creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학박사학위논문

심미적 문식성 신장을 위한 소설 교육 경험 연구

2018년 8월

서울대학교 대학원

국어교육과 국어교육전공

오 윤 주

국문초록

이 연구는 소설 교육에서 심미적 경험에 주목하면서, 심미적 경험을 가능케 하는 힘인 ‘심미적 문식성’을 신장하는 소설 교육을 모색하고자 하였다. 이를 위해 소설 교육 경험에 대한 해석 현상학적 연구를 수행하고, 연구 결과를 바탕으로 하여 심미적 문식성 신장을 위한 소설 교육 방안을 제안하였다.

이 연구는 소설 교육에서의 심미적 경험이 텍스트에 대한 학습자의 반응 및 해석, 삶의 변화 양상까지를 아우를 수 있는 실존적이고 윤리적이며 정치적인 속성을 지닌다고 보았다. 소설에 대한 심미적 향유의 경험을 가진 학습자들은 학교 교육을 마친 후에도 소설을 읽고 소설과 풍부한 대화를 나누며 소설과 관련된 문화를 향유할 수 있는 이상적인 문학 독자가 될 것이다. 또한 소설 교육을 통한 심미적 경험은 학습자들이 미적 주체로 스스로를 정립함으로써 개인과 공동체를 위한 ‘좋은 삶’을 만들어가도록 하는 데에 기여할 수 있을 것이다.

이 연구는 소설 교육의 이론이 ‘학습자가 경험한 교육과정’으로 구체화되는 과정을 해석 현상학적으로 탐색하고자 하였다. 소설 교육과 관련된 학습자, 교사, 동료 교사, 동료 연구자 등의 주체들을 중심으로 하여 소설 교육을 둘러싼 다층적 경험을 질적으로 탐구하고, 이를 통해 소설 교육의 이론이 어떻게 실천적으로 구체화될 수 있을지를 모색하고자 하였다. 이 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

첫째. 심미적 문식성이란 무엇이며 어떻게 교육될 수 있는가?

둘째. 심미적 문식성을 중심으로 소설 교육을 하고자 할 때 소설 교육의 주체들은 어떤 경험을 하게 되는가?

셋째, 심미적 문식성을 어떻게 소설 교육 속에 구체화할 것인가?

이 연구의 Ⅱ장에서는 소설 교육 경험의 개념 및 심미적 경험으로서의 소설 교육 경험 원리를 이론적으로 정립하고, 심미적 문식성의 개념과 구조를 탐색하였다.

소설에 대한 심미적 경험을 통해 주체는 대상과 질적으로 만나며 인지와 정서, 감각 등을 종합적으로 동원하여 총체적으로 대상을 이해하게 된다. 이 과정에서 주체는 타자 경험을 통해 미적 공통감각을 형성하며, 실존적 지평의 변환을 통해 미적 주체로 새로이 정립된다.

이 연구에서는 독자가 소설 텍스트와 관련하여 심미적 경험을 수행할 수 있는 능력을 '심미적 문식성'으로 규정하고 그 하위 요소를 각각 '심미적 향유력', '심미적 인식력', '심미적 판단력', '심미적 기획력'으로 구조화하였다.

Ⅲ장에서는 심미적 경험으로서의 소설 교육 현황을 살폈다. 교육과정과 교과서 속에서 심미적 경험에 대한 논의가 어떻게 구현되고 있는지를 분석하고, 교사와 학습자의 심미적 경험 관련 인식 및 수행 양상을 질적 분석 프로그램 'NVIVO12'를 활용하여 탐구하였다.

Ⅳ장에서는 중등 학습자들을 대상으로 심미적 문식성 신장을 위한 소설 수업을 실행하고, 학습자의 수업 활동을 중심으로 연구 참여자들과의 소통과 공동 성찰 과정을 수행한 후 그 경험을 해석 현상학적 관점으로 탐구하였다. 첫 번째 소설 교육 경험에서는 '학습자와 텍스트의 만남'을 본질적 주제로 추출하였으며, 두 번째 소설 교육 경험에서는 '수업 경험에 대한 성찰 공간의 생성'을, 세 번째 소설 교육 경험에서는 '학습자의 실존적 지평 변환의 가능성 모색'을 본질적 주제로 추출하였다. 마지막으로 소설 교육 경험 가운데 유의미한 사례를 추출하여 이를 해석 현상학적 글쓰기의 방식으로 성찰하였다.

Ⅴ장에서는 앞서의 실행 결과를 바탕으로 하여 심미적 문식성 신장을 위한 소설 교육의 실천 구도를 모색하였다. 심미적 문식성 신장의 교육

목표로 ‘텍스트 질성에 대한 주체적 향유 능력’, ‘텍스트에 대한 종합적 탐색 능력’, ‘타자 경험을 통한 미적 공통감각 형성 능력’, ‘지평 변환의 가능성 추구 능력’의 네 측면을 설정하여 각각의 항에 대한 구체적 방법을 제안하였다.

이 연구는 소설 교육이 고정된 완성태가 아니라 시대 및 학습자, 텍스트의 변화에 따라 역동적으로 움직이는 것임을 전제로 하여, 소설 교육을 위한 모색의 과정을 문학 교육의 한 모델로서 제시하였다는 점에서 의의를 지닌다.

주요어 : 심미적 경험, 심미적 문식성, 현대 소설 교육, 듀이, 로젠블렛, 향유, 해석 현상학적 연구

학 번 : 2014-31256

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 문제 제기 및 연구의 필요성 ····· 1
2. 연구사 검토 ····· 6
1) 문학 교육에서 경험에 관한 연구 ····· 6
2) 심미적 문식성에 관한 연구 ····· 12
3) 문학 교육에서의 질적 연구 ····· 15
3. 연구 방법 및 연구 대상 ····· 17
1) 연구 방법 ····· 17
2) 연구 대상 및 절차 ····· 24

Ⅱ. 심미적 문식성 교육의 이론적 기저 ····· 29
1. 소설 교육 경험의 탐색 ····· 29
2. 심미적 경험으로서의 소설 교육 경험 원리 ····· 32
1) 텍스트에 대한 향유 경험 ····· 36
2) 미적 대상에 대한 종합적 탐색의 경험 ····· 38
3) 타자 경험을 통한 미적 공통감각 형성 ····· 40
4) 실존적 지평의 변환 경험 ····· 45
3. 심미적 문식성의 이론적 정립 ····· 47
1) 심미적 문식성의 개념 ····· 47
2) 심미적 문식성의 구조 ····· 55

Ⅲ. 심미적 경험으로서의 소설 교육 현황 ····· 66
1. 교육과정과 교과서 분석 ····· 66
1) 교육과정 분석 ····· 66
2) 교과서 분석 ····· 70
2. 심미적 경험을 중심으로 한 소설 교육에 대한 교사의 인식 분석
····· 72

3. 학습자의 심미적 경험 양상 분석 ····· 82
1) 소설 향유의 양상 ····· 82
2) 텍스트 탐색의 양상 ····· 86
3) 미적 공통감각 형성의 양상 ····· 89
4) 실존적 지평 변환의 양상 ····· 93

Ⅳ. 심미적 문식성 교육을 위한 소설 교육 경험의 실행 ····
····· 99
1. 연구 맥락 및 연구 참여자 분석 ····· 101
1) 연구 참여자를 둘러싼 맥락 분석 ····· 101
2) 연구 참여자 분석 ····· 104
2. 소설 교육 경험에 대한 해석 현상학적 탐구 ····· 110
1) 첫 번째 소설 교육 경험: 학습자와 텍스트의 만남 ····· 110
2) 두 번째 소설 교육 경험: 수업 경험에 대한 성찰 공간의 생성 · 145
3) 세 번째 소설 교육 경험: 실존적 지평 변환의 가능성 모색 ····· 185
3. 소설 교육 경험에 대한 해석 현상학적 글쓰기 ····· 220
1) 학생 S16의 이야기: 언제 읽어도 좋은 소설 ····· 221
2) 학생 S24의 이야기: 고요히 소설과 대결하다 ····· 225
3) 학생 S20의 이야기: 여전히 머나먼 소설 ····· 229
4) 교사 연구자 TR의 이야기: 한 소설 향유자의 수업을 향한 기대와 좌절의 이야기 ····· 233

Ⅴ. 심미적 문식성 신장을 위한 소설 교육의 구도 ···· 237
1. 심미적 문식성 신장을 위한 소설 교육의 전제 ····· 237
1) 교육적 · 사회적 거시 맥락의 변화 ····· 238
2) 교육과정 목표 및 체계의 변화 ····· 239
3) 교과서 및 수업 실행 맥락의 변화 ····· 239
2. 심미적 문식성 신장을 위한 소설 교육 방안 ····· 241
1) 텍스트 질성에 대한 주체적 향유 능력 신장 ····· 242
2) 텍스트에 대한 종합적 탐색 능력 신장 ····· 248

3) 타자 경험을 통한 미적 공통감각 형성 능력 신장 ····· 254
4) 지평 변환의 가능성 추구 능력 신장 ····· 263

Ⅵ. 결론 ····· 269
1. 연구 결과 및 시사점 ····· 269
2. 연구의 한계점 및 앞으로의 과제 ····· 276

참고문헌 ····· 279
Abstract ····· 291

표 목차

<표 1> 밴 매넌의 해석 현상학적 자료 분석 구조 ····· 20
<표 2> 전사 기록에서의 발언자 표시 기호 ····· 21
<표 3> 심미적 문식성 신장을 위한 소설 교육 경험 연구 실행 계획 ·· 25
<표 4> 수업 실행의 세부 절차 ····· 26
<표 5> 소설 교육 경험의 구조 ····· 31
<표 6> 맥신 그린의 심미적 문식성 구조 및 교육의 구성 단계 ····· 49
<표 7> 문학능력의 범주 ····· 51
<표 8> 매체 기반 문학능력의 구조 ····· 52
<표 9> 심미적 문식성의 구조 ····· 55
<표 10> 교육과정에서 심미적 경험 관련 성취기준 ····· 67
<표 11> 지속적이고 성장적인 과정으로서의 소설 교육 경험 재구성 100
<표 12> 연구 참여자 중 동료 교사 그룹에 대한 정보 ····· 108
<표 13> 연구 참여자 중 동료 연구자 그룹에 대한 정보 ····· 109
<표 14> 수업 설계의 기본 원리 ····· 112
<표 15> 1단계 수업 진행 절차 ····· 113
<표 16> 첫 번째 소설 교육 경험에 대한 코딩 결과 ····· 144
<표 17> 2단계 수업 진행 절차 ····· 147
<표 18> 두 번째 소설 교육 경험에 대한 코딩 결과 ····· 179
<표 19> 3단계 수업 진행 절차 ····· 187
<표 20> 세 번째 소설 교육 경험에 대한 코딩 결과 ····· 219
<표 21> 텍스트 질성에 대한 주체적 향유 능력 신장 방안 ····· 243
<표 22> 텍스트에 대한 종합적 탐색 능력 신장 방안 ····· 250
<표 23> 타자 경험을 통한 미적 공통감각 형성 능력 신장 방안 ····· 257
<표 24> 지평 변환의 가능성 추구 능력 신장 방안 ····· 264

그림 목차

<그림 1> 국어 교사의 소설 수업에 대한 인식과 지향 코딩 ····· 73
<그림 2> 교사들의 심미적 경험 인식 양상 코딩 ····· 78
<그림 3> 심미적 경험으로서의 소설 교육을 위해 필요한 변화 ····· 81
<그림 4> 학습자의 텍스트에 대한 질적 향유 양상 ····· 83
<그림 5> 학습자의 텍스트 탐색 양상 ····· 87
<그림 6> 학습자의 미적 공통감각 형성 양상 ····· 90
<그림 7> 독자 지평 변환의 양상 ····· 93
<그림 8> 1단계 <수난이대> 인상 깊은 장면 고르기 활동지-S24 ····· 115
<그림 9> 1단계 <수난이대> 인상 깊은 장면 고르기 활동지-S1 ····· 123
<그림 10> 2단계 <소나기> 모둠별 질문 만들기-6모둠 ····· 155
<그림 11> 3단계 <이사> 모둠 발표물-5모둠 ····· 191

Ⅰ. 서론

1. 문제 제기 및 연구의 필요성

이 연구는 소설 교육에서 심미적 경험에 주목하면서, 심미적 경험을 가능케 하는 힘인 '심미적 문식성'을 신장하는 소설 교육을 모색하고자 하였다. 이를 위해 소설 교육 경험에 대한 해석 현상학적 연구를 수행하고, 연구 결과를 바탕으로 하여 심미적 문식성 신장을 위한 소설 교육 방안을 제안하였다.

문학 교육의 목표는 학습자의 문학능력을 신장시키는 것이다. 문학능력[1]은 '학습자가 능동적으로 문학을 둘러싼 문학 현상 전반에 참여하는 능력'을 말하며, 이는 문학작품에 대한 해석 능력과 함께 문학작품과 관련된 능동적인 향유 태도 및 창작 문화에의 참여까지를 포괄한다.

그렇다면 학습자가 문학능력을 갖추어야 하는 이유는 무엇인가? 학습자는 왜 문학을 공교육 교과 내용으로서 학습해야 하는가? 이 연구는 문학 가운데서도 특히 소설의 교육이 왜 공교육에서 요청되는가 하는 질문을 던지고, 이에 대한 응답으로서 '심미적 경험으로서의 소설 교육'에 주목하였다. 또한 소설 교육에서 심미적 경험을 가능케 하는 학습자의 역량을 '심미적 문식성'으로 개념화하고 이를 신장하는 교육 방안을 모색하고자 하였다.

실러는 인간다움을 갖춘 인간의 교육을 위해 '아름다움'의 교육이 필요하다고 보았다.[2] 아름다움의 교육은 놀이를 통해 이루어지며, 그것이 곧 예술이다. 이 역동적 공간으로부터 가치에 대한 재고, 반성적 성찰, 윤리적 감각 등이 생겨난다. 인간은 모든 규정과 책임으로부터 자유로워진

---

1) 우한용, 「문학교육의 목표이자 내용으로서 문학능력의 개념, 교육 방향」, 『문학교육학』 28, 한국문학교육학회, 2009, pp.13-16.

2) F. Schiller, *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen*, 『미학편지』, 안인희 역, 휴머니스트, 2012, pp.108-130.

유희의 상태에서 총체적인 자신을 형성하며 미와 도덕을 향해 나아가게 된다. 소설의 미적 경험은 삶이나 윤리, 정치, 진리의 문제들과 강력하게 이어진다.

실러가 미적 교육을 개인의 도덕적, 윤리적 완성의 차원에서 바라보았다면, 누스바움은 미적 교육을 사회적 정의 구현의 관점에서 조망하였다.[3] 누스바움은 특히 공공의 삶에서 문학이 가지는 유용성을 강조하였다. 문학 작품의 독자는 문학적 상상력을 통해 작품 속 인물들이 처한 상황과 느낌을 생생하게 체험할 수 있게 되고, 이를 통해 '나'가 아닌 '타자'의 좋음에 관심을 가지는 윤리적 태도를 요청받게 된다. 소설을 통해 우리는 주인공이 처한 상황을 나의 일인 것처럼 감정이입하여 느끼게 되며, '비통하고 억울한 자들, 배제된 자들'의 얼굴과 마주하게 된다. 이를 통해 우리는 타자를 상상하며 그를 나인 듯 배려하여 더 나은 세상을 만들고자 하는 '시적 정의'에 이르게 되며, 정치적 존재로 성장하게 된다.[4]

소설 교육은 이처럼 그 예술적 속성을 경유하여 사회적이고 윤리적인 역할을 수행한다. 소설의 향유 경험은 학습자들이 적극적으로 자신의 삶을 사유하며 개인적 행복과 함께 좋은 시민으로서의 공공적 지향을 만들어가도록 하는 데에 기여할 수 있을 것이다. 소설을 왜 공교육에서 가르쳐야 하는가, 소설 교육이 담당하는 역할이 무엇인가에 대한 답변이 여기에서 제출될 수 있다.

그런데 현재 우리의 소설 교실에서 소설을 둘러싼 심미적 경험이 이루어지고 있는가에 대해서는 회의적이다. 소설 교육에 대한 풍부한 연구 성과의 집적에도 불구하고, 현장의 교실에서는 수업 내용이 학벌 중심 사회의 맥락 속에서 객관식 평가와 연동되면서 소설에 대한 정형화된 해석에 절대 권위를 부여하는 경향이 강하게 드러난다. 학습자들은 종종 소설 작품을 향유의 대상이라기보다는 학습 자료로 마주한다. 많은 경우

---

3) Martha C. Nussbaum, *Poetic Justice: The Literary Imagination and Public Life*, Beacon Press, 1995,『시적 정의』, 박용준 역, 궁리, 2013, p.16.

4) Martha C. Nussbaum, 앞의 책, p.46.

학습자들은 소설 전문을 읽기보다는 작품의 일부만을 접하며, 교사가 제시하는 자료나 사교육 시장에서 생산된 참고서 등을 통해 작품에 대한 해석을 '학습'해 왔다.

소설 교육의 이러한 이상태와 현실태 사이의 간극을 극복하려는 노력은 이론 장과 실천 장의 양 차원에서 활발하게 진행되어 왔다.

먼저 입시 중심의 수업에 대한 반성적이고 실천적인 흐름으로서, 독자반응 이론을 기반으로 하는 학습자 중심의 수업이 활성화되기도 하였다. 특히 이러한 모색은 국어과 교육과정에 적극적으로 반영되면서 이론적 축적과 함께 현장의 교사들을 중심으로 실천적 성과들을 만들어 왔다. 그런데 이 경우 학습자의 정서, 학습자의 반응, 학습자의 사고만을 중심에 두면서 텍스트에 대한 깊은 응시나 음미의 과정을 누락하는 현상도 종종 발견되었다. 특히 학습자의 반응이 공적인 가치를 획득하지 못하고, 본격적인 해석 이전의 주관적 토로 정도로 인식되면서 중요성을 인정받지 못하기도 하였다. 또한 독자반응이론은 어떻게 학습자의 반응에서 해석 공동체가 공유하는 타당한 해석으로 나아가도록 할 것인가 하는 난제를 여전히 완전히 해소하지 못하고 있다. 학습자의 창의적인 반응과 공적으로 그 의미를 인정받는 해석 사이의 간극은 명확한 해결점 없이 활동과 활동 사이의 심연으로 남겨져 있다.

이러한 문제를 해결하고자 학습자의 텍스트 해석 능력 신장에 초점을 두고자 하는 흐름이 등장하였다. 학습자가 텍스트로부터 타당한 근거를 찾고 이를 바탕으로 공적인 가치를 인정받을 수 있는 '해석 공동체[5]'의 해석에 도달하고자 하는 것이다. 이러한 입장에서는 텍스트에 대한 인지적이고 분석적인 접근이 강조되며, 학습자는 텍스트를 기반으로 하여 논

5) '해석 공동체(Interpretative community)'는 스탠리 피쉬의 개념으로, 텍스트의 의미를 생산하는 것은 독자 혹은 텍스트라기보다는 의미 체계를 공유하는 사람들이라는 것이다. 이렇게 동일한 해석 전략 및 의미 체계를 공유하는 이들을 '해석 공동체'라 한다. 해석 공동체 개념은 해석의 무한 상대주의를 제어하면서 왜 특정한 어떤 해석을 타당하다고 판단할 것인가에 대한 준거를 제공해 줄 수 있다. S. Fish, *Is There a Text in This Class?; The Authority of Interpretive Communities*, Cambridge: Harvard University Press, 1980.

리적이고 객관적인 근거를 찾아 적절한 해석을 할 수 있는 '능숙한 독자'가 될 것을 요구받게 된다. 이 경우 학습자의 주관적 정서나 개인적 경험 등은 보편적 해석의 장애가 되지 않도록 주의 깊게 제어되어야 하며, 소설을 둘러싼 경험은 주체의 변화나 성장보다는 텍스트의 해석에 방점을 두며 실행된다.

한편 소설을 예술 장르의 하나로 보고 텍스트에 대한 심미적 경험을 강조하는 흐름도 존재하였다. 학습자에게는 예술 작품에 대한 '미적 감식안'이 요청되는데, 이를 위해서 학습자는 소설의 형식적 측면에 대한 이해를 바탕으로 그것이 어떻게 미적 효과를 만들어내는가를 판단할 수 있어야 한다. 그러나 미적 경험의 속성이 협소하게 이해될 경우 소설 텍스트는 그 자체로 절대화된 예술 작품이 된다. 소설 속의 언어적 사태들은 정치적 · 사회적 · 윤리적 맥락과 연결고리를 잃고 형식을 위한 질료로, 유희를 위한 유희로 머무르게 된다.[6)]

요약하자면 소설 텍스트를 둘러싼 소설 교육 경험은 학습자의 주관적 정서에 치우치거나, 인지적 분석의 측면을 강조하거나, 근대적 모더니즘적 관점으로서의 예술주의 범주 안에 머물러 왔다. 이 연구는 이러한 기왕의 소설 교육 맥락들을 비판적으로 지양하며 학습자가 심미적 경험에 도달하도록 하는 능력인 심미적 문식성의 함양을 중심으로 한 소설 교육을 모색하고자 한다.

이 연구는 '문학능력' 대신 '심미적 문식성'이라는 개념을 제안하여 사용하고자 한다. '심미적 문식성'은 기존의 '문식성' 개념으로부터 생산적으로 확장된 것으로, 소설 작품을 학습자가 직접 경험하며 질적으로 향유하고, 인지적, 정서적, 윤리적 관점 등 다양한 층위에서 종합적으로 탐색하며, 타자들과의 소통을 통해 미적 공통감각을 형성하고, 이를 통해

---

6) 듀이는 현실과 유리되어 향유되는 예술 작품이 '박제된 상태'에 있다고 보았다. 듀이에 의하면 미적 속성은 예술 작품 자체에 있는 것이 아니라 주체와 대상 사이의 상호작용 속에 존재한다. J. Dewey, *Art as Experience*,『경험으로서 예술』1, 박철홍 역, 나남, 2016.

주체와 사회 지평의 변화로까지 나아가는 능력을 말한다. ‘문학능력’이라는 개념에 비해 ‘심미적 문식성’은 세계를 총체적·미적으로 경험케 하는 문학의 예술로서의 속성을 더 부각하여 접근하며, 특히 텍스트보다 주체의 관점에서 향유의 질적 양상 및 실존적 경험으로서의 측면을 강조하는 용어이다. 또한 이 개념은 지(Gee)의 비판적 문식성 개념에 기반하여 학습자가 학교 밖의 삶 속에서 실천적이고 해방적인 문학 향유 능력을 갖추도록 하는 데에 강조점을 둔다.

한편 이제까지의 많은 연구들은 이론적 당위의 정립과 구체적 실천으로의 구현 사이의 경계를 넘지 못하는 경우가 많았다. 이 연구는 이론적 모색을 소설 교육 현장으로 옮기고, 그 과정에서 겪게 되는 경험의 총체적 측면을 질적으로 살피고자 한다. 소설 교육의 경험은 다층적인 차원에서 이루어진다. 학습자가 텍스트를 접하는 과정에서의 경험, 학습자와 학습자가 상호작용하며 나누는 경험, 학습자와 교사가 상호작용하며 소설에 대한 감상 및 해석을 조정하는 경험, 수업을 두고 교사와 교사, 교사와 소설 교육 연구자가 성찰적으로 만들어가는 담론 형성의 경험 역시 소설 교육 경험 안에 포함된다. 이 연구는 그 구체적인 수행의 과정을 탐색하고자 한다.

소설 교육의 경험은 질적이고 과정적이며, 양적 접근에 의해 명료하게 밝혀지지 않는 모호한 지점을 지닌다. 그렇기 때문에 이 연구는 소설 교육의 경험에 접근하기 위해 현상에 주목하여 그 질을 파악하고 이를 해석의 장에서 성찰하는 ‘해석 현상학적 연구 방법론’을 취하고자 하였다.

이 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

첫째. 심미적 문식성이란 무엇이며 어떻게 교육될 수 있는가?

둘째. 심미적 문식성을 중심으로 소설 교육을 실행할 때 실제로 교실에서는 어떤 일이 일어나는가? 소설 교육의 주체들은 어떤 경험을 하게 되는가?

셋째, 심미적 문식성으로서의 소설 교육을 어떻게 구현할 것인가?

이제까지 소설 교육에서 전제해 왔던 소설의 위상이나 가치 등은 4차 산업혁명이라 불리는 디지털 시대로의 변환 속에서 거대한 지각 변동을 겪고 있다. 소설 교실이 어떻게 변모해야 하고, 소설 교육이 제공해야 할 교육 내용은 무엇인지에 대한 진지한 탐색이 필요한 지점이다. 이 연구는 그에 대한 하나의 응답으로서의 의미를 가진다.

이 연구는 시대적 변화에도 불구하고 소설 교육이 여전히 의미와 가치를 지닐 수 있다고 전제한다. 소설의 교육은 인간의 마음을 탐색하고 성장시켜가는 일이며, 학습자와 교사 등 교육의 주체들이 소설 텍스트와 만나 행하는 심미적인 경험들 속에서 주체들의 존재 지평을 흔들고 사회적인 이상향을 함께 만들 수 있는 가능성의 장이기도 하다. 이 연구는 소설 교육이 시대적 변화와 상호작용하며 변화해야 한다는 데에 동의하며 소설을 둘러싼 담론들이 어떻게 성찰하며 변화해가야 하는가에 대한 과정을 구체태로서 제시하고자 한다.

2. 연구사 검토

이 연구에서는 먼저 문학 교육에서 경험에 관한 연구사를 검토하였다. 다음으로 심미적 문식성에 관한 연구를 살핀 후 문학 교육에서 질적 방법론을 활용한 연구사를 검토하였다.

1) 문학 교육에서 경험에 관한 연구

문학교육에서 경험 교육을 강조한 연구로는 김대행, 고광수, 류수열, 최홍원, 황혜진, 송지언 등이 있다. 김대행[7]은 국어교육의 내용으로 ‘지

식', '경험', '수행', '태도'의 영역을 설정하면서 '경험'을 방법이 아닌 내용의 요소로 제시한 바 있다. 이와 관련하여 문학의 경험 교육에 관한 시론 및 구체화를 위한 연구가 진행되었다. 고광수[8]는 듀이의 경험 이론에 기반하여 문학 교육이 경험의 교육이 되어야 함을 강조하고 경험의 개념을 보다 구체화해야 함을 제언하였다. 류수열[9], 최홍원[10]은 문학 경험 교육의 구체적 실천을 모색하였다. 류수열은 문학의 경험을 사건이나 인물 등 가치 있는 경험으로서의 내용 요소와 비유나 상징 등의 수사적 자질로서의 형식 요소로 나누어 경험 내용의 목록을 제안하였다. 류수열의 연구에서는 문학의 미적 경험을 형식 요소의 언어미에 대한 경험으로 초점화하여 제시하고 있다. 최홍원 역시 문학에서의 경험이 지나치게 확장적 의미로 사용되는 것을 경계하며 '언어 의미의 경험'으로 경험 개념을 규정하여 사용하고 있다. 이상의 연구에서 '문학 경험'을 '언어 의미 경험'으로 제한한 것은 문학의 교육 내용으로 경험을 제시하며 지식, 수행, 경험, 태도 등으로 문학의 영역을 구분하려 할 때 경험의 범주가 타 영역의 경계를 침범하여 논점을 흐리는 것을 피하고자 한 것이다. 그러나 이는 논의의 초점을 분명하게 하는 한편, '경험'이 지닌 본래적 의미를 협애화하고 그 일부만을 교육의 국면에서 활용하게 되는 결과를 가져올 수도 있다. 본 연구는 '경험'을 교육 내용으로서만이 아니라 목적, 방법, 태도 등 모든 영역을 아우르는 일종의 총체적 지향의 관점에서 다루고자 한다는 점에서 앞선 연구들과 차별점을 갖는다.

황혜진[11]은 소설 교육에서 텍스트에 제시된 가치 경험에 주목하고 구체적 교육 내용을 구성하여 제안하였다. 송지언[12]은 시조 교육을 학습자

---

7) 김대행, 「내용론을 위하여」, 『국어교육연구』10, 서울대 국어교육연구소, 2002. pp.7-37.
8) 고광수, 「문학 감상의 경험 교육적 성격에 대한 예비적 고찰」, 『문학교육학』 16, 한국문학교육학회, 2005. pp.84-105.
9) 류수열, 「문학교육과정의 경험 범주 내용 구성을 위한 시론」, 『문학교육학』 19, 한국문학교육학회, 2006, pp.129-152.
10) 최홍원, 「문학교육에서 경험의 재개념화와 교육적 실천을 위한 연구」, 『국어교육학연구』 29, 국어교육학회, 2007. pp.311-345.
11) 황혜진, 「가치경험을 위한 소설교육 내용 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2006.

의 경험의 관점에서 바라보고, 시조 의미구조 경험 교육의 내용을 마련하고자 하였다. 송지언이 제안하는 시조에 대한 경험 교육은 '수행'과 대비되어 설명되고 있는데, 이때 수행이 기법이나 능력의 습득을 의미한다면 경험은 그것이 학습자에게 의미를 갖게 됨을 의미한다. 이상의 연구들은 대체로 문학 텍스트가 내장하고 있는 경험, 혹은 학습자가 문학 텍스트를 수행하는 경험의 양상에 주목하였다.

문학 교육에서 학습자의 체험에 주목한 연구로는 진선희와 민재원 등이 있다. 진선희[13]는 문학교육과정이 지식의 계열성과 일관성을 중심으로 설계되어 학습자의 인지, 정서적 발달 수준이나 배경, 흥미, 요구 등을 고려하지 못하였다고 보고, 문학의 수용과 창작의 주체인 '학습자'에 주목하고자 하였다. 이 연구는 특히 문학교육의 설계와 실천의 중심 축을 '문학 체험'에 두고 초등학생의 시 체험을 중심으로 그 구체적 반응 양상을 현상학적으로 살피고자 하였다.

민재원[14]은 시 읽기 교육의 맥락 및 목적으로 정서 체험에 주목하고 그 구조와 작용을 분석하였다. 민재원은 정서를 '평가적 반응'으로 재개념화하고, '문제 설정'의 개념을 적용하여 주체와 세계와의 관계 형성의 측면에서 정서 체험을 바라보고자 하였다. 그에 따르면 작품 층위에서의 정서 체험은 감각적 정서 체험, 가치적 정서 체험, 관습적 정서 체험으로 나타났다.

이상의 연구들은 학습자가 문학 수업에서 구체적으로 무엇을 체험하는가에 주목하였다는 점에서 학습자에 주목하는 문학교육의 지향을 심화하는 데에 기여하였다. 한편 이러한 논의는 학습자의 반응을 어떤 방향으로 이끌어갈 것이며, 어떤 교육 내용 및 방법이 필요할 것인가에 대한 후속 연구와 이어질 때 더욱 의미를 가질 수 있을 것이다.

---

12) 송지언, 「시조 의미구조의 경험 교육 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2012.
13) 진선희, 『문학체험연구』, 박이정, 2006.
14) 민재원, 「시 읽기에서 정서 체험의 구조와 작용 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2013.

문학 교육에서 ‘심미성’에 주목하는 연구로는 김중신과 서민정, 이지훈 등이 있다. 김중신[15]은 심미 체험을 ‘심미주체(독자)가 미적인 대상(작품)을 통해 얻게 되는 체험의 과정이나 결과’라고 정의하고 있다. 이때 심미 체험의 내용은 ‘통쾌감, 흥미, 교훈 등 정서적 감동에서 기인한 심미적인 것’이라고 보며, 정서와 가치의 평형상태의 변화를 심미적 체험으로 상정한다. 서민정[16]은 심미 체험을 문학 감상과 동일한 용법으로 사용하면서 그 가운데 가치의 수용 양상에 주목하고 있어 김중신의 관점을 공유하고 있다. 본 연구는 체험 대신 ‘경험’이라는 용어를 사용하면서 정의적 국면 혹은 개인적 가치의 조정 양상에 초점을 두기보다는 인지와 정의, 감각 등을 총체적으로 포괄하는 문학 향유의 전면적 과정을 지칭하고자 한다는 점에서 위의 연구들과 차별점을 갖는다.

한편 현대시 교육과 관련하여 미적 경험의 형성 차원에서 접근한 연구도 제출되었다. 이지훈[17]은 메를로 퐁티와 뒤프렌의 미적 현상학에 기반하여 ‘전율과 감동’으로 미적 경험을 규명하고, 신체적 감각에서 출발하여 상상 활동과 비평 활동, 공감 활동으로 나아가는 현대시 교수 학습 방법을 제안하였다. 이지훈의 연구는 인지적 분석에 치우친 문학 교육에 대한 문제의식에서 출발하였다는 점에서 본 연구와 접점을 가지나, 신체적 감각이 미적 경험의 근원이라 보고 이에 특히 주목하고 있어 미적 경험에 대한 총체적 접근이 보완되어야 할 것으로 판단된다.

심미적 경험 교육과 관련하여 특히 소설 장르와의 연관성에 주목한 연구로는 조현일, 임환모, 고정혜 등이 있다. 조현일[18]은 기존의 소설 관련

---

15) 김중신, 「서사 텍스트의 심미적 체험의 구조와 유형에 관한 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 1994.

16) 서민정, 「가치수용적 심미체험을 위한 문학교육 연구」, 교원대학교 박사학위 논문, 2011.

17) 이지훈, 「현대시 교육에서 미적 경험의 형성 방안 연구」, 『학습자중심교과교육학회지』 14(9), 학습자중심교과교육학회, 2014, pp.147-168.

18) 조현일, 「미적 향유를 위한 소설교육-감정이입과 미적 공체험을 중심으로」, 『새국어교육』 96, 한국국어교육학회, 2013, pp.457-494.
조현일, 「미적 동일시의 유형과 소설교육」, 『우리어문연구』 47, 우리어문학회, 2013, pp.331-367.

학습 활동이 미적 판단을 윤리적인 판단으로 대치하고 있음을 지적하고 해석과 성찰 중심의 교육에서 미적 향유를 위한 소설 교육으로 이행해야 함을 제안하고 있다는 점에서 이 연구와 공유 지점을 가진다. 그러나 미적 향유를 즐김-쾌락으로 한정하고 있다는 점에서, 미적 경험을 인지적이고 윤리적인 차원의 경험까지를 아우르는 총체적 정신 활동으로 확장하고자 하는 본 연구의 문제의식과 변별점을 갖는다.

임환모[19]는 소설 교육의 본질을 심미적 소통 행위로 설정하였다. 임환모의 논의는 심미적 소통 개념을 엄밀하게 다루지는 않았으나 소설 교육 연구의 대상이 소설의 서사현상에 대한 교육으로 그치는 것이 아니며, 소설의 서사 현상과 문학 교사, 학습자와의 역동적 관계임을 지적하였다는 점에서 시사적이다. 이는 심미적 경험 교육의 연구가 텍스트 자질에 대한 분석을 포괄하여 문학 교실에서의 소통 양상을 다루어야 함을 지적한 것이다.

고정혜[20]는 실러의 미적 교육론에 기반하여 청소년의 총체적 성장을 위한 미적 교육을 원론적 방향성의 차원에서 탐색하였다. 고정혜는 놀이 충동에 기반한 소설의 미적 경험이 도덕적 가치와 연관되며 인간성의 총체적 형성으로 이어진다는 점에 주목하고 있다. 그러나 이 연구는 현대적 관점에서 실러의 총체성 개념이 여전히 유용할 것인지, 소설 교육에서 미적 경험의 실체가 무엇인지에 대해 규명해야 할 지점들을 공백으로 남겨 두고 있다.

한편 반응중심 문학 이론은 문학 교육의 본질이 학습자가 텍스트를 통해 겪는 심미적 경험에 있다고 본다는 점에서 본 연구의 문제의식과 궤를 같이 한다. 문학을 심미적 경험의 관점으로 본 가장 중요한 흐름 중 하나는 로젠블렛[21]으로부터 시작되었다. 로젠블렛은 문학 독서의 본질이

---

19) 임환모, 「심미적 소통 행위로서의 소설교육에 대하여」, 『국어교과교육연구』 22, 국어교과교육학회, 2013.

20) 고정혜, 「실러의 미적 교육과 소설 교육 -『미학 편지』를 중심으로-」, 『청람어문교육』 55(0), 청람어문교육학회, 2015, pp.7-31.

21) L. M. Rosenblatt, *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of*

질적인 과정의 향유에 초점을 두는 경험에 있음을 이야기한다.

반응중심 문학교육에 관한 국내의 연구 가운데 가장 주목할 만한 결과물은 경규진[22]의 논문이다. 경규진은 로젠블렛의 독자반응이론에 기반하여 문학교육의 목적을 심미적 경험에 두고 학습자의 반응에 주목하였다. 경규진이 제안한 반응중심 문학교육 모형은 '반응의 형성-반응의 명료화-반응의 심화'라는 구체적인 단계와 절차를 제안하였다는 점에서 향후 학습자 중심 문학 수업에 대한 논의의 시발점으로서 큰 영향을 끼쳤다. 그러나 로젠블렛의 거래 이론을 학습자의 '반응'에 대한 논의로 협소화하여 다룬 면이 없지 않다.

본 연구는 반응중심 문학 교육이 향유자의 주관성 및 정서적 반응에 치우쳐 수용되어 온 맥락에 대한 비판적 문제의식을 토대로 학습자의 반응과 텍스트 양자를 수업의 주요 요인으로 함께 고려하는 소설 교육을 제안하고자 한다.

독자 반응 이론은 경규진 이후 여러 연구자들의 문제의식과 만나며 심화·확장되어 왔다. 연구자들은 텍스트뿐 아니라 학습자에게로 연구의 초점을 옮기고 학습자가 어떻게 문학 텍스트에 대해 반응하는가에 주목하였다. 아동 독자의 이야기책 읽기 반응에 주목한 이지영[23]의 연구나 초등학생을 대상으로 독서 토론 과정의 독해 양상을 파악하고자 한 김지은[24]의 연구 등이 이러한 맥락에서 수행되었다. 이러한 흐름의 연구들은 주로 문학 수업에서 학생들의 반응 양상을 구체적으로 분석하였다. 이 연구들은 학생들의 반응을 토대로 한 교육 활동의 구체화를 후속 과제로 남겨두고 있다.

---

the Literary Work, 『독자, 텍스트, 시』, 김혜리·엄해영 역, 한국문화사, 2008.

22) 경규진, 「반응 중심 문학교육의 방법 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 1993.

23) 이지영, 「아동 독자의 이야기책 읽기 반응 연구」, 고려대학교 박사학위 논문, 2011.

24) 김지은, 「소집단 독서 토론에 나타난 초등학생의 독해 양상 연구」, 고려대학교 박사학위 논문, 2013.

2) 심미적 문식성에 관한 연구

본 연구에서는 학습자가 소설 작품에 대한 심미적 경험을 수행할 수 있는 능력으로서 '심미적 문식성'의 개념을 정립하고자 한다. '문식성(literacy)'은 축자적 의미로는 문자를 읽고 쓰는 능력을 의미한다. 그러나 문식성 개념은 최근 '매체 문식성', '다문화 문식성', '성인 문식성', '문화적 문식성' 등 다양한 분야와 접합하면서 기능적인 차원을 벗어나 생산적으로 의미를 전이 · 확장해 왔다.[25] 그런데 문학 교육에서 심미적 문식성 개념에 대해서는 연구된 바가 소략하였다. 이 항에서는 국어 교육 및 문학 교육에서 심미적 문식성과 관련하여 의미를 가질 만한 논의를 중심으로 연구사를 개괄하였다.

먼저 정혜승은 문식성 개념의 전반적인 발달사를 살피면서 기능적 문식성과 비판적 문식성의 두 갈래로 문식성 개념이 발달해 왔음을 밝히고 있다.[26] 기능적 문식성이 읽기와 쓰기 기능의 숙달에 중점을 둔다면, 비판적 문식성은 기존의 담론에 대한 비판적이고 반성적인 인식을 기르고자 하는 것이다. 비판적 문식성은 다양한 매체와 정보 자원 속에서 학습자들이 텍스트에 대해 비판적으로 이해하고, 분석하고, 평가하며, 판단하며 읽는 능력을 의미한다. 두 패러다임 사이에는 큰 간극과 갈등이 존재하지만, 학습자의 관점에서 본다면 두 가지 문식성의 순환적 상호작용이 반드시 요청된다.

이재기는 국어교육과 관련한 문식성 논의에서 문식성과 기능을 구별하면서, 지향 · 수준 · 신념 · 이데올로기 등이 개입된 개념이 문식성임을 말하고 있다.[27] 모국어교육에서 문식성은 '소통성'과 '도구성'을 넘어 문화적 문식성으로 나아가야 한다. 이때 문화적 문식성은 긴 시간의 흐름 속

25) 윤여탁, 「한국에서의 문식성 교육의 반성과 전망」, 『국어교육연구』 36, 서울대학교 국어교육연구소, 2015, pp.535-561.
26) 정혜승, 「문식성(literacy) 교육의 쟁점 탐구」, 『교육과정평가연구』 11(1), 한국교육과정평가원, 2008, pp.161-179.
27) 이재기, 「문학교육과 문식성 신장」, 『독서연구』 22, 한국독서학회, 2009, pp.115-158.

에서 축적된 공동체의 정신적 유산을 공유하고, 이를 바탕으로 공동체와 소통하면서, 공동체의 문화 발전에 기여할 수 있는 능력을 말한다. 이재기는 이러한 문식성이 '문학 중심 독서 지도'를 통해 효과적으로 이루어질 수 있다고 보았다.

문학교육과 관련하여 문화적 문식성 개념이 활발하게 논의되기도 하였다. 이는 문화적 문식성 개념이 문학 교육을 역사 · 사회 · 문화적 맥락과 연계하여 바라볼 수 있는 가능성을 풍부하게 함유하고 있기 때문이다.

허쉬(Hirsh)는 미국 사회의 학교 교육에 대한 개혁의 필요성을 배경으로 하여, 시민교육의 맥락에서 문화적 문식성 개념을 제안하였다. 이때 문화적 문식성은 그 사회가 공유하고 있는 문화적 지식과 역사, 전통 등을 습득함으로써 텍스트를 적절하게 이해하며, 내포된 의미를 파악하고, 진술되지 않은 맥락을 읽을 수 있는 능력이다.[28]

박인기는 문화적 문식성이 국어 교육과 어떻게 맞물리게 되는가를 크게 '문화의 존재 양태', '문화 인지의 효과', '문식성 활용 차원'으로 범주화하여 정리하였다.[29] 박인기는 문화적 문식성이 교과들 간의 상호성을 증대시킨다는 점에 주목하며, 문학이 문화적 문식성에서 핵심적 역할을 할 수 있음을 지적한다. 문화적 문식성을 통해 국어교육은 생성력 있는 국어 교육 이론을 마련하고, 미디어 환경의 변화 등에 적극적으로 대응할 수 있게 된다.

윤여탁은 국어교육에서의 문식성을 기능적 문식성, 문화적 문식성, 매체 문식성, 비판적 문식성의 네 개념으로 나누어 살피고, 문식성 교육이 이러한 다양한 문식성 개념을 통합적으로 다루어야 한다고 제언하였다.[30] 특히 윤여탁은 문화적 문식성이 문학 교육과 만나는 지점에서 문

---

28) E. D. Hirsh, *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know,* New York: Vintage Books, 1988. pp.1-2.

29) 박인기, 「문화적 문식성의 국어교육적 재개념화」, 『국어교육학연구』 15, 국어교육학회, 2002, pp.23-54.

30) 윤여탁, 「한국에서의 문식성 교육의 반성과 전망」, 『국어교육연구』 36, 서울대학교 국어교육연구소, 2015, pp.535-561.

학 문식성의 개념을 제시하고 있다. 문화적 문식성이 학습자의 인지적 능력과 관계된 영역이라면 문학 문식성은 정의적 영역에 기반하고 있다는 점에서 독립적인 개념역을 가질 수 있다고 본 것이다.

윤여탁은 후속 연구에서 문학 문식성을 '문학을 읽고 쓸 수 있는 문식 능력'으로 규정하고, 그 본질을 문화, 창의성, 정의의 세 영역으로 설명하고자 하였다.[31] 윤여탁의 논의는 '문학 문식성'의 개념을 새로이 제안하며 문학의 생산과 수용 및 정서적, 문화적 차원까지를 아우르는 문학 역량을 제안하는 시론적인 성격을 띤다는 점에서 의미를 가진다. 그러나 이를 본격적인 교육내용이나 체계로서 구조화하고 실천적으로 구체화하는 연구가 후행되어야 할 것이다.

김중신 · 유미향은 문학 문식성을 심리적 평형 기제 작동에 따른 정서적 체험 능력 및 윤리적 가치 판단 능력과 연관하여 정의하였다.[32] 인공지능의 부각 등 기술의 발달에 따라 윤리적 딜레마가 등장하게 되었는데, 이를 해결할 수 있는 지혜는 인간만이 갖고 있으며, 문학 문식성이 그 능력과 연관이 있다고 보는 것이다. 이 논의에서는 문학 문식성의 의의를 강조하는 데에 중점을 두었으며, 이를 어떻게 신장시킬 수 있을 것인지, 그 위계가 어떻게 발현되는지에 대해서는 언급하지 않고 있다.

이상의 논의들은 기존의 문학능력에 대한 논의들을 사회 · 문화적 맥락 및 매체, 다문화 등 새로운 문학 교육적 과제들을 반영하여 재성찰하며 문학 교육의 상상력과 범주를 심화 · 확장하였다는 점에서 시사적이다. 그러나 문학 문식성이 교육과정이나 문학 교실에서 어떻게 구체화되어야 할 것인지에 대한 후속 연구가 이어져야 할 것이다. 또한 '심미적 문식성' 개념에 대한 본격적인 논의가 아직 실행되지 않고 있다는 점에서 심도 있는 모색이 요청된다.

---

31) 윤여탁, 「문학 문식성의 본질, 그 가능성을 위하여-문화, 창의성, 정의(情意)를 중심으로-」, 『문학교육학』 51, 한국문학교육학회, 2016, pp.155-176.

32) 김중신 · 유미향, 「문학의 시대와 문학 문식성」, 『문학교육학』 53, 한국문학교육학회, 2016, pp.121-146.

3) 문학 교육에서의 질적 연구

문학교육의 연구는 주로 인문과학적 차원에서 문헌 연구 및 텍스트 분석 등의 방법으로 이루어져 왔다.[33] 사회과학적 접근 방식을 활용하는 경우에는 주로 사전 검사와 실행-사후 검증으로 이루어지는 양적 방법론에 기반을 두는 경우가 많았고, 실천적인 수행의 과정이나 경험에 대한 질적 연구는 저조한 편이었다.

이러한 경향에 대해 질적 연구의 가능성과 필요를 주장한 연구들이 최근 다수 축적되고 있다. 정혜승은 국어 교육학의 학문성 구축을 위해서는 실천적 수준의 국어 교육 현상에 대한 질적 이해가 반드시 필요하다고 보고, 사례연구 및 실행연구의 활성화를 제언하였다.[34] 특히 기존의 연구가 언어에 주목하여 대화 분석을 중심으로 이루어져 왔다면, 수업 상황의 총체적 파악을 위해서는 언어적, 비언어적 상호작용 모두를 대상으로 해야 함을 지적한다. 또한 연구를 정리하고 기술하는 방식의 다양화가 요구된다고 지적하고, 관찰된 현상을 한 편의 서사로 구성하는 방식, 비유적으로 표현하는 방식 등을 제언하고 있다.

문학교육에서의 질적 연구는 대체로 소논문들을 중심으로 이루어졌다. 염창권, 최인자, 황혜진, 양정실 외 등의 논의가 대표적이다. 염창권[35]은 초등학교 문학 수업 현상을 학습자의 반응 중심으로 관찰하고 문학 수업의 문화적 형식을 찾아내고자 하였다. 염창권은 현상적이고 질적 연구의 축적 위에서 문학 교육에 대한 논의가 비로소 타당성을 확보할 수 있다고 보았다.

최인자[36]는 '성찰적 내러티브 탐구'의 방법론을 활용하여 국어과 초임

33) 정혜승, 「국어과 교육에서의 질적 연구의 현황과 과제」, 『교육논총』 26(1), 경인교육대학교, 2006, pp.201-223.
34) 정혜승, 『국어과 교육과정 실행 연구』, 박이정, 2002, pp.156-157.
35) 염창권, 「초등학교 문학수업의 문화기술적 연구」, 『한국초등국어교육』 21, 한국초등국어교육학회, 2002, pp.115-142.
36) 최인자, 「국어과 교사의 실천적 지식 성찰을 위한 방법론적 탐색- "성찰적 내러티브

교사들이 어떻게 실천적 지식을 형성해 가는지를 딜레마 상황을 중심으로 살피고 있다. 이 연구는 경험의 맥락적·주관적 의미를 존중하고 해석학적 이해를 추구하는 내러티브적 접근을 활용하고 있다. 이 연구에서 탐구하고자 하는 교사의 실천적 지식이 상황적, 맥락적, 역사적, 관계적 특성을 지닌 '서사적 지식'으로서의 속성을 지니기 때문에, 이를 왜곡하거나 오해하지 않고 있는 그대로 의미 있는 방식으로 드러낼 수 있는 내러티브 탐구의 방법론을 채택하고자 한 것이다.

황혜진[37]은 문학교육 연구 방법론으로 질적 연구에 주목하고, 그 가운데서도 연구와 실천이 순환적으로 전개되는 실행연구(action research)의 방법론을 사용하였다. 주요 연구 대상은 사범대학 3~4학년 학생들로, 이들은 고전문학을 감상하고 공감과 거리감의 반응지를 작성한 후, 자신의 반응에 대한 메타적 자기 성찰을 수행하도록 요구되었으며, 연구자는 그 성찰의 양상을 분석한 후 이를 다시 학생 및 동료 연구자들에게 되돌리고 재성찰의 과정을 공유하였다.

양정실 외[38]는 문학교육 연구자가 해석 텍스트를 분석하는 과정이 개인적 지평에 놓여 있다는 한계를 응시하고, 이를 연구자 간 공동의 성찰을 통해 극복하고자 하였다. 또한 연구자들이 복수의 해석 텍스트를 진단하고 평가하는 과정을 반성적 실천 연구(reflective action research)의 방식으로 분석하였다. 이 연구는 해석 텍스트에 드러난 학습자의 문학 경험과 함께 그 경험에 대한 복수의 연구자들의 해석 과정을 살피고자 하였다는 점에서 본 연구와 맥락적 공유 지점을 갖는다. 본 연구는 학습자의 심미적 경험에 초점을 두면서 교실에서의 수업 상황 및 동료 교사, 동료 연구자와의 공동 성찰 등의 소설 교육 경험에 다층적으로 접근하고자 하였다.

탐구" 방법을 중심으로」, 『문학교육학』 21, 한국문학교육학회, 2006, pp.77-111.

37) 황혜진, 「설화를 통한 자기성찰 방법의 실행 연구」, 『독서연구』 17, 한국독서학회, 2007, pp.359-393.

38) 양정실·이인화·정진석·한태구, 「문학교육 연구자의 해석 텍스트 읽기에 대한 반성적 실천 연구」, 『국어교육』 150, 한국어교육학회, 2015, pp.197-236.

본 연구는 문학 향유의 양상을 심미적 경험의 관점에서 바라보며 학생들의 반응 과정을 현상학적으로 응시하며, 소설 향유를 둘러싼 겹겹의 경험들을 텍스트-학습자-교사-동료 교사-동료 연구자 간의 상호작용을 중심으로 살펴보고자 한다. 또한 수업이 학습자와 교사, 텍스트 및 맥락이 함께 작동하는 총체적인 과정임을 전제로 하여 수업 자체를 심미적 감식안으로 바라보는 질적 · 예술적 관점을 채택하고자 한다.

3. 연구 방법 및 연구 대상

1) 연구 방법

1) 해석 현상학적 연구

이 연구는 소설 교육 경험의 현상을 심층적으로 탐구하며 이상적 지향을 그리기 위해 질적 연구의 분석 방법을 활용하고자 한다. 질적 연구는 현상의 질(quality)에 집중하여 현상을 기술하고 해석하며 평가하고자 하는 연구 방법이다.[39] 질적 연구는 연구하고자 하는 대상을 '있는 그대로'의 상태로 연구하고, 이를 전달하고자 한다. 질적 연구는 규범이 아닌 복잡성을 두드러지게 하는 것이며, 지평을 좁히는 것이 아니라 다원성에 공헌할 수 있도록 복잡성을 강조하는 것이다.[40] 이 연구에서 수업에 대해 질적 연구로서 접근하고자 하는 것은 수업이 가진 복합성과 다양성을 살려내고자 하는 의도에서이다.

질적 연구에서는 명제의 언어(language of propositions)가 전달할 수 없는 부분이 있다고 보고, 이를 예술의 언어(language of arts)가 수행할 수 있다고 본다.[41] 아이즈너에 의하면 질적 연구의 특징은 '해석적 특성

39) 조용환, 『질적 연구: 방법과 사례』, 교육과학사, 2008.
40) Corrine Glesne, *Becoming Qualitative Researchers*, 『질적 연구자 되기』, 안혜준 역, 아카데미프레스, 2017, p.392.

(interpretative character)'에 있다. 이때 '해석적'이라는 용어는 무엇이 왜 일어났는가를 설명하는 능력과 관련이 있다. 또한 해석은 '의미'의 문제와 관련이 있다. 의미는 포착하기 어렵기 때문에 행동주의에서는 종종 이를 무시한다. 질적 연구는 행동의 외면을 꿰뚫고 심층기술을 하고자 하며, 명백한 행동을 포착하기보다는 사건을 경험한 이들에게 그 사건들이 가지는 의미를 드러내고자 한다.[42]

이 연구는 특히 해석 현상학적 분석(Interpretative Phenomenological Analysis: IPA)을 주요 방법론으로 활용한다. 해석 현상학적 분석은 후설이나 하이데거의 현상학 및 슐라이어마허와 가다머의 해석학을 결합하는 것으로, 참여자의 경험에 대해 가능한 한 가까이 다가가려고 시도한다는 점에서 현상학적이며, 이것이 필연적으로 해석적인 노력을 필요로 한다는 점에서 해석학적이다.[43]

후설은 인간의 사고의 영역마저도 자연주의와 역사주의의 원칙에 따라 탐구하고자 하는 태도를 유럽 철학의 위기로 보고, 현상 자체를 연구하는 현상학의 필요성을 주장하였다.[44] 현상학에서는 사람과 의식, 의미체, 대상과의 관계를 '의식의 지향성이라는 개념으로 표현한다.[45] 인간의 의식은 어떠한 대상으로 끊임없이 흘러가는 존재이다. 우리의 의식은 멈추지 않고 또 다른 사물 혹은 사건을 향해 움직이고 있다. 의식이 의미를 부여하여 객관적 의미체가 생겨나며, 우리가 이해하는 대상은 대상 그 자체가 아니라 의식이 만들어 놓은 의미체이다. 그런데 우리는 의식과 대상 사이의 지향적 관계가 존재한다는 사실을 깨닫지 못하고 살아간다.

---

41) Elliot W. Eisner, *Enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of education,*『질적 연구와 교육』, 박병기 역, 학이당, 2001, pp.14-19.

42) Elliot W. Eisner, 앞의 책, pp.68-69.

43) Jonathan A. Smith, Paul Flowers, Michael Larkin, *Interpretative Phenomenological Analysis : Theory, Method and Research,*『해석 현상학적 분석-이론, 방법, 연구』, 김미영・이광석 역, 하누리, 2015. p.63.

44) 이남인,『현대철학의 흐름』, 동녘, 1996, pp.18-48.
E. Husserl, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie(1936),*『유럽 학문의 위기와 선험적 현상학』, 이종훈 역, 한길사, 2016.

45) 김영필,『현대철학: 후설에서 들뢰즈까지』, 울산대학교 출판부, 2001, p.39.

그러므로 대상에 대한 의미체의 확고한 틀로부터 벗어나려면 기존의 믿음에 대한 일체의 판단을 유보해야 한다. 현상학은 인간이 무의식적으로 수행하는 의식의 지향성 행위를 멈추고 대상이 자립적으로 실재한다고 믿는 태도를 보류한 후 현상을 본래의 모습으로 되돌리고자 한다. 이렇게 연구자가 체험의 본질을 이해하기 위해 자신의 기존의 생각을 버리는 것을 '판단 중지'라 한다. 또한 판단중지를 통해 개시되는 다양한 유형의 지향성에 주목하는 과정을 '환원'이라 한다.[46]

현상학적 연구에서 '환원'이란 '본질직관(本質直觀)'을 의미한다. '본질직관'이란 '본질' 즉 '어떤 존재가 바로 그 존재이게끔 하는 것'을 바라보는 것이다.[47] 본질은 무수히 많은 개별적 대상들을 어떤 하나의 이름으로 부를 수 있게끔 하는 보편적이며 일반적인 요소이기도 하다. 현상학적 연구는 현상학적 환원을 통해 자신의 연구 가정이나 미리 주입된 견해에서 벗어나 경험 그 자체를 보게 됨으로써 존재의 본질 구조를 파악할 수 있게 한다.

또한 해석 현상학적 분석은 하이데거와 가다머의 해석학과 긴밀히 연결된다. 하이데거는 해석이 우리에게 나타난 어떤 것을 아무런 전제 없이 이해하는 것이 아니라고 보고, 현상학을 해석학과 연계하여 정립하였다. 가다머는 텍스트를 어떻게 이해하는가를 이야기하며 우리가 텍스트를 읽을 때, 우리의 읽기와 이해는 오래된 어떤 것(선-이해)와 새로운 어떤 것(텍스트 그 자체) 사이의 대화 속에서 일어난다고 본다. 우리가 텍스트에서 가져오려고 하는 것과 텍스트가 우리에게 가져오려고 하는 것 사이의 대화가 곧 해석이라는 것이다.[48]

해석 현상학적 분석은 개별적인 것의 기술을 중심에 두고, 특정한 맥락 속에서 특정한 사람들의 관점에서 어떻게 특정한 경험적 현상이 이해

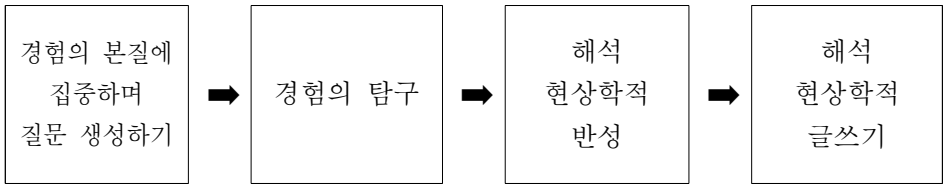
---

46) 이남인, 「현상학과 질적 연구 방법」, 『철학과 현상학 연구』 24, 한국현상학회, 2005, pp.91-121. p.98.
47) 유기웅·정종원·김영석·김한별, 『질적 연구방법의 이해』, 박영사, 2012. p.83.
48) H. G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, 『진리와 방법』 1, 이길우 외 역, 문학동네, 2000.

되어 왔는가를 이해하고자 한다. 이러한 연구에서는 작은 규모의 표본, 목적에 따라 선택된 표본을 사용하며, 단일 사례 분석을 효과적으로 이용하여 보다 일반적인 주장을 검증하고자 한다. 개별 기술은 일반화를 특정한 것 속에 위치시키며, 보다 조심스럽게 일반화를 발전시킨다.[49] 이는 체험의 내적 의미 구조를 드러내어 주체가 무엇을 경험했으며, 그 경험의 본성 혹은 본질이 무엇인지를 밝히려 하는 것이다. 이때 '본질'이란 어떤 것을 바로 그것으로 만드는 것, 혹은 그것 없이는 어떤 것이 그것일 수 없는 것을 의미한다.

밴 매넌(Van Manen)은 해석 현상학적 방법에 의한 연구 단계를 다음과 같이 제시하였다.[50] 첫째, 경험의 본질에 집중하며 현상학적 질문을 생성한다. 둘째, 경험의 탐구를 위한 자료를 수집하고 산출하며, 셋째, 해석 현상학적 반성의 단계로 자료를 분석하고 해석하며 경험 속의 의미를 탐구하는 단계이다. 넷째, 연구 과정을 관통하는 본질적 내용을 포착하여 텍스트화하는 단계이다.

<표 1> 밴 매넌의 해석 현상학적 자료 분석 구조



이 연구는 밴 매넌의 연구 단계에 따라 소설 교육 경험의 현상들을 있는 그대로 묘사하는 방식으로 서술한 후 이를 반복적으로 성찰하며 해석적 의미를 담은 주제를 도출하고, 이를 토대로 하여 소설 교육 경험의 구체태와 작동의 명암을 탐구하는 해석 현상학적 글쓰기를 수행할 것이다.

현상들로부터 주제를 추출할 때에는 질적 분석 도구인 'NVIVO12'를

49) Jonathan A. Smith, Paul Flowers, Michael Larkin, 앞의 책, pp.50-51.
50) Max van Manen, *Researching lived experience,* 『체험 연구』, 신경림 역, 동녘, 1994.

일부 활용하여 코딩과 의미화의 작업을 진행할 것이다.

수업 및 면담은 전사 기록하여 자료로 활용한다. 전사 기록은 수업 중에 일어나는 학생과 교사의 발언을 중심으로 음성 기록을 문자 기록으로 변환한 기록이다. 전사 기록에서는 수업을 상세하게 객관화하여 재현하는 것이 중요하다. 발언자의 표시와 관련하여 천호성(2014)에서 제시한 분류 표시를 따르면서, 본 연구의 특수성을 고려하여 다음과 같이 발언자를 부호화하여 표시하고자 한다.[51]

<표 2> 전사 기록에서의 발언자 표시 기호

표시 기호	발언자
TR	교사 연구자 본인
S	학생 참여자 S1, S2, S3 ~ S27
T	교사 참여자 T1, T2, T3
R	연구자 참여자 R1, R2
C	특정한 이름을 붙이지 않은 학생
Ca	학급 학생의 거의 전원
Cm	학급 학생의 다수
Cs	학급 학생의 소수

이 연구는 실험 연구가 아닌 해석 현상학적 질적 연구이므로 실험 연구가 지니는 정량적이거나 객관적인 타당도를 추구하기보다는 질적 타당성을 중시하였다. 한편 논문으로서의 보편적 연구 타당성을 갖추기 위해 삼각 측량법(trianglation)을 도입하였다. 삼각 측량법은 연구 시점이나 관점, 시간, 공간, 상황의 다양화 혹은 다변화를 통해 그 분석 결과를 재검토하여 신뢰성과 타당도를 확보하고자 하는 방법이다. 구체적으로는 데이터, 연구자, 이론, 연구 방법, 학제적 삼각 측량 등의 방법이 이용된다. 이 연구에서는 설문지 조사, 심층 면담, 수업 담화 분석, 활동지 분

51) 천호성, 앞의 책, pp.124-125.

석, 녹화 자료 분석, 연구 일지 등의 자료를 다각적으로 수집하였고, 동료 교사 및 연구자와의 협업을 통해 주관적 시각과의 균형점을 찾고자 하였다.

그러나 무엇보다도 질적 연구의 신뢰성과 타당성은 연구 사례에 대한 설득력 있는 해석으로부터 나온다.[52] 밴 매넌은 현상학적 연구가 기존의 과학에서 요구하는 정확성이나 엄밀성을 다른 의미에서 추구한다고 본다. 현상학적 연구에서 객관성과 주관성은 서로 배타적인 범주가 아니다. 객관성과 주관성은 모두 연구자가 탐구 대상과 맺는 지향적 관계에서 의미와 의의를 발견한다. 객관성은 연구자가 대상에 '지향되어' 있음을, 다시 말해 연구자가 대상에 충실하다는 것을 의미한다. 주관성은 대상을 충분히 깊이 있게 드러내기 위해서는 지각 있고 통찰력이 있으며 식별력이 있어야 함을 의미한다. 이는 자의적이 되거나 반성되지 않은 선입견에 사로잡힐 위험을 피하면서 유일무이하고 인간적인(personal) 방식으로 연구 대상을 강력히 지향한다는 것을 의미한다.[53]

본 연구는 이상의 연구들과 논의의 지향을 함께 하면서 수업 현상의 '질'에 천착하여 깊이 있게 분석함으로써 연구 결과의 신뢰성과 타당성을 획득하고자 한다.

(2) 자기 실행연구

이 연구는 교사인 연구자가 자신의 수업 실행 과정을 성찰적으로 해석하고 실천해 나가는 자기 실행연구의 방법을 채택하고자 한다. 이 연구에서 연구자는 교육 상황의 일부가 되어 실행자이자 관찰자로서의 다면적 역할을 수행하고자 한다.

실행연구란 연구 대상에 대한 이해와 반성적 성찰 과정을 통해 문제적

52) 조용환, 「현장연구와 실행연구」, 『교육인류학연구』 15(2), 한국교육인류학회, 2015, pp.1-49.
53) Max van Manen, 앞의 책, pp.37-38.

상황을 개선하고자 하는 연구 설계를 말한다.[54] 이때 '실행'은 'praxis'의 개념과 연관되며, 이론이 지식으로만 그치는 것이라 현실을 개선하고 문제를 해결하는 실천적 기능을 함께 수행해야 함을 말하는 개념이다.[55]

실행연구에서 연구자는 실천에 대해 지속적으로 관찰하고 성찰하며 문제를 해결해 가게 된다. 이는 듀이의 반성적 사고 및 오크쇼트의 실천적 지식과 맥이 닿아 있다. 실행연구에서 중요한 것은 연구자의 행위에 대한 성찰(reflection)이다. 듀이에 의하면 성찰은 일련의 사고의 흐름으로, 공통의 목적을 향해 일관된 움직임이 될 수 있도록 하는 과정이다.[56]

오크쇼트(Oakeshott)는 지식을 기술적 지식과 실천적 지식의 두 종류로 나누었다. 이때 실천적 지식은 가르치고 배우는 것이라기보다는 전수되고 획득되는 것이며, 실천 속에서만 존재하고, 실천하는 존재와의 계속적인 만남을 통해서만 얻을 수 있다.[57] 실행연구는 지식이 이러한 실천적 실행을 함께 수반해야 한다고 보고 이를 적극적 방법론으로 채택하는 것이다.

실행연구의 중요한 특징 중 하나는 연구자 자신과 관련된 문제를 해결하는 과정으로서의 연구라는 점이다. 이제까지 교육 관련 연구에서 교사는 대체로 연구의 대상으로 간주되어 왔다. 교사는 연구자들의 연구 대상이거나 연구에 필요한 자료를 제공하는 사람으로, 연구의 주체라기보다는 대상으로, 지식을 생산하는 사람이기보다는 소비하는 사람으로 인식되어 왔다. 여기에는 연구의 객관성을 위해 연구 주체가 그 대상과 분리되어야 한다는 전제가 존재하고 있다. 연구자와 연구 대상 간의 거리가 존재할수록 객관성이 확보될 수 있다는 인식이 통념화되기도 하였다.

자기 실행연구는 이러한 연구 주체와 연구 대상 간의 분리, 지식의 생산자와 소비자 간의 분리를 극복하고자 하는 것이다. 연구 주체와 연구

54) 유기웅·정종원·김영석·김한별, 『질적 연구방법의 이해』, 박영사, 2012, p.125.
55) 박창민 · 조재성, 『실행연구 이론과 방법』, 아카데미프레스, 2016, p.25.
56) J. Dewey, *How We Think*, 『하우 위 싱크』, 정회욱 역, 학이시습, 2011.
57) Oakeshott(1962:2), 박창민 외, 앞의 책에서 재인용, p.47.

대상 간의 분리는 연구의 이상적 지향인 현실의 변화에 이르지 못하고 종종 실천과 괴리되기도 하였다. 특히 교육에 관한 연구에서 이러한 이론과 실천의 분리는 매우 큰 문제 지점이 되어 왔다. 실행 연구는 실행가인 교사가 연구의 주체가 되어 자신의 실행 장면을 연구하며, 그에 대한 지식을 생산하고 이를 실천에까지 이르게 할 수 있다는 점에서 문제 해결을 위한 이상적 대안이 될 수 있다. 실행연구에서 연구자는 단순한 관찰자 혹은 방관자가 아닌 적극적인 활동의 주체로서 참여하게 된다.[58]

국어 교육 연구사를 살펴보면, 초기에는 이론 연구에서 출발하여 국어교육학이 학문적으로 정립됨에 따라 점차 실행 연구로 범위를 넓혀가고 있다. 천경록은 국어교육에서 실행연구에 주목해야 할 필요성을 강조한다. 국어교육 연구가 해명하려고 하는 지점이 대부분 교실 및 수업 속에 존재하므로 교사가 연구 주체가 되는 실행연구로서의 접근이 매우 중요하다는 것이다.[59]

질적 연구에서 실행연구의 위상은 논쟁적이다. 연구자와 실행자가 분리되어야 한다는 관점도 존재한다. 연구자 본인이 직접 실행을 하며 이를 연구하는 경우에는 연구자가 실행하면서 관찰하고, 분석하며 해석한 후 이를 다시 반영해야 하는 다중적 역할을 수행하기 때문이다. 이 연구에서는 이러한 어려움을 수업 녹화 및 추후 자기 성찰적 분석, 학습자들과의 심층 면담 및 활동 자료 분석, 동료 교사 및 동료 연구자들과의 협업적 성찰 과정으로 극복하고자 한다.

2) 연구 대상 및 절차

(1) 연구 절차의 개관

58) 강지영·소경희, 「국내 교육 관련 실행연구(action research) 동향 분석」, 『아시아 교육연구』 12(3), 서울대학교 교육연구소, 2011, pp.197-224.

59) 천경록, 「국어교육 연구 방법의 유형과 쟁점」, 『국어교육학연구』 49(2). 국어교육학회, 2014, pp.113-140.

이 연구는 문헌 연구를 통해 소설 교육에서 심미적 경험의 의미를 규명하고, 심미적 문식성의 구조를 정립한다. 또한 수업에 대한 질적 연구를 통해 심미적 측면에서 소설 교실의 현황을 살피고, 실제 소설 교육의 경험을 해석 현상학적 방법론을 가지고 탐구한다. 이를 바탕으로 심미적 문식성 신장을 위한 소설 교육 방안을 구안하고자 한다. 연구 진행을 위한 구체적 계획은 다음과 같다.

<표 3> 심미적 문식성 신장을 위한 소설 교육 경험 연구 실행 계획

순번	항목	시기	구체적 연구 내용	연구 대상	연구 방법
1	예비조사	2017.11.13	• **소설 교육 경험의 현황 파악** - 교육과정 및 교과서 검토 - 교사 심층 면담 및 학생 감상문 분석	- 교육과정 및 교과서 검토 - 교사 3인 심층 면담 - 경기 S중 학생들의 감상 텍스트 26편	심층 면담 자료 분석
2	본조사	2017.11.13 ~ 2017.12.31	• **심미적 문식성 신장을 위한 소설 교육 경험 실행** - 수업 실천 및 수업 성찰 - 성찰 결과 환류와 재실행 - 실행 결과 분석 및 재환류	- S중학교 2학년 1개 학급을 대상으로 한 실행 연구 - 10차시 녹화 영상 - 학생, 동료 교사, 동료 연구자 심층면담 - 학습자 활동 양상 및 활동 결과물 분석	질적 연구 다각 측정법 수업 분석 실행 연구
3	사후조사	2017.11.20 ~ 2018.2.28	- 연구 자료에 대한 자기성찰 및 자료 분석 - 학생 설문 조사와 심층 면담을 통한 검증 - 동료 교사 및 연구자와의 공동 협의에 의한 검증	- 동료 교사, 학생, 동료 연구자 심층면담	다각 측정법 삼각 검증

Ⅱ장에서는 이론 검토 및 심미적 문식성 교육의 원리 추출을 위해 문헌 연구 및 관련 텍스트 분석을 시행한다.

Ⅲ장에서는 중등 교육의 양상 파악을 위해 교육과정 체계 및 교과서 분석, 심미적 소설 교육의 양상을 분석하고, 심미적 문식성을 중심으로 한 소설 교육을 위한 교육의 구도를 설계한다.

Ⅳ장에서는 중학교 1개 학급을 대상으로 해석적이고 참여적인 관점에서 소설 교육 경험을 수행하고, 그 과정을 질적으로 기술하여 의미화하고자 한다. 수업 실행은 연구자가 재직하고 있는 S중학교에서 이루어졌다. 수업의 실행 기간은 2017년 11월 13일부터 2017년 12월 31일까지 5주에 걸쳐 이루어졌다. 수업 실행은 총 3차에 걸쳐 진행하였으며, 전체 10차시로 구성하였다. 그 가운데 사전 준비 단계에 해당하는 1차시는 제외하고 2~10차시 수업을 녹화하였다. 각 단계마다 동료 교사 및 연구자와의 면담을 실행하고 이를 녹음, 전사한 후 반복적으로 청취하며 분석하였다. 수업 실행의 세부 절차는 <표 4>와 같다.

Ⅴ장에서는 앞에서의 논의 결과를 바탕으로 하여 심미적 문식성 신장을 위한 소설 교육의 구도를 제시하고자 한다.

<표 4> 수업 실행의 세부 절차

단계	연구 실시 내용	비고
사전 준비 (2017.11.13)	- 교사 사전 면담을 통한 소설 교육에 대한 인식 확인 - 학생 사전 설문 조사 및 소설 감상문 쓰기 (1차시) - 설문 조사 결과 및 소설 감상문 분석을 통한 양상 확인	• 면담 녹음 및 전사 • 학생 설문지 분석 • 감상문 수집 및 분석
1차 실행 (2017.11.28 ~11.30)	- 심미적 문식성을 중심으로 한 소설 교육 경험 설계 ↓ - 수업 실행 (2-4차시) : 텍스트 읽기와 공유, 표현 활동 ↓	• 수업 촬영 및 전사 • 학생 및 교사, 연구자 면담 녹음 및 전사

	- 필요한 경우 일부 학습자(수업당 최대 3명)에 대하여 별도의 심층 면담 실시 : 수업 중의 반응이나 수업 결과물에 대한 추가 질문, 수업에 대한 학습자의 반응 확인 질문. ↓ - 수업에 대한 해석 및 성찰 (연구자 본인 및 교사, 연구자 면담) ↓ - 성찰 결과에 따른 재설계	• 연구 일지 분석 • 수업 활동 결과물 수집 및 분석
2차 실행 (2017.12.18 ~12.21)	- 심미적 문식성을 중심으로 한 소설 교육 경험 설계 ↓ - 수업 실행(5-7차시) : 텍스트 읽기와 공유, 표현 활동 ↓ - 필요한 경우 일부 학습자(수업당 최대 3명)에 대하여 별도의 심층 면담 실시 : 수업 중의 반응이나 수업 결과물에 대한 추가 질문, 수업에 대한 학습자의 반응 확인 질문. ↓ - 수업에 대한 해석 및 성찰 (연구자 본인 및 교사, 연구자 면담) ↓ - 성찰 결과에 따른 재설계	• 수업 촬영 및 전사 • 면담 녹음 및 전사
3차 실행 (2017.12.26 ~12.29)	- 심미적 문식성을 중심으로 한 소설 교육 경험 설계 ↓ - 소설 수업 실행(8-10차시) : 텍스트 읽기와 공유, 표현 활동 ↓ - 필요한 경우 일부 학습자(수업 당 최대 3명)에 대하여 별도의 심층 면담 실시 : 수업 중의 반응이나 수업 결과물에 대한 추가 질문, 수업에 대한 학습자의 반응 확인 질문	• 수업 촬영 및 전사 • 면담 녹음 및 전사 • 연구 일지 분석 • 수업 활동 결과물 수집 및 분석
사후 분석 (2017.12 ~2018.2.28)	- 사후 설문조사 : 실행된 수업에 대해 학생이 갖게 된 인식의 정도 및 변화의 양상을 묻는 질문(10차시 수업 종료 이후 별도의 시간에 실시) ↓ - 수업에 대한 해석 및 성찰 (연구자 본인 및 교사, 연구자 면담) ↓ - 성찰 결과에 따른 최종 보완 및 시사점 추출	• 면담 녹음 및 전사 • 연구 일지 분석 • 학생 설문 분석 • 수업 활동 결과물 수집 및 분석

(2) 주요 연구 대상 및 자료

이 연구는 중학교 2학년 학습자 1개 학급에서의 수업과, 동료 교사와 연구자와의 소설을 둘러싼 교육 경험을 주요 연구 대상으로 선정하고자 한다. 중학교 단계는 초등학교에서의 서사 이해 학습에서 나아가 본격적인 소설 경험을 갖게 되는 시기로, 이 시기에 소설에 대한 심미적 경험의 원형을 갖추게 하는 것이 중요하다고 보고, 추상적 사고가 활성화되고 인지와 정서가 균형을 이루어가는 15세 학습자를 연구 대상으로 상정하였다. 또한 이 연구는 연구자와 실행자가 일치되는 참여적 자기 실행 연구의 방법을 취하고, 교사인 연구자가 담당하고 있는 중학교 2학년 학급 가운데 연구자의 목적에 적합한 학급을 목적 표집하였다.

이 연구는 소설 교육을 둘러싼 다층적 경험들을 살피기 위해 수업에 관한 동료 교사와의 협의 경험, 동료 연구자와의 성찰 경험 등을 분석의 대상으로 하였다. 최근 교과 교육의 역량 강화를 위해 교사 간의 전문적 학습 공동체를 통한 집단지성의 형성이 강조되고 있다.[60] 이를 연구 실행 과정에 반영하여 동료 교사 및 동료 연구자의 인식 양상 및 수업에 대한 논의의 과정 자체를 소설 교육 경험의 일환으로 보고 연구의 주요 자료로 삼고자 한다.

60) 서경혜, 『교사학습공동체』, 학지사, 2015.

Ⅱ. 심미적 문식성 신장을 위한 소설 교육의 이론적 기저

1. 소설 교육 경험의 탐색

이 연구에서는 학교 수업을 중심으로 이루어지는 소설 교육을 둘러싼 경험들을 '소설 교육 경험'으로 규정하고, 그 구체적 현상을 질적으로 살피고자 한다.

'경험(experience)'은 인간의 외계와의 상호 작용의 과정이나 그 성과를 총칭하는 말로서, 감각이나 내성(內省)을 통해 얻는 것, 또는 그 획득 과정을 의미한다.[61]

듀이는 경험을 '환경과의 상호작용, 즉 세계와의 능동적이고 활발한 교섭'으로 보았다.[62] 우리의 삶은 유기체와 환경의 조화가 깨어지고 이것이 다시 회복되는 일종의 '리듬'을 가진다. 듀이는 이 과정을 성장이라 보았다. 최상의 상태에 이른 경험은 자아와 세계가 완전히 상호 침투되어 하나가 된 경지이며, 불일치한 상태를 회복하고 통일성을 이룬 것이다.

듀이 이전의 서구 지성사에서는 관념과 경험을 분리된 것으로 보는 이원론적 구도가 주도적이었다. 마음/이성의 중요성을 강조하는 이성주의자들과 몸/지각의 확실성을 강조하는 경험주의자 간의 극단적 대립이 이어져 왔다. 듀이는 관념론과 경험론의 이분법을 비판적으로 지양하면서 유기체적이고 연속적인 관점에서 경험을 재조명한다. 듀이는 전통적 경험 개념이 믿어 왔던 경험의 확실성을 부정하고, 경험을 '인식'이 아닌

61) 한국문학평론가협회, 『문학비평용어사전』, 국학자료원, 2006.
한편 교육학용어사전에서는 '경험'을 '어떤 사건을 직접적으로 관찰하거나 행동에 참가함으로써 얻어진 결과로서의 기술 지식 실천 등으로 개인의 삶을 형성하는 의식적인 사실.'이라 정의하고 있다. (서울대학교 교육연구소, 『교육학용어사전』, 하우동설, 1995.) 두 정의 모두 '의식 주체가 세계와 만나 겪는 제반의 사태들'을 경험이라 보고 있다.

62) J. Dewey, *Art as Experience*, 『경험으로서 예술』 1, 박철홍 역, 나남, 2016, p.50.

‘사건’의 측면에서 규정하였다. 듀이에 의하면 경험은 고정적이고 불변하는 것이 아니라 변화하고 성장하는 것이다. 하나의 유기체는 불확실한 삶의 조건 속에서 환경에 적응하며 변화해 가는 순간들을 겪게 되며, 이때 유기체가 겪는 감각, 지각, 관념 등 모든 국면에서의 상호작용의 결과가 경험이다.[63]

그런데 우리가 살아가면서 겪는 수많은 경험 가운데 의식적인 반성을 통해 통일성과 충만함을 가지고 완결된 경험은 의미를 가진 ‘하나의 경험’이 된다. 이때 하나의 경험을 다른 경험과 구분해 주는 것은 그것이 가진 고유한 ‘질성’이다. 질성은 그 경험만이 가진 직접적이고 고유하며 독특한 성질이다. 경험이 가진 고유한 질성이 완결된 상태로 주체에게 형성될 때 이 경험은 심미적인 것이 된다. 듀이는 미적 속성이 일상적 경험과 분리되는 것이 아니며, 감각적, 지적이고 도덕적인 경험들이 완결성을 가지고 고양된 순간에 생겨나는 것이라고 보았다.

이 연구에서 ‘소설 교육 경험’은 소설 교실에서 이루어지는 소설 교육을 둘러싼 경험들을 가리킨다. 소설 수업에서 소설 교육의 경험은 학습자뿐 아니라 수업 속의 교사, 수업 밖의 동료 교사 등과 긴밀하게 연관되어 있다.

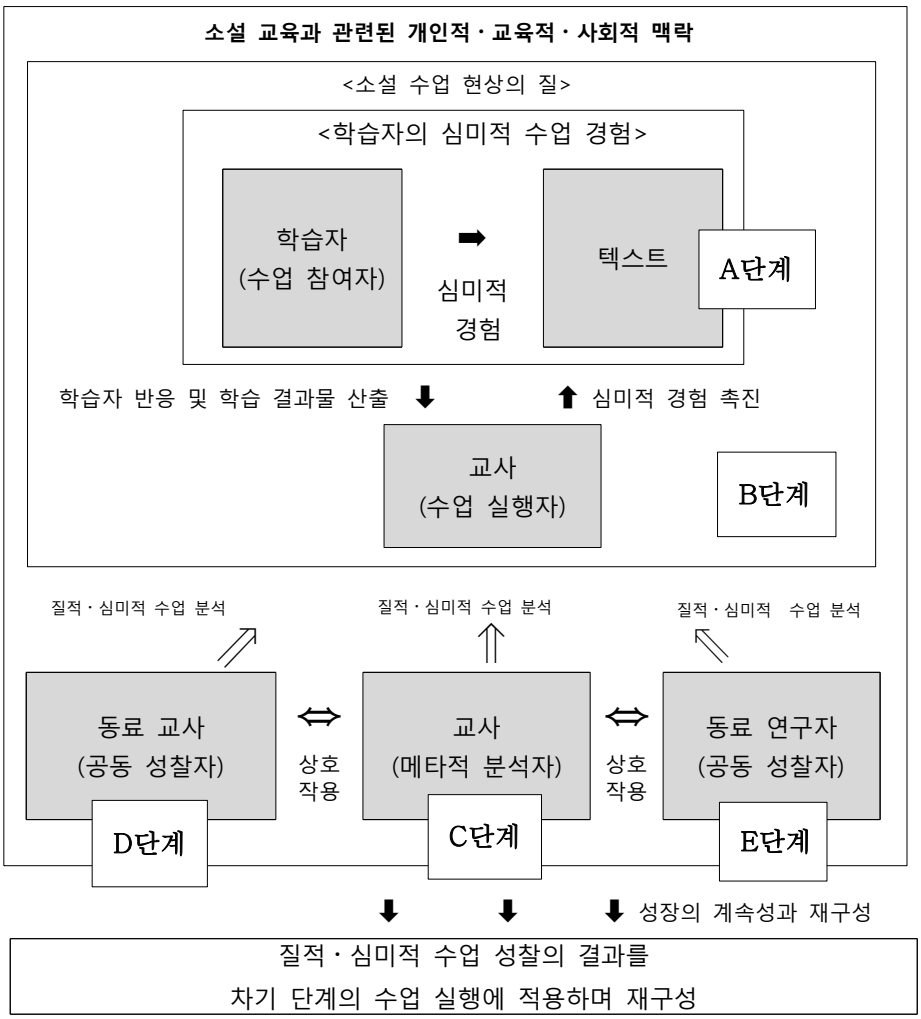
이 연구에서는 소설 교실에서 이루어지는 소설 교육 경험을 구성하는 변인을 다층적으로 고려하여 이를 다음과 같이 구조화하였다.

소설 교실에서 학습자는 텍스트 및 텍스트 속 인물과 만나는 심미적 수업 경험을 하게 되며(A단계), 수업이라는 경험 속에서 교사와 학생이 소설 텍스트를 중심으로 한 교육적 경험을 함께 수행한다(B단계). 일반적으로 소설 교육 경험은 A단계와 B단계를 기본 구도로 설명될 수 있다.

---

63) 이선이, 「듀이에서 경험의 의미-듀이의 『경험으로서 예술』을 중심으로」, 『감성연구』 15, 전남대학교 호남학연구원, 2017, pp.193-215.

<표 5> 소설 교육 경험의 구조



그런데 때로 교사는 수업에 대한 메타적 성찰의 경험을 하며(C단계), 동료 교사와 공동으로 성찰의 과정을 거치기도 한다(D단계). 연구자는 이에 더해 동료 연구자와 소설 교육 경험을 메타적으로 성찰하는 과정(E단계)을 추가하고자 하였다. A단계와 B단계가 일상적인 소설 교육 경험에서 일어나는 것이라면, C와 D단계의 활발한 수행은 바람직한 소설 교육 경험의 상황을 설정하는 것이다. E단계의 소설 교육 경험은 일반적이지 않으나, 교사이자 연구자로서의 정체성을 가진 본 연구자의 개인적

인 특성에서 기인한 것이며, 또한 현장과 이론적 장 사이의 활발한 연계에 대한 제안으로서의 성격을 지니는 단계이기도 하다. 이는 소설 교육 경험의 현황에 이상적 지향의 상태를 의도적으로 추가하고자 한 것이다. 이 연구는 현상에 대한 탐구이면서 동시에 현상 너머의 이상태에 대한 지향의 모색을 목표로 한다.

또한 소설 교육 경험은 소설 교실 및 소설 교육의 주체들을 둘러싼 개인적·교육적·사회적 맥락에 따라 크게 변화하게 된다. 이 연구에서는 각각의 주체들이 어떠한 맥락 속에 위치해 있는지, 소설 교육 경험을 둘러싼 맥락들에 함께 주목하고자 하며, 이를 소설 교육 경험의 구도 안에 포함하였다.

2. 심미적 경험으로서의 소설 교육 경험 원리

공교육의 교과 체계 속에서 소설 교육은 인지적 교과이면서 동시에 예술 교육으로서의 특성을 가진다는 점에서 고유한 특성을 드러낸다. 학습자들은 소설 텍스트를 인지적으로 이해하고 분석할 뿐 아니라 심미적으로 향유하며 자기화하는 경험을 갖게 된다. 이때 소설 교육 경험의 근간을 이루는 것이 '심미적 경험'[64]이다.

64) 'Aesthetic experience'에 대한 우리말 해석으로 '심미적 경험' 혹은 '미적 경험'이 혼용되고 있다. 박철홍은 '미적 경험'과 '심미적 경험'이 동일한 용어를 번역한 것이나, 문맥상 '심미적 경험'이 개인의 감상 및 향유 등을 더 강조할 경우 사용되고 있다고 분석한다.(J. Dewey, *Art as Experience*, 『경험으로서 예술』 1, 박철홍 역, 나남, 2016, p.70.) 이 연구에서는 소설 학습자가 깊이 음미하고 체험한다는 의미를 강조하고자 '심미적 경험'이라는 용어를 선택하되, 많은 미학 이론에서 '미적 경험'이라는 용어를 주로 사용하고 있기에 두 용어를 병용하여 서술하고자 한다.

또한 이 연구에서는 '심미적 체험'이 아닌 '심미적 경험'이라는 용어를 주로 사용하기로 한다. '경험'과 '체험'은 독일의 해석학 및 현상학으로부터 유래한 용어이다. 독일의 미학 전통에서 경험(Erfahrung)은 '외부세계의 이런 저런 것을 알게 된다'는 지식 획득의 계기와 관련을 맺으며, 체험(Erleben)은 '기쁨, 슬픔, 환멸, 고통 등을 겪거나 느낀다'는 의미로 자아의 내적 흔들림 혹은 감정적인 계기들과 관련을 맺는다. 체험이 '직접성' 혹은 '실존성' 차원에서 강조되는 데 비해 경험은 '통일성' 및 '종합성'과 관련하여 사용된다.

일반적인 정의로서 심미적 경험(Aesthetic experience)은 대상의 아름다움을 감각이나 내성을 통해 획득하는 전 과정을 말한다.[65] 서구 미 이론에서는 아름다움이 대상 속에 객관적으로 존재하는 것인가, 대상에 대해 주관이 느끼는 체험 속에 있는 것인가를 두고 오랜 논쟁이 있어 왔다. 현대 미학에서 아름다움은 주관이 대상에 대해 가지는 미적 체험을 지칭하는 말로 이해되고 있다. 이러한 입장에서 미적 진실은 객관적 형상 속에 존재한다기보다는 대상과 주관 사이의 존재론적이고 현상적인 경험, 즉 '체험(Erlebnis)' 속에서 드러난다.[66]

가다머는 미적 경험을 서로 다른 역사적 배경에 속한 해석자와 예술작품이 대화를 통해 새로운 지평 위에서 융합하는 과정이라 보았다.[67] 이때 미적 경험은 주체가 예술 작품의 세계를 적극적으로 해석하는 행위이며, 주체의 지평이 새롭게 변모하는 계기가 된다는 점에서 교육의 국면에서 중요한 의미를 가진다.

'미적(Aesthetic)'이라는 용어는 그리스어 '아이스테스(aisthēis)'로부터 나왔다. '아이스테스'는 감각적 인상을 뜻하는 말로, 사고를 뜻하는 '노에시스'와 대비되는 용어로 사용되었다. 이후 바움가르텐이 미에 대한 경험 혹은 정신적 반응에 대한 연구에 '미학'이라는 이름을 붙였고, 18세기 칸트에 이르러 근대의 미학이 명확히 수립되었다. 칸트 이후 미적 경험을 규명하고자 하는 많은 연구들이 이어졌다. 칸트를 계승하면서 미적 경험의 본질이 대상에 집중하고 순응하는 '관조'라 보는 견해, 낭만주의의 전

그러나 두 용어는 상호간섭적이며, 강조하고자 하는 지점에 따라 혼용되어 쓰이기도 한다. 김유동은 아도르노의 '심미적 체험'에 대한 논문에서 Erfahrung을 '경험'이 아닌 '체험'으로 번역하여 사용하고 있다. 이는 아도르노가 Erfahrung의 용어를 사용하면서도 이차적인 반성(reflection)이 개입되기 이전의 '체험'의 성격을 강조하고 있기 때문이다. 이처럼 '체험'과 '경험'이라는 두 용어는 상호침투적인 사용역을 가진다. (김유동, 「아도르노의 심미적 세계 체험과 예술론」, 서울대 박사학위 논문, 1992, p.130.)

65) 한국문학평론가협회, 『문학비평용어사전』, 국학자료원, 2006.

66) 박유정, 「미적 체험에서 본 아름다움의 본질에 관한 고찰」, 『문화와융합』 38(6), 한국문화융합학회, 2016.12, pp.411-431.

67) H. G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, 『진리와 방법』 1, 이길우 외 역, 문학동네, 2000. p.286.

통 아래 미적 경험을 '몰입의 황홀경'이라고 보는 견해, 의식적인 환영을 즐기는 데에서 오는 즐거움을 미적 경험으로 보는 견해 등이 있어 왔다.[68] 또한 미적 경험에서 중요한 것이 대상에 대한 현상학적 경험인지, '쾌'인지, 미적 경험의 가치에 대한 믿음인지, 가치 판단을 포함한 총체적 인식인지 등에 대해서도 미학 연구자들을 중심으로 지속적인 논의가 이어지고 있다.[69]

듀이는 질서가 깨어지고 갈등이 생긴 상태에서 이를 해결하여 다시 조화로 나아가는 성장의 과정을 심미적 경험이라 보았다.[70] 듀이에 의하면 심미적 경험은 '통일성을 갖춘 하나의 경험'으로 규정된다. 일상의 경험과 심미적 경험은 점진적으로 이어지며, 일상의 경험이 집약되고 응축되어 '하나의 경험'을 이룬 것이 '심미적 경험'이라는 것이다. 듀이는 심미적 경험의 속성을 '질성적 사고(qualitive thinking)'라는 말로 설명한다. 심미적 경험은 경험 과정에서 대상의 질적인 특성에 주목하는 것이며, 일상의 경험과 이어지지만 일상의 경험에 비해 지극히 완결되고 총체적인, 충만하고 고양된 경험이다. 주체는 감각을 통해 세계를 인지하며 세계와 관계를 맺는다. 이 과정에서 생명체는 직접 경험을 하면서 갖게 되는 질적 특성, 즉 '질성'을 경험한다. 경험 대상은 독특하면서도 현저한 심미적 질성을 갖게 되며, 심미적 인식의 특징을 이루는 '향유'의 대상이 된다. 예술은 직접 경험하는 대상을 통해, 경험하는 대상 안에서 사고하게 된다. 이를 '질성적 사고'라 한다. 심미적 경험의 특성은 바로 이 질성적 사고에 있다. 심미적 경험은 대상과의 직접적인 대면을 통해, 그 질적 특성을 깊이 응시하고 탐구함으로써 이루어진다.

맥신 그린(Maxine Greene)은 듀이의 경험 철학과 파울로 프레이리의 해방적 교육학에 기반하여, 사회의 부조리나 부정을 인식하고 이를 어떻게

---

68) W. Tatarkiewicz, *A History of Six Ideas: An Essay in Aesthetics*, 『미학의 기본 개념사』, 손효주 역, 미술문화, 2008, pp.375-406.
69) 이해완, 「미적 경험의 성격 규정을 위한 제안」, 『미학』 54. 한국미학회, 2008 pp.127-165.
70) J. Dewey, *Art as Experience*, 『경험으로서 예술』 1, 박철홍 역, 나남, 2016, pp.40-48.

바꿀 수 있는지 상상력을 발휘하는 심미적 교육을 제안한다. 학습자는 심미적 경험을 통해 사회 개선을 위한 상상력을 발휘할 수 있게 된다. 이때 심미적 경험은 예술에 대한 교양의 획득이나 취향의 신장과는 거리를 둔다. 그린에게 있어 심미적 경험은 존재론적인 의미를 지니는 것으로, 개인이 예술을 통해 일상의 견고한 벽을 깨뜨리며 각성할 수 있도록 돕는 과정이다. 심미적 경험은 애매모호함, 미스터리, 암흑으로 향하는 길과 대면하게 하며, 우리의 존재 전체에 끊임없이 질문을 던지는 역할을 한다.[71]

슈스터만(R. Shusterman)은 모더니즘이 고양되고 생생한 감동과 즐거움으로서의 미적 경험을 예술로부터 분리시켜 미적 경험의 종말을 가져왔다고 비판하면서 대중문화 속에서 적극적으로 미적 경험을 되살릴 것을 제언한다.[72] 특히 슈스터만의 논의는 미적 경험이 지니는 '고양되고 강렬하며, 주체에 유의미한' 통합적 속성을 강조하고 있다는 점에서 탈근대 이후 대중문화 및 디지털 사회로의 변모 속에서 미적 경험 교육에 대한 시사점을 제공하고 있다. 최근의 미적 경험에 대한 연구에서 많은 연구자들이 디지털 시대의 미적 경험이 관조의 고요함을 벗어나 쌍방향성, 공감각성, 상호작용성, 혼종성, 수행성 등을 강화하게 된다는 견해를 밝히고 있다.[73] 디지털 시대로의 진입에 따라 인간의 체험이 더 중요한 의미를 가지게 되는 것이다.

이러한 입장에 동의하면서, 이 연구는 근대의 산물인 '예술을 위한 예술로서의 심미적 경험'과 거리를 두고, 일상과 연결되며 깊이와 질의 차원에서 심화되는 심미적 경험의 개념을 상정하고자 한다. 특히 이 연구에서의 심미적 경험은 학습자의 소설 작품과의 직접적 대면과 실존적 변

---

71) Maxine Greene, *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education,*『블루 기타 변주곡』, 문승호 역, 다빈치, 2011, p.37.

72) R. Shusterman, *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art,*「프라그마티즘 미학』, 김광명·김진엽 역, 북코리아, 2009. pp.314-370.

73) 전경지,「디지털 시대에 있어서 미적 경험」,『열린정신 인문학 연구』11(2), 원광대학교 인문학연구소, 2010, pp.167-191. 심혜련,『사이버 스페이스 시대의 미학』, 살림출판사, 2006. 참조.

환의 과정에 초점을 둔다.

로젠블렛은 듀이의 이론을 문학 교육의 차원으로 가져와 심미적 경험의 개념을 구체화하였다. 로젠블렛에 의하면 문학에서의 심미적 경험은 '텍스트에 의하여 자신의 내부에서 활성화되는 모든 요소에 귀를 기울이면서 감정과 사고의 융합체, 인지적인 것과 정의적인 것의 융합체를 발전시킴으로써 통합된 감성을 이룩'하는 것이다.[74] 로젠블렛은 문학 교육이 종종 문학 경험의 어느 한쪽만을 강조해 왔다고 지적한다. 한편에서는 인간의 삶과 욕구를 충족시키는 문학의 역할에 주로 주목하는가 하면, 또 한편에서는 예술 작품으로서의 문학적 기교나 예술적 형식에만 집중하는 것이다.[75] 문학에서의 인간적 요소에 관한 관심이 삶 그 자체와 혼동될 때 종종 예술로서의 문학의 본질은 잊혀진다. 그런가 하면 외적인 형식과 문학적 기법이 그 자체만으로 강조될 때 문학작품은 독자와 별개로 존재하는 하나의 고정태가 되어 독자의 삶과 유리된다. 심미적 경험은 독자가 텍스트의 예술적 구조를 이해하면서 이를 적극적으로 자신의 경험과 연결하며 성찰적으로 텍스트를 음미하는 과정을 의미한다.

1) 텍스트에 대한 향유 경험

로젠블렛은 독자와 텍스트 간의 미적인 상호교통 전체를 가리키는 데에 '시'라는 용어를 사용한다. 시는 독자와 텍스트가 서로 영향을 미치는 동안에 일어나는 일종의 '사건'이다. 읽기 행위는 무언가를 분석하기 위한 것이 아니라 그 자체를 겪어낸다는 데에 경험으로서의 의미가 있다. 이를 설명하는 용어가 '심미적 독서'이다. 로젠블렛은 정보 추출을 위한 원심적 독서와 질적 경험으로서의 심미적 독서를 구분한다.[76] 원심적 독

74) L. M. Rosenblatt, *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, 『독자, 텍스트, 시』, 김혜리·엄해영 역, 한국문화사, 2008, p.21.
75) L. M. Rosenblatt, *Literature as Exploration*, 『탐구로서의 문학』, 김혜리·엄혜영 역, 한국문화사, 2006, pp.29-30.

서에서 독자의 주의가 독서 활동 뒤에 남게 될 것들에 맞춰진다면, 심미적 독서에서는 독자의 일차적인 관심이 독서 활동이 실제로 이루어지는 동안에 일어나는 일들에 있다. 심미적 태도는 텍스트에 의하여 자신의 내부에서 활성화되는 모든 요소에 주의를 기울이는 것이다.[77]

이러한 관점에서는 문학 읽기의 본질이 '경험'에 있기에, 작가와 독자, 텍스트라는 문학 읽기의 구도에서 독자의 역할에 주목하게 된다.[78] 소설 교실에서 무엇보다도 중요하게 강조되어야 할 지점은 학습자들이 문학 작품을 '스스로 겪게끔' 하는 것이다. 심미적 경험은 질적인 것이며 당사자적 체험이므로 누군가가 대행해줄 수 없다. 문학작품에 대한 해설 자료나 비평, 작가에 대한 전기적 자료, 역사적 참조물 등을 읽는 것은 문학 작품 읽기를 대신할 수 없다. 로젠블렛은 많은 경우 문학적 경험이 이러한 비심미적인 과정들과 혼동되거나 대치된다고 보았다. 이러한 자료들은 문학 읽기의 심미적 경험을 강화할 수 있는 한에서 그 가치가 인정되지만, 정작 문학 읽기의 경험이 제대로 이루어지지 않는다면 의미를 가질 수 없다.

심미적 문학 독서의 과정에서 학습자는 개인의 과거와 경험을 텍스트로 가지고 온다. 학습자는 문학작품에 개인적으로 접근하고 반응하며, 그 반응이 무엇을 의미하는가를 사고하여 구조화한다. 학습자는 자신이 감각하고 인식한 것을 표현하며 다른 이들과 나눈다. 이런 경험을 통해 학습자는 작품에 대한 자신의 반응이 매우 뛰어난 비평과 유사하지 않더라도 표현할 가치가 있다는 것을 느끼게 된다.

---

76) 그러나 로젠블렛이 문학 독서에서 심미적 독서만이 본질적이라고 말하고 있는 것은 아니다. 심미적 독서와 원심적 독서는 독자와 텍스트의 상호작용에서 하나의 연속체를 이룬다. 로젠블렛은 심미적 독서 혹은 개인적 반응만을 목표로 삼는 것이 아니라 텍스트에 대한 이성적 사고를 향한 유기적 성장 과정을 촉진하는 시발점으로서 심미적 독서를 강조하고 있다.

77) L. M. Rosenblatt, *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, 『독자, 텍스트, 시』, 김혜리·엄해영 역, 한국문화사, 2008, p.21.

78) L. M. Rosenblatt, *Literature as Exploration*, 『탐구로서의 문학』, 김혜리·엄혜영 역, 한국문화사, 2006, p.33.

2) 미적 대상에 대한 종합적 탐색의 경험

다음으로 심미적 경험은 미적 대상에 대하여 인지, 정의, 감각을 종합적으로 활용하여 인식하는 경험이다.

18세기 중엽 미학을 학문으로서 수립한 바움가르텐은 인식을 지성적 인식과 감성적 인식으로 나누고, 미의 인식을 감성적 인식에 속하는 것으로 규정하였다.[79] 그에 비해 칸트는 '미적'이라는 용어에 '판단'의 의미를 포함하여 사용하였다. 칸트는 미적인 것에 대한 판단력을 '취미 능력'이라 지칭하고, 이것이 단순히 주관적인 감각으로 이루어지는 것이 아니라고 보았다.[80] 미적 판단을 위해서는 직관들의 파편들을 합성하는 상상력과, 표상들을 하나로 만드는 개념의 통일 작용을 하는 지성이 필요하다. 미적 판단이 주관적이라고 보거나 취향의 문제이기 때문에 보편성으로 나아가기 어렵다고 보는 입장과 달리, 칸트는 미적 판단 역시 보편을 상정하며 판단을 필요로 하는 것이라고 본 것이다. 이것을 가능케 하는 것은 미에 있어서의 지성의 작용이다.

미적인 판단은 감각부터 인지까지를 포괄하는 총체적인 작용 속에서 생겨난다. 미적 판단의 과정에서 우리는 주어진 대상을 감각을 통해 인지하고, 상상력을 통해 합성하며, 지성에 의해 개념으로 통일시킨다. 이때의 개념은 논리적인 인식이 아니지만 보편적 타당성을 갖는다는 점에서 이성의 영역과 차이를 갖는다. 미적 판단은 주관에서 보편으로 나아가는데, 그것은 일반적인 논리화의 과정이 아니라 감성 또는 상상력을 통한 직관적인 경로를 통과한다. 이 과정에서 미의 속성인 '쾌'의 감정이 생겨나며, 지적, 정서적, 직관적 작용들이 융합적으로 이루어지면서 세계에 대한 새로운 인식이 가능해진다.

이러한 관점에서 본다면 심미적 독서를 독자의 개별적 감각이나 정서

79) 홍옥진, 「미적 경험에 대한 현상학적 접근의 가능성」, 『예술과 미디어』 14(1), 한국영상미디어협회, 2015, pp.37-64.
80) I. Kant, *Kritik der Urteilskraft*, 『판단력 비판』, 백종현 역, 아카넷, 2009, p.211.

적 반응에 한정하는 것은 미적 경험의 속성을 지나치게 협소하게 인식하는 것이다. 심미적 경험은 직관만으로, 혹은 이성만으로 생겨나는 것이 아니라 모든 감각과 정서, 인지적 작용의 총체적 작용이다. 미적 경험은 이해로부터 오며, 미시와 거시의 총체적 관점에서 나온다.[81] 작품에 담긴 의미를 분석하며 이를 구조화하는 과정은 종합의 과정을 거쳐 하나의 심미적 경험으로 통합된다. 심미적 독서는 텍스트에 대한 감각적, 정서적 반응과 함께 텍스트에 대한 인지적, 분석적 읽기, 이를 최종적으로 회상하고 종합하는 과정까지를 포괄한다.

듀이의 경험 철학 역시 이러한 사고의 총체성에 대한 인식과 깊이 관련을 맺는다. 듀이에 의하면 인간의 사고는 이성적 사고와 질성적 사고의 통합적 작용으로 이루어지는 총체적인 것이다.[82] 듀이는 전통철학의 이성과 경험에 대한 이원론을 극복하고자 하였으며, 그 연결점이 경험에 의해 파악되는 질성에 있다고 보았다. 특히 듀이는 그의 예술론에서 예술의 본질 역시 경험 및 질성적 사고에 있다고 보고 이를 '심미적 경험'으로 설명하고 있다. 질성적 사고는 '상황에 대한 감'이라 할 수 있다. '감'이란 감각 기관에 주어지는 것들을 통합하며 어떤 느낌이나 질적 특성을 포착하는 것을 의미한다. 이때 질적 특성을 포착하는 것이 사고 능력인데, 이것은 이성적인 추론에 의한 것은 아니나 그간에 축적된 이성적 사고들이 총동원되면서 총체적으로 포착되는 것이다.[83] 질적 대상에 대한 향유와 가치판단으로서의 이성적 사고 혹은 반성은 서로 동전의 양면과 같다.

질적 사고 안에서는 향유와 평가가 총체적으로 작동한다. 우리의 경험은 상황의 질성에 대한 직접적 향유에서 비판적 반성을 거친다. 또한 이는 수렴적 완성의 경험으로 나아가게 되는데, 이것이 하나의 경험을 이

81) 김연희, 『미적 교육의 관점에서 본 존 듀이의 미학』, 『미학』 78, 한국미학회, 2014, pp.67-106.
82) J. Dewey, *Art as Experience*, 『경험으로서 예술』 1, 박철홍 역, 나남, 2016.
83) 박철홍, 「듀이의 경험 개념에 비추어 본 사고의 성격: 이성적 사고와 질성적 사고의 통합적 작용」, 『교육철학연구』, 33(1), 교육철학회, pp.79-104.

루는 리듬이다.[84] 이 과정에서 형성되는 조화와 통합, 완결성 등에 의해 예술 작품의 향유는 다른 경험들과 구분되는 미적 충만감을 주는 경험이 된다.

하이데거 역시 미적 경험이 감각뿐 아니라 이성적 사유와 긴밀하게 연관되어 있다고 보았다. 하이데거는 당대의 미학이 예술 작품을 감각적 지각의 대상, 즉 체험으로서 접근한다고 보고, 이를 예술에 대한 잘못된 접근이라 비판한다.[85] 하이데거에게 예술은 사유를 통해 존재가 갖고 있는 본질을 드러내도록 하는 진리의 장이다. 하이데거는 예술의 본질이 '미'에만 있는 것이 아니며, '진리'와의 연관성 속에서 사고되어야 한다고 주장한다. 하이데거에 의하면 예술의 본질은 존재자의 진리를 '탈은폐'시키는 데에 있다. 하이데거는 고흐의 구두 그림의 예를 들어 예술과 진리와의 관계를 설명한다. 고흐의 그림을 통해 구두라는 사물은 그 도구적 유용성으로부터 벗어나 '진실로 구두가 어떻게 존재하고 있는가'를 드러내게 된다. 하이데거는 이것을 '개시(開示, Eröffnung)'라고 지칭하고, 이것이 '숨어 있지 않음' 즉 '진리'라고 하였다. 어떤 작품에서 존재자가 무엇이며 어떻게 존재하고 있는가에 관한 개시가 일어나고 있다면, 이것은 '작품 가운데서 진리가 일어남'을 의미한다.[86] 이는 사물이 가지고 있던 자명한 것이 파기되고 그것이 가진 고유의 존재성이 드러나는 것을 말한다. 이러한 경험은 '인지' 혹은 '파악'에만 그치지 않고 존재로 하여금 '마음 씀'으로 나아가게 함으로써 실존의 문제와 강력하게 연결된다.[87]

3) 타자 경험을 통한 미적 공통감각 형성

소설 경험은 타자와 깊이 만나 자신이 가진 지평을 깨뜨리며 새로이

84) 김연희, 『존 듀이의 교육미학』, 교육과학사, 2012.
85) M. Heiddegger, 『예술 작품의 근원』, 오병남 민형원 역, 예전사, 1996, p.100.
86) M. Heiddegger, 앞의 책, pp.40-41.
87) M. Heiddegger, 『존재와 시간』, 이기상 역, 까치, 1998, p.247.

갱신해 나가는 문학적 실천이다. 심미적 소설 경험을 통해 학습자들은 자신의 개인적인 반응을 타자에 조회하며 이성적으로 성찰할 수 있게 된다.[88] 학습자들은 각자의 개인적인 반응을 비평적으로 공유함으로써 다시 텍스트로 돌아가 자신의 반응을 음미하게 되고, 그 과정에서 심미적 감수성 및 비판적 사고를 함양할 수 있게 된다. 이러한 과정을 이 연구에서는 '타자 경험을 통한 미적 공통감각의 형성'이라 개념화하였다.[89]

'타자'는 나에게 알려져 있지 않은 미지의 존재로, 주체가 만나 상호작용하며 함께 살아가야 할 동료일 수도, 주체의 동일성을 해체하는 위험한 이방인일 수도 있다.[90] 그러나 타자가 없다면 본질적으로 우리는 우리 자신일 수 없다. 인간은 타자와 만나야만 삶을 영위할 수 있다.

근대는 타자에 대하여 주체의 절대성을 강조해 왔다. 근대의 주체는 합리적인 사고를 소유한 계몽적 주체로서, 인간 이성에 대한 믿음을 기반으로 하였다. 그러나 근대적 주체는 한편 자신의 입장을 절대화함으로써 다른 가치와 입장을 가진 타자를 배제하는 독선의 논리를 내포하고 있다.[91] 타자의 복원에 대한 논의들은 전쟁과 폭력, 억압과 소외의 역사들이 이러한 맥락에서 생겨났다고 보고, 타자의 존재에 대한 사유를 통해 새로운 인식과 윤리를 만들어가고자 하였다.[92]

레비나스는 타자의 이질성에 주목하여 타자 윤리를 전개한다. 타자는 주체에게 종속되는 것이 아니라 동화할 수 없는 것, 개념적으로 이해될 수 없는 것으로 남아 있어야만 한다. 타자의 타자성을 지우고 타자를 자

---

88) L. M. Rosenblatt, *Literature as Exploration*, 『탐구로서의 문학』, 김혜리·엄혜영 역, 한국문화사, 2006, pp.272-285.

89) '공통감각'은 칸트의 용어로, 개별자가 조회하는 보편의 영역을 의미한다. 칸트는 절대적 보편을 상정하며 이를 통해 개개의 주관이 선택할 수 있다고 보았다. 이 연구는 아렌트의 칸트 해석에 기대어 '공통감각'을 보다 간주관적인 담론장 및 가치 공유 형성의 개념으로 사용하고자 한다. I. Kant, *Kritik der Urteilskraft,* 『판단력 비판』, 백종현 역, 아카넷, 2009.

90) Richard Kearney, *Strangers, Gods, and monsters*, 『이방인, 신, 괴물: 타자성 개념에 대한 도전적 고찰』, 이지영 역, 개마고원, 2004.

91) 강진호, 「소설 교육과 타자의 지평」, 『문학교육학』 13, 한국문학교육학회, 2004. pp.33-62.

92) 김영숙, 「서구의 타자철학의 흐름에서 본 바흐친의 타자철학」, 『노어노문학』 27(1), 한국노어노문학회, pp.65-89.

신과 동일시하고자 할 때 집단의 폭력적 동질화가 생겨날 수 있다. 레비나스는 타자가 '어깨를 나란히 한 자'가 아니라 '얼굴과 얼굴을 맞댄 존재'일 때 비로소 타자를 향한 윤리가 생겨난다고 설명한다. 타자는 힘없는 약자 혹은 이방인의 '얼굴'을 통해 자아에게 현현한다. 타자는 곧 신의 한 표현이다. 그러므로 레비나스에게 타자는 무조건적으로 환대해야 하는 윤리적 의무의 대상이다.[93]

그런데 타자는 미지의 존재이므로 주체의 동일성을 해체시킬 수도 있는 공포의 존재이기도 하다. 레비나스의 윤리는 타자에 대한 무조건적 존중을 이야기한다. 타자가 어떤 존재이든 무조건적으로 타자를 우위에 두고 존중해야 한다는 것이다. 이는 주체의 균열 혹은 붕괴를 가져올 수도 있는 종교적 헌신의 영역에 가까워진다. 그런 면에서 레비나스의 논의는 타자를 주체에 폭력적으로 동일시하는 근대적 타자관에 대한 비판으로서는 의미가 있으나 극단적인 타자 중심으로 치우침으로써 주체를 지우고 있다는 비판을 받기도 하였다. 데리다는 이를 의식하면서 레비나스의 논의를 이어나가면서 타자의 환대를 무조건적인 환대와 조건적인 환대로 구별한다. 데리다 역시 무조건적 환대를 주장하지만, 타자가 주체를 파괴할 위험을 갖고 있음을 함께 지적한다. 타자에 대한 환대는 위험하고 불확실한 사건이지만, '그럼에도 불구하고' 환대해야 한다고 말하는 것이다. 레비나스의 타자가 연민의 대상인 약자를 염두에 두고 있다면 데리다는 새로운 존재로서의 타자가 지닌 미지(味知)성에 더 주목하고 있다.[94]

리쾨르는 주체 자체가 타자들로 이루어져 있음에 기반하는 '서사적 정체성'의 개념을 제시하였다. 그는 고정된 동일적 주체를 상징하기보다 움직이는 정체성을 이야기한다. 주체가 계속해서 시간 속에서 타자와 만나

---

93) Emmanuel Lévinas, *Le Temps et l'autre*, 『시간과 타자』, 강영안 역, 문예출판사, 2014.

94) Jacques Derrida, *De l'hospitalité,* 『환대에 대하여』, 남수인 역, 동문선, 2004.
손영창, 「데리다의 무조건적 환대와 타자성」, 『한국프랑스문화연구』 24, 한국프랑스문화학회, 2014, pp.97-127.

새로운 경험을 해나가기 때문에 주체는 서사에 의해 구성되는 시간적 존재이다. 이를 통해 구성되는 자아의 존재감을 리쾨르는 서사적 정체성이라고 규정하였다.[95] 인간이 경험하는 시간은 파편화된 조각들이며, 일종의 불협화음이다. '서사'는 불협화음으로부터 화음을 도출하는 유일한 해결책이다. 서사의 구성을 통해 인간은 행위를 형상화하고, 삶의 이질적 요소들을 조화롭게 범주화할 수 있게 된다.

리쾨르가 제안한 서사적 정체성 개념은 개인의 합리성에 의해 구성되는 '자아정체성' 혹은 '주체' 논의의 협소성을 극복할 수 있는 하나의 대안이 될 수 있다. 특히 서사적 정체성은 '공유적 자아'[96]를 설정하고 있는데, 자아는 독립적이고 단절적으로 구성되는 것이 아니라 타자의 존재를 통해서 형성된다는 것이다. 그러므로 서사적 정체성은 본질적으로 윤리적인 영역과 맞닿게 된다. 창작 행위는 주체가 만나는 타자성과 세계의 불합리성을 서사적 지성으로 판독하며 의미를 부여하는 적극적 실천의 윤리이며, 독서 행위 역시 서사적 정체성의 불안정성과 만나 새로운 서사적 정체성을 구축하는 실천적 행동이다.

서사적 정체성의 구성은 창작과 감상의 양편에서 타자와의 길항과 더불어 살아가는 윤리를 모색하는 과정이다. 서사적 정체성은 타인을 전유하며 동일화하는 것이 아니라 불협화음의 요소를 그대로 둔 채 타자성을 그대로 끌어안는다. 불협화음들은 소설이라는 장르의 형식화를 통해 '단일하지 않은 다성의 화음'을 만들어낸다. 이를 리쾨르는 '불협화음의 화음'이라고 명명하였다.[97]

바흐친은 소설 장르의 본질적 특성을 '타자'로부터 찾는다. 바흐친에 의하면 소설은 근본적으로 '타자의 말'이다. 모든 말은 대상 속에서 다른 말과 마주친다. 말들은 대상 내부에서 대화적 관계를 맺으며 청자의 반

95) P. Ricoeur, *Temps et récit 3,*『시간과 이야기 3』, 김한식 역, 문학과지성사, 2004.
96) P. Ricoeur, *narrative identité,*「서술적 정체성」,『현대 서술이론의 흐름』, 석경징 외 편, 솔출판사, 1997.
97) P. Ricoeur, *Temps et récit 3,*『시간과 이야기 3』, 김한식 역, 문학과지성사, 2004.

응을 예상하는 대화 속에서 관계를 맺는다. 이러한 대화적 담론 양상이 가장 잘 드러난 장르가 바로 소설이다. 소설의 작가는 작품 속의 다의적 언어들로부터 타인의 의도를 제거하지 않으며 언어의 배후에 펼쳐진 사회, 이념적 문화의 지평을 포용한다. 소설 속에서의 언어적 다양성은 작가와 작중 화자의 이중적 목소리에 의하여, 등장인물들의 상이한 발화에 의하여, 다양한 장르들의 통합에 의하여 나타난다. 이 다양성들이 대화적인 상호지향성을 보일 때 이는 단순히 의미론적 지평의 문제가 아니라 언어들 그 자체가 지니는 세계관의 대화화이며, 바로 이 부분이 소설 장르의 예술적 형식 창조의 결정적 힘이 된다. 담론은 사회 · 이념적 구체성을 지닌 살아 있는 사물로서의 언어의 특성을 지니며 나와 세계, 자신과 타인 사이의 경계선 상에 놓여 있다.[98] 독자는 그러한 담론을 통해 무수한 타자들과 만나면서 다층적이고 공동체적인 나를 형성해가게 된다.

심미적 경험은 향유를 공유하는 소통 체험으로 이행할 때 더욱 심화된다. 소설 창작과 읽기의 과정은 그 자체가 사회적이고 심미적인 소통 행위로서의 서사 현상이다. 소설 교실에서의 소설 읽기는 여기에 문학 교사와 학습자 사이의 상호작용적 의미작용이 더해져 소설 텍스트 담론에 대한 메타 담론의 양상으로까지 확장된다.[99]

부리요(Nicolas Bourriaud) 역시 미학의 본질이 '관계'에 있다고 본다.[100] 부리요는 예술을 '만남의 상태'라고 규정한다. 현대 사회의 체계 안에서 예술작품은 사회적 틈(interstice)의 전형이다. 예술 작품은 기존의 관계들 사이에 새로운 틈을 찾아낸다. 그러므로 예술적 실천은 주체들 간의 관계의 발명이다. 예술은 개별적 경험들에 연관된 주체성의 계기들을 서로 인접하게 한다. 각각의 원자들은 예술 안에서 만나고, 만남과 만남은 연쇄 충돌을 일으키며, 한 세계의 탄생을 일으킨다.

---

98) M. M. Bakhtin, *Voprosy literatury i estetiki*, 『장편소설과 민중언어』, 전승희 외 역, 창작과비평사, 1988.

99) 우한용, 『소설교육론』, 평민사, 1993, p.312.

100) Nicolas Bourriaud, *Esthétique relationnelle,* 『관계의 미학』, 현지연 역, 미진사, 2011, pp.25-32.

예술은 개인이 타자에게 자신의 '존재'라고 판단하는 것을 받아들이도록 타자와 격론을 펼치는 접촉의 영역에서 탄생한다.[101] 스스로를 객관적으로 바라본다고 믿을 때조차 개인은 타자의 주체성과의 끊임없는 교류의 결과를 응시하는 것이다. 이런 면에서 예술은 출발에서부터 이미 타자를 전제하고 그와 협상하면서 구성된다.

심미적 경험은 미를 쾌락적으로 즐기는 자족적인 태도에 그치지 않으며, 인간다움을 향한 소통과 성찰의 핵심에 존재한다. 듀이는 심미적 경험의 핵심을 하이데거의 개념을 빌려 '총체적인 마음 씀'이라 칭한다. 듀이에게 '마음 씀'은 '사물에 대한 관심과 염려'를 나타내는 것이다. 이것은 충동과 경험 등이 융화되어 작용하는 '동사적'인 것이며, 대상에 대해 '관심'을 가지며 대상과 관계를 맺는 것이다. 미적 경험은 세계로부터 고립되는 것이 아니라 그 자체가 상호작용이며, 대상과의 만남을 일상에서보다 더욱 강렬하게 맺는 것이다. 미적 경험은 직접적인 현실 세계의 목적과 관련이 없으며 대상과 거리를 두는 것이지만, 그것은 동시에 현실 세계 혹은 대상과 깊이 있게 의사소통하는 행위이다.

4) 실존적 지평의 변환 경험

심미적 경험의 최종 단계는 문학 작품에 대한 이해뿐 아니라 자신의 삶에 대한 총체적인 이해 및 변환으로 나아가는 것이다. 심미적 경험은 다른 존재 혹은 대상과의 만남을 통한 지평의 변환으로서의 경험이다. 심미적 경험은 새로운 대상과의 접속을 통해 주체의 내적, 외적 지평을 새로운 세계로 이월시킨다.[102]

아도르노는 심미적 경험을 미적 주체가 '자아를 망각하고 작품 속으로 사라지는 것'이라 규정한다. 이때 주체는 작품 속에서 자기를 부정하며

101) Nicolas Bourriaud, 앞의 책, p.35.
102) H. G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*,『진리와 방법』1, 이길우 외 역, 문학동네, 2000.

잠정적으로 소멸하는 과정에서 자신의 유한성이나 제한성을 자각하게 되며, '전율Erschütterung'의 순간을 경험하게 된다. '전율'을 통해 일상의 자아를 해체하는 것이 곧 심미적 경험이다. 심미적 경험은 주체를 자기 속에 있는 타자로 인도하며 주체를 자기 유지와 반대되는 방향으로 나아가게 한다.[103]

듀이의 심미적 경험 이론 역시 궁극적으로는 주체의 변환에 초점을 두고 있다. 듀이는 이를 '성장'이라고 명명하였다. 듀이에게 성장은 환경과 주체와의 상호작용을 통한 경험의 끊임없는 재구성을 의미한다.[104] 심미적 경험은 대상과 주체의 상호작용 속에서 생겨난다. 텍스트에서 제안한 심미적 구조에 학습자들이 자신의 경험과 사고의 구조를 끌어와 활성화하면서 텍스트와 학습자는 상호 변환하게 된다.[105] 학습자는 텍스트의 질적 특성을 경험하는 과정에서 텍스트 구조에 비추어 자신의 반응을 변형하거나 재성찰하게 되고, 이를 통해 텍스트와 공진할 수 있게 된다.

듀이는 예술이 의미를 추구하고 발견하는 탐구의 과정을 이끌기에 자아와 세계를 변형할 수 있다고 보며, 윤리적, 정치적, 사회적인 영역과의 관계를 맺게 한다고 보았다. 예술은 확장된 지각(expanded perception)을 이끌며, 질에 대한 주목은 이전에 당연히 여겨온 사회적 편견이나 통념을 극복하고 새로운 의미를 향한 움직임을 추동하게 된다. 이러한 예술의 역할을 통해 주체는 개인적 경험으로부터 사회적 통찰이나 도덕적 행위를 통해 나아가고자 하며, 그 궁극은 민주주의를 통한 사회의 개혁으로 이어지게 된다.[106] 그러므로 미적 경험은 주체 형성으로서의 미적 교육과 긴밀한 연관을 갖게 된다.

소설 교육에서 미적 경험과 주체 변환의 가능성은 도덕적, 윤리적, 실

---

103) 김유동, 「아도르노의 심미적 세계 체험과 예술론」, 서울대학교 박사학위 논문, 1992, pp.201-203.
104) J. Dewey, *Experience & Education,* 『경험과 교육』, 박철홍 역, 문음사, 2002.
105) 김연희, 「미적 교육의 관점에서 본 존 듀이의 미학」, 『미학』 78, 한국미학회, 2014, pp.67-106, p.90.
106) 김연희, 앞의 글, p.85.

존적 의미를 지닌다. 소설은 인류의 전통 속에서 삶을 반성하고 새로이 기획하는 윤리적 역할을 수행해 왔다. 독자는 소설의 허구 세계를 경험하면서 우리가 사는 세계가 과연 살 만한 세계인지, 인간다운 삶은 어떤 삶인지를 성찰하게 된다.[107] 그런데 이때 소설의 윤리적 역할은 소설 속의 윤리적 가치를 독자가 그대로 전수받는 방식이 아니라 소설 속 세계에 대한 학습자의 능동적 해석을 통해 수행된다.[108]

이러한 논의들을 기반으로 하여 이 연구에서는 실존적이고 윤리적인 차원과 연관되는 미적 주체의 형성을 심미적 경험의 핵심 요소로 제시하고, 이를 '실존적 지평의 변환 경험'으로 개념화하였다.

3. 심미적 문식성의 이론적 정립

이 연구에서는 소설 교육에서 학습자가 심미적 경험을 수행할 수 있는 능력을 '심미적 문식성(aesthetic literacy)'이라 규정하고자 한다. 이 장에서는 먼저 '심미적 문식성'의 개념을 명료히 하고, 심미적 문식성의 하위 요소를 여타 문식성과의 비교 및 대조를 통해 구조화할 것이다.

1) 심미적 문식성의 개념

미학 교육 및 문학 교육 연구사에서 심미적 문식성은 '예술 작품에 대한 향유 능력'을 가리키는 용어로 사용되어 왔다. 파슨즈(M. J. Parsons)는 '학습자들이 예술 작품을 의미 있게 해석할 수 있는 능력'을 심미적 문식성으로 규정하고 있다.[109] 이때 심미적 문식성은 학습자들이 예술

107) 김현, 「소설을 왜 읽는가」, 『분석과 해석』, 문학과지성사, 1988, pp.221-222.
108) 우한용, 「문학교육과 도덕성 발달의 의미망」, 『문학교육학』 14, 한국문학교육학회, 2004, pp.11-40.
109) M. J. Parsons, *Aesthetic Literacy: The Psychological Context, The Journal of Aesthetic Education* 24(1), Special Issue: Cultural Literacy and Arts Education

작품을 이해하고 해석하는 데에 필요한 지식 및 기능, 해석적 맥락에 대한 앎을 의미한다. 파슨즈는 허쉬의 문화적 문식성 개념이 역사적 맥락이나 예술사적 전통 등 교육과정 외적인 맥락을 주로 다루고 있음을 지적하고, 학습자 내적 차원의 문식성이 함께 요청된다고 보았다. 학습자들은 예술 작품의 심미적 해석을 위해 작품에 대한 역사적 맥락 또는 예술 작품의 양식상의 변화에 대한 이해를 필요로 하기도 한다. 그러나 그것이 학습자 개인에 대한 이해에 기반한 적절한 교수 학습 과정과 만나지 않으면 예술 작품의 깊이 있는 향유에 도달하지 못할 수 있다는 것이다. 파슨즈는 구체적인 방안으로 다른 작품들을 사례로 제시하고, '소크라테스적 질문'을 통해 학습자의 가정을 재점검하며, 다른 학생들과 소통하며 서로의 반응을 비교하는 활동 등을 제안한다. 이는 학습자의 발달 단계 및 이해의 정도에 따라 적절하게 제안되어야 한다. 파슨즈는 시대적 맥락이나 예술사적 전통 등의 교육 내용이 예술 작품에 대한 학습자의 주체적인 해석을 지원할 수 있는 단계에서 제시되어야 한다고 본다. 그렇지 않을 경우 학습자의 해석은 외적 정보의 힘에 휘둘리게 된다는 것이다. 이러한 학습의 과정에서는 교사의 역할이 매우 강조된다. 교육과정은 계획된 내용과 학습자의 이해의 구조 사이의 상호작용이어야 하며, 이는 교사의 적절한 지원에 의해 중개된다.

굿맨(N. Goodman) 역시 예술 작품을 하나의 언어로 보고 이를 해독할 수 있는 능력으로서의 심미적 문식성을 강조한다.[110] 굿맨은 예술에서 복잡한 의미 관계를 형성하는 상징 등에 대한 해석 능력을 심미적 문식성이라 보고 있다. 파슨즈나 굿맨의 경우에는 예술 이해의 인지적 차원에 방점을 두어 심미적 문식성을 중심으로 한 미적 교육을 주장하고 있다.

맥신 그린은 사물과 경험, 세계를 깊이 응시하고 탐구하며 상상력을

(1990), University of Illinois Press, pp.135-146.

110) N. Goodman, *Languages of art: an approach to a theory of symbols.*『예술의 언어들: 기호이론을 향하여』, 김혜숙 ·김혜련 역, 이화여대출판부, 2002.

통해 질서나 의미를 부여하는 능력을 심미적 문식성이라 보았다.[111] 그린은 일상의 경험으로부터 심미적 경험이 분리되지 않다고 본 듀이의 예술 철학을 기조로 하여 '심미적 문식성'의 개념을 정의하였다. 그린에게 있어 심미적 문식성의 근간은 대상을 주의 깊게 바라보는 '깊은 주시'이다. 주체는 이를 바탕으로 일상의 마취 상태에서 벗어나 '널리 깨어 있음 wide-awakeness'의 지평으로 나아가게 된다. 주체가 일상을 심미적 경험을 통해 새롭게 바라보게 되는 순간을 그린은 '삶에서의 서정적 순간(living of lyrical moments)'이라 명명하였다.

뉴욕 링컨 센터는 맥신 그린의 주도 하에 듀이의 심미적 경험 교육론에 기반한 심미적 문식성 신장 교육 프로그램을 실시하고 있다.[112] 이 프로그램은 '직접적 경험으로서의 예술 작품과의 조우 - 깊은 주시 - 성찰 - 맥락적 정보와 연구'의 단계로 구성된다. 그린의 심미적 문식성은 대상에 대한 몰입 및 향유 능력, 대상의 의미를 해석할 수 있는 성찰 능력, 대상에 대한 맥락적 이해 능력 및 종합 능력 등을 하위 요소로 하고 있다. 이를 표로 구조화하면 다음과 같다.

<표 6> 맥신 그린의 심미적 문식성 구조 및 교육의 구성 단계

심미적 문식성	대상에 대한 몰입 및 향유 능력		대상에 대한 맥락적 · 종합적 탐색을 통해 '널리 깨어 있음'으로 나아가는 능력	
구성 단계	작품과의 조우	➡ 깊은 주시	➡ 성찰	➡ 맥락적 정보와 연구

111) Maxine Greene, *Imagination and Aesthetic Literacy*, *Art Education,* 30(6), 1977, pp.14-20.
Maxine Greene, *Aesthetic literacy in general education, Philosophy and education, The National society for the study of education,* Chicago: The University of Chicago Press, 1981, pp.115-141.

112) 백미현, 「문화예술교육 프로그램 참여자의 심미적 경험에 대한 사례 연구」, 중앙대학교 박사학위 논문, 2011.

‘예술작품과의 조우’는 심미적 경험에서 가장 핵심적인 단계로, 작품과의 만남을 통해 직접적 경험을 갖는 것을 말한다. 학습자는 이어 ‘깊은 주시’를 통해 대상에 대한 탐구 경험을 수행한다. ‘성찰’의 과정은 ‘깊은 주시’를 통해 분석된 정보들을 모아 연결 짓고 체계화하는 사고의 과정이다. ‘맥락적 정보와 연구’의 단계에서는 작품과 연관된 역사적·사회적 맥락을 함께 탐색하며 작품을 총체적으로 이해하게 된다. 이러한 과정을 거쳐 학습자는 이전의 자신과는 다른 존재로서, 새로운 관점으로 세계와 만날 수 있게 된다. 그린의 심미적 경험 교육과정은 상상력을 통해 세계를 향한 렌즈를 바꾸고 주체를 변환하며 이를 통해 세계를 변환하는 가능성에까지 나아가는 것을 목표로 한다. 이때 심미적 경험의 교육은 학생들이 예술작품을 잘 이해할 수 있도록 하는 것이 아니라 이들이 예술가로서 살아가는 것을 목표로 한다. 다시 말해 심미적 경험 교육의 이상은 미적 인간의 형성에 있다.[113]

그간의 문학 교육에서 심미적 문식성의 개념은 대체로 ‘문학능력(Literary Competence)’의 개념 속에 포함되어 사용되었다. 문학 이론가인 컬러(J. Culler)는 문학능력을 ‘독자가 텍스트와 만나 반응하고 해석하는 가운데 만들어내는 지식 혹은 능력’으로 규정한다.[114] 컬러의 문학능력은 문학을 해석할 수 있는 독자의 역량을 의미하며, 이를 위해 독자가 갖추어야 할 문학적 관습을 강조하고 있다.

우한용[115]은 문학능력을 ‘학습자가 능동적으로 문학을 둘러싼 문학 현상 전반에 참여하는 능력’으로 규정하였다. 우한용은 문학능력의 범주로 문학적 감수력(literary sensibility), 문학적 사고력(literary thinking ability), 문학적 판단력(ability of literary judgement), 문학적 지향 의지(literary willingness, literary perspective)를 제시하고 있다.

---

113) 진은영, 「미적 교육과 문학치유」, 『문학치료연구』 37, 한국문학치료학회, 2015, pp. 379-408.

114) J. Culler, *Literary Theory*, 『문학이론』, 이은경 · 임옥희 역, 동문선, 1999, pp.103-104.

115) 우한용, 「문학교육의 목표이자 내용으로서 문학능력의 개념, 교육 방향」, 『문학교육학』 28, 한국문학교육학회, 2009, pp.13-16.

<표 7> 문학능력의 범주(우한용, 2009를 재구성)

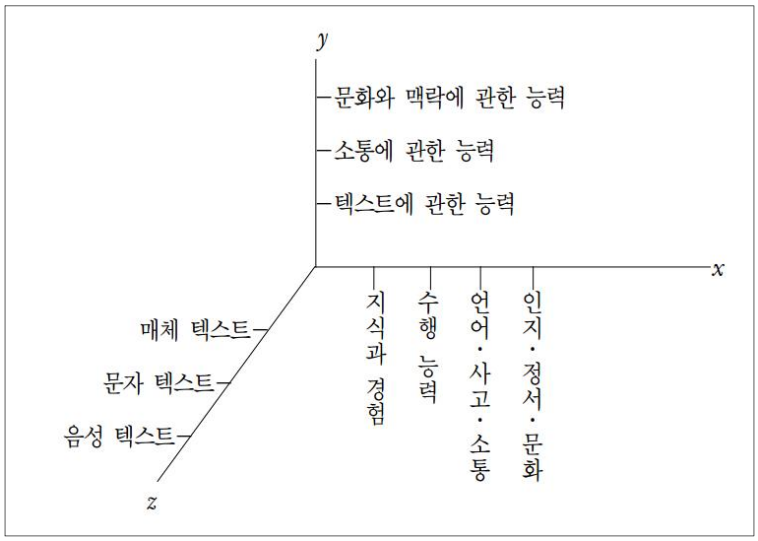
문학능력의 하위요소	구체적 내용
문학적 감수력	대상의 미적 자질을 발견하고 이를 자신의 감수성과 연관 짓는 능력
문학적 사고력	형상화 능력과 서사 능력
문학적 판단력	문학에 대한 가치판단의 능력, 혹은 문학적 비평 능력
문학적 지향 의지	역사-사회적 맥락 속에서 문학을 위치 짓는 능력

'문학적 감수력'은 대상의 미적 자질을 발견하고 이를 자신의 감수성과 연관 짓는 능력이며, '문학적 사고력'은 형상화 능력과 서사 능력을 말한다. '문학적 판단력'은 문학에 대한 가치판단의 능력, 혹은 문학적 비평 능력이다. '문학적 지향 의지'는 '역사 전망'으로서 역사-사회적 맥락 속에서 문학을 위치 짓는 능력이라 하겠다. 이때 '문학능력'은 문학을 향유하는 주체의 감성, 이성, 판단력, 지향성을 모두 아우른다.

김창원(2008)[116]은 문학능력의 개념이 시대적, 교육적 맥락에 따라 점차 변화해 왔음을 이야기하고 있다. 문학능력은 최근의 교육과정 논의 속에서 문학 지식에서 수행으로, 언어와 사고, 소통 능력 발달의 구조로 이행해 왔으며, 최상층에 인간과 세계의 총체적 이해, 문학의 가치와 아름다움의 향유, 공동체의 문화 발전 참여 등의 능력을 배치하고 있다. 김창원은 최근 매체 환경의 변화를 반영하여 기존의 문학능력을 매체 기반 문학의 관점에서 재개념화할 것을 제언하고 있다. 김창원에 의하면 매체 환경의 변화를 반영한 최근의 교육과정 속 문학능력은 다음과 같이 구조화될 수 있다.

116) 김창원, 「문학능력과 교육과정, 그리고 매체- 교육과정 목표를 통해 본 문학능력관과 매체의 수용」, 『문학교육학』 26, 한국문학교육학회, 2008, pp.63-85.

<표 8> 매체 기반 문학능력의 구조(김창원, 2009에서 재인용)[117]



위의 표에서 x축이 '국어'와 '문학'을 중심으로 본 문학능력을 가리킨다면, y축은 '매체언어'와 '문학'의 관련성을 드러낸다. z축은 문학을 포함한 언어 환경 전체의 변화와 확장을 의미한다. 김창원의 논의는 문학능력을 절대적인 고정태로 보지 않으며 디지털 시대의 문학 현상에 대한 고려를 포함하고 있다는 점에서 의미를 가진다.

유영희[118]는 문학능력의 개념이 실제로 활용되기 위해서는 세부적인 장르와의 연관 속에서 구체화되어야 한다고 보았다. 이 연구는 문학능력을 기저 능력과 구동 능력, 적용 능력, 조정 및 평가 능력으로 구분하여 구조화한 후 시 장르를 예로 들어 세부적 내용을 규정하였다. 가령 기저 능력은 시 장르에 대한 문학적 소양과 시 장르에 대한 정서적 친화력으로 나뉘며, 시 장르에 대한 문학적 소양은 다시 작가의 의도 파악 능력, 시어의 특성 파악 능력, 작품 해석의 다양성 인지 능력 등으로 세분화될 수 있다.

117) 김창원, 앞의 글, p.81.
118) 유영희, 「문학능력의 개념과 구조화 방안」, 『문학교육학』 27, 한국문학교육학회, 2008, pp.231-260.

이상의 논의에서 문학능력은 대체로 '학습자가 문학 작품을 중심으로 한 문학 현상에 참여할 수 있는 능력'으로 규정되고 있으며 이 능력을 구체화하여 교과로서의 문학 교육 내용이 설정되고 있음을 볼 수 있다. 또한 김창원과 유영희의 연구가 교육과정에서의 내용요소를 추출하여 귀납적으로 문학능력을 정의하고 있는 데에서 볼 수 있듯 성취기준 또는 각각의 수업으로 구체화할 수 있는 교과 교육 내용으로서 문학능력이 상정되고 있다.

이 연구는 기존에 보편적으로 사용되던 문학 교육의 목표이자 중핵인 문학능력이라는 개념을 확장하여 심미적 문식성 개념을 새로이 사용하고자 한다.

'문학능력'에 비해 '심미적 문식성' 개념은 사회적인 차원에서의 소통과 실천을 더욱 강조하며, 학습자의 삶의 차원과 깊게 연관된다. 정혜승은 문식성 개념이 '문자를 읽고 쓰는 능력'의 의미에서 나아가 '특정한 사회문화적 맥락 속에서 다양한 기호 자원을 활용하여 세상과 소통하는 힘'으로 재개념화되었다고 진단한다.[119] 이러한 관점에서 문식성은 의사소통의 방식이며, 특정한 상황에서의 구체적인 실천(practice)의 의미를 띠게 된다.

실천으로서의 문식성은 특수한 사회적 맥락 속에서 실체화되는 대화적인 의미 구성 과정이며, 사람들의 가치와 신념을 강하게 반영하게 된다. 이를 통해 인간은 사회적, 문화적, 정치적 실천에 참여하게 된다. 그런 의미에서 문식성의 개념은 학습자의 역량을 교실과 학교로 한정하지 않고 그것이 작동하는 공간을 학교에서 사회로 확장한다는 의미를 가진다. 이때 문식성의 실천은 실제 학습자의 삶의 국면과 전면적으로 만나게 되며, 공동체적 실천의 의미를 갖게 된다.

또한 확장적 범주에서의 문식성은 비판적 문식성, 성찰적 문식성으로

119) 정혜승, 「문식성 실천으로서 베토벤 바이러스 팬덤(fandom) 읽기」, 『국어교육』 128, 한국어교육학회, 2009, pp.273-324.

서의 성격을 강하게 드러낸다. 지(Gee)는 비판적 패러다임의 관점에서 문식성을 바라본다.[120] 문식성은 가치와 신념을 포함하는 다른 맥락들과 강하게 연관되어 있다. 특정 유형의 텍스트를 특정한 방법으로 읽는 능력이 문식성이라면, 이때 그 방법은 개인이 사회적 상호작용 속에서 '획득'하는 것이다. 이 능력이 유창해지면 그것은 '본성'과 같이 내장되게 된다. 이때 그 획득에는 특정한 태도와 가치가 함께 따라붙게 된다. 이를 고려하지 않은 채 기능적인 문식성만을 교육한다면 학교 기반의 문식성은 기존의 사회 질서를 유지시키는 데에 공헌할 뿐이라는 것이다. 그러므로 지의 입장에서 볼 때 문식성은 문식성의 근원 자체를 성찰하는 비판적 정신을 기르는 것이어야 한다.

본 연구는 소설 교육에서의 심미적 문식성의 개념을 '학습자가 소설 텍스트에 대하여 심미적 경험을 실천적으로 수행할 수 있는 능력'으로 규정하고자 한다. 본 연구에서 '문학능력' 대신 '심미적 문식성'이라는 용어를 사용하고자 하는 것은, 다음과 같은 의도에 기반한 것이다. 먼저 '심미적'이라는 개념을 통해 '문학' 교과가 이미 포괄하여 갖고 있는 '학습자가 총체적인 경험으로서 겪는 예술'의 관점을 강조하고자 한다. 또한 '문식성'의 개념을 통해 학습자의 삶의 맥락 속에서 비판적·실천적·해방적으로 발휘되는 문학적 역량으로서의 성격을 부각하고자 한다.

구체적으로 심미적 문식성은 문학 작품을 즐기며 문학 작품과 공진할 줄 아는 자발적 향유 능력, 문학 작품에 대한 해석 능력과 함께 정서적 감응력, 매체 환경의 변화에 따른 새로운 문식 능력, 자기와 세계를 새롭게 변환할 수 있는 윤리적·정치적 기획의 힘 등을 아우르는 것으로, 학습자가 작품을 통해 인간과 세계의 근원과 만나 진동하는 심미적 경험을 통해 주체와 사회의 지평 변환에까지 이르는 것을 목표로 한다.

---

120) J. P. Gee, *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses,* New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2015.

2) 심미적 문식성의 구조

이 절에서는 심미적 문식성을 신장할 수 있는 소설 교육을 구안하고 이를 실행하기 위한 전 단계로서 소설 교육에서 심미적 문식성의 요소를 추출하여 구조를 탐색하고자 하였다. 심미적 문식성의 구조를 정립하기 위해 앞서 살핀 문식성 및 문학능력 관련 논의들의 일반적 구조를 참조하고, 예술로서의 소설 교육이 가지는 심미적 경험으로서의 차원을 고려하였다. 학습자의 심미적 경험을 가능케 하는 힘인 심미적 문식성의 하위 요소로 '심미적 향유력', '심미적 인식력', '심미적 판단력', '심미적 기획력'의 네 요소를 추출하여 구조화하였다.

<표 9> 심미적 문식성의 구조

심미적 문식성 구성 요소		구체적 의미	연관된 심미적 경험
심미적 향유력	➡	심미적 경험을 추동하는 주체의 지속적 태도 또는 체화된 지향	텍스트에 대한 향유 경험
심미적 인식력	➡	심미적으로 대상을 포착하고 해석하는 능력	미적 대상에 대한 종합적 탐색의 경험
심미적 판단력	➡	무엇이 미적인가를 판단하는 능력	타자 경험을 통한 미적 공통감각 형성
심미적 기획력	➡	미적 자기 기획과 세계 기획의 능력	실존적 지평의 변환 경험

(1) 심미적 향유력

광의의 의미에서 심미적 향유력은 사물을 미학적으로 지각하고 이를 음미할 수 있는 능력으로, 심미적 문식성 전반을 아우를 수 있는 개념이다. 이 연구에서는 심미적 향유력을 개념화하여 텍스트를 심미적으로 경험할 수 있는 주체의 지속적 역동 혹은 지향성을 가리키는 것으로 규정하고자 한다.

'향유'의 개념은 문학 및 미학 연구사에서 심미적 경험의 핵심적 속성으로서 주목받아 왔다. 롤랑 바르트는 텍스트에 대한 독자의 주체적이고 전복적인 해석을 강조하며, 텍스트에 몰입하고 이를 즐기는 상태를 향유(jouissance, 주이상스)라 하였다.[121] 바르트의 향유 개념은 기호와의 유희로서의 의미를 강하게 갖고 있다. 한편 아도르노는 향유를 칸트의 무관심성 및 관조 개념으로 파악하고, 이것이 현실세계와의 절연을 의미하는 것이기에 폐쇄적인 것이라고 비판하였다. 아도르노에 의하면 예술은 향유의 대상이 될 때 하나의 '예술 작품'으로 고정화되어 생명력을 잃게 된다.[122] 예술은 향유를 끊임없이 방해하는 가운데 고유의 자율성을 획득하게 된다는 것이다. 아도르노는 '심미 체험'과 '향유'를 분리시키고, '향유'를 고착화된 예술 작품의 감상 태도로 개념화하고 있다.

문학 교육의 장에서 '향유'는 롤랑 바르트나 아도르노의 개념과 달리 학습자의 문학에 대한 주체적이고 깊이 있는 경험으로서 보다 포괄적인 의미로 사용된다.[123] 이때 '향유'란 문학 작품의 이해와 감상으로 국한되는 것이 아니라, 역동적인 문학 현상 속에서 학습자가 겪게 되는 의미 있는 경험의 총체를 의미한다.

그간 우리 교육은 능숙한 독자(fluent reader)를 기르는 데에 초점을 두어 왔다. 능숙한 독자란 학습 능력과 문식성을 갖추고 독서를 위한 기

121) R. Barthes, *Le Plaisir Du Texte,*『텍스트의 즐거움』, 김희영 역, 동문선, 2002.
122) T. W. Adorno,『미학 이론』, 홍승용 역, 문학과지성사, 1997.
123) 우한용,『문학교육과 문화론』, 서울대학교 출판부, 1997.

능과 전략을 적절하게 사용할 줄 아는 독자로, 주로 기능적인 우수성을 갖춘 독자를 말한다. 그러나 그에 비해 평생 독자로서 스스로 독서 문화를 향유해 가는 능동적인 독자(active reader)를 기르는 데에는 상대적으로 소홀하였다.[124] 능숙한 독자와 능동적인 독자는 상호 분리된 고립적 목표일 수는 없다. 능동적인 독서 행위를 할 수 있으려면 독서에 대한 능숙성이 필요하며, 어떤 이가 능숙한 독자가 되었다면 그가 능동적인 독자로 이행될 확률이 높아질 것이라고 추론할 수 있다. 그런데 양자 간의 이행이 제대로 이루어지지 않았다면, 능숙한 독자로서의 독서 기능에 대한 교육 역시 본질적으로는 성공하지 못한 것이라 하겠다.

능숙한 독자와 능동적인 독자 간의 중요한 차이는 '자발성' 혹은 '지속성'을 갖추고 있는가이다. 우리 문화 속에서 독서는 목적을 갖춘 것, 학습과 매우 긴밀하게 연결되는 것으로 이해되어 왔다. 어린이나 청소년들에게 독서가 강조되고 권장되어 왔으나, 그것이 인간다운 마음을 기르거나 타자와 세계를 잘 만나도록 하는 성장의 경험으로서보다는 논술 등 학습 능력의 강화나 대학 입시에서의 유용성 등과 긴밀하게 연결되는 학습 과정으로 인식되어 온 것이 사실이다. 이러한 목적성 강한 독서 교육은 피사(PISA)의 국제 문해력 검사 결과 등에서 보듯 청소년들을 능숙한 독자로 만드는 데에는 어느 정도 성공하였으나, 이들을 독서 문화의 자발적 향유자로 만드는 데에는 부정적 영향을 미쳤다.

2017 국민 독서 실태 조사[125]에 의하면 초·중·고 학생들의 연간 독서율은 91.7%인데 비해 성인의 연간 독서율은 59.9%이다. 연간 독서율이란 지난 1년 동안 일반 도서를 한 권 이상 읽은 사람의 비율을 말한다. 이는 다시 말하면 1년 동안 책을 한 권도 읽지 않은 성인이 40.1%에 달한다는 의미이다. 훈련이나 의무적 강제를 통해 능숙한 독자 양성에 주목한 독서 교육이 학교 교육 이후 성인의 독서 역량이나 자발적 독서

124) 이삼형, 「읽기와 독서 교육과정이 나아갈 길」, 『독서연구』 29, 한국독서학회, pp.9-33.
125) 문화체육관광부, 『2017 국민 독서 실태 조사』, 2017.

율을 현저하게 낮추는 결과를 초래하였다고 추측할 수 있다.

능숙한 독자와 능동적인 독자 양자를 동시에 아우를 수 있는 개념이 '성숙한 독자'[126]이다. 랑게는 성숙한 독자를 다음과 같이 정의하고 있다.[127]

- 안정된 독서 동기를 소유하고 있는 사람.
- 문학 수업을 통해 자신이 어떤 것을 읽을지 독자적으로 선택할 수 있는 능력을 지니게 된 사람.
- 도서관, 서점, 연극, 영화, 텔레비전, 라디오 방송 등과 같은 사회의 문화적 장치들과의 교류를 감당할 능력이 있는 사람.
- 수용 능력을 갖추고 있어 자신의 독서 태도를 의식적으로 조정하고 다양한 독서 역할을 받아들일 수 있는 사람.
- 텍스트 분석 능력을 갖추고 있어 각종 텍스트를 그때 그때 적절하고 반성적으로 접하고 평가할 수 있는 사람.
- 이해 능력이 있어, 한 텍스트의 여러 다른 해석들, 모순과 모호성을 인식하고 견디어 내며 그것들과 대결할 수 있는 사람.
- 생산 능력을 갖추고 있어 단지 "자신과 무관하게" 문학과 대결하는 것과는 다른 방식으로도 대결할 수 있는 사람.
- 문학의 도움을 받아 생각의 한계를 넘고 상상력을 발전시키며 삶과 사회에 대한 대안적인 구상들을 연습해 보고 자신의 경험 및 의식 공간들을 확대하며 이들을 통해 스스로 자율성과 자기 정체성을 획득할 수 있게 된 사람.

성숙한 독자의 개념 속에는 앞서 살펴 본 능숙한 독자와 능동적인 독자의 상이 모두 포함되어 있다. '이해 능력이 있어, 한 텍스트의 여러 다른 해석들, 모순과 모호성을 인식하고 견디어 내며 그것들과 대결할 수 있는 사람', '텍스트 분석 능력을 갖추고 있어 각종 텍스트를 그때 그때 적절하고 반성적으로 접하고 평가할 수 있는 사람', '수용 능력을 갖추고

126) 김경연, 「외국에서의 청소년을 위한 문학 생활화 방법-독일의 청소년 문학 교수법을 중심으로」, 『문학교육학』 9, 한국문학교육학회, 2002, pp.59-75.

127) Gűnter Lange, *Zur Didaktik der Kinder-und Jugendliteratur.* In: Taschenbuch der Kinder-und Jugendliteratur, hrsg. v. Gűnter Lange. Bd. 2. Baltmannsweiler 2000. 김경연, 앞의 글, pp.59-75.에서 재인용.

있어 자신의 독서 태도를 의식적으로 조정하고 다양한 독서 역할을 받아들일 수 있는 사람'의 항목이 주로 기능이나 전략 등에 대한 언급이라면, '안정된 독서 동기를 소유하고 있는 사람', '문학 수업을 통해 자신이 어떤 것을 읽을지 독자적으로 선택할 수 있는 능력을 지니게 된 사람', '생산 능력을 갖추고 있어 단지 "자신과 무관하게" 문학과 대결하는 것과는 다른 방식으로도 대결할 수 있는 사람', '도서관, 서점, 연극, 영화, 텔레비전, 라디오 방송 등과 같은 사회의 문화적 장치들과의 교류를 감당할 능력이 있는 사람' 등의 언급은 능동적인 독자가 가져야 할 역량에 대한 언급이다. 특히 성숙한 독자는 독서 행위를 통해 자신의 삶과 사회를 변화시킬 수 있는 역량을 갖추게 된 사람을 말한다.

성숙한 독자가 되기 위해서는 독자가 독서를 즐거움으로 인식하고 향유를 향한 자발적 동기를 갖출 수 있어야 한다. 성숙한 독자는 능동적으로 독서 문화를 향유하며 그 가운데에서 자신이 함양한 독서 관련 기능과 전략을 능숙하게 활용한다. 그 과정 및 결과에서 중요한 역할을 하는 것이 심미적 경험이다. 심미적 경험으로서의 소설 교육은 학습자가 텍스트와 온전히 만나 향유하고 이를 자기화하도록 함으로써 성숙한 독자로 성장하게 한다.

(2) 심미적 인식력

심미적 인식력은 심미적으로 대상을 포착하고 해석하는 능력을 말한다. 구체적으로 심미적 인식이란 텍스트의 내용 구조를 이해하고, 이를 정서적 반응과 연관시키며, 텍스트가 제안하는 구조를 타당한 방식으로 해석할 수 있는 능력을 말한다.

문학에서의 심미적 경험은 감각적이거나 정서적인 경험에만 국한되지 않는다. 심미적 경험은 텍스트가 제시하는 구조를 인지적으로 분석하고,

그와 동시에 정서적 체험을 겪으며, 가치나 정서, 인지 체계의 울림 혹은 재구성에 이르게 되는 것을 의미한다.

듀이는 미적 경험이 '통일성과 완전성을 지닌 하나의 경험'임을 강조하였다. 미적 경험은 인지와 정서, 감각들이 상호작용하면서 하나의 충만한 완결체를 이루는 경험이라고 본 것이다.[128] 듀이에 의하면 심미적 판단은 인지적 분석과 감각의 지각이 분리될 수 없는 요소로 통합적으로 기능하는 것이다. 심미적 경험은 개인의 정서적 반응에 국한되지 않으며, 인지적인 사고를 배제하는 것도 아니다. 또한 인지와 정서의 기계적인 결합만으로 설명된다고 볼 수도 없다. 소설의 심미적 경험은 감각과 정서, 인지의 복합적 작용이 총체적으로 수행될 때에 이루어진다.

심미적 인식력을 갖춘 학습자는 텍스트 속에 형상화된 세계를 감각하고, 정서화하며, 자신이 가진 배경지식 및 인지적 구조를 통해 의미를 해석하는 과정을 총체적으로 수행하며 텍스트에 대한 '하나의 경험'을 할 수 있다.

(3) 심미적 판단력

심미적 판단력은 무엇이 미적인가를 판단하는 능력을 말한다. 심미적 판단력을 갖춘 학습자는 심미적 안목을 가지고 그가 경험하게 되는 무수한 텍스트 가운데서 가치 있는 텍스트를 선별하여 미적으로 향유할 수 있으며, 텍스트에 대한 심미적 판단을 내릴 수 있다. 이러한 능력은 사회문화적 맥락의 변화 속에서 매우 중요한 의미를 지닌다. 디지털 미디어의 발달로 학습자가 접할 수 있는 텍스트가 폭발적으로 늘어나고, 학습자 스스로 텍스트를 생산할 기회 역시 크게 늘어나고 있다. 학습자는 심미적 판단력을 통해 자신의 편협한 취향에 머무르지 않고 공동체의 미적

128) J. Dewey, *Art as Experience*,『경험으로서 예술』1, 박철홍 역, 나남, 2016.

보편 감각에 접근하며, 그 과정에서 타자의 경험에 부단히 조회하며 윤리적 존재로 이행해 갈 수 있다.

심미적 판단은 주관적 감각이나 인지 체계에 기반한다. 그러나 심미 판단은 보편을 요구하는 것이고, 이를 위해서는 타자와의 공동 영역을 설정하는 작업이 필요하다. 칸트는『판단력 비판』에서 미적 판단이 어떻게 보편적 의미를 지닐 수 있는가를 논증한다.[129]

어떤 대상을 미적으로 판단하고자 할 때에 일차적으로 우리는 주관에 의해 그 표상을 감각한다. 그런데 이 경험적이고 개별적인 판단은 모든 사람의 동의를 요구 주장한다. 우리는 어떤 것을 아름답다고 언명하는 모든 판단에서 보편적 동의의 필연성을 상정한다. 칸트는 이를 '공통감(Gemeinsinn)'[130]이라 칭하였다. '공통감'은 나 아닌 타자가 어떻게 판단할 것인가를 상정함으로써 생겨나는 간주관적인 공간이다. 공통감은 우리로 하여금 공동체에 참여할 수 있게 만들어주는 요소로서, 인격적인 의사소통의 가능 근거이다. 이는 무관심적 보편성에 입각한다는 점에서 자신의 사적 조건을 지양하여 서로의 가능적 판단을 허용해 준다. 이 공통감이 존재하기에 우리는 미에 대한 판단을 상호 공유할 수 있으며, 미로부터 윤리나 진리를 이끌어낼 수 있게 된다.

칸트에게 있어 공통감은 각 담화공동체마다 형성되는 상대적인 감각이나 기준은 아니었다. 칸트의 타자는 특정한 존재, 실제 존재하는 타자라기보다는 보편적으로 상정된 추상적이고 절대적인 타자였다. 칸트의 미적 판단력에 대한 논의는 주관이 어떻게 세계의 보편을 추구하고 다른 주관들과 생각을 공유하는가에 대한 성찰적 지점을 제공한다.

칸트의 공통감이 보편적으로 누구나 도달할 수 있는 공동의 의미 영역

---

129) I. Kant, *Kritik der Urteilskraft,*『판단력 비판』, 백종현 역, 아카넷, 2009.

130) 칸트의 'Gemeinsinn'은 'common sense'로 영역되며, 한국어로는 '공통감' 또는 '공통감각'으로 번역되고 있다. 이 연구에서는 '공통감'과 '공통감각'의 두 용어를 병행해 사용하고자 하며, 특히 심미적 경험의 원리 및 심미적 문식성의 목표를 규정할 때에는 '공통감각'을 사용한다. 이는 '공통감'에 비해 '공통감각'이 '주체'가 느끼는 감각임을 보다 부각하는 뉘앙스를 지니고 있다고 보았기 때문이다.

을 의미한다면, 아렌트는 칸트의 공통감 개념을 보다 타자 지향적이며 유동적인 것으로 재해석하여 설명하고 있다.[131] 미적 판단력은 감각을 통한 주관적 판단으로부터 비롯된다. 이것을 소통 가능하게 하는 것은 상상력의 힘이다. 존재하지 않는 것을 현존하게 하는 능력인 상상력은 객관적인 대상을 감각된 대상으로 변형시킨다. 이것이 '반성(reflection)'이다. 반성을 가능케 하는 상상력은 곧 타자에 대한 상상력이다. 그러므로 가장 주관적이라 할 수 있는 미적 취미는 상호 주관적이고 타자지향적이다. 취미판단은 항상 타인과 타인의 취미를 반성하는 가운데 그들이 내릴 수 있는 가능한 판단을 고려하게 된다. 이것이 가능한 것은 상상력과 공통 감각 때문이다. 이때 공통감은 인간 공동의 오성으로, 어떤 사람에게 인간의 이름으로 요구할 수 있는 최소한의 것이며, 이는 '인간을 인간답게 하는 어떤 요소(humanity of man)'이다.[132]

심미적 판단력은 학습자가 보편 공동체-타자와의 변증법적 상호작용을 통해 공동체에서 타당하다고 여겨지는 미적 규준을 창출하고 적용하는 능력이다. 이때 심미적 판단력은 대상에 대한 미적 판정이라는 협소한 의미에 머무르는 것이 아니라 자신의 주관을 타자에 비추어 조회하고 보편으로 향해 가도록 하고자 하는 윤리적이고 사회적인 행위로서의 의미를 띤다.

(4) 심미적 기획력

심미적 기획력은 주체가 미적 주체로서 자기를 새로이 기획하는 능력이자, 심미적 경험을 통해 대안적 세계를 새로이 기획하는 능력이다. 심미적 기획력을 갖춘 학습자는 텍스트 경험을 통해 주체와 세계 양자의

131) Hannah Arendt, *Lectures on Kant's political philosophy*, 『칸트 정치철학비판』, 김선욱 역, 푸른 숲, 2002, pp.127-132.
132) Hannah Arendt, 앞의 책, p.136.

변환 가능성을 촉진할 수 있게 된다.

심미적 경험은 텍스트와 주체 양자가 상호작용하며 일어나는 역동적인 사건이다.[133] 심미적 경험 속에서 텍스트와 주체 양자는 이전의 지평에서 벗어나 새로운 위상을 갖는 존재로 변환하게 된다.

언어적으로 형상화된 문학의 미적 구조는 '감동의 구조'로 독자에게 수용된다. '감동'이란 인간의 경험이 삶의 구체적 맥락에서 유의미하게 재구성되고 가치화되는 과정으로, 이성과 감성이 총체적으로 작동하여 일어나는 지속적 과정의 총체를 말한다.[134] 감동의 구조는 명쾌하고 선조적인 논증의 구조가 아니며, 다의적이고 불투명하다. 감동의 핵심에는 정서적 힘을 통해 환기되는 '울림'의 구조가 있다. 이 울림의 힘이 문학의 가장 중심된 전달력인 것이다. 주체에게 '울림'이 생겼다는 것은 주체의 실존적 지평이 텍스트에 의해 크게 변화하였음을 의미한다.[135]

텍스트와의 만남을 통해 주체가 변하듯이 텍스트 역시 주체와의 만남을 통해 변화한다. 독자는 텍스트의 구조를 따라가며 텍스트의 맥락에 자신의 해석 맥락을 더하여 텍스트를 풍부하게 한다. 텍스트는 다시 이를 독자에게 되돌려 해석의 구조를 새로이 열게 된다. 리쾨르는 이를 '해석학적 순환'의 개념으로 설명하였다.[136]

문학은 인지적, 감정적, 도덕적으로 우리를 계발해 주는 인식적, 미적, 윤리적 기능을 가진다.[137] 이를 가능케 하는 것은 문학이 가진 주체 변환의 힘이다. 문학 교육은 문학에 대한 예술적 경험을 통해 학습자를 심미적 주체로서 성장시킨다.

실러는 미에 대한 논의를 본격적으로 윤리와 연결시킨다. 인간에게는

---

133) J. Dewey, *Art as Experience*,『경험으로서 예술』1, 박철홍 역, 나남, 2016. p.162.
134) 박인기,「감동의 사회문화적 현상에 관한 연구」,『한중인문학회 국제학술대회 자료집』, 2009, pp.301-310.
135) 박인기,「문학을 읽는 이유」,『문학의 이해』2판, 문학과문학교육연구소, 2005, pp.22-23.
136) P. Ricoeur, *Du texte à l'action*,『텍스트에서 행동으로』, 박병수·남기영 역, 아카넷, 2002.
137) 박이문,『예술철학』, 문학과지성사, 1983, p.173.

감각 충동과 형식 충동이 있다. 감각 충동이 세계와 접촉하여 수용하고자 하는 능력이라면(감수력), 형식 충동은 규정하는 능력(사고력)으로, 세계를 파악하고 자기 밖에 형식을 창조한다. 이 두 충동은 서로 충돌하는 것으로 조화롭게 공존하기 어렵지만, 두 충동이 결합될 경우 인간은 현존재의 충만함을 누릴 수 있게 된다. 이것이 실러가 생각하는 인성의 이상이었다. 그런데 이 두 충동은 놀이 충동 안에서 동시에 상호작용한다. 이 놀이 충동의 대상이 아름다움이다. 놀이는 모든 규정과 책임으로부터 자유로워진 상태에서 이루어진다. 놀이하는 과정에서 인간은 두 충동을 결합하여 총체적인 자신을 형성하며, 이로써 비로소 완전한 인간이 된다.[138] 이러한 미적인 상태에서 도덕적 상태가 발전되어 나오게 된다.

그러나 모든 미적 경험이 바로 윤리적 주체를 형성하는 교육이 될 수 있는 것은 아니다. 타락한 세계로부터 도덕률을 지키는 방법으로 예술의 자율성을 주장했던 예술지상주의는 그들의 의도와는 달리 엘리트적 보수주의의 입장에서 왜곡되기도 하였다. 또한 현실 세계에 참여하기를 회피하였던 이들이 미의 추구를 외피 삼아 도피하기도 하였다.

랑시에르는 예술을 위한 예술로서의 모더니즘을 비판하면서, 문학과 정치와의 관계를 성찰하고 있다.[139] 랑시에르에게 있어 정치는 공동체의 공존과 평등을 위한 윤리와 연결점을 갖는다. 랑시에르에 의하면 문학은 그 자체가 정치적이다. 문학은 그것이 담고 있는 메시지나 정서 때문에 정치적이 되는 것이 아니라, 세계의 감성을 재분배하는 속성을 통해 정치적이 된다. 기존에 분할된 감성을 고착화하고자 하는 것이 '치안'이라면 이러한 분할을 계속해서 갱신하며 재분할하려는 데에서 '정치'가 탄생한다. 랑시에르에게 미적 교육은 계속된 갱신에 참여하고자 하는 태도를 갖도록 하는 것이기에 그 자체로서 정치적이다. 이런 입장에서 랑시에르

138) F. Schiller, *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen*, 『미학편지』, 안인희 역, 휴머니스트, 2012, pp.108-130.

139) Jacques Rancière, *Malaise dans l'esthétique,* 『미학 안의 불편함』, 주형일 역, 인간사랑, 2008, pp.51-76.

는 모더니즘에서의 미적 자율성을 비판적으로 바라본다. 모더니즘은 예술의 고립을 전략적으로 선택함으로써 기존의 질서를 교란하고 감성을 새로이 분할하였다. 그러나 모더니즘의 전략만을 그대로 답습한다면 이것은 이미 고착화된 기존의 구조를 유지하게 하면서 치안의 영역으로 전락하게 되는 것이다.

이처럼 미와 윤리, 정치는 상호 긴밀하게 역동한다. 미 자체의 속성에 주목하고 이를 잘 향유하도록 하는 것은 감성의 분할 능력을 갖추도록 하는 것이며, 이것은 곧 윤리적이고 정치적인 것이다.

그러나 교육의 맥락에서는 보다 적극적인 교육적 고려와 장치들이 필요할 것이다. 위에서 말한 미의 윤리적, 정치적 성격은 자연 상태에서 필연적으로 이루어지는 것이 아니라 고투와 모색을 통해 일어나는 '미적 혁명'을 통해 얻어지는 것이기 때문이다.

Ⅲ. 심미적 경험으로서의 소설 교육 경험 현황

1. 교육과정과 교과서 분석

1) 교육과정 분석

국어 및 문학교육과정에서 문학에 대한 심미적 관점은 중요하게 다루어져 왔다. 2009 개정 교육과정에서는 중학교 국어 교과의 목표로서 '심미적 정서의 함양'을 언급하고 있으며, 내용 성취기준으로 '심미적 경험의 확충'을 제시하고 있다. 고등학교 선택 교과인 문학 교과의 목표에도 '문학을 통하여 인간과 세계를 총체적으로 이해하고, 문학의 가치와 아름다움을 향유하며 심미적 안목을 높인다'는 내용이 언급되고 있다. 또한 내용 성취기준으로 '문학이 정서적, 심미적 삶을 고양함을 이해하고 작품을 수용・생산한다', '다양한 매체로 구현된 작품의 창의적 표현 방식과 심미적 가치를 문학적 관점에서 이해하고 수용한다.'고 서술하고 있다.[140]

2015 교육과정 총론에서는 핵심역량을 제시하며 그 가운데 '심미적 감성 역량'을 설정하였다. 이를 국어 교과의 속성에 맞게 설정한 역량이 '문화 향유 역량'이다.[141] 구체적인 성취기준 및 해설 등에서도 심미적 경험과 관련된 언급이 여러 차례 등장하고 있다. 교육과정 문서를 참조할 때 문학에서 심미적 경험은 국어 교과의 중핵적 요소로서 다루어지고 있다고 볼 수 있다.

그러나 이러한 교육과정의 의도가 실제 수업 교실에서 실현되어 왔다고 보기는 어렵다. 현행 교육과정은 심미적 경험 자체보다는 심미적 경험을 이해하는 성취기준에 주목하도록 구성되어 있다. 또한 문학의 심미

140) 교육과학기술부, 『국어과 교육과정』, 교육과학기술부 고시 제2011-361호, 2011.
141) 교육부, 『국어과 교육과정』, 교육부 고시 제2015-74호, 2015.

성과 관련된 성취기준은 문학의 심미성을 ‘아름다움의 인식’이라는 근대적 미의식의 범주로 한정하고 있다.

최근의 교육과정에서 심미적 경험과 관련된 항목들을 살펴보면 다음과 같다.

<표 10> 교육과정에서 심미적 경험 관련 성취기준

교육과정 \ 내용	관련 성취기준
2007 개정 교육과정	[중학교 국어 문학⑴] 문학 작품의 아름다움과 가치를 파악한다.
	[문학Ⅱ-(2) 문학과 삶-(다) 문학과 문화-②] 문학을 통하여 인간과 세계의 진실을 심미적으로 인식하고 표현하는 안목을 기른다.
2009 개정 교육과정	[국어Ⅰ-문학-(16)] 문학은 가치 있는 내용을 언어로 형상화한 예술이며 사회적 소통 활동임을 이해한다.
2015 개정 교육과정	[9국 05-01] 문학은 심미적 체험을 바탕으로 한 다양한 소통 활동임을 알고 문학 활동을 한다.
	[6국05-01] 문학은 가치 있는 내용을 언어로 표현하여 아름다움을 느끼게 하는 활동임을 이해하고 문학 활동을 한다.
	[12심국03-01] 언어 예술의 아름다움을 향유한다.

2007 개정 교육과정 중학교 문학 영역 성취기준인 ‘문학 작품의 아름다움과 가치를 파악한다.’에서는 문학이 내용적 가치 및 형식적 구조를 통해 미적 형상화를 이루는 예술 장르임을 강조하고 있다. 이는 문학 텍스트가 가진 심미적 특성을 학습자가 인지해야 한다는 것으로, 학습자의 경험보다는 텍스트 중심의 문학 교육에 방점을 두고 있다.

문학 교과 성취기준인 ‘문학을 통하여 인간과 세계의 진실을 심미적으로 인식하고 표현하는 안목을 기른다.’에서는 학습자의 심미적 경험에 주목한 성취기준이 제시되고 있으나, 교육과정 해설에서는 심미적 인식에

대해 지적 인식이나 정의적 인식과 구별되는 것으로 협의의 정의를 내리고 있다. '과학적 인식으로 대표되는 지적 인식은 대상의 존재 방식을 명료하고 분명한 언어로 보여 주'며, '정의적 인식은 인간의 규범이나 실천 문제와 연관된 인식과 주로 관련되'는데 비해 심미적 인식은 '인간을 포함한 이 세상에 존재하는 사물들의 존재 이유와 의미를 아름다움의 차원에서 인식하고 판단하는 것'이라 해설하고 있다. 이는 '아름다움의 차원에서 인식하는 것'이 곧 심미적 인식이라는 동어반복의 진술에 그치고 있어 심미적 인식에 대한 적절한 서술이라 보기 어렵다. 특히 다음에 이어지는 '예컨대 과학 기술 발전이나 경제적 풍요의 장점과 한계, 사회적 규범의 유연성과 경직성 등의 문제를 인간 존재의 측면에서 성찰하되 그것을 비극이나 희극으로 그려낸다.'는 언급은 문학의 장르에 대한 설명일 뿐 심미적 경험 또는 예술로서의 속성에 대한 서술로는 미흡하다 하겠다.

2009 개정 교육과정에서는 위의 성취기준 및 해설 등이 모두 삭제되고 '문학은 가치 있는 내용을 언어로 형상화한 예술이며 사회적 소통 활동임을 이해한다.'라는 성취기준이 제시되었다. 이 성취기준은 주로 교과서에서 문학이 담고 있는 내용의 가치, 언어의 미적 형상성, 소통의 중요성 등에 주안점을 두어 다루어졌으며, 심미적 경험에 대해서는 소략하게 언급되거나 생략되었다.

2015 개정 교육과정에서는 '문학은 심미적 체험을 바탕으로 한 다양한 소통 활동임을 알고 문학 활동을 한다.', '언어 예술의 아름다움을 향유한다.' 등의 성취기준을 통해 문학의 심미적 가치에 대한 이해보다는 향유와 소통 등 문학 활동에 주목하고 있어 시사적이다.

그런데 현행 교육과정 성취기준은 한 성취기준이 한 단원으로 구현되는 방식으로 구체화되고 있다. 정혜승은 이러한 방식의 교육과정 구현에 문제를 제기한 바 있다. 가령 '작품이 지닌 아름다움과 가치를 파악한다.'는 성취기준은 문학 교육의 궁극적인 목표로, 구체적이고 개별적인 단원

의 학습 내용으로서는 지나치게 포괄적이다.[142]

김현정 역시 성취 기준 중심으로 위계화된 문학 교육과정의 문제를 제기하며, 심미적 경험과 관련한 성취기준을 사례로 들고 있다. '문학이 정서적, 심미적 삶을 고양함을 이해하고 작품을 수용, 생산한다.'는 성취기준은 한 단원 분의 활동으로 구성되어 끝날 수 있는 것이 아니라 점진적이고 지속적인 문학 감상 활동을 기반으로 해야 한다는 점에서 실질적인 구현력이 떨어진다고 지적하였다.[143]

정은아는 이러한 방식이 교육 내용을 현저하게 왜곡하여 학습자가 교육과정의 성취기준에 도달하는 것이 아니라 성취기준 자체를 학습하게 된다고 지적한다. 정은아는 좋은 텍스트에 대한 학습을 통해 성취기준을 반복적으로 구현하는 방식으로의 전환을 제안하고 있다.[144]

양정실 역시 2015 개정 교육과정의 성취기준 가운데 '근거의 차이에 따른 다양한 해석을 비교하며 작품을 감상한다.'를 중심으로 그 구현 양상을 살핀 논문에서 성취기준 하나를 한 단원으로 소비하는 현행 교과서 체제를 비판적으로 바라보았다. 또한 이 연구는 문학 해석 능력의 함양을 위해서는 텍스트와의 지속적인 상호 작용이 일어날 수 있도록 성취기준을 각 단원에 산포하는 방식이 필요하며, 각각의 성취 기준이 고립된 개체가 아니라 문학능력의 함양이라는 총체적 능력을 기르기 위한 구조적 관계로 연결될 수 있도록 재배열해야 한다고 제언하고 있다.[145]

본 연구는 성취기준의 구현 방식에 대한 이러한 논의에 동의하면서, 심미적 경험으로서의 소설 교육을 위한 확장적 구도를 제언하고자 한다. 현재의 교육과정 체계 속에서 소설 텍스트는 인지적, 정의적, 심미적 감상을 아우르는 하나의 전체로서 다루어지기보다는 특정한 성취기준을 달

142) 정혜승, 『국어과 교육과정 실행 연구』, 박이정, 2002, p.345.
143) 김현정, 「문학 교육과정의 성취기준과 문학 감상」, 『문학교육학』 47, 한국문학교육학회, 2015, pp.241-264.
144) 정은아, 「국어과 교육과정 성취기준 구현 패러다임의 점검과 전망」, 『국어교육연구』 63, 국어교육학회, 2017, pp.1-38.
145) 양정실, 「문학 교육과정 성취기준 해석과 교과서 구현 방식」, 『문학교육학』 55, 한국문학교육학회, 2017, pp.149-172.

성하기 위한 재료로 활용된다. 학습자들은 소설을 향유하기보다는 성취기준을 달성하기 위한 한정적 자료로 바라보게 된다.

심미적 경험은 한 단원으로 구성된 성취기준 하나를 학습한다고 해서 완결될 수 없으며, 문학 교육과정 전반에 걸쳐 중요한 전제로 지속적으로 이루어져야 한다. 심미적 경험을 구체적 성취기준으로 제시하는 것은 교사 및 학습자가 수업에서 무엇을 가르치고 학습해야 할지를 명시적으로 알 수 있도록 한다는 점에서 유용할 수 있다. 그러나 그것이 하나의 단원으로 구현되는 것에 그치는 것이 아니라 모든 문학 수업 단원의 기본적 목표이자 지향으로 확장되어야 할 것이다.

2) 교과서 분석

교육과정이 충실하게 실행되기 위해서는 교육과정에 제시된 내용이 교과서에 '그대로' 반영되어야 한다. 그러나 현실적으로 그것이 어렵기 때문에 교육과정이 교과서화하는 과정에서 그 내용이 변형되게 된다. 정혜승은 교육과정을 교과서에 반영할 때 그것이 변형되는 방식을 확장, 축소, 추가, 삭제의 네 유형으로 설명하고 있다. '확장'은 교육과정에서 제시하는 학습 내용의 범위의 폭이 좁은 경우 교과서에서 이를 확대 해석하여 학습 목표와 내용의 폭을 넓히는 것이다. '축소'는 '확장'과 반대로 교육과정이 제시하는 학습 내용의 범위가 광범위한 경우, 교과서에서 이를 축소 해석하여 학습 목표와 내용에 반영하는 것이다. '추가'는 교육과정 내용을 교수·학습 자료화하는 과정에서 교육내용을 충실하게 구현하는 데 도움이 된다고 판단되는 학습 요소를 첨가하는 것이다. '삭제'는 교육과정에서 제시한 학습 요소 중 일부가 제거되는 경우를 말한다.[146] '심미적 경험'과 관련된 성취기준을 교과서에 반영할 때에는 대체로 '축

146) 정혜승, 『국어과 교육과정 실행 연구』, 박이정, 2002, pp.102-106.

소'의 방식을 취하게 된다. '문학의 아름다움과 가치'라는 성취기준이 한 단원에서 성취될 수 없는 연속적이고 거시적인 교육 내용을 담고 있기 때문이다.

A 교과서의 경우 2009 개정 교육과정에 기반하여 '[국어 I -문학-(16)] 문학은 가치 있는 내용을 언어로 형상화한 예술이며 사회적 소통 활동임을 이해한다.'는 성취기준을 단원으로 구성하였다.[147] 이 교과서에서는 학습 목표를 '문학이 가치를 표현한 언어 예술임을 알고, 문학 작품을 감상할 수 있다.'로 진술하고, 윤흥길의 소설 '종탑 아래에서'를 제시하고 있다. 학습활동은 먼저 소설이 어떤 내용을 전달하고 있으며 그것이 어떤 가치가 있는가에 학습자들이 주목하도록 하고 있다. 다음으로는 그 내용을 '언어로 형상화 했을 때'와 '사진으로 형상화했을 때 그 효과가 어떻게 다를지 말해'보도록 하는 활동을 통해 다른 예술에 비해 문학이 가지는 언어라는 형식적 특성을 이해하도록 하고 있다. 학습활동으로 유추해 볼 때 '가치 있는 내용'은 '가치 있다고 평가되는 내용'으로 제시되어 있다. 문학의 가치 경험이 다기다양하게 일어날 수 있음을 상기할 때, 이는 교육과정을 그대로 반영한 것이지만 한편으로는 축소하여 제시하는 것이기도 하다. 또한 '언어 예술로서의 문학'에 대한 이해는 그것이 다른 장르와 비교했을 때 어떻게 다른지를 알도록 하는 것으로 역시 축소되어 있으며, 그 가운데서도 언어라는 질료의 특성 가운데 표현 방식에 국한하여 제시하고 있다.

이는 다른 교과서의 경우에도 거의 유사한 양상으로 드러나고 있다. 교과서 구성 사례를 개괄해 볼 때, 대체로 단원의 내용은 '문학이 예술임'을 아는 이해의 수준에 머무른다. '심미적으로 작품을 경험'하는 학습활동은 제시되지 않거나 소략한 수준으로 제안된다.

이상에서 살핀 바와 같이, 교과서에서 문학의 심미성과 관련된 성취기준은 한 성취기준이 한 단원으로 꾸려져야 한다는 근원적 한계와 함께

147) 박영목 외, 『고등학교 국어 I 』, 천재교육, 2014.

주제가 갖는 추상성 및 포괄성으로 인해 실제 활동에서는 축소된 형태로 구현되고 있다. 또한 교육과정 및 교과서가 문학의 심미성을 주로 언어의 형식이나 가치 있는 경험에 대한 깨달음 등 '아름다움의 인식'이라는 근대적 미의식의 범주로 한정하고 있다는 점에서 제고를 필요로 한다.

2. 심미적 경험을 중심으로 한 소설 교육에 대한 교사의 인식 분석

교사는 소설 수업을 최전선에서 구체화하는 역할을 하기에 소설 교육에 대해 교사가 어떻게 인식하고 있는가는 수업의 지향이나 결과에 핵심적인 영향을 미친다.

이 연구에서는 소설 교육에 대한 교사의 인식을 분석하기 위해 본 연구자와 같은 학교에 재직하고 있는 국어 교사 3인[148]과 심층 면담을 갖고 소설 교육에 대해 각 교사가 어떻게 인지하고 이를 구체화하고 있는지에 대한 면담 자료를 녹취하여 이를 전사, 분석하였다. 분석을 위한 도구로는 질적 분석 프로그램인 'NVIVO12'를 활용하였다. 코딩의 방법 가운데 '구조적 코딩(structural coding)'과 '인 비보 코딩(in vivo coding)'을 병행 사용하여 자료를 분석하였다. 구조적 코딩은 탐구 주제를 드러내는 어절들을 연구자가 생산하여 코드를 부여하는 것이며, 인 비보 코딩은 자료에서 발견되는 연구 참여자의 언어를 사용하여 코드를 부여하는 방법이다. 교사들의 면담 내용 중 '배우는 문학이 아니라 겪는 문학으로', '학생들이 스스로 작품을 감상하도록 하기' 등의 코드를 추출하여 연구자의 언어를 활용하여 부여하였다. 구조적 코딩이 자료를 적확한 언어로 해석하거나 범주화할 수 있다는 장점을 지닌다면 인 비보 코딩은 연구 참여자의 생생한 목소리를 제시함으로써 현상의 본질을 그대로 드러

148) 국어 교사 3인은 T1, T2, T3로 부호화하였다. 연구 참여자인 국어 교사들은 이후 수업에 대한 성찰의 과정에도 함께 참여하였다.

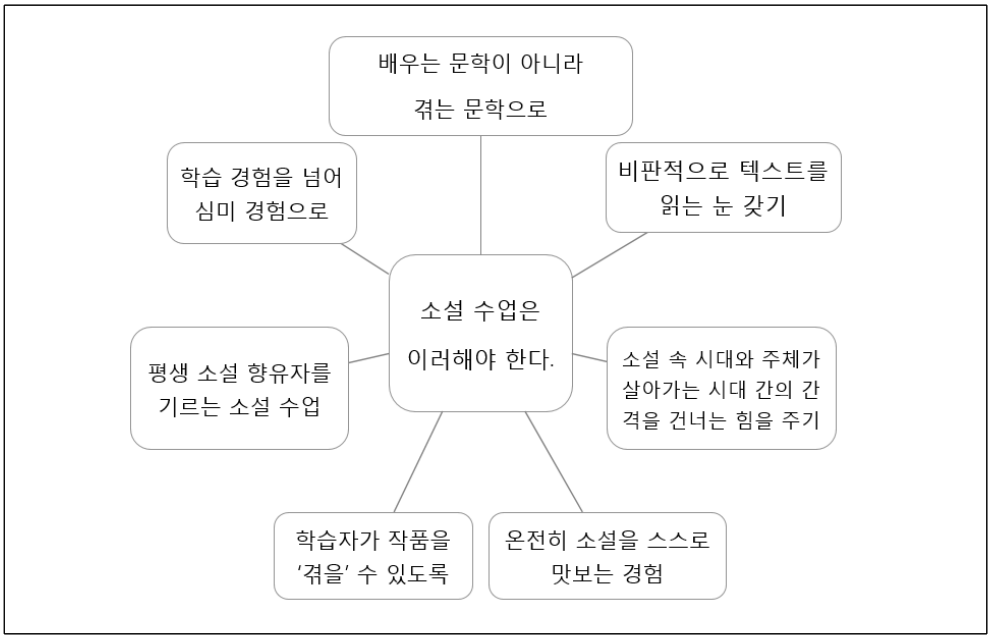
낼 수 있는 장점을 지니고 있다.[149]

본 연구자는 다음과 같은 질문을 중심으로 국어 교사 3인과 성찰적 대화로서의 면담을 진행하였다.

- 이제까지의 소설 교육은 어떤 모습이었나?
- 소설 수업은 어떠해야 하는가?
- 심미적 경험이란 무엇인가?
- 심미적 문식성을 길러주기 위한 교사의 역할은 무엇인가?

연구에 참여한 국어 교사들은 소설 교육이 '배우는 것이 아니라 겪는 어떤 것'으로 전환해야 하며, 온전히 작품과 만나는 심미적 경험이어야 한다고 인식하고 있었다. 국어 교사들과의 면담을 녹음하고 전사하여 여러 차례 읽으며 주제를 추출하여 <그림 1>과 같이 코딩하였다.

<그림 1> 국어 교사의 소설 수업에 대한 인식과 지향 코딩



149) 오영범·이현철·정상원, 『질적자료분석: 파랑새 2.0 소프트웨어』, 아카데미프레스, 2016, pp.66-68.

T1은 본 연구자와 같은 2학년을 지도하는 국어 교사로, 17년 교직 경력의 중견 교사다. S중학교에는 2년째 재직하고 있으며, 본 연구자와는 2017년 3월부터 함께 2학년을 맡아 지도하고 있다. T1은 본 연구자와 수업친구이기도 하며, 서로의 수업을 참관하고 의견을 교환하는 데에 익숙하여 대체로 협력적이고 우호적인 관계에 있었다. T1은 그간의 문학 교육이 분석적인 교수의 양상으로 치우쳐 있었음을 지적하고, 학생들의 다양한 생각과 반응을 존중해 주어야 할 필요를 언급하고 있다.

> T1: 우리는 학교 교육에서 소설이나 시를 공부할 때 굉장히 분석적으로 가르치는 편이거든요. 저는 분석적으로 가르치는 걸 사실 별로 좋아하진 않아요. 다양한 감상의 방법, 다양한 감상의 태도를 굉장히 존중하는 편이고, 사실 문학엔 정답이 없잖아요. 이것도 맞고 저것도 맞고, 생각에 따라서는 전혀 제가 생각하지 못했던 부분들도 아이들 생각에서는 옳을 수도 있거든요. 왜냐하면 어른들은 어른들의 잣대로 그것을 평가하고 판단하기 때문에 우리가 미처 생각하지 못했던 부분도 아이들 머릿속에서 나온다는 걸 제가 오랜 경험을 통해서 느꼈어요. 그럴 때마다 제가 깜짝 놀라고 어 이건 나도 미처 생각하지 못했던 부분인데 라고 하는 것들을 느끼면서 다양한 방법으로 아이들이 감상하고, 방법 같은 것, 태도 같은 것을 존중해줘야겠다 하는 생각을 했거든요.
>
> -교사 사전 면담 전사본 - T1

T1은 '우리가 미처 생각하지 못했던 부분도 아이들 머릿속에서 나온다는' 경험적 인식을 토대로 하여 교사의 잣대로 판단하고 평가해 온 문학 교육의 고정적 패턴을 비판적으로 바라보고 있다. 이러한 깨달음을 토대로 T1은 '다양한 방법으로 아이들이 감상하고, 방법 같은 것, 태도 같은 것을 존중해줘야겠다 하는' 인식에 이르게 되었다.

그런데 T1은 학습자의 문학 텍스트에 대한 다양한 반응을 존중해 주어야 한다는 논의의 연장선상에서 '사실 문학엔 정답이 없잖아요. 이것도 맞고 저것도 맞고'라고 말하고 있다.

T1과 같은 견해는 정답이 있어야 하는 평가 중심의 학교 교육 체제

속에서 이상적인 형태로 존재하고 있다. 이는 권위적인 하나의 해석을 감상 이전의 지식 형태로 제공해 왔던 문학 교육에 대한 강력한 대안으로 제시되어 왔다. 그러나 이는 문학 해석이 무한히 열린 상대주의의 관점으로 이해되면서 해석에 대한 깊은 논의의 문턱에서 멈추어 설 우려도 함께 가지고 있다. 이와 관련하여 학습자의 해석을 어떻게 해석 공동체의 합의된 해석과 만나게 할 것인지에 대한 문학 교육 차원의 논의가 정교하게 수행되어야 할 것으로 판단된다.

텍스트는 글로 고정되는 순간 작가로부터 분리되어 독자적인 텍스트 세계를 형성한다.[150] 독자는 텍스트가 제안하는 의미 및 정서의 구조와 상호작용하며 자신의 해석을 만들어간다. 이때 독자의 해석은 독자의 주관성이나 개별적 경험에 좌우되는 것이 아니라 텍스트가 형상화한 세계의 단서들을 따라가며 정밀하게 조율되는 것이다. 그러므로 독자가 텍스트를 자신의 정서를 환기하는 재료로서만 접한다면 텍스트의 이해에 제대로 도달했다고 보기 어렵다.

T2: 고등학교에서 사실 여기 오기 전에는 주로 문법, 독서와… 그러니까 문학을 거의 3학년에서… 문법하고 그쪽을 많이 해서. 거의 뭐 예상되시죠? 그냥 수능 문제 문학에 나오면 그냥 아시죠? 거의 그거에 근접해서 문제 유형에 맞는 접근법 내지는 문제 유형에 맞춰서 감상하는 법.

TR: 문학도 마찬가지로 약간 그렇게 하잖아요. 고등학교 특히 3학년 가면 갈수록.

T2: 예. 시간이 없고, 없는 건지 열의가 없는지 사실 부끄럽기도 한데, 그냥 그렇게 가도 애들도 아무도 뭐 저기 하지 않고 온전하게 작품 감상 자체를 애들이 안 하니까 그걸 좀 더 재미있게 만들어서 대충 얘기한 다음에 접근하는 이런 일을 좀 했던 것 같아요.

-교사 사전 면담 전사본-T2

두 번째 동료 교사 참여자인 T2는 S중학교 근무 이전에는 주로 고등

150) P. Ricoeur, *Du texte à l'action,*『텍스트에서 행동으로』, 박병수·남기영 역, 아카넷, 2002, pp.186-187.

학교에서 국어 교과를 담당해 왔다. T2는 고3 수업 담당 경력이 많은 입시 수업의 전문가였다. T2는 수업 시간에 문제집 진도를 나가는 입시 특화형 수업을 오래 해 왔고, 수능 문제 유형에 맞춘 수업을 하면서 좀 더 흥미로운 전달 방식을 고민해 왔다.

T2는 2년 전 S중학교에 처음 전입해 왔을 때에는 실존적 혼란을 느꼈다고 토로하였다. S중학교는 대부분의 교과가 학습자 중심 수업, 토의·토론 및 활동 중심 수업, 프로젝트 형 수업 등을 진행해 오고 있으며, 이를 위해 교사들 간의 학습 공동체가 활발하게 이루어지고 있다. T2는 이러한 학교 문화에 점차 적응해 가면서 최근에는 국어과 교사들 간의 협의에서 중심 역할을 수행하며 활기찬 국어 수업을 진행해 왔다. 심층 면담에서 T2는 국어과 역량을 기르는 수업을 본인의 학창 시절에 경험해 본 적이 없음을 토로하고 있다.

T2: 애들이야 좋죠. 이렇게 의미 있게 보낼 수 있고. 정말 저도 학창시절에 소설 이어쓰기를 이렇게 해 봤으면 뭐라고 썼을까. 진짜 한 번도 해 본 적이 없는 것 같아요. 학창시절에. 있으셨어요, 선생님은?
TR: 없었죠.
T2: 시를 한 번 써 본 적이 없었고.
TR: 열심히 필기하고 끝났죠. 문제 풀고.
T2: 그런 거에 비하면 S중에 대한 느낌은, 그래도 시를 쓰게 하고 자신의 얘기를 쓰게 하고 생각을 나누고 이런 것들은 국어과만이 아니라 전 교과가 그러니까 애들은 당연하다고 할 수 있겠지만, 나도 저런 때 저런 수업이나 생각을 나누었다라면, 나도 좀 다르게 생각하는 학생이 되지 않았을까.
TR: 우리는 안 배운 걸 가르치는 훌륭한 교사인 거죠. (웃음)

-2단계 교사 면담 전사본-T2

이는 본 연구자도 마찬가지로, 연구자 역시 '열심히 필기하고 끝나'는, 문제풀이식, 암기식 문학 수업을 주로 경험해 왔다. 연구자의 '우리는 안 배운 걸 가르치는 훌륭한 교사인 거죠.'라는 언급에서 반영하듯 문학 교

육의 패러다임은 그간 혁명적으로 바뀌었다고 할 수 있다. 특히 S중학교의 경우 이러한 변화가 매우 확연히 드러나는 학교 특성을 보이고 있다. 그 과도기적 전환의 과정에서 문학 연구자 및 교사들의 부단한 자기 변혁의 노력이 있어 왔다. T2는 그러한 변화에 대해 긍정적으로 평가하고 있으며, 자신이 그러한 문학 수업을 받을 수 있었다면 '좀 다르게 생각하는' 학생이 되지 않았을까 하고 말하고 있다. 그러한 필요성에 대한 교사의 인식이 문학 수업의 현재와 미래를 점차 변화시켜 가고 있는 것이다.

다음은 세 번째 동료 교사 참여자인 T3과의 면담 중 일부이다.

T3: 우선은 소설을 교육할 때 내용 먼저 접근하는 방법으로 줄거리 파악을 먼저 했어요. 줄거리 파악하고 그 다음에 거기서 자기 경험 끄집어내는 것도 하고 그 다음에 제일 중요하게 생각하는 건 사실은 삶과 연결시키는 걸 더 중요하게 생각하는데, 항상 수업은 분석하는 걸 많이 했던 것 같아요. 분석 위주로 수업하고, 이 내용 나중에 결국은 작가가 뭘 말하고자 하는가 주제를 빨리 성급하게 도출해내려는 그런 방법? 그런 방법을 좀 많이 썼던 것 같아요. 그런데 정말 아이들의 그 경험까지 연결시키지는 못 했던 것 같은데….

TR: 아무래도 뭔가 소설을 배우고 난 다음에 시험을 봐야 된다 이런….

T3: 시험을 봐야 되니까 주제 찾고 작품 내용 파악하고 시대적 배경 찾고 분석하는 걸 더 많이 한 것 같아요. 3학년도 '꺼삐딴 리' 작품 할 때 결국 그러고 난 다음에 그 인물의 삶이 어쨌느냐는 파악은 하지만 결국은 애들하고 좀 동떨어진 옛날 이야기였고. 그래서 결국은 분석을 많이 했던 것 같아요. 작품 분석 위주로.

-3단계 교사 면담 전사본-T3

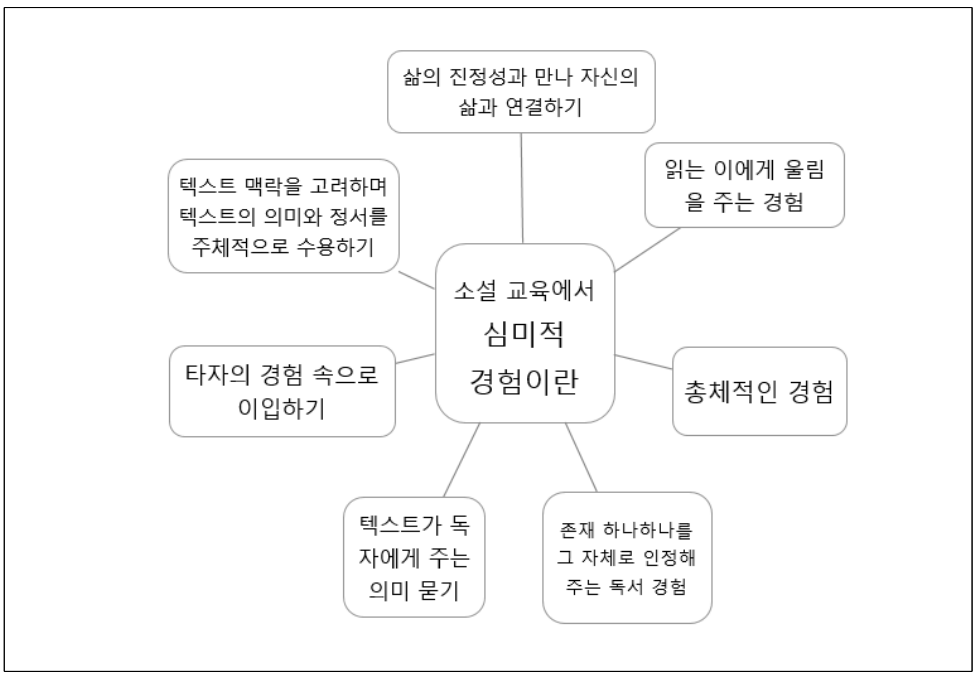
T3은 이전 학교에서 중학교 국어 과목을 담당했다가 T2와 같은 해인 2014년 S중학교로 전입하였다. T3은 교사 주도형 수업의 방식을 주로 취하면서 독서나 토론 등 수행평가를 위한 학생 활동을 병행해 왔다. S중학교의 국어 교사 학습 공동체에 속하게 되면서 공동 수업안을 작성하고 본 연구자와 함께 다양한 학습자 중심 수업을 진행해 왔다.

동료 교사인 T3 역시 소설 교육의 현황에 대하여 유사한 진단을 하고

있다. T3은 이제까지 해 왔던 소설 교육의 일반적인 방식을 이야기해 달라는 질문에 대해 '분석 위주로 수업하고', '작가가 뭘 말하고자 하는가 주제를 빨리 성급하게 도출'해 내곤 했다고 토로하고 있다. T3은 '시험을 봐야 되니까 주제 찾고 작품 내용 파악하고 시대적 배경 찾고 분석하는 걸 더 많이' 하게 되었다고 진술한다. T3은 본인이 소설 수업에서 중요하게 생각하는 가치로 학습자의 경험, 또는 삶과의 연결을 들었다. '제일 중요하게 생각하는 건 사실은 삶과 연결시키는' 것이라고 생각하고 있었음에도 '항상 수업은 분석하는 걸 많이 했'다는 것이다. 그러한 분석적 소설 수업의 근저에는 '평가'가 자리 잡고 있기도 하다.

한편, 교사들은 모두 소설 교육이 심미적 경험과 깊이 관련을 맺고 있으며 이를 구현해야 한다는 데에 동의하고 있었다. 다만 심미적 경험이 무엇인가에 대해서는 미세한 차이를 보였다. 교사들은 심미적 경험을 다음과 같이 인식하고 있었다.

<그림 2> 교사들의 심미적 경험 인식 양상 코딩



소설에서의 심미적 경험이 무엇인가 하는 질문에 대하여 T1은 존재 하나하나를 그 자체로 인정해 주는 것이 심미적 경험이라고 답하고 있다. 다른 생각을 만나고 다른 경험과 마주하며, 그 가운데 소설이 주는 아름다움을 인식하는 것, 이를 통해 각각의 다름을 존중해 주는 인식이나 태도의 변환에 이르는 것이 심미적인 경험이라고 보고 있는 것이다.

TR: 소설이 미적 교육이어야 한다, 미적 경험이어야 하고 아름다움을 향유할 수 있게 해야 한다는 게 저의 주제지만 이게 뭘까, 미적 경험이라는 게 뭘까. 수난 이대를 읽고 아이들이 이걸 예술로서 향유한다는 것이 어떤 의미일까, 라는 걸 제 나름대로 고민하고 모색해 보고 있긴 하지만 사람마다 다를 것도 같거든요. 뭐가 심미적 경험, 예술적 경험, 아름다움을 느끼는 거라 생각하세요?

T1: 아유, 되게 어려운 질문이에요. 사실 저도 고민을 좀 해 봤어요. 나름. 글쎄, 제가 나이가 오십이 넘다 보니까 제 인생을 때로 돌아볼 때가 있어요. 내가 잘 살고 있는 것인가 잘 살아왔나…. 젊을 때 느껴보지 못한 다양한 사람들의 생각…. 사실 젊을 때는 나와 생각이 다른 사람들을 오저런 사람도 있어, 라고 생각했으나, 나이가 들어 생각해 보면 저 사람 생각도 맞는 것 같아. 나는 이렇게 살아 왔지만 저 사람 얘기를 들어보니 저 사람의 삶도 참 가치 있는 삶이고 힘들었겠구나, 나름 애쓰면서 살아왔겠네, 이런 생각을 하듯이, 역시 소설도 내가 좋아하는 분야든 그렇지 않은 분야의 소설이든 나름대로 소설은 내가 살아보지 못했던 또 다른 삶이잖아요. 그 또 다른 삶을 인정해 주고 내가 못 살아본 삶에 대해 긍정적으로 바라보는 시각, 저는 그것이 미적인 경험의 소설이라고 생각해요. 그래서 내 삶이 아닌 다른 간접적인 삶을 소설을 통해서 긍정적으로 바라보는 것, 그것이 그냥 아름다운 삶으로 인정하는 것이 아닐까 그런 생각이 들어요.

TR: 인식도 변화하고 감정이나 대하는 태도도 변화하는 거겠네요.

T1: 그렇죠.

-교사 사전 면담 전사본-T1

T2는 심미적 경험이 인지적인 것과 정서적인 것을 포괄하며, 개인적인 정서뿐 아니라 소설 속의 단서를 통해 생각해 보고, 이것을 비판적으

로 바라보는 것 등을 다각적으로 포괄한다고 보고 있다. 또한 T2는 학습자의 마음에 울림을 주며 오래 기억에 남는 텍스트와의 만남을 심미적인 것이라 규정하고 있다.

TR: 그러니까 이게 보통 소설이 참 애매하잖아요. 교과인데 예체능 교과도 아니고 인문 교과이면서 소설이라는 것도 어떻게 보면 문학예술 이렇게 예술로 들어가기도 하지만, 지적이고 분석적인 거라고 생각하기도 하고.

T2: 그러니까 문학작품이니까 작품을 보는 눈을 키워주고 싶은 거고, 그 눈이 커지면 작품을 좀 지금 말씀하신 것처럼 볼 수 있는 안목을 키워주고 싶다는 거니까 동의하죠. 그러니까 예전에 이데올로기나 아니면 너무 분석적이거나 아니면 너무 또 사회, 문화, 역사 이런 시대적인 것뿐만 아니라, 사실은 그냥 소설 이쿨 어떻게 보면 삶이잖아요. 그러니까 삶을 어떻게 한 면에서만 쳐다볼 수가 없잖아요. 그러니까 여러 가지 다각도 면에서 아까 말한 정서적인 측면에서 공감도 해보고 분노도 해보고 아닌 건 아니라고 생각도 해볼 수 있는 계기를 마련해 주고. 그런데 그럴 때 그냥 개인적인 정서보다는 왜 그럴까를 좀 생각해서, 그럴 때는 분명히 소설 속에 어떤 단서가 있을 거고, 그것을 좀 비판적으로 바라보는 눈? (중략)

소설도 아이들이 밑줄을 치면서 읽잖아요. 어떤 문구라든지 언어 자체가 주는, 어떻게 딱 했을 때 그 문구가 딱 어떤 대중가요의 어떤 후렴구를 계속 되뇌는 것처럼 소설의 한 문장도 좀 그렇게 하면….

TR: 울림을 주는 그런 경험.

T2: 예. 그런 경험. -교사 사전 면담 전사본-T2

T3은 소설이 다루고 있는 내용의 층위에서 아름다움을 경험하고, 그것을 학습 독자들이 자신의 삶으로 연결하여 체화하는 것에 심미적 경험의 본령이 있다고 보고 있다. T3은 심미적 경험이 '삶의 진정성'을 찾아내어 아름다움을 느끼고 그것을 '자신의 경험화'하는 것이라고 보았다.

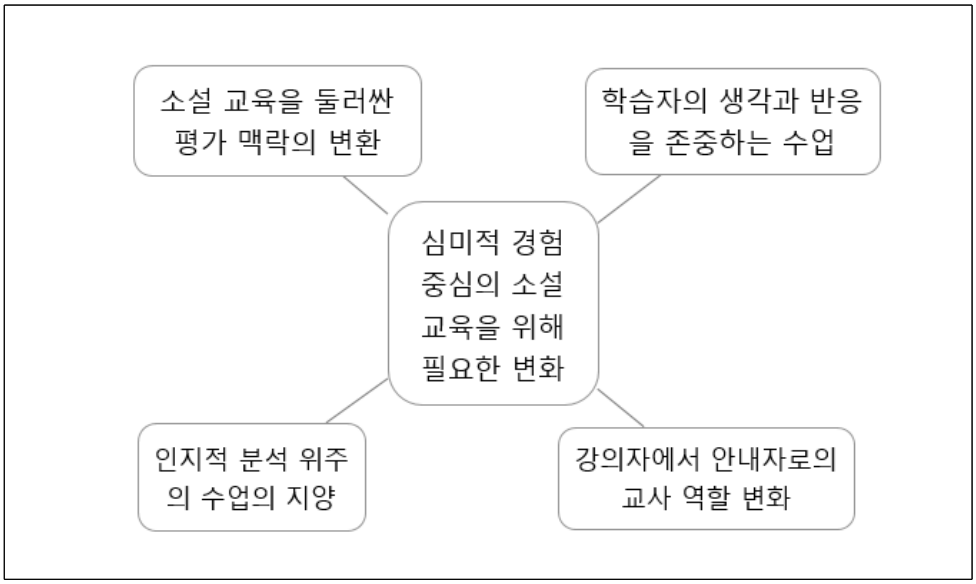
T3: 문학의 아름다움을 찾아내는 거는 정말 가장 중요한 것 중에 하나인데, 아름다움 그 자체만으로도 문학 교육이 된다고 생각을 하는데, 제가 보니까 시만 아름다운 게 아니고 소설에서도 애들이 아름다움을 잘 찾아

내더라고요. 그리고 자신의 어떤 진정성? 아이들이 그 삶에 대해서 드러나는 것, 그런 걸 작품에서 찾아내는 거 보고, 사실 그날 왜 메모했냐면 애들이 뭐가 있었어요. 우유 같은 것도 사먹으면서 공부해가면서 구깃구깃한 지폐의 감촉이 꼭 아버지 손같이 거칠었다, 이걸 봤어요. 그러면서 이걸 가지고 아이들이 그 내용들을 분석해서 이유까지 찾아내는 걸 보고 '아, 이 녀석들이 이런 것도 아네. 아버지 손같이 거칠거칠한 그런 어떤 삶의 그런 모습도 찾아내네. 이게 아름다움이지 않을까, 심미적 경험.' 제가 봤을 때. 그래서 작품 쪽에서 그걸 찾아내면서 자기의 어떤 경험화 시키는 그런 모습들? 그것들이 드러나는 것 같았어요.

-교사 사전 면담 전사본-T3

이상의 면담에서 국어 교사들은 대체로 소설 교육에서 심미적 경험이 핵심적이며, 그것이 소설 교육의 중요한 목표일 수 있다는 점에 공감하며, 그 핵심으로 공통적으로 학습자들의 실존적 변환에 주목하고 있었다.

<그림 3> 심미적 경험으로서의 소설 교육을 위해 필요한 변화



교사들은 심미적 경험 중심의 소설 교육이 이루어지도록 하기 위해서는 소설 교육을 둘러싼 평가 맥락이 변화해야 함을 지적하였다. 또한 학습자의 생각과 반응을 존중하는 수업으로의 인식 변화, 인지적 분석 위주의 수업에 대한 지양 등이 필요하며, 이를 위해 교사는 문학 지식을 전수하는 강의자에서 심미적 문식성을 길러줄 수 있는 촉진자 혹은 안내자로 변화해야 한다고 보았다.

3. 학습자의 심미적 경험 양상 분석

이 장에서는 소설 교육 경험을 실행하기에 앞서 소설 수업에서 학습자가 어떻게 심미적 경험을 수행하고 있는가를 분석하였다. 이를 위해 학습자가 작성한 소설 감상 텍스트 26편을 수집하여 심미적 경험의 수행 양상을 분석하였다.[151] 연구 결과물에 대해 그 현상으로서의 질을 응시하였으며, 연구자의 주관성에 함몰되지 않도록 하기 위해 질적 연구 분석 프로그램인 'NVIVO12'를 활용하여 주요 양상을 추출하였다.

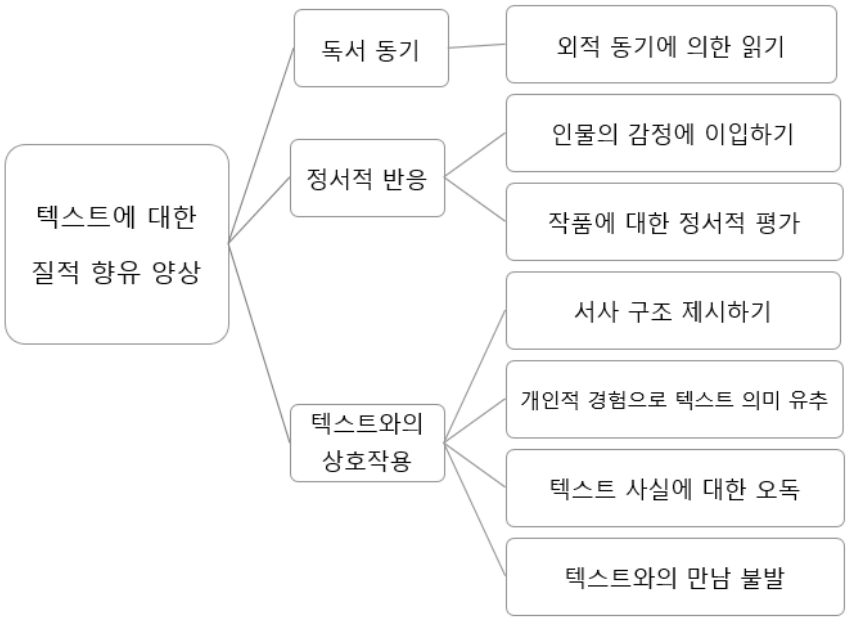
1) 소설 향유의 양상

학습자들의 소설 감상문에서 학습자의 향유 양상은 <그림 4>와 같이 드러나고 있었다.

학습자들의 텍스트 경험에서는 '외적 동기에 의한 읽기' 양상이 자주 발견되었다. 학습자들은 '논술 숙제여서', '초등학교 수업 시간에 읽은 적이 있어서', '독서 과제라서' 텍스트를 읽은 경험이 있다고 토로하였다.

151) 학습자의 감상문이 학습자가 실제 겪은 심미적 경험 전체를 온전히 드러낸다고 볼 수는 없다. 이 연구에서는 학습자 감상문을 활용하여 대략적인 사전 진단을 수행하였다.

<그림 4> 학습자의 텍스트에 대한 질적 향유 양상



또한 학습자들은 텍스트에 대한 정서적 반응을 빈번하게 드러내었다. 학습자들은 작중 인물의 감정에 이입하여 작품 속의 상황 속에서 인물이 어떤 감정을 느꼈을 것인가를 추체험하고 이를 반응으로 드러내고 있다.

> 명선이는 마침내 물가 근처에서 벌거벗은 채로 발견된다. 얼마나 수치스러웠을까? 게다가 명선이는 사내아이가 아닌 여자아이였다.
>
> -사전 감상문-<기억 속의 들꽃>-S24

> 나는 이 부분에서 순길이에 대한 안타까움과 불쌍함만 든다. 또한 돌아가신 아버지를 생각하여 길에 떨어진 담배꽁초를 주운 것을 생각하자니 얼마나 충격이 컸을까 하는 생각도 들었다.
>
> -사전 감상문-<외로운 아이>-S15

> 우리나라도 식민지였던 역사가 있고 누구보다 독립을 원하는 마음을 잘 알 수 있기에 이 소설이 더 잘 이해되고 주인공의 마음은 어떤지 더욱 잘 알 수 있었다. 마지막에 수업은 끝났다고 앞으로 잘 지내라고 하는데 정말

마지막인 것처럼 글에 표현이 잘 되어 있어서 무엇보다 더욱 찡했고 마음에 다가오는 글이었다. -사전 감상문-<마지막 수업>-S5

학습자들은 인물에 대한 정서적 반응을 통해 텍스트에 감응하고 이를 기술하는 방식으로 감상문을 작성하고 있었다. 이러한 반응의 기술은 텍스트에 대한 평가의 방법으로도 적극적으로 활용되고 있다.

나는 이 책이 참 좋다. 부와 권력을 사랑하고 때로는 그것을 위해 어떤 짓도 할 수 있는 사람들에게 순수함과 동심을 선물해 주는 것만 같아 나는 이 책이 참 좋다. - 사전 감상문-<어린 왕자>-S7

학습자들은 감상문에서 '이 작품이 나에게 어떤 감정을 느끼게 하는가'를 중심으로 작품을 감상하고 있었다.

한편 학습자들은 작품의 의미를 이해하고 자신의 의미망으로 해독하기 위해 텍스트와 상호작용을 하고 있었다. 텍스트에 대한 해석을 기술하는 전략으로 학습자들이 가장 빈번하게 선택한 것은 작품의 서사 구조를 요약하여 제시하는 것이었다. 감상문의 처음부터 끝까지 줄거리를 제시하는 것으로 해석을 대체하는 경우가 많았다. 또한 학습자들은 텍스트를 이해하기 위해 자신의 경험을 가져와 비계로 사용하기도 하였다. 그런데 이 경우 학습자의 경험은 텍스트에 형상화된 의미 구조의 오독으로 이어지기도 하였다.

텍스트에 대한 질적 향유는 텍스트에 대한 깊은 응시[152]를 기반으로 한다. 깊은 응시가 미흡한 경우 학습자의 감상문에서는 텍스트 속 사실을 오독하거나, 텍스트에 충분히 이입되지 못하거나, 텍스트 속 인물이나 사건, 맥락 등을 이해하지 못하는 사례들이 발견되었다. 이를 '텍스트 사실에 대한 오독' 또는 '텍스트와의 만남 불발'로 코딩하였다.

다음은 <소설가 구보 씨의 일일>을 읽고 학습자가 작성한 감상문이다.

---

152) Maxine Greene, *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education,*『블루 기타 변주곡』, 문승호 역, 다빈치, 2011.

이 책을 읽게 된 계기가 솔직히 말하면 논술 숙제였는데 아직 책을 못 찾았는데 마침 도서관에 있어서 선택하게 되었다. 까놓고 말하자면 지금도 책을 이해하지 못하겠다. 그냥 한 남자의 생활, 하루를 어떻게 보내는지, 어떻게 생각하는지가 다일 뿐인 책이다. 이 책의 주인공인 구보 씨는 소설가이다. 그는 어머니와 단둘이 낡은 집에서 살고 있다. 처음에는 어머니의 시점으로 아들을 바라보는 모습이 나온다. 어머니는 방에서 바느질을 하고, 아들은 항상 아침에 나갔다가 늦게 들어오는 것을 보고 어머니는 걱정하고 아들이 결혼을 하지 않는 것에 걱정한다. 그러다 제 아들의 습관을 말하고 아들과 어머니의 결혼 이야기를 마지막으로 시점은 아들에게로 넘어간다. 여기서 들었던 생각이, 왜 굳이 생각이 없는 아들에게 결혼하라는 걸 강요할까였다. 소설 중반에 보면 남자가 좋아했던 여자들이 나온다. 친구의 누나, 전철에서 만난 소개팅 받았던 여자 등이 나오며 이 구보 씨는 그 여자들을 생각하며 어땠는지 그리고 자신이 어떻게 생각했었는지를 묘사한다. 바로 의미 없이, 종착역도 정하지 않은 채 흘러가는 전철을 타면서 말이다. 이렇게 보면 구보 씨는 목표가 없는 사람이라고 생각한다. 실제로 그랬을지도 모르지만 그냥 이름뿐인 소설가로 생각된다. 목표를 세우고 실전을 하면 지금도 늦지 않았는데 왜 정처 없이 전철을 탔다가 내렸다가 술집에 들어가고 제 벗을 찾아다니는지 이해를 못하겠다. 하지만 아무리 목표가 없는 사람이래도 그래도 그에게는 작은 꿈 하나쯤은 있었을 것이다. 하지만 그는 표현하질 않았다. 새삼 강아지를 보며 이리저리 많은 생각을 하였을까. 후반에 그는 벗을 결국 만난다. 현재 제 작업 상태와 소설에 대해 몇 마디 나누고 헤어진다. 마지막으로 싫어하지만 자신의 구독자를 만난다. 여기서 구보 씨가 깨달았으면 했다. 구독자는 작품이 좋다고 하며 구보에게 기운을 북돋워 주지만 구보 씨의 생각은 바뀌질 않는다. 조금만 더 긍정적으로 생각했다면, 나 같으면 소설을 쓰는 일에 집념을 다시 했을 것이다. 비록 보는 사람은 적어도 열렬히 자신을 응원하는 구독자가 있기 때문이다. 결국 돌아가는 길에 구보는 생각한다. 어머니가 결혼하라는 소리를 결국 거절할 수 없겠다고 말이다. 이 말을 끝으로 책은 끝난다. 다시 생각해보면 제목처럼 결국 일상의 이야기이다. 그냥 그렇게 받아들이면 되는 것이다. 그는 그만의 삶이 있고 나는 나만의 삶이 있기 때문이다. 조금만 목표를 가진다면 좋겠지만 말이다.

-사전 감상문-<소설가 구보 씨의 일일>-S19

박태원의 <소설가 구보 씨의 일일>은 중학교 2학년 학습자가 텍스트

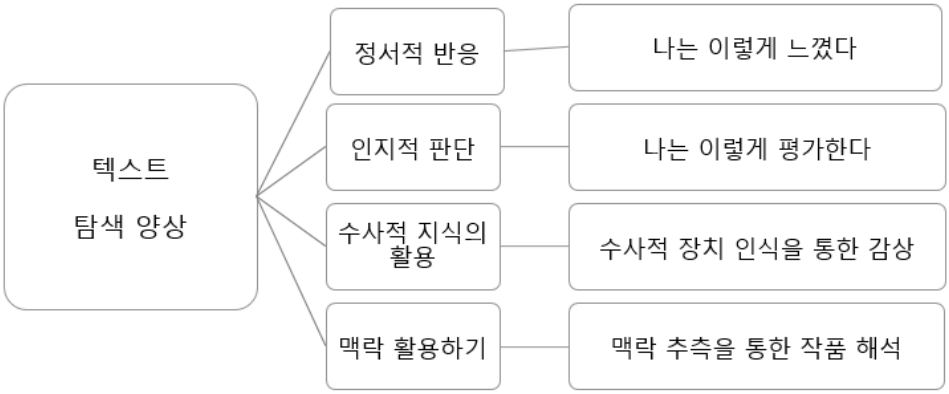
자체만으로 이해하기에는 벅찬 작품이다. 이 텍스트는 시대적 맥락과 작가의 작품들에 대한 상호 맥락 속에서 이해할 때 온전히 의미를 드러낸다. S19는 논술 학원의 과제로 이 작품을 읽게 되었다고 토로한다. 맥락적 이해가 없는 상황에서 학습자는 일단 텍스트에 제시된 인물 및 사건, 배경들을 정리하고 있다. 텍스트는 구보 씨가 경성을 배회하는 여정을 따라 전개된다. 학습자는 구보 씨가 '의미 없이, 종착역도 정하지 않고 흘러가는 전철을 타'는 행위를 주요 플롯으로 포착하고는 있으나 그 의미를 구성하지 못하고 있다. 학습자는 구보 씨를 '목표가 없는 사람'이라고 판단한다. 학습자는 '왜 정처 없이 전철을 탔다가 내렸다가 술집에 들어가고 제 벗을 찾아다니는지 이해를 못하겠다.'고 진술하며 구보를 비판적으로 바라보고 있다. 학습자는 구보 씨의 심경에 공감하거나 구보 씨의 행위의 의미를 구성하지 못하였으므로 '그냥 그렇게 받아들이면 되는 것이'라는 진술을 통해 텍스트 속 인물과 자신 사이의 경계를 짓는다. '그는 그만의 삶이 있고 나는 나만의 삶이 있기 때문이다.'는 결어는 학습자가 텍스트의 지평에 합류하거나 이해하지 못하였음을 토로하는 진술이다.

2) 텍스트 탐색의 양상

학습자들은 텍스트를 이해하고 해석하기 위해 다양한 전략을 구사하고 있었다. 이를 코딩하여 유사한 범주끼리 유형화한 결과 <그림 5>와 같은 양상을 포착하였다.

학습자들은 텍스트에 대해 '정서적으로 반응'하며 '나는 이렇게 느꼈다'에 주목하였다. 또한 '인지적 판단'을 동원하여 '나는 이렇게 평가한다'고 기술하기도 하였다. 학습자들은 '수사적 지식을 활용'하여 텍스트를 해석하고자 하기도 하였다. 또한 '맥락을 활용하여' 작품을 해석하려 하는 양상도 발견되었다.

<그림 5 > 학습자의 텍스트 탐색 양상



학습자들은 텍스트에 대한 인지적 분석에 치우치거나, 텍스트로부터 기인한 정서적 반응에만 주목하거나, 내용 파악에서 교훈으로 비약하기도 하였다.

다음은 학습자 S2의 사전 감상문중 일부이다. 학습자는 수지 모르겐스턴과 알리야 모르겐스턴이 쓴 <쇼핑>을 읽고 감상문을 작성하였다.

> 이 책은 엄마와 두 딸이 쇼핑을 하러 나갔다가 벌어진 이야기를 담은 소설이다. 이 책에서는 쇼핑에 관심이 많은 두 딸이 엄마와 함께 쇼핑에 가는데, 두 딸이 옷에 관심이 많아서 계속 돌아다니고 입어보고 해서 엄마가 힘들어하는 이야기가 나온다. 나는 이 책 내용이 잘 공감되지 않는다. 책에서 등장하는 두 딸은 옷에 무척 관심이 많고, 한 번 살 때에 엄청 오랜 시간을 투자한다. 그런데 나는 옷에 별로 관심이 많지 않아서 그냥 후드 티에 트레이닝 바지를 주로 입는 편이다. 또 엄마랑 옷을 사러 다녀도 하나하나 다 입어보지 않는다. 딱 봤을 때 '아 이거 사고 싶다'하는 옷을 주로 사는 편이고, 오랫동안 돌아다녀도 처음에 마음에 들었던 옷을 사서 여러 군데 돌아다니는 게 무의미하다고 느낄 때도 있다. 나는 그냥 쇼핑하러 다니는 것보다 엄마랑 놀러 다니고 밥 먹으면서 수다 떠는 게 훨씬 더 좋은 것 같다.
>
> - 사전 감상문-<쇼핑>-S2

위 감상문에서 학습자는 <쇼핑>이라는 단편 자체에 대한 언급보다는

작품을 통해 촉발된 ‘쇼핑’이나 ‘엄마와 딸의 관계’에 대한 자신의 경험을 서술하는 것에 더 치중하고 있다. 학습자는 총체적으로 작품을 감상한다기보다는 텍스트 속의 소재에 반응하여 자신의 경험에 대한 환기로 초점을 옮겨가고 있다. 많은 경우 학습자들은 이처럼 텍스트로부터 자신의 경험으로 이행하여 텍스트에 대한 응시로부터는 멀어지는 경향을 보인다.

다음으로 많이 발견되는 경향은 텍스트의 사실적 정보 파악이나 서술에 치중하는 것이다.

> 내가 읽은 소설은 우오즈미 나오코의 ‘불균형’이라는 책이다. 이 책의 줄거리를 소개하면 주인공이 초등학생 때 새학년을 맞이했을 때, 새로 만난 친구들이 주인공의 공책을 ‘전람회’라고 부르며 공책에 만화를 그리고 낙서를 하였다. 주인공은 싫었으나 싫다고 표현하면 친구들이 싫어할 것 같아 가만히 있었다.
>
> 주인공의 공책이 다 닳자, 에미라는 아이는 주인공의 필기 위에 낙서를 하였다. 주인공이 에미에게 화를 내자 에미와 반 친구들은 주인공을 ‘독재자’라고 부르며 괴롭혔다.
>
> 에미 일당 중에 심하게 주인공을 괴롭히는 사람들은 에미, 케이코, 그리고 학기 초 호감이 있던 유카리였다. 주인공은 유카리가 자신을 괴롭힌다는 것에 충격을 먹었다. 집에서도 의지할 사람이 없었다.
>
> 주인공은 이사를 가고 중학교에 가게 되자 새로운 마음가짐을 가지게 되었다. 바로 ‘친구를 만들지 않고 쿨하게 살아가기’였다. 주인공은 친구를 만들지 않고 혼자 지내게 된다.
>
> 이것이 책에 실려 있던 ‘불균형’ 원본의 일부분이다. 내가 이 소설을 보았을 때 주인공은 쿨한 척 하지만 외로움을 느끼고 있는 것 같다. 주인공은 누구보다도 친구가 필요하고, 사실은 친구가 있기를 바라지만 초등학생 때의 일 때문에 친구를 사귀지 못하는 것 같다.
>
> ‘불균형’의 뒷부분을 보면 초록머리에 초록색 옷을 입고 있는 ‘초록 아줌마’의 초록색인 부분을 만지며 소원을 빌면 소원이 이루어진다는 소문이 돈다. 주인공은 ‘초록 아줌마’를 보게 되고, “도와줘!”라고 외치게 된다. 그런데 그 사람은 ‘초록 아줌마’가 아닌 인정받지 못하는 패션디자이너 ‘사라’였다. 이 인연으로 주인공과 사라는 믿고 의지하는 사이가 되어 서로의 외로움과

상처를 털어버리는 내용으로 끝이 난다.

이 소설은 주인공 같은 사람들을 위해 희망을 가지라는 이야기를 담기 위해 쓴 글이다. 이 소설처럼 사람들이 상처를 딛고 일어나 외로움을 느끼지 않았으면 좋겠다. -사전 감상문-<불균형>-S1

위 학습자의 감상문에는 텍스트의 줄거리 서술이 대부분을 차지하고 있으며, 학습자의 감상이나 해석은 전체의 1할 정도에 그치고 있다. 텍스트의 사실 파악이 심미적 경험에서 중요한 역할을 한다고 하나 이를 자기의 감각으로 파악하고 스스로 해석하여 의미화하는 단계가 부족하다면 온전한 심미적 경험에 이르기가 어렵다. 많은 학습자들이 드러내는 이러한 양상을 보완하기 위해서는 자기 향유의 과정에서 텍스트에 대한 능동적 비판의 과정을 거쳐 이를 수렴·확장하면서 총체적 심미 경험에 이를 수 있도록 학습자의 다각적 경험을 촉진하는 수업 설계가 요청된다.

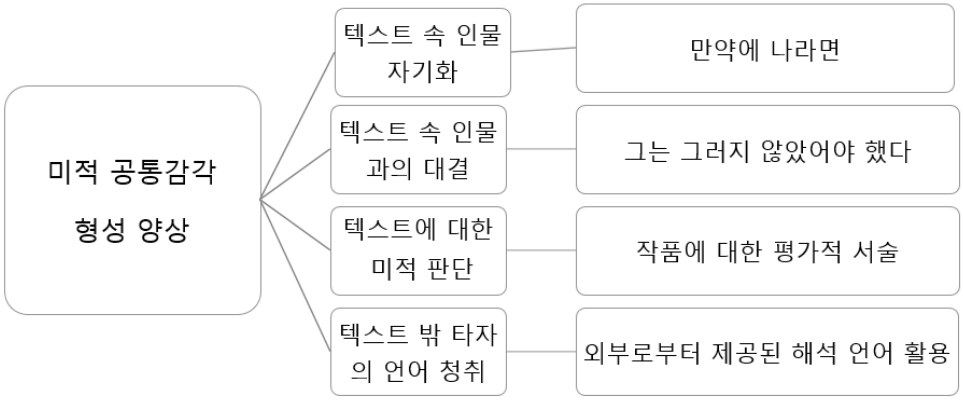
3) 미적 공통감각 형성의 양상

많은 문학 교실에서 텍스트에 대한 해석이나 감상은 일방향적으로 이루어진다. 타당하다고 인정된 전문가의 해석을 교사나 교재 등을 통해 전달 받는 경우가 많다. 텍스트에 대한 감상문 쓰기는 이러한 감상의 일방향성을 극복하기 위한 대안으로 자주 호출된다. 그러나 감상문 쓰기 활동 역시 학생들의 개인적인 활동으로 그치는 경우가 많다. 학생들의 감상문은 공동의 담론장에서 충분히 논의를 거치거나 공유되지 못하고 평가 자료로서만 의미를 갖게 되곤 한다.

본 연구에서는 1차시 수업에서 학생들의 심미적 경험 양상을 살피고자 실행 연구 대상 학급의 학생 26명에게 감상문을 쓰도록 하여 이를 자료로 수집하였다. 학생들의 감상문은 소설을 읽고 난 후에 개인적으로 작성하도록 안내되었다. 그러므로 이 감상문은 동료나 교사와의 소통을 거치지 않고 개인적으로 작성한 것이며, 공통감각의 형성 과정을 충분히

통과하지 못한 것이다. 그럼에도 학습자들은 소설 속 타자 혹은 소설 밖 타자와의 상호작용을 하는 방식으로 미적 공통감각을 형성하고자 하고 있었다. 학습자들의 미적 공통감각 형성에 대한 양상을 코딩한 결과는 <그림 6>과 같다.

<그림 6> 학습자의 미적 공통감각 형성 양상



가장 많은 빈도로 등장한 것은 '만약에 나라면'이라고 코딩된 유형이다. 학습자들은 다음과 같은 진술에서 볼 수 있듯 만약 이 인물의 상황에 내가 처했다면 어땠을까 하는 상상을 통해 작중 인물-타자와 대화하며 주체와의 간극을 확인하거나 주체의 감정이나 상황을 이해하고자 하였다.

> 내가 순길이였다면 당장 선생님에게 담배를 주운 목적을 설명하여 억울함을 호소했을 것 같다. -사전 감상문-<외로운 아이>-S15

또한 학습자들은 인물의 삶에 대해 평가하거나 텍스트에 대한 평가적 서술을 통해 미적 판단을 내리고자 하기도 하였다.

일부 학습자들은 외부의 타자들이 이미 형성해 둔 언어를 활용하여 작품에 대한 평가를 시도하기도 하였다. S26은 국어 수업에 대한 충실도가 높고 소설에 대한 자발적 향유도가 높은 학습자이다. S26이 작성한 아래

의 감상문에는 <운수 좋은 날>에 대한 교과서적 해석의 언어들이 사용되고 있으며, 학습자의 주관적 반응이나 개인적 언어 등은 사용되고 있지 않다. S26의 감상문은 추상적이고 보편적인 외부 맥락의 언어들이 어떻게 학습자 개인의 언어와 연결되어야 할 것인가에 대한 고민을 던져준다.

> 운수 좋은 날은 표면적으로 여느 날과 달리 돈을 많이 번 날이지만 심층적으로는 병든 아내가 세상을 떠난 날을 의미한다. '운수 좋은 날'이란 제목은 병든 아내가 죽은 슬픈 날에 대한 반어적 표현이다. 설렁탕은 하층민의 가난한 현실을 극적으로 보여주는 상징물이다.
> 운수 좋은 날은 배운 것도 가진 것도 없는 김 첨지의 지독하게 운수 나쁜 하루를 통하여, 그 시대 우리 민중의 삶이 얼마나 고달팠는가를 여실히 드러내고 있다. -사전 감상문-<운수 좋은 날>-S26

타자에의 조회를 통한 미적 공통감각 형성에서 학습자들은 종종 미흡함을 보이기도 하였다. 다음은 현진건의 <운수 좋은 날>을 읽고 학습자가 작성한 감상문이다.

> 나는 처음 제목을 보고 운수 좋은 날이라고 해서 좋은 날이 일어나는구나라고 생각했다. 내용에서 나온 주인공은 인력거꾼 노릇을 하는 김 첨지가 나온다. 그에게는 아파서 누워 있는 아내가 있다. 그 아내는 '설렁탕'을 먹고 싶다 했지만 김 첨지는 살 돈이 없다면서 집 밖에 나와 일하러 갔다. 김 첨지는 오늘 돈을 잘 벌게 되어서 좋은 날이라고 생각한다. 아까 아내에게 말한 말이 너무 미안해서 설렁탕을 사서 들어가려고 한다. 그렇게 김 첨지는 설렁탕을 사서 들어가지만, 아내는 의식이 끊어져서 죽어 있었다. 운수 좋은 날은 불행과 행복의 대비를 통하여 김 첨지의 불행과 어려운 삶을 더욱 강조했다. 나는 김 첨지의 나쁜 하루를 통하여 그 시대의 민중들의 삶이 얼마나 고달팠는지를 알게 되었다. 나는 이 단편소설을 엄마가 추천하셔서 읽어본 적이 있었는데, 그때는 아직 어려서 그저 불쌍하다라고 생각했었는데, 지금 국어시간에 다시 읽어보니 하루를 열심히 일해서 고난한 일을 보내시는 아버지가 집에 들어왔을 때 아빠를 반겨주지 않고 엄마와 싸우고 있으면 아빠가 한숨을 쉬는 이유를 알게 되었다. 이제부터라도 아빠에게 "수고했어."라고 말해주면서 반겨줘야 되겠다고 생각했다. 이 소설의 의미는 행복한 시

간이 있어도 언젠가는 나에게 불행이 찾아오니 후회할 짓 말고 열심히 살자! 라는 교훈을 주는 것 같았다. 아무리 지금 힘들어도 언젠가 나에게는 행복함이 온다고 느끼기 때문에 열심히 살아야겠다고 생각했다.

-사전 감상문-<운수 좋은 날>-S14

위 감상문에서 학습자는 텍스트의 줄거리를 간단히 요약한 후, 작품에 대한 일반적인 해석을 참조하여 '김 첨지의 나쁜 하루를 통하여 그 시대의 민중들의 삶이 얼마나 고달팠는지를' 보여주는 소설이라고 진술한다. 학습자는 김 첨지의 상황에 연민을 가지며 정서적으로 공감하고 있다. 그런데 이러한 정서적 공감은 '아버지'라는 연결 고리를 가지고 자신의 아버지가 바깥에서 고단한 일상을 겪고 왔을 것이라는 유추로 이어진다. 학습자는 '이제부터라도 아빠에게 "수고했어."라고 말해주면서 반겨줘야 되겠다'고 다짐한다. 이어서 학습자는 '이 소설의 의미는 행복한 시간이 있어도 언젠가는 나에게 불행이 찾아오니 후회할 짓 말고 열심히 살자! 라는 교훈을 주는 것 같았다.'며 '아무리 지금 힘들어도 언젠가 나에게는 행복함이 온다고 느끼기 때문에 열심히 살아야겠다.'고 진술한다.

그런데 학습자의 이러한 진술은 텍스트의 구조가 전달하고자 하는 메시지와는 크게 거리가 있다. <운수 좋은 날>은 식민지 시대 '김 첨지'라는 인물의 비극적 하루를 아이러니의 구조 속에서 사실적으로 그리면서, '이 인물이 왜 이렇게 불행한가.'에 대한 의문과 비판적 시각을 갖도록 독자에게 요청하고 있다.[153] 학습자는 텍스트로부터 '참 불행한 인물이 저기 있다'는 메시지만을 수신하였으며, 이를 자신의 삶과 접합하는 과정에서 텍스트 세계와의 연결 고리를 잃고 비약적 연상으로 나아가고 있다. 학습자의 진술은 '저 인물은 불쌍하다.' '저런 삶은 살기 싫다.'라는 정서적 인식에 머무른다. 이는 학습자가 텍스트와 깊이 대면하여 수렴적

153) 나병철은 「운수 좋은 날」에서 아이러니의 구조를 통해 순응적 주체이면서 소외된 주체인 당대 민중의 타자적 위치가 드러나며, 이를 통해 당대 사회의 모순이 드러내고 있다고 지적한다. 김 첨지는 노동을 통해 돈을 벌어 사회에 적응하려 하지만, 바로 그 노동의 위치가 그를 사회의 타자로 소외시키고 있다. 나병철, 「현진건 소설의 아이러니와 탈식민주의」, 『현대문학이론연구』 13, 현대문학이론학회, 2000, pp.141-164.

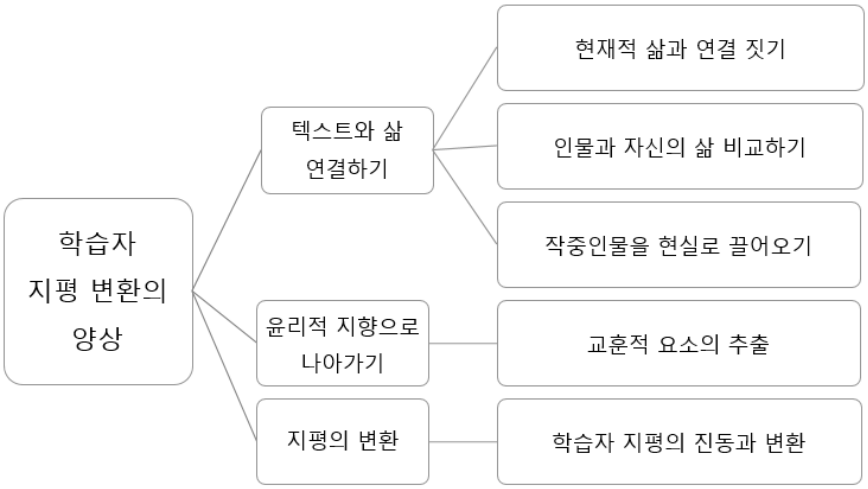
해석으로 나아가는 단계를 거치기 전에 자신의 감정이나 생각으로 급히 이행했기 때문이다.

심미적 경험으로서의 소설 교육은 독자의 반응 그 자체를 있는 그대로 인정하는 것이 아니라 텍스트와 학습자, 인지적 접근 및 정서적 접근 등을 모두 아우르면서 공동의 심미적 판단을 내리고자 하는 것이다. 학습자 개인의 텍스트에 대한 일차적 반응이 좀 더 심화되고 텍스트와 상호작용하면서 수렴되기 위해서는 타자들과의 만남이나 소통을 통해 자신의 반응 및 해석을 다시 돌아보게 하는 성찰의 과정이 마련되어야 할 것이다.

4) 학습자 지평 변환의 양상

학습자 지평 변환의 양상은 <그림 7>과 같다. 학습자들은 텍스트로부터 자신의 삶을 연결하며 실존적 양상에 변환이 일어났음을 토로하기도 하였다. 이를 '현재적 삶과 연결하여 의미 찾기', '인물과 자신의 삶 비교대조하기', '작중 인물을 현실로 끌어오기'로 코딩하고 '텍스트와 삶 연결하기'라는 노드를 설정하여 범주화하였다.

<그림 7> 학습자 지평 변환의 양상



학습자들은 텍스트 경험으로부터 윤리적 가치를 추출하고 이를 자기화하기도 하였다. 다음은 학습자들이 텍스트로부터 이끌어낸 교훈을 서술한 사례들이다.

> 앞으로 인간은 자연을 더 파괴할 것이고, 또 앞으로 어쩌면 자연을 즐길 수 없다는 말에 조금 놀라고 마음이 아파왔다. 지금 당장 이 지구 온난화의 자연파괴를 막을 수 없지만 조금이라도 실천하면서 이 시인 할아버지의 꿈을 지켜주고 싶다. -사전 감상문-<시인의 꿈>- S9

> 이 소설의 의미는 행복한 시간이 있어도 언젠가는 나에게 불행이 찾아오니 후회할 짓 말고 열심히 살자! 라는 교훈을 주는 것 같았다.
> -사전 감상문-<운수 좋은 날>-S14

학습자들은 감상문에서 종종 텍스트를 읽고 난 감상을 교훈으로 정리해야 하는 강박을 드러내었다. 이는 그동안 학교 교육 속에서 독서 감상문을 과제로 작성해 오면서 일종의 정형화된 장르 문법으로 터득된 것이다. 다음 감상문 역시 그러한 흐름을 보여 준다.

> [A] 내가 읽었던 소설은 정호승의 항아리라는 소설이다. 이 항아리의 내용을 간단히 써 보자면 처음에 독 짓는 젊은이한테 만들어진 항아리가 있는데 이 항아리는 처음 만들어진 것이나 썩 잘 만들어지지 않았다고 한다. 그래서 그런지 어딘가에 쓰이지도 않고 방치되다가 사람들이 오줌독으로 쓰기 시작하여 드디어 어딘가에 쓰인다고 기뻐하기는 했지만 자신이 단지 오줌독으로 쓰이기 위해 태어난 것이 아니라고 믿었기 때문에 좋아하지 않았다. 그래도 오줌독에 있던 오줌을 거름으로 쓰며 싱싱한 채소들이 자라날 때 뿌듯함을 느끼긴 했지만 좋아하는 것은 아니었다. 시간이 지나 오줌독으로도 쓰이지 않게 되었을 때, 오줌독 신세를 벗어났지만 이번에야말로 소중한 무언가가 되고 싶다고 생각했다. 어느 해 봄에 폐허가 된 가마터에 제법 큰 절을 짓게 되어 대웅전, 비로전이 생기고 종각도 만들었지만 사람들은 소리가 맑고 알차지 못하다고 생각을 해서 고민을 하다가 이 항아리를 발견하고 종각 아래에 묻었더니 소리가 맑아졌다고 한다. 그 항아리는 자신이 그 곳에 묻히기

위해 만들어졌다고 생각을 했고 어딘가에 필요하고 소중한 무언가가 되었다고 생각하여 기뻐했다.

[B] 이 소설의 교훈은 누구의 삶이든 참고 기다리고 노력한다면 그 삶의 꿈이 이루어진다는 것 같다. 나도 항상 모두에게 특별하고 소중한 사람이 되고 싶다고 생각을 했었는데 그럴 필요가 없는 것 같다. 그 사람에게 특별하고 소중한 사람이 되기 위해 노력을 해도 단지 그 사람이 그렇게 느끼지 못한다면 한 순간 끝나는 것이고 그저 내가 특별하고 소중하게 여기는 사람, 나를 그렇게 받아들여주는 사람에게 노력하고 기다리면 될 것 같다. 먼 미래를 보지 말고 지금 현재에 잘 하고 싶다. 이 소설의 교훈은 누구의 삶이든 참고 기다리고 노력한다면 그 삶의 꿈이 이루어진다는 것 같다.

-사전 감상문-<항아리>-S16

S16의 감상문은 학습자의 소설 감상 양상을 전형적으로 보여준다. [A] 부분에서 소설의 줄거리를 기술한 후, [B] 부분에서는 소설이 주는 교훈을 서술하고 있다. [A]로부터 [B]로 나아가는 단계 사이에는 '소설에는 반드시 교훈이 있다'는 암묵적 전제가 숨어 있다. 이는 우리의 수업 문화 속에 즐거움만을 위한 소설 교육이어서는 안 된다는 강박관념이 들어 있으며 학습자 역시 이를 내재적 가치로 인식하고 있음을 보여 준다. 소설 교실에서 활용되는 텍스트는 윤리적 가치를 포함하고 있거나, 그렇지 않을 경우에도 텍스트로부터 윤리적 가치를 이끌어내는 수업 활동과 연관되는 경우가 많다.[154] 학습자는 '소설로부터 교훈을 얻어야 한다'는 무의식을 가지고 소설의 의미를 재음미하고, 그 결과 <항아리>라는 텍스트로부터 '누구의 삶이든 참고 기다리고 노력한다면 그 삶의 꿈이 이루어

154) 이혁규 · 김향정은 미야자와 겐지의 동화 <주문이 많은 음식점>에 대한 일본의 초등학교 수업을 한국 교사들에게 참관하도록 한 후 이 텍스트가 소설 교육용으로 적절한지, 나라면 어떻게 수업할 것인지를 구안해 보도록 하였다. 많은 교사들은 이 텍스트가 말하려는 의도가 분명하지 않고 감동이나 교훈을 주는 바가 없어 텍스트로 적절하지 않다고 평가했으며, 또한 이를 바탕으로 수업을 하고자 할 때 '행동하기 전에 생각하라', '인간의 무지와 자기 정당화' 등의 교훈을 이끌어내고자 하였다. 연구자는 교사들의 이러한 경향이 한국의 교과서에서 감동과 교훈 위주의 텍스트들이 주로 다루어진 데서 영향을 받았기 때문이라 진단하고 있다. 이혁규 · 김향정, *Japanese Class from Korean Teacher's Perspective,* 『교원교육』 31(4), 한국교원대학교 교육연구원, 2015, pp.255-270.

진다.'는 교훈적 가치를 이끌어내고 있다.

> 어느 한 강아지가 누고 간 똥이 강아지똥이 됨으로부터 이야기가 시작된다. 흙을 만나고 바람을 만나며 아빠에 대한 그리움만 더 키우게 된다. 책을 읽다 보면 먼저 세상 밖으로 나간 아빠 똥을 찾아다니다 낯선 곳에 나 혼자 남겨진 듯하다 하며 쓸쓸한 느낌을 받게 되는 구절이 있는데 이렇듯 강아지똥이 외로움을 느끼는 부분에서 나도 막 뭉클해지고 도와주고 싶다는 생각이 들었다. 현실에서 우리가 강아지똥을 만나면, 가엾게 여기거나 "아, 도와주고 싶다."라는 생각은 아마 그 누구도 하지 않을 것이다. 오히려 더럽다고만 느낄 뿐. 이 책을 읽으며 우리가 너무 똥을 더럽게 생각했나 라는 생각이 들었다. 똥은 거름에 사용되는 등 자연에도 큰 도움을 주는데 말이다. 앞으로는 똥에 대한 인식을 좀 바꿔보면 어떨까 라는 생각을 했다. 쉽게 되진 않을 거 같지만 나부터 실천하면 어느 순간 똥이 너무 더러운 존재가 아닌 우리 삶에 도움을 주는 소중한 존재가 되지 않을까. 그렇게 사람들의 인식이 바뀌는데 내가 큰 도움이 되었으면 좋겠다.
>
> -사전 감상문-<강아지똥>-S18

위 감상문에서 학습자는 <강아지똥>을 읽고 '강아지똥'의 처지에 대해 공감하고 정서적으로 이입하였음을 토로한다. '나도 막 뭉클해지고 도와주고 싶다는 생각이 들었다.'는 부분에서 학습자의 텍스트에 대한 공명이 일어났음을 엿볼 수 있다. 그런데 이러한 정서적 공감은 현실 세계에서 '똥'에 대한 인식이 텍스트 세계에서와는 다름을 인식하는 순간 교훈적 언어로 변모한다. '나부터 실천하면' 혹은 '사람들의 인식이 바뀌는데 내가 큰 도움이 되었으면 좋겠다.'라는 대목은 학습자의 사고 과정에서 자연스럽게 도출된 것이라기보다는 독서 경험이 도덕적 가치로 이어져야 한다는 강박에서 나온 것이다. 이는 '강아지똥'으로 촉발된 미적 정서가 윤리로 이행하는 과정에서 타자의 목소리로 비약적으로 전환되었음을 드러낸다. '이 책을 읽으며 우리가 너무 똥을 더럽게 생각했나 라는 생각이 들었다. 똥은 거름에 사용되는 등 자연에도 큰 도움을 주는데 말이다.'와 같은 대목은 학습자가 획득한 윤리가 텍스트 세계에 대한 경험에서 나온

것이 아님을 암시한다. 학습자는 텍스트에 형상화된 '강아지똥'이라는 존재에 대한 이입을 '똥'이라는 실물 세계의 대상과 연결 지으며, 똥의 유용함에도 불구하고 똥이 천대받는 상황에 대한 문제를 제기한다. 그러나 텍스트가 제안하는 주제는 '똥이 유용한데도 사람들이 무시한다'는 메시지와는 거리가 멀다. '강아지똥'은 소외되고 배제된 약자로, 텍스트는 그 작은 존재가 하나하나 얼마나 소중한가를 말해 주고 있다. '강아지똥'이 피워내는 민들레꽃은 그가 자신의 진정을 다해 만들어낸 것이기에 별처럼 아름답다. 그에 비해 학습자가 도달한 '똥'이라는 사물에 대한 새로운 인식의 필요성은 새로운 유용성의 발견에 가까우며, '강아지똥'에 대한 감정적 이입에서 나왔다고 보기 어렵다.

소설은 인류의 문화적 전통 속에서 허구 세계를 통해 현실 세계를 성찰하고 소망스런 가치체계를 새로이 구성하도록 하는 윤리적 역할을 감당해 왔다. 그러나 소설의 윤리성은 텍스트에 구현된 윤리적 가치를 학습자가 그대로 수용하는 데에서 비롯되는 것이 아니라 텍스트의 형상성을 통해 텍스트 속 경험과 몰입, 반동의 변증법적 상호작용을 거치는 과정에서 생성된다. 독자는 텍스트 세계를 경험하는 과정에서 자기 해석을 통해 새로이 윤리를 수립하게 된다.[155] 소설은 외부적 가치를 독자가 인지하고 수용하도록 하는 것이 아니라, 형상화된 세계의 경험을 통해 독자로 하여금 기존의 윤리를 다시 성찰하도록 하고, 이를 통해 새로운 윤리로 나아가게 한다는 점에서 윤리적이다.

소설과 윤리적 가치의 연계는 도식적이거나 외부적 주입의 형태일 수 없으며, 텍스트에 대한 깊이 있는 탐색과 전유의 변증법을 통과하는 것이어야 할 것이다. 소설에 대한 심미적 경험은 그것이 본연의 의미로서 충분히 수행될 때 자연스럽게 윤리적 성찰과 존재론적 전환으로 이어진다.

---

155) 우한용, 「문학연구의 관점과 윤리의 문제」, 『현대문학이론연구』 6, 현대문학이론학회, 1996, pp.99-122.

한편 학습자의 텍스트 읽기 경험은 학습자의 경험 세계에 진동을 일으키고 정서 혹은 가치관에 변화를 가져오기도 하였다. 이를 '학습자 지평의 진동과 변환'으로 코딩하였다.

> 난 책을 읽고 한동안 멍 했다. 그리고는 줄곧 이 책에 대해 생각해 보았다. 내 생각에 이 책은 약간의 플라시보 효과를 이용해 그 주인공에게 정말 꿈을 불어넣어 그 꿈을 실현하도록 도와주는 책 같다. 자신이 믿으면 진실이 되고 자신이 믿지 않으면 진실이 되지 않는 것을 중요하게 부각시키는 책인 것 같다.
>
> -사전 감상문-<꿈을 찍는 사진관>-S10

S10은 소설 읽기의 경험 후 계속해서 소설에 대해 생각해 보게 되었다고 토로한다. 소설 읽기의 경험은 학습자의 지평을 흔들고 가치의 전환을 촉구하기도 하며 정서적 울림을 가져오기도 한다. S10은 이를 '한동안 멍 했다.'라고 표현하고 있다. S10의 진동은 윤리적인 것이라기보다는 새로운 상상력과의 만남으로 인한 미적 쾌감에 가깝다. S10은 작품이 주는 상상력의 작동 속에서 인지적, 정서적 진동을 경험하고 있다. 이는 S10이 가진 지평의 재편 가능성을 암시하지만, 아직은 가능성의 영역에 머물러 있을 뿐 구체적인 변환의 과정으로 이행해 가고 있다고 보기는 어렵다.

Ⅳ. 심미적 문식성 신장을 위한 소설 교육 경험의 실행

이 장에서는 심미적 문식성 신장을 위한 소설 교육 경험을 실행하고 이를 해석 현상학적으로 탐구하였다. 먼저 심미적 경험으로서의 교육에 대한 양상 분석 결과를 바탕으로 심미적 문식성 신장에 중점을 두어 세 단계의 수업을 설계하였다. 수업의 설계에서는 심미적 문식성의 구조를 기반으로 하면서 학습자의 심미적 경험에서 미흡한 양상을 중점적으로 보완하고자 하였다.

다음으로 한 학급을 대상으로 10차시의 수업을 실행하고, 수업 경험을 중심으로 동료 교사 및 연구자와 성찰적 대화를 가졌다. 각각의 경험들은 해석 현상학적 반성을 거친 후 해석 현상학적 글쓰기로 형상화하였다.

이 장에서 실행한 세 단계의 수업 경험은 고립된 것이 아니라 연계적 의미를 가진다. 단계별 실행에서 새로운 설계나 시도가 적용되었으나, 그 전제가 이전 단계의 수업에 대해 공학적 의미에서의 실패를 판정하는 것은 아니며, 이전 경험의 연장선상에서 새로운 경험을 추가함으로써 경험을 새롭게 재구성하고자 하는 것이다.

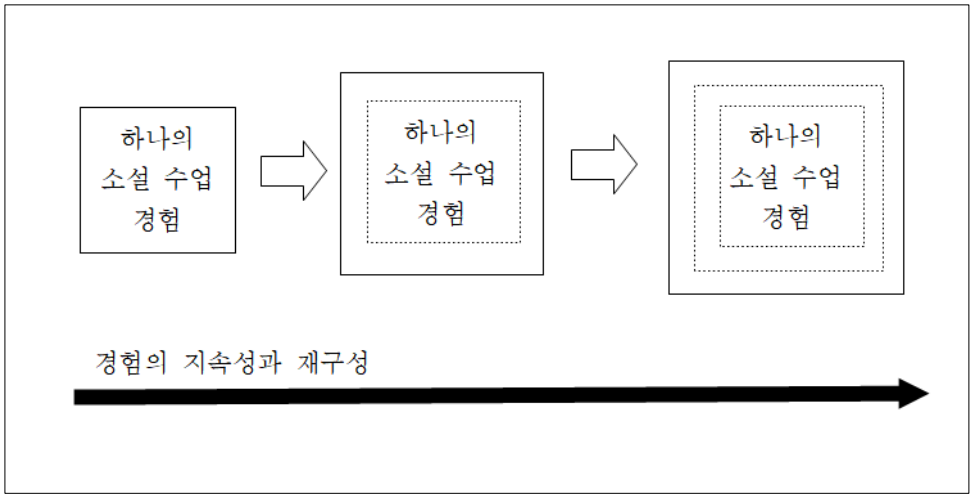
이러한 수업 설계는 듀이의 '교육적 경험' 구성 원리에 따른 것이다.[156] 듀이에 의하면 진정한 교육은 경험을 통해 이루어진다. 이때 모든 경험이 교육적 경험이 되는 것이 아니라, 주체와 대상 간의 상호작용 및 계속적인 성장이 이루어지는 경험만이 교육적으로 의미 있는 경험이 된다. 이전의 경험은 다음의 경험 속에서 다시 재구성되며 새로운 경험마다 새로이 재구성된다. 그러므로 학습을 위해 제공되는 경험은 이전의 경험을 계속해

156) J. Dewey, *Experience & Education*, 『경험과 교육』, 박철홍 역, 원미사, 2002, pp.121-140, p.199.

서 확장하고 재구성할 수 있도록 긴밀하게 연관되어 있어야 한다. 각각의 경험은 주체와 환경과의 교변작용(交變作用, transaction)[157]을 통해 통합되며 성장으로 향하게 된다.[158]

연구의 3단계 설계에서 1단계의 심미적 경험은 2단계의 심미적 경험의 토대가 되며, 2단계의 심미적 경험은 3단계의 심미적 경험에 '기존의 경험'으로서 의미를 가지게 된다. 그 과정에서 학습자와 텍스트의 교변작용이 활발하게 이루어지게 된다. 이러한 경험의 계속성 원리 및 상호작용 원리를 부각하기 위해 각 단계의 학습자는 동일한 집단으로 설정하였고, 각 단계마다 상이한 테스트를 제시하여 학습자의 심미적 경험이 재구성되며 심미적 문식성이 성장하는 과정을 질적으로 탐구하고자 하였다.

<표 11> 지속적이고 성장적인 과정으로서의 소설 교육 경험 재구성



157) 로젠블랫은 이를 '상호교통' 작용이라 지칭하고, 문학 독서 작용의 핵심적 요소로 규정하였다. L. M. Rosenblatt, *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, 『독자, 텍스트, 시』, 김혜리·엄해영 역, 한국문화사, 2008.

158) 최홍원은 이와 같은 듀이의 경험 개념에 기반하여 문학적 경험이 하나의 텍스트에 국한된 일회적 경험으로 그칠 것이 아니라 학습자와 텍스트를 고려한 횡적·종적 경험으로 조직되어야 한다고 제안한 바 있다. 최홍원, 「문학교육에서 경험의 재개념화와 교육적 실천을 위한 연구」, 『국어교육학연구』 29, 국어교육학회, 2007, pp.311-345.

이 연구는 해석 현상학적 연구 방법을 통해 소설 교육의 경험을 응시하고 그 본질을 규명하고자 하였다. 해석 현상학적 연구는 하나의 개별적이고 주관적인 경험 속에서 경험의 본질을 포착하여 이를 반성적으로 해석함으로써 사태를 통한 보편성을 획득하고자 한다. 질적 분석의 과정에서는 질적 분석 도구인 'NVIVO12' 소프트웨어 프로그램을 활용하였다. 'NVIVO12'는 최근 질적 연구 분야에서 빈번하게 사용되고 있는 CAQAS(Computer-assisted Qualitative Data Analysis) 소프트웨어 중 하나로, 질적 연구 분석에서 자의적이고 환원적인 분석을 피하고자 할 때 유용하게 사용된다.[159] CAQAS의 활용은 소설 교육 경험의 현상에 대한 연구자의 주관적 해석의 여지를 줄이고 타당성을 확보하기 위한 것이다.

그러나 본 연구의 주된 연구 방법인 해석 현상학적 관점은 연구자의 주관성을 근원적 자질로 가지고 있다. 본 연구에서는 연구의 객관성과 타당성을 염두에 두되 연구자의 주관적 전제를 함께 응시하며 타당성과 설득력을 갖춘 현상의 해석적 탐구에 도달하는 것을 지향점으로 삼고자 하였다. 따라서 CAQAS의 활용은 관찰된 현상들을 범주화 혹은 의미화하기 위해 제한적으로 사용하였으며, 소설 교육 경험의 서술에서는 현상학적 환원에 입각한 연구자의 반복적인 성찰에 초점을 두고 경험으로부터 본질적이고 체험적인 의미를 이끌어내고자 하였다.

1. 연구 맥락 및 연구 참여자 분석

1) 연구 참여자를 둘러싼 맥락 분석

159) CAQAS 소프트웨어는 최근 질적 연구에서 빈번하게 활용되는 추세이다. 문학교육에서는 적극적으로 활용된 사례가 그리 많지 않다. 최근 연구 가운데에서는 학습자의 텍스트에 대한 해석 양상을 분석하는 데에 'NVIVO'가활용된 바 있다.(우신영, 「현대소설 해석 교육 연구-독자군별 해석 텍스트의 분석을 중심으로」, 서울대학교 박사학위 논문, 2015.)

(1) 학교의 특징

S중학교는 공립 여학교로, 수원의 구시가지 지역에 위치하고 있다. 연구가 진행된 2017년 현재 학생 수는 605명이다. 총 22학급의 중소 규모의 학교로, 학교가 위치한 지역의 사회·경제적 여건은 중간 정도이다. 학부모들의 참여는 학교 운영에 꼭 필요한 부분을 지원하는 정도로 소극적인 편이나, 학부모들은 대체로 학교의 교육활동에 긍정적이며 호의적인 태도를 갖고 있다.

S중학교는 2013년부터 혁신학교로 지정되어 운영되고 있다. S중학교가 주력한 것은 학습자의 자기주도적인 배움이다. 학습자의 학습과 삶에 대한 자발성을 끌어내며, 창의적이고 비판적인 사고력을 키울 수 있는 교육과정 및 수업, 평가의 모색이 S중학교 교육활동의 핵심 전제이다. S중학교에서는 교사의 교육과정 및 수업 혁신에 대한 자율권이 적극적으로 권장된다. S중학교는 학생이 성장하는 학교 교육을 하기 위해서는 교사 역시 함께 성장해야 한다고 보고, 학교의 전문적 학습 공동체화에 주력해 왔다. 이러한 노력은 주목할 만한 성과를 이루었다고 평가되어 왔다. S중학교는 2016년의 혁신학교 종합평가에서 '우수' 등급을 받았으며, 혁신학교 재지정교로 선정되어 다시 4년간 혁신학교를 운영하게 되었다.

S중학교의 또 하나의 주력 과제는 '학교 민주주의'로, 구성원 하나하나의 목소리를 소중히 여기는 '우정과 환대의 공동체'로 학교를 자리매김하고자 노력해 왔다. S중학교는 민주적인 배움 공동체를 만들어내려는 노력의 결과로 구성원 간의 신뢰와 진지하고 행복한 배움에의 지향 등을 공유하고 있다.

(2) 교육과정 및 교육 의제 등 교육적 맥락

S중학교가 속한 경기도교육청은 혁신교육의 과제로 '창의적 교육과정' 및 '학생중심수업'을 강조하고 있다.[160] 또한 최근에는 '교육과정-수업-평가-기록의 일체화'를 기조 정책으로 삼고 적극적으로 관련 정책을 펴고 있다. 특히 중학교 1학년에 자유학년제가 도입되어 지필평가를 보지 않는 등 중학교 교육의 맥락이 최근 몇 년 사이 크게 변화하였다. 경기도의 경우 자유학년제는 2018년에 2학년까지 확대 운영되며, 일부 시범학교의 경우 3학년에서도 운영되고 있다.

국가적 차원에서는 핵심역량을 기반으로 한 2015개정 교육과정이 고시되고 대학 입시에서 학교생활기록부가 강조되면서 중등학교 수업의 변화에 대한 사회적·교육적 요구가 대두되었다.

이러한 교육적 맥락은 본 연구자가 적극적으로 소설 교육 관련 교육과정 및 수업을 재구성하는 데에 실천적 뒷받침이 되어 주었다. 본 연구자는 평가나 선발을 위한 수업이 아닌 교육 본연의 목적을 구현하는 '문학 수업다운 문학 수업'을 구안하고 이를 실행하고자 하였다. 본 연구자는 무엇보다도 '심미적 경험'이 수업의 핵심이 될 수 있을 것이라 보고, 이를 수행할 수 있는 능력인 '심미적 문식성'을 신장하기 위한 수업을 실행하고자 하였다.

(3) 사회적 맥락

사회적 맥락에서는 인공지능 알파고의 충격 속에서 4차 산업혁명에 대한 담론이 유행하였다.[161] 이와 함께 미래 사회의 변화에 대응하는 교육의 필요성이 주요 의제로서 다루어졌다. 미래 사회의 변화는 주로 디지털 매체의 발달과 함께 논의되고 있다. 학습자들은 종이 책보다 디지털 텍스트나 영상 등의 향유 문화에 더욱 익숙해져 가고 있으며, 이러한 상

160) 경기도교육청 발간자료, 『혁신교육 이렇게 합니다』, 2017.
161) K. Schwab, *Shaping the Fourth Industrial Revolution*, 『제4차 산업혁명』, 송경진 역, 새로운 현재, 2016.

황에서 소설 장르의 위상 역시 급격하게 변화하고 있다.

또한 급격한 사회의 변화 속에서 미처 성숙되지 못한 민주주의에 대한 반성과 요구가 커졌으며, 학교 교육이 곧 민주적 시민 교육이어야 한다는 성찰의 움직임이 크게 일어났다. 문학 교실에서 학습자의 반응에 주목하는 것은 이러한 시대적 요구에 문학교육적으로 부응한 것이라고도 볼 수 있다.[162] 이러한 맥락 속에서 학습자들은 미성숙한 타자가 아니라 텍스트에 함께 의미를 부여하는 주체적 참여자들로서 문학 수업 경험을 할 수 있도록 장려된다.

2) 연구 참여자 분석

(1) 본 연구자의 특성 및 현상학적 선입견의 파악

해석 현상학적 관점에서는 본질이 현상의 배후에 있는 것이 아니라 현상 자체에 있다고 설명한다. 이는 어떠한 선입견이나 이론적 개념 없이 현상을 있는 그대로 바라보고 그 본질을 밝히고자 하는 것이다.[163] 해석 현상학적 연구를 위해서는 먼저 본 연구자의 주관적 한계 및 본 연구자가 갖고 있는 주제에 대한 선입견을 파악하고, 이를 괄호치기해 두는 과정이 필요하다.

본 연구자는 중등 교사로 22년간 재직해 온 국어 교사이다. 2017년 현재 S중학교에서 1학년과 2학년 국어 교과를 담당하고 있다. 본 연구자는 소설에 대한 특별한 애호의 태도를 가져 온 소설 향유자로, 학생들에게 본 연구자가 경험한 소설 향유의 즐거움과 감동을 전달해 주고자 노력해 왔다. 또한 본 연구자는 소설을 읽는 데에서 그치지 않고 작가로서의 꿈

162) 양정실, 「우리나라 문학교육 연구에서 독자 반응 이론의 수용 현황과 전망」, 『문학교육학』 38, 한국문학교육학회, 2012, pp.99-123.

163) 이남인, 「현상학과 질적 연구 방법」, 『철학과 현상학 연구』 24, 한국현상학회, 2005, pp.91-121.

을 가지고 소설을 창작해 오기도 하였다. 또 한편으로 연구자는 2014년부터 2017년까지 현대산문교육 박사 과정을 수료하고 관련 연구 활동을 해 오고 있는 국어 교육 연구자이기도 하다. 이러한 연구자의 다중적 정체성은 이 연구의 자기 실행 연구로서의 성격을 규정짓는 데 핵심적인 요소가 되었다. 본 연구자의 관심은 학교 교실 속에서 소설 교육이 본연의 역할을 잘 수행하도록 하는 데에 있으며, 그 핵심은 학생들이 소설을 즐겨 향유하며 문학 문화에 적극적으로 참여할 수 있도록 하는 것이라 생각해 왔다. 한편으로 본 연구자는 문학 교육을 통해 학생들과 '인간다움'이란 무엇이고 어떻게 그것을 더 나은 방향으로 만들어갈 것인가를 고민하고자 해 왔다.

또한 본 연구자는 교실 속의 소설 교육 경험이 그 자체만으로는 본연의 모습에 도달하기 어려우며 동료 교사와의 협업, 이론적 차원과의 연계, 교육적, 사회적 맥락의 고려와 변화 시도 등 다양한 차원과 관련을 맺고 있다고 본다. 이러한 생각에서 동료 교사들과 수업 및 교육에 대한 연구 모임에 참여하며 지속적인 성찰과 모색을 수행해 왔다. 본 연구 역시 그러한 과정의 연속선상에 있다.

해석 현상학적 연구는 현상학적 환원을 통해 연구자가 미리 설정해 둔 연구 가정이나 주입된 견해에서 벗어나 경험 그 자체를 보고자 하는 것이다. 그러나 한편으로 완전한 의미의 현상학적 환원은 불가능하다. 인간은 세계를 하나의 터전으로 삼아 세계와 끊임없이 교섭하는 능동적인 존재이기 때문이다. 이를 메를로 퐁티는 '세계-에로-존재(être-au-monde)'라고 명명하였다.[164] 지각하는 이의 시선에는 이미 개인의 역사뿐 아니라 상호주관적인 문화와 역사가 침전되어 있고, 매 순간 세계와 상호 교류하면서 주관이 재구성된다. 현상학은 '무엇인가에 대해 지향하고 있는' 의식에 나타나는 '현상'을 탐구하는 것이다. 이때 의식은 그것이 지향하

164) M. Ponty, *Phénoménologie de la perception*, 『지각의 현상학』, 류의근 역, 문학과지성사, 2002.

고 있는 대상과 분리될 수 없는 존재이며, 이를 통해 현상학은 객관과 주관의 이원론적 구분을 지양할 수 있게 된다.[165]

본 연구는 연구자가 심미적 문식성을 중심으로 한 이상적 소설 경험을 설계하고 이를 실행하는 것이므로, 본 연구자가 가진 이론적 견해나 가정 자체가 선입견이자 의식의 지향성이라 할 수 있다. 본 연구자는 그 선입견 자체를 인지한 상태에서 교사와 학생들의 소설 수업 경험을 있는 그대로 응시하면서, 관찰된 사태를 분석의 자료로 삼아 탐구하고자 한다.

(2) 학생 참여자 분석

이 연구는 연구자가 2017년 현재 담당한 5개의 학급 가운데 한 학급을 목적 표집(purposive sampling)하여 학급 내에서의 수업 실행 과정을 연구하였다.

연구에 참여한 학생들은 중학교 2학년 26명으로, 모두 여학생이다. 이 학생들은 2017년 3월부터 본 연구자와 주 4회 국어 수업을 해 왔다. 학생들과 본 연구자 사이에는 신뢰 관계가 형성되어 있으며 국어 수업의 참여도가 타 학교에 비해 높은 편이다. 수업 중에 잠을 자거나 수업에 집중하지 못하는 학생이 거의 없으며, 대부분의 학생들이 수업 활동에 성실하게 참여한다. 학생들의 학업 능력은 S시의 중학교들 가운데 평균을 약간 웃도는 수준으로, 매우 뛰어나다고도 매우 낮다고도 하기 어렵다.

학생들의 소설 독서율은 비교적 높은 편이다. 대상 학습자들에 대한 사전 설문 결과, 평소에 소설을 즐겨 읽는가 하는 질문에 대하여 26명의 학습자들 중 15명(57.7%)이 매우 그렇다(6명) 혹은 약간 그렇다(9명)고 응답하였으며, 보통이다(9명), 그렇지 않다(2명)고 응답한 학습자는 11명

165) 홍옥진, 앞의 글, pp.55-57.

(42.3%)이었다.

매우 그렇다고 응답한 학습자들은 '평소에 독서를 자주 하고 좋아하는데, 특히 관심 있는 분야가 소설'이라고 그 이유를 설명하였다. 또 '평소에도 소설을 즐겨 읽으며 재미있게 읽다 보니까 절로 책을 읽는 수가 늘고 이제는 거의 습관처럼 읽다시피 해서', '평소에도 여러 종류의 소설을 즐겨 읽었고, 논술을 해서 단편문학과 세계문학도 많이 찾아보고 읽고 재미있다고 생각하기 때문이다'라고 응답한 학습자도 있었다. 이 학습자들의 경우 주체적인 소설 향유가 체화되었다고 볼 수 있다.

'약간 그렇다'고 응답한 학습자들의 경우 그 이유를 보면 '책을 읽는 것을 그다지 좋아하지는 않지만 소설책을 그나마 좋아해서', '종이 소설책은 많이 안 읽지만 전자 소설책은 많이 읽기 때문에'라고 진술하고 있다. 이들은 대체로 적극적인 소설 향유자는 아니나 소설에 대한 약한 정도의 호감을 갖고 있었다.

'보통이다'라고 응답한 경우는 그 이유로 '한 번 보기 시작하면 계속 읽지만, 그런 경우가 가끔 있기 때문이다', '즐겨 읽지는 않지만 가끔씩 읽으면 재미있다', '소설을 읽기 시작하면 읽는데 책 읽는 걸 별로 안 좋아해서', '평소 여가 시간에는 소설이 아닌 다른 것(휴대폰, 웹툰 등)에 시간을 보내기 때문'. '소설을 즐겨 읽지 않아서'라고 진술하였다. 이 학습자들은 대체로 소설 읽기에 흥미가 없거나 소설 읽기 경험을 지속적 혹은 자발적으로 갖지 않는 소설 비향유층으로 분류할 수 있다.

'그렇지 않다'고 응답한 학습자도 있었는데 이들은 그 이유로 '평소에 책을 잘 접하지 않았다', '읽을 시간이 없음'이라 진술하였다.

독서 관련 설문에 대해 학습자들이 실제 자신의 성향보다 조금 더 상향 조정하여 응답하는 경향이 있음을 감안할 때 실제로 '능동적인 독자'라 분류될 만한 학습자는 '매우 그렇다'에 응답한 6명과 '약간 그렇다'에 응답한 9명 중 일부일 것으로 추측된다. 상향 응답의 가능성을 고려하더라도 57.7%의 학습자가 소설 향유도에 긍정적으로 답변한 것은 또래 중

학생 집단에 비해 상당히 높은 편이다.

좋아하는 장르를 묻는 질문에 많은 학생들은 로맨스 소설이나 웹 소설, 추리 소설 등을 선호한다고 응답하였다. 국어 학원이나 논술 학원에 다니는 학생들이 1/3 가량 있으며, 이 학생들은 학원에서 과제로 제시한 도서를 읽고 이에 대해 토론하거나 교사로부터 내용을 정리하는 강의를 듣는다고 응답하였다.

(3) 동료 국어 교사 분석

본 연구에는 S중학교 국어교사 4명 중 3명이 참여하였다.[166] 교사 3인의 개별적 정보는 다음과 같다.

<표 12> 연구 참여자 중 동료 교사 그룹에 대한 정보

참여자별 부호화	교육 경력	본교 재직 년수 (2017년 현재)	성별	업무 및 특이사항
T1	17년	2년	여	• S중 2학년 담임교사 • 본 연구자와 동 학년을 함께 지도하고 있음. • 본 연구자와 수업 친구를 맺고 있음.
T2	22년	3년	여	• S중 연구부장 교사 • 본교 전입 이전에는 고등학교 3학년 수업을 주로 맡아 왔음
T3	21년	3년	여	• S중 3학년 부장 교사 • 타시도에서 전입해 옴.

S중학교의 교사들은 전문적 학습 공동체[167]를 형성하고 이를 통해 다

166) 이하 교사 3인을 각각 T1, T2, T3로 부호화하여 표기하고자 한다.

167) 전문적 학습 공동체는 학자에 따라 다양하게 개념화하고 있으나, 대체로 교사들이 교육 전문성을 기반으로 하여 협력적이고 성찰적인 공동 연구와 실천을 수행하는 학교 안 혹은 밖 교육 공동체를 의미한다. 서경혜, 『교사학습공동체』, 학지사, 2015.

양한 방식으로 교육과정 재구성을 해 나가고 있다. 국어과 교사 학습 공동체에서는 S중학교의 교육목표 및 S중학교의 상황 맥락을 고려하며 국어과 교육과정 및 수업을 공동으로 계획하고 실행하고 있다.

특히 수업 실행에 있어서 S중에서는 모든 교사가 연중 2회 수업공개를 실시하고, 수업에 대한 성찰회를 정기적으로 가져 왔다. 또한 '수업친구'[168] 제도를 운영하여 두 명의 교사 혹은 세 명의 교사가 소규모의 성찰 그룹을 형성하고, 서로의 수업에 대해 비평 에세이를 써 주는 동료 장학 시스템을 운영하고 있다.

(4) 소설 교육 연구자 분석

이 연구에 참여한 동료 연구자 2인은 대학원에서 박사 과정을 수료한 소설 교육 전공자이다.[169]

<표 13> 연구 참여자 중 동료 연구자 그룹에 대한 정보

참여자별 부호화	연령	성별	비 고
R1	35	여	• 소설 교육 박사과정 수료 • 고등학교 교사로 12년간 재직 중
R2	33	여	• 소설 교육 박사과정 수료 • 소설 교육 및 분과 융합적 연구 수행

연구자 R1은 고등학교에 12년간 재직해 오고 있으며, 매체와 소설 장르와의 연관성에 주목한 연구를 수행해 오고 있다. R2는 소설 교육과 인문학 및 사회학 일반을 연계하는 통섭적 연구를 수행해 왔다. 동료 연구

168) '수업친구'란 교사들 상호간의 수업 성찰 제도를 말하는 것으로, 이전의 연구수업 혹은 수업 장학과 달리 교사들의 자발성에 근거하여 보다 깊이 있고 친밀한 관계에 바탕한 수업 연구와 성찰을 제도화한 것이다. 김보미 외, 『수업친구』, 지식프레임, 2015.

169) 이하 연구자 2인을 R1, R2로 부호화하여 표기하고자 한다.

자들은 본 연구자와 수년간 함께 공부 모임 및 세미나 등을 진행해 오면서 연구 주제에 대한 문제의식을 공유하였고, 본 연구의 실행 연구 과정 및 결과물에 대한 성찰을 공동으로 수행하였다. 본 연구자는 동료 연구자들의 견해를 참조하여 수업 경험에 대한 분석 및 음미의 과정을 실시하고, 이를 토대로 하여 다음 단계의 수업을 설계하였다. 동료 연구자들은 '이 수업에서 학습자들이 심미적 문식성을 신장하고 있는가'에 주목하여 연구 과정 및 결과를 성찰하고, 이를 본 연구자와의 담론장에서 소통하였다. 이 연구는 이러한 과정 자체를 소설 교육을 둘러싼 의미 있는 경험의 하나로 보고 연구의 대상으로 삼았다.

2. 소설 교육 경험에 대한 해석 현상학적 탐구

1) 첫 번째 소설 교육 경험: 학습자와 텍스트의 만남

(1) 텍스트의 선정 및 수업 설계

① 대상 텍스트 및 선정 이유

1차 수업의 텍스트는 하근찬의 <수난이대>로 선정하였다. <수난이대>는 아버지와 아들의 2대에 걸친 수난사를 통해 태평양 전쟁과 한국전쟁이라는 우리 민족의 역사적 고난을 형상화한 작품이다. <수난이대>는 중학교 교과서에 여러 차례 실린 교육 정전[170]이다. 2007 개정 교육과정기에는 총 8종의 교과서에 실렸으며, 2009 개정 교육과정기에서도

170) 정전(正典, canon)은 측정의 도구로 사용된 '갈대'나 '장대'를 뜻하는 고대 그리스어 'Kanon'에서 유래된 말로, '규칙' 혹은 '법'의 의미로 사용되어 왔다. 문학의 장에서 정전은 교육의 국면에서 보편적인 가치를 지녔다고 인정되는 텍스트의 목록을 의미한다. 문학 교육에서의 정전은 교과서에 수록되었는가의 여부에 의해 판단되어 왔다. 박용찬, 「문학교과서와 정전(正典)의 문제」, 『국어교육연구』 38, 국어교육학회, 2005, pp.49-70.

역시 8종의 교과서에 실려 있어 현대소설 텍스트 가운데 가장 많이 수록된 작품이다.[171] 하나의 소설 텍스트가 교과서에 수록되어 정전이 되기 위해서는 문학 연구의 성과를 기반으로 문학 교육의 목적, 교육과정의 성취기준, 학습자의 수준 등 다양한 요소들에 대한 교육 공동체의 숙의의 과정을 통과해야 한다.[172] <수난이대>는 주로 시대적·사회적 배경이 소설 속에 어떻게 형상화되는가를 학습하도록 하는 성취기준과 연계되어 빈번하게 호명되어 왔다. 이는 이 작품이 시대적 맥락을 반영하면서도 중학교 학습자의 발달 수준에 맞는 텍스트 특성을 지녔기 때문인 것으로 판단된다.

그런데 한편으로 시대적 맥락에 관한 성취기준과 연관되어 학습되다 보니 소설의 배경이 되는 태평양전쟁과 한국전쟁의 이해 및 인물의 신체적 장애가 상징하는 바 등에 대한 학습이 초점을 이루며, 소설의 결을 따라 읽는 심미적 경험에 대한 고려는 상대적으로 미흡하였다.

<수난이대>는 S중학교에서 선정하여 사용하고 있는 국어 교과서[173]에 수록되어 있으며, 중학교 문학 성취기준 가운데 '작품의 창작 의도와 소통 맥락을 고려하며 작품을 수용한다.'를 구현하기 위한 텍스트로 활용되었다. 해당 단원의 학습활동은 다음과 같은 흐름으로 구성되어 있다. 먼저 <수난이대>를 읽고 작품의 시대적 배경을 바탕으로 작품의 주제와 소통 맥락을 파악하도록 하였다. 작가가 직접 작품의 창작 과정을 밝힌 글을 통해 창작 의도를 이해하게 하며, 전쟁을 겪은 당시의 독자와 오늘날의 독자가 이 소설을 어떻게 받아들일지 소통 맥락의 차이를 알아보도록 구성하고 있다.

<수난이대>는 일반적으로 '심미적 경험'을 위해 선택되는 제재라 하기 어렵다. 그럼에도 본 연구에서 <수난이대>를 텍스트로 선정한 이유는

171) 양윤모, 「중학교 국어교과서 수록 현대소설과 정전의 의미: 2012년 교과과정을 중심으로」, 『어문론집』 62, 중앙어문학회, 2015, pp.621-644.
172) 정진석, 「문학교육에서 『무정』의 정전화 연구: 2차 교육과정부터 2009 개정 교육과정까지의 교재화를 중심으로」, 『현대소설연구』 67, 한국현대소설학회, 2017, pp.243-287.
173) 이도영 외, 『중학교 국어 4』, 창비, 2012.

다음과 같다. 첫째, 앞에서 살펴 본 바와 같이 <수난이대>가 교육정전으로서의 기능을 하고 있어, 본 연구가 보편적 국어 수업의 상황에 시사점을 줄 수 있을 것이라 판단하였다.

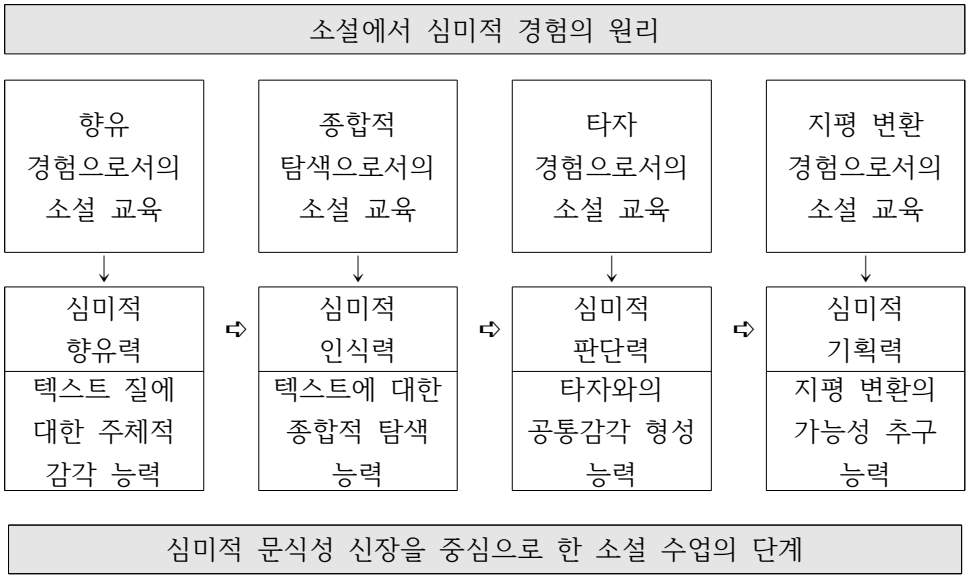
둘째, <수난이대>는 S중학교가 채택하고 있는 교과서에 수록된 작품으로, 정규 교육과정 및 교과서의 변화를 도모하고자 하는 본 연구의 취지를 적절하게 살릴 수 있을 것이라 보았다.

셋째, 심미적 문식성을 기르기 위한 소설 수업의 목표는 어떤 텍스트든 심미적으로 경험할 수 있는 능력을 기르는 것이다. 그렇다면 '심미적 경험'에 최적화된 텍스트보다는 상대적으로 '심미적 경험'의 측면에서 접근되는 경향이 적은 텍스트가 더 의미를 가질 수 있을 것이라 보았다.

② 수업 실행의 구체적 내용

수업의 설계는 앞서 규명한 심미적 경험 원리 및 그에 기반한 심미적 문식성의 구조를 참조하여 다음과 같이 설정하였다.

<표 14> 수업 설계의 기본 원리



소설 교육에서 심미적 경험의 원리는 첫째, 향유 경험으로서의 소설 교육, 둘째, 종합적 탐구 경험으로서의 소설 교육, 셋째, 타자 경험으로서의 소설 교육, 넷째, 실존적 지평 변환 경험으로서의 소설 교육이다. 이를 신장하기 위한 심미적 문식성을 각각 '심미적 향유력', '심미적 인식력', '심미적 판단력', '심미적 기획력'으로 구조화하고, '텍스트 질에 대한 주체적 감각 능력', '텍스트에 대한 종합적 탐색 능력', '타자와의 미적 공통감각 형성 능력', '지평 변환의 가능성 추구 능력'으로 구체화하여 이를 단계화하였다.[174] 수업의 전체적인 흐름은 다음과 같다.

<표 15> 1단계 수업 진행 절차

준비 차시	사전 설문지 작성 및 감상문 쓰기	• 소설 작품을 자유롭게 골라 감상문을 작성
1차시	▪ 텍스트 질에 대해 주체적 감각하기	• 텍스트 묵독 및 인상 깊은 부분 표현하고 공유하기
2차시	▪ 텍스트에 대해 종합적 탐색하기 ▪ 타자와의 공통감각 형성하기	• 각자 질문을 세 가지씩 만들고 이를 모둠에서 공유하도록 함. • 모둠별 세 개의 질문을 뽑아 전체 공유하고 함께 해결
3차시	▪ 지평 변환을 위한 모색하기	• 문학 작품 함께 감상하기 • '우리 시대의 수난이대' 소설 계획서 쓰기

174) 심미적 문식성의 네 단계 가운데 '심미적 향유력'과 '심미적 기획력'은 수업의 실제 안에서 온전히 관찰되기 어려운 측면을 가진다. 이는 소설 경험의 전후에 형성되는 가능적·잠재적 능력이기 때문이다. 이 연구는 관찰 기간 및 방법의 한계로 인해 두 능력의 단초를 확인하는 데에 그친다는 제한점을 지닌다. 그럼에도 두 능력을 심미적 문식성의 단계로 포함시킨 것은 소설 수업의 경험이 두 능력의 가능성을 촉진하는 중요한 역할을 하며, 형체화하거나 가시화하기 어려운 두 능력이 심미적 문식성의 핵심적 요소라고 보았기 때문이다.

학습자들은 먼저 소설 텍스트를 함께 묵독하며 읽는다. 텍스트를 읽으면서 인상 깊은 부분을 찾아보도록 하고 그 부분을 그림으로 그리도록 한다.

1차시 수업에서는 이렇게 각자 읽으며 정리한 내용들을 함께 공유하며 내용을 정리해 보도록 하였다. 2차시 수업에서는 <수난이대>에 대한 질문을 각자 세 가지씩 만들고, 그 질문에 대한 답을 생각해 보도록 하였다. 3차시 수업에서는 소설의 형식 및 구성에 대해서 학생들 스스로 탐색해 보도록 하고, 간단한 감상문을 작성하도록 한 후 이를 전체 공유하였다. 마지막으로 '우리 시대의 수난이대' 소설 계획서를 작성하도록 하였다.

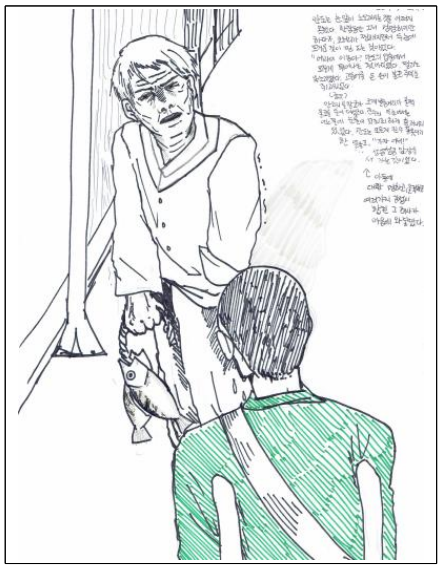
(2) 소설 수업 경험의 탐구

1단계 수업은 2017년 11월부터 시작되었다. 수업 실행에 대한 계획을 세운 후 IRB 승인을 받기까지 여러 달의 시간이 소요되었다. 그로 인해 10월에 1단계 수업을 진행하고자 했던 처음의 계획보다 늦은 시기에 수업을 시작할 수밖에 없었다.

총 10차시 중 첫 시간에는 이전 독서 시간에 읽은 소설 작품 중 하나를 골라 자유롭게 감상문을 작성하도록 하고, 소설 흥미도 및 소설 수업에 대한 생각을 묻는 사전 설문조사를 실시하였다.

두 번째 수업부터 본격적인 1단계 수업을 실시하였다. 학생들은 별도의 독서 시간을 활용하여 하근찬의 <수난이대>를 교실에서 묵독하였으며, 본 연구자가 제안한 양식에 따라 소설 중 인상 깊은 장면을 그리고 해당되는 구절을 옮겨 쓴 후, 왜 그 장면이 인상 깊었는지를 각자 서술하였다.

<그림 8> 1단계 <수난이대> 인상 깊은 장면 고르기 활동지-S24



교사[175]는 먼저 학생들이 독서 활동 중 작성한 활동지를 모두 칠판에 부착하였다. 다음으로 모둠별로 한 명씩 나오도록 하여 그림을 시간 순서대로 정리해 보도록 하였다. <수난이대>는 아버지인 만도를 초점화자로 하여 아들인 진수가 전쟁터에서 돌아오는 현재의 시간과 만도의 과거 회상을 교차하여 서술하는 방식으로 구성되어 있다. 학생들이 소설 속 서사의 흐름을 파악할 수 있도록 칠판을 과거와 현재의 두 흐름으로 분할하고, 학생들의 활동지를 시간 순서 및 서술 순서에 따라 배열해 보도록 하였다.

앞으로 나온 학생들은 서로 의논해가며 임의대로 붙여진 학생들의 그림을 재배열하였다. 학생들이 자리로 돌아간 후 교사는 전체 학생들과 함께 <수난이대>의 내용을 정리하기 시작했다. 학생들이 그린 그림을 중심으로 인상 깊은 구절을 낭독하고, 왜 그 구절이 인상 깊었는지 말해

175) 수업의 질적 묘사에 있어 본 연구에서는 연구자가 곧 연구 참여자인 자기 탐구 연구이기에, 메타적 거리두기를 위해 본 연구자를 '교사'라 칭하기로 한다. 수업에 대한 질적 묘사는 본 연구자의 수업을 촬영하여 이를 녹취하고 여러 차례 재생하는 과정을 거쳐 작성하였다.

보도록 하였다. 1단계의 1차시 수업의 도입 장면은 다음과 같다.[176]

S25: <진수가 돌아온다. 진수가 살아서 돌아온다. 아무개는 전사했다는 통지가 왔고, 아무개는 죽었는지 살았는지 통 소식이 없는데, 우리 진수는 살아서 오늘 돌아오는 것이다.>
아버지가 아들을 생각하는 마음이 잘 드러나 있고, 앞으로의 수난을 암시하는 것 같아서 마음이 아파서 이 장면을 선택했습니다.

Ca: 와! (학생들 박수 친다.)

TR: 그러네요. 여기 보니까 앞으로 일어날 일이 암시가 돼 있네요. '설마 나 같이 되진 않았겠지!' 만도같이 되진 않았지만, 다리가 한쪽 없어졌지. 뭔가 불길한 예감이, 말이 씨 된다고, 왠지 이루어질 것 같아. 그 장면이 첫 장면에 나와 있고요. 그러면서 가는 길에, 바로 정류장에 가는 게 아니라 어딜 들릅니다. 어딜 들를까요?

Cm: 생선가게.

Cm: 고등어 사러.

TR: 그렇지요. (학생들, S15의 그림을 보고 웃음)

TR: 명작이에요. S15가 나와서 한 번 요 구절을 읽어줘 볼게요. (S15 앞으로 나온다) 단순한데, 뭔가 핵심이 들어 있네요.

S15: 어, '만도는 진수가 돌아오는데 고등어나 한 손 사가야 되는 게 아닐까 싶어서였다'라는 부분입니다. 진수를 기다리는 만도의 마음이 느껴져서 아버지의 마음을 알게 됐습니다. (학생들 박수)

TR: 좋아요. 이렇게 해서 시장에서 고등어를 삽니다. 고등어를 사러 갔는데, S7이 그려줬네요. 같은 장면을 지금 골랐어요. 구절은 같은 구절이고요. 재밌는 게, 여기서 S15가 그린 건 아들한테 줄 장면을 상상하는 거지, 맞아요?

S15: 맞아요.

TR: 근데 S7이 그린 건 시장에 가서 고등어를 사고 있는 그 장면을 그린 거예요. 같은 장면을 그리고 있어요. 그러면서 과거의 일을 만도가 중간 중간 회상을 하지요? 어떤 일들이 있었나 한 번 봅시다. 나처럼 되진 않

176) 이하 인용문에서 학습자는 S로 표기하고, S1, S2, S3 등으로 일련번호를 붙여 개별 학습자를 부호화한다. 수업을 진행하는 교사는 TR로 표기한다. 특정한 학생을 지칭할 필요가 없거나 구분이 어려울 경우에는 C로 표기하고, 거의 전원이 대답을 한 경우 Ca로, 학생들 중 다수가 응답한 경우는 Cm으로, 학생들 중 일부가 응답한 경우는 Cs로 표기한다. 학생들의 발언 중 텍스트를 인용하여 읽는 부분은 < >로 표시한다.

았겠지, 하면서 만도가 떠올린 장면들이 있어요. 자, 근데 이 중에서 어떤 게 더 먼절까? 얘가 먼저 같네요. 만도가 외나무다리를 건너면서, 여기 내가 한 번 빠졌었지, 하고 회상을 합니다. 이건 누가 했나요?

Cm: S22요.

TR: S22가 나와서 한 번 읽어 주세요. (S22 나온다)

S22: '팔뚝 하나가 몽땅 잘려 나간 흉측한 몸뚱아리를 하늘 아래 드러내 놓고 있어야 했기 때문이었다.' 팔뚝 하나가 몽땅 잘려 나간 흉측한 몸뚱아리를 하늘 아래 드러내 놓고 있어서 창피한 걸 생각하는 장면인데 그래서 안 챙피하면 좋겠어요. (Ca 웃음)

TR: 자, 지금 만도는 팔 하나가 없어요. 그래서 외나무다리 술 먹고 건너다가 떨어졌는데, 떨어진 거 자체보다 만도가 두려워하는 건 뭐예요?

Cm: 팔.

Cm: 팔 없는 거.

TR: 자기 팔 없는 거. 옷을 벗고 말려야 되는데, 누가 자기 팔 없는 몸뚱이를 볼까봐, 그게 두려워서, 누가 오면 숨고 이랬던 일을 떠올리는 거예요. 자 그럼 만도한테는 이 팔이 없는 게 굉장히 큰 상처였겠구나, 힘든 일이었겠구나, 하는 생각이 들지요? 자, 그러면서 또 이 팔은 어떻게 해서 없어졌냐하면 뭉게뭉게….(다른 학생의 그림을 보면서) 굉장히 아주 리얼하게 그렸어요. 이거 빨간 건 핀가?

Cm: 네.

TR: 이건 S17이 그린 겁니다. S17도 아주 리얼하게…. 이게 팔이에요?

S17: 네.

TR: 이 생생한 장면을 딱 옮겼어요. S17 나와서 얘기해 주세요. 구도가 심상치 않아요. (S17 앞으로 나온다)

S17: <만도가 어렴풋이 눈을 떠 보니, 바로 거기 눈앞에 누구의 것인지 모를 팔뚝이 하나 아무렇게나 던져져 있었다. 손가락이 시퍼렇게 굳어져서 마치 이끼 낀 나무토막처럼 보이는 팔뚝이었다.>

Ca: 와~ (박수)

TR: 수고했습니다. 여기가 되게 충격적인 장면이지요? 만도가 깜짝 놀라서 정신을 차려 보니까 저 앞에 누구 팔이 하나 있어. 저게 누구 팔인가 했더니 으악, 내거야!

Cm: 으아아~(비명)

- 1단계 1차시 수업 전사본

전체적인 흐름은 교사의 주도하에 학생들이 자신들이 작성한 내용을 앞에 나와 발표하고, 교사가 전체 학생들과 추가적인 문답을 주고받으며 내용을 구성하는 방식으로 이루어졌다. 학생들 가운데는 교사의 질문에 주도적으로 답변하는 학생들이 1/3정도 되었고, 다른 학생들도 수업에서 벗어나지 않고 집중하며 발표와 문답 내용을 경청했다. 학생들의 답변은 대체로 단답형이었고, 교사가 이야기의 흐름을 위해 던지는 질문에 호응해 주는 방식으로 이루어졌다. 학생들은 서로의 대답을 층층이 쌓아가며 보완하는 방식으로 상호 대화하였다. 가령 교사가 “가는 길에, 바로 정류장에 가는 게 아니라 어딜 들릅니다. 어딜 들를까요?” 라고 묻자 “생선가게”라는 응답이 나오고, 이것이 범주가 크다고 생각한 다른 학생이 “고등어 사러”라는 응답으로 구체화하고 있다. 이와 같은 대화 방식은 수업 전반에 걸쳐 고르게 드러났다.

교사는 만도가 두려워하는 것이 무엇인가 하는 질문을 던지고, “팔”, “팔 없는 거”로 이어진 학생들의 단답형 대화를 상세화하여 부연 설명해 주면서 다음 그림으로 연결해 주는 역할을 하고 있었다.

TR: 다들 이 장면에서 굉장히 아버지가 충격을 받았을 거다, 이런 얘길 했거든. 이 중에 누구 거 한 번 들어볼까? S12 걸 한 번 들어 봅시다.

S7 : 잘 그렸어.

S15: 대박 잘 그렸어.

TR: 구도가 되게 멋있어요. 두 사람이 만나는 걸 위에서 봤어요. 자, 어떤 장면인가 하면, 한 번 읽어 봅시다.

S12: <부르는 소리가 들렸다. 만도는 깜짝 놀라며 얼른 뒤를 돌아보았다. 그 순간 만도의 두 눈은 무섭도록 크게 떠지고, 입은 딱 벌어졌다. 틀림없는 아들이었으나, 옛날과 같은 진수가 아니었다. 양쪽 겨드랑이에 지팡이를 끼고 서 있는데, 스쳐 가는 바람결에 한쪽 바짓가랑이가 펄럭거리는 것이 아닌가. 만도는 눈앞이 노오래지는 것을 어쩌지 못했다. 한참 동안 그저 멍멍하기만 하다가, 코허리가 찡해지면서 두 눈에 뜨거운 것이 핑 도는 것이었다. “에라이 이놈아.”>

아버지의 마음이 어떤지 짐작이 안 갔고, 또 자신과 비슷해진 처지가

된 아들에게 슬펐을 거 같아요.

TR: 이게 어떤 마음일까 짐작이 안 간다, S12는 이렇게 썼거든. 멍하고 울컥하고 여러 가지 감정이 합친 거지. 만도가 마지막에 가자 어서, 이러고 그냥 가버리지. 그 부분이 마음에 와 닿았다고 써 줬어. 또 다른 사람, 이 학생 누군가요. 굉장히 잘 그렸네. (Ca 웃음)

S7: 사람이 3등신이야.

TR: 그래서 여기서 처음으로 아들이 다리를 잃었단 사실을 알게 됐지요. 이 소설의 굉장히 중요한 장면이네. 그러면서 이제 가자, 하면서 아버지가 가버리지, 여기서 아버지의 반응이 좀 이해가 돼요? “아이고 아들아, 너 어쩌다 그랬냐!”하는 게 아니라 “가자!” 하고 가 버리는 거야. (Ca 웃음)

S10: 귀여워!

S15: 화 난 거 아니에요?

TR: 왜 화 났을까요?

Cm: 속상해서.

S10: 자기랑 똑같은 처지가 돼 가지구….

TR: 혹시 아들이 부끄러운 건 아니었을까요?

S10: 에이, 아니에요.

S16: 설마요.

S7: 에이.

S8: 그건 아니에요.

S10: 애들 반응이 너무 능청스러워요. (Ca 웃음)

TR: 약간 복잡다단하고 아들이 안쓰럽고, 어떻게 이런 처지가 됐을까 너무 안타깝고 한데, 그걸 구구절절 꺼내놓을 만큼 섬세하고 다정다감하고 이런 사람은 아닌 거지. 그래서 그냥, 나도 어쩔지 모르겠으니까 가자, 하고 그냥 가버리는 거지. 자 그 다음에 또 많이 그린 게 뭐냐 하면 먼저 가는 장면이에요. 먼저 가는데 아버지가 그냥 쿵쿵 가 버리고 진수는 뒤를 따라가는데, 목발 짚고 따라갈 수가 없어요. 거리가 점점점점 멀어지지. 그래서 S13이 뭐라고 했냐 하면, S13 걸 한 번 들어 봅시다. 자, 아버지는 멀리 갑니다. 아들은 뒤에서 힘껏 따라가고 있지요?

S13: <앞장서 가는 만도는 뒤따라오는 진수를 한 번도 돌아보지 않았다. 한눈을 파는 법도 없었다. 무겁디 무거운 짐을 진 사람처럼 땅바닥만을 내려다보며 이따금 끙끙거리면서 부지런히 걸어만 가는 것이다. 지팡이에 몸을 의지하고 걷는 진수가 성한 사람의, 게다가 부지런히 걷는 걸음을 당해 낼 수는 도저히 없었다. 한 걸음 두 걸음씩 뒤지기 시작한 것이 그

만 작은 소리로 불러서는 들리지 않을 만큼 떨어져 버리고 말았다.>
어, 만도랑 진수가 안쓰러워보여서, 그래서 골랐어요.

TR: 수고했습니다. 나와서 발표하면 박수 꼭 쳐 주세요. 우리 학교 학생들이 소설을 되게 잘 읽는 거야. 어 무정해! 이럴 수도 있는데, 이 장면을 보면서 아버지 마음을 느껴 주잖아. 왠지 안쓰럽고 더 슬픈 장면이라고 얘기해준 사람들이 있었어. 자 그러다가 가는 길에 또 중요한 장소에 들러요. 어디 들르나요?

- 1단계 1차시 수업 전사본

학생들이 인상 깊었다고 꼽은 장면들 중에는 여러 학생들이 지목한 장면도 있었다. 겹치는 장면은 그 중 한 학생이 발표하고, 나머지는 교사가 소개해 주는 방식으로 진행하여 같은 발표가 반복되지 않도록 하였다.

특히 만도와 진수가 역에서 처음 만나는 장면, 두 사람이 외나무다리를 건너는 장면을 그린 학생들이 가장 많았다. 학생들은 아들의 모습을 본 만도의 심경이 어떠했을지, 그런 모습으로 아버지 앞에 돌아온 진수의 마음은 또한 어떠했을지 하는 부분에서 인물에 몰입하고 그들의 심리를 이입하여 인식하고 있었다. 학생들은 다른 학생들이 나와서 발표할 때에 집중하여 경청하고, 발표의 내용에 공감한다는 표현을 언어와 표정, 동작 등 다양한 방식으로 드러내었다.

교사는 학습자들의 반응을 좀 더 강화하고 보완해주는 방식으로 수업 말하기를 진행하였다. '어떤 마음일까 짐작이 안 간다'고 발표한 학생의 발언의 숨은 의미를 해석하여 "멍하고 울컥하고 여러 가지 감정이 합친 거지."라고 추가 진술하였다.

때로는 의도적으로 오류라고 볼 수 있는 해석을 제시하기도 하였다. 만도가 진수를 보고 먼저 돌아서는 장면에서 "혹시 아들이 부끄러운 건 아니었을까요?"라고 발문하자 학생들은 "에이, 아니에요.", "설마요.", "그건 아니에요." 하고 적극적으로 반응하였다. 학생들은 자신들의 반응을 "애들 반응이 너무 능청스러워요."라고 스스로 분석하기도 하였다.

학생들은 교사의 반응이 왜곡된 것이라는 알고 적극적으로 반응하였으

나 그것을 정선된 문장으로 조리 있게 설명하지는 않았다. 교사는 이에 이어 다음과 같이 진술한다.

TR: 아들이 안쓰럽고, 어떻게 이런 처지가 됐을까 너무 안타깝고 한데, 그걸 구구절절 꺼내놓을 만큼 섬세하고 다정다감하고 이런 사람은 아닌 거지. 그래서 그냥, 나도 어쩔지 모르겠으니까 가자, 하고 그냥 가버리는 거지.
- 1단계 1차시 수업 전사본

교사의 진술은 학생들이 모호하게 생각하는 바를 대리 진술한 것이다. 교사는 학생들이 소설 속 인물의 행동과 그에 담긴 심리를 적절하게 파악했는지를 살피고 안내하는 한편 학생들의 반응을 상세하게 풀어 제시함으로써 반응의 모델로서의 역할을 하고 있다.

TR: 자, 이번에는 S5가 고른 장면이에요. S5가 나와서 한 번 읽어봐 주세요. 또 걸어가는데 위치가 좀 바뀌었네요. (S5 앞으로 나온다.)

S5: <지팡이를 짚고 기우뚱기우뚱 앞서 가는 아들의 뒷모습을 바라보며 팔뚝이 하나밖에 없는 아버지가 느릿느릿 따라가는 것이다.>
이 장면에서 한쪽 다리가 없는 아들을 바라보는 아버지의 마음이 잘 느껴져서 골랐습니다.

TR: 이번엔 바뀌었지요. 아들이 먼저 가고 아버지가 따라가요. 그러면서 아들 모습을 보니까 안쓰럽고 짠하고 우예 살꼬 여러 가지로 심란심란한 거지. 그러다가 이제 마지막으로 외나무다리를 건너는 장면이 나와요. 자, 여기 칸이 너무 좁아서…. 다 여기에요. 다 이 장면이에요. 이 중에서 누구 걸 들어 볼까. 난 이 중에서 이 에일리언이 제일 마음에 들어요. S3 한 번 나와서 이야기해 주세요. (S3 앞으로 나온다.)

S3: <나꺼정 이렇게 되다니 아부지도 참 복도 더럽게 없지. 차라리 내가 죽어 버렸더라면 나았을 낀데….>
인상 깊은 이유는 아버지와 아들이 서로 몸이 불편하여 외나무다리에서 아버지와 아들이 가는 게 너무 짠했습니다.

TR: 발표하는 것도 진짜 짠해 하면서 발표하는 것 같아. 지금 외나무다리는 목발 짚고 건널 수가 없어요. 그렇겠지? 그래서 진수가 물로 건너려고 그냥 바지를 걷고 있으니까 만도가 업혀라 하면서 업어주지? 만도는 고

등어를 들고 있어서 업어주기가 어려우니까 진수가 그걸 대신 들어주지. 서로 도와줘 가면서 외나무다리를 건너는 장면이네. 자, 그러면서 아버지가 업고 건너면 되는 거 아니가, 하면서 건너가는 장면이고요. 담에 제일 마지막에, S1이 그려준 이 장면 설명을 좀 듣겠습니다. 눈앞에 누가 얘들을 보고 있지요. 재밌는 그림이지? (S1 앞으로 나온다.)

S1: <눈앞에 우뚝 솟은 용머리재가 이 광경을 가만히 내려다보고 있었다.> 인상 깊은 이유는 용머리재가 든든하게 지켜주는 것 같은 느낌이 인상 깊었습니다.

TR: 뭔가 귀여워 보이기도 하고 약간 사악해보이기도 하고, 이게 이 소설에서 되게 중요한 장면인 거 같아요. 이걸 얘기를 좀 해 볼 텐데, 용머리재가 이 둘을 쳐다보는 게 어떤 의미인가.

S1: 앞으로 둘이 좋게 앞날을 이겨낼 거 같다는 의미….

TR: 음…. 용머리재가 어떤 표정을 하고 있었을까요? 자, S1이 이렇게 상상을 했어요. 아마 얘네를 지켜주고 싶은 걸 거다. 다음에 앞으로 좋은 일이 있을 거다? 뭔가 좀 더 긍정적인 얼굴로 웃으면서, 그래그래 너희들 그렇게 도와가며 살면 돼, 그런 의미일 수도 있을 것 같고. 또는?

S25: 감동받으면서, 울면서….

TR: 또는? 이게 만약에 이 소설을 쓰고 있는 작가 또는 서술자의 눈이라고 생각해 봅시다. 누군가 쓰고 있겠지요? 그 사람이 외나무다리를 건너는 이 두 사람을 봤을 때 어떤 느낌일까?

S16: 뿌듯함?

TR: 뿌듯하고.

S19: 대견함?

TR: 대견하고. 안쓰럽겠지? 저거 어떡하지? 근데 어떻게든 이겨나가겠지…. 그래 그래, 파이팅, 뭐 이런 거 아닐까? 그래서 이제 용머리재가 어떤 표정일까가 되게 중요할 거 같아. 이거를 나중에 조금 더 해석을 해 보기로 하겠습니다.

- 1단계 1차시 수업 전사본

마지막 발표자인 S1은 외나무다리를 건너는 만도 부자의 모습을 용머리재가 내려다보는 장면을 골랐다. S1의 그림에는 용머리재가 의인화되어 다정한 눈과 웃는 입매를 가진 것으로 그려져 있었다. 또한 이 장면이 인상 깊은 이유를 '용머리재가 든든하게 지켜주는 것 같은 느낌이 인

상 깊었다'고 이야기했다.

<그림 9> 1단계 <수난이대> 인상 깊은 장면 고르기 활동지-S1

교사는 S1의 발표를 듣고 난 후 '용머리재가 이 둘을 쳐다보는 게 어떤 의미인가.'라는 추가 질문을 던졌다. S1은 '앞으로 둘이 좋게 앞날을 이겨낼 거 같다는 의미'일 거라고 응답했다. 이는 S1이 그린 그림에서 용머리재가 흐뭇하게 웃고 있는 표정을 한 것으로 반영되어 있다. 교사는 S1의 발언을 정리해 준 후 전체 학생들에게 다시 생각을 물었다. 학생들은 '감동받으면서, 울면서', '뿌듯함', '대견함' 등으로 대답하며 용머리재가 어떤 감정을 느꼈을지 유추해 보고 있다. 교사는 용머리재의 시선이 서술자 혹은 작가의 시선이라고도 볼 수 있음을 덧붙여 이야기하고, 이후에 이와 관련하여 더 생각해 보도록 안내하였다.

TR: 자, 이렇게 우리가 수난이대의 줄거리를 가지고, 여러분이 읽은 내용들을 쭉 한번 정리를 해 봤어요. 정리를 해 보니까 수난이대가 어떤 의미인지는 좀 알겠지?

그런데 조금 더 깊이 있게 이해해 보기 위해서 여러분이 질문을 한번 만들어 보세요. 나눠 준 활동지에다가 세 개를 만들 거예요. 세 개를 다 만들고 나서 답을 또 만들 거예요. 좋은 질문은 좋은 답을 데리고 온다

고 했습니다. 좋은 질문을 만들어 보세요. 질문 다 만든 다음에는 도장을 받을 거예요. 모둠끼리 모여서 나는 이런 질문을 만들었어, 하고 질문들을 공유를 하고요.

- 1단계 1차시 수업 전사본

전체 공유가 끝난 후에는 2차시를 위한 활동지를 배부하고 각자 질문을 만들어 보도록 하였다. 학생들은 각자 조용히 질문 만들기 작업을 하는 것으로 1차시 수업을 마쳤다.

2차시 수업은 각자 만든 질문을 모둠별로 공유하고 전체 발표하는 것으로 설계하였다. 학생들은 각 모둠에서 자신들이 만든 질문을 공유하고 난 후, 그 가운데 두 개씩을 뽑아 칠판에 붙이고 모둠별로 발표하였다.

3차시는 이제까지 읽었던 내용을 기반으로 문학 작품을 해석하고 비평하는 시간을 가졌다. 활동지를 중심으로 모둠이 함께 토의하면서 내용을 작성해 보도록 하였다.

S19: 얘들아, 소설 속의 시대적 배경을 정리해 보자. 그래 언제일까?
S25: 무슨 전쟁이 두 번 일어났다잖아. 태평양전쟁하고 2차 대전인가?
S19: 일본과 미국.
S25: 1차가 언제였지?
S19: 1차가 독일, 미국.
S25: 아무튼, 전범이라는 사람들이 독일이랑 일본이잖아.
S19: 선생님! 1차 대전이 독일이 일으킨 거예요?
TR: 응.
S19: 아, 그럼 맞네.
S5 : 제2차 세계대전이야. 제2차 세계대전 안에 태평양전쟁이 있었던 거야.
S25: 근데 왜 배경은 한국전쟁이야.
S19: 아냐. 한국전쟁이 막 끝난 후야.
S17: 야, 만도 어디로 갔냐. 만도 진짜 군함도 간 것 같은데.
S19: 아니야, 군함도는 일본이잖아.
S25: 만도는 일제 강점기때긴 해.
S5 : 맞아, 일제 강점기.
S19: 시대적 배경은 6·25 한국 전쟁이 끝난 후.

S25: 6・25.
S5 : 6・25 이후.
S25: 창작 배경 설명에 나와 있어.
S19: 아니, 일단 소설만 읽었을 때.
S25: 선생님이 창작 배경 참고하라 하셨어.
S19: 그래도 일단 소설만 갖고 볼 때.
S25: 그니까 소설만 읽었을 때 생각할 수 있지 않나?

-1단계 3차시 모둠토의 전사본

S25는 교과서에 제시된 작가의 창작 의도에 관한 글을 통해 시대적 배경을 확인하고자 한 반면, S19는 텍스트의 내용만을 보고 시대적 배경을 찾으려 하고 있었다. 텍스트 자체만으로도 시대적 배경을 이끌어낼 수 있는가를 의도적으로 탐색하고 있는 것이다. 학생들의 역사적 지식은 그리 명확하지 않아서, 1차 세계대전과 2차 세계대전을 명확히 구분할 수 없었다. 교사가 이 모둠의 토의 내용을 지켜보고 있자, 교사에게 역사적 맥락에 대한 질문을 던지기도 하고, 교사의 조언을 바탕으로 다시 소설로 돌아와 시대적 배경을 유추하고자 하였다. 이 모둠은 활동지에 '6・25 전쟁이 끝난 후'라고 시대적 배경을 정리하였다. 두 번의 전쟁이 등장했다는 것은 인지하였으나 사건이 일어나고 있는 현재의 시대적 배경만을 묻는 것이라고 발문의 의도를 파악하였기 때문이라고 판단된다.

S19: 소설의 내용 및 말하고자 하는 바?
S25: 아버지와 아들이 전쟁에 의해 수난을 겪고 그 고난을 극복해가는 모습을 그린 것.
S5 : 우리나라 민족의 고난과 역경을 이겨내는 것, 그런 것 아냐?
S25: 그런 거겠지?
S5 : 말하고자 하는 바는 한국이 전쟁 후에 고난을 이겨나가는.
S19: 이겨나가는 의지를 말하고자 하는 게 아닐까?
S19: 두 번의 전쟁을 겪은 우리나라가….
S25: 두 번의 전쟁을 겪었다 하기엔 좀 애매하지 않나? 태평양전쟁이 우리나라에서 일어난 건 아니잖아.

S19: 근데 일본이 일으키니까 우리나라가 끌려가잖아. 총알받이로.
S25: 그건 그래.
S19: 우리가 너무 역사적으로 파고드는데, 그냥 고난으로 하자.
S25: 고난을 이겨내는 의지.

-1단계 3차시 모둠 토의 전사본

학생들은 소설이 말하고자 하는 바를 '아버지와 아들이 전쟁에 의해 수난을 겪고 그 고난을 극복해가는 모습을 그린 것' 혹은 '우리나라 민족의 고난과 역경을 이겨내는 것' 등으로 정리하였다. 학생들의 진술은 소설 교육의 국면에서 전형적으로 제시되는 주제 요약 방식과 유사하다. 또한 진술을 적확하게 구사하여야 한다는 의식도 가지고 있다. '두 번의 전쟁을 겪은'이라는 표현이 적절한가를 논의한 끝에 '고난을 이겨내는 의지를 말하고자 하였다'고 모둠이 함께 의견을 수렴하여 정리하였다.

모둠 토의가 끝난 후에는 토의 내용을 전체가 함께 공유하며 정리하였다. 교사는 전체 학생들에게 질문을 던지고 함께 내용을 완성해 가는 방식으로 수업을 진행하였다.

전체 공유가 끝난 후 학생들은 개별 텍스트 읽기와 모둠 토의 과정을 거쳐 소설에 대한 자신의 생각과 느낌을 감상문으로 작성하였다.

마지막으로 교사는 '우리 시대의 수난 이대'라는 주제로 소설 계획서를 써 보도록 하였다. 이는 현재의 맥락과 상이한 시대적 배경을 지닌 소설을 학생들의 현재의 삶으로 가져와 현동화하기 위한 것이다. 교사는 이러한 수업 활동을 통해 '수난이대'라는 제목의 의미를 명료하게 인식하게 하는 동시에, 소설 작품을 읽는 행위에 담긴 실존적 의미에 대한 이해를 심화시켜 줄 것이라 기대하고 있었다.

학생들은 '우리 시대의 수난이대'를 잘 드러낼 수 있는 제재로 '성차별', '학력 사회', '가정 폭력', '자연 재해', '유전병', '학교 폭력' 등을 선정하였다. 교사는 '등장인물', '시간적・공간적 배경', '주요 사건' '그 외에 계획할 일' 등의 항목을 제시하고 그에 따라 구체적인 소설 계획을 세워

보도록 하였다.

(3) 소설 수업에 대한 성찰의 경험

① 학습자 활동 및 면담 분석

학생들은 수업 후 가진 면담에서 인상 깊은 장면을 그림으로 그려 보고 친구들과 나눠 보면서 소설을 잘 이해할 수 있었다고 말했다. 특히 자신이 그냥 지나친 부분을 다른 학생들이 지적하거나, 혹은 자신이 인상 깊었던 부분을 여러 학생이 그렇다고 지적한 데서 깊은 인상을 받았다고 이야기하였다.

> TR: 그림 그려서 줄거리를 파악해 보는 활동을 했는데, 그건 어땠어?
> S16: 각자 감명 깊었던 장면을 그리니까, 애들끼리 같은 장면을 그려도 해석이 다르니까 그게 재밌었고, 그림 같은 것도 여러 가지가 나오고 구도도 다르니까 되게 재미있게 봤어요. 한 번씩 더 해석하니까 또 조금씩 달라지고….
> – 1단계 학생 면담 전사본-S16

학생들은 대체로 1단계 수업에서 인상 깊은 장면을 나누는 단계와 질문을 만드는 단계에 대해 긍정적인 평가를 내렸다. 특히 다른 학생들과 소통하는 과정에서 자신의 생각과 다른 지점을 발견한 것이 좋았다는 평가가 면담 대상 학생들에게서 공통적으로 제출되었다.

그러나 특히 국어 교과에 흥미와 능력을 갖고 있는 학생들의 경우 그림을 그리고 질문을 만드는 활동에서 더 나아가 좀 더 섬세하고 치밀한 토의 활동을 제안하기도 하였다. 또한 학생들은 다양한 방식으로 소설에 대한 확산적 활동이 이루어졌으면 하는 제안을 하기도 하였다.

② 동료 교사와의 협의

본 연구자가 재직하고 있는 학교의 국어과 동료 교사 3인이 각 단계별 수업에 대한 성찰과 재설계의 과정에 함께 참여하였다. 1단계 수업을 참관한 동료 국어 교사 T1[177]은 1단계의 수업 중 1차시와 2차시를 동영상으로 보고, 3차시를 교실 참관한 후 본 연구자와 수업에 대해 성찰하는 면담을 가졌다.

T1은 1단계 수업에 대하여 다음과 같은 성찰 의견을 제시하였다.

> T1: 수업을 보니까 아이들이 결국은 수난이대에서 무엇을 말하고자 하는지 그 주제를 아주 잘 찾아내고 있거든요. 그렇다면 이 소설은 성공한 수업이라고 저는 생각이 들어요. 왜냐 하면 선생님이 어떠한 힌트라든가 어떠한 특별한 자료를 주지 않았음에도 불구하고 이런 3차시에 걸친 수업 진행에서 스스로 아이들이 이 소설에서 무엇을 말하고자 하는지를 찾아낼 수 있다는 건 굉장히 성공적인 수업이라고 생각이 들어요. 또 저도 수업을 하면서 아이들한테 발문을 많이 하고 생각할 수 있는 시간을 주고 또 아이들 대답을 경청해서 그걸 통해 아이들이 정답이라고, 문학에서 정답이라고 말하기는 참 어렵지만, 원하는 대로 학습 목표대로 찾아갈 수 있는 수업을 좀 이렇게 해보려고 노력하는데, 사실 좀 쉽지 않은 경향이 앞에서 지도하는 선생님의 어떤… 뭐라 그럴까. 제가 좀 성격이 빨라가지고 질문하고 대답을 제가 스스로 막 하는 편인데, 선생님은 질문하고 기다려 주고 또 애들이 부족한 대답을 했을 경우에는 조금 보완하고 이런 것들이 굉장히 잘 되어 있는 것 같고요.
>
> - 1단계 사후 교사 면담 전사본-T1

T1은 참관한 수업이 학생들의 자발적 탐구에 의해 공동의 독해를 찾아가도록 하고 있다는 점에서 성공적인 수업이라고 판단하였다. 또한 학생들의 다양한 답변을 유도하는 발문과 학생들의 답변을 기다리고 보완해 주고 하는 교사의 활동에 긍정적인 평가를 내렸다. T1의 본 수업에

177) 이하 T1으로 부호화함.

대한 긍정적 평가는 수업 자체에 대한 객관적 평가인 한편, 본 연구자와의 우호적인 관계를 기반으로 한 주관적 평가이기도 하다.

T1과의 협의에서 본 연구자는 학습자들의 반응을 교사가 원하는 쪽으로 유도하고 있지 않은가 하는 자성적 문제제기를 하였다.

TR: 사실 그게 제일 고민이기도 한데, 이게 애들한테 반응을 자유롭게 내놓으라고 하는데 저도 이렇게 보면 제가 뭔가 저한테 마음에 드는 반응을 탁 끄집어내서 “그렇지.”라고 얘기해 주면서 제가 원하는 쪽으로 끌고 가는 거예요.
T1: 맞아요.
TR: 은근히 제가 말을 많이 하더라고요.
T1: 나의 모습을 찍어보면, 맞아요.
TR: 발표를 하는데 애들 반, 저 얘기 반 한 것 같아요.
T1: 그래도 반은 괜찮네요. 저는 3분의 2는 제가 끌고 가는 것 같아서 되게 부끄럽고 ‘이러지 말아야지.’ 반성을 하지만, 성향이 좀 급해서 그런 것 같아요.
TR: 그리고 또 사실 시험 직전의 수업이라 저도 이게 신경이 쓰이니까 계속해서 뭔가 “이게 아주 타당한 해석이야.”라는 걸 짚어주고 안 가면 불안한 거죠. 그래서 자꾸만 정리를 해 주고 가고, 답을 보여주는 것처럼 정리를 해가는 부분이 있어서 그게 스스로 되게 좀 아쉽더라고요.
T1: 맞아요.
TR: 발산을 시켜놓고 결국 나중에 내가 수렴하는 게 아닌가 싶어서.

- 1단계 사후 교사 면담 전사본-T1

T1은 본 연구자의 문제제기에 공감하면서 T1 자신의 수업에 비해 본 연구자의 수업은 학생들의 담화가 보다 주도적으로 드러나는 편이라고 진술하였다. 1단계 수업은 2학기 지필평가 직전에 이루어진 수업으로, 그렇기에 지필평가를 위한 대비를 해 주어야 한다는 교사의 의도가 수업에 잠재적인 영향을 미친 것으로 판단된다. 본 연구자는 T1과의 대화에서 평가 상황이 문학 수업에 영향을 미치고 있으며, 이를 어떻게 넘어서야 할 것인가를 모색의 주제로 내놓고 있다.

또한 T1은 수업의 적용 단계인 '우리 시대의 수난이대' 쓰기 활동에 대해 의미가 깊다고 평가하였다.

T1: 사실 마지막 수업에 '지금 살고 있는 오늘날 우리의 모습 가운데 수난은 어떤 것인가, 우리가 받고 있는 고난, 너희들이 각자 처한 고난이 무엇인지 생각해서 한번 이 결말을 바꿔봐라' 이건 굉장히 좋은 수업인 것 같아요. 왜냐하면 그냥 그 시간에 만족하는 것이 아니라, 적용이 사실 굉장히 중요하잖아요. 뭐든지 배우면 적용이 전 제일 중요하다고 보거든요, 이론으로 알고 있는 것보다. 그런데 그런 적용을 할 수 있는 수업을 굉장히 저는 좋은 수업이라고 생각하고, 아이들한테 배움의 의미가 있다고 생각이 들어요. 그래서 생각은 그동안 안 해봤지만 이 단원을 통해서 과연 나에게 닥친 고난은 그동안 뭐였을까, 짧은 14년, 15년이었지만 나에게 고난이 어떤 거였을까, 우리 집안의 고난은 무엇일까, 또 과거에 작년에 무슨 일 있었지를 되돌아보고, 또 여기에 맞춰서 이 정도의 고난은 우리가 충분히 극복할 수 있지 않을까. 왜냐하면 수난이대의 아버지와 아이들도 자기의 어떤 육신의 고난을 통해서 이것도 극복하려고 하는데, 이 정도의 고난은 내가 노력하면 할 수 있지 않을까라고 하는 생각들을 갖게 한다면 전 굉장히 큰 적용 수업이라고 생각이 들거든요.

TR: 써보게 하는 것도….

T1: 예. 써보게 하는 게 중요한데, 이걸 3차시로 끝내는 건 제가 볼 때 너무 짧은 것 같고 한 5차시 정도로 해서.

- 1단계 사후 교사 면담 전사본-T1

T1은 특히 3차시의 수업이 텍스트를 소화하기에 짧은 시간임을 지적하고, 직접 소설을 창작하는 활동으로 구성한다면 학생들에게 의미가 크게 다가올 것이라고 제언하였다. T1의 제언은 본 연구자도 공감하는 바이다. 실제로 본 연구자는 평소의 수업에서 수필 혹은 소설로 감상을 확장하는 수업을 자주 해 왔다. 그러나 연구의 상황에서는 연구 참여자의 수업 시수를 사전에 확정하고 IRB 승인을 받아야 하는 정황, 수업 촬영에 대한 부담감, 여러 시수를 실험 수업으로 잡는 것에 대한 어려움 등으로 확장 부분을 소략하게 다루고 넘어갈 수밖에 없어 본 연구자로서도

아쉬운 부분이었다. 이를 수업 설계에 반영할 방안을 모색한 끝에 2단계 수업에서는 소설의 전체는 아니나 일부분을 골라 직접 써 보는 활동을 실행해 보기로 하였다.

③ 동료 연구자와의 협의

R1과 R2는 동료 연구자로서 연구에 참여하여 수업 동영상 및 활동지 등을 분석한 후 각 수업에 대한 성찰 및 판단을 공유하고 성찰적 협의를 통해 다음 단계의 수업 설계를 위한 의견을 제안해 주었다.

R1은 1단계 수업을 검토한 후 다음과 같은 의견을 제시하였다. 먼저, 수업에서 교사의 개입이 지나치게 많아 보인다는 점을 지적하였다. 교사는 학생들이 발표한 내용을 정리한 후 자신의 의견을 덧붙여 말하고 있는데, 그 과정에서 바람직한 감상에 대한 암시를 강하게 줄 수 있다는 것이다. 교사의 개입이 잦아지면 학생들의 자유로운 탐색이 저해되고 교사의 의도로 수렴될 가능성이 커지게 된다. 이는 본 연구자가 본인의 영상을 재검토하면서 포착한 문제점이기도 하였다.

> R1: 왜냐하면 어쨌든 감상을 유도할 수 있으니까. 자발적으로 여기까지 가게 하는 게 이 수업의 목표일 거 같은데 자발적으로 계단을 밟아가야 하는데 그때마다 선생님이 이렇게 감상해야 하는 거야 하는 식의 암시를 줄 수 있을 거 같아서. 교사의 설명이 조금 평가적인 부분에서는 조금 줄어야 되나? 또 어찌 보면 교사의 그런 감상을 의도적으로 줄 수도 있겠죠? 만약에 그런 게 의도된 게 아니라면 암시하는 그런 게 있을 수도 있을 거 같다는 생각이 들었어요.
>
> - 1단계-연구자 면담 전사본-R1

두 번째로 R1은 이 수업에서 무엇을 심미적 감상의 근거로 삼을 것인가에 대한 문제를 제기하였다. 학생들이 심미적 경험을 했다고 주장할 수 있는 근거를 보다 명료하게 제시할 수 있어야 한다는 것이다. 학생들

이 작성한 활동지를 결과물로 보기에는 결과물의 내용이 소략하며, 교사의 설계에 의해 제시된 생각의 흐름에 학생들이 순차적으로 답을 하는 정도에 그친다면 이것을 학생들의 자발적 감상의 증거로 보기는 어렵다는 것이다.

R1: 질문 두 개 발표한 다음에 모둠활동지 풀었죠. 질문과 답까지. 모둠활동지에는 배경 쓰기, 소설의 의도 쓰기, 구성 표현, 그리고 평가한 다음에 200자평이었고, 그 다음부터 나가서 소설 초안 정도 쓰는 게 흐름인 거죠. 그러면 일단은 학생들이 심미적 감상을 했다고 할 수 있는 증거가 이 수업을 통해 보여져야 한다면 그 심미적 감상의 증거를 요거로 보기엔 얘가 너무 소략해서 그리고 또 그렇게 가다보면 이미 자발적 감상의 내용이 아니라 학습지의 순서를 따라가면서 그 답변의 내용을 그냥 종합해서 엮어낸 정도에서 오히려 끝날 수도 있으니까, 요걸 가지고 이걸 했다고 과연 드러낼 수 있을까 하는 생각이 일단은 들었고.

- 1단계 연구자 면담 전사본-R1

본 연구자는 학생들이 교실이라는 소통의 장에서 텍스트에 담긴 '질적 본질'을 깊이 있게 만나고 이를 통해 실존적 변환에 이르는 과정을 소설의 심미적 경험이라 규정하고 있다. 이를 위해 본 연구자는 글로 쓰인 수업 결과물뿐 아니라 학생들의 수업 활동이나 표정, 태도, 토의의 과정 등을 다각적으로 살펴보고자 하였다. 그러나 그것으로 심미적 경험 여부의 포착에 충분할 것인가가 본 연구자의 고민 지점 중 하나였다.

한편 심미적 경험이 주체의 '자발적 감상'을 강조하는 것이라면 교사가 활동의 흐름을 구획하고 진행하는 수업 방식에 대해서도 근원적인 전환이 필요할 것이다.

R1: 맞아요. 저는 질문은 괜찮은데 답이 이상한 경우도 있더라구요. 이런 질문을 하면 이렇게 답을 하는구나. 예를 들면 '왜 밥을 한 그릇 먹었을까?'에 '배불러서' 이런 거 있잖아요.

TR: '맛이 없어서'.

R1: ‘맛이 없어서’, 이런 거. 질문하는 시점은 괜찮았는데 답이 이상하거나 그런 애들은 아직 심미적 감상을 못 했다고 할 수 있잖아요. 아직 감상문의 형태가 아니라 하더라도 어떤 질문을 던지고 어떤 답을 했냐에서도 찾아볼 수 있을 것 같아요. 예를 들면 답의 근거를 찾을 때 ‘배불러서’ 이러면 자기 경험만 얘기했을 수도 있잖아요. 작품의 맥락 이런 건 상관없이. 그리고 거기에 작가의 의도도 있을 텐데 그것도 읽지 못하고 이런 여러 가지. 질문에 답을 하는 과정에서 자연스럽게 얘네들이 보여주는 성장이나 이런 거를 포착할 수 있으면 좀 더 의도성 없이 애네의 변화를 볼 수 있을 거 같아요. 왜냐하면 감상문 하면 평가 받는 것 이렇게 딱 되니까 선생님의 의도대로 직렬적으로 연결한 답을 내기 쉬울 거란 생각이 들었어요.

- 1단계 연구자 면담 전사본-R1

학생들이 제출한 질문 혹은 답은 때로 텍스트에 대한 이해의 부족을 드러내기도 한다. R1이 지적한 바와 같이 ‘왜 국수를 한 그릇만 먹었을까’라는 질문에 대해 ‘배불러서’라고 대답하는 경우, 이 학생은 텍스트에 대한 충분한 심미적 감상에 아직 도달하지 못하고 있다고 볼 수 있을 것이다. 그렇다면 학생들이 무엇을 질문하고 어떻게 거기에 답하는가를 살피는 것은 심미적 경험에의 도달 여부를 살필 수 있는 중요한 판단점이 될 수 있다. 또한 학생들이 스스로 질문을 제출하고 답을 하도록 하는 방식만으로 그친다면 텍스트의 중핵적 의미에 도달하지 못하는 불완전한 감상에 그칠 우려가 존재한다. 그러므로 교사가 어떤 역할을 하느냐가 이 단계에서 매우 중요한 역할을 한다고 볼 수 있다. 교사는 학생의 질문을 더 높은 수준으로 이끌어주어야 하며, 교사 스스로가 더 높은 수준의 질문을 할 수 있는 존재로서 학생들의 심화된 문학 경험을 위한 모델이 될 수 있어야 한다.[178]

두 번째 연구 참여자인 R2 역시 박사 과정을 수료한 소설 교육 전공

178) 송지언 · 권순정(2014)은 『춘향전』 텍스트에 대한 학생 질문 중심의 수업 참여자의 반응을 관찰하고, 교사의 점진적이고 심화된 질문 유도 활동이 질문 중심 수업에서 핵심적이어야 함을 제언한 바 있다. 송지언 · 권순정, 「질문 중심 수업에 참여한 교사와 학생의 반응 고찰」, 『국어교육연구』 33, 서울대 국어교육연구소, 2014, pp.131-165.

자이다. R2는 수업의 초반부 학생들 간의 교류가 부족하고 교사 주도적인 전개를 하고 있음을 지적하였고, 이로 인해 교사의 의도가 강하게 드러나고 있지 않은가 하고 진단하였다.

또한 본 연구자가 설정한 '지평 변환을 위한 모색하기'라는 단계가 수업에서 구현될 수 있는가 하는 의문을 제기하였다. 이는 본 연구자의 고민 지점과도 맞닿는 지적이다. 본 연구자의 수업 모형 설계에서 심미적 경험의 핵심은 학습자가 텍스트의 내용을 통해 지평 변환의 단계에 도달하는 '전유'에 있다. 그러나 이것을 명시적으로 관찰하거나 증명하기 어렵다는 어려움이 있다. 심미적 경험으로서의 소설 읽기 단계에서 '전유'가 매우 중요한 단계라는 것과 이것이 하나의 수업 단계로 구체화되는 것은 별개의 문제일 것이다.

한편 R2는 질문 만들기와 공유 활동이 텍스트를 꼼꼼히 이해하도록 한다는 점에서 긍정적이라고 보았다. 그러나 한편으로는 심미적 경험으로 수업이 나아가려면 텍스트에 대한 사실적 이해 너머의 감상으로 이행해야 하는 것이 아닌가 하는 의견을 제시하였다.

R2: 질문 만들어서 공유하는 거. 그러니까 질문을 만드는 활동 자체가 굉장히 훌륭한 것 같고요. 그걸 통해서, 그러니까 이 3차시 수업에서는 정말 이 소설에 대해서 낱낱이 분석을 한다는 생각이 들었어요. 애들이 하나도 빠트리는 것 없이. 왜냐 하면 자기가 건드리지 않은 질문을 다른 모둠이 질문을 했기 때문에. 소설 처음 시작부터 끝까지 놓치는 장면이나 놓치는 사건 없이 일일이 다 훑고 가는구나, 정말 이해를 잘하겠다. 그런데 사실 이거는 3차시에 대한 코멘트라기보다 전체에 대한 건데, 이 수업의 목적이, 수난이대를 잘 이해한다는 건 과연 무엇일까라는 질문이 계속 들더라고요. 그런데 거칠게 말하자면 "수난이대의 내용, 저 줄거리를 저렇게 인물, 사건, 배경 저렇게 잘 안다는 게 잘 이해한다는 거야?"라고 단순한 질문을 던질 수 있겠지만, 그런데 이게 "그게 아니야"라는 의견이 아니라, 사실 그게 맞을 수도 있거든요. 수난이대의 내용을 잘 아는 게 정말 소설을 잘 이해하는 걸 수도 있잖아요. 그러니까 소설을 잘 이해한다는 게 과연 무엇일까. 그러니까 3차시에서는 굉장히 그 내용

을 면밀히 다뤘는데, 여기에 대한 단순한 비판을, 내용만 그렇게 다루는 게 어떻게 소설을 잘 아는 거냐라고 비판을 할 수 있는데, 내용만 잘 아는 것도 굉장히 중요하죠. 그건 제 개인적인 의문이 그렇게 들었고요.

- 1단계 연구자 면담 전사본-R2

이러한 질문은 이 수업 전체가 심미적 경험을 제대로 구현하고 있는가 하는 가장 핵심적인 문제와 만난다. 1단계 수업에서 텍스트 탐구의 중심을 이루고 있는 질문하기와 답하기가 자칫 사실적 탐색의 차원에만 머무른다면 그것을 심미적 경험이라 할 수 있을 것인가 하는 지적이다. 본 연구자는 이러한 부분을 보완하는 것이 1차시의 텍스트 인상에 대한 구체화와 공유이며, 마지막 차시의 확장과 공유라고 판단하였다. 인지적 차원의 텍스트 분석은 연속된 활동들 속에서 심미적 경험을 돕는 중요한 하나의 단계로서 기능하게 된다.

R2는 또한 어찌 보면 개인적인 만남일 텍스트와의 심미적 경험이 수업 속에서 가능할 것인가 하는 근원적인 문제를 제기한다.

R2: 그런데 하나의 궁금증은 그거였어요. 선생님이 소설의 심미적 경험을 수업을 통해 하고 싶으신 거잖아요. 그래서 선생님이 생각하시는 그 수업이란 무엇일까 이게 약간 좀 궁금해졌어요. 그러니까 수업이라는 게 우리가 큰 틀에서 교육을 공부하고 있기 때문에 당연히 수업을 통해서 교육이 이루어지는 거잖아요. 그래서 수업이 어떻게 보면 당연한 그런 기제로 받아들이는데, 과연 수업이라는 게 정말 이렇게 심미적 경험을 가능하게 하는 그것인가 이런 것에 대한 짧은 의견이 있으시면.

TR: 심미적 경험이라는 것이 개인과 텍스트가 만나서 이루어지는 것이 아닌가라는, 어떻게 수업 속에서 가능한 것인가.

R2: 예, 예. 약간 비슷해요.

TR: 그러니까 말하자면 수업을 수업 밖에 나갔을 때 학생들이 어떻게 소설과 만나야 될 것인가라는 것에 대한, 아까 교과서 얘기도 했지만, 예시이자 점검? 이렇게 소설을 읽을 수 있다라는 그 경험을 한번 해 보게 하는 것이라고 생각을 하고, 그래서 그러니까 혼자서 만나는 소설 읽기에서와는 조금 더 다르거나 진전된 방식으로. 사실은 보통 우리가 소설

을 읽고 향유한다고 할 때는 혼자 읽고, 좀 더 적극적인 독자라면 뭔가 독서클럽이나 친구들과의 사이에 독서를 하도록 독려하거나 좀 더 적극적인 독자라면 글을 써나 그걸 나누거나 이런 방식으로 하는데, 그걸 어떻게 할 수 있는지를 좀 더 학교 교육 안에서 가르칠 수 있다면 이런 모습이 아닐까라는 모델을 한번 그림으로 그려보고 싶은 게….

- 1단계 연구자 면담 전사본-R2

R2의 문제의식은 수업이라는 틀 안에서 근원적으로 심미적 경험이 가능한 것인가에 있다. 위의 대화에서 보듯 본 연구자가 구체화하고자 하는 소설의 심미적 경험 교육은 개인적인 소설 경험을 공적인 장으로 가져와 심화하고 확장하는 데에 목적을 둔다. 텍스트와의 만남이 근원적으로 고독한 개별자의 영역에 속한다 하더라도 그 방법이나 도정에 대한 교육은 공론장으로서의 교실 안에서 수업의 형태로 이루어질 수 있다고 연구자는 보고 있다.

또한 R2와 본 연구자는 교사의 개입이 수업에서 어느 정도여야 하는가에 대한 문제에 대해 논의하였다. R2는 교사의 개입이 수업에서의 절대악인 듯 논의되는 최근의 경향이 또 하나의 고정관념임을 지적한다.

R2: 저도 거기에 대한 고민이 되게 많이 돼요. 왜냐 하면 그런 조바심 같아요. 그러니까 선생님의 이런 수업 여기에 대해서 뭐랄까, 좀 당연하게 나올 수 있는 선생님의 반성이 이런 거란 말이죠. 교사의 참여가 너무 많았어요. 내가 너무 좀 주도를 했어. 그러니까 이 방향이 주도권 학생들에게 넘겨 주자라는 게 어떻게 보면 그동안에도 항상 느껴왔던 연구자 및 교사의 성찰이었던 것 같아요. 그러니까 그렇게 해서 당연히 결론은 날 수 있죠. 그런데 그다음에는 뭘 해야 되지라는 생각이 저는 좀 더 드는 거예요. 그러니까 이 자체만으로도 어떻게 보면 리뉴얼을 할 수도 있지 않을까라는 생각. 그러니까 우리가 좀 너무 뻔한 성찰을 그동안 하고 있었던 것 아닌가라는 생각도 들었어요. 그러니까 선생님의 이런 주도하는 수업이 그렇게 나쁜가라는 생각도 들고. 어떻게 보면 제가 경험도 부족하고 공부가 부족해서 학생들이 진짜 주도하는 수업이 뭔지를 보지 못 했기 때문에 드는 생각들일 수도 있는데, 성급한 수업에 대한

성찰을 하고 있는 게 아닌가, 평소에. 이런 고민?

TR: 그런 생각은 드는 게, 말하자면 내가 교사라서 정답을 알려주는 사람은 아니잖아요. 이렇게 얘기할 수 있지 않을까라고, 말하자면 전문가로 좋은 소설 향유자의 모범을 보여줄 수는 있을 것 같고요. "나는 이렇게 생각해"라고 내 해석을 주면 아이들이 말하자면 단순하게 생각했던 것들을 좀 더 깊게 들여다 볼 수 있는 계기를 줄 수 있을 거라는 생각이 들고. 그런데 거기서 '내가 맞는데 너희도 여기까지 왔구나.'하면 좀 그렇지만, 좋은 향유의 모범을 내가 계속 보여줄 수 있는, 나 스스로 좋은 독자여야 된다, 좋은 비평가여야 된다, 이런 생각이 드는데, 그게 수업에 잘 드러났나 그건 사실은 잘 모르겠고.

- 1단계 연구자 면담 전사본-R2

R2는 '교사가 주도하는 수업'에 대한 반성이 '뻔한 성찰'인 것은 아닌가 하고 지적한다. 학생들이 주도하는 수업이 구체적으로 어떤 수업인지, 왜 그러한 수업이 필요한지에 대한 모색이 부재한 상태에서 천편일률적 진단과 대안들이 반성 없이 축적되어 온 것이 아닌가 하는 것이다.

문학 수업의 작용태는 단순하게 누가 더 말하는가의 문제로 설명될 수 없는 복합적인 것이다. 수업의 주도권을 누가 갖고 있느냐의 문제보다는 수업에서 어떤 배움이 일어나고 있고 학생이 실제로 어떤 학습 경험을 하게 되는가가 문제의 초점이 되어야 할 것이다. 이와 관련하여 본 연구자는 '정답을 알려주는 사람'으로서의 교사가 아니라 '소설 향유자의 모델'로서의 교사상을 제안한다. 본 연구자는 교사 스스로 좋은 독자 혹은 좋은 비평가가 되어야 한다는 지향을 갖고 있으며, 그러한 지향을 수업으로 구체화하고자 노력하였다.

(4) 첫 번째 소설 교육 경험에 대한 해석 현상학적 반성

본 연구에서는 연구자가 수행한 소설 교육 경험을 해석 현상학적으로 반성하며 경험의 질(質)을 밝히고자 한다. 본 연구자는 1단계 수업을 실

행하면서 수업이 종료한 후 수업 영상을 전사하고 연구 일지를 작성하였다. 이 과정에서 수업 활동 결과물 및 음성 녹음본, 촬영 동영상을 반복하여 보면서 본인의 수업을 메타적으로 관찰하고 분석하고자 하였다.

이 연구에서 중점을 둔 것은 학습자가 소설 텍스트 속으로 몰입해 들어가 내용과 형식들이 단단하게 결합된 소설의 결을 감각하고 인지하고 해석하는 과정을 통해 심미적 경험에 도달하도록 하는 '질적 향유'의 차원이었다. 본 연구자가 활용한 전략은 인상 깊은 장면을 중심으로 한 표현 활동과, 스스로 질문을 만들고 그에 대한 답을 찾아가는 개인 활동 및 모둠 활동이었다.

인상 깊은 장면을 그리거나 쓰도록 하는 활동은 학습자가 텍스트 자체에 집중하도록 하기 위한 것이었다. 텍스트에 형상화된 세계에 집중하여 이를 있는 그대로 파악하는 힘이 심미적 문식성의 기본적 전제가 된다고 보았기 때문이다. 학습자들은 텍스트의 빈자리에 대한 질문을 던지고 이를 자신들의 존재지평을 활용하여 해소하고자 하였다.

다음은 학생들이 제출한 질문 가운데 일부이다.

- 다리를 다친 진수를 보는 만도의 마음은 어땠을까?
- 마지막에 그려지는 풍경들은 어떤 의미를 가지고 있을까?
- 한쪽 다리를 잃은 진수를 보는 만도의 마음은 어떨까?
- 한쪽 다리가 없거나 한쪽 팔이 없으면 어떤 점이 힘들까?
- 용머리재는 무슨 생각을 했을까?
- 왜 제목이 '수난이대'일까?
- 아버지가 아들을 사랑하는 마음을 표현하고 소통을 할 수 있게 하는 매개체는 무엇일까?
- 왜 작가는 표준어 대신 사투리를 사용했을까?

학생들은 인물들의 심리를 유추하는 질문을 주로 많이 제출하였다. 특히 '용머리재의 시선'에 대해 좀 더 생각해 보자고 한 교사의 발언이 학생들에게 수용되어 여러 학생의 질문에 그러한 내용이 등장하고 있다.

또한 '아버지가 아들을 사랑하는 마음을 표현하고 소통을 할 수 있게 하는 매개체는 무엇일까?'나 '왜 작가는 표준어 대신 사투리를 사용했을까?'와 같이 표현의 문제에 관심을 기울이는 질문들도 제시되었다.

다음으로 학생들이 모둠 토의를 통해 제출한 질문을 분석해 보았다. 모둠별로 뽑은 질문은 다음과 같다.

① 진수가 자신의 다리 한쪽이 잘린 채 아버지를 보았을 때 어떤 기분이 들었을까?
② 한쪽 다리가 없거나 한쪽 팔이 없으면 어떤 점이 힘들까?
③ 고등어 값을 흥정했을까?
④ 당시 고등어는 얼마였을까?
⑤ 만도의 부인은 어디에 있을까?
⑥ 진수는 왜 잔치국수를 한 그릇 더 먹지 않았을까?
⑦ 외나무다리는 면적이 좁았고 중심 잡기가 힘들었을 텐데 어떻게 넘어지지 않고 잘 건넜을까?
⑧ 아버지가 아들에게 왜 굳이 고등어와 국수를 사주었을까?
⑨ 아버지가 아들을 사랑하는 마음을 표현하고 소통을 하게 해 주는 매개체는 무엇일까?
⑩ 이 작품에서 작가가 말하고자 하는 것은 무엇일까?
⑪ 작가는 작품 속 시대 배경에 대해 어떤 생각을 하며 작품을 썼을까?

학생들은 인물의 심리를 추측하는 질문(①, ②), 텍스트에서 말해지지 않은 사실들을 추측하는 질문(③, ④, ⑤, ⑥, ⑦), 소재의 상징성을 묻는 질문(⑧⑨), 작가의 의도나 맥락을 추측하는 질문(⑩, ⑪)을 제출하였다. 학생들의 질문 가운데 핵심질문이라 볼 수 있는 것은 ⑩과 ⑪이다. 작품의 이해에 꼭 필요한 질문은 ①과 ②이며, ③, ④, ⑤, ⑥은 텍스트 감상의 긴밀도 측면에서 떨어지는 질문이다. 질문들에 대한 답을 굳이 찾지 않아도 텍스트 이해가 가능한 질문이기 때문이다.

그런데 분석 결과를 보면 학생들 개개인의 질문들에 비해 모둠에서 제출한 질문들의 밀도가 떨어지고 있음이 발견된다. 개인 활동지에서는 작

품의 핵심 질문과 밀착한 질문이 다수 발견되고 있었으나 오히려 선정된 모둠 질문들은 ③, ④, ⑤, ⑥의 경우와 같이 응집력이 부족하다고 판단된다. 이는 학생들이 질문을 선정하는 과정에서 다른 모둠도 이야기할 법한 보편적인 질문보다는 참신하고 창의적이라고 생각되는 질문을 고른 데서 기인한다. 많은 학생들이 '제목 '수난이대'의 의미는 무엇일까'라는 핵심 질문을 만들었으나, 모둠 질문에는 이 질문이 한 차례도 등장하지 않았다.

다만 학생들의 질문 가운데에는 맥락적으로 의미를 가질 수 있는 것도 있었다. 가령 ③과 ④ 질문의 경우 텍스트에 대한 깊이 있는 감상과는 거리가 있어 보이지만, 다른 관점으로 볼 여지도 있다고 판단된다.

> S8: 저희가 생각하는 답은 홍정 받지 않았을 것 같아요. 왜냐 하면 전쟁에서 살아 돌아온 진수를 맞이하기 위해서 고등어를 산 거잖아요. 그런데 그 진수한테 뭔가 조금이라도 좋은 걸 주기 위해서 그냥 좀 비싼 거나 그런 거 샀을 것 같기 때문에 홍정은 안 받았다고 생각을 하고.
>
> -1단계 2차시 수업 전사본

S8이 속한 모둠 학생들은 '만도가 고등어 값을 홍정했을까'라는 질문을 아들을 맞이하는 아버지의 심경을 상상하는 과정에서 도출하고 있다. 이 모둠 학생들은 진수를 맞이하는 아버지의 기쁜 마음을 생각한다면 고등어 값을 홍정하지 않았을 것이라고 추측하면서 만도의 심경을 유추하고 있다. '당시 고등어는 얼마였을까'라는 질문 역시 유사한 맥락에서 나온 것이다. 학생들은 '고등어'가 아들에 대한 아버지의 마음을 표현하는 상징물임을 이해하고 있으며, 그렇기에 고등어 값이나 고등어를 사는 태도가 만도의 심리를 이해하는 데에 중요한 문제라고 파악하고 있었다.

학생들은 질문과 질문에 대한 답이 '창의적'인 것이 바람직하다고 생각하고 있었다. 간혹 질문에 대한 학생들의 답이 엉뚱하게 나오는 것은 그런 이유에서이다.

S10: 선생님, 그런데 저거 저희가 생각한 답이 달라요.
TR: 아, 그래요? 뭔가 얘기 한번 해 봐요.
S10: '진수는 자신을 버리고 먼저 간 아버지를 보며 어떤 마음이 들었을까?' 저희가 생각한 답은 속상하고 미안한 마음이 들었을 것 같다고 했고, '진수의 어머니 만도의 아내는 어디 있을까?' 했는데 저희는 좀 창의적이게, 아버지가 징용을 갔다 왔잖아요. 그래서 간 동안 연락이 안 돼가지고 다른 남자가 생긴 거죠. 그래서 다른 남자랑 사귀거나 아니면 알고 보니까 국수를 췄던 주막집 아줌마가 아내인 거죠.
C : 진수가 사생아?
S10: 예.
TR: 6모둠은 소설을 썼네요. (Ca 웃음)

-1단계 2차시 수업 전사본

학생들은 <수난이대>에 '만도'의 아내가 등장하지 않는 것을 의아하게 여겨 이에 대한 질문을 제출하였다. 학생들은 아내가 죽었을 것이라고 답하기도 하고, '이혼했다'고 답하기도 했다. S10이 속한 모둠의 학생들은 아내가 만도가 징용 간 사이에 다른 남자를 만난 것이라거나, 주막집 아줌마가 아내라거나 하는 답을 제시하였다. S10은 이러한 답변을 '창의적'인 것이라고 이야기하였다. 이는 텍스트의 빈자리를 학습자의 상상력을 동원하여 채워 넣고자 하는 행위이다.[179] 그런데 텍스트에 언급되지 않은 빈자리를 채워 넣는 것이 반드시 텍스트의 이해에 도움이 되는 것은 아니다. 학습자들은 집중하지 않아도 될 세부 정보에 집중하여 이에 주목하느라 핵심 정보를 놓치거나 텍스트 속 사실을 잘못 이해하기도 하였다. 이런 경우 텍스트에 대한 질문과 응답이 활성화되었다고 해도 학습자와 텍스트 사이의 거리가 가까워졌다고 보기는 어렵다. 피쉬(S. Fish)는 해석의 과정에서 독자가 개인적인 정체성을 지나치게 투사하는 것을 경계한다. 독자의 경험 맥락에만 집중할 때 텍스트와 독자와의 만남이 도리어 제한적일 수 있기 때문이다.[180]

---

179) Wolfgang Iser, *Der Akt des Lesens*, 이유선 역, 『독서행위』, 신원문화사, 1993.
180) S. Fish, *Is There a Text in This Class?; The Authority of Interpretive*

다음으로 3차시에서 학생들이 작성한 <수난이대>에 대한 감상 텍스트를 살펴보았다.

> 이 소설 속 아버지와 아들은 공통점이 있다. 신체적인 장애가 있다는 점과, 이 장애를 전쟁으로 인해 얻었다는 점이다. 작가는 아버지와 아들을 통해 우리나라 근현대사의 고난을 표현했다. 아버지의 회상을 통해 태평양 전쟁을 나타냈고 현재 아들의 모습을 통해 한국 전쟁의 피해를 묘사했다. 자칫하면 암울할 수 있는 주제 속에서도 아버지와 아들은 전쟁을 겪고 고통을 받았지만 서로 의지하며 이를 극복해 나간다. 둘의 모습을 아름답게 표현하며 작가는 전쟁 후에 우리나라 사람들이 희망을 잃지 않고 살아가기를 바라고 있다.
>
> - 1단계 3차시 감상문-S25

S25는 모둠의 토의 내용을 적용하여 이를 완결성을 갖춘 글로 종합하고 있다. 장애가 있는 두 인물과 그 인물들의 행동을 통해 텍스트 속 내포 작가의 의도를 적절하게 유추하고 상징을 해석하고 있다.

> 일제 강점기 때 우리 민족들이 겪었던 고난을 잘 알게 되었고 진짜 그 당시 사람들은 얼마나 무서웠을지 그때 심정은 어땠을지 생각해 보게 됐다. 특히 소설 속에서 아버지가 아들의 없어진 한쪽 다리를 보고 주먹을 꽉 쥐었다는 그 구절이 인상적이었다.
>
> - 1단계 3차시 감상문-S18

S18은 인물들의 시대적 맥락을 이해하고 그들의 감정이나 정서를 파악하고 있었다. S18은 이 작품을 통해 '우리 민족들이 겪었던 고난을 잘 알게 되었고 진짜 그 당시 사람들은 얼마나 무서웠을지 그때 심정은 어땠을지 생각해 보게 됐다'고 서술하면서 소설에 대한 자신의 반응을 표현하고 있다. 또한 '아버지가 아들의 없어진 한쪽 다리를 보고 주먹을 꽉 쥐었다는 그 구절'을 구체적으로 제시하며 자신의 반응에 대한 근거를

Communities, Cambridge: Harvard University Press, 1980.

들어 보이고 있다.

첫 번째 소설 교육 경험에서 가장 핵심적인 주제는 '학습자와 텍스트의 만남'이다. 이 수업에서 의도한 것은 학생들이 자신과 텍스트를 마주 세우고 텍스트의 결을 읽는 것이었다. 전체가 함께 읽는 묵독이 공적 공간인 교실에서 텍스트를 향유하는 기본적인 전제라면, 그림 그리기는 학생들의 반응을 흥미로운 방식으로 끌어낼 수 있는 여러 방법들 중 하나라고 생각된다. 여기에 낭독의 방식을 혼합하여 텍스트의 향유를 촉진하고자 하였다. 교사는 개개 학습자들의 반응을 모아 하나의 총체적인 그림을 그려 보임으로써 학습자들이 텍스트의 미시와 거시를 함께 향유할 수 있도록 도왔다고 판단된다. 다만 학습자들의 반응을 토대로 교사가 전체적인 해석의 틀을 제시하는 것보다는 학생들이 스스로 자신들의 틀거리를 만들어가도록 하는 발상의 전환도 요청된다. 또한 이미지로 떠올린 인상 깊은 장면을 언어화하여 심화하는 과정이 필요할 것이다.

첫 번째 소설 교육 경험에 대한 반성 과정에서 다음과 같은 핵심 질문을 중심으로 성찰의 과정을 수행하였다.

이 수업에서 학생들은 소설에 대한 심미적 경험을 수행할 수 있는 심미적 문식성을 신장하였는가?

이 연구에서 제시한 심미적 문식성 신장 교육의 목표는 다음과 같다.

1. 텍스트 질성에 대한 주체적 향유 능력 신장 2. 텍스트에 대한 종합적 탐색 능력 신장 3. 타자 경험을 통한 미적 공통감각 형성 능력 신장 4. 지평의 변환 가능성 추구 능력 신장

위의 네 요소를 중심으로 하여 소설 교육 경험을 해석 현상학적으로 반성하고자 하였다. 소설 수업 경험, 학생들과의 면담, 동료 교사 및 연

구자와의 협의 내용 등을 응시하며 개방 코딩[181]의 과정을 거쳤다. 또한 코딩 결과 제출된 주요 내용들을 다시 범주화하였다. 심미적 문식성 신장을 목표로 한 소설 수업 경험 및 성찰 경험에 대한 코딩 결과는 다음과 같다.

<표 16> 첫 번째 소설 교육 경험에 대한 코딩 결과

범주	내용
수업의 긍정적 측면	동료들과 함께 주체적으로 만들어 가는 해석
	문학지식의 활성화를 통한 종합적 해석 활동
	타자 조회를 통한 텍스트 감각 활성화
	반응에 대한 근거를 텍스트 속에서 찾기
	현재의 맥락과 텍스트 세계의 연결 경험
수업의 미흡한 지점	텍스트 사실에 집중하는 활동 구성
	시대적 맥락에 대한 고려의 미흡
	자기화 활동의 소략함
	텍스트 사실 관계 파악에서의 오류

수업에서의 소설 경험 속에서 학습자들은 동료들과 함께 주체적으로 반응과 해석을 만들어가고 있었다. 또한 학습자들은 학습자들이 이미 습득하고 있는 문학지식의 활성화를 통해 종합적 해석 활동을 하기도 하였다. 타자 조회를 통한 텍스트 감각 활성화 양상이 드러났으며, 반응에 대한 근거를 텍스트 속에서 찾는 힘을 보이기도 하였다. 또한 학습자들은 현재의 맥락과 텍스트 세계를 연결하는 과정을 수업 활동을 통해 경험하였다.

181) 개방 코딩은 질적 자료를 반복해서 읽으면서 자료가 내포하고 있는 내용을 함축하는 범주를 찾아내는 작업을 말한다. 김영천, 『질적연구방법론』 Ⅰ, 아카데미프레스, 2012.

한편 이 수업은 텍스트 사실 세계의 파악에 치중하는 양상을 드러내고 있다는 점에서 심미적 문식성을 신장하는 수업으로서의 본령에 이르렀다고 보기 어렵다. 또한 시대적 맥락에 관한 탐색의 과정이 보다 정치하게 보완되어야 할 것이다. 학습자는 개별적인 인물의 정서에 이입하고는 있으나, 이 인물이 시대적 전형으로서의 의미를 띤다는 점을 시대적 맥락과 연결하여 사고하는 데에까지는 이르지 못하고 있다. 또한 자기화 단계의 활동이 소략하여 충분히 그 의도를 살리지 못하고 있다는 한계 역시 드러낸다. 한편 학습자들은 모둠별 활동에서 때로 텍스트에 제시된 사실 맥락을 오독하기도 하였는데, 학습자가 텍스트가 제시하는 효과 구조를 적절하게 파악하지 못했을 때 교사가 어떤 역할을 해야 하는가를 과제로 남기고 있다.

앞서 살핀 소설 교육 경험 탐구 및 그에 대한 성찰의 논의들을 바탕으로 하여 2단계 수업에서는 다음과 같은 고려 사항들을 더 추가하여 실행하고자 한다.

- 심미적 경험으로서의 소설 교육을 위한 3단계 설계 원리를 그대로 유지한다.
- 인상 깊은 장면 그리기는 유지하되, 그림을 그리도록 하기보다 언어적 텍스트로 작성하도록 한다.
- 핵심질문 선정을 제안하여 질문과 토의 과정을 좀 더 심화하여 진행할 수 있도록 한다.
- 의견을 공유하는 과정을 체계화하도록 한다.
- 3차시 '감상의 확장' 활동을 수정·보완하여 활동의 실제성을 높인다.

2) 두 번째 소설 교육 경험: 수업 경험에 대한 성찰 공간의 생성

(1) 텍스트의 선정 및 수업 실행

① 대상 텍스트 및 선정 이유

2단계 수업을 위한 대상 텍스트로는 김유정의 <동백꽃>, 황순원의 <소나기>, 윤흥길의 <기억 속의 들꽃> 세 편을 선정하였다.

대상 텍스트	김유정, <동백꽃> 황순원, <소나기> 윤흥길, <기억 속의 들꽃>

대상 텍스트들은 교육 정전에 속하는 작품군으로 중등학교 국어 교과서에 여러 차례 수록되었다. 1단계 수업에서의 <수난이대>와 같이 국어 수업의 전형성을 포착하고 보편적 적용도를 높일 수 있는 작품이라 판단하여 선정하였다.

<동백꽃>과 <소나기>의 경우 사춘기 소년 소녀가 느끼는 사랑의 감정을 주요 제재로 다루고 있어 학생들의 삶의 경험과 연계될 가능성이 큰 작품이다. <동백꽃>의 경우 신빙성 없는 화자의 서술에서 오는 해학성과 반어적 구조로 인해 학생들의 능동적인 독서 경험을 이끌어 내기에 적절한 텍스트이다. <소나기>는 시적인 묘사를 통해 텍스트에 풍부한 빈자리를 구현하고 있어 학생들 스스로 행간을 메워가는 적극적 읽기 경험을 갖도록 할 수 있을 것이라고 보았다. <기억 속의 들꽃>은 6.25 전쟁을 시간적 배경으로 하고 있는 작품으로, 1단계의 대상 작품인 <수난이대>와 연계성을 보이기 위해 선정하였다. 시대적·역사적 맥락이 작품의 이해에 중요하게 작동하는 소설의 경우 심미적 경험의 양상이 어떻게 드러나며 어떤 방식으로 수업을 설계해야 할 것인가를 고민하고자 하였다.

세 편의 텍스트를 준비한 것은 학생들이 텍스트를 선택할 수 있는 여지를 주기 위해서이다. 주어진 텍스트를 읽을 때보다 학생들이 스스로 선택한 텍스트를 읽을 때 심미적 경험을 위한 동기가 더 촉진될 것이라고 판단하였다. 연구 참여 학급을 6개의 모둠으로 나누고, 각 모둠이 세 편 중 하나의 텍스트를 선택하도록 하여 읽도록 하였다. 학생들은 최소

한 한 편의 소설을 읽고, 대부분 두 편의 소설을 읽었으며, 일부 학생들은 세 편 모두를 감상하였다.

② 수업 실행의 구체적 내용

2단계에서는 1단계와 동일한 수업 단계를 진행하되 학습자 간의 탐구 단계를 보다 정밀하게 조정하여, 학습자의 종합적 탐색 능력을 신장시키는 데에 중점을 두었다.

<표 17> 2단계 수업 진행 절차

1차시	■ 텍스트 질에 대해 주체적 감각하기	• 텍스트 함께 읽기 및 인상 깊은 부분 표현하고 공유하기 • 텍스트에 대한 질문을 세 가지씩 만들고 이를 모둠에서 공유하기
2차시	■ 텍스트에 대해 종합적 탐색하기 ■ 타자와의 공통감각 형성하기	• **핵심질문 중심의 심화형 토의** • 모둠별 토의 내용을 전체 공유하고 함께 해결하기
3차시	■ 지평 변환을 위한 모색하기	• 문학 작품 함께 감상하기 • 소설 바꾸어 쓰기

1차시 수업에서는 다음과 같은 활동을 제시하고 모둠별로 공유하도록 하였다. 그리고 이를 모둠별로 정리하여 붙이고 발표하도록 하였다.

■ 소설을 읽으며 인상 깊은 부분을 골라 옮겨 적어보고, 왜 이 부분을 골랐는지 이유를 적어 보자.
■ 나의 삶이나 경험과 관련하여 이 작품에 대한 감상을 간단히 써 보자.
■ 작품에 대한 질문을 세 가지 만들어 보고, 그에 대한 답을 나름대로 써 보자.

2차시 수업에서는 모둠별로 세 개의 질문을 뽑아 이야기하되 그 가운데 중요하다고 생각되는 질문을 골라 집중적으로 논의하도록 하였다. 또한 1차시에서 공유한 내용을 4절지에 정리하여 발표하도록 하였다. 발표의 과정에서 모둠별로 생각했던 문제의식을 전체 학생들과 함께 공유하고 이를 해결해 보도록 하였다. 전체적으로 탐구의 과정은 1단계의 수업 설계와 동일하게 구성하되, 질문과 답변의 토의 과정을 심화하였다.

2차시 수업에서 제시한 활동지의 발문은 다음과 같다.

■ 모둠별로 각자 생각한 질문을 공유해 보고, 소설을 잘 이해하는 데에 도움이 될 만한 질문을 토의 주제로 뽑아 보자.
• 우리 모둠이 만든 토의 주제 :
- 그에 대한 모둠 토의 내용 정리 :

■ 모둠 토의 주제를 전체가 함께 공유하며 전체 토의해 보자.

3차시에서는 소설에 대해 탐구한 내용을 총체적으로 수렴하기 위해 소설에 대한 감상문을 작성해 보도록 하였다. 또한 소설의 맥락을 이해하기 위해 다양한 관련 자료를 조사하는 단계를 추가하였다. 마지막으로 1단계에서는 소설 계획서를 쓰는 데에 그친 반면, 직접 소설의 일부를 써 보는 활동을 해 보도록 설계하였다.

3차시에서 제시한 활동지의 발문은 다음과 같다.

1. 소설에 대한 자료를 찾아보고, 새롭게 알게 된 부분이 있으면 정리하여 써 보자. 알게 된 내용을 모둠원과 나누어 보자.

2. 정리하기: 소설을 읽고 난 감상을 간단히 써 보자. (소설에 대한 해석과 그에 대한 나의 생각과 느낌, 또는 평가)

3. 나도 작가! 상상력을 동원하여 소설을 창조적으로 써 보자.
- 소설의 특정 부분을 새롭게 바꾸어 보기
- 또는 소설 속에 제시되지 않은 이야기를 상상하여 더 써보기
- 또는 뒷이야기를 이어 써 보기 등

(2) 소설 수업 경험의 탐구

사전 독서 시간에 학생들은 김유정의 <동백꽃>, 황순원의 <소나기>, 윤흥길의 <기억 속의 들꽃> 중 한 편을 함께 묵독하며 읽고, 활동지를 중심으로 각자 감상을 정리하였다.

1차시 수업은 교사의 안내로 시작하였다. 교사는 이번 차시의 수업이 어떻게 진행될 것인지 흐름을 전체적으로 설명하였다. 특히 작품에 대해 어떤 질문을 만들 것인지에 대해 상세하게 설명하고 그 가운데 특히 중요한 질문을 하나 골라 더 이야기해 볼 것을 주문하였다.

TR: 오늘 모둠별로 할 건 뭐냐 하면 일단 첫 번째, 내가 고른 인상 깊은 장면을 한 번 읽어보는 거야. (중략) 그래서 그 부분을 찾아서 낭독을 해 보는 거예요. 낭독을 해 보고 그런 다음에 여러분이 만들었던 감상이 있어요. 여러분의 삶과 관련해서 감상을 해 봐라 하는 활동이 있었는데 그것도 한 번 공유를 해 봅니다. 나는 이런 감상을 썼어, 하고. 자 그러고 나서 만든 질문 있지요. 그것도 같이 한 번 공유를 해 보겠습니다. 질문을 주면 아 그렇구나 하고 넘어가지 말고 뭘까? 뭘까? 그리고 나의 생각을 열심히 보태. 보태 준 다음에 모둠에서 나온 얘기들을 공유하는 시간을 가질 거야. 그러고 나서 좀 더 왕건이 질문을 하나 만들 거야. 그건 다음 시간. 왕건이 질문은 토의 토론을 할 거야. 다음 시간. 4교시네. 예를 들면 <소나기>에서 우리 모둠이 얘기하고 싶은 주제를 고른다면, 예를 들면 이런 거…. 작가는 왜 마지막 결말에 소녀가 죽는 것으로 끝을 냈을까. 이런 것

도 주제가 될 수 있겠고요. 또 <기억 속의 들꽃> 작품이 약간 어렵기도 하지요?

S16: 맞아요, 뭔 소린지 모르겠어요.

S19: 강물에 떨어지는 게….

TR: 그래서 어쨌다는 거야? 명선이가 어떻게 됐다는 거야? 그래서 이 소설에서 작가가 말하고자 하는 바가 뭐지? 이것도 큰 토의 주제가 될 수 있겠지요. 뭘 말하려고 하는지…. 또는 <동백꽃> 같은 경우에 이 소년 소녀가 엮어가는 장면이 재미를 주는데 그 재미가 어디서 오는가. 또는 얘는 이렇게 행동하고 쟤는 저렇게 행동하는데 그 행동의 숨은 의도는 뭘까. 여러분이 만들었던 질문 중에 아 이거는 토의 주제가 될 만하다 싶은 거를 데리고 오세요. 그건 4교시에 할 거고요. 일단 오늘은 모둠별로 모여서 여러분이 지난 시간에 썼던 활동지를 같이 나누세요. 나눌 때 진행자를 한 사람 정하세요. 진행자가 순서를 정해 주세요. 모둠별로 이야기가 다 끝나면 손을 반짝반짝 흔들어주세요. 시작하겠습니다. 모둠별로 모여 주세요.

- 2단계 1차시 수업 전사본

학생들은 교사의 안내에 따라 모둠별 공유를 시작하였다. 1단계와 마찬가지로 전체 학급은 여섯 개의 모둠으로 나누어졌다. 학생들은 모둠 형태로 자리를 옮겨 앉았다. 다음은 2모둠의 토의 내용 중 일부이다.

S21: 인상 깊었던 부분은 우리 수탉이 맞고만 있었는데, 점순이네 수탉을 한 번 쪼았다는 부분.

S16: 왜?

S21: 통쾌해서.

S2 : <언제 구웠는지 아직도 더운 김이 홱 끼치는 감자 세 개가 손에 뿌듯이 쥐였다.> 감자가 맛있어 보여서 인상 깊었어.

S16: 나는 <알싸한 그리고 향긋한 그 냄새에 나는 땅이 꺼지는 듯이 온 정신이 고만 아찔하였다.> 라는 부분이 인상 깊었는데 왜냐하면 이거 너무 국어적인 거 같긴 한데 나와 점순이가 극적으로 화해한 듯한 느낌이 들고 나도 점순이를 좋아할 것 같다고 생각되는 등 이 문장에 여러 가지 함축적 의미가 있는 것 같아서 골랐다.

S18: 베꼈니?

S16: 아니.

S18: 저는요. “요 담부터 또 그래 봐라, 내 자꾸 못살게 굴 테니.”, “그래 그래, 인젠 안 그럴 테야.”, “닭 죽은 건 염려 마라. 내 안 이를 테니.”라는 부분이 나오고 애네들이 화해하는 듯한 부분이 좋았어. 왜냐하면 이전까지는 싸우고 견제하다가 이 부분에서 화해를 하였기 때문이었어요.
S16: 그렇군요. 다들 자신의 경험과 관련된 감상을 쓰셨나요?
S21: 경험이 없어요.
S16: S2는?
S2 : 짜증난다. 내가 점순이라면 감자를 줬는데 거절해서 짜증난다.
S21: 나는 창피하거나 무안해서 계속 피해 다녔을 거 같아.
S19: 나는 싫어했을 거 같아.
S16: 나는 4학년 때 내가 엄청 싫어했던 남자애 있었거든. 맨날 나 앉으려고 하면 의자 빼서 넘어뜨리고 그랬단 말이야.
S19: 좋아했네, 좋아했어.
S16: 알고 보니까 걔가 나 좋아해서 그런 거야.
S18: 알고 보니까 첫사랑.
S16: 그래서 점순이도 좋아하는데, 투박하니까 괴롭히는 걸로 마음을 표현하지 않았을까 해.
S21: 나도 그런 거 같았어.
S16: 질문 한 가지씩 말해 보자. S21도 한 개 말해 봅시다. 맘에 드는 거 한 개.
S21: 이거 책에 있던 거야.
S16: 솔직하다. (웃음)
S21: 동백꽃의 상징적 의미는 무엇인가?
S21: 나와 점순이 사이의 화해하는 분위기 조성.
S16: 다혜는?
S2 : 점순이는 왜 싸움을 시켰을까?
S16: 이유는?
S21: 점순이가 감자를 주면서 호의를 표시했는데 거절해서 기분이 나빠서.
S16: 나는 마지막에 꽃은 왜 동백꽃일까 했는데 향기가 좋아서? 진짜 그렇게 썼어. 잘 모르겠다.

-2단계 1차시 모둠 토의 전사본

이 모둠에서는 S16이 토의 진행의 역할을 맡아 학생들이 돌아가며 발표하도록 유도하였다. 학생들은 먼저 자신이 고른 인상 깊은 부분을 낭독하고 왜 그 부분이 인상 깊었는지 이야기했다. 다음에는 자신의 경험

과 연관하여 감상을 나눈 후 각자 만든 질문을 공유하였다.

‘나’의 닭이 점순이의 닭을 쪼는 장면을 고른 S21은 그 장면이 ‘통쾌해서’ 골랐다고 진술한다. S2는 점순이가 ‘나’에게 감자를 주다가 거절당한 장면을 고르고 그 이유를 ‘감자가 맛있어 보여서’ 골랐다고 말하고 있다. S16은 비교적 자세하게 자신이 그 장면을 고른 이유를 ‘나와 점순이가 극적으로 화해한 듯한 느낌이 들고 나도 점순이를 좋아할 것 같다고 생각되는 등 이 문장에 여러 가지 함축적 의미가 있는 것 같아서 골랐다.’고 진술하며, 자신의 진술에 “왜냐하면 이거 너무 국어적인 거 같긴 한데”라고 토를 달아 두고 있다. 그러자 S18은 “베꼈니?”라고 반문하는데, 이는 S16의 진술이 S16 자신이 말한 것처럼 국어 교과서적인 모범 답안에 가깝다는 의미를 내포한다. 이어지는 S18의 진술은 앞의 두 학생에 비해 온전한 문장의 형태를 띠고 있는데, 이는 S16의 발표에 영향을 받은 것으로 추측된다.

모둠 활동에서 학생들의 진술은 주로 단답형에 가깝다. 질문과 답변 역시 자신이 만든 질문과 그에 대한 짧은 답의 형태로 오가고 있다. 조금 더 상세화되고 구체적인 담화를 이루는 것은 자신의 경험에 대한 감상을 나누는 부분이다. S21이 관련된 경험이 없다고 말하고 있는 반면 S2와 S16, S18은 ‘내가 점순이였다면’ 하는 가정으로 자신들과 등장인물을 연결시키고 그와 관련된 반응을 드러내고 있다. S16은 초등학교 시절 자신의 구체적 경험을 가져와 진술하며, 점순이의 행동과 그 기저의 심리를 파악해 보고자 하고 있다.

2차시에는 모둠별로 이야기한 것을 전체가 함께 공유하였다. 학생들은 모둠별로 이야기한 것을 4절지에 정리한 후 이를 칠판에 붙였다. 교사는 학생들과 문답을 통한 수업을 진행하였다.

TR: 무슨 내용이에요? 처음 어떻게 돼요?
S7 : 처음에 여자애가….
TR: 여자애가?

S7 : 이사 왔어요.
TR: 이사를 왔어요. 그래서?
S13: 돌담에서 혼자 놀고 있었는데 남자애가 그걸 보고.
TR: 돌담?
S16: 돌담 아닌가?
Cm: 개울가.
TR: 개울가?
S7 : 개울가에서 그 여자애 세수하지 않았어?
S16: 돌다리인가?
S15: 돌다리 아니에요?
TR: 돌다리예요?
S15: 물 있는 데.
TR: 그렇지. 맞아. 돌을 놓은 징검다리. 맞아요. 뭔가 돌담도 있고 돌다리도 있고.
S7 : 세수하다가 남자가 그거 보고 반해가지고.
TR: 세수했는데 남자애가 그거에 반했어요?
S15: 호기심을 가졌어요.
S7 : 호기심을 가졌어요. 뭔데 이런 조그만 개울가에 관심 가지냐고.
TR: 그렇지. 여자애가 피부가 어떻대요?
Cm: 좋아요.
TR: 좋아요?
Cm: 하얘요.
TR: 무슨 옷을 입고 있어요?
Cm: 핑크색 스웨터.
TR: 보기 어려운 색상. 핑크 스웨터를 입고 있어요. 또 그래서? 그래서 어떻게 됐어요?

-2단계 2차시 수업 전사본

교사는 먼저 <소나기>의 줄거리를 학생들과 함께 정리하였다. '무슨 일이 있었나?' 질문을 던지면 학생들이 거기에 답하는 방식으로 담화가 전개되었다. "처음에 여자애가"라고 학생이 이야기를 하면, 교사는 이를 반복하면서 "그래서?" 하고 다음 이야기를 학생들이 이어가기를 기다렸다. 교사의 이야기를 다른 학생이 이어가고, 또 다른 학생이 이어가면서

전체 내용을 파악해 갔다. 학생들은 간혹 '돌담에서 소녀가 놀고 있었다'는 식으로 텍스트의 사실을 잘못 파악하기도 했는데, 그럴 때에는 교사가 다시 같은 내용을 반문하고, 다른 학생들이 오류를 수정해 주었다.

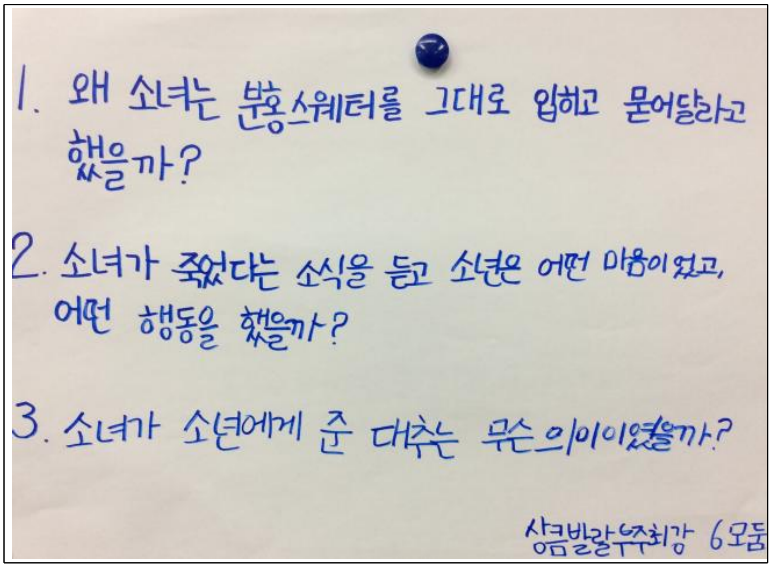
TR: 소녀가 징검다리 한 가운데 앉아서 물장난을 하고 있는 이유가 있어요.
S24: 관심 받고 싶어서.
TR: 그렇지. 그런데 왜 꼭 징검다리 한 가운데 앉아서?
S20: 잘 보이려고.
S25: 길막.
TR: 그렇지. 길막 하는 거예요. 남자애가 길을 건너려면?
S16: 거기를 건너야 되니까.
TR: 그렇지. 그러자면?
Cs: 여자애한테 말해야 되니까.
TR: 말을 걸어야 되니까. 뭐라고 할 거 아니에요? "저기 길 좀…." 이럴 거 아니에요? 그러면 그 썸을 본격적으로 어떻게 좀 발전을 시켜볼까. 여자애는 그러면 남자애한테 호감이 있는 건가요?
Cs: 예.
Cs: 관심.
TR: 관심이 있나요? 남자애는?
Cs: 있어요. (중략)
TR: 맞아요. 원두막에 갔는데 거긴 비가 그치니까 수숫단 세워놓은 수숫대 지푸라기 속으로 들어가죠. 그렇지? 그런데 소녀는 안쪽으로 들여보내고 자기는 밖에 나와서 비를 맞아요.
Cm: 오우~
S10: 매너가~
TR: 소녀가 "들어와서 앉아" 했더니 소년이 "괜찮아" 이러면서 계속 비 맞고 있어요. 머리에서 김이 나요. 그러면서 오다가 도랑이 나오는데 도랑이 처음에 갈 때는 엄청 작은 도랑이었는데.
S5 : 불었어요.
TR: 불었어요, 물에. 소나기는 그쳤는데 거기 건널 수가 없어요. 그래서 어떻게 하죠?
Cs: 업고 건너요.
TR: 소녀가 소년을 업어야 더 재미있게 얘기가 될 텐데.(Ca 웃음) 자, 누가?

Cm: 소년이.
TR: 소년이 소녀를 업고 건넙니다.
S14: 설레!

-2단계 2차시 수업 전사본

학생들은 자유롭게 이야기를 주고받으며 교사와 함께 텍스트의 내용을 복기하고 의미를 구성하였다. 교사와 학생들은 상호 신뢰의 분위기 속에서 함께 이야기를 직조해 나갔다.

<그림 10> 2단계 <소나기>-모둠별 질문 만들기-6모둠



TR: '왜 소녀는 분홍 스웨터를 그대로 입히고 묻어달라고 했을까?' 마지막 유언이죠. 왜 그랬을까요? 이건 누가 질문했어요?
S10: 저희 토의 주제요. S22는 핑크색이 마음에 들어서라 했고, S14는 오빠들이 그 전에 죽었잖아요. 그래서 오빠들이 준 마지막 선물이라 했고, S23은 소년과의 추억이 담겨 있어서, 그리고 저는 이사 오기 전 동네 사람들이랑 소년이랑 그 동네랑도 추억이 담긴 옷이라 그대로 기억하고 싶어서.
TR: 되게 여러 가지 답을 냈어요. 그렇지? 그중에 되게 재미있는 게 오빠들이 줬던 옷이라고. (Ca 웃음) 이번 계집앤 되게 잔망스럽다. 이 집안에

흉사가 많고 오빠들이 있었는데 죽었을 것 같다 이렇게 추측을 한 거지. 소설엔 안 나오지만.

S10: 여기 나와요. 그전에 오빠들이 죽었다고.

TR: 맞아요. 또 죽었다. 맞아요. 그 얘기도 나오네요. 그래서 그 오빠가 남겨준 옷이었을 거다, 이렇게 추측한 사람도 있고. 들어보니까 다른 사람들은 이 중에 제일 어떤 게 가장 그럴 듯한 것 같아요?

S4 : 핑크색이 마음이 들어서.

S7 : 소년과의 추억이 담겨 있어서.

S8 : 오빠, 오빠.

TR: 오빠들이 남긴 유품이다? 또 다른 사람? 이 중에 답이 있는 것 같아요?

Cs: 예.

TR: 아마도 이 이야기를 들은 소년은 어떻게 해석했을까? 이 소녀의 유언을.

S20: 나와의 추억….

TR: '쟤가 나와의 추억을 간직하고….' 이렇게 했겠죠? 소년의 입장에서 보자면. 맞아요. 그냥 내가 좋아하는 옷이니까 이랬을 수도 있고, 오빠들의 유품! 이랬을 수도 있는데, 소년 입장에서 보자면 두고두고 '걔는 나의 사랑을 아주 못 잊어하면서 떠나갔어.' 이렇게 생각할 거 같아.

S10: 거기에 소년이랑 뛰다가 흙탕물 묻잖아요. 그래서.

TR: 맞아요. 그 분홍 스웨터에 얼룩이 묻었는데. 기억나나요? 아무리 빨아도 안 진다라고 해요. 그 얼룩이 언제 생겼대요, 소녀가 생각하기로는?

Cs: 업었을 때.

S10: 넘어져가지고.

TR: 넘어졌을 때? 업었을 때? 언제예요?

Cs: 업었을 때.

TR: 말한 그 대사가 있어요. 이거 언제 생긴 것 같다라고 말하는 대사가 있어요.

S25: 소년 옷에서 묻은 것 같다고.

S19: 업혔을 때.

S7 : 아, 여기 있네.

TR: 뭐라고 돼 있어요?

S7 : <내 생각해 냈다. 그 때 돌아오면서 네 등에 업힌 일이 있지. 그때 네 등에서 옮은 물이다.>

TR: 네 등에서, 그러니까 소년 등에서 얼룩이. 왜 등에 얼룩이… 얼룩이 등

에 묻어 있었을까요?
S15: 소나기 맞았을 때.
TR: 아, 맞아요. 그랬겠네요. 그때 업히면서 얼룩이 묻었는데, 그래서 그 스웨터가 애한테 되게 소중했을 거다, 이런 추측도 하게 되지. 뭔가 추억이 서린 물건이니까.

-2단계 2차시 수업 전사본

6모둠은 '왜 소녀는 분홍 스웨터를 그대로 입히고 묻어달라고 했을까?'라는 질문을 모둠의 주요 토의 주제로 삼았다. 그런데 6모둠의 토의 결과 중 일부는 텍스트가 의도하는 내포독자로서의 의미망을 구축했다고 보기 어렵다. '핑크색이 마음에 들어서' 혹은 '오빠들이 준 마지막 선물'이라는 답변은 텍스트 내에 근거를 갖지 않은 독자들의 자유로운 추측의 산물이다. 교사는 다른 학생들에게 의견을 물어 그 가운데 어떤 의견이 가장 적절할지 선택하도록 하였다. 학생들의 답이 하나로 모아지지 않자 교사는 소년의 입장에서라면 소녀의 유언을 어떻게 생각했을지 말해보도록 하면서 학생들의 생각을 유도하였다. "아마도 이 이야기를 들은 소년은 어떻게 해석했을까? 이 소녀의 유언을."이라는 교사의 질문에 학생들은 "나와의 추억…."이라 답하고, 이어 S10이 "거기에 소년이랑 뛰다가 흙탕물 묻잖아요. 그래서." 하고 텍스트 내의 근거를 제시하며 분홍 스웨터가 소년과 소녀의 추억과 관련이 있음을 구체적으로 진술하였다. 교사는 학생들에게 구체적인 구절을 찾아보도록 하였다.

다음으로 수업은 <동백꽃>에 대한 언급으로 이어졌다. 교사는 <소나기>와 유사한 방식으로 먼저 등장인물과 소설의 주요 사건을 학생들과 함께 정리해 나갔다.

TR: 점순이가 와서 나한테 뭐라고 하느냐.
Cs : 감자 줘.
Cs : 느그 집엔 이런 거 없지?
TR: 점순이 왜 이렇게 말하면서 감자를 주나요?
Cm: 츤데레! (Ca 웃음)

TR: 그렇죠? 그 감자를 주는 뜻을 속마음을 번역해 봅시다. 속마음 번역기. 뭐라고 하는 거예요?
Cm: 내가 너 좋아해.
S16: 맛있으니까 먹어.
TR: '내가 너를 챙겨왔어. 맛있으니까 먹어라. 이거 내 마음이야.' 이런 거죠? '나 너 호감 갖고 있어. 너 좋아하는 마음 있어.' 이거죠? 그런데 나는 어떻게 해요?
S19: 애가 잘난 척 한다고….
S16: 나도 있거든!
TR: '누구는 감자 없는 줄 아나, 집에.' 그래서 보지도 않고 감자를 밀어버려요. 그러면서 너나 먹어라 한단 말이에요. 그랬더니 점순이가 안 가고 어떻게 하고 있어요?
S15: 눈에 불을 올리고 한참 쏘아봤어요.
TR: 뒤에서 숨소리가 씩씩 들려서 뭐야 이러고 봤더니 점순이가 얼굴이 빨개져갖고 씩씩 하고 있어요. 왜 이러고 있어요?
S20: 화나서.
S25: 자기 마음을 거절했으니까.
TR: 그렇지. 마음을 몰라줬어요. 그래서 점순이가 그때부터 나한테 막 독기를 품죠. 어떻게 하나요?
Cs : 닭끼리 싸움 붙여요.
TR: 닭끼리 싸움을 붙여요. 그렇지? 그런데 누가 더 세요?
Cm: 점순이네가.
S16: 엄청 세.
TR: 그렇지. 우리 닭이 맨날 쪼여요. 거의 죽을 지경이에요.
Cs : 어우~
TR: 그런데 점순이가 마지막 큰 싸움 벌여놓고 어떻게 해요?
Cs : 구경만 하고 있어요.
TR: 구경하면서 심지어 피리까지 불고 있어요.
S25: 호드기!
TR: 그래서 내가 어떻게 하나요?
S20: 죽여요.
C : 고추장!
TR: 나름 공포소설이에요. 때려죽이죠. 무서운 소설이었어요. 그러고 나서?
Cs : 화해해요.

S15: 점순이가 봐 줘요.
TR: 왜 봐 줘요?
S15: 좋아하니까.
TR: 화해하게 됐는데 어떻게 화해하게 됐냐면 점순이가 “너 어쩔 거야! 이거 다 죽었는데 어쩔 거야!” 이러면서 막 밀치는데 둘이 같이 넘어지죠. 어디로? (Ca 웃음)
Cs: 동백꽃밭.
TR: 동백꽃밭 속으로 넘어지죠, 둘이 같이.
S25: 어머, 어머!
S19: 심쿵!
TR: 그래서 순간 뭐가 느껴지겠어요?
S15: 썸의 기운.
TR: 썸의 기운이. 동백꽃 향기가 느껴지겠죠. 그러면서 점순이와 나의 얼굴이 매우 가까이에 있는 거죠. 점순이가 그 순간에 이제 나를 용서해 준 거예요. “내가 말 안 할게” 하면서. 그런데 그때 그 순간 누가 불러요?
Cs : 엄마.
TR: 엄마가. 점순이는 이쪽으로, “어디 갔어!” 하면서, 나는 반대쪽으로 서로 둘이 도망가는 게 소설의 끝이죠.
S16: 그런데 중간에 점순이 너무 미워요. 점순이가 나한테 “배냇병신이지.” 이러고 “느그 아버지가 고자지” 이러면서. (Ca 웃음)
Cs : 맞아.
Cs : 너무해.
S16: 그러고서 내가 더 화나가지고 닭한테 고추장 먹이고 싸움 붙이잖아요.
S19: 그런데 어쩔 수 없는 게 마름이라서, 말을 못 하는 관계라서.
TR: 맞아요. 되게 중요한 이야기. 점순이네는?
S15: 잘 살아요.
Cm: 마름!
TR: 잘 살아요. 마름집 딸이야. 그리고 나는?
Cm: 소작하는 소작농.
TR: 땅을 빌려서 농사짓는 소작농이에요. 그래서 우리 엄마가 나한테 이렇게 당부를 했어요. 뭐라고 했나요?
Cs : 점순이한테 미움 받지 말라고.
TR: “미움 받지 마라.” 그리고 “말만한 것들이 붙어 다니지 마라.” 애네 몇 살이에요?

Cm: 열일곱.
TR: 열일곱. 다 컸네.
Cs : 아, 진짜?
S19: 지금 우리가 몇 살이야?
S15: 열다섯!
TR: 여러분보다 두 살 위네.
S15: 난 초등학생인 줄 알았는데.
TR: 이 남자애가 너무 아직 느리죠. 여자애는 이미 사춘기가 왔는데 남자애는 그게 안 온 거야. 그래서 점순이가 자기를 좋아하는 거를 ?
Cm: 몰라요.

- 2단계 2차시 수업 전사본

학생들은 '심쿵', '썸의 기운' 등 최근의 신조어를 사용하며 텍스트의 내용을 자기화하여 이해하고 있다. 교사는 학생들의 답변을 다시 반복하며 긍정적으로 수용하는 한편, 이를 다시 교과의 언어에 가깝게 번역하여 제시해 주고 있다.

학생들은 흥미로운 부분이 나오거나 이야기하고 싶은 부분이 있으면 적극적으로 반응하며 담화에 참여하고 있다. S16은 '그런데 중간에 점순이 너무 미워요.'하며 자신의 반응을 표현하고, 이에 이어 S19는 상황을 더욱 악화시키는 것이 점순이네가 '마름'이어서임을 지적한다.

동백꽃을 읽은 모둠은 '동백꽃의 상징적인 의미는 뭘까?', '점순이는 왜 닭끼리 싸움을 시켰을까?', '점순이는 점이 몇 개일까?' 등의 질문을 제출하였다. 교사는 질문에 대한 답을 학생들에게 다시 되돌려 묻고 학생들의 여러 반응을 수용한 후 그 가운데 가장 타당하다고 느껴지는 답을 골라보도록 하였다. '점순이는 점이 몇 개일까?'와 같은 질문은 다소 엉뚱해 보인다. 학생들은 질문이 제출되자 웃음을 터뜨렸다. 교사는 이 질문이 '왜 점순이는 이름이 점순이일까?'라는 호기심에서 비롯되었음을 지적해 주고, 학생들과 질문에 대한 답을 함께 이야기하며 질문을 긍정적으로 수용하였다.

다음에는 <기억 속의 들꽃> 텍스트에 대한 토의 결과를 함께 공유하였다. 학생들은 앞의 두 텍스트와 달리 <기억 속의 들꽃>이 더 어렵다고 진술하였다. 특히 결말 부분에서 사건의 정확한 파악에 어려움을 겪기도 하였고, 그 의미에 대해서도 모호하다고 느끼고 있었다.

S8 : 명선이가 떨어지는 거야?
S19: 응. 명선이가 떨어지는 거야.
TR: 그래서 어떻게 돼요? 죽나요?
C : 죽어요.
S4 : 아니요. 죽는 건 안 나오는데.
Cs : 나오지는 않아요.
S4 : 죽는 건 안 나오는데 거의 죽은 건 기정사실화가 돼 있는.
S19: 살 수도 있어.
TR: 뭔가 명선이 죽었다 명시적으로 나오지는 않지만.
S4 : 거의 죽었다고 생각해요.
TR: 그런 것 같나요? 결말 부분에 뭐라고 돼 있어요?
Cs : 꽃이 떨어지는.
TR: 꽃이 떨어지는?
S9 : 금가락지 뭉텅이.
TR: 소나기나 동백꽃이, 뭔가 그래도 소나기도 소녀가 죽기는 하지만 아른아른 분홍빛 이런 느낌이라면 기억 속의 들꽃은?
S15: 슬퍼요.
C : 어둡고 무섭고.
TR: 아, 그러면 인상 깊은 장면 뭐라고 했나. 3모둠은 명선이가 떨어지는 장면을 골랐어요. 이거 누가 골랐나요?
S20: S24요.
TR: 예. S24가 읽어봐 주세요.
S24: <비행기의 소음에 가려 나는 철근 사이에서 울리는 비명을 거의 듣지도 못 하였다. 다른 것은 도무지 무서워할 줄 모르면서도 유독 비행기만은 병적으로 겁을 먹는 서울 아이한테 얼핏 생각이 미쳐 눈길을 하늘에서 동강이 난 다리로 끌어냈을 때 내가 본 것은 강심을 겨냥하고 빠른 속도로 멀어져 가는 한 송이 쥐바라숭꽃이었다.>
TR: 바로 여기네요. 그렇지? 여기를 뽑은 이유는 뭐예요?
S24: 명선이가 떨어지는 모습이 슬퍼서요.

TR: S24는 명선이가 떨어진 것이다라고 이 부분을 해석을 한 거지? 어떻게 생각해요, 다른 사람들은? 그런 것 같아요?

Cs : 예.

S15: 이해가 잘 안 돼요.

TR: 다른 모둠은 뭘 뽑았나 봅시다. 어? 여기도 똑같은 부분을 뽑았어요. 강심을 겨냥하고 빠른 속도로 멀어지는 쥐바라숭꽃 이게 아마 명선이를 의미하는 걸 거다 하고 뽑은 거겠지. 자, 그런데 마지막 부분이 더 있어요. 5모둠에 이거 누가 뽑았지? 누가 한번 읽어봐 줄까? 이게 소설의 거의 마지막 부분이에요.

S19: <그리고 그 주머니 속에서 말갛게 빛을 발하는 동그라미 몇 개를 보는 순간 나는 손에 든 물건을 송두리째 강물에 떨어뜨리고 말았다.>

TR: 이 떨어뜨린 게 뭐죠?

Cs: 금가락지.

TR: 그렇지. 명선이가 떨어진 다음에 그 다음에 내가 그 다리 끝에 갔다가 주머니를 발견하는 거죠. 명선이가 숨겨놓은 주머니를. 자, 그런데 그걸 봤는데 내가 그걸 떨어뜨려버렸어요. 왜 그랬을까?

Cs : 놀라서.

TR: 놀라서. 왜?

C : 거기 안에 든 금가락지 때문에.

TR: 일부러 떨어뜨린 걸까요, 실수로 떨어뜨린 걸까요?

S10: 그러니까요. 왤까요?

S7 : 그런데 제 생각에는 약간 일부러 떨어뜨린 것 같아요.

TR: 일부러 떨어뜨렸다면 왜 떨어뜨린 걸까요?

S19: 자신의 부모와 마을 사람들이 금가락지에 관심이 많으니까 자기가 발견했다는 걸 알면 좀 위험해질까봐?

TR: 그래서 일부러 놓친 거죠. 또 어른들이 이것 때문에 사단을 일으키니까. 또 다른 사람들 생각은 어때요?

S23: 명선이 가져가라고.

TR: 명선이 가져가라고. “명선아! 너 이것도 가져가!” 이렇게. 상상력이 훌륭하네요. 또 왜 그랬을까요?

S25: 저는 실수로 떨어뜨린 것 같아요. 너무 놀라고 명선이가 떨어질 때 그 장면이 생각나서 “어!” 이러고 떨어뜨렸을 것 같아요.

TR: 그랬을 수 있겠네. 어떤 게 가장 타당한 것 같아요? 설득력이 있어요?

Cs : 놀라서.

TR: 다 마음에 드는 답이긴 한데. 우리 이것도 다음 시간에 조금 더 확장해

서 해석해 봅시다.

- 2단계 2차시 수업 전사본

학생들은 '나'가 명선이의 금가락지가 든 주머니를 떨어뜨리는 장면이 모호하다고 여겼다. 교사는 '일부러 떨어뜨린 걸까요, 실수로 떨어뜨린 걸까요?'하고 질문을 제기하고, 학생들은 서로 다른 의견을 제시하며 적극적으로 담화에 참여하였다. '그러니까요. 왤까요?'라는 S25의 담화는 교사의 질문과 동일한 지점에서 학생의 질문이 생성되고 있음을 드러낸다. 학생들이 주목한 텍스트의 해당 부분은 다음과 같다.

> 지옥의 가장귀를 타고 앉아 잠시 숨을 고른 다음 바로 되돌아 나오려는데 이때 이상한 물건이 얼핏 시야에 들어왔다. 낚시바늘 모양으로 꼬부라진 철근의 끝자락에다 끝으로 칭칭 동여맨 자그만 헝겊 주머니였다. 명선이가 들꽃을 꺾던 때보다 더 위태로운 동작으로 나는 주머니를 어렵게 손에 넣었다. 가슴을 잡죄는 긴장 때문에 주머니를 열어 보는 내 손이 무섭게 경풍하고 있었다. 그리고 그 주머니 속에서 말갛게 빛을 발하는 동그라미 몇 개를 보는 순간 나는 손에 든 물건을 송두리째 강물에 떨어뜨리고 말았다.
>
> - <기억 속의 들꽃>

S19는 '자신의 부모와 마을 사람들이 금가락지에 관심이 많으니까 자기가 발견했다는 걸 알면 좀 위험해질까봐'라고 추측하며, S23은 그것이 본래 명선이의 것이었다는 것에 의미를 두고 '명선이 가져가라고' 주머니를 떨어뜨렸다는 답변을 제출했다. S25는 '너무 놀라고 명선이가 떨어질 때 그 장면이 생각나서 실수로 떨어뜨'렸을 것이라고 추측하고 있다. 교사는 학생들의 답변을 받아 "왜 그럴까요?"라고 계속 되물으며 학생들이 더 생각을 이어나가도록 도와주고 있다. 마지막으로 교사는 "그랬을 수 있겠네. 어떤 게 가장 타당한 것 같아요?"하고 학생들에게 다시 선택을 되돌리고, 다음 토의 시간에 더 생각을 해 보자는 과제를 제시하며 이야기를 마무리하고 있다.

3차시는 개인별 활동 및 모둠 활동으로 마무리하였다. 학생들은 모둠

별로 미리 스마트폰을 두 대씩 준비하였다. 교사는 학생들에게 작품에 대한 관련 자료를 스마트폰을 이용해 찾아보도록 하였다. 다음에는 이제까지 소설에 대해 읽고 찾아 본 내용들을 바탕으로 소설에 대한 해석과 그에 대한 자신의 생각이 담긴 에세이를 쓰고, 마지막으로 소설을 창조적으로 바꾸어 써 보는 '감상의 창조적 확장' 활동을 수행하였다.

(3) 소설 수업에 대한 성찰의 경험

① 학생들의 수업 경험에 대한 면담 성찰

2단계 학생들과의 심층 면담에서 주로 질문한 것은 소설에 대해 어떻게 반응하였으며, 수업을 통해 그 반응이 어떻게 변화하였는지, 수업의 전체적인 흐름 및 수업에서 경험한 활동들에 대한 평가가 어떠한지 등이었다.

심층 면담에서 학생들은 2단계 수업에 대해 긍정적인 피드백을 하였다. 특히 질문을 만들고 모둠끼리 공유하는 활동이 소설의 이해를 심화시켜 주었다고 진술하였다. 학생들은 1단계의 수업에 비해 2단계의 수업에서 질문 만들기 활동이 체계화되고 더 강조된 데 대해 긍정적으로 평가하였다.

또한 학생들은 2단계 수업을 통해 텍스트와 깊게 만나는 경험을 할 수 있었다고 진술하였다.

TR: 이 소설을 수업하기 전에도 읽어 본 적 있어?
S12: 네, 학원에서.
TR: 학원에서…. 독서 학원에서?
S12: 종합학원인데 국어도 다 해요.
TR: 그때 읽었던 거랑 지금 읽었던 거랑 차이가 있는지?
S12: 학원에서 읽었던 거는 그냥 빨리 해치우고 싶어서 내용이 잘 기억이

안 나는데 학교에서는 시간을 딱 주고 읽으니까 되게 자세히 읽었어요.

-2단계 학습자 면담 전사본-S12

S12는 학원에서 <동백꽃> 텍스트를 접한 적이 있었다고 진술하였다. 그러나 S12의 텍스트에 대한 경험은 학습에 치우친 것으로 '그냥 빨리 해치우고 싶어서 내용이 잘 기억 안 나는' 정도의 것이다. S12는 함께 읽기의 경험을 긍정적으로 보고, 텍스트를 '되게 자세히 읽었'다고 진술하고 있다.

학생들은 질문하며 읽기에 대해서도 긍정적인 반응을 보였다. 자신이 미처 생각하지 못했던 질문을 다른 학생들이 하게 되고, 이를 통해 소설의 이해가 더 잘 될 수 있었다고 답변한 학생들이 많았다.

학생들은 질문을 중심으로 한 소통의 공간에서 자신의 해석을 수립하고 변경해 나갔다고 진술하였다. S12는 <동백꽃>을 읽으면서 점순이가 '나'를 좋아하고 있음을 알지 못했다고 진술한다.

S12: 되게 미묘했어요.
TR: 어떤 점이?
S12: 여자애 이름이..
TR: 점순이!
S12: 점순이가 주인공을 좋아하는지 몰랐거든요. 되게 쌀쌀맞게 대하는 거예요. 나는 그냥 점순이가 고약한 애구나 싶었고, 좋아하는 감정은 못 느꼈는데 나중에 친구들하고 해석을 하면서 점순이가 얘를 좋아한다고 하니까 되게 의아했어요.

-2단계 학습자 면담 전사본-S12

'그냥 점순이가 고약한 애구나 싶었'다는 진술은 S12가 초기 반응에서 인물들의 심리를 깊이 파악하지 못하였음을 드러낸다. 그러나 S12는 모둠원과의 토의 과정에서 점순이의 감정을 알게 되고 자신의 해석이 타당한 것이 아닐 수 있음을 알게 된다. S12는 이를 '되게 미묘했다', '되게

의아했다'라고 표현하고 있다.

② 동료 교사와의 성찰 경험

2단계 연구 참여 교사(T2)[182]는 2단계의 3차시 수업 중 1차시를 교실 참관하고, 2차시와 3차시를 동영상으로 보았으며, 학습자가 제출한 수업 활동지 등을 참조하였다. 이후 본 연구자와 수업에 대해 성찰하는 면담을 가졌다.

T2는 본 연구자와 같은 학교에서 3학년을 지도하는 국어 교사로, 22년 교직 경력의 중견 교사다. S중학교에는 3년째 재직하고 있으며, 2017년 현재 월 1회 지속적인 교과연구회를 가지며 교육과정 재구성 및 수업 디자인 등에 대한 성찰을 공유하고 있다.

본 연구자는 T2와의 면담에서 '이 수업이 심미적 경험으로서의 소설 교육에 적합하도록 구안되었는지, 그리고 실제로 그렇게 수행되었는지'에 대해 묻고 이와 관련하여 의견을 서로 나누었다.

> T2: 일단 심미적 경험으로서의 소설 교육? 거창하지 않더라도, 우리가 예술 작품을 본 다음에 대단하지는 않더라도 흉내 내고 싶은, 따라해 보고 싶은, 좋으면 누군가와 얘기 나누고 데려 오고, 같이 향유를 하잖아요. 그것처럼 소설에서도 어떻게 보면 그런 과정을 거치신 것 같아요. 처음에는 작품을 주체적으로 감상을 하고 그 다음에 내 생각이 어떨까를 다른 친구들과 공유하고 나누고 그러면서 자신의 생각이 맞을 수도 있고 틀릴 수도 있고…. 틀리다는 말은 좀 그렇지만 자신의 의견을 좀 더 정확하게 하고 공동의 하나로.. 그 다음에 거기서 멈춘 것이 아니라 그렇다면 이 작품을 나는 어떻게 바꾸고 싶은지…. 소설 작품 하나를 만나서 내 식으로 이해하고 그것을 공유하고 공유한 걸 바탕으로 해서 내 나름대로 이 작품을 새롭게 변형하면, 말 그대로 심미적인 목적에 도달하지 않았을까 하는 생각이 듭니다.
>
> - 2단계 교사 면담 전사본-T2

182) 이하 T2로 부호화함.

T2는 심미적 경험으로서의 소설 교육을 향유와 총체적 인식, 소통과 공유, 전유의 과정으로 보고자 한 본 연구자의 논의에 동의하면서 이 수업의 흐름 전체가 그러한 취지에 부합하다고 평가하였다. 다만 T2는 <기억 속의 들꽃> 같은 경우 시대적 맥락이나 보조 자료가 더 필요하며, 보다 깊이 있는 텍스트 이해를 위한 수업 보완이 필요하다고 지적하였다.

> T2: 아이들이 동백꽃이나 소나기 같은 경우는 뽑아내기가 좀 쉬웠을 텐데 기억 속의 들꽃 같은 경우는 사회 문화 역사적인 배경이 있고 해서 소설이 뜻하는 바를 아이들이 제대로 끄집어내지 못하는 것 같았어요.
>
> - 2단계 교사 면담 전사본-T2

T2의 의견에 대해 본 연구자 역시 동의하였다. <동백꽃>이나 <소나기>가 청소년 인물의 개인적 특성이나 사건의 전개만으로도 충분히 이해할 수 있는 텍스트인 데 비해 <기억 속의 들꽃>은 시대적 배경이나 맥락 속에서 이해해야만 전체적 의미가 드러나는 텍스트이기 때문이다.

<기억 속의 들꽃>을 2단계 텍스트로 선정한 것은 1단계 텍스트인 <수난이대>와 유사한 성격을 가진 텍스트를 제시하여 1단계와의 연속선상에서 수업의 변화 양상을 보고자 하였기 때문이다. T2에게 이 텍스트에 대한 이해도가 다른 텍스트에 비해 떨어지는 것으로 보인 것은 학생들에게 제시된 별도의 자료나 학습자들이 찾을 수 있는 맥락적 정보가 충분하지 않았기 때문으로 보인다. 이는 T2가 학생들이 1차적 반응을 생성하고 공유하는 2단계의 1차시 수업을 참관하였기 때문이기도 하다. 2차시 수업에서 학생들은 인터넷 검색을 통해 작품에 대한 맥락적 정보를 수집하고 2차 토의를 거쳐 내용을 정련한 감상을 작성하였다. 그러므로 T2의 우려는 이후의 수업 속에서 상당 부분 해소되었다고 판단된다.

③ 동료 연구자와의 성찰 경험

2단계 수업 후 동료 연구자 R1과의 면담을 가졌다. 면담에서는 '이 수업이 심미적 경험을 하게 했는가'를 중심으로 의견을 함께 나누었다.

TR: 청소년 인물들과 만나서 자기 삶과 연관하고 하는 정서적인 부분들은 더 나아졌다라고 생각이 되는데, 작품 전체를 총체적으로 보는, 분석도 할 수 있고 이거를 같이 아울러야 심미적 경험이라고 생각을 하는데, 그거에 나아갔는지. 모둠별로 공유도 했다, 이 작품의 특징이나 이런 것도 분석을 해 봐라 했는데, 그게 생각만큼 잘 해내지 못하더라고요. 그게 사실 2단계 수업의 고민이었어요. 작품 전체적인 구조에 대한 분석이나 이런 것이 좀 부족하달까. 나도 이랬다, 공감했다, 이런 건 잘 하는데…. 그래서 전체적으로 1단계에 비해서 2단계 수업이 좀 더 심미적 경험이란 차원에서 나아졌을까.

R1: 일단 애들이 더 공감했다는 거 한 가지랑, 좀 더 자발적 해석을 했다는 것. 일단 크게 두 가지는 의미가 있을 것 같아요. 왜냐하면 이게 나의 해석이냐 누군가의 해석이냐 라는 거는 중요한 부분인 거 같고, 그런 해석은 당연히 자발적인 것이어야 하니까. 그 해석이 조금 낮은 면도 있고, 단편적인 것도 맞죠. 왜냐하면 소설의 구성이나 총체적인 것까지는 못 나갔으니까. 근데 그거는 한편 생각해 보면 얘네가 심미적 해석이 뭔지 모르고 감상을 하고 있잖아요.

-2단계 연구자 면담 전사본-R1

연구자는 학습자들이 텍스트에 대한 총체적인 심미 경험에 이르고 있는가를 반성적으로 성찰하고 있다. R1은 그에 대해 학습자들의 공감의 정도가 커지고, 자발적 해석이 크게 늘었다는 점이 긍정적으로 볼 수 있는 부분이라 지적하고, 한편으로는 그 해석의 깊이나 다각적인 관점 등에서 좀 더 도달해야 할 지점이 있다고 진술하였다. R1은 이와 관련하여 구체적인 질문이나 활동들을 보완하여 제시할 것을 제안하였다. 수업에서 도달하고자 하는 '심미적 경험'의 이상적 상황은 어떤 것인지 수업 전에 먼저 제시하고, 그에 도달하기 위한 세부적인 활동 단계로 이끌어야 한다는 것이다.

또한 R1은 2단계 수업에서 학습자들이 텍스트를 자신의 삶과 잘 연결

시키면서 감정적으로 이입하고 있다고 분석하였다. 이로 보아 심미적 경험으로서의 소설 교육에서 텍스트의 효과가 매우 크다는 것을 수업을 통해 다시 성찰할 수 있었음을 지적하고, 의도적인 작품 선정이 수업에 필요하다고 조언하였다.

> R1: 그런데 이런 청소년들이 등장하게 되면 공감하고 몰입하는 게 사건 측면이나 인물의 행동 측면에 가니까 오히려 소설 내용 그 자체랑 공감하게 되는 것 같아요. 수난이대 같은 걸 하면 소설의 내용은 없이 아버지의 사랑이나 희생 이런 추상적 개념이나 관념으로 가면 내용이랑 상관없이 딴 얘기할 수도 있는 건데, 애들한테는 어쨌든 이것도 감상을 훈련시키는 방법을 마련하시는 거니까 오히려 작품 효과를 생각하면서 의도적으로 고를 필요는 있을 것 같아요. 어느 정도 검증이 된 것 같아요. 일부러 골라서 애들한테 나타난 긍정적 반응을 통해 텍스트 효과를 고려한 작품 선정이 필요한.
>
> -2단계 연구자 면담 전사본-R1

<수난이대>와 같이 학습자가 여러 단계를 거쳐 텍스트 속 경험을 유추하며 상상해야 하는 경우와 학습자의 삶과 밀착한 텍스트를 선정하는 경우 모두가 문학교육의 국면에서 필요할 것이다. 텍스트의 문학적·교육적 가치의 차원에서 꼭 다루어져야 하는 작품이 있고, 또한 학습자에 대한 친숙도와 시의성 차원에서 문학 교육 텍스트로 적절한 작품이 있기 때문이다. 다만 이제까지의 문학 교육에서 정전 중심의 텍스트 선정이 주로 이루어졌고 학습자와 텍스트의 연관성이 상대적으로 주목받지 못했음을 고려한다면, 전자에 보다 초점을 두면서 양자 사이의 균형점을 새로이 조정하려는 모색이 필요하다고 판단된다.

동료 연구자 R2와도 동일한 주제로 면담을 가졌다. R2는 2단계의 실행에서 텍스트를 다수화하고 청소년 인물이 등장하는 텍스트로 선정한 것에 대해 긍정적으로 평가하였다. 텍스트의 확대가 변화를 가져 왔고, 선정한 텍스트가 학생들의 활발한 응답을 가져 왔다고 본 것이다.

R2: 일단 텍스트를 세 가지로 변화를 주신 것도 좋았고, 그 텍스트가 아무래도 선생님 말씀 의도하신 대로 학생들하고 좀 가까운 텍스트이다 보니까 조금 더 활발하게 학생들이 응답하는 것 같아서 그것은 좋은 변화였던 것 같아요. 보완을 적절하게 잘하신 부분인 것 같아요.

- 2단계 연구자 면담 전사본-R2

또한 학생들이 자신의 감상과 해석을 나누는 모둠 토의의 방식에 대해서도 긍정적으로 평가하였다. 특히 2단계에서 주로 고민할 핵심 질문 한 가지를 학생들이 선정하도록 한 것에 대해 토의 내용이 깊어질 수 있었다고 짚어주었다.

R2: 모둠 토의라는 방식이 참 좋은 것 같아요. 내가 읽은 것에 대해서 계속 같이 얘기하는 것. 굳이 감상을 나누는 것만 좋다고 저는 생각하지 않거든요. 그러니까 이게 정말로 이랬던가, 다른 사람이랑 얘기하면서 정보에 대한 그런 오류도 바로잡을 수 있고 그래서 소설의 처음부터 끝까지를 잘 읽게 되는구나라는 생각이 들었어요.

- 2단계 연구자 면담 전사본-R2

R2가 제기한 문제는 다음과 같다. 먼저 R2는 수업의 전반적인 흐름이 여전히 교사 주도적이라는 점을 지적하였다. 또한 전체적인 수업의 과정에서 줄거리를 함께 확인하는 부분이 상당 부분을 차지하는 점에 대해서도 언급하고 있다.

R2: 아무래도 1단계 수업에서처럼 줄거리를 같이 체크하는 부분이 꽤나 긴 걸 차지를 하잖아요. 그런데 사실 1단계에서 선생님께서 직접 말씀하셨고 저도 말씀을 드렸지만 교사의 주도 그 부분은 사실 그렇게 많이 달라진 것 같지는 않거든요. 그렇다 그렇다고 이게 잘못됐다 이런 건 아니고요. 교사의 주도 부분은 그냥 비슷했다, 1단계랑.

-2단계 연구자 면담 전사본-R2

한편 R2는 교사 주도적이라는 것이 반드시 부정적인 것이어야 하는가

에 대한 의문을 제기한다. 텍스트의 사실적 흐름을 확인하는 단계에서는 교사 주도적인 수업이 필요하기도 하며, 그것이 학생들의 상호작용과 만나 적절한 텍스트 감상 및 해석에 도움이 된다면 무조건 배척할 것은 아니지 않은가 하는 의견을 제출한다.

> R2: 질문이라는 것 자체가 소설 흐름의 키워드인 거죠. 그게 교사의 입에서 먼저 나왔다라는 것이긴 한데, 그런데 어떻게 보면 그게 주도자의 역할이기도 하니까 이게 너무 주도권이 교사한테 갔다라고 비판할 건 아니지 않나라고 생각을 저는 합니다. 줄거리 같이 체크를 해서 학생들이 꼼꼼하게 읽었던 게 드러나고요, 수업시간에. 그리고 아무래도 학습지를 보니까 애들이 인상 깊은 장면도 고르고 질문을 만들어보는 과정에서 소설을 꼼꼼하게 읽을 수밖에 없지 않았을까. 그래서 사실 교사의 주도로 그 줄거리를 체크하는 그 과정도 애들이 대답을 하니까 그 과정이 이어나간 거잖아요. 그래서 사실 저는 거기서 느낀 게 너무 교사의 주도가 크네라기보다는 주도하는 대로 애들이 참 잘 따라오네를 느꼈어요. 그런데 그렇게 잘 따라올 수 있는 이유는 이게 탁구공이 주고받아지니까 그런 거잖아요. 그러니까 애들이 다 알고 있는 거예요. 선생님이 물어보면 그거에 대답을 할 줄 알고 그게 참 좋은 것 같아요. 그게 가능했던 이유는 꼼꼼히 읽었기 때문. 꼼꼼히 읽을 수 있었던 거는 질문을 유도하거나 아니면 모둠토론이라는 학습 방법을 통해서 가능하지 않았을까라고 귀납적으로 생각을 하게 되더라고요.
>
> -2단계 연구자 면담 전사본-R2

특히 R2는 교사 주도의 질문이 학생들의 응답과 유기적으로 만나고 있음을 언급하며, 이것이 학생들의 주체적이거나 집단적인 사전 활동을 통해 가능하게 된 것이라고 판단하고 있다.

다음으로 R2는 자료를 활용하는 방식에 대한 고민이 필요함을 지적하였다. 2단계 수업에서는 학습자들이 텍스트의 맥락을 스스로 탐구하는 과정을 추가하였다. 시간이나 물리적 환경 등을 고려하여 탐구 방법은 스마트폰으로 모둠별 검색해 보는 것으로 제시하였다.

R2: 그런데 스마트폰을 제공하고 거기서 찾게 했잖아요. 그런데 그게 애들한테 도움이 됐을까요? 사실 저는 그냥 봤을 때는 아까 검색하는 방법도 그렇지만 애들의 소설 감상에 큰 도움이 됐을까, 의구심이 들거든요. 실제로는 어땠어요?

TR: 예를 들면 처음에 이야기했을 때 '동백꽃이 왜 노란색일까?' 애들이 이런 질문을 했는데. 원래 동백꽃은 빨간색인데.

R2: 선생님이 원하시는 그런 부가 정보, 애들이 검색을 통해 알 수 있는 부가 정보 그런 의미인 건데, 애들이 실제 찾는 거는 그렇게까지 찾지는 못 했죠.

TR: 그런 정도는 오히려 찾는데, 그러니까 예를 들면 소나기에서 이렇게 찾는 거지, 부모의 직업, 부모가 했던 사업. 본인들이 했던 질문을 그대로 물어보니까 답이 안 나올 수밖에 없는 거지. 그러니까 이 자료에 대한 자료를 찾아보는 그런 역량이나 기술도 좀 가르쳐줘야겠구나 생각이 들었어요.

R2: 그게 좀 그럴 것 같아요. 그리고 어떻게 보면 인터넷에서 애들이 자료를 찾는 게 인터넷에 이미 정제된 자료가 되게 많이 떠돌 거 아니에요. 그러니까 학습활동이라든지 그런 식의,

TR: 1. 주제, 2. 제재 이런 거.

R2: 서머리를. 만약에 그걸 참고한다면 저는 그건 참고 안 하느니만 못 하는 것 같거든요. 그러니까 정말 인터넷이 나쁜 게 아니라, 인터넷에서 어떤 거를 찾아야 할까, 문학 경험에 있어서. 그 교육이 되게 필요할 것 같다는 생각이 진짜 드네요.

-2단계 연구자 면담 전사본-R2

교사는 수업에서 학생들에게 텍스트와 관련하여 궁금한 것을 인터넷 검색을 활용하여 찾아보라고 제시하였다. 이는 교사가 정련한 정보를 제공함으로써 학생들의 자유로운 반응을 저해할까 하는 우려 때문이었다. 교사는 학생들로 하여금 스스로 관련 정보를 찾고 맥락적 빈틈을 채워가기를 기대하였다. 그런데 학생들은 인터넷 사용에 익숙하기는 하나 유의미한 정보를 찾는 방법에 대해서도 익숙한 것은 아니었다. 검색창에 작품명만을 입력하는 경우가 가장 많았는데, 이런 경우 지나치게 다양한 범주의 결과가 검색되어 그 가운데 유의미한 정보를 고르기 어려웠다.

또한 학교 시험이나 입시 등을 위한 정리 자료 등이 상당수 검색되었는데, 이는 학생들의 확산적 질문을 다시 고정된 답으로 수렴될 우려가 있다. 어떤 모둠에서는 자신들이 만든 질문을 그대로 검색하기도 하였다. 가령 <소나기>에서 '소녀의 아버지가 한 사업은 무엇인가?'와 같은 질문은 텍스트의 빈틈에 대한 질문이므로 검색을 통해 결과를 얻을 수 없다. R2가 지적한 바대로 학습자가 어떤 정보를 어떤 경로로 찾아야 하는지에 대해 교사의 안내가 필요했을 것이라고 판단된다. 혹은 좀 더 열린 형태로 탐구 가능한 자료를 교사가 제공하는 방안도 유용할 것이다.

(4) 두 번째 소설 교육 경험에 대한 해석 현상학적 반성

본 연구자는 2단계의 수업을 실행한 후 1단계에서와 동일한 방식으로 수업 성찰 및 재설계 과정을 수행하였다. 구체적으로는 수업 영상 전사본 및 연구 일지, 수업 활동 결과물 및 음성 녹음본, 촬영 동영상 등을 반복하여 검토하였다. 또한 학생들의 면담, 동료 교사, 동료 연구자와의 협의 내용을 참조하여 2단계 수업에 대한 성찰을 수행한 후 이를 토대로 3단계의 수업을 설계하였다.

전체적으로 2단계에서는 학생들의 텍스트에 대한 주도적인 해석 양상이 두드러졌다. 1단계의 수업에서 교사의 주도적 발화에 학생들이 응답하는 방식의 담화가 이어졌다면, 2단계에서는 보다 적극적으로 학생들이 담화에 참여하여 텍스트의 공통 해석을 만들어갔다.

이 연구에서는 텍스트에 대한 탐구와 공유의 경험을 단계마다 약간씩 변조해서 수행하였다. 1단계 수업에서는 세 가지 질문을 뽑아보도록 하였는데, 학생들이 제출한 질문 중에는 중요한 것도 있었으나 작품의 이해와 거리가 있는 주변적 질문도 있었다. 2단계에서는 학생들이 질문들 가운데 중요한 것을 뽑아 보며 질문 자체를 평가해 보도록 하였다.

학생들은 2단계 수업의 마지막 단계로 각자 소설을 창작하고 이를 공유하였다. 다음은 학생들의 결과물 중 일부이다.

> 낮게 깔린 하늘이 무너지는 듯한, 무언가 이상한 기분이 들며 그대로 뒤로 나자빠졌다. 앙상한 철근이 두 동강날 뻔한 듯 큰 소리가 났지만, 내 온갖 신경은 옅은 피로 물들여진 그것에만 집중되어 있었다.
>
> 이상한 생각이 들었다.
>
> 명선이가 죽었다. 부모님께 무어라 말해야 될까. 난 이제 어떻게 되는 걸까. 명선이를 내가 죽였다고 소문이 나진 않겠지. 참으로 나가 죽어버리고 싶은 심정 속에 더러운 생각뿐이 나지 않았다.
>
> 명선이가, 방금까지 나와 장난을 치던 그 아이가 한 송이 쥐바라숭꽃이 되어버렸다. 애써 외면하려 해도 핏빛인 강가가 눈을 괴롭혔다.
>
> 나는 왜 널 보지 못했을까. 명선아, 명선아.
>
> 절망 속에 갇혀서 몸이 움직이지 않았는데 문득, 터무니없는 생각이 든다.
>
> 내가 널 따라가면 난 후회하지 않고 살아도 되겠지? 명선이에게 연심을 가지던 것도 아니고, 알고 지낸 지도 얼마 되지 않았지만, 하지만 우리는 둘도 없는 벗이었고 그래도 오랫동안 친히 지낼 줄 알았다. 그런데 명선이가 죽어 '같이 지내다'라는 개념을 두 번 다시 쓰지 못한다.
>
> 불같은 부모님 옆에서 그나마 참을 수 있었던 건 명선이 덕분이었는데…. 거기서 우리는 친구로 지낼 수 있겠지. 그런 바람으로 비틀거리며 일어섰다가 내 밑의 철근이 두 동강이 났다.
>
> -2단계 <기억 속의 들꽃> 소설 부분 쓰기-S17

S17은 <기억 속의 들꽃>의 일부를 변형하여 소설을 쓰는 활동에서 텍스트의 결말 부분을 골라 이어쓰기하고 있다. S17의 이야기는 명선이가 강으로 떨어진 직후부터 시작된다. 텍스트에서는 그 이후 '나'가 끊어진 다리를 찾아가 명선이를 회상하고 반지가 든 주머니를 회상하는 부분이 이어 제시되어 있는 반면, S17은 명선이가 떨어진 후 '나'도 함께 강물에 추락하는 것으로 결말을 바꾸어 쓰고 있다. S17의 새로운 소설은 '나'가 '명선이'에 대해 가지는 감정을 다소 과장하고 있다는 점에서[183]

183) '우리는 둘도 없는 벗'이었다는 '나'의 회고는 텍스트의 사실 관계에 부합하지 않는다.

텍스트의 맥락과 정확히 이어지고 있다고 보기는 어렵다. 그러나 텍스트가 제시하는 문체적 특징을 그대로 이어가고 있다는 점[184], '명선이'를 상징하는 '쥐바라숭꽃'의 의미를 정확히 이해하고 이를 활용하고 있다는 점에서 텍스트에 대한 이해가 충분히 이루어진 상태라고 볼 수 있다.

다음은 S6의 소설 쓰기 활동 사례이다.

> 그 일이 있던 후부터, 나는 점순이의 얼굴을 제대로 마주할 수 없게 되었다. 고 계집애의 치맛자락 끝만 보여두 그 때의 아찔한 향기가 코끝에 맴도는 것 같아 정신을 제대로 차릴 수 없었기 때문이다. 그래서 점순이 머리카락만 보일라 치면 다른 곳으로 호다닥 도망치기를 사흘, 결국 오늘 해질녘에 꼬리를 밟혔다. 도망치던 내 팔을 덥석 붙잡고는,
>
> "어디 가냐?"
>
> 대답할 수 없었다. 어째서인지 발끝으로부터 정수리 꼭대기까지 전기가 통하는 아주 이상한 느낌이라 입을 뗄 수도 없었고 점순이를 똑바로 볼 수도 없었다.
>
> "왜 자꾸 피하는데? 내가 싫으니?"
>
> 낭랑한 목소리가 조금씩 떨리는 걸 느끼고서야 슬쩍 눈을 뜨니, 점순이는 얄쌍한 눈매에 투명한 물방울을 대롱대롱 달곤 분노도 슬픔도 아닌 요상한 표정으로 나를 바라보고 있었다. 무언가 말할 듯 말 듯 입술만 달싹거리기를 수십 번, 나를 물끄러미 쳐다보다 먼저 시선을 피하는 것도 수십 번, 이상하게 얼굴이 뜨거워지는 것 같았다. 점순이의 것인지 내 것인지도 모를 심장 고동 소리가 귓가에 꽂혀 아무런 소음도 들리질 않는다. 그런 묘한 침묵 속에서 간신히 입을 열어 언제 했는지도 기억나지 않는 질문에 대답했다.
>
> "안 싫어해."
>
> "그럼 왜 피하냐구."
>
> "너만 보면 기분이 이상해져서 그런다."
>
> "무슨 기분?"
>
> "몰라."
>
> 그냥 너만 보면 내가 열병이 난 것마냥 열이 오른단 말야. 내가 말을 끝마치자마자 점순이의 얼굴이 복숭아마냥 발그레해졌다. 그리고선 아까보다 훨씬 더 입술을 달싹거리는 것이었다.
>
> -2단계 <동백꽃> 소설 부분 쓰기-S6

184) '앙상한 철근이 두 동강날 뻔한 듯 큰 소리가 났지만, 내 온갖 신경은 옅은 피로 물들여진 그것에만 집중되어 있었다.'와 같은 묘사는 텍스트 전체의 문체적 특성과 자연스럽게 이어지고 있다.

S6은 <동백꽃> 텍스트가 끝난 이후 '나'와 '점순이'가 어떻게 되었을까를 상상하여 소설을 창작하였다. S6의 창작 텍스트에서 '나'는 '점순이'와 함께 동백꽃 속으로 넘어졌던 사건 이후 '점순이'에 대한 새로운 감정을 깨닫게 된다. 그러나 '나'는 여전히 소극적인 태도로 '점순이'를 피하게 되는데, 이는 원작 텍스트 속 '나'의 인물 특성을 반영한 것이다. '점순이'는 그런 '나'를 막아 세우고 왜 자신을 피하는지 추궁하게 되는데, 이러한 적극성 역시 S6이 원작 텍스트의 인물 특성을 적절하게 파악하고 있음을 드러낸다. S6의 소설에서 '나'와 '점순이'는 보다 진전된 사랑의 관계로 들어서게 되는데, 마지막 결말은 '그냥 너만 보면 내가 열병이 난 것마냥 열이 오른단 말야. 내가 말을 끝마치자마자 점순이의 얼굴이 복숭아마냥 발그레해졌다. 그리고선 아까보다 훨씬 더 입술을 달싹거리는 것이었다.'로 끝맺고 있어, 원작과 같이 모든 것을 다 설명하지 않는 여운의 묘미를 살리고 있음을 볼 수 있다. 아울러 S6의 창작 텍스트는 전체적으로 김유정 작가가 구현한 문체의 맛을 잘 이어가며 원작 텍스트와의 연계를 자연스럽게 생성하고 있다.

한편 2단계의 수업에 대한 성찰로부터 본 연구자는 수업과 평가와의 관계에 대한 질문을 생성하였다. 1단계 수업에서는 전술한 바와 같이 지필평가와의 연관성 때문에 학생들의 소설에 대한 반응 및 해석을 서둘러 수렴하여 고정화한 측면이 있었다. 또한 학생들의 참여도나 수업 활동 결과물 등을 모두 수행평가 속에 누가 관찰하여 반영했던 평가 이전의 상황과 달리 2단계 수업은 평가 이후인 12월에 진행한 수업이다. 이 시기는 성적 처리가 모두 만료되는 시점이라 학생들의 수업에 대한 참여의 질이 저하될 우려가 있었다. 1단계 수업에서 수업과 평가와의 긴밀성이 고민이었다면 2단계 수업에서는 평가와의 연계가 끊어졌다는 점이 또 하나의 변수로 작동할 수 있었다. 또한 학기말의 여러 맥락들이 국어 수업 전후에 포진하고 있었다. 국어 수업 외에 다른 교과 수업에서는 거의 수업이 이루어지지 않았고, 학생들은 자체적으로 학기말 축제 준비나 학생

중심 프로젝트 등을 진행하였다. 학생들은 1교시에 학년 댄스 경연을 위한 학급 전체 댄스 연습을 하다가 2교시에는 다시 책상을 재배열하고 국어 수업에 참여해야 하는 상황이었다.

그런데 의외로 학생들의 수업 참여도는 1단계에 비해 크게 저하되지 않았다. 물론 모둠수업의 경우 주제에 대한 토의 외에 잡담을 하는 비율이 1단계에 비해 더 늘어났고, 글쓰기 과제의 경우 수행평가에 활용되지 않는 상황이라 분량이나 밀도 등에서 미흡한 측면은 있었으나, 학생들의 수업 주제에 대한 호감도나 긍정도, 발표 참여도 등은 오히려 1단계에서보다 괄목할 만한 수준으로 증가하였다.

S12는 수업 후 개별 면담에서 평가 이후의 수업이었기에 더 흥미로웠다는 진술을 하고 있다.

S12: 근데 확실히 이렇게 하는 게 1, 2학기 진도나 갈 때보다 훨씬 재밌고. 수업하는 느낌도 안 들고….
TR: 시험에 대한 부담이 적으니까?
S12: 네. 요즘 시험도 다 끝나서 풀어졌잖아요. 근데 이거는 진도 나간 느낌이 살짝 있는데, 괜찮아요.

-2단계 학생 면담 전사본-S12

S12의 진술 중 '진도 나간 느낌이 살짝 있'다는 것은 일반적으로 교과 수업이 잘 이루어지지 않는 학기말에 국어 수업이 일상의 수업처럼 이루어졌음을 의미하는 것이다. S12는 그러나 이를 부정적으로 평가하지는 않는다. '확실히 이렇게 하는 게 1, 2학기 진도나 갈 때보다 훨씬 재밌고. 수업하는 느낌도 안 들고….'라는 진술은 수업과 평가와의 복잡미묘한 관계가 진정성 있는 수업 설계를 통해 극복될 수 있을 것이라는 가능성의 단초를 찾아볼 수 있게 한다.

T2는 수업을 참관하고 난 후의 심층면담에서 이러한 부분에 대한 긍정적인 평가를 내리고 있다.

T2: 게다가 시험도 끝났는데 애들이랑 이렇게 하는 건 정말, 선생님과 평상시에 많은….
TR: 관계에 기반해서 한 거죠.
T2: 맞아요. 그렇지 않고서는 이렇게 나오기 힘든 수업이었을 거예요.
-2단계 교사 면담 전사본-T2

학년말 지필평가가 끝난 후에는 학생들의 학습 동기가 현저하게 저하되어 교과 수업을 제대로 진행하기 어려운 경우가 보편적이다. 그런데 이 수업에서 학생들은 평상시보다 한층 더 적극적이고 참여적인 태도를 보였다. 이는 위의 면담에서도 언급했듯 그동안 본 연구자가 학생들과 만들어온 관계에 기반한 것이겠으나, 한편으로는 평가라는 목표가 수업의 모습을 결정짓는 절대 변수는 아닐 수 있다는 것을 증빙하는 것이다.

2단계 실행 연구에서 본 연구자는 1단계에서와 같은 대질문을 기반으로 하여 자기 성찰을 수행하였다.

이 수업에서 학생들은 소설에 대한 심미적 경험을 수행할 수 있는 심미적 문식성을 신장하였는가?

이를 위해 심미적 문식성의 요소들을 중심으로 수업 현상을 다시 살피고자 하였다. 이 연구에서 제시한 심미적 문식성 신장 교육의 목표는 다음과 같다.

1. 텍스트 질성에 대한 주체적 향유 능력 신장 2. 텍스트에 대한 종합적 탐색 능력 신장 3. 타자 경험을 통한 미적 공통감각 형성 능력 신장 4. 지평의 변환 가능성 추구 능력 신장

위의 네 요소를 중심으로 하여 두 번째 소설 교육 경험을 해석 현상학적으로 성찰하였다. 코딩 결과는 다음과 같다.

<표 18> 두 번째 소설 교육 경험에 대한 코딩 결과

범주	내용
수업의 긍정적 측면	자유롭고 긍정적인 학습자 반응을 가능케 하는 수용적 분위기
	학생들의 같고도 다른 반응 생성 양상
	다른 학생들의 질문을 참조하며 자기 질문 심화하기
	모둠 토의 과정을 통한 반응 및 해석의 정교화
	의미가 모호한 지점에서 질문을 던져 학생들의 사고를 촉발하는 교사
	학생의 자연적 언어를 교과의 언어에 가깝게 번역하며 교과 전문가로서의 모델을 제시하는 교사
	텍스트 속에서 해석의 근거를 찾도록 유도하는 교사
수업의 미흡한 지점	단답형에 가까운 학생들의 해석적 진술
	시대적 맥락에 대한 자료 활용의 미흡
	학습자 스스로 맥락 정보를 찾는 활동에서의 문제 지점
	텍스트에 근거를 두지 않는 독자들의 자유로운 해석의 문제

이 수업에서 학습자들은 자유롭게 편안한 분위기에서 자신들의 반응을 표현하였다. 교사와 학생들은 상호 신뢰의 관계 속에서 텍스트 향유의 순간을 함께 직조해 나가고 있었다. 이런 과정에서 생성된 학생들의 반응은 '같고도 다른' 양상을 보였는데, 이는 독자의 주관성이 어떻게 텍스트의 보편성과 상호작용하는가를 드러내는 것이기도 하다. 학생들은 각각 텍스트의 상이한 부분을 인상 깊었다고 지적하였으나, 한편으로는 유사한 지점에서 동일한 반응을 보이기도 하였다.

2단계에서는 '질문 만들기'가 중요한 수업 활동으로 활용되었는데, 그 과정에서 학생들은 다른 이의 질문을 참조하며 자신의 질문의 깊이를 심

화시키거나 변경하였다. 또한 질문을 중심으로 서로의 생각을 나누는 모둠활동을 통해 학생들은 각자의 반응과 해석을 정교하게 다듬어 나갔다.

한편 이 수업은 학생들의 해석적 진술이 풍부한 서술에 이르지 못하고 단답형으로만 제출되고 있다는 점, 학생들 스스로가 맥락 정보를 찾도록 하는 활동에서 인터넷의 활용도가 제한적이고 도리어 주체적 해석을 방해할 여지가 있다는 점, 시대적 맥락에 대한 이해가 필요한 작품이기에 보다 정교한 수업 설계가 요청된다는 점, 텍스트에 근거를 두지 않는 학습자의 자유로운 해석이 드러나고 있다는 점 등에서 미흡한 지점을 보이고 있다.

이 소설 수업 경험에서는 교사의 경험 촉진자로서의 역할이 두드러졌다. 교사는 학생들의 반응을 받아 더욱 심화시켜 되돌리는 역할을 수행하고 있었다. 학생들의 일상적 언어를 교과의 언어에 가깝게 번역해 되돌리거나, 텍스트로부터 벗어난 추측을 텍스트에 근거를 둔 해석으로 성장할 수 있게끔 안내해 주었다. 또한 교사는 의미가 모호한 지점에서 질문을 던져 학생들의 사고를 촉발하는 역할을 하고 있었다.

이상과 같은 소설 교육 경험에 대한 해석 현상학적 반성의 결과, 두 번째 소설 교육 경험에서는 수업 경험에 대한 성찰 공간의 생성이 두드러졌다.

다음 사례는 성찰 공간에서의 소통을 통해 소설 텍스트에 대한 심미적 경험이 심화되는 양상을 보여 준다. S9는 3차시 감상문에서 <기억 속의 들꽃>에 등장하는 어른들의 속물성에 대해 언급하고 있었다. 다른 학생들이 명선이의 뻔뻔스러움에 주목한 데 비해 S9는 명선이가 그렇게 될 수밖에 없었던 상황 맥락을 포착하고 그로부터 작품의 의미를 해석하고 있다.

> 이 소설을 읽고 난 후 전체적인 느낌은 어른들의 속물적인 모습을 엿볼 수 있다는 것이다. 명선이의 금가락지를 갖기 위해 속물적으로 다가가는 어른들의 모습을 보면, 모든 어른들이 속물적인 것은 아니지만 일부 속물적인

어른들은 이 작품 속 애들인 명선이와 주인공보다 못하다는 생각이 들기도 한다. 그리고 마지막 부분을 보면 명선이가 들꽃이 되어 사라진다는 말이 전에 쥐바라숭꽃이 떨어지는 장면에 비유하여 떨어진다는 말을 표현한 게 아닐까 하는 생각이 들면서 왜 굳이 비유하여 나타냈을까 하는 생각이 들기도 한다. 또한 마지막 부분을 주인공이 금가락지를 발견하고 강물에 던진 장면을 써서 후에 일어날 일들을 생각하게 하는 여운을 주는 것 같다.

-2단계 <기억 속의 들꽃> 감상문-S9

그런데 S9의 인식은 모둠 학생들과 함께 이룬 공론장으로부터 생성된 것이다. 2단계 1차시에서 S9는 궁금한 질문 세 가지를 만들어 볼 것을 요구한 활동지에서 '명선이가 들꽃이 되어 사라진다는 말은 무슨 의미일까?'라는 질문 하나만을 제출하고 나머지는 작성하지 못하였다. 그런데 2차시의 모둠 토의 과정을 거친 후 3차시에 작성한 활동지에서는 전체 소설의 맥락을 깊이 있게 이해하였음을 엿볼 수 있다. S9에 의하면 이것은 '동료-타자'들과의 만남-소통을 통해 변화한 지점이다.

TR: 모둠 친구들하고 질문을 나눴잖아. 나누면서 몰랐던 걸 알았다거나 생각이 바뀌었거나 하는 게 있었어?

S9 : 그냥 앞부분은 대충 읽고 뒷부분에 중점을 뒀는데 애들은 앞부분에 중점을 두면서 저는 대충 봤던 게 원래는 어른들이 속물적이라기보다는 명선이가 뻔뻔하다고 생각을 했는데 얘기를 하다 보니까.

TR: 아, 얘기를 하다 보니까 그게 눈에 들어왔구나.

S9 : 네.

TR: 이렇게 질문 나누면서 주고받으면서 수업하는 방식이 어땠는지 도움이 됐는지.

S9 : 제가 단순하게 읽어서 몰랐던 부분이나 제가 생각하지 못했던 부분을 애들이랑 나누면서 알 수가 있어서 더 깊게 이해할 수 있었어요.

-2단계 학습자 면담 전사본-S9

S9는 자신의 소설 텍스트 읽기 과정에서 앞부분에 대한 정밀한 읽기가 부족하였음을 진술한다. 그래서 처음에는 S9 역시 명선이라는 인물의

속성에 주목하여 인물에 대한 부정적 반응을 보였다. S9는 모둠 토의 과정에서 자신의 생각이 변화하였음을 진술한다. “그냥 앞부분은 대충 읽고 뒷부분에 중점을 뒀는데 애들은 앞부분에 중점을 두면서 저는 대충 봤던 게 원래는 어른들이 속물적이라기보다는 명선이가 뻔뻔하다고 생각을 했는데 얘기를 하다 보니까” 그러한 생각에 전환이 일어났다는 것이다. S9는 수업 활동에 대해 “제가 단순하게 읽어서 몰랐던 부분이나 제가 생각하지 못했던 부분을 애들이랑 나누면서 알 수가 있어서 더 깊게 이해할 수 있었어요.”라고 평가하였다.

S17은 2차시에 작성한 감상글에서 함께 공유하고 맥락을 찾아가는 수업의 흐름 속에서 ‘생각지도 못한 해석’을 접하게 되고 그로 인해 ‘전체적인 내용 흐름도 정독’이 되었다고 말하고 있다.

> 소설 중간 중간, 오묘하게 이해가 안 되는 부분 등이 많아 해석을 모둠 친구들과 같이 고민하고 선생님의 설명을 듣고 다른 사람의 해석을 보니 나름 이해가 많이 되고 전체적인 내용 흐름도 정독이 되어 좋았다. 다른 사람이 한 해석을 보면 들꽃(쥐바라숭꽃)의 상징성은 ‘어디서 왔는지 모르고, 강한 생명력을 지니고, 전쟁의 폐허 속에 피어 있다.’라고 해석을 했는데, 난 들꽃을 ‘이름 모르는, 신경 쓰지 않는 꽃’이라고만 생각했는데 강한 생명력과 전쟁의 폐허 속에 피어 있다 라는 해석은 생각지도 못한 해석이어서 좀 더 들꽃의 의미를 깊이 알게 되었고, 이 들꽃은 사실 처음 읽을 때 명선이를 속 의미로 담고 있다고 생각했다. 하지만 의미를 알고, 들꽃이라는 것을 명선이로 대입하여 생각해 보면, 명선이는 어디에서 온지 모르고, 아무리 나의 속물 같은 부모님이 구박하고 금반지를 뺏으려 했어도 꺾이지 않고 자라는 생명력, 하지만 들꽃처럼 잘 밟히고 속은 많은 사람들이 알아주지 않는, 그런 아이가 아닐까 한다. 소설 속에서도 이 부분은 많이 나왔지만 정리를 해 보니 더 이해가 되고 연방 읽고 싶은 마음이 생긴다. 또한 ‘나’가 헝겊 주머니를 떨어뜨린 이유와 제목의 의미를 해석한 것을 보니 모둠 아이들과 같이 해석을 한 것과 거의 유사하여 신기했다. 하지만 참고한 점이 있어 더욱 더 의미를 알게 되었다.
>
> - 2단계 <기억 속의 들꽃> 감상문-S17

학생들은 <기억 속의 들꽃>의 결말이 모호하다고 느끼고 있었다. 결말에서는 다음과 같이 명선이의 죽음을 묘사하고 있다.

> 유독 비행기만은 병적으로 겁을 내는 서울 아이한테 얼핏 생각이 미쳐 눈길을 하늘에서 허리가 동강이 난 다리로 끌어냈을 때 내가 본 것은 강심을 겨냥하고 빠른 속도로 멀어져가는 한 송이 쥐바라숭꽃이었다.
>
> 명선이가 들꽃이 되어 사라진 후 어느 날 한적한 오후에 나는 그때까지 한 번도 성공한 적이 없는 모험을 혼자서 시도해 보았다.
>
> - <기억 속의 들꽃>

쥐바라숭꽃이 명선이와 동일시되고 있음을 이해하고 그 상징성을 파악해야만 이 장면이 명선이의 죽음을 진술하고 있는 것임을 알 수 있다. 특히 뒤이어 나오는 '명선이가 들꽃이 되어 사라진 후'라는 구절로 명선이의 죽음은 명확한 사실이 된다. 학생들은 이 부분의 의미를 명료하게 파악하지 못하고 있다. 그럼에도 <기억 속의 들꽃>을 읽은 많은 학생들은 이 대목을 가장 인상 깊은 장면으로 선정하였다. 의미의 모호성이 학생들의 인지적 해결 욕구를 자극하고 있다고 판단된다.

또한 두 번째 소설 경험에서는 학습자들의 심미적 반응 지점이 동일하면서도 서로 상이하다는 측면이 부각되고 있었다. T2는 수업에서 인상 깊었던 부분으로 학습자들의 시선이 같고도 다르다는 점을 지적하였다. 학습자들은 각 텍스트에서 인상 깊은 부분을 고르고 질문을 만든 후 이를 공유했는데, 학습자들이 반응한 지점들은 상당 부분 겹쳐졌으나, 또 한편으로는 상이한 부분들이 있었다.

> T2: 인상 깊게 본 부분은 정말 같은 텍스트를 봐도 관심사는 다 다르구나. 알고 있던 내용이었지만, 역시. 또 한 편으로는 역설적이게도 많은 아이들이 인상적인 장면이 같았잖아요. 그런 걸 보면 또 여기선 통하는구나. 전혀 엉뚱한 데서 질문을 짚어내고 이러면 다 각자가 다 다르게 만나는 것 같아 하다가도 어, 그래도 인상적인 부분을 고르라 하니까 여섯 개 모둠에서 반 이상씩은 다 인상적인 부분을 한 걸 보면 뭔가… 이게 참

설명하기 힘든. 두 가지를 다 가지고 있는 게 양면성이 교육이면서 수업이 아닐까 하는 생각이 들어요.

TR: 그런 게 있기 때문에 같이 얘기를 하면서 수업하는 게 의미가 있다는 생각도 들어요.

- 2단계 교사 면담 전사본-T2

학습자들은 <동백꽃>에서 인상 깊은 부분으로 대부분 '점순이'가 '나'에게 감자를 주려 하는 장면과 '나'와 '점순이'가 동백꽃밭으로 쓰러지는 마지막 장면을 꼽았다. 또한 <소나기>에서는 '소년'의 아버지가 '소녀'의 죽음을 전하는 장면을 인상 깊었다고 말했다. <기억 속의 들꽃>에서는 '명선'이 다리 위에서 떨어지는 결말 부분을 선정한 학습자들이 가장 많았다. 그런가 하면 또한 많은 학습자들이 다른 학습자들이 선택하지 않은 장면을 고르기도 하였다.

이러한 양상은 문학 텍스트의 감상에 있어 주관과 보편 사이가 어떻게 교호작용하는가를 엿볼 수 있게 한다. 이는 왜 문학 텍스트를 중심으로 함께 소통하며 담론장을 형성해야 하는가에 대한 의의를 설명하는 것이라고도 하겠다.

이상의 논의들을 바탕으로 하여 3단계 수업에서는 다음과 같은 고려사항들을 더 추가하여 설계하였다.

- 2단계 토의 과정을 거치도록 하여 학습자 상호작용을 심화한다.
- 학습자가 핵심 질문을 선정할 수 있도록 교사가 핵심 질문의 모델을 제안한다.
- 모둠 활동 및 학습자 발표 등을 구조화하여 학습자 주도적 감상을 심화할 수 있도록 한다.
- 소셜 네트워크를 활용한 감상의 공유를 활용하여 감상의 확장을 다층화한다.

3) 세 번째 소설 교육 경험: 실존적 지평 변환의 가능성 모색

(1) 텍스트의 선정 및 수업의 설계

① 텍스트 선정 및 선정 이유

3차 수업의 대상 텍스트는 이금이의 <나이에 관한 고찰>[185], 공선옥의 <라면은 멋있다>[186], 정소연의 <이사>[187]로 선정하였다.

대상 텍스트	이금이, <나이에 관한 고찰> 공선옥, <라면은 멋있다> 정소연, <이사>

3차 수업에서도 역시 2단계와 마찬가지로 세 편의 텍스트를 선정하였다. 연구자의 성찰 결과 다른 학생들이 읽은 텍스트를 소개하는 과정에서 수업에 대한 참여도나 상호작용이 더욱 활발해짐을 관찰할 수 있었다. 또한 연구의 확장성 및 사례의 다양성을 고려하여 세 편의 텍스트를 다루는 것으로 3차 수업을 설계하였다.

3차 수업의 텍스트들은 최근 창작된 청소년 소설 가운데에서 세 편을 선정하였다. 청소년 소설 텍스트를 선정한 것은 두 가지 이유에서이다.

첫째, 학습자들이 수업에서 형성한 심미적 문식성을 학습자 삶의 맥락에서 구현하도록 하고자 하는 의도를 담고 있다. 심미적 문식성은 학습자가 자신의 삶에서 주체적으로 만나는 다양한 장르의 문화 현상들에 대해 심미적 향유, 심미적 인식, 심미적 판단의 행위를 수행하고, 이를 통해 자기 삶과 세계를 변화시키는 심미적 기획을 수행할 수 있도록 하는 것이다.

---

185) 이금이, 「나이에 관한 고찰」, 『청춘기담』, 사계절, 2015.
186) 공선옥, 「라면은 멋있다」, 창비, 2017.
187) 정소연, 「이사」,『옆집의 영희 씨』, 창비, 2015.

둘째, 청소년 문학이 갖고 있는 당대성의 힘을 활용하고자 하는 것이다.[188] 청소년 문학[189]은 우리 문학교육에서 청소년의 심미적 경험을 극대화할 수 있는 유용한 텍스트로 활용되어 왔다. 청소년 문학은 청소년 독자에게 당대성과 당사자성으로 육박할 수 있다. 청소년은 청소년 문학을 통해 자신의 발달 수준이나 정서적, 인지적, 감정적 요구에 맞는 적절한 문학적 경험을 할 수 있다. 문학 수업에서 선택되는 작품이 청소년들의 당면 문제를 다루면서도 문학적으로도 높은 수준을 지닌 현재의 작품일 때 청소년들은 작품에 깊게 몰입하며 심미적 경험에 보다 용이하게 도달할 수 있게 된다.[190] 이러한 미적 경험이 축적될 때 문학 교육의 목표인 평생 독자로의 입문이 가능하게 된다. 청소년 문학 작품은 문학소년 소녀들 또는 문학 문화 입문자들의 정전 및 준정전으로서의 역할을 할 수 있다.

그러나 청소년 문학이 청소년만을 위한 장르로, 혹은 계몽이나 사회화 등의 교육적 목적으로만 활용된다면 청소년이 주체가 되는 문학 장르가 되기 어렵다. 또한 문학이 삶의 일상성을 깨뜨리며 불편한 진실을 찾아 독자에게 새로운 인식이나 정서를 가져다주는 데에서 그 기능을 수행한다고 볼 때, 청소년을 타자적 존재로 보고 그 타자성을 길들이기 위한 목적으로 청소년 문학을 활용한다면, 이때 청소년 문학은 문학 본연의 모습으로부터 크게 벗어나게 되는 것이라 하겠다.

본 연구에서는 이러한 측면들을 고려하여 청소년의 삶의 문제에 육박하는 청소년 문학 텍스트를 선정하되, 계몽성이나 교훈성이 명료하게 드러나는 작품보다는 비틀림이나 모호함이 존재하며 해석이나 이견의 여지

---

188) 이하 청소년 문학에 대한 서술은 졸고 「청소년 문학의 향유 맥락과 문학교육적 함의」(『문학교육학』 58, 한국문학교육학회, 2018)를 재구성하여 인용하였다.

189) 청소년 문학은 독자의 측면에서는 '청소년을 독자로 상정하고 쓰인 문학, 내용의 측면에서는 청소년 주인공이 등장하여 청소년의 경험, 일상, 성장, 시련, 고민 등이 주로 다루어지는 문학'을 지칭한다.(김상욱, 「전복적 상상력으로서의 청소년 문학」, 『내일을 여는 작가』, 2009년 여름, p.69.) 또한 광의의 의미로는 작가의 관점에서 '청소년이 쓴 문학', 향유 계층의 관점에서 '청소년이 읽는 문학' 등을 포함하기도 한다.

190) 정명순, 앞의 글, p.351.

가 있는 작품들을 선정하고자 하였다.

<나이에 관한 고찰>은 학습 노동에 시달리며 겉늙어가는 청소년의 문제를 다루고 있다. <라면은 멋있다>는 현실 세계에서 소외된 청소년 계층인 '일하는 청소년'들을 등장시키고 있다. <이사>는 SF 장르의 문법을 빌려 가족 내 욕구의 부딪침과 꿈의 좌절 등의 문제를 그리고 있다.

② 수업 실행의 구체적 내용

3단계의 수업 진행 절차는 <표 19>와 같다.

<표 19> 3단계 수업 진행 절차

1차시	■ 텍스트 질에 대해 주체적 감각하기	• 텍스트 함께 읽기 및 1차 토의 • 인상 깊은 부분 표현하고 공유하기
⬇		
2차시	■ 텍스트에 대해 종합적 탐색하기 ■ 타자와의 공통감각 형성하기	• **모둠 핵심 질문 및 교사의 핵심 질문을 중심으로 토의하기** • **모둠별 토의 내용을 상호 관찰**
⬇		
3차시	■ 지평 변환을 위한 모색하기	• 2차 토의 후 전체 공유 • 소설 바꾸어 쓰기 • SNS에 다양한 방식으로 감상 공유하기

3단계 수업에서도 역시 사전 독서 수업을 통해 텍스트를 묵독하며 함께 읽었다. 1차시 수업에서는 2단계에서와 동일한 활동지를 활용하여 향유의 개인적 과정을 깊게 가질 수 있도록 유도하였다. 2차시 수업에서는

2단계에서의 탐구와 토의 과정을 심화시키고자 하였다. 텍스트에 대한 핵심 질문을 찾는 것이 가장 중요한 관건이라고 보고, 학습자가 스스로 질문을 찾는 것을 권장하되 교사의 모델링을 추가 보완하기로 하였다. 또한 토의를 2단계로 구조화하고 다른 모둠의 토의 과정을 상호 참관하게 함으로써 토의의 내용을 심화하고자 하였다.

3차시에서는 2차시의 모둠별 참관 토의를 이어서 진행했다. 같은 텍스트를 읽은 모둠들이 서로 짝이 되어 서로의 토의를 지켜보고, 인상 깊은 질문과 답변을 기록하였다. 토의가 끝난 후에는 텍스트에 대한 감상문을 개별적으로 써 보도록 하였다. 이전의 수업에서 학생들의 활동 내용을 상호 공유하는 과정이 부족하다고 보고, 이를 보완하기 위해 3단계에서는 각자 작성한 감상문을 소셜 네트워크에 올리고 공유하도록 하였다. SNS를 활용하여 공유하도록 한 것은 인쇄 매체보다는 디지털 매체에 익숙한 학습자들에게 새로운 소설 향유 문화를 스스로 만들어가 보도록 하기 위해서이다.

3차시의 활동에서 본 연구자는 학습자들이 다양한 방식으로 감상을 표현하도록 권장하였다. 이는 문학 작품에 대한 반응을 다양화함으로써 감상을 역동적으로 표현하도록 하고자 함이다. 우리 소설 교육에서 문학작품에 대한 반응은 주로 '독서 감상문'을 쓰도록 하는 것으로 정형화되어 왔다. 이 연구에서는 학습자가 자신의 반응에 적합한 표현 방식을 스스로 선택하도록 권유하고 허용적인 분위기를 마련해 주고자 하였다.

(2) 소설 수업 경험의 탐구

3단계의 1차시 수업은 모둠별 작업으로 시작하였다. 교사는 모둠별로 4절 색상지를 나누어주고 소설에 대한 감상의 결과를 종이에 자유롭게 적어 보도록 하였다. 교사는 학생들이 작성한 활동지를 모둠별로 공유하고 정리하도록 하였다. 공유와 정리 활동이 마무리된 후에는 각 모둠별

로 정리한 결과물을 칠판에 붙이고 모둠별로 한 사람씩 앞으로 나와 모둠에서 이야기한 내용을 설명하였다. 3차시의 텍스트는 대부분의 학생들이 처음 접해 보는 것이었으므로 모둠 발표 시 텍스트의 줄거리를 간단히 요약하여 소개한 후 발표에 들어가도록 안내하였다. 30분가량 모둠활동 시간이 이어진 후 모둠별 발표가 시작되었다. 모둠별 발표는 2차시 중반까지 이어졌다.

6모둠의 S10이 먼저 <라면은 멋있다>에 관하여 발표를 시작했다.

S10: 저희가 읽은 소설은 라면은 멋있다인데 이 소설은 연주와 민수의 로맨스 얘긴데…. 처음에 민수가 전 여친이 있었어요.
Cm: 여얼~
S10: 전 여친이 자기는 생일선물을 사 줬는데 얘는 생일선물을 못 사줘가지고 전 여친이 헤어지자 한 거예요.
Cs : 아, 그런!
S10: 그래가지고 그 트라우마 때문에 자기가 가난한 걸 숨기고 연주를 사귀었는데, 연주 생일날이 찾아온 거예요. 그런데 너무 무모한 일을 했어요. 코트를 사 주겠다고. 그래가지고 민수가 힘들게 알바를 해서 돈을 벌어가지고 코트를 사러 갔는데 연주가 난 괜찮아, 마음이면 충분해, 이런 거죠. 같이 라면을 먹으러 가는데.
Cm: 어, 뭐야~
S10: 가게로 가게로!
Cm: 아~ -3단계 1차시 수업 전사본

학생들은 S10의 발표를 흥미롭게 경청하며 적극적으로 반응하였다. 1단계와 2단계에서 줄거리 요약 부분을 교사가 주도하였던 것과 달리 3단계에서는 학생들이 이 부분을 맡도록 역할을 조정하였는데, 학생들 간의 상호작용이나 반응이 눈에 띄게 활발해진 것을 볼 수 있었다.

S8 : 저희 모둠은 굉장히 민수를 싫어합니다.
S7 : 민수가 누군데요?
S8 : 여기 나오는 남자 주인공인데요. 이 남자 주인공이 얼마나 못돼먹었냐

면 (Ca 웃음) 자기 집이 굉장히 가난한 놈이에요. 정말 가난한데 그 아버지는 길거리 노점에서 일을 하시고 어머니는 식당 일하시나? 그렇게 하시는데 좀 뭐랄까, 되게 스스로 뭘…. 그러니까 뭐라 해야 되지 좀 스스로 뭐 할 줄 모른다고 그래야 되나?

S15: 맞아요.

S7 : 애기, 애기!

S8 : 자기 집이 형편이 안 좋은 걸 알면 집에서 공부를 해도 되는 상황이잖아요. 굳이 집에 애기들이 사는 것도 아니고. 그런데 굳이 독서실 비를 받아가지고, 공부도 안 하면서 독서실 비를 받아가지고 그러니까.

S7 : 그러는 너는?

S8 : 난 독서실 안 다녀. (Ca 웃음) 집안 자산을 축내고, 연주는 되게 철이 들었어요.

S15: 되게 탐관오리 같다.

S8 : 연주는 되게 철이 들었는데 남자친구 민수가 여자친구 연주한테 코트를 사주려고 알바비를 당겨왔거든요. 그런데 연주가 민수네 집이 별로 안 좋은 걸 알고 코트는 됐다고 마음만 받겠다고 이런 굉장히 착한 아이예요. 굉장히 착한 아이에 비해서 민수는 좀 뭐랄까, 안 맞는 되게 이상한 남자애라서 저희 모둠은 굉장히 민수를 싫어합니다.

S15: 연주가 아깝네요.

S10: 연주가 굉장히 아깝네요.

S7 : 얼굴 보고 반한 거 아니야?

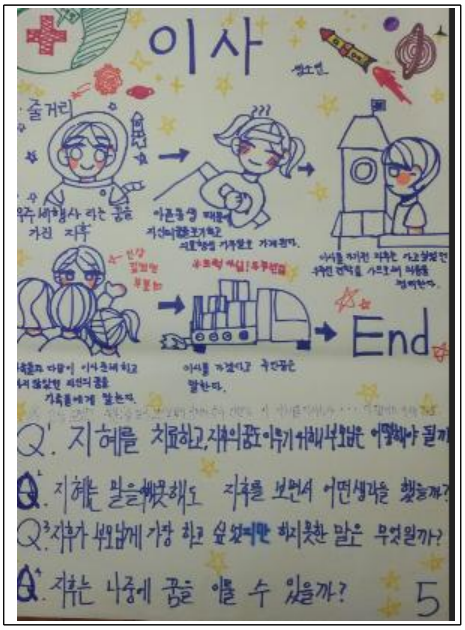
S6 : 민수한테 연주가 너무 눈에 넘치는 애야.

S8 : 맞아요. -3단계 1차시 수업 전사본

위 수업 대화에서 교사는 한 번도 말차례에 등장하지 않는다. S8이 발표하는 과정에서 전체 학생들 간의 의사소통이 자유롭게 이루어지고 있다. 학생들은 S8이 소개하는 인물에 대해 품평하기도 하고, S8의 의견에 동의를 표시하기도 하면서 함께 작품의 줄거리 및 인물에 대한 파악을 해 나가고 있다.

다음으로는 <이사>를 읽은 모둠의 발표가 이어졌다. 1단계나 2단계와 달리 3단계에서는 텍스트의 내용 파악을 모둠별 대표 학생이 하도록 하고, 인상 깊은 부분이나 질문을 발표할 때에 함께 이야기하도록 하였다.

<그림 11> 3단계 <이사> 모둠 발표물-5모둠



S17: 지후라는 남자 주인공이 우주비행사라는 꿈을 가지고 있었어요. 그런데 아픈 동생이 있어가지고 그 꿈을 포기하고 가두알로 가게 됩니다. 가두알은 우주에 발달이 되어 있는 행성인데, 이사를 가기 전에 지후는 되게 우주비행을 가고 싶어 했어서 견학을 가고 마음을 정리했어요. 그리고 가족들이랑 다 같이 살 때 꿈을 숨기고 살아야 되는데 이제 말함으로써 자신의 꿈을 말하고 가족들은 이제 지후 꿈을 알게 되고 그리고 이사를 갔어요. 여기서 우리 모둠이 이야기했던 부분은…. 저희 질문은 지혜를 치료하고 지후의 꿈을 이루기 위한 이야기입니다. 꿈을 통해서 부모님은 지혜의 치료를 위해서 그냥 지후 꿈을 포기하고 가두알로 가는 거거든요. 그냥 지혜 치료하고 또 지후의 꿈도 이루기 위해 부모님은 어떻게 선택을 해야 될지' 그 질문이 있었고, 또 '지혜는 말을 왜 못하는지. 지후를 보면서 어떤 생각을 했을까?', 세 번째는 '지후가 부모님께 가장 하고 싶었지만 하지 못한 말은 무엇일까?'이고, 마지막 질문은 '지후는 나중에 꿈을 이룰 수 있을까?'입니다.

TR: 자, 아픈 동생이 있고 지후라는 친구가 중심인물이죠. 그리고 부모님이 선택을 합니다. 선택을 하면 어떻게 되죠, 부모님이 선택을 하면? 동생의 병을 치료할 수 있어요, 이사를 가면. 그런데 이사를 가면 이 별에

있어야 지후가 우주비행사가 될 수 있는데, 지후는 우주비행사가 될 수가 없어요. 그래서 부모가 선택한 건 뭐예요?

Cs: 지혜를 치료하는 거.

TR: 지혜를 치료하는 거. 그래서 이 5모둠은 어땠을까, 지후의 마음이. 그리고 지후가 과연 나중에 어떻게 될 건가 이걸 궁금해 하면서 이 소설을 읽었어요. 일단은 <이사>에 대해서 다른 모둠 얘기를 들어볼게요.

-3단계 1차시 수업 전사본

교사는 S17이 발표한 내용을 다시 갈무리하여 안내하고 텍스트의 핵심 문제를 되짚어 주었다. 교사는 학생과 학생 사이를 연결하고 발언의 순서를 안내하는 역할을 주로 하고 있어 이전의 단계에 비해 이야기의 주도권이나 비중을 크게 줄이고 있다. 그러나 교사가 필요하다고 판단할 때에는 교사의 개입이 여전히 이루어지고 있다. <이사>에 대한 2모둠의 발표를 들은 후 교사는 핵심 문제를 다시 한 번 제기한다.

TR: 어쨌든 그런 상황인 거야. 동생을 위한다면 내가 가장 사랑하는 무언가를 포기해야 되는 거야. 그런데 그 상황에서 지후가 어떻게 하냐면 받아들여요. 그걸 받아들여요. 왜 받아들일까?

C : 동생을 위해서.

C : 치료를 하려면 가야 되니까.

TR: 그걸 우리 한 마디로 뭐랄까요? 철이라고도 하죠.

Cs: 음~!

TR: 섭섭하지만, 너무 마음 아프지만, 왜 이런 선택을 부모가 했어야만 하는가에 대해서 받아들이는 거지. 그런데 이렇게밖에 할 수 없었나? 이 모둠에도 왜 다른 선택은 할 수 없었나, 이런 질문이 나오지만, 꼭 반드시 지후의 희생만으로 모든 것을 해결했어야 되는가 이런 질문들도 모둠에서 나온 것 같아요. 그래서 잠시 후에 모둠에서 조금 더 깊이 토의를 할 때 이 얘기를 조금 더 나눠보면 좋겠어요.

-3단계 2차시 수업 전사본

교사는 <이사>에서 '지후'가 자신의 상황을 받아들이고 꿈을 양보하는 대목을 '철이 든다'는 개념을 가지고 설명한다. 학생들은 이를 텍스트를

해석하는 새로운 방식으로 받아들이며 의미 있는 반응을 보인다. 이에 교사는 그것을 “섭섭하지만, 너무 마음 아프지만, 왜 이런 선택을 부모가 했어야만 하는가에 대해서 받아들이는 거지.”라고 부연 설명하고 있다. 또한 학생들이 제기한 ‘왜 다른 선택은 할 수 없었나’라는 질문이 여전히 제기될 수 있음을 수용하고 이를 다시 토의의 주제로 되돌리고 있다.

다음은 <나이에 관한 고찰>에 대한 전체 공유 장면의 일부이다.

TR: 3모둠 설정이 재미있는 게 부모님이 쪼는 부모님이 아니에요. 만화가 부모님. “야, 놀아, 놀아. 야, 세상 노는 게 최고지. 너 나이답게 살아. 아무것도 하지 마.” 이런 부분. 그런데 오히려 그러니까 얘가 마음이 가는 거예요. 다른 친구들은 다 하고 있는데. 나도 그냥 다른 애들처럼 살고 싶어. 하면서 본인이 이제 학원을 보내 달라 하고 부모님은 안 그랬으면 좋겠는데 왜 이러는지….

C : 형준이 때문에….

TR: 그렇지. 형준이 때문에 가는 것도 있기는 하네요. 자, 그럼 이제 어떻게 생각해요? 어떤 부모님이 더 나은 것 같아요? 미리 준비해 주고 “야, 너 여기 가. 여기 가.” 이렇게 하는 게, 이렇게 딱 플랜을 짜주고 알아서 서포팅 해 주는 헬리콥터 맘이라고 하나요? 위에서 다 조정해 주는. 그런 부모님이 더 나아요? “아휴~ 놀아, 놀아. 공부하지 마, 하지 마. 아휴~ 성적이 다 뭐야. 아이고, 괜찮아, 괜찮아.” 이런 부모님이 더 나은가요? 반반씩 섞어요?

S16: 저는 헬리콥터 싫어요.

S20: 맞아요.

TR: 가끔은 부모님이 알아서 알아봐주고 “이 학원 좋단다. 이렇게 공부하면 된단다. 가서 공부해라.”

S19: 그건 별로예요.

TR: 그건 별로인가요?

Cs: 예.

S10: 놀라면 놀면 되잖아요.

S7: 헬리콥터 맘 같은 부모님들은 자식이 공부하는 건데….

S13: 뭔가 내 인생 대신 살아주는 것 같고.

TR: 그렇게 보면 이 부모님이 이상적인데, 그런데 얘는 왜 이렇게 괴로울까요?

S7: 남들이 하는 걸 자기가 못하고 있으니까.
TR: 그러니까 어쨌든 동년배들과 함께 살아야 되니까, 거기에 맞춰가야 되는 부분이 있으니까 그런 거겠네요.

-3단계 2차시 수업 전사본

전체 공유가 끝난 후에는 모둠별 토의가 이어졌다. 3단계의 모둠별 토의에서는 같은 텍스트를 읽은 두 모둠이 짝이 되어 서로의 토의를 참관하도록 하였다. 이는 학습자들이 자신들의 토의 장면을 타자의 시선을 통해 메타적으로 볼 수 있도록 하기 위한 것이다. 토의를 진행하는 학습자들은 자신들을 바라보는 타자의 시선을 의식하며 텍스트에 대한 토의를 진행하게 된다. 또한 토의하는 학습자들을 참관하는 학습자들은 토의하는 학습자의 모습에 자신들의 모습을 겹쳐 두며 반성적으로 토의를 성찰할 수 있게 된다.

각 모둠에서는 핵심 질문을 중심으로 깊이 있는 토의를 하도록 안내하였다. 2단계와 마찬가지로 모둠에서 가장 중요하다고 생각되는 질문 한 가지를 뽑되, 3단계에서는 교사가 모둠별로 서로 다른 질문을 한 가지씩 제안하였다. 이렇게 해서 각 모둠이 총 두 개의 질문을 중심으로 토의하도록 하였다.

- **대상 텍스트: <라면은 멋있다>**
- **주제: 라면은 왜 멋있을까?**

S22: 라면을 통해 썸을 타서.
S10: 아, 라면을 통해 썸을 타서!
S15: 근데 둘이 사귀는 사이 아냐?
S10: 어.
S8 : 라면을 통해 사랑이 이루어지고, 그 라면은 계속 사귀는 거야.
S10: 둘을 연결시켜 주는 매개체!
S8 : 오오~.
S10: 가난해도 라면은 먹을 수 있어서.
S23: 가난해도 라면은 먹을 수 있죠.

S15: 그래서 라면이 멋있는 거야? 하하.
TR: 라면은 멋있다라고 말하는 부분 있잖아. 그 부분 앞에 어째서 라면은 멋있다 라고 써 있는 부분이 있어. (아이들 책을 찾아본다. 잠시 침묵)
S4 : (찾은 부분을 읽는다) <갈비뼈 밑에서 찌잉 찌잉, 버저 울리는 소리가 나는 저녁의 라면은… 멋있다.>
S14: 라면에 감동이 있는 것.
S10: 라면은 버저를 울리게 한다!

- 3단계 3차시 - 6모둠 토의 <라면은 멋있다> 전사본

6모둠의 학생들은 '라면이 왜 맛있지 않고 멋있을까'를 주제로 이야기를 나누었다. 한 학생이 '가난해도 라면은 먹을 수 있어서 라면이 멋있다'는 의견을 제시하였다. 그러나 다른 학생들은 "그래서 라면이 멋있는 거야? 하하" 하는 반응을 통해 그것이 재미있기는 하나 수긍하기 어렵다는 뉘앙스를 내비쳤다. 교사는 학생들의 토의 진행을 지켜보다가 토의에 도움이 될 만한 단서를 제공해 주었다. 학생들은 텍스트의 구절을 찾아보고 '라면은 버저를 울리게 한다'라는 새로운 답변을 떠올리고 있다.

■ **대상 텍스트: <라면은 멋있다>**
■ **주제: 이 소설은 무엇을 이야기하고자 하는가?**

S15: 이 소설은 무엇을 이야기하고자 하는가?
S8 : 부모님한테 잘 하자. 요즘 철없는 아이들에게 한 소리 하는 것 같아.
S15: 한 소리 하는 것 보다 좀 고급진 언어 없냐?
S8 : 요즘처럼 철없는 아이들에게 조언을 하는 것 같아.
S15: 개인의 행복보다는 집안의 상황을 생각하자.
S6 : 여자친구한테 잘 하자.
S8 : '요즘 철없는 아이들에게 한 소리 하는 것'보다 고급진 언어 뭐지?
S10: 조언.
S15: 충고.
S8 : 아니야. 그것과 달라. 좀 뭔가 혼내는 것 같잖아.
S10: 아, 교훈을 준다 해.

S15: 교훈? 교훈인가?
S8 : 다음 누구야?
S15: S11!
S11: 나는 요즘 소년의 철없는 그런….
S10: 철없는 게 왜?
S8 : 요즘 아이들의 실태?
TR: 아까도 잠깐 얘기했지만 민수는 철이 좀 덜 들었지? 좀 철이 들까 말까 하는 도입부? 아직 완전히 철이 든 건 아니고. 거기까지 얘길 한 거지? 철이 없긴 없는데 약간 느낄락 말락 하고 있지. 그런 계기들이 있지. 그게 뭔가, 그걸 한 번 찾아볼까? (학생들 잠깐 침묵)
S23: 소년의 성장에 관한 과정을 얘기하고 싶은 거 같아.
S15: 개인의 행복을 중요시하는 철없는 소년의 성장기!
S10: 오, 좋아!
S15: 철없는 아이들에게 교훈을 주는 성장소설.

-3단계 3차시 모둠토의 전사본

학생들은 자신들이 학생들의 언어로 파악한 소설의 내용을 '좀 더 고급진' 언어로 표현하고자 고심하고 있다. "요즘 철없는 아이들에게 한 소리 하는 것 같아."라는 학생의 발언에 대해 S15는 "한 소리 하는 것 보다 좀 고급진 언어 없냐?"라고 응답한다. '고급지다'라는 말은 사전에 올라있지 않은 학생들의 신조어로, 원형인 '고급스럽다'를 변형한 말이다. S15는 자신들이 파악한 소설의 내용을 해석 공동체에서 인정받는 용어로 재진술하고 싶어 하였다. 다른 학생들이 '조언' '충고' 등의 대안을 제시하나 S8은 "아니야 그것과 달라. 좀 뭔가 혼내는 것 같잖아."라고 하며 더 적절한 말을 찾고자 한다. S10이 '교훈'을 준다고 하자며 의견을 제시하자 다른 학생들이 거기에 수긍하면서 다른 학생의 발언으로 넘어가고 있다.

이 모둠의 학생들은 '민수'가 철이 없어 마음에 들지 않는다고 진술하고 있다. 교사는 민수가 철이 들어가고 있음을 알 수 있는 표지들을 텍스트에서 찾아보도록 권유하였다. 잠시 후 텍스트를 읽고 난 S23이 "소년의 성장에 관한 과정을 얘기하고 싶은 거 같아."라고 말했다. 학생들은

이 소설에서 말하고자 하는 바를 '개인의 행복을 중요시하는 철없는 소년의 성장기'라고 최종 진술하였다.

■ **대상 텍스트: <나이에 관한 고찰>**
■ **주제: 이 작품은 무엇을 말하고자 하였는가?**

S7 : 애들이 학원에 찌들지 않고, 나이에 맞게 건강하게 살자는 의미.
S4 : 나이답다는 게 법처럼 정해진 건 아니잖아. 나이답게 산다는 게 그렇게 분명한 건 아니잖아.
S7 : 그래서?
S4 : 나이답게 살아가자는 건 경계가 불분명하고, 그렇게 살아간다는 건 우리나라에선 불가능한 거지. 애초에 이루어질 수 없는 걸 말하고 있는 거지.
S7 : 그런데 왜 이루어질 수 없는 걸 말하고 있어? 그걸 얘기할려고 지금.
S4 : 근데 그런 게 없으면 아무것도 모른 상태에서 이 이야기를 얘기해야 하니까. 뭔가 그런 거 있잖아. 이상적인 나라. 이런 나라를 꿈꾼다…. 학원에 찌들어 있는데 마지막에 벗어나야겠다, 이렇게 이야기하잖아.
S20: 우리 모둠이 선택한 질문은?
S4 : 그거 할래? 어떻게 해서 사람이 늙어보이게 됐나?
S20: 그래.
S7 : 사람들이 늙어보이게 된 계기?
S9 : 왜 늙어 보이냐고?
S4 : 마음 나이를 보는 것에 대한 연장선상으로….
S7 : 연장선상이 뭐야?
S4 : 연장이라는 것(손으로 길게 늘어나는 모양을 표시함)
S4 : 그래가지고 마음 나이가 아닌, 꿈과 희망이 사라지는, 꿈과 희망으로 나이를 본 거 아닐까? 사람들이 커 가면서 어른 되면 꿈과 희망이 사라지잖아? 사회가 이렇게 더럽구나, 하는 걸 깨닫게 되는데,
S24: 주인공 민서가 생각하는 마음 나이보다 늙게 보인다는 것. 공부에 너무 지쳐서.
S20: 공부에 지친 나의 모습이 미워서. 공부에 지쳐서 늙어 보이게 됐다.

-3단계 2차시-모둠토의 전사본

이 모둠의 학생들은 <나이에 관한 고찰>에 대하여 이야기를 나누었

다. 먼저 ‘나이답게 산다는 것’이 무엇인지에 대해 이야기를 나누고, ‘사람들은 왜 늙어 보이는가’를 주제로 뽑아 토의를 하였다.

S4는 ‘나이답게 산다는 것’이 생각해 보면 모호한 것이라고 문제제기를 하고 있다. 어떤 것이 나이답게 사는 것인지 불분명할 뿐더러, 소설에서 암시하는 바대로 나이답게 산다는 것은 우리나라에서는 불가능한 일이라 말한다. S25는 ‘주인공 민서가 생각하는 마음 나이보다 늙게 보인다는 것’이라고 답했다. 그 이유는 ‘공부에 너무 지쳐서.’라는 것이다. S20도 그에 화답하며 ‘공부에 지친 나의 모습이 미워서. 공부에 지쳐서 늙어 보이게 됐다.’고 해석을 덧붙이고 있다.

모둠별 토의가 끝난 후에는 개별적으로 소설 감상문 쓰기 작업에 들어갔다. 학생들에게 ‘소설에 대한 해석과 그에 대한 나의 생각과 느낌을 담아 완결된 글로 쓸 것’을 제시하였다. 작성한 글은 소셜 네트워크에 올려 공유하도록 하였다.

(3) 소설 수업에 대한 성찰의 경험

① 학생들의 수업 경험 및 면담에 대한 성찰

학생들은 3단계에서 활발한 비판적 감상을 수행하였다. 학생들은 1단계와 2단계에 비해 눈에 띄게 텍스트에 대한 주체적 반응을 적극적으로 생성하였다. 앞서 살핀 수업 중의 담화 및 모둠 토론에서 학습자들은 텍스트에 제시된 인물이나 작가의 의도에 대해 적극적으로 자신들의 감상 및 견해를 밝히고 있다.

학습자들은 3단계에 제시한 텍스트들에 대해 상당한 흥미도를 보이며 활발하게 참여하였는데, 이는 텍스트 자체가 가지는 요인에서 오는 것이기도 하다.

이 책을 읽으면서 흥미로운 부분들이 있어서 읽느라 지루하거나 그렇지는 않았다. 읽고 나서 처음에는 작가의 의도가 궁금했었다. 작가가 이 글을 왜 썼을까. 하지만 수업 시간에 이야기를 하며 대답이 나왔다. (중략) 나이에 관한 고찰이라는 소설은 전에 읽었던 단편소설과 달리 청소년 단편소설이라 그런지 이해가 더 쉬웠고 재밌었다.

-3단계 <나이에 관한 고찰> 감상문-S3

위 감상문에서 학습자는 텍스트에 대한 흥미도가 이전의 작품들에 비해 한층 높았음을 토로하며, 이것이 청소년 소설 텍스트가 가지는 특성에서 나오는 것이라고 판단하고 있다.

청소년 문학은 문학 정전들에 비해 타당한 해석을 수행해야 한다는 부담감이 적어 독자들이 텍스트에 대해 비판적인 자세를 취하도록 할 가능성이 높다. 크뤼거는 청소년 문학이 독자들의 비판적이고 생생한 자기 표현을 도움으로써 성숙한 독자가 되도록 도울 수 있다고 말한다.[191] 문학 교육에서 청소년이 읽고 쓰는 다양한 텍스트들을 수업에 도입하고 학생들이 이들과 비판적으로 대결하게 함으로써 궁극적으로 텍스트에 대한 심미적 안목을 지닌 성숙한 독자가 되도록 할 수 있다는 것이다.

이러한 양상은 이 연구의 학습자 반응에서도 확인되고 있다. 학습자들은 텍스트의 메시지에 적극적으로 반응하며 자신들의 감정 및 인지적 판단을 형성하고 이를 표현하고 있다. 다음은 <나이에 관한 고찰>에 대한 학습자 감상문이다.

현재 우리나라 사회에서 좋은 직장을 가지기 위해서는 좋은 대학을 나와야 하고, 좋은 대학을 가기 위해서는 공부를 잘해야 한다. 때문에 좋은 직장을 갖기 위해, 좋은 대학을 나오기 위해 학생들은 자신의 의지가 아니더라도 대부분의 시간을 학원에서 보낸다. 결국 대부분의 시간을 학원에서 보내느라 하고 싶은 활동은 별로 하지 못하고 공부에 시달려 지쳐갈 뿐이다.

---

191) Anna Krűger, *Kinder-und Jugendbűcher als Klassen Lektűre. Analysen und Schulversuche.* Weinheim 3. Aufl. 1973(초판은 1963). 김경연, 「외국에서의 청소년을 위한 문학 생활화 방법-독일의 청소년 문학 교수법을 중심으로」, 한국문학교육학회, 『문학교육학』 9, 2002, pp.59-75.에서 재인용.

이금이 작가의 <나이에 관한 고찰>이란 소설은 이러한 우리나라의 사회를 비판하며 나이에 맞게 살자는 의미를 담고 있다. 작가의 주장은 주인공이 몇몇 학생들을 늙은 모습으로 보게 되는 장면 속에 잘 담겨 있다. 공부에 시달려 지친 학생들의 모습을 늙은 모습으로 표현한 것이다. 특히 마지막에 형준이를 '허리가 꼬부라지고 머리가 하얗게 센 노인'으로 표현하여 형준이가 엄청나게 공부에 시달려 지쳐 있음을 잘 표현하였다. 작가는 학생들이 늙은 모습으로 변한 장면을 통해 현재 우리나라의 사회를 비판하고 있다. 이 외에도 작가는 소설 중간에 나오는 한 학생이 "우리 엄마가 이번엔 성적 안 오르면 휴대폰이랑 인터넷 끊는대. 완전 짜증나."라고 말하는 장면에서도 공부와 좋은 성적을 중요시하는 사회를 표현하였다. 또한 주인공이 '열네 살, 온전한 나 자신의 모습으로 살고 싶다는 열망과, 그러기 위해서는 지금 당장 일어나 계단을 내려가야 한다는 것!'이라며 다짐하는 장면에서 공부에 얽매이지 않고 자신의 나이에 맞게, 나답게 살자라는 의미를 잘 담은 것 같다. 계단을 내려간다는 부분은 보는 관점에 따라 해석이 달라질 수 있겠지만 나는 계단을 내려간다는 건 학원을 나가 나답게 살 것이라는 주인공의 마음을 뜻하는 것 같다.

<나이에 관한 고찰>은 아무래도 현재 사회를 배경으로 쓴 소설이기 때문에 더욱 잘 와 닿는 소설이 아닐까 하는 생각이 들면서, 입시 위주의 사회 속에서 힘들어하는 학생들의 모습을 잘 표현했다고 생각한다.

-3단계 <나이에 관한 고찰> 감상문-S9

위 감상문에서 학습자는 현재 사회의 맥락 속에서 텍스트의 담론을 인식하고 이를 주체적인 시각으로 해석하고 의미를 부여하고 있다. 학습자는 이 소설이 '현재 사회를 배경으로 쓴 소설이기 때문에 더욱 잘 와 닿는 소설이 아닐까 하는 생각이 들'었다고 진술하고 있다. 학습자는 자신들의 삶과 연계된 텍스트를 읽으며 삶의 맥락 속으로 텍스트를 가져와 우리 사회 속 자신들의 모습을 성찰하고 있다.

그러나 그렇다고 해서 청소년 문학 작품이 중등 소설 교육에 가장 적합한 텍스트라고 보기는 어렵다. 청소년 소설은 당대성의 차원에서 학습자의 삶으로 육박해 들어오는 힘을 지녔지만, 상대적으로 형상성이나 예술적 완성도가 부족하고 교육적 건전성을 지녀야 한다는 압박 속에 상투

적인 이야기 구조를 답습하는 경향을 드러내기도 한다.

채드윅(Chadwick)은 문식성 교육으로서의 문학 교육의 의의를 강조하면서 학생들에게 문학 교과가 의미 있게 다가가려면 문학성과 교육성이 높은 정전(canon)과 학습자의 삶에의 접근성이 높은 최근의 작품들이 조화롭게 섞여 제시되어야 한다고 제언한다.[192] 각각의 비율이 어느 정도여야 하는가의 문제는 학교 급이나 학습자의 발달 수준에 따라 조절되어야 할 것이다.

② 동료 교사와의 성찰 경험

3단계 수업을 종료한 후 교사 T3과의 면담을 진행하였다. T3은 3단계 수업 중 1차시를 교실 참관하고, 나머지 2차시와 3차시를 동영상으로 참관하였다. 또한 학습자들이 수업 중 작성한 활동지 및 감상문을 참조하였다. 본 연구자는 '이 수업은 심미적 경험을 하도록 설계되었고, 그렇게 실행되었는가'를 주제로 T3과의 면담을 진행하였다.

T3은 수업의 전반적인 설계가 학습자들이 텍스트를 순차적으로 잘 감상할 수 있도록 돕고 있다고 진단하였다.

> T3 : 사실은 우리가 인상 깊은 부분 이건 하잖아요. 그 다음에 자신의 경험 관련짓는 것도 이거는 좀 하는 부분이잖아요. 그런데 아이들이 질문 만드는 걸 가지고 그 질문 중에서 중심이 되는 주제를 파악할 수 있는 그런 질문 가지고 토의하는 걸 직접 친구들이 관찰하는 과정 사실 이건 못 봤는데, 이 과정까지 가고 난 뒤에 아이들도 글쓰기를 하는 것. 사실은 그날 애들이 여기 보니까 '정리하기. 나도 작가' 이렇게 돼 있어서 창조적으로 써보기, 긴 이야기 쓰기. 그런데 긴 이야기 쓰기는 예전에도 했는데, 아이들이 이 소설 나름대로 여러 가지를 정리를 해서 감상까지 가는 과정이 설계가 잘 된 것 같아요, 저는. 이걸 한번 순차적으로 이 단계대로 저도 내년에 한번 밟아봤으면 싶어요. 올해 이 수업 이 방법대

192) Jocelyn A. Chadwick, *Teaching literature in the context of literacy instruction,* NH: Heinemann, 2016, p.79.

로 한번…. 이거 하는 게 좀 더 깊이 있는 것 같아요. 심화가 좀 되고, 그 다음에 이 단계별로 하면 아이들이 좀 더 감상을 접근하기가 쉽지 않을까. 그냥 우리 바로 줄거리 하고 감상문 쓰잖아요. 책 읽고 바로 감상문 쓰는 단계로 바로 넘어가는데, 친구들하고 충분히 토의 과정을 거치고 그 다음에 그걸 정리해서 그리고 그걸 자기 나름대로 감상문을 쓰는 단계까지 가는 게….

TR : 쓸 거리가 좀 더 많이….

T3 : 좀 많아지죠. 그냥 막연히 쓰는 것보다는 쓸 거리가 많아지고, 제가 봐서는 이 단계, 단계를 거치니까 좀 깊이 있는 글쓰기가 되지 않을까. 우리 그냥 무작정 감상문 쓰라 하잖아요. 그냥 읽고 난 다음에 그냥 감상문 쓰라, 이 정도. 단계를 밟지 않은 상태의 그냥 감상문 쓰기는 원래 했었으니까.

-3단계 교사 면담 전사본-T3

T3은 학생들이 질문을 생성하도록 하여 이를 함께 논의하는 과정이 작품 감상을 풍부하게 한다고 보았으며, 그러한 단계를 거친 후 감상문을 쓰도록 함으로써 감상문의 내용을 깊이 있게 해 주었다고 진단하였다.

TR : 이렇게 해서 연습을 시키다 보면 애들이 안목이 생기지 않을까.

T3 : 나중에는 더 잘할 것 같아요. 지금 2학년들 이렇게 하면 내년에는 어려운 작품들도, 처음 보는 작품들도 텍스트만 주면 해내지 않을까.

TR : 겁 안 내고 읽을 수 있는.

T3 : 예. 겁도 안 내고. 저도 그런 생각이 들었어요.

TR : 예. 일단 읽는 거를 즐겨 했으면 좋겠다는 생각이 드는데, 그런 부분에서 수업이 좀 도움을 줬을까.

T3 : 교과서 외에 것들, 짧은 거, 그 다음에 새로운 작품들 그런 것들이 도움이 됐을 것 같아요, 제가 봐서는.

-3단계 교사 면담 전사본-T3

T3은 전반적으로 3단계 수업이 학습자들의 텍스트에 대한 심미적 안목을 기르는 데에 도움을 주었다고 진단하였다. T3은 “지금 2학년들 이

렇게 하면 내년에는 어려운 작품들도, 처음 보는 작품들도 텍스트만 주면 해내지 않을까."라는 진술에서 학습자들이 수업 속에서 소설 장르에 대한 심미적 문식성을 획득하고 있다고 보고 있다. 또한 교과서의 작품 외에 학습자들이 쉽게 접근할 수 있는 새로운 텍스트를 제시하고 있다는 점 역시 심미적 문식성 형성에 도움을 주었다고 진단하였다.

③ 동료 연구자와의 성찰 경험

3단계 수업에 대한 동료 연구자와의 면담은 1, 2단계에서와 동일하게 진행하였다. R1은 먼저 3단계에서 변화를 준 부분으로 텍스트 선정을 지적하였다.

R1: 3단계에서는 텍스트의 성격을 좀 더 과감하게 간 거잖아요?
TR: 좀 더 학습자의 삶에 밀착한 그런 텍스트를… 아직 정전이라고는 볼 수 없는 청소년 소설들….
R1: 저는 2단계 때는 그 정도 수준에서 텍스트를 정한 게 되게 바람직하다고 생각을 했거든요. 여기서 하나 더 나가는 데서는 어찌 보면 위험 부담이 생길 것 같아요. 그래서 어찌 보면 정말 애들이 읽고 소설로 놀 준비는 됐는데, 소설의 소재가 시의성이 너무 크다 보니까 소설을 보는 게 아니라 사건이나 애들의 행동에 대해 대사에 대해서만 생각하게 하는, 그런 부분을 가지는 소설을 준 게 아닐까 하는 생각이 들어요. 애네는 어느 정도 연습했으니까 3단계에서도 요 정도 수준에서 텍스트를 줬으면 어떨까, 2단계 정도 수준에서. 하는 생각이 들어요.
TR: 약간 청소년 소설을 골랐던 이유 중에 하나는, 향유 독자가 되려면, 주어진 정전뿐 아니라 여러 작품들 중에 고를 수 있어야 하는데, 청소년 소설 중에서도 여러 가지 편차가 있고, 그것들을 사실 학교 교육에서 다루기, 이런 건 이렇고 저렇고 해 주지 않잖아요. 목록 정도를 주고 이것들을 참고해라 하는 정도고. 아이들은 오히려 청소년 소설보다 그 바깥의 웹 소설이나 이런, 다른, 말하자면 국어교육 하는 사람들은 권해주고 싶지 않은 텍스트들을 읽잖아요.
R1: 맞아요.

TR: 본인들의 미적 판단력이나 향유 능력이 중요하다는 생각이 들었어요. 그걸 수업 속으로 가져와보고 싶었어요. 정전으로 문학교육을 하듯이 이 소설을 동일하게 다룰 수 있을 건가, 그랬을 때 아이들이 그거에 대해 어떻게 판단하고 해석할까, 그게 사실은 중요한 이유….

R1: 저도 이 소설들이 어느 정도 선생님이 평가하기에 좋았던 소설이라는 거에 대해서는 이견이 없는데, 이게 다만 너무 현재적인 것 때문에 애들이 오히려 총체적으로 보지 않게 하는 게 소설 속에 있지 않았을까 하는 생각이 들고.

-3단계 연구자 면담 전사본-R1

2단계까지의 작품이 문학 정전에 해당하는 텍스트들이었다고 한다면 3단계의 작품들은 최근 생산된 청소년 소설 텍스트들이었다. R1은 그러한 선택이 양날의 검일 수 있음을 지적하였다. 학습자의 삶에 밀착한 작품들을 선택함으로써 담론 속 이야기 자체가 학습자에게 강한 당대성으로 육박한다면 학습자가 소설을 총체적으로 감상하는 데에 방해되는 지점이 생기지 않겠는가 하는 것이었다. 본 연구자는 이에 대해 '본인들의 미적 판단력이나 향유 능력이 중요하다는 생각'에서 현재적 텍스트를 선정하였다고 진술하였다. 문학교육의 목표가 '좋은 텍스트'를 접하도록 하는 것과 함께 '좋은 텍스트란 어떤 것인가'를 스스로 판단해 보고 여러 텍스트들 중 '좋은 텍스트'를 선별할 수 있는 심미적 판단력 및 그러한 작품들을 즐길 수 있는 '미적 향유 능력'을 기르는 것에도 있다고 보았기 때문이다. 본 연구자는 '정전으로 문학교육을 하듯이 이 소설을 동일하게 다룰 수 있을 건가, 그랬을 때 아이들이 그거에 대해 어떻게 판단하고 해석할까'가 3단계에서의 핵심적 연구 문제였음을 진술하였다.

또한 R1과 연구자는 소설을 총체적으로 바라보도록 하는 수업 설계가 적절했는가에 대해서도 의견을 나누었다. R1은 학습자들이 소설 속 사건에 주로 주목하는 현상이 나타나고 있음을 지적하고, 이를 극복하기 위한 수업 구안이 필요하지 않은가 하는 의견을 제시하였다.

R1: 만약에 저였다면 좀 더 직접적인 질문들을 넣었을 거 같아요. 예를 들면 평생 독자가 되고, 그래서 너희가 작품을 선택해서 읽어야 하고, 그럼 너희가 작품에 대한 비판적인 눈을 갖는 게 필요하다 한다면 그 의도에 맞는 활동 같은 걸 좀 더 직접적으로 추가해 주면, 근데 그건 또 심미적 감상 안에 포함되는 거라고도 볼 수 있잖아요. 작품을 고르는 눈 같은 건. 1단계 2단계 3단계 갈 때 질문을 생성해내서 작품을 풍성하게 감상하는 것 큰 틀은 변하지 않더라도 조금씩 성장할 수 있는 지점에 대한 질문들이 추가됐으면 어떨까 하는 생각이 저는 드네요…. 제가 생각할 때 총체적 감상을 못했다기보다 한다는 생각도 못했을 거란 생각이 들어요. 너무 이야기가 재밌고, 애네들은 드라마 본 것처럼 자꾸 이렇게 끌고 가는. 어제 남주 어땠니, 여주 어땠고. 요렇게 사건 중심으로 가는 분위기가 어느 정도 정착이 된 거 같아요. 얘네 수업에서. 소설을 볼 때 좀 더 분석적으로 보는 걸 하려면 다른 게 더 있어야 할 거 같아요. 뭔가 분석적으로 보려면 뭐가 있어야 할까요? 얘네가 생각하는 감상 선에서는 충분히 잘 해 줬고, 충분히 풍부한 해석을 하는 모습을 보여준 거 같아요. 점점 더 자발성이 높아지고.

TR: 나름 장치는 줬는데, 토의를 두 번 하게 했어요. 처음에 한 번은 그냥 감상을 모아라 했고 그 다음에는 제가 질문을 하나 준 거랑 애들이 만든 질문이랑 두 가지 질문을 가지고 토의를 하게 했어요. 토의를 두 번 할 때, 같은 소설을 읽은 모둠끼리 각각 다른 모둠에 가서 우리 모둠 토의를 하고 그 바깥의 네 명이 지켜보면서 토의를 지켜보도록 했어요. 나름 좀 더 분석적인 이야기가 오고갔어요. 관찰자들을 의식하면서. 그렇게 보완을 했죠. 제가 준 질문이 좀 더 구조나 분석에 도움이 되는 질문이면 좋았겠다 하는 생각은 들어요. 저는 그래서 전체적으로 이것은 무엇인가 라는 질문을 주로 줬거든요.

-3단계 연구자 면담 전사본-R1

본 연구자는 R1의 이와 같은 견해와 관련하여 이에 대해 질문의 논의 구조를 보다 섬세하게 설계하고, 소설을 총체적으로 감상할 수 있는 질문을 교사가 보완하여 제시하는 방안을 포함하였다고 답변하였다. 그러나 연구자가 학생들에게 제시한 질문은 '작가의 의도는 무엇인가', '제목의 의미는 무엇일까', '사람들이 늙어 보인다는 것은 어떤 의미일까' 등으로 내포작가의 의도를 추측하도록 하는 데에 편중되어 있었다. 다음 R1

의 발언은 이 부분을 지적한 것이다.

R1: 제가 생각할 때 샘의 질문은 샘의 입장에서 결국 전체적인 걸 다 고려하여 이 소설은 구성상으로 이런 점을 보이고 있고 배경도 이렇게 하고 있고 시점도 이렇게 하니까 결국에는 이런 걸 말하고 있다라는 걸 종합적으로 볼 수 있는 질문임에도 불구하고 애들은 여전히 어떤 내용, 내용에 자기 생각 더하기 정도 수준인 거예요. 애네들은 이 소설을 거치면서 소설의 내용을 이해하는 거, 그리고 자기 생각을 덧붙여 보는 거, 자기 삶이랑 연결시켜 보는 거 이거는 충분히 하는 거 같아요. 근데 생각해 보면 이 학습 활동들이 그렇게 이끌어준 것 같아요. 자기 인상, 경험, 그 다음에 질문으로 갔잖아요. 그러니까 내 경험과 비추어서 만들어 본 소설에 대한 질문이다 보니 사건에 더 많이 갔을 거 같아요. 그래서 어찌 보면 이 소설은 중학생 정도 수준에서 이 수업을 하고 나서는 상식적인 비평까지 가기에는 어렵지 않나. 직접적인 질문이나 대놓고 알려 준 지식을 가지고 적용해 보는. 근데 또 그러면 안 될 거 같은데.

TR: 그게 저의 고민이기도 한데, 이것이 과연 필요한가. 서술자의 서술 태도라든지, 인칭, 초점화자에 대해 논의하라라든지, 그것이 필요한가.

R1: 맞아요. 그걸 수업하고 나서 해석하라고 하면 그게 감상인가, 문제 풀기인가. 근데 단순히 대응만 시켜 본 수준일 수도 있고.

TR: 저의 문제의식이 하나하나에, 예를 들면 풍자의 서술 태도를 이해한다라는 하나의 성취기준으로 단원을 꾸리는 게 고민이기 때문에 그걸 전체적으로 소설 단원이 나오면 일단 심미적으로 감상을 해야 한다, 이게 의미하는 게 뭐고 나에게 어떤 의미로 다가오는가 등을 전체적으로 보려고 한다는 거기 때문에, 오히려 말하자면 필요한 문학 지식이라 했던 것들을 오히려 좀 배제한 게 아닌가.

-3단계 연구자 면담 전사본-R1

본 연구자와 R1은 위 면담에서 소설 교육에서 문학지식이라고 명명되는 구조적 요소들에 대한 학습이 어떤 방식으로 얼마만한 비중으로 이루어져야 할 것인가에 대해 논의하였다. 기왕의 소설교육은 많은 경우 구조주의적 분석에 치중하며, 내용에 대한 접근 면에서 부분적으로 독자반응 모형을 활용하는 경우가 많았다. 소설교육의 현재태에 대한 문제의식이 있었기에 이 수업 실행에서는 의도적으로 형식에 대한 분석적 활동의

비율을 낮추어 진행하였다.

2단계에서 이미 문제의식을 갖고 있었음에도 불구하고 3단계에서 오히려 2단계에서보다 서술 방식이나 구조 등에 대해 집중하도록 하는 활동이 줄었던 것은 3단계의 텍스트가 가진 특성 때문이기도 하였다. 3단계 텍스트는 구조적으로 잘 만들어진 것이라기보다는 작품의 현재적 메시지가 더 강조되는 작품들이었다. 이는 텍스트가 가진 속성에 따라 학습자가 어떤 활동을 하도록 하는가가 좌우될 수밖에 없음을 보여 준다.

연구자 R2와도 같은 주제로 면담을 진행하였다. R2와 연구자는 먼저 텍스트의 선정에 대한 이야기를 나누었다. R2는 3단계 수업에서 학생들의 참여도나 텍스트에 대한 자신의 의견을 피력하는 정도가 눈에 띄게 증가하였음을 지적하고, 이것이 청소년 소설이라는 텍스트에서 기인한 것인지, 그렇다면 심미적 문학 읽기는 학습자에게 더 가까운 작품일수록 가능한 것일지에 대해 의문을 제기한다.

R2: 텍스트가 청소년 소설로 바뀌다 보면 그만큼 비판할 거리도 생기고 또 다른 차원으로는 이 작품 자체가 내가 좀 더 여유롭게 유연하게 읽어도 된다고 심정적으로 생각하게 되는 건 아닐까. 사실 이걸 교사가 제시해 주는 건 아니잖아요. 이거의 창작 년도를 그렇게 강조하지도 않잖아요. 이거는 30년대고 이거는 20년대고 이렇게 하지 않음에도 불구하고 애들은 감각적으로 사실 알죠. '메밀꽃' 읽을 때랑 '라면' 읽을 때랑. 그러니까 더 활성화되는 게 아닐까. 그렇다면 선생님이 생각하시는 심미적 문학 읽기는 학습자, 독자에게 조금 더 뭐랄까 가까운 작품일수록 가능할까 라는 의문도 문득 드네요. 독자가 우리는 주로 학습자잖아요. 이들이 심미적 읽기를 가장 잘 할 수 있는 것은 청소년 소설이려나 라는 것이 혹시 약간의 선생님이 설계하신 결론일까요? 질문을 드려보자면.

TR: 오히려 그 반대일 거 같은데, 아이들이 청소년 소설을 포함해서 현재물을 읽을 때 심미적으로 접근하지 않는다는 생각이 들었어요.

R2: 아, 선생님이 생각하시는 심미적 경험이 마냥 공감만 뜻하는 것은 아니니까. 그쵸?

TR: 그걸 말하자면 정전 텍스트를 읽을 때의 태도를 본인들이 접하는 현대 작품들에도 적용할 수 있게 됐으면 좋겠다. 그런 생각에서 청소년 소설

텍스트를 가지고 왔는데, 여기서는 청소년 소설이지만 웹 소설 같은 것도 이런 관점으로 애들이 비판적으로 보고 향유도 하면서 그렇게 균형 잡힌 시각으로 봤으면 좋겠다. 그러면서 취사선택도 스스로 하고 어른들이 제공한 목록을 가지고 그것만 보는 게 아니라. 그래야 진짜 평생 향유 독자가 되지 않을까 이런 생각을 한 거죠.

-3단계 연구자 면담 전사본-R2

R2의 의견에 대해 본 연구자는 현재적 텍스트가 심미적 경험에 더 유효하게 기능함을 전제한다기보다는, 현재적 텍스트에 대한 심미적 경험을 학습자들이 수업 속에서 실행해 보도록 함으로써 현재적 텍스트에 대한 심미적 문식성을 기를 수 있게 하는 것이 연구 목적에 좀 더 가까운 것이라 답변하였다. 연구자는 문학 교육에서 정전 텍스트와 현재적 텍스트가 균형 있게 함께 다루어지는 것이 이상적인 것이라는 입장을 견지하고 있다. 연구자가 그리는 이상적 문학 교육 속에서 학습자는 지난 시대에 창작되어 정전으로서의 문학적 가치 및 교육적 가치를 인정받은 문학 작품과 자신들의 현재를 잘 설명해 줄 수 있는 시의적절한 문학 작품을 깊고 넓게 접하고, 이를 주체적이고 비판적인 시각으로 스스로 해석해 보며, 이러한 과정에서 형성된 심미적 판단력 및 문학에 대한 향유자로서의 자세를 평생 가져갈 수 있게 될 것이다.

다음으로 R2는 학습자들의 활동의 질이 3단계에서 괄목할 만하게 높아졌음을 지적하고 있다.

R2: 이 학생들의 숙련된 모습은 저는 좀 인상적이었어요. 얘네들한테는 뭘 했을 때 증폭이 되어서 나타나는구나 하는 생각? 1단계 2단계 3단계를 거쳤을 때 3단계가 잘 하는 것 같더라구요. 애들이. 전사한 걸 봐도 그렇고.

TR: 상호작용이, 아이들 간 상호작용도 늘어나고 단답형 대화가 줄어들고.

R2: 발화의 질이 좀 높아진 것 같고. 그거는 개인의 성장일 수도 있겠지만 어쨌든 이 학습 환경에 익숙해졌다는 뜻이니까 이게 참 좋구나 라는 생각을 했습니다.

그리고 이거랑 연결되는 얘긴데 교사의 역할도 단순히 교사만 놓고

교사가 발화를 많이 했다 적게 했다 이게 문제가 아니라 교사가 동일한 양의 개입을 하더라도 학습자가 얼마나 준비되어 있느냐에 따라서 받아들여지고 상호작용하는 게 달라진다는 게 이제야 더 보이더라구요. 1단계 2단계 3단계 수업을 다 보고 났더니. 선생님께서 동일하게 개입을 하셨지만 개입이라는 거에 따라서 하셨지만 애들이 굉장히 많이 이 소설을 좋아했잖아요. 인물 공감도 많이 하고 편하다고 느끼는 것 같았어요. 이 소설에 대해서 학생들이. 처음에 다뤘던 텍스트보다 그게 느껴졌는데, 그러다보니까 선생님이 질문을 던지거나 발화를 했을 때 자기들이 할 말이 생기는 거예요. 그게 보이는 수업이어서 그게 인상적이었어요. 교사의 개입만 놓고 볼 게 아니라 학생들이 어떤 상태…. 이미 준비가 많이 된 상태라면 교사가 개입을 많이 하더라도 그에 따라 학습자도 얼마든지 이만큼의 상호작용을 줄 수 있는 게 아닌가 라는 생각이 3단계 수업에서는 보였어요.

-3단계 연구자 면담 전사본-R2

연구자와 R2는 1단계와 2단계에 걸친 협의에서 '교사가 수업에 어느 정도 개입해야 하는가'라는 논제에 대해 여러 차례 논의하였다. R2는 1단계와 2단계 수업이 전체적으로는 교사의 주도가 많은 부분을 차지했다고 보았다. 3단계에서도 구도 자체는 크게 다르지 않았으나 학생들의 반응이나 참여가 크게 달라졌음을 지적하고, 학습자의 준비도나 성숙도 등이 상호작용의 양상에 중요한 역할을 하는 것으로 보인다고 진단하였다. 교사 주도형이냐 학습자 중심이냐 라는 수업의 구분이 외적인 형식이나 비율의 문제라기보다는 학습자가 실제로 어떻게 학습하고 있는가를 들여다보아야 하는 것이라는 점을 R2와의 협의를 통해 성찰할 수 있었다.

R2: 아까 말씀드린 것처럼 토의 참관하는 이런 건 굉장히 신선하고 좋아보였고, 선생님이 의도하신 대로 토의에 얼마나 성실하게 참여하고 우리의 공동체와 다른 공동체가 어떻게 다른 소통을 하는지를 실질적으로 볼 수 있다는 점에서 되게 좋아보였습니다.

-3단계 연구자 면담 전사본-R2

또한 R2는 연구자가 구안한 새로운 토의의 방식이 적절하였다고 진단

하였다. 학습자들이 자신이 속한 해석 공동체 외에 다른 해석 공동체의 소통 장면을 실제로 관찰할 수 있게 하였다는 것이 참신하고 효과적인 시도였다고 본 것이다.

(4) 세 번째 소설 교육 경험에 대한 해석 현상학적 반성

이 연구에서 가장 주목하고자 한 것은 소설에 대한 심미적 경험을 통해 학습자의 실존적 지평이 변환해 가는가의 지점이었다. 세 번째 소설 경험에서는 이러한 측면에서 가능성을 엿볼 수 있었다.

S14는 <라면은 멋있다>에서 다음과 같이 인상 깊었던 부분을 선정하고 그 이유를 제시하였다.

- **인상 깊었던 부분:**
  아버지가 주섬주섬 호주머니를 뒤지더니 구겨진 천 원짜리 지폐 몇 장을 꺼냈다. “우유 같은 것도 사 먹으면서 공부해라 이?”
  꾸깃꾸깃한 지폐의 감촉이 꼭 아버지의 손같이 꺼칠했다.
- **인상 깊은 이유**:
  아버지도 힘들게 번 돈을 아들이 공부를 하면서 힘들 거라고 생각해서 주는 모습이 마음이 아파서.

-3단계 1차시 활동지-S14

S14는 ‘꾸깃꾸깃한 지폐의 감촉이 꼭 아버지의 손같이 꺼칠했다.’는 표현에 주목했다. 이 대목은 ‘민수’를 비롯해 텍스트를 읽는 독자들이 아버지의 힘겨운 삶을 눈치 채도록 하는 지점이다. 아버지가 준 지폐의 감촉은 ‘민수’의 가슴에 ‘버저’를 울리게 하며 아직 철이 채 들지 못한 인물의 변모의 단초를 제공하고 있는 부분이다. S14는 ‘민수’와 함께 ‘버저’를 공유하며, 작품에서 그 변화가 분명히 제시되지 않은 ‘민수’를 향해 공감의 정서를 느끼고 있다.

또한 학생들은 텍스트와 자신의 경험을 연관 짓는 활동에서 활발하고 적극적인 표현 활동 결과물을 제출하였다. 특히 <이사>의 경우 많은 학생들이 자신의 삶과 연관하여 작품과 공진하는 경험을 토로하였다.

> 나도 언니라서 "넌 언니니까 ~해야 돼!"라는 말을 많이 듣고 자랐다. 그 말들로 인해서 포기한 것도 많고 얻은 것도 많다. 이 소설 속 주인공 지후는 동생을 위해서 자신이 좋아하는 우주 비행을 포기하게 된다. 마지막에 가족들에게 자신의 꿈을 말하는 지후를 보며 "얼마나 슬플까. 나도 이런 적이 많았는데…."라는 생각이 들며 지후에 나를 대입하여 읽게 되었다.
>
> - 3단계 1차시 활동지-S25

S25는 동생 '지혜'의 치료를 위해 우주 비행사라는 꿈을 포기하는 '지후'에게 자신을 이입하며 경험을 끌어오고 있다. S25는 지후의 심리적 상황을 이해하고 공감하면서 적극적인 감상을 수행하였다.

한편 S17은 텍스트 속의 여러 인물들에게 고루 공감하며 텍스트에 대해 반응하고 있다.

> 사촌동생은 인재라고 해도 될 만큼 공부를 잘하고, 또래 아이들에 비해 재능이 뛰어나고, 언니는 공부를 평소 많은 시간 투자를 안 하는데 정말 좋은 성적이 나와서 난 중간에서 비교 당하는 듯한 느낌이 들었다. 할아버지는 이미 언니밖에 안중에 없어 언니한테 용돈을 주시거나 전화를 걸어 안부를 묻고 사촌동생이 잘 먹으면 "네 사촌은 이리도 잘 먹는데 넌 왜 이러니" 하고 사소한 것까지 비교를 당했다. 이 소설을 보면서 지후는 비교를 거의 당하지 않았지만 무언가 공감이 되고 심정이 이해가 갔다. 지후도 안쓰럽지만 지혜도 몸이 건강한 지후를 볼 때의 심정이 이해가 가서 둘 다 안쓰러웠다. 제일 답답한 건 부모님이 아닐까.
>
> - 3단계 1차시 활동지-S17

S17은 '지후'의 심정도 이해하지만 동시에 장애를 지닌 '지혜'가 건강한 오빠를 볼 때의 심정이 어떠했을까에 더 주목하고 안쓰러움을 느낀다. 이는 S17이 자신보다 뛰어난 형제자매들과 비교 당하며 느꼈던 감정을

소환하며 텍스트를 감상한 데에서 기인한다. S17은 텍스트에서는 목소리를 내지 않으며 심리에 대한 언급도 되지 않는 '지혜'라는 인물의 감정을 스스로 유추하여 공감적으로 이해하고 있다. 또한 어려운 선택을 내릴 수밖에 없었던 부모님의 심정 역시 이해하고자 하고 있다. 이와 연장선상에서 S17이 제출한 다음의 질문 역시 '지혜'가 어떤 마음이었을까 하는 질문과 연결된다.

> 지혜는 말을 이해 못해도 지후를 보며 이런저런 생각이 들지 않을까? 드는 생각 중엔 무언가가 있을까?
> 건강해 보이는 지후를 보고 내심 자책하지 않을까 한다.
>
> - 3단계 1차시 활동지-S17

<나이에 관한 고찰> 역시 학습에 대한 부담감을 안고 살아가는 청소년들 자신의 모습을 그로부터 찾아내며 공감하는 학생들이 많았다. 특히 마음 나이가 실제 나이보다 늙어 있다는 표현에 공감하는 반응이 많았고, '민서'가 느끼는 '남들과 같아야 한다'는 불안감을 자신도 경험한 적이 있다는 반응도 많았다.

> 시험 기간에 내 모습 같아서 많이 공감이 갔다. 늙수그레한 모습이란 게 시험 기간에 내 모습 같았다.
>
> - 3단계 1차시 활동지-S7

> 나도 친구들은 학원을 다니는데 나만 안 다니고 있어서 평범한 또래 아이들과 달라 조바심 난 적이 있다.
>
> - 3단계 1차시 활동지-S1

그에 비해 <라면은 멋있다>를 읽은 학생들은 공감의 비율이 낮고 자신의 경험과 연결하는 정도가 그리 크지 않았다. 학생들은 <라면은 멋있다>가 '교훈적'이라고 여기고 있었으며, 일부 학생들은 텍스트가 의도하

는 텍스트 효과를 자신의 감상문에 반영하였다.

> 난 이 소설 중에 가장 인상 깊은 부분은 민수가 연주에게 코트를 사주려고 할 때 연주가 거절하는 장면이다. 이 장면을 인상 깊은 부분으로 뽑은 이유는 전 여자 친구와는 다르게 민수가 가난해서 본인에게 돈을 많이 못쓰고 맨날 라면만 먹어도 자신이 가난한 걸 숨긴 민수인데도 민수를 이해해주고 민수의 배경을 중시하는 것이 아니라 민수가 처한 상황을 이해해주고, 민수 그 자체를 좋아해주고 사랑해주기 때문에 그런 연주의 마음이 잘 느껴지고 너무 예뻐서 가장 인상 깊은 부분으로 뽑게 되었다. 나는 이 책을 읽고 연주처럼 집이 가난하게 되더라도 당당하게 살고 또 철부지처럼 집안을 힘들게 하는 것이 아니라 우리집 형편을 먼저 생각하고 생각 있게 행동할 것이라고 다짐했다. 이 다짐 또한 철부지처럼 금방 없어지고 포기하지 말고 오랫동안 기억에 남아 내 다짐에 책임지는 행동을 하고 싶다.
>
> - 3단계 <라면은 멋있다> 감상문-S10

S10은 철부지 같은 '민수'에 비해 한결 성숙한 인물인 '연주'에게 매력을 느끼고 있다. 또한 '연주'라는 인물처럼 가난한 환경 속에서도 당당하고 지혜롭게 행동할 것이라고 다짐하고 있다. S10이 텍스트에 대해 느끼는 예술적 감흥은 자연스럽게 윤리적인 '다짐'의 단계로 이행하고 있다.

S10의 감상문은 미적 영역을 통해 윤리적 가치에의 지향으로 이행하는 소설의 윤리적 역할을 단적으로 드러낸다. 그러나 한편으로 '이 다짐 또한 철부지처럼 금방 없어지고 포기하지 말고 오랫동안 기억에 남아 내 다짐에 책임지는 행동을 하고 싶다.'라는 구절은 당위적인 것이기도 하여서, S10이 텍스트 속 내포작가가 요청한 함의를 적절하게 수신하고 이를 그대로 표현한 것이라고도 판단할 수 있다.

> 내가 읽었던 이사라는 소설은 주요인물인 부모님, 지혜, 지후 모두가 어쩔 수 없는 상황같이 보여 안타깝기도 하였고, 인물의 속 감정이 부분마다 상기되어 몰입이 잘 되었던 작품이다.
>
> 내 주관적 시점에서는 지후가 제일 안타깝게 보였다. 차라리 부모님 두 분 중 한 명만 지혜와 가두알로 갔다면 지후는 마키엔데에서 우주 비행사라는

꿈을 이루되, 지혜는 가두알에서 병을 치료할 수 있지 않나 했다. 소설에서 나온 글 중 비중이 제일 높고 잘 강조되어 깊게 남았던 부분은 지후가 우주 비행사라는 직업을 어떻게 생각하는지에 대한 부분이다. 지후는 진심으로 존경하고 꼭 이루고 싶은 '꿈'으로 묘사되어 나온다. 이를 보면 지후가 한때 좋아하다 바뀔 꿈같지 않고 커서도 이루기 위해 노력할 것만 같다. 그럴 정도로 지후는 우주 비행사라는 직업을 정말로 좋아하고 있는 것으로 보아, 이 꿈을 포기하고 지혜의 병 치료를 위해 가두알로 간다는 말을 들었을 때는 얼마나 참담하고 혹독한 심정이었을지, 참으로 처량해 보였다.

그리고 그런 지후에게 가두알로 가면 의사, 약사와 같은 꿈을 가질 수 있지 않느냐는 부모님이 너무나도 답답하고 눈치가 없어 보였다. 마지막 부분에서의 지후가 부모님께 주저하다 말았던 건, 아마 마키엔데에 남고 싶은 미련 때문이지 않을까.

지후네 가족이 가두알로 이사를 간 뒤 지혜의 병 치료를 다 끝내면, 지혜는 언젠가 지후의 입장을 알고 자신 때문에 오빠의 오랜 꿈이 산산조각 났다고 생각하며 얼마나 무안할지 상상을 해본다. 오랜 시간동안 마음에 두고 있지 않을까?

-3단계 3차시-<이사> 감상문-S17

위 감상문에서 학습자는 텍스트의 등장인물들 하나하나에 깊게 이입하여 인물들의 상황과 심리와 접속한 후 이를 감상문으로 표현하고 있다. 학습자는 '주요인물인 부모님, 지혜, 지후 모두가 어쩔 수 없는 상황같이 보여 안타깝기도 하였고, 인물의 속 감정이 부분마다 상기되어 몰입이 잘 되었'다고 토로한다. 소설 속의 인물들은 제각각 자신의 이유와 합리를 가지고 행동한다. 학습자는 텍스트가 제안하는 의도에 부합하여 지후의 입장에서 소설을 읽어가면서도 다른 인물들이 왜 그런 선택을 해야 했으며 어떤 감정을 느꼈겠는가를 함께 짚어가고 있다. 학습자가 서술한 감상문 속에는 학습자가 속한 모둠원들이 토의했던 내용들이 언급되면서 학습자의 시각으로 최종적으로 정리되고 있다.

학습자들의 이러한 반응은 학습자의 소설에 대한 경험이 감정이나 인지적 지평 변화를 촉진할 가능성을 엿보게 한다.

S16은 <이사>를 읽고 난 후 인상 깊었던 부분과 그 이유를 다음과

같이 진술하고 있다.

- **인상 깊었던 부분:**
  "저한테 중요한 일들이 엄마 아빠한테는 지혜만큼 중요하지 않아요."
- **인상 깊은 이유:**
  자신이 가두알로 간다면 우주비행사가 되기에 큰 어려움을 겪을 것을 알지만 지혜의 장애를 치료하기 위해 가두알로 가야 된다는 부모님의 말씀에 부모님께는 지혜만큼 중요한 것이 없다는 깨달음이 슬프게 와 닿았고, 열세 살 같지 않은 마음가짐 같았다.

-3단계 1차시 활동지-S16

S16은 '지후'의 상황을 잘 이해하고 그의 마음을 마치 그가 된 것처럼 이입하여 느끼고 있다. 또한 '지후'의 결정을 메타적으로 바라보며 그의 성숙함을 높이 평가하고 있다. S16은 이어 자신의 경험과 소설의 내용을 연계시키는 활동에서 다음과 같이 진술하고 있다.

> 평소에 생각해 보면 비슷한 경험이 몇 번 있는 것 같다. 내가 정말정말 가고 싶어 하는 엑소 콘서트도 부모님께는 그저 하찮은 것이고 엑소를 좋아하는 나는 그저 이상하게만 보인다는 것이다.
>
> - 3단계 1차시 활동지-S16

S16이 텍스트에서 인상 깊은 장면으로 뽑은 부분은 S16의 개인적 경험과 관련이 있다. S16은 자신의 경험으로 인해 텍스트의 어떤 대목("저한테 중요한 일들이 엄마 아빠한테는 지혜만큼 중요하지 않아요.")에 깊이 공진하게 되며, 그로 인해 텍스트를 깊이 있게 이해하게 된다. 또한 S16의 텍스트 경험은 '부모'라는 타자의 관심이나 시각이 '나'의 것과는 다를 수밖에 없다는 삶의 진실에의 이해로 나아가게 된다. S16의 진술은 텍스트의 결이 S16의 삶으로 진입해 들어와 실존적 변환의 단초로 작동하고 하고 있음을 엿보게 한다.

학생들의 반응이 언제나 공감의 방향으로 형성되는 것은 아니다. 심미

적 경험은 감정이입으로만 설명되는 것이 아니다. 심미는 일종의 판단이며, 때로는 몰입이나 감동과 같은 정서적 요인을 넘어서는 이성적 판단과 상통하기도 한다.

S4는 <나이에 관한 고찰>에 대한 모둠 토의 내용을 발표하면서 다음과 같이 진술하였다.

S4 : 주인공이 여기 안에서 사람들의 마음의 나이를 보거든요. 그런데 거기에서 다른 사람들의 마음 나이를 정한다는 것부터 주인공이 사춘기가 온 것 같다고. 그리고 인상 깊은 장면이 주인공의 마음의 나이 혼란을 만든 부분. 전체적으로 주인공이 엄청나게 자기를 보통 사람과 다른 사람이라고 생각을 해요. 그래가지고 초반에 사람들 마음 나이를 볼 때 옆집 어떤 치매 걸린 할머니는 7살 이러면서 마음 나이를 보는데, 자기가 부모님이 만화가이셔서 관심을 안 가진단 말이에요. 그래서 그것 때문에 자기의 마음 나이를 성인으로 잡아요, 20살 넘게. 그래가지고 애가 너무 자기는 보통 아이들과 다르다라는 마인드를 가지고 있는…. 그런데 여기 선영이도 늙어 보이는 이유를 적어줬는데, 그 이유가 학원 애들이 늙어 보이는 이유가 부모님에게 시달리거나 공부에 시달리는 정도에 따라 달라 보이는 것 같다고 적어줬어요.

TR: 많이 시달릴수록 더 늙어 보인다?

S4 : 그런데 주인공이 늙어 보이는 이유는 왠지 모르겠다고.

TR: 그러게요. 얘는 만화가 부모님인데. 닦달한 게 아닌데. 스스로 늙은 거지. 어떻게 보면?

S4 : 그리고 저는 여기에 엔딩이 마음에 안 든다고 글을 썼어요. 왜냐하면 엔딩이 마지막에 형준이의 모습을 보고 4층으로 올라가거든요, 형준이가. 그런데 그 모습을 보고 제단에다가 자기를 바치는 듯한 모습 같다고 생각을 해요. 그래가지고 학원에서 빨리 내려가서 학원 그만둬야겠다라는 생각이 들거든요. 나이답게 살아가자? 뭔가 마지막에 있는 내용을 보면 책에서 딱 자기 나이대로 살아가자라는 말을 하는 것 같은데, 그건 솔직히 너무 이상적인 말이라고 생각을 해요. 그러니까 이루어질 수 없는 그런? 저희 나라가 뭔가 거의 앉아 있는 시간이 학교에서만 해도 6시간 넘어가잖아요. 그런데 애들이 전부 다 학원 가고 하면 대부분 앉아 있는 기본 시간이 많아지는데, 그것 때문에 이거는 이루어질 수 없다고 생각을 해요.

-3단계 2차시 수업 전사본

S4는 소설 속의 허구 세계와 소설 밖 현실 세계를 대조하며 허구 세계가 현실 세계를 진정하게 반영하지 못하고 있다고 진단하고 있다. S4는 대상 텍스트가 현실을 경유하지 않고 '있어야 할 세계'로 비약하고 있다고 판단한다. S4의 반응은 인지적 판단으로부터 온 것이며, '현실 반영의 진실성'을 준거로 삼아 작품을 평가하고 있는 것이다.

S1 역시 S4와 유사한 관점에서 <나이에 관한 고찰>을 평가하고 있다.

> 이 소설에서는 '나이에 맞게 살아가자.'를 말하고 있는 것 같다. 아이들은 아이처럼 새와 나무, 친구와 이야기하며 지내야 함을 말하고 있다. 하지만 현대의 아이들은 학원을 다니게 되어 나이에 맞게 살아가지 못하고 있다라는 것을 지적한 글이다. 그러면 이 소설에서 '얼굴이 늙게 보인다'라는 표현은 자신의 나이보다 늙게 살아가고 있다라는 것을 의미하는 것 같다.
>
> 이 소설은 현대 사회의 문제점을 잘 지적하고 있다. 특히 '얼굴이 늙어 보인다'라는 표현은 신선하고 재미있는 것 같다. 하지만 이 소설로 문제점을 해결하기에는 무리가 있어 보인다. 이 소설에서 민서가 그런 결정을 내릴 수 있었던 이유는 성적에 집착하지 않는 부모님이 있었기에 가능한 일이었다. 현실에서는 일어나지 못하는, 이상을 표현하여 이루어지지 못할 결말을 내고 있다. 그런 점이 아쉽다.
>
> 나는 학생들이 나이에 맞게 살아가기 위해서는 사회가 바뀌어야 한다고 생각한다. 이금이 작가도 사회가 바뀌기를 바라면서 글을 쓰지 않았을까? 사회가 바뀌어 아이들이 아이답게 살아가는 세상이 되었으면 좋겠다.
>
> -3단계 <나이에 관한 고찰> 감상문-S1

S1 역시 S4가 제기한 결말의 비현실성을 지적하고 있다. S1은 텍스트 속 결말이 문제를 해결할 수 있는 단초가 되기에는 부족하다고 판단한다. '민서'의 결정은 '성적에 집착하지 않는 부모님이 있었기에 가능한 일'이며, '현실에서는 일어나지 못하는' 일이라 생각한다. 그러나 한편으로 S1은 내포작가의 의도가 현실에서 청소년들이 나이답게 살아가기 위한 구체적인 행동을 제안하는 것이라기보다는 현재의 맥락이 변화하기를 바라는 소망을 담고 있음을 지적한다. 이는 텍스트 속 세계를 현실 세계

와 대비시키면서 텍스트의 경험을 통해 현실 세계의 소망적 가치를 새로이 인식하는 것이다.

또한 S1의 3단계 감상문을 종적으로 살펴보면 심미적 경험에서의 심화 양상을 살필 수 있다. 사전 감상문 쓰기에서 S1은 텍스트의 줄거리를 나열하는 것으로 글의 대부분을 채워 작성한 바 있다. 그런데 3단계에 작성한 위 감상문에서는 작품의 주제와 의미를 파악하고 이를 현실적 맥락과 비교하며 자신의 의견을 피력하고 있어, 보다 진전된 소설 경험의 양상을 보이고 있다.

3단계 수업 실행 후 1단계 및 2단계와 동일한 방식으로 소설 교육 경험을 해석 현상학적으로 성찰하고 질적 분석 프로그램 'NVIVO12'를 활용하여 코딩하였다. 해석 현상학적 성찰 과정의 대주제는 다음과 같다.

이 수업에서 학생들은 소설에 대한 심미적 경험을 수행할 수 있는 심미적 문식성을 신장하였는가?

이 연구에서 제시한 심미적 문식성 신장 교육의 목표는 다음과 같다.

1. 텍스트 질성에 대한 주체적 향유 능력 신장 2. 텍스트에 대한 종합적 탐색 능력 신장 3. 타자 경험을 통한 미적 공통감각 형성 능력 신장 4. 지평의 변환 가능성 추구 능력 신장

이에 따라 세 번째 소설 교육 경험을 해석 현상학적으로 성찰하여 다음과 같은 코딩 결과를 얻었다.

<표 20> 세 번째 소설 교육 경험에 대한 코딩 결과

범주	내용
수업의 긍정적 측면	학습자의 인물에 대한 공감 경험
	학습자의 삶과 텍스트가 공진하는 경험
	텍스트에 대한 주체적 반응의 적극적인 생성
	미적 가치에서 윤리적 가치로의 이행
	학습자의 주도적이고 참여적인 상호작용
	핵심 질문을 중심으로 정교한 공동 탐색의 과정 수행
	일상적 언어를 문학적 공용어로 바꾸고자 하는 학습자의 인식
	학습자가 텍스트를 심미적으로 향유하며 '울림'을 경험함
	학습자가 텍스트가 제안하는 주제에 적극적으로 응전함
수업의 미흡한 지점	청소년 소설이 지닌 강한 현실적 맥락으로 인해 허구 세계와 실제 세계를 혼동하는 경향
	분석적인 도구 사용의 미흡

3단계 수업에서는 학습자의 인물에 대한 공감도가 두드러졌다. 학생들은 소설 속 인물의 상황에 이입하며 공감하거나 적극적이고 비판적인 해석을 드러내며 텍스트에 반응하였다. 텍스트에 대한 주체적 반응을 적극적으로 생성하고, 활발한 상호작용을 나누었다. 심미적 가치에서 윤리적 가치로의 이행 양상이 두드러졌으며, 핵심 질문을 중심으로 정교한 공동 탐색의 과정을 수행하는 현상이 강화되었다. 그 과정에서 학습자들은 자신들의 일상적 언어를 문학적 관습상의 언어로 바꾸고자 하는 노력을 보였다. 학습자들은 텍스트를 심미적으로 향유하며 텍스트로 인한 '울림'을 경험하였다. 또한 학습자들은 텍스트의 내포작가가 제안하는 주제에 대하여 적극적으로 도전하며 자신의 해석 혹은 의견을 제시하였다.

한편 3단계의 수업에서는 청소년 소설이 지닌 강한 현실적 맥락으로 인해 학습자들이 텍스트 세계를 현실 세계와 동일한 층위에 두고 감상하

는 양상도 관찰되었다. 같은 맥락에서 소설 형식이나 구조 등을 함께 고려하여 감상하는 것이 아니라 소설 속의 사건이나 인물의 특성에 강하게 진동하는 감상 양상을 보였다.

연구자는 각 단계의 완료 후 수업에 대한 성찰을 통해 미흡한 부분을 점검하고 다음 단계에 새로운 방식의 수업을 적용하는 형성적 순환의 과정을 거쳤다. 또한 학생과의 면담, 동료 교사 및 동료 연구자와의 공동 성찰을 통해 연구자의 주관성을 극복하고 수업에 대한 담론의 장을 형성하고자 하였다. 이러한 수업 실행의 과정 자체가 소설 교육이 추구하는 이상적 지향을 위한 하나의 방법론으로서의 의미를 가질 수 있을 것이다.

3. 소설 교육 경험에 대한 해석 현상학적 글쓰기

이 절에서는 본 연구에서 수행한 소설 교육 경험 가운데 의미 있는 주제를 중심으로 사례별로 형상화하는 한편, 연구 주체이자 연구 대상자인 본 연구자의 경험을 한 편의 글로 재구성함으로써 소설 교육 경험이라는 현상에 대해 해석학적으로 접근하고자 한다.

해석 현상학적 연구는 체험의 본질적 의미를 파악하고자 하는 것이다. 체험의 본질을 파악하기 위해서는 그것을 구성하고 있는 '의미 단위(meaning unit)' 혹은 '의미 구조(structures of meaning)'를 파악해야 한다. 밴 매넌(Van Manen)은 이를 '주제'라 개념화하고 있다.[193] 한편 밴 매넌은 해석 현상학의 최종 단계로 해석 현상학적 글쓰기를 활용할 것을 제언한다. 해석 현상학적 글쓰기는 현상을 포착하기 위한 연구에서 본질적이고 핵심적인 위치에 놓인다.

이 연구에서는 소설 교육 경험의 성찰을 통해 세 학습자의 이야기를

193) Max van Manen, *Researching lived experience,* 『체험 연구』, 신경림 역, 동녘, 1994 p.50.

각각 형상화하였다. 각 학습자의 소설 경험으로부터 '언제 읽어도 좋은 소설', '고요히 소설과 대결하다', '여전히 머나먼 소설'이라는 의미 단위를 주제로 추출하였다. 또한 이 연구의 주체이자 대상인 본 연구자의 경험으로부터 '한 소설 향유자의 수업을 향한 기대와 좌절의 이야기'라는 의미 단위를 추출하여 주제로 삼은 후 사례 글로 표현하였다.

1) 학생 S16의 이야기: 언제 읽어도 좋은 소설

국어 수업 시간, 이 학급의 문을 열면 S16이 언제나 활짝 웃는 얼굴로 가장 크게 인사를 건넨다. S16은 국어 수업을 좋아하고 특히 소설 영역에 흥미를 갖고 있다. S16은 전체 활동이나 모둠 토의에서 적극적으로 자신의 생각을 표현하며 논의를 주도한다. 전체 성적은 중상위권이며, 국어 성적이 특히 우수한 편이다.

1단계 3차시에 S16은 소설의 구성이나 표현상에 있어서의 특징을 파악해 보라는 과제를 모둠원과 함께 수행하였다. S16은 '복선'이나 '암시', '액자식 구성' 등 이른바 문학 지식에 해당하는 용어들을 종종 사용하였고, 자신의 생각이나 텍스트에 대한 이해를 그러한 용어들을 통해 표현하였다.

S25: 소설의 구성이나 표현상 특징?
S16: 액자 형식이야.
S25: 액자?
S16: 한 이야기가 있고 이야기 속에서 이야기가 또 펼쳐지는…. 아닌가? 맞아요?
TR: 이야기가 왔다 갔다 하지요?
S5 : 네, 맞아요.
TR: 그걸 시간이 교차된다고 해.
S5 : 액자?
S16: 액자는 아니에요?

TR: 액자는 뭔가 안의 얘기가 중요한 거고, 그런 얘기가 있었지, 하고 옛날 얘기가 쫙 나오는 거야. 근데 이거는 현재의 얘기가 중요한데, 과거로 잠깐잠깐 돌아가는 거지. (교사, 다른 모둠으로 이동한다.)
S16: 교차 형식.
S17: 교차 형식. 미래와 과거가 교차되는 것.
S25: 미래와 과거가 번갈아 나오면.
S16: 현재와 과거가 아닐까?
S25: 아, 그러네, 미안.
S16: 현재와 과거가 교차되어 나오고 있다.

-1단계 3차시 모둠토의 전사본

S16이 '액자 형식'이라는 용어를 제시하자 S25는 낯선 용어라는 의미가 담긴 반응을 보이며 반문하였다. S16은 액자 형식이라는 구성상 용어를 알고 있고 그 개념도 어느 정도 이해하고 있었다. 그리고 본인이 알고 있는 개념을 새로운 소설에 대입해 보려 하나 확신은 없었다. S16은 액자식 구성을 '한 이야기가 있고 이야기 속에서 이야기가 또 펼쳐지는' 것으로 이해하고 있었으며 <수난이대>가 그와 같은 구성을 취하고 있는 것이 아닌가 하고 추측하였다. S16은 모둠 이야기를 듣고 있던 교사에게 '아닌가? 맞아요?'라고 물으며 자신의 생각이 맞는지 확인하고자 하고 있다. S16은 기존의 개념을 소설 읽기에 투여하여 소설을 이해하고자 하고 있는데, 개념에 대한 이해가 완전하지 않아 적절한 연결에는 실패하고 있다.

수업 이후 별도의 면담에서 S16은 방과 후에 논술 학원에 다니고 있다고 말했다. 논술 학원에서는 주로 책을 읽고 토론을 하거나 글을 쓰기도 하고, 그 과정에서 국어 교과 지식을 학습하기도 한다고 하였다. S중학교의 국어 수업 중에는 '액자식 구성'을 다룬 바가 없으므로, S16의 지식은 사교육으로부터 온 것이다.

TR: 그러면 논술에서는 주로 어떤 식으로 수업을 해? 읽어 오라고 하고?
S16: 네. 맨 첨에 네 명 애들하고 했었는데, 선생님이 문제를 만들어 오셔요.

TR: 인물에 대해서? 이 사람이 왜 이런 행동을 했을까 이런 거?
S16: 인물의 성향이나 갈래, 전개, 발단 이런 거 파악하고, 복선이나, 그 안에 숨겨져 있는 시대적 상황이나 작가의 의도 같은 것에 대해 수업을 해 주세요.

- 1단계 1차 학생 면담 전사본-S16

복선이나 액자식 구성 등과 같은 소설의 형식에 대한 문학 지식이 실질적인 텍스트 감상 경험과 지속적으로 연계되지 않으면 도리어 텍스트 고유의 감상을 저해하게 될 수도 있을 것이다. 앞서 '액자 형식'에 대한 S16의 지식이 <수난이대>의 독해에 적절하게 활용되지 못했던 장면이 그러한 단초를 엿보게 한다.

그러나 S16의 이러한 사전 학습은 소설을 읽는 태도의 측면에서는 기여하는 바가 있었다. 특히 S16의 사교육은 소설 작품을 학생들이 잘 읽어내도록 하는 데에 방점을 두고 있어 소설에 대한 흥미와 관심을 지속적으로 불러일으키고 있었다.

TR: 도움이 좀 되겠네.
S16: 네, 국어시간에 아는 단편문학이나 비문학이 나오면 나 이거 읽었던 건데 너무 좋다 이러면서….
TR: 그러면 읽었던 게 나오면 또 읽어야 되는 게 지루해지진 않아?
S16: 저 근데 기억력이 안 좋으니까 다시 나오면 또 좋아요.

- 1단계 1차 학생 면담 전사본-S16

S16은 한 번 접했던 작품을 수업 시간에 다시 접하게 되면서 오히려 작품에 대한 호감도가 커지게 된다고 말하고 있다. 또한 자신의 수업 경험을 바탕으로 소설 경험이란 어떤 것인가에 대한 나름의 상(象)을 형성하고 있었다.

TR: 그러면, 수업시간에 소설을 배울 때 어떤 방식으로 하면 좋겠어?
S16: 제가 초등학교 때는 그냥 읽어서 잘 모르겠고…. 2학년 올라와서 독특

한 방법을 많이 했거든요. 근데 조금 뒤에 문제만 풀고 질문 만들거나 그림 그리거나 그렇게 하니까…. 소설 속에서 복선이나 좀 더 숨겨져 있는 뜻, 상징이나 그런 걸 좀 더 나누거나 해 봤으면 좋겠어요.

TR: 조금 더 깊이 들어가서 소설을 좀 해석을 하고 분석을 할 기회가 있으면 좋겠다?

S16: 네.

TR: 그러면 지난번에 수난이대 수업을 했었는데 이렇게 했으면 좋겠다, 다음에는… 이런 게 있다면? 지난번에 질문 만들기 수업을 했는데, 지금 조금 더 깊이 들어갔으면 하는 애길 했잖아? 그럼 만약에 그렇게 되려면 어떻게 수업을 해야 할까?

S16: 질문을 하나만 만드는 게 아니라 여러 종류로, 질문의 종류를 다양하게 해서 한 장은 그거에 대해서 만들어 보고 따로 분류를 해서 각각 유형별로 만들어서 발표하는 거….

TR: 질문들을 좀 더 세분화해서 유형별로 만들고, 그런 다음에 발표를 하자?

S16: 네. - 1단계 학생 면담 전사본-S16

S16은 사교육을 통해 소설을 정밀하게 읽는 훈련을 해 왔다. S16은 본 연구에서 수행한 수업에 대한 호감을 갖고 있으나 한편으로는 복선이나 상징, 숨겨진 의미 등을 좀 더 분석적으로 파고드는 수업이 필요하지 않은가 하는 의견을 갖고 있었다.

S16의 심미적 문식성은 아직 무르익지 않았으나 충분히 발전할 여지를 갖고 있다. S16은 소설 작품 읽기에 큰 호감을 갖고 있고, 심미적 소설 경험을 수행하는 일에 적극적이다. 그동안 학습했던 개인적 지평들이 체계적으로 작동하지는 않고 있으나 적절한 소설 경험이 계속해서 축적된다면 심미적 안목을 가지고 스스로 소설 문화를 향유할 수 있는 역량과 지향을 갖게 될 수 있으리라 판단된다.

그렇다면 S16의 심미적 문식성 신장에 공교육의 역할과 영향력은 어느 정도인 것일까? S16은 이후에 고등학교에 진학해서도 수업 속에서 소설 작품에 대한 흥미를 지속적으로 가지면서 그의 심미적 인식력이나 판단력, 기획력을 계속해서 신장시킬 수 있을 것인가? 그러려면 어떤 교

육적 고려가 필요할까?

S16의 사례는 소설 경험에 다층적 차원의 고려가 필요함을 보여 준다. S16은 수업을 통해 텍스트 향유를 넘어 향유의 질적 심화를 위한 능력을 갖출 수 있기를 기대하고 있다. 적절한 분석 도구의 제공은 S16이 이미 갖추고 있는 소설에 대한 향유 태도 위에 지속적이고 심층적인 심미적 문식성을 축적하도록 하는 데에 도움이 될 수 있을 것이다.

2) 학생 S24의 이야기: 고요히 소설과 대결하다

S24는 독서량이 많고 글쓰기나 그림 그리기를 좋아하는 학생이다. S24는 도서관에 즐겨 가며 판타지 소설부터 청소년 소설까지 다양한 분야의 책을 즐겨 읽는다.

S24는 수업 중에 자진해서 손을 들어 발표하거나 전체를 향해 던진 질문에 대해 스스로 답하는 일이 거의 없다. 모둠 토의에서도 S24는 적극적으로 말차례에 참여하지 않는다. 수업 중에 S24의 목소리를 듣기는 쉽지 않다. S24는 자신을 적극적으로 드러내지 않지만 고요히 눈을 빛내며 수업 활동에 진지하게 참여한다. 특히 개인별 글쓰기 활동에서 S24는 매번 자신의 관점이나 느낌을 풍부하게 담은 긴 글을 작성하였다.

> 소설을 읽고 나서 명선이와 마을 사람들, 주인공을 보니 폭력이 생각났다. 마을 사람들은 명선이를 금가락지라고만 생각하고, 주인공은 마을 사람과 명선이의 행동을 지켜만 보고, 집단 폭력 같다. 아니 마을 폭력인가? 그 꼴이 너무 읽기에 눈살이 찌푸려졌다. 물론 이 소설과 같은 상황이 되면 착하던 사람들도 눈이 뒤집혀 나쁜 짓을 할 수는 있지만, 나는 이런 상황을 겪어 본 적이 없어 소설의 내용이 크게 와 닿지 않았다. 그래도 명선이가 너무 불쌍하다. 정말 마구잡이로 써서 무슨 소리인지는 모르겠지만 이 소설은 전쟁으로 인해 황폐해진 인간의 인심에 관한 비판적 소설이 아닐까.
>
> - 2단계 <기억 속의 들꽃> 감상문-S24

위 글은 S24가 <기억 속의 들꽃>을 읽고 작성한 감상문이다. S24는 작가가 비판하려고 하는 바를 '전쟁에 의해 황폐해진 인간의 인심'이라고 정리하고 있다. 명선이가 뻔뻔한 행동을 하고 있다고 보고 명선이에 대한 부정적 평가를 내린 다른 학생들과 달리 S24는 명선이를 둘러싼 마을 사람들의 행동과 심리에 주목하고 있다는 점에서 내포작가의 의도에 보다 접근하고 있다. S24는 이어진 수업에서 다음과 같이 소설 이어쓰기 활동을 수행하였다.

강물에 누우런 것들이 퐁당퐁당 떨어졌다. 멍한 나머지 나는 그것들이 다 떨어진 후에도 우두커니 그 자리에 서 있었다. 멍한 정신을 부여잡고 나는 다시 다리의 콘크리트 부분으로 건너갔다. 어떤 정신으로 걸어갔는지 모르겠다. 그저 멍했다. 다시금 쥐바라숭꽃이, 명선이가 떠올랐다 사라졌다 머릿속에서 껌벅껌벅 거렸다. 생각들이 점멸했다 둥둥 떠올랐다. 한참의 시간이 흐른 후, 나는 그제서야 숨을 쉴 수 있었다. 어느새 해는 지고 하늘이 주황빛으로 물들어 있었다. 철근, 콘크리트, 부서진 다리 모두 노오란 햇빛을 받고 있었다. 왠지 해바라기, 아니 그 꽃이 철근 위로 노랗게 피어나는 듯했다.

집으로 돌아와서 나는 그 일을 잊어먹으려 했다. 아니 잊어 갔다. 그렇게 그 이후부터 나는 그 아이를 잊어갔다. 하지만 이따금씩 머릿속에서 피어나는 그 들꽃이, 바람개비처럼 맴돌다 피어났다 사라졌다 빙글빙글 돌았다. 그 기억 속의 들꽃이 피어날 때마다 나는 가벼운 현기증을 느꼈다. 이젠 잊다 잊다 그 애의 노오란 치마밖에 기억나지 않고, 얼굴조차 기억나지 않는데, 그 아이의 뒷모습과 떨어지던 꽃, 비행기의 폭음만은 너무나도 생생해 가끔씩 아직도 그 어린 시절로 돌아갈 듯이 발작하곤 했다. 정말 한심하게도, 하지만 시간이 약이라는 말이 있듯이 내 머릿속을 갉작갉작 갉아먹던 그 들꽃도 어느 샌가 시들었다. 나의 어린 날은 기억나지 않고, 전쟁마저 끝나고, 그리고 까맣게 무엇인가 잊어버리고 나는 서울로 상경했다. 북적북적한 사람들을 헤치고 꾸역꾸역 밀어내며 앞으로 걸어가던 중이었다. 아직 11월인데도 바람은 매서웠다. 차가운 칼바람이 살갗을 찢듯 불어오는 와중에도 사람들은 각자 꽁꽁 싸매고 거리를 돌아다녔다. 나도 옷을 단단히 여몄다. 이 시린 바람은 곧 있으면 더 추워지겠지, 걸음을 재촉했다. 사람들 사이를 지나가면서, 그리고 그 찰나였다. 그 찰나에 나는 노란 것을 보았다. 노란 치마에 힐긋 보이던 그 얼굴이 뇌리 속에 박혔다. 머릿속에서 팍 하고 나타난 들꽃이 노랗게 노랗게 피어났다. 기억 속의 들꽃이었다. 쥐바라숭꽃이었다.

- 2단계 <기억 속의 들꽃> 소설 부분 쓰기-S24

S24는 '나'가 명선이의 금반지를 발견하고 이를 강물에 떨어뜨리는 소설의 결말 이후를 상상하여 이어 쓰고 있다. S24는 소설 속의 빈자리를 상상력을 동원하여 명료하게 의미화하여 메꾸는 한편 작품의 문체나 분위기를 체화하여 서술하고 있다.

3단계 수업에서 S24는 <나이에 관한 고찰>을 읽고 다음과 같은 감상문을 제출하였다.

나는 <나이에 관한 고찰>을 읽었다.

내가 감명 깊게 읽었던 '유진과 유진'의 작가 이금이가 쓴 소설. 분명 참신하고 독특한 소재로 10대의 공감을 이끌어가는 내용이겠지 싶었다. 하지만 다 읽어보니 2% 무엇인가 부족했다. 무엇이 부족했을까?

나는 이 소설의 도입부를 보고 매우 신선한 소설이구나라고 생각했다. 마음 나이와 실제 나이. 꽤나 신선한 소재이다. 누군가 한 번쯤은 생각해봤을 수도 있고, 내 내용 같다며 공감할 수 있는 내용이다. 참신하다고 생각했다. 작가도 이런 생각을 해봤었을까? 하는 생각도 들었다.

단짝 친구 소은이 이야기도 괜찮았다. 누구나 공감할 수 있는 내용이었고, 한 번쯤은 일어날 수 있는 이야기니까.

읽으면서 주인공에게 관심이 별로 없는 주인공의 부모님이 조금 별로라고 생각하긴 했다. 주인공의 부모님은 주인공을 자유롭게 놀라고 하는 것 같은 의도의 행동을 하지만 내가 보기에는 방치라고밖에 생각이 들지 않았다. 과연 주인공과 많이 놀아준 적은 있을까? 그렇게 생각하니 주인공이 자신의 마음 나이를 그렇게 높게 잡은 것도 조금 이해가 갔다. 그래서 주인공이 조금 불쌍하게 느껴졌다.

어쩌면 주인공은 부모님이 어릴 때부터 놀아주지 않아 쥐나 별이 친구라고 상상해 왔는지도 모른다. 그래서 그걸 알아주는 소은이라는 단짝 친구가 더 소중했고, 소은이가 전학을 가고 '보통 아이'처럼 지내자 주인공 또한 보통 아이들 같아지고 싶다고 조바심 낸 걸 수도 있다. 그렇기 때문에 시골에서 도시로 올라온 거겠지. 그리고 도시의 학교에서 주인공은 첫사랑에 빠진다. 형준이라는 잘생기고 공부 잘하는 인기 많은 남학생에게. 그래서 형준이와 같은 학원에 다니고 형준이와 같은 반이 되려고 노력한다. 소은이와 비슷한 점이 생겨 다시 소은이와 친해지기도 한다. 이 부분을 보며 나는 '아, 나이답다'라고 생각했다. 다른 아이와 접점을 찾아 친해지려 하고 짝사랑도 해보는 게 주인공의 나이다우니까.

그러나 마지막 부분, 주인공의 눈에 학원 다니는 다른 아이들이 늙어 보이고, 형준이마저 늙어 보여 주인공이 마음나이에 대해 혼란을 겪는 부분. 14살, 온전한 나 자신의 모습으로 살고 싶다는 열망으로 계단을 내려가야 한다고 하는 그 부분을 보고 나는 뭔가 부족하다고 생각했다. 딱 처음 읽었을 때는 '뭐야, 뭔데?' 하는 생각밖에 들지 않았다. 14살, 나이답다는 게 뭔데? 주인공처럼 산이나 들에서 뛰어 노는 것? 그런 게 나이답다는 건가?

나는 나이답다는 것은 사람마다 주관적으로 다른 것이라 생각한다, 작가가 말하는 14살 나이답다는 것은 학원에 찌들지 않은 자신에 맞게 사는 것인지 모르나 전혀 내게는 공감이 가지 않았다. 순전히 그 어른의 시점에서 본 '나이답다'이기 때문이다.

작가의 생각이 나쁘다거나 잘못 되었다는 것은 아니지만 왠지 어쩔 수 없이 학원 다니고 공부하는 아이들은 그 나이답지 않다고 모두 부정하는 것 같아 기분이 나빴다. 그 나이답다는 걸 규정해 놓은 것 같다는 생각이 들었다. 이 소설을 읽는 다른 청소년들도 그런 생각을 하지 않을까? 마지막 부분이 2% 부족한 게 별로였다.

-3단계 <나이에 관한 고찰> 감상문-S24

<나이에 관한 고찰>은 사교육을 중심으로 한 과도한 학습 노동에 시달리는 아이들이 '마음 나이'로는 몹시 늙어 있다는 설정을 하고 있다. 텍스트의 초점화자인 '민서'는 사람들의 마음 나이를 들여다보며, 우리 시대의 청소년들이 제 나이답게 살아가지 못하고 있음을 인식하고 나이답게 사는 삶을 선택하고자 하는 인물이다. 내포작가는 '민서'를 통해 어떤 것이 나이다운 것인가에 대한 질문을 던지며, 질문에 대한 답을 '민서'가 학원 계단을 결연히 내려가는 결말 부분에서 드러내 보인다.

S24는 텍스트 속에 형상화된 내포작가의 의도에 대항하여 텍스트와 대결하며 자신의 해석을 만들어내고 있다. S24의 텍스트에 대한 핵심 질문은 '나이답다는 것'에 대한 의문이다. S24는 '14살, 나이답다는 게 뭔데? 주인공처럼 산이나 들에서 뛰어 노는 것? 그런 게 나이답다는 건가?'라는 질문을 통해 '제 나이답게 사는 법'에 대한 고정적 견해를 내포작가가 단언하고 있음을 포착하고, 이에 대해 비판적 결론을 내리고 있다. S24는 이를 '순전히 어른의 시점에서 본' 것이라 결론 내린다.

S24는 소설 작품에 대한 긍정적 지향을 가지고 있으며, 비판적이고 주체적인 안목으로 소설을 읽고자 한다는 점에서 심미적 문식성의 가능성을 풍부하게 갖고 있다. S24의 심미적 문식성은 자기만의 독서 경험을 축적하면서 축적되어 왔다. S24와 같은 학생들이 소설 수업 속에서 긍정적 영향력을 다른 이들에게 전파하며 자신의 심미적 경험 역시 심화시켜 가도록 하려면 어떤 교육적 고려가 필요할까?

S24는 고요하게 텍스트와 대결하는 학습자이다. S24의 경우에는 적극적으로 텍스트를 해석하고 전유할 수 있는 경험을 지속적으로 제공하는 수업 디자인이 유용할 것이다. 또한 S24가 수행한 글쓰기의 결과물들이 평가를 위한 자료로 국한되는 것이 아니라 다른 학생들과의 공유의 장 속에서 충분히 나누어진다면 S24 자신도 그에 따른 피드백을 통해 더욱 성장할 수 있을 것이며, 다른 학습자에게도 텍스트 해석의 동료 모델로서 의미 있게 다가갈 수 있을 것이다.

3) 학생 S20의 이야기: 여전히 머나먼 소설

S20은 명랑하고 활달한 학생이다. 친구들과의 관계가 좋고 교사에게도 언제나 호의적이다. 수업 태도는 대체로 적극적이고 모둠 활동에도 잘 참여한다. 국어 성적은 중위권 정도이고, 간혹 교사의 강의가 길어지거나 어려운 내용이 나오면 책상에 엎드릴 때도 있다. 감상문을 쓰도록 하면 몇 줄만 쓰고 말기도 한다. 로맨스 소설을 읽고, 학교 수업 외에는 그 외의 소설은 잘 읽지 않는다.

TR: 평소에 소설을 즐겨 읽는 편이야?
S20: 네. 로맨스.
TR: 아, 로맨스 소설. 그럼 이런 <기억속의 들꽃> 같은 소설은 많이 읽어보진 않았겠네.
S20: 학교에서 읽어보라 하면. -2단계 학생 면담 전사본-S20

S20은 수업에서 적극적으로 상호작용에 참여하는 편이지만 논리적인 근거를 제시하거나 긴 호흡의 글을 읽고 이를 분석하는 활동 등에는 취약하다. 다음은 S20의 사전 감상문이다.

> 내가 읽은 책은 <어린 왕자>이다. 이 책은 생텍쥐페리가 쓴 책이다. 내가 이 책을 보고 느낀 점은 처음 페이지가 7쪽인데 그 내용 중에 보아 뱀이 짐승을 씹지 않고 그냥 물자마자 바로 잡아삼켜버리는 내용과 그림이 나왔는데 그 그림은 이제 막 여섯 살이 된 꼬마 아이가 그린 그림이었다. 그 아이는 그 그림을 1호라고 정하고 나서 어른들께 보여주면서 "내 그림을 보고 무서운지 안 무서운지 알려주셔요."라고 물어보았는데 어른들은 아이가 그린 그림을 보고 "모자가 왜 무섭니?"라고 물어봐서 꼬마 아이는 다시 그림 2호를 그려 왔다. 그 그림은 보아 뱀이 잡아 삼킨 코끼리가 보아 뱀 뱃속에 있는 그림이었다. 어른들께 다시 보여드렸는데 말씀하시는 건 잔소리…. "그런 거 할 시간에 공부를 더해!"라고 하셨다. 나는 어린 왕자 책을 조금밖에 못 읽어서 내용이 부실하고 이상할 수도 있겠지만 첫 내용을 보고 아이의 환상을 깨는 말과 상처가 되는 말이 있어서 좀 마음이 안 좋았다.
>
> -사전 감상문-생텍쥐페리의 <어린 왕자>-S20

S20은 텍스트를 끝까지 읽지 못하였다. S20의 감상문은 어린 왕자의 앞부분 줄거리 서술에 국한되어 있다. S20에게는 텍스트를 일단 끝까지 읽는 경험이 축적되어야 하며, '마음이 안 좋았다'라는 서술이 구체적으로 어떤 것인지, 왜 그런 것인지를 설명할 수 있는 분석 능력이 요청된다.

다음은 S20이 3단계 수업 후 <나이에 관한 고찰>을 읽고 작성한 감상문이다.

> 내가 읽은 책의 제목은 <나이에 관한 고찰>이다. 나는 나이에 관한 고찰을 끝까지 읽지 못하여서 마지막 엔딩 부분을 읽지 못하였다. 그래서 줄거리를 잘 모른다는 점은 양해 부탁드립니다. 일단 제가 이걸 읽고 느낀 점은 이 책에 주인공은 민서라는 여자아이이고 민서의 유일한 친구는 소은이라는 여

자아이였다. 이 둘은 세상에 둘도 없는 친구였는데 갑작스럽게 친구 소은이가 서울로 이사를 가게 되어서 어쩔 수 없이 둘이 헤어지게 되었는데 이사 가기 전 민서와 소은이 둘이서 만나서 이사 가기 싫다는 소은이의 고민을 들어주고 그동안 있었던 일들을 얘기하고 있는데 그때 소은이가 울려고 하자 민서가 “너 이사 가서도 전화하면서 지내자.”라고 약속하고 그 다음 날에 소은이는 이사를 갔다. 소은이는 서울로 이사를 가서 처음으로 사랑에 맛을 본 것이다. 이것을 들은 민서는 잘해보라고 응원을 해주었고 어느덧 민서도 서울로 이사 가서 첫사랑의 맛을 보고 그 남자아이가 다니는 학원도 따라다녔다. 뒷부분은 제가 못 읽은 관계로 생략하겠습니다. 이 <나이에 관한 고찰>이란 책을 10대 청소년과 학부모님들이 공감할 수 있는 내용이므로 이 책을 추천하고 싶다.

-3단계 <나이에 관한 고찰> 감상문-S20

수업 중에 별도의 텍스트 읽기 시간을 주었음에도 불구하고 S20은 여전히 텍스트를 다 읽지 못하였다. S20의 감상문은 사전 감상문보다는 길어졌으나 사전 감상문과 마찬가지로 읽은 부분에 대한 줄거리의 서술로 일관하고 있다. S20은 자신의 심미적 경험을 글로 쓰는 데에 서툰 것일까, 혹은 심미적 경험을 수행하는 데에 실패한 것일까? 본 연구에서 수행한 수업이 S20의 심미적 문식성 신장에 도움이 되었을까?

앞서 살핀 S16이나 S24의 심미적 문식성은 본 연구의 수행 이전에 이미 그 기반이 어느 정도 갖추어져 있다고 볼 수 있다. 어찌 보면 S20과 같이 텍스트에 대한 심미적 경험의 수행 능력이 서툰 학생들에게 본 연구가 구안하고자 하는 소설 수업이 절실하게 필요할 것이다. S20을 위해 소설 수업은 어떤 경험을 제공해 주어야 하는 것일까?

한편 S20의 감상 활동은 모둠과의 협업을 통해서 점차 다듬어져가는 양상을 보이기도 하였다.

TR: 그 담에 질문을 만들어봤는데 질문을 만든 활동이 어땠는지, 도움이 좀 됐어?

S20: 도움이 됐어요.

TR: 어떤 점에서 그랬어?
S20: 제가 만든 질문은 무작정 만들었는데, 다른 애들 질문을 보니까 내용이 확실히 더 와 닿았어요.

-2단계 학생 면담 전사본-S20

S20은 자신의 질문이 깊은 생각 없이 만든 것이었던 반면 다른 친구들의 질문을 통해 내용을 더 잘 이해하게 되었다고 진술하였다. S20이 2단계에 만든 질문과 그에 대해 스스로 만든 답은 다음과 같다.

● 누나는 중간에 왜 노래를 뚝 그쳤을까?
- 저 멀리서 오토바이 소리가 들려서
● 아주머니는 왜 금반지를 보고 아이를 대하는 태도가 바뀌었을까?
- 돈이 되니까 -2단계 1차시 활동지-S20

S20의 질문은 소설 전반의 이해를 돕는 것이라기보다는 즉각적인 답변이 가능한 주변적 질문이거나, 본인에게 절실하게 궁금한 것이 아닌 질문이다. S20은 이를 '무작정 만든 질문'이라 표현하고 있다. S20은 모둠 토의 과정에서 모둠원들과의 공유 과정을 통해 해석의 방법이나 텍스트 자체에 대한 이해에 도움을 얻게 되었음을 토로하고 있다.

그러나 S20의 깨달음은 아직 본격적으로 심미적 문식성의 신장으로 이어지지 않고 있다. 3단계의 모둠 토의에서 S20은 적극적으로 토의에 참여하기보다는 다른 모둠원의 답변을 받아 그대로 이야기하고 있다.

S24: 주인공 민서가 생각하는 마음 나이보다 늙게 보인다는 것. 공부에 너무 지쳐서.
S20: 공부에 지친 나의 모습이 미워서. 공부에 지쳐서 늙어 보이게 됐다.

-3단계 <나이에 관한 고찰> 모둠 토의 전사본-S20

S20은 다른 모둠원들과의 소통 과정에서 모둠 안에서 소설에 대한 이야기를 나누는 것이 의미가 있다는 의의를 알게 되었다. 이것은 S20의

심미적 문식성 형성의 시작점이 될 것이다. 이후의 수업 경험 및 개인적인 소설 경험들 속에서 이 깨달음이 어떻게 더 성장해 나갈 수 있을지에 대해서는 여전히 미완과 결핍의 영역을 남겨두고 있다.

여전히 S20에게 소설은 머나 멀다. 모든 S20들이 소설 향유자가 될 필요는 없을 것이다. 다만 S20들이 원한다면 그 기회가 언제든 열릴 수 있도록, S20이 언제든 열 수 있는 심미적 경험의 자리가 수업 속에 펼쳐질 수 있도록 하는 것이 본 연구자의 목표이자 수업에 대한 기대이다.

4) 교사 연구자 TR의 이야기: 한 소설 향유자의 수업을 향한 기대와 좌절의 이야기

TR은 소설 읽기를 즐겨하는 소설 향유자이다. 또한 TR은 자신이 가르치는 학생들 역시 자신이 느끼는 소설에 대한 감동과 울림을 함께 맛볼 수 있게 되기를 바라는 문학 교사이기도 하다. TR은 문학 작품의 매력을 학생들에게 전해주는 교사가 되고 싶었으며 여전히 그러한 기대를 품고 있다.

그런데 그 로망을 실현하는 일은 쉽지 않았다. 학생들 가운데는 교실 안팎에서 자기만의 소설 읽기를 수행해 가는 소설 향유자가 존재하고 있었다. 하지만 대부분의 학생들은 소설을 즐겨하지 않았으며, 미디어의 영향으로 영화나 예능, 웹툰, 1인 미디어 등에 큰 호감을 보였다. 학생들은 소설을 주로 수업 시간에 학습 자료로 접하였으며, 개인적 독서를 능동적으로 수행하지 않았다.

그럼에도 여전히 학생들은 서사-이야기를 즐겨 보았는데, 특히 로맨스, 판타지, 팬픽, 빙의 글, 웹 소설, 웹 드라마, 웹툰 등 대중 서사나 디지털 미디어 속의 서사에 대한 향유층이 두터웠다.

TR은 학생들이 향유하는 당대의 문화 역시 나름의 의미와 가능성이 있다고 보았다. 또 한편으로 TR은 학생들이 다양한 장르의 서사 장르를

비판적인 안목과 창조 능력을 가지고 주도적으로 향유할 수 있게 되기를 기대하고 있다. TR이 본 연구에서 '심미적 문식성'에 주목한 것은 그런 이유에서였다.

TR의 문제의식은 학습자들이 소설 텍스트에 대해 심미적 경험을 수행하는 능력을 갖추고 이를 수업 이후에도 지속적인 역량으로 발휘할 수 있는 심미적 문식성으로 체화할 수 있어야 한다는 것이었다. 특히 TR은 변화하는 매체 환경 속에서 소설 장르의 변천상에 따라 학습자에게 필요한 소설 향유 역량도 달라져야 한다고 판단하였다.

그런데 TR이 수행한 수업은 그러한 기대에 얼마나 근접한 것일까? 학습자는 이 수업이 끝난 이후에 TR의 기대처럼 새로운 시대와 장르 속에서 주체적인 향유자로서 자기만의 안목을 가지고 타자와의 미적 담론장에 적극적으로 참여하며 자기와 세계를 미적, 윤리적, 정치적으로 변화시켜 갈 수 있을 것인가?

TR이 수업을 수행하는 과정에서 계속해서 떠올렸던 질문은 다음과 같은 것이었다.

- 소설 교실에서는 어떤 일이 일어나야 하고 일어날 수 있는가?
- 소설 교실은 소설 교실 너머로 나아갈 수 있는가?

TR은 매 수업이 끝날 때마다 '이 수업은 학습자의 심미적 문식성을 신장시켜 주었는가?' 하는 질문을 던지며 수업 과정을 복기하였다. TR은 학습자의 긍정적 소설 경험이 축적된다면 그로부터 심미적 문식성이 신장되어 갈 것이라는 전제를 가지고 있었다. 심미적 경험들의 축적을 통해 학생들이 자신의 심미안을 갖고 자기 삶의 텍스트를 스스로 선정하고, 미적 판정을 내리며, 향유하고, 자기 삶의 텍스트를 새로 쓰는 데에까지 나갈 수 있기를 기대하고 있다.

<수난이대>를 주요 텍스트로 한 첫 번째 소설 경험에서 TR은 학생들

이 작품을 자신의 삶과 '연루'시키도록 하는 일에 주력하였다. 학생들은 소설 속으로 걸어 들어가 소설 속의 장면을 그리고, 인물의 마음 안으로 들어가 볼 것을 요구받았다. 또한 '왜 그럴까'라는 질문을 던지고, 질문의 답을 스스로 혹은 동료, 교사와 탐구하며 찾아보았다.

두 번째 소설 경험에서 학생들은 좀 더 분석적으로 소설의 형식이나 장치, 맥락에 대해 질문을 던져볼 것을 요구받았다. 학생들은 여러 질문들 가운데서 '더 핵심적인 질문'을 고르고, 서로의 생각을 공유하며 다듬어 갔다.

세 번째 소설 경험에서 학생들은 교육 정전이 아닌 최근의 청소년 소설 읽기를 수행하였다. 학생들은 자신의 경험이나 가치를 텍스트와 마주세우며 텍스트에 대한 적극적인 해석을 수행하였다. 두 번째 소설 경험에 비해 전반적으로 소설 담론이나 형식적 측면에서의 접근은 축소된 반면 인물의 삶 속으로 몰입하는 '연루'의 지향성이 강렬해졌다.

그렇다면, 그래서 TR의 수업은 학생들의 심미적 문식성을 신장하였는가? 과연 이 수업은 학생들이 텍스트를 심미적으로 경험하도록 하는 데에 이른 것일까? 학생들은 TR과의 수업을 마친 후 지적, 정서적, 윤리적, 사회적으로 이전보다 더 깊이 자신과 세계를 응시하고 성찰적 깨달음을 얻는 '미적 인간'으로 성장해 갈 것인가? 학생들은 소설 교육을 통해 타자와 만나 그들과 공유의 장을 만들고 이를 통해 자기 자신 속의 타자를 발견하고 가꾸어가는 '타자로서의 자기 자신'이 될 수 있을 것인가?

TR의 동료 교사와 동료 연구자들은 TR의 수업에 대한 기대와 좌절을 함께 성찰하며 장점과 미흡한 지점을 짚어 주었다. 다른 이의 눈은 TR과 동일한 지점을 응시하기도 하고, 현상의 이면을 보도록 이끌어 주기도 하였다. 논의가 거듭되어 갈수록 TR은 자신의 수업에서 부족한 부분이 무엇인지 스스로 알게 되었고, 더 겸허해졌다. 일상의 수업들이 이러한 소설 교육 경험으로 구조화된다면, 소설 교실들의 결은 한층 더 깊어

질 것이다.

한편으로 TR은 학교 교육이 학습자의 심미적 경험을 완전하게 채워줄 수 없고 그래서도 안 된다고 생각한다. 공식적인 교육이, 교사가 다 줄 수 없는 빈틈을 메워가는 것이 학습자 자신의 과제이고, 학습자에게 그 과제를 수행할 힘을 주는 일이 '심미적 문식성'을 기르는 일일 것이다.

소설 향유자로서 소설 향유자를 기르고자 하는 TR의 기대는 무수한 좌절과 실패를 겪어가며 오늘도 여전히 모색의 도정에 있다. 변화하는 시대 속에서 교육의 위상도 교사의 역할도 변화하기를 요청받고 있다. 오늘의 소설 교실에서 만난 미래의 시민과 어떤 배움을 함께 도모할 것인가? TR은 오늘도 기대를 품고 또 좌절하며 학생이라는 타자와 만나 만들어갈 소설 교육 경험을 기다리고 있다.

Ⅴ. 심미적 문식성 신장을 위한 소설 교육의 구도

이 장에서는 앞에서의 논의들을 바탕으로 하여 심미적 문식성 신장을 위한 소설 교육의 구도를 제안하고자 한다. 먼저 심미적 문식성 신장을 위한 소설 교육의 전제를 살피고, 심미적 문식성 신장의 소설 교육 목표 및 이에 도달하기 위한 구체적인 소설 교육 방안을 제안하였다.

1. 심미적 문식성 신장을 위한 소설 교육의 전제

학습자의 학습 경험은 명시적 수업 활동을 통해서만 이루어지지 않는다. 학습자를 둘러싼 다양한 맥락이 학습에 매우 중요한 영향을 끼치게 된다. 맥락은 명시적으로 드러나지 않으나 학습자의 경험의 틀을 결정짓는 중요한 역할을 한다.[194] 국어교육에서 '맥락'의 개념은 대체로 텍스트를 이해하기 위한 배경지식 또는 상황 맥락의 의미로 한정되어 사용되고 있다. 본 연구에서 맥락은 보다 넓은 의미로, 교수·학습의 과정 및 교수·학습 주체를 둘러싼 환경 요인 및 구조 등을 포괄하여 가리킨다.[195] 본 연구에서는 심미적 경험으로서의 소설 교육을 위해 필요한 거시적·미시적 맥락을 개괄해 보고자 한다.

---

194) 듀이는 경험을 주체와 세계와의 상호작용으로 보고 있는데, 이때 주체가 만나는 세계에는 초점화된 대상과 함께 주체와 세계를 둘러싼 다양한 맥락적 요인들이 모두 포함된다.(J. Dewey, *Art as Experience*, 『경험으로서 예술』 1, 박철홍 역, 나남, 2016, p.50.) 본 연구에서는 주체를 둘러싼 세계의 구조 및 영향 요인들을 '맥락'으로 규정한다.

195) 최인자는 문학 수업에 작용하는 맥락을 거시적·미시적 맥락으로 나누고 거시적 맥락으로 사회 문화적 요인, 학교 전체의 일정, 교육 정책, 제도 등을, 미시적 맥락으로 교실 환경, 교사와 학습자의 사회적 관계, 수업에 대한 인식과 태도 등을 제시한 바 있다. 이는 학습자의 의미 구성이 사회적 맥락과 깊이 연관을 맺는다는 사회구성주의적 관점에 기반한 것이다. 이 연구 역시 문학 교육에서의 맥락을 중요한 학습 요인으로 보고자 한다. 최인자, 「서사적 대화를 활용한 문학 토의 수업 연구」, 『국어교육학연구』 29, 국어교육학회, 2007, p.285.

1) 교육적·사회적 거시 맥락의 변환

문학 교육에서 심미적 경험이 중핵을 이룬다는 점에는 문학교육 연구자들의 동의와 공감이 있어 왔다. 그럼에도 심미적 경험의 교육이 제대로 이루어지지 못했던 것은 심미적 경험이 갖는 불확정성에 기인한 바가 크다. 심미적 경험이 구체적으로 어떤 것인지에 대한 명료한 개념 설정이 어렵고, 하나의 텍스트가 불러일으키는 심미적 경험은 각각의 독자가 가진 경험의 지평에 따라 다양한 양상으로 나타날 수 있다. 이로 인해 교육적으로 예측된 경로와 결과를 설계하는 지점에서 어려움에 부딪치게 된다.

또한 그간 우리 교육의 구도 안에서 심미적 경험으로서의 소설 교육에 대한 사유가 심화되지 못했던 데에는 입시를 중심으로 교육의 과정과 결과를 정련해 온 사회적 맥락들이 크게 작용하였다. 교육의 결과는 선발을 위한 자료로 쓰여야 하므로 객관적이고 양화 가능한 방식으로 평가가 수행되어야 했고, 측정을 위한 자료로서 문학의 내용이 지식화하여 존재해야 했다. 작품에 대한 심미적 독서에 도움을 주지 못하는 공허한 신비평적 접근이 비판되면서도 여전히 국어교육의 주요 내용으로 자리 잡아 온 데에는 이러한 정황들이 존재하였다. 질에 대한 응시, 모호함의 향유, 내면성, 감동이나 울림, 새로운 상상력과 시선의 변이 등과 같은 심미적 경험의 속성들은 공교육의 구도 속에서 차순위로 밀리거나 배제되는 경우가 많았다. 그럼에도 소설 교육에서 심미적 경험이 중핵적 역할을 담당해야 한다면, 난제에 도전하며 그 과정에서 불확정성을 견디며 암중모색해 나가는 도전과 모험을 피할 수는 없을 것이다.

그러므로 소설 교실의 변화를 위해서는 교육을 둘러싼 외부 맥락 역시 함께 변화되어야 한다. 교육·문화·사회 등 거시 맥락에 대한 문제 제기와 변화에의 노력이 함께 이루어져야 할 것이다.

2) 교육과정 목표 및 체계의 변환

향유의 심미적 경험을 소설 교실에서 구체화하기 위해서는 교육과정 구조의 변화가 함께 이행되어야 한다. 2015 교육과정에서 주목하고 있는 핵심 역량의 주요 기조가 문학능력의 실질적인 신장에 있다고 한다면, 소설 교육에서 가장 핵심적인 작품의 향유와 몰입 경험이 구체화되도록 하는 교육과정의 개선이 절실하다. 교육과정의 개선은 텍스트의 제시 방식을 바꾸는 데에까지 이르러야 한다. 성취기준 중심의 교과서는 텍스트의 일부만을 제시하고 성취기준에 비추어 텍스트의 단면만을 맛볼 수 있게 하는 경우가 빈번하다. 텍스트는 그 자체로 주목되기보다 성취기준을 습득하기 위한 자료로 활용되며, 충분히 향유되지 못하고 소비된다. 성취기준 중심의 현 구도에서 '서술자의 특성'을 배우기 위해 <사랑 손님과 어머니>를 읽고, '풍자'를 이해하기 위해 <치숙>을 배우지만 텍스트 자체에 몰입하고 그러한 구조적 특성과 텍스트의 주제가 어떻게 상호작용하는지에 대해 탐색하는 데에까지 이르지 못하는 경우가 종종 발생하게 된다.

또한 텍스트를 전체적으로 향유하는 경험을 줄 수 있도록 전체 텍스트를 싣는 방향으로의 변화가 필요하다. 중장편 텍스트의 경우 교과서에 싣기가 현실적으로 어려울 수 있다면, 교사가 교육과정 재구성을 통해 온전한 작품의 향유 경험을 할 수 있도록 고려한다.

3) 교육과정 및 수업 실행 맥락의 변환

교육과정 및 수업 실행 맥락의 차원에서 심미적 경험으로서의 소설 교육을 위해서는 학습자의 반응을 충분히 존중하며 공동의 타당한 해석을 향해 갈 수 있는 평가 시스템의 구축과 운용이 요청되며, 학습자 하나하

나를 주체로 인정하는 수업 문화의 변환 및 학습자 상호간의 존중과 환대의 문화 등 수업 속 민주주의의 체화 등이 또한 필요하다.

2015 개정 교육과정에서는 '한 학기 한 권 책 읽기'가 성취기준으로 제시되고, 성취기준과는 별도로 전 학년 교과서에 구현되도록 권장되고 있다.[196] 이는 문학 교육을 포함하여 읽기 교육에서 텍스트 경험을 중시하고자 하는 의도의 일환이라 판단된다. 그러나 기존 성취기준 및 교과서 중심의 국어 교육이 관성적으로 이어진다면 여러 현실적 어려움과 만나게 될 것이다. 소설 교실의 의미 있는 변화를 이루기 위해서는 교과서가 참고 자료로서 작동하며, 교사의 교재 선택에 대한 재량권이 강화되어야 한다.

아울러 교육과정 재구성 및 교재 구성에 관한 교사 역량의 함양, 문학 향유 문화의 질적 변환, 평가 목적과 방식의 변화 등 맥락상의 변화가 함께 이루어져야 할 것이다.

기존의 소설 교육은 이론적 논의와는 별개의 논리로 작동하면서 정답을 향한 단일한 여정의 모양새를 띠어 왔다. 그 여정의 끝에는 어떤 소설이든 객관적으로 합의 가능한 해석이 존재해야 한다는 강박관념이 존재했다. 입시제도라는 한국 교육의 특수한 맥락은, 잘 다듬어진 교육과정이나 좋은 제재, 교사의 주의 깊은 수업 구안 등으로도 넘어서기 어려운 장애물로 존재해 왔다. 소설 교실에서 소설에 대한 모든 해석은 절대적으로 가치 부여될 수 있으며, 객관적으로 수치화될 수 있다고 가정된다. 그래야만 평가의 자료가 될 수 있기 때문이다. 수능 시험을 필두로 하여 EBS와 학교 평가, 모의고사 등이 촘촘하게 작동하며 문학 작품의 해석을 절대화하고 고정화하는 데에 기여하고 있다.

그런데 소설은 애매한 것을 명징하게 만들기도 하지만, 그보다 더 자주 명징한 것을 애매한 것으로 변환시킨다. 당연해 보이는 지점을 판단 중지를 통해 응시하면서 당연하지 않은 것으로 만들어내는 것이 그간 우

196) 교육부(2015),『국어과 교육과정』, 교육부 고시 제2015-74호.

리가 ‘좋은 소설’이라고 평해 왔던 작품들이 해 왔던 역할이었다. 어떤 옳음이 꼭 옳음이 아닐 수도 있다는 것, 어떤 악이 꼭 악이 아닐 수도 있다는 것, 인간의 내면이 매우 깊고 깊음을 아는 것, 타인과 나의 경계가 그리 뚜렷하지 않음을 아는 것, 타인에게로 나아가거나 타인을 나의 영역에 받아들이는 것. 소설 교육이 소설을 통해 학생들과 나누고자 하는 것은 이러한 불확정성 사이에 숨겨진 인간과 삶에 대한 진실 혹은 그것에의 추구이다.

그렇다면 소설 교육은 어떻게 하면 입시를 위한 교육으로부터 벗어나 타자를 깊이 있게 만나며 성찰하는 소설 교육으로 본연의 장르적 특성을 교육적으로 현현할 수 있을 것인가에 대한 논의가 필요하다. 모두가 인지해 왔으나 아무도 선뜻 풀지 못해 온 난제임은 분명하다. 무엇보다도 특정한 교육용 정전 텍스트들을 대상으로 정해진 해답을 정해진 방식으로 배우는 소설 교육에 대한 전면적인 재고찰이 필요하나, 이는 교실에 한정된 문제가 아니라 교실 밖, 더 나아가 학교 밖의 맥락들을 함께 풀어나가야만 해결될 수 있다. 그 첫 시작은 문제의식을 갖고 현실을 성찰하는 것이다. 가장 중요한 쟁점은 평가의 방식 혹은 평가를 왜 하는가를 향한 철학적 전환에 두어져야 할 것이다. 이는 근대를 넘어선 새로운 시대적 윤리의 요청이라는 사회적 과제와 밀접하게 연관을 맺는다.

2. 심미적 문식성 신장을 위한 소설 교육 방안

이 장에서는 소설 교육에서의 심미적 문식성 신장 방안을 제안하고자 하였다. 미적 향유 속에서 윤리와 진리의 탐색으로 나아가는 미적 인간의 형성은 자연 상태에서 필연적으로 이루어지는 것이 아니라 치열한 모색을 통해 얻어진다. 교육은 학습자가 심미적 경험을 충실하게 할 수 있

도록 돕는 것이며, 이 연구에서 규명하고자 하는 것은 어떻게 학습자가 심미적 경험을 수행하는 힘인 심미적 문식성을 획득할 수 있도록 하는가에 대한 구체적 교육의 구도이다.[197]

앞 장에서 규명한 심미적 문식성의 구조에 따라 '텍스트 질성에 대한 주체적 향유 능력 신장', '텍스트에 대한 종합적 탐색 능력 신장', '타자 경험을 통한 미적 공통감각 형성 능력 신장', '지평 변환의 가능성 추구 능력 신장'을 목표로 설정하고, 각각의 목표를 위한 구체적 방안을 제시하였다.

1) 텍스트 질성에 대한 주체적 향유 능력 신장

텍스트와의 만남에서 가장 핵심적인 것은 텍스트의 '질'을 감각하는 것이다. 소설 수업은 학습자들이 텍스트와 온전히 만나 작품의 '질'을 스스로 경험하도록 하는 데에 초점을 두어야 한다. 학습자들이 어떻게 텍스트의 질성에 주목하도록 하는가가 심미적 소설 읽기 수업에서 가장 핵심적인 부분이다. 이는 문학교육의 중요한 지향이면서, 현실적 실행의 장면에서 종종 누락된 지점이기도 하였다. 본 연구는 이러한 측면에 대한 제고 및 교육적 재정립을 제안하였다.

이를 구체화하기 위해 이 연구에서는 텍스트의 질을 신체적으로 감각하기, 텍스트에 대한 반응을 다양하게 표현하기, 반응을 동료 학습자와 공유하기 등을 제안하고자 한다.

197) 이와 관련하여 졸고 「시민 교육으로서의 소설 교육- 아르케 없음의 아르케를 향하여」(『문학교육학』 54, 한국문학교육학회, 2017, pp.71-104)에서 '심미에서 윤리로-향유의 소설 교육'이라는 절을 통해 심미적 경험과 윤리적 가치 간의 경로를 탐색한 바 있다. 본 논문에서는 이 논의를 심미적 소설 교육의 관점에서 상세화하고자 하였다.

<표 21> 텍스트 질성에 대한 주체적 향유 능력 신장 방안

구분	내 용
수업 활동 차원	• **텍스트의 질을 신체적으로 감각하기** - 공동 묵독을 통한 텍스트 읽기 - 낭독을 통한 텍스트의 신체적 감각화
	• **텍스트에 대한 반응 표현하기** - 반응에 대한 자유글쓰기 - 인상 깊은 부분 쓰고 재구성하기 - 그림으로 감상 표현하기 - 복합 매체 감각의 활용을 통한 반응 표현하기
	• **동료 학습자와 반응 공유하기** - 반응의 표현과 응답 - 공동의 반응 형성

(1) 텍스트의 질을 신체적으로 감각하기

이제까지 소설 텍스트 읽기의 단계는 개인적인 영역으로 치부되어 수업 속에서 잘 다루어지지 않았다. 학습자들은 텍스트를 스스로 읽도록 요구되었으나, 실제로는 이 단계가 누락되거나 축약되는 경우가 많았다. 많은 문학 수업에서 학습자들의 읽기는 교과서에 실린 소설 텍스트의 일부만을 일별하는 단편적인 것이거나, 교사의 안내에 따라 분석적인 방식으로 텍스트와 접하는 왜곡된 것이었다. 본 연구에서는 학습자가 텍스트의 결을 향유하는 첫 단계가 심미적 경험의 핵심이라 보고, 학습자가 텍스트의 질감을 감각적, 신체적으로 접근하도록 하는 방안을 제안하고자 한다.

메를로 퐁티는 세계에 대한 지식이 '신체'의 경험을 통해 만들어진다고 보았다.[198] 그는 세계에 대해 우리가 가지는 관계를 '신체'를 중심으로

198) M. Ponty, *Phénoménologie de la perception*, 『지각의 현상학』, 류의근 역, 문학과 지성사, 2002.

설명하고자 하였다. 미적 체험은 개념의 중개를 거치지 않고 현상을 직관하는 것이다. 메를로 퐁티는 이 과정에서 신체의 감각이 매우 중요한 역할을 한다고 보았다. 신체를 통해 우리는 세계와 소통하게 된다. 손을 내밀어 책상에 닿는다면, 그것이 나 자신과 세계가 만나는 지점이며, 그 손을 뻗어 책상에 닿도록 한 행동이 나와 세계를 만나게 하는 소통으로 이어지는 것이다.

신체적 감각을 통한 심미적 경험의 구체적인 방안으로는 수업 시간을 할애하여 구성원들이 함께 참여하는 묵독의 시간을 갖기, 텍스트를 낭독하도록 하며 신체의 감각을 활성화하기 등이 있을 수 있다.

묵독은 혼자 하는 것일 수도, 함께 하는 것일 수도 있다. 독서에 능숙한 독자에게는 묵독이 일상적일 것이나 그렇지 못한 독자에게는 수업 중의 묵독 체험이 유일한 독서 경험일 수 있다. 고요한 가운데 함께 텍스트를 읽는 순간은 그 자체로 심미적이고 감각적인 신체 경험이 되어 학습자의 읽기 능력 신장에 도움을 준다. 이는 텍스트의 감지를 위한 응시하기의 단계를 구현하기 위한 것이다. 텍스트는 종이와 활자로, 혹은 디지털 텍스트로 구현되어 독자 앞에 실물의 현상으로 존재한다. 물질적으로 구현된 텍스트를 독자가 직접 시각과 촉각으로 대면하는 단계는 당연한 것이라 생각되어 텍스트 향유의 수업에서 종종 생략되는데, 이 단계를 제대로 수행하지 못하거나 성긴 방식으로 수행하는 경우 텍스트의 향유가 제대로 이루어질 수 없다.[199]

소설 텍스트의 낭독 역시 효과적인 심미적 경험의 방안이다. 학습자들은 낭독이라는 신체적 경험을 통해 텍스트를 감각적으로 느끼게 되고,

---

199) 김정우는 시선 추적 장치를 활용해 학습자가 시 읽기를 할 때 눈동자가 어떻게 움직이는가를 분석하며 학습자별 맞춤형 문학교육의 가능성을 탐색한 바 있다. 이 연구는 학습자가 텍스트의 언어와 물리적으로 만나는 응시의 시간과 시선의 경로를 과학기술의 도움을 얻어 분석하고 이를 통해 학습자의 시 해석 능력을 유추하고자 하고 있다. 이는 문학 교육의 핵심이 학습자의 텍스트 응시로부터 비롯됨을 뒤집어 보여주고 있는 것이다. 김정우, 「과학 기술 문명의 발전과 문학교육의 대응: 시선추적장치를 통해 본 지능정보사회 시 교육의 한 가능성」, 『문학교육학』 53, 한국문학교육학회, 2016, pp.77-120.

텍스트의 질성에 주목할 수 있다. 이러한 과정에서 자연스럽게 정서적, 인지적 감상을 나누게 된다. 시 교육의 장면에서는 낭독이 일반화되어 있으나 소설 수업에서는 낭독 활동이 흔하지 않다. 이는 소요되는 시간의 문제, 활동 구안의 어려움 때문인데, 인상 깊은 부분을 골라 낭독하기, 장편소설 릴레이 읽기 프로젝트 구현 등 다양한 방식으로 소설의 낭독 활동이 가능하며, 이는 소설 텍스트의 질감을 학습자들이 직접 만나도록 하는 데 매우 효과적이다.[200]

이반 일리치는 읽기 문화 이전에 독서의 문화가 낭독의 문화 그 자체였음을 말한다.[201] 일리치는 중세 수도승들의 읽기 방식에 주목하며 육체적이고 감각적인 읽기의 가능성을 다시금 일깨운다.

> 소리 나는 페이지는 움직이는 입과 혀의 울림으로 메아리친다. 읽는 사람의 귀는 주의를 기울이며 입이 내는 소리를 포착하려고 노력한다. 이런 식으로 연속되는 문자들은 바로 신체 운동으로 번역되어 신경 충동의 패턴을 만든다. 행은 읽는 사람의 입이 포착하고 자신의 귀를 위해 소리를 내는 사운드 트랙이다. 페이지는 읽기에 의해 말 그대로 체현되고, 육화된다.[202]

일리치의 논의는 텍스트를 건조한 탐색의 대상으로 삼는 현대의 읽기 문화 이전에 텍스트 사이를 거닐며 풍요로운 향유의 경험을 갖는 텍스트 읽기 문화가 있었음을 일깨운다. 특히 일리치는 낭독의 읽기가 가진 장점에 주목할 필요가 있음을 이야기한다. 이러한 제안은 디지털 시대의 도래에 따른 텍스트의 위상 변화 속에서 새로운 읽기의 방식을 도모하는 단초가 될 수 있다.

---

200) 강원도 S중에서는 장편소설 낭독회, 길 위의 소설 낭독 프로그램 등을 운영하며 미적 향유의 소설 경험을 구체화하고 있다. 전북 교육청, 『2016 삶을 가꾸는 독서교육』, 2016.

201) Ivan Illich, *In the Vineyard of the Text: A Commentary to Hugh's Didascalicon,* 『텍스트의 포도밭』, 정영목 역, 현암사, 2016.

202) Ivan Illich, 앞의 책, 83쪽.

(2) 텍스트에 대한 반응을 다양하게 표현하기

다음으로 학습자들은 텍스트에 대한 반응을 다양하게 표현함으로써 텍스트와의 심미적 만남을 활성화하게 된다. '반응(response)'은 학습자가 텍스트와 심미적 거래를 하면서 환기(evocation)한 내용을 구조화한 것을 말한다.[203] 로젠블렛은 문학 교육의 초점이 텍스트에 대한 지식이나 텍스트 자체가 아니라 텍스트와 학습자와의 거래 과정에서 생겨나는 학습자의 반응에 있어야 한다고 보았다. 로젠블렛의 반응 개념은 독자가 독서 과정에서 경험하는 인지적, 정서적 측면들을 모두 아우르는 것으로 본 연구에서 사용하는 '심미적 경험'과 유사한 포괄적 개념으로 사용된다. 다만 '반응'의 개념이 개별 학습자에 주목하면서도 궁극적으로 문학 텍스트의 적절한 이해에 중점을 두고 있다면, 본 연구에서의 '심미적 경험'은 문학 교육을 통한 학습자의 실천적, 실존적 변환에 무게 중심을 두고 있다는 점에서 보다 학습자의 맥락으로 확장된 개념이라 하겠다.

문학수업에서 문학의 심미적 경험은 몰입(involvement)을 통해 이루어진다. 학생들이 개방적인 상태에서 텍스트와 마주하여 몰입하지 않으면 텍스트는 학습자에게 아무 의미를 갖지 못한다.[204] 일단 학습자들이 자신들의 삶의 경험 및 가치관, 배경 지식 등으로 형성된 개인적 지평에 기초하여 텍스트에 개인적으로 연계(engagement)되면 학습자는 문학을 즐길 수 있게 된다. 문학 지식의 제공이나 텍스트에 대한 분석적 접근 역시 몰입의 태도 후에 비로소 의미를 가질 수 있게 된다. 그러므로 학습자의 반응에 주목하는 것은 심미적 경험의 핵심적 요소이다. 학습자는 자신의 반응을 자유롭게 제시함으로써 텍스트에 몰입하고 연계된다.

반응 일지 쓰기, 독서 일지, 대화 일지 쓰기 등 반응에 대한 자유 글쓰

---

203) L. M. Rosenblatt, *The Literary Transaction: Evocation and Response, Theory Into Practice* 21(4), Ohio State' Univ., 1982, pp.258-277.

204) 경규진, 「문학교육을 위한 반응 중심 접근법의 가정 및 원리」, 『국어교육』, 한국어교육학회, 1995, pp.1-23.

기는 학습자의 텍스트 경험을 촉진하는 주요한 방법이다.[205] 반응 글쓰기에서는 통일성을 갖춘 완결된 해석 에세이가 아니라 학습자의 개인적 경험이나 주관적 감상 등을 반영한 자유로운 글쓰기를 제시하여 학습자가 편안하고 허용적으로 활동할 수 있도록 한다.

자유 글쓰기 외에도 다양한 표현의 과정은 그 자체가 반응의 형성 과정이며, 반응을 촉진하는 과정이다.[206] 그림으로 감상을 표현하기는 텍스트에 대한 이해를 심화하고 텍스트 속 장면을 감각으로 형상화하도록 돕는 활동으로, 현장 수업에서 적극적으로 활용되어 온 방식이다. 학습자들은 언어 텍스트를 이미지로 바꾸는 과정에서 이해를 심화하고 다각화한다. 반응의 표현은 연극을 활용하거나 디지털 매체를 활용하는 등 다른 장르나 매체로 변용하는 방식으로 다양하게 이루어질 수 있다.

(3) 동료 학습자와 반응 공유하기

텍스트의 향유는 동료 학습자와 반응을 공유하면서 더욱 구체화되며 풍요로워진다. 학습자는 자신이 형성한 반응을 표현하고, 다른 학습자의 반응을 수용하며, 이에 응답하는 새로운 반응을 형성하는 과정에서 자신의 반응을 수정・보완하게 된다.[207]

슈스터만은 미적 경험이 '전이'를 핵심 요소로 한다고 본다.[208] 미적

---

205) Lea M. Mcgee, *Focus on Research: Exploring the Literature-Based Reading Revolution, Language Arts,* 69(7), National Council of Teachers of English, 1992, pp.529-537.

206) 김성진은 텍스트에 대한 반응 가운데 작품을 읽고 난 후 떠오르는 '인상'에 주목하고, 이를 명료화 하는 것을 '개인적 감상의 구체화'라 명명한 바 있다. 개인적 감상의 구체화는 텍스트의 개별적 특질을 음미하게 한다는 점에서 문학 이해의 중요한 출발점이 된다. 김성진은 먼저 자신이 받은 인상을 다양하게 '표현'하고, 그에 대한 성찰을 통해 '인상의 재구성'에까지 나아가는 문학 감상 단계를 제안한다. 김성진, 「문학 이해 교육의 목표와 내용」, 우한용 외, 『실용과 실천의 문학교육』, 새문사, 2009, pp.59-85.

207) L. M. Rosenblatt, *Literature as Exploration*, 『탐구로서의 문학』, 김혜리·엄혜영 역, 한국문화사, 2006, p. 272.

208) R. Shusterman, *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art*, 『프라그마티

경험에서 '전이'는 독자들 간의 상호작용을 염두에 둔 개념으로, 미적 경험의 사회적 차원과 연관된다. 일상에서의 미적 경험을 강조하며 예술과 삶을 밀접하게 통합하고자 한 슈스터만은 미적 경험의 공유를 강조한다. 미적 경험은 개인의 심리적 범주를 넘어 개인과 개인이 상호작용하는 사회·문화적 공간에서 심화·확장된다. 그러므로 텍스트에 대한 깊이 있는 향유 경험을 위해서는 학습자들이 자신의 심미적 경험을 다른 학습자들과 공유할 수 있는 장이 필수적으로 요청된다.

이를 위해서는 앞서 제안한 다양한 반응의 표현들이 서로에게 개방되고 긍정적으로 응답될 수 있도록 해야 한다. 특히 학습자가 텍스트와 만나는 초기 단계에서는 텍스트에 대한 인상이나 해석, 평가를 나누는 모둠 활동 및 전체 활동이 조화롭게 구성되는 것이 바람직하다.

또한 이러한 과정을 통해 학습자들은 공동의 반응을 형성하고 상호 반응을 점검하며 타당성을 높여나갈 수 있게 된다. 이를 더욱 촉진하기 위해서 교사는 각 학습자의 반응을 수렴하여 제시하고, 그에 대한 다른 학습자의 반응을 촉구하는 연결자로서의 역할을 수행한다.

2) 텍스트에 대한 종합적 탐색 능력 신장하기

심미적 문식성 교육의 핵심은 소설을 온전히 향유할 수 있도록 하는 종합적 탐색 경험을 학습자가 자기화하고 이를 스스로 수행할 수 있도록 하는 데에 있다. 성취기준을 중심으로 한 분석적, 기능적 읽기에서 고착화되지 않고, 작품 자체를 온전히 만나 자신과 연결시키고, 이를 세계에 대한 인식 및 실천으로 확장해 나가는 종합적 과정이 소설 교육의 내용이 되어야 한다.

총체적 문학 감상을 위해서는 학습자가 스스로 텍스트와 만나 텍스트의 질을 경험할 수 있도록 해야 하며, 어느 한 방향의 접근에 치우치지

즘 미학』, 김광명·김진엽 역, 북코리아, 2009.

않도록 안내하는 교사의 역할이 필요하다. 소설 수업은 학습자가 감각-인지-정서-심미의 경험을 종합적으로 수행할 수 있도록 맥락을 조성하는 방식으로 구성하도록 한다.

(1) 심미적 경험 단계별 수행 후 종합하기

독일의 미학자인 마르틴 젤은 듀이의 이론 가운데 경험의 연속성과 시간성에 주목하고, 미적 경험을 세 단계로 나누어 설명한다.[209] 마르틴 젤에게 미적 경험은 일상과의 거리를 함축하는 '상승 형식'이며, 이는 '좋은 삶'의 가능성과 연결되는 긍정적인 경험이다. 마르틴 젤은 미적 경험이 주체가 미적 대상과 만나는 '미적 대면(Konfrontation)', 다음으로 이해의 과정에 해당하는 '주석(Kommetar)', 마지막으로 총괄적 해석인 '비판(Kritik)'의 세 단계로 이루어진다고 보았다. 이러한 단계를 거친 대상은 주체에게 유일무이한 의미성을 갖고 자리매김하게 된다. 이는 앞서 그린(Greene)의 연구를 비롯하여 미적 경험을 논하는 여러 논의에서 공통적으로 제시되고 있다. 이러한 논의들을 참조하여 이 연구에서는 종합적 탐색을 위한 소설 수업 단계를 '심미적 인상(감각과 정서) - 심미적 분석(인지 작용) - 심미적 종합(종합적 경험)'의 차원으로 제안하였다.

심미적 인상의 단계에서는 감각과 정서를 환기시키는 교육 활동을 수행한다. 텍스트에 형상화된 세계를 자신의 감각으로 재형상화하여 추체험하는 과정이 일어나도록 한다. 학습자는 자신의 과거와 경험을 텍스트로 가져와 반응하며, 반응의 양상을 스스로 포착해 본다. 또한 이렇게 드러난 개인의 반응을 표현하고 다른 이들과 공유한다.

심미적 분석의 단계에서는 심미적 인상에 대한 분석적 성찰을 하도록 한다. 개인적 반응의 근거를 텍스트에서 찾아보도록 하며, 그렇게 반응한

209) 박민수, 「미적 경험과 좋은 삶-마르틴 젤의 미학에 대하여」, 『독일문학』 113, 한국독어독문학회, 2009, pp.103-119.

이유를 생각해 보고, 그 이유나 근거가 텍스트의 이해를 위해 적절한 것인지 파악해 보도록 한다. 이 단계에서 다른 이들과 반응을 나누고 서로의 반응을 비교하고 대조해 보는 활동이 효과적이다. 이러한 과정을 통해 학습자는 자신의 반응을 스스로 점검하고 이를 구조화하여 보편적이고 객관적인 언어로 표현할 수 있게 된다. 또한 텍스트를 구조나 형식의 차원에서 접근하여 분석해 보고, 이를 학습자의 반응이나 정서와 연계하여 설명하도록 함으로써 내용 및 형식이 융합적으로 어우러져 텍스트의 구조가 형성됨을 알 수 있도록 한다.

심미적 종합의 단계는 인지와 정서, 감각의 차원을 아우르면서 텍스트를 미적 대상으로 바라보는 단계이다. 관련된 상호 텍스트를 함께 읽으며 대상 텍스트의 위상을 정립해 보는 활동이 효과적일 수 있다. 비평 에세이를 쓰거나 감상의 결과를 그림이나 음악, 연극, 무언극, 무용 등으로 바꾸어 표현해 보는 활동을 통해 텍스트를 총체적으로 떠올리며 향유할 수 있도록 한다.

<표 22> 텍스트에 대한 종합적 탐색 능력 신장 방안

단계	내용	구체화
심미적 인상	감각과 정서의 환기	• 텍스트에 형상화된 세계를 감각으로 재형상화하기 • 개인적 경험 가져오기 • 반응 포착하기 • 반응 표현하고 공유하기
심미적 분석	심미적 인상의 분석적 성찰	• 반응의 근거를 텍스트에서 찾기 • 타인의 반응과의 비교와 대조 • 구조와 형식의 차원에서 분석하기 • 분석의 결과를 반응과 연결하기
심미적 종합	종합적 경험	• 상호 텍스트 찾아 연계하기 • 심미적 비평 에세이 쓰기 • 감상의 결과를 예술적으로 표현하기 • 타 장르와의 융합적 연계

(2) 심미적 탐구 경험을 위한 다층적 질문하기

본 연구에서는 학습자와 텍스트를 연결하는 심미적 경험의 핵심으로 '질문'에 주목하고자 한다. 질문한다는 것은 주어진 관념을 그대로 받아들이지 않고 스스로 이해하고 싶다는 욕구에서 촉발되는 행위이다. 좋은 질문을 만드는 것은 텍스트에 대한 총체적 이해로 들어서는 중요한 길잡이가 된다. 스스로 질문을 만들고 답을 만들어 보는 활동은 텍스트에 제시된 사실을 포함하여 말해지지 않은 빈자리(Leerstellen)[210]까지 들여다보도록 하기 위한 것이다. '빈자리'는 이저의 용어로, 텍스트에 확실히 명시되어 있지 않은 텍스트 내부의 '틈새'를 일컫는 용어이다. 텍스트에는 확정된 의미 외에 독자가 스스로 의미를 구체화해야 하는 불확정적 영역이 존재한다. 이저에 의하면 독서 행위는 독자가 텍스트의 틈을 메워가는 능동적 의미 구성 과정이다. 그러므로 학습자가 텍스트의 빈자리에 대해 질문을 만들며 작품을 읽는 것은 심미적 경험으로서의 소설 읽기에서 중핵적인 활동이다.

구체적으로 어떻게 질문을 심미적 탐구 경험의 도구로 삼을 것인가 하는 측면에서 있어서는 맥타이·위긴스(McTighe & Wiggins) 및 마르자노·심스(Marzano & Simms)의 논의를 참조하고자 한다. 맥타이·위긴스는 학생들에게 이해의 문을 열어주는 것을 수업의 목표라고 보고, 그 주요한 도구로서 '핵심 질문'을 강조한다.[211] '핵심 질문'은 지속적인 사고와 탐구를 자극하는 질문으로, 한 학문의 중핵적인 탐구를 반영하는 질문이다.

그런데 핵심 질문은 누가 만드는 것인가 하는 문제를 제기할 수 있다. 이 문제가 중요한 것은 질문 그 자체가 이미 이해의 결과이며, 어떤 질문이 던져지는가가 수업의 향방을 결정하기 때문이다. 핵심 질문을 만드

210) Wolfgang Iser, *Der Akt des Lesens*, 이유선 역, 『독서행위』, 신원문화사, 1993.
211) McTighe & Wiggins, 『핵심질문-학생에게 이해의 문 열어 주기』, 정혜승·이원미 역, 사회평론, 2016, p.49.

는 이가 교사라면 그 수업에서 해석의 주도권은 교사가 쥐고 있을 확률이 높다. 맥타이·위긴스의 논의에서 핵심 질문은 주로 교사가 제시하는 것이다. 그러나 이는 질문의 권한이 교사에게만 국한된다는 것을 의미하는 것은 아니다. 핵심 질문은 학생들에게 무엇을 학습해야 할지 분명히 알려주는 학습 목표로서의 역할을 하는 한편, 학생이 높은 수준의 독립적 학습을 할 때 체득해야 할 사고의 유형을 구체적으로 보여준다. 핵심 질문은 학생에게 어떤 종류의 질문을 스스로 할 수 있어야 하는지에 대한 모델을 제공하는 역할을 한다.[212]

본 연구의 실행에서는 교사가 질문 시범을 보인 후 학생들 스스로 질문을 만들어 보도록 하고 점차 질문 만들기의 주도권을 학생에게로 이양하였다. 교실에서 성인으로서 교사의 역할은 '답변자'에서 '탐구 촉진자'로 옮겨 간다. 이때 촉진자로서의 교사는 생산적인 토론의 규범을 모델로 보여주고 강화하며, 신중한 경청자가 되어 주는 두 가지 기능을 수행한다. 촉진자는 질문에 거의 답변하지 않기, 대답을 되도록 평가하지 않기, 가능한 도움을 주되 학생의 답변에 관여하지 않는 교통 경찰관 되기, 지금까지 학생이 제시한 내용에서 새로운 시각이나 모순, 차이를 언급하면서 추가적인 질문 제시하기 등의 역할을 수행한다.

그러나 이러한 논의를 학생의 사고를 촉발시키는 핵심 질문만이 수업에서 다루어져야 한다는 결론으로 연결시키는 것은 또 다른 왜곡을 낳을 수 있다. 마르자노·심스[213]는 고차원적 질문이 높은 학업 성취를 보장한다는 편견에 대해 이의를 제기한다. 저자들에 의하면 질문 수준과 학생 성취의 관계를 조사한 많은 연구들은 저마다 다른 결과를 도출해 내었다. 어떤 연구자들은 상위 단계의 질문이 더 효과적이라고 보았지만, 차이가 없다는 결론에 이른 연구가 가장 많았으며, 하위 단계의 질문이 더 효과적이라는 연구 결과도 있었다. 이는 질문 수준과 학생 성취 간의 관

212) McTighe & Wiggins, 앞의 책, p.59.
213) Robert J. Marzano & Julia A. Simms, *Questioning Sequences in the Classroom,* 『학생 탐구 중심 수업과 질문 연속체』, 정혜승 · 정선영 역, 사회평론, 2017, pp.30-31.

계가 사람들의 통념과 달리 명확하지 않다는 것을 암시한다. 저자들은 사실적 지식을 상기하는 질문도 학생에게 더 깊은 생각을 하도록 유도하는 질문과 마찬가지로 나름의 고유한 기능을 가지고 학생의 학습에서 중요한 역할을 한다고 말한다. 이들에 의하면 질문 각각의 수준보다는 질문들이 어떻게 조직되어 수업에 활용하느냐에 따라 학생들의 성취 결과가 달라진다. 이들은 잘 구성된 질문의 체계를 '질문 연속체'라 개념화하였다. 질문 연속체란 교사가 학생의 이해를 끌어내고 심화시키기 위한 일련의 질문들을 체계화한 것을 말한다.[214]

질문 연속체 개념은 질문을 고립된 각각의 파편으로 보는 것이 아니라 일관성 있고 조화로운 학습 경험 속에서 사고한다는 점에서 진일보한 질문 개념이라 하겠다. 다만 질문 연속체는 질문을 교사가 정교하게 설계하는 것으로 개념화하고 있어 교사가 설계한 수업 이후에 학습자가 스스로 만들어나가는 질문의 영역에 대해서는 언급하고 있지 않다. 또한 정교화와 증거 단계 역시 교사가 제안한 주제에 대해 학습자가 어떻게 답을 도출하는가에 초점을 두고 있어 맥타이·위긴스의 핵심 질문이 제안하는 목표로서의 질문 개념보다 협소한 관점에서 질문을 다루고 있다고도 볼 수 있다. 그러나 맥타이·위긴스가 질문을 유인 질문, 유도 질문, 안내 질문, 핵심 질문의 네 유형으로 나누고 그 가운데 핵심 질문의 가치와 중요성에 대해서만 집중적으로 언급하고 있는 데 비해 마르자노·심스의 질문 연속체 개념은 맥타이·위긴스가 제시한 질문 유형들을 모두 일관된 수업 경험으로 아우르는 개념틀을 제공해 준다는 이점을 지닌다.

한편 이들의 논의는 학습목표에 대한 인지적 이해의 측면을 강조하고 있어 이를 소설 교육 경험으로 도입하고자 할 때에는 질문의 범주를 정서적, 윤리적 차원에까지 확장시킬 필요가 있다. 이상의 질문에 대한 연구 결과들을 참조하여 본 연구는 심미적 경험을 위한 종합적 탐색의 근간이 되는 핵심 질문을 교사와 학습자가 함께 만들어 가는 것을 교육 방

214) Robert J. Marzano & Julia A. Simms, 앞의 책, p.67.

법으로 제언한다. 심미적 문식성 신장을 위해서는 수업의 과정에서 질문 연속체의 개념을 활용하여 다양한 유형의 질문들이 적절하게 제시될 수 있도록 유도한다. 또한 학습자 스스로 만들어가는 질문의 중요성에 주목하고 이를 적극적으로 활용한다.

학습자들은 먼저 텍스트의 내용 이해를 위해 다층적이고 자유로운 질문을 만들고, 질문에 대한 답을 스스로 찾아본다. 또한 학습자들은 서로의 질문을 교환하고 다듬어 가는 과정에서 텍스트의 구체화를 위한 핵심 질문에 도달해 가게 된다. 이 과정에서 교사는 다양한 단계의 질문 연속체를 제시하며 모델로서의 질문자가 되며, 탐구 과정의 안내자가 된다.

3) 타자 경험을 통한 미적 공통감각 형성 능력 신장

예술 작품은 인간 활동에 의한 다른 생산품들과 구분되는 질(quality)을 갖고 있다. 이때의 질은 상대적인 사회적 투명성이다. 성공한 예술 작품은 공간 안에 단순히 존재하는 것이 아니라 인간 사이에 협상의 형태로 대화와 토론에로 열려 있다. 예술 작품은 그 자체로 관계이기 때문이다.[215]

소설 창작과 읽기의 과정은 사회적이고 심미적인 소통 행위로서의 서사 현상이다. 학습자의 문학능력은 이러한 소통의 행위에 적극적으로 참여하는 능력으로 규정된다. 이때 문학 교사는 학습자가 텍스트와 만나 심미적인 소통 행위를 할 수 있도록 계기를 부여하는 역할을 한다. 이때 심미적 소통이란 학습자가 주체적으로 텍스트의 의미 공간을 채우는 일이며, 이를 통해 인간의 삶의 이야기에 참여하는 일이다. 이 연구에서는 심미적 소설 읽기 경험의 핵심으로 타자와의 소통을 통한 해석의 공동 구성을 제시하고자 한다.

근래 문학 교육에서는 학습자들의 자유로운 반응에 주목하며 주체적인

215) Nicolas Bourriaud, 앞의 책, p.73.

해석을 강조하여 왔다. 그러나 한편으로 학습자의 해석은 온전한 공적 해석으로 인정받지 못하며, 학습자가 자신의 반응을 생성했다는 의의를 확인하는 데에서 그치곤 하였다.[216] 이는 때로 모든 해석이 나름대로 타당하다는 해석의 상대주의 혹은 허무주의에 도달하기도 하였다.

리쾨르는 해석한다는 것이 텍스트라는 타자의 것을 자기의 것으로 만드는 '전유(appropriation)'[217]라고 말한다. 이때 전유는 '이해'와 '설명'의 변증법 속에서 도달된다. '설명'이 객관적인 텍스트의 구조를 밝히는 것이라면, '이해'는 텍스트의 방향을 따라가며 자기를 구성하는 것이다. 해석은 이해와 설명 양자만으로 설명할 수 없으며, 두 과정의 상호침투적 변증법에 의해 달성된다. 이때 전유는 텍스트 안에서 작용하고 있는 것을 회복하는 것이므로, 이것은 이미 자의적인 것이 아니며, 일종의 다시 말하기이자 텍스트가 말하는 것을 부활시키는 것이다.

리쾨르에 의하면 모든 해석이 평등한 것은 아니다. 텍스트는 가능한 해석의 제한된 장(場)으로, 추측과 검증의 변증법을 거쳐 가장 타당한 최종적 해석에 이르게 된다. 이때 주체는 텍스트의 의도와 구조를 조회하며 텍스트에 의해 제안된 세계를 붙잡고자 한다. 주체는 이 과정에서 인격적 참여를 통해 텍스트를 자기 자신의 것으로 만들게 된다. 그러나 이러한 과정 끝에 도달한 텍스트에 대한 최종적 해석은 법정 판결과는 달리 언제나 도전에 문을 열어 놓는 미완의 해석이다. 이 해석적 순환의 과정을 리쾨르는 '해석학적 순환'이라 지칭하였다.[218]

학습자의 문학 향유가 온전하고 본질적인 것으로 나아가려면, 이러한 이해와 설명 사이의 변증법을 거쳐 타당한 해석을 만들어가는 문학능력이 필연적으로 요청된다. 이는 타자의 해석과 만나 소통하며 상호 검증

---

216) 우신영, 「현대소설 해석 교육 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2015, p.2.

217) P. Ricoeur, *texte a l'action,* 『텍스트에서 행동으로』, 박병수·남기영 역, 아카넷, 2002, pp.186-187. 박병수·남기영은 리쾨르의 '전유(appropriation)'를 '자기화'라 번역하였으나, 본 연구에서는 '다른 이의 것을 나의 것으로 화함'이라는 의미를 부각하기 위해 '전유'라는 용어를 사용하기로 한다.

218) P. Ricoeur, 앞의 책, pp.249-267.

하는 과정을 통해 이루어진다. 학습자는 다양한 층위의 타자와 만나는 경험을 통해 자신의 해석을 계속해서 수정 보완해 가며 더 타당한 해석을 향해 나아가게 된다. 학습자는 타자를 경험하고, 타자에 대해 말을 걸며, 타자의 시선으로 자신을 돌아보고, 다시 자신에게 돌아와 타자와의 만남을 통해 주체 재정립의 과정을 수행한다.[219]

심미적 속성은 타자의 인식이나 정서와 만나 변이되거나 공유, 확장되면서 더욱 심화된다. 소설을 읽는 즐거움은 개인의 독서 안에서도 찾을 수 있으나, 다른 사람과 만나 자신이 느낀 인상이나 감각, 해석 등을 공유할 때에 더욱 커진다. 심미적인 소통과 전이는 말하기나 글쓰기, 듣기와 읽기 등의 소설을 둘러싼 기호학적 실천 속에서 일어나게 된다.[220] 소설 수업은 이러한 과정이 실질적으로 학습자의 내면에서 일어나 간주관적 영역에서 활성화될 수 있도록 섬세하게 구안될 필요가 있다.

타자 경험을 통한 미적 공통감각 형성 능력 신장 방안을 다음과 같이 구성하였다.

---

219) 리쾨르는 텍스트에 구축된 가능세계와 주체의 주관성 양자에 모두 주목하고 있으나, 저자의 의도로부터 독립된 텍스트의 자율성을 강조한다는 점에서 주체의 변환보다 텍스트의 구조에 더 주목하도록 하는 신비평주의적 입장과 가깝다는 지적도 존재한다.(고정희, 「텍스트 중심 문학교육의 이론적 기반과 읽기 방법」, 『문학교육학』, 한국문학교육학회, 2013, pp.57-88.) 한편 전유를 '자기화'의 개념에 가까운 것으로 해석하여 주체의 능동적 감상의 양상을 강조하는 연구들도 존재한다. 서유경은 전유를 고전 소설에 대한 독자의 주체적 수용을 가리키는 용어로 사용하면서, 춘향전의 이본들을 자료로 하여 자기화의 양상을 새로운 작품의 생성과 관련하여 서술하고 있다.(서유경, 「공감적 자기화를 통한 문학교육 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2002.)
리쾨르에게 있어 '전유'는 타자성을 간직한 채 자신에게로 돌아오는 것이다. 이는 '주관성의 은밀한 위법적 복귀'를 의미하지 않으며, 텍스트 세계의 보편성에 대한 전적인 순응을 의미하는 것도 아니다. '전유'는 '텍스트 앞에서 자기를 이해'하는 것으로, 타자와 자신간의 팽팽한 변증법적 긴장 관계를 유지하는 것이다.(P. Ricoeur, *texte a l'action,* 『텍스트에서 행동으로』, 아카넷, 박병수·남기영 역, 2002.) 본 연구에서는 주체와 텍스트 세계 사이의 끊임없는 상호 조회와 교통의 과정 및 결과를 '전유'라 보고, 그 조회의 과정을 스스로 수행할 수 있는 능력을 심미적 문식성의 중핵으로 삼고자 한다.

220) 임환모, 「심미적 소통 행위로서의 소설 교육에 대하여」, 『국어교과교육연구』 22, 국어교과교육학회, 2013, pp.7-31.

<표 23> 타자 경험을 통한 미적 공통감각 형성 능력 신장 방안

구분	내 용
수업 활동 차원	• 타자 층위별 소통과 공유하기 - ‘텍스트-타자’ 만나기 - ‘동료-타자’ 만나기 - ‘교사-타자’ 만나기 - ‘보편-타자’ 만나기 - ‘나-타자’ 만나기
	• 다층적 상호 조회를 통한 미적 공통감각 형성하기 - 소통 장면의 다각화 - 소그룹별 해석토론 및 전체 해석토론 - 다양한 층위의 해석 텍스트 공유하기
	• 존중과 환대의 수업 맥락 만들기 - 반응에 대한 수용적 분위기 형성 - 해석의 민주주의 / 여백의 허용 - 정답이 아닌 다양한 답이 존재할 수 있는 수업 활동 - 민주적 담론장으로서의 교실 - 창조적 상상력의 장려

(1) 타자 층위별 소통과 공유하기

학습자는 문학 교실에서 학습 독자로서 텍스트-타자, 동료-타자, 교사-타자와 만나 소설을 심미적으로 경험한다.

학습자에게 텍스트 및 텍스트 속의 인물은 낯선 존재인 ‘타자’이다. 학습자는 이들과 만나 기존의 인식 및 정서 체계와의 혼융과 재편 과정을 거쳐 새로운 지평을 형성하게 된다. 이러한 타자 경험은 학습자가 만나는 동료 사이에서도 일어나며, 학습자와 다른 존재인 교사와의 사이에서도 일어난다. 이를 본 연구에서는 각각 ‘텍스트-타자’, ‘동료-타자’, ‘교사-타자’로 개념화하였다.

또한 학습자는 자신의 반응을 이해와 해석으로 다듬어 가는 과정에서 직접 만나지 않으나 보편적으로 다른 사람들이 그럴 것이라 생각하는

‘보편-타자’를 상정하고 이에 조회하여 보편타당함을 향해 나아간다.[221] 학습자는 이러한 타자 경험들을 경유하여 최종적으로 텍스트와 만나기 이전의 자신과 만나게 된다. 그런데 이 자신은 텍스트를 경유한 자신과는 다른 존재이므로 스스로에게 일종의 ‘타자’가 된다. 학습자는 ‘나-타자’와 만나 다시금 소통하고 공유하면서 새로운 ‘자기’를 향해 나아간다.[222] 소설 장르의 타자성을 인식하고 이를 삶의 태도로 체화하기 위해서는 학습독자가 소설 속의 인물에 몰입하면서도 한편으로는 인물에 대한 타자로서 잉여적 시선으로 판단하고자 하는 자세가 필요하다. 교사는 학습자가 작품이 지닌 해석의 공간 안에서 스스로 역동하면서 판단하고 성찰하는 힘을 기를 수 있도록 하는 교수-학습 과정을 구상하고 안내할 수 있어야 한다.

먼저 ‘텍스트-타자’ 경험을 위해서는 학습자가 텍스트에 자신을 개방하고 몰입하도록 안내해야 한다. 텍스트 속 인물의 상황을 파악하고, 인물이 어떤 동기에서 어떤 행동을 하는가를 이입하여 이해하도록 하는 질문을 제시한다. 또한 그렇게 하여 구성된 최종 구조물로서의 텍스트 자체를 타자로 보고, 텍스트가 말하고자 하는 바에 귀를 기울일 수 있도록 활동을 구안한다.

‘동료-타자’ 경험을 위해서는 학습자가 다른 학습자의 생각이나 감상이 자신의 것과 다를 수 있음을 인지하고 그 근거와 타당성을 고려해 보도록 하는 수업 구안이 필요하다. ‘교사-타자’ 경험을 위해 교사는 학습자에게 텍스트에 대한 반응 또는 해석의 사례를 제시하거나 학습자의 반응에 대해 다른 의견을 제시하는 등, 학습자의 타자로서의 교사 자신을 제시할 수 있어야 한다. 또한 이러한 과정들이 학습자가 교실 속 해석 공동체를 넘어 ‘보편-타자’를 상상하며 자신의 해석을 다듬어 가는 단계로 수렴되도록 한다. 마지막으로 ‘나-타자’ 경험을 위해서는 학습자가 텍스

221) I. Kant, *Kritik der Urteilskraft*,『판단력 비판』, 백종현 역, 아카넷, 2009, p.211.
222) 리쾨르는 이를 ‘타자로서 자기 자신’이라 지칭하고 있다. P. Ricoeur, *Soi-Même Comme un Autre,*『타자로서 자기 자신』, 김웅권 역, 동문선, 2006.

트를 접하기 이전의 자신과 텍스트를 접한 이후의 자신 사이의 변화를 응시하고 그로부터 새로운 자기를 형성하는 단계를 거치도록 한다.

(2) 다층적 상호 조회를 통한 미적 공통감각 형성하기

텍스트의 의미는 텍스트 안에만 있는 것이 아니며, 텍스트를 읽는 독자에게서만 오롯이 생산되는 것도 아니다. 이제까지의 문학교육은 텍스트에 기반한 해석의 보편타당성과 학습자의 반응에 주목하는 해석의 다양성 양자 사이에서 길항을 겪어 왔다. 이러한 문제의식 속에서 문학 텍스트 해석의 객관주의와 주관주의 담론을 변증법적으로 통합하려는 노력이 진지하게 모색되었다. 이러한 논의의 흐름 속에서 양정실은 학습자가 생산한 문학 텍스트에 주목하여 양자를 통합한 상호작용적 문학교실의 형성을 제안하였다.[223] 이때 소통의 매개가 되는 것이 '해석 텍스트'이다. '해석 텍스트'는 학습 독자가 문학 텍스트를 읽고 그에 대한 생각이나 느낌을 쓰는 활동을 재개념화한 것으로, 이 연구는 해석 텍스트 쓰기가 문학교육적 의사소통을 촉발하고 매개하는 유용한 장치로 기능할 수 있다고 보고 그 구체화 방안을 모색하고 있다. 한편 이인화는 학습자들이 공론장에서 서로의 소통을 통해 개인과 공동체 양자에 유의미한 해석을 만들어가는 과정을 '해석소통'으로 개념화하고 구체적인 활동 방안을 모색하였다.[224]

본 연구는 이러한 연구 성과들을 적극적으로 참조하며 문제의식을 심화·확장하여 공론장에서의 소통을 통한 유의미한 해석을 만들어가는 방안을 제시하고자 한다. 그와 함께 이 연구는 텍스트에 대한 타당한 해석의 도출에 목적을 두는 것이 아니라 이러한 해석의 과정 자체가 학습자

223) 양정실, 「해석텍스트 쓰기의 서사교육 방법 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2006.
224) 이인화, 「소설 교육에서 해석 소통의 구조와 실천에 대한 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2013.

의 심미적 문식성 신장에서 핵심적인 부분임을 강조하고자 한다. 학습자들은 서로의 반응 및 미적 판단에 대한 상호조회를 통해 텍스트에 대한 미적 공통감각을 형성하게 된다. 이때 미적 공통감각은 텍스트의 최종적 의미뿐 아니라 텍스트로부터 형성되는 감각 및 정서적 반응, 실존적 영향까지를 포괄한다.

일반적으로 학습자 간 해석 소통의 목표를 텍스트의 타당한 의미 찾기에 둘 경우 해석의 양상이 인지적 차원에 치우치기도 한다. 그런 경우 문학 텍스트에 대한 토론이나 해석 텍스트는 논증적 말하기나 글쓰기와 유사해진다. 학생의 반응을 이끌어내려는 참여적인 문학 수업에서 문학 토론 및 글쓰기가 활용되는 양상을 보면 문학 텍스트 자체에 대한 심미적 경험을 이끌어내는 소통보다는 문학 텍스트를 논증적 말하기 및 글쓰기의 자료로 사용하는 양상이 발견되기도 한다.[225]

이러한 흐름은 문학 토론 수업에서 보편적으로 발견되는 전형성을 띠고 있다. 이는 문학의 담론이 현실 세계의 담론과 동일하다고 보면서 현실적 맥락에서의 논리적 정합성에 주목하여 텍스트를 읽도록 하는 것이다. 이 경우 독자는 텍스트를 심미적으로 경험하기보다는 탈개인화된 객관적 판단을 내리기 위한 원심적 독서 자료로서 접하도록 요청받는다.

이 연구에서는 이러한 한계를 극복하기 위해 소통 장면의 다각화를 미적 공통감각 형성 방안으로 제안하고자 한다. 심미적인 양상이 상호 소통되기 위해서는 합리적인 주장과 논거를 제시하는 토의 토론 방식과 함께 자유로운 반응의 토로와 정형화되지 않은 이야기의 나눔 방식이 존재해야 하며, 양자가 조화롭게 공존하는 것이 바람직하다. 인지적이거나 대면적인 소통 방식 외에도 감각의 소통, 정서의 소통, 글이나 그림을 통한 소통 등 다양한 경로의 소통 양상이 일어날 수 있도록 하는 수업 구안이 요청된다.

학습자들은 소설 텍스트의 감각적, 정서적, 인지적, 사회·문화적 차원

225) 문학토론연구모임, 『공감을 배우는 토론학교:문학』, 우리학교, 2010.

등을 각각 소통의 과정 속에서 공유하면서, 정형화된 문학 해석에만 치우치지 않는 공통감각 형성의 경험을 할 수 있을 것이다. 이를 위해 느낌 나누기, 함께 맥락 자료 조사하기, 논의 주제 도출하기, 전체 텍스트를 아울러 평가하기 등 다각적인 소통 장면의 구성이 요청된다.

특히 본 연구에서는 비정형화된 형태의 소통 활동에 주목하고자 한다. 최인자는 문학 해석 소통의 모형으로 대화성을 바탕으로 한 '서사적 대화'의 방식을 제안한 바 있다. '서사적 대화'란 논쟁적 방식의 토론이 아니라 일상의 대화 상황에서 자신이 겪거나 관찰한 사건을 기록 혹은 재연하는 이야기이다. 서사적 대화로서의 문학 토의에서 학습자들은 텍스트의 경험 속으로 들어가 구체적인 형상을 만들고 해석의 살을 만들어나가게 된다. 이러한 방식은 학습자의 상상적 이해와 문학적 경험을 활성화하고, 학습자가 텍스트와 자기의 경험 사이를 자발적이고 심화된 방식으로 연결하도록 한다. 또한 서사적 대화로서의 문학 토의는 학습자가 주체적으로 텍스트를 해석해 가도록 도울 수 있다.[226] 교사는 문학 소통이 일상적이고 구어적이며 서사적인 상황에서 일어날 수 있도록 수업의 장(場)을 구조화하도록 한다.

또한 학습자들 모두의 목소리가 미시적·거시적 차원에서 빠짐없이 다루어질 수 있도록 하기 위해서는 개인의 내적 질문과 응답 활동-소그룹별 토론 활동-전체 토론 활동 등을 다층적으로 구조화하는 수업 설계가 효과적일 것이다. 전체 토론 활동의 국면에서는 적극적인 학습자의 참여가 두드러진다면, 개인별 활동이나 소그룹별 활동에서는 내향적이지만 자기 성찰 역량이 높은 학습자의 참여가 두드러지는 경향이 있다. 여러 성향의 학습자들이 고루 자신의 반응이나 판단을 표현하고 지지받을 수 있도록 수업 설계를 다각화하는 것이 바람직하다.

학습자들의 해석 텍스트 역시 다각적인 차원에서 접근하도록 유도할

226) 최인자, 「서사적 대화를 활용한 문학 토의 수업 연구」, 『국어교육학연구』 29, 국어교육학회, 2007, pp.283-310.

수 있다. 해석 텍스트가 가진 정형화된 틀[227]을 다양하게 변형하여 학습자들이 각각의 반응 단계에서 그에 적합한 내용을 담아낼 수 있도록 구안한다. 학습자들은 소설 텍스트에 대한 간단한 감상을 써 보고, 자신의 삶의 경험을 활성화하는 글을 써 보기도 할 것이다. 수사학적인 장치나 구조 등에 유의하며 비평적 텍스트를 써 보기도 하며, 하나의 주제에 대한 생각의 흐름을 논리적으로 정돈한 논술문을 써 본다. 전체적 감상을 아울러 완결된 감상 텍스트를 쓰도록 하거나, 소설 텍스트를 자기화한 후 새롭게 변용하거나 창작한 창조적 텍스트를 생산하도록 한다.

(3) 존중과 환대의 수업 맥락 만들기

심미적 소통과 전이가 활발하게 일어나기 위해서는 명시적인 활동 구안과 함께 잠재적인 전제들의 구축이 필요하다. 심미적 소설 교실에서는 학습자의 자유로운 반응이 장려되고 촉진되며, 그 결과가 절대적인 해석으로 귀결되기보다는 여백의 부분을 가지는 민주적 담론장이 형성되도록 해야 한다.

구체적인 방안으로는 모든 학습자가 자신의 반응을 생성하고 표현할 수 있는 활동을 구안하고, 이를 다른 학습자들이 경청하고 긍정적으로 수용하며 존중하는 수업 문화 만들기가 요청된다. 문학 교사는 그러한 존중과 환대의 모범을 보이는 이가 될 수 있다. 교사는 학습자의 반응을 독려하고, 반응을 좀 더 구체화하며, 학습자가 스스로 자신의 반응을 다른 이들의 반응과 연결하며 확장하고 심화해 나갈 수 있도록 안내하는 역할을 수행한다.

---

227) 일반적으로 문학 교실에서 해석 텍스트는 '감상문'이거나 '논술문'의 형식을 취하는데, 감상문의 경우에는 대체로 텍스트의 내용을 제시하고 이에 대한 해석을 시도한 후 자신의 삶과 연계한 주관적 반응을 진술하는 방식으로 구성된다. 논술문일 경우에는 주어진 논제에 대하여 근거를 제시하며 논리적 글쓰기를 하는 방식으로 정형화되어 활용된다.

문학 작품에 대한 절대적으로 타당한 해석이 존재하는 것이 아님을 학습자들이 인식하는 것 역시 매우 중요하다. 로젠블렛은 문학 교육의 이러한 맥락을 듀이의 민주주의 개념과 연결하여 고찰한 바 있다. 로젠블렛에게 문학교육은 문학 독자들의 고유성과 개별성을 존중하는 민주주의의 구현이라는 의미를 가진 것이었다.[228] 무엇보다도 학습자들은 자신의 반응이 의미 있는 것이고 교실 안에서 존중받을 만한 것이라는 지지감을 경험하게 되며, 이러한 지지를 타인을 향해 되돌리며 긍정적인 상호 순환을 경험하게 된다. 학습자들은 서로의 해석을 명료화하고 함께 만들어 가는 과정에서 시민이 가져야 할 비판적 사고를 갖추며 민주주의적 역량을 함양할 수 있게 된다. 이때 문학의 심미적 경험은 그 고유의 경로를 통해 윤리적이고 사회적인 가치를 향해 나아갈 수 있게 된다.

구체적 방안으로는 정답이 아닌 다양한 답이 존재할 수 있는 활동 구안하기, 창조적이고 발산적인 사고 활동의 활성화, 해석의 여백과 모호성을 견디는 경험의 제공, 민주적 담론 경쟁의 공론장으로서의 교실 만들기 등이 있을 수 있다.

4) 지평 변환의 가능성 추구 능력 신장

기존의 소설 교육 담론들은 어떻게 학습자가 타당한 해석에 이르도록 할 것인가에 주목해 왔다. 그런데 이러한 해석적 소설 담론은 심미적 역동을 통해 주체의 변이에까지 이를 때에 교육적 의미를 가질 수 있다. 소설의 예술적 속성이 의미를 가지는 지점이 바로 여기에 있다.

심미적 경험은 타자의 주관들과 만나 공통감을 만들고 이를 통해 새로운 지평으로 이행하는 경험이다. 심미적 경험의 이러한 속성은 타자와의 윤리적 만남을 가능케 하며[229] 상상력을 통해 일상의 굳은 인식을 깨고

228) 양정실, 「우리나라 문학교육 연구에서 독자 반응 이론의 수용 현황과 전망」, 『문학교육학』 38, 한국문학교육학회, 2012. pp.99-123.

세계에 대한 새로운 눈을 갖게 하는 주체의 실존적 변환을 일으킨다.[230] 또한 미적 경험은 일상의 경험에서 출발하되 일상의 경험을 집약하고 압축하며 긍정적인 가치를 지닌 몰입의 순간으로 재경험하게 한다. 이 과정에서 우리는 “자신의 경험과 지금, 여기, 오늘 해방적으로 마주할 가능성”을 만나게 된다.[231] 이러한 미적 경험은 향유자의 내면에 변화를 일으키며, 이는 윤리적인 고양(高揚)으로 이행해 간다. 문학은 그런 면에서 삶의 가치와 연결되며, 존재론 및 윤리론과 밀접한 연관을 지닌다.[232]

본 연구에서는 지평 변환의 가능성 추구 능력 신장을 위한 소설 교육 방안을 다음과 같이 구안하였다.

<표 24> 지평 변환의 가능성 추구 능력 신장 방안

구분	내 용
수업 활동 차원	• 수렴하고 확장하며 능동적인 향유자 되기 - 자신의 이해와 감상을 다양한 방식의 해석 텍스트로 작성하기 - 자신의 텍스트 경험을 기반으로 새로운 작품을 창작하는 진지한 창작 활동 수행하기
	• 학습자 삶의 맥락과의 적극적인 연계 - 나의 경험과 텍스트의 경험 교직하기 - 문학 경험을 사회문화적 맥락화하기 - 새로운 허구 세계 및 경험 세계 기획하기

229) M. C. Nussbaum, *Poetic justice: the literary imagination and public life*,『시적 정의』, 박용준 역, 궁리, 2013, p.83.
230) Maxine Greene, *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education,*『블루 기타 변주곡』, 문승호 역, 다빈치, 2011, p.37.
231) 박민수,「미적 경험과 좋은 삶-마르틴 젤의 미학에 대하여」,『독일문학』113, 한국독어독문학회, 2009, pp.103-119.
232) 우한용,「문학교육의 목표이자 내용으로서 문학능력의 개념, 교육 방향」,『문학교육학』28, 한국문학교육학회, 2009, pp.9-40.

(1) 수렴하고 확장하며 능동적 향유자 되기

문학 작품을 감상하고 그것을 학습자의 체계 안에 구조화한 후 이를 학습자의 언어로 다시 건설하는 수렴과 확장의 과정에서 심미적 경험은 충만하게 완성된다.

문학 수업은 학습자에게 진지한 창작의 경험을 풍부하게 제공해 주어야 한다. 숄즈는 영어 교과의 구조를 분석하며 텍스트를 둘러싼 이항 대립의 위계를 지적한다.[233] 수업 속에서 문학 텍스트는 '읽기'와 '해석' 행위를 통해 소비되는 것으로 한정되며, 학습자가 생산하는 것은 '창조적 글쓰기'와 '작문'으로, 특히 창조적 글쓰기로서의 텍스트는 문학으로 승인되는 작품이 아닌 '의사 문학(pseudo-literature)'으로 규정된다. 이는 학습자의 글쓰기 결과물이 온전한 창작물로 인정되지 않고 있음을 보여 준다. 숄즈는 이러한 이분법과 분리의 체계들을 해체시켜야 한다고 주장한다. 문학/작문의 대립, 텍스트의 생산/소비의 대립 등은 문학 교육의 본질을 제대로 구현할 수 없도록 하는 장애물이라는 것이다. 학습자의 생산물을 '의사-텍스트'로 간주하거나 여기에 국한하려는 관점은 여전히 현재적이다. 문학 교육의 목표가 학습자를 문학 문화의 주체로서 성장시키고자 하는 것이라면 학습자의 생산 역시 '텍스트'로서 인정되어야 하고, 텍스트가 되기 위한 과정을 제대로 밟아가도록 지원해 주어야 한다. 이것은 창작 교육에서 학습자가 소비자를 넘어 생산자가 되도록 하기 위함이다.

구체적인 수업 방안으로는 학습자의 능동적 향유 경험을 활성화하기 위해 학습자가 자신의 이해와 감상을 다양한 방식의 해석 텍스트로 작성하도록 한다. 또한 학습자가 자신의 텍스트 경험을 기반으로 새로운 작품을 창작하는 활동으로 이어질 수 있도록 고려한다. 이때 문자 텍스트

233) Robert Scholes, 『문학이론과 문학교육 : 텍스트의 위력』, 김상욱 역, 하우, 1995.

뿐 아니라 그림, 인터넷 매체 등 다양한 매체를 활용한 창작 활동을 할 수 있도록 하여 시대적 변화에 따른 장르 특성의 변환에도 적극적으로 부응할 수 있도록 한다.

(2) 학습자의 삶의 맥락과 적극적으로 연계하기

문학교육의 목표는 종종 학습자의 교과 역량 신장의 차원을 넘어 학습자의 삶의 맥락에까지 가 닿는다. 인성교육의 영역에서 문학교육이 중요한 역할을 하는 것은 문학교육의 근원 자체가 '인간다움'을 묻고 그것을 구현하고자 하는 실존적 목표와 맞닿아 있기 때문이다. 특히 심미적 경험은 주체의 실존적 지평이 변화하고 성장하는 울림과 감동의 현상과 긴밀하게 연관되어 있다.[234] 그러므로 심미적 경험으로서의 소설 교육을 구안할 때 학습자가 자신이 가진 경험을 텍스트 속으로 가져오고, 텍스트로부터 얻은 것을 적극적으로 자신의 삶 속으로 되돌리는 순환의 과정이 고려되어야 할 것이다.

구체적인 방안으로 학습자는 자신의 경험과 텍스트 경험 사이를 역동적으로 교직해 가며 소설을 경험하도록 할 수 있다. 학습자의 삶과 텍스트를 긴밀히 연계시키기 위하여 자신의 경험을 적극적으로 가져와 텍스트 맥락과 견주어 보아야 한다.[235] 한편 학습자는 경험의 주관성으로 텍스트를 왜곡하지 않도록 자신의 경험 맥락을 유보해두고 텍스트의 맥락에 공감적으로 진입할 수도 있어야 한다.[236] 소설 교실에서는 그러한 과정을 학습자가 메타적으로 인지하며 스스로 운용하도록 하는 학습 활동

234) 박인기, 「감동의 사회문화적 현상에 관한 연구」, 『한중인문학회 국제학술대회 자료집』, 2009, pp.301-310.
235) L. M. Rosenblatt, *Literature as Exploration*, 『탐구로서의 문학』, 김혜리·엄혜영 역, 한국문화사, 2006, p.33.
236) S. Fish, *Is There a Text in This Class?: The Authority of Interpretive Communities*, Cambridge: Harvard University Press, 1980.

을 제시할 수 있다. 그 과정에서 텍스트의 경험은 그 자체가 다시 학습자의 경험의 일부가 되기도 할 것이다.

학습자의 문학 경험을 사회 문화적 실천의 맥락에 두는 '사회 문화적 맥락화' 방안[237]은 학습자와 문학 텍스트를 연계하는 데에 유용하게 활용될 수 있다. 최인자는 '소설의 주제를 찾아보자' 혹은 '소설의 인물 특성을 파악하자'와 같은 탈맥락적 활동보다는 '청소년의 입장에서 이 소설을 비평하고 신문에 투고해 보자'와 같이 사회·문화적 실천으로 이어질 수 있는 독서 활동을 제안한다. 학습자는 자신들의 비평을 개인이나 학급 문집으로 출판하거나 신문에 투고함으로써 문학 경험에 생명력을 불어넣을 수 있다.

또한 학습자는 텍스트를 기반으로 하여 새로운 허구 세계를 만들고, 그에서 더 나아가 새로운 경험 세계를 만들어낼 수 있다. 기존의 문학 교실에서 학습자로 하여금 소설 작품을 창작하도록 한 것이 새로운 허구 세계의 기획에 해당하는 것이었다면, 새로운 경험 세계의 기획은 그로부터 한 걸음 더 나아가 학습자의 삶의 맥락과 텍스트를 더욱 긴밀히 연결시키면서 소설 문화의 역동적 향유 양상을 만들어내는 것이다.[238] 가령 학습자는 동료 학생들을 대상으로 작품 낭독회를 갖거나, 지역 사회의 소외계층을 대상으로 한 문학 공연 프로젝트를 기획할 수 있다. 학습자는 청소년이 중심이 되는 문학 창작과 감상 공간을 스스로 만들고 학습자의 실존 및 학습자를 둘러싼 세계에 주체적 물음을 던짐으로써 사회적 의제를 제출하며 '목소리를 가진 이'가 된다.[239]

---

237) 최인자, 「문학 독서의 사회·문화적 모델과 '맥락' 중심 문학교육의 원리」, 『문학교육학』 25, 한국문학교육학회, 2008, pp.427-449.

238) 이는 최근 우리 교육의 화두인 '핵심역량'과도 긴밀히 연결된다. '핵심역량'은 '삶에 대한 대처 능력'으로서 교과의 내용이 학습자의 삶 속에서의 실천과 단단히 연계되어야 한다는 문제의식에서 대두된 개념이다. 오윤주, 「국어과 핵심역량 교육과정의 구현을 위한 정책적 접근」, 『국어교육』 154, 한국어교육학회, pp.229-255.

239) 랑시에르에 의하면 민주주의는 '몫 없는 이들에게 몫을 주는 것', 혹은 '목소리 없는 이들에게 목소리를 주는 것'이다. 랑시에르는 '아르케' 즉 핵심 원리를 누군가가 독점하고 분배의 원리를 수행하지 않는 것이 민주주의라고 말하며, 문학이 지닌 '갱신'의 힘이 이를 가능케 할 수 있다고 보고 있다. 문학은 현실 세계를 재편할 수 있는 가능

학습자의 소설에 대한 심미적 경험은 개인적 내면의 풍요로움이나 미적 쾌의 향유에 그치지 않고 자신이 살고 있는 세계의 본질을 들여다보고 더 나은 세계를 기획할 수 있는 미적, 윤리적, 정치적 능력으로 진화되어 갈 수 있다는 것이 본 연구의 핵심적인 제안이다. 이 단계에서 문학 교실과 교실 밖 세상의 경계는 큰 의미를 갖지 못하게 된다. 심미적 문식성 신장으로서의 소설 수업은 교실 속에서 이루어지기도 하고 교실 밖에서 이루어지기도 하며, 교사가 주도하기도 하고 학습자가 스스로 장을 만들고 목표와 과정과 결과까지 만들어가기도 하며 다채로운 양상으로 진화해 갈 것이다.

성을 제공한다. 문학의 주체는 자신의 목소리를 통해 현실에 개입하고, 문학을 통해 목소리 없는 이들이 목소리를 내도록 하는 '감성의 재분배'를 수행한다.

J. Rancière, *La Mésentente,* 『불화』, 진태원 역, 도서출판 길, 2016; J. Rancière, *Malaise dans l'esthétique*, 『미학 안의 불편함』, 주형일 역, 인간사랑, 2008.

Ⅵ. 결론

1. 연구 결과 및 시사점

이 연구는 소설에 대한 심미적 경험이 소설 교육의 중핵적 목표로서 공유되고 있음에도 불구하고, 그러한 목표가 당위적 언술에 그치며 소설 교실에서 구체화되지 못하고 있다는 문제의식에서 출발하였다. 이 연구는 학습자가 소설을 심미적으로 경험할 수 있는 능력을 '심미적 문식성'이라 규정하고, 그 구조를 탐색하여 구체화하고자 하였다.

또한 소설 교육의 장에서 이루어지는 다층적 경험들을 '소설 교육 경험'이라 규정하고, 심미적 문식성을 중심으로 하여 소설 교육 경험의 본질을 해석 현상학적으로 규명하고자 하였다.

먼저 이론적 탐색을 통해 심미적 경험의 원리를 추출하였다. 심미적 경험은 '텍스트에 대한 향유 경험', '미적 대상에 대한 종합적 탐색의 경험', '타자 경험을 통한 미적 공통감각의 형성', '실존적 지평의 변환 경험'을 핵심 원리로 한다. 이로부터 심미적 문식성의 구조를 '심미적 향유력', '심미적 인식력', '심미적 판단력', '심미적 기획력'의 네 요소로 제시하였다. 심미적 문식성을 갖춘 독자의 구체적인 상(象)은 다음과 같다. 첫째, 소설을 능동적이고 자발적으로 향유하는 성숙한 문학 문화 역량을 가진다. 둘째, 소설 텍스트를 총체적으로 감상하며 질적으로 향유한다. 셋째, 소설 텍스트에 대한 담론의 장에 참여하여 타자와의 적극적인 상호작용을 통해 미적 공통감각을 형성한다. 넷째, 이를 자신의 삶과 적극적으로 연계하며 자기 기획과 세계 기획에 참여한다.

다음으로는 심미적 문식성 신장을 위한 소설 교육을 실천적으로 모색하였다. 이를 위해 먼저 교육과정과 교과서 분석을 통해 심미적 경험과 관련하여 소설 교육의 현황을 파악하였다. 심미적 경험으로서의 소설 교육에 대한 교사의 인식 및 학습자의 심미적 경험 양상을 분석하고, 이를

토대로 한 소설 교육 경험을 구안하였다.

국어 교사들은 소설 수업에 대해 다음과 같은 지향을 드러내었다. 국어 교사들은 소설 교육이 '배우는 것이 아니라 겪는 어떤 것'으로 전환해야 하며, 온전히 작품과 만나는 심미적 경험이어야 함을 지적하였다. 국어 교사들과의 면담 내용을 'NVIVO12' 프로그램을 활용하여 코딩한 결과 '배우는 문학이 아니라 겪는 문학으로', '비판적 텍스트를 읽는 눈 갖기', '학습 경험을 넘어 심미 경험으로', '소설 속 시대와 주체가 살아가는 시대 간의 간격을 건너는 힘을 주기', '온전히 소설을 스스로 맛보는 경험'으로 주제를 도출하였다.

교사들은 심미적 경험에 대한 인식을 묻는 질문에서 소설 교육이 심미적 경험과 깊이 관련을 맺고 있으며 이를 구현해야 한다는 데에 동의하고 있었다. 교사들의 심미적 경험에 대한 인식 양상의 코딩 결과, '삶의 진정성과 만나 자신의 삶과 연결하기', '읽는 이에게 울림을 주는 경험', '총체적인 경험', '존재 하나하나를 그 자체로 인정해 주는 독서 경험', '텍스트가 독자에게 주는 의미 묻기', '타자의 경험 속으로 이입하기', '텍스트 맥락을 고려하며 텍스트의 의미와 정서를 주체적으로 수용하기'의 주제를 도출하였다.

교사들은 심미적 경험 중심의 소설 교육을 위해서는 '소설 교육을 둘러싼 평가 맥락의 변화', '학습자의 생각과 반응을 존중하는 수업으로의 전환', '강의자에서 안내자로의 교사 역할 변화', '인지적 분석 위주의 수업 지양' 등이 필요하다고 인식하고 있었다.

다음에는 학습자가 작성한 소설 감상 텍스트를 활용하여 학습자의 심미적 경험 양상을 분석하고, 'NVIVO12' 프로그램으로 코딩하였다. 양상의 분석을 위해 심미적 경험의 원리를 적용하여 '소설 향유의 양상', '텍스트 탐색의 양상', '미적 공통감각 형성의 양상', '학습자 지평 변환의 양상'의 네 범주를 설정하였다. 소설 향유의 양상에서 학습자들은 '외적 동기에 의한 읽기' 양상을 빈번히 드러내었다. 또한 학습자들은 '인물의 감

정에 이입하기', '작품에 대한 정서적 평가' 등의 향유 양상을 보였다. 학습자들은 텍스트와의 상호작용에서 '개인적 경험으로 텍스트의 의미를 유추'하는 양상을 보였으며, 때로 '텍스트 사실을 오독'하거나 '텍스트와의 만남'에 도달하지 못하기도 하였다.

텍스트 탐색의 차원에서 학습자들은 텍스트를 이해하고 해석하기 위해 다양한 전략을 구사하였다. 학습자들은 텍스트에 대해 '정서적으로 반응'하거나 '인지적 판단'을 동원하였고, '수사적 지식을 활용'하기도 하였다. 또한 '맥락을 활용하여' 작품을 해석하려 하기도 하였는데, 학습자들은 종종 각각의 측면에 치우쳐 이를 종합적으로 활용하지 못하였다.

미적 공통감각 형성의 차원에서 학습자들은 '텍스트 속 인물을 자기화'하거나 '텍스트 속 인물과 대결'하기도 하였고, '텍스트에 대한 미적 판단'을 내리고자 하기도 하였다. 또한 학습자들은 외부로부터 제공된 해석 언어를 활용하는 등 '텍스트 밖 타자의 언어를 청취'하여 해석하고자 하였다.

학습자 지평 변환의 양상에서는 '현재적 삶과 텍스트를 연결 짓기', '인물과 자신의 삶 비교하기', '작중 인물을 현실로 끌어오기', '교훈적 요소의 추출', '학습자 지평의 진동과 변환' 등이 주제로 추출되었다.

Ⅳ장에서는 심미적 경험의 양상 분석을 토대로 하여 한 학급의 학습자를 대상으로 수업을 설계·실행하고, 이를 통해 중등 문학 교실의 이상적 실천태를 모색해 보고자 하였다. 또한 동료 교사 및 연구자들과의 공동 성찰 경험을 수행한 후, 학습자의 소설 경험 및 동료 교사·연구자들과의 성찰 경험을 해석 현상학적으로 분석하였다.

첫 번째 소설 교육 경험은 <수난이대> 텍스트에 대한 수업 및 이를 둘러싼 성찰의 경험으로 이루어졌으며, '학습자와 텍스트의 만남'을 본질적 주제로 도출하였다. 첫 번째 소설 교육 경험에 대한 해석 현상학적 반성의 결과 '동료들과 함께 주체적으로 만들어가는 해석', '문학 지식의 활성화를 통한 종합적 해석 활동', '타자 조회를 통한 텍스트 감각 활성

화', '반응에 대한 근거를 텍스트 속에서 찾기', '현재의 맥락과 텍스트 세계의 연결 경험'이 긍정적 측면으로 코딩되었다. 또한 '텍스트 사실에 집중하는 활동 구성', '시대적 맥락에 대한 고려의 미흡', '자기화 활동의 소략함', '텍스트 사실 관계 파악에서의 오류'가 미흡한 지점으로 코딩되었다.

두 번째 소설 교육 경험은 <동백꽃>, <소나기>, <기억 속의 들꽃> 텍스트에 대한 수업 및 이를 둘러싼 성찰의 경험으로 이루어졌다. 두 번째 소설 교육 경험에서는 본질적 주제를 '수업 경험에 대한 성찰 공간의 생성'으로 도출하였다. 두 번째 소설 경험에서 학습자들은 스스로 질문을 만들고 동료들과 함께 이를 해결해 가는 활동을 중심으로 적극적으로 타자와의 공동 지평을 만들어갔다. 두 번째 소설 교육 경험에 대한 해석 현상학적 반성의 결과 '자유롭고 긍정적인 학습자 반응을 가능케 하는 수용적 분위기', '학생들의 같고도 다른 반응 생성 양상', '다른 학생들의 질문을 참조하며 자기 질문 심화하기', '모둠 토의 과정을 통한 반응 및 해석의 정교화', '학생의 자연적 언어를 교과의 언어에 가깝게 번역하며 교과 전문가로서의 모델을 제시하는 교사', '텍스트 속에서 해석의 근거를 찾도록 유도하는 교사'가 긍정적 측면으로 코딩되었다. 또한 '단답형에 가까운 학생들의 해석적 진술', '시대적 맥락에 대한 자료 활용의 미흡', '학습자 스스로 맥락 정보를 찾는 활동에서의 문제 지점', '텍스트에 근거를 두지 않는 독자들의 자유로운 해석의 문제'가 미흡한 지점으로 코딩되었다.

세 번째 소설 교육 경험은 <라면은 멋있다>, <이사>, <나이에 관한 고찰>의 세 텍스트에 대한 수업 및 이를 둘러싼 성찰의 경험으로 이루어졌다. 세 번째 소설 교육 경험에서는 본질적 주제를 '실존적 지평 변환의 가능성 모색'으로 도출하였다. 세 번째 소설 경험에서 학습자들은 텍스트에 대한 주체적 반응을 적극적으로 생성하고, 텍스트와 자신의 삶을 강하게 연루시키는 경향을 보였다. 세 번째 소설 교육 경험에 대한 해석

현상학적 반성의 결과 ‘학습자의 인물에 대한 공감 경험’, ‘학습자의 삶과 텍스트가 공진하는 경험’, ‘텍스트에 대한 주체적 반응의 적극적인 생성’, ‘미적 가치에서 윤리적 가치로의 이행’, ‘학습자의 주도적이고 참여적인 상호작용’, ‘핵심 질문을 중심으로 정교한 공동 탐색의 과정 수행’, ‘일상적 언어를 문학적 공용어로 바꾸고자 하는 학습자의 인식’, ‘학습자가 텍스트를 심미적으로 향유하며 ‘울림’을 경험함’, ‘학습자가 텍스트가 제안하는 주제에 적극적으로 응전함’이 긍정적 측면으로 코딩되었다. 한편 ‘청소년 소설이 지닌 강한 현실적 맥락으로 인해 허구 세계와 실제 세계를 혼동하는 경향’, ‘분석적인 도구 사용의 미흡’이 더 보완해야 할 지점으로서 코딩되었다.

Ⅳ장의 3절에서는 소설 교육 경험을 의미 있는 주제별로 형상화한 해석 현상학적 글쓰기를 수행하였다. 소설 교육 경험의 성찰을 통해 세 학습자의 사례를 선정하고, 각 학습자의 소설 경험으로부터 ‘언제 읽어도 좋은 소설’, ‘고요히 소설과 대결하다’, ‘여전히 머나먼 소설’이라는 의미 단위를 주제로 추출하였다. 또한 이 연구의 주체이자 대상인 본 연구자의 경험으로부터 ‘한 소설 향유자의 수업을 향한 기대와 좌절의 이야기’라는 의미 단위를 추출하여 주제로 삼은 후 해석 현상학적 글쓰기를 수행하였다.

이를 바탕으로 Ⅴ장에서는 심미적 문식성 신장을 위한 소설 교육의 구도를 모색하였다. 먼저 심미적 문식성 신장을 위한 소설 교육을 위해서는 소설 교육을 둘러싼 맥락적 변환이 요청됨을 밝혔다. 다음으로 앞에서 규명한 심미적 문식성의 구조에 따라 ‘텍스트 질성에 대한 주체적 향유 능력 신장’, ‘텍스트에 대한 종합적 탐색 능력 신장’, ‘타자 경험을 통한 미적 공통감각 형성 능력 신장’, ‘지평 변환의 가능성 추구 능력 신장’을 목표로 설정하고, 각각의 목표를 위한 구체적 방안을 제시하였다.

‘텍스트 질성에 대한 주체적 향유 능력 신장’을 위해서는 ‘텍스트의 질을 신체적으로 감각하기’, ‘텍스트에 대한 반응을 다양하게 표현하기’, ‘동

료 학습자와 반응 공유하기'를 제언하였다. '텍스트에 대한 종합적 탐색 능력 신장'을 위해서는 '심미적 경험 단계별 수행 후 종합하기', '심미적 탐구 경험을 위한 다층적 질문하기'를 제언하였다. '타자 경험을 통한 미적 공통감각 형성 능력 신장'을 위해서는 '타자 층위별 소통과 공유하기', '다층적 상호 조회를 통한 미적 공통감각 형성하기', '존중과 환대의 수업 맥락 만들기'를 제언하였다. '지평 변환의 가능성 추구 능력 신장'을 위해서는 '수렴하고 확장하며 능동적 향유자 되기', '학습자의 삶의 맥락과 적극적으로 연계하기'를 제언하였다.

이 연구는 심미적 문식성의 개념을 제시하고 그 신장 방안을 구체화하였다는 점에서 의미를 가진다. 또한 수업 자체를 심미적으로 성찰하는 관점의 구체화 및 문학 교사의 성장을 위한 존재론적 모색의 과정에 대한 모델의 제시로서 시사점을 가진다.

이 연구는 학습자의 심미적 문식성 신장 양상을 교실 속의 실제상으로 모색하는 것을 목표로 하였다. 그러나 그것이 이 연구에서 대상으로 삼은 현상들 속에서 명료하게 규명될 수 있을 것이라 가정한 것은 아니다. 심미적 문식성의 핵심이 주체의 실존 혹은 이후의 변환 과정과 관련된 것이기에, 연구의 결과가 명징하게 드러나거나 양적으로 검증되기는 어렵다. 문학 작품이 존재에 끼친 영향은 오랜 시간이 지난 후에야 인지 가능할 수도 있으며, 학습자가 인지하지 못한 채로 남게 될 수도 있다. 이 연구는 수업의 과정을 해석 현상학적 연구의 방법론에 의거하여 다각적으로 관찰하고 분석함으로써 난해한 과제에 도전해 보고자 하였다. 그러한 모색이 소설 교육 및 소설 경험의 핵심과 맞닿아 있다는 점에서 이 연구의 의미를 찾을 수 있다.

학습자들은 소설 텍스트에 대한 심미적 경험을 3차에 걸쳐 수행해 나가면서 소설 텍스트를 적극적으로 향유하고 이를 공유하며 공동의 해석을 만들어갔다. 학습자들은 흥미와 자발성을 가지고 활발한 상호작용을 나누었으며, 수업의 단계가 진행되어 갈수록 텍스트에 대한 주체적 독해

와 적극적 감상을 활성화하는 양상을 보였다.

수업 실행이 끝난 후 학습자들은 소설에 대한 흥미도나 자발적 향유도가 괄목할 정도로 높아졌음을 토로하였다. '국어도 꽤 재밌고 깊이 들어갈 수 있구나', '소설에 대해 여러 사람의 의견을 들어보는 게 재미있다는 걸 새로 알게 되었다.'와 같이 소설의 재미를 느끼게 되었다는 응답, 소설을 읽는 방법을 알게 되었다는 응답이 많았고, '인생 사는 법을 조금이나마 배운 것 같다'는 응답과 같이 수업이 소설 텍스트를 넘어 자신의 삶에 영향을 미쳤음을 드러낸 경우도 있었다.

본 연구자는 교사 및 학생의 활동 양상 및 반응, 상호간 관계, 텍스트에 대한 감상의 양상 등을 다양한 관점에서 성찰하고 재음미하는 과정을 거침으로써 다음 단계의 수업을 발전적 방향으로 이행시킬 수 있었다. 아울러 동료 교사 및 연구자와의 공론장을 형성하고 이를 적극적으로 수업 설계에 반영하며 교사의 대화적이고 실존적인 성장을 도모할 수 있었다.

학습자를 둘러싼 매체 환경은 급격한 속도로 변화하고 있다. 소설 장르 역시 매체들과의 상호작용 속에서 지각 변동해 가고 있다. 심미적 문식성의 신장은 학습자들이 새로운 방식으로 소설 장르와 만나 소설 장르의 향유 양상을 정향해 갈 수 있도록 한다는 점에서 의의를 지닐 수 있다. 한편 본 연구는 새로운 변화에 대응하는 방식이 문학 교육의 '오래된 미래'[240] 속에 있을 수 있다고 가정하였다. 그것은 학습자가 문학과 만나 겪는 심미적 경험이며, 문학 교실에 있어야 하는 것이라고 모두가 전제하되 좀처럼 존재하기 어려웠던 심미적이고 실존적인 차원의 울림과 감동이다.

---

240) 헬레나 노르베리 호지는 라다크 방문 체험을 바탕으로 인간 사회가 가 닿아야 할 이상적 세계가 이미 우리가 알고 있는 과거 속에 존재하고 있음을 말하고 있다. 이 연구에서 문학 교육의 '오래된 미래'란 우리 곁에 있으나 우리가 가 닿지 못하고 있는 소설 경험의 본질을 의미한다.
Helena Norberg-Hodge, *Ancient Futures: Learning from Ladakh,* 『오래된 미래』, 김종철 역, 녹색평론, 2003.

교육의 목적은 최종적으로 학습자의 '좋은 삶'을 지향한다. 이때 좋은 삶은 개인에게 행복을 의미하지만, 자기 안의 경계에 머물러서는 성취될 수 없다. 좋은 삶은 타자 혹은 세계와 만나 '인간다움이 무엇인가'를 묻는 것이며, 그것을 최선을 다해 지향하는 것이다. 이렇게 해서 좋은 삶은 윤리와 정치의 영역까지를 포괄한다.[241] 이 연구는 이러한 교육의 목적에 소설 교육이 응답하는 최선의 방식이 심미적 경험을 통한 미적 주체의 형성이라고 보고 이를 위한 심미적 문식성 신장 교육 방안을 제시하고자 하였다.

2. 연구의 한계점 및 앞으로의 과제

한편 이 연구는 다음과 같은 한계를 지닌다. 수업 실행 후에도 학습자들은 텍스트가 제시하는 의미 구조를 적절하게 파악하지 못하거나, 자신의 경험에 의거하여 텍스트의 의미를 자의적으로 추측하는 양상을 보이기도 하였고, 예술 텍스트로서의 장르적 특질을 충분히 고려하지 않은 채 삶과 밀착한 해석의 양상을 보이기도 하였다. 이는 이 연구가 단기간에 걸쳐 이루어진 데에도 원인이 있다. 심미적 문식성은 경험의 축적을 통해 점진적으로 신장되는 것이므로, 교육 효과의 즉시성을 드러내기 어렵다는 난점을 지닌다.

또한 이러한 결과는 이 연구가 기왕의 소설 교육에서 가장 미흡한 측면이라고 보았던 텍스트에 대한 향유와 즐김의 능력, 텍스트의 전유를 통한 심미적 기획력 등에 초점을 두어 수업을 설계했기 때문이기도 하며, 장기적인 차원에서 수업 설계 및 방법 면에서의 보완이 요청된다고 판단된다.

이 연구는 연구자 자신을 포함한 소설 교육 경험을 해석 현상학적 연

241) Aristoteles,『니코마코스 윤리학』, 강상진 외 역, 길, 2011.

구의 대상으로 삼고 있다. 이는 소설 교육의 주체가 행하는 성찰적 소설 교육의 한 모델을 제시하였다는 의의를 가지는 한편, 주관적 판단이나 선입견을 배제해야 하는 현상학적 환원의 측면에서 한계를 가질 수밖에 없다. 다각적인 자료를 수집하여 활용하는 한편 연구자의 수업 녹화 영상 및 연구 일지, 해석 현상학적 글쓰기 자료 등을 판단중지의 단계를 거친 후 반복적으로 성찰하고, 동료-타자의 눈을 빌어 메타적 관점을 확보하고자 하였으나, 그럼에도 연구의 객관성 및 타당성의 관점에서는 여전히 논쟁적 지점을 남겨두고 있다.

이 연구는 소설 교육의 현황을 바탕으로 심미적 문식성 신장을 중심으로 한 소설 교육의 구도를 제안하였다. 소설 장르를 비롯하여 소설 장르를 둘러싼 교육과 사회의 물리적, 문화적, 인식적 맥락이 크게 변화하고 있으므로, 이에 따른 소설 교육의 응전은 보다 거시적인 관점에서 도전적으로 이루어져야 할 것이다. 이미 우리가 목도하고 있듯 소설은 현재의 물리적 질성으로부터 완전히 새로운 양상으로 변모해 갈 것이며, 소설 교육은 교실이라는 제한된 공간을 벗어나 이루어질 수 있을 것이다. 교사의 역할 역시 이제까지와 전혀 다른 양상으로 변화하게 될 것이다. 한편으로 소설 교육은 개별적인 학습자의 성장에 주목하는 미시적 관점을 더욱 심화해 가야 할 본질적 과제를 안고 있다. 이 연구는 소설 교육이 감당해야 할 도전과 응전의 과정에서 심미적 문식성이 중핵적 역할을 할 수 있을 것이라 진단하며, 그 이론과 실천 차원에서의 심화와 확장을 후속 과제로 삼고자 한다.

참고문헌

1. 자료

교육과학기술부,『국어과 교육과정』, 교육과학기술부 고시 제2011-361호. 2011.
교육부,『국어과 교육과정』, 교육부 고시 제2015-74호. 2015.
박영목 외,『고등학교 국어Ⅰ』, 천재교육, 2014.
공선옥,『라면은 멋있다』, 창비, 2017.
김유정,『동백꽃』, 문학과지성사, 2005.
윤흥길,『기억 속의 들꽃』, 다림, 2005.
이금이,「나이에 관한 고찰」,『청춘기담』, 사계절, 2015.
정소연,「이사」,『옆집의 영희 씨』, 창비, 2015.
하근찬,「수난이대」, 이도영 외,『중학교 국어 4』, 창비, 2012.
황순원,『소나기』, 다림, 1999.

2. 국내 논저

강지영·소경희,「국내 교육 관련 실행연구(action research) 동향 분석」,『아시아교육연구』12(3), pp.197-224, 서울대학교 교육연구소, 2011.
강진호,「소설 교육과 타자의 지평」,『문학교육학』13, 한국문학교육학회, 2004. pp.33-62.
경규진,「반응 중심 문학교육의 방법 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 1993.
고광수,「문학 감상의 경험 교육적 성격에 대한 예비적 고찰」,『문학교육학』16, 한국문학교육학회, 2005, pp.84-105.
고정혜,「실러의 미적 교육과 소설 교육 -『미학 편지』를 중심으로-」,『청람어문교육』 55, 청람어문교육학회, 2015, pp.7-31.
고정희,「텍스트 중심 문학교육의 이론적 기반과 읽기 방법」,『문학교육학』,

한국문학교육학회, 2013, pp.57-88.
김경연,「외국에서의 청소년을 위한 문학 생활화 방법-독일의 청소년 문학 교수법을 중심으로」,『문학교육학』9, 한국문학교육학회, 2002, pp.59-75.
김대행,「내용론을 위하여」,『국어교육연구』10, 서울대 국어교육연구소, 2002.
김보미 외,『수업친구』, 지식프레임, 2015.
김상욱,「전복적 상상력으로서의 청소년 문학」,『내일을 여는 작가』, 2009년 여름.
김성진,「문학 이해 교육의 목표와 내용」, 우한용 외,『실용과 실천의 문학교육』, 새문사, 2009.
김연희,「미적 교육의 관점에서 본 존 듀이의 미학」,『미학』 78, 2014, pp.67-106.
김영숙,「서구의 타자철학의 흐름에서 본 바흐친의 타자철학」,『노어노문학』27(1), pp.65-89.
김영천,『질적연구방법론』Ⅰ, 아카데미프레스, 2012.
김영필,『현대철학: 후설에서 들뢰즈까지』, 울산대학교 출판부, 2001.
김유동,「아도르노의 심미적 세계 체험과 예술론」, 서울대학교 박사학위 논문, 1992.
김정우 외,「과학 기술 문명의 발전과 문학교육의 대응: 시선추적장치를 통해 본 지능정보사회 시 교육의 한 가능성」,『문학교육학』53, 한국문학교육학회, 2016, pp.77-120.
김중신,「서사 텍스트의 심미적 체험의 구조와 유형에 관한 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 1994.
김중신 · 유미향,「문학의 시대와 문학 문식성」,『문학교육학』53, 한국문학교육학회, 2016, pp.121-146.
김지은,「소집단 독서 토론에 나타난 초등학생의 독해 양상 연구」, 고려대학교 박사학위 논문, 2013.
김창원,「문학능력과 교육과정, 그리고 매체- 교육과정 목표를 통해 본 문학능력관과 매체의 수용」,『문학교육학』26, 한국문학교육학회,

2008.
김현, 「소설을 왜 읽는가」,『분석과 해석』, 문학과지성사, 1988.
김현정,「문학 교육과정의 성취기준과 문학 감상」,『문학교육학』47, 한국문학교육학회, 2015, pp.241-264.
나병철,「현진건 소설의 아이러니와 탈식민주의」,『현대문학이론연구』13, 현대문학이론학회, 2000, pp.141-164.
남지현,「대화주의에 기반한 문학토의 수업의 구조화 연구」, 고려대학교 박사학위 논문, 2016.
류수열,「문학교육과정의 경험 범주 내용 구성을 위한 시론」,『문학교육학』19, 한국문학교육학회, 2006.
문학토론연구모임,『공감을 배우는 토론학교:문학』, 우리학교, 2010.
민재원,「시 읽기에서 정서 체험의 구조와 작용 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2013.
박민수,「미적 경험과 좋은 삶-마르틴 젤의 미학에 대하여」,『독일문학』113, 한국독어독문학회, 2009, pp.103-119.
박용찬,「문학교과서와 정전(正典)의 문제」,『국어교육연구』38, 국어교육학회, 2005, pp.49-70.
박유정,「미적 체험에서 본 아름다움의 본질에 관한 고찰」,『문화와 융합』38(6), 한국문화융합학회, 2016, pp.411-431.
박이문,『예술철학』, 문학과지성사, 1983.
박인기,「감동의 사회문화적 현상에 관한 연구」,『한중인문학회 국제학술대회 자료집』, 2009, pp.301-310.
박인기,「문학을 읽는 이유」, 문학과문학교육연구소,『문학의 이해』2판, 2005.
박인기,「문화적 문식성의 국어교육적 재개념화」,『국어교육학연구』15, 국어교육학회, 2002, pp.23-54.
박창민 외,『실행연구 이론과 방법』, 아카데미프레스, 2016.
박철홍,「듀이의 경험 개념에 비추어 본 사고의 성격: 이성적 사고와 질성적 사고의 통합적 작용」,『교육철학연구』33(1), 교육철학회, pp.79-104.

백미현,「문화예술교육 프로그램 참여자의 심미적 경험에 대한 사례 연구」, 중앙대학교 박사학위 논문, 2011.
서경혜,『교사학습공동체』, 학지사, 2015.
서민정,「가치수용적 심미체험을 위한 문학교육 연구」, 교원대학교 박사학위논문, 2011.
서유경,「공감적 자기화를 통한 문학교육 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2002.
손영창,「데리다의 무조건적 환대와 타자성」,『한국프랑스문화연구』24, 한국프랑스문화학회, 2014, pp.97-127.
송지언,「시조 의미구조의 경험 교육 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2012.
송지언 · 권순정,「질문 중심 수업에 참여한 교사와 학생의 반응 고찰」,『국어교육연구』33, 2014, pp.131-165.
심혜련,『사이버 스페이스 시대의 미학』, 살림출판사, 2006.
양윤모,「중학교 국어교과서 수록 현대소설과 정전의 의미: 2012년 교과과정을 중심으로」,『어문론집』62, 중앙어문학회, 2015, pp.621-644.
양정실,「문학 교육과정 성취기준 해석과 교과서 구현 방식」,『문학교육학』55, 한국문학교육학회, 2017, pp.149-172.
양정실,「우리나라 문학교육 연구에서 독자 반응 이론의 수용 현황과 전망」,『문학교육학』38, 한국문학교육학회, 2012, pp.99-123.
양정실,「해석텍스트 쓰기의 서사교육 방법 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2006.
양정실 · 이인화 · 정진석 · 한태구,「문학교육 연구자의 해석 텍스트 읽기에 대한 반성적 실천 연구」,『국어교육』150, 한국어교육학회, 2015, pp.197-236.
염창권,「초등학교 문학수업의 문화기술적 연구」,『한국초등국어교육』21, 한국초등국어교육학회, 2002, pp.115-142.
오세란,『한국 청소년 소설 연구』, 청동거울, pp.51-53.
오영범·이현철·정상원,『질적자료분석: 파랑새2.0 소프트웨어』, 아카데미프레스, 2016, pp.66-68.

오윤주,「국어과 핵심역량 교육과정의 구현을 위한 정책적 접근」,『국어교육』154, 한국어교육학회, pp.229-255.
오윤주,「시민 교육으로서의 소설 교육-아르케 없음의 아르케를 향하여」,『문학교육학』54, 한국문학교육학회, 2017, pp.71-104.
오윤주,「심미적 경험으로서의 소설 교육」,『문학교육학』55, 한국문학교육학회, 2017, pp.173-205.
오윤주,「청소년 문학의 향유 맥락과 문학교육적 함의」,『문학교육학』58, 한국문학교육학회, 2018, pp.195-228.
우신영,「현대소설 해석 교육 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2015.
우한용,「문학교육과 도덕성 발달의 의미망」,『문학교육학』14, 한국문학교육학회, 2004, pp.11-40.
우한용,「문학교육의 목표이자 내용으로서 문학능력의 개념, 교육 방향」, 한국문학교육학회,『문학교육학』28, 2009, pp.9-40.
우한용,「문학연구의 관점과 윤리의 문제」,『현대문학이론연구』6, 현대문학이론학회, 1996, pp.99-122.
우한용,『문학교육과 문화론』, 서울대학교 출판부, 1997.
우한용,『소설교육론』, 평민사, 1993.
유기웅·정종원·김영석·김한별,『질적 연구방법의 이해』, 박영사, 2012.
유영희,「문학능력의 개념과 구조화 방안」,『문학교육학』27, 한국문학교육학회, 2008, pp.231-260.
윤여탁,「문학 문식성의 본질, 그 가능성을 위하여-문화, 창의성, 정의(情意)를 중심으로-」,『문학교육학』 51, 한국문학교육학회, 2016, pp.155-176.
윤여탁,「한국에서의 문식성 교육의 반성과 전망」,『국어교육연구』36, 서울대학교 국어교육연구소, 2015, pp.535-561.
이남인,「현상학과 질적 연구 방법」,『철학과 현상학 연구』24, 한국현상학회, 2005, pp.91-121.
이남인,『현대철학의 흐름』, 동녘, 1996.
이남인,『현상학과 질적 연구』, 한길사, 2014.
이삼형,「읽기와 독서교육과정이 나아갈 길」,『독서연구』29, 한국독서학회,

pp.9-33.
이선이, 「듀이에서 경험의 의미-듀이의 『경험으로서 예술』을 중심으로」, 『감성연구』 15, 전남대학교 호남학연구원, 2017, pp.193-215.
이인화, 「소설 교육에서 해석 소통의 구조와 실천에 대한 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2013.
이재기, 「문학교육과 문식성 신장」, 『독서연구』 22, 한국독서학회, 2009, pp.115-158.
이지영, 「아동 독자의 이야기책 읽기 반응 연구」, 고려대학교 박사학위 논문, 2011.
이지훈, 「현대시 교육에서 미적 경험의 형성 방안 연구」, 『학습자중심교과교육학회지』 14(9), 학습자중심교과교육학회, 2014, pp.147-168.
이해완, 「미적 경험의 성격 규정을 위한 제안」, 한국미학회, 『미학』 54. 2008, pp.127-165.
이혁규 · 김향정, *Japanese Class from Korean Teacher's Perspective,* 『교원교육』 31(4), 한국교원대학교 교육연구원, 2015, pp.255-270.
임환모, 「심미적 소통 행위로서의 소설 교육에 대하여」, 『국어교과교육연구』 22, 국어교과교육학회, 2013, pp.7-31.
전경지, 「디지털 시대에 있어서 미적 경험」, 『열린정신 인문학 연구』 11(2), 원광대학교 인문학연구소, 2010, pp.167-191.
전북 교육청, 『2016 삶을 가꾸는 독서교육』, 2016.
정은아, 「국어과 교육과정 성취기준 구현 패러다임의 점검과 전망」, 『국어교육연구』 63, 국어교육학회, 2017, pp.1-38.
정진석, 「문학교육에서 『무정』의 정전화 연구: 2차 교육과정부터 2009 개정 교육과정까지의 교재화를 중심으로」, 『현대소설연구』 67, 한국현대소설학회, 2017, pp.243-287.
정혜승, 「문식성 실천으로서 베토벤 바이러스 팬덤(fandom) 읽기」, 『국어교육』 128, 한국어교육학회, 2009, pp.273-324.
정혜승, 「문식성(literacy) 교육의 쟁점 탐구」, 『교육과정평가연구』 11(1), 한국교육과정평가원, 2008, pp.161-179.
정혜승, 『국어과 교육과정 실행 연구』, 박이정, 2002.

조영달,『질적 연구 방법론: 학교와 수업 연구의 새 지평』, 근사, 2015.
조용환,「현장연구와 실행연구」,『교육인류학연구』15(2), 한국교육인류학회, 2015, pp.1-49.
조용환,『질적 연구: 방법과 사례』, 교육과학사, 2008.
조현일,「미적 동일시의 유형과 소설교육」,『우리어문연구』 47, 2013, pp.331-367.
조현일,「미적 향유를 위한 소설 교육-감정이입과 미적 공체험을 중심으로」, 한국국어교육학회,『새국어교육』, 2013, pp.457-494.
진선희,『문학체험연구』, 박이정, 2006.
진은영,「미적 교육과 문학치유」,『문학치료연구』37, 한국문학치료학회, 2015, pp.379-408.
천경록,「국어교육 연구 방법의 유형과 쟁점」, 국어교육학회,『국어교육학연구』49(2), 2014, pp.113-140.
천호성,『교실 수업의 혁신과 지원을 위한 수업 분석의 방법과 실제-질적 연구 방법을 중심으로』, 학지사, 2014.
최인자,「국어과 교사의 실천적 지식 성찰을 위한 방법론적 탐색 -'성찰적 내러티브 탐구' 방법을 중심으로」,『문학교육학』21, 한국문학교육학회, 2006, pp.77-111.
최인자,「문학 독서의 사회·문화적 모델과 '맥락' 중심 문학교육의 원리」,『문학교육학』25, 한국문학교육학회, 2008, pp.427-449.
최인자,「서사적 대화를 활용한 문학 토의 수업 연구」,『국어교육학연구』29, 국어교육학회, 2007, pp.283-310.
최홍원,「문학교육에서 경험의 재개념화와 교육적 실천을 위한 연구」,『국어교육학연구』29, 국어교육학회, 2007, pp.311-345.
한국문학평론가협회,『문학비평용어사전』, 국학자료원, 2006.
한명희,『교육의 미학적 탐구』, 집문당, 2003
홍옥진,「미적 경험에 대한 현상학적 접근의 가능성」,『예술과 미디어』14(1), 한국영상미디어협회, 2015, pp.37-64.
황혜진,「가치경험을 위한 소설교육 내용 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2006.

3. 국외 논저

Adorno, T. W.,『미학 이론』, 홍승용 역, 문학과지성사, 1997.

Arendt, Hannah, *Lectures on Kant's political philosophy*,『칸트 정치철학비판』, 김선욱 역, 푸른 숲, 2002.

Aristoteles,『니코마코스 윤리학』, 강상진 외 역, 길, 2011.

Bakhtin, M. M., *Estetika Slovesnogo Tvorchestva*,『말의 미학』, 여희숙 외 역, 도서출판 길, 2006.

Bakhtin, M. M.,『도스또예프스끼 시학의 제문제』, 김근식 역, 중앙대학교, 2011.

Barthes, R., *Le Plaisir Du Texte,*『텍스트의 즐거움』, 김희영 역, 동문선, 2002.

Bourriaud, Ni., *Esthétique relationnelle*,『관계의 미학』, 현지연 역, 미진사, 2011.

Chadwick, J. A., *Teaching literature in the context of literacy instruction,* NH : Heinemann, 2016.

Derrida, J., *De l'hospitalité*,『환대에 대하여』, 남수인 역, 동문선, 2004.

Dewey, J., *Art as Experience*,『경험으로서 예술』1, 2, 박철홍 역, 나남, 2016.

Dewey, J., *Experience & Education,*『경험과 교육』, 박철홍 역, 문음사, 2002.

Dewey, J., *How We Think*,『하우 위 싱크』, 정회욱 역, 학이시습, 2011.

Dilthey, Wilhelm,『체험 · 표현 · 이해』, 이한우 역, 책세상, 2002.

Eisner, E. W., *Enlightened eye:qualitative inquiry and the enhancement of education*,『질적 연구와 교육』, 박병기 역, 학이당, 2001.

Fish, S., *Is There a Text in This Class?: The Authority of Interpretive Communities,* Cambridge: Harvard University Press, 1980.

Gadamer, H. G., *Wahrheit und Methode*,『진리와 방법』1, 이길우 외 역, 문학동네, 2000.

Gee, J. P., *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses,*

New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2015.

Goodman, N., *Languages of art: an approach to a theory of symbols,* 『예술의 언어들: 기호이론을 향하여』, 김혜숙 ·김혜련 역, 이화여대출판부, 2002.

Greene, M., *Aesthetic literacy in general education. Philosophy and education, The National society for the study of education,* Chicago: The University of Chicago Press. 1981.

Greene, M., *Imagination and Aesthetic Literacy, Art Education*, 30(6), 1977, pp.14-20.

Greene, M., *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education,* 『블루 기타 변주곡』, 문승호 역, 다빈치, 2011.

Heiddegger, M., 『예술 작품의 근원』, 오병남·민형원 역, 예전사, 1996.

Heiddegger, M., 『존재와 시간』, 이기상 역, 까치, 1998.

Husserl, Edmund, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie*(1936), 『유럽 학문의 위기와 선험적 현상학』, 이종훈 역, 한길사, 2016.

Illich, Ivan, *In the Vineyard of the Text: A Commentary to Hugh's Didascalicon,* 『텍스트의 포도밭』, 정영목 역, 현암사, 2016.

Iser. Wolfgang, *Der Akt des Lesens*, 『독서행위』, 이유선 역, 신원문화사, 1993.

Kant, I., *Kritik der Urteilskraft*, 『판단력 비판』, 백종현 역, 아카넷, 2009.

Kearney, R., *Strangers, Gods, and monsters,* 『이방인, 신, 괴물: 타자성 개념에 대한 도전적 고찰』, 이지영 역, 개마고원, 2004.

Lévinas, E., *Le Temps et l'autre*, 『시간과 타자』, 강영안 역, 문예출판사, 2014.

Manen, Max van, *Researching lived experience,* 『체험 연구』, 신경림 역, 동녘, 1994.

Marzano, R. J., & Simms, J. A., *Questioning Sequences in the Classroom,* Marzano Research Laboratory, 2014, 『학생 탐구 중심 수업과 질

문 연속체』, 정혜승 · 정선영 역, 사회평론, 2017.

Mcgee, Lea M., F*ocus on Research: Exploring the Literature-Based Reading Revolution, Language Arts,* 69(7), National Council of Teachers of English, 1992, pp.529-537.

McTighe & Wiggins,『핵심 질문-학생에게 이해의 문 열어 주기』, 정혜승·이원미 역, 사회평론, 2016.

Norberg-Hodge, Helena, *Ancient Futures: Learning from Ladakh,*『오래된 미래』, 김종철 역, 녹색평론, 2003.

Nussbaum, M. C., *Poetic justice: the literary imagination and public life*,『시적 정의』, 박용준 역, 궁리, 2013.

Parsons, Michael J., *Aesthetic Literacy: The Psychological Context*, *The Journal of Aesthetic Education* 24(1), Special Issue: Cultural Literacy and Arts Education(1990), University of Illinois Press.

Polanyi, M., *Tacit Dimension,*『암묵적 영역』, 김정래 역, 박영사, 2015.

Ponty, M., *Phénoménologie de la Perception,*『지각의 현상학』, 류의근 역, 문학과지성사, 2002.

Rancière, J., La Mésentente,『불화』, 진태원 역, 도서출판 길, 2016.

Rancière, J., *Malaise dans l'esthétique*,『미학 안의 불편함』, 주형일 역, 인간사랑, 2008.

Ricoeur, P., *narrative identité*,「서술적 정체성」,『현대 서술이론의 흐름』, 석경징 외 편, 솔출판사, 1997.

Ricoeur, P., *Soi-Même Comme un Autre*,『타자로서 자기 자신』, 김웅권 역, 동문선, 2006.

Ricoeur, P., *Temps et récit 3,*『시간과 이야기 3』, 김한식 역, 문학과지성사, 2004.

Ricoeur, P., *Du texte* à *l'action*,『텍스트에서 행동으로』, 박병수·남기영 역, 아카넷, 2002.

Rosenblatt, L. M., *Literature as Exploration*,『탐구로서의 문학』, 김혜리·엄혜영 역, 한국문화사, 2006.

Rosenblatt, L. M., *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*,『독자, 텍스트, 시』, 김혜리·엄해영 역, 한국문화사, 2008.

Schiller, F., *Briefe* ü*ber die* ä*sthetische Erziehung des Menschen*,『미학편지』, 안인희 역, 휴머니스트, 2012.

Scholes, Robert,『문학이론과 문학교육: 텍스트의 위력』, 김상욱 역, 하우, 1995.

Schwab, K., *Shaping the Fourth Industrial Revolution,*『제4차 산업혁명』, 송경진 역, 새로운 현재, 2016.

Shusterman, R., *Pragmatist Aesthetics : Living Beauty, Rethinking Art*,『프라그마티즘 미학』, 김광명·김진엽 역, 북코리아, 2009.

Smith, J. A., Flowers, P., Larkin, M., *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research,*『해석 현상학적 분석-이론, 방법, 연구』, 김미영 · 이광석 역, 하누리, 2015.

Tatarkiewicz, W., *A History of Six Ideas: An Essay in Aesthetics*,『미학의 기본 개념사』, 손효주 역, 미술문화, 2008.

Abstract

A study on the Experience of Fiction Education for Improving Aesthetic Literacy

Oh, Yunjoo
The Department of Korean Language Education
The Graduate School
Seoul National University

This study focused on the aesthetic experience in the fiction education and sought the fiction education that enhances the aesthetic literacy, which enables the aesthetic experience. To achieve this objective, a study using hermeneutic phenomenology was conducted on the experience of fiction education and proposed methods of fiction education for improving aesthetic literacy.

This study regarded the aesthetic experience in fiction education to internalize existential, ethical, and political traits that can encompass the response and interpretation of the text by the learner as well as trends in changes of their lives. Students who have the experience of aesthetic enjoyment of fiction will become ideal readers of literature who can enjoy fiction, have rich dialogues with fiction, and enjoy the culture related to fiction after finishing school education. In addition, the aesthetic experience through fiction education can contribute to the learner's becoming an aesthetic agent and creating a 'quality life'

for individuals and the community.

The research problems of this study are as follows.

First, what is aesthetic literacy and how can it be educated?

Second, what do the agents of fiction education experience when the fiction education is centered on aesthetic literacy?

Third, how will aesthetic literacy be embodied in fiction education?

In chapter Ⅱ of this study, the concept of aesthetic experience and the characteristics of aesthetic experience were theoretically explored, and how the aesthetic experience is expressed in fiction education was identified.

Through the aesthetic experience of the novel, the agent meets with the target in a qualitative manner and undergoes a process of understanding by collectively using cognition, emotion, and sense. In this process, the agent forms a aesthetic common sense through the experience of others and is newly established as an aesthetic agent through the transformation of their existential horizons.

Next, the study defined the ability of the reader to perform an aesthetic experience in relation to the novel text as 'aesthetic literacy' and the sub-elements as 'competency aesthetic enjoyment', 'competency of aesthetic perception', 'competency of aesthetic judgment,' and 'competency of aesthetic planning'.

In chapter Ⅲ, the study examined the current state of fiction education as an aesthetic experience. This study analyzed how the discussion surrounding the aesthetic experience is implemented in the curriculum and textbooks and explored the perception and execution of aesthetic experiences of teachers and learners in a qualitative manner using the qualitative analysis program 'NVIVO12'.

In chapter Ⅳ, the study conducted a lesson on fiction education for the enhancement of aesthetic literacy for middle school students,

examined a process of communication and joint reflection with the study participants focusing on the learning activity of the learners, and then explored the experiences from the perspective of the hermeneutic phenomenology. In the first fiction education experience, 'the meeting of the learner and the text' was extracted as the essential theme. In the second fiction education experience, 'the creation of the reflection space on the class experience' was extracted as an essential theme. In the third experience, 'searching for the possibility of change in the existential horizons of the learners' was extracted. Finally, the study extracted significant cases from the experience of fiction education and analyzed them in the way of hermeneutic phenomenological writing.

In chapter Ⅴ, based on the results of the above, the study sought the practical framework of fiction education as an aesthetic experience. To achieve the aforementioned education focusing on the improvement of aesthetic literacy, the four factors of 'subjective ability to enjoy text quality', 'overall ability to search within text', 'ability to form aesthetic common sense through experiences of others,' and 'ability to seek the potential to change horizons' were set, along with specific measures.

This study assumes that the process of fiction education is not stationary but is dynamic depending on the changes to the era, learner, and the text. This study is significant as it presents the search for fiction education as a model for literature education.

Key words : Aesthetic experience, Aesthetic literacy, Dewey, Rosenblatt, Modern fiction education, Enjoyment, Hermeneutic Phenomenological Study

Student Number : 2014-31256