

소설 교재의 위계화(位階化) 가능성에 대한 고찰

김 중 신*

1. 서 론

최근 한 문예 비평지가 대학에서 문학을 가르치고 있는 유력한 비평가 7인에게 <문학교육 - 무엇을 어떻게 가르칠 것인가?>라는 주제를 걸고 문학교육의 문제점과 그 대책을 모색하는 자리를 마련한 적이 있었다.¹⁾ 그 문예지가 의도했던 바는 그 특집을 통해 '이런 것을 이렇게' 가르쳐야 한다는 과감하고도 구체적인 처방이 나오기를 기대한 듯하나, '진지한 기대에도 불구하고 예상한 대로의 신통한 대답은 나오지 않은 것으로 보인다. 현재의 문학교육의 내용과 방법에 있어서 불만스럽다는 지적과 함께 어떤 개선책이 필요하다고 이구동성으로 말하면서도 실질적으로 도움이 되는 대안을 제시함에 있어서는 소극적이었다는 평가다.²⁾

그런데 주목할 만한 것은 이 특집에서 필자들은 '무엇을' 가르칠 것인가라는 내용 문제에 대해서는 많은 언급을 하였으나, '어떻게' 가르칠 것인가라는 방법 문제에 관해서는 구체적인 언급을 회피하고 있다는 점이다. 그 이유는 무엇일까. '무엇을'이라는 것은 교육의 내용을 규정하는 것이다. 가르쳐야 할 작품은 이미 문예미학적 원칙과 문학사적 질서에 편입이 된 것으로 규범성을 갖추고 있다. 교육 내용이 규범적인 반면에,

* 수원대 교수

1) 『현대비평과 이론』, 제3호, 한신문화사, 1992년 봄.

2) 이창국, 「뉴크리티시즘은 죽었는가」, 『현대비평과 이론』 제4호, 1992, p. 261.

‘어떻게’라는 방법적인 문제는 비규범적이다. 교육 방법의 비규범적 성격은 이른바 ‘교수 방법의 불가지론’의 원천을 이룬다. 작품을 어떻게 가르치는 것이 가장 효과적인가라는 교수 방법은 학생과 교실 환경, 그리고 교사 개인의 자질 등에 따라 좌우되는 것이므로, 이를 획일적으로 규정하기는 어렵다는 것이다.

문학교사의 작품에 대한 해석 행위는 교육 활동이자 비평 활동이다.³⁾ 문학비평가의 행위는 그 자체로서 이미 합목적적(合目的的)이라 한다면, 문학교사의 그것은 ‘삶의 총체적 이해’라는 목적을 수행하기 위한 방편적 성격이 강하다. 문학비평가가 자신의 임의대로 텍스트를 선정하고 이를 비평할 수는 있으나, 그 비평 활동은 문예미학적 원칙과 문학사적 질서 내에서 이루어져야 한다. 반면에 문학교사는 교육 과정의 엄격성과 규범성으로 인해 텍스트의 선택, 즉 교재 선택의 자유는 없을지라도 ‘문학을 통한 교육’이라는 문학교육의 외적 가능성⁴⁾이라는 측면에서 볼 때 문예미학적 원칙과 문학사적 질서에 비교적 자유로울 수 있다. 특히 문학을 학문 탐구의 대상이 아니라 ‘삶의 총체적 이해’의 도구로 삼는 교양 교육의 영역에서, 문학교사는 작품 해석에 있어 문학적 원칙이나 질서에 대해 임의로울 수 있는 정도가 넓어진다. 이는 작품에 대한 개념적 지식의 습득보다는 문학작품을 통한 심미적 체험의 확대에 있는 탓이다.

문학교육의 성격이 이러한 까닭에 교육 현장에서의 작품에 대한 해석은 교육적 목적에 부합해야 한다. 이런 면에서 문학을 전문적으로 연구하기 위한 ‘문학학적 문학교육’의 수준이 아니라, 삶의 총체적 이해를 목적으로 하는 ‘교양 문학교육’의 영역에서는 교육 내용으로서의 문학은 제재의 선정과 배열은 문예학적 질서보다는 학습독자의 인지적·정서적 발달 수준이 우선시되어야 한다. 문학작품을 교재화하는 작업이 단순히 학교 현장의 교과서에 수록할 작품을 선정하고 배열하는 작업일 뿐 아니라,

3) 구인환 외, 『문학교육론』, 삼지원, 1988, pp. 331-335.

4) 김중신, 「문학교육의 내적 범주와 외적 가능성」, 『논문집』 43집, 한국국어교육연구회, 1991.9.

일반 사회인의 작품 감상을 위한 제재 선정 및 배열의 원칙을 수립하는 작업으로서의 성격을 띤다. 이를 위해 문학작품의 횡적(橫的)인 연계와 함께 종적(縱的)인 연계에 의한 작품 제시의 원칙이 뒷받침되어야 한다.

이러한 작업은 말하기·읽기·듣기·쓰기 등으로 대변되는 국어교육의 내적 영역은 횡적인 연계성이 상당 수준 이루어지고 있으나, 이의 종적인 연계성은 이루어지지 않고 있다는 점에서 그 문제 의식이 시작한다. 국어 사용기능을 신장d 말하기·읽기·듣기·쓰기 등 언어 활동의 네 가지 영역을 통해 이루어진다는 횡적(橫的)인 연계성에 대해서는 어느 정도 합의가 이루어진 바 있다. 그러나 언어 활동의 네 가지 영역 중 어느 영역을 먼저 가르쳐야 하는가라는 언어 발달 과정에 따른 종적(縱的)인 연계성에 대해서는 아직 밝혀진 바 없다. 예컨대 교육과정에 제시된 각급 학교의 언어사용기능의 구체적인 활동 내용의 교육목표에 의하면 국민학교에서는 ‘바르게 읽기’, 중학교에서는 ‘정확하게 읽기’, 고등학교에서는 ‘효과적으로 읽기’ 등으로 설정한 것은 각 단계별 위계가 설정되어 있지 않음을 반증한다.⁵⁾ 마찬가지로 문학작품을 가르침에 있어서는 시와 소설, 수필 등이 주된 내용으로 되어야 한다는 것에 대해서는 이론(異論)의 여지가 없으나, 시와 소설 중 어느 것을 먼저 가르쳐야 하는가 혹은 소설의 경우에도 인물, 사건, 배경 중 어느 것을 먼저 가르쳐야 하는가에 대해서는 합의가 이루어진 바 없다. 이렇듯 국어교육뿐 아니라 문학교육의 교육 과정에 있어 종적(縱的)인 연계성에 대한 연구는 시급하다. 이 점은 문학작품에 대한 교육과정적인 종적 연계성에 대한 이론화 작업의 시급성을 말한다. 소설교재의 위계화 가능성에 대한 고찰이라는 본고의 작업은 이러한 문제의식의 소산이다.

5) 김대행, 「언어사용의 구조와 국어교육」, 『국어교육』 71-72집, 1990.

2. 교재로서의 소설작품과 그 위계화(hierarchy)의 필요성

교재는 일차적으로 구체적인 물체의 형상을 입어야 하며, 그 물체가 교육을 위한 목적으로 사용되어야 하고 또한 자체가 가지는 특성이 교육의 내용으로 표상되어 있거나 표상되어야만이 교재로서의 온전한 자격을 갖는다.⁶⁾

이런 면에서 문학교재란 “문학 교육 활동이 의도적 또는 비의도적으로 이루어질 수 있는 모든 장에서, 문학현상의 온전한 이해와 이를 통해 문학적 문화를 고양하는 데 효과적으로 작용할 수 있는 모든 형태의 매재(媒材)”⁷⁾를 의미한다. 여기에서 주목해야 할 사항은 ‘문학현상의 온전한 이해’와 ‘문학적 문화의 고양’라는 지적이다. 전자가 문예미학적 원칙에 입각한 문학교재의 전제적 요건을 밝힌 것이라면 후자는 교육적 원칙에 입각한 문학교재의 목적적 요건을 밝힌 것이다. 문학교재는 개인의 직관이나 경험이 아닌 미학적이며 교육학적 원칙을 충족시켜야 한다는 것이다. 이 경우에 예상되는 미학적 원칙과 교육학적 원칙 사이의 길항(拮抗) 작용⁸⁾을 합목적적으로 극복해 낼 수 있어야 문학교재로서의 궁극적인 요건을 충족시킬 수 있다. “모든 문학작품이 문학교육의 대상이 되는 것은 아니고, 교육적 기능을 가지는 문학작품만이 문학교재로 될 수 있다⁹⁾”는

6) 이성영, 「국어과 교재의 특성」, 『국어교육학 연구』 2집, 1992, p. 76.

7) 박인기, 「문학교과 교재론의 이론적 접근과 방향」, 『운당구인환선생 화갑기념논문집』, 1989, p. 844.

8) 미학적 원칙과 교육학적 원칙 사이에 존재하는 길항 작용의 전형적인 현상으로는 유치진의 회곡 『맹진사댁 경사』를 교재화하는 경우를 들 수 있다. 이 작품에서는 신랑이 장애자가 아니라는 사실이 극적 반전을 이루는 주요한 계기가 된다. 이는 극 전개상에서 필연적인 요소다. 하지만, 이 점은 장애자를 폄시하는 내용으로 오해될 수 있다는 면에서 교재로서 적절하지 못하다는 주장이 있다. 이것은 교육적 원칙이 미학적 원칙을 압도한 사례라 하겠다.

9) 구창환, 「문학교육의 당면 문제」, 『한국어문학』 제11집, 1973, p. 99.

진술은 교육학적 원칙을 앞세우는 경우다. 반대로 미학적 원칙이 앞설 때에는 모든 문학은 삶의 반영물이며, 따라서 문학을 체험함은 삶을 체험함과 동의어라는 명제로 압축된다.

요컨대, 문학작품의 교재화 요건은 우선적으로 문예 미학적으로 탁월한 성과를 가지고 있어야 하며 또한 교육적인 목적을 수행함에 효과적인 것이어야 한다. 이러한 원칙하에서 볼 때 문학작품의 교재화에는 크게 두 가지 문제가 고려되어야 한다. 하나는 무엇을 가르칠 것인가이며 다른 하나는 어떠한 순서로 가르칠 것인가이다. 전자가 교재의 선정에 관한 문제라면 후자는 교재의 배열에 관한 문제이다.

우선, 교재 선정에 관한 문제부터 살펴보자. 김동인의 대표작 중 하나인 「감자」는 중학교 이하의 교과서에 수록되지 않고 있다. 「감자」를 문학 교재로 사용하지 않는 이유 혹은 사용할 수 없는 이유에 대해서, 일반적으로 복녀의 행위는 사회적 통념상 받아들일 수 없다는 암묵적 합의와 청소년기의 학생들은 복녀의 비윤리적 행위에 대한 도덕적 판단을 할 수 없다는 점이 거론된다. 이러한 지적은 두 가지 사실을 던져 준다. 하나는 학생들에게 인지 발달과 도덕성 발달 단계가 존재함을 인정하는 것이며 또 하나는 문학 작품은 그 미학적 자질과는 무관하게 교육적 배려가 우선시된다는 점이다. 그러나 이러한 지적이 합리적이기 위해서는 학생들의 인지 발달이나 도덕성 발달 단계에 대한 준거가 뒷받침되어야 한다. 그렇지 않으면 집단적 암묵에 의한 자의적 판단이란 비판을 면할 수 없다.

둘째로 선정된 교재의 배열에 관한 문제를 살펴보자. 적절한 교재로 판단되어 선정된 작품을 배열하는 원칙이 결여되어 있다는 점이다. 이 문제점은 크게 두 가지로 요약된다. 하나는 동일 제재의 급간(級間) 이동 배열이다. 교육 과정은 유기적이며 계기적이어야 한다. 그런데 교육과정이 바뀔 때마다 하나의 작품이 급간 이동 배열을 하는데, 이에 대한 합리적인 근거를 설정하지 못하고 있다. 비근한 예로서 사춘기 소년 소녀의 성장소설로서 비교적 감동을 준 작품이라고 할 수 있는 황순원의 「소나기」는 3차 교육과정부터 중학 교과서에 실려 있다.¹⁰⁾ 그런데, 이 작품은 4차

교육과정에서는 중학교 3학년 1학기에 실렸다가 5차 교육과정에서는 중학교 1학년 2학기로 편성되었다. 또한 이범선의 「학마을 사람들」은 중학교 3학년 2학기에 편성되었다가 5차 교육과정에서는 2학년 1학기로 편성되었다. 시 제재의 경우에 있어서, 3차 교육과정에서 고등학교 1학년 교과서에 실렸던 이호우의 「살구꽃 핀 마을」이라는 시조가 4차 교육과정에서는 국민학교 6학년 국어 교과서에 실렸다.¹¹⁾ 이러한 제재 조직에 대해 결정적 거부감이나 수업진행의 모순을 지적한 경우는 거의 없지만, 제재의 급간(級間) 이동 배열에 대한 설명이 제시되어 있지 않고 있어 편성자의 주관적 판단에 의거하고 있지 않는가라는 오해를 받을 수밖에 없다. 교재 배열의 또 다른 문제점은 동일 작품을 급간을 무시하고 중복하여 배열하고 있다는 점이다. 주요섭의 「사랑손님과 어머니」는 중학교 2학년에 실려 있는 한편 고등학교 문학 교과서에도 수록되어 있다.¹²⁾ 이것은 동일한 작품이라도 그것을 이해하는 정도가 달라질 수 있음을 전제로 했음일 것이다. 그러나 동일 작품에 대한 이해의 정도가 급간에 따라 어떤 차이가 있는지에 대한 이론적 설명이 없다면 이 또한 縱的 연계성을 무시한 임의적 편성이라는 비난을 면치 못할 것이다.

이상에서 지적한 소설 교재화의 문제점은 소설에 대한 읽기 체험을 삶의 체험의 한 일환으로 간주하기보다는 문학 이론에 대한 이해의 수단으로 제시한다는 점, 그리고 학습독자의 인지 발달에 대한 고려가 이루어지지 않고 있다는 점에 원인이 있다고 할 수 있다.

10) 박봉배·김수복 외 편, 『광복 40년의 교과서 — 소설』, 나랏말싸미, 1987, p. 146.

11) 『문학교육론』의 필자들은 이러한 사태는 문학제재의 특성과 관련된 것이라고 하면서 학습내용 배열의 위계나 질서 개념은 적어도 그것이 제재 차원에서 매우 탄력적이고 유동적인 성향을 갖는다고 한다(구인환 외, 위의 책, p. 305).

하지만 그들이 지적한 바와 같이 수학이나 과학과 같은 인지 교과에서는 이러한 제재 배열 변경은 생각조차 할 수 없는 사태라는 점을 감안할 때, 제재 배열 변경을 문학적 특성으로 간주하는 것은 문학의 신비화의 소산이라고 할 밖에 없다. 결과적으로 이러한 태도는 문학교육 불가지론의 맹아(萌芽)가 될 수 있음을 염두에 두어야 한다.

12) 구인환(한샘)과 김동욱(동아), 그리고 김홍규(한샘) 등 3종의 문학 교과서에 실려있다.

문학작품의 위계화 원칙 수립의 필요성은 위와 같은 문제점을 해결하기 위함이다. 이 위계화는 학습독자의 개별적 특성보다는 보편적 특성을 염두에 두어야 한다. 그것은 대중적 교육 원칙은 개별적 특성보다는 보편적 특성에 기초해야 하기 때문이다. 이러한 까닭에 문학작품의 위계화는 절대적인 우열(優劣) 관계라기보다는 상대적인 선후(先後) 관계 개념으로 설정된다. 하지만 문학체제의 위계화는 이론으로서의 기능보다는 실제적인 현장 검증을 통해 그 타당성이 입증될 때만이 합당한 준거로서 설정될 수 있다. 본고의 작업이 타당성을 가지고 있다 하더라도 현장적 검증을 거치기 전까지는 가설의 수준에 머물 수밖에 없는 이유도 이에 근거한다.

3. 소설 교재의 위계화의 방향과 가능성

작품성이 텍스트라는 ‘대상’과 그것을 심미적으로 인식하는 ‘주체’라는 두 축에 의해 결정된다고 할 때¹³⁾, 작품성은 그 자체로서의 목적을 가진 본질적인 성격을 띤다. 그러나 교재의 위계화는 교육적 목적을 수행하기 위한 것으로 방편적 성격을 띤다. 이런 면에서 소설 교재의 위계화가 곧 작품성의 위계화를 말함은 아니다. 하지만 문학교재의 위계화를 결정하는 요인이 학습 대상으로서의 작품과 그것을 해석하고 감상하는 주체로서의 학습독자라는 점에서는 작품성을 결정하는 요인과 동일하다.

문학교재의 위계화의 두 방향은 학습독자의 체험적 평형성(empirical equilibrium)¹⁴⁾에 따른 주제론적 측면과 작품의 내적 함의를 해석하는 층위에 따른 배열 즉, 해석론적 측면으로 나누어 생각할 수 있다.

13) 김중신, 「서사 텍스트의 심미적 체험의 구조와 유형에 관한 연구」, 서울대 박사논문, 1994, p. 17.

14) ‘체험적 평형성’은 일상적 삶에서의 일탈과 회귀가 끊임없이 반복되는 과정에서 생기게 되는 심리적인 평형감으로서 정서적인 자극에 따라 반응을 일으키는 심리적 기제를 말한다. 자세한 내용은 위의 글을 참조할 것.

1) 주제론적 위계화

소설 작품을 주제론적으로 위계화하는 것은 학습독자의 인지적 발달 수준에 따라 작품의 내용을 고려하여 제재를 선정·배열함을 의미한다. “학습 기회는 학습자의 사고 구조와 연결되어야 한다”¹⁵⁾는 면에서 소설 교재의 위계화를 위한 작품의 배열과 선정은 무엇보다도 학습독자라는 변인에 대한 고려가 우선시되어야 한다. 이것은 연령층에 따른 독서 체험의 유형이 다르다는 사실을 전제한다.¹⁶⁾

인간의 인지 발달에 관한 가장 보편화된 연구 성과는 피아제(J.Piaget)나 콜버그(L.Kohlberg) 등이 제시하고 있는 단계설이다. 피아제나 콜버그는 도덕성의 발달에 관하여 인지발달(cognitive-developmental)적 접근을 택하고 있다. 이 두 이론을 ‘인지발달적 접근’이라고 부르는 것은 양자가 몇 가지 이론적 가정을 공통적으로 가지고 있기 때문이다.¹⁷⁾ 도덕성의 발달은 개인에 따라 동일한 발달단계를 거쳐 이루어지며 이 발달 단계는 한 개인이 세계를 보는 전체적 관점 또는 인지 구조를 나타낸다. 한 단계에서 다음 단계로의 발달은 개인 내부의 인지구조와 환경 사이의 상호작용으로 이루어진다. 개인의 도덕적 및 지적 발달은 이 상호작용을 통하여 점점 더 ‘안정된 인지구조’를 형성해 나가는 과정이다. 그러므로 인지발달적 접근에 의하면 도덕성의 발달은 지적 발달과 동일한 양상을 가지고 있다.¹⁸⁾

15) 광병선, 「교과 내용 선정과 조직 원리」, 『교과교육의 원리』, 갑을출판사, 1988, p. 107.

16) 한철우, 「문학교육과 독서교육」, 『대학의 국문학교육』, 지식산업사, 1993, pp. 149-150.

17) 피아제는 인간의 인지발달 단계를 감각운동 기능기(0-2세), 전조작적 사고기(2-6세), 구체적 조작적 사고기(7-12세), 형식적 조작기(12-16세) 등과 같이 네 개의 단계로 나누고 있다(장상호, 『피아제의 이론과 교육』, 교육과학사, 1981). 하지만 피아제가 인지발달 단계를 절대적 연령으로 구분한 것은 보편적 기준을 설정하지 못하고 있다는 문제점이 있다. 이러한 면에서 절대적 연령과는 무관하게 단계적 발달론을 제시한 콜버그의 이론이 더욱 설득력을 갖고 있다.

18) 이흥우, 「도덕성의 발달」, 『도덕과 교육 1권』(박용현 외), 서울대 출판부, 1982, p. 118.

콜버그는 도덕적 행위의 동기와 ‘인간 생명의 가치’ 등 도덕적인 문제를 담고 있는 딜레마 이야기¹⁹⁾를 들려준다.

“철수의 아버지는 불치의 병에 걸려 죽어가고 있다. 라듐 성분의 약만이 아버지의 생명을 구할 수 있다. 어떤 약국에서 그 약을 팔고 있다. 그런데 그 약사는 원가가 10만원밖에 안하는 그 약을 100만원에 팔고 있다. 돈이 없는 철수로서는 어찌할 방법이 없다. 철수는 아버지의 생명을 구하기 위해 약을 훔쳐야 할 것인가.”

그리고 피험자들에게 여러 상황을 설정하고 그런 상황에 처했을 때 어떻게 하겠는가를 물어 인간의 도덕성 발달단계를 이론화하였다.

그의 이론에 의하면 ‘인습 이전의 수준(Pre-conventional Level)’과 ‘인습의 수준(Conventional Level)’, 그리고 ‘인습 이후의 수준(Post-conventional Level)’ 등 3개의 수준에 준해 발달하며, 각 수준은 모두 2개의 단계로 이루어져 모두 6개의 단계로 이루어진다.²⁰⁾ 각 수준별, 단계별 특성에 따른 대표적인 사고 유형은 다음과 같이 정리된다.

첫째, ‘인습 이전의 수준(Pre-conventional Level)’에서는 도덕적 규칙 내지 선악의 개념은 알고 있으나, 이 개념을 행위의 쾌락적 결과 또는 도덕적 규칙을 강요하는 사람의 힘이나 권력과 관련지어 해석한다. 이 수준에서는 제2단계까지가 포함된다. 제1단계는 ‘도둑질하는 것은 나쁜 것이

19) 김안중은 콜버그의 딜레마를 우리나라 실정에 맞게 개작하여 초·중학생들의 도덕성 발달 단계를 파악하고 있다.

김안중, 『한국 아동의 도덕성 발달에 관한 연구』, 한국교육개발원, 1982.

20) 그가 내세운 도덕성의 단계별 발달성은 다음 두 가지 원칙을 가지고 있다. 첫째 아동의 도덕성은 6개의 단계로 이루어진 하나의 계열을 따라 발달한다는 사실과 둘째 이 계열은 문화권에 관계없이 불변하는 것으로 누구건 이 계열을 따르게 되어 있다는 것이다(김민남, 『콜버그-도덕발달이론』, 교육과학사, 1990, 3면).

이하 콜버그의 이론 부분은 콜버그(김봉소, 김민남 역)의 『도덕발달의 철학』(교육과학사, 1985)과 이홍우의 『도덕성의 발달』(『도덕과 교육』 1권(박용원 외), 서울대 출판부, 1982), 김민남의 『콜버그-도덕발달이론』(교육과학사, 1990), 김안중의 『한국 아동의 도덕성 발달에 관한 연구』(한국교육개발원, 1982) 등을 참조할 것.

므로 어떠한 일이 있어도 해서는 안된다'는 유형의 반응이다. 상황에 대한 원인을 생각하지 않고, 실제적으로 나타난 결과에 따라 그 사람의 행위를 평가한다. 그것이 왜 나쁜 것인지에 대한 견해는 가지고 있지 않다. 제2단계에서는 '부모로부터 받은 은혜를 보답하기 위해 약을 훔쳐야 한다'는 유형의 반응이다. 부모가 나를 위해 고생하였으니 나도 부모를 위해 고생한다는 일종의 거래(bargain)의 형식을 띠고 있다. 바꾸어 말한다면, 상대방이 나에게 잘못 해주었으면 나도 그에 대한 응분의 대가를 치뤄 주겠다는 일종의 인과응보(因果應報)적인 사고 유형이다.

둘째, '인습 수준(Conventional Level)'에서는 개인이 가정이나 사회 국가의 기대를 따르는 것이 그 자체로서 가치있다는 사고 유형을 가진다. 자신에 대한 기대나 사회의 질서에 단순히 동화하는 것이 아니라, 그 질서를 충실히 따르고자 하며 또한 그것을 적극적으로 유지하고 정당화한다. 그러면서 자신을 그 질서와 관련된 개인이나 집단과 동일시한다. 이 수준에서는 제3단계와 제4단계로 나뉘어진다. 제3단계는 '자식이면 누구나 죽어가는 아버지를 그냥 보고 넘어가지 않는다. 그래서 수단과 방법을 가리지 않고서라도 아버지를 살려내는 것이 자식의 도리다'는 사고가 판단의 중요한 준거가 된다. 자식된 도리로서 자기의 목숨을 바쳐서라도 부모의 생명을 구해야 한다는 것이다. 행위의 결과보다는 행위의 의도를 중시하게 되는 단계다. 제4단계는 '약을 훔치게 되면 아버지를 살릴 수는 있어도 자신은 사회에 죄를 범하는 것이 되며 또한 약사에게 피해를 입히는 일이므로 약을 훔치지 말아야 한다'는 반응이다. 국가나 민족에 대한 의식이 싹트는 시기로서 사회와 관련된 행위는 그 무엇보다 우선시한다. 이 단계에 이른 학생들은 관심의 영역이 사회, 국가 차원으로 확대된다.

셋째, '인습 이후 수준(Post-Conventional Level)'에서는 도덕적 가치나 원리가 그 가치를 표방하는 개인이나 집단의 권위와는 관계없이, 또 자신과 그 집단과의 유대와는 관계없이 그 자체로서 타당성을 가진다고 생각한다. 이에 제5단계와 제6단계가 포함된다. 제5단계는 '죽어가는 아버지를 구하기 위해 약을 훔친다는 것은 한 생명을 구하는 일이므로

그의 행위는 정당하다'라는 유형의 반응이다. 사람의 생명은 그 자체로서 무엇보다 중요하다. 그래서 사람의 생명을 구하는 일에 관한 한은 사회의 어떤 규범도 이에 우선되어서는 안된다는 사고 유형이다. 제6단계는 '약을 훔치는 것과 생명을 구하는 것 사이에서 선택을 꼭 해야 한다면 생명을 구해야 한다는 上位의 원리에 따라 행동하는 것이 옳다. 그러므로 약을 훔치는 것이 정당하다'라는 유형의 반응이다. 보편적 도덕 원리에 대한 확신으로서의 도덕성이다.

이상과 같은 위의 콜버그의 이론을 토대로 하여 1982년 한국교육개발원에서 김안중 등이 조사 연구한 결과²¹⁾에 의하면 다음과 같다.

학년별 도덕성 발달 단계

(단위 %)

연 단 령 계	인습 이전의 수준		인습의 수준		인습 이후의 수준	
	1 단계	2 단계	3 단계	4 단계	5 단계	6 단계
국교 4년	37.1	37.8	14.7	4.2	6.3	0
국교 5년	18.6	31.4	23.6	22.1	4.3	0
국교 6년	8.1	40.5	30.4	16.2	4.7	0
중학 1년	3.6	41.0	28.8	17.3	9.4	0
중학 2년	2.4	30.7	38.6	26.0	2.4	0
중학 3년	0	4.5	33.6	34.3	27.6	0

검사 도구와 표집의 결함이 있긴 하지만, 1단계는 국교 저학년, 2단계

21) 김안중의 조사에 의하면 중학 3년과 중학 1년에서는 상당한 유의미한 특성을 보인다. 중학 1년이 '인습 이전의 수준(1, 2단계)'이 44.6%인데 반해 중학 3년은 '인습 이전의 수준'이 4.5%이며 '인습의 수준(3, 4단계)'이 무려 67.9%에 달한다. 즉, 중학 1년은 2-3단계가 주종을 이루는 데 반해 중학 3년은 3-4단계가 주류를 이루고 있다. 이것은 「소나기」가 중학 3년에서 중학 1년으로 이동 배열시키는 것이 단순한 교재의 이동 배열에만 그치는 것이 아님을 말한다. 학습독자들의 인지발달의 단계면에서 커다란 영향을 끼칠 수 있다.

김안중, 『한국 아동의 도덕성 발달에 관한 연구』, 한국교육개발원, 1982.

는 국교 고학년과 중학 1학년, 3단계는 중학 1학년 일부와 중학 고학년, 4단계는 중학 3학년 이상에서 고교 저학년까지, 5단계는 고교 저학년과 고교 고학년, 6단계는 그 이상의 연령에 해당한다. 이 조사는 제한된 학령에 국한된 연구이므로²²⁾ 가설적 성격을 떨 수밖에 없다는 한계를 가지고 있지만, 문학제재를 교재로 선정하고 배열하는 데 있어 고려해야 할 사항을 어느 정도 암시한다. 물론 콜버그의 이론이 도덕성과 관련된 것이므로 이것이 문학작품의 감상에서 요구하는 지적, 정의적 발달과의 관련성에 대한 엄밀한 판단 준거가 될 수 있는가는 논란의 여지가 있을 수 있다. 그러나 등장 인물의 행위에 대한 가치 판단을 내리고 이를 내면화하는 입장에 있어 하나의 주제론적 기준을 제시할 수는 있다.

좀더 구체적으로 말해, 제1단계는 대체로 결말 구조에 따라 행위의 선과 악을 구분하므로 이에 따른 작품이 선정되어야 한다. 예컨대 최종적인 승자가 선을 차지하는 내용인 「토끼와 거북이」의 우화 등과 같은 것이 그것이다. 특히 1단계에서는 비극적 결말에 도달하는 작품은 이해할 수 없다. 주인공이 비극적 운명을 맞이하게 된다면 그 이유나 원인을 생각하지 않기 때문이다. 인물이 비극적 결말을 맞이한 것은 그가 나쁜 사람이기 때문이라고 생각한다. 아이들이 즐겨하는 동화가 천편일률적으로 해피엔딩(happy-ending)인 이유도 여기에 있다. 동화 속의 주인공은 비극적인 운명을 맞이하게 되더라도 종국엔 행복한 결말을 취한다. 「성냥팔이 소녀」에서 주인공 소녀가 추위에 얼어죽었지만 결국엔 하늘나라로 갔다는 것이나, 「나무꾼과 선녀」에서 나무꾼이 선녀와 헤어지게 되지만 하늘나라에 가서 선녀와 아이들을 만나게 된다는 것도 바로 제1단계적 사고 방식에 연유한다.

22) 이 보고서는 국민학교 4학년부터 중학교 3학년까지의 학생들을 대상으로 조사하였다. 국민학교 저학년은 조사 대상에서 제외되었지만 국민학교 4-5학년들의 학생들이 대체로 2단계 수준에 있음을 미루어 국민학교 저학년은 대체로 1-2단계의 수준에 도달하고 있음을 간접적으로나마 추론할 수 있다. 마찬가지로 고교 이상의 수준은 중학 3년의 수준을 미루어 4단계 이상이 주류를 이루고 있음을 간접적으로 추론할 수 있다.

제2단계에서는 ‘나’만이 아니라 ‘남’도 자기 같은 욕망을 가지고 있다는 사실을 이해하며 사람들은 자기에게 이익이 될 때에만 서로 협동한다고 생각한다. 자신의 욕구 충족이 도덕성 판단의 중요한 준거가 된다. 때문에 갖은 고통을 겪은 후에 궁극적인 행복을 얻게 되는 작품에 강한 감명을 받는다. 예컨대 『춘향전』의 경우, 이도령과의 재회를 통한 행복의 결과보다는 한양으로 떠난 이도령과의 약속을 지키기 위하여 춘향이가 변학도의 구애를 거부함으로써 야기되는 불행에 대해 강한 정서적 자극을 받는다. 이 단계의 수준에서는 춘향이가 변학도의 요청을 수락하였다면 어떻게 되었을까라는 질문²³⁾은 상위의 사고 유형으로의 발전을 유도한다.

제3단계에서는 이타적 감정이나 동기를 포함하는 정의적 특성이 강하다. 학생들은 자기 주변의 공간, 곧 가정, 마을, 학교 등에서 애정과 신뢰에 바탕을 둔 인간관계의 형성에 관심을 둔다고 볼 수 있다. 존재 자체가 선과 악을 규정하는 것이 아니라 그의 행위가 타인에게 어떠한 도움을 주었느냐에 따라 체험적 평형성에 대한 자극의 정도가 달라진다. 『대동야승』에 나오는 일화(逸話)의 내용들은 대부분 이에 속한다. 자신의 넓적다리를 베어 병든 어머니를 치유한 ‘박희문(朴希文)’²⁴⁾의 일화가 이에 해당한다고 할 수 있다. 부모의 생명을 구하기 위해 자기의 허벅지 살을 베어

23) 콜버그는 교화(indoctrination)의 방법이 아니라 단계 성장을 자극해 줄 방식을 강조한다. 학생들에게 실질적, 가설적 딜레마를 통해 무엇이 옳은가에 대한 의견 충돌과 불확실한 국면을 제기하는 것이며, 교사의 기본 역할은 학생들에게 딜레마를 제시하고 추리 작용을 일으키며 서로서로의 추리에 귀기울이도록 해주는 소크라테스적인 질문을 던지는 일이라고 한다(유현실, 『도덕·도덕성·도덕교육에 관한 종합적 연구-Durkheim과 Kohlberg 이론을 기초로』, 서울대 사회교육과 석사논문, 1990, 57면 참조).

적정 단계보다 하위 인지적 사고를 요하는 작품은 학습독자의 체험적 평형성에 자극을 가하는 정도가 작으므로 교재로서의 기능이 충분히 발휘되지 못한다. 적정 단계보다 상위의 인지적 사고를 요하는 작품은 작품의 본질적 의미 파악이 어려우므로 이 또한 타당한 작품 감상이 이루어질 수 없다. 이 경우에는 교사의 적절한 발문(發問)으로써 학습독자의 인지적 관심을 유도하여 삶의 총체적 이해라는 문학교육의 본래적 목적을 수행할 수 있다.

24) 민족문화추진회 편, 『국역 대동야승 1권』(고전국역총서 49권), 1982, p. 467.

내는 행위에 감동을 받을 수 있다. 과연 이러한 행위가 진정한 효인가라는 질문에 대해 자신의 체험에 견주어 답변할 수 있는 단계다. 심청이가 아버지의 눈을 뜨게 하기 위해 인당수에 몸을 던지는 행위에 대한 타당성을 검증할 때 동원되는 사고는 바로 3단계의 수준이 전제되어야 한다.

제4단계에서는 개인의식보다 집단 의식이 강하게 되는 연령이다. 자신의 존재에 대해 국가나 민족 혹은 또래 사이의 사회 구성원으로서의 자질을 무엇보다 중요시한다. 제3단계의 수준이 사회집단에 대해 정서적인 귀속감을 느낀다면 4단계에서는 이지적 근거에 의한 귀속감을 갖고 있다. 따라서 이 단계에서는 개인 의식이 앞선 작품에 대한 감상은 작품의 본질적 의미를 살리지 못하는 경우가 많다. 인간의 행위에 대한 선택에 있어 집단적 당위를 가장 우선적으로 고려한다. 유치진의 희곡 「조국」에서 3·1 운동 당시 홀어머니를 놓아두고 만세 대열에 합류하려는 '정도'의 행동에 대해 타당성을 인정한다. 「감자」에서 복녀의 죽음이 그녀의 비도덕적인 행동 때문인지 아니면 그녀를 둘러 싸고 있는 환경 때문인지에 대해서는 학습독자의 도덕성 발달 단계에 따라 달라진다. 3단계의 학습독자들은 대체로 그녀의 죽음이 개인적 비도덕성의 결과로 간주하고 그녀의 행위를 비판한다. 그런데 제4단계 이상에 해당하는 학습독자에게는 복녀의 죽음이 그녀의 개인적 결단의 결과에 의한 것만이 아니라 그녀를 둘러싼 사회 환경에 의한 것일 수도 있음을 인지할 수 있게 된다.²⁵⁾

제5단계에서는 사회 제도는 결국 사회적인 합의를 산출하는 과정 또는 절차에 의해서 그 옳고 그름이 판단된다. 김동인의 「광명소나타」나 「광화사」에서 제기하는 문제는 바로 이 단계 수준에 있는 학생이 판단해야 할 것들이다. 위대한 음악을 창조해 내기 위해 인간의 생명을 희생시켰을 때, 이는 과연 정당화될 수 있는가라는 질문에 대한 답변이 가능한 단계

25) 이런 면에서 「감자」가 제3단계 이전에 해당되는 중학교 이하 수준에서 교재로 선정될 수 없는 이유에 대한 설명이 된다. 즉, 개인의 비도덕적인 행동을 비판하는 교재로서 「감자」는 적절치 못한 것이기 때문이다. 이것은 「감자」의 본질적인 작품 가치를 적절하게 반영하지 못하는 우를 범하게 된다.

다. 물론 5단계의 수준에서는 인간의 생명이 무엇보다 중요하다고 인식하고 있지만 작품 내에서 이러한 문제가 구체적으로 제시되었을 때 음악비평가인 'K'의 견해에 대해서 학습독자가 반론을 제기하기 위해 동원되는 가치는 바로 이 5단계의 사고 수준을 전제로 한다. 이런 면에서 채만식의 『태평천하』와 같은 풍자 소설에 대한 이해도 가능한 단계다.

제6단계에서는 스스로 선택한 도덕 원리에 따른 양심의 결단에 의한 행위를 옳다고 생각한다. 현존하는 법 체제나 관습의 부당함을 지적하고 그것을 개혁하려는 의지가 구체화되는 작품군이 선정될 수 있다. 사회 구성원이 놓여 있는 현재적 상황에서 소위 '문제'가 되고 있는 작품들이다. 분단이라는 상황이 지속되고 있는 상황에서 『광장』의 주인공이 제기하고 있는 문제는 바로 이 단계의 수준의 학습독자의 체험적 평형성에 자극을 가할 수 있다. 일제치하에서 저항 계열의 작품들은 그것의 지향점이 '현존(existing)'하는 부당함을 개혁하려는 것이 아니므로 이 단계에서는 적절한 것이라 할 수 없다. 왜냐하면 일제에 저항해야 한다는 것은 이미 사회 구성원 사이의 합의가 이루어진 지향점이므로 '현존하는' 부당함이 아니라 '이미 존재했던' 부당함이기 때문이다.

이 외에도 소설 교재의 주제론적 위계화에서 고려야 할 사항은, 저연령층이 고연령층보다 대상에 대한 자기 동일시가 강하다는 측면에서도 가치 상향적인 작품이 저연령층에 제시되어야 한다는 점도 고려되어야 할 것이다. 또한 소설 작품의 경우 본질적 속성이 '이야기거리'를 담고 있다는 점에서, 작품의 형식적 자질이 주된 체험적 요인이 되는 작품은 제3단계 이후의 연령층에 놓여야 한다. 이것은 저연령층에서는 주변적 지식의 한계로 말미암아 작품의 형식성보다는 내용성을 작품 체험의 중심적 요소로 인식하게 된다. 이런 면에서 3단계 이전의 연령층에서는 서사성이 형식적 자질보다 우선되어야 하고, 그 이후의 연령층에서는 서사성과 아울러 형식적 자질까지도 고려되어야 할 것이다.

2) 해석론적 위계화

하나의 작품은 여러 가지 의미로 해석될 수 있다. 이것은 문학작품의 생명력을 지속시켜 주는 주요한 요인이 되기도 한다. 그런데 이 해석은 학습독자의 인지적·정의적 발달에 따라 그 수용 정도가 달라진다. 문학작품에 대한 어느 하나의 해석만을 선정 배열하지 않고 작품에 대한 해석의 다양한 편차를 급간의 차이에 따라 선정 배열하는 것이 필요하다. 이것은 문학작품에 대한 다양한 시각과 함께 삶의 총체적 이해를 증진시키는 데도 유용하다. 이를 위한 작업은 곧 작품의 해석론적 위계화로서 가능하다.

작품을 구성하고 있는 상위구조와 하위구조에 대한 이해는 작품에 대한 인지의 정도에 따라 달라진다. 예컨대, 『홍부전』을 상위 구조면에서만 본다면 마음씨 나쁜 놀부와 마음씨 착한 홍부의 이야기다. 여기에서는 권선징악의 교훈을 찾을 수 있다. 도덕성 발달에 비추어 국교 중·저학년의 아동들(제2단계까지)에게는 도덕이나 윤리 의식에 대한 세밀한 변별력을 갖추고 있지 못하기 때문에 이를 교육의 내용으로 삼는 것은 가능하다. 하지만 중학교 학생이나 고등학교 학생(제4단계)들에게까지 『홍부전』을 단순히 착한 사람은 복받고 나쁜 사람은 벌 받는다는 식의 작품으로만 교육하는 것은 인지나 정서의 발달 수준에 비추어 적절하지 못하다. 이는 문학작품에 대한 다양한 해석 층위가 작품의 교육 내용으로 자리잡아야 함을 뜻한다.

소설제재에 대한 해석론적 위계화의 방향과 가능성의 구체적인 양상을 『홍부전』을 통해서 검토해 보자. 『홍부전』은 대체로 다음과 같은 단락 구조로 되어 있다.

- ① 홍부와 놀부는 한 형제로 살았다.
- ② 놀부가 無據不測하여 홍부를 내쫓았다.
- ③ 홍부가 살 길이 막막하여 놀부를 다시 찾아 갔으나 매만 맞고 돌아 온다.

- ④ 흥부는 아내와 살 길을 도모한다.
- ⑤ 흥부가 제비를 구해 준다.
- ⑥ 제비가 몰어다 준 박씨로 흥부가 부자가 된다.
- ⑦ 놀부가 흥부를 찾아와 치부한 내력을 알고 간다.
- ⑧ 놀부가 제비의 다리를 부러뜨린다.
- ⑨ 제비가 몰어다 준 박씨로 놀부가 敗家한다.
- ⑩ 놀부는 흥부를 찾아가며 개과천선한다.²⁶⁾

『흥부전』은 1차부터 5차까지 국민학교 교육과정에 들어 있다.²⁷⁾ 그런데 흥미로운 사실은 『흥부전』의 전 단락이 들어 있는 것이 아니라 4차까지는 일부의 단락만 수록되어 있고 전편의 단락이 수록된 것은 5차에 들어서이다.

구체적으로 살펴보면 1차 교육과정에서는 놀부가 망하는 대목인 ①~⑨까지 수록되어 있고²⁸⁾ 2차부터 4차 교육과정까지는 ①~⑥까지만 수록되어 있어 놀부의 후일담은 나와 있지 않다. 5차 교육과정에서는 될 수 있는 대로 작품 전편을 실는다는 원칙하에 ①~⑩까지 전 단락을 모두 실고 있어 『흥부전』의 정전(正典)에 가장 근접한 모습을 보여 주고 있다. 그러나 1~5차 교육과정까지 교과서에 실려있는 교재들에서 설령 누락된 단락이 있다손치더라도 그것들이 모두 『흥부전』이라는 점에는 변함이 없다. 『흥부전』이 구전되어 온 작품이며, 현재도 구전 작용이 이루어지고 있는 작품이라는 점에서 몇 개의 단락이 누락되었다고 하더라도 하나의 異本으로서 존재 가치는 있다. 그러므로 작품적 완결성을 논한다는 것은

26) 단락 구분은 이문규 교수가 조동일 교수의 견해(조동일, 『흥부전의 양면성』, 『계명논총 5집』, 1969.)를 기반으로 하여, 『흥부전』의 모든 이본(異本)에 공통적으로 나오는 내용만을 묶은 것이다.

이문규, 『흥부전의 문학적 특질에 관한 고찰』, 『선청어문』 11-12합집, 서울사대 국어과, 1981.

27) 자세한 것은 김대성, 『국민학교 교과서에서의 <흥부전> 수용 양상』, 『청람어문학』 제3집, 1990.10. 참조할 것.

28) ②, ③, ④ 단락은 누락되어 있으나, 이 단락은 서사물로서의 특성상 구체화에 해당하기 때문에 이야기의 거시 구조를 이해하는 데 큰 지장은 없다.

무리가 있다. 요약이나 현대적 표기가 되었다손치더라도 그것이 『홍부전』이라는 데에는 이의가 있을 수 없다.

이러한 점은 결과론이긴 하지만 『홍부전』이 그 구조적 단위에 따라 작품 본질면에서는 변함이 없지만 내용이나 주제면에서는 일정한 변이를 보이고 있음을 말한다. 좀더 구체적으로 살펴보면,

①~⑥으로 이루어진 경우(홍부전 A), ‘마음씨 착한 홍부가 갖은 고생을 하다가 복을 받게 된다’는 내용으로서 착한 사람이 되면 복을 받게 된다는 ‘권선(勸善)’을 주제로 한다.

앞의 단락 구분 중, ①~⑨으로 이루어진 경우(홍부전 B)는 ‘마음씨 착한 홍부는 결국 복을 받는다. 또한 마음씨 나쁜 놀부는 벌을 받는다’라는 내용으로서 착한 사람은 복받고 나쁜 사람은 벌을 받는다는 ‘권선징악(勸善懲惡)’을 주제로 한다. 이것은 또한 인과응보(因果應報)의 수준에서도 검토될 수 있다.

①~⑩으로 이루어진 경우(홍부전 C), ‘마음씨 착한 홍부는 결국 복을 받게 되지만 마음씨 나쁜 놀부는 벌을 받았다. 그렇지만 놀부는 자기의 잘못을 뉘우치자 홍부는 형 놀부의 잘못을 용서했다.’라는 내용으로서 ‘권선징악’이라는 덕목 외에 ‘형제간의 우애’라는 또 하나의 덕목을 제시한다.

교육현장에서 『홍부전』을 통해 가르쳐야 할 내용을 ‘권선’으로 삼느냐 ‘권선징악’ 혹은 ‘우애’로 삼느냐에 따라, <홍부전 A>와 <홍부전 B> 그리고 <홍부전 C>라는 제재가 결정된다. 그런데 ‘권선징악’은 ‘권선’보다 상위 단계에서 형성되는 도덕성이므로, 이는 ‘권선’보다 상위 단계에 편성되어야 한다. 마찬가지로 형제간의 우애는 집단적 의식을 요하는 도덕적 덕목이므로 ‘권선’보다 상위 수준에 배열되어야 한다. 이러한 사실은 학습독자에게 『홍부전』의 일정한 단락이나 표기 혹은 문체적 특징이 『홍부전』의 해석 층위에 따른 위계화가 가능함을 보여준다.

결국 홍부전은 거시구조가 어떻게 결합되느냐에 따라 그 주제도 변이 양상을 보이는 바, <홍부전 A>보다는 <홍부전 B>가, <홍부전 B>보다는 <홍부전 C>가 주제적 덕목을 구체화한 것이다. 달리 말하면, <홍부전

C>는 사건이 점차 복잡한 인과 관계를 가지게 되어 작품을 이해하는 데 다른 유형보다 상대적으로 높은 인지적 사고를 요한다. 높은 인지적 사고를 요하는 작품은 인지 발달 단계적 측면에서 상위에 배열되어야 함은 당연하다. 따라서 <홍부전 A>→<홍부전 B>→<홍부전 C>의 순서로 위계화가 될 수 있다.

그런데 이것들은 모두 표면적 주제만을 다루고 있다. 주지하다시피 『홍부전』에 대한 해석은 세 가지 측면에서 이루어지고 있다. 첫째는 형제간의 우애를 바탕으로 한 인과응보와 권선징악의 유교 윤리적 효용성에 주목한 주제론적 측면이며, 둘째는 놀부의 악한 심성과 홍부의 무능력에 의한 해학성에 관심을 부여한 측면이다. 셋째로는 『홍부전』의 이면적 주제²⁹⁾에 주목한 해석으로서 신분 갈등이나 부의 편재 등 당대의 모순된 현실을 풍자적으로 반영한 작품이라는 측면이다. 앞에서 말한 ‘권선징악’이나 ‘우애’는 모두 첫번째 해석에만 국한된 것으로 『홍부전』의 해학성이나 이면적 주제에 대한 해석은 반영하고 있지 않다.

『홍부전』의 해학성은 놀부의 악한 심성을 강조하기 위해 그의 악행을 과장하여 나열하는 대목과 홍부의 선한 심성이 극단적으로 그의 무능함으로 표현한 대목에서 극치를 이룬다. 이러한 해학은 ‘권선징악’이나 ‘우애’라는 집단적 도덕 윤리에 대한 비판적 사고를 전제로 하여 이루어진다. 한편으로는 미적 범주(aesthetic category)라는 미학적 지식에 의거한 감수성과 함께 문학적 가해력(可解力)을 필요로 한다. 따라서 이것은 ‘권선징악’이나 ‘우애’보다 상위 단계에서 파악된다.

또한, 이면적 주제는 작품의 전면에 드러나는 것이 아니라 작품과 관련된 시대 상황을 고찰한 뒤에 파악이 가능하다. 작품의 시대 상황에 대한 배경적 지식을 전제로 하여, 작품의 표면적 주제를 비판적으로 검토된 후에 파악이 된다. 이런 관점에서 볼 때 학습독자가 “홍부라는 인물이 피나는 노력에도 굶주려야 되는 반면, 놀부라는 인물이 악질적인 행위에도 불

29) 조동일, 「홍부전의 양면성」, 『계명논총』 5집, 1969.

구하고 부자로 잘 살고 있는 현실의 모순³⁰⁾을 찾아 내기 위해서는 작품 외적 지식과 함께, 이른바 실농(失農)과 천부(賤富)의 대두, 빈부의 격차, 민중 의식의 대두라는 문화사적 지식을 요한다. 이는 타교과에 대한 지식이 선행되어야 하는 것으로 가장 상위 단계에서 이해가 가능하다.

결국 『홍부전』에 관한 해석론적 위계화는 ‘권선징악’이라는 해석이 2단계 이하인 하위 단계에 놓이고, ‘해학성’은 권선징악의 다음 단계에 놓여야 한다. 이것은 『홍부전』의 해학이 작품의 상위구조에 제기되는 것이 아니라 하위구조, 특히 작품의 형식적 자질인 문체면에서도 찾을 수 있기 때문이다. 그러므로 상위 구조에서 제시되고 있는 권선징악보다 고차원의 인지적 수준을 요구한다. 또한 『홍부전』을 ‘시대적 모순의 고발’로 해석하는 층위는 작품의 상위구조와 하위구조에 대한 이해가 선행된 뒤, 사회경제사와 문화사와 관련되는 지식이 문학적 삼투(滲透)를 이루어야 한다. 이것은 해학성보다 더 상위 단계의 수준에 배열되어야 할 것이다. 따라서, 이면적 주제에 대한 교육은 표면적 주제에 대한 교육 이후로서 비판적 사고 능력이 동원된다는 측면에서 대체로 4단계 이후에 적합하다. 그리고 나서 작품적 완결성³¹⁾을 위해서 고어식 표기가 되어 있는 작품의 원전은 이보다 상위 단계인 5단계 이후에 배열해야 할 것이다. 이는 작품의 주제론적 측면보다 고어(古語)에 대한 선행 지식과 함께 과장과 나열이라는 고소설 특유의 표현 기법 그리고 한자성어에 대한 지식이 뒷받침되어야 하기 때문이다.

이상 『홍부전』의 해석에 따른 단계별 검토에서 살펴본 바와 같이, 동일한 작품이라 할지라도 그것의 다양한 연구 결과를 학습독자의 인지적 수준과 타연관 교과와의 관련에 따라 선정·배열할 수 있다. 이것은 곧 작품의 해석의 층위에 따른 교재의 위계화의 가능성을 보여주는 것이라 할

30) 임형태, 「홍부전의 역사적 현실성」, 『홍부전 연구』(인권환 편), 1991.

31) <홍부전 C>는 누락된 단락이 없다는 점에서 「홍부전」 ‘이야기의 완결성’을 갖추고 있다고 볼 수 있다. 그렇지만 표기면이나 문체면에서 불가피하게 축약되거나 현대식 표기를 하고 있어 ‘작품적 완결성’을 갖추고 있다고는 볼 수 없다.

것이다.

요컨대, 해석론적 위계화는 한 작품을 학습독자의 인지적·정의적 특성의 발달에 따라 반복적으로 배열하는 나선형 교육 과정을 이루게 하는 것으로서 작품을 하나의 교육적 개념으로 생각하고 학습독자의 수준에 따라 그것을 재편성하는 것이다.³²⁾

4. 결 론

지금까지 소설 교재의 위계화의 가능성을 주제론적 측면과 해석론적 측면에서 검토 했다. 이러한 검토는 문학작품 특히 소설의 교재화 과정에 있어 무원칙하고 자의적인 선정과 배열에 대한 반성에서 기초한다.

이러한 작업이 문학교육을 단순히 학교 현장에 국한시키는 작업의 일환으로만 의미를 갖고 있지는 않는다고 생각한다. 소설 작품의 교재화와 위계화는 단순히 학교 현장에서 가르치기 위한 원칙일 수만은 없다. 후기 산업사회에서 각종 예술 장르 매체가 교차되고 붕괴되는 시대에 있어 문학이 대중적 감상과 인지의 수단으로서 어떠한 위상을 갖게 되는지를 규명하기 위한 원칙일 수도 있다는 희망을 갖는다. 물론 다양성을 생명으로 하는 문학작품을 일정한 원칙에 의해 위계화하는 작업이 작품적 가치를 훼손시키지 않는다는 전제하에서만 가능할 것이다. 소설 교재의 위계화가 곧 작품성의 위계화가 아니기 때문이다.

이러한 가능성에 대한 검토는 아직 가설적 수준에 머물고 있다. 좀 더 엄밀한 기준 설정과 함께 현장적 확인을 통한 검증을 거칠 때만이 그 가능성은 현실화될 수 있을 것이다. 이것은 추후의 지속적인 노력을 요하는 과제다.

32) 이런 면에서 해석론적 위계화는 작품의 원전에 크게 손상을 받지 않는 구비문학을 가르치는 데 있어 방법적 탁월성을 인정받을 수 있다.

<참 고 문 헌>

- 민족문화추진회 편, 『국역 대동야승』 1권(고전국역총서 49권), 1982.
- 곽병선, 「교과 내용 선정과 조직 원리」, 『교과교육의 원리』, 갑을출판사, 1988.
- 김안중, 『한국 아동의 도덕성 발달에 관한 연구』, 한국교육개발원, 1982.
- 구인환 외, 『문학교육론』, 삼지원, 1989.
- 구창환, 「문학교육의 당면 문제」, 『한국언어문학』 제11집, 1973.
- 김대성, 「국민학교 교과서에서의 <홍부전> 수용 양상」, 청람어문학 제3집, 1990.
- 김민남, 『콜버그-도덕발달이론』, 교육과학사, 1990.
- 김중신, 「서사 텍스트의 심미적 체험의 구조와 유형에 관한 연구」, 서울대 박사논문, 1994.
- 김중신, 「문학교육의 내점 범주와 외적 가능성」, 『논문집』 43집, 한국국어교육연구회, 1991.
- 박인기, 「문학교과 교재론의 이론적 접근과 방향」, 『운당구인환선생 회갑기념 논문집』, 1989.
- 유현실, 「도덕·도덕성·도덕교육에 관한 종합적 연구-Durkheim과 Kohlberg 이론을 기초로」, 서울대 사회교육과 석사논문, 1990.
- 이문규, 「홍부전의 문학적 특질에 관한 고찰」, 『선청어문』 11-12합집, 서울사대 국어과, 1981.
- 이성영, 「국어과 교재의 특성」, 『국어교육학연구』 2집, 1992.
- 이창국, 「뉴크리티시즘은 죽었는가」, 『현대비평과 이론』 제4호, 1992.
- 이홍우, 「도덕성의 발달」, 『도덕과 교육 1권』(박용현 외), 서울대 출판부, 1982.
- 임형택, 「홍부전의 역사적 현실성」, 『홍부전 연구』(인권환 편), 1991.
- 장상호, 『피아제의 이론과 교육』, 교육과학사, 1981.

조동일, 「홍부전의 양면성」, 『계명논총』 5집, 1969.

한철우, 「문학교육과 독서교육」, 『대학의 국문학교육』, 지식산업사, 1993.

콜버그, L.(김봉소·김민남 역), 『도덕발달의 철학』, 교육과학사, 1985.