

<http://dx.doi.org/10.20880/kler.2016.51.2.251>

스토리텔링의 원리를 활용한 시 교육

오정훈 경상대학교 교수, 교육연구원 책임연구원

† 이 연구는 2015년도 경상대학교 발전기금재단 재원으로 수행되었음.

- I. 스토리텔링과 시 감상 교육
- II. 시 감상 교육을 위한 스토리텔링 원리
- III. 스토리텔링 원리를 활용한 시 감상 교육의 방법
- IV. 마무리

I. 스토리텔링과 시 감상 교육

갈래의 기본 법칙을 적용하자면, 시는 서사와 엄연히 구별되는 것이 사실이다. 하지만 서사만의 독자적인 특징을 이루게 하는 기본적인 원리와 구성요소들도 문학이라는 거대한 담론 구조에 포섭될 수밖에 없다. 또한 인간의 삶과 가치를 미적 언어로 형상화하고, 이를 향유함으로써 감동과 사고를 확장해 나간다는 기능과 수행의 측면에서 보면 서사와 시의 경계는 무의미해진다. 최근 들어 스토리텔링에 대한 관심이 고조되는 것도 이 점을 방증하는 것으로 해석 가능하다.

‘이야기하기’가 인간의 본성이라는 점에 합의를 하고, 인류 최초의 문학 형태와 문학 발생의 기원(김수업, 1992: 57; 김수업, 2002: 65)에 주목을 한다면, 스토리텔링의 근본 원리에 해당하는 서사의 법칙들을 시 교육에 접목시키는 것은 생경한 작업이 아니다. 오히려 시어와 시적 구조 속에 갇혀 있는 다양하고도 무궁무진한 이야기들에 주목하고 이를 펼쳐내는 일은, 인간의 문학에 대한 향수를 자극하는 것이며 난해한 것으로 받아들였던 시에 대한 거리감을 좁힐 수 있는 대안이 될 수 있다.

일반적으로 스토리텔링(Storytelling)은 ‘스토리(Story)’와 ‘텔링(telling)’의 합성어로 이해된다. 우리말로는 ‘이야기하기’에 해당한다. 하지만 스토리텔링은 단순히 스토리와 텔링의 합성어로만 규정될 수

없다. 스토리텔링에서의 스토리는 일반적인 서사 개념과는 차별화된다. 서사(narrative)가 갖는 특징인 인물의 설정, 시간성과 공간성, 사건, 갈등 구조 등을 스토리텔링에서도 찾아볼 수 있지만, 스토리텔링에서의 스토리가 보편적인 서사와 동일시될 수 없다. 스토리텔링은 이야기하기에서 '(말)하기(telling)'에 초점이 놓여 있기 때문이다.

'(말)하기'가 중심이 되기에 스토리텔링에서는 화자의 전달력(박명숙, 2012: 381)을 강조하는 현장성과 즉시성이 강조될 수밖에 없으며, '(말)하기'는 일방적 전달력을 강조하는 문자 텍스트와는 달리 상호작용적인 창조적 소통성이 우위에 서게 된다. 따라서 스토리텔링의 스토리는 일반적인 서사 개념을 포함하면서도 대상과의 소통방식에 있어서 현재성과 타자성을 지향하는 이야기라고 할 수 있다. 대화 상황을 인간의 가장 근본적인 모델로 인식하는 바흐친의 언급처럼, 인간은 스토리텔링을 통한 대화하기의 동참을 통해 인간의 정체성(이인화, 2014: 44-45) 구현이 가능하게 된다.

스토리텔링을 '(말)하기'에 비중을 두고 살필 경우 발견되는 현장성, 구술성, 상호작용성은, 스토리텔링을 단편적 서사 구조물이라는 결과 중심의 인식에서 벗어나게 한다. 일정한 공간을 점유하고 있는 지금이라는 현재적 상황에서 청자와의 상호 소통을 통해 이야기를 구성하고, 화자의 이야기가 청자에 의해 새로운 스토리텔링을 구성하게 되는 지속 가능한 재생산성(김영순, 2011: 25)과 양방향성(김기국, 2009: 297)은, 비선형성을 창출함으로써 스토리 자체에도 일반 서사와는 다른 특성을 갖게 한다.

문학의 전형적 양식으로서의 일반적 서사(narrative)는 화자의 일방적인 이야기 전달과 선형적 완결구조라는 특징으로 인해, 이야기 형식으로 서술하는 담화 양식(류은영, 2009: 244-247)으로 정의됨에도 불구하고 스토리텔링과는 차이점을 갖는다. 스토리텔링에서의 스토리는 일반 서사와는 달리 작가 중심의 닫힌 구조로 귀결되지 않기에, 텍스트와 같은 정태성에서 벗어나 비선형적인 동태적(김광옥, 2008: 262) 구조를 지향하게 된다. 현장성과 청자의 다양한 반응 양상과 맞

물려 스토리텔링의 스토리 구조와 내용은 확장적으로 팽창해 나가게 되는 것이다.

따라서 스토리텔링은 작가 일방의 이야기 전개 방식을 고집하지 않기에, 청자와의 교섭을 통해 끊임없이 공간 구조를 확대해 나가며 아울러 복합적인 플롯(최병우, 2013: 364)을 양산할 수 있게 된다. 화자와 청자가 상호 소통함으로써 확보되는 주체적 스토리 구성의 가능성과 스토리의 가변성(이영태, 2011: 462)으로 말미암아, 스토리텔링에서의 이야기 소재와 주제의 다양화는 물론, 구성과 가치 형상화, 표현의 유연성을 이룰 수 있다. 다양한 내용과 형태의 이야기가 가능하고, 청자에 의해 변용된 새로운 이야기의 시도로 인해 이야기는 끊임없이 재생산되고 재창조되어 가게 된다.

이와 같은 스토리텔링의 현장성, 상호작용성과 창조성은 시 교육의 효율성을 높이는 데 기여할 것으로 본다. 텍스트 차원에서 시 작품 속에 전제된 이야기를 학생들이 발견하고, 이를 스토리텔링의 형식으로 재구성하게 하는 교육활동은 작품 이해와 감상력을 향상시키는 방안이 될 수 있다. 운율, 이미지, 어조, 화자, 비유와 상징 등과 같은 시적 구성 요소를 교육대상으로 선정하고 이에 대한 이해에 주력했던 교육활동과, 시 작품을 통해 시어의 의미 파악과 주제 발견에 한정된 기능주의적이고 형식적인 관행을 개선할 수 있는 계기가 되리라 본다.

긴장성과 압축성을 특징으로 하는 시 작품에 서사적 기법을 적용함으로써, 독자이면서 아울러 스토리텔링의 주체로 자리매김하는 화자와 청자가 그들이 처한 상황과 개별적 취향에 따라 다양하게 이야기를 생성하고 소통하며 이를 변용해 나가는 과정은 시 작품의 의미를 다채롭게 읽어 가게 할 수 있다. 스토리텔링 기법을 활용한 시 교육은, 학생들을 시 작품을 이해하고 감상하는 능동적인 의미 생성자로 변화시킬 수 있을 것이며, 자기 삶의 경험 속에서 새로운 이야기를 구성해 나가는 창조적인 문학 향유자가 되게 할 수 있을 것이다. 다만, 시의 특징에 따라 서사적 요소가 전무한 경우도 있기에 본고에서는 서술시를 포함해 서정 속에서 서사를 발견할 수 있는 시 작품에 한정하고자 한다.

II. 시 감상 교육을 위한 스토리텔링 원리

스토리텔링은 이야기로서의 ‘스토리’와 (말)하기로서의 ‘텔링’이 결합된 담화 방식이다. 그러므로 스토리텔링을 활용한 시 교육의 마당에서도 ‘스토리’와 ‘텔링’의 요소에 주안점을 두는 것이 바람직해 보인다. ‘스토리’는 이야기 구성과 관련을 맺는 것이다. 시 작품과 관련지어 어떤 내용과 요소들에 주목하고 이를 이야기로 변용할 것인가에 관한 것이 초점이 될 수밖에 없는 것이다. 화자와 청자가 소통할 수 있는 구술의 현장에서 어떤 ‘이야기’를 마련할 것인지를 고심하고, 이야기를 구성하는 제반 요소와 내용은 물론 그것을 조직하는 방법과 과정까지도 고려해야 마땅하다.

‘텔링’은 마련된 이야기를 바탕으로 실제로 구현하는 구술행위와 관련된 것이다. 실제 교실 현장에서 화자의 스토리가 어떻게 표출되고 청자와의 소통 속에서 어떠한 형태로 변모되어 가며, 어떠한 스토리로 재창조되어 가는지를 주목할 필요가 있다. 스토리텔링의 본질적 특성인 현장성과 소통성, 그리고 창조성이라는 장점들을 극대화하기 위해서는, 화자와 청자의 작용과 반작용이 어떤 형태를 취해야 하며 그러한 과정 중에 주의해야 할 원리가 어떠한 것들인지를 명확히 할 필요가 있다. 따라서 본고에서는 ‘스토리 구성의 원리’와 ‘텔링을 위한 소통과 창조의 원리’를 시 교육에 적용할 수 있는 스토리텔링의 요소로 설정하고 이를 고찰해 나가고자 한다.

1. ‘스토리’ 구성의 원리

스토리텔링을 시연하기 위해 ‘스토리’를 구성하는 작업은 매우 방대하면서도 일률적으로 규정할 수 없는 복잡성을 가진다. 이야기의 소재와 주제는 물론, 이야기를 구성하는 제반 구성 요소들과 표현 방식을 염두에 둔 조건들이 너무나도 다양하기에 구성의 원리를 단선화하기에는 어려움이 따를 수밖에 없다. 그렇다 하더라도 이야기를 구성하는

최소한의 전제 조건은 상정해 볼 수 있을 것이다.

G. Prince는 일련의 시간 흐름 속에서 변화를 견인하는 사건을 행동적 사건으로, 그리고 행동적 사건의 영향으로 변하게 되는 전후 사건을 상태적 사건으로 명명하면서, 상태적 사건과 행동적 사건으로 구성된 일련의 사건 연쇄를 최소 스토리(최예정 외, 2005: 63)라 규정한다. G. Prince의 이러한 견해는 스토리가 구성되기 위해 필요한 최소한의 요건이 시간에 따른 '사건의 전개'와 '사건의 변화'임을 암시해 주는 것이다. 그러므로 스토리 구성을 위해서는 학생들로 하여금 시 작품 속에서 변화 가능성을 지닌 동태적 성향의 사건에 주목하게 하는 것이 우선시 될 필요가 있는 것이다.

이야기시(詩) 혹은 서술시의 범주에 드는 다양한 형태의 시 작품뿐만 아니라, 지극히 서정적 성향의 작품이라 할지라도 그 속에는 정서 유발의 사건이 내재되어 있기 마련이다. 그러므로 시 작품 속에서 사건을 발견하고 이들의 변화 과정을 살피는 것은 스토리 구성의 토대가 된다고 할 수 있다. 스토리 구성을 위해서는 일차적으로 '사건에 주목하기'가 선행되어야 하며, 이는 '사건의 단서 발견하기→사건의 진행과정 살피기→사건의 결과 해석하기'의 과정을 거침으로써 정교화할 필요가 있다.

시상의 전개 양상도 일종의 구성의 과정을 거쳐 형상화된 것이기에 시어의 연결성을 염두에 둔, 행과 연의 살핌을 통해 최소 단위로서의 사건을 형성하고 유지하는 '단서'를 발견하는 것이 무엇보다 중요하다고 할 수 있다. 그리고 이러한 사건의 단위가 시간의 흐름 속에서 어려한 플롯의 패턴(한혜원, 2014: 71)으로 전개되고 변화해 나가는지를 관찰해 볼 수 있어야 한다. 시를 읽어 나가면서 시어 속에 함축적으로 내재된 사건과 그 진행 과정을 이미지로 머릿속에 형상화하면서 사건 흐름의 궤적을 상상하고 해석해 보는 것이다.

사건 단서의 발견, 사건의 흐름과 변화에 주목한 이후에 작품 속에 제시된 사건의 결말 부분을 확인하고 이를 학생 나름대로의 이해방식에 따라 해석함으로써 의미와 가치를 부여하는 작업도 빼놓을 수는 없

다. 결말로서의 사건을 최초의 단서나 진행 과정상의 사건과 견주어 사건의 실체와 전모(全貌)를 확인하는 것도 중요하며, 아울러 놓치지 말아야 할 것이 작품 속 사건에 대한 학생 개인의 반응이다. 스토리텔링은 화자를 단순한 수용자에만 머물 것을 거부하고, 새로운 담화의 생산자로 이끌 것을 기대하기 때문이다.

Branigan과 Ohler는 중심이 되는 사건의 발생과 갈등 구조로 인한 사건의 변화와 전말(顛末)을 이야기의 구성요소이자 구조(이지연, 2011: 127-128)를 이루는 필수 요건으로 언급한 바 있다. 사건의 변화가 이야기를 이루는 중요한 요건임을 입증하는 견해로 볼 수 있으며, 여기에서 특히 유의할 점은 사건의 변화를 이루는 계기에 대한 것이다. 단순히 사건의 진행 과정을 시 작품 속에서 발견하는 차원에서 벗어나, 사건의 흐름과 변화를 이루는 근원적 속성에 대해 고찰하는 것은 사건에 대한 해석에도 유의미할 뿐만 아니라 기존 텍스트를 기반으로 시도되는 학생 자신만의 스토리텔링을 구성하는 데에도 긍정적으로 기여할 수 있다.

‘분위기의 변화와 그것을 이루는 제반 여건, 인물의 심리나 태도를 변화하게 하는 내적 외적 요소, 대상이나 사물의 속성 변화와 그 원인, 공간 요소의 특징과 공간의 변화가 사건에 미치는 영향, 새로운 인물의 등장이나 여전의 형성 등으로 인한 변화의 가능성’ 등에 학생들이 주목하게 할 필요가 있다. 스토리를 형성 가능하게 하는 사건은 다른 구성 요소들과는 별개로 독립성과 개별성을 갖는 것이 아니다. 사건은 인물이나 공간양상, 시간의 흐름, 심리나 태도 등 다양한 내외적 요인들에 영향을 받을 수밖에 없는 것이다.

‘사건과 사건 변화를 가능하게 한 제반 요소’에 대한 살핌 이후에는 학생 자신의 스토리텔링을 위해 자신의 경험을 활성화하는 과정이 필요하다. 이를 Ricoeur는 ‘전형상화(前形象化) 작업’(곽경숙, 2011: 381)이라 명명한다. 시간의 흐름 속에 과편화된 개인적 경험을 통합하여 새로운 줄거리로 형상화하기 이전에, 자신의 경험에 질서를 부여하는 과정인 것이다. 시 작품을 읽고 학생 자신의 스토리텔링을 감

행하기 위해서는, 작품 사건과 학생의 개인적 경험 사건의 결합과 융합이 필요하다.

작품 사건과 관련된 학생의 경험을 환기하고 자신의 경험을 통해 작품 사건을 재구성함은 물론, 작품에 전제된 사건의 내막이나 전후 사정을 추론해 내는 작업은 스토리텔링 창조를 위한 필수적 활동이다. 학생 경험을 통해 재구성된 작품 사건은 내용의 측면에서 다양화되고 심화될 뿐만 아니라, 경험에 기반한 재해석의 과정을 거치게 됨으로써 새로운 스토리로 재창조될 수 있기 때문이다. 작품 사건의 핵심 요소는 훼손하지 않으면서, 작품 사건과 관련된 내용을 자연시키거나 촉진, 혹은 압축, 재구성하기 위해 학생의 개별적 경험을 환기시키고 조직화하는 과정이 필수적이다.

작품 사건을 학생 경험과의 관련성 속에서 새로운 스토리로 바꾸는 작업은 ‘서사적 전이’(박인기, 2011: 428)에 해당하는 것으로, ‘관련 경험 찾기→경험 확장하기→경험 스토리화하기’의 절차를 통해 구체화 할 수 있다. 작품 사건과 관련된 경험만을 떠올리고 이러한 경험들의 작품 사건과의 관련성을 꼼꼼히 따져 본 후, 관련 경험을 가능한 한 최대한의 범위로 확장시켜 나가는 것이 바람직하다. 관련 경험을 기본 ‘사건소(事件素)’로 설정한 이후에는 범위를 좀더 확장시키면서 변용해 나감으로써 이야기를 풍성하게 마련할 필요가 있기 때문이다.

기본적인 ‘사건소’와 이에서 발전된 ‘확장적 경험 사건’만으로는 스토리텔링을 이룰 수 없기에, 서사의 일반적 구성 원리에 따라 서사화하는 작업이 요구된다. 사건들의 인과적 관련성이나 시간성과 공간적 긴밀성을 고려하면서, 인물과 갈등적 요소, 구성의 묘미 등을 통해 실질적인 이야기를 마련해 보는 것이다. 이러한 과정 이후에는 실제 스토리텔링의 사전 준비 작업으로, 스토리 구성을 위한 개요적 성격에 해당하는 스토리보드를 직접 작성해 볼 수 있어야 한다.

요컨대 스토리텔링 기법을 활용한 시 교육에서는 그 진행 과정을 ‘스토리 구성→텔링하기’의 순서로 하되, 스토리 구성 단계에서는 ‘작품 사건 파악하기→독자 경험 사건 파악하기→스토리보드 작성하기’를 따

르는 것이 바람직하다. 그 세부적인 순서는 ‘사건에 주목하기→변화요인 탐색하기→경험 활성화하기→스토리보드 구성’으로 나아가는 것이 효율적이라고 판단된다.

표 1. 스토리텔링을 위한 스토리보드의 구성 방법

스토리보드 구성과 내용 항목			
작품 사건 스토리보드		경험 사건 스토리보드	
단위(unit) 사건		독자의 경험 사건	
사건소(事件素)		관련 경험 내용	
사건 유발의 원인		경험의 의미	
사건의 전개 과정		확장적 경험 사건	
처음		경험 사건 확장	
중간		확장의 근거	
끝		확장 사건의 의미	
사건 변화의 요인		독자 경험의 스토리화-구성개요	
인물 요소		인물 선정	
공간 요소		사건 배열	
갈등 요소		갈등 요소	
심리, 태도, 상황 요소		공간 배치	
기타 내외적 요소		관점의 적절성	
사건의 결과		스토리 작성	
결과적 사건의 내용			
사건의 이해와 해석			

2. ‘텔링’을 위한 소통과 창조의 원리

시 작품에 대한 이해와 감상을 통해 작품 사건을 파악한 이후에 관

련된 학생들의 경험을 회상하고 이를 확장해 나감으로써, 스토리텔링을 위한 스토리보드를 작성한 이후에는 실제 ‘텔링’의 단계로 진입 가능하다. 스토리텔링의 기법과 원리를 시 교육에 적용하고자 하는 궁극적 이유는, 관련 경험의 확장을 스토리화함으로써 학생 독자의 시 작품에 대한 감상력을 고취시키고자 하는 것에만 있지 않다. 좀더 본질적인 것은 독자로서의 학생들이 스토리를 구성하고 이를 나눔으로써 이야기의 상호 소통성을 체험해 보게 하는 테 있는 것이다.

스토리텔링을 일반 서사와 차별화시키는 가장 본질적 속성이 ‘텔링’에 있으며, 청자와의 대면성 속에서 실질적으로 구현되는 텔링의 상호 소통적 현장성으로 인해 스토리는 가변적이며 창조적으로 재구성될 수 있다. Jessie W. Wiik는, 의미와 감성, 상상력을 유발시키기 위해 경험을 통해 구성되는 줄거리는, 화자와 청자 양자(Salmon, 2008: 75)에 의해 쌍방향적으로 시도될 때 영향력을 갖는다고 주장한다. 이러한 견해 역시 상호소통을 전제한 스토리 구성이 문학의 기본 자질임을 입증하는 것이라 볼 수 있다.

Gerard Genette는 ‘텍스트’ 그 자체로서의 내러티브와 ‘내용’으로서의 스토리, 서사 생산을 위한 ‘행위’로서의 내레이팅으로 서사의 구성 요소를 분류한 바 있다. Chatman 역시 이와 유사한 입장에서 서사는, 스토리는 물론 이야기가 전달되는 문제인 담론(정형철, 2007: 24)으로 이루어짐에 주목하였다. 이렇게 보면 서사의 본질은 내용으로서의 이야기 구성 자체에 있다기보다는, 구체적인 상황 속에서 화자와 청자의 상호작용에 의해 스토리를 구성하고 소통하는 ‘(말)하기’로서의 작용양상인 ‘텔링’에 있다고 보는 것이 타당하다.

그러므로 시 교육을 위해 스토리텔링의 기본 원리를 적용하고자 할 때에는, ‘소통성’과 ‘창조성’에 주목하는 것이 우선적이다. 소통성은 화자와 청자의 긍정적인 관계 양상에 초점을 두고자 하는 것이며, 창조성은 상호작용을 토대로 한 스토리의 재구성을 다루고자 하는 시도이다. 시 교육에서의 스토리텔링은 시 작품을 읽고 독자 나름대로의 스토리보드를 짜서 스토리를 구성해 보는 것으로 마무리되는 것이 아니

다. 스토리텔링의 본질은 이야기의 생성과 공유(김성종 외, 2012: 34)에 있기에, 실질적인 ‘텔링’이 현장 속에서 구현되지 않으면 그 목적을 달성한 것이 아니다.

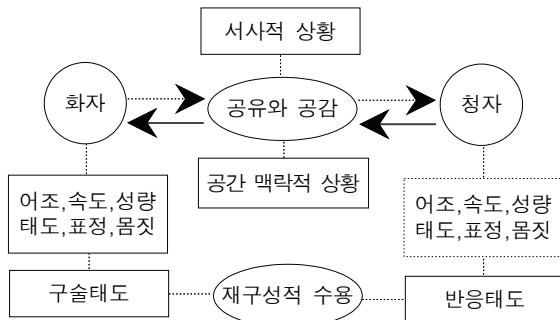


그림 1. 서사와 공간 맥락적 상황 공유로서의 텔링

텔링을 위해서는 일차적으로 화자의 구술양상과 방법적 특성에 대한 교육이 절실히 요구된다. 텔링의 과정은 ‘화자의 구술→청자의 수용→재구성적 반응’의 순서로 이루어진다고 볼 수 있다. 그렇기에 화자의 구술 단계에서 어떠한 요소에 주목해서 어떤 방법으로 스토리를 말해야 하는지를 교육하는 것은 상호소통을 위한 기본적 배려라고 할 수 있다. 화자는 자신이 마련한 서사적 상황에 맞는 ‘어조, 속도, 성량, 태도, 몸짓’을 선택해서 이를 구현할 수 있어야 한다. 스토리의 분위기와 인물의 심리 변화, 갈등의 전개 과정에 따라 다채로운 서사적 상황이 초래되기에, 이러한 가변적 상황에서 화자는 적절히 구술에 관여하는 제반 요소들에 대한 변화를 줄 수 있어야 한다.

스토리텔링은 구조화된 이야기를 사실적 정보로 인식하고 이를 단순히 전달하는 형태에서 벗어나야 한다. 내용적 요소뿐만 아니라 감성적 요소도 이야기 구성에 기여하는 바가 크기에, 몰입(김정자, 2013: 533)을 위해서는 화자의 비언어적이고 반어적인 요인들이 청자의 이야기 호응에 영향을 미칠 수밖에 없는 것이다. 그러므로 이야기의 감성

력을 풍부하게 하고 전달력을 강화하기 위해서는, 서사적 상황의 변화에 부합하는 적절한 음성, 속도감, 극적 긴장감(나은영 외, 2014: 239)을 유발하는 요소들의 선택과 효과적 표현에 주의할 필요가 있다.

이야기 내용에 부합되는 효과적인 음성적 행위적 기제들의 선택과 표현은, 청자의 반응에 의해 완전한 서사성을 확보하게 된다. 청자는 이야기의 사실적 정보 파악에만 관심을 기울이는 것이 아니라, 화자의 어조나 성량, 태도, 표정을 통해 이야기를 수용하고 재구성함으로써 청자 나름대로의 반응 양상을 보이게 된다. 전달된 이야기는 청자의 마음속에서 자신의 경험을 기반으로 스토리의 내용은 물론 어조와 태도, 몸짓에 있어서도 새로운 해석적 시도를 감행해 나가게 된다.

스토리텔링의 관점에서 보면 이야기의 완성은 화자와 청자 사이에서 이루어지는 공감과 전이(강문숙 외, 2012: 89)에 의해 이루어지는 것이다. 청자의 이야기 듣기는 단순한 수용의 차원이 아니라 자신의 말하기를 위한 전제 조건에 해당한다. 청자는 화자와 공간은 물론 맥락적 상황을 공유하고, 화자의 이야기에 의해 청자 자신만의 독자적인 이야기를 선택하고 결정(남궁정, 2011: 221)하는 특권을 가지게 되는 것이다. 그러므로 시 교육에서도 화자의 이야기를 단순히 요약하거나 재발화하게 하는 주문을 넘어 이야기를 청자 입장에서 해석하고 구성해서 구술할 수 있도록 지도하는 것이 무엇보다 중요하다.

화자와 청자의 주고받는 이야기가 실현되기 위해서는 서사적 상황에 대한 공유뿐만 아니라, 공간과 맥락 상황(이윤호 외, 2013: 108)에 대한 공감이 절실히 필요하다. 화자와 청자는 물리적 공간을 함께 하고는 있으나 공감의 차원으로 발전하기 위해서는 공간이 형성하는 정서적 분위기에 대한 공유가 중요하다. 또한 청자와 화자 상호 간에 느끼는 인간적 교감, 가치관에 대한 수용적 태도, 발화 진행을 위한 상호 간의 배려 등과 같이, 서사 공간이 진행되어 가는 과정 중에 발생하는 다양한 맥락에 대한 공감적 태도가 우선시되어야 할 것이다.

따라서 스토리텔링 기법을 시 교육 현장에 적용해 나가기 위해서는 ‘텔링’을 통한 상호소통성이 무엇보다 중요하게 고려되어야 한다. 이를

위해서는 서사적 상황과 공간 맥락적 상황의 공유와 공감을 기반으로 화자의 구술 태도와 청자의 반응 태도에 대한 사항들이 주된 교육 요소로 다루어져야 할 것이다. 화자의 측면에서는 현장성을 염두에 둔 실질적 차원의 구술 방법에 대한 교육이 필요하며, 청자의 입장에서는 수용과 반응, 그리고 적극적인 재구성과 표현의 차원에 주목해서 교육 할 수 있어야 한다.

텔링을 위해 염두에 두어야 할 두 번째 원리는 ‘창조성’이다. 창조성은 청자의 구술성을 강조하기 위한 개념으로 볼 수 있다. 화자의 스토리 구성이 일차적 창조 과정에 해당한다면, ‘텔링’이라는 화자의 실질적 구술 활동으로 인해 창조를 위한 모티프가 제공되고, 이로써 청자나름대로의 새로운 이야기를 구성하는 단계가 이차적 창조에 해당한다. 청자에 의해 시도되는 재창조 과정으로서의 이야기 구성은 ‘스토리 분석→반성적 사유와 감수성 유발→발상의 촉진과 표현’의 순서로 진행해 볼 수 있다.

사실상 이는 시 작품을 읽은 독자로서의 청자가 스토리를 구성하는 과정인 ‘사건 파악하기→경험 사건 파악하기→스토리보드 작성하기→스토리텔링하기’와 유사한 것이다. 다만 청자의 이야기에 대한 화자의 반응을 극대화시키기 위해 인식과 정서적 측면을 강화시켜 보고자 하는 의도와 청자 자신의 독자적인 이야기 요소를 부각시키기 위해 ‘사유와 감수성’, 그리고 ‘발상’(이용옥, 2013: 297)이라는 요소를 교육 요소로 설정하고자 한다.

‘사유’의 측면에서 학생들을 교육하고자 할 때에는 화자에 대한 비판적 태도를 포함해서 화자와는 다른 관점에서 이야기를 파악하고 해석하고자 하는 태도에 강조점을 둘 필요가 있으며, ‘감수성’의 차원과 관련해서는 이야기에 대한 청자의 직관적 반응 양상, 정서적 태도와 공감 요소 등을 교육 요소로 활용할 수 있어야 할 것이다. ‘사유와 감수성’ 유발을 통해 이야기를 재해석하고 청자 나름대로의 인식과 정서 체계가 확립되었다면, 화자와는 다른 새로운 국면에서의 ‘발상’적 시도를 통해 청자 자신의 이야기를 표현할 수 있도록 지도해야 하리라 본다.

III. 스토리텔링 원리를 활용한 시 감상 교육의 방법

시 교육에서 차용 가능한 스토리텔링의 원리는 말 그대로 ‘스토리’와 ‘텔링’임을 확인하였다. ‘스토리’ 구성은, 시 작품을 읽고 작품의 이면에 감추어진 이야기를 풀어내는 독자 입장에서의 역할과, 수용한 이야기를 자신의 경험에 비추어 재해석해서 구성하는 화자로서의 기능을 통해 이루어지는 것이다. 아울러 ‘텔링’은 실질적인 발화 상황을 염두에 둔 화자와 청자의 상호작용을 염두에 둔 구술 행위에 해당하는 것으로서, 화자의 구술 태도와 청자의 반응 태도가 어우러져 이야기의 재창조성을 구현해 나가는 과정이라 여겨진다. 본고에서는 ‘스토리 구성’을 위해서는 ‘작품 사건의 경험적 재구성하기’의 방법을 시도해 볼 것이며, ‘텔링’에 있어서는 ‘구술태도와 반응태도의 효율성 극대화하기’의 교육 방법을 구체적으로 드러내 보이고자 한다. 아울러 교육대상은 작품과 관련된 자신의 경험을 적극적으로 환기하고 현장성과 구술성을 기반으로 서사를 진행해 나갈 역량이 있는 고등학생에 한정하고자 한다.

1. 작품 사건의 경험적 재구성

시 작품을 대상으로 스토리텔링을 시도하기 위해서는 일차적으로 작품 속에 내재된 사건을 파악하며, 나아가 작품 사건을 독자의 시각과 경험의 자장(磁場) 내에서 재구성함으로써 이를 스토리화하는 일련의 과정을 거치는 것이 바람직하다. 따라서 본고에서 제안하는 ‘작품 사건의 경험적 재구성’은 이러한 흐름을 염두에 둔 교육 방법으로, ‘작품 사건 구성→경험적 재구성→스토리보드 작성’의 순서로 진행해 보고자 한다.

외할머니네 집 뒤안에는 장판지 두 장만큼한 먹오딧빛 퇯마루가 깔려 있습니다. 이 퇯마루는 외할머니의 손때와 그네 딸들의 손때로 날이날마다 칠해져 온 곳이라 하니 내 어머니의 처녀 때의 손때도 꽤나 많이는 묻어 있을 것입니다마는, 그러나 그것은 하도나 많이 문질러서 이제는 이미 때가 아니라, 한 개의 거울로 번질번질 닦이어져 어린 내 얼굴을 들이비칩니다.

그래, 나는 어머니한테 꾸지람을 되게 들어 따로 어디 갈 곳이 없이 된 날은, 이 외할머니네 때거울 헛마루를 찾아와, 외할머니가 장독대 옆 뽕나무에서 따다 주는 오디 열매를 약으로 먹어 숨을 바로 합니다. 외할머니의 얼굴과 내 얼굴이 나란히 비치어 있는 이 헛마루까지는 어머니도 그네 꾸지람을 가지고 올 수 없기 때문입니다.

–서정주, 「외할머니의 뒤안 헛마루」, 전문.

학생들은 제시된 시를 꼼꼼히 읽으면서 작품 속에 전제된 사건 전개(류철균 외, 2008: 8)로서의 단서에 해당하는 사건소를 파악하는 것이 급선무이다. 위 작품의 경우는 ‘외할머니네 집 뒤안 먹오딧빛 헛마루’가 그에 해당하며, ‘헛마루’를 중심으로 ‘외할머니’와 ‘딸들’, 그리고 화자로서의 ‘나’에 관한 사건들이 진행되기 때문이다. 하지만 여기서 중요한 것은, 사건소를 헛마루에만 한정하는 것은 작품 감상의 폭을 제한하는 것이기에 다양한 사건소 설정을 허용하는 것이 오히려 사건 전개 과정(서유경, 2005: 70–73)을 다층적으로 파악하게 하는 요인이 될 수 있다.

‘외할머니’와 ‘나’라는 인물 요소에 초점을 두고, 외할머니의 보호와 사랑을 상징하는 ‘오디열매’와 그로 인해 ‘숨을 바로’하는 긴장 해소의 과정을 사건 전개의 중요한 축으로 인식한다면, ‘외할머니’를 사건소로 설정할 수 있다. 뿐만 아니라, 어머니의 꾸지람과 그로 인해 헛마루를 찾게 되는 나의 행동, 외할머니의 배려로 인한 나의 갈등 해소를 염두에 둔다면, 사건소는 ‘어머니의 꾸지람’으로 규정 가능하다. 사건소를 헛마루로 설정하느냐 아니면, 외할머니 혹은 어머니로 정하느냐에 따라 사건의 전개 과정과 변용의 가능성, 혹은 정서 환기의 측면에서 차별적일 수 있으나, 어느 쪽으로 설정하든 회상적 공간으로서의 헛마루와 직간접적 연관을 갖는다는 점에서는 동일하다고 볼 수 있다.

사건소를 설정하는 학생 활동 이후에는 사건소를 토대로 어떠한 사건 진행의 과정이 작품 속에서 펼쳐지는지를 학생들이 주목할 수 있도록 지도할 필요가 있다. 사건의 진행은 어느 인물(허희옥, 2006: 205)에 초점을 맞추느냐에 따라 내용은 물론 정서에 미치는 영향이

다르기에, 사건의 진행 과정을 파악하는 단계에서는 인물에 방점을 두고 살피게 하는 것이 마땅하다. ‘초점 인물’을 설정하고 이와 관련된 ‘주변 인물’ 상호 간에 어떤 매개에 의해 갈등 요소가 유발되며, 시간의 흐름에 따라 어떻게 사건이 진행 발전되어 가는지를 상상하는 것이 주안점이 될 수 있다.

‘외할머니’를 초점 인물로 설정하고 ‘손때→날이날마닭 칠해짐→거울로 닦여져 얼굴 비침’이라는 시어의 연결성을 고려해, 외할머니의 삶의 애환과 인고의 세월이라는 사건의 진행을 추출해 낼 수 있다. 아울러, ‘어머니’를 또 다른 초점 인물로 설정한다면, ‘외할머니의 딸→어머니의 처녀때→손때 묻은 뒷마루’와 같은 시어의 연쇄는 순수했던 한 여인의 성장 과정 내지는 여성의 일생을 떠올리게 한다. ‘나’를 중심으로 사건 흐름을 살필 때는, ‘어머니의 꾸지람→때거울 뒷마루 찾음→외할머니 오디열매 먹음→숨을 바로함’이라는 시상의 흐름을 조합함으로써, 유년 시절에 대한 그리움, 외할머니에 대한 향수, 혈육의 사랑에 대한 애절함 등으로 사건을 구성하게 되기도 한다.

여기서 중요한 것은 사건의 흐름에 대한 다양한 상상과 구성(한혜원, 2007: 4)을 학생들이 시도할 수 있도록 배려하는 것이다. 스토리텔링의 핵심은 작품 속 사건과 정서에 대한 정보를 단편적으로 수용하고 이를 단순히 전달하는 데 있지 않고, 자신의 고유한 색깔이 배어 있는 이야기와 독자적 정서를 구성하고 이를 작가와 독자, 혹은 화자와 청자가 소통하는 것이기 때문이다. 그러므로 작품 속 시어와 그들의 연쇄(양미경, 2013: 13)를 기반으로 학생들이 개성적 안목이 서려 있는 사건 구성을 시도했다면, 최대한 허용하는 것이 바람직하다.

사건소를 찾고 그것을 바탕으로 인물 중심의 사건 진행 과정을 학생 독자들 나름대로 이야기로 구성해 보았다면, 이제는 사건이 지닌 의미를 자신의 정서와 논리에 따라 해석하는 작업을 수행해 볼 만하다. ‘뒷마루, 손때, 거울 등과 같이 특정 소재가 갖는 의미, 개별 인물들의 작품 속에서의 기능과 의의, 인물과 관련된 일련의 사건 흐름이 갖는 의미와 가치, 학생들이 작품을 통해 새롭게 주목하게 된 정서나 사실, 초

점 인물의 변화로 인한 시점 변화와 그것이 초래하는 사건과 정서 차별화의 의의' 등을 학생들 상호 간에 발표하고 토의하는 것은 의미 있는 작업이라 본다.

표 2. 작품 사건 구성을 위한 교육 요소

사건소(단서)		외할머니네 집 뒤안 먹오딧빛 퇴마루, 외할머니, 어머니의 꾸지람	
사건 진행 과정	인물	외할머니	손때→날이날마다 칠해짐→거울로 닦여져 얼굴 비침
		딸/어머니	외할머니의 딸→어머니의 처녀때→손때 묻은 퇴마루
		나	어머니꾸지람→퇴마루 찾음→오디열매→숨을 바로함
독자 의미 해석	소재 공간	정화, 안온함과 배려의 공간, 유년의 순수한 시절, 그리움과 사랑에 대한 회상	
	사건	<ul style="list-style-type: none"> • 할머니의 삶의 애환과 인고의 세월 • 순수했던 한 여인의 성장 과정, 여성의 일생 • 유년 시절에 대한 그리움, 외할머니에 대한 향수, 혈육의 사랑에 대한 애절함 	

작품 속에 전제된 사건에 대한 파악이 일단락된 후라면, 학생 자신의 시점으로 작품 사건을 재해석해서 구성하는 작업이 필요하다. 이 부분이 본격적인 스토리텔링의 과정에 해당한다. 이전의 작업이 작품에 충실한 사건 구성이었다면, '경험적 재구성'의 단계는 작품과 직간접적으로 관련된 학생 독자들의 '경험'에 초점을 두고자 하는 교육 활동이다. '작품 사건 구성'의 과정이 최대한 작품에 충실해서 작품 사건의 유발 요인을 총체적으로 살피고자 했다면, 이제는 독자의 개성이나 취향에 따라 사건의 개별 구성 요소를 토대로 학생 자신만의 고유한 이야기를 형성해 보는 활동이다.

작품 속 사건을 파악하기 위해 주목했던 사건소, 소재, 인물, 배경, 사건의 흐름 등의 구성 요소를 학생들이 개인적인 삶과 경험으로 확장적으로 연결시키고 그 속에서 고유한 독창성을 만들어 가는 과정이 경험의 재구성 단계에서는 무엇보다 중요하다. 즉, 작품 사건과 개인 경

험 상호 간의 ‘연결성’(김민하, 2014: 24)을 토대로 학생들 삶의 이야기가 ‘확장성’과 ‘고유성’을 확보할 수 있는 기회가 되어야 할 것이다.

관심 인물을 선정하고 학생들이 선택한 인물을 다시금 재해석함으로써 인물의 특성을 재확인하면서 ‘캐릭터를 구성’하는 것에서부터 ‘경험적 재구성’은 시작될 수 있다. 인물에 대해 재해석한 결과를 바탕으로 새로운 인물을 설정하기 위해 학생 자신의 직간접적인 개인 경험을 자발적으로 연상함으로써 인물의 성격과 태도, 인식에 관한 사항들을 구체화시켜 나갈 필요가 있다. 개별 인물들의 성격을 설정한 이후에는 이를 상호 간의 관계와 교류 양상에 관한 사항도 살필 수 있어야 한다.

인물의 성격과 그들의 상호 관계성을 마련한 이후에는 이야기의 생동감을 고조시키기 위해 배경과 소재에 관한 요소들도 구체화시켜 나갈 필요가 있다. 사건 발생의 전제가 되는 배경이 갖는 물리적 특징과 분위기, 사건 전개를 위한 기능 등을 따져 보아야 하며, 소재의 의의와 그것이 환기하는 정서(강숙희, 2007: 311)에 관한 사항들도 놓쳐서는 안 될 것이다. 인물, 배경, 소재에 관한 사항을 기획하고 정리함으로써 이야기에 관한 기본틀이 형성되었다면, 이제는 본격적인 사건 구성(김창현, 2013: 26–27)으로 나아갈 수 있다.

경험 재구성에서 사건을 먼저 꾸려 볼 수도 있으나, 본격적인 사건의 마련에 앞서 학생 경험과 관련된 단서를 찾고 점진적으로 사건의 형태를 갖추어 가기 위해서는, 인물과 소재 그리고 배경에 대한 살핌을 기반으로 사건의 상세화를 도모하는 것이 이야기 구성에 초보적인 학생들에게 효율적일 수 있다. 또한 작품 사건과 관련을 맺는다고 할지라도 학생 독자의 경험에 의해 사건을 재구성하게 되면 학생수만큼 다양한 이야기를 생성할 수 있기에, 사건을 일정한 절차에 따라 마련해 나갈 수 있도록 지도할 필요가 있다.

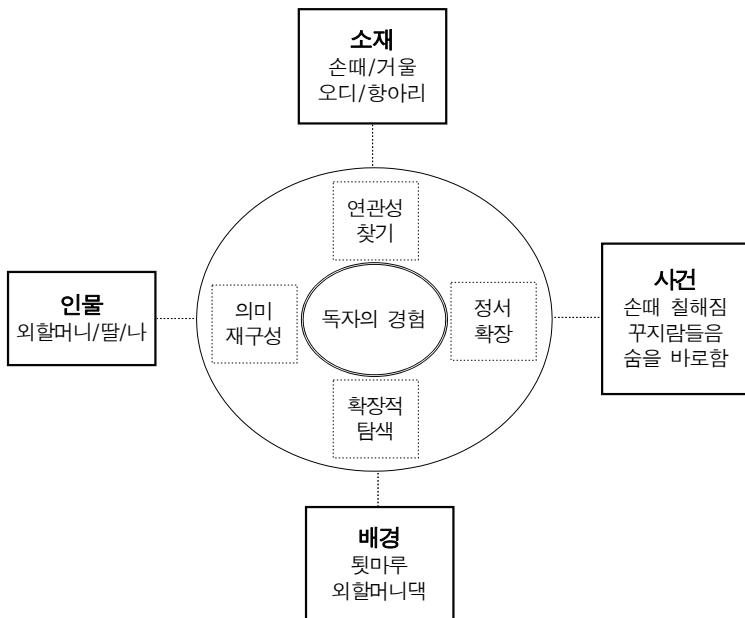


그림 2. 경험적 재구성을 위한 교육 요소

즉, 사건 구성의 방법을 염두에 두도록 강조해야만 한다. 시간의 흐름 혹은 역전적 방식, 인과관계나 병렬적인 방법 등 자신의 이야기에 부합되는 구성 방식을 모색하고 이에 따라 이야기를 전개해 나가도록 하는 것이 중요하다. 이러한 사건의 재구성(박진, 2013: 529)은 작품 사건과 관련된 학생들의 경험을 단순히 재구성하는 차원을 넘어서, 재구성된 사건의 의미에 대해서도 학생 스스로 인지하고 사건 마련의 이유를 다른 학생들과 공유할 수 있도록 안내되어야 한다. 그래야만 작품과의 긴장 관계를 유지할 수 있기 때문이다.

작품 사건을 구성하고 이와 관련된 독자의 경험을 재구성하였다면, 이제는 마지막으로 스토리보드를 작성하는 단계에 직면하게 된다. ‘스토리보드 작성’의 의도는 학생들이 머릿속으로 구상한 이야기를 실제 발화를 위해 구체적인 글말로 서술하는 것에 있다고 할 수 있다. 핵심

적으로 고려해야 할 단위 사건과 사건의 전개과정, 그리고 사건의 변화 과정이나 결과를 구체화시켜 ‘작품 사건 스토리보드’를 작성하고, 이를 토대로 독자의 경험 사건과 여기에서 발전된 확장적 경험 사건을 마련해서 구성개요를 작성해 본 후, 실질적인 스토리 작성의 과정까지 수행하도록 지도하는 것이 바람직하다.

2. 구슬태도와 반응태도의 효율성

스토리보드 작성을 통해 실질적인 화자만의 이야기가 구성되었다면 이제는 ‘구술’(최혜실, 2008: 692)과 ‘반응’의 단계로 나아갈 수 있다. 스토리텔링의 본질은 이야기 구성과 발화에 있으며, 굳이 그 무게를 따지자면 ‘발화’(류수열 외, 2007: 172–174)에 중심이 있다고 해도 과언은 아니다. 화자의 발화와 그에 대한 청자의 반응이 적극적인 양상으로 소통할 때에 비로소 스토리텔링은 구현된다고 볼 수 있는 것이다. 그러므로 ‘텔링’을 염두에 둔 상호작용 단계에 있어서는, 화자 입장에서의 이야기 ‘구현’과 청자 차원에서의 이야기 ‘되돌려주기’를 실질적 차원에서 수행할 수 있는 방법들을 교육할 수 있어야 한다.

– MENU –

샤를르 보들레르	800원
칼 샌드버그	800원
프란츠 카프카	800원
이브 본느프와	1000원
예리카 종	1000원
가스통 바슬라르	1200원
이하브 핫산	1200원
제레미 리프킨	1200원
위르겐 하버마스	1200원

시를 공부하겠다는
미친 제자와 앉아
커피를 마신다
제일 값싼 / 프란츠 카프카

-오규원, 「프란츠 카프카」, 전문.

화자가 이야기를 구술하기 위해서는 일정한 태도와 몸짓, 목소리의 색깔을 선택하고 이를 적당한 속도와 성량의 변화를 통해 구현해 낼 수 있어야 한다. 스토리텔링의 매력은 단순한 이야기 전달이 아니라, 화자의 개성적 목소리가 담긴 발화의 수행에 있다는 것을 기억할 필요가 있다. 따라서 위 작품을 토대로 스토리보드를 작성하고 이를 구술해 내기 위해서는 그에 걸맞는 ‘목소리와 태도’를 결정하는 것이 급선무이다. 시를 공부하려는 제자를 미친 제자로 인식하게 하는 현실에 대해 개탄과 비판적 이야기를 꾸려 이를 청자에게 전달하려고 한다면 격앙된 어조와 성량을 선택할 수 있을 것이다. 또한, 인문학의 위기와 물신화된 현실을 주된 이야기의 내용으로 설정하고 이를 구현해 내기 위해 사태에 대한 관조적인 태도를 유지하려 한다면, 말하는 속도는 느리면서도 무거운 쪽을 고집할 수 있을 것이다.

이처럼 목소리는 이야기의 정서 및 내용적 측면의 전달력을 극대화 할 수 있도록, ‘어조와 성량, 그리고 속도’의 측면을 고려해 변화를 줄 수 있어야 한다. 이야기가 내포하고 있는 서사적 상황과 공간 맥락적 상황(오은엽, 2013: 547)의 흐름에서 벗어나지 않도록 큰 틀에서 일관된 목소리를 선택하고, 나아가 세세한 부분은 물론 이야기의 진행 과정 중에 변화를 시도해 가면서 다변화를 피하는 것도 효과적일 수 있다. 그러므로 목소리 선택과 발화 수행과 관련해서는 학생들에게 내용 및 정서와의 일관성과 지속성, 그리고 변화의 가능성과 유동성을 적절히 활용할 수 있도록 지도할 필요가 있다.

‘태도’는 표정이나 몸짓에 관한 것으로, 목소리뿐만 아니라 발화(김만수, 2012: 347)를 보조할 수 있는 동작에 대해서도 전달력을 높일 수 있는 요소들을 선택해 구현해 낼 수 있도록 지도하는 것이 중요하

다. 카프카나 보들레르와 같은 인문학자들이 현대사회의 기호식품, 즉 물질로서의 커피와 단순히 동일시되는 현실을 드러내기 위해 안타까운 표정과 몸짓을 취할 수 있을 것이다. 반면, 인문학적 가치가 추락하고 값싼 재화로 전락하는 현대사회에 반해, 인문학적 가치를 고수하려는 제자의 인식과 행동에 초점을 두고자 하는 이야기를 전달하려 한다면, 대견함과 뿌듯함의 목소리와 태도가 선택될 수도 있을 것이다.

표 3. 발화 구현을 위한 교육 요소

서사 상황	인물학 위기와 물신화된 현실 관조	느리고 무거운 속도
	시인을 미친 제자로 인식하는 현실 개탄	격양된 어조, 성량
	카프카가 커피와 동일시되는 현실	안타까운 표정
	인문학을 고수하려는 미친 제자	대견, 뿌듯한 어조
공간 맥락 상황	현대사회	... 공간상황
	인문학적 가치의 상실과 위기	... 맥락상황
	인문학에 대한 미련과 연민	...
	현실의 한계에 대한 인식과 개탄	...
⋮	⋮	⋮
화자	.. 공감과 공유	.. 청자

하나의 작품에서 재구성되는 경험 사건이 독자에 따라 다양화될 수 밖에 없듯이, 독자가 경험을 토대로 재구성한 스토리를 구현하는 실질적 차원의 ‘텔링’ 단계에서도 다양한 목소리와 태도의 표출이 인정될 수 있어야 한다. 사실상 이러한 목소리와 태도의 선택은 화자가 구성한 이야기와 그에서 파생하는 서사적 상황, 그리고 공간 맥락적 상황 (백승국 외, 2010: 33)과 결부되어 있는 것이기에, ‘서사’, ‘공간’(정경운, 2006: 288), ‘맥락’의 요소들을 지속적으로 점검할 수 있도록 안내되어야 한다. ‘서사’적 요소는 이야기의 흐름이 유발하는 의미나 정서에 관한 것이며, ‘공간’은 사건이 유발되는 공간이면서 화자와 청자가

함께 공유하고 있는 물리적 공간을 함께 고려하는 것을 의미한다. 뿐만 아니라, ‘맥락’의 차원은 화자와 청자의 발화 흐름에서 벗어나지 않는 사항을 일컫는 것이라 할 수 있다.

스토리텔링은 의미 전달(박숙자, 2010: 121)을 위한 화자의 일방적인 구술 행위만으로 이루어지지는 않는다. 반드시 청자와의 교감과 반응(이상민, 2013: 270)이 전제되어야만 그 효과를 이룰 수 있게 된다. 청자의 적극적인 이야기 듣기와 되돌려주기가 동반될 때 비로소 스토리텔링은 구현되는 것이다. 시 교육에서도 청자의 반응태도와 양상은 무엇보다 중요하다고 볼 수 있다. 청자의 반응을 유도하기 위해서는 ‘청자의 주관적인 듣기와 반응’에 초점을 둘 수 있어야 한다. 화자가 시 작품을 개성적 경험을 토대로 재구성하고 이를 자신의 독특한 발화 구성체로 실현했듯이, 상상(이명숙, 2011: 239)을 통한 화자의 개성적 이야기 변용과 발화가 적극 지도될 필요가 있다.

청자에게 요구되는 것은 화자의 이야기에 대한 귀 기울이는 태도와 어떤 형태로든 자신의 이야기를 재구성(조은하 외, 2008: 238)해서 반응을 적절히 보이는 것이다. 스토리텔링의 성립 요건이 화자와 청자의 쌍방간 상호작용(차봉희, 2007: 284)이기에 청자의 반응은 매우 중요한 사항이다. 그렇더라도 화자의 이야기에 무조건적인 동조는 지양하는 것이 바람직하다. 화자의 이야기에 대해 기본적으로 공감과 공유의 태도를 보이는 것은 바람직하지만, 무조건적인 수용이나 절대적인 신뢰는 금물이다.

공감과 공유는 화자의 이야기를 청자 입장에서 주관적으로 수용하고 이를 내면화하기 위한 전제 조건이며, 이야기의 상호 소통이라는 점에서 의의를 가질 뿐, 화자의 발화에 대한 맹목적 수용을 의미하지는 않기 때문이다. 사실상 효율적이면서도 풍성한 이야기 마당을 펼쳐지려면 공감과 함께 ‘어긋놓기와 나아가기’가 절실히 요구된다. 즉, 화자의 이야기에 대해 적절히 평가하고(강문숙, 2013: 124) 비판한다거나 화자가 발견하지 못한 사항을 이야기로 구성해 드러내 놓음으로써 이야기를 한 발 진전시킬 수 있기 때문이다.

화자가 인문학의 도와시하는 현실 상황을 비판적 어조로 이야기를 전달했다면, 청자는 이에 대해 제자의 인문학에 대한 관심과 애착에 주목하고 이를 대견한 어조로 이야기할 수도 있을 것이다. 또한 청자는 카프카가 값싸게 된 이유에 대한 자신의 생각을 이야기로 구성할 수도 있으며, 값싸고 비싼 것을 구분짓는 기준에 대한 것을 이야기로 시도해 나갈 수 있다. 중요한 것은 화자의 발화가 전제한 맥락과 사건 상황에 크게 벗어나지만 않는다면 매우 허용적인 자세로 화자의 발화를 자극하고 격려할 수 있어야 한다는 점이다.

또한, 청자는 내용 구성에서뿐만 아니라 목소리나 태도의 선정에 있어서도, 화자의 분위기나 성향을 담습할 필요가 없음을 숙지시킬 필요가 있다. 이는 이야기를 청자의 개성적 안목에서 전달할 수 있도록 하는 최선의 배려가 될 수 있다. 목소리나 태도는 정서적 측면과 결부되어 있는 것이기에, 다양한 목소리나 태도의 설정과 표현은 이야기에 대한 정서적 자장(磁場)의 폭을 확대시킴으로써 스토리텔링에 생기(권우진, 2011: 14)를 불어 넣을 수 있을 것으로 기대한다. 청자의 적극적이고 다변화된 반응은 또 다시 화자에게로 전이되어, 화자로 하여금 새로운 이야기를 생성하게 되는 자양분이 될 것이다. 따라서 ‘구술 태도’와 ‘반응 태도’는 스토리텔링의 핵심적인 준립 요건이 됨을 잊지 말아야 할 것으로 본다.

IV. 마무리

본고에서는 시 교육에서 스토리텔링의 방법을 활용할 수 있는 구체적 요소와 대안들을 탐색해 보았다. 함축적 시 속에 마련된 제반 요소들을 바탕으로 이야기를 재구성해 나감으로써 텍스트와 적극적으로 소통해 나가는 과정 자체에 주안점을 두고자 하였다. 정서 중심의 작품이든 서사적 상황이 구체화된 작품이든 한 편의 텍스트 속에는 학생 독자들이 자신의 인식과 정서, 그리고 경험의 진폭에 따라 다양한 이

야기로 풀어낼 수 있는 요인들이 잠재해 있음을 부인할 수 없다. 이는 작품과 학생이 소통하고 작품을 자기 해석으로 이해하고 감상하는 중요한 요인이 될 수 있을 것으로 판단한다.

일차적으로 작품 자체에 주목해 작품 사건에 초점을 두고 이를 학생들의 인식과 정서에 기반을 두고 재구성하는 작업이 허용될 필요가 있을 것이다. 이는 작품이 학생에게 전해주는 담화에 대한 청자로서의 독자가 적극적으로 반응하기 위한 시도에 해당하는 것이다. 작품 사건을 구성하고, 창의성을 활성화해 작품 사건을 학생들의 경험과의 관련성 속에서 재구성하고 이를 토대로 스토리보드를 작성하는 일련의 과정은 작품과 독자가 교섭함으로써 실제 스토리텔링으로 나아가기 이전의 서사 구성 단계에 해당하는 것이다. 이러한 활동은 작품에 대한 반응의 적극성이라는 점 외에 스토리텔링을 위한 다양한 담화의 생성과 소통을 위한 준비 과정으로서 의의를 갖는다 하겠다.

스토리텔링의 목적은 소통에 방점이 놓인다. 결국 작품 사건의 재구성은 ‘구술’과 ‘반응’에 주목한 실제적인 활동의 차원으로 나아가야 명실상부한 스토리텔링의 목적과 효과를 거두게 되는 것이다. 어조나 성량은 물론 태도와 관련된 반언어적 비언어적 제반 사항을 고려하고, 나아가 공간 맥락적 상황에 따라 실제적인 발화와 상호소통이 이루어 질 수 있어야 함을 강조하고자 하였다. 이러한 국면에서 학생 독자는 청자와 화자의 지위를 넘나들면서 작품과 진정한 스토리텔링을 감행할 수 있게 되는 것이다. 물론 학생 상호 간의 의견 나눔을 수행해 봄으로써 생동감 있는 스토리텔링의 상황으로 발전해 나갈 수 있게 된다.

본 논문은 2016.04.19. 투고되었으며, 2016.05.13. 심사가 시작되어 2016.06.04. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 강문숙(2013), 「유아문학교육 교과수업을 위한 교수설계 모형개발」, 『어린이문
학교육연구』 14(3), 한국작문학회, 121-124.
- 강문숙·김석우(2012), 「내러티브 스토리텔링의 교육적 효용성에 대한 학습자
인식 연구」, 『사고개발』 8(2), 대한사고개발학회, 89.
- 강숙희(2007), 「디지털스토리텔링을 이용한 독서지도 방안연구」, 『한국문헌정
보학회지』 41(1), 한국문헌정보학회, 311-314.
- 곽경숙(2011), 「대학의 사고와 표현 관련 교육에서 스토리텔링의 활용에 대한
연구」, 『한국언어문학』 76, 한국언어문학회, 381-388.
- 권우진(2011), 「스토리텔링을 적용한 자기소개 연구」, 『작문연구』 13, 한국작
문학회, 264-271.
- 김광옥(2008), 「스토리텔링의 개념」, 『겨레어문학』 41, 겨레어문학회, 262-269.
- 김기국(2009), 「디지털 스토리텔링의 이론적 배경」, 『기호학연구』 25, 한국기
호학회, 290-301.
- 김만수(2012), 『스토리텔링 시대의 플롯과 캐릭터』, 연극파인간.
- 김민하(2014), 「스토리텔링을 활용한 민요 교육 방법 연구」, 『국악교육연구』
8(1), 한국국악교육연구학회, 10-26.
- 김성종·김현진(2012), 「다중지능이론 기반 디지털스토리텔링 학습환경의 바탕
설계」, 『교육공학연구』 28(1), 한국교육공학회, 34-35.
- 김수업(1992), 『배달문학의 갈래와 흐름』, 현암사.
- 김수업(2002), 『배달말꽃』, 지식산업사.
- 김영순(2011), 『스토리텔링의 사회문화적 확장과 변용』, 북코리아.
- 김정자(2013), 「스토리텔링 모델 교과서를 적용한 수업 사례」, 『수학교육학술
지』 2013, 한국수학교육학회, 533.
- 김창현(2013), 「인문학적 관점에서 본 스토리텔링의 개념과 고전서사의 교육적
활용 가치」, 『한어문교육』 29, 한국언어문학교육학회, 18-27.
- 나은영·나은주(2014), 「디지털 스토리텔링을 활용한 한국어 수업에 관한 연구」,
『새국어교육』 99, 한국국어교육학회, 239.
- 남궁정(2011), 「인터랙티브 스토리텔링을 활용한 서책형 현대시 교육의 디지
털 교과서화」, 『국어교육연구』 49, 국어교육학회, 221-222.
- 류수열 외(2007), 『스토리텔링의 이해』, 글누림.

- 류은영(2009), 「내러티브와 스토리텔링」, 『인문콘텐츠』 14, 인문콘텐츠학회, 240-247.
- 류철균·윤현정(2008), 「가상세계 스토리텔링의 이론」, 『디지털스토리텔링연구』 3집, 한국디지털스토리텔링학회, 8.
- 박명숙(2012), 「새 교과서의 극 텍스트와 스토리텔링의 극 텍스트 교육」, 『배달말』 51, 배달말학회, 378-384.
- 박숙자(2010), 「스토리텔링을 활용한 외국어로서의 한국어 교육」, 『새국어교육』 86, 한국국어교육학회, 120-121.
- 박인기(2011), 「스토리텔링과 수업 기술」, 『한국문학논총』 59, 한국문학회, 428-429.
- 박진(2013), 「스토리텔링 연구의 동향과 사회문화적 실천의 가능성」, 『어문학』 122, 한국어문학회, 529-545.
- 백승국·김화영·정지연(2010), 「스토리텔링 기호학의 이론과 방법론 연구」, 『현대문학이론연구』 40, 현대문학이론학회, 33-36.
- 서유경(2005), 「디지털 스토리텔링을 활용한 고전소설교육 설계」, 『고전문학과 교육』 10, 한국고전문학교육학회, 70-73.
- 양미경(2013), 「스토리텔링의 교육적 의의와 활용 방안 탐색」, 『열린교육연구』 21(3), 한국열린교육학회, 6-13.
- 오은엽(2013), 「스토리텔링을 활용한 문학교육 방안연구」, 『국제한국어교육학회학술대회논문집』, 2013, 국제한국어교육학회, 538-547.
- 이명숙(2011), 「스토리텔링을 활용한 언어적 창의력 신장 방법 연구」, 『새국어교육』 87, 한국국어교육학회, 227-239.
- 이상민(2013), 「대학생의 말하기 능력향상을 위한 스토리텔링 방법론 연구」, 『교양교육연구』 7(5), 한국교양교육학회, 270.
- 이영태(2011), 「고등 문학 교과서 소재 고전시가를 통한 문학교육 방법의 모색」, 『어문연구』 39(4), 한국어문교육연구회, 10-475.
- 이용우(2013), 「국어국문학의 위기와 스토리텔링」, 『국어문학』 54, 국어문학회, 296-297.
- 이윤호·강현석(2013), 「스토리텔링을 활용한 교과서 진술방안 탐색」, 『교육문화연구』 19(1), 인하대학교교육연구소, 87-108.
- 이인화(2014), 『스토리텔링 진화론』, 해냄출판사.
- 이지연(2011), 「스토리텔링의 이론과 실제」, 『미술교육논총』 25(3), 한국미술

교육학회, 127–134.

정경운(2006), 「서사공간의 문화 기호읽기와 스토리텔링 전략」, 『현대문학이론 연구』 29, 현대문학이론학회, 283–288.

정형철(2007), 「디지털스토리텔링과 내러티브 이미지」, 『한국문학이론과비평』 11(3), 한국문학이론과비평학회, 23–25.

조은하 외(2008), 『스토리텔링』, 북스힐.

차봉희(2007), 『디지로그 스토리텔링』, 문매미.

최병우(2013), 「스토리텔링 연구의 성과와 과제」, 『한국문학논총』 64, 한국문학회, 364.

최예정 외(2005), 『스토리텔링과 내러티브』, 글누림.

최혜실(2008), 「스토리텔링의 이론 정립을 위한 시론」, 『국어국문학』 149, 국어국문학회, 689–692.

한혜원(2007), 「디지털 스토리텔링 활용방안 연구」, 『디지털스토리텔링연구』 2, 한국디지털스토리텔링학회, 4.

한혜원(2014), 「창의형 미디어 스토리텔링 교육 방안」, 『인문콘텐츠』 32, 인문콘텐츠학회, 66–71.

허희옥(2006), 「내러티브 사고양식인 스토리텔링 기법을 이용한 멀티미디어 교육 컨텐츠 개발」, 『교육공학연구』 22(1), 한국교육공학회, 205.

Salmon, Christian (2010). 『스토리텔링(Storytelling)』, 류은영 옮김, 현실문화.

초록

스토리텔링의 원리를 활용한 시 교육

오정훈

스토리텔링은 서정과 서사의 교섭이라 할 수 있다. 뿐만 아니라 작품에 대한 감상의 과정과 결과를 스토리텔링으로 재구성해 봄으로써 시 작품에 전제된 서사 양상에 주목하게 할 수 있다. 비록 시가 서정의 양식에 속하는 것이기는 하지만 시적화자, 대상, 상황 등의 구성 요소를 통해 함축된 정서나 의미를 토대로 독자가 이야기로 재구성해 나가는 것은 가능하다. 서정을 이야기에 기반한 스토리텔링으로 재구성해 나가는 과정을 통해 학생들은 작품에 대한 이해와 감상력을 신장시켜 나갈 수 있을 것이며, 학생 자신의 경험이나 삶과 작품이 상호 소통하는 기쁨을 체험할 수 있게 되는 것이다. 따라서 스토리텔링은 작품에 대한 독자 중심의 수용이라는 측면 외에도, 작품과 독자와의 적극적인 상호 교섭, 학생 독자 간의 횡적인 대화라는 점에서 문학 교육을 활성화시키는 효과적인 방법이 될 수 있다.

핵심어 스토리텔링, 재구성, 이야기, 소통, 대화

ABSTRACT

Poetic Education Using the Principle of Storytelling

Oh Jeonghun

Storytelling can be said to be a negotiation between lyric and epic. Besides, it's possible to get a person (reader) to take note of the epic aspects premised in a poetic work by reconstituting the appreciation process & result of a poetic work as story telling. Although poetry belongs to the lyric form, it's also possible for a reader to reconstitute poetry as a story on the basis of implied emotion or meanings through the constituents, such as a poetic narrator, object and circumstances, etc. Through the process of reconstituting the lyric as storytelling based on a story, students might be able to increase their understanding and appreciative power of poetic works, and to come to experience the joy of mutual communication between a student's own experience & life and a poetic work. Accordingly, storytelling could be an effective way to revitalize literary education in that it can induce an aggressive mutual negotiation between a poetic work and a reader, and a horizontal conversation between student readers besides its aspect of reader-oriented acceptance of a poetic work.

KEYWORDS Storytelling, Reconstitution, Story, Communication, Conversation