

소설교육의 실천적 지표에 대한 반성적 고찰

—이론과 교육과정의 매개 양상을 중심으로—

김근호*

<차 례>

1. 소설교육에서 이론과 실천의 문제
2. 국어교육에서 소설교육론의 안과 밖
3. 국어과 교육과정의 소설교육에 대한 비판
4. 이론의 실천화와 실천의 이론화를 위하여

1. 소설교육에서 이론과 실천의 문제

소설교육은 소설을 통해 바람직한 인간을 형성하는 데에 기여하는 것을 목표로 삼는다. 그러나 교육 현장에서 소설은 그 본령에 맞게 가르쳐 지기보다는 여타 무수한 언어 자료와 같은 맥락에 놓인 듯하다. 이를테면, 내용 요약에서 시작해서 주제 정리로 귀결되는 천편일률적인 현상이 종종 발견된다. 예컨대, 다음의 현장 교사의 푸념을 들어보자.

얼마 전에 어느 선생님께서 들은 얘기다. 재량활동 시간에 단편소설 몇 편을 복사해서 읽고 활동거리를 만들어서 수업하자고 했더니 40대 후반의 다른 선생님이 몹시 놀라더라는 얘기였다. 그 선생님의 반응은 “수업 시간에 소설을 읽힌다고요?”였다고 한다. 20년을 훨씬 넘게 국어교사로 살아온 사람에게 수업 시간에 소설을 읽히자는 말이 충격으로 다가갈 수 있는

* 서울대학교 박사과정 수료

것이 우리 문학 교육의 현실이다.

사실 작품 없는 문학 수업, 소설 없는 소설 수업은 지금 학교 교실에서 특히 고등학교 교실에서는 너무도 당연하게 인식되고 있다. 수업 시간에 같이 소설을 읽거나 사전에 읽어오도록 하는 전제는 전혀 중요하지 않게 되었다. 작품 없이도 얼마든지 문학을 공부할 수 있는 상황인 것이다. 외롭게 교탁 앞에 서서 한 두 학생이 읽었을까 말까 한 작품을, 때로는 자신도 읽은 적이 없는 작품을 일사천리로 명쾌하게 요점 정리해 주는 작업을 지금도 솔한 교사들이 하고 있다. 그러나 이런 수업이란 그 내용이 명쾌할수록 뒷맛이 개운치 않고 씁쓸한 법이다. 물론 학생들은 그 내용을 달달 외울 것이다. 다만 시험 볼 때까지. 그리고 그렇게 해서 얻은 점수를 그 학생의 국어 능력, 문학 능력으로 판단하도록—그것도 평생, 아니 사후까지—생활기록부에 기록할 것이다.¹⁾

(밑줄 : 인용자)

위의 인용에는 소설교육에 처한 두 태도가 나온다. 작품 중심의 소설 교육이 그 하나고, 작품 없는 소설교육이 다른 하나이다. 그 중에 위 글을 쓴 교사는 전자의 입장에서 서술하고 있다. 위에 인용한 현장 교사의 평범과 시각이 교육 현장 전체를 대변한다고 확언할 수는 없을 것이다. 현장 교사들 중에서 소설교육의 본질에 부합한 교육을 위해 부단한 노력을 기울이는 분들도 많이 있기 때문이다. 따라서 위에 인용한 교사의 발언을 소설교육의 일반적인 문제로 확대하는 것은 불철주야 교육의 발전을 위해 노력하는 교사들을 욕되게 하는 일일 수 있다. 문제는 위 인용문에 밑줄 친 문장인데, 여기서 보듯이 작품 없는 소설 수업의 경우를 말하고 있는 대목은 대단히 상징적이다. 이 문제는 교육 현장에서 지속되어온 소설교육의 오랜 관행일 수도 있지만, 이를 통해 요즈음 문학교육 담론의 현실적 흔적을 읽어낼 수도 있어 주목되는 것이다.

문학의 언어를 일상의 언어 차원으로 산포(散布)시키는 관점이 문학교육론의 핵심으로 부상한지는 제법 되었다. ‘실체 중심’에서 ‘속성 중심’으로, 그리고 ‘활동 중심’으로 가는 문학교육 관점의 변화에 작용한 논리가

1) 고용우, 「소설교육의 문제점과 해결 방향」, 『함께 여는 국어교육』 제60호, 2004년 여름, 31쪽.

바로 문학 언어의 일상화 논리다.²⁾ 이는 문학교육의 내·외부의 작용으로 빚어진 결과일 것이다. ‘개정 국어과 교육과정’(2007)으로 오면서 더더욱 맹위를 떨치게 된, 또 그러고 있는 활동 중심의 교육관은 교육 목표를 거의 대부분 행동적 진술로 서술하는 결과를 낳았다. 그리하여 활동은 있되, 그 활동의 내용과 성격이 본질에 부합한 것인가에 대해서는 의문의 시선을 던질 수밖에 없는 상황이기도 하다. 이는 특히 고학년으로 갈수록 심각하다. 일반화된 활동의 논리만 있을 뿐, 그것이 터한 장르 본질론적 접근이나 논리는 구분되어 있지가 못하다. 이 같은 활동 중심의 논리는 기실 문학교육의 탈맥락화로 치달을 수 있다. 맥락의 구조는 있으나 구체화된 맥락의 논리가 서 있지 않기 때문이다. 여기서 보듯이 문학교육의 활동 중심 논리가 자칫 기능론으로 기울 수 있는 위험은 늘 잠복해있다.

소설교육도 마찬가지인데, 소설에 대한 교육인지 아니면 문학교육에서 중요한 위치를 차지하는 텍스트인지가 불명확해지고 있는 것이다. 이는 그러한 시류에 휩쓸리고 있는 교육 현장의 한숨 섞인 목소리에서도 읽어낼 수가 있다. 물론 일반적으로 교육이란 바람직한 방향으로 혹은 그 반대로 진행될 수도 있다. 문제는 그러한 교육적 실천의 긍·부정적인 다양한 국면을 통어하는 힘이다. 그렇다면 그 힘은 어디서 비롯되는가? 그 힘이 보다 건실한 바탕 위에서 가능하다면, 교육적 실천의 질을 몇 단계 끌어올리는 일이 가능성으로 부상할 수 있을 것이다. 물론 그 역도 마찬가지일 테지만 말이다. 여기서 다음 사항을 생각해보자. 국어교육 혹은 문학교육에 대한 이론적 연구가 곧 교육의 실체를 말해주는 것은 아니라는 점, 마찬가지로 교육과정의 역사와 같은 문서 더미가 곧 교육의 실체를 말해주는 것 역시 아니라는 점 말이다. 현장으로부터 보고되는 선생님들의 보람찬 현장의 목소리 혹은 꾸밈 섞인 낯두리를 두고 교육의 실상이라 말하는 것 역시 성급하다. 오히려 교육에서 중요한 것은 이론과 실천의 총체상이고, 이것이 교육의 실상에 가깝다고 봐야 한다. 이에 주목을 끄는 것이 교육과정이다. 바로 이 점을 주목하여 이 연구는 이론과 실천이 매

2) 이에 관해서는 다음을 참고할 수 있다. 김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대출판부, 2000, 10~25쪽.

개되는 지점을 통해 소설교육을 반성적으로 고찰하고자 한다.³⁾

공적 문서로서의 교육과정은 이론과 실천의 거멸못이다. 따라서 교육의 실상은 교육 이론과 그 이론이 실천으로 매개되는 지점, 즉 교육과정에 대한 쌍방의 순환적 조화를 거쳐야 보다 의미 있게 파악될 수 있다. 이를 위해 이 연구는 우선, 소설교육을 둘러싼 이론적 쟁점의 문제를 포괄적으로 살핀다. 다음으로 소설교육론이 실천과 매개되는 지점, 즉 ‘국어과 교육과정’을 검토할 것이다. 교육과정은 교육의 이론과 실천이 만나는 지점인데, 이 때문에 교육과정은 이론과 실천의 소통에 관한 문제를 풀어가는 열쇠가 된다.⁴⁾ 주지하듯이 교육과정의 개념 속에는 ‘의도된 교육과정’, ‘전개된 교육과정’, 그리고 ‘실현된 교육과정’ 등이 모두 포함된다. 이 중에서 이 연구는 의도된 교육과정에 주목을 하고, 이를 비평적으로 검토하는 데 주력할 것이다. 즉 이 연구는 소설교육이 교육과정의 흐름 속에서 갖는 의미를 고찰하려는 것인데, 이를 특히 이론과 실천이 맺는 매개의 문제로 접근하고자 하는 것이다.

2. 국어교육에서 소설교육론의 안과 밖

여기서는 소설교육의 이론에 관한 문제를 포괄적으로 검토한다. 이를

-
- 3) 이처럼 이론과 실천의 문제로 소설교육의 문제를 접근한 연구는, 필자가 과문한 탓인지는 몰라도, 아직 없는 듯하다. 지금껏 교육과정의 차원에서 소설교육에 대한 사적 고찰을 한 연구가 있고서유경, 「소설 교육 변천사」, 『국어교육론3』(한국어교육학회 편), 한국문화사, 2005), 소설교육을 창작 교육의 문제로 접근하여 그 이념과 철학적 전망을 모색한 연구가 있음이 확인된다(우한용, 「소설교육의 발전 방향(1)」, 『국어교육론3』(한국어교육학회 편), 한국문화사, 2005).
- 4) 교육 이론에 비해 실천의 외연은 상대적으로 무한에 가깝다. 예컨대 교사의 수업 계획, 교과서, 수업 등은 대표적인 교육적 실천의 양태들이다. 특히 이러한 실천들은 교육과정(process of education)의 양상으로 분류되기도 한다. 여기서는 공식화된 문서로서의 교육과정이 그 무한한 실천의 세계를 상징적으로 매개하면서 이론과 만난다는 점을 주목하여 논의를 진행하겠다.

위해 우선 소설교육론의 사적 흐름을 간략하고 고찰하고, 이어서 소설교육의 확장을 위한 교육적 시도를 서사교육의 문제와 연관지어 검토한다. 이는 국어교육 내에서 소설교육과 관련된 이론의 흐름과 쟁점을 살피는 작업이 될 것이다.

1) 소설교육론의 사적 흐름

소설교육을 둘러싼 그 많은 쟁점과 그 사적 전개를 일일이 거론한다는 것은 지난한 일이다. 차라리 시각의 차이가 예리하게 드러나는 지점을 밝히고 이를 해결하기 위해 어떠한 학문적 노력이 경주되었는지를 검토하는 것이 적합할 것이다.

우선 소설교육은 문학교육론이라는 큰 판에서 그 가치가 모색되어왔는데, 문학 자체가 지닌 교육성을 바탕으로 문학교육의 틀을 짜는 시도가 있었다. 이는 다음과 같은 명제에서 쉽게 추출된다.

문학교육은 문학현상이 바람직하게 이루어지기 위한 일체의 의도적 모색의 과정과 결과이다.⁵⁾

이는 문학을 하나의 대상이나 도구로 볼 것이 아니라 작용태, 즉 ‘문학현상’으로 보아야 한다는 입장이다. 문학의 자율성에 입각한 이 입장은, 문학이란 것 자체가 보편적으로 가치 있는 문화 양태의 하나이기 때문에 문학교육의 정당성은 이미 자명하며, 이에 따라 문학교육은 학습자를 문학 문화에 입문하게 하는 가치 있는 활동이 될 수 있다고 본다. 여기에는 피터스(R. S. Peters)의 가치론적 교육관⁶⁾이 반영되어 있음을 어렵지 않게 읽어낼 수 있다. 소설 역시 이러한 문학 본위의 가치를 담지한 언어적 형상물인바, 소설교육은 그 자체로 교육의 가치와 정당성을 지닌다. 소설교육

5) 구인환 외, 『문학교육론(제4판)』, 삼지원, 2001, 43쪽.

6) R. S. Peters, *Ethics and Education*, 이홍우 외 역, 『윤리학과 교육』, 교육과학사, 2003.

은 학습자에게 문학 문화의 체험을 제공하여 인간의 인격적 성취와 자아 실현을 도울 수 있다는 입장이다. 따라서 이 견해에 따르면 소설교육은 포괄적인 인문 교육의 핵심으로 자리하게 된다.

반면에 문학 자체가 교육성을 갖고 있다는 전제를 그대로 받아들이기 보다는, 현행 국어교육의 울타리에서 논의되는 소설교육의 속성과 교육의 이념에서 소설교육을 재개념화하자는 입장이 있다. 이 입장은 다시 두 가지로 나누어지는데, 하나는 교육에서 매우 중요한 학습자 변인을 중시하여 교육적으로 유의미한 소설교육론을 수립하자는 입장이고,⁷⁾ 다른 하나는 문학 작품의 풍성한 표현적 가치를 살려 글쓰기와 같은 표현 교육의 입론을 지향하는 입장으로 대별된다. 특히 후자의 입장은 주로 소설 언어의 형상성에 주목하여 표현 교육의 내용을 모색하는 것이 특징인데, 주로 이상이나 박태원과 같은 모더니즘 계열의 소설을 대상으로 하고 있다.⁸⁾

이상에서 살펴본 소설교육 연구는 대체로 소설을 읽기의 자료 혹은 표현의 전범 텍스트로 간주한 것이 많았다. 그러다가 서사교육으로 관심이 확장되면서 서사적 소통 양식으로 관심이 넓어졌다. 또 언어 주체의 표현 능력이 국어교육의 중요한 목표와 내용으로 부각되면서 소설의 수용을 넘어 생산에 주목하게 되었다. 그리하여 등장하게 된 것이 소설 창작 교육론이다.

소설 창작의 문제는 일반적으로 문학교육론에서 등한시되다가 비교적 최근에 등장했다. 초창기 소설교육론을 비롯한 문학교육론에서는 주로 고귀한 정신에 바탕한 인문적 성과의 집대성으로 문학의 가치를 높게 평가했다. 따라서 훌륭한 작가의 뛰어난 언어 예술을 학습자가 어떻게 이해하고 해석할 것인가 하는 부분에 논의가 집중되어 있었다.⁹⁾ 그리고 교사는 이를 문학 수업에서 어떻게 매개할 것인가 하는 점을 고민하는 형국이었다. 그러나 독자반응비평 혹은 수용미학의 영향으로 문학을 보는 관점이

7) 김상욱, 「현실주의론의 소설교육적 적용 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 1992.

8) 최인자, 「한국 현대소설 담론 생산 방식 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 1997; 김영, 「한국 모더니즘 소설의 글쓰기 방법 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2000 등 참조.

9) 다음과 같은 저서가 대표적이다. 구인환 외, 『문학교육론(제4판)』, 삼지원, 2001.

달라져 문학을 문학답게 이해하고 해석하는 주체는 독자라는 인식이 널리 퍼졌다. 아울러 문학의 생산을 전문적 작가의 소관사로 일관하던 사고방식에서 탈피하여 누구나 문학적 언어활동의 주체가 될 수 있고, 또 그래야 한다는 관점이 가능하게 되었다.¹⁰⁾

다른 사람의 이야기를 잘 듣고, 글에 있는 내용을 잘 이해하는 것도 국어 능력의 중요한 부분이다. 하지만 국어 능력은 궁극적으로 학습자가 언어의 주체가 되어 잘 말하고 잘 쓰는 경지로 나아가야 한다. 즉 표현 능력은 이해 능력을 전제해야 한다. 따라서 인간의 인격적 성장과 자아실현을 돕는 방향으로 교육을 정향한다고 할 때, 표현 교육은 진작되어야 하는 것이다. 이러한 맥락에서 소설 창작 교육론은 큰 의의가 있다.

일찍이 시교육론에서도 창작교육의 문제를 밀도 있게 다루었다.¹¹⁾ 하지만 이후 주로 소설 쓰기 교육과 같은 소설 창작 교육론이 두드러지는 모습을 보인다. 오늘날 언어교육의 중요한 내용으로 부각되고 있는 서사교육의 논의 중 서사 표현 교육에 관한 입론은 바로 소설 창작 교육의 가치를 내함하고 있다. 언어는 본질적으로 창조성을 지니는데, 이를 손쉽게 경험해볼 수 있는 것이 이야기 쓰기이다. 이는 좀 더 발전하면 허구적 이야기, 이를테면 소설 쓰기와 같은 활동으로 거듭날 수 있다. 이러한 맥락의 소설 창작 교육을 주장하는 입론이 있어 주목된다.¹²⁾ 이 입장은 소설을 가르치는 방법으로 서사적 원리나 이론적 분석에 관한 설명을 지양하고 창작 주체의 체험을 중요한 교육적 방법론으로 삼아야 한다고 본다. 학습자에게 소설 창작의 체험은 보람되고 즐거운 삶의 과정으로 내면화될 수 있다는 것이다.

문제는 이상의 이론적 담론이 실천으로 매개되는 지점이다. 그것은 교육과정으로 집약되고 수렴된다. 국어과 교육과정은 이러한 이론이 각축을

10) 김대행, 「국어과교육의 목표와 영역」, 『선청어문』 제25집, 1997, 47쪽.

11) 유영희의 집중적인 논의가 대표적이다. 유영희, 「패러디를 통한 시 쓰기와 창작 교육」, 『국어교육연구』 제2호, 서울대학교 국어교육연구소, 1995 ; 유영희, 「이미지 형상화를 통한 시 창작교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 1999 등 다수 논문 참고.

12) 우한용, 「소설교육의 발전 방향(1)」, 『국어교육론3』(한국어교육학회 편), 한국문화사, 2005, 94쪽.

별이며 실천을 위한 이론화의 터를 마련하기 위해 투쟁하는 장이다. 그렇기 때문에 교육과정에서 이론의 사적 검토는 늘 중요하다. 바로 이 점이 이 연구에서 소설교육의 이론과 실천의 문제를 교육과정을 통해 살피고자 하는 까닭이다.

2) 소설교육인가 서사교육인가

소설교육의 논의가 서사교육의 차원으로 확장된 지는 제법 되었다. 그것은 변화해가는 언어 환경과 국어교육 혹은 문학교육이 갖는 교육적 요구가 맞물려 작용한 결과이다.¹³⁾ 한국근대문학사를 통틀어볼 때, 소설은 근대 문학 중 가장 큰 맹위를 떨쳤다. 하지만 이제는 사정이 달라져 전통적 의미의 소설은 과거의 영예를 누리지 못하는 형편에 놓여 있다. 매체의 발달로 인해 굳이 종이책에 쓰인 소설을 읽지 않는 독자가 많아졌다는 것이다. 하지만 세상에 서사(story, narrative)는 도처에 넘쳐나며, 새로운 논리의 소통 양식을 형성하고 있다. 이에 시간적 계기를 따르는 언어적 소통 양식으로서 서사가 주목을 끌게 되었고, 이는 다른 학문 분야에서도 그 성과로 구체화되고 있다. 이러한 상황에서 국어교육이 목표로 하는 국어 능력의 신장을 위해 소설을 서사 양식의 중요한 형태로 재인식할 필요가 생겼고, 이에 따라 ‘서사성(narrativité)’에 주목하게 된 것이다. 이처럼 소설교육은 변화하는 사회적 환경과 교육적 요구를 전면적으로 수용하여 소설을 중심으로 하되, 소설만을 고집하지 않는 서사교육 일반론을 모색하기에 이르렀다.

이는 구체적인 연구의 성과로 나타나고 있다. 이를테면, 자전적 소설을 통해 서사 주체의 경험이 이야기로 만들어지는 과정과 그 방법을 모색한 연구가 있다.¹⁴⁾ 이 연구는 인간이 자신의 경험을 바탕으로 허구성을

13) 소설교육에서 서사교육으로 발상을 전환하는 문제와 관련하여 다음의 주장을 참고할 수 있다. “소설의 위기가 유도하는 서사의 변형과 새로운 형태의 서사의 발흥을 서사교육에서 긍정적으로 수용해야 한다.”(우한용 외, 『서사교육론』, 동아시아, 2001, 35쪽)

적절히 결합해 이야기를 만들어가는 원리를 탐구한 것인데, 소설과 같은 서사물의 교육이 아니라 이야기 쓰기와 같은 서사 표현 활동을 지향하고 그 논리를 세운 성과로 인정할 수 있다. 그리고 소설의 작중 인물에 대한 이해를 넘어 이야기를 만드는 데 가장 핵심이라 할 인물형(character)의 서사적 창조에 주목한 연구가 있다.¹⁵⁾ 이전의 소설교육론에서 ‘작중 인물의 의미화’를 통한 이해의 원리나, 전형 개념을 통한 소설 속 인물의 의미에 대한 이해 원리를 탐색하던 경향¹⁶⁾과는 달리, 이 역시 서사 표현론적 차원에서 서사의 인물 형상화 원리를 밝히고 교육적 의미를 부여한 연구이다. 이 연구에서 소략하게나마 위계화를 다룬 것은 특기할 만하나, 그 부분에 보다 실증적인 연구가 보완되지 못한 것은 아쉬움으로 남는다.

반면, 구성주의 혹은 독자반응비평의 이론을 토대로 이야기 수용 교육을 모색한 연구도 있다.¹⁷⁾ 초등학교 학생들을 대상으로 한 연구인데, 이야기 속의 자아와 세계의 관계 양상을 중심으로 하여 독자가 스스로 이야기 구조를 구성해보도록 하는 이야기 구조 교육의 방안을 모색한 연구이다. 학습자의 주체적인 서사 활동을 이야기 구조 형성의 문제로 접근했다는 점에서, 이 연구의 의의는 학습자 중심 문학교육론의 맥락에 놓인다.

하지만 서사교육에 대한 논의는 아직 소설교육론에 비해 많은 성과를 낳았다고 할 수는 없다. 소설 특히 근대 소설에 연구 자료를 국한해 문헌학(philology)적 방법으로 접근하는 것이 대부분이기 때문이다. 이에 필요한 것이 매체 언어의 서사교육으로 시야를 확장하는 일이다.¹⁸⁾ 이는 우리에게

14) 임경순, 「경험의 서사화 방법과 그 문학교육적 의의 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2003.

15) 홍지연, 「서사의 인물 형상화 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2005.

16) 김상욱, 앞의 논문; 진중섭, 「인물의 성장 과정을 통한 장편소설교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 1992; 최인자, 「작중 인물의 의미화를 통한 소설교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 1993.

17) 한명숙, 「독자가 구성하는 이야기 구조 교육에 관한 연구」, 한국교원대 박사학위논문, 2003.

18) 매체 언어의 서사교육과 관련된 연구는 다분히 부족한 상황이지만, 다음과 같은 연구가 있어 참고할 수 있다. 김근호, 「‘영화 대 영화’ 형(型) 방송프로그램에 대한 미디어 서사교육적 연구」, 『문학교육학』 제16호, 2005.

게 시급하고도(immediate) 중요한(important) 과제이다. 또 국어교육 혹은 문학 교육이 국어 능력 혹은 문학 능력의 신장이라고 할 때, 서사교육 역시 서사 능력의 신장을 도모하는 것일 터, ‘서사 능력(narrative competence)’의 본질이 무엇인가 하는 부분도 지난하지만 해결되어야 하는 과제이다.¹⁹⁾ 소설 교육에서 서사교육으로 시야를 확장한 것도 소통의 문제에 주목한 까닭이므로, 중요한 것은 학습자와 같은 서사 주체이다. 그런 의미에서, 서사교육론은 서사 형식론, 서사 구조론과 같은 구조주의적 유산을 넘어서야 한다. 학습자의 적극적인 참여를 기반으로 한 문화적 수행으로서 서사표현 교육을 모색해야 하는 것이다. 오늘날 소설교육이 지행해야 할 바도 마찬가지이다.

주지하듯 서사교육론이 소설교육의 전면적인 폐기를 선언하는 것은 결코 아니다. 서사교육론은 일찍이 소설론, 소설교육론에서 모색해온 서사이론과 소설의 기호론적 담론 이론의 장점을 심분 발휘하면서 국어교육의 자장 안으로 널리 산포(散布)되고자 한다. 서사교육은 소설교육을 이른바 ‘포월(包越)’하고자 하는 것이다. 그런 의미에서 소설교육과 서사교육은 서로 대립적 각을 세우는 것이 아니라 문학 문화 만들기로서 표현 교육의 매개 고리를 공유한다고 볼 수 있다. 표현교육이란 매개 개념을 통해 소설교육과 서사교육은 문학 문화의 현동화라는 교육적 가치를 공유하는 것이다.

3. 국어과 교육과정의 소설교육에 대한 비판

주지하듯이 교육과정의 개념 속에는 ‘의도된 교육과정’, ‘전개된 교육과정’, 그리고 ‘실현된 교육과정’ 등이 모두 포함된다. 여기서는 의도된 교

19) 이에 관해서는 비록 시론 차원이기는 하지만, 다음과 같은 접근이 있었다. 우한웅, 「서사능력의 구조와 기능, 그리고 그 교육에 대한 이론적 탐구」, 『문학교육학』 제13호, 한국문학교육학회, 2004.

육과정에 주목을 하고, 이를 비평적으로 검토하는 데 주력한다. 소설교육이 교육과정의 흐름 속에서 갖는 의미를 고찰하고자 하는데, 이는 이론과 실천이 맺는 매개의 문제로 간주될 수 있다. 그러므로 국어과 교육과정 속의 소설교육에 대한 검토는 이론과 실천을 일종의 ‘해석학적 순환(hermeneutic circle)’의 관계로 바라보는 일이다. 즉 교육에서 이론은 실천을 통해 파악되고, 실천은 이론을 통해 조직될 수 있어야 하는 것이다. 이를 비평적으로 성찰하는 일은 연구자와 실천가의 고유한 몫이며, 또한 그럴 수 있을 때 교육에 대한 총체적인 성찰을 기대할 수 있다.²⁰⁾

여기서는 과거 학교급별 구분에 따른 초·중·고등학교 국어과 교육과정 중 4, 5, 6차 교육과정과 국민공통기본교육과정으로 짜여진 7차와 2007년에 고시한 개정 국어과 교육과정을 중심으로 검토한다.²¹⁾ 이 연구는 소설교육을 다루기 때문에, 중·고등학교 교육과정을 중심으로 살피고 초등학교 교육과정은 부수적으로 참고한다. 교육 목표와 교육 내용이 검토의 주된 대상이다.²²⁾

1) 소설교육의 현상적 윤패화

국어과 교육과정 속에서 확인되는 소설교육은 현상적으로 윤패화의 길을 걸어왔는데, 이는 최근의 교육과정에 와서 가장 극심해졌다. 이는 비단 소설교육의 문제만이 아니라 문학교육 일반의 문제이기도 하다. 문학

20) 비유컨대 소설교육론의 자기 이해는 교육과정과 같은 이론의 실천화를 위한 길, 즉 매개를 통해 가능하다. 교육에서 교육과정이란 일종의 상징 혹은 기호로서 실천을 잠재한 텍스트이기 때문이다.

21) 이해의 편의를 위해 국어과 교육과정의 사적 단계를 보이면 다음과 같다. 교수요목기 : 1945~1955 / 1차 : 1955~1963 / 2차 : 1963~1973 / 3차 : 1973~1981 / 4차 : 1981~1987 / 5차 : 1987~1992 / 6차 : 1992~1997 / 7차 : 1997~2007

22) 이를 위해 교육인적자원부에서 발행한 다음 문서들을 참고했다. 교육부 교육과정정책과 편, 『초·중·고등학교 국어과·한문과 교육과정 기준(1946~1997)』, 교육인적자원부, 2000 ; 교육인적자원부 고시 제2007-79호 [별책], 「국어과 교육과정」, 교육인적자원부, 2007.

을 특정한 영역 속에 가두는 이러한 실태는 국어교육의 판이 잘못 짜여져 가고 있음과 이론의 실천적 지평이 왜곡되고 있음을 말해준다. 특히 소설 창작 교육의 논의가 확장되고, 서사교육에서 표현교육 차원의 연구 성과가 축적되어온 동향을 참고해 볼 때, 국어과 교육과정에서 소설교육의 의미는 상당 수준 퇴색되어가고 있는 것으로 보인다.

이 문제와 관련하여 다음과 같은 사례가 있어 주목을 끈다. 문학 창작의 교육적 가치가 구체적으로 논의되기 전에 창작 교육의 내용이 앞서 제시된 경우가 있었다. 6차 국어과 교육과정의 고등학교 부분을 보면, 국어과 선택 과목으로 설정된 <작문> 과목의 ‘작문의 실제’에서 “문학적인 글쓰기”의 내용을 다음처럼 규정하고 있다.

(마) 문학적인 글쓰기

- ① 시의 형식이나 운율에 맞추어 시를 쓴다.
- ② 소설의 형식에 맞추어 소설을 쓴다.
- ③ 수필을 쓴다.

(밑줄 : 인용자)

이는 문학 창작 교육의 입론이 있기 전 작문 교육에서 창작 교육을 부분적으로 고려하고 있는 대목이다. 이전 5차 교육과정에는 문학 창작 교육에 관한 구체적 언급이 없다는 점에서 특기할 만한 부분이다. 글쓰기의 일반적인 활동에서 문학 창작은 매우 의미 있는 현상이고, 그 수행을 위해서는 글쓰기 주체의 자기 이해, 고도의 사고력, 장르 관습, 문학 문화에 대한 인식, 세계관 등 폭넓고도 치밀한 사유의 과정을 거쳐야 한다. 그러나 산문의 언어로 된 소설 쓰기는 학습자에게 과도한 지적 부담을 떠안기지 않으면서도 그 수행의 과정에서 주체의 확립과 자아실현 및 성장의 총체적 가능성을 기대할 수 있다.

비문학적 언어활동은 ‘표현’의 논리이지만, 문학적 언어활동은 ‘창조’의 논리를 따른다. 교육은 해당 사회의 문화적 성취를 반복 재생산하는 것을 넘어 창조의 기획으로 나아가야 한다. 그런 점에서 학습자들에게 소

설 창작의 체험을 제공하는 일은 다대한 의미가 있다. 이에 6차 교육과정 당시 작문 교육에서 이를 중요한 항목으로 다룬 것은 특기할 만하다. 그러나 7차 교육과정에서 소설을 포함한 창작 교육의 가치는 심화 선택과목인 <문학>으로 제한되고, <작문>에서는 ‘정서 표현의 글쓰기’라는 범칭 표현으로 포섭되고 말았다. 게다가 2007년 고시 새 국어과 교육과정에서는 ‘자기 성찰을 위한 글쓰기’라는 용어로 바뀌어 다음과 같은 내용으로 전환되어 있다.

(3) 글의 유형

(라) 자기 성찰을 위한 글쓰기

- ① 작문의 원리와 전략에 관한 지식을 활용하여 자기 성찰을 위한 글을 쓴다.
- ② 다양한 작문 과제에 대하여 일기, 감상문, 수필, 단상, 회고문 등의 글을 쓴다.

문학의 본질 중 하나로 ‘성찰성(reflectivity)’을 드는 것은 비교적 상식에 속한다. 그러나 성찰성은 위 인용에도 언급되어 있는 것처럼, ‘일기’, ‘감상문’, ‘수필’, ‘단상’ 등에도 어느 정도는 반영되어 있다. 마찬가지로 문학의 고유한 속성으로 성찰성만 있는 것은 아니다. 문학은 일상 언어의 논리를 포괄하여 움직이는 생성의 언어이다. 문학은 그 속에 비판, 성찰, 심미, 창의 등 다양한 속성을 포함하되, 그것조차도 고정될 수 없는 유동적 실체의 성격을 갖는다. 그런 점에서 성찰성만을 유독 표나게 내세우는 위의 조항은 문학의 한 가지 속성을 일반 언어의 문제로 과도하게 확대하고 있음을 보여준다. 아울러 해당 교육과정 문서에서 다른 글의 유형으로 ‘정보 전달을 위한 글쓰기’, ‘설득을 위한 글쓰기’, ‘사회적 상호 작용을 위한 글쓰기’, ‘학습을 위한 글쓰기’ 등만을 제시하고 있는데, 이로써 볼 때 2007년 고시 새 국어과 교육과정은 소위 기능론에 입각한 언어의 도구적 실용성을 강하게 드러내고 있는 것으로 판단된다. 심화선택 과목 <문학>을 의식한 것인지는 몰라도, 작문의 유형을 지나치게 편협하게 설정하고 있다는 인상을 주는 것이다. 이러한 구도는 작문에 대한 오해를 낳고, 작

문교육에 대한 오해를 심화시킬 수 있다는 점에서 우려할 만하다. 말하자면, 문학적 글쓰기의 세계를 심화선택 과목인 <문학>에만 유폐시켜 놓은 셈인데, 소설교육은 고사하고 시교육에서조차도 창작 교육의 입론이 지속되어왔다는 점에서, 이러한 현상을 문제점으로 지적하지 않을 수가 없다. 이처럼 소설교육은 이념적 차원과는 달리 현상적 차원에서는 유폐화의 길을 가고 있는 형국인 것이다.

2) 문학적 고유성의 언어교육적 산포

과거 국어과 교육과정을 살펴보면 다음과 같은 언급이 있어 주목된다.

—중학교 3학년—

다. 지도 및 평가상의 유의점

1) 지도

다) 소설이나 희곡의 창작은 문학 창작에 흥미와 재능을 가진 학생을 대상으로 하며, 정규수업 시간에 모든 학생을 대상으로 하지 않도록 한다.

—고등학교 국어 I—

다. 지도 및 평가상의 유의점

1) 지도

마) 소설이나 희곡의 창작은 문학 창작에 흥미와 재능을 가진 학생을 대상으로 하며, 정규수업 시간에는 지도하지 않도록 한다.

—제4차 국어과 교육과정

위는 제4차 국어과 교육과정의 중학교 3학년과 고등학교 <국어 I>의 ‘지도 및 평가상의 유의점’에 나오는 것으로 소설교육과 관련된 대목이다. 제4차 국어과 교육과정부터 문학을 국어과의 독립된 영역으로 설정하기 시작했다. 그러나 위의 인용처럼 작가는 창작의 전문가라는 전제 하에 문학 대중을 분리시키고, 이에 따라 교육의 장에서 학습자를 수동적인 문학

‘소비자’로 한정하고 있다. 이렇게 소설 창작 교육의 가치를 인식하지 못했던 것은 과거 문학교육에 관한 입론이 알았고, 또한 문학을 ‘이해’와 ‘감상’의 대상으로만 바라보는 편협한 시각이 만연했기 때문이다. 이는 비유컨대 문학교육의 민주화, 나아가 인간교육의 민주화와 역행하는 길이었다.

하지만 이어지는 5차와 6차 교육과정에서도 문학의 이해와 감상만을 강조하는 모습을 보인다. 예를 들면, 다음과 같다.

— 중학교 —

가. 교과 목표

- 3) 문학에 관한 기초적인 지식을 갖추고 작품 감상력과 상상력을 기르게 한다.

— 고등학교 —

가. 교과 목표

- 3) 문학작품을 통하여 문학에 관한 체계적인 지식을 갖추고 창조적인 체험을 함으로써 미적 감수성을 기르며, 인간의 삶을 총체적으로 이해하게 한다.

— 제5, 6차 국어과 교육과정

5차와 6차는 문학교육의 목표 진술이 위처럼 동일하다. 교육 내용도 이해와 감상만을 언급하여 과거 소설교육의 핵심은 소설에 대한 이해 교육이었음을 말해준다. 그리고 여기서 보듯이 중학교에서는 작품의 ‘감상력과 상상력’을 목표로 언급하고, 고등학교에서는 삶의 ‘총체적’ 체험을 언급함으로써, 당시 문학교육 목표 혹은 이념태로서 선편을 쥐고 있던 ‘상상력의 세련’, ‘삶의 총체적 체험’, ‘문학적 문화의 고양’이란 논리가 반영되었음을 확인할 수 있다.²³⁾ 하지만 이는 문학과 문학교육에 대한 고전적 인식의 하나로서 그것이 갖는 한계를 자체적으로 극복해나가는 방향을 취한다. 여기에는 문학교육을 둘러싼 내·외부의 인식 변화가 많은 영향을

23) 다음 책의 ‘제3장 문학교육의 의의’를 참고. 구인환 외, 『문학교육론(제4판)』, 삼지원, 2001.

미쳤다고 할 수 있다.

이후 학교급별 구분은 사라지고 국민공통기본교육과정으로 단일 목표를 지향하는 7차 교육과정이 등장하는데, 여기서는 문학 교유의 목표론이 국어교육 전체의 목표 속으로 산포되고 있다. 이를테면 다음을 보자.

2. 목표

언어 활동과 언어와 문학의 본질을 총체적으로 이해하고, 언어 활동의 맥락과 목적과 대상과 내용을 종합적으로 고려하면서 국어를 정확하고 효과적으로 사용하며, 국어 문화를 바르게 이해하고, 국어의 발전과 민족의 언어 문화 창달에 이바지할 수 있는 능력과 태도를 기른다.

가. 언어 활동과 언어와 문학에 대한 기본적인 지식을 익혀, 이를 다양한 국어 사용 상황에서 활용하는 능력을 기른다.

나. 정확하고 효과적인 국어 사용의 원리와 작용 양상을 익혀, 다양한 유형의 국어 자료를 비판적으로 이해하고 사상과 정서를 창의적으로 표현하는 능력을 기른다.

다. 국어 세계에 흥미를 가지고 언어 현상을 계속적으로 탐구하여, 국어의 발전과 국어 문화 창조에 이바지하려는 태도를 기른다.

— 제7차 국어과 교육과정

이른바 ‘통합교육과정’을 모색한 결과, 위와 같이 국어교육의 목표를 종합적으로 진술하고 있다. 2007년에 고시한 ‘개정 국어과 교육과정’에서는 이러한 문학교육의 언어교육화라는 산포 현상이 강화된다. 7차 교육과정만 보더라도 “창의적으로 표현하는 능력을 기른다”와 “국어 문화 창조에 이바지하려는 태도”라는 언급은 그 이전 교육과정과 다른 경계선을 보여준다. 이는 일상의 언어와 문학의 언어를 구분하지 않고 통합하는 것이라 할 터인데, 이에겐 문학교육에 대한 발상의 전환이 반영된 듯하다. 문학의 문제를 일상성으로 소급해 문학교육의 국어교육적 보편성과 함께 수행성을 강조하는 입론이나²⁴⁾ 소설교육에서 서사교육 특히 서사 표현 교육

24) 김대행, 『국어교과학의 지평』, 서울대출판부, 1995 ; 김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대출판부, 2000.

으로 가는 인식의 전환이 반영된 것이다.²⁵⁾ 그래서인지 각 학년별 내용을 보면, 구체적 장르로서 소설을 내세우기보다는 문학 일반의 교육 활동으로 진술되고 있다. 주로 문학에 대한 지식을 바탕으로 한 이해와 표현 활동을 강조하는 방향으로 설계되어 있다.

제도적 차원에서 소설교육은 문학교육, 더 크게는 국어교육의 범주에 속한다. 하지만 그와 동시에 소설교육은 소설 고유의 장르성을 존중하는 교육이기도 하다. 그런 점에서 장르 고유의 언어적 형상성을 언어 일반의 속성으로 산포시키는 것은 자칫 위험할 수가 있다. 그렇다고 장르의 틀에만 끌려 다니는 것도 교육적 가치를 확보하기 어렵게 한다. 중요한 것은 문학의 고유성을 교육적인 요구에 의해 살리면서 동시에 교육적인 맥락에 따라 문학을 끊임없이 재구성하는 일이다. 이를 위해서는 일단 국어교육에서 기능론적 도구관이 극복되어야 하고, 아울러 문학을 특정한 영역으로 보는 편견을 불식시켜야 한다. ‘말하기-듣기-읽기-쓰기’와 ‘문학’은 서로 중첩되는 부분이 상당하다는 점에서 결코 별개의 영역일 수 없다. 국어교육에서 이 점이 선결돼야 문학의 고유성이 살아 있는 교육적 재개념화 혹은 재구성이 가능할 것이다.

3) 탈장르론의 교육적 맥락과 위계화의 문제

과거 국어과 교육과정을 살펴보면, 5차와 6차 교육과정에서 소설교육의 내용이 직접 언급되는 부분은 중학교 교육과정밖에 없다.²⁶⁾ 고등학교 과정에서는 소설을 구체적으로 언급하지 않고 있다. 이는 이전의 4차 교육과정과는 다른 부분이다. 5차부터 고등학교 교육과정에서 소설교육에 대한 구체적인 언급이 실종된 것인데, 이를 5차 교육과정에서 소설교육과

25) 우한용 외, 『서사교육론』, 동아시아, 2001 ; 임경순, 「경험의 서사화 방법과 그 문학교육적 의의 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2003.

26) 이에 대한 자세한 검토는 서유경, 「소설 교육 변천사」, 『국어교육론3』(한국어교육학회 편), 한국문화사, 2005 참고.

관련된 다음 대목을 보면서 생각해보자.

—중학교—

가. 교과 목표

- 3) 문학에 관한 기초적인 지식을 익히고, 작품 감상력과 상상력을 기르게 한다.

<1학년> 내용

—문학—

- 마) 소설은 기본적으로 사람의 삶에 대한 허구적 이야기임을 이해하기
바) 소설에 나오는 인물들을 통하여 삶의 모습을 이해하기

<2학년> 내용

—문학—

- 마) 소설을 읽고, 시점에 따른 각 작품의 구성 효과를 살피기
바) 소설의 내용과 주제를 살피고, 서술 양식에 따라 소설의 종류를 구별하기

—고등학교—

가. 교과 목표

- 3) 문학 작품을 통하여 문학에 관한 체계적인 지식을 갖추고 창조적인 체험을 함으로써 미적 감수성을 기르며, 인간의 삶을 총체적으로 이해하게 한다.

위에서 보듯이 고등학교로 가면서 소설과 같은 구체적 문학 장르를 시, 희곡 등과 함께 묶어 문학으로 통합하여 제시하고 있다. 즉 소설교육 자체의 가치보다 국어교육 혹은 문학교육의 하위 제재로서의 가치에 주목하는 것임을 알 수 있다. 고학년으로 갈수록 언어활동으로서의 문학이 갖는 보편성을 고려하고 있는 것인데, 이는 7차 교육과정, 이어 ‘개정 국어과 교육과정’(2007년 고시)의 내용을 보아도 마찬가지이다. 고학년으로 갈수록 문학을 교육 목표를 달성하기 위한 효과적인 언어 자료로서 인식하는 경향이 있는 듯하다. 고등학교 단계에서는 문학의 일반론적인 설명이 주

를 이루며, 개별 장르 혹은 양식에 따른 교육적 인식이나 설명은 없다. ‘이야기’라는 용어조차도 찾아보기가 어렵다. 교육 내용의 위계화 차원에서 보면, 구체에서 추상으로 나아가는 셈인데, 그 길이 장르의 통합 혹은 해체적 재구성으로 포장되어 있는 것이다.

문제는 고학년으로 갈수록 증가하는 이 같은 일반론적 수준의 선언이 자칫 문학교육의 연역화를 초래하여 다양한 문학 활동의 맥락과 주체의 작용을 고려하지 못할 우려가 있다는 점이다. 언어활동은 그 자체의 고유한 형식적 특성과 함께 내용 맥락의 순환적 연관 속에 작동하는 것이다. 따라서 문학 교실에서 학습자와 교사가 텍스트를 대상으로 벌이는 제반 활동은 그 나름의 고유한 논리를 갖게 되고 또 그러한 질서를 따르게 된다. 예컨대 시 수업 장면과 소설 수업 장면은 엄연히 다르고, 그러한 문학 수업 장면과 문법 수업 역시 같을 수 없다. 국어 수업이 수학 수업과 내적 논리가 같을 수 없는 것과 마찬가지이다. 이러한 문학 교육과정의 연역화는 문학을 일상 언어와 동질적 차원으로 보는 관점에서 비롯된 듯하다. 그런데 문학의 언어가 일상 언어와 다를 바가 없다면, 문학을 굳이 가르쳐야 하는 까닭은 무엇인가? 차라리 손쉽게 다가설 수 있는 일상 언어가 교육적으로 간편하고 효과적이라는 주장이 가능하지 않겠는가. 여기서 문학은 그 자체의 고유한 언어 논리를 지니고 있고,²⁷⁾ 따라서 일상의 언어가 감당하기 어려운, 동시에 중요한 교육적 가치를 갖는다는 점을 생각해 보아야 한다. 이를 바탕으로 문학교육의 당위성을 밝힐 수 있기 때문이다. 교육의 가치론에서 중요한 것은 동일성의 논리를 넘어서는 차이성의 논리라야 한다. 따라서 작금의 문학교육에 관한 교육과정의 지배적 논리는 자칫 문학 교실에 참여한 교사와 학습자가 텍스트를 둘러싸고서 모두가 활동의 세계 속에 표류하게끔 할 수도 있다는 점에서 우려된다.

이런 맥락에서 교육과정은 소설교육과 같은 장르적 구체성을 바탕으로 교육의 가치를 재점검해야 할 필요가 있다. 이는 문학교육의 위계화(hierarchy) 문제와 결부된다. 문학교육에서 위계화야말로 장르론과 불가분

27) 예컨대, 언어적 형성성의 문제를 생각해 볼 수 있다.

의 관계를 지니기 때문이다. 앞서 작품 없는 소설교육의 현상으로 이 글을 시작했듯이, 그러한 소설 수업은 고전적 의미에서 지식 위주의 수업 혹은 탈가치론적 활동 중심의 수업으로 이어질 공산이 크다. 언어활동의 가치를 지향하되, 중요한 교육적 매개의 끈은 언어 텍스트의 본질에 입각해야 하는 것이다. 이런저런 ‘수용과 생산’의 문학교육 활동은 장르의 논리를 떠날 수 없다. 작품에 대한 이해뿐만 아니라 일정한 장르적 법칙에 따라 표현활동을 해보거나 다른 장르로 변환해보는 등²⁸⁾의 활동 모두 장르에 대한 본질적 이해를 바탕으로 하기 때문이다.

하지만 이런 점도 고려할 수 있을 것 같다. 서사교육에 관한 이론적 모색에서도 보듯이, 이러한 탈장르론의 교육적 맥락화는 묘하게도 해체론적 시대, 탈장르 시대의 코드와 어울린다. 과연 우리가 여기서 검토하고 있는 문학교육의 구도가 탈장르 시대의 반증인가? 그렇다면, 교육은 본질적으로 어떠해야 하는가? 이런 질문에 대해 교육은 존재보다는 당위에 호소하는 가치론적 활동이라는 것을 상기할 필요가 있다. 흔히 교육에서 중요한 두 축이라 언급되는 ‘전수’와 ‘창조’를 생각해볼 때, 교육은 해당 사회의 인간적 성취를 전수하는 것보다는 이를 매개로 한 창조에 궁극적인 목적을 둔다.²⁹⁾ 교육에서 창조는 전통과의 부단한 대화에서 비롯되며, 존재와 당위간의 끊임없는 대화와 갈등의 결과 수렴되는 이념태이다. 그런 점에서 문학 장르는 정태적인 고정물이 아니라 그러한 복잡성과 대화성을 바탕으로 하는 유동태로 간주되어야 한다. 문학교육에서 위계화는 바로 이러한 논리를 바탕으로 추구되어야 할 것이다. 그러니 교육에서 이론과 실천은 실질적으로 만나야 한다. 특히 위계화 문제에서는 연구자 한 사람

28) 이와 관련하여 서사를 극(drama)으로 바꾸어 썰보는 교육 활동을 다른 연구가 있어 참고가 된다. 이 연구는 장르 문식성을 문학교육의 중요한 매개 개념으로 삼고 있다(정진석, 「문학교육에서 서사의 극화 원리에 대한 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2006).

29) 김상욱은 이와 관련하여 “모든 교육은 전승과 창조라는 두 가지 계기를 끌어안고 있다. (...중략...) 그러나 문제는 어느 한 편의 손을 들어주는 것이라기보다, 두 이항대립의 축을 양항에 설정하고 적절한 지양의 방식들을 모색하는 것이 되어야 할 것”이라고 했다(김상욱, 『문학교육의 길 찾기』, 나라말, 2003, 21~22쪽). 그러나 교육에서 ‘전수’와 ‘창조’는 질적으로 다른 개념이 아니며, 오히려 창조는 전수를 포괄하는 교육의 이념태로 보아야 할 것이다.

혹은 그가 속한 그룹의 일방적 선언으로 그칠 일이 아니다.

결국 소설교육의 위계화 문제는 이론과 실천의 상호 관련을 통한 실증적 논리를 추구하는 방향으로 검토되어야 한다. 그러나 이는 연구자 한 사람의 몫으로 돌리기에는 너무나 어렵고도 중차대한 문제 중의 하나라는 압박을 준다.

4) 수용과 생산의 이분법을 넘어서

최근까지의 국어과 교육과정의 흐름을 보건대, 소설을 포함한 문학교육에 창작교육의 입론이 보완되어 온 것을 확인할 수 있다. 예컨대 다음과 같은 제7차 국어과 교육과정 ‘내용 체계’ 부분에 정리된 문학 영역의 ‘문학의 수용과 창작’의 하위 개념을 보자.

- 작품의 미적 구조
- 작품의 창조적 재구성
- 작품에 반영된 사회·문화적 양상
- 문학의 창작

여기서 ‘작품의 미적 구조’나 ‘작품에 반영된 사회·문화적 양상’ 등이 수용과 창작을 매개하는 개념일지는 몰라도, 이것이 문학적 행위로 인식되는 말은 아니다. ‘작품의 창조적 재구성’이나 ‘문학의 창작’에 비하면 그 성격이 확연히 다르다. 그런 점에서 여기서는 문학 수용의 역동성은 상실되고 창작 교육만을 강하게 의식하고 있는 것 같은 인상을 받는다. 이는 창작교육의 정교한 이론이 정립하지 않은 상태에서 창작교육의 필요성을 급하게 반영하려다가 생긴 현상이라고 판단된다. 미시적으로 볼 때, 이론과 실천의 아귀가 맞아 돌아가지 않았던 것이다. 이는 우리의 국어과 교육과정에서 이념적 차원의 입론은 앞서 가는데 반해, 해당 분야에서 실질적인 이론의 구체화가 부족해서 생기는 불협화음의 한 사례이다. 이같은 현

상은 개정 국어과 교육과정(2007)에서 다음처럼 수정·보완되었다. 7차의 ‘문학의 수용과 창작’이 개정 교육과정에서는 ‘수용과 생산’이라는 말로 바뀌었고 그 하위 항목은 다음과 같이 수정되었다.

- 내용 이해
- 감상과 비평
- 작품의 창조적 재구성
- 작품 창작

여기서는 수용과 창작의 원리가 활동의 논리에 따라 적절하게 배치되어 있다. 교육적 실천을 위한 이론적 탐구의 노력이 빚어낸 성과라 할 것이다. 물론 이러한 개괄적인 각 항목에는 구체적인 문학작품의 이론적 뒷받침이 필요할 것이다. 소설교육에서 문학 작품에 대한 이해와 해석을 중심으로 한 방법론 연구는 상당 수준 진척이 되고 있고, 또 외국의 이론에 많은 도움을 입고 있기도 하다.³⁰⁾ 교육에서 매체인 텍스트에 대한 충실한 이해 없이는 그 어떤 노력도 부질없는 결과로 이어질 공산이 크기에, 소설교육에서 소설 작품 혹은 텍스트에 대한 충실한 이해와 해석은 필수적이다. 반면에 생산(창작)은 그 중요성이 아직은 선언적 수준에 머물러 있어 앞으로 보다 많은 이론적 구체화가 요구되는 부분이다. 하지만 일단 이념적으로 그 가치가 인정되어 교육적 실천을 위해 그 논리가 교육과정 에 반영되어 있는 상황이다.

그러나 궁극적으로는 이러한 문학 현상의 본질에 따른 문학교육의 입론은 수용과 생산의 이분법을 넘어서야 한다.³¹⁾ 물론 수용과 생산(창작)은

30) 김상욱, 「소설 담론의 이데올로기 분석 방법 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 1995 ; 김동환, 「소설 읽기의 방법과 국어교육」, 『문학연구와 문학교육』, 한성대출판부, 2004 ; 김성진, 「비평 활동 교육의 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2004 ; Robert Scholes, *Textual Power : Literary Theory and the Teaching of English*, 김상욱 역, 『문학이론과 문학교육 : 텍스트의 위력』, 하우, 1995 등 다수.

31) 이와 관련하여 수용과 생산의 이분법을 극복하는 매개로 ‘비평 활동’이라는 개념과 그것의 원리를 제언한 김성진의 논의가 주목을 끈다. 그는 “일반적으로 비평은 특정한 방식의 쓰기 결과물이나 하나의 장르로 이해된다. 그러나 문학교육의 맥락에서는 작품

각각의 교육적 의의를 충분히 지나나, 궁극적으로는 생산의 국면으로 교육의 가치를 정향해야 할 것이다. 교육적으로 가치 있는 언어활동은 생산이 수용을 포괄하는 것이면서 결국에는 통합적 교육 활동으로 가는 데 있다. 이를 위해 대상 텍스트에 대한 반응을 매개로 한 표현 활동을 소설교육의 핵심에 둘 필요가 있다. 즉 소설교육 혹은 서사교육에서는 표현 교육의 논리를 구체적으로 마련하되, 이를 교육적으로 매개하기 위해서는 소설에 대한 반응으로서 소설 쓰기 혹은 서사 텍스트 쓰기와 같은 방법으로 통합의 논리를 보다 확충할 필요가 있는 것이다. 이는 소설교육이 분편화로 빠져드는 기능론적 국어교육관을 극복하고 통합적 국어교육의 지평을 보여주기 위해서 필요한 일이다.

4. 이론의 실천화와 실천의 이론화를 위하여

개정 국어과 교육과정(2007)에서 저학년의 경우를 살펴보면, 학년별 내용에서 ‘작품의 수준과 범위’는 곧장 ‘성취 수준’, 즉 교육 목표와 상동성을 가지고 있음을 확인할 수 있다. 그러나 고학년으로 올라갈수록 그 구조적 상응 관계는 희박해진다. 교육과정을 살필수록 급조한 듯한 느낌을 지울 수가 없다. 사실, 교육에서 각자의 입론과 그 개별 이론이 병렬되는

수용에서 작품에 대한 반응의 생산에 이르는 모든 과정에 걸쳐 있는 활동으로 규정하는 것이 보다 적절하다.”라고 하면서 ‘비평 활동’이라는 개념을 제안했다(김성진, 「비평 활동 교육의 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2004, 12쪽). 이 연구는 비평 활동이라는 개념을 통해 문학교육에서 읽기와 쓰기, 혹은 수용과 생산의 이분법을 하나의 개념 단위로 묶어냄으로써 통합적 언어활동의 논리를 모색했다는 점이 인정된다. 그러나 “문학 읽기를 단순히 기호와 의미의 일차원적 연결이 아니라 자신의 안목과 판단을 통해 능동적으로 의미를 재구성하는 차원에서 본다면, 읽기는 그 자체로 쓰기의 속성을 가지고 있는 것으로 볼 수 있다.”라고 했는데(김성진, 앞의 논문, 17쪽), 여기서 볼 때 ‘비평 활동’이라는 개념은 어디까지나 잘 읽는 것을 기준으로 하여 쓰기를 포괄하는 것으로 확인된다. 이에 구체적으로 표현된 언어적 반응의 문제로 이 논의를 보다 확장할 필요가 있다.

것만큼 쉬우면서도 위험한 일은 없다. 결국 이 같은 문제를 해결하기 위해서 이론과 실천은 지금보다 더 많이 소통해야 한다. 교육에서 이론의 실천화와 실천의 이론화가 궁극적으로 하나가 될 수 있는 방향을 추구해야 한다.

교육에서 이론과 실천은 상호 작용하면서 서로를 풍부하게 살찌우는 역할을 할 수 있다. 이 둘의 관계는 이론과 실천의 해석학적 순환으로 설명할 수 있다. 우리는 이러한 해석학적 순환의 관계를 가능하게 하는 매개로 공적 문서로서의 교육과정을 꼽을 수 있다. 이런 맥락에서 이 연구는 소설교육의 이론과 실천의 상호성을 이론적 쟁점과 국어과 교육과정을 통해 비판적으로 살펴보았다. 그러나 분명히 이 연구는 그 비판을 넘어 새로운 대안을 구체적으로 제시하지는 못한 한계를 지닌다. 앞으로 후속 연구를 통해 보완되어야 사함임을 미리 밝혀둔다. 그럼에도 이 연구가 조금의 소설교육을 포함한 문학교육이 국어교육 담론 속에서 어떤 방향성을 가져야 할 것인가에 대한 고민을 구체화할 수 있는 계기가 되리라고 기대한다.

교육 현실을 연구의 대상으로 고려하지 않은 이론화는 자칫 학문적 권위주의나 지적 억압으로 나아갈 위험이 있고, 자칫 이론의 유희에 빠질 위험이 있다.³²⁾ 또한 교육의 이념과 철학, 그리고 이론적 논리를 고민하지 않는 교육적 실천은 지적 무정부주의를 초래할 수도 있다. 지금껏 소설교육을 포함하여 국어교육 관련 연구가 실천적 지평을 단지 가능성의 세계로만 간주한 것은 아닌지 다시 한번 따져볼 일이다. 그런 점에서 소설교육이 실천으로 매개되는 과정에 대한 메타적 성찰이 필요하다. 이는 이론 지향적 연구가와 현실 지향적 실천가 둘 다의 몫이기도 하다. 구체적인 장르론에 입각한 소설교육론의 경우에 그것의 교육과정에 대한 검토는 절실하다. 그것은 교육 자체를 다시 생각하는 계기가 될 것이다.

32) 김상옥은 대학에서의 이론 연구가 갖는 한계를 지적하면서, 교육의 실천적 연구에서 교사와 학습자 변인을 생략한 연구는 결국 이론의 공허함을 증폭시킬 뿐이라고 지적한다. 김상옥, 「실천적 이론과 이론적 실천 : 문학교사를 위한 제언」, 『문학교육학』 제 18호, 한국문학교육학회, 2005, 346쪽.

원론적인 말이겠지만, 교육은 명목뿐인 ‘상상의 공동체’가 아니라 실질적인 ‘상상의 공동체’를 지향해야 한다. 그런 점에서 이론과 실천의 상호작용을 촉진할 필요성이 제기되는데, 이를 위해서라도 소설교육에 관한 연구는 그 실천과 실천적 매개의 장으로 시선을 돌릴 필요가 있다.*

* 본 논문은 2007. 11. 11. 투고되었으며, 2007. 11. 13. 심사가 시작되어 2007. 11. 30. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 교육부 교육과정정책과 편, 『초·중·고등학교 국어과·한문과 교육과정 기준교육인적자원부, 2000.
- 교육인적자원부 고시 제2007-79호 [별책], 『국어과 교육과정』, 교육인적자원부, 2007.
- 구인환 외, 『문학 교수·학습 방법론』, 삼지원, 1998.
- 구인환 외, 『문학교육론(제4판)』, 삼지원, 2001.
- 김근호, 「‘영화 대 영화’ 형(型) 방송프로그램에 대한 미디어 서사교육적 연구」, 『문학교육학』 제16호, 2005.
- 김대행, 『국어교과학의 지평』, 서울대출판부, 1995.
- 김대행, 「국어과교육의 목표와 영역」, 『신청어문』 제25집, 1997.
- 김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대출판부, 2000.
- 김동환, 『문학연구와 문학교육』, 한성대출판부, 2004.
- 김상욱, 「현실주의론의 소설교육적 적용 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 1992.
- 김상욱, 「소설 담론의 이데올로기 분석 방법 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 1995.
- 김상욱, 「문학 교수·학습에서 이론의 역할」, 『문학 교수·학습 방법론』(구인환 외), 삼지원, 1998.
- 김상욱, 『문학교육의 길 찾기』, 나라말, 2003.
- 김상욱, 「실천적 이론과 이론적 실천 : 문학교사를 위한 제언」, 『문학교육학』 제18호, 한국문학교육학회, 2005.
- 김성진, 「비평 활동 교육의 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2004.
- 김성진, 『문학교육론의 쟁점과 전망』, 삼지원, 2004.
- 김종철, 「17세기 소설사의 전환과 소설교육론」, 『한국학보』 25권, 1999.
- 김종철, 「문학교육의 문화론적 관점」, 『고전문학연구』 제8호, 2001.
- 김종신, 「서사 텍스트의 심미적 체험의 구조와 유형에 관한 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 1994.
- 김혜영, 「한국 모더니즘 소설의 글쓰기 방법 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2000.
- 문영진, 「한국 근대소설의 신체성 중심의 읽기에 관한 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 1998.
- 문영진, 『한국 근대 산문의 읽기와 글쓰기』, 소명출판, 2000.
- 박대호, 「소설의 세계관 이해와 그 문학교육적 적용 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 1991.
- 박인기, 「문학교육과정의 구조에 관한 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 1994.

- 문학과문학교육연구소, 『창작교육, 어떻게 할 것인가』, 푸른사상, 2001.
- 서유경, 「공감적 자기화를 통한 문학교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2002.
- 서유경, 「소설 교육 변천사」, 『국어교육론3』(한국어교육학회 편), 한국문화사, 2005.
- 양정실, 「해석 텍스트 쓰기의 서사교육 방법 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2006.
- 우한용, 『한국현대소설담론연구』, 삼지원, 1996.
- 우한용, 『문학교육과 문화론』, 서울대출판부, 1997.
- 우한용, 「창작교육의 이념과 지향」, 『문학교육학』제2호, 한국문학교육학회, 1998.
- 우한용, 「서사능력의 구조와 기능, 그리고 그 교육에 대한 이론적 탐구」, 『문학교육학』 제13호, 한국문학교육학회, 2004.
- 우한용, 「소설교육의 발전 방향(1)」, 『국어교육론3』(한국어교육학회 편), 한국문화사, 2005.
- 우한용 외, 『소설교육론』, 평민사, 1993.
- 우한용 외, 『서사교육론』, 동아아시아, 2001.
- 유영희, 「패러디를 통한 시 쓰기와 창작 교육」, 『국어교육연구』 제2호, 서울대학교 국어교육연구소, 1995.
- 유영희, 「이미지 형상화를 통한 시 창작교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 1999.
- 임경순, 「경험의 서사화 방법과 그 문학교육적 의의 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2003.
- 전국국어교사모임, 『함께 여는 국어교육』 제60호, 2004년 여름.
- 정래필, 「플롯 구성을 활용한 이야기 쓰기 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2001.
- 정진석, 「문학교육에서 서사의 극화 원리에 대한 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2006.
- 최인자, 「한국 현대소설 담론 생산 방식 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 1997.
- 한명숙, 「독자가 구성하는 이야기 구조 교육에 관한 연구」, 한국교원대학교 박사학위논문, 2003.
- 황혜진, 「가치 경험을 위한 소설교육내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2006.
- Eisner, Eliot W., *The Enlightened Eye : qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*, 박병기 외, 『질적 연구와 교육』, 학이당, 2001.
- Peters, R. S., *Ethics and Education*, 이홍우 외 역, 『윤리학과 교육』, 교육과학사, 2003.
- Scholes, Robert, *Textual Power : Literary Theory and the Teaching of English*, 김상욱 역, 『문학이론과 문학교육 : 텍스트의 위력』, 하우, 1995.

<초록>

소설교육의 실천적 지표에 대한 반성적 고찰

- 이론과 교육과정의 매개 양상을 중심으로 -

김근호

이 연구는 소설교육의 이론이 실천으로 매개되는 지점을 교육과정으로 보아 이를 반성적으로 고찰한다. 이를 위해 소설교육에 관한 이론의 흐름과 쟁점을 살펴보면, 소설교육은 소설을 포함한 문학을 고귀한 인문적 성취로 보는 것에서 출발하였다. 이는 문학의 뛰어난 가치는 자명한 것이고, 이에 따라 교육의 가치는 선험적·경험적으로 선결된다는 입장이다. 그러다가 문학을 특별한 전문가 집단의 전유물로 보는 편협한 시각을 탈피하여 문학의 일상 언어화라는 논리로 확장되었다. 서사 표현 교육, 소설 창작 교육 등의 문화 생산론적 담론이 소설교육의 핵심으로 등장하게 되면서 표현론의 가치가 문학교육을 견인하는 중심축으로 자리하게 되었다.

문제는 교육이론의 실천적 지표라 할 수 있는 교육과정에 나타나는 문제이다. 이와 관련하여 이 연구에서는 의도된 교육과정, 즉 공식 문서로서의 국어과 교육과정을 비판적으로 검토한다. 국어과 교육과정 속의 소설교육을 살피는 작업은 이론과 실천을 일종의 ‘해석학적 순환’의 관계로 보는 일이다. 교육에서 이론은 실천을 통해 파악되고, 실천은 이론을 통해 조화될 수 있어야 하기 때문이다.

국어과 교육과정의 소설교육에 대해 다음과 같은 몇 가지 문제를 비판할 수 있다. 우선 국어교육에서 소설교육은 점차 현상적으로 ‘유패화’의 길을 갔다는 점이다. 이는 국어교육에서 이른바 ‘기능론’의 전횡으로 인해 진행된 문학교육의 유패화에도 맞물려 있다. 다음으로 문학적 고유성이 언어교육이라는 명목 하에 희박해지는 모습을 보인다는 점이다. 국어교육에서 문학교육은 언어교육임이 분명하다. 그러나 장르 고유의 특징이 탈색된 언어교육은 자칫 활동만 남고 그 본질은 상실될 위험이 있다. 다음으로는, 앞의 비판과 관련하여, 탈장르론의 교육적 맥락이 확대되고 이에 따라 생기는 교육적 위계화의 문제이다. 교육 내용의 위계화 차원에서 볼 때 소설교육은 구체에서 추상으로 이어지고 있는데, 그 논리가 장르의 통합

혹은 해체적 재구성으로 포장되어 있다. 문제는 고학년으로 갈수록 증가하는 이 같은 일반론적 수준의 선언이 자칫 문학교육의 연역화를 초래하여 다양한 문학 활동의 맥락과 주체의 작용을 고려하지 못할 우려가 있다는 점이다. 마지막으로 언급하고자 하는 바는 교육과정에 반영된 수용과 생산의 이분법이다. 앞으로 소설교육을 포함한 문학교육은 이러한 상투적 이분법을 넘어 문화론적 생산의 논리로 나아가야 한다. 소설 창작 교육이나 서사 표현 교육 등이 집중적으로 논의되는 흐름과 관련하여 문학교육에서 생산은 수용을 포월해야 한다.

교육은 명목뿐인 ‘상상의 공동체’가 아니라 실질적인 ‘상상의 공동체’를 지향해야 할 것이다. 이를 위해 이론과 실천의 상호작용을 촉진할 필요성이 있는데, 이와 관련하여 이 연구는 이론이 실천으로 매개되는 지점, 즉 교육과정을 비판적으로 검토하였다.

【핵심어】 소설교육, 이론, 실천, 교육과정, 매개, 해석학적 순환, 유허, 산포, 탈장르, 위계화, 통합

<Abstract>

**A Critical Reflection on the Practical Indicator
of Novel Education**

—Focused on the Mediation between Theory and Curriculum—

Kim, Keun-ho

In this paper I criticize the novel education in Korean education curriculum made of government document. Accomplishing this purpose, I investigated the history of novel education theories in Korean education discourse. The historical issues of novel education started to discover human excellences in literature including novel. But this has been exchanged by the new point of view about the language of literature. The language of literature was regarded as the same essentially of the ordinary language, and this viewpoint has expanded broadly in Korean education. In result, the education of narrative expression and the education of writing novel have the importance in the literary education.

It is the Korean education curriculum that has raised the problem. Especially the documentary curriculum is focused as core problem. So I criticized novel education in Korean education curriculum to understand between education theories and practices. Education theories and practices have the relation of 'hermeneutic circle'.

Firstly, in Korean education curriculum, novel education has been taken the wrong way to 'confinement'. This serious phenomenon has to do with the wrong way of literary education in general. Secondly, the original peculiarity of literary has been scattered broadly in Korean education. This can be called the 'dissemination' of the original peculiarity of literary. On the contrary, the speciality of genre should be

considered important in literary education. Thirdly, the phenomenon of 'de-genre' in literary education gives rise to the problem of hierarchy of education. The higher literary education, the less elaborate in literary activities by the deductive educational logic. Lastly, the dichotomy of literary acceptance and production in education has the problem. We should break through this cliched dichotomy in literary education, and make discourse about the 'unification' of literary acceptance and production. The education of narrative expression and the education of writing novel should be main stream in literary education.

After all, in this paper I suggest the real community of education. To achieve it, we should be interested in the mediation of Korean education theory and practice including novel education.

【Key words】 novel education, theory, practice, curriculum, mediation, hermeneutic circle, confinement, dissemination, de-genre, hierarchy, unification