

대학 교양교과로서의 고전읽기 수업모형 연구

- 조선대학교 〈명저읽기〉 수업 사례를 중심으로 -

김영학*

Ⅱ 차례 Ⅱ

- I. 머리말
- II. 선행 연구 검토
- III. 수업모형 구안 및 수업 사례
- IV. 수업 효과 분석
- V. 맺음말

【국문초록】

본 연구자는 대학 교양교과로서의 고전읽기 수업모형을 연구하면서 ‘질문’, ‘토의’, ‘낭독 공연’을 융합한 세 가지 모형을 구안한 후에 수업에 적용했다. 수업을 마치고 조사한 설문분석을 통해 수업에 적용한 세 가지 수업모형의 교육 효과가 좋음을 확인할 수 있었다. 그리고 이 연구를 통해 다음과 같은 시사점을 발견할 수 있었다.

첫째, 소설을 텍스트 삼아 토의 수업을 할 때 ‘인물 관계’와 ‘주요 화소’에 대한 교수자의 미니강의가 텍스트 이해에 매우 도움 되었다. 이 미니강의는 본 연구자가 학습자들의 텍스트 이해도를 높이려고 고안한 학습방법인데 교육 효과를 입증한 것이다.

둘째, 학습자들은 교수자가 제시한 토의 주제가 자신들이 생성한 주제보다 교육효과를 냈다고 답했지만, 한편으로는 이해하기 어려웠다는 의견을 성찰지에서 표명하기도 했다. 그러므로 학습자들의 텍스트 이해 수준을 고려해 주제를 생성하고, 토의 전에 텍스트에 대한 이해를 높일 수 있는 방안을 강구할 필요가 있다.

셋째, 학습자들은 1인 낭독보다 다수가 역할을 맡아 하는 낭독이 텍스트 이해에 더

* 조선대학교 자유전공학부 조교수

도움 되었다고 답했다. 공연처럼 낭독하는 것을 선호한 것이다. 하지만 학습자들이 낭독에 참여하는 것을 꺼린 점은 극복해야 할 과제다. 이를 해결하기 위해서는 학습자 모두가 즐거운 마음으로 낭독에 참여할 수 있는 방안을 찾을 필요가 있다.

주제어: 고전읽기, 수업모형, 질문, 토의, 낭독 공연

I. 머리말

지금 같은 기술혁명 시대에는 기술이 어떻게 변화할지를 예측하기 어렵다. 또 지금 삶에 유용한 지식이 언제 쓸모없게 될지를 가늠할 수 없다. 이런 가변적이면서 유동적인 시대상은 늘 새로운 적응력을 기를 것을 우리에게 요구한다. 그렇기에 교수자는 지식을 가르치면서도 학습자들이 새로운 상황에 직면했을 때 스스로 해결할 수 있는 방법을 찾을 수 있도록 지도해야 한다. 다시 말해 학습자들이 사회에 진출해 어떤 새로운 일에 직면했을 때 지식의 성에 갇혀 안주하지 않고, 유연하게 사고하면서 문제 해결 방안을 찾을 수 있도록 지도해야 한다. 이런 교육 패러다임의 변화에 발맞추어 근래 대학에서는 교양교육을 강화하면서 ‘고전읽기’¹⁾ 관련 강좌를 개설하고 있다. 조선대학교에서도 2009년에 <명저읽기> 강좌를 개설해 지금까지 운영하고 있다.

본 연구자는 수년 동안 문학텍스트로 <명저읽기> 수업을 해왔다. 문학 읽기를 해 온 이유는 “문학독서 교육에서 지향하는 언어 능력의 신장, 상

1) “교양교육으로서 고전읽기는 고전의 저자가 제시한 ‘문제’를 발견해 내고 그것을 자신의 사유와 대화하게끔 하는 데에 1차적인 목적이 있다.” 이황직, 「고전읽기를 통한 교양교육의 혁신-숙명여대의 ‘인문학 독서토론’ 강좌를 중심으로」, 『독서연구』 제51집, 한국독서학회, 2011, p.539.

상력의 세련, 전인적 인간성의 함양, 문학적 문화의 고양 등”²⁾이 대학생들에게 요청된다고 느꼈기 때문이다. 또 문학의 기본적인 기능³⁾은 학습자가 문학적 경험을 통해 내면을 성찰하도록 돕는 것이라는 점을 주목했다.

본 연구자처럼 이런 문학독서 교육의 지향점과 문학의 기능에 주목한 교수자는 교실에서 문학텍스트를 읽히려고 노력할 것이다. 하지만 이것은 매우 버거운 일이다. 대학에 진학하기 전까지 문학읽기 훈련을 제대로 받지 못한 학습자들을 상대해야 하기 때문이다. 현재 우리 중·고등학교에서는 문학능력⁴⁾을 기르기 힘든 커리큘럼으로 학생들을 지도하고 있다. “문학수업이 성취 기준에 따르는 문제풀이 중심으로 구성되어 있고, 문학과목은 논제를 깊이 생각하고 문제를 해결하기보다는 답을 찾는데 초점을 맞춰 문제풀이 중심의 수동적, 기계적인 방식으로 수업이 진행⁵⁾”된다.⁶⁾

-
- 2) 김혜영, 『문학독서 교육의 평가』, 구인환 외, 『문학독서 교육, 어떻게 할 것인가』, 푸른사상, 2005, p.131.
 - 3) 한철우는 “문학의 가장 기본적인 기능은 문학을 통하여 다양한 인간의 삶을 이해하고, 자신의 삶과 비교하면서 스스로를 반성하거나 발전의 계기로 삼는 것”이라고 했다. 한철우, 『문학독서 교육의 전개와 방향』, 정명환 외, 『문학독서 교육, 어떻게 할 것인가』, 푸른사상, 2005, p.309.
 - 4) 우한용은 “문학을 통해 경험을 재구성하고, 사색과 사고의 혁명을 도모하는 일”이 문학능력이라면서 이 능력은 “자아혁명을 도모하는 일이며, 각질화된 사회구조에 문제를 제기하는 비판이며, 이상세계를 지향하는 이념의 지표” 역할을 한다고 했다. 우한용, 『문학교육의 목표이자 내용으로서 문학 능력의 개념, 교육 방향』, 『문학교육학』 제28집, 한국문학교육학회, 2009, p.33.
 - 5) 강옥희, 『창의성과 비판적인 사고능력 개발을 위한 고전읽기 수업 방안 연구-문학토론을 통한 <명저읽기> 수업 사례를 중심으로』, 『교양교육연구』 제10집 4호, 한국교양교육학회, 2016, p.556.
 - 6) 현재 우리 고등학교 문학교육에 대해 하정일은 “7차교육과정에서의 문학교육의 구체적인 내용 또한 ‘창의적인 국어 사용 능력의 향상’에 복속되어 있다.”면서 “문학을 ‘국어 사용 능력’의 향상을 위한 수단으로 도구화하는 기능주의가 강하게 나타난다.”고 비판한 바 있다. 하정일, 『‘문학’ 교육과 문학 ‘교육’-7차 및 문학교육과정을 중심으로』, 『문학의 교육, 문학을 통한 교육』, 문학과지성사, 2009, pp.240-251. 김만수도 “대입수험능력시험 언어영역에서 가장 근본적인 문제점은 문학을 별도의 영역으로 인정

그리고 지금 학습독자들은 여가 시간의 대부분을 동영상 시청이나 게임을 하며 지낸 영상세대이다. 활자로 된 문학 텍스트에 대해 이질감을 느끼면서 읽기를 기피한다. 대학에서 고전읽기 수업을 하려는 교수자는 이런 세대를 감안하여 타성적인 주입식 읽기 수업의 틀을 과감히 깨트리고, 학습자들이 능동적으로 수업에 임하면서 명저 감상의 주체로 거듭날 수 있는 교수방안을 모색해야 한다. 더불어 “심미성의 체험을 통한 문학적 감수성의 함양”⁷⁾을 꾀하고, 문학능력을 향상시킬 수 있는 방안을 강구해야 한다.

본 연구자는 “학습자들을 감상의 주체로 존중하고 학습자들의 자발성과 능동성에 기초한 감상”⁸⁾을 실현하기 위해서 <명저읽기> 수업 중에 먼저 ‘질문’ 과 ‘토의’를 전략적으로 활용했다. 질문 전략은 질문을 하는 주체를 기준으로 교수자 질문과 학습자 질문 생성전략으로 나눌 수 있다.⁹⁾ 이 수업에서는 먼저 교수자가 질문을 생성해 토의 주체로 제시했고, 이어서 학습자들이 조별 토의를 통해 질문을 생성하도록 했다.

학습독자는 “스스로 텍스트를 이해하고 공감하기 어려운 경우 교사가 던지는 질문을 통하여 함축적인 텍스트의 의미를 구체화할 수 있고, 내면화를 통한 풍부한 의미를 생산할 수 있다.”¹⁰⁾ 이 수업에서는 먼저 ‘축어적 읽기와 추론적 읽기’¹¹⁾를 의도한 질문을 학습자들에게 제시할 것이다.

하지 않고 다른 종류의 말과 글처럼 커뮤니케이션의 도구로만 간주”한다고 비판하면서 “문학은 성숙한 민주시민 혹은 한국적 교양과 보편적 지성의 일정 수준에 오르기 위한, 종합적 성격의 과목이어야 한다. 또한 문학은 인격의 성숙을 지향하는, 정의적이고 윤리적인 부분까지도 포함해야 한다.”고 주장한다. 김만수, 「대학수학능력시험이 문학교육에 미치는 영향」, 『문학의 교육, 문학을 통한 교육』, 문학과지성사, 2009, p.261.

7) 하정일, 앞의 논문, p.252.

8) 하정일, 위의 논문, p.252.

9) 이경화, 『읽기 교육의 원리와 방법』, 박이정, 2001, p.226.

10) 원자경, 「소설 텍스트의 읽기능력 신장을 위한 질문 전략 연구-이상 「날개」를 중심으로」, 『독서연구』 제25집, 한국독서학회, 2011, p.252.

“‘읽기 능력’은 언어의 숨은 의미와 맥락을 파악하고 추론하며 내용 전체를 이해하는 포괄적인 개념이며, 이는 독서를 통해 얻을 수 있는 능력이다.”¹²⁾ 학습독자들은 주어진 질문의 답을 찾는 이런 축어적 읽기와 추론적 읽기를 수행하면서 읽기 능력을 기를 수 있을 것이다.

다음으로 ‘토의’를 수업 전략으로 활용하고자 한다. 학습 독자들은 토의를 통해 “문학교실 내에서 해석 정전을 일방적으로 수용하는 것이 아니라 자기 목소리를 드러내고, 다른 목소리를 경청하며, 상호작용을 통해 더 나은 해석을 구성해 나갈 수”¹³⁾ 있다. “문학텍스트는 토론과정에서 텍스트에 대한 개인의 경험이 가장 활발히 전유되며 독자의 경험이나 지식이 작품을 다층적으로 해석하는 중요한 요인이 된다.”¹⁴⁾ 이상의 ‘질문’을 활용한 읽기 능력 신장과 ‘토의’를 활용한 텍스트의 다층적 해석 능력 신장은 학습자들이 명저의 핵심을 이해하고 나아가 자아성장을 꾀하게 하려는 이 수업의 학습목표를 달성하는데 기여하리라 믿는다.

끝으로 ‘낭독 공연’을 수업 전략으로 활용하려고 한다. ‘낭독’은 오랫동안 교실에서 읽기의 방편으로 활용되어 왔다. 그러다가 2000년대 초부터 우리 연극계에 ‘낭독 공연’이 부상하면서 우리 교육현장에서도 종래 낭독에 대한 인식을 바꿔 ‘낭독 공연’을 수업에 활용하기 시작했다. ‘낭독 공연

11) “‘축어적 읽기’는 글 속에 명시적으로 드러나 있는 내용을 사실 그대로, 어휘 자체의 의미에 충실하게 읽으면서, 텍스트의 내용과 구조를 정확하게 파악하는 읽기로 달리 표현하면 텍스트의 표층읽기라고 할 수 있다. 한편 ‘추론적 읽기’는 텍스트의 이면읽기라고 할 수 있겠다. 텍스트에 명시되어 있지 않은 내용을 추론하며 읽는 방법이다.” 최선경, 「비판적 읽기 교육을 위한 질문 구성」, 『새국어교육』 제69집, 한국국어교육학회, 2005, pp.70-71.

12) 이국환, 「대학 교양교육으로서의 독서 교육」, 『동남어문논집』 제37집, 동남어문학회, 2014, p.391.

13) 이인화, 「문학토론에서 소설 해석의 양상에 관한 연구」, 『새국어교육』 제94집, 한국국어교육학회, 2013, p.255.

14) 강옥희, 앞의 논문, p.570.

은 희곡이 연극 무대에서 실연되기 전에 여러 배우가 관객 앞에서 구두 언어만으로 연기를 펼친 것에서 시작되었다. 특별한 무대 장치나 소품이 필요 없기 때문에 공연하기 쉽고, 낭독자의 목소리 변화만으로도 관객에게 흡인력이 높고 재미와 감동을 주어 21세기에 들어와 공연 예술의 한 형태로 정착되고 있다.”¹⁵⁾ 교육현장에서는 “독자가 텍스트에 대한 이해를 바탕으로 텍스트를 표현적으로 실감 나게 소리 내어 읽고, 청자로서의 관객과 텍스트를 공유하는 활동”¹⁶⁾이라는 차원에서 “주로 서사적 텍스트를 기반”¹⁷⁾으로 낭독을 활용한 수업 형태를 모색한다. 본 연구자도 학습자들의 소설텍스트 이해도를 높이고, 수업에 활력을 불어 넣을 의도로 낭독 공연을 차용하였다.¹⁸⁾

조선대학교에 개설된 <명저읽기> 강좌는 기초교육대학에서 주관하고 있다. 기초교육대학은 <명저읽기>를 교양 선택 과목으로 1학점, Pass/Fail로 운영 중이고, 전공에 상관없이 매학기 신청을 받아 분반을 개설한다. “<명저읽기>를 신청하고자 하는 교수자는 매 학기 개강 전 ‘수업계획서’를 탑재해야 하는데, 계획서는 ‘관련 주제’ 하나를 임의로 선정하고, 그 주제와

15) 안숙현, 「텍스트 각색과 낭독공연을 통한 국어교육 : 대학생들의 글쓰기·말하기 교육을 중심으로」, 『새국어교육』, 제76집, 한국국어교육학회, 2007, pp.221-241.

16) 오주아, 「낭독공연을 통한 텍스트 읽기 지도 방안」, 서울교육대학교 석사학위논문, 2013, p.30.

17) 오주아, 위의 논문, p.30.

18) “낭독 공연은 음성언어와 문자언어를 모두 사용하여 자신의 생각이나 감정 등을 예술로 승화시켜 표현하는 공연으로 학생들의 문학적 소양과 예술적 표현 능력을 키울 수 있는 교육이 될 수 있다. 안숙현, 위의 논문, p.228. 본 연구자가 하는 명저 읽기 강좌는 주 50분 수업이고, 한 학기에 명저 세 권을 읽어야하기 때문에 낭독 공연을 내실 있게 수행하기는 어렵다. 이런 수업 환경을 고려해 학습자들에게 낭독 대본을 제공하고 낭독하게 했다. 공연이라고 하기에는 많이 부족하지만 개인 낭독과 달리 다수의 학습자가 각각 역할을 맡아 연기하듯 낭독했으므로 낭독 공연을 수행한 것으로 볼 수 있다고 생각한다.

관련된 책 3권을 지정하여 수업계획서에 함께 반영하도록 하고 있다.”¹⁹⁾ 3권의 지정도서는 조선대학교 중앙도서관에서 선정한 ‘명저 100선’에서 고를 것을 권장하고 있다. 본 연구자는 ‘인간과 자유’라는 주제를 선정했다. 그리고 위의 ‘명저 100선’에서 「아Q정전」, 「광장」, 「그리스인 조르바」를 지정해 학습자와 함께 읽었다.

본 연구의 목적은 ‘질문’, ‘토의’, ‘낭독 공연’을 활용한 <명저읽기> 수업모형을 개발하는 것이다. 이를 위해 세 개의 수업모형을 구안하고, 이 모형들을 각각 수업에 적용한 후에 이 과목의 학습목표 달성에 가장 효율적인 수업모형을 찾고자 한다. 그리고 이 연구를 통해 도출한 시사점을 제시해 향후 고전읽기 관련 수업을 할 때 유용한 지침으로 쓰이기를 기대한다.

II. 선행 연구 검토

앞 장에서 말한 것처럼 지식정보화시대를 맞아 대학에서 교양교육의 중요성이 부각되면서 ‘고전읽기’ 관련 교과목이 늘어나기 시작했다. 지금 대학들은 <고전읽기> <명저읽기> <독서와 토론> <명저읽기와 글쓰기> <인문학 독서 토론> <세계 명작 세미나> 등 유사한 교과목을 앞 다투어 개설 중이다. 하지만 이런 교과목들을 어떻게 운영해야 하는지, 또 학습효과를 내기 위해서는 어떤 교수법이 필요한지에 대한 연구는 미흡하다고 할 수 있다.

이 교과목에 대한 연구는 교양교육 강화 차원에서 이 교과목의 필요성을 알리거나, 국내외의 유사한 교과목을 소개하거나, 교육 방안을 모색하는 차원에서 시작되었다. 이에 대해서는 이황직, 이국환, 김미령, 김주언의

19) 김미령, 「<명저읽기>에 대한 성찰과 지향점-조선대학교 사례를 중심으로」, 『문화와 융합』 제38집 4호, 한국문화융합학회, 2016, p.382.

논문²⁰⁾을 들 수 있는데, 이 교과목 개설에 관심 있는 학교 당국과 교수자에게 실제로 도움되는 정보를 제공하고 있다. 하지만 총론 차원의 연구인 탓에 수업모형을 구안하지 않은 점은 아쉬웠다.

이런 아쉬움을 삭힐 수 있는 연구로는 정인모와 허남영이 함께 쓴 논문²¹⁾을 들 수 있다. 두 연구자는 고전읽기 수업에 적용한 학기 전체 수업안을 제시하고, 수업모형을 제안함으로써 이 교과 운영에 대한 아이디어를 제공하고 있다. 하지만 논문에서 제안한 수업의 한계 및 보완점의 내용이 수업모형 분석 내용과 맥락이 긴밀하게 닿지 않은 점은 아쉬웠다.

다음으로 ‘질문’, ‘토의(론)’, ‘낭독 공연’ 등을 수업 전략으로 활용한 읽기 수업을 다룬 선행 연구를 살핀다. 먼저 토의(론)을 수업 전략으로 활용한 연구를 살핀다. 읽기 교과목과 관련해서는 토의(론)을 활용한 수업 연구가 가장 많다. 문학 토의나 독서 토의의 교육적 효과에 대해 많은 연구자들이 발표를 해 왔고, 의미 있는 성과도 냈다. 하지만 대학 교양교과로서의 고전읽기 강좌로 한정했을 때는 강옥희²²⁾의 연구가 유일하다. 그는 학습자들이 토론 주제 생성 활동과 토론 경험을 통해 텍스트를 깊이 읽고 사고의 심화와 확장을 꾀할 수 있으며, 그 과정에서 창의적, 통합적, 비판적 사고 능력을 기를 수 있다고 주장한다. 이런 주장은 수치화된 객관적인 근거를 대지 않음으로써 수긍하는 데는 한계가 있다. 하지만 토론을 활용한 고전읽기 교과 수업을 할 때 유용한 일례로서 참고할만하다.

다음으로 고전읽기 강좌에서 ‘질문’을 수업 전략으로 활용한 연구를 살

20) 이황직, 앞의 논문. 이국환, 앞의 논문. 김미령, 위의 논문. 김주연, 「LAC교과목으로서 「명저읽기」 강좌의 방향 설정을 위한 모색」, 『교양교육연구』 제13집 4호, 한국교양교육학회, 2019, pp.235-253.

21) 정인모·허남영, 「고전읽기를 활용한 수업모형」, 『교양교육연구』 제7권 1호, 한국교양교육학회, 2013, pp.41-74.

22) 강옥희, 앞의 논문.

핀다. 이에 대한 연구는 최선경²³⁾이 가장 앞선다. 그는 읽기를 다섯 단계로 나누고 각 단계마다 질문을 생성해 학습자들의 토론 논제로 활용했다. 실제 수업을 사례로 들면서 비판적 읽기 교육을 위한 질문 구성 방안을 제시한 점을 높이 살 수 있겠다. 한편 배혜진과 손미란²⁴⁾은 존 피터스의 읽기 중심 모형을 원용해 수업의 내실을 기하고, 질문에 대한 학습자의 답변을 분석해 학습효과를 도출했다. 질문을 활용한 텍스트 분석 틀과 질문 활용법을 제안하고 있어 관련 연구자들에게 도움을 준다. 끝으로 원자경²⁵⁾은 이상의 소설 「날개」를 텍스트 삼아 학습자의 사고능력을 향상시킬 수 있는 발문 전략을 제시하고, 실제 교수-학습 현장에서 학습효과를 입증해 보임으로써 읽기 교수법의 외연을 넓혔다. 하지만 수업 성찰지와 설문에 근거하지 않고, 학습자들이 쓴 감상문을 분석 도구로 삼은 탓에 주장의 실효성에서 한계를 갖는다.

한편 ‘토의’나 ‘질문’을 활용한 연구에 비하여 ‘낭독 공연’을 활용한 교육 방안을 모색한 연구는 많지 않다. 이주영²⁶⁾은 동화를 읽을 때 문학반응을 활성화하기 위한 방법으로 낭독 수업의 타당성을 연구했고, 고대석²⁷⁾은 고등학생을 대상으로 낭독 공연을 활용한 희곡교육 방법을 제안하였다. 최요섭²⁸⁾은 문학 체험을 내면화 할 수 있는 낭독 공연을 활용해 희곡교육

23) 최선경, 앞의 논문.

24) 배혜진·손미란, 「‘질문법’을 활용한 텍스트 읽기 교육-영남대학교 <명저읽기와 글쓰기> 적용 사례를 중심으로-」, 『한민족어문학』 제73집, 한민족어문학회, 2016, pp.115-201.

25) 원자경, 앞의 논문.

26) 이주영, 「문학반응 활성화를 위한 역할 정하여 낭독하기 방법 연구」, 광주교육대학교 석사학위논문, 2007.

27) 고대석, 「낭독 공연을 통한 화법교육 방안」, 수원대학교 석사학위논문, 2010.

28) 최요섭, 「낭독 공연을 활용한 희곡교육 방법 연구」, 동국대학교 석사학위논문, 2013.

방안을 제안하였고, 오주아²⁹⁾는 초등학생을 대상으로 낭독 공연을 활용한 텍스트 읽기 지도안을 제시하였다. 안숙현³⁰⁾은 대학생들을 대상으로 삼아 낭독 공연을 통한 글쓰기와 말하기 교육의 방안을 제안했다.

이상에서 살핀 연구 가운데 안숙현의 것만 대학생들을 대상으로 한 연구 이기에 소개한다. 그는 학습자들이 해당 텍스트를 직접 각색한 낭독 대본으로 공연을 올리게 했고, 이를 통해 학습자들의 글쓰기 능력을 향상시키고 언어 표현에 대한 자신감을 갖게 할 수 있다고 주장했다. 안숙현은 교실에서 수행한 낭독 공연의 절차를 알리고, 수행한 결과를 분석해 교육 효과를 제시함으로써 낭독 공연을 수업에 활용하려는 교수자에게 도움을 준다. 하지만 학습자들의 각색 활동에 초점을 맞춘 탓에 정작 낭독 공연에 대한 연구가 미진한 점은 아쉬웠다.

종래의 낭독 공연 연구 목록에서 대학 고전읽기 교과목을 대상으로 삼은 연구는 찾기 어려웠다. 고전읽기 교과에 낭독 공연을 처음 적용한 이 수업은 새로운 교과모형을 도출할 수 있는 한 시도로서 가치를 찾을 수 있겠다.

이상에서 살핀 것처럼 고전읽기 교과목 관련 선행 연구에서 필자가 수업에 전략적으로 활용한 질문, 토의, 낭독 공연에 주목한 연구는 미진하다고 할 수 있겠다. 그리고 진행된 연구의 경우에도 자료에 근거해 객관적으로 수업효과를 규명한 연구는 거의 없었다. 이에 필자는 수업을 마치면서 받은 설문과 텍스트를 마칠 때마다 학생들이 치른 시험지를 분석해 객관적인 수업 효과를 도출하려고 한다. 이 연구의 성과가 읽기 교육의 내실을 기하는 마중물로 쓰이길 기대한다.

29) 오주아, 앞의 논문.

30) 안숙현, 앞의 논문.

Ⅲ. 수업모형 구안 및 수업 사례

1. 수업모형 구안

조선대학교의 <명저읽기> 강좌는 한 주에 50분 수업을 하고, 학습자들은 한 학기에 명저 세 권을 읽어야 한다. 이런 수업 환경 속에서 교수자가 학습자들이 소설텍스트의 심미성을 깨우치고, 자아 성장을 하도록 이끌기는 어렵다. 시간적 여유도 없고, 앞장에서 말했듯이 대학에 입학하기 전까지 문학읽기 훈련이 거의 안 된 학습자들을 상대하기 때문이다. 그럼에도 학교 당국에서 한 학기에 세 권 읽기를 권장하는 이유는 교양 교육 차원에서 많이 읽을수록 좋다고 생각했기 때문으로 보인다. 즉 “교양교육으로서 독서교육은 지식 기반 사회에 능동적으로 대응하면서도 전인교육이란 교양교육의 목표에 도달할 수 있는 핵심적인 교육”³¹⁾이라는 점을 염두에 두고 다독을 권장한 것이다.

본 연구자는 이런 조선대학교 <명저읽기> 강좌의 개설 취지를 반영해 다음과 같은 학습목표를 설정하였다.

1. 선정된 명저를 숙독하여 지식기반사회에 필요한 교양을 쌓는다.
2. 명저를 읽고 조별 토론을 하면서 문학적 소양과 감수성을 기른다.
3. 명저에 나타난 여러 인생을 접하며 나의 삶을 깊이 성찰한다.
4. 명저의 현대적 해석을 통해 지금 자신 삶의 전망을 모색한다.

대학 고전읽기 강좌에서 다루는 지식은 다양한 차원의 지식을 망라하고 있다고 판단된다. 본 연구자는 위의 학습목표 성취를 위해 학습자와 소설

31) 이국환, 앞의 논문, p.415.

을 텍스트 삼아 읽었다. “소설은 ‘이야기’의 핵심 갈래이자 ‘문학’이다. 따라서 읽기자료로서 가치가 높다. 그것을 읽는 동안 학생들은 세 가지 정신 활동 -재현, 인식, 판단-을 하면서 작·간접으로 경험한 것의 의미를 이해하고, 사물을 판단하는 논리와 가치 의식을 키워간다.”³²⁾ 소설을 읽으며 경험하는 이런 정신 활동으로 본 연구자가 설정한 이 강좌의 학습목표를 달성하기가 수월하다고 판단했다.

학습자들은 개강 일주일 만에 소설 한권을 읽고 수업에 참여해야 하므로 가장 먼저 단편소설을 읽게 했다. 그리고 다음 소설은 6주차에 수업하므로 중편소설, 또 마지막 소설은 시간적 여유가 있으므로 장편소설을 읽게 했다. ‘인간과 자유’라는 주제를 설정하고, 루쉰의 「아Q정전」, 최인훈의「광장」, 니코스 카잔차키스의「그리스인 조르바」를 읽기 텍스트로 삼았다. 「광장」과 「그리스인 조르바」는 자유인으로 거듭나려는 주인공의 여정을 그린 작품이고, 「아Q정전」은 타자로부터 자유를 억압당하는 주인공의 비애를 그린 작품이기에 큰 틀에서 ‘인간과 자유’라는 주제로 묶을 수 있다고 보았다.³³⁾

수업은 앞장에서 말했듯이 세 가지 모형으로 설계했다. 수업모형 I은 본 연구자가 수년 간 이 수업을 하면서 구축해 온 것이다. 수업모형 I의 운영은 ①작가 및 소설사적 위상에 대한 교수자의 미니 강의 ②학습자의 독서 및 독후감 작성 ③인물 및 주요 화소에 대한 교수자의 미니 강의 ④조별 토의 및 토의 매트릭스 작성 ⑤토의 매트릭스 발표 및 판서 ⑥교수자 강평의 단계를 따른다.

32) 최시한, 「독서교육과 소설」, 『문학의 교육, 문학을 통한 교육』, 문학과 지성사, 2009, p.330.

33) 조선대학교에서 개설 중인 <명저읽기> 교과목은 인류가 남긴 여러 분야의 명저 100권에서 텍스트를 선정해야 한다. 그렇기 때문에 주제를 구체적으로 설정하고, 관련 책을 선정하기는 매우 어렵다. 이런 사정을 감안해 이 수업에서는 포괄적인 주제인 ‘인간과 자유’를 설정했다.

수업모형 I의 첫 번째 단계인 ‘작가 및 소설사적 위상에 대한 교수자의 미니 강의’는 학습자들이 독서하기 전에 교수자가 10분 정도 했다. 읽기 교육을 할 때는 작품을 읽는 방법적 ‘지식’만을 주입하는 교육의 틀을 깨고 학습독자의 내면화 과정을 역동적으로 일으킬 수 있는 수업³⁴⁾을 지향해야 한다. 그러려면 학습자들의 능동적인 참여를 이끌기 위해 교수자가 개입을 자제해야 한다. 하지만 앞장에서 말한 것처럼 학습자들의 읽기 능력이 매우 뒤떨어지는 점을 감안해 텍스트에 대한 지식을 소략해 알려주는 것이다. 두 번째 단계인 ‘독서 및 독후감 작성’은 조별 토론 수업 전에 학습자가 수행할 과제이다. 토의 주제를 미리 알려주고 독서를 할 때 염두에 두라고 했고, 토론 논제를 풀이하는 방식의 독후감을 작성하라고 했다. 세 번째 단계인 ‘인물 및 주요 화소에 대한 교수자의 강의’도 첫 번째 단계처럼 학습자들의 텍스트 감상에 도움을 주려고 마련했다. “소설을 소설이 되게끔 하는 미적 구조의 요소는 대체로 구성(plot), 인물(character), 배경(setting), 문체(style), 주제(theme)로 나누어 볼 수 있다.”³⁵⁾ 이 다섯 요소 가운데 학습독자가 읽고자 하는 텍스트의 구성과 인물에 대한 이해가 깊으면 소설 텍스트를 내면화하는데 많은 도움이 될 것이다. 이 수업에서는 이런 의도로 인물들의 관계와 주요 화소에 대해 10분간 강의했다. 네 번째 단계에서는 교수자가 제시한 논제로 조별 토의를 하고 토의 매트릭스를 작성했다. 토의 주제는 텍스트의 핵심 의미를 묻거나 학습자들의 삶을 성찰할 수 있는 질문으로 꾸렸다. 교수자의 질문은 스키마를 이끌어내어 경험이나 지식을 상기시키며 중요한 정보와 단서를 제공함으로써 학습을 잘 하도록 한다. 질문은 텍스트의 중요하거나 사소한 정보 모두를 이해하는데 글의 전반적, 총체적 이해에 효과적이다.³⁶⁾ 학습자들은 교수자가 생

34) 원자경, 앞의 논문, p.240.

35) 구인환·조남철, 『소설창작론』, 한국방송통신대학교, 1994, p.71.

성한 질문으로 토의를 하면서 문학 이해 능력과 사유 능력을 신장할 수 있을 것으로 기대한다.³⁷⁾ 다섯 번째 단계에서는 세 개의 조가 작성한 토의 매트릭스를 각 조원들이 발표하고 교수자가 그 내용을 판서했다. 그렇게 한 이유는 세 개 조의 발표 내용을 일목요연하게 정리해 학습자에게 보임으로써 다른 조의 발표 내용을 쉽게 살피면서 성찰하는데 도움을 주고 싶었기 때문이다. 여섯 번째 단계에서는 세 개 조의 판서 내용을 참고해 교수자가 강평을 했다.

수업모형Ⅱ는 수업모형Ⅰ을 보완하는 차원에서 ‘낭독 공연’을 추가했다. 이 <명저읽기> 수업에서는 독서 후에 읽은 내용과 관련한 토의를 해야 하므로 텍스트에 대한 개괄적인 이해는 토의 전에 충족되어야 한다. 그러나 그동안의 이 강좌 수업 경험으로 보면 텍스트를 개괄적으로 이해한 학습자는 드물었다. 그렇다보니 토의가 지지부진했다. 이 수업에서는 토의활성화를 위해 토의 주제와 관련된 텍스트의 장면을 토의 전에 낭독으로 들려주었다. 토의 주제를 명확히 파악하는 데 도움을 주고자 한 것이다.

수업모형Ⅲ은 모형Ⅱ를 따르되 학습자들이 생성한 질문을 주제 삼아 조별 토의를 수행하도록 했다. 조별로 질문을 생성하는 토의를 하면서 텍스트에 대한 이해를 높이려고 했다. 즉 “독자들에게 텍스트를 읽는 동안이나 후에 질문을 생성하게 하고, 생성된 질문에 대해 답을 탐색하도록 함으로써 텍스트에 대한 이해를 촉진시키는 읽기 전략”³⁸⁾인 질문 생성 전략을 시도한 것이다. 이상에서 구안한 수업모형을 이해하기 쉽게 표로 제시하면 아래와 같다.

36) 이경화, 앞의 책, p.226.

37) 이인화, 앞의 논문, p.418.

38) 윤준채, 「읽기 전략의 효과에 대한 검토-메타 분석 연구를 중심으로」, 『독서연구』 제25집, 한국독서학회, 2011, p.90.

〈표 1〉 필자가 구안한 세 가지 수업모형

수업 단계	수업모형 I : 「아Q정전」	수업모형 II : 「광장」	수업모형 III : 「그리스인 조르바」
1단계	「아Q정전」작가 및 소설사적 위상에 대한 교수자의 미니 강의	「광장」작가 및 소설사적 위상에 대한 교수자의 미니 강의	「그리스인 조르바」작가 및 소설사적 위상에 대한 교수자의 미니 강의.
2단계	「아Q정전」독서 및 독후감 작성	「광장」독서 및 독후감 작성	「그리스인 조르바」독서 및 독후감 작성
3단계	「아Q정전」의 인물 및 주요 화소에 대한 교수자 강의	「광장」의 인물 및 주요 화소에 대한 교수자 강의	「그리스인 조르바」의 인물 및 주요 화소에 대한 교수자 강의. 질문 생성을 위한 토의(추가)
4단계	조별 토의 및 토의 매트릭스 작성	「광장」낭독 공연(추가) 조별 토의 및 토의 매트릭스 작성	「그리스인 조르바」낭독 공연(추가) ³⁹⁾ 조별 토의 및 토의 매트릭스 작성
5단계	토의 매트릭스 발표 및 판서	토의 매트릭스 발표 및 판서	토의 매트릭스 발표 및 판서
6단계	교수자의 강평	교수자의 강평	교수자의 강평
7단계			설문지 작성

2. 수업 사례

위의 수업모형 I, II, III에 입각해 2018년 2학기와 2019년 1학기 조선대학교 <명저읽기> 과목 수업을 각각 한 분반씩 했다. 두 학기 합쳐 66명을 대상으로 총 3개의 수업 모형을 적용해서 수업한 결과를 제시한다. 수업은 한 텍스트 마다 5주 동안 했다. 1-2주 수업 때만 텍스트에 대한 개괄적인 이해를 돕는 교수자 강의를 했고, 나머지는 학습자들의 토론으로 꾸렸다. 15주 수업안을 제시하면 다음과 같다.

39) 수업 모형 I에 새롭게 추가된 것을 부각하려고 진한 글씨체로 썼다.

〈표 2〉 수업안

	구분	수업내용
제1주	오리엔테이션 및 텍스트 소개	강좌 소개, 수업 방법 안내 및 조 편성, 「이Q정전」의 작가 및 소설사적 위상에 대한 미니 강의, 독후감 과제 안내(토의 주제를 염두에 두고 독서하라고 당부함)
제2주	「이Q정전」	인물 및 주요 화소에 대한 미니 강의, 조별 토의 및 토의 매트릭스 작성, 조별 발표 및 판서, 교수자 강평
제3주	「이Q정전」	조별 토의 및 토의 매트릭스 작성, 조별 발표 및 판서, 교수자 강평
제4주	「이Q정전」	조별 토의 및 토의 매트릭스 작성, 조별 발표 및 판서, 교수자 강평
제5주	「이Q정전」	조별 토의 및 토의 매트릭스 작성, 조별 발표 및 판서, 교수자 강평
제6주	평가 및 텍스트 소개	「이Q정전」의 토의 논제 이해도 평가를 위한 시험, 「광장」의 작가 및 소설사적 위상에 대한 미니 강의, 독후감 과제 안내(토의 주제를 염두에 두고 독서하라고 당부함)
제7주	「광장」	인물 및 주요 화소에 대한 미니 강의, 교수자의 텍스트 낭독, 조별 토의 및 토의 매트릭스 작성, 조별 발표 및 판서, 교수자 강평
제8주	「광장」	학습자들의 텍스트 낭독, 조별 토의 및 토의 매트릭스 작성, 조별 발표 및 판서, 교수자 강평
제9주	「광장」	학습자들 텍스트 낭독, 조별 토의 및 토의 매트릭스 작성, 조별 발표 및 판서, 교수자 강평
제10주	「광장」	학습자들 텍스트 낭독, 조별 토의, 토의 매트릭스 작성 및 발표, 교수자 강평
제11주	평가 및 텍스트 소개	「광장」의 토의 주제 이해도 평가를 위한 시험, 「그리스인 조르바」의 작가 및 소설사적 위상에 대한 미니 강의, 독후감 과제 안내(토의 주제로 쓸 질문을 생성해 오라고 공지)
제12주	「그리스인 조르바」	인물 및 주요 화소에 대한 미니 강의, 토의 주제로 쓸 다섯 개의 질문을 조별로 각각 채택하고, 교수자가 그 중에서 주제 10개를 선정함.
제13주	「그리스인 조르바」	교수자의 텍스트 낭독, 조별 토의 및 토의 매트릭스 작성, 조별 발표 및 판서, 교수자 강평
제14주	「그리스인 조르바」	학습자들의 텍스트 낭독, 조별 토의 및 토의 매트릭스 작성, 조별 발표 및 판서, 교수자 강평
제15주	「그리스인 조르바」	학습자들의 텍스트 낭독, 조별 토의 및 토의 매트릭스 작성, 조별 발표 및 판서, 교수자 강평

제16주		「그리스인 조르바」의 토의 주제 이해도 평가를 위한 시험, 설문 조사 ⁴⁰⁾
------	--	---

먼저 수업 모형 I의 수업 사례를 소개한다.

1) 수업모형 I : 「아Q정전」

수업모형 I은 루쉰의 「아Q정전」을 텍스트 삼았다. 먼저 첫 번째 단계로 「아Q정전」의 작가 및 소설사적 위상에 대한 강의를 교수자가 10여분 정도 했다.⁴¹⁾ 이 수업모형 I을 구안할 때 언급했듯이 주입식 지식 전수가 아니라 학습자들이 독서를 할 때 ‘문학적 상상력’을 작동하는데 도움될 정도의 텍스트 관련 정보를 알려줬다.

수업의 두 번째 단계로 텍스트 독서 및 독후감 작성을 시켰다. 이 강좌의 개설 취지가 명저에 대한 이해를 높이고, 자아 성장을 꾀하는 것이므로 이런 의도에 맞게 독서하도록 지도했다. 즉 학습목표 달성을 염두에 두고 본 연구자가 생성한 토의 주제를 미리 가르쳐주고, 이 주제 위주로 독후감을 작성하라고 주문했다. 토의 주제는 학습자의 주체적인 텍스트 해석 능력을 키우고 심미적 체험과 반응을 이끌어⁴²⁾ 낼 수 있는 질문으로 제시했다.

세 번째 단계로 조별 토의 전에 텍스트에 대한 정보를 빠르게 이해할

40) 16주는 원래 수업을 하면 안 되지만 수업의 교육효과를 도출하기 위해 학습자들에게 양해를 구하고 했다. 교육 효과를 측정하려면 다른 텍스트처럼 일주일 후에 시험을 치러야 했기 때문에 어쩔 수 없었다.

41) 이 교과목 수업을 처음 할 때는 구성주의 학습을 지향하며 학습자들이 주도하는 토의 위주의 수업모형을 구안했지만, 실제 수업에 적용한 결과 학습자들의 토론이 원활하지 못했다. 토론이 원활하지 못한 이유는 텍스트에 대한 이해도가 낮았기 때문이었다. 그래서 텍스트에 대한 이해를 심화시킬 목적으로 강의를 늘리거나 판서를 하는 등 교수자의 개입을 확대해 가면서 수업모형을 구안했다.

42) 원자경, 앞의 논문, p.241.

수 있도록 인물 및 주요 화소에 대해 강의했다. 처음 이 수업을 할 때는 학습자들에게 텍스트를 읽고, 독후감을 쓴 후에 교수자가 제시한 토의 주제로 토의하고 발표하게 했다. 그러나 토의가 불가능할 정도로 학습자들이 말을 하지 않았다. 텍스트에 대한 이해도가 매우 낮았기 때문이다. 짧은 시간에 쫓겨 소설을 대충 읽은 탓도 있지만, 소설 독법을 제대로 몰랐던 것도 한 원인이다. 주입식 암기 교육 위주의 중등과정을 거치면서 제대로 된 독서 경험이 없고, 소설을 완독한 경험이 적은 탓이 크다고 할 수 있다. 그렇다보니 텍스트를 읽고 독후감을 쓰기는 했지만 자신의 견해를 남에게 설명할 정도로 내면화 하지는 못했다. 소설 관련 논제로 토론을 심도 있게 하기 위해서는 해당 소설의 내면화가 이루어져야 한다. 내면성이란 “주어진 텍스트에 대하여 주체적으로 작용할 수 있는 능력”⁴³⁾으로 “스스로 하거나 아니면 다른 사람과 함께 논의하기 위해서든 거둬 음미하고 반복적으로 의미를 부여하는 과정 속에서 내면화가 이루어진다.”⁴⁴⁾ 본 교수자도 학습자의 내면화를 기하기 위해 텍스트를 거둬 음미시키려고 노력 했다. 그래서 인물 간의 관계와 주요 화소를 판서한 후에 강의한 것이다.

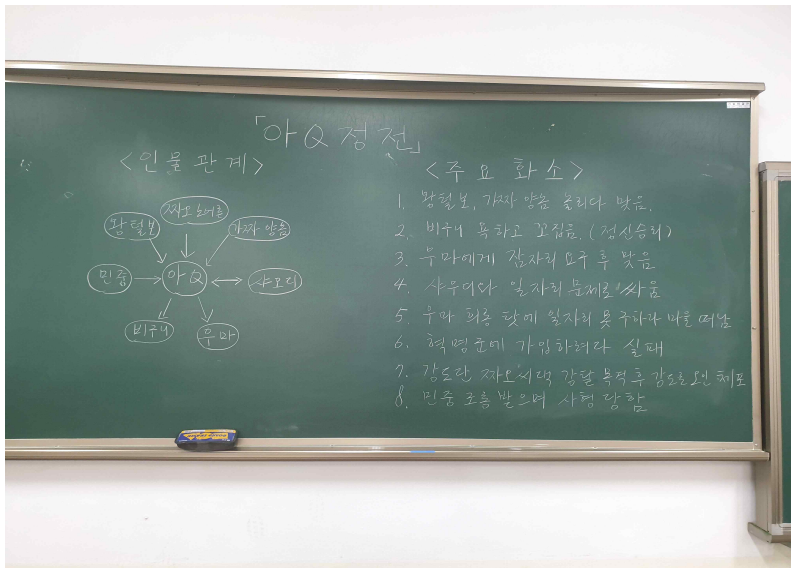
‘인물 관계’는 아래 <자료1>에 보이는 것처럼 주인공 아Q와 관계하는 인물들을 나열하고, 왜 폭력을 휘두르는지, 어떻게 서로 관계하는 지에 대해 화살표를 그려가며 설명했다. 가해를 하는 경우 화살표가 피해자에게 향하도록 그렸다. 이는 작품에서 표현되는 폭력적 행위가 작품의 주요 일개라는 판단에 따른 것이다. ‘주요 화소’는 서사를 추동하는 8개의 일화를 순차적으로 설명했다. 앞서 언급한 ‘인물 관계’와 연계하여 아Q 때문에 일어나는 사건들을 시간의 흐름에 따라 설명하면서 학습자들이 텍스트의 운

43) 우한용, 「문학독서교육의 이론과 실천을 위한 기반 검토」, 『先淸語文』제32집, 서울대학교 사범대학 국어교육과, 2004, p.49.

44) 우한용, 위의 논문, p.37.

곽을 파악하도록 한 것이다.“문학을 통한 심미적 체험은 인물에 대한 동일시가 가능해야 자기화가 이루어지고, 그런 작품 속 상황과 자신의 삶을 관련 지을 수 있을 때 삶에 실천할 수 있는 윤리적 가치가 형성된다.”⁴⁵⁾ 첫 수업 때 시행착오를 겪은 후에 도입한 ‘인물 및 주요 화소 강의’ 덕분에 학습자들은 텍스트에 등장하는 인물에 대한 동일시가 가능해 질 수 있다. 그래서인지 토의에 임하는 학습자들의 태도도 적극적으로 바뀌었다.⁴⁶⁾

〈자료 1〉 「아Q정전」 인물 관계도 및 주요 화소 판서



45) 원자경, 앞의 논문, p.258.

46) 본 교수자의 미니강의는 학습자들이 텍스트를 이해하는 데 도움을 주기 위해 마련했다. 그래서 교수자의 주관적 판단에 따른 해석은 자제하고, 학습자들이 모둠활동을 통해 스스로 텍스트를 해석해야 한다고 강조했다.

네 번째 단계로 교수자가 제시한 토의 주제로 조별 토의를 수행했다. 세 개조로 편성하고, 조원은 11명씩 교수자가 랜덤으로 편성했다. 이 수업을 처음 할 때는 필자의 다른 과목처럼 한 조에 5~6명씩 5개조~6개조로 편성했다. 그러나 주 50분 수업이다 보니 조별 토의 및 발표 후에 교수자가 강평할 시간이 부족했다. 그래서 이후 수업부터 조를 세 개로 줄이고, 발표 및 강평 시간을 확보했다.

필자가 제시한 토의 주제는 아래와 같다. 축어적, 추론적 읽기를 의도하며 텍스트의 핵심어, 상징의 의미, 작가의 의도 및 관점을 물었고, 더불어 성찰의 계기로 삼을 수 있는 학습자의 경험이나 작중 인물에 대한 견해를 물었다.

- ① 이 텍스트에서 작가는 무엇을 나타내고자 했습니까?
- ② 아Q가 매를 자주 맞는 이유는 무엇이라고 생각합니까?
- ③ 작품에서 아Q와 이웃들이 서로 폭력을 휘두르게 그린 작가 의도는 무엇일까요?
- ④ 작가가 당대 사회를 바라보는 관점은 어떻습니까?
- ⑤ 이 텍스트의 비극적 요소는 무엇입니까?
- ⑥ 아Q가 사형장으로 끌려갈 때 주민들이 냉소적인 태도를 취하게 한 작가의 의도는 무엇일까요?
- ⑦ 텍스트에서 아Q가 상징하는 바는 무엇일까요?
- ⑧ 작품에 묘사 되는 늑대는 무엇을 상징하나요?
- ⑨ 정부에서 아Q를 총살한 이유를 현대적 관점에서 어떻게 이해해야 합니까?
- ⑩ 아Q가 혁명당원이 되려한 이유는 뭘까요?
- ⑪ 자신이 작품 속으로 들어가 아Q를 만난다면 어떻게 대할 것인가요?

학습자들은 위 토의 주제로 약 20분 정도 토의하고 발표했다. 한 텍스트 당 5주씩 수업했고, 첫 주는 토의를 안 했기 때문에 남은 주차 수업 때마다 논제 2-3개씩 토의했다. “문학 토론은 학생의 문학 이해 능력과 사유 능력 신장에 긍정적으로 기여하는 것으로 보인다. 즉 토론 참여를 통해 문학 작품을 해석하는 방법을 익히고 문학에 대한 이해를 넓혀갈 뿐만 아니라 타인의 견해를 수용하여 자신의 입장을 조정하는 방법을 배우게 된다.”⁴⁷⁾ 학습자들은 작품 주제에서 시작해 인물 성격, 인물 간의 관계, 상징의 의미까지 다각적으로 텍스트를 분석했다. 이런 토의(론)을 통해서 자신과 다른 견해를 접하게 되고, 나아가 사고의 궤적을 확장하는 기회를 갖게 된다. “어떤 텍스트에도 ‘정확한’ 해석이란 없다. 대신 작가가 명시적으로 진술하는 정보를 독자가 구성하는 의미로 통합함으로써 완성되는 해석들이 있을 뿐이다. 학생들은 대화를 통하여 의미를 생성하고, 뒷받침하고, 이의를 제기하면서 학습할 수 있어야 하며, 교사는 학생들이 대화를 통하여 새로운 의미를 구성하도록 교수해야 할 것이다.”⁴⁸⁾ 본 연구자도 학습자들이 토의의 주체로 임하며 조원 상호간에 의견을 조율하면서 텍스트의 의미를 구성해가도록 조력자 역할만 했다.

다섯 번째 단계로 조별로 작성한 토의 매트릭스를 조원들이 각각 발표하고, 필자는 발표 내용을 판서했다. 판서한 이유는 학습자들이 다른 조와 자기 조의 발표 내용을 비교·대조하면서 같은 논제로 토의했지만 생각이 다를 수 있다는 것을 경험하게 해주고 싶었기 때문이다. 그러면서 조별 토론에서 느끼지 못했던 새로운 의미를 발견하도록 했고, 이를 통해 더 나은 토의를 위한 성찰의 계기를 제공하고자 했다.

47) 정재림·이남호, 「문학 수업에서 토론의 가치와 효과-박완서 소설에 대한 토론 사례를 중심으로」, 『한국문예비평연구』 제45집, 한국현대문예비평학회, 2014, p.437.

48) 한철우, 앞의 논문, p.303.

〈자료 2〉 「아Q정전」 토의 후 조별 발표 내용 판서

〈아Q정전〉

토론 논제	1조	2조	3조
아Q의 이웃들이 서로 목적 위주로 한 작가의도는 무엇인가?	아Q 정신승리법 부각	1. 중국 분란 표현 2. 시민의식 비판 가학적인	당시 중국인 정신面貌 당시 현실 등과
작가가 당대 사회를 바라보는 관점은 어떻습니까?	중국 사회를 비과적으로 봄	신해혁명 이후 중국 사회 비판 아Q 부끄러움 정신승리 비판	당시 중국 사회 아Q 모습을 비판 소매극성 비판

여섯 번째 단계로 교수자가 강평을 했다. 강평을 할 때 유의할 점은 “학생들을 주체적인 독자로 존중하고 그들이 자기 나름의 방식으로 작품을 읽도록 유도하는 일이다.”⁴⁹⁾ “작품에 대한 기계적 분석과 지나친 역사주의적 접근을 엄격히 자제”⁵⁰⁾할 필요가 있다. 필자는 판서된 3개 조의 발표 내용을 존중하면서, 문학텍스트의 답은 하나로 정할 수 없고, 독자마다 나름의 해석을 할 수 있는 것이라고 알려줬다. 그러면서 “소설텍스트에 대한 학습자의 해석은 텍스트에 형상화된 세계를 참조로 하여 텍스트에 의해 열려진 사고의 길을 자신의 삶과 관련짓는 것”⁵¹⁾이라는 사실을 상기시키

49) 하정일, 앞의 논문, p.248.

50) 윤영천, 「시와 교육-중등학교 문학교육현실 단상」, 『문학의 교육, 문학을 통한 교육』, 문학과지성사, 2009, p.307.

51) 선주원, 「대화적 관점에서의 소설교육 교수-학습 전략 연구-자기 반영적 소설을

면서 강평을 마쳤다.

2) 수업모형 II: 「광장」

수업모형 II는 최인훈의 「광장」을 텍스트 삼았다. 앞 장에서 언급했듯이 수업 모형 II에는 수업모형 I에 ‘낭독 공연’만 추가했다. 수업모형 I의 세 번째 단계 ‘인물 및 주요 화소에 대한 미니 강의’ 다음에 ‘낭독 공연’을 수행한 것이다.

소설텍스트 ‘낭독’은 첫 수업 때는 교수자 혼자서 했고, 나머지 수업은 낭독 공연 형식을 수행했기 때문에 학습자들에게 역할을 맡겨 낭독하게 했다. 수업모형 II의 1주차는 수업모형 I과 같은 활동을 수행했고, 2주차 수업 때는 교수자 혼자서, 3,4,5주차는 학습자들이 역할을 맡아 낭독한 것이다. 교수자가 낭독을 먼저 한 이유는 낭독 경험이 부족한 학습자들에게 낭독 시범을 보일 필요성을 느꼈기 때문이다. 또 1인 낭독과 다수 낭독을 각각 수행한 뒤 이 둘의 교육적 효과를 비교해 보려는 의도도 있었다.

읽기 수업에 극적 상황을 활용하면 학습자들의 교육 열의를 고취시켜 교육적으로 효과를 내기 쉽다. 볼튼은 “‘극적 상황’안에 학습의 중심이 있다고 했다. 여기에서 학생들은 사실과 마주하고 그것들을 선입견 없이 해석하며, 다른 사람들과 동일시하는 범위와 일련의 일관된 원리를 발달시키며 살아간다. 드라마가 전체 교육과정을 고취시키는 것은 이런 의미”⁵²⁾라고 했다. 극적 상황을 다루는 <명저읽기> 수업에서의 낭독 공연도 낭독하는 학습자와 낭독을 듣는 학습자 모두에게 학습의욕을 고취시켜 교육적 효과를 낼 수 있다. 낭독 참여자는 역할을 맡아 연기하듯 말하면서 소설 상황을 실감하고, 등장인물과의 동일시를 경험하며 소설 인물의 행동과 사

중심으로, 『국어교육학연구』 제14집, 국어교육학회, 2002, p.217.

52) 리처드 코트니, 황정현 역, 『교육연극 교육과정론』, 박이정, 2010, p.139.

고를 이해하는데 도움을 받는다. 또 낭독을 듣는 학습자는 연극을 보는 것 같은 재미를 느끼면서 텍스트에 몰입할 수 있기 때문에 텍스트 감상을 심도 있게 할 수 있으리라 기대한다. 이렇듯 텍스트를 거듭 음미하고 반복적으로 의미를 부여하는 과정 속에서 텍스트에 대한 이해도는 높아질 것이다. 그래야 학습자들이 텍스트에 흥미를 느끼면서 토론에 능동적으로 참여할 수 있으리라고 본다. 실제로 수업 시간에 학습자들은 이미 한번 읽은 소설을 다시 들으면서 의미를 되새길 수 있기 때문에 낭독 공연에 몰입했다.

하지만 학습자들이 낭독에 참여하는 것을 꺼린 점은 극복해야 할 과제다. 낭독 수업을 학습자들에게 공지하고, 낭독할 사람을 자원 받았는데 나서는 사람이 없었다. 대중 앞에서 낭독한 경험이 없는 탓에 무척 낯설게 느끼면서 부담을 느낀 것이다. 그래서 교수자가 수업에 적극적으로 참여한 학생들을 지목하여 낭독을 시켰는데 타율적으로 수행하다보니 관람자와의 소통이 미흡했다. 적극성이 결여된 탓에 대사 전달이 잘 안 되었고, 연기하듯 낭독해야 하는데 책 읽듯이 낭독한 학습자가 많았다. 이를 해결하기 위해서는 학습자 모두가 즐거운 마음으로 낭독에 참여할 수 있는 방안을 강구해야겠다.

낭독 대본은 본 연구자가 각색했다.⁵³⁾ 수업 때 토의할 주제와 관련된 소설 텍스트 부분을 발췌해 학습자들이 낭독하기 쉽게 꾸몄다. 토의 주제와 관련된 대화와 지문을 한 데 엮되, 뜻이 매끄럽게 이어지도록 다듬었다. 각색이라기보다는 작가의 메시지가 담긴 지문과 대화를 발췌하여 편집했

53) 학습자가 “소설을 각색하는 작업을 통해 소설의 주제, 구성, 문체, 인물, 사건, 배경의 여러 요소를 직접 찾아내고, 자신의 상상력을 통해 소설적 인물의 행동과 사고 과정을 이해”할 수 있다는 연구 결과가 있지만, 본 수업은 앞에서 언급한 것처럼 빠듯한 수업일정을 소화해야 하기 때문에 교수자가 미리 각색한 대본을 학습자에게 제공했다. 심상교, 「각색을 통한 교육연극 수업」, 민병욱·심상교 편, 『교육연극의 이론과 실제』, 연극과인간, 2001, p.338.

다고 할 수 있겠다. 텍스트의 지문과 대화를 조합하되 원작의 훼손을 최소화하려고 노력한 것이다. 즉 원작의 어휘는 그대로 차용하고, 원작자의 의도가 희석되지 않도록 지문과 대화를 활용했다.

〈자료 3〉 학습자들의 낭독 공연 장면



낭독을 마친 후에는 수업모형 I 처럼 본 연구자가 생성해 제시한 토의 주제로 조별 토의를 수행했다. 토의 주제로 쓴 질문 문항은 다음과 같다.

- ① 이 텍스트에서 작가는 무엇을 나타내고자 했습니까?
- ② 전쟁 중에 명준이 악한짓을 일삼게 그린 이유는 무엇이라고 생각합니까?
- ③ 텍스트에서 ‘갈매기’는 무엇을 상징할까요?
- ④ 작가가 명준이 ‘성’에 집착하게 그린 이유를 무엇이라고 생각합니까?

- ⑤ 작가는 왜 ‘애매모호한 사랑의 파탄 모티프’를 설정했을까요?
- ⑥ 텍스트에서 ‘미이라’가 상징하는 바는 무엇일까요?
- ⑦ ‘밀실’과 ‘광장’이 의미하는 바는 무엇일까요?
- ⑧ 명준이 월북한 이유는 무엇입니까?
- ⑨ 명준이 중립국을 택한 이유를 현대적 관점에서 어떻게 이해해야 합니까?
- ⑩ 명준이 자살로 삶을 마감하게 한 작가의 의도는 무엇일까요?
- ⑪ 만약 내가 명준이라면 정착해 살아갈 곳으로 어떤 국가를 선택했겠습니까?

이어서 수행한 수업 사례는 수업 모형 I 과 동일하므로 생략한다.

3) 수업모형Ⅲ: 「그리스인 조르바」

수업모형Ⅲ은 「그리스인 조르바」를 텍스트 삼았다. 이 수업에서는 학습 목표 달성을 위해 ‘질문’을 전략적으로 활용했다. 수업모형 I, Ⅱ에서는 토의 주제로 쓸 질문을 교수자가 제시한 반면에 수업 모형Ⅲ에서는 학습자들이 스스로 생성하게 한 것이다. 이와 같은 “자기 질문 전략은 학습자가 글 내용에 대하여 스스로 질문할 때 기존의 스키마와 관련시켜 재구성해야 하기 때문에 사고력이 향상되고 의미 있는 학습이 이루어진다.”⁵⁴⁾ 본 연구자는 수업모형Ⅲ의 1주차에 학습자들에게 텍스트를 읽고 토론 주제로 쓸 질문을 1개씩 생성해오라고 주문했다. 그리고 2주차 수업 시간에 조별 토의를 통해 각자 생성해 온 질문 가운데 토의 주제 5개를 선정하라고 했다. “문학교실 내에서 학습독자는 해석 정전을 일방적으로 수용하는 것이 아니라 자기목소리를 드러내고, 다른 목소리를 경청하며, 상호작용을 통해

54) 이정화, 앞의 책, p.227.

더 나은 해석을 구성해 나갈 수 있어야 한다.”⁵⁵⁾ 자신이 생각한 질문을 발표하고, 이에 대한 조원들의 생각을 경청하면서 텍스트에 대한 “해석의 공감대가 형성되기도 하며, 새로운 해석의 지평이 제시되기도 한다.”⁵⁶⁾ 이렇게 3개 조에서 생성한 질문 15개 가운데 중복되는 것을 빼고 논제 10개를 택했다. 학습자들이 생성한 토의 주제는 다음과 같다.

- ① 이 텍스트의 주제는 무엇입니까?
- ② 조르바와 화자의 인생관은 어떻게 다릅니까?
- ③ 화자와 조르바의 성격이 많이 다른데도 둘이 친한 이유는 무엇일까요?
- ④ 자하리아가 수도원에 불을 지르게 한 작가의 의도는 무엇입니까?
- ⑤ 조르바가 화자에게 악기를 준 이유는 무엇입니까?
- ⑥ 조르바가 여성을 대하는 태도는 올바른니까?
- ⑦ 조르바가 말하는 ‘자유’의 의미는 무엇입니까?
- ⑧ 작품 배경인 갈탄광은 무엇을 상징합니까?
- ⑨ 이 텍스트 결말에 조르바와 화자가 추는 춤은 무엇을 상징합니까?
- ⑩ 마을 사람들이 과부를 살해하게 한 작가의 의도는 무엇입니까?
- ⑪ 만약 내가 조르바를 만났다면 어떻게 대했을까요?⁵⁷⁾

본 연구자는 위의 토의 주제를 처음 접했을 때 매우 놀랐다. 텍스트를 이해하는데 손색이 없는 주제를 학습자들이 생성했기 때문이다. 이는 그동안 두 소설로 토의를 하면서 토의 주제 유형을 익혔고, 텍스트 분석에 대한 안목이 길러진 덕분인 것 같다. 즉 두 번의 토의 참여를 통해 문학 작품을

55) 이인화, 앞의 논문, p.255.

56) 이인화, 위 논문, p.267.

57) 학습자들이 생성한 질문 문항은 문체가 구어적이거나 주술관계가 맞지 않은 것도 많았다. 위 학습자들의 토론 논제는 필자가 읽기 쉽게 다듬어서 학습자들에게 제공한 것이다.

해석하는 방법을 익히고 문학에 대한 이해를 넓힌 결과라 할 수 있겠다.

다른 모형과 달리 수업모형Ⅲ에서는 토의 주제로 쓸 질문을 학습자들이 직접 생성하느라고 2주차 때 조별 토론을 하지 못했다. 그래서 3, 4, 5주차 수업 때 다른 모형보다 많은 주제를 토론해야 했다. 그렇더라도 낭독은 두 모형처럼 교수자와 학습자로 나누어 수행했다. 3주차 때는 교수자가 4, 5주차는 학습자들이 역할을 맡아 낭독했다. 이후 수업 사례는 수업 모형Ⅱ와 같으므로 생략한다.

IV. 수업 효과 분석

본 연구자는 수업에 대한 교육 효과를 검증하기 위해 2018년 2학과와 2019년 1학기 종강 시간에 설문을 받았다. 두 학기에 받은 설문을 합쳐 분석한 것을 제시한다. 설문지에는 학습자에 대한 어떤 정보도 밝히지 않도록 했다. 그리고 본 교수자는 학습자들이 설문을 작성할 때 마음 편하게 작성하도록 일부로 눈을 마주치지 않았다. 먼저 이 수업의 학습목표 달성 여부를 확인할 수 있는 문항을 제시했다.

〈표 3〉

학습목표	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	매우 그렇지 않다
선정된 명저를 숙독하여 지식기 반사회에 필요한 교양을 쌓았나 요?	12명 (18.18%)	36명 (54.54%)	16명 (24.24%)	0	2명(3.03%)
명저를 읽고 조별 토의를 하면서 문학적 소양과 감수성을 길렀나 요?	6명 (9.09%)	36명 (54.54%)	20명 (30.30%)	2명 (3.03%)	2명(3.03%)

명저에 나타난 여러 인생을 접하며 나의 삶을 깊이 성찰했나요?	10명 (15.15%)	26명 (39.39%)	26명 (39.39%)	2명 (3.03%)	2명(3.03%)
명저의 현대적 해석을 통해 지금 자신 삶의 전망을 모색했나요?	10명 (15.15%)	32명 (48.48%)	20명 (30.30%)	2명 (3.03%)	2명(3.03%)

“선정된 명저를 숙독하여 지식기반사회에 필요한 교양을 쌓았나요?”라는 질문에 위 표와 같이 긍정적인 답변인 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’라고 답한 학습자가 66명 중 48명으로, 무려 72.72%에 달했다. 두 번째로 “명저를 읽고 조별 토의를 하면서 문학적 소양과 감수성을 길렀나요?”라는 질문에는 긍정적인 답변인 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’라고 답한 학습자가 66명 중 42명으로, 63.63%에 달했다. 세 번째로 “명저에 나타난 여러 인생을 접하며 나의 삶을 깊이 성찰했나요?”라는 질문에 긍정적인 답변인 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’라고 답한 학습자가 66명 중 36명으로, 과반수를 넘었다. 네 번째로 “명저의 현대적 해석을 통해 지금 자신 삶의 전망을 모색했나요?”라는 질문에 긍정적인 답변인 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’라고 답한 학습자가 66명 중 42명으로, 63.63%에 달했다. 본 연구자는 이 연구를 하면서 위의 학습목표를 설정하고 그 성취여부를 진단하고자 했다. 이상의 분석을 통해 세 가지 수업모형을 적용한 이번 수업의 교육 효과가 높게 나왔음을 알 수 있었다.

두 번째로 수업 방법에 대한 효과를 묻는 설문을 받았다. “이 수업에서는 학습자가 명저를 읽고, 독후감을 쓰고, 교수자가 인물 및 주요 화소를 강의했다. 그리고 조별 토의를 했는데 이 가운데 어느 것이 명저를 이해하는데 가장 도움 되었나요?”라는 질문에는 다음 표와 같이 응답하였다.

〈표 4〉

수업 방법	읽기	독후감 쓰기	교수자의 인물 및 주요 화소 강의	조별 토의
답변 갯수	2명 (3.03%)	12명 (18.18%)	30명 (45.45%)	22명 (33.33%)

위의 답변을 보면 알 수 있듯이 ‘인물 및 주요 화소에 관한 강의’가 30명 (45.45%)으로 응답률이 가장 높게 나왔다. 이어서 조별 토의가 22명 (33.33%)으로 뒤를 이었다. 학습자들이 수업 효과가 좋다고 한 이유를 파악하려고 학습자들에게 번호를 선택한 이유를 구체적으로 쓰라고 했다. 교수자의 ‘인물 및 주요 화소 강의’에 대해서는 ‘독서하며 간과한 점을 포착할 수 있어서’, ‘잘못 이해한 점을 바로 잡을 수 있어서’, ‘책을 전체적으로 조망할 수 있어서’ 등을 그 이유로 꼽았다. 앞 장에서 언급했듯이 학습자들의 텍스트 이해도를 높이기 위해 토의 전에 교수자가 텍스트의 인물 및 주요 화소를 10분간 강의한 것인데 위 설문 결과를 통해 필자의 의도가 실현되었음을 알 수 있다.

하지만 토의 위주의 수업에서 학습자들의 토의가 교수자의 미니 강의보다 명저 이해에 도움 되지 않은 위의 지표는 극복해야 할 과제다. 구성주의 학습을 지향하는 이 연구에서 주입식 강의보다 학습자들의 협력 활동이 교육 효과가 더 낮았다는 반증이기 때문이다. 토의를 하면서 텍스트에 대한 이해를 높일 수 있는 방안을 강구해야 한다. 학습자들의 기억을 환기하기 위해 토의 전에 이미 학습자들이 제출한 독후감을 다시 읽게 하는 방안도 고려할 필요가 있겠다. 또 학습자들의 눈높이에 맞는 주제 선정, 학습자의 관심을 끌 수 있는 토의 방식 차용 등 학습자들이 토의에 능동적으로 참여할 수 있는 전략을 수립할 필요가 있다. 사이버캠퍼스를 활용해 교수

자와 학습자 간 쌍방향 소통을 시도하는 것도 하나의 방안이겠다. 그리고 토의 요령을 학습자들에게 숙지시켜 토의를 활성화시키려는 노력을 병행하면 좋겠다.

다음으로 낭독 공연과 관련된 설문을 받았다. “「광장」을 수업할 때부터 텍스트를 각색하여 낭독했는데, 이는 텍스트의 이해와 감상에 도움이 되었나요?”라는 질문에 다음 표처럼 답했다.

〈표 5〉

매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	매우 그렇지 않다
8(12.12%)	20(30.30%)	26(39.39%)	12(18.18%)	0

위 표에 드러나듯이 긍정적인 답변인 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’라고 답한 학습자가 66명 중 28명으로, 42.42%로 과반수에 약간 미달했다. 낭독 공연의 교육 효과를 보통으로 답한 학습자가 더 많은 점은 아쉬운 대목이다. 낭독 공연이 학습자의 텍스트 이해를 돕고, 더욱 흥미로워지도록 보완할 필요성이 있다.

이어서 낭독의 방식과 관련된 설문을 받았다. “수업 시간에 해당 명저를 1인이 낭독하는 것과 연극처럼 다수가 역할을 맡아 낭독하는 것 가운데 어느 것이 명저의 이해와 감상에 도움이 되었나요?”라는 질문에 다음 표처럼 응답했다.

<표 6>

낭독 방법	교수자 1인이 낭독	학습자 다수가 낭독	차이가 없다.
답변 갯수	10명(15.15%)	40명(60.60%)	16명(24.24%)

위 표를 보면 알 수 있듯이 ‘학습자 다수가 낭독’한 것이 40명(60.60%)으로 응답률이 가장 높게 나왔다. 그 이유를 물었더니 ‘역할을 나누었기 때문에 인물 구분이 쉬워서’, ‘다수가 역할을 맡으니 생동감 있고, 이해가 잘 되어서’, ‘연극 보는 것처럼 흥미로워 집중이 잘 되어서’, ‘혼자 낭독할 때보다 장면을 더 상상하게 해서’ 라고 답했다. 낭독에 참여한 학습자들의 적극성이 부족했고, 발음도 교수자보다 부정확했기 때문에 이 결과는 의외였다. 이는 학습자들이 낭독자의 역량보다는 공연 형식에 더 매혹되었다는 점을 알리는 지표로서, 이를 통해 낭독 공연은 고전읽기 수업의 교육 효과를 높일 수 있는 유용한 수업 도구임을 알 수 있겠다.

다음으로 “교수자와 학습자가 각각 조별 토의 주제를 생성한 바 있는데 어느 것이 명저의 이해와 감상에 도움 되었나요?”라는 질문을 제시하고, 도움이 된 이유를 구체적으로 쓰라고 했다. 학습자들은 이 질문에 다음 표처럼 답했다.

〈표 7〉

주제 제시 주제	교수자가 제시한 토의 주제	학습자가 제시한 토의 주제	차이가 없다.
답변개수	30명(45.14%)	12명(18.18%)	24명(36.36%)

위 표를 보면 알 수 있듯이 ‘교수자가 제시한 토의 주제’가 30명(45.14%)으로 응답률이 가장 높게 나왔다. 그 이유로는 ‘명저의 핵심 내용을 토의를 통해 다시 되짚어 볼 수 있어서’, ‘학습자가 선정한 논제는 피상적인 반면에 교수님이 제시한 주제는 핵심을 관통하는 것이어서’, ‘소설의 숨겨진 의미를 밝힐 수 있는 주제여서’등을 꼽았다. 위 표에서 주목할 점은 ‘차이가 없다’는 응답도 36.36%를 차지한다는 것이다. 그리고 학습자들이

질문을 생성하는 과정에서 텍스트를 숙독할 수 있다는 점을 간과해서는 안 된다.⁵⁸⁾ 그러므로 고전읽기 수업을 할 때 토의 주제는 교수자가 생성한 것을 주로 삼되, 학습자도 질문을 생성하도록 설계할 필요가 있겠다.

본 연구자는 이 수업을 하면서 각 텍스트 읽기를 마칠 때마다 학습자들이 토의했던 주제에 대한 이해 정도를 파악하기 위해 시험을 치렀다. 텍스트 읽기를 마친 일주일 후에 토의했던 주제에 대한 의견을 개진하게 한 것이다. 시험은 이 수업의 교육 효과 도출을 위한 것이지만, 학습자들의 메타인지⁵⁹⁾를 작동시켜 텍스트에 대한 이해도를 높이려는 의도도 있었다. 이런 의도로 시험 성적이 매우 낮을 경우에 패일 처리할 것이라고 알렸다. 그리고 토의 수업 때 조별로 작성해 교수자에게 제출한 매트릭스와 교수자의 토론 강령 내용을 반영해 시험 성적을 냈다. 토의 주제에 대해 완성된 문장으로 의견을 정확하게 개진하면 10점, 어구로 키워드를 정확하게 나열하면 7점, 한 단어로 키워드를 정확히 적은 경우는 4점을 주었다. 평가를 위한 문제는 토론 논제 가운데 성찰을 위한 문항을 제외한 10문항으로 꾸렸다.

시험결과 「아Q정전」의 평균이 56.45점이었고, 「광장」이 74.79점, 「그

58) 윤준채는 질문 생성은 “읽기에 대한 동기를 제공할 뿐만 아니라 텍스트에 적극적으로 관여하게 함으로써 보다 좋은 기억 표상을 형성하도록 유도한다.”라고 했다. 윤준채, 앞의 논문, p.90.

59) “메타인지란 한마디로 ‘자신이 아는 것과 모르는 것을 구분하고, 아는 것과 정확히 아는 것을 구분하는 능력’이라고 정의내리 수 있습니다. 그리고 자신이 얼마나 무지한지를 깨닫는 것, 무지함에서 벗어나려고 끊임없이 질문을 던지는 것, 답을 찾아가는 과정에서 진리를 구하는 것 등을 메타인지라고 할 수 있습니다.” 서상훈·유현심, 『메타인지 공부법』, 성안북스, 2019, p.27. 학습자들은 토의하는 과정을 통해 텍스트에 대한 이해를 높일 수 있지만 명상을 거치지 않았기에 피상적으로 이해하고 있을 개연성이 높다. 하지만 일주일 후에 볼 시험을 준비하면서 주제의 의미를 혼자서 재사유하는 과정을 통해 텍스트에 대한 심화 학습을 경험할 수 있다. 메타인지가 작동한 덕분이다.

리스인 조르바」가 63.90점이었다. 「광장」이 「아Q정전」보다 18점 이상 높게 나왔고, 「그리스인 조르바」보다도 11점 높게 나왔다. 같은 학습자를 대상으로 비슷한 수업 모형으로 수업을 했음에도 불구하고 수업 후 이해도에 대한 차이가 커서 놀라웠다.⁶⁰⁾ 그리고 시험 결과가 세 가지 수업 모형을 운영하면서 수행했던 학습 전략들에 대한 학습자의 설문 결과와 연동되는 것에 더 크게 놀랐다. 수업 중 수행한 ‘낭독 공연’과 ‘교수자가 생성해 제시한 토의 주제’에 대해 학습자들이 교육 효과가 높았다고 응답했는데, 이 두 가지를 모두 활용해 읽은 「광장」의 시험 점수가 월등하게 높게 나온 것이다. 다시 말해 읽기 수업에 ‘낭독 공연’을 활용하고, 교수자가 토의 주제를 제공하면 그렇지 않은 경우보다도 교육 효과를 더 낼 수 있다는 것을 확인할 수 있었다. 즉 이 연구를 통해 본 연구자가 구안한 수업모형Ⅱ가 학습 목표를 달성할 수 있는 가장 좋은 모형이라는 사실을 도출한 것이다.

V. 맺음말

본 연구자는 대학 교양교과로서의 고전읽기 수업모형을 연구하면서 ‘질문’, ‘토의’, ‘낭독 공연’을 융합한 세 가지 모형을 구안한 후에 수업에 적

60) 이 시험결과를 두고 「광장」은 교과서에서 접했기 때문에 학습자의 이해도가 높아 시험점수가 높게 나올 수밖에 없다고 반론할 수 있겠다. 하지만 학습자들에게 “세 텍스트 가운데 이해하기 가장 어려운 것은 무엇이었나요?”라는 설문 문항에 「광장」 10명(15.15%), 「아Q정전」 18명(27.27%), 「그리스인 조르바」 38명(57.57%)이라고 답했기 때문에 반론의 설득력이 약하다. 텍스트에 대한 이해도가 가장 낮은 「그리스인 조르바」의 시험점수가 가장 낮아야 반론이 타당한데, 「아Q정전」보다 7.45점이 높게 나왔기 때문이다. 그러므로 텍스트 이해도보다 수업 운영 방식이 성적에 더 영향을 끼쳤다고 보는 것이 타당하다.

용했다. 수업을 마치고 설문조사를 통해 이 수업모형들은 모두 교육 효과를 냈고, 그 가운데 수업모형Ⅱ가 가장 교육 효과가 높음을 확인할 수 있었다. 고전읽기 수업의 교수 영역은 읽을 수 있는 고전만큼이나 넓다고 할 수 있다. 이 연구에서 구안해 적용한 수업모형은 조선대학교에서 운영 중인 <명저읽기> 교과목 성격에 맞춘 것이기 때문에 모든 고전읽기 수업에 도움을 줄 수는 없다고 본다. 그렇더라도 교육현장에서 ‘읽기’ 수업을 할 때 토론과 낭독을 활용하고자 하는 교수자에게는 유익할 수도 있으리라 생각한다.

이 연구를 해오면서 다음과 같은 시사점을 발견할 수 있었다. 고전읽기 수업 현장에 실제적인 도움이 될 수 있기를 기대하며 제안한다.

첫째, 소설을 텍스트 삼아 토의 수업을 할 때 ‘인물 관계’와 ‘주요 화소’에 대한 교수자의 미니강의가 텍스트 이해에 매우 도움 되었다. 이 미니강의는 본 연구자가 학습자들의 텍스트 이해도를 높이려고 고안한 학습방법인데 교육 효과를 입증한 것이다.

둘째, 학습자들은 교수자가 제시한 토의 주제가 자신들이 생성한 주제보다 교육효과를 냈다고 답했지만, 한편으로는 이해하기 어려웠다는 의견을 성찰지에서 표명하기도 했다. 그래서 조원들이 협력하여 주제의 답을 찾기 보다는 인터넷 검색에 의존한 경험이 있다고 고백했다. 이럴 경우 토의의 교육 효과를 기대하기는 어렵다. 그러므로 학습자들의 텍스트 이해 수준을 고려해 주제를 생성하고, 토의 전에 텍스트에 대한 이해를 높일 수 있는 방안을 강구할 필요가 있다. 더불어 학습자들이 인터넷에서 답변을 찾을 수 없는 토의 주제를 생성하도록 노력해야겠다. 그러려면 교수자도 인터넷에 의존하기 보다는 스스로 생각해 창의적인 논제를 생성해야 한다.

셋째, 학습자들은 1인 낭독보다 다수가 역할을 맡아 하는 낭독이 텍스트 이해에 더 도움 되었다고 답했다. 공연처럼 낭독하는 것을 선호한 것이다.

하지만 학습자들이 낭독에 참여하는 것을 꺼린 점은 극복해야 할 과제다. 이를 해결하기 위해서는 학습자 모두가 즐거운 마음으로 낭독에 참여할 수 있는 방안을 찾을 필요가 있다. 낭독을 잘 하면 의사소통능력을 신장할 수 있다는 점을 강조하는 것도 하나의 방안이겠다.

【참고문헌】

- 강옥희, 「창의성과 비판적인 사고능력 개발을 위한 고전읽기 수업 방안 연구-문학토론을 통한 <명저읽기> 수업 사례를 중심으로」, 『교양교육연구』 제10집 4호, 한국교양교육학회, 2016, pp.543-578.
- 고대석, 「낭독공연을 통한 화법교육 방안」, 수원대학교 석사학위논문, 2010.
- 구인환 · 조남철, 『소설창작론』, 한국방송통신대학교, 1994.
- 김만수, 「대학수학능력시험이 문학교육에 미치는 영향」, 『문학의 교육, 문학을 통한 교육』, 문학과지성사, 2009.
- 김미령, 「〈명저읽기〉에 대한 성찰과 지향점-조선대학교 사례를 중심으로」, 『문화와 융합』 제38집 4호, 한국문화융합학회, 2016, pp.379-401.
- 김주연, 「LAC교과목으로서 「명저읽기」강좌의 방향 설정을 위한 모색」, 『교양교육연구』 제13집 4호, 한국교양교육학회, 2019, pp.235-253.
- 김혜영, 「문학독서 교육의 평가」, 구인환외, 『문학독서 교육, 어떻게 할 것인가』, 푸른사상, 2005.
- 리차드 코트니, 황정현 역, 『교육연극 교육과정론』, 박이정, 2010.
- 배혜진 · 손미란, 「질문법」을 활용한 텍스트 읽기 교육-영남대학교 <명저읽기와 글쓰기> 적용 사례를 중심으로」, 『한민족어문학』 제73집, 한민족어문학회, 2016, pp.155-201.
- 서상훈 · 유현심, 『메타인지 공부법』, 성안북스, 2019.
- 선주원, 「대화적 관점에서의 소설교육 교수-학습 전략 연구-자기 반영적 소설을 중심으로」, 『국어교육학연구』 제14집, 국어교육학회, 2002, pp.211-234.
- 심상교, 「각색을 통한 교육연극 수업」, 민병욱 · 심상교 편, 『교육연극의 이론과 실제』, 연극과인간, 2001.
- 안숙현, 「텍스트 각색과 낭독공연을 통한 국어교육 : 대학생들의 글쓰기 · 말하기 교육을 중심으로」, 『새국어교육』 제76호, 한국국어교육학회, 2007, pp.221-242.
- 오주아, 「낭독공연을 통한 텍스트 읽기 지도 방안」, 서울교육대학교 석사학위논문, 2013.
- 우한용, 「문학독서교육의 이론과 실천을 위한 기반 검토」, 『先淸語文』 제32집, 서울대학교 사범대학 국어교육과, 2004, pp.43-84.
- 우한용, 「문학교육의 목표이자 내용으로서 문학 능력의 개념, 교육 방향」, 『문학교육

- 학』 제28집, 한국문학교육학회, 2009, pp.9-40.
- 윤영천, 「시와 교육-중등학교 문학교육현실 단상」, 『문학의 교육, 문학을 통한 교육』, 문학과지성사, 2009.
- 윤준채, 「읽기 전략의 효과에 대한 검토-메타 분석 연구를 중심으로」, 『독서연구』 제25집, 한국독서학회, 2011, pp.85-106.
- 원자경, 「소설 텍스트의 읽기능력 신장을 위한 질문 전략 연구-이상 「날개」를 중심으로」, 『독서연구』 제25집, 한국독서학회, 2011, pp.237-279.
- 이경화, 『읽기 교육의 원리와 방법』, 박이정, 2001.
- 이국환, 「대학 교양교육으로서의 독서 교육」, 『동남어문논집』 제37집, 동남어문학회, 2014, pp.389-421.
- 이인화, 「문학토론에서 소설 해석의 양상에 관한 연구」, 『새국어교육』 제94집, 한국국어교육학회, 2013, pp.249-280.
- 이주영, 「문학반응 활성화를 위한 역할 정하여 낭독하기 방법 연구」, 광주교육대학교 석사학위논문, 2007.
- 이황직, 「고전읽기를 통한 교양교육의 혁신-숙명여대의 '인문학 독서토론' 강좌를 중심으로」, 『독서연구』 제51집, 한국독서학회, 2011, pp.517-548.
- 정인모 · 허남영, 「고전읽기를 활용한 수업모형」, 『교양교육연구』 제7집 1호, 한국교양교육학회, 2013, pp.41-74.
- 정재림 · 이남호, 「문학 수업에서 토론의 가치와 효과-박완서 소설에 대한 토론 사례를 중심으로」, 『한국문예비평연구』 제45집, 한국현대문예비평학회, 2014, pp.417-442.
- 최선경, 「비판적 읽기 교육을 위한 질문 구성」, 『새국어교육』 제69집, 한국국어교육학회, 2005, pp.61-87.
- 최시한, 「독서교육과 소설」, 『문학의 교육, 문학을 통한 교육』, 문학과 지성사, 2009.
- 최요섭, 「낭독 공연을 활용한 희곡교육 방법 연구」, 동국대학교 석사학위논문, 2013.
- 하정일, 「문학 교육과 문학 교육-7차 및 문학교육과정을 중심으로」, 『문학의 교육, 문학을 통한 교육』, 문학과지성사, 2009, pp.240-251.
- 한철우, 「문학독서 교육의 전개와 방향」, 정명환 외, 『문학독서 교육, 어떻게 할 것인가』, 푸른사상, 2005.

Abstract

A Study on a Classic Reading Model as One of Liberal Arts Subjects
in University

- A Focus on Cases of <Prestigious Books Reading> In Chosun university -

Kim, Young-hag

To speculate on a classic reading model as one of university liberal arts subjects, this study designed three models for which questions, discussion and recitation performance were converged and applied for real instruction. Through a survey after the class, we established that the educational effect of the three instruction models was good. In particular, the instruction model where instructors presented topics of discussion to learners was the most effective. This study presented the following suggestions:

First, in a debate class with a novel as the text and the mini-lecture instructors gave personal relations and key pixels was very helpful for understanding of texts. The educational effect of the mini-lecture that was designed to enhance understanding of texts was demonstrated.

Second, although according to the students, the topics instructors presented were more effective than their own topics, they suggested that they were hard to understand. Therefore, topics should be developed in consideration of students' understanding levels and strategies to enhance text understanding should be designed.

Third, according to the students, recitation performance where many students joined was more helpful than one-person recitation for text understanding i.e., recitation performance was preferred. However, the students were unwilling to join in recitation performance. To tackle the unwillingness. strategies should be developed to induce all the students

to willingly join in recitation.

Key words: classics reading, instruction model, questions, discussion,
recitation performance

김영학

소속 : 조선대학교 자유전공학부 조교수

전자우편 : kyh9263@chosun.ac.kr

이 논문은 2019년 10월 28일 투고되어
2019년 12월 09일까지 심사 완료하여
2019년 12월 12일 게재 확정됨.