

# ‘ 활용한 문학 토의 수업 연구

최인지\*

## < 차 례 >

1. 서론
2. 문학 토의 수업에서 ‘서사적 대화’의 가치와 의의
3. 서사적 대화를 활용한 문학 토의 수업 원리
4. 결론 : 해석의 이야기 성찰

## 1. 서론

수업은 문서상의 교육과정을 구체화하여 교사와 학습자의 경험을 형성하는 교육 실천 행위이다. 수업 모형의 구체상이 정립되지 않고서는 문학교육의 철학과 목표, 내용을 ‘경험 가능한’ 현실로 구상할 수 없고, 문학교육의 변화도 크게 기대하기 힘들다. 그러나 문학의 교수 학습 분야는 상대적으로 논의가 빈약한 편이다. 실제 수업에서는 국어과 교수법 일반을 그대로 적용하는 경우가 많고, 이론에서도 문학 수업 모형이라 지칭할 만한 것은 교육과정<sup>1)</sup>에 제시된 ‘반응 중심 모형’, ‘문학 해석 모형’, ‘가치

\* 신라대학교

- 1) 문학 수업 모형과 관련된 대표적 연구는 다음과 같다. 한철우 교수(1995), “문학영역의 교수 학습 모형”, 『신청어문』 23, 서울대 국어교육연구소. ① 반응 중심 수업 모형—경규진(1994), “반응 중심 문학교육의 방법 연구”, 서울대 박사 논문. 류덕제(1997), “학습자 중심 문학교육론의 정립을 위한 시론적 연구”, 『문학과 언어』 18, 1997, 김성진(2004), “문학 교수 학습 방법론 연구”, 『국어교육학연구』 21집, 국어교육학회. ② 문학 작품 해석

탐구 모형'과 '문학 토론 수업', '감상 교육 모형', '대화 중심의 작품 해석 모형', '갈등 교육 모형', '문제 중심 모형' 등이<sup>2)</sup> 있다. 그러나 아직 현장에 자리 잡을 만큼의 구체적인 내용은 미흡한 형편이다.

기존 문학 교수법에 대한 논의에서 가장 큰 화두는 역시, 학습자의 능동적인 의미 구성과 관련된 문제이다. 여기에는 몇 가지 유형의 접근 방법이 있었다. 첫째, 문학적 의미 구성을 실현할 수 있는 특정의 문학 활동 중심으로, 수업 방법을 개발하는 접근이 있다. '반응'중심, '대화' 중심, '탐구' 중심, '감상' 활동, '문제' 중심 등이 시도되었는데, 언어 수업과 구별되는 문학 수업의 특징을 차별화하고 실제 수업 과정에 대한 절차적 지식을 제공하였다는 점에 그 의의가 있었다. 이들 모형은 문학 활동의 특정 국면을 특화한 것이니만큼, 특정 모형이 전체 문학 교수법에서 차지하는 위치, 특성, 의의에 대해 성찰할 필요가 있다. 둘째, 의미 구성이 이루어질 수 있는 '맥락'과 관련된 연구<sup>3)</sup>가 있다. 이러한 접근은 문학 수업을 교실 내 의사소통 방식이나 제반 사회 문화적 맥락과 관련지어 포괄적으로 이해하고 있다. 이제는 '맥락'의 변인을 구체화, 다양화하는 논의가 필요하다. 셋째, 실제 문학 교실의 경험을 성찰한 경험 연구<sup>4)</sup>가 있다. 여기

모형—구인환 외(1999), 『문학교육론』, 삼지원·김창원(1994), “시 텍스트 해석 모형의 구조와 작용에 관한 연구”, 서울대 박사학위 논문. ③ 탐구 모형—김상욱 (1996), “탐구로서의 소설 교육 방법”, 『소설 교육 방법 연구』, 서울대 출판부.

- 2) ① 문학 토론 수업—김상욱 (2004), “문학적 사고력과 토론의 중요성”, 한국초등국어교육 24집. ② 감상 교육 모형—최지현(1998), “문학 감상 교육의 교수 학습 모형 탐구”, 선정어문26, 서울대 국어교육과. ③ 대화 중심 모형—선주완(2002), “대화적 소통으로서의 소설교육”, 한국어문학교육11, 한국어문학교육학회. 최미숙(2006), “대화 중심의 현대시 교수 학습 방법”, 국어교육학연구 39, 국어교육학회. ④ 갈등 교육 모형—정재찬 (1995), “현대시 교육의 지배적 담론에 대한 연구”, 서울대 박사학위 논문. ⑤ 문제 중심 모형—최인자(2001), “문제 중심 서사 창작 교육 방법 연구”, 『서사교육론』, 동아시아. 3) 최인자(2006), “청소년 문학 경험의 질적 이해를 위한 독서 맥락의 탐구”, 『독서연구』 16, 한국독서학회.

양정실(2006), “해석 텍스트 쓰기의 서사교육 방법 연구”, 서울대 박사학위 논문.

- 4) 김남희(1997), “현대시 수용에 관한 문화 기술적 연구”, 서울대 석사 학위 논문. 염창권(2002), “초등학교 문학 수업의 문화 기술적 연구”, 『문학교육학』 9호, 한국문학교육학회. 정현선·이미숙(2006), “초등학교 저학년 문학 수업에 대한 실험 연구”, 『문학교육학』

에서는 실제 수업을 연구 대상으로 삼아, 교육 경험과 효과를 분석, 해석하는 논의가 이루어졌다. 수업 경험을 해석할 수 있는 보다 다양한 방법과 관점이 요구된다.

그러나 이와 같은 이론적 분야에서의 발전과는 달리, 실제 문학 수업의 현상은 크게 변화하지 않는 듯하다. 아직도 교사 중심의 관습화된 문학 독서와 정답을 요구하는 분위기가 주를 이루고 있고, 학습자들은 ‘교실 문학’을 단지 ‘필기 활동’<sup>51)</sup>으로만 경험하고 있는 상황이다. 물론 현장의 문제를 이론의 문제로 연결하는 것은 무리가 되지만, 이론의 발전을 위한 성찰의 기회로 삼을 수는 있을 듯하다.

이런 맥락에서 본다면, 기존 연구가 수업에 개입하는 제반 요소를 중층적으로 고려하지 못하였다는 점, 또, 개별 수업의 다양한 목표와 상황에 따라 선택할 수 있는 다양한 모형 개발로 논의를 다변화하지 못하였다는 점은 반성할 필요가 있다. 수업의 표준적인 절차 뿐 아니라 수업이 이루어지는 다양한 목표와 ‘맥락’<sup>52)</sup>을 섬세하게 고려하여야, 교수 학습 활동에 적합한 최적의 맥락을 창조할 수 있다. 가령, ‘반응 중심’ 수업에서는 ‘학습자의 반응을 형성한다’고 지침을 내리지만, 그것이 실제 교실에서 잘 실천되지 않는 이유는 교사의 ‘반응 형성’ 활동이 없어서가 아니다. 반응을 이끌어 내는 교실의 ‘분위기’가 되지 않는 것이다. 사회 인지주의의 학습 이론에서는, 학습자의 의미 구성은 그 문화에 적합하게 응답하는 과정에서 만들어지고, 위치 지어지는 것이라고 한다. 학습자들은 스스로 생각할 줄 모르는 것이 아니라 자신의 반응이 존중되지 않고, 안전하게 말할 기회가 없는 정황 맥락 때문에 자발적으로 사고하지 못한다는 해석이 오히려 타당한 것이다.

21, 한국문학교육학회.

5) 최인자 (2006), “청소년 문학 경험의 질적 이해를 위한 독서 맥락의 탐구”, 『독서연구』 16, 한국독서학회.

6) 수업에 작용하는 맥락에는 거시적, 미시적 맥락이 존재할 수 있겠다. 거시적 맥락에는 사회 문화적 요인, 학교 전체의 시간적 일정, 교육 정책, 제도 등이, 미시적 맥락에는 교실 환경, 교사와 학습자의 사회적 관계, 그리고 수업에 대한 인식과 태도 등이 있을 수 있다.

이런 점에서 우리는 학습자의 문학적 의미 구성을 형성하는 문학 교실에서의 복합적인 맥락 요소에 관심을 두어야 한다. 수용 이론의 변모 과정을 보아도, 초기에는 반응의 개인적 특성에 관심을 두었지만 점차 그러한 반응이 도출된 ‘맥락’적 요소에 비중을 두고 있다. 7) 지금까지 ‘맥락’적 변인으로 주목하고 있는 것에는 상호작용의 형식, 교사의 신념, 텍스트 장르 등이 있었지만, 특히 본고에서 관심을 갖고 있는 것은 학습자의 의미 구성에 영향력을 발휘하는 ‘매체’, 또는 ‘해석의 언어’와 ‘상호작용의 패턴’이라는 변인이다. 문학교육에서 추구하는 문학적 사고력이나 문학적 경험은, 문학적 텍스트 그 자체에서 나오는 것이 아니라 학습자와 교사의 상호작용에 의하여 사회적으로 구성된다. 매체나 해석의 언어, 상호작용 패턴에 따라 학습자들의 문학적 반응이나 경험이 달라질 수 있다는 점은 이미 여러 연구자들에 의해 제기되고 있다. 8) 가령, 초등학교에게는 ‘쓰기’에 비해 ‘스토리 텔링’이나 ‘대화’와 같은 구어적 매체가 자기 표현을 보다 효과적으로 유도하며, 중학생의 경우는, ‘해석적 쓰기’가 자기 정체성의 향상에 긍정적 영향이 있다. 9) 이런 점들을 보면, 효과적인 문학 수업 모형을 개발하기 위해서는 어떤 수업 맥락이 어떤 반응을 형성하는가에 대한 경험적 연구에서 출발해야 할 것이다. 그러나 이는 현재의 연구 상황으로는 힘들고, 본고에서는 ‘서사적 대화’에 대한 이론적 연구를 토대로 문학 토의 수업 모형을 구안하고자 한다.

7) James Flood, Julie M. Jensen, Diane Lapp & James R. Squire eds, *Handbook of research in teaching the English language arts*, Macmillan publishing company, 1991. pp.664~690.

Hancock, M. R(1993), Exploring the meaning-making process through the context of literature response Journals : A Case study investigation, *Research in the Teaching of English* 27, pp.335~368.

8) 대표적인 외국의 현장 연구로는 다음이 있다. James D. Marshall, Peter Smagorinsky, and Michael W. Smith, *The Language of Interpretation: Patterns of Discourse in Discussions of Literature*, NCTE Research Report N. 27, 또, 기존 문학 반응 연구에 전제된 상호작용 방식에 대한 종합적 정리는 다음 논문이 있다. Applebee, A. N(1977), "The elements of response to literary work : What have we learned? : What have we learned?", *Research in the Teaching* 11, pp.255~271.

9) 한국에서의 논의로는 양정실(2006), “해석 텍스트 쓰기의 서사교육 방법 연구”, 서울대학교 석사학위 논문.

본고에서는 문학 토의 수업에서 ‘서사<sup>10)</sup>’, 특히 ‘서사적 대화’의 상호 작용 방식을 원용하여 학습자가 자발적으로 의미 탐구를 할 수 있는 교육 방법을 연구하고자 한다. 여기에는 두 가지 의도 및 가정이 있다.

하나는 ‘서사’를 문학 학습의 원리로 활용하려는 것이다. 교육학에서는 ‘서사’가 혼돈스러운 경험에 의미를 부여하고, 성찰하며 비판할 수 있는 ‘발견적 도구’라는 점에서 교수와 학습 원리로 주목하고 있다. 특히, 서사를 통한 학습은, 학습자의 자발적인 의미 구성력 뿐 아니라 자아 정체성을 키우며, 자신이 속한 문화적 공동체에 적합한 방식으로 사고할 수 있도록 도와준다는 점이 중요하다.<sup>11)</sup> 이는 자신과 무관한 채 존재하는 탈 맥락화된 지식의 교육의 문제에 대한 대안적 선택이 되고 있다. 이러한 특징은 문학 학습, 특히 작품의 해석 교육에도 많은 도움을 줄 수 있다. 문학의 해석 역시, 텍스트 자체에 대한 객관적 이해를 넘어서 학습자의 자발적인 의미 구성 능력과 자기 이해를 지향해야하기 때문이다. 또한 해석의 극단적인 주관성에서 벗어나 소속 공동체의 가치에 적합한 방식으로 수용할 수 있다는 점도 이점이다.

또 다른 의도는 학습자들이 익히 잘 알고 있고 또 일상에서 누리고 있는 언어문화 자원을 수업 상황으로 끌어 들여, 자발적인 참여를 극대화하는 것이다. 서사 혹은 이야기는 아동기와 청소년 학습자들이 정신적 에너지를 쉽게 발산하는 일상의 자원이기에, 그들의 상상력을 이끌어 내기에 용이하다.<sup>12)</sup>

이런 가정들에는 문학 수업은 뚜렷한 목적과 도달점을 향해 달려가기 보다는 의미 탐구 과정 자체에 중점을 두어야 한다는 인식이 깔려 있다.

<sup>13)</sup> 21세기와 같은 불확실성의 시대, 정보는 많아지고 의미는 실종되는 급

10) 이 글에서는 ‘narrative’를 서사로 번역한다. 이야기는 짧은 일화를 지칭하는 것으로 사용한다.

11) Bruner, J. 강현석 외 역(2005), 『부르너의 교육의 문화』, 교육과학사 강현석(2005), “합리주의적 교육과정 체제에서 배제된 내러티브 교육과정의 가능성과 교과목 개발의 방향”, 『교육과정연구』 23. 한국교육과정학회. 이훈정, “내러티브의 교육과정적 의미 탐색”, 『한국 교육학 연구』 10권 1호, 한국교육학회, 160면.

12) Kieran Egan(1988), *Teaching as Story Telling*, Routledge, p.17.

변의 사회에서 교육은 학습자의 의미 탐구 능력 자체를 중시하는 방향으로 나아가고 있다.<sup>14)</sup> 이런 상황이라면 문학 독서의 개방성과 불확정성은 줄여야 하는 소음이 아니며, 의미 탐구를 위한 활동으로 오히려 주목받아야 할 것이다.

또한, 본고는 수업 활동의 절차 뿐 아니라 교실 환경을 구성하는 심리적, 사회적, 기호적 세 측면을 종합적으로 고려하고자 하였다.<sup>15)</sup> 수업 활동의 표준적인 절차만으로는 교사의 창의적 의사 결정에 크게 도움을 줄 수 없다고 보았기 때문이다. 수업 모형은 수업에서 추구할 가치와 태도, 사회적 관계 등을 종합적 고려하는 ‘수업 문화’의 관점에서 고려되어야 한다. 학교는 미래의 문화에 초대하고 입문하는 준비과정이지 아니라 그 자체가 특정의 문화에 입문하는 실천적 현장<sup>16)</sup>이라고 보면 더욱 그러하다.

## 2. 문학 토의 수업에서 ‘서사적 대화’의 가치와 의의

‘서사적 대화’<sup>17)</sup>는 일상의 대화 상황에서, 자신이 겪거나 관찰한 과거의 사건을 기록(report) 혹은 재연(replay)한 이야기<sup>18)</sup>이다. 삶의 사건을 시간적, 인과적으로 제시한다는 점에서 서사적 요소를, 그리고 다른 사람과의

13) 강현석(2005), “합리주의적 교육과정 체제에서 배제된 내러티브 교육과정의 가능성과 교과목 개발의 방향”, 『교육과정연구』 23, 한국교육과정연구학회.

14) 특히, 탈구조주의에 기반한 교육과정의 관점에서는 이를 더욱 중시한다. 이훈정, “내러티브의 교육과정적 의미 탐색”, 『한국 교육학 연구』 10권 1호, 한국교육학회, 160면.

15) Jamie Myers(1992), “The social context of school and personal literacy”, *Reading Research Quarterly* 27, A Journal of International reading association, p.307.

16) Jerome Bruner., 강현석 외 역(2005), 『부르네의 교육의 문화』, 교육과학사.

17) 박용익(2006), “이야기란 무엇인가?”, 『텍스트 언어학』 20, 텍스트 언어학회.

Ochs, Elinor.,(2001), *Living Narrative: Creating Lives in Everyday Storytelling*, Harvard University.

18) 이 규정은 옥스 Ochs에 따른다. Ochs, Elinor.,(2001), *Living Narrative: Creating lives in Everyday Storytelling*, Harvard University, p.72.

언어적 상호작용 과정에서 제시한다는 점에서 대화적 요소를 지니고 있다. 이 대화는 우리의 일상적 언어에 많은 부분을 차지한다. 우리는 자기가 겪은 여러 사건과 경험을 다른 사람에게 이야기함으로써 당혹한 일에 의미를 부여하고, 문제를 해결하며, 위안을 얻기도 하고, 미래를 모색하기도 하기 때문이다. 또, 이러한 일상 속의 대화를 통해 우리는 자기 정체성을 확인하고 자기가 속한 공동체에서 추구하는 문화를 접하게 된다. 이 서사적 대화는 사적인 담론 상황에서 수행되며, 상호작용 방식에서의 몇 가지 특징이 있다. 다음의 예를 보면서 설명하도록 한다.

철수: 나 오늘 어떤 사람이 버스 타려다 문에 다치는 걸 봤어.

영희: 그래? 놀랐겠는데? 어디서?

철수: 학교 앞에서. 그 사람이 소리치는 데도 도와주지 못했어.

영희: 복잡한 거리에서는 어쩔 수 없잖아. 근데, 여자였어?

철수: 아니. 그러면 벌써 달려갔지. 아저씨였어.

영희: 본색이 드러 나시는구만.

일단, 서사적 대화는 협동적인 상호작용의 언어이다. 한 사람이 이야기를 꺼내면 다른 사람은 관련 사건, 심리적 반응, 정보를 덧붙이면서 개입하는 식으로 공동의 이야기를 만들어 가는 것이다. 청자의 흥미가 없으면 더 이야기할 수 없고, 화자의 의욕이 없으면 더 들을 수 없기에 화자나 청자 모두 공유적 자아가 된다. 특히, 서사는 자기 노출과 상호 이해를 유도<sup>19)</sup>하는 독특한 힘이 있다. 때문에 편안하게 자신을 드러내는 가운데 자기 정체성을 노출하고, 또 상대방의 정체성을 수용하도록 하는 기제가 있다. 또, 서사적 대화는 미종결이며, 의미의 새로운 가능성을 탐구하는 성격이 있다. 위의 예에서도, 영희의 질문은 ‘철수’가 경험한 사건의 심층적 의미를 끌어내는 데 적극적인 역할을 하는데, 앞으로 있을 질문에 따라서는 이야기의 의미가 전혀 다르게 전개될 수도 있다. 영희와 철수는 자기

19) 고미숙(2002), “인간 교육을 위한 서사적 대화 모형 연구”, 『교육 문제 연구』 16, 고려대 교육 문제 연구소

다른 시각으로 전을 바라보고 있기에 이 서사는 다성적 서사라 할만하다.

이와 같은 서사적 대화는 문학작품의 토의에도 적용될 수 있다. 우리는 소설을 읽고 난 뒤, 둘러 앉아 소설 속 인물의 미심쩍은 행위에 대해 이러 저리 해석하고 의미를 따져보기도 하고, 나름의 평가를 하기도 하며, 텍스트에 드러나지 않은 내용을 예상하기도 한다. 서사를 통해 일상 경험의 심층을 해석할 수 있는 것처럼, 문학 토의에서는 텍스트에 재현된 경험을 심층 해석할 수 있다는 것이다. 이런 대화는 대부분 파편적으로 끝나지만, 적어도 여기에 참여한 사람들은 매우 자발적이고 적극적으로 작품을 해석하며, 해석의 열린 가능성을 맞볼 수 있다.

문학 토의 수업은 참여자의 대화로 운영된다. 여기서 문학의 해석이 서사적 대화로 운영된다면, 특정의 비평적 개념, 원리와 같은 2차적인 담론을 적용하는 방식이 아니라, 작품 내의 인물, 사건들을 자기 자신의 이야기나 타인의 이야기와 결합하여 구체적 형상으로 만들고 전체 해석의 살을 붙여 나가는 방식의 해석이 된다.<sup>20)</sup> 곧, 작품의 이야기를 다시 만드는 방식으로 해석하는 것이다. 이러한 해석은 설명의 언어와 이해의 언어 중, 이해의 언어를 중심으로 하는 것이다. 설명이 특정의 원리, 이론, 명제에 기반하여 텍스트를 분석하는 방식이라면, 이해는 부분들을 조합하여 전체를 해석하는 방식인데, ‘서사’적 대화는 후자라 할만하다.

물론 양자가 서로 결합되어야 해석의 타당성이 보장되겠지만, ‘이해’를 중심으로 할 때 문학의 해석은 탐구의 성격을 띠게 된다. ‘탐구(exploration)’는 알려진 것을 전달하는 것이 아니라 알려지지 않는 것을 발견해 나가는 과정이다. 어떤 원리나 개념, 방법에 근거하지 않기에 해석은 선택 가능한 여러 대안 중에서 새로운 의미를 찾아 나가는 탐구의 행위가 되는 것이다. 이런 이유로, 톰슨 잭(Thomson Jack)<sup>21)</sup>도 문학적 경험과 ‘수다’의 경험 모두, 현실 경험에 거리를 두면서 새로운 의미 가능성을 탐색한다는 점을 꼽고 있다. 다음은 설명을 위한 예시<sup>22)</sup>이다.

20) Haroutunian-Gordon, Sophie, “The Role of Narrative in Interpretative Discussion”, *Narrative in Teaching Learning, and Research*, Teachers College, Columbia University.

21) Thomson, Jack(1987), *Understanding Teenagers' Reading*, Methuen.

철수 : 난 에밀의 행동을 보고 진짜 놀랐어. 그게 애야? 애가 어떻게 무섭고 매몰할 수 있어? 그건 애가 아니야.

영희 : 맞아. 나도 그렇게 생각해. 흥분도 하지 않고 말이지. 애들이었다면, 차라리 때려주고 말았을 거야. 반면, 멍청히 앉아 있는 ‘나’는 얼마나 어리개 같니?

영미 : 그렇게 생각하니? 난 에밀이 주인공 ‘나’가 정신 차리도록 하기 위해 일부러 그렇게 한 게 아닐까 생각했어. 실은 나도 예전에 진짜 가지고 싶었던 연필을 문구점에서 슬쩍한 적이 있었거든. 크. (아~) 그 때는 아무도 나의 범죄를 몰라 야단맞지는 않았지만, 나 자신이 양심의 가책 때문에 마음이 불편하더라구. 그 불편하게 하는 것 자체가 별이었어. 에밀은 똑똑한 아이니까, 일부러 그걸 노린 것일 수도 있어.

영희 : 그렇게 생각하려면 에밀이 친구를 무척 생각하는 아이라야 하는데, 그렇지 않은 것 같던데. 그리고 그리 똑똑한 것도 모르겠고 오히려 개는 돈 많은 집 아이가 거만 떠는 것으로 보이지 않아? 봐라. 에밀은 아주 부잣집에 살았지? 그 집 분위기 봐. 내 주변 아이들을 봐도 그렇거든. 그 아이의 환경을 생각해 보면 그게 맞을 거 같아.

철수 : 그래? 니 말이 맞다면 에밀은 부잣집에서 혼자 크면서 친구들과 사귀는 방법을 몰랐을 수도 있어. 바깥으로 드러난 얼굴에 비해 속마음은 달랐을 수도 있을 것 같은데.

이 대화에는 교사가 개입하고 있지 않지만, 서사적 대화를 활용한 해석활동의 모습이 잘 나타나 있다. 먼저, 참여자들은 자신에게 쉽게 납득되지 않았던 작품 속의 문제적인 사건/행위를 화제로 그 원인, 배경, 심층 동기 등에 대해 추궁하고 있다. 이들에게 작중 인물은 단지 허구 세계 속의 인물이 아니라 친구처럼 실제하는 인물과 같다. 이들은 문제적 상황을 이해하기 위해 자기 경험이나 다른 사람의 이야기를 참조하면서 이러저러한 가능성을 탐색하고 있다. 이 과정에는 특정의 비평적, 문학적 개념이

22) 이 자료는 원래 다른 연구 과제의 수행 중에 채집한 것이다. 헤르만 헷세의 <나비>를 읽고, 학습자들은 자신이 상처받았던 경험, 혹은 상처를 주었던 경험과 연관지어 토론했다. 필자는 이 일상의 수다와 같은 형식을 통해 이들이 작품을 깊이 있게, 그리고 영점적으로 이해하는 모습을 인상적으로 보았고, 본 논문을 구상하게 되었다.

등장하지 않는다. 다만, 인물, 배경, 도구, 관계, 동기, 심리, 평가 등의 서사적 추론의 범주를 통해 이야기를 확장하고 심화하고 있을 뿐이다. 또한 특징적인 것은 이들의 분위기가 논쟁적 토론과는 매우 다르다는 점이다. 상대방의 의견에 우호적이며, 유대적 관계를 통해 새로운 이야기를 만들어 나가고 있다.

그렇다면, 이처럼 해석 활동에서 서사적 대화를 도입할 때 얻는 이점은 무엇일까? 서사적 대화를 통해 우리는 어떤 문학적 경험을 특화할 수 있을까?

첫째, 학습자의 상상적 이해와 문학적 경험을 활성화할 수 있다. 서사는 상상력과 호기심을 자극하고 그 속에 몰입하도록 한다. 학습자들은 작품을 이야기하고 다시 이야기하는 과정에서 일종의 ‘상상적 구체화(envisioning)’ 과정을 밟아 나갈 수 있다. 이 때 독자는 문학의 허구 세계를 실제 현실적 존재물인 것처럼 상상하고 체험한다. 이는 서사 세계를 모방된 현실로 이해하고 실제의 세계처럼 ‘경험’하는 ‘서사적 청중(narrative audience)’<sup>23)</sup>의 역할이라고 할 수 있다. 일반적인 문학 해석의 교실에서는 작가가 요구하는 ‘함축된 독자’의 역할에 충실할 것을 요구한다. 텍스트의 내적 단서에 충실하고 작가의 의도에 부합하려고 하는 ‘작가적 청중(authorial audience)’의 역할에 따르는 것이다. 하지만 이 경우, 문학 작품은 경험의 대상이라기보다는 객관적 이해의 대상이 된다. 이에 반해, ‘서사적 청중’은 텍스트를 지식으로 이해하는 것이 아니라 직접 살고 경험할 수 있다. 개인의 문학적 경험 세계에 충실할 수 있는 것이다.

둘째, 학습자는 텍스트와 자기 경험의 연관성을 살려서, 자발적으로 해석하고 심층적으로 추론할 수 있다. ‘서사적 청중’의 역할이 지닌 장점은 독자들이 문학 작품 속의 상황에 자신의 경험을 쉽게 연관(connecting to personal experience) 짓고 그 쪽으로 전이시킬 수 있다는 점이다. 가령 이런 것이다. 만약, 디즈니 영화 <신데렐라>를 볼 때, ‘작가적 청중’의 역할에만

23) ‘작가적 청중’과 ‘서사적 청중’은 문학 독자의 이중적 역할을 잘 설명한다. Peter J. Rabinowitz and Michael W. Smith(1998), *Authorizing Readers*, Teachers College Press, pp.21~26.

충실하다면, “노래하는 생쥐도 과연 ‘쥐’라고 할 수 있을까?”와 같은 질문을 던지지는 않는다. 환타지나 허구 서사물을 수용할 때 인정해야 하는 제약 조건과 같은 것이기 때문이다.

그러나 ‘서사적 청중’이라면, ‘노래를 부르는 생쥐’가 과연 생쥐인지, 인간인지에 대해 문제를 제기할 수 있다. 자신의 경험 세계와 모순적이기 때문이다. 이런 질문은 얼마든지 가능하다. 과연, ‘신데렐라처럼 열심히 일하면 행복하게 될 수 있는지’, 또 ‘계모는 무조건 나쁜 사람인지’, ‘신데렐라처럼 남을 도와주면 무조건 행복해 질 수 있는지’ 혹은 ‘혹, 예뻐서 행복해진 것은 아닌지’ 등등. 이렇게 던져지는 질문들은 모두 학습자의 실제적 삶과 연관된 이슈들이다. 사회, 역사적 ‘배경 지식’이나 ‘문학적 지식’이 아니라 개인의 삶의 경험적 지식을 참조하고 있는 것이다. 그런데 이 과정에서 텍스트의 빈틈, 모순, 갭, 작가도 의식하지 못한 간극과 수수께끼 등이 노출된다. 디즈니 <신데렐라>의 가부장적 이데올로기, 외모 지상주의, 남성 중심적 시각 등이 그것이다.

이런 비판적 성찰이 가능한 이유는, 서사는 행위의 심층 의미를 만드는 개념망<sup>24)</sup>, 곧 ‘누가, 왜, 무엇을, 언제 어디서, 어떻게, 누구와 함께 혹은 누구와 맞서, 어떤 도움으로, 어떤 결과로’와 같은 질문을 던짐으로써 경험의 전체성을 복원할 뿐 아니라 자신의 시각에서 가치 평가할 수 있기 때문이다. 이러한 개념망은 텍스트에 제시된 사건의 이면 논리, 그리고 딜레마, 모순 등을 예리하게 파고드는 힘이 있다. 청소년들이 혼자 읽을 때는 공감적인 형태로 읽지만, 토의 상황에서는 보다 비판적이고 다양한 의제를 논의하였다는 연구 결과 역시 이런 맥락에서 이해될 수 있겠다. <sup>25)</sup>

셋째, 서사적 대화는 역동적인 의미 구성 과정을 통해 개인의 작품 해석을 쉽게 확장, 변형, 수정, 전이할 수 있도록 한다. 토의는 협동적인 의미 탐색 과정을 전제로 하는 것이지만, 실제 우리나라의 토의 문화에서

24) Paul Ricoeur(1999), *Temps et Reict* 1, 김한식·이경래 역, 『시간과 이야기1』, 문학과지성사.

25) Haroutunian-Gordon, Sophie(1995), “The Role of Narrative in Interpretative Discussion”, *Narrative in Teaching learning, and Research*, Teachers College, Press

그리 쉬지 않은 것도 사실이다. 그러나 서사적 대화는 다른 참여자들의 질의와 응답 속에서 해석을 ‘만들어’ 감으로써만이 공동의 이야기를 완성하게 되어 있다. 또, 파편적인 의견을 쉽게 제시할 수 있고, 다양한 관심과 관점이 충돌하는 다성적 서사이기에 기존의 해석이 수정되고, 새로운 해석이 등장하는 등의 역동적인 의미 구성이 가능하다. 이러한 과정적 속성은, 문학의 ‘상상적 이해’가 지닌 특성에 부합한다. 곧, 독자는 처음 작품을 만나면서 가졌던 임의적이고 단편적인 인상을, 중간 과정에서의 질의, 호기심, 대화 등을 통해 확장하고 심화시켜 나가는 것이다.<sup>26)</sup> 이런 점에서 대화적 서사는 문학적 이해의 특징에도 부합하다.

셋째, 서사적 대화는 자기 정체성을 쉽게 드러낼 수 있도록 하면서도 동시에 서사 특유의 공감력으로 학습 공동체를 형성할 수 있도록 한다. 서사적 대화에서는 자기 노출을 쉽게 할 수 있다. 이야기의 ‘개요’와 같은 형식으로 작품에 대한 평가를 손쉽게 제시할 수 있기 때문이다. 가령, 위의 예에서 ‘진짜 놀랐어’와 같은 예가 그것이다. 또, 참여자들은 다른 사람의 이야기에 공감하면서 공동체의 구성원이 되기도 한다. 이러한 과정을 통해 참여자들은 ‘무엇이 옳은 삶인지’, ‘무엇이 선인지’ 등에 대한 가치를 공유해 나갈 수 있다. 이것은 토론 모델이 지닌 경쟁성을 누그러뜨리고, 교실의 해석 공동체를 구축하는데 도움을 준다. 또, 문학교육에서의 딜레마인 주관성과 객관성, 개인적 의미와 사회적 의미의 간극을 메울 수 있는 대안이 되기도 한다. 자신의 해석을 제시하되, 학습 공동체가 전제하는 문화적 가치에 적합하게 교섭할 수 있는 능력이 그것이다.

필자가 보기에, 이제까지 논의한 내용은, 특히 전기 청소년들(13세~16세)의 문학 능력 발달에서 매우 중요하다. 문학 독자의 생애사적 발달 과정을 연구한 J. A. Appleyard, S. J.<sup>27)</sup>에 따르면, 전기 청소년기(13세~16세) 학습자들은, ‘사유자(The reader as thinker)’로서의 특성을 지닌다고 한다. 이는 후기 청소년(17세~19세)이 문학적 형식을 분석하고 사회 역사적 맥락에 바탕을 두고 해석하는 모습과 구별되는 것이다. 이들은 문학 작품(특히 허구

26) Judith A. Langer(1995), *Envisioning Literature*, Teachers College University.

27) J. A. Appleyard, S. J.(1990), *Becoming a Reader*, Cambridge University Press, pp.94~ 113.

적 서사물)에서 세계나 자기 삶에 대한 진실을 찾고자 하며, 특히, 삶의 의미, 가치들, 믿음, 모방을 위한 역할 모델, 이상적 이미지에 대한 안목을 발견하고자 애쓴다. 그리하여 비평적 거리보다는 감정 이입에 더 몰두하며, 작품 세계를 자기 삶과 연관 지어 모방하려는 경향이 강하다. 비판적 의식이 약해서가 아니라 아동기의 무의식적인 향유의 단계에서는 벗어나지 못해 배경 지식에 기초한 해석이 아니라 자신의 삶의 문제와 연관지어 사고하는 방법으로 성찰 단계로 나아가고 있기 때문이다. 이러한 발달 단계에서, 소집단 문학 토론은 그들의 반응과 해석을 독려할 수 있다는 점에서 매우 의미가 있다. 문학 작품에서 풀리지 않는 딜레마와 문제들을 붙들고, 지속적으로 탐구하는 활동은 이 단계 학생들의 사고력과 언어 능력을 향상시키는데 매우 중요하다.<sup>28)</sup>

이런 점을 종합할 때, 서사적 대화의 문학 토의 수업은, 학습자들이 상상력을 발휘하여 자발적이고도 심층적으로 의미를 탐구할 수 있도록 하며, 또한 개인적 정체성을 중시하면서도 학습 공동체의 맥락과 잘 조율할 수 있도록 한다.

### 3. 서사적 대화를 활용한 문학 토의 수업 원리

#### 1) 수업 설계의 원리

본고에서는 수업 절차만을 고려하는 행동주의적 도식성을 우려하여, 수업 설계의 근간이 되는 심리적, 사회적, 기호적 요소를 중심으로 수업 설계 원리를 잡고자 한다. 이들은 수업을 형성하는 사회심리기호의 기제<sup>29)</sup>이다. 서사적 대화는 우리가 일상생활에서 자연스럽게 사용하고 있는

28) Jack Thomson(1997), *Understanding Teenager's Reading*, Methuen.

29) Jamie Myers(1992), "The social contexts of school and personal literacy", *Reading*

대화 양식이지만, 지나치게 주관적인 의미로 귀착될 수도 있고, 또 의미 없이 늘어질 수 있다는 점에서 구조적인 설계가 필요하다.

#### (1) 심리적 측면 : ‘관찰자적 태도’와 ‘진정성’의 윤리

수업 설계에서 교사와 학습자의 가치관 및 태도와 같은 심리적 측면은 매우 중요하다. 교실 공동체가 어떠한 가치와 믿음을 지니고 있고, 무엇을 존중하느냐 하는 것은 문학적 반응이나 사고 방식에 큰 영향력을 행사하기 때문이다.

서사적 대화의 수업에서 교사는 학습자를 이야기 주체이자 자율적 사고 주체로서의 권한을 부여(empower)해야 한다. 또 학습자도 자신이 스스로 생각할 수 있고, 또 자기 생각이 중요하다는 점을 자각할 수 있어야 한다. 그럴 때라야 그들은 질문하고, 자신의 지식을 활용하며, 나아가 자기 이해를 확장할 수 있기 때문이다.<sup>30)</sup> 이 과정은 권위적 독해 방식이나 암묵적으로 동의하고 있던 문학적 전제를 벗어던지고 대화적 주체로 자리 매김하는 과정이기도 하다.

외국의 경험 연구에서는 이러한 권한 부여의 효과에 대한 성과를 보고하고 있다. 결론적으로 자기 삶의 이슈를 중심으로 문학 토의를 하였을 때, 학습자들은 기존의 전통적인 해석에 다루지 못했던 새롭고도 비판적인 이슈를 제기하였다는 것이다.<sup>31)</sup> 가령, 미국 도시 중학교의 교실에서 <햄릿>을 읽고 난 뒤, 한 여학생이 ‘햄릿’의 어머니 ‘게투르드’의 재혼을 부정적으로 보는 것이 과연 타당하느냐는 의제를 제기하였다. 그녀의 재혼이 개인적인 선택인지 아니면 가부장적 사회의 희생양인지가 분명하지 않다는 것이다. 그녀는 자신에게 더 친근감이 있었던 ‘게투르드’를 중심에

*research Quarterly* 27, A Journal of the International Reading Association, p.307.

30) Elizabeth E. Close, “Literature Discussion : A Classroom Environment for Thinking and Sharing”, *English Journal*, Vol. 81. No 5. Sep, 1992, p.66.

31) Pace, Jane S Townscend, Barbara G. The many faces of Gertrude(2005), “Opening and closing possibilities in classroom talk.”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy : Apr* 48. 7.

놓음으로써 그 동안의 ‘햄릿’ 중심 읽기에 가려진 새로운 문제를 던진 것이다. 이는 경험에서 출발한 소박한 것이었지만, 심층적으로는 페미니즘 비평에서나 다를 법한 문제 의식을 내포하고 있다. 이런 사례는 우리나라의 수업 사례담에서도 보면 쉽게 발견되며, 소개되기도 한다.<sup>32)</sup> 그러나 대부분, 교사들은 당황하며 이를 의미있는 자원으로 활용하지 못한다. 학습자들을 사고하는 주체로 존중하지 못하기 때문이다.

학습자를 ‘사고하는 존재’ ‘대화적 주체’로 간주하기 위해서는, 먼저, 해석이 그들의 삶의 문제와 연관되어 있다는 인식이 필요하다. 그리고 또 비록 자의적이고 피상적인 해석이라고 하더라도, 학습자들이 대화 과정을 통해서 변화해 나가는 ‘이념자’로서의 발전 과정(becoming ideologue)을 중시해야 한다. 학습자의 능동성은 ‘반응’ 차원에서만 존중하고, ‘해석’에서는 객관적 타당성만을 일방적으로 요구한다면, 문학 교실은 전문가의 독서 관습만이 목소리를 얻는 ‘단성적 독서 교실’이 되어 버린다.

또, 학습자들의 참여를 위해서는 안전한 분위기의 구축이 중요하다. 안전한 환경이 아니라면 학습자들은 자신이 느끼는 혼돈과 딜레마, 마음의 갈등을 거침없이 드러내지 않는다. 서사 치료학이나 생애사적 인터뷰 방법론에서 주로 말하는 것이지만, 사람들은 안전한 환경에서라야 내면의 흔들림에 대해 말한다. 그렇지 않은 상황에서는 확신에 차고 뚜렷하지만, 자기 이야기가 아니라 관습적인 이야기만을 하는 것이다.

그러나 한편으로, 학습자들의 자기 이야기만 강조된다면 문학 해석은

32) 필자는 초임 교사들의 생애사를 연구하다가 이러한 경험담을 여러 차례 들은 바 있다. 3년차 초임 교사는 <소나기>를 배우는 수업 중에서 어떤 학생이 과연 소년은 순진한 존재인가 라는 질문을 던졌던 사례를 소개하였다. 그 학생이 보기에는 시골 생활에 익숙한 소년이 소나기가 올 것을 전혀 알지 못했다는 점도 적절하지 않고 또, 산에서의 소녀에 대한 행동들 역시 또래 소년이 가질 법한 욕망과는 너무 거리가 멀기 때문에 오히려 위선적인 측면이 있다는 것이다. 작가는 소년을 순진하게만 그리고 있지만, 이는 생활인으로서의 소년을 완전히 배제한 결과 가능했던 일종의 아동 천사주의라는 진단이다. 이런 이슈는 작가의 사회 문화적 위치는 물론이고 청소년의 이미지 재현에 대한 문화론적 쟁점을 함축하고 있다. 연구 참여자였던 초임 교사는 자신도 이 학생의 해석이 그럴듯하다고 생각했지만, ‘정답’이 아니라는 생각에서 모른 척 지나갔다고 털어 놓았다. 이런 사례는 흔하게 볼 수 있을 것으로 판단된다.

학습자의 주관적이고 경험적인 의미만을 극대화할 수도 있다. 이 경우, 문학이 본래 지니고 있는 기능성의 탐구, 일상 경험의 확장이라는 기능은 상실되고 만다. 이 한계를 극복하기 위해서는 학습자는 ‘관찰자적 태도’와 ‘진정성’의 윤리를 지녀야 한다.

먼저, 학습자는 ‘관찰자(the role of the spectator)’적 역할의 태도를 지녀야 한다. 이 역할은 상황에 즉각 대응해야 한다는 압박에서 벗어나, 자신의 삶과 타인(허구적 인물 포함)의 삶, 작가의 삶과 개인의 삶을 조응시키면서 대안적 가능성을 탐색하려는 태도<sup>33)</sup>이다. 문학적 경험은 현실 경험과의 일대일 대응이 아니라, 여기에 대안적 의미와 새로운 가능성을 탐구하는 데 있다는 점을 인식하고, 자신의 경험에 충실하면서도 의미의 새로운 가능성을 열어 둘 수 있는 태도인 것이다. 이것이 없다면, 자신의 주관적 의미와 경험 세계의 편협함에서 벗어나기 힘들다.

또한 학습자는 ‘진정성(authenticity)’을 중시하는 태도를 갖추어야 한다. ‘진정성’은 내면적 진실성과 사회적 책임감을 동시에 고려하는 태도로서, 인습에서 벗어나 주체적이고 창발적인 자기표현을 하려고 하지만 동시에 사회적 공론의 장에서 자신을 검증받고 공적인 책임을 다하려는 의지를 전제로 한다.<sup>34)</sup> 토론의 참여자들은 자신의 개성적이면서도 솔직한 이야기를 하면서도 동시에 자기 이야기를 전체 학급 구성원에게서 검증받으려 한다는 점에서 개방적이면서도 합법적인 태도를 지녀야 한다. 그래서 자기표현에도 열성적이지만 자신이나 다른 사람의 의견을 검증하고 공유하려는 데에도 열심히 참여한다. 이런 태도가 있어야 서사적 상호작용이 빈번히 일어나고 서사적 대화는 풍요로워진다. 특정한 형식적 절차가 없는 서사적 대화가 질적 깊이를 갖추기 위해서는 이러한 태도도 변인이 결정적이다. 물론 모호하다고 비판될 수도 있겠지만, 오히려 이 점 때문에 문

33) Thomson, Jack(1987), *Understanding Teenagers' Reading*. Methuen . p.80~82.

34) 이 개념은 타일러가 개인의 자발성을 살리면서도 상호 소통 가능성을 확보하게 위해 제안한 개념이다(Taylor, Charles(2001), 송영배 역, 『불안한 현대사회』, 이화사). 최인자(2005)는 이 개념을 대화적 서사 교육의 핵심으로 설정하였다. 최인자(2005), 대화적 서사의 진정성 윤리와 서사 문화 교육”, 『국어국문학』 141호, 국어국문학회.

학 토의 교육은 인성 교육적 의의를 지닌다.

## (2) 사회적 측면 : 학습 공동체 창조와 교사의 역할

수업 설계에서의 사회적 측면은 대화 참여자의 사회적 역할과 참여 방식을 어떻게 구성할 것인가의 문제이다. 교실 대화는 그 방향에 따라, 다양한 해석의 가능성을 열리게 할 수 있고, 또 그것을 닫게 할 수도 있다. 교실 내 사회적 관계의 질이 문학 경험의 질을 결정한다.

서사적 대화의 문학 교실에서는, 교사를 포함한 모든 참여자들이 대화적 관계를 유지해야 한다. 스토리텔링은 화자가 더 많은 정보를 가지고 있기 때문에 수직적 소통의 성격을 갖게 되지만, 서사적 대화에서는 화자가 청자에 응답하고, 청자가 다시 화자에 응답함에 따라 수평적 형태의 소통을 하게 된다. 서사적 대화에서 이야기는 이야기를 하는 사람과 듣는 사람 사이에서 만들어지는 공동 창작의 것이기 때문이다.

서사적 대화는 대화성(dialogic)을 바탕으로 한다. 그러나 여기에서의 대화성은 일반적인 토론, 토의 모형에서의 그것과는 다소 구분된다. 토의 토론 모형은 대부분 ‘담론적 위치’를 정해 놓고, 의견 담합을 벌인다. 이 때 참여자들은 나름의 완성된 해석의 결과로 의견을 조정하기 때문에 대화를 통해 문학적 이해가 만들어지는 탐구 과정을 맞보기 힘들다. 또 찬/반, 혹은 이것/저것의 ‘담론적 위치’를 정하고 논의하기 때문에 대화를 통해 서로의 정체성을 ‘이해’하기는 힘들다. 그러나 서사적 대화에서 참여자는 토론 모형과 같이 ‘담론 위치’로 참여하는 것이 아니라, 나름의 경험과 신념을 지닌 정체성의 존재로 참여한다. 또, 이야기 과정에서 타자에 쉽게 공감하기 때문에 그들은 학습 공동체를 만들어 갈 수 있다.<sup>35)</sup> 상호 이해에 도달하는 것이다.

이 ‘대화성’은 문학적 상상력의 폭을 확장하는 데 매우 중요하다. ‘대

35) 이훈정, “내러티브의 교육과정적 의미 탐색”, 『한국 교육학 연구』 10권 1호, 한국교육학회, 160면.

화(dialogic)'는 과정적 속성을 지니고 있어 문학적 이해의 역동적인 변화를 만들기 쉽고, 또 의견의 차이와 유대를 지니기에 지적 갈등 상황과 인지적 불협화음을 유도하여, 상상력을 확장하기에 용이하기 때문이다. 학습자들은 대화 과정에서의 다양한 사고들과 조우함으로써 비판적이고 자발적인 사유 주체가 될 수 있다.<sup>36)</sup> 대화에 의해 이들은 교사나 특정 비평적 담론의 권위적 담론에 일방적으로 종속되는 과정이 아니라, 바흐진 식으로 말해서 내적으로 설득력 있는 담화를 구축할 수 있다.<sup>37)</sup>

그러나 대화성이 제대로 실현되기 위해서는 교사의 역할도 중요하다. 서사적 대화의 자발성을 존중하면서도, 문학 경험의 질적 향상을 위해서는 학습자의 소통을 의도적으로 조직해야 하기 때문이다. 먼저, 교사는 학습자들의 해석이 확장될 수 있는 질문을 지속적으로 던질 필요가 있다. 교사의 질문에는 두 가지 기능이 있는데, 하나는 생각을 유도하는 것이고, 생각을 공유·확장할 수 있도록 하는 것이다.

생각을 유도하기 위해서는, 일단 학습자들이 딜레마, 수수께끼, 문제성이 있는 내용으로 학습자가 의제를 삼도록 해야 한다. 다음에 서사를 정교화할 수 있는 질문을 통해 의미 탐구를 도와줄 수 있다. 서사를 통해 우리는 경험의 총체성(wholeness)을 복원할 수 있다. 바로 그런 점에서 교사는

36) Barbara G. Pace(2006), "Between response and interpretation : Ideological becoming and literacy events in critical readings of literature", *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 49. 7. 585~586.

37) 다년간의 문학 토의 수업을 진행한 미국의 클로즈 경우, 토의식 수업을 통해 얻을 수 있는 이점을 다음과 같은 경험적 교훈으로 제시하고 있다. 1. 문학은 다른 방식으로 이해될 수 있다. 2. 작품에 대한 자기 자신의 반응을 결정하기 전에, 다른 사람이 생각하는 것이 무엇이이며 접근할 수 있는 다양한 측면은 무엇인지를 이해하는 것은 매우 가치롭다. 이해는 텍스트를 다 읽었다고 해서 완성되는 것은 아니다. 3. 문학은 실제적이다. 꿈, 교실에서 논의되는 이슈와 문제들은, 사람들이 현실적 삶에서 부딪히는 문제와 이슈와 연관되어 있다. 4. 문학적 토론은 다른 사람과의 의견의 차이가 공격받을 염려가 없다는 점에서 아이디어를 실험하고, 공유하는 데 필요하다. 5. 사고가 학급에서 공유되고, 또 읽는 것 자체에 대해 깊이 있게 이해할 필요가 있다. 6. 학급 구성원들의 아이디어는 매우 소중하다. Elizabeth E. Close, "Literature Discussion : A Classroom Environment for Thinking and Sharing", *English Journal*, Vol. 81. No 5. Sep.1992.

문제적 행위를 제반 관계와 의도, 변화의 틀 속에서 해석할 수 있도록 한다. 이에 리피르가 제시한 ‘상황, 행위의 의도, 목적, 상호작용(협력, 갈등), 수단, 도움, 예기치 않은 결론’과 같은 행위의 개념망은 유의미하다.

또한 교사는 학습자 개인의 서사가 공유, 확장될 수 있도록 해야 한다. 개인적 서사와의 연관에서 출발한 해석이, 다른 학습자들의 서사, 다양한 텍스트들의 서사와 상호연관 될 수 있도록 구조화하는 역할이다. 학습자와 학습자들의 이야기가 소통될 수 있도록 하기 위해서는, 이들의 해석이 나름의 사회 문화적 배경 속에서 나온 것이라는 자각이 있어야 한다. 서사적 대화를 통해 이들의 사회 문화적 정체성들이 교류될 수 있는 것이다. 이로써 학습자들은 문화 공동체 구성원으로서의 소속감을 획득할 수 있다. 또, 교사는 학습자들이 대화 과정에서 다양한 해석적 위치(interpretive stance)를 활용하여 상상적 이해를 확장할 수 있도록 할 필요가 있다. 이와 연관된 랑거(J. Langer)의 연구<sup>38)</sup>를 살펴보면, 그녀는 삶의 경험과 텍스트 사이의 역동적인 관계를 고려하여 네 개의 해석적 위치를 제안하고 있다. 첫째, 삶의 경험으로부터 텍스트를 이해하기, 둘째 텍스트 내부에서 텍스트를 파악하기, 셋째, 텍스트로부터 삶의 경험을 성찰하기, 넷째, 외부에서 텍스트의 경험을 객관하기 등이 그것이다. 특히, 네 번째의 해석적 위치는, 개인적 서사를 문화적 텍스트의 서사, 인류 보편의 역사와 입체적으로 관련짓는 작업으로 확장할 수 있다.

### (3) 기호적 요소: 가능성 탐구를 위한 기호

문학 토의에서는 어떤 언어를 사용하느냐에 따라 의미의 개방성이 열릴 수도 있고, 닫힐 수도 있다. 서사적 대화는 화자와 청자의 역동적인 상호작용에 의해 전개되는 서사이기 때문에 의미가 매우 개방적이다. 문자적 서사나 스토리 텔링이 주로 한 사람에 의해 단선적으로 전개된다면, 대화적 서사는 참여자들이 다양한 방식으로 응답하면서 비선형적이고 역동적인 서사를 구축해 나간다. 그리하여 대상에 대해 ‘기술, 연대기, 평

38) Judith A. Langer(1995), *Envisioning Literature*, Teachers College, pp.14~18.

가, 설명'할 뿐 아니라 '질문, 명료화, 도전, 성찰'등의 화행으로 다른 사람의 의견에 되물으면서 전개되는 것이다. 때문에 서사적 대화에는 마치 다성적 서사처럼 다양한 관점과 입장이 쌓여서 공존하게 된다. 39)

서사적 대화의 교실에서는 기호의 개방성과 불확실성을 중시해야 한다. 텍스트 전체의 통일성보다는 텍스트 내 존재하는 빈틈과 간극, 수수께끼, 모순, 아이러니 등의 요소에 더 강조점을 두는 것이다. 서사 해석에서 문제적 뉘앙스는 풀어야 하는 과제이기도 하지만 즐기고 향유해야 하는 것이기도 하다. 쉽게 해석되지 않는 인물의 행위나 심리, 딜레마 등에 머리를 맞대면서 그 보이지 않는 이야기를 짜 맞추기 위해 깊이 숙고하는 과정 자체를 즐기도록 해야 한다. 이를 위해서는 토론 과정에서도 시도적이고 임의적 기호들의 사용이 필요하다. 예를 들어, “아마도”, “난 확실치는 않은데”, “난 잘 모르는데”와 같은 내용은 모든 참여자들이 다양한 관점을 펼칠 수 있도록 해 준다.40)

## 2) 수업 전개 모형

이제까지 논의한 내용을 바탕으로 서사적 대화 수업의 전개 과정, 그리고 각 과정에서 할 수 있는 핵심 수행 활동을 구체적으로 제기하고자 한다.41)

### (1) 토의 이전 단계

토의 이전에 학습자들은 텍스트와 연관된 자신의 경험을 이야기로 쓴

39) Ochs, Elinor.,(2001), *Living Narrative: creating lives in everyday storytelling*, Harvard University.

40) Jane S Townscend, Barbara G. Pace, *The many faces of Gertrude*(2005) : *Opening and closing possibilities in classroom talk*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*: Apr 48. 7.

41) 경험적 연구가 보완되어야 하겠기에, 미국에서 자신들의 교육경험을 토대로 만든 랑거의 논의에 서사성을 첨가하여 구조화하였다.

다. 모든 학생들이 능동적으로 이야기에 참여할 수 있는 여건을 마련하기 위함이다.

## (2) 토의 진행 단계

1단계 : 개인 삶의 이야기로 문학 텍스트와 연결하기

- 학습자들은 자신의 개인적 서사를 스토리를 자연스럽게 이야기한다. 이를 통해 자신의 의견을 안전하게 털어 놓을 수 있는 분위기를 조성할 수 있다. 또한 참여자들이 서로를 이해하고 유대감을 가져 학습 공동체를 만들 수 있다.

2단계 : 초기의 상상적 이해 모색

- 학습자는 읽기를 끝내면서 들었던 질문이나 생각을, 재빨리 간결하게 적는다. 특정 개념에서 텍스트를 이해하기보다는 직관적 느낌이나 의아한 측면 등을 살리기 위해서이다. 교사는 이 단편적인 반응을 부담 없이 이야기할 수 있도록 한다. 그리고 다양한 반응들을 함께 공유한다. 이 반응은 최초의 것이며 또, 임의적인 것이어서 토론이 진행되면서 변형, 확장된다는 점을 강조한다.

3단계 : 의미 탐구를 위한 텍스트의 구체화와 재구성

- 학습자는 초기 반응을 자신의 경험과 연관 지어 스스로 탐구 과제를 설정하여 말한다. 자신의 삶의 실제적 이슈와 연관된 해석의 딜레마, 수수께끼 등을 제시할 수 있도록 안내한다. 서사적 대화를 통해 학습자들은 해석적 딜레마를 공동으로 탐구해 나간다. 이는 구조적 논리적 분석이 아니라, 텍스트의 이야기를 재구성하는 형태로 나타난다. 학습자들은 자기 삶의 경험과 연관 지어 텍스트에 재현된 경험을 재구성하고, 추론하며, 평가한다. 교사는 학습자의 다양한 질문과 관점을 인정하며, 해석의 정교화를 위한 질문을 던진다. 또 다양한 관점에서 의미의 가능성을 탐구할 수 있도록 안내한다.

## 4단계 : 의미의 확장을 위한 소통과 공유

- 자신의 경험에 근거했던 의미를 확장하고, 보편화한다. 학습자들은 자신의 초기의 이해가 변형되고 새롭게 개진될 수 있다는 점을 인식하고 있어야 한다. 한편 교사는 제기된 이슈를, 역사, 문학, 삶 등의 다양한 이슈와 연관 지어 검토할 수 있도록 한다. 곧, 다양한 학습자 개인의 서사들, 문화 텍스트에서의 서사, 인류 보편의 서사를 던지면서 상호 조화하도록 하여 개인의 의미 지평을 확장하도록 하는 것이다. 텍스트에서 삶으로, 인간 조건으로, 윤리적, 정치적 문제로 토론의 의제를 보편화, 추상화할 수 있다. 이 과정에서 의미는 개인적 의미 지평에서 확장될 수 있다.

## (3) 토의 종결 후 : 해석의 이야기 성찰

토의가 종결된 후, 토의의 전 과정을 성찰하고 이야기로 정리함으로써 자신의 문학적 이해 지평을 넓힐 수 있다. 관련 이슈가 무엇이었고, 토의 과정에서 어떻게 변모되었는지 정리한다. 자신의 해석과 다른 사람의 해석의 차이를 이해하고, 타자의 의견이 자기 의견 형성에 어떠한 영향을 미쳤는지를 살펴보는 것이다. 해석의 결과보다도 자신의 해석 과정에 대한 성찰을 더 중요하다. 특히, 문학적 경험은 언제나 지평의 변화를 가져오며 최종의 의견으로 종결되지 않는다는 점을 인식하게 함으로써 학습자가 새로운 해석을 준비할 수 있도록 한다.

## 4. 결론 : 문학 교수에서 대화성의 원리

이제까지 서사적 대화의 요소를 도입하여 문학 토의 수업 모형을 구안하였다. 이 모형의 핵심 원리는 ‘대화성’이라고 할 수 있겠다. ‘대화성’은 문학적 해석의 본질상 중요한 원리가 될 수밖에 없는데, 그 이유는, 문

학적 해석은 본질상, 해석자의 주관적 경험 속에서 생생하게 의미화됨과 동시에 타자와의 만남을 통해 다양한 해석의 ‘가능성’을 탐구할 수 있기 때문이다. 특히, 문학교실에서 이 대화성은 학습자가 권위적인 해석 담론에 구속되지 않고, 자기 삶의 목소리를 낼 수 있는 방안이 될 수 있다. 또한 토론의 언어와 상호작용이 서사적 대화로 구축된다면, 이러한 장점을 더욱 잘 살릴 수 있다. 서사적 대화를 활용한 토론을 통해, 문학 작품과 자신의 삶에 대한 이야기, 그리고 다른 사람의 이야기와 및 텍스트에 대한 이야기를 나누면서 해석의 다양한 가능성을 탐구하는 방식이다. 그러니까 서사적 대화란 단순히 언어적 형식이 아니라 텍스트를 학습독자의 삶의 맥락과 연관짓고 자신의 목소리를 찾도록 하며, 또 다른 사람들의 이야기에 대해 공감과 감염력을 높여 다양한 관점과 가능성의 탐구에 도움이 될 수 있다.

본고에서는 서사적 대화가 성공할 수 있는 수업의 심리·사회·기호적 기제를 제시하였다. 심리적으로는 학습자의 사고와 자기 성찰을 존중하고 그것으로부터 해석과 재해석이 진행될 수 있도록 권한 부여를 해야 한다는 점과 자신의 개성적인 목소리와 사회 역사적 책임을 동시에 구현하려는 진정성, 또한 관찰자적 입장에서 의미의 가능성을 탐구하려는 태도를 제시하였다. 또 사회적으로는 학습자들이 대화적 관계를 통해 학습 공동체를 구성해야 하며, 교사는 학습자의 이야기를 이끌어내면서도 다양한 해석적 위치가 고려되고 또 다양한 이야기를 소통해야 한다는 점에, 또 기호적으로는 텍스트의 개방성과 불확성에 주목하고, 단정적이고 확신에 찬 표현보다는 임의적이고, 시도적인 언어가 사용될 필요가 있다. 이 수업의 전개 과정은 토의 전에는 자신의 삶의 이야기를 써 오도록 하고, 토의 과정에서는 처음의 이해를 확장, 전개하되, 다양한 관점과 입장에서 가능성이 탐색될 수 있도록 비판적 위치를 취하며, 마지막으로 자신의 토론 과정에 대한 이야기를 작성하여 해석적 대화 자체를 성찰할 수 있도록 하는 것이다.

■ 참고문헌

- 강현석(2005), “합리주의적 교육과정 체제에서 배제된 내러티브 교육과정의 가능성과 교과목 개발의 방향”, 『교육과정연구』 23, 한국교육과정학회.
- 경규진(1994), “반응 중심 문학교육의 방법 연구”, 서울대 박사 논문.
- 고미숙(2002), “인간 교육을 위한 서사적 대화 모형 연구”, 『교육 문제 연구』 16, 고려대 교육 문제 연구소.
- 구인환 외(1999), 『문학교육론』, 삼지원.
- 김대행 (1998), “사고력을 위한 문학교육의 설계”, 『국어교육연구』 5호, 서울대 국어교육연구소.
- 김대행 외(2000), 『문학교육원론』, 서울대출판부.
- 김상욱(1996), “탐구로서의 소설교육”, 『소설교육 방법 연구』, 서울대 출판부.
- \_\_\_\_\_(2004), “문학적 사고력과 토론의 중요성”, 『한국초등국어교육』 24집.
- 김성진(2004), “문학 교수 학습 방법론 연구”, 『국어교육학 연구』 21집, 국어교육학회.
- 김창원(1994), “시 텍스트 해석 모형의 구조와 작용에 관한 연구”, 서울대 박사학위 논문.
- 류덕제(1997), “학습자 중심 문학교육론의 정립을 위한 시론적 연구”, 『문학과 언어』 18, 문학과언어학회.
- 박인기(1998), “문학교수 학습의 철학적 기초”, 구인환 외 『문학 교수·학습 방법론』, 삼지원.
- 박용익(2006), “이야기란 무엇인가??”, 『텍스트 언어학』 20, 텍스트 언어학회.
- 선주원(2002), “대화적 소통으로서의 소설교육”, 『한국어문교육』 11, 한국어문교육학회.
- 이훈정, “내러티브의 교육과정적 의미 탐색”, 『한국 교육학 연구』 10권 1호, 한국교육학회.
- 양정실(2006), “해석 텍스트 쓰기의 서사교육 방법 연구”, 서울대 박사학위 논문.
- 정재찬(1995), “현대시 교육의 지배적 담론에 대한 연구”, 서울대 박사학위 논문. ,
- 최미숙(2006), 대화 중심의 현대시 교수·학습 방법, 『국어교육학연구』 39, 국어교육학회.
- 최인자(2006), “청소년 문학 경험의 질적 이해를 위한 맥락적 연구”, 『독서연구』 16, 한국독서학회.
- \_\_\_\_\_(2005), “대화적 서사의 진정성 윤리와 서사 문화 교육”, 『국어국문학』 141호, 국어국문학회.
- 최지현(1998), “문학감상교육의 교수 학습 모형 탐구”, 『선청어문』 26, 서울대 국어교육과.
- 한철우(1995), “문학영역의 교수 학습 모형”, 『선청어문』 23, 서울대 국어교육연구소.

- 한철우, “이야기식 독서 토론 모형”, [www.reading.re.kr/zero/zboard](http://www.reading.re.kr/zero/zboard).
- Appleyard, J. A., S. J (1990), *Becoming a Reader*, Cambridge University Press.
- Egan, K.(1988), *Teaching as Story Telling*, Routledge, p.17.
- Bruner, J . 강현석 외 역(2005), 『부르네의 교육의 문화』, 교육과학사.
- Elizabeth, C, E, “Literature Discussion : A Classroom Environment for Thinking and Sharing”, *English Journal*, Vol. 81. No 5. Sep. 1992.
- Egan, K.(1992) *Imagination in teaching and learning : the middle school years*, The university of Chicago.
- Ochs, Elinor,(2001), *Living Narrative : Creating lives in Everyday Storytelling*. Harvard University.
- G. Haroutunian, Sophie(1995), “The Role of Narrative in Interpretative Discussion”, *Narrative in Teaching learning*, and Research. Teachers College, Press.
- Hancock, M. R.(1993), “Exploring the meaning-making process through the context of literature response Journals : A Case study investigation”, *Research in the Teaching of English*, 27.
- James,F. M, & James R. Squire eds, *Handbook of Research In Teaching the English Language Arts*, Macmillan publishing company, 1991.
- Judith A, Langer(1995), *Envisioning Literature*, Teachers College.
- Judith A, Langer A(1994), *A Response -Based Approach to Reading Literature*, Report Deries 6. 7. National Research Center on Literature Teaching and Learning.
- Hunter, McEwan, & Kieran, Egan,(1995), *Narrative in Teaching Learning and Research*., Teachers College Press.
- Jamie, Myers,(1992), “The social contexts of school and personal literacy”, *Reading research Quarterly* 27, A Journal of the International Reading Association.
- Louise M., Rosenblatt, 김혜리/ 엄혜영 역, 『탐구로서의 문학』, 한국문화사.
- Pace, B. G,(2003). “Resistance and response,: Deconstructing community standards in a literature class”. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* : April 48. 5.
- Rickm VanDeWeghem(2006), “Interpretive Norms in Literature Discussion”, *English Journal* : May, 95. 5.
- Paul Ricoeur(1999), Temps et Reict 1, 김한식 · 이경래 역, 『시간과 이야기1』, 문학과지성사.
- Pace, Jane S, Barbara G. Townscend,(2005), “The many faces of Gertrude”, *Opening and closing possibilities in classroom talk. Journal of Adolescent & Adult Literacy* : April 48. 7.
- Suzanne, R(1993), “Teaching and learning Through story and Dialogue”, *Educational Theory*,

Winter 1993.

Sarbin,, R. Theodore(1986), *Narrative Psychology*, Praeger Publisher.

Thomson, Jack(1987), *Understanding Teenagers' Reading*, Methuen.

## 〈초록〉

## ‘서사적 대화’를 활용한 문학 토의 수업 연구

최인자

이 글은 문학 토의 교수 학습 모형을 구안하되, 특히, 서사적 대화의 원리를 원용하여 학습자의 자발성에 기초한 문학의 심층 이해와 학습 공동체가 중시되는 수업 문화를 탐색하고자 하였다. 토의 수업은 문학적 이해의 특징을 가장 잘 살릴 수 있으며, 또한 기존의 지식관이나 교수 학습자의 관계를 재구성할 수 있는 매우 의미있는 수업 모형이다. 그러나 이는 다시 문학적 사고의 고유한 특징으로 재구성될 필요가 있는데, 그 이유는 일반 토론, 토의 모형의 형식주의적 절차가 다소 도식적으로 작동될 수 있기 때문이다. 문학적 이해는 과학적 이해와는 달리, 독자의 삶의 경험 연관에 의해서만이 생생한 경험으로 남을 수 있으며, 또 처음의 인상이 여러 경로의 탐색에 의해 확장, 보완되는 방식으로 지속적으로 변모되어 나간다. 이러한 특징을 살리기 위해서는 서사적 대화를 학습자가 자신의 이야기와 텍스트의 이야기를 공동으로 탐색하면서 만들어가는 수업이 효과적이다. 그것은 자기 삶의 경험을 텍스트 해석의 자원으로 활용하고, 또 텍스트의 해석을 통해 자기 삶의 경험을 재해석할 수 있도록 하며, 또 스토리 특유의 감염력을 통해 다른 학습자들의 이야기에 공감하면서 다양한 가능성을 탐색할 수 있도록 한다. 이 수업을 위해서는 심리적으로는 학습자를 사고 주체로 권한 부여하며 진정성을 강조하여 개성적인 목소리를 드러내면서도 다른 사람에게 검증받으려는 사회적 책임감이 존중되어야 한다. 또, 사회적 측면에서 교사의 역할은 학습자들의 이야기를 이끌어내면서도 다양한 이야기가 교류, 소통될 수 있는 점을 강조해야 한다. 또, 기호적으로는 텍스트의 모호한 수수께끼, 불확정된 부분을 존중하면서도 임의적인 태도로 자기 의견을 제시할 필요가 있다.

**【핵심어】** 서사적 대화, 내러티브 기반 문학 학습, 문학 토의 수업, 해석적 위치, 대화성, 빈틈

<Abstract>

A Study on the Literature Discussion Method

Choi, In-ja

The task of this essay is to develop the literature discussion method. Especially, this essay tries to apply the narrative conversation for the literature discussion method. The response of literature is constructed with media, the pattern of interaction and context. If we apply the narrative conversation for the literature discussion method, teacher can make student construct dependant meaning making and deep inference in relation to personal experience. And we realize the value of the learning community. The psychologic principle of develop literature discussion in base of narrative conversation is to empower the student, to keep authenticity and take the role of spectator. The social principle of develop literature discussion is to keep dialogic relation in students and student with teacher. And it is important to make learning community to improve the quality of literature response. Teacher should provide the diverse narratives in different position and interest to extend the meaning-explore. The sign principle of develop literature discussion is to emphasize the openness and uncertainty of text.

**[Key words]** narrative conversation, literature learning in base of narrative, literature discussion, dialogic, gap.