

문제제기 중심의 현대시 교수·학습 모형 제안을 위한 이론적 검토*

민 재 원 (전북대)

< 목 차 >

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------------|
| 1. '문학' 학습의 의의와 한계 | 4. '공동체'적 관계성에 입각한 다발
(多發)적 모형 |
| 2. '문학하기'의 공동체와 지식의 습득 | 5. 현대시 교실: 질문하는 공간 |
| 3. 중심-주변 관계성에 입각한 하향식
모형 | |

국문초록

본 연구는 지속적인 질문의 제기가 현대시교육이 실현되는 한 양상일 수 있음을 보이고 이를 중심으로 한 현대시 교수·학습 모형을 제안하고자 하였다. 이를 위해 기존에 제시된 '문학하기'의 성격을 이론적으로 살피되 그 안에서 '부정의 공동체(불량쇼)'적 모습을 찾을 수 있는 동시에 평등에 기반을 둔 각 주체들의 실천 '의지(랑시에르)'가 작용함을 강조하였다. 이를 바탕으로 본 연구는 기존의 문학 교수·학습 모형들을 '중심-주변'의 관계성에 입각한 하향식 모형으로 보고, 이를 보완하기 위한 다발적 모형을 구체화시키고자 하였다. 그 결과 학습자들이 개별적인 문제의식에 바탕을 둔 작품을 선정하여 교실을 비평장화시키는 방안으로 문제제기 중심 교수·학습 모형을 제

* 이 논문은 제63회 국어문학회 전국 학술대회(2018. 2. 8.)에서 발표한 내용을 보완한 것이다. 보완할 지점을 짚어주신 서울대학교 진가연 선생님께 감사의 마음을 전한다.

안하였다.

주제어: 문제제기 중심 교수·학습, 문학하기, 중심-주변 관계성, 공동체적 관계성

1. ‘문학’ 학습의 의의와 한계

교실에서 학습자는 문학을 배운다고 생각하는 것이 일반적이다. 이와 함께 묶여 바라볼 수 있는 것은 그 문학이 ‘작품’이라는 실체를 가지고 있으며, 그것을 읽고 이해하며 감상하는 과정이 학습의 과정이라고 보는 관점이다. 그리고 이 과정에서 교사는 지식의 전달자이든 중개적인 조력자이든 작품과 학습자 사이를 매개하는 역할로 상정되는 것이 보통이다.¹⁾ 이를 간단히 정리하면 ‘작품(및 그에 대한 정전적 해석)-교사-학습자’라는 일련의 흐름으로 나타낼 수 있다.

이와 같은 흐름은 학습자들로 하여금 무엇에 대해 생각하게 하고 무엇에 대해 이야기하게 할 것인가의 주도권을 ‘작품’이 가지고 있는 상황 위에서 펼쳐진다. ‘대화 중심 교수·학습 방법’을 제안한 논의에서 사용한 예를 가져와 다시 말한다면, 이용악의 「납은집」이라는 작품을 교실에서 활용하는 경우, 교사가 “끊임없이 문제를 제기”하더라도 결국 그들이 다룰 수 있는 사유나 이야기의 범위는 「납은집」을 통해 형상화된 언어가 주시하고 있는 대상

1) 여기서 ‘지식의 전달자’는 지금까지 문학 교육이 비판해 오던 교사의 상이며 ‘중개적 조력자’는 학습자의 문학 능력을 끌어올리는 데 기여하는 교사의 상을 가리킨다. 후자의 경우 교사의 활동은 “서로 질문하고 답하는 형식을 지니지만 즉각적인 결론이나 답을 요구하는 것이 아니라 사고를 구체적으로 전개시키고 또 전환시키는 과정을 이끌어내”는 것으로 구체화되기도 한다. 이에 대해서는 최미숙, 「대화 중심의 현대시 교수·학습 방법」, 『국어교육학연구』 제26집, 2006, 243쪽 참조.

세계에서 크게 벗어나기 어렵다.

제도교육 안에서의 문학 교육이 “문화 유지와 전승에 역점”을 놓을 수밖에 없다는 점을 고려한다면²⁾ 앞에서 언급한 예의 상황은 교실에서 생성될 사유와 이야기들의 초점을 모아주면서 ‘작품’에 대한 학습이 밀도 있게 이루어질 수 있는 가이드라인을 제공할 수 있다는 점에서 충분한 의의를 가지는 것으로 평가할 수 있다. 2015 개정 국어과 교육과정에서 ‘국어 자료의 예’로 제시하는 것들 가운데에는 “바람직하고 가치 있는 삶에 대한 탐구와 성찰을 담고 있는 작품(중학교 1~3학년군)”, “문학사적으로 주요한 위상을 가지며 학습자에게 감동을 줄 수 있는 한국 문학 작품(고등학교 1학년)” 등이 있는데, 이 표현들에 따르면 학습자들에게는 진승해야 할 ‘바람직하고 가치 있는 삶’이 있으며 그것들은 주로 ‘문학사적으로 주요한 위상을 가지’는 작품에 담겨 있고 그것들이 ‘학습자에게 감동을 줄 수 있’을 것이기 때문이다.

그런데 이와 같은 학습이 작품을 일방적인 전달의 차원에서만 바라보고 있으며 작품을 활용한 ‘활동’들을 아무리 강조한다고 해도 결국에는 작품의 권위에 바탕을 둔 수렴적 활동으로서만 작용하고 있지는 않은지 검토할 필요가 있다. 수렴적 활동으로서의 학습은 작품이 중심에 놓이고 주변부에 있는 학습자들이 중심으로 향할 것을 요청하는 관점과 맞닿게 된다. 이는 다소 시혜적(施惠的)인 성격으로 문학 교육을 바라보는 것일 수도 있고 동시에 이러한 시선 아래에는 계몽주의적 관점이 내재되어 있다고 보는 것도 가능하다.³⁾

2) 구인환·우한용·박인기·최병우, 「초판 머리말」, 『문학교육론(제5판)』, 서울: 삼지원, xvii쪽. 흥미로운 것은 여기에서도 학습자들의 주체성과 독자성을 강조하고 있다는 점이다(앞의 글, xii쪽). 이러한 이율배반성은 브루너의 논의에서도 확인할 수 있다. 브루너의 논의는 J. Bruner, 강현석·이지현 역, 『교육의 문화』, 서울: 교육과학사, 2005를 참조하였다.

3) 여기에서의 ‘계몽’은 ‘불평등’의 성격을 강조하기 위한 표현이다. 이 불평등의 성격에 대한 논의는 다음의 연구 내용을 인용하는 것으로 대신한다.
“소크라테스의 대화법은 학생을 대화에 끌어들이기는 하지만, 결국에는 학생으로 하여금 자신의 지능이 열등하다는 것을(필자 주- 인용 원문에는 ‘것은’으로 되어 있으나 오식으로 보아 ‘것들’로 수정하여 표기한다.) 스스로 확신하게 하고, ... 말

물론 기성세대가 이룬 가치들은 그 성격에 따라 학습자들을 계몽으로 이끌 수 있는 자격을 가질 수도 있으며, 그것은 보기에 따라 일종의 시혜라고도 평가할 수 있다. 문제는 그것이 학습자들에게 어떤 태도를 남기게 되느냐에 대한 전망에 있다. 교실에서 소개받는 작품들은 모두 고상하거나 위대한 것이며 설령 학습자 자신이 충분히 내면화하지 못했다고 하더라도 어떤 진리를 담고 있다는 인식이 학습자에게 내면화될 경우 이 학습자는 작품 아래에 종속되는 태도를 가지게 되기 쉽기 때문이다.

그러나 작품에 종속되는 태도가 늘 부정적인 것이라고 보기도 어렵다. 그것이 자발적인 종속이라면, 종속의 끝에 그것을 넘어설 수 있는 학습자의 자유가 놓여 있다면 종속 역시 과정 중의 일부로 충분히 그 가치를 평가받을 수 있을 것이다. 그렇다면 종속을 넘어설 수 있는 자유는 무엇으로부터 얻을 수 있는가에 주목할 필요가 있다. 본 연구는 이것이 '문학하기'로부터 얻을 수 있을 것으로 기대한다. '문학하기'의 필요성과 그 가능성을 검토하기 위해 본 연구는 그 동안 개발되어 온 문학 교수·학습 방법들에 대한 비판적 접근과 함께 그것들이 가지고 있는 한계를 보완할 수 있는 새로운 방향에 대한 탐색을 시도하고자 한다.

현재까지 문학 교육과 관련되어 주로 다루어진 교수·학습 방법들은 내면화 중심, 반응 중심, 대화 중심의 관점들을 바탕으로 삼는 것들로 나누어 볼 수 있다. 문학 독서를 통해 가치의 수용과 활용 방안을 논의하면서 내면화 과정에 주목한 김도남(2004)의 연구나 <산골아이>에 대한 구조적 분석을 통해 문학교육의 목표가 가치의 내면화에 있음을 제시한 성은혜(2014)의 연구는 내면화 중심의 관점이 지속적으로 이어져 오고 있음을 보여준다.⁴⁾ 경구

시즘은 해방을 논하지만, 결과적으로는 진보적 엘리트의 권력에 복종하도록 되어 있다.” 정민승, 「‘학습자 중심성’의 준거로서의 평등: 랑시에르 이론을 중심으로」, 『평생교육학연구』 제18권 제4호, 한국평생교육학회, 2012, 109쪽.

- 4) 김도남, 「문학 독서에서의 가치 교육 방법」, 『독서연구』 제12호, 한국독서학회, 2004, 1-30쪽; 성은혜, 「<산골아이>의 문학교육적 의미와 가치 연구: 정신분석학 관점에서의 내용 분석과 가치 내면화 과정을 중심으로」, 『문학교육학』 제45호, 한국문학교육학회, 2014, 273-301쪽.

진(1993)에 의해 본격적으로 제안된 반응 중심 교수·학습 모형은 일방적인 전달의 결과로 이루어지는 내면화에 대한 반성적인 측면을 가지는 것으로 평가할 수 있다.⁵⁾ 그러나 정정순(2016)의 지적처럼 반응 명료화 단계에서의 ‘강요성’은 반응을 명료하게 하는 데에 주목하게 함으로써 다양한 반응들의 공존에 상대적으로 덜 주목하게 하는 한계를 가지기도 한다.⁶⁾ 대화 중심 교수·학습 방법은 최미숙(1998)에서 ‘병치 은유’라는 문학적 장치에 의한 독자의 내적 대화에 대해 주목한 것을 기초로 삼아 최미숙(2006)에 이르러 체계적인 교수·학습 방법으로 자리를 잡게 되었다.⁷⁾

이와 같은 변화 및 상호 보완의 과정이 전개되면서 학습자의 위상이 높아지고 그들에게 발언의 기회가 더욱 많이 부여될 수 있는 이론적 기틀이 마련된 것은 그간 이루어진 연구의 성과라고 할 수 있다. 그러나 이 성과는 일방향적인 측면에서만 성과라고 평가하는 것도 다른 한편에서는 가능할 것으로 보인다. 앞서 언급한 것처럼 이러한 교수·학습의 관점들이 구체화되는 과정에서는 언제나 작품이 중심에 놓이며 주변부의 학습자들이 이를 향해 나아가야 한다는 점이 잠재되어 있기 때문이다.

작품이라는 범주에서 벗어나 문학 현상이라는 넓은 범주를 고려한다면 문학과 관련된 모든 사회적 공간 속에서 문학이 어떠한 방식으로 활용되는가에도 주목할 필요가 있다. 민재원은 전문 독자들의 작품 읽기 결과물과 학습자들의 작품 읽기 양상을 분석하여 독자가 작품에 종속되는 현상 외에도 독자가 작품을 매개로 삼아 자기를 표현하는 즉 작품을 활용하는 현상이 있다는 점을 제시한 바 있다.⁸⁾ 이는 비평장이 가지는 성격이기도 한바,⁹⁾ 본 연

5) 경규진, 「반응 중심 문학교육의 방법 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 1993.
 6) 정정순, 「문학 교육에서의 ‘반응 중심 학습’에 대한 이론적 재고」, 『문학교육학』 제53호, 한국문학교육학회, 253-279쪽.
 7) 최미숙, 「문학적 장치의 대화적 교수·학습 방법」, 구인환 외, 『문학 교수·학습 방법론』, 서울: 삼지원, 1998, 158-185쪽; 최미숙, 「대화 중심의 현대시 교수·학습 방법」, 『국어교육학연구』 제26집, 2006, 227-252쪽.
 8) 민재원, 「시 읽기 교육에서 독자와 작품의 관계 설정 고찰」, 『문학교육학』 제44호, 한국문학교육학회, 2014, 307-359쪽.
 9) 교실을 비평장으로 보고 그 안에서 이루어지는 상호 간의 평가 행위를 중심으로

구는 이 관점을 수용하되 읽기 결과물과 양상을 분석하기보다는 이를 뒷받침할 수 있는 이론적인 접근 및 교수·학습 방법으로서의 구체화에 목적을 두고자 한다. 이를 위해서는 먼저 ‘문학하기’의 개념을 정교화한 후 기존에 제안된 교수·학습 방법들이 각각 이루어낸 나름의 성취에도 불구하고 가지게 되는 한계를 점검할 것이다.

2. ‘문학하기’의 공동체와 지식의 습득

문학 학습이 작품을 학습하는 것이 아니라면 무엇이라고 할 수 있을까. 실체가 아닌 활동으로서의 문학에 대한 주목은 다음의 논의를 통해 확인할 수 있다.

인간은 왜 사는 것이며, 어떻게 살아야 하는가 등의 근원적 문제에 관심을 갖는 활동으로 유도하게 됨으로써 이러한 문학 활동을 통해 인간다움을 추구하고 구현한다는 의미를 지닌다. // 그러나 여기에도 약점이 없는 것은 아니다. 활동은 실천을 강조하게 되므로 방법이나 절차에 관심을 기울인 나머지 교육을 받은 사람이면 마땅히 지녀야 할 사실적 지식이나 개념적 지식을 도외시하기 쉽다는 것이 문제가 된다.¹⁰⁾

위의 인용문에서 문학이 관심을 갖는 주제에 주목할 필요가 있다. 위의 인용문에서는 ‘인간은 왜 사는 것인가’, ‘어떻게 살아야 하는가’ 등의 문제들

하는 현대시교육의 상은 민재원, 「적유여람(赤遊如藍)’의 교수·학습과 비평적 지식 생산」, 박수연·최현식·오연경·민재원 엮음, 『새로 쓰는 현대시 교육론』, 파주: 창비교육, 2015, 32-45쪽에서 먼저 제시한 바 있다. 본 연구는 위에서 제시한 상을 ‘문제제기 중심 교수·학습’으로 구체화하고 ‘부정의 공동체’를 지향하는 ‘문학하기’의 성격이 있다는 점을 부각시키면서 그 이론적인 토대와 의의를 검토하고자 한다.

10) 김대행 외, 『문학교육원론』, 서울: 서울대학교출판부, 2000, 19쪽.

을 열거하며 문학이 ‘근원적 문제’에 관심을 가지며 이 활동에 참여하는 것이 ‘인간다움을 추구하고 구현’하는 것이라는 요지가 나타난다. 그렇다면 여기에서 ‘근원적’이라는 것은 어떤 의미를 가지는가? 이것이 이 장에서 다룰 첫 번째 문제이다.

또 하나 주목해야 할 것은 그러한 ‘활동’이 갖는 성격 및 그것이 가지는 한계에 대한 것이다. 위의 인용문은 ‘활동’이 실천과 관계를 맺는 것으로 보고 이것만이 강조될 경우 사실적, 개념적 지식에 대한 접근이 약화될 수 있다는 점을 우려한다. 그렇기 때문에 김대행 외(2000)의 다른 부분에서는 활동, 속성, 실제 중심의 문학관이 조화를 이루어야 한다는 점을 강조하기도 한다. 이러한 조화는 천하삼분지계와 같은 긴장 및 균형으로서만 의미를 가지는가? 그렇지 않다면 활동이 중심이 되면서 그 과정에 사실적/개념적 지식들이 활용되거나 새롭게 생성될 수 있지는 않을까? 이것이 이 장에서 다룰 두 번째 문제이다.

2.1. 지속적 갱신으로서의 ‘문학하기’

첫 번째 문제에 대한 접근은 ‘문학하기’의 본질적 속성을 살핌으로써 가능할 것으로 보인다. ‘문학하기’는 개별적인 실체로서의 작품(문학)을 둘러싼 활동이 무엇을 목적으로 삼고 있는가를 살핌으로써 간접적으로 그 속성을 파악할 수 있을 것이다.

우한용(2009)은 문학의 실체상을 문학현상으로 규정하고 이를 적용하여 문학을 한다는 것을 “누군가 구체적인 주체가 문학현상을 역동화, 현동화 하는 일”이라고 하였다.¹¹⁾ 이러한 관점이 구체화되면서 ‘문학하기’는 다음과 같이 정의된다.¹²⁾ “문학하기는 문학현상과 다면적으로 관계를 형성하고 삶의 가치를 발굴하는 작업 일체를 포괄한다.” 김대행 외(2000)에서 ‘근원적 문제’

11) 우한용, 「문학교육의 목표이자 내용으로서 문학능력의 개념, 교육 방향」, 『문학교육학』 제28호, 한국문학교육학회, 2009, 10쪽.

12) 우한용, 위의 글, 13-14쪽.

를 제기한 것이나 우한용(2009)이 ‘삶의 가치’를 언급한 것은 그 맥락이 크게 다르지 않을 것이다.

여기에서 확인할 수 있는 것은 문학이 지금 여기에서의 모습 이외에 새로운 무언가를 지속적으로 찾아 나아간다는 점이다. 그렇다면 문학이 새롭게 찾아낸 무언가는 일종의 완결된 것이라고 볼 수 있을까? 그렇게 볼 수 있다면 완결을 이룬 것들이 교사로부터 학습자에게로 전수되는 문학 교육의 상에는 큰 문제가 없다고도 할 수 있다. 이와는 다른 관점을 제시하기 위해 다음과 같은 논의를 참고하는 것도 필요해 보인다.

“따라서 공동체는 독특한 점을 갖고 있다. 즉 공동체는 그 고유의 내재성의 불가능성을, 주체로서의 공동체적 존재의 불가능성을 받아들인다.” … (중략)… 이러한 사유에서 공동체의 두 가지 본질적 특성이 드러난다. 1) 공동체는 축소된 형태의 사회가 아니며, 또한 연합을 통한 융합을 지향하지도 않는다. 2) 사회 조직에서와는 다르게 공동체에서는 과제를 수행하는 것이 금지되어 있으며, 공동체는 어떤 생산적 가치도 목적으로 삼지 않는다. … (중략)… 왜냐하면 우리가 말하는 공동체는 신(神)들이나 영웅들의 공동체도 아니며 군주들의 공동체는 더더욱 아니기 때문이다.¹³⁾

‘공동체라는 존재의 불가능성’을 받아들이는 공동체란 표현적으로는 모순일 수밖에 없다. 그러나 이러한 모순적 표현 안에는 끊임없이 움직이는, 그리하여 무한성을 향해 열려 있는 공동체의 상이 담겨 있다.¹⁴⁾ 그리고 불량

13) M. Blanchot, 박준상 옮김, 「밝힐 수 없는 공동체」, M. Blanchot, J. Nancy, 박준상 옮김, 『밝힐 수 없는 공동체 / 마주한 공동체』, 서울: 문학과지성사, 2005, 26-27(11-98)쪽.

14) 이에 대해서는 다음의 논의를 참고할 수도 있다.
“근본적인 관점에서 본다면, 침묵이 밑바닥에 있는 그 사건을 가치와 의미의 측면에서 언어로 능동적이고 자발적으로 규정하고 고정시키려는 시도는, ‘나’ 아닌 것과의 만남이라는 그 사건의 급진성을 퇴색시킬 뿐만 아니라 나아가 그 사건 자체를 왜곡시킨다. 어떤 점에서 본다면, 모든 철학과 모든 담론은 그 사건을 언어의 틀 내에 한정시키려는 노력이고, 따라서 그 사건의 무한성(만남의, 관계의 무한성)을 변질시키는 시도이다.” 박준상, 『바깥에서: 모리스 블랑쇼의 문학과

쇼(M. Blanchot)에게 (문학)작품은 “거기에 헌신하는 자를 작품이 불가능성의 시련이 되는 지점으로 이”끄는 것이다.¹⁵⁾ 이러한 블랑쇼의 관점을 ‘바깥’에 대한 것으로 논의한 박준상(2006)에 따르면 “바깥의 경험은 불행의 경험. 어떤 불행이(그것이 육체적인 것이든 사회적인 것이든) 현상의 수준에서, 세계와의 관계에서 다시 번역되는 데에서 오는 경험이다. 즉 그것은 어떤 육체적·사회적 고통(블랑쇼의 소설화된 작품에서 표현되고 있는 것과 같이, 가령 ‘나’의 죽음으로의 접근·타인의 죽음의 체험·병의 체험·사회로부터 배제와 추방이 가져오는 고통)이 존재(세계에서 존재함)의 불가능성의 자각에 따르는 고통으로 덧나는 체험이다.”¹⁶⁾

블랑쇼의 관점을 간단하게 정리한다는 것에는 상당한 무리가 따르겠지만, 본 연구가 주목하는 것은 블랑쇼가 ‘중심’이라는 것을 부정하며 부단히 움직이는 유동적 공동체를 상정하고 있다는 점, 그리고 (문학)작품 읽기나 쓰기는 탈중심적인 사고와 그로부터 야기되는 죽음에의 불안 등을 언제나 수반하고 있다는 점이다. 우한용의 논의대로 문학하기가 읽기와 쓰기로 구체화되는 것이라고 한다면 본 연구가 주목하는 ‘문학하기’는 블랑쇼가 언급한 읽기와 쓰기이며 이를 통해 ‘근원적 문제’나 ‘삶의 가치’는 영원히 도달하거나 얻을 수 없는, 미지의 것으로 남게 된다.¹⁷⁾

김대행 외(2000)나 우한용(2009)의 논의가 문학의 ‘완결성’을 주장하는 것으로 읽히지는 않는다. 그러나 이러한 논의들이 교육의 장에서 현상으로 드러날 때에는 작품들이 배워야 할 지식으로 주어지고 이 지식에 맞추어 자신의 삶을 바라보아야 하는 방식으로 완결성이 작용하기도 한다. 위에서 인용

철학』, 고양: 인간사랑, 2006, 19쪽.

15) M. Blanchot, 이달승 옮김, 『문학의 공간』, 서울: 그린비, 2010, 236쪽.

16) 박준상, 앞의 책, 35쪽.

17) 현대 사회에서 달라진 지식의 상에 대해서는 하그리브스(A. Hargreaves)도 다음과 같이 언급한 바 있다. “이처럼 끊임없이 변화하고 스스로 창조하는 정보화 사회에서, 지식은 유동적이고 유연하며, 끝없이 확장하고 끝없이 달라지는 자원이다.” A. Hargreaves, 광덕주·양성관·이지현·이현숙 외 공역, 『지식사회와 학교교육: 불안정한 시대의 교육』, 서울: 학지사, 2011, 44쪽.

한 불량쇼의 표현을 빌려 온다면 작품이 ‘신이나 영웅, 군주’의 자리를 차지하며 그 존재로부터 인정을 받는 것이 교실에서 학습자에게 부여된 임무인 것처럼 보이는 경우가 많았기 때문이다.

물론, 이와 같은 한계를 극복하고자 하는 노력도 끊임없이 이어져 왔다. 소위 ‘학습자 중심’이라는 개념은 교실에서 학습자의 위상이 높아지는 데에 기여한 바가 적지 않다. 서론에서 언급했던 것처럼 문학 교육에서 학습자와 작품 간의 거래를 통해 형성되는 반응에 주목하거나 학습자의 내적·회적 대화에 주목한 연구들은 이후에도 많은 연구들 속에서 지속적으로 언급되고 있는 것들이다.

그러나 문제는 그 방향성이 어떻게 형성되어 있는가에서 발생한다고 볼 수 있다. 작품 읽기의 경우 전문적인 독자들은 자신만의 문제의식을 가지고 작품을 접하며 그에 맞추어 작품을 자유롭게 다루는 것처럼 보인다.¹⁸⁾ 여기에는 해당 전문독자들이 어떤 작품을 선택할 것인가의 문제까지도 포함한다. 이에 비해 문학 교육에서 학습자는 작품 선택의 자유를 충분히 누리지 못하는 모습을 보이는 것이 일반적이다. 이와 같은 현상은 다음에서 인용하는 내용이 함축하고 있는 학습자관 및 문학 교육관으로부터 연유하는 것으로 볼 수 있다.

문학교육과정에 따라 문학교육을 받는 대상으로 학습자의 존재가 있다. 문학교육과정이 학습자에게 적합한 성질을 심리적(개인적) 적합성이라 한다. 학습자 개개인의 문학교육에 대한 요구는 문학교육과정 설계에서 매우 중요하다. 여기서 ‘심리적’이란 말을 다시 ‘개인적’이란 뜻으로 부연한 것은 학생들이 개인적인 수준에서 경험하게 되는 문학체험, 문학 수용의 요구성향은 그 자체가 심리적 기제에 의해 발생하는 것이기 때문이다. 따라서 문학교육과정 개발에서, 특히 제재선정 및 지도방법에 있어서는 학생들의 경

18) 여기에서 ‘자유롭게’가 ‘근거 없는 해석’을 가리키지는 않는다. 오히려 그들은 치밀한 분석과 적합한 근거 제시를 통해 탄탄한 논리를 전개해 간다. 여기에서 ‘자유롭게’가 지칭하는 것은 그러한 분석과 근거가 무엇으로부터 생성되어 무엇을 향해 가고 있는가에 관한 것이다.

험영역과 인지 및 정서발달 정도, 심리적 특성 등이 중요하게 고려되어야 함을 뜻한다.¹⁹⁾

위의 인용문에서도 학습자를 교육의 중심에 놓고자 하는 의도를 확인할 수 있다. 학습자의 개별적인 심리에 주목하고 “개인적인 수준에서 경험하게 되는 문학체험”을 언급하는 것은 독자의 중요성에 대한 강조와 맞물려 교육의 국면에서도 학습자의 존재를 부각시키는 데에 초점을 맞추고 있기 때문이다. 이는 제재 선정에 있어서도 학습자들의 특수성을 고려해야 한다는 논의로까지 발전한다.

그런데 제재 선정의 주체는 “문학교육과정 개발”의 주체일 뿐이다. 이와 더불어 자신이 읽을 작품을 선정하는 것은 전문독자나 문학교육과정 개발자, 혹은 그 교육과정이 안내하는 지침에 따라 구체적인 작품을 제재화하는 교과서 집필진이나 교실의 교사로만 한정되는 경향이 강하다. 2015 개정 국어과 교육과정에서는 문학 교육과 관련하여 활용할 수 있는 국어 자료의 예 및 ‘교수·학습 방법 및 유의사항’으로 다음과 같은 내용들을 제시하고 있다.

○ 국어 자료의 예

- 사회·문화·역사적 배경이 잘 드러난 ... 문학 작품
- 바람직하고 가치 있는 삶에 대한 탐구와 성찰을 담고 있는 작품
- 인물의 내면세계, 사고방식, 정서 등이 잘 드러난 작품
- 성장 과정의 고민과 갈등을 소재로 한 작품
- 학습자가 즐겁게 읽을 수 있는 한국·외국 문학 작품
- 학습자 수준에 맞는 비평문 (이상 중학교 1~3학년군)²⁰⁾

- 삶의 방식, 이념, 문화 등의 차이에서 오는 갈등과 해결을 담고 있는 글이나 문학 작품
- 문학사적으로 주요한 위상을 가지며 학습자에게 감동을 줄 수 있는

19) 구인환 외, 앞의 책, 185-186쪽.

20) 교육부, 『국어과 교육과정』, 교육부 고시 제 2015-74호, 56쪽.

한국 문학 작품

- 독창성과 미적 감수성이 뛰어난, 학습자가 즐겁게 읽을 수 있는 문학 작품
- 보편적인 정서와 다양한 경험이 잘 드러난 한국·외국 문학 작품
(이상 고등학교 1학년)²¹⁾

○ 교수·학습 방법 및 유의사항

- ⑫ 학습자가 작품에 대한 질문을 만들고, 함께 답을 찾아가는 대화로 수업이 진행될 수 있도록 한다. (중학교 1~3학년군)²²⁾
- ⑥ 학습자가 작품에 대한 질문을 만들고, 함께 답을 찾아가는 대화로 수업이 진행될 수 있도록 한다. (고등학교 1학년)²³⁾
- ③ 학습자의 삶과 가까운 문학 작품을 선정하여 문학 감상의 긍정적인 경험을 가질 수 있도록 한다.
- ⑥ 전문적인 비평가의 시각보다는 학습자의 시각에서 작품의 내용, 주제, 형상화의 방법 등을 통해 작품을 감상하도록 지도하며 작품의 해석에 대한 이견이 있는 경우에는 특정한 해석에 치우치지 않고 다양한 해석 가능성을 열어 두도록 한다.
- ⑩ 학습자가 작품에 대한 질문을 만들고, 함께 답을 찾아가는 대화로 수업이 진행될 수 있도록 한다. (이상 고등학교 ‘문학’)²⁴⁾

교육과정이 제시하고 있는 내용들은 학습자에 대한 관심이 지속적으로 표명되고 있음을 확인하게 해 준다. “학습자가 즐겁게 읽을 수 있는”, “학습자 수준에 맞는”, “학습자에게 감동을 줄 수 있는”, “학습자가 작품에 대한 질문을 만들고”, “학습자의 삶과 가까운 문학 작품”, “학습자의 시각에서” 등과 같은 표현은 학습자가 문학 교실에 활발하게 참여하면서도 자신의 삶에 의

21) 위의 책, 68쪽.

22) 위의 책, 55쪽.

23) 위의 책, 67쪽.

24) 위의 책, 127쪽.

미가 되는 활동들이 교실 안에서 전개되기를 바라는 관점이 깔려 있는 것으로 볼 수 있기 때문이다. 이러한 방식이 교실에서 효과적으로 운영된다면 학습자의 문학하기 또한 활성화될 것으로 기대할 수 있다.

특히 학습자의 삶에 가까운 문학 작품을 선정하거나 작품에 대한 질문을 학습자 스스로가 만드는 것은 문학이라는 제도를 통해 형상화된 언어를 이용하는 주체로서의 학습자가 부각될 수 있는 좋은 기제가 될 것이다. 표면적으로는 큰 차이가 아닐 수도 있겠지만 ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’에서 ‘답을 찾는’이 아닌 “답을 찾아가는”이라는 표현을 사용한 것은 앞에서 제시한 불량요가 언급한 미완결성을 수용할 수 있는 가능성까지도 내포하는 것으로 볼 수 있다.

그렇지만 여전히 학습자는 교실에서 상위 주체에 의해 제공되는 작품들만을 학습 및 활동의 대상으로 삼게 되는 경향은 강하게 남아 있다. “학습자가 즐겁게 읽을 수 있는”, “학습자 수준에 맞는”, “학습자에게 감동을 줄 수 있는”, “학습자의 삶과 가까운” 등과 같은 단서 조항들은 아직 그 적절성을 보증하기 어렵다는 한계를 가지기 때문이다. 학습자들은 보편화되어 있는 추상적 존재가 아니기 때문이다.²⁵⁾ 마찬가지로 맥락에서 김대행 외(2000)가 언급했던 ‘근원적 문제’에 접근하기 위한 통로 및 과정 역시 보편화되어 있는 것으로 보기 어렵다.²⁶⁾

앞서 논의한 것처럼 ‘근원적 문제’가 미지의 것이라면 남은 것은 그것을 향해 가는 행위 혹은 실천뿐이다. 이 행위에 대해서는 중심과 주변을 나누기가 어렵다. 모두가 자신의 자리에서 시작하는 행위 혹은 실천으로 구체화되

25) 우한용(2009)은 “구체적인 독서 대상을 밝히지 않은 독서론은 추상주의로 빠져 든다”고 한 바 있다(우한용, 앞의 글, 29쪽). 이를 교실에 적용시킨다면 ‘구체적인 학습 주체를 밝히지 않은 교육론은 추상주의로 빠져 든다’고 하는 것도 가능할 것이다.

26) 오히려 ‘보편화’는 ‘표준화’와 맞물릴 경우 공동체 구성원들의 창의성을 저해하는 요인으로 작용할 수도 있다. 이에 대해서는 A. Hargreaves, 앞의 책, 164-168쪽을 참고하였다. 물론 하그리브스의 논의는 교육 행정적인 측면에서 이루어진 것이나 교육의 전반적인 측면에서 일어날 수 있는 ‘일원화’의 문제에 대한 것으로도 읽을 수 있을 것이다.

기 때문이다. 랑시에르(J. Rancière)의 개념으로 다시 표현하자면 각자의 자리에 서 있는 주체들이 행위 혹은 실천을 하고자 하는 ‘의지’만이 문제가 될 뿐이다.²⁷⁾

2.2. 문제의식에 기반을 둔 지식의 갱신

그렇다면 두 번째 문제인 ‘문학하기’와 ‘지식’의 관계를 함께 살펴볼 필요가 있다. 행위 혹은 실천에 대한 의지와 그것을 실행하는 것은 학습자에게 무엇을 남기며 그것이 학습자의 성장이나 교육의 목표와 어떤 관련을 맺는지를 확인해야 ‘문학하기’의 의의가 분명히 드러날 것이기 때문이다.

앞에서는 김대행 외(2000)가 언급한 활동-속성-실체 중심 문학관의 상호보완적인 관계를 간단하게 짚은 바 있다. 다시 인용문의 해당 부분을 살펴보면 “교육을 받은 사람이면 마땅히 지녀야 할 사실적 지식이나 개념적 지식”이라는 구절에 주목할 필요가 있다. 문제는 여기에서의 ‘교육’을 무엇으로 볼 것인가라는 질문에 따라 이 구절에 대한 접근이 달라질 수 있다는 데에 있다. 이 ‘교육’을 사실적/개념적 지식의 전수로 본다면 이 문장은 큰 문제가 없어 보인다. 여기에서 ‘지식’은 교육이 다루는 내용으로서의 속성을 가진다. 대신 지식의 전수자와 피전수자라는 중심과 주변의 경계가 명확하게 발생하게 된다.

김대행 외(2000)는 활동-속성-실체 중심의 문학관에 기반을 둔 문학교육을 위계화의 관점에서 논하기도 하였는데, 여기에서 ‘활동’은 초기 단계부터 시작할 수 있는 것으로 제시된다.²⁸⁾ 이는 2015 개정 교육과정에도 반영되어 초-중-고등학교에 이르는 문학 성취기준의 배열은 활동-속성-실체 중심의 문학관이 차례대로 중첩되는 모형을 띠게 된다.²⁹⁾ 그런데 실제로 구현된 교

27) J. Rancière, 양창렬 옮김, 『무지한 스승』, 서울: 궁리출판, 2008, 29쪽 참조.

28) 김대행 외, 앞의 책, 23쪽.

29) 이에 대해서는 류수열, 「2015 개정 국어과 교육과정 문학 영역의 논리」, 『국어교육학연구』 제51집, 국어교육학회, 2016, 135-159쪽 참고.

과서의 학습 활동들을 살펴보면 활동의 결과는 속성 중심의 개념적 지식, 실제 중심의 사실적 지식을 습득하는 방향으로 나아가는 것이 일반적이다.

그러나 다른 관점에서 본다면 지식은 도달의 목표점이 아니라 또 다른 활동을 향한 관점이자 새롭게 문제를 제기해야 할 대상이기도 하다. 그렇게 본다면 속성이나 실제 중심 문학을 통해 학습자들에게 제공되는 지식은 (그것이 학문적 역사를 통해 어느 정도 두터운 기반을 가지고 있는 것이라 하더라도) 잠정적인 것에 불과하다. 그렇기 때문에 모든 지식이 ‘이론’으로서의 성격을 가진다는 점에 주목한다면 “이론은 분명한 것일 수 없”기에 “쉽사리 수긍되거나 반박될 수 없”고 오히려 “이론은 문학연구의 가장 기본적인 전제나 가정을 심문하는 것이며, 당연한 것으로 간주되었던 것을 흔들여 놓는 것”이라는 켈러(J. Culler)의 입장을 강조할 수밖에 없게 된다.³⁰⁾

지식은 분명 활동을 가능하게 하는 기반으로 작용하기도 하지만, 동시에 활동을 통해 수정되거나 과기되거나 보완되는 것이기도 하다. 특히 문학이 추구하는 ‘근원적 문제’가 문학하기가 목표로 삼는 도달 불가능한 목표라면 그 과정에서의 지식은 어디까지나 활동을 위한 지식인 셈이다. 그리고 이 지식은 학습자의 삶과 결부되어 있는 것으로부터 출발한다.³¹⁾ 이 ‘학습자’를 지식을 수용하거나 생산하는 주체 일반적으로 치환하여 놓고 보면 켈러의 다음과 같은 논의에도 주목하게 된다.

문학이론은 분리된 일련의 사상들이 아니라 제도 속에서의 힘이다. 이론은 독자와 작가 같은 공동체에서 담론적인 실천으로서 존재하며, 교육적·문화적인 제도와 풀 수 없을 정도로 뒤엉켜 있다. 1960년대 이후로 엄청난 영향력을 가졌던 세 가지 이론적인 양태는 언어와 재현, 그리고 해체론과 정신분석학(때로는 조화를 이루고, 때로는 반목하기도 한)에 의해 수행된 비판적 사상의 범주들에 관한 광범한 성찰이다. 페미니즘과 젠더 연구와 퀴어 이론 등이 문학과 비평의 모든 측면에서 젠더와 섹슈얼리티의 역할에 대한

30) J. Culler, 이은경·임옥희 옮김, 『문학의 이론』, 서울: 동문선, 1999, 13-15쪽.

31) 김대행 외(2000)가 강조하고 있는 것처럼 ‘문학’은 ‘인간’의 문제이고 ‘인간’은 개별자들을 바탕으로 한다. ‘학습자’는 그 ‘개별자’가 아닐 수 없다.

분석을 한다. 이전에는 역사를 가진 것으로 간주하지 않았던 많은 대상(육체, 가족, 인종)을 포함하여, 광범한 담론적 실천을 연구하는 역사 지향적인 문화비평(신역사주의, 탈식민주의 이론)이 전개되고 있다.³²⁾

이 논의를 인용하는 것은 다양한 문학이론을 따지기 위한 것이라기보다 그 이론들이 당대의 제도와 뒤엉켜 있는 동시에 늘 새로운(주목받지 못했던) 문제들을 제기하는 과정을 보여주기 위함이다. ‘페미니즘과 젠더 연구와 퀴어 이론’ 등은 그 이전부터 있어 왔던 지식들을 목표점으로 하기보다 그 담론의 생산 주체들이 기반으로 삼고 있던 세계나 생활의 맥락으로부터 문제들을 건져 올린 사례라고 할 수 있다. 그 주체들은 이론 체계를 수립하기 이전부터 이미 일상생활 속에서 문제를 느꼈을 가능성이 크다. 그리고 그 문제를 해결하기 위한 과정 속에서 ‘비판적 사상의 범주들에 대한 광범위한 성찰’이 이루어졌을 것이다. 이와 같은 사례는 다문화주의를 논의한 뱅크스(J. Banks)가 다룬 자신의 경험에 대한 논의에서도 확인할 수 있다.³³⁾ 이와 비슷한 맥락에서 본다면 주요한이 민요시에 관심을 갖게 된 것은 “외국 문화의 전제에서 버서나서 국민적 동창 문학을 건설”하고자 하는 문제의식이 있었기 때문이고,³⁴⁾ 박용철이 자신의 시론을 정립하게 되기까지의 과정에서도 “김영랑과 정지용이라는 걸출한 두 시인을 묶어 『시문학』을 세상에 내놓았음에도 불구하고 반계급 시의 주류를 김기림에게 선점당하고 말았다는 낭패감이, 도대체 김기림 시론의 핵심은 무엇이고 그것은 자기들과 어떤 편차가 있는가를 고민하게 만든” 배경이 작용하고 있다.³⁵⁾

32) J. Culler, 앞의 책, 192-193쪽.

33) J. A. Banks, 모경환, 최충옥, 김명정, 임정수 옮김, 『다문화교육 입문』, 파주: 아카데미프레스, 2016, 100-101쪽. 뱅크스는 자신이 어릴 적 접했던 매체들의 내용들이 인종주의적인 요소를 포함하고 있다는 점에 대해 이야기하는데, 그 당시 느꼈던 이질감이 이후 다문화주의를 주장하는 데에 관련이 있다는 점도 함께 다루고 있다.

34) 주요한, 「노래를 지으시려는 이에게(2)」, 『조선문단』, 1924, 11, 49쪽(임재서, 「민요시론 대두의 의미」, 한계진·홍정선·윤여탁·신범순 외, 『한국 현대시론사 연구』, 서울: 문학과지성사, 1998, 86쪽에서 재인용(81-97)).

어떤 지식이 더 중요한 것이고 더 본질에 가까운 것인지에 대한 판단은 시대와 상황에 따라 얼마든지 다를 것이다. 그 맥락에 따라 학습자들이 우선적으로 습득해야 할 지식이 상정되는 것도 충분히 가능한 일이다. 지식이 많을수록 작품이 더 잘 읽힐 수도 있고, 작품을 많이 읽을수록 지식이 더 많이 그리고 더 깊게 습득될 수도 있을 것이다. 그러나 그 지식은 언제나 새로운 질문으로부터 시작되고 다시 새로운 질문으로 이어진다. 그리고 그 매개는 지식을 습득한 주체의 세계와 생활이 된다. 이렇게 볼 때 ‘문학하기’는 속성·실체 중심의 지식으로부터 분리하여 이루어지는 활동이라기보다 그것들을 생성시키고 수정·폐기·보완하는 과정들을 추동시키는 활동이라고 보아야 한다.

2.3. 갱신의 추동: 학습자의 문제제기

이상에서 논의한 바와 같이 문학 교실에서 문학하기를 내세우는 것은 실천적인 성격에 대한 강조라는 점에서 ‘문학을 통한 교육’과 맞는 지점도 있겠으나 기본적으로는 ‘문학을 통한 교육’ 역시 ‘문학’이 교육의 중심에 선다는 점에서 일정한 한계를 지니게 된다. 예를 들면 다음과 같은 진술이 문제가 되는 지점이다.

활동을 통해 길러질 수 있는 사고 활동의 양상을 좀 더 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. ... 작가는 어떤 대상에서 진실을 발견하고 형상화를 통해 그것을 구체적으로 표현해 낸다. 그리고 독자는 작품 속에서 그 대상과 의미를 발견하고 그것을 자기의 것으로 구체화하여 받아들여지게 된다. ... 문학이 다루는 대상과 그 대상이 빚어내는 상징적 의미를 나와의 관계 속으로 끌어들이어 재조명하게 될 때 문학은 새로운 의미를 지닌 것으로 다시 태어나게 된다.³⁵⁾

35) 이명찬, 「시의 언어에 대한 새로운 자각」, 한계전 외, 앞의 책, 155쪽(145-173).

36) 박인기·김창원·공숙자·정유진 외, 『문학을 통한 교육』, 서울: 삼지원, 2005, 46-47쪽.

‘문학을 통한 교육’은 본 연구의 관점에서 볼 때 분명히 다음과 같은 장점을 지닌다. 문학 경험 자체를 교육적인 것으로 바라본다는 점, 주체로서의 학습자를 강조한다는 점, 문학 그 자체를 배우는 차원을 벗어나려 한다는 점 등이다.³⁷⁾ 그러나 위의 인용문에서 확인할 수 있는 것처럼 독자로서의 학습자는 작가가 발견하고 형상화해낸 진실을 작품 속에서 발견하고 이를 바탕으로 자신의 삶을 재조명하는 지위를 부여받는다. 이는 ‘문학을 통한 교육’이 문학 경험에 집중하면서도 그 일부를 놓치는 모습이라 할 수 있다. 문학 경험이 작품을 통해 매개되는 세계의 의미화로만 국한되기 때문이다.

이와는 달리 본 연구가 제시하는 ‘문학하기’는 학습자의 주체성에 조금 더 강한 비중을 둔다. 위의 인용문에서처럼 학습자가 읽은 작품은 ‘진실’ 그 자체를 전달할 수 있는가. 설령 그렇다 하더라도 그것은 말 그대로 최종적인 ‘진실’인가. 그렇지 않다면 학습자는 문제를 제기할 수 있어야 하고, 이 문제 제기는 학습자의 세계와 생활에 대한 경험을 바탕으로 하게 된다.³⁸⁾

시를 통해서 세계를 본다는 것이 시가 가진 인식의 확장성을 담보한다고 보기는 어렵다. 오히려 그 시를 읽을 수 있을 만큼의 세계가 독자에게 구축

37) 위의 책, 13-19쪽.

38) 교육과정의 강조하고 있는 ‘문학의 생활화’에 대한 전략적 기획이 가능하다면 문학하기가 가지고 있는 이러한 ‘비결정성’ 혹은 ‘미완결성’에 기반을 둘 수 있을 것이다. 이에 기반을 두지 않은 ‘생활화’라면 이에 대해서는 불량쇼가 제시한 ‘애호가’의 사례와 맞닿는 데에서 그칠 뿐일지도 모른다.

“음악을 듣는 것은 음악을 들으며 즐거움만을 누리는 사람을 음악가로 만들고, 그림을 바라보는 것도 마찬가지이다. 음악과 회화는 그 열쇠를 지니고 있는 자가 열고 들어가는 세계이다. 이 열쇠는 ‘재능’일 수 있고, 그 재능은 어떤 취향의 매력 그리고 이해일 수 있다. 음악 애호가, 그림 애호가는 그들이 좋아하는 것을 마치 그들을 고립시키고 그들이 자랑스러워하는 달콤한 병인 양 드러내 놓고 걸치고 있는 사람이다. 다른 사람들은 겸손하게도 자신들에게는 귀가 없음을 인정한다. 듣고 보기 위해서는 재능이 있어야 한다. 재능은 은밀한 즐거움을 누리기 위해 사람들을 감싸는 닫힌 공간-연주홀, 미술관-이다. 재능이 없는 자는 바깥에 머무르고, 재능이 있는 자는 그들이 원하는 대로 들어가고 나온다. 당연히 음악은 일요일에만 사랑받는다. 음악의 신은 다른 신보다 더 까다롭지는 않다.” M. Blanchot, 앞의 책, 279쪽.

되어 있다고 보는 것이 타당하다. 물론 표면적으로는 시를 읽고 그것을 통해 ‘인식의 확장’이 이루어진 것처럼 보인다. 그러나 그 독자의 안에는 그 확장을 가능케 할 세계가 구축되어 있기에 가능했던 일일 것이다. 대상에 대한 인식이 계슈탈트적이라면 그것에 대해 어떤 패턴을 부여할 것인가는 어디까지나 독자가 가지고 있는 세계 구성 즉 부여할 패턴의 종류와 성질(최지현(2014)의 표현을 따르자면 은유도식³⁹⁾)에 따라 달라질 것이기 때문이다.

3. 중심-주변 관계성에 입각한 하향식 모형

지금까지 살핀 바에 따르면 지금까지 문학 교육을 위해 제시된 몇 가지 교수·학습 모형은 그 활동의 주체성이라는 측면에서 볼 때 학습자를 중심에 놓고 있다고 보기 어렵게 된다. 물론, 그 취지에 있어서는 학습자의 실질적인 성장 및 문학 활동에 대한 적극적인 참여를 유도하려 한 바가 충분히 녹아들고 있다. 그러나 다르게 본다면 그것들은 일련의 도달점을 상정하고 있고 그에 도달하기 위한 문제들만이 학습자들에게 제시되는 것처럼 보인다. 학습자를 바라보았다는 의의는 충분히 인정해야 하는 것이지만, 본 연구의 관점에서 볼 때 그것들이 바라본 학습자는 여전히 문학 활동의 주변부에 있으며 기성세대들이 진행한 ‘문학하기’의 결과들을 학습의 대상으로 놓고 있는 경향이 강할 뿐이다.

3.1. 내면화 교수·학습 방법

구인환 외(2009)는 시수업의 절차모형으로 계획-진단-지도-평가-내면화 단계를 설정하고 있으며 이 가운데 내면화 단계는 (1) 시적 체험의 수평적 확대 (2) 시적 체험의 수직적 심화 (3) 시작품 쓰기로 구성되어 있다.⁴⁰⁾ 이

39) 최지현, 『문학교육심리학: 이해와 체험에 관한 문학교육적 설명』, 서울: 역락, 2014.

중 진단 단계에서는 학습자에 대한 주목이 이루어진다. “시에 대한 지식이 어느 수준에 와 있는지, 시의 소재나 분위기를 수용할 수 있는 체험은 축적되어 있는지, 시적인 감수성은 어느 수준에 와 있는지 하는 점들이 진단되어야” 하기 때문이다.⁴¹⁾

그러나 이러한 진단이 학급 구성원 모두를 평균적 보편인으로 환원하는 것에 대한 정당성을 부여하기는 어렵다. ‘시의 소재나 분위기를 수용할 수 있는 체험’의 축적 여부는 학습자별로 얼마든지 다를 수 있기 때문이다. 다소 극단적으로 본다면 이와 같은 관점은 일정 수준에 도달한 학습자라면 누구나 이 작품을 받아들여야 한다는 목적을 포함한다고도 할 수 있다. 이는 문화의 전수라는 측면에서 이루어질 수 있는 부분이었지만, 실제로 전수할 문화가 ‘실체’와 그것에 기성세대가 부여한 가치로만 국한된다면 그 실체를 낳게 한 맥락 및 당대 구성원들의 활동이 가지는 의미들은 사장되기 쉽다는 한계를 가지기도 한다.

실제로 시사(詩史)를 살펴보더라도 각 시대별 시적 지향은 다양한 방향성을 가지는 것이 일반적이다. 개화기에 등장했던 전통적인 시 의식의 동요는⁴²⁾ 언어적 형상화 방식이 시대의 변화에 따라 끊임없이 운동하는 지점을 잘 보여준다. 1930년대에 나타났던 시문학과, 모더니즘, 리얼리즘의 경쟁적 공존은 1960년대를 거쳐 1970년대까지도 이어지고 있었고 1980년대를 거쳐 1990년대에 이르러서는 ‘다원성의 미학’으로 명명되기도 하는데,⁴³⁾ 이는 앞서 제시한 켈러의 논의와 함께 개별자들이 서로의 문체의식을 바탕으로 하여 새롭게 펼쳐내는 이론들의 경합이 시사의 한 축을 이루어왔다는 점을 보여준다.

평균적 보편인을 대상으로 상정할 때 ‘내면화’는 추상적인 수준에 머물 가능성이 크다.⁴⁴⁾ 이를 보완하기 위해 구인환 외(2009)는 내면화 단계에 ‘시작

40) 구인환·우한용·박인기·최병우, 『문학교육론(제5판)』, 서울: 삼지연, 2009, 245-246쪽.

41) 구인환 외 앞의 책, 246-247쪽.

42) 홍정선, 「시가의 전통과 새로운 시 의식의 대두」, 한계전·홍정선·윤여탁·신범순 외, 『한국 현대시론사 연구』, 서울: 문학과지성사, 1998, 26쪽(13-30쪽).

43) 이승하 외, 『한국 현대시문학사』, 서울: 소명출판, 2005.

품 쓰기'를 포함하고 있는 것으로 보인다. 쓰기를 통해 학습자들은 자신의 이해 및 내면화 정도를 어느 정도 드러낼 수 있기 때문이다. 그러나 여기에서 상정하고 있는 쓰기는 시적 체험의 수평적 확대와 수직적 심화를 전제로 하는 것이다. 학습자는 대상이고 작품은 투여물이며 그 산출물이 학습자 체험의 확대 및 심화로 이루어지는 과정 속에서 학습자는 문학하기의 중심에 선다고 보기 어렵다. 학습자에게 시적 체험의 면에서 별다른 반응이 생성되지 않았을 경우 이를 바탕으로 '시작품 쓰기'를 진행하는 것은 기계적인 인과의 틀에 기대었을 뿐, 현재 학습자의 세계나 생활에 대한 큰 의미가 없게 된다. 더욱이 교수자가 선정한 작품이 언제나 학습자에게 유의미한 반응을 가져올 수 있다는 것도 보장하기는 어렵다.

이렇게 볼 때 내면화 단계에서 제시하고 있는 '시적 체험의 수평적 확대'와 '시적 체험의 수직적 심화'는 그 이론적 타당성에도 불구하고 교실의 구체적인 국면에서 효과적으로 수행되기에 어려움을 겪을 수밖에 없다. 학습자가 접하고 있는 작품이 학습자의 '시적 체험'과 맞닿는지의 여부가 쉽게 보증될 수 없기 때문이다. 오히려 학습자의 시적 체험이 '신비화'로 귀결된다는 논의가 현장의 모습을 잘 보여주는 것으로 보인다.⁴⁵⁾ 이를 보완하기 위해서는 학습자들이 이미 자신에게 '시적 체험'이 이루어졌다고 판단하는 작품들을 교실 안으로 가져 오으로써 현재 자신의 문제의식과 이해의 수준을 공유하는 상태로 교실에서의 활동이 시작될 필요가 있을 것이다.

44) “내면화’의 단계를 수업 사태 속에서 가시적으로 파악하기가 곤란하고 수업의 물리적 여러 조건 속에서 의도적으로 통제하기가 어렵다는 점”에 대한 지적(김대행 외, 앞의 책, 373쪽)도 참고할 수 있다. 그런데 흥미로운 것은 김대행 외(2000)의 다른 부분에서는 문학 교수-학습 활동의 원칙으로 ‘동목표 다경험의 원칙’을 제시하면서 “학생들의 필요나 흥미에 알맞은 경험을 교사가 선정하여 학생들에게 제공하면 되는 것”이라는 논의가 함께 진행된다(397쪽). 내면화의 단계를 가시적으로 파악하기 곤란한 정도와 학생들의 필요나 흥미를 파악하기 곤란한 정도가 어떻게 다를 수 있는지도 더 살펴볼 문제일 것이다.

45) 작품에 대한 학습자의 ‘신비화’에 대해서는 김남희, 「현대시 수용에 관한 문화기술적 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 1997을 참고할 수 있다.

3.2. 반응/대화 중심 교수·학습 방법

반응 중심 교수·학습 방법은 로젠블랫의 이론을 바탕으로 하여 경규진(1993)이 제시한 것으로, 텍스트와 학생의 상호교통⁴⁶⁾, 학생과 학생의 상호교통, 텍스트와 텍스트의 상호 관련을 각각의 중심 내용으로 가지는 ‘반응의 형성-반응의 명료화-반응의 심화’ 단계로 구성된다. 이 방법은 작품 읽기의 과정을 단선적으로 보는 데에서 벗어나 학습자들이 그 과정에서 즐거움을 느끼고 그 반응을 명료화하는 과정에서 반응의 확장을 도모할 수 있는 동시에 다른 작품과 비교하여 읽으면서 더욱 복합적인 사유를 펼칠 수 있다는 장점을 가진다.⁴⁷⁾

그러나 이 방법이 지닌 한계도 몇몇 논의를 통해 지적되어 왔다. 최미숙(2006)은 이 방법이 개개인의 반응이 서로 다를 수 있다는 것을 전제함으로써 “독자의 위치를 상향 조정”하고 있다는 의의를 밝히면서도 그것을 수업 현장에서 구체화할 수 있는 실질적인 방법이 부족하다는 점을 한계로 지적하였다.⁴⁸⁾ 정정순(2016)은 반응 형성 단계의 핵심으로 “독자의 의미 형성 과정이 진행될 수 있도록 하는 것”을 제시한 바 있다. 또한 바흐친의 관점에서 바라보는 대화를 참고할 때 더 중요한 것은 반응의 ‘명료화’가 아닌 ‘공유’임을 강조하고 있다.⁴⁹⁾

본 연구가 제시한 ‘문학하기’의 관점에서 본다면 최미숙이 지적한 한계는

46) 여기에서 ‘상호교통’은 경규진(1993)이 사용한 ‘거래’라는 용어를 교체한 것이다. 경규진(1993)이 사용한 ‘거래’는 ‘transaction’의 번역어로, 번역상의 큰 문제는 없지만 ‘교환’이라는 의미가 다소 첨가된다고 보여 김혜리·엄혜영(2008)의 번역을 따라 ‘상호교통’이라는 용어를 사용하고자 하였다. ‘transaction’의 적절한 번역어에 대해서도 이후 별도의 검토가 필요해 보인다. 번역서는 L. M. Rosenblatt, 김혜리·엄혜영 옮김, 『독자, 텍스트, 시』, 서울: 한국문화사, 2008을 참고하였다.

47) 최지현·서혁·심영택 외, 『국어과 교수·학습 방법』, 서울: 역락, 2008, 293-294쪽.

48) 최미숙, 앞의 글, 234-235쪽.

49) 정정순, 「문학 교육에서 ‘반응 중심 학습’에 대한 이론적 재고」, 『문학교육학』 제 53호, 한국문학교육학회, 2016, 271쪽.

문학 교실에서의 활동이 교사나 교과서가 제시한 한 편의 작품을 중심으로 이루어질 때 더욱 두드러지는 것이기도 하다. 수업 현장에서의 구체화는 구체적인 학습자 개개인을 상정해야 하는바 그들이 가지고 있는 다양성을 전제로 할 때 한 편의 작품에 대한 모두의 반응을 유도하기 어렵다는 점은 독자의 위치를 상향시키려는 의도가 충분히 구체화되기는 어렵기 때문이다. 정정순의 지적 역시 학습자들 간의 차이를 그대로 교실에서 수용하려는 방향을 가지고 있지만, 그 차이가 하나의 작품에 대한 반응으로만 수렴될 경우에는 개별적인 학습자들이 보이는 반응의 차이가 ‘차이’에서만 그칠 수 있다.

최미숙(2006)이 반응 중심 교수·학습 방법에서 ‘거래’의 방식을 구체화함과 동시에 전문적 중개자인 교사가 ‘종적 대화’를 통해 개입하는 절차를 추가하여 제시한 대화 중심 교수·학습 방법도 하나의 작품에 대한 교실에서의 활동을 전제로 삼고 있어 이러한 한계로부터 크게 벗어나지 않는다. 최미숙(2006)은 교사가 “의도를 가진 질문”을 통해 “학생들의 대답을 유도”하며 이를 통해 “타당한 해석”으로 학습자들이 찾아낸 “의미 있는 근거”를 전환시키는 단계를 종적 대화의 단계로 보았다.⁵⁰⁾ 한 편의 작품을 통해 교실의 구성원들이 다양한 대화를 나누는 것은 그 자체로 충분한 의미가 있다.

그러나 실제로 이와 같은 방식을 대학의 학부 강의실에서 적용했을 때에는 그러한 대화의 진행 과정에서 자신의 의견을 좀처럼 제시하지 못하는 학습자가 적지 않게 발생하기도 한다. 물론, 다른 학생들의 의견을 듣는 것만으로도 교실에서 다룰 작품에 조금 더 다가가는 효과 역시 교육의 관점에서는 소중히 다루어야 할 부분이다. 그러나 이것 역시 어디까지나 교실에서 주어진 문제에 대해 학습자가 종속되는 성격으로부터 벗어나지는 못한다. 교실에서 이루어지는 대화의 중심에는 작품이 놓여 있는 것이 시교육의 현실에서는 당연한 것이겠지만, 그것이 한 편으로 고정됨으로써 그것이 마치 세계의 진실에 다가선 매개체인 것처럼 다루어지는 것은 ‘문학하기’의 장점을 충분히 살리지 못한다는 데에 주목할 필요가 있다.⁵¹⁾

50) 최미숙, 앞의 글, 243-244쪽.

51) 문학 작품이 학습자들을 ‘올바른’ 방향으로 유도할 것이라는 의식의 기원은 소크

또한 최미숙(2006)은 대화 중심 교수·학습 방법을 위해 필요한 선행 절차 중 ‘시의 지식 이해하기’를 제시하면서 ‘다양한 시적 장치’를 포함시키고 있는데,⁵²⁾ 이는 문학 교육을 떠나 모국어 화자로서 학습자들이 이미 갖추고 있는 ‘이론’적 성취들을 온전히 바라보지 못한 결과라고 할 수 있다. 왓슨(R. Watson)이 정리한 바에 따르면 “아동은 생의 가장 이른 시기부터 모방할 수 있고 감각을 연합하는 능력이 있”으며, 더 나아가 그것이 상식적인[naive] 수준이라고 하더라도 “생의 첫 해부터 아동은 우연적 물리학자”이며, “유아원 아동은 열광적인 우연적 생물학자”이다. 또한 “수량화, 일대일 대응, 독특한 서열 연속성 등의 중심 원리에 대한 지식은 천성적이라는 증거”도 제시된다. 물론 이들은 우연적 이론가에서 학습을 통해 ‘의도적’ 이론가가 될 수 있다.⁵³⁾ 문학이 가치의 측면에서든 그와 관련된 언어적 활용 역량의 측면에서든 학습자의 현재 상황이 학습자에 의해 직접 표출되지 않는 이상 ‘시의 지

라테스에게서부터도 찾아볼 수 있다. 그런데 흥미로운 것은 정작 소크라테스가 ‘산과술’을 통해 아테네의 청년들에게 질문을 던질 때 그것이 목적으로 삼은 것은 ‘자신의 무지’에 대한 인식이었다는 데에 있다. 이 부분만 본다면 본 연구가 언급한 ‘문학하기’와도 연결되는 측면이 있다. 그럼에도 불구하고 소크라테스는 교육에 쓰일 작품에 대해 엄격한 검열의 잣대를 적용시킨다. 본 연구가 주목한 소크라테스의 논의는 다음과 같은 대목이다.

“어린 사람은 뱀이 숨은 뜻이고 뱀이 아닌지를 판별할 수도 없으려니와, 그런 나이일 적에 갖게 되는 생각들은 좀처럼 씻어내거나 바꾸기가 어렵기 때문일세. 바로 이런 까닭으로 이들이 처음 듣게 되는 이야기들은 훌륭한(덕: aretē)과 관련해서 가능한 한 가장 훌륭하게 지은 것들을 듣도록 하는 것을 어찌면 아주 중요하게 여겨야만 할 걸세라고 하는 것도 어린 사람들이 듣도록 허용해서는 아니 되네. 그러나 만약에 어떤 사람이 이 이암보스격의 운율시가 포함되어 있는 니오베의 수난이나 펠롭스 가의 이야기, 또는 트로이아 전쟁 이야기나 이와 같은 유의 다른 어떤 것을 이야기로 지으려 할 경우에, 이것들을 신이 한 일로 이야기하도록 허용해서는 아니 되네.” Plato, 박종현 역주, 『플라톤의 국가(政體)』, 서울: 서광사, 1997, 170-174쪽.

52) 이와 함께 제시된 것은 창작 배경과 동기이다. 본 연구는 ‘시적 장치’가 일상 생활의 언어와 분리되지 않는다고 보아 이 부분만을 문제로 다루고자 한다.

53) R. Watson, 「학습준비도에 대한 새로운 이해」, D. R. Olson, N. Torrance 공편, 강현석·김경철·김남희·김영연 외 공역, 『인간 교육학의 새로운 도전: 교수-학습의 새로운 패러다임』, 서울: 학지사, 2011, 228-235(213-243)쪽.

식'을 배우기 이전의 언어 활동과 해당 작품에 해당되지 않는 세계는 교실이 조명하지 못하는 부분으로 남게 되는 것이다.

4. '공동체'적 관계성에 입각한 다발(多發)적 모형

본 연구는 '문학하기'의 중요한 속성이 끊임없는 질문의 제기에 있다고 보고 블랑쇼가 제시한 '부정(否定)의 공동체'가 그와 같은 속성이 발현되는 공동체라고 보았다. 이 공동체는 끊임없이 중심으로부터의 이탈을 지향하며 지배적인 그 무엇도, 어떤 중심점을 가지고 구성된 공동체도 부정한다. 현대시 교실이 하나의 공동체라면 그리고 그 공동체의 주된 활동이 '문학하기'라면 현대시 교실은 그 과정을 통해 학습자들의 숙고와 성찰이 새로운 방향으로 언제나 뻗어나갈 수 있는 역량을 갖추게 할 필요가 있을 것이다.

앞서 살핀 세 가지 교수·학습 방법은 학습자들 개개인에 주목했다는 의의에도 불구하고 고정된 중심을 전제로 삼고 있다는 점에서 '부정의 공동체'와는 거리가 있다. 군주와 신하 혹은 농노의 관계를 개선하려는 시도들로 평가할 수 있겠지만, 군주가 조금 더 친절해지고 신하와 농노의 의견에 귀를 기울일 뿐 여전히 군주로서 남아 있는 상황인 것이다. 이러한 상황에 변화를 주기 위해서는 교실의 학습자 개개인이 모두 '군주'로서의 활동을 하도록 교수·학습의 설계에 변화를 줄 필요가 있다.⁵⁴⁾

이 장에서는 '문학하기'가 수평적인 관계를 이루는 학습자들 사이에서 이루어질 수 있는 방안으로 '문제제기 중심 교수·학습'을 제안하며 그 지향점을 간단히 언급함으로써 논의를 마무리하고자 한다.

54) 이는 현대시 교실을 '문제 설정이 중층화된 공간'으로 바라보는 관점을 더욱 구체화하는 시도이기도 하다. 문제 설정의 중층화에 대해서는 민재원, 「시 읽기 교육에서 정서 체험의 구조와 작용 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2013, 167-169쪽 참조.

4.1. 개인적 문제제기로서의 ‘문학하기’

우선 문제제기 중심 교수·학습이 전제로 삼는 교실의 상은 일종의 비평장이다. 그러나 하나의 작품을 대상으로 삼아 다양한 반응과 평가가 펼쳐지는 비평장이 아니라, 우리가 사는 세계의 다양한 문제들이 제기되는 비평장이다. 단, 여기서의 의견은 작품을 통해 제출된다. 이는 학습자가 작품을 미리 선별하여 가져옴으로써 작품과 자신 사이의 종속적 관계를 넘어 활용적 관계를 형성하게 하는 기제로 작용할 수 있다.⁵⁵⁾

제일 먼저 학습자들이 자신이 현재 문제라고 생각하는 것들은 무엇인지를 명료화할 필요가 있다.⁵⁶⁾ 여기에는 제한이 없다. 개인적인 문제이든 사회적인 문제이든 그들이 현재 살고 있는 세계와 생활 속에서 문제적인 것들이 있다면 그것을 먼저 포착하는 것이다. 자신이 중요하다고 생각하는 그 문제에 대해 기존의 작품들은 어떤 방식으로 형상화를 했는지를 살피고 그 가운데 자신이 교실에서 공유하고자 하는 작품을 선정하는 것도 학습자의 몫이다.⁵⁷⁾ 이는 현재 학습자의 관심사와 수준을 가장 직접적으로 드러낼 수 있는 방법이 될 것이다. 동시에 이는 ‘부정의 공동체’를 형성하는 하나의 연습

55) 학습자가 스스로 작품을 선정하는 계기를 마련한다는 점에서는 정재찬이 제안한 상호텍스트성을 활용한 활동 중심의 교수·학습과 맞닿는다고 할 수 있다. 정재찬, 「문학 교수 학습 방법의 성찰과 전망: 상호텍스트성을 활용한 활동 중심의 현대 시교육」, 『국어교육학연구』 47권, 국어교육학회, 2013, 69-98쪽.

56) ‘문제’라고 표현하기는 했지만, 여기에는 자신이 주장하고 싶은 바, 중요하다고 생각하는 가치까지도 포함될 수 있다. 중요한 것은 그러한 자신의 주장과 생각을 작품을 통해 교실에 제시할 준비를 하는 것이다.

57) 대학생 독자들이 작품을 선정하여 발표하게 하고 이에 대해 상호 질문을 제기하는 활동의 사례, 최고의 작품과 최악의 작품을 선정하여 발표하게 한 사례는 이미 다루어진 바 있다. 그러나 해당 사례들에서는 작품 선택의 조건이 구체적으로 주어지지 않거나 이분법적으로 제시되면서 학습자들이 세계의 다양한 국면을 살피도록 유도되지는 않았다. 각각의 사례는 민재원, 「문학 독서에서의 자기 질문 생성 양상 연구」, 『독서연구』 제32호, 한국독서학회, 2014, 95-129쪽; 민재원, 「대학생 독자의 현대시 선호 양상 연구」, 『국어국문학』 178, 국어국문학회, 2017, 35-70쪽 참고.

이 될 수도 있다. 공동체의 ‘바깥’으로 ‘추방’을 당할 때에만 보이게 되는 것들을 응시하는 계기를 얻을 수 있기 때문이다.⁵⁸⁾ 예를 들면 다음과 같은 상황의 진행을 생각해 볼 수 있을 것이다.⁵⁹⁾

‘희망’이라는 주제가 자신의 문제의식이라고 생각하는 학습자를 가정한다. 이 학습자가 버스를 이용하여 통학을 하고 있으며 그 안에서 생기 없는 사람들을 보며 평소에 느꼈던 감정이 그 문제의식의 기반이 되는 경험이라는 가정도 동시에 필요할 것이다. 이 학습자에 자신의 문제의식을 드러내는 작품을 찾아오라는 요구가 주어지고, 만약 이 학습자가 『갈증이며 샘물인』이라는 시집을 우연히 접했다면, 그 가운데 「날아라 버스야」를 가지고 교실로 올 수도 있을 것이다.⁶⁰⁾ 이 작품을 선택함으로써 학습자는 ‘생기 없음’으로 규정되어 있던 공동체의 ‘바깥’으로 ‘추방’을 당하게 된다. 그리고 그 자리에서 학습자는 한 시인의 작품을 자신의 발화로 삼아 세계에 대한 비평장에 참여하게 되는 것이다. 이를 통해 학습자는 생기 없는 삶을 응시하고 이에 대한 문제제기와 함께 작품 속에 나타나는 ‘가벼운 이륙’이 버스 속 자신에게 주어진 희망이며 그러한 순간들을 찾는 것이 중요하다는 의견을 제출할 수 있을 것이다.

58) 이와 관련하여 듀이의 견해를 검토하면서 “의문을 제기하거나 문제를 제기한다는 것은 만약 유기체와 환경 사이에서 완벽한 합체가 이루어진다면 느낄 수 없을 장애감이나 불안감, 그리고 호기심으로 시작되는 것”이라고 부연한 내용도 참고할 수 있다. M. Greene, 「Dewey의 『경험으로서의 예술』을 다시 읽다」, D. R. Olson, N. Torrance 공편, 강현석·김경철·김남희·김영연 외 공역, 『인간 교육학의 새로운 도전: 교수-학습의 새로운 패러다임』, 서울: 학지사, 2011, 117-118(99-130)쪽.

59) 이하의 진술에서는 ‘가정’이라는 표현이 빈번히 등장한다. 이는 이 논문이 실제 학습자들의 반응을 담지 못하고 있다는 큰 한계를 인정함과 동시에, 학습자들의 반응을 쉽게 예단할 수 없다는 것에 대한 인정이기도 하다.

60) 전문은 다음과 같다. “내가 타고 다니는 버스에/ 꽃다발을 든 사람이 무려 두 사람이나 있다/ 하나는 장미-여자/ 하나는 국화-남자./ 버스야 아무데로나 가거라./ 꽃다발 든 사람이 둘이나 된다./ 그러니 아무데로나 가거라./ 옹기 이륙을 하는구나!/ 날아라 버스야./ 이륙을 하여 고도를 높여가는/ 차체의 이 가벼움을 보아라./ 날아라 버스야!” 정현종, 「날아라 버스야」, 『갈증이며 샘물인』, 서울: 문학과지성사, 1999, 78쪽.

4.2. 공동체적 문제제기로서의 ‘문학하기’

이렇게 선정한 작품을 자신이 제기하는 문제와 함께 교실로 가져 온 학습자는 교실 구성원 간 대화와 검토를 진행하게 된다. 「날아라 버스야」의 각 구절에 대한 해석이 일차적인 내용이 될 수 있겠으나, 여기에서의 해석은 학습자가 제기한 문제의식이라는 맥락 위에서 이루어지기에 조금 더 초점화된 과제로서의 성격을 가질 수 있다. 예를 들면 왜 꽃다발의 구체적인 이미지로 ‘장미’와 ‘국화’가 사용되었는가에 대해서도 ‘장미’와 ‘국화’로부터 사유가 시작되기보다는 그것을 통해 학습자가 읽어낸 ‘희망’이 어떤 성격을 가지는 것인가를 판단하는 것으로 사유의 방향이 구체화된 상태에서 대화가 시작될 수 있을 것이다. 이는 ‘장미’와 ‘국화’에 대한 한 의견이 먼저 제출됨으로써 이를 바탕으로 삼아 대화를 이어갈 수 있다는 장점으로 작용할 수도 있다.

이 과정에서 잠시 구성원 간의 의견 일치가 이루어질 수도 있다. 그러나 이 공동체는 또 다시 그 바깥을 지향하고자 할 필요가 있다. 오늘 읽은 작품에서 새롭게 떠오르는 문제는 없는지, 혹은 그 작품을 공유한 다른 학습자가 제기하는 세계와 생활 속의 또 다른 문제는 없는지 등이 서로에게 물어야 할 내용 중 중요한 요소로 자리를 잡아야 하는 것이다.⁶¹⁾ 위에서 예로 든 작품의 경우는 ‘이륙하는 버스의 가벼움’에 대해 동감하지 않는 반응이 제출될 수도 있으며 이것은 이후 또 다른 작품들을 찾아서 읽어 나갈 수 있는 요인으로 학습자에게 작용할 수 있다.

이와 관련하여 구체적으로는 장르, 작가, 주제, 대상 등의 범주에서 서로

61) 이런 점에서 문제제기 중심 교수·학습(Problem Presenting Learning)은 문제 기반 교수·학습(Problem Based Learning)과 분명한 차이를 가진다. 문제기반 학습 또한 ‘문제’를 출발점으로 삼는다는 점에서 본 연구와 맞는 측면이 있는 것처럼 보일 수 있다. 그러나 학습자가 완결되지는 않더라도 문제를 해결하는 주체로 상정되며, 문제 자체가 부각된다기보다 그 문제를 해결하는 과정에서 해당 분야의 지식에 노출되고 이를 학습하기 위한 상황의 제시가 문제를 통해 구성된다는 특징을 가진다. PBL 관련 내용은 R. C. Richey, J. D. Klein, M. W. Tracey, 정재삼, 임규연, 김영수, 이현우 공역 『교수설계 지식기반』, 서울: 학지사, 2012, 283-284쪽을 참고하였다.

유사하거나 대비되는 작품들을 선정해 온 학습자들끼리 모둠을 이루어 대화와 검토를 진행할 수 있을 것이다. 이러한 상황이 마련되어 있지 않다면 새로 제기된 문제는 이후의 과제로 남게 되고 이 대화에 참여한 학습자들 가운데 누군가가 「즐거운 버스」라는 작품을 발견하고 이를 통해 ‘이륙하는 버스의 가벼움’에 동감하지 못했던 이유를 제출할 수도 있을 것이다.⁶²⁾ 이와 같은 맥락이 유지될 경우 어떤 학습자는 「고양이풀에 물 주다」와 같은 작품을 제출하면서 고양이풀의 ‘갈갈댐’과 버스의 ‘즐거움’을 비교해 보고자 시도할 수도 있을 것이다.⁶³⁾ 그 결과는 교실 안에서 다시 공유되고 이를 통해

62) 전문은 다음과 같다. “버스 운전사가 하품을 한다./ 도로 한가운데를 막고 있던 절벽 하나가/ 덩달아 크게 하품을 하더니/ 버스는 어느새 터널 속을 달리고 있다./ 뿔뿔의 불륨을 높이고 난폭하게 껌을 씹어도/ 운전사는 음악에 맞추어 꾸벅/ 흔들리는 차의 리듬에 맞추어 꾸벅/ 눈 감아도 여전히 푸른, 푸른 신호등/ 나게 달리는 가로수와 전봇대와 빌딩들// 버스 운전사가 하품을 한다./ 제 마음대로 달리는 속도에 맞추느라/ 발은 형식적으로 가속기를 밟는다./ 버스가 급정거하는 걸 보고 놀란 발이/ 뒤늦게 브레이크를 밟기도 한다./ 운전사가 조는 줄도 모르고/ 속도를 늦추지 않고 달리는 바퀴/ 운전경력 이십년에 길은 다 외워버린 핸들과/ 핸들에 붙어 동그레져버린 팔/ 운전사는 마음껏 줄계 내버려두고/ 스스로 좌회전 우회전 하다 멈추는 바퀴// 버스 운전사가 하품을 한다./ 눈 감고도 잘 보이던 길이 깜짝 놀라/ 횡단보도 앞에서 급히 붉은 신호등을 켜다./ 비명소리가 급히 브레이크를 밟는다./ 뒤차 운전사가 다가와 뭐라고 소리치른다./ 버스 운전사는 큰 하품으로 대꾸한다./ 뒤차 운전사는 하품보다 더 크게 입을 벌리며/ 유리창을 두드리고 샷대질을 해대지만/ 무슨 소리인지는 들리지 않고/ 하품 속에서 뿔뿔가락만 늘어지게 나온다./ 버스 운전사가 하품을 한다./ 하품 속으로 긴 터널이 또 들어왔다 나간다./ 버스가 지나갈 때까지/ 아슬아슬하게 붉은 신호를 참고 있다가/ 지나자마자 열린 푸른 신호로 바꾸는 신호등/ 저절로 피해가는 앞차와 옆차와 뒤차들/ 가끔 잠을 깨워주는 경적들/ 지그재그 달리는 버스에 맞추어/ 구불거리는 차선들 비틀거리는 가로수들/ 눈 가려도 정확히 파면에 쏘히는 주몽의 화살처럼/ 거침없이 달리는 우리의 즐거운 버스.” 김기택, 「즐거운 버스」, 『검』, 파주: 창비, 2009, 31-33쪽.

63) 전문은 다음과 같다. “직장의 창가 화분 하나에 고양이풀이 돌아나서 겨울을 난다. 겨울에도 발그스레하게 물만 주면 갈갈댄다. 저년이! 하면 또 갈갈댄다. 물 준 지 오래면 다 죽은 듯 풀어헤쳐져서 늘어지지만 물 주면 두어 시간이 가지 않아 다시 일어선다. 불굴의 애교다. 걸의 화분으로도 옮겨가는 것 본다. 받침 접시 넘치게 물 주어 걸레로 닦으며 많이 준 것 참 드물게 후회 없다.” 장석남, 「고양

구성원들은 다양한 문제를 집합과 동시에 그것들로부터 파생되는 또 다른 문제들에 대해 생각해 볼 수 있을 것이다. 물론, 이 과정에는 각각의 구성원들이 제출한 작품에 대한 해석이 정교해지는 절차도 포함될 것이다. 이는 문제제기 중심 교수·학습 방법이 기존의 내면화/반응/대화 중심 교수·학습 방법과 융합될 수 있는 가능성을 보여주는 동시에 그것들을 통해 이룬 작품 읽기의 결과가 학습자들에게 남게 되는 의미를 더욱 구체화하면서 학습자들의 적극적인 발화를 유도할 수 있다는 의미를 더할 수 있게 해 준다. 이를 통해 학습자들이 저마다의 자리에서 ‘바깥’을 경험하고 그로부터 자신의 발화를 제출할 수 있다면, 이는 ‘하향식’ 모형에 대비되는 ‘다발(多發)적’ 모형으로서의 성격을 가지게 될 것이다.

4.3. 지속되는 재구성 활동으로서의 ‘문학하기’

그렇다면 이와 같은 활동을 통해 학습자들이 얻는 지식의 성격은 무엇일까. 먼저 위에서 가정한 학습자들은 ‘상징’이나 ‘아이러니’를 학습하기 위해 「날아라 버스야」나 「즐거운 버스」를 읽지 않는다. 이미 그 작품을 선택한 학습자들은 ‘장미’나 ‘국화’에 모종의 의미를 부여했을 수 있고, ‘버스’가 전혀 즐거워 보이지 않는 장면에서 조화롭지 않은 화자의 성격을 파악했을 수 있다. 진자라면 ‘장미’와 ‘국화’에 대한 자신의 배경지식이 작용한 것이고 이것의 적절성이 교실에서 검토되는 과정을 통해 그것이 파기되거나 수정·보완될 수 있을 것이다. 후자라면 화자의 어조와 전달되는 내용 간의 불일치를 파악할 수 있는, 일종의 ‘일치’에 대한 배경지식이 작용했을 것이고 그 적절성 또한 교실에서 함께 검토될 것이다. 교실에서 주어진 과제가 각자의 삶으로부터 수행된 것이기에 시학적 개념을 활용한 분석이 최종적인 목표로 남기보다는 굳이 개념을 사용하지 않더라도 작품의 시어 및 표현, 형식적 장치들이 자신의 문제의식과 어떻게 맞닿고 있는가를 이야기하는 데에 더 집중

이풀에 물 주다, 『미소는, 어디로 가시려는가』, 서울: 문학과지성사, 2005, 65쪽.

하게 할 수 있을 것이다.

이러한 과정이 진행된다면 학습자들에게 남는 지식은 ‘희망이란 어떠한 것인가?’라는 질문에 대한 답변의 형태로 남게 될 것이다. 물론 이러한 예상 결과가 현대시교육을 사소한(?) 주제들만을 지엽적으로 다루는 것으로 규정 하지는 못한다. 현대시교육은 학습자들이 각자 제기한 문제들을 함께 해결해 가고 다시 새로운 문제에 부딪히는 과정 속에서 작품을 더 깊게 읽고 넓게 읽는 활동 속에서 구현된다고 할 수 있기 때문이다. ‘희망이란 어떠한 것인가?’라는 질문에 대해 「날아라 버스야」를 통해 제출한 답변과 「즐거운 버스」를 통해 제출한 답변은 분명 차이가 있다. 이 차이에 대해 이 작품들이 각각 1990년대와 2000년대에 출판된 것이라는 점은 학습자들이 새롭게 발견하거나 교사가 짚어줄 수 있는 부분이기도 하다. 그렇다고 해서 그것이 ‘시대에 따라 희망의 모습이 다르다’와 같은 식의 명제로 정리되는 것도 바람직하지는 않다. 문제제기 중심 교수·학습에서 최종적으로 완결되는 지식은 없다고 볼 수 있기 때문이다. 설령 잠정적인 합의에 이른다 하더라도 그것은 언제까지고 잠정적인 것이기에 새로운 작품을 통해 다시 문제가 제기될 수 있는 것이다.

5. 현대시 교실: 질문하는 공간

학습자들이 작품을 깊게 읽고, 넓게 읽는 것은 현대시교육이 추구하는 결과적인 모습 중 하나이다.⁶⁴⁾ 본 연구는 ‘깊게’와 ‘넓게’라는 지향이 동시에 통합적으로 이루어질 수 있는 기제를 마련함과 동시에 그 실천의 중심에 학습자를 놓는 관점을 강조하고자 하는 목적에서 문제제기 중심 교수·학습 방법이 가질 수 있는 의미를 검토하고 그것이 실현될 수 있는 상을 가정하여 제시하였다. 학습자들이 여기에서 제시한 작품들을 바로 고를 것을 장담할 수

64) 윤여탁 외, 『현대시교육론』, 서울: 사회평론, 2010.

없거니와 ‘희망’이라는 주제어에 관심을 가질 것인지도 장담할 수 없다. 이는 매 순간마다 각 학습자들에게서 서로 다른 반응들로 나타날 것이기 때문이다. 그렇다고 하더라도 학습자들이 자신의 문제의식을 바탕으로 하여 작품을 선정하고 그것이 교실을 통해 공유됨으로써 지속적으로 질문과 대답, 그리고 새로운 질문이 생성되는 과정에 대한 예는 될 수 있을 것으로 기대한다.

여기까지만 본다면 ‘그래서 어떤 작품을 가르치자는 것인가?’나 ‘제시한 예와 달리 학습자들이 키치시만 읽는다면 이는 바람직한 것인가?’와 같은 질문은 성립하지 않을 것 같다. 현재 학습자가 살고 있는 세계에서 발견한 문제들이 ‘키치시’를 통해 제기될 수 있다면 이로써 충분하다고 할 수 있기 때문이다. 문제는 키치시‘만’ 읽는 경우일 텐데, 문제제기 중심 교수·학습의 관점에서 보면 지금까지 교과서들에 수록된 학습 정전급의 작품들은 학습자들이 ‘키치시’를 통해 해결할 수 없는 문제들을 발견할 때 자연스럽게 그들이 스스로 찾아 읽는 작품들이 될 것이기에 그리고 학습자들은 그 작품들로부터 새로운 문제를 발견하고 또 다른 작품을 찾아 나설 것이기에 크게 걱정할 부분은 아닐 것이다.

그러나 본 연구의 한계를 지적하는 질문들은 아직 충분히 남아 있다. 대표적인 예가 ‘교사의 상과 역할은 무엇인가?’일 수 있다. 본 연구에서는 문제제기 중심 교수·학습이 이루어지는 기반으로 개인과 공동체를 제시하고 각 공간 안에서 수행할 활동들과 그 가상의 예를 제시했을 뿐, 정작 교육에서 중요한 위치에 놓여있는 교사에 대해서는 논하지 못했다. 교실 안에서 이루어지는 대화는 교사의 조정에 의해 그 방향성이 좌우될 것이기에 교사가 관여할 지점이나 조정할 방향 등에 대해서는 별도의 논의가 필요할 것이다.

참고문헌

1. 자료

- 교육부, 『국어과 교육과정』, 교육부 고시 제 2015-74호.
김기택, 「즐거운 버스」, 『김』, 파주: 창비, 2009.
장석남, 「고양이풀에 물 주다」, 『미소는, 어디로 가시려는가』, 서울: 문학
과지성사, 2005.
정현중, 「날아라 버스야」, 『갈증이며 샘물인』, 서울: 문학과지성사, 1999.

2. 논저

- 경규진, 「반응 중심 문학교육의 방법 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 1993.
구인환 · 우한용 · 박인기 · 최병우, 『문학교육론(제5판)』, 서울: 삼지원, 2009.
김남희, 「현대시 수용에 관한 문화 기술적 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 1997.
김대행 외, 『문학교육원론』, 서울: 서울대학교출판부, 2000.
김도남, 「문학 독서에서의 가치 교육 방법」, 『독서연구』 제12호, 한국독서
학회, 2004, 1-30쪽
류수열, 「2015 개정 국어과 교육과정 문학 영역의 논리」, 『국어교육학연구』
제51집, 국어교육학회, 2016, 135-159쪽.
민재원, 「시 읽기 교육에서 정서 체험의 구조와 작용 연구」, 서울대학교
박사학위논문, 2013.
민재원, 「문학 독서에서의 자기 질문 생성 양상 연구」, 『독서연구』 제32호,
한국독서학회, 2014, 95-129쪽.
민재원, 「시 읽기 교육에서 독자와 작품의 관계 설정 고찰」, 『문학교육학』
제44호, 한국문학교육학회, 2014, 307-359쪽.
민재원, 「적유여람(赤遊如藍)’의 교수·학습과 비평적 지식 생산」, 박수연·
최현식·오연경·민재원 엮음, 『새로 쓰는 현대시 교육론』, 파주:
창비교육, 2015, 32-45쪽.
민재원, 「대학생 독자의 현대시 선호 양상 연구」, 『국어국문학』 178, 국어

- 국문학회, 2017, 35-70쪽.
- 박인기 · 김창원 · 공숙자 · 정유진 · 박창균 · 이지영 · 양경희, 『문학을 통한 교육』, 서울: 삼지원, 2005.
- 박준상, 『바깥에서: 모리스 블랑쇼의 문학과 철학』, 고양: 인간사랑, 2006.
- 성은혜, 「〈산골아이〉의 문학교육적 의미와 가치 연구: 정신분석학 관점에서
서의 내용 분석과 가치 내면화 과정을 중심으로」, 『문학교육학』
제45호, 한국문학교육학회, 2014, 273-301쪽.
- 우한용, 「문학교육의 목표이자 내용으로서 문학능력의 개념, 교육 방향」,
『문학교육학』 제28호, 한국문학교육학회, 2009, 9-40쪽.
- 윤여탁 외, 『현대시교육론』, 서울: 사회평론, 2010.
- 이명찬, 「시의 언어에 대한 새로운 자각」, 한계전 · 홍정선 · 윤여탁 · 신범순
외, 『한국 현대시론사 연구』, 서울: 문학과지성사, 1998, 145-173쪽.
- 이승하 외, 『한국 현대시문학사』, 서울: 소명출판, 2005.
- 정민승, 「‘학습자 중심성’의 준거로서의 평등: 랑시에르 이론을 중심으로」,
『평생교육학연구』 제18권 제4호, 한국평생교육학회, 2012, 103-118쪽.
- 정재찬, 「문학 교수 학습 방법의 성찰과 전망: 상호텍스트성을 활용한 활동
중심의 현대시교육」, 『국어교육학연구』 47권, 국어교육학회, 2013, 69-98쪽.
- 정정순, 「문학 교육에서의 ‘반응 중심 학습’에 대한 이론적 재고」, 『문학교
육학』 제53호, 한국문학교육학회, 253-279쪽.
- 주요한, 「노래를 지으시려는 이에게(2)」, 『조선문단』, 1924, 11, 49쪽(임재서,
「민요시론 대두의 의미」, 한계전 · 홍정선 · 윤여탁 · 신범순 외,
『한국 현대시론사 연구』, 서울: 문학과지성사, 1998, 81-97쪽에서
재인용).
- 최미숙, 「문학적 장치의 대화적 교수·학습 방법」, 구인환 외, 『문학 교수·
학습 방법론』, 서울: 삼지원, 1998, 158-185쪽
- 최미숙, 「대화 중심의 현대시 교수·학습 방법」, 『국어교육학연구』 제26집,
2006, 227-252쪽.
- 최지현 · 서혁 · 심영택 외, 『국어과 교수·학습 방법』, 서울: 역락, 2008.

- 최지현, 『문학교육심리학: 이해와 체험에 관한 문학교육적 설명』, 서울: 역락, 2014.
- 홍정선, 「시가의 전통과 새로운 시 의식의 대두」, 한계전·홍정선·윤여탁·신범순 외, 『한국 현대시론사 연구』, 서울: 문학과지성사, 1998, 13-30쪽.
- Banks, J., 모경환, 최충욱, 김명정, 임정수 옮김, 『다문화교육 입문』, 파주: 아카데미프레스, 2016.
- Blanchot, M., 박준상 옮김, 「밖힐 수 없는 공동체」, Blanchot, M. · Nancy, J., 박준상 옮김, 『밖힐 수 없는 공동체/마주한 공동체』, 서울: 문학과지성사, 2005, 11-98쪽.
- Blanchot, M., 이달승 옮김, 『문학의 공간』, 서울: 그린비, 2010.
- Bruner, J., 강현석·이지현 역, 『교육의 문화』, 서울: 교육과학사, 2005.
- Culler, J., 이은경·임옥희 옮김, 『문학의 이론』, 서울: 동문선, 1999
- Greene, M., 「Dewey의 『경험으로서의 예술』을 다시 읽다」, Olson, D. R. · Torrance, N. 공편, 강현석·김경철·김남희·김영연 외 공역, 『인간 교육학의 새로운 도전: 교수-학습의 새로운 패러다임』, 서울: 학지사, 2011, 99-130쪽.
- Hargreaves, A., 콕트주·양성관·이지현·이현숙 외 공역, 『지식사회와 학교교육: 불안정한 시대의 교육』, 서울: 학지사, 2011.
- Plato, 박종현 역주, 『플라톤의 국가(政體)』, 서울: 서광사, 1997.
- Rancière, J., 양창렬 옮김, 『무지한 스승』, 서울: 궁리출판, 2008.
- Richey, R. C. · Klein, J. D. · Tracey, M. W., 정재삼·임규연·김영수·이현우 공역 『교수설계 지식기반』, 서울: 학지사, 2012.
- Rosenblatt, L. M., 김혜리·엄해영 옮김, 『독자, 텍스트, 시』, 서울: 한국문학사, 2008.
- Watson, R., 「학습준비도에 대한 새로운 이해」, Olson, D. R. · Torrance, N. 공편, 강현석·김경철·김남희·김영연 외 공역, 『인간 교육학의 새로운 도전: 교수-학습의 새로운 패러다임』, 서울: 학지사, 2011, 213-243쪽.

【Abstracts】

Theoretical Approach for Problem Presenting Learning for Modern Poetry Education

Min, Jae-won

This study proposes 'Problem Presenting Learning(PPL)' as an alternative learning model for modern poetry education. Endless questioning is an essential element in 'doing literature' and PPL could help it to be realized. Because PPL is based on critical minds of learners in a class and is not aimed to a certain answer. By PPL Learners can chose poems which telling their own problem and can discuss that problem together in classes. This model that allows plural problems and speakers is different from existing models which are related to top-down angle. Thus PPL could make a classroom an critical-field as a community.

ket words: problem presenting learning(PPL), doing literature,
top-down model, plural model

이 논문은 2018년 2월 14일에 투고되었으며, 2018년 3월 7일에 심사 완료되어 2018년 3월 14일에 게재가 확정되었음.