



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

김 명 석 교수지도
석사학위청구논문

문학텍스트를 활용한
논술지도방법 연구

2009

성신여자대학교 교육대학원
교육학과 국어교육전공
채 송 화

문학텍스트를 활용한
논술지도방법 연구

김 명 석 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2009년 5월

성신여자대학교 교육대학원
교육학과 국어교육전공
채 송 화

인 준 서

채송화의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

성신여자대학교 교육대학원

논문개요

이 연구는 문학 텍스트를 활용한 논술 지도의 이론적 연구와 교수학습 활용 방안을 목적으로 한다. 문학 교육과 논술의 관계는 어떠하며, 그 방법은 무엇인가를 살펴보면서 문학 텍스트와 논술 교육을 연계한 문학논술 지도방법을 고찰하였다.

연구대상은 고등학교 국어 교과서 소재 문학 작품들을 중심으로, 본문 소단원 글 제재와 보충 심화에 제시된 텍스트 및 이와 상호텍스트적인 관계를 갖는 교과서 외 작품 일부를 살펴보았다. 특히 문학논술 교수학습 방안의 실제로는 교과서에 수록된 박지원의 「허생전」의 보충심화 논술 수업을 전제로 최시한의 패러디 소설 「허생전을 배우는 시간」과 여성 작가 이남희의 「허생의 처」의 교수학습 방안을 구상해 보았다.

연구방법으로서 최근 국어교육학 분야에서 활발하게 논의되고 있는 ‘문학논술’의 개념과 방법론을 적용하였다. 이 연구는 문학논술을 문학 텍스트가 제시문으로 사용된 것이나 문학 자체에 관한 논술이거나 모두 포괄하는 넓은 의미로 사용하였다. 연구사 검토를 통해 문학논술의 이론을 정리해보고, 실천적 교수학습 전략 모색을 통해 「허생전」 패러디 텍스트를 활용한 논술 지도 모형을 만들어보았다. 패러디 텍스트의 이해를 위해서는 패러디 비평 이론과 교육론 및 작품론을 참고하였다.

기대효과로는 문학텍스트를 활용한 논술 지도안이 국어나 문학 교과서의 보충 심화 학습 시간이나 문학 교과 수업 시간뿐만 아니라 창의적 재량 활동 시간이나 방과후 학교를 통해 실제 수업으로 연결되어 학생들의 논술능력 향상에 기여할 수 있으리라 본다. 아울러 문학논술 이론을 패러디 텍스트와 결합한 새로운 연구사례를 제시하였다.

본론에서는 먼저 국어 교과와 문학 텍스트의 활용에 대해 고찰하여 첫째, 국어 교과서 수록 문학텍스트의 현황을 정리하여 학습목표와 논술의 상관성

을 살펴보고, 둘째, 교과서 학습활동 사례와 논술 활용 방안에 대해 생각해 보았다.

이어서 문학논술의 실제에서는 「허생전」 심화 논술 교수학습 방안을 중심으로 하기 위해 박지원의 「허생전」의 패러디 텍스트인 최시한의 「허생전을 배우는 시간」, 이남희의 「허생의 처」를 교육하기 위한 수업 모형을 구상해보고, 교수 학습 지도안을 제시해 보았다.

텍스트의 변용과 자아성찰 글쓰기의 사례를 보여주는 「허생전을 배우는 시간」에서 강조하는 것은 크게 세 가지인데, 그것은 논술 교육에서의 질문의 의미, 서사적 상상력과 인물의 성격, 대화로서의 문학논술 교육이다.

가부장적 서사의 전복과 양성 평등의 주제를 다룬 「허생의 처」는 주변화된 여성의 삶을 전경화하고, 새로운 주체로서의 여성의 목소리를 회복하여 독자인 학생들이 젠더적 관점에서 새로운 시야를 확보할 수 있는 토론과 인식의 계기를 제공한다. 따라서 이 작품은 패러디 소설에서 보여주는 글 읽기와 글쓰기의 연계를 문학논술 교육의 구체적 방법론으로 활용할 수 있는 텍스트로서 의미가 있다.

이러한 전략을 거쳐서 실제 논술 작성 과정 지도는 계획하기-내용 생성하기-내용 조직하기-표현하기-수정하기-조정하기 단계를 거치는데 이를 구체화한 각 단계별 지도내용을 실제 수업 현장에서의 경험을 통해 완성해 나가는 것은 앞으로의 과제이다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구 목적	1
2. 연구사 검토	7
3. 연구 방법	14
II. 국어 교과와 문학 텍스트의 활용	20
1. 국어 교과서 문학 텍스트의 학습목표와 논술의 상관성	20
1) 제7차 교육과정 소설 텍스트 수록 현황	
2) 수록 작품별 학습 활동 분석과 논술 활용 가능성	
2. 교과서 학습활동과 논술 활용	33
III. 문학논술의 실제 - 「허생전」 심화 논술 교수학습 방안을 중심으로 -	39
1. 텍스트의 변용과 자아성찰 글쓰기 - 「허생전을 배우는 시간」 -	39
1) 질문 행위로서의 문학논술	
2) 문학논술과 서사적 상상력	
3) 문학논술과 대화적 전략	
2. 가부장적 서사의 전복과 양성 평등 - 「허생의 처」 -	58
1) 패러디 텍스트 교육과 대화성	
2) 전경화된 여성 주체의 목소리	
IV. 결론	67

참고문헌

ABSTRACT(영문초록)

I. 서론

1. 연구 목적

이 연구는 문학 텍스트를 활용한 논술 지도의 이론적 연구와 교수학습 활용 방안을 목적으로 한다. 그동안 논술이란 일반적인 교과가 아닌 주로 입시와 관련된 제도로 인식되어 왔다. 따라서 논술은 수험생의 능력을 평가하는 방법이며, 수학능력 시험이나 내신을 보완하는 또 하나의 요소로 인정받아왔다. 1994년 논술이 처음 도입된 이후 대입 전형에서의 논술 고사는 초·중등학교가 주입식, 암기식, 단답식 교육으로부터 벗어나 토론과 분석, 문제 해결을 위한 폭넓은 독서를 통해 학교 교육 정상화에 이르는데도 상당한 기여를 하였다. 이는 논술이 대학입시에서 중요할 뿐만 아니라 창의적 사고력의 함양에 힘써야 하는 학교 교육의 목표에도 합치된다는 것을 의미한다.¹⁾ 평가 제도를 바꿈으로써 간접적으로 교육 현장을 개선하는 긍정적인 효과를 낳게 된 것이다.

논술을 입시제도로만 접근하는 문제점에 대한 비판 속에 ‘논술 고사’에서 ‘논술 교육’으로 전환해야 한다는 주장이 설득력을 얻으면서 2007년도 개정 교육과정에서 전 교과목에 걸쳐 ‘논술’ 영역이 새롭게 자리 잡게 된다.²⁾ 교육부에서는 초등학교, 중학교 국어 교과에 논술 관련 내용을 강화하고, 국어 과목 이외 논술 지도 가능 교과에 대해서도 수업에 논술을 반영하도록 지침을 확정하였다. 선택 중심 교육과정에 해당하는 고교 2~3학년의 경우 교육과정이 정한 교과목 외에 ‘논술국어’와 같은 선택 과목을 학교 자율로 신설

1) 서울특별시 교육청, 『통합교과형 논술 예시문항 자료집』, 2007, 5쪽.

2) 교육부는 2009년부터 교원양성기관의 교과 교육 영역에서 ‘논리 및 논술에 관한 과목’을 필수로 이수하도록 하였다.

할 수 있도록 했다. 따라서 이 시점이야말로 논술이란 무엇인가에 대한 근본적인 반성이 필요하고, 나아가 국어 교육과 논술의 관계는 어떠하며, 그 방법은 무엇인가를 고민해보아야 할 때이다.

논술이란 무엇인가에 대한 정의는 ‘비판적 읽기와 창의적 문제 해결하기를 기반으로 한 논리적 글쓰기’³⁾, ‘자율적 판단의 주체로서의 논술자가 주어진 텍스트에 관하여 자신의 세계관, 가치관 등을 반영하는 견해를 논리적으로 설득력 있게 제시하는 것’⁴⁾ ‘어떤 문제나 쟁점에 대한 논증을 통한 글쓰기’⁵⁾ 등 주로 ‘논리적 글쓰기’ 쪽에 초점이 맞춰져 왔다. 이러한 인식은 논술 정책 결정을 철학 전공자가 주도하면서 심화된 것이다. 그러나 철학 전공자 중에서도 ‘논리적’이란 말의 일상적 의미와 논리학적 의미의 차이를 비판적으로 성찰하면서 ‘논리적 글쓰기’로서의 논술 개념에 대해 반성하는 시각도 있다.⁶⁾ 따라서 논리 중심적 글쓰기로 편중되는 교육 상황에 대한 대안으로서 문학적 글쓰기의 필요성이 재조명되고 있다. 변화하는 세계는 합리적 이성 못지 않게 감성적 측면의 능력을 요구하고 있다. 정보사회 다음에는 ‘드림 소사이어티’(The Dream Society)가 온다는 코펜하겐 미래학연구소 롤프 엔센의 예언대로 새로운 글쓰기에서는 ‘이야기 주도의 상상력(story-driven imagination)’이 요청된다. 그렇다면 문학이야말로 이성과 감성을 모두 포괄하고, 서사적 사고력을 갖고 있다는 점에서 논술과 문학의 결합을 모색해 볼 필요가 있다.

그러나 한국교육과정평가원에서 고등학교 논술지도 시 참조하도록 만든

3) 김영정, 「통합교과형 논술의 특징」, 『철학과 현실』 69, 철학문화연구소, 2006, 155쪽.

4) 김광수, 「철학과 논술」, 『철학과 현실』 69, 철학문화연구소, 2006, 129쪽.

5) 박정일, 「논술과 토론의 개념」, 『철학과 현실』 70, 철학문화연구소, 2006, 139쪽.

6) ‘논술’의 의미를 사전에서 찾아보면 ‘어떤 것에 관하여 의견을 논리적으로 서술함. 또는 그런 서술’이라고 나온다. 논술을 다른 여러 글쓰기들과 구별해주는 것이 ‘논리적 서술’이라는 것을 이 정의는 보여 준다. 그런데 논리학 책에서 다루는 논리와 논리적 글쓰기를 위해서 가르쳐야 할 논리 사이에 놓인 간극은 크다.

배식한, 「‘논리적 글쓰기’에서 ‘논리적’이란 말이 의미하는 것」 『철학과 현실』 68, 철학문화연구소, 2006 봄, 216-217쪽.

교사용 지도서를 보면 논술에서 문학적 글쓰기는 제시문으로 사용되는 한에서 활용될 뿐이다. 일반적으로 글쓰기는 크게 세 종류로 나눌 수 있다. 첫째, 시, 소설 등 문학 작품류의 글쓰기인 창작적 글쓰기(creative writing), 둘째, 설명문이나 해설문류의 글쓰기인 해명적 글쓰기(expository writing), 셋째, 논설문류의 글쓰기인 비판적 글쓰기(critical writing)가 그것이다. 여기서는 그 중 시, 소설 등 문학작품류의 글쓰기인 창작적 글쓰기는 논술에서 제외된다고 보고 있다. 그러나 이것이 논술 제시문으로 문학 작품을 사용할 수 없다거나 사용해서는 안 된다는 것을 뜻하는 것은 아니다. 사과의 단초로서 문학작품은 훌륭한 역할을 수행하므로, 제시문으로 문학작품을 사용하는 것은 권장할 만한 바람직한 일이다. 창작적 글쓰기가 논술에서 제외된다는 것은 단지 논술 시험을 치루면서 시나 소설과 같은 문학작품을 직접 창작하게 하는 것은 논술의 본래 성격이나 취지에 부합하지 않는다는 것을 의미한다고 설명하고 있다.⁷⁾ 즉 시와 소설 같은 문학 작품을 제시문으로 사용하는 것은 가능하나 논술 능력과 문학 작품 창작 능력 평가는 별개의 것이라는 입장이다.

그러나 이를 근거로 문학은 근본적으로 논술과는 거리가 있다고 보는 시각에는 문제가 있다. 문학 비평과 같은 장르의 경우에는 논술에서 지향하는 글쓰기의 목표 및 방법과 거리가 멀지 않다. 오히려 비평가들의 글쓰기는 비판적 글쓰기나 해명적 글쓰기에 가까우며 무엇보다도 논리적이다. 문학 작품을 제시문으로만 쓸 수 있다는 지침은 수업이 아닌 논술 시험만을 전제로 해서 나온 것이며, 논술에서 활용될 수 있는 문학의 역할은 제시문의 기능만으로 축소될 수 없다. 논술이 평가의 도구로 한정되지 않고, 논술 교육의 교수 학습 과정에서 문학이 제시문 이상의 기능을 할 수 있다는 관점의 전환이 필요하다.

교육의 목표와 내용을 구분하면 학습자가 최종적으로 도달해야 하는 지점

7) 이명준 외, 『논술·면접 지도 요령』, 한국교육과정평가원, 2005, 4-7쪽.

이 곧 목표이며, 그 목표에 이르기 위해 학습자가 배워야 할 지식이나 지녀야 할 태도가 교육 내용이다. 결국 학습자가 가져야 할 능력이 교육 목표가 되는 것이라면 논술 교육과 관련된 능력은 무엇인가 알아볼 필요가 있다.

“비판적 읽기와 창의적 문제 해결하기를 기반으로 한 논리적 글쓰기”라는 정의에 따르면 논술에 필요한 능력은 다음과 같다.⁸⁾

<표 1> 논술에 필요한 능력

논술 과정	필요한 능력	
	종류	각 능력에 대한 설명(혹은 예)
제시문 읽기	비판적 읽기 능력	논술에 주어진 제시문을 정확하게 이해 및 분석, 비판할 수 있는가
논술할 내용 생성 및 조직하기	창의적 문제 해결 능력	맥락이나 상황을 고려하여 심층적, 다각적, 독창적으로 논의를 전개할 수 있는가
	논리적 서술 능력	논제에 대해 자신의 의견을 분명하게 제시하고 그에 대한 타당한 논거를 제시할 수 있는가, 글이 전체적으로 체계적으로 짜여있어서 일관성이 유지되면서 논리적 비약은 없는가
표현하기	논리적 서술 능력	적절한 어휘나 자연스러운 문장을 사용하고 적절한 비유 등을 이용하여 자신이 말하고자 하는 바를 정확하게 표현할 수 있는가 (맞춤법, 원고지 사용법 등 포함)

여기서 ‘창의적 문제 해결 능력’이란 항목에 주의해 보자. 통합교과형 논술의 특징은 창의력 중심의 논술이다. 창의력이라는 말을 제대로 이해하기 위해서는 우선 ‘창의적’이라는 말이 포함된 두 표현을 구분할 필요가 있다.

8) 위의 책, 3쪽.

‘창의적 발상’과 ‘창의적 문제 해결’이라는 표현이다. 이 둘 중에 문학에서 더 중요한 것은 창의적 발상이다. 문학이나 예술에서는 무언가 새로운 생각을 해내는 것이 중요하고, 때로는 엉뚱하고 기발한 생각을 해내는 것도 창의적인 것으로 평가받는다. 이런 창의성은 보통 ‘발산적 창의성’이라고 부른다. 반면 논술에서는 창의적 발상만으로는 부족하고 창의적 문제 해결능력이 중요하다. 새로운 문제를 해결하기 위해 이미 가지고 있는 지식을 최대한 활용하고 응용할 수 있는 고도의 응용능력을 가리켜 ‘수렴적 창의성’이라고 부른다.⁹⁾ 그러나 이는 문학과 논술에서 추구하는 창의성을 이분법적으로 구분하고, 문학을 문제 해결능력과 거리가 있는 ‘엉뚱하고 기발한’ 것으로 치부하고 있어 문학이 추구하는 현실 비판의식을 간과하고 있다. 문학이야말로 세상의 모든 지식을 담아 새로운 대안을 모색하는 것임에도 불구하고 통합논술의 시각에서 바라보는 문학에 대한 오해 때문에 마치 문학과 논술은 커다란 차이가 있는 것으로 인식하게 된다.

이에 반하여 문학자들이 바라보는 논술에 대한 시각은 차이가 있다. 우한용에 의하면 논술은 “문제를 발견하고, 발견한 문제를 구체화하여 해결하기 위한 주장을 내세우고 주장의 근거를 모색하는 과정을 언어로 서술한 글”¹⁰⁾로 정의된다. 이에 따르면 ‘논술 능력’은 인간이 언어를 사용하여 사태를 의미화하고 해결의 방법을 모색하는 실천적 능력이다. 중요한 것은 문학작품에서 논술과 연관되는 문제를 어떻게 발견하고¹¹⁾, 그 문제를 어떻게 해결하는가에 있으며 또한 교육 차원에서 문제를 발견하는 방법을 깨닫고 해결하는 통로를 가르치는 데에 있다.

문학 텍스트를 논술에 적용할 수 있는 근거와 필요성은 무엇인가? 문학과

9) 서울시 교육청, 앞의 책, 13쪽.

10) 우한용, 「문학과 논술, 그리고 삶」, 우한용 외, 『문학과 논술, 어떻게 할 것인가』, 푸른사상, 2008, 21쪽.

11) 문학에서 논술 문제를 어떻게 발견하는가에 대하여 우한용은 (1) 자기인식 - 자기 자신에 대한 깨달음, (2) 현실 비판 - 현실은 이상을 향하는 발판, (3) 이념의 실천 - 이상을 구현하는 삶, (4) 문제의 종합적 인식 - 통합, 통섭과 같은 네 가지 요소를 강조한다.

논술이 결합될 수 있는 이유는 논술에서 제기하는 문제의식이나 목표, 방법이 문학에서 추구해 온 것들과 크게 다르지 않으며 문학 텍스트의 읽기와 쓰기를 통해 논술 교육이 가능하다는 점에 있다. 논술과 문학의 연관성은 다음과 같이 요약할 수 있다. 첫째, 논술의 주제는 문학에서 추구하는 삶의 총체성과 연관된다. 둘째, 문학은 주인공들의 갈등과 논쟁의 마당이다. 셋째, 문학은 통념을 깨고 새롭게 생각하는 발상의 전환을 형상화한다. 넷째, 문학은 다양한 가치 체계의 정당성에 대해 물음을 제기한다.¹²⁾ 문학이 추구하는 발상의 전환과 질문은 논술의 출발점이며, 특히 소설에서 추구하는 삶의 총체성과 다성성은 논술과 깊은 유사성이 있다.

문학은 인문, 사회, 자연 학문 영역에 속하는 모든 문제를 포괄한다. 문학 작품은 문제 해결형 텍스트라기보다는 문제 제기형 텍스트로서의 성격이 강하다. 문학 작품에 존재하는 자아와 세계의 대립이나 갈등은 비판적 평가 능력을 기를 수 있다. 마지막으로 문학 작품은 분석과 이해의 대상이며 사람마다 다양하게 분석하거나 이해할 수 있기에 창의적 적용 능력을 강화할 수 있는 바탕이 된다.¹³⁾ 이는 문학이 논술에 유리한 조건을 제시해준다.

논술이 현재는 학교의 정규 교과로서 독립된 과목은 아니지만 통합논술에서 강조하는 바와 같이 모든 교과목에서 논술 능력을 길러주어야 한다. 따라서 국어 교과 수업 시간에는 국어 교과서에 수록된 텍스트와 연계한 논술 지도 방법을 연구하여야 한다. 이 논문에서는 그 중에서도 문학 텍스트와 논술 교육을 연계한 문학 논술 지도방법에 대해 고찰해 보고자 한다.

연구대상은 고등학교 국어 교과서 소재 문학 작품들을 중심으로, 본문 소단원 글 제재와 보충 심화에 제시된 텍스트 및 이와 상호텍스트적인 관계를 갖는 교과서 외 작품 일부를 연계해서 살펴보겠다. 특히 문학논술 교수학습 방안의 실제로는 교과서에 수록된 박지원의 「허생전」의 보충심화 논술 수

12) 우한용, 위의 글, 25-29쪽.

13) 최광석, 「문학 기반 논술의 유형과 교육 방법」, 『국어교육연구』 44, 국어교육학회, 2009. 2.

업을 전제로 최시한의 패러디 소설 「허생전을 배우는 시간」과 여성작가 이남희의 「허생의 처」의 교수학습 방안을 구상해본다.

연구방법으로서 최근 국어교육학 분야에서 활발하게 논의되고 있는 ‘문학논술’의 개념과 방법론을 적용해 보고자 한다. 문학 논술과 관련된 선행연구사 검토를 거쳐 문학논술의 이론을 정리해보고, 실천적 교수학습 전략 모색을 통해 「허생전」 패러디 텍스트를 활용한 논술 지도 모형을 만들어보고자 한다. 논술문 작성에 선행하는 패러디 텍스트의 이해를 위해서는 패러디 비평 이론과 교육론 및 작품론을 참고하도록 하겠다.

이 연구의 기대효과로는 문학 텍스트를 활용한 논술 지도안이 국어나 문학 교과외의 보충 심화 학습 시간이나 문학 교과 수업 시간뿐만 아니라 창의적 재량 활동 시간이나 방과후 학교를 통해 실제 수업으로 연결되어 학생들의 논술 능력 향상에 기여할 수 있으리라 본다. 아울러 문학논술 이론을 패러디 텍스트와 결합한 새로운 연구사례를 제시할 수 있을 것이다.

2. 연구사 검토

논술시험이 부활한 이래 고전논술, 통합논술, 다면사고형 논술 등 다양한 명칭의 논술 문제 유형이 유행했지만 문학논술이란 이름의 시험 유형이 제도적으로 일반화된 시기는 없다. 문학논술이 쟁점으로 부각된 것은 논술 교육의 방향이 철학자들이 주도하는 논리 중심의 교육으로 지나치게 편중되면서 이에 대한 견제 차원에서 국어교육학과 문학 분야의 논술 교육 담당자들이 대안을 모색한 데서 기인한 것이다. 그러나 이를 논술 영역의 주도권 획득을 위한 이해관계 대립의 산물로만 보는 것은 문제가 있다. 문학논술은 논술 시험보다는 논술 교육 차원에서 접근하는 것이다. 여기서 논술 교육이란 평가로서의 논술 시험을 포함한 논술의 상위 범주이다. 문학논술로 명명

된 논술이 등장한 것은 최근의 현상이지만 사실 문학논술은 가장 오랜 글쓰기의 전통과도 관련이 있다. 동서양의 문학 전통은 논리적 서술을 포괄해 왔다. 그러나 여기서는 넓은 의미에서의 문학논술로 볼 수 있는 전통적 글쓰기는 연구대상에서 제외하고 논술 제도가 성립된 이후 새로이 등장한 문학논술 내지 문학을 활용한 논술에 관한 이론적 논의를 중심으로 연구사를 정리하고자 한다.

문학논술이란 말이 처음 등장한 것은 장 파브와 다니엘 로쉬가 공저한 문학논술¹⁴⁾이 국내에 번역 소개된 이후이다. 이 책은 문학에 관한 비평적 논술을 다루고 있는데, 문학 작품 내부의 문제에 관한 비평적 논술로 이해될 수 있는 용어로 문학논술을 사용하고 있다.

이후에 서서히 확산되기 시작한 문학논술이라는 개념에 대한 학문적 논의는 현재까지 다양한 편은 아니지만 여기서는 먼저 용어의 개념과 유형을 중심으로 한 논의부터 살펴보도록 하겠다.

문학논술에 대한 학자들의 정의를 살펴보면, 먼저 임경순은 문학논술을 ‘일체의 문학 관련 문제들과 연관된 이념적 실천 행위이자 주체들의 소통행위로서의 설득적 글쓰기’¹⁵⁾라고 정의한다. 문학논술 교육이란 ‘그러한 논술 행위를 둘러싼 가르치는 자와 배우는 자 사이에서 이루어지는 상호 작용의 과정과 결과’를 일컫는다. ‘문학논술’이라는 용어 사용과 관련하여 최광석¹⁶⁾은 ‘문학논술’은 문학에 관한 논술로 의미가 한정되는 인상을 주고, ‘문학을 활용한 논술’은 문학 텍스트에 관한 논술을 배제하는 인상을 준다고 하여 ‘문학 기반 논술’이란 용어를 사용하고 있다. 이는 하지만 ‘문학논술’이란 용어를 지나치게 협소한 관점에서 판단한 것으로 보인다. 따라서 본고에서 ‘문학논술’이란 용어를 사용할 때는 위의 개념 정의들을 토대로 문학 텍스트

14) 장 파브 · 다니엘 로쉬, 권중분 역, 『문학논술』, 동문선, 2001.

15) 임경순, 「문학 논술 교육의 이념과 실천」, 우한용 외, 『문학과 논술, 어떻게 할 것인가』, 푸른사상, 2008, 우한용 외, 56쪽.

16) 최광석, 「문학 기반 논술의 유형과 교육 방법」, 『국어교육연구』 44, 국어교육학회, 2009. 2.

가 제시문으로 사용된 것이나 문학 자체에 관한 논술이거나 모두 포괄하는 넓은 의미로 사용하고자 한다.

그러면 문학논술에는 어떠한 유형이 있을까? 대표적인 견해로 임경순은 문학논술의 유형을 크게 세 방향으로 제시하고 있다. 첫째는 문학 작품을 둘러싼 해석, 비평, 이론 등과 관련한 논술이다. 둘째는 문학과 관련된 사회 문화적인 문제를 다루는 논술로 ‘문학을 통한 논술’이다. 셋째는 문학이 다른 학문 영역들과 더불어 어떤 통합적인 문제 해결을 위한 자료로 활용되는 논술로서 ‘문학을 포함한 통합 논술’이다.¹⁷⁾ 이를 좀더 세분화한 최광석(2009)은 텍스트의 수와 지향성에 따라 6가지 유형으로 분류한다. 문학논술은 논술문이 문학 텍스트 내부의 문제로 수렴되는가, 문학 텍스트 외부의 문제로 확산되는가에 따라 구심형 논술과 원심형 논술로 대별된다. 그리고 구심형 논술과 원심형 논술은 각각 텍스트의 수에 따라 단수형과 복수형으로 구분하며, 복수형은 문학 텍스트만으로 이루어지는 순수형과 문학 텍스트와 비문학 텍스트로 이루어지는 혼합형으로 다시 구분하고 있다.¹⁸⁾

다음에는 문학논술의 여러 쟁점들에 관한 논의들이다.¹⁹⁾ 문학논술의 개념과 유형에 대한 논의의 윤곽이 어느 정도 잡힌 상황에서 문학논술에 대한 최근의 주요 쟁점은 독자의 삶, 서사적 사고력, 독서교육 및 비평교육과의 관계, 활용 방법에 맞춰져 있다. 이는 국어 교육의 다른 영역에서의 작업들과 관련해서 문학논술이 실제 교육에서 갖는 의미를 묻고 구체적인 활용 방법으로 연결시키려는 논의들이다.

문학논술 교육의 차원에서 먼저 주목해야 할 것은 문학의 독자이자 논술의 필자인 학생들의 주체적인 반응이다. 김성진은 일반적인 문학 교육도 그렇지만 논술 교육이라면 특히 ‘글 읽기’로부터 ‘삶 읽기’로 나아가야 한다는

17) 임경순, 「문학논술 교육의 이념과 실천」, 『문학과 논술, 어떻게 할 것인가』, 푸른사상, 2008, 59쪽.

18) 최광석, 앞의 책, 232쪽.

19) 단편적으로 이루어지던 논의들을 종합하여 문학논술에 대한 한 권의 이론적 지침서로 나온 것이 우한용 외 9인의 『문학과 논술, 어떻게 할 것인가』(푸른사상, 2008)이다.

점을 강조한다. 문학논술은 작품 자체의 이해만이 아니라, 독자의 반응을 중심으로 재구성되어야 한다. 인문학자 딜타이는 설명은 인과관계에 대한 엄밀한 실증적 설명을 수행하는 자연과학의 서술 방식이며, 이해란 ‘감정 이입’의 과정을 통해 인간의 내적 세계를 추체험하고 재구성하고자 하는 인문학의 서술 방식임을 강조한 바 있다. ‘생동적인 인간적 체험을 파악하기 위한 정신적 과정 전체’로서의 이해는 타자의 세계에 대한 체험의 전위를 통해 그것을 추체험하는 것을 포괄하는 것을 목표로 한다. 타인의 삶에 대한 ‘공감’의 표현이 문학논술에 포함되어야 하는 이유도 여기에 있다. 여기서 ‘이해’는 인지적 맥락을 넘어서 정의적 영역을 포괄하면서 더 나아가서는 인간의 삶 전체로 이어지는 포괄적인 ‘삶 읽기’의 의미를 가질 수 있게 된다.²⁰⁾ 문학논술의 현재의 실태를 점검하면서 궁극적으로 문학논술에서 가능한 지점이 어디까지인가를 모색한 논의이다.

통합논술에서는 창의적 문제해결력을 표방하고 있지만 정작, 창의성과 밀접한 연관을 지니는 문학적 상상력, 사고력을 얼마나 효과적으로 고려하고 있을까라는 의문이 제기된다. 따라서 최인자는 논리적 사고력에 대한 대안적 사고력으로 ‘서사적 사고력’²¹⁾을 논술 교육에서 수용하여 논술 교육의 지평이 확장될 수 있기를 제안한다. 논술은 표현 교육이자 사고력 교육이다. 서사라는 전통적인 글의 기술 방법의 측면과는 다른 차원에서 사고의 한 유형으로서 서사적 사고력의 중요성이 부각되고 있다. 이는 문학논술이 이른바 통합논술에 대한 대안으로서 차지하는 의미를 보여준다. 동시에 정보화 시대 다음에 도래할 것으로 예견되는 드림 소사이어티에서 강조하는 이야기에 대한 시대적 요구에 부응해 학생들의 글쓰기에서 스토리텔링 능력을 길러줄 수 있는 문학논술의 필요성과 효과를 강조해준다.

한편 문학논술은 독서 교육과 연결하여 효과를 높일 수 있다. 문학논술 교

20) 김성진, 「문학 논술의 현실태와 가능태」, 우한용 외, 앞의 책, 118쪽.

21) 최인자, 「서사적 사고력’과 논술 교육의 방향성 탐색」, 우한용 외, 앞의 책, 88-89쪽.

육은 학교 정규 교과과정 내에서 뿐만 아니라 독서교육과 관련하여 폭넓게 활용되어야 한다. 따라서 학교 내 재량활동 시간을 논술과 연계하여 운용하거나 방과후 학교에서 논술 과목을 개설하여 활용할 수 있다. 학교마다 필독독서를 선정하여 일정기간 동안 몇 권 이상을 필수적으로 읽고, 이를 포트폴리오 형태로 관리하는 경우도 있는데 이때의 감상문 쓰기 과제를 활용하여 문학논술에 적절히 적용할 수 있다. 이 경우 독서 교육의 방법론은 문학논술 교육에 도움이 된다. 문학 독서가 논술이라는 글쓰기 능력을 신장시키는 데에 구체적으로 어떠한 작용을 하는가를 분석해 문학 독서와 논술의 연결 지점을 찾고, 문학 독서가 삶에 대한 이해와 사고력의 신장을 통해 논술에 어떠한 방식으로 작용할 수 있는지 구체적 방안을 모색해 봐야 한다.

문학 독서는 가치관, 신념 및 추론적 사유를 형성하는 기반이 될 수 있다는 점에서 논술 능력을 신장시킬 수 있는 중요한 방법이라고 김혜영은 주장한다. 문학 텍스트를 논술의 대상으로 삼을 때, 형식적이고 조작적 차원의 사고력이 아닌 삶을 바라보는 안목과 관련된 사고력, 인간과 세계의 이해와 관련된 사고력을 신장시킬 수 있다. 한편으로는 축적된 문학 독서의 과정과 결과가 논술에 필요한 총체적 삶의 이해를 제공해 줄 수 있다는 점에서, 다른 한편으로는 문학 텍스트 자체가 효율적인 논술의 자료로 활용될 수 있다는 점에서 문학 독서는 논술과 긴밀히 연결되어 있다. 문학 독서가 궁극적으로 삶에 대한 이해, 삶의 조건들을 성찰하는 능력의 확장으로 나아가기 위해서는 장르적 조건, 미학적 조건에 대한 분석과는 다른 차원에서 문학 텍스트를 바라보는 시각이 필요하다. 그러한 시각의 하나로 문학 텍스트와 논술로 만들어지는 상호적 영역을 사고 능력의 확장과 연결시키는 방법을 고려할 필요가 있다. 구체적으로는 문학 텍스트가 논술과 결합하여 ‘가능세계를 형상화’하여 가치나 체험을 조정할 뿐만 아니라 ‘마음과 사건의 세계’를 통해 종합적 인식 능력을 구현하고, ‘질문의 형식과 서사적 추론’ 영역을 활성화시킬 수 있는 방안으로 볼 수 있다. 전통적으로 독서-작문의 통

합에서 가장 주도적인 역할을 한 것은 문학 독서와 감상문 쓰기의 결합이다. 감상문은 현상이나 사태를 객관적으로 파악하고 문제를 해결하는 방식 이라기보다는 현상이나 사태가 독자에게 주는 느낌이나 생각을 중시하는 글 쓰기 방식이다. 따라서 감상문 쓰기에서는 독서의 주관적 체험과 그것을 객관화하여 소통 가능한 형식으로 변형하는 과정이 중시된다. 문학 텍스트는 삶을 이해하고 사고력을 확장시킬 수 있는 자료라는 점에서, 문학 독서는 논술이라는 글쓰기를 하는 데 필요한 능력을 제공해 주는 자원이 될 수 있을 뿐만 아니라 그 자체로 논술의 대상이 될 수 있다.²²⁾ 여기서 문제는 전통적인 문학 감상과 문학논술을 차별화하는 것이다. 감상문 쓰기가 곧바로 논술이 될 수는 없기 때문이다. 문학논술이 감상문 쓰기로부터 얻을 수 있는 장점은 논술에서 분석하는 사물과 현상에 대한 객관적 인식 못지 않게 사물을 바라보는 주체의 생각과 느낌이 중요하다는 점이다. 논술에서는 무엇보다도 주체인 ‘나’와 세계와의 관계에 대한 인식이 필요하며, 따라서 나의 느낌과 생각은 논술의 기초가 된다. 논술을 이성적 판단에 의한 논리적 글쓰기로만 협소하게 바라보기보다는 현대사회가 요구하는 감성적 영역까지 포괄해 줄 수 있는 것으로 본다면 감상문 쓰기에서 훈련 받은 능력이 논술에 도움을 줄 수 있을 것이다. 또한 독서 감상문 쓰기는 텍스트의 수용자인 독자가 텍스트를 넘어서 작가와 다른 독자들과 나누는 대화이다. 논술에서 추구하는 의사소통의 목적과 기능의 관점에서 역시 감상문 쓰기 과정은 문학논술 교육의 기초 훈련이 될 수 있다. 그러나 여기서 개인적 감상을 넘어서서 자신의 논리를 세우고, 다른 이들과의 소통을 위한 판단 및 설득의 근거를 마련함으로써 감상과 논술을 차별화하여 문학논술의 정체성을 확립해 나가는 것은 앞으로의 과제이다. 그리고 이는 추상적 논의를 통해 확보되는 것이 아니라 구체적인 논술 지도 방안을 통해 확인되어야 할 문제이다. 이 점에서 본 연구는 하나의 시론으로서 문학 텍스트를 활용한 논술 지도 사례

22) 김혜영, 「문학 독서와 논술」, 우한용 외, 앞의 책, 130-134쪽.

를 제시하고 새로운 논술 방법론을 모색해 보고자 한다.

문학과 논술의 가능성은 비평 교육의 실체를 어떻게 확립하고, 그 지평을 어떻게 구성해나가는가의 문제와 직결된다고 보는 박운우는 문학논술이 문학 비평이 지향하는 비평적 판단의 객관성과 사유의 혼련으로서 문제 인식과 해결의 과정을 추동력으로 삼아야 할 필요가 있음을 제시하고 있다.²³⁾ ‘문학논술’의 형태화는 비평 교육의 관점에서 접근할 필요성을 강조하고 있으나, 그러한 평가 방법의 제시가 미흡하여 앞으로의 해결과제가 된다. 문학논술의 목표가 통합논술과 입시제도에의 종속성에서 벗어나 그 자체의 교육 내용을 분명히 정립하고자 할 때 문학교육에서의 비평적 글쓰기 방법론을 참조하기 위한 여러 고려 요소들을 짚어보는 논의라고 볼 수 있다. 제7차 교육과정에서의 문학 비평 교육은 문학이론이나 비평사의 흐름 또는 비평 텍스트의 분석뿐만 아니라 교수학습 과정에서 학생들이 직접 비평적 글쓰기 활동까지 시도하는 심화 학습을 포함하고 있다. 문학 교육에서 시와 소설에 비해 상대적으로 소홀히 취급되는 문학 비평의 존재야말로 문학 텍스트와 활동의 논술 교육적 가능성을 보여주는 것이며, 비평 텍스트와 방법이 문학논술 지도에서 어떻게 활용할 수 있는가에 대한 지속적인 연구와 개발이 필요하다.

통합교과형 논술은 학생 선발을 목적으로 하는 평가 도구라면 문학논술은 학습자의 언어 능력을 신장하는 것을 목적으로 하는 교육방법이다. 유영희 역시 통합교과형 논술은 대학 입시와 같은 특수 목적과 관련하여 객관적인 평가를 하는 데 중점을 두지만 문학 논술은 국어 교과에서 이루어지는 통합적 글쓰기의 실현이라는 목적에 초점을 기울여야 한다고 주장한다.²⁴⁾ 지금까지 대부분의 논술 연구가 대학 입시 위주의 논술 교육 사례라고 한다면 앞으로는 학교 교육과정 내에서 수업 시간을 이용한 논술 지도에 적용할 효과적인 교육 방안이 필요하다는 시각에서 이를 위한 시론적 성격의 논문을 제시하였다.

23) 박운우, 「인지적 과업으로서 문학의 논리와 논술의 논리」, 우한용 외, 앞의 책.

24) 유영희, 「문학 논술의 교수·학습 과정 및 방법」, 우한용 외, 『문학과 논술, 어떻게 할 것인가』, 푸른사상, 2008, 265쪽.

이상의 선행 연구들은 이제 문학논술의 논의가 개념을 논하는 초기 단계에서 벗어나 주요 쟁점들을 중심으로 한 각론을 구상하는 단계에 이르렀음을 보여준다. 그러나 아직 학자들은 연구의 추상성에서 벗어나지 못하여 실제 교육 현장에서 적용될 수 있는 문학논술의 사례가 무엇인지를 보여주지 못하고 있다. 한편으로는 현재의 교육과정 내에서 기존의 교과서를 이용하여 문학논술 교육에 어떻게 활용할 지, 그리고 새로운 문학텍스트를 개발하여 교수학습에 사용할 구상을 하는 연구가 시급하다. 다음 장에서는 문학논술의 기본 방법론이 될 읽기와 쓰기 이론을 문학 텍스트를 활용한 논술 교육과 결합시킴으로써 문학논술의 기초 이론이자 본 연구의 방법론으로 삼고자 한다.

3. 연구 방법

문학논술지도는 국어 교과의 쓰기 영역과 읽기 영역 그리고 문학 영역에 걸쳐 통합적인 교육이 진행되어야 하고, 따라서 문학논술 연구 방법과 교육 방법의 정립을 위해서는 먼저 현재까지의 쓰기 지도 이론을 참조하여야 할 것이다. 여기서는 먼저 본 연구의 이론적 배경으로 과정 중심 쓰기 지도와 대화 중심 쓰기 지도를 중심으로 기존의 작문 이론들²⁵⁾을 토대로 살펴보고자 한다.

제7차 교육과정 이후의 쓰기 영역 지도는 결과 중심에서 과정 중심 이론으로의 전환을 보여준다. 기존의 쓰기 이론은 형식주의적 관점에서 쓰기의 결과 즉, 완성된 텍스트 자체에 중심을 두고 텍스트를 구성하는 형식 요소인 문법이나 수사학적 규칙에 초점을 맞췄다. 실제 교수학습과정에서도 전범이 되는 좋은 텍스트를 제시하고, 이를 모방하는 글쓰기 교육의 주안점을

25) 작문 이론의 경우 이재승의 『국어교육의 원리와 방법』(박이정, 1998)과 원진숙의 『논술교육론』(박이정, 1995)을 참고하였다.

두었다. 이러한 결과 중심 쓰기 교육의 가장 큰 문제점은 모방과 연습은 실제 학습자들의 글쓰기에 대한 흥미를 떨어뜨리고, 결과에만 집중한 결과 학생들의 글쓰기 과정에서 제공할 수 있는 교육적 요소들이 간과되었다는 점이다.

이에 인지심리학의 성과를 도입한 쓰기에 대한 인지적 관점이 1960년대 중반에 대두되어 활발한 논의를 거친 후, 1980년대에 쓰기의 주요 이론으로 자리 잡게 된다. 인지심리학자 플라워와 헤이스(Flower & Hayes)는 사고 구술법이란 방법을 통해 글을 쓰는 동안 이루어지는 사고행위를 관찰한 결과 글쓰기의 과정은 일종의 문제해결행위로서 계획하기, 작성하기, 검토하기 등을 거친다는 사실을 밝혀내었다. 이러한 연구에 힘입어 과정 중심 쓰기 교육이 탄생하게 된다. 여기서는 내용을 생성, 조직, 표현, 수정하는 일련의 쓰기 과정을 통해 각 과정의 기능이나 쓰기 전략을 가르치는 데 초점을 두었다.

과정 중심 쓰기 이론은 쓰기란 타고난 재능이나 영감에 기초한 것이라는 낭만주의적 태도에서 벗어나 쓰기를 본격적인 교육의 대상으로 만들어 각 과정에서의 쓰기 학습 전략 지도를 가능하게 했다는 점에서 무엇보다 커다란 의미가 있다. 쓰기 교육은 단순한 지식의 나열이 아닌 의미 구성 행위이며 하나의 문제해결행위로서 과정 중심 쓰기 지도는 쓰기의 각 단계를 세분화하고 구체적인 지도 전략을 마련하는 계기가 되었다.

쓰기 교육에 대한 인지적 관점의 접근은 쓰기를 개인적인 행위로 파악하게 하여 개인을 둘러싸고 있는 환경과 각 개인 간의 관계에 관심을 확장시키지 못한다. 이에 반해 사회적 관점에서 시각을 확대하여 쓰기를 개인 간에 이루어지는 의미 협상의 과정으로 파악하는 것이 대화 중심 쓰기 교육이다. 이러한 사회적 관점은 비고츠키(Vygotsky)에 의해 기초가 마련되어 1990년대에 활기를 띠게 된다. 이 관점에서 의미란 글 자체에 있는 것도, 필자 개인에게 있는 것도 아닌 사회 구성원들 간의 상호작용을 통해 형성되

는 것으로 파악한다. 이들이 강조하는 ‘담화공동체’의 개념은 글 쓰는 이가 글을 생성하는 토대이자 한편으로는 생성된 글이 의미를 갖는 토대가 된다. 따라서 쓰기 과정은 인지 과정으로 뿐만 아니라 사회적 과정의 하나로 규정된다. 이러한 사회적 관점은 글 쓰는 이 자신보다는 글을 둘러싸고 있는 상황, 특히 독자 측면을 강조하게 된다.

쓰기에 대한 사회적 관점은 교사와 학생, 학생과 학생 간의 협의와 토론, 토의를 강조하여 담화공동체에 익숙하게 만든다. 교사의 역할도 담화공동체의 구성원의 하나로서 안내자, 촉진자로 보게 된다. 이는 쓰기 평가에 있어서도 교사에 의존하지 않고, 필자와 독자 사이의 상호작용을 강조하여 이들 간의 협의를 도출해 내는 평가를 강조하고 있다. 무엇보다도 쓰기 과정에서의 독자에 대한 고려, 의사소통 행위로서의 쓰기 과정에 대한 성찰은 쓰기 교육의 새로운 계기를 제공하였다.

본고에서는 문학 텍스트를 활용한 쓰기 교육으로 텍스트의 대화성을 극대화하는 방안을 모색해 보았다. 문학 텍스트는 작가와 독자의 대화를 전제한다. 문학 교육에서 독자인 학습자는 교사의 매개를 통하여 작가의 목소리를 해석하는 데 그치지 않고 동료 학생들과의 대화를 통해 보다 사회적인 각도에서 대화적 의미를 재생산해 낸다.

이 새로운 소통 과정에서 작가의 권위는 축소되고, 쓰기의 주체로서 독자의 역할은 확대된다. 본 연구에서는 제7차 교육과정 교과서의 학습활동 분석을 통해 활동 중심의 교육과정이 쓰기 교육의 주체인 학생들에게 갖는 교육적 의의를 생각해 보고, 구체적인 교수학습과정에서 이상과 같은 대화적인 소통행위가 어떻게 구현되는가를 고찰해 보고자 한다. 또한 교과서 외에 문학 텍스트 가운데 허생전을 패러디한 소설들을 택하여 원작자와 개작자 사이의 대화적 관계와 이를 경험한 독자들의 쓰기 행위가 갖는 동일성을 파악하여 이를 교육에 도입하고자 한다. 여기에는 쓰기 지도 이론뿐만 아니라 문학 이론에서의 패러디 관련 논의가 참조되며 특히 패러디 문학이 산출하

는 변용과 전복에 주목할 것이다.²⁶⁾

문학논술은 국어 교과 내 읽기 영역, 쓰기 영역, 문학 영역이 만나는 지점에 위치한다. 논술은 크게 쓰기 영역의 하부에 존재하는 활동으로 이해할 수 있다. 그 점에서 앞에서 정리한 쓰기 이론은 문학논술의 기초 이론이라고 할 수 있다. 그런데 문학논술이 일반적인 논술 또는 통합논술과 변별점을 갖는 부분은 바로 문학 텍스트를 활용한다는 점이고, 이 점에서 텍스트 읽기를 위한 읽기 지도 이론과 문학 텍스트 이해를 위한 문학 이론이 결합되어야 할 필요성이 있다.

읽기와 쓰기는 앞에서도 강조한 바와 같이 글 쓰는 이와 독자 간의 상호작용에서 이해되어야 한다. 따라서 문학 텍스트 읽기에서 주목할 것은 작가와 독자의 사이에서 일어나는 의미 구성 행위이다. 즉 작가가 이미 완성해 놓은 메시지를 독자가 전달받는 것이 아니라 독자의 읽기 행위 과정에서 의미는 구성된다고 보는 것이 현단계 문학 교육에서 전제하는 관점이다. 구성주의는 학습자가 적극적으로 대상과 상호작용 해 감으로써 의미를 구성해 가는 행위이다. 따라서 학습자 중심의 문학 교육은 구성주의 교육학을 문학 내에 적용하는 것으로써 학생들의 반응을 최대한 이끌어 내고, 문학 작품에 대한 흥미를 유발하는 데 관건이 있다. 문학논술 지도 시에도 읽기와 쓰기가 통합적으로 이루어져야 할 필요가 있다. 읽기와 쓰기 통합 이론에서는 두 가지 행위가 동일한 사고의 기저에서 이루어지는 행위임을 주장하고 있다.²⁷⁾ 읽기 과정에서 이루어지는 의미 구성은 쓰기 과정을 위한 의미 구성과 연관성이 있다. 따라서 읽기와 쓰기는 모두 의미 생성의 과정이 된다. 독자는 자신에게 제시된 텍스트 이전에 이미 독자 자신이 가지고 있던 지식과 신념, 경험을 기반으로 의미를 생성하게 된다.

26) 패러디 문학의 연구 및 교육 방법은 본론에 나오는 구체적인 작품 교육 과정에서 정리한다.

27) 최근 인지주의 교육학의 스키마 이론은 읽기와 쓰기의 유사성에 주목한다. 읽기와 쓰기가 단일한 기저능력에서 기원한 것이며, 읽기 과정과 쓰기 과정은 모두 텍스트의 의미를 활발하게 구성하는 행위로 인식하고 있다.

김명석 외, 『글쓰기』, 성신여자대학교 출판부, 2009, 5쪽.

또한 읽기와 쓰기는 모두 사고 작용의 행위이다. 읽기 능력의 향상을 통하여 말하기 능력과 쓰기 능력이 동일하게 향상될 수 있다. 읽기를 통한 사고력 신장뿐만 아니라 쓰기를 통한 사고력 신장도 커다란 효과가 있다. 따라서 문학 텍스트를 활용한 읽기와 쓰기의 통합적 지도의 가능성이 강조되는 이유도 여기에 있다. 문학 작품이 독서와 작문을 통합적으로 지도하는데 효과가 있다는 사실은 에코프(Eckhoff)에 의해 밝혀졌다. 문학 작품을 읽는 아이들이 일반 텍스트를 읽은 아이들보다 종속절, 부정사구, 분사구가 있는 보다 정교한 문장으로 글을 썼으며, 복합 동사도 더 많이 사용했다는 것이다. 문장이 단순한 일반 텍스트를 읽은 아이들은 단순하면서 반복적인 문장을 모방한다. 그러나 문학 중심의 읽기 프로그램에 참여한 학생들은 기능 중심의 읽기 프로그램에 참여한 학생들보다 시, 소설, 신문 기사, 정보적 텍스트 등 다양한 형태로 글을 쓸 수 있었다고 한다. 이처럼 문학 작품은 언어 사용의 훌륭한 모델이 되기 때문에 문학 작품 읽기는 학생들의 작문 능력 향상에 영향을 미친다.²⁸⁾ 또한 문학 교재는 의사소통 상황이 효과적으로 구현된 담화의 한 양식으로서 문학 교재를 독서 활동의 자료로만 이용하지 않고 작문 능력을 향상시킬 수 있는 활동과 연계하여 실시한다면, 독서 능력과 작문 능력을 함께 신장시킬 수 있을 것이다.²⁹⁾

이상의 쓰기 지도 이론 및 문학 교육 이론을 토대로 문학논술의 현장 활용을 모색하는 것과 동시에 현장 논술 지도에서의 경험도 문학논술 지도 방법을 수립하는데 참고해야 할 부분이다. 앞서서도 강조한 바와 같이 문학논술 지도는 입시를 위한 논술이 아닌 수업 내에서의 교육적 활용이 중요하다. 이 점에서 교육과정과 교과서에서 제시하고 있는 학습 목표와 학습 활동의 조화가 필요하다. 현재로서는 논술이 실제 정규 수업에서 이루어지는 것이 아니지만 국어 교과 내 학습 활동을 해결하는 과정은 과정 중심의 쓰

28) 김지영, 「문학을 활용한 논술 지도 방법 연구」, 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문, 2006, 34-35쪽.

29) 윤미옥, 「소설 텍스트를 활용한 논술 지도 방안 연구」, 교원대학교 석사학위논문, 2004, 25-30쪽.

기 지도의 한 부분으로 이해되며, 그 밖의 부분은 교과 수업 외에서 적극적으로 활용할 수 있다.

따라서 실제 교육 현장에서 교과과정 외에 재량활동이나 특별활동을 이용하여 어떻게 활발한 논술 교육을 모색하고 있는지 현장 교사의 목소리를 들어보면서 문학논술의 적용안을 모색해 볼 필요가 있다. 모든 공부가 그러하듯이 통합논술 역시 자기 주도적 학습 능력을 키우는 것이 중요하고 그런 면에서 재량 활동, 특별 활동 등 학생 중심 활동을 활성화 시키는 대책이 필요하다. 고등학교 실정에 맞게 선택 과목을 논리학으로 선택하는 것도 논술과 연관 학습을 하는데 유용할 수 있다는 지적도 나온다. 특히 1·2학년 과정에서 재량 수업을 논술과 관련 시켜 전개하거나 독서 시간을 교육 과정에 편성하는 것도 논술 준비에 효과적인 방법이다. 논술이 특히 중요한 학생층을 위한 특별 활동만 편성도 논술 교육의 활성화를 위해 필요하다.³⁰⁾ 교육 현장에서는 교사들 스스로 모임을 만들고 학과 외 시간을 이용한 다양한 논술 교육 기회를 학생들에게 제공하고 있는데³¹⁾, 늘 새로운 논술 방법을 탐구하고 이를 적용하려는 교사들에게 문학논술은 새로운 방향을 제시해 줄 수 있을 것이다.

30) 임근수, 「통합 논술, 학교 현장에서 어떻게 지도할 것인가?」, 『충북교육』 152, 2006. 9, 21-22쪽.

31) 예를 들면 대구 대곡고등학교 1학년 국어 교사를 중심으로 논술 연구를 위한 연구회가 결성되었다. 논술 마인드를 생활화하자는 취지에서 ‘아침을 여는 논술연구회’라 이름 붙이고, 주로 1학년을 대상으로 사회 현상에 대한 문제의식 제고와 쓸거리를 스스로 생성하는 사고(思考) 훈련에 중점을 두었다. 임성정, 「매체를 활용하여 논술 지도하기」, 『대구교육』 44호, 2006. 12, 47쪽.

Ⅱ. 국어 교과와 문학 텍스트의 활용

1. 국어 교과서 문학 텍스트의 학습목표와 논술의 상관성

이 장에서는 고등학교 『국어』 교과서 (상)과 (하)를 중심으로 교과서에 수록되어 있는 문학 텍스트를 바탕으로 논술 지도에 활용할 수 있는 방법을 살펴보고자 한다.

제7차 교육과정 교과서 내 지문으로 활용되는 문학 텍스트들의 대부분은 문학 영역에서만 사용되는 게 아니라 읽기 영역 등 다른 영역의 학습 목표와 관련되어 글 제재로 선택된 경우가 많다. 문학 텍스트와 논술을 결합한 문학 논술 교육은 영역별로 분리되어 교육되는 국어 교육의 문제점을 극복하고 ‘총체적 언어교육으로서의 국어교육’³²⁾의 본질을 회복하는 길이기도 하다.

국어 교육에서 문학 논술은 문학 텍스트의 읽기를 쓰기와 결합시키는 것이므로 교육과정 내 쓰기 교육의 목표³³⁾와 방법론을 고려하면서 교수-학습 지도안을 짜야한다.

논술은 정규 교과가 아니지만, 문학은 국어 교과의 한 영역이다. 모든 교

32) 우리는 지금까지 문학과 관련한 일체의 행위를 문학교육이라는 영역으로 묶어버리고, 국어기능 영역 즉 말하기·듣기·읽기·쓰기 영역에서는 그것을 각각의 영역으로 분리 배치 해놓고 말하기교육, 듣기교육, 읽기교육, 쓰기교육이라는 영역명을 부여하고 그것을 공고히 해왔다. 문학행위란 삶의 총체적인 언어문화 행위, 역사적 행위 나아가 정치적 행위까지도 포괄하는 인식이 전제되어 있다. 이는 단순히 ‘국어교육은 언어교육이다’는 차원을 넘어서 ‘국어교육은 총체적 언어교육이다’는 명제를 재개념화하는 일이자 그 내용 체계를 수립해나가는 일이기도 하다.

입경순, 「총체적 언어교육으로서의 국어교육과 문학교육의 중요성」, 『문학교육학』 19, 한국문학교육학회, 2006. 4, 60-61쪽.

33) 개인적·사회적 행위로서의 작문에 대한 이해와 다양하고 풍부한 상황에서의 작문 활동을 바탕으로 작문 능력을 신장하고 작문 활동을 통해 공동체에 적극적으로 참여하는 태도를 기른다.

가. 언어 표현 행위로서의 작문의 성격, 과정, 가치를 이해한다.

나. 작문 내용의 생성, 작문 내용의 조직 및 전개, 작문 내용의 표현과 관련된 기능을 익힌다.

다. 개인적·사회적 문제 상황에서 능동적으로 글을 쓰는 태도를 가진다.

과에서 논술 능력을 길러주어야 한다면, 문학을 가르치는 교사는 학생들의 논술 능력을 어떻게 길러줄 수 있을까 고민할 것이고, 논술을 문학 수업으로 끌어들이는 방식에서 해결책을 찾으리라 예상된다. 그렇다면 문학 교사로서 논술형 수업을 어떻게 모색할 것인가? 그 출발점은 문학 수업 현장에서 문학과 논술의 접점을 찾는 일이 될 것이다.

문학 수업 현장에서 문학 텍스트를 다루면서 다양한 해석 가능성을 열어두고 학습한 후 특정 관점으로 제한하는 방법으로 논술이 가능하다. 그러기 위해서 문학 제재 수업의 큰 틀을 ‘읽기-토론하기(말하기/듣기)-글쓰기’의 과정으로 전개함으로써 문학 수업이 글쓰기로 귀착되도록 한다. ‘읽기’ 과정을 통해 특정 문학 작품에 대한 독서 체험을 공유하고, 이에 대한 다양한 반응을 ‘토론하기’를 통해 이끌어낼 수 있다. 그리고 이를 모태로 ‘글쓰기’로 연결시켜 논술로 이어지도록 하자는 것이다.³⁴⁾ 이러한 접근 방식은 과정 중심 수업을 지향하는 현재의 교육과정에 부합하는 것이기도 하지만, 논술 교육이 ‘결과 중심’에서 ‘과정 중심’으로 가야 한다는 것에 대해서는 통합논술을 주장하는 학자들 편에서도 이견이 없는 것 같다.

실제로 최근의 통합교과형 논술 문제는 하나의 논제를 주고 이에 대해 최종적으로 작성한 답안 글 하나만을 평가하는 기존의 단수 논제 형태의 문항 구성 방식을 채택하지 않는다. 중간의 사고 과정도 확인할 수 있도록 세부 논제를 포함해 여러 논제를 동시에 출제하는 방식을 채택하고 있다. 결국 최종적으로 씌어진 글뿐만 아니라 거기에 이르는 중간 과정까지도 평가하여 암기를 통한 점수 획득을 가급적 피하고 비판적-창의적 사고에 대한 평가를 보다 더 중시하겠다는 것이 통합교과형 논술의 또 하나의 취지이다.³⁵⁾

그러나 통합 논술이나 일반적인 문학수업과 달리 문학논술의 경우에는 상대적으로 ‘과정과 결과의 균형성 원리’에 따라 구성되어야 할 것이다. 이 점

34) 최광석, 「문학 기반 논술의 유형과 교육 방법」, 『국어교육연구』 44, 국어교육학회, 2009. 2, 222-224쪽, 239쪽

35) 김영정, 앞의 글, 160쪽.

에서 쓰기 교육에서 다시 제기되는 결과물에 대한 강조는 논술 교육에서 참조할 바가 있다.

바람직한 쓰기 교수·학습은 글쓰기 과정뿐만 아니라 결과물로서의 글도 함께 강조되어야 할 필요가 있다. 5차 교육과정기 이후 우리 쓰기 교육은 과정과 전략을 강조하면서 고립적이고 개별적인 쓰기 기능이나 전략 자체에만 지나치게 치우쳐 정작 이들을 통합해서 한 편의 글을 쓰는 경험 자체와 연결시키지 못해 왔다. 쓰기와 관련된 지식이나 기능, 전략의 교육은 실제적인 쓰기 상황 맥락 안에서 한 편의 글을 쓰는 과정이나 경험과 연결되지 못한다면 교육적 의미를 지니기 어렵다. 쓰기 교육의 궁극적인 목적이 좋은 글을 쓸 수 있는 힘을 갖게 하는 것이어야 한다면 결과물로서의 글 역시 과정만큼이나 중요한 의미가 있다. 과정을 중심으로 한 접근 방법 역시 좋은 결과를 이끌어 내기 위한 것일 때 그 의미가 있는 것이기 때문이다.³⁶⁾ 따라서 수업 중에는 과정 중심의 논술 지도를 중심에 두고, 최종적으로 학생들에게 한 편의 논술문을 완성하도록 하여 결과 중심의 지도를 병행해주는 방법이 바람직하다.

지금부터 살펴보려는 문학 텍스트는 일단 소설 텍스트로 한정한다. 문학의 본령이 문제를 해결하는 과정이라기보다 문제를 구체적으로 제기하고 그 제기된 문제를 언어로 형상화하는 데에 있다면 특히 소설이라는 장르는 성격상 논술 교육에 매우 적합하기 때문이다. 리얼리즘 소설에서 추구하는 삶의 총체성과 그 속에서 다루는 갈등과 다양한 논쟁은 이 장르가 추구하는 바와 논술과의 유사성을 보여준다.

1) 제7차 교육과정 소설 텍스트 수록 현황

본격적인 논의에 앞서 먼저 제 7차 교육과정 국어 교과서 내 소설 텍스트는 어떤 것들이 있는지 표로 제시하겠다.

36) 최미숙 외, 『국어교육의 이해』, 사회평론, 2008, 265쪽.

<표 2> 국어(상) 수록 소설 텍스트

대단원명	단원	제재명	저자
1. 읽기의 즐거움과 보람	소단원(2)	그 여자네 집	박완서
	심화 학습	우리들의 일그러진 영웅	이문열
3. 다양한 표현과 이해	소단원(1)	봄·봄	김유정
5. 능동적인 의사 소통	소단원(2)	구운몽	김만중
7. 생각하는 힘	소단원(1)	장마	윤홍길
8. 언어와 세계	소단원(2)	삼대	염상섭

<표 3> 국어(하) 수록 소설 텍스트

대단원명	단원	제재명	저자
2. 다매체 시대의 언어 활동	소단원(2)	허생전	박지원
	심화 학습	광장	최인훈
4. 효과적인 표현	소단원(2)	눈길	이청준
6. 표현과 비평	준비 학습	천변 풍경	박태원
7. 전통과 창조	소단원(1)	춘향전	

제7차 교육과정 교과서는 교육과정에서 제시한 학습 목표와 그에 따른 활동을 위한 학습 자료이다. 교과서 내 소설 작품은 이전처럼 문학의 정전 역할을 하는 것이 아니라 학습 활동을 위한 글 재료의 성격을 갖게 된다. 따라서 문학 작품에 대한 이해와 감상, 문학 지식적인 접근은 심화 과목인 문학 과목이나 국어 교과서 내의 문학 영역에서 말아야 한다. 따라서 교과서 내 소설 작품은 문학사적 평가와는 별도로 학습 목표와 관련된 선정원칙에 따라 수록되고, 또 교수학습이 진행되고 있다.

먼저 제7차 교육과정 고교 국어 교과서에 수록된 11편의 소설 작품 각각의 학습 목표와 그에 따른 활용 방안을 정리하고, 작품과 논술과의 상관성

을 진단해보고자 한다. 이 작업 뒤로는 구체적인 학습 활동들을 논술 과제로서의 응용가능성과 관련해 분석하게 된다. 국어과 교육과정에 따라 교과서가 제시하는 학습목표는 유형화하기에는 종류가 다양하여 교과서 수록 순으로 간략히 작품별 논술 상관성 검토를 진행하는 식으로 하고, 학습 활동의 논술 응용 가능성 부분은 유형별로 나누어 대표적인 학습활동 문제를 집중 분석하여 기술하는 방식을 택하려 한다.

2) 수록 작품별 학습 활동 분석과 논술 활용 가능성

(1) 박완서의 「그 여자네 집」

이 작품은 ‘읽기의 즐거움과 보람’이란 대단원에 수록되어 “적절한 배경 지식과 방법을 활용하면서 읽는 태도를 지닌다. 문학 작품이 주는 즐거움과 보람을 안다.”는 학습목표를 갖고 있다. 소단원 제재인 「그 여자네 집」은 문학 작품이 주는 즐거움과 보람을 알게 하고, 읽기 과정에서 내면화하기 위한 자료로, 교사가 모범적인 해석을 제공하기보다 학생들이 작품 특성과 자신의 경험에 비추어 감상 활동을 하는 데 시간을 할애하는 것이 바람직하다. 그리고 작중 인물들의 관계와 인물들의 내면을 상상해 보는 활동을 하도록 한다. 김용택의 시 「그 여자네 집」에서 촉발된 과거의 기억을 사건이 일어난 순서대로 서술하는 방식을 취하여 작품 감상이 본격적으로 이루어지면 또 다른 문학 작품의 생산으로 이어진다는 점을 인식시킨다.

이 점에서 자신의 경험을 토대로 작품 세계에 대해 기술하는 것은 주체적 시각으로 세계를 이해하는 훈련이 될 것이며, 김용택의 시가 박완서의 소설로 이어지듯이 작품 감상이 학생들의 비평적 글쓰기로 이어지게 하여 다시 새로운 글을 생산하게 될 때 문학 텍스트인 작품의 구조와 논술 교수-학습 과정간의 동일성을 획득할 수 있다. 여기서 비평적 글쓰기가 인물들의 내면에 대한 공감 위주의 주관적 감상으로 가든 당시 사회적 상황과 인물들의

대응 방식에 대한 객관적 비판의 형태를 취하든 이는 중요하지 않다. 비평이 제2의 창작이 될 수 있는 것처럼 비평적 글쓰기 역시 문학논술의 대표적 인 지도 방법이자 사례를 제공할 수 있다. 논리적 사고만이 논술의 유일한 능력이라는 편견을 불식시키고, 비판적 읽기 능력과 쓰기 능력을 통해 문학 감상에서 문학논술로 발전시켜야 할 것이다.

(2) 이문열의 『우리들의 일그러진 영웅』

이 작품 역시 ‘읽기의 즐거움과 보람’ 단원의 심화 학습에 수록되어 있다. 심화 학습은 본시 학습을 바탕으로 하여 좀더 차원 높은 문학 작품에 대해 이해할 수 있도록 한다. 이 소설은 작은 읍의 한 초등학교 교실에서 일어나는 사건을 통해 권력 문제를 우의적으로 표현한 작품으로 이해된다. 제재의 내용 특성상 학생 자신의 경험과 긴밀하게 관련지어 감상할 수 있는 가능성이 크다. 학생들은 자신이 현재 경험하고 있거나 과거에 경험했던 학교 생활을 떠올리며, 학교 폭력에서 자신이 가해자이거나 피해자 혹은 방관자 중 어느 한 입장을 취하고 있었음을 깨달을 수 있다. 그리고 잘못된 점을 목격했을 때 자신이 비판을 제기하는 사람이거나 비판을 못마땅해 하는 사람, 아무래도 상관이 없다는 사람 중 어느 한 유형의 사람이라는 점도 생각해 볼 수 있다. 이러한 점을 염두에 두어, 이 작품을 ‘나’에게 의미있게 읽어 낼 수 있도록 유도한다.

이 작품의 원작이 중편 분량에 해당하므로 교과서에는 일부분만을 발췌하여 수록하고 있으나 학교마다 권장 도서 목록에 포함시켜 독서 과제로서 학생들에게 읽히고 있어 논술 텍스트로서 활용 가능성이 높다. 특히 논술 쓰기의 주체인 학생들의 자기인식을 도모할 수 있는 작품이라는 점, 교실은 사회의 축소도이므로 논술에서 추구하는 현실 비판 능력을 함양하는 데 적절하다는 점에서 논술 텍스트로서의 적합성을 인정해 줄 수 있다. 또한 작품의 영화 텍스트(박종원 감독, 1992)와 비교 감상하는 것도 의미 있다. 영

화를 활용한 논술 문제에서도 이 작품은 자주 활용되는데, 소설과는 다른 영화의 결말에 관하여 학생들의 생각을 묻는 등 매체를 활용한 논술 제재로서도 적절하다.

(3) 김유정의 「봄 · 봄」

이 작품이 수록된 대단원 ‘다양한 표현과 이해’는 장면에 따라 다양한 표현 방식이 사용됨을 알고, 언어 외적 표현과 언어에 부수되는 표현이 듣기와 말하기에서 중요한 역할을 함을 아는 것을 학습 목표로 한다. 따라서 소설의 이론적 학습보다는 작품 내용을 상상하면서 반언어적, 비언어적 의사소통이 언어적 의사소통 못지않게 중요하다는 점을 깨닫는 데 주안점을 둔 활용 방안을 강조한다. 학습 목표와 관련해보자면 교수학습 과정에 논술이 끼어들 수 있는 여지는 없다. 단 학생들에게 익숙해진 작품 내용을 바탕으로 재량학습 시간 등을 이용해 식민지 시대 농촌 현실과 인물 대응방식과 관련한 논술 과제를 구상할 수는 있을 것이다.

(4) 김만중의 『구운몽』

이 작품이 수록된 대단원 ‘능동적인 의사 소통’은 읽기와 쓰기가 의사소통 행위이며 글을 매개로 집단과 집단, 사회와 사회가 시대를 초월하여 의사소통을 할 수 있음을 이해하고, 작가와 독자, 문학 작품 사이의 관계를 고려하여 작품의 의미를 능동적으로 이해하는 능력과 태도를 기르는 것을 목표로 한다. 제재인 ‘구운몽’은 문학적 의사소통 행위의 특성을 이해하기 위한 자료이므로 이 작품을 작가가 독자에게 건네는 대화로 보고, 교사의 해설보다는 학생들의 자발적 읽기 활동을 통해 작가가 말하고자 하는 바가 무엇인지 먼저 생각해 보도록 한다. 그리고 작가가 건네는 말에 대한 학생들의 생각을 정리해 보면서, 독자인 자신의 견해와 입장에 따라 작품의 의미가 달라짐을 이해하게 한다. 이 과정을 통해 학생들은 문학적 의사소통에서 작가-

작품-독자의 관계가 일방적이지 않고 상호적·역동적임을 알 수 있게 된다. 한 가지 관점에서 ‘구운몽’의 의미를 해석하도록 유도하기보다는 자신들의 가치관과 배경 지식을 바탕으로 자유롭게 해석하게 한 후, 학생 상호간의 대화를 유도함으로써 작가-작품-독자 간의 의사소통의 역동성을 이해시킬 필요가 있다. 이러한 대화적 읽기와 쓰기, 의사소통 기능 이해는 논술 교육과의 상관성이 매우 높다.

(5) 윤홍길의 「장마」

이 작품이 수록된 대단원 ‘생각하는 힘’은 상황에 따라 적절한 내용을 생성하여 말하거나 글을 쓸 수 있도록 하는 학습목표를 갖고 있다. 소설은 화자가 특정한 시점을 가지고 어떤 이야기를 독자에게 들려준다는 점에서 일종의 의사소통 과정으로 파악할 수 있다. 본시에서는 학습자가 문학적 의사소통 과정에 능동적으로 참여하여 상황 파악의 중요성과 이를 위해 고려해야 할 점을 스스로 알게 한다. 나아가 서사적 전개 상황을 등장인물 입장에서 살펴보게 한다든지, 상황 판단 후 등장인물과 이야기를 나누게 한다든지 하는 방법으로 표현과 이해의 언어활동 중심으로 학습이 진행되도록 한다. ‘생각하는 힘’이 사고력을 의미한다면, 작품과 문학논술을 연계한 학습에 적절한 소단원이다. 통합교과형 논술 역시 사고 능력, 그중에서도 창의력을 효과적으로 평가하기 위해 평가방식의 변화를 추구하여 과거 결과 중심의 평가에서 벗어나 과정 중심의 평가를 선호하고 있다.³⁷⁾ 이른바 ‘통글쓰기’ 위주의 논술문 작성에서 벗어나 과정별 활동을 통해 사고를 형성하고 내용을 생성, 조직해나가는 훈련이 필요하다. 교과 수업에서의 지도방향과 논술 지도방안을 일치시킨다면 이 단원은 분단소설로서 작품 내용이 갖는 논술 소재로서의 가치보다는 이와 같은 대화적인 작품 이해의 과정을 경험하며 논술문 작성의 기초 사고 훈련을 가능케 한다는 점에서 논술텍스트로서의 적

37) 서울시교육청, 앞의 글, 14쪽.

합성을 찾아볼 수 있다.

(6) 염상섭의 『삼대』

이 작품이 수록된 대단원 ‘언어와 세계’는 언어와 사고·문화·사회의 관계를 알고, 문학 작품에 드러난 사회적·문화적 상황을 파악해 이를 작품 수용에 능동적으로 활용하는 태도를 기르는 데 목표를 둔다.

구한말 세대를 상징하는 조의관, 개화기 세대를 상징하는 조상훈, 일제 강점기에 청년기를 보내는 식민지 세대를 상징하는 조덕기, 이들 삼대의 세대별 특징을 학생들이 작품 속 인물의 말이나 행동과 같은 구체적 표현과 서술을 통해 비교 정리하도록 한다. 특히 인물 사이의 갈등은 개인적 차원의 갈등이 아니라 사회적·문화적 차원의 것임을 이해하고, ‘돈’이 상징하는 의미를 사회적·문화적 차원에서 생각할 수 있도록 하는데 지도 중점이 있다.

문학 작품은 언어로 구성된 텍스트이며, 독자는 언어를 통하여 사회를 인식한다. 그런데 이 단원에서 주목하는 언어 표현 문제는 세계 인식과 관련된 것이므로 교수학습 과정에서는 언어 문제를 논술 차원에서 다시 사회적 인식의 확대로 연결시켜주면 적절하겠다. 장편 분량을 교과서에 부분적으로 수록해 놓았으므로 재량학습이나 독서 과제를 통해 작품 전체를 파악한 후 논술로 이어지게 하는 것이 바람직하다. 토론식 과제로 할 경우에는 삼대 중 한 명씩 역할을 부여하여 각각의 입장을 이해하면서 원작이 가진 다성성을 살려 논술텍스트로서 다양한 시각 간의 대화를 유도하게 한다. 문학논술의 주제적 측면뿐만 아니라 교수학습 방법 개발 측면에서도 유용하게 사용될 수 있는 텍스트이다.

(7) 박지원의 「허생전」

이 작품이 수록된 대단원 ‘정보의 조직과 활용’은 다양한 매체 언어의 특성을 이해하여 매체가 전달하는 정보를 재조직하며 듣고 읽고, 문학 작품에

반영된 사회적·문화적 상황을 이해하고 이를 재조직하여 작품을 감상하는 것을 학습목표로 한다.

‘허생전’은 연암 박지원이 청나라에 머물러 있던 1780년에 지은 한문 소설로 허생이라는 비판적 지식인을 등장시켜 당대의 무능한 사대부 지배 계층을 비판함과 동시에 18세기 후반의 급변하는 현실에 대응할 수 있는 새로운 세계관을 모색하고 실천적 과제를 제시하고 있다. 그런데 이 단원은 작품에 반영된 사회적·문화적 상황에 대한 정보를 이해하고 재조직하여 감상하는 활동 자료이므로, 교사의 해설보다는 학생들이 자발적으로 문학과 현실의 관계를 중심으로 작품에 반영된 사회적·문화적 상황에 대한 정보를 찾아내고 재조직하면서 작품의 의미를 찾는 활동을 할 수 있도록 지도해야 한다.

현대소설이 아닌 고전문학의 경우 생소한 어휘나 역사적 배경 설명을 위해 문학 지식 위주의 주입식 강의가 되기 쉬운 경향이 있으나 7차 교육과정은 이를 배제하고 활동 위주의 교수학습이 이루어지도록 목표를 분명히 했다. 과정 중심의 논술을 지향한다고 할 때, 계획하기 단계에서 이루어진 ‘주제의 발견’을 한 편의 논술문으로 완성시키기 위해 글감을 찾고 정리하여 내용생성, 내용조직으로 이어지는 일련의 활동에서 이 단원이 추구하는 ‘정보의 조직과 활용’은 필수적이다. 따라서 교과 학습 목표와 논술 학습 목표를 일치시켜 논술문 작성의 기초 훈련을 실시하는 의미가 있다.

또한 박지원의 작품을 원작으로 하는 패러디 텍스트들이 다수 배출되어 이를 활용한 논술 교육이 가능하다. 원텍스트와 패러디 사이의 차이성과 유사성을 발견하고 그 의미를 밝히는 과정이 문학 교육에서 갖는 효과에 대해서는 이미 적지 않은 연구가 이루어져 왔다. 따라서 패러디가 논술 교육에서 갖는 의미를 고찰하여 문학논술의 방법론을 다양화하는데 이 작품은 훌륭한 제재를 제공한다.

(8) 최인훈의 『광장』

『광장』 역시 대단원 ‘정보의 조직과 활용’의 심화학습에 수록되어 있다. 심화학습은 대단원 학습을 바탕으로 좀더 차원 높은 정보의 조직과 활용 활동을 하는 데 지도의 초점을 둔다. 먼저 작품 속에 반영된 사회적·문화적 상황을 파악하는 활동으로, 자료 수집을 위해 다양한 매체 활용 방식이 결합된다. 작품 의미 해석을 위해 자료를 정리하고 분류하는 재구성 활동이 여기에 포함된다. 이러한 과정을 거치면서 학습자들은 시대적 상황을 고려하여 이 소설의 주제에 접근하게 될 것이다.

이념의 선택과 관련된 소설의 주제 및 광장과 밀실 사이에서의 등장인물의 갈등은 우리 현대사의 과제이기도 했기에 이 작품은 논술의 훌륭한 제재가 될 수 있다. 그런데 작품을 문학적으로 온당하게 평가하려면 분단 극복과 관련된 이분법적 구도로만 접근하는 것이 아니라 인간 보편적 가치 탐구와 사랑의 의미를 따져보아야 한다.³⁸⁾ 그러나 국어교과에서의 학습 목표는 사회 문화적 상황 이해에 초점이 맞춰져 있기에 주인공의 개인적 갈등과 사랑의 문제에는 주목하지 않는다. 또한 남쪽의 밀실에도 북쪽의 광장에도 정착하지 못한 채 중립국을 선택한 주인공 이명준이 실종되는 것에서 유토피아의 꿈의 좌절을 읽어내고, 소설 속의 꿈을 현실로 옮겨 내어 가능성을 타진하는 것 또한 논술의 과제가 될 수 있다. 논술은 소설적 상상력을 발휘하기 보다는 현실적 해결을 요구³⁹⁾하기 때문이다. 따라서 교과서의 교수학습 과정을 거쳐 정보의 조직 방법을 학습한 학생들은 이와 연계된 논술 교육을 통해 자신이 찾아낸 정보를 활용하여 주제 학습으로 나아가도록 한다.

(9) 이청준의 「눈길」

이 작품이 수록된 대단원 ‘효과적인 표현’은 효과적 표현의 원리를 활용하

38) 이상갑, 「분단 극복과 인간 보편의 가치 탐구-최인훈의 광장」, 강진호 외, 『문학작품 바로읽기』, 문학사상사, 2003, 154-171쪽.

39) 우한용, 앞의 책, 37쪽.

여 언어활동을 할 수 있고, 문학적 표현의 방법을 활용하여 자신의 정서를 효과적으로 표현하는 것을 학습목표로 하고 있다. 따라서 실제 학습 활동에서는 작품의 세밀한 부분까지 해설해 주기보다는 등장인물들의 심리나 의사를 분석하고 인물들이 처한 상황에서 이를 표현하는 방식에 초점을 맞춰 학생들의 읽기 활동을 유도하여 표현의 적절성과 효과에 대해 말해 보게 한다. 특히 ‘눈길’은 전통적인 ‘가족 관계’, 특히 ‘모자간의 관계’에 대해 많은 생각을 하게 만드는 작품이다. 작품을 통해 작가가 전달하고자 하는 의미와 문학적 표현의 효과를 이해시킬 필요가 있다. 이 점에서 이 단원은 문학 작품 읽기와 쓰기 영역의 ‘표현하기’ 단계와의 연계를 통한 지도가 가능하다. 그러나 이는 논술에서 추구하는 표현과는 거리가 있어 학습목표를 기준으로 판단한다면 다른 단원에 비해 텍스트와 논술간의 상관성이 떨어진다.

(10) 박태원의 『천변풍경』

이 작품이 수록된 대단원 ‘표현과 비평’은 표현과 전달의 효과를 평가하며 언어활동을 할 수 있도록 하고, 비평적 준거에 따라 언어활동을 평가하는 것을 학습목표로 하고 있다. 준비학습에서 소개되는 『천변풍경』은 표현의 효과를 쉽게 이해하기 위해 1930년대 청계천 빨래터의 모습을 담고 있는 소설의 일부와 사진 자료를 제시하고 있다. 이미 오래 전에 복개되었다가 다시 복원된 청계천에서 옛 모습을 찾아보기는 어렵다. 소설과 사진으로부터 느낀 점을 자유롭게 발표하면서 둘 사이에 차이점이 있다면 그 차이점은 어떤 표현상의 특징 때문인지, 소설과 사진의 표현이 주는 효과가 무엇인지를 구체적으로 생각해 보도록 한다. 이 텍스트는 교과서에서는 준비학습에 위치하기 때문에 장편소설인 텍스트가 가진 주제나 형식을 온전히 이해하기는 곤란하다. 학습목표와 연계한다면 매체를 이용한 논술 방식을 시도해 볼 수 있다. 표현방식의 차이를 통해 텍스트의 직접적 내용뿐만 아니라 매체로서의 속성이 주제에 미치는 효과를 비평적 글쓰기와 연결한다면 수준 높은

논술 훈련이 가능하다. 사진 장르를 통해 전달되는 메시지의 기능을 파악하여 매체와 담론의 상관성을 이해하고, 이른바 카메라 기법을 사용한 박태원의 창작방법론에서 보이는 작가의 이념과 현실반영 태도를 이해하는 것은 주제 중심의 논술 교육에서는 얻을 수 없는 창의성 있는 접근법을 제공할 수 있다.

(11) 고소설 『춘향전』

이 작품이 수록된 대단원 ‘전통과 창조’는 우리 문화의 전통을 창조적으로 계승하여 창의적 표현과 국어를 발전시키려는 태도와 능력을 기르는 것을 학습목표로 한다. 이 단원에서는 ‘춘향전’이 우리 민족의 전통으로서 갖는 문화적 특성과 현재적 활용 방안에 초점을 맞추어 지도해야 할 것이다. 작품 주석 위주의 주입식 수업을 가급적 지양하고, 학습자들로 하여금 텍스트에 나타난 여러 특질 중 오늘날 활용될 수 있는 것들을 스스로 발견할 수 있는 사고 활동이 가능하도록 수업 내용을 조직하여야 한다.

전통의 창조적 활용의 예로 교사용 지도서는 첫째, 춘향전의 문체가 판소리의 영향을 받아 운문체와 산문체의 중간적 형태를 취하고 있어 말하듯 글을 쓰는 오늘날의 전자 매체 언어와 유사하다는 점, 둘째, 건강한 민중성을 통해 양반 계급을 풍자하고 서술자의 개입을 자주 시도하는 소설의 표현기법이 정감 있는 표현을 통해 집단의 결속력을 높이는 오늘날의 표현 상황에서도 활용할 수 있는 요소라는 점, 셋째, 춘향과 이 도령의 사랑이라는 주제도 역경을 이겨 낸 사랑의 실현이라는 점에서 허무주의와 패배적 사고가 팽배한 오늘날에 유용한 정신적 가치로 활용될 수 있다는 점 등을 제시한다. 이와 같이 주어진 텍스트에 대한 현대적 의미 해석과 이를 바탕으로 한 창조적 활용 방안의 모색은 논술 텍스트로서의 의미도 크다.

이상에서 살펴 본 바와 같이 현재의 제7차 교육과정 국어 교과서 수록 소

설 텍스트들은 대체로 논술과의 상관성이 높다. 이는 작품의 주제나 문학사적 의미와 관련한 판단이 아니라 학습목표와 연계한 결과 나온 분석이다.

2. 교과서 학습활동과 논술 활용

국어 교과에서 문학 텍스트를 활용한 논술을 지도하기 위해서는 두 가지 지도방안이 가능하다. 첫째는 글 제재로 제시된 문학 텍스트를 분석한 후 이를 토대로 논술문을 작성하게 하는 읽기와 쓰기의 통합 교육이다. 둘째는 교과서 내 학습활동 문제를 중심으로 토론과 글쓰기를 통한 논술 지도를 하는 것이다. 그런데 제7차 교육과정은 활동 중심의 교수학습 방법을 취하고 있고, 또한 결과 중심이 아닌 과정 중심의 쓰기 지도에 초점을 맞추고 있기 때문에 논술 교육에도 이러한 원칙을 수용할 필요가 있다. 따라서 텍스트로 제시된 문학 작품 자체에 대한 이해는 문학 영역에서의 주로 담당해야 할 부분이고, 논술 지도는 교수학습 과정에 맞춰 학습활동을 풀어나가는 문제해결식 글쓰기와 연계하여 이루어져야 할 것이다. 여기서 학습활동 문제를 해결하기 위해서는 자연스럽게 텍스트인 문학 작품에 대한 선행적인 이해가 필요한 것은 물론이다. 결국 국어 교과 내에서의 문학논술 지도는 ‘문학 텍스트-학습활동-논술문 작성’이라는 삼각구도 내에서 긴밀한 연계를 통해 이루어져야 한다.

제7차 교육과정에서는 학습 내용이 우선 되고 진도에 맞춰 학습자가 이를 따라가는 개념이 아니라 학습자의 자기 학습 능력 신장에 초점을 맞추고 있다. 학습자 개개인의 능력이 학습 과정에 따라 점차 신장된다는 전제 아래 교과서의 여러 학습 활동이 수행 평가의 자료나 도구로 활용될 수 있게 구성하였다. 제7차 교육과정 교과서 학습 활동 구성의 원칙은 다음과 같다.

읽기를 통한 활동의 첫 단계에서는 그 단원에서 목표와 관련하여 제공된

지식과 학습자가 이미 지니고 있는 지식을 활용하여 글을 이해하는 활동을 설계하여 제시하였다. 이는 텍스트의 의미가 자체 내에 있다고 보는 인지적 읽기 모델에 의해 뒷받침된다.

그 다음 단계에서는 개인적 반응을 나타내는 활동을 설계하여 제시하였다. 어떠한 지식이나 능력이든 궁극적인 효용은 개인의 차원에서 발휘되며, 글의 내용조차도 자기화 될 때 의미를 가진다는 점을 중시한 것이다. 이런 활동은 읽은 내용을 현실에 조희해 보는 활동을 수반하면서 의미를 더욱 구체화시킨다. 이는 텍스트의 의미가 개인적인 것으로 보는 표현적 읽기 모델을 원용한 것이다.

그리고 마지막으로 주체적이고 비판적인 읽기 활동을 구성하여 제시하였다. ‘나라면 어떻게 하겠는가?’ 하는 식의 질문을 통해서 구체화되는 비판적 읽기 활동은 자기 자신의 태도를 결정하는 주체 의식을 강조한 것이다. 이러한 단계의 활동이 때로는 말하기로, 때로는 글쓰기로 실현되도록 항목을 구성하였으며, 그 활동은 혼자서 할 수도 있고(‘혼자 하기’), 둘이서 할 수도 있으며, 모두 또는 학급 전체가 동시에 할 수도 있게 하였다(‘함께 하기’). 이러한 읽기 활동의 효용을 뒷받침하는 이론적 근거는, 텍스트의 의미가 사회적 과정으로 형성된다고 보는 사회적·문화적 읽기 모델에서 찾을 수 있다.

한편 활동의 내용에 따라서는 ‘모방해서 짓자’, ‘평하자’ 등의 다양하고도 능동적인 활동 형태로 제시하였다. 그렇게 함으로써 독서에 대한 열정을 기르고, 텍스트가 의미를 제공하는 방식에 관심을 가지며, 자신의 가치와 독서 체험을 연관시킬 수 있도록 배려하였다. 실제로 국어 활동은 모방과 공유, 답습과 변형, 분석과 비판, 습득과 창조 등의 여러 경로를 거쳐 발전해 가는 바, 이러한 원리가 국어 수업에서 적극적으로 활용되도록 한 것이다.

이 장에서는 최인훈의 『광장』과 박지원의 「허생전」에 나오는 학습활동을 사례로 논술에의 활용 가능성을 진단해 본다.

최인훈의 『광장』에서는 활동 위주의 교수학습을 지향하는 교육과정에 따라 교과서에서는 두 개의 학습활동을 제시하고 있다.

[혼자하기 1] 이 소설에서 주인공 명준이 중립국을 선택하게 된 이유를 당시의 시대적 상황을 고려하여 말해 보자.

[함께하기 2] 이 소설의 내용과 관련하여 한국 전쟁 중 포로들의 삶이 어떠했는지 사진 자료 및 글을 찾아 재구성해 보자.

논술 교육은 그동안 입시와 연관되면서 교사는 최종적인 결과물을 평가하고 필요시 첨삭을 제공한다. 논술문을 작성하는 과정으로 이루어져 왔지만 수업 시간에 교과서 내 학습활동 문제를 이용하여 문제해결식 수업, 과정 중심의 지도가 가능하다. 특히 [함께 하기] 활동을 협력적으로 해결해 나가면서 학생들은 서로 간의 생각과 느낌을 나누고, 문제해결과정에 대한 정보와 방법적 지식을 숙련시킬 수 있다. 이러한 의사소통 훈련이야말로 제재 내용에 상관없이 또 다른 의미에서 논술의 훈련 과정이 된다. 이때 교사의 역할은 중간 과정에서 피드백을 제공하는 것이다.

교수·학습 방안으로는 교과서에 제시된 부분에서 명준의 심리적 갈등의 원인 및 중립국 선택의 배경이 무엇인지 생각해 보도록 지도하고 있다. 또한 당시 전쟁 포로 중 중립국을 선택한 사람들의 회고 자료⁴⁰⁾ 등을 찾아, 주인공 명준의 선택에 대한 간접적 이해 자료로 활용하는 것도 필요하다. [함께하기2]의 교수·학습 방안은 6·25를 다룬 역사 서적이나 각종 회고록, 화보 등의 인쇄 매체나 영상 기록물, 인터넷 검색 등을 통해 자료를 수집하게 하고, 일정한 기준을 세워 자료를 재구성할 수 있도록 한다. 이때의 기준은 작품에 반영된 사회적·문화적 상황 중, 주인공 이명준과 같은 포로들의 삶을 파악할 수 있는가의 여부를 중심으로 하는 것이 바람직하다. 또

40) 김현숙, 「소설은 결국 ‘현실’이었다 : ‘광장’의 삶을 선택한 전쟁포로 주영복 씨와 최인훈 씨의 만남, 『시사저널』, 1990.6.17.

한 자료를 종류별로 분류하여 어떻게 배치할 것인지에 대해서도 생각해 보도록 한다.

정보의 조직과 활용이라는 대단원명에서도 확인할 수 있듯이 자료 검색 및 수집 능력은 이 과정에서 매우 중요하다. 논술 능력은 문장력이라는 선입견에서 벗어나 사고력이 중요하다는 지적은 꾸준히 있어 왔다. 그러나 입시 논술이 주류인 상황에서 고립된 시험장에서는 이미 있는 정보의 활용은 가능하되 추가적인 정보 획득은 허용되지 않는다. 그러나 입시 평가 위주의 논술이 아닌 학생들의 논술 실력을 향상시키는 교육에서는 정보의 처리 능력도 중요하며, 논술 교육이야 말로 매체를 활용한 교육이 되어야 한다. 학생들은 인터넷 등을 이용하여 이 시대에 대한 다양한 정보를 입수한다. 문제 파악을 통해 찾아야 할 정보의 종류와 정보 획득 방법을 이해하고, 내용 생성과 내용 조직으로 이어지는 일련의 과정을 거친 후 자신의 의견을 표현하게 된다. 표현된 내용은 학생들의 의견 상호 교환을 통한 고쳐쓰기 과정으로 이어진다.

이번에는 박지원의 「허생전」에 나오는 학습활동을 살펴보자.

[혼자하기 1] 허생에 대한 아내의 말에서 알 수 있는 양반 계층의 문제점에 대해 말해 보자.

[함께하기 2] 허생의 매점 매석 행위를 통해 알 수 있는 당시 경제 현실의 문제점에 대해 이야기해 보자.

이상의 학습 활동에서 확인할 수 있듯이 당시 신분사회의 문제점 지적과 경제적 현실의 문제점을 추측하는 문제는 논술 과제로서 좋은 실마리를 제공한다.

[혼자하기 1]에서 허생과 아내 사이의 극복할 수 없는 단절은 허생이 ‘명분(名分)’을 추구함에 비해 아내는 ‘실리(實利)’를 추구한다는 데 있다. 즉

허생은 독서하는 선비라는 명분 때문에 끼니를 굶어 더 이상 참지 못하는 상황에까지 이르렀는데도 오직 독서에만 전념하려 한다. 이에 비해 아내는 독서를 했으면 과거에 급제하든가, 그게 아니면 공상(工商)의 일을 하든가, 그도 저도 아니면 도둑질이라도 해서 생계 대책을 마련해야 할 일이지 신분에 얽매어 호구지책을 못 세우면 무슨 소용이 있겠느냐며 실리 면에서 호되게 질책한다. 이를 통해 연암은 실리(利用厚生)를 바탕으로 하지 않는 명분만을 추구하는 선비들의 모순을 비판하고 있다. 따라서 인물들이 처한 상황을 묘사한 부분과 허생과 아내의 대화를 중심으로 허생으로 대표되는 당대 양반 계층의 문제점을 찾아 논술을 실시한다.

[함께하기 2]와 관련해 작품 내용을 보면 허생은 변씨에게서 만 냥을 입수하자, 당시 상품의 집결지인 안성으로 가서 과일을 매점매석하여 열 배의 이익을 남기면서 “만 냥으로 온갖 과일의 값을 좌우했으니, 우리나라의 형편을 알 만하구나.”라며 한탄한다. 그는 다시 제주도에 건너가서 말총을 매점매석하여 다시 열 배의 이익을 남긴다. 이러한 내용을 바탕으로 당시 경제 현실의 문제점을 파악하도록 한다.

논술 문제는 과거에 대한 분석 못지 않게 ‘지금 여기’에서 이를 적용하는 문제가 중요하다. 교과서에서 제시하는 두 번째 학습활동을 보자.

[혼자하기 1] 허생이 군도를 이끌고 섬에 들어간 행동을 중심으로 다음 활동을 해 보자.

- (1) 창작 당시에는 어떤 의미가 있었을지 말해 보자.
- (2) 현재 우리에게 주는 의미는 무엇인지 말해 보자.

조선 사회의 특징은 강력한 중앙 집권제에 의한 봉건 사회였다. 그리고 왕권에 도전하는 어떠한 행동도 역모라 하여 삼족을 멸하는 엄한 처벌을 주는 사회였다. 그러므로 허생이 도둑의 무리를 한 곳으로 모아 섬으로 들어

갔다는 것은 조선의 지배 체제상 불가능한 일이었을 것이다. 물론 허생이 기존 체제를 혁명적으로 파괴하려는 의도가 있었다면 모르겠으나 일반적으로 본다면 도둑의 무리들이 모여 있다는 사실만으로도 정부에서 파견한 토벌군의 공격을 받을 수 있고 허생은 역모의 주동으로 몰렸을 것이다. 그리고 2천 명이나 되는 사람들이 함께 모여 살 만한 섬이 현실적으로 존재했는지도 의문이다. 따라서 허생의 행동은 시대적 상황을 고려했을 때 현실적으로 거의 불가능한 것이었을 것이다. 따라서 허생의 행동이 당대의 시대적 상황을 고려했을 때 가능한 것이었나를 먼저 생각해 보게 한다. 다음으로는 작품에 나타난 허생의 행동이 이 시대의 삶을 반영하고 있으면서도 불가능한 일을 그린 까닭에 대해 문학적 해결이라는 관점에서 생각해 보도록 한다.

학생들은 (1)번에 대해서는 “허생이 군도를 이끌고 섬에 들어간 행동은 당대 시대적 상황을 고려할 때 불가능한 일이다. 그러므로 이는 실제로 이루어진 일이 아니라 상상을 통해 이루어진 세계이며, 이러한 이상향을 설정한다는 것은 그만큼 현실이 고통스럽다는 것을 암시하는 것이다.”와 같은 답을 제시할 수 있을 것이고, (2)번 문제에는 “허생이 이끌고 간 군도들은 너무나도 가난하여 양민으로서의 평범한 가정생활조차 영위할 수 없는 그런 부류의 사람들이었다. 허생은 이들에게 새로운 삶의 터전을 마련하였고, 나아가 평범한 양민이 도둑이 될 수밖에 없게 만든 사회 제도를 개혁하려 하였다. 그렇다면 오늘날 허생이 이끈 군도들과 같은 존재들이 우리 사회에는 없는가? 어느 누구도 없다고 자신 있게 말할 수는 없을 것이다. 따라서 이 작품을 읽으면서 우리는 사회의 그늘진 곳에서 살아가는 많은 사람들을 떠올릴 수 있을 것이다. 아울러 이런 사람들 또한 인간답게 살 수 있는 세상, 그런 세상을 함께 만들어 갈 수 있어야 하겠다.”와 같은 답을 예상할 수 있다.

Ⅲ. 문학논술의 실제

- 「허생전」 심화 논술 교수학습 방안을 중심으로

앞에서 살펴본 국어 수업 내에서의 문학 논술 지도의 가능성은 이제 교과서 외 문학 텍스트를 활용한 논술 지도로 연결될 수 있다. 여기서는 국어(하)에 나오는 박지원의 「허생전」과 상호텍스트성을 갖는 패러디 작품을 수업에 활용하는 방안을 생각해 보고자 한다. 「허생전」을 패러디한 대표적인 현대소설 작품으로는 문학 교과서에도 나오는 최시한의 「허생전을 배우는 시간」⁴¹⁾과 여성 작가 이남희의 「허생의 처」를 들 수 있다.⁴²⁾

1. 텍스트의 변용과 자아성찰 글쓰기 - 「허생전을 배우는 시간」

1) 질문 행위로서의 문학논술

「허생전을 배우는 시간」⁴³⁾은 고등학교 국어시간에 이루어지는 박지원의 「허생전」 읽기를 하나의 핵심적인 사건으로 하고 있다. ‘왜냐 선생’이라는 별명을 가진 국어 선생이 학생들에게 「허생전」을 읽고 즐거리를 잡아오라는 숙제를 내주는 것으로부터 시작되는 「허생전」 읽기는, 「허생전」의 중심 사건인 ‘허생이 과일과 말총을 사 모으는 행위’와 ‘허생이란 인물은 과연 누구인가’에 대한 왜냐 선생의 질문과 학생들의 응답과정으로 전개된다.

질문하고 대답하고 다시 의문을 제기하는 등 논의를 통해 결론을 얻어가

41) 최시한의 「허생전을 배우는 시간」은 현재 중앙(상), 케이스(하) 두 권의 문학 교과서에 수록되어 있다.

42) 「허생전」을 원텍스트로 한 작품으로는 두 작품 외에도 이광수의 「허생전」과 채만식의 「허생전」 등이 있다.

43) 최시한, 「허생전을 배우는 시간」, 『소설의 해석과 교육』, 문학과지성사, 2007.

는 이러한 과정은 작품의 온당한 이해를 위한 논리적인 글 읽기의 과정이라 할 수 있다. 그러나 작품을 읽고 해석하는 완벽한 하나의 방법만 존재하는 것은 아니다. 우리에게서 각자의 독법이 있을 뿐이고 각자의 독법이란 어쩔 수 없이 각자의 세상 읽기와 얽혀있게 마련이다. 즉 세상을 혹은 삶을 읽는 눈으로 우리는 문학 작품이라는 구체적인 하나의 텍스트를 접하게 되는 것이다.

작품에서 주인공 ‘나’는 끊임없는 호기심을 가지고 허생전을 읽고, 친구들을 읽고, 세상을 읽는다. 여기서 ‘나’가 알고 싶은 것은 도대체 무엇인가? 윤수와 함께 양호실에서 보낸 시간에 책에는 없는 무언가가 거기에 있다고 했는데, 그것은 무엇인가? 왜냐 선생님의 수업 시간에는 선생님의 질문과 그에 대한 대답을 왜 그렇게 팔이 아프게 써내려가는 것일까? 일기를 보면, ‘나’는 윤수와의 대화를 통해, 윤수의 행동을 통해, 윤수의 「허생전」 읽기’를 통해 윤수라는 친구를 ‘읽고’ 있다. 그리고 동시에 스스로의 독백을 통해, 나의 행동을 통해, 나의 「허생전」 읽기’를 통해 나 자신도 ‘읽고’ 있다. 그리고 여기서 ‘읽는다’라는 의미는 ‘이해하다, 알다’의 의미와 크게 다르지 않다. ‘나’는 「허생전」을 읽으면서 허생의 동기를 알아가는 것이 즐겁다. 물론 내가 허생에 대해 알아가는 것은 나 혼자만으로 되지 않는다. 왜냐 선생님의 질문 덕이고, 각기 다른 가치관과 시각을 가진 급우들과 함께 토론하면서 읽은 덕이다. 그리고 언뜻 보면, 그러한 과정을 거쳐 내가 알아낸 ‘허생’에 대한 이해, 「허생전」의 현실 비판 정신 같은 것은 교육과정에서 명시된 ‘알아야 하는 것’의 내용과 일치한다. 그리고 중요한 것은 거기서 더 나아가 나의 허생전 읽기는 궁극적으로 나 자신에 대한 성찰과 가치관의 정립에 이른다는 점이다.⁴⁴⁾ 이와 같이 나와 세상의 이해를 통한 가치관과 세계관 확립은 문학 논술이 지향하는 바와 일치한다.

그러면 이제부터 「허생전을 배우는 시간」을 국어교과 수업과 연계한 재

44) 김미영 외, 『문학 교과서 속에 숨어 있는 논술』, 살림, 2007, 83-84쪽.

량학습 시간에 교육하다는 전제로 준비한 교수 학습 과정안을 제시하고 문
학논술 차원에서의 작품 교수-학습방법을 모색해 본다.

소 주 제 명	「허생전을 배우는 시간」	차 시	1/2
		지도일시	○○년◇◇ 월□□일
학 습 목 표	문학 작품에 반영된 사회적·문화적 상황을 이해하고 이를 재조직하여 작품을 감상한다.		
학 습 방 법	강의식, 논설문 작성하기		

단 계	학 습 내 용	교수-학습 활동		소 요 시 간	학 습 자 료 및 유 의 점
		교 사	학 생		
도 입	▶ 전시 학 습 회 상	☞ 「허생전」의 줄거리에 대해 발표시킨다.	☞ 「허생전」의 줄거리를 발표한다.		
전 개	▶ 본시 수업 -작품 이해	☞ 「허생전을 배우는 시간」 줄거리를 질문한다. ☞ 작품 이해를 위한 질문을 한다. <ul style="list-style-type: none"> • “허생은 _____한 사람이다.”에서 밑줄 친 곳에 적절한 표현을 각자 말해본다. • ‘허생이 졌다’는 소설 대목에 대한 의미를 토론한다. • 마지막 장면에서 1인 시위를 하는 윤수의 무릎 앞에 놓인 종이에 무엇이라고 적혀 있었을까 생각해본다. • 작품 결말은 “왜냐 선생님의 「허생전」 수업은 계속되고 있다.”로 끝이 난다. 이 문장의 의미를 토론해보자. 	☞ 「허생전을 배우는 시간」의 줄거리를 발표한다. ☞ 질문에 답한다.		

		☞ 논술문을 작성하도록 한다. • 고전 <허생전>이나 소설 <허생전을 배우는 시간>을 통해 자신이 발견한 현재 우리 사회의 문제점과 해결방향을 써 보십시오.(600자 내외)	☞ 논술문을 작성한다.		
	▶ 본시 수업 -논술문 작성	- 글쓰기 과정에서 다음의 순서에 유의하여 작성하도록 지도한다. 1. 계획하기 2. 내용 생성하기 3. 내용 조직하기 4. 표현하기 5. 수정하기 6. 조정하기	- 글쓰기 순서에 대해 이해하고, 적용한다.		
정리	▶ 정리 및 다음 차시 안내	☞ 자신이 작성한 논술문을 완성하여 다음 시간에 제출하도록 안내한다.	☞ 논술문을 과제로 작성한다.		

이 교수 학습 지도안을 통해 문학 논술과 관련해서 강조하고 싶은 것은 크게 세 가지인데, 그것은 논술 교육에서의 질문의 의미, 서사적 상상력과 인물의 성격, 대화로서의 논술 교육이다.

첫째, 문학 논술은 답이 아니라 질문을 던지는 행위이다. 작품에서 왜냐 선생은 학생들에게 끊임없이 질문을 던진다. 그의 첫 질문은 작품의 줄거리를 말해보라는 것이다. 줄거리를 잡는 것은 작품의 근간이 되는 줄기를 잡는 것이기에 중요하다는 것이다. 그런데 줄거리는 사람마다 다르게 요약된다. 하나의 줄거리만 절대적인 정답으로 존재하는 것이 아니다. 줄거리란 결국 작품을 읽는 사람에 의해 구성되는 것이다. 다음은 줄거리를 묻는 발

문과 학생이 제출한 줄거리의 사례이다.

[발문 사례1] 작품의 줄거리를 잡아 오라.

- 고등학생 ‘나’는 문학에 관심을 두었으나 현실에 대해 나른하고 혼란스러운 감정밖에 느끼지 못한다. 그런데 ‘나’의 이런 일상은 무엇에든 ‘왜냐?’고 묻는 국어선생님의 허생전 수업을 들으며 변화한다. ‘나’는 조금씩 현실에 관심을 갖게 되고, 이름 대신 K라고 부르며 이상적으로 생각해 온 여학생과의 대화를 통해 그녀의 실체가 자신의 K가 아닌 이경미에 지나지 않음을 느끼는 등, 말하자면 눈을 뜨게 된 것이다. 왜냐 선생의 수업은 왜냐 선생이 노동조합에 가입 활동한 이유로 학교에서 쫓겨남으로써 중단되고, 말을 더듬고 다소 순진한 면이 있는 윤수는 이에 대해 적극적으로 대답한다. ‘나’는 이런 윤수에게 왜냐 선생의 허생전 수업을 들으며 느꼈던 무언가를 떠올리며 달려간다.

그런데 학생들이 제출한 줄거리는 저마다 조금씩 달랐다. 교사는 하나의 정답을 제시하기보다는 학생들의 줄거리를 비교하는 과정에서 텍스트를 이해하는 방식의 다양성을 보여주며, 결국 줄거리란 독립적으로 존재하는 것이 아니라 글을 읽는 주체들에 의해 구성되는 것임을 인식하게 한다.

이와 같이 구성주의적 교수법을 위해서 질문, 더 정확히는 학습자 스스로 답에 도달하도록 유도하는 ‘발문’은 국어 교과뿐만 아니라 모든 교과에서 적용될 수 있는 방법이며, 특히 논술에서는 필수적으로 거쳐야 할 과정이다. 제시문을 주고 출제자가 직접 질문을 던지든 아니면 문제를 푸는 학생 자신의 문제를 발견하기 위해 스스로 질문을 만들어내든 발문은 결론에 도달하기 위한 과정으로서 중요한 의미를 지닌다.

논술 교육을 위해서는 학생들이 이러한 여러 가지 생각을 할 수 있도록 스스로에게나 다른 사람에게 질문하는 활동이 선행되어야 한다. 질문 유형의 예는 대개 다음과 같은 것이 될 것이다.

- 질문 연습 유형(사례)

1. 왜 그런 말을 하는가?
2. 어떻게 아는가?
3. 그런 말을 하는 근거는 무엇인가?
4. 지금 한 말에 전제된 생각은 무엇인가?
5. 그 말의 정확한 뜻은 무엇인가?
6. 당신의 주장으로부터 어떤 결론을 내릴 수 있는가?
7. 지금 당신이 한 주장은 어떤 사실에 근거하고 있는가?
8. 당신의 의견을 뒷받침할 수 있는 알기 쉬운 예를 들 수 있는가?

이런 질문은 모든 교과에서 이루어져야 한다. 각 교과의 담당교사들은 가르쳐야 할 내용을 소재로 하여 학생들이 생각할 수 있도록 섬세한 질문거리들을 만들어 내면 된다. 그에 대해서 학생뿐만 아니라 교사들도 이와 같은 질문들에 대답하기 위해 깊이 생각해보는 것이다.⁴⁵⁾ 통합논술적 차원에서 이러한 질문을 통한 교육의 필요성이 강조되듯이 문학논술은 문학의 본질 자체가 갖는 질문으로서의 의미와 통한다고 할 것이다.

위의 교수-학습 과정안에서는 본시 수업의 첫 단계로 줄거리 외에도 몇 가지 질문을 던져 작품을 읽은 학생들의 기억을 환기시키며 자신의 생각을 만들어내는 훈련을 시도하고 있다. 발문 사례와 학생들의 답안을 하나 소개하면 다음과 같다.

[발문 사례2] 당신도 허생이 졌다고 생각합니까? 그 이유는 무엇입니까?

- 적극적으로 사회를 바꾸겠다는 자세보다는, 어느 정도의 노력을 한 후 이루어지지 않을 것으로 보고 사라져 버린 행동은 당시의 사회의 현실을 바꿀

45) 장미영, 「통합 논술 교육 방안」, 『부산교육』 319, 2006년 겨울, 21쪽.

수 없음을 실감한 것이지, 졌다고는 생각하지 않습니다.

- 아니다. 그냥 어디론가 가버렸다는 것을 그렇게 해석 할 수도 있겠지만 ‘광장’이라는 소설에서 주인공이 어쩔 수 없이 중립국을 택한 것처럼 허생은 자신이 가진 선비라는 양반의 신분과 그 신분으로 인한 갈등에 대한 중립국을 선언한 것 같다.

- 그렇다. 그만을 놓고 볼 때 그는 승리한 것처럼 볼 수 있다. 그러나 자신이 이룬 일을 뒤로하고 어디론가 사라졌다는 것 자체가 이미 패배라고 생각한다. 자신이 원하는 세상을 만들었다면 혹은 진정으로 만들고자 했다면 그런 행동을 하지는 않았을 것이다.

2) 문학논술과 서사적 상상력

문학논술은 서사적 상상력을 길러준다. 위의 지도안에서 제시한 문제 “「허생전을 배우는 시간」의 등장인물들이 책을 읽는 방식과 세상을 읽는 방식에 대해 생각해 보고, 자신에게 적용해 보자.”를 풀기 위해서는 등장인물들에 대한 깊이 있는 이해⁴⁶⁾가 필요하다.

작품의 주요 등장인물은 주인공인 ‘나’와 친구 윤수, 그리고 왜냐 선생이며 주변적 인물로 같은 반 친구들인 동철, 경석 등이 있다. 이들의 허생전 읽기 방식은 각자의 세상 읽기 방식과 통한다는데 특징이 있다. 등장인물들

46) 소설의 경우 인물에 대한 이해는 소설을 이해하는 데 있어 핵심이 된다는 것은 주지하는 바이다. 따라서 소설의 인물을 이해하고 그 인물에 대한 자신의 견해를 밝힘으로써 소설에 대한 이해뿐 아니라 글쓰기 능력의 신장에도 기여하게 하는 일은 매우 중요하다고 판단된다. 인물에 대하여 어느 정도 파악을 하고 나면, 쓰고자 하는 글의 아이디어를 찾기 위해 등장인물에 대한 다양한 질문 전략을 활용할 수 있다. 다음과 같은 것이 인물을 판단하는 데 활용할 수 있는 전략들이다.

- 행동, 표현, 생각 등을 통해 등장인물 정보 파악하기
- 사건을 통해 등장인물의 정보 파악하기
- 묘사를 통해 등장인물의 정보 파악하기
- 상황을 통해 등장인물의 정보 파악하기
- 등장인물의 특성 기술하고 설명하기
- 등장인물에 대하여 판단하기
- 판단 결과의 신뢰성 확인하기

임경순, 「문학 수업에서 글쓰기 교육의 방향과 유형」, 『문학교육학』 15, 한국문학교육학회, 2004. 12, 342쪽

의 책읽기/세상읽기 방식은 타인의 목소리로 글 읽기, 마음으로 하나 되기, 주체적 글 읽기, 육화된 목소리 등 크게 네 가지 유형으로 구분이 가능하다.⁴⁷⁾ 문학 연구에서 이루어진 성과를 문학교육에 적용하여, 논술 문제를 풀기 위한 학습 내용을 정리해보면 다음과 같다.

(1) 타인의 목소리로 글 읽기

작품에는 몇 차례 학생들 간의 토론 장면이 나온다. 독자들의 등장인물들의 주장을 통해 세상을 읽는 다양한 방법을 확인하게 된다. 그런데 전교조 교사에 대한 교실 안의 논쟁에서 자신의 소신을 당당하게 피력하는 동철의 주장은 진정한 자신의 말이 아니라는 문제가 있다. 동철은 신문과 텔레비전에서 들은 남의 말을 마치 ‘제 말처럼’ 내뱉는다. 동철에게는 사실상 엄밀한 의미의 제 말이 없다. 신문과 텔레비전에서 떠들던 말들을 근거로, 정부에서 막고 다른 선생님들도 동의하지 않는 일은 당연히 잘못된 일이라고 확신할 뿐이다. 따라서 동철이 전교조에 가입한 왜냐 선생을 판단하는 데는 사실상 자기 논리가 없는 셈이다. 스스로 따져보는 대신에 ‘반대하는 사람들’의 의견에 무조건 따르고 있을 뿐이다.

더구나 ‘우리 아버지가 그러는데’로 자신의 의견을 대신하는 경석의 말에 이르면 아버지의 권위를 빌어 행사하는 말의 폭력까지 발견할 수 있다. 엉터리로 「허생전」의 줄거리를 잡는 부분에서도 알 수 있듯이 대상을 스스로 읽어낼 능력이 없는 경석의 경우 ‘아버지의 말’이라는 권위에 힘입어 그 말이 진정 무슨 뜻인지도 모른 채 ‘무슨 노동조합이든 거기에 드는 사람은 모두 빨갱이라더라’는 언어폭력까지 휘둘러 댈 수 있는 것이다.

이처럼 다수의 말이나 기득권층의 주장을 빌어서 하는 말이란 타인의 목

47) 등장인물의 네 가지 유형 분석은 박혜주의 다음 논문을 참조하여 교실 수업을 위해 보충자료로 다시 정리해 놓은 것이다.

박혜주, 「글 읽기와 글 쓰기—다시 쓰는 「허생전」」, 『한국 페러디소설 연구』, 국학자료원, 1996.

소리에 불과하다. 자신의 목소리를 내지 못하고 타인의 목소리로 말하게 되는 이유는 주체로서의 자신을 확립하지 못한 채 대상을 피상적으로 읽기 때문이다. 본질을 읽어내지 못하는 피상적 글 읽기는 창조적 글쓰기로 이어지지 못한다. 또한 자신의 목소리를 거세당한 삶에 대한 반성적 읽기가 필요한 지점이다.

(2) 마음으로 하나 되기

왜냐 선생이 처음 내준 과제인 줄거리 잡기에서 운수는 책에는 나오지 않은 사실을 읽어낸다. 주인공 또한 영화의 한 장면을 통해 인물의 내면을 스스로 읽어내고 있다. 이러한 읽기는 ‘마음으로의 읽기’라고 볼 수 있다. 운수는 허생에게서 자신의 모습을 읽고, ‘나’ 역시도 투사의 모습에 자신을 넣어서 대상을 읽어내고 있는 것이다.

그런가 하면 운수는 줄거리 잡기 숙제를 동철이에게는 보여주지 않고 주인공에게만 보여줌으로써 책뿐만 아니라 사람의 마음까지도 읽어내고 있다. 자신의 생각을 이해하지 못하고, 이해하려고도 하지 않는 동철이에게는 자신의 노트 보여주기를 거부하지만 주인공 ‘나’에게는 스스로 읽어달라고 부탁한다. 이와 같은 마음으로의 글 읽기는 논리 이전의, 혹은 논리를 넘어서는 글 읽기에 해당한다.

이 작품을 구성하고 있는 또 하나의 핵심적인 사건은 전교조 가입 교사인 왜냐 선생에 대한 것으로 학생들의 서로 다른 ‘허생전 읽기’는 결국 학교에서 쫓겨나기에 이르는 왜냐 선생의 사건과 연결된다.

전교조 가입으로 수업에 들어오지 못하는 왜냐 선생의 입장에 운수는 자신의 말과 논리로는 똑똑한 동철의 주장을 반박하지 못한다. 대신 ‘나’에게 왜냐 선생의 입장을 변호해 달라고 부탁한다. 결국 왜냐 선생이 수업 중에 교단에서 끌려 나가고 출근을 저지당하는 사태에 이르자 운수는 홀로 운동장에 주저앉아 향의 농성을 한다. 주저앉아 있는 운수의 무릎 앞에는 무어

라 적힌 종이가 세워져 있다. 운수는 비로소 자신의 말을 찾아 사람들을 향해 세상을 향해 자신의 말을 보내고 있는 것이다.

여기서 수업 중 학생들이 운수의 생각과 행동을 어떻게 이해하고 있는지 알아보고, 독자로서 등장인물들을 내면화하여 어떻게 ‘마음으로 하나되기’를 보여주는 독서가 가능한 지 알아보기 위한 발문 사례와 학생들의 대답을 소개해 본다.

[발문 사례3] 소설의 끝 장면을 읽고 물음에 답하시오.

창밖을 보았다. 땀방울이 쏟아지는 누우린 운동장 한가운데에 누가 홀로 주저앉아 있었다. 운수였다. 무릎 앞에 무어라 적힌 종이가 세워져 있었다. 나는 온몸이 떨렸다. 그 종이에 적힌 말은 보이지 않아도 읽을 수 있었다.

그럼 종이에 적힌 말을 보지 말고 읽어보시오. 무어라 적혀 있을까요?

- “왜냐 선생 해고는 부당하다.”
- “선생님을 돌려주세요”
- “왜냐 선생님의 수업은 끝나지 않았습니다.”

(3) 주체적 글 읽기

「허생전을 배우는 시간」의 주인공 ‘나’는 자신을 둘러싸고 있는 세계를 능동적으로 읽고 그 세계가 주는 울림을 창조적인 글쓰기로 표현한다. 그는 읽는 행위를 통해 대상과 자신의 관계맺음을 경험하고 있다.

주인공 ‘나’는 작품을 능동적으로 읽어가고 있지만 쉽사리 본질에 이르지 못하는 못한다. 하지만 마음으로 대상을 읽는 운수나 피상적으로 껍데기를 읽고 타인의 말을 자신의 것인 양 말하는 동철과는 확연히 구분된다.

왜냐 선생의 전교조 가입에 대한 논쟁으로 교실 안이 시끄러워도 ‘나’는 논쟁에 쉽게 끼어들지 못한다. 마음으로는 분명 선생님 편이지만 선생님의 행동에 대한 나름대로의 확실한 판단이 서지 않기 때문이다. 그러나 스스로 갈피를 잡고자 하는 능동적 독자인 나는 영화에서 본 투사의 모습과 허생의 모습을 견주어 보고, 허생과 홍길동을 견주고, 왜냐 선생에 반대하는 이들과 왜냐 선생을 견주는 과정을 통해 마침내 ‘나만의 말’을 찾기에 이른다.

(4) 육화된 목소리

왜냐 선생은 능동적이고 주체적인 글 읽기를 통한 삶 읽기의 과정을 이미 거치고 창조적 글쓰기가 실제 삶에 있어서의 구체적인 실천으로 실현되는 경우를 형상화한다. 고등학교 국어 선생인 왜냐 선생은 수업 시간에 학생들을 향해 질문을 퍼붓고 그 질문에 대답하는 과정을 통해 학생들로 하여금 스스로 문제의 답을 찾아가도록 인도하는 인물이다. 「허생전」을 배우는 과정 역시 왜냐 선생의 질문과 그에 대한 학생들의 답변을 통해 이루어지는데, 그는 제각기 다른 대답들을 억압하지는 않지만 그 대답들이 핵심을 향한 올바른 길을 찾아가도록 인도한다. 작품의 마지막 문장을 통해 왜냐 선생의 수업에 대한 학생들의 생각과 느낌을 토론하면서, 왜냐 선생의 문제 제기가 오늘날 현실에서 어떤 의미가 있을지 생각해보는 내면화 단계는 논술문 작성 과정에서 도움이 될 수 있다.

[발문 사례4] “왜냐선생의 허생전 수업은 계속되고 있다.”는 마지막 문장을 해석해 보시오.

- 왜냐 선생의 경우 허생전을 액면 그대로 알리는 수업을 한 것이 아니라 학생들 스스로의 생각을 갖고 작품을 바라보게 했다는 점에서, 그가 학교를 떠난 이유에 대해서도 아이들 스스로 판단하게 해 주었고, 결과적으로 윤수는 자신의 기준에서 왜냐 선생의 해고는 부당하다고 여겨 시위를 했다는 점에서

스스로 생각하고 판단할 수 있게 한 왜냐 선생의 수업은 계속되고 있다고 할 수 있다.

- 사회에 대한 문제인식을 하고 계속 투쟁하고 바꾸려는 사람과 보고도 못 본 채 하는, 현실에 안주하는 사람들 사이에서의 갈등은 계속되고 있다.

- 부당한 현실에 마침내 뛰어들어 참여했던 지식인인 허생의 행동과 삶에 대해서 다양한 관점으로 생각해보던 왜냐 선생의 수업은 외압에 의해 영원히 끝을 맺지 못하게 된다. 그러나 오히려 바로 그 때문에 ‘나’와 ‘윤수’에게 이 수업은 현실에 대해 눈을 뜨는 동시에 그에 참여하여 바꿀 것인지 혹은 안주할 것인지를 선택하게 하는 계기가 된다. 왜냐 선생의 허생전 수업은, 왜냐 선생이 현실에 뛰어들었으므로 ‘나’와 윤수의 삶을 통해 계속되는 것이다.

이제 ‘글 읽기’는 ‘삶 읽기’임이 분명해진다. 왜냐 선생의 허생 읽기는 자신의 삶에 구체적으로 구현된다. 허생이라는 과거의 한 인물은 이야기 속의 닫혀진 존재가 아니라 현대 독자의 삶 안에서 현재화된다. 소설을 읽는 것을 ‘읽어낸다’로 표현하고 이는 곧 주어진 뼈대와 틀에다 독자가 ‘읽어 넣는다’와 같은 의미임을 말하는 왜냐 선생의 독법은 허생이 가진 한계까지 읽어내어 스스로 새로운 글쓰기로 이어가는 창조적 행위에 해당한다. 글 읽기는 곧 삶 읽기이며, 능동적인 글 읽기가 곧 창조적 글쓰기로 이어지는 것을 이 작품은 왜냐 선생이라는 전형을 제시하여 확인시켜 준다.

‘논술 능력’의 핵심은 자신의 의견과 관점을 합리적으로 서술하는 것이다. 대부분의 통합 논술에서는 특정의 원리와 지식을, 특정의 상황에 적용시키거나 자신의 시각에서 판단하는 문제를 제시하고 있다. 그러나 개인적 지식이나 경험 그리고 이에 바탕을 두는 에세이의 전통이 취약한 우리나라의 문화 풍토에서 ‘나’의 경험과 의견을 말하는 것은 다소 어려운 일이 될 수 있다. 때문에 일반적으로 찬/반 양론으로 나뉘어지는 다소 기계적이고 ‘형식적’인 답론 위치에서 논의를 전개하기도 한다. 그러나 이 경우 드러나는 것

은 담론 위치이지 자신의 목소리는 아니다.⁴⁸⁾ 등장인물의 책읽기/세상읽기 방식의 첫 번째 유형으로 제시된 ‘타인의 목소리로 읽기’는 바로 이와 같은 우리의 담론 문화의 문제점을 잘 지적해 주고 있다. 이문열의 「우리들의 일그러진 영웅」처럼 이 작품에 나오는 교실 역시 우리 사회의 축소도이다. 작품 속에 나오는 아이들의 말다툼 장면은 우리 사회의 토론 문화의 현주소를 잘 반영해주고 있다. 주체적인 자신의 목소리를 찾지 못한 채 강자들의 논리를 무비판적으로 수용하여 반복하고, 이를 자신의 목소리로 착각하는 것은 교실의 아이들만이 아니다. 논술 교육의 필요성이 여기서 제시되는 것이다. 문학논술은 주제의 직접적 전달 대신 작품 속의 사건 전개와 인물 형상화를 통해 오히려 강력한 문제제기를 가능케 하고 독자의 감동을 통해 주제를 효과적으로 전달하며 서사적 사고력과 창조적 상상력을 발휘한다.

작품 속의 교실을 들여다보며 학생들은 무엇보다도 자신의 목소리가 갖는 중요성을 조금씩 깨닫게 된다. 문학논술 시간의 교수학습 단계에 따라 학생들은 작품을 읽고 먼저 자신의 책읽기 방식에 대한 메타적 분석을 통해 자기성찰을 시도한다. 이어서 작품 인물들의 현실 대응방식을 이해하면서 논술 문제에서 제시한 자신에의 적용 준비 학습을 하게 된다.

한편 작품에서는 글 읽기와 세상 읽기, 글쓰기와 실천의 문제를 연결시키면서 이야기와 삶을 연결시키고 있다. 글은 현실의 맥락과 동떨어진 고립된 논리에 머물러서는 안 된다. 이야기 속에는 과거와 현재, 미래의 삶이 들어있고 나와 남의 삶이 결부되기에 문학이 추구하는 글의 논리는 삶의 윤리와 필연적으로 연결된다.

문학은 논리 추구의 대상일 수도 있고, 삶의 실천 양상이 될 수도 있다. 달리 말하자면 문학은 학문의 대상으로 취급할 수도 있고, 삶과 연관된 윤리적 대상으로 다룰 수도 있다는 뜻이다. 문학을 통해 혹은 문학과 더불어 문학을 수행하는 가운데 삶의 논리가 수립되고 삶의 보람이 얻어진다면 거

48) 최인자, 「‘서사적 사고력’과 논술 교육의 방향성 탐색」, 우한용 외, 앞의 책, 103쪽.

기 작용하는 문학의 속성이 좋은 문학의 요건이 된다고 할 수 있다.⁴⁹⁾ 좋은 문학논술은 논리 중심의 논술에서는 추구하기 힘든 삶의 실천적 차원의 문제를 다룰 수 있다.

3) 문학논술과 대화적 전략

문학 논술 교육에서 반성과 대화 전략은 핵심 실천 전략이다. 반성과 대화는 역사철학적 개념에서 접근할 수 있다. 중세까지는 오늘날과 같은 의미의 비판적 반성이나 대화라는 것은 상상하기 어려운 개념이었다. 이데올로기에 대한 반성이라든가, 주체들이 동등한 차원에서 대화를 할 수 있다는 생각을 갖게 된 것은 시민 사회에 이르러서이다. 또한 반성과 대화가 기능적 차원이나 철학적 해석학적 차원, 이를테면 기술적 차원이나 주체의 자기대상화와 같은 차원뿐 아니라, 다른 차원의 전략과도 관련되어 있음을 주지할 필요가 있다.⁵⁰⁾ 논술 답론 간 대화성을 인식하고 쓰기에서 답론의 주체는 언어간의 다양한 관계를 통해 형성되는 사회 언어적 망 속에서 의사소통이 이루어지고 있음을 인식하고, 자신의 논술 답론이 타자들의 다른 논술 답론 등과 어떻게 상호 작용하고 있는지 인식해야 한다. 논술문을 읽거나 쓸 때에는 논술문이 지닌 문제의식, 논술 과정, 해결 방안 등에 대하여 자신의 입장과 타자들의 입장에 끊임없이 조화하는 과정을 거치도록 한다.

논술문 평가 및 수정하기 단계에서도 대화적 전략이 필요하다. 논술문을 쓴 후에는 논술문에 대한 개별 및 집단 평가 과정을 갖도록 한다. 논술이 집단의 작업이기도 하다는 점을 전제로 한다면, 공준 과정을 거치는 것은 필요한 일이다. 나의 견해와 타자들의 견해가 상호 교류하고, 이를 토대로 나의 글을 반성하는 행위는 반드시 필요한 작업이다. 평가는 앞에서 든 여러 활동들을 중심으로 하도록 하고, 평가 결과를 토대로 논술문을 수정 보

49) 우한용, 「문학교육과 문학에 대한 관점의 전환」, 『국어교육연구』 40, 국어교육학회, 2006. 8, 154쪽.

50) 임경순, 「문학 논술 교육의 이념과 실천」, 우한용 외, 앞의 책, 71쪽.

완하도록 한다.⁵¹⁾

이러한 전략을 거쳐서 실제 논술 작성 지도는 과정 중심 글쓰기 지도법을 참고하면 다음과 같은 단계를 거친다.⁵²⁾

(1) 계획하기

계획하기는 말 그대로 글을 쓰기 전에 글을 쓸 준비를 하는 활동을 말한다. 글쓰기 과제를 분석하고, 글을 쓰는 목적이 무엇인지, 내가 쓴 글을 읽을 독자는 누구인지 등을 생각하는 활동이다. 논술 과제를 보고 먼저 문제 출제 의도 전략을 세운다. 논술문의 독자를 어떤 대상을 전제로 하고 그들을 설득할 글을 작성할 지 등이 고려요소가 된다.

(2) 내용 생성하기

내용 생성하기는 글을 쓰기 위해 아이디어를 떠올리고 수집하는 활동이다. 글쓰기를 가장 단순하게 정의하면 자신의 생각이나 감정을 문자로 표현하는 행위이다. 논술 고사가 아닌 교수학습과정에서의 논술교육의 경우에는 과정 중심 쓰기 이론에 따라 정보 수집을 위한 단계를 설정할 수 있다. 학교나 바깥에서 구할 수 있는 정보를 다양한 매체를 동원하여 수집하고, 증명되지 않은 상태에서 자신의 생각을 자연스럽게 정리해본다.

(3) 내용 조직하기

조직하기는 글을 어떤 순서로 쓰는 것이 좋은지를 생각해 보게 하는 활동이다. 조직하기 활동은 나중에 글을 완성했을 때 응집성(cohesion)과 통일성(coherence)을 높이는 데 기여한다. 응집성이나 통일성이 높다는 것은 그만큼 아이디어들 간의 관계가 긴밀하다는 것을 뜻하는데, 조직하기 활동은

51) 임경순, 「문학 논술 교육의 이념과 실천」, 우한용 외, 앞의 책, 76-77쪽.

52) 이재승, 『글쓰기 교육의 원리와 방법』, 교육과학사, 2002.

아이디어들 간의 관계를 파악할 수 있게 하는 데 도움이 된다.

개요표 작성 훈련을 통해 보다 조직화 된 논술문 작성이 가능하도록 지도한다. 교실에서 모든 학생들의 개요표를 침삭할 수는 없는 여건이므로 평가 기준을 제시하여 자기 평가와 상호 평가를 통해 일차적으로 조직한 내용을 점검하는 시간을 갖고, 교사는 그중 잘된 것과 고쳐줘야 할 것을 찾아 강의 자료로 삼는다.

(4) 표현하기

표현하기는 앞에서 아이디어를 생성하고 조직한 것을 바탕으로 하여 초고를 쓰는 활동이다. 글쓰기란 결국 문자 형태로 나타나야 하는 것이기 때문에 표현하기는 글쓰기 활동의 핵심이라 할 수 있다. 다양한 주제의 글쓰기를 통하여 평소에 문장 훈련을 하도록 지도한다. 수준별로 원고의 분량을 정해서 분량만큼을 채울 수 있는 것은 기본이다.

(5) 수정하기

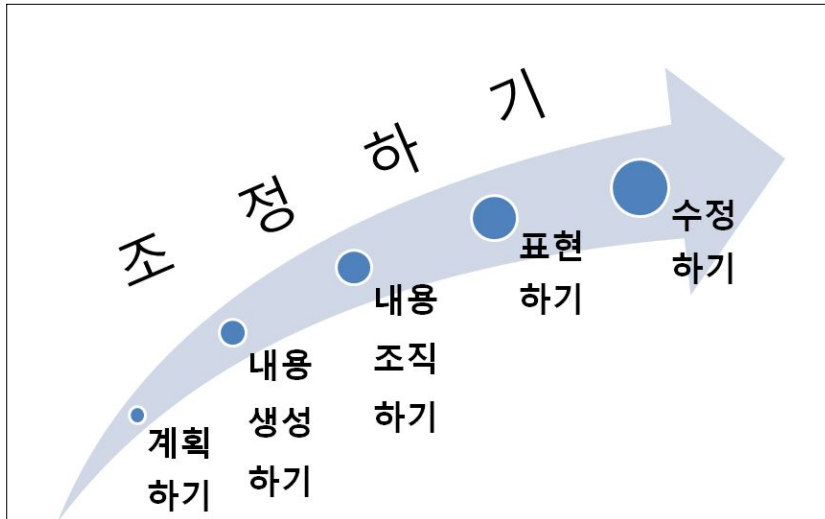
수정하기는 주로 초고를 쓴 다음에 내용과 형식을 고치는 활동을 말한다. 종래에는 수정 또는 교정의 중요성을 크게 인식하지 못했으나, 글을 쓰는 것은 어떤 의미에서 계속적인 수정 활동이라 말할 수 있다. 자기 글을 다시 한번 읽는 과정뿐만 아니라 상호 침삭을 통해 다른 사람의 눈을 통해 자신의 글솜씨를 객관화하는 훈련이 되도록 한다. 학생 대 교사만의 지도보다는 학생들이 서로 바꾸어 보면서 자신의 글과 남들의 글을 비교하여 하나의 주제에 대한 다양한 사고를 경험하고 아울러 자신의 글의 단점을 스스로 발견하도록 한다.

(6) 조정하기

글쓰기의 과정은 자기 조정의 과정이라고도 할 수 있다. 글쓰기를 의미

구성의 과정으로 정의할 때, 이 의미 구성의 과정에는 필연적으로 자기의 인지 행위를 점검하고 통제하는 행위가 필요하다. 이것이 곧 자기 조정의 과정이다. 논술의 전 과정에 걸쳐 이러한 자기 조정이 수행되어야 한다.

<표 4> 글쓰기 과정



이상의 과정을 도표화하면 위와 같다. 이를 구체화한 각 단계별 지도내용을 실제 수업 현장에서의 경험을 통해 완성해 나가는 것이 문학논술의 과제가 될 것이다. 학생들이 최종적으로 작성한 논술 문제와 답을 소개하면 다음과 같다.

[논술 문제] “왜냐 선생의 허생전 수업은 계속 되고 있다.”는 마지막 문장이 무슨 뜻일지 생각해 보면서, 고전 <허생전>이나 소설 <허생전을 배우는 시간>을 통해 자신이 발견한 현재 우리 사회의 문제점과 해결 방향을 써 보십시오. (600자 내외)

[학생 A]

“왜냐 선생의 허생전 수업은 계속 되고 있다”라는 문장은 무슨 뜻일까. 왜냐 선생도 허생처럼 다수결에 불구하고 자신의 의견을 굽히지 않고 있다. 자신이 속한 곳에서 의견을 굽히지 않고 내세우지만 결국 편들어 주는 사람이 없어 외톨이가 되어 학교에서 쫓겨나는 일이 발생한다. 아무리 외톨이가 된다고 하여도, 학교에서 쫓겨난다고 하여도, 자신의 의견을 내세워 다른 사람들과 대항하는 것이 계속된다는 것이다. 즉, 왜냐 선생이 학교에 나오지 못해도 외톨이가 되어도 자신의 편에서 의견을 굽히지 않고 계속 싸워가는 것이 계속된다는 말인 것 같다. 또한 ‘다수결에 의해 소수의견이 무시되는 사회에서 소수의견들이 살아남으려는 저항들은 계속 되고 있다.’라는 뜻으로도 생각할 수 있을 것 같다. <허생전> 이나 <허생전을 배우는 시간>을 통해 발견한 우리 사회의 문제점은 다수결이 나오면 항상 소수 의견은 무시해버리고 소외시켜버린다. 무조건 다수결의 방식대로 행하고 권력대로 결정이 난다. 이를 해결하기 위해서는 모든 것들에서 다수결보다는 소수 의견이라도 수용하면서 모든 의견끼리 합의하여 최선의 결정이 될 수 있게 만들어야 한다. 또한 권력의 남용을 방지하고 누구나 자신의 의견을 존중 받을 수 있게 되어야 한다고 생각한다.

[학생 B]

우리 고전 ‘허생전’의 주인공인 허생은 일부 부유층의 허영과 사치, 정치인이나 관리의 특권의식 등 지배계층의 모순과 부조리를 지적·비판하는 역할이다. 소설에 등장하는 ‘왜냐 선생’ 역시 사회를 비판하고 바로잡으려는 의지가 있는 인물이다. 그러나 이들이 현실의 부조리에 대응하는 방법에는 약간 차이가 있다. ‘왜냐 선생’의 말을 빌리자면 허생은 선비 또는 사대부라는 사실을 강하게 의식했기 때문에 결국은 ‘패배’한다. 이를 통해 왜냐 선생은 전교조에 가입한 자신의 의지를 다시 확인함과 동시에 학생들에게도 지식인의 실천적인

모습을 강조한다. 왜냐 선생은 80년대 후반의 노조(전교조) 결성 움직임에 발맞추어 전교조에 가입하나, 정부에서 이를 인정하지 않아 해직교사의 처지가 된다. 마지막 문장인 "왜냐 선생의 허생전 수업은 계속되고 있다."는 결국 과거부터 현재까지 이와 같은 지배계층의 모순과 부조리는 계속되어 왔고, 문제가 없는 현실은 없다는 것을 의미한다. 현재 우리나라는 정부의 권위 실추, 계속된 실정과 박해지는 민심으로 말미암은 여러 시국 선언들이 발표되고 있다. 최근의 사회 문제점으로는 대북정책 실패, 용산참사, 노무현 전 대통령의 추모 집회에 대한 막가파식 대응 등이 있었고, 이로 인해 현 정권과 검찰은 매체를 통하여 몰매를 맞고 있다. 이러한 흐름을 막기 위한 운동이 시국 선언이며, 선언자들과 국민들이 요구하는 것은 정치 노선이나 사상 대립이 아니다. 다만 기본적인 인권의 존중과 민주 원칙의 실천을 요구하는 것뿐이다. 이에 발맞추어 현 정부는 더 이상의 실정이 없도록 노력하고, 민중들의 가슴에서 우러나온 시국 선언을 진중하게 검토해 보고 정치에 반영할 필요가 있다.⁵³⁾

위의 사례 중 [학생 A]의 경우에는 다수에 맞서는 소수의 저항의 의미에 맞춰 개성 있는 독서를 시도하고 있다. 그러나 논리를 전개하는 과정에서 "다수 결도 중요하지만 소수의 의견은 존중되어야 한다."는 상투적인 결론에 이르게 된다. 결론을 도출하는 과정에서 단계적인 사고 확장을 위해 제시한 "왜냐 선생의 허생전 수업은 계속 되고 있다"라는 문장의 의미에 대해서도 적절한 대답을 제시하지 못한다. [학생 B]의 경우에는 마지막 문장을 지배계층의 억압과 이에 대한 저항의 차원에서 해석하고 나름대로 현재의 시국 상황과 연결시켜보려는 시도를 하고 있다. 작품을 내면화하는 것이 문학 감상의 몫이라면 여기서 더 나아가 '지금 여기'의 현실과 연결시킨 비판적 논리를 통해 작품과 사회를 성찰하는 것이 바로 문학논술이다.

53) 이상의 논술 답안은 연구자의 2009년도 1학기 교육 실습 학교인 서울 송파구 소재 영동일고 재학생들에게 실시한 답안 중 국어 과목 상위권과 중위권의 학생 답안을 선택하여 소개한 것이다.

2. 가부장적 서사의 전복과 양성 평등 - 「허생의 처」

1) 패러디 텍스트 교육과 대화성

박지원의 작품 「허생전」을 원전으로 한 또 다른 작품 「허생의 처」⁵⁴⁾에서 작가 이남희는 여성의 시각에서 전혀 새로운 작품을 창조하였다. 원전을 재해석하고 새롭게 고쳐 쓰는 작품의 창작 과정은 글 읽기와 글쓰기의 관계⁵⁵⁾를 상징적으로 보여준다.

텍스트는 작가와 독자 사이의 대화이다. 그런데 특히 이미 존재하고 있는 작품을 전제로 하여 만들어지는 패러디 텍스트의 경우, 우리는 하나의 텍스트와 다른 텍스트 사이에 대화가 이루어지는 현장을 직접 목격할 수 있다. 패러디스트로서의 저자는 원텍스트에 대한 독서의 결과물을 자신의 텍스트로 제시하는 셈이고, 원텍스트와 패러디 텍스트의 대화성이 만들어내는 작품의 의미는 제 3의 텍스트, 즉 독자의 글 읽기 과정을 통해 완성된다. 패러디스트로서의 작가가 원텍스트로부터 새로운 의미를 발견하는 자라면 독자는 패러디스트가 발견한 그 의미를 적극적으로 완성하는 자이다.⁵⁶⁾ 이러한 관점은 특히 구성주의적 관점에 입각한 문학교육에서 시사하는 바가 크다. 독자로서의 학습자는 패러디의 과정을 학습하는 가운데 텍스트의 의미를 구성하고, 자신이 독서경험을 통하여 최종적으로 텍스트를 완성하게 된다.

패러디 텍스트의 독서과정에서 패러디스트와 독자는 글 읽기와 글쓰기를 동시에 경험하게 된다. 원텍스트를 대상으로 한 글 읽기의 다양한 경우들을 보여주면서 동시에 글 읽기가 어떻게 글쓰기로 이어지고 있는지를 드러내고 있고 그러한 과정이 작품의 궁극적인 의미를 만들어 낸다. 즉 「허생전」을

54) 이남희, 「허생의 처」, 『또 하나의 문화』, 평민사, 1987.

55) 박혜주에 의하면 글 읽기와 글쓰기는 사실상 서로 분리될 수 없는 일이며 거의 동시에 일어나는 일이다. 롤랑 바르트가 제시하는 ‘텍스트’나 ‘텍스트 상호 관련성’이란 개념도 하나의 텍스트란 수많은 텍스트들이 만나고 교차하는 지점이라는 생각을 반영하는 것으로 하나의 텍스트는 글 읽기와 글쓰기가 만나는 자리로 이해할 수 있다.

56) 정끝별, 「한국 현대시의 패러디 구조 연구」, 이화여자대학교 박사학위논문, 28쪽.

다시 쓰는 동기와 의도 안에 글 읽기와 글쓰기의 관계를 드러내준다.⁵⁷⁾ 총체적 언어교육으로서의 국어교육에서는 읽기와 쓰기의 통합교육을 늘 강조하고 있는 데 패러디 텍스트를 통한 교육은 원텍스트의 수용과 이를 활용한 새로운 텍스트의 창조과정을 메타적으로 경험하게 함으로써 문학교육적 효과가 매우 크다. 다음에서는 작품에 나타난 패러디 기법을 정리해 보고, 패러디 작품과 비평을 문학논술에 적용할 방법을 모색해 본다.

2) 전경화된 여성 주체의 목소리

이 작품의 패러디 기법에서 가장 먼저 주목할 것은 원전에서 허생에 가려 주변화 되었던 허생의 처를 전경화하여 주인공으로 내세운 점이다. 작품은 선비의식에 사로잡힌 허생의 한계에 대한 비판에서 출발하여 허생의 처라는 새로운 초점 인물을 통해 원텍스트에서는 전혀 언급되지 않은 세계를 펼쳐 보이고 있다. 작가 이남희가 보여주는 패러디는 ‘기존 작품의 형식이나 특정한 문제를 존속하면서 거기에다 이질적인 주제나 내용을 치환하는 일종의 문학적 모방’에 해당한다. 「허생의 처」의 경우 시간적 공간적 배경이 원텍스트와 동일하게 설정되어 있고, 문체나 어법, 어휘 등에 있어 독자들이 흔히 대하는 한문 작품의 번역본 분위기와 유사하다. 그래서 독자를 다시 한 번 원텍스트의 세계로 이끌면서 초점화자를 허생의 처로 치환하여 원텍스트를 후경화하고, 허생의 처를 중심으로 한 세계를 전경화하여 새로운 세계를 보여주고 있다. 「허생의 처」는 원텍스트에서는 철저히 소외되어 있는 허생의 처를 통한 허생 비판이다. 여기서 문제가 되는 것은 허생의 처라는 한 개인의 문제가 아닌 그 시대 여성의 문제이다. 허생의 처가 허생에게 제기하는 새로운 각성의 물음들은 남성 중심의 가부장제 이데올로기에 대한 비판이며 도전이다. 「허생전」에서의 박지원의 사상은 그 진보성에도 불구하고

57) 박혜주, 「글 읽기와 글쓰기—다시 쓰는 「허생전」」, 『한국 패러디소설 연구』, 국학자료원, 1996, 220-221쪽.

하고 여전히 선비의식의 우월성에 사로잡혀 있고 당대의 사회적 모순의 궁극적인 해결이 봉건사회 전반의 근본적인 변혁을 요하는 것이라는 인식에는 이르지 못하고 있다는 지적이 있다. 이에 반해 「허생의 처」는 그러한 봉건 사회 전반의 근본적인 변혁 안에 여성과 남성 사이의 새로운 관계정립이 있어야 함을 구체적으로 밝혀주고 최근의 젠더적 논의에 부합하는 양성평등적 텍스트이다. 여성과 남성 간의 인간다운 삶을 위한 관계 정립이란 그 시대의 문제로 끝나지 않았다는 점에서 오늘의 독자가 「허생의 처」를 읽는 의미를 부여해준다.

이러한 전경화는 자연스럽게 주변과 중심의 전도를 가져온다. 「허생의 처」는 주변인으로서 중심의 이데올로기에 지배당하며 살았던 허생의 처가 타인의 목소리가 아닌 자기 스스로의 주체적인 목소리를 갖게 되는 과정을 보여준다. 삶에 대하여 단지 수동적인 태도로 살아왔던 그녀가 능동적으로 세계를 읽을 때, 그 의미가 새롭게 드러나고 능동적인 세계 읽기는 자기 자신의 각성과 그에 따른 실천이라는 창조적 글쓰기 곧 주체적 삶의 실현으로 이어지는 것이다. 패러디 텍스트가 만드는 의미는 기본적으로 원텍스트와의 대화성을 전제로 하고 있고 원텍스트와의 긴장적인 대화관계야말로 패러디의 완성자인 독자의 주의를 끌어들이는 초점이 될 수 있다. 「허생의 처」에서는 허생의 처라는 초점화자의 새로운 관점이 무엇보다도 원텍스트와의 긴장적인 대화관계를 만드는 부분이다.⁵⁸⁾

패러디 텍스트 「허생의 처」에 대한 선행 연구에 의지하여 이 작품을 교육적으로 활용할 문학논술을 구상해보자. 먼저 작품을 통해 허생이라는 뛰어난 남성의 시점이 아닌 허생의 처라는 은폐된 여성의 시각으로 전개되는 또 하나의 세계를 읽는 독자는 이제 논술의 필자가 되어 자신의 삶을 반영한 새로운 텍스트를 창조하게 된다. 다음에 제시한 지도안은 「허생의 처」 텍스트를 활용한 교수학습과정안의 시안이다.

58) 박혜주, 앞의 글, 258-260쪽.

소 주 제 명	「허생의 처」	차 시	1/1
		지도일시	○○년◇◇ 월□□일
학 습 목 표	문학 작품에 반영된 사회적·문화적 상황을 이해하고 이를 재조직하여 작품을 감상한다.		
학 습 방 법	강의식, 토론식		

단 계	학 습 내 용	교수-학습 활동		소 요 시 간	학 습 자 료 및 유 의 점
		교사	학생		
도 입	▶ 전시 학습 회상	☞ 「허생전」과 「허생전을 배우는 시간」을 읽은 후, 이전 차시에 배웠던 내용들을 상기시킨다.	☞ 이전 차시에 학습한 내용을 떠올린다.		
전 개	▶ 본시 수업 -작품 이해	☞ 「허생의 처」 줄거리를 질문한다. ☞ 다음 발문을 통해 「허생의 처」에 대한 토론을 위한 준비를 시킨다. • “허생의 처는 ___한 사람이다.” • 마지막 장면에서 허생 처의 발언에 대한 허생의 대답을 상상해 보자. ☞ 학생들이 직접 발문을 만들어보고, 이에 대한 답을 찾아본다.	☞ 줄거리를 발표한 다. ☞ 선생님의 질문에 대해 대답한다. 밑줄을 채우고 돌아가면서 발표한다. - 남학생과 여학생이 번갈아 대답한다. 대답한 내용을 비교해 보고 성별에 따라 생각의 차이가 있는지 알아본다. ☞ 발문과 답을 발표한다.		
	▶ 본시 수업 -토론 하기	☞ 다음 주제로 토론을 진행한다. • 당시 사회적·문화적 상황에 미루어 봤을 때 허생의 처를 어떻게 평가할 수 있는	☞ 제시된 주제로 토론에 참여한다.		

		지, 또 지금의 사회적·문화적 상황에서는 어떻게 받아들여질지 말해보자. 더불어 나 자신도 주체적이지 못하고, 주어진 역할에만 충실하고 있는 것은 아닌지 성찰해 보자.		
정리 및 다음 차시 안내	▶ 정리 및 다음 차시 안내	☞ 토론에서 나왔던 의견들을 종합하여 정리한다. ☞ 토론을 하고 난 후, 자신의 의견을 간단하게 작성하여 제출하도록 한다.	☞ 토론에서 나왔던 의견들을 종합해본다. ☞ 토론 후 자신의 의견을 작성해본다.	

이 텍스트는 글 읽기와 글쓰기의 관계를 보여주는 패러디 텍스트로서 시대를 초월하여 인간의 삶에 대한 대화를 가능하게 만든다. 학생들은 교수학습과정에서 먼저 텍스트를 읽고 이전의 텍스트와 비교하여 작가가 원전의 작가들에게 전달하고자 하는 메시지가 무엇인지를 어렵듯이 이해하게 된다.

학생들은 먼저 작품의 줄거리를 직접 요약하게 되는데, 이를 통하여 작품의 근간이 되는 줄기가 무엇인지를 파악함으로써 작가가 전달하고자 하는 핵심에 자연스럽게 도달하게 된다. 그러나 곧바로 이에 대한 정리된 대답을 요구하거나 앞의 작품 분석에서 제시한 내용들을 주입식으로 강의하는 것은 문학논술에 취지에 부합하지 않는 방법론이다.

과정 중심의 쓰기 방법론을 이용하여 사고의 전개과정을 함께 경험하는 발문의 제시가 필요하다. 먼저 제시하는 발문은 “희생의 처는 ____한 사람이다.”라는 문장을 각자가 책을 읽고 나서 느낀 대로 완성하는 것이다. 이 문제는 앞서 「희생전을 배우는 시간」의 등장인물들이 희생전을 읽으며 희생은 어떤 사람인가에 대해 학교에서 배우기 전에 학생들이 직접 자기 자신은 희생을 어떤 사람이라고 보는지 묻는 장면과 궤를 같이 한다. 희생전에서는 주

변화 되어서 허생이 십년을 예정한 공부를 7년 만에 그칠 수밖에 없도록 허생을 내몰아 버린 생각이 부족한 여자 허생의 처는 이제 새 작품의 중심인물이 된다. 학생들은 자유롭게 허생의 처에 대하여 발언하게 된다. 허생의 처를 이렇게 봐야 한다는 교사의 설명 이전에 이와 같은 질문을 던짐으로써 학생들이 직접 작품과 등장인물의 의미를 구성하는 그 첫 번째 단계에 들어서는 것이다. 질문 자체가 특정한 대답을 요구한다기보다는 허생의 처를 주목의 대상으로 삼는다는데 의미가 있다. 학생들이 제출한 답을 몇 개만 소개해 본다.

[학생 A] 허생의 처는 용감한 사람이다.

[학생 B] 허생의 처는 허생에게 기회를 준 사람이다.

[학생 C] 허생의 처는 허생이 현실로 뛰어든게된 계기를 제공한 사람이다.

발표시에는 자신이 쓴 답 뒤에는 간단하게 이유를 덧붙여 설명하도록 했다. 예를 들면 [학생 A]의 경우 “양반에게 돈벌어오라고 잔소리를 한 것은 어쩌면 그 사회 양반 전체에 대한 불만을 폭로하고자 한 용기 있는 사람이라고 생각한다.”고 이유를 설명했다.

학생들의 발표를 번갈아 듣고 나서 주의가 환기되면 교사는 작품 이해를 돕기 위해 패러디 소설에서는 원전에서 허생에 가려 주변화되었던 허생의 처를 전경화하여 주인공으로 내세우고 있다는 점을 가볍게 설명해 준다.

다음 발문은 마지막 장면에서 허생 처의 발언에 대한 허생의 대답을 상상해 보는 것이다. 학생들에게 생각한 내용을 간단히 메모하게 한 후 교사는 남학생과 여학생의 번갈아 지적하여 대답하게 한다. 그리고 대답한 내용을 비교해 보고 성별에 따라 생각의 차이가 있는지 알아본다. 이 발문은 작품 맥락 내에서의 허생의 태도를 판단하는 다소 수준 높은 질문이지만 학생들의 답을 비교해보는 가운데 자연스럽게 허생을 바라보고 비판하며, 동시에 허생의 처와 허생의 말과 행동을 거울로 삼아 자신의 태도를 반성하게 만든다.

는 과정으로 의미 구성의 두 번째 단계가 된다.

작품의 이해를 돕고 학생들이 저마다 상상력을 발휘하여 작품을 내면화하는 작업을 하기 위한 발문 제시가 끝나면 이번에는 학생들이 직접 발문을 뽑아보고 스스로 답을 찾아보게 한다. 수업 시간에 나온 발문과 답을 소개하면 다음과 같다.

[학생 A] 왜 허생은 자신의 처에게 아무런 말도, 답도 하지 않은 것일까?

- 그 시대가 그랬듯이 지아비가 무슨 일을 하든 아내는 여자로서 묵묵히 참아야 한다는 시대상을 반영한 것이 아닐까? 혹은 허생에게는 아내를 아끼거나 살피주고픈 마음이 부족했을런지도. 한 가지 더!!! 자신의 뜻과 포부는 이해하지 못할거라는 뜻이 담겨 있을지도...

[학생 B] 사촌형님에게 “팔자라도 고칠까 봐요”라고 이야기한 후 허생의 처는 어떻게 행동했을까?

- 철저히 소외당한 주변인인 허생의 처. 봉건적 유교의식에 얽매인 선비집안의 허생과 시할머니, 아들 둘 낳고 또 아들을 바라는 이복 동생. ‘살아야 한다’는 경제관념을 지닌 허생의 처는 스스로 허생과의 인연을 끊고, 새 남편을 맞이하고 아이를 낳는 것을 포기한다. 허생이 그러했듯 변씨를 찾아가 자금을 융통하고 스스로 CEO가 되어 당당한 사회적 인물로 거듭난다.

[학생 C] 내가 허생의 처라면 어떻게 행동했을까

- 허생의 처는 허생처럼 많은 책을 읽고 많은 지식을 쌓지는 못했지만 어렸을 때의 전란경험과 당시 보았던 아녀자의 도리를 앞세운 어머니의 죽음. 자신과 다른 삶을 살고 있는 동생을 보면서 지식보다 앞선 경험을 쌓았다. 글 속에서 처는 그러한 이야기를 허생에게 전달하는데 그치고 있지만 더 능동적인 형태로 많은 이들에게 의견을 피력하는 근대적 여성상의 대표로 거듭나는

것도 어떨까. 시대의 반역가.

[학생 D] 과거는 어찌하냐는 벗의 물음에 “나더러 진흙탕에 스스로 몸을 던지란 말인가”라고 한 허생의 대답을 보고 무엇을 느꼈습니까?

- 부정을 일삼는 세태를 얘기하지만 바로 잡을 생각은 없이 현실을 외면하는 것으로 보이고 사회의 가장 작은 단위라고 할 수 있는 가정도 제대로 돌보지 못하면서 국정에 대해 논하는 것은 잘못된 것 같습니다.

[학생 E] 허생의 처는 허생에게 봉새와 참새의 비유를 들었습니다. 그 속에 내포되어있는 뜻은 무엇일까요?

- 봉새는 중국의 전설 속에 나오는 거대한 새이다. 그 말은 칭송받고 위대한 존재일지는 몰라도 결국은 전설처럼 실체는 없는 것이라는 말이다. 참새는 흔하디 흔하지만 우리 주변에 가장 근접해 있는 ‘살아있는 실체’이다.

[학생 F] 선비의 아내로서 ‘허생의 처’가 학문의 뜻보다 생활의 영위를 중시하는 모습이 바람직하다고 보는가?

- 물론 선비로서 학문에 정진하는 것도 중요한 일이지만 한 가정의 가장으로써 당장 먹을 쌀 한 톨도 없는 상황을 외면하고, 자신의 학문만 추구하는 것은 옳지 못한 것 같다. 그렇기에 허생에게 가장으로서 최소한의 역할을 요구하는 것이 잘못된 것 같지는 않다.

[학생 G] 허생과 허생의 처의 인생관의 차이는 무엇인가?

- 허생은 책을 통해 인생을 알고, 심사숙고하여 세상에 나아가야 한다고 생각하는 반면 허생의 처는 인생을 사는 것은 행복하게 살고, 자식을 낳고, 그 자식에게 보다 좋은 세상을 살게 해 주는 것이라고 생각하고 있다.

[학생 H] 허생과 허생의 처가 가지고 있는 가치관의 차이는 무엇인가요?

- 허생은 모르는 것을 추구하고 그의 처는 아는 것을 추구한다는 점에서 가장 큰 차이가 있다. 즉 허생은 책을 통해서 뭔가를 계속 찾으려고 하고 더 높은 경지를 바라보는데 반해 아내는 현실에서 행복하길 바란다.

학생들이 발문을 직접 뽑는 과정에서 학생들은 작품 속의 상황에 좀더 깊은 관심을 가지고 자신이라면 어떠한 행동을 택할지 고민하게 된다. 그리고 자신들이 만든 발문을 서로 비교해서 동료들의 생각과 느낌을 들어보며 사고를 확장할 기회를 갖는다.

다음에는 본격적 토론에 들어가서 허생의 처라는 한 개인의 문제가 아닌 그 시대 여성의 문제로서 나아가 보편적인 여성의 굴레에 대한 글쓰기로서 작품을 이해하는 토론이 시작된다. 허생의 처는 자신이 어렸을 때부터 배워 온 대로 남편을 봉양했다. 하지만 남편의 무능함을 발견하고, 자신의 행복한 삶을 위한 주장을 내세운다. 당시 사회적·문화적 상황에 미루어 봤을 때 허생의 처를 어떻게 평가할 수 있는지, 또 지금의 사회적·문화적 상황에서는 어떻게 받아들여질지 학생들은 자신의 생각을 정리하여 발언한다. 더불어 나 자신도 주체적이지 못하고, 주어진 역할에만 충실하고 있는 것은 아닌지 성찰해 보게 된다. 작품 속의 등장인물에 대한 서로의 생각을 들어보면서 희미했던 문제의식이 뚜렷해진다. 여기서 논술의 목표는 텍스트의 이해가 아닌 독자/학습자의 인식이다. 그것이 문학영역과 문학논술의 차이점이다. 물론 문학도 궁극적으로 독자의 삶에 대한 인식을 목표로 두지만 일차적인 목표는 역시 작품의 이해와 감상이다. 그러나 문학논술에서 텍스트는 사고의 자료에 불과하므로 텍스트 자체의 이해는 괄호 안에 넣고, 의미를 구성하는 독자로서의 학습자 자신에 주목하게 된다. 그리고 결과물로서의 글쓰기 이전에 거기에 도달하기 위한 사고의 과정을 경험하는 의사소통과정이 문학논술의 교수방법의 주요 내용이 된다.

IV. 결론

지금까지 이 연구는 문학텍스트를 활용한 논술 지도 방법 연구를 목적으로 현행 논술 교육의 문제점을 반성하는 가운데 문학논술이라는 방법론을 적용하여 국어 교과 수업 및 재량 학습, 방과후 학교 등에 적용할 수 있는 방법을 모색해 보았다.

문학논술은 ‘일체의 문학 관련 문제들과 연관된 이념적 실천 행위이자 주체들의 소통행위로서의 설득적 글쓰기’이며, 문학 논술 교육은 문학 텍스트를 통해서 논술 행위를 둘러싼 가르치는 자와 배우는 자 사이에서 이루어지는 상호 작용의 과정과 결과이다. 문학 논술은 논리 중심적 논술 교육이 갖는 문제점을 넘어서서 비판적 읽기 능력과 창의적 문제 해결 능력을 학생들이 확보하는데 도움이 될 수 있는 논술방법론이다. 서론에서는 문학텍스트를 논술에 적용할 수 있는 근거를 살펴보고, 문학 논술의 개념과 유형, 문학 논술의 제 이론 및 문학 논술과 관련된 쓰기 및 독서 이론들을 간략히 살펴 보았다. 이는 통합언어 교육으로서 국어 교육과 논술 교육이 만나는 지점이다.

본론에서는 먼저 국어 교과와 문학텍스트의 활용에 대해 고찰하여 첫째, 국어 교과서 수록 문학텍스트의 현황을 정리하여 학습목표와 논술의 상관성을 살펴보고, 둘째, 교과서 학습활동 사례와 논술 활용 방안에 대해 생각해 보았다.

이어서 문학논술의 실제에서는 「허생전」 심화 논술 교수학습 방안을 중심으로 하기 위해 박지원의 「허생전」의 패러디 텍스트인 최시한의 「허생

전을 배우는 시간」, 이남희의 「허생의 처」를 교육하기 위한 수업 모형을 구상해보고, 교수 학습 지도안을 제시해 보았다.

텍스트의 변용과 자아성찰 글쓰기의 사례를 보여주는 「허생전을 배우는 시간」에서 강조하는 것은 크게 세 가지인데, 그것은 논술 교육에서의 질문의 의미, 서사적 상상력과 인물의 성격, 대화로서의 문학논술 교육이다. 첫째, 문학 논술은 답이 아니라 질문을 던지는 행위이다. 둘째로 문학논술은 서사적 상상력을 길러준다. 서사적 상상력은 작품에서 인물형상화와 논술에서 인물 분석이 만나는 지점인데 여기서는 등장인물들이 책을 읽는 방식과 세상을 읽는 방식에 대해 생각해 보고, 자신에게 적용해보는 논술 문제를 제안해 보았다. 셋째로 문학논술과 대화적 전략이다. 문학 논술 교육에서 반성과 대화 전략은 핵심 실천 전략이라 할 수 있다.

가부장적 서사의 전복과 양성 평등의 주제를 다룬 「허생의 처」는 주변화된 여성의 삶을 전경화하고, 새로운 주체로서의 여성의 목소리를 회복하여 독자인 학생들이 젠더적 관점에서 새로운 시야를 확보할 수 있는 토론과 인식의 계기를 제공한다. 따라서 이 작품은 패러디 소설에서 보여주는 글 읽기와 글쓰기의 연계를 문학논술 교육의 구체적 방법론으로 활용할 수 있는 텍스트로서 의미가 있다.

이러한 전략을 거쳐서 실제 논술 작성 과정 지도는 계획하기-내용 생성하기-내용 조직하기-표현하기-수정하기-조정하기 단계를 거치는데 이를 구체화한 각 단계별 지도내용을 실제 수업 현장에서의 경험을 통해 완성해 나가는 것은 앞으로의 과제이다.

<참고문헌>

고등학교 『국어』 (상), 교육인적자원부, 2005.

고등학교 『국어』 (하), 교육인적자원부, 2005.

고등학교 교사용 지도서 『국어』 (상), 교육인적자원부, 2007.

고등학교 교사용 지도서 『국어』 (하), 교육인적자원부, 2007.

- 논문

권영부, 「통합논술과 랑콩트르(Rencontre)」, 『철학과 현실』 71, 철학문화연구소, 2006 겨울.

김영정, 「통합교과형 논술의 특징」, 『철학과 현실』 69, 철학문화연구소, 2006 여름.

김지영, 「문학을 활용한 논술 지도 방법 연구」, 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문, 2006.

박정일, 「논술과 토론의 개념」, 『철학과 현실』 70, 철학문화연구소, 2006 가을.

배식한, 「‘논리적 글쓰기’에서 ‘논리적’이란 말이 의미하는 것」, 『철학과 현실』 68, 철학문화연구소, 2006 봄.

우한용, 「문학교육과 문학에 대한 관점의 전환」, 『국어교육연구』 40, 국어교육학회, 2006.8.

임경순, 「문학 수업에서 글쓰기 교육의 방향과 유형」, 『문학교육학』 15, 한국문학교육학회, 2004. 12.

임경순, 「문학 논술 교육 방안 연구」, 『현대문학의 연구』 32, 한국문학연구학회,

임경순, 「총체적 언어교육으로서의 국어교육과 문학교육의 중요성」, 『문

- 『학교교육학』 19, 한국문학교육학회, 2006.4.
- 임근수, 「통합 논술, 학교 현장에서 어떻게 지도할 것인가?」, 『충북교육』 152, 2006.9.
- 임성정, 「매체를 활용하여 논술 지도하기」, 『대구교육』 44, 2006.12.
- 장미영, 「통합 논술 교육 방안」, 『부산교육』 319, 2006년 겨울.
- 정태선, 「태어난 순서와 성격은 어떤 관계가 있는가? - 협동학습을 통한 논술 수업」, 『교육개발 119』, 한국교육개발원, 1999.7.
- 최광석, 「문학 기반 논술의 유형과 교육 방법」, 『국어교육연구』 44, 국어교육학회, 2009.2.
- 하병학, 「탐구와 소통의 “논술”」, 『철학과 현실』 70, 철학문화연구소, 2006 가을.

- 단행본

- 강진호 외, 『문학 작품 바로 읽기』, 문학사상사, 2003.
- 김동훈, 『교실에서 세상읽기』, 대경출판, 1997.
- 김명석 외, 『글쓰기』, 성신여대 출판부, 2009.
- 김미영 외, 『문학 교과서 속에 숨어 있는 논술』, 살림, 2007.
- 김현실 외, 『한국 패러디소설 연구』, 국학자료원, 1996.
- 서유경, 『인터넷 매체와 국어교육』, 역락, 2002.
- 우한용 외, 『문학과 논술, 어떻게 할 것인가』, 푸른사상, 2008.
- 이은정 외, 『명작 속에 숨어 있는 논술』, 살림, 2006.
- 최미숙 외, 『국어교육의 이해』, 사회평론, 2008.
- 최시환, 『소설의 해석과 교육』, 문학과지성사, 2007.

ABSTRACT

A study on teaching methods of essay writing
using literary texts

Chae Songhwa
Dept. of Korean Literature
and Language Education
Graduate School of Education
Sungshin Women's University

This research is for a theoretical study of an essay guidance using literature-text and a professor learning practical plan. It is showed that we need a fundamental introspection about what an essay is at this point of in time that the field of an essay was comprised in revised education courses in 2007. Furthermore, it is also about the relation between a language education and how to grasp the relation.

This research inquiry into the literature-essay guidance linked with literature-text and essay-education.

Research objects are not only literary works of Korean language schoolbooks mainly, but also subject matters of small parts of the text, suggested text in supplement deepening and literary works that have the relation of mutuality-text out of schoolbooks. As a

study method, I used the methodology and the concept of "literature-essay" that is actively discussed in the field of Korean language pedagogy. I wanted to arrange literature-essay theories through preceding studies connected with literature-essay and make a essay-guidance model using parody text of 'Heo Saeng Jun" through practical professor-learning strategy. This research is expected that essay-guidance methods using literature-text can upgrade the essay ability of students in supplement deepening learning times of language or literature class, creative discretion activity times, extra classes after school. Besides, I suggested that new research example united literature-essay theory and parody text.

In the part of preceding studies examination, I arranged the history of the study centered on newly appeared theoretical discuss about literature-essay or essay using literature after modern essay policy has appeared. According to scholars, literature-essay is literature text used as presented sentences, however, in this thesis, it is essay about literature itself or it has more broaden meaning than the former.

In the main subject, I inquiry into making full use of language courses and literature text. First of all, I looked into the interrelationship between education object and essay by arranging the present condition of literature text in language schoolbooks. Second, I looked about examples of schoolbooks learning activity and essay inflection plan.

Following example of literature-essay, For centering on deepening

essay professor-learning method of 'Heo Saeng Jun', I made a lesson model for teaching a parody novel, "The Class for studying Heo Saeng Jun" , written by Choi Sihan and "The wife of Heo Saeng" written by Lee Namhee. And also, I suggested a professor-learning guidance plan.

"The Class for studying Heo Saeng Jun", that display acculturation of text and example of self-examination writing, emphasizes 3 things. These are the meaning of asking in essay classes, descriptive imaginative power and character of a man, and literature-essay education as conversation.

"The wife of Heo Saeng" has the main subjects about overthrow of a patriarchal system description and both sexes equality. It recovers women's voice as a new agent and backed ousted women's life to center. And also it gives to students motive of discussion and cognizance in the new sexual view. In accordance with, this work has meaning as text that can be used concrete methodology of literature-essay education using the relation between reading and writing in parody novels.

Passing by this strategy, the actual guidance of writing essay courses goes through Planing-Making contents-Express-Modifying-Adjusting. The future object is that making specific teaching contents on each steps through class experience on the spot.