

초등학교 아동문학 제재의 위계화 연구*

김 상 옥 (춘천교대)

<차 례>

- I. 서론
- II. 정신분석적 발달이론과 문학 텍스트의 위계
- III. 인지적 발달이론과 문학 텍스트의 위계
- IV. 아동의 서사능력과 위계화
- V. 결론

I. 서론

교육과정은 교육의 체계를 구성하는 한 요소이자, 현실적인 학교 교육에 방향을 설정하는 지침이다. 교육의 이념과 목표, 교육과정, 교재, 교수·학습방법, 평가로 이어지는 체계는 교과와 성격과는 관계없이 오랜 교육적 논의의 역사가 정착시켜 온 체계이며, 교육과정은 그 체계의 중심부에 위치해 있다. 현실적인 학교교육에서 갖는 교육과정의 의미도 다르지 않다. 교육과정은 학습목표를 제시해 줄 뿐만 아니라, 학교 교육의 구체적인 방안을 제시하고 있는 교재 편성의 지침이며, 방법과 평가로 이어지는 교육 활동의 연장선 속에서 교육 활동 전반을 조율하는 역할을 수행한다. 교육과정은 모든 물들이 함께 모이고 또 흩어져 나가는 수원지와 같은 역할을 교육의 체계와 학교교육의 실제 속에서 수행하고 있는 것이다.

* 이 논문은 2000년도 한국학술진흥재단의 지원에 의하여 연구되었음 (KRF-1999-003- A00059)

이처럼 심대한 실천적 의미를 갖는 교육과정은 현재 7차 교육과정이 개발되어 또 실시되고 있는 중이다. 7차 교육과정(교육부, 1997)은 무엇보다 학습자 중심의 수준별 교육과정과 국민공통 기본 교육과정의 설정을 두드러진 특징으로 삼고 있다. 국어과 교육과정 역시 그 흐름에 맞추어, 기초적인 형태로나마 수준별 교육과정을 채택하고 있으며, 학교급별에 따른 구분이 아니라 1학년부터 10학년까지의 기본 교육과정을 설정하고 있다. 그러나 교실 차원에서 이루어지는 수준별 교육과정의 실체는 '수준별'이 갖는 역동성을 살리지 못한 채 선언으로만 시종하고 있으며, 국민공통 기본 교육과정 역시 문서상으로만 존재할 뿐 현실의 학교 교육을 연속선 위에 설정해 두고 있지 못한 것이 현실이다. 물론 이는 교육과정 자체의 문제라기보다 교육과정을 구체화하기 위한 전제인 교육을 둘러싼 외적 환경의 제한들 때문일 것이다.

그러나 현실의 정황이 어렵다고 해서 수준별 교육이 갖는 긍정적인 의미가 무시되어도 좋은 것은 아니다. 학습자의 수준에 맞게 교육의 실체가 이루어진다는 것은 공교육이 지향해야 할 이상이기 때문이다. 국민공통 기본 교육과정에 내재되어 있는 연속성 역시 교육과정의 체계나 구체적인 교실 실천의 적합성을 고려할 때, 놓칠 수 없는 속성임은 물론이다. 이는 결국 현실적인 적용의 가능성은 차치하더라도 교육과정의 연속성과 학습 활동의 수준이 거듭 정교하게 탐구되어야 함을 의미한다. 기실 연속성과 수준이란 문제는 교육과정의 기본적인 자질들이며, 그 동안 이 기초적인 전제들이 소홀하게 다루어졌다는 것이 오히려 문제시되어야 하는 것이다.

교육과정의 설계에 있어 연속성과 수준이란 개념은 교육과정 내용의 위계와 관계라는 핵심적인 개념과 연관되어 있다. 교육과정이 경험이나 지식 내용을 선정하고 배열한 것이라고 할 때, 위계는 선정된 내용이 맺고 있는 수직적인 연관이며, 관계란 그 내용들이 영역과 학과 전반에 걸쳐 맺고 있는 수평적인 연관을 의미한다. 위계는 교육과정을 학습자의 발달단계에 맞게 배열하는 장치이며, 관계는 그렇게 배열된 내용이 학습자의 전반적인 교육 활동 속에 충분히 적절하게 조정, 습합되어 있는

지를 측정하는 척도인 것이다. 그러나 관계가 영역이나 교과 of 통합을 통해 검증될 수 있다고 한다면, 관계에 앞서 위계 자체가 개별적인 교육 내용 속에 정밀하게 설정되는 것이 선결되어야 한다.

그러나 정작 위계의 중요성에도 불구하고, 위계 자체를 엄밀하게 설정하고자 하는 연구는 부족한 편이다. 발달론의 일반적인 관점을 그대로 단순 적용하는 경우가 많으며, 위계에 관한 연구¹⁾라면 반드시 요청되는 현실적인 학습자에 대한 고려 역시 많지 않은 실정이다. 이에 이 연구는 아동문학 제재, 특히 동화 제재의 위계화를 고구해 볼 것이다. 그러나 제재의 위계화는 교육과정 위계의 극히 작은 부분에 불과하며, 위계화 연구의 중핵에 놓여 있지도 않다. 무엇보다 위계화의 중심에는 학습자의 발달 단계의 위계와 교육과정 내용이 갖는 위계가 중요하기 때문이다. 그러나 문학 영역의 경우 일반적인 위계를 재는 기준과는 사뭇 다른 관점에서 살펴볼 필요가 있다. 문학교육이란 학습자와 교육과정 내용에 못지 않게 제재에 따라 판이하게 달라질 개연성이 높기 때문이다. 제재란 단순히 여타의 언어사용영역에서 일컫는 자료의 수준을 넘어 그 자체가 교육의 대상이자 목표가 될 수 있다는 점에서 위계화를 논의하기 위한 출발선으로서는 손색이 없다 할 것이다.

이 연구는 아동문학 제재의 위계화를 위해 먼저 기존의 발달이론들이 지니고 있는 문제점을 검토하고, 이를 통해 걸러낸 위계를 보는 관점을 바탕으로 학습자의 문학 능력이 도달한 현단계의 수준을 구체적인 자료를 통해 살펴봄으로써 아동문학 제재의 위계를 포괄적으로 검토할 것이다. 나아가 제재의 위계를 설정하기 위해 검토되어야 할 원칙들을 제시함으로써 향후 연구의 디딤들을 마련하고자 한다.

1) 대표적인 연구는 김대행(1998), 김종철 외(1998), 김종신(1997), 김상욱(1996) 등이 있다. 이에 관한 비판적인 평가는 김상욱(2000) 참조.

II. 정신분석적 발달이론과 문학 텍스트의 위계

위계에 대한 연구에 앞서 항용 가장 먼저 고려하는 것은 학습자의 발달단계에 대한 논의이다. 이는 개별적인 연구가 갖는 이론적인 거점들을 확보할 수 있다는 점에서 간과할 수 없는 지점이며, 연구의 전제로 반드시 검토되어야 할 것이다. 그러나 자칫 발달단계에 관한 일반론을 구체적인 개별 교과에 기계적으로 적용하려 들 때 많은 난점들이 따르는 것도 사실이다. 특히 기존의 발달이론들은 지나치게 모형 중심적이어서 개별적인 수준에서의 구체적인 논의들을 간과하는 경향이 있다. 일반적인 발달이론이 갖는 모형의 추상성과 개별 교과나 영역에서 논의되어야 할 교육과정 내용의 구체성, 그 사이의 긴장이야말로 위계화를 지향하는 모든 연구들이 봉착하는 어려움의 실체라고 보아도 과언이 아니다.

그러나 기존의 발달이론이 위계의 설정에 많은 어려움을 야기한다고 해서, 발달이론 자체를 거부하거나 새로운 방향을 모색하는 것 역시 그리 바람직한 대안일 수는 없다. 문제는 이론적 추상을 구체적인 시야 속에서 재검토함으로써 합리적인 핵심을 이끌어 내는 것이지, 개별 교과의 구체성을 전면에 내세우거나 일반론이 지닌 긍정적인 계기들조차 일방적으로 폐기하는 것이 적절한 대안이 될 수는 없기 때문이다. 그리고 기존 논의의 합리적 핵심을 이끌어내기 위해서는 무엇보다 위계를 설정하고자 하는 교과나 내용 영역에 대한 올바른 시각을 바탕으로 일반론 자체를 재조정할 필요가 있다.

예컨대 발달이론의 선편을 쥐고 있는 프로이드의 논의²⁾는 위계화를 둘러싼 논의의 시금석이 될 수 있다. 프로이드는 인간의 성격이 원초적 자아(id), 자아(ego), 초자아(superego)의 세가지 체계로 구성되어 있다고 가정하였다. 그리고 출생할 때부터 존재하는 원초적 자아는 맹목적이고 즉각적으로 쾌락원칙을 추구하려는 성격을 갖는다고 하였다. 반면

2) S. Freud(1990), P. E. Papalia(1991) 참조.

원초적 자아로부터 분리되어 발달하는 요소로서 현실원칙을 따른다. 자아가 따르는 현실원칙은 행동을 조정하고 환경의 요인들을 선택하며 원초적 자아를 만족시켜 줄 것과 그 방법을 결정하는 역할을 한다. 반면 초자아는 사회의 가치와 도덕이 내면화된 요소로서 도덕 원칙을 따른다고 하였다. 그리고 이러한 전반적인 발달의 방향을 전제로 성적 발달단계를 다섯 단계로 구분하고 있는 것이다.

이러한 프로이드 이론을 아동문학 제재로 옮겨올 경우, 제재의 위계가 그 이론적 틀 안으로 고스란히 전이되어 온다는 것은 애초에 불가능하다. 문학 제재의 특성상 원초적 자아의 특성만으로 되어 있는 문학 제재도 있을 수 없으며, 자아나 초자아의 특성만으로 이루어진 제재 또한 상정하기 어렵기 때문이다. 적어도 아동문학의 중심적인 주제가 성장에 놓여 있다고 할 때, 그 성장의 양상은 쾌락원칙과 현실원칙 가운데 어느 한 편의 일방적인 제시가 아니라, 균형 있는 발전의 양상으로 제시되기 때문이다. 예컨대 「아기돼지 삼형제」를 두고 프로이드의 논의를 구체화하고 있는 다음 주장은 아동문학 제재가 이들 양상을 다루는 방식을 잘 보여주고 있다.

아기 돼지 삼형제가 지은 초가집, 나무집, 벽돌집은 인간의 성장 과정을 상징한다. 내면적으로 볼 때 돼지의 행동은 본능의 지배를 받는 인성에서, 초자아의 영향을 받지만 근본적으로 자아의 지배를 받는 인성으로의 발달을 의미한다. (……) 옛이야기는 어린이에게 쾌락원칙에서 현실원칙에 이르는 성장의 가능성을 일깨워 준다. 그리고 현실원칙이 바로 쾌락원칙의 변형일 뿐이라는 것도 가르쳐 준다. 왜냐하면 현실원칙은 현실의 요구를 진지하게 고려하면서도 쾌락을 추구하는 것이기 때문이다. 「아기 돼지 삼형제」는 현실원칙에 따르는 것이 가장 만족스러운 결과를 가져오므로, 눈앞의 즐거움을 뒤로 미룰 수도 있다는 그런 융통성을 제시한다.(B. Bettelheim, 1998; 72-74)

인용된 글은 아동문학의 한 하위장르로서 옛이야기가 갖는 현재성을 심리치료와 관련시켜 분석한 글로, 프로이드의 방법론을 근거에 두고

있다. 베텔하임에 따르면 원초적 자아의 쾌락원칙에서 자아의 현실원칙으로 이행해 가는 아동의 발달을 「아기 돼지 삼형제」란 옛이야기가 펼쳐 보이고 있다는 것이다. 그러나 문제는 이 아기 돼지들 가운데 어느 한 돼지에 독자인 어린이들이 동일시하는 것이 아니라, 동일시의 상대역을 이야기의 진행에 맞추어 바꾸어 나감으로써 현실원칙을 점차 주도적인 원칙으로 용인, 수궁해 나간다는 사실이다.

이로 미루어 본다면 아동문학 제재의 위계화는 적어도 프로이드적인 관점에서는 그리 취할 바가 많지 않음을 알 수 있다. 다만 쾌락원칙을 상대적으로 선명하게 제시하고 있는 텍스트와 현실원칙을 더욱 분명하게 강조하는 텍스트로 나눌 수 있을 뿐이다. 구체적인 텍스트를 통해 살펴볼 때, 위계를 설정할 수 있는 여지는 더욱 많아질 것이다. 예컨대 권정생이 쓰고 정승각이 그린 그림동화 「오소리네 집 꽃밭」(1997)과 모리스 센다이 쓰고 그린 「괴물들이 사는 나라」(1994)를 비교해 볼 때, 이들 작품들은 모두 넓은 의미에서 쾌락원칙과 현실원칙의 갈등과 이행을 문제삼고 있다. 두 작품 모두 팬터지의 양식 속에 상황이 설정되어 있으나, 전자는 알레고리적인 기술 속에서 현실원칙이 주도적이며 계몽적 기획이 압도적이다. 반면 후자는 오히려 현실원칙이 텍스트 전반의 구도 속에서 대폭 축소된 가운데, 욕망과 현실의 경계 자체를 지워버릴 정도로 욕망이 전경화되어 있다. 물론 다시 현실로 귀환한다는 점에서 상상적 탈출과 일상으로의 복귀가 병존한다는 점에서는 여타의 팬터지적 양식과 다를 바가 없다.

그렇다면 쾌락원칙이 더욱 전면에 대두되어 있는 「괴물들이 사는 나라」가 현실원칙에 압도되어 있는 「오소리네 집 꽃밭」보다 위계의 앞자리에 설정될 수 있는가? 적어도 두 양식이 갖는 차이가 이들 관점만을 고려했을 때는 그렇다고 말할 수 있을 것이다. 사실 「괴물들이 사는 나라」의 주인공 맥스가 맺고 있는 사회적 관계가 지극히 자기중심적이며, 반면 「오소리네 집 꽃밭」의 「오소리 아줌마」가 다시금 재구성된 자아에 성장하고 있다는 점에서 이러한 순서로 제시하는 것이 바람직할 것이다. 그러나 이들 위계의 구조는 개별적인 텍스트에 국한된 결론일 뿐

이다. 자칫 구체적인 텍스트를 넘어 일반화할 경우, 예컨대 팬터지가 생활동화보다 발달단계라는 관점에서 앞선다라고 말할 수는 없다는 점이다.

팬터지 역시 양식의 동일성이란 범주만으로 단순화하기에는 수많은 편차들이 개별 작품 속에는 존재하기 때문이다. 최근 어린이나 어른 할 것 없이 각광을 받고 있는 「해리포터 시리즈」(2000)와 미하엘 엔데의 「끝 없는 이야기」(2000)를 동일한 위계 속에 놓을 수는 없으며, 린드그렌의 「사자왕 형제의 모험」(1998)을 함께 거론할 경우 사태는 더욱 복잡해 질 것이다. 린드그렌의 작품은 죽음 이후의 세계를 탐구하고 있으며, 팬터지 공간 자체를 또 다시 나눔으로써 구조의 복잡성을 더하고 있다. 「끝없는 이야기」 역시 팬터지의 양식에 그대로 들어맞는 작품이나 다루고 있는 주제라는 측면에서는 그저 단순한 성장 이야기로만 치부할 수 없는 다채로움들을 작품 속에 포함하고 있다.

결국 텍스트의 위계는 적어도 프로이드의 논의에 기댈 경우, 쾌락원칙에서 현실원칙으로의 전이만을 언급할 수 있을 뿐, 그로부터 더 이상의 논의를 진척시키기는 적어도 현단계 논의의 수준으로는 어렵다는 점이다. 오히려 프로이드에게서보다 정신분석학적 관점에 바탕을 둔 발달이론은 에릭슨의 논의(조복희 외: 1991)가 한결 교육적 실제와 부합한다.

에릭슨은 무엇보다 인간을 성적 욕망이란 단일한 기제로 파악하지 않았다. 에릭슨은 프로이드와 달리 인간을 심리적이며 사회적인 존재로 설정함으로써 한결 유연한 입장을 취하고 있다. 특히 그는 발달단계에서 개인이 갖게 되는 생물학적 성숙과 내적 욕구들이 그 개인이 속한 문화와의 교섭작용 속에서 형성·증진되어 간다고 주장하였다. 곧 개인의 발달은 개인의 내적인 성숙의 요인들과 사회 문화적 요인들의 상호작용의 결과로 이루어진다는 것이다. 이러한 관점은 프로이드 이론이 갖는 취약점의 대표적인 내용인 '자아의 역할과 사회적 변인의 영향을 경시하고 있다'는 비판을 한 단계 극복한 방향성을 택하고 있다는 점에서 정신분석학적 발달이론의 진전을 보여준다.

더욱이 에릭슨의 발달이론은 ‘양극 개념(concept of polarity)’을 중심으로 엄밀한 이항대립의 형태를 취하고 있다. 이는 각각의 단계마다 긍정적인 발달의 측면과 부정적인 발달의 측면을 동시에 아동들이 획득할 여지가 있음을 의미한다. 곧 초등학교 저학년 시기에 긍정적인 발달이 성취되었을 때에는 근면성을 형성하게 되는 데 반해, 그렇지 못했을 때에는 열등감을 형성하게 된다는 것이다. 그리고 이와 같은 부정적인 발달로 드러나는 발달적 위기를 개개인의 성숙이 극복하고 넘어서야 한다는 요청을 하고 있다는 점에서 단순히 생물학적 차원의 일반화를 넘어서고 있다는 점도 주목할만 하다.

에릭슨의 논의는 아동문학 제재의 위계를 규명하는 데에 많은 시사를 준다. 이에 그의 발달 단계 가운데 초등학교에 해당하는 부분을 상세하게 밝혀보면 다음과 같다.

- 1 단계(출생 - 1세경) : 기초 신뢰감 <-> 불신감
- 2 단계(2 - 3세경) : 자율성 <-> 수치심
- 3 단계(5 - 6세경) : 주도성 <-> 죄책감

이 단계는 신체적으로나 정신적으로나 제법 발달된 시기이며, 아동들은 생활 속에서 활발하게 일을 계획하고 경쟁 목표를 달성하기 위해 노력을 하는 등 ‘주도성’을 발휘하려고 한다. 그러나 목표가 이루어질 수 없거나 금기를 범하게 될 경우 사회적 금지를 내면화하여 죄의식을 갖게 된다. 이 시기에는 가족이 중요한 사회적 중재자가 된다.

- 4단계(7 - 11세경) : 근면성 <-> 열등감

이 단계는 한층 넓은 문화적 영역 속에서 필요한 지적 기술과 사회적 기술을 익힌다. 이 과정에서 얻는 성공의 경험은 근면성과 자기존중감을 갖게 해 주는 반면 실패할 경우 열패감과 열등감을 갖게 할 위험이 있다. 이 시기에는 교사와 또래들이 중요한 사회적 중재자로 기능한다.

5단계(12 - 18세경) : 정체성 <-> 역할 혼동

이 단계는 청소년 시기로서 이전에 자연스럽게 동일시해 왔던 것들이 자신을 성숙시켜 가는 데 필요한 모델로서의 가치를 상실한 것을 발견하지만, 새로운 동일시의 모델을 재정립하는 어려움을 겪는 시기이다. 이 시기에는 또래들이 중요한 사회적 중재자로 기능한다.

6단계(청년 후기-성인 초기) : 친근감 <-> 고립감

7단계(성인 후기) : 생산성 <-> 침체감

8단계(노년기) : 자아통합 <-> 절망감

적어도 여타의 발달이론가들보다 아동문학 제재와 관련할 때, 에릭슨의 발달단계에서 보이는 3, 4, 5 단계의 발달 특성들은 제재의 위계를 엿볼 수 있는 단서를 제공한다.

예컨대 윤구병이 쓰고 이태수가 그린 「심심해서 그랬어」(2000)의 경우 정확하게 3단계의 발달 특성을 유감없이 드러낸 작품으로 보인다. 작품에 등장하는 이 단계 또래의 꼬마 아이는 모든 가족들이 들일을 나간 틈에 모든 가족의 우리를 열어, 가족들을 풀어놓는다. 그러나 이 가족들은 도무지 아이의 말을 듣지 않고 천방지축 날뛰며, 울타리와 밭을 망가뜨려 놓는다. 아이는 허둥지둥 이 뒷감당을 하려고 뛰어다니나 사태는 더욱 견잡을 수 없이 심각해지고, 마침내 아이는 울고 만다. 부모님이 돌아와 가족들은 다시금 제 우리로 되찾아 들지만, 아이의 심리적 상처는 예상외로 크다. 그러나 부모들은 특별히 꾸짖는 대신 「심심해서 그랬어」라는 아이의 상황을 받아들이고 놀이를 인정함으로써 일단락된다는 내용이다.

스스로가 앞질러 하고자 하나 일은 예기치 않은 방향으로 진전되어 좌절을 겪는다는 것은 유아기에 쉽게 발견되는 행동특성이며, 이를 부모가 어떻게 건사하는지에 따라 성격의 발달에 막대한 영향을 미치게 됨을 에릭슨은 잘 보여주고 있으며, 이 작품 또한 그 구체적인 양상들을

유감없이 보여주고 있는 것이다.

4단계의 특성에 해당하는 자기존중감과 열등감 또한 작품을 통해 확인할 수 있다. 예컨대 식민지시대에 착실하게 작품 창작에 전념해 왔던 이영철의 「붉은 양옥집」(2001)은 대표적인 예에 해당한다. 이 작품에서 주인공 아이는 멀리 단풍나무 숲으로 둘러싸인 곳에 세워진 양옥집을 부러워한다. 그리고 마침내 동경하는 마음을 이기지 못하고 그곳에 들러 아이들과 함께 어울려 놀다가 저녁 노을이 지는 즈음에 제 살던 초가집, 푸른 상록수로 뒤덮여 있는 집을 보게 된다. 함께 놀던 아이들도 '참 아름다운 곳에 사는구나'라고 말하기에 이르고 아이 역시 제 살던 집을 다시금 생각하게 되었다는 내용이다. 군더더기 없이 자신이 지닌 것의 아름다움을 다른 시각에서 봄으로써 새롭게 발견하게 된다는 것으로 역시 자기존중감을 주제로 삼고 있다. 특히 이 단계의 문제를 또래 집단과 부모가 함께 나서 해결의 실마리를 제공하고 있다는 것도 흥미롭다. 작품에서 부모는 "왜 우리는 별장이 없느냐?"는 아이의 질문에 자신의 처지를 알아야 한다는 말로 다독거리며, 또래 아이들은 '저렇게 아름다운 집이 너의 집이냐'고 물음으로써 새로운 발견의 계기를 제공해 준다.

이 단계의 특성을 보이는 또 다른 경향의 작품으로는 채인선이 쓰고 김순희가 그린 「내 짝궁 최영대」(1999)를 들 수 있다. 이 작품은 오히려 자기존중감을 회복한다기보다 또래 집단과의 관계 속에서 어떻게 열등감을 치유해 나가며 마침내 자기존중감을 확보할 수 있는가하는 과정을 보여준다. 주인공 영대는 다소 부족한 아이로 설정되어 있으며, 모든 외적 상황들도 결핍된 가운데 이야기가 비롯된다. 그 결핍은 다른 아이들의 놀림 속에서 더욱 증폭되고 마침내 수학여행이란 특정한 계기를 매개로 폭발하고 만다. 좀처럼 울음을 보이지 않던 주인공 영대가 급기야 울음을 터뜨리고 아이들 역시 덩달아 울고 만다. 그로부터 갈등은 해소되고 영대는 조금씩 또래 집단의 동아리 속에 편입해 들어가는 것으로 이야기는 끝난다. 이 텍스트가 지닌 발달 단계는 소외된 아이, 갈등의 증폭, 자기존중감의 단초를 회복하는 서사구조를 지니고 있다. 이와 유

사한 작품으로는 「까마귀 소년」, 「나쁜 어린이표」를 비롯하여 현재 아동문학의 많은 부분을 차지하고 있는 작품군들을 들 수 있을 것이다.

5단계의 '자기정체성'과 '역할 혼동'을 적절하게 제시할 수 있는 작품은 현덕의 「나비를 잡는 아버지」를 들 수 있다. 모두가 그러하듯 아이들 역시 다양한 역할 모형들 속에서 살아가고 있다. 때로는 순조롭게 그 역할을 수행함으로써 인정을 받기도 하지만, 때로는 자신의 정체성을 제대로 찾아내지 못한 채 갈등을 겪는 것이다. 「나비를 잡는 아버지」(1993) 역시 아버지에 대한 신뢰가 불신으로 바뀌며, 마침내는 다시금 애정을 회복하는 형식으로 전개되고 있다. 소작인인 아버지는 아들이 번번히 올바른 태도를 취하였음을 알고 있으나, 마름과 소작인의 관계 속에서 정당하게 자신의 아이를 변호하지 못한 채 사회적 구조 속으로 팽개쳐 버리고 만다. 이 속에서 아이는 야속함과 노여움을 느끼며, 어떻게 처신해야 할지 갈등을 겪는다.

바우는 어머니가 밥상을 날라오기 전에 자기가 먼저 슬며시 집 밖으로 나갔다. 밥을 열 끼를 굶는 한이 있더라도 그 경환이 앞에 나비를 잡아 가지고 가서 머리를 숙이기는 싫었다. 아들의 그만한 체면쯤 보아 줄 줄 모르고 자기네 요구만 고집하는 아버지가 그리고 어머니까지 바우는 무척 야속했다. 노여웠다.(현덕:1993, 59면)

이 인용에서처럼 바우는 여전히 아버지의 속내를 이해하지 못한 채, 아버지와 다를 바 없이 노여워하고 있는 것이다. 더욱이 인용에서 언급되는 '그만한 체면'이야말로 이 작품의 주제를 형성하는 한 축이다. '체면'으로 제시되는 스스로에 대한 '자기존중감'이야말로, 당대의 현실 속에서 현실주의 동화가 획득할 수 있었던 지점 가운데 하나인 것이다. 물론 그 자존은 이야기의 결말에서 아버지가 아들의 자존을 지켜주고 싶어한다는 확인 속에서 사랑이란 더 큰 의미로 증폭되어 감으로써 발전적으로 해소된다. 아니 정확하게 말하면 가족간의 사랑이라기보다 연대감 속에서 더욱 구체화된다고 말해야 할 것이다. 바우가 느끼는 아버지에 대한 감정은 단순히 부모에 대한 사랑을 넘어, 한 사회의 모순과 그

모순이 구체적인 개인에게 전가시키는 불합리한 심리적 억압을 어떻게 넘어서는 것인가를 문제삼고 있기 때문이다.

결국 이 작품은 4단계와 5단계 중 어느 한 측면을 강조할 수 있는 제재로 선택될 수 있다. 4단계의 경우 자기존중감을, 5단계의 경우 아버지와 의 갈등이란 측면에서 역할 모형의 혼란과 자기정체성의 회복이란 관점에서 접근할 수 있다.

에릭슨 논의의 구체적인 적용이 갖는 의미가 크다는 점을 지금껏 살펴 보았다. 그러나 에릭슨의 발달이론이 갖는 가장 두드러진 특성은 긍정적인 발달에 그가 더 많은 비중을 두고 기술하고 있다는 점이다. 부정적으로 제시되는 발달 특성은 가능하면 극복할 수 있는 방향으로 이끌고자 하는 것이 그의 의도이기 때문이다. 또한 그의 이론은 아동 개개인의 자율성과 주도성을 강조하고 있으며, 주변인들을 보조적인 차원으로 설정하고 있다는 점에서 자아의 역동적인 성장을 위한 디딤돌로 주목하고 있다는 점에서 소중한 결실이다. 그리고 이들 특성을 고려할 때, 아동문학제재는 그 지향에 있어 에릭슨의 지향과 그 맥락을 함께 한다고 잠정적으로 결론을 내릴 수 있다.

무엇보다 아동문학 제재는 아동을 위한 문학작품이란 점에서 희망을 형상화하는 것을 원칙으로 한다. 물론 그 희망은 선부른 계몽주의이거나 현실을 기만적으로 단순화시켜 화해를 시도하는 것이 아니라, 끊임 없는 선택지들 가운데 하나를 선택하고 추동하는 행위와 사고의 힘을 통해 획득되는 것이라고 할 때, 아동문학 작품들은 이 과정을 선명한 인물을 통해 보여준다는 점에서 발달을 돕는 아주 유효한 제재가 아닐 수 없다.

III. 인지적 발달이론과 문학 텍스트의 위계

정신분석학적인 발달이론이 근본적으로 욕망의 실현과 그 사회적 성취 혹은 좌절을 중핵으로 삼는 것과 달리 인지적 발달이론은 인지과정

을 면밀히 검토함으로써 이론화의 수준을 한 단계 높인 것으로 평가된다. 특히 피아제의 이론(Boden, 1999)은 모든 발달이론의 중심을 차지하고 있으며, 많은 비판에도 불구하고 현재에 이르기까지 막대한 영향력을 끼치고 있다는 점에서 비껴갈 수 없다. 특히 교육학과 심리학이 그 영향을 가장 많이 받고 있는 듯이 보인다.

무엇보다 피아제 논의의 기본적인 축은 인간의 질적인 진화 과정을 규명하고자 하였다는 점과 그 진화의 과정을 명료한 단계로 설정하고 있다는 점이다. 물론 이러한 특성은 개인의 발전을 단선적으로 파악하고 있으며, 특정한 중심항을 설정하고 그 방향을 고스란히 반복한다는 점에서 많은 비판에 직면해 있는 것도 사실이다. 그러나 인간이란 특정한 주체가 주어진 환경에 적응하고 반응하면서 발달해 간다는 그의 기본적인 가설은 여전히 유효하며, 특히 일정한 목표를 향해 나아가는 변화와 발전을 기획하는 교육의 기본성격을 적절히 조명해 준다는 점에서 쉽게 거부하기 어려운 유인을 지니고 있다.

먼저 피아제의 인지발달론을 간략하게 도표로 제시해 보면 다음과 같다.

<표 1> 피아제의 인지 발달 단계

발달 단계	연령	특징
감각운동기	약 0-2세	약 0-2세 아동들은 대상에 대한 외현적 활동을 통해 세계를 이해. 감각운동적 도식의 상호통합에 의해 점진적 발달이 이루어짐. 대상연속성 개념이 획득됨.
전조작기	약 2- 6세	표상이 형성되며, 이를 통해 문제 해결이 가능. 내재적 사고가 가능하나 자기 중심성, 비가역성 등의 한계를 지님.
구체적 조작기	약 6 - 12세	가역적 조작의 획득과 더불어 논리적으로 문제 해결이 가능함.
형식적 조작기	약 12-청년기	여러 형태의 보존 개념이 획득되며 분류와 관계적 추론 능력이 획득됨. 가설 연역적 사고가 가능하며, 가능성과 실제간의 체계적이며 논리적인 통합이 가능하게 됨.

표에서도 알 수 있듯, 피아제는 아이들이 자라고 성숙하는 동안, 뚜렷한 특징으로 구분될 수 있는 발달 단계를 거친다고 주장하고 있다. 두 살에서 예닐곱 살 사이의 아동들은 전조작 단계에 들어간다. 상징을 활용하기 시작하지만 자기가 무엇을 하는지 생각할 능력은 부족하고 다분히 자아중심적이다. 자신만의 시점에서만 모든 것을 이해할 수 있다는 것이다. 여섯 살에서 열한 살까지의 아동들은 구체적 조작 단계에 있다. 세상에 관해 생각하는 능력을 부여하는 기본 개념들을 이해하기 시작하지만, 구체적인 예를 들어 주어야 이해할 수 있다. 마지막으로, 열두 살에서 열다섯 살까지의 아동들은 형식적 조작 단계로 들어가서 추상적 개념들을 이해할 수 있다는 것이다.

여기에서도 알 수 있듯 피아제가 상정하고 있는 발달이론들은 명확하게 위계의 형태를 포함하고 있다. 특정한 발달의 시기는 전단계의 특성들을 안으로 포괄하면서 진행되고 있는 것으로 보인다. 그러나 정작 피아제의 발달이론들은 아동문학 제재의 위계화에는 그리 큰 도움을 주지 않는다. 무엇보다 그의 발달이론들에서 제시되는 각각의 시기들이 지나치게 광범위한 나머지 정작 아동들의 발달단계에서 보이는 세부적 특성들을 밝혀 보이는 데에는 지나치게 무기력하다는 점이다. 또한 인지활동을 중심에 둔 나머지 문학텍스트와 같이 인지와 정의가 동시에 병진해 나가는 영역들을 설명하기에는 지나치게 단선적이라는 점이다. 문제는 텍스트를 읽으며 어떠한 인지 활동들을 수행하고 있는가를 밝히는 것이 아니라, 개개인이 텍스트를 읽으며 어떠한 정신적 과제들을 해결하고 새로운 자기 모색들을 감행해 나가는가에 달려 있는 것이다.

더욱이 피아제가 때로는 심각할 정도로 아동들 과소평가하고 있음은 명확하다. 아동들은 자신의 현재 발달 단계의 특징이 아닌 다른 방식으로 충분히 행동할 수 있으며, 끊임없이 환경의 영향을 받으며 개인차를 마음껏 드러내며 성장해 가고 있기 때문이다. 그런데도 수전 슈거먼이 밝힌대로 “피아제는 어린이들이 뭔가를 안 하고 있을 때면 못해서 그러한 것이라고 굳게 믿는다.”³⁾는 것이다. 그 결과 아동기는 상황에 유

3) P. Nodelman, 『아동문학의 즐거움1』(김서정 옮김), 시공사, 2001, p.158에서

연하게 조절하고 동화하는 대신 일정한 단계에 고착되고 마는 것이다. 특히 문학 영역의 경우 작품에 반응하는 다양한 편차를 무시함으로써 정서적 반응의 많은 부분을 놓치고 만다.

그럼에도 피아제의 논의에 기대어 실재론, 물활론, 인공론 등의 도식(Papalia, 1993:412-4)으로 아동문학 제재를 위계화하고자 하는 시도들이 존재하며, 또 위력을 발휘하고 있다는 점이 문제인 것이다. 예컨대 화이트헤드의 논의 속에서 볼 수 있는 주제론적인 위계화는 그 대표적인 사례일 것이다.(Whitehead, 1992:24) 또 그 연장선 위에서 ‘저학년에서는 팬터지의 세계를, 중학년에서는 리얼리즘에 바탕을 두고 있는 팬터지적 세계를, 고학년에서는 치밀한 리얼리즘적 세계’(신헌재, 1995:376)를 요구하는 것도 다르지 않다. 더욱이 이 논의에서 제시되는 팬터지가 단순한 의인동화를 팬터지의 주요한 형태로 규정하고 있다는 점에서 풍부한 논의라고 보기 어렵다. 의인동화는 우화의 수준이지 명확하게 예술작품으로서의 아동문학과는 다른 맥락에 놓이기 때문⁴⁾이다.

이에 비할 때 비고츠키의 논의(L. Vygotsky, 1978; 1986)는 한결 발달 이론을 유연하게 돌려 놓는 역할을 수행한다는 점에서 미더운 작업이다. 비고츠키는 인지 발달의 기원이 사회와 문화에 있기 때문에 인간은 지식을 타고 나는 것이 아니라 형성해 나가는 것이라고 전제한다. 그의 인지발달 이론은 사회적 상호작용의 역할과 타인의 도움이 중요하다는 사실을 강조하며, 특히 이는 ‘근접발달영역(the zone of proximal development)’을 통해 풍부한 문학교육적 함의를 갖는다.

비고츠키의 근접발달영역은 비고츠키가 아동의 현재 정신 연령을 측정하여 이후에 이루어지는 학습과 발달을 예측하기 위하여 사용한 개념이다. 근접발달영역이란 아동의 실제적인 발달 수준과 잠재적인 발달 수준의 차이를 지칭하며, 잠재적인 발달 수준이란 성인의지도 혹은 능력 있는 또래와의 협력 하에 이루어지는 문제 해결을 할 수 있는 수준을 뜻한다. 이러한 근접발달영역은 자연스럽게 학습을 동화와 조절이라

재인용.

4) 이에 관한 상세한 논의는 베틀하임을 참조할 것.

기보다, 구성적 과정으로 바라볼 수 있게 해 준다.

특히 이 구성적 특성은 아동문학의 제재 선정과 그 위계화라는 측면에서도 아주 시사하는 바가 크다. 무엇보다도 아동문학의 핵심적인 계기는 아동에 대한 이해에 놓여 있다. 그러나 정작 아동은 자신의 발달 특성을 스스로 명료하게 할 만큼 논리적이지 못하다. 더욱이 생물학적 특성은 교육이 고려해야 할 최소한의 전제일 뿐 그 자체가 교육적 실재를 조율하는 전부일 수는 결코 없다. 지식은 한 사회의 이데올로기적 지향에 따라 구성되는 것이지 그 자체로 존재하는 것을 확인하고 강화하는 것이 아니기 때문이다. “아동에 대한 우리의 생각은 말한 대로 이루어지는 일종의 예언”(Nodelman, 2001:137)이라는 노들먼의 생각은 지식의 사회적 구성이 무엇을 의미하는지를 잘 밝혀보이고 있는 언급이다.

이는 ‘아동의 발견’을 둘러싸고 이루어지고 있는 논의에서도 다시금 확인된다. 20세기에 들어 아동문학의 중요한 화두 가운데 하나가 ‘아동의 발견’(W.Smith, 1988)이었다는 것은 새삼 새로운 지적이 아니다. 이전 시대에 아동은 독립적인 인격체로 여겨지지 않았으며, 다만 어린 어른들로, 미완의 인격체로 취급되었을 뿐이다. 이와 달리 사유하는 주체의 개별성을 중시한 근대적인 사고는 아동을 비로소 독립적인 인격으로 발견하였다. 그러나 기실 이렇게 발견된 아동이 특정한 역사적 관점에 의해 구성된 아동임은 물론이다. 그것은 곧 부르주아가 발견한 아동이었으며, 부르주아가 구성하고 싶어했던 아동이었다.

21세기의 벽두인 지금에 이르러 새롭게 재발견되는 아동, 재구성되는 아동 역시 부르주아적인 ‘아동의 발견’⁵⁾과는 명확히 다르다. 근대의 아동이 부르주아의 아동이라고 한다면, 이 새로운 세기에 발견되는 아동은 자본이 기획하는 아동이다. 아동은 자본이 만들어낸 상품을 소비하는 아동으로만, 어른과는 분리된 독자적인 소비자로서만 간주되고 있는 것이다. 적어도 20세기와 21세기는 ‘아동의 발견’이란 동일한 말로 새로운 세기를 열고 있으나, 여기에는 결코 동일시할 수 없는 이질적인 것들

5) 이와 같은 관점은 가라타니 고진의 입론에서 발견된다. 가라타니 고진, 『일본 근대문학의 기원』(박유하 옮김), 민음사, 1996, 154면.

이 서로 은밀하게 잠복되어 있다. 이들 다양한 관점이 서로의 세력권을 확장시키기 위해 부심하고 있는 것이 아동을 둘러싼 오늘의 현실인 것이다.

결국 문학교육은 이 모든 아동의 발견을 둘러싼 전도와 맞서 진정한 아동의 발견을 위해 부심해야 하는 과제에 직면해 있다. 이는 무엇보다 문학교육이 적어도 교육이란 점에서 '새로운 공공영역'⁶⁾의 창출과 밀접하게 관련되어 있기 때문이다. 특정한 이데올로기적 간섭으로부터 자유로운 공공영역으로서의 성격을 문학교육을 비롯한 제재를 선정하고 위계화해 나가는 데에서도 공공연하게 관철시켜 나가야 할 것이다. 이러한 관점에 바탕을 둔다면, 아동의 발달단계를 미리 상정하고 그에 맞게 제재를 선택하는 것이 오히려 부적절한 것임을 알 수 있다. 이미 해답을 자신의 내부에 껴안고 있는 것만이 문제로 제기될 수 있는 것이 아니라, 문제를 제기함으로써 해결될 수 있는 여지를 확보할 수 있기 때문이다.

결국 아동문학 제재의 위계화는 최소한의 기본적인 전제를 제외하고는 한 사회가 발견하고자 하는, 구성하고자 하는 아동들이 어떠한가에 따라 끊임없이 재발견되는 것으로 보아야 한다. 기존의 발달이론에 더해 일괄적으로 위계를 결정하는 순간, 교육은 아동들의 관점과는 오히려 더욱 멀리 떨어져 왜곡되고 소외되는 방향으로 역설적으로 치닫게 될 것이다. 문제는 발달단계에 맞추어가는 제재의 위계화라기보다 구체적인 학습자의 개별적인 능력과 그 잠재적인 가능성이란 근접발달영역을 면밀히 검토함으로써 설정될 수 있을 것이다.

6) 공공영역의 개념은 17세기 자본주의 초기 단계에서 발생되었는데, 본래 합리적으로 제공된 대화를 통해 문화와 일상적 삶의 문제를, 그리고 정치와 국가의 문제를 해석하고 추론하고 매개하기 위해서 부르주아들에 의해 구성된 이데올로기적, 물질 영역을 의미하였다. 이 공공영역의 가치는 고전적인 자유주의적 형태로서 부르주아들에 의해 만들어졌으나 그 이데올로기로부터 자유로운 정치적 변화와 해방의 도구로서 기능할 수 있다는 데에 있다. 이러한 논의는 하버마스, 이글턴, 호헨달 등으로 이어져 왔으며, H.지로가 교육의 영역으로 끌어들이며 논의하고 있다. (H.A.Giroux, 1990: 268-76)

IV. 아동의 서사능력과 위계화

아동문학의 제재가 갖는 위계화를 밝히기 위해 발달이론이 갖는 제한들과 그 가능성들을 살펴보았다. 그러나 정작 제재의 위계화는 이론적 추상으로부터 비롯되는 것이 아니라, 한 사회의 지향에 따른 발견하고자 하는 아동이 무엇인가라는 구성적 인식이 필요함을 밝혀보았다. 구성적 관점이 현실적인 아동문학 제재의 위계를 설정하는 데에는 필수적인 요소임은 분명하나, 그렇다고 해서 현실의 아동들이 지닌 능력들을 전적으로 도외시할 수는 없는 노릇이다. 비교초키가 피력한 근접발달영역 또한 존재하는 능력을 통해 존재해야할 능력을 이끌어내고자 한다는 점에서 경험적 연구는 필수적이다.

이를 위해 본고는 프로토콜 분석⁷⁾이라는 전통적인 방식을 시론적으로 구성해 보임으로써 현재 아동의 서사능력이 도달하고 있는 수준을 검토해 보고자 한다. 연구에 참여한 아동들은 춘천교육대학교 부속초등학교의 3학년 30명과 6학년 30명을 대상으로 하였으며, 연구의 방법은 제시된 작품 「오소리네 집 꽃밭」⁸⁾을 통해, 작품을 읽어가는 가운데 아동들이 생각나는 것들을 무작위로 옆의 여백에 써도록 하였다. 이는 생각을 글로 다시 쓰는 작업으로 크게 보아 읽기의 사고과정 속에서 일어나는 활동들을 알 수 있게 해 준다는 점에서 단순히 읽은 내용에 대한 평가문항을 통한 조사연구보다는 실질적인 아동의 서사능력을 더 한층

7) 프로토콜 분석은 읽기의 결과를 측정하거나 평가하는 것이 아니라, 읽기의 과정에서 피험자가 수행하는 사고과정을 분석하는 방법이다. 이의 대표적인 방법은 'think aloud'와 같은 구술적 사고나 사고를 글로 표현하는 경우가 있다. 본고는 후자의 방법을 쓴다.

8) 작품의 줄거리는 다음과 같다. '오소리 아주머니가 거센 회오리 바람에 읍내 장터까지 날려간다. 아주머니는 그곳에서 사람들을 구경하다가 집으로 돌아오며, 돌아오는 길에 변두리 학교의 화단에 핀 아름다운 꽃밭을 발견한다. 그리고는 서둘러 돌아와 아저씨 오소리에게 우리도 꽃밭을 만들자고 한다. 그러나 꿩이로 내리치려고 하는 곳곳마다 들꽃들이 피어 있어, 결국 꽃밭을 만들지 못한다.' 주제는 자신의 것이 더욱 소중함을 알게 된다는 것으로 단순화시켜 말할 수 있다. 권정생(1997).

정확하게 밝혀보일 수 있는 방법이다. 이에 대한 보완으로 전체적으로 '동화를 읽고 느낀 점을 자세히 적어보세요.'라는 문항을 따로 작성하였음도 부기해 둔다. 그러나 엄밀한 분석의 준거를 통해 통계치를 만들지는 않았다. 그와 같은 연구가 되기에 표집의 수가 너무 적으며, 지역적 특성을 비롯한 다양한 정황으로 말미암아 어차피 현단계 아동들이 획득하고 있는 보편적인 서사능력이라고 평가하기는 어려웠기 때문이다. 그 결과 통계치에 의존하기보다 특정하게 드러나는 사례연구의 방식으로 자료를 분석하였다.

먼저 3학년의 경우 가장 빈번하게 드러나는 생각은 작품에서 사용되고 있는 어휘에 대한 질문이라는 점이다. '읍내장이 무엇이지?', '틈이 무얼까?', '패랭이꽃은 어떤 꽃일까?' 등등의 질문이다. 이들 질문들은 서사능력과는 무관한 질문들이며, 읽기 텍스트와 문학텍스트를 구분하지 못하는 것이다. 그러나 예상외로 이와 같은 질문들이 많으며, 능숙한 독자들에게도 여전히 나타나고 있다.

다음 이어지는 유형은 단순 연상으로 독자 자신의 경험과 끊임없이 견주어 보고 있다는 것이다. 그러나 이 역시 경험의 총체와 견주어보기보다 개별적인 단어들로부터 연상되는 단어를 떠올리는 것으로, 구체적인 서사능력과는 무관하다. 예컨대 '꾸벅꾸벅 졸다가'를 읽고 '잠꾸러기'를 연상하며, '봉숭아'를 보고 '손톱에 물들일 수 있음'을 연상하는 식이다. 이와 같은 유형의 프로토콜도 어휘에 대한 질문만큼이나 빈번하게 드러나고 있다.

그나마 진전된 생각은 서사의 진행에 대해 개연성을 문제삼는 것이다. '사십리를 어떻게 구르지?', '갈 길이 바쁜데 왜 탄청을 하고 있지?', '왜 학교를 지나치지 못했을까?' 등의 질문이다. 이들 생각들은 적어도 서사의 진행을 쫓아가면서 드는 의문을 떠올려 보고 있다는 점에서 서사능력의 일환으로 평가될 수 있다. 그러나 이러한 질문들은 앞의 질문 유형들에 비할 때, 상대적으로 빈약하며 이후에 진행될 질문에 비해서도 두드러진 비중을 보이지 않는다. 이와 유사하나 더욱 진전된 질문들은 동화가 허구라는 데에 생각이 미치는 부분이다. 곧 현실과 허구의 경

계 속에서 의문을 제기하는 생각들이다. 예컨대, '꽃들이 어떻게 해서 웃지?', '오소리도 사람처럼 일을 하고 꽃을 심을 수 있을지 궁금하다.' 등의 질문이다. 이 역시 사건의 개연성을 현실성 속에서 검토하는 질문과 마찬가지로 허구와 현실을 혼동하고 있다는 점에서 아주 기초적인 단계의 서사능력⁹⁾과 연관되어 있다고 생각된다.

다음으로 많이 등장하는 프로토콜은 심리에 대한 분석이다. 비록 소박한 수준이지만, 인물의 심리라는 범주에 속하는 질문들이나 생각들을 제시하고 있다. 이와 같은 질문들은 먼저 '왜 대답할까?', '왜 웃을까?'라는 심리를 진술하고 있는 표현에 의문을 제기하는 것에서 시작되며, 더 나아가서는 심리 자체를 분명하게 피력해 보이는 방향으로 진전된다. 예컨대 '계속 쪼지 말라고 하니 화가 나겠다.'라든가, '오소리 아저씨는 얼마나 괴로울까, 자기 생각만 하는 것 같다.' 등등이다. 심리와 함께 연결하여 생각할 수 있는 것은 성격을 분석하는 것인데, 이는 오히려 심리의 분석보다 훨씬 단순한 능력인 듯이 보인다. 예컨대 '오소리는 꽃을 좋아하는 것 같다.'와 같은 진술은 내용으로부터 사실을 확인하는 것이지 성격에 대한 포괄적인 언급이라고 보기는 어렵기 때문이다.

여기에서 특히 주목되는 것은 심리에 앞서 이야기의 줄거리 구성에 대한 인식을 3학년 아동들이 지니고 있는가 하는 점이 프로토콜 분석에서는 잘 드러나지 않는다는 점이다. 이는 프로토콜 분석 자체가 개별적인 항목들이나 문장을 통해 느낀 점을 쓰는 실험의 특성으로 말미암아 전반적인 줄거리를 구성할 여지가 없기 때문일 것이다. 그러나 정작 따로 제시된 전체의 감상을 묻는 부분에서조차 줄거리 자체가 명료하게 포착되지 못하고 있음을 알 수 있다. 전체적인 줄거리를 일목요연하게 정리하고 있는 글은 없었으며, 고작해야 내용을 단순히 반복하여 줄거리로 제시하는 것이 일반적이었다. 그것조차 물론 시간적 제약으로 말

9) 이와 같은 아동의 서사능력은 '연쇄'와 '중심'이란 두 개념을 중심으로 이야기 생산의 능력을 발달단계에 맞게 검토한 Applebee의 연구가 있다. 그는 특히 옛이야기를 들려주고, '우리 그 공주를 만나러 갈까?'라는 질문을 던져 허구와 현실을 구분하는 것이 어느 시기에 가능한 것인지를 밝혀보이는 흥미있는 연구를 한 바 있다(A. Applebee, 1989).

미암아 쓰다가 만 경우가 태반을 넘었다.

전체적인 감상을 피력한 부분에서는 주로 주제에 대한 인식이 있는지를 중심으로 검토하였다. 그 결과 30개의 설문 문항들 가운데 단 한 아 이만이 정확하게 다음과 같이 답하였다.

‘남이 예쁜 것을 갖고 있어서 똑같이 하는 것보다 자기도 좋은 것을 갖고 있는 걸 알아야 된다.’

그밖에 주제에 대한 언급이 나타나지 않은 설문들이 대부분이며, 주제를 피력한 글들조차 다양한 방식으로 전개되어 이야기 자체가 무엇을 전달하고자 하는지를 정확히 모르고 있음을 알 수 있었다. 기타의 주제로 제시된 항목들은 다음과 같다.

‘아저씨와 아주머니가 싸우다가 아주머니가 어떤 말을 했는데 또 웃는 화목한 가족이 되었다.’

‘요즘 우리 엄마가 고민이 있는 것 같다. 그래서 무뚝뚝한데 오소리네 가족처럼 또 꽃들처럼 웃음꽃이 활짝 피어 있었으면 좋겠다.’

‘이 동화를 읽고 큰 교훈을 얻었다. 그것은 멍치면 살고 흠어지면 죽는다는 것이다.’

‘만약 오소리가 멸종 위기에 처하면 구해 주겠다.’

‘나도 오소리처럼 이렇게 꽃과 나무를 사랑하는 이가 되었으면 좋겠다.’

자연을 보호하자거나 화목한 가족을 주제로 설정하고 있는 응답으로 미루어보아, 주제를 파악하는 것이 3학년에게는 무리임을 알 수 있다. 뿐만 아니라 서사의 특정한 장치들을 통해 작품을 분석하는 것조차 쉽지 않은 것임을 알 수 있다. 따라서 3학년 수준에서의 아동문학 제재의 위계를 구안하는 것은 오히려 제재의 내용에 따른 위계라기보다 텍스트의 길이나 어휘를 고려하여 선정하는 것이 필수적임을 추론해 볼 수 있다. 덧붙여 문학의 개념적 용어들을 통해 작품을 분석하고 가르치고자 하는 것이 얼마나 무망한 것인가를 여실히 드러내 보이고 있다.

그런데도 현재의 교육과정은 여전히 인물, 구성요소, 사건의 전개과정, 배경 등 거의 모든 형식주의적 장치들이 1학년에서 6학년에 걸쳐 빠짐없이 망라되어 있다. 교육과정을 이렇게 구성하였을 때, 제시되는 교재의 선정 역시 이들 특정한 요소들에 집중하게 되며, 작품의 전체적인 미적 자질들을 고려할 수 없게 된다. 제재를 선정하는 데에도 특정한 목표를 중심에 두고 제재를 선택하기보다 작품이 담고 있는 경험 세계의 이해 가능성에 초점을 두어 위계를 구성하는 것이 더욱 바람직한 까닭도 바로 여기에 있다.

그러나 3학년의 프로토콜 분석과 달리 6학년의 경우는 확연하게 진전된 서사능력을 보여주고 있다는 점에서 주목할 만 한 것이었다. 6학년들의 경우 역시 특별한 예외가 더러 있기는 하나 대체적으로 배경의 이해('배경이 킁킁한 밤 같다', '번개가 치는 장면이 생각난다. '), 인물의 심리('오소리가 허둥지둥한다.', '걱정스럽게 기다리는 마음이 잘 드러난다. '), 서사의 줄거리('여행하는 이야기 같다. '), 성격의 분석('고집이 센 것 같지만 마음은 따뜻해 보인다.', '생각이 짧다', '멍청하다', '철없는 아이 같다. '), 허구적 양식의 이해('동화 속은 상상으로 가득 차 있다.') 등 거의 모든 서사적 개념들을 활용하고 있다. 물론 이들 각각의 항목들을 아동들 개개인이 모두 분석의 틀로 활용하고 있는 것은 아니다. 그러나 비교초기에 기댈 때 근접발달영역으로 상정해 볼 수 있다는 점에서 대체적으로 가능한 학습의 내용이라고 생각된다.

전체적인 감상을 제시하라는 요구에도 아동들은 줄거리를 정확하게 이해하고 있었으며, 주제를 명시적으로 제시하는 비율도 40% 남짓 되는 높은 서사능력을 보여주고 있다. 그리고 나머지 감상들도 굳이 주제를 제시하고 있지 않을 뿐, 많은 아동들이 전체의 흐름은 물론이거니와 핵심적인 내용들을 정확하게 파악하고 있음을 확인할 수 있었다. 예컨대 다음과 같은 언급은 이와 같은 유형에 속할 것이다.

'이 동화는 어른들의 욕심을 오소리로 비유해서 나타내어 좀 재미있게 되었다.'

‘이 동화 속에서는 인물의 마음과 생각이 담겨 있는 아주 재미있는 동화인 것 같다.’

‘자연이 새롭게 보이고 귀한 것 같다.’

아동의 서사능력에 관한 프로토콜 분석은 몇 가지 과제를 우리에게 안겨 준다. 먼저, 저학년과 고학년이 명확한 발달의 차이를 보여주고 있다는 점이다. 무엇보다 3학년의 경우에는 제재 선정에 있어 내용이나 주제의 위계를 고려할 수가 없다는 점이며, 가능하면 쉽게 흥미를 유발할 수 있는 작품 자체의 선정에 더욱 고심하여야 한다는 점이다. 그리고 고학년의 경우는 제재 선택에 따른 위계만이 아니라 목표와 활동에 따른 위계를 비롯하여 다양한 위계화의 구도를 실제로 기획해 볼 수 있는 여지가 많다는 점이다. 앞의 분석에서 보았듯이 6학년 아동들의 잠재적인 능력은 평균적으로 보아 아주 높은 수준에 이르러 있기 때문이다. 이는 실험 대상을 더욱 확장하고 세분할 경우 차이의 구체적인 내용까지 확인할 수 있을 것이나, 지금 이 연구로서는 알 수 없다는 점이 유감이며, 향후 연구에서 보완되어야 할 것이다. 둘째, 3학년과 6학년의 서사능력의 차이가 빚어진 원인들이 어디에 있는지가 명확하게 밝혀져야 한다는 점이다. 그것이 문학교육의 결과인지 아니면 여타의 사회적 경험에 따른 인지의 발달에 기인하는 것인지를 명확하게 구분하고, 그 실천적인 의미를 따져 보아야 할 것이다. 끝으로 교육과정을 비롯한 제재 선정의 위계를 고려할 때, 인접학문의 일반화된 발달이론보다 구체적인 현실 속 아동들의 발달 능력들을 엄밀하게 검토하는 것이 더욱 화급하다는 점이 새삼 확인되었다는 사실이다. 연구의 방법을 거듭되는 문헌 연구에만 국한시키지 말고, 실험연구로 확장시켜 나가야 할 것이라는 점이다. 물론 그렇다고 해서, 연구의 결과에 대한 구태의연한 분석에 머무르는 것은 지양해 가야 할 것이다.

V. 결론

지금까지 아동문학 제재의 위계를 설정하기 위한 다양한 이론적 논의와 함께 간략한 조사 연구의 결과를 제시하였다. 발달이론에 관한 연구를 통해서도 기존 논의의 바탕을 제공해 왔던 피아제의 이론이 적어도 아동문학 제재의 위계를 규명하는 데에는 무력한 반면, 비고츠키의 사회구성주의적 관점이 위계를 설정하는 이론적 바탕을 제공한다는 사실을 확인할 수 있었다. 이는 발달을 보는 관점이 인지심리학적 관점이 아니라 교육학의 관점으로 보았을 경우, 강조점이 분석적 측면에 놓이기보다 실천적 의미에 놓인다. 교육의 실재는 해당 사회의 기획을 통해 이루어지는 거대담론의 일환이기 때문이다.

구체적인 제재의 위계와 관련해서는 특히 에릭슨의 발달이론이 풍부한 함의를 제공해 주었음을 알 수 있다. 무엇보다 에릭슨은 성장에 초점을 두고, 긍정적인 자아의 형성을 도모하고 있으며, 발달 단계 역시 상대적으로 상세화함으로써 구체적인 교육의 실재에 더욱 부합할 수 있었기 때문이다. 에릭슨의 논의는 포괄적으로 주제에 바탕을 둔 위계화의 가능성을 열어둔 것으로 보인다. 그러나 정작 조사 연구를 통해 이끌어낸 결론은 주제에 따른 기계적인 구분이 부적절하다는 것이었다. 예컨대 실험의 자료 「오소리네 집 꽃밭」의 경우 넓게 보아 ‘자기존중감’을 주제로 설정할 수 있으며, 이는 에릭슨에 따르면 초등학교 저학년의 발달단계에 해당한다. 그런데도 정작 저학년들은 주제를 찾아내는 능력이 없으며, 사건의 핵심과는 거리가 먼 단순 연상과 단어의 의미 인지에 집중하고 있음을 알 수 있었다. 이는 곧 에릭슨의 발달이론 역시 구체적이고 다양한 조사 연구를 통해 구체화되기를 기다리는 미완의 이론일 뿐임을 확인할 수 있게 해 준다.

문학교육의 위계화는 이제 본격적인 논의가 비롯되는 시점에 놓여 있다. 그러나 위계는 하나의 축을 통해 구성될 수 있다기보다 다양한 축들이 상호 연관을 맺으며 구성되어야 한다. 문학교육의 경우 위계는 텍스트인 제재의 위계와 함께 활동의 위계, 학습목표의 위계, 주제의 위계,

학습자의 위계 등 다양한 지점들이 함께 거론됨으로써 실제의 교육적 기획을 감당할 수 있게 된다. 이 연구는 그 출발점에서 제재의 위계를 시론적으로 구성해 본 것이다.

다만 기존의 제재 선정의 위계에서 제시되어 왔던 ‘쉬운 문장, 판타지적 세계, 단순한 구성’ 등등의 다양한 항목들이 현실적으로 아동을 제한된 능력 안에 가두어 두었던 측면 또한 무시할 수 없다. 엄밀한 연구에 바탕을 두고 실제에 더욱 부합하며, 나아가 아동의 잠재적 발달영역들을 무한히 자극할 수 있는 제재의 위계화가 필요한 시점이다.

참고 문헌

- 권정생·정승각(1997), 『오소리네 집 꽃밭』, 길벗어린이.
김대행(1998), “사고력을 위한 문학교육의 설계”, 『국어교육연구』 제 5집.
김상욱(2000), “문학교육과정의 내용 선정과 그 조직화”, 『한국초등국어교육』 16집.
김상욱(1996), 『소설교육의 방법 연구』, 서울대학교출판부.
김종철·김중신·정재찬(1998), 『문학영역의 수준별 수행평가 모형 탐색』, 국어교육연구소.
김중신(1997), “학습자 중심의 문학교육과정 내용 체계”, 『문학교육과정론』, 삼지원.
교육부, 『제7차 교육과정』, 1997.
신헌재(1995), “아동을 위한 서사문학 작품선정의 기준 고찰”, 『국어국문학』 114호.
이정식 편(1990), 『프로이트 정신분석 입문』, 다문.
조복희·신화용 편저(1991), 『인간 발달의 이해』, 교육과학사.
한순미(1999), 『비고츠키와 교육』, 교육과학사.

- 가라타니 고진(1998), 『일본 근대문학의 기원』(박유하 옮김), 민음사.
- A. Applebee(1989), *The Child's Concept of Story*, University of Chicago Press.
- B. Bettelheim(1998), 『옛이야기의 매력1·2』(김옥순·주옥 옮김), 시공사.
- D. E. Papalia(1993), 『아동의 세계』(이영·조원순 공역), 양서원.
- Giroux, H. G(1990), 『교육이론과 저항』(최명선 옮김), 성원사.
- L. Breger(1998), 『인간 발달의 통합적 이해』(홍강의·이영식 옮김), 이대출판부.
- L. S. Vygotsky(1978), *Mind in Society: The Development of higher psychological process*, M.Cole(eds.), Harvard Univ. Press.
- L. S. Vygotsky(1986), *Thought and Language*, A.Kozulin(trans.), MIT Press.
- M. Boden(1999), 『피아제』(서석열 옮김), 시공사.
- P. E. Papalia(1991), 『인간 발달』(박성연 역), 교육과학사.
- P. Nodelman(2001), 『아동문학의 즐거움1』(김서정 옮김), 시공사.
- R. Whitehead(1992), 『아동문학교육론』(신헌재 역), 범우사.
- S. Freud(1990), 『정신분석학입문』(서석연 역), 범우사.
- W. Smith(1998), 『아동문학론』, 정음사.

<초록>

초등학교 아동문학 제재의 위계화 연구

김 상 옥

교육과정의 설계에서 무엇보다 중요한 것은 연속성과 수준이다. 이는 교육과정 내용의 관계와 위계라는 말로 대체될 수 있다. 위계는 선정된 내용이 맺고 있는 수직적인 연관이며, 관계란 그 내용들이 영역과 학과 전반에 걸쳐 맺고 있는 수평적인 연관을 의미한다. 이 가운데 개별적인 교과에서 교육과정과 직결된 것은 위계이다. 그러나 정작 위계의 중요성에도 불구하고, 위계 자체를 엄밀하게 설정하고자 하는 연구는 부족한 편이다. 발달론의 일반적인 관점을 그대로 단순 적용하는 경우가 많으며, 위계에 관한 연구라면 반드시 요청되는 현실적인 학습자에 대한 고려 역시 많지 않은 실정이다. 이에 이 연구는 아동문학 제재, 특히 동화 제재의 위계화를 고구해 볼 것이다.

아동문학 제재의 위계를 설정하기 위한 다양한 이론적 논의와 함께 간략한 조사 연구의 결과를 제시하였다. 발달이론에 관한 연구를 통해서 에릭슨의 발달이론이 풍부한 함의를 제공해 주었음을 알 수 있다. 무엇보다 에릭슨은 성장에 초점을 두고, 긍정적인 자아의 형성을 도모하고 있으며, 발달 단계 역시 상대적으로 상세화함으로써 구체적인 교육의 실제에 더욱 부합할 수 있었기 때문이다. 에릭슨의 논의는 포괄적으로 주제에 바탕을 둔 위계화의 가능성을 열어둔 것으로 보인다. 그러나 정작 조사 연구를 통해 이끌어낸 결론은 주제에 따른 기계적인 구분이 부적절하다는 것이었다. 예컨대 실험의 자료 「오소리네 집 꽃밭」의 경우 넓게 보아 '자기존중감'을 주제로 설정할 수 있으며, 이는 에릭슨에 따르면 초등학교 저학년의 발달단계에 해당한다. 그런데도 정작 저학년들은 주제를 찾아내는 능력이 없으며, 사건의 핵심과는 거리가 먼 단순 연상과 단어의 의미 인지에 집중하고 있음을 알 수 있었다. 이는 곧 에릭슨의 발달이론 역시 구체적이고 다양한 조사 연구를 통해 구체화되기를 기다리는 미완의 이론일 뿐임을 확인할 수 있게 해 준다.

【핵심어】 위계, 발달 이론, 서사 능력, 제재의 위계

<Abstract>

The Study on the Gradation of Children's Literature in Elementary School

Kim, Sang-uk

The most important thing is continuity and gradation in the design of curriculum. In other words, the continuity and level is substituted for the relation and gradation of curricula objectives. The gradation is the vertical relevance of those objectives, and the relation is the horizontal relevance. In special, the gradation of curriculum is directly related to the contents of individual subject of study. Despite of its weight, there is not sufficient to explore the gradation in recent researches. Most researches applied to the general theory of development with the gradation in literary education. And They often disdained the real competence of students. On the critical stance of these tendency, this monograph will explore the gradation of materials of children's literature.

For the purpose of this objective, this study surveyed the various theoretical advances and researched the experimental methodology. As a result, it is the Erikson's theory that is useful in children's development. The discussion of Erikson's is focused on growth, and intended to the formation of positive subject. But the result of this research is not enough sufficient to the reality of literary education. Because the lower grade students of elementary school have no narrative competence. Their competence is confined with the word recognition or simple association of word. In result, our research must be concretized through the various and deep researches. This monograph is the previous study and the touchstone of the following researches.

【Key words】 gradation, theory of development, the competence of narrative, the gradation of material.