

소설교육에서 소통론의 실천 양상에 대한 비판적 고찰

정진석 한국교육과정평가원 부연구위원

- * 이 논문은 제54회 국어교육학회 학술발표대회(2013.9.7.)에서 발표한 내용 중 일부를 수정·보완한 것이다.

- I. 머리말
- II. 소설교육에서 소통론의 실천 양상
- III. 소설교육의 내용으로서 소통론의 개선 방향
- IV. 맺음말

I. 머리말

문학 이론으로서 소통론은 문학을 의사소통의 일종으로 본다. 작가-작품-독자라는 구도를 상정하고 작품을 매개로 작가와 독자 사이에 이루어지는 상호 작용을 문학으로 보는 것이다. 이러한 소통론에서 논의의 핵심은 문학이라는 소통에 참여하는 주체들의 관계와 상호 작용이다. 작가가 문학 작품을 생산하고 독자가 그 작품을 수용하는 행위를 소통의 차원에서 해명함으로써 문학의 본질을 밝히고자 한다.¹

소설교육에서 소통론을 명시적으로 수용한 시기는 7차 교육과정기이다. 교육과정의 7학년 내용에서 “(1) 소통 행위로서의 문학의 특성을 안다.”를 제시하고 있으며 이를 다시 기본 수준인 “문학이 작품을 중심으로 작가와 독자가 의미를 서로 주고받는 상호 작용임을 설명한다.”, 심화 수준인 “작품의 수용이 작품 세계와 독자의 삶이 만나는 과정임을 설명한다.”로 나눠 기술하고

1 W. Martin(1986), *Recent Theories of Narrative*, 김문현 옮김(1991), 『소설이론의 역사』, 현대소설사, pp. 219-247.

있다.² 교육과정의 해설서에 따르면 소통론의 이러한 도입은 ‘문학적 의사소통의 본질을 고려하여 학습자의 문학 능력을 신장하기 위함’이다.³ 소통론은 7차 교육과정기에 이르러 표현론, 구조론, 반영론, 수용론과 함께 문학 교육의 이론을 구성하는 한 범주로 인정받는다.⁴

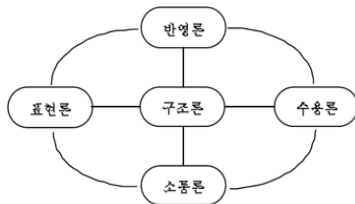
문제는 교육과정의 의도처럼, 소통론이 문학 능력의 신장을 견인할 수 있게 소설교육의 내용과 방법으로 실행되었는가에 있다. 교육과정과 교과서는 문학이 의사소통의 일종이며 생산과 수용으로 구체화된다는 점을 거듭 강조하였지만 이러한 강조가 일관된 관점을 유지하며 교육 내용을 발전시키지는 못했다. 오히려 소통을 바라보는 관점은 매 시기마다 변하였고 그에 따라 상이한 교육 내용이 제시되었다.

이와 관련하여 소설교육에서 소통론이 소설을 바라보는 새로운 관점으로 기능하기보다는 기존의 문학 이론에 부가된 수단적 관점으로 활용되었다는 지적은 주목할 만하다.⁵ 소통론이 소설 교육의 기존 관점이 지닌 장점들을 통합하지 못한 채 단순 부가되는 형식으로 도입되었으며 이로 인해 소통론의 교육적 의의가 실현되지 못하였다는 것이다. 그런데 더욱 문제적인 점은 소통론의 이러한 도입과 실천이 어떻게 이루어졌는지에 대해서 구체적으로 논의된 적이 없다는 사실이다. 이 부분의 해명은 중요한데 지금까지의 도

2 교육부(1998), 『국어과 교육과정』, 대한교과서주식회사, p. 84.

3 교육부(1999b), 『고등학교 교육과정 해설—국어—』, 대한교과서주식회사, p. 319.

4 이는 7차 교육과정 해설서에서 문학교육의 방향을 결정하는 ‘문학의 이론적 범주’라는 이름으로 제시한 다음과 같은 그림에서 확인할 수 있다(위의 책, p. 319.).



5 정재찬(1999), 「7차 교육 과정 국어과 문학 영역의 비판적 상세화」, 『논문집』 1, 청주교육대학교, pp. 123-149.

입과 실천이 여러 한계를 노정한 것은 사실이지만 그 성과 또한 간과하기 어렵기 때문이다.

게다가 소통론은 반영론의 리얼리즘 소설론, 구조론의 구조주의 서사학, 수용론의 수용미학처럼 확실한 기저 학문이 있기보다는 소설의 수사학, 대화주의, 수용미학, 독자 반응 이론, 해석학 등 여러 이론들이 작가-작품-독자라는 구도를 여러 각도에서 해명하는 가운데 형성된 이론이다. 다양한 이론의 성과를 섭렵하며 발전한 것으로 소설교육에서 다른 이론과 영향 관계를 맺으며 도입된 것은 소통론의 융합적 성격에 기인한 것으로 볼 수 있다.⁶ 따라서 소통론의 부가적 도입 자체를 문제시하기보다 그 실천 과정에서 거둔 성과는 발전적으로 계승하고 노정한 한계는 비판적으로 극복하도록 논의의 방향을 잡아갈 필요가 있다.

이 연구는 소설교육에서 소통론이 실천된 양상을 통시적으로 검토함으로써 그 성과와 한계를 확인하고 그 개선 방향을 모색하고자 한다. 교육과정에서 ‘소통’이 명시적으로 기술된 것은 7차 교육과정이지만 작가-작품-독자라는 구도에서 소설의 생산과 수용을 가르친 것은 4차 교육과정기까지 거슬러 올라간다. 이 구도는 이후 2009 개정 교육과정기까지 교육과정과 교과서에서 수정과 보완을 거듭하며 제시되고 있다. 이 연구는 지금까지의 소설교육이 소통론을 어떻게 실천하였는지, 구체적으로 작가-작품-독자의 구도 및 상호 작용을 어떻게 이해했으며 이러한 구도를 근거로 마련한 교육 내용과 방법은 무엇인지를 살필 것이다. 소통론의 실천 양상에 대한 사적 검토를 통해 현재의 교육을 진단하고 앞으로의 교육을 발전적으로 기획하기 위한 사

6 소통론은 정보이론, 기호학, 대중소통이론을 바탕으로 수용 미학에서 발전하거나(권오현(1992), 「문학소통이론 연구: 문학텍스트의 소통구조와 교수법적 기능」, 서울대학교 박사학위논문, pp. 8-32.) 바흐친(M. M. Bakhtin)의 대화 이론, 부스(W. C. Booth) 등의 수사학, 렌서(S. S. Lanser) 등의 시점 이론에서 발전한 것(W. Martin(1986), 앞의 책, pp. 219-225.)으로 설명되고 있다. 이들 이론은 논의의 초점에서 차이를 보이지만 기본적으로 작가-텍스트-독자라는 구도와 이들 간의 상호 작용에 대한 관심을 공유하고 있다.

적(史的) 근거를 마련할 것인데 개선 방향은 이를 단서로 모색할 것이다.

II. 소설교육에서 소통론의 실천 양상

교육과정이나 교과서 등 제도권 교육의 공식적 문서에서 작가-작품-독자의 구도가 교육 내용으로 처음 제시된 것은 4차 교육과정기이다. 이후 소통론은 2009 개정 교육과정기까지 지속적으로 중요하게 제시되고 있지만 그 양상은 단일하지 않다. 서로 다른 문학 이론들과 영향 관계를 맺으며 다양하게 실천되었던 것인데 이 장에서는 동일한 특성을 공유하는 흐름을 한 단위로 묶어 그 실천 양상을 분석하고자 한다. 이를 위해 교육과정 문서, 교육과정 해설서, 교과서, 교사용 지도서 등을 주된 분석 자료로 삼을 것이며 소통론과 관련된 소설교육의 관점, 설명, 학습 활동 등 그 실천 양상을 도출할 것이다.

1. 소통론의 수사적 실천: 작가 중심의 소통 구도와 작가의 수사적 행위 분석

작가, 작품, 독자의 관계로 소설을 설명한 첫 번째 내용은 4차 교육과정기의 고등학교 교육과정에서 확인할 수 있다. 이 시기의 교육과정 과목 ‘국어Ⅱ’ 중 ‘현대문학’에서 기술된 “사) 소설은 본질적으로 작가가 독자에게 다른 인물들의 이야기를 대신 전달해 주는 문학 양식임을 안다.”가 바로 그것이다. 발신자인 작가가 수신자인 독자에게 소통 내용인 이야기를 전달하는 것으로 소설을 규정하는 이 내용은 소설을 포함한 문학을 “인생의 반영”으로 규정한 이전 시기의 교육과정과 비교할 때 소통론의 성격이 뚜렷함을 알 수

있다.⁷

그런데 교육과정의 이 내용은 해당 시기의 교과서인 《고등학교 국어 2》에서는 찾아볼 수 없다. 교과서로 실행되지 않는 것이다. 대신 이 내용은 6차 교육과정기부터 본격적으로 실행된다. 다음의 기술이 그 대표적인 사례이다.

[가] 소설을 읽는다는 것은 결국 누군가에 의해서 말해진(쓰여진) 이야기를 듣는(읽는)다는 것을 의미한다. 비록 독자는 소설 속에서 이야기를 전하는 사람과 서로 의견을 교환하거나 질문을 하는 등의 대화를 나눌 수는 없지만, 작품을 읽어 나가면서 자신에게 이야기를 걸고 있는 그 누군가를 무의식적으로 상정(想定)하게 되고, 이는 다음과 같은 의문으로 이어진다. 독자에게 말을 건네는 그 ‘누군가’는 누구이며, 그는 어떤 방식으로 우리에게 이야기를 들려주는가, 또한 그가 그런 식으로 이야기를 한 결과 우리는 어떤 느낌과 태도를 가지게 되는가 등이다.

즉, 독자가 시점을 잘 이해하면, 작품의 구조적 특징과 작가의 창작 의도를 보다 바르고 풍부하게 이해할 수 있다. 그 결과 이야기를 전달하는 방식의 보편적 원리까지 깊이 있게 알게 된다. 그래서 소설을 감상할 때 ‘시점’을 잘 이해하는 것은 대단히 중요한 문제로 대두되어 왔다. 소설 작품이 독자에게 전달하는 내용과 아울러 그 내용을 어떻게 전달하느냐 하는 것을 정확하게 이해하는 점이 효과적이고, 풍부한 소설 감상의 관건이 된다.⁸

[가]는 중학교 교과서 《국어 3-1》 중 ‘4. 소설의 시점’에 대한 교사용 지도서의 개관이다. 여기에서는 작가-작품-독자의 소통 관계를 비교적 상

7 예를 들어 고등학교 국어와 관련하여 1차 교육과정에서는 “ㄴ. 인생의 반영(反映)으로서의 문학 작품을 감상하는 힘을 기른다.”를, 2차 교육과정에서는 “(18) 인생의 반영으로서의 문학 작품을 감상하는 힘을 기를 수 있도록 한다.”를 “문학 학습의 목표”로 제시하는데, 이처럼 당시 문학교육에서 문학 감상의 초점은 ‘인생의 반영으로서 문학’이었다.

8 교육부(1998), 『중학교 국어 교사용 지도서 3-1』, 대한교과서주식회사, p. 93.

세하게 설명하는데 그 특성은 크게 세 가지로 정리할 수 있다. 첫째, 작가와 독자는 소설을 매개로 소통한다는 것, 둘째, 소설을 매개로 이루어지는 소통은 면대면의 일상적 대화와는 다르다는 것, 셋째, 소설을 읽는 독자는 이야기를 들려주는 누군가의 의도를 추론하고 그 방법과 효과를 분석하는 방식으로 소통에 참여한다는 것이다. 해당 단원의 핵심 개념인 ‘시점’은 이러한 소통 구도를 전제로 설명된다. 즉 소설의 시점은 독자가 소설을 통해 작가가 말하고자 하는 내용과 그 전달 방식을 분석하고 평가할 수 있는 텍스트의 내적 단서인 것이다.

작가-작품-독자의 관계에 대한 이러한 설명은 ‘서사에 대한 수사적 접근(rhetorical approaches to narrative)’에 기반을 둔 것이다. 수사적 접근은 소설을 비롯한 서사를 의사소통의 예술로 간주하면서 작가, 작품, 독자 간의 상호 작용을 설명하고자 한다. 여기에서 가장 중요한 것은 독자의 인지, 정서, 가치를 특정한 방향으로 감화하고자 하는 작가의 수사적 행위이다. 작가의 수사적 행위는 특정한 서사 기법과 전략을 형상화에 활용하여 미적·윤리적 가치를 설득적으로 호소하는 것이다. 독자는 소설에서 확인할 수 있는 이러한 기법과 전략을 분석함으로써 작가가 말하고자 하는 바를 이해하고 평가할 수 있다.⁹

소설교육은 수사적 접근에 기대어 소설을 소통의 일종으로 규정하고 시점, 구성 등의 서사 문법을 작가의 수사적 행위 차원에서 설명하였다. 이러한 소통론의 수사적 실천에서 핵심 내용으로 부상한 것은 작가의 수사적 행위에 대한 분석이다.

[나] 1. ‘사랑 손님과 어머니’를 읽고, 소설의 시점과 관련된 다음 물음에 답해보자.

9 J. Phelan(2005), "Rhetorical Approaches to Narrative," D. Herman, M. Jahn & M. Ryan (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*, Routledge, pp. 500-504.

- (1) 이 소설에서 이야기를 진행해 나가는 사람은 소설 속의 인물인가, 소설 밖의 인물인가?
- (2) 이 소설에서는 주인공의 성격이나 행동 등을 누가 어떤 관점에서 말하고 있는가? 그리고 그 효과에 대하여 말해 보자.¹⁰

- [다] 1. 이 소설의 말하는이는 누구인지, 또 어떤 특징이 있는지 적어 보자.
2. 이 소설을 읽으면서 우리는 말하는이로 인해 미소를 짓게 된다. 이처럼 말하는이로 인해 재미를 느낄 수 있는 장면을 찾아 아래와 같이 말해 보자.
 3. 이 소설에서 말하는이를 어린 소녀로 설정한 이유와 이로부터 얻을 수 있는 효과에 대해 말해 보자.¹¹

[나]와 [다]는 각각 6차 교육과정에 따른 중학교 교과서 『중학교 국어 3-1』의 ‘4. 소설의 시점’과 7차 교육과정기 중학교 교과서 『중학교 국어 2-1』의 ‘6. 작품 속의 말하는이’에 제시된 학습활동 중 일부이다. 주목할 것은 시점, 서술 등을 작가의 의도와 그 효과라는 차원에서 접근하게 하는 활동이다. [나]에서는 서술자의 특정한 설정으로 기대되는 효과를, [다]에서는 ‘미소’, ‘재미’ 등 독자에게 발생한 정서를 서술자의 설정이라는 차원에서 설명하도록 되어 있다. 즉 독자로서 학습자는 작품 요소인 서술자의 특성을 일종의 서사 기법과 전략으로 간주하면서 작가의 의도를 추론하고 그 효과를 분석해야 하는 것이다. 이는 시점과 서술자를 분류하는 것, 즉 소설의 시점이 일인칭 주인공 시점인지 삼인칭 관찰자 시점인지를 파악하는 것이 전부였던 이전 시기의 교육 내용과 확연히 구분된다.¹² 소통론의 수사적 실천은 2009 개정 교육과정에 따른 교과서에서도 확인할 수 있다.

10 교육부(1998), 『중학교 국어 3-1』, 대한교과서주식회사, p. 72.

11 교육인적자원부(2003), 『중학교 국어 2-1』, 교학사, p. 248.

12 소설 시점 교육의 변천에 대해서는 다음을 참고, 정진석(2013), 「小説 視點 教育의 史的 考察과 改善 方案 研究」, 『語文研究』 제41권 제3호, 한국어문교육연구회, pp. 442-447.

[라] 2. 인물의 행위를 통해 작가가 말하고자 하는 바를 소통의 관점에서 생각해 보자.

(1) 고무신짝 하나를 둘러싼 인물들의 행동을 평가해 보자.

(2) (1)을 바탕으로 작가가 독자에게 궁극적으로 말하려는 바를 파악해 보자.¹³

[마] 2. 이 작품의 주제와 표현상의 특징을 중심으로 다음 활동을 해 보자.

(1) 작가가 이 작품을 통해 말하고자 하는 바가 무엇일지 생각해 보자.

(2) 이 작품에 사용된 다음 표현을 찾아 세 개 이상씩 적어 보고, 그것이 주제를 형상화하는 데 어떠한 영향을 미치는지 말해 보자.¹⁴

[라]와 [마]는 모두 2009 개정 교육과정에 따른 《문학 I》의 학습활동으로 전자는 이호철의 〈큰 산〉, 후자는 김유정의 〈봄·봄〉에 대한 활동이다. 이들 활동은 교육과정의 성취 기준 중 “② 문학과 언어의 관계 및 소통 활동으로서의 문학의 특성을 이해한다.”를 실행한 것으로 이 성취 기준의 세부 내용은 ‘표현(말하기와 쓰기)으로서의 문학의 생산, 이해(듣기와 읽기)로서의 문학의 수용, ‘작가·작품·독자’의 소통 관계의 이해’ 등이다.

주목할 점은 이러한 성취 기준과 세부 내용이 교과서에서는 작가의 수사적 행위에 대한 분석으로 실행된다는 점이다. [라]에서 학습자는 인물들의 특정한 행동을 근거로 작가가 말하고자 하는 바를 추론해야 하며 [마]에서는 작가가 말하고자 하는 바를 먼저 추론한 후 이를 소통하는 방법과 그 효과를 분석해야 한다. 순서가 서로 다르지만 작품을 통해 작가가 말하고자 하는 바에 대한 추론과 그 소통 방법 및 효과에 대한 분석이 교육 내용을 구성하고 있다. 소통론의 수사적 실천은 6차 교육과정과 7차 교육과정에서 확인될 뿐만 아니라 2009 개정 교육과정에서 가장 많이 실행된 대표적 실천 양상이라

13 이승원 외(2012), 『문학 I』, 신사고, p. 35.

14 조정래 외(2012), 『문학 I』, 해냄, pp. 34-35.

는 점에서 그 대표성을 인정할 수 있다.

소설교육사에서 소통론의 수사적 실천이 지닌 의의는 크게 두 가지이다. 첫째, 소설을 통해 작가가 말하고자 하는 바에 대한 추론이 갖춰야 할 최소한의 적절성을 확보할 수 있었다. 작가가 말하고자 하는 바에 대한 추론은 1차 교육과정기의 교과서에서도 제시될 만큼 소설교육의 오랜 내용이다. 문제는 수사적 실천 이전까지는 작가에 대한 추론이 '낭독을 통한 작가 심리의 체험'이라는 낭만주의적 방식에 의존하였다는 점이다.¹⁵ 하지만 수사적 접근에 기반을 둔 소통론이 도입됨에 따라 구성, 시점, 문체 등 소설 내적 요소를 작가의 소통 방식으로 간주하고 이에 근거하여 작가가 말하고자 하는 바를 추론할 수 있게 되었다.

둘째, 소통론의 수사적 실천을 계기로 소설교육의 내용이 소설의 형식에 대한 이해에서 소설 텍스트 읽기로 전환될 수 있었다. 신비평의 영향을 받은 4차와 5차 교육과정기까지 소설교육의 주된 내용은 소설의 형식과 관련된 분류학적 지식을 습득하는 것이다. 예를 들어 시점의 경우 학습 활동의 주된 초점은 소설에서 확인할 수 있는 시점이 어떤 유형에 속하는가에 있다. 소설 텍스트를 읽는 결과로 얻는 것은 소설 형식에 대한 분류학적 지식이다. 하지만 소통론의 수사적 실천을 통해 시점은 소설을 분류하는 기준이 아닌 의미 이해의 텍스트 내적 단서로 간주된다. 학습자에게 중요한 것은 시점을 기준으로 소설을 분류하는 것이 아니라 시점을 근거로 작가가 말하고자 하는 바를 보다 적절하게 추론하는 것이다.

이상의 의의에도 불구하고 소통론의 수사적 실천이 직면한 한계 또한 분명하다. 첫째, 작가-작품-독자라는 단선적 소통 구도에서 벗어나지 못하고 있다는 점이다. 소통론의 실천사에서 반복되는 것 중 하나는 작가와 독자의 상호 작용을 작가-작품-독자의 구도로 설명한다는 점이다. 이는 소설을

15 1, 2차 교육과정기 소설 교육의 주요 내용이었던 낭독을 통한 작가의 심리 체험에 대해서는 다음을 참고. 정진석(2012), 「소설 주제 교육의 변천에 대한 비판적 고찰」, 『국어교육』 138, 한국어교육학회, pp. 333-339.

포함한 문학의 기본적인 구도로는 인정할 수 있으나 소설을 매개로 수행되는 소통을 설명하기에는 지나치게 단선적이다. 특히 소설의 장르적 특성 중 하나가 서술자의 중개에 있을 만큼 소설의 소통은 중층적이고 복잡적이다. 채트먼(S. B. Chatman)을 비롯하여 서사의 수사적 접근을 추구하는 논자들은 이러한 중층성과 복잡성을 반영한 소통 모형들을 구안해 왔다. 하지만 소설교육에서 소통론의 수사적 실천은 이러한 모형들을 발전적으로 도입하거나 적용하지 못한 채 작가-작품-독자라는 단선적 구도만을 반복 제시하고 있다.

둘째, 소통 관계를 지나치게 작가 중심으로 설정하면서 독자의 역할을 제한했다는 점이다. 소통론의 수사적 실천에서 독자의 역할은 텍스트 내적 요소를 분석함으로써 작가가 작품을 통해 말하고자 하는 바를 추론하는 것이다. 하지만 실제 소설 해석의 소통에서 독자는 보다 능동적이고 적극적인 소통 주체이다. 독자는 텍스트 내적 분석뿐만 아니라 창작 맥락과 관련된 지식, 개인사적 경험을 맥락화하면서 작가가 말하고자 하는 바를 추론한다. 또한 대부분의 경우 독자는 그러한 추론에서 그치는 것이 아니라 공감이나 비판 등으로 응답한다. 한편 작가가 말하고자 하는 바에 대한 추론은 독자마다 다를 수 있는데 독자는 이러한 다양한 추론들 중 자신의 추론이 다른 독자의 것보다 더 적절하고 타당한 것임을 주장하고 증명한다. 이처럼 소설을 읽는 과정에서 독자는 작가의 수사적 행위에 ‘반응’하는 것을 넘어 그 반응을 ‘성찰’하고 ‘응답’하고자 한다. 이러한 성찰과 응답까지 교육 내용으로 반영하는 것이 소통론의 수사적 실천이 해결해야 할 중요한 과제라고 할 수 있다.

2. 소통론의 비평 분류식 실천: 소설 작품의 종합적 이해

소설을 작가-작품-독자의 관계로 설명한 내용이 4차 교육과정에서 처음 기술되었다면 이 소통 관계에 대한 앎과 독자의 능동적 읽기의 관계를 명시적으로 기술한 내용은 6차 교육과정에서 처음 확인된다. 고등학교의 문학

에서 ‘문학 작품의 이해와 감상의 실제’ 중 하나로 제시한 “(6) 작가와 작품과 독자의 관계에 대하여 알고, 능동적으로 작품을 이해하고 감상한다.”가 그것이다. 이 내용은 작가가 전하고자 하는 가치 및 그 소통 방식과 효과에 초점을 맞춘 수사적 실천과는 달리 독자의 능동적인 작품 이해를 중심으로 작가-작품-독자의 관계를 설명한다. 이는 교육과정 해설서를 통해 보다 자세하게 설명된다. 교육과정 해설서에 따르면 소설은 “작가-작품-독자의 구도 속에서 역동적으로 구체화되는 현상”으로 “읽는 과정에서 독자는 새롭게 의미를 구성”하며 “작품은 독자를 통해 새롭게 태어”난다.¹⁶ 이 기술은 독자의 위상과 역할을 새롭게 조명함으로써 작가-작품-독자의 관계를 ‘상호 작용’으로 설명했다는 점에서 그 의미가 적지 않다.

여기서 주목할 점은 작가-작품-독자의 관계에 대한 앎이 능동적 이해를 어떻게 보장하는가에 있다. 즉 독자가 소통 관계에 대한 앎을 바탕으로 작품을 능동적으로 이해하도록 교과서가 교육과정의 해당 내용을 어떻게 실행하는가를 살펴야 하는 것이다.

[바] 개성적이면서 또한 보편적인 존재로서의 작자와 독자가 작품의 창작과 이해·감상에 어떤 작용을 하게 되는가를 아는 것이 이 단원의 목표이다. 그렇지만 이를 지식으로 아는 데 그치지 말고, 작품의 이해와 감상에 실제로 적용하여 문학을 즐길 수 있는 능력을 그리는 것이 중요하다. 따라서 이 단원에서는, 창작 동기와 창작 시대, 유형이 서로 다른 다섯 작품을 읽으면서 작자와 독자가 작품과 맺고 있는 관계를 공부하여 감상 능력을 기르도록 하자.¹⁷

[바]는 6차 교육과정에 따른 『고등학교 국어(상)』 중 ‘7. 작자, 작품, 독자’ 단원의 일부이다. 제목에서 알 수 있듯이 이 단원은 앞서 언급한 교육과

16 교육부(1995), 『고등학교 국어과 교육과정 해설』, 대한교과서주식회사, p. 115.

17 교육부(1996), 『고등학교 국어(상)』, 대한교과서주식회사, p. 212.

정의 내용을 실행한 것으로 “작자와 독자가 작품과 맺고 있는 관계”에 대한
 앞, 즉 “작자와 독자가 작품의 창작과 이해·감상에 어떤 작용을 하게 되는
 가를 아는 것”을 목표로 삼고 있다. 그런데 이와 같은 목표를 구체화하기 위
 해 이 단원은 ‘작가-작품-독자’의 관계를 ‘작가-작품’ 및 ‘작품-독자’의
 관계로 나눠 접근한다. 예를 들어 이 단원의 “학습 목표”는 “작자의 삶에 대
 하여 이해함으로써 작품 이해의 폭을 넓힐 수 있음을 안다.”와 “독자의 경
 험이나 사회적 환경이 작품의 이해에 영향을 줄을 알고, 작품을 감상한다.”
 로 나뉘며 이에 따라 각각 ‘작가와 작품의 관계’와 ‘작품과 독자의 관계’라는
 “학습할 원리”가 제시된다. 이 중 ‘작가와 작품의 관계’는 다시 “작자가 살았
 던 사회와 시대 상황, 전기적 사실 등이 작품 창작에 영향을 줄 수 있고, 그
 작자의 전기적 사실을 통하여 작품 이해의 폭을 넓힐 수도 있다.”고 하여 ‘전
 기적 인물로서 작가와 작품의 관계’ 및 ‘사회와 시대 상황 및 작품의 관계’로
 다시 나뉜다.¹⁸

소통론의 이러한 실천은 에이브럼즈(M. H. Abrams)의 비평 분류 도식
 과 관련이 깊다. 에이브럼즈는 그의 저서 『거울과 등불』에서 문학에 대한 대
 표적인 비평 이론으로 모방론, 표현론, 구조론, 효용론을 제시한다.¹⁹ 이들 이
 론은 문학의 관여 요소인 ‘우주’, ‘작가’, ‘작품’, ‘독자’와 대응한다는 점에서
 에이브럼즈의 분류 도식은 문학을 이해하는 관점의 전체상을 한 눈에 파악
 하게 하며 개별 비평의 전제, 기준, 범위 등을 상호 비교의 방식으로 이해하
 게 한다.²⁰ 6차 교육과정기의 교과서에서 소통론의 실천은 작가-작품-독자
 의 구도를 작가-작품, 시대 상황-작품, 작품-독자의 관계로 분할한 후 중

18 위의 책, pp. 213-214.

19 M. H. Abrams(1953), *The Mirror and The Lamp: romantic theory and the critical tradition*, Oxford University Press.

20 문영진(2007), 「비평 분류 방식의 변모와 서사교육적 가능성—에이브럼즈 비평 분류 도식의 교육적 활용을 중심으로」, 『국어교육연구』 19, 서울대학교 국어교육연구소, pp. 364-371.

합적 이해를 시도한다는 점에서 에이브럼즈의 분류 방식과 대단히 닮아 있다. 이러한 유사성은 교과서에 제시된 활동에서 보다 분명하게 확인할 수 있다.

- [사] 1. 작품의 내용을 통하여 창작 의도를 추리하면서 감상하는가?
 2. 작중 인물의 내면 심리나 행위가 창작 의도와 관계됨을 알고 감상하는가?
 3. 작품의 의미는 독자에 의해서 구체화된다는 점을 알고 감상하는가?
 4. 창작의 상황과 작자의 의도에 따라 주제를 파악할 줄 아는가?
 5. 작품의 내용을 통하여 자기 자신을 깨닫는 즐거움을 맛볼 줄 아는가?²¹

[사]는 6차 교육과정에 따른 『고등학교 국어(상)』 중 ‘7. 작가, 작품, 독자’ 단원의 일부로, 제재인 소설 <삼대>의 학습 활동에 대한 ‘평가 중점’에 해당한다. 이 중에서 ‘1’과 ‘2’는 작가-작품의 관계, ‘3’과 ‘5’는 작품-독자의 관계, ‘4’는 작가/시대 상황-작품의 관계에 대한 것으로 각각 표현론적 관점, 효용론적 관점, 반영론적 관점에서 작품을 이해할 수 있는가를 점검한다. 이런 점에서 교육과정의 내용이 겨냥한 ‘능동적 작품 이해’는 교과서에서 ‘에이브럼즈식 비평 분류를 바탕으로 작품을 종합적으로 이해하는 것’으로 실행된다. 작가-작품-독자의 관계에 대한 얇은 작가에 대한 전기적 지식, 시대 상황에 대한 역사적 지식, 독자와 작품의 영향 관계에 대한 얇을 종합한 것으로 학습자는 이들 지식을 작품 이해에 순차적으로 적용함으로써 그 능동성을 확보할 수 있다고 본 것이다.

이를 소통론의 비평 분류식 실천으로 부를 수 있겠는데 이러한 실천의 의의는 작품을 다층적으로 이해할 수 있는 도식을 제공했다는 점이다. 작가-작품-독자의 관계를 작가-작품, 현실 세계-작품, 작품-독자로 세분함으로써 학습자가 각각의 관계를 근거로 작품을 다각적으로 이해할 수 있게 한 것이다. 특히 이러한 도식을 바탕으로 소설교육에서 그 이전시기까지

21 교육부(1996), 앞의 책, p. 226.

거의 고려하지 못한 독자 요소를 작품 이해의 한 경로로 포함할 수 있었으며 형식적으로나마 작품과의 관계에서 작가, 현실 세계 등의 요소와 대등한 위치를 점할 수 있었다. 또한 이들 관계에 기반을 둔 작품 이해가 7차 교육과정에서는 “(4) 다양한 시각과 방법으로 작품을 해석하고 평가한다.”로 공식화 되는데 이는 소통론의 비평 분류식 실천을 통해 에이브럼즈의 비평 도식이 소설교육에 안착되었음을 의미한다. 소통론의 비평 분류식 실천은 2007 개정 교육과정에 따른 문학 교과서에서도 확인할 수 있다는 점에서 소설교육에서의 영향력을 간과하기 어렵다.²²

문제는 이와 같은 실천이 비평 방식의 종합 이상의 역할을 하지 못한다. 소통의 역동성을 사장시켰다는 점이다. 소통론의 비평 분류식 실천은 소통의 주체인 작가와 독자 그리고 이를 둘러싼 사회적 맥락과 관련된 지식을 작품 이해의 자원으로 활용할 수 있는 도식을 제공한다. 하지만 학습활동에서 이들 관계는 작품을 중심으로 단절된 채 병렬적으로 나열되고 있다. 이러한 구성에서 학습자는 소통의 역동성, 즉 작품을 매개로 이루어지는 작가와 독자의 상호 작용을 경험하기 어렵다. 작가와 독자의 상호 작용은 소설의 창작과 해석 과정에서 구체화되는 것으로 전기적 지식 또는 상황 맥락적 지식을 확인하는 것을 넘어서기 때문이다. 작가-작품-독자라는 소통 관계는 작가-작품, 작품-독자, 현실세계-작품을 단순히 종합한 것이 아니다. 소설 해석의 과정에서 독자는 작품을 근거로 작가가 전하고자 하는 가치를 추론하고 평가하기 위해 창작 및 수용 맥락과 관련된 여러 지식을 선별적으로 맥락화한다.

이런 이유로 소통론의 비평 분류식 실천에서 독자는 여전히 수동적이다. 독자는 작가, 시대 현실처럼 작품을 둘러싼 맥락이기도 하지만 소설 해석에서 보다 근본적으로는 소통의 주체이자 맥락화의 주체이다. 소통론의 비

22 소통론의 비평분류식 실천은 다음의 교과서에서 대표적으로 확인할 수 있다. 우병환 외 (2012), 『문학 I』, 비상, pp. 15-16.)

평 분류식 실천은 작품을 중심으로 작가, 현실 세계, 독자의 관계를 독립적으로 조명함으로써 독자에게 작가 및 현실 세계와 동등한 위상을 부여했지만 정작 소통의 주체로 자리 잡게 하는 데는 실패했다.

3. 소통론의 수용 미학적 실천: 독자 중심의 소통 구도와 해석의 다양성 강조

소통의 능동적 주체로서 독자의 위상에 대한 설명은 6차 교육과정기의 교육과정에서 처음 등장한다. 문제는 이와 같은 내용이 교과서로 실행되지 않았다는 데 있다. 작품을 매개로 작가, 작품, 현실 세계로 분절된 정태적인 구도에서 독자는 작품 이해의 근거로 축소된다. 소통 주체로서 독자의 위상을 분명히 정립하고 관련 학습 활동을 제시한 것은 7차 교육과정기부터이다.

이 시기의 교육과정에서 소통과 관련된 내용은 7학년 문학에 제시된 “(1) 소통 행위로서의 문학의 특성을 안다.”와 10학년 문학에 제시된 “(4) 작가, 작품, 독자의 관계를 알고, 이를 작품 수용에 능동적으로 활용한다.”이다. 이는 “(6) 작가와 작품과 독자의 관계에 대하여 알고, 능동적으로 작품을 이해하고 감상한다.”는 6차 교육과정의 기술을 강화한 것이다. 무엇보다 중요한 점은 이전과는 달리 이 시기의 교육과정 해설에서는 소통 주체로서 독자의 역할이 보다 분명하게 설명되고 있다는 점이다.

[아] 문학은 생산자로서의 작가와 수용자로서의 읽는 이가 작품의 생산에서 수용에 이르는 과정을 거치면서 영향을 주고받는 상호 작용임을 인식하고, 예를 들어 가면서 이를 설명할 수 있도록 지도하는 데 중점을 둔다. 작가는 자신의 의도나 사상, 감정 등을 작품으로 형상화하여 ‘나는 이렇게 보았는데 너는 어떻게 생각하느냐?’는 식으로 읽는 이에게 물음을 던진다. 읽는 이는 작품을 읽으며 작가의 의도와는 다른 나름대로의 의미를 재구성하게 된다. 이러한 재구성의 체험이 읽는 이의 미적인 감수성을 발전시키고, 상상력의

범위를 확장시킬 수 있는 것이다. (중략) 이 활동은 작품의 수용이 작가가 만들어 낸 작품의 세계와 읽는 이의 삶이 만나는 과정임을 인식하도록 하는데 중점이 있다. 같은 작품에 대한 친구들의 독서 감상문을 서로 비교하여 봄으로써 작품은 작가의 전유물이 아니라 읽는 이의 반응에 의하여 다양하게 수용될 수 있음을 이해하도록 지도한다.²³

[자] ○ 작가, 작품, 독자의 관계를 알고 작품을 읽는 경우와 작품을 모르고 읽는 경우의 차이점에 대하여 토론한다.

작가는 자신의 사상이나 인생관 등을 작품으로 형상화하지만 독자가 작품을 어떻게 수용하느냐 하는 것은 독자의 몫이다. 독자는 자신의 주체적인 배경 지식을 동원하여 작품을 해석하고 감상하게 된다. 작품 수용 방법에 대한 획일적인 해석을 전제로 하고 작품을 읽는 것과 작품의 수용이 독자마다 다양할 수 있음을 이해하고 작품을 수용하는 것은 차이가 있다.²⁴

[아]는 교육과정 7학년의 내용인 “(1) 소통 행위로서의 문학의 특성을 안다.”에 대한 해설이고 [자]는 교육과정 10학년의 내용인 “(4) 작가, 작품, 독자의 관계를 알고, 이를 작품 수용에 능동적으로 활용한다.”에 대한 해설이다. 이들 해설에서 확인할 수 있는 독자의 위상은 크게 두 가지이다. 우선 소통 관계에서 작가에 대한 독자의 우위이다. [아]에서 독자는 작품 읽기를 통해 의미를 구성하는 주체이다. 이는 6차 교육과정기의 내용과 크게 다르지 않다. 차이는 작가-작품-독자 간의 위상에 있다. 여기에서 작품은 더 이상 작가의 소유물이 아니며 독자는 소통의 과정에서 작가에게 종속되지 않는다. 심지어 독자의 소설 읽기는 “작가의 의도와는 다른 나름대로의 의미를 재구성”하는 것이다. 독자의 소통이 작가의 의도와는 다를 수도 있다는 것인데

23 교육부(1999a), 『중학교 교육과정 해설(Ⅱ) —국어, 도덕, 사회—』, 대한교과서주식회사, p. 52.

24 교육부(1999b), 앞의 책, p. 65.

이러한 독자의 위상은 해석의 다양성을 강조하는 것으로 보다 강화된다.

이를 분명하게 정식화하는 것이 [자]이다. [자]의 목표는 “작가, 작품, 독자의 관계를 알고 작품을 읽는 경우와 작품을 모르고 읽는 경우의 차이점”을 이해하는 것으로 이때의 차이는 “확일적인 해석을 전제로 하고 작품을 읽는 것과 작품의 수용이 독자마다 다양할 수 있음을 이해하고 작품을 수용하는 것” 간의 차이와 동일시된다. 소통 관계에 대한 앎은 곧 해석의 다양성에 대한 앎으로 등치되는 것이다.

소통론의 이러한 실천은 수용 미학의 영향을 받은 것이다. 수용 미학은 ‘수용을 중심으로 문학의 본질을 탐구하는 방법론’으로 여기에서 수용이란 문학 작품을 읽고 이해하고 받아들이는 행위, 보다 구체적으로 독자의 기대 지평을 구성하는 삶과 문학에 대한 가치관, 선입견, 지식 등을 바탕으로 텍스트의 빈 곳을 구체화하는 행위이다. 이러한 관점에서 독자는 의미 구성의 주체이며 의미 구성의 양상은 독자마다 달라 다양할 수 있다.²⁵ 작가-작품-독자의 관계에 대한 앎이 해석의 다양성에 대한 앎과 동일시되는 [아]의 기술은 수용 미학의 이러한 논리에 기반을 둔 것이다.²⁶ 관건은 해석의 다양성이 어디까지 가능하고 이때 작가와 독자의 상호 작용은 어떤 양상을 띠는가이다. 해석의 다양성에 기반을 둔 작품 읽기의 구체상이 학습자에게 제시되어야 하는데 이는 학습활동에서 확인할 수 있다.

[차] “북으로 바라보니 ~ 슬픈 마음이 자연 곡조에 나타남이로소이다.”라는 내용을 중심으로 다음 활동을 해 보자.

25 차봉희 편(1985), 『수용미학』, 문학과지성사, pp. 26-47.

26 이는 다음과 같은 기술에서도 확인할 수 있다. “문학 작품의 이해와 평가를 읽는 이인 수용자 중심으로 해야 한다는 것은 수용 미학의 중심 개념이다. 지금까지의 전통적인 문학 교육에서는 작품에 대한 작가의 의도는 단일한 것으로 보고, 문학 교육은 작품에 감춰진 작가의 의도를 파악하는 것으로 보았다. 그러나 수용 미학적 관점에서는 수용자의 작품 경험에서 의미가 새롭게 창조된다고 본다.”(교육부(1999a), 앞의 책, p. 125.)

- (1) 양소유의 이 말을 통해 작가가 하고자 한 말은 무엇인지 말해 보자.
- (2) 작가의 말에 동의한다면, 또는 동의하지 않는다면 왜 그렇게 판단했는지 말해 보자.²⁷

[카] 이 부분은 양소유가 처음으로 인생 무상감을 토로한 대목이다. 따라서 학생들로 하여금 먼저 양소유가 옛 황제들의 삶과 불가예의 인연을 이야기하는 이유를 생각해 보게 하고, 그와 같은 양소유의 말을 통해 작가가 독자에게 하고 싶은 말이 무엇인지 추측해 보게 한다. 이는 이 대목에서 드러난 작가의 주제 의식을 찾는 작업이라고도 할 수 있는데, 작품의 주제 의식에 대한 일차적 의미 파악이 선행되어야 독자 자신의 관점에서 그것의 의미를 생각해 보는 (2)와 같은 학습 활동이 가능해진다. 활동 (2)는 작품의 주제 의식이 독자에게 일방적으로 전달되는 것이 아니라 독자의 의미화 과정에 의해 구체화됨을 알 수 있게 하려는 취지에서 구성된 학습 활동이다. 그러므로 인생을 바라보는 자신의 관점에 따라 활동 (1)에서 찾아 낸 작품의 주제 의식에 대해 자유롭게 가치 판단할 수 있도록 유도해야 한다.²⁸

[차]와 [카]는 7차 교육과정의 “(4) 작가, 작품, 독자의 관계를 알고, 이를 작품 수용에 능동적으로 활용한다.”를 교과서로 실행한 것으로, 전자는 『고등학교 국어(상)』 중 ‘5. 능동적인 의사소통’ 단원의 학습활동이며 후자는 이에 대한 교사용 지도서의 해설이다. 우선 학습자가 소설 읽기의 과정에서 소통의 주체로 자리매김할 수 있도록 배려한 [차]의 ‘(2)’가 눈에 띈다. 작가가 말하고자 하는 바를 무조건 긍정하도록 하기보다는 학습자가 그에 대해 판단하고 그 근거를 말하도록 함으로써 소통 주체로서 독자의 역할을 보장하고 해석의 다양성을 장려하고 있다.

주목할 점은 [차]의 (1)과 (2)에서 독자의 위상이 각기 다르다는 점이다.

27 교육인적자원부(2002), 『고등학교 국어(상)』, 두산, p. 209.

28 교육인적자원부(2002), 『고등학교 교사용 지도서 국어(상)』, 두산, p. 252.

[카]에 따르면 작가가 말하고자 하는 바에 대한 활동인 (1)은 독자가 ‘찾는 것’이고 이에 대한 가치 판단인 (2)는 “독자 자신의 관점”에서 “독자의 의미화 과정에 의해 구체화”되는 활동이다. 이러한 구도에서 학습자는 먼저 객관적으로 존재하는, 단 하나의 주제 의식을 텍스트에서 정확하게 발견한 후 자신의 관점에 따라 나름의 가치 판단을 내려야 한다.²⁹ 여기에서 수용의 다양성은 (1)이 아니라 (2)에만 적용되는 것이다. 즉 다양성은 작가가 말하고자 하는 바에 대한 추론이 아니라 이에 대한 판단에만 보장되는 것이다. 소통의 주체로서 독자의 능동성은 작가가 말하고자 하는 바에 대한 공감과 비판에 한정된다.

소설교육사에서 소통론의 수용 미학적 실천이 지닌 의의는 소통 관계에서 독자의 능동성에 대한 강조가 선언에 그치지 않고 구체적 활동으로 실천되도록 교육 내용을 구성했다는 점이다. 작가가 말하고자 하는 바를 독자가 평가하는 활동이 바로 그것이다. 여기에서 독자는 작가의 소통에 무비판적으로 감화되는 수동적 객체가 아니다. 독자는 작가가 말하고자 하는 바에 대해 공감하거나 비판할 수 있다. 이러한 평가적 행위는 독자마다 다양할 수 있는데 이처럼 해석의 다양성은 소통 주체로서 독자의 능동성을 보장하는 가장 기본적인 전제이다.

문제는 소통론의 수용 미학적 실천이 전제하는 다양성만으로는 독자의

29 이는 이 활동에 대한 교사용 지도서의 예시 답안에서 보다 분명하게 확인할 수 있다. “이런 양소유의 말을 통해 작가가 우리에게 건네고자 하는 말이 무엇이나 하는 것인데, 이는 바로 우리의 인생이 덧없다는 말일 것이다. 여러 황제들의 삶 이후가 그러하듯이 부귀영화를 누리며 살던 양소유의 삶도 언젠가는 스러질 것이라고 깨닫게 하였는데, 이는 우리에게도 우리 자신의 삶과 그 이후를 생각해 보게 하는 말이라고 생각한다.” 구운몽을 통해 작가가 말하고자 하는 바가 ‘인생의 덧없음, 즉 인생무상’이라는 것은 교사용 지도서의 전반에서 반복된다. 구운몽의 수용사에서 추론된 주제가 다양하다는 점을 고려한다면 이와 같은 설명은 구운몽에서 인생무상이 아닌 주제를 추론한 학습자들이 자신의 해석을 잘못 된 것으로 인식하게 할 수 있다. 이에 대해서는 다음을 참고. 정보미(2012), 「〈구운몽〉의 세계 형상과 세계 인식 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문.

능동성을 충분히 설명할 수 없다는 데 있다. 우선 다양성의 범위가 제한적이다. 작가에 대한 독자의 소통은 작가의 주제 의식에 동의할 수도 그렇지 않을 수도 있다는 점에서 다양하다. 하지만 보다 근본적인 다양성은 작가 자체에 대한 추론이 독자마다 다르다는 데 있다. 다시 말해 독자의 능동적인 소통을 통해 실현되는 다양성은 공감하느냐 비판하느냐의 이전에 작가가 말하고자 하는 바에 대한 추론에서도 실현되는 것이다.

예를 들어 소설 《동백꽃》의 해석사(解釋史)에서 이 작품은 사춘기 소년 소녀 사이의 순박한 사랑이 지닌 아름다움에 대한 이야기로 읽히지만 식민지 시대 농촌 사회의 구조적 모순을 고발한 이야기로도 읽힌다.³⁰ 이는 독자가 자신의 기대 지평에 따라 작품의 특정 부분을 더 읽거나 덜 읽기 때문이며 작품 이해를 위해 맥락화하는 정보도 다르기 때문이다. 다양성은 작가가 말하고자 하는 바에 대한 독자의 평가에 앞서 더욱 근본적으로 그 말하고자 하는 바 자체에 대한 추론의 다양성까지 포함되어야 한다.

또 다른 문제점은 독자에 따른 다양성이 제한 없이 긍정되고 있다는 사실이다. 다양성에 대한 긍정은 소통의 주체로서 독자의 위상과 역할을 강조하기 위한 전제 조건이다. 하지만 소설 해석의 중요한 현상 중 하나는 독자에 따른 다양성만큼이나 보다 적절한 해석을 구성하려는 노력, 보다 타당한 해석임을 주장하는 독자 간의 논쟁이다. 독자는 동일한 소설에 대해서 자신이 추론한 바와 다른 독자의 그것이 다르다는 점을 확인할 때 자신의 추론이 과연 그 작가가 말하고자 하는 바에 합당한 것인지 검토하고 다른 독자의 그것보다 타당한 것임을 주장하고자 한다. 이는 독자가 한 개인이 아닌 해석 공동체의 일원으로서 소설을 읽고 작가와의 소통에 참여하기 때문이다. 이

30 교과서나 학습자료 등 소설교육에서 《동백꽃》을 이해하는 방식은 전자가 대부분이다. 하지만 이 소설의 해석사에서는 점순이와 ‘나’의 신분적 차이와 갈등 관계의 비대칭성에 주목하며 식민지 시대의 계급 구조, 농촌 사회의 구조적 모순을 읽어내는 해석이 한 주류를 형성하고 있다. 이에 대해서는 다음을 참고. 김은정·장도준(2011), 「김유정의 동백꽃의 갈등과 소통의 문제」, 『인문과학연구』 16, 대구카톨릭대 인문과학연구소, pp. 233-255.

런 점에서 소설교육에서 소통론은 능동적 소통 행위의 기반이 되는 다양성 뿐만 아니라 해석의 적절성과 타당성도 성취할 수 있는 방향으로 실천되어야 한다.

III. 소설교육의 내용으로서 소통론의 개선 방향

소통론의 실천 양상에 대한 사적 검토를 통해 그동안 소설교육이 상정한 작가-작품-독자의 관계 및 이에 기반을 둔 교육 내용을 확인할 수 있었다. 소통론은 수사적 접근, 에이브럼즈의 비평론, 수용미학과 상호성을 맺으며 작가 중심적, 비평 분류적, 독자 중심적 소통 구도를 설정하였고 이에 따라 텍스트 기반의 주제 추론, 작품의 종합적 이해, 해석의 다양성을 소설교육에 안착시키는 데 기여하였다. 하지만 소통론이 소설 텍스트를 매개로 수행되는 상호 작용의 복잡성을 구조적으로 드러내며 해석의 방법론을 정교화하는 데 기여한다는 소설론의 평가를 고려한다면,³¹ 지금까지의 실천이 소통론의 이론적 지평을 소설교육에 충분히 접목한 것으로 보기 어렵다. 소통론의 실천 양상에 대한 사적 검토가 소설교육의 성과를 확인하는 데 그치지 않고 그 한계를 극복할 수 있는 단서가 되어야 하는 이유가 여기에 있다. 이 장에서는 앞장의 분석을 바탕으로 그 성과를 계승하고 한계를 극복할 수 있는 개선 방향을 크게 소통의 구조적 층위, 상황적 층위, 윤리적 층위로 나눠 모색하고자 한다.

31 W. Martin(1986), 앞의 책, pp. 246-247.

1. 소통의 구조적 층위: 소통 구도의 정교화

소설을 매개로 이루어지는 작가와 독자의 상호 작용에서 독자의 소통은 기본적으로 작가가 말하고자 하는 바를 추론하는 것이다. 그런데 그 내용은 직접적으로 전달되지 않고 형상화를 통해 소통된다. 소통론의 수사적 실천이 소설교육에 기여한 바는 바로 독자의 소통 행위가 무엇보다 형상화의 구체적 결과물인 텍스트에 근거해야 한다는 점을 교육내용으로 자리 잡게 한 점이다. 그 전까지 소설교육의 초점이 신비평의 이론을 바탕으로 소설의 요소를 유형화하거나 유형화된 요소를 기준으로 소설 텍스트를 분류하는 것이었다면 소통론의 수사적 실천 이후에는 텍스트의 내적 단서를 서사적 소통을 위한 서사 기법이나 전략으로 간주하면서 이를 근거로 작가가 말하고자 하는 바를 추론하는 것으로 바뀌었다.

하지만 이러한 실천 양상은 작가-작품-독자의 구도에 국한되었다는 점에서 단선적이고 작가의 소통 행위만을 부각한다는 점에서 일반적이다. 우선 작가-작품-독자의 관계는 장르적 특수성을 반영하지 못한 단선적 구도이다. 소설은 그 장르적 특수성으로 인해 소통의 구도가 보다 중층적이다. 소설을 ‘허구적 사건의 서술’로 정의하고 ‘서술’의 의미를 ‘전달 내용으로서의 이야기가 송신자에 의하여 수신자에게 언어적으로 전달되는 소통 과정’으로 규정한 것에서 알 수 있듯이 소설은 그 자체가 의사소통적 구조로 형상화되며 소설의 창작과 해석은 이를 매개로 다시 작가와 독자가 소통하는 이중 구조인 것이다.³²

예를 들어 소설 《동백꽃》을 읽는 독자는 일차적으로 “요새로 들어서서 왜 나를 못 먹겠다고 고령게 아르렁거리는” ‘점순이’에 대한 서술자 ‘나’의 이야기를 듣는다. 독자는 서술자의 말하기에 몰입하면서 “산기슭에 널려

32 S. Rimmon-Kenan(1983), *Narrative Fiction*, 최상규 옮김(1999), 『소설의 현대 시학』, 예림기획, p. 11.

있는 굵은 바윗돌 틈에 노란 동백꽃이 소보록하니” 편 허구 세계에서 ‘나’와 ‘점순이’ 그리고 그 둘 사이에 일어난 사건을 체험하는 것이다. 그런데 소설에서는 서술자의 목소리가 반드시 작가의 입장을 대변하지는 않는다. 《동백꽃》의 해석 과정에서 독자는 점순이의 말과 행동에 대한 서술자 ‘나’의 이해, 가치 판단 등을 작가의 그것으로 신뢰하지 않거나 주저할 수 있다. 이 경우 독자는 서술자 ‘나’의 이해 능력, 가치관, ‘점순이’의 말과 행동을 근거로 작가가 실제 말하고자 하는 바를 추론해야 한다. 독자는 서술자의 목소리뿐만 아니라 작가의 서사 기법과 전략에도 주목하는 중층적 소통을 수행하는 것이다.

소설교육에서는 이러한 중층적 소통을 반영할 수 있도록 그 구도를 정교하게 재구성해야 하는데 채트먼의 서사적 소통 모형을 원용할 수 있다. 이 모형은 소설을 매개로 수행되는 작가와 독자의 상호 작용을 서술자(narrator) - 피서술자(narratee), 내포작가(implied author) - 내포독자(implied reader), 실제작가(actual author) - 실제독자(actual reader)의 층위로 나눔으로써 일상적인 구어 소통뿐만 아니라 다른 문학 장르에서의 소통과 구분되는 서사적 소통의 중층성을 구조적으로 드러내고 있다. 특히 작가 - 작품 - 독자라는 기존의 소통 관계에서 비인격적 객체의 특성을 지녀 소통의 주체로 상정하기 어려운 ‘작품’을 내포저자, 서술자, 피서술자, 내포독자 등 복수의 소통 주체로 세분하고 있는데 이러한 정교함으로 인해 서사적 소통을 체계적으로 분석할 수 있는 틀로 기능할 수 있다.³³

물론 소설교육의 내용으로 도입하기 위해서는 이 모형의 적절한 재구성이 전제되어야 한다. 이 모형의 구도만으로는 소설 해석의 과정에서 수행되는 소통의 특성을 적절하게 해명할 수 없기 때문이다. 소설을 읽기 시작하면서 소통을 현동화하는 실제독자가 해석의 과정에서 중층적으로 소통하는 방식을 설명할 수 있도록 재구성된 모형이 교육 내용으로 제시되어야 한다. 재

33 W. Martin(1986), 앞의 책, p. 222.

구성된 모형에는 실제독자가 피서술자의 위치에서 서술자와 소통하는 층위, 내포독자의 위치에서 내포작가와 소통하는 층위를 기본으로 하되 내포작가에 대한 추론을 확장하고 심화하기 위해 독자가 소통을 확장하는 층위까지 포괄해야 할 것이다.³⁴ 이렇게 소설 해석의 과정에서 독자가 소통하는 층위를 정교화한 구도는 학습자가 자신의 소통 위치를 인식하고 소통의 방식을 조정할 수 있는 소설교육의 방법적 지식으로 활용할 수 있다.

2. 소통의 상황적 층위: 소통의 맥락화와 반성적 탐구

소통의 구성 요소 중 하나는 맥락이다. 작가가 소설을 창작하거나 독자가 창작된 소설을 읽을 때 이들의 행위는 특정한 맥락에서 수행된다. 이는 창작과 해석이 개인적인 행위이면서 동시에 사회문화적 실천이기 때문에 필연적인 것이다. 작가나 독자가 공동체의 일원으로서 공유하는 사회문화적 정체성과 위치는 창작과 해석의 방향을 결정하는 데 영향을 미친다. 소설을 매개로 수행되는 작가의 가치 호소가 특정한 시공간과 사회문화적 환경에서 어떤 의도를 가지고 수행된 것이라면 독자의 소통은 서사 기법과 전략을 분석하는 것을 넘어 그것이 위치한 맥락을 탐구하는 것까지 심화되어야 한다. 이를 통해 독자는 소설을 통해 작가가 ‘무엇’을 ‘어떻게’ 말하고자 했는지를 추론할 수 있을 뿐만 아니라 ‘왜’ 소통했는지도 보다 분명히 이해할 수 있다.

소통론의 비평 분류식 실천이 내재한 가능성도 여기에서 확인할 수 있다. 비평 분류식 실천이 강조하는 작가-작품, 현실세계-작품, 작품-독자의 관계는 비평의 거점이면서 동시에 독자가 재구해야 하는 소통의 맥락이다. 다시 말해 독자는 작가-작품, 현실세계-작품의 관계에 대한 지식을 소

34 예를 들어 소설 해석에서 소통의 범주를 개인적 읽기에서 해석 공동체로 확장하는 논의에 대해서는 다음을 참고. 이인화(2013), 「소설 교육에서 해석소통의 구조와 실천에 대한 연구」, 서울대학교 박사학위논문.

설 해석에 도입함으로써 소설의 창작 맥락을 재구할 수 있으며 작품-독자의 관계를 검토함으로써 그 수용 맥락을 점검할 수 있다. 이는 소통론의 수사적 실천이 노정한 한계, 구체적으로 작가가 텍스트로 구체화한 기법과 전략만을 조명한 채 그 맥락을 간과하면서 작가가 말하고자 하는 바를 보다 풍부하게 읽을 수 있는 가능성을 스스로 차단한 문제를 극복할 수 있는 단초가 된다.

문제는 소통론의 비평 분류식 실천이 창작 및 수용 맥락을 그 자체로 알아야 할 명제적 지식으로만 상정한다는 점이다. 비평 분류식 실천에서 학습자의 주된 활동은 소설 텍스트를 둘러싼 작가, 현실세계, 독자의 영향 및 반영 양상을 하나씩 순차적으로 분석하는 것으로 그렇게 얻은 지식을 소통의 맥락으로 활용하는 데까지는 나아가지 못한다. 이는 창작 및 수용 맥락을 객관적으로 존재하는 하나의 물리적 실체로만 인식하기 때문이다. 하지만 맥락은 소통을 둘러싼 상황적, 사회문화적 실체 그 자체라기보다는 창작과 해석 행위에 관여하는 개인적, 사회문화적 요소에 대한 정보로 볼 필요가 있다.³⁵ 이 정보는 특정한 사회문화적 위치에서 독자가 습득하고 자기화한 것으로 독자는 이들 정보를 검토한 후 선택적으로 소통의 맥락에 도입한다.

예를 들어 소설 《동백꽃》에 대한 해석 과정에서 독자는 작가가 소설을 매개로 말하고자 하는 바와 그 소통 방식을 이해하기 위해 그 창작 맥락을 재구해야 한다. 주목할 점은 이때 재구되는 맥락이 독자마다 다를 수 있다는 점이다. 예를 들어 어떤 독자는 사춘기 소년-소년의 이성 관계나 성적(性的) 관심에 대한 지식, 연애와 관련된 작가 김유정의 개인사 또는 자신이 직접 겪은 경험에 기대어 맥락을 재구한다. 반면 또 다른 독자는 작품에 재현된 식민지 시대의 농촌이라는 역사적 조건 또는 이 문제를 형상화한 김유정의 또 다른 소설들에 주목함으로써 당대의 농촌 경제의 실태와 마름-소작농의 관계 위에 자신의 소통을 위치시킨다. 이러한 맥락화는 소설 《동백

35 최인자(2008), 「문학 독서의 사회·문화적 모델과 '맥락' 중심 문학교육의 원리」, 『문학교육학』 25, 한국문학교육학회, p. 431.

꽃》을 통해 김유정이 전하고자 하는 바에 대한 독자의 추론에 영향을 미친다. 전자는 대체적으로 서술자 ‘나’의 순진성을 강조하면서 작가가 이 작품을 통해 사춘기 남녀의 풋풋한 사랑이 지닌 아름다움을 말하고자 한다고 이해한다.³⁶ 반면 후자는 ‘나’를 점순이와 자신의 신분 관계에 대한 정확한 인식을 바탕으로 ‘어리숙한 인물로 가장을 하고 자기에게 불리한 일을 회피하려고 하는’ 신빙성 있는 서술자로 간주하면서 이를 통해 작가가 농촌의 계급 또는 계층 문제를 고발한 것으로 이해한다.³⁷ 이처럼 ‘나’와 점순이의 갈등 관계, 서술자 ‘나’의 신빙성, 궁극적으로 작가가 말하고자 하는 바에 대한 추론과 분석은 독자가 보다 적절하고 중요한 것으로 판단하는 정보의 맥락화에 따라 달라질 수 있다.

36 예를 들어 다음의 해석에서 독자는 ‘남녀 관계에 대한 상식’을 맥락화하면서 ‘나’의 순진성을 강조한다. “점순이의 구애 행위를 이해 못하고 있는 ‘나’는 꾸밈처럼 독백한다. “이놈의 계집애가 까닭 없이 기를 북북 쓰며 나를 말려 죽이려고 드는 것이다.” 여성이 남성을 찾아와 관심이 있는 말과 행동을 한다면, 그것은 이성적 접근으로 해석을 하는 것이 상식이다. 그런데 이 작품의 순진한 ‘나’는 점순의 행동을 이해하지 못하고 일상의 일에 파묻혀 점순이에게 무뎌뚱뚱하게 대하고 만다.”(김은정·장도준(2011), 앞의 글, p.245.)

37 예를 들어 다음의 해석에서의 독자는 시대적 상황에 대한 지식을 적극적으로 맥락화하면서 서술자 ‘나’의 목소리를 신뢰하거나 점순과 ‘나’의 관계에서 신분 차이를 연애 감정보다 전경화한다. “그러나 한 번 더 들여다보면 인물의 무지 역시 일종의 가면에 불과하다는 것을 발견할 수 있다. 작중인물이 멍청한 이유는 그것이 편리하기 때문이다. 『동백꽃』의 ‘나’는 점순이의 의도를 이해하지 못한 척한다. 신분차 등의 이유 때문에 그것이 불가능하다고 판단하기 때문이다. 혹은 그런 무관심이 결국은 긍정적 요인으로 작용할 것임을 짐작하기 때문일 것이다.”(이경(1994), 「김유정 소설의 서사적 거리 연구」, 『한국문학논총』 15, 한국문학회, pp. 349-350) “이 작품에서는 서로 대치되는 요소를 등장시켜 갈등을 야기시키고 있다. 계급적 차이로 마름집 딸과 소작인의 아들이 대비된다면, 성적으로 조숙한 여자와 무지한 남자가 대비된다. 또 당시 시대상황과 연관지어 표현하면 일본 지배세력의 하수인의 기능을 하는 마름과 이에 지배받는 조선 농민층인 소작인이 대비된다. 점순과 나는 사춘기 소녀와 소년이기는 하지만, 한편으로는 생사여탈권을 쥐고 있었던 마름집 소녀와 마름의 손에 생존의 문제가 걸려 있는 소작인의 아들이라는 존재로서 더 기능을 하고 있다. 일반적으로 지배하는 자와 지배받는 자 사이에 존재하는 힘의 관계는 항상 일방적일 수밖에 없다.”(김봉진(2001), 「김유정 소설의 남성 인물 연구」, 비평문학 15, 한국비평문학회, p. 106.)

이런 점에서 소통론의 비평 분류식 실천은 독자가 소통의 맥락을 주체적으로 구성하고 성찰하는 것으로 심화되어야 한다. 작가의 삶, 사회문화적 상황 등 작품의 생산 조건은 그 자체로 맥락이 되는 것이 아니라 독자에 의해 판단되고 선택됨으로써 맥락화된다. 《동백꽃》의 해석 과정에서 독자가 식민지 시대의 농촌이라는 시대 상황에 대한 지식과 사춘기 소년·소녀라는 인간 보편적 발달 단계에 대한 지식 중 보다 적절하다고 판단되는 것을 맥락화하는 것처럼 독자는 자신의 지평, 즉 인간 행동과 삶에 대한 지식과 경험, 문학 작품, 작가, 시대 현실에 대한 앎 중에서 소통에 필요하고 중요하다고 판단되는 것을 맥락으로 도입함으로써 작가의 소통을 보다 풍부하게 이해할 수 있다.

소설교육에서 소통을 위한 맥락화는 학습자의 실천 양상에 따라 다르게 접근할 필요가 있다. 그 양상은 크게 세 가지로 나눌 수 있는 바, 소설 해석의 과정에서 첫째, 학습자가 그 지식과 경험의 부족으로 인해 소통의 맥락을 구성하지 못하는 경우, 둘째, 지식과 경험이 있으나 소통의 맥락으로 적절하게 구성하지 못하는 경우, 셋째, 특정한 지식과 경험만을 소통의 맥락으로 도입하는 경우이다.³⁸

예를 들어 학습자는 《동백꽃》의 창작 시기나 당대의 농촌 현실을 알지 못하거나 사춘기의 발달적 특성과 관련된 지식과 경험이 부족할 수 있으며 그러한 지식과 경험이 있더라도 소통의 맥락으로 연관 짓지 못할 수 있다. 이 경우 서술자가 들려주는 인물의 행동과 사건을 이해하거나 서술자의 서술 방식을 보다 심층적으로 분석하는 데 어려움을 겪기 때문에 소설교육에서의 학습은 관련 지식을 학습자에게 제공하거나 그러한 지식이 소설 해석의 심화에 도움이 될 수 있다는 점을 이해하고 맥락화의 방법을 익히도록 설계되어야 한다.

38 양정실 외(2013), 『맥락을 고려한 작품 읽기의 문학 교과서 구현 양상에 대한 비판적 검토』, 『문학교육학』 41, 한국문학교육학회, p. 305.

반면 《동백꽃》을 포함하여 일제 강점기에 발표된 모든 소설을 시대 반영적으로만 읽어내려는 학습자가 있을 수 있다. 이 경우 학습자의 소통은 관습화되면서 그 가능성이 맥락의 한계에 갇히게 되기 때문에 소설교육의 학습은 학습자가 자신의 맥락화 자체를 검토하고 맥락화의 또 다른 방향을 탐색하는 것에 초점을 맞춰야 한다. 구체적으로 자신이 왜 특정한 지식만을 지속적으로 맥락화하는지를 성찰하기, 자신의 맥락화와 다른 독자의 맥락화를 상호 비교하고 그 타당성을 따져 봄으로써 소통의 확장 가능성을 모색하기 등이 있을 수 있다.³⁹ 맥락화에 대한 이러한 성찰과 탐색은 소통을 매개로 성취하는 학습자의 자기이해이기도 하다.

3. 소통의 윤리적 층위: 소통 윤리의 모색과 소통의 윤리적 성찰

소통론의 실천 과정에서 주로 논의된 것은 소통의 목표, 구조, 방법 등이다. 하지만 그 이면에는 소통의 특정한 윤리가 전제되어 있다. 예를 들어 수사적 실천은 소설을 매개로 발신자인 작가가 수신자인 독자에게 특정한 가치를 전달하고 설득하는 행위에 초점을 맞춘다. 여기에서 소통의 관계는 그 흐름이 발신자에서 수신자로만 향한다는 점에서 일방향적이고 작가의 수사적 행위만을 조명한다는 점에서 작가 중심적이다. 그런데 이러한 관계는 암묵적으로 충실성을 소통의 윤리로 지향하고 있다. 여기에서 충실성이란 ‘맥락과 이데올로기를 배제하고 텍스트 안에서 작가의 가치를 정밀하게 이해하는 것’으로 이러한 덕목은 독자가 창작 의도에 충실한 추론을 통해 작가가 전하고자 하는 가치를 정확하게 분석하고 이를 내면화함으로써 스스로를 정화하는 것을 좋은 소통으로 상정한다.⁴⁰

39 최인자(2008), 앞의 글, pp. 444-445.

40 충실성은 주로 서사의 수사적 접근에서 지향하는 윤리이다. 수사적 접근에서 충실성이 윤리가 될 수 있는 이유는 소설 해석의 과정에서 실제 독자가 소통하는 내포 작가의 윤리성을 신뢰하기 때문이다. 부스에 따르면 실제 저자는 현실에서 실수도 많고 결함도 많을 수

반면 수용 미학적 실천은 수용자인 독자가 텍스트의 빈 곳을 채워 나가며 작가의 소통을 평가한다는 재구성 관계에 기반을 둔다. 여기에서 소통의 관계는 작가의 말하기와 독자의 수용을 동시에 인정한다는 점에서 양방향적이지만 독자의 수용이 “작품을 읽으며 작가의 의도와는 다른 나름대로의 의미를 재구성”하는 것이라는 점에서 독자 중심적이다. 이러한 관계에서 소통의 윤리는 자율성이다. 자율성이란 독자가 “저마다 다른 경험, 가치관, 신념, 목적, 배경 지식 등을 가지고 작품을 읽기 때문에 문학 작품에 대한 반응과 이해는 독자마다 다를 수밖에 없다.”는 것으로 이 덕목은 “오직 하나의 해석이 아닌 개인의 삶에 기초한 다양한 해석”을 좋은 소통의 기본 전제로 상정한다.⁴¹

소설론이나 소설교육에서 소통의 윤리는 거의 논의되지 않는 주제이다.⁴² 이는 소통이 ‘의식적인 목적 하에 다른 사람에게 강력한 영향을 행사하는 행위’이자 ‘타자의 영향을 받으면서 타자를 책임지는 관계 맺기’라는 점을 간과했기 때문이다.⁴³ 일상적 대화의 면대면 소통과는 다르게 소설 해석

있지만 많은 독자가 좋아하는 좋은 작품의 내포 저자는 기본적으로 윤리적이다. 내포 저자에 대한 이러한 신뢰가 충실성의 윤리의 근간이 된다. 이에 대해서는 다음을 참고. 권택영(2008), 「내포 저자 논쟁과 나보코프의 『롤리타』」, 『미국소설』 제15집, 미국소설학회, pp. 5-26.

41 교육인적자원부(2003), 『중학교 국어과 교사용 지도서 국어·생활 국어 3-2』, 교학사, p. 102. 수용 미학이나 독자 반응 비평에서 소통을 작가와 독자의 상호 작용으로 규정하면 서도 구체적인 논의는 텍스트와 독자의 관계로 한정하는 것 또한 독자의 자율성을 소통의 과정에서 실현해야 할 가장 중요한 가치로 간주하기 때문이다. 소통은 종종 ‘텍스트와 독자의 공동유희’로 표현되는데 그 결과 암묵적으로 작가는 소통의 주체로서 존중받지 못한다. 텍스트와 독자의 공동유희에 대해서는 다음을 참고. 차봉희 편(1993), 『독자반응비평』, 고려원, pp. 231-313.

42 하지만 국어교육에서는 최근 상생이라는 윤리적 가치를 실현하는 소통에 대한 논의가 폭넓게 제기되고 있어 주목을 요한다. 이러한 논의에서 윤리적 층위는 소통에서 반드시 고려해야 할 요소이다. 이에 대해서는 다음을 참고. 최영환(2006), 「상생언어 연구의 과제」, 『국어교육』 120, 한국어교육학회, pp. 249-285.; 최인자(2006), 「상생 화용 교육을 위한 소통의 중층적 기제 연구」, 『국어국문학』 144, 국어국문학회, pp. 410-413.

43 허병학(2012), 「언해력(Orality)과 말의 지평: 탐구공동체와 윤리공동체」, 『수사학』 제17집, 한국수사학회, pp. 191-193.

의 소통에서 구체적으로 실현되는 행위는 독자의 추론과 이해뿐이지만 현상학적으로 이 소통은 분명 소설을 매개로 수행되는 작가와 독자의 상호 작용이다. 그리고 이때의 상호 작용은 단순히 정보를 전달하거나 의미를 재구성하는 것을 넘어 작가와 독자가 서로를 타자로 인정하면서 특정한 관계를 맺는 과정이다. 이러한 관계 맺기는 소통의 구조와 방법에 대한 이해뿐만 아니라 소통의 목표가 무엇이며 소통은 왜 중요한지 그리고 궁극적으로는 어떤 소통이 좋은 소통인지에 대한 고찰을 포함해야 한다. 특히 독자는 후자의 고찰과 자기 확신을 통해 보다 자발적이고 지속적으로 소통에 참여한다는 점에서 윤리적 층위는 소설교육에서 소통을 가르칠 때 핵심적으로 다뤄야 할 내용이다.

우선적으로 소설교육에서는 소통의 윤리를 모색하고 교육 내용으로 제시할 필요가 있다. 이는 학습자가 소설 해석의 과정에서 작가와 상호 작용할 때 지향해야 할 가치나 견지해야 할 태도를 정립하고 이를 교육 내용으로 제시하는 것이다. 최근 대화의 윤리, 해석의 윤리, 소통의 윤리로 ‘진정성’을 제안하는 논의들은 이러한 노력의 일환으로 평가할 수 있다.⁴⁴ 진정성은 행동의 진실함과 타자에 대한 책임 의식을 강조하는 덕목이라는 점에서 그동안 충실성의 윤리에서 대상화된 독자의 위상, 그리고 다양성의 윤리에서 왜소화된 작가의 위상을 공동체의 지평으로 동시에 복원할 수 있는 가치 있는 덕목이다.⁴⁵ 학습자에게 소통의 윤리는 보다 좋은 소통의 실천을 위해 지향해야 할 가치이자 자신의 소통을 검토하고 평가하며 조정하기 위한 기준이다. 따라서 소설교육은 학습자가 조화하고 내면화할 수 있는 윤리 목록을 풍성

44 최인자는 대화의 윤리, 해석의 윤리를 가르칠 필요성을 제기하면서 그 내용 중 하나로 진정성을 제안한 바 있다. 최인자(2005), 「대화적 서사의 진정성 윤리와 서사 문화 교육」, 『국어국문학』 141, 국어국문학회, pp. 407-428.; 최인자(2009), 「타자 지향의 서사 윤리와 소설교육」, 『독서연구』 22, 한국독서학회, pp. 279-310. 한편 정진석은 독자의 서사적 소통에서 독자가 지향해야 할 윤리로 진정성을 제안하고 그 실행 구조를 밝혔다. 정진석(2013), 「윤리적 가치 중심의 소설 읽기 연구」, 서울대학교 박사학위논문, pp. 162-165.

45 김홍중(2009), 「진정성의 기원과 구조」, 『한국사회학』 43, 한국사회학회, pp. 1-29.

하게 구성할 수 있도록 보다 다양한 소통의 윤리를 정립해야 한다.

한편 소설교육에서 이렇게 정립된 소통의 윤리는 학습자가 무조건적으로 따라야 하는 일종의 규범으로 부과하기보다는 자신의 소통 행위를 성찰하고 보다 좋은 소통을 지향할 수 있는 계기로 제시되어야 한다.⁴⁶ 충실성, 자율성, 진정성, 응답성 등 소통의 윤리는 소통의 주체가 가치 있는 것으로 내면화해야 하는 것이라는 점에서 규범의 성격을 띤다. 하지만 이들 덕목이 무조건적으로 따라야 하는 것으로 학습자에게 부과된다면 학습자는 그러한 덕목을 왜 지향해야 하며 그러한 윤리를 실천함으로써 성취되는 것이 무엇인지 이해하거나 공감할 수 없다. 비록 의식하지 못하더라도 교육이나 독서 경험을 바탕으로 모든 독자는 소통에 참여하는 과정에서 특정한 윤리를 지향하거나 실천하고 있다. 소설교육에서 소통의 윤리는 자신이 지향하는 덕목이 무엇인지 확인하고 그러한 덕목이 상정한 관계가 소통의 목표, 구도, 방법 등을 어떻게 규정하는지 검토하는 반성적 모형으로 교수-학습될 필요가 있다.

예를 들어 어떤 학습자가 개방성의 윤리를 바탕으로 자신의 소통을 지나치게 절대화하고 있다면 소설교육은 그러한 학습자에게 충실성이나 진정성의 윤리를 바로 부과하기보다는 자신의 소통이 작가와의 관계를 어떻게 상정하는지, 독자의 위상과 함께 작가의 위상도 함께 존중받아야 하는 것은 아닌지 진정한 상호 작용을 위해서는 어떻게 소통해야 하는지를 성찰하도록

46 이는 소설교육에서 소통의 윤리가 의무론적 윤리관보다는 목적론적 윤리관에 입각하여 학습되어야 함을 의미한다. 의무론적 윤리관은 칸트(I. Kant)의 윤리학이 대표적이는데 예를 들어 ‘진정성의 윤리에 따라 왜 소설을 읽어야 하는가’라는 질문에 ‘마땅히 그래야 하니까’라고 답하는 것이다. 이러한 대답은 행동의 목적보다는 행동의 당위에 관심이 많다. 반면 목적론적 윤리관에서는 같은 질문에 ‘보다 좋은 소통을 위하여’라고 답할 것인데 이는 궁극적 목적인 ‘선’ 또는 ‘좋은’에 따라 그 행동을 평가하고자 하기 때문이다. 개인은 모두 좋은 삶, 좋은 소통을 지향하지만 그 구체적 가치는 다를 수 있다는 것이 목적론적 윤리관의 전제로 리코르는 의무론적 윤리관도 궁극적으로 좋은 삶을 지향하는 것으로 보면서 도덕(규범)에 대한 윤리의 우위를 주장한다. 이에 대해서는 다음을 참고, P. Ricoeur(1990), *Soi-même comme un autre*, 김웅권 옮김(2006), 『타자로서 자기 자신』, 동문선, pp. 229-243.

안내해야 하는 것이다. 소통의 윤리는 학습자의 소통을 규제하기보다는 작가와의 관계 맺기에 대한 숙고를 통해 보다 좋은 소통을 실현할 수 있는 계기여야 하기 때문이다.

IV. 맺는말

독자는 소설을 읽는 과정에서 서술자의 목소리뿐만 아니라 작가의 호소도 감지한다. 그리고 소설을 다 읽고 난 후 이 호소를 보다 명확하게 이해할 수 있으리라 기대한다. 한 편의 소설을 읽고 난 후 가장 흔하게 제기하는 질문이 ‘이 소설을 통해 작가가 말하고자 하는 바가 무엇인가’인 것은 이 때문이다. 그 답을 충분히 추론한 독자는 그 답에 공감하거나 비판적 거리를 두면서 현실 세계의 삶을 되돌아보는 계기로 삼으며 그렇지 못한 독자는 자신의 소설 읽기를 소설 텍스트에 비춰 다시 검토하면서 보다 분명한 이해에 도달하고자 한다. 이런 점에서 독자에게 소설 읽기는 단순한 분석이나 유희가 아닌 소통의 진지한 과정이다. 소통론은 소설을 매개로 수행되는 이러한 작가와 독자의 상호 작용을 조명한 것으로, 독자는 소통에 대한 자각적 인식을 통해 소설 읽기의 체험을 성찰적으로 확정하고 심화할 수 있다.

이 연구는 소설 교육에서 소통론의 실천 양상에 대한 사적 고찰을 통해 그 성과와 한계를 확인하고 개선 방향을 제시하였다. 소통 행위로서 소설의 위상을 명확하게 기술한 것은 7차 교육과정기이지만 작가-작품-독자의 구도에 대한 관심은 4차 교육과정기부터 확인할 수 있다. 소통론의 실천은 여러 문학 이론과 영향 관계를 맺으며 다양한 양상을 보였는데 작가 중심의 소통 구도를 설정하면서 작가의 수사적 행위에 대한 분석을 교육 내용으로 제시한 수사적 실천, 소통 구도를 작가-작품, 현실 세계-작품, 작품-독자로 세분화하면서 소설 작품의 종합적 이해를 지향한 비평 분류식 실천, 독자 중심

의 소통 구도를 설정하면서 독자의 능동성과 해석의 다양성을 강조한 수용 미학적 실천이 바로 그것이다. 소통론의 이러한 실천은 텍스트 기반의 주제 추론, 작품 이해를 위한 지식의 체계화, 해석의 다양성을 소설교육에 안착시키는 데 기여하였다.

현재의 소설 교육에서 소통론은 이상의 실천 양상들이 고착화된 형태로 교육 내용을 구성하고 있다. 따라서 새로운 개선 방향의 모색이 필요한 시점인데, 무엇보다 오랫동안 반복되었던 작가-작품-독자라는 단선적 구도를 극복하면서 소설을 매개로 수행되는 소통의 복잡성을 구조적으로 드러내고 해석의 방법론을 정교화할 수 있는 방향이어야 한다. 이를 위해 이 연구에서는 소통의 구조적·상황적·윤리적 층위에서 각각 ‘소통 구도의 정교화’, ‘소통의 맥락화와 반성적 탐구’, ‘소통 윤리의 모색과 소통의 윤리적 성찰’을 제안하였다.

이 연구의 의의는 첫째, 작가-작품-독자의 구도가 소설교육의 교육과정 및 교과서로 도입된 이후 현재까지의 실천 양상을 정리함으로써 소설교육사의 일단을 재구한 것, 둘째, 확인된 성과와 한계를 바탕으로 소설교육에서의 개선 방향을 제시함으로써 교육적 대안의 청사진을 마련하였다는 것이다. 하지만 개선 방향의 모색은 시론(試論)의 성격이 강하다. 구체적인 논의가 뒷받침될 때 그 실천력을 확보할 수 있는데 여기에는 제안된 방향이 교육 내용으로 전환될 수 있도록 각 층위의 구조와 교육적 가치를 밝히는 과제, 소통론이 교사와 학습자가 참여하는 교실 맥락에서 실천될 때의 양상과 개선 방향을 모색하는 과제 등이 포함될 수 있다. 이들 과제는 후속 연구에서 해결할 것이다.

* 본 논문은 2014. 2. 7. 투고되었으며, 2014. 2. 7. 심사가 시작되어 2014. 2. 28. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 교육부(1995), 『고등학교 국어과 교육과정 해설』, 대한교과서주식회사.
- _____ (1996), 『고등학교 국어(상)』, 대한교과서주식회사.
- _____ (1998), 『국어과 교육과정』, 대한교과서주식회사.
- _____ (1998), 『중학교 국어 3-1』, 대한교과서주식회사.
- _____ (1998), 『중학교 국어 교사용 지도서 3-1』, 대한교과서주식회사.
- _____ (1999a), 『중학교 교육과정 해설(Ⅱ) —국어, 도덕, 사회—』, 대한교과서주식회사.
- _____ (1999b), 『고등학교 교육과정 해설 —국어—』, 대한교과서주식회사.
- 교육인적자원부(2002), 『고등학교 국어(상)』, 두산.
- _____ (2002), 『고등학교 교사용 지도서 국어(상)』, 두산.
- _____ (2003), 『중학교 국어 2-1』, 교학사.
- _____ (2003), 『중학교 국어과 교사용 지도서 국어 · 생활 국어 3-2』, 교학사.
- 우병환 외(2012), 『문학 I』, 비상.
- 이승원 외(2012), 『문학 I』, 신사고.
- 조정래 외(2012), 『문학 I』, 해냄.
- 권오현(1992), 「문학소통이론 연구: 문학텍스트의 소통구조와 교수법적 기능」, 서울대학교 박사학위논문.
- 권택영(2008), 「내포 저자 논쟁과 나보코프의 「롤리타」」, 『미국소설』 제15집, 미국소설학회, pp. 5-26.
- 김봉진(2001), 「김유정 소설의 남성 인물 연구」, 『비평문학』 15, 한국비평문학회, pp. 93-121.
- 김은경 · 장도준(2011), 「김유정의 동백꽃의 갈등과 소통의 문제」, 『인문과학연구』 16, 대구카톨릭대 인문과학연구소, pp. 235-255.
- 김홍중(2009), 「진정성의 기원과 구조」, 『한국사회학』 43, 한국사회학회, pp. 1-29.
- 문영진(2007), 「비평 분류 방식의 변모와 서사교육적 가능성 —에이브러즈 비평 분류 도식의 교육적 활용을 중심으로」, 『국어교육연구』 19, 서울대학교 국어교육연구소, pp. 361-397.
- 양정실 외(2013), 「맥락을 고려한 작품 읽기의 문학 교과서 구현 양상에 대한 비판적 검토」, 『문학교육학』 41, 한국문학교육학회, pp. 299-337.
- 이경(1994), 「김유정 소설의 서사적 거리 연구」, 『한국문학논총』 15, 한국문학회, pp. 343-367.
- 이인화(2013), 「소설 교육에서 해석소통의 구조와 실천에 대한 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 정보미(2012), 「〈구운몽〉의 세계 형상과 세계 인식 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문.
- 정재찬(1999), 「7차 교육 과정 국어과 문학 영역의 비판적 상세화」, 『논문집』 1, 청주교육대학교, pp. 123-149.
- 정진석(2012), 「소설 주제 교육의 변천에 대한 비판적 고찰」, 『국어교육』 138, 한국어교육학회, pp. 331-378.

- _____(2013), 「小説 視點 教育의 史的 考察과 改善 方案 研究」, 『語文研究』 제41권 제3호, 한국어문교육연구회, pp. 439-474.
- _____(2013), 「윤리적 가치 중심의 소설 읽기 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 차봉희 편(1985), 『수용미학』, 문학과지성사.
- _____(1993), 『독자반응비평』, 고려원.
- 최영환(2006), 「상생언어 연구의 과제」, 『국어교육』 120, 한국어교육학회, pp. 249-285.
- 최인자(2005), 「대화적 서사의 진정성 윤리와 서사 문화 교육」, 『국어국문학』 141, 국어국문학회, pp. 407-428.
- _____(2006), 「상생 화용 교육을 위한 소통의 중층적 기제 연구」, 『국어국문학』 144, 국어국문학회, pp. 393-418.
- _____(2008), 「문학 독서의 사회·문화적 모델과 ‘맥락’ 중심 문학교육의 원리」, 『문학교육학』 25, 한국문학교육학회, pp. 427-449.
- _____(2009), 「타자 지향의 서사 윤리와 소설교육」, 『독서연구』 22, 한국독서학회, pp. 279-310.
- 하병학(2012), 「언해력(Orality)과 말의 지평: 탐구공동체와 윤리공동체」, 『수사학』 제17집, 한국수사학회, pp. 173-197.
- Abrams, M. H. (1953), *The Mirror and The Lamp: romantic theory and the critical tradition*, Oxford University Press.
- Chatman, S. B. (1978), *Story and Discourse*, 한용환 옮김(2003), 『이야기와 담론』, 푸른사상사.
- Martin, W. (1986), *Recent Theories of Narrative*, 김문현 옮김(1991), 『소설이론의 역사』, 현대소설사.
- Phelan, J. (2005), "Rhetorical Approaches to Narrative," Herman, D., Jahn, M. & Ryan, M. (Eds), *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*, Routledge.
- Rimmon-Kenan, S. (1983), *Narrative Fiction*, 최상규 옮김(1999), 『소설의 현대 시학』, 예림기획.
- Ricoeur, P. (1990), *Soi-même comme un autre*, 김웅권 옮김(2006), 『타자로서 자기 자신』, 동문선.

소설교육에서 소통론의 실천 양상에 대한 비판적 고찰

정진석

이 연구의 목표는 소설교육에서 소통론의 실천 양상을 비판적으로 검토하고, 그 결과를 바탕으로 앞으로의 개선 방향을 모색하는 데 있다. 이를 위해 소설교육에서 소통론이 처음 도입된 4차 교육과정 이후 2009 개정 교육과정까지의 교육과정 문서, 교육과정 해설서, 교과서, 교사용 지도서 등을 살핀 후 그 이론적 기반과 교육내용의 현황을 분석하였다.

소통론은 소설의 수사학, 에이브럼즈의 비평 분류론, 수용 미학 등 다른 문학 이론과의 영향 관계를 맺으며 서로 다른 교육 내용을 제시하였는데 이를 소통론의 ‘수사적 실천’, ‘비평 분류식 실천’, ‘수용 미학적 실천’으로 나눠 분석하였다. 수사적 실천이 작가의 수사적 행위에 대한 분석을 교육 내용으로 제시하였다면 비평 분류식 실천은 소통 구도를 작가-작품, 현실 세계-작품, 작품-독자로 세분화하면서 소설 작품의 종합적 이해를 추구하였으며 수용 미학적 실천은 독자 중심의 소통 구도를 설정하면서 독자의 능동성과 해석의 다양성을 강조하였다.

이러한 사적 검토를 통해 확인한 성과와 한계를 발전적으로 계승하고 극복하기 위해 개선 방향을 모색하였는데, 소통의 구조적 층위에서는 ‘소통 구도의 정교화’, 상황적 층위에서는 ‘소통의 맥락화와 반성적 탐구’, 소통의 윤리적 층위에서는 ‘소통 윤리의 모색과 소통의 윤리적 성찰’ 등이 그것이다.

핵심어 소설교육, 소통론, 수사적 실천, 비평 분류식 실천, 수용 미학적 실천, 소통의 중층 구조, 소통의 맥락화, 소통의 윤리

ABSTRACT

A Critical Consideration on Practices of Communicative Theory in Novel Education

Jeong, Jin Seok

This study aims to review transition of 'practices of communicative theory' in novel education critically, and find improvement plans. To achieve this, from the 4th national curriculum that first introduce 'practices of communicative theory' to 2009 revised national curriculum, curriculum guide, textbooks and teachers guidebooks are examined. As a result, theoretical base and educational contents of 'practices of communicative theory' are revealed.

Practices of communicative theory in novel education are built upon 'rhetorical approaches to narrative', 'M. H. Abrahms's classification scheme of criticism' and 'reception theory'. First, analysis on author's rhetorical activity is suggested as a educational content in practice on rhetorical approaches. Second, overall understanding for novel text is suggested in practice on classification scheme of criticism. Third, reader's activity and interpretation's diversity are emphasized in practice on reception theory.

To succeed outcome and overcome the limitations through referring foregoing historical consideration, improvement plans for 'practice of communicative theory' in novel education are suggested on structure, circumstance, ethics of communication.

KEYWORDS Novel education, communicative theory, rhetorical approaches, classification scheme of criticism, reception theory