

문학교육과 윤리의 관계에 대한 예비교사들의 인식 연구

—<은교>에 대한 예비교사들의 반응을 중심으로

우신영 인천대학교 국어교육과 조교수

- I. 문제의식
- II. 연구 과정
- III. 예비교사들의 인식 양상
- IV. 요약 및 결론

I. 문제의식

‘교육의 질은 교사의 질을 넘어설 수 없다.’ 교육학을 전공하는 사람이라면 종종 듣거나 인용하는 문구다. 이 문구의 진리치를 어느 정도 인정한다면 이를 다음과 같이 변용해볼 수도 있을 것이다. ‘문학교육의 질은 문학교사의 질을 넘어설 수 없다.’ 그렇다면 우리가 그토록 꿈꾸는 문학교육의 이상향을 세우는 존재는 문학교육 연구자라기보다는 문학교사일 것이다. 문학교육 연구자는 그러한 이상향의 설계도를 그리거나 수정하는 사람에 가까울 뿐이다.

그런데 문학교육 연구의 주체와 실천의 주체가 소통하는 경우는 의외로 드물며, 그런 까닭에 연구와 현장의 간극이 종종 문제로 지적되곤 한다. 하지만 드물게 문학교육 연구의 주체와 실천의 주체가 대면하는 장소가 있는데 그곳은 바로 사범대학 <문학교육론> 강의실이다. 이 자리에서 문학교육 연구자인 교수자와 예비 문학교사인 수강생은 만나게 된다.

이 글 역시 <문학교육론> 강의실에서 이루어진 연구자-필자와 예비교사들의 만남에서 출발하였다. 강의를 진행할 무렵 필자는 문학교육과 윤리의 관계에 대한 소논문을 준비하면서 고민을 거듭하고 있었다. 문학교육과 윤리의 관계에 대한 필자의 관심은 다음과 같은 까닭에 기인한 것이었다.

첫째, 최근 들어 범학문적으로 윤리 문제에 대한 관심이 폭등하였으며,¹ 문학교육 연구 담론에서도 예외가 아니었다. 이는 문학교육이 오래도록 수행해왔던 윤리교육적 가능성을 강화하고자 하는 시도인 한편,² 문학교육만의 독자적 가치가 의심받고 있는 상황에 대한 대응의 성격도 지닌 것으로 보인다. 마사 누스바움(Nussbaum)이 새삼스레 아리스토텔레스의 시학을 끌어들여 시적 정의를 이야기하는 것 역시, 문학이 그동안 방기해왔던 사회적 책무를 다시 적극적으로 수행해야 한다는 의식에 기반해 있다.³ 따라서 문학교육과 윤리의 관계에 대한 새로운 탐색이 요구된다고 보았다.

둘째, 문학교육 제재로서 문학텍스트를 다룰 때 윤리적 기준을 의식하지 않을 수 없는데, 여기서 작품성과 적절성의 딜레마가 첨예하게 발생할 때가 있다.⁴ 따라서 이러한 딜레마에 대한 해결책을 모색할 필요가 발생하였다. 기실 문학은 항상 윤리와 긴장관계를 맺어 왔다. 그래서 문학교육 내용을 선정하거나 제재를 채택할 때 텍스트의 윤리성은 중요한 잣대가 되어왔는데, 그럼에도 불구하고 텍스트의 윤리성은 어떻게 판단될 수 있는 것인지에 대한 공준된 합의는 부재했다. 따라서 문학교육에서 어떤 문학텍스트가 진정 윤리적인 것인지에 대한 논의가 필요하다고 보았다.

그래서 필자는 문학교육의 윤리적 가능성에 대한 나름의 신념과 논

1 이를 알랭 바디우(Alain Badiou)는 ‘윤리학의 인플레이션’이라 명명했다. J. Bindé(2008), *Future of values*, 이선희, 주재형 옮김, 『가치는 어디로 가는가?: 유네스코, 21세기의 대화; 세계의 지성 49인에게 묻다』, 문학과지성사.

2 다음의 연구들이 그러한 경향을 잘 예시한다. 우한용(2004), 「문학교육과 도덕성 발달의 의미망」, 『문학교육학』 14, 한국문학교육학회, 정재찬(2004), 「문학교육과 도덕적 상상력」, 『문학교육학』 14, 한국문학교육학회, 우한용, 우신영(2012), 「소설의 담론구조와 윤리의 교육적 상관성에 대한 고찰—염상섭의 <삼대>를 대상으로」, 『국어교육연구』 29, 서울대학교 국어교육연구소, 정진석(2013), 「윤리적 가치 중심의 소설 읽기 연구」, 서울대학교 박사학위논문.

3 M. C. Nussbaum(1990), *Love's knowledge*, New York: Oxford University Press, M. C. Nussbaum(2013), *Poetic justice: the literary imagination and public life*, 박용준 옮김, 『시적 정의: 문학적 상상력과 공적인 삶』, 궁리.

4 많은 교사들이 문학 수업에서 윤리 문제를 다루는데 있어 어려움을 겪는다고 토로하곤 한다. 필자 역시 고등학교 문학 교실에서 채만식의 <탁류>나 김동인의 <광염 소나타>를 교수하며 그러한 난감함을 체험했던 바 있다.

리를 정당화하기 위해 선행연구를 뒤적이며 분투 중이었다. 하지만 작업의 고비마다 이 연구가 과연 문학교육의 윤리적 가능성은 실천적으로 구현하는데 어떤 도움을 줄 수 있을지에 대한 무력감이 몰려왔다. 그러자 갑자기 그저 <문학교육론> 강의의 ‘수강생’으로 보였던 학생들이 몇 년 뒤면 문학교육 현장을 만들어갈 ‘(필자보다) 힘센 주체’로 재인식되었다. 그리고 그들이 문학교육과 문학교사에 대해 어떤 신념체계와 자기이미지를 갖고 있는지 주목하게 되었다.⁵ 예비교사로서 그들이 문학교육의 역할과 가능성에 대해 갖고 있는 신념은 향후 그들이 실천할 문학 수업 전반에 강하게 내포된 상태로 나타날 것이기 때문이다.

문학교사론 자체도 드문 상황인 까닭에 예비 문학교사들의 신념체계와 자기이미지에 대한 연구는 더욱 희박하다. 하지만 전술했듯이 그들은 머지 않은 미래에 문학교육의 실천태를 구현해갈 존재들이기에 그들이 갖고 있는 교과관은 매우 중요하다.⁶ 비록 그것이 아직 소박한 수준과 형태일지 몰라도 그들이 교사가 되었을 때의 수행(performance), 나아가 그들과 접촉할 수많은 문학교육 학습자들에게 지대한 영향을 끼칠 수 밖에 없기 때문이다.⁷ 그런 까닭에 다른 교과교육 분야에서는 예비교사 및 교사교육에 대한 연구가 상대적으로 활성화되어 있다. 특히 수학교육 연구에서는 수학 예비교사 및 교사교육에 대한 연구가 국내외에 걸쳐 활발하게 진행되고 있는 경향이 뚜렷했다.⁸

5 여기에는 문학교육에 대한 지식보다도 신념체계 쪽이 문학교사로서 그들의 수행에 더 큰 영향을 끼치리라는 필자의 전제가 반영되어 있다. Ernest(1989) 역시 교사의 신념이 지식보다 더 강하게 교사의 수행을 예언하고 통제한다고 주장하였다. P. Ernest(1989), "The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematic teacher: A model", *Journal of Education for Teaching* 15(1), 13–33.

6 “예비교사들의 인식은 가까운 미래에 실행될 교육의 방향과 질을 결정한다.” 성경희, 조희진(2012), 「사회과 교과 성격에 대한 예비교사 인식 조사 연구」, 『시민교육연구』 44(4), 한국사회과교육학회, 119.

7 “예비교사들이 공식적인 교사 양성 프로그램을 시작할 때 갖고 있던 경험, 지식, 신념, 태도 등의 특성은 그 이후 그들이 교사로 성장하고 발달하는 데 많은 영향을 미친다.” 고재천(2011), 「효과적인 초등교사의 특성에 대한 예비초등교사들의 인식과 교육신념과의 관계」, 『초등교육학연구』 18(1), 초등교육학회, 1.

8 나귀수(2008), 「초등학교 예비교사들의 수학 수업 관점에 대한 연구: 예비교사들의

한편 국어교육 연구에서는 국어교사 전문성에 대한 인식 연구, 예비교사를 위한 컨설팅 연구, 예비교사의 특성이나 문제점에 대한 연구, 다문화 국어교육에 대한 인식 연구 등이 주종을 이루며, 문학교사를 다룬 연구로는 김귀식(1999), 우한용(1999), 이대규(1999), 정재찬(2003), 최지현(2006) 등이 대표적이다.⁹ 하지만 예비교사에 대한 연구는 상대적으로 소략하다. 따라서 문학교육의 방향과 범위, 가능성에 대한 예비교사들의 인식과 양상에 대한 연구가 더 수행될 필요가 있다. 그리고 그러한 연구는 연구자의 관점을 전달하는 형태가 아니라 예비교사들의 목소리를 섬세하게 경청하여 전달하는 형태가 되어야 한다는 인식에 도달했다.

그러자 문학교육과 윤리의 관계라는 연구 주제에 대해 연구자의 신념을 논리화하는 작업만큼이나, 예비교사들이 문학교육과 윤리의 관계에 대해 어떤 인식을 갖고 있는지 탐구하는 작업이 중요하다는 문제의식을 확립하게 되었다. 때마침 강의 주차별 읽기 과제로 박범신의 <은교>(2010)¹⁰가 부과된 상태였다.¹¹ 연구자는 <은교>가 예비교사들이 문학교육과 윤리의 관계에 대한 인식을 가시화하기 적합한 텍스트라 판단하였다. <문학교육론> 시간에 <은교>를 읽는 작업은 필연적으로 문학의 윤리성과 문학교육의 윤리성에 대한 고민을 불러일으킬 수밖에 없기 때문이다.¹²

수업 논평 비교를 중심으로」, 『학 교수학』 10(2), 대한수학교육학회, 279.

9 김귀식(1999), 「문학교사의 정체성—나의 문학교사상」, 『문학교육학』 4, 한국문학교육학회, 우한용(1999), 「문학교사의 양성과 재교육」, 『문학교육학』 4, 한국문학교육학회, 이대규(1999), 「문학 교사의 역할」, 『문학교육학』 4, 한국문학교육학회, 정재찬(2003), 「문학교육의 사회학을 위하여」, 역락, 최지현, 앞의글.

10 박범신(2010), 『은교』, 문학동네.

11 이 강의에서는 주차별로 필수적인 읽기 자료가 부과되었고 수강생들은 매주 해당 텍스트를 읽고 감상문을 쓰도록 요청되었다.

12 그래서 연구자가 <은교>를 연구 대상으로 선택한 근거가, 거꾸로 연구대상으로서 <은교>의 부적절성을 주장하는 근거로도 활용될 수 있다. 하지만 전술했듯이 연구자는 <은교>가 예비교사들로 하여금 윤리와 문학교육의 관계에 대해 탐구하게 촉발하는 텍스트라는 점에 착목하였다. 즉 예비교사들의 인식을 강하게 드러낼 수 있는 <은교>의 특성이 요구되었던 것이다. 따라서 <은교>라는 작품 자체의 문학사적 가치나 문학성의 고하를 따지는 작업은 이 논문의 연구 질문과 다소 거리가 있다.

<은교>는 노년의 섹슈얼리티라는 민감한 문제를 다루고 있는 작품이었고, 미성년자와의 성관계, 원조교제, 살인과 같은 ‘비윤리적’ 코드가 빽빽하게 기입되어 있었다. 그리고 이러한 코드는 단지 소재 차원에서 뿐만 아니라 서술 차원에서도 독자를 불편하게 하고 있었다. 많은 수강생들이 이 소설에 대한 감상에서 그러한 불편함을 토로하고 있었다.¹³

수강생들은 교직 이수자 집단으로 예비교사이기는 했지만 문학교육에 대한 교과 이미지나 신념을 강하게 가시화하고 있지는 않았다. 그래서 그들이 암묵적으로 갖고 있는 문학교육에 대한 인식을 탐구와 논의의 장으로 호출해낼 필요가 있었다. 클락과 피터슨(Clark & Peterson) 역시 교육에 대해 교사가 지니고 있는 암묵적 신념이야말로 교수 실체를 결정한다고 주장한다.¹⁴

이상의 연구 문제를 질문의 형태로 정리하면 다음과 같다.

- 예비교사들은 문학교육과 윤리의 관계에 대해 어떤 인식의 양상을 보이는가?
- 그러한 인식의 양상에는 각각 어떠한 의미와 문제가 존재하는가?

이 문제를 해결하기 위해 본 연구에서는 국어과 교직과정을 이수하고 있는 대학 3, 4학년 예비 문학교사들에게 박범신의 소설 <은교>를 읽고 문학교육과 윤리의 관계에 대한 글을 작성하도록 한 후, 그 글을 분석하는 방식으로 예비교사들의 인식을 조사하였다. 예비교사들은 <은교>에 대한 감상을 ‘문학교육과 윤리의 관계’라는 화두와 결부시켜 참신하고도 치열한 고민들을 내놓았다. 아래 인용문은 그러한 고민의 강도와 결이 결코 전문 연구자에 뒤지지 않음을 보여준다.

13 이는 여대라는 수강생 집단의 특성으로 인해 더욱 강하게 나타난 것으로 보이지만 연구대상의 수가 적고, 대조군이 없었기에 이러한 추론을 일반화하기는 어렵다.

14 C. M. Clark, P. L. Peterson(1986), “Teacher's thought process”, M. C. Wittrock(ed), *Handbook of research on teaching*, New York: MacMillan.

‘문학교육론’ 강의를 들은 이후부터, 정말이지 머리가 터질 것만 같다. ‘문학’과 ‘교육’의 접점을 도무지 찾지 못하겠기 때문이다 … 정말이지 화가 날 정도로 머릿속이 복잡하고, 어지럽다. 내가 연구라는 말을 쓰는 것 자체가 좀 웃기지만, 문학을 연구하는 것과 문학교육을 연구하는 것이 이렇게나 다르다니 놀랄 따름이다.

‘어떤’ 문학을 가르쳐야 할까? 윤리적인 문학? 문학이 윤리적인가? 그럼 문학은 대체 무엇인가? 의문이 꼬리에 꼬리를 묻다. 이에 대해 고민해보라고 화두를 던져주셨으니, ‘문학교육과 윤리, 그리고 <은교>’에 대해서 나의 고민을 이야기해 보겠다.(PT21)

II. 연구 과정

본 연구에서는 2014년 9월 18일부터 21일까지 서울 소재 S여대에서 국어과 교직과정을 이수하고 있는 3, 4학년 예비 문학교사 40명을 대상으로 문학교육과 윤리의 관계에 대한 글을 자유로운 형식으로 작성하도록 요구하였다. 그리고 강의를 위한 읽기 자료로 제시되었던 박범신의 소설 <은교>에 대한 감상을 해당 글의 작성 과정에서 충분히 활용하도록 권장하였다. 그 결과 수합된 34편의 자료글을 살펴 문학교육과 윤리의 관계에 대한 예비교사들의 인식을 조사하였다.¹⁵

이들 대상 집단은 <국어교육론>을 비롯한 관련 교직 수업을 수강했거나 수강 중인 경우가 대부분이었고, 국어교사가 되고자 하는 비교적 뚜렷한 열망과 문학교육에 대한 관심을 가진 집단이라 할 수 있다. 실제로 국어교사가 되기 위해 중등교사 임용시험을 준비하거나 준비하고자 하는 수강생이 대다수였으므로 이들을 예비 문학교사 집단으로 상정하는 데는 무리가 없다고 판단된다.

실제 교사가 아닌 예비교사를 연구 대상 집단으로 선택한 이유는 다음과 같다. 먼저 실제 교사를 연구 대상 집단으로 삼을 경우 그들이

15 자료글은 제출 순서대로 기호화하였다. 가령 첫 번째로 제출된 예비교사(Pre-service Teacher)의 자료글은 PT1로 기호화하였다. 인용문의 강조는 모두 연구자인 필자가 처리한 것이다.

갖고 있는 근무 환경, 교직 경력, 수업 경험 등의 다양한 변인들을 통제하기 어렵고, 개별적인 경험에 터한 관점이 강하게 드러나기 쉽다.¹⁶ 그런데다 실제 교사들의 인식 양상을 연구하기 위해서는 ‘문학교육과 윤리의 관계’라는 특정한 주제에 대한 인터뷰나 서면 대담, 자료 수집 등을 요청해야 했는데 이를 위해 충분한 수의 연구 대상자를 선정하는 작업이 현실적으로 쉽지 않았다.

대신 예비교사를 연구 대상 집단으로 택하게 되면 다음과 같은 이점이 있다. 먼저 문학교사가 되기 위한 수련 과정을 밟고 있는 일종의 입문자로서 그들이 보유하고 있는 교과에 대한 기대와 선입견, 관점을 오히려 뚜렷하게 조명할 수 있다. 또한 그러한 그들의 인식은 향후 문학교육 현장에 직접적, 장기적으로 구현될 것이므로 이에 대한 조명의 의의가 더욱 크다고 보았다.

자료글을 작성하는 과정에서 소설 <은교>에 대한 감상을 적극적으로 활용하도록 수강생들에게 주문한 까닭은 다음과 같다. 첫째, 문학교육과 윤리의 관계라는 화두에 대해 지나치게 추상적이거나 일반적인 논의가 진행되는 것을 경계하기 위해 구체적 작품을 끌어들일 필요가 있었다. 예비교사들이 일반적 개념으로서의 ‘문학교육과 윤리’의 문제에 대해서가 아닌, 교실에서 하나의 현실적 사건으로 벌어질 ‘문학교육과 윤리’의 문제에 대해 고민하기 위해서는 특정한 문학작품의 경험을 경유할 필요가 있었다.

둘째, 소설 <은교>는 ‘문학교육과 윤리’라는 주제에서 파생될 수 있는 다양한 논의거리를 내포한 텍스트였다. 이 소설은 다양한 인간적 욕망의 맨얼굴, 그리고 그것들이 서로 부딪히거나 각자의 방향으로 질주할 때 일어날 수 있는 비극의 내러티브를 보여준다. 과행(跛行)에 가까운 이 소설의 사건 전개와 ‘교육’이 충돌하면서 발생한 불편함 속에서 수강생들은 ‘문학과 문학교육의 관계’, ‘문학과 윤리, 교육 사이의 긴장감, ‘문학교육의 목표와 제재 선정 기준으로서의 윤리’ 등과 같은

16 이관희(2010), 「다문화 국어교육에 대한 예비 초등 교사들의 인식 양상 연구」, 『한국초등국어교육』 44, 한국초등국어교육학회, 39.

다양한 논의거리를 생산해냈다. <은교>라는, 적어도 이야기 층위에서 는 비윤리적인 소설을 의도적으로 채택함으로써 예비교사들의 인식이 분기(分岐)되는 지점 역시 선명해졌다. 그 결과 자료글을 통해 예비교사들이 보유한 문학교육관과 학습자상, 예비 문학교사로서의 자기이미지 등이 다양하게 드러났다.

자료 처리 및 분석 과정은 다음과 같다. 문학교육과 윤리의 관계에 대한 예비교사들의 인식 범주는 예비교사들의 목소리가 담긴 자료를 통해 질적 내용 분석의 방법¹⁷으로 귀납적으로 도출하되, 교사들의 신념체계를 범주화한 어네스트(Ernest)의 분류를 참조하였다. 그는 수학에 대한 수학교사들의 신념체계를 실용적–도구주의적 관점, 단일체적 관점–플라톤적 관점, 문제해결적 관점 등으로 분류하였다.¹⁸ 그리고 이러한 신념체계 유형을 바탕으로 수학교육에 대한 이데올로기 모델을 실용주의 이데올로기(산업노동자 훈련인과 과학기술적 실용주의자), 순수주의 이데올로기(인본주의자와 진보주의 교육자), 사회적 구성주의 이데올로기(대중교육자)로 유형화하였다. 이는 교과에 대한 교사의 인식이 교육의 거시적 이념 및 구체적 수행과 밀접하게 관련됨을 보여 준다.

이러한 분류를 참조하여 본고는 문학교육과 윤리의 관계에 대한 예비교사들의 인식 범주를 보호주의적 관점, 절충적 관점, 도구적 관점,

17 내용 분석(content analysis)은 문자 텍스트 분석을 통해 연구 가설을 검증하며 자료들을 신뢰할 수 있는 자료로 전환하고자 하는 연구 방법으로 주로 텍스트가 ‘무엇을, 어떻게, 누구에게, 왜, 누구에 의해, 어떤 효과로’ 전달하는지 분석한다. 따라서 분석 대상인 텍스트의 표면과 이면, 텍스트를 둘러싼 맥락 등을 두루 살필 수 있다. 이지훈 (1993), 『사회과학의 메타분석방법론』, 충북대학교 출판부, 452 참조. 그러므로 예비교사들의 인식이 드러난 자료의 질적 분석을 통해 문학교육과 윤리의 관계를 생산적으로 도모할 수 있는 방법을 마련하고자 하는 본 논문의 연구 추진 방법으로 적합하다.

18 P. Ernest(1991), *The Philosophy of Mathematics Education*, London; New York: The Falmer Press. 이러한 어네스트(Ernest)의 분류는 교사들의 신념체계에 대한 다양한 후속 연구에서 활발히 원용되고 있다. 이 연구에서는 어네스트의 분류를 참조해되, 연구 대상의 특수성을 고려하여 예비교사들의 보고를 귀납적으로 분석한 결과를 반영하였다. 그 결과 보호주의적 관점, 절충적 관점, 도구적 관점, 독자적 관점 등의 4 가지 체계를 도출하였다.

독자적 관점 등으로 나누고 각각의 관점 별로 예비교사들이 드러내는 인식의 양상을 미시적으로 분석하였다. 즉 예비교사들의 인식을 대범주로 나누되, 각 범주 안에서 자료를 살피고 의미 있는 양상이 떠오르면(emerge) 하위범주를 부여, 수정해나갔다. 이는 예비교사들이 언어적 보고(報告)를 통해 드러내는 ‘목소리’를 섬세하게 읽어내고 전달하기 위함이었다.¹⁹

III. 예비교사들의 인식 양상

1. 보호주의적 관점: 학습자는 연약해요

① 문학교육은 공교육이에요

첫 번째 유형으로 분류된 예비교사들은 문학교육이 공교육임을 끊임 없이 강조하며 보호주의적 관점에서 문학교육과 윤리의 관계를 바라본다. 그들이 견지하는 우려의 목소리와 경계의 포즈 근저에는 그들이 갖고 있는 연약한 학습자상이 존재한다. 그들은 학습자들이 아직 덜 완성된 존재임을 끊임없이 강조한다. 이러한 예비교사들의 자료글에서 ‘학습자’와 연어관계(collocation)를 형성하는 단어들을 보면 이러한 경향은 더욱 뚜렷해진다. “아직 자아를 확립하지 못한, 미성숙한, 혼란스러운, 체계를 온전히 갖추지 못한”과 같은 표현들이 ‘학습자’를 설명하거나 수식하기 위해 빈번하게 등장한다.

따라서 문학교사의 뭇은 윤리적으로 미성숙한 존재인 학습자들을 돌보고 보호하며 그들의 혼란을 줄여주는 것이다. 이때 문학텍스트는 이들의 정상적인 윤리적 성장을 방해하거나 윤리적 혼란을 가중시키는 위험한 물질로 판단된다. 다음의 인용문들을 살펴보자.

19 개인의 인식은 비가시적 대상이므로 그러한 인식을 조사하고 의미를 부여하고자 하는 이 연구에서는 인식 주체들이 생산한 자료를 간접적으로 분석할 수밖에 없다.

이러한 문학이 아직 자아를 확립하지 못한 미성숙한 독자들에게 미치는 영향은 사뭇 크게 다가올 수도 있다. 이는 어린아이들에게 미화된 동화책을 보여주는 것과 같은 이치이다. 어느 정도 성인이 되고 나서는, 어렸을 때 읽었던 동화책에 대해, ‘인당수에 빠진 심청이의 행동이 과연 아버지를 위한 것인가’와 같이 의문을 제기할 수 있다. 그러나 이전에는 ‘효’라는 키워드를 읽어내, 자각하지 못하는 사이에 이를 자신이 가져야 할 덕목 중 하나라는 사고로 정립시킨다. 그렇기 때문에 미성숙한 독자들에게 미치는 문학의 파급력은 거대하다고 할 수 있다. 즉, 문학을 자신의 것으로 다시금 받아들일 수 있는 능력이 바탕이 되었을 때의 문학은 매우 다양한 지식과 경험의 보고라 할 수 있지만, 그런 능력이 뒷받침되지 않는다면 오히려 역효과가 발생할 수 있는 것이다.(PT22)

위 예비교사는 문학의 힘을 인정하고 있다는 점에서, 그리고 그러한 힘이 전복적일 수 있음을 간파하고 있다. 문학은 독자로 하여금 세상의 일반적 기준을 전복시키는 욕망을 형성하는데 기여한다. 더구나 독자가 ‘미성숙’하기까지 하다면 그 전복성은 극대화된다.

학생들의 인식 체계는 교육자의 이상과는 달리 체계를 온전히 갖추지 못한 상태이다. 따라서 계층적 인식 체계를 갖추지 못한 (더구나 일차적인 생리적 욕구에 강하게 반응하는) 학생들이 작품을 감상함에 있어 <은교>의 짊음과 대치된 죽어가는 삶의 자리에서의 존재에 대한 근원적 물음, 그러한 삶의 시간에 서린 깊은 슬픔 속에서 나온 욕망이라는 주제보다, “70대 시인, 30대 제자, 고등학생 사이의 사랑”이라는 다소 자극적인 설정과 세세한 묘사를 갖춘 일종의 ‘포르노’처럼 보일 수 있는 장면들이 먼저 다가와 학생들의 인식을 지배함으로써 작품해석을 방해하게 된다. 자극적인 내용에 치중되어 주제의식이 약화될 가능성까지 존재하는 것이다.(PT30)

위의 글에 나타난 예비교사의 인식 역시 유사하다. 학습자들은 일차적인 생리적 욕구에 강하게 반응하는 시기를 통과하고 있다. 게다가 아직 계층적 인식 체계를 갖추지 못한 상태이므로 <은교>의 주제보다는 장면이 학생들의 인식을 지배하고 나아가 그러한 장면들이 학습자의 무의식에 스며들 수 있다는 것이다. 여기서 학습자들은 미성숙한 존재로 백지화되고, 문학텍스트에 의해 오염 또는 감염되는 존재로 다

시 한번 백지화된다.

학습자들에게 <은교>와 같은 비윤리적인 문제점을 가지고 있는 문학은 학습자들의 무조건적인 수용에 불을 지피는 일이며 아직 다 완성하지 못한 밀그림에 채색을 하라고 물감을 던져주는 격이다.(PT3)

따라서 교사는 마치 어린아이로부터 위험한 물건을 치우듯이 문제적 텍스트를 조심스레 교실 바깥으로 치워두어야 한다. 물론 대부분의 예비교사들은 문학의 교육적 힘을 완전히 부정하지는 않았지만, 그러한 힘은 이익과 위험의 손익계산을 통과한 뒤에야 의미가 있다고 본다.

② 위험이 이익을 넘어서면 안돼요

그래서 그들은 특정 문학텍스트가 학습자에게 가할 수 있는 위험이 이익을 능가한다면 그것이 교육되어서는 안된다고 본다. 비윤리적인 소재를 다루거나 형상화의 방식이 ‘불량’하다면 교육적으로도 위험하고 불량하다는 것이다.

작품성도 좋으면서 윤리적으로 문제도 되지 않는 다른 작품들도 얼마든지 있고 문학 수업이 아니더라도 학생들은 비윤리적인 것들을 접할 수 있는데 수업 시간까지 그것들을 다루어야 할 이유는 없다고 생각한다.(PT18)

이러한 입장에 서는 예비교사들은 왜 굳이 비윤리적 부분이 포함된 작품을 가르쳐야 하는지 되묻는다. 혹은 덜 위험한 작품으로 대체하자는 방안을 내놓기도 한다. 아래 인용문을 살펴보자.

특히나 텍스트를 읽는 미성숙한(이라고 전제하겠다) 독자인 학생들이 잘 못된 인식을 가질 수 있는 요소가 다분하다면 그 어떤 교훈을 가지고 있다고 해도 경계해야 할 필요가 있다고 생각한다 … 이 작품이 깊은 교육적 의미를 담고 있다고 해도 그게 아이들에게 포르노그래피로 다가올 수 있다면 나는 이 작품을 가르치고 싶지 않다. 작품이 가지고 있는 윤리성, 비윤리성 보다 아이들에게 인식될 윤리, 비윤리성을 위해서라도 말이다.(PT19)

위 인용문에서 예비교사는 위험성이 교훈성을 넘어선다면 경계해야 한다고 본다. 동양에서는 소설을 괴력난신(怪力亂神)이라 낮추어 보면 서도 아이러니하게 서사를 도덕교육에 활용해왔다. 이러한 전통의 영향으로 예비교사들은 문학텍스트의 도덕성에 대해 양가적 인식을 갖고 있는 경우가 상당했다. <은교>가 갖고 있는 교육적 의미가 가능성의 상태로 존재한다고 해도 그것을 포르노그래피로 읽는 학습자가 있다면 교육의 대상이 될 수 없다는 것이다. 특히 마지막 문장에 주목해볼 필요가 있는데, 이 예비교사는 텍스트의 윤리/비윤리가 아니라 학습자가 인식할 윤리/비윤리가 이 문제의 핵심이라 보고 있다. 즉 문학교육 대상자인 학습자가 비윤리적 읽기나 인식을 수행할 가능성이 농후하다면 그 작품은 비윤리적이라는 것이다.

③ 문학과 문학교육은 달라요

이익보다 위험이 큰 문학텍스트에 대해 연약한 학습자를 보호해야 한다는 예비교사들의 인식은 결국 문학과 문학교육의 경계를 표나게 가르는 작업으로 귀결된다. 그리고 이를 위해 문학교육이 공교육임을 반복적으로 강조한다.

누군가 나에게 ‘문학은 윤리적이어야 하니?’라고 묻는다면 ‘아니’라고 대답하겠지만, ‘문학교육은 윤리적이어야 하니?’라고 묻는다면 ‘응’이라고 대답 할 것이다 … 문학교육은 조금 다르다. 문학교육은 그 목표가 문학으로 학습자들을 사회화 하는 데에 있다.(PT17)

이 과정에서 학습자의 사회화를 통한 인적 자원 공급을 교육의 핵심적 기능으로 보는 그들의 뒤크램적 교육관이 선명하게 드러난다.²⁰ 문학교육 역시 이러한 공교육의 기능에 복무해야 하며, 따라서 방법적

20 뒤크램은 교육이 아동을 사회화시키는 작업이라 보았다. 교육되지 않은 아동은 오직 개체로서의 본성만을 표출할 수 있다. 따라서 교육은 이러한 비사회적 존재인 아동에게 사회적이고 도덕적인 삶을 살 수 있는 기능을 길러주어야 한다. 최정웅, 양경숙(1998), 「뒤크램의 기능주의 교육이론」, 『교육연구논집』 6, 대구효성가톨릭대학교 교육연구소.

사회화 기능을 초과하는 문학의 힘이 있다면 그것은 교실에서 섬세하게 배제되어야 한다. 다소 극단적으로 말하자면 문학(을 비롯한 예술) 교육에서 문학(을 비롯한 예술)은 교육에 예속된 대상에 불과하다.

<은교>가 적어도 ‘나 혼자’ 읽기엔 거부감이 없었기 때문이다. 그러나 ‘교육’이란 제도권 안에 들어가게 되면 이 사회적 관습에 의해 만들어진 윤리에 대해 신경을 쓰지 않을 수가 없다.(PT21)

문학의 주제는 자유롭지만 문학교육은 그렇지 않다. 문학교육은 ‘교육’이기 때문이다.(PT20)

위의 인용문들에서는 그러한 인식이 여실히 드러나고 있다. 첫 번째 인용문에서 예비교사는 <은교>가 ‘혼자 읽기엔 거부감이 없었’던 작품이라고 진술한다. 하지만 이 텍스트를 ‘교실’이라는 장소로 옮겨놓으면, 즉 읽기의 맥락이 달라지면 ‘신경을 쓰지 않을 수가 없’는 부분이 생긴다고 토로한다. 교실은 혼자 읽는 공간이 아니라 집단적으로 읽는 공간이며, 그 나름의 목표와 생리를 가진다. 문학 감상이란 대부분의 경우 개인적이고 은밀한 과정이다. 그런데 크고 작은 교육 목표 아래 암전히 편집된 텍스트를 동료 학습자, 그리고 교수자와 함께 감상하는 문학교실은 매우 특수한 감상의 공간이다.

이 점에 착목한 예비교사들은 ‘문학교육’이라는 단어에서 ‘문학’보다는 ‘교육’ 쪽에 방점을 찍는다. 그들에게 문학텍스트는 그 자체의 아우라(aura)를 지닌 작품이라기보다는 특정한 학습 목표 달성을 돋는 제재에 가깝다. 따라서 작품성보다는 적절성이 제재 선택의 기준으로 작동한다. 그래서 최대한 윤리적으로 적절한 텍스트를 선정하거나, 적절하게 편집된 텍스트를 선호하며 간혹 윤리적으로 불편한 부분이 발견되면 이를 교묘하게 피해갈 수 밖에 없다고 본다.

물론 문학교육이 공교육의 기획 아래 수행되고 있다는 현실을 고려하면 그들의 인식은 일정 정도 정당하다. 하지만 교육은 현재의 사회를 기능적으로 유지하는 작업일 뿐만 아니라, 그것을 부분적으로 파열

시켜 더 선한 사회를 기획하는 작업이기도 하다. 그런 점에서 현실성과 적절성을 지나치게 강조하는 이러한 인식은 문학텍스트를 ‘교육적으로’ 왜곡시키는 결과를 낳기도 한다.

물론 문학과 문학교육은 동일하지 않다. 하지만 문학교육이라는 기획이 가능한 까닭은 문학이 학습자를 기능적으로 사회화시킬 수 있기 때문이라기보다는 문학의 힘이 학습자의 사유를 성장시키기 때문이다. 그런 점에서 문학의 힘은 곧 문학교육의 힘이기도 하다. 따라서 예비문학교사들은 학습자가 보호해야 할 존재라기보다는 성장할 수 있는 존재이며, 문학의 효용과 이익 역시 배치되는 것이라기보다는 공존하는 것임을 인식할 필요가 있다.

2. 절충적 관점: 문학교사가 '잘' 하면 돼요

① 학습자들의 도덕적 발달 수준을 따져봐야 해요

두 번째 유형으로 분류된 예비교사들은 문학교육과 윤리의 생산적 관계가 조건부로 가능하다고 보며 이 과정에 있어 교사가 결정권을 줘고 있다고 판단한다. 즉 날 것 그대로의 <은교>를 문학교육의 재료로 다루는 것은 위험하지만, 학습자의 수준을 고려하고 <은교>를 잘 편집한 후 교사가 수업 운영의 묘(妙)를 한껏 발휘한다면 교육이 가능하다는 절충적 관점을 취한다. 그래서 문학교육과 윤리의 관계를 혼명하게 풀어나갈 수 있는 교사의 수행이나 구체적 대안을 제시하는 것이 이 유형의 특징이다.

그들 역시 학습자들이 성숙한 가치판단을 수행하는 존재라고 인정하지는 않지만 첫 번째 유형의 예비교사들처럼 학습자들이 마냥 연약하거나 백지 상태의 대상이라고 보지도 않는다. 대신 학습자들은 가치체계가 수립되어 가는 과정 중에 있는 존재이기 때문에 교사가 이러한 과정을 섬세하게 파악하여 각 과정에 적절한 윤리적 문제를 제기하는 텍스트를 제공할 수 있다는 것이다. 다음의 인용문을 살펴보자.

다만 학습자의 연령이나 가치관의 확립 등 학습자의 상태를 이해하지 못한 채 모든 연령의 아이들에게 <은교>를 가르칠 수는 없다. 아이들이 작품에 등장하는 비윤리적인 것을 잘못 이해하고 호기심으로 모방을 할 수 있다는 문제점이 생기기 때문이다. 그렇기 때문에 교육 현장에서 이 작품을 가르치기 위해서는 올바른 가치관을 가지고 잘못된 것과 옳은 것을 바르게 판단할 수 있는 연령인 학습자를 대상으로 교육시켜야 한다. 또 비윤리적인 행동이 사회적으로 어떤 물의를 일으키는지 그 문제점에 대해서 제대로 된 교육을 시키고 윤리적인 인간으로 성장할 수 있도록 도와줘야 할 것이다.(PT5)

학생들의 도덕적 발달 수준, 인지적 수준 및 공감 수준에 맞춰 작품을 선택해야 하고, 필요하다면 ‘교육적 처지’를 해야 한다는 전제가 들어간다. 도덕적 발달 수준, 인지적 및 공감 수준들이 모두 보편적으로 발달되는 것은 아니지만, ‘학년’ 수준으로 어느 정도 고려해야 할 필요는 있다. 이마저 고려하지 않는다면, 학생들이 비윤리적인 것을 올바르지 않게, 잘못된 지식으로 습득할 가능성이 높아지기 때문이다.(PT25)

두 예비교사 모두 ‘올바른 가치관을 가지고 잘못된 것과 옳은 것을 바르게 판단할 수 있는 연령’이나 ‘학년’에 도달한 학습자에 대해 <은교>를 가르칠 수 있다고 주장한다. 즉 이미 가치체계가 어느 정도 자리 잡은 학생에게 <은교>를 교육하면 되므로 관건은 그러한 학습자의 상태를 제대로 파악하는 교사의 안목이다. 이러한 논리에 따르면 결국 윤리적 인간을 길러내려는 교육은 이미 윤리적 발달을 일정 정도 성취한 학습자를 대상으로만 가능하다.

하지만 두 번째 인용문에서 자인하고 있듯 이러한 발달 수준은 보편적이지 않을 뿐 더러, 문학교육 연구자나 교사들은 학습자의 도덕적 발달 수준에 대한 실증적 데이터조차 충분히 공유하고 있지 못하다. 따라서 이러한 판단은 교과서 집필진과 교사의 직관이나 심중에 맡겨지고 만다.

학습자의 발달 수준에 따른 문학교육 내용 및 제재의 위계화는 개인 단위의 연구자가 해결하기 어려운 문제로, 상당한 기간과 규모의 종단, 횡단 연구를 요구한다.²¹ 그래서 학습자의 발달 수준 파악을 강조하는

21 김상옥(2001)에서는 정신분석적 발달이론과 인지적 발달이론을 참조하여 문학 제재

목소리는 대체로 추상적 수준에서 마무리되고, 대신 수업을 운영해가는 교사의 노하우가 보다 구체적으로 제안된다.

② 교수자의 적절한 개입과 지도가 필요해요

다만 이러한 제안 역시 두 방향으로 분기되는 양상을 보이는데, 교수자 자신의 고민이나 질문을 통한 소극적 방향의 개입을 제안하는 예비교사들이 있는가 하면 윤리와 비윤리, 옳은 가치와 옳지 않은 가치의 명시적 경계를 교수자가 적극적으로 알려주어야 한다고 제안하는 예비교사들 역시 존재했다. 다음의 인용문을 살펴보자.

마지막으로 덧붙일 말은 이런 <은교>와 같은 텍스트를 접할 때 가장 기초가 되는 것은 선생님 스스로 이런 ‘비윤리적인 상황’에 대한 치열한 고민을 먼저 해보야 한다는 것이다. 그렇지 않다면 학생들과 함께 선생님이 혼란의 도가니로 빠지는 엉뚱한 상황이 나올 수도 있을 것이다. 나부터 이런 텍스트를 기피해선 안 되겠다.(PT28)

<은교> 역시 문학 교과서에서 다루어도 문제가 없다. 그러나 이러한 다소 문제적인 소재를 다루고 있는 작품에 있어서는 교육 이전에 교사의 준비가 필수적으로 병행되어야 한다. <은교>를 문학 교육에 사용하려면 그에 앞서 전문을 읽을 것인지 아니면 선별된 부분만 읽을 것인지를 결정하고, 전문을 읽는다면 학습자들이 소재의 자극성에 집중하지 않도록 하여 이 소설의 의미와 문학적 가치를 충분히 학습할 수 있도록 교사가 적절하게 지도해야 한다. 또한 부분만 읽을 예정이라면, 최대한 작품의 주제가 잘 드러나면서 선정적이지 않은 부분을 선별하여 학습자들이 교육 의도를 오해하지 않도록 해야 한다.(PT20)

위 인용문들의 경우 문학교육과 윤리의 관계를 대하는 교사 자신의 치열한 고민과 준비를 요청하고 있다. 윤리적으로 민감한 텍스트와의 대면을 피하지 않되 학습자들과 동일한 수준에서 혼란에 빠지는 것 역시 경계하고 있다. 따라서 학습자에게 제공되는 제재의 범위와 지도의

위계화를 시도하고 있다. 김상옥(2001), 「초등학교 아동문학 제재의 위계화 연구」, 『국어교육학연구』 12(1), 국어교육학회.

방식이 섬세하게 정련되어야 한다. 이 과정에서 자극적이고 선정적인 부분은 배제되거나 중화되고 대신 교사가 의도한 학습 목표에 적절한 부분이 초점화된다. 이처럼 수업 전에는 교사가 능동적 주체로 부각된다면 수업 중에는 학습자들이 전면에 나서게 된다. 대신 교사는 윤리적 문제에 대한 사유를 촉발하는 질문을 던지거나 학습자들 간의 토론을 유도하는 조력자(안내자)의 역할을 수행한다.

그래서 교육자의 역할이 아주 중요하다. 각자의 길을 찾아 갈 수 있도록 풀어줄 때, 벼랑 끝을 향해 달려가는 학습자가 있다면 붙잡아야 한다. 그렇기 때문에 교육자는 어떠한 질문을 던질 것인가에서부터 진지한 고민을 할 필요가 있다.(PT29)

따라서 문학교사는 문학교육의 윤리적 가능성은 극대화시키는 결정적 인물이며 때로는 학습자가 그러한 가능성의 바깥으로 탈주할 때 붙잡는 ‘호밀밭의 파수꾼’ 역할을 해야 한다는 것이다. 이러한 관점을 지닌 예비교사들은 대체로 윤리가 개인적, 집단적 성찰을 통해 사유되면서 잠정적으로 확정되는 것이라 가정한다.

③ 교사가 옳고 그름을 제시해 주어야 해요

하지만 공교육에서 그러한 가정은 오히려 학습자의 혼란을 가중시킬 뿐이며 따라서 교사는 윤리적 문제에 대한 정답을 제공하고 문학텍스트가 일으킬 수 있는 혼란을 중화시켜야 한다고 보는 예비교사들도 있다. 그들은 학습자가 예술을 이해할 준비가 안 되었다면 <은교>는 외설적인 작품일 뿐이라고 본다. <은교>는 어디까지나 문학텍스트이기에 미성년의 성경험, 원조교체, 의도적 살인을 다루면서도 누가 옳다거나 무엇이 그르다고 말하지 않는다. 그런 면에서 문학은 오히려 인간의 비윤리성이 불가피한 것임을 주장하는 것처럼 보인다. 아래 인용문의 예비교사들은 그러한 문학 자체의 속성이 위험함을 경고한다.

문학교육은 윤리적인 인간상을 전면으로 내세우고 무엇이 옳음을 직설적

으로 표현하지 않는다. 나는 그렇기 때문에 더더욱 학습자들 개개인을 파악하고 있는 교육자가 옳고 그름을 제시해 주어야 한다고 생각한다.(PT15)

우리는 대개 해당 작품이 윤리적으로 문학 교육에 타당한지 아닌지를 가지고 논하기만 할 뿐, 문학과 윤리성의 관계의 본질에 대한 깊이 있는 논의는 하지 않는다. 앞서 말했듯 윤리성은, 가능한 모든 것을 고찰해보고 검토해 볼 수 있는 힘을 의미하므로, 이를 문학교육의 영역과 조화시키기 위해서는, 이에 배치되는 문학의 ‘역기능적 요소’를 조금은 ‘중화’해 내어놓는 것도 고려해 보아야 한다.(PT14)

문학텍스트 속에서는 무엇이 옳고 그르다고 판결해주는 ‘큰 목소리’가 부재하고, 다만 각각의 옳음을 주장하는 작은 목소리들의 불협화음만이 존재한다. 따라서 교사가 대신 ‘큰 목소리’를 학습자들에게 들려주어야 한다는 것이다. 그들은 그러한 교사의 역할을 통해서만 문학의 교육적 역기능성을 중화시킬 수 있다고 본다.

물론 문학텍스트에는 교육의 일반적 목표와 기능을 초과하는 잉여의 지점이 존재한다. 하지만 그것은 교사에 의해 삭제되거나 중화되어야 할 대상이라기보다는 교사와 학습자 공동체에 의해 보다 첨예하게 문제화되고 고민되어야 할 대상이다. 따라서 예비 문학교사들은 학습자가 자신의 관심과 발달 수준에 걸맞는 문학텍스트와 접촉하면서 윤리적 질문을 사유할 수 있도록 장려할 필요가 있다.

3. 도구적 관점: 문학은 윤리교육의 수단이에요

① 문학은 윤리교육을 위한 자료를 제공할 수 있어요

세 번째 유형으로 분류된 예비교사들은 문학교육이 윤리교육의 일부로 기능할 수 있으며, 특히 소설텍스트는 윤리교육을 위한 훌륭한 재료가 될 수 있다고 본다. 아래 인용문과 같이 문학교육이 윤리교육의 보충 자료를 제공해주는 일종의 앤솔러지(anthology)라 보는 시각이 대표적이다.

문학 작품들은 윤리교육의 좋은 자료이자 하나의 매개체가 될 수 있는 것 이지, 그 자체가 온전히 윤리교육의 역할을 담당하게 될 수는 없다고 생각한다. 문학교육은 윤리교육의 보충적인 자료를 제공해주고, 어떤 문제에 대해 조금 더 ‘생각’해 볼 수 있는 환경을 만들어주는 역할을 담당하는 것이다.(PT6)

기실 서사를 윤리교육의 재료로 삼고자 하는 시도는 동서고금을 막론하고 있어왔다. <이솝 우화>나 <명심보감> 속 이야기는 물론이고 현재도 일부 서사윤리학자의 논의에는 이러한 도구적 시각이 강하게 투영되어 있다. 전술했듯 문학에 대한 윤리적 논란과 요구는 공존해왔다. 하지만 소설을 윤리교육의 수단으로 파악하는 것은 소설교육과 윤리교육 양 편 모두에서 한계를 노정한다.²²

기준의 윤리교육에서는 주로 서사를 딜레마 상황의 예시나 교육적 담화로 가공해왔지만 이런 경우 소설텍스트의 장르적 특성과 형상성은 배제되어 버리기 쉽다. 게다가 다원적 가치실험이 이루어지는 현대소설의 경우 물입이나 동일시의 태도로 도덕적 추론을 대신하게 할 때 상당한 문제가 수반된다. 다음의 인용문들을 살펴보자.

윤리란 사람으로서 마땅히 행하거나 지켜야 할 도리라고 국어사전에 나와 있고, 교육은 학습자들을 올바른 방향으로 인도해야 하는 것이다. <은교>를 통해 학습자들은 올바른 성에 대한 인식과 노인에 관한 고정관념을 개선할 수 있는 기회를 가질 수 있다.(PT23)

문학을 통해 윤리적인 사람을 키워내는 데 보다 더 많은 기여를 할 수 있기 때문이다. 윤리적인 것들의 연속만을 가르친다면 아이들에게는 내성이 생겨버릴 것이다. 윤리적인 것을 봐도 이것이 윤리인지 아닌지에 대해 무감각해진다는 것이다. 하지만 윤리적인 것과 비윤리적인 것을 함께 가르친다면 양자의 대조로 인해 윤리적인 것을 더욱 명확히 받아들일 수 있을 것이다.(PT27)

²² 우신영(2010), 「가치탐구활동으로서의 소설교육」, 『새국어교육』 86, 한국국어교육학회, 232–233.

첫 번째 인용문은 <은교>가 성교육 및 노인에 대한 인식 개선을 위해 활용될 수 있는, 윤리교육적으로 좋은 제재라 판단하고 있다. 두 번째 인용문은 관점을 다소 달리 한다. <은교>는 선명하게 비윤리적이기 때문에 오히려 학습자들의 윤리감각을 날카롭게 할 수 있다는 것이다. 이처럼 관점은 상이하지만 <은교>가 윤리교육을 위한 자료로 활용될 수 있다는 인식은 유사하다.

이러한 활용의 관점은 최근 도덕/윤리교육 담론에서 맹위를 떨치고 있다. 이같은 유행의 근저에는 1980년대 점증하는 청소년들의 일탈 행위에 대한 해결책으로 등장한 미국의 인격 교육이 있다. 인격교육론자들은 위대한 전통을 부활시키기 위해 서사를 적극적으로 활용해야 한다고 주장한다. 하지만 도덕적 추론과 상상을 강조하는 이러한 입장의 맹점은 '도대체 왜 꼭 소설이어야 하는지'에 대한 답이 빈약하다는 것이다.

가령 소설을 활용한 도덕교육의 대표적 사례인 맥카티(McCarty)의 편견 프로그램에서는 <앵무새 죽이기>를 활용하여 반편견(anti-bias) 교육을 수행한다. 이 프로그램에서는 둉글게 둘러앉은 학생들이 톰 로빈슨의 누명을 어떻게 처리할지 토론하며, 애틀커스가 유죄 판결을 받을 때의 느낌을 상상해본다. 그들은 작품 속 인물이 실존 인물인 것처럼 대하고 편지나 새로운 결말을 써본다. 그리고 교양 있는 시민이라면 편견을 어떻게 극복해야 할지 토론해본다.²³ 하지만 이 정도 수준의 토론을 촉발하기 위해서는 흑인 차별에 대한 기사문으로도 충분하다. 도덕적 추론을 유도하기에 현대소설은 지나치게 비도덕적이고 지나치게 산만하기 때문이다.

② 문학은 일종의 윤리적 예방주사가 될 수 있어요

일부 예비교사들은 <은교>가 윤리적으로 위험하기 때문에 오히려 교육적으로 처리해서 가르쳐져야 한다고 주장한다. 교육의 장 안에서

23 M. McCarty(2006), *Little Big Minds: Sharing Philosophy with kids*, New York: Penguin.

<은교> 읽기가 이루어진다면 <은교>가 지닌 위험성은 일정 정도 경감되어 오히려 학습자들의 윤리적 면역력을 증강시키는 백신처럼 작동한다는 것이다. 이러한 인식의 기저에는 문학교육을 통해 비윤리적 상황들과 간접적으로 접촉하고 나면, 현실의 윤리적 문제가 발생했을 때 초래할 비용을 경감시킬 수 있다는 전제가 깔려 있다. 아래 인용문을 살펴보자.

이미 학생들은 비윤리적인 것을 많이 접하고 있다. 여기서 더 큰 문제는 이것들을 기준 없이 무분별하게 받아들이게 되는 학생들의 상황인 것이다. 비윤리적인 것에 무감각해지는 학생들을 그대로 나눌 수는 없다. ‘윤리적인 고민’에 닿았을 때 학생들이 치열한 고민 없이 단순히 ‘무감각화’로 인해 그 상황들을 경시하게 된다면 그것은 좋은 교육을 받은 것이라 말할 수 있을까 … 혼자 숨어 읽는 <은교>는 위험할 수 있으나 수업시간에 다루는 <은교>는 교육적으로 각색되어 오히려 건전할 것이다. 다른 미디어 매체를 통해 접하는 것들 보다 오히려 더 윤리적인 사고를 형성하는데 도움이 될 것이란 말이다.(PT28)

현재 학습자들이 영상 매체 등을 통해 시각적으로 체험하는 자극은 언어적으로 형상화된 소설이 따라잡기 어려울 정도이다. 그래서 위 인용문의 필자는 교육적으로 각색된 <은교>를 문학교육에 활용하자고 주장한다. 그렇게 되면 매체를 통해 비윤리적 상황에 무분별하게 노출되어 무감각해진 학생들에게 덜 자극적으로 윤리적 사고를 형성시킬 수 있다는 것이다. 이러한 주장들에는 현재의 윤리교육에 대한 깊은 회의와 불만이 내재되어 있다.

③ 문학은 윤리교육의 효과를 제고하는 측면이 될 수 있어요

예비교사들은 자신들이 받았던 윤리교육을 문제적으로 회고하면서 그러한 문제를 부분적으로 해결할 수 있는 돌파구이자 윤리교육의 효과를 제고할 수 있는 측면으로 문학을 인식하는 경향을 보였다. 동서고금의 철학을 맥락 없이 제공받는 현재의 윤리교육이 학습자의 윤리적 성장과 무관하다는 비판적 인식이 상당히 많은 자료글에서 드러났다.

때로는 학자의 주장을 정리하는 것보다 문학 작품과 같이 주어진 텍스트를 통해 ‘윤리’에 대해 다루고 배우는 것이 오히려 효과적인 윤리교육의 방 법이 될 수 있다는 것이 내 개인적인 생각이다.(PT32)

윤리교육의 측면에서도 문학의 역할을 부정하고 그것의 도움을 받지 않을 만한 이유는 없다고 본다. 우선 현재 이루어지고 있는 윤리교육을 살펴보면 우리의 실제 삶과 굉장히 동떨어진 내용이 주를 이루는 것 같다. 소크라테스, 아리스토텔레스 등의 고대 철학자들부터 시작해서 현대 사상을 이끌어가는 주요 철학자들에 이르기까지, 이 시대의 학생들은 많은 철학자들의 이론과 논리 등에 대해서만 배우고 있는 실정이다 … 문학은 그 경험의 부족함을 조금이나마 보충해 줄 수 있다.(PT6)

즉 현재의 윤리교육은 맛이 없는 약(藥)과 같으며 문학은 이러한 문제점을 보완해줄 수 있는 힘을 갖고 있다. 흥미와 교훈으로 문학의 효용을 설명해온 오랜 전통이 말해주듯 문학은 입에 달콤하면서도 몸에 이로울 수 있기 때문이다. 아래 인용문을 살펴보자.

윤리교육은 암기 위주의 과목이 되었으며, 그 목적을 달성하는 것에 한계에 다다르고 있다. 하지만 실제 상황을 다루는 것이 부족하다는 단점은 문학이 보완 가능하다 … 문학을 통해 교훈을 얻는 것은 소위 “당의정”처럼 거부감 없이 흡수되기 쉽다. 즉, 문학 교육은 이론 위주의 윤리 교육과 그에 대한 거부감 문제를 극복할 수 있다. 그렇기 때문에 문학을 이용한 윤리교육이 더 효과가 좋을 수 있다.(PT31)

문학과 윤리의 관계에 대한 매우 고전적인 입장을 보여주는 위 인용문의 예비교사는 이론 위주의 윤리교육이 가진 쓴 맛을 가려주는 문학의 달콤함에 주목한다. 즉 문학이 주는쾌락은 목적이 될 수 없으며 필요에 한정된다. 이는 문학적쾌락이 궁극적 “행복 혹은 종교적 구원”으로 향해 가도록 돋는다는 중세 시학의 논리와 관계된다.²⁴

하지만 당의정(糖衣錠, sugarcoated pill)을 먹어야 하는 진짜 이유는 약효 때문이지 달콤함 때문일 수는 없다. 따라서 이러한 입장에서 볼

24 김경범(2002), 「문학의 한 목적으로서 쾌락을 추구하기 위한 변론—스페인 중세 텍스트를 중심으로」, 『인문논총』 47, 서울대학교 인문학연구원, 2.

때 문학은 윤리적 효과가 제대로 학습자의 몸과 마음에 퍼지도록 돋는 장치일 뿐이며, 사실 약효만 얻고자 한다면 생략되어도 되는 ‘껍질’이다. 그렇다면 문학교육이 윤리교육의 일부가 되는 것이, 문학교육과 윤리가 맺을 수 있는 최선의 관계일까? 다른 대답을 제안하는 예비교사들의 목소리를 경청해보자.

4. 독자적 관점: 문학교육의 윤리가 따로 있어요

① 윤리교육이 되면 문학교육의 정체성을 잃어요

네 번째 유형으로 분류된 예비교사들은 문학교육이 윤리교육과 다른 독자적 영역을 가진다고 본다. 즉 문학교육의 윤리적 가능성은 문학에서 도출될 수 있는 교훈의 목록을 학습한다거나 토론 논제에 부쳐질 수 있는 윤리적 딜레마 상황을 제공하는 정도로 제한될 수 없다.

오히려 문학교육의 윤리적 가능성은 학습자의 성찰과 사유 속에서 구현되는 것에 가깝다. 따라서 문학교사는 이러한 성찰과 사유의 안내자이자 지지자 역할을 수행해야 한다. 이러한 입장에 서는 예비교사들은 문학교육이 결코 윤리교육에 포함되거나 동일시될 수 없다고 본다. 아래 인용문들에서는 그러한 입장이 단적으로 드러난다.

문학교육에서 윤리는 빼질 수 없는 항목이지만, 그것이 문학 교육의 목표는 아니다. 학생들이 문학 교육을 통해 비윤리적으로 교육된다면 문제가 되겠지만 학생들을 윤리적 사람이 되도록 가르치는 것이 문학 교육의 목표일 수는 없기 때문이다.(PT20)

문학교육은 윤리교육이 아니다. 문학교육이 일부 윤리교육적인 측면을 가지고 있다고 할지라도 문학교육과 윤리교육은 명백히 다른 분야이다. 무조건적으로 선만을 가르칠 의무는 없을 뿐만 아니라 선만을 담은 문학작품 또한 찾기 힘들다. 윤리적인 작품이 아니라고 해서 문학교육을 할 수 없다고 말한다면, 그것은 이미 문학교육이 아닌 윤리교육이 되어버리고 만다. 문학교육은 윤리적이든 비윤리적이든 ‘문학’이 중심이 되어야만 하며, 그 교육으로 나온 산물이 ‘윤리’적이면 된다. 즉, 비윤리적인 문학으로 윤리적인 인간상을 기르기만 한다면, 그 또한 윤리적인 문학교육이라고 할 수 있는 것이

다.(PT17)

학습자를 윤리적 주체로 성장시키는 것은 모든 교과교육의 공통적 목표이다. 다만 그것이 문학교육의 전부는 될 수 없으며, 문학교육은 문학교육이 가장 잘 할 수 있는 방식으로 그것을 수행할 수 있을 때이다. 그래서 그러한 방식에 대한 고민이 없는 ‘윤리적’ 문학교육은 문학교육의 정체성을 잊는 것으로 귀결되기 쉽다. 이러한 위험성을 우려하는 예비교사들은 문학교육만의 독자적 영역을 구축하려 시도한다. 아래 인용문들을 살펴보자.

문학교육은 어떻게 윤리를 교육할 수 있을까. 라고 묻는다면 나는 윤리를 교육할 수 없다고 말하고 싶다. 위에서 말한 바와 같이 사람은 저마다의 윤리관을 가지고 있다. ‘사람답게’라는 지극히 주관적인 어휘를 사용해 만든 나의 윤리에 대한 정의에서 알 수 있듯이 윤리란 아주 추상적이고 모호한 단어이다. 따라서 “이것만이 윤리다.”라고 교육할 수 없는 것이다. 단지, 문학은 인간에게 저마다의 윤리를 만드는 데에 여러 방향을 보여주고 윤리라는 개념에 대한 수많은 물음표를 품게 한다. 문학은 선하고 때로는 악한 인간의 본성을 직면하게 하고 “그것을 어떻게 하면 사회의 일원으로서 적절히 실현하고 또 포기하며 살 수 있을까?”하는 문제에 대해 좀 더 현실적이고 구체적으로 생각해 보게 하는 것이다.(PT16)

문학은 윤리적이지가 않다. 만약 문학을 윤리적인 부분만 빼내어 가르친다면 그것은 문학의 본질을 이해하지 못한 방식일 수밖에 없다. 문학이 윤리적이고 교과서적인 이야기만 한다면 문학을 통해 아무 것도 배울 수가 없듯이, 문학교육도 마찬가지로 윤리적인 부분만 가르친다면 학생들에게 아무런 도움이 될 수 없다 … 윤리적인 부분을 가르치기 원한다면 도덕이나 윤리를 교육하면 되지, 굳이 문학을 가르칠 필요가 없기 때문이다. 문학교육이 문학교육만의 입지를 확보할 수 있다는 것은 다른 과목보다 훨씬 월등하게 세상사는 이치와 지혜를 가르쳐줄 수 있기 때문이다 …(PT24)

첫 번째 인용문의 예비교사는 ‘윤리는 교육할 수 없다’는 도발적인 명제를 내세운다. 그래서 문학을 통해 윤리를 교육한다는 교조적 태도보다는, 윤리에 대해 물음을 품게 하는 문학을 통해 구체적 사유를 경

험하도록 주문한다. 두 번째 인용문의 예비교사 역시 ‘문학은 윤리적이지가 않다’는 선언으로 논의를 시작한다. 대신 문학은 윤리적으로 살 수 있는 지혜를 길러줄 수 있다는 논리를 펼치며 이를 구체적 작품들의 예로 증명해 나간다. 이러한 이들의 인식은 학습자의 가치판단 능력에 대한 신뢰에 기반해 있다.

② 학습자를 좀 믿을 필요가 있어요

보호주의적 관점을 취하는 예비교사들과 달리, 이들은 학습자를 상당히 성숙하며 자기결정권을 가진 존재로 인식한다. 따라서 그러한 학습자들에게 경직된 윤리적 잣대를 들이대거나 일방향적인 윤리교육을 수행하는 것은 적절하지 못하다고 본다. 그들은 문학교육과 윤리의 긴장 관계야말로 문학교육이 학습자에게 제공해야 할 의미 있는 경험이라 본다. 따라서 그러한 긴장을 교육의 장에서 강제로 삭제하는 것은, 학습자가 치열한 가치탐구를 경험할 수 있는 기회와 권리를 박탈한다고 본다. 아래 인용문을 살펴보자.

현재의 문학교육이 작품에 들이미는 윤리기준은 다소 경직되고 지나치게 호들갑을 떠는 것처럼 보인다. 작품 속에서 매춘, 불륜, 성관계 등이 드러난다고 해서 그것을 교육 현장에서 배우기 부적절하다고 판단하는 것은 우스꽝스러울 정도로 보수적인 행태라고 생각된다. 보수적인 윤리잣대는 교육 현장에 있는 학생들을 ‘멍청한 요즘 것들’ 정도로 여기는 것 같아서 오히려 불쾌하기까지 하다 … 만약 <은교>를 교육현장에서 다룰 수 없다고 판단한다면, 그것은 동시에 사회에서 노인의 욕망을 존재하지 않는 것으로 치부하는 것과 다름없는 것이다 … 문학교육의 엄중한 윤리 기준은 앞선 어이없는 이유들로 학습자들이 이적요라는 노인을 만나지 못하게 하며 끈적끈적한 현실을 학습자들로부터 은폐하려는 폭력적인 모습마저 보인다.(PT13)

위 인용문의 예비교사는 문학과 문학교육에 대해 지나치게 보수적인 윤리적 잣대를 들이대는 것은 학습자를 무시하는 쳐사라고 비판한다. 나아가 학습자들이 다양한 인간군상의 삶과 욕망에 대해 공감적으로 이해할 기회를 박탈한다고 비판한다. 학습자에 대한 과잉보호가 오히

려 ‘인간/세계 이해의 성장’이라는 문학교육의 목표를 훼손한다는 것이다. 따라서 학습자의 윤리 감각과 판단 능력을 평가절하하지 말고 좀 더 유연한 태도를 취할 필요가 있다고 주장한다. 그럴 때 비로소 문학이 학습자의 삶에 의미 있는 영향을 미칠 수 있다는 것이다. 그래서 한 예비교사는, 오히려 충격적인 문학작품이어야만 우리로 하여금 삶을 돌아보게 할 수 있다고 주장한다.

어떤 면에서든 ‘충격적이어야’ 우리는 비로소 삶을 돌아보기 마련이고, 이런 작품이 오히려 좋은 작품, 가르칠 만한 작품일 수 있다.(PT10)

기존의 윤리관에 적합한 문학을 가르치는 작업이 윤리적인 것이 아니라 학습자의 윤리관을 충격하는 작품을 가르치는 작업이 오히려 윤리적일 수 있다는 위 예비교사의 주장은 새겨들을 만하다. 이러한 주장은 결국 학습자의 힘과 텍스트의 힘이 만날 때 비로소 문학교육만의 윤리가 탄생함을 알려준다.

③ 인간이 윤리에 대해 사유하게 하는 것이 문학교육의 윤리예요.
이 유형의 예비교사들은 문학교육만의 윤리로 다음과 같은 것들을 제안한다.

문학교육의 목표가 인간다운 삶을 꿈하고 이를 위해 고민하는 인간을 길러내는 것이라면 문학교육에서만 다룰 수 있는 윤리교육의 내용이 있어야 한다. 바로 삶에 대한 고민, 가치에 대한 재평가다. 윤리는 단순히 규범을 지키자는 차원의 ‘도덕’과는 달리 치열한 자기반성과 성찰을 바탕으로 하는 것이기에, 문학작품을 통해 더욱 내면화될 수 있기 때문이다.(PT10)

… 적어도 그것은 아이들로 하여금 자신의 윤리적 신념과 인식들에 대한 점검과 회의를 가져다 줄 수 있다는 점에서 의미가 있다 … 그리고 이러한 점검을 교사의 지도하에 거치고 나면 ‘이럴 수도 있겠구나.’라며 기준에 가지고 있던 생각의 폭에서 조금은 넓어질 수 있고, 설사 처음 자신이 가지고 있던 기준에서 바뀌지 않았다고 하더라도 점검과 회의의 과정을 거친 것만으로도 충분히 가치 있다고 말하고 싶다.(PT33)

아주 옛날부터 우리는 이솝우화 같은 ‘이야기’를 통하여 어린 아이들을 가르쳐왔다. 우리가 생각하는 바른 인간으로 키워내기 위해서이다. 그 때의 문학이 그저 도덕적인 성장을 목표로 했다면, 이제 우리는 보다 더 높은 곳을 바라보아야 한다. 문학교육을 받는 청소년들은 도덕을 넘어선 윤리를 탐구해야 한다. 도덕이 일차원적이라면 윤리는 이, 삼차를 뛰어 넘는 범주의 것이다. ‘이렇게 살아야 한다’라는 것을 받아들이는 수용적인 학습에서 벗어나 자신이 생각하고 판단하여 자신의 논리로 그를 입증할 수 있는 능동적인 학습이 이루어져야 한다.(PT29)

우선 그들은 도덕과 윤리의 개념을 구분한다. 그들에 따르면 “일차원적”인 도덕과 달리, 윤리는 “이, 삼차를 뛰어 넘는 범주의 것”이다. 공적으로 합의된 상식/규범에 가까운 도덕과, 개인적이고 주체적인 성찰의 결과물인 윤리를 구분함으로써 그들은 문학교육만의 윤리적 가능성을 발견해낸다. 문학은 독자의 의식을 의도적으로 충격하고 그로 인해 발생한 불균형 상태로 인해 독자는 가치탐구의 여정을 시작할 수밖에 없다. 이 과정의 밀도와 깊이는 일반적인 윤리교육이 따라잡을 수 없을 정도로 치열할 수 있다.

가치탐구의 주체는 학습자 자신이며, 이 가치탐구의 결과는 특정한 가치관의 확립이라기보다는 기존의 윤리적 신념과 인식에 대한 철저한 성찰과 회의이다. 이 과정에서 문학은 합리성과 경제성, 과학성을 전복시키는 욕망과 상상력을 형성하는 데 기여하며,²⁵ 그동안 직면하기 어려웠던 것들에 반응하기를 당당하게 요구해온다. 선입관이나 무관심 같은 자기방어적 계략들이 깨어지는 과정은 혼란과 두려움, 그리고 즐거움을 동시에 제공한다.²⁶

따라서 학습자들을 인간의 맨얼굴과 직시하게 하는 것, 욕망의 서사를 처음부터 끝까지 주파하게 하는 것, 그리하여 철저한 혼란에 빠지게 하는 것이 오히려 권장된다. 그래서 욕망의 서-본-결을 보여주는 텍스트 <은교>는 그러한 문학교육의 윤리적 가능성을 구현하기에 적합한 작품으로 재평가된다. 이러한 예비교사들의 인식은 문학교육이

25 M. C. Nussbaum, 앞의 책, 26.

26 위의 책, 34.

문학의 가치와 힘을 적극화하는 작업이자, 학습자를 가치 결단의 주체로 양성하는 작업이라는 정재찬(2014)의 논의와 맥을 같이 한다.²⁷

IV. 요약 및 결론

이상의 연구결과 예비교사는 적어도 문학교육의 윤리적 가능성에 대해서는 상당히 이질적 집단임을 알 수 있었다. 그들은 상당히 다른 관점들을 견지한 채 문학텍스트를 읽고 교육하는 존재였다. 문제는 이것이 가시화된 적이 없기 때문에 조정되거나 성장할 가능성도 희박하다는 것이다.

자료 분석 결과 예비교사들은 문학교육과 윤리의 관계에 대해 보호주의적 관점, 절충적 관점, 도구적 관점, 독자적 관점의 인식 양상을 보였다. 보호주의적 관점을 취하는 예비교사의 경우 학습자를 연약한 존재로 상정하는 경향을 보였는데 따라서 <은교>는 학습자들의 연약한 가치관과 인식 체계를 뒤흔들 수 있는 위험한 텍스트로 경계의 대상이 된다. 그들은 비윤리적인 인물이나 소재가 형상화된 작품은 교육적 위험성이 이익을 넘어서기 때문에 그렇지 않은 작품으로 대체되어야 한다는 입장을 견지한다.

한편 이들은 문학과 문학교육의 차이를 표나게 강조함으로써 이러한 입장의 타당성을 확보하고자 한다. 즉 문학과 문학교육, 문학적 작품성과 문학교육적 적절성은 동궤에 놓이거나 호환될 수 없는 것이다. 그래서 이들은 문학교육이 공교육의 하위 영역임을 끊임없이 강조한다. 다수의 학습자들을 대상으로 하는 공적 기획으로서 문학교육은 문학과 달리 외부의 제약으로부터 자유로울 수 없다. 따라서 그러한 제약 안

27 “다만 해체주의 이후 인문교육은 학습자로 하여금 너무 방대해 결정불가능한 선택들 가운데 자신의 관점에서는 상대적으로 결정 가능한 선택을 내릴 수 있도록 독려해야 하는 것이 아니겠는가. 문학교육 역시 그 결단의 주체들을 양성하는 쪽으로 방향을 설정해야 하지 않겠는가.” 정재찬(2014), 「소통과 통합을 위한 문학교육」, 『국어교육』 145, 한국어교육학회, 199–210.

에서 감당할 수 없는 텍스트는 배제되는 것이 합리적이라고 본다.

절충적 관점을 취하는 예비교사의 경우 문학교육과 윤리의 관계를 생산적으로 풀어나가기 위해서는 교사가 ‘잘’ 해야 한다는 조건부 가능한 입장에 선다. 즉 교사가 학습자들의 도덕적 발달 수준을 검토한 후 적절한 개입이나 지도를 수행해야 한다는 것이다. 이러한 개입의 정도에 대해서는 다시 입장이 나뉘는데 윤리적 문제에 대한 사유를 축발하는 질문을 던지는 정도의 소극적 개입이 적절하다고 보는 입장이 있는 한편 윤리적 옳고 그름의 경계를 명백하게 해주어야 한다고 보는 입장이 있다. 이 유형의 예비교사들은 문학교육과 윤리 문제에 대해 교수자의 구체적인 수행을 강조한다는 점에서 주목할 만하다.

도구적 관점을 취하는 예비교사의 경우 문학교육을 윤리교육의 하위 영역으로 자리매김한다. 그래서 문학은 윤리교육을 위한 자료를 풍성하게 제공할 수 있는 일종의 앤솔로지로서 유의미해진다. 이는 미국식 인격교육의 영향을 받은 최근 도덕/윤리교육 담론과 맥을 같이 한다. 또한 이 유형의 예비교사들은 문학교육에서 위험한 작품을 안전하게 처리하여 가르친다면 일종의 윤리적 예방주사로 기능할 수 있다고 본다. 따라서 문학교육은 사회적 비용을 경감시키고 윤리교육의 효과를 제고할 수 있다고 지적한다. 이는 문학의 교육적 실용성과 도구성을 한껏 강조하는 입장으로 당의정론이 가지는 한계를 그대로 내포한다.

이에 비해 문학교육만의 윤리적 가능성은 지지하는 입장에 서는 독자적 관점을 취하는 예비교사들도 있다. 이들은 문학교육이 윤리교육이 될 때 문학교육은 그 정체성을 상실하게 된다고 경고한다. 그래서 그들은 문학교육이 결코 윤리교육이 되거나 윤리교육에 포함될 수 없다고 본다. 그들은 도덕과 윤리를 구분하고, 기존의 윤리적 신념과 인식에 대한 성찰을 유도하는 문학의 힘을 통해 문학교육의 윤리적 가능성을 구현하고자 한다.

즉 문학교육의 윤리적 가능성은 ‘착한 아이’라면 준수해야 할 규범을 가르치는데 있는 것이 아니다. 그보다는 다양한 가치 문제에 대해 사유하고 성찰할 수 있는 자기입법적 주체를 길러내고 그들에게 구체적

인 삶의 기술을 길러주는 것이다. 이들의 인식은 학습자의 가치판단 능력에 대한 신뢰 위에서, 문학교육의 윤리적 정체성을 분명히 하고 있다는 점에서 유의미하다.

이 글은 예비교사들이 문학교육과 윤리의 관계에 대해 어떤 인식을 갖고 있는지 탐구하는 작업이 중요하다는 문제의식에서 출발했다. 이를 해결하기 위해 예비교사들이 문학교육과 윤리의 관계에 대해 어떤 상이한 인식을 갖고 있으며 그러한 인식의 양상에는 각각 어떠한 의미와 문제가 존재하는지에 대한 연구 질문을 설정하였다. 그리고 실제 예비교사들의 자료 분석을 통해 그들의 인식 범주를 귀납적으로 도출, 탐구하였다.

이 연구는 그동안 충분히 초점화되지 못하였던 예비교사들의 교과관과 인식이 문학교육의 미래를 위해 결정적임을 주장하고, 그들의 목소리를 질적으로 탐구하였다는 점에서 연구사적 의의를 지닌다. 하지만 한계 역시 존재하는데, 일반화하기에 충분한 양의 연구대상 집단을 확보하지 못하였으며 <은교>라는 특수한 텍스트만이 참조 대상으로 제한되어 있다는 것이 그것이다. 보다 확장된 후속 연구를 통해 이러한 한계를 보완할 수 있기를 기대하며 논의를 마무리하고자 한다.

* 본 논문은 2015.11.02. 투고되었으며, 2015.11.02. 심사가 시작되어 2015.12.01. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 고재천(2011), 「효과적인 초등교사의 특성에 대한 예비초등교사들의 인식과 교육신념과의 관계」, 『초등교육학연구』 18(1), 초등교육학회, 1–22.
- 김경범(2002), 「문학의 한 목적으로서 폐락을 추구하기 위한 변론—스페인 중세 텍스트를 중심으로」, 『인문논총』 47, 서울대학교 인문학연구원, 1–28.
- 김귀식(1999), 「문학교사의 정체성—나의 문학교사상」, 『문학교육학』 4, 한국문학교육학회, 305–319.
- 김상우(2001), 「초등학교 아동문학 제재의 위계화 연구」, 『국어교육학연구』 12(1), 국어교육학회, 151–178.
- 나귀수(2008), 「초등학교 예비교사들의 수학 수업 관점에 대한 연구: 예비교사들의 수업 논평 비교를 중심으로」, 『학교수학』 10(2), 대한수학교육학회, 279–296.
- 성경희·조희진(2012), 「사회과 교과 성격에 대한 예비교사 인식 조사 연구」, 『시민교육연구』 44(4), 한국사회과교육학회, 117–152.
- 우신영(2010), 「가치탐구활동으로서의 소설교육」, 『새국어교육』 86, 한국국어교육학회, 229–256.
- 우한용(1999), 「문학교사의 양성과 재교육」, 『문학교육학』 4, 한국문학교육학회, 279–303.
- 우한용(2004), 「문학교육과 도덕성 발달의 의미망」, 『문학교육학』 14, 한국문학교육학회, 11–40.
- 우한용·우신영(2012), 「소설의 담론구조와 윤리의 교육적 상관성에 대한 고찰—염상섭의 <삼대>를 대상으로」, 『국어교육연구』 29, 서울대학교 국어교육연구소, 359–388.
- 이관희(2010), 「다문화 국어교육에 대한 예비 초등 교사들의 인식 양상 연구」, 『한국초등국어교육』 44, 한국초등국어교육학회, 34–73.
- 이대규(1999), 「문학 교사의 역할」, 『문학교육학』 4, 한국문학교육학회, 221–277.
- 이지훈(1993), 『사회과학의 메타분석방법론』, 충북대학교 출판부.
- 정재찬(2003), 『문학교육의 사회학을 위하여』, 역락.

- 정재찬(2014), 「소통과 통합을 위한 문학교육」,『국어교육』 145, 한국어교육학회, 193–213.
- 정재찬(2004), 「문학교육과 도덕적 상상력」,『문학교육학』 14, 한국문학교육학회, 41–78.
- 정진석(2013), 「윤리적 가치 중심의 소설 읽기 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 최지현(2006), 「문학교사는 존재하는가: 문학교사에 대한 문학교육학 교수, 예비교사, 그리고 국어교사의 이해」,『문학교육학』 21, 한국문학교육학회, 41–76.
- 최정웅·양경숙(1998), 「뒤르켐의 기능주의 교육이론」,『교육연구논집』 6, 대구효성가톨릭대학교 교육연구소, 27–48.
- Bindé J. (2008). *Future of values*, 이선희, 주재형 옮김, 『가치는 어디로 가는가?: 유네스코, 21세기의 대화; 세계의 지성 49인에게 묻다』, 문학과지성사.
- Clark, C. M., Peterson, P. L.(1986). Teacher's thought process. In M. C. Wittrock (Ed), *Handbook of research on teaching*, New York : MacMillan.
- Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematic teacher: A model, *Journal of Education for Teaching*, 15(1).
- Ernest, P. (1991). *The philosophy of mathematics education*, London: New York: The Falmer Press.
- McCarty, M. (2006). *Little big minds: Sharing philosophy with kids*, New York: Penguin.
- Nussbaum, M. C. (1990). *Love's knowledge*, New York: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Poetic justice: the literary imagination and public life*. 박용준 옮김, 『시적 정의: 문학적 상상력과 공적인 삶』, 궁리.

초록

문학교육과 윤리의 관계에 대한 예비교사들의 인식 연구

—<은교>에 대한 예비교사들의 반응을 중심으로

우신영

이 글은 예비교사들이 문학교육과 윤리의 관계에 대해 갖고 있는 인식의 양상을 분석하는 것을 목표로 한다. 이를 해결하기 위해 국어과 교직과정을 이수하고 있는 대학 3, 4학년 예비 문학교사들에게 박범신의 소설 <은교>(2010)를 읽고 문학교육과 윤리의 관계에 대한 글을 작성하도록 한 후, 그 글을 분석하는 방식으로 예비교사들의 인식을 조사하였다.

문학교육과 윤리의 관계에 대한 예비교사들의 인식 범주는 예비교사들의 목소리가 담긴 자료를 통해 질적 내용 분석의 방법으로 귀납적으로 도출하되, 교사들의 신념체계를 범주화한 어네스트(Ernest)의 분류를 참조하였다. 그 결과 문학교육과 윤리의 관계에 대한 예비교사들의 인식 범주를 보호주의적 관점, 절충적 관점, 도구적 관점, 독자적 관점 등으로 나누고 각각의 관점 별로 예비교사들이 드러내는 인식의 양상을 미시적으로 분석하였다. 이 연구는 그동안 충분히 초점화 되지 못하였던 예비 문학교사들의 교과관과 자기인식이 문학교육의 미래를 위해 결정적임을 주장하고, 그들의 목소리를 질적으로 탐구하였다는 점에서 의의를 지닌다.

핵심어 문학교육과 윤리, 가치탐구, 은교, 서사윤리, 문학교육, 윤리교육

ABSTRACT

Research on Pre-service teacher's Perception about Literature Education and Ethics

—Focused on Pre-service teacher's Response about <Eungyo>

Woo, Shin Young

This study aims to analyze aspects of Pre-service teacher's perception about literature education and ethics. Meanwhile many academic discussions about relation of literature education and ethics. However that discussions cannot provide a practical suggestion for pre-service teacher. In order to solve this problem, this study explores pre-service teacher's text about the relation of literature education and ethics after reading <Eungyo>.

As a result, I determine that pre-service teacher's perception category about literature education and ethics consists of protective perspective, eclectic perspective, instrumental perspective, independent perspective. That category emerge from texts that analyzed qualitatively. On this course, I refer to the Ernest's categorization about belief system of teacher. And I explore aspects of pre-service teacher's perception microscopically according to each viewpoint. This study determine the importance of pre-service teacher's subject matter perspective and self-knowledge. And this study have a specialty because it explore pre-service teacher's voices through qualitative content analysis.

KEYWORDS literature education and ethics, value inquiry activity, Eungyo, narrative ethics, literature education, ethics education