



저작자표시-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



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](#)

문 학 박 사 학 위 논 문

맥락 중심 문학교육 방법 연구



부 경 대 학 교 대 학 원

국 어 국 문 학 과

김 미 선

문 학 박 사 학 위 논 문

맥락 중심 문학교육 방법 연구

지도교수 남 송 우

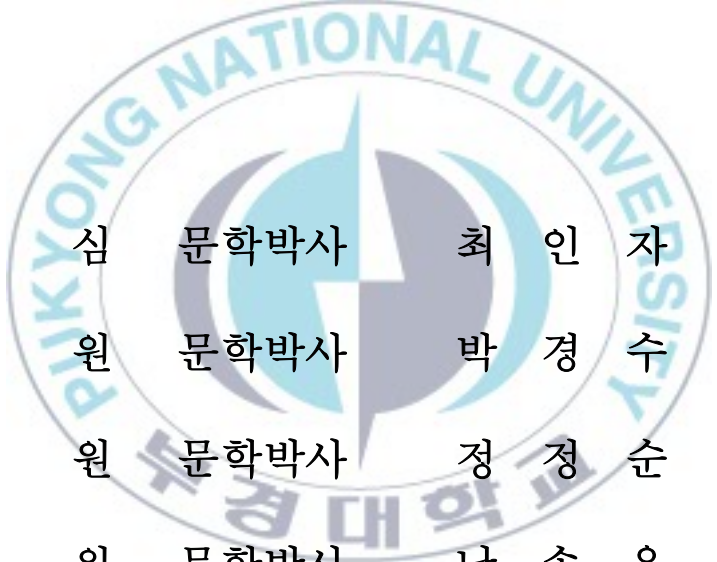
이 논문을 문학박사 학위논문으로 제출함



김 미 선

김미선의 문학박사 학위논문을 인준함

2010년 2월 25일



주심 문학박사 최 인 자 인
위 원 문학박사 박 경 수 인
위 원 문학박사 정 정 순 인
위 원 문학박사 남 송 우 인
위 원 문학박사 조 동 구 인

A Context-centered Methodology in Literature Education

Mi Sun Kim

Department of Contemporary literature, The Graduate School,
Pukyong National University

Abstract

According to the recent philosophical debates, The meaning of a language keeps relative variableness with context and comes to a conclusion within context. That is to say, the meaning of a language is not fixed or objective, but in the context of subjects which use the language is displayed and the decision of a meaning is uncertain in the state of context removed.

At this point in time the philosophical paradigms which try to see the meaning of the language in the such context is rearing up as the main trend of the Korean language education, the context of the language achievement is emphasized in the Korean education of revised Education Process newly noticed in 2007.

In the course of Revised Korean Education, the criticism on the existing Non-contextual education of Korean has been added and the 'context' point of the system of korean education contents has been presented freshly by Revised Education Process of the Department of the Korean education

The above statements suggest that the action of the Korean education has an influence on various factors related to the constitution of the context and is

influenced by the context, The importance of the contexts necessarily acted during that time alienated the process of the mutual communication of the Korean education have been recognized and for the first time managed on the chapter of education factors.

The origin of the meaning of the text is the 'context' surrounded by the production of the text. The meaning of the text is available for the first time when the relationship between context which constitutes the text is distinguished between right and wrong. That is to say, when the text and the context, the relationship between context and context is inspected closely, discernment and critical ability on the problem situation is possible.

Assuming that the meaning of literature text in which the mutual communication between an author and readers is mainly constituted can be concretized in the context of the achievement of the language, literary experience between the literature text and a reader is also flexible basically in the specific context constantly alive.

Hence the action of the text in the experience acquired by reading the literary works plays an decisive role to the meaning constitution of readers. The meaning of the diverse talents of the literature text is provided by the connection of the contexts of the mutual communication, link and harmony not by the some basic property in talent.

The acceptance of the literature text by the reader can also provide the meaning of the literature text by the relationship and the difference within and outside context.

The purpose and the intention of the context-centred literature education is the reconstruction of the meaning of the text by the learner through the study of the literature text that has the relationship between the reader himself and text and the internal understanding of the text.

That is to say, because the process of understanding and interpreting of the literature text is the analysis of the reader' world and the process of the meaning construction, the non-textual recognition of the text without the understanding of the context surrounding the readers, the text and the world has the limitation of the construction of the abstract meaning.

Consequently, the recognition of context is an active action of embodiment and objectification of meaning construction on reader' text. The reader interprets not only text itself but also the life and the world surrounded by the reader as an intermediation of text.

The context is the life and the world of readers not means of interpretation of life and world. Nevertheless of importance of context, the literature education of former times didn't settle down and find its place because of the text-centred methodology concerning sponsorship context on the process of production acceptance of literature text, situation context and social or cultural context.

The literature is a genre occupying over 70% on Korean textbook of basic text of Korean education. For the purpose of Korean education, literary lesson should be established, depth arguments should be performed regarding 'what' is the context on literary province and the problems on 'how' to teach.

Therefore literary education minimizes non-contexture containing problems on the previous literary education, progressing towards the consequence of object and meaning in the interpretation of the reader' literature text.

In a consequence of this, cultivating readers' active ability in literature ,which is the ultimate object of literary education can make him understand and analyze human life in general with righteous emotions that may be felt through literature text.

In that sense, the context-centred methodology in literature education

can suggest an important method giving the feeling of vividness on literature lesson and also in terms of educational contents information, function and context become a major method cultivating an important expedient integrated functional understanding ability of writing,

This study has begun without enough consideration on context surrounding current reading behavior about literary education, centred on the literary method of education to enlarge ability of contextual meaning structure of learning readers.

For the purpose of the above-mentioned subject, first of all the researcher observed subordinate category and upper side, examined the meaning of context on the concrete province closely, characteristic and action structure.

And this research made out drafts for a context-centred literature lesson mole as the method of literature education by abstracting the structure and the principle of context-centred literature text. literature education based on the above mention,

And this research forms the significance of solidifying the foundation that primarily the reader himself composes the meaning of own literature text by presenting the real application form mainly with novel units and secondary the reader examines his own life and forms the basis newly to object of literature education.

목 차

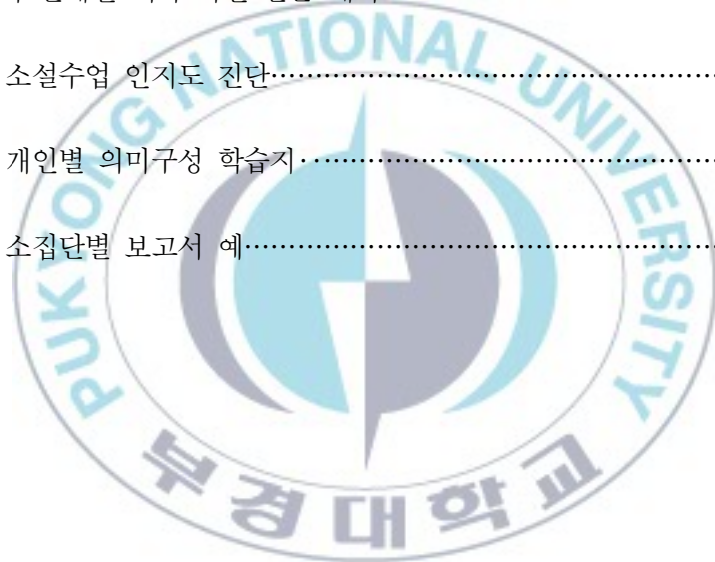
ABSTRACT

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 선행 연구 고찰	4
가. 문학의 맥락에 관한 연구	5
나. 맥락 중심 문학교육에 관한 연구	6
3. 연구의 절차	10
II. 맥락 중심 문학교육의 형성	12
1. 문학교육 패러다임의 변화	12
2. 맥락 중심 문학 소통의 이론적 배경	16
3. 개정 교육과정 문학 영역의 맥락에 대한 재고	22
4. 맥락 중심 문학교육의 의의 및 지향점	27
가. 학습자의 측면	27
나. 교수·학습의 측면	31
III. 문학 맥락의 범주와 맥락 요소	33
1. 문학의 맥락 개념 및 특성	33
가. 문학 맥락의 개념	33
나. 문학 맥락의 특징	37
2. 문학 맥락의 범주화	44
3. 문학 맥락의 범주화에 따른 맥락 요소	51
가. 텍스트 내적 맥락	51
나. 텍스트 간 맥락	54
다. 상황 맥락	57
라. 사회·문화적 맥락	60

4. 문학 맥락과 문학텍스트의 의미구성 과정	63
IV. 맥락 중심 문학교육의 원리	73
1. 학습자의 맥락화에 대한 탐구	73
2. 학습자와 수용맥락 간의 상호작용	75
3. 학습자 수용맥락의 개방성	79
4. 학습자 삶의 맥락과의 연계	81
V. 맥락 중심 문학교육의 실제	84
1. 맥락 중심 문학수업 모형 설계	84
2. 맥락 중심 문학수업 모형 구안	86
가. 맥락 중심 수업 모형의 전체	87
나. 맥락 중심 수업 모형	88
3. 맥락 중심 문학수업의 실제	109
가. 맥락 중심 문학수업의 특징	109
나. 맥락 중심 문학수업의 실제	110
VI. 결론	133
참 고 문 헌	137

표 목 차

< 표 1 > 개정 교육과정 문학 영역 내용 체계.....	22
< 표 2 > 맥락 범주화 방식 비교.....	47
< 표 3 > 문학의 맥락 범주 구분 및 하위 요소.....	62
< 표 4 > 텍스트 의미구성 단계와 맥락 작용 단계.....	72
< 표 5 > 맥락 중심 문학수업 모형.....	90
< 표 6 > 각 단계별 맥락 확인 발문 계획.....	93
< 표 7 > 소설수업 인지도 진단.....	117
< 표 8 > 개인별 의미구성 학습지.....	125
< 표 9 > 소집단별 보고서 예.....	129



I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 철학적 논의에 의하면 언어의 의미는 맥락에 따라 상대적인 가변성을 갖게 되며 맥락 안에서 결정될 수 있는 것으로 본다.¹⁾ 즉 언어의 의미는 고정적이거나 객관적인 것이 아니라, 그 언어를 사용하는 주체들의 맥락 속에서 의미를 드러내며 맥락이 제거된 상태에서의 의미 결정은 불확실한 것으로 보고 있다. 주체가 언어로 표현하고자 하는 것과 그것에 대한 주체의 인식은 결코 일치한다고 할 수 없다. 왜냐하면 주체들 각각에 의해 선택 활용되는 언어 수행들은 단순히 언어 그 자체만이 아니라, 언어공동체 안에서 주체들이 갖는 언어에 대한 의식과 관습, 사회·문화적 상황, 의사소통 시점의 구체적인 시공간 속의 물리적, 심리적 형태의 정보 등을 포괄하는 상황 속에서 구체화되는 맥락에 의해 실현되기 때문이다.

언어의 의미를 이러한 맥락 속에서 보려는 철학적 패러다임이 국어교육에 영향을 미침으로써, 2007년 새롭게 고시된 개정 교육과정²⁾의 국어교육에서도 언어 수행의 맥락을 강조하고 있다. 국어과 개정 교육과정에서는 기존의 탈맥락적 국어교육에 대해 비판을 가하면서, 국어교육의 내용체계를 ‘지식’, ‘기능’과 함께 ‘맥락’으로 범주화하여 제시하고 있다. 내용체계에 ‘맥락’ 요소가 새롭게 제시된 것은 국어교육 행위가 맥락을 구성하는 여러 요소들에 영향을 주거나, 맥락에 의해 영향을 받는 것임을 시사한다. 이는 그동안 소외되어 왔던 국어교

1) 언어는 의사소통 과정에서 주체들에 의해 표현되고 해석되어야 할 텍스트에 불과하다. 의사소통 주체들이 주고받는 언어에 담겨진 의미는 그 언어가 사용된 맥락 속에서만 어느 정도 결정될 수 있으며, 맥락이 제거된 상태에서의 언어의 의미는 다의적이고 애매하며 결정이 불가능하다고 본다. (진선희, 「개정교육과정 국어과 교육 내용 <맥락>의 교재화 방향」, 『학습자 중심 문학교육연구』 제7권 2호, 학습자 중심 교과교육학회, 2007, 279~280면.)

의사소통에서 의미 전달은 맥락 속에서 언어 사용 주체 간의 양해관계에 의해 이루어진다. (다케다세이지, 윤성진(역), 『언어적 사고의 수수께끼』, 서광사, 2005, 101면.)

2) 이하 ‘개정 교육과정’이라 약칭한다.

육의 의사소통 과정에 필연적으로 작용하는 맥락들의 중요성을 비로소 인식하게 되었으며, 교육의 장에서 다루어야 할 요소로 끌어내게 되었다는 것을 의미한다.

작가와 독자의 의사소통이 주를 이루는 문학 또한 언어가 수행되는 맥락 속에서 그 의미가 구체화될 수 있다고 할 때, 문학텍스트와 독자의 관계에 의해 이루어지는 문학적 체험, 역시 본질적으로 특정 맥락 속에서 끊임없이 살아 움직이는 가변적인 것이라 할 수 있다. 따라서 독자가 문학작품을 읽음으로써 획득하는 체험 속에서의 맥락의 작용은 독자의 텍스트의 의미구성에 큰 역할을 하게 된다.

문학텍스트를 생산의 관점에서 보면, 텍스트 생산자인 작가의 외적 발화는 내적 발화의 일부이고 내적 발화는 작가가 살고 있는 시대, 사회·문화적인 상황, 즉 맥락에 의해 결정된다고 할 수 있다. 그러므로 문학텍스트의 다양한 자질들은 그 자질이 가지고 있는 어떤 본질적인 속성 때문이 아니라, 그 자질들이 상호 전달되고 연결되고 조율되는 맥락들의 연결에 의해서 그 의미가 규정된다. 독자에 의한 문학텍스트의 수용 또한 텍스트 안팎을 엮는 맥락 간의 관계와 차이에 의해서 텍스트의 의미가 구성된다고 할 수 있다.

문학교육은 학습자들의 문학능력을 신장시켜 주는 방향으로 나아가야 한다. 문학능력이란 지적인 것만을 가리키는 것이 아니라, 정서적 능력도 포함하는 것이며, 나아가 문학의 가치를 내면화하여 문학을 즐기는 행위로 표출하는 것까지 포함한다. 이를 위해서 학습자는 문학을 단지 아는 것에서 그치는 관찰자가 아니라, 학습자가 주체가 되어 능동적으로 학습하고 탐구할 줄 아는 참여자가 되어야 한다.³⁾ 능동적인 학습자는 텍스트의 의미를 구성해 나가는 과정에서 텍스트의 생산과 수용을 둘러싼 다양한 맥락을 충분히 따져봄으로써 텍스트를 이해

3) “문학이란 우리가 그것에 대해 관하여 알아야 할 그 무엇이 아니라 할 줄 알아야 할 그 무엇이다. 문학이란 책에서 베껴낼 수 있는 사실의 더미가 아니라 지식을 처치할 수 있는 장치이다. 우리는 문학에 관하여 가르칠 것이 아니라 문학을 가르쳐야 하며 문학을 하도록 가르쳐야 한다.” (정재찬, 『문학교육의 현상과 인식』, 역락, 2004, 162면.)

하고 나아가 학습자의 관점에서 그 의미를 재구성할 수 있어야 한다. 즉 텍스트를 이해하는 과정에 이해 주체의 독자적인 의미구성과 아울러 다양한 맥락과 연계하여 의미를 구성하는 것을 중요한 방편으로 활용할 수 있어야 능동적인 이해가 가능하다는 것이다. 이런 이유로 맥락적 의미구성은 문학텍스트 이해 과정에서 강조될 필요가 있다.

맥락이 갖는 이러한 중요성에도 불구하고 그동안의 문학교육은 텍스트 중심주의로 인해 문학 텍스트의 생산·수용 과정에 작용하는 주체의 맥락, 상황 맥락, 사회·문화적 맥락의 자리를 마련하지 못하였다.

텍스트 중심주의는 텍스트란 맥락 간의 관계 속에서 존재하는 것이 아니라, 그 자체로서 순수하고 독립적으로 존재하기 때문에 그 자체로서 이해되어야 한다는 관점을 고수해 왔고, 이런 상황에서의 문학수업은 텍스트를 꼼꼼히 읽고 분석하며 적용하는 형식주의 수업 방식을 주로 채택할 수 밖에 없었다. 한국적 교육 환경 또한 맥락을 고려한 수업이 설 자리를 마련하지 못했다. 학급당 많은 학생 수와 객관식 위주의 입시 등은 학습자들의 다양한 반응을 수용하고 비판해야 하는 맥락 수업을 받아들이기에는 역부족이었다. 최근 이러한 교육 현장에 대한 반성적 시각과 더불어 언어 행위에 작용하는 다양한 맥락 요인을 고려해야 한다는 일각의 주장들이 맥락을 교육 내용으로 끌어안으려는 시도를 낳게 만들었다.

문학은 국어교육의 기본 텍스트가 되는 국어 교과서의 70% 이상을 차지하고 있는 장르이다.⁴⁾ 국어교육이 제 몫을 다하려면 문학수업이 제대로 서야 한다. 따라서 문학 영역에서 맥락이 ‘무엇’이며, 그 무엇을 ‘어떻게’ 가르칠 것인가의 문제가 보다 심층적으로 논의되어야 한다.

본 연구에서는 텍스트의 생산과 수용에 작용하는 일반적인 맥락의 개념을 바탕으로 문학의 맥락 개념을 재정리하고 그 하위 범주와 층위를 살펴, 문학텍스트

4) 70% 이상이란 수치는 연구자가 주 대상으로 삼고 있는 제7차 교육과정 중학교 국어 교과서의 내용 구성을 토대로 산출한 것이다.

트 의미구성과 맥락 작용 관계를 살펴봄으로써 맥락 중심 문학교육의 원리를 추출하고자 한다. 그리고 이를 토대로 맥락 중심의 문학교육 방법을 구안하고 실제 적용한 모습을 제안함으로 일차적으로는 학습자 스스로 문학텍스트의 의미를 구성할 수 있고, 이차적으로는 학습자가 자신의 삶을 성찰하고 새로이 설계할 수 있는 토대를 마련하여 문학교육의 목표를 달성할 수 있도록 이끌어 나가고자 한다.

2. 선행 연구 고찰

우리의 문학교육은 1980년대에 들어서면서, 다양한 문학교육 이론과 방법론이 제시됨으로써 문학교육 연구에 새로운 발판이 마련되었다.⁵⁾ 그리고 1990년대 초반에 들어서면서 교사, 텍스트 중심의 문학교육에 대한 반성과 함께, 수용 이론과 기호학적 담론 방법과 소통 이론의 원용 및 반응중심 문학교육론이 활발해지면서, 문학교육의 구체적인 방향과 방법상의 문제가 대두되기 시작하였다. 그러나 아직도 확고한 문학교육 이론과 방법은 마련되어 있지 않고, 여러 가지 시각들이 서로 혼재해 있다.

본 연구는 맥락 중심 문학교육 방법을 제안하기 위해 선행 연구를 문학교육과 맥락의 관계를 구명하고, 이를 교육적 담론에서 논하는데 필요한 시사점을 도출하는 것에 초점을 두고 고찰하였다.

기존의 연구물들을 크게 이론적 연구로 문학의 맥락에 관한 연구를, 실천적 연구로 맥락 중심 문학교육 연구로 나누어 살펴보았다. 문학의 맥락 연구를 통해서 문학의 맥락 정의와 특징, 범주에 따른 맥락 요소 등을 도출하였으며, 맥락 중심 문학교육 연구를 통해서 맥락과 문학교육과의 관계를 규명하고 그것을 문학교육에 어떻게 적용시킬 것인가에 대한 답을 구하고자 했다.

5) 1980년대에 간행된 문학교육 이론서의 대표적인 것으로, '최운식 외, 『문학교육론』, 집문당, 1986.', '구인환 외, 『문학교육론』, 삼지원, 1989.' 을 들 수 있다.

가. 문학의 맥락에 관한 연구

초기 언어학에서 맥락은 모호성과 포괄성으로 인해 그 의미 규정이 어렵다는 점에서 논의의 대상이 되었다. 그러다 Malinowsky에 의해 ‘상황맥락’이라는 개념으로 최초로 제안되었으며 Firth에서의 논의를 통해 보다 정교화 되었다.⁶⁾ 맥락에 관한 대표적인 연구라고 할 수 있는 Halliday의 논의는 맥락의 범주화 방식에 대한 체계적인 모델을 제시하여, 맥락 논의에 큰 영향을 미쳤으나 맥락을 운용하는 언어사용 주체의 측면을 다루지 않았다는 점에서는 한계를 가진다. Gauld와 Stephenson은 텍스트를 읽는 목적, 상황 등의 맥락에 대한 인식이 언어 사용 주체, 독자의 의미구성에 핵심적인 영향을 미친다는 사실을 검증했다. 사회인지적 관점을 주장하는 Flower는 인지와 맥락을 통합적 관점에서 바라보았다.⁷⁾ 그녀는 텍스트 생산과 수용의 주체를 사회·문화적 상황 속에 존재하는 개인으로 보고, 담화공동체 구성원들과의 협동적 상호작용을 통해 사회적 상황 속에서 문제를 해결하는 문제 해결자라고 하였다. 박태호는 이러한 인지와 맥락의 이분법적인 한계를 지적하고, 텍스트와 맥락을 강조하는 장르 중심 접근법을 통하여 인지, 맥락, 텍스트의 통합 방안을 제시하였다.⁸⁾ 이 연구는 맥락, 텍스트, 인지 요인을 텍스트 교육 내용 체계를 구성하는 범주로 설정함으로써 문학텍스트 교육의 내용과 관련하여 중요한 시사점을 제공한다. 권영문은 맥락과 의미에 관한 연구에서 언어의 의미는 맥락을 기초로 생성된다는 것을 검증해 나갔고,⁹⁾ 박상진은 컨텍스트의 이론에서 Derrida와 구조주의적 마르크스의 관점에서 컨텍스트와 텍스트 해석의 기준을 정의했다.¹⁰⁾ 최인자는 국어교육에서 맥락

6) Halliday, M. A. K, *Language as Social Semiotics*, London: Edward Arnold, 1978, p. 23. 재인용.

7) Spivey, N. N, *The Constructivist Metaphor-Reading, Writing and Making of Meaning*, 1997, 신현재 외 (역), 『구성주의와 읽기·쓰기』, 박이정, 2002, 148~153면.

8) 박태호, 「장르 중심 작문 교육의 내용 체계화 교수학습 원리 연구」, 한국교원대 박사학위논문, 2000.

9) 권영문, 「맥락과 의미에 관한 연구」, 계명대 박사학위논문, 1996.

10) 박상진, 「컨텍스트의 이론-데리다와 구조주의적 마르크스주의를 중심으로」, 『현대문학이론연구』

을 다루면서 ‘인지’의 사회적 구성, ‘장르, 관습’의 사회적 구성과 관련하여 맥락이 중요함을 강조하였다.¹¹⁾ 박영목은 텍스트 생산 과정은 인지적 과정임과 동시에 사회적 과정이라 생각하고, 사회인지적 관점의 언어 표현 과정 모형 설계를 통해 구체적인 표현 전략들을 제시하였다.¹²⁾ 유영희는 개정 교육과정 문학 영역의 특성 및 지향점을 논하면서 문학 맥락이 학습자들이 문학의 수용과 창작 과정에서 무엇을 느껴야 하는지를 제대로 제시하지 못하고 있음을 지적했다.¹³⁾ 따라서 원리로 표현되는 기능의 습득보다 내면적 성찰 능력 고양을 위해 문학교육의 목표를 재점검할 필요가 있다고 보았다.

이상의 연구들은 맥락 논의의 선구적 연구물들로서 주체들의 언어 수행이 맥락의 흐름 속에서 이루어지고 있다는 사실과 맥락의 의미를 규명하는데, 많은 시사점을 제공해 주었다. 그러나 이들 논의는 대개 일반적인 맥락에 대한 개념을 다루고 있으며 그 개념도 다소 포괄적이어서 문학텍스트에 그대로 적용하는 데는 어려움이 많다고 할 수 있다. 따라서 비유와 상징이 주를 이루는 문학텍스트에 적용된 맥락과 일반 텍스트에 적용된 맥락의 차에 대한 논의가 더 있어야 할 것이다. 보다 구체화된 문학의 맥락에 대한 정의와 특징, 아울러 문학텍스트에서의 역할에 대한 논의도 아직은 부족한 편이다. 따라서 맥락 중심 문학교육 방법 구안을 위해 문학 맥락의 의미와 범주를 보다 구체적으로 한정할 필요가 있으며, 문학수업에 쉽게 적용할 수 있게 하려면 문학 맥락이 구체적인 사례 중심으로 가시화되어야 할 것이다.

나. 맥락 중심 문학교육에 관한 연구

구』 20, 현대문학이론학회, 2003.

11) 최인자, 『국어교육의 문화론적 지평』, 소명출판사, 2001.

12) 박영목, 「국어표현과정과 표현전략」, 『독서연구』 제4호, 한국독서학회, 1999.

13) 유영희, 「2007년 개정교육과정 ‘문학 영역’의 특성 및 지향점」, 『청람어문교육』 제36집, 청람어문교육학회, 2007.

문학교육에서 맥락의 문제를 다룬 연구들로는 텍스트 읽기에 대한 기존의 인지적 관점에 대한 반성과 함께 보다 확장된 관점을 제시하는 김도남, 김혜정, 이재기 등의 논의가 맥락과 연관성을 가진다. 김도남¹⁴⁾에서는 상호 텍스트성을 바탕으로 한 텍스트 읽기 지도 방법을 다루고 있는데, 독자의 의미구성은 읽고 있는 텍스트뿐만 아니라 그와 관련된 다른 텍스트의 내용들과 연결을 통해 이루어진다고 보아 텍스트 간에 작용하는 맥락의 관계성을 구체적으로 보여준다. 김혜정¹⁵⁾에서는 텍스트 이해 과정과 전략을 비판적 읽기를 중심으로 다루면서 텍스트의 의미구성을 텍스트의 일차적 의미뿐만 아니라, 텍스트와 세계와의 관계 속에서 파악되는 사회·문화적 의미까지 포함하여 논의함으로써 문학 읽기에서 텍스트와 관련한 사회·문화적 맥락을 고려한 독자의 비판적 읽기를 강조하고 있다. 이재기¹⁶⁾에서는 맥락중심 문학교육 방법론과 교육원리를 적용한 교육모형을 제시하고 있다.

맥락의 문제를 문학교육 이념의 차원에서부터 문학교육 현상의 해석, 작품읽기 방식에 이르기까지 폭넓게 논의하고 있는 연구로는 정재찬¹⁷⁾, 박인기 외¹⁸⁾가 있다. 그리고 텍스트의 사회·문화적 맥락 혹은 상호텍스트적 맥락 해석 연구로는 김성진¹⁹⁾, 문학 독서의 사회·문화적 모델을 통해 맥락 중심의 문학교육 방법을 탐색한 최인자²⁰⁾, 사회·문화적 맥락을 강조하는 문학교육의 방법을 작품에 적용한 예를 제시한 선주원²¹⁾의 연구 등이 있다.

문학 읽기에서 사회 인지적 관점과 사회·문화적 관점²²⁾을 수용하고 있는 연

14) 김도남, 「상호텍스트성을 바탕으로 한 읽기 지도 방법 연구」, 한국교원대 박사학위논문, 2002.

15) 김혜정, 「텍스트 이해의 과정과 전략에 관한 연구」, 서울대 박사학위논문, 2002.

16) 이재기, 「맥락 중심 문식성 교육 방법론 고찰」, 『청람어문교육』 제34집, 청람어문교육학회, 2006.

17) 정재찬, 「문학 정전의 해체와 독서 현상」, 『독서 연구』 제2호, 한국독서 학회, 1997.

18) 박인기 외, 『문학을 통한 교육』, 삼지사, 2005.

19) 김성진, 「문학 교수·학습 방법론 연구」, 『국어교육학연구』 제21집, 국어교육학회, 2004.

20) 최인자, 「문학 독서의 사회·문화적 모델과 ‘맥락’ 중심 문학교육의 원리」, 『문학교육학』 제25호, 문학교육학회, 2008.

21) 선주원, 「사회·문화 맥락을 반영한 문학교육의 지향」, 『문학교육학』 제22호, 문학교육학회, 2007.

22) 사회인지적 관점은 사회적, 이데올로기적 맥락을 포함하여 다양한 맥락의 동원을 소홀히 했던 기존의 인지적 관점에 대한 반성 속에서 형성되었다고 할 수 있다. 또한 사회·문화적 관점은

구로 이재기²³⁾에서는 다양한 맥락을 탐구하고 성찰하며 적극적으로 의미를 구성해 가는 독자의 모습을 상정하고 있으며, 양정실²⁴⁾에서는 해석텍스트 쓰기를 통한 서사교육 등 교육 방법론 측면에서의 맥락의 의미를 고찰하였다. 이광복²⁵⁾은 학습자는 대화와 상호작용을 바탕으로 한 소통을 통해 문학 체계에 참여하게 된다고 했다. 이들 연구는 공통적으로 텍스트와 텍스트, 텍스트와 맥락, 독자와 맥락 등의 상호작용 관계를 강조하고 있다.

문학 행위를 작가, 텍스트, 독자의 맥락에 의한 소통 행위로 간주하고 있는 권오현의 연구²⁶⁾는 정보이론, 기호학, 사회학 및 대중소통 이론을 바탕으로 하여 문학 소통의 기본 모델을 제시하였다. 이는 작가, 텍스트, 독자의 한 측면을 강조한 문학이론이 문학교육에 적용될 때의 한계점을 극복할 수 있는 방안을 제시해 줄 수 있는 관점이다. 김창원²⁷⁾에서는 시 교육의 목표를 시 해석 능력 신장에 두고, 시 해석을 위해서 텍스트 중심, 수용자 중심의 시 교육론에 대하여 ‘기호-소통론적 시 교육 이론’을 제안한다. 선주원²⁸⁾에서는 언어적 형상화에 의해 이루어진 문학텍스트는 텍스트를 매개로 하여 생산과 수용의 과정에서의 대화적 의사소통을 수행한다며, 작가와 독자의 대화적 의사소통의 형성을 주장한다. 특히 다성적 소설 텍스트가 갖는 특성을 중심으로 논의를 전개하며, 텍스트의 담론, 작중인물, 화자 등을 통해 독자와 텍스트가 소통한다고 주장한다.

위의 논의들은 텍스트를 바르게 이해하고 감상하기 위한 방법으로서 맥락적 소통의 관점에서 문학교육의 가능성을 이론적으로 제공하고 있다. 문학의 생산

주체 형성, 텍스트 해석에서 사회적 맥락을 중시하는 관점이라 할 수 있다. 여기에는 다양한 관점 및 이론이 포함되는데, 주체 심리의 사회적 구성을 강조한 바흐친의 관점, 문식성에서 담화 공동체를 중시하는 사회구성주의, 그리고 읽기의 사회·문화적 측면을 강조하는 문식성 연구자들을 들 수 있다. (이재기, 「사회구성주의 관점에서의 독자」, 『독서연구』 제6호, 한국독서학회, 2006, 92-93면.)

23) 이재기, 위의 논문, 95면.

24) 양정실, 「해석 텍스트 쓰기의 서사교육 방법 연구」, 서울대 박사학위논문, 2006.

25) 이광복, 「구성주의 문예학과 그 문학교수법적 함의」, 『독어교육』 제17호, 독어교육학회, 1999.

26) 권오현, 「문학 소통 이론 연구」, 서울대 박사학위논문, 1992.

27) 김창원, 「시 텍스트해석 모형의 구조와 작용에 관한 연구」, 서울대 박사학위논문, 1994.

28) 선주원, 「대화적 소통으로서의 소설교육」, 『한국어문교육』 제11호, 한국어문교육 연구소, 2002.

과 수용, 양 측면에서의 맥락을 중요시하는 위의 연구들은 맥락 소통적 문학교육의 필요성과 가능성을 시사하고 있다. 즉, 문학교육 연구는 문학교육 이론과 방법을 탐색하는 데에서 문학텍스트와 작가, 학습자 간의 상호작용, 즉 소통을 중시하는 방향으로 나아가고 있다. 소통은 학습 공동체 구성원들과의 대화를 통한 학습을 전제로 하면서, 문학 생산과 수용에서 텍스트와 독자, 작가 상호 간에 존재하는 다양한 맥락들의 관계를 따지는 것을 기본으로 삼고 있다. 그러나 맥락의 문제를 주로 텍스트 ‘해석’ 혹은 ‘비평’ 활동과 연계시키거나 독자의 수용 맥락을 사회·문화적 맥락과의 연관 속에서만 바라보고 있다는 한계를 지닌다. 따라서 본고에서는 그동안 다양한 방법론적 적용을 통해 문학교육의 실천적 방법을 탐구했던 문학교육 연구를 바탕으로 이를 현장에 구체적으로 적용할 수 있는 맥락 중심 문학수업 방법을 위한 시사점을 얻고자 한다. 그 시사점은 텍스트와 작가, 독자 간 맥락의 상호작용을 중시하는 소통 중심 문학이론과 사회구성주의 문학이론에서 도출하고자 한다.

2007년 개정 교육과정 이후, 독자인 학습자의 텍스트 생산과 수용 활동에 개입하는 맥락이 문학교육 내용 구성에 중요한 역할을 하는 상황이 되었다. 따라서 학습자의 수용 맥락은 보다 다양하고 구체적으로 다루어져야 하며, 생산맥락 또한 보다 포괄적으로 연구할 필요가 있다. 이에 본 연구는 선행 연구들을 통해 얻은 한계점 및 시사점을 다음과 같이 정리하였다.

첫째, 문학교육 연구의 흐름은 인지 구성주의 관점과 사회인지적, 사회·문화적 관점을 반영하여, 독자인 학습자의 개인적인 의미구성에서 나아가 학습자들 간의 상호작용을 통한 적극적이고 능동적인 의미구성과 이 의미구성 과정에 텍스트, 상황, 사회적, 문화적 요인 등의 다양한 맥락적 요인을 고려할 것을 지향하고 있다.

둘째, 맥락에 관한 일반적 연구물들에서는 맥락의 개념과 범주화 방식 및 하위 요소의 설정에 관한 것을 주로 다루고 있었다. 이들의 연구에 따르면 맥락은 모호성과 개방성을 그 특징으로 가지며, 이로 인해 개념의 규정이 학문 분야 및

학자들마다 다양하고 상황 의존적이라는 것이다. 문학교육의 측면에서 맥락을 논할 때, 중요한 것은 맥락의 어떠한 요소를 초점화시켜, 어떻게 문학수업에 적용할 것인가의 문제이다. 따라서 문학교육의 상황에서 맥락이 가지는 특징과 의미를 구명해야 한다. 즉 문학의 맥락을 기초로 ‘무엇을’, ‘어떻게’ 가르칠 것인가에 대한 심층적인 논의가 요구된다고 하겠다. 개정 교육과정의 국어교육에서 맥락에 관한 연구는 각 언어 사용 영역에서 조금씩 이루어지고 있으나, 개념의 규정이 다소 포괄적이어서 구체적인 맥락 요인과 작용의 구조에 대한 논의가 부족한 편이다. 특히, 일상 언어에 비해 맥락의 역할이 보다 극대화되거나 다중화 되는 문학적 언어의 경우, 의미 소통 과정에 맥락이 어떻게 작용하는지에 대한 연구는 보다 더 필요하다고 할 수 있다.

3. 연구의 절차

본 연구는 문학텍스트에서의 맥락의 의미 및 작용 관계를 살펴, 이를 바탕으로 맥락 중심 문학교육 방법을 제안하는 것을 그 목적으로 한다.

본 연구에서 수행하고자 하는 연구 내용과 방법을 구체적으로 제시하면 다음과 같다.

II장의 1절에서는 60년대 이후부터 본격적으로 진행되어 온 문학교육의 변화 양상을 통해 최근 문학교육의 경향은 텍스트, 독자, 그리고 텍스트 읽기 행위를 둘러싼 상황적, 사회·문화적 맥락의 복합적 작용관계로 보는 사회 인지적, 사회·문화적 관점으로 나아가고 있다는 것을 살펴보고, 2절에서는 맥락 중심 문학교육의 이론적 배경으로 언어의 상호작용과 텍스트의 맥락적 연결에 대한 여러 의견들을 살펴봄으로써 문학교육에서의 맥락 연구의 당위성을 밝힌다. 3절에서는 2007년 개정 교육과정의 국어과 교육과정 문학 영역의 내용 요소인 ‘맥락’에 대해 재고하고 이를 바탕으로 하여, 맥락 중심 문학교육 방법 연구가 개정 교육과정의 현장 실현에 앞서 필요하다는 점을 밝힌다. 4절에서는 앞의 논의를

바탕으로 맥락 중심 문학교육의 의의 및 지향점을 도출한다.

Ⅲ장 1절에서는 문학 맥락의 개념과 특징을 살펴보고, 2절에서는 문학 맥락을 하위 요소로 범주화 하여 내용을 체계화하고, 이들 맥락 범주의 요소와 작용 층위를 살펴보고자 한다. 4절에서는 문학의 맥락이 텍스트에서 어떻게 적용되는지, 그 의미구성 과정을 따져 본다.

Ⅳ장은 이상의 이론적 연구를 바탕으로 맥락 중심 문학교육의 원리를 학습자의 맥락화에 대한 탐구, 학습자와 수용맥락 간의 상호작용, 학습자 수용맥락의 개방성, 학습자 삶의 맥락과의 연계로 정리한다.

V장의 1절에서는 맥락 중심 문학수업 방법을 구안하고, 2절에서는 맥락 중심 문학수업 모형을 교수·학습의 절차와 활동 내용을 포함하는 일반적인 수업 모형인 계획, 진단, 교수·학습 활동, 평가 단계로 나누고, 교수·학습 활동은 도입 및 인지, 텍스트 읽기를 통한 이해, 해석을 통한 구성, 조망과 비평을 통한 재구성으로 구분한다. 그리고 각 단계별로 맥락 요인을 분석하고 확인한 후, 초점화 하여 단계별로 맥락이 작용-교섭-성찰의 과정을 거치면서 적용될 수 있도록 설계한다. 3절에서는 맥락 중심 문학수업의 모형을 실제 수업에 적용하는 단계로 현재 사용되고 있는 7차 교육과정의 중학교 국어 교과서의 소설 단원을 선정하여, 다중텍스트를 활용한 실제 지도의 예를 수업 지도안의 형태로 제시하고자 한다.

Ⅱ. 맥락 중심 문학교육의 형성

1. 문학교육 패러다임의 변화

우리의 문학교육은 광복 이후의 가치관 중심 문학교육에서 60년대를 기점으로 한 신비평적 관점이 문학교육의 중심 이론으로 오랫동안 자리 잡아 왔다. 신비평 이론은 1956년 백철에 의해 우리나라에 소개되었으며, 본격적으로 문학교육에 영향을 끼친 것은 1981년 제정된 4차 교육과정 때부터이다. 제4차 교육과정은 문학교육이 3대 지도 영역 중 하나로 자리 잡은 시기으로써, 학문 중심의 교육과정과 함께 텍스트 중심의 문학교육이 이루어지기 시작한 시기이다.

텍스트 중심 문학이론은 문학 작품 자체의 절대적 가치에 대한 믿음에서 출발하여, 작품의 의미는 텍스트 속에 내재해 있기 때문에 작품을 정확히 분석해야 된다는 논리를 바탕으로 한다. 또한 창작 당시 작가의 의도와 작가가 생산한 텍스트 해석은 무관하다고 보았으며, 텍스트는 작가를 떠나면 독립적 의미체가 되기 때문에 텍스트의 의미를 공적이고 객관적인 것으로 보았다. 독자의 독서 행위 또한 자신의 정신 속에 텍스트의 정신 상태를 재창조하는 것에 지나지 않는 것이므로 특정 독자들과의 정서적 반응도 작품의 의미와 혼동되어서는 안 된다고 주장한다. 이러한 신비평의 텍스트관은 작가의 의도와 독자에 의한 수용을 배제하며, 문학텍스트에 대한 접근은 텍스트 자체에 한정되어야 한다고 본다. 이 이론을 반영한 문학교육은 당연히 문학작품이 지닌 내재적 아름다움이나 심미적 가치를 해석하는 활동이 중시된다. 즉 작품의 세부 사항을 분석하고 해석하는 능력을 문학능력으로 보고 이러한 능력을 길러주는 것을 문학교육의 목표로 설정하였다. 따라서 문학수업의 중심은 바로 텍스트 자체이며, 텍스트의 내적 논리와 구조를 분석하고, 정서를 탐색하는 활동을 통해 작품이 지닌 심미적 가치를 수용하도록 학습자를 돕는 일이 근간이 되는 것이다. 학습자의 주체적 느낌

보다는 텍스트를 중요시하는 까닭에 수업 중 교사의 활동은 자연히 일방적 전달을 위한 설명 활동이나 작품의 세부적이고 특수한 요소들을 밝혀내도록 하는 질문들이 주가 될 수밖에 없었다. 그런데, 문학의 형성과 작용에서 독자는 텍스트의 수동적 이해자가 아니라 능동적 참여자라는 의식을 바탕으로, 작품은 생산자인 작가보다는 소비자인 독자의 읽기를 통해서 그 특성과 역사적 의미가 규명될 수 있다는 관점이 대두되면서, 텍스트 중심 문학교육은 독자인 학습자 중심의 문학교육을 지향하게 된다.

학습자 중심의 문학교육은 80년대 Jauß를 중심으로 한 독일의 수용미학이론, 미국의 독자 반응이론, 90년대에 이르러 Schmitt 등에 의한 구성주의 문예학에 이르기까지 다양한 관점과 방법론을 제기하며 연구되고 있다. Rene Wellek은 “작가의 의도가 문학사의 적절한 주제라는 생각 전체는 상당히 잘못된 것으로 보인다. 예술작품의 의미는 그 의도로 인하여 고갈되지도 않거니와 심지어 의도와 동등한 것도 아니다. 하나의 가치 체계로서 그것은 독립된 생명을 영위한다.”²⁹⁾며 작가의 의도를 주제로 삼는 것에 문제를 제기하고 독자에게로 관심을 돌려 학습자 중심 문학교육에의 이론적 기틀을 마련한다. 탈구조주의 학자 Roland Barthes는 논문 「작가의 죽음」에서 문학텍스트에서 언어가 말을 하지 작가가 말을 하는 것은 아니며, 문학텍스트 안에 포함된 전체 의미역을 깨달으려면 작가 중심적 방법론을 포기할 필요가 있다며 하나의 텍스트를 구성하는 의미의 다원성은 작가에 초점을 두는 것이 아니라 독자에게 주어진다³⁰⁾는 결론을 내린다. ‘작자의 죽음’은 이른바 ‘독자의 탄생’, ‘독자의 복귀’에 결정적인 역할을 하고 있다. 그 동안 저자의 그늘에 가려 제대로 빛을 보지 못하고 있던 독자가 텍스트에서 가장 중요한 위치를 차지하게 되었다. Roland Barthes는 저자의 죽음과 더불어 텍스트 속에 유희 공간이 생겨나며, 이러한 공간을 통하여 독자들은 관능적인 쾌락을 맛볼 수 있다고 주장한다. 수용미학의 주도자인 Jauß

29) Rene Wellek, 이경수(역), 『문학의 이론』, 문예출판사, 1989, 56면.

30) R. Webster, 라종혁(역), 『문학 이론 연구 입문』, 동인, 1999, 41면.

는 1960년대 중반 「도전으로서의 문학사」를 통해 “수용이론의 문학사는 작품과 독자 간의 대화의 역사로 씌어져야 한다.”³¹⁾라며 텍스트의 의미 자체가 불확정적이라고 주장한다. Iser는 “독서란 텍스트와 독자의 상호작용으로 새롭게 나타나는 문학작품”³²⁾이라는 견해를 통해 문학텍스트 의미구성에 있어서 학습자의 주체적 감상 능력인 ‘빈자리’ 개념을 내세운다.

독서 과정에서 독자의 능동적 역할을 강조하는 반응 중심 문학이론 또한 문학텍스트의 의미구성 과정에서 교사의 일방적 정보 전달보다는 텍스트와 학습자 사이의 의사소통을 중요시하며, 문학교육의 중심이 텍스트가 아니라 학습자라는 점을 강조하고 있다. Rosenblatt³³⁾은 독자, 곧 학습자를 지식과 경험을 전수받아야 하는 수동적 피교육자가 아니라, 교육의 어엿한 주체로 보아야 한다고 했다. 이는 학습자를 독립된 심리적 개인이 아닌 학습 공동체의 구성원으로 보는 관점이며, 독자는 독서 과정의 능동적 참여자로서, 문학교육 안에서 독서 후 반응을 하게 되며, 반응의 표현은 단순히 텍스트를 읽은 후 독후감을 쓰는 개인적인 활동에만 그칠 것이 아니라, 형성된 반응을 또래 집단과 토의를 통해 공유하고 고양시키는 기회를 주어야 한다는 것이다. Perry Nodelman³⁴⁾은 문학의 즐거움은 대화의 즐거움이므로 학습자들에게 책을 읽도록 하는 이유는 책을 읽는 것의 즐거움, 즉 책을 향유하는 즐거움을 주기 위함이라고 하였다. 책을 통한 즐거움은 또한 책 내용 속의 빈자리를 메워가고, 책에 대한 느낌과 의문점 등을 다른 사람과 토론하는 과정에서 배가될 수 있다며 빈자리를 메워가는 일련의 과정은 독자 개인의 차원뿐 아니라, 독자와 또 다른 독자 사이에 반응을 공유하는 과정을 통해 이루어진다고 했다. 결국 학습자는 동료집단과의 대화적 상호작용 속에서 그 의미를 함께 나누고, 공유해 나갈 때 개인적 반응은 변화되고 재형성

31) Jauß, H. R. *Literaturgeschichte als Provokation*, 1967. 장영태 (역), 『도전으로서의 문학사』, 문학과 지성사, 1983, 179면.

32) 이성호, 「영향과 수용의 상호소통」, 『문학사상』 3월호, 문학사상사, 1992, 338면.

33) Rosenblatt, *Literature as Exploration*, New York: The Museum of Modern Art, 1938, pp. 30~31.

34) 이성호, 위의 책, 334~335면.

되어 보다 풍부해진다는 것이다.

1980년대 이후 등장한 구성주의 관점 역시 텍스트의 의미는 고정된 것이 아니라, 독자에 의해 능동적으로 구성된다며 텍스트 의미구성에 독자의 역할을 중요하게 상정하고 있다.³⁵⁾ 구성주의는 독자의 위상을 의미 수용자에서 해석자로 높이고 텍스트의 의미구성을 독자가 일방적이고 독립적으로 해 나가는 것이 아니라, 텍스트에 존재하는 작가와 능동적으로 협상하면서 의미를 구성해 나간다고 보았다. 문학텍스트 또한 개방적 구조를 지니고 있기 때문에 의미 해석의 절대적 기준들은 존재하지 않으며, 텍스트 의미구성은 문학텍스트 내에 고정된 형태로 자리매김해 있는 것이 아니라, 해석자의 해석에 따라 가변성을 띠게 된다는 것이다.

이상의 이론들은 기본적으로 학습자의 능력에 대한 신뢰를 지님으로써 문학작품에서 작가의 권위를 축소시키고 독자 맥락이 갖는 중요성을 강조하고 있다. 학습자에게는 인지하고 사고할 수 있는 능력이 있으므로 작품을 주체적으로 감상하고 이해한 뒤 판단하여, 그것에 대한 가치와 지식을 스스로 만들어 나갈 수 있다는 것을 전제로 한다. 그런데 이 인지 능력은 맥락에 의존하여 구성되며 장르와 매체를 넘어 작품과 작품, 그리고 학습자가 지닌 기존 스키마와 텍스트가 상호작용하는 과정을 통하여 그 의미를 심화시키고 내면화할 수 있을 것이다. 결국 문학작품³⁶⁾의 감상은 작가와 독자, 그리고 문학텍스트를 둘러싼 다양한 맥락들의 소통이란 관점에서 바라보아야 할 것이다.

35) 구성주의 문예학은 교육적인 측면에서 지식을 구성하는 능동적 주체로서의 학습자의 위상을 강화시켜 주었으며 구성주의 관점의 문학이론은 학습자가 대화와 상호작용을 바탕으로 한 소통을 통해 문학-체계에 참여하게 되는 것으로 본다. 류덕제, 「구성주의 관점의 문학교육」, 『한국초등교육』 제18호, 초등국어교육학회, 2001. 12면.

구성주의 문예학은 문학수업에서 협력학습 과정을 통해 정합성을 지닌 의미 산출로 이끌어 갈 논리적 배경을 제시한다. 이상구, 「구성주의적 학습자 중심 문학교육의 원리와 방법」, 『문학교육학』 제10호, 문학교육학회, 2002. 174면.

36) Iser는 문학 텍스트와 문학작품을 구별한다. 그는 작가가 창작해 놓은 지시적 제시물인 창작품을 문학 텍스트라고 하고, 이것을 독자가 읽고 이해하고 결국 새로운 경험으로 만들어낸 것을 문학작품이라고 한다. Iser가 말하는 문학작품은 작가에 의해 만들어진 예술적인 면과 독자에 의해 실현된 심미적인 면을 함께 공유하는 것이다. 이성호, 앞의 책, 334~335면.

이러한 학습자 중심의 문학교육 이론은 현재 국어과 교육과정이나 교과서 개발의 기본 입장으로 받아들여지면서 현장의 문학교육 방법에 대한 변화를 추구해 왔다. 즉 텍스트의 의미구성은 텍스트 내에 있으며 작가의 의도가 중요시되어 온 기존의 경향에서 벗어나 학습자 중심의 ‘의미 발견’으로, 다시 ‘의미구성’에서, ‘의미 협상’으로 전개되어 왔다고 할 수 있다.³⁷⁾ 즉 교사의 전달에서 학습자와 텍스트 간의 맥락에 의한 소통으로, 다시 학습자 간의 상호작용에 따른 맥락의 소통으로 옮겨지고 있는 것이다.

2. 맥락 중심 문학 소통의 이론적 배경

작가가 한 편의 텍스트를 구성한다거나 독자가 텍스트의 내용을 이해하는 것은 다양한 요인들이 복잡하게 얽혀 이루어지는 사고의 과정이며 의사소통 행위이다. 작가는 자신의 기억 속에 들어있는 지식과 가치관을 가지고 글을 쓴다. 이때 작가의 기억은 작가 개인의 직·간접적인 경험, 타인 및 매체와의 상호작용을 통해 형성된 것으로 작가가 쓴 글의 내용은 작가가 관계한 주변의 세계에서 얻은 것이다. 이에 반해 독자는 작가가 쓴 글을 독자의 기억 속에 있는 스키마나 배경지식을 활용하여 이해한다. 그러나 글을 읽을 수 있는 스키마나 배경지식도 다른 사람과의 상호작용이나 문헌과 매체를 통하여 형성된 것이다. 작자와 독자가 글을 통해 의사소통을 할 수 있다는 것은 결국 텍스트에 대해 작가와 독자가 서로 공유하는 것이 있다는 것이고 이런 공유의 개념은 맥락적인 연결에 의해 이루어진다.

언어의 이러한 맥락에 의한 상호작용은 Saussure의 언어학 이론과 Bakhtin의 대화주의에서 그 연원을 찾을 수 있다. Saussure는 기호란 어떤 실체를 지칭하는 것이지만 기호는 실체를 지칭할 뿐 실체는 아니라고 했다. 즉 실체를 기호화 했지만 기호는 실체와 동떨어져 존재하면서 기호만의 다른 세계를 가지게 된다.

37) 한국어문연구소, 『독서교육사전』, 교학사, 2006, 367면.

이때 기호는 대립³⁸⁾을 통해 그 의미를 드러내게 되는데 이런 언어의 대립 관계가 의미를 인식하는 기본적인 전제가 된다. 따라서 의미를 가진 낱말, 문장들의 집합체인 텍스트를 구성하기 위해 다른 것들과 상호텍스트적인 맥락 관계를 맺는 것은 필연적이다.³⁹⁾

Saussure의 이런 구조주의적 인식의 틀은 Bakhtin으로 연결된다. Bakhtin은 “어떤 주어진 역사적 삶의 순간, 언어는 처음부터 끝까지 철저하게 이어성적인 특징을 가지고 있다. 언어는 현재와 과거 사이에, 과거 안에서도 서로 다른 시대 사이에, 현재에 살고 있는 서로 다른 사회, 이데올로기적 집단 사이에, 그리고 경향이나 학파 혹은 서클 등 모든 주어진 유형의 형식 사이에 사회, 이데올로기적 모순이 서로 나란히 공존한다.”⁴⁰⁾ 언어의 상대적인 상호관계를 강조한다.

이 이어성의 개념을 1960년대 프랑스의 포스트 모더니스트인 Julia Kristeva는 논문 「언어, 대화, 그리고 소설」에서 한 발화가 화자나 청자 또는 다른 발화와 맺고 있는 상호관계를 수평적 관계와 수직적 관계로 구분하고 수평적 관계란 한 발화가 화자나 청자와 맺는 관계이며, 수직적 관계란 발화가 그 이전 또는 동시대적인 다른 발화와 맺는 관계로 통시성 혹은 공시성을 갖게 된다고 했다. 그리고 발화의 이런 수직적 관계를 가리켜 상호텍스트성이라는 용어를 사용하였다. 즉, 모든 발화는 마치 모자이크와 같아서 여러 인용문들로 구성되어 있으며, 모든 발화는 어디까지나 다른 텍스트들을 흡수하고 그것들을 변형시킨 것에 지나지 않는다는 것이다.⁴¹⁾ Kristeva는 모든 새로운 텍스트들은 텍스트들 간의 교차이므로 모든 텍스트들은 변형된 과거의 텍스트들을 이미 흡수하였고, 아울러 미래의 텍스트들에 의해 흡수되고 변형될 것으로 보았다. 따라서 독창적이고

38) 수의 의미는 우, 미, 양, 가 등과 같은 다른 낱말과의 대립 관계를 통해 알 수밖에 없다. 김도남, 『상호텍스트성과 텍스트 이해 교육』, 박이정, 115면.

39) 김도남, 앞의 논문, 99면.

40) 김옥동, 『대화적 상상력』, 문학과지성사, 1994, 220면.

41) 김옥동, 위의 책, 314~315면.

새로운 텍스트란 이 세상에 존재하지 않으며 어디까지나 그 이전에 존재해 있던 것을 다시 재결합시켜 놓은 것에 불과하다고 하였다.

Tzvetan Todorov는 담화 속에 사용되는 단어들은 늘 사용되었을 뿐 아니라 내부에 이미 사용된 흔적들을 가지고 있으며, 사물들 또한 상태는 전과 같다고 해도 다른 담론들이 이미 건드렸기 때문에 이 사물에 대한 언급은 다른 담론들과 만나지 않을 수 없으므로 담론들의 맥락적 연결은 필연적이라고 했다. 따라서 텍스트에 사용되는 말들은 전혀 새로운 것이 아니라 이미 누군가에 의하여 사용된 것을 다시 사용함으로써 이미 그 말들을 사용한 텍스트와 상호텍스트적인 맥락 관계가 성립된다는 것이다.⁴²⁾

이상의 견해는 하나의 언어(텍스트)는 반드시 다른 언어(텍스트)와의 필연적인 관계, 맥락에 의해 존재한다는 것을 뒷받침한다. 그런데 텍스트 사이의 관계 형성은 한 텍스트가 다른 텍스트와 내용에서 서로 연결되어 있다는 비교적 단순한 개념에서 점차 텍스트와 텍스트, 주체와 주체 사이, 텍스트와 사회·문화적인 영향 관계에서 일어나는 모든 지식의 총체적인 연결 현상들에 대한 개념으로 확대되어 간다. Kristev는 “모든 의미 행위는 다양한 의미 체계들의 전위(傳位)의 장에 지나지 않는다.”라며 ‘전위’⁴³⁾라는 용어를 사용하여 텍스트 사이의 맥락을 모든 텍스트들이 가진 보편적인 현상으로 이해한다.

해체주의 학자 Jacques Derrida는 ‘차연(Differance)’이란 말을 통해 하나의 텍스트 속에 있는 의미는 그것과 연관된 맥락, 즉 그 텍스트 내의 다른 요소들과의 상호관계에서 드러나기 때문에 결코 완전한 형태로 인식될 수 없다고 했다. 따라서 그 의미와 실재는 영원히 차이를 갖게 되며 끝없이 유보된다고 했다.⁴⁴⁾ 한 텍스트 내에 존재하는 기호들의 의미는 하나의 특정한 기호에 매여

42) 츠베탄 토도로프, 최현무(역), 『바흐진: 문학사회학과 대화이론』, 까치, 1987, 93~95면.

43) 크리스테바의 전위 개념은 단순히 문학텍스트의 관련성을 넘어선 모든 텍스트들이 상호텍스트적으로 관계를 맺는 보편적인 현상을 말한다. (김도남, 『상호텍스트성과 텍스트 이해 교육』, 박이정, 2003, 104면.)

44) 김성곤, 『탈구조주의의 이해』, 민음사, 1990, 98면.

있지 않고 끊임없이 기표들의 사슬에 따라 움직이고 있기 때문에 우리는 그것의 정확한 위치를 파악하기 어렵다. 따라서 모든 텍스트들은 사슬처럼 연결된 관계에 의해 의미를 드러낼 수 있고 그 의미는 또 다른 텍스트와의 관련성 속에서 또 다른 의미를 갖게 된다는 것이다. 결국 텍스트의 의미구성이란 한 텍스트 내에서 도출되는 것이 아니라 다른 텍스트와의 관계, 맥락 속에서 이루어질 수 있다는 것이다. 텍스트가 가지고 있는 이러한 맥락적 관계에 대한 인식은 텍스트 이해의 근간이 되므로 텍스트에 존재하는 다양한 맥락을 따져보는 것은 텍스트 의미구성의 필연적인 과정이라고 할 수 있다. 그런데 이러한 맥락의 확장 및 심화는 대화의 과정을 통해 보다 구체화될 수 있다. 특히 문학작품을 감상한다는 것은 문학적 언어로 형상화된 문학텍스트를 통해 인간의 생각을 공유하고 삶을 체험하여 타자와 사회를 이해하고 소통하는 행위이다. 따라서 문학텍스트의 의미구성이란 작가와 텍스트, 독자 사이에 존재하는 필연적인 관계, 맥락과의 대화를 통해 성립되므로 문학작품 감상은 작가, 텍스트, 독자의 대화 과정이라 할 수 있다. 이 대화의 과정은 자아를 확충하고 변화시켜 나가며 자아발달과 자아실현을 이루어 나가는 개인의 지적·정서적 성장 과정이기도 하다. 또한 서로 다른 가치관의 충돌과 상충을 전제로 하기 때문에 ‘남’과 ‘나’의 차이, 가치의 다양성을 인정해야 하고 타인이 나와 같지 않음을 ‘발견’해가는 사회화 과정이기도 하다. 문학에서 형상화하는 인간은 제각기 다른 삶의 체험을 가지고 있다. 따라서 문학 활동이란 형상화된 인물들의 다양한 목소리와 서로 다른 언어를 대화를 통해 체험하는 것이라 할 수 있다.

Bakhtin은 “인간의 모든 행위 중에서도 언어 행위를 가장 핵심적인 것으로 파악하고 모든 언어는 구체적인 시간과 사회적 공간 안에서 화자와 청자 사이에서 일어나는 상호작용의 산물이며 인간의 진정한 삶을 언어로 표현하는 데 적합한 단 한 가지 형식이 존재한다면 그것은 바로 개방적인 대화이다. 삶은 본질적으로 대화적인 특성을 지니고 있으며 삶을 영위한다는 것은 곧 대화에 참여한다는 것이다.”⁴⁵⁾며 대화를 통한 인간의 상호작용에 주목한다. 또 언어(기호)는

획일화되고 추상적인 체계가 아니라 외부 세계의 현상이자 산물이며 이데올로기 투쟁의 장이므로 오직 개인과 개인 사이에서만 일어나는 사회적인 현상⁴⁶⁾이라고 했다. 그러므로 언어의 의미란 수동적으로 주어지는 언어를 사용하는 사람들이 새롭게 창조하는 역동적인 과정을 통해 생성된다.

언어의 대화성에 주목한 Bakhtin은 문학 또한 대화적인 관계 속에서 논의한다. “문학작품의 미학은 작가, 독자, 문학텍스트 그리고 문맥 등 작품의 총체성 속에서 찾아야 하며, 문학은 궁극적으로는 삶의 문제와 관련되어 있으므로 단순한 기교의 집합이 아닌 인간이 다른 인간에게 보내는 의미 있는 몸짓, 즉 대화를 통한 의사소통에서 그 의미를 찾을 수 있다.”⁴⁷⁾며 문학텍스트의 의미구성에서 대화를 통한 ‘소통’이 중요함을 강조한다. 그의 관점은 언어는 본질적으로 대화의 속성을 가지고 있으므로 언어의 사회적 과정은 필연적임을 강조한다. 따라서 언어예술인 문학 또한 사회적 상호작용에 의해 그 의미가 구체화된다고 할 수 있다. 결국 문학의 이해 및 감상은 작가와 독자, 작중 인물 사이의 대화를 통한 다양한 생각들의 소통이라는 관점으로도 이해할 수 있다. 문학이론에서 작가나 독자 중에서 어느 한 편만을 강조할 수 없으며 마찬가지로 작품 그 자체나 혹은 작품의 문맥만을 강조해서도 안 된다는 것이다. 그는 작가, 독자, 작품 그리고 맥락 등 작품의 총체성 속에서 그것을 파악하고자 한다. 그는 문학을 포함한 삶의 모든 문제는 오로지 상호작용을 통한 총체적 대화 관계 속에서 비로소 생명을 지니기 시작한다고 보았다.

45) 김옥동, 『모더니즘과 포스트모더니즘』, 현암사, 1993, 113면.

46) 소쉬르는 언어의 기호적 성격은 사회적 특성에서 비롯되므로 기호는 사회적 산물인 동시에 본질적으로 심리적인 것이라고 했다. 이에 반해 바흐친은 기호란 오직 개인과 개인 사이의 영역에서만 일어나는 사회적인 현상으로 보았다. 김옥동, 『모더니즘과 포스트모더니즘』, 현암사, 1993, 114면.

47) “문화와 문학의 세계는 본질적으로 우주만큼이나 무한하다. 우리는 그 지리적 넓이를 말하는 것이 아니고 물질의 깊이처럼 심오한 그 의미의 깊이를 말하고 있다. 즉 해석, 이미지, 비유적인 의미의 결합, 자료와 해석 등의 무한한 다양성을 말하고 있는 것이다. 우리는 선택을 통해 그리고 우리가 선택한 바를 현대의 틀 속에 끼어 맞추어 놓음으로 그것을 너무나 편협하게 만들어 왔다. ~ 진정한 문학이론이나 문학 연구는 작가, 독자, 문학 텍스트, 문학 텍스트를 둘러싼 사회적 상황 등 이 모든 요소가 마치 교향악처럼 하나로 어우러져 서로 ‘대화적’ 관계를 맺을 때 비로소 가능하다.” 김옥동, 『대화적 상상력』, 문학과지성사, 1994, 155면.

Bakhtin의 대화이론은 단순히 문학이론이나 언어 이론에만 국한되지 않고 그것은 문학이나 예술의 범위를 훨씬 초월하여 궁극적으로는 삶의 문제와 관련되어 있다. 다시 말해 대화성은 문학과 삶을 유기적으로 결합시킨 것이며 문학을 비롯한 모든 예술은 삶을 떠나서는 상상할 수 없다. 문학과 예술은 단순한 기교의 집합이 아니라 그것은 어디까지나 한 인간이 다른 인간에게 보내는 의미 있는 몸짓이기 때문이다.⁴⁸⁾

Bakhtin의 이러한 견해를 Chatman은 ‘이야기와 담론’이란 책을 통해 서사소통의 모형으로 제시한다. 그에 의하면 서사담론에서 서술자의 존재유무는 말하는 자로부터 타자인, 말하는 주체를 지각하여 증명할 독자에 의해, 그의 능력과 그의 자각에 의해 결정된다. 그러므로 서사소통에서 수화자와 독자는 화자이면서 또 다른 대화자인 서사소통의 주체적 참여자로 이해될 수 있다고 했다.⁴⁹⁾

문학적 소통을 개인의 인지 과정으로 끝나는 것이 아닌 대화를 통한 사회적 행위로 확장함으로 실제 문학수업에서의 의사소통 상황을 중시하고, 텍스트를 생산하게 되는 사회적 동기를 고려하며, 소통과정에서의 사회적 상호작용을 강조할 수 있다. 이런 접근은 담화 공동체 내의 상호작용을 통해 공동체 구성원들이 공유하는 지식과 전략들은 교사 혼자서 학습자에게 제시할 수 있는 지식이나 전략에 비해서 보다 다양하고 정교하다고 할 수 있다. 또, 학습자들은 담화 공동체와의 상호작용이나 대화를 통해서 공통의 이해 기반을 형성함으로 문학의 본질에 보다 가까이 접근하게 되며 문학을 통해 습득한 소통 능력은 일상생활의 소통에도 영향을 미치게 된다. 문학텍스트를 통해 타자-작품 속 또는 또 다른 독자-를 경험한 독자는 타자의 특성 및 의향을 파악할 수 있으며, 타자와의 소통을 통해 자신을 돌아볼 줄 아는 능력을 갖게 된다. 이렇듯 문학교육이 텍스트 내용의 내면화를 넘어서서 텍스트와 작가와 독자와 사회·문화적 맥락을 통합적으로 수용하는 열린 대화의 장으로서의 역할을 담당할 때, 문학교육은 지배적

48) 김옥동, 『모더니즘과 포스트모더니즘』, 현암사, 1993, 275면.

49) 김종구, 「서술상황, 서사소통 이론과 소설시학」, 『한남어문학』 제20집, 한남어문학회, 1995, 394면.

담론의 틀에서 자유로워질 것이다. 또한 학습자의 문학능력도 수동적 해석 능력을 넘어서, 주체적인 향유 능력을 지향할 수 있을 것이다. 문학교육의 근본적인 목적인 문학능력을 기른다는 것은 문학을 잘 아는 독자를 길러내는 데 있는 것이 아니라, 문학을 생활 속에서 향유할 줄 아는 독자를 길러내는데 있는 것이다. 따라서 문학작품에 대한 가치 판단 또한 인간들 상호간의 관계 속에서 찾아내야 하는 것이다.

3. 개정 교육과정 문학영역의 맥락에 대한 재고

개정 교육과정의 국어과 교육 내용 체계에서 강조하는 ‘맥락’의 의미와 주안점을 문학 영역을 중심으로 간략히 살펴보면⁵⁰⁾ 문학 영역의 내용 요소를 텍스트, 지식, 수용과 생산, 맥락의 네 범주로 구성하고⁵¹⁾, 그에 따른 내용 체계를 다음과 같이 정리하고 있다.

< 표 1 > 개정 교육과정 문학 영역 내용 체계

<작품의 수용과 생산의 실제>			
• 시(시가)	• 소설(이야기)	• 극(연극, 영화, 드라마)	• 수필 · 비평
<지 식> • 문학의 본질과 속성 • 문학의 양식과 갈래 • 한국 문학의 역사		<수용과 생산> • 내용 이해 • 감상과 비평 • 작품의 창조적 재구성 • 작품 창작	
<맥 락>			
• 수용 · 생산의 주제	• 사회 · 문화적 맥락	• 문학사적 맥락	

50) 한국교육과정 평가원, 개정 교육과정 국어과, 2006, 38면.

51) 각 용어에 대해 다음과 같이 설명을 추가하고 있다. 한국교육과정 평가원, 위의 책, 38면.

- 작품의 수용과 생산의 실제(텍스트)－문학 활동의 전제가 되거나 최종적 결과
- 지식－문학 활동을 교육적으로 조절하는 준거 범주로 최소한의 문예학적 지식
- 수용과 생산－학습자들이 문학을 수용하고 생산하는 데 필요한 중요 범주
- 맥락－텍스트의 수용과 생산이 이루어지는 조건적 요소

문학 장르는 기존의 ‘시, 소설, 희곡, 수필’에 ‘영화, 드라마, 비평’이 포함되어 있어 문학 영역에서 매체 영역을 수용하고 있으며 ‘수용과 생산’ 범주의 생산의 개념 하에 ‘작품의 창조적 재구성’과 ‘작품 창작’을 포괄하고 있다. 학습자가 문학텍스트의 의미를 구성한 결과, 즉 학습자의 맥락에서 해석한 작품에 대한 비평적 에세이는 작품의 창조적 재구성 또는 창작 작품의 범주 내용에 넣을 수 있겠다.

문학 영역에 새롭게 제시된 ‘맥락’ 요소는 교육현상 가운데 맥락의 중요성을 강조하고자 한 것으로, 교육행위가 맥락을 구성하는 여러 요소들에 영향을 주거나, 맥락에 의해 영향을 받는 것임을 시사한다. 그런데 개정 교육과정 문학 영역의 내용 범주에서 제시하는 ‘맥락’은 문학 소통에 작용하는 맥락 전체를 의미한다기 보다는 문학텍스트의 외적 맥락을 강조한다고 할 수 있다. 문학 영역의 ‘맥락’은 수용·생산의 주제, 사회·문화적 맥락, 문학사적 맥락으로 제시되어 있는데 먼저 듣기/말하기/읽기/쓰기 영역의 상황맥락 대신에 수용·생산의 주체를 포함한 것은 문학텍스트에 의한 소통 맥락은 설명 텍스트나 음성 언어 텍스트에 의한 소통 맥락과는 다른 특성이 있다는 것을 반영했다고 할 수 있다. 문학 소통에서 작가와 독자의 소통은 음성 언어 소통이나 설명 텍스트에 의한 소통에 비해 간접적이다. 작가의 의도와 독자의 해석의 관계는 직접 대면하지도 않으며, 다른 언어 소통에 비해 상대적으로 단시간 내에 이루어지지도 않는다. 그런 점에서 문학 소통은 상황맥락의 내용 요소인 언어 행위 주체(화자·필자, 청자·독자), 주제, 목적⁵²⁾ 가운데 ‘주체’가 두드러지는 형태를 띠게 된다는 의도로 상황맥락의 자리에 수용·생산의 주체를 넣었다고 할 수 있다. 또 문학 소통에서 ‘지식’과 ‘수용과 생산’ 활동의 사회적, 역사적 맥락에 대한 탐색을 강조하는 의미에서 ‘사회·문화적 맥락’을 강조하고 있다.

‘사회·문화적 맥락’은 문학작품의 ‘수용과 생산’ 활동에 간접적으로 작용하는 맥락으로 역사적·사회적 상황, 이데올로기, 공동체의 가치·신념 등을 포함’

52) 한국교육과정 평가원, 개정 교육과정 국어과, 2006, 56~57면.

하는 것으로 설명한다. 이것은 학습자들이 문학텍스트의 수용·생산 활동에서 텍스트 자체 혹은 생산 주체나 수용 주체에 반영되는 사회적, 문화적, 역사적 상황이나 가치, 신념 등의 작용에 대한 성찰적 사고를 바탕으로 할 것을 강조하는 교육 내용이라 할 수 있다.

내용 요소에서 ‘문학사적 맥락’을 강조한 것은 문학 소통에서 수용과 생산 활동 자체와 그 결과물로서 텍스트들은 문학사의 한 지점에 위치하는 것으로서 가치와 평가를 받게 된다. 그러한 텍스트의 문학사적 가치는 문학사 전반의 맥락에 영향을 받아 이루어지고, 문학사적 가치에 의해 문학 소통 현상에 영향을 줄 수도 있으며, 문학 소통의 결과로 문학사를 형성해나가기로 하므로 다른 형태의 언어 소통과 다른 문학 소통만의 중요한 특징으로 볼 수 있다.

문학 영역의 교육 내용 범주인 ‘맥락’에서는 이처럼 문학 소통의 전체 맥락 가운데 수용과 생산의 주체, 그리고 그들이 처해 있는 사회·문화적 맥락 간의 관계가 텍스트를 통해 이루는 소통, 그리고 문학사적 가치 매김이 텍스트 수용과 생산 주체 및 활동과의 관계 등 문학텍스트 외적 맥락을 특별히 강조하고 있다. 그런데 이러한 텍스트 외적 맥락 요인들은 대부분 ‘지식’ 및 ‘수용과 생산’ 범주의 교육 내용과 통합적으로 ‘실제’를 이루므로 궁극적으로는 텍스트 내적 맥락 요인과 텍스트 외적 맥락 요인의 관계적 소통이 이루어질 수밖에 없다.

선택 과목 교육과정의 ‘문학’ 영역에서는 문학은 “국민 공통 기본 교육과정의 ‘국어’ 과목 중 ‘문학’ 영역을 심화·발전시킨 과목”으로 정의하고 있으며, “문학은 음성과 문자를 중심으로 한 다양한 매체로 구현되고, 사회·문화의 다른 영역과의 관련 속에서 존재한다.”고 제시되어 있어 문학이 다양한 영역과의 맥락 속에서 존재한다는 것을 명시하고 있다. 그리고 목적은 “다양한 문학 경험과 활동을 통해 이해·표현 능력을 심화하여, 학습자가 바람직한 문학 주체로 성장하고 인간다운 삶이 가능한 사회를 만드는 데 기여하도록 도움을 준다.”라고 되어 있다.

선택 과목의 문학은 국민 공통 기본 교육과정 문학 영역에 비해 문학 교육에서의 소통의 결과를 학습자 삶으로 내면화 하는 것을 강조함으로 문학 영역을 보다 심화하고 발전시키고 있다. 이러한 과정 또한 텍스트 내적 맥락 요인과 텍스트 외적 맥락 요인의 관계적 소통에 의해 문학 교육의 궁극적인 목표에 도달할 수 있을 것이다. 결국 텍스트와 독자, 학습자 간의 소통을 통한 텍스트의 이해와 해석을 학습자의 삶에 내면화 될 수 있도록 텍스트를 학습자의 맥락으로 재구성해야 할 것이다.

맥락의 범주화 방식은 연구자에 따라 차이가 있지만 대개 맥락을 언어 맥락과 언어 외적 맥락으로 구분하고, 언어맥락은 크게 텍스트 내 맥락과 텍스트 간 맥락으로 구분하며, 언어 외적 맥락은 상황맥락과 문화맥락 또는 사회·문화적 맥락으로 구분하고 있다.⁵³⁾ 이 네 범주의 맥락은 언어 행위 주체에 의해 상호교섭하고 조화된다. 텍스트 내 맥락은 특정 텍스트 내에서 문법적이고 의미적인 결속관계로, 텍스트 간 맥락은 텍스트와 다른 텍스트 간의 관계로부터 도출되는 맥락으로, 상황맥락은 발화의 내용, 주체, 양식 등의 자질로 ‘누가, 무엇을, 왜’에 해당되는 맥락으로, 사회·문화적 맥락은 가장 광범위하고 포괄적인 맥락으로 역사적·사회적 상황, 이데올로기, 공동체의 가치·신념으로 구분된다. 이 네 범주는 독립적으로 존재하지 않으며, 서로 영향 관계에 놓여 있다.⁵⁴⁾

예컨대, 독자가 현대사회의 인간소외와 관련된 주제가 형상화된 소설 작품을 해석하는 과정에 작용하는 텍스트 내 맥락은, 소설가가 그 작품을 구성하는 과정에 작용한 텍스트 간 맥락, 상황 맥락, 사회·문화 맥락의 결과이다. 이렇게 텍스트는 맥락들과의 관계 속에서 존재하고, 그 의미가 구체화된다. 따라서 맥락들을 간과한 상태에서의 텍스트 이해란 불가능하다. 텍스트와 맥락 간의 이러한 관계로 인해서 텍스트는 그 자체로는 존재 의의를 갖지 못한 결핍의 상태이

53) Halliday & Hasan(1989)의 범주화 방식이 가장 많이 인용되고 있다. 범주화 방식에 대한 더 자세한 논의는 3장의 문학맥락의 범주와 맥락요소에서 논하기로 한다.

54) 이제기, 「맥락 중심 문식성 교육 방법론 고찰」, 『청람어문교육』 제34집, 청람어문교육학회, 2006. 106~107면.

다가 맥락과의 관계에 놓일 때 텍스트가 갖는 결핍은 해소된다.

이런 측면에서 본다면, 독자가 텍스트를 수용한다는 것은, 텍스트와 맥락간의 관계를 파악하고, 그 관계가 주는 의의를 자기화하는 것이라 할 수 있다. 그런데 문제가 되는 것은 개정 교육과정 문학 영역의 내용 체계에서는 텍스트 내 맥락과 텍스트 간 맥락이 구체적으로 설정되어 있지 않다는 것이다. 언어 맥락인 텍스트 내 맥락과 텍스트 간 맥락을 ‘지식’ 이나 ‘수용과 생산’ 범주가 포함하고 있다면 상황맥락이나 사회·문화적 맥락 또한 ‘지식’ 이나 ‘수용과 생산’의 범주에 포함되어야 한다. 텍스트의 생산과 수용의 상황에서 지식은 맥락을 형성하거나 변화시킬 수 있으며, 맥락 또한 새로운 지식을 발견하거나 시험할 수 있는 장이 될 수 있기 때문이다. 이러한 점에서 문학영역의 내용 체계인 수용과 생산, 지식, 맥락은 상호 관련성을 가지며 언어 사용의 실재를 통해 보다 유의미한 관계가 된다. 그러나 맥락을 ‘지식’ 이나 ‘수용과 생산’ 과 동일한 수준의 내용 선정 범주로 보기는 어렵다. 맥락은 관계에 의해 존재하는 것이고, 지식은 아는 것이고, 수용과 생산은 의미구성의 주체이다.⁵⁵⁾ 따라서 문학 영역의 맥락 범주도 크게 언어 맥락과 언어 외적 맥락으로 나누어 구체적으로 가시화되어야 한다고 본다.

이에 본고는 개정 교육과정 문학 영역의 맥락 범주를 재고하며 언어맥락을 가시화하고 그 하위범주인 텍스트 내 맥락과 텍스트 간 맥락을 맥락 중심 문학교육 방법 구안을 위한 맥락의 범주에 넣고자 한다. 따라서 개정 교육과정 맥락 범주인 수용과 생산의 주체, 사회·문화적 맥락, 문학사적 맥락을 크게 언어 맥락과 언어 외적 맥락으로 나누고, 언어 맥락은 하위 범주인 텍스트 내 맥락과 텍스트 간 맥락으로 나누고, 각 하위 범주는 텍스트 내의 상황맥락과 사회·문화적 맥락, 텍스트 간의 상황맥락과 사회·문화적 맥락으로 나누고자 한다. 언어 외적 맥락은 상황맥락과 사회·문화적 맥락으로 구분하되, 수용 맥락 내의 상황

55) 임천택, 「새 국어과 교육과정의 내용 선정 범주 ‘맥락’의 현장 소통 방안」, 『청람어문교육』 제36집, 청람어문교육학회, 2007, 122~123면.

맥락과 사회·문화적 맥락, 생산 맥락 내의 상황맥락과 사회·문화적 맥락으로 다시 범주화한다. 그리고 문학사적 맥락은 텍스트 간 맥락과 사회·문화적 맥락의 범주 속에 포함시켜 이해하고자 한다. 개정 교육과정 내용 체계 요소인 맥락의 ‘수용과 생산의 주체’와 ‘문학사적 맥락’은 언어 내적, 외적 맥락의 하위범주인 ‘수용 맥락의 상황 및 사회·문화적 맥락’, ‘생산 맥락의 상황 및 사회·문화적 맥락’ 속에 흡수되는 것이다.

4. 맥락 중심 문학수업의 의의 및 지향점

맥락 중심 문학수업 방법은 문학텍스트의 의미구성 과정에 작용하는 다양한 맥락들을 구체화하여 텍스트의 의미구성에 반영될 수 있도록 의도적으로 맥락적 의미구성을 유도함으로 텍스트를 효과적으로 이해하도록 하는 것을 목적으로 한다. 이에 본 연구의 교수·학습 모형 구안은 궁극적으로는 맥락 속에서 이루어지는 문학교육으로 관점이 변화되는 것을 지향하고자 한다.

그러면 맥락 중심 문학교육이 추구하는 의의 및 지향점을 학습자의 측면과 교수·학습 방법의 측면으로 나누어 살펴보하고자 한다.

가. 학습자의 측면

(1) 맥락 중심 문학수업은 적극적 의미구성자로서의 학습자를 강조할 수 있다.

텍스트의 의미는 텍스트 생산을 둘러싸고 있는 맥락이라고 할 수 있다. 따라서 문학교육에서 텍스트의 수용 또한 텍스트 자체의 이해에만 매달리는 것은 온당하지 않다. 맥락이 주체를 통해 텍스트화 하는 과정, 주체의 해석·생산 과정에 작용하는 맥락, 텍스트와 크고 작은 맥락의 관계 등이 문학교육에서 다루어져야 한다. 여기서 학습 주체는 크고 작은 맥락과 텍스트를 연결하는 중심이므로 학습자의 문학능력이란 결국은 학습자의 맥락적 의미구성 능력이라 할 수 있

다. 문학능력 함양이란 학습자의 맥락적 의미구성 능력의 함양이므로 문학작품의 감상을 문학텍스트의 이해에만 국한해 온 종래의 문학교육은 나무를 보고 숲은 보지 못하는 것과 같았다. 따라서 맥락 중심 문학수업은 이러한 탈맥락적인 텍스트 중심수업에서 벗어나 학습자 중심의 문학작품을 감상하는 문학능력을 향상시킬 수 있는 것이다. 주어진 맥락만을 답습해 온 종래의 학습자는 맥락 중심 문학수업을 통해 학습 주체인 독자 자신의 맥락 및 동료 집단과의 관계, 수업을 하고 있는 현재의 상황, 학습자들 간의 맥락 등을 텍스트, 작가의 맥락과 연관 지어 살펴보는 과정을 통해 새롭게 구성된 의미, 주체가 생산해 내는 하나의 새로운 텍스트의 의미구성을 하게 되고 아울러 학습자의 문학적 사고력은 확장될 것이다.

본고의 맥락을 중심으로 한 문학수업의 적용은 학습자가 중심이 되어 독자, 작가, 텍스트를 둘러싼 다양한 맥락을 탐구하고 조회하며 이를 능동적인 의미구성 행위와 연결 지을 수 있는 기회의 제공을 지향하는 방향으로 나아갈 것이다.

(2) 맥락 중심 문학수업의 학습자는 텍스트의 의미구성 과정에서 맥락을 인식하고 맥락을 조정할 수 있는 주체가 됨으로써 텍스트 해석은 학습자의 자의적인 것이 아닌 텍스트와의 내적 및 외적 관련성에 의한 상호주관적인 것이 될 수 있다.

학습자는 맥락 속에서 문학텍스트의 의미를 조정해 갈 수 있다. 문학수업에 작용하는 맥락은 독자가 텍스트의 의미를 구성할 때 스키마나 배경지식의 형태로 작용한다. 학습자는 텍스트 의미구성 과정에서 스키마나 배경지식으로 존재하는 맥락들을 텍스트 의미구성 행위와 연결할 수 있도록 조회하고 분석하고 설정한 후 의미구성에서 설정된 맥락이 작용, 교섭, 성찰의 단계로 진행해 나가도록 스스로 조정해 갈 수 있는 능력을 가져야 한다.

이에 맥락 중심 문학수업은 텍스트의 이해의 기본이 되는 텍스트 내적, 텍스트 간 맥락 및 상황 맥락의 적용을 통해 학습자 자신의 읽기 목적, 필요성, 관점, 현실 파악 능력을 인식하게 한다. 따라서 학습자는 다양한 맥락적 지식을 필요한

몇 가지로 초점화 시켜 맥락적 의미를 구성하고 실제성을 경험할 수 있게 함으로써 학습자의 텍스트 해석은 다양한 맥락과 내적 관련성 속에서 그 의미가 보다 구체화 될 수 있다.

(3) 맥락 중심 문학교육은 학습자들이 문학텍스트를 즐겨 향유할 수 있는 가능성을 열어주고, 이를 통해 학습자들의 심미적 체험을 증대시킬 수 있다.

맥락 중심 문학수업은 학습자들의 자기성찰을 통한 자기형성을 도모하는 것으로 자기형성은 타자, 세계 등과 같은 사회적 맥락과의 연관성 속에서 이루어져야 한다. 맥락 중심 문학수업은 학습자의 텍스트 의미구성 과정 단계를 학습자 개인적 의미구성에서 학습자들의 사회적 교류, 즉 구성원들 간의 토의를 통한 사회적 맥락 속에서 구성하게 함으로써 보다 객관적인 정당성과 타당성을 부여할 수 있어야 한다. 즉 문학수업에서 개인의 주관적인 인지과정을 구성원들의 협력을 통해 객관적이고 타당성을 지닌 공동의 의미 산출로 이끌어 감과 동시에 타자와의 협의를 통해 학습자 개인의 의미구성을 보다 확장시킴으로 고등정신으로 내면화할 수 있으며 이를 통해 학습자의 자아성장이란 학습자 중심 문학교육의 체계를 마련할 수 있어야 할 것이다.

(4) 맥락적 텍스트 해석은 학습자들의 문학경험을 확장시키고, 상호텍스트성을 가지게 할 수 있다.

학습자들은 맥락 중심 문학수업을 통해 해석 대상 텍스트에 한정되는 해석 상황에서 벗어나 대상 텍스트의 맥락을 다른 텍스트의 맥락과 관련시켜 해석하고, 이에 의해 해석역을 확장시켜 나가야 한다. 지금까지 문학교육의 주된 활동은 주어진 하나의 텍스트 속에서만 의미를 찾는 것이었고, 텍스트를 둘러싼 다양한 맥락들 간의 상호텍스트적 연결은 거의 다루지 못하였다. 그러나 학습자들이 텍스트를 통하여 얻는 지식 및 정서의 확장은 단일 텍스트보다는 그 텍스트와 관

련된 다양한 맥락들과의 연결을 통해 극대화될 수 있다. 결국 독자의 의미구성 과정은 다른 텍스트의 맥락과의 연결 과정이며 그 결과인 학습자의 내적 텍스트, 텍스트 해석은 여러 텍스트의 내용과 의미의 상호작용에 의해 구성되어야 고등정신으로 내면화 될 수 있다. 따라서 맥락 중심 문학교육은 학습자의 텍스트 의미구성 과정에 작용하는 맥락의 요소를 분석하여 적용하기 위한 이론적 근거를 제공해 주어야 한다. 이를 통해 학습자들은 텍스트의 의미를 다중 텍스트, 동료 집단, 교사 등과의 상호작용을 통해 만들어지는 다양한 맥락에 의해 문학 경험을 확장시킬 수 있으며 동시에 독자 사이의 원활한 소통으로 인간관계를 넓히는 사회적 행위가 될 것이다.

(5) 텍스트 해석은 문학교육의 목표들을 충분히 구현하면서 학습자들의 삶과 연계될 수 있다.

맥락 중심 문학수업은 학습자의 텍스트 생산과 수용에 학습자의 상황 맥락과 학습자의 현실사회와 연관된 사회·문화적 맥락을 따져 봄으로 문학감상이 학습자의 삶과 밀접하게 관련되어 있음을 강조할 수 있다. 학습자의 삶과 연계된 문학수업은 학습자들의 문학 능력의 향상뿐만 아니라 문학의 가치를 내면화하여 문학을 즐기는 행위로 나아갈 수 있는 문학교육의 목표들을 충분히 구현하게 될 것이다. 본고의 학습자 주체를 둘러싼 다양한 맥락과의 연계에 의한 텍스트의 의미구성은 텍스트 속의 사건을 텍스트에 형상화된 하나의 사건으로 그치는 것이 아니라 학습자의 삶 속과 연계된 다양한 맥락으로 구체화될 수 있는 현실적인 사건으로 받아들임으로써 문학의 세계가 학습자의 삶 속에 내면화되는 과정을 겪어야 한다. 맥락적 문학수업은 텍스트의 의미를 학습자를 둘러싼 다양한 맥락과 연계함으로, 즉 독자의 삶과 연결 지음으로 학습자에게 자연스럽게 내면화되는 과정을 밟을 수 있도록 구안되어야 할 것이다.

나. 교수·학습 방법의 측면

(1) 맥락 중심 문학수업으로 중점적인 맥락의 탐구와 표상을 강조하는 초점화된 지도로 나아갈 수 있다.

학습자가 텍스트의 의미구성 과정에 접하게 되는 다양한 맥락들을 교육의 관점에서 범주화시키고, 맥락 요인을 분석하여 문학텍스트 의미구성 과정에 적용할 수 있는 교육적 상황이 마련됨으로써 학습자들이 맥락적 의미구성 과정을 학습할 수 있을 것이다. 이를 위해 맥락이 실제 문학수업의 학습활동으로 전이될 수 있도록 발문의 양식 등을 통해 보다 실제적이고 구체적인 형태로 정리하여 맥락적 문학수업에 쉽게 접근할 수 있는 수업모형이 개발되어야 할 것이다.

(2) 맥락 중심 문학수업은 맥락을 종합적으로 운용할 수 있는 능력으로서 비평, 조망, 재구성 등의 초인지적 사고를 강조할 수 있다.

맥락 중심 문학수업 모형은 초인지적 사고력을 지도할 수 있게 구안되어야 한다. 교수·학습 방법 측면에서, 맥락을 단지 ‘아는 것’이 아닌, 맥락을 ‘인식하고, 적용하고, 조정하면서’ 텍스트의 의미를 구성해가는 과정에 초점이 주어짐으로써 맥락 중심 문학수업은 의미구성자로서의 학습자를 강조할 수 있는 전략적 방법이 될 수 있다. 이는 텍스트와 독자를 둘러싼 다양한 맥락의 연결을 이해하는 열린 접근이 될 것이며 학습자들의 열린 사고를 길러 주게 될 것이다. 따라서 맥락 중심 문학수업을 통한 학습자들의 소통 능력 확장은 일상생활의 소통에도 영향을 미치게 되어 문학텍스트를 통해 타자를 경험한 독자는 타자의 특성과 의향을 파악할 수 있으며, 자신을 돌아볼 줄 아는 능력, 초인지적 사고를 갖게 될 것이다.

(3) 맥락 중심의 문학수업은 텍스트 의미구성 과정에 대한 내용을 반영할 수 있다.

맥락 중심의 문학수업은 맥락의 요인을 확인하는 단계, 맥락 요인을 설정하는 단계, 맥락 요인을 적용하는 단계, 그리고 적용한 맥락이 의미구성 과정에 작용하고 교섭하여 성찰을 통해 내면화되는 단계, 맥락을 평가하는 단계로 나누어 볼 수 있다. 이러한 과정은 학습자가 텍스트의 의미를 구성하는 과정이자 문학을 교육하는 과정이기도 하다. 이러한 지도 과정에 대한 강조는 곧 맥락적 의미구성 능력을 기르기 위한 방법으로 맥락 중심 문학수업안으로 자리매김 할 수 있을 것이다.

(4) 맥락 중심 문학수업은 문학교육 내용으로 다양한 맥락 작용 요소를 반영할 수 있는 근거를 마련해 줄 수 있다.

문학 읽기에서 맥락을 결정짓는 요소는 무척 다양하지만 문학교육의 담론에서 본다면, 문학수업에서 경험할 수 있는 맥락을 교육적으로 초점화 하여 지도할 수 있다는 것이다. 맥락 중심 문학수업은 문학 맥락을 구성하는 요인을 맥락 교육 내용 요소로 선정하고 구체화함으로 문학수업에 다양한 맥락을 반영할 수 있는 근거를 마련할 수 있을 것이다.

Ⅲ. 문학 맥락의 범주와 맥락 요소

1. 문학 맥락의 개념 및 특성

가. 문학 맥락의 개념

모든 의사소통 과정에서 의미전달은 맥락을 전제로 하여 이루어진다. 왜냐하면 의미 없는 언어는 존재할 수 없고, 진정한 의미는 맥락 안에 존재하는 것이므로 맥락이 없이는 의미도 없기 때문이다.⁵⁶⁾ 따라서 현실에 존재하는 실재가 주체에 의해 언어로 실현될 때는 필연적으로 이를 둘러싸고 있는 맥락 속에서 이루어진다. 그럼에도 불구하고 초기 언어학 연구에서 맥락은 배제되어 왔는데, 그 까닭은 맥락이 가지는 추상성과 모호성으로 인해 맥락을 체계화하기가 어렵기 때문이었다. 맥락에 관여하는 요소들은 텍스트적, 심리적, 인지적, 물리적, 사회·문화적 등으로 매우 복잡적이며 다차원적이다. 따라서 그 개념과 영역은 다양하고도 불분명한 상태로 학문의 여러 분야나 일상에서도 빈번히 사용되고 있으며, 개념에 대한 논의도 연구자들 사이에 유사하면서도 서로 다른 관점을 가지고 있다. 이는 맥락은 한마디로 정의하기 어렵다는 것을 암시한다. 이렇게 맥락이 가지는 추상성과 모호성에도 불구하고, 맥락 중심의 문학교육 방법의 장을 열기 위해서는 문학교육적 관점에서의 맥락의 작용을 구체화시켜야 한다. 따라서 학자들의 논의를 바탕으로 하여, 기존의 맥락의 개념에 대한 연구들을 먼저 살펴보고 문학교육적 관점에서의 문학 맥락의 개념을 도출하고자 한다.

Mey(1993)는 ‘맥락은 언어가 사용되어 의미를 갖게 되는 내외적 환경을 말하는데, 넓은 의미로는 문장의 상황일 수 있다.’로 정의하여 물리적 환경으로 보았다.⁵⁷⁾ Sperber와 Wilson(1986)은 맥락을 ‘심리적 구성으로 세계에 대해서 청

56) 권영문, 「맥락과 의미에 관한 연구」, 계명대학교 박사학위논문, 1996, 1면.

자가 가정하는 하나의 부분집합' 으로 정의하고 있어 맥락이라는 것이 단지 물리적으로 존재하는 환경뿐만이 아니라, 의사소통 당사자가 가정하는 다양한 신념, 문화, 기대 등을 포함하고 있다고 했다. 이것은 맥락 논의에 있어 주체의 심리적 측면에도 관심을 두었다는 점에서 의미가 있다. Lyons는 '실제 상황으로부터 추상화되어서 참여자들에게 영향을 미치는 이론적 구성' 으로 정의하여 맥락을 언어사용자인 주체가 인식하거나 구성하는 것으로 보았다.⁵⁸⁾

Clark와 Carson은 맥락을 '주어진 텍스트를 접한 개인이 그 텍스트와 상호작용하기 위해 사용할 수 있는 정보와 지식' 으로 정의하여,⁵⁹⁾ 맥락을 언어 사용자들의 정보나 지식 및 그것들의 관계로 보았으며, Michel Meyer는 맥락을 '언어 사용자들과 이들이 사용하는 전제들 간의 관계' 로 보았다.⁶⁰⁾ 즉 화자와 청자 혹은 작가와 독자 간에 서로 공유하고 공유되는 지식들에 의해서 정의되므로 탈맥락화 된 문장은 언어 사용이 아닌 추상물로 간주하였다. 또한 의미구성에서 맥락의 역할이 최소화되는 맥락으로서 과학적 언어 사용을 들고 있으며, 일상 언어 사용에서는 맥락의 역할이 더욱 확장되는 것으로 보았다. 이런 관점에서 보면 비유와 상징이 주를 이루는 문학적 언어 사용에서 맥락의 역할은 일상의 언어 사용보다 훨씬 더 확장되고 극대화된다고 할 수 있다.

Givon은 맥락을 일종의 '공유된 지식' 으로 정의하면서, 그 범주를 공유된 세계화, 문화와 같은 포괄적 초점, 공유된 스피치 상황과 같은 지시적 초점, 공유된 선행 텍스트와 같은 담화 초점으로 나누어 설명하고 있다.⁶¹⁾ 그의 논의는 맥락을 의사소통 당사자가 공유해야 할 지식으로 봄으로 맥락에 대한 인지적 관점을 취하고 있다고 할 수 있다. 그러나 지식이라는 것은 실제 운용되고 활용될

57) 권영문, 위의 논문, 6~15면.

58) 김재봉, 「2007년 개정 국어과 교육과정과 맥락의 수용 문제」, 『새국어교육』 제77호, 한국국어교육학회, 2007, 42면, 74면.

59) 이재기, 앞의 책, 102면

60) Michel Meyer, 이영훈, 진종화 역 『언어와 문학—의미에 관한 시론』, 고려대출판부, 2004, 33~34면.

61) 김재봉, 위의 논문, 43면.

때에만 의미를 가지므로 실제 맥락적 의미구성 작용에까지는 관심을 두지 못했다는 한계를 가진다.

맥락의 정의에 대한 국내 연구를 보면 박태호⁶²⁾는 ‘텍스트의 의미를 구성하는 비언어적 환경’으로 맥락 개념을 정의하고 있는데, 이는 맥락을 비언어적 환경으로 한정함으로써 맥락을 일방적으로 주어진 것으로 파악하고 있다는 점에서 한계를 가진다. 이주섭⁶³⁾은 말하기·듣기 교육에서 상황맥락의 개념을 ‘어떤 상황이 고립된 채로 존재하는 것이 아니라, 의사소통에 직접적으로 관련되면서 의사소통의 방향이나 과정에까지 영향을 미치게 될 때의 맥락’으로 정의하고 있다. 이는 맥락을 언어활동 주체의 의사소통 과정에 끊임없이 선택되고 조희되는 역동적인 개념으로 보았다는 데는 의의가 있지만 음성언어 의사소통뿐만 아니라, 문자언어 의사소통 과정에 작용하는 맥락 역시 인식 주체의 맥락 운용 과정을 고려하여 정의될 필요가 있다. 이것은 음성 언어와 문자 언어가 단지 소통 매체의 직접성과 간접성에서 그 차이가 있을 뿐, 본질적으로는 주체들 간의 역동적 상호작용을 전제로 하고 있기 때문이다. 이재기⁶⁴⁾는 여러 학자들의 정리를 바탕으로 맥락을 ‘텍스트 생산·수용의 과정에 작용하는 물리적, 정신적 요소’로 규정하여, 언어 및 문식성 현상을 시간성, 공간성, 그리고 개인적, 사회적 차원에서 폭넓게 사고할 수 있게 했다. 하지만 맥락의 개념과 층위가 너무 넓어서 언어 행위의 실제 상황이 잘 드러날 수 있도록 구체화할 필요가 있다. 맥락의 개념과 범위가 넓어지게 되면, 맥락이 마치 교육 현상에서 독자적으로 고려되어야 할 요소로 여겨질 수 있기 때문이다. 서울대국어교육연구소⁶⁵⁾는 맥락을 ‘발화의 표현과 해석에 관여하는 정보, 또는 그러한 정보를 제공하는 언어적, 물리적, 사회·문화적 요소’로 규정하면서, 맥락 개념 형성의 초기에는 물

62) 박태호, 「장르 중심 작문 교육의 내용 체계화 교수학습 원리 연구」, 한국교원대학교 박사학위 논문, 2000, 63면.

63) 이주섭, 「상황맥락을 반영한 말하기·듣기 교육의 내용 구성에 관한 연구」, 한국교원대학교 박사학위논문, 2001, 45면.

64) 이재기, 앞의 책, 102~103면.

65) 서울대학교 국어교육연구소, 『국어교육학 사전』, 대교출판, 1999, 231면.

리적, 사회·문화적 요소 그 자체가 맥락으로 인식되다가 최근에는 이들 요소에 제공되는 해석에 관여하는 ‘정보’를 뜻하게 되었음을 덧붙이고 있다.

개정 교육과정에는 맥락의 개념을 텍스트(담화/글) 생산·수용 활동에서 고려해야 할 사회·문화적 배경이라고 하였다.⁶⁶⁾ 이는 맥락이 고정된 것이 아니라, 텍스트 생산·수용의 상황이나 과정에 따라 살아 움직이면서 지속적으로 영향을 미치는 것이므로 의사소통 과정에서 언어 행위 주체가 끊임없이 의미를 만들어 가는 데 협상해야 하는 대상이라고 보았다.⁶⁷⁾ 이는 다른 교육 내용선정 범주인 ‘지식’이나 ‘기능’과는 차별화되는 것이며 어떤 상황에서, 어떤 화자가, 어떤 청자에게, 어떤 주제에 대해서, 어떤 형식으로, 무엇을 표현한다고 할 때, 무엇을 제외한 모두가 ‘맥락’에 속한다고 할 수 있다.

이상의 정의에서 공통적으로 알 수 있는 것은 맥락이라는 것은 텍스트 속에만, 혹은 텍스트와 분리되어 독립적으로 존재하는 것이 아니라 텍스트와 텍스트를 둘러싼 외적 요인들이 상호작용하는 관계 속에 존재하고 작용한다는 것이다. 그리고 맥락이 기본적으로 ‘지식’의 성격을 가지면서, 또한 의사소통의 당사자에 의해 심리적으로 구성되어 가는 것임을 확인할 수 있다. 한계점으로는 맥락의 개념이 다소 포괄적이고 추상적이라는 것이다. 따라서 맥락의 개념과 층위를 언어 행위의 실제 상황이 잘 드러날 수 있도록 구체화할 필요가 있다. 그 다음으로 맥락의 개념 정의에서 인식 주체의 역할에 대한 고려가 부족하다는 것이다.⁶⁸⁾ 맥락은 단지 외부에서 주어지는 것이 아니라 주체에게 인식될 때에만 의미를 가질 수 있다. 따라서 문학교육에서의 맥락에 관한 인지적 접근은 언어 활동 주체의 주관적 인식으로서, 인지적 표상으로서, 끊임없이 선택되고 조화되는

66) 한국교육과정 평가원, 앞의 책, 32면.

67) 임천택, 「새 국어과 교육과정의 내용 선정 범주 ‘맥락’의 현장 소통 방안」, 『청람어문교육』 제36집, 청람어문교육학회, 2007, 113면.

68) 박상진은 ‘컨텍스트는 윤리적, 정치적 의식으로 무장한 경험적 개인 주체가 주체와 객체의 종합 원리 위에서 텍스트와 실제 세계를 해석하는 시공이며, 그 해석하는 주체와 텍스트, 실제 세계를 연결하는 네트워크’로 설명하고 있어, 맥락이 주체에 의해 가변적이라는 것을 암시하고 있다.(박상진, 「컨텍스트의 이론-테리다와 구조주의적 마르크스주의를 중심으로」, 『현대문학이론연구』 제20호, 현대문학이론학회, 2003, 197면.)

역동적인 개념으로 보아야 한다. 즉 문학 맥락은 언어 행위 주체인 독자가 끊임 없이 의미를 협상해 나가야 하는 언어와 언어가 맺고 있는 관계, 언어와 상황이 맺고 있는 관계라고 할 수 있다. 텍스트의 의미구성이란 본질적으로 주체들 간의 역동적 상호작용을 전제로 하고 있기 때문이다.⁶⁹⁾

따라서 본고에서는 문학텍스트의 의미구성에 작용하는 문학 맥락을 ‘문학 텍스트를 접한 주체, 학습자가 그 텍스트와 상호작용하기 위해 활용할 수 있는 물리적, 심리적 환경에 대한 정보, 언어적, 사회적, 문화적, 역사적 지식이나 요소의 관계에 대한 정보와 지식’으로 정의하고, 문학 맥락은 언어 수행 주체들이 구성하는 것으로서 고정된 것이기 보다 계속적으로 변화되는 것으로 보고자 한다.

나. 문학 맥락의 특징

맥락을 고려하여 텍스트 의미구성을 한다는 것은, 언어 수행 주체인 학습자의 필요성과 목적에 맞는 텍스트 이해를 가능하게 해 줌으로써, 주체에게 보다 구체적이고 유의미한 텍스트 읽기 행위가 되도록 한다는데 의미가 있다. 문학텍스트 또한 독자가 텍스트를 이해하는 데 필연적으로 작용하는 맥락이 있다. 그런데 문학 텍스트의 맥락은 비문학 텍스트의 맥락과는 다른 특성이 있다.

문학텍스트 내에는 텍스트(언어), 주체(화자, 등장인물 등), 세계가 있으며, 문학텍스트 안에서 인물들의 관계가 형성되고 맥락이 형성되며, 문학텍스트 밖의 주체인 작가와 독자, 그리고 각각의 주체가 처한 상황 맥락, 사회문화적 맥락, 언어적 맥락이 존재하고 소통에 작용한다. 이에 비해 비문학텍스트의 맥락은 문학

69) 진선희는 인간발달이란 개체와 환경의 양방향적 상호작용에 의해 일어난다는 Pepper, Riegel의 맥락주의의 인간발달 이론을 언어소통에 적용하면 맥락은 주체에 의해 구성되고, 주체에 의해 구성된 맥락이 주체에 작용하며, 주체의 작용이 또다시 맥락을 변화시키고, 맥락의 변화는 다시 주체에 의해 재구성되는 맥락과 주체의 순환적 관계를 잘 드러내 주는 관점이라고 했다. 진선희, 「문학소통 맥락의 교육적 탐색」, 『문학교육학』 제26호, 문학교육학회, 2007, 5면.

텍스트에 의한 소통 맥락보다 단일하고 단조롭다. 왜냐하면 비문학텍스트 내에는 언어 수행의 주체, 텍스트, 상황 맥락이나 사회·문화적 맥락이 설정되어 있지 않기 때문이다. 비문학텍스트의 텍스트 내적 맥락이라는 것은 어휘와 문장, 문단, 텍스트라는 언어 단위의 층위만이 존재할 뿐 그 자체로 텍스트 외적 맥락을 담은 맥락의 층이 존재하지 않기 때문에 텍스트 내적 맥락과 텍스트 외적 맥락과의 관계가 아닌 언어적 맥락과 상황 맥락, 혹은 사회·문화적 맥락과의 관계만이 존재한다.

문학 맥락은 비문학텍스트의 언어 수행과 구조적으로 유사하면서도 다른 새로운 언어 수행 맥락이 텍스트 속에 내재해 있는 것이다. 이러한 맥락의 층위들은 비문학텍스트에 의한 소통 맥락과 비교되는 문학텍스트에 의한 소통 맥락의 가장 중요한 특징 가운데 하나이다.⁷⁰⁾

그런데 문학텍스트의 내적 맥락과 텍스트 외적 맥락의 관계는 독자가 문학텍스트의 의미를 구성할 때 중요한 역할을 한다. 문학텍스트 내에 설정된 텍스트(언어) 맥락, 주체 맥락, 세계 즉 상황 및 사회·문화적 맥락은 작가가 설정한 텍스트 내적 맥락으로 독자는 자신이 처한 텍스트 외적 맥락에 비추어 읽어 내거나 관계 지으며 의미를 구성하게 된다. 이와 같이 독자가 텍스트 의미구성을 할 때 텍스트 내적 맥락은 텍스트 외적 맥락에 대한 상징적 의미가 됨으로써 그 작용 과정, 즉 소통에서 비문학텍스트에 작용하는 일반 맥락과는 차별화 된다.

이러한 문학 맥락의 특징을 정리하면 다음과 같다.

(1) 문학 맥락은 문학텍스트 의미구성 과정의 기본 요건으로 작용한다.

문학텍스트는 그 자체로서는 완전하지도 독립적이지도 않다. W. Iser의 ‘빈자리’ 개념은 문학텍스트 의미구성에 있어서 학습자의 주체적 감상능력을 중시한 것이다. 독자의 문학텍스트 감상은 맥락들과의 관계에 의해, 즉 문학텍스트를 구성하고 있는 맥락 속에서 비로소 의미를 갖는다. 맥락은 텍스트의 의미를 이

70) 진선희, 위의 논문, 7면.

해하거나 텍스트의 의도를 파악하는 데 있어 고려해야 할 요소가 아니라, 의미의 원천으로 텍스트의 맥락과 연계될 때 비로소 의미를 가지게 된다. 따라서 하나의 텍스트는 그 텍스트를 존재하게 하는 맥락을 조회할 때, 의미를 갖는 것이므로 맥락은 텍스트 의미의 전제이고, 의미 모태라고 볼 수 있다.⁷¹⁾

J. Derrida는⁷²⁾ 텍스트의 존재란 텍스트화 된 맥락적 관계뿐만 아니라 배제된 맥락과의 관계 속에서도 존재한다고 했다. 모든 텍스트들은 관계에 의해 의미를 드러낼 수 있고 그 의미는 또 다른 텍스트와의 관련성 속에서 또 다른 의미를 갖게 된다는 것이다. 결국 텍스트의 의미구성이란 한 텍스트 내에서 도출되는 것이 아니라 다른 텍스트와의 관계, 맥락 속에서 이루어질 수 있다는 것이다. 따라서 문학텍스트의 의미구성은 텍스트에 드러난 맥락을 통해 보류된 맥락을 인식하며, 보류된 맥락을 통해 텍스트를 해석하는 과정이라 할 수 있다. 다시 말해 우리가 어떤 문학 작품을 감상했다고 하는 것은, 상대적으로 적절한 맥락을 통해 문학텍스트를 이해했다는 것이며, 문학작품 감상문을 잘 썼다는 것은 무수한 맥락 중에서 비교적 적절한 맥락을 드러냈다는 것을 의미하는 것이다.

(2) 문학텍스트의 맥락은 비문학텍스트의 맥락에 비해 다면적이고 확장적이다.

문학 소통의 장에서는 여러 가지 사회·문화적 맥락 간의 상호작용이 일어나게 된다. 작가의 생산 맥락과 독자의 수용 맥락, 그리고 텍스트의 내적, 외적 맥락이 일련의 관련이나 충돌 혹은 겹침 현상을 보이면서 소통이 이루어지고 있다. 맥락을 주체가 구성한 것으로 볼 경우, 작가와 독자가 동시대를 살아가는 유사한 사회·문화적 계층에 속한 주체들이라고 하더라도 그들이 구성한 사회·문화적 맥락이 동일한 것이라고 볼 수는 없다. 더 나아가 작가나 독자들이 서로 다른 시공간의 사회·문화적 맥락에 놓여 있다면 주체들이 활용할 수 있는 맥락은 더 더욱 달라질 수 있다. 결국 문학텍스트를 통한 소통이란 이런 서로 유사하거나

71) 김영민, 『컨텍스트로, 패턴으로』, 문학과지성사, 1997, 23면

72) 김성곤, 「탈구조주의의 문학적 의의와 전망」, 『탈구조주의의 이해』, 민음사, 1990. 145면.

다른 사회·문화적 맥락 속에서 새로운 텍스트가 생산되거나 수용됨으로 해서 소통 주체의 사회·문화적 맥락이 확장되는 것으로 볼 수 있다. 특히 문학텍스트에 의한 소통의 가치는 텍스트 생산 맥락이나 작가의 의도가 독자에게 고스란히 전달되거나 수용되는 데에만 있지는 않다. 오히려 생산 맥락과 다른 수용 맥락에 걸맞게 재해석되고 확대 해석 혹은 중층적 해석이 이루어지는 것을 지향한다. 예를 들면, 수용 맥락으로서 독자 개인의 심리적 특성이나 처지뿐만 아니라 독자가 접할 수 있는 텍스트 상호성이나 사회·문화적 특성들이 존재함으로 해서 독자는 생산 맥락과 유사하면서도 다른 새로운 맥락을 활용하면서 문학텍스트를 읽을 수밖에 없다.

비문학텍스트는 지식을 전달하거나 이해시키는 차원에서 머무는 데 비해 문학텍스트는 주체가 감상을 통해 새로운 텍스트를 재생산해 내는 수준에서 고려되어야 한다. 비문학텍스트에 작용하는 내적 맥락은 메시지를 중심으로 하는 논리성이 중심이 되므로, 텍스트 내에 텍스트 밖과 구별되는 사회·문화적 맥락이 존재하지는 않는다. 비문학텍스트의 사회·문화적 맥락은 텍스트 내적인 것이라기보다 텍스트 외적인 것이다. 이때 독자의 입장에서 고려해야 할 사회·문화적 맥락은 텍스트 생산 맥락과 수용 맥락이 전부이다. 그에 비해 문학 텍스트에 의한 소통에서 독자가 활용하는 사회·문화적 맥락은 생산 맥락에서의 그것과 수용 맥락에서의 그것, 그리고 텍스트 외적 맥락과 구조 동일성을 지닌 텍스트 내에 존재하는 사회·문화적 맥락을 모두 활용해야 하는 한 차원 높은 맥락 속에 놓여 있다. 이것은 문학 소통의 주체들만이 활용하는 문학 맥락의 특성이라고 할 수 있다.

(3) 문학 소통에서 독자의 수용 맥락은 개방적이다.

문학 소통에서 독자 자신은 끊임없이 변화될 수밖에 없다. 문학 소통에 의한 세계의 확장은 독자의 변화를 포함하면서 매순간 질적으로 달라진다. 이를테면 같은 생텍쥐페리의 어린왕자를 초등학교 때 읽는 것과 성인이 되어 읽었을 때는 소통에 분명 질적인 차이가 있다. 또한 텍스트를 대하는 독자의 처지나 심리적

특성에 따라서도 달라진다. 이는 독자가 텍스트의 세계, 즉 텍스트 내적 맥락에 참여함으로써 이루어지는 것이 문학 소통의 중요한 특성이기 때문이다. 그렇기 때문에 문학 소통에서 독자는 같은 문학텍스트를 반복적으로 대하더라도 그때마다 새로운 의미를 발견할 수 있게 된다. 왜냐하면 독자는 세계 내에서 관계를 질적, 양적으로 끊임없이 변화시키면서 살아가기 때문이다. 이러한 점은 문학 텍스트를 여러 번 읽거나 혹은 독자의 감성 변화에 따라 다양하게 읽는 열린 소통을 가능하게 한다.

문학 소통에서 독자들은 문학텍스트를 대하면서 ‘이 텍스트를 앞으로 어떤 특정한 상황에서 읽는다면 아마 다르게 느낄 것이다’ 라는 생각을 하면서 현재 소통의 ‘미완성이나 불완전성’ 혹은 ‘나름의 완성’에 대해 스스로 인식하기도 한다. 문학텍스트 읽기에서 독자의 이러한 성찰적 사고 특성을 우한용은 ‘일회적 단발마적 체험이 아니라 과정적이고 반추적이며, 정서적 동화와 이화를 거쳐 개인적 의견을 개입’⁷³⁾할 수 있는 것으로 지적하고 있다. 이러한 지적은 문학 소통 과정이나 소통 완성에 걸리는 시간이 양적, 질적으로 매우 다양하고 개방될 수 있음을 의미한다고 하겠다.

(4) 문학 맥락은 다층성을 가지고 있다.

문학텍스트의 맥락은 언어 행위자가 인식하고, 실현하는 정도에 따라 다양한 층위로서 존재한다. 언어 행위자가 텍스트를 생산·수용하는 과정에서 어떤 맥락은 작용하고 어떤 맥락은 작용하지 않을 수 있다. 예를 들면 독자가 텍스트를 읽을 때에는 텍스트에 형성된 사회적, 역사적 맥락이 텍스트의 자질로 인식되었지만, 독자의 최종 해석물에는 독자의 현재 맥락으로 전환되어 반영될 수도 있고, 전혀 반영되지 않을 수도 있다. 즉 텍스트의 수용 과정 중에서 고려된 과정 맥락이 최종 해석 텍스트에서 텍스트 자질로서 구체화되어 실현될 수도 있고 실

73) 우한용, 「소설의 독서 과정과 의미화 구조에 대한 고찰」, 『교육연구와 실천』 제3호, 서울대학교 사범대학, 2008. 29면.

현되지 않을 수도 있다는 것이다.⁷⁴⁾ 이렇게 보면 텍스트 내 맥락이 가장 가시적이고, 상황 맥락과 텍스트 간 맥락은 중간 정도이며, 사회·문화 맥락이 가장 비가시적이다. 또 영향 관계의 측면에서 보면, 텍스트 내 맥락, 텍스트 간 맥락, 상황 맥락은 텍스트 이해에 직접적인 영향을 주는 데 비해 사회·문화 맥락은 간접적인 편이다. 이처럼 문학 맥락은 그 층위가 단편적이지 않고 다층적인 특징을 가지고 있는 것이다.

(5) 문학텍스트의 내적 맥락과 외적 맥락은 구조적인 상동성을 가진다.

문학텍스트의 내적 맥락은 주체(작가나 독자)들의 문학 소통에서는 텍스트로 작용한다. 그런데 문학텍스트 내적 맥락은 ‘허구’ 이지만 문학텍스트를 통한 소통은 문학 주체인 작가나 독자에게 감동을 주게 되고 행동이나 감정, 세계관의 변화를 가져온다. 이를테면 독자들은 ‘허구’ 인 문학텍스트를 읽고 눈물을 흘리거나 분노하기도 하며 세계를 변화시키려고 하거나 자신을 변화시키기도 한다. 이는 독자가 문학텍스트를 대면할 때는 설명텍스트를 대면할 때와는 달리 문학에 ‘참여’ 할 것을 중요한 전제로 하기 때문이다. 또한 텍스트 내적 맥락이 ‘허구’ 라는 것을 인식하는 일은 곧 그것에 대해 ‘상상’ 할 것이라는 전제를 바탕으로 한다.

독자가 상상을 하면서 허구의 세계에 ‘참여한다는 것’ 은 그 안에서 일어나는 허구적 사건들이 독자의 참여를 통해 ‘참’ 이 되고, 독자를 포함하는 텍스트 외적 맥락 속의 여러 가지 관계들이 허구 세계 안에서 활동하게 되어 ‘허구적 참’ 의 세계가 이루어지게 된다. 즉, 독자가 허구 세계에 참여함으로써 문학텍스트 내적 맥락이 문학텍스트 외적 맥락과 구조적 관계를 갖게 되는 계기가 된다.⁷⁵⁾

74) 이재기는 언어 행위자가 인식하고 실현하는 정도에 따라 맥락을 1차 맥락, 2차 맥락, 3차 맥락으로 구분하고 맥락으로서 작용할 수 있는 잠재 가능성이 있는 맥락을 1차 맥락(잠재 맥락)으로, 잠재 맥락 중에서 텍스트 생산·수용 과정에서 고려되고 의식된 맥락을 2차 맥락(과정 맥락)으로 구분하고 최종 텍스트에서 텍스트 자질로 구체화된 3차 맥락(실현 맥락)으로 분류하였다. 이재기, 앞의 책, 109면.

그런데 문학 소통에서 이루어지는 독자의 상상은 단순한 기억의 재생에서 비롯되는 상상력의 범위를 훨씬 벗어나며, 인간 보편의 상상 세계에 주체적으로 참여하여 자아실현을 체험함으로써 자기 확인의 기회를 갖는 것⁷⁵⁾이다. 즉 동일시나 감정이입의 단계가 된다. 다시 말하면, 문학텍스트 소통에서의 독자는 텍스트의 내적 맥락과 만나는 문학 체험을 할 때 독자 자신을 문학텍스트 내적 맥락에 참여시킨다는 것이다. 그래서 ‘허구’인 문학 텍스트의 세계에 독자가 참여하게 되고, 독자가 허구의 세계에 참여한다는 것은 세계 내적 존재인 독자 자신의 시공간적 관계들을 허구 세계로 끌어들이는 것이다. 그리하여 텍스트 속의 허구 세계는 독자를 포함한 허구 세계로 확장되고, 텍스트의 언어를 단서로 촉발되는 독자의 상상의 세계는 독자로 하여금 실제로 감각하고 경험하는 세계에 대한 반응과 같은 반응을 보이게 한다.

특히 문학텍스트의 내적 맥락은 텍스트 외적인 삶의 맥락과 일치하지는 않으나, 구조적으로 닮은 형태를 띠고 있다. 이 점은 문학 소통이 다른 언어 소통과 다른 중요한 특성을 갖도록 하는 기반이 된다. 문학텍스트 내적 맥락은 결코 진실이 아니며 허구이지만 텍스트 외적 맥락의 구조와 고스란히 닮은 상동적 형태이다.⁷⁷⁾ 텍스트 내적 맥락의 구조는 텍스트 외적 맥락의 구조와 흡사하기 때문에 독자들로 하여금 텍스트 외적 맥락과 대비하도록 하며 소통에 참여토록 한다. 이런 점은 문학 소통 그 자체가 그 어떤 형태의 언어 소통보다도 더욱 강한 맥락 의존성을 띠도록 한다고 볼 수 있다.

이상에서 문학 소통에 작용하는 맥락의 특성들은 문학수업의 교수·학습 목표나 내용 및 방법, 그리고 평가 과정에서 실질적으로 반영되어야 하며 학습자들로 하여금 문학 맥락의 특성을 인식하고 체험하여 활용할 수 있는 교육 내용으

75) 진선희, 앞의 논문, 10면.

76) 구인환 외, 『문학교육론』, 삼지원, 2007, 40~41면.

77) 골드만은 문학 작품 세계의 구조를 사회 집단 무의식의 실현으로 보았으며, 사회와 문학을 상동성(homologie)의 관계로 설명하고 있다. 이 상동성은 문학교육, 특히 소설 교육에서 내용과 구조 사이의 괴리를 극복할 수 있는 장치가 된다. (박승희, 『시교육과 문학의 현재성』, 새미, 2006, 283면.) 이 이론 역시 텍스트 내적 맥락과 외적 맥락의 소통을 뒷받침하고 있다.

로 설계되어야 할 것이다.

2. 문학 맥락의 범주화

텍스트의 의미구성을 위한 필수 요건이 텍스트와 맥락의 관계를 파악하는 것이라면 맥락의 실체는 좀 더 분명해져야 한다. 맥락이 텍스트의 의미구성에 어떻게 작용하고 있는지를 파악한다는 것은 맥락적 텍스트 이해를 위한 전제가 되기 때문이다. 앞 절에서 문학 맥락의 개념을 규정했다고 해도 문학 맥락의 범주화 방식과 문학 맥락이 포함하고 있는 맥락 요소의 범위를 설정하지 않고서는 텍스트의 의미구성에 작용하는 문학 맥락의 실체를 규명하기가 어려울 것이다. 이때 문학 맥락을 하위 요소로 범주화한다고 하여, 이들을 고정되거나 단절된 것으로 파악한다는 의미는 아니다. 맥락의 하위 요소를 범주화하는 것은 맥락 범주 간의 관계가 텍스트에 작용하는 방식을 살펴보고, 교육적 담론의 장에서 활용하기 위해서이다. 따라서 앞 절에서 밝힌 문학 맥락의 개념과 특성을 기반으로 문학 맥락의 하위 요소를 범주화하고, 내용을 체계화하여 문학 맥락 범주 간의 작용 관계가 어떻게 나타날 수 있는지를 밝히고자 한다. 문학 맥락의 범주화를 위해 먼저 기존의 맥락에 대한 논의를 정리해 보면 Halliday와 Hasan은⁷⁸⁾ 텍스트와 맥락의 상호작용 순환을 다섯 가지 단계로 밝히면서, 네 영역의 맥락을 제시하고 있다. 첫째는, 상황 맥락으로 이 맥락은 텍스트의 사용역을 구체화하는 발화의 내용, 발화의 형식, 발화의 목적 등의 자질로 구성된다. 둘째는, 문화 맥락으로, 텍스트에 가치를 부여하고, 해석에 영향을 주는 제도적이고 심리적인 배경을 의미한다. 셋째는, 텍스트 간 맥락으로, 다른 텍스트와의 관련 및 거기서부터 수행된 가정들을 포함하는 상호텍스트성을 의미한다. 넷째는 텍

78) Halliday, M.A.K & Hasan, R., *Language, Context, and Text*, Oxford University Press, 1989. pp.22~23.

스트 내 맥락으로, 텍스트의 결속성이나 결속구조로 대표되는 텍스트 내적 의미 관계를 실현화하는 맥락이라고 했다.

Rex 등은⁷⁹⁾ 맥락의 분석을 통해 맥락을 텍스트 내 맥락, 텍스트를 둘러싼 맥락, 텍스트 너머의 맥락으로 범주화하였다. 텍스트 내 맥락은 문식성 활동 중에 독자에 의해 읽히거나 작가에 의해 이용되는 텍스트의 특질로 <유형>, <장소>, <활동>, <형식>, <조건>을 하위 범주로 설정하고 있으며, 텍스트를 둘러싼 맥락은 <유형>, <정체성>, <장소>, <공동체>, <활동>, <형식>, <조건>을 하위 범주로 설정하고 있다. 그리고 텍스트 너머의 맥락은 문식성 활동에 간접적으로 영향을 미치는 맥락을 지시하고 있는데, 예컨대 사회적, 학문적, 환경적, 역사적, 정치적, 교육적 영향으로서의 맥락을 일컬으며 <유형>, <정체성>, <장소>, <공동체>, <활동>, <조건>을 하위 범주로 설정하고 있다.

Hayakawa는⁸⁰⁾ 맥락을 언어적 맥락과 물리적, 사회적 맥락으로 나누고, ‘언어와 언어 사이의 맥락 관계’가 곧 언어적 맥락이며 상황이 곧 물리적, 사회적 맥락이라고 했다.

최창렬은⁸¹⁾ 맥락을 언어 맥락과 언어 외적 맥락을 나누고 언어 외적 맥락은 상황맥락이며, 이는 언어의 쓰임새에 작용하는 사실 세계와 관련되는 맥락이라고 했다. 언어 맥락은 언어 내의 요소와 이들 간의 관계를 포함하며 우리가 통상 문맥 또는 화맥이라 부르는 맥락이라고 했다.

노은희는⁸²⁾ 맥락을 언어적 맥락과 언어 외적인 맥락으로 구분하고, 언어적 맥락은 텍스트 간 맥락과 텍스트 내 맥락으로 언어 내의 요소 혹은 이들 관계를 의미하며 연줄, 결합성, 통일성 등을 포함한다고 했다. 언어 외적 맥락, 즉 상

79) Rex, L., Green, J., Dixon, C. *What Counts When Context Counts?: The Uncommon "Common" Language of Literacy Research*, Journal of Literacy Research 30(3), 1998. pp.405~433.

80) Hayakawa, S.I. *Language in Thought and Action*. 2nd ed. London:George Allen & Unwin, 1964. pp.182~183.

81) 최창렬 외, 『국어의미론』, 개문사, 1986, 24면.

82) 노은희, 「상황맥락의 도입을 통한 말하기 지도 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 1993, 49~53면.

황맥락은 화자의 표정이나 몸짓, 어조나 감정의 태도, 화자의 의도와 청자에 대한 태도, 선행 발화와의 함의 관계, 그 밖의 시간적, 공간적 상황에서 오는 여러 가정, 문화적 관습의 다양성을 포함하는 상황 맥락과 문화 맥락에 해당한다고 말한다. 문화맥락을 상황 맥락 속에 포함시킨 이유는 다른 문화권의 언어를 교육할 때는 문화 맥락 속에서의 구체적 상황 맥락을 살피는 것이 유용하지만, 공통된 언어를 사용하는 화자들의 경우 문화 맥락에 대해 재삼 강조할 필요는 없으며, 상황 맥락에 한정하면 되기 때문이라고 하였다.

서울대 국어교육 연구소⁸³⁾는 맥락을 언어적 맥락, 상황적 맥락, 사회·문화적 맥락의 3단계로 분류하고 있다. 상황적 맥락은 화자와 청자, 시간적·공간적·물리적 상황을 포함하며, 사회·문화적 맥락은 언어가 속한 세계, 삶을 나타내고 텍스트 내 맥락, 텍스트 간 맥락은 모두 언어적 맥락에 포함시켰다.

이주섭⁸⁴⁾은 맥락을 언어 맥락, 상황 맥락, 사회·문화적 맥락으로 구분하고 상황맥락을 반영한 말하기·듣기 내용 체계를 제안하고 있는데, 이때의 상황 맥락은 참여자, 환경, 내용, 유형 변인을 포함하고 있다.

이재기⁸⁵⁾는 맥락을 텍스트 내 맥락, 텍스트 간 맥락, 상황 맥락, 사회·문화 맥락으로 나누어 텍스트 간 맥락을 다른 맥락 범주와 대등하게 설정하고 있다. 그리고 이 네 범주는 독립적으로 존재하지 않으며, 각 맥락 범주는 서로 영향 관계에 놓여 있다고 했다. 즉 독자가 텍스트를 해석하는 과정에 작용하는 텍스트 내 맥락은, 작가가 그 작품을 구성하는 과정에서 작용한 텍스트 간 맥락, 상황 맥락, 사회·문화 맥락의 결과라고 했다. 특히 사회·문화 맥락의 여러 요소들은 학생들이 텍스트를 구체적으로 이해하고, 해석하는 상황 맥락의 요소들에 영향을 미치는데, 이는 담화(텍스트)들은 서로 깊숙이 관계하고 지속적으로 상호

83) 서울대 국어교육 연구소, 앞의 책, 231면.

84) 이주섭, 「상황맥락을 반영한 말하기·듣기 교육의 내용 구성에 관한 연구」, 한국교원대학교 박사학위논문, 2001, 16면.

85) 이재기, 「맥락 중심 문식성 교육 방법론 고찰」, 『청람어문교육』 제34집, 청람어문교육학회, 2006, 106~107면.

작용을 하고 있기 때문이라 했다.

앞에서 논의한 맥락 범주화 방식을 정리하여 제시하면 다음과 같다.

< 표 2 > 맥락 범주화 방식 비교

구 분	텍스트 내 맥락	텍스트 간 맥락	상황 맥락	사회·문화 맥락
Hayakawa(1964)	언어적 맥락		물리적, 사회적 맥락	
Halliday & Hasan (1989)	언어적 맥락	언어 외적 맥락		
	텍스트 내 맥락	텍스트 간 맥락	상황 맥락	문화 맥락
Rex 외(1998)	텍스트 내 맥락	텍스트를 둘러싼 맥락		텍스트 너머의 맥락
최창렬 외(1986)	언어 맥락	x	언어 외적 맥락	
노은희(1993)	언어적 맥락		언어 외적 맥락	
서울대 국어교육 연구소(1999)	언어적 맥락		상황적 맥락	사회·문화적 맥락
이주섭(2001)	언어 맥락	x	상황맥락	사회·문화적 맥락
이재기(2006)	텍스트 내 맥락	텍스트 간 맥락	상황맥락	사회·문화맥락

이상의 연구에서 연구자들의 맥락 범주화 방식은 조금씩 차이를 보이고 있지만, 대부분 맥락의 범주를 크게 언어 맥락과 언어 외적 맥락의 테두리 안에서 설명하고 있으며 언어 맥락은 텍스트 내의 맥락으로, 언어 외적 맥락에는 상황 맥락, 사회·문화적 맥락 그리고 텍스트 간의 맥락을 포함시키고 있어, Halliday와 Hasan의 견해를 가장 주목하고 있음을 알 수 있다. 그런데 텍스트 간 맥락의 범주에 대한 견해에는 차이가 있다. 노은희와 서울대 연구소는 텍스트 간 맥락을 언어적 맥락에 포함시킨 데 비해 이재기는 언어 외적 맥락으로 구분했다. 말하기·듣기에서의 맥락을 다루고 있는 노은희와 이주섭, Rex 외, 최창렬은 텍스트 간의 맥락을 따로 설정하지 않음으로써 맥락의 범주에서 제외시키고 있다.

본고에서는 이상의 논의를 바탕으로 하여, 문학교육에서 맥락을 중요하게 다루어야 하는 가장 큰 이유를 이들 맥락이 지속적이며 체계적으로 광범위하게 텍

스트 생산·수용 과정에 작용한다는 점으로 보고 있다. 따라서 맥락을 배제한 텍스트의 생산·수용 논의는 공허할 수밖에 없다. 맥락은 텍스트 의미구성의 전제이다. 직접적으로 작용하느냐, 간접적으로 작용하느냐의 차이만 있을 뿐 맥락 없이는 텍스트를 구성할 수 없다. 그리고 텍스트 구성을 맥락적으로 사고하는 것만큼 중요한 것이 맥락 요소를 고정되거나 독립된 실체로 보지 않고 지속적으로 관계하고, 상호작용하는 것으로 보는 것이다. 그럼에도 불구하고 맥락을 범주화 시키고 맥락 요소를 설정하는 것은 맥락을 중심으로 한 논의의 이해와 소통성을 높일 수 있다는 가정 때문이다.

문학교육은 문학텍스트의 의미구성을 기본으로 하기 때문에 맥락 범주를 크게 문자 언어 중심의 언어적 맥락과 문자 언어 너머의 언어 외적 맥락으로 나누었다. 그리고 언어적 맥락은 다시 텍스트 내 맥락과 텍스트 간 맥락으로 나누었는데 이때 텍스트에 작용하는 맥락은 Rex의 텍스트 내의 맥락과 텍스트를 둘러싼 맥락과도 통한다. 텍스트 외적 맥락은 상황 맥락과 사회·문화적 맥락으로 텍스트 너머의 맥락이라고 할 수 있다. 맥락을 언어적 맥락과 언어 외적 맥락으로 구분하는 이유는 문학작품을 이해하는 과정에서 언어적 맥락은 언어로 쓰여진 텍스트 내에 가시화된 맥락으로 주어진 맥락이라 할 수 있다. 텍스트 내의 맥락과 마찬가지로 텍스트 간 맥락도 주로 언어로 쓰여진 텍스트들 상호 간의 관계에 대한 독자의 지식이 주 수단이 되어야 하기 때문에 언어적 맥락의 범주 하에 포함시켰다. 이에 반해 언어 외적 맥락은 독자가 적극적으로 탐구하고 초점화하여 끌어내야 할 맥락이므로 텍스트 너머의 맥락으로 보았다.

개정 국어과 교육과정⁸⁶⁾의 언어 외적 맥락인 상황맥락과 사회·문화적 맥락은 Hallyday와 Hasan의 상황맥락과 문화맥락에 대응된다. 상황 맥락은 텍스트 생산·수용 과정에서 직접적으로 개입하는 맥락으로 사회·문화적 맥락은 텍스트 생

86) 개정교육과정에는 여러 맥락의 범주 중에서 <언어적 맥락>, 혹은 <텍스트 내적 맥락>이나 <텍스트 간 맥락>을 제외한 ‘상황맥락’과 ‘사회·문화적 맥락’을 특별히 강조하고 있다. 이는 국어과 교육 내용 가운데 지식/기능의 학습에서 이러한 언어적 맥락을 다루는 것으로 판단하고 상황맥락과 사회·문화적 맥락 만을 따로 선정했다고 할 수 있다.

산·수용 과정에 간접적으로 작용하는 맥락으로 기술하고 있는데, 상황맥락이나 사회·문화적 맥락이 그 범주의 차이는 있지만 둘 다 담화와 글을 생산하고 수용하는 과정에 직접 영향을 미치는 맥락이다. 개정 국어과 교육과정에서 상황맥락을 ‘직접적으로 개입하는 맥락’ 이라고 한 것은 언어 행위 주체의 상황에 따라 제한적으로 개입하는 맥락으로 이해할 수 있고 사회·문화적 맥락을 ‘간접적으로 작용하는’ 맥락으로 본 것은 언어 행위 주체의 개인적인 상황에 비교적 구애를 받지 않고 보편적으로 작용하는 맥락으로 이해했다고 할 수 있다.

개정 국어과 교육과정 문학영역의 ‘맥락’ 교육내용은 텍스트 ‘수용·생산의 주체, 사회·문화적 맥락, 문화사적 맥락’ 으로 제시되어 있다. 이것은 문학 현상이 일상 언어 소통 현상과 공통적인 특성을 가지고 있으면서, 일상 언어와 달리 언어의 다의성이나 애매성을 의도적으로 확대하거나 그 특징을 더 많이 활용하는 언어소통이라는 점과 예술로서 일상 언어와 구분되는 독자적 역사를 가지고 있는 분야라는 점에서 상황 맥락을 대신하여 ‘수용·생산의 주체’ 와 ‘문화사적 맥락’ 으로 구분하고 있다.⁸⁷⁾ 그런데 ‘수용·생산의 주체’ 를 맥락의 교육내용으로 제시했다는 것은 문학교육에서 생산 주체인 작가, 학습 주체인 독자의 맥락을 고려한 것이라고 할 수 있다. 따라서 문학텍스트의 의미구성에 있어 작가 및 독자의 상황을 고려하는 상황 맥락은 따로 선정되어야 할 것이다. 또한 텍스트 내적 맥락은 텍스트 이해의 기본인 인물, 상징 및 비유, 갈등 등을 따져 보는 것으로 문학텍스트 의미구성의 기본 요소로 제시되어야 할 것이다.

따라서 본고는 문학 맥락의 범주를 크게 언어 내적 맥락과 언어 외적 맥락으로 나누고, 언어 내적 맥락은 Halliday와 Hasan의 범주화 방식을 기준으로 하여 ‘텍스트 내적 맥락’ 과 ‘텍스트 간 맥락’ 으로 나눈다. 텍스트 내적 맥락은 텍스트 내 맥락으로, 하나의 텍스트를 구성하는 언어에 의한 맥락으로, 텍스트의 내적 의미관계를 텍스트의 결속성이나 결속구조 등으로 따져 보는 것으로 한

87) 진선희, 「개정교육과정 국어과 교육내용 <맥락>의 교재화 방향」, 『학습자중심 교과교육연구』 제7권 제2호, 학습자중심 교과교육학회, 2007, 293면.

다. ‘텍스트 간 맥락’은 텍스트와 텍스트 간의 외적 맥락으로 다른 텍스트와의 관련 및 거기서부터 수행된 가정들을 포함하는 다중 텍스트⁸⁸⁾ 간의 상호텍스트성을 의미하는 것으로 한정한다. 텍스트 외적 맥락은 삶의 이야기를 다루는 문학 텍스트의 필연적인 요소인 사회·문화적 상황을 포함한 역사적 상황, 이데올로기, 공동체의 가치·신념 등의 텍스트 수용, 생산 활동에 간접적으로 작용하는 맥락인 사회·문화적 맥락과 ‘담화와 글의 수용, 생산 활동에 직접적으로 개입하는 맥락으로 언어 행위 주체(화자·작가, 청자·독자), 주제, 목적 등을 포함’하는 상황맥락으로 나눈다.

텍스트 외적 맥락은 생산 맥락의 경우 작가가 텍스트와 대면하는 상황에서 구성하는 텍스트 외적 맥락이며, 수용 맥락의 경우에는 독자가 텍스트와 대면하는 상황에서 구성하는 외적 맥락을 지칭한다. 문학텍스트 소통에서는 텍스트 내적 맥락에도 언어 사용의 주체와 텍스트, 상황맥락, 사회·문화적 맥락이 존재하고, 텍스트 외적 맥락에도 언어 사용의 주체, 텍스트, 상황 맥락과 사회·문화적 맥락이 존재한다. 그런데 이들 범주 구분은 실질적으로는 뚜렷한 경계선을 가졌다고 할 수 없다. 언어와 사회·문화가 명확하게 구분되기 어려운 것처럼 대개 언어 내적 맥락과 언어 외적 맥락인 상황 맥락, 사회·문화적 맥락이 상호 무관하게 고립적으로 존재하지 않으므로 이들 사이의 명확한 구분은 어렵다. 일반적으로 문자 언어 수행에서는 주체들이 텍스트 내적 맥락만을 공유하게 된다. 작가와 독자는 상황 맥락이나 사회·문화적 맥락을 공유할 수도 있고 그렇지 않을 수도 있다. 이를테면, 편지나 전자 메일 등의 문자 언어 교환에서는 상황 맥락으로서 상대(독자나 작가)에 대한 어느 정도의 정보를 가지고 표현하거나 이해할 수도 있지만, 일반적인 경우 문자 언어 수행은 현재의 상대방의 처지나 상황에 대한 정보를 확인하면서 소통에 참여하지는 못하므로 작가나 독자에게 주어지는 맥락 정보의 선택 범위는 음성 언어에 의한 소통에 비해 훨씬 제한된다. 또 신

88) 낱말이나 구절 또는 전체 내용에서 서로 연결되는 텍스트뿐만 아니라 다양한 관점에서 제시된 내용이나 하나의 텍스트 내용을 보충하는 텍스트를 ‘다중 텍스트’라고 한다. (김도남, 앞의 책, 20~21면)

문이나 책을 통한 문자 언어 소통도 주체들이 시공간을 공유하지 못하는 경우가 일반적이므로 문자 언어 소통의 작가가 갖는 ‘생산 맥락’과 독자의 ‘수용 맥락’은 음성 언어에 의한 소통에서의 그것에 비하면 훨씬 더 큰 폭으로 달라질 수밖에 없다.

이처럼 음성 언어 수행 맥락과 문자 언어 수행 맥락 간의 질적 차이를 확인할 수 있다. 그런데 문자 언어 수행 가운데서 특히 언어의 일의성을 지향하면서 정보를 전달하거나 설득하는 설명텍스트에 의한 소통에 비해서, 본질적으로 언어의 애매성과 다의성을 지향하는 문학텍스트의 소통에서는 맥락의 다층성과 다중성이 더 크게 발생하는 것으로 볼 수 있다. 이렇게 텍스트는 맥락들과의 관계 속에서 존재하고, 그 의미가 구체화되는 특성으로 인해 텍스트는 그 자체로는 존재 의미를 갖지 못한 결핍의 상태에 놓이게 되고, 맥락과 관계 지어질 때 비로소 텍스트가 갖는 결핍은 해소되는 것이다.

따라서 맥락들을 간과한 상태에서의 텍스트 이해란 불가능하다. 따라서 독자가 문학텍스트를 수용한다는 것은, 문학텍스트와 문학 맥락간의 관계를 파악하고, 그 관계가 주는 의미를 자기화하는 것이라 할 수 있다.

3. 문학 맥락의 범주화에 따른 맥락 요소

본고에서는 기존의 연구들을 토대로 문학 맥락의 범주화를 네 단계로 구분하였는데 그에 따른 맥락 요소는 다음과 같다.

가. 텍스트 내적 맥락

Hallyday와 Hasan은 텍스트 내적 맥락을 텍스트를 구성하는 언어에 의한 맥락의 범주에 넣었다. 텍스트⁸⁹⁾는 문장과 문장이 모여서 이루어진 의미구성체이며

언어적 맥락으로부터 도출되는 의미는 결국 문장의 의미이다. 문장 의미는 문장이 가진 외연, 지시적 의미, 개념적 의미, 어휘적 의미, 사전적 의미, 표면적 의미라고 할 수 있다. 다시 말해 텍스트 내적 맥락은 우리가 통상 문맥이라 부르는 것으로 텍스트의 내적 관계에 의해 발생하는 맥락을 의미한다. 텍스트 내적 맥락 이해의 기본은 텍스트 기호의 체계와 구조를 분석하는 것이다.

Hartman⁹⁰⁾은 텍스트는 결코 무에서 만들어지는 것이 아니라 다른 텍스트의 반향이라고 했다. 따라서 텍스트라는 말은 라틴어에서 유래된 특정한 직물이나 더미, 조직의 이전 자료로 낱실과 씨줄이 얹혀 짜여진 일종의 직물과 같은 것이라고 했다. 따라서 텍스트를 이해하는 과정은 독자의 마음속에 존재하는 내용과 의미의 여러 조각들은 특정한 맥락이나 상황의 작용에 의해 상호텍스트적인 연결을 이루게 된다고 했다. 즉 독자가 읽은 다양한 텍스트의 내용과 의미의 조각들이 맥락에 의하여 서로 결합되어 이루어진 내적 텍스트가 독자의 지식 체계 속으로 들어가는데 이들 지식 체계들이 새로운 텍스트를 접하게 되면, 다시 새로운 배경지식으로 활동하게 된다. Pearson과 Camperell⁹¹⁾도 텍스트와 독자의 배경지식 사이에 연결을 만듦으로 의미의 망을 만들게 되는데 이 의미의 망을 내적 텍스트라고 명명하였다. 독자는 활성화된 텍스트 및 과거 텍스트로 내적 텍스트를 구성하면서, 텍스트에 대한 현행 경험을 통하여 이미 가지고 있던 텍스트를 새롭게 고침으로 텍스트 사이의 연결을 이루게 된다. 그 결과 하나의 텍스트는 다른 텍스트의 맥락 속에서 원래의 생산 맥락(작가 맥락)과는 다른 의미의 생산 맥락(독자의 생산 맥락인 텍스트 감상)을 나타낼 수 있게 된다. 말을 바꾸면 같은 텍스트라도 다른 ‘내적 텍스트’를 표상하기 위한 위치에 놓이면

89) 실제 의사소통 맥락에서 사용되는 문장 이상의 언어 단위에 대한 명칭이, 논자와 관점에 따라 담화(discourse), 텍스트(text), 이야기 등으로 혼용되어 사용되고 있다. 본고는 용어의 혼란을 줄이기 위하여 이들을 포괄하는 통합적 용어로 ‘텍스트’를 사용한다.

90) Hartman J. A. & Hartman D. K. *Creating a classroom culture that promotes inquire-oriented discussion: reading and talking about multiple text*. ERIC ED 392 013, 1995. P.526.

91) Pearson, P. D. & Camperell, K. *Comprehension of text structures*. In Guthrie, J.T.(Ed.), *Comprehension and Teaching Intonation Reading Association*, Inc. 1981. p.41.

자동적으로 다른 의미로 바뀔 수 있다. 그래서 하트만은 ‘읽기 행위는 텍스트 조각의 해체와 재구성이다.’ 라고 말한다.⁹²⁾

문학텍스트는 문어 텍스트이자 시간의 흐름에 따라 일어나는 일련의 행위와 사상을 구체화하려고 하는 언어적 형태인 이야기 텍스트이다.⁹³⁾ 이야기 텍스트를 이루는 인지 구조는 일정한 인과적 연결 고리를 지니면서 시간적으로 연속되는 사건들에 대한 일련의 정신적 표상이다. 따라서 이런 인과적 연결고리는 텍스트를 텍스트답게 만드는 텍스트성에 의해 구체화되는데 텍스트성은 텍스트 내적 요소인 결속성(coherence)⁹⁴⁾과 결속구조(coherentent)에 의해 드러난다. 이 둘은 텍스트의 일차적 의미를 파악하는데, 핵심적인 역할을 한다. 결속성은 텍스트의 기저에서 주제, 화제, 대상, 개념, 줄거리 등을 포함하는 내용적 측면 등이 서로 연결되어 있는 관계이다. 결속구조는 텍스트의 표층을 텍스트답게 만드는 표층 구조적 자질로 통사적, 문법적 요소들이 서로 의존하고 있는 관계이다. 즉 결속성은 텍스트가 표상하는 의미 내용의 연결성과 관계되는 내용적 자질이고, 결속구조는 텍스트 표층 요소들의 통사적 의존 관계와 관계되는 형식적 자질이다. 이렇게 볼 때, 하나의 텍스트를 이루는 결속성과 결속구조의 관계는 텍스트 의미 내용과 표현 형식의 관계로 파악할 수 있다. 텍스트의 이해란 독자가 이러한 텍스트성을 바탕으로 하여 텍스트 내적 맥락을 구성해 가는 과정이며.

92) Hartman J. A. & Hartman D. K. 앞의 책, P. 527.

93) Bruce와 Brewer는 문어 텍스트를 언어 사용자의 인지구조에 따라 묘사적 텍스트(descriptive text), 이야기 텍스트(narrative text), 그리고 설명적 텍스트(expository text)로 구분하고, 텍스트 사용자의 목적에 따라 정보 전달, 즐거움 주기, 설득 목적, 미적 목적 등으로 나누었다. Bruce, B. C. & Brewer, W. F.(Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, NJ: LEA, 1980. pp. 223~226.

94) ‘Irwin은 텍스트 의미구성에서 독자는 결속성(coherence)을 가져야 한다며 독자가 형성하는 결속성을 세 가지의 방식으로 이야기하고 있다. 첫 번째 것은 텍스트 내적(intratextual)인 연결 방식에 관한 것인데 독자는 텍스트를 결속성 있게 이해하기 위해 스크립트와 같은 맥락적인 의미에 의존한다는 것이다. 이것은 그 동안에 많이 연구된 스키마 이론에 의한 읽기 방식과 유사한 것이라 할 수 있다. 두 번째 결속성을 만드는 방법은 텍스트 외적(extratextual)인 연결 방법으로 텍스트가 언급하거나 텍스트와 관련되어 있는 문화적, 철학적, 인지적, 사회적, 역사적, 정치적인 가정이 작용한다. 세 번째 결속성을 형성하는 방법은 상호텍스트적(intertextual)으로 텍스트 간에 연결을 통하여 내용을 이해한다는 것이다. Irwin & Baker, *Promoting active reading comprehension*. 1989, 한철우, 천경록 역, 『독서지도 방법』, 교학사, 1999. p.217.

이것이 바로 텍스트의 의미를 구성해 가는 과정이 라고 할 수 있다.

수용의 측면에서 텍스트가 제시하는 의미라는 것은 독자가 아닌 작가, 즉 다른 사람의 생각이기 때문에 내적 대화는 결국 의미를 제시한 작자와의 대화라고 할 수 있다. 이 대화가 내적 대화⁹⁵⁾가 되는 것은 실제 독자와 상호작용하는 것이 아니고 텍스트에 드러난 의미를 바탕으로 상호작용하기 때문이다. 즉, 텍스트의 내적 맥락은 텍스트의 의미와 독자의 생각이 상호작용하는 내적 대화를 통해 구성되어 진다. 독자는 텍스트에 대한 현행 경험을 통하여 이미 가지고 있던 텍스트를 새롭게 고침으로 텍스트와 텍스트 사이의 연결이 이루어지고 그 결과 하나의 텍스트는 다른 텍스트의 맥락 속에서 다른 의미를 나타낼 수 있게 된다.

결국 문학텍스트에서의 내적 맥락이란 독자와 작가의 내적 대화, 독자의 마음 속에 존재하는 의미의 여러 조각들이 특정한 맥락과 상호작용 속에서 텍스트의 결속성을 따져 보는 것이다. 즉 문학텍스트의 내적 맥락은 텍스트의 결속성과 결속구조를 따져 보는 일반 텍스트의 단순한 내적 맥락보다는 텍스트 외적 맥락(상황, 사회·문화), 텍스트 간 맥락과의 상호작용이 강하게 작용한다고 할 수 있다. 문학텍스트의 내적 맥락은 이렇게 텍스트 사이의 언어적, 또는 언어 외적 연결을 통해 구체화되지만 문학교육에서는 그 범주를 단순화시켜 작품에 적용시킬 수밖에 없다. 따라서 텍스트의 내적 맥락의 하위요소는 주제, 화제, 대상, 개념, 줄거리 등을 포함하는 내용적 측면의 결속성과 글의 구조, 표현 방식 등을 포함하는 형식적 측면의 결속 구조를 맥락 요소로 보았다.

나. 텍스트 간 맥락

95) 여기에 사용된 내적 대화의 개념은 워드(Ward, I. *Literacy, Ideology, and Dialogue*, NY: State University. 1994. pp.36~47)의 개념을 빌린 것인데, 워드는 작가가 글을 쓸 때 마음속에서 몇몇의 독자를 가정하여 이들과의 내적 대화(internal dialogues)를 통하여 의미를 구성한다고 본다. 이를 읽기에 대입하면 독자도 글을 읽으면서 의미를 새롭게 구성하기 위해서는 다른 독자와 내적 대화를 하는 것이라 할 수 있다.

텍스트 간 맥락은 텍스트의 수용 과정에서 독자가 ‘끌어와야 할’ 맥락이라는 점에서는 텍스트 외적 맥락과 같은 범주에서 생각할 수 있다. 텍스트 간의 맥락은 Irwin(1991)이 말한 텍스트의 의미구성의 세 가지 방식 중 세 번째의 단계인 상호텍스트성으로 텍스트 간의 연결 차원으로 한정된 협의의 상호텍스트성⁹⁶⁾으로 보고자 한다. 즉 텍스트 내용의 이해의 개념을 다른 텍스트와의 관계 속에서 찾는 것으로 텍스트 간 맥락은 독자의 의미구성에 필요한 지식을 보충하고 확장해 주는 역할을 한다. 즉 맥락적 의미구성에 관여하는 상호텍스트성은 맥락 지식 확장의 중요한 수단이 된다.

언어를 통한 의사소통 과정은 그것이 구어 상황이든, 문어 상황이든 텍스트들이 서로 영향적 관계를 형성하고 있으며, 지속적으로 상호작용하고 있다. 그 중에서도 특히, 문어 텍스트에서는 구어 텍스트보다 상대적으로 텍스트 간 맥락이 중요하게 작용한다고 할 수 있다. 작가와 독자는 텍스트를 중심으로 의미를 구성함에 있어서 사전에 경험한 하나 또는 그 이상의 텍스트에 대한 지식과 관련 짓거나 변형한다. 즉 텍스트 생산자로서 작가는 선행하는 텍스트를 끊임없이 참조해야 하며, 텍스트 수용자로서 독자 역시 선행 텍스트에 대한 사전 지식을 적당히 끌어와 의미구성에 활용하게 된다.⁹⁷⁾

96) 광의의 상호텍스트성은 한 작가의 작품 내에 나타나는 내적 범주의 상호텍스트성 및 비문학적인 인접 장르들 간의 상호텍스트성, 같은 장르의 텍스트와 텍스트들 간의 상호텍스트성, 텍스트가 내포하고 있는 문화나 사회, 역사적인 맥락과의 상호텍스트성까지 포함하게 된다. 이렇게 상호텍스트성을 포괄적으로 정의하면 텍스트를 이해하기 위한 맥락적 사고에는 모두 상호텍스트성이 적용되므로 본고에서는 현장의 문학수업에 맥락을 구분하여 적용시키기 위해 상호텍스트의 개념을 보다 구체화하고 한정할 필요가 있다고 보았다. 따라서 본고에서는 문학수업에 적용할 수 있는 상호텍스트성의 범위를 텍스트와 텍스트 간의 맥락, 즉 텍스트의 의미구성을 같은 장르(소설A와 소설B의 비교) 또는 다른 장르(소설과 시, 희곡, 수필 등)의 텍스트와의 관계 속에서 찾는 것으로 한정하고자 한다.

97) 츠베탕 토도로프는 바흐친의 문학에서의 대화적 속성을 상호텍스트성으로 설명하면서 담화 속에 사용되는 단어들은 늘 사용되었을 뿐 아니라 내부에 이미 사용된 흔적들을 가지고 있으며, 사물들 또한 상태는 전과 같다고 해도 다른 담론들이 이미 건드렸기 때문에 이 사물에 대한 언급은 다른 담론들과 만나지 않을 수 없으므로 담론들의 상호텍스트적 연결은 필연적이라고 했다. 따라서 텍스트에 사용되는 말들은 전혀 새로운 것이 아니라 이미 누군가에 의하여 사용된 것을 다시 사용함으로써 이미 그 말들을 사용한 텍스트와 상호텍스트적인 관계가 성립된다는 것이다. (츠베탕 토도로프 저 최현무(역), 『바흐친: 문학사회학과 대화이론』, 까치, 1987, 93~95면) 소쉬르의 기호에 대한 생각은 상호텍스트성의 기반을 이룬다. 기호는 실제의 무수

독자의 문학텍스트 이해 과정은 이렇게 여러 텍스트의 내용을 끊임없이 연결하는 상호텍스트성의 과정이므로 독자는 문학텍스트를 읽는 과정에서 다른 텍스트와의 연결을 통해 텍스트를 이해한다. 텍스트 이해란 텍스트의 내용과 독자의 생각이 상호작용하여 새로운 의미를 구성하는 것이며, 이를 위해 독자가 활용하는 다양한 관련 텍스트에 대한 상호텍스트성의 고려는 주체의 텍스트 의미구성을 심화하고 확대시키므로 보다 질 높은 의미구성에 영향을 미친다.

Hartman은⁹⁸⁾ 현재까지의 문학 읽기 수업은 하나의 텍스트에 대한 이해나 개인적인 글의 이해에 중점을 둬서 그 초점이 텍스트 내에 머물면서 텍스트에 대한 지도는 텍스트 내적인 것의 표상에만 그치고 더 확장되지 못했다고 보았다. 즉 읽기는 한 텍스트 내에서의 논의로만 끝나고 그 후에 관련된 읽기로 송환되지 못한다는 것이다. 따라서 장기적인 관점에서 문학교육은 텍스트 사이의 주제적, 화제적, 역사적, 원형적, 장르적인 연결을 할 수 있는 문학 단위이나 과정을 조직하여 통합적인 연결을 하는 것이 필요하며, 교사는 학생들에게 자신의 독특한 사전 읽기 경험 위에서 자신들의 시각을 넓혀 갈 수 있도록 지도해야 할 것이다. 또한 여가 시간에 문학작품, 잡지, 신문 등을 읽는 횟수는 상호텍스트적인 연결 능력을 길러주므로 상호텍스트성은 독서의 즐거움을 알 수 있게 해주는 것이 강력한 방법이 될 수 있다고 제안한다.

결국 텍스트 이해는 여러 텍스트들의 내용들이 연결되어 이루어지므로 텍스트 이해 활동에서 다른 텍스트와 관계를 상정하게 되고 그 관계 속에서 텍스트들의 내용이 연결된다. 상호텍스트성을 통한 문학텍스트 이해 및 접근은 Hartman⁹⁹⁾이 말한 연합, 결합, 재구성의 텍스트 의미구성 방식의 과정을 적용할 수 있다.

한 대상을 추상하여 개념으로 내포하고 있기 때문에 무수한 대상을 나타내기 위해서는 하나의 기호가 반복되어 사용될 수 밖에 없다. 이런 기호의 반복된 사용은 상호텍스트성을 형성하게 된다. 기호를 사용한 표현과 이해는 이미 개념화된 기호를 사용함으로써 서로 영향관계에 놓일 수 밖에 없는 것이다. 그러므로 기호의 사용은 기본적으로 상호텍스트성을 가진다. (김도남, 『상호텍스트성과 텍스트 이해 교육』, 박이정, 2003, 99면)

98) Hartman, D .K. *8 reader reading : the intertextual links of able readers using multiple passage*. University of Illinois Ph. D.,1991. p.126.

99) 위의 논문, pp.130~135.

연합은 독자의 스키마가 작용하여 텍스트에 나타나 있는 내용을 있는 그대로 또는 사실대로 인식하는 활동이다. 결합은 독자의 마음 속에 표상된 내용에 독자의 의도나 관념, 신념과 같은 관점을 적용하여 텍스트의 의미를 찾아내는 것이다. 이때 텍스트의 내용과 독자의 관점은 상호 결합하게 되는데, 독자가 어떤 관점을 가지고 있느냐에 따라 텍스트의 의미는 달라지게 된다. 재구성은 결합을 통하여 찾아낸 텍스트의 의미를 독자의 기존 생각과 연결하는 것이다. 독자가 해석을 통하여 텍스트에서 의미를 찾아내게 되면, 독자는 그 의미로부터 새로운 생각을 구성하게 된다. 이 과정에 독자는 텍스트의 의미와 자신이 가지고 있던 생각을 분석, 비교 결합, 점검함으로 하나의 고리를 형성하는 것이다. 재구성은 독자의 생각과 텍스트의 의미가 내적 대화를 통하여 합일된 의미를 생성하는 것이며, 생각이 융합되어 상호텍스트적으로 연결됨을 나타낸다. 이 과정에 다중 텍스트를 활용하는 것은 텍스트의 내용 간에 연결 관계를 탐색할 뿐만 아니라 의미를 찾거나 주제 면에서 관련성을 찾는 등 본 텍스트와 관련하여 다각적인 측면에서의 의미구성을 활성화 할 수 있다. 이렇게 구성된 다중 텍스트는 독자의 배경지식을 보충하거나 확장하는 중요한 수단으로 작용하며, 이 역시 독자가 구성하는 의미를 보다 심화, 객관화, 구체화시키는 역할을 한다. 학습자들이 텍스트를 통해 새로운 의미를 상호텍스트적으로 구성하게 하기 위해서 다중 텍스트의 활용은 필연적이라 할 수 있다.

다중 텍스트의 활용에 의한 상호텍스트성, 텍스트 간 맥락을 구성할 수 있는 요소들로서 보완·논쟁·통제·대화·변형 관계 등을 설정하기도 한다.¹⁰⁰⁾

다. 상황 맥락

텍스트 외적 맥락 중 상황 맥락은 언어맥락과 상황이 관련되어 있을 때의 맥

100) 이러한 다중 텍스트 도입에 대한 구체적인 논의는 '김도남, 「상호텍스트성을 바탕으로 한 읽기 지도 방법 연구」, 한국교원대 박사학위논문, 2002.'을 참고 할 수 있다.

락으로 상황에 따라 제한적으로 개입하는 임의적이고, 가변적인 성격의 맥락을 말한다. Clark과 Carlson¹⁰¹⁾은 상황맥락을 주어진 텍스트를 접한 개인이 그 텍스트와 상호작용하기 위해 사용할 수 있는 정보와 지식으로 규정하고 화자(작가)와 청자(독자)에 의해 공유된 지식, 신념, 가정들의 총체라고 보았다. Van dijk¹⁰²⁾는 상황 맥락이란 ‘의사소통 과정에서 의사소통 참여자에 의해 구성된 정신적 표상’으로 텍스트 자체의 영향보다 더 큰 영향을 끼친다”라고 했다. 즉 어떤 의사소통 상황이 가지는 수많은 자질들을 이론적으로 재구성한 것으로 독자(청자) 자신의 목적, 관점 등에 따라 의미를 조정하며 구성해 갈 수 있다는 것이다. Halliday¹⁰³⁾ 상황 맥락을 보다 체계적으로 정리하여 <내용>, <주체>, <방식>의 세 가지로 범주화하였는데, 이는 누가(주체), 무엇을(내용), 어떻게(방식)에 해당하는 것이다. 내용은 하나의 언어가 일으키는 제도적인 설정과 관련되며, 연구 중인 주제뿐만 아니라 화자나 설정된 참여자들의 모든 행동을 포함하는 개념이다. 주체는 참여자들 사이의 관계와 관련되며 양식은 적용된 의사소통의 채널과 관련된다. 이들 내용, 주체, 양식의 개념은 텍스트의 의미영역을 결정하는 요소들로서 텍스트가 속해 있는 다양성을 구성해 내며, 주어진 맥락 안에서 접근할 수 있는 잠재적인 의미를 결정짓는다고 할 수 있다.

개정 교육과정¹⁰⁴⁾에는 상황맥락을 텍스트 생산·수용 과정에 직접적으로 개입하는 맥락으로 정의하고, 언어 행위 주체(화자·청자), 주제, 목적 등을 포함하고 있다.

이주섭¹⁰⁵⁾ 상황맥락을 ‘어떤 상황이 고립된 채로 존재하는 것이 아니라, 의

101) Clark, H. & Carlson, T. Context for Comprehension, in J. Long and A. Baddeley(Eds.), *Attention and Performance*, NJ: Erlabum, 1981. p.132.

102) Spivey, N. N, *The Constructivist Metaphor-Reading, Writing and Making of Meaning*, 1997, 신현재 외 역, 『구성주의와 읽기·쓰기』, 박이정, 2002, 149면.

103) Halliday, Language as social semiotic, *The Communication Theory Reader* (Edited by Paul Copley), Routledge, 1996.pp361~362)

104) 한국교육과정 평가원, 앞의 책, 56~57면.

105) 이주섭, 「상황맥락을 반영한 말하기·듣기 교육의 내용 구성에 관한 연구」, 한국교원대학교 박사학위논문, 2001. 36면.

사소통에 직접적으로 관련되면서 의사소통의 방향이나 과정에까지 영향을 미치게 될 때의 ‘맥락’ 이라고 정의했다.

그런데 개정 교육과정 문학 영역의 ‘맥락’ 교육내용에는 상황맥락이 배제되어 있다. 이것은 문학 현상이 일상 언어 소통 현상과 공통적인 특성을 가지고 있으면서, 일상 언어와 달리 언어의 다의성이나 애매성을 의도적으로 확대하거나 그 특징을 더 많이 활용하는 언어소통이라는 점과 예술로서 일상 언어와 구분되는 독자적 역사를 가지고 있는 분야라는 점에서 상황 맥락을 대신하여 ‘수용·생산의 주체’와 ‘문화사적 맥락’으로 구분하고 있다.¹⁰⁶⁾ 그런데 ‘수용·생산의 주체’를 맥락의 교육내용으로 제시했다는 것은 문학교육에서 생산 주체인 작가, 수용 주체인 독자의 맥락을 고려한 것이라고 할 수 있다. 따라서 본고에서는 개정 교육과정의 ‘수용·생산의 주체’를 문학텍스트와의 의미구성, 즉 소통에서 작가 및 독자의 상황을 고려하는 상황 맥락으로 따로 설정하고, 맥락적 사고에 의한 문학교육 방법의 구안에 적용하고자 한다. 생산의 주체는 작가의 상황 맥락으로, 수용의 주체는 독자의 상황 맥락으로 구분하고, 그 하위 요소는 Halliday의 범주화 방식을 적용하여 주체, 내용, 환경, 과제, 방식을 기준으로 하되, 그 개념을 재정리하고자 한다.

먼저, 주체는 문학작품을 이해하는 행위에 관여하는 두 주체인 독자와 작가를 포함하는 개념이므로 수용 맥락과 생산 맥락으로 나누었다. 수용 맥락은 문학작품을 읽는 독자(청자)의 목적, 관점, 배경지식, 그리고 읽는 태도가 어떠하며, 독자가 이를 어떻게 인식하느냐에 따라 결정되는 맥락이며, 생산 맥락은 작가의 저술 목적, 저술의 관점에 따라 결정되는 맥락이다. 또한 독자는 주어진 상황 맥락 안에서 잠재적인 의미를 결정하고, 그 범위 안에서 의미를 구성해 나가므로 상황맥락은 의미구성에 있어 중요한 역할을 수행한다. 내용은 선정된 문학텍스트의 의미구성, 해석과정에 설정된 독자, 작가, 그 외 설정된 참여자들의 모든 행동을 포함한다. 환경은 시간과 공간을 포함하는 물리적 환경과, 문학작

106) 진선희, 앞의 논문, 293면.

품을 이해하는 행위에 영향을 미치는 교사, 부모, 동료와 같은 인적 환경으로 문학교육의 상황에서는 교실 맥락에 해당한다. 과제는 특정 과제로 제시된 문학 작품, 학교 수업시간에 제시되는 학습 목표 등을 포함한다. 방식은 텍스트의 담화 유형과 전달 매체를 포함한다.

라. 사회·문화적 맥락

텍스트 외적 맥락으로서 사회·문화적 맥락은 구체적인 상황에 관계없이 보편적으로 존재하고 있는 거시적 맥락이며 텍스트 생산·수용 과정에 간접적으로 작용하는 맥락으로, 사회·문화적 지식이라는 용어로 표현될 수도 있다.¹⁰⁷⁾ 여기서 사회·문화적 지식이란 하나의 사회 집단이 구성한 공동의 지식이나 그 사회에 소속되어 있거나, 집단 속으로 동화되어 가는 과정에 있는 개인들의 지식 등을 말한다. 이때 담화 지식은 이러한 거대한 유형의 지식의 일부라고 할 수 있다. 김봉순은¹⁰⁸⁾ 사회·문화적 맥락을 ‘시대정신’의 개념으로도 설명하면서 인간의 사유는 거시적으로는 시대정신에 의해 결정되는 것이라고 보고, 쿤의 패러다임, 비코의 상식, 헤겔의 정신적 특이성, 바틀렛의 사회적 스키마·문화 등이 바로 개인의 사유를 지배하는 거시적 시대정신을 일컫는 개념들이며 텍스트 의미구성의 주체인 독자와 작가도 이 메커니즘 속에 있는 존재들로서, 의식하고 있지는 않으나 어떤 의미들의 지배를 받고 있다고 했다. 즉 텍스트에는 텍스트 내적인 의미 외에 작가의 시대정신과 같은 거대한 의미구조가 내포되어 있으며, 독자 역시 그런 의미의 지배를 받으며 텍스트의 의미를 이해하고 구성한다는 것이다. 또 한편으로 텍스트의 의미가 사회·문화적 맥락과 관련이 있다는 것은 텍스트의 의미가 독자의 심리적 환경이 되는 사회 제도나 의식, 역사 속에서 결정된다는 것을 의미한다.

107) 이경화, 『읽기 교육의 원리와 방법』, 박이정, 2001, 113면.

108) 김봉순, 「읽기 교육 내용으로서의 지식」, 『국어교육학연구』 제25호, 국어교육학회, 2006, 51면.

여기서 독자가 관심을 가져야 할 사회·문화적 맥락은 크게 두 가지 측면에서 생각해 볼 수 있다. 하나는 ‘지금, 여기에서’ 읽기 행위를 하고 있는 자기 자신의 사회·문화적 맥락을 따져보는 것으로 독자의 수용 맥락에서의 사회·문화적 맥락이며, 다른 하나는 읽고자 하는 대상물로서 텍스트 생산 맥락으로서의 사회·문화적 맥락을 따져보는 것이다. 두 측면에서의 사회·문화적 맥락은 독자에 의해 탐구되고, 소통되어 독자의 의미구성 과정에 적극적으로 적용되어야 한다. 이러한 사회·문화적 맥락을 결정하는 요소들은 개정 교육과정에서 언급하고 있는 텍스트 생산·수용 과정에 간접적으로 작용하는 맥락으로 역사적, 사회적 상황, 공동체의 가치와 신념, 이데올로기, 관습 등으로 범주화 할 수 있다. 먼저 역사적, 사회적 상황은 텍스트에 작용하는 시간성, 공간성을 의미하고, 공동체의 가치와 신념은 사회구성원들에게 공통성을 띠며 작용하는 요소로서 교육, 정치, 종교, 도덕과 같은 사회적 제도와 밀접한 관련을 맺고 형성되는 관념적인 것들이다. 이데올로기는 특정 관념 형태나 가치 체계의 형태를 이루며, 민족적, 인종적, 종교적, 정치적 이념 등이 집단을 규정하고 지배하기도 한다. 따라서 텍스트 의미가 특정 사회 이데올로기와 어떤 관련을 맺고 있는지, 혹은 왜곡된 이데올로기가 반영되지는 않았는지를 맥락적 의미구성 과정에서 고려할 필요가 있다. 마지막으로 관습은 특정 사회에서 오랫동안 지켜 내려와 구성원들이 널리 받아들이는 관습으로서의 성격을 가지는데, 이러한 관습이 텍스트를 생산할 때, 어떻게 작용되는지를 따져 객관적이고 비판적인 의미구성을 하도록 한다.

이상의 사회·문화적 맥락 요소들은 텍스트 이해에 탐색되고 조화되어야 할 대상이기도 하며, 동원되고 끌어와야 할 ‘지식’ 으로도 기능한다. 이러한 사회·문화적 요인이 공통적으로 독자의 의미구성 행위에 미치는 영향은 텍스트의 의미를 보다 객관화하고 심화시키며, 실제성을 부여함으로써 보다 질 높은 의미구성 과정으로 이끌 수 있다는 점이다.

문학텍스트 읽기는 사회·문화에 대한 성찰성과 실천 지향성을 강조해야 한다.

다시 말하면 문학교육에서의 맥락은 학습자들의 삶과 깊은 연관을 맺고 있으면서 동시에 당대의 세계와 긴밀히 연결되어 있어야 한다. 문학교육은 학습자들이 당대 사회현실에 지속적인 관심을 갖고, 사회현실을 폭넓게 이해하여, 공동체 속에서 자아를 실현하고 아울러 공동체의 발전에 기여하는 태도를 함양하게 하는 것이 목표이다. 따라서 텍스트 내 맥락만의 감상에 치우친 문학교육은 제고될 필요가 있다. Hartman은¹⁰⁹⁾ 단일 텍스트의 내 맥락만을 이해·반응활동과 평가 및 연구 활동의 교실 문화를 ‘신곡의 지옥편’에 비유하여 다른 것과는 전혀 연결이 이루어지지 않는 지옥과 닮았다고 지적하면서 범텍스트 읽기를 강조한다. 결국 실질적인 텍스트 내 맥락에 대한 이해란 본질적으로는 텍스트 간 맥락, 상황 맥락, 사회·문화 맥락 등과 상호영향 관계 속에서 형성되는 것이다.

이상에서의 문학 맥락을 구성하는 하위 요소의 범주화를 정리하여 제시하면 다음과 같다.

< 표 3 > 문학 맥락 범주 구분 및 하위 요소

하위 요소	하위 요소	
텍스트 내적 맥락	결속성	주제, 화제, 대상, 개념, 줄거리 등을 포함하는 내용적 측면
	결속구조	글의 구조, 표현 방식 등을 포함하는 형식적 측면
텍스트 간 맥락	상호텍스트성	연합, 결합, 재구성 (하트만) 보완·논쟁·통제·대화·변형 관계 (김도남)
텍스트 외적 맥락	상황맥락	주체 수용맥락(독자): 읽기 목적, 읽는 관점, 배경지식, 읽기 태도 생산맥락(작가): 저술 목적, 저술관점
		내용 선정된 문학 텍스트의 의미구성, 해석과정에 설정된 독자, 작가, 그와 설정된 참여자들의 모든 행동
		교실맥락 물적 환경: 시간과 공간 인적환경: 교사, 부모, 동료
		과제 읽기 과제, 학습 목표
		방식 담화 유형, 전달 매체
	사회·문화적 맥락	역사적·사회적 상황의 시간성, 공간성
		공동체의 가치, 신념, 교육, 정치, 도덕

109) Hartman, D.K. *The Intertextual Links of Readers Using Multiple Passage*. Ruddel, R. B. Singer, H., (4th ed.) *Theoretical Models and Processes of Reading*, IRA., Inc., 1994. p.47.

		이데올로기, 가치 체계
		담화관습

독자가 텍스트 의미를 구성해가는 과정에 작용하는 위의 맥락 요소는 독자의 읽기 상황에 따라 모두 다르다. 의미구성에 작용하는 맥락은 어느 한 요소가 강력하게 초점화 되어 의미구성에 영향을 줄 수도 있으며, 둘 혹은 셋이 동시에 작용하여 의미구성에 영향을 줄 수도 있다. 또한 의미구성에 영향을 미치는 정도를 따져 본다면, 어느 요소는 매우 직접적인 영향력으로 작용할 수도 있고, 어느 요소는 잠재되어 매우 미미한 영향력으로 작용할 수도 있다. 이러한 작용의 정도성, 즉 작용의 층위를 결정하는 것은 바로 읽기 주체인 독자의 맥락 인식 및 상호작용 정도라고 할 수 있다.

4. 문학 맥락과 문학텍스트의 의미구성 과정

독자가 문학작품을 읽는 목적은 문학텍스트의 의미를 자신의 삶의 경험, 즉 새로운 텍스트로 이행시키기 위해서이다. 그래서 문학텍스트를 읽는 것은 텍스트를 둘러싼 독자와 작가, 상황적 맥락(시공간), 사회·문화적 맥락과의 소통이며¹¹⁰⁾, 이 소통을 통해 독자들은 문학텍스트의 의미를 자신의 삶과 관련지으면서 자신의 정체성을 확립하고, 이를 바탕으로 삶의 본질을 인식한다. 이때 문학텍스트의 의미구성은 텍스트의 상황과 독자 상황의 차이점과 공통점을 인식하고 세계의 모순과 갈등을 파악함으로써 문학텍스트의 의미를 자신의 삶으로 이해하는 것을 말한다. 즉 텍스트와 독자의 상호작용으로 새롭게 의미가 구성된 문학작품이란 독자가 텍스트의 세계와의 상호작용을 통해 새로운 미학을 만드는 것이어야 한다.¹¹¹⁾ 따라서 독자의 문학 체험, 즉 수용은 일률적으로 확정하기 어렵다.

110) 선주원, 「사회·문화 맥락을 반영한 문학교육의 지향」, 『문학교육학』 제22호, 한국문학교육학회, 2007, 165면.

이것은 작가의 기대 지평이나 독자의 기대 지평이 다르고 사고의 범주가 차이나는 독자 개개인의 상상과 유보의 과정을 거치기 때문이다. 또한 독자의 인지적, 도덕적, 사회·문화적 발달 정도, 그리고 독자의 독서하는 상황 맥락에 따라 문학 체험의 질이나 과정은 달라질 수밖에 없다. 이처럼 문학텍스트를 이해하고 해석한다는 것은 독자와 텍스트의 단선적 주고받음이 아니라 독자나 텍스트가 각각 혹은 함께 놓여 있는 다양한 맥락들 간의 상호작용에 의해 이루어진다고 볼 수 있다. 특히 독자는 다른 언어에 비해 '둘러 말하기', '생략' 등 문학 언어가 주는 불확정성을 자기의 것으로 구체화하거나 '동화' 나 '거리두기' 등 예술적으로 승화시켜 나가는 과정에서 문학텍스트와 독자의 상호작용은 맥락에 의해 극대화되거나 다중적으로 적용될 수 밖에 없다. 독자에게 있어 문학텍스트는 독자에게 전할 의미를 담는 그릇이 아니라, 오히려 독자들이 여러 가지 새로운 방법을 적용하며 텍스트와 상호작용하는 과정을 거쳐 의미가 만들어진다. 경험적 반응 이론의 대표적인 연구자인 Rosenblatt은¹¹²⁾ 문학 체험에서 독자는 개인적 특성, 과거의 사건에 대한 기억들, 현재의 요구와 선입견들, 그 순간의 특별한 심리적 조건들을 작품 읽기에 가져온다고 강조한다. 독자를 둘러싼 이런 맥락들을 고려한 문학텍스트 읽기를 통해 문학텍스트의 의미구성은 보다 구체적이 된다.

문학텍스트 의미구성에 작용하는 맥락의 층위는 우선 독자가 주어진 맥락으로서 텍스트를 접하고 텍스트 내적 맥락의 구성을 통해 심리적 구성물로서의 일차적 텍스트 의미를 구성한다. 이러한 일차적 텍스트 의미인 내적 텍스트 맥락은 텍스트 외적 맥락인 상황 맥락, 사회·문화적 맥락, 텍스트 간 맥락을 조화하고 초점화 하는 과정을 거치면서 보다 확장된 의미로 재구성된다. 이때 초점화 하

111) 수용 미학의 주도자인 독일의 야우스는 “문학작품은 홀로 서서 어느 시대의 어느 독자에게도 똑같은 얼굴을 내보이는 그런 객체가 아니다. 그것은 독백으로 그 영원한 본질을 드러내는 기념비가 아니다.”라며 작가의 표현 미학은 독자의 수용미학이 대등하게 작용할 때 중요한 기능을 발휘한다고 보았다. 이선영, 『문학비평의 방법과 실제』, 삼지원, 1983, 383~384면.

112) Rosenblatt, 앞의 책, 30~31면.

는 요소가 무엇이나에 따라 이들 요소가 의미구성에 미치는 영향의 직접성 정도가 결정될 수 있는데, 문학교육의 상황에서는 주로 학습 목표의 영향을 받을 것이며, 실제 읽기 상황에서는 독자의 읽기 목적에 많은 영향을 받을 것이다. 예를 들어 학습자가 소설 속에서 사회적 상황에 집중하여 의미를 구성했다면 이는 사회·문화적 맥락이 의미구성에 직접적인 영향을 미쳤다고 할 수 있으며, 등장 인물의 처지와 자신의 처지를 비교하며 소설을 읽어 나갔다면 상황 맥락에 초점을 맞추었을 것이다. 즉 독서의 목적이 무엇이나에 따라 의미구성 과정은 분명 달라질 것이다. 이처럼 문학 읽기에서 맥락 범주의 작용 층위를 결정하는 것은 독자의 맥락 초점화와 선택의 과정, 그리고 의미구성 과정에서의 상호작용 과정이라고 할 수 있다. 따라서 문학 읽기에서 독자의 사고 과정은 역동적이라 할 수 있다.

이 장에서는 문학 맥락의 범주화에 따른 맥락 요소들이 문학 텍스트의 의미구성 과정에 어떻게 작용하고 있는지 문학텍스트와 맥락의 작용 단계에 대해 살펴보고자 한다. 이것은 맥락적 문학텍스트 수용 과정을 이론적으로 뒷받침해 줄 수 있을 것이다.

문학 활동, 텍스트의 의미는 활동의 전제나 결과가 되는 텍스트와 그 텍스트를 학습하는 언어 행위 주체의 활동인 수용과 생산, 주체들의 문학 활동에서 교육적으로 조절되어야 하는 기준이 되는 지식, 그리고 텍스트의 수용과 생산이 이루어지는 조건인 맥락에 의해 구성된다. 문학텍스트의 수용과 생산에 작용하는 지식이란 학습자의 인지를 전제로 하며, 이 인지는 맥락과의 관계 속에 그 적절성이 평가된다. 따라서 주체의 텍스트 생산과 수용은 지식과 맥락의 상호작용에 의한 결과라고 할 수 있다. 이성영은¹¹³⁾ 문학인지가 비문학텍스트의 수용과 관련하여 어떤 차별성을 지니는가에 문제를 제기하면서 “문학인지가 명확하게 특수성을 확보하기 위해서는, 일반 인지에 비해서 첨가되거나 삭제되는 어떤

113) 이성영, 「국어교육 내용 연구의 현황과 과제」, 『국어교육학연구』 제14집, 국어교육학회, 2002, 75면.

요소가 있거나 아니면 같은 요소들이 작용하는 경우라도 작용 순서가 다르거나 하는 등의 작용 양상의 질적인 차이가 있어야” 한다는 견해를 밝혔다. 이 말은 문학인지는 독자가 텍스트를 수용하는 과정에서 형성되는 인지 작용의 중요성 정도나 인지 양상의 질적인 차이 측면에서 비문학 텍스트의 인지와 차별화될 수 있으며, 아울러 독자에게 주어지는 인지 부담의 양적 비중이 다르다는 점에서도 비문학 텍스트와는 차이가 있다는 점을 지적하는 것이다. 그런데 가장 중요한 것은 이성영이 표명한 바와 같이, 문학인지가 비문학텍스트를 인지하는 것과 어떤 질적 차이를 드러내는가 하는 점을 밝히는 것이다

일반적인 텍스트의 인지 과정과 문학텍스트의 인지 과정은 차별화된다. 일반적인 텍스트는 인지적 관점이 주가 되며 텍스트의 이해를 독자의 배경지식을 바탕으로 이루어지는 문제해결과정으로 보고 있다. 따라서 읽기 전, 중, 후의 접근 방식이 일반적이다. 읽기 전에 이루어지는 활동의 의의는 독자 맥락에 의해 텍스트 이해에 영향을 미치는 배경지식을 활성화하거나 구성하는 것이며, 읽기 후 활동은 새롭게 의미를 구성한 독자가 새로운 맥락에 이해 파악한 내용을 재 정리하고 확장한다는 것이다. 이러한 인지적 관점은 독자의 이해과정에 중점을 두기 때문에 텍스트의 이해는 계속적인 이해 과정 속에 놓여 있는 것으로 본다. 즉 텍스트 의미구성에 열린 관점은 텍스트 의미에 대해 불확정성을 인정하고, 다양한 의미 해석을 인정한다. 따라서 텍스트의 의미는 독자나 글을 읽는 상황에 따라 달라질 수 있다는 점에서 독자를 강조한다. 문학 텍스트의 이해과정도 기본적인 인지과정은 일반적 텍스트 이해과정과 동일하다. 그러나 텍스트 내용에 대한 표상이나 기억, 회상보다는 텍스트 내용의 해석이나 가치 평가의 관점, 즉 감상을 갖는다는 점에서 차이가 있다. 문학교육의 관점에서는 텍스트 이해의 절차를 독자가 직접 텍스트와 대면하여 내용을 파악하는 ‘인식’ 과 텍스트와의 대면을 벗어나 의미를 찾는 ‘해석’ 과 해석한 의미에 대해 가치를 따져보는 ‘평가’ 로 보아야 한다. 이러한 관점은 내용을 통하여 해석되어야 하는 의미에

관심을 두고 접근한다는 것이며, 텍스트가 드러내는 의미를 독자가 어떻게 바라보아야 할 것인가에 초점이 놓이게 된다.

문학 교육적 관점에서 텍스트 이해에 대한 접근을 살펴보면 Scholes¹¹⁴⁾ 읽기의 과정을 읽기, 해석, 비평으로 구분한다. 읽기는 ‘텍스트 안에서 텍스트 만들기’로서 텍스트의 내용 파악을 의미하며, 해석은 ‘텍스트 위에서 텍스트 만들기’로서 텍스트의 내용 파악을 바탕으로 텍스트의 의미를 찾는 활동이고, 비평은 ‘텍스트에 대항하여 텍스트 만들기’로서 텍스트의 의미의 확장과 가치를 알아보는 활동이다. 구인환 외¹¹⁵⁾에서는 문학교육은 학습자가 텍스트 비평가와 같은 역할을 할 수 있어야 한다고 보면서, 텍스트 이해 지도과정을 이해, 해석, 평가의 과정으로 보았다. 구인환의 ‘이해’는 Scholes의 ‘읽기’ 과정으로 텍스트의 내용 파악으로 이 단계는 독자의 배경지식의 작용도 인정하지만, 독자의 내용 파악에 중점을 두고 있다. ‘해석’은 인식된 내용을 바탕으로 텍스트 이면에 들어 있는 의미를 찾아내는 활동을 뜻한다. 즉 텍스트 속에 은폐되어 있거나 함축되어 있어 텍스트 표면에는 명시적으로 드러나 있지 않은 의미를 찾아내는 것이다. ‘평가’는 Scholes의 ‘비평’을 포함한 것으로써 텍스트 의미의 적용과 확장 및 텍스트의 내용과 의미에 대해 가치를 평가하는 것을 의미한다. Scholes는 비평교육에서 내용에 대한 사회·문화적으로 확장된 인식이 이루어 져야 하며, 작품의 경향과 세계관, 표현방식에 대한 효과 등을 학습자가 알 수 있어야 한다고 했다.¹¹⁶⁾

한명숙¹¹⁷⁾은 학습독자가 문학작품을 지각하고 인식하고 처리하여 이해하고 수용하는 의미구성 과정을 ‘이해’와 ‘구성’과 ‘조망’으로 구분하였다. 이해 과정은 문학텍스트의 언어를 해독하고 지각하는데, 관련되는 정보 수용 단계로 주

114) Robert Scholes, 김상욱(역), 『문학이론과 문학교육』, 하우기획출판, 1995. 115~118면.

115) 구인환 외, 『문학교육론』, 삼지원, 1989. 353면.

116) Robert Scholes 저, 김상욱(역), 앞의 책, 45~50면.

117) 한명숙, 「문학인지 발달과 이야기 감상 교육」, 『문학교육학』 제11호, 문학교육학회, 2003. 214면.

로 문학텍스트의 언어적 경험에서 일어난다. 구성 과정은 문학작품을 이해한 후에 그 의미를 예측하고 해석하고 조직하는 단계가 된다. 문학텍스트의 언어는 학습독자에 의해 다양한 의미로 구성되면서 문학작품으로 재생산된다. 문학텍스트가 완전한 문학작품으로 재생산되기 위해서는 학습독자가 문학텍스트라는 정보를 의미 있는 작품으로 구성하는 과정을 거쳐야 한다. 그리고 조망 과정은 학습독자가 이해하고, 구성한 문학텍스트가 학습독자의 개별적 통찰과 판단 및 평가를 거쳐 의미로 가득 찬 작품으로 재창조되는 단계로 설정된다. 여기서 조망이란 독자와 작품의 관계 맺기라고 할 수 있다. 이와 같이 문학인지의 작용 과정은 독자와 작품 사이에 일어나는 일종의 정보처리적 소통이다. 그것은 문학텍스트라는 정보에 대한 인지로서 중요하며, 이 인지를 거친 후에 혹은 그와 동시에 학습독자는 문학작품을 감상하게 되는 정의적 소통을 하게 된다. 분명한 것은 인지의 소통을 기반으로 작품에 대한 감동도 맛보고, 마음의 변화도 유발되며, 내면화도 이루어지기 때문에 문학텍스트와의 인지적 소통이 없이는 감동도, 마음의 변화도, 내면화도 얻기 어렵다는 점이다. 따라서 문학인지는 학습독자에게 아주 중요한 의미를 지닌다.

이상의 연구를 살펴보면 문학텍스트의 의미구성 단계를 대체로 인지적 측면의 이해, 텍스트에 대한 인지와 정의적 영역이 결합하는 해석, 텍스트를 벗어나 조망하는 단계인 비평의 세 단계로 나눌 수 있다. 그래서 본고에서도 문학텍스트의 의미구성 단계를 위 연구들을 토대로 하여, 다음의 세단계로 나누었다.

첫째는 텍스트 읽기를 통한 이해 단계로 텍스트의 내용을 있는 그대로 사실적으로 파악하는 것으로 기호의 해독이라 할 수 있다. 이 단계에서는 독자의 개인적인 생각의 반영을 최소화하며, 독자의 배경지식을 동원하여 문학텍스트의 구성요소, 소설의 경우 배경, 인물, 갈등, 사건의 전개 파악, 줄거리에 대한 이해, 화자, 분위기, 어조 등 소설 담론의 특징을 인지하고 이해하는 과정이며 시의 경우 운율, 화자, 심상, 분위기, 비유나 상징 등을 인지하는 단계이다. 이

단계에서는 다중 텍스트를 활용할 때에도 텍스트들의 내용에 대한 사실적인 관계를 바탕으로 내용을 파악한다. 기본 텍스트와 비교 텍스트 간의 가시화된 내용적 요소들을 비교하는 과정이다.

둘째는 해석을 통한 구성 단계로 파악된 내용에 대하여, 독자의 관점이나 의도를 바탕으로 텍스트의 내용을 해석하는 것을 의미한다. 독자는 텍스트의 내용을 해석함으로써 텍스트의 의미를 찾는다. 학습 독자는 텍스트를 이해 한 후에 나름대로의 도식을 기반으로 텍스트의 의미를 구성한다. 소설에서 주인공의 모습을 상상한다거나 장면을 떠올린다거나 이야기의 플롯이나 구조를 파악하고, 구성하며 주제를 감지하는 등의 인지행위가 일어난다. 이 단계는 문학텍스트 안의 빈자리 메우기, 이야기 구조를 파악하고 이해하고 구성하는 인지, 학습독자가 지식으로서 구성해야 하는 텍스트 구조의 인지와 학습독자 중심의 텍스트 구조 인지, 텍스트 의미구성 인지, 표상이나 상상력 등 독자의 비판적인 관점이나 새로운 관점을 활용하여, 내용을 살펴봄으로써 텍스트의 의미 찾기가 이루어지는 과정이다. 이 의미 찾기 과정은 독자와 텍스트 사이, 또는 독자와 독자 사이의 적극적인 상호작용에 의해 일어나게 되는데, 다중 텍스트를 활용할 때에는 텍스트 사이의 의미관계를 고려하여 의미를 찾을 수 있다. 즉 한 텍스트의 관점이나 독자가 먼저 읽고 해석한 의미를 바탕으로 다른 텍스트의 의미를 해석하는 것이다. 이 단계에서의 의미 찾기는 독자가 텍스트의 내용을 단순히 비교만 하는 것이 아니라 독자 나름의 관점을 가지고 텍스트의 내용에 깊숙이 간접하게 됨으로써 드러나는 의미를 찾는 것이라 할 수 있다.

셋째는 조망과 비평을 통한 재구성 단계로 해석하기에서 찾은 의미를 독자의 마음 속으로 가져와 독자가 기존에 가지고 있던 생각과 상호작용하여 텍스트의 의미를 새롭게 구성하는 것이다. 문학텍스트가 학습독자의 개별적 판단과 평가를 거쳐 의미로 가득 찬 작품으로 재창조되는 과정이다. 학습독자는 문학작품의 세계를 이해하고 구성한 후에 그것을 바탕으로 여러 가지 측면의 통찰을 해 봄

으로써 의미를 재구성한다. 이 과정은 텍스트의 대면관계에서 벗어나 독자의 마음속에 일어난다. 의미의 재구성은 텍스트의 의미를 독자의 기존의 관점으로 새롭게 변화시키거나 텍스트의 의미로 인하여 독자의 관점이 새롭게 변화되는 것을 의미한다. 이는 독자와 작품의 관계 맺기가 일어나는 단계이며 독자와 작품의 관계 맺기를 통한 조망은 문학작품을 깊이 있게 인지하는 단계가 된다. 비평은 조망을 통해 가능하며 조망은 작품과 독자 자신의 관계에 대한 조망, 텍스트가 다른 독자와 형성하는 관계에 대한 조망, 텍스트가 다른 텍스트와 형성하는 관계에 대한 조망 등을 들 수 있다. 즉 텍스트의 의미와 독자의 생각이 상호작용하여 의미가 재구성된다고 할 수 있다.

이렇게 세 단계로 나눈 텍스트 의미구성의 각 진행 과정에는 맥락이 적용된다. 즉 주체의 텍스트 수용과 생산 과정¹¹⁸⁾에 맥락은 긴밀하게 교섭하고 상호작용한다. 텍스트 의미구성의 각 단계별로 설정된 맥락요인들은 텍스트 의미구성 과정에 적용되면서 맥락 작용, 맥락 교섭, 맥락 성찰의 과정을 중복하게 된다.

맥락 작용 단계는 다양한 맥락이 주체(독자, 작가)의 읽기, 쓰기 활동에 작용하는 단계를 일컫는다. 예컨대 읽기 활동을 하는 과정에서 독자, 텍스트, 저자 등은 서로 내적인 대화를 하면서 읽기 활동에 작용한다. 마찬가지로 쓰기 활동을 하는 과정에서 작가, 주제, 독자 등은 내적으로 활발하게 상호작용하면서 주체의 쓰기 활동을 구성한다. 맥락 간의 대화 혹은 상호작용이 쓰기, 읽기를 구성하는 데 기여하는 단계이다. 이와 같이 맥락이 텍스트 생산자, 수용자로서 기능하는 단계가 맥락 작용 단계이다. 그러나 이 단계가 다음 단계인 맥락 교섭 단계와 구별되는 특징은 맥락 간의 대화가 내적이라는 점이다. 즉 맥락 간의 내적 대화나 상호작용은 작가, 독자의 내면에서 이루어진다.

맥락 교섭 단계에서는 주체 간의 맥락이 서로 경쟁하고 교섭한다. 이 단계는

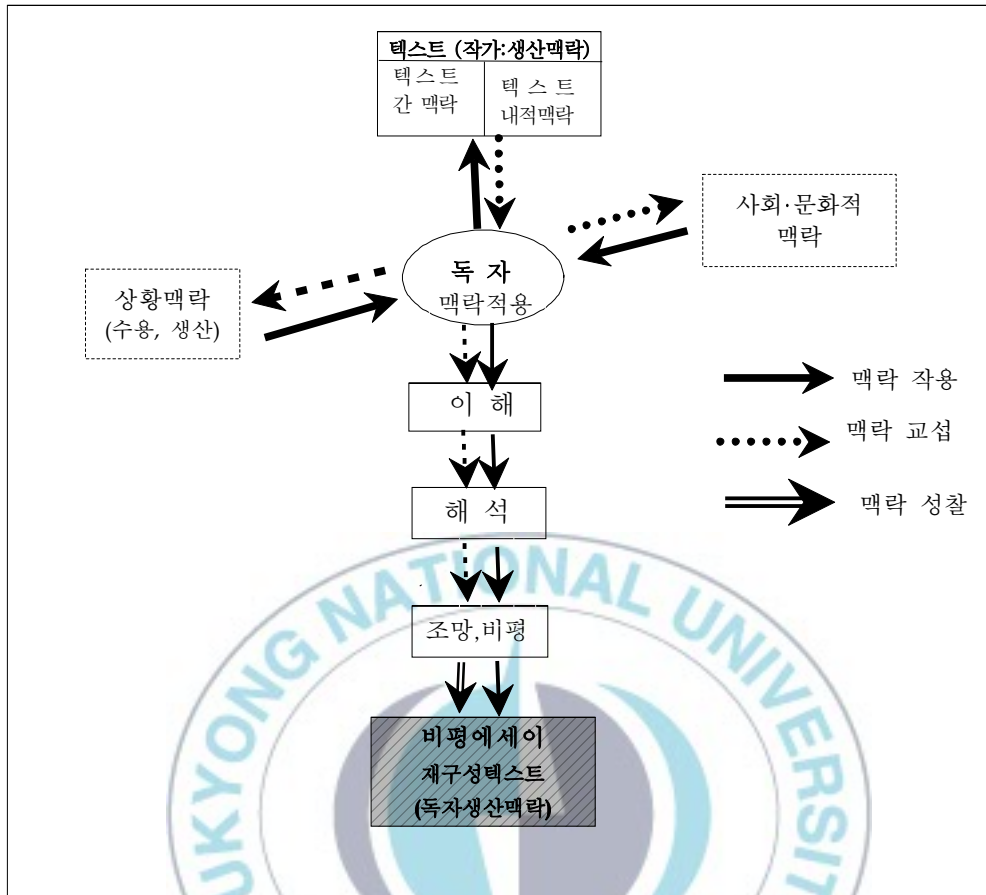
118) 여기서 텍스트 수용이란 텍스트를 이해와 해석의 과정을 거쳐 재구성하는 단계를 말하고 생산이란 재구성한 결과, 즉 독자에 의해 새롭게 구성된 텍스트로써의 비평에세이를 이르는 말이다.

독자 개인의 의미구성과정에 관여한 맥락 작용들을 토대로 한 독자들 간의 맥락 작용 결과의 경쟁 과정이라고 할 수 있다. 예컨대, 독서 토의 활동에서는 독자A의 맥락과 독자B의 맥락이 해석 우위를 차지하기 위해서 경쟁한다. 작문 토의 활동에서는 작가A의 맥락과 작가B의 맥락이 주제 해석, 주제 전개 등을 중심으로 경쟁한다. 이러한 과정에서 다양한 주체의 다양한 맥락이 제시되고, 또한 차용되며 이를 통해 각 주체의 맥락 목록은 풍성해질 수 있다.

맥락 성찰 단계는 자신의 텍스트 생산·수용 과정에 작용한 맥락을 성찰하면서 읽기, 쓰기 활동을 재점검하고 조정하는 활동을 포함하고 있다. 맥락 작용 단계에서 무의식적으로, 자동적으로 작용했던 맥락이 맥락 교섭 단계에서 경쟁하고 만나면서 성찰의 계기를 마련하고, 맥락 성찰 단계에서는 맥락을 중심으로 성찰하면서 자신의 읽기, 쓰기 활동을 재조정하고, 한 단계 고양시키게 된다. 맥락 성찰 단계에서의 맥락 간 대화 양상은 겉으로 보면 맥락 작용 단계와 같다. 예컨대 해석 텍스트 쓰기 활동에서 발생하는 맥락 간 대화와 읽기 활동에서 발생하는 맥락 간 대화는 모두 ‘독자A, 텍스트, 저자 등’ 으로서 같다. 내적 대화인 것도 같다. 그러나 맥락 간의 대화의 질과 깊이는 매우 다르다. 맥락 작용 단계에서의 대화가 일회적이고, 단순하고, 우연적이라면, 맥락 성찰 단계에서의 대화는 의도적이고, 복잡한 성격을 지니며 ‘내적 대화→외적 대화’의 순환 구조를 가지고 있다. 내적 대화란 주체의 내면에서 이루어지는 맥락 간의 상호작용을 의미하며, 외적 대화란 맥락을 중심에 놓고 이루어지는 교사와 학습자, 학습자와 학습자 간의 대화를 의미한다. 이러한 내적 대화와 외적 대화의 지속적인 순환 과정에서 학습자들은 내적 대화와 외적 대화의 상호텍스트성을 체험하게 될 것이다. 더 나아가 자신의 내적, 외적 말이 상황 맥락, 사회·문화 맥락과 상호작용하고 있음을, 상호텍스트적인 관계에 있음을 인식하게 될 것이다.

이상의 문학텍스트 의미구성 단계에 따른 맥락의 적용을 도표로 나타내면 아래와 같다.

< 표 4 > 텍스트 의미구성 단계와 맥락 작용 단계



독자의 문학텍스트 읽기를 통한 의미구성의 결과, 즉 재구성된 텍스트를 비평에세이라고 정의하고 그 과정에 적용되는 맥락 중 가시적인 맥락인 텍스트 내적 맥락과 텍스트 간 맥락은 실선으로 표시하고, 독자의 머리 속에서 구상하고 끌어와야 할 외적 맥락인 상황 맥락, 사회·문화적 맥락은 점선으로 표시했다. 그리고 각 범주 별로 맥락은 작용과 상호 교섭의 과정을 거쳐 성찰의 단계에 이르게 되고, 독자는 이해, 해석, 조망, 비평의 단계를 거치면서, 새로운 텍스트를 구성하게 된다.

IV. 맥락 중심 문학교육의 원리

앞에서 살펴 본 맥락에 의한 문학텍스트의 의미구성 단계에 대한 논의를 바탕으로 맥락 중심 문학교육 방법 구안을 위해 문학수업에서 지도되어야 할 맥락의 교육 원리를 다음과 같이 제시하고자 한다.

1. 학습자의 맥락화에 대한 탐구

문학 소통의 장에서는 작가의 생산 맥락과 독자의 수용 맥락, 그리고 텍스트 내적 맥락이 서로 연계되면서 겹치거나 변화하면서 소통이 이루어지는 것으로 볼 수 있다. 이는 달리 말하면 주체 간의 사회·문화적 맥락의 상호작용이라 할 수 있다. 맥락을 주체가 구성한 것으로 볼 경우, 작가와 독자가 동시대를 살아가는 유사한 사회·문화적 계층에 속한 주체들이라고 하더라도 그들이 구성한 사회·문화적 맥락은 동일한 것으로 볼 수는 없다. 더 나아가 작가나 독자들이 서로 다른 시공간의 사회·문화적 맥락에 놓여 있다면 주체들이 활용할 수 있는 맥락은 더욱 달라질 것이다. 결국 문학텍스트를 통한 소통이란 이런 서로 유사하거나 다른 사회·문화적 맥락 속에서 소통 주체인 학습자의 맥락적 사고가 확장되는 것이다. 문학 텍스트에 의한 소통의 가치는 텍스트 생산 맥락이나 작가의 의도가 독자에게 고스란히 전달되거나 수용되는 데에만 있지 않고 오히려 생산 맥락과 다른 수용 맥락에 걸맞게 재해석되는 것을 지향한다.

또한 문학 작품은 작자에 의한 독립적이고 고립적인 생산물이 아니라, 텍스트 생산에 작용하는 다양한 맥락을 그 기원으로 둔 사회적 구성물이다.¹¹⁹⁾ 따라서 문학작품의 해석은 그 공동체가 공유하는 사회·문화적 상황과 직접 관련되며, 교사의 작품 해석과 교실 내 학습자의 상호작용 역시 사회적 이데올로기와 무관

119) 이재기, 앞의 책, 99면.

할 수 없다. 독자는 자신의 읽기에 개입하는 수용 맥락을 비판적으로 성찰함으로써, 자신의 독서 활동이 사회·문화적으로 구성된다는 사실을 깨달을 수 있고, 주체적으로 개입할 수도 있다. 이를 위해서 문학텍스트뿐 아니라, 자신의 읽기 텍스트도 분석해야 한다. 곧, 자신의 읽기와 쓰기가 일련의 사회적 조건들과 맺는 연관을 이해하고, 자신의 사회·문화적 위치를 분석하는 것이다. 즉 자기가 읽는 방식이 사회적 관계나 문화적 가정과 어떻게 연관되어 있는가를 해석하고 설명하는 비판적 탐구를 해야 한다. 이 과정에서 독자는 텍스트가 사회·문화적으로 이해되는 과정과 결과를 성찰함으로써, 자신을 둘러싼 세계의 사회·문화적 상징의 의미를 통찰하고 비판 또는 지지하는 데까지 나아갈 수 있다. 독자를 자신의 읽기에서 보다 적극적으로 사회·문화적 맥락과 연관시키는 방법은 질문을 통해 구체화 시켜 나가야 한다. 자신의 읽기에 사회·문화적 맥락이 어떻게 관여하는지, 왜 자신이 그렇게 읽는지를 성찰하고 이해해야 한다. 이러한 맥락에 의한 읽기 방식이 능동적인 독서라고 할 수 있다. 왜냐하면 학습자의 배경 지식을 활성화하여 능동적인 의미구성을 추구한다고 하더라도 독서가 맥락에 의해 결정되는 측면을 고려하지 못한다면, 진정한 의미의 능동이라고 할 수 없기 때문이다. 결국 텍스트의 의미구성은 사회·문화적 맥락과의 상호연관성 속에서 파악되는 독자의 반응이어야 하며, 사회·문화적 맥락을 중심으로 놓고 텍스트, 주체, 맥락을 종합한 형태로 재개념화 해야 총체성을 살릴 수 있다. 따라서 학습자를 맥락 속에 위치시킴으로써 현실 독자로서의 상을 문학교육에 수용해야 한다. 이는 학습자의 독서 활동을 학습자의 현실 상황, 사회·문화적 실천과 연관시킴으로 학습자는 문학 독서가 이루어지는 실제적 맥락 속에 위치하게 된다. 독서 활동이 어떤 맥락에 위치되느냐에 따라 독자의 독서 방식이나 독서에서 생산되는 의미도 달라진다. 단순히 문학텍스트의 주제나 배경을 찾아보는 탈맥락적 독서 활동은, 일반적인 문학 지식이나 독서 원리를 습득하는 수준에 머물러 독자들 삶의 사회·문화적 지식이나 정체성과는 무관하게 텍스트에 대응하게 한다. 이는 종래까지 문학수업 현장에서 지루하게 반복되어 온 방식이었다. 수십 명의 학습

자가 문학텍스트에 반응을 해도 그 반응의 유형은 고정된 몇 가지의 패턴에서 크게 벗어나지 않았다. 그러나 학습자의 사회·문화적 위치, 정체성의 기반 위에서 문학 텍스트의 반응을 정리하면 ‘나의 입장에서 이 소설의 주인공의 선택을 비판해 보고 나라면 어떤 선택을 할 것인지 생각해 보자’ , ‘나의 경험을 소설의 내용과 관련시킬 수 있는가?’ 라고 한다면, 독자는 ‘나의 입장, 나의 경험에서의 선택’에 대해 자신이 가지고 있는 사회·문화적 맥락들을 고려하여, 독서 활동을 수행하게 된다. 이때, 독자의 텍스트 읽기는 학습자 자신의 독서가 이루어지는 현실의 실제적인 사회·문화적 맥락과의 연관 속에서 실행되는 것이다.

문학교육을 이렇게 사회·문화적 맥락 속에 그 위치를 세우기 위해서는 Gee(2001)¹²⁰⁾가 제시한 위치 지워진 의미’가 발생하는 ‘누가’ (주체)와 ‘무엇’ (행위)을 문학교육에 도입하여 ‘누가’ 곧 ‘주체’인 학습자의 사회·문화적 정체성을 적극적으로 활용하는 것이다. 현행 교육과정이나 교과서에서는 ‘독자’가 일반 보편 독자로서만 제시되고 있지만, 이제는 사회·문화적 정체성을 가진 구체적 집단으로서의 독자 상을 문학 독서 활동에 적극 반영할 필요가 있다.¹²¹⁾ 문학텍스트의 의미구성을 다양한 주체의 위치를 설정한 뒤 그 주체가 속한 집단의 가치와 관심에 ‘위치 지어진 의미’로 생산하는 것은, 문학 독서를 통한 주체의 사회·문화적 정체성 형성이자 문학을 매개로 한 다양한 영역의 사회·문화적 실천 활동으로 이어갈 수 있다. 주체인 학습자의 시공간 상황에서 특정한 의도로 이루어지는 행위 속에서 문학의 맥락을 구체화한다면, 문학교육은 학습 주체의 삶의 풍요로운 맥락으로 연결될 수 있을 것이다.

2. 학습자와 맥락 간의 상호작용

120) James, Paul Gee, *Reading as situated language : A Sociocognitive perspective*, Journal of Adolescent & Adult Literacy, May, International Reading Association, 2001.

121) 최인자, 앞의 책, 2008, 442면.

문학수업의 장에서의 맥락들은 결코 단일하지 않다. 텍스트, 저자, 독자 간 다양한 맥락들이 존재하기 때문에 맥락은 학습자에게 선택의 대상이 될 수 있다. 따라서 학습자들은 자신의 맥락을 이해할 뿐 아니라 자신의 맥락을 확장할 필요도 있다. 이때, 학습자인 독자는 자기 맥락에만 의존하지 않고, 다양한 맥락들과 대화하고 협상해야 하는 과정을 통해 보다 성숙한 인지 및 정서의 발달을 가져 올 수 있다. 즉 텍스트와 독자 간 맥락의 상호작용, 즉 대화에 의해 학습자의 텍스트 의미는 재구성된다. 학습자는 상호작용의 맥락 속에서 체험 및 인식의 차이를 보이는 타인들의 의미에 대해 객관적 합일이 아닌 양해 관계를 이룸으로써 소통이 이루어진다. 이때 타인들의 의미구성은 개개인의 삶이나 사회·문화적 맥락 속에서 구성된 것이고, 상호작용에 참여하는 주체들은 자신과 상대방의 체험을 서로 인정하려는 노력 속에서 상호주관적으로 의미를 구성하게 된다. 맥락 중심 문학교육은 이러한 학습자들의 상호주관성에 대한 인식과 체험을 제공하고 그에 대한 초인지적 사고를 할 수 있는 능력을 기를 수 있도록 유도되어야 한다. 문학작품의 이해 및 해석을 텍스트를 통한 독자의 의미구성으로 정의할 때 문학작품을 읽는 과정은 텍스트와 독자의 적극적인 대화의 과정이며, 둘은 쌍방향적, 상호작용적 관계에 있다.

독서는 독자의 머릿속에서 일어나는 정신적 사고의 과정이다. 그러나 이러한 사고 과정은 텍스트에서 독자로 향하는 일방향적(一方向的) 관계를 의미하는 것은 아니다. 독자는 일방적으로 텍스트의 의미를 수용하는 것이 아니라, 독자와 텍스트와의 관계성, 텍스트와 세계와의 관계성, 독자와 세계와의 관계성을 모두 고려하며, 각각의 상호작용적 관계에 의해 복합적인 의미를 구성해 간다. 이때 관계성은 맥락을 통해 구체화된다. 독자는 텍스트를 매개로 독자와 소통을 하지만 그 소통은 맥락들과의 내적 대화를 통해 보다 구체화된다. 따라서 내적 대화는 독자가 텍스트의 의미를 이루어 가는 과정으로 작가의 심리 및 세계와 소통한다는 의미이며, 텍스트는 내적 대화를 통한 텍스트와 작가와 독자의 의미교섭, 즉 소통의 장이 된다.

Vygotsky는¹²²⁾ 학습자의 인지 발달은 ‘타인과의 상호작용’을 통해 성장한다고 보았다. 즉 학습자는 교사나 유능한 또래의 도움을 발판삼아 한 차원 높은 수준의 사고력을 갖게 되고, 문제해결력을 키우게 된다는 것이다. 장상호는¹²³⁾ 언어를 언어와 관련시켜 가르치는 것이 아니라, 언어를 활동과 관련시켜 가르쳐야 한다고 보았다. 이렇게 학습자는 다른 학습자와의 상호작용, 대화와 협상 속에서 자신의 맥락을 확대해 나간다. 이때 하나는 학습자의 수용 맥락과 텍스트 생산 맥락과의 소통이고, 다른 하나는 학습자 맥락과 다른 독자 맥락 사이의 소통, 즉 수용 맥락 간의 대화로 구분할 수 있다.

학습자의 수용 맥락과 텍스트 생산 맥락과의 대화에는 독자와 문학텍스트의 만남의 장에 공감과 거리두기라는 심리적 기제가 존재한다. 그런데 대화의 과정에서는 공감보다 거리두기에 더 비중을 두게 된다. 그 이유는 독자는 보편적인 텍스트 생산 맥락에 동화되기보다는 거리를 둬으로써 독자 자신의 맥락을 강조하고 사회·문화적 차이를 인식할 수 있기 때문이다.¹²⁴⁾ 아울러 텍스트 세계가 지닌 다양한 담론들 간의 모순과 경쟁도 이해할 수 있으며, 이전 세계와의 차이를 통해 자기 세계의 모순과 갈등과 파악할 수 있게 된다. 거리두기란 학습자가 자기와 타인을 이해하고 조망할 수 있는 능력으로 텍스트에 대한 서로 다른 관점과 맥락을 인지하고 조망할 수 있게 한다. 이런 능력은 대화적 소통을 가능하게 함으로써 텍스트 인지와 맥락을 활성화하는데 중요한 기반이 된다. 학습자들은 거리두기를 통해 문학텍스트의 의미구성 과정에서 얻었던 인지적 혼란과 갈등을 자신의 맥락적 관점에서 해결해 나갈 수 있으며 새로운 대안적인 해석의 설정 또한 가능해지는 것이다.¹²⁵⁾

122) 루리아(A. R. Luria), 박경자·김성찬 역, 『인지발달교육』, 학문사, 1994, 327면.

123) 장상호, 학문과 교육(상), 서울대학교출판부, 1997, 781면.

124) 최인자, 앞의 책, 444면.

125) 학습독자가 문학 텍스트의 담론과의 내적 대화를 통한 감상 방법은 선주원이 소설 담론과의 대화적 소통이 소설교육의 효과를 높이는 방안을 제시하였다.(선주원, 「대화적 관점에서의 소설교육 교수·학습 전략 연구」, 『국어교육학연구』 제14호, 국어교육학회, 2002, 230면.)

다음으로 학습자 맥락과 다른 독자 맥락 사이, 학습자와 다른 학습자, 또는 교사와의 대화는 대개 토론이나 토의를 통한 수용 맥락들 간의 소통으로 파악할 수 있다. 사회적 상호작용이 인지 및 정서발달을 촉진한다는 관점¹²⁶⁾이 매우 타당성 있게 받아들여지고 있으며 문학텍스트의 의미구성에도 효과적인 방법으로 적용될 수 있다. 학습자들끼리의 대화적 소통이 주는 장점은 미처 인지하지 못한 텍스트의 세계와 맥락을 이해하고 구성할 수 있게 한다는 것이다. 학습자들끼리의 대화를 통한 소통은 혼자서 문학텍스트를 경험할 때보다 쉽고 다양하게 텍스트를 이해할 수 있다. 학습자들의 대화 내용은 독자로서의 이해를 반영하고, 그것은 다른 독자에게 전이되기도 한다. 이렇게 말하면서 사고하고, 들으면서 이해하게 되는 언어활동을 통한 문학텍스트 감상은 텍스트의 의미구성을 활성화하는 데 유용하다. 또한 학습자와 교사의 대화적 소통은 학습자들에게 문학 인지의 비계(scaffolding)¹²⁷⁾를 설정해 줄 수 있다.

학습자가 문학텍스트를 감상하는 과정에서 경험하는 학습자 개인의 내부, 학습 독자들 간, 학습자와 교사 간 대화는 텍스트 세계의 다양한 맥락들과 소통하게 함으로써 텍스트 세계의 이해를 풍부하게 하고, 보다 맥락적인 텍스트 세계를 구성하게 한다. 그렇기 때문에 문학교육은 대화적 소통으로 인지와 맥락을 활성화할 수 있는 여러 가지 전략과 방안을 폭넓게 모색해 나가야 할 것이다.

126) Englert(1992)는 개개인의 사고나 생각은 사회적 언어, 외부와의 대화를 내면화한 것이라며 학습자가 도달하고자 하는 진정한 지식 구성은 사회적 상호작용에 의해 가능하다고 했다.(강인애, 『왜 구성주의인가』, 문음사, 2003, 74면)

127) 비계란 학습자가 궁극적으로 그들 스스로의 힘으로 문제를 해결할 수 있도록 하는 견고한 이해를 확립하는 동안에 제공되는 조력을 의미한다. 학습과정 초기에는 성인이 적극적으로 개입하고 많은 양의 비계설정을 해야 하지만 성인이나 교사가 할 일은 최종목표를 정한 행동을 학습자가 독립적으로 수행하도록 비계설정을 해 오던 것을 제 때에 제거하는 일이다. 비계설정은 과제를 좀 더 쉽게 만드는 것이 아니라 도움의 양을 변화시키는 것이다. 따라서 수행에 대한 책임은 학습이 진행됨에 따라 학습자에게 양도되어야 한다. (Laura E. berk. 홍영희역, 『어린이들의 학습에 비계 설정』, 창지사, 1995, 185~190면)

3. 학습자 수용 맥락의 개방성

맥락은 텍스트 의미구성의 전제이며 직접적이나 간접적으로 작용하느냐의 차이만 있을 뿐 맥락 없이는 텍스트를 구성할 수 없다. 이런 맥락이 학습자의 문학텍스트 생산·수용 과정에 지속적이며 체계적으로 광범위하게 작용한다. 그런데 맥락은 고정되어 있지 않고, 변화하며 다양하다는 특징이 있다. 텍스트 구성을 맥락적으로 사고하는 것만큼 중요한 것이 맥락 요소를 고정되거나 독립된 실체로 보지 않고 지속적으로 관계하고 상호작용하는 것으로 보는 것이다.

텍스트를 접한 독자는 텍스트 내적 맥락 요인으로서 내용과 형식의 상호작용적 관계로 의미를 파악하고, 독자가 가진 기존 스키마를 동화시키거나 혹은 조절할 수 있다. 또한 텍스트 외적 맥락으로서 상황, 사회·문화, 외부 텍스트를 탐구하고 표상하는 과정에서 기존 스키마가 변화되거나 확장될 수 있다. 이러한 변화와 확장을 통해 독자의 의미구성과정은 역동성을 얻게 된다. 맥락이 독자의 텍스트 의미구성에서 독자의 스키마를 보다 강화·확장시켜 적절한 의미의 표상과 이해 과정을 돕는 역할을 하게 되므로 맥락을 바탕으로 둔 텍스트 해석은 맥락에 따라 보다 구체적이고 살아있는 의미로 작용하게 된다.

기존의 문학 읽기에서는 개인의 경험, 지식체계, 사유방식 등 개인적 측면에서 구성되는 의미를 강조하였다면, 맥락적 의미구성은 개인적 스키마를 독자가 문학을 읽어가는 상황적, 사회·문화적 연결 속에서 맥락화 시켜 그 속에서 의미를 구성해 나감을 강조한다. 맥락적 의미구성은 맥락을 바탕으로 텍스트를 수용하는 관점으로 변화하는 것을 말한다. 여기서 맥락적 의미구성은 탈맥락화 된 채 알아야 할 요소로서 추상화되어 지도되는 지식이 아니라, 직접 텍스트를 수용하는 과정, 즉 의미구성 과정을 경험함으로써 관련 지식을 구성해 간다는 의미이다. 따라서 방법적인 측면에서 본다면 맥락적 의미구성은 일방적인 형태로 전달되는 것이 아니라, 다양한 맥락 지식에 대한 조사, 탐색, 성찰을 기본 전제로 가능해지는 것이다. 또한 맥락을 중심으로 한 문학 지도에서는 맥락을 결정

짓는 요인에 대해서도 탐색, 보충, 확장이 이루어져야 한다. 이것은 맥락의 운용에서 독자의 지식이 중요하게 작용하기 때문이다. 따라서 맥락에 의한 문학 텍스트의 의미는 보다 역동적인 과정을 거치면서, 독자인 학습자에 의해 새로운 의미로 구성된 것이다. 문학작품 이해 과정에서의 맥락은 객관적으로 존재하고 알아야하는 지식으로서의 특성을 기본적으로 전제하되, 이는 독자에 의해 인지적으로 표상되는 과정, 즉 심리적으로 구성되는 과정이다. 즉 맥락은 단지 있는 그대로 존재하는 것이 아니라, 존재하는 것을 독자가 인식하는 것으로 역동적 사고 과정으로서의 특성을 가진다. 이 역동성은 문학 소통에서 독자의 수용 맥락은 고정화시키지 않는다. 다시 말하면 문학 소통에서 독자 자신은 끊임없이 변화될 수밖에 없고, 문학 소통에 의한 세계의 확장은 독자의 변화를 포함하면서 매순간 질적으로 달라진다. 이를테면 같은 문학텍스트를 언제 읽느냐는 시기에 따라, 텍스트를 대하는 독자의 처지나 심리적 특성에 따라서도 달라진다. 그렇기 때문에 문학 소통에서 독자는 같은 문학텍스트를 반복적으로 대하더라도 그때마다 새로운 의미를 발견할 수 있게 된다. 왜냐하면 독자는 세계 내에서 관계를 질적·양적으로 끊임없이 변화시키면서 살아가기 때문이다. 이러한 점은 문학텍스트를 여러 번 읽거나 혹은 독자의 감성 변화에 따라 다양하게 읽을 수 있는 가능성, 즉 열린 소통을 가능하게 한다. 따라서 독자는 문학텍스트를 통해 얻는 현재의 감동, 즉 현재의 소통의 완성된 것이라고 폐쇄적으로 인식하지 않는다는 것이다. 학습자 개인의 문학 소통 과정이나 소통 완성에 걸리는 시간은 양적·질적으로 매우 다양하고 개방되어 있다.

따라서 학습자는 자신의 위치를 자각함에서 나아가, 스스로 자신의 위치를 재설정하고, 새로운 맥락을 만들어가는 경험이 필요하다. 이는 텍스트 읽기를 자신과 세계에 대한 읽기, 나아가 재구성하고 다시 쓰는 단계로 나아가게 하는 것이라 할 수 있다. 문학 독서에서 확인된 자신의 위치와 맥락에서, 이제는 자신의 신념과 가치, 태도를 바꿈으로 맥락을 변형시키고, 새롭게 위치 지워진 의미들을 다시 쓰는 것이다. 이는 문학 독서의 결과가 사회·문화적 환경과 자아를

재구축하고 변형시켜 나가는 의미 있는 장면이며, 비평과 창작이 어우러진 활동을 가능하게 하는, 즉 학습자의 소통능력이 향상되는 것이다. 이것을 구체화시키는 활동으로 비평적 에세이 쓰기를 들 수 있다. 비평에세이는 학습자의 맥락 변형의 결과이며 텍스트 의미구성의 완결이자 텍스트의 재구성이라 할 수 있다.

4. 학습자 삶의 맥락과의 연계

문학 맥락은 학습자의 삶과 연계된 실제성을 가져야 한다. 실제성이란 문화의 일상적인 실천을 나타내는 일관성 있고, 유의미하고, 목적지향적인 활동을 말한다. 실제성은 중요한 동기 부여가 될 수 있다. 맥락이 강조되는 문학수업에서의 교사는 학습자의 삶의 맥락에 대한 높은 이해를 바탕으로 학습이 진행될 수 있도록 해야 한다. 교실 수업에서 학습자 개개인에게 유의미한 살아있는 수업 과정을 체험하면서, 스스로의 문학 수행이 삶의 맥락에서 어떤 의미와 관계를 만드는데 대해 사고할 수 있도록 지도해야 한다. 학습자의 문학텍스트의 해석 과정은 끊임없이 삶의 맥락을 경험할 수 있어야 문학의 목표인 심미적 상상력과 건전한 심성을 계발할 수 있으며, 바람직한 인생관과 세계관을 형성할 수 있다. 삶은 다양하고 복잡한 맥락들의 얽힌 관계 안에 있는 것이기 때문에 문학교육은 삶의 맥락 속에 살아 있는 것이어야 하고, 총체적 체험 속에서의 언어교육을 지향해야 한다. 학습자들의 삶의 맥락에 대한 이해, 그들의 요구와 흥미 및 발달에 대한 이해, 그리고 한 교실 안에서도 학습자들의 다양성에 대한 배려를 대화를 통해 만들어 나가면, 교사와 학습자 간, 학습자들 상호 간의 인간관계 및 언어 수행의 차이에 대한 이해를 깨닫게 되고, 그에 대한 배려를 할 수 있게 하는 것이 맥락 교육의 내용이 되어야 한다. 결국 문학텍스트는 삶의 맥락 속에서 의미결정성을 획득해야 하며, 학습자들의 삶의 맥락에 유의미한 살아있는 텍스트로 제시되어야 한다. 전통적인 교실에서 학습자들은 주로 그들과 거의 관계가

없고, 무의미한 문제나 과제를 수행하도록 요구된다. 그러한 과제들은 학습자들의 경험과 분리되어 있어 학습자 개인에게 유의미한 경험을 제공하지 못한다. 이에 반해, 실제성을 가진 과제는 학습자들의 동기 유발이 활성화될 수 있는 잠재력을 지닌 매일의 상황에서 일어나는 일상적인 활동이다. 실제적인 과제는 학습자에 의해 수행되는 보다 자기 주도적이며 목적 지향적이기 때문에 학습자들이 무엇을 학습하며 어떻게 그것을 사용해야하는지를 더 잘 간파할 수 있다. 그들은 인위적인 맥락에서가 아니라 고유의 맥락에서 특정한 방법이나 전략이 언제 적절한지를 직접적인 경험에 근거해서 배울 수 있다. 문학의 세계는 삶의 세계를 반영하고 현실을 재현한다고 할 때, 문학텍스트는 실체로서 존재하는 현실이나 세계를 반영하게 된다. 이때 텍스트를 이해한다는 것은 텍스트의 언어들을 그 현실과 비교해 보는 것으로 생각할 수 있다. 텍스트의 의미 원천과 현실은 텍스트의 외부에 따로 존재하는 것이 아니라 텍스트 내에 함께 존재한다. 즉 실제의 현실과 텍스트 상의 현실이 분리되어 존재하지 않는다는 것이다. 텍스트는 텍스트의 의미 원천인 현실과의 맥락 관련성 속에서만 의미를 가지며 텍스트와 맥락은 서로 분리되어 어느 하나가 다른 하나를 반영, 재현하는 관계에 있는 것이 아니라, 서로 동시적으로 공존함으로써 비로소 텍스트의 의미를 구성하게 된다. 따라서 이런 맥락의 실제성을 인식할 수 없는 텍스트의 의미구성은 학습자들에게 무의미한 언어의 나열일 뿐일 것이다.

문학 수행이 일상생활에서 이루어지는 삶의 맥락을 쉽게 발견하고, 의미를 부여하고, 전유할 수 있는 형태의 활동이나 안내를 제시하는 교재가 되어야 한다. 그러기 위해서는 학습자들이 학교생활, 가정생활, 사회생활에서 쉽게 접하고 경험하는 상황이나 장면이 교재에 담겨야 할 것이며, 학습자들이 일상생활과 교재의 내용이나 형식이 매우 유기적으로 관련지어져야 한다.

맥락 교육 내용의 전개는 학습자들로 하여금 교실에서 행하는 문학 수업이 상황 맥락이나 사회·문화적 맥락 속에서 살아있는 것이 되도록 하면서, 스스로가 행하는 문학수업의 의미에 대해 사고할 수 있는 기회를 더 많이 가질 수 있도록

안내함으로 교실에서 행하는 문학수업에서의 상황 맥락이나 사회·문화적 맥락을 제대로 의식하고 사고할 수 있게 된다. 결국 교실에서 문학수업은 교실 밖의 일상으로 연결되어야 할 뿐만 아니라, 교실 밖의 문학 수행은 교실 안에서 실제 상황으로 다루어져야 함을 의미한다. 맥락이 살아있는 텍스트의 활용은 학습자들의 문학교육 수행에 활용되는 텍스트 전체가 온전히 그들의 삶의 맥락과 닿아 있어야 할 것이고, 그것이 교수·학습의 중요한 목표가 되어야 한다.



V. 맥락 중심 문학교육의 실제

1. 맥락 중심 문학 수업 모형 설계

문학교육은 문학교육관에 따라 교수·학습 방법이 달라질 수 있다. 교육의 주체에 따른 관점으로 교사 중심 문학교육 이론과 학습자 중심 문학교육 이론이 있고, 교육의 객체에 따른 관점으로 텍스트 중심 문학교육 이론, 맥락 중심의 문학교육 이론이 있다. 이는 문학교육이 교사, 학습자, 텍스트, 맥락 등의 상황이 복합적으로 연결되어 있다는 것이며 크게 텍스트 관점, 학습자 관점, 맥락 관점으로 살펴볼 수 있을 것이다.

텍스트 관점에서 문학수업은 문학텍스트의 내적 구조 분석을 통해 텍스트의 부분들과 전체의 텍스트, 또는 다른 텍스트와 텍스트 상호간의 서로 관련되는 구조를 이해하는데 초점을 둔다.

학습자 관점의 독자반응 이론의 문학수업은 텍스트의 ‘빈자리’를 채우는 독자의 위상을 재고하는 방법으로 텍스트의 의미구성 과정이 문학텍스트와 학습자의 활발한 의사소통을 통해 이루어져야 한다는 것에 초점을 둔다. 또한 구성주의적 패러다임에서의 텍스트 의미란 텍스트 내에 존재하는 것이 아니라, 독자가 형성하고 구성하는 능동적 개념이며 고정적인 것이 아니라 독자가 수용하고, 구체화하면서 독자의 기대지평을 통해 의미망을 형성해 나가는 해석의 과정으로 본다. 따라서 텍스트 의미구성은 개별적이고 객관적인 실체로 인식되기보다 텍스트의 세계와 독자의 세계를 연결 짓는 구성체라는데 핵심을 둔다. 결국 학습자 관점의 핵심은 텍스트와 독자인 학습자의 의사소통에 있다고 하겠다.

맥락 관점의 맥락 중심 문학수업은 학습자가 문학을 통해 가지게 되는 기존 지식이나 신념체계를 텍스트 및 학습자가 처한 상황, 사회·문화적 환경이 야기하는 맥락의 산물이라는 가정을 기본으로 하고 그 한계를 비판적으로 생각하도

록 하는데 초점을 두게 된다. 따라서 사회·문화적 접근, 사회 구성주의적 접근, 비판적 접근 등이 고려될 수 있다.

지금까지 문학교육에서 텍스트의 해석은 주로 인지적, 분석적 방법에 의존해 왔다. 그러나 텍스트의 의미구성을 독자반응 이론의 독자 위상 개념을 받아들이고, 구성주의 이론이 추구하는 독자가 형성하고 구성하는 능동적인 개념으로 인식하며, 맥락 중심 접근에서는 텍스트 및 학습자, 작가를 둘러싼 맥락적 산물이라는 점을 염두에 둔다면 텍스트 중심의 문학교육 방법은 재논의 되어야 한다.

학습자 중심 이론과 구성주의 관점, 맥락 중심 접근의 공통점은 학습자의 능동성을 강조한다는 것이다. 문학교육은 텍스트 자체를 가르치는 것이 아니라, 학습자와 텍스트, 학습자와 교사, 학습자와 학습자 간의 활발한 의사소통 행위를 조장하는 감상과 해석의 일환으로 이루어져야 한다. 그래야 학습자의 능동성이 극대화된다. 그런데 상호작용이란 사회, 또는 사회구성원과의 의사소통이라 할 수 있다. Schutz는 사회란 상호작용에 기초하고 있다고 했다. 사회는 다른 존재와의 만남의 영역이며, 내가 세계 내의 다른 존재와 대상을 향해 행동하는 장소이다. 이는 역사적으로 근거 지워진 맥락이며 나의 사적인 세계가 아니라 상호주관적인 세계이다. 물론 개개인이 그의 생활세계 내에서 부여하는 의미는 그의 주관적 소산이지만, 그와 동시에 생활세계 안에서 삶을 영위하는 타자와의 상호작용으로 인해 의미가 형성되는 것이다.¹²⁸⁾ 따라서 상호작용을 중시하는 관점에서의 텍스트 의미는 활동의 참여자 사이에 존재하는 공유된 이해, 즉 두 주체 사이의 사회적 맥락으로서의 활동을 통하여 둘 혹은 그 이상의 사람들 간의 공유된 이해라고 정의할 수 있다. 언어를 매개로 한 사회적 상호작용을 통한 텍스트의 의미구성에 대해 Husserl은¹²⁹⁾ 대상에 관하여 공동체 내에서 타인과의

128) 최정실, 「교육내용의 상호주관적 구성」, 『교육학 연구』 제36호, 한국교육학회, 1998. 39-40면.

129) 현상학을 정초한 후설은 의식은 대상과 관계하지 아니할 때는 결코 나타나지 않으며 언제나 대상과 관계를 통해서만 자신의 존재를 드러낸다고 했다. 의식은 항상 무엇에 관한 의식이며 이는 의식이 대상에 향해져 있음을 뜻한다. 의식이 갖는 이러한 본질적 특성을 현상학에서는 지향성이라고 한다. ‘모든 의식은 무엇에 대한 의식이다’라는 후설의 유명한 말에서 짐작할

논쟁을, Vygotsky¹³⁰⁾는 인간의 정신 기능은 ‘타인과의 상호작용’을 통해 성장한다고 보고 사회·문화적 관계 형성을 위한 유능한 또래와의 협력을 강조하고 있다.

이상의 이론을 바탕으로 맥락 중심 문학수업 모형은 앞 장의 맥락 중심 문학 교육의 원리를 적용하여, 독자반응 이론에서는 텍스트 ‘빈자리’를 채우는 독자의 위상을 제고하는 능동적인 학습자 모델을 기본으로 하고, 그 ‘빈자리’의 타당성을 획득하기 위해 총체적 언어접근, 개별화된 교수, 인지적 소통에 학습자 간의 상호작용을 강조하는 구성주의 문예학 및 사회 구성주의적 방법론¹³¹⁾을 응용하되, 그 의미구성 과정에 맥락적 사고를 접목시킴으로써 학습자가 바람직한 문학 주체가 될 수 있는 방향, 즉 문학경험을 학습자의 삶의 맥락과 연계할 있도록 안내하는 맥락 중심 문학 수업 모형을 구안하고자 한다.

2. 맥락 중심 문학수업 모형 구안

수 있듯이 지향성은 후설의 현상학에서 중요하고 핵심적 개념이다. 후설 역시 자신의 철학에서 지향성을 일컬어 ‘현상학의 출발개념이자 기본개념’이라고 명시하고 있다. (조관성, 「현상학적 세계와 의식 지향성 : 대상, 지향성 그리고 자아 : 후설과 함께 봄」, 『철학과 현상학 연구』, 제16호, 한국현상학회, 1992.)

130) 비고츠키는 우선, 부모와 교사, 또래 등의 사회적 환경은 교육 및 학습에 중대한 영향을 미친다는 것이다. 즉, 사회적이고 역사적인 환경과 문화적인 맥락이 학생의 인지발달을 결정하며 그 맥락을 이해하는 방법이 바로 상호작용이며 그 상호작용은 학습과 같고 그 학습이 발달을 주도한다는 것이다. 둘째, 교사는 학생들의 근접발달영역의 진보를 돕기 위해 적당한 발판(scaffolding)을 사용해야 한다. 학습자는 교사나 유능한 또래의 도움을 발판삼아 한 차원 높은 수준의 사고력을 갖게 되고, 문제해결력을 키우게 된다는 것이다. 셋째, 협동학습체제의 구축이 필요하다. 즉 교사는 학습자간의 상호작용이 활발하도록 안내해야 한다. 학습자는 가까운 타인, 특히 또래와의 상호작용에 의해 내면화되고, 학습자가 성숙해 감에 따라 스스로의 힘으로 문제를 해결하게 된다는 논리이다. (정옥분, 『인간발달 이론』, 학지사, 2004, 137~139면)

131) 구성주의 문예학은 독일의 Schumit를 중심으로 활발히 전개되고 있는 구성주의의 응용 학문으로 텍스트의 의미란 원래 존재하는 것이 아니라 사회화 과정을 거친 실제 독자에 의해 그때그때 상황에 따라 구성된다고 보는 견해이다. 사회적 구성주의는 Kuhn, Geertz, Rot 등의 철학관에 기초하여 지식은 공동체 구성원들 간의 사회적 상호작용을 통해 구성되는 것으로 오로지 주관성과 객관성의 언어적 상호작용에 의해 존재하는 결과로 보는 견해이다. (박태호, 「반응중심 문학감상 전략과 교수-학습 방법」, 『청람어문학』 제13집, 청람어문학회, 1995.)

가. 맥락 중심 문학수업 모형의 전제

맥락 중심 문학수업에서 맥락의 적용은 내용에 대한 확장적 인식과 의미에 대한 타당한 이해를 기하기 위해서이다. 이를 위해 문학텍스트의 감상은 종래의 단일 텍스트 중심, 교사 주도의 기능과 전략에서 벗어나 텍스트의 의미를 독자가 어떻게 인식하고 해석하며, 해석한 것을 내면화 시키느냐에 관심을 두어야 한다. 따라서 맥락 중심 문학수업 모형 설계에 몇 가지 전제 조건을 염두에 두고자 한다.

첫째, 맥락 중심 문학텍스트의 도달점은 학습자의 질적인 변화이다. 질적인 변화라는 것은 학습자가 텍스트의 해석을 통해 생각과 마음의 변화를 가져와야 한다는 것이다. 이 내면화 과정은 문학교육의 목표인 능동적인 문학능력의 향상으로 학습자 개인의 자아실현에서 나아가 공동체의 삶과 문화를 발전시키는 데까지 나아갈 수 있는 것이다. 따라서 맥락 중심 문학수업 모형은 독자인 학습자가 텍스트의 의미를 어떻게 받아 들여 자기화할 것인지에 관심을 두어야 하고, 문학 텍스트의 의미구성이 학습자의 마음을 변화시킬 수 있도록 설계되어야 한다.

둘째, 독자가 문학텍스트 읽기를 통해 의미를 이해하고 해석하는 단계를 거쳐 내면화하기까지는 일정한 과정을 거쳐야 한다. 텍스트 이해 과정은 텍스트의 내용을 인식하고, 인식한 내용에서 의미를 찾고, 찾아낸 의미를 독자의 것으로 받아들이는 과정으로 이루어진다. 학습자는 이러한 과정에 의식적으로 접근하여야 할뿐만 아니라 이들 과정에 적응하여 텍스트를 이해할 수 있어야 한다. 텍스트 이해를 장기적인 관점에서 보고 나중에 그 의미를 알게 된다는 식의 교육은 의미가 없으며, 교육을 유보하는 것이다. 감상이란 가변적인 것이기 때문에 시점마다 이해의 폭이 다르다. 따라서 학습자가 텍스트를 읽고 있는 현재의 맥락에

서 어떻게 이해되고 있는냐에 초점을 맞추어야 한다. 학습자가 현재의 상황, 역사적, 사회적, 문화적 맥락에서 인식하고, 해석하며, 이해하고 내면화하는 일련의 과정을 거쳐 텍스트의 의미를 구성할 수 있게 지도되어야 한다.

셋째, 맥락 중심 문학수업의 각 과정에 필요한 적절한 활동 요소와 학습 요소를 익혀 사용할 수 있어야 한다. 문학 텍스트를 이해하는 과정에서는 각 단계에 따른 활동 요소와 학습 요소가 있다. 이들 활동 요소에는 텍스트의 인지적인 측면에서 텍스트 요소를 인식하면서 이해, 해석, 재구성 등의 과정을 거쳐야 하고 맥락과 연계하여서는 텍스트 내·외적으로 설정하고, 확인한 맥락 요소를 텍스트 이해에 적용시켜 맥락의 작용, 교섭, 성찰을 과정을 거치는 방법을 익혀야 한다. 이러한 과정들은 수업의 과정에 명시적으로 드러나는 것이 아니라 문학텍스트 감상 교육의 전반에 잠재적으로 존재해야 하기 때문에 교수·학습 활동 속에 이러한 내용들이 잘 반영될 수 있게 수업 설계가 이루어져야 한다.

나. 맥락 중심 문학수업 모형

구체적인 학습 활동의 실천을 위해서는 구조화된 수업의 접근 모형이 있어야 한다. 맥락 중심 문학 교수·학습 방법 역시 구체적인 모형을 통해 실천될 수 있다. 일반적으로 교수·학습 활동은 교수·학습에 대한 계획을 세우고, 이를 바탕으로 지도하고, 지도한 내용을 평가하는 활동으로 이루어진다. 이 일반적인 틀에 가장 근접한 것이 교수·학습에 대한 대표적인 모형인 Glaser의 교수 모형¹³²⁾이다. Glaser는 교수·학습모형을 ‘계획 단계→진단 단계→교수·학습 활동 단계→평가 단계’의 4단계로 나누었다. 맥락 중심 문학수업 모형 또한 교실이라는 공간과 차시라는 수업시간 속에서 이루어져야 하므로 이 틀을 기본으로 한다. 그리고 문학수업은 문학 감상이 주가 되며, 문학 감상은 독자의 텍스트에 대한

132) 클레이저의 교수 모형은 교수의 구성요소와 전개 절차를 ‘교수목표의 설정-투입행동의 진단-교수 절차, 학습성과 평가’라는 4단계로 구분하여 제시하고 있다. (임웅 외, 『교육심리학』, 학지사, 2007, 272~273면)

의미구성이자 소통이라는 구성주의 관점을 빌려 와 이상구(2006)¹³³⁾와 류덕제(2001)¹³⁴⁾가 제안한 구성주의 학습모형에서의 학습자의 상호작용을 수업의 각 단계에 접목시켰다. 따라서 맥락 중심 문학 교수·학습 모형은 Glaser의 교수 모형에 구성주의의 이론을 접목시켜 텍스트의 수용과 생산 각 단계별로 맥락이 적용될 수 있도록 수업모형을 구조화 하였다.

맥락 중심 문학수업 모형은 계획, 진단의 단계를 거쳐 교수·학습 단계에서는 개인적 인지과정에 중심을 둔 ‘텍스트 읽기를 통한 이해 단계’, 소집단, 또는 대집단별 상호작용을 통한 인지과정을 학습활동으로 연결시킬 수 있는 ‘해석을 통한 구성 단계’, 해석하기에서 찾은 의미를 독자의 마음속으로 가져와 독자가 기존에 가지고 있던 생각과 상호작용하여 텍스트의 의미를 새롭게 구성하는 ‘조망과 비평을 통한 재구성 단계’의 3단계로 구조화했다. 각 단계별로 주체의 텍스트 수용과 생산 과정에 긴밀하게 작용하는 맥락은 먼저, 읽기 주체의 읽기 행위를 둘러싸고 있는 상황 및 사회·문화적 맥락, 텍스트 내, 텍스트 간 맥락을 탐구하고 인식하는 맥락 요인 분석 및 확인 단계, 맥락 요인을 초점화 하는 설정 단계, 설정한 맥락을 투입하는 적용 단계로 나누었다. 적용단계는 다시 진행 과정에 따라 맥락 작용, 맥락 교섭, 맥락 성찰의 세단계로 나누었다. 그런데 맥락의 적용은 의사소통, 상호작용적 구조 측면에서 보면, 내적 대화에서 외적

133) 이상구, 『구성주의 문학교육론』, 박이정, 2006, 215면.

<구성주의 문학 수업의 절차 단계 모형>

계획단계	1.학습목표의 설정 2.준거 지향 평가계획 3.학습제재 선정 4.교수 전략 개발 및 보조자료 선정
수업단계	1.소집단 편성 2.학습목표 확인 3.진단 학습 4.텍스트 이해 과정학습 5.협력학습을 통한 의미구성 6.복수교재(상호텍스트성) 학습 활동)
평가·피드백	1.평가 활동 2.교수 프로그램의 수정 및 관리 유지

134) 류덕제, 「구성주의 관점의 문학교육」, 『한국초등 국어교육』 제18호, 초등국어교육학회, 2001. 35면.

<Driver(1995)의 개인적, 개인 간, 공인된 지식으로서의 구성을 참조한 수업모형>

개인적 구성	1. 텍스트 읽기와 독서 목표 설정 2. 텍스트와 관련된 선체험 동원 3. 코무나카트 형성
개인간 구성	1. 개인 반응 기록 2. 반응의 교환 3. 반응에 대한 토론: 소집단 토론
사회적 구성	1. 전체 토론 2. 비평 텍스트 쓰기와 상위 비평 3. 텍스트 상호성의 확대

대화로의 순환 구조를 가지고 있다. 내적 대화란 주체의 내면에서 이루어지는 맥락 간의 상호작용을 의미하며, 외적 대화란 맥락을 중심에 놓고 이루어지는 교사와 학습자 간, 학습자와 학습자 간의 대화를 의미한다. 이러한 내적 대화와 외적 대화의 지속적인 순환 과정에서 학습자들은 내적 대화와 외적 대화의 상호텍스트성을 체험하게 된다. 더 나아가 자신의 내적, 외적 언어수행이 상황 맥락, 사회·문화 맥락과 상호작용하는 상호텍스트적인 관계에 있음을 인식하게 된다.

본 연구에서는 교수·학습 활동 단계에서 맥락 중심 문학수업의 원리가 중점적으로 반영될 수 있도록 수업 단계와 활동 내용을 다음과 같이 구체화하였다.

< 표 5 > 맥락 중심 문학 수업 모형

계획단계 ⇒ 진단단계 ⇒ 교수·학습 활동단계 ⇒ 평가단계				
	수업 단계	활동내용	맥락 적용단계	맥락 활동 내용
	계획 단계	1)학습 목표의 설정 2)학습 내용의 구체화 3)수업 방법과 전략 구안 및 학습 자료 준비 4)교수·학습안 작성 5)평가 계획	맥락 요인 분석 및 확인	-학습 제재 및 텍스트 선정에 따른 맥락 요인 분석 -수업 단계에 따른 맥락 요소 추출을 위한 발문 양식 구체화하기
	진단 단계	1)학습자의 외적 상황 점검 ○ 시간적 공간적 배경, 2)학습자의 내적 상황 점검 ○ 학습자의 지적 능력, 선행학습정도, 배경지식 진단, 발달 수준 등 현재의 능력과 상태 점검	맥락 요인 분석 및 확인	-개별 학습자의 지역사회, 학교, 학급 공동체의 사회·문화적 맥락 파악 -개별 학습자의 지적 능력, 발달 수준 등 학습자 맥락 진단 및 파악
교	도입	1)동기 유발 2)학습목표 확인 3)탐구학습 과제 제시 및 절차 설명 4)텍스트 읽기-중점을 두고 읽어야	맥락 요인 설정	-텍스트 읽기에서 중점적으로 고려할 맥락 설정 -학습자의 읽기 행위를 둘러싸고 있는 상황 맥락,

맥락 중심 문학수업의 개괄적인 계획과 준비가 이루어지는 단계라고 할 수 있다. Cole과 Chan¹³⁵⁾은 수업 계획 및 준비 모형에서 수업 계획 단계를 개념 단계, 정의 단계, 발전 단계, 실행단계, 발전 평가로 제시하였다. 이를 참고로 하여 맥락 중심 문학수업의 계획 단계에서 필수적으로 이루어져야 할 학습활동으로 개념단계의 학습목표 설정, 정의단계의 학습 내용 구체화 또는 상세화, 발전 단계의 수업 전략 구안 및 학습자료 준비, 실행단계는 교수·학습안 마련, 발전 평가 단계인 평가 계획을 범주로 정하였다.

학습 목표의 설정은 문학텍스트의 맥락적 의미구성이라는 학습목표를 전제로 하되, 대상 학습자들의 수준과 발달 특성 등을 고려하여 보다 구체화된 학습목표의 형태로 재 진술한다. 이러한 학습목표의 설정은 앞으로의 학습 내용과 학습 방법에 대한 방향을 제시해 준다는 점에서 중요하다. 학습목표가 설정되었다면, 설정된 학습목표에 도달하기 위해 교육과정 및 교재 분석을 통해 학습 내용을 구체화할 수 있는 수업 전략을 구안하고 학습 자료를 준비한 후 실제 수업안을 작성한다. 이 과정은 학습목표에 도달하기 위한 교수·학습의 활동 내용을 구성하고 전개의 방향을 결정하는 것이다. 즉, 전체학습, 개별학습, 소집단 학습 등, 교수·학습의 형태를 결정하고 각 과정의 발문 내용¹³⁶⁾을 마련한다. 질문의

135) Cole과 Chan의 수업 계획과 준비 모형의 단계를 표로 정리하여 제시하면 다음과 같다.
(Cole, P. G. & Chan, L. K. S, 권낙원(역), 『수업의 원리와 실제』, 성원사, 1994, 73면)

개념단계	일반 목적이나 주제를 조사하고 주제를 가르치기 위한 대안을 고려한다.
정의단계	수업 목표를 설정하고 수업 프로그램의 한계를 정의한다.
발전단계	개별 수업안을 개괄하며 수업 전략을 구안하고 교육과정 자료 및 교수 보조 자료 등을 구체화한다.
실행단계	필요한 자료를 준비, 조작하고 수업안을 작성한다.
발전평가	필수 기능을 평가하고 학생의 능력, 흥미, 과거 경험에 관한 정보를 수집하고 학습 및 수업의 효율성을 평가하는 방법을 결정한다.

136) 텍스트 의미구성의 각 단계별로 발문에 의한 교사의 안내는 중요한 역할을 한다. 교사의 적절한 안내와 발문은 학습활동을 효과적으로 이루어지게 한다. 하트만은 교수·학습 과정에서 학습자들에게 텍스트 이해를 돕는 교사의 질문방법을 세 가지로 구분하였다. 첫째는 ‘텍스트 내의 연결 질문’으로 단일 텍스트 내에서의 정보의 연결과 회상을 자극하는 질문이다. 둘째로는 ‘텍스트 간 연결 질문’으로 두 텍스트나 그 이상의 텍스트에서 정보의 연결을 돕는 질문이다. 셋째는 ‘텍스트 밖 연결 질문’으로 텍스트 밖에 있는 생각을 텍스트와 연결할 수 있도록 묻는 것이다. 이 질문은 텍스트의 정보와 배경지식을 연결하고 학습자의 배경지식에

유형은 첫째, 텍스트의 유사점과 차이점을 맥락적인 관점에서 질문함으로 전체 텍스트의 이해를 위한 정보를 대조하게 하거나 둘째, 보다 완성된 이해를 위해 전체 텍스트에서 사용되고 있는 맥락 요소를 외부적인 맥락 요소와 결합하게 하는 질문, 세 번째는 새로운 텍스트를 구성할 수 있게 하는 방법으로 전체 텍스트의 정보를 연결하게 하는 질문을 통해 텍스트에 제시되어 있지 않은 화제에 대해 새로운 통찰을 하거나 다양한 양상들을 상상적으로 융합하여, 구성할 수 있게 유도하는 순서로 텍스트 내적 맥락에 대한 질문에서 텍스트 외적 맥락에 대한 질문을 거쳐 상호텍스트적인 질문으로 나아가는 것이 좋다.

계획 단계의 맥락 적용은 텍스트 이해 과정에 활용될 주 텍스트를 선택하여 관련 맥락 요인을 분석하고 텍스트의 의미구성을 보충하거나 확장할 수 있는 매체를 포함한 학습 자료를 준비하는 것이 중요하다. 또한 각 교수·학습 단계에서의 발문 내용과 학습자가 고려해야 할 맥락적 요소, 활용할 수 있는 내적 발화 양식 등을 구체화하여 수업안을 마련한다.

학습 및 학생 평가 방법의 결정은 수업의 계획과 실행 전반에 대한 평가 및 학습자의 맥락 중심 문학 활동 과정에 대한 평가 계획을 수립하여 각 단계마다 이를 피드백 할 수 있어야 한다.

< 표 6 > 각 단계별 맥락 확인 발문 계획

단계	발화 양식의 예	
맥락 요인 분석 및 확인	수업진단	<학습자 진단-수용 주체의 사회·문화적 맥락 및 상황맥락, 교실맥락> -학급 및 학교 공동체, 지역사회의 실태 조사 -국어 수업에 대한 인지도는? -문학 수업에 대한 흥미도는? -본시 수업과 관련된 선행학습 정도 진단 -가장 흥미를 느끼는 문학 장르와 그 이유는?

있는 정보를 회상하게 한다. (Hartman, D .K., and Allison, J, *Promotion inquiry-oriented discussion using Multiple texts*. In *Lively discussion: fostering engaged readers*. edited by L. Gambrell and J .F. Almasi, 106~33. Newark, DeL.: International Reading Association. 1996, pp.117~ 119.

⇓ 맥락 요인 설정		-문학 수업 시 애로사항은? -배경지식 점검: ~와 관련된 이야기를 들은 적이 있는가? ~에 대해 얼마나 알고 있는가?
	도입 및 인식	<상황맥락-수용 맥락, 교실맥락, 과제> -나의 독서 목적은 무엇인가? -나는 어떠한 위치에서 이 작품을 이해하고 있는가? -현재 나의 독서 행위가 이루어지는 시간, 공간적 환경은 무엇인가? -나의 독서 행위에 영향을 줄 수 있는 사람은 누구인가? -주어진 독서 과제는 무엇인가? -학습 목표를 고려했을 때 가장 중요하게 작용할 맥락은 무엇인가? <사회·문화적 맥락-수용맥락(독자), 생산맥락(작가)> -내가 속해 있는 공동체가 추구하는 가치와 신념, 이데올로기는 무엇인가? -나의 작품 읽기에 전제하고 있는 사회·문화적 가정들, 지식은 무엇인가? -이러한 읽기의 결과는 나에게 어떠한 사회·문화적 관계를 강화시키는가? 혹은 비판하게 하는가? -나는 어떠한 사회·문화적 위치에서 읽고 있는가? -사회·문화적 맥락으로 작품 읽기는 나를 어떤 방향으로 유도할 수 있는가? -이 문학텍스트의 저자는 누구인가? -작가가 살았던 시대는 어떠한가? -작품의 시대적 배경에 대해 참고자료를 활용하여 알아보자.
맥락 요인 적용 ⇓ 맥락 작용 ⇓ 맥락 교섭	텍스트 읽기를 통한 이해	<텍스트 내적 맥락> *텍스트 형식적, 내용적 요소와 만나기 -장르 상, 시점, 문체 등의 특징은? -텍스트 내 사건의 진행단계는? -텍스트에 등장하는 등장인물의 삶의 방식과 유형은? -나의 입장에서 등장인물의 삶을 비판한다면? 나라면 어떤 선택을 하겠는가? -갈등의 양상은? -시간적, 공간적 배경은? -텍스트에서 작가가 제시하는 의미는 무엇이라 생각하는가? -나는 이 작품의 주제를 무엇이라 생각하는가? <상황맥락-수용 및 생산 맥락> -문학 텍스트의 저술 의도는 무엇인가? -문학 텍스트는 어떤 방식으로 쓰여져 있는가? -이 문학텍스트에 구현된 담화관습이 있는가? -읽기를 위해 내가 보충하거나 탐구해야 할 내용은 없는가?

		-현재 읽기 상황에 알맞은 읽기 방법을 사용하고 있는가? <사회·문화적 맥락> -이 문학텍스트 속의 역사적·사회적 상황은? -이 문학텍스트가 쓰여 질 당시의 역사적·사회적 상황은? -이 문학텍스트는 역사적, 사회적 상황에서 볼 때 어떻게 판단될 수 있는가? -작가가 살고 있던 시대적 상황과 작품 속의 시대적 상황은 어떠했으며 어떤 연관이 있는가? -문학텍스트를 읽고 있는 현재의 사회·문화적 배경은 어떠한가? -작품 속 시대상황과 내가 살고 있는 현재의 시대상황과의 차이점은? -작품 속 인물이 시대상황에 대응하는 방식은 어떠한가? -나라면 이러한 시대적 상황 속에서 어떻게 처신을 하였을까? <텍스트 간 맥락: 상호텍스트성> -작가의 다른 텍스트와 작품세계를 비교해 본다면? -주어진 과제의 텍스트와 교과서의 텍스트를 읽고 인물의 성격, 심리, 사건, 배경, 역사적·사회적 상황, 현실에 대응하는 방식의 유사점과 차이점은 각각 무엇인지 비교하라. -주어진 텍스트들을 비교해 보고 텍스트 간 맥락으로 이어질 수 있는 요인들은 무엇이라 생각하는가? -텍스트 속의 인물들이 어떻게 현실에 대응하고 있는지 비교해보고 나의 입장에서 비판한다면? -과제 텍스트 속의 인물의 현실 대응방식과 텍스트 속의 현실 대응 방식의 차이는 무엇이며 나의 입장은 어떠한가? -각 텍스트의 배경이 주는 효과는 무엇인가? 내가 작품을 쓴다면 어떤 배경이 더 어울릴 것이라고 생각하는가?
맥락 교섭	텍스트 해석을 통한 의미구성 단계	<사회·문화적 맥락:학습자간 상호작용 > -문학텍스트를 읽고 정리한 내용을 토대로 소집단원들 및 소집단 간의 생각과 나의 생각을 비교해 보자. -인물의 성격을 파악하는 방법을 모두 구성원과 비교해 보고 왜 그렇게 생각했는지 알아보자. -다른 학습자의 텍스트에 대한 생각(주제, 성격 등)은 나와 어떤 면에서 차이가 나는가? -다른 학습자의 의미들은 어떤 근거에서 나온 것인지 따져 보자. -작품을 바라보는 관점에 어떤 차이가 있을까? -나의 맥락적 의미구성은 타당한가? -나의 또는 친구의 해석이 왜곡되거나 부적절한 의미구성이 되지는 않았는가? -소집단 구성원 또는 학급 구성원 끼리 합의한 내용은 무엇이며 그 근거는 무엇인가?

맥락 성찰	조망과 비평을 통한 재구성 단계	<수용 및 생산 맥락:사회·문화적 맥락, 상황맥락> -텍스트 속에 드러난 인물의 가치관이나 사고방식을 비판해 보자. -텍스트와 맥락의 연결(내적, 외적)이 적절한가? -다양한 맥락을 적절하게 초점화하고 관련 지식을 탐색하였는가? -나의 맥락적 의미구성 과정이 잘 이루어지고 있는가? -나라면 작품 속 인물이 처한 상황에서 어떻게 행동하였을까? -오늘날 개인의 꿈을 막는 시대적 제약은 무엇이며 그것을 극복하기 위해 어떻게 해야 하는가? -텍스트에서 제시하는 사회·문화적 맥락 중 현재의 내가 받아들일 수 있는 맥락은 무엇인가? -이 문학텍스트의 의미는 무엇인가? -이 문학텍스트의 의미는 나와 어떤 관련성을 가지는가? -기존의 내가 생각한 것은 어떤 것이었으며 새롭게 달라진 것은 무엇인가? -나의 생각은 어떤 의미를 바탕으로 하여 어떻게 변화하였는가? -어떤 점에서 나의 생각이 변화 하였는가? 새롭게 구성된 의미가 나의 인식세계에 어떤 영향을 주는 것이었나? -내가 구성한 의미가 과연 타당한지 따져 보자 -왜곡되거나 부적절한 의미구성이 되지는 않았는가? -나는 텍스트 의미구성, 작품 감상과 관련된 맥락을 잘 탐색하고 인식하였는가?
맥락 평가	평가	<학습자의 학습활동 평가> -새롭게 조희되거나 배제되어야 할 맥락은 없는가? -맥락적 의미구성 과정에 대해 잘 이해하고 있는가? -학습 목표에 잘 도달하였는가? -나는 어떠한 맥락적 의미구성에 도달하였는가? -전반적 학습 활동이 적절했는가? 나는 무엇을 알거나 깨닫게 되었는가? <교사의 교수 활동에 대한 평가> -학습활동 전반에 대해 잘된 점과 잘못된 점이 무엇인가? -문제가 있었다면 해결방안은 무엇인가? -교수 내용과 지원은 적절했는가? -다음 활동 단계에서 해야 할 일은?

(2) 진단 단계

진단 단계는 수업에 들어가기 전에 학습자의 지적 능력, 발달 수준 등 현재의 능력과 상태를 점검하는 단계이다. 이 진단하기는 학기 초에 진단평가를 통해 학습자에 대한 정보를 얻을 수 있다. 맥락 중심 문학수업을 위한 진단단계에서

는 먼저, 학습자 개인 맥락을 진단하고 이를 교사가 인식하고 있을 필요가 있다. 개별 학습자들은 다른 경험과 배경지식, 가치관, 사회·문화적 요인, 선행학습의 정도 등으로 인해 읽기에 대한 다양한 개인 맥락을 형성하고 있기 때문이다. 맥락적 의미구성 과정은 개인의 내적 대화를 중심으로 이루어지며, 그 의미구성을 타인의 맥락과 상호작용할 수 있도록 하기 위해서는 학습자의 개인 맥락에 대한 진단이 수업 활동 계획 및 과정에서 이루어져야 한다. 선행학습 정도 및 배경지식의 진단은 교수·학습 활동 전에 몇 편의 텍스트를 활용하여, 학습자의 상태를 알아보거나 질문을 통해 어떤 면에 중점을 두고 지도할 것인지를 판단할 수 있다.

따라서 진단 단계의 맥락 적용은 지역사회 문화, 학교공동체 문화, 그리고 학급 공동체 문화의 바탕을 이루고 있는 개별 학생 집단 전체의 상황, 사회·문화적 맥락을 파악함과 동시에 학습자의 개인 내적 맥락 및 상황 맥락에 교사가 관심을 가지고 지속적인 관찰의 축적에 의해서 파악될 수 있다.

(3) 교수·학습 활동 단계

교수·학습 활동 단계는 계획 단계와 진단 단계에서의 구체화된 내용을 바탕으로 실제 교수·학습이 이루어지는 단계로서 학습자들이 텍스트를 통해, 맥락적 의미를 구성해 나가는 핵심적 과정을 포함한다. 이 단계는 학습자가 맥락 요인을 분석하고 확인하고 설정한 후 텍스트의 의미구성에 맥락을 적용하면, 맥락은 작용의 과정을 거쳐 맥락끼리 교섭하고 성찰하는 단계까지 진행되면서 수업의 전 과정에 지속적으로 관여하게 된다.

(가) 도입 및 인식 단계

도입은 학습자의 학습 동기를 유발하고 학습목표를 확인하는 과정으로 시작된다. 맥락 중심 문학수업에서 학습자의 동기 유발은 중요한 의미를 가진다. 맥락 중심 문학수업은 학습자의 주체적인 의미구성 과정을 중시하기 때문에 학습

자의 내·외적 동기를 유발하는 것은 주체적이고 능동적인 의미구성을 위한 출발이 된다. 텍스트를 처음 접했을 때 가지게 되는 관심과 흥미가 문학텍스트를 읽고 소통하는 내내 영향을 미치게 되면서 학습자가 학습목표나 학습내용을 유추하는 데까지 이어진다. 학습자들의 명확한 학습목표의 인식은 학습자들이 수업을 통해 달성해야 할 것이 무엇인지를 알게 됨으로 학습활동에서 구체적인 방법과 절차를 마련할 수 있게 해준다. 즉 맥락적 텍스트 의미구성 과정을 적극적으로 계획하고 구성해 나갈 수 있는 방향성을 얻게 된다.

동기 유발 및 학습목표 확인이 이루어진 다음에는 읽기 주체인 학습자의 맥락적 의미구성을 위해 현재의 읽기 행위를 둘러싸고 있는 상황, 사회·문화적 맥락을 탐구하고 인식한다. 학습자는 자신의 읽기 목적과 의도를 포함하여 읽기 행위가 이루어지는 시간과 공간의 물적 환경과 인적 환경, 읽기 과제, 방식 등의 상황 맥락 요인을 확인한다. 또한 읽기 행위에 거시적으로 작용하고 있는 역사적·사회적 상황과 공동체의 가치와 신념, 이데올로기, 담화관습 요인을 확인하고, 작가나 텍스트의 시대적, 사회적 배경에 대한 소개를 한다. 작가와 텍스트의 시대적, 사회적 배경 등을 알도록 하는 활동은 문학텍스트가 텍스트 자체로서 존재하는 것이 아니라, 문화적, 시대적 배경을 가지고 작가에 의해 생산되었다는 것을 인식하게 되는 활동이라 볼 수 있다. 교사의 텍스트나 작가에 대한 배경지식 안내는 학습자가 텍스트를 이해하는데 많은 도움을 준다.

이러한 맥락 요인의 확인은 읽기 주체의 의식적 확인을 통해 이루어 질 수 있도록 상황을 마련해 주는 것이 중요하다. 이는 교재에 구체화된 활동으로 제시될 필요가 있는데, 이들 활동을 실제로 이끄는 교사의 발문은 매우 중요한 역할을 한다. 교사의 발문은 학습자의 내적 대화를 통한 맥락 구성 과정을 종합적으로 이끌어 주는 중요한 요인이 되며, 점차 학습자의 내적 발화로 이어지게 할 수 있을 것이다. 이처럼 초기 교사의 발문은 학습자의 텍스트 내적 맥락을 구성하는 과정, 텍스트 외적 맥락을 구성하는 과정, 텍스트 내적 맥락과 외적 맥락을 연결시키는 과정, 상호텍스트성을 환기시키는 과정에 적절하게 개입하여, 학

습을 이끌어 갈 수 있어야 한다.

(나) 텍스트 읽기를 통한 내용 파악 이해 단계

이 단계는 텍스트의 의미구성을 위해 학습자가 텍스트의 내용을 파악하는 단계¹³⁷⁾이다. 학습자는 텍스트의 각 부분에 대한 내용 파악을 바탕으로 전체 텍스트의 내용을 마음속에 표상할 수 있어야 한다. 독자 자신의 관점에서 의미를 찾거나 부여하는 독자 중심의 의미 찾기 과정¹³⁸⁾이다. 독자가 텍스트에 나타난 의미가 무엇인지 생각해 보고, 그 의미를 결정하는 것은 다른 활동보다 중요하다. 텍스트의 의미에 대한 자신의 생각을 가지지 못하면, 다른 텍스트나 동료들이 제시하는 의미를 그대로 받아 들여야 하기 때문이다. 따라서 독자는 자신의 생각을 분명히 정리해야 한다. 이 과정은 또한 개인적 인지 구성에서의 맥락을 설정하고 텍스트의 의미구성 과정에 적용시키는 단계이다. 그러면 텍스트 내적 맥락과 독자의 인지가 상호작용하는 의미구성 과정에 맥락의 작용이 진행된다.

그런데 텍스트 읽기 행위에 작용하는 맥락 요인은 교육 내용으로서 세부적으로 분류하여 제시될 수는 있으나 실제 읽기 과정에 작용하는 맥락은 매우 다차원적이고 중층적이며 유동적이다. 그리고 한 차시의 수업에서 모든 맥락을 다 다루는 것은 어렵다. 따라서 다양한 맥락 중, 의미구성 과정에서 중점적으로 고

137) 독자가 텍스트를 이해하기 위한 읽기 전략을 한철우·이삼형(『과정 중심 독서 지도』, 교학사, 2001, 88~125면)은 배경지식 활성화하기, 중심내용 찾기, 글 구조 파악하기, 추리와 상상하며 읽기, 점검하기, 비판하며 읽기, 창의적으로 읽기 등을 제시하고 있으며 박수자(『읽기 지도의 이해』, 서울대학교출판부, 2001, 236~237면)은 읽기모형 전략, 글 구조 파악 전략, 문단관계 파악전략, 담화구조 파악 전략, 중심내용 파악 전략, 관계 짓기 전략, 문맥 단서 전략, 예측하기 전략, 재구성 전략, 초인지 전략(자기점검) 등을 제시하고 있다. 문학텍스트 읽기에도 이 방법을 부분적으로 적용할 수 있으나 맥락 중심 문학 수업에서는 발문을 통해 텍스트와 맥락의 연결을 통한 감상 위주 읽기에 중점을 두고자 한다.

138) 독자 중심의 의미 찾기 과정으로 먼저 해야 할 것은 ①의미 추측하기이다. 의미를 추측한다는 것은 텍스트의 내용이 나타내려고 하는 것이 무엇인가를 생각하여 보는 것으로 이때 추측한 의미는 독자의 관점에서 예상한 것이다. 타당한 근거에 의해 뒷받침되어야 한다. ②의미 확인하기이다. 독자는 자신이 추측한 의미에 대해 왜 그런 것이라고 생각을 하게 되었는지 그 근거를 찾아보는 것이다. 독자는 자신이 의미를 그렇게 생각하게 된 것이 어디에서 비롯된 것이며 그것이 어떤 부분에서 분명하게 드러났는지를 확인하여 본다. 의미 확인 활동은 다른 의미들과 상호작용할 수 있는 기반이 되므로 확실한 근거를 마련할 수 있어야 한다. (김도남, 앞의 책, 2003, 282면. 참조)

려하고 적용할 맥락을 설정하는 과정이 필요하다. 이 단계에서 학습자는 맥락적 의미구성을 구체화함으로써 추상적인 텍스트의 의미를 보다 구체적이고, 생동감 있는 독자의 의미로 구성하게 된다. 예컨대 문학텍스트를 읽는 과정에서 독자와 텍스트, 작가 등은 서로 내적인 대화를 한다. 마찬가지로 쓰기 활동을 하는 과정에서도 작가와 텍스트, 독자 등은 내적으로 활발하게 상호작용하면서 주체의 쓰기 활동을 구성한다. 이러한 내적 대화에서 맥락은 작용과 교섭의 과정을 거치고 학습자는 텍스트에 대한 개인적 의미를 구성하게 된다. 맥락을 통해 독자는 텍스트 내적 의미와 텍스트 외적 의미의 적극적인 상호작용을 경험하게 되고 심도 있는 의미구성을 진행해 나갈 수 있다. 맥락의 개입과 구체화는 텍스트의 의미구성을 보다 정교화하고 풍부하게 한다. 결국 맥락은 주체의 활동에 상호작용자로서의 기능을 하게 되는 것이다.

이렇게 맥락의 적용 단계에서 관련 배경지식을 활성화하고 부족할 경우, 이를 보충해 주는 과정이 필요하다. 이때 교사는 맥락 설정의 주체인 학습자가 주어진 문학텍스트에 대해 보다 효율적으로 맥락적 의미구성을 할 수 있도록 도와주는 조력자 역할을 해야 한다. 따라서 상호텍스트성을 바탕으로 한 다중 텍스트를 수업에 활용하면 학습자의 맥락적 사고를 크게 확장할 수 있다.

텍스트 읽기를 통한 이해단계를 세분화하면 다음과 같다.

1) 텍스트 요소를 통한 텍스트 내적 맥락 체험하기

학습자는 텍스트를 읽으면서 텍스트의 장르, 플롯, 시점, 문체 등과 같은 텍스트의 형식적 요소인 결속구조를 만나게 된다. 문학전통과 심미규범에 익숙한 학습자는 이러한 형식적 요소들을 통해 텍스트의 내용과 주제에 쉽게 접하게 되지만 그렇지 않은 학습자는 텍스트의 형식적 요소를 기억하고 이해하는 데에 많은 시간을 쏟게 되는 등 학습자의 개인차가 많이 드러난다. 하지만 텍스트의 형식적 요소에 대한 인식과 체험은 텍스트의 내용적 요소인 결속성을 인식하고 체험하기 위한 기반이 되므로 우선적으로 이해되어야 한다. 즉 텍스트 형식적 구

성 요소에 대한 넓혀진 인식을 바탕으로 텍스트 내적 의미를 찾는 활동이다.

텍스트의 형식적 요소를 인식한 학습독자는 문학텍스트에 등장하는 인물의 유형이나 텍스트에 함의된 주제 등 텍스트의 내용적 요소를 접하게 된다. 학습자는 인물과 그 인물에게 벌어지는 사건에 감정이입을 하거나, 인물을 평가하기도 한다. 이러한 활동을 통해 학습자가 텍스트에 등장한 인물들의 삶의 방식과 유형을 만나면서 학습자는 타자와 소통하는 문학 소통의 체험을 하게 되고, 텍스트에 함의된 주제를 깨달으면서 감동을 느끼게 되기도 한다. 교사는 문학텍스트를 읽으면서 주제가 무엇인지를 바로 찾게 하기보다 학습자의 내면에서 울려 퍼지는 감동과 깨달음의 탐구를 통해 자연스럽게 이끌어내도록 해야 한다.

2) 텍스트에 반영된 사회·문화적 맥락 체험하기

학습자는 텍스트의 형식적, 내용적 요소를 통해 텍스트와 소통하면서, 텍스트에 반영된 사회와 현실을 경험하게 된다. 학습자는 문학텍스트를 읽으며 작가가 문학텍스트를 통해 반영하고자 하는 사회·문화적 맥락과 만나게 되고, 삶의 총체성을 경험하게 된다. 학습자가 경험하지 않은 사회 현실을 다룬 텍스트일수록 문학텍스트의 배경이 되는 사회·문화적 맥락에 대한 안내와 지도가 필요하다. 교사는 일방적인 설명으로만 문학텍스트의 배경을 지도하는 것이 아니라, 학습자가 쉽게 공감할 수 있도록 학습활동 속에서 문학텍스트에 반영된 현실을 가르치는 것이 중요하다. 교사의 안내와 지도 후에 학습자는 스스로 문학텍스트를 읽으면서 문학텍스트에 반영된 현실을 찾아내고, 그러한 사회 현실을 통해 작가나 텍스트가 드러내고자 하는 것이 무엇인지를 탐구하고, 이어 작품 속의 현실이 학습자 자신의 현실과 어떻게 닿아 있는지를 파악할 수 있도록 유도되어야 한다. 학습자가 텍스트를 통해 만나는 사회·문화적 맥락은 학습독자의 현실세계의 사회·문화적 맥락을 이해하는 기반이 되며, 나아가 학습자의 삶을 총체적으로 이해할 수 있는 안목을 기르게 할 수 있다.

3) 독자와 작가의 소통을 통한 상황 맥락 체험하기

학습자는 문학텍스트를 읽으면서 경험하게 되는 상황맥락은 텍스트와 내적으로 소통을 체험하면서, 텍스트에 내포된 의미에서 더 나아가 텍스트 외적인 체험을 함께 경험하게 된다. 작가의 의미, 정서적 의미, 평가적 의미, 상황적 의미 등을 따져 보며 작가의 존재에 대한 인식을 하게 되고, 작가의 의도나 의향이 문학텍스트에 함의되어 있음을 깨닫게 된다. 문학텍스트를 읽으면서 학습자가 작가의 의도나 의향을 찾아내는 것만이 목표는 아니지만, 작가의 의도를 무시한 문학체험은 오독을 이끌어낼 수 있다.

텍스트에서 작가의 의도나 의향을 찾아보는 것은 단순히 텍스트 안에서 체험했던 작가와의 소통에 머무는 것이 아니라 작가라는 한 개인이 드러내고자 하는 가치를 경험하는 과정이다. 이러한 간접체험을 통해 독자는 다른 사람의 경험이나 생각을 이해하고 받아들일 수 있게 되고 텍스트 외부에 있는 타자와의 만남, 타자와의 소통을 체험하게 되는 것이기 때문이다. 따라서 학습자가 텍스트를 통해 타자인 작가와의 소통을 통해 텍스트에 내재된 상황맥락을 탐구하는 것은 텍스트 이해의 필수적인 과정이 되어야 한다. 이때 학습자는 타자의 의도가 무엇인지를 인식하게 되고, 타자의 생각과 의도에 공감하게 되고 더 나아가 자신의 입장에서 타자의 생각을 수용하기도하고 거부하기도 한다. 타자와의 소통은 결국은 자아의 생각을 확장시키는 중요한 경험이 된다. 작가의 상황맥락에 대한 탐구는 독자의 상황 맥락에 대한 탐구로 이어지면서 학습자는 자아를 돌아보는 시간을 갖게 되고 독자의 생각과 경험도 확장시킬 수 있다. 이러한 활동을 통해 학습자인 독자는 자아 성찰을 체험한다.

4) 텍스트와 텍스트 간 맥락 체험하기

이 단계는 학습자가 주어진 텍스트의 맥락을 충분히 따져 본 후, 다른 문학텍스트를 떠올리거나, 비슷한 다른 문학텍스트와 비교하여 읽게 되는 상호텍스트성 체험이다. 텍스트의 형식이나 주제가 비슷하거나, 배경이 되는 사회현실이

비슷한 텍스트를 읽은 독자는 주어진 새로운 텍스트를 읽고 이해할 때 더 쉽게 이해하고 받아들일 수 있다. 또한 예전에 읽은 텍스트를 기반으로 하여, 새로운 텍스트를 평가하기도 한다. 텍스트와 텍스트 간의 소통을 통해 학습독자는 다양한 문학체험을 경험하게 되고, 이러한 상호텍스트성의 체험은 후에 학습자로 하여금 또 다른 문학텍스트를 읽고 싶은 욕구를 갖게 하기도 한다.

텍스트와 텍스트 간 맥락을 인지하기 위한 활동으로는 장르, 플롯, 시점, 문체 등 텍스트의 형식적 요소가 비슷한 텍스트나 주제나 등장인물의 삶, 텍스트에 반영된 현실 등 텍스트의 내용적 요소가 비슷한 텍스트 등을 찾아, 내용의 관계를 파악한 후¹³⁹⁾ 인식을 확대해 가는 활동을 적용할 수 있다.

(다) 해석을 통한 구성 단계

독자가 텍스트를 읽어서 내용을 파악하고 나면 내용에 대한 해석 활동을 통해 의미를 찾아야 한다. 텍스트의 의미는 내용 파악에서 드러날 수도 있지만, 내용에 대한 해석을 통해 보다 구체화되고 심도 있는 이해가 가능해 진다. 독자가 자신의 생각을 바탕으로 내용을 파악하는 것이 중요한 것은 분명하지만, 이때의 독자의 의미구성은 타당성의 보장이 어렵다. 문학교육의 수용 이론적 관점에서 독자 중심의 의미를 중시하였을 때, ‘해석의 무정부주의다. 또는 반응의 가치 평가에 문제가 있다.’는 비판이 있는 것¹⁴⁰⁾은 텍스트의 의미구성이 독자의 개인적 의미구성 단계에서 마무리되었기 때문이라 할 수 있다. 이에 대한 보완적 접근이 다양한 맥락 속의, 다양한 텍스트의 의미를 찾아보고, 이들을 바탕으로 새로운 의미, 즉 해석 텍스트를 구성할 수 있도록 하는 것이다.

학습자는 해석 텍스트를 구성하기 위해 자신의 관점에서 텍스트를 바라본 의미뿐만 아니라, 여러 관점에서 제기되어 있는 다양한 의미를 찾아야 한다. 이를

139) 내용 관계를 파악하는 방법은 부분내용 관계 파악하기, 전체 내용 관계 파악하기, 텍스트 관계 확인하기 등의 활동 단계를 거칠 수 있다. (김도남, 앞의 책, 2003, 280면)

140) 텍스트 수용이론의 기본 과정에 따르면 텍스트 자체로는 의미가 완성되지 못하고 독자에 의해 비로소 완성되는데, 그렇다면 결국 한 텍스트에 대한 만 명의 독자가 만 가지 해석을 가하는 셈이 된다고 할 수 있다.

위해 텍스트를 읽고 난 뒤 형성된 개인별 인지를 바탕으로 소집단별, 학급별 사회적 인지 구성에 따라 맥락을 설정하고 교섭하는 사회적 상호작용의 단계를 거쳐야 한다. 다시 말하면 텍스트의 내용을 소집단원들과의 협의를 통해 비교하고, 분석, 종합하고, 비판하면서 텍스트의 의미를 어떻게 구성하는가하는 문제와 대면하는 과정을 거쳐야 한다는 것이다.

문학수업을 하는 동안 학습자는 타자와의 소통을 경험하게 되는데 일차적인 대상은 교사이다. 교사와의 소통은 학습자가 자신보다 유능한 독자와 문학 소통을 공유하게 되는 경험이므로, 학습자의 텍스트 의미구성에 비계를 제공할 수 있는 좋은 기회이다. 그러나 자칫 잘못하면 교사의 해석을 그대로 답습하는 교사 중심의 수업이 이루어지기 쉽다. 맥락 중심 문학수업은 학습자 중심의 수업이며 교사는 학습독자가 자발적이며, 적극적으로 문학 소통 체험을 할 수 있도록 도와주는 조력자로서의 역할만을 감당해야 한다.

문학수업에 있어서 또 다른 타자는 학습동료들이라 할 수 있는데, 교사의 역할이 조력자의 역할이라 한다면, 학습동료들은 서로가 주체가 되어 서로의 소통 체험에 영향을 미치는 역할을 한다고 볼 수 있다.

사람은 누구나 자신의 경험과 배경지식, 사고방식이 다르기 때문에 한 텍스트를 읽고 소통을 체험하면서도 다른 생각과 감상을 이끌어내게 된다. 이러한 다양한 반응을 서로 공유할 때, 학습자는 다른 사람의 생각과 반응을 경험하게 되고, 자신과 다른 생각과 반응으로 인해 자신의 경험이 확장되게 된다. 학습동료 간의 소통 체험을 위해서는 개방적인 분위기가 전제되어야 하며, 짝 활동이나 소집단 활동 등 다양한 활동들이 이루어져야 할 것이다.

학습 동료와의 소통은 개인별 인지와 인지가 만나 서로 경쟁하고 교섭하는 소집단끼리 협력 학습 단계와 소집단별 인지를 거쳐 협의된 의미구성을 전체 토의를 통해 보다 보편적인 의미로 구성해 나가는 학급별 사회적 인지구성 단계이다. 즉 개념을 명확히 하거나 다른 사람의 아이디어를 바탕으로 해결점에 도달하는 독서 토의 활동에서의 맥락 단계이다. 이러한 과정에서는 다양한 주체의

다양한 맥락이 제시되고, 또한 차용되며 이를 통해 각 주체의 맥락 목록은 풍성해진다. 맥락 교섭은 토의 활동을 통해 소집단 별 교섭에서 학급 전체 구성원을 대상으로 한 교섭으로 범위가 확대된다.

이 단계에서 학습자는 자신이 생각하는 의미 외에 다른 의미들을 알아보는 활동을 하게 된다. 독자는 자신이 이해한 의미에 대해 나름대로의 근거를 바탕으로 의미를 받아들였지만, 자신의 생각을 보다 발전적인 형태로 이끌기 위해서는 자신의 생각에 변화를 가져와야 한다. 생각의 변화는 다른 생각들과의 대화를 통한 비교 속에서 이루어져야 하는데, 텍스트에 대해 다른 의미를 찾는 것은 이러한 대화를 위한 준비활동이라 할 수 있다. 관련 의미를 찾기 위해서는 여러 관점들을 인식하고, 이들의 관점에서 의미를 생각해 본다. 학습활동에서 동료와의 상호작용을 통해 여러 관점에서 찾은 의미들이 어떤 것들이 있었는지, 각자의 관점에서 어떤 생각을 하고 왜 그렇게 생각하는지를 확인한다. 이때 학습 동료들과 텍스트에 대해 사회적으로 받아들여지고 있는 의미가 어떤 것인지는 텍스트를 보는 이데올로기, 사회, 문화, 종교 등의 텍스트 외적인 사회·문화적 맥락과의 연관을 통해서 토의할 수 있고, 텍스트의 작자가 제시하는 의미는 작자의 다른 텍스트와의 비교를 통한 텍스트 간의 맥락에서 관련 의미들을 토의해 볼 수 있다. 이러한 다양한 의미들은 학습자 자신의 생각과 일치할 수도 있고 대립되거나 다른 것일 수도 있으므로 어떤 관점에서 어떤 의미가 있고 이들 의미가 어떤 근거를 바탕으로 나온 것인지를 점검하고 교섭하는 과정이 필요하다. 그리고 이를 통해 여러 관점에서 제시된 의미들이 서로 어떻게 다른지 확인하면서, 학습자는 새로운 의미구성을 위한 준비를 하는 것이다.

(라) 조망과 비평을 통한 재구성 단계

이 단계는 해석하기에서 찾은 의미를 독자의 마음 속으로 가져와 독자가 기존에 가지고 있던 생각과 상호작용하여 텍스트의 의미를 새롭게 구성하는 것이다. 관련된 텍스트를 통해 드러난 의미들을 활용하여, 깨닫기로 이끌어 간다는 것은

개별 학습자로 하여금 분석적, 비판적, 종합적 사고를 통해 새로운 의미를 구성하게 하는 것이며, 새롭게 구성한 의미에 대해 반성적 성찰을 하게 하는 것이다. 이 과정은 단순히 텍스트의 의미를 찾는 것에 그치는 것이 아니라, 텍스트의 의미를 독자의 마음 속으로 받아들이는 내면화 단계로 문학 수업에서 가장 핵심적인 부분이며, 학습목표에 도달하는 과정이다. 즉 문학텍스트가 학습자의 개별적 판단과 평가를 거쳐 재창조되는 과정이자 학습자의 문학 소통 체험을 완결짓는 단계라 할 수 있다.

학습자는 독자 개인의 내면에서 이루어지는 텍스트 내·외적 소통 체험과 문학 수업의 장에서 이루어지는 교사와 학습 동료 간의 확장된 소통 체험을 통해 얻어진 경험으로 자신의 가치와 생각을 더 확고히 하기도 하고, 자신의 생각이나 느낌을 변화시키기도 한다. 즉 독자의 내면에 어떠한 가치를 형성해 나가기도 하고, 인식의 지평을 확대해 나가기도 한다. 이렇게 문학작품의 세계를 이해하고 구성한 후에, 그것을 바탕으로 여러 가지 측면의 통찰을 해 봄으로써 의미를 재구성한다. 의미의 재구성은 텍스트의 의미를 독자의 관점으로 새롭게 변화시키거나 텍스트의 의미로 인하여 독자의 관점이 새롭게 변화되는 것을 의미한다. 이는 독자와 작품의 관계 맺기가 일어나는 단계이며, 조망을 통해 구체화된다. 조망은 독자와 문학 작품의 관계를 보다 깊이 있게 인지하는 관계 맺기가 된다. 그리고 작품과 독자 자신의 관계에 대한 조망, 텍스트가 다른 독자와 형성하는 관계에 대한 조망, 텍스트가 다른 텍스트와 형성하는 관계에 대한 조망 등을 통해, 독자는 텍스트의 의미와 독자의 생각이 상호작용하여 의미가 재구성되는 비평의 과정을 진행하게 된다.

비평의 과정에 학습자는 기존에 생각한 것이 어떤 것이었으며, 새롭게 변화된 생각은 어떻게 달라졌는지를 확인한다. 자신의 생각이 어떤 의미를 바탕으로 하여 어떻게 변화하였는지를 따져보고, 어떤 점에서 생각이 바뀌었는지를 점검하여 보는 것이다. 또한 새롭게 구성된 의미가 학습자의 인식 세계에 어떤 영향을 주는 것이며, 그 의미가 학습자에게 어떤 작용을 하는지도 따져 보아야 한다.

그래서 새롭게 형성된 의미가 학습자 자신에게 주는 의의가 무엇이고, 그것이 학습자 자신의 관점이나 신념에 어떤 변화를 줄 수 있는지를 생각해 보아야 한다. 이러한 생각들은 학습자에게 텍스트를 통하여 자신을 깊이 있게 볼 수 있는 기회를 제공한다. 그리고 자신의 변화된 생각으로, 자신의 생활을 반성해 보는 과정으로, 의미를 확장해 나갈 수 있다. 이 과정은 비평에세이 쓰기를 통해 보다 구체화되고 심화된다. 텍스트를 재구성하는 가장 기본적인 활동은 텍스트에 대한 감상문을 쓰거나 비평문을 쓰는 것이라 볼 수 있다. 또한 문학텍스트의 특성을 고려하여 교사와 학습자들의 창의적인 문학 활동¹⁴¹⁾을 통해 문학 소통 체험을 내면화하고 정리하는 시간을 마련할 수 있다.

맥락은 작용과 교섭을 거쳐 성찰의 단계로 넘어가게 된다. 학습자는 자신의 텍스트 생산과 수용 과정에 작용한 맥락을 성찰하면서, 자신의 읽기, 쓰기 활동을 재조정하고, 한 단계 고양시키게 된다. 맥락 성찰 단계에서는 맥락 간의 상호작용이 보다 의도적이고, 복잡한 성격을 지니며, ‘내적 대화→외적 대화→내적 대화’의 순환 구조를 가지고 있다. 주체의 내면에서 이루어지는 맥락 간의 상호작용이 교사와 학습자, 학습자와 학습자 간의 외적 대화로 이어지고, 다시 내적 대화로 이어지는 지속적인 순환 과정에서 학습자들은 내적 대화와 외적 대화의 상호텍스트성을 체험하게 될 것이다. 더 나아가 자신의 내적, 외적 말이 상황 맥락, 사회·문화 맥락과 상호작용하고 있음을 인식하게 될 것이다. 또한 자신의 맥락적 의미구성 과정을 반성적으로 점검하고 스스로의 맥락 운용 과정을 평가하는 단계이다. 여기서 맥락적 의미구성에 대한 반성적 점검은 ‘자신이 구성한 의미가 과연 타당한지, 텍스트와 외적 맥락의 연결이 적절한지, 왜곡되거나 부적절한 의미구성이 되지는 않았는지’ 등의 의미구성에 대한 반성적 질문을 포함한다.

141) 재구성 단계의 창의적인 문학 활동으로는 결말 바꾸어 쓰기, 인물 청문회, 작가나 등장인물에게 편지쓰기, 장르 바꾸어 보기, 문학 신문 만들기, 작품 속의 상황을 현실세계의 상황 맥락으로 바꾸어서 생각하기나 비판하기 등의 활동을 할 수 있다.

(마) 평가 단계

평가 단계는 계획된 교수·학습 목표가 얼마나 달성되었는가를 포함하여 교수·학습 활동 과정에 대한 전체적인 평가가 이루어지는 단계로 학습자의 학습에 대한 평가와 교사의 교수·학습 활동 과정과 결과에 대해 평가하고 정리하는 과정까지 포함한다. 즉 개별 학습자에 대한 평가는 학습활동을 통해 얼마나 알았는가가 중요한 것이 아니라 텍스트를 통해 무엇을 알게 되었는가, 즉 설정된 학습 목표가 도달되었는지, 전반적 학습 활동이 적절했는지에 대한 충분한 검토가 이루어져야 할 것이다. 이를 위해 교사와 학생 간, 동료 간 대화를 통해 논의하는 기회를 가지는 것이 필요하다. 먼저 학습자의 학습에 대한 평가에 있어서는 계획 단계에서 설정한 학습목표를 얼마나 잘 달성하였는지를 중심으로 이루어진다. 즉, 학습 단계별 활동 내용을 통하여 평가할 수 있어야 한다. 이러한 평가의 결과는 학습자들의 활동에 대한 반성자료로서, 학습자의 학습 능력 향상을 지속적으로 지원하는 자료로서, 활용될 수 있어야 할 것이다.

또한 교사의 교수 활동에 대한 평가에 있어서는 활동 과정에 대한 검토와 학습결과에 대한 논의, 새로운 활동을 위한 준비 작업이 필요하다. 먼저 학습활동 전반에 대해 잘된 점과 잘못된 점이 무엇인지 정리하여 보고, 문제가 있었다면 해결방안을 제시해야 한다. 또한 결과에 대해서 교수 내용과 지원이 적절했는지를 포함하여 결과에 대해 확인한다. 그리고 다음 활동 단계에서 해야 할 일에 대한 계획과 그 활동을 성공적으로 이루기 위한 적극적인 논의가 필요하다. 이 단계에서 교수활동에 대한 교사 나름의 평가가 종합적으로 이루어져야 한다.

맥락 중심 문학수업에서의 평가는 수업활동의 전 단계에 지속적이며 끊임없이 작용하는 맥락을 수업과정 중에 평가해 보는 것이다. 맥락 요인 확인 단계에서는 다양한 맥락을 탐구하는 과정을, 맥락 요인 설정 단계에서는 보다 핵심적인 맥락을 초점화 하는 과정을, 맥락 작용 단계에서 맥락이 주체의 텍스트 해석 과정에 개입하여 의미를 구성하는데 관여하는 과정을, 맥락 교섭은 주체들이 구성한 맥락끼리 경쟁하고, 교섭하는 과정을, 맥락 성찰 단계는 주체의 내면에서 의

도적이고 복잡한 맥락 간의 상호작용이 일어나는 과정을 평가해야 한다. 수업 각 단계의 맥락은 실제 수업과정에서 단계적인 절차를 통해 진행되며 일회성으로 일어나고 마는 것이 아니라, 지속적으로 순환하는 피드백의 과정을 거치게 된다. 이러한 피드백은 학습자가 학습목표에 도달할 때까지 지속적으로 이루어져야 한다. 또한 평가 단계에서의 결과를 바탕으로 읽기 주체의 맥락적 의미구성성이 보다 능동적이고 활발하게 이루어질 수 있도록 학습자에게 피드백 될 수 있어야 한다.

3. 맥락 중심 문학수업의 실제

가. 맥락 중심 문학수업의 특징

맥락 중심 문학수업은 텍스트의 내용 파악과 의미 이해를 맥락과 연계하여 맥락적 관점에서 전개해 나가는 것을 전제로 한다. 이러한 수업은 단일 텍스트 내의 의미 이해만을 전개하던 수업과는 그 운영 방법에 차이가 있다. 따라서 종래의 문학 수업과 차별되는 맥락 중심 문학수업의 특징을 몇 가지로 정리하고자 한다.

첫째, 맥락 중심 문학수업 모형의 적용 단위는 하나의 학습 과제, 혹은 학습 목표를 중심으로 한다. 수업 시간을 종래의 수업의 기준이 되는 단위 시간으로 한정하기가 어렵다는 것이다. 수업 모형의 적용의 기준이 시간 단위가 아니라 학습 과제나 학습목표가 되기 때문에 한 차시에 적용 될 수도 있고, 혹은 2-3 차시에 걸쳐 적용될 수도 있다. 학습자들의 텍스트 이해 활동과 해석 활동이 텍스트에 따라 매우 유동적이기 때문이다.

둘째, 맥락 중심 문학수업 모형에서 학습자들의 집단 구성은 개별 학습 형태로 이루어 질 수 있고, 소집단 활동을 강조한 형태로 진행 될 수도 있으며 전체

학습 집단을 중심으로 이루어 질 수도 있다. 수업의 초점은 문학작품 수용의 과정에서의 맥락의 적극적인 운용에 따라 수업의 목표와 내용에 따라 유동적으로 달라질 수 있을 것이다.

셋째, 맥락 중심 문학수업 모형의 적용을 위해서 교사는 읽기 주체, 즉 학습자를 수업의 중심에 두어야 한다. 학습자의 역할은 정적인 활동 위주에서 동적인 활동으로 변화되어야 한다. 학습자는 자신의 배경지식은 물론 관련 텍스트, 다른 학습자와도 적극적으로 상호작용을 해야 한다. 텍스트의 이해는 독자의 마음 속에서 이루어지는 것이지만 학습 주체를 둘러싼 다양한 맥락을 적극적으로 활용할 때 텍스트의 의미구성은 효과적이 되기 때문이다.

넷째, 다양한 매체와 자료를 활용할 수 있는 환경이 마련되어야 한다. 맥락 중심 문학수업은 다양한 텍스트 이해 방법들이 동원되어야 한다. 영상자료, 음성자료, 인터넷 자료 등 텍스트 이해를 위해 많은 자료를 활용해야 할 경우가 생기므로 공간적인 제약에서 벗어나야 한다. 이를 위해 도서관, 인터넷, 교과교실 등을 활용할 수 있는 물리적 환경이 갖추어져 있다면, 보다 적극적인 맥락 중심의 문학수업이 가능해 질 것이다.

다섯째, 맥락 중심의 문학수업은 한 시간의 수업으로만 끝나는 활동이 아니다. 맥락 중심 문학수업이 지향하는 것은 독자가 일상의 텍스트 이해 과정에서 문학작품 수용 시의 맥락을 인식하고 이를 적극적으로 조정, 운용하는 것이다. 또한 궁극적으로 자율적이고 능동적인 문학작품 감상의 주체를 형성하는 것이다. 따라서 문학수업 시간 내의 문학작품 수용 활동들을 자신의 실제 문학작품 감상 활동과 관련지어 사고해 보고, 적용할 수 있도록 지속적인 피드백이 제공될 수 있어야 할 것이다.

나. 맥락 중심 문학수업의 실제

맥락 중심 문학수업의 교수·학습 활동의 절차는 계획하기와 활동하기로 나누

어서 정리한다. 계획하기는 교수·학습 활동을 위한 준비과정으로 계획에 따른 수업의 준비 및 진단의 과정이다. 활동하기는 계획하기에 따라 이루어지는 교수·학습의 실행과정이다.

(1) 계획하기

앞에서 살펴 본 맥락 중심 문학수업 모형의 단계를 바탕으로 실제 수업은 현재 7차 교육과정인 중학교 국어 교과서의 소설 단원을 대상으로 한다. TV 드라마, 비디오, 컴퓨터 게임, 영화 등의 영상 매체에 많이 노출되어 있는 학습자들에게 문자 매체에 의해 형상화된 문학을 재미있게 접근시키기란 쉬운 일이 아니다. 따라서 문학 장르 중 비교적 학습자의 흥미를 쉽게 유발할 수 있으며, 문학 읽기를 통해 함양되어야 할 학습자의 주체적이고 비판적인 사고력을 기르는 데, 가장 용이하고 상황 및 사회·문화적 맥락과의 연계도 비교적 뚜렷하게 드러날 수 있는 단원으로 소설이 가장 적당하다고 보고, 소설 장르를 맥락 중심 문학수업 방법 구안을 위한 단원으로 선정하였다.

제7차 교육과정 국어 교과서의 문학 단원의 소설 장르를 살펴보면 각 학년별로 전쟁을 소재로 한 작품이 나온다. 이 작품들은 일제 치하 때 제2차 세계대전의 징병 또 징용으로 인한 전쟁의 체험과 6.25 전쟁이라는 동족상잔의 시대적 상황을 통해 작가의 메시지가 무엇인지를 생각해 보는 활동과 전쟁이 인간의 삶과 어떤 관련을 맺고 있는지를 생각해 보는 학습 활동을 주 내용으로 하고 있다. 학습자의 소설 읽기는 소설 텍스트에 대한 주체적이고 비판적인 읽기를 통해 작가와 소통함으로써 소설 텍스트에 대한 자신의 이해와 수용을 심화시키고, 이를 통해 자신의 삶에 대한 성찰과 새로운 자기 형성을 도모하는 것을 목적으로 한다. 따라서 전쟁을 소재로 한 작품의 경우도 소설 텍스트 속의 상황에만 몰두하는 것이 아니라, 전쟁을 학습자의 현재 삶과 접목하여 생각할 수 있게 유도되어야 한다.

먼저, 관련 교과서 내 전쟁 관련 소설 텍스트는 중학교 1학년 2학기에는 하근찬의 ‘흰종이 수염’ 과 ‘수난이대’ , 2학년 1학기에는 윤홍길의 ‘기억 속의 들꽃’ , 3학년 1학기에는 이범선의 ‘오발탄’ 이다. 기본 텍스트는 이범선의 ‘오발탄’ 으로 하고 하근찬의 ‘흰종이 수염’ , ‘수난이대’ 와 윤홍길의 ‘기억 속의 들꽃’ 은 텍스트 간의 맥락을 다루는 상호텍스트성의 다중 텍스트로 활용하고자 한다.

위의 작품들은 모두 전쟁을 배경으로 하고 있지만 시대적 상황을 바라보는 작가의 관점은 대조를 이룬다고 할 수 있다. 하근찬의 작품 ‘흰종이 수염’ 과 ‘수난이대’ 는 주인공들이 전쟁이라는 시대적 상황, 사회적, 역사적 상황에 대응하는 자세가 비교적 긍정적이고 낙관적인데 비해 윤홍길의 ‘기억 속의 들꽃’ 과 이범선의 ‘오발탄’ 은 허무주의적이고 비관적이며 비관적인 관점을 지니고 있다. 따라서 학습자들이 전쟁이라는 동일한 상황 하의 작품이지만 인물들의 삶은 다르게 드러날 수 있음을 비교할 수 있으며, 아울러 상대되는 삶의 자세를 비교해 봄으로써 자신의 삶의 태도를 주체적으로 정리할 수 있는 동기유발을 촉진하는 데도 적당할 것이다.

또한 작품 속 인물들의 서로 다른 삶의 방식은 학습 주체들에게 역동적인 대화의 계기를 마련하게 해 줌으로써 소설 텍스트를 둘러싼 교사, 학습자, 동료 학습자 간의 대화적 소통은 원활하게 진행될 수 있을 것이다. 소설 텍스트에 대한 학습자들의 다양한 해석은 상호공존과 갈등의 양상으로 드러나게 될 것이고, 텍스트에 대한 가장 타당한 해석을 위한 논의의 과정을 통해 학습자는 자기 해석을 보다 견고하게 해 나갈 것이다. 이는 학습자가 삶의 본질을 더 잘 이해할 수 있는 계기가 될 수 있을 것이다. 그리고 이 과정에 소설 텍스트의 내적 맥락, 외적 맥락 사이의 매개 작용 또한 활발하게 진행되어 맥락 중심 문학수업이 지향하는 수업으로 진행될 것이다. 맥락적 의미구성은 결국 문학수업에서 학습자가 도달해야 할 문학 능력이자 국어 능력일 것이다.

이러한 성취 기준을 바탕으로 본 단원의 전쟁 관련 소설 학습목표를 다음의

세 가지로 설정하였다.

첫째는, 텍스트의 내용 이해 및 파악을 중심으로 한 학습목표로 ‘작품에 드러난 사회·문화적 상황에서의 인물의 행동을 파악할 수 있다.’로 정했다. 이는 텍스트에 제시된 특별한 사건인 전쟁이라는 상황 속에서의 인물의 특성을 파악함으로, 작가가 자신의 글쓰기 방식을 통해 작중 인물들의 특성을 어떻게 형상화하여 독자와 소통하고자 했는지, 작중 인물들의 관계가 작품 속에서 어떻게 형상화되고 있는지 등을 살펴봄으로 학습자는 인물과의 대화를 통해 보다 구체적이고 풍부하게 텍스트와 소통할 수 있을 것이다. 그리고 작가의 글쓰기 방식과 삶에 대한 태도를 학습자 자신의 삶에 대한 맥락과 비교할 수 있을 것이다.

둘째, 자신이 파악한 텍스트의 의미를 다른 학습자와의 상호작용을 통해 다양한 해석을 수용하는 입장에서 ‘작품 속의 상황을 고려하면서 다양하게 작품을 감상할 수 있다.’로 했다. 학습자의 텍스트 이해와 수용은 일정한 진리나 의도를 찾아내는 것을 목적으로 하기보다는, 다른 주체들과의 대화적 소통을 통해 보다 풍부한 문학적 체험을 하게 하는 데 그 의의가 있다. 즉 진정한 소설수업은 학습자가 특별하고 독립된 정보를 텍스트에서 찾아내는 것이 아니라, 다른 학습 주체들과의 대화적 소통을 통해 자신의 이해와 수용이 타자의 이해 및 수용과 어떤 차이를 드러내는지 확인하면서 텍스트에 대한 이해와 해석이 자기 삶에 주는 정서적 울림을 통해 삶에 대한 자기 성찰을 하는 것이다.

셋째는, 성찰의 단계를 거친 재구성의 과정으로 ‘내가 현재 전쟁이 벌어지고 있는 곳에 살고 있다면, 나의 삶에 어떤 변화가 있을지 작품의 상황과 연관 지어 이해할 수 있다.’로 정했다. 이는 작품 감상이라는 텍스트의 의미구성에서 맥락을 고려한다는 것을 전제로 함으로 지식과 맥락이 텍스트의 수용과 생산 과정에 긴밀하게 교섭하고, 상호작용한 형태의 학습목표로 소설 수업의 궁극적인 지향점인 주체의 자기 형성, 즉 문학작품의 감상을 내면화하는 단계라고 할 수 있다.

소설 텍스트에 드러난 서로 다른 세계와 질서, 삶의 방식들이 학습자의 수용

맥락에 맞게 소통되고, 학습자는 타자와의 소통을 통해 소설 담론을 이해하고, 나아가 자신의 삶의 본질을 인식할 수 있어야 한다. 이를 위해 비판적 관점의 소설 읽기를 통해 텍스트를 재구성할 수 있어야 하는데 이 재구성의 단계는 소설 텍스트의 이해가 자신의 삶과 어떻게 연관 지을 수 있는지에 초점을 맞추는 것으로 비평에세이 쓰기를 통해 구체화시킬 수 있다.

교수·학습 활동의 절차는 앞 장의 수업 모형에 따라 도입 및 인지 단계 - 텍스트 읽기를 통한 이해단계 - 해석을 통한 구성단계 - 조망과 비평을 통한 재구성단계 - 평가 단계로 나누고 각 단계별로 맥락 요인 분석 및 확인- 맥락 요인 설정- 맥락 요인 적용 - 맥락 작용- 맥락 교섭- 맥락 성찰의 과정을 거치면서 구체화되도록 한다. 차시는 학습목표에 따라 나누었으므로 각 단계별로 한 차시로 설정했다.

▶ 교수·학습 계획

1) 학년 및 학기 : 3학년 1학기

2) 단원명 : 6. 한국 현대 문학의 이해

소단원명 : 보충·심화 이범선의 오발탄

3) 학습목표

▷작품에 드러난 사회·문화적 상황에서의 인물의 행동을 파악할 수 있다.

▷작품 속의 상황을 고려하면서 다양하게 작품을 감상할 수 있다.

▷내가 현재 전쟁이 벌어지고 있는 곳에 살고 있다면, 나의 삶에 어떤 변화가 있을지 작품의 상황과 연관 지어 이해할 수 있다.

4) 학습모형 : 맥락 중심 문학수업, 개인별, 소집단별 탐구수업, 소집단별 과제학습, 토의학습

5) 학습자료 : 기본 텍스트 - 이범선의 오발탄, 다중 텍스트 - 하근찬의 흰 종이 수업, 수난이대, 윤홍길의 기억 속의 들꽃, 멀티미디어 자료 (지식채널 E 영상자료, P·P자료 등)

6) 학습과제 선정

가) 탐구 학습과제 제시 및 절차 설명:

- 탐구과제는 전쟁과 인간 삶의 영향관계를 알 수 있는 작품을 고르되 학습자들의 흥미를 유발하고 학습자들의 현재의 삶과 연계하여 수용 맥락적 측면에서 토의를 이끌어 낼 수 있는 작품으로 선정한다.

* ‘하근찬의 흰종이 수염’, ‘수난이대’, ‘윤홍길의 기억 속의 들꽃’ 작품을 읽고 각자의 반응을 개인별 학습지에 기록해 온다.

- 각자 읽어 온 작품을 중심으로 소집단별 토의를 통해 보다 타당성 있는 의미를 구성한 후 소집단별 보고서를 작성한다.
- 각 소집단별 보고서를 발표하면서 학급별로 토의를 거친 후 개별 비평에세이를 작성한다.

나) 소집단 편성 : 한 학급 당 인원 35명을 기준으로 소집단별 인원은 5명으로 하고 이질집단으로 구성된 7조의 소집단을 만들고 조별 리더를 둔다. 조별 리더가 소집단을 이끌어 갈 수 있도록 지도한다.

다) 소집단 운용 : 동일한 텍스트를 읽은 학습자 끼리 소집단을 형성하게 하고 개인별로 구성한 내용을 토대로 소집단 끼리 토의·협력 학습을 한 후 결과를 토대로 소집단 보고서를 작성한다.

7) 평가 계획

가) 과정 수행평가: 과정 수행평가는 소집단별 토의에 대한 소집단원들의 평가 및 교사의 관찰평가로 한다.

나) 개인별 인지 구성 평가: 개인이 텍스트를 통해 의미를 어느 정도 구성하였는가를 평가해야 하는데 이 과정에는 주제, 시점, 구성, 배경, 인물의 특성 등 문학의 구성요소를 포함시킬 수밖에 없다. 왜냐하면 문학의 구성 요소를 정확하게 인지하는 것이 텍스트 이해의 기본이기 때문이다. 이런 기본 요소에 대한 인지를 통해 학습자는 문학작품을 더 깊이 이해하고 더 능동적으로 감상할 수 있다. 따라서 텍스트의 내용 이해 정도를 알기 위해 내준 개인별 인지 학습

지와 전체 토론 후 비평쓰기, 즉 감상문을 개인별 텍스트 반응의 평가 기준으로 삼는다. 문학 구성요소 파악으로 텍스트를 제대로 읽었는지를 점검하고, 읽은 작품을 자신의 삶과 관련시켜 얼마나 이해했는지를 따져 본다.

다) 소집단 활동 평가: 소집단 활동은 문학작품에 대한 학습자의 반응을 공유하고 수정하는 활동이다. 작품에 대한 학습자들의 반응이 비판적일수록 적극적인 활동이라 할 수 있으므로 학습자들의 반응이 비판적인지, 창의적인지를 적절히 평가하고 아울러 협동학습의 참여도 등을 평가 내용으로 한다.

라) 자기평가: 자기평가는 스스로를 진단하는 과정으로 탐구수업 활동을 하는 동안 자신의 활동을 평가함으로 학습 과정을 반성하고 학습의 심화를 목표로 한다.

마) 교수활동 평가: 교수활동 평가는 교사가 학습활동 과정에 대한 검토와 학습결과에 대한 논의, 새로운 활동을 위한 준비 작업 등 학습활동 전반에 대해 검토하는 과정이다. 각 단계별 점검을 통해 잘된 점과 잘못된 점이 무엇인지 정리하고 해결방안을 찾으면서 결과를 확인한다. 그리고 교수 활동에 대한 교사의 자기평가도 포함시킨다.

8) 학습자 진단

학습자 진단은 학습자의 상황 맥락 및 사회·문화적 맥락으로 학급 및 학교 공동체, 지역사회 실태 조사, 수업에 대한 준비도 및 인지 정도 등을 진단할 수 있다.

가) 학급 및 학교 공동체, 지역사회 실태 조사: 학습자 집단에 대한 진단을 보면 수업 대상 학습자 집단은 해운대 신시가지에 위치한 상당중학교 3학년 2반 35명이다. 전국 대상 학업성취도 평가에서 드러난 해운대 신시가지 중학생의 수준은 부산에서 가장 학업성취도가 높은 편이며, 전국 대비에서도 상위 그룹에 속한다. 가장 성취도가 높은 과목은 영어, 수학이며 국어도 비교적 높은 편이나 영수에 비해서는 상대적으로 낮다. 그 이유로는 중산층 정도의 아파트 대단지 학습자들의 특징인 영어, 수학의 선행학습이 가장 영향이 크며, 그 외 학부모의

관심과 열의가 비교적 타 지역에 비해 높기 때문이다.

나) 국어 수업에 대한 인지도는 타 반에 비해 중상 정도의 성적을 나타낸다. 독서 과제의 참여도도 높은 편이어서 다중 텍스트를 수업에 적용시키기 좋은 반이다.

다) 국어의 장르 중 문학 수업에 대한 흥미도는 타 장르에 비해 높은 편이다. 설문 조사¹⁴²⁾에서 문학은 흥미도가 56.5%로 읽기 34% , 말하기9%, 문법 0.5%에 비해 월등히 높다. 본 연구의 대상이 소설이므로 소설에 대한 전반적인 배경지식을 확인하여 학습자의 인지 정도를 진단할 수 있다.

< 표 7 > 소설 수업 인지도 진단

- 1) 가장 기억에 남는 소설은 무엇이며 그 소설이 기억에 남는 이유는 무엇인가?
- 2) 1, 2학년 때 배운 전쟁 소설 중 기억나는 작품은 어떤 것이 있나?
- 3) 소설을 구성하는 요소들은 어떤 것들이 있나?
- 4) 소설은 어떠한 방식으로 표현되나?
- 5) 소설에서 배경은 어떤 역할을 하나?
- 6) 소설에서 갈등과 사건 전개와의 관계는?
- 7) 소설에서 말하는 이를 찾고 화자가 어떤 위치에서 이야기를 전개해 나가는지 알 수 있나?
- 8) 소설의 주제는 어떻게 표현되고 있나?

142) <학습자 진단 설문>

- 문1) 교과목 학원 수업을 받고 있는가?
문2) 평소 독서를 얼마나 하는 편인가?
①주 3권 이상 ②주 1~2권 이상 ③월 3~4권 ④월 1~2권 ⑤월 1권 이하
문3) 평소 독서를 많이 하지 않는다면(월 2권 이하) 그 이유는 무엇인가?
문4) 평소 국어 과목에 대해 어느 정도 흥미를 가지고 있는가?
①아주 많다. ②많다 ③보통이다 ④별로 흥미 없다 ⑤아주 흥미 없다
문5) 타 과목에 비해 국어교과의 난이도는?
①아주 어렵다 ②대체로 어렵다 ③그저 그렇다 ④별로 어렵지 않다 ⑤전혀 어렵지 않다.
문6) 국어 영역 중 가장 재미있는 분야는?
①문학 ②읽기 ③쓰기 ④말하기 ⑤문법
문7) 문학 장르에 흥미를 느낀다면 그 이유는 무엇인가?
문8) 문학수업 시 힘든 점은?

라) 문학 장르에 흥미를 느끼는 이유로는 ‘대체로 이야기가 재미있어서 (26%)’, ‘줄거리가 있어서(21%)’, ‘주인공의 삶이 흥미롭고 공감이 가서 (19%)’ ‘운율이 재미있어서(3%) 등의 이유를 들고 있어 시보다 소설에 관심이 많다는 것을 알 수 있었다.

마) 문학 수업 시 애로사항으로는 ‘과제로 내 준 책을 읽을 시간이 부족하다.(43%)’, ‘이야기는 재미있으나 무엇을 공부해야 할지 알 수 없다.(20%)’, ‘주제 파악이 어렵다.(16%)’ 등을 들고 있다. 책을 읽을 시간이 부족한 이유는 학원공부에 많은 시간을 빼앗기고 있다(78%)가 대부분을 차지하고 있었다. 해운대 신도시 학습자의 92% 정도가 학원을 다니고 있는 실정에서 책읽기 과제는 결코 쉬운 숙제는 아니다. 따라서 수업 시간이라도 학습자들이 다양한 책을 접할 수 있는 기회가 제공되어야 하고, 교사 중심의 주입식이 아닌 학습자 스스로 생각하여 문제를 해결하고 답을 찾는 학습자 중심의 수업에 관심을 가져야 한다.

이상의 진단에서 문학수업의 방향은 학습자들이 쉽게 접근할 수 있는 소설 수업으로 학습자의 동기를 유발한 후, 단순히 내용 요소를 찾고 피상적인 감상을 통해 주제를 파악하는 정도의 수준에 머물렀던 문학수업을 텍스트 내외의 다양한 맥락들과 연계시키는 학습자 중심의 문학수업으로 진행해 나감으로 텍스트의 이해 및 해석이 학습자들의 삶으로 이어지는 내면화의 단계로 이끌어 가는 것을 목적으로 한다.

9) 학습활동 절차

- ▶ 도입 및 인식단계- 텍스트 읽기를 통한 이해단계 -해석을 통한 구성단계 -조망과 비평을 통한 재구성단계- 평가 단계
- ▶ 맥락 요인 분석 및 확인- 맥락 요인 설정- 맥락 요인 적용- 맥락 작용- 맥락 교섭- 맥락성찰- 맥락 평가

(2) 활동하기

활동하기는 교수·학습 계획에 따라 실제로 활동을 하는 과정이다. 이 활동은 절차에 따라 크게 4차시 안으로 나누었다.

(가) 1차시 안 : 도입 및 인식 단계

▶ 동기 유발하기

- 동영상(EBS 지식 채널 E ‘집으로 돌아가는 길’)을 보며 전쟁과 인간의 삶과의 관계를 깨닫게 한다.

멀티미디어 자료는 학습자의 동기 유발에 매우 유용한 자료로 쓰인다. 특히 ‘집으로 가는 길’ 은 아프리카 시에라리온 반군의 이야기를 다룬 것으로 반군의 80%를 이루는 아이들은 고작 13살이며 전쟁에 나가서 누군가를 쏘는 것을 물한잔 마시는 것처럼 쉽게 느낀다. 그들은 공포를 이기기 위해 마약을 하고 전쟁에 투입되기도 하는데, 대부분 전쟁 후유증을 앓으며 살아가고 있다. 전쟁에 내몰린 아프리카 아이들의 삶을 다룬 영상은 학습자들에게 과거가 아닌 현재의 시점에서 일어나고 있는 전쟁을 통해 보다 현실감 있게 전쟁을 생각하게 하고, 전쟁이 아이들과 직접 관련을 맺고 있다는 점에서, 아이들의 삶에 어떤 변화를 가져왔는지를 조망할 수 있다. 따라서 학습자인 중학생의 눈높이에서 전쟁을 비판할 수 있는 자료가 된다.

•아이들이 어린 나이임에도 전쟁에 가담할 수밖에 없었던 이유가 무엇인가?

•우리의 상황(내가 속해 있는 공동체의 가치, 신념, 이데올로기)과 전쟁은 어느 정도 연관이 있는가? 등의 질문으로 상황 및 역사적, 사회·문화적 맥락을 이끌어 낼 수 있도록 유도한다.

▶ 학습 목표 확인

- 1) 작품에 드러난 사회·문화적 상황에서의 인물의 행동을 파악할 수 있다.
- 2) 작품 속의 상황을 고려하면서 다양하게 작품을 감상할 수 있다.
- 3) 내가 현재 전쟁이 벌어지고 있는 곳에 살고 있다면, 나의 삶에 어떤 변화

가 있을지 작품의 상황과 연관 지어 이해할 수 있다.

- 동기 유발의 멀티미디어 자료와의 연계를 통해 학습 목표를 확인시킨다.

맥락 적용: 독자의 상황 맥락 인식

- 학습목표에서 중점을 두고 고려해야 할 상황(맥락)은 어떤 것인가?

▶ 탐구 학습 제시 및 절차 설명

- 하근찬의 흰종이 수업, 수난이대, 윤홍길의 기억 속의 들꽃 작품 중 한 편을 정독하여 온다. 이때 소집단별로 동일한 텍스트를 선택할 수 있게 유도한다.
- 다음 시간에 기본 텍스트와 과제 텍스트를 토대로 소집단별로 토의한다는 것을 예고한다.

- 과제소설을 읽는 방법은 오발탄의 소설 읽는 과정(개인별 의미구성 학습지)을 참고로 하여 읽고, 읽은 후 이해 및 감상은 학습지를 통해 정리하게 한다.

맥락 적용: 독자의 상황 맥락 인식

- 나에게 주어진 읽기 과제는 무엇인지 확인해 봅시다.
- 무엇에 중점을 두고 읽어야 할지 생각해 봅시다.

▶ 기본 텍스트 ‘이범선의 오발탄’ 읽기

학습자들이 오발탄이란 작품을 읽기 전에 관심을 가져야 할 부분을 질문을 통해 먼저 제시 한다.

맥락 적용: 독자의 수용 맥락에 따른 상황 맥락 탐구 및 인식

- 내가 이 문학작품을 읽는 목적은 무엇인가?
- 현재 나의 독서 행위가 이루어지는 시간적, 공간적 환경은?
- 현재 읽기 상황에 알맞은 읽기 방법을 사용하고 있는가?
- 나의 독서 행위에 영향을 줄 수 있는 사람은 누구인가?
- 학습목표를 고려했을 때 가장 중요하게 작용할 맥락은 무엇인가?

맥락 적용: 작가의 생산 맥락에 따른 상황 맥락 탐구 및 인식

교사가 작가에 대한 소개를 할 수도 있고 학습자에게 과제로 내줄 수도 있으

나 도입 단계에서는 교사가 소개를 하는 것이 동기유발을 위해 더 낫다. 그리고 작가의 글쓰기 방식을 검토해 봄으로, 텍스트의 담론 구조를 확인하는 것은 작가의 글쓰기 방식에 대한 학습자 자신의 평가를 위해 도입단계에서 선행되는 것이 좋다.

•문학텍스트의 작가는 누구인가?

•작가의 다른 작품은 어떤 것이 있는가?

이범선은 초기작은 주로 소극적이고 평범한 서민의 삶을 다루었는데, 〈이웃〉(현대문학, 1956. 5) · 〈학마을 사람들〉(현대문학, 1957. 1) · 등이 있고, 이어 사회고발성이 짙은 〈오발탄〉(현대문학, 1959. 10) · 〈춤추는 선인장〉(조선일보, 1966. 9~1967. 6. 23) 등을 발표했고, 후기에 발표한 〈냉혈동물〉(문예, 1959. 10) · 〈돌무늬〉(사상계, 1962. 11) · 등은 휴머니즘을 바탕으로 하여 인간의 궁극적 모순과 존재의 허무를 그렸다.

이 중 텍스트인 ‘오발탄’은 전후 어두운 사회의 단면과 무기력한 인간을 다룬 사회고발성이 짙은 작품임을 주지시킨다.

•작가가 살았던 시대는 어떠했을까?

이범선의 작품에 주로 등장하는 시대적 배경은 6.25 전쟁 직후인 1956년에서 1960년 까지를 주로 다루고 있다. 따라서 작가의 작품을 당시의 현실사회의 사회적·역사적 맥락과 연계하여 이해하기 위해서는 역사적 배경에 대해 토의를 할 필요가 있다. 교사는 먼저 학습자들에게 전후의 사회 상황을 일반적인 차원에서 설명을 해 주고, 학습자들의 6.25 전쟁 후의 시대적 상황에 대한 배경 지식을 발표하고 토의하게 한다. 학습자들이 읽은 전후 소설의 예를 들게 한다. 학습자들이 비교적 많이 읽은 전후 소설로 황석영의 어른을 위한 동화, 6.25 전쟁 직후 모랫말을 배경으로 펼쳐지는 저자의 자전적 유년시절 회고담인 『모랫말 아이들』을 예로 드는 것도 좋다. 만약 읽은 아이들이 적다면 어수선한 사회적 분위기와 늘 부족한 물질에 허덕이는 당시 삶의 모습을 교사가 발췌하여 읽어 주어도 좋다. 그리고 난 뒤 학습자들에게 텍스트 읽기를 통해 소설 텍스트에 반영

된 전후의 사회상황을 찾아보게 한다.

맥락 적용: 독자의 수용맥락에 따른 텍스트 간 맥락 탐구 및 인식

•전에 읽은 전쟁 소설과 어떤 점이 닮았고 다른 점은 무엇인가?

인물, 배경, 주제, 사건의 진행, 서술방식 등 다양한 측면에서 닮은 점과 차이점을 자유롭게 비교할 수 있게 한다.

(나) 2차시 안 : 텍스트 읽기를 통한 이해 단계

▶ 동기 유발하기

- 전시 학습 내용 확인 : 전시에 읽은 소설 ‘오발탄’ 과 과제 소설을 확인한다.
- 텍스트 이해 과정에 다양한 맥락들이 작용할 수 있도록 각 단계 마다 적절한 발문을 제시한다.

▶ 학습목표 확인

* 작품에 드러난 사회·문화적 상황에서의 인물의 행동을 파악할 수 있다.

본 차시의 학습목표만 제시하여 학습활동을 구체화 하고 인물의 행동을 중심으로 텍스트를 이해해 나간다.

▶ 먼저 주어진 텍스트의 내용에 대한 전반적인 이해 정도를 정리하기 위해 질문의 답을 개인별 인지 구성 학습지에 찾아 쓰게 한다. 이때는 텍스트 내의 맥락에 초점을 두면서 텍스트의 의미를 구성하게 한다.

맥락 적용: 텍스트 내적 맥락 인식 및 이해

- 이 소설의 시간적, 공간적 배경은?
- 등장인물들의 특성을 열거해 보고 각 인물의 특성을 살펴보자.
- 이 문학텍스트에 구현된 담화 관습은 무엇인가?

학습자들이 자연스럽게 소설의 담화 관습에 접근할 수 있도록 유도한다.

화자, 작중인물, 인물 간의 대화, 또는 등장인물들의 반복되는 말과 행동 방식이 의미하는 바에 초점을 두고 담화 관습을 도출할 수 있게 한다. ‘가자!’ 라고

외치는 어머니의 발작적인 행동, 주인공 송철호의 계속되는 치통의 반복과 이를 뺏는 행위 등의 담화가 의미하는 바와 소설의 전반적인 분위기(허무주의, 전후의 암담한 현실 등)와의 관계를 통해 전후 시대의 서민의 삶을 알게 하고, 현재의 학습자의 삶과 비교할 수 있게 한다.

•텍스트에 등장하는 등장인물의 삶의 방식과 유형은?

전후 시대를 살아가는 ‘철호, 영호, 어머니, 아내, 명숙’의 모습 정리

•각 인물의 갈등의 양상은?

•텍스트 내 사건의 진행단계는?

•사건의 진행에 따라 철호의 심리 변화는 어떻게 변화되나?

•철호는 왜 의사의 만류에도 불구하고 충치를 다 뺏은 것일까? 나라면 어떻게 하였을까?

•작가는 이 소설을 통해 무엇을 이야기하려고 했을까?

맥락 적용: 텍스트에 반영된 상황, 역사적, 사회·문화적 맥락과 수용주체인 독자의 현실 상황, 역사적, 사회·문화적 맥락과의 비교를 통한 인식 및 이해

•이 문학텍스트의 역사적·사회적 상황은?

•이 문학텍스트가 쓰여 질 당시(1959년)의 역사적·사회적 상황은 어떠했을까?

도입 부분의 작가가 살았던 시대에 대한 선행학습과 비교하면서 텍스트의 내용을 근거로 하여 역사적·사회적 상황을 찾게 한다.

•이 문학텍스트를 읽고 있는 현재의 사회·문화적 상황은 어떠한가?

전후의 상황과 휴전이 된 현재의 상황을 비교함으로 전쟁과 인간의 삶의 관계를 유추할 수 있게 한다.

•작품 속 시대 상황과 현재의 시대 상황의 차이점은?

•등장인물인 ‘철호, 영호, 어머니, 아내, 명숙’은 시대 상황에 어떻게 대응하고 있는가?

오발탄에 등장하는 인물의 삶의 방식과 다중텍스트(흰 종이 수염, 수난이대, 기억 속의 들꽃) 속의 인물들의 삶의 방식을 비교함으로 주어진 현실 상황에 어

떻게 대처해야 할지를 학습자의 입장에서 정리할 수 있다.

하근찬 소설 **흰종이** 수업에 등장하는 인물 중 전쟁 피해의 당사자인 동길의 아버지와 수난이대의 만도와 진수는 긍정적인 삶의 자세를 보이는 반면 오발탄의 등장인물(철호, 영호, 아내, 명숙)은 부정적인 자세를 보이고 기억 속의 들꽃의 명선이 역시 비극적인 삶의 주인공이 된다.

- 텍스트 속의 인물의 현실 대응방식에 대한 나의 입장은 어떠한가?
- 나라면 작품 속 인물이 처한 상황에서 어떻게 행동하였을까?
- 이 문학텍스트는 역사적, 사회적 상황에서 볼 때 어떻게 판단될 수 있는가?
역사적, 사회적 맥락에서 이 작품을 평한다면?

작가의 작품 창작 의도를 유도하는 질문으로 소집단 토의 시 학습자 간의 다양한 의견을 교환하는 장이 될 수 있게 학습자 개개인의 느낌 및 의견을 있는 그대로 서술하도록 한다.

맥락 적용: 텍스트 간 맥락 체험을 통한 상황, 역사적, 사회·문화적 맥락 인식

텍스트 간 맥락 체험은 다중텍스트 사이의 다양한 연결에 의한 이해를 통해 학습자들의 심미적 체험을 증대할 수 있도록 해야 된다. 따라서 학습자들이 본 텍스트와 다중 텍스트 간의 다양한 맥락을 통해 소통 능력을 확장시킬 수 있도록 교사가 비교의 준거를 제시해 주는 것이 좋다.

- ‘오발탄’과 주어진 과제의 텍스트(**흰종이** 수업, 수난이대, 기억 속의 들꽃)를 읽고 인물의 성격, 심리, 사건의 진행단계, 배경, 역사적·사회적 상황, 현실에 대응하는 방식, 작품에 대한 감상(작품에 대한 전반적인 평)을 비교해 보자.
- 각각의 영역에서 두 작품의 닮은 점과 차이점은 무엇인가?
- 작가는 전쟁과 인간 삶의 관계를 각각 작품 속에 어떻게 그려 내고 있는가?

맥락 적용: 상호텍스트성(텍스트 간 맥락)을 중심으로 한 맥락 지식 활성화 및 확장

•텍스트의 이해를 위해 내가 더 보충하거나 탐구해야 할 내용은 없는지 살펴봅시다.

•각 작가들의 다른 작품은 무엇이 있으며 주된 작품 경향은 무엇일까?

•전쟁을 소재로 한 다른 소설들은 어떤 것이 있을까?

•내가 읽은 전쟁 소설과 수업에서 다룬 소설과는 어떤 점이 닮았고 어떤 점이 다른가?

•최근 내가 본 전쟁을 소재로 한 영화와 소설을 비교하여 인물들의 삶의 모습이 어떻게 형상화 되어 있는지 생각해 본다.

- 텍스트 간 맥락 체험하기를 통해 교과서 외 작가들의 작품 및 전쟁을 소재로 한 다른 소설을 접할 수 있는 기회를 제공하고 학습자들이 쉽게 접근할 수 있는 영화와의 비교도 텍스트 간 맥락을 체험할 수 있는 좋은 방법이 된다.

▶정리하기: 개인별 의미구성

-학습지에 물음에 대한 내용을 정리하면서 각자의 생각과 느낌을 개인별 학습지에 기록하게 한다.

-소설을 읽고 난 뒤 나의 생각과 느낌을 정리하여 봅시다.

< 표 8 > 개인별 의미구성 학습지

단	원	비교 소설	학습 형태	학번	이름
이범선의 오발탄			개별탐구학습		
학습목표	작품에 드러난 사회·문화적 상황에서의 인물의 행동을 파악한다.				
텍스트 내 맥락 탐구 : 소설을 읽고 내용을 다음과 같이 정리해 봅시다.					
• 이 소설의 시간적, 공간적 배경은? • 등장인물들의 특성을 열거해 보고 각 인물들의 특성을 비교해 보자. • 텍스트에 등장하는 등장인물의 삶의 방식과 유형은? • 각 인물의 갈등의 양상은? • 사건의 진행에 따라 철호의 심리는 어떻게 변화되나? • 철호는 왜 의사의 만류에도 불구하고 충치를 다 뽑은 것일까? 나라면 어떻게 하였을까?					

●작가는 이 소설을 통해 무엇을 이야기하려고 했을까? ●이 문학텍스트에 구현된 담화관습은 무엇인가?
텍스트의 사회·문화적 맥락 탐구 : 소설에 반영된 시대적 배경, 역사적, 사회·문화적 상황을 알아봅시다.
●이 문학 텍스트의 역사적·사회적 상황은? ●이 문학텍스트가 쓰여 질 당시(1959년)의 역사적·사회적 상황은 어떠했을까? ●이 문학텍스트를 읽고 있는 현재의 사회·문화적 상황은 어떠한가? ●작품 속 시대상황과 현재의 시대상황의 차이점은? ●등장인물은 시대상황에 어떻게 대응하고 있는가? ●나라면 작품 속 인물이 처한 상황에서 어떻게 행동하였을까? ●이 문학텍스트는 역사적, 사회적 상황에서 볼 때 어떻게 판단될 수 있는가?
텍스트와 텍스트 간 맥락 탐구 : 오발탄을 다른 전쟁 소설과 비교해 봅시다.
●‘오발탄’과 주어진 과제의 텍스트(흰종이 수업, 수난이대, 기억 속의 들꽃)의 인물의 성격, 심리, 사건의 진행단계, 배경, 역사적·사회적 상황, 현실에 대응하는 방식, 작품에 대한 감상(작품에 대한 전반적인 평)을 비교해 보자. ●작가는 전쟁과 인간 삶의 관계를 각각 작품 속에 어떻게 그려 내고 있는가?
맥락 지식의 활성화 및 확장 : 더 생각해 봅시다.
●텍스트의 이해를 위해 내가 더 보충하거나 탐구해야 할 내용은 없는지 살펴보자. ●각 작가들의 다른 작품은 무엇이 있으며 주된 작품 경향은 무엇일까? ●전쟁을 소재로 한 다른 소설들은 어떤 것이 있을까? ●내가 읽은 전쟁 소설과 수업에서 다룬 소설과는 어떤 점이 닮았고 어떤 점이 다른가? ●최근 내가 본 전쟁을 소재로 한 영화와 소설을 비교하여 인물들의 삶의 모습이 어떻게 형상화 되어 있는지 생각해 본다.

(다) 3차시 안 : 해석을 통한 구성단계

▶ 동기 유발하기 - 전시 학습 내용 확인

▶ 학습목표 확인

* 작품 속의 상황을 고려하면서 다양하게 작품을 감상할 수 있다.

- 소집단별로 자리를 이동하여 앉게 한다. 동일한 과제 텍스트를 읽은 학습자

끼리 소집단을 이루게 하고 개인별 의미구성 학습지를 들고 각자의 생각과 느낌을 발표하면서 토의를 할 수 있게 한다.

▶소집단별 토의 학습

- 전쟁과 관련된 각자의 경험을 이야기 한다.(드라마, 영화, 다큐멘터리, 어른들에게 들은 이야기, 소설 읽은 것 등)
- 교사는 소집단별로 각자 의견의 상호 교환을 통해 공통된 의미를 구성해 가는 과정을 예를 들어 설명해 주고, 소집단원들이 토의를 통해 협의된 공통의 의미를 구성해 나갈 수 있게 안내한다.
- 학습자들은 각각의 감상과 반응을 존중하며 토의에 임하고 상호보완을 통해 텍스트의 의미를 보다 구체화시켜 나간다.
- 토의 진행 중 비활동적이고 소극적인 학습자의 경우는 소집단 토의 노트 등을 기록하게 함으로써 좀 더 활동적인 참여를 유도한다.
- 각자의 감상을 기록한 개별 학습지를 토대로 오발탄과 과제 소설의 차이점과 닮은 점을 차례로 발표하게 한다.
- 배경, 역사적·사회적 상황, 등장인물의 성격 및 인물의 현실 대응 방식, 작가 드러내고자 하는 주제, 나의 감상 등을 발표한다.
- 발표가 진행되는 동안 듣는 학습자는 자신의 생각과 다른 학습자의 생각을 비교하면서 의문점이나 소집단 구성원들과 토의하고 싶은 내용을 각각 적게 한다.
- 맥락 교섭하기 : 다른 학습자의 의미구성과 자신의 의미구성의 차이가 무엇인지 따져본다.

맥락 적용 및 교섭 : 텍스트 간 맥락과 학습자 간 상호작용을 통한 상황, 사회·

문화적 맥락 인식

- 친구들이 생각한 내용을 나의 생각과 비교하여 정리해 보자.
- 다른 학습자의 텍스트에 대한 생각은 나와 어떤 면에서 차이가 나는가?
- 나 또는 다른 학습자의 의미구성은 왜곡되거나 부적절하지는 않았는가?

- 나는 텍스트 읽기 과정에서 설정한 맥락을 잘 고려하여 내용을 파악하려고 노력하였는가?
 - 어떤 관점, 어떤 맥락에서 나의 생각과 차이가 있을까?
 - 나의 맥락적 의미구성은 타당했는가?
 - 내가 생각하지 못한 점은 무엇이었나요?
 - 소설을 읽고 처음에 내가 가졌던 생각과 달라진 점은 무엇이었나요?
 - 생각이 달라지게 되었다면 그 이유는 무엇인가?
- 개인별 발표가 끝나면 모둠별 토의 후에 협의된 의미를 조별 학습지에 기록한 보고서를 작성한다.

▶정리하기: 소집단별 보고서 쓰기

맥락 적용 및 성찰 : 텍스트 간 맥락을 통한 수용 맥락 성찰

- 소집단별로 협의한 의미구성을 토대로 발표를 위한 보고서를 작성한다. 이때 보고서 내용은 독서 과정에서 발생하는 보편타당한 일반적인 의미 파악이 아닌 학습자 개개인의 주관적 의미나 맥락에 따라 생겨난 의미에 대한 협의를 추출할 수 있도록 한다. 소설의 경우 등장인물들의 관계를 따져보는 것이 학습자들에게 소설을 이해하고 수용하는 데 효과적인 방법이 된다. 한 인물을 화자나 다른 인물과의 관련성 없이 개별적으로 살펴보다 먼저 특별한 한 인물을 선택하고 그 인물이 실제 살아있는 인물이라는 가정 하에 그 인물의 다양한 특성을 열거한다. 그런 다음 차례대로 다른 인물의 특성을 살펴보고, 화자와 작중 인물, 인물 간 대화의 관계를 검토해 나간다.

예를 들면 오발탄에서 철호는 가난하고 열악한 현실 속에서 열심히 살아가려는 성실한 인물이나 그를 둘러싼 주변의 상황이 그를 자꾸만 수렁 속에 몰아 넣는다. 그의 이빨을 뽑는 행위는 더 이상 인간으로서의 양심이나 자의식을 가질 수 없음을 상징하고 있으며, 방향을 상실한 철호를 통해 소시민의 절망과 좌절을 드러내고 있다는 것을 학습자들이 다른 인물들과의 관계, 동생 영호와 명숙,

어머니, 아내 등을 통해 파악할 수 있도록 유도한다. 또한 인물이 왜 이러한 현실 대응 방식을 선택했는지 시대적, 역사적 상황과는 어떤 연관이 있는지 생각을 확장해 나가면 학습자들이 인물들의 삶을 보다 공감할 수 있을 것이고, 자신의 입장에서 자신의 삶과 비교하면서 이해시키는 데도 쉽게 접근할 수 있을 것이다. 비교소설의 인물도 마찬가지로 방법으로 정리한다.

< 표 9 > 소집단별 보고서 예

단	원	비교 소설	학습 형태	모듬이름	조원
이범선의 오발탄			조별탐구학습		
학습목표	전쟁 과제 소설을 읽고 오발탄과 비교하여 감상할 수 있다.				
등장 인물의 특성 및 관계					
오발탄(철호, 영호, 명숙, 어머니)			비교 소설		
더 알고 싶은 내용이나 의문점					
오발탄			비교소설		
두 소설을 읽고 느낀 점 , 모듬별 감상					
오발탄			비교소설		
인물의 현실 대응 방식					
오발탄			비교소설		
시대적 배경 및 공간적 배경					
오발탄			비교 소설		
소설 속의 역사적·사회적 상황					
오발탄			비교소설		
소설 작품 속의 담화 관습					
오발탄			비교소설		
작가가 작품을 통해 나타내려는 의도 (주제), 전쟁과 인간의 삶의 관계를 어떻게 표현하고 있나?					
오발탄			비교소설		

(라) 4차시 안 : 조망과 비평을 통한 재구성 단계

▶ 동기 유발하기

- 전시 학습 내용 확인

▶ 학습 목표 확인

* 내가 현재 전쟁이 벌어지고 있는 곳에 살고 있다면, 나의 삶에 어떤 변화가 있을지 작품의 상황과 연관 지어 이해할 수 있다.

- 전쟁이 한 개인의 삶에 어떤 영향을 미치게 되는지, 어떤 변화를 가져오게 되는지에 중점을 맞추어 전체적인 감상문인 비평에세이를 쓰게 한다.

- 이 단계에서는 조망을 통해 텍스트의 다양한 맥락들을 성찰함으로써 학습자들의 의미구성이 확장될 수 있도록 유도한다. 또한 다른 학습자들과의 대화적 소통을 통해 텍스트가 자신에게 어떤 의미를 주는지, 그리고 이를 자기 삶과 어떻게 연관 지을 수 있는지 성찰할 수 있도록 한다.

▶ 소집단별 보고서 발표 및 전체 토의

- 소집단별로 작성한 소설 보고서를 발표한다.

- 발표 시 학습자들의 관심을 유발하기 위해 파워포인트나 인터넷 자료 등을 활용하여 발표할 수 있도록 유도한다.

- 한 조의 발표가 끝나면 질문과 답변의 시간을 가져 학급 구성원 상호 간 충분히 소통하고 내용을 인지하게 한다.

- 각각의 학습자는 각 조의 발표를 들으면서 자신의 생각을 확장한다.

맥락 적용 및 교섭 : 조별 발표에 따른 상호텍스트성, 사회·문화적 맥락 확장

• 토의를 통해 깨닫게 된 사실은 무엇인가?

• 우리 조와 다르게 생각한 것은 무엇인가?

• 나의 생각과 어떤 점에서 차이가 나는가?

• 다른 조의 생각 중 어떤 점을 받아들일 수 있는가?

•내가 생각하지 못했던 점은 무엇인가?

▶개별 비평에세이 쓰기: 맥락적 의미구성 구체화하기

- 자신의 생각을 다시 정리하는 단계로 전체 토의를 통해 소집단별 상호텍스트를 비교하고 난 뒤 전쟁이라는 상황을 작가들이 어떻게 형상화하고 있는지를 비교하고 종합적으로 생각을 정리하여 개인별 비평 에세이를 쓴다.
- 이 단계는 텍스트의 상호성 및 맥락적 사고의 확대로 학습자들이 문학텍스트를 보다 포괄적으로 이해하는 과정이다. 학습목표인 전쟁과 인간의 삶의 영향 관계를 자신의 삶과 연계하여 비평하면서 상호텍스트성을 심화하고 텍스트의 의미를 내면화할 수 있도록 지도한다.
- 다음의 질문에 답을 생각하면서 학습자 개인의 생각을 정리하여 서술한다.

맥락 적용 및 성찰 : 조망과 비평에 따른 수용 및 생산맥락 확장

- 전쟁이 일어난다면 나의 삶은 어떻게 변화될 지 등장인물의 삶과 비교하여 서술해 보자.
- 텍스트 속의 인물의 삶을 현재 나와 연관 지어 볼 때 어떤 공통점과 차이점을 찾을 수 있는가?
- 텍스트 속에 드러난 인물들의 가치관이나 사고방식을 나의 입장에서 비판해 보자.
- 전쟁을 소재로 한 문학텍스트가 시사하는 공통된 의미는 무엇인가?
- 전쟁을 소재로 한 문학텍스트의 의미는 나와 어떤 관련성을 가지는가?
- 전쟁은 개인의 삶에 어떤 영향을 미치며 그것을 극복하기 위해 어떻게 해야 하는가?
- 전쟁과 인간의 삶의 영향 관계를 생각해 보고, 전쟁에 대해 나는 어떤 시각을 가져야 하는지 따져보자.
- 우리나라의 전쟁 소설과 다른 나라의 전쟁 소설은 어떤 점에서 다른지 비교해 보자.

- 학습자들의 배경지식을 활용하여 비교해 보게 하는 것도 좋고, 중학교 1학년 1학기 교과서에 나오는 ‘안네의 일기’를 떠올리게 하면서 소설작품으로 유도한다. 배경지식이 제대로 형성되어 있지 않은 경우는 교사가 다른 나라 전쟁 소설을 제시해 주는 것도 좋다.

▶ 학습 내용 평가 및 정리 단계

- 정리한 개별 비평에세이를 통한 전체적인 감상 발표를 통해 학습 내용을 마무리한다.

- 문학 수업의 평가는 소설 담론의 가치를 학습자가 얼마나 내면화 했는가를 따지는 것이다. 따라서 단편적인 지식이나 기능에 관한 평가보다는 학습자의 입장에서 비판적 관점, 또는 공감 등의 감상을 통해 보다 구체화된다.

▶ 학습 활동시 태도 평가

- 자기평가를 통해 탐구학습 활동 동안의 자신의 활동을 평가함으로써 학습 과정을 반성하고 학습의 심화가 이루어지도록 한다.

<자기평가>

(1) 나는 교과서 텍스트와 관련하여 이 책을 과제 텍스트로 선택했다. 그 이유는? 과제 텍스트로서 아쉬웠던 점은?

(2) 선정한 책을 혼자 읽었을 때와 내용을 다른 학습자들과 토의했을 때 차이점은 무엇이었나?

(3) 교과서에 있는 소설만을 읽었을 때와 관련 있는 책을 함께 읽었을 때 도움이 되는 점은 무엇인가?

(4) 지금까지의 소설 수업과 이번 소설 수업은 어떤 점에서 차이가 있었나? 좋았던 점과 힘들었던 점은?

(5) 지금까지의 활동 중 잘 했거나 뛰어났던 것은? 다음 번 탐구학습에서 이번과 다르게 해 보고 싶은 활동이 있다면 무엇인가?

(6) 소설 읽기 과정에서 맥락이 어떻게 영향을 미치는지 나는 잘 알고 있으며 맥락적 구성이 나에게 도움을 준 것은 무엇인가?

VI. 결 론

텍스트 의미의 기원은 텍스트 생산을 둘러싸고 있는 ‘맥락’이다. 주체가 언어로 표현하고자 하는 것과 그것에 대한 주체의 인식은 결코 일치한다고 할 수 없다. 왜냐하면 주체들 각각에 의해 선택 활용되는 언어 수행들은 단순히 언어 그 자체만이 아니라, 언어공동체 안에서 주체들이 갖는 언어에 대한 의식과 관습, 사회·문화적 상황, 의사소통 시점의 구체적인 시공간 속의 물리적, 심리적 형태의 정보 등을 포괄하는 상황 속에서 구체화되는 맥락에 의해 실현되기 때문이다. 따라서 언어의 의미는 고정적이거나 객관적인 것이 아니라, 그 언어를 사용하는 주체들의 맥락 속에서 의미를 드러내며 맥락이 제거된 상태에서의 의미 결정은 불확실한 것이라 할 수 있다. 따라서 텍스트의 의미는 텍스트를 구성하고 있는 맥락 간의 관계를 따질 때 비로소 가능해진다고 할 수 있다. 즉 텍스트와 맥락, 맥락과 맥락 간의 관계를 살필 때, 문제 상황에 대한 감식력이자 비판력이 가능해진다는 것이다.

언어의 의미는 맥락에 따라 상대적인 가변성을 갖게 되며 맥락 안에서 결정될 수 있다는 철학적 패러다임이 대두되면서 국어교육도 언어 수행의 맥락을 강조하는 방향으로 나아가고 있다. 2007년 개정 국어과 교육과정에서는 기존의 탈맥락적 국어교육에 대해 비판을 가하면서, 국어교육의 내용체계를 ‘지식’, ‘기능’과 함께 ‘맥락’으로 범주화하여 제시하고 있다. 내용체계에 ‘맥락’ 요소가 새롭게 제시된 것은 그동안 소외되어 왔던 국어교육의 의사소통 과정에 필연적으로 작용하는 맥락들의 중요성을 비로소 인식하게 되었으며, 교육의 장에서 다루어야 할 요소로 끌어내게 되었다는 것을 의미한다.

작가와 독자의 의사소통이 주를 이루는 문학텍스트 또한 언어가 수행되는 맥락 속에서 그 의미가 구체화될 수 있다고 할 때, 문학텍스트와 독자의 관계에 의해 이루어지는 문학적 체험은 특정 맥락 속에서 끊임없이 살아 움직이는 가변

적인 것이라 할 수 있다. 따라서 독자가 문학 작품을 읽음으로써 획득하는 체험 속에서의 맥락의 작용은 독자와 텍스트의 의미 소통에 큰 역할을 하게 된다.

문학텍스트를 생산의 관점에서 보면, 텍스트 생산자인 작가의 외적 발화는 내적 발화의 일부이고 내적 발화는 작가가 살고 있는 시대, 사회·문화적인 상황, 즉 맥락에 의해 결정된다고 할 수 있다. 그러므로 문학텍스트의 다양한 자질들은 그 자질이 가지고 있는 어떤 본질적인 속성 때문이 아니라, 그 자질들이 상호 전달되고 연결되고 조율되는 맥락들의 연결에 의해서 그 의미가 규정된다.

독자에 의한 문학텍스트의 수용 또한 텍스트 안팎을 엮는 맥락 간의 관계와 차이에 의해서 텍스트의 의미가 구성된다고 할 수 있다. 결국 맥락 중심 문학수업의 목적이자 의도는 학습자가 문학텍스트를 통해 자신과 텍스트 사이에 관련을 맺고 있는 맥락을 성찰함으로써 텍스트를 이해하고 내면화하여 텍스트의 의미를 재구성하게 되는 것이다. 다시 말하면 문학텍스트를 이해하고 해석하는 과정은 텍스트를 통한 독자의 세계에 대한 해석이자 그에 대한 의미구성의 과정이므로 독자, 텍스트, 세계를 둘러싸고 있는 맥락을 인식하지 못하고 단지 주어진 텍스트를 탈 맥락적으로 인식한다는 것은 추상적인 의미구성에 한계를 가질 수 밖에 없다.

맥락을 인식하는 것은 독자의 텍스트에 대한 의미구성을 보다 구체화, 객관화시키는 능동적 행위이다. 독자는 텍스트를 단지 해석만 하는 것이 아니라 텍스트를 매개로 해서 독자를 둘러싼 삶과 세계를 해석하는 것이다. 맥락은 삶과 세계를 해석하는 수단이 아니라 독자를 둘러싼 맥락이 바로 독자의 삶과 세계가 되는 것이다.

그동안 우리의 문학교육은 텍스트 중심주의로 인해 문학텍스트의 생산·수용 과정에 작용하는 다양한 맥락의 자리를 마련하지 못하였다. 따라서 맥락 중심의 문학교육은 종래의 문학교육의 문제점이라 할 수 있는 탈맥락성을 최소화하고, 독자의 문학텍스트 해석에 스스로의 목적과 의미를 부여할 수 있는 방향으로 나아가는 것을 지향한다. 그 결과 문학교육의 궁극적인 목적인 학습자의 능동적인

문학능력을 함양시킴으로 문학텍스트를 통해 느끼는 정의적인 감동이 인간 삶을 총체적으로 이해하고 해석할 수 있게 하여 자신의 삶으로 내면화하는 문학의 목적에 도달하게 될 것이다. 그런 의미에서 맥락 중심 문학교육은 문학수업에 생동감을 부여하는데 중요한 방법적 시사를 줄 수 있으며 또한 교육 내용으로서 지식, 기능, 맥락이 통합된 기능적 문식력을 길러주는 중요한 방편이 될 수 있을 것이다.

본 연구는 현재의 문학교육이 읽기 행위를 둘러싼 맥락을 충분히 고려하지 못한 채 이루어지고 있다는 반성에서 출발하여, 학습자의 맥락적 의미구성 능력을 신장시키기 위한 문학교육 방법을 찾는 것에 중점을 두었다. 이를 위해 연구자는 먼저, 텍스트의 생산과 수용에 작용하는 일반적인 맥락의 개념을 바탕으로 문학이라는 구체적인 영역에서 맥락의 의미를 규명하고 그 특성과 작용 구조를 살펴보았다. 또한 이를 바탕으로 맥락 중심 문학교육의 원리를 추출하여 맥락 중심 문학교육 방법으로서 맥락 중심 문학수업 모형을 구안하였다. 그리고 소설 단원을 중심으로 실제 적용의 모습을 제시함으로 일차적으로는 학습자 스스로 문학텍스트의 의미를 구성할 수 있고, 이차적으로는 학습자가 자신의 삶을 성찰하고 새로이 설계할 수 있는 문학교육 목표로 나아갈 수 있는 토대를 마련하는데 그 의의를 두었다.

그러나 본 연구의 수행 과정은 실제 학교 현장에서 개선을 요구하는 구체적인 문제점과 교사, 학습자가 느끼는 문제점을 적극적으로 반영하지 못하고 있다는 한계를 가진다. 또한 교육의 방법을 고민하는 것 이전에 보다 심층적으로 조명되어야 할 교육의 내용으로서의 맥락과 관련한 구체적인 지도 요소를 추출해서 체계화하는데에도 미흡함이 많았다. 그리고 구안된 맥락 중심 문학수업 모형을 실제 현장에 적용하여 검증하는 과정을 거치지 못하고 이론적 논의에 그치고 있음도 중요한 한계로 지적될 수 있을 것이다.

따라서 본 연구에 후속하여, 실제 문학교육 현장에서 맥락에 대한 인식과 실천의 정도를 살펴, 이를 반영한 맥락 중심 문학교육 방법으로 구체화하는 연구

가 필요할 것으로 본다. 또한 개정 교육과정에 제시된 ‘맥락’ 범주를 보다 구체화할 수 있는 교육 내용으로서의 ‘맥락’을 심층적으로 규명하고 구체적 지도요소를 추출하여 체계화하는 맥락 중심 문학교육 방법에 대한 연구가 필요할 것이다. 마지막으로 듣기·말하기, 읽기·쓰기와 같은 다른 언어 기능 영역, 문법 영역 등 국어과 전 영역에서의 맥락에 대한 보다 심층적인 논의가 지속적으로 축적될 수 있기를 기대한다.



참 고 문 헌

1. 단행본

- 강인애, 『왜 구성주의인가』, 문음사, 2003.
- 구인환 외, 『문학교육론』, 삼지원, 1989.
- 권혁준, 『문학 이론과 시교육』, 박이정, 1997.
- 김도남, 『상호텍스트성과 텍스트 이해 교육』, 박이정, 2003.
- 김영민, 『컨텍스트로, 패턴으로』, 문학과지성사, 1997.
- 김옥동, 『모더니즘과 포스터모더니즘』, 현암사, 1993.
- 김옥동, 『대화적 상상력』, 문학과지성사, 1994.
- 나병철, 『문학의 이해』, 문예출판사, 1994.
- 박수자, 『읽기 지도의 이해』, 서울대학교출판부, 2001.
- 박인기 외, 『국어교육과 미디어 텍스트』, 삼지원, 2000.
- 박인기 외, 『문학을 통한 교육』, 삼지사, 2005.
- 서울대학교 국어교육연구소, 『국어교육학 사전』, 대교출판, 1999.
- 우한용, 『문학 교육과 문화론』, 서울대학교출판부, 1997.
- 이경화, 『읽기 교육의 원리와 방법』, 박이정, 2001.
- 이상구, 『구성주의 문학교육론』, 박이정, 2006.
- 이선영, 『문학비평의 방법과 실제』, 삼지원, 1983.
- 임웅 외, 『교육심리학』, 학지사, 2007.
- 정옥분, 『인간발달 이론』, 학지사, 2004.
- 정재찬, 『문학교육의 현상과 인식』, 역락, 2004.
- 차봉희 편, 『수용미학』, 문학과 지성사, 1985.
- 최운식 외, 『문학교육론』, 집문당, 1986.
- 최인자, 『국어교육의 문화론적 지평』, 소명출판사, 2001.
- 최창렬 외, 『국어의미론』, 개문사, 1986.
- 한국어문연구소, 『독서교육사전』, 교학사, 2006.
- 한철우 외 편, 『과정 중심 독서 지도』, 교학사, 2001.

한철우 외, 『문학중심 독서지도』, 대한교과서(주), 2001.

2. 자료

교육과학 기술부, 『중학 국어』, 1,2,3학년, 국정도서편찬위원회, 2009.

교육과학 기술부, 『중학 국어과 교사용 지도서』, 1,2,3학년, 국정도서편찬위원회, 2009.

임천택, 「새 국어과 교육과정의 내용 선정 범주 ‘맥락’의 현장 소통 방안」, 『제35회 청람어문교육학회 자료집』, 청람어문교육학회, 2007.

한국교육과정 평가원, 개정 교육과정 국어과, 2006,

2. 학위 논문

경규진, 「반응중심 문학교육의 방법 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 1992.

권영문, 「맥락과 의미에 관한 연구」, 계명대학교 박사학위논문, 1996.

권오현, 「문학소통이론 연구-문학텍스트의 소통구조와 교수법적 기증」, 서울대 박사학위논문, 1992.

김도남, 「상호텍스트성을 바탕으로 한 읽기 지도 방법 연구」, 한국교원대 박사학위논문, 2002.

김순복, 「이야기 구조를 통한 이야기 글지도 방안 연구」, 서울교육대 석사학위논문, 2002.

김정희, 「글쓰기 수행의 개인차에 대한 연구」, 영남대 석사학위논문, 1999.

김혜정, 「텍스트 이해의 과정과 전략에 관한 연구」, 서울대 박사학위논문, 2002.

노은희, 「상황맥락의 도입을 통한 말하기 지도 연구」, 서울대 석사학위논문, 1993.

류덕제, 「소설텍스트의 문학교육방법 연구 : 수용이론 적용을 중심으로」, 경북대 박사학위논문, 1995.

문영희, 「시 교육의 수용론적 방법 연구」, 한국교원대 석사학위논문, 2001.

박태호, 「장르 중심 작문 교육의 내용 체계화 교수학습 원리 연구」, 한국교원대 박사학위논문, 2000.

소용찬, 「저자에게 질문하기 훈련이 텍스트의 의미구성에 미치는 효과」, 광주교육대 석사학위논문, 2000.

양정실, 「서사적 시각의 소설 이해 기능에 관한 연구-1930년대 후반 ‘소년 주인공 소설’ 을 중심으로」, 서울대 석사학위논문, 1997.

양정실, 「해석 텍스트 쓰기의 서사교육 방법 연구」, 서울대 박사학위논문, 2006.

오수정, 「신비평에 의한 시교수법 연구 - 중학교 교과서 수록 시를 중심으로」, 성신여대 석사학위논문, 2004,

유영희, 「시 텍스트의 담화적 해석 연구-화자를 중심으로」, 서울대 석사학위논문, 1994.

이주섭, 「상황맥락을 반영한 말하기·듣기 교육의 내용 구성에 관한 연구」, 한국교원대 박사학위논문, 2001.

이향숙, 「소설교육의 방법 연구-수용이론의 적용을 중심으로」, 서울대 석사 학위논문, 1988.

이희정, 「초등학교의 반응중심 문학교육방법 연구-토의학습을 중심으로」, 한국교원대 석사학위논문, 1999.

장동찬, 「윤동주 시 교육 방법론 연구」, 연세대 교육대학원 석사학위논문, 1998.

조영환, 「시 교육 방법론 연구-반응중심 이론의 적용을 중심으로」, 연세대 교육대학원 석사학위논문, 1997.

전미라, 「현대시의 내재적 분석 방법론 연구」, 연세대 석사학위논문, 1999.

진선희, 「학습 독자의 시적 체험 특성에 따른 시 읽기 교육 내용 설계 연구」, 한국교원대 박사학위논문, 2006.

한명숙, 「독자가 구성하는 이야기 구조 교육에 관한 연구」, 한국교원대 박사학위논문, 2003.

3. 학회지 및 학술대회 발표 논문

고영근, 「텍스트 이론과 국어 통사론 연구의 방향」, 『배달말』 제15집, 1990.

김도남, 「텍스트 이해 교육의 접근 관점 고찰」, 『국어교육학연구』 제15집, 국어교육학회, 2002.

김봉순, 「읽기 교육 내용으로서의 지식」, 『국어교육학연구』 제25집, 국어교육학회, 2006.

김상욱, 「신비평과 소설교육 방법의 재검토」, 『국어교육』 제79, 80호, 한국어교육

- 연구회, 1993.
- 김성진, 「문학 교수·학습 방법론 연구」, 『국어교육학연구』 제21집, 국어교육학회, 2004.
- 김재봉, 「2007년 개정 국어과 교육과정과 맥락의 수용 문제」, 『새국어교육』 제77호, 한국어교육학회, 2007.
- 류덕제, 「구성주의 관점의 문학교육」, 『한국초등교육』 제18호, 초등국어교육학회, 2001.
- 박상진, 「컨텍스트의 이론-테리다와 구조주의적 마르크스주의를 중심으로」, 『현대문학이론연구』 제20호, 현대문학이론학회, 2003.
- 박영목, 「국어표현과정과 표현전략」, 『독서연구』 제4호, 한국독서학회, 1999.
- 박인기, 「문학 교육의 근본 개념과 실천구도」, 『현대비평과 이론』 제3호, 한신문화사, 1992.
- 박태호, 「반응중심 문학감상 전략과 교수·학습 방법」, 『청람어문학』 제13집, 청람어문학회, 1995.
- 윤석민, 「국어의 텍스트 언어학적 연구」, 『국어연구』 제92호, 국어연구학회, 1989.
- 이광복, 「구성주의 문예학과 그 문학교수법적 함의」, 『독어교육』 제17호, 독어교육학회, 1999.
- 이상구, 「구성주의적 학습자 중심 문학교육의 원리와 방법」, 『문학교육학』 제10호, 문학교육학회, 2002.
- 이상옥, 「문학 교육의 문제점에 대하여」, 『현대비평과 이론』 제3호, 한신문화사, 1992.
- 이성호, 『영향과 수용의 상호소통』, 문학사상 3월호, 문학사상사, 1992.
- 이재기, 「사회구성주의 관점에서의 독자」, 『독서연구』 제6호, 한국독서학회, 2006.
- 이재기, 「맥락 중심 문식성 교육 방법론 고찰」, 『청람어문교육』 제34집, 청람어문교육학회, 2006.
- 이재옥, 「구조 분석을 통한 동화 지도 방법 연구」, 『초등 국어교육』 제9호, 서울교육대학 국어교육과, 1999.
- 정재찬, 「신비평과 시교육의 연관에 대한 비판적 검토」, 『선청어문』 제20집, 선청어문학회, 1992.

- 선주원, 「대화적 관점에서의 소설교육 교수·학습 전략 연구」, 『국어교육학연구』 제14호, 국어교육학회, 2002.
- 선주원, 「사회·문화 맥락을 반영한 문학교육의 지향」, 『문학교육학』 제22호, 한국문학교육학회, 2007.
- 조관성, 「현상학적 세계와 의식 지향성 : 대상, 지향성 그리고 자아 : 후설과 함께 봄」, 『철학과 현상학 연구』 제16호, 한국 현상학회, 1992.
- 최인자, 「문학 독서의 사회·문화적 모델과 ‘맥락’ 중심 문학교육의 원리」, 『문학교육학』 제25호, 문학교육학회, 2008.
- 최정실, 「교육내용의 상호주관적 구성」, 『교육학 연구』 제36호, 한국교육학회, 1998.
- 한명숙, 「문학인지 발달과 이야기 감상 교육」, 『문학교육학』 제11호, 문학교육학회, 2003.

4. 외국 논문 및 저서

- Brewer, W. F, *Literary theory, rhetoric, and stylistics: Implications for psychology*. In Spiro, R. J., Bruce, B. C. & Brewer, W. F.(Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, NJ: LEA, 1980.
- Britton, B. K. *Understanding expository text*, In Morton, Ann, Gernsbacher(Eds.), *Handbook of psycholinguistics*. Academic Press, 1994.
- Clark, H. & Carlson, T. *Context for Comprehension*, in J. Long and A. Baddeley(Eds.), *Attention and Performance*, NJ: Erlabum, 1981.
- Flower, L, *The construction of negotiated meaning*, Southern Illinois University Press, 1994.
- Halliday, M.A.K & Hasan, R, *Language, Context, and Text*, Onford University press, 1989.
- Hallyday, M. A. K, *Language as Social Semiotic*, Londen: Edward Arnold, 1978.
- Hartman, D.K. *The Intertextual Links of Readers Using Multiple Passage*. Ruddel, R. B., Singer, H., (4th ed) *Theoretical Models and Processes of Reading*, IRA., Inc, 1994.

- Hartman, D .K. *8 reader reading : The intertextual links of able readers using multiple passage*. University of Illinois Ph. D, 1991.
- Hartman, D .K., and Allison, J, *Promotion inquiry-oriented discussion using Multiple texts*. In *Lively disussion: fostering engaged readers*. edited by L. Gambrell and J .F. Almasi, 106-33. Newark, Del: International Reading Association, 1996.
- James, Paul Gee, *Reading as situated language :A Sociocognitive perspective*, Journal of Adolescent & Adult Literacy, May. International Reading Association, 2001.
- Kintsch, W, *The representation of memory*. Hillsdale, N. J. Erlbaum, 1974.
- Louise M. Rosenblatt, *Literature as Exploration*, New York: The Museum of Modern Art, 1938/1995.
- Pearson, P. D. & Camperell, K. *Comprehension of text structures*. In Guthrie, J.T.(Ed.), *Comprehension and teaching*. Internation Reading Association, Inc, 1981.
- Ward, I. Literacy, *Ideology, and Dialogue*, NY: State University, 1994.

5. 번역서

- Beaugrande, R. D. & Dressler, W. *Introduction to text linguistics*. London: Longman. 1981. 김태옥 · 이현호(역), 『담화 · 텍스트언어학 입문』, 양영각, 1990.
- Cole, P. G., Chan, L. K. S., 권낙원(역), 『수업의 원리와 실제』, 성원사, 1994.
- Doug Buehl, 노명완 외(역), 『협동적 수업 전략 45가지』, 박이정, 2003.
- 데이빗 호이, 이경순(역), 『해석학과 문학비평』, 문학과지성사, 1994.
- Irwin & Baker, *Promoting active reading comprehension*. 1989. 한철우, 천경록 (역), 『독서지도 방법』, 교학사, 1999.
- Laura E. berk. 홍용희(역), 『어린이들의 학습에 비계 설정』, 창지사, 1995.
- Luria, A. R., 박경자 김성찬(역), 『인지발달교육』, 학문사, 1994.

- 미셸 마이에르, 이영훈 외(역), 『언어와 문학·의미에 관한 시론』, 고려대출판부, 2004.
- 리차드 E. 팔머, 이한우(역), 『해석학이란 무엇인가』, 문예출판사, 2007.
- Robert Scholes, 김상욱(역), 『문학이론과 문학교육』, 하우기획출판, 1995.
- Schmidt, 박여성 역, 『미디어 인식론』, 까치, 1996.
- Spivey, N. N, *The Constructivist Metaphor-Reading, Writing and Making of Meaning*, 1997. 신헌재 외(역), 『구성주의와 읽기·쓰기』, 박이정, 2002.R.
- Webster, 라종혁 역, 『문학 이론 연구 입문』, 동인, 1999.
- Tzvetan Todorov, 최현무(역), 『바흐핀: 문학사회학과 대화이론』, 까치, 1987.
- Van Dijk. 정시호(역), 『텍스트학』, 민음사, 1995.
- Vater, H. *Einführung in die textlinguistik*. 1994. 이성만(역), 『텍스트 언어학 입문』, 한국문화사, 1995.

