



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

석사학위 청구논문

학습독자를 대상으로 한
문학 비평 교육 방안 연구

2010

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 국어교육전공

최 유 진

학습독자를 대상으로 한
문학 비평 교육 방안 연구

김 명 석 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2009년 11월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 국어교육전공

최 유 진

인 준 서

최유진의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____인

심사위원 _____인

심사위원 _____인

성신여자대학교 교육대학원

논문 개요

본 연구는 학습독자의 문학 능력을 신장시키기 위하여 문학 텍스트를 읽고 비평문 쓰기 활동을 모색하여 문학 비평교육 방안에 대하여 살펴보았다.

오늘날의 문학교육은 문학 텍스트를 이해하고 감상하는 차원을 넘어 ‘수용’ 하고 창작을 포함한 ‘생산’ 의 범위까지 확대되었다. 또 구성주의 영향으로 인해 학습자 중심의 교육과정이 강조되면서 학습자가 ‘주체’ 가 되어 문학 텍스트를 수용하고, 문학 텍스트를 생산해 낼 수 있도록 하는 교수·학습이 이뤄지고 있다.

비평은 문학이란 무엇인가, 문학 텍스트는 어떤 의미를 지니는가, 작가는 무엇을 어떻게 말하고 있는가 등을 탐구해 보는 논리적이고 분석적인 성격을 갖고 있다. 문학교육 안에서 비평교육을 실시하여야 하는 이유는 비평의 과정이 문학 텍스트의 수용·생산의 과정과 밀접한 연관을 갖고 있기 때문이다.

비문학 텍스트를 읽을 때와는 달리 문학 텍스트를 읽을 때는 심미적 읽기의 원리가 적용된다. 즉, 학습독자가 문학 텍스트를 읽어 나가면서 단순히 글자를 그대로 받아들이고 이해하는 것에서 그치는 것이 아니라 자신의 경험에 비추어 가치를 판단하며, 또 정서적으로도 이전에 경험해 보지 못했던 것을 내면화 시켜 자신의 것으로 승화시키는 것이다.

학습독자의 심미적 경험의 내면화를 돕기 위해 비평문 쓰기 활동까지 포괄하여 교수·학습 상황에서 다루는 것이 필요하다. 이때 비평문은 학습독자가 문학 텍스트 수용을 자신만의 언어로 제시하되, 논리성과 객관성을 지녀 근거가 명확하고 타당성을 지니는 글이 된

다. 일반적인 감상만을 나열하는 감상문의 수준을 뛰어넘어 비평문은 객관적이고 분석적 성격을 지녀야 한다.

이런 비평문 쓰기의 선행연구에서는 감상문, 비평문 그리고 비평적 에세이까지 용어가 다양하게 쓰이고 있어 용어의 개념을 정의할 필요가 있다. 이에 본 연구에서는 ‘비평문’이라는 용어를 사용하였는데, 비평문 쓰기 활동도 교육과정의 범주 내에서 다뤄져야 하기 때문에 그 의미는 2007 개정 교육과정에 따라 ‘어떤 사람이 생산한 작품에 대하여 옳고 그름, 아름다움과 추함 등의 관점에서 분석적 평가를 하는 글’이 된다.

본 연구에서는 문학 비평 교육 방안으로 문학 텍스트 읽기와 비평문 쓰기의 절차와 활동을 제시한다. 문학 텍스트 읽기 과정에서는 학습독자의 반응을 준비·형성하고 명료화, 심화할 수 있는 전략을 중심으로 한 활동을 살폈다. 이어 비평문 쓰기 활동에서는 대화 중심의 교수·학습을 사용하여 비평문 자체의 결과보다도 비평문을 쓰는 과정을 중심으로 하여 비평적 안목을 기를 수 있는 방법을 모색하였다.

따라서 본 연구에서는 학습독자 스스로가 문학 텍스트를 읽고 쓰는 주체가 되어, 문학을 통해 자신을 돌아보고 타인을 이해하여 공동체의 사회·문화를 더욱 더 발전시켜 나가는데 기여할 수 있는 계기를 마련하고자 하였다. 그동안 문학 교육에서 소외되었던 학습독자를 주체적 위치로서 새롭게 조망하였다. 또 감상문이 아닌 논리적이고 분석적인 비평문 쓰기를 통해 인지적·정서적 측면의 내면화를 조화를 이뤄 교육하고자 한 것에 의의가 있다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구목적	1
2. 선행 연구 검토	4
3. 연구방법	11
II. 학습독자와 비평적 읽기·쓰기	16
1. 학습독자의 의미와 성격	17
2. 비평적 수용으로서의 문학 텍스트 읽기	20
3. 창조적 생산으로서의 비평문 쓰기	23
III. 학습독자를 대상으로 한 문학 비평 교육	31
1. 학습독자 반응 형성의 절차	35
2. 문학 비평 교육 지도의 실제 - 「눈길」을 중심으로	40
IV. 결론	78

참 고 문 헌

ABSTRACT

표 목 차

<표 1> 반응 중심 학습 모형	3
<표 2> 반응 중심 문학 텍스트 읽기의 절차와 활동	4
<표 3> 그림을 활용한 반응 준비하기	4
<표 4> 자신의 경험을 회상하기	4
<표 5> 내용 의미지도	4
<표 6> 공통점 찾기 벤다이어그램	5
<표 7> 등장인물의 입장 추론하기	5
<표 8> 인상적인 장면 그림으로 옮겨보기	5
<표 9> 참고 텍스트 읽고 토의하기	5
<표10> 비평문 쓰기의 과정과 실제 활동	6
<표11> 비평문 쓰기 계획하기	6
<표12> 글감 마련하기	6
<표13> 글감 정하여 내용 생성하기	6
<표14> 비평문 초고쓰기	7
<표15> 평가와 고쳐쓰기	7

I. 서론

1. 연구 목적

문학교육은 문학능력의 신장을 목적으로 한다. 여기서 문학능력이란 문학적인 행위에 관한 일반 능력을 뜻한다. 곧, 문학적으로 사고하고 문학 텍스트를 생산하거나 수용하며, 문학적 문화에 능동적으로 참여할 수 있는 능력을 말한다. 문학교육에서는 체계적인 교육을 통해 문학능력도 발달한다는 관점을 취한다. 그 발달은 인지 발달, 정서 발달, 언어 발달, 도덕성 발달 및 사회성 발달 등과 관련을 맺지만, 핵심은 문학능력의 발달에 있다.¹⁾

2007 개정 교육과정에서는 문학 작품을 찾아 읽고 해석하며, 문학 작품을 생산하는 활동을 함으로써 작품에 나타난 인간의 삶을 총체적으로 이해하고 문학적 상상력이 향상되도록 이루어져야 한다는 점이 강조되고 있다. 또한 인간의 삶에 대한 총체적인 이해와 문학적 상상력의 향상이 문학을 학습하는 궁극적인 목표이며, 이러한 능력은 작품에 대한 능동적이고 비판적인 해석 활동과 작품 창작 활동을 통해서 길러진다²⁾고 보고 있다.

유의미한 문학교육은 학습자가 많은 작품을 읽고 감상하면서 끊임 없이 작품을 둘러싼 세계와 소통하고, 자신의 심미적 체험을 확장시켜 나갈 수 있도록 이끌어 주어야 한다. 그간의 우리 문학교육에서 교사가 학습자에게 문학 지식을 전달해주는 것만으로 이뤄져 왔던

1) 서울대학교 국어교육연구소, 『국어교육학 사전』, 대교출판, 1999, p.296.

2) 교육과학기술부, 『고등학교 교육과정 해설 - 국어』, 2009, p.17.

것을 반성하고 7차 교육과정부터는 구성주의 이론의 영향을 받아 학습자 중심의 문학교육을 강조하고 있다. 그 결과 수행평가 등이 문학교육에 도입되면서 학습자의 활동 및 참여의 기회가 확대된 것이 사실이다. 그러나 과제의 대부분을 학습자들이 문학 텍스트를 스스로 읽고 감상해서 해결하기보다는 먼저 참고서나 인터넷의 도움을 빌려 해결하려고 한다. 이것은 그동안 문학에 관한 지식만을 가르치고, 실제로 문학 텍스트를 어떻게 읽고 감상해야 하는지에 대한 방법을 구체적으로 가르치지 않았기 때문이다.

이러한 문제점을 해결하기 위해서는 특별히 교사는 학습자와 문학 텍스트 간의 매개자가 되어 주어야 한다. 매개자인 교사는 문학적 지식만을 강조하는 것이 아니라 그것을 넘어서서 학습자가 능동적이고 주체적으로 문학 텍스트를 수용하고 생산할 수 있도록 학습자와 문학 텍스트 간의 관계 맺기에 도움을 주어야 한다. 즉, 교사는 텍스트에 대한 선행 비평자의 입장에서 학생들로 하여금 흥미와 동기를 유발하고, 이어 학생들의 감상을 비판적으로 수용하여 올바른 텍스트의 수용과 생산에 도움을 주는 교수·학습을 해야 한다. 또한 텍스트와 교실 상황 외적인 사회 문화적 맥락과의 관계도 고려하여 합리적인 소통을 통해 문학 텍스트를 수용, 생산할 수 있도록 도와주어야 한다.

문학교육에서 문학 텍스트의 수용과 생산은 비평과 밀접한 연관을 갖는다. 학습자는 문학 텍스트에 대한 수용의 과정을 거치면서 평가까지 나아가게 되는데 이러한 평가를 자신의 언어로 표현·생산하는 것이 곧 비평이다. 따라서 비평교육은 문학 텍스트의 수용과 생산에 기여할 수 있다. 문학 비평의 일련의 과정을 거치면서 문학에 적극 참여할 수 있게 되고 또한 삶의 총체적 이해와 문학적 상상력의 향

상을 기대할 수 있다.

작가는 문학 텍스트를 쓰고, 독자는 문학 텍스트를 읽는다. 이 때문에 다양한 문학 텍스트의 해석이 존재하게 된다. 다시 말하면, 다양한 해석의 존재는 독자가 문학 텍스트를 읽고 의미를 찾고 부여하는 행위이다. 이러한 의미 찾기와 의미 부여 과정의 내면화를 거치면서 독자는 성장하게 된다. 또한 인간과 사회에 대한 이해의 폭이 넓어진다. 앞서 언급한 바와 같이 문학 능력을 갖추게 되는 것이다.

최근의 문학교육에서는 학습자인 독자의 역할이 상대적으로 작거나 작품에 비해 소홀히 되었던 것이 사실이다. 이 때문에 문학교육에서 비평교육이 갖는 중요한 의의에도 불구하고, 비평교육이 제대로 자리 잡지 못했다. 또 비평을 전문가, 평론가들의 전유물처럼 여겨 고등교육을 받은 전문가, 평론가만이 비평을 할 수 있고, 일반 독자나 배움의 과정에 있는 학습독자의 수준에서는 비평은 너무나 어려운 것이어서 기대할 수 없다고 여겼다. 그러나 텍스트의 수용과 생산이라는 비평교육의 과정을 거치지 않고서는 문학교육의 궁극적 목표인 문학능력의 신장을 기대할 수 없다. 비평교육의 실현이 우리 문학교육에 있어서 궁극적 목표인 문학능력의 신장과 민족 문화 발전에 기여할 수 있을 것이다.

이에 따라 본고에서는 중학교와 고등학교 교육과정상에 있는 문학 텍스트를 배우는 중등 수준의 학습자를 대상으로, 문학 비평의 교육적 의의와 방향을 살펴보고자 한다. 이어 학습독자의 반응을 중심으로 하는 문학 텍스트 읽기와 대화 중심 교수법을 통해 비평문 쓰기의 과정을 제시하여, 학습독자를 대상으로 한 문학 비평 교육의 방안을 탐색하고자 한다.

2. 선행 연구 검토

제7차 교육과정에 들어오면서 구성주의의 영향으로 학습자 중심의 학습 환경이 강조되면서 문학교육에서는 학습자가 문학 텍스트를 어떻게 수용하고 창작할 것인가에 관심을 갖게 되었다. 이때의 ‘창작’은 학습자가 기존의 텍스트를 새로운 시각에서 바라보고 패러디나 결말 고쳐 쓰기 등의 활동으로 구성되었다. 또 타 장르로의 전환, 타 매체로의 전환 등의 활동도 활발히 이뤄져 왔다.

이에 반해 2007 개정 교육과정에서는 작품의 창작이라는 대신에 ‘생산’이라는 표현이 사용되었다. 이때의 ‘생산’의 의미는 제7차 교육과정의 ‘창작’의 의미를 포함함은 문학 텍스트를 읽고 자신이 직접 비평문을 작성해보기도 하는 등의 비평 활동까지 포괄하고 있는 것이 특징이다.³⁾

학습독자를 위한 문학교육에서의 비평 교육에 관련된 선행 연구를 살펴보면 크게 두 가지로 학습독자의 비평문 쓰기 교육과 독자반응이론을 적용한 비평 교육으로 나뉜다.

첫째, 읽기와 쓰기의 과정을 통한 비평문 쓰기 교육에 관한 논의⁴⁾

- 3) 2007 개정 교육과정에 따른 비평 활동 등을 담고 있는 9~10학년의 읽기·쓰기·문학의 성취기준과 내용요소의 예는 다음과 같다.

학년	영역	성취기준
9	쓰기	인용과 해설의 방법을 사용하여 책이나 글을 평가하는 글을 쓴다.
9	문학	문학 작품 해석의 근거에 유의하여 비평문을 읽는다.
10	읽기	인기 도서를 읽고 책의 가치와 인기를 얻게 된 원인을 비판적으로 평가한다.
10	쓰기	예술 작품에 대한 심미적 경험을 드러내는 비평문을 쓴다
10	문학	문학 작품에 대한 비평적 안목을 갖춘다.

- 4) 서현정, 「비평문 쓰기를 통한 소설 교수·학습 방법 연구」, 한국교원대학교 석사학위 논문, 2003.
 백규리, 「비판적 사고력 신장을 위한 문학비평문 쓰기 지도 방안 연구: 공동탐구 과정으로서의 토의학습을 중심으로」 서울교육대학교 석사학위 논문, 2004.

이다. 비평 활동은 기본적으로 독자의 문학 텍스트 읽기 활동을 전제하며, 그 결과물로 감상문이나 비평문이 생산된다는 점에서 쓰기활동까지 포함한다.

비평문 쓰기를 통한 소설 교수-학습을 위해 프로그램을 제시한 서현정(2003)은 각각 비판적으로 작품 읽기 → 주체적으로 반응하기(작품 이해 활동) → 비평문 쓰기 → 전체 공유 및 정리와 평가, 내면화 4단계로 구분하여 논의하였다. 또 이를 실제 중학교 3학년 여학생에게 적용하여 인지적 측면인 소설 읽기 능력과 회상 능력, 정의적 측면인 읽기 태도와 소설 흥미도에 모두 긍정적인 영향을 나타냄을 밝혔다. 하지만 비평문 쓰기 활동에서 인물, 사건, 배경 등의 구성 요소 중 어느 한 부분에 초점을 두어 비판적인 관점에서 글을 쓰도록 유도한 것은 소설의 내재적 비평에만 한정된 것이어서 외재적 비평까지 아울러 포괄할 수 있도록 폭을 넓히는 과정이 필요하겠다.

토의학습을 거쳐 초등학생의 비평문 쓰기 활동을 제시한 백규리(2004)는 공동탐구 과정인 토의를 거치면서 문제해결력이 향상되고 또한 비평문쓰기를 통해 비판적 사고력이 신장됨을 논의하였다. 공동탐구의 과정을 도입함으로써 학습자들이 능동적으로 상호간에 학습할 수 있도록 하였다. 하지만 토의 이후에 비평문 쓰기의 과정이 바로 이어지고 있는 것이 문제가 된다. 일단 비평문에 대한 이해가 선행되어야 하고, 일반적인 쓰기의 과정인 ‘계획하기’, ‘내용 생성하기’, ‘내용 조직하기’, ‘초고쓰기’, ‘고쳐쓰기’ 등의 단계별로 세분화되어 지도하는 것이 필요하겠다.

또한 비평문 쓰기의 수준별 양상을 연구한 논의⁵⁾도 있는데 쓰기교육에서의 학습자의 수준별 교육을 제안한 광혜성(2006)은 고등학교 1

5) 광혜성, 「소설 비평문 쓰기의 수준별 양상 연구」 한국교원대 석사학위 논문, 2006.

학년이 쓴 소설 비평문을 분석하여 상위학생은 내용의 조직과 표현에 비해 내용 생성 부분에서 취약함을 지적하고, 하위 학생들은 내용의 표현 능력에 비해 조직과 생성 능력이 부족함을 지적하였다. 이에 따라 하위 학생들은 내용 조직과 생성 능력을 집중 지도하며, 상위 학생들에게는 특히 내용 생성에 필요한 창의력과 사고력 개발 능력을 길러줄 것을 강조하였다.

이상의 논의에서 일반적인 감상문의 수준과 비교하여 비판적 읽기의 과정을 거쳐 논리성을 띤 비평적 쓰기 활동은 학습자의 비판적 사고력이 신장되고 그에 따른 문학 능력이 향상될 수 있음을 확인할 수 있었다. 하지만 비평문에 대한 개념이 연구자마다 상이하고 또 비평문 쓰기 활동을 강조하고 있지만 문학 텍스트 읽기가 주 활동이고 부수적 활동으로 비평문 쓰기를 활용하고 있어서 비평문 쓰기에 대한 전략 연구가 필요하다.

둘째, 교육의 주체인 학습자에 주목하여 반응중심이론을 바탕으로 비평교육을 논의⁶⁾한 것들이다. 구성주의 교육과정의 영향으로 대두된 것이 학습자 중심의 수업이다. 문학교육 내에서도 이러한 영향으로 텍스트 중심의 신비평 수업과 더불어 최근에는 학습자의 반응을 중심으로 한 문학교육이 이뤄지고 있다.

로젠블렛의 반응 중심 이론⁷⁾을 최초로 국내에 소개한 경규진(1993)은 문학 교실에서 학습자를 회복시켜 텍스트와의 균형을 세우는 방향에서 구체적인 반응 중심 문학교육의 방법을 고안하고자 하

6) 경규진, 「반응중심 문학교육의 방법 연구」 서울대학교 박사학위 논문, 1993.
 박태호, 「반응중심 문학감상 전략과 교수-학습 방법」, 『청람어문교육학회』, 1995.
 권혁준, 「문학비평 이론의 시교육적 적용에 관한 연구」 한국교원대학교 박사학위 논문, 1997.
 이숙자, 「독자반응비평이론을 적용한 학습자 중심의 소설교육 방법 연구: 최인훈의 『광장』을 중심으로」, 공주대학교 석사학위 논문, 2004.
 7) 문학을 독자와 텍스트의 거래 속에 존재한다는 거래이론에 기반을 둔다.

였다. 구안된 반응에 대한 기록, 질문, 토의, 역할놀이, 반성적 쓰기, 텍스트 상호성 등의 교수·학습 활동들은 학생들의 반응을 고양시키고 능동적 참여로 이끄는 방법으로 제시하였다. 이러한 문학교육의 이론적 태도 위에서 교사가 활용할 수 있도록 상세화 된 교수방법의 구안이 문학교육의 질적인 개선을 이루는 데 실질적인 도움을 줄 수 있다고 하였다.

반응 중심의 문학교육이 학습자의 문학 경험을 우선하여, 반응의 임의성을 인정하기 때문에 학습자가 문학수업에 자발적으로 참여한다고 본 박태호(1995)는 반응 중심의 문학 감상으로 텍스트와 학습자가 환기와 반응의 과정을 거쳐 반응의 형성, 명료화, 심화 과정을 통해 문학적 반응이 고양되고 표현력이 증대되고 사회성 및 인지발달에 도움을 준다고 보았다.

한편, 비평교육에 있어서 텍스트를 읽고 신비평의 이론을 적용하여 분석방법을 익히는 것 자체가 목적이 되어서는 안 되며 여기에 독자 반응이론을 접목할 것을 논의한 권혁준(1997)은 학습자가 주체가 되어 심미적 반응을 촉진하여 인지적, 정의적 영역의 통합과 함께 교수-학습 되어야 함을 밝히고 있다. 특히 시 읽기의 방법으로 축어적 읽기·해석적 읽기·심미적 읽기·창조적 읽기의 단계를 적용하며 각 단계마다 신비평의 시 읽기 방법과 독자반응이론에서 제안하는 활동들을 융합할 것을 제안하고 있다.

또 독자 반응 비평 이론을 적용하여 학습자 중심의 소설 교육에 활용을 논의한 이숙자(2004)는 모듈별 토론 학습을 통한 소설교육을 제시하였다. 텍스트 분석과 재구성의 과정을 거쳐 모듈별 토론 주제를 선정하고, 모듈별 독자 반응의 내용을 공유하면서 텍스트에 대한 이해와 감상을 확장시킬 수 있다고 보았다. 그러나 독자의 반응을 해

당 텍스트의 주제적인 측면에서만 다루고 있다. 텍스트의 인식적, 미적, 윤리적 측면을 고려함은 물론 내용, 형식, 표현을 유기적인 측면을 고려하여 보다 독자의 반응을 다양하게 이끌어 낼 필요가 있다.

한편, 반응중심의 이론과 맥락을 같이 하는 주관주의 비평 교육의 의의를 논의한 연구⁸⁾도 있다. 텍스트 자체에 관한 예술성만을 논의하는 객관주의 비평 교육이 지닌 한계를 지적한 이대규(1998)는 문학 텍스트가 개방적 구조를 지니고 있다는 관점에서 주관주의 비평의 교육적 의의와 가능성을 제시한다. 주관주의 비평이 텍스트와 수용자의 역동적 교섭의 결과를 중시하므로 문학교육에 있어서 다양한 해석과 심미적 체험을 가능케 한다고 하였다. 앞으로의 문학교육은 ‘텍스트가 무엇을 말하고 있는가’ 라는 질문으로부터 ‘내가 텍스트에서 무엇을 읽어냈는가’ 라는 질문으로 전환이 필요함을 지적하였다.

위에서 살펴본 바대로 반응 이론을 중심으로 한 문학 교육은 텍스트 중심의 수업에서 소외되었던 학습자를 주체로 끌어올렸다는데 큰 의의가 있다. 이러한 반응 중심의 문학 수업은 주체자인 학습자 스스로가 텍스트에 다양하게 반응하여 심미적 체험을 확장시켜 나갈 수 있고 이는 학습자에게 흥미와 관심을 유발하여 학습 동기를 높이는 데 긍정적인 영향을 준다. 학습자의 높은 학습동기가 학습목표를 달성하는데 가장 중요한 요인임을 감안하면, 비평교육에 있어 반응 중심의 원리를 도입하는 것은 교육적 의의가 있다고 하겠다.

하지만 반응 중심 이론을 적용함에 있어서 텍스트 중심의 지도를 강조한 염창권(1999)⁹⁾은 반응이 형성되고 명료화되고 심화되는 발달적 순서의 과정 속에서 교사가 반응을 관리 유도하는 것이 가능 하

8) 이대규, 「주관주의 비평 교육 이론의 교육적 함의」, 『한국언어문학』 제 40호, 한국언어문학회, 1998.

9) 염창권, 「반응 중심 문학 교육의 현재와 전망」, 『한국언어문학』 제43호, 한국언어문학회, 1999.

느냐는 의문을 제기하며, 반응 중심 문학교육에서는 특히 문학에 대한 교사의 철학과 태도가 중요하다고 보았다. 또한 반응 중심 문학교육 이론과 상호연관적인 독자 반응 이론, 수용 이론, 탈구조주의, 해체주의 등이 독자의 측면을 고려한다고 해서 텍스트의 요소를 무시하지 않으며, 여전히 텍스트가 차지하는 비중이 크다는 점을 인식해서 지나치게 텍스트로부터 떨어져서 수업을 진행하는 것을 경계해야 한다고 지적하였다.

이제까지 학습독자를 위한 비평교육에 관한 연구를 크게 비평문 쓰기 교육의 측면과 반응중심의 문학교육의 측면으로 나누어 살펴보았다. 이상의 선행연구에서 나타난 바와 같이 텍스트에 대한 이해와 감상을 자신만의 언어로 구체화해서 표현하는 비평문 쓰기 활동은 학습자의 문학 능력을 향상시키는데 교육적 의의가 있다. 또한 학습자의 반응을 중심으로 한 문학수업은 학습자를 주체로 만들어 능동적으로 수업에 참여하고 다양한 심미적 체험을 가능하도록 이끄는 데 그 교육적 의의가 있다.

하지만 대부분의 비평문 쓰기 교육에 있어서는 일반적 쓰기 이론의 원리와 그 단계만을 순차적으로 제시하는데 그치고 있고, 쓰기의 주체인 학습자는 고려하지 못하고 있다. 일반적으로 과정 중심의 쓰기 이론에서는 선조적 관점이 아닌 회귀적 관점의 입장을 취하는데 선행연구들에서는 기계적으로 각 단계를 적용하는데 그치고 있어서 보다 학습자의 수준을 고려한 비평문 쓰기 교육에 관한 연구가 필요하다. 또한 문학 텍스트의 읽기·쓰기 교육에 대한 연구도 부족하다. 통합적 읽기·쓰기 교육의 관점을 그대로 문학 텍스트에 적용하기 보다는 비문학적 읽기·쓰기와는 구별되는 문학적 읽기·쓰기의 방향을 모색하여 적용하는 것이 필요하다.

또한 반응중심 문학교육에서는 학습자의 반응을 무조건적으로 수용하기 때문에 학습자의 잘못된 반응을 교정해 주는 교사의 역할이 무엇보다도 중요하다. 그리고 텍스트에 대한 이해를 도외시키고 나오는 반응은 잘못된 반응이 될 가능성이 큰데 이를 극복하고 좀 더 올바르게 다양한 반응을 위해 학습자와 텍스트 사이의 내적 대화, 학습자와 학습자 사이의 대화, 학습자와 교사와의 대화 중심의 방향으로 비평교육이 이뤄져야 할 것이다.

따라서 본 연구는 선행연구들의 위와 같은 문제점을 극복하기 위해 먼저 학습독자의 특성과 학습독자의 문학 텍스트 읽기와 쓰기의 과정을 살펴본다. 이어 반응을 중심으로 한 문학 텍스트 읽기와 대화 중심 교수법을 활용한 비평문 쓰기 활동을 제시하여, 학습독자를 대상으로 한 문학 비평교육 방안을 모색해 보고자 한다.

3. 연구 방법

본 연구에서는 학습독자를 대상으로 한 문학 비평교육을 위해 문학 비평 교육이 가지는 의의와 방향을 모색하여 보고, 학습독자가 문학 텍스트를 읽고, 쓰는 과정을 살핀다. 이어 실천적 연구 방법으로 학습독자의 반응을 중심으로 하는 문학 텍스트 읽기와 대화 중심 교수·학습을 사용한 비평문 쓰기 활동을 지도하는 방안을 제시할 것이다.

문학교육은 문학현상이 바람직하게 이루어지기 위한 일체의 의도적 모색의 과정과 결과이다.¹⁰⁾ 이때의 문학현상이란 문학작품을 중심으로 작품의 생산, 작품 자체의 구조, 작품의 수용, 작품이 외적 세계를 반영하는 방법 등 작품과 관련된 일련의 작용 과정을 뜻한다. 이와 비슷한 관점에서 학습자와 교사의 두 방향을 설정하여 각각 문학 교사 편에서는 문학교육은 문학을 가르치는 일로, 학습자 편에서 문학교육은 문학을 배우는 일로 풀이한다.¹¹⁾ 이때의 문학교육은 문학을 가르치고 배우는 일의 계획과 실천, 그리고 그 반성을 포함하는 일련의 과정으로 규정한다.

넓은 의미에서의 문학교육은 학습자의 문학능력 신장을 목표로 한다. 이 때 문학능력의 신장은 문학을 수용하는 주체의 성장을 전제한다. 주체의 문학적 성장은 문학적 감수성의 성장, 문학을 이해하는 능력의 성장, 문학을 생산하는 능력의 성장 등을 뜻한다.¹²⁾ 다시 말하면 문학교육에서의 주체는 학습자이고, 학습자의 문학능력을 신장시켜 주는 것이 문학교육의 올바른 목표가 된다.

10) 구인환, 『문학교육론』, 삼지사, 2007, p.331~336.

11) 우한용, 「문학교육과 문학에 대한 관점의 전환」, 『국어교육연구』 제40집, 국어교육학회, 2006, p.136.

12) 우한용, 위의 책, pp.137~138.

문학교육을 바라보는 관점은 크게 실체 중심, 속성 중심, 활동 중심의 문학관으로 나뉜다. 구성주의와 학습자 중심의 교육과정이 강조되면서 문학교육에서도 그간의 실체 중심과 속성 중심의 문학교육관에 초점을 맞추었던 것을 활동 중심의 문학교육관으로 옮기게 되었다. 본고에서도 활동 중심의 문학관을 중심으로 하여 문학 텍스트 읽기와 비평문 쓰기지도의 방안을 제시하고자 한다.

활동 중심의 문학관의 비평교육을 통해 기존의 문학적 지식만을 강조하던 교육에서 벗어나 구체적이고도 실제적인 또한 실천적인 문학 교육을 이룰 수 있게 된다. 또한 문학교육의 궁극적인 목적인 인간의 총체적 삶을 조망하게 하고 내면화하도록 영향을 미친다는 점에서 활동 중심 문학 비평교육은 그 교육적 의의가 있다.

비평은 문학 텍스트를 매개로 삶의 가치에 접근하고 그것에 대한 진지한 사유를 진행하고 새로운 담론을 생산하는 과정이다. 따라서 비평은 학습자를 ‘생산자’의 위치로 끌어올리면서 학습자 자신의 삶과 문학교육을 연결시킬 수 있는 중요한 축이 된다.¹³⁾ 문학 텍스트가 지닌 절대 불변의 진리나 교사가 전달한 지식만을 수용하는 것에서 그치는 것이 아니라 학습독자 스스로가 자신의 배경지식을 바탕으로 사회·문화적 맥락 속에서 새로운 의미를 찾고, 가치를 평가하는 과정을 거치게 된다. 이러한 점에서 문학 비평 교육은 문학 교육에 있어 학습독자를 주체로 만듦과 동시에 문학적 텍스트를 생산하도록 하는데 기여한다고 할 수 있다.

한편, 비평 교육에서 학습독자가 문학 텍스트를 읽는데 있어 맥락 중심의 읽기는 반드시 필요한 요소가 된다. 문학 텍스트에 반영된 다양한 사회 문화적 맥락을 이해하고, 또한 텍스트 속의 인물이 처한

13) 김미혜, 『비평을 통한 시 읽기 교육』, 태학사, 2009, p.112.

상황, 그리고 작가의 상황 등을 고려하면서 수용할 수 있기 때문에 학습 독자는 문학 텍스트에 대한 폭 넓은 수용을 할 수 있다. 그리고 학습 독자 자신이 처한 상황까지 고려하며 문학 텍스트를 읽으면서 경험한 심미적 체험을 내면화에 도움을 준다. 이것은 다음으로 살펴볼 비평문 쓰기의 차원과도 밀접한 연관을 지닌다.

쓰기교육과 비평교육 간의 통합은 학습자의 태도와 삶과 영향을 끼쳐 문학 텍스트의 내면화에 도움을 준다. 학습자는 비평문을 쓰면서 자신의 감상을 표현함으로써 자기의 감상을 객관적이고 논리적으로 정리하게 된다. 또 이것을 다른 사람들과 공유하면서 미처 깨닫지 못했던 것을 느끼게 되고 내면화 한다. 그렇기 때문에 문학 텍스트에 대한 올바른 이해와 해석을 바탕으로 자신의 감상을 체계적이고 논리적으로 정리하여 표현하는 활동은 비평 교육에서 중요한 핵심 활동이 된다. 상호주관적인 의미를 소통하는 과정을 통해 학습 독자가 겪는 인식적, 윤리적, 미적 체험이 확장될 수 있기 때문이다. 이 과정을 통해 학습 독자는 적극적으로 자신의 삶과 경험을 성찰해 하게 된다.

읽기와 쓰기는 이해와 표현이라는 언어 사용 기능으로 구분되지만 그 기저는 인간의 고등 정신능력을 바탕으로 한 문제해결의 사고과정으로 이루어진다는 점을 고려하면 통합적인 측면에서 교육하는 것이 개별적으로 교육하는 것 보다 효과적일 수 있다. 문학 비평교육을 통해 학습독자는 문학 텍스트를 읽고 이해한 것을 한 편의 글로 표현하는 일련의 과정을 거치게 된다. 넓은 의미에서 이 때 학습독자의 사고와 행위를 문제해결의 과정으로 볼 수 있다는 점에서 읽기와 쓰기와의 통합 교육을 통해 문학 비평 교육을 실천할 수 있다.

수용미학에서는 수용자 중심의 문학 연구를 강조한다. 이 때 수용

자는 작품을 받아들이는 행위자로 작품을 읽거나 평가거나 이에 관여하는 행위를 하는 사람으로, 예컨대 독자, 비평가, 문학 이론가, 문학 교수, 작품 해설가 등을 망라한다.¹⁴⁾ 문학 텍스트를 수용함에 있어 학습독자가 문학 텍스트를 어떠한 관점으로 어떻게 이해하고 감상하느냐에 초점을 맞춤으로써 문학 비평 교육의 기초를 마련할 수 있게 된다. 또한 단순한 수용에서 그치지 않고 더 나아가 그 결과물 한 편의 글로 정리하여 표현, 즉 생산해 낼 수 있게 됐을 때 학습독자는 주체의 위치에 서게 된다.

이는 문학 비평교육에 있어서도 학습독자의 수준을 고려해야 함을 의미한다. 2007 개정 교육과정에서도 이러한 관점이 반영되어 성취기준을 학년별로 위계적인 질서를 부여하여 배치하고 있다. 초등 수준에서는 문학 텍스트에 대한 인상과 느낌을 주로 발표하도록 유도하고 있는 반면, 중등 수준에서는 서평쓰기 활동, 전문가의 비평문을 읽고 자신의 감상과 비교하는 활동, 비평문 쓰기 등으로 제시되고 있다. 따라서 중등 교육 과정에 있는 학습독자들의 수준을 고려하여 문학 비평교육은 수렴적 사고는 물론 발산적 사고의 과정 중에 이뤄져야 할 것이다.

수용 과정으로 비평적 읽기 과정에서는 스키마 이론과 심미적 읽기 이론을 살펴본다. 생산 과정으로의 쓰기에서는 심미적 경험을 정교화 시킬 수 있는 비평 글쓰기에 대해 알아보고, 본고의 학습독자를 대상으로 한 비평문 쓰기의 원리를 살펴본다.

본고에서 가장 중심이 되는 교육 방안 연구에서는 반응중심 이론과 대화중심 교수법을 토대로 하여 현재 7차 고등학교 10학년 국어(하)에 실린 이청준의 「눈길」을 대상으로 하여 제시하고자 한다.

14) 차봉희, 『수용미학』, 문학과 지성사, 1985, pp.29~30.

반응 중심 교수·학습 방법은 학생들이 자신의 문학 경험에 대한 자신의 반응과 감정을 자유롭게 표현하는 것을 중시하는 방법이다. 이러한 학생들의 반응을 더 다양하게 이끌어 내고 또 불완전한 반응을 완전하게 만들어 문학 텍스트의 수용의 폭을 넓히기 위해서는 대화 중심의 교수법을 병행하여 지도할 필요가 있다.

이때 대화는 두 주체 사이에 단순히 말을 주고 받는다는 의미가 아니라 다른 관점 혹은 타인과의 의견 교류를 통해 자신의 문학적 사유 방식을 성찰할 수 있으며, 새로운 문학적 사유를 추동시킬 수 있는 상호 소통 형태의 의견 교환을 의미한다. ‘대화’는 다양한 목소리들의 교환을 통해 목소리의 차이, 관점의 차이를 인정하면서 좀 더 타당한 자신의 목소리를 찾아가는 ‘과정’을 중시한다.¹⁵⁾ 우선, 학습독자와 문학 텍스트 사이의 내적 대화를 통해 일차적인 반응을 이끌어 내고, 이 반응을 토대로 하여 동료 학습독자와 교사와의 대화를 거쳐 문학 텍스트를 폭넓게 수용할 수 있는 기초를 마련할 수 있다. 또 이 과정을 통해 학습독자의 주관적인 반응은 보다 객관적이고 타당한 반응으로 변화될 수 있다.

학습독자의 반응을 활성화시키기 위해 읽기 전과 읽기 중의 과정에서는 의미지도 완성하기, 등장인물의 심리 추측하기 등을 활용하여 활동지를 구성한다. 읽기 후에는 비평문을 작성하게 되는데 일반적인 작문의 과정을 거치면서 학습독자의 대화, 동료 학습독자와의 대화, 교사와 학습독자의 대화를 통해 비평문을 작성하는 과정을 제시한다.

그리고 마지막으로 연구 내용을 정리하고 앞으로 더 나은 문학 비평 교육 방안을 모색하기 위한 방향과 남은 과제에 대해 제언하기로 한다.

15) 최지현 외, 『국어과 교수·학습 방법』, 역락, 2009, pp.293~294.

II. 학습독자와 비평적 읽기·쓰기

구성주의 교육관점에서는 학습자 중심의 교육을 지향한다. 문학 교육에 있어서도 교사 주도의 교육이 이뤄지던 것에서 벗어나 학습자 중심의 문학 교육으로 변화를 꾀하고 있다. 이때, 학습자 중심 문학 교육이란 기존의 가치관 중심, 텍스트 중심의 문학 교육 체제에서 이뤄지던 교사 중심, 텍스트 중심, 결과 중심, 주입식 교육, 암기 위주의 학습 형태에서 벗어나, 학습자를 교육의 주체로 등장시키려는 현대 교육적 동향의 문학 교육적 실천을 지칭하는 개념이다.¹⁶⁾

이러한 학습자 중심의 문학 교육 이전에는 텍스트 중심의 문학 교육이 이뤄졌는데 이 때 큰 중심축을 이루고 있던 것이 바로 신비평이다. 이러한 신비평은 작품의 해석과 작품 읽기의 방법을 연구하는 비평방법이기 때문에 문학 교육에 매우 유용하게 활용되었다.¹⁷⁾

그러나 신비평은 학습자들의 자유로운 감상을 배제하였다. 때문에 문학 비평 교육에서는 학습자의 감상문학 비평교육에 비중을 두어야 한다. 비평교육이 문학 텍스트의 수용과 생산에 있어 학습독자를 능동적인 주체로 만들어 주기 때문이다. 이는 비평교육을 통해 학습독자의 창조적인 문학 텍스트 수용과 적극적인 문학 텍스트 생산을 기대할 수 있게 됨을 뜻한다.

먼저, 학습독자의 의미와 성격을 살펴본다. 이어 학습독자의 비평적 수용과정과 창조적 생산 과정을 알아보고, 학습독자를 대상으로 한 비평교육 방안에 대한 토대를 마련하고자 한다.

16) 이상구, 『구성주의 문학교육론』, 박이정, 2002. p.142.

17) 권혁준, 「신비평이 한국 시 교육에 미친 영향과 전망」, 『비평문학』 제10호, 한국비평문학회, 1996. p.6.

1. 학습독자의 의미와 성격

학습자는 문학교실 현장에서 문학 학습을 한다는 점에서 학습독자의 성격을 갖고 있다. 하지만, 그들의 학습 경험은 이전의 학습 경험을 바탕으로 이루어진다는 점에서 일반 독자와 같은 속성을 갖는다. 또한 그들은 제도 외적인 상황에서도 작품을 감상하고 있다. 마찬가지로 일반 독자의 작품 감상 행위는 즉자적인 충동에 의해서도 이루어지지만, 과거의 학습 경험에 의해서도 이루어진다. 그가 어떤 목적으로 어떤 작품을 감상하느냐에 따라 그가 동원하는 작품 감상의 방법이나 상황, 감동의 성격은 같지 않기 때문이다. 이런 면에서 학습독자와 일반 독자를 명징하게 구분지을 수 없다.¹⁸⁾ 그러나 교수-학습상황의 문학 교육적 측면에서 살펴보면 학습 독자는 일반 독자와 조금 구별되는 성격을 갖는다.

첫째, 일반 독자는 텍스트와 직접 관계를 맺지만, 학습자는 교사를 매개로 하여 문학 텍스트와 관계를 맺게 된다. 일반 독자의 경우는 감상 과정의 매개자가 없이 대개 문학 텍스트와 곧장 마주하게 된다. 하지만 학습자의 경우는 문학 텍스트가 주어짐과 동시에 문학교사라는 매개자가 감상의 과정에 함께한다. 문학교사는 교육과정의 범위 내에서 학습자에게 작품을 자유롭게 해석하고 제시한다.¹⁹⁾ 이때 문학교사는 상대적으로 학습자보다는 우월한 지위를 가지게 되는데 그것은 자신의 문학적 체험을 교수-학습 상황에서 제공하기 때문이다. 따라서 학습자는 문학교사의 문학적 체험을 범위로 한 교수·학습의 상황에서 텍스트에 대한 감상이 이뤄지게 된다.

둘째, 일반 독자는 텍스트 감상을 목적으로 하여 접하지만, 학습자

18) 김종신, 『문학교육의 이해』, 태학사, 1997, p.101.

19) 위의 책, p.102.

에게는 감상과 더불어 학습이라는 목적이 추가된다. 교육과정에는 학습자가 성취해야 할 목표가 각각 제시되어 있고 일반적으로 그 목표에 맞게 교재가 구성된다. 즉, 학습자들은 텍스트의 감상이라는 과정을 거치면서 교육과정에서 요구하는 학습목표의 달성이라는 목적을 갖는다. 학습 과정의 목적에 맞는 읽기 전략이 학습독자에게 필요하다는 점에서 일반 독자의 감상과는 구별되는 것이다.

문학 텍스트의 수용과 생산은 학습독자 개개인의 경험과 인식에 따라 달라질 수 있다. 단순히 교사가 문학지식을 전달하는 것에서 벗어나 학습독자의 존재를 새롭게 인식하고 그들이 능동적이고 주체적으로 문학 텍스트를 수용하고 생산할 수 있도록 문학교육의 방향이 바뀌어야 할 것이다.

한편, 청소년기의 학습자들은 상위인지²⁰⁾를 사용하여 의사소통과정이나 문제해결과정에 적극 이용하며, 자신의 사고 과정을 통제하거나 인지 전략을 수정하기도 하는 등의 변화를 보인다. 특히 정보처리이론의 관점에서는 상위인지를 청소년기 인지발달이론의 특징으로 삼는다. 상위인지를 문학 비평교육에 적용하면 학습독자가 단순히 문학 텍스트를 읽어내는 것에서 더 나아가 자신의 삶과 관련시켜 문학 텍스트를 수용하고, 이때 얻어진 심미적 체험과의 조화를 통해 내면화에 영향을 줄 수 있다. 학습자 자신이 스스로 무엇을 어떻게 알고 느끼게 되는 과정에 초점을 맞출 수 있고, 또 더 나아가 시대와 역사

20) 학습자가 자신의 인지적 상황에 유의하면서 과제 수행을 점검·통제·조정하는 정신적 기제, 초인지라고도 하는 것으로, 이 용어는 특히 독해와 관련하여 1970년대부터 본격적으로 사용되기 시작한 것으로 알려져 있다. 요컨대 상위 인지 전략이란 자신의 인지 활동에 대해 알고, 자신의 인지 과정을 조정 할 줄 아는 일을 말한다. 읽기의 경우, 상위 인지와 관련되는 요소는 텍스트, 과제 범주, 독자가 알고 사용하는 전략, 독자의 학습 유형으로서 이들이 상호 통합적으로 작용하게 된다. 상위인지에는 자기 점검, 자기 질문, 자기 평가 등을 포함하는 자기 조정 과정과 밀접하게 관련된다. 상위 인지 전략은 인지 전략과 함께 대표적인 학습 전략의 하나이다. 과자에 대한 개인의 지식, 자신의 학습 책략, 자신에 대한 이해 등도 포함된다.(서울대학교 국어교육연구소:2008:399)

속에서 인간의 총체적 삶을 조망할 수 있는 계기를 마련해 준다는 점에서 의의가 있다.

그리고 기본적으로 문학 교육은 정서와 밀접한 연관을 맺고 있다는 점에서 인지적 측면과 더불어 정의적 측면인 정서활용과 감정이입, 정서인식·표현과 정서조절 능력을 길러주는 것도 중요하다.

2. 비평적 수용으로서의 문학 텍스트 읽기

문학 비평교육의 첫 단계는 문학 텍스트를 읽는 것으로부터 시작한다. 문학 텍스트를 읽지도 않고 비평을 말하거나 비평문을 쓴다는 일은 불가능하기 때문이다. 이것은 비평을 잘 하기 위해서는 잘 읽는 과정이 전제되어야 함을 의미한다. 읽기는 텍스트 표면의 기호인 글자를 해독하는 것으로부터 시작된다. 해독에서 해석의 과정에 이르기까지 텍스트의 표면적인 의미를 지도해야 하는가에 대한 방법에 대한 연구가 필요한 이유가 바로 여기에 있다.

문학 텍스트 읽기는 비문학 텍스트 읽기와는 구별되는 점이 있다. 읽기의 일반적인 단계인 ‘사실적 읽기→추론적 읽기→비판적 읽기’의 과정과 더불어서 ‘감상적 읽기’의 과정이 추가되기 때문이다. 이런 감상적 읽기는 심미적 읽기의 과정과 맞닿아 있다.

로젠블렛은 읽기의 방식을 심미적 읽기와 원심적 읽기로 나누었다. 원심적 읽기는 글을 읽으며, 독자가 정보 획득에 목적을 두는 읽기를 말한다. 심미적 읽기는 소설이나, 시, 희곡 등을 읽을 때처럼, 독자의 관심이 자신의 내부로 이동하며 실제 독서하는 동안 재창조되는 것에 주의를 기울이는 읽기를 가리킨다. 갈다가 제시한 문학 읽기에서 심미적 읽기의 특징을 살펴보면 다음과 같다.²¹⁾

첫째, 교류적 특징을 갖는다. 교류적이란 말은 로젠블렛의 독자반응 이론에서 주요 개념으로 사용한 용어로서, 심미적 읽기란 문학 작품에 담긴 어구들을 독자가 자기 경험과 지식을 첨가시켜 재구성한 의미들로 탈바꿈시켜 가는 주체적 행위라고 보는 것이다. 그리고 가

21) 이경화, 『읽기 교육의 원리와 방법』, 박이정, 2008, pp.307~309에서 재인용, Galda(1983), 『*Research in response to literature*』, Journal of research and development in Education, 16.

상 문학의 세계를 자신의 삶과 견주어 반추함으로써, 자신과 이웃의 삶에 대한 통찰력을 기르는 계기도 가질 수 있다는 데서 그 의의를 찾는다.

둘째, 시간적 특징을 갖는다. 이것은 읽기 행위로 하여금 일종의 여행으로 비유하여 설명하게 할 만한 면이 있다는 것이다. 읽기를 통해 독자는 서사적 진행 방향에 끌려서 서사 작품에 나오는 인물에 동일시하고, 사건의 진행 과정에서 독자의 경험을 바탕으로 한 가상적 경험을 만들고, 예상 행동도 그려 보면서 서사 작품을 끝까지 읽어 가는 마음속의 여행을 하는 셈이라는 것이다.

셋째, 사회적이고 문화적인 특징이다. 독자가 글을 읽으면서 구성해내는 의미들이 바로 독자의 사회적·문화적으로 제한된 경험들을 원료로 해서 빚어진다는 것이다. 그리고 문학을 이루는 언어 자체도 사회적·문화적으로 구성된 체제를 지니고 있기에 더욱 그렇다는 것이다. 이런 특성을 바탕으로 하여, 우리의 실제 삶에서 얻은 경험과 문학 작품에서 얻은 경험은 상호 간에 영향을 주며 불가분의 관계를 갖는다고 말하고 있다. 그리하여 심미적 읽기는 우리 삶의 관련 속에서 의미 부여되는 구성주의적이고, 상호텍스트적인 활동이라고까지 개념을 확장시키고 있다.

심미적 읽기의 개념을 확대하면서 같다는 심미적 읽기 텍스트가 독자의 삶을 형상화한다고 한 브리튼의 말을 빌려 그 기능과 의의를 더욱 강조하였다. 곧, 일반 독서가 단어를 의미로 바꾸는 일을 한다면, 심미적 읽기는 독자들의 평범한 일상의 경험들을 보다 가치 있는 의미들로 변형시키는 일을 한다는 것이다. 왜냐하면 독자들은 창조적 세계를 펼치는 문학 작품을 심미적으로 읽을 때에야 비로소, 거기서 단순히 그들 자신의 경험 세계를 구축하는 데만 그치지 않고, 그 작

품에 표현된 정서, 태도, 가치들을 음미하고 판단하면서 자기 나름의 가치 체계를 구성해 가기 때문이라는 것이다. 이와 같이 심미적 읽기는 독자로 하여금 스스로의 삶과 가치 체계까지 변형하고 일신시켜 가는 그런 힘을 누릴 수 있게 한다는 것이다.

그리고 이런 심미적 읽기를 할 때에 문학 작품의 구실은 다름 아닌 ‘거울’과 ‘유리창’이라는 말로 비유하여 설명한다. 거울이란 작품이 독자 자신의 삶을 좀 더 명확하게 볼 수 있도록 도와주는 구실을 한다는 점을 은유한 말이고, 유리창이란 문학작품이 자신과 이웃의 다양한 삶을 관조하는 안목을 갖게 해 준다는 뜻의 메타포이다. 독자는 이런 거울과 유리창의 구실을 하는 문학 작품을 심미적으로 읽음으로써, 자신의 삶을 의미 있게 재구성하고, 인간의 보편적인 삶을 좀 더 잘 이해하는 통찰력과 같은 힘을 얻어낼 수 있다는 것이다.

이처럼 문학 텍스트 읽기의 과정에서는 원심적 읽기보다는 심미적 읽기의 비중을 더 두어야 한다. 문학 텍스트에 쓰인 글자 그대로 축자적인 의미 파악보다는 학습독자 자신의 삶과 학습독자를 둘러싼 세계를 고려하고 문학 텍스트와의 관계를 면밀히 살피며 문학 텍스트가 갖는 학습독자만의 새로운 의미를 찾아야 비평의 길로 나아갈 수 있다.

3. 창조적 생산으로서의 비평문 쓰기

일반적으로 문학 텍스트는 작가의 의도와 독자가 부여하는 의미를 지니고 있다. 작가의 의도와 독자가 부여하는 의미 이외의 어떠한 의미를 함의하기도 한다. 이것은 문학이 갖는 무한한 장점이며 이 때문에 우리가 문학을 가르치고 배워야 하는 이유가 되기도 한다. 문학 텍스트가 만약 한 가지의 의미만을 지시한다면 사전처럼 목록을 만들어 일대일로 대입시켜 외우게 하면 된다. 많은 시간을 할애하여 별도로 가르칠 필요가 없는 것이다. 또 수많은 문학 텍스트가 쏟아져 나오지도 않았을 것이다. 한 가지 의미만을 정확하게 나타내고 있기 때문에, 효율성의 측면만을 따져 생각하면 그와 같은 의미를 지닌 다른 문학 텍스트의 필요성이 적어지기 때문이다.

다양한 의미를 지닌 문학 텍스트에 생명과도 같은 의미를 부여하는 것은 독자의 몫이다. 이렇게 찾아낸 의미를 다른 독자와 공유하며 새로운 의미를 또 다시 만들어 내는 것도 독자의 몫이 된다. 그렇게 함으로써 문학 텍스트는 예술성과 영원성을 동시에 획득할 수 있다. 때문에 학습독자는 적극적으로 의미를 찾고 부여하는 과정을 배우고 익혀야 한다. 이러한 의미를 찾고 부여하는 과정에는 반드시 비평 글 쓰기가 수반되어야 한다.

수용미학에서는 문학 작품의 역사성과 예술성이 수용자의 작품 체험 속에 내재해 있다는 통찰 하에서, 문학 텍스트 이해의 기준을 수용자의 '심미적 경험'에 두고 문학 작품의 역사적·심미적 연관성을 성찰하여 문학 텍스트의 예술성을 해명하고자 한다. 문학 텍스트 이해의 바탕을 수용자의 '심미적 경험'에 두는 이유는 심미적 경험이 '심미적 인 것'의 특유한 성질을 지니고 있으며, 예술 인식의 근본이

심미적 영역에 놓여 있기 때문이다.²²⁾ 이처럼 수용미학의 이론에 따르면 독자 개개인의 심미적 경험에 따라 의미 이해의 정도가 달라지며 즉, 수용의 폭과 정도에 차이가 있으며, 이로써 문학 텍스트의 예술성이 결정된다고 보는 것이다.

이는 학습의 과정에 있는 학습독자에게도 예외는 아니다. 학습독자가 갖고 있는 각각의 심미적 경험들을 문학 교육의 차원에서 잘 활용하면 비평의 과정으로 학습독자들을 이끌 수 있다는 측면에서 심미적 경험은 매우 중요한 의의를 지닌다.

학습독자는 문학 텍스트의 이해 과정을 통해 심미적 경험을 한 것에서 머물 것이 아니라 동료 학습독자들과 교사와 함께 공유하고 나누는 단계로 나아가야 한다.²³⁾ 이는 자신의 심미적 체험을 표현함으로써 완성될 수 있다. 학습독자 자신만의 언어로 구체화하여 객관적으로 표현함으로써 논리적 사고력과 표현력이 길러진다. 또한 상호 텍스트성에 의하여 타인의 심미적 경험과 자신의 심미적 경험을 나누면서 정서발달에 긍정적인 영향을 미치게 된다.

쓰기는 인지심리학의 영향을 받아 ‘계획하기→내용 생성하기→내용 조직하기→표현하기→고쳐쓰기’의 단계를 거친다. 쓰기에 어려움을 느끼는 학습자의 부담을 덜어주기 위해서 ‘쓰기 전’ 단계를 특별히 강조한 것으로 볼 수 있다. 그러나 특히 교수·학습 상황에서는 이러한 단계들은 선조적이거나 고정되어 있는 것이 아니라 회귀적이고 변화 가능한 것으로 인식해야 한다. 즉, 표현하기 단계에서도 얼마든지 내용 생성이나 조직이 가능하며, 고쳐쓰기 단계에서도 계획하기가 가능하다는 것이다. 쓰기 과정에 중점을 둔 교수·학습 지도 방법을

22) 차봉희, 앞의 책, p.44.

23) 성실한 '삶쓰기'에서 비롯된 솔직한 '글쓰기'는 독자에게 감동을 준다. 자아를 성찰하는 글쓰기가 글 쓰는 '나'로부터 더 큰 '나'인 '우리'를 지향하듯이 독자를 향하는 글쓰기 역시 한 사람의 독자에서 출발하여 보다 넓은 독자들과의 소통을 지향하는 글쓰기의 전략이다.

정리하면 다음과 같다.²⁴⁾

계획하기 단계에서는 학생들이 글을 쓰기 전에 먼저 글을 쓰는 목적, 독자, 화제, 글의 형식과 관련된 문제를 탐색하도록 해야 한다. 글의 목적과 독자를 고려하는 것은 쓰기의 내용을 마련하기 위해 정보를 수집하고 이를 조직하는 과정에 영향을 미친다. 글의 내용을 마련할 때 독자의 지식과 흥미를 고려하도록 지도해야 한다. 글의 목적은 학생이 글의 형식을 결정하는 데 영향을 미친다. 글의 형식에 따라 수집하는 정보와 조직 방법, 내용의 상세화 방법에 차이가 있다. 쓰기 과제가 부과되는 경우 대부분 쓰기의 화제가 주어지지만, 학생이 독립적으로 쓰기를 할 때는 학생 스스로 화제를 선택해야 한다. 학생들에 화제를 선택하는 방법²⁵⁾을 가르치는 것이 좋다.

글을 쓰기 위한 내용을 마련하는 방법으로는 브레인스토밍, 열거하기, 의미 지도 그리기 등이 있다. 생성한 내용을 그대로 옮긴다고 해서 글이 되는 것은 아니다. 통일성과 일관성을 갖춘 글을 쓰려면, 생성한 내용을 일정한 순서에 따라 조직해야 한다. 교사는 학생들이 글을 쓰기 전에 내용을 어떻게 조직할지 계획하도록 지도해야 하며 내용을 조직하는 방법과 유형에 대해 가르쳐야 한다.

생성한 내용을 조직하여 제시하는 방법은 그림으로 나타내기, 말로 설명하기, 내용 구조도 그리기, 개요 작성하기 등의 방법을 사용할 수 있다. 쓰기 입문기의 학생들은 그림으로 나타내도록 하고 쓰기 능력이 어느 정도 발달한 이후에 선조적이고 위계적인 계획을 세우도록 하는 것이 좋다. 문장으로 구성된 개요를 작성하는 것은 어린 학생들에게는 쉽지 않은 작업이기 때문이다.

24) 최지현 외, 앞의 책, pp.205~212.

25) Freeman(1999)은 화제를 선택하는 다양한 방법으로 ①내가 알고 있는 것에서, ②목록을 만들어서, ③그림의 자극으로부터, ④책의 내용에서, ⑤조사를 통하여, ⑥매일의 일상을 활용할 수 있다고 하였다. (최지현 외:2009:206)

내용을 조직할 때는 어떤 기준에 따라 생성한 내용을 묶어야 되는데, 일반적으로 많이 사용되는 내용 조직의 유형은 시간적 순서나 공간적 순서로 조직하기, 관련된 정보나 아이디어로 묶거나 분류하기, 아이디어의 중요성에 따라 묶기, 비교나 대조의 내용에 따라 묶기, 관점에 따라 묶기 등이 있다.

초고쓰기 단계에서는 표현이나 아이디어가 불완전하지만 만족스럽게 여기도록 하는 것이 유용하다. 일단 쓴 글에 만족하고 부족한 부분은 수정하기 단계에서 고치면 된다는 것이다. 입문기 필자나 아직 성숙하지 못한 학생들에게는 쓰기 전 단계에서 구상한 내용을 거칠더라도 처음부터 끝까지 써 내려 가도록 하는 것이 좋다. 초고를 쓸 때는 맞춤법이나 띄어쓰기 등의 규범과 어법보다는 내용에 더 신경을 쓰도록 지도해야 한다.

초고를 쓰고 난 이후 학생들은 초고의 잘못된 내용을 수정하고 단락나누기, 문법, 맞춤법과 띄어쓰기 등에서 실수를 찾아 교정하고 최종원고를 작성해야 한다. 이러한 수정을 위해 짝이나 소집단 구성원들과 서로 작품을 돌려 읽고 반응을 교환하기도 한다. 이것을 바탕으로 최종원고를 작성한 후 반 전체에 발표를 하거나 동료 학생들과 서로 돌려가며 읽는다.

수정하기는 사실 글을 쓰기 시작하면서부터 일어난다. 초고의 첫 문장을 쓰면서 몇 번씩 문장을 고치기도 한다. 앞에서도 말했지만, 글쓰기에 컴퓨터를 사용하게 되면서 우리는 글을 쓰는 과정 중에 더 빈번하게 더 쉽게 글을 수정할 수 있게 되었다. 그러나 글을 완성하고 난 후 전체적 시각에서 글의 조직이나 내용을 수정하는 것이 필요하다.

이외에도 사회 구성주의의 관점에서는 고쳐쓰기 이후 편집하거나

출판하기 등의 과정까지 포함한다. 이때 넓은 의미에서 출판하기는 반 친구들에게 글을 읽어주는 것도 포함되기 때문에 비평교육에서 필요한 과정으로 인식하는 것이 중요하다.

문학 텍스트를 읽고 비평 글쓰기를 할 때에는 쓰기 교육이나 작문 교육의 실현이 궁극적인 목적이 아니므로, 기계적으로 모든 단계를 적용해야 한다는 인식은 지양해야 한다. 즉, 문학 텍스트의 읽기 과정에서 자연스럽게 쓰기 전 활동인 계획하거나 내용 생성 및 조직 활동을 유도할 수 있도록 하는 과정이 필요하다. 즉, 문학 텍스트를 읽는 학습독자의 반응을 충분히 유도하고, 여기서 얻어진 반응을 구체적으로 자신의 언어로 다듬고 객관화 시켜 표현할 수 있도록 해야 한다. 이러한 일련의 과정이 비평교육이 된다.

학습독자가 문학 텍스트를 심미적으로 읽고 체험하는 과정을 ‘이해’라고 한다면 그 이해의 과정을 자신만의 언어로 구체화하고 객관화하는 과정이 ‘표현’이 된다. 이러한 표현에는 ‘말하기’와 ‘쓰기’가 있다. 비평교육에서 ‘말하기’는 즉시적 성격이 강하므로 비평교육에서는 학습독자들의 일차적인 반응을 유도하거나 비평 글을 쓰기 전에 구두작문 과정에서 활용에 사용하는 것이 바람직하다. ‘쓰기’는 앞서 일차적인 반응을 좀 더 확장시킨 비평 글쓰기에 활용된다.

교육현장에서는 아직도 독서 감상문과 비평문 등의 비평적 글쓰기에 관한 용어가 혼용되어 쓰이고 있다. 이는 용어의 정립이 제대로 되지 않은 상태 때문인데, 2007 개정 교육과정에서는 9, 10학년에 ‘비평문’이라는 용어를 선택하여 사용 중이다. 개정 교육과정에 따르면 ‘어떤 사람이 생산한 작품에 대하여 옳고 그름, 아름다움과 추함 등의 관점에서 분석적 평가를 하는 글’이 비평문이다. 이 정의에 따르면 다른 사람이 생산한 글에 대한 내용을 다루고 있어야 하는데, 그

내용에는 반드시 가치 평가를 포함한 분석적인 성격의 글이어야 한다는 것이다.

문학 비평 교육에서는 비평문이라는 결과물에 주목하기 보다는 비평문 쓰기의 과정에 초점을 두어 ‘비평적 안목’을 갖추도록 지도해야 한다. 개정 교육과정의 성취기준에서도 아래와 같이 쓰기 교육에서 비평문을 언급하고 있고, 문학 교육 내에서는 비평적 안목에 관해 언급되고 있음을 확인할 수 있다. 즉, 문학교육 내에서의 비평문 쓰기는 ‘비평적 안목’을 길러주기 수단으로 활용되어야 한다는 것이다.

【10-쓰-5】 예술 작품에 대한 심미적 경험을 드러내는 비평문을 쓴다.²⁶⁾

【10-문-4】 문학 작품에 비평적 안목을 갖춘다.²⁷⁾

이런 점에서 문학 비평교육에서는 학습독자에게 비평적 안목을 길러주기 위한 비평적 글쓰기가 이뤄져야 한다는 것을 알 수 있다. 비평적 글쓰기의 한 형태로 비평적 에세이라는 것이 있다. 일반적으로 에세이(essay)는 흔히 우리말로 수필로 번역되어 사용된다. 수필은 문학의 갈래 중에서도 형식의 제한에서 비교적 자유로우며, 그 내용 또한 글쓴이의 정서와 주관이 직접적이고 구체적으로 표현되는 것이 그 특징이다.

비평적 에세이 쓰기에 대하여 김동환은 글쓰기를 통한 읽기의 수행이라는 방법적 모색이 될 수 있다는 측면을 강조하였다.²⁸⁾ 또 일정한 형식이나 절차를 필요로 하지 않는 글쓰기의 유형이므로 쓰기의

26) 앞의 책, 교육과학기술부, p.46.

27) 앞의 책, 교육과학기술부, p.56.

28) 김동환, 「비평적 에세이 쓰기」, 『문학과 교육』, 제7호, 1999.

부담에서 벗어나기 때문에 자유로운 사고활동이 이뤄진다고 보았다.

이러한 비평적 에세이를 자신의 문학 교육 결과를 정리하고 표현하는 문학 교육의 최종적 모형으로 간주한 유성호는 비평적 행위는 대상에 대한 전체적이고 구조적인 반성적 해석과 평가라고 보았다.²⁹⁾ 또 반드시 비평하는 자의 언어로 구체화되어야 한다고 보았다.

감상문과 비평문의 절충적 형태로 비평적 에세이를 바라본 선주원은 감상문은 무작위적 감상을 드러내는 논리성이 부족한 글로, 비평문은 고도의 논리성을 요하는 전문적인 수준의 글로 보면서, 비평적 에세이 쓰기를 제시하였다.³⁰⁾ 비평적 에세이는 이 둘을 절충한 형태의 논리적 접점을 이루며 작품에 대한 비평적 읽기와 결과로 학습자의 비평적 사고를 드러낸다고 하였다. 특히 비평적 에세이를 삶을 위한 글쓰기로 정의하며 작품에 대한 의미를 얼마나 정확하고 논리적으로 쓰는가보다는 타당성과 풍부함을 지향해야 한다고 지적하였다.

위의 견해들과는 달리 김근호는 이러한 비평적 에세이를 문학을 즐기고 향유하는 활동의 원리로 보았다.³¹⁾ 이는 단지 문학을 즐기고 향유하는 차원에서만 그치게 되어 목적 지향적 활동인 교육의 본질과 상충하는 결과를 가져온다고 보고 아울러 앞으로 유목적적인 교육의 방법적 원리와 이론의 입론이 추가로 제시되어야 함을 지적하였다.

이상으로 살펴본 ‘비평적 에세이’는 학습독자에게 비평이라는 고도의 지적 사고와 논리력 등을 수반하는 쓰기의 부담을 덜어주기 위해 수필의 특징인 일정한 형식에 얽매이지 않고 자유롭게 쓰는 측면을

29) 유성호, 「시 교육에서 비평의 위상과 역할」, 『국어교육』 제108호, 한국어교육학회, 2002.

30) 선주원, 「비평적 시 읽기와 비평적 에세이 쓰기」, 『현대문학의 연구』 제20호, 한국문학연구학회, 2003.

31) 김근호, 「비평 논쟁 글쓰기의 방법 연구」, 서울대학교 석사학위 논문, 2004.

강조하고 있다. 때문에 학습독자의 주관적 감상을 나열한 감상문과의 차이를 발견하기 쉽지 않다. 따라서 본 연구에서는 비평적 쓰기의 결과물 자체보다는 과정을 중심으로 하여 학습독자의 부담을 덜어주고자 하는 비평적 에세이 쓰기의 특징을 받아들이되 2007 개정 교육과정 상의 용어인 ‘비평문’의 개념을 도입하고자 한다. 이후로 언급되는 ‘비평문’은 앞서 교육과정의 내용을 살펴본 바와 같이 비평 대상에 대한 가치평가와 분석을 포함하는 글로 정의한다.

한편, 비평문이라는 용어 사용과 관련하여 박영민은 문학 비평과 문학 평론의 성격을 구별하여 설명하고 있다.³²⁾ 비평문 대 문학 비평-문학 평론이라는 대립적인 축에서 보자면 이들의 성격을 굳이 명료화할 이유가 없을 수도 있으나, 이들이 비평문의 용어와 관련하여 끊임없이 간섭 현상을 일으킬 수 있다는 점에서 검토해야 할 필요가 있다고 하였다. 문학 비평과 문학 평론이 일상적으로는 크게 차이 없이 쓰이기도 하지만, ‘비평’은 학문적 성격, 즉 논리성과 추상성과 관련된 메타적인 논의에서 많이 쓰이는 경향이 있고, ‘평론’은 개별적 문학 작품을 안내하고 해석하여 평가하는 장면에서 많이 쓰이는 경향이 있다고 보았다.

따라서 문학 비평교육에서는 ‘비평문’이라는 용어를 사용하는 것이 바람직하다. 이때 비평문이라는 결과물 자체보다는 비평문 쓰기의 과정을 중심으로 하여 가치평가와 분석 등의 인지적 측면의 발달과 심미적 체험을 내면화하는 정의적 발달을 꾀하는 것이 중요하다. 비평문 쓰기를 통해 문학 텍스트의 수용과 생산이라는 목표를 동시에 달성할 수 있고, 동시에 문학 능력의 신장을 기대할 수 있다는 점에서 그 교육적 의의를 찾을 수 있다.

32) 박영민, 『과정 중심 비평문 쓰기』, 교학사, 2003, pp.46~67.

Ⅲ. 학습독자를 대상으로 한 문학 비평 교육

문학 텍스트에는 다양한 인물들이 등장하고, 다양한 시공간의 세계가 그려져 있다. 이러한 문학 텍스트를 통해 학습독자는 인간과 인간의 총체적 삶과 세계를 이해하고, 인간의 역사와 문화를 발전시킬 수 있도록 배운다. 자유로운 상상력을 제한하면 학습독자의 입장에서는 문학 텍스트에 제시된 다양한 세계와 인물들의 삶을 단편적으로 이해할 수밖에 없다. 이점을 극복하기 위해 대두된 이론이 바로 ‘반응 중심’ 이론이다.

반응 중심이론에서는 독자의 반응을 중시한다. 문학교육의 반응 중심이론은 학습독자들의 다양한 반응을 이끌어 내고 이러한 반응을 확대시켜 일련의 의미를 완성하도록 만든다. 이 과정에서 ‘저자-텍스트’가 중심이 되는 것이 아니라 ‘학습독자’가 주체가 되어 의미를 구성해 나간다는 점에서 교육적 의의를 발견할 수 있다.

이러한 학습독자의 반응을 결정하는 요인들에 대하여 진선희는 학습독자의 반응요인을 텍스트 요인, 독자 요인, 사회문화적 상황맥락 요인에 따라 달라질 수 있다고 보았다.³³⁾

먼저, 텍스트 요인에서는 텍스트의 관습이 학습독자의 반응 방법에 영향을 준다고 보았다. 학습독자는 텍스트의 특별한 자질에 대해 주의를 기울여야 함을 인식하며 텍스트에 제시된 어떤 정보가 중요한지 아닌지를 결정하기 위해 주의의 규칙을 적용한다.

텍스트는 학습독자의 주의를 끌기 위해 다양한 형태의 장치-이를

33) 진선희, 「학습독자 반응 연구의 문학교육적 함의 및 연구방향」, 『문학교육학』 제16집, 한국문학교육학회, 2005, pp.295~301.

테면 언어적 일탈, 반복, 탈선, 논평 등을 마련한다. 텍스트는 나름의 서사적 관객을 설정하고 학습독자에게 일정한 역할을 맡도록 힘을 가한다. 뿐만 아니라 학습독자들은 텍스트를 읽어가면서 결과를 예측하는 배열의 규칙을 활용하며, 작품의 요소들이 전체적 총체를 창조하는데 어떻게 공헌하는가를 이해하기 위해 응집의 규칙을 적용한다.

다음으로 학습독자 요인은 학습독자의 경험 및 심리를 가리킨다. 학습독자의 텍스트에 대한 인지 과정 또한 반응에 영향을 준다. 교사들은 학습독자들의 반응 인지 과정을 이해함으로써 반응 활동의 방법이나 모델을 개발할 수 있다. 문학 텍스트에 대한 반응 방법을 학습하는 것은 지속적인 스키마 재정의 과정이면서 좀 더 정교한 지식 체계로 발전하는 과정이기도 하다.

학습독자의 경험은 반응을 결정하는 중요한 요인이다. 로젠블렛은 독자는 개인적 특성, 과거 사건에 대한 기억들, 현재의 요구와 선입견들, 그 순간의 특별한 분위기, 그리고 특별한 심리적 조건을 작품에 가져온다고 강조한다.³⁴⁾ 또 퍼브스와 비치는 로젠블렛의 거래이론에 기초해서 독자의 경험적 반응의 과정을 ‘참여하기, 구성하기, 상상하기, 연관짓기, 평가하기/숙고하기’로 서술하였다.³⁵⁾ 학습독자들은 자신의 이전 반응이나 상호텍스트적 반응들을 텍스트와의 상호과정에 반영하며, 자신들의 반응이 가지는 사회적·도덕적 특징을 반영하는 반응을 보인다.

끝으로 상황맥락은 사회구성주의이론에 기초하는데, 사회적 반응 이론가들은 독자들의 사회적 역할·동기·욕구·관습을 반응에 영향을 주는 요인으로 본다. 학습독자는 텍스트와 자신이 처한 사회적 배

34) 진선희, 앞의 글, p. 299에서 재인용, Rosenblatt(1938,1955), *Literature as Exploration*, New York: The Museum of Modern Art.

35) 진선희, 앞의 글, p.299.에서 재인용, Beach, A Teach's Introduction to Reader-Response Theris.

경이나 경험을 바탕으로 텍스트를 해석하고 배우며, 그렇게 익힌 방식에 따라 다시 텍스트를 읽고 반응한다.

상황맥락이 학습독자의 반응에 영향을 미친다는 것은 문학교육의 상황맥락 요인의 설계에 중요한 시사점을 준다. 교실에서 학습독자들의 반응의 질을 높이는 길은 그들 스스로 반응을 확장시키고 탐구할 수 있는 상황맥락을 만들어 주는 것이다. 학습독자들은 교사의 질문에 수동적으로 답하기보다는 반응 방향에 대한 자치권을 주는 상황에서 더 질 높은 반응을 보일 수 있다.

이상과 같이 문학 교육에서 학습독자의 반응에 영향을 주는 텍스트 요인, 학습독자의 경험과 심리, 상황맥락에 대해 알아보았다. 텍스트의 관습에는 ‘기-승-전-결’ 혹은 ‘발단-전개-위기-절정-결말’ 등이 있는데 이는 글의 구조와 형식 등이 학습독자의 반응에 영향을 줄 수 있음을 의미한다. 학습독자의 경험과 심리가 반응에 영향을 줄 수 있다는 것은 예를 들면, 「동백꽃」에서 점순이의 행위에 대해서 누군가를 마음 속 깊이 좋아하는 사람이 있는 학습독자라면 그렇지 않은 학습독자보다 다양한 반응이 있을 수도 있다. 또 「허생전」에서 허생이 보여주는 매점매석의 행위에 대해 현대 자본주의 사회를 살고 있는 학습독자들은 비판을 가할 수도 있다. 이것은 상황맥락 요인이 학습독자의 반응에 영향을 주는 예가 된다.

이상과 같이 문학교육에서 반응 중심이론이 갖는 교육적 의의와 학습독자의 반응요인을 텍스트, 학습독자의 경험 및 심리, 상황맥락으로 나누어 살펴보았다. 문학 비평 교육에서는 특히 학습독자의 반응을 적절히 이끌어내는 것이 무엇보다 중요하다. 학습독자의 반응은 학습독자 자신에게 반성과 성찰의 기회를 제공함으로써 문학 텍스트의 내면화에 영향을 줄 수 있다. 학습독자는 이러한 반응을 토대로

비평의 과정에 나아가는 밑거름을 마련할 수 있다. 또한 동료 학습독자 및 교사와 함께 반응을 공유하고, 반응을 정교화 하는 비평적 글쓰기까지 나아갈 수 있게 된다.

문학작품에 대한 학습독자들의 주체적인 수용과 생산을 위해서 ‘근거 있는 해석’을 바탕으로 하여 ‘타당한 해석’으로 나아갈 필요가 있다.³⁶⁾ 학습독자의 반응은 완벽하지 않을 수도 있다. 문학 비평교육에서는 이 점을 염두에 두고 교사는 학습독자의 반응을 무조건적으로 수용하는 것은 지양해야 한다. 대신 학습독자의 반응이 ‘근거 있는 해석’이 되도록 유도해야 한다. 즉, 학습독자가 왜 그런 반응을 하게 됐는지 토의·토론을 거치면서 이유를 말할 수 있도록 이끌어주는 것이 필요하다. 이 과정에서 대화중심의 교수·학습의 적용이 가능하다. 또 궁극적으로는 ‘근거 있는 해석’을 바탕으로 비평 글쓰기를 거치면서 보다 ‘타당한 해석’으로 나아갈 수 있도록 도와주어야 한다.

36) 본문에는 각각 '학습자'와 '이해와 감상'이라고 되어 있지만, 본고에서는 앞서 소개한 '학습독자'와 2007 개정 교육과정에 나오는 용어인 '수용과 생산'이라는 단어로 대체한다.
최미숙 외, 『국어교육의 이해』, 사회평론, 2009, p.330.

1. 학습독자 반응 형성의 절차

문학 텍스트에 대한 학습독자의 반응은 앞서 살펴본 바와 같이 글, 독자, 사회·문화적 상황맥락 요인에 의해 영향을 받는다. 이 때문에 학습독자의 반응은 다양성을 띠게 되는데, 교수·학습의 상황에서 학습독자들의 다양한 반응을 적극적으로 표현하고, 동료 학습독자와 교사는 이를 존중해 주는 분위기를 마련해 주는 것이 매우 중요하다.

하지만 이와 같은 과정에서 반응을 억지로 강요하거나 또는 무조건적으로 받아들여도록 강요하는 것은 지양해야 한다. 문학 비평교육에 있어서 가장 중요한 것은 텍스트 자체의 의미를 해석하는 것 이외에도 학습독자가 보다 능동적으로 의미를 찾고 창조해 내는 것까지 포함됨을 깨닫도록 하는 것이다. 학습독자는 이러한 과정을 반복하면서 문학 텍스트를 수용하고 생산하는 문학 능력을 기를 수 있다.

학습독자가 보이는 반응은 내용, 형식, 표현 등에 텍스트 내적인 것에 집중될 수도 있고, 텍스트 외적으로 텍스트가 창작된 당대 혹은 지금 현재의 사회·문화적 배경을 고려할 수 있다. 이러한 반응은 정서적 측면은 물론 인지적 측면 또는 두 복합적으로 나타난다. 학습독자의 반응은 다양하고 복잡하기 때문에 교수·학습의 상황에서 적절히 조정하여 줄 필요가 있다. 즉, 유목화 된 학습독자의 반응을 끌어낼 수 있어야 한다. 이는 반응 중심 문학 교육의 한계로 지적되는 무의미하고 단편적인 반응의 나열과 그로 인해 해당 문학 텍스트에 대한 보다 깊이 있는 수용의 측면으로 나아가지 못하는 것에 대한 한 가지의 대안이 될 수 있다. 또한 학습독자의 경우에는 문학 텍스트를 읽고 쓰는 것에서만 그치는 것이 아니라 그 과정과 결과에 대한 평가를 염두에 두어야 한다. 평가 기준을 마련하는데 도움을 줄 수 있

다는 측면에서 긍정적으로 평가할 수 있다.

교사는 문학 텍스트의 깊이 있는 이해와 수용을 위해 교수·학습 목표와 연관 지어 학습독자의 반응을 유의미하게 만들어 주는 단계적 전략을 사용해야 한다. 반응 중심이론의 학습모형은 경규진(1993)이 아래대로 소개한 바와 같이 반응의 ‘형성→명료화→심화’의 과정을 거친다.

<p>1단계 - 반응의 형성 <텍스트와 학생의 거래></p>	<p>1. 작품 읽기 -심미적 독서 자세의 격려 -텍스트와의 거래 촉진</p>
<p>2단계 - 반응의 명료화 <학생과 학생 사이의 거래></p>	<p>1. 반응의 기록 -짚과 반응의 교환 2. 반응에 대한 질문 -반응을 명료화하기 위한 탐사 질문 -거래를 입증하는 질문 -반응의 반성적 질문 -반응의 오류에 대한 질문 3. 반응에 대한 토의 -짚과의 의견 교환 -소그룹 토의 -전체 토의 4. 반응의 반성적 쓰기 -반응의 자유 쓰기(또는 단서를 놓은 쓰기)</p>
<p>3단계 - 반응의 심화 <텍스트와 텍스트의 상호 관련></p>	<p>1. 두 작품의 연결 2. 텍스트 상호성의 확대</p>

<표 1> 반응 중심 학습 모형

이재승은 경규진의 학습모형에다가 반응 준비하기 단계를 추가하고 있다.³⁷⁾ 한 편의 글을 읽는 과정에 있어 읽기 전, 중, 후의 과정을

37) 이재승, 『좋은 국어 수업 어떻게 할 것인가-수업 방법 19가지』, 교학사, 2005, pp.191~193.

거치는 것과 비슷한 맥락에서 반응의 준비 과정을 추가하여 유기적인 흐름을 강조한다. 그에 따른 절차를 정리하면 다음과 같다.

반응 준비하기 단계에서는 작품을 읽을 준비를 하면서 나름의 반응을 보일 계획을 한다. 교사는 자료를 준비하고 학습목표를 점검한다. 그 다음에는 작품에 대한 스키마를 형성하게 하는 것이 중요하다. 이 때, 스키마 형성은 작품의 내용에 대한 지식이나 개념, 배경, 작품을 감상하는 방법 등을 떠올리는 것을 말한다.

반응 형성하기 단계에서는 작품을 읽고 나름대로 의미를 구성해 보는 활동이 중요하다. 우선, 작품의 제목이나 차례, 앞부분, 삽화 등을 보면서 작품의 전체적인 내용을 개관해 보게 한다. 작품을 읽었으면 나름대로 내용을 살펴보고 작품에 대한 느낌이나 생각, 감정 등을 정리해 보는 활동을 한다.

반응 명료화하기 단계에서는 자기의 반응을 밖으로 드러내고 교사나 친구들과 토의 또는 토론을 하는 과정에서 자신의 반응을 되짚어 보고 더 높은 수준의 반응을 할 수 있도록 한다. 토의·토론을 할 때에는 처음에는 교사 중심으로 하다가 점차적으로 학생들 스스로 하게 하는 것이 좋다. 토론을 할 때에는 그 작품과 관련하여 특정한 주제를 정해 두고 그 주제를 중심으로 할 수도 있고, 자유롭게 그 작품과 관련된 문제를 제기해서 서로의 생각을 주고 받는 형태로 할 수도 있다. 질문을 할 때에는 처음에는 사실적인 질문을 하고 점차적으로 작품의 감상과 관련된 질문을 하는 것이 좋겠다. 토의·토론을 통해 자신이 애초에 했던 반응을 삭제하거나 수정하거나 보완하는 활동을 한다. 이것이 반응 정교화하기이다. 교사는 수업 중간 중간에 학생들이 오류를 범하거나 주제에서 벗어나면 적절히 개입한다. 토의·토론이 끝났으면 소집단별로나 학급 전체가 정리해 보는 활동을

한다.

반응 심화하기 단계에서는 다른 작품과 관련지어 보면서 작품에 대한 이해를 높일 수 있도록 한다. 다른 작품과 관련을 지을 때는 동일한 작가의 작품 주제나 등장인물, 구조 등이 비슷한 작품을 활용할 수 있는데, 어떤 작품을 관련 작품으로 할 것인지는 수업 목표에 따라 달라질 것이다. 다른 작품과 연결 지어 보면서 작품을 좀 더 깊이 있게 읽어 낼 수 있도록 한다. 다른 작품과 관련을 짓는 활동을 하면서도 계속적으로 학생들끼리 서로 이야기를 주고 받는 기회를 많이 주는 것이 좋다. 해당 시간에 이들 활동을 할 수 없을 때에는 연속 수업을 진행하거나 과제로 낼 수밖에 없을 것이다. 물론, 미리 과제를 내어 준비해 오게 하는 방법도 생각해 볼 수 있다. 끝으로, 지금까지의 학습 활동을 평가, 정리해 보는 활동을 한다.

문학 교육에 있어 반응 중심의 교수·학습이론이 갖는 의의는 학습독자를 주체로 보고 학습독자의 참여의 기회가 확대되었다는 것에 있다. 학습자의 참여는 수업 상황에서는 활동으로 연결되어, 활동 중심의 문학 교육이 이뤄지게 된다. 또한 맥락 중심의 읽기 지도는 텍스트 상호성과 연관 지어 교수·학습이 이뤄질 수 있으며, 반응의 심화 단계에서는 학습 내용 정리하기의 연장선에서 비평문 쓰기 활동을 적용하면 된다.

각각의 단계의 특징에 맞게 학습독자의 내적 대화, 학습독자끼리의 대화, 학습독자와 교사와의 대화가 교수·학습에 일어나게 되는데 그 교육적 의의를 살펴보면 다음과 같다.

먼저, 학습독자의 내적 대화는 학습과정 중에 스스로에게 말을 거는 것으로 비고츠키는 내적 언어 혹은 사적 언어라고 지칭하였으며 이 과정에서 사고가 작용하여 학습을 촉진한다고 보았다. 다음으로

학습독자끼리의 대화는 협동학습의 성격을 가지기 때문에 상보적 학습이 가능하다. 학습독자와 교사와의 대화는 교사가 선행 비평가로서의 문학 텍스트와 학습독자 사이의 매개자 입장에서 학습독자에게 강화와 피드백으로 추가적 정보나 교정적 정보를 제공한다는 측면에서 앞선 두 번의 학습을 보완하고 추가하며 유의미한 학습이 일어날 수 있게 한다는 것에 그 교육적 의의를 찾을 수 있다.

2. 문학 비평 교육 지도의 실제- 「눈길」을 중심으로

앞서 학습독자는 어떠한 문학 텍스트를 자의적으로 선택하기 보다는 교과서에 이미 제시된 문학 텍스트를 대상으로 하여 일정한 학습 목표 내에서 비평을 수행하게 된다는 점에서 일반독자와 구별됨을 확인하였다. 이러한 학습독자를 주체로 놓고 참여를 확대시키기 위해 본 연구에서는 비평 교육을 활동 중심으로 구성하였다. 따라서 학습독자의 반응을 중심으로 한 문학 텍스트 읽기와 대화 중심의 교수법을 사용한 비평문 쓰기의 과정을 살펴 학습독자를 대상으로 한 문학 비평 교육 지도 방안의 실재를 살펴보고자 하겠다.

「눈길」은 이청준이 1977년 12월 〈문예중앙〉에 발표한 단편 소설로 7차 교육과정 10학년 국어(하) 교과서 대단원4 효과적인 표현에 수록되어 있다. 간략한 줄거리를 정리하면 다음과 같다.

급격히 가세가 기울어져 살던 집마저 남의 손에 넘겨야 하는 지경에 이르렀건만, 하루도 마를 날이 없었던 ‘노인’의 사랑은 기어코 ‘나’를 옛집에서 하룻밤 재우게 만든다. 그 이후로 가장 노릇을 하며 큰형의 처자식까지 책임지게 되고 때문에 나는 결코 노인에게 빛이 없다고 여긴다. 노인도 나에게 그 어떤 것도 요구하지 않았다. 오랜만에 아내와 함께 고향집에 갔지만 편치 않아 서둘러 올라가려고 마음 먹는다. 노인은 이상하리만치 옷궤에 집착을 보이며, 웬일인지 지붕 개량 사업을 구실삼아 슬쩍 본심을 흘린다. 짐짓 모른 채 하는 나와 달리 아내는 기어이 노인의 입에서 묵혀두었던 이야기를 꺼내고 선잠에서 깬 나는 두 볼에 흐르는 눈물을 주체하지 못한다. 그동안 노인과 함께 걸어갔던 눈길을, 노인이 혼자 걸어 돌아왔던 그 눈길을 잊고 지냈던 것이다.

「눈길」은 주제적인 측면에서 누구나 보편적으로 공감할 수 있을 만한 ‘어머니의 지극한 자식사랑’에 대해 다루고 있기 때문에 학습독자들이 내용을 이해하는데 용이하다는 장점에서 선택하게 되었다. 또한 인물들의 세세한 심리가 인물 간의 대화와 상황 묘사 등으로 잘 드러나 있기 때문에 작가의 의도나 수법 등을 어렵지 않게 파악할 수 있어 학습독자의 비평문 쓰기에 알맞은 텍스트가 되겠다.

따라서 본 연구에서는 문학 텍스트를 읽어 가는 과정에서 학습독자의 반응을 활성화 시키는 활동 중심의 수업 전략을 제시한다. 그리고 반응을 심화시켜 내면화하는 과정으로 비평문 쓰기의 수업 전략도 함께 제시한다. 이때에는 학습독자의 내적 대화, 동료 학습독자와의 대화, 교사와 학습독자의 대화를 적절히 활용하는 교수·학습 방법을 모색해 보고자 한다. 먼저, 문학 텍스트를 읽는 과정에 있어서 수업 절차와 활동을 정리하면 다음과 같다.

과정	실제 활동
반응 준비하기	- 「눈길」 그림을 감상한 후, 느낌 적어보기 - 부모님이나 가족의 사랑을 깨닫게 한 물건이나 사건을 떠올려 보고 친구들에게 소개하기
반응 형성하기	- '인물', '사건', '배경'을 중심으로 한 의미지도 완성하고 주제 찾기 - '치자나무'와 '나'의 공통점을 찾고 이유 설명하기 - '빛', '지붕개량사업', '옷케'의 상징과 등장인물의 생각과 심리 짐작해 보기
반응 명료화하기	- 인상 깊었던 장면을 그림으로 그려보고, 그 이유를 설명하기
반응 심화하기	- 작가의 말을 읽고, 『눈길』의 내용, 형식, 표현의 특징을 찾아, 모둠별로 토의해 보자.

<표 2> 반응 중심 문학 텍스트 읽기의 절차와 활동

먼저 학습독자의 반응을 준비시키는 절차로 반응준비하기 단계에서는 제목이기도 한 ‘눈길’의 그림을 감상한다. 그림을 보고 떠오르는 느낌들을 간단히 정리해 보고, 텍스트의 내용을 예측해 보도록 한다. 또한 「눈길」의 주제인 ‘어머니의 사랑’과 관련하여, 가족이나 부모님의 사랑을 깨달았던 사건이나 사물을 회상해 보도록 한다. 이 과정들은 본격적으로 텍스트를 감상하기에 앞서 학습독자의 스키마를 활성화시키고 반응을 준비시키는 과정이 되겠다. 특히 학습독자의 내적 대화 과정을 중심으로 하여, 학습독자 스스로가 무엇을 생각하며, 어떻게 표현할지를 자신의 인지과정을 조절하면서 학습할 수 있도록 학습독자의 반응을 이끌어 내는 것이 중요하다.

다음으로 반응 형성하기 단계에서는 「눈길」을 읽으면서, 인물, 사건, 배경, 주제를 의미지도 안에 그려 넣는다. 또한 ‘치자나무’와 ‘나’의 공통점을 찾아보고, 그렇게 생각한 이유가 무엇인지 정리해 보도록 한다. ‘오펜’이 어떠한 의미를 지니는지를 찾으면서 학습독자 스스로가 등장인물과 중심 소재에 대해서 깊이 생각해 보고 반응을 형성할 수 있도록 돕는다.

반응 명료화하기 단계에서는 「눈길」을 읽으면서 가장 인상 깊었던 장면을 그림으로 그려보고, 그 그림을 설명하되 비유적인 표현을 사용하여 표현하도록 수행을 유도한다. 이때 학습독자 자신의 생각을 다른 학습독자들과 공유함으로써 공감은 물론 텍스트 수용의 폭을 넓힌다.

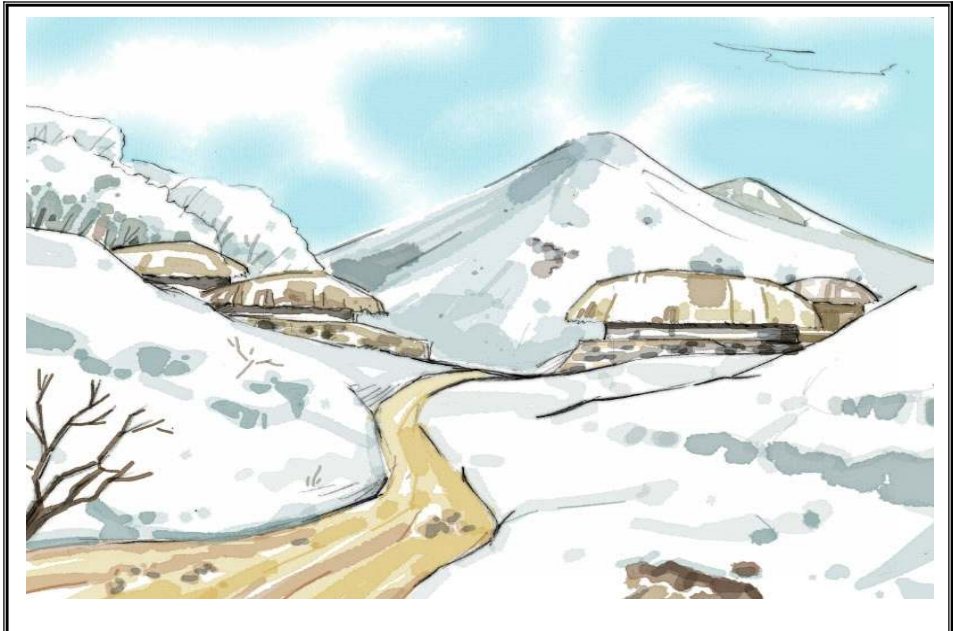
반응 심화하기 단계에서는 작가의 말을 읽어보고, 작가의 의도 등을 고려하여 다시 한번 「눈길」의 내용, 형식, 표현 등을 되짚어 동료 학습독자와 토의를 한다. 이 과정에서 서로 궁금한 것을 질문하기도 하고 자신의 생각과 타인의 생각을 비교하면서 자신의 입장을 정

리한다.

여기서 주의할 점은 위의 제시한 모든 과정을 기계적으로 단계별로 적용할 필요는 없다. 본 연구에서는 전 과정을 염두에 두고 활동을 제시하였으므로, 아래의 활동 중에서 교실의 현장 상황과 학습독자를 고려하여 3~4가지를 뽑아 활용하면 될 것이다.

<반응 준비하기- 활동지1>

다음의 ‘눈길’ 그림38)을 감상하고, 그 느낌을 적어보자.



느낌

<표3- 그림을 활용한 반응 준비하기>

38) 사진출처: 에듀넷, <http://www.edunet4u.net>

<교수·학습방안>

반응 준비하기의 일환으로 읽기 전 활동으로 소설의 중요한 배경이 되는 눈길의 그림을 감상해 보고, 학습독자의 생각과 느낌을 살펴본다. 이때 텍스트 내용 예측하고 질문을 학습독자 스스로 만들어 보게 함으로써 텍스트에 대한 기대감과 흥미를 유발한다.

그림이라는 시각적 자료를 직접적으로 제시함으로써 인지적 사고를 활성화 시킬 수 있고, 학습독자의 다양한 반응을 이끌어 낼 수 있다. 이러한 활동을 거치게 됨으로써 텍스트를 읽어 나가는 과정 중에 학습독자는 이미 자신이 경험하고 알고 있는 ‘눈길’과 소설 속에 그려진 ‘눈길’의 의미를 비교해 볼 수 있게 된다.

<예시답안>

새 하얀 눈이 깨끗한 느낌을 주며, 고요하고 적막해 보인다.

눈 위를 걸으면 뽀드득 뽀드득 소리와 함께 끝도 없는 발자국이 남을 것 같다.

매서운 눈보라가 휘날리며 눈이 여기저기 옮겨 다닐 것 같다.

평화롭고 정겨운 분위기가 난다.

길이 너무 많이 미끄러워서 다니기 힘들 것 같다.

친구들과 눈싸움을 하면서 하루 종일 놀고 싶다.

수업 상황 중에는 미처 교사가 예기치 못한 학습독자의 다양한 답변이 나올 경우도 있다. 이 때 교사가 ‘옳고 그르다’는 식의 판단을 내리는 것은 지양하도록 하고, 후속 질문을 던져 왜 그렇게 생각하는지 근거를 말하도록 하여 타당한 대답을 유도하도록 한다.

<교수·학습 방안>

텍스트의 주제적인 측면과 관련지어 자신의 경험을 회상해 보는 활동을 통해서 텍스트를 읽는 심미적 과정에 영향을 줄 수 있다. 학습독자 자신의 경험을 정리해 봄으로써 텍스트 속의 인물, 사건 등과 비교해 가면서 자신의 심미적 경험을 보다 확장시켜 나갈 수 있기 때문이다.

2장에서 언급한 바와 같이 학습독자가 자신의 삶과 관련지어 텍스트를 수용하게 되어 자신의 삶을 좀 더 명확하게 바라볼 수 있도록 도와주는 ‘거울’ 구실을 하는 활동으로 볼 수 있겠다.

<예시답안>

내가 초등학교 2학년 때의 일이다. 세 살 아래인 동생과 함께 들어서만 집을 보게 되었다. 철없는 동생은 자꾸 밖으로 나가자고 졸라댔고 나는 집을 봐야 한다고 소리를 질렀다. 동생이 집이 떠나갈 듯이 울어대서 어쩔 수 없이 동생 손을 붙들고 집을 나섰는데 동생은 무작정 앞만 보고 달리기 시작했다. 어느덧 항상 엄마랑 다니던 시장길을 지나 주변을 살펴보니 생전 처음 와 보는 곳에 나와 동생이 서 있었다. 불안하고 다급해진 나는 엄마를 부르며 이리저리 돌아다녔는데 얼마나 시간이 흘렀을까, 희미한 엄마 목소리가 들리기 시작했고 나는 쏜살같이 달려가 엄마 품에 안겼다. 나와 동생이 없어진 것을 아신 어머니는 몇 시간 동안 시장을 몇 바퀴 돌면서 일일이 시장 상인들에게 물어보고, 나와 동생이 갈 만한 곳을 여러 번 왔다 갔다 하셨다고 한다. 지금도 그때를 떠올리면, 나와 동생을 찾은 어머니의 사랑이 놀랍고 고맙게 느껴진다.

<반응 형성하기- 활동지3>

「눈길」을 읽으면서 인물, 사건, 배경의 특징을 적어보고, 그것을 종합하여 주제를 찾아 의미 지도를 완성해 보자.

인물	나	<hr/> <hr/> <hr/>
	노인	<hr/> <hr/> <hr/>
	아내	<hr/> <hr/> <hr/>
사건		<hr/> <hr/> <hr/>
배경		<hr/> <hr/> <hr/>
주제		<hr/> <hr/>

<표5- 내용 의미지도>

<교수·학습 방안>

소설 구성의 기본 요소인 인물, 사건, 배경을 파악하는 사실적 읽기를 돕기 위한 활동지이다. 읽기 과정 중에 사실적 읽기가 중요한 이유는 앞서 살펴본 바와 같이 사실적 읽기가 선행되어야 추론적 읽기, 비판적 읽기, 감상적 읽기까지 나아갈 수 있기 때문이다.

반응 형성하기 단계에서 학습독자는 텍스트에 대한 사실적 이해를 바탕으로 자신의 생각을 확장시켜 나갈 필요가 있다. 텍스트에 드러난 내용이 무엇인지를 인식하고, 또 겉으로 드러난 내용 이외의 것도 찾는 과정에서 학습독자의 반응이 형성될 수 있다. 「눈길」에 드러난 인물과 사건, 배경을 차례대로 정리해 나가는 과정에서 텍스트에 나타난 내용을 사실적으로 이해할 수 있고, 이 과정에서 학습독자의 반응도 구체적으로 형성되게 된다. 이어 이를 종합하여 스스로 주제를 찾게 함으로써 추론적 읽기도 달성하게 된다.

<예상답안>

①인물

[나]

내 어머니를 ‘노인’이라 부르며, 거리감을 두려고 한다.

빛이 없음을 강조하며 빨리 고향집을 떠나고 싶어한다.

그동안 깨닫지 못했던 어머니의 사랑을 깨닫고 뉘우침의 눈물을 흘린다.

[노인]

가난의 어려움 속에서도 모성을 잃지 않고 아들에게 헌신했다.
경제적으로 도움을 주지 못해서 아들에게 미안해하며 눈치를 본다.
지붕을 고치고 방도 한 칸 내어 편히 살고 싶지만 선뜻 아들에게 당
당히 요구하지 못한다.

[아내]

어머니와 대면대면하기만 한 남편의 마음을 좀처럼 이해하기 어려워
한다.
남편이 미처 깨닫지 못했던 어머니의 참사랑을 알아차릴 수 있도록
어머니로부터 이야기를 이끌어 내는 역할을 맡는다.

②사건

[현재]

나는 아내와 오랜만에 휴가를 내어 고향집에 내려가 어머니를 찾아
뵈는다.
나는 지붕개량사업을 핑계 삼아 노인이 무엇을 요구할까 초조해 한
다. 계속해서 빛이 없다고 되뇌이며 하루 만에 올라가기로 결정한다.

[과거]

큰 형의 빛 때문에 살던 집마저 잃게 된 어느 날 나는 옛 집에서 마
지막 밤을 보내게 된다.
이튿날 어머니와 나는 산을 넘어 눈길을 함께 걸으며 버스정류장까
지 동행한 뒤, 나는 버스를 타고 떠난다.

[현재]

아내는 계속 옷궤에 대해 어머니께 물어보고 어머니는 숨겨 두었던 자식을 향한 사랑을 꺼내기 시작한다. 이에 나는 뜨거운 눈물을 흘리며 지난날의 잘못을 반성한다.

③배경

[눈길]

어머니와 내가 걸어간 길을 나타낸다. 또한 나를 배웅하고 돌아오는 길에 마주한 아들의 발자국을 보며 눈물을 삼키는 어머니의 모성을 나타낸다.

[지붕개량사업]

1970년대 새마을운동 사업의 일환으로 농촌 가구의 지붕을 보수 개량하는 사업이었다. 농가가 자체적으로 교체를 하기 보다는 정부의 적극적인 홍보와 지원으로 이루어지게 되었다.

④주제

한 어머니의 지극한 자식 사랑

<반응 형성하기-활동지4>

'치자나무'와 '나'의 공통점은 무엇일지 가운데 원에 적어보자. 그리고 그렇게 생각한 이유를 아래쪽에 적어보자.

A Venn diagram with two overlapping circles. The left circle is labeled '치자나무' and the right circle is labeled '나'. Below the circles, there are three horizontal lines for writing the reasons for the common points.

<표6- 공통점 찾기 벤다이어그램 >

<교수·학습 방안>

문학 텍스트를 비문학 텍스트와 비교했을 때 두드러지는 차이점은 바로 ‘돌려 말하기’, ‘숨겨서 말하기’가 된다. 즉 작가는 자신이 하고 싶은 이야기를 직접적으로 말하는 것이 아니라 어떤 사물에 빗대거나 우회적으로 표현한다. 그렇기 때문에 학습독자는 문학 텍스트를 읽을 때에는 텍스트 표면에 나타난 의미에 대한 이해도 중요하고 그 이면에 담긴 의미도 파악하도록 노력해야 한다.

「눈길」에서도 주인공 ‘나’의 처지와 상황을 드러내기 위해서 쓰인 사물이 바로 ‘치자나무’이다. 마당 한가운데서 땡볕을 견디고 홀로 우뚝 서 있는 고목이 어딘가 불편하고 당혹스럽게 만드는 고향집에 서의 ‘나’의 모습과 닮은 셈이다. 언뜻 보면 아무런 상관성이 없어 보이지만, 작가는 마당의 치자나무를 묘사함으로써 ‘나’의 처지를 효과적으로 드러내고 있는 것이다. 내용을 파악하는 것은 물론 작가의 의도까지 생각해 보도록 함으로써 비평의 계기를 마련하는 활동이 된다.

<예상답안>

[공통점]

불편한 자리를 지키며 견뎌야 하는 모습,
고통을 참고 인내하는 모습

[이유]

마당 한 가운데서 고스란히 땡볕을 견뎌야 하는 ‘치자나무’와 어머니로부터 언제 묵은 빛이 툭 불거져 나올까 전전긍긍해 하는 ‘나’의 모습이 닮았다. 짜증도 나고 곤혹스럽고 또 어딘지 모르게 불편해서 자리를 피하고만 싶어하는 나의 처지를 드러내 주고 있다.

<반응 형성하기-활동지5>

다음은 「눈길」의 한 대목이다. 작품의 전체 내용을 고려하여 등장인물의 입장과 생각을 정리하여 보자.

	표현	등장인물의 입장과 생각
(1) 빛	하지만, 내게 빛은 없었다. 노인에 대해선 처음부터 빛이 있을 수 없는 텅텅한 처지였다.	①나-
		②노인-
		③아내-
(2) 지붕 개량 사업	"집집마다 모두 도단 아니면 기와들을 없애는단다."	①나-
		②노인-
		③아내-
(3) 옷케	"어머님은 아마 저 옷장에 그럴 만한 사연이 있으신가 보군요. 시집 오실 때 해 오신 건가요?"	①나-
		②노인-
		③아내-

<표7- 등장인물의 입장 추론하기>

<교수·학습 방안>

앞의 활동지4와 비슷한 맥락으로 텍스트에 등장하는 주요한 소재와 관련된 대목을 통하여 내용을 추론해 보도록 하는 활동이다. 특히 「눈길」에서는 등장인물들 간의 대화로 사건이 전개되고 있는데, 앞서 언급한 바와 같이 등장인물들이 ‘돌려 말하기’와 ‘숨겨서 말하기’를 빈번하게 사용하여 대화를 나누고 있어서 전후의 상황맥락과 사회문화적 맥락을 이해하는 것이 필수적이다.

맥락을 고려하지 않고 읽으면 자칫 내용을 잘못 파악할 수도 있기 때문에 등장인물의 각자의 상황과 처지를 고려하여 헤아리며 읽어야 하는 것이다. 특히 적극적으로 대화를 주도해 나가며 갈등을 해소하도록 돕는 ‘아내’의 역할에 대해서도 생각해 볼 수 있도록 함으로써 단순히 내용을 파악하는 것에서만 그치는 것이 아니라 작가의 의도나 수법 등을 고려해 보도록 함으로써 반응을 형성하고 비평문을 쓰기 위한 텍스트 분석 단계의 성격을 가진다.

<예상답안>

[빛]

- ①나- 형도 아버지도 없는 상황에서 이 집안의 가장 노릇을 해 왔는걸...
- ②노인- 부모 노릇을 제대로 못하고 네게 떠넘긴 것 같아 미안하구나...
- ③아내- 어머님께 쌀쌀 맞게 구는 당신이 이해가 잘 안 돼...

[지붕개량사업]

①나- 결국엔 나더러 지붕까지 고쳐달라는 건가? 난 할 만큼 다 했는데...

②노인- 지붕도 싹 고치고, 이참에 방도 한 칸 늘렸으면 좋으련만...

③아내- 형님네 식구들과 한방에서 지내기 불편 고쳐드렸으면 좋겠는데...

[옷궤]

①나- 저걸 왜 여태 가지고 계시는 거지? 불 때마다 계속 찻찻한 기분이 드는데... 이제 그만 버렸으면 좋겠는데...

②노인- 그냥 단순한 옷궤가 아니라 아들과 옛집에 대한 추억이 서려있어 차마 버릴 수가 없단다.

③아내- 지난날 아들을 사랑했던 마음을 닳았지만 이제는 진실을 말씀해주세요.

<반응 명료화하기- 활동지6>

가장 인상 깊었던 장면을 그림으로 그려보고, 인상 깊은 장면으로 선택한 이유를 간략히 설명해 보자.

가장 인상 깊었던 장면	
선택 이유와 장면 설명	

<표8- 인상적인 장면 그림으로 옮겨보기>

<교수·학습 방안>

반응 명료화하기 단계는 텍스트를 읽는 과정 중에 형성되었던 반응을 좀 더 구체적으로 제시할 수 있도록 이끄는 과정이다. 텍스트의 가장 인상 깊었던 부분은 그림으로 표현하고, 가장 인상 깊었던 장면을 설명하도록 함으로써 학습독자 자신의 반응을 구체적으로 인식하게 한다.

학습독자에게 가장 인상 깊었던 장면은 무엇이고, 왜 그러한지 이유를 제시하는 활동을 거쳐 비평문을 쓰게 되면, 이러한 과정을 거치지 않고 비평문을 쓰는 것 보다 자신이 비평하고자 하는 부분에 대해서 명확히 인식한 상태에서 글을 쓰며, 객관적으로 설명할 수 있게 된다.

<예상답안>³⁹⁾

[장면]

아들과 함께 걸었던 눈길을 다시 되돌아오며 아들 생각에 어머니가 눈물을 흘리는 장면

[이유]

아들을 떠나보내고 홀로 돌아가야 하는 눈길에서 아들의 발자국을 보며 눈물을 훔칠 수밖에 없었던 어머니의 사랑이 느껴지는 장면이었다. 마을 사람들 눈에 떨까 염려도 되고, 돌아갈 처지도 없던 상황에서 아들을 생각하는 어머니의 심정이 느껴져서 인상 깊었다.

39) 인상 깊은 장면의 제시하는 대목 중 그림부분은 본고에서는 생략하기로 한다.

<반응 심화하기- 활동지7>

다음은 작가가 「눈길」의 독자를 염두에 두고 쓴 글이다. 이 글을 참고로 하여, 「눈길」에 나타난 내용, 형식, 표현의 방법을 친구들과 함께 토의해 보자.

나는 『눈길』을 이렇게 썼다⁴⁰⁾
- 눈길 위의 독행자(獨行者)들을 위한 노트

1968년 결혼을 하고서도 나는 바로 어머니가 계신 고향마을로 신행길을 나서지 못했다. 당신이 서울로 올라와 내 혼례식과 새 며느리를 보고 가신 데다 시골에선 거처다운 정처가 없이 떠돌고 지내시는 터라 맘 편히 찾아 뵈 곳이 없었기 때문이다. 그러다 두어 해 뒤 큰 자형이 한 동네 동구 밖의 현 오두막을 손봐줬다는 소식을 듣고서야 비로소 아내와 함께 어머니를 뵈러갔을 때 그 집엔 당신과 혼자 되신 형수, 어린 세 조카 아이들까지 온 식구들이 단칸방살이로 지내고 있었다. 게다가 그 비좁은 방 한쪽엔 어머니가 전일 집을 제대로 지니고 사실 때의 유일한 흔적이자 그 어릴 적 어느 눈 내린 새벽녘 당신과의 마음 아픈 헤어짐을 떠올리게 하는 반닫이 옷케 하나가 들어앉아 있어 그러지 않아도 심란하기 그지없는 내 심사를 더욱 무겁게 하였다.

하지만 그때까진 내 떼뻗지 못한 처지가 맘에 걸려 아내에게 마저 지난 날의 우리 집 영락 과정을 다 털어놓지 못하고 지내온 터라 아직 그 옷케의 사연을 알 리 없는 아내는 “이 비좁은 방에 웬 옷케까지냐”고 물색 없이 원망을 하고 들었다. 나는 물론 할말이 없었고, 어느 새 며느리 앞에 누추한 처지가 면구스럽기만 한 어머니 역시 묵묵부답일 수밖에 없었다. 그리고 그때 그쯤 옷케의 사연이 더 드러나지 않은 채 우리는 다시 서울로 돌아오고 말았다.

그런데 다시 몇 년 뒤(1977년 이른봄) 그간의 서울살이에 지칠대로 지친 심신을 더 버려낼 길이 없어 한동안 시골 자형네한테로나 내려가 방을 하나 빌려 지내며 글을 써보다가 사정이 괜찮으면 아예 그대로 주저앉아 버릴 작정으로 아내까지 동행해간 길에 그 어머니의 현 오두막 거처에서 하룻밤으르 먼저 지내게 됐다. 이번에는 내가 그 한 해 전 「눈길」에 앞서 어머니의 이야기를 쓴 「새가 운들」을 읽었을 뿐 아니라 그동안 들 사이에 허물이 많이 줄어 내게서도 몇 차례 우리 집의 이산 내력을 들은 바 있는 아내는 그때까지 방안 아랫목을 지키고 앉아 있는 그 현 옷케에

대한 생각이나 말이 딱 달라졌다.

“어머님, 이 사람 어렸을 때 옛날 집에서 하룻밤을 마지막 함께 보내고 헤어져 떠나보내던 날 밤에도 어머님은 아직 그 집이 팔리지 않고 그냥 살고 계신 양 보이려 저 옷케를 남겨두고 계셨더라면서요?”

어머님은 이번에도 물론 그 옷케에 깃들인 어두운 사연을 돌이키려 하지 않았다.

“그 옷케라도 없으면 이 집 어느 한 곳 사람 사는 표시를 찾아 볼 데가 있더냐?”

짐짓 대수롭잖게 넘어가려고 하였다. 하지만 이미 그 옷케의 내력을 알고 있는 아내가 이번에는 그대로 물러서려 하지 않았다. 그리고 나이 차이가 너무 많아 고부간이 아니라 이젠 아예 막내딸이나 손주아이처럼 흥허물없이 채근하고 드는 며느리 앞에 늙으신 어머니도 끝내는 한숨기를 섞어가며 퐁퐁이 그 옷케의 사연을 한가닥씩 털어놓기 시작했다.

그러나 사실 그 옷케의 사연은 이야기의 실마리에 불과했다. 이야기의 핵심은 그 집에서 함께 하룻밤을 지내고 이튿날 새벽 일찍 십여 리 면소 켜까지 눈 오는 산길을 걸어 나가 당신을 바깥 어둠 속에 세워둔 채 나 혼자 훌쩍 버스로 올라 떠나가고 만 쓰라린 이별의 극절이었다.

나는 이후 당신 혼자 어디로 어떻게 어두운 새벽길을 되돌아갔는지 이야기를 들은 일이 없었다. 그땐 이미 어디에도 돌아갈 처지가 없는 처지였던 탓에 당신이 그 이야기를 꺼낸 일도 없었으려니와 나 또한 두렵고 처연스런 느낌에 그걸 차마 물을 수가 없었기 때문이다. 내가 당신의 처지를 좀 떳떳하게 해드릴 수 있을 때나 옛날 애기처럼 물어볼 수도 있을 그날 새벽녘의 뒷일은 내겐 이틀테면 당신에 대한 오랜 마음의 빚덩이가 되어 온 셈이었다.

하지만 나는 여태도 당신 앞에 그 빛 꾸러미를 들추고 들 처지가 못 되었다. 커녕은 자신의 앞뒤도 제대로 가리지 못해 서울살이까지 집을 길을 찾아보려 당신 곁을 찾아내려간 무력한 아들이었다. 부끄럽고 두려워지 않을 수 없었다. 아내 역시 어머니나 우리의 그런 처지를 너무 잘 알고 있었다. 그러면서도 아내는 위태롭기 그지없는 그 늙은 시어머니의 아픈 곳을 들추고 들었다. 그건 물론 철없는 호기심에서가 아니었다. 노인에 대한 애뜻한 심사에서만도 아니었다. 그것은 나와 어머니, 아내 자신을 포함한 우리 모두의 담담한 처지에 대한 소리 없는 항변의 표시였다. 나는 그 아내 앞에 더욱 부끄럽고 서글퍼지지 않을 수 없었다. 그런 자신이 참을수 없도록 가증스럽기만 하였다.

하지만 나는 그 아내나 어머니 앞에 무슨 말도 할 수 없었다. 아랫목에 잠이 든 척 숨을 죽이고 누운 채 둘 사이의 이야기를 몰래 엿듣고 있을 수 밖에 없었다. 옷체의 사연을 시작으로 아내가 끝끝내 그날 새벽 헤어짐 이후의 당신의 행선지까지 캐물어 들어갔고, 그 아내의 집요한 채근에 못 이겨 노인 또한 목소리가 더욱 담담해져가고 있었기 때문이다.

그 다음 이야기는 소설 「눈길」의 줄거리와 거의 동일하다. 아니 「눈길」은 그 이후뿐만 아니라 소설 전체의 진행이 실체와 일치하고 있는 셈이다. 그러나 나는 당시 소설이고 뭐고를 생각할 마음의 여유가 없었음이 물론이다. 소설커피는 거기서 며칠을 전디지 못하고 다시 서울로 돌아오고 말았다. 하지만 서울로 돌아오고 보니 내 가슴속에는 그새 확인한 소설 한편이 자리해 있었다. 그리고 그것을 조금 다듬어 쓴 것이 『눈길』이다.

「눈길」은 그러니까 나 혼자 쓴 소설이 아니라 내 어머니와 아내 셋이서 함께 쓴 소설인 셈이다. 오랜 세월 가려져온 그 새벽 헤어짐 이후의 두려운 사연을 당신의 삶 속에 간직해온 어머니나 그 헌 옷체의 설운 사연을 실마리삼아 끝내 그 무고한 아픔의 실체를 드러내준 아내가 아니었으면 이 소설은 씌어지지 않았을 것이다. 그리고 그런 뜻에서 어머니나 아내는 「눈길」의 실제 실연자로서 소재뿐 아니라, 그 헤어짐을 중심삼아 이야기의 반전 시점을 마련해준 구성이나 우리 삶의 원죄성 아픔 부끄러움 따위의 주제까지도 함께 다 제공해 준 셈이었다. 거기에 내가 다듬고 덧붙인 바란 무력하고 모멸스런 자신을 더욱 가책하려는 심사에서 어머니에게 우정 ‘빛이 없다’ 뻔뻔스럽게 우기고 든다거나 당신을 불손하게 ‘노인’이라 부르는 따위의 수사상의 역설적 반어법을 고려한 정도였달까. 그것은 이 「눈길」에 앞서 ‘노인’과 아내와 나 셋이서 (형수와 조카 아이들은 매번 이웃집 잠자리를 얻어가곤 했으므로) 그 하룻밤을 보낸 일이 없이 쓴 「새가 운들」과 비교해 보면 더욱 뚜렷해질 것이다.

토의 내용
정리

<표9- 참고 텍스트 읽고 토의하기>

40) 이청준, 『눈길』, 열림원, 2000, pp.160~166.

<교수·학습 방안>

본격적으로 비평문을 쓰기에 앞서 작가가 독자를 염두에 두고 쓴 글을 읽어보고, 비평의 대상이 되는 텍스트의 이해의 폭을 넓힐 수 있도록 도움을 주기 위하여 이 활동을 마련하였다.

요즘 학습독자에게 ‘어머니의 사랑’이라고 하는 주제는 너무나 평범하게 느껴질 수도 있기 때문에 작가의 실제 체험이 바탕으로 「눈길」이 창작되었음을 이해하면 학습독자에게 다가오는 의미의 폭이 넓어질 수 있을 것이다. 또한 동시에 작가가 주제를 형상화하기 위해 어떠한 장치들을 사용하였는지도 엿볼 수 있어 텍스트 이해에 도움이 된다. 이것을 동료 학습독자와 토의를 거쳐 수용의 폭을 넓히도록 활용한다.

<예상 토의 내용>

학습독자1— 소설은 작가가 있을 법한 이야기를 꾸며서 만드는 줄 알았는데 실제 자기 얘기를 썼다니 놀라운 걸?

학습독자2— 맞아. 나는 소설의 마지막 부분에서 뜨거운 눈물을 흘리며 어머니의 사랑을 뒤늦게 깨닫고 우는 나의 모습이 인상적이었어.

학습독자3— 그런데 왜 어머니는 지금까지 그 사실을 아들에게 한번도 말하지 않았을까?

학습독자2— 아마 경제적으로 도와줄 수 없어 부모 노릇을 제대로 못해 미안해서 더 아들과 서먹해져서 그런 건 아닐까?

학습독자1— 그러면 아들은 왜 어머니를 노인이라 부른 거지?

학습독자3— 자꾸 빛이 없다고 하는 걸 보면 자신은 이미 효도를 다했다고 생각하는 거 같아.

(후략)

위와 같은 절차를 거쳐 형성된 반응을 내면화하기 위해 비평문 쓰기 활동으로 마무리 한다. 비평문 쓰기의 과정과 실제 활동을 정리하면 다음과 같다.

과정	실제 활동
계획하기	- 글의 목적, 예상독자, 형식을 정하여 보자.
내용 생성하기	- 『눈길』과 앞선 활동을 종합하여 떠오르는 생각들을 자유롭게 적어보자.
내용 조직하기	- 글감 두 가지를 정하여 왜 선택하였으며 어떻게 생각하며 무엇을 깨닫게 되었는지 정리해 보자.
초고쓰기	- 비평문을 써 보고 모둠원에게 발표해 보자.
고쳐쓰기	- 모둠원의 평가와 선생님의 평가를 토대로 비평문을 고쳐 써 보자.

<표10- 비평문 쓰기의 과정과 실제 활동>

일반적으로 쓰기 전 단계에는 계획하기와 내용 생성, 내용 조직하기가 포함된다. 또 쓰기 중 단계는 초고쓰기의 단계를 뜻하며, 쓰기 후의 과정은 고쳐쓰기, 편집하기, 출판하기 등을 거치게 되는데 본고에서는 고쳐쓰기 단계까지만 다루도록 한다.⁴¹⁾

계획하기 단계부터 고쳐쓰기 단계에 이르기까지 일반적인 쓰기의 절차를 거치면서 학습독자가 한 편의 비평문을 완성하여 문학 텍스트를 내면화할 수 있도록 돕는다. 비평문을 쓰는 과정에 대화 중심 교수법을 사용하여 학습독자가 갖는 막연한 쓰기의 부담감을 해소하고 또 주관적인 감상문의 수준에서 그치는 것이 아니라 객관적이고 논리적인 성격을 띠는 비평문을 완성할 수 있도록 한다.

이때 각 단계를 기계적으로 순차적으로 적용하기 보다는 교실 현장 상황에 맞춰 활동을 실행하는 것이 좋겠다. 또한 제한된 수업 시

41) 편집하기와 출판하기는 사회 인지주의 관점에서 중요시하는 것으로 웹상에서 글을 쓰거나 또는 책이나 인쇄물을 만드는 것을 목표로 하기 때문에 대화중심의 교수법을 중심으로 하는 비평문 쓰기의 실재를 제시하는 이 장에서는 논외로 둔다.

간 중에 비평문 쓰기 활동을 소화하지 못할 경우에는 초고쓰기의 경우에는 과제로 대체하고, 수업 시간 중에 고쳐쓰기를 다루는 것이 좋겠다. 단계별 활동과 교수·학습 방안, 대화의 예시 등을 간략히 제시하면 다음과 같다.

<계획하기 단계>

「눈길」을 읽고, 비평문 쓰기 활동에 앞서 비평문을 쓰는 목적, 예상 독자, 형식 등을 정하여 비평문 쓰기 계획을 세워보자.

	질문	나의 생각
목적	비평문을 쓰는 목적은 무엇인가?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
예상 독자	비평문의 예상독자는 누구이며, 그와 관련하여 유의할 점은 무엇인가?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
형식	어떠한 형식을 취할 것인가?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

<표11- 비평문 쓰기 계획하기>

<교수·학습 방안>

계획하기 단계에서는 글을 쓰는 목적과 함께 예상독자를 고려하고 형식을 정하는 활동을 한다. 목적과 예상독자의 범위를 분명히 정하고 나면 비평문의 윤곽이 조금 드러나기 때문에 비평문 쓰기에 대한 학습독자의 불안감을 해소시킬 수 있다. 다만, 형식에 있어서는 비평문이 정형화된 형식이나 규범을 가지고 있지 않지만, 그 성격은 논리성과 일관성을 꼭 갖춰야 하는 것임을 알려준다. 비평문을 읽는 독자로 하여금 자신의 감상과 평가가 타당한 것으로 받아들일 수 있도록 설득하는 글임을 깨닫고 비평문 쓰기 활동에 임할 수 있도록 해야 한다.

<학습독자의 내적 대화 예시>

-내가 읽고 느낀 점을 잘 정리하고 평가해서 아직 「눈길」을 읽지 않은 사람에게 소개하는 글을 써 보겠어.

-그런데 비평은 설득의 성격을 가지고 있어서 논리적이고 일관성을 가져야 한다고 선생님이 말씀하셨는데....

-다른 사람들을 설득해야 하니까 객관적인 근거나 예시를 제시하는 것이 좋겠다.

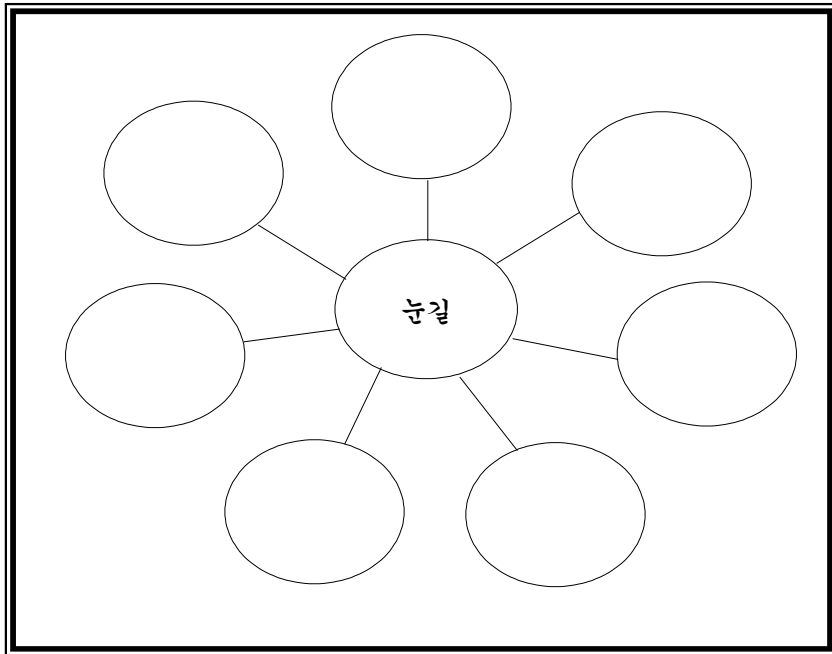
-이전 활동지에서 살펴봤던 ‘작가의 말’을 인용하는 것도 좋겠는데...

-다른 사람들은 「눈길」에 대해서 어떻게 생각하고 있을지 궁금한데, 인터넷이나 다른 책들을 좀 살펴보는 것도 필요할 것 같아.

(후략)

<내용 생성하기>

「눈길」의 내용, 형식, 표현 등과 자신의 느낌을 종합하여 자유롭게 떠오르는 생각들을 적어보자.



<표12- 글감 마련하기(생각 그물)>

<교수·학습 방안>

내용 생성하기 단계에서는 학습독자가 자유롭게 연상하여 생각그물을 만드는 활동을 한다. 생각그물은 마인드맵이라고도 하는데, 머리 속에 떠오르는 자유로운 생각들을 일정한 틀에 구애 받지 않고 풀어 놓는 것을 뜻한다. 위와 같은 활동을 하는 이유는 학습독자들의 스키마를 활성화 시켜 비평문 쓰기 활동에 대한 흥미와 학습 동기를 유발하기 위해서이다. 또한 구체적으로 비평문을 쓰기 전 주제나 글감을 마련하는데 도움을 주기 때문에 유용한 활동이 된다.

이러한 과정 중에 학습독자는 자신과 내적대화를 나누게 된다. 눈길과 관련된 자신의 경험을 생각하며 가령, ‘눈길에는 발자국이 남아’, ‘누구의 발자국 일까’와 같은 대화의 양상을 보이게 되는 것이다. 학습독자는 내적 대화를 통해 자신의 사고를 조절하고, 통제하며 의미를 구성하고 문제를 해결해 나가는 경험을 거치게 된다.

<동료 학습독자와의 대화 예시>

학습독자1- ‘눈길’이란 제목은 결국 어머니의 사랑을 나타냈어.

학습독자2- 또 ‘나’의 처지를 치자나무에 빗대어 표현하기도 했지.

학습독자3- 어머니를 ‘노인’이라 부르는 것이 난 맘에 들지 않던데...

학습독자4- 아내는 왜 그렇게 ‘오투’ 이야기에 집착했을까?

학습독자2- 맞아. 왜 어머니가 아들에게 직접적으로 밝히지 않고 아내가 하는 이야기를 엿듣게 했을까?

학습독자3- 난 어머니가 쓸쓸히 혼자 걸었을 눈길이 자꾸 떠올라.

학습독자1- 난 아들이 뜨거운 눈물을 흘리는 장면이 생각나는데...

학습독자4- 작가는 왜 자신의 이야기를 소설로 썼을까?

(후략)

<내용 조직하기>

떠오른 생각들 중 한 가지 이상을 골라 자신의 생각을 정리해 보자.

	질문	나의 생각
글감	왜 선택하였는가?	_____ _____
	무엇을 느끼고 깨달게 되었나?	_____ _____
	무엇으로 증명할 수 있는가?	_____ _____
	어떤 방법으로 표현할 것인가?	_____ _____

<표13- 글감 정하여 내용 생성하기>

<교수·학습 방안>

앞선 내용 생성하기 단계에서 동료 학습독자와의 대화로 자신의 생각과 타인의 생각을 비교하며 마련한 글감 중에서 한 가지 이상을 골라 자신이 비평문에 쓸 내용을 조직하는 단계이다.

많은 글감을 그대로 나열하기 보다는 자신이 가장 잘 알고 있고 쓰고 싶은 글감을 골라 집중적으로 자세히 쓸 수 있도록 활동을 안내한다. 육하원칙 중에서도 ‘무엇을’, ‘어떻게’, ‘왜’ 등의 물음을 적절히 사용하여 객관성과 논리성을 확보하여 근거 있는 해석과 타당한 해석이 될 수 있도록 한다.

<학습독자의 내적 대화 예시>

-난 작가가 왜 자신의 이야기를 소설로 썼는지 무엇을 말하고 싶었는지에 대해서 쓸 거야.

-소설이 현실에서 있을 법한 이야기를 꾸며낸 것이니까 정말 실제로 있었던 일을 소재로 해서 쓸 수도 있을 것 같아.

-하지만 실제로 있었던 일을 그대로 옮기는 건 소설이라고 할 수 없을 텐데...

-작가는 어머니에 대한 사랑을 뒤늦게 깨달은 자신을 반성하면서 이 소설을 썼을 것 같아. 결말에서도 뜨거운 눈물을 흘리며 뉘우치는 모습을 보여주고 있잖아.

-가난하고 어려운 상황 속에서도 아들에 대한 사랑으로 헌신하는 어머니를 보여주면서 효를 강조하고 싶었는지도 모르겠어.

-작가의 말을 살펴보면 어머니를 ‘노인’이라 부르는 역설적 수사법을 사용했다고 나오는데, 소설의 반전이 극적으로 일어날 수 있었던 것은 아닐까? (후략)

<교수·학습 방안>

초고쓰기 단계에서는 위의 활동을 종합하여 한 편의 비평문을 완성할 수 있도록 한다. 학습독자의 주관적인 인상만을 나열하는 감상문과 차별화하여 반드시 자신의 생각과 더불어 그렇게 생각하는 이유나 근거 등을 제시하도록 하여 타당한 해석을 지닌 비평문을 완성하도록 지도한다. 또 텍스트의 내용을 제시하는 것에 있어서도 그대로 인용하는 것보다 자신의 언어로 다듬고 구체화하여 표현할 수 있어야 함을 강조한다.

초고쓰기에서 쓰기에 대한 두려움 때문에 또는 비평문 자체를 너무 어렵게 생각하여 쉽게 쓰지 못하는 학생에게는 앞의 활동 등을 참고하여 쓸 수 있도록 지도한다.

<초고 쓰기 예시>

“내일 아침 올라가야겠어요”란 ‘나’의 말로 시작되는 「눈길」은 ‘아내’와 함께 오랜만에 고향집에 내려가 ‘노인’이라 불리는 어머니와 함께 하룻밤을 지내는 동안에 일어난 일을 그리고 있다. ‘나’는 어디선가 모르게 묵은 빛이 툭 튀어나올 것만 같아 어딘지 모르게 불편하고 영 거북스러워서 올라가겠다고 선언한 것이다. 노인은 서운한 마음을 이내 감추고 체념하고 아들의 말을 따르기로 한다. 가난 때문에 아들의 뒷바라지를 제대로 해 주지 못한 어머니는 ‘나’에게 절대로 빛이 남아 있을 리 없다고 ‘나’는 생각한다.

이 작품은 작가 이청준이 1977년 발표한 것으로 작가의 실제 경험을 바탕으로 한 자전적 성격을 가지고 있다. 작가는 지난날 자신이 깨닫지 못했던 어머니의 사랑을 뒤늦게 깨닫고 뉘우치며 자기 고백을 「눈길」이란 작품으로 내어놓은 것이다.

나는 이후 당신 혼자 어디로 어떻게 어두운 새벽길을 되돌아갔는지 이야기를 들은 일이 없었다. 그때 이미 어디에도 돌아갈 처지가 없는 처지였던 탓에 당신이 그 이야기를 꺼낸 일도 없었으려니와 나 또한 두렵고 처연스런 느낌에 그걸 차마 물을 수가 없었기 때문이다. 내가 당신의 처지를 좀 떳떳하게 해드릴 수 있을 때나 옛날 얘기처럼 물어볼 수도 있을 그날 새벽녘의 뒷일은 내겐 이를테면 당신에 대한 오랜 마음의 빚덩이가 되어 온 셈이었다.(작가의 말)

‘빚’은 일반적으로 채권자와 채무자 사이에 존재하는 것으로 쉽게 말해 금전적인 거래 때문에 발생하게 된다. 채권자는 일정한 금액을 빌려주어 채무자로부터 빚을 받아야 하고, 채무자는 채권자에게 빚을 갚아야 하는 처지에 놓이는 것이다. 그렇다면 「눈길」에서 말하는 ‘빚’이란 과연 무엇일까? 아들인 ‘나’에게 부모로서 경제적 지원을 해주지 못하였으며, 오히려 큰 형네 식구까지 먹여 살렸으니 ‘나’는 ‘노인’에게 줄 것도 받을 것도 없는 떳떳한 처지이므로 빚이 없다고 하는 것이다. 하지만 과연 정말로 ‘나’는 빚이 없을까? 작가는 뻔뻔한 ‘나’의 모습을 계속 변명해 주는 척하다가 결정적인 순간에 반전을 보여준다.

"어머님, 그 때 우시지 않았어요?"

"울기만 했겠냐? 오목오목 디더 논 그 아그 발자국마다 한도없는 눈물을 뿌리며 돌아왔제. 내 자석아, 내 자석아, 부디 몸이나 성히 지내거라. 부디부디 너라도 좋은 운 타서 복 받고 살거라……. 눈앞이 가리도록 눈물을 떨구면서 눈물로 저 아그 앞길만 빌고 왔제…….

(중략)

"그런디 이것만은 네가 잘못 안 것 같구나. 그 때 내가 뒷산갯등에서 동네를 바로 들어가지 못하고 있었던 일 말이다. 그건 내가 갈 데가 없어 그랬던 건 아니란다. 산 사람 목숨인데 설마 그 때라고 누구네 문간방 한 칸이라도

산 몸뚱이 깃들일데 마련이 안 됐었냐? 갈 데가 없어서가 아니라 아침 햇살이 활짝 퍼져 들어 있는데, 눈에 덮인 그 우리 집 지붕까지도 햇살 때문에 볼 수가 없더구나. 더구나 동네에선 아침 짓는 연기가 한참인디 그렇게 시린 눈을 해 갖고는 그 햇살이 부끄러워 차마 어떻게 동네 골목을 들어설 수가 있더냐? 그놈의 말간 햇살이 부끄러워서 그럴 엄두가 안 생겨나더구나. 시린 눈이라도 좀 가라앉히자고 그래 그러고 앉아 있었더니라……."

‘나’는 누워서 하염없이 눈물만 쏟아낼 뿐 일어나라고 하는 아내의 채근에도 일어나지 못한다. 내 자신이 부끄럽고 어머니에게 너무 죄송하여 차마 일어날 수가 없었던 것이다. 나를 배웅하고 홀로 눈길을 다시 되돌아가야하는 어머니가 말간 햇살에 부끄러웠다고 말하고 있지만 실상 정말로 부끄러워야 하는 것은 ‘나’인 셈이다. 작가는 그동안의 잘못을 뉘우치며 ‘나’의 고백을 들려주고 있다. 대신 나의 이야기를 처음부터 내가 줄줄 말하듯이 하면 소설로서 재미가 없으니까 적절한 비유와 장치를 사용해서 말하고 있다. ‘치자나무’를 ‘나’의 처지에 비유하여 제시하기도 하고, 또 ‘옷궤’에 담긴 추억을 캐묻는 아내는 어머니의 아들에 대한 사랑을 다시 한번 깨닫게 해 주는 매개자로서의 역할을 충실히 하고 있다.

‘어머니의 사랑’이나 ‘효’와 같은 소재는 인간에게는 너무나 보편적인 것이어서 어떻게 보면 진부하게 느껴질 수도 있다. 부모라면 당연히 자식을 사랑해야 하고 자식이라면 마땅히 부모에게 효도해야 하는 것이라 생각하지만 실제로 우리의 삶을 돌아보면 매정하게 자식을 버리기도 하고, 또 거꾸로 늙은 부모를 모른 척하는 자식의 모습도 존재한다. 작가는 자꾸 잊혀져가는 부모님의 사랑과 은혜를 독자에게 깨우쳐주고 싶었던 것이다. 자신과 같은 잘못을 되풀이하지 않도록 말이다.

<교수·학습 방안>

고쳐쓰기 단계에서는 각자 쓴 비평문을 발표하여 듣고 난 뒤 상대의 잘한 점과 보완할 점을 상호평가해 줄 수 있도록 한다. 자신의 생각을 타인과 나누는 해석 공동체로서의 역할도 수행하면서 동시에 평가자의 입장에서 발표를 하고 듣게 되기 때문에 교육적 효과가 크다.

학습독자들의 상호평가와 함께 교사의 피드백도 포함되는데, 학습독자의 수준에서는 미처 생각하지 못한 것들이나 잘못 생각하고 있는 점 등을 바로 잡아서 깨닫도록 하는 것이 매우 중요하다. 대신 교사 자신의 생각을 직접적으로 제시하는 것보다는 학습독자와의 대화를 통해서 스스로 바른 생각을 깨우칠 수 있도록 충분히 시간을 주고 기다려 주는 자세가 필요하다.

<교사와 학습독자 사이의 대화>

교사: OO이는 ‘치자나무’를 ‘나’에 처지에 빗대었다고 말하고 있는데, 정확히 ‘나’는 어떤 처지였던 걸까?

학습독자: 치자나무는 땃별을 건디고 서 있는데 그 자리를 피하고 싶어도 피할 수 없잖아요. 땃별을 참는 수밖에 없는데 아마 ‘나’도 불편해서 얼른 고향집을 떠나고 싶은데 그러지 못하는 처지를 말하고 싶었던 거 아닐까요?

교사: 그래. 잘했어. 고쳐쓰기 할 때 그 내용도 꼭 포함하면 좋을 것 같아. ○○이가 쓴 글에서는 보이지 않거든. 그리고 또 끝에 보면 정작 부끄러워야 해야 할 사람은 ‘나’라고 했는데, 왜 그렇게 생각했지?

학습독자: ‘나’는 부모님으로부터 아무런 도움도 받지 않은 채 혼자 잘 살아왔다고 생각하잖아요. 그렇지만 어머니는 자신이 해 줄 수 있

는 모든 것들을 쏟아 부어 아들에게 헌신했잖아요. 제 집인 것처럼 느낄 수 있도록 하기 위해 집 안팎을 쓸고 닦고 또 옷케도 정성껏 닦고 저녁밥을 지어 하룻밤을 재워 보내잖아요. 아들을 배웅하고 돌아오는 길에 아들의 발자국을 보고 눈물을 흘리며 아들이 잘 되기만을 바라는 어머니의 심정을 아들인 ‘나’는 모르고 이제껏 살아왔어요. 또 그런 어머니를 ‘노인’이라 부르며 불편해 했으니 당연히 부끄러워 해야 하는 것 아닐까요?

교사: 그래. 아들인 ‘나’가 부끄럽고 죄송한 마음에 눈물을 흘리는 장면과도 연결시켜서 해석하면 더 좋을 것 같구나.

(후략)

IV. 결론

본 연구는 문학 비평 교육을 통해 학습독자가 주체가 되어 문학 텍스트를 수용·생산하는 문학 능력을 신장의 계기를 마련하고자 하였다. 또한 인간의 총체적 삶을 이해함은 물론 공동체와 사회문화 발전에 기여할 수 있도록 문학 교육의 기틀을 바로 잡고자 했다.

우리는 학교라는 울타리 안에서 오랜 시간 동안 많은 것들을 배우게 된다. 문학과 예외는 아니어서 교과서에 실린 수많은 시와 소설 등을 배운다. 하지만 세상에는 교과서에 담긴 시와 소설 외에도 더 많은 문학 텍스트가 존재한다. 그렇다면 교과서에만 담긴 시나 소설만을 잘 가르치도록 하는 것 이외에 교과서 밖에 존재하는 좋은 시나 소설 등을 선별하여 읽고 내면화하는 힘을 길러주어야 하는 것이 아닌가하는 의문에서부터 출발하여 문학 비평교육의 방안을 모색해 보았다.

먼저, 학습독자의 의미와 성격에 대해 살펴보았다. 학습독자는 일정한 학습목표 내에서 선행 비평가이자 문학 텍스트와의 매개역할을 맡고 있는 교사, 또 동료 학습독자와의 해석공동체 안에서 문학 텍스트를 수용·생산하게 된다는 점에서 일반독자와 차이가 있다.

이어 문학 텍스트 읽기의 원리와 과정인 심미적 읽기를 일반텍스트 읽기의 과정과 비교하여 살펴보았다. 심미적 읽기에서 그치는 것이 아니라 심미적 체험을 자신의 언어로 구체화하여 표현할 수 있어야 한다는 측면에서 기존의 감상문과 구별되는 논리적이고 객관적이며 분석적인 비평문 쓰기의 필요성을 알아보았다.

문학 비평 교육의 실제 부분에서는 현재 7차 교육과정 고등 국어

(하)에 실린 「눈길」을 예시 대상으로 하였다. 또 학습의 효과를 고려하여, 학습자의 동기와 흥미유발이 중요한 부분이 되기 때문에 활동 중심의 문학교육을 중심으로 문학 비평 교육을 구성하였다.

학습독자가 주체적 위치에서 문학 텍스트를 수용할 수 있도록 하기 위해 본 연구에서는 문학 텍스트 읽기의 과정에서 학습독자의 반응을 중심으로 한 활동을 제시했다. 독자 반응 중심의 이론을 토대로 반응 준비하기 단계에서는 학습독자의 스키마를 활성화시키는 활동으로, ‘눈길 그림을 감상하고 떠오른 생각을 정리해 보기’, ‘부모님이나 가족의 사랑을 느꼈던 순간 떠올려 보기’를 제시하였다. 다음으로 반응 형성하기 단계에서는 ‘의미 지도 그리기’, ‘치자나무와 나의 공통점 파악하기’, ‘등장인물의 처지와 입장 추론하기’등을 제시하였다. 다음으로 반응 명료화하기 단계에서는 ‘가장 인상 깊은 장면을 그림으로 나타내고 그 이유 설명하기’를 제시하고, 반응 심화하기 단계에서는 작가의 말을 읽고, 「눈길」의 내용, 형식, 표현을 친구들과 ‘토의해 보기’를 제시하였다. 위의 활동을 거치는 동안에 학습독자는 「눈길」을 바라보는 비평의 눈이 자연스럽게 생기게 된다.

끝으로 심화된 반응을 내면화시키기 위해 비평문 쓰기 활동을 제안하였다. 비평문 자체의 결과도 중요하지만 본 연구에서는 비평문 쓰기의 과정에 주목하여 대화 중심의 교수·학습을 중심으로 제시하였다. 계획하기 단계에서는 학습독자 스스로 내적 대화를 거듭하면서 글의 목적이나 예상독자, 형식 등을 정하도록 하였고, 내용 생성하기 단계에서는 동료 학습독자와의 대화를 통해서 글감을 마련할 수 있도록 하였다. 다음으로 내용 조직하기 단계에서는 학습독자가 내적 대화를 통하여 글감을 구체화 시키도록 하였고, 초고쓰기가 끝나면 그것을 가지고 교사와 학습독자의 대화를 통해 고쳐쓰기로 마무리

되는 모습을 제시하였다.

위와 같은 과정을 거쳐 문학 비평 교육 방안을 제시한 본 연구의 시사점은 다음과 같다.

첫째, 문학 교육에 있어 학습독자를 주체로 바라보고 교수·학습에 학습독자의 참여를 확대한 것이다. 학습독자의 참여는 학습동기와 흥미를 불러일으키게 되고 이것이 학습의 효과로 이어져 문학 텍스트를 내면화 시키는데도 긍정적인 작용을 한다.

둘째, 문학 텍스트 읽기와 비평문 쓰기 활동의 과정을 거치면서 학습독자의 인지적·정의적 발달을 동시에 꾀할 수 있다 것이다. 학습독자는 문학 텍스트를 읽으면서 내용을 이해하고, 또 드러나지 않은 내용까지 추론하여 분석하는 과정을 통해 사고력이 발달한다. 그리고 자신의 경험과 비교하여 심미적 체험을 확장시키는 가운데 감정 이입이나 공감 등을 통해 학습독자의 정서가 발달하게 된다.

하지만 본 연구에서는 학습독자의 수준을 고려한 활동을 제시하지 못했고 또 실제 교실 현장의 상황이 정확히 반영하지 못했다. 이 때문에 단계적인 활동의 절차와 과정을 제시하는 아쉬움을 남기고 말았다. 후속 연구로는 학습독자의 수준을 고려한 연구와 현장 상황을 충분히 고려하여 이 교육 방안의 효용성을 밝히는 연구 등을 제언한다.

참 고 문 헌

1. 기본자료

- 교육인적자원부, 『고등 국어(하)』, 2007.
_____, 『고등 국어(하) 교사용 지도서』, 2007.
교육과학기술부, 『고등학교 교육과정 해설 - 국어』, 2009.
이청준, 『눈길』, 열림원, 2000.

2. 단행본

- 구인환 외, 『문학교육론』, 삼지사, 2007.
김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대학교 출판부, 2003.
김명석 외, 『글쓰기』, 성신여자대학교 출판부, 2009.
김미혜, 『비평을 통한 시 읽기 교육』, 태학사, 2009.
김중신, 『문학교육의 이해』, 태학사, 1997.
박영민, 『과정 중심 비평문 쓰기』, 교학사, 2003.
서울대학교 국어교육연구소, 『국어교육학 사전』, 대교출판, 1999.
이경화, 『읽기 교육의 원리와 방법』, 박이정, 2008.
이상구, 『구성주의 문학교육론』, 박이정, 2002.
이재승, 『좋은 국어 수업 어떻게 할 것인가-수업 방법 19가지』, 교학사, 2005.
차봉희, 『수용미학』, 문학과 지성사, 1985.
최미숙 외, 『국어교육의 이해』, 사회평론, 2009.
최지현 외, 『국어과 교수·학습 방법』, 역락, 2009.

3. 학술지 및 학위 논문

- 경규진, 「반응중심 문학교육의 방법 연구」 서울대학교 박사학위 논문, 1993.
- 곽혜성, 「소설 비평문 쓰기의 수준별 양상 연구」 한국교원대 석사학위 논문, 2006.
- 권혁준, 「신비평이 한국 시 교육에 미친 영향과 전망」, 『비평문학』 제10호, 한국비평문학회, 1996.
- _____, 「문학비평 이론의 시교육적 적용에 관한 연구」 한국교원대학교 박사학위 논문, 1997.
- 김근호, 「비평 논쟁 글쓰기의 방법 연구」, 서울대학교 석사학위 논문, 2004.
- 김동환, 「비평적 에세이 쓰기」, 『문학과 교육』, 제7호, 1999.
- 박태호, 「반응중심 문학감상 전략과 교수-학습 방법」, 『청람어문학』 제13호, 청람어문교육학회, 1995
- 백규리, 「비판적 사고력 신장을 위한 문학비평문 쓰기 지도 방안 연구: 공동탐구 과정으로서의 토의학습을 중심으로」 서울교육대학교 석사학위 논문, 2004.
- 서현정, 「비평문 쓰기를 통한 소설 교수·학습 방법 연구」, 한국교원대학교 석사학위 논문, 2003.
- 선주원, 「비평적 시 읽기와 비평적 에세이 쓰기」, 『현대문학의 연구』 제20호. 한국문학 연구학회, 2003.
- 염창권, 「반응 중심 문학 교육의 현재와 전망」, 『한국언어문학』 제43호, 한국언어문학회, 1999.
- 우한용, 「문학교육과 문학에 대한 관점의 전환」, 『국어교육연구』 제40집, 국어교육학회, 2006.

- 유성호, 「시 교육에서 비평의 위상과 역할」, 『국어교육』 제108호, 한국어교육학회, 2002.
- 이대규, 「주관주의 비평 교육 이론의 교육적 함의」, 『한국언어문학』 제 40호, 한국언어문학회, 1998.
- 이숙자, 「독자반응비평이론을 적용한 학습자 중심의 소설교육 방법 연구: 최인훈의 『광장』을 중심으로」, 공주대학교 석사학위 논문, 2004.
- 진선희, 「학습독자 반응 연구의 문학교육적 함의 및 연구방향」, 『문학교육학』 제16집, 한국문학교육학회, 2005.

4. 기타자료

에듀넷(중앙교수학습지원센터), <http://www.edunet4u.net>.

ABSTRACT

A study on the literacy education for readers

Choi, Yu Jin

Dept. of Korean Literature

and Language Education

Graduate School of Education

Sungshin Women's University

This study examined a scheme for critical education in literature by seeking activities in reading literary texts and writing criticisms in order to improve readers' literary abilities.

A paradigm of literacy education has changed not only to help students understand and appreciate literary works but also to encourages them to create new works. As a result of constructivism which affects learner-centered method in literary education, it is emphasized that readers should appreciate literary works and create new works.

Literary criticism logically and analytically explores: what literature is; what literary works signify; what writers want to say. In order to truly understand the works, readers need to get educated to criticize literary works. As they analyze the works,

they understand the works so that they create their own works.

Unlike normal text reading, readers should aesthetically appreciate literary texts. It doesn't mean readers understand what the works literally. In other words, readers can judge their values comparing with their own experiences and internalize what they haven't previously experienced.

Besides, teachers should help their students identify literary works in order them to be able to write criticisms. When students write critical essays, they should deliver what they think in their own words with analytical and objective evidence that supports their arguments. It is necessary to express the reader's acceptance of the literary text with the objective and analytic attitude, not to only enumerate their comments.

Because 'criticisms' mean differently in many other studies conducted before, I define the term. 'Criticism' in this study means 'an analytical evaluating article in views of their aesthetic and ethics values,' as 2007 Educational Curriculum defines.

The study suggests two plans for critical education in literature: One is how to read literature texts, and the other is how to write critical essays about the texts. Students have to read literary works in their own ways; through the works, they reflect on themselves so that they can understand others and contribute to improve their culture and societies. The study focuses on encouraging readers, who have been excluded in literature education, to get involved. In addition, the study signifies that

readers should identify them with literary works by writing analytical and critical essays, not merely confining them in appreciating the works.