김 명 석 교수지도

석사학위 청구논문

협동학습을 통한 분단소설 교육방안 연구

- 윤흥길의 「장마」를 중심으로 -

2006

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 국어교육전공

이 민 선

협동학습을 통한 분단소설 교육방안 연구

- 윤흥길의 「장마」를 중심으로 -

김 명 석 교수지도

이 논문을 석사학위 논문으로 제출함

2006년 5월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 국어교육전공

이 민 선

인 준 서

이민선의 석사학위 논문을 인준함.

심사위원_____ ㊞

심사위원_____ ㊞

심사위원_____ ㊞

성신여자대학교 교육대학원

논 문 개 요

본 연구는 분단 시대라는 현실 아래에서 학생들이 접하는 분단 소설도 중요하지만, 그 소설을 학생들에게 어떻게 교육시켜야 하는가라는 문제 역시 중요하다는 인식에서 출발하였다. 분단을 소재로 한 여러 작가의 작품 중에서도 특히 객관적인 관찰자적 입장을 유지하고 있는 윤흥길의 소설은 학습자에게 분단에 대한 비판적인 인식을 심어주고 객관적으로 그 상황을 이해할 수 있게 해주는 교육적 효과가 있다고 보았다. 그리하여 본 연구에서는 『장마』가 갖는 이러한 교육적 의의를 교수-학습 할 수 있는 구체적인 방안으로 '협동학습'을 제시하였다. Ⅱ장에서는 구성주의에 대한 기본 이론과 협동학습과 관련된 기본 이론에 대해 설명하였다. Ⅲ장에서는 분단 문학에 대한 개념과 1970년대 윤흥길 분단 소설의 특징에 대해 언급하였다. 그리고 주텍스트인 「장마」를 분석하여 교수-학습 방안에서 이용할 수 있는 특징들을 제시하였다. Ⅳ장에서는 Ⅱ장의 이론적 배경을 바탕으로 교수-학습 모형을 제시하고 「장마」와「무지개는 언제 뜨는가」를 제재로 삼아 구체적인 교수-학습 방안을 모색하였다.

협동학습을 통한 「장마」의 교육은 분단이란 소재를 낯설어하는 학습자들에게 통일 시대를 대비하여 앞으로 어떤 분단 극복 자세를 가져야 할지를 안내해주는 역할을 할 수 있다. 그리하여 제7차 교육과정에서 강조하는 한국 문학의 가치와 미래에 대한 긍정적인 태도를 길러 통일 시대에 효과적으로 대응하는 주체가 되도록 하는데 있어 분단 소설과 협동학습을 활용하는 것이 소설 지도의 효과적인 한 방안이 될 수 있다고 판단된다.

핵심어: 윤흥길, 분단소설, 협동학습, 장마, 학습자 중심, 구성주의

목 차

논문개요

Ⅰ. 서론 ……1

1. 연구 목적……1

2. 선행 연구사 검토 ……4

3. 연구 방법 ……12

Ⅱ. 구성주의와 협동학습의 이론적 배경 ……15

1. 구성주의와 소설교육 ……15

1) 구성주의 ……16

2) 구성주의 문예학 ……20

3) 문학교육에서의 시사점……22

2. 협동학습과 소설교육 ……23

1) 협동학습의 개념과 특성 ……24

2) 협동학습의 수업 모형 ……30

3) 협동학습의 소설 교육적 의의 ……34

Ⅲ. 윤흥길의 분단소설과 「장마」 분석 ……37

1. 분단문학의 개념과 의의 ……37

1) 분단 문학의 개념 ……37

2) 분단 문학의 교육적 의의……40

2. 1970년대 윤흥길 소설의 특징 ……41
3. 텍스트로서의 「장마」 분석……45
1) 유소년 화자와 이데올로기의 폭력성 ……47
2) 민족 공통의 정서를 통한 화해의 모색 ……48
3) 배경으로서 장마의 상징성……50
4) 「무지개는 언제 뜨는가」와의 상호 텍스트성 ……52

Ⅳ. 「장마」의 교수-학습 방안 ……57
1. 협동학습을 이용한 교수-학습 모형 ……58
2. 「장마」 지도의 실제 ……76
1) 계획단계 ……76
2) 진단단계 ……78
3) 지도단계 ……81
4) 평가단계 ……98
5) 내면화단계 ……100

Ⅴ. 결론 ……102

참고문헌

ABSTRACT(영문초록)

표 목 차

<표Ⅱ-1> 인지적 구성주의와 사회적 구성주의의 비교 ……19
<표Ⅱ-2> 협동학습과 전통적 소집단 학습의 비교……29
<표Ⅳ-1> 구인환 외 소설수업 절차 모형……58
<표Ⅳ-2> Co-op Co-op모형의 절차 ……60
<표Ⅳ-3> 소설수업 절차모형 ……62
<표Ⅳ-4> 이질 집단의 구성 방법 ……71
<표Ⅳ-5> 차시별 수업 지도안 ……77
<표Ⅳ-6> 텍스트 기본학습지 ……85
<표Ⅳ-7> 독서신문의 활동형식과 내용……87
<표Ⅳ-8> 편집 회의록 ……89
<표Ⅳ-9> 독서신문 감상 및 평가지 ……97
<표Ⅳ-10> 관찰평가지 ……99

Ⅰ. 서 론

1. 연구 목적

우리는 지금 분단 시대에 살고 있다. 약 50여 년간 지속되어온 분단의 모습은 사회, 정치, 경제, 문화의 모든 측면에 걸쳐 나타나고 있으며 그 안에는 전쟁과 그에 대한 체험이 존재한다. 본고는 이러한 현실에 대한 인식에서 출발하려 한다.

한국 문학에서 가장 큰 비중을 차지한 채 현재까지 꾸준히 다루어져 온 소재는 한국 전쟁과 분단 문제라고 할 수 있겠다. 분단 상황으로 인한 민족적, 개인적 문제와 이를 극복하려는 의지를 담은 분단 문학의 역사적 전개는 한국 문학사에서 지속적이고 확장적인 의미를 갖게 될 것이다. 이러한 현실에서 학생들이 접하는 분단 소설도 중요하지만 그 소설을 학생들에게 어떻게 교육시켜야 하는가라는 문제도 중요한 일이 아닐 수 없다.

한국 전쟁은 삶 또는 죽음을, 좌익 아니면 우익을 선택하게 하는 절박한 현장이었으며 이 현장에서 양자택일의 고비에 놓였던 당대 작가들은 6·25라는 민족 최대의 비극에 대해 냉정한 관찰자의 입장을 취할 수 없었다. 1950년대 소설이 대체로 객관적 관찰자의 문학이 아니라 직선적 호소의 문학으로 기울었던 것도 이 때문이다.

그러나 1960년대 들어서면서 한국 소설은 제재의 면이나 작가적 자세의 면에서 변화를 보이기 시작하였다. 이들은 6·25를 당사자가 아닌 어린 목격자로서 경험하였으며 분단의 아픔을 효과적으로 형상화 하는데 기여하였다.

학생들에게 분단에 대한 올바른 시각과 정확한 판단 능력, 그리고 바람직한 태도를 길러주어 앞으로 다가올 통일시대에 대비하려고 할 때, 문학 그 중에서도 소설의 역할은 중요하다. 학생은 문학 주체로서 단순히 소설 작품을 수용하거나 창작하는 데 그치지 않고 문학 활동을 통해 주변의 상황을 비판적으로 해석하고 받아들이게 된다. 분단을 소재로 한 여러 작가의 작품 중에서도 특히 객관적인 관찰자적 입장을 유지하고 있는 윤흥길의 소설은 이러한 학습자에게 분단에 대한 비판적인 인식을 심어주고 객관적으로 그 상황을 이해할 수 있게 해주는 교육적 효과가 있으리라 본다.

윤흥길의 소설 공간 안에는 작중 현실과 화자 사이에 이중적 간격이 설정되어 있다. 이것은 당대 현실에 대한 작자 자신의 대응자세가 엄격한 묘사가의 입장을 견지하고 있다는 사실을 반영하는 것이며 동시에 그것은 6·25라는 비극적 사태에 대한 이 작가의 대응자세가 엄격히 객관적이라는 사실을 반증하는 것이기도 하다. 이 점이야말로 그의 6·25를 제재로 한 문학이 1950년대 작가들의 전쟁문학과 근본적으로 구별되는 점이다.

윤흥길의 작품 세계를 크게 세 단계로 나누어 본다면 6·25 동란을 전후로 하여 한 시골에서 경험된 어린이들의 삶과 60년대 이후 경제 개발 정책이 본격적으로 이루어진 이후에 최근 도시문명의 확대 속에서 경험된 삶의 여러 가지 양상을 서술한 작품들, 마지막으로 분단의 현실 속에서 몽유병자처럼 방황하는 뿌리 뽑힌 사람들의 비애로 볼 수 있겠다.

본고에서는 분단과 관련된 두 계열의 작품, 즉 「장마」[1]와 「무지개는 언제 뜨는가」[2]를 토대로 교수-학습 방안을 계획하고자 한다. 「장마」는 어린 아이의 눈으로 관찰된 작품이며,「무지개는 언제 뜨는가」는 「장마」

---

1) 윤흥길, 『우리시대의 한국문학54』, 계몽사, 1994.

2) 윤흥길, 『장마외』, 동아출판사, 1995.

의 후일담으로 분단의 현실과 아픔을 형상화한 작품이다. 학습자들은 「장마」를 통해 작품의 서술자와 같은 시각에서 분단 현실을 바라보게 된다. 그리고 「무지개는 언제 뜨는가」를 통해 반세기 전에 일어났던 분단이 현재 우리에게 어떤 영향을 미치고 있고, 그 영향을 극복하기위한 자신들의 태도에 대해서도 생각해보게 될 것이다.

구성주의 문예학의 기본적인 관점은 개인 독자가 텍스트를 '인지'하여 구성한 내용(커뮤니카트)을 사회 구성원들끼리 협의하는 과정인 '커뮤니케이션'을 통해 의미를 구성해 내는 것이다. 분단 소설 교육 역시, 작품을 읽고 학생이 작품의 의미를 개인적으로 이해하는 것 보다 개인이 작품을 인지하여 구성한 내용을 바탕으로 다른 학습자들 간의 상호의사소통을 통해 타당한 의미를 구축하고 태도와 인식을 형성하는 것이 중요하다. 분단 소설의 특성상 작품의 이해도 중요하지만 통일 시대에 대비하는 분단 현실에 대한 태도와 인식 형성 역시 간과할 수 없기 때문이다. 학습자가 자신의 흥미와 욕구를 바탕으로 자신의 인지적, 정의적 발달을 위하여 문학작품 수용과 이해에 필요한 인지적 방략을 학습하고 능동적으로 문학 작품의 의미를 구성할 수 있는 교육이 필요한 것이다.

이를 위해 필자는 협동학습을 제안한다. 협동학습은 학생들이 자신과 서로의 학습을 극대화하기 위해 함께 노력하는, 소집단을 활용하는 교수-학습 방법이다. 즉 소집단 구성원들이 공동의 학습 목표를 가지고 목표 달성을 위해 역할을 분담하고 다른 구성원들과 도움을 주고받아 집단 구성원 모두에게 유익한 결과를 얻고자 하는 학습 전략이다. 그러므로 협동 학습은 집단 내에서 서로 협동적으로 학습활동을 전개하고 성공적인 학습을 위해 집단 구성원들이 서로 격려하고 도우며 나아갈 수 있게 한다.

현재 개정된 제7차 교육과정은 끊임없는 논란의 대상이 되고 있지만 한편

에서는 새로운 교육과정을 통해 좀 더 나은 교육을 위한 노력이 이루어지고 있다. 또한 지금까지의 전통적 교사 중심의 교수-학습방법의 대안으로 학생들의 상상력과 창의력 신장에 관심을 둔 학습자 중심 교육, 수준별 교육이 제시되었다.

이러한 변화에 발맞추어 구성주의와 협동 학습의 이론적 배경을 바탕으로 윤흥길 분단소설의 특성과 교육적 의의에 대해 알아본 후 소설 지도방법을 탐색, 보완하여 소설「장마」를 대상으로 구체적인 교수-학습방안을 계획하고자 한다.

2. 선행 연구사 검토

본 연구의 목적은 분단에 대한 인식이 뚜렷하지 않은 학습자에게 문학 작품을 통해 분단에 대한 객관적이고 긍정적인 태도와 인식을 형성시켜 줄 수 있는 교수-학습 방안을 구축하는데 있다. 이 과정에서 학습자가 작품을 수용하고 재창조할 수 있는 교수-학습 방안을 구성주의적 관점에서 접근하였다. 따라서 선행 연구사 검토는 윤흥길과 그의 작품에 대한 연구와 학습자를 중심으로 한 소설 교수-학습 방안에 관한 연구로 나누어 살펴보도록 하겠다.

윤흥길과 그의 작품에 대한 연구는 1970년대 문단에서 주목받기 시작한 후부터 진행되었다. 처음에는 평론과 서평이 대부분이었고 1990년대 후반에 들어서면서 학위논문이 나오고 있다.

우선 크게 작가론과 작품론으로 나눌 수 있다. 작가론적 입장의 연구들은 윤흥길의 보편적인 작가적 특성에 초점을 맞춘 연구들이다.[3] 황종연은 1970

년대 윤흥길의 작품들은 주로 그의 개인적 체험에서 소재를 얻고 있으며 종종 자전적 기록의 성격을 띤다고 언급한다. 그 영향을 받아 윤흥길의 소설에 나오는 유소년 화자들은 음산한 세계에 놓여 있으며 전쟁 속에서 가족 중의 누군가를 잃어버리거나 가족간의 갈등으로 인해 한층 성숙하게 되는 것이다. 또한 작가의 토속적 세계에는「장마」에서처럼 역사가 남긴 재앙과 비극을 궁극적으로 이겨내는 원리가 있으며, 「무지개는 언제 뜨는가」에서도 민족적 동질성의 확인을 이념적 갈등과 경쟁에 대한 이해보다 중시하는 작가의 의지가 있다고 말한다. 이 말은 작가에게 분단의 극복의지가 있다는 것으로 이러한 특징을 지닌 두 작품은 학습자들에게 있어 교육적으로 의미를 갖는다. 김진석은 「장마」를 6·25 대표 문학으로 보고 '비'와 '장마'를 통해 전쟁이 끼친 결과를 객관적으로 서술하고 있다고 언급한다. 「장마」의 이런 특징은 분단에 대해 생소한 학습자들에게 사실 그대로의 분단 모습을 보여주게 된다는 장점을 갖는다.

작품론적 입장의 연구들은 대부분 각각의 작품에 초점을 맞추었다. 크게 분단과 관련된 연구와 리얼리즘과 관련된 연구로 나눌 수 있는데 본고에서는 분단과 관련된 연구만 살펴보기로 하겠다.[4)]

---

3) 김교선, 「윤흥길론-윤흥길의 작품세계」, 『현대문학』, 1982.4.
김병익, 「불화의 세계와 그 인식」,『문학과 지성』, 1976. 겨울.
김수진, 「윤흥길 소설의 주제와 기법 연구」, 한국교원대학교 대학원, 2000.
김진석, 「무제에서 무제로 떠나다가」, 『작가세계』, 1993. 여름.
김 현, 「생활과 신비」, 『문학과 유토피아』, 문학과 지성사, 1984.
이보영, 「난세의 삶과 암묵의 초점」, 『현대문학』, 1988.11.
한용환, 「오만한 어조와 준엄한 문학」, 『동서문학』, 1988.11.
황종연, 「인간적 친화를 꿈꾸는 소설의 역정」, 『작가세계』, 1993, 여름.

4) 강진호, 「분단에 대한 자각과 주체적 극복 의지」, 『탈분단 시대의 문학논리』, 새미, 2001.
권성임, 「분단 소설 연구」, 성균관대학교 교육대학원, 2000.
김병익, 「분단 문학의 새로운 시각-최근의 '빨치산 소설'을 중심으로」, 『전망을 위한 성찰』, 문학과 지성사, 1987.
김윤식, 「6·25 전쟁문학」, 『운명과 형식』, 솔, 1992.
_____, 「신진들의 분단 문학관」, 『우리 소설과의 만남』, 민음사, 1986.

김종회는 윤흥길의 작품 세계를 분단에서 수반되는 모순 문제와 산업사회 계층 간의 갈등 문제를 다룬 작품으로 나누고 있었다. 특히 첫 번째 문제에 속하는 「장마」를 이데올로기의 대립을 화해로 승화시키는 힘을 지닌 작품으로 보았으며 작가의 유려한 문장력이 소설의 수준을 높여주었다고 평가하였다. 이 연구는 분단으로 인한 갈등과 상처를 객관적으로 보여주고 극복 의지를 내세우는 분단 소설적 측면을 강조하였으며 이는 「장마」를 텍스트로 선택한 본고의 방향과 동일하였다.

박종석은 「장마」에 대해 장마를 통해 소설에서 배경이 갖는 상징적 의미를 살피고, 장마가 사건의 변화와 주제를 암시한다는 점에서 의미가 있다고 보았다. 그리고 장마와 사건의 변화를 통한 소설 읽기의 방법을 제시하였다. 배경이 되는 장마 이외에 토속적 샤머니즘의 정서에 대한 설명 역시 텍스트 「장마」의 가치를 깨닫게 해주었다.

배미옥은 윤흥길의 작가적 특성을 고찰한 뒤 「장마」의 서사구조에 대해 분석하였고 배성환은 윤흥길 소설에 나타난 분단 문학적인 측면의 특성을 밝히고 소설에 드러난 각각의 인물의 특질과 형상화 방법을 연계하였다는 점에서 의의를 갖는다. 두 연구를 통해 「장마」와 「무지개는 언제 뜨는가」라는 두 편의 작품이 단순한 후일담이라는 관계 이외에, 분단의 당대 모습과 현재에서 바라보는 분단의 모습을 알 수 있게 해준다는 점에 대해

김종회, 「분단 비극의 깊이와 화해의 길목」, 『문학과 전환기의 시대정신』, 민음사, 1997.
박종석, 「윤흥길의 장마론」, 『국어국문학』, 동아대학교, 2003.
배성환, 「윤흥길 소설에 나타난 인물 유형과 형상화 방법」, 건국대학교 교육대학원, 2003.
배미옥, 「윤흥길 소설의 서사구조 연구」, 단국대학교 교육대학원, 2003.
설진구, 「윤흥길 분단소설 연구」, 한국교원대학교 대학원, 2003.
정과리, 「타인 안에서 나를 살다-윤흥길의 단편소설들」, 『작가세계』, 1993, 여름.
조건상, 「한국소설에서의 분단인식의 형상화 양상」, 『한국현대소설가론』, 태학사, 2001.
천이두, 「소설과 분위기」, 『한국 소설의 흐름』, 국학자료원, 1998.
_____, 「분단시대의 비극과 한국소설」, 『한국문학과 한』, 이우출판사, 1985.
추진호, 「윤흥길 소설 연구」, 한국교원대학교 대학원, 2001.

확신을 갖게 되었다.

이와 같은 작품론들은 개별 작품에 대해서 개인적인 시각을 드러내고 있었지만 작가론적 입장과 작품론적 입장의 평론들을 통해 윤흥길의 문학세계와 함께 작품 「장마」를 또다른 관점에서 바라볼 수 있는 계기가 되었다.

둘째, 성장 소설을 주제로 한 논문에 윤흥길의 작품이 다루어진 연구들이 있었다.[5] 이민수와 최현주는 이데올로기의 상흔과 상실된 자아로서 윤흥길의「장마」를 분류하였다. 주인공 동만은 그들이 겪고 있는 갈등의 근본원인을 찾을 능력은 없으나 전쟁이 가져다 준 여러 상황을 통해 어렴풋이 짐작을 한다. 그리고 지루한 장마 속에서 가족들의 죽음을 겪으며 소년으로서 이해할 수 있는 삶과 죽음 통찰하며, 삶의 실체를 파악할 수 있는 기회를 제공받기도 한다. 즉 소년으로서의 그의 의식은 성숙하게 되고 어린이의 세계로부터 벗어나게 된다는 것이다. 특히 유소년의 서술자는 산에서 불이 나고 시가전이 벌어지는 것을 단순한 어른들의 장난으로만 인식하는 순진성을 가지고 있다. 이러한 순진성을 보유한 서술자이기에 전쟁의 비참한 실상을 객관적으로 제시할 수 있다. 학습자들에게는 분단과 한국 전쟁이 무거운 소재이지만 유소년 화자가 객관적으로 전해주는 이야기를 친근하게 받아들일 수 있고 객관적으로 제시해주기 때문에 편견과 선입견 없이 사실을 그대로 받아들이게 될 것이다.

셋째, 윤흥길의 「장마」를 텍스트로 삼아 교수-학습방안을 연구한 학위

---

5) 김민령, 「한국 성장소설의 유형 연구」, 한양대학교 대학원, 2002.
양승숙, 「한국 성장소설 연구」, 국민대학교 대학원, 1997.
이민수, 「한국 성장소설 연구」, 성균관대학교 교육대학원, 2001.
이채원, 「형성소설과 화상의 시학: 유년 인물과 성인 서술자와의 관계를 중심으로」, 서강대학교 대학원, 2003.
최현주, 『한국현대 성장소설의 세계』, 박이정, 2002.

논문들이다.[6] 이 연구들은 중·고등학교 학습자를 대상으로 하여 교수-학습 방안을 연구하였지만 실제 현장에서 적용되지 못한 한계를 지닌다. 그러나 기존의 수업 모형을 탐색하고 각각의 활동에 알맞은 전략들을 찾아 교수-학습 방안을 마련하였다는 의의를 지닌다. 정수연은 '정동화 외의 모형', '구인환 외의 모형', '경규진의 모형', '정정구의 모형'을 소개하고 그 중에서 '정정구의 모형'을 변형하여 교수-학습방안을 마련하였다. 기존의 모형을 그대로 작품에 적용하는 것이 아니라 장단점을 살려 텍스트의 특성에 맞는 교수-학습 모형을 만들었다는 점에서 본고의 방향과 동일하다.

학습자 중심 교육의 시도는 1970년대 말부터 이루어졌다. 1970년대 후반에는 수용미학과 독자반응이론이 유입되어 방안의 논의가 시작되었고 90년대 초반에는 반응중심 문학교육으로 영역이 확장되었으며 90년대 후반에는 구성주의 문예학이 소개되면서 구성주의를 바탕으로 한 논의[7]가 시작되었다. 최근에는 이러한 구성주의와 국어, 문학이 만나 다양한 형태의 구체적 수업 모형에 대한 연구가 활발히 진행되고 있다. 최근 진행되고 있는 연구들 중 구성주의적 수업 방안을 모색하고 실제 적용해 본 연구로는 노태열, 양윤경, 김성탁, 조혜숙 등이 있었다.[8]

---

6) 백지영, 「윤흥길의 장마연구」, 세종대학교 대학원, 2005.
신현주, 「창의적 독서 지도 방안」, 아주대학교 교육대학원, 2002.
이주연, 「역할놀이를 활용한 소설교육의 실제」, 단국대학교 교육대학원, 2006.
정수연, 「학습자 활동 중심의 소설 지도 방안 연구」, 연세대학교 교육대학원, 2004.

7) 강인애, 『왜 구성주의인가』, 문음사, 1998.
_____, 『우리시대의 구성주의』, 문음사, 2003.
김종문, 『구성주의 교육학』, 교육과학사, 1998.
슈미트, 지크프리트J, 『구성주의』, 까치, 1995.
이광복, 「구성주의 문예학과 그 문학교수법적 함의」, 『독어교육 제17집』, 1999.
이상구, 「구성주의적 학습자 중심 문학교육의 원리와 방법」, 『문학교육학 10호』, 2002.
_____, 『구성주의 문학교육론』, 박이정, 2002.

8) 김성탁, 「학습자 중심의 소설 수업모형 연구」, 고려대학교 교육대학원, 2001.
노태열, 「학습자 중심의 소설지도 연구」, 경상대학교 교육대학원, 1992.

노태열은 1992년의 논문이지만 소설교육의 관점에서 학습자 중심 소설지도의 필요성을 역설하고 줄거리 잡기, 빈자리 메우기, 도식화하기를 통해 학습자 중심 소설지도의 방법을 제안하고 적용하였다. 특히 의미가 있었던 것은 '줄거리 잡기' 였다. 줄거리는 '그 사건의 연쇄로서, 그 참여자와 함께 텍스트의 배치로부터 요약되고 시간적인 순서에 따라 재구성된, 서술된 사건들'이다. 독자는 줄거리를 잡을 때 인공적으로 낯설게 배열된 사건들을 본래의 순서로 재배치하면서 그들 간의 인과관계를 상상하고 추리하며 느낀다. 그 결과 사건과 인물을 중심으로 작품의 요약이 이루어져 누구에게 어떤 사건이 일어났는지가 재구성됨으로써 중심적 인물과 중심사건이 파악되고 줄거리가 잡히게 된다.

조혜숙은 학습자 중심 소설 지도의 한 방법으로 독서신문 만들기를 통한 소설 교수-학습 방법 모형을 구안하였다. 독서신문이란 독서체험을 공유하고 확대시키는 한 방법으로 학습자들의 다양한 독서 감상을 편집하여 신문 형식으로 만드는 것이다. 즉 개인별, 모둠별 활동이 가능하며, 대상 작품 역시 한 작품 또는 여러 작품이 가능하다. 독서신문 만들기를 실제 수업 현장에 적용하여 사전, 사후 검사를 통해 소설에 대한 흥미도와 이해를 높이는데 효과적이라는 결과를 도출하였다.

구성주의적 관점에서의 소설 지도 방안에 대한 논문들을 접하면서 다양한 소설 수업 방법을 알 수 있었으며 이를 통해 학습자의 이해와 흥미를 높일 수 있는 방법에 대해 더 고민하게 되었다.

본고는 학습자 중심의 여러 학습 방법 중에서 학습자의 이해와 흥미를 높

양윤경, 「학습자 중심 문학 교육 방법 연구」, 연세대학교 교육대학원, 2000.
이대규, 「소설 텍스트의 문학교육 방법 연구」, 『한국문학논총 제22집』, 1998.6.
이상구, 「학습자 중심 문학교육 방안 연구」, 한국교원대학교 대학원 박사학위 논문, 1998.
조혜숙, 「독서신문 만들기를 통한 소설 교수-학습방법 연구」, 한국교원대학교 교육대학원, 2005.

이고 보다 효과적인 수업을 위해 협동학습을 이용하려고 한다. 협동학습에 관한 연구가 새로운 관심을 받기 시작한 것은 70년대 이후부터이며 그 결과로 얻어진 몇 가지 모형들이 교육현장에서 적용되기 시작하였다. 지금까지 협동학습에 대한 다양한 연구 중, 학습자의 학업성취에 관한 대부분의 연구들은 협동학습이 기존의 전통적 강의식, 일제식 수업에서 얻을 수 없는 여러 가지 교육적 효과를 일으킨다고 결론짓고 있다. 본고에서는 국어과 협동학습과 관련된 최근의 소논문과 학위논문을 살펴보겠다.[9)]

소논문으로는 김선희와 전은주의 연구가 있었다. 김선희는 제7차 교육과정과 관련하여 협동학습의 의의를 밝히고 협동학습을 통한 문학 교수-학습 모형을 살펴보았다. 그리고 7학년 1학기 국어 교과서의 문학 단원을 분석하여, 협동학습 모형으로 구체적인 교수-학습방안을 마련하였다. 협동학습에 관한 대부분의 논문은 협동학습의 모형을 살피고 교수-학습 방안을 통해 교육적 효과를 증명하려 한 것이다. 반면 전은주는 실제 국어과 협동학습 수업을 관찰하고 의사소통 단계 구조의 수행 양상을 살피어 협동학습을 위한 기초적인 의사소통 전략을 연구하였다는 점에서 의미가 있다.

최근의 학위논문들은 대부분 협동학습의 의의를 살피고 협동학습 모형 중 하나를 작품에 적용하여 구체적인 교수-학습 방안을 마련한 연구들이다.

전병화는 전문가 집단 활동 중심의 협동학습을 통한 소설 지도 방안을 모색하여 프로그램을 구안하고 학생들에게 적용하여 그 결과를 검증하였다.

---

9) 강전희, 「협동학습을 통한 소설 읽기 지도 방안 연구」, 한국교원대학교 대학원, 2000.
김선희, 「협동학습을 통한 소설 교수-학습 방법 연구」, 『자하어문논집 16집』, 2001.
신연미, 「협동학습을 통한 문학교육 방법 연구」, 성신여자대학교 교육대학원, 2002.
안소연, 「협동학습을 통한 문학교육 방법 연구」, 성신여자대학교 교육대학원, 2004.
전병화, 「협동학습을 통한 소설 지도 방안 연구」, 한국교원대학교 교육대학원, 1999.
전은주, 「국어과 협동학습에서의 의사소통 양상 분석」, 『국어교육』, 2005.
정병표, 「협동학습 모형이 국어과 학업성취에 비치는 효과」, 계명대학교 교육대학원, 2000.
허순범, 「과제분담협동학습을 통한 소설 교수 학습 방법 연구」, 한국 교원대학교 교육대학원, 2000.
홍지선, 「협동학습을 통한 문학교육 방법 연구」, 인하대학교 교육대학원, 2004.

구체적인 예시와 자료를 제시하여 다른 교사들의 수업 활용에 의미 있는 시사점을 제공해 주었다. 강전희는 팀 성취 분단 모형을 고등학교 학생들에게 적용하여 소설 감상 능력을 높일 수 있는지 연구하였다. 팀 성취 분단모형은 소집단 내에서 개인적 책임과 자기향상을 강조하는 협동학습 모형으로 기존의 토의학습에 나타나는 난점을 보완할 수 있는 토의 모형이다. 이를 적용한 결과 중·하위권 학생들의 소설읽기 능력이 향상됨을 알 수 있었는데, 그 이유는 자신의 생각을 발표하며 학습에 대한 의욕이 강해졌기 때문이라고 결론지었다. 허순범은 소설교육의 바람직한 방향을 모색하여 구체적인 교수-학습 방법으로 과제분담 협동학습 모형을 구안하여 수업 현장에 적용해 봄으로써 실효성을 검증하였다. 결과를 바탕으로 소설교육의 바람직한 방향은 학습자 중심의 소설교육이고, 과제분담 협동학습이 하나의 대안이며, 교사의 노력과 학습자의 자유롭고 능동적인 학습참여가 이루어질 수 있는 여건 조성에 대해 언급하였다. 안소연과 신연미는 협동학습에 대한 이론적 배경을 토대로 각각 Jigsaw 모형(과제 분담 학습 모형)과 CDP(Child Development Project: 아동 발달 프로그램 모형)을 적용하여 구체적인 교수-학습 방안을 제시했으나 실제 교육현장에서 검증되지 못한 아쉬움을 지닌다.

이제는 기존의 협동학습의 모형을 그대로 교실에 적용하는 것은 더 이상 의미를 갖지 못한다. 그 단계 그대로 수업에 적용하기에는 수업 시간의 문제, 학생 수의 문제, 실제 수업 환경의 문제 등이 아직 해결되지 않았기 때문이다. 그러므로 우리 현장의 수업 환경에 맞추어 모형을 변형하여 실제로 실현 가능한 방법을 모색해야 할 것이다.

지금까지 윤흥길과 그의 작품에 관한 연구, 학습자 중심의 교육방안에 대한 연구로 나누어 살펴보았다. 윤흥길의 「장마」를 텍스트 삼아 교육방안

을 연구한 논문들은 몇 편 있었으나 분단 소설적 특성에 초점을 맞추지 않고 역할놀이나 여타의 방법들을 단순히 적용하는데 지나지 않았다. 그러므로 본고에서는 「장마」의 분단 소설적 특성, 즉 한국 전쟁으로 인한 갈등과 그 극복의지를 드러낸다는 점에 초점을 맞추어 학습자 중심의 교육방안을 마련하고자 한다.

3. 연구 방법

우리는 분단의 현실 속에서 살아가고 있다. 분단은 광복 이후 좌익과 우익이라는 상이한 이념을 가진 두 개의 정치체제가 대립하면서 동적간의 내분과 전쟁으로 이어져 엄청난 비극을 초래하였다. 이런 현실은 50여년의 세월이 흐르면서 체험에서는 벗어났을지 모르나 우리의 사회, 정치, 경제, 문화의 모든 측면에 깊은 뿌리를 내리고 영향을 미치고 있다.

실제 수업 현장의 학생들 역시 이 영향을 알게 모르게 받고 있으나 분단 현실에 대한 제대로 된 인식이 부족한 편이다. 그리하여 필자는 7차 교육과정에도 언급되었듯이 앞으로 다가올 통일 시대를 대비하여 학생들에게 거부감 없이 친근하게 다가갈 수 있는 문학 작품, 특히 소설을 통해 학생들에게 분단에 대한 올바른 인식을 심어주고 내면화하게 할 수 있는 교수-학습 방안을 모색해보려 한다.

해방 이후 소설사에서 분단의 문제는 분단 문학이라는 장르를 형성할 만큼 큰 부분을 차지하고 있다. 연구 목적에서도 언급했듯이 1950년대의 분단 문학에 비하여 1960년대 이후의 문학은 역사적 성찰의 시각 속에서 전쟁의 의미를 새롭게 해석하려는 경향을 추구하게 된다. 이 중에서도 특히 한국

전쟁을 성장기의 비극적 체험으로 인식하고 전쟁 체험의 객관적 성찰을 표현한 윤흥길의 분단 소설을 대상으로 삼고자 한다.

윤흥길의 「장마」는 어린 시절의 일을 서정적인 톤으로 회상하고 있으며 어린 관찰자의 시선을 통해 참담했던 시대 상황을 재조명하고 있다. 즉 어린 아이의 눈으로 관찰되어진 분단 문학이다. 그리고 「무지개는 언제 뜨는가」는 「장마」의 후일담으로 분단의 아픔을 형상화한 작품으로 한국전쟁의 비극과 아픔을 객관화하여 보여준다. 학습자는 비슷한 또래의 관찰자를 통해 낯선 세계를 쉽게 받아들일 수 있을 뿐만 아니라 두 편 모두 갈등과 서사의 화해구조로 되어있어 학습자에게 긍정적 영향을 미칠 것으로 판단된다.

하지만 좋은 수업을 위해서는 제재의 선정도 중요하나 교수-학습 방안도 간과할 수 없다. 같은 제재도 교사가 어떤 방식으로 수업을 이끌어 나가느냐에 따라 학습자에게 미치는 영향의 수준이 달라지기 때문이다.

그리하여 본고에서는 학습자가 자신의 흥미와 욕구를 바탕으로 자신의 인지적, 정의적 발달을 위하여 문학작품 수용과 이해에 필요한 인지적 방략을 학습하고 능동적으로 문학 작품의 의미를 구성할 수 있는 교육을 위해 협동학습을 구성하고자 한다.

Ⅱ장에서는 구성주의에 대한 기본 이론과 협동학습과 관련된 기본 이론에 대해 설명하고 이러한 이론적 배경을 바탕으로 교수-학습 방안을 계획하였다. 또한 구성주의와 협동학습에서의 소설교육의 의의를 생각해 보았다.

Ⅲ장에서는 실제 교수-학습 모형을 만들기 이전에 분단 문학에 대한 개념과 1970년대 윤흥길 분단 소설의 특징에 대해 언급하였다. 그리고 주텍스트인 「장마」를 분석하여 교수-학습 방안에서 이용할 수 있는 특징들을 제시하였다. Ⅳ장에서는 Ⅱ장의 이론적 배경을 바탕으로 교수-학습 모형을 제

시하고 「장마」와「무지개는 언제 뜨는가」를 제재로 삼아 구체적인 교수-학습 방안을 모색하였다. 교수-학습 모형은 '계획 단계-진단 단계-지도 단계-평가 단계-내면화 단계'로 나누었다. 계획 단계에서는 수업의 목표를 설정하고 수업의 전반적인 지도 계획과 함께 평가 계획도 제시하였다. 진단 단계에서는 학습자의 사전지식을 점검하여, 본 지도 단계에서 반영하도록 하였다. 지도 단계에서는 줄거리 잡기 방법을 통하여 텍스트의 내용적, 형식적인 면에 대해서 학습하게 하였다. 그리고 이를 바탕으로 모둠별 협동학습을 통한 독서신문 만들기 활동을 계획하였다. 모둠별로 독서신문을 만들고 발표하고 감상하는 시간을 통해 학습자가 총체적인 언어활동을 수행할 수 있도록 하였다. 평가 단계에서는 학생은 독서신문에 대해 상호평가 방법을, 교사는 관찰평가 방법을 선택하였다. 내면화 단계에서는 「무지개는 언제 뜨는가」를 읽고 자신의 생각을 구체적으로 표현할 수 있는 글쓰기 활동을 실시하였다.

Ⅱ. 구성주의와 협동학습의 이론적 배경

1. 구성주의와 소설교육

구성주의에 따른 학습자 중심 문학교육을 실현하기 위해서는 근본적으로 지식에 대한 관점의 이동에서 출발해야 할 것이다. 전통적인 객관주의 지식에서는 '무엇을, 얼마나, 정확히 아는가' 에 초점을 두었으나 구성주의 지식에서는 학습자의 내적인 구성에 초점을 둔다.[10] 즉 구성주의는 이 세계를 파악하는 어떤 길이 실행 가능한지, 유용한지, 영향력이 있는지를 자문하는 실용적이고 실천적인 이론이다.[11]

학습자 중심의 수업은 학습자들의 활동과 교사의 활동이 균형을 이루며 유지할 때 이루어진다. 즉 학습자의 흥미와 관심을 발판삼아 학습자의 자연스러운 성장을 돕게 되는 것이다. 학습자 중심의 수업을 위한 이론적 기반으로 구성주의와 구성주의 문예학에 대해 알아보겠다.

10)

구분	객관주의	구성주의
시대적 배경	1950년대-현재	1980년대-현재
지식의 본질	학습자의 외부에 존재하는 객관적인 실체로 증명 가능한 절대 진리	학습자의 경험에 의해 구성되는 객관적으로 정의될 수 없는 인간의 내면적 이해 과정
학습자	수동적 수용자로 학습이전의 상태에서 학습자는 무지함	능동적 유기체로 학습자는 깨어 있음
수업의 중점	객관적이고 행동적으로 표현된 목표를 설정하고, 그 목표상의 행동을 학습자가 보일 수 있도록 그 행동을 강화하는 경험을 제공하는 것에 중점을 둠	자신의 관심사나 목표에 대하여 능동적으로 지식을 형성할 수 있도록 환경적 자원을 최대한 지원해주는 데에 중점을 둠

11) 이상구, 앞의 논문, p.15.

1) 구성주의

‘구성’이란 단어는 원래 일상적 의미에서 “자의적 산출의, 잘 계획된 의도적인 활동”을 뜻했다. 그러나 오늘날의 많은 구성주의자들은 이 개념을 “전혀 자의적으로가 아니라 오히려 사회화된 개인들이 그들의 사회·문화적인 환경에서 준수해야 하는 생물학적 인지적 사회적 그리고 문화적 조건들에 의거하여 현실설계가 완성되는 과정”으로 이해하면서, 지향하는 목표에 따라 구성주의라는 용어에 상이한 수식어를 부가하여 이론화하고 있다. 급진적 구성주의, 사회적 구성주의, 사회·문화적 이론, 정보처리 구성주의 등을 지적할 수 있겠다. 혹자는 이를 크게 대별하여 개인의 인지적 발달과정에 더 주목하느냐 아니면 사회·문화적 동화과정에 더 관심을 가지느냐에 따라 인지적 구성주의와 사회·문화적 구성주의로 나누기도 한다.[12)]

지식의 구성에 있어서 개인의 심리적 인식 과정에 대한 피아제(Piaget)의 관점과 사회문화적인 관점에서의 비고츠키(Vygotsky)의 견해는 오늘날 구성주의를 형성하는 두 축이 된다. 피아제(Piaget)는 인간의 지식은 개인과 환경간의 상호 작용을 통하여 그 개인 내부에서 점차적으로 구성된다는 입장이다. 피아제(Piaget)에 있어서 인지 발달은 단순히 지식을 수용하거나 표상하는데 있는 것이 아니라 조직을 통해 인지를 하고 있기 때문에 다분히 구성적 성격을 지니고 있다. 여기에서 인지 발달이란 환경에의 적응을 통해 새로운 인지 구조를 형성해 나가는 과정으로, 이는 ‘동화’와 ‘조절’ 기능의 연속적인 반복을 통해 ‘평형화’에 이르게 되면서 서로 다른 새로운 인지 구조를 형성하게 된다. 즉 개인은 기존 구조들의 변형과 통합의 과정을 거쳐 상위 구조를 형성한다. 피아제(Piaget)는 인간의 지식 획득 과정이 외부에서

12) 이광복, 앞의 논문, p.234.

제공되는 지식을 수동적으로 받아들이는 것이 아니라, 학습자의 능동적인 활동을 통해 대상을 변형하고 재구성해 나가는 것으로 설명하고 있다. 학습이 능동적인 자기 조절의 과정을 통해 개인적으로 구성된다는 믿음을 갖는다.

구성주의에서 가장 중요한 문제는 어떻게 개인이 서로 다른 구성 사이에서 “옳은 것”을 선택할 수 있는가 하는 것이다. 그러한 선택의 준거가 없다면 구성주의는 절대적 상대주의에 지나지 않을 것이다. 피아제(Piaget)는 개인적 인지 조작은 사실 상호 조작의 사회적 조작과 같다고 진술한다. 즉 사회적 관계와 발달이 인지에 기인하는 것과 마찬가지로 인지 발달은 사회적 경험에 기인한다고 하였다. 피아제(Piaget)는 사회적 상호작용에 관심을 갖지 않았고 사회적 상호 작용의 역동성을 연구하지 않았지만 사회적 상호작용을 개인의 인지 발달에서 보여 지는 것과 같은 과정의 측면에서 분석하고 있다.

한편, 사회 구성주의 학습이론에서는 학습을 지적으로 우수한 공동체 구성원들 간의 사회적 상호 작용을 통한 내면화의 과정으로 파악한다. 학습은 사회적인 수준에서 개인적인 수준으로 진행되는데, 사회적인 수준의 학습은 교사나 유능한 학습자들과의 대화적 상호 작용을 통해 이루어지며 이를 통해 자기주도 학습 능력을 신장시킨다는 것이다. 교사의 주도로 이루어진 사회적 수준의 학습은 협동학습의 단계를 거쳐 개인적인 수준의 학습으로 나아가는데, 이때 학습자는 지금까지 학습한 내용을 내면화하게 된다. 즉 학습자는 책임 이양의 틀 속에서 이루어진 학습 활동을 경험하며 획득한 내적인 대화를 통해, 자신의 인지와 행동을 조정하게 되는 것이다. 이러한 내적인 대화가 학습자에게 완전히 내면화 되었을 때 자기 주도성을 획득하게 된다.

의미 구성의 주체로 소집단을 강조하는 비고츠키(Vygotsky)에 따르면 의미 구성과정을 대화를 통한 협응의 과정으로 파악하여 작품 읽기에서 협동학습이나 소집단 학습을 부각시키는 결과를 가져왔다. 비고츠키(Vygotsky)는 인간과 환경의 교류에 있어서 '조정'이라는 개념을 기호의 사용에 접목시켰다. 문화적으로 발생된 기호체계를 내면화하는 것은 행동의 변형을 가져오고 개개인의 초기와 후기의 발달 형태를 연결시키는 통로를 형성한다고 믿었다. 비고츠키(Vygotsky)의 이론체계의 주요 주제는 학습자들의 사회적 교류가 인식 발달에 있어 기초적인 역할을 한다는 것이다.[13)]

비고츠키(Vygotsky)는 아동의 발달에 두 가지 수준이 있다고 하였다. 첫 번째는 아동이 자력으로 독립적인 문제 해결을 할 수 있는 정신적 영역인 실질적인 발달이고 두 번째는 잠재적 발달이다. 실제 발달 수준은 아동의 독자적인 문제 해결을 측정하는 것에 의지하여 얻어지며 잠재적 발달 수준은 성인의 지도 혹은 능력 있는 동료와의 협력 하에 이루어지는 문제 해결을 통해 얻어지는 것이다. 따라서 근접발달영역은 실제 발달 수준과 잠재 발달 수준 간의 차이이다.

인지발달의 가능성은 이 근접발달영역에 한정되어 있다. 성인의 도움이나 동료와의 협조에 의해 발달할 수 있는 기능의 범위는 개인이 혼자서 얻을 수 있는 것 보다 크다. 그리고 교육에 있어서 교사의 적극적인 참여가 아동 발달에 중요한 역할을 한다는 것을 보여준다.

인지적 구성주의와 사회적 구성주의를 비교해 보면 다음과 같다.[14)]

---

13) 김종문외, 『구성주의 교육학』, 교육과학사, 1998.

14) 강인애, 「왜 구성주의인가」, 문음사, 1999, p.16.

<표Ⅱ-1> 인지적 구성주의와 사회적 구성주의의 비교

	인지적 구성주의	사회적 구성주의
대표학자	Piajet, von Glasersfeld, Brown, Collins	Vygotsky, Lave, Cole, Gergen
이론적 근거	피아제의 발달심리	비고츠키의 발달심리 이론에 근거
인지적 발달 기원	머리 속에	사회관계에 참여하는 개인
학습이란	적극적인 인지적 구조의 재편성	관련 공동체에서의 문화적 동화
최종목표	개인 경험의 사회 문화적 타당성 검증	개인들 간의 활발한 상호작용에 의한 사회 문화적 관습 습득
이론적 관심	개인의 인지적 발달과정	사회문화적 과정
분석내용	사회적 상황에 의거한 인지적 재구성과정	관련공동체의 참여를 통한 사회문화적 행동양식 습득 및 동화과정
수업환경	교사와 학생 간에 형성되는 문화를 조사	공동체의 문화를 반영하는 학습 교육의 실태조사
그룹간 환경	상이성 강조	동질성 강조

많은 구성주의 학자들은 강조점에서 차이가 있으나 지식의 구성은 결국 개인의 인지적 측면과 사회적 측면간의 역동적 상호작용의 결과라는 결론에 도달하고 있다. 또한 지식구성이 궁극적으로는 개인의 인지적 활동 결과라고 하지만 그것은 두 가지 차원에 걸쳐 이루어지는 유용성에 대한 검증을 거친 지식구성인 만큼 이상주의나 회의적 상대주의가 말하는 지식과는 분명 구분이 된다.[15]

구성주의에서의 학습이란 학습자의 인지 구조를 바탕으로 환경에 대한 적응을 통해 구성되는 것이며 이를 통해 습득되는 지식은 환경에 대한 학습

15) 이상구, 앞의 논문, p.20.

자 자신의 해석이다. 따라서 학습은 능동적, 구성적, 누적적 과정이 될 수 있고 학습자의 내재적 동기에 의한 학습이 강조되는 것이다. 또 이러한 학습은 자신의 실생활과 관련되고 관심과 흥미에 근거하기 때문에 의미 있는 학습으로 학습자에게 받아들여지게 된다.

2) 구성주의 문예학

구성주의 문예학은 기존 문예학의 비판에서 출발하였다. 기존의 문예학은 텍스트 중심의 해석에 주로 관심을 보이고 있었다. 즉 기존의 신비평, 독자반응론이 각각 객관주의적 관점과 독자의 경험을 통합적인 경험이론으로 이끌지 못하였다는 반론을 제기하면서 기존의 해석위주의 문예학에서 해석행위 위주의 문예학을 선언하면서 등장한 것이다.

기존의 문학 이론들에 대한 이러한 비판을 가하면서 개별적인 작품의 해석 그 자체를 추구하는 것이 아니라 해석하는 방법을 구명하고 그것을 활용할 수 있는 경험적 지식의 산출을 근본 목표로 설정한다. 그러면서 문학작품의 의미는 객관적으로 존재하는 것이 아니라, 독자의 심리적 처리 과정을 통해 산출된다. 이렇게 산출된 개별 독자의 해석적 반응이 다른 사람들에 의해 받아들여짐으로써 사회적으로 공인을 받게 되면, 비로소 텍스트의 이해가 성립된다는 구성주의적인 관점을 제공한다.

1985년 슈미트가 하우프트마이어와 공동으로 출간한 『경험구성적 문예학』에서는 문학을 '행위 → 소통 행위 → 심미적 소통 행위 → 문학적 소통 행위'로 특수화되는 행위체계 개념으로 보고자 한다. 결국 문학은 사회적 행위체계의 구체적 부분 영역이 되고 문학의 대상영역인 텍스트는 '텍스트-행위-상황'이라는 배합구조 속에 놓이게 되므로 텍스트가 문학적이냐 그렇

지 않느냐는 이와 관련하여 판단되어야 한다는 것이다.[16]

이처럼 문학 작품의 의미는 작품 내재적 특질이 아닌 행위자의 수용과정에서 구성된다. 이를 위해 구성주의 문예학에서는 텍스트, 커뮤니카트, 의미간의 구분을 도입하고 있다. 단순히 언어 기록물인 텍스트는 인식 주체로서의 독자가 자신의 커뮤니카트를 바탕으로 집단 속의 다른 구성원들과의 커뮤니케이션을 통해 정합성 있는 의미를 확정짓게 한다.

① 텍스트

텍스트는 객관적인 의미를 갖지 않으며, 의미 구성에 필수적인 역할은 하지만 독점적인 역할은 하지 않는다. 특정 텍스트에 대한 해석은 사람마다 다를 수 있으며 그 의의 또한 해석한 그 사람에게만 있는 것이다.

② 커뮤니카트

독자들이 자신의 배경지식과 체험을 바탕으로 형성한 작품의 의미이다. 즉 행위자인 독자가 텍스트 이해과정에서 텍스트를 지각하여 인지적 작동과정을 통해 의식적으로 주체의 마음속에 지각한 텍스트이다.

③ 의미 구성

독자가 형성한 커뮤니카트는 개인마다 다양하기 때문에 그 자체로는 정당성을 획득할 수가 없다. 이러한 개인적 의미 구성은 커뮤니케이션 과정을 통해 타당성을 갖추게 된다. 의미 구성의 주체의존성에 의해 형성된 각 개인들의 커뮤니카트는 일단 주관적이고 다양하다. 때문에 동일한 사회문화적 맥락 속에서의 공통된 경험을 바탕으로, 상호 작용을 통한 공감영역을 확보

16) 이광복, 앞의 논문, p.242.

함으로써 정합성과 객관성 있는 의미를 도출할 수 있게 된다는 것이다. 그러므로 구성주의적 관점에서의 문학 작품의 의미란 각 개인이 형성한 커뮤니카트를 사회 구성원들이 공통적으로 지닌 언어지식과 세계에 대한 지식들을 바탕으로 커뮤니케이션을 함으로써 공감할 수 있는 의미가 도출되는 것을 말한다.

3) 문학교육에서의 시사점

구성주의는 문학 작품 이해에 필요한 절차적 행위들을 학문적으로 추구하고 있다는 점에서 많은 시사점을 제공한다.

첫째, 문학작품에 대한 이해를 달리한다. 기존의 문예학이 부여한 문학 작품의 객관적 심미가치를 인정하지 않으며 문화적 맥락에 따라 달리 해석될 수 있는 상대적 가치를 환영한다. 따라서 문학적 소통행위에 참여하는 학생 독자는 작품에 대한 자신의 견해를 용기 있게 밝힐 수 있게 된다.

둘째, 구성주의적 시각은 학습자에 대한 인식을 달리한다. 학습자는 수동적인 존재가 아니라 경험 현실을 능동적으로 구성하는 행위자이다. 기존의 문학교육에서 교사는 일반적으로 유효한 객관적 지식을 전달하고자 했고 학습자는 이를 수동적으로 받아들이도록 길들여져 있었으며, 이러한 문학교육은 무비판적이고 창의성이 부족한 시민을 양상했다. 그러나 구성주의 입장에서의 학습자는 매체를 통해 정보를 얻고 그것의 재현을 구성하는 존재이다. 또한 창조적 자율권을 지니며 동시에 자기 생각과 행동에 대한 책임을 진다. 작품 해석의 평가 규준은 '올바른'이 아닌, '책임감 있고 설득력 있는' 이 된다. 이러한 의미에서 학습자는 상대적 가치에 대한 믿음을 바탕으로 다른 학습자의 구성적 활동에 대한 관용과 존경의 자세를 가져야 한

다.

셋째, 구성주의 입장에서는 교수자의 역할도 달라진다. 교수자는 학습자 개개인이 동일한 대상이나 결과를 달리 해석할 수 있다는 것을 인정하고 학습자를 지원하고 조정하는 조력자이다. 학습자들의 의미구성 가능성을 극대화할 수 있도록 도와주고, 동료학습자의 역할까지 담당해야 한다. 이를 위해 학습자와의 지속적인 접촉을 통해 그들의 발전 상태와 심성을 파악하고 평가의 척도 역시 학습자와 학습과정에 기반을 두어야 할 것이다.

2. 협동학습과 소설교육

기존의 문학 교육은 행동주의 심리학을 바탕으로 한 객관적 패러다임의 영향으로 인해 지식의 제공이나 올바른 의미 찾기에 열중한 나머지 학생들의 참여와 능동적인 의미 구성 활동이 제대로 이루어지지 못하는 문제점을 안고 있다.[17]

협동학습은 1920년대 듀이 등에 의해 학교교육에 실험적으로 도입된 이후, 70년대 후반에 이르러 미국을 비롯해 세계 여러 나라에서 새로운 관심을 받게 되었다. 우리나라에서는 1980년대 후반부터 이 분야에 대한 연구가 시작되었으며, 1990년 이후에 활발히 진행되어 오고 있다. 이렇게 된 데는 협동학습 자체에 대한 연구가 축적된 것과 아울러 구성주의, 학습자 중심 교육 등과 같은 현대 교육의 변화 동향과 부합된다는 요인이 크게 작용한 것으로 볼 수 있다.

17) 남정권, 『교육공학의 기초』, 장서원, 2003.

1) 협동학습의 개념과 특성

① 개념

협동은 공동의 목적을 달성하기 위해 함께 일하는 것을 말한다. 협동학습은 학생들이 자신과 상대의 학습을 극대화하기 위해 함께 노력하는, 소집단을 활용하는 교수-학습 방법이다. 즉 소집단의 구성원들이 공동의 학습 목표 아래에서 그 목표를 달성하기 위해 역할을 분담하고 개별적인 책무성을 가지고 다른 구성원들과 도움을 주고받아 집단 구성원 모두에게 유익한 결과를 얻고자 하는 학습 전략이다.

단체 운동경기에서 각 팀의 선수들이 전략을 세우고 서로 도움을 주고받는 것과 같이 협동학습에서는 학습자들이 모둠을 이루어 서로 도움을 주고받으며 공부를 하게 된다. 단체 운동에서 팀이 이기느냐, 지느냐에 따라 개인의 성공과 실패가 결정되듯이 협동학습에서도 자기가 속한 모둠이 이기느냐, 지느냐에 따라 개인의 성공과 실패가 결정된다. 따라서 협동학습은 기존의 경쟁학습이나 개별학습과는 다르다.[18]

---

18) 학생과 학생간의 상호 작용을 바탕으로 학습 활동 유형을 구분하면 경쟁학습, 협동학습, 개별학습의 형태로 구분할 수 있다. 경쟁학습 구조에서는 한 명 또는 소수의 학생만이 달성할 수 있는 목표를 위해 학생들이 서로 경쟁을 하는 것을 말한다. 이러한 학습 활동에서는 타인의 실패가 곧 나의 성공이 된다. 개별학습에서는 다른 학생과는 관계가 없이 자신에게 주어진 학습 목표를 달성하기 위해 자신의 학습 능력대로 학습 활동을 전개하는 것을 말한다. 즉 타인의 이익이나 손해에는 관심이 없으며 오직 자기의 이익만을 추구하려는 경향이 강하다. 협동학습에서는 집단의 목표가 강조되지만 경쟁학습에서는 목표에 대한 인식이 낮으며 개별학습에서는 개인적인 목표가 중시된다.
전병화, 앞의 논문, pp.29-30.

② 특성

협동학습은 몇 명의 학생들을 모아놓고 수업을 진행한다고 해서 이루어지는 활동이 아니다. 학생들은 수업 시간에 실제적인 의사소통 행위나 태도 및 능력을 가지고 효과적으로 의사소통 할 수 있는 방법을 배워야 한다. 협동학습의 과정을 통해 공동체의 전 구성원들이 학습 과제를 성공적으로 성취할 수 있다는 확신을 하게 되고, 실제적인 의사소통에 참여하면서 그 행동과 태도 및 능력 등을 익히게 된다. 즉 학생들은 협동학습 전략을 통해 다양한 장면의 의사소통 행위를 경험할 수 있게 되는 것이다. 이러한 과정은 학습자들의 학습 능력을 신장시키고 사회성 발달에 도움을 준다.

협동학습 환경을 잘 조직하여 성공적인 협동학습을 수행하기 위해서는 몇 가지 요건을 충족시켜야 한다. 여러 학자들이 제시한 요건의 공통점은 다음과 같다.

첫째, 수업에서 성취하려고 하는 학습 목표를 구체적이고 명확하게 제시한다. 교사는 학습자들이 학습하려고 하는 내용은 무엇이고 학습자 스스로 학습 과제를 해결할 능력은 갖추고 있는지 등을 잘 파악하여 교수-학습 계획을 세워야 한다. 수업 보조 수단으로서의 협동학습이 성공적으로 이루어지려면 교사의 준비가 무엇보다 중요하다.

둘째, 학습자의 긍정적인 상호 의존성을 촉진시킨다. 한 학생의 성취가 다른 학생의 그것과 밀접한 관계가 있을 때, 개개인은 긍정적으로 상호 의존하게 된다. 마찬가지로 어떤 모둠의 성취도가 다른 모둠의 성공에 기여하게 될 때 모둠들은 서로 의존하게 된다.[19] 학습자의 긍정적인 상호 작용을 촉진시키기 위해서 교사는 학습 과제를 구조화시켜 학습자들이 상호 동질감

19) 스펜서 케이건, 『협동학습』, 디모데, 2003.

을 느낄 수 있도록 해야 한다. 교사는 집단이나 그 과제를 구조화시켜 가능하면 대다수의 학생들이 학습 내용과 능력을 습득할 수 있도록 해야 하며, 그것을 통해 집단의 구성원들이 동일한 학습 내용과 능력을 습득한다는 확신을 가져야 한다.

셋째, 각각의 활동에 대한 개인적 책무성을 학습자에게 인식시킨다. 학습자 개개인이 활동에 적극적으로 참여하여 학습을 성공적으로 수행하도록 하려면 집단의 각 구성원들은 자신들이 맡은 역할에 책임을 져야 한다. 그러므로 교사는 집단 학습을 안내하는 초기에 학습자 개인이 학습 활동의 내용과 수준을 달성할 책임이 있다는 사실을 분명히 해야 한다. 개인적 책무성은 수업의 내용이나 협동학습 방식의 차이에 따라 보상 책임, 특정 부분을 책임지우기 등 여러 가지 다른 양상으로 나타날 수 있다.

넷째, 이질 집단의 편성과 함께 활동에 대한 공적인 보상을 실시한다. 소집단의 구성은 우선 학습 능력을 고려하여 이질 집단으로 하며, 학습자의 사회 문화적 수준, 성격, 성별 등 여러 특성도 고려할 수 있다. 이는 각각의 개성을 지닌 학생들이 다양한 관점에서 상대방의 의견을 인정하는 태도를 가지게 해 준다. 또한 교사는 수업의 중간이나 마지막에 활동의 성취 수준이 높은 개인이나 집단을 선별하여 공적인 상황에서 보상을 해 주어야 한다. 이러한 공적인 보상은 학습자의 학습동기를 더욱 활성화 시킬 수 있을 것이다.

다섯째, 학생들의 동등한 참여를 유도한다. 참여는 학생들의 성공에 가장 기본적인 요소이며 동등한 참여는 모든 학생들의 성공을 위한 기본적 요소이다. 동등한 참여를 위한 방법으로 순서정하기와 임무 분담을 들 수 있다. 순서 정하기를 통해 학생들은 참여의 기회를 얻게 되고 임무 분담을 통해 과제의 일정량을 나누어 맡아 동등한 참여를 유도할 수 있다.[20]

여섯째 소집단의 과제가 완성 된 후 자신들이 학습 과제를 어떻게 달성했는지 반성해 보아야 한다. 협동학습에 대한 반성을 통해 개인의 사회적, 집단적 행동에 대해 동료들이 평가를 할 수 있는 기회를 갖게 된다. 또 과제를 수행하면서 서로의 도움으로 보다 좋은 학습 결과를 얻을 수 있는 시간과 기회를 갖게 된다. 이를 통해 학습자들은 지식 이외에도 공동체의 구성원으로서 과제 해결에 필요한 바람직한 행동과 태도를 습득하게 된다.

학생들이 실제로 협동하여 학습하도록 학습을 구조화하기 위해 교사는 협동을 가능하게 하는 이 기본 특성들을 이해해야 한다. 교사가 협동의 기본 요소들에 정통하게 되면 교사는 현재의 수업, 교육 과정, 교과를 협동적으로 구조화하고, 교사의 독특한 지도 요구, 환경, 교육 과정, 과목, 학생들에 맞게 협동학습을 설계할 수 있으며 학생들이 함께 학습할 때 겪는 문제들을 진단하고 학습 진단의 효율성을 높이기 위해 개입할 수 있게 된다.

이러한 특징을 갖는 협동학습을 전통적 소집단 학습과 비교해 볼 수 있다. 많은 사람들이 갖고 있는 협동학습에 대한 오해는 전통적인 소집단 학습을 협동학습이라고 보는 데에서 온다.

두 사람을 한 모둠으로 짝을 지어 발표미와 들으미로 역할을 분배한다. 나무꾼과 선녀 이야기를 들려주고 발표미는 이 이야기가 아이들에게 줄 수 있는 나쁜 가치관이 무엇인지 3분 동안 들으미에게 말하게 한다. 들으미는 메모하면서 잘 듣고 3분 뒤에 발표미가 말한 것만 정리하여 발표하게 한다. 이렇게 활동한 경우와 교사가 두 사람을 한 모둠으로 짝을 지어주고 두 사람이 3분 동안 잘 토론해서 발표해보라고 한 경우를 비교해 보자. 전자는 협동학습이고 후자는 전통적 모둠학습이다. 무엇이 다른가?[21]

20) 스펜서 케이건, 위의 책, p.73.

협동학습 이론가들은 구조화되지 않은 모둠 활동을 전통적 소집단 학습이라 하여 협동학습과 구별하고 있다. 그 차이점을 보면 다음과 같다.

첫째, 협동학습은 집단 구성원 모두의 성취에 관심을 갖도록 목표를 구조화 하므로 구성원 사이에 긍정적 상호의존성에 기반을 두고 있으나 전통적인 소집단 학습은 상호의존성이 항상 존재하지는 않는다.

둘째, 협동학습에서는 모든 구성원의 성취에 기초해서 그 모둠이 평가를 받고 각각의 구성원들은 분명한 개별적 책무성을 갖는다. 그러나 전통적 소집단 학습에서의 개인에게는 분명한 개별적 책무성이 주어지지 않는다.

셋째, 협동학습의 목표는 학습 성취를 최대화하고 구성원끼리 좋은 협력관계를 유지하는데 있지만 전통적 소집단 학습은 주어진 과제를 완성하는데에 목표가 있다.

넷째, 협동학습에서는 협동적으로 학습할 때 필요한 사회적 기능들을 직접 배우도록 하지만 전통적인 소집단 학습은 그런 사회적 기능은 있는 것으로 가정된다.

다섯째, 협동학습의 교사는 집단을 관찰하고 함께 협동하는 과정을 분석하고 집단 과제를 조정하는 방식에 대해 적절히 피드백을 제공하지만 전통적인 소집단 학습의 교사는 관찰이나 개입이 적다.

여섯째, 협동학습의 교사는 집단이 어떻게 과제를 수행할 것인지에 대한 집단 과정을 구조화하지만 전통적인 모둠 학습에서는 그러한 관심이 부족하다.

마지막으로 무임승차자, 의욕상실자, 방해꾼[22]이 나타나지 못하도록 근본

21) 정문성, 『협동학습의 이해와 실천』, 교육과학사, 2002, p.41.

22) 무임승차자: 과제 부담이 불균형을 이룰 때 다른 구성원이 한 과제를 그대로 베껴내는 학생.
의욕상질자: 과제 활동에 적극적으로 참여하지 않게 되는 경우로 동료와의 관계에서 문제가 생겨난 경우에 발생하는 학생.
방해꾼: 활동의 목표에 동의하지 않거나 무언가 불만이 생겼을 때 발생하는 학생.

적으로 구조화된 것이 협동학습이다. 그러나 교사가 협동학습을 수행했다 하더라도 이러한 학생들이 생겨난다면 협동학습이 제대로 이루어지지 않았음을 의심해야 한다.

<표Ⅱ-2> 협동학습과 전통적 소집단 학습의 비교[23)]

협동학습	전통적 소집단 학습
긍정적 상호 의존성 수반	상호의존성이 항상 존재하지 않음
개별적 책무성 요구	무임승차하는 경우가 많음
집단 운영의 책임을 공유	한 사람이 집단 운영의 책임을 독점
서로의 학습에 대한 책임을 짐	상대방의 학습에 대한 책임의식 미약
과제와 구성원과의 관계지속성 강조	과제 해결만 강조
사회적 기능을 직접 배움	사회적 기능을 배우지 않음
교사의 적절한 피드백 제공	교사의 진단과 피드백이 거의 없음
구성원간의 활발한 상호작용	구성원간의 활동이 활발하지 못함

또한 이러한 특징을 지닌 협동학습은 오늘날 교육의 패러다임으로 자리 잡고 있는 구성주의적 학습 원리를 실현할 수 있는 방법론적 도구라는 점에서 의미가 있다.

교육의 변화 동향에서 볼 때, 1990년대 이후 현대 교육의 큰 흐름으로 자리 잡고 있는 구성주의 교육이 추구하는 학습 원리가 곧 협동학습이다. 구성주의 수업의 특징은, 학습자 중심의 교수, 하이테크놀로지의 이용, 고차적 학습의 강조, 실제 상황에 기반을 둔 학습, 협동학습을 강조한다. 특히, 지식 혹은 의미 구성의 사회적 상호작용을 중시하는 비고츠키의 인식론을 수용

23) 정문성, 위의 책, p.44.

한 사회적 구성주의, 사회문화적 구성주의, 급진적 구성주의 등이 교육에 강력한 영향을 미치면서 협동학습을 배제하고는 학교교육을 논할 수 없는 상황에까지 이르게 되었다.

이러한 영향으로 구성주의 교육에서는 사회적 상호작용에 의한 협의 활동 자체가 학생들의 사고와 지식의 폭을 확장시킨다고 본다. 이에 따라 학생들이 교사 및 학급 구성원들과의 대화에 적극 참여토록 하고, 또 소집단 활동을 통하여 가설에 도전할 수 있는 기회를 장려하게 된다.

협동학습이 구성주의의 학습원리를 적용하는 데 가장 적합한 까닭은 다음과 같다. 협동학습은 실제 상황에서 과제가 수행되는 과정과 일치한다는 것이다. 실제 상황에서 문제해결은 독자적으로 하기보다는 여러 사람의 공동작업을 통해서 개인의 부담을 줄이는 방향으로 진행된다. 협동학습 역시 공동의 목표를 위해 상호 협력 하에 과제를 수행함으로써, 개인 구성원이 가지는 문제해결에 인지적 부담을 줄일 수 있다. 학습자들은 다양한 시각들을 접합으로써 자신이 구성한 지식의 타당성을 검증해 볼 수 있다. 또래 학습자들과의 상호작용을 통해 서로 다른 시각과 관점간의 갈등 속에서 자신의 시각을 규명해 봄으로써, 자신이 가진 지식의 틀에서 벗어나 사회의 구성원들이 상호 인정하는 지식을 구성하게 되는 것이다.

2) 협동학습의 수업 모형[24)]

협동학습의 모형들은 매우 다양하다. 협동학습의 대표적 모형으로 JigsawⅠ, JigsawⅡ, JigsawⅢ 모형, TGT 모형, Co-op Co-op 모형, STAD모형,

24) 여기에서 소개하는 수업 모형은 Co-op Co-op모형(협동을 위한 협동학습 모형)으로 정문성의 책을 참고하였다.

CIRC모형, TAI모형, LT모형, CDP모형 등으로 구분할 수 있다. 본고에서는 Co-op Co-op 모형을 바탕으로 교수-학습 방안을 마련할 것이다. Co-op Co-op 모형에 대한 설명은 다음과 같다.

① Co-op Co-op 모형의 이론적 기초

Co-op Co-op 모형은 한 학급에서 정한 전체 과제를 여러 모둠으로 구성된 학급 전체가 협동으로 해결하기 위해 모둠별로 협동학습을 하는 독특한 형태의 협동학습이다. 학생들은 교사가 제시한 주제에 관해 대략적인 학습 내용을 토론한 뒤 여러 하위주제로 나누고, 자신이 원하는 하위주제를 다루는 모둠에 속한다. 모둠 내에서의 토의를 통해 그 하위주제를 또다시 더 작은 소주제로 나누어 각각의 맡은 부분을 심도 있게 조사해오게 된다. 학생은 자신이 조사한 내용을 가지고 모둠에서 정보를 나누게 되고 이 모둠별로 그 모둠이 맡은 소과제를 전체 학급에 발표를 해서 학급 전체에게 주어진 학습 과제를 완수하게 된다. 이처럼 전체 학급이 협동으로 학급의 과제를 하기 위해 모둠이 협동학습을 한다고 하여 '협동을 위한 협동', '자율적 협동학습' 이라는 이름으로 불리는 모형이다.

이 모형에서는 모형의 이름처럼 학생들이 모둠 속에서의 협동과, 모둠과 모둠의 협동으로 얻은 이익을 학급 전체가 함께 나누는 경험을 하게 된다. 자신이 선호하는 주제를 자유롭게 선택할 수 있고 자신이 흥미를 가지고 있는 것에 같은 관심을 가지고 있는 다른 학생들과 함께 학습하는 과정에서 큰 학습 동기를 느낀다. 또한 자신이 선호하는 소주제에 대한 높은 관심으로 소주제의 학습을 하고 나면, 각각의 모둠 구성원들은 자신이 선택한 소주제 영역에서 깊은 전문적 지식을 가질 수 있다. 모둠별로 조사한 것을

다시 학급 전체에 발표하기 위해 준비를 하는 가운데 토론 능력, 협상 능력, 비판력, 의사결정능력 등의 다양한 고급적 사고를 할 수 있게 된다.

Co-op Co-op 모형을 사용했을 때 학생에게 기대되는 학습 성과는 다음과 같다.[25]

우선 학생들은 높은 수준의 분류, 주제와 연결하는 능력, 다양한 방법의 창안, 관계된 자료 수집, 자료의 해석과 분석, 전체와 일치하는 주제의 관점에서 요소의 통합, 의사소통 능력 등의 고급 사고력을 향상 시킬 수 있다. 그리고 스스로 학습의 방향을 결정하는 능력을 내면화 할 수 있으며 동료 교수 기능을 기를 수 있다. 또한 분업을 통해 학습의 능력을 강화하고 관점 선택의 능력을 기를 수 있으며 자신의 주장과 다른 사람의 주장을 조절하는 능력을 향상시켜 학습자의 사회적 기능의 발달을 가능하게 한다. 마지막으로 학생들은 자신이 선호하는 주제의 선택으로 인해 강력한 학습 동기를 부여 받으며 일련의 과정을 학습하면서 자아실현의 경험을 얻을 수 있게 된다.

② Co-op Co-op 모형의 수업 절차

㉠ 학습 주제 소개

교사가 학습 주제를 선택하여 학생들에게 소개한다. 강의나 강연, 인쇄물, 비디오 또는 학생들의 관심을 자극할 수 자료를 많이 사용할수록 좋다. 학생들의 자발적인 학습 동기를 불러일으키는 것이 이 단계의 목적이다.

25) 정문성, 위의 책, p.210.

㉡ 학생 중심 학급 토론

학생들은 주제에 대해 알게 된 것, 더 알고 싶은 것에 대해 브레인스토밍을 하고 교실 전체 토론을 한다. 이 과정에서 한 주제에 대해 다양한 하위주제들이 학생들의 토론과정에서 만들어진다. 언급된 주제들을 모두 열거한 뒤에 토론을 통해서 주제를 분류하고 최종적으로 다룰 주제를 정한다.

㉢ 소집단 구성을 위한 하위주제들의 선택

학습 주제 중에서 학생들은 자신이 학습하고자 하는 주제를 선택한다.

㉣ 하위주제별 소집단 구성 및 팀웍 형성

학생들이 선택한 주제를 중심으로 소집단을 편성하고 소집단별로 효과적인 집단 활동을 위해 팀웍을 다진다.

㉤ 하위주제의 정교화

하위주제별로 모인 소집단은 소집단내의 토의를 통해서 자신들이 맡은 하위주제를 보다 정교한 형태로 구체화하고 연구 범주를 정한다.

㉥ 소주제 선택과 분업

소집단 구성원들은 정교화된 하위주제를 몇 개의 소주제로 나누고 이를 구성원 모두가 자신이 원하는 소주제를 분담한다.

㉦ 개별 학습 및 준비

학생들은 자신이 맡은 소주제를 개별 학습하고 소집단내에서 발표할 준비를 한다.

㉧ 소주제 발표

학생들은 소집단내에서 자신이 맡은 소주제에 대한 학습 및 조사 결과를 발표한다. 이러한 역할을 맡지 않은 학생들은 토론자, 기록자 등의 역할을 분담시켜 발표의 질을 높이는데 도움을 줄 수도 있다.

㉦ 소집단별 발표 준비

소집단별로 전체 학급에서 발표할 보고서를 준비한다.

㉧ 소집단별 학급 발표

소집단별로 전체 학급에 대해 발표하고 교실 전체가 토의한다.

㉨ 평가와 반성

학업 성취의 평가는 개인별로 실시할 수도 있고, 소집단별 학급 전체에 대한 발표 보고를 평가할 수도 있다. 또한 소집단별 자체 평가와 생산적인 소집단 활동을 위한 개인의 자기 평가도 도움이 될 것이다.

Co-op Co-op 모형은 하위주제를 중심으로 모인 모둠 내에서 자신이 하고 싶은 주제와 자신의 재능이나 흥미에 적합한 소주제를 선택함으로써 좀 더 적극적으로 모둠활동에 기여하고 학습자 자신이 무엇을 해야 할지 인식하고 실천 할 수 있는 가능성을 높였다. 또 인지적 학습과 함께 정의적 영역까지 학습된다는 점에서 분단 소설 교육에 있어 의미를 가질 수 있는 모형이다.

3) 협동학습의 소설 교육적 의의

문학은 인간의 구체적인 삶의 모습을 통해 현실에 대한 인식을 갖게 한다. 그러므로 문학의 교수-학습 역시 학습자들의 구체적인 삶과 연계시켜 감상할 수 있도록 해야 할 것이다. 협동학습은 교사나 다른 학습자들과의 구체적인 의사소통 활동을 통해 소설 텍스트에 대한 다양한 관점을 접하게 할 뿐 아니라, 능동적으로 텍스트에 접근해 갈 수 있도록 한다는 측면에서 그 연관성을 찾을 수 있다.

첫째, 소설 텍스트에 대한 다양한 반응을 가능하게 한다. 협동학습에서는 집단의 구성원들이 자신들에게 부여된 학습 활동의 내용과 수준을 달성할 책임이 있는 동시에 다른 구성원들이 학습하는 것을 도와주어야 할 개인적 책무성이 강조된다. 때문에 학생들은 주체적으로 의미를 찾으며 소설을 읽게 된다. 주체적 독서를 통한 개인의 다양성은 협동학습이 갖는 활동의 다양성과 함께 텍스트 구체화의 결과를 다양하게 해준다.

둘째, 교수-학습 과정에서 학습자의 역할에 비중을 둘 수 있다. 집단 구성원들과 토의하고 비판을 하는 과정에서 상황에 대해 적절한 피드백을 제공하여 동료 학습자의 학습활동을 도와주거나 격려할 수 있다. 이러한 활동들은 학습자의 개인적 경험을 바탕으로 학습자간의 소통 과정을 통해 텍스트의 빈 자리를 메워 나가는 심미적 경험을 가능하게 한다.

셋째, 소설 교육이 추구하는 목표가 협동학습의 기능과 거의 일치한다. 소설 교육은 소설에 대한 이해를 바탕으로 학습자에게 즐거움과 심미적 체험을 제공하고 나아가 삶에 대한 바람직한 태도를 길러주는 것을 목표로 한다. 협동학습 역시 학업 성취 이외에도 다른 사람을 이해하고 공동체 생활을 영위하게 하며, 자아 존중감을 촉진시켜 결과적으로 바람직한 인격 형성에 이바지한다.

넷째, 텍스트에 대한 적절하지 못한 반응을 극복할 수 있다. 학습자가 미성숙한 독자임을 고려할 때, 학습자 개개인의 독서 습관, 교육 정도, 독서 수준, 인식 능력 등은 텍스트 해석에 많은 영향을 주게 되는 것이다.[26] 때문에 텍스트의 오독이나 잘못된 선입견에서 비롯되는 반응이 나올 가능성이 있다. 텍스트를 읽은 학습자가 사회적으로 용인되지 않은 가치를 수용한다고 할 때, 그 부분도 감상의 다양성에 속할 수 있는가라는 문제가 발생한

26) 허순범, 「과제분담협동학습을 통한 소설 교수 학습 방법 연구」, 한국 교원대학교 교육대학원, 2000.

다. 협동학습은 이러한 수용미학의 교육적 적용에서 오는 한계를 다른 학습자들과의 상호 관계를 통해 보완하고 극복하는 장치가 될 수 있다.

Ⅲ. 윤흥길의 분단 소설과 「장마」 분석

1. 분단 문학의 개념과 의의

분단은 일회적인 사건이 아니라 오늘날까지 지속되어온 민족사의 비극적인 특수성을 집약한 현실이며 현재 진행형의 현실이라는 데 그 중요성이 존재한다. 분단문제는 그러한 점에서 새로운 비극과 상처를 여러 세대에 걸쳐 강요해 왔으며 한국소설이 민족 공동의 역사적 경험에 충실하고자 하는 한 중요한 주제의 하나일 수밖에 없다. 문학에서 분단은 인간의 구체적인 삶에 용해되어 있다. 즉 소설 장르에서 분단 문제는 현실이라는 세계와 인간 개개인의 삶에 관여하고 있는 실체이자 작중 현실인 것이다.

1) 분단 문학의 개념

분단 문학이라는 용어가 문학사에 정착하게 된 시기는 70년대 이후이다. 이때를 기점으로 분단 문학이라는 용어가 널리 통용되기 시작하였다.[27]

첫째, 전쟁 문학이라는 개념이 있다. 오현봉은 전쟁 문학의 공간을 전장에서부터 인간의 내면세계까지 잡고, 시간을 전시에서 종전 직전까지로 잡아, 선전을 작품 창작의 주된 동기로 삼는 문학양식이라고 규정하고 있다.[28] 전

---

27) 남북분단의 역사와 현실이 투영된 문학(김병익)이라거나, 6·25의 비극에 대한 인과율을 담고 있으며 세계사 속에서도 독특한 환경에 처해 있는 한국적 상황과 이를 형상화시킨 문학(임헌영), 통일지상주의적인 민족사의 근시안에서 벗어나 진실로 민족적이고 민중적인 소망을 담는 민족문학의 일환으로서의 문학, 통일을 이룩하는데 필요한 모든 것에 대한 인식이요 성찰이며 통일을 저해하는 온갖 것에 대한 반성과 부정의 문학(백낙청)이라는 규정은 강조의 차이점을 있을망정 모두 분단 현실에 대한 합리적인 인식과 극복에의 의지에 주목한 말들이다.
강진호, 「분단에 대한 자각과 주체적 극복 의지」, 『탈분단 시대의 문학 논리』, 새미, 2001.

쟁 문학이 지향하는 입장을, 전쟁에 찬성하는 입장과 비판하는 입장으로 나누어 한정적인 느낌을 준다. 또한 해방 공간의 분단 모순과 6.25이후 분단으로 인한 문제를 다룬 작품을 포함하지 못한다.

둘째, 전후 소설이라는 개념이 있다. 전후 소설은 전쟁 소설과 함께 6·25와 관련된 소설 연구에서 흔히 쓰이는 개념이지만, 전후파라는 개념이 1차 세계 대전 후, 프랑스를 중심으로 하여 일어난 문예사조와 그 명칭을 같이 한다는 데에 문제점이 있다. 50년대 이후 문학 연구가들이 50년대의 한국 문학적 특성과 시대적 상황을 가리키는 편의상의 술어로 전후문학을 동원했고 당시의 사회적 분위기에서 참신한 문학적 기교 때문에 독자들을 매료시키는 데도 이 단어가 도움이 되었으며 언론매체에서도 예외 없이 이 용어가 통용되어 왔던 게 사실이다.[29] 즉 한국 전쟁 이후, 현실에 대한 작가의 인식태도와 세계 문예사적 영향 아래 등장한 전후 소설론은 한국의 특수한 분단 상황만을 가리키는 용어로 적절하지 않은 것이다.

셋째, 이산 문학이라는 개념이 있다. 이산 문학이란 이산가족의 비극을 형상화한 작품이며 분단이나 전쟁에 대한 가족의 비극을 담고 있는 작품들이다. 그러나 이산의 문제는 분단의 문제를 떠나 생각할 수 있기 때문에 이 용어를 분단에만 국한시키는 것은 타당하지 않다.

넷째, 6·25 문학이라는 개념이 있다. 6·25 문학이란 6·25에 대한 올바른 역사적 인식을 갖고 내면적 문제와 우리의 삶에 영향을 미친 양상에 대해 관심을 갖는 작품이라고 할 수 있다. 그러나 김승환은 「분단 문학과 분단 시대」에서 6·25문학이라는 용어가 분단 문학과 대등하게 쓰이고 있는 현상에 대해 분단이라는 본질과 6·25라는 사건의 차이를 이해하지 못한

28) 오현봉 「한국전쟁문학의 연구」, 『한국현대문학의 사회학적 시고』, 형설출판사, 1990.

29) 임헌영, 「분단시대 문학론고」, 『민족의 상황과 문학사상』, 한길사, 1986, p.202.

용어로 6·25가 분단의 원인이자 결과라고 해석하는 오류를 범하고 있다고 지적하고 있다[30]. 그러므로 6·25 문학은 분단 문학의 소재적 하위 갈래로 파악될 수 있다.[31]

지금까지 살펴본 개념들은 분단시대의 모든 문학을 대상으로 할 수 없는 한정적인 개념들이다. 이러한 한계를 극복하기 위해 임헌영은 광의의 분단 문학과 협의의 분단 문학으로 나누어 제시하고 있다. 전자는 분단 시대의 모든 문학을 의미하는 것으로 1945년 8월15일 이후부터 통일을 이룩할 때까지의 남북한 모든 문학을 분단문학이라고 규정하였으며 후자는 광복 뒤 분단으로 빚어진 민족의 모든 갈등과 모순을 파헤치면서 이를 극복하고자 하는 민중들의 삶과 사상과 정서를 담은 작품으로 규정하고 있다.[32]

권영민은 분단 문학을 분단체제 및 분단 이데올로기에 순응하는 문학과 분단 체제에 대응하며 그 이데올로기의 극복을 위해 노력해온 문학으로 양분하여 후자만을 진정한 분단문학이라고 간주한다.[33]

이렇듯 분단문학에 대한 논의를 살펴보면 분단문학을 분단을 소재나 주제로 다루는 문학으로 규정하는 관점과 분단 극복을 지향하는 문학을 분단문학으로 보고자 하는 관점으로 나누어짐을 알 수 있다.

분단 문학은 분단 상황에 대한 인식의 방법과 시각에 따라 의미가 달라질 수 있으므로, 분단 상황에 대한 문제성을 비판적으로 인식하고 분단의 원인을 깊이 연구하며 분단 극복의 의지가 작품 속에 구체적으로 내재되어 있어야 할 것이다.

---

30) 하가림, 앞의 논문, p10.

31) 설진구, 앞의 논문, p13.

32) 임헌영, 『분단시대의 분단문학』, 태학사, 1992, pp.220-221.

33) 권영민, 『한국민족문학사연구』, 민음사, 1998.

2) 분단 문학의 교육적 의의

제7차 교육과정 중학교 국어교과서의 분단 소설 작품은 5편으로 전체 소설 작품 21편 중 약 23.8%를 차지하고 있으며 고등학교 18종 문학교과서의 분단 소설 작품은 21편으로 전체 소설 작품 104편 중 약 20.2%를 차지하고 있다. 전체 소설 작품의 1/5 이상을 차지할 만큼 분단 소설의 비중은 높은데, 그 이유는 무엇이며, 학생들에게 교육했을 때 어떤 교육적 의의가 있는가.

우리 사회는 자생적인 근대화를 이루지 못하고 일본 제국주의에 의해 왜곡된 근대화를 경험하였다. 그리하여 우리 교육은 근대 자본주의 사회 교육의 모습을 띠는 동시에 분단 체제의 교육 양상을 드러내고 있다. 진정한 근대 교육의 시작점이라고 할 수 있는 해방 이후부터 박정희 정권의 유신 체제의 교육까지 지켜져 온 하나의 교육 원리는 반공 교육이라는 명제였다.[34] 최근에는 교과서에서 지나친 반공주의는 탈색되었지만 아직 각급 학교에서는 통일 세대가 될 청소년에 대한 통일 교육이 제대로 수행되지 못하고 있다.

그러므로 소설교육을 통해 학생들에게 분단 현실에 대한 투명한 인식을 심어주어야 한다. 우리의 일상 곳곳에 스며들어 있는 분단 의식의 극복을 위한 교육 내용과 수업 설계로 통일 시대를 대비하는 교육이 이루어져야 한다. 억압적인 사회의 모습이 담긴 작품들을 보여주면서 학생들에게 참다운 현실 인식을 가능하게 만들어 주는 역할을 소설이 할 수 있다. 또한 소설은 왜곡된 현실 인식을 교정시켜, 자아와 세계에 대한 비판적 인식 능력을 키우게 하고, 타인과 더불어 살아가는 데 필요한 이해와 관용의 자세를

34) 엄정미, 앞의 논문, p6.

학생들에게 인지시킬 수 있다.

제7차 교육과정 역시 이런 취지로 '문학 내용'에 '문학에 대한 태도' 부분을 설정하였다. 즉 문학 수업을 통해 학생들이 한국 문학의 가치와 미래에 대한 긍정적인 태도를 길러 통일 시대에 효과적으로 대응하는 주체가 되도록 방향 설정을 하고 있는 것이다.[35] 이제 분단의식의 극복을 위한 교육 내용과 수업의 설계가 필요하며 본고는 그에 대한 방안으로 윤흥길의 「장마」는 주텍스트로, 「무지개는 언제 뜨는가」를 부텍스트로 선정하였다.

2. 1970년대 윤흥길 소설의 특징

분단 현실에 대한 문학인들의 관심이 작품을 통해 본격적으로 표출된 것은 1960년대 이후이다. 50년대의 작품은 전쟁을 증언하고 폭력에 의해 와해된 주체의 분열과 혼란을 그리는 수준을 벗어나지 못했다. 4·19이후 확보된 민주와 자유의 공간을 활용하여 분단 문제를 거시적으로 문제 삼은 최초의 작품인 최인훈의『광장』, 이데올로기 문제를 지속적으로 탐구한 박경리의 『시장과 전장』, 돌아갈 수 없는 고향에 대한 회한과 하루하루를 힘겹게 살아가는 월남민의 적응 과정이 들어있는 이호철의 『소시민』 등과 같은 작품들을 통해 60년대 분단 소설은 전쟁의 원인과 분단 고착화에 따른 남북한의 이질감 등을 날카롭게 포착하는 성과를 얻는다. 하지만 이 시기의 분단 문학은 민족 동질성의 회복을 도모하는 수준에는 이르지 못하였으며 개인적인 체험을 완전히 객관화하지도 못하였다. 자신의 체험을 되돌아보며 분단 현실을 거시적으로 문제삼기는 했으나 극복 방안에 대해서는

35) 교육인적자원부, 「고등학교 교육과정 해설서」, 대한교과서, 2001.

상대적으로 미흡하였던 것이다.[36]

1970년대는 한국 전쟁의 상처, 화해, 극복 가능성을 제시한다. 이것은 70년대에 접어들면서 시작된 동서 화해 무드의 영향과 7·4남북 공동성명 발표를 전후한 남북한 간의 화해 분위기가 이루어지면서 좌파 이념에 대해 일방적으로 매도하던 이전 상황과는 달리 비교적 객관적으로 접근하려는 지적 논의들이 허용되었기 때문이다.[37]

그리하여 1970년대에 접어들면서 분단 소설에 대한 작품의 양이 많아진다. 박경리, 이호철, 최인훈을 비롯한 중견작가들과 김원일, 윤흥길, 이문구, 전상국, 현기영 등의 신인작가들이 분단을 소재로 한 작품을 내놓았다. 70년대에 분단 소설이 번성하게 된 이유로[38] 여러 가지가 있겠지만 가장 큰 이유를 들자면 소년시절에 전쟁을 체험한 세대들이 작품 활동을 시작하였기 때문이다. 이들 작가들은 유년시절의 직접체험과 그에 대한 거리를 동시에 갖추고 과거 회상의 방법을 통해 작품들을 내놓았다. 그리하여 작가들은 과거사를 조망하기만 하던 이전 시대와는 달리 그것을 현재화하고 치유의 가능성을 찾는 등의 적극적인 문제해결을 모색한다. 이 시기 소설들은 회상기법을 도입하여 전쟁과 관련된 과거사를 객관화하려고 했으며 유소년 시점의 방법이나 성인의 시점과 어린이의 시점을 병렬적으로 서술하는 기법 등을 통해 과거와 현재를 이해하고 화해하려는 시도를 한다.

이들 작가들에게 분단과 관련된 소설적 모색은 자신의 성장기에 대한 해

---

36) 강진호, 위의 책, pp.107-108.

37) 유임하, 『분단현실과 서사적 상상력』, 태학사, 1998.

38) 분단 소설이 번성한 데는 다음 몇 가지 요인이 작용한 것으로 보인다. 우선 1972년 남북공동성명 발표를 계기로 점차 해방의 분위기를 타고 분단 현실에 대한 관심을 증폭시킨 사실을 들 수 있다. 또 본격적으로 발굴, 채록된 증언과 수기 등의 영향 역시 분단 소설을 번성하게 한 중요한 요인이다. 그렇지만 무엇보다 중요한 것은 70년대 들어서 소년시절에 전쟁을 체험한 세대들이 작품 활동을 본격적으로 시작했다는 데 있다.
강진호, 위의 책, p.109.

명이라는 의미를 갖게 되며 그것은 역사 속에서 상처받은 자신들을 발견하면서부터 시작된다. 따라서 성장기를 환기하는 소설적 형상화의 노력은 자전적인 체험의 회상에서 머물지 않고 분단 및 전쟁의 비극과 맞닥뜨리게 된다.[39] 여기에서 전략적으로 선택된 것이 유년기 화자이다.

1970년대 왕성한 문학 활동을 한 윤흥길 역시 이러한 유년기 화자의 시점을 적절히 활용한 작가 중의 한 사람이다. 그의 70년대 소설은 정치적 억압과 산업화의 가속화로 인해 주변을 맴도는 소외된 자들의 삶을 드러내고 그 과정에서 가진 자의 횡포를 드러내고 있으며 분단의 비극을 다룬 작품은 상처의 치유 문제에 접근하여 화해를 모색하고 있다. 그는 분단 현실을 다룬 작품들을 통해 분단의 문제를 총체적으로 그려내기 보다는 유소년의 시점을 통해 한 단면을 보여준다. 한국 전쟁으로 인한 민족 간의 갈등과 치유과정을 그린 「장마」는 화자인 '나'가 어린 시절 체험을 회상하는 방식을 취하고 있다. 어린이의 시선을 작중의 관찰자로 설정하여 비극적이고 고통스러운 전쟁의 치밀한 묘사보다 단순한 소년 시절에 대한 회상이 치밀하고 섬세한 사실주의적인 묘사를 기반으로 이루어져 있다.

'나'의 세계에서 펼쳐지는 한국 전쟁은 아들이 빨치산으로 들어간 친할머니와 아들이 국군으로 가서 전사한 외할머니 사이의 팽팽한 대결의 양상으로 나타난다. 이는 거시적인 관점에서 보면 남북의 이데올로기 대립으로 볼 수 있으나 미시적인 관점에서 보면 모성으로서의 강한 애정의 표현이라고 볼 수 있다. 또한 이전의 분단 소설들이 문제점 해결을 모색하는데 적극적이지 않았다면 「장마」는 원시적인 샤머니즘적 사고를 동원하여 화해를 모색한다. 할머니와 외할머니가 화해를 하고 할머니가 어린 '나'를 용서하면서 촛불이 스러지듯 눈을 감았을 때 장마가 완전히 개이게 되는 것은 장마

39) 설진구, 앞의 논문, p.16.

가 한 바탕의 재난이었음을 의미하며 곧 나타날 찬란한 햇빛도 예고하는 것이다.

'나'는 그들이 겪고 있는 갈등의 근본 원인을 찾을 능력은 없지만 전쟁이 가져다준 어른 세계의 불신과 증오, 죽음의 목격 등을 통해 어렴풋이나마 짐작을 하게 된다. 즉 '나'는 지루한 장마 속에서 외삼촌, 삼촌, 할머니의 죽음을 겪으면서 소년으로서 이해할 수 있는 삶과 죽음을 통찰하게 되며 삶의 실체를 파악할 수 있는 기회를 제공받음으로 소년의 의식은 성숙하게 되고 천진난만한 어린이의 세계에서 벗어나게 되는 것이다.

또한 「장마」의 후일담인 「무지개는 언제 뜨는가」는 분단이 낳은 비극을 감내하면서 주어진 운명을 극복하는 모습을 보여준다. 이는 현실에 대한 긍정에서 오는 자아의 존재방식으로 오랜 고생 끝에 자수성가한 분단 세대들에 기대하는 분단 극복의 전망을 보여주고 있다. 즉 이 작품은 당숙모의 비극적인 일생에 대한 이해만이 아니라 비극의 각성과 극복의 명제까지도 구체화한 것으로 볼 수 있는 것이다.

이 두 편의 소설은 성장기의 비극적 체험과 분단현실의 주체적 각성을 연관시켜 하나로 보여준다. 유소년 화자의 성장체험은 성장기를 객관화시켜 비극을 탈이념적 차원에서 제시하여 개인적인 체험을 통해 비극의 해명을 역사적 인식지평으로 확산시키는 인식론적 행보라는 의의를 갖는다. 또한 분단 현실의 주체적 각성은 자아에 가해진 상처의 의미를 찾아내고 자아의 정체성을 확인시켜 분단 현실의 구조를 인식하고 분단 극복의 당위성을 발견할 수 있게 한다.[40]

이 두 편의 소설을 통해 학습자들은 역사 속에서의 분단으로 인한 갈등과 화해, 아픔의 극복 가능성을 배울 수 있게 된다. 또한 유소년 화자를 통해

40) 유임하, 앞의 책, pp.156-159.

분단 현실이 어른들만의 세계가 아니며 자신들에게도 영향을 미치고 있고 앞으로 극복해나가야 한다는 의식으로 인해 한층 더 성숙한 독자가 될 수 있는 것이다.

3. 텍스트로서의 「장마」 분석

한국 전쟁 중에 일어난 한 가정의 비극적 상황과 극복 과정을 담은 소설 「장마」는 분단으로 인한 갈등을 화해라는 긍정적 결말로써 해소한다. 즉 외부 요인에 의한 가정 내부의 비극적 상황을 그려내고 그 아픔을 토속적인 민간 신앙으로 극복하고 치유하고 있는 것이다.

그러므로 분단의 원인을 규명하고 해결의 적극적 의지를 내보인 「장마」는 전형적인 분단 소설이 된다. 윤흥길은 통일을 가로막는 결정적인 장애 요소로 이데올로기를 든다. 그것은 국토와 민족을 양분시켰을 뿐만 아니라 동족상잔의 처참한 전쟁을 야기한 민족 비극의 원인으로 나타난다. 하지만 두 할머니의 극적인 화해에서 암시되듯이 이데올로기로 인한 갈등 역시 얼마든지 해소될 수 있다는 게 작가의 생각이다.[41]

내가 쓰는 일련의 그 분단 소설이 우리의 저주스런 분단의 벽을 까뭉개는 데 탱크나 불도저와도 같은 어떤 구체적이고 가시적인 강력한 힘으로 작용하리라고는 애당초 기대하지 않는다. 한 사람의 작가로서 내가 할 수 있는 일이란, 다만 외국에서 반입된 이데올로기에 물어 들어온 총포의 그늘 속에 가리워진 인간적인 진실을 밝혀내고 우리 민족 고유의 전통 정서를 통하여 부단히 동질성을 확인해 나감으로써 우

41) 강진호, 「이데올로기의 파괴력과 전통의 복원력」, 『문학작품 바로 읽기』, 문학사상사, 2003, p.107.

리가 애초에 꿈에도 원한 바 없었던, 박래품 이데올로기의 결과로 날로 심화되어만 가는 남과 북의 이질화 현상을 극복하는 작업에 나름대로 안간힘을 다할 따름이다.[42]

「장마」에서 주목되는 점은 자연적 재난인 장마와 인위적 재난인 전쟁을 함께 나열하면서 전쟁으로 인한 사돈 간의 갈등과 이질화가 토착적인 민간 신앙에 의해 화해로 극복되는 과정을 유소년 화자의 시각으로 포착하고 있다는 것이다.

전쟁으로 인해 서울이 함락되자 <나>의 집 사랑채로 외가는 피난을 오게 되고 두 가족이 함께 살게 된다. 하지만 외삼촌은 국군 장교로 친삼촌은 빨치산이 되어 전쟁에 참여하게 된다. 어느 날 국군 장교인 외삼촌이 전사했다는 전사통지서가 도착하게 되고 다음날 외할머니는 저주의 말을 퍼붓게 된다. 빨갱이 아들을 둔 할머니는 이 저주를 자신의 아들에 대한 저주로 받아들이게 되고 이후 두 노인은 서로 말도 하지 않는 사이가 된다.

하지만 이들은 이데올로기 때문에 자식들의 목숨이 위태로운 이 참혹한 전쟁의 의미가 무엇인지 알지 못한다. 아무것도 알지 못하는 상황 속에서 가족의 죽음이라는 시련을 겪게 되는 두 할머니를 통해 작가는 전쟁의 비극성을 드러낸다.

그러나 「장마」는 토속적 신앙을 통해 적대적인 관계로부터 다시 화합의 관계로 나아간다. 비록 이념적으로 달라 서로 다른 길을 걷고 있지만 모두 동일한 한 민족이며 이러한 동질감이 민족의 상처를 치유할 수 있는 길임을 보여주는 것이다. 또한 이러한 용서와 화해는 분열된 민족이 다시 하나가 될 수 있다는 사실을 암시한다. 장마로 인한 상처를 현장에 있었던 모든

42) 윤흥길, 『장마』, 1980, 민음사.

사람들이 겪었던 것처럼 전쟁의 상처 역시 동시대인 모두의 것일 수밖에 없다. 작가는 결국 소설을 통해 수난의 상황을 모두가 함께 겪은 피해자라는 공동의 연대감과 이해와 용서를 통해 전쟁의 상처를 치료할 수 있다고 말하는 것이다.

1) 유소년 화자와 이데올로기의 폭력성

「장마」는 1인칭 유년 서술자의 순진한 눈을 통한 전쟁의 양상을 반어적으로 보여주고 있다. 즉 유소년 서술자가 등장인물이 되어 자신이 체험하고 관찰한 것, 들은 것을 이야기하는 보고적 서술방식이 지배적으로 드러난다. 회고적 방법으로 기술되는 일인칭 화자의 체험담은 좁고 불투명한 시각에서 자아 중심적으로 전쟁이 인식되기도 하지만[43] 유년기 주인공이 겪은 전쟁담은 그 비극성이 더해져 비장감이 느껴지기도 한다. 유소년 서술자는 산에서 불이 나고 시가전이 벌어지는 것을 어른들의 단순한 장난으로 인식하는 순진성을 갖고 있다. 순진성을 갖고 있는 화자이기에 전쟁의 실상을 객관적으로 제시할 수 있는 것이다.

작품의 중심에서 첨예하게 대립되어 있는 <할머니>와 <외할머니>라는 호칭은 유소년 서술자를 중심으로 작품이 진행되고 있음을 암시한다.[44] 어린 서술자는 자신의 눈에 비친 가족의 비극을 서술하며 나아가 전쟁과 이데올로기의 허구성이라는 측면까지 독자에게 보여주게 된다. 이 같은 유소년의 시점은 천진한 세계와 그렇지 않은 세계를 극명하게 대비하고 그 천진하지 못한 세계가 가져다주는 충격과 상처를 일깨워 주기도 한다.

---

43) 한명환, 『한국현대소설의 서사지평』, 푸른사상사, 2004, p.82.

44) 이재선, 『현대한국소설사』, 민음사, 2000, p.97.

물론 어린 <나>는 이러한 갈등의 근본원인을 찾을 능력은 없으나 전쟁이 가져다준 어른 세계의 불신과 증오, 죽음의 목격 등을 통해 어렴풋이 짐작하게 된다. 즉 지루한 장마 속에서 외삼촌, 삼촌, 할머니의 죽음을 겪으면서 소년으로서 이해할 수 있는 삶과 죽음을 통찰하게 되며 삶의 실체를 파악할 수 있는 기회를 제공받아 소년의 의식은 한층 성숙해지는 것이다.

이렇듯 유소년 화자는 참담했던 당대 상황을 객관적으로 기술하고 전쟁으로 인한 우리 민족의 상처와 아픔을 짐작케 하며 비극성을 부가시키는 역할을 하고 있다.

2) 민족 공통의 정서를 통한 화해의 모색

「장마」의 작품 곳곳에는 토속 신앙이 나타난다. 읍내에 널려있는 빨치산의 시체 중 삼촌의 것은 없음을 확인한 할머니가 뛸 듯이 기뻐하며 하늘과 땅에 감사하고 신령님, 조상님, 터줏 귀신에게 감사하며 뺑뺑이질을 한다. 또 소경 점장이가 삼촌이 돌아올 날을 예견한 것에 대해 할머니가 불을 밝히고 음식을 준비하며 집을 깨끗이 치우는 등의 신앙적인 믿음을 보인다. 하지만 아무 날 아무 시에 삼촌 대신 구렁이가 등장하자 할머니는 외마디 비명을 지르며 쓰러진다. 할머니에게 구렁이는 죽은 삼촌으로 이해되는 것이다. 외할머니는 침착하게 미리 정해진 순서를 밟듯 혼란을 수습해 나간다. 감나무에 올라간 구렁이를 대숲으로 인도하여 먼 길 떠나는 길손을 배웅하듯이 깍듯이 대접해 보낸다.

작가는 구렁이라는 샤머니즘적 존재를 통해 두 사돈의 화해를 모색하고 있다. 구렁이는 민간신앙에서 지킴이, 즉 터주로 상징화되어 있기 때문에 꺼리는 대상이 아니라 외경시 되는 존재이다. 또 뱀은 성장하면서 허물을

벗기 때문에 죽음으로부터 재생하는 존재로 인식되기도 한다. 이러한 상징성을 바탕으로 작품에서는 그것이 죽은 삼촌의 현신으로 암시되는 것이다.[45]

할머니는 사돈을 큰방으로 모셔오도록 아버지한테 분부했다. 외할머니로서는 벌써 오래 전에 할머니하고 한다래끼 단단히 벌인 이후로 처음 있는 큰방 출입이었다.

"고맙소"

정기가 꺼진 우묵한 눈을 치켜 간신히 외할머니를 올려다보면서 할머니는 목이 꽉 메었다.

"사분도 별시런 말씀을 다……."

외할머니도 말끝을 마무르지 못했다.

"야한티서 이애기는 다 들었소. 내가 당혀햐 헐 일을 사분이 대신 맡었구랴. 그 험헌 일을 다 치르노라고 얼매나 수고시렸으꼬."

"인자는 다 지나간 일이닝개 그런 말씀 고만두시고 어서어서 뭄이나 잘 추시리기라우."

"고맙소, 참말로 고맙구랴."

할머니가 손을 내밀었다. 외할머니가 그 손을 잡았다. 손을 맞잡은 채 두 할머니는 한동안 말을 잇지 못했다.[46]

작가는 한 가족의 갈등 해소를 통해 한국 전쟁의 의미와 상처의 치유 방법을 드러내고 있다. 외부에서 유입된 좌·우 이데올로기에 의한 한국 전쟁의 깊은 상처를 '구렁이 설화'라는 토속적 샤머니즘을 통해 치유하는 것이다. 또한 작가는 두 할머니를 갈라놓은 이데올로기 역시 민족의 근원적 정

45) 강진호, 위의 책, p.195.

46) 윤흥길, 「장마」, 『우리시대의 한국문학54』, 계몽사, 1994, p.159.

서 앞에서 무력할 수밖에 없음을 암시한다. 즉 「장마」를 통해 남북한이 적대감을 제거하고 통일을 이루는 중요한 계기가 바로 민족의 공통된 정서에 있다는 믿음을 보여준 것이다.

3) 배경으로서 장마의 상징성

이 작품은 '장마'라는 자연현상으로서의 재난과 '전쟁'이라는 인위적 재난이 포개져 얽히며 생겨난 갈등이 해소되면서 장마도 물러가게 되는 서사구조를 갖는다. 작품에서 장마가 지속적으로 표현되고 있기 때문에 사건과 주제를 결부시켜 그 상징성을 읽을 수 있다.

작품의 첫 부분에서 비가 며칠 동안 계속 내리는 것으로 묘사되어 있다.

밭에서 완두를 거두어들이고 난 바로 그 이튿날부터 시작된 비가 며칠이고 계속해서 내렸다. 비는 분말처럼 몽근 알갱이가 되고, 때로는 금방 보꾹이라도 뚫고 쏟아져 내릴 듯한 두려움의 결정체들이 되어 수시로 변덕을 부리면서 칠흙의 밤을 온통 물걸레처럼 질펀히 적시고 있었다.[47]

비가 며칠이고 계속해서 내리면서 '비'는 '장마'가 되고 이러한 상황은 앞으로 전개될 비극적 상황을 암시한다.

또한 마을 전체의 암울한 상황을 다음과 같이 구체적으로 묘사하고 있다.

도대체 누구일까. 이 밤중에 억수로 내리는 비를 맞아가며 마을을 왈보하는 사람들은. 전쟁이 북으로 물러갔다고는 하지만 아직도 빨치산들이 읍내 경찰서를 습격하고 불을 지를 만큼 어수선한 때였다.[48]

47) 윤흥길, 위의 책, p.111.

여기에서 전쟁 상황과 빨치산 행동의 구체적 묘사로 작품의 방향을 짐작할 수 있다.

방안을 가득 채우고도 남아도는 어머니의 진한 핏빛 울음은 어느덧 두루마기 멍석이 되어 어둠에 잠긴 마당 쪽으로 끝없이 풀려 나가고 그 위로 꺼끔해졌다 되거세어지는 장맛비가 소리를 지르면서 두럽디 두럽게 짤리고 또 짤렸다.[49]

이는 외삼촌의 죽음을 암시한 대목으로 집안의 울음이 집밖까지 전이되는 묘사는 고통이 집안과 집밖을 넘나든다는 의미를 지닌다.[50]

비는 그쳐 있었으나 건지산이 있는 동쪽 하늘자락을 완전히 덮고 있는 시커먼 구름을 보면 그것이 여태 것보다 더 많은 양의 비를 새롭게 장만하고 있음을 얼른 알 수 있다.[51]

비는 그쳤으나 더 많은 양의 비를 몰고 올 시커먼 구름은 사건의 극점으로 치닫는다는 것을 보여준다.

어머님은 별 걱정도 다 허시우. 강물이 좀 짚다고 틀림없이 울 아가 못오겄소? 장마철이면 질이 잘 맥힌다는 걸 저도 알리닝게 석교다리로 돌아서라도 때가 되면 어련히 오겄지요.[52]

---

48) 윤흥길, 위의 책, p.114.

49) 윤흥길, 위의 책, p.119.

50) 박종석, 앞의 책, p.212.

51) 윤흥길, 위의 책, p.119.

52) 윤흥길, 위의 책, p.147.

가랑비로 바뀌던 빗밀마저 슬금슬금 자취를 감추는 기색이더니 밤이 이슥해지자 처마 아래 울리던 낙숫물 소리도 아예 들을 수 없게 되었다. 하기야 쏟을 만큼 쏟았으니 인제는 장마가 물러갈 대도 되긴 했다. 그런데 할머니는 날씨 변화를 재빨리 내일의 경사에 결부시켜 퍽도 유리하게 해석해 버렸다.53)

할머니는 삼촌의 귀향을 기다리는데 그 일조차 장마에 의해 좌지우지 된다. 그리고 장마가 그칠 즈음 사건은 해결로 접어들게 된다. 이렇듯 장마는 소설의 주요 사건과 맞물려 사건의 변화와 주제를 암시한다.

정리해보면 다음과 같다.54)

장마의 시작	일시 정지 (구름 많음)	약해짐	장마 끝
비극의 시작	비극의 극점	비극의 약화	비극의 끝
전란으로 인한 가족과 마을의 혼란상 묘사	외삼촌의 전사 예고 두 할머니의 갈등 쪼코렛으로 인한 나의 갈등	삼촌의 귀향 예정 갈등 해결의 매개체인 구렁이 등장	할머니와 외할머니의 갈등 해소 나의 갈등 해소

4) 「무지개는 언제 뜨는가」와의 상호 텍스트성

「장마」의 후일담인「무지개는 언제 뜨는가」는 어른이 된 동만이가 자신의 어린 시절과 그 이후의 이야기를 회상하는 형식으로 구성되어 있다.

53) 윤흥길, 위의 책, p.150.

54) 박종석, 앞의 책, p.219.

앞에서 살펴 본 「장마」의 특징들은 이 소설에도 계속 영향을 미치고 있다. 우선 「장마」에서 '장마'가 배경으로 제시되면서 앞으로 일어날 사건을 암시 했듯이, 「무지개는 언제 뜨는가」에서도 '비'가 비극적 사건들을 예고하고 있다.

건지산 날망으로 구름이 몰려들고 있었다. 비가 올 거라는 징조였다.[55]

늦잠에서 깨었을 때는 비가 주룩주룩 내리고 있었다. 이틀간이나 푹푹 삶는 날씨에 외할머니의 신경통과 당숙모의 광기로 이미 충분히 예고되었던 그대로 빗날이 아주 굵고 그 기세가 대단했다. 굴뚝 연기보다 더 짙은 비구름 저쪽에 자우룩이 가려져 있어 건지산 날망이 마치 원래부터 그 자리에 그렇게 없었던 듯이 중동을 싹둑 가위질 당한거나 다름없는 우스꽝스런 사다리꼴의 모습으로 무수한 빗방울들에 의해 무수히 난자당하는 중이었다.[56]

'비'의 등장은 차서방네 가족의 죽음을 불러오고, 정신이 나간 작은당숙모는 자신의 막내 아이와 비슷한 차서방네 갓난아이를 끌어 앉고 친척들, 마을 사람들과 정면으로 맞서게 된다. 이는 작은당숙모와 친척간의 갈등을 불러 온다.

비는 계속해서 줄기차게 내렸다. 빨치산으로 죽은 삼촌을 대신해서 살아 있는 구렁이가 집 안으로 기어들던 그 무렵의 그 비하고 비슷했다.[57]

---

55) 윤흥길, 『장마외』, 동아출판사, 1995, p.342.

56) 윤흥길, 위의 책, p.359.

57) 윤흥길, 위의 책, p.361.

동만은 어린 시절의 장마를 회상하며 상황의 비극성을 점차 깨닫게 되고 이를 통해 서술자 역시 같은 비극이 시간을 두고 계속 반복되고 있음을 알게 된다.

한편, 어린 시절 두 삼촌의 죽음과 할머니의 죽음을 겪으면서 어른 세계의 불신과 증오를 짐작하게 된 동만이 그 상처를 성인이 된 지금도 여전히 간직하고 있음을 소설에서는 보여주고 있다.

혹 다른 일이라면 몰라도 그때의 그 일만은 아내한테 곧이곧대로 들려줄 수가 없었다.[58]

나는 밤을 무서워하고 있었다. 밤의 어둠을 끔찍이도 무서워하고 있었다. 전쟁이 터진 뒤로 내가 아는 거의 모든 죽음들이 밤중에 이루어졌다. 외삼촌의 전사 통지가 온 것도 밤중이었고 삼촌을 마지막으로 본 것도 새벽녘에 가까운 한밤중이었다. 생각만 해도 몸서리 쳐지는 강둑 위에서의 학살이나 빨치산의 습격도 대개 야음을 틈타 저질러졌으며 그것에 대한 보복 또한 어둠 속에서 저질러졌다. 새벽은 다만 간밤의 죽음들을 우리에게 똑똑히 확인시키기 위해서만 찾아오는 것 같았다.[59]

많은 세월이 흘러도 전쟁으로 인한 개개인의 상처는 현재를 살아가는 사람들의 마음속에 남아있음을 알게 해준다. 그리고 서로에 대한 보복심으로 인해 비극이 끊임없이 되풀이되고 있었음을 보여준다. 하지만 「장마」에서 결국 할머니와 외할머니의 화해를 보여주듯이, 「무지개는 언제 뜨는가」에서도 작은당숙모를 통한 화해의 시작을 보여준다.

---

58) 윤흥길, 위의 책, p.340.

59) 윤흥길, 위의 책, p.353.

당숙모하고 동근이의 사이는 이제 그 무엇으로도 갈라놓을 수 없는 기정사실의 모자지간이었다.60)

"저는 합작품이래. 빨갱이가 낳은 자식을 그 빨갱이들한테 불행을 당한 여자가 주워다 길렀으니까 저만큼 운명을 기구하게 타고난 놈도 드물거라는 거야. 그 이상 어떻게 더 기구할 수가 있냐는 거지. 아마 동근이가 나쁜 길로 들어서지 않고 제 운명을 똑바로 개척해 나갈 수 있었던 것도 다 그 덕분일거야. 일찌감치 큰 고통을 견뎌 냈으니까."61)

그리고 작은당숙모를 통해 이루어진 화해의 시작은 동근이와 친척들을 화해시키고, 나아가 민족 간의 이해와 화해까지 암시한다.

나는 그 순간 말문이 꽉 막혀 자기가 김동근임을 자처하는 그 낯선 청년을 우두커니 바라보고만 있었다. 그렇게 한참을 바라보고 있는 그 사이에 나는 그가 전혀 낯선 얼굴만은 아니라는 사실을, 전에 어디선가 많이 보았던 얼굴임을, 다시 말해서 절반은 우리 당숙을 담고 나머지 절반은 우리 당숙모를 앎은 듯한 생김생김임을 차차로 깨닫게 되었다.62)

너석은 이제 틀림없이 나한테 이렇게 물을 것이었다.
형님, 비가 그치고 나면 하늘은 어떤 빛깔이 되는지 아십니까? 그리고 그 하늘에 뭐가 뜨는지 아십니까?63)

---

60) 윤흥길, 위의 책, p.365.
61) 윤흥길, 위의 책, p.367.
62) 윤흥길, 위의 책, p.369.
63) 윤흥길, 위의 책, p.370.

이러한 결말을 통해 작가는 「장마」에서 보여주었던 분단 극복 의지를 「무지개는 언제 뜨는가」에서도 보여주고 있다.

비극적 사건을 암시하는 배경으로 '비'를 제시하고, 동만이 어려서 겪은 상처를 현재에도 안고 살아가고 있음을 보여주며 작가의 분단 극복 의지를 여전히 강조한다는 점에서 「장마」와 「무지개는 언제 뜨는가」는 상호 텍스트성을 지닌다고 할 수 있다. 또한 이 두 편의 소설을 학습자에게 교수한다면 전쟁과 분단으로 인한 당대의 아픔이 지금까지 계속되고 있으며 그 아픔을 어떻게 극복해야할지 안내해주는 역할을 할 수 있다고 본다.

「장마」는 분단에 대한 합리적 인식을 바탕으로 분단을 극복하려는 구체적인 작가의 의지를 드러내는 작품이다. 때문에 주관적인 전쟁 체험이나 이념적인 적대감을 직설적으로 토로했던 전후의 선우휘나 손창섭 부류의 소설과는 다른 중요성을 갖는다.

특히 이념에 의해 야기된 분단을 전통적 정서를 통해 복원하려는 노력은 민족 공통의 정서를 회복함으로써 분단 극복이 가능하고 또 그것이 바로 분단 극복의 지름길임을 갈파한 것이다.[64]

지금까지 살펴 본 「장마」의 이러한 특징들은 학습자에게 분단에 대한 교육을 함에 있어 부족하지 않으며 경험하지 못한 세계를 간접 경험하면서 큰 깨달음과 함께 긍정적 효과를 얻을 수 있을 것이다. Ⅳ장에서는 학습자에게 보다 효과적으로 수업할 수 있는 교수-학습 방안에 대해 언급하겠다.

64) 강진호, 위의 책, p.119.

Ⅳ. 「장마」의 교수-학습 방안

문학은 현실의 반영이다. 그중에서도 특히 소설은 인간의 삶을 반영하며 그 시대의 모습을 드러낸다. 그래서 소설은 그 시대의 거울이며 역사라고 할 수 있다. 즉 시나 수필이 개인의 체험을 바탕으로 독백의 형태를 취하는 경향이 있는 반면에, 소설은 사회적 존재로서 인간의 삶을 구체적으로 그려내기 때문이다. 따라서 소설교육은 예술적 체험의 확대라든가 문학적 향유 능력의 배양이라는 목표와 함께, 사회적 존재로서의 인간이 살아가는 모습에 대한 이해와 인간적 삶이란 무엇인가에 대한 이해가 교육의 목표로 수반된다. 삶의 총체적 체험을 소설은 제시하고 있는 것이다.

이러한 소설의 특성은 학습자들에게 자신이 경험하지 못한 다양한 삶의 모습을 이해할 수 있게 하고 그런 삶의 모습을 구체적으로 공감하고 이해하게 한다. 현재의 학습자들은 직접적인 분단의 체험을 하지 못하고 간접적으로 영향을 받고 있지만 소설을 통해 분단의 다양한 양상을 이해하고 당대 사람들의 삶의 모습을 구체적으로 공감하고 이해하게 될 것이다. 또한 개개의 학습자들은 텍스트를 통해 얻은 예술적 감동을 가치화하여 내면화하고 자신들의 총체적 정서나 인격 속에 수렴해 갈 수 있을 것이다.

Ⅳ장에서는 이러한 점을 바탕으로 하여 「장마」의 교수-학습 방안을 제시하고자 한다. 우선 교수-학습 모형을 제시하고 그 틀에 맞추어 차시별 수업을 계획해 보도록 하겠다.

1. 협동학습을 이용한 교수-학습 모형

여기에 제시하는 절차모형은 50분 단위의 수업을 바탕으로 한 것이 아니라 하나의 텍스트 교수를 전제로 한 것이다. 텍스트에 대한 기본적 이해 수업과 협동학습 활동수업을 바탕으로 마련하였다. 참고한 기존 모형은 KEDI 모형[65]을 바탕으로 한 구인환 외 소설수업절차모형과 협동학습 모형인 Co-op Co-op 모형이다.

구인환 외 소설수업의 절차모형[66]은 다음과 같다.

<표Ⅳ-1> 구인환 외 소설수업 절차 모형

1. 계획단계
- 수업목표 설정 - 교육내용으로서의 텍스트 분석 - 부수자료 선정(비평텍스트, 감상텍스트, 텍스트 배경자료) - 평가 목표 설정
2. 진단 단계

- 소설에 대한 사전 지식 진단
- 텍스트와 관련된 선체험 진단
  - 내용과 관련된 생체험 진단
  - 양식과 관련되는 미적 체험 진단

65) 한국교육개발원(Korean Educational Development Institute)은 우리나라 초·중등 학교 교육을 종합적이며 조화적으로 개선하기 위한 교육체제 연구 사업에 돌입하였으며 우리 교육의 실정에 맞는 새로운 수업체제를 마련하였다. 한국교육개발원이 개발하여 소개한 수업모형에는 수업과정 일반절차모형, 개념수업모형, 창의적 사고수업모형, 경험수업모형, 집단탐구수업모형, 역할놀이수업모형, 탐구수업모형이 있다. 그 중 일반절차모형은 다음과 같다.
계획단계 - 진단단계 - 지도단계 - 발전단계 - 평가단계
임선빈 외, 『교육방법 및 교육공학』, 집문당, 2003, pp.214-218.

66) 구인환 외, 『문학교육론』, 삼지원, 2004, pp. 311-313.

3. 지도 단계

- 텍스트에 대한 개괄적 접근
  - 작품 읽기
  - 인물, 사건, 배경의 파악
  - 관련 경험의 재생과 경험의 교환
- 텍스트에 대한 분석적 접근
  - 텍스트의 창작 배경 파악
  - 플롯과 스토리의 관계 파악
  - 텍스트의 갈등구조 파악
  - 서술방식과 주제와의 관련성 파악
  - 소설의 제요소간의 관련성 파악
  - 소설적 세계와 인물에 대한 심화된 이해
- 텍스트의 종합적 재구성
  - 소설 내, 외적 세계의 상호 관계 파악
  - 작가와 작중인물의 삶에 대한 자세 이해
  - 허구적 세계의 간접 체험

4. 평가 단계
- 소설교육 목표와 관련하여 평가 내용범주 정하기 - 텍스트 본질과 관련하여 평가 방법범주 정하기 - 평가결과 송환하기
5. 내면화 단계
- 텍스트상호성의 확대 - 가치화의 지속 및 인식 확충 - 간단한 소설작품 쓰기 및 텍스트에 대한 평문 쓰기

이 모형은 KEDI모형의 발전 단계를 내면화 단계로 설정했으며 평가 단계와 순서를 바꾸어 제시하고 있다. 이는 문학 교육이 학습자에게 감동을 주고 학습자는 그것을 내면화한다고 생각하기 때문이다. 즉 문학교육이 개념적 지식의 교육이 아닌, 가치의 교육이면서 심미적 정서의 교육이라는 점을

반영한 것이다.

본고는 이러한 문학 교육적 특징을 고려하여 수업 모형의 큰 틀을 '계획 단계 → 진단 단계 → 지도 단계 → 평가 단계 → 내면화 단계'로 구성하였다.

다만 현장에서의 수업과 연관되는 지도 단계에서는 구인환 외 소설수업 절차모형에 변화를 주어 협동학습과 구성주의적 특성을 반영할 수 있는 모형을 만들었다. 학습자가 텍스트에서 배우고 인지한 내용을 상호의사소통을 통해 내면화하는 수업을 고려했기 때문이다. 따라서 협동학습이 이러한 효과를 가져 올 것이라 생각하고 지도 단계에서는 협동학습 모형의 하나인 Co-op Co-op 모형을 참고하였다. Co-op Co-op 모형은 Ⅱ장에서 설명했으나 간단히 절차만 제시하면 다음과 같다.

<표Ⅳ-2> Co-op Co-op모형의 절차

1. 학습 주제 소개
2. 학생 중심 학급 토론
3. 소집단 구성을 위한 하위 주제들의 선택
4. 하위 주제별 소집단 구성 및 팀웍 형성
5. 하위 주제의 정교화
6. 소주제 선택과 분업
7. 개별 학습 및 준비
8. 소주제 발표
9. 소집단별 발표 준비
10. 소집단별 학급 발표
11. 평가와 반성

이 모형에서는 모형의 이름처럼 학생들이 모둠 속에서의 협동과, 모둠과 모둠의 협동으로 얻은 이익을 학급 전체가 함께 나누는 경험을 하게 된다. 학생들은 자신이 선호하는 주제를 자유롭게 선택할 수 있다. 또 자신이 흥미를 가지고 있는 것에 같은 관심을 가지고 있는 다른 학생들과 함께 학습하는 과정에서 큰 학습 동기를 느낀다. 그리고 협동 과정을 통해 자신이 인지한 내용과 다른 학생의 것을 비교하면서 공통된 의미를 형성해 나갈 수도 있다.

본고에서는 이러한 Co-op Co-op모형의 장점 때문에 지도 단계에서 반영하려 한다. 대신 하위 주제를 선택하고 다시 소주제를 선택하여, 개별 학습을 하고 협동학습을 하는 단계에서 필자는 독서신문 만들기를[67] 제안한다.

독서신문은 독서체험을 공유하고 확대시키는 한 방법으로 학습자들의 다양한 독서 감상을 편집하여 신문 형식으로 만드는 것이다. 즉 한 편의 소설을 읽고 그에 대한 감상을 모둠별로 글쓰기, 그림 그리기, 광고 등의 다양한 방식으로 표현하는 신문 형식인 것이다. 독서신문에 실을 수 있는 형식은 기사문, 사설, 칼럼, 독자투고, 독서 퀴즈, T.V 프로그램, 오늘의 운세, 특집, 스포츠 · 연예면, 인터뷰식 기사, 광고, 만화 등이 있다.

이러한 독서신문 만들기를 통한 소설 교수-학습 방법은 학습자 중심의 수업이라는데 가장 큰 의의가 있다. 학습자들이 스스로 작품에 대한 정보를

67) 독서신문 만들기를 통한 문학 작품 감상 활동은 다음과 같은 의의를 지닌다.
① 다양한 형식의 글쓰기로 표현의 수월성과 흥미를 유발할 수 있다. (사설, 기사, 광고, 칼럼, 프로그램 등)
② 여러 가지 표현 형식이 가능하여 종합적인 표현 능력을 향상할 수 있다. (사진, 그림, 도표, 통계 등)
③ 다양한 형태의 활동이 가능하다.(개인과 집단 활동이 가능하며 협동심, 사회성, 경쟁심을 발전시킬 수 있다.)
④ 작품을 현실감과 현장감 있게 표현하고 작품에 대한 다양한 접근과 해석을 가능하도록 해준다. 이러한 활동을 통해 현실감을 키울 수 있다.
⑤ 작품을 기사화하거나 해설, 사설 등의 표현을 통하여 글쓰기 능력을 향상할 수 있다. 특히 신문은 다양한 형식의 글이 실리기 때문에 종합적인 글쓰기 훈련을 이룰 수 있다.
정기철, 『창의력을 위한 독서 지도법과 독서 신문 만들기』, 역락, 2001.

탐색하고 모둠별로 토의하며, 자신의 생각을 글로 쓰거나 그림으로 그리는 등 다양하고 창의적인 방법으로 감상을 표현할 수 있기 때문이다. 또한 모둠 구성원들끼리 모여 자신이 맡을 신문의 형식을 정하고 독서신문을 편집할 편집장을 선출한다. 편집장은 모둠 구성원들의 작품을 모아 편집하는 과정을 통해 서로 협력할 수 있는 학습 분위기를 만든다. 그리고 다른 모둠이 만든 신문을 감상하며 자신의 생각과 비교해 보고 작품에 대한 새로운 의미를 발견하며 사고의 확산을 경험한다는 점에서 독서신문 만들기는 가치를 내면화하는 좋은 소설수업 방법의 하나라고 생각한다.

모형의 큰 틀은 다음과 같다.

<표Ⅳ-3> 소설수업 절차모형

수업 단계	수업 내용
계획단계	① 수업 목표 설정 ② 교육 내용 텍스트 분석 ③ 부수 자료 선정 ④ 평가 목표 설정
진단단계	① 텍스트의 내용, 형식과 관련된 진단
지도단계	① 텍스트 기본 학습 ② 모둠 구성 ③ 모둠별 협동학습에 대한 교사의 안내 ④ 모둠별 편집 회의 ⑤ 자료 조사 및 내용 작성하기 ⑥ 편집하기 및 편집 후기 작성 ⑦ 모둠별 발표 및 감상 ⑧ 모둠별 토론
평가단계	① 모둠별 상호 평가 ② 교사의 관찰 평가 ③ 평가결과 송환하기
내면화 단계	① 텍스트 상호성의 확대 ② 텍스트에 대한 평문 쓰기

각 단계에 대해 구체적인 설명을 하도록 하겠다.

1) 계획 단계

계획 단계에서는 수업의 목표가 설정되어야 한다. 실제 수업에서 수업 목표의 설정은 교사의 창의적 의도가 작용할 수 있다. 소설교육의 수업 목표 설정을 위해서는 교육과 문학 교육의 일반 목표를 기본 토대로 해야 하며 교육적 측면을 염두에 둔 텍스트 분석의 결과를 반영해야 한다. 그리고 제재의 속성, 교사의 비평가적 안목 등이 고려되어야 한다. 이런 과정을 통해 교사는 소설수업의 구체적인 수업목표를 개방적이고 탄력적으로 설정할 수 있게 된다.

또한 계획 단계에서는 수업의 전반적인 계획과 함께 평가 계획도 함께 고려되어야 할 것이다. 평가 계획은 평가를 위한 일반적 수준의 항목을 설정하는 것으로 수업 목표가 수업의 실제를 통해 달성되었는가를 확인하는 척도가 되며 수업의 진행을 일관성 있게 해 주기 때문이다.[68]

① 수업 목표

우선 문학 교육의 일반 목표는 다음과 같다.

문학의 수용과 창작활동을 통하여 문학 능력을 길러 자아를 실현하고 문학 문화 발전에 능동적으로 참여하는 바람직한 인간을 기른다.

가. 문학 활동의 기본 원리와 문학에 대한 체계적인 지식을 이해한다.

나. 작품의 수용과 창작 활동을 함으로써 문학적 감수성과 상상력을 기른다.

다. 문학을 통하여 자아를 실현하고 세계를 이해하며, 문학의 가치를 자신의 삶

68) 구인환 외, 위의 책, p.314.

으로 통합하려는 태도를 지닌다.

라. 문학의 가치와 전통을 이해하고 문학 활동에 능동적으로 참여하여 문학 문화 발전에 기여하려는 태도를 지닌다.

전문에서 보듯이 문학 과목의 목표는 크게 개인의 문학능력 신장과 문학 문화 발전으로 초점화 할 수 있다. 이는 문학이 개인의 자아실현을 위한 활동일 뿐 아니라 포괄적인 국어 문화 현상의 일부라는 점을 고려한 것이다. 이러한 목표를 달성하기 위한 기초로 문학의 수용과 창작 활동을 들었는데 이는 잘 계획되고 조직된 문학 경험이 문학 교육의 바탕이 되어야 함을 뜻한다.[69]

7차 교육과정에서 윤흥길의 「장마」는 10학년을 대상으로 하는 국어(상) 7단원[70]에 실려 있다. 학습 목표나 텍스트를 교수하려는 관점은 다르지만 학습자 수준을 고려하여, 본 연구의 수업은 10학년을 대상으로 한다.

본고는 텍스트에 드러난 시대적 상황을 파악하고 감상하며 내면화하는 수업을 지향하기 때문에 학습 목표에 이러한 점을 반영하였다.

- 작품에 드러난 시대상황을 파악하고, 이를 작품 수용에 능동적으로 활용할 수 있다.
- 자신의 생각이나 느낌을 문학적으로 표현할 수 있다.

---

69) 교육인적자원부, 『고등학교 교육과정해설』, 대한교과서, 2001.

70) '국어(상) 7. 생각하는 힘' 이라는 단원에 실려 있다. 교과서의 학습 목표는 다음과 같다.
- 말하거나 글을 쓸 때, 상황에 적절한 내용이 중요함을 안다.
- 내용을 생성하는 다양한 방법을 안다.
- 상황에 따라 적절한 내용을 생성하여 말하거나 글을 쓸 수 있다.

② 텍스트 분석

분단소설 교육을 통해 분단의 현실을 인지하는 것도 중요하지만 그 비극적 상황을 어떻게 극복할 것인가라는 문제를 고민하는 것도 의미 있는 분단 소설 교육라고 할 수 있을 것이다. 윤흥길은 분단 현실에 대한 대응으로 갈등을 해소하는 긍정적 결말을 제시하면서도 전쟁의 비극성을 고발하는 이중성을 지닌다. 「장마」는 한국 전쟁 중에 일어난 한 가정의 비극적 상황과 극복 과정을 그린 소설이다. 이데올로기 갈등으로 인한 전쟁이라는 외부 요인 때문에 생긴 가정 내의 비극적 상황을 그려내고 그 아픔을 토속적인 민간신앙을 바탕으로 하여 극복하고 있다.

이 소설에서 주목할 점은 어린 관찰자의 시선을 통해 참담했던 시대 상황을 재조명하고 있다는 것이며 이는 학습자들로 하여금 흥미를 갖고 텍스트를 바라보게 한다. 또한 상처를 치유하고 극복하는 결말은 학습자들에게 분단현실에 대한 긍정적인 사고방식을 키워줄 수 있으며 미래에 대한 전망을 제시하기도 한다.

③ 부수자료 선정

「무지개는 언제 뜨는가」는 「장마」의 후일담으로 장마의 배경인 건지산과 화자 동만이가 등장한다. 또 삼촌과 외삼촌, 할머니와 외할머니가 관련된 이야기들이 계속 이어진다.

동만의 작은 당숙은 건지산 아래 가실리에서 국민 학교 선생으로 있었다. 당숙네 식구들은 경찰토벌대에 밀려 도망가던 빨치산이 놓은 불에 모두 변을 당한다. 마침 작은 당숙모는 측간 인분통 속에 숨어 있다 간신히 살아남

는다. 작은 당숙모는 그 때 받은 충격으로 인해 미쳐버리고 만다. 동네 아이들은 그런 당숙모를 '똥멱이' 라는 별명으로 부르며 짓궂게 놀려대었다. 가실리 사람들이 습격을 당할 때 차서방이 그 곳에 있었다는 증언을 듣고 몽둥이와 연장을 든 가실리 사람들이 차서방네 집을 습격한다. 그날 차씨네 가족은 간난둥이 하나만 남고 몰살당하게 된다. 간난둥이를 보게 된 당숙모는 필사적으로 차서방네 어린 젖먹이를 지켜낸다. 어린애한테 젖을 먹이면서 당숙모의 광기는 눈에 띄게 줄어들게 된다. 모성 본능으로 한 생명을 소중하게 지킬 수 있게 된 것이다. 이 아이는 동근이라는 이름으로 작은 동숙모의 모성애를 통해 반듯하게 자라난다. 즉 온 가족을 죽인 원수의 자식을 내 자식 이상으로 감싸 안으면서 보복의 고리를 끊어 버릴 수 있게 된 것이다. 이성적인 판단으로는 불가능한 일을 비정상적인 정신 상태를 갖고 있는 작은 당숙모가 해냈다는 점에서 아이러니하다고 볼 수 있다. 결국 작은 당숙모의 소원대로 호적에는 동근이의 이름이 올라가게 된다.

전쟁은 한 마을을 폐허로 만들고 생명을 짓밟았으며 남은 사람들의 마음에도 상처를 남기고 말았다. 하지만 이 작품은 그 어떤 시련과 피맺힌 원한이 있었다 하더라도 모성을 통해 새로운 가족으로 탄생하는 것을 보여준다.

즉 전쟁과 분단의 아픔을 해결하는 길은 화해와 용서뿐이라는 것을 작가는 강조하고 있으며 이는 학습자들에게 통일을 대비하는 긍정적인 마음가짐을 형성하게 할 것이다.

④ 평가 목표

문학교육의 평가는 텍스트에 몰입하는 과정을 통한 문학 수용자로서의 학습자를 질적으로 이해한다는 의미를 갖는다. 즉 작품을 이해하고 감상하는

과정에서 나타나는 학습자의 지적, 정서적 경험의 밀도를 측정하고 내면화 양상을 추적해야 하는 것이다. 그러므로 문학 영역 특히 소설 영역의 평가는 구체적인 작품의 해석 및 감상 능력에 초점을 두어야 하고 이해 및 감상 과정에 대한 평가를 고려해야 하며, 감상 수행 활동자체를 누가적으로 평가하는 방식을 취하여야 할 것이다.[71]

이를 바탕으로 평가 목표를 제시하면 다음과 같다.

- 작품에 드러난 시대적 상황을 파악하고, 이를 작품 수용에 능동적으로 활용할 수 있는가?
- 자신의 생각이나 느낌을 문학적으로 표현할 수 있는가?

2) 진단 단계

진단 단계에서는 해당 수업에서 다루게 되는 작품에 대한 사전 지식이 점검되어야 한다. 이는 교사가 이후 지도 단계의 진행 및 운영에 대한 구체적 교수활동의 내용과 방법을 구안하게 해 준다는 이점을 지닌다. 진단을 위한 표준화 도구도 중요하나 문학교사의 창의적인 발문이나 설문지의 활용도 가능하다. 그러나 이 단계에서는 학생들이 수업의 제재가 되는 소설 텍스트에 대한 폐쇄적인 선입견이 형성되지 않도록 유의할 필요가 있다.

「장마」를 이해하는데 있어 시대적, 사회적 배경은 매우 중요하다. 그러므로 한국 전쟁임을 알려주는 사진이나 동영상 등의 자료를 보여주고 이에 대해 학습자들이 얼마나 알고 있는지 측정해야 한다. 교사가 미리 준비한 예측 안내표를 이용할 수도 있다. 그리고 장마가 이 소설에서 중요한 역할

71) 최현섭 외, 『국어교육학개론』, 삼지원, 2004, pp. 481-483.

을 하고 있으므로 제목을 보고 연상하기, 유추하기 등의 활동을 할 수 있다.

3) 지도 단계

① 텍스트 기본 학습

소설 수업의 지도 단계는 작품 읽기에서 시작된다. 하지만 소설은 시나 수필과는 달리 분량이 많기 때문에 수업시간을 이용한 낭독이 어렵다. 그러므로 작품 읽기는 실제 수업 이전에 미리 과제로 제시하여 학생들에게 읽어오게 하고 수업 상황에서는 학생들의 줄거리 발표로 대치하도록 한다. 줄거리는 '그 사건의 연쇄로서, 그 참여자와 함께 텍스트의 배치로부터 요약되고 시간적인 순서에 따라 재구성된, 서술된 사건들'이다. 독자는 줄거리를 잡을 때 인공적으로 낯설게 배열된 사건들을 본래의 순서로 재배치하면서 그들 간의 인과관계를 상상하고 추리하며 느낀다. 그 결과 사건과 인물을 중심으로 작품의 요약이 이루어져 누구에게 어떤 사건이 일어났는지가 재구성됨으로써 중심적 인물과 중심사건이 파악되고 줄거리가 잡히게 되는 것이다.[72] 이러한 '줄거리 잡기'는 소설 읽기에서 가장 우선적으로 이루어져야 할 작업이다. '줄거리 잡기'의 방법과 절차를 살펴보도록 하겠다. '줄거리 잡기'의 방법과 절차는 노태열의 논문을 참고하였다.

㉠ 주요 사건 간추리기

줄거리는 주요한 사건의 자연적 시간순서, 인과관계에 따른 요약이므로 먼저 소설에 제시된 주요 사건을 제시된 순서 그대로 간추려 정리하는 것

72) 최시한, 「소설 읽기지도 방법의 모색」, 『국어교육 116호』, 2005, pp.495-497.

이 필요하다. 실제 수업에서는 과제로 제시하는 것이 좋다. 이 단계에서 학습자는 주요한 사건과 인물을 파악하게 되고 시간의 전후관계와 사건의 짜임을 파악하게 된다.

㉡ 줄거리 잡기

간추려진 주요 사건들을 본래 각 사건이 일어난 시간순서에 따라 재배열하는 단계이다. 시간적 전후관계는 논리적 인과관계를 함축하기 때문에 이러한 재구성 과정에서 학습자의 느낌과 해석이 의식 속에서 구체화되기 시작한다. 사건 중심으로 줄거리를 요약하되 사건과 사건의 자연스러운 연결을 요구하면 학습자들은 작품에 제시되지 않은 부분에 자신의 해석과 느낌을 채워 작성하게 된다. 즉 줄거리를 자신의 입장에서 정리하게 되는 것이다.

㉢ 줄거리를 더욱 줄이고 설명하기

작품이 과연 무엇을 말하는가 하는 해석의 차원과 그 무엇은 나에게 어떤 느낌을 주는가를 목적으로 하는 단계이다. 위의 줄거리를 갈등관계에 유의하여 보다 중요한 사건을 중심으로 간략히(가능하면 한 문장으로) 줄여 그것은 무엇을 의미하고 학습자에게 어떤 느낌이 오는가를 말하게 하거나 적어보게 한다. 이러한 작품에 대한 자신의 해석과 느낌을 바탕으로 학습자 상호간에 토론하게 할 수 있다.

줄거리 잡기를 지도함에 있어 교사는 교사 자신이 생각하는 바를 먼저 제시하지 말아야 하며 교사가 먼저 주요 사건을 간추려 놓고 줄거리도 잘 잡아 놓아야 한다. 또한 다양한 반응을 예견해 보면서 그 반응에 대한 반응을 생각해 둔다. 그리고 학습자들의 반응을 살펴 피드백을 해주어야 할 것이다. 학생들은 각자 정리한 줄거리를 발표함으로써 각자의 관점에 따라 다르

게 요약한 텍스트를 서로 대조하게 된다. 그로 인해 텍스트에 대한 개괄적이고 깊이 있는 이해가 가능하게 된다. 줄거리 잡기 활동 중 교사는 텍스트 특징 상 중요한 소설의 인물 파악, 갈등 파악, 소재의 상징적 의미 파악, 주제 이해를 위한 몇 가지 질문을 던진다. 학습자는 질문에 답을 하면서 최종적인 결과를 학습지에 기록한다.

위의 방법으로 텍스트에 대한 기본 학습을 끝낸 후 협동학습을 진행한다.

② 모둠 구성

협동학습에서 모둠 구성은 그 주체가 누구냐에 따라, 구성원의 성질에 따라 나누어 구성할 수 있다. 즉, 교사중심 모둠구성[73]과 학생중심 모둠구성[74], 동질집단 구성방법[75], 이질집단 구성방법[76], 또 무작위 방법[77] 등 이 있다.

---

73) 교사중심 모둠구성은 교사가 일정한 기준을 정해서 모둠을 구성하는 방법으로 교수하고자 하는 내용에 따라 성적, 의견, 취향에 따라 동질집단, 또는 이질집단으로 구성할 수 있다. 동질집단으로 구성하면 보다 구성원간의 일체감과 전문성이 확보될 수 있다. 이질집단으로 구성하면 서로의 다른 점에 대해 호기심을 갖고 서로 협력하는 긍정적인 면이 있지만 한 모둠이라는 동료의식이 없다면 모둠 구성원 사이의 시너지는 기대하기 어렵다.

74) 학생중심의 모둠구성은 학생들 스스로 원하는 대로 모둠을 구성하는 것으로 일반적인 친목을 위한 단시간의 모둠 구성일 경우에는 쉽게 모둠을 구성할 수 있다. 그러나 교수 학습을 위한 모둠 구성으로는 친한 사람들끼리 모둠을 구성함으로써 서로에 대한 호기심이나 신선한 자극이 없고 이미 알고 있는 상황에서 더 나아질 것이 없다는 심리가 작용하게 된다. 또 한 반의 인기가 없거나 소극적인 학생의 경우 모둠 구성 자체가 이루어지지 않을 수도 있다.

75) 동질집단의 모둠구성은 관심사나 의견, 흥미, 특기, 언어 같은 요소를 가지고 있는 사람들끼리 소그룹을 구성하는 방법으로 의견이 일치하는 사람들끼리 모둠을 구성할 수 있다. 토의 수업을 할 때 동질집단 모둠 구성은 타 집단과 의견차이가 있어 공격받거나 이견에 대한 이유를 발견하면서 서서히 전문가 집단이 되어 보다 진지하고 활발한 토의가 이루어질 수 있다.

76) 이질집단 모둠 구성은 협동학습의 기본 모둠 구성방법으로 성적이나 취향, 의견이 다른 사람들을 한 모둠에 구성함으로써 서로의 특성을 인정하고 부족한 부분을 채워주며 협동하도록 하는 방법이다.

77) 무작위 모둠 구성방법은 네 명씩 무작위로 구성하는 방법이다. 기존의 자리를 돌려 앉아 무작위로 모둠을 구성하거나 2-6명이 아닌 더 많은 수의 모둠을 구성할 때 사용할 수 있다.

본 수업에서는 교사주도의 이질집단을 모둠 구성의 기본으로 한다. 예를 들어 성적으로 이질집단을 구성할 경우 총 인원이 36명이라고 가정하면 모둠 한 팀 내에 1, 12, 13, 24, 25, 36등을 배치하고 그와 같이 2, 11, 14, 23, 26, 35등을 한 팀으로 구성해 가면 각 팀마다 성적의 이질집단이 골고루 구성되게 된다.

<표Ⅳ-4> 이질 집단의 구성 방법

학생학업	모둠 이름					
성취도순위	가	나	다	라	마	바
1	○					
2		○				
3			○			
4				○		
5					○	
6						○
7						○
8					○	
9				○		
10			○			
11		○				
12	○					

또한 협동학습 시 동시다발적 참여가 이루어지는 경우가 많아 소란하거나 시간 가는 줄 모를 때가 있다. 이런 단점을 보완하기 위해 다양한 신호를 학생들과 약속함으로써 학생들을 통제할 수 있다.

손을 들거나 종을 울려서 서로의 침묵을 약속하는 침묵 신호, 화장실에 가고 싶다는 검지와 장지가 꼬이는 신호, 교사의 설명을 이해했는지의 여부를 알 수 있게 하는 반응신호, 시간이 얼마 남았는지를 알려주는 시간신호 등 수업에 필요한 신호를 모둠을 구성한 후 약속함으로써 협동학습의 효과

를 높일 수 있다.

③ 모둠별 협동학습에 대한 교사의 안내

위에서 언급한 독서 신문의 개념을 학습자에게 충분히 설명한다. 그리고 신문을 만드는 데 사용되는 다양한 형식들 중에서 학생들이 쉽게 활용할 수 있는 몇 가지 형식을 소개해 준다. 그 후 작품의 전반적인 내용에 대한 질문을 받아 학생들의 궁금증을 해소해주도록 한다.

④ 모둠별 편집 회의

편집 회의는 텍스트에 대해 토의하여 독서 신문의 방향을 정하고 편집장을 선출한다. 그리고 교사가 제시한 독서 신문의 활동 형식 중에서 자신이 하고 싶은 분야를 결정한다. 단 형식이 서로 겹치지 않도록 주의한다. 그리고 간단한 편집 회의록을 작성하도록 한다.

⑤ 자료조사 및 내용 작성하기

편집회의가 끝나면 자료를 조사하고 내용을 작성할 시간을 준다. 미리 학생들에게 필요한 자료들(참고 문헌, 그림도구, 인터넷 검색물 등)을 준비해 올 수 있도록 지시한다. 준비한 자료들을 토대로 모둠 구성원 각자가 A4 용지 1장 이내의 분량으로 내용을 작성한다.

⑥ 편집하기 및 후기 작성

편집장은 모둠 구성원들의 내용물을 신문의 방향에 맞게 구성하고 편집한다. A4용지를 책처럼 묶는 방법을 사용할 수도 있고 이어 붙여 한 장의 신문으로 만드는 방법도 사용 가능하다. 그리고 모둠 구성원 모두 한마디씩 편집 후기를 작성하여 맨 뒤에 첨부한다.

⑦ 모둠별 발표 및 감상

각 모둠에서 한 명씩 나와 발표를 한다. 교사는 신문을 복사하여 각 모둠에게 한 부씩을 나누어 준다. 모둠별로 다른 모둠의 독서 신문을 감상하면서 작품에 대한 이해의 폭을 넓히게 된다.

⑧ 모둠별 토론

다른 모둠의 독서신문 발표가 끝나고 나면 새롭게 알게 된 점, 느낀 점, 오류 등을 발표하게 한다. 이때 약간의 토론 시간을 주고 모둠별로 돌아가며 모둠 전체의 의견을 말하도록 한다. 모둠별 감상평 발표 후에는 개인별로 감상지를 작성하도록 한다. 또한 교사는 학생의 발표나 독서 신문을 보고 필요하다고 생각되는 부분은 다시 정리를 해주어야 하며 학생들이 책임질 수 있는 방향으로 의미를 구성할 수 있도록 도와주어야 한다.

4) 평가 단계

문학영역의 평가는 구체적인 작품의 해석 및 감상 능력에 초점을 두어야 한다. 감정이입의 경향, 유의미한 정서적 반응, 인물의 해석, 작품으로부터의 특정가치 발견, 작품과 관련한 상상력 발현 등이 주요한 평가 내용이 되어야 한다. 그리고 문학영역의 평가는 작품 전체에 대한 열려진 반응을 중심으로 이루어지는 것이 바람직하다. 하나의 텍스트를 해석하고 감상하는 능력은 비판적 사고와 창의적 사고의 전 영역에 걸쳐서 작용하는 정신능력이라 할 수 있다. 따라서 객관식 선택형 문항의 방식보다는 반응의 정체성이 담긴 독후감이나 감상활동의 종합적 결과들을 중시해야 한다.[78]

평가 단계에서는 계획 단계에서 설정한 평가 계획에 의거하여 평가를 실시한다. 소설교육의 평가는 문학교육 평가의 일반적 고려사항인 평가의 개방성이 지켜져야 한다. 하나의 정답을 요구하는 평가관은 소설교육의 평가에서 지양해야 한다. 학생들의 선지식과 생체험에 의거한 다양한 시각이 모두 평가의 차원에서 긍정적으로 고려되어야 한다. 이를 위해 논술형이나 교사에 의한 누가 기록, 포트폴리오 평가 방식을 이용한 독서일지의 평가적 관리, 수행평가의 방식, 학생들의 문학 독서토론 능력평가 등이 선택되어야 할 것이다.

본고의 수업 모형에서는 텍스트에 대한 기본 학습부터 모둠별 상호평가 과정까지 참고로 하여 학습자의 상호 평가와 교사의 관찰 평가 방식을 이용해 보겠다.

78) 최현섭 외, 앞의 책, pp. 481-483.

5) 내면화 단계

내면화 단계는 소설수업의 마지막 단계로서 문학교육이 인간교육의 성격을 지니고 정서를 포함하는 가치의 문제를 다루는 교육이란 점에서 중요한 의미를 지닌다.[79] 내면화 되지 않은 문학교육은 의미가 없다. 문학교육이 단순한 지식교육이나 기능교육이 아니기 때문이다. 그러나 내면화의 과정은 교사의 통제가 어렵기 때문에 교사의 개입보다는 자기 교육적 효과가 극대화될 수 있도록 해야 하며 능동적 감상이 이루어지도록 하는 데까지만 교사의 실질적 지도가 미칠 수 있다. 하지만 교사는 내면화 과정에 대한 교육적 배려나 전략을 바탕으로 하여 전체 수업을 계획하여야 할 것이다.

내면화의 원리를 살리기 위해서는 내용으로 제공되는 문학 텍스트에 의도적인 내면화 전략이 담긴 감상활동을 유기적으로 제공해 주어야 한다. 이때의 유기적이라는 말은 학생들의 내면화 과정을 활성화할 수 있는 활동을 문학교육의 내용으로 고려한다는 뜻이다.[80]

본고에서는 내면화 단계에서 텍스트 상호성을 우선적으로 고려하였다. 그리하여 「장마」의 후일담인 「무지개는 언제 뜨는가」를 읽고 소설의 시대적 배경인 분단 문제에 대한 자신의 생각을 글로 써보는 시간을 갖도록 한다.

---

79) 구인환 외, 앞의 책, p.321.

80) 최현섭 외, 앞의 책, pp. 446-447.

2. 「장마」 지도의 실제

본고에서 제시한 소설수업 절차모형으로 윤흥길의 「장마」를 대상으로 하여 차시별 수업 지도안을 계획하겠다. 본 수업에 들어가기에 앞서 교사가 준비해야 할 것은 다음과 같다.

1) 계획 단계

① 학습 목표 설정

- 작품에 드러난 시대적 상황을 파악하고, 이를 작품 수용에 능동적으로 활용할 수 있다.
- 작품을 읽고 느낀 점을 글로 표현할 수 있다.

② 교육 내용 텍스트 분석

「장마」는 한국 전쟁 중에 일어난 한 가정의 비극적 상황과 극복 과정을 그린 소설이다. 이 소설에서 주목할 점은 어린 관찰자의 시선을 통해 참담했던 시대 상황을 재조명하고 있다는 것이며 이는 학습자들로 하여금 흥미를 갖고 텍스트를 바라보게 한다. 또한 상처를 치유하고 극복하는 결말은 학습자들에게 분단현실에 대한 긍정적인 사고방식을 키워줄 수 있다.

③ 부수 자료 선정

「무지개는 언제 뜨는가」

④ 평가 목표 설정

· 작품에 드러난 사회 문화적 상황을 파악하고, 이를 작품 수용에 능동적으로 활용할 수 있는가?

· 작품을 읽고 느낀 점을 글로 표현할 수 있는가?

본 수업은 총 5차시로 진행이 되며 차시별 수업 계획안은 다음과 같다.

<표Ⅳ-5> 차시별 수업 지도안

차시	학습단계	주요 학습 내용 및 활동	학습 형태	학습자료
1	계획 단계	- 수업 목표 제시	개별학습 과제학습	학습지 줄거리잡기 자료
	진단 단계	- 학습 동기 유발		
	지도 단계	- 텍스트 기본 학습1		
2	지도 단계	- 텍스트 기본학습2 - 모둠 구성 - 모둠별 협동 학습에 대한 교사의 안내 - 모둠별 편집 회의	개별학습 협동학습	편집회의록 독서신문자료
3	지도 단계	- 자료조사 및 내용 작성하기 - 편집하기 및 후기 작성	협동학습	독서신문자료
4	지도 단계 및 평가 단계	- 모둠별 발표 및 감상 - 모둠별 토론 - 모둠별 상호 평가, 교사의 관찰 평가	협동학습	감상지 평가지
5	내면화 단계	- 텍스트 상호성의 확대 - 텍스트에 대한 평문 쓰기	개별학습	학습지

2) 진단 단계

① 소설의 시대적 배경 알기

이 작품은 한국 전쟁 중에 일어난 한 가정의 비극과 그 극복 과정을 다루었다. 이데올로기 갈등으로 인한 동족상잔의 전쟁은 동질성을 가진 한 가정마저 상호 갈등하게 만들었다. 따라서 이 작품을 접하기 전에 소설의 시대적 배경에 대해 학생들의 배경 지식이나 사전 경험을 환기하도록 이끌어준다.

학생들이 배경 지식을 끌어내기 어려워하면 위와 같이 영화 '태극기 휘날리며'의 홈페이지를 보여주며 약간의 설명을 해줄 수 있다.

http://www.taegukgi2004.com/ 에는 영화의 줄거리 이외에도 한국 전쟁을 주요 사건별로 제시해 놓았으며, 1950년대 당시의 자료도 제시되어 있다. 또한 화면과 나레이션으로 구성된 영화의 줄거리장면은 학생들에게 분단과 전쟁의 문제가 좀더 사실적으로 느껴지게 할 수 있다.

http://www.taegukgi2004.com/ - Microsoft Internet Explorer
http://www.taegukgi2004.com/
1950, 두 형제 이야기
태극기 휘날리며
TAEGUKGI
Korean | English
2004년 2월 5일 대개봉

http://www.taegukgi2004.com - 태극기 휘날리며 - Microsoft Internet Explorer
ENGLISH
MINIMIZE
CLOSE
태극기 휘날리며 TAEGUKGI
return to 2004
1950년 10월 25일 | 운산전투
10월 25일
운산전투
1950 1951 1952 1953
두 형제 이야기
한국 전쟁
SOUND ON

이러한 방법을 통해 학습자에게 어느 정도 인지시킨 후 몇 가지 질문을 함으로써 학습자의 충분한 이해를 돕는다.

· 6·25 전쟁이 우리 민족에게 끼친 영향은 어떤 것일까?

· 6·25 전쟁으로 자식을 잃은 부모의 마음은 어떨까?

· 남북 간의 갈등을 해소할 수 있는 방안은 무엇일까?

6·25 전쟁은 당시 대규모 인명피해, 절대 기아의 문제 이외에도 민족에게 분노와 증오를 심어주었다. 하지만 부모세대조차 전쟁을 직접 체험하지 않은 요즘 학생들은 이러한 한국전쟁의 영향에 대한 이해가 부족하기 쉽다.

그러므로 「장마」의 시대적 배경에 대한 사전 이해는 작품에 대한 폭넓은 감상과 작가의 주제 의식 파악에 있어서 중요한 활동이라고 할 수 있다.

② 제목과 관련된 내용 상상하기

이 작품에서는 인물간의 갈등시작 부분부터 해소 부분까지 장마가 계속되고 있다. 글의 제목처럼 전쟁으로 인한 민족과 가족간의 비극적 갈등을 다소 어두운 이미지의 장마에 빗대어 상징적으로 드러내고 있는 것이다. 따라서 이 작품을 읽기 전에 제목과 관련한 여러 가지 문항을 통해 소설의 내용을 미리 예측해 볼 수 있다. 제목과 관련된 내용을 상상하기 위해서 다음과 같은 발문을 이용할 수 있다.

- ‘장마’ 하면 떠오르는 생각은?
- 장마가 계속 될 때의 기분은 어떨까?
- 소설‘장마’는 어떤 내용을 담고 있을지 제목을 통해 상상해보면?

이 단계에서 학생들이 바로 작품의 제목이 갖는 상징성을 정확히 파악해내지 못할 수 있다. 그러나 중요한 것은 정확하게 예측하고 상상하는 것이 아니다. 본시 학습 이전에 내용을 예측해봄으로써 작품의 이해를 돕고자 하는 것이다. 그러므로 학생들이 자유롭게 자신의 의견을 표현할 수 있도록 지도한다.

3) 지도 단계

① 텍스트 기본 학습

㉠ 줄거리 잡기

④ 수복된 해 여름, 장마가 시작되면서부터 외할머니는 일선으로 떠난 외삼촌의 죽음을 예견한다.
⑤ 며칠 후 외할머니의 예견대로 외삼촌의 전사통지서가 도착한다.
② 전쟁이 터지자 외할머니, 외삼촌, 이모가 우리 집으로 피난을 내려온다. 할머니는 그러한 외갓집 식구들에게 전쟁이 끝날 때까지 서로 의지하며 같이 살자고 말한다.
③ 인민군이 밀려가고 마을이 수복되자 대나무 밭 땅속에 숨어있던 외삼촌은 국군 장교로 지원하여 전선으로 나가고, 적 치하에 있을 때 인민군 편이 되었던 삼촌은 마을 뒷산으로 도망가 빨치산이 된다.
⑥ 외할머니가 빨갱이라는 말을 입에 담으면서 할머니와 외할머니의 불화가 시작된다.
⑧ 내가 형사로부터 양과자를 얻어먹고 삼촌이 며칠 전 밤에 몰래 다녀간 사실을 얘기해준다.
⑦ 빨치산 삼촌이 밤에 몰래 집에 나타난다. 아버지는 삼촌에게 자수할 것을 권한다. 하지만 밖에서 인기척이 나는 바람에 삼촌은 산으로 다시 도망간다.
⑨ 아버지가 경찰서에 끌려갔다 나오게 된다.
① 전쟁이 나기 전, 외삼촌은 멋쟁이 대학생이었고, 삼촌은 건달배였다.
⑩ 고모의 소개를 받고 온 점장이가 아무 날 아무 시에 삼촌이 나타날 거라고 예언한다. 할머니는 그때부터 삼촌이 나타날 날만 오기를 기다린다.
⑪ 그 날이 되었으나 삼촌은 나타나지 않는다. 대신 동네 아이들에게 쫓기던 구렁이가 집안으로 들어온다. 구렁이를 보자마자 할머니는 그 자리에서 까무러치고 만다. 외할머니는 대신 구렁이를 맞이하여 삼촌의 죽음을 애도하고 극락왕생할 것을 빈다. 이를 알게 된 할머니는 외할머니와 화해를 한 후 숨을 거둔다.

전 시간에 과제로 제시했던 주요 사건 간추리기를 몇 명 발표시킨다.

혹시 학습자들이 주요 사건을 간추리는 데 있어 중심 사건을 누락시키거나 주변적인 사건에 얽매인 경우가 있으면 교사가 보충 설명을 하고 학습자들은 자신의 것과 비교하며 듣도록 한다. 그리고 주요사건을 정리한 후

이를 시간적 순서로 재배열하여 쓰도록 한다.

① 전쟁이 나기 전, 외삼촌은 **장래가 촉망되는** 멋쟁이 대학생이었고, 삼촌은 **마을에서도 소문난** 건달배였다.
② 전쟁이 터지자 외할머니, 외삼촌, 이모가 우리 집으로 피난을 내려온다. 할머니는 그러한 외갓집 식구들을 **반갑게 맞이하며** 전쟁이 끝날 때까지 서로 의지하며 같이 살자고 말한다.
③ 인민군이 밀려가고 마을이 수복되자 대나무 밭 땅속에 숨어있던 외삼촌은 국군 장교로 지원하여 전선으로 나가고, **이와 대조적으로** 적 치하에 있을 때 인민군 편이 되었던 삼촌은 마을 뒷산으로 도망가 빨치산이 된다.
④ 수복된 해 여름, 장마가 시작되면서부터 외할머니는 일선으로 떠난 외삼촌의 죽음을 예견한다.
⑤ 며칠 후 외할머니의 예견대로 외삼촌의 전사통지서가 도착한다.
⑥ **외삼촌의 죽음에 아무 내색도 하지 않던** 외할머니가 빨갱이라는 말을 입에 담으면서 할머니와 외할머니의 불화가 시작된다.
⑦ 빨치산 삼촌이 밤에 몰래 집에 나타난다. 아버지는 삼촌에게 자수할 것을 권한다. 하지만 **삼촌의 마음이 기울어질 무렵** 밖에서 인기척이 나는 바람에 삼촌은 산으로 다시 도망간다. **그 인기척은 외할머니가 낸 것이었다.**
⑧ 내가 형사로부터 **꼬임에 빠져** 양과자를 얻어먹고 삼촌이 며칠 전 밤에 몰래 다녀간 사실을 얘기해준다.
⑨ **그 때문에** 아버지가 경찰서에 끌려갔다 나오게 된다. **할머니와 외할머니의 불화는 더욱 극심해진다.**
⑩ **얼마 후** 고모의 소개를 받고 온 점장이가 아무 날 아무 시에 삼촌이 나타날 거라고 예언한다. 할머니는 그때부터 삼촌이 나타날 날만 오기를 기다린다.
⑪ 그 날이 되었으나 삼촌은 나타나지 않는다. 대신 동네 아이들에게 쫓기던 구렁이가 집안으로 들어온다. **삼촌 대신 나타난** 구렁이를 보자마자 **할머니는 삼촌의 죽음을 직감하고** 그 자리에서 까무러치고 만다. 외할머니는 **할머니 대신** 구렁이를 맞이하여 삼촌의 죽음을 애도하고 극락왕생할 것을 빈다. 이를 알게 된 할머니는 외할머니와 화해를 한 후 숨을 거둔다.

학생들은 간추린 주요사건을 바탕으로 하여 줄거리를 작성하는 과정에서

자신의 느낌과 작품에 대한 해석을 곁들여 작성하게 된다. 이때 교사는 몇 가지 질문을 할 수 있다. 질문은 중심 갈등 이해와 중심 소재의 특성 파악, 인물의 특성과 관련된 것이다.

【질문】
1. 할머니와 외할머니의 특성을 간추려보자.
2. '장마'는 소설에서 어떤 기능을 하고 있는가.
3. 중심된 갈등은 무엇인가.
4. 구렁이를 달래는 외할머니의 행동이 갖는 의미는 무엇인가.

【예상 답안】
1. 할머니는 아들이 인민군으로 전쟁에 참전하였다 소식이 없고 외할머니는 아들이 국군으로 전쟁에 참전하였다가 전사하였다.
2. 장마는 재난을 불러일으키는 소재로 민족의 불행을 상징하는 배경이다.
3. 전쟁 중 아들을 각각 다른 군에 보낸 할머니와 외할머니를 통한 이념의 대립이다.
4. 전쟁으로 인해 아들을 잃은 두 할머니에게 나타난 구렁이는 혼란한 역사의 희생물이며 동족상잔의 비극을 표상하는 존재이다. 그러므로 외할머니의 행동은 우리 민족의 아픔을 어루만지는 것이며 그로 인한 두 할머니의 화해는 분단 현실의 극복 가능성을 시사한다.

위와 같은 문답을 행한 후 두 번째의 줄거리를 인물의 특성과 중심 갈등에 유의하며 줄여보고 발표하도록 한다.

가. 국군으로 전쟁에 참전하였다가 전사한 아들을 둔 외할머니와 인민군으로 전쟁에 참전하여 소식이 없는 아들을 둔 할머니는 한 집에서 서로 대립적인 관계이다. 그러나 외삼촌 대신 등장한 구렁이를 외할머니가 수습하여 무사히 보낸 뒤 두 할머니는 화해를 하게 된다.
나. 전쟁 기간에 빚어진 한 가정의 비극과 그 극복을 그리고 있다.

'가'는 '나'의 예비적 단계이고 '나'는 학습자가 작품에서 최종적으로 읽어

낸 결과물이다. 학습자 자신의 언어로 풀이하는 과정에서 작품의 중요한 요소들을 습득하게 되고 스스로 작품을 읽어냈다는 자신감을 줄 수 있다.

㉡ 학습지 작성

교사는 학생들이 다른 학생과의 차이점, 부족한 점, 교사의 설명 등을 학습지에 그때그때 기록하도록 지도한다.

<표Ⅳ-6> 텍스트 기본학습지

❀「장마」알아보기	
학년 반 번	**이름**
① 주요사건 간추리기	② ①을 시간순서대로 배열하기
③ ②를 더욱 줄이기	④ 한 문장으로 나타내기
☞ 다음 질문에 답해 봅시다.	
1. 할머니와 외할머니의 특성을 간추려보자. 2. '장마'는 소설에서 어떤 기능을 하고 있는가. 3. 중심된 갈등은 무엇인가. 4. 구렁이를 달래는 외할머니의 행동이 갖는 의미는 무엇인가.	

② 모둠 구성

모둠은 앞에서 설명한 대로 성적을 기준으로 하여 이질 집단을 구성한다.

1모둠: 1, 12, 13, 24, 25, 36등

2모둠: 2, 11, 14, 23, 26, 35등

3모둠: 3, 10, 15, 22, 27, 34등

4모둠: 4, 9, 16, 21, 28, 33등

5모둠: 5, 8, 17, 20, 29, 32등

6모둠: 6, 7, 18, 19, 30, 31등

③ 모둠별 협동 학습에 대한 교사의 안내

독서 신문에 대한 개념을 학습자에게 충분히 설명하고 신문의 형식 중에서 학생들이 짧은 시간 안에 쉽게 활용할 수 있는 것들을 소개해 준다. 그리고 자료 조사와 내용 작성을 대비하여 필요한 자료들(참고 문헌, 그림 도구, 인터넷 검색물) 등을 준비해올 수 있도록 지시한다.[81]

---

81) 기사문: 글을 읽고 대입해 보는 것은 글을 잘 이해하게 하고 서사적 글쓰기에 도움을 준다. 이로 인해 글의 핵심내용을 보다 잘 정리하고 요약할 수 있게 된다.

사설쓰기: 이 활동은 인물이나 사건에 대한 객관적인 시각을 넓히고 문제점과 원인, 대안을 생각하는 분석력과 문제 해결 능력을 향상시킬 수 있다. 사설 쓰기를 통한 독서 감상 활동을 위해서는 학생이 읽은 글이 인물 중심의 글이냐 사건 중심의 글이냐를 판단하여야 한다. 이를 판단하기 위해서는 글 속의 시대적, 공간적 상황이 등장인물로 하여금 어쩔 수 없는 행위를 하게 만드느냐 그렇지 않으냐를 따져 보면 된다. 인물 중심의 사설 쓰기는 학생들에게 인성 교육의 차원에서, 사건 중심의 사설 쓰기는 비판력 향상과 문제 해결 능력 발달이라는 목적을 염두에 두고 지도해야 할 것이다.

칼럼: 칼럼은 주관적인 의견이나 주장이 어느 정도 허용되기에 공적인 글이 가져다주는 테두리에서 벗어나 좀 더 적극적인 의견과 주장을 펼칠 수 있다. 칼럼쓰기를 통한 독서 감상 활동은 자칫 건조해지기 쉬운 문제 상황을 우화를 통해 비유적으로 표현함으로써 정서적인 접근 태도를 키우고 글 속의 교훈을 중심 내용으로 찾아내는 능력을 향상시킨다. 따라서 글의 핵심 내용 읽기 훈련과 글 속에 현재적인 나를 대입하며 읽는 태도 역시 발달시킬 수 있다.

독서퀴즈: 글을 읽고 글의 내용을 학생들이 문제로 제작하는 형태이다. 문제 제작의 기획에서부터 모든 것

<표Ⅳ-7> 독서신문의 활동형식과 내용

형식	내용
기사문	- 표제, 전문, 본문의 구성 - 소설의 내용을 육하원칙에 따라 작성한다. - 사건을 좀더 깊이 있게 다루면 분석 기사문이 된다.
사설	- 일반적인 형식은 사실- 평가- 대응방안으로 구성한다. - 소설에 나타난 문제점을 찾은 후, 이에 대한 개인의 주장이나 모둠 구성원 전체의 주장을 논리적으로 제시한다.
칼럼	- 일화나 인용-평가-의견이나 주장의 순서로 구성한다. - 사설과 유사하나 덜 딱딱하고 소설 속에 나타난 문제점에 대한 개인의 주장을 내세운 글이다.
독자투고	- 작품과 작가에 대한 독자들의 소박한 주장을 내세운 글이다.
독서퀴즈	- 작품에 관한 내용을 퀴즈로 만드는 것이다. - 퀴즈식, 퍼즐식 등의 다양한 방법으로 제작이 가능하다.
T.V프로그램	- 신문에 실린 T.V 프로그램식으로 작품을 구성해 본다.
오늘의 운세	- 신문에 실린 '오늘의 운세'식으로 작품을 구성해 본다.
특집	- 작가탐구, 작가탐방, 문학기행 등의 형식으로 구성한다. - 기사문보다 깊이 있는 내용을 다루기에 적합하다.

을 학생에게 맡기고 학생들과 문제를 풀면서 글의 내용을 자연스럽고 재미있게 다시 기억하면서 동시에 중요한 부분을 확인할 수 있다. 글을 읽는 기초 단계는 글의 내용을 정확하게 파악하고 이해하는 것이다. 따라서 독서 활동을 할 때 글의 내용을 정확하게 이해하고 있는가는 빼놓을 수 없는 요소이다.

신간소개: 신간 서적 소개는 제목, 작가, 출판사, 출판 연도, 가격과 출판의도, 책의 핵심적인 내용 순으로 기술한다. 신간 소개의 형태를 한 권의 책을 저자의 사진이나 표지를 소개하면서 하는 형태와 여러 권의 책을 소개하는 형태, 그리고 광고 형태가 있다.

스포츠면: 스포츠 기사문 쓰기는 등장인물의 성격을 역동적인 운동 경기에 대입하여 적극적으로 표현하는 데 의의가 있다. 스포츠 기사문을 쓰려면 누구와 누구를 시합시킬 것인가를 결정하여야 하고 운동 종목도 정해야 하며 등장인물의 성격뿐만 아니라 작품 속에서 벌어진 일들도 참고하여 승패와 그 과정을 시나리오 쓰듯 엮어나가야만 한다. 이런 활동을 통해 학생들은 인물의 성격을 역동적이고 구체적으로 파악할 뿐만 아니라 어울리는 종목과 경기의 내용, 승패까지 결정해야 하므로 작품 내의 배경과 상황 등도 자세히 읽어내야만 한다. 특히 다른 작품의 주인공을 대상으로 기사문을 쓴다면 저절로 두 작품을 비교하는 효과까지도 얻을 수 있을 것이다.

정기철, 위의 책, pp.64-144

스포츠, 연예면	- 신문에 실린 스포츠란, 연예란처럼 작품을 구성한다.
인터뷰식 기사문	- 작가나 등장인물과의 가상 인터뷰 내용을 기사화한다.
광고	- 소설의 내용을 토대로 도서, 영화 광고 형식으로 구성한다.
만화	- 작품 내용을 바탕으로 4컷 만화 식으로 구성한다.

④ 모둠별 편집 회의

모둠별로 모여서 모둠의 이름을 정하고 편집장을 선출한다. 그리고 모둠의 신문이 나아갈 방향을 결정한다. 그 후 각자 교사가 제시한 독서 신문의 활동 형식에서 자신이 하고 싶은 분야를 결정한다. 모든 것이 토의 된 후 간단한 편집 회의록을 작성한다.

<표Ⅳ-8> 편집 회의록

♧ 2006-1 독서 신문을 위한 편집 회의록					
모둠이름	무지개	모둠 구성원	박현진	안정민	심효정
			홍신영	이수진	서현이
☞ 우리 모둠의 방향을 적어봅시다.					
우리 3모둠의 이름은 무지개이다. 이 소설은 할머니와 외할머니의 화해가 나타나며 “정말 지루한 장마였다.”라는 구절로 끝마친다. 소설을 읽기 전 ‘태극기 휘날리며’의 영화 줄거리, 당시 서울의 모습, 그리고 전쟁에 대한 사실들을 접하게 되면서 우리의 할머니, 할아버지들께서 직접 겪으셨을 아픔과 고통이 느껴졌다. 또한 지금의 우리는 이런 사실을 잊고 살지만 항상 그 뼈아픈 교훈을 잊지 말아야 겠다는 생각이 든다. 그리고 더 이상 민족의 비극이 계속되어서는 안되며 남북이 화해의 길을 계속 모색해야겠다고 다짐했다. 우리 모둠은 비록 할머니와 외할머니가 화해는 했지만 할머니는 돌아가시고 삼촌이 구렁이가 되어 나타나는 결말이 너무 비극적이라는 생각이 들었다. 이념의 차이로 대립하다가 결국 화해를 했으므로 해피엔딩의 결말도 좋을 것 같다. 우리 모둠은 해피엔딩을 큰 주제로 삼고 독서 신문을 만들어 보겠다.					
☞각자 만들 형식을 결정합시다.					
이름	**형식**		**이름**	**형식**	
박현진	독자 투고		홍신영	광고(신간 소개)	
안정민	등장 인물 소개		이수진 (편집장)	기사문	
심효정	T.V프로그램		서현이	인터뷰	

⑤ 자료조사 및 내용 작성하기

각 모둠 구성원은 미리 준비해온 자료를 바탕으로 각자 맡은 부분의 형식에 따라 내용을 구상하고 작성한다. 분량은 수업 시간을 고려하여 한 사람당 A4 한 장 이내의 분량으로 제한한다.

무지개 일보

만든이: 박현진, 홍신영, 이수진
서현이, 안정민, 심효정

<기사문>

사이좋은 할머니들 서로 등 돌려
자식을 사랑하는 마음 때문에

비가 쏟아지고 천둥번개가 친 지난 일요일 밤, 아주 정답던 두 할머니가 아들 때문에 싸우는 사건이 발생했다. 동만의 외할머니와 친할머니는 자신들의 아들 때문에 큰 싸움을 벌였다. 사실 외할머니 가족들이 동만의 집으로 피난을 오면서 같이 살게 되었는데 전쟁이라는 어려운 환경 속에서도 두 할머니들은 서로 협력하며 잘 지내고 있었다.

그러나 외할머니의 아들 즉 동만의 외삼촌은 국군이 되고 친할머니의 아들인 동만의 삼촌은 빨갱이가 되자 사이좋던 두 할머니의 사이는 극도로 악화되었다. 그 이유는 어느 날 외삼촌의 전사통지서를 받게 된 외할머니가 인민군에게 저주를 퍼부었고 이를 할머니가 목격했기 때문이다. 그 뒤로 두 할머니는 한 집에 살고 있으면서도 서로 말도 안하고 으르렁거리며 지내고 있다고 한다.

이 두 할머니들은 자신의 자식을 사랑하는 마음이 강하기 때문에 쉽게 화해되지 않을 것으로 보인다. 두 할머니들의 싸움이 끝나는 날 길고 지루한 장마도 끝이 날 것이다.

-이수진 기자(soojin0905@hanmail.net)

<T.V 프로그램>

오늘의 프로 - 수목 미니시리즈 〈장마〉
삼촌이 구렁이로 돌아와

수목 미니시리즈 <장마>가 절정으로 치닫고 있어 시청자들의 관심을 한 몸에 받고 있다. 할머니는 '아무 날 아무 시'에 무사히 돌아온다는 점쟁이의 말을 믿고 아들 맞을 준비를 한다. 그 날이 가까워지면서 집안은 할머니의 성화 때문에 대단히 바쁘다. 그러나 삼촌은 점쟁이가 예언한 날이 되어도 돌아오지 않는다. 실의에 빠져있는 할머니. 그 순간 커다란 구렁이 한 마리가 아이들의 돌팔매에 쫓겨 집안으로 들어오게 된다.

결말이 해피 엔딩 일지 아니면 비극적으로 끝나게 될지 아무도 예상하지 못하는 가운데 시청률은 가파른 상승세를 타고 있다.

-심효정 기자(justdoit@nate.com)

<인터뷰>

시리즈 인터뷰 2

〈동만이네 가족들〉 그 두 번째 시간

동만이네 외할머니를 모시고

기자는 동만이네 외할머니를 모시고 시리즈 인터뷰 두 번째 시간을 가졌다.

기자: 이번 시간에는 동만이네 가족의 정신적 지주 외할머니를 모시겠습니다. 외할머니 안녕하세요?
외할머니: 안녕하시오.
기자: 구렁이의 출현으로 할머니께서 졸도하셨는데... 외할머니께서는 아주 침착하게 일을 처리하시더군요. 그 구렁이가 동만이의 삼촌일지도 모른다는 생각이 드셨을텐데...밉지는 않았나요?
외할머니: 아들 잃은 어미 마음은 겪어본 사람만이 아는 것잉께. 뿔갱이가 내 아들을 죽게했지만은 나도 사돈의 마음을 아니까 미운 마음보다는 안쓰러운 마음이 더 생기더군.
기자: 그렇군요.. 두 할머님의 자제분들이 서로 다른 사상으로 인해 대립하게 되었는데그 점에 대해서 어떻게 생각하시나요?
외할머니: 우리는 사상이고 이런거 몰러. 그냥 우리 아들들이 몸 성히 잘 있길 바랄 뿐이제. 내 자식의 전사 통지서를 받고 나도 뿔갱이들을 쓸어가라고 저주는 했지마는 거저 우리 자식놈이 죽은 이유가 뿔갱이들 때문이라는 것 밖에 몰러. 도대체 왜 그러는지 모르겠어. 한민족인데 서로 잘 지내면 오죽 좋겄어.....
기자: 저도 외할머님과 같은 생각입니다. 어서 통일이 되어 할머님들이 겪으신 슬픔과 고통이 되물림되지 않았으면 하는 바램입니다. 여기서 인터뷰를 마치겠습니다.

-서현이 기자(minth2@hanmail.net)

<독자 투고>

윤흥길의 분단소설 「장마」에 대해 말한다.

장마는 지루하게 이어지는 전쟁을 가리키는 말이다. 그 길고 긴 장마 기간 동안 국군 장교였던 외삼촌의 전사 통지가 있었고, 점쟁이가 예언한 날에 구렁이가 나타난다. 외할머니가 내뱉은 빨갱이에 대한 저주의 말은 할머니에 대한 저주가 되어 버렸고, 두 할머니의 갈등은 깊어만 간다. 삼촌이 집에 잠시 들른 일을 형사의 꾐에 속에 말해 버린 나는 그 때부터 외할머니와 지내게 되었으며, 그로 인해 아버지도 심한 고초를 겪고 일주일 만에 집으로 돌아온다. 점쟁이의 말을 철썩 같이 믿고 있는 할머니는 아들을 맞이하기 준비에 정성을 다한다. 아버지와 어머니, 고모뿐만 아니라 외할머니와 이모도 함께 거든다.

하지만 온 동네 사람들의 관심과 기대와는 달리 삼촌은 돌아오지 않고 구렁이 한 마리가 집으로 들어온다. 이를 본 할머니는 기절하고 외할머니는 너무도 차분하게 나무 위의 구렁이를 집 바깥으로 나가게 한다. 두 할머니 모두 구렁이가 삼촌의 현신이라고 믿고 있는 것이다. 할머니는 일주일 뒤 돌아가신다. 그리고 지긋지긋한 장마도 끝난다.

가정의 안위마저 묻어 버리는 이데올로기의 무시무시한 힘이 [장마]에는 담겨 있다. 하지만 어떤 방법으로든 분단의 문제는 해결되어야 하며 분단 소설에서는 그것이 상징적으로 제시되었다고 해서 굳이 평가 절하되는 것은 아니다. 소설은 소설인 것이다.

어린 아이인 '나'는 현실적인 상황을 자세히 알지 못하지만 세심한 관찰을 통해 소설 속 상황을 상세하게 독자에게 전달하고 있다. 순진함이 주는 장점이다. '나'는 이데올로기의 때가 묻지 않은 순수함으로 사건을 바라본다. 두 할머니들도 마찬가지이다. 그들의 삶에 있어서의 가치는 정서적 유대감으로 서로에게 형성되고 있다. 어떤 주의나 주장이 아닌 것이다. 그러므로 구렁이의 현신은 독특하면서도 상징적인 면이 있다.

분단은 아직도 진행 중이다. 강산이 벌써 몇 번 바뀌었지만 본질적으로 우리는 분단 상태다. 휴전 상태다. 점차 그런 의식도 어찌 보면 희미해져 가고 있다. 젊은 세대들이 현실에 안주해서 현실에 적응하기 바빠서 최근의 역사적 사실로 인해 지금까지도 진행 중인 분단 문제를 소홀히 하지 않기를 바란다. 결국 우리 세대에서 해결해야 할 일이 아닌가.

-독자 박현진(성남시 분당구 정자동)

<인물 소개>

영화 <장마>의 세 주인공을 소개합니다.

동만과 두 할머니!

손에 땀을 쥐게 하는 긴장감과 리얼한 전쟁 씬, 그리고 배우들의 신들린 듯한 연기력으로 충무로에서 주목받고 있는 영화 <장마>의 세 주인공 외할머니, 친할머니, 동만이에 대해 집중 탐구한다.

<김동만>

주인공. 초등학교 3학년 때의 소년 시절을 회상하는 이 소설의 서술자. 낯선 사람의 꼬임에 빠져 빨치산인 삼촌의 행적을 가르쳐주어 삼촌을 죽게 만든다. 이 집안의 손자로서 인물의 표정을 살펴 독자에게 전달하는 역할을 한다.

<외할머니>

아들이 국군 소위로 가 있다가 전사함. 자기 아들을 죽게 만든 '빨갱이'를 저주하다가 친할머니와 갈등을 일으킨다. 꿈의 예언적 기능을 철저히 믿음. 구렁이를 삼촌의 환생으로 믿고 침착하고 냉정하게 사태를 수습한다.

<친할머니>

아들('나'의 삼촌)이 인민군 빨치산으로 가 있는 처지. 무속신앙 신봉자. 빨치산인 작은아들의 생환을 확신하지만, 나타난 구렁이를 보고 아들이 죽었음을 직감하고 기절한다.

-안정민 기자(kiwi8100@hanmail.net)

<광고-신간소개>

-홍신영(hong3e@naver.com)

⑥ 편집하기 및 후기 작성

편집장은 모둠 구성원들의 내용물을 신문의 방향에 맞게 구성하고 편집한다. 또 모둠 구성원 모두 편집후기를 작성하여 신문의 맨 뒤에 첨부하여 제출한다. 교사는 학생들이 제출한 신문을 여섯 부 더 복사하여 각 모둠에게 한 부씩 나누어 준다.

⑦ 모둠별 발표 및 감상

각 모둠의 대표가 나와 신문을 보면서 발표를 한다. 모둠별로 다른 모둠의 독서 신문을 감상하며 나의 감상과 비슷한 점, 차이점을 생각하며 듣도록 한다.

⑧ 모둠별 토론

교실의 모든 모둠의 발표가 끝나고 나면 학습자들은 각자 감상 및 평가지를 작성한다. 작성하고 나면 모둠별로 독서신문을 만들고 새롭게 알게 된 점, 느낀 점, 다른 모둠 독서 신문에 대한 질문 등을 발표하게 한다. 질문을 받은 모둠은 직접 답변을 하도록 하고 만약 모둠끼리 해결이 나지 않을 경우 교사가 도와준다. 각각 나누어 독서 신문 만들기 활동을 했던 모둠들이 서로의 신문을 보며 의견을 나누는 과정에서 「장마」에 대한 공통적인 의미, 책임을 질 수 있는 의미구성이 가능해진다.

<표Ⅳ-9> 독서신문 감상 및 평가지

♧ 2006-1 독서 신문 만들기 감상 및 평가지			
모둠 이름	미리내	**1학년 9반 이름** 권현경	
☞ 다른 모둠의 신문을 보고 새롭게 알게 된 점, 느낀 점, 옥에 티를 찾아봅시다.			
알게 된 점	인물 인터뷰를 통해 전쟁이 일어난 당시의 상황을 자세히 알 수 있었다. 또한 신문에 쓰이는 글도 여러 종류가 있다는 것을 알 수 있었다.		
느낀 점	T.V프로그램 편성표를 보니 「장마」를 드라마로 만들어도 재밌을 것 같다는 생각이 들었다. 그리고 신문은 어려운 것 인줄로만 알았는데 실제로 만들어보니 접하면 접할수록 매력적인 매체인 것 같다.		
옥에 티	책 광고는 잘 만들었으나 관심을 갖고 보지 않으면 어떤 광고인지 알기가 어렵다.		
☞편집과 내용을 모두 고려할 때 가장 잘 된 모둠은 어느 모둠인지 모둠별 협의를 거쳐 결정해 봅시다. 개인적으로 가장 잘 된 작품을 쓴 친구는 누구인지 추천해 봅시다. 그리고 이유를 적어봅시다.			
	가장 잘 된 모둠	**가장 우수한 작품**	
추천	무지개	하윤아	
이유	형식이 서로 겹치지 않고 다양하며 전체적인 편집도 훌륭하다. 또한 재미있는 내용과 진지한 내용의 조화가 잘 이루어져 있었다.	낯선 사람에게 속아 삼촌이 왔다간 사실을 말해버린 동만이의 심리를 만화로 잘 표현하였다.	

4) 평가 단계

【평가 목표】

· 작품에 드러난 시대적 상황을 파악하고, 이를 작품 수용에 능동적으로 활용할 수 있는가?

· 자신의 생각이나 느낌을 문학적으로 표현할 수 있는가?

① 모둠별 상호평가

교사는 학생들이 작성한 평가지를 바탕으로 가장 잘 된 모둠과 가장 우수한 작품을 선정하여 시상을 하도록 한다. 학생들의 상호평가는 교사가 참고하는 대상일 뿐 평가의 주가 되어서는 안된다.

② 교사의 관찰평가

본 수업의 평가는 학생의 지적 능력 향상보다는 작품을 통해 시대적 배경을 알고 작품 수용에 이용하는 능력에 초점을 둔다. 또 작품을 통해 수용한 내용을 표현하는데 의의가 있다. 그러므로 작품에 대한 해석 및 감상능력과 감상과정에 대한 평가를 해야 할 것이다.

문학 수행평가가 의미 있게 이루어지기 위해서는 지속적으로 행해져야 한다. 장면중심, 학습지 중심의 수행평가는 일회적인 평가로 수행의 일부분을 놓고 전체로 확대 해석하는 결과를 낳게 되는 것이다.

본고에서는 이를 위해 관찰누적 평가 방법을 이용할 것이다. 관찰법은 교사가 직접 학생을 관찰하는 평가 방법이다. 비록 교사의 주관성이 개입될 여지가 있어 신뢰성이 떨어지지만 교사만큼 학생을 정확히 알 수 있는 사

람은 없으므로 사용하기에 따라 신뢰성 있는 평가 방법이 될 수 있다. 또한 관찰법은 평가에서 어렵게 여겨 온 태도 영역 평가에 활용되어질 수 있다.

관찰 평가를 하기 위해서는 학생의 과제 수행을 주의 깊고 체계적으로 관찰해야 한다. 학생의 과제 수행과정과 수행 결과는 매우 방대하고 다양하다. 읽은 책의 목록, 서평, 토론 활동, 발표, 질문과 응답, 학습 계획서, 포트폴리오, 수업에 참여하는 태도 등이 있다. 관찰 수행평가를 제대로 실행하기 위해서는 이를 놓치지 않고 관찰하고 이러한 과정에서 의미를 찾아낼 수 있어야 한다. 그리하여 교사는 관찰의 관심사를 정하고 체계적이고 구조화 된 질문지나 관찰지를 사용하여 학습자의 수행을 관찰하고 의미 있는 정보를 추출해 낼 수 있어야 한다.[82)]

우선 교사는 학생들의 줄거리 잡기 과제, 편집 회의 과정, 독서 신문의 작성과정, 독서 신문을 통한 개인별 작품 감상 능력, 다른 모둠의 독서 신문을 감상하는 능력 등을 관찰할 수 있다.

<표Ⅳ-10> 관찰평가지

평가 항목 / 이름	줄거리 잡기 과제를 성실히 수행하였는가.	편집 회의에 적극적으로 참여하였는가.	작품의 시대적 배경을 파악하고 활용하였는가.	작품을 읽고 자신의 감상을 글로 표현할 수 있는가.	점수 (5,4,3,2,1점)

82) 천경록, 『국어과 수행평가와 포트폴리오』, 교육과학사, 2001.

평가 후 교사는 학생들에게 결과를 알려주어 학생들이 부족한 점을 보완할 수 있도록 해야 한다. 그리고 다음 시간을 위해 「무지개는 언제 뜨는가」의 전문을 읽어오도록 한다.

5) 내면화 단계

① 텍스트 상호성의 확대

「무지개는 언제 뜨는가」에는 동만이가 어려서 겪은 그 엄청난 비극이 전쟁 직후 없어지는 것이 아니라 어른이 된 지금도 동만과 그의 가족들에게 상처가 되고 있다는 것을 보여준다. 학습자들은 분단을 체험하지 못했지만 「장마」를 감상한 직후 이 작품을 접하면서 현재의 분단 현실에 대해 인식을 하고 어떤 방법으로 분단의 상처와 아픔을 극복해야 할지 생각하게 될 것이다.

② 텍스트에 대한 평문 쓰기

동만이는 전쟁과 분단을 몸소 체험하고 아픔을 간직하며 살아가는 인물이다. 동근이는 비록 미쳤지만 적군의 아들을 모성으로 감싸준 엄마에게 한없는 감사를 느끼는 인물로 사람들의 멸시 속에서도 반듯하게 성장한다. 그리고 빨갱이의 자식으로 태어나 미친 여자의 손에서 자라게 된 자신의 삶과, 항상 비웃고 무시하던 마을 사람들을 원망하는 대신 진심을 담은 정성으로써 대한다. 동만은 이러한 동근이를 처음에는 못마땅하고 의심쩍은 눈초리

로 보다가 시간이 지나면서 동근의 진심을 알게 되고 장마와 함께 시작된 비극적 과거는 무지개를 기다리는 희망의 미래로 바뀌게 된다.

이러한 특징을 바탕으로 교사는 학습자들에게 '동만이가 동근이에게 쓰는 글' 또는 '동근이가 동만이에게 쓰는 글'이란 주제로 자신의 생각을 직접 표현하도록 한다. 학습자들은 두 작품의 주인공을 통해 작품의 시대적 배경인 분단과 한국 전쟁에 대해 깊이 생각해보게 되고 동만과 동근의 희망적 결말을 통해 분단을 극복해 나가는 긍정적 자세가 형성될 것이다.

Ⅴ. 결론

한국 문학에서 가장 큰 비중을 차지한 채 현재까지 꾸준히 다루어져 온 소재는 한국 전쟁과 분단 문제로, 학생들이 배우는 교과서 역시 분단 문학이 많은 비중을 차지하고 있다. 본 연구는 분단 시대라는 현실 아래에서 학생들이 접하는 분단 소설도 중요하지만, 그 소설을 학생들에게 어떻게 교육시켜야 하는가라는 문제 역시 중요하다는 인식에서 출발하였다.

제7차 교육과정 역시 이런 취지로 '문학 내용'에 '문학에 대한 태도' 부분을 설정하였다. 즉 문학 수업을 통해 학생들이 한국 문학의 가치와 미래에 대한 긍정적인 태도를 길러 통일 시대에 효과적으로 대응하는 주체가 되도록 방향 설정을 하고 있는 것이다. 하지만 실제 수업현장의 학생들은 부모세대조차 직접 경험하지 못한 한국 전쟁과 분단 현실에 대해 인식이 매우 부족한 상태이다. 학생들에게 분단에 대한 올바른 시각과 정확한 판단 능력, 그리고 바람직한 태도를 길러주어 앞으로 다가올 통일시대에 대비하려고 할 때, 문학 그중에서도 소설의 역할은 중요하다. 학생은 문학 주체로서 단순히 소설 작품을 수용하거나 창작하는 데 그치지 않고 문학 활동을 통해 주변의 상황을 비판적으로 해석하고 받아들이게 된다. 분단을 소재로 한 여러 작가의 작품 중에서도 특히 객관적인 관찰자적 입장을 유지하고 있는 윤흥길의 소설은 이러한 학습자에게 분단에 대한 비판적인 인식을 심어주고 객관적으로 그 상황을 이해할 수 있게 해주는 교육적 효과가 있다고 보았다. 윤흥길의 「장마」를 실제 학교 현장에서 교육할 때 얻을 수 있는 의의는 다음과 같이 요약할 수 있다.

첫 번째는 자칫하면 무겁고 비극적인 제재가 될 수 있는 '전쟁과 분단 현

실’을 유소년 화자의 경험담으로 그려내어 학습자로 하여금 전쟁소설은 어렵고 읽기에 부담감이 든다는 선입견에서 해방될 수 있게 한다는 점이다.

두 번째는 할머니와 외할머니가 각각 자신의 아들로 인해 서로 갈등을 겪게 되지만 결국 화해를 하는 긍정적 결말을 지닌다는 점이다. 이는 작가의 분단 극복 의지를 보여주는 것으로 학습자들이 분단에 대해 가져야 할 자세를 제시하고 있다.

세 번째는 작품의 사건의 변화와 주제를 암시하는 배경인 ‘장마’와 함께 앞으로 일어날 사건에 대해 짐작을 하면서 읽을 수 있기에 학습자들에게 흥미를 제공한다는 점이다.

네 번째는 화해의 방법으로 토속적 샤머니즘을 제시하여 우리 전통적 사상에 대해 학습자가 조금이나마 관심을 가질 수 있게 한다는 점이다.

그리하여 본 연구에서는 『장마』가 갖는 이러한 교육적 의의를 교수-학습 할 수 있는 구체적인 방안으로 ‘협동학습’을 제시하였다. 특히 협동학습의 여러 모형 중에서 학습자 개개인이 하고 싶은 주제를 고를 수 있으면서, 여러 모둠이 모여 전체 학습이 가능한 Co-op Co-op 모형을 이용하였다. 그리고 이 모형을 그대로 적용하기에는 수업시간, 학생 수, 학교 환경 등의 문제가 있기에 약간 변형을 주었다. 이러한 협동학습의 활용은 다음과 같은 교육적인 효과를 기대할 수 있다.

첫째, 소설 텍스트에 대한 다양한 반응을 가능하게 한다. 협동 학습에서는 집단의 구성원들이 자신들에게 부여된 학습 활동의 내용과 수준을 달성할 책임이 있는 동시에 다른 구성원들이 학습하는 것을 도와주어야 할 개인적 책무성이 강조된다. 때문에 학생들은 주체적으로 의미를 찾으며 소설을 읽게 된다. 주체적 독서를 통한 개인의 다양성은 협동학습이 갖는 활동의 다양성과 함께 텍스트 구체화의 결과를 다양하게 해준다.

둘째, 교수-학습 과정에서 학습자의 역할에 비중을 둘 수 있다. 집단 구성원들과 토의하고 비판을 하는 과정에서 상황에 대해 적절한 피드백을 제공하여 동료 학습자의 학습활동을 도와주거나 격려할 수 있다.

셋째, 소설 교육이 추구하는 목표가 협동학습의 기능과 거의 일치한다. 소설 교육은 학습자에게 즐거움과 심미적 체험을 제공하고 나아가 삶에 대한 바람직한 태도를 길러주는 것을 목표로 한다. 협동학습 역시 학업 성취 이외에도 다른 사람을 이해하고 공동체 생활을 영위하게 하며, 결과적으로 바람직한 인격 형성에 이바지한다.

넷째, 텍스트에 대한 적절하지 못한 반응을 극복할 수 있다. 협동학습은 수용미학의 교육적 적용에서 오는 한계를 다른 학습자들과의 상호 관계를 통해 보완하고 극복하는 장치가 될 수 있다.

이러한 교육적 효과를 전제로 하여 「장마」의 실제 수업에 적용하고자 교수-학습 지도 모형을 구안하였다. 협동학습을 이용한 「장마」의 수업은 총 5차시로 계획하였다. 본 연구자는 협동학습에 앞서 학습자가 텍스트의 기본 내용을 이해하고 주제를 잡을 수 있도록 하기 위해 줄거리 잡기 방법을 이용하였다. 학생들은 각자 정리한 줄거리를 발표함으로써 각자의 관점에 따라 다르게 요약한 텍스트를 서로 대조하게 된다. 그로 인해 텍스트에 대한 개괄적이고 깊이 있는 이해가 가능하게 된다. 그리고 그 내용을 바탕으로 협동학습 활동을 함으로써 작품을 읽고 배운 내용을 내면화 할 수 있는 수업을 유도하였다. 협동학습으로는 독서신문 만들기 방법을 이용하였다. 독서신문 만들기는 학습자 중심의 수업이라는데 가장 큰 의의가 있다. 학습자들이 스스로 작품에 대한 정보를 탐색하고 모둠별로 토의하며, 자신의 생각을 글로 쓰거나 그림으로 그리는 등 다양하고 창의적인 방법으로 감상을 표현할 수 있기 때문이다. 독서신문 제작을 위한 구체적이고 세부적

인 활동은 모둠 협동활동, 개별 활동을 통해 이루어질 수 있도록 유도하였다. 활동의 결과물인 독서 신문을 모둠별로 평가하고 평가지를 통해 발표하여 학습자의 총체적인 언어활동을 수행할 수 있도록 계획하였다. 그리고 「무지개는 언제 뜨는가」를 대상으로 텍스트 상호성에 따른 수업을 진행하였다. 이러한 절차에 따라 '계획단계 - 진단단계 - 지도단계 - 평가단계 - 내면화단계'로 소설 교수-학습 모형을 구안하였다.

이상으로 살펴본 바와 같이 본 연구는 「장마」를 읽고 학습자의 이해와 감상을 표현하는 방안으로 협동학습을 활용하였다. 학습자에게 협동학습은 작품을 자신만의 의미로 읽어내고 그 의미를 서로 협의하여 결론을 도출할 수 있도록 한다. 그리고 협응 과정을 통해 인지적 영역뿐만 아니라 정의적 영역도 발전할 수 있다. 이러한 협동학습을 통한 「장마」의 교육은 분단이란 소재를 생소해하는 학습자들에게 분단 시대의 한 단면을 객관적으로 보여주고, 통일 시대를 대비하여 앞으로 어떤 분단 극복 자세를 가져야 할지를 안내해주는 역할을 할 수 있다. 그리하여 제7차 교육과정에서 강조하는 한국 문학의 가치와 미래에 대한 긍정적인 태도를 길러 통일 시대에 효과적으로 대응하는 주체가 되도록 하는데 있어 분단 소설과 협동학습을 활용하는 것이 소설 지도의 효과적인 한 방안이 될 수 있다고 판단된다.

참 고 문 헌

1. 기본 자료

윤흥길, 『장마』, 민음사, 1980.

_____, 『우리 시대의 한국문학54』, 계몽사, 1994.

_____, 『장마 외』, 동아출판사, 1995.

2. 단행본

강인애, 『왜 구성주의인가』, 문음사, 1998.

_____, 『우리시대의 구성주의』, 문음사, 2003.

강진호, 「분단에 대한 자각과 주체적 극복의지」, 『탈분단 시대의 문학논리』, 새미, 2001.

_____, 「이데올로기의 파괴력과 전통의 복원력」, 『문학작품 바로 읽기』, 문학사상사, 2003.

구인환 외, 『문학교육론』, 삼지원, 2004.

교육인적자원부, 『고등학교 교육과정해설』, 대한교과서, 2001.

김종문, 『구성주의 교육학』, 교육과학사, 1998.

김종회, 「분단 비극의 깊이와 화해의 길목」, 『문학과 전환기의 시대정신』, 민음사, 1997.

남정권, 『교육공학의 기초』, 장서원, 2003.

유임하, 『분단현실과 서사적 상상력』, 태학사, 1998.
이상구, 『구성주의 문학교육론』, 박이정, 2002.
이재선, 『현대한국소설사』, 민음사, 2000.
임선빈, 『교육방법 및 교육공학』, 집문당, 2003.
임헌영, 「분단시대 문학론고」, 『민족의 상황과 문학사상』, 한길사, 1986.
정기철, 『창의력을 위한 독서 지도법과 독서 신문 만들기』, 역락, 2001.
정문성, 『협동학습의 이해와 실천』, 교육과학사, 2002.
조건상, 「한국소설에서의 분단인식의 형상화 양상」, 『한국현대소설가론』, 태학사, 2001.
천이두, 「소설과 분위기」, 『한국 소설의 흐름』, 국학자료원, 1998.
_____, 「분단시대의 비극과 한국소설」, 『한국문학과 한』, 이우출판사, 1985.
최현섭 외, 『국어교육학개론』, 삼지원, 2004.
최현주, 『한국현대 성장소설의 세계』, 박이정, 2002.
하정일, 『분단 자본주의 시대의 민족 문학사론』, 소명출판, 2002.
한명환, 『한국현대소설의 서사지평』, 푸른사상사, 2004.
황국명, 『한국 현대소설과 서사 전략』, 세종출판사, 2004.
슈미트, 지크프리트J, 『구성주의』, 까치, 1995.
스펜서 케이건, 『협동학습』, 디모데, 2003.

3. 학회지 및 잡지

김교선, 「윤흥길론-윤흥길의 작품세계」, 『현대문학』, 1982.4.

김병익, 「불화의 세계와 그 인식」, 『문학과 지성』, 1976. 겨울.
김선희, 「협동학습을 통한 소설 교수-학습 방법 연구」, 『자하어문논집 16집』, 2001.
김진석, 「무제에서 무제로 떠나다가」, 『작가세계』, 1993. 여름.
박종석, 「윤흥길의 장마론」, 『국어국문학』, 동아대학교, 2003.
이광복, 「구성주의 문예학과 그 문학교수법적 함의」, 『독어교육 제17집』, 1997.
이대규, 「소설 텍스트의 문학교육 방법 연구」, 『한국문학논총 제22집』, 1998.6.
이보영, 「난세의 삶과 암묵의 초점」, 『현대문학』, 1988.11.
이상구, 「구성주의적 학습자 중심 문학교육의 원리와 방법」, 『문학교육학 10호』, 2002.
전은주, 「국어과 협동학습에서의 의사소통 양상 분석」, 『국어교육』, 2005.
정과리, 「타인 안에서 나를 살다-윤흥길의 단편소설들」, 『작가세계』, 1993. 여름.
최시한, 「소설 읽기지도 방법의 모색」, 『국어교육116호』, 2005.
한용환. 「오만한 어조와 준엄한 문학」, 『동서문학』, 1988.11.
황종연, 「인간적 친화를 꿈꾸는 소설의 역정」, 『작가세계』, 1993. 여름.

4. 학위 논문

강전희, 「협동학습을 통한 소설 읽기 지도 방안 연구」, 한국교원대학교 대

학원 , 2000.
권성임, 「분단 소설 연구」, 성균관대학교 교육대학원, 2000.
김성탁, 「학습자 중심의 소설 수업모형 연구」, 고려대학교 교육대학원, 2001.
김수진, 「윤흥길 소설의 주제와 기법 연구」, 한국교원대학교 교육대학원, 2000.
노태열, 「학습자 중심의 소설지도 연구」, 경상대학교 교육대학원, 1992.
배미옥, 「윤흥길 소설의 서사구조 연구」, 단국대학교 교육대학원, 2003.
배성환, 「윤흥길 소설에 나타난 인물 유형과 형상화 방법」, 건국대학교 교육대학원, 2003.
설진구, 「윤흥길 분단소설 연구」, 한국교원대학교 교육대학원, 2003.
신연미, 「협동학습을 통한 문학교육 방법 연구」, 성신여자대학교 교육대학원, 2002.
안소연, 「협동학습을 통한 문학교육 방법 연구」, 성신여자대학교 교육대학원, 2004.
양윤경, 「학습자 중심 문학 교육 방법 연구」, 연세대학교 교육대학원, 2000.
이민수, 「한국 성장소설 연구」, 성균관대학교 교육대학원, 2001.
이상구, 「학습자 중심 문학교육 방안 연구」, 한국교원대학교 대학원 박사 학위 논문, 1998.
전병화, 「협동학습을 통한 소설 지도 방안 연구」, 한국교원대학교 교육대학원, 1999.
정수연, 「학습자 활동 중심의 소설 지도 방안 연구」, 연세대학교 교육대학원, 2004.

조혜숙, 「독서신문 만들기를 통한 소설 교수-학습방법 연구」, 한국교원대학교 교육대학원, 2005.

추진호, 「윤흥길 소설 연구」, 한국교원대학교 대학원, 2001.

허순범, 「과제분담협동학습을 통한 소설 교수 학습 방법 연구」, 한국교원대학교 교육대학원, 2000.

홍지선, 「협동학습을 통한 문학교육 방법 연구」, 인하대학교 교육대학원, 2004.

ABSTRACT

A Study on the Teaching Program of Division Novels through Cooperative Learning

Lee, Min - seon
Dept. of Korean Literature and Language Education
Graduated School of Education
Sungshin Women's University

Though the division novel itself, that students come in contact with, are important, the matter of how to teach the novels to students is also equally important, which lead to carrying out this study. Among many of the division novels, Yun Heung - gil's works seem to have an educational effect by planting critical cognition to the readers and also letting them understand the situation in a more objective point of view. So, this study suggests introducing the Cooperative Learning method in teaching the educational meaning of *The Rainy Season*.

In Chapter Ⅱ, the basic theories of Constructivism and Cooperative Learning are explained. Chapter Ⅲ is about the concept of Division novels and the characteristics of Yun Heung - gil's novel of the 1970's.

It also analyzes the main text *The Rainy Season*, and points out its special features that could be used in the Teaching program. Chapter Ⅳ suggests the program for Teaching based on the theories in Chapter Ⅱ, and searches for a Teaching program in detail, taking *The Rainy Season* and *When the Rainbow Appears* as the topic.

The education of *The Rainy Season* through Cooperative Learning can become a guide to the students who are not aware of the subject 'division', providing a way for preparing the Unity period.

Therefore, the Teaching program for division novels through Cooperative Learning can be an effective project on Novel education, since it corresponds to the main points emphasized by the 7th Education Curriculum.

Key Word : Yun Heung - gil, The Division novels, The Cooperative Learning, *The Rainy Season*, Constructivism, The Method of Learner - Centered.