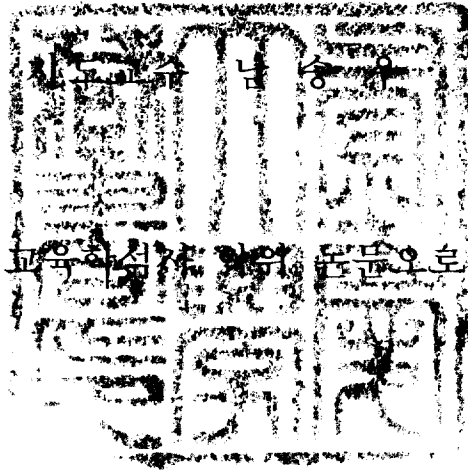


교육학석사 학위논문

작품 수용과 관련한 〈학습활동〉의 시간성 분석

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.



2005년 8월

부경대학교 교육대학원

국어교육전공

박 성 일

박성일의 교육학석사 학위논문을 인준함

2005년 8월 31일

주심 문학박사 조동구



위원 문학박사 송명희



위원 문학박사 남송우



차 례

I 머리말	1
1. 문제제기 및 연구 목적	1
2. 연구 방법 및 대상	3
3. 문학 이론에서 독자 중심의 시간 논의	7
II <학습활동>의 질문 형식	13
1. 정서 체험의 형식	13
2. 경험의 재현 기능	20
3. 가정된 상황 제시	26
III <학습활동>을 수행하기 위한 조건	31
1. 줄거리 구성	31
2. 작중 인물의 성격 이해	39
IV 문학 정서 체험 과정에서 학습자의 시간	46
1. <학습활동>의 규범성	46
2. ‘놀이’로서의 문학 감상	50
V 맺음말	54
참고문헌	56
Abstract	

I. 머리말

1. 문제 제기 및 연구 목적

문학 감상 교육의 방법적 원리를 모색하는 일 중의 하나는 독자가 ‘작품을 어떻게 알게 되었을까?’, ‘어떻게 그것을 이해하고 해석하고 판단하게 되는가?’라는 문제¹⁾에 대한 해명이다. 특히 후자의 문제는 추상적 사고에 도달하는 학습자의 발달 단계를 밝히고 ‘수준별 문학 교육 내용의 위계화’를 위한 본질적인 질문이다. 사실 이 질문은 단순히 교육학적인 차원에서만 해명되는 데에 그치지 않고 보다 근본적인 층위에서 다루어질 필요가 있다. 요컨대, 문학 감상 교육의 방법적 원리를 모색하는 연구는 독자를 중심으로 텍스트와 독자와의 소통관계를 밝히는 일과 같은 맥락이라는 것이다.

그러나 일반 독자가 아닌, 학습자를 대상으로 한 연구는 심리적 혹은 정신 분석학적인 범주뿐만 아니라 교육 과정, 교사, 교육 환경 등을 포괄하는 교육 요소들을 총체적으로 고려해야 한다. 이 때문에 문학 감상 교육은 크게 텍스트 이해·해석과 정서 체험의 차원에서 논의할 수 있어야만 한다. 황정규(1994)의 문제 제기에서처럼 문학 감상 교육의 방법은 텍스트의 이해와 해석의 차원에서 주로 논의되어 왔다. 이는 좀 더 이성적으로 판별 가능한 교육적 전이성을 얻고자 했던 이론적 욕구에서 비롯된 것이다.²⁾ 문학 텍스트를 단선적인 해석과 이해의 영역 내에 위치시킴으로써 문학을 한계지우는 데에 급급한 실정을 벗어나기 힘들었던 문학교육은 문학의 다양성을 학습자에게 인지시킬 필요가 제기되었다.

문학 텍스트를 통한 교육 영역의 개별성 확립과 학습자의 인지 심리 발달의 문

1) 황정규, 「교과교육학의 내용과 탐구방법」, 『교과교육학 연구(이돈희 외)』, 교육과학사, 1994, 44쪽.

2) 최지현, 「문학교육에서 정전(正典)과 학습자의 정서체험이 갖는 위계적 구조에 관한 연구」, 《한국문학교육학회》 제 5집, 2000 참조.

제가 제기 되면서 문학 정서 체험이 문학 교육의 문제가 대두된 것은 최근의 일이다. 문학 교육이 감상의 차원에서 논의되기 위해서는 학습자의 정서 체험의 방법에 대한 고찰이 선행되어야 한다. 문학 정서 체험의 연구는 학습자의 경험을 중심으로 작품과의 소통 원리를 파악하는 일이다. 문학 교육에서 작품의 고유한 텍스트성은 학습자가 경험한 일체의 기억과 문학적 삶을 통해 얻는 학습자의 정서 체험으로부터 찾을 수 있을 것이다.

개별학습자의 다양한 체험이 함께 논의될 필요가 있다는 점에서 시간은 이를 위한 중요한 개념적 장치처럼 여겨진다. 시간의 문제는 “어떤 관점에서 그 의미의 본질을 규명하고 해석”³⁾하는 방법으로 다양한 학문에서 논의되어 온 바 있다. 단적으로 말해 행위나 사건은 시간의 차원에서 인식할 수 있다는 점에서 시간은 어떤 현상을 규정하고 본질을 규명할 수 있게 한다. 문학 정서 체험이 근원적으로 경험의 구성물이라는 점에서, 경험은 시간의 질서로 파악될 수 있으며 이 때문에 문학적 경험과 경험이 독자에게 전이되는 그 자체 역시 시간의 문제로 규명할 수 있다. 뿐만 아니라 경험의 서사화⁴⁾는 학습자가 자아 정체성을 찾아가는 과정과 다르지 않으며 문학이 시간의 축을 통해 구성할 수 있는 고유한 교육의 영역으로 파악될 수 있는 조건이 된다.

현행 국어 교과서 〈학습활동〉의 수행 과정은 교육 내용을 포괄하고 있으며 문학 감상의 교육적 기능 그 자체를 대변한다. 즉, 〈학습활동〉은 개별 작품에 대한 다양한 관점을 제시하여 학습자의 작품 이해를 돕고 작품과 정서적인 소통 공간을 마련해 주는 것이다. 이러한 교과서 구성상의 기제를 통해 학습자의 상상력과

3) 양미경은 교육에서 시간과 시간 체험의 교육적 의미를 논의하면서 교육에서의 시간관이 획일적이고 객관적 방식에 치우쳐 있음을 비판한다. 자세한 사정은 양미경, 「교육과 시간 : 시간의 의미에 대한 교육적 이해」, 《교육과정연구》 17권 1호, 한국교육과정 학회, 1999. 93-95쪽 참조.

4) 임경순은 유년기 성장 소설을 중심으로 경험의 서사화에 대한 교육적 의의를 밝힌 바 있다. 본고는 교육 체계 안에서 학습자와 작품 간의 소통을 중심으로 고찰하여 변별성을 두었다. 임경순, 「경험의 서사화 방법과 그 문학적 의의 연구」, 서울대학교, 2003 참조.

정서는 교육적 의의를 지니게 된다. 따라서 본고에서는 문학 정서 체험의 원리를 밝히는 연구의 일환으로 <학습활동>을 통한 학습자의 정서 체험 과정을 살펴보고자 한다. 여기서 오해하지 말아야 할 것은 이 연구가 현상적인 차원에서만 밝혀지는 것은 아니라는 점이다. <학습활동>을 수행하는 일과 정서를 체험하는 일이 행위·실천의 영역이라는 공통지반에 위치해 있음을 주지해야 하며 바로 그 지점에서 시간성의 문제를 중심축으로 대두될 것이기 때문이다.

2. 연구 방법 및 연구 대상

김중신(2003)은 문학 교육의 패러다임 양상을 ‘내용으로서의 문학 연구적 패러다임’, ‘방법으로서의 교육 실천 패러다임’, 그리고 ‘제도로서의 문학 교육적 패러다임’으로 분류하였다. ‘내용으로서의 문학 연구적 패러다임’에서는 학습을 통해 접하는 교육 내용을, ‘방법으로서의 교육 실천 패러다임’에서는 교사와 학습자간의 소통을, ‘제도로서의 문학 교육적 패러다임’에서는 교육 내용의 위계와 질서를 연구한다. 작품에 대한 학습자의 이해와 감상 방법을 체계화하기 위해서는 학습자의 내면화 과정뿐 아니라 문학 외적 질서인 교육 과정과 제도에 대한 고찰도 필요하다. 문학 감상 교육 연구는 교육 목표를 ‘문학 작품이 창작되고 전파되어 수용되며 또한, 수용자가 창작자로 생성되는 일체의 과정을 분석 대상’⁵⁾으로 삼는다.

현대 교육 과정에서 문학의 교육적 의미는 문학 자체의 교육성에 기인하기보다, 문학을 통해 재현하고 경험하는, 소통을 통한 학습자의 교육적 활동에 기반한다. 박인기(2002)에 의하면 전통적으로는 문학 자체의 교육성이 있었으나 교육담론의 변화 과정에서 문학 교육의 목적과 내용이 변해 왔다는 것을 알 수 있

5) 김중신, 「한국 문학 교육론의 방법과 실천」, 한국문화사, 2003 참조.

다.⁶⁾ 그의 논의에서 문학 정서 체험의 교육은 문학 작품 자체의 내적 교육성의 문제가 아니라 작품과의 소통을 통해 얻을 수 있는 경험 요소와 관계있으며 이러한 경험은 교육 체계 속에서만 유효하다는 것을 시사한다.

사실 소통이 문학 교육 연구의 대상으로서 자리 잡은 것은 문학의 '정서적 체험'이라는 교육적 가치 때문이다. 그래서 최지현(1998)은 문학 정서와 문학 정서 체험의 변별을 통하여 문학 정서 체험의 개념을 규정하고 있다. 문학 정서 체험은 일정한 정서 문화를 바탕으로 체험 공간 안에서 생성된다. 또한 이것은 교사와 학습자 간의 공유를 통해 학습되며, 이를 바탕으로 일정한 정서 문화를 유지하거나 변동하게 한다는 특성을 지닌다. 문학 정서 체험이 학습되는 조건은 오로지 상상된 체험이 교사와 학습자 사이에 공유될 때뿐이며, 그것은 일정한 인식들을 통해 구체화된다. 마지막으로 문학 정서 체험은 학습자의 체험 속에 내재하여 문화적 다양성을 교육적으로 담보해 낸다는 특성을 지니기도 한다. 학습자는 저마다 다른 정서 체험을 하고 다른 감상에 도달한다. 따라서 문학교육에서는 정서 체험과 감상의 다양성이 용인될 수 있다.⁷⁾

현재까지의 문학 교육 방법의 변화에서 주목할 점은 교육 대상으로서만 인식되어 온 학습자가 교육 주체의 지위를 회복하고 있다는 점이다. 더불어 학습자의 주관성에 대한 관심이 고조되면서 다양한 교육 결과물에 대한 허용 범위가 확장되었고, 교육 내용의 세분화를 통해 문학 교육의 고유한 기능이 확대되었다. 이러

6) 1900년대에는 자료로서 문학, 서지적 지식으로서의 문학이 문학 교육의 실체였으며, 광복 이후, 8.15는 국어교육으로 하여금 민족주의 이념의 생성과 실천을 요구하였고 6.25는 반공주의를 토대로 한 탈민족주의적 이념의 성향을 보여주었다고 할 수 있다. 1970년대까지는 학문의 내용으로서의 문학을 문학 교육의 내용으로 보려는 일반적 인식이 있었다. 1980년대 중·후반 문학 교육학이 하나의 독립된 학문 분야로 인정되기 전까지는 문학학과 문학 교육학이 따로 변별되지 않은 모습을 가졌다. 교과과목 전반에 걸친 것이기도 하지만, 1990년대에 들어 세계 보편적인 소통성에 대한 관심을 기울이기 시작하였다. 자세한 내용은 박인기, 「문학교육의 변천 과정과 전망」, 『21세기 국어 교육학의 현황과 과제』, 한국문화사, 2002 참조.

7) 자세한 내용은 최지현, 「문학교육에서 정전(正典)과 학습자의 정서체험이 갖는 위계적 구조에 관한 연구」, 《한국문학교육학회》 제 5집, 2000 참조.

한 문학 교육의 변화는 국문학의 학문적 내용의 전달과 문학의 교육적 함의라는 이중 부담으로부터 벗어나 문학 교육의 독자적 영역을 확보하고자 하는 노력과 같은 맥락이라 할 수 있다. 학습자를 중심으로 한 문학 교육의 고유한 기능의 회복은 텍스트 해석의 차원에서보다 정서적 체험을 통한 문학 감상의 차원에서 찾을 수 있을 것이다. 교육적 의미에서 문학 정서 체험은 문학을 교육적 의미로 환원시키는 학습목표, 교육제도, 교사, 문학 텍스트⁸⁾ 등의 교육 체계를 이루는 제요소를 전제하여 작품과 학습자간의 소통 과정을 분석하고 학습자의 경험 방식을 규명하는 과정에서 발견할 수 있다.

문학 정서 체험이 문학 교육적 의미를 갖추기 위해 우선 고려해야 할 사항은 학습자 개인의 경험 요소에 대한 교사와 학습자, 학습자와 작품간의 소통과 공유의 방식이다. 학습자의 경험 요소가 문학 교육의 연구에서 소외되어 왔다는 점은 이미 지적된 바 있다⁹⁾. 이는 문학 교육에서 학습자는 일차적으로 독자인 동시에 최종적으로 교육 대상이지만 지나치게 교육대상으로만 학습자를 파악한 결과로 이해될 수 있다. 문학 정서 체험은 주관적이고 학습자마다 다양하게 나타나므로 본질적으로 위계화가 어렵기 때문이다. 즉, 문학 교육을 통해 학습자의 문학 감상 능력을 향상시킨다는 것은 교육 패러다임 자체가 학습자의 문학 ‘감상’ 보다는

8) 교육담론 체계에서는 문학 작품을 취급하는 방식이 일반적인 문학 작품과 다른 대상으로 보는 것이 일반화되어 있었다. 일반적인 문학 작품은 읽기의 대상으로 교육 담론 체계에서의 문학 작품은 교육해야할 교재로서의 작품을 말할 수 있다면 (문학의) 효용성의 입장에서 보았을 때 같은 활자를 가진 작품이라도 도서관에서 작품과 관계를 맺는 것과 수업시간에 학습해야할 것으로 관계하는 것이 차이가 있다는 것이다. 한편 일반적으로 문학을 감상한다고 했을 때는 영화, 만화, 연극, 광고 등과 장르적 차이가 드러나는 ‘문학’이라는 차원을 의미한다. 그러므로 감상 능력이라는 단어에 중점을 두고 수용자의 인지적 변화라는 차원에서 문학은 영화 혹은 다른 매체의 변수 항의 자리에만 놓일 수 있게 된다. ‘무엇에 대한 감상’에서 ‘무엇’에 해당하는 변수의 교체만으로 감상 능력은 교육적 함의를 가질 수 있으며 나아가 문학 교육이 문화 교육과 확장될 수 있다는 것을 유추할 수 있게 한다.

9) 이성영, 「국어 교육 내용의 현황과 과제」, 《국어교육학연구》 제 14집, 2002. 86쪽; 김대행, 「내용론을 위하여」, 《국어교육연구》 제10집, 서울대학교 교육종합연구원 국어교육연구소, 2003 참조.

‘해석’을 교육 내용으로 설정하고 있다는 것을 의미하게 된다. 이 때문에 문학 감상 교육은 위계화가 가능한 문학 해석 능력의 차원뿐만 아니라 다분히 주관적인 정서의 차원까지 동시에 고려해야 한다.

여기에서 ‘허구의 이야기’가 지닌 문학 교육에서의 특이성을 살펴야 한다. 왜냐하면, 허구의 이야기는 독서 행위를 통해서만 독자가 체험한 시간과 결합하여 의미를 생산할 수 있기 때문이다. 즉, 독자는 텍스트를 시간적으로 인식함으로써 이야기의 줄거리 파악, 주제의 확정, 정서적 내면화가 가능하고, 교육적 활동 영역에서 역시 학습자는 시간 인식을 바탕으로 이러한 문학 체험의 제 요소를 포괄적으로 수용할 수 있게 된다. 이는 좀더 분명한 해명을 필요로 한다. 문학 텍스트를 통해서 체험된 시간은 학습자인 독자의 기억으로서 잠재되어 있으며 어떠한 계기로 인하여 현재화되는 것으로 파악된다. 다시 말해 역사가 현재로 재현되는 시간성과 마찬가지로 독자의 기억(의식)은 현재로 재현될 때 이야기가 형상화되는 그 자체의 시간성을 참조한다는 것이다.

그런데 체험된 시간의 경우, 과거와 미래를 일관성 있게 통일적으로 체험하려는 의지에도 불구하고 과거의 기억과 미래에 대한 기대, 그리고 직관이 뒤섞여 있다는 점에서 온전한 통일성을 확립할 수 없다. 역사를 구성하는 방식과 마찬가지로, 문학 교육이 이야기된 것과 체험된 것의 통일성을 추구하는 과정에는 문학 외적 요소들이 개입하게 된다. 이러한 문학 외적 요소를 중심으로 문학 체험의 소통 맥락을 짚어볼 때, 시간성에 관한 다양한 논의점이 드러날 것이다. 예컨대, 다양한 순차적이고 계기적이지 못한 형식으로 펼쳐져 있는 이야기를 다시 재현할 경우에 학습자는 복잡한 이야기를 단순한 형태로 재현하게 되는데, 이 재현의 과정에서 사회적이고 정치적인 문맥들이 삽입되는 것이다.

그리고 학습자가 문학 텍스트를 인식하고 정서적으로 체험하는 방식은 독서 활동을 통하여 텍스트를 경험하고 기억하고 구성하는 행위이다. 행위나 사건은 시간의 차원으로 존재할 수 있으므로 학습자가 작품과 소통하는 시간을 살펴봄으로

써 문학 정서 체험의 실체를 밝힐 수 있다. 서사 갈래는 시간의 문학이라는 점에서 학습자가 작품을 시간의 차원에서 인식하고 감상하는 현상을 살펴보는 데 용이하다. 본 연구에서는 정서 체험으로서의 문학 교육을 지향하는 관점에서 독자 중심의 시간 논의를 이용하여 소설 교육에서의 텍스트와 학습자간의 소통 과정과 시간 체험 방식을 교과서의 교육 장치인 〈학습활동〉의 분석을 통해 규명하고자 한다.¹⁰⁾ 또한 시간 논의의 용이성을 감안하여 본고에서는 7차 교육과정 10학년 국어교과서의 현대 소설 단원인 「그 여자네 집」, 「봄봄」, 「장마」, 「삼대」, 「눈길」 등을 연구 대상으로 한다.

3. 문학 이론에서 독자 중심의 시간 논의

시간의 문제는 인간과 세계를 인식하는 틀로서 철학사·문학사의 중요한 주제로 이미 자리 잡고 있다. 현대 철학에서 시간의 문제는 시간이 측정 가능한 형식이라는 물리주의적 입장에서의 즉자적 대상이 아니라 어떤 식이든 인간의 삶이나 경험 현상과 긴밀한 연관이 있는 무엇으로 이해하는 데 있다.¹¹⁾ 경험 현상의 측면에서, 시간을 통한 경험 현상에 대한 논의는 인식의 영역뿐 아니라 ‘있게 함’,

10) 허구의 이야기는 제7차 교육과정의 구성을 통해서 구현될 수 있는 것으로 이해된다. 즉, 제7차 교육과정의 교과서 구성은 문학 정서 체험을 위해 중요한 장치를 보완함으로써 학습자들이 허구의 이야기를 단순히 교재의 형태로 파악하는 것에 제한된 교육을 극복하는 계기로 주어질 수 있는 것이다. 요컨대, 문화 활동으로서의 문학 교육을 표방하는 제7차 교육과정에서 문학 단원은 〈학습활동〉을 통해 학습자를 문학 감상의 주체로 인식하고 독자의 참여를 통해 텍스트를 완성하려는 시도를 하고 있다. 따라서 국어 교과서에 실린 소설 작품에서 〈학습활동〉을 중심으로 학습자가 교육적 의미에서 작품과 관계 맺는 시간성을 논의할 수 있게 되는 것이다. 요컨대, 활동 중심의 교육과정인 제7차 교육과정에서 〈학습활동〉은 작품과 독자의 관계를 매개하는 중요한 단서가 아닐 수 없는데, 〈학습활동〉은 학습자로 하여금 문학 정서 체험을 유도하는 동시에 교육 체계의 구조 안에서만 작용이 가능한 도구이다. 즉, 〈학습활동〉은 학습자의 문학 감상의 지평을 여는 보조 장치이며 작품 해석의 방법을 제공하는 기제이다.

11) 김영민, 『현상학과 시간』, 까치, 1994. 15쪽 참조.

‘드러남’과 관련한 존재론적 차원에서의 사고를 가능하게 한다.

문학에서 시간의 문제는 오래 전부터 다루지 않은 것은 아니나, 문학 비평에서는 19세기 이후, 다양한 철학적 고찰과 더불어 서서히 연구되기 시작하였으며, 독립적인 연구대상으로서 본격적인 비평을 시작한 것은 20세기 중반의 일이다. 이 시기부터 객관적이고 역사적인 사건에 부수적으로 결합하는 의미 있는 연상을 바탕으로 과거를 재구성하지 않고는, 실제적이든 허구적이든 달리 인간의 일생을 구성하는 방법은 없다는 인식이 문학비평의 주요한 축으로 작동하게 된다. 또한 인간을 소위 문학적으로 재구성한다고 할 때 객관적·역사적 자료에 부가해서 의식의 흐름과 기억에 나타나는 의미 있는 연상의 패턴은 개성, 즉 자기동일성을 구성하는 데 가장 중요한 단서로서 항상 사용된다.¹²⁾

시간에 관한 문하론 가운데 한스 마이어호프는 시간과 자아 동일성을 구성하는 것과 관련한 논의에서 ‘객관적·역사적 시간’과 ‘주관적·경험적 시간’의 구분을 통해 ‘개인이 문학 속에서 묘사될 때 그 인격적 동일성을 창조하는 데 기억이 불가결한 것으로서 관여’¹³⁾한다는 것을 밝히고 있다. 그의 논리를 따르면 자아는 서로 다른 인상과 관념의 연속성뿐 아니라 동적이고 경제적인 조직체를 지향하는 성향을 보인다고 말한다. 문학의 정서 체험 과정에서도 학습자와 작품과의 정서적 동일성을 창조하는 데에는 학습자의 기억이 관여한다는 것이 이 지점에서 드러난다. 학습자와 작품의 대면을 통해 기억에 잠재되어 있는 체험과 작품의 시간이 결합하거나 잠재된 상태로 보류하는 과정으로 관념의 연속성을 획득하는 것이다. 따라서 기억은 시간으로써 구성할 수 있다. 역설적이게도 문학의 정서 체험 기능 중 하나가 자아에 대한 성찰과 반성을 통한 정서의 조직이라는 점에서 자아의 동일성은 시간적으로 구성될 수 있게 된다.

문학에 있어서 시간에 관한 논의는 푸이용의 『시간과 소설』(1964)을 시작으로

12) 한스 마이어호프, 김준오 역, 『문학과 시간현상학』, 삼지사, 1987. 44쪽.

13) 한스 마이어호프, 앞의 책, 53쪽.

플레의 4권의 저작들(『인간시간 연구』(1949)), 쥘레트의 서술시간성 연구(『문체 3』(1972)), 리코르Ricoeur의 3권의 『시간과 이야기』(1983) 그리고 피카르Picard의 『시간읽기』(1989) 등에서 확인할 수 있다. 이 저작들은 철학적 계보를 형성하여 심리학, 주제비평, 구조주의, 해석학, 정신분석학의 범주에서 시간 연구가 이루어졌음을 보여준다. 특히 이 저작들 중, 폴 리코르와 미셸 피카르의 저작은 문학과 시간에 관한 통합 이론을 다루고 있다는 점에서 주목할 필요가 있다. 또한 이 양자의 논의들은 작가론을 통해서 문학을 구성하는 방식을 배제하기는 하지만 작품론의 성과를 받아들이면서 독자의 중요성을 부각시킨다는 점에서 특히 꼼꼼하게 논리를 받아들이기 필요가 있다.¹⁴⁾

본고에서는 독자를 중심으로 이야기의 시간을 논의한 두 저작 『시간과 이야기 (I·II·III)』와 『시간 읽기』를 중심으로 문학 정서 체험을 논의하고자 한다. 독자를 중심으로 한 시간 논의는 문학 교육에서 문학 정서 체험의 원리를 학습자를 중심으로 살피는 데 이론적 배경을 제시하기 때문이다. 특히, 리코르의 논의에서 허구의 시간과 역사적 시간의 관계로부터 독자의 시간을 이야기하는 방식을 통해 학습자와 교과서에 실린 작품과의 소통 양상을 살피고 피카르의 ‘놀이’의 개념을 통해 문학 정서 체험과 관련한 학습자의 시간성을 살펴 볼 것이다.

폴 리코르의 저작은 텍스트를 통해 주체를 이해하려는 데 그 목적이 있다. 현상학적 독서에 의해 소통되는 것은 한 작품의 의미를 넘어 그것이 투사하고 지평을 구성하는 세계이다. 텍스트 세계와 독자 세계의 교차는 결국 ‘대상지시적 환상’을 창조하며 새로운 경험을 펼치게 된다. 이야기의 표현 수단으로서의 언어는 세계 그 자체를 구성하지 않는다. 그것은 독자의 참여를 통해서만 고유한 세계를 펼치며 생명을 얻는다. 문학 작품의 언어는 ‘무엇에 관한 무엇인가를 말한다.’ 이러한 메타 언어적 기능은 시적 언어 속에 형상화된 의미를 ‘지금 여기서’ 독자의

14) 이경래, 「문학 비평에서의 시간문제: 폴 리코르와 미셸 피카르를 중심으로」, 《불어불문학연구》 제 47권, 한국불어불문학회, 2001. 289-290쪽 참조.

체험 속으로 스며들게 한다.

언어는 경험의 세계로 열린다.¹⁵⁾ 그에 의하면 역사가 거의 허구적인 것과 마찬가지로 허구 또한 역사적이라고 말할 수 있다. 살아 움직이는 이야기를 통해 독자의 “눈앞에” 펼쳐지는 사건들의 현재가 그 직관성 덕분에 과거의 과거성이 갖는 도피적 특성, 재형성의 역설들이 보여주는 특성에 그 생동감을 더한다는 점에서 역사는 거의 허구적이다. 이야기되는 비실재적 사건들이, 독자에게 말을 건네는 서술적 목소리로서는 지나간 일들이라는 점에서 허구 이야기는 거의 역사적이다.¹⁶⁾ 역사와 허구의 교차란 인식론적이며 동시에 존재론적인 근본 구조를 뜻하는데, 역사와 허구는 상대방의 지향성을 빌려와야만 비로소 지향성을 구체화하게 된다. 역사는 시간을 재형상화 하기 위해 어떤 식으로든 허구를 사용하며, 허구 역시 동일한 목적으로 역사를 사용해야만 그러한 구체화에 이를 수 있다.¹⁷⁾ 그러므로 이야기가 어떠한 형상화 작업도 없이 이루어 질 수 있다는 것은 불가능하다. 소설의 시간은 현실의 시간과 관계를 꾸을 수 있다. 그것은 허구 속으로 들어가는 법칙이기도 하다. 소설의 시간이 시간 구성의 새로운 규범에 의해 현실의 시간을 형상화하면, 독자는 허구의 시간에 관한 새로운 기대에 힘입어 그 새로운 규범을 여전히 시간적인 것으로 인지한다.¹⁸⁾

피카르의 경우, 리코르의 시간 논의를 차용하면서도 독자의 역할을 한 층 더 강조하는 이론을 펼친다. 문학은 하나의 사물이나 고정된 대상이 아니라 ‘읽기’를 통해 생명력을 얻게 되는 일종의 활동이다. 문학 텍스트는 오직 그것이 읽혀질 때만이 존재하는 것이다. 그에게 있어 문학 읽기는 놀이의 형식과 다르지 않다. ‘놀이로서의 글읽기’는 다른 놀이의 형식과 공통의 특징을 갖는다. 독서의 놀이에는 쾌락원칙과 현실원칙, 사라짐과 드러남의 변증법이 작용한다. 정신분석학의 성

15) 이경래, 앞의 글, 291-292쪽.

16) 폴 리코르, 김한식 옮김, 『시간과 이야기3』, 문학과지성사, 2004.

17) 폴 리코르, 앞의 책, 325쪽.

18) 폴 리코르, 김한식 옮김, 『시간과 이야기2』, 문학과지성사, 2004. 59쪽 참조.

과를 받아들이는 피카르의 독서이론은 심적 에너지의 구조에 따라 독자의 활동을 세 겹으로 계층화된 심급으로 파악한다. 무의식, 전의식, 의식에 비례하여 각각 독서내용과 독서활동 그리고 독서행위자로 구분한다. 독자는 작품을 읽으면서 한편으로 허구 세계가 펼치는 상상의 세계에 빠지면서 무의식적으로 ‘쾌락의 원칙’에 따라 환상에 몰입하기도 하며, 다른 한편으로 전의식이 개입되어 이야기의 상징 구조를 파악하고 언어체계가 요구하는 규칙에 따라 서술 행정을 경험하기도 한다.

하지만 독자의 활동은 여기서 그치지 않는다. 피카르의 가장 독창적인 부분이라고 할 수 있는 독서 행위라는 것은 독자 자신의 신체로 느끼게 되는 지각과 감각이 작용하는 심급이며, 다른 두 단계의 심급을 ‘자유롭게 따라가며’ 의식의 통제를 받게 되는 심신 상관적인 의미의 세계를 펼치는 것이다. 세 겹의 독서 형태가 결합됨으로써 빚어내는 풍요로운 놀이는 독자와 텍스트의 동일화와 이타성 그리고 텍스트와 독자의 현전성이라는 복합적인 관계를 통해 체험되는 것이며, 바로 이러한 체험이 이루어지며 형성하는 공간이 바로 그가 말하는 이행영역인 것이다.¹⁹⁾

‘텍스트에 의해 제안된 세계에서 인간이 잠재적으로 경험하게 되는 시간적 양상’²⁰⁾은 서사 작품이 갖는 가장 특유한 목적이라고 할 수 있다. 이야기된 행위는 서술되는 사건에 대하여 나름대로의 사고나 생각이 개입되어 있게 마련이다. 곧 그것은 이야기하는 사람의 반성적 판단이 내포되어 있음을 뜻한다. 이야기되는 시간과 이야기하는 시간 사이의 어긋남을 통해 이야기마다 특이한 ‘시간관의 유희’를 가능하게 하지만 이러한 각각의 유희에는 그 자체에 함의되어 있는 궁극적인 목적이 있다.²¹⁾ ‘시간의 유희’는 타자를 통해 이해되는 자아를 발견하는 반성

19) 폴 리쾨르와 미셸 피카르의 이론을 정리한 부분은 이경래(2001)의 글을 참조한 것임. 이경래(2001), 앞의 글, 292-293쪽.

20) 폴 리쾨르, 김한식 옮김, 『시간과 이야기1』, 문학과지성사, 2004. 8쪽 참조.

21) 이경래, 「문학 비평에서의 시간문제 : 폴 리쾨르와 미셸 피카르를 중심으로」, 《불어불

적 사고가 그것이다. 문학 교육에서 학습자 중심의 시간 논의는 문학 정서 체험의 방식을 학습자의 자아의 발견과 반성적 사고를 통한 교수-학습 방법론의 이론적 배경이 될 수 있다는 점에서 의의가 있다.

문학연구》 제 47권, 한국불어불문학회, 2001. 303쪽 참조.

Ⅱ <학습활동>의 질문 형식

1. 정서 체험의 형식

중·고등학교 『교육과정 해설서』에는 문학 교육의 목적이자 본체를 ‘문학능력’²²⁾의 신장으로 정의하고 있다. 그 하위 영역으로는 ‘문학 능력’과 ‘문학 문화’라는 틀을 바탕으로 하고, 문학 주체로서의 학습자를 길러 내는 데 중점을 두고 있다.²³⁾ 현행 10학년 국어교과서의 소설 단원의 <학습활동>을 살펴보면, ‘나라면 어떻게 하겠는가?’, ‘모방해서 짓자’, ‘평하자’²⁴⁾ 등의 활동이 중심을 이루고 있다. <학습활동>이 제시하는 문제 해결 과정은 학습 내용을 내포하고 있다는 점에서 학습자에게 비평 능력 향상을 요구한다. <학습활동>은 그 자체로서 교육적 기능을 하기보다는 학습자의 동참을 통해 교육적 의의를 갖는다.

작품에 삽입된 <학습활동>의 기능은 “문학 영역의 교수·학습이 문학 또는 개별 문학 작품에 대한 해설과 기성의 문학적 해석을 단순 수용하도록 하는 데 중점이 있지 않고, 학습자의 적극적이고도 능동적인 작품 해석과 비평 활동을 강조하여 문학적 목적으로, 국어를 사용하는 능력을 질적으로 향상”²⁵⁾하는 데 있다. <학습활동>은 학습자의 능동적 참여를 이끌어 내는 교육 기제이다. 작품을 읽을 때, 일차적으로 학습자는 이해와 해석의 차원에서 교육적 요소를 고려하지 않는다. 학습자는 <학습활동>을 통하여 작품 감상 방법을 고려한 읽기를 시도한다. 이러한 의미에서 <학습활동>은 작품의 이해·비평 방법 및 문학 정서 체험을 포괄한 문학

22) 『고등학교 교육과정 해설』(2000)에서는 ‘학습자가 문학 현상에 능동적으로 참여하여 문학 문화를 형성하는 데 필요한 능력’이라고 정의하고 있다.

23) 교육부, 『고등학교 교육과정 해설』, 2000. 302쪽 참조.

24) 『교사용 지도서 국어(상)』, 35쪽 참조.

25) 교육부, 앞의 책, 19쪽 참조.

읽기의 전 과정에 관여한다. 즉, <학습활동>은 학습자와 문학 작품을 교육적 목적으로 관계 맺게 하는 통로의 역할을 한다.

7차 교육과정 『교사용 지도서 국어(상)』의 <단원의 구성 요소>²⁶⁾에는 학습활동>의 구성 원칙을 세 가지로 설명하고 있다. 첫째, “읽기를 통한 활동의 첫 단계에서는 그 단원에서 목표와 관련하여 제공된 지식과 학습자가 이미 지니고 있는 지식을 활용하여 글을 이해하는 활동을 설계하였다.” 둘째, “그 다음 단계에서는 개인적 반응을 나타내는 활동을 설계하여 제시하였다.” 셋째, “주체적이고 비판적인 읽기 활동을 구성하여 제시하였다”가 그것이다. 이러한 수준별 위계화는 학습자의 경험치의 정도를 바탕으로 하고 있음을 알 수 있다. <학습활동>을 통해 첫 단계에서 단원의 목표와 함목적인 방향으로 학습자는 이미 지닌 지식인 경험 요소를 활용한다. 두·세 번째 단계를 거치면서 학습자의 감상은 개인적 지식과 경험요소로부터 일반적이고 추상적인 단계로 나아가게 된다.²⁷⁾

<학습활동>의 구성 원칙에 따르면 학습자가 궁극적으로 도달해야 할 문학 감상 활동은 이해와 해석의 차원에서 개별 작품을 읽고 응용하는 것이다. 그러나 문학 감상 교육에서 개별 작품의 이해와 해석만큼 문학 정서 체험도 교육적 의미를 지닌다. 또한 문학 작품의 이해와 해석은 정서적 체험을 바탕으로 하고 있다. 다만 학습자의 정서 체험을 통한 교육 내용과 학습자의 다양한 경험치의 위계화에 대한 난점 때문에 문학 정서 체험을 도식화하여 <학습활동>을 제시하는 것이 어려

26) 『교사용 지도서 국어(상)』, 33-34쪽 참조.

27) 염은열은 문학 교육의 위계화를 위한 학습자의 발달 단계를 ‘경험치에 의한 단계 설정’과 ‘논리적 단계 설정’으로 나누어 설명한다. 학습 단계 설정은 학년별 학습내용의 위계화뿐 아니라 한 단원을 학습할 경우에도 적용할 수 있다. 『교사용 지도서 국어(상)』에서 제시하고 있는 <학습활동>의 구성 원칙은 체험의 구체성에서 개념의 추상성으로, 개인적인 것에서 사회적인 것으로 흥미 유발에서 지식의 인식 그리고 지식의 조절 순으로 진행한다. 이는 ‘논리적 단계 설정’에 가깝다. 그러나 문학 텍스트는 감상을 전제로 하므로 ‘논리적 단계’로만 구성 원칙을 설명하는 것은 불가능하다. 염은열, 『문학과 인간 발달 1: 문학교육과 인지발달 : 문학교육과 학습자의 발달 단계』, 《문학교육학》 11권, 한국문학교육학회, 2003. 191~195참조.

을 뿐이다.

문학 정서 체험에 관한 교육 내용은 학습자의 경험 요소를 중심으로 짜여질 수 있다. 현행 <학습활동>의 구성 원칙을 반추해보면 첫 단계에서, 학습자가 ‘이미 지나고 있는 지식을 활용’할 때 학습자는 체험의 기억으로부터 경험 요소를 선택한다. 두 번째 단계인 ‘개인적 반응’을 나타낼 때, 학습자는 경험 요소를 사건으로 구성한다. 마지막으로 ‘비판적 읽기 활동’은 주체적으로 작품과 소통하는 과정이므로 문학적 체험을 기억하고 재구성하는 총체적 활동에 해당한다. 최종 단계인 ‘비판적 읽기 활동’을 위해 <학습활동>에서 ‘나라면 어떻게 하겠는가?’라는 질문 형식을 제시하고 있다.

따라서, 문학교육에 있어서 학습자가 작품을 받아들이는 그 지점에 대한 연구가 필요해지는 것이고 작품을 수용하는 메커니즘을 밝히는 것은 반드시 수행되어야 할 과제가 아닐 수 없다. 문학작품, 그 가운데 허구 이야기를 둘러싼, 즉 작품의 내적인 층위에서의 시간과 그것이 학습자에게 인지되는 방식 그리고 최종적으로 학습자의 경험과 조우하게 되는 지점을 살펴봄으로써 <학습활동>이 궁극적으로 지향하는 목적과 부합하게 되리라는 것은 자명하게 된다. 그러므로 작품의 사건을 자아의 체험 세계로 환원시키는 일은 상황과 사건을 구성한다는 점에서 시간의식과 관련되어 있음을 주지해야 한다. 즉, <학습활동>과 학습자의 경험 요소와의 관계를 파악하기 위해 경험 요소를 선택하고 개인적 반응을 나타내는 과정을 살펴볼 필요가 있다는 것이다. 「그 여자네 집」을 보자.

「그 여자네 집」의 <학습활동>은 서술적 목소리인 ‘나’의 회상 이야기에 초점을 맞추고 있다. 이 소설의 등장인물인 만득이와 곱단이는 서로 좋아하는 마음을 직접적으로 표현하지 않는다. ‘나’의 회상을 통해 언어 외적 요소들으로써 등장인물들 서로의 감정이 간접적으로 표현되고 있으며 학습자는 적합한 체험 기억의 편린들을 선택하고 ‘나’의 회상을 따라가며 사건으로 구성하고 체험하게 된다.

‘나’가 곱단이와 만득이에 대해 가지고 있는 감정을 드러내고 있는 부분을 찾아보고,
그 감정이 어떤 것인지 이야기해보자.

—고등학교 국어(상), 「그 여자네 집」 <학습활동>, 43쪽

인용된 <학습활동>은 문학 정서 체험의 첫째 단계를 잘 보여주고 있다. 작품 속 ‘나’는 곱단이와 만득이를 어떻게 생각했다는 말을 표면에 ‘직접적으로 내비치지 않는고’²⁸⁾ 있다. 그러나 서술 목소리인 ‘나’의 회상을 통해 구성한 이야기로부터 학습자는 ‘나’의 감정을 추리해 낼 수 있다. 「그 여자네 집」은 ‘나’의 만득이와 곱단이에 대한 기억을 통해 시간의 차원으로 이야기한 것이다. ‘나’가 겪은 경험을 ‘나’ 자신이 이야기하기 때문에 경험에 대한 모든 판단은 ‘나’에 의해서 이루어진다.²⁹⁾ ‘나’의 판단에 의해 구성된 이야기를 체험하기 위해 학습자는 자신의 기억으로부터 어떤 사건에 대한 판단을 내리고 시간적으로 서사화했던 기억을 재현해야만 한다.

더군다나 만득이는 외아들이었고, 사주단자는 건네지 않았어도 서로 연애 건다는 걸 온 동네가 다 아는 각시감이 있었다. 그러나 그는 한사코 혼사 치르기를 거부했다. 그건 그의 사랑법이었을 것이다. 남들이 다 안 알아 줘도 곱단한테만은 그의 사랑법을 이해시키려고, 잔설이 아직 남아 있는 이른봄의 으스스 달밤을 새벽닭이 울 때까지 곱단이를 끌고 다녔다고 한다. 곱단이가 그의 제안에 마음으로부터 승복했는지 안 했는지 알 길이 없다. 그러나 끌려다니지를 않고 어디 방앗간 같은 데서 밤을 지냈다고 해도 만득이의 손길이 곱단이의 젖가슴도 범하질 못하였으리라는 걸 곱단이의 부모도, 마을 사람들도 믿었다. 그런 시대였다. (중략) 그렇게 그까짓 열흘 눈 깜박할 새가 지

28) 『교사용 지도서 국어(상)』, 73쪽

29) 임경순은 리몬-캐년의 논의를 바탕으로 화자의 서술 참여 방식이 따른 유형을 정리하였다. 첫째 ‘A가 경험한 내용을 A가 이야기를 한다.’, 둘째, ‘B의 경험을 B에게서 듣고 A가 이야기한다.’, 셋째 ‘C가 이야기한 경험을 B에게서 듣고 A가 이야기를 한다.’ 이 분류에 따라, 「그 여자네 집」의 서술 화자는 자신이 경험한 이야기 혹은 들은 이야기를 하고 있으므로 첫 번째 유형에 속한다고 할 수 있다. 「그 여자네 집」의 중심 사건은 만득이와 곱단이에 의해 이루어지지만 이들의 경험된 사건에 대한 판단은 직접적으로 제시되어 있지 않다. 다만 서술적 목소리인 ‘나’의 회상을 통해 ‘나’가 판단할 뿐이다. 임경순, 「경험의 서사화 방법과 그 문학적 의의 연구」, 서울대학교, 2003. 20-21쪽 참조.

나가 만득이는 마침내 입영을 하게 됐다. 만득이가 꼭 살아 돌아올 테니 기다리라고 곱단이를 설득하기는 어렵지 않았을 것이다. 곱단이가 딴 데 시집 갈 아이도 아니거니와 식구들 역시 딴 데 시집보낼 엄두라도 낼 사람들이 아니었으므로, 설득에 그렇게 오랜 시간이 걸린 것은, 그럴 것이면 왜 혼사를 치르고 나서 떠나면 안되냐는 곱단이의 지당한 생각 때문이었을 것이다. (중략) 만득이와 곱단이는 요새말로 하면 마을의 마스코트라고나 할까. 둘 다 행복해지지 않으면 재앙이라도 내릴 것처럼 지켜주고 싶어했고, 만득이의 처사는 그런 소박한 인심에도 거슬리지 않는 최선의 것이었다. 30)

등장인물인 만득이와 곱단이의 관계는 ‘나’의 회상으로부터 찾을 수 있다. 둘의 관계는 ‘나’가 내린 판단이며 ‘나’에 의해 사건으로 구성된 것이다. ‘나’는 ‘곱단이에 대한 만득이의 사랑법’과 곱단이의 만득이에 대한 애정에 대하여 호의적인 태도를 보이고 있다. ‘나’는 회상 이미지에 시간을 부여하고 인과 관계를 추측하면서 이야기를 만들어가고 있는 셈이다. 학습자가 ‘나’의 심정을 짐작하기 위해서는 학습자의 경험 요소로부터 일차적으로 만득이와 곱단이의 행동을 추리할 만한 이미지를 선택해야 하며, 서술 목소리인 ‘나’가 그런 것처럼 기억 이미지에 시간을 부여하여 판단하는 활동을 동시에 수행해야 한다.

기억의 이미지에 시간의 질서를 부여하는 활동은 작품에 대한 학습자의 ‘개인적 반응’을 보이는 것이다. 이야기하는 행위는 서술 목소리로서 자신의 기억에 대한 개인적 반응을 표현하는 것이다. 작품에 대한 학습자의 ‘개인적 반응’은 서술자아의 기억을 서술 목소리의 반응과 다른 차원에서 서사화하는 활동이다. 다음은 소설 『장마』에 삽입된 <학습활동>이다. 학습자의 자아는 주체적으로 이야기된 사건 속에 서술 목소리의 기억을 경험하기를 요구하고 있다.

자신이 이야기 속의 동네 사람 중 하나라고 상상하고, 다음 활동을 해보자.

- (1) ‘나(동만)’의 집에서 전개되고 있는 일에 대해 어떤 생각을 가지고 있는지 말해보자.
- (2) 자기가 내린 판단과 상황을 정리하여 ‘나(동만)’의 가족들에게 해 주어야 한다고

30) 『고등학교 국어(상)』, 『그 여자네 집』, 36-37쪽.

생각되는 말을 정리해 보자.

—고등학교 국어(상), 「장마」 <학습활동>, 267쪽

(1)의 문제에 대한 학습자 개인의 반응을 표현하기 위하여 초등학생인 ‘나’를 포함한 사건을 재구성해야 한다. 어린 ‘나’가 주체가 되는 일체의 사건은 서술적 관점에서 서술적 목소리인 어른 ‘나’의 관점과 평가로 이야기된다. “동만의 집에서 전개되고 있는 일”에 대한 이야기는 과거 사건의 주체인 어린 ‘나’의 경험인 동시에 서술 목소리의 회상이다. 학습자가 할머니와 외할머니, 할머니와 ‘나’의 갈등을 경험 하는 일은 서술 목소리의 회상 이야기에 대한 시간 체험이다. 소설 「장마」의 서술 목소리는 어린 ‘나’와의 거리를 통해 어린 ‘나’의 경험을 이야기 하고 있다. 어린 ‘나’의 시점은 어린 시절에 경험한 과거의 사건을 어른이 되어 회상하면서 서술하고 있는 어른인 ‘나’의 시점과 동일하지만 서술적 개입으로 인해 거리두기를 하고 있다. 즉 학습자가 경험해야 하는 사건은 어린 ‘나’의 경험뿐 아니라 서술 목소리의 회상과 이들의 거리로 인해 발생한 긴장도 포함한다.

그러나 나는 별수없는 어린애였다. 한 순간의 공포를 견디고 나서 나는 고함을 지르며 돌팔매질을 해 대는 패거리들과 조금도 다를 바 없는 하나의 어랜애로 재빨리 되 돌아왔다. 모든 꿈틀거리는 것들에 대해서 소년들이 거의 본능적으로 품는 적의와 파괴욕을 주체할 수가 없었다. 나는 짹짹 혀를 핥고 달려갔다. 지겟작대기를 양손으로 힘껏 거머쥐었다. 내 쪽으로 가까이 오기만 하면 단매에 요절을 낼 요량으로 작대기를 쥔 한쪽 팔을 높이 들었다. 그러자 억센 힘으로 내 팔을 움켜잡는 누군가의 손이 있었다.³¹⁾

상기 인용문은 경험 주체인 어린 ‘나’가 서술 목소리의 판단에 의해 유형화 되어 있음을 알 수 있게 한다. 이 작품에서 서술 목소리는 사건을 구성하기 위해 서사에 직접적인 목소리로 개입하기보다 행위 주체를 유형화시키고 그 유형을 벗어난 현재의 관점에서 어린 ‘나’의 눈을 통해 다시 경험하고 있는 것이다. 서술

31) 『고등학교 국어(상)』, 「장마」, 268쪽.

목소리의 회상에서는 ‘할머니와 외할머니의 갈등과 화해도 중요하지만 자신의 과거 경험자아가 했던 행위와 그로 인한 가족의 수난과 고통이 더욱 문제적이다. 서술 목소리는 초점화자를 내세워 자신의 과거 경험 세계를 서사화하면서 자신의 모습을 드러내게 된다.’³²⁾ (1)의 문제를 해결하기 위한 학습자의 정서 체험은 행위 주체인 어린 ‘나’에게만 초점을 맞춘 갈등이기보다 서술 목소리가 어린 ‘나’를 통해 재현하고 있는 회상과 이야기하는 시점에서의 서술 목소리간의 갈등이라 할 수 있다.

(2)의 <학습활동>은 이야기된 사건 즉, 할머니와 외할머니의 갈등 그리고 어린 ‘나’로 인해 발생한 갈등을 경험하고 학습자가 서술 목소리를 가지도록 요구하고 있다. 어린 ‘나’가 겪은 삼촌의 행방불명과 외삼촌의 전사 소식으로부터 발생한 할머니와 외할머니와의 갈등에 대하여 학습자는 개인의 반응 즉, 사건에 대한 개인적 판단을 하는 서술 목소리를 가져야 한다.

이데올로기가 대립한 역사나 할머니의 기억이 대비할 경우 학습자는 어떤 목소리로 반응을 보일 수 있을까? 물론 역사적 지식과 매체를 활용한 간접 체험을 통해 갈등을 유발시키는 요소들에 대한 정서적 반응을 표현할 수 있을 것이다. 그러나 매체를 통한 간접 체험은 경험 주체가 ‘나’가 아니라는 점에서, 사건이 일어난 동일한 시간에서 정서의 기억이 배제되어 있다는 점에서 내면화된 체험이라 할 수 없다. 예컨대 「장마」의 갈등에 대한 정서 반응을 나타내기 위해 당시의 시대적 정황을 알 수 있는 전쟁 영화나 시대극을 볼 수 있다. 이러한 매체를 통해 이데올로기의 갈등을 느낄 수 있는 것은 카메라의 시선의 정서에 감정 이입을 하기 때문이다. 구조적으로 시대 상황이 유사한 매체를 통한 간접 체험은 매체가 주는 관점의 정서를 통해 작품을 경험하게 할뿐이다. 다시 말해, 만약 시대극의 시칭을 통한 간접 체험은 「장마」에서 할머니와 외할머니의 갈등을 시대극이 제시하는 시선으로 보게 할 것이다. 그리고 학습자는 작품을 통해 얻을 수 있는 다양

32) 임경순, 「경험의 서사화 방법과 그 문학적 의의 연구」, 서울대학교, 2003. 35쪽.

한 정서를 하나의 목소리로 반응하게 될 것이며 해석의 차원에서 이야기는 구조화될 것이다. 작품을 통해 학습자가 정서 체험을 하는 통로는 서술 목소리이다. 서술 목소리는 이야기된 사건에 대해 거리두기를 하고 경험 주체와 긴장 관계를 유지하고 있다. 「장마」에서 서술 목소리는 회상 사건에 대하여 호의적이기도 하고 불쾌한 시선을 보이기도 한다. 학습자는 서술 목소리의 정서를 따라가면서 그의 목소리를 통해 작품에 대한 개인적인 반응을 나타낼 수 있다. 그리고 숨겨진 갈등을 읽고 새로운 갈등을 만들어 내는 정서 체험을 할 수 있다.

어떤 사건을 이야기하는 것은 시간적으로 기억을 구성하는 과정이다. 이러한 측면에서 <학습활동>은 학습자로 하여금 텍스트가 제공하는 의미에 관심을 갖게 하고, 학습자 스스로 자신의 가치와 독서 체험을 연관시킬 수 있도록 유도하는 활동이다. 또한 학습자는 문제 해결 과정을 통해 작품의 교육 내용과 교육 평가를 포괄하여 수행할 수 있다. <학습활동>과 같은 문제 해결 과정은 개별 작품에 대한 지식을 습득하는 과정이기보다는 학습자에게 작품의 감상을 위한 문제 해결 방법과 틀을 제공해 준다고 볼 수 있다.

2. 경험의 재현 기능

소설에서 서술 목소리는 과거시제로 이야기하는 형식적 특징이 있다.³³⁾ 이야기하기를 주도하는 시제들은 단순 과거만을 나타내는 것은 아니다. 이야기의 시간은 독자에게 이완의 태도를 취할 수 있게끔 하는 기능 즉, 이것은 단지 이야기이며 이야기는 경험적 시간의 다른 차원의 세계라는 것을 보여주는 것이다. 내포적 화자의 서술적 목소리는 이야기 시제를 통해 이야기된 사건들을 과거의 사실로

33) 물론 현재시제로 서사를 구성하는 소설도 있다. 그러나 이야기하는 행위 자체가 과거의 사건을 구성하는 행위이다. 모든 이야기는 이야기하는 시간에서 과거 시제를 갖는다.

만든다.³⁴⁾

어떤 목소리가 이야기할 때 자기로서는 일어났던 일을 이야기하는 것이다. 독서를 시작함으로써 학습자는 서술 목소리를 통해 진술되는 사건들이 그 목소리의 과거에 속한다는 믿음을 갖게 된다. 학습자가 독서활동을 하는 동안 서술 목소리는 기억을 재현한다. 독서를 통하여, 이야기는 서술 목소리의 기억을 통해 재현되고 학습자가 그 재현된 이야기를 또 다시 경험하고 기억하는 것이다. 인간의 경험은 어떤 형태로든 이야기하는 행위에 의해 드러나며 명확해지는 시간적 특성을 갖는다. 이야기되는 모든 것은 시간 속에서 일어나며 시간이 걸리게 마련이다. 또한 시간 속에서 전개되는 모든 것은 이야기될 수 있는 것이다.³⁵⁾

학습자의 체험 기억은 시간 속에서 이야기의 방식으로 재현될 수 있다. 마찬가지로 이야기는 학습자의 기억을 시간의 차원에서 재현함으로써 정서 교육의 의미를 획득할 수 있다. 학습자의 기억 그 자체는 비의지적인 상태로 잠재되어 있다. 비의지적 기억들은 연관성 없는 추억들의 집합이며 이미지의 형태이다. 문학 정서적 체험은 잠재된 기억에 시간을 부여하고 이야기를 통해 재현하는 경험이다. 작품의 인물·사건이 역사적으로 ‘있었던 것’이 될 수 있는 것은 학습자의 비의지적 기억이 서술 목소리를 통해 재현되는 방식 때문이다.

<학습활동>은 서술 목소리의 기억을 통해 비의지적 기억을 시간의 차원에서 이야기하도록 하는 교육적 통로이다. 즉, 학습자가 이야기의 방식으로 자신의 체험을 재현할 때 서술적 목소리를 통해 이야기된 경험 요소를 기억으로부터 찾아낸다. 학습자는 서술적 목소리를 통해 이야기된 기억과 학습자의 체험된 기억을 시간의 공유를 통해 정서적 체험을 경험할 수 있다.

<학습활동>은 학습자의 체험 기억을 이야기의 방식으로 재현하는 활동을 유도하고 서술 목소리의 기억과 공유할 수 있는 시간을 형성한다.

34) 폴 리콥르, 김한식 옮김, 『시간과 이야기2』, 문학과지성사, 2004. 182-206쪽 참조.

35) 이경래, 「문학 비평에서의 시간문제 : 폴 리콥르와 미셸 피카르를 중심으로」, 『불어불문학연구 제 47권』, 한국불어불문학회, 2001, 300쪽.

작품 속 화자인 ‘나’에게 김용택의 시 ‘그 여자네 집’이 어떤 의미를 주었는지 생각해 보자.

—고등학교 국어 (상), 「그 여자네 집」〈학습활동〉, 29쪽

인용된 〈학습활동〉은 서술자인 ‘나’의 심리를 학습자가 경험하는 활동이다. 학습자는 일차적으로 서술자인 ‘나’의 회상 내용을 파악해야 한다. “‘나’가 왜 이 시를 시낭송회에서 낭송하였겠는지 짐작하고 시의 내용과 분위기가 어떠한지 다시 한 번 살펴보도록 해야 한다. 그리고 ‘나’가 회상하는 내용을 살펴보면서, 시의 내용과 회상의 내용이 어떻게 관련되는지 생각해야 한다.”³⁶⁾

학습자가 이야기하는 ‘나’의 회상 내용과 시간 체험을 공유하기 위해서는 체험한 기억으로부터 ‘나’의 기억과 유사한 정서를 지닌 경험 요소를 재현해야 한다. ‘나’의 회상 내용을 스토리의 사건소만으로 유추할 경우 서술 목소리인 ‘나’의 심리를 헤아리고 작품을 통한 정서 체험으로의 확장이 어렵다.

내가 ‘녹색 평론’에서 그 시를 처음 읽고 깜짝 놀란 것은, 이젠 바로 우리 고향 마을과 곱단이와 만득이 이야기다 싶었기 때문이다. 지금은 칠순이 훨씬 넘은 장만득 씨는 아직도 문학 청년 기질을 가지고 있다. 불과 몇 년 전까지만 해도 신춘 문예 칠만 되면 가슴이 울렁거린다고 했다. 가슴이 울렁거린 게 아니라 웅모도 해 봤으리라고 나는 넘겨줬고 있다. 그 울렁거림이 얼마나 참을 수 없는 울렁거림이라는 걸 알고 있기 때문이다. 만일 그 시가 김용택이라는 유명한 시인의 시가 아니라 처음 들어보는 시인의 시였다면 나는 장만득 씨가 가명으로 등단을 했으리란 걸 의심치 않았을 것이다. 나는 그 시를 읽고 또 읽었다. 처음에 희미했던 영상이 마치 약물에 담긴 인화지처럼 점점 선명해졌다. 숨어 있던 수줍은 아름다움까지 날날이 드러내자 나는 마침내 그리움과 슬픔으로 저린 마음을 주체할 수가 없어서 혼자서 느릿느릿 포도주 한 병을 비웠다.³⁷⁾

질 들뢰즈의 논의에서 우리로 하여금 사유하게끔 강요하는 것은 재인식의 대상이 아니라 우연한 마주침의 대상이다. 그것은 감정 즉, 놀라움, 사랑, 증오, 고통

36) 『교사용 지도서 국어(상)』, 64쪽.

37) 『고등학교 국어(상)』 「그 여자네 집」, 23쪽

속에서 포착된다. 기호는 이러한 과정 속에서 유연히 마주치는 것이다. 외부로부터의 ‘상처 입음’을 통해 잠재된 기억의 파편은 시간성을 부여받고 기억은 이야기의 대상이 된다. 『그 여자네 집』의 서술 목소리인 ‘나’에게 김용택의 시 ‘그 여자네 집’은 ‘나’의 기억에 상처를 주고 시간성을 부여하는 대상이다. 잠재된 기억으로부터 곱단이와 만득이의 이름을 기억해내고 ‘희미했던 영상’이 점점 선명해지는 재현 과정을 보여주고 있다. 서술 자아의 기억은 김용택의 시 ‘그 여자네 집’으로부터 상처를 받고 기억을 재현함으로써 슬픔의 순간에 포착되는 이야기를 하고 있다.

작품 속 화자인 ‘나’에게 김용택의 시 ‘그 여자네 집’이 주는 의미를 파악하기 위해 학습자는 시의 이미지에 대한 정서를 기억하고 서술 목소리인 ‘나’가 그 시로부터 기억에 시간을 부여하는 방식을 따라 회상 이야기를 체험해야 한다. 서술 자아가 김용택의 시로부터 회상 체험을 하는 방식은 학습자가 이야기된 사건을 체험하는 방식과 구조적으로 닮아 있다. 학습자가 회상을 통한 서술 자아의 경험 이야기를 정서 체험하기 위해서는 서술 자아의 경험 요소로부터 상처 입고 학습자의 기억으로부터 슬픔의 정서를 발견해야 한다. 서술 목소리인 ‘나’의 심정을 이해하는 활동은 인격 주체로서 서술 자아와 학습자와의 유아론적 추리과정이 아니라 우연한 ‘상처 입음’을 통해 잠재된 기억으로부터 서술 목소리의 정서를 발견하고 경험하는 과정이다.

다음의 <학습활동>은 시의 이미지를 통해 기억을 시간의 차원으로 재현하는 활동이라는 점에서 “김용택의 시 ‘그 여자네 집’을 통해 이야기하는 ‘나’의 심정을 상상하는 과정”과 같은 형식을 지닌다. 그러나 학습자의 정서 체험 방식은 차이가 있다.

다음 시를 읽고, 자신이 상상할 수 있는 이야기를 발표해보자.

푸른 하늘이 넘실거리고 있을 그 곳은 / 추억이 서려 있는 고향이 아니었다.
 // 주인 아줌마한테 들켜 / 풋참외를 양손에 쥔 채 / 벌을 받던 원두막과 / 붓
 어 잡는다고 도랭이를 들고 / 물풀 속을 뒤흔다가 / 뱀을 낚아 올려 / 도랭이를
 던지고 도망치던 그 곳은 // 내버려진 원두막과 농약병이 뒹구는 곳이었다. //
 질푸름으로 가득 찬 들과 논엔 / 메뚜기와 개구리가 뛰놀고 / 싱그러움으로 가
 득 찬 고목엔 // 매미 소리가 울려 퍼지던 그 곳엔 / 내버려진 논과 / 잘리어진
 나이트만 있는 것이었다. // 그 언젠가 / 꿈이 자라서 / 소나무들이 그림자를
 지우던 그 곳은 / 흙빛 신작로 대신 / 흑빛 아스팔트로 도배되어 버린 그 곳
 은…… // 그래, 잃어버린 고향이었다. / 그래, 잃어버린 고향이었다.

—‘잃어버린 고향’ (학생작품)

—고등학교 국어 (상), 「그 여자네 집」 <학습활동>, 29쪽

인용된 <학습활동>은 시 「잃어버린 고향」에서 ‘고향’이라는 공간적 이미지를 통
 해 「그 여자네 집」의 ‘나’가 회상한 방식으로 학습자의 회상 이야기를 유도하고
 있다. 다음은 <고등학교 교사용 지도서>에서 제시하고 있는 교수·학습 방법이
 다.

화자인 ‘나’가 과거를 회상하게 되는 부분을 근거로 학습자가 상상력을 발휘해 보게
 하는 활동이다. 화자인 ‘나’는 ‘그 여자네 집’이라는 시를 읽고, 시에 나타난 시적 상황
 을 통해 만득이와 곱단이의 모습을 떠올린다. 좀더 구체적으로 말하자면, 시에 그려진
 배경, 시적 화자의 정서적 특성, 시 속의 시간적 흐름과 사건들을 통해 옛날에 고향 마
 을을 배경으로 만득이와 곱단이가 애절한 사랑을 나누던 일, 그리고 이미 과거의 것이
 되어 버린 사랑이 주는 그리움과 아쉬움을 떠올리게 된다. 이러한 문학적 상상력을 실
 제 작품 감상에 적용하여 학생이 학습 문제에 나온 시적 상황을 재구성하여 이야기로
 만들어 보게 한다. 시가 보여 주는 가장 큰 특징이 ‘과거의 고향과 현재의 고향 모습의
 대비’라는 점을 중심으로 이야기를 꾸며 보게 한다.

—『고등학교 교사용 지도서 국어(상)』, 66쪽

<학습활동>은 학습자로 하여금 서술 목소리의 역할을 요구하고 있다. 서술 목
 소리가 김용택의 시를 통해 기억을 재현하고 이야기를 구성하는 방식과 마찬가지로

로 학생 시 ‘잃어버린 고향’을 통해 같은 방식으로 학습자의 잠재된 기억을 구성하는 것이다. 이것은 문학 창작 능력과 비판적 글읽기 교육 방법의 일환이다. 학습자가 ‘잃어버린 고향’의 시적 이미지들을 도시의 이미지와 대립하면서 자신만의 고향 이미지를 통해 기억 속의 경험 요소를 재현해야 한다. 그러나 학습자가 고향에 대한 기억이 없다면 어떤 방식으로 이야기할 수 있을까? 「그 여자네 집」의 서술 자아가 기억으로부터 이야기를 구성해 내는 방식은 김용택 시의 애틋한 사랑과 슬픔의 정서부터 받은 기억의 상처 때문이다. 교수·학습 방법에는 ‘과거의 고향과 현재의 고향 모습의 대비’라는 관점에서 이야기 구성을 요구하고 있으나 이러한 이미지의 대비는 ‘잃어버린 고향’의 시적 자아의 정서일 뿐이다. 경험 요소에 시간성을 부여하고 이야기로 만드는 일은 과거형으로 잠재된 자아가 경험 주체로서 현재의 서술 목소리와 거리를 두고 긴장관계를 맺는 행위이다. 예를 들어, ‘잃어버린 시간’에 고향의 이미지로 표현된 ‘푸른 하늘, 풋참외, 원두막, 도랑이, 뱀, 논, 메뚜기와 개구리, 매미 소리, 흙빛’은 시적 화자의 정서를 담고 있다. 학습자가 이야기를 구성할 때 일차적으로 이미지들에 대한 정서를 기억하고 이 정서의 배경으로 시간의 차원에서 이야기 할 수 있다. 학습자는 ‘과거의 고향과 현재의 고향 모습의 대비’로서 시적 화자의 고향 이미지를 모방할 필요는 없다. ‘잃어버린 고향’의 제시는 문제 해결형식의 특징이기도 한 상상의 범주를 설정하는 형식이며, 시간의 구성 방식이다.

〈학습활동〉의 문제 해결 과정에서 제시하는 비평과 창작 방법은 ‘있었던 일’로서 역사적 사료의 지위를 가진다. ‘잃어버린 고향’에서 고향의 이미지는 학습자에게 하나의 역사적 사료로 간주되며 과거의 있었던 일이라는 환상만으로 역사적 진실성을 획득한다. 사료가 된 이미지를 통해 이야기를 만드는 일은 이미 역사적으로 해석되어진 정서를 통해서이다. 즉, 서술 목소리의 경험 요소가 역사화 될 때 학습자의 시간은 과거를 지향하고 학습자는 서술 화자의 시간에서 주체를 상실하게 된다. 허구가 역사를 문학적 걸작으로 만드는 것은 현재의 시간에서 살아

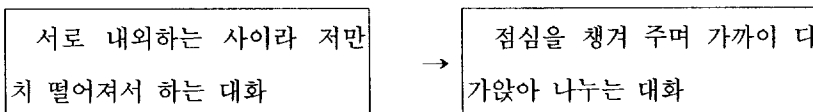
움직이는 생동감을 사료에 부여하기 때문이다.³⁸⁾ 사료에 부여한 생동감은 정서의 통로를 통해 새로운 차원의 시간이 만들어 낸 사건들을 체험할 때 얻을 수 있다.

3. 가정된 상황 제시

아직 일어나지 않은 사건은 현재에서 체험될 가능성 없다는 점에서 미래는 기대하는 시간이다. 과거로서 잠재된 기억을 재현함으로써, 재현된 이야기를 미래에 발생할 기대의 방향으로 재생하고 사건의 지속에 대한 기대를 함으로써 이야기는 연속성을 지닌다. 미래를 향한 이야기의 연속성은 시간의 집합을 구성하고 이야기의 완결성을 보장한다. 이야기의 미래는 과거 재현의 반복에 의해 나타난다. 학습자의 작품 해석 능력과 상상력 신장이라는 교육적 의미는 재현된 이야기를 기대의 방향으로 경험의 인과성을 유지하면서 학습자의 시간체험의 다양성을 보장하는 일이다.

<학습활동>에서는 ‘만약 ~ 라면’이라는 가정의 형식으로 문제 해결 과정을 제시한다. ‘만약 내가 작중인물이라면’, ‘만약 내가 그 상황을 겪고 있다면’이라는 질문 형식은 재생될 시간에 대하여 현재적 체험을 요구하는 상상의 과정이다.

점순이와 ‘나’의 대화 장면을 다음과 같은 상황으로 바꾼다고 할 때, 대화 내용이 어떻게 달라지겠는지 생각해 보고, 상황에 맞게 대화를 고쳐 보자.



— 고등학교 국어 (상), 『봄 봄』 <학습활동>, 117쪽

38) 폴 리콤프, 김한식 옮김, 『시간과 이야기3』, 문학과지성사, 2004. 370쪽.

인용한 <학습활동>은 가정된 상황을 설정하고 새로운 국면의 이야기를 만드는 활동이다. 상황이 바뀌면 '언어에 부수되는 표현, 언어 외적 표현'³⁹⁾ 등이 모두 바뀐다. 학습자는 <학습활동>을 통해 새로운 국면에서 일관성·전체성을 고려하여 「봄봄」의 인물들의 관계 질서를 만들어야 한다. 「봄봄」에서 '나'와 점순이의 기존의 질서는 '내외하는 사이'이다. 우선 「봄봄」에서는 '내외'하는 관계가 형성되는 언어 외적 구성물이 학습자의 기억을 통해 재현된다.

상기 <학습활동>은 점순이와 '나'의 대화 상황의 변화만 요구하는 것이 아니다. 나와 점순이의 대화 상황을 바꾸어 이야기를 만들 때, 서술 목소리인 '나'의 완결된 이야기 전체를 바꾸어야 한다. 가정된 상황 설정을 통한 문제 해결 방식은 가정된 상황인 미래의 시간을 현재로 당김으로써 과거 경험과의 긴장을 요구하는 것이다. 학습자는 가정된 상황을 통해 새로운 스토리를 구성해야 한다. 과거를 재현하고 미래를 당김으로써 서술 자아의 정체성은 유지되고 이야기는 일관성과 완결성을 유지할 수 있다.

새로운 차원의 시간 즉, 가정된 상황에서 기존의 시간 질서는 부분만 변형될 수 없다. 미래의 시간성을 가진 가정된 상황 제시는 경험 주체를 긴장시키고 학습자로 하여금 새로운 시간 질서를 생산하게 한다.

내가 다 먹고 물러섰을 때, 그릇을 와서 챙기는데 난 깜짝 놀라지 않았느냐. 고개를 푹 숙이고 밤 함지에 그릇을 포개면서 날더러 들으라는지 혹은 제 소린지.

“밤낮 일만 하다 말 텐가!”

하고 혼자서 종알거린다. 고대 잘 내외하다가 이게 무슨 소린가. 하고 난 정신이 어떨떨했다. 그러면서도 한편 무슨 좋은 수나 없는가 싶어서 나도 공중을 대고 혼잣말로,

“그럼 어떡해?”

하니까,

39) 『고등학교 교사용 지도서 국어(상)』에서는 상황이 바뀌면 “언어에 부수되는 표현, 언어 외적 표현”이 변할 수 있다는 것을 알고 작품을 통해 이러한 요소를 파악하고 창의적으로 상상하는 교수·학습 방안을 제시하고 있다 『고등학교 교사용 지도서 국어(상)』, 151쪽 참조

“성례시켜 달라지 뭘 어떡해…….”

하고 되알지게 쏘아붙이고 얼굴이 빨개져서 산으로 그제 도망질친다.⁴⁰⁾

점순이와 ‘나’의 대화 장면에서 “서로 내외하는 사이라 저만치 떨어져서 하는 대화”를 원전으로 간주하면 “가까이 다가앉아 나누는 대화”의 가정된 상황 제시
는 두 인물의 관계를 표현하는 언어에 부수되는 표현을 바꿈으로써 가능하다. 언
어에 부수되는 표현을 바꾸는 활동은 원전에서 제시하는 인물 심리의 이항대립의
관계항만 교체하는 것이 아니다. ‘나’가 이야기를 진행하면서 질서를 부여한 두
인물의 관계에 새로운 긴장을 부여해야 한다. 단지 대화의 형식만 바꾼다면 원전
에 대한 구조적인 비교 대상이 될 뿐이다. 새로운 서사의 질서로 상상하기 위해
점순이는 ‘종알거리’지도 않아야 하고 ‘얼굴이 빨개져서 산으로 도망질치’지도 않
아야 한다. ‘나’도 ‘공중을 대고 혼잣말로’ 말할 필요도 없다.

상기 <학습활동>은 작중 인물간의 관계를 이미 설정해 주고 있다. “점심을 챙
겨 주며 가까이 다가앉아 나누는 대화”의 상황을 상상의 세계에서 현재의 시간으
로 이야기하기 위해서는 이질적 시간 체험이 한 번 더 요구된다. 서술 목소리의
‘나’의 회상 이야기는 학습자의 기억을 통해 현재에 재구성되며 <학습활동>이 제
시하고 있는 낯선 시간의 방향으로 시간 질서를 세우며 이야기의 완결성을 획득
한다. 다만 <학습활동>이 제시한 “점심을 챙겨 주며 가까이 다가앉아 나누는 대
화”상황과 기존의 작중 인물간의 관계에서 변하지 않는 것은 그들의 나누는 대화
에 담기 정서이다.

또 다른 국면에 대한 이야기를 구성하더라도 ‘나’와 점순이의 대화에 담긴 정서
는 ‘나’의 기억으로부터 또는 학습자의 체험 기억을 통해 유지된다. 낯선 시간의
체험 역시 이야기와 학습자가 소통하는 시간이므로 기존의 이야기와 다른 차원의
시간 질서가 필요하다. 학습자는 새로운 이야기 상황을 부여받으면 서술 목소리
가 이야기하는 것처럼 기존의 이야기에 새로운 시간의 질서를 부여하고 기존의

40) 『고등학교 국어(상)』, 115쪽.

정서를 유지하며 자신만의 이야기를 재생산한다.

만약 점순이의 태도가 처음과 같이 나를 부추기는 태도로 일관했다면 “에그머니! ~ 죽이네.”부터 “이자식! ~ 나오도록 해?” 까지의 장면이 어떻게 바뀌어야 하겠는지 언어 외적 표현과 언어에 부수되는 표현을 사용하여 표현해 보자.

—고등학교 국어 (상), 『봄봄』 <학습활동>, 127쪽

인용한 <학습활동>도 마찬가지로 가정된 사건을 제시하고 그 사건에서 작중 인물간의 언행을 상상을 통해 시간 체험을 요구하는 방식이다. 우선 가정된 상황으로부터 인물의 심리를 파악하고 학습자의 과거로부터 유사한 심리를 재현하여야 한다. 시간으로부터 언어 외적 표현과 언어에 부수되는 표현을 창작하는 활동은 작중 인물의 심리와 동일성을 지니고 작중 인물이 처한 상황에서 시간 체험을 하는 것이다. 학습자의 잠재되어 있는 경험 요소는 다양한 차원에서 서술적 화자의 기억과 공유함으로써 제각기 다른 장면을 연상하고 표현할 수 있다. 결국 학습자의 상상력은 비의지적·무시간적 경험 공간으로부터 시간의 차원에서 이야기할 수 있는 경험 요소와 관련 있다.

“에그머니! 이 망할 게 아버지 죽이네!”

하고, 귀를 뒤로 잡아댁기며 마냥 우는 것이 아니냐. 그만 여기에 기운이 탁 꺾이어 나는 얼빠진 등신이 되고 말았다. 장모님도 덤벼들어 한쪽 귀마저 뒤로 잡아채면서 또 우는 것이다.

어떻게 꼼짝도 못 하게 해 놓고 장인님은 지게막대기를 들어서 사뭇 내려 조졌다. 그러나 나는 구태여 피하려지도 않고 암만 해도 그 속 알 수 없는 점순이의 얼굴만 멀거니 들여다보았다.

“이 자식! 장인 입에서 할아버지 소리가 나오도록 해?”⁴¹⁾

제시된 상황에서 서술 목소리는 점순이에 대한 비의지적·무시간적 기억을 학습

41) 『고등학교 국어(상)』, 『봄봄』, 125-126쪽.

자에게 표현하고 있다. ‘그 속을 알 수 없는 점순이의 얼굴만’ 들여다보는 행위는 서술 자아가 기억하고 있는 점순이의 이중적인 이미지에 대한 긴장을 보여주고 있다. 점순이의 “성레시켜 달라지 뭘 어떡해…….”⁴²⁾라는 과거의 대화 상황과 이야기 하고 있는 현재 “에그머니! 이 망할 게 아버지 죽이네!”⁴³⁾의 대화 상황과의 긴장은 서술 목소리인 ‘나’의 기억을 재구성할 것을 요구한다. ‘나’는 ‘그 속을 알 수 없는 점순이의 얼굴만’ 바라봄으로써 학습자는 서술 목소리의 이야기 진행을 멈추고 다시 점순이가 ‘나’를 부추기던 시간으로 돌아가게 한다. 상기 <학습활동>의 “만약 점순이의 태도가 처음과 같이 나를 부추기는 태도로 일관”한 가정된 상황에서 학습자의 상상은 점순이가 부추기는 장면부터 서술 목소리를 가지는 활동이다. 『봄봄』의 서술 자아의 기억은 학습자의 상상력에 의해 다른 시간의 차원에서 이야기된다. 학습자의 상상력에 의해 구성된 이야기는 <학습활동>의 기대의 방향 즉, 점순이가 ‘나’의 편을 들고 있는 상황으로 진행하면서 완결성을 지닐 수 있다.

가정된 상황의 제시는 새로운 시간의 차원의 경험 세계를 제공함으로써 학습자의 상상력을 신장하려는 의도가 있다. 그러나 학습자는 무한대의 상상 공간을 확보할 수 없다. 학습자는 문학 교육이 지시하는 상상의 차원을 통해 이야기할 수 있다. 가정된 상황 제시는 선분상의 미래가 아니라 또 다른 차원으로 사건이 이행하는 가정된 시간이다. 현재에 체험할 수 없다는 점에서, 현재로 당겨 이야기할 수밖에 없다는 점에서 가정된 상황 설정은 미래의 시간이다. <학습활동>에서는 시간의 차원과 방향을 설정함으로써 문학 감상 교육의 목표를 실현할 수 있으며 학습자의 상상력에 전체성과 완결성을 부여할 수 있다.

42) 『고등학교 국어(상)』, 『봄봄』, 115쪽.

43) 『고등학교 국어(상)』, 『봄봄』, 125쪽.

Ⅲ <학습활동>을 수행하기 위한 조건

1. 줄거리 구성

형식적인 측면에서 줄거리는 다양한 사건으로부터 하나의 통일되고 완전한 스토리를 끌어내는, 말하자면 다양성을 하나의 통일되고 완전한 스토리로 변형시키는 통합적 역동성으로 규정되어 왔다. 이러한 형식적인 규정에 의하면, 줄거리는 상황, 목적, 수단, 상호작용, 그리고 원하거나 원치 않던 결과들에 있어서 이질적인 것을 종합하는 시간적 총체가 식별되기만 하면 받아들여질 수 있다.⁴⁴⁾

교육적 의미에서 학습자의 줄거리 구성은 시간의 총체성을 통해 교육내용, 목적, 수단에 합목적성을 지닌다. 교과서에서 지면상 전편을 신지 못 하는 긴 작품의 경우 <앞부분의 줄거리>를 제시하고 있는 이유도 개별 작품에 대한 서사의 총체성을 확보하기 위함이다. 학습자는 서사의 완결된 플롯을 통하여 작품에 나타난 사건에 대하여 ‘상황 전개 과정과 맥락’⁴⁵⁾을 파악할 수 있다.

일반적으로 줄거리를 구성할 때 학습자는 ‘교수법을 통해 굳어진 그 자체로서 완결되어 있고 결정의 양쪽이 대칭을 이루도록 배열되어 있으며 반전과 결말 사이에서 쉽게 확인할 수 있는 인과 관계에 근거한 형태’⁴⁶⁾로 생각한다. 문학 작품을 읽는 행위는 현실적 경험을 기억해 내는 행위와 변별성을 지니고 있으며 이 변별성은 문학 작품을 ‘허구의 시간’이라고 간주하는 전통에서 찾을 수 있다. 이야기는 시간 구성물이라는 점에서 체험한 세계와 동일한 형식이지만 시간의 차원이 다르다는 점에서, 독자는 거리두기를 통해 이야기를 경험한다는 점에서, 역사

44) 폴 리쾨르, 김한식 역, 『시간과 이야기2』, 문학과 지성사, 2004, 25쪽.

45) 『교사용 지도서 국어(상)』, 325쪽

46) 폴 리쾨르, 앞의 책, 26쪽.

기술의 방식과 다르다.

이야기된 시간, 즉 문학 작품에서의 허구의 시간은 역사를 만들어 내는 방식을 빌려 인식한다. 줄거리를 구성하는 활동이 이야기의 무엇에 관하여 정렬하는 것이라면, 그것은 이야기의 과거와 미래를 총체적으로 현재에 구성하는 방식이다. 이러한 총체적인 구성은 역사적 시간, 즉 있었을 시간에서의 경험 기억과 있어야 할 시간에 대한 기대의 방향성을 지닌 완결체이다. 즉, 줄거리의 구성은 ‘~에 결부되고 ~을 향하며, ~에 관해 말하기’⁴⁷⁾의 방식으로 전개된다. 교육적 의미에서 줄거리 구성은 이러한 결합관계에 의해 도출된다. <학습활동>을 통한 정서 체험 방식은 줄거리 구성을 전제한 경험 요소들의 결합 방식을 질문한다.

학습자는 「봄봄」의 줄거리를 세 인물의 갈등을 통해 구성할 수 있다. 장인이 기억하는 ‘나’와 점순이, ‘나’가 기억하는 ‘장인’과 ‘점순이’ 그리고 ‘점순이’가 기억하는 ‘장인’과 ‘나’에 대한 이해는 학습자 개인의 체험 기억을 근거로 소설의 내용으로부터 받아들이는 각 작중인물의 정체성을 확인하는 일이다. 이 활동에서 작중 인물, 서술 목소리, 학습자의 관계를 기억의 세 층위를 분류할 수 있다. 즉, 작중 인물간의 기억, 학습자의 인물에 대한 기억, 학습자의 체험 기억이 그것이다.

작중인물들의 기억은 학습자의 욕망에 의해 현재를 평가하는 시간에 놓이게 되며, 학습자는 이러한 작중 인물들의 평가를 과거로서 기억한다. 또한 학습자는 작중 인물들의 기억과 욕망이 하나의 줄거리 체계 속에서 통합시키는데, 이것은 학습자의 체험된 기억으로부터 반추하는 것이다. 학습자의 체험으로부터 반추하고자 하는 행위는 기억 이미지를 재현한 상상력의 결과이며, 학습자의 상상력은 교육적 의의를 가질 수 있는 기대와 통합된 형태이다. 교육적 의의는 줄거리의 형식 즉, 줄거리는 ‘어떻게 되어야 한다’라는 교수-학습과정의 습관으로부터 찾을 수 있다.

학습자의 작중 인물에 대한 평가는 작중인물들의 기억과 욕망을 통합시켜야한

47) 폴 리쾨르, 앞의 책, 208쪽.

다. 학습자는 인물에 대한 현재로서의 평가에 완전히 부합하지 않는 기억 이미지는 배제한다. 또한 이야기의 담화 상황 역시 줄거리 구성 과정에서 인과성을 가지지 않는 요소들은 배제한다.

『봄봄』의 <읽기 전에>에는 ‘소설에 등장하는 인물들의 설명과 그림을 살펴보고 인물의 성격을 상상하는 내용’이 있다. 이 단원의 ‘읽기 전 활동’에는 줄거리의 구성하는 재료인 ‘장인’, ‘나’, ‘점순이’의 갈등 구조를 함축하고 있다. 이 소설은 서술자인 ‘나’의 언술 행위로 줄거리를 이야기 할 수 있다. 특히 이 소설에서 <학습 활동>은 인물간의 대화와 독백을 통해 인물의 성격을 규정하고 상상의 공간에서 재현하는 활동이 중심이다.

장인 : 이름은 ‘봄필’이지만 욕을 잘해서 ‘욕필’로 불린다. 혼인을 핑계로 ‘나’에게 일만 시킨다. 첫째 딸이 열 살 때부터 열아홉 살이 될 때까지 데릴사위 열 사람을 갈아치웠다.

나(26세) : 작중 화자. 점순이와 혼인시켜 준다는 말만 믿고 3년 7개월 동안 돈 한 푼 받지 않고 머슴살이를 하고 있다.

점순이(16세) : 키가 매우 작고 모로만 자란다. ‘나’를 배후에서 조종하기도 하지만, 장인과 ‘나’의 싸움에서는 엉뚱하게 장인 편을 든다.⁴⁸⁾

교과서에는 『봄봄』의 읽기 전 활동을 통해 작중인물간의 갈등을 ‘나’의 심리와 결부시켜 암시하고 있다. ‘장인’은 혼인을 핑계로 ‘나’에게 일만 시키는 유형으로 ‘점순이’는 ‘나’를 배후에서 조종하기도하고 ‘장인’ 편을 들기도 하는 유형으로 설명하고 있다. ‘나’와 관련된 인물간의 갈등 양상을 설명해줌으로써 학습자에게 『봄봄』의 줄거리를 구성할 수 있게 도와주고 있다. ‘나’를 중심으로 한 줄거리는 ‘나’와 ‘장인’, ‘나’와 ‘점순이’의 대칭 구조를 중심으로 사건의 인과성을 찾아가는 과정이다. 이 단원에 제시된 <학습활동>은 학습자의 줄거리 구성을 전제할 때 수행할 수 있다. 예컨대 다음 <학습활동>을 수행하기 위해 이야기의 전체에 걸쳐

48) 『고등학교 국어(상)』, ‘읽기 전에’, 104-105쪽.

‘나’에 대한 정체성을 이해하고 ‘나’와 ‘봄필’의 관계 확인을 전제해야 한다.

다음 사항에 주의하며, ‘나’와 봄필의 대화를 성격과 상황에 맞추어 읽어보자.

·강약 ·태도 ·표정 ·몸놀림

—고등학교 국어 (상), 「봄봄」 <학습활동>, 117쪽

‘봄필’의 성격은 서술 목소리를 지닌 ‘나’의 이야기로서만 표현된다. ‘나’와 ‘봄필’의 대화 부분만을 서술하는 ‘나’의 목소리만으로 온전히 판단할 수 없다. ‘봄필’의 성격은 서술 자아인 ‘나’의 시간 질서로 기억을 재현한 서술이기 때문이다. 작품과 학습자의 소통을 전제하면 작중 인물의 성격은 서술 목소리의 판단이 아니라 거리두기를 통해 학습자가 규정한다. 학습자는 「봄봄」의 줄거리를 구성하고 상황 맥락을 통해 인물의 성격과 상황을 파악할 수 있는 것이다.

“이 자식! 잡아먹어라, 잡아먹어!”부터 “애, 점순아! 점순아!”까지에서 언어 외적 표현이나 언어에 부수되는 표현을 실감나게 표현해보자.

—고등학교 국어 (상), 「봄봄」 <학습활동>, 127쪽

「봄봄」의 단원에서 제시한 학습목표인 ‘언어 외적 상황에 대한 상상’은 서술 화자의 작중 인물들에 대한 기억을 학습자가 기대하는 시간으로 통합하는 과정이다. 작중 화자의 언술에 나타난 언어 외적 상황의 정보는 학습자의 기억 이미지와 통합함으로써 인과성을 지닌 서사적 질서를 획득할 수 있다. 학습자는 하나의 사건과 다음 사건 사이의 시간 공백에 자신의 기억 이미지로 채우며 이야기하는 시간은 일관성과 완결성을 지닌다. 이야기의 줄거리는 학습자의 체험 기억을 괄호에 묶고 서술 목소리의 회상인 사건의 순차적인 절차와 인과성만으로 재구성하는 행위이다. 상기 <학습활동>에서는 이야기의 줄거리에 나타난 상황들의 틈에 학습자의 상상력을 통해 완결된 시간 이야기를 만드는 활동을 요구하고 있다.

“이 자식! 잡아먹어라, 잡아먹어!”

“아! 아! 할아버지! 살려 줘쇼, 할아버지!”

하고 두 팔을 허둥지둥 내걸 적에는 이마에 진땀이 쭉 내솟고 인젠 참으로 죽나 보다 했다. 그래두 장인님은 농질 앓더니 내가 기어이 땅바닥에 쓰러져서 거진 까무러치게 되니까 놓는다. 더럽다, 더럽다. 이게 장인님인가? 나는 한참을 못 일어나고 찢찢했다. 그러나 얼굴을 드니(눈엔 참 아무것도 보이지 않았다.) 사지가 부르르 떨리면서 나도 엉금엉금 기어가 장인님의 바짓가랑이를 꼭 움키고 잡아 나뒀다.

내가 머리가 터지도록 매를 얻어맞은 것이 이 때문이다. 그러나 여기가 또한 우리 장인님이 유달리 착한 곳이다. 여느 사람이면 사경을 주어서라도 당장 내쫓았지, 터진 머리를 불숨으로 손수 지져 주고, 호주머니에 희연 한 봉을 넣어 주고 그리고,

“을 갈엔 꼭 성례를 시켜 주마. 암말 팔구 가서 뒷골의 콩밭이나 얼른 갈아라.”

하고 등을 두덕여 줄 사람이 누구냐. 나는 장인님이 너무나 고마워서 어느덧 눈물까지 났다.

점순이를 남기고 인젠 내쫓기려니 하다 뜻밖의 말을 듣고,

“빙장님! 인제 다시는 안 그러겠어유!”

이렇게 맹세를 하며 부라사라 지계를 지고 일터로 갔다. 그러나 이 때는 그걸 모르고 장인님을 원수로만 여겨서 잔뜩 잡아당겼다.

“아! 아! 이놈아! 놈라, 놈.”

장인님은 헛손질을 하며 솔개미에 쉼 닭의 소리를 연해 질렀다. 놓긴 왜, 이왕이면 호되게 혼을 내주리라 생각하고 짓궂이 더 맹졌다. 마는 장인님이 땅에 쓰러져서 눈에 눈물이 피잉 도는 것을 알고 좀 겁도 났다.

“할아버지! 놈라, 놈, 놈, 놈, 놈.”

그래도 안 되니까,

“애, 점순아! 점순아!”⁴⁹⁾

상기 「봄봄」의 <학습활동>과 관련하여, 이 대화 상황에서 학습자는 어떻게 언어 외적 상황을 인식할 수 있을까? 언어 외적 상황은 대화에 나타난 인물들의 심리 상태를 추리하는 활동이다. 예를 들어, 작중 인물은 “이 자식! 잡아먹어라, 잡아먹어!”라고 말하면서 인상은 찌푸리고 눈을 부라리고 어깨를 주먹을 쥐고 팔은 휘두를 것이다. “애, 점순아! 점순아!”라고 ‘봉필’이 외칠 때에 고개를 젓히고 다급한 억양으로 온 몸의 근육을 긴장하고 대화할 것이다. 이러한 예와 같이 학

49) 『고등학교 국어(상)』, 124-125쪽.

습자가 언어 외적 상황을 인식하여 추리하는 일은 대화에 담긴 정서를 읽고 학습자 자신의 기억으로부터 이야기에 담긴 정서를 탐색하는 활동이다. 학습자의 기억으로부터 탐색한 경험 요소는 서술 목소리의 경험 요소의 틈을 메우며 이야기를 하나의 완결된 시간 질서를 부여한다. 이야기된 현재는 회상된 과거와 복잡하게 얽힘으로써 이야기에 시간적인 두께를 주고, 이는 인물들에게 심리적인 두께를 부여한다.⁵⁰⁾ 이야기의 시간적인 전체성과 완결성은 서술 목소리와 학습자 사이에서 시간의 형상화를 통해 어떤 시간의 경험을 공유로부터 얻을 수 있다.

서술 목소리는 기억의 이미지에 계열 관계를 만들어 이야기를 형성해 나간다. 이야기는 어떤 사건을 ‘누구에 관한, 무엇에 관한, 무슨 관계에 관한’ 계열을 통해 만들어진 구성물이다. 학습자는 이야기된 사건을 기억 속의 경험 요소와 결합하며 학습자가 이해 가능한 범주 내에서 이야기 요소들의 계열관계를 재구성한다. 학습자가 재구성한 갈등의 계열관계가 곧 구성된 줄거리이다. 학습자마다 구성한 줄거리가 다를 수 있는 것은 하나의 시간 구성체에 통합하는 계열 관계의 선택이 다르기 때문이다. <학습활동>은 이야기의 계열 관계를 구성할 수 있는 단초를 제공한다.

곶단이와 만득이, 순애가 서로에게 어떤 감정을 느끼고 있었는지 말해보자.

—고등학교 국어 (상), 「그 여자네 집」 <학습활동>, 49쪽

이 글에서 점순이는 이중적인 태도를 보인다. 그 까닭이 무엇이겠는지 생각해보자.

—고등학교 국어 (상), 「봄봄」 <학습활동>, 127쪽

「그 여자네 집」의 <학습활동>은 곶단이와 만득이, 순애의 갈등을 중심으로 문제 해결 방법을 제시하고 있다. 학습자는 이들을 중심으로 계열 관계를 구성하고 그 계열 구조로부터 인물들의 감정을 유추할 수 있다. 서술 목소리의 시간 이야

50) 폴 리콥르, 앞의 책, 215쪽

기는 중심인물들에 대한 회상만은 아니다. 서술 목소리는 중심인물을 중심으로 한 사건의 틈에 곱단이와 만득이의 부모님, 마을 사람들, 마을 청년들에 대한 기억도 서사화하고 있다. 그러나 서술 화자가 시간 이야기로 구성한 이들의 시간은 학습자에게 정서적 자극을 줄 수 없다. 즉, 학습자는 구조적으로 짜여진 줄거리를 통해 주동인물의 계열을 구조화하고 <학습활동>을 수행해야 한다.

제시된 「봄봄」의 <학습활동>에서도 마찬가지로 ‘점순이’와 ‘나’, ‘나’와 장인인 ‘봉필’ 사이의 갈등을 중심으로 작품 감상을 전제하고 있다. ‘나’/‘점순이’의 정서와 ‘점순이’/‘봉필’의 정서 사이의 대칭, 그리고, ‘나’와 ‘봉필’사이의 갈등의 구조가 「봄봄」의 <학습활동>을 해결하기 위한 배경이 된다. 이 과정에서 ‘나’와 ‘봉필’ 사이에 존재하는 인물들의 시간이야기는 괄호에 묶인다.

구장님도 내 이야기를 자세히 듣더니 펍 딱한 모양이었다. 하기야 구장님 뿐만 아니라 누구든지 다 그럴 게다. 길게 길러 둔 새끼손톱으로 코를 후벼서 저리 탁 튀기며,
“그럼, 봉필 씨! 얼른 성례를 시켜 주구려, 그렇게까지 제가 하구 싶다는 걸…….”
하고 내 짐작대로 말했다. 그러나 이 말에 장인님이 샷대질로 눈을 부라리고,
“아, 성례구 뭐구 계집년이 미쳐 자라야 할 게 아닌가?”
하니까 고만 멀쭉룩해서 입맛만 짹짹 다실 뿐이 아닌가.
“그것두 그래!”
(중략)

이렇게 말하자면 결국 어젯밤 몽태네 집에 마슬 간 것이 썩 나빴다. 낮에 구장님 앞에서 장인님과 내가 싸운 것을 어떻게 알았는지 대구 빈정거리는 것이 아닌가.

“그래 맞구두 그걸 가만둬?”

“그럼 어떡허니?”

“임마, 봉필일 모판에다 거꾸로 박아 놓지 뭘 어떡해?”

하고 괜히 내 대신 화를 내가지고 주먹질을 하다 등잔까지 쳤다. 놈이 번히 팔팔은 하지만 그래 놓고 날더러 석유값을 물라고 막 찌다우를 붙는다.

“밤낮 일만 해주구 있을 테냐?”

“영득이는 일 년을 살구두 장갈 들었는데 넌 사년이나 살구두 더 살아야 해? 네가 세 번째 사원 줄이나 아니, 세 번째 사위. 남의 일이라두 분하다. 이 자식, 우물에 가 빠져 죽어.”

「봄봄」의 줄거리를 구성할 때, ‘구장님’과 ‘뭉태’는 괄호에 묶인다. ‘구장님’과 ‘뭉태’는 서술 자아인 ‘나’ 욕망을 대신 표현해주는 역할을 한다. 서술 자아인 ‘나’의 기억에는 이들에 관한 이야기가 시간의 총체성을 위한 구성물 중 하나이다. 학습자는 ‘구장님’과 ‘뭉태’의 대화를 통해 서술 자아의 욕망과 심리를 짐작할 수 있지만 ‘나-순이’, ‘점순이-봉필’, ‘나-봉필’ 사이에서 일어나는 갈등의 선분 구조 즉, 줄거리로부터는 배제된다. <학습활동>은 서술 목소리의 다양한 경험 요소의 계열을 만드는 계기를 제공해준다. <학습활동>에서 언급하지 않은 서술 목소리의 회상 사건은 교육적 의미에서 제외된다.

<학습활동>을 수행하기 위해 학습자는 줄거리 구성의 방식으로 이야기된 사건을 재구성하기도 하지만 <학습활동>자체가 줄거리 구성에 관여하기도 한다. 앞서 언급한 바와 같이 결합·배제의 방식으로 <학습활동>은 줄거리를 구성할 수 있는 모티프를 제공한다.

모티프는 서사를 인식하고 사유하는 틀이다. 학습자는 어떤 모티프를 통해 줄거리를 일관성 있는 시간의 질서로 구성한다. 모티프들은 여러 사건들을 잠재적으로 거느리면서 그것들이 구체적으로 형상화되는 과정에서 구속력을 지닌다.⁵¹⁾ <학습활동>은 작품을 학습자의 시간 질서로 구성하는 계기를 제공하는 기능을 한다.

이 상황에서 ‘구령이’의 상징적 의미를 알아보고, 구령이에게 건네는 외할머니의 말은 어떤 의미를 지니고 있으며 무슨 역할을 하는지 생각해보자.

—고등학교 국어 (상), 「장마」 <학습활동>, 273쪽

세 사람에게 각각 ‘웃궤’는 어떤 의미를 가지는 물건인지 생각해 보자.

—고등학교 국어 (상), 「눈길」 <학습활동> 199쪽

51) 임경순, 「경험의 서사화 방법과 그 문학적 의의 연구」, 서울대학교, 2003. 142쪽 참조.

모티프를 ‘상황 모티프, 인물 모티프, 관념 모티프’⁵²⁾로 나눌 때 교과서 현대소설 단원에 실린 <학습활동>은 ‘인물 모티프’, ‘상황 모티프’에 해당한다. 상기 제시한 「장마」의 <학습활동>에서는 ‘구렁이’의 상징적 의미를 통해 외할머니의 심리를 파악하는 질문이고 「눈길」에서는 ‘옷궤’를 통한 세 인물, 어머니, ‘나’, 아내 사이의 갈등 양상을 질문하고 있다. 세 가지 모티프의 분류에서 상기 <학습활동>은 우선 상황 모티프로 구성된 줄거리를 전제한다. 「장마」의 <학습활동>에서는 ‘구렁이’로 상징된 삼촌을 통해 6.25라는 특수한 상황 모티프에 의한 할머니와 외할머니의 갈등 양상이 줄거리 구성의 계기가 되어야함을 알 수 있다. 「눈길」에서는 ‘옷궤’는 어머니에게 ‘집’을 상징한다. ‘나’에게 옷궤는 ‘빛 문서’이며 아내에게는 어머니와 남편의 과거를 이해할 수 있는 단서를 제공한다. 각 인물들은 ‘옷궤’를 통해 각기 다른 방식으로 과거를 해석하고 갈등이 발생한다. 이 <학습활동>을 수행하기 위해 학습자는 ‘옷궤’를 중심으로 서술 목소리인 ‘나’의 기억을 재구성해야 한다.

학습자의 줄거리 구성은 또 다른 차원에서 이야기를 구성하는 과정이다. 학습자는 어떠한 줄거리를 전제함으로써 <학습활동>을 효과적으로 수행할 수 있다. 또한 <학습활동> 그 자체는 학습자의 줄거리 구성에 관여하며 학습 목표를 달성하는 기제의 역할을 한다.

2. 작중 인물의 성격 이해

작중인물의 이해는 작품 해석의 기본적이고도 핵심적인 단서가 된다.⁵³⁾ 작중인물은 학습자로부터 비난의 대상, 모방의 대상이거나 관계없는 대상이 될 수 있으

52) 임경순은 테마비평론(Thomashevsky, 김치수 역)을 인용하면서 모티프의 세 가지 양상에 대한 예를 제시하고 있다. 임경순, 앞의 글, 141쪽 참조

53) 구인환, 구창환, 『문학의 원리』, 법문사, 1973.

며 작품의 내면화 과정에 의해서 대리체험⁵⁴⁾의 대상이 된다. 학습자가 작중인물을 통해 소설 작품의 의미를 파악하는 것은 인물을 언어 구조물의 한 요소로 환원하거나 인격적 일반인과 동일시하는 수준에서 벗어남을 의미한다. 문학 정서 체험이 인물의 형상화의 방법론과 그 유형에 대한 지식이 중심이 된다면 인물을 언어 구조물로 추상화 시켜버리는 경향이 있고 작중 인물의 개별적 간접체험이 중심이 된다면 수용자의 개별적인 취향에 따라 특정 인물을 선호하여 자의적인 감상의 차원에 머무르게 된다.⁵⁵⁾

작중인물은 작품의 플롯을 구성하는 재료의 기능을 하고 주제의 도출에 관여한다. 소설의 교육적 의미는 작중인물에 대한 비판적 해석과 인간 유형화를 통한 비판적 해석을 통해 학습자가 주체적으로 주제를 도출하는 데 있다. 소설 텍스트에 대한 학습자의 해석은 텍스트에 형상화된 세계를 참조로 하여 텍스트에 의해 열려진 사고의 길을 자신의 삶과 관련짓는 것이다. 그런데 소설 텍스트에 대한 학습자의 해석이 다성적인 양상으로 드러나기 때문에 학습자의 해석 사이에는 상호 공존과 갈등이 생겨난다. 다양한 해석들의 공존은 해석의 갈등상태로 드러나며 최종적 해석은 교육적으로 가장 타당하다고 판단되는 것일 뿐이다.⁵⁶⁾ 학습자의 작중 인물에 대한 해석과 평가는 자의적인 의미에서 가장 타당하다고 판단되는 인물 유형의 집합을 구성하는 행위이다. 소설 단원에서 <학습활동>을 수행하기 위해 학습자는 작중 인물들의 유형을 교육적 의미에서 허용하는 유형으로 판단해야 한다.

소설 「장마」의 단원은 “일상생활에서 말을 하거나 글을 쓸 때, 상황에 맞는 내용을 어떤 것인지 알아보고 상황에 따라 적절한 내용을 생성하여 말을 하거나 글을 써 보”는 목표를 설정하고 있다. 이 단원에서는 「장마」를 통해 ‘상황에 따른

54) 구인환 외, 『문학교육론』, 삼지원, 1987.

55) 최인자, 『서사문화와 문학 교육론』, 한국문화사, 2001.

56) 선주원, 『소설교육의 원리와 방법』, 새미, 2003. 65쪽

내용의 생성'의 가치와 방법 교육에 관심을 기울이고 있다. 「장마」 단원에서는 「봄봄」의 단원보다 상황 전개와 과정 파악에 더욱 중점을 두고 있다. 이 단원의 <학습활동>을 통해 학습자는 “상황과 장면에 따른 작중인물의 심리적 정황과 태도를 살펴보면서 소설이란 양식이 하나의 상황 맥락 속에서 작가와 독자가 상호 의사소통하는 과정임을 알게 된다.”⁵⁷⁾ <학습활동>을 통해 이 단원에서 수행할 활동은 상황 맥락을 파악하기 위해 작중 인물이 처한 상황을 파악하고 그 상황 속의 작중인물로 치환하는 것이다.

(가) 자신의 이야기 속의 동네 사람 중 하나라고 상상하고, 다음 활동을 해보자.

- (1) ‘나(동만)’의 집에서 전개되고 있는 일에 대해 어떤 생각을 가지고 있는지 말해보자.
- (2) 자기가 내린 판단과 상황을 정리하여 ‘나(동만)’의 가족들에게 해 주어야 한다고 생각되는 말을 정리해보자

—고등학교 국어(상), 「장마」 <학습활동>, 267쪽

(나) 자신이 이 이야기 속의 ‘나(동만)’라고 상상하고 다음 활동을 해보자.

- (1) ‘임종의 자리에서 할머니는 내 손을 잡고 내 지난날을 모두 용서해 주었다. 나도 마음속으로 할머니의 모든 걸 용서했다.’라는 서술을 바탕으로 죽음을 앞둔 할머니에게 어떤 내용으로 말을 할 것인지 메모해보자.
- (2) 메모한 내용을 바탕으로 할머니에게 하고 싶은 말을 해보자.

—고등학교 국어(상), 「장마」 <학습활동>, 277쪽

학습자는 어떤 상황에서 어떻게 작중인물의 성격을 파악하여 그 인물로 될 수 있을까? 학습자는 「장마」의 작중 인물인 동네 사람들이나 동만이 될 수 없다. 서술 목소리는 학습자에 대한 타자이며 이야기를 통해 거리를 유지하기 때문이다. 학습자는 상기 <학습활동>을 통해 소설 「장마」에 대한 작중인물의 성격을 유형화하고 다른 시간의 차원에서 인물들의 예상 행위를 짐작한다.

57) 『교사용 지도서 국어(상)』, 325쪽.

이른 아침부터 우리 집에 찾아오는 동네 사람들이 내미는 첫마디가 한결같이 날씨에 관한 얘기였다. 그리고 그 다음 차례가 삼촌 얘기였다. 그들은 날씨부터 시작해 가지고 아주 자연스럽게 아버지한테 접근했으며 아낙네들은 부엌을 무시로 드나들었다.

우리집은 완전히 잔칫집답게 동네 사람들로 북적거렸고, 저마다 연줄을 찾아 말을 걸어 보려는 사람들 때문에 식구들은 도무지 정신을 못 차릴 정도였다. 그들이 가장 궁금해하는 것은 우리 식구들이 어느 정도 미신을 믿고 있는가였다. 물론 그들은 미신이란 말은 입밖에 비치지도 않았다. 점쟁이의 말 한 마디가 이만큼 일을 크게 벌여 놓을 수 있었던 데 대해 놀라움을 표시하면서도 속셈이 뻔히 보일 만큼 노골적이지는 않았다.

이야기 끝에 그들은, 가족들 정성에 끌려서라도 삼촌이 틀림없이 돌아올 거라는 격려의 말을 잊지 않았다. 아버지는 그저 웃고만 있었다. 그런 말을 하는 몇 사람의 태도에서 아버지는 그들이 우리 일을 가지고 자기네 나름으로 한창 즐기고 있다는 사실을 충분히 눈치챈 것이다. 마치 죽어 가는 환자 앞에서 금방 나를 병이니 아무 염려 말라고 위로하는 의사와 흡사한 태도를 취하는 사람이 더러 있었기 때문이다.⁵⁸⁾

(가)의 <학습활동>에서 학습자가 동네 사람들의 입장에서 서술 관점을 가지기 위해 동네 사람들의 인물 유형을 설정하고 그들의 성격을 파악해야 한다. 동네 사람들은 한결같이 ‘날씨에 관한 얘기’를 하며 조심스럽게 ‘나’의 가족에게 접근하여 ‘삼촌 얘기’를 꺼낸다. 그들은 ‘나’의 가족들이 실제로 ‘미신을 믿고’ 일을 벌이는 것인지 궁금해한다. 서술 목소리인 ‘나’의 기억에서 그들은 ‘삼촌’의 생사의 문제는 관심이 없다. <학습활동>은 ‘나’가 이야기하는 동네 사람들 즉, 서술 목소리가 현재에 해석한 인물 유형에 초점을 맞추고 있다. 이야기가 진행됨에 따라 동네 사람들에 대한 ‘나’의 정서는 직접적으로 제시되지 않는다. 이야기된 동네 사람들은 구렁이가 출현하고, 할머니와 외할머니, ‘나’와 할머니의 갈등이 해소되는 사건의 진행에 결정적으로 참여하지 못 한다. 학습자가 동네 사람들 중, 한 명이라고 상상할 수 있는 가능성은 서술 목소리인 ‘나’의 이야기에 나타난 기억 이미지를 통해 그들의 상황을 상상하고 그들의 시선을 가지는 것이다. 학습자가 동네 사람들의 시선을 가지기 위해 자신의 체험 기억을 재현하는 방식과 같이 동네

58) 『고등학교 국어(상)』, 264쪽.

사람들에 대한 서술 목소리의 기억 이미지를 재구성해야 한다. 학습자의 체험 기억으로부터 얻은 정서는 작중인물의 성격을 규정한 수 있는 근거가 된다. 구렁이가 등장하고 할머니가 쓰러지고 외할머니가 구렁이를 달래는 이야기가 진행되면서 동네 사람들의 정서와 그들의 시선은 유동적이며 이야기 이면에 잠재되어 있다.

- ① ‘나’가 낯선 사람의 땀에 빠져 빨치산인 삼촌이 밤에 몰래 집에 왔었다고 설토한 일로 ‘나’의 아버지가 읍내에 잡혀가 고초를 겪는 사건이 발생한다. 이 때문에 할머니는 ‘나’를 ‘과자 한 조각에 삼촌을 팔아먹은 천하의 무지막지한 사람 백정’으로 여기는 데 반해 외할머니는 은근히 나를 감싸면서 두 분의 사이에 금이 가기 시작한다.⁵⁹⁾
- ② 나는 끝내 못 볼 것을 보고야 말았다. 꿈틀꿈틀 기어오는 기다란 것이 거기에 있었다. 눈어림으로만도 사람 키보다 훨씬 큰 한 마리의 구렁이였다. (중략) 그러나 나는 별수없는 어린애였다. 한 순간의 공포를 견디고 나서 나는 고향을 지르며 돌팔매질을 해 대는 패거리들과 조금도 다를 바 없는 하나의 어린애로 재빨리 되돌아왔다.⁶⁰⁾
- ③ 임종의 자리에서 할머니는 내 손을 잡고 내 지난날을 모두 용서해 주었다. 나도 마음속으로 할머니의 모든 걸 용서했다.⁶¹⁾

인용된 부분은 소설 「장마」에서 학습자가 ‘나(동만)’의 성격을 파악할 수 있는 직접적인 정보를 제공한다. ‘나’는 ①낯선 사람의 땀에 빠져 삼촌을 죽음에 이르게 한 인물이었다가 ②구렁이가 나타나자 별 수 없는 어린아이이다. 이야기의 결말에서 ‘나’는 ③할머니로부터 용서받고 할머니의 모든 것을 용서하면서 성장한 인물로 등장한다. 어린 ‘나’에 대한 이야기는 서술 목소리의 현재화된 진술이다.

59) 『고등학교 국어(상)』, 260쪽, 「장마」의 ‘앞부분 줄거리’ 중.

60) 『고등학교 국어(상)』, 167-168쪽.

61) 『고등학교 국어(상)』, 276쪽.

서술 목소리는 과거 사건에 대한 이야기를 구성하면서 어린 ‘나’에 대하여 일관된 태도를 취하고 있다. 즉, 서술 목소리에게 어린 ‘나’는 성장을 해야 했던 ‘어린 아이’였다. 할머니와 외할머니, 어린 ‘나’와 할머니의 갈등이 유발된 이유는 어린 ‘나’는 모든 것을 용서받을 수 있었던 ‘어린 아이’였기 때문이다. 할머니가 ‘내 손을 잡고 내 지난날을 모두 용서’하는 장면은 서술 목소리의 태도와 다르다.

서술 목소리의 태도는 작중인물의 성격을 결정짓는 요소이다. 그렇다면 작중인물에 대한 학습자의 태도는 서술 목소리의 그것과 일치해야 하는가? 서술 목소리가 이야기한 구성체는 시간의 총체성을 가진다. 서술 목소리는 이야기하는 현재의 태도로 서술함으로써 작중인물은 완결된 성격을 가질 수 있다. 예컨대 『장마』의 ‘나’는 철없는 ‘어린 아이’에서 이야기의 결말에서는 ‘성장한 아이’로서 유형화되며 할머니는 ‘나’와 외할머니에 대한 갈등을 지닌 인물이었다가 해소되는 인물이다. 서술 목소리는 어린 ‘나’에게 본질적으로 긍정적인 태도를 유지한다. 서술 목소리는 작중인물에 대해 일관된 태도를 전제하고 갈등이 해소될 완결된 이야기를 전개해 나간다. 그러나 학습자는 서술 목소리가 구성한 이야기를 따라가며 개별 상황마다 작중인물에 대한 태도를 달리 한다. 예를 들어, 서술 목소리와는 달리 이야기가 전개되면서 학습자에게 어린 ‘나’는 ①문제를 일으킨 어리석은 인물이었다가 ②원망의 대상으로서 철모르는 어린 아이였다가 ③그래도 할머니의 용서를 받는 아이로 인식될 수도 있다. 서술 목소리의 어린 ‘나’에 대한 태도와는 달리 학습자는 이야기에 대한 어린 ‘나’의 인물성격에 대한 태도를 가진다. 또한 학습자는 어린 ‘나’에 대한 정보가 이야기의 표면에 드러나지 않은 상황에서도 잠재적으로 인물의 성격을 유형화하고 상황이 변함에 따라 인물 성격의 유형 방식도 끊임없이 변한다.

학습자의 인물에 대한 추리는 인물에 대한 정체성의 확인 작업이다. 그것은 어떤 유형의 인물이며, 어떤 유형의 인물이 성장하며, 쇠퇴하는가에 대한 학습자의 판단이다. 학습자가 작품 내적 상황을 논리적으로 이해하기 위해서, 서술 목소리

의 이야기에 나타난 작중인물들의 성격에 학습자 개인의 잠재되어 있던 개인의 기억을 투영해야 한다. 작중 인물의 정체성은 학습자의 기억⁶²⁾의 잠재성으로부터 작중인물의 정체성으로 현실화시키는 것이다. 학습자가 작중 인물의 성격을 규정하는 것은 강렬도⁶³⁾와 관계 있다. 학습자가 인물의 성격을 규정하고 자신의 체험을 반추하여 작중 상황 맥락을 읽을 수 있는 능력은 작중 인물의 성격이 하나의 상태에서 다른 상태로 넘어가는 정서적 힘의 분포와 관련 있다. 인물에 대한 정서적 판단의 힘이 충만해졌을 때 작중인물은 도둑이 되었다가 천사도 될 수 있는 것이다. 어떤 작중인물에 대한 판단의 근거는 그 작중인물이 등장하지 않아도 진행되는 서술 목소리의 이야기와 작품에 내재된 상황이다. 그러나 <학습활동>을 수행하는 과정에서 학습자는 이미 주어진 작중 인물들의 정체성에 대한 선택 항만 결정할 수 있다.

62) 쉬잔 엠 드 라코트, 이지영 역, 『들뢰즈:철학과 영화』, 열화당, 2004. 들뢰즈는 회상-이미지와 크리스탈-이미지의 구별하여 설명하고 있다. 회상-이미지는 주관적 의식의 생산물로, 크리스탈 이미지는 현실적인 것과 잠재적인 것이 하나의 지점에서 결합된 상태라 할 수 있다. 여기서 ‘기억을 참조’한다는 것은 소설의 작중 인물의 정체성을 가지기 위한 현실적인 것과 학습자의 잠재적인 것이 하나의 이미지로서 작중인물의 정체성으로 투영된다는 점에서 크리스탈-이미지의 개념과 흡사하다고 할 수 있다.

63) intensite’의 번역으로 ‘강밀도’, ‘강도’, ‘강렬도’ 등으로 번역할 수 있다. 이것은 힘의 강도, 힘의 집약되거나 응축된 정도를 의미한다. 이진경, 『노마디즘1』, 휴머니즘, 2002. 460-470쪽 참조.

IV 문학 정서 체험 과정에서 학습자의 시간

1. <학습활동>의 규범성

시간의 공간화와 분절성은 근대적 시간관념, 특히 자본주의의 공리성과 관계 있다. 자본주의의 경제양식은 명확히 분할되고 계산 가능한 시간관념과 생활양식을 요구한다. 그래서 기대되는 미래의 소득에 따른 지출행위⁶⁴⁾가 ‘미래의 미리 당김’⁶⁵⁾이라는 의미에서 현재를 분할 가능한 형태로 통제한다. 근대적 시간은 어떤 의미를 표상하기 위한 제도적 장치의 역할을 하고 있다. 같은 방식으로, 문학 교육도 기대되는 학습 목표를 달성하기 위해 학습자의 현재 활동을 논리적인 형태로 분할하고 통제한다. <학습활동>은 학습자가 어떤 시간 체험을 하는 방법을 교육적으로 표상하기 위한 제도적 장치이다.

작품 속의 사건은 다양한 계열 관계를 가지므로 상태가 아닌 행위로 서술되며, 어떤 계기의 변화를 조장한다. 학습자는 <학습활동>을 통해 작품 감상의 어떤 계기를 인식할 수 있다. 그 계기는 학습 목표를 달성하기 위한 목적성을 지닌다. 이야기의 구조상 ‘어떠한 요소들과 계열관계를 만들면서 의미를 생성하는가’라는 문제는 생성된 의미의 목적에 따라 변한다. 하나의 소설이 개인의 기획된 구성체로서 생산될 때 그것은 오직 국민적, 정치적, 사회적 공동체의 기능에 의해서 그리할 뿐이다. 가장 개인적인 문학적 언표행위조차 집합적 언표행위의 특별한 경우일 뿐이다.⁶⁶⁾ 교육적 의의는 학습 목표를 달성해야 하는 학습자의 정서적, 혹은

64) 전근대 자본주의의 양식에서 농민은 전답에서 획득된 소득에 따라 지출한다. 게다가 과잉의 수확이 있을 경우, 농민은 여분의 밀이나 보리를 직접재로 추급하여, 그것들을 파종하여미래수확의 희망을 증대시키기보다는 소비를 위해 축적하기를 선호하며, 미래의 소비를 위해 미래의 생산을 희생한다. 자세한 내용은 피에르 부르디외, 최종철 역, 『자본주의의 아비투스-알제리의 모순』, 동문선, 1995. 1장 참조.

65) 후설의 Retention에 상대되는 개념으로 Protention의 번역이다.

가시적인 행태의 변화를 집합적 언표 행위로 요구할 수 있다.

문학 정서 체험이 교육 목적을 가질 수 있는 것은 <학습활동>과 같은 교육 기제뿐 아니라 학습자의 문학 읽기에 대한 습관적 태도에도 기인한다. 습관은 어떠한 것이 과거부터 지속되었고 미래로 계속되리라는 기대에 의해 총체적으로 인식하는 태도이다. 어떠한 것이 계속 되리라는 기대는 교육적 의미에서 학습자의 현재 태도를 파악하고 교육적 기대의 방향으로 학습자의 행위 변화를 촉구할 수 있는 배경이 된다. 예컨대 교육 시스템에서의 반복적인 시험, 수업시간과 쉬는 시간, 학습 목표 제시 등에 대한 학습자의 습관적 태도, 서사 문학의 읽기에서는 종말을 향한 결말 구조, 교훈적 요소의 발견에 대한 기대감과 같은 학습자의 습관으로부터 학습자의 태도와 관련된 인식과정을 파악할 수 있다.

습관은 특수한 것을 변수로 취하고 일반성을 요소로 삼는다.⁶⁷⁾ 학습자는 어떠한 개별 작품을 감상할 때, 여타의 작품에서 그랬던 것처럼 습관적인 감상 방법으로 작품을 읽는다. 학습자의 습관적 감상 태도에서 개별 작품은 습관의 변수이며 독서의 방식은 일반적 요소가 된다. 학습자가 『봄봄』과 같은 시간 역순 배열의 작품을 시간의 질서를 부여하여 서술 목소리의 이야기를 경험의 차원에서 공유할 수 있는 이유는 교과서 문학 작품에 대한 습관적 읽기의 태도 때문이기도 하다.

작품에 나타난 삶의 모습을 언표행위로서 의미를 가지기 위해서는 분절된 시계의 시간이 필요하다. 문학 교육에서 의미 있는 삶의 모습은 ‘바람직한 것’에 대한 언표행위이다. 이러한 언표행위는 구조적으로 영원성을 가진다. 현대 사회에서 학습자의 문학 감상 행위는 연대기적 상상력의 원리와 같이 절대적인 삶의 가치를 명령받는다. 학습자의 작품 감상은 본질적으로 명령⁶⁸⁾을 통해 명제로 명시될 수

66) 질 들뢰즈·펠릭스 가타리, 이진경 역, 『카프카』, 동문선, 2004.

67) 질 들뢰즈, 김상환 역, 『차이와 반복』, 민음사, 2004. 181쪽.

68) 질 들뢰즈·펠릭스 가타리, 김재인 역, 『천개의 고원』, 새물결, 2001. 4장 참조.

있다. ‘주제, 문체, 구성은 이것이다’라고 말할 때 이 명제를 학습하기 이전에 ‘이렇게 감상해야한다’라는 명령을 받는다.

문학 작품은 오로지 독서의 매개를 통해서만 완전한 의미성을 획득한다. 문학 작품의 형상화가 독서를 통해 학습자에게 재형상화 되는 것은 독서를 넘어서, 받아들이는 작품으로 인해 알게 된 실제적인 행동을 통해서이다.⁶⁹⁾ 이런 측면에서 <학습활동>은 작품 내적 질서를 학습자의 체험된 시간을 통해 형상화시키는 매개가 된다. 독서를 매개로 한 학습자의 체험은 과거의 이미지를 재현함으로써 획득할 수 있으며 이를 통해 교육적 기대의 방향으로 정서 체험이 이루어진다. 작품과 독자간의 소통은 학습 목표를 달성하고자 하는 기대 속에서 그것을 받아들이는 독자가 책임을 지는 경우에만 작품 속에서 기능을 발휘한다. 그러나 작품 해석에 있어서 학습자의 직관적 기대는 작품 해석에 관한 교육적 기대와 온전히 일치할 수는 없다. 학습자의 작품 해석에 대한 기대는 단지 수정될 따름이다. 기대를 수정하는 과정은 체험을 현실적 행위로 구체화하는 활동이다. 그것은 텍스트를 따라 여행을 하며, 실제로 수정된 모든 내용을 요약함으로써 기억 속에 빠지게 만들고 새롭게 수정할 목적으로 새로운 기대에 자신을 열어두는 것으로 이루어진다. 오로지 그러한 과정만이 텍스트를 하나의 형상화를 거친 작품으로 만드는 것이다.⁷⁰⁾

문학 교육에서 문학 교사 혹은 교과서에 의해 학습자가 작품을 이해하고 해석하는 행위는 규범적이다. 독서행위는 우리가 위대한 작품에서 알아차리게 되는 부류의 규율성과 규범성, 즉 온갖 다양한 문화적 상황 속에서 끊임없이 탈문맥화되고, 재문맥화되는 그러한 특성들을 어떤 유리한 조건으로 발전시키는 공동체 속에 포함된다.⁷¹⁾ 교육 목적에 유리한 조건으로 문학 감상 능력의 발전은 학습

69) 폴 리콥르, 김한식 역, 『시간과 이야기3』, 문학과 지성사, 2004. 306쪽.

70) 폴 리콥르, 앞의 책, 326-327쪽.

71) 폴 리콥르, 앞의 책, 349쪽.

공동체의 작품 감상에 대한 질문과 대답의 논리를 규정함으로써 가능하다. <학습 활동>으로 대표되는 문제 해결과정은 역사를 구성하는 방식과 마찬가지로 있었던 것에 대하여 규정된 질문과 대답의 논리로 사유하는 활동이다. 교과서는 작품의 위대함을 보증해줌으로써 작품이 역사적 사료로서의 의미를 지니게 한다. 그래서 <학습활동>을 통해 작품과 학습자의 체험된 시간과 결합하려는 시도는 상상의 차원을 제한하는 요인이 되기도 한다. <학습활동>의 교육 기체로서의 기능은 이야기의 주제를 찾는 과정에서도 적용된다.

이야기의 주제를 찾는 과정은 특정 작품에만 속하는 유일한 것이 아닌 무엇인가를 찾는 탐색이다. 다양한 이야기들은 하나의 단일한 주제 위에서 구성 가능한 형태, 종류별로 모으는 원리이자 장소가 된다.⁷²⁾ 또한 작품에 대한 공동의 기억은 하나의 주제를 통해 다양한 개별 작품을 모을 수 있는 전제가 된다. 문학 교육에서 한 작품에 대한 학습된 주제는 계열성에 의한 배치와 관계한다. 그리고 학습자의 탈문맥화·재문맥화된 개인적 상상력은 학습 공동체가 공동으로 인식한 주제에 함몰된다. 이것은 작품의 역사적 사료화를 통해 공동체 단위로 인식 가능하게끔 하는 과거 지향적 시간성의 한 형태이다.

또한 작품의 내적 요소의 역사적 사료화는 과거를 추상적 관념으로 인식하는 데서 비롯된다. 추상적 관념은 미래를 향해 나아가는 우리의 기대, 그리고 과거의 지표에 의한 우리의 해석, 그 사이에서 이루어지는 상호 의미 작용이라는 복합적 유희를 망각하는 데서 생겨난 것이다.⁷³⁾ 사례집의 상태로 환원된 과거의 역사들은 그것들에 변별성을 부여하는 원래의 시간성을 빼앗기고 단지 현재 속에 그것들을 현실화시키는 교육적 전용의 계기에 불과하다. 그 대가로 사례들은 가르침, 기념문이 되는 것이다.⁷⁴⁾ 학습자 고유의 기대와 새로운 차원의 시간성을 회복하

72) 메나헨 브리커, 임병권 역, 『주제와 해석』(이재선 엮음, 『문학 주제학이란 무엇인가』)1996, 민음사, 76쪽.

73) 폴 리콥르, 김한식 역, 『시간과 이야기3』, 문학과 지성사, 2004. 399쪽.

74) 폴 리콥르, 김한식 역, 『시간과 이야기2』, 문학과 지성사, 2004. 418쪽.

는 것, 이야기의 내적 요소들의 변별성을 회복하는 것과 작품에 대한 복합적 유희를 회복하는 것은 같은 맥락이다. 창의적 작품 수용과정은 교육적 규범성 안에서 양적 다양성을 획득하는 것이기 보다 작품이 펼치는 기대, 교과서의 규범적 기대, 학습자 고유의 기대 사이의 괴리와 거리를 인식함으로써 밝힐 수 있는 것이다. 단순히 작품의 사실만을 재현하는 <학습활동>의 역사화된 질문에 대하여 학습자는 교육 범주에서만 가능한 상상 형식으로 대답할 수 있을 것이다.

2. ‘놀이’로서의 문학 감상

문학 읽기라는 것은 우리의 문명이 가져다 줄 수 있는 가장 복잡하고 가장 효과적인 놀이의 한 형식이다. 놀이의 기능은 사람을 몰입하게 만드는 불확실한 활동이다. 그것은 허구적인 것으로 체험되면서도, 여러 규칙에 따르고 있어서, 어린이의 감정적인 극과 성인의 보다 지적인 극 사이에서 주저하는 활동으로서, 주체에 대해서는 상징적이고 통합적인 지배력을 마련해주는 방어적이고 동시에 건설적인 역할을 지닌다.⁷⁵⁾

피카르는 정신 분석학의 방법을 도입하여 독서 이론에 접근하였다. 피카르는 위니코트 Winnicott의 ‘이행공간’⁷⁶⁾이라는 개념을 통해 ‘이행시간’가설을 세운다. ‘이행공간’은 세 점이 하나의 면을 확정하는 공간이다. 즉 ‘독서내용/독서행위자/독서활동’은 하나의 활동 영역을 확정한다. ‘이행공간’은 문화 체험의 영역이고, 특히 예술 활동의 영역이기도 하다. 자아가 통합되는 장소이고 자아가 세계와 통합되는 장소이기도, 승화의 장소이기도 놀이로서 독서가 위치하게 되는 곳은 이 ‘이행공간’인 것이다.⁷⁷⁾ 피카르는 이러한 ‘이행공간’의 형성하는 조건으로 ‘이행 시

75) 한스 메이어 호프, 이종철 역, 『문학속의 시간』, 2003.

76) D.Winnicott, *Proces de maturation chez l'enfant*, Payot, 1970, rééd. 1983, <Sciences de l'homme>

간'이라는 가설을 세우고 기능적 관점에서 본 개념 장치인 '독서내용의 시간', '독서활동의 시간', '독서 행위자의 시간'을 설정한다.

'독서내용의 시간'은 리쾨르의 '서술된 시간'에 근접한 개념이며 독자의 수동적 참여가 함의되어 있다. 학습자는 텍스트의 내용에 자신을 맡기고 인물과의 일체감을 느끼며 과거로 침잠하게 된다. 피카르는 독서내용이 상상계와 관련되며 치환과 압축, 은유와 환유 덕분에 대리 표상의 효과를 얻을 수 있다고 말한다. 놀이는 치환과 같은 대리 표상의 영역이 있다. 꿈에서처럼 발현된 내용은 잠재적 내용에 대해서만 의의를 갖는다. 이러한 상상계에서 독자는 무한한 환상에 빠져 쾌락을 맛보게 된다. 여기에는 독자의 무의식이 작용하며 단선적인 시간을 벗어나는 무시간적 기억이 지배한다. 독서내용의 시간은 나르시시즘의 과정이며 동일성의 반복으로 이루어진다.

반면 '독서활동의 시간'은 문명화되고 능동적인 개념을 포함한다. 거기에는 텍스트에 대한 반성적이고 합리적인 판단이 작용하는데, 학습자는 사회적 합의와 객관적 지식을 바탕으로 시간과의 유희에 역동적으로 참여하게 된다. 이때는 독자의 전의식이 발동하여 상징에 대한 해석적 판단이 이루어진다. 환상의 다발은 의미의 다발로 다시 묶이며 은유적 동요의 환희는 해석의 환희로 바뀐다.

'독서행위자의 시간'은 '생의 시간'에 근접하지만 다분히 물리적 조건과 결부된 '의식'의 차원에 머물고 있다. 그것은 '독서의 현재에 심신 상관적인 성격을 부여하는 것'이다. 독자는 자신의 지각과 감각을 통해 묵묵히 열린 책의 표층을 따라가면서도 생리적 삶과의 접촉을 유지한다. 피카르는 신체와 유리된 추상작용만으로는 완전한 의미작용이 실현될 수 없으며 신체는 '의미작용에서의 최후의 보편적 준거'임을 밝히고 있다. 가령 책을 큰 목소리로 낭독할 경우 그 때 경험하게 되는 독서행위자의 시간은 눈으로 하는 일반 독서와는 다를 수밖에 없다는 것이다.⁷⁸⁾

77) 한스 메이어 호프, 앞의 책, 191-192쪽.

‘이행 시간’에서는 독서내용·독서활동·독서 행위자의 시간이 동시에 총체적으로 존재한다. 그리고 시간의 변용을 통해 문학은 문화 체험의 놀이가 될 수 있다. 독서는 놀이이다. 현재의 놀이는 어긋난 시간을 통합함으로써 자신의 과거를 현실화하는 것이다. 근원적 억압에 의해 감추어진 무의식은 작품을 읽음으로써 전의식이나 의식에 도달하게 되며 이미 형성되어 있었던 회상은 표면에 드러날 것이다. 따라서 정신분석학에서의 꿈의 분석처럼, 문학적 독서는 무의식을 의식에, 적어도 전의식에 종속시킨다.

〈학습활동〉의 수행 과정은 교수-학습과정이 학습자의 능동적 참여를 전제한다는 점에서 ‘독서활동의 시간’과 관계있다. 〈학습활동〉을 통하여 학습자는 전의식을 발동하여 상징에 대한 해석적 판단이 이루어진다. 〈학습활동〉은 일차적으로 ‘독서내용의 시간’에 학습자를 유도하여, 동일화를 통한 문학 정서 체험의 영역을 확보하고 ‘독서활동의 시간’을 통해 교육 내용을 생산한다. 즉, 현행 ‘학습활동’은 상상계와 상징계를 중심으로 구성되어 있으며, ‘독서행위자’인 학습자의 시간은 배제되어 있다. ‘독서내용·독서활동’의 시간을 통해 유희와 쾌락과 관련한 정서 체험은 책장을 넘기고 있는 학습자와 이야기의 세계와 대면하고 있는 의식의 경계에서 이루어진다.

‘독서활동의 시간’이 문학 감상에서의 교육적 기능에 중요한 역할을 하지만 유일한 것일 수는 없다. 다른 두 시간과 밀접한 관계를 맺도록 하는 것이 불가결하다. 작품의 형식적 구조는 물론 그 내용과 독자의 생리적 변화까지 포괄함으로써 여러 활동이 복합적인 관계망을 구축할 때 시간의 특수한 경험은 창조된다. 한마디로 텍스트의 모든 것과 학습자와의 관계에서 시간체험이 이루어지는 것이다. 시간이라고 하는 것은 적어도 심리적인 면에서 볼 때 독서행위자, 독서활동, 독서내용으로 이루어지는 기억들 사이의 관계에서 체험된다. 따라서 놀이로서의 글 읽

78) 이경래, 「문학 비평에서의 시간문제 : 폴 리코르와 미셸 피카르를 중심으로」, 《불어불 문학연구》 제 47권, 한국불어불문학회, 2001. 289-290쪽 참조.

기는 시간 위에서 놀이하는 것만이 아니라, 시간과 더불어 놀이하며, 또 시간을 변모시킬 수 있다.

문학 교육에서 ‘해석’과 ‘감상’이라는 두 측면을 구분할 때, ‘독서활동의 시간’은 작품 해석의 차원이다. 문학 정서 체험이 교육 내용으로서 가치를 가지기 위해 ‘독서행위자의 시간’을 획득해야 한다. 문학 감상이 사고 과정과 기억의 재현만으로 이루어진다면 정서 체험의 환희로부터 교육적 의의를 얻기는 힘들다. 문학적 기억 속에서 학습자의 신체가 책장을 넘기는 자신을 발견하는 순간 놀이의 시간을 통한 정서 체험은 회복될 수 있다. 낭독, 묵독 등의 읽기 방식이 다를 경우 정서 체험의 차원 역시 변한다. 독서 중, 학습자의 신체적 변화는 정서적 변화와 동일한 기능을 가지고 있는 셈이다.

V 맺음말

학습자가 작품을 감상하는 시간, 즉 연속된 현재에서 학습자는 과거로서 체험된 기억과 작중인물의 과거를 참조한다. 학습자는 미래의 ‘당김’과 과거 사건의 재현을 통해 이야기에 대한 정서를 구성한다. <학습활동>은 교육적 의미에서 학습자와 작품의 소통을 증개한다. 소통의 과정에서 <학습활동>은 시간 체험의 계기가 되기도 하고 상상력을 통제하기도 한다.

학습자의 정서는 교육적 기대에 의해 구성되는 배치의 문제로 환원 될 수 있다. 학습자는 작중 인물의 정체성을 설정하고, 학습자의 체험된 기억을 근거로 교육적 기대를 충족한다. <학습활동>은 이야기된 시간과, 역사적 시간 그리고 체험된 시간의 상호 참조에 의해 가능해진다. 역사적 시간은 학습자의 기억을 중심으로 이야기된 시간과 개연성을 지닌 것으로서 재현하거나 구성한다. 역사적 시간은 기억의 실체라기보다는 상상물이다. 이야기된 시간은 학습자의 체험된 기억을 참조하며 작품 속의 인물, 구성, 상징은 삶의 체험으로서 의미를 가지게 된다.

학습자의 기억이 작품과 상호 참조하는 것은 독서를 통해 ‘있었던 것’으로 구성된다. ‘있었던 것’은 ‘있어야 할 것’을 ‘당김’으로써 현재를 구성한다. 이 ‘있어야 할 것’으로서의 미래는 문학 교육의 목표이자 문학 감상의 교육적 함의와 함목적성을 가진다. 삶의 총체로서의 문학은 교육 담론에서 교육 목표의 기대에 의한 언표활동이다. 교육 담론에서의 문학 감상은 교육적 의미라는 초코드로부터의 배치관계에 있다. 초코드화 된 교육적 의미는 뚜렷한 실체가 없이 금지와 배제의 원리를 가진다. 예컨대 ‘서로 다른 시간에 놓인 두 소설의 작중 인물이 서로 대화하는 상황’에 대한 학습자의 상상력은 줄거리 구성과 교육적 함의를 담고 있는 주제와 관련한 기대에 의해 역사적 시간을 선택하고, 이야기된 시간의 구성하는 것이다.

교육 담론에서의 문학 감상의 보편성은 연대기적 시간 배열을 요구한다. 연대

기적 시간 배열은 기대된 것을 표상하는 불연속적인 선택이다. 학습자의 상상력은 역사적 시간의 연대기적 구성의 방식을 채용하고, 이야기로부터 주인공 중심의 줄거리를 구성한다. 근대 자본주의의 시간관념과 닮은 연대기적 줄거리 구성 방식은 학습자의 문학 감상이 보편성을 지향하게 하고, 동시에 문학 감상을 배치의 문제로 환원한다. 즉, 주제와 관련되지 않거나 줄거리와 관련되지 않은 작중 인물과 배경과 구조의 시간은 배제한다.

작품이 독자의 관심을 놓치지 않으려면, 그 줄거리의 해체가 학습자로 하여금 작품에 참여하여 줄거리를 스스로 만들어가게 하는 표지로 이해되어야만 한다. 어떤 것을 찾지 못해서 실망을 한다는 것은 이전에 그것을 기대했음을 의미한다. 그리고 그러한 어긋난 기대감은 오직 작가가 해체하려고 했던 작품을 독자가 이어받아 창조하는 경우에만 충족될 수 있다.⁷⁹⁾ 기대가 어긋났다고 해서 학습자의 구성 작업이 불가능해져서는 안 된다.

주제와 줄거리의 구성은 학습자의 문학 감상 능력의 신장이라는 진보의 시간관념으로부터 출발한 근대의 양적 증식과도 관련된다. 다양한 차원으로서의 소수적인 문학 감상이 가능하기 위해서는 작품에서 잃어버리거나 배제된 시간을 회복함으로써 가능할 것이다.

79) 폴 리콥르, 김한식 역, 『시간과 이야기2』, 문학과 지성사, 2004. 59쪽.

《참고 문헌》

- 교육부(2000), 『고등학교 교육과정 해설』.
- 교육인적자원부(2000), 『교사용 지도서 국어(상·하)』.
- 교육인적자원부(2002), 『고등학교 국어(상·하)』.
- 권보드레,(2000), 『한국 근대 소설의 기원』, 소명출판.
- 김규영(1987), 『시간론』, 서강대학교출판부.
- 김대행(2003), 「내용론을 위하여」, 《국어교육연구》 제10집, 서울대학교 교육종합연구원 국어교육연구소.
- 김봉순(2000), 「학습자의 텍스트구조에 대한 인지도 발달 연구」, 국어교육102.
- 김영민(1994), 『현상학과 시간』, 까치.
- 김중신(2003), 「한국 문학 교육론의 방법과 실천」, 한국문화사.
- 마르틴 하이데거(1999), 『존재와 시간』, 까치, (이기상 역).
- 마이클 하트(2004), 『들뢰즈 사상의 진화』, 갈무리, (김상운, 양창렬 역).
- 박영목(2000), 「독서 교육 활성화 방안 연구」, 국어교육103.
- 박인기(2002), 「문학 교육의 변천 과정과 전망」, 『21세기 국어교육학의 현황과 과제』, 박영순외, 한국문화사.
- 송기한(1996), 「한국 전후시와 시간의식」, 태학사.
- 양미경(1999), 「교육과 시간 : 시간의 의미에 대한 교육적 이해」, 《교육과정연구》 17권 1호, 한국교육과정 학회.
- 엠마누엘 레비나스(1996), 『시간과 타자』, 문예출판사, (강영안 역).
- 염은열(2003), 「문학과 인간 발달 1: 문학교육과 인지발달 : 문학교육과 학습자의 발달 단계」, 《문학교육학》 11권, 한국문학교육학회.
- 이경래(2001), 「문학 비평에서의 시간문제: 폴 리쾨르와 미셸 피카르를 중심으로」, 《불어불문학연구》 제 47권, 한국불어불문학회.

- 이성영(2002), 「국어 교육 내용의 현황과 과제」, 《국어교육학연구》 제 14집.
- 이재선 엮음(1996), 『문학 주제학이란 무엇인가』, 민음사.
- 이진경(2002), 『노마디즘 1·2』, 휴머니스트.
- 이창익(1998), 「시간과 죽음의 상관성에 대한 연구」, 서울대학교 대학원.
- 임철성(2003), 「협상을 통한 읽고 쓰기 협동 수업」, 국어교과교육연구5.
- 쉬잔 엠 드 라코트(2004), 『들뢰즈:철학과 영화』, 열화당, (이지영 역),
- 임경순(2003), 「경험의 서사화 방법과 그 문학적 의의 연구」, 서울대학교.
- 질 들뢰즈(2004), 『차이와 반복』, 민음사. (김상환 역).
- 질 들뢰즈 / 펠릭스 가타리(2004), 『카프카』, 동문선, (이진경 역).
- 최지현(1998), 「문학정서체험-교육내용으로서의 본질과 가치」, 『문학 교수 학습 방법, 구인환 외』, 삼지원.
- _____ (2000), 「문학교육에서 정전(正典)과 학습자의 정서체험이 갖는 위계적 구조에 관한 연구」, 《한국문학교육학회》 제 5집.
- 폴 리콥르(2002), 『텍스트에서 행동으로』, 아카넷, (박병수, 남기영 역).
- _____ (2004), 『시간과 이야기1·2·3』, 문학과 지성사, (김한식 역).
- _____ (2001), 『해석의 갈등』, 아카넷, (양명수 역).
- 프랭크 커머드(1993), 『종말 의식과 인간적 시간』, 문학과지성사, (조초희 역).
- 프리드리히 빌헬름 폰 헤르만(1997), 『존재와 시간을 찾아서』, 한길사, (신상희 역).
- 피에르 마슈레(1994), 『문학 생산이론을 위하여』, 백의, (배영달 역).
- 허버트 스피겔버그(1992), 『현상학적 운동 1·2』, 이론과 실천, (최경호 역).
- 한스 라이헨바하(1986), 『시간과 공간의 철학』, 서광사, (이정우 역).
- 한스 마이어호프(1987), 『문학과 시간현상학』, 삼영사, (김준오 역).
- 황정규(1994), 「교과교육학의 내용과 탐구방법」, 『교과교육학 연구(이돈희 외)』, 교육과학사.

- A.A. 멘델로우(1983), 『시간과 소설』, 대방출판사, (최상규 역).
- H. 베르그송(1991), 『물질과 기억』, 교보문고, (홍경실 역).
- Michel Picard(1998), 『문학속의 시간』, 부산대학교 출판부, (조종권 역).
- P.J.Zwart(1983), 『시간론』, 계명대학교출판부, (권의무 역).
- Robert Scholes(1995), 『문학이론과 문학 교육』, 하우, (김상욱 역).

**The analysis on The time of the Learning Activity in acceptance of
literary works**

- A core of relation with units of modern novels of the Korean Text Book in
the 10th grade -

Bark, sung Il

*Graduate School of Education
Pukyung National University*

Abstract

The purpose of this thesis is to research the principle of the Learner's Emotional Experience, scrutinizing the Learning Activity of novel units in the Korean Text Book. The Learner's Emotional Experience is the formation of fictional narratives.

The time may make the existing state of things to be stipulated and essence to be revealed from perspective that An act or event is recognized on The time dimension The Learning Activity is understanding installation between the learner and the literary text. The learner is able to make her/his narratives of recollective experience through executing The Learning Activity which make her/him to reproduce her/his memory and to suppose future events. For her/him executing The Learning Activity, he/she should gather the thread of the story and make order of character figures of the narratives.

The Learning Activity has function as a momentum but control her/his imagination for educational function.