

초등학교 6학년과 중학교 1학년 간 서사교육 내용의 위계화에 관한 연구*

선 주 원(광주교대)

< 목 차 >

- I. 서론
- II. 서사교육의 내용 체계, 위계화의 개념과 기존 논의
- III. 학교급, 문학적 반응, 생애교육, 서사 체험을 고려한 서사교육 내용 위계화 범주
- IV. 서사교육 내용의 위계화 범주와 위계화 방안
- V. 결론

국문초록

이 글에서는 학생의 서사 체험의 질적 제고와 실존적 잘살을 위한 서사능력의 증진에 초점을 두어 초등학교 6학년과 중학교 1학년 서사교육 내용의 위계화 범주를 마련하였다. 이를 위해 주요하게 고려하는 사항은 생애적 관점에서의 학생 발달, 서사 체험의 질적 제고와 문학의 생활화, 교육내용 위계화 범주들의 입체성, 입체성에 따른 성취기준 재배열 및 조정 등이다. 그리고 궁극적으로는 서사 활동을 통한 서사 체험의 질적 제고와 문학의 생활화를 통한 학생의 실존적 삶 개선, 잘살 등을 지향한다.

이러한 관점에 따른 초등학교 6학년과 중학교 1학년 간 서사교육의 내용 요소 위계화 관련 범주를 제시하면 다음과 같다.; 교과서 학습 활동, 서사 구성 요소, 서사 작품 특성, 서사교육 내용 요소(학습체험), 교사나 동료 학

* 이 논문은 2019년도 광주교육대학교 연구비 지원에 의해 이루어졌음.

생, 서사능력과 다양한 배경, 삶의 총체적 이해, 문학적 문화 고양, 실존적 잘삶 등.

이러한 범주에 따라 초등학교 6학년과 중학교 1학년을 [6-7학년군]으로 묶어 서사교육의 내용과 관련된 성취기준들을 다음과 같이 마련하였다.

- [7국05-01] 문학은 심미적 체험을 바탕으로 한 다양한 소통 활동임을 알고 문학 활동을 한다.
- [7국05-02] 문학적 표현과 구성요소의 효과를 바탕으로 작용을 수용하고 생산한다.
- [7국05-03] 작품 창작의 다양한 배경을 이해하고 작품에 다양한 해석을 하며 작품을 감상한다.
- [7국05-04] 작품의 수용이 생애의 차원에서 보다 나은 삶을 설계하고 지향하는 것과 관련됨을 이해한다.
- [7국05-05] 자신의 가치 있는 경험을 개성적인 발상과 표현으로 형상화하면 자신의 삶을 성찰한다.
- [7국05-06] 문학능력, 다양한 배경, 삶에 대한 이해 등이 서사 활동을 촉진하고 서사능력을 발전시킬 수 있음을 이해한다.
- [7국05-07] 서사 활동과 밀접한 관련을 갖는 서사 체험이 교사나 동료 학생의 영향, 서사 활동에서의 자아효능감과 연관됨을 이해한다.

이러한 성취기준들 가운데 [7국05-01]과 [7국05-02], [7국05-03] 등은 기존의 초등학교 6학년과 중학교 1학년에 해당하는 성취기준들을 그대로 활용하거나 약간 변형한 것들이다. 이것들은 서사교육의 목표인 서사능력을 구성하는 요소인 ‘작품의 이해와 해석’, ‘감상과 비평’에 초점을 둔 것이다. 그리고 성취기준 [7국05-05]는 서사능력을 구성하는 요소인 ‘모방과 창작을 통한 생산’에 초점을 둔 것이다.

한편 [7국05-4], [7국05-06], [7국05-07] 등은 ‘공유·소통을 통한 체험의 확장’에 초점을 두면서, 삶의 총체적 이해, 문학적 문화 고양, 실존적 잘삶 등을 고려하여 새롭게 설정된 성취기준들이다. 이러한 성취기준들을 새롭게 설

정한 것은 서사교육의 내용들은 실존적 삶, 삶의 총체적 이해, 문학적 문화의 고양, 서사 체험의 질적 제고 등이 교육내용의 위계화 과정에서 중요하게 고려해야 하기 때문이다.

핵심어 : 서사교육, 교육내용, 위계화, 성취기준, 서사 체험, 생애발달, 실존적 삶

I. 서론

우리는 서사적 존재로서 두 가지 측면에서 서사 활동을 한다. 하나는 서사물을 이해하고, 그 이해를 바탕으로 서사를 재창조하는 것이고, 다른 하나는 서사를 삶의 과정으로 이해하면서 자신의 서사를 창조하는 것이다. 전자는 텍스트를 통해 서사를 이해하고 해석하는 것이며, 후자는 서사를 삶의 과정 자체로 이해하면서 자전적 서사를 구성하는 것이다.

현재 학교에서의 서사교육은 서사물의 이해와 서사의 재창조에 초점을 두어 수행되고 있다. 이러한 서사교육은 학생들이 서사 활동을 통해 타자, 자아, 세계를 인식하고 삶을 성찰하도록 하는 데 초점을 두면서, 서사교육의 내용을 통해 구체적으로 실천되고 있다. 그렇기 때문에 서사교육 실천에서 가장 중요하게 고려해야 할 것은 교육 내용이다. 현행 교육과정에서 서사교육의 내용은 ‘문학’ 영역에 제시된 성취기준과 학습 요소를 통해 구체적으로 제시되고 있으며, 그것들은 교과서의 학습 활동으로 실현되어 학생들의 서사 활동에 결정적인 영향을 끼치고 있다.

학생들의 서사 활동에 직접 영향을 미치는 교육내용들은 학습의 선행성과 후행성, 단순성과 복잡성 등의 원리에 따라 위계화되어 학생들에게 체계적으로 제시되어야 학습의 효과가 커질 수 있다. 이 점에서 볼 때, 초등학교 6학

년과 중학교 1학년에게 제시되고 있는 서사교육의 내용들이 위계화의 원리에 합당한가에 대한 논의가 필요하다. 중학교 1학년들은 초등학교 6학년 때에 비해 중학교에서의 서사 활동이 현저하게 어렵고 복잡하며, 많은 지식을 요구한다고 여기고 있기 때문이다¹⁾. 이러한 그들의 판단은 중학교 1학년들에게 제시되고 있는 서사교육의 내용들이 그들의 문학적 발달, 서사 체험, 교육내용의 조직 등에서 합당한가에 대한 재검토를 요구한다. 아울러 학교급에 따라 초등학교 5-6학년(군)과 중학교 1-3학년(군)을 나누어 서사교육의 내용을 제시하는 것이 타당한가에 대한 재검토도 요구한다.

이러한 필요성에 따라 이 글에서는 초등학교 6학년과 중학교 1학년을 중심으로 하여 현행 교육과정 ‘문학’ 영역에서 제시되고 있는 서사교육 내용의 위계성을 서사교육의 목표, 내용 체계, 성취기준, 문학적 반응, 서사 체험, 생애교육, 교과서 학습 활동의 수준 등을 중심으로 하여 살펴보고자 한다.

초등학교 6학년과 중학교 1학년간 서사교육 내용의 위계화에 관한 연구를 수행하고자 하는 이 글의 논의에 참고가 된 선행연구로는 김영연(2001), 이종섭·민병욱(2008), 진선희(2011), 유영희(2011), 박인기(2011) 등을 들 수 있다. 김영연(2001)은 6-7학년 문학교재를 중심으로 하여 초등학교와 중학교 문학교육의 연계성에 관한 연구를 수행하였는데, 그의 연구는 이 연구를 위한 시발점이 되었다는 의의를 갖는다. 그러나 그의 연구는 교과서 활동과 교육내용의 연계성을 학습의 연속성이라는 측면에서만 논의함으로써 서사교육 내용의 선행성과 후행성, 단순성과 복잡성 등과 관련되는 위계화의 논의에서 한계를 갖는 것으로 여겨진다. 이종섭·민병욱(2008)의 논의는 서사교육 내용 위계화 방안을 위해 기존의 위계화 관련 논의를 살펴본 다음, 학습 제재 중심의 위계화 방안을 제시하고 있다. 그들의 논의는 연구자의 논의에 상당한 시사점을 주기는 했지만, 학습 제재 중심이 아닌 위계화를 위한 전체적인 논리와 성취기준과의 관련성 등을 검토하지 못한 한계를 갖는다.

진선희(2011)는 아동문학의 독자 특성에 따른 문학 교육 내용 위계화 방향을 서사 체험의 측면에서 논의하였는데, 그의 논의는 연구자가 서사교육

1) 이 글의 14-18쪽 논의를 참고 하기 바람.

내용의 위계화를 서사 체험의 측면에서 강조할 수 있는 기반을 제공하였다. 유영희(2011)는 문학 교육과정 내용의 범주화·위계화 및 기술 양상을 교육과정 조직의 측면에서 논의하였는데, 그의 논의는 학생의 발달이나 문학적 반응, 서사 체험의 측면이 배제되어 있다는 한계를 갖는다. 박인기(2011)는 생애적 발달 관점에서 문학교육 내용의 재구성에 대한 논의를 함으로써 연구자가 생애적 발달의 관점에서 서사교육 내용의 위계화 논의를 하는데 상당한 시사점을 제공하고 있다.

이와 같은 선행연구들을 바탕으로 하여 연구자는 초등학교 6학년과 중학교 1학년 간 서사교육 내용의 위계화를 서사교육의 목표, 생애적 발달과 문학적 반응, 서사 체험, 실존적 질삶 등에 초점을 두어 논의하고자 한다. 특히 실존적 질삶에 초점을 두는 것은 궁극적으로 학생들의 서사 활동이 생애적 발달과 실존적 질삶을 지향하는 것과 관련된다고 생각하기 때문이다.

II. 서사교육의 내용 체계, 위계화의 개념과 기존 논의

1. 교육과정에 제시된 서사교육의 내용 체계와 성취기준

2015 개정 국어과 교육과정 ‘문학’ 영역의 내용 체계는 ‘핵심개념’, ‘일반화된 지식’, ‘학년(군)별 내용 요소’, ‘기능’ 등을 하위 범주로 설정하고 있다. 그리고 ‘핵심개념’의 범주에는 ‘문학의 본질’, ‘문학의 갈래와 역사’, ‘문학과 매체’, ‘문학의 수용과 생산’, ‘문학에 대한 태도’ 등이 포함되어 있다. 이러한 ‘핵심개념’의 범주는 2009 개정 국어과 교육과정 ‘문학’ 영역에서 지식과 태도 범주에 있었던 것들을 포괄한 것이다.

이러한 내용 범주 설정은 문학을 설명하는 이론적 근거로 실체 중심, 속성 중심, 활동 중심으로 문학관을 구분하여 학습이 ‘활동 중심 → 속성 중심 → 실체 중심’으로 이어지는 위계를 전제한 것이다.(김대행, 2000) 앞에 제시한 내용 범주에 따라 성취기준들이 제시되고 있는데, 학년군별로 제시된 성

취기준은 이 글에서 논의하고자 하는 서사교육 내용의 위계화와 밀접한 관련을 갖는다. 학년군별로 제시된 성취기준은 학습의 선행성과 후행성, 그리고 연속성의 원리를 잘 드러내야 하기 때문이다. 현행 교육과정에 제시된 내용 체계와 성취기준들에 대한 검토를 통해 확인할 수 있는 것은 다음과 같다.

첫째, 문학 영역 내용 체계표에 제시된 학년(군)별 내용 요소에 따르면, 문학 영역의 성취기준들은 활동 중심에서 점차 속성 중심으로 이동하고 있다. 아울러 문학의 수용과 생산 활동을 통해 자아를 성찰함으로써 문학이 개인의 성장을 돕는 자양분이 된다는 점을 경험하는 데 중점을 두고 있다. 문학의 내용과 형식적 특성에 대한 이해를 바탕으로 하여 작품을 수용하고 다양한 갈래로 표현하며 다른 독자들과 능동적으로 소통하는 데 주안점을 두고 있는 것이다.

이러한 성취기준 설정의 주안점에 따라 마련된 [5-6학년군]의 학습 요소는 “문학의 의의(가치 있는 내용, 아름다운 표현), 작품 속 세계와 현실 세계 비교하기, 비유적 표현, 이야기나 극으로 표현하기, 작품을 매개로 하여 소통하기, 작품에서 발견한 가치 내면화하기” 등이다. 이러한 학습 요소를 통해 확인할 수 있듯이, 현행 교육과정 5-6학년(군) 문학 영역에서는 처음으로 문학에 대한 정의를 바탕으로 한 명제적 지식([6국05-01])을 제시함과 동시에, 허구([6국05-02]), 비유([6국05-03]) 개념에 근거를 둔 성취기준을 제시하고 있다.

둘째, 중학교 1-3학년(군)의 문학 영역 성취기준에서는 작품을 수용하고 생산하는 과정에서 다양한 가치를 발견하고, 이를 인간의 보편적인 삶과 관련지어 내면화하는 데 중점을 두고 있다. 심미적 체험으로서 문학의 특성에 대한 이해를 바탕으로 하여 다양한 관점과 방법으로 작품을 해석하고 평가하며 자신의 일상적인 삶을 문학적으로 표현하는 능력을 기르는 데 주안점을 두고 있는 것이다. 이에 따른 학습 요소로는 “심미적 체험으로서의 문학, 문학적 소통, 비유와 상징의 효과, 갈등의 진행과 해결, 보는 이나 말하는 이의 관점, 작품의 사회·문화적 배경, 현재적 의미를 고려한 감상, 해석의 다양

성, 작품의 재구성 양상, 개성적 발상과 표현(운율, 반어, 역설, 풍자), 문학을 통하여 삶을 성찰하기” 등이 마련되고 있다.

이러한 학습 요소는 초등학교 5-6학년군에 비해 작품의 내재적 가치나 속성에 보다 많은 비중을 두면서 학생들이 작품에 대한 인지적 앎을 바탕으로 심미적 체험 활동을 하도록 하고 있다. 이 점은 중학교 1학년들의 입장에서는 학습 활동의 갑작스런 어려움이나 복잡함으로 여겨지고 있다. 예를 들어, 갈등의 구조를 파악하여 인물의 가치관과 행동 등을 평가하는 활동, 작품 창작의 사회·문화적 배경을 이해하여 작중인물의 말과 행동, 인물 간의 관계, 다양한 사건 등을 사회문화적으로 파악하여 작품 전체의 의미를 파악하는 활동, 작품 해석의 전제와 근거의 타당성을 파악하기 위해 해석의 근거를 분명하게 하는 활동과 해석 활동의 결과물을 활용하는 활동 등은 초등학교 6학년에서의 서사 활동에 비해 상당히 복잡하고 어려운 활동으로 여겨진다. 또한 재구성된 작품의 내용과 표현 뿐만 아니라 관점의 변화나 그에 따른 형식과 맥락, 매체 등의 변화 양상을 파악하도록 하는 활동도 초등학교 6학년에서의 서사 활동과는 질적으로 매우 달라 중학교 1학년의 입장에서는 매우 어려운 활동으로 여겨질 수 있다.

2. 서사교육 내용의 위계화 개념과 기존 논의

1) 교육내용 위계화의 개념

교육내용은 교육적 사태에서 가르치고 배워야 할 것으로서 교육현장의 교수-학습을 결정적으로 좌우한다. 교육내용은 크게 두 측면, 즉 이해와 활동의 측면으로 나눌 수 있다(조영태, 1998:15-56참조). 이해의 측면은 학생이 배워야 할 명제적 지식을 이해하거나 그 개념을 획득하는 것과 관련된다. 활동의 측면은 ‘무엇을 할 줄 아는 것’(knowing-how)에 따라 특정의 활동을 잘 실행할 줄 하는 것과 관련된다.

교육내용의 조직은 범위와 계열(sequence)이 고려되는 가운데, 그 수준과 양이 적절해야 한다. 범위는 교육내용의 넓이와 배열과 관련되며, 횡적 조직

과 관련된다. 그리고 계열은 학기나 학년 간의 종적 조직과 관련된다. 횡적 조직은 범위와 통합성이 고려되고, 종적 조직은 계열과 위계성이 고려된다(김대현·김석우, 1996; 서재복 외 9인, 2012:142에서 재인용). 이 글은 교육내용의 종적 조직 가운데 계열성을 바탕으로 하여 위계화에 대한 논의에 중점을 두고자 한다.

교육내용과 관련하여 “위치나 지위의 품계적인 성질을 갖는 것”(국립국어원, 표준국어대사전)이라는 의미를 갖는 위계화(位階化, hierarchy)는 가르쳐야 할 내용을 순서화하는(sequencing) 과정을 일컫는다(서울대학교 국어교육연구소, 1999:578). 이때 위계화는 학교급이나 학년에 따라 교육내용을 일정한 원리에 따라 배열하는 행위로서, 어떤 특정 내용 요소나 행동적 특성을 학습하기 위해서는 반드시 다른 내용 요소나 행동적 특성을 선행해서 학습해야 하는 것과 같은 내용 요소 간의 상호관계와 관련된다(서울대학교 국어교육연구소, 1999:577). 따라서 위계화는 교육내용의 배열, 특히 학교급이나 학년에 따른 교육내용 간의 상호관계에 대한 논의와 밀접한 관련을 가질 수밖에 없다. 이러한 것으로서 위계화는 연구자가 초점을 두고 있는 초등학교 6학년과 중학교 1학년 간 서사교육의 내용 요소들의 상호관계와 배열에 관한 논의에서 핵심적인 논의사항이 될 수밖에 없다.

연구자는 초등학교 6학년과 중학교 1학년 학생들이 체감하는 서사 활동이 사뭇 다르며, 그 과정에서 중학교 1학년들이 갑작스럽게 교육내용들이 매우 어려워졌다는 생각을 하면서 서사교육에 별다른 흥미를 갖지 못하고 있다고 판단한다. 이 점은 초등학교 6학년과 중학교 1학년 간 서사교육 내용 요소의 선행성과 후행성의 상호관계에 대한 재검토를 제기한다. 이 점에서 연구자는 초등학교 6학년과 중학교 1학년 간 서사교육 내용 요소의 중요도가 아닌 선행성과 후행성의 문제를 검토하고자 한다.

2) 서사교육 내용 위계화의 범주에 관한 기존 논의

서사교육의 내용 요소들의 위계화와 관련된 논의는 크게 세 가지 범주의 관점, 즉 서사 작품의 구성 요소, 서사 작품 제재, 행동 특성 등의 범주에서

이루어져 왔다(이종섭·민병욱, 2008:4-5쪽 참조).

첫째 범주인 서사 작품의 구성 요소의 위계화에 대한 논의는 김중신(2003), 김상욱(2004) 등에 의해 이루어졌다. 김중신(2003)에 따르면, 위계화(hierarchy)는 학생의 인지적·정의적 발달 단계에 따라 교육 내용을 학교 급간의 차이에 따라 종적인 유기성을 갖도록 조직하는 것과 관련된다(김중신, 2003:65-66). 위계화의 원리에 따라 발달 단계의 초기²⁾에는 문학 작품의 구성적(constitutive) 자질, 중기에는 심미적 효과를 얻게 하는 형상적 자질, 후기에는 비평적 자질을 교육 내용으로 조직하였다(김중신, 2003:66). 이러한 체계화는 작품 내적 원리에 대한 인지적 이해를 바탕으로 하여 사회문화적 접근에 의한 수용과 생산이 가능하다는 의의를 갖는다.

김상욱(2004)에 따르면, 문학교육의 목표는 지식이 아닌 활동에 두어져야 하며, 이에 따라 소설교육에서 가르칠 내용 요소는 인물, 사건, 배경, 서술자 등이어야 한다(김상욱, 2004:123). 이러한 그의 관점은 서사교육 내용 요소의 위계화에서 서사 작품을 구성하는 요소에 초점을 둔 것이다. 김상욱(2004)의 논의에서 눈여겨볼 점은 그가 학년군 개념, 즉 1-4학년, 5-6학년, 7-8학년, 9-10학년으로 학년군을 나누어 서사교육의 내용 요소들의 위계화를 상정한 것이다. 이 점은 현행 교육과정에 제시된 학년군 구분과 상당한 유사성을 보인다.

서사교육의 내용 요소들을 작품의 구성 요소에 초점을 두어 위계화하고자 한 김중신(1997)과 김상욱(2004)의 논의는 학생들의 문학능력의 발달에 초점을 두었다는 점에서 어느 정도의 설득력을 갖는다. 그러나 그들의 논의는 학생들의 문학능력이 어떤 발달 상황에 있는지를 구체적으로 밝히지 못한 가운데, 서사 작품을 구성하는 요소들 가운데 몇 학년에 무엇을 내용 요소로 제시할 것인가 하는 문제, 즉 서사 작품 구성 요소들의 구체적인 하위 요소를 명확하게 제시하지 못하는 한계를 보인다. 예를 들어, ‘작중인물’이라는 구성 요소를 내용 요소로 제시하고자 할 때 작중인물이란 요소의 무엇을 내

2) 김중신(1997)에 따르면, 초기는 초등학교 저학년, 중기는 초등학교 고학년부터 중학교 저학년, 후기는 중학교 고학년부터 고등학교 고학년까지에 해당한다.

용 요소로 제시할 것인지에 대한 구체성이 부족하다.

둘째 범주인 문학 제재의 위계화는 김중신(2003)의 주제적 위계화와 해석적 위계화 개념, 김상욱(2004)의 아동문학 작품 제재 선정과 배열, 이종섭·민병욱(2008)의 소설 제재 선정 및 배열에 대한 논의를 통해 구체화되었다. 김중신(2003)에 따르면, 주제적 위계화는 학생의 인지적 발달 수준에 따라 작품의 내용을 고려하여 제재를 선정하고 배열하는 것으로, 연령에 따라 작품의 이해 능력 간에 차이가 있음을 고려한 것이다(김중신, 2003:68). 해석적 위계화는 하나의 작품이 다양하게 해석될 때 그 해석되는 양상을 학생의 발달 단계에 따라 체계화하는 것으로(김중신, 2003:69), 작품의 해석이 학생의 인지적·정의적 발달에 따라 달라짐을 고려한 것이다. 한편, 김상욱(2004)은 에릭슨의 발달이론을 토대로 하여 아동문학 작품의 위계화에 대한 논의를 통해 문학 제재의 위계화에 대한 논의를 전개하였으며(김상욱, 2004:158-184), 이종섭·민병욱(2008)은 김상욱(2004)의 논의를 토대로 하여 소설 제재의 위계화에 대한 논의를 전개하였다.

셋째 범주인 행동 특성의 위계화는 문학 작품에 대한 학생의 학습 활동을 토대로 한 것으로, 김상욱(1996), 김대행(2000) 등에 의해 논의된 바 있다. 김상욱(1996)은 행동 특성의 위계화를 발견적 읽기, 구성적 읽기(대상), 해석적 읽기, 구성적 읽기(주체)로 나누었고, 김대행(2000)은 블룸의 인지적 영역 항목을 참조하여 행동 특성의 위계화를 기술하기, 비교하기, 연상하기, 작용하기, 분석하기, 논란하기 등으로 나누었다. 그러나 이들의 논의는 학생들의 서사 읽기 과정에서 나타난 행동 특성에 초점을 두기는 했지만, 그러한 행동 특성을 세련시킬 수 있는 교육내용의 위계화에 관한 논의를 정립시키지 못하고 있다.

이상의 논의에서 알 수 있듯이, 지금까지 이루어진 서사교육의 내용 요소 위계화에 대한 논의는 작품의 구성 요소, 제재 선정, 학생의 행동 특성이라는 범주에 의해 이루어져 왔다. 그런데 현재의 서사교육 내용들은 학생의 문학적 활동에 많은 의미를 두면서, 내용 요소들의 선행성과 후행성에 의한 종적 연계성이 모호해지고 있다. 이 점을 앞에서 논의한 성취기준 분석을 통해

확인할 수 있었다. 이러한 점을 해소하기 위해서는 작품의 구성 요소, 제재 선정, 학생의 행동 특성을 입체적으로 고려하는 서사교육 내용 요소의 위계화에 대한 논의가 필요하다. 아울러 생애교육의 관점에서 학생의 발달을 새롭게 조망하고, 학생의 서사 체험의 질적 제고 등을 반영한 서사교육 내용 요소의 위계화에 대한 논의를 할 필요가 있다.

Ⅲ. 학교급, 문학적 반응, 생애교육, 서사 체험을 고려한 서사교육 내용 위계화 범주

앞의 논의에서 알 수 있듯이, 초등학교 6학년과 중학교 1학년에게 요구되는 서사 활동은 그 질적 수준에서 상당한 차이를 보이고 있다. 이에 따라 중학교 1학년들은 초등학교 6학년 시절에 비해 서사 활동에 상당한 부담을 느끼면서 어려움을 겪고 있다. 이 점은 초등학교 6학년과 중학교 1학년의 서사 활동을 위한 학습 요소가 적절하게 위계화되고 있는지에 대한 의문을 자아내게 한다.

1. 학교급의 측면

통상적으로 초등학교에서 이루어지고 있는 서사교육은 ‘문학을 통한 교육’의 관점을 전제로 하고 있다. 다시 말하면, 옛이야기, 동화, 소년소설 등의 작품을 읽고, 학생들이 적극적인 문학반응을 통한 동일시와 공감을 하고, 심미적 정서의 함양에 의한 인간다움의 도모를 추구하는 데 초점을 두고 있다.

그런데 이러한 ‘문학을 통한 교육’이 중학교 단계에서는 ‘문학에 대한 교육’으로 변모하는 양상을 보인다. 이는 2015 개정 국어과 ‘문학’ 영역에 제시된 성취기준 “[9국05-05] 작품이 창작된 사회·문화적 배경을 바탕으로 작품을 이해한다.”를 통해 확인할 수 있다. 이 성취기준은 학생들이 작품의 수용

과정에서 작품이 창작된 사회·문화적 배경을 이해하고, 그에 근거해서 작품을 이해하는 것을 요구하고 있다. 그런데 작품이 창작된 사회·문화적 배경에 대한 이해는 ‘작품에 대한 이해’를 위한 배경지식으로 작용함으로써, 학생들이 ‘작품을 통한 삶의 이해’가 아닌 ‘작품에 대한 이해’의 중점을 두도록 하고 있다. 이렇게 되면 학생들의 입장에서는 초등학교에서의 서사 활동과는 질적 차이를 경험하면서 활동의 어려움에 직면하게 된다.

‘문학에 대한 교육’은 실체와 속성을 지니고 있는 문학 작품 자체에 대한 이해와 해석을 강조하여, 학생들에게 당대의 작품이 아닌 과거의 정전을 제공하면서 플롯, 시점, 상징, 어조 등을 갑작스럽게 학습하게 한다. 이렇게 됨으로써 중학교 1학년들은 초등학생 때와는 달리 서사 작품에 대한 이해가 갑자기 어려워졌다고 느끼게 된다. 교육과정에서 초등학교 6학년과 중학교 1학년 사이의 서사교육 내용의 위계화를 고려한 성취기준이 체계적으로 제시되어야 하는 이유가 여기에 있다.

스피로(J.Spiro)는 문학관과 관련해서 학생들의 역할모델을 문학비평가, 문학연구자, 작가, 감식력있는 독자, 인문주의자, 능력 있는 언어사용자 등으로 구분한 바 있다. 이를 바탕으로 김상욱(1997)은 학교급별에 따라 학생들의 역할 비중이 다음과 같이 달라진다고 했다(김상욱, 1997:83. 우한용 외, 1997, 문학교육과정론, 삼지원)

초등	작가	언어사용자	연구자	독자	비평가
중등	작가	언어사용자	연구자	독자	비평가
고등	작가	언어사용자	연구자	독자	비평가

<그림 1> 학교 급별에 따른 역할 모델의 비중

위의 그림에서 ‘작가’ 모델은 초등학교 고등으로 갈수록 조금씩 증가하고 있다. ‘언어사용자’ 모델은 초등에서 ‘독자’ 모델과 함께 높은 비중을 차지하

였지만, 고등으로 갈수록 줄어들고 있다. 반면에 ‘연구자’ 모델과 ‘비평가’ 모델은 초등에서는 그 역할이 적었으나 고등으로 갈수록 점차 확대되고 있다.

이와 같이 학교급별에 따라 학생들에게 요구되는 역할 모델에는 그 비중에서 다소간 차이를 보이고 있다. 그러나 전체적으로 볼 때 초등과 중등에서 언어사용자 모델과 독자 모델은 큰 비중을 차지하고 있다. 이를 통해 초등학교 6학년과 중학교 1학년이 역할 모델상 별다른 차이가 없음을 알 수 있다.

이전 교육과정과 마찬가지로 2015 개정 교육과정에서도 국어과에서는 초등학교 6학년과 중학교 1학년을 분리하여 학년군이 다르게 배치되었다. 이에 따라 초등학교 6학년과 중학교 1학년 사이에는 교육 내용의 면에서 상당한 괴리가 생겨났다. 스피로의 논의에서 알 수 있듯이, 학교급별에 따라 학생들에게 요구되는 역할 모델의 면에서, 초등학교 6학년과 중학교 1학년 학생들 사이에는 역할 모델상 별다른 차이가 없다. 따라서 초등학교 6학년과 중학교 1학년을 대상으로 하는 서사교육의 내용 조직은 학교급에 따라 일률적으로 논의되어서는 안 된다.

2. 문학적 반응 발달 측면

애플비(A.N.Applebee)에 따르면, 문학적 반응 형성의 발달 단계에서 초등학교 6학년과 중학교 1학년들은 형식적 조작기 I 단계에 속한다(A.N.Applebee, 1978:98./경규진, 1993:57에서 재인용). 이 단계에서 학생들은 작품의 구조나 작중인물의 동기를 분석하여 해석하면서, 서사적 추론을 한다. 이야기의 앞이나 뒷부분에 올 내용을 추론하고, 그러한 추론을 통해 인물의 행위 동기, 인물의 갈등 등에 대한 나름의 판단을 한다. 그러한 판단은 작품 내에서 찾을 수 있는 근거들을 바탕으로 하고, 자신의 반응이 타당함을 입증할 수 있는 이유들을 찾는다. 아울러 갈등의 양상에 따라 작중인물의 행동 패턴을 추론하기도 한다.

한편 김창원(2000)에 따르면, 문학교육은 학생들의 문학능력의 신장을 추구하며, 학령기의 문학능력은 아동문학 전기(1-3학년), 아동문학 후기(4-6학

년), 청소년문학 전기(7-10학년), 청소년문학 후기(11-12학년)로 구분하여 접근할 수 있다. 각 단계들 사이에는 전이기를 두어야 하며, 특히 4학년과 7학년에 전이기의 특성을 잘 구현해야 한다(김창원, 2000:86).

김창원(2000)의 논의에서 알 수 있듯이, 4학년과 7학년은 전이기로서의 특성을 강하게 갖기 때문에, 서사교육의 목표도 시간의 흐름에 따른 서사능력의 발달적 특성을 전이기와 연관지어 생각할 필요가 있다. 다양한 문학적 지식과 경험, 작품의 수용과 생산, 문학에 관한 가치와 태도 등과 관련된 서사능력도 학생의 발달적 특성, 특히 전이기에 해당하는 초등학교 6학년과 중학교 1학년의 서사능력 발달 양상과 그러한 것을 고려한 교육내용 구안에 따라 달라진다. 따라서 초등학교 6학년과 중학교 1학년 단계에서 서사능력의 발달 양상이 어떠한지를 증적으로 밝히고, 그에 따른 서사교육 내용의 조직에 매우 큰 의의를 갖는다고 할 수 있다.

지금까지 살펴본 것처럼, 문학 반응의 발달 양상 면에서 볼 때, 초등학교 6학년과 중학교 1학년은 큰 차이를 보이지 않는다. 그들은 이야기의 구조나 작중인물의 동기에 주목하면서, 삶의 관계성을 이해하기 시작한다. 그러기에 자기중심적 삶에서 벗어나 작중인물을 타자적 존재로 인식하고, 존재론적 삶에 대한 해석을 시도한다. 물론 이러한 것들은 아직은 완전하지 않은 것이기는 하다. 아울러 초등학교 6학년과 중학교 1학년들은 작품에 대한 자신의 해석적 관점을 점차 확립하면서, 작품의 세계를 자신의 삶에 조응시켜 윤리적 태도를 고양하고자 한다.

이런 면에서 볼 때 현재 [5-6학년군], [7-9학년군]으로 학년군을 나누어, 문학 영역의 성취기준을 제시하는 방식은 상당한 문제점이 있다고 할 수 있다. 그러기에 연구자는 [1-2학년군], [3-5학년군], [6-7학년군], [8-9학년군]으로 학년군이 재조정되어야 한다고 생각한다. [6-7학년군]은 청소년문학 전기에 해당하며, 이때의 문학적 반응 양상은 청소년문학 전기에 완전히 정착한 [8-9학년군]과는 다른 양상을 보이기 때문이다.

3. 생애교육과 발달⁸ 개념의 재구조화 측면

교육의 사태에서 생애교육을 논의하는 것은 인간이 전 생애에 걸쳐서 의미 있는 발달을 수행하고, 그러한 발달이 교육의 본질이라는 전제에서 출발한다(박인기, 2011:5). 시간적 연속성을 바탕으로 하는 인간의 생애에서 모든 경험과 배움은 생애라는 틀 속에서 상호피드백하여, 인간의 발달을 가져온다. 따라서 시간적 연속성을 전제로 하는 인간의 생애에서 모든 교육적 활동은 연속성과 순환성을 바탕으로 하며(박인기, 2011:6), 교육적 경험과 배움은 학교 교실에서의 교육활동뿐만 아니라 학교 밖에서의 교육 활동과도 긴밀하게 연관된다. 한 생애에 걸치는 교육적 활동은 그 인간의 내적 욕구에 질적으로 부합하면서, 구체적인 실제생활에서 생겨나는 ‘삶의 질적 요소들’을 교육적으로 발견하고 그것을 인간의 발달 과업의 차원에서 적극적으로 실현하는 것이 되어야 한다(박인기, 2011:7).

그런데 오늘날 인간의 발달은 시간적 축에 따른 종적 측면에서만 그것을 논의할 수 없는 환경에 놓여 있다. 오랫동안 인간의 발달은 시간적 연속성에 따라 인간 주체가 성장하는 과정에서 얻는 각종 습득과 성장의 기체에 의해 이루어지는 것으로 여겨져 왔다. 그리고 그러한 성장의 과정에서 인간 주체는 마땅히 수행해야 할 각종 과업들을 해 낼 수 있는 자질 혹은 능력을 갖추기 위해 노력하는 과정에서 발달이 이루어진다고 여겨졌다. 이 관점에서 보면, 인간의 발달은 특정 시기마다의 과업들을 적절하게 수행함으로써 이루어지며, 그 과정에서 교육은 주체의 발달을 의도적으로 돕는 과정적 기체로 여겨졌다.

그러나 오늘날 인간의 발달은 단순히 시간적 축만이 아닌 특정한 공간에서 주체가 갖는 장소성의 획득에 따라 그 의미가 매우 다양하게 해석될 수 있다. 단순한 공간 이동에서부터 특정 장소에 대한 애착, 그리고 특정 공간에 놓여 있는 다양한 맥락들에 의해 인간의 발달 양상은 다양하게 해석될 수 있다. 이런 점에서 볼 때, 교육적 차원에서 학생의 발달은 시간적 축에 의한 연속성뿐만 아니라 공간적 축에 의한 구체적인 체험의 양상과 의미 형

성의 양상까지를 고려하는 측면에서 재구조화될 필요가 있다.

이러한 필요성은 서사교육에서 학생들이 형성하고 길러야 할 서사능력의 형성과 도야에서도 마찬가지로 의미를 갖는다. 학생들이 생애의 차원에서 형성하고 길러야 하는 서사능력은 시간적 연속성의 측면에서 특정 시기마다 질적 차이를 담보해야 할 뿐만 아니라 특정 공간적 상황에서도 의미 있는 자질들을 드러내야 한다. 학생들이 형성하고 길러야 하는 서사능력은 특정 생활 영역에서 지속적으로 작용하면서, 시간적으로 그리고 공간적으로 지속적으로 요구되는 발달 과업의 달성에 도움이 되는 기본적인 자질이 될 수 있다. 이는 인간의 발달이 단순히 시간적 연속성이 아닌 공간적 전회에 의한 개인적 의미 형성과정도 밀접한 관련을 가지며, 그 과정에서 서사적 존재로서 생애에 걸쳐 서사를 수용하고 생산하는 것과 관련되는 서사능력이 긴요하게 작용할 수 있기 때문이다. 아울러 문화적 소통의 과정에서 서사를 수용하고 생산하는 것으로서 서사능력은 독자의 발달 과업 달성에 많은 연관성을 갖는다. 그렇기 때문에 문화적 소통의 과정에서 독자의 발달 과업 달성에 도움이 되는 서사능력의 실제적 양상에 부합하는 교육내용의 위계화는 중대한 의미를 가질 수 있다.

4. 서사 체험의 측면

문학적 지식과 기능에 따라 작품 구성 요소들을 차례로 학습하는 것이 서사 체험의 총체성을 담보할 수는 없다. 서사 체험의 총체성은 지식과 기능을 순차적으로 익혀 작품을 읽는다고 해서 저절로 담보되는 것은 아니기 때문이다. 이 점은 대한 비판은 “추상적인 표현 및 구체적이고 감각적인 경험 안에 두고 자극의 근원과는 단절된 지적인 개념에 대해서 강조하는 것은 문학에 대한 반응에는 파괴적이다.”라는 로젠 블랫의 언급(Louise M. Rosenblatt, 김혜리/엄해영 역, 2006:540)을 참조할 필요가 있다.

로젠블랫의 이러한 언급은 서사 작품의 구성 요소에 대한 지식과 기능에 초점을 둔 교육 내용들이 학생의 총체적인 서사 체험이나 문학의 생활화와

는 동떨어진 것임을 지적한 것이다. 따라서 작품의 구성 요소에 초점을 둔 서사교육 내용들의 나열에 의한 위계화가 갖는 문제점을 해소하기 위해서는 학생의 서사 체험의 총체성과 질적 제고를 위한 교육내용들이 구체적인 실생활의 맥락과 관련되어 위계화되어야 한다. 물론 현행 교육과정에 따른 서사교육의 내용들도 이러한 점에 대한 강조를 하고 있기는 하다. 그러나 그것이 강조로만 그치고 있는지, 아니면 초등학교 6학년과 중학교 1학년의 발달 수준이나 문학적 체험에 알맞게 조직되어 있는지에 대해서는 의문을 가지지 않을 수 없다.

학생의 서사 체험의 질적 제고에 초점을 둔 서사교육 내용의 위계화는 서사능력의 증진이 지식, 기능, 태도와 같은 하위 능력 구성 요소뿐만 아니라 학생의 실생활, 서사 체험의 맥락 등에 따라 이루어진다는 입체적 관점을 고려한다(진선희, 2011:88). 학생의 서사 체험의 맥락과 질적 제고를 위한 서사교육 내용의 위계화는 서사 체험의 높고 낮음이 문제가 아니라, 학생 개인에게 그 체험이 갖는 의미 혹은 실제성에 초점을 둔다. 따라서 학생의 서사 체험은 그것이 어떠한 것이든 간에 그 자체로 온전한 실제성을 가지며, 그 실제성 속에서 그 체험의 질적 수준의 제고를 위한 학생 스스로의 성찰을 강조한다. 물론 학생 스스로의 성찰뿐만 아니라 학생 간의 소통을 통한 서사 체험의 질적 제고를 위한 서사 활동도 강조된다. 이렇게 함으로써 학생의 서사 체험이 질적으로 점차 높은 수준에 도달하도록 하는 교육내용들의 위계화가 이루어질 수 있다.

아울러 서사교육 내용들의 위계화가 학생의 실생활이나 삶의 총체적 체험과 연관된 서사 체험의 질적 제고의 측면에서 논의될 필요가 있다. 이와 관련하여 진선희(2011)는 아동문학 독자의 문학적 체험의 질적 제고에 초점을 두어 아동문학교육 내용의 위계화에 논의를 한 바 있는데, 그의 논의는 이 글에서 서사 체험의 질적 제고를 위한 서사교육의 내용 위계화 논의에 많은 시사점을 제공하고 있다. 그의 논의는 서사교육 내용의 위계화를 지식이나 기능의 요소를 중심으로 하는 관점의 편협함에서 벗어나 지식과 기능의 요소뿐만 아니라 학생의 서사 체험의 양상을 고려하는 서사교육의 위계화가

능성에 대한 단초를 제공하고 있기 때문이다.

학생의 서사 체험의 질적 제고를 위한 서사교육 내용들의 위계화는 서사 능력의 증진을 지식이나 기능의 연쇄적인 학습에 의한 작품의 구성 요소들의 학습에 초점을 두지 않기 때문에 서사 체험의 분절성이 일어나지 않는다. 서사 체험의 질적 제고를 위한 교육내용의 위계화는 학생의 서사 체험 그 자체가 온전한 실제성을 갖는 것으로 본다. 따라서 학생의 서사 체험은 문학적 지식, 기능, 태도뿐만 아니라 체험의 맥락과 실제성 등을 두루 고려하는 입체적인 특성을 갖는다. 이러한 입체적인 특성에 따라 학생의 서사 체험은 다른 학생과의 상호 소통을 통해 그 체험의 질적 수준이 제고되면서, 문학의 생활화로 나아갈 수 있다.

학생의 서사 체험은 개인별로 다양하고 그 질적 수준을 단정하기 어려운 면이 있다. 학생의 서사 체험에는 지식, 기능, 태도뿐만 아니라 구체적인 맥락과 실제성이 변인으로 작용하여 질적 다양성을 보이기 때문이다. 그러나 학교에서의 학생의 서사 체험은 교사나 동료 학생과의 상호작용에 의해 어느 정도 공통점을 보인다. 이러한 공통점은 학교에서의 서사교육이 의도성에 따른 구체적인 교육 목표에 따라 수행되어, 서사 체험의 유사성을 도출하고자 하는 교육적 기획에 기인한 바 크다. 그러므로 학생의 서사 체험은 개인별 다양성뿐만 아니라 공통점을 갖는다고 할 수 있다. 이 점은 앞에서 논의한 학생의 서사 발달 혹은 문학적 반응의 유사성을 통해서도 확인할 수 있다. 이 점을 고려하면 초등학교 6학년과 중학교 1학년 간 서사교육 내용의 위계화 논의에서는 서사 체험의 개별성뿐만 아니라 공통점도 고려될 필요가 있다.

이는 최인자(2008)의 논의에서도 확인할 수 있다. 최인자(2008)의 ‘서사 능력 발달의 성별 패턴 비교 연구’에 따르면, 초등학교 5학년과 중학교 1학년 간의 차이는 중학교 1학년과 중학교 2-3학년 수준에 비해 서사 능력 발달의 차이가 적다. 여학생의 경우 초등학교 5학년과 중학교 1학년은 서사적 사건의 연속성과 통일성, 서사적 추론의 면에서 유사한 발달 상황을 보인다. 반면에 서사적 소통과 다기능적 표현 면에서 중학교 2-3학년은 중학교 1학년

에 비해 상당한 진전을 보인다(최인자, 2008:113). 이러한 점은 서사교육 내용의 위계화에서 현재 이루어지고 있는 초등학교 6학년과 중학교 1학년 간 교육내용의 급작스런 전환 혹은 어려워짐이 해소되어야 함을 시사한다.

IV. 서사교육 내용의 위계화 범주와 위계화 방안

1. 서사교육 내용의 위계화 범주

서사교육 내용의 위계화에 대한 논의는 생애적 발달과 서사 체험의 질적 제고의 관점에서 그 범주를 마련하고, 그에 따른 방안이 제시될 필요가 있다. 학생의 서사 체험과 서사능력의 발달은 단순히 학교에만 한정되지 않고, 생애 전반에 걸쳐 이루어지면서 작용하기 때문이다. 아울러 학생들의 서사 체험에 의한 서사능력의 발달을 하위능력 요소뿐만이 아닌 학생의 실생활, 서사 체험의 맥락 등을 고려한 입체적 관점에서 고려할 필요가 있기 때문이다. 아울러 학생들의 서사능력의 발달이 학교뿐만 아니라 학교 밖에서의 서사 활동의 기반이 되어 실존적 성찰에 의한 자아 성장을 도모하는 것이 되어야 하기 때문이다.

이러한 관점에서 이 글에서는 학생의 서사 체험의 질적 제고와 실존적 삶을 위한 서사능력의 증진에 초점을 두어 초등학교 6학년과 중학교 1학년 서사교육 내용의 위계화 범주를 마련하고자 한다. 이를 위해 주요하게 고려하는 사항은 생애적 관점에서의 학생 발달, 서사 체험의 질적 제고와 문학의 생활화, 교육내용 위계화 범주들의 입체성, 입체성에 따른 성취기준 재배열 및 조정 등이다. 그리고 궁극적으로는 서사 활동을 통한 서사 체험의 질적 제고와 문학의 생활화를 통한 학생의 실존적 삶 개선, 잘삶 등을 지향한다. 이러한 지향은 서사 체험과 서사교육이 궁극적으로 생애의 실존적 잘삶과 밀접하게 관련되기 때문이다.

이러한 관점에 따른 초등학교 6학년과 중학교 1학년 간 서사교육의 내용

요소 위계화 관련 범주를 제시하면 다음과 같다; 교과서 학습 활동, 서사 구성 요소, 서사 작품 특성, 서사교육 내용 요소(학습체형), 교사나 동료 학생, 서사능력과 다양한 배경, 삶의 총체적 이해, 문학적 문화 고양, 실존적 잘삶 등.

이러한 서사교육 내용 위계화 관련 범주들 가운데 가장 작은 단위는 ‘교과서 학습 활동’이다. ‘교과서 학습 활동’은 학생들의 실제 서사 활동을 안내 하면서 학습의 선행성과 후행성이 자연스럽게 일어나도록 해야 한다. ‘서사 작품의 내용 특성과 구성 요소’는 학생들이 작품을 읽으면서 작품의 내용상 특성과 구성 요소를 확인하는 ‘교과서 학습 활동’에 의해 이루어진다. 그러나 경우에 따라서는 교과서 학습 활동의 범위를 넘어서서 수행될 수도 있다. ‘서사교육 내용 요소’는 교과서 학습 활동을 통해 제시되는 서사교육의 핵심 요소로 학생들의 교과서 학습 활동의 실제적인 내용을 결정한다. ‘교사나 동료 학생’ 범주는 교과서 학습 활동을 수행하는 과정에서 학생의 체험을 질적으로 제고하는데 교사나 동료 학생의 태도나 경험이 중요한 요인으로 작용한다는 것과 관련된다. 그리고 ‘자아 효능감과 서사 체험’은 교과서 학습 활동을 통한 학생의 서사 활동에는 그가 이전에 갖고 있는 서사 활동에 대한 자아 효능감과 서사 체험이 중요한 토대로 작용한다는 것과 관련된다.

‘서사능력이나 다양한 배경’은 학생의 서사 활동에는 서사능력을 구성하는 지식, 기능, 태도 등이 토대로 작용하며, 그러한 서사능력에는 다양한 사회문화적 배경, 문학적 배경, 교육적 배경 등도 관여한다는 것과 관련된다. ‘국어/문학교육관’은 교사가 ‘국어’나 ‘문학’에 대해 갖는 교육적 관점이 학생의 서사 활동의 질적 수준에 영향을 미친다는 것과 관련되며, ‘삶의 총체적 이해, 문학적 문화의 고양’은 교과서 학습을 통한 학생의 서사 활동에는 삶의 총체적 이해와 문학적 문화의 고양의 선행적 조건이자 후행적 결과로서 작용하는 것과 관련된다.

가장 상위의 범주는 실존적 잘삶이다. 인간의 실존은 개인이 스스로 진정한 자아를 발견하고 형성해 가는 과정이다. 그러기에 인간의 자아 성장은 궁극적인 완성이 불가능하며, 오직 부단한 추구만이 가능한 교육적인 과정과

관련된다. 그리고 잘사는 인간의 삶이나 혹은 삶의 일부분을 전체적으로 볼 때, 그 개인이 갖고 있는 중요한 검증된 욕구의 충족이다(John White, 이지현·김희봉 역, 2002:67) 그렇기 때문에 인간은 본질적으로 자신이 갖고 있는 중요한 검증된 욕구의 충족을 통해 실존을 추구한다고 할 수 있다. 이 점에서 볼 때, 실존적 잘삶을 추구하는 학생들의 서사 활동은 궁극적으로 자아 성장을 추구하는 ‘과정’적 성격을 지니며, 그것은 그의 삶의 태도와 밀접한 관련을 갖게 된다. 삶의 태도와 밀접한 관련을 갖기 때문에 과정적 성격을 지니는 서사 활동과 자아 성장은 가치의 위계상 낮은 위치에서 높은 위치에 이르는 순서를 이루기도 하지만, 그와 동시에 이들 단계가 서로 동심원으로 연결되면서 단일한 자아의 여러 측면으로서 변증법적 긴장 관계를 이루고 있다(임병덕, 1998:177 참조). 아울러 단일한 자아뿐만 아니라 서로 다른 서사 활동 혹은 자아 성장 과정에 있는 개인들이 서로 접촉하면서 서로의 서사 활동과 자아 성장에 지속적인 관여를 하게 된다.

2. 각 범주별 위계화 방안

1) 실존적 잘삶의 범주

서사교육 내용의 위계화에서 ‘실존적 잘삶’의 범주는 이상태로서 가장 상위 수준에서 작용하면서 학생들의 서사 활동이나 서사능력의 형성과 발전 과정에서 궁극적으로 지향하는 바가 된다. 따라서 이 수준에서의 위계화는 이상태로서 학생들의 서사 활동이나 서사능력의 형성과 발전이 궁극적으로 지향하는 바임을 명시하는 수준에서 이루어질 필요가 있다. 예를 들어, “작품의 수용이 생애의 차원에서 보다 나은 삶을 설계하고 지향하는 것과 관련됨을 이해한다.”와 같은 성취기준이 마련될 수 있다. 이러한 성취기준의 마련은 초등학교 6학년과 중학교 1학년에 공통으로 작용하면서, 학생들이 서사 활동을 수행하고 서사능력을 형성하고 발전시키는 것이 문학의 생활화, 나아가 생애적 차원에서 실존적 잘삶을 추구하고 성취하는 것과 관련됨을 이해

하고 실천하도록 하기 위함이다. 이러한 성취기준의 마련을 통해 학생들은 서사 작품의 수용과 생산이 생애의 차원에서 문학의 생활화, 실존적 질 삶의 추구와 관련됨을 이해하고 실천하면서, 그 실제적인 효과성을 파악하는 구체적인 서사 활동을 수행할 수 있을 것이다.

2) 교육관이나 문학적 문화 고양 범주

서사교육 내용의 위계화에서 교육관이나 문학적 문화 고양 범주는 학생들의 서사능력의 형성과 발전에 관여하는 교사나 동료 학생들의 국어교육관이나 문학교육관이 갖는 영향력, 그리고 학생들이 서사 활동을 통해 갖는 삶에 관한 총체적 이해의 양상이나 문학적 문화의 고양과 관련된다. 이 수준에서 학생들의 서사 활동의 촉진과 서사능력의 증진과 관련되는 서사교육 내용의 위계화는 직접적인 요소가 아닌 토대를 이루는 간접적인 요소와 관련되어 논의될 필요가 있다. 교사나 동료 학생의 국어교육관이나 문학교육관이 갖는 영향력, 학생이 갖는 삶의 총체적 이해와 문학적 문화의 고양은 서사 활동과 서사능력의 형성과 증진 과정에서 작용하면서 서사 활동의 결과이거나 서사 활동의 토대가 되기 때문이다.

이러한 점을 고려한다면, 교육관이나 문학적 문화의 고양 수준에서 고려해야 할 서사교육 내용의 위계화도 잠재태 수준에서 그것의 가능성을 열어 두면서 학생들이 그것의 의미를 이해하는 수준에서 설정될 필요가 있다. 예를 들어, “서사 활동이나 서사능력 형성에 교사의 문학교육관이나 삶의 총체성에 관한 이해가 관련됨을 이해할 수 있다.” 정도의 성취기준이 마련될 수 있을 것이다. 이 성취기준의 마련은 학생들이 서사 활동을 수행하는 과정에서 작용하는 교사의 영향력이나 자신의 문학적 문화의 고양에 관한 이해를 통해 서사능력을 보다 심화시키도록 하고자 함이다. 이 활동을 수행하는 과정에서 학생들은 서사 활동이 단순히 개인적 활동이 아닌 교사나 동료 학생과의 상호소통 과정이며, 그러한 상호소통 과정에서 형성되는 문학적 문화의 고양에 중요한 지향점이자 토대임을 이해할 수 있을 것이다.

3) 서사능력이나 배경적 범주

학생들이 생애의 차원에서 형성하고 길러야 하는 서사능력은 시간적 연속성의 측면에서 특정 시기마다 질적 차이를 담보하면서도 특정 공간적 상황에서도 의미 있는 자질들을 드러내야 한다. 따라서 생애적 차원이나 특정 공간적 상황에서 학생들의 서사 활동에 작용하는 사회문화적 배경이나 문학적 배경, 교육적 배경 등은 그들의 서사능력 형성과 발전에 지대한 영향을 미친다. 이런 점을 고려하면 서사능력의 증진과 관련된 사항들은 초등학교 6학년과 중학교 1학년 서사교육 내용 마련과 위계화에서 중요하게 고려해야 한다. 서사능력의 형성 및 증진과 관련된 사항들이 서사교육 내용의 위계화 과정에서 중요하게 고려된다함은 그것들이 직접적인 학습목표나 학습활동의 토대를 이루는 잠재태로서 작용하는 것과 관련된다. 아울러 그것들이 서사교육 내용의 위계화 과정에서 학습의 선행성과 후행성과 관련되면서 학생들의 문학의 생활화 과정에서 다양한 문학적 문화의 수용과 생산 과정에서 그 효용성을 갖는 것에도 관련된다.

이러한 사항들을 고려한다면 학생들의 서사능력이나 배경적 범주를 고려한 서사교육 내용의 위계화는 직접적 명시보다는 잠재태로서 직접적인 학습목표나 학습활동의 토대가 되는 지식이나 기능, 태도 등의 ‘바탕’으로서 제시될 필요가 있다. 예를 들어, “서사 활동 과정에서 발현되는 서사능력이나 다양한 배경이 서사 활동을 촉진하고 서사능력을 발전시킬 수 있음을 이해한다.”와 같은 성취기준은 서사 활동을 수행하는 과정에서 서사능력이나 다양한 배경적 요인이 중요함을 이해하면서, 학생들이 그것과 관련된 학습목표나 학습활동의 의의를 이해하도록 하는 것과 관련된다.

4) 서사 체험 범주

서사 체험의 수준에서 초등학교 6학년 학생들은 저학년과는 달리 작품 중심 이해에서 벗어나 서사를 자신의 관점에서 이해하면서, 사회문화적 요소를

반영하여 자신의 삶을 성찰하는 경향을 보인다. 이러한 경향에 맞추어 <표 1>의 성취기준 [6국05-06]가 설정된 것은 초등학교 6학년 학생들의 서사 체험 수준과 그들의 생애교육적 필요성을 고려한 것이라 할 수 있다.

그런데 중학교 1학년생들의 서사능력 발달 양상이 중학교 2-3학년 수준과는 다르며, 그 양상이 초등학교 6학년 수준이 매우 비슷하다는 점을 고려한다면(최인자, 2008:113 참조), 중학교 1학년 수준에서도 성취기준 [6국05-06]은 의미를 지닌다. 중학교 1학년 학생들도 서사 체험 수준에서 볼 때, 사회문화적 요소를 반영하여 자신의 삶을 성찰하는 초기 과정을 보이기 때문이다. 이러한 점을 고려할 때, 현재 교육과정에 제시된 것처럼 초등학교 6학년과 중학교 1학년을 서로 다른 학년군으로 분류하여 그에 따른 성취기준을 제시하는 것은 그들의 서사 체험 양상과 수준을 적절하게 고려하지 못한 것이라 할 수 있다. 문학의 생활화 측면에서 초등학교 6학년과 중학교 1학년은 별다른 차이가 없기 때문이다.

이러한 점을 고려하면, 서사교육 내용의 위계화와 관련하여 생애의 차원에서 서사 체험과 관련된 성취기준은 예를 들어, “서사 활동과 밀접한 관련을 갖는 서사 체험이 교사나 동료 학생의 영향, 서사 활동에서의 자아효능감과 연관됨을 이해한다.”와 같은 정도로 마련될 수 있다. 이 성취기준은 학생들이 서사 활동이 일회적인 것이 아닌 생애의 차원에서 축적된 서사 체험과의 연관성이나 교사나 동료 학생과의 상호작용, 자아효능감 등과 연관성을 가짐을 이해하여 서사 활동의 질적 제고를 도모하도록 하기 위한 것이다. 이 성취기준과 관련된 서사 활동을 통해 학생들은 서사 활동의 연속성과 질적 제고의 의의를 인식하고 성찰할 수 있을 것이다.

5) 교육과정 성취기준 범주

서사교육 내용의 위계화와 직접적인 관련을 갖는 것은 교육과정에 제시된 성취기준들이다. 현행 교육과정에 제시된 성취기준들은 학생들의 서사능력을 구성하는 지식, 기능, 태도와 연관되어 제시되고 있는데, 초등학교 6학년과

중학교 1학년과 관련된 것을 제시하면 다음 표와 같다.

[5-6학년군] 성취기준	[7-9학년군] 성취기준
<p>[6국05-01] 문학은 가치 있는 내용을 언어로 표현하여 아름다움을 느끼게 하는 활동임을 이해하고 문학 활동을 한다.</p> <p>[6국05-02] 작품 속 세계와 현실 세계를 비교하며 작품을 감상한다.</p> <p>[6국05-03] 비유적 표현의 특성과 효과를 살려 생각과 느낌을 다양하게 표현한다.</p> <p>[6국05-04] 일상생활의 경험을 이야기나 극의 형식으로 표현한다.</p> <p>[6국05-05] 작품에 대한 이해와 감상을 바탕으로 하여 다른 사람과 적극적으로 소통한다.</p> <p>[6국05-06] 작품에서 얻은 깨달음을 바탕으로 하여 바람직한 삶의 가치를 내면화하는 태도를 지닌다.</p>	<p>[9국05-01] 문학은 심미적 체험을 바탕으로 한 다양한 소통 활동임을 알고 문학 활동을 한다.</p> <p>[9국05-02] 비유와 상징의 표현 효과를 바탕으로 작품을 수용하고 생산한다.</p> <p>[9국05-03] 갈등의 진행과 해결 과정에 유의하며 작품을 감상한다.</p> <p>[9국05-04] 작품에서 보는 이나 말하는 이의 관점에 주목하여 작품을 수용한다.</p> <p>[9국05-05] 작품이 창작된 사회·문화적 배경을 바탕으로 작품을 이해한다.</p> <p>[9국05-06] 과거의 삶이 반영된 작품을 오늘날의 삶에 비추어 감상한다.</p> <p>[9국05-07] 근거의 차이에 따른 다양한 해석을 비교하며 작품을 감상한다.</p> <p>[9국05-08] 재구성된 작품을 원작과 비교하고, 변화 양상을 파악하며 감상한다.</p> <p>[9국05-09] 자신의 가치 있는 경험을 개성적인 발상과 표현으로 형상화한다.</p> <p>[9국05-10] 인간의 성장을 다룬 작품을 읽으며 삶을 성찰하는 태도를 지닌다.</p>

<표1> [5-6학년군]과 [7-9학년군] 문학 영역 성취기준

위의 <표1>에서 알 수 있듯이, 초등학교 6학년에 해당하는 성취기준 숫자는 6개이며, 중학교 1학년에 해당하는 성취기준 숫자는 10개이다. 성취기준 [6국05-01]과 [9국05-01]는 문학의 본질과 관련된 것이고, 성취기준 [6국05-03]과 [9국05-02]는 문학적 표현과 관련된 것으로, 학습의 선행성과 후행성에 따른 위계화를 잘 보여주고 있다. 그리고 성취기준 [6국05-02]과 [9국05-06]는 작품 속 세계와 현실세계의 공통점과 차이점에 관한 것으로, 위계화 측면서 학습의 선행성과 후행성의 관계를 잘 드러내고 있다. 그러나 중학교 1학년에 해당하는 성취기준 [9국05-03], [9국05-04], [9국05-05], [9국05-07], [9국05-08] 등은 초등학교 6학년에는 없는 새로운 것들이다. 새롭게

추가된 이 성취기준들은 서사의 구성 요소인 갈등, 화자, 작품 창작의 배경, 그리고 작품 해석의 근거, 원작과 재구성된 작품 간의 변화 양상 등을 파악하도록 하기 위한 것으로, 초등학교 6학년에 비해 중학교 1학년들에게 상당한 지적 활동을 요구하고 있다. 이로 인해 중학교 1학년 학생들은 초등학교 6학년 때에 비해 서사 활동이 갑자기 어렵게 느껴지면서, 서사 활동의 질적 제고에서 애로를 느낀다. 이러한 문제점은 중학교1~3학년을 통으로 묶어 성취기준을 제시하는 데서 발생한다. 이러한 점을 해소하기 위해서는 앞에서 논의한 것처럼, 성취기준의 제시를 [6~7학년군]으로 제시할 필요가 있다³⁾. 그래야만 학생들의 발달 양상이나 서사능력의 수준, 서사 체험 등에 부합하는 성취기준이 위계화 측면에서 타당하게 제시될 수 있다.

이러한 점을 고려할 때, 서사교육 내용의 위계화와 관련하여 [6~7학년군]에 제시될 성취기준의 숫자는 초등학교 6학년 수준보다는 많지만 중학교 1학년 수준보다는 적어야 하고, 그 내용도 학습의 선행성과 후행성을 고려하여 서사 작품의 구성 요소 이해나 삶의 성찰에 초점을 둘 필요가 있다. 지금처럼 갑자기 해석의 근거와 같은 성취기준과 그에 따른 서사 활동을 수행하도록 하는 것은 갑작스럽게 학습의 난도가 심화되는 결과를 가져오기 때문이다. 이러한 사항들을 고려하여 [6~7학년군]에서 서사 활동을 수행하기 위한 성취기준을 제시하면 다음과 같다.

[6~7학년군] 서사 영역 성취기준
[7국05-01] 문학은 심미적 체험을 바탕으로 한 다양한 소통 활동임을 알고 문학 활동을 한다.
[7국05-02] 문학적 표현과 구성요소의 효과를 바탕으로 작용을 수용하고 생산한다.
[7국05-03] 작품 창작의 다양한 배경을 이해하고 작품에 다양한 해석을 하며 작품을 감상한다.
[7국05-04] 작품의 수용이 생애의 차원에서 보다 나은 삶을 설계하고 지향하는 것과 관련됨을 이해한다.

3) 중학교에서의 서사교육 내용과 관련된 성취기준 제시를 학년별로 하지 않고, [6-7학년군]으로 제시하는 것은 현행 교육과정의 틀을 존중하는 의미이다.

[7국05-05] 자신의 가치 있는 경험을 개성적인 발상과 표현으로 형상화하면 자신의 삶을 성찰한다.

[7국05-06] 문학능력, 다양한 배경, 삶에 대한 이해 등이 서사 활동을 촉진하고 서사능력을 발전시킬 수 있음을 이해한다.

[7국05-07] 서사 활동과 밀접한 관련을 갖는 서사 체험이 교사나 동료 학생의 영향, 서사 활동에서의 자아효능감과 연관됨을 이해한다.

<표2> [6-7학년군] 성취기준

이러한 성취기준들 가운데 [7국05-01]과 [7국05-02], [7국05-03] 등은 기존의 초등학교 6학년과 중학교 1학년에 해당하는 성취기준들을 그대로 활용하거나 약간 변형한 것들이다. 이것들은 서사교육의 목표인 서사능력을 구성하는 요소인 ‘작품의 이해와 해석’, ‘감상과 비평’에 초점을 둔 것이다. 그리고 성취기준 [7국05-05]는 서사능력을 구성하는 요소인 ‘모방과 창작을 통한 생산’에 초점을 둔 것이다.

한편 [7국05-4], [7국05-06], [7국05-07] 등은 ‘공유·소통을 통한 체험의 확장’에 초점을 두면서, 삶의 총체적 이해, 문학적 문화 고양, 실존적 잘삶 등을 고려하여 새롭게 설정된 성취기준들이다. 이러한 성취기준들을 새롭게 설정한 것은 서사교육의 내용들은 실존적 잘삶, 삶의 총체적 이해, 문학적 문화의 고양, 서사 체험의 질적 제고 등이 교육내용의 위계화 과정에서 중요하게 고려해야 하기 때문이다.

6) 교과서 학습 활동 범주

서사교육의 내용이 가장 구체적인 수준에서 구체화되는 것은 교과서의 학습 활동이다. 교육과정에 제시된 성취기준들은 특정 단원의 목표를 통해 상세화되면서 학습 활동을 통해 위계적으로 제시된다. 그러면 교육과정에 제시된 성취기준들이 교과서의 학습 활동들을 통해 어떻게 위계적으로 제시되고 있는지를 살펴보자. 이를 위해 연구자가 제시하는 성취기준은 <표1>의 [6국05-06]과 [9국05-03]이다. 위계화 측면에서 성취기준 [6국05-6]과 직접 관련되는 것은 <표1>의 [9국05-10]인데, [9국05-10]과 관련된 단원은 중학교 1학

년 국어교과서에 제시되어 있지 않다. 따라서 교육내용의 위계화 면에서 [6국05-06]과 직접 관련지을 수 있는 단원이 없기 때문에, 연구자는 성취기준 [9국05-03]을 구체화하고 있는 단원을 통해 그 위계화 양상을 살펴보고자 한다. 이렇게 살펴보는 이유는 이 성취기준이 문학적 지식과 관련되며, 문학적 지식의 직접적 학습은 초등학교 6학년 단계에서는 없었던 학습 활동이기 때문이다. 이를 통해 중학교 1학년에게 갑작스럽게 제시되고 있는 문학적 지식인 ‘갈등’과 관련된 서사교육 내용들이 어떤 점에서 어렵게 느껴질 수 있는지를 지적하고자 한다.

먼저 초등학교 6학년 교과서에서 성취기준 [6국05-6]과 관련된 단원은 ‘국어 6-1 나’(교육부, 2019, (주)미래엔)의 ‘8단원. 인물의 삶을 찾아서’이다. 이 단원의 목표는 “이야기에서 인물이 추구하는 가치를 파악하고 자신의 삶과 관련지어 봅시다.”이며 학습 활동은 ‘준비학습→기본학습 1~3→실천학습→정리학습’의 순으로 제시되어 있다. ‘준비학습’에서는 “글쓴이가 말하고자 하는 생각 찾기”를, ‘기본학습 1’에서는 “인물이 추구하는 가치 파악하기”, ‘기본학습 2’에서는 “인물들이 추구하는 다양한 가치 비교하기”, ‘기본학습 3’에서는 “인물이 추구하는 가치를 자신의 삶과 관련짓기”를 학습하도록 하고 있다. 그리고 ‘실천학습’에서는 “문학 작품 속 인물 소개하기”를, ‘정리학습’에서는 “작품 속 인물이 추구하는 가치를 자신의 삶과 관련지을 수 있는지 점검하기”를 하도록 하고 있다. 이러한 일련의 학습활동들은 학생들이 작품 속 인물이 추구하는 가치가 작가의 의도와 관련이 있음을 알고, 그 가치를 파악하고 그것을 자신의 삶과 관련짓도록 하는 단원 내 학습의 선행성과 후행성의 원리와 밀접하게 연관되어 있다. 따라서 이러한 학습활동들의 제시는 단원 내 교육내용의 위계화 측면에서 별 무리없이 이루어지고 있음을 알 수 있다.

그러나 성취기준 [6국05-6]의 학습과 관련된 학습활동이 중학교 1학년 단계에서 직접적으로 이루어지지 않음으로써 학년간 학습의 선행성과 후행성의 면에서는 문제점을 드러낸다. 이 성취기준과 관련된 학습활동은 중학교 2학년이나 3학년 단계에서 이루어지고 있기 때문이다. 이로 인해 위계화의 면에서 볼 때 서사교육 내용 간의 단절과 그로 인한 학습의 연속성이 결락되

고 있다.

다음은 중학교 1학년 국어 1학년 2학기 교과서(김종철 외 15인, 2014)의 '1단원: 갈등과 화해-문학/듣기.말하기'에 제시된 서사교육 내용의 위계화 양상을 살펴보자. 이 단원의 단원 목표는 “갈등의 진행과 해결 과정을 파악하며 작품을 이해할 수 있다”이다. 이에 따른 학습활동 과정은 ‘생각열기→단원 한눈에 보기→준비활동→학습활동(내용학습→목표학습→적용학습)→정리하기’ 등으로 제시되어 있다. ‘생각열기’에서는 소설과 희곡에서의 갈등을 지식의 형태로 설명하고 있다. ‘단원 한눈에 보기’에서는 ‘갈등의 원인 파악하기, 갈등의 진행과 해결 과정 파악하기, 갈등의 해결 과정에 따른 등장인물의 심리 변화 파악하기’ 등과 같은 단원의 학습 요소를 제시하고 있다. ‘준비활동’에서는 그림을 보고 갈등의 경험을 떠올리고 해결 과정을 말하도록 하고 있다. ‘학습활동’의 ‘내용 학습’에서는 소설을 읽고 작중인물의 겪을 일을 시간적 순서에 따라 정리하고, 그에 따른 감정 변화를 정리하도록 하고 있다. ‘목표 학습’에서는 작중인물의 갈등 양상을 파악하고, 그와 비슷한 자신의 갈등 경험을 말하도록 하고 있다. ‘적용 학습’에서는 다른 작품을 읽고, 그 작품에 나타난 갈등 구조와 해결 과정을 파악하도록 하고 있다. 그런 다음 직접적 지식의 형태로 갈등의 유형을 예시를 통해 이해하도록 하고 있다. ‘정리하기’에서는 갈등의 유형을 정리하도록 하고 있다.

이러한 일련의 학습활동들은 학생들이 ‘갈등’과 관련된 지식을 개념적으로 이해한 다음, 작품 읽기를 통해 갈등의 구조와 해결 양상을 파악하도록 하고 있다. 그런 다음 학습활동을 바탕으로 갈등의 개념, 유형, 해결 양상을 개념적으로 내면화하도록 하고 있다. 그런데 이러한 일련의 학습활동은 초등학교 6학년 교과서를 통해 확인할 수 있는 학습활동 양상과는 매우 다른 것이다. 초등학교 6학년 교과서에서는 문학적 지식을 개념적으로 먼저 학습한 다음, 작품을 읽고 그것을 확인하고 정리하는 학습활동들은 제시되고 않고 있기 때문이다. 이 때문에 중학교 1학년들은 초등학교 6학년 때에 비해 학교에서의 학습 활동을 어렵게 느낄 수밖에 없다. 이 점은 단순히 교과서에 제시된 학습활동의 형태 때문만은 아닌 것으로 생각된다. 그보다는 초등학교 6학년

에 제시된 성취기준과는 단절된 성취기준이 중학교 1학년에게 단원의 목표로 설정되었기 때문이다. 이 점은 서사교육 내용의 위계화가 부적절하게 이루어지고 있음을 단적으로 보여준다고 할 수 있다.

이런 점들을 고려하면 초등학교 6학년과 중학교 1학년의 학습활동은 초등학교 6학년 교과서에서 제시하고 있는 ‘준비학습→기본학습 1~3→실천학습→정리학습’의 순이 적절하다고 여겨진다. 그리고 문학적 지식이나 기능의 학습도 직접적인 지식의 형태로 학습할 것이 아니라, 학습활동을 통한 정리의 과정에서 학생들이 스스로 내면화하도록 하는 것이 좋다. 중학교 1학년 교과서에 제시되어 있는 것과 같은 문학적 지식의 선행 학습과 그것의 확인 및 적용은 학생들이 학습활동을 매우 어렵고 지루한 것으로 여기게 할 수 있기 때문이다.

VI. 결론

이 글에서는 학생의 서사 체험의 질적 제고와 실존적 삶을 위한 서사능력의 증진에 초점을 두어 초등학교 6학년과 중학교 1학년 서사교육 내용의 위계화 범주를 마련하였다. 이를 위해 주요하게 고려하는 사항은 생애적 관점에서의 학생 발달, 서사 체험의 질적 제고와 문학의 생활화, 교육내용 위계화 범주들의 입체성, 입체성에 따른 성취기준 재배열 및 조정 등이다. 그리고 궁극적으로는 서사 활동을 통한 서사 체험의 질적 제고와 문학의 생활화를 통한 학생의 실존적 삶 개선, 잘삶 등을 지향한다.

이러한 관점에 따른 초등학교 6학년과 중학교 1학년 간 서사교육의 내용 요소 위계화 관련 범주를 제시하면 다음과 같다.; 교과서 학습 활동, 서사 구성 요소, 서사 작품 특성, 서사교육 내용 요소(학습체험), 교사나 동료 학생, 서사능력과 다양한 배경, 삶의 총체적 이해, 문학적 문화 고양, 실존적 잘삶 등.

이러한 범주에 따라 초등학교 6학년과 중학교 1학년을 [6-7학년군]으로

묶어 서사교육의 내용과 관련된 성취기준들을 다음과 같이 마련하였다.

- [7국05-01] 문학은 심미적 체험을 바탕으로 한 다양한 소통 활동임을 알고 문학 활동을 한다.
- [7국05-02] 문학적 표현과 구성요소의 효과를 바탕으로 작용을 수용하고 생산한다.
- [7국05-03] 작품 창작의 다양한 배경을 이해하고 작품에 다양한 해석을 하며 작품을 감상한다.
- [7국05-04] 작품의 수용이 생애의 차원에서 보다 나은 삶을 설계하고 지향하는 것과 관련됨을 이해한다.
- [7국05-05] 자신의 가치 있는 경험을 개성적인 발상과 표현으로 형상화하면 자신의 삶을 성찰한다.
- [7국05-06] 문학능력, 다양한 배경, 삶에 대한 이해 등이 서사 활동을 촉진하고 서사능력을 발전시킬 수 있음을 이해한다.
- [7국05-07] 서사 활동과 밀접한 관련을 갖는 서사 체험이 교사나 동료 학생의 영향, 서사 활동에서의 자아효능감과 연관됨을 이해한다.

이러한 성취기준들 가운데 [7국05-01]과 [7국05-02], [7국05-03] 등은 기존의 초등학교 6학년과 중학교 1학년에 해당하는 성취기준들을 그대로 활용하거나 약간 변형한 것들이다. 이것들은 서사교육의 목표인 서사능력을 구성하는 요소인 ‘작품의 이해와 해석’, ‘감상과 비평’에 초점을 둔 것이다. 그리고 성취기준 [7국05-05]는 서사능력을 구성하는 요소인 ‘모방과 창작을 통한 생산’에 초점을 둔 것이다.

한편 [7국05-4], [7국05-06], [7국05-07] 등은 ‘공유·소통을 통한 체험의 확장’에 초점을 두면서, 삶의 총체적 이해, 문학적 문화 고양, 실존적 잘삶 등을 고려하여 새롭게 설정된 성취기준들이다. 이러한 성취기준들을 새롭게 설정한 것은 서사교육의 내용들은 실존적 잘삶, 삶의 총체적 이해, 문학적 문화의 고양, 서사 체험의 질적 제고 등이 교육내용의 위계화 과정에서 중요하게 고려해야 하기 때문이다.

초등학교 6학년과 중학교 1학년을 공통 학년군으로 묶어 [6-7학년군]의 서사교육 내용의 위계화 범주와 방안을 살펴본 이 연구가 갖는 의의는 다음과 같다.

첫째, 모든 교육이 시간의 흐름에 따라 인간 발달을 문제 삼는다는 것을 고려할 때, 초등학교 6학년과 중학교 1학년의 서사교육의 목표, 교육내용, 제재 선정 등이 위계성 속에서 기획되어야 한다는 점에서 그 기획을 위한 토대를 제공한다는 의의를 갖는다. 초등학교 6학년 단계에서 받은 서사교육은 중학교 1학년에서 받을 서사교육의 토대가 되어야 함은 물론, 누적적 학습 경험에 의한 서사능력의 증진으로 나아가는 발판이 되어야 한다.

둘째, 초등학교 6학년과 중학교 1학년 단계에서 학생들이 경험하는 학습활동의 급격한 편차를 극복하고, 이 단계들에서 유기적으로 연계되는 서사교육의 토대를 마련하여, 향후 초등학교 6학년과 중학교 1학년 학생들을 대상으로 하는 서사교육의 목표, 교육내용, 제재 선정 등을 보다 위계적으로 마련할 수 있는 토대를 제시하는 의의를 갖는다.

셋째, 서사교육의 목표 측면, 학교급과 학생들의 수준에 부합하는 성취기준과 교육내용들을 재구성하여 서사교육의 종적 연계성의 질을 고양하는 의의를 갖는다.

넷째, 초등학교 6학년과 중학교 1학년의 수준에 부합하는 성취기준과 학습활동의 틀을 제시하여 학생들의 수준에 알맞은 학습활동의 구안의 토대를 제공한다는 의의를 갖는다. 이렇게 함으로써 학습활동들은 서사교육 내용의 위계성 측면에서 학생들이 경험하는 교육 내용상의 급격한 어려움이나 편차를 해소하는 데 도움을 줄 수 있다.

참 고 문 헌

- John White, 이지현·김희봉 역, 『교육목적론』, 학지사, 2002.
- Louise M. Rosenblatt, 김혜리/엄해영 역, 『탐구로서의 문학』, 한국문화사, 2006.
- 교육부, 『교육과정:국어』, www.kice.re.kr, 2015.
- 교육부, 『국어 6-1 나』, (주)미래엔, 2019.
- 경규진, 「반응 중심 문학교육의 방법 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위논문, 1993.
- 김대행, 『문학교육 틀 짜기』, 역락, 2000.
- 김상욱(1996), 『소설교육의 방법 연구』, 서울대학교출판부, 1996.
- 김상욱, 『문학교육의 길 찾기』, 나라말, 2004.
- 김영연, 「초등학교와 중학교 문학교육의 연계성 연구: 6-7학년 문학교재를 중심으로」, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문, 2001.
- 김중철 외 15인, 『국어 1-1』, 천재교과서, 2014.
- 김중신, 「학습자 중심의 문학교육과정 내용 체계」, 우한용 외, 『문학교육과정론』, 삼지원, 1997.
- 김중신, 『한국 문학교육론의 방법과 실천』, 한국문화사, 2003.
- 김창원, 「문학능력의 발달구조와 문학교육의 통합성」, 문학과문학교육연구소 편, 『문학교육의 인식과 실천』, 국학자료원, 2000.
- 박인기, 「생애교육으로서 문학교육-미래적 생애의 시공간을 향한 문학교육의 역할-」, 『국어교육학연구』 제41집, 2011, 5-27면.
- 서울대학교 국어교육연구소, 『국어교육학사전』, (주)대교출판, 1999.
- 서재복 외 9인, 『교육학의 이해』, 태영출판사, 2012.
- 우한용, 「문학교육의 목표이자 내용으로서 문학능력의 개념, 교육 방향」, 한국문학교육학회, 『문학교육학』 제28호, 2009, 9-40면.
- 유영희, 「문학 교육과정 내용의 범주화·위계화 및 기술 양상」, 『문학교육학』 제35호, 한국문학교육학회, 2011, 33-60면.

- 이종섭·민병욱, 「서사문학 교육내용 위계화 방안」, 『한국민족문화』 31, 부산대학교 한국민족문화연구소, 2008, 235-261면.
- 임병덕, 『키에르케고르의 간접전달』, 교육과학사, 1998.
- 조영태, 『교육내용의 두 측면: 이해와 활동』, 교육과학사, 1998.
- 진선희, 「아동문학의 독자 특성에 따른 문학 교육 내용 위계화 방향(1)-독자군 별 경향을 중심으로」, 『국어교육학연구』 제41집, 국어교육학회, 2011, 79-125면.
- 최인자, 『서사문화교육의 전망과 실천』, 도서출판 역락, 2008.
- 최지현, 「문학능력의 위계적 발달·평가 모형」, 한국문학교육학회, 『문학교육학』 제28호, 2009, 41-93면.

【Abstracts】

A study on the hierarchy of narrative teaching
between 6th grade of elementary school and 1st
grade of middle school **

Seon, Juwon

In this article, we prepared a hierarchical category of sixth grade elementary school and first grade middle school narrative teaching by focusing on enhancing the quality of students' experience in narrative and enhancing their ability to write for real life. The main considerations for this are the development of students from a lifetime perspective, the enhancement of the quality of the narrative experience and the standardization of literature, the three dimensionality of the hierarchical categories of educational content, and the rearrangement and adjustment of the achievement criteria according to the three dimensionality. And ultimately, it aims to improve the quality of the narrative experience through the activities of the narrative and improve the existential life of students through the life of literature.

Based on this view, the content elements of the narrative teaching between the sixth grade of elementary school and first grade of middle school are presented as follows.; Textbook learning activities, narrative components, characteristics of narrative works, elements of narrative teaching (learning experience), teachers or fellow students, essay writing

** This paper was made by supporting research funds by Gwangju National University of Education's in 2019.

skills and various backgrounds, overall understanding of life, literary culture enhancement, existential well-being, etc.

According to this category, the 6th and 1st graders of elementary school and middle school were grouped into [6th and 7th graders] to prepare the following performance criteria related to the contents of the narrative teaching.

- [7 Korean05-01] To engage in literary activities, knowing that literature is a variety of communication activities based on aesthetic experiences.
- [7 Korean05-02] Accepts and produces actions based on the effects of literary expression and components.
- [7 Korean05-03] Understand the various backgrounds of the creation of works, make various interpretations of works, and appreciate works.
- [7 Korean05-04] I understand that the acceptance of the work is related to designing and pursuing a better life at the level of life.
- [7 Korean05-05] When one embodies one's valuable experience with individual ideas and expressions, it reflects on one's life.
- [7 Korean05-06] Understand that literary ability, various backgrounds and understanding of life can promote narrative activities and develop narrative skills.
- [7 Korean05-07] Understand that the narrative experience closely related to the narrative activity is associated with the influence of a teacher or fellow student, and the sense of self-efficacy in the narrative activity.

Among these achievement criteria, [7 korean05-01], [7 korean05-02],

and [7 korean05-03] are some of the same or minor modifications to the existing performance standards corresponding to sixth grade and first grade in middle school. These focus on the elements that make up the ability to write, the understanding and interpretation of the work, and the appreciation and criticism of the And the achievement criterion [7 korean05-05] focuses on 'production through imitation and creation' that constitutes the capacity of an narrative.

Meanwhile, [7 korean05-4], [7 korean05-06] and [7 korean05-07] focus on 'expansion of experience through sharing and communication' and are newly established standards for achievement in consideration of overall understanding of life, enhancement of literary culture, and existential well-being. The achievement criteria were newly established because the contents of the narrative teaching should be considered in the hierarchical process of the teaching contents, such as the existing well-being, the total understanding of life, the promotion of literary culture, and the enhancement of the quality of the narrative experience.

Key Words : narrative teaching, teaching content, hierarchy, achievement criteria, narrative experience, life development, existential well-being.

이 논문은 2019년 10월 31일에 투고되었으며, 2019년 11월 18일에 심사 완료되어 2019년 11월 20일에 게재가 확정되었음.

