



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

2021년 2월

교육학석사(국어교육)학위논문

젠더적 관점에서 비판적 다시쓰기 교육방안 연구

중학교 국어 교과서 수록 현대소설을 중심으로

조선대학교 교육대학원

국어교육전공

이원지

젠더적 관점에서 비판적 다시쓰기 교육방안 연구

중학교 국어 교과서 수록 현대소설을 중심으로

The Study on The Critical Rewriting from A Gender
Perspective : Based on Modern Novels in Middle School
Korean Textbooks.

2021년 2월

조선대학교 교육대학원

국어교육전공

이원지

젠더적 관점에서 비판적 다시쓰기

교육방안 연구

지도교수 이재기

이 논문을 교육학석사(국어교육)학위 청구논문으로

제출함

2020년 10월

조선대학교 교육대학원

국어교육전공

이원지

이원지의 교육학 석사학위 논문을
인준함.

심사위원장 조선대학교 교수 김혜영 인

심사위원 조선대학교 교수 이재기 인

심사위원 조선대학교 교수 조희정 인

2020년 12월

조선대학교 교육대학원

목차

| | |
|--|-----------|
| I. 서론 | 1 |
| 1. 연구의 필요성 및 목적 | 1 |
| 2. 선행 연구 검토 | 3 |
| 3. 연구 내용 및 방법 | 7 |
| II. 젠더의 개념과 젠더 교육 | 11 |
| 1. 젠더의 개념 | 11 |
| 2. 젠더 규범의 양상 | 12 |
| 3. 젠더감수성을 고려한 문학교육 | 15 |
| III. ‘다시 쓰기’의 문학적 성격 | 18 |
| 1. 비평적 읽기와 다시 쓰기 | 18 |
| 2. 패러디와 다시쓰기 | 19 |
| IV. 젠더적 관점에서 다시 쓰기 수업의 교육방안 | 22 |
| 1. 지도원리 | 22 |
| (1) 젠더감수성 내면화 | 22 |
| (2) 대화적 방식을 통한 관점 확장 | 23 |
| (3) 다시 쓰기를 통한 갈등 해소 방안 | 25 |
| 2. 교육목표 | 28 |
| 3. 텍스트 선정의 원리 및 분석 | 30 |
| (1) 텍스트 선정의 원리 | 30 |
| (2) 텍스트 선정의 원리에 따른 텍스트 분석 | 32 |

| | |
|---------------------------|-----------|
| (가) 고무신 | 32 |
| (나) 사랑손님과 어머니 | 37 |
| (다) 내가 그린 히말라야시다 그림 | 43 |
| 4. 교수·학습 모형 | 48 |
| 5. 작품별 다시쓰기 수업의 실제 | 54 |
| 6. 교수·학습 과정안 | 60 |
| (1) 전체 차시 교수·학습 계획 | 60 |
| (2) 차시별 교수·학습 과정안 | 63 |
| V. 결론 | 68 |
| 참고문헌 | 71 |
| 부록 | 74 |
| ABSTRACT | 77 |

표 목차

| | |
|---|----|
| <표-1> 세부 항목별 텍스트 선정 체크리스트 | 31 |
| <표-2> 텍스트 선정 원리에 따라 선정한 텍스트 | 32 |
| <표-3> 대화 중심 문학 교수·학습을 위한 수업 절차와 주요 학습 활동의 예 | 50 |
| <표-4> 다시쓰기 활동을 위한 대화 중심 교수·학습 방법의 절차 | 51 |
| <표-5> 변형한 대화 중심 문학 교수·학습 | 52 |
| <표-6> 전체 차시 교수·학습 계획 | 60 |
| <표-7> 차시별 교수·학습 과정안 | 63 |

국문 초록

젠더적 관점에서 비판적 다시쓰기 교육방안 연구 중학교 국어 교과서 수록 현대소설을 중심으로

본 연구의 목적은 문학교육과 젠더교육의 통합을 통해 학습자들이 올바른 성 가치관을 확립하도록 하는 것이다. 개인의 능력이 아닌 성별을 기준으로 사회적인 역할을 구분하는 젠더 규범은 남녀 모두에게 억압의 기제이며 갈등유발의 매개체로 작용한다. 이는 조화로운 사회를 추구하는 우리 교육의 방향에도 어긋나는 것이며, 진정한 양성평등 사회를 구현하는 데에도 걸림돌이 되고 있다. 학교는 사회화 기관으로서 학생들이 자신의 성역할 고정관념을 발견하고 이를 성찰하여 올바른 성 가치관을 확립할 수 있는 공간의 역할을 담당해야 한다. 학교가 이러한 배움의 장이 되기 위해서는 학생과 함께 진정한 양성평등의 의미를 정립하고 평등한 사회를 구축해 나가는 실천적인 노력이 필요하다. 따라서 본고에서는 조화롭고 평등한 삶의 가치를 배우고 삶과 삶의 연계를 위한 문학교육 방안으로 젠더적 관점에서 ‘비판적 다시쓰기’를 교수·학습 활동으로 제안한다.

문학 교수·학습 과정에서 학습자는 문학작품의 독자로서 다양한 읽기 전략을 통해 의미를 구성한다. 학습자들이 문학에 내재한 젠더 규범을 스스로 발견하고 이를 재구성할 수 있도록 젠더적 관점에서 비판적으로 읽는 방법을 독서의 방법으로 설정하였다. 본 연구에서 ‘젠더적 관점’이라는 특정한 용어로 비판적 읽기를 구체화한 이유는 독자가 작가의 글에 내재한 젠더 규범을 파악하고 이에 대한 문제 의식을 통해 젠더감수성을 기를 수 있도록 하기 위함이다. ‘젠더적 관점’에서 비판적 읽기는 학습자의 내적 대화뿐 아니라 학습자-학습자, 학습자-교수자 간의 외적 대화로 확장되면서 역동적인 상호작용을 유발한다. 이 과정에서 학습자는 타인과의 의견 공유를 통해서 정서적 공감대를 형성하고 시야를 넓힐 수 있다. 학습자들은 비판적 읽기를 통해 재구성한 의미를 ‘다시쓰기’ 활동으로 창의적으로 표현함으로써 자신만의 텍스트를 창작하는 경험을 통해 올바른 성 가치관을 내면화하게 된다.

II장에서는 ‘젠더’의 용어에 대한 사회적 정의와 젠더 규범의 양상을 분석하였다. 이 장에서는 ‘젠더’의 등장배경과 성역할 분화에 의한 남녀 대립구조 발생의 양상을 살펴보았다. 이러한 현상을 극복하기 위해서 젠더 불평등에 민감하게 반응할 수 있는 ‘젠더감수성’을 고려한 교육의 필요성과 교육적 의의를 제시하였다. 그리고 젠더 교육과 문학교육을 통합하였을 때의 교육적 효과를 검토하였다.

III장에서는 ‘다시쓰기’의 문학적 성격에 대해서 살펴보았다. ‘다시쓰기’는 ‘비평적 읽기’와 ‘패러디’ 문학양식 바탕으로 한 활동이다. 이러한 성격을 활용한 ‘다시쓰기’의 교육적 의의와 교육적 성과를 제시한다. ‘다시쓰기’는 비평적 읽기와 창의적 글쓰기의 결합이라는 점에서 읽기와 쓰기가 통합된 활동이다. 그리고 창작 수행 과정에 ‘대화’를 나누는 과정을 추가하여 협동수업과 개별화 수업이 배치되도록 하였다. 이는 창작의 기쁨을 동료들과 함께 만들어간다는 점에서 사고의 확장을 기대할 수 있다.

IV장에서는 수업의 궁극적인 목표와 세부목표를 제시하여 수업의 방향을 조정하였고, 수업 목표를 실현하기 위한 단계를 구체화하였다. 실제 텍스트 선정 원리에 따라 2015 개정 교육과정 중학교 국어 교과서에서 학습 제재를 선정했다. 선정된 학습 제재는 오영수의 <고무신>, 주요섭의 <사랑손님과 어머니>, 성석제의 <내가 그린 히말라야시다 그림>이다. ‘대화중심의 교수·학습 모형’을 활용하여 전체 차시 교수·학습 계획과 차시별 교수·학습 과정안을 제시하였다. 부록에는 실제 수업 상황에서 활용할 수 있도록 학습 활동지를 첨부하였다.

본 연구에서는 학습자들의 올바른 성 가치관 확립을 위한 교육을 위해 텍스트 선정부터 창작의 과정까지 구체적이고 세부적인 방향으로 교육방안을 연구하였다. 문학교육과 젠더교육의 통합이라는 측면에서 학습자들의 태도변화를 위한 단계적인 교육방안을 구상하였으나, 실제적인 수업을 적용한 실험이 이루어지지 못하여 그 가능성을 확인하지 못한 점에서 한계가 있다. 그러나 학습자의 젠더의식 변화를 위한 문학 교수·학습 방안을 단계적으로 구상하여 제시한 것에 대해 의의를 두고 후속연구에 대한 기대를 남긴다.

일상생활에서 우리는 다양한 젠더 갈등을 경험하게 된다. 이러한 갈등이 남녀를 갈라놓는 대립이나 투쟁으로 번지지 않기 위해서는 사회 구성원을 하나의 통일된 사회적 유기체로 인식할 줄 아는 자세가 중요하다. 우리가 젠더 문제의 본질을 파악하고 이에 대한 해결방안을 고민하는 자세를 가지는 것은 지속적이고 체계적인 젠더 교육을 통해 가능하다. 젠더 교육은 학습자가 개인의 자율성에 따라 역

할수행이 다양하게 나타날 수 있음을 자각하고 서로의 개성을 존중하는 자세를 길러줄 수 있다. 이는 젠더 갈등으로 인해 긴장된 사회를 이완시킴으로써 유연하고 역동적인 사회 분위기를 조성할 수 있을 것이다.

우리 사회의 다양한 젠더 주체들은 젠더 규범의 불합리함을 인식하고 저마다의 노력을 통해 새로운 젠더 가치관을 바로 세우고 있다. 젠더 규범에 얽매이지 않고 나만의 영역을 구축하고 주변 세계와의 화합을 통해 연결고리를 이어나가는 이 과정에서 사회는 하나의 큰 전체로 통합된다. 나아가 사회 구성원 모두가 사회적 소외현상을 인식하고 성역할 고정관념을 극복해나가고자 하는 의식적인 노력을 기울일 때 우리 사회는 진정한 평등사회로 발전할 수 있다. 아울러 성에 의한 제약을 배제하려는 노력과 개인의 다양성을 존중하는 의식이 학교 교육과 결합한다면 ‘젠더 프리(Gender free)’ 사회로의 발전에 교육이 기여하는 긍정적인 효과를 확인할 수 있을 것이다. 청소년 학습자들이 서로에 대한 존중과 배려의 태도를 내면화할 수 있도록 젠더의식 개선을 위한 구체적인 교육 방안이 다양한 교과교육을 통해 이루어졌으면 하는 바람이다.

* 주요어: 국어 교육, 문학 교육, 비판적 읽기, 다시쓰기, 젠더감수성 교육

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

인간은 사회적 존재로서 태어나면서부터 사회적 환경 속에서 사회질서를 학습한다. 그리고 이러한 대부분의 상황들은 젠더 규범의 질서에 따라 정해진다. ‘젠더(gender)’란 생물학적 성(sex)에 ‘문화’를 덧붙인 개념으로 같은 문화에서 성별에 따라 구분하는 여러 가지 요소들이다. ‘젠더 규범’이란 사회·문화적 성(性)인 젠더를 기준으로 하여 여성성/남성성에 일치하는 사회적 규범을 말한다. 사회집단은 남성과 여성에게 각자의 생물학적 성에 일치하는 이상적인 젠더 규범을 남성성과 여성성으로 나누어 제시하여 그들이 각자의 성별에 맞는 젠더 규범의 역할을 수행하게 했다. 사람들은 남녀의 서로 다른 능력과 태도, 사고방식 등이 ‘생물학적 성(sex)’에서 같린다고 생각하기 쉽지만 사실은 생물학적 성에 매개된 ‘문화’에 의한 인위적인 규범인 것이다. 남녀의 생물학적 차이가 천부적인 것임에도 불구하고 사회가 젠더를 기반으로 주체에게 어떤 행동방식을 주입시키는 것은 개인의 가능성을 제한하는 사회적 억압과 통제라고 할 수 있다. 전통적인 젠더 사회에서는 남성 우위의 지배구조 체제에서 남성이 정치권력의 중심이 되었으며 여성은 생물학적 특성으로 인해 가정 내의 존재로 인식되어 사회에서 배제되었다.

지식과 문명의 발달로 시대 상황도 변하며 여성에게 엄격했던 보수적인 사회 분위기도 한층 누그러들었고 그에 따라 젠더 규범의 잣대도 관대해졌다. 오늘날의 현대 여성들은 남성 가장의 권위에 대한 무조건적인 복종과 순응이 여성성으로 상징되던 전통적인 여성상을 결코 지지하지 않는다. 여성의 주체성이 가족을 위해 헌신하며 자신을 희생해야하는 가부장적 사회의 ‘모성(母性)’으로 귀결되는 것에 반감을 표하며, 칠거지악(七去之惡)¹⁾, 삼종지도(三從之道), 여필종부(女必從夫)와 같은 천대를 견디며 남편에게 순종하는 ‘현모양처(賢母良妻)’가 되는 것에 불응한다. 그 배경에는 젠더 구분의 경계를

1) 아내를 내쫓는 이유가 되는 일곱 가지 사항으로 조선시대 유교사상에서 나온 제도. 칠출(七出) 또는 칠거라고도 한다. 칠출이라 함은 ① 시부모를 잘 섬기지 못하는 것, ② 아들을 낳지 못하는 것, ③ 부정한 행위, ④ 질투, ⑤ 나병·간질 등의 유전병, ⑥ 말이 많은 것, ⑦ 훔치는 것이다. 그중에서 ③, ⑦은 누구에게나 사회일반의 법적 범죄행위로서 인정되는 것이며, ①~⑥은 봉건적 가족제도의 필연적 요구에서 나온 것이다. [네이버 지식백과] 검색어 : 칠거지악 [七去之惡] (한국민족문화대백과, 한국학중앙연구원)

허물기 위한 여성운동가들의 노력이 있었으며 젠더 규범을 극복하고 권리를 찾기 위해 적극적인 행동을 멈추지 않는 여성들이 있었기에 가능한 것이었다.

성차별적 젠더 규범은 2차적 사회화가 이루어지는 학교에서도 관습적으로 작용하여 잠재적인 형태로 교육과정에 침투해있다. “여러 사회학자와 여성주의자들은 학교가 성차별적·젠더화된 공간이며 젠더 규범을 재생산하는 기제로 작동하고 있음에 대해 문제제기해 왔다. 학교의 기능으로 이야기되는 사회화는 현 사회의 지배적 사회규범을 익히는 것을 의미한다. 따라서 학교는 이 사회에서 정상으로 용인되는 젠더규범, 젠더실천, 성역할을 내면화 시키는 역할을 한다. 그러한 기능을 하는 학교는 성차별적이며 성별화된 공간일 수밖에 없다.(김수자, 2019:101)”²⁾ 청소년기는 인지능력의 발달로 정체성 형성에 있어 중요한 시기인 만큼 학교가 학생들의 정체성이 올바르게 형성될 수 있도록 양성 평등한 교육공간의 기능을 수행해야 한다. 학생들이 성 인식에 대한 올바른 가치관을 형성하는 데에 있어 학교는 가정과 더불어 막대한 역할을 맡고 있기 때문에 교육과정에서 성역할 고정관념을 형성하지 않도록 세심한 주의가 요구된다.

그런 점에서 문학교육은 가치관 교육과 불가분한 관계에 있기에 학생들의 양성평등 가치관 형성에도 도움을 줄 수 있을 것이라고 생각한다. 학습자는 문학 작품을 읽으면서 끊임없이 질문을 하고 그에 답하는 과정을 거치면서 문학의 가치를 내면화한다. 문학교과서에 실린 현대소설 작품들은 문학사에서 그 작품의 가치를 널리 인정받는 ‘정전’으로 대우받는다. 특히, 1920년대 이후 우리나라의 모더니즘 문학을 주도했던 현진건, 이상, 김동인, 박태원, 염상섭 등 작가들의 현대소설 작품들은 한국 현대 문학사에 혁혁한 공로를 세운 걸작으로 칭송받아왔다. 이들의 작품은 창작시기와 현재의 시간적 거리감이 상당한 차이가 있음에도 오랜 시간 문학적 가치를 인정받고 있다. 작품 속에는 당대의 시대 모습이 반영되어 있으며 우리는 문학을 통해 지나간 시대의 가치관과 시대현실을 파악할 수 있다. 독자는 이미 지난 시대를 ‘문학’을 통해 경험하며 작가가 심어놓은 문학적 가치를 찾고 그것을 흡수한다. 그런 의미에서 문학작품이 독자에게 경험해보지 않은 세계를 체험할 수 있게 하는 ‘소통의 창구’

2) 한국여성정책연구원(2013)은 학교교육에 내포되어 있는 성 불평등 문제를 ① 교사의 태도와 가치, 학생들 간의 상호작용 등 잠재적 교과과정(hidden curriculum)을 통한 남성성과 여성성 재생산 ②교과목, 진로, 직업 선택에서의 성별 분리 ③ 교과과정에서 여성적 삶과 경험의 주변화 ④ 학교 폭력과 성희롱 등으로 설명한다. :김수자, 「학교현장에서의 페미니즘 교육실천 현황과 과제 - 성평등한 공간, 성평등한 주체를 위하여」, 교육비평(43), 2019, p. 101.

로서 기능한다.

그러나 한 시대를 대표했던 문인들의 작품이라고 해서 문제의식을 가질 필요가 없는 것은 아니다. 문학사적 의의를 지닌 작품이라는 이유로 작품에 난무하는 남성 중심의 이데올로기가 팽배한 작가의식을 무시하며 넘길 수는 없는 법이다. 비판적 사고를 하지 않는다면 독자들은 무의식적으로 문학의 세계에 동화되어 작품에 담긴 성 가치관을 그대로 답습할 수 있기 때문이다. 특히 청소년기는 정체성 형성이 이루어지는 시기로 문학교사는 이를 유의하여 지도해야 한다. 잘못된 가치관이 형성되기 시작하면 성인이 되어서도 그릇된 성 인식이 고착되기 때문이다. 문학교육과 전인교육의 결합이 필요한 이유는 청소년 독자들이 문학작품을 읽으면서 올바른 성 가치관을 확립할 수 있도록 돕기 위해서이다. 작품에 성차별적 요소가 있다고 하여 무조건 학습 제재에서 배제시키는 쪽이나 작품 전체의 문학적 가치를 폄하하는 방식을 선택하는 것은 문학교육에서 다룰 수 있는 작품의 수를 제한시켜 학습자들의 배움의 폭을 좁히는 결과를 야기할 수 있다. 이는 결국 문학교육을 위축시키는 바람직하지 못한 방식일 수 있으므로 여기서는 젠더 교육과 결합하여 유의미한 문학 교육방안을 제시하고자 한다.

2. 선행연구 검토

본 연구에서는 문학 작품에 나타난 젠더 규범의 편견을 극복하고 젠더 문제를 올바르게 인식하여 양성평등의 가치관을 수립하고자 한다. 연구의 논의를 위한 선행 연구의 검토는 다음의 순서로 이루어졌다. 첫째, 작품 속 등장인물들의 젠더 규범 양상을 분석한 연구들을 통해 젠더 규범의 유형들을 파악하였다. 한국현대소설 다수에서 남성 중심적 세계관이 나타나는 현상과 여기에서 파생된 여성성과 남성성의 주입으로 인한 문제점을 고찰하고자 하였다. 그 결과 사회가 요구하는 젠더 규범이 개인의 주체성을 억압하는 기제로 작용하고 있음이 확인되었다. 둘째, 페미니즘 관점의 현대소설 교육 연구 방법들을 참고하여 젠더 문제에 대한 인식이 여성주의 시각에서 어떻게 설명되는지 파악하고자 하였다. 셋째, 문학교육에서 양성평등 의식을 위한 교육 방안이 논의되고 있는 현황을 진단하고자 하였다.

첫째, 작품에 나타난 등장인물들의 젠더 규범의 양상을 분석한 연구로는 김영은(2006)³⁾, 정은혜

(2019)⁴)이다. 먼저, 식민지 시대 주요섭 소설의 여성상을 유형화하여 분석한 김영은(2006)에서는 주요섭 소설에 등장하는 인물들이 다른 남성작가의 작품에 비해 여성 인물의 초점화가 눈에 띄게 많이 이루어지고 있음에 주목하였다. 식민지 시대 주요섭 소설에 등장하는 여성인물의 유형을 시대별로 분류하였고 당대에 여성인물들이 어떠한 인물로 그려지는지 밝히고 있다. 주요섭의 식민지 시대 소설에서 등장하는 여성인물 속에는 사회적 속죄양으로서의 여성의 모습, 사회·윤리적 가치에 억압되어 있는 여성의 모습이 유형화되어 나타난다. 이는 가부장제 사회의 젠더 규범이 여성들에게 작용하고 있어 여성이 사회제도의 제약에서 자유로울 수 없었던 젠더 규범의 억압을 보여준다. 주요섭 소설에 나타난 젠더 규범에 순응하는 여성성의 모습은 젠더 규범의 문제점을 성찰하기에 적합한 제재일 것으로 보인다. 그러나 연구가 인물 분석의 차원에서만 이루어졌기에 이를 문학교육과 연계하는 방안으로 확장되지 않았다는 점에서 아쉬움이 남는다.

정은혜(2019)는 박완서의 소설 『친절한 복희씨』에 나타난 이상적 젠더 규범과 개인의 갈등을 겪는 노년의 인물들을 통해 일상 속 젠더 억압 양상에 주목한다. 작품 속 인물들이 특정 시대의 젠더 규범에 억압 받는 모습과 이들이 젠더 억압에서 벗어나 자기 주체성을 찾아가는 과정에서 젠더 해체의 가능성을 발견한다. 정은혜(2019)에서는 박완서의 『친절한 복희씨』가 다양한 젠더 주체들의 이야기를 담고 있으므로 젠더 주체들의 주체적 삶에 대한 고민이 가능하다는 점과 젠더에 대한 편견을 성찰하고 타자 이해의 태도를 내면화 하도록 돕는다는 점에서 이를 문학교육의 제재로 활용했을 때의 교육적 의의를 제시하고 있다.

둘째, 페미니즘 관점의 현대소설 교육 연구 방법들을 통해 여성주의적 시각에서 문학교육의 방법을 고찰한 연구들은 정지혜(2004)⁵), 정재현(2008)⁶), 김주연(2015)⁷)이다. 정지혜(2004)는 김동인의 「감자」를 중심으로 페미니즘 관점에서의 문학교육 방법을 제시한다. 문학교육에서 다루어지는 대다수의 문학작품이 의식적 혹은 무의식적으로 청소년들에게 가부장적인 남성주의 이데올로기를 전파하고 확대·

3) 김영은(2006), 「주요섭 소설의 여성인물 연구-식민지 시대 작품을 중심으로-」, 한국 교원대학교.

4) 정은혜(2019), 「박완서의 『친절한 복희씨』에 나타난 젠더 규범과 주체성의 구성 양상 연구」, 대구가톨릭대학교 교육대학원.

5) 정지혜(2004), 「페미니즘 관점에서의 문학교육 방법 - 김동인의 『감자』를 중심으로」, 충남대학교 교육대학원.

6) 정재현(2008), 「페미니즘 소설교육 방법 연구 :오정희의 「중국인 거리」를 중심으로」, 서강대학교 교육대학원.

7) 김주연(2018), 「여성주의 시각에서 본 2015 개정 국어 교과서 연구 -학습활동을 중심으로-」, 성신여자대학교 교육대학원.

재생산 할 수 있다는 문제점을 갖고 있음을 지적하며, 문학교육에서 페미니즘 교육관의 정립과 학습 과정상의 적용이 시급하다고 보았다. 양성평등의 전인교육으로서의 문학교육을 고려하여 페미니즘 관점에서 문학을 살펴보는 것을 제안한다. 김동인의 남성 중심적 세계관이 엿보이는 단편들을 텍스트로 선정하여 페미니즘적 관점에서 고찰하고 있다. 「약한자의 슬픔」에서는 신여성의 등장과 신·구 여성관의 갈등 그리고 가부장적 체제 내에서 남성 이데올로기의 승리를 보여주며 소설 전반에서의 신여성에 대한 긍정적인 탐색이 끝내 가부장적 남성 이데올로기로 귀착하고 있다는 점에서 페미니즘 비평의 모델로 삼았다. 그 외 「유서」, 「감자」 등에 나타난 남성 중심적 세계관에 대한 의문이 배제된 채 문학교육이 이루어지고 있다는 점에 문제를 제기한다. 실제 페미니즘 관점을 문학교육에 적용할 수 있도록 김동인의 「감자」를 텍스트로 활용한 수업지도안을 제시하면서 기존의 문학교육에서 벗어나고자 이를 페미니즘적 시각에서 조명하여 문학교육과 전인교육의 결합방식을 보여준다.

정재현(2008)의 페미니즘 소설 교육방법에 대한 연구에서는 18종 문학교과서의 작품들 중 작가의 여성 의식이 핵심을 이루고 있는 작품일지라도 실제 교육과정에서 페미니즘적인 시각으로 읽혀지는 예가 거의 없다는 점에 착안하였다. 문학교육이 학습자들의 가치관 형성에 크게 기여하는 교육이라는 점에서 남성 중심적인 교육과정이 학습자들이 균형 잡힌 성적 가치관을 정립하는 것을 방해하고 오히려 가부장적 이데올로기를 자연화하고 고착화시킬 위험이 있다고 본다. 이러한 문제의식을 바탕으로 정재현(2008)은 오정희의 「중국인 거리」를 중심으로 페미니즘 소설교육 방법에 대한 연구를 전개한다. 기존의 교육과정에서 페미니즘 작품으로 평가받고 있던 오정희의 「중국인 거리」를 다루면서 ‘여성’으로서의 성장이라는 핵심을 간과하였고, 텍스트에 대한 다양한 해석을 차단했다는 점에서 「중국인 거리」가 ‘여성 성장소설’로서 실제 교수·학습 장면에서 활용할 수 있도록 페미니즘 소설교육의 방안을 제시한다.

김주연(2015)은 여성주의 시각에서 2015 개정판 중·고등학교 국어교과서의 학습활동에서 다뤄진 여성상들을 분석하였다. 교과서에 내재되어있는 잘못된 성 인식은 학습자들에게 그대로 영향을 미쳐 성 불평등의 구조를 고착시키는 결과를 가져올 수 있으므로 학생들이 올바른 성 인식을 갖고 사회에 나아가기 위해서 교과서의 올바르지 않은 성 인식에 대한 지적을 통해 바람직한 방향으로 개선하고자 한다. 김주연(2015)은 교과서에 수록된 문학 작품 본문이 아닌 학습활동을 연구 대상으로 삼고 있다

는 점이 눈에 띈다. 그 이유는 수록된 작품의 작가들은 시대적으로 현재와 거리가 멀어 가치관의 차이가 나타나는 것은 당연한 일이지만 학습활동은 현대에서 이루어지는 작업이기 때문이다. 구시대적 가치관을 가진 작품이더라도 현대의 가치관에 맞추어 학습활동을 구상한다면 작품 해석의 방향을 달리할 수 있다. 그러므로 잘못된 성 인식이 작품 내에 포함되어 있더라도 그 작품을 아예 배제하는 방향이 아니라 학습활동으로 학습자들의 비판적 사고를 유도한다면 바람직한 성 인식을 갖게 도와주는 교수·학습을 제공할 수 있다는 점을 시사하고 있다. 교과서 수록 소설과 교육방법에 대한 인식이 본 연구의 방향과 유사점을 가지고 있어 연구를 진행하는 과정에서 교수·학습 방법의 모색에 도움이 되었다.

셋째, 문학교육에서 양성평등 의식의 실현 방안은 주제와 관련하여 여러 가지 시도가 있었다. 그 중, 비교적 최근 연구 동향을 알 수 있는 김신일(2018)⁸⁾, 정다운(2019)⁹⁾의 연구를 살펴보았다.

김신일(2018)¹⁰⁾에서는 ‘문학’교과서의 소설 텍스트와 ‘문학’ 교육과정을 선정하여 분석하였다. 양성평등 주제와 관련된 박완서의 「해산바가지」, 이남희의 「허생의 처」를 대상으로 작품 분석과 교과서 분석을 통해 검토하였다. 두 작품이 모두 가부장 이데올로기의 불합리함을 고발하고 있고 저항하는 여성 의식이 표출된다는 점에서 양성평등 교육에 유의미하다고 보았으나 교과서의 활동 구성이 갖는 한계로 인해 양성평등의 가치관이 교육에서 실현되고 있지 않는 점을 지적하였다. 현대 소설 교육에서 양성평등 교육을 실현할 수 있는 방안으로 작품 주제의 편향성을 완화시켜 교과서의 구성에 성 불평등한 현실을 바로잡아 학습자들의 교육의 폭을 넓혀야 한다고 제안한다. 또한, 교과서 구성 측면에서도 여성의 정체성 탐색과 양성 평등 문제를 다루는 작품이 빈약함을 지적하여 여성 인물의 이미지를 다양하게 드러내는 작품이어야 하며 여성의 일상을 보여주는 작품이어야 더욱 효과적일 것이라 제안했다. ‘문학’교육과정에서 체계적이며 구체적인 양성평등 교육내용의 수립이 필요함과 ‘문학’ 교과서에서 현대 사회의 젠더 문제를 반영하는 소설을 적극 활용하는 양성평등교육을 통해 청소년 학습자들이 올바른 젠더 가치관을 가진 사회구성원으로 성장할 것이라는 의견에 적극 동의하는 바이다.

정다운(2019)에서는 문학교육에서 젠더감수성을 교육하기 위한 방안으로 역할놀이를 제시하였다. 주

8) 김신일(2008), 「현행 문학 교과서의 양성평등교육 문제 연구 - 소설 교육을 중심으로-」, 한양대학교 교육대학원.

9) 정다운(2019), 「<사랑손님과 어머니>를 통한 젠더감수성 교육 연구」, 인천대학교 교육대학원.

10) 김신일(2008), 「현행 문학 교과서의 양성평등교육 문제 연구 - 소설 교육을 중심으로」, 한양대학교 교육대학원.

요섭의 「사랑손님과 어머니」의 등장인물에게 적용되었던 젠더 규범의 억압에 대한 문제제기를 바탕으로 역할놀이는 성별에 따라 달라지는 성 역할을 인식할 수 있는 수단으로 교육적 처방이 될 수 있음을 교수·학습 방안을 통해 제안한다. 역할놀이를 통해 문학텍스트의 젠더 규범을 인지하고 젠더 규범이 어떠한 문제 상황을 만들어내는지 체험하는 상황을 수업 활동에서 제공함으로써 학습자들이 자기 중심적 사고에서 탈피하여 타자 이해의 측면에서 젠더에 대한 이해를 도모할 수 있으며, 자발적인 문제해결 능력이 증진되어 실제 젠더 문제로 발생하는 갈등에서도 대처할 수 있는 능력이 길러질 수 있을 것으로 보았다. 젠더감수성 교육은 왜곡된 성 의식이 고착화되는 것을 방지하고, 성별 갈등을 줄이기 위한 교육적 노력이며, 젠더감수성을 교육해야 하는 이유도 성별에 얽매이지 않고 평등하고 자유로운 민주사회를 지향하는 이유와 같다는 점을 시사하고 있다.

이상의 선행 연구 검토를 통해 문학 교육에서 양성평등교육의 가능성을 확인하였다. 문학은 독자가 경험해보지 못한 세계를 다양하게 체험할 수 있어야 한다. 이에 문학교육이 사회가 원하는 방향으로만 문학의 일면성만을 고집하여 오지는 않았는지 고찰하게 되는 계기가 될 수 있기를 기대한다. 본 연구에서는 문학 작품의 보이지 않는 면도 주체적이고 다양한 해석을 통해 다각도로 볼 수 있는 방법을 학생들에게 알려주어야 한다고 생각했다. 이를 통해서 젠더 규범의 고정적인 틀을 해체하고 주체적인 자아를 형성할 수 있는 문학교육을 실현하고자 하였다. 궁극적으로는 청소년 학습자의 양성평등 사고를 위한 문학 교수·학습 방안을 구체적으로 제안하고자 한다.

3. 연구 내용 및 방법

본 연구에서는 문학 작품을 통해 남녀를 주체적인 개인으로서 존중하며 성별의 매임 없이 서로 동등한 존재로 인식하는 태도 변화를 이끌어내고자 하였다. 성역할 고정관념은 남녀 모두에게 억압과 차별을 만들어내는 기제로 작용한다. 개인의 자율성을 강조하는 사회 분위기속에서 젠더 문제는 사회 불균형의 원인으로 지목된다. 시대의 흐름에 따라 개인의 젠더의식은 성장을 이뤄왔지만 젠더 규범은 잠재적으로 우리 사회에 전반적으로 깔려있어 근본적인 젠더 갈등은 해소되고 있지 않고 있다. 본고에서는 이해(利害)와 대립의 젠더 이분법적인 구분방식에서 벗어나 조화와 평등을 위한 젠더 의식 개

선을 학교교육에서 실현할 수 있다고 보았다. 젠더 의식 교육과 국어교과의 문학 수업의 통합은 형식적인 성교육의 차원이 아닌 학습자들의 실제 의식 개선에 기여할 수 있기 때문이다.

여기에서는 ‘젠더적 관점’을 설정하여 문학작품을 감상하도록 하였다. 젠더적 관점을 설정하여 문학작품을 읽는 것은 독자가 등장인물이 작품 속에서 수행하는 성역할을 인지하고 이에 대한 문제점과 인물에 대한 공감 정서를 유발하는 등 젠더 규범의 불합리를 깨닫게 되는 역할을 한다. 학습자들은 내적 대화, 학습자-학습자, 학습자-교수자 간의 외적 대화와 같이 다양한 층위에서의 ‘대화’를 통해 젠더감수성 내면화 과정을 거친다. 이 과정에서 학습자는 자기 성찰과 타인과의 의견 교류를 통해 자신이 가진 생각을 수정하거나 보완하여 젠더 의식을 개선할 수 있다. ‘문제-해결’의 차원에서 ‘문제’는 젠더적 관점에서 작품을 읽고 젠더 규범의 문제점을 발견하는 문제 인식의 단계이고, ‘다시쓰기’는 ‘해결’에 해당하는 단계로 구조화할 수 있다. 학습자들이 문학적 상상력을 바탕으로 불합리하다고 느꼈거나 개선이 필요하다고 느낀 텍스트의 문제적 부분을 자유롭게 창작하여 자신만의 창작물을 생산하는 활동을 통해 문제 해결자의 역할을 수행한다.

Ⅱ장에서는 ‘젠더’의 개념과 ‘젠더’에서 기인한 젠더 규범의 양상을 분석하였다. ‘젠더’가 인위적인 사회적 개념임에도 젠더에 따라 성역할을 여성성/남성성으로 구분한 젠더 규범이 불합리하고 인위적인 사회적 규율임을 살펴보았다. 여기서는 우리사회에 내재한 젠더 규범이 남녀 위계를 만들어 위축된 사회를 만들고 있음에 초점을 맞추어 젠더 규범을 극복하기 위해서 젠더 불평등에 민감하게 반응할 수 있는 젠더감수성과 이를 함양할 수 있는 젠더 교육의 필요성을 제시하였다. 그리고 젠더의식 교육이 국어과 교육과정에서 통합적으로 이루어질 때 학습자들에게 효과적인 전인교육이 될 것이라 보았다. 이 장에서는 양성평등 의식교육을 위한 방법으로 문학 교수·학습에서 젠더적 관점에서 비판적 다시쓰기를 활용한 구체적인 수업방안을 제시한다. 기존 문학수업의 암기식 학습을 지양하고 문학 감상의 다양한 시각을 열어줌으로써 학습자들의 사고력과 문제해결력을 신장할 수 있도록 하였다. 학습자들은 작품의 성차별적 요소를 파악하고 이로 인한 문제점을 지적할 수 있도록 ‘젠더적 관점’을 적용하여 문학작품을 읽고 질의응답의 과정을 통해 기존 인식을 조정한다. 대화와 내적 성찰을 통한 비판적 인식은 학습자가 스스로 작가가 되어보는 ‘다시쓰기’활동을 통해서 더 견고한 내면화를 확립한다.

Ⅲ장에서는 ‘다시쓰기’가 가진 비평적 읽기의 성격과 패러디와 관련된 문학적 성격을 설명한다. 이

를 통해 ‘다시쓰기’의 교육적 의의와 다시쓰기 활동의 교육적 성과를 제시한다. 독자는 비평적 읽기를 통해 작품의 인물, 사건, 배경 등의 구성요소와 작품에 담긴 사회상, 작품의 주제 의식에 대해 주관적인 의미를 부여한다. 독자는 이 과정에서 작품과 관련하여 여러 의문점을 가지게 된다. 자신이 던진 질문에 대한 답을 작품 속에서 찾아 가면서 읽고 이 과정에서 생겨난 문제의식은 창작의 동기가 될 수 있다. 이 점에서 ‘비평적 읽기’는 재창작을 위한 하나의 과정이라고 할 수 있다. ‘다시쓰기’의 문학적 성격은 ‘패러디(Parody)’와 유사한 개념으로 비평적 읽기의 연장선상이자 비평과 창의적 글쓰기의 결합이다. 본 연구에서 ‘다시쓰기’는 ‘패러디(Parody)’와 같은 맥락으로 수용될 수 있으며 학습자들의 비판적 사고와 창의적 사고를 향상하기 위한 학습활동이다. 따라서 이 장에서는 ‘다시쓰기’활동의 비평적 읽기와 창의적 쓰기에 주목하여 학습자들의 젠더 의식 개선을 궁극적인 목표로 한 학습활동을 제시한다.

IV장에서는 젠더적 관점에서 ‘다시 쓰기’수업의 교육방안의 지도원리를 세 개의 항목으로 세분화하였다. 첫 번째는 젠더감수성의 내면화이다. 본 수업에서는 젠더 규범이 가진 문제점을 파악하고 이를 해결하는 방안을 ‘다시 쓰기’ 활동을 통해서 스스로 모색한다. 학습자는 문학 작품을 통해 젠더 규범에 대한 가치 판단을 하게 되고 자신의 삶과 연계하여 생각해 봄으로써 젠더감수성을 내면화할 수 있다. 다음으로, 비판적 읽기의 과정에서 대화적 방식의 활동을 통한 관점의 확장이다. 작문의 과정에서 대화적 방식의 수업 모형을 택한 이유는 정의적인 측면을 고려한 영향이 크다. 학습자들에게 개별 작문이 주는 학습의 부담감을 덜어주고 대화를 통해서 학습자들이 기존의 관점을 확장한다는 점에서 교육적인 효과를 찾을 수 있다. 학습자들은 ‘다시 쓰기’로 가는 길목에서 다양한 배움의 가치를 습득할 수 있다. 마지막으로 ‘다시 쓰기’를 통한 젠더 갈등 해소에 초점을 두었다. 여기서 젠더 갈등의 유형은 텍스트 내적 측면과 외적 측면으로 나누어지며, 다양한 유형의 갈등이 동시다발적으로 나타날 수 있다. ‘다시 쓰기’는 학습자가 겪는 여러 가지 젠더 갈등을 창작 활동으로 풀어냄으로써 젠더 규범을 다각적으로 고찰하고 성찰한다. 학습 활동의 마무리 과정에서 학습자는 비판적 사고와 창의적 문제해결력을 발휘하여 젠더감수성을 고려하는 사고방식을 터득할 수 있을 것이다.

젠더적 관점에서 ‘다시 쓰기’ 수업의 실제적 적용을 위해 텍스트 선정의 원리를 세 개의 하위항목으로 나누어 체크리스트를 제작하였다. 실제 텍스트 선정 원리에 따라 2015 개정 교육과정 중학교 국어

교과서에 수록된 세 편의 현대소설을 선정하였다. 오영수의 <고무신>, 주요섭의 <사랑손님과 어머니>, 성석제의 <내가 그린 히말라야시다 그림>이 본 연구에서 분석한 작품들이다. 젠더적 관점을 적용하여 성역할 고정관념과 남성 중심의 가부장제 사회의 불평등, 젠더 규범의 억압이 나타난 내용을 분석해 보았다. ‘다시 쓰기’를 위한 교수·학습의 절차는 ‘설명하기-활동하기-정리 및 평가하기’의 세 단계로 나누어 제시하였다. 그리고 이에 적합한 교수·학습 활동 모형으로 ‘대화중심의 교수·학습 모형’을 활용하여 ‘개별적 읽기-대화 나누기-다시 쓰기’의 과정으로 ‘활동하기’가 이루어진다. 수업의 흐름을 파악하기 위한 전체 차시 교수·학습 계획과 세부 활동을 안내한 차시별 교수·학습 과정안을 제작하는 것으로 논의를 마무리하였다.

II. 젠더의 개념과 젠더 교육

1. 젠더의 개념

‘젠더’(gender)란 사회적·문화적으로 내면화된 성별 규범이다. 그것은 보통 여성성(femininity)과 남성성(masculinity)으로 구분되기도 하고 생물학적 성(sex)과는 다른 것으로 알려져 있다.¹¹⁾ 인간은 사회적 존재로 성장하면서 그들이 소속되어 있는 사회에서 요구하는 ‘젠더 규범’을 몸에 익힌다. 여성과 남성은 각각 부여된 행동양식에 따라 생활하고 젠더화된 사회(the gendered society)의 일원이 된다. 공동체에 속한 개인은 주변 환경에 영향을 받으며 자신이 추구해야 하는 ‘젠더 규범’을 내면화하고 ‘여성’과 ‘남성’으로서 각자의 성역할을 수행하게 된다.

오랫동안 생물학적 결정론에 의해 여자의 여성성, 남자의 남성성은 천부적인 것이며 보편적인 진리로 받아들여져 왔다. 신체구조는 인간의 숙명이자 이것에 따른 심리적인 기질 또한 보편적인 것으로 인정된 것이다. 그렇기 때문에 생물학적 성과 사회적 성의 불일치는 정상의 범주에서 벗어난 일종의 사회적 일탈로 여겨졌다. 전통적으로 남성은 집 밖의 일을 담당하고 여성은 가정 내에서 ‘집안일’의 역할을 해온 것도 잉태와 출산이라는 여성의 생리학적 기능과 연관된다. 남성의 ‘집 밖’ 활동영역은 점차 확장되었고 남자들이 맡게 된 ‘바깥일’은 남성중심의 사회적 기반을 마련하였다.

그러나 오랜 기간 불변의 진리로 받아들여졌던 생물학적 성에 따른 성역할 구분은 1960년대 ‘젠더(gender)’개념의 등장으로 후퇴한다. “남녀 간의 신체적 차이가 여성성과 남성성의 이분화를 낳는다는 통념을 거부하며 등장한 것이 젠더(gender)개념이다. 젠더는 원래 언어분류 체계의 여성형과 남성형을 지칭하는 문법적 용어였다. 그러나 1960년대부터는 생물학적 차이를 나타내는 섹스(sex)와는 구별되는 의미로, 사회문화적·역사적으로 만들어진 ‘성적 차이’라는 의미로 사용되었다. 섹스(여자/남자)가 생물학의 문제라면, 젠더(여성성/남성성)는 문화의 문제이다.(김현미, 2014:63)”¹²⁾

인간은 사회가 만들어 낸 ‘젠더화’된 행동양식을 신체의 차이에 따라 수행하도록 요구받는다. 여성의 경우, ‘여자답다’ 혹은 ‘여자답지 못하다.’라는 식의 사회적 기준에 의한 ‘여성다움’의 평가는 일생

11) 김현미(2014), 젠더와 사회 : 15개의 시선으로 읽는 여성과 남성, (사)한국여성연구소 엮음, 이남희, 김현미 외, 동녘, p.6.

12) 김현미(2014), 앞의 책. p.63.

동안 ‘여성이다/아니다’의 기로에서 자신의 행동을 수시로 점검하게 된다. 남자의 경우도 예외는 아니다. ‘남자이니까 ~한다.’, ‘남자는 ~해야 한다.’와 같이 사회로부터 받는 근거 없는 당위적 요구는 ‘남성’이라는 이유로 사명을 다해야 하는 존재처럼 느껴지기도 한다. 젠더는 ‘남자’와 ‘여자’ 두 부류로 우리 사회를 나누며 젠더 이분법적인 체계를 구축해왔다. 이러한 젠더 규범은 섹스와 젠더의 일치/불일치를 잣대로 하여 규범성에 벗어나는 사람들은 사회적 억압과 배제의 대상이 되기도 한다.

젠더의 등장으로 명확해진 것은 사회적으로 분화된 성역할이 천부적인 것이 아니라는 점이다. 여성과 남성의 성역할은 태생적인 차이가 아닌 사회의 특정한 맥락 속에서 생성된 ‘차별’이라는 것을 명확히 설명할 수 있게 된다. 이는 사회구성원의 인식 변화가 있다면 젠더 규범의 경계가 충분히 허물어질 수 있다는 것을 의미한다. 젠더 교육이 가진 시사점은 ‘여성다움’과 ‘남성다움’이라는 사회적 프레임이 결코 ‘나다움’이 될 수 없다는 것이다. 젠더적 맥락에서 구분되는 사회적 역할은 인위적으로 만들어진 불합리한 구분임을 학습자 개인이 인지할 수 있도록 이를 탈피할 수 있는 힘을 길러주는 교육적인 노력이 필요하다.

2. 젠더 규범의 양상

젠더는 애초에 인위적인 사회적 규율로서 사회를 기득권 중심으로 통제하고 위계화하기 위한 수단으로 이용된 개념이다. 한국사회는 가부장제 아래 남성 중심의 사회구조를 바탕으로 남성과 대립되는 여성을 만들어내기 위해 여성성을 규정하였다. 사회가 정한 젠더 규범에 따라 개인을 남성/여성의 두 개의 영역으로 이분화한 결과는 결국 남성과 여성 모두에게 억압으로 작용해 왔다. 젠더 규범은 개인의 능력과 상관없이 성별을 기준으로 사람을 평가하여 경직되고 위축된 사회 분위기를 조성한다.

젠더를 기반으로 만들어진 공고하고 거대한 사회구조를 개인의 힘으로는 바꿀 수 없다는 생각은 자신의 입장을 표현하는 것에 두려움을 느끼거나 젠더화된 사회에서의 불평등을 외면하게 한다. 이들은 일상생활에서 젠더와 관련한 차별이나 이로 인한 문제가 발생하더라도 그것이 젠더가 구성되는 방식에서 기인했다고 보지 않는다. 남성 중심 사회에서 남성은 여성을 배제하고 소외시키는 방식으로 그들의 정체성을 확인해왔다. 이러한 젠더 규범이 지닌 가장 큰 문제점은 이미 젠더 규범이 의식화된

상태에서 고정관념적인 젠더 의식을 바꾸는 데에는 더 많은 노력과 시간이 필요하다는 것이다. 그렇기에 성 정체성이 형성되는 시기부터 1차적으로는 가정에서 2차적으로는 학교에서 젠더와 사회구조에 대해서 체계적으로 배워나갈 필요가 있는 것이다.

젠더 규범의 의미를 깨닫게 되면 우리가 사회적 규율에 따라 살아가는 것이 얼마나 불합리적인 것인지 알게 된다. 젠더 의식의 부재는 성 차별적 상황을 겪게 되더라도 자신의 잘못이라고 생각하여 근본적인 문제의 원인을 파악한다거나 기존 의식의 변화를 꾀할 생각을 하지 않는다. 젠더 규범에 순응하는 것이 사회 질서를 지키는 것처럼 사회적으로 훈련되어 왔기 때문이다. 김현미(2014)는 보부아르(보부아르,2009)의 말을 인용하여 남성 중심적 가치가 반영된 ‘제 1의 성’과 ‘제 2의 성’을 여성성으로 상정하면서 ‘젠더 위계’가 형성된 점과 이러한 위계가 ‘젠더 불평등’의 구조로 고착되는 과정에 대해 아래와 같이 말한다.

1948년 시몬 드 보부아르(Simmon de Beauvoir)는 그의 저서 《제2의 성》에서 “여성(남성)은 태어나는 것이 아니라 만들어진다.”는 말로 젠더 개념을 제시한 바 있다. 보부아르는 여성성과 남성성이 남성 중심적 가치와 규범을 반영하면서 성립된 특성이라는 점을 강조했다. 남성성을 ‘제1의 성’으로 정의하면서 여성을 남성의 타자로서 ‘제2의 성’으로 간주했다. “보부아르에게 ‘만들어진다’는 의미의 ‘젠더’란 남녀 간 구조적 불평등을 ‘자연스러운 것’으로 받아들이게 만드는 과정이다. 이 과정은 차등, 불평등, 위계화를 내포하고 있지만 사람들은 이것을 자연의 질서, 신의 창조물, 전통이나 관습, 오랜 문화라고 생각하기 때문에 젠더를 권력의 문제로 연결하지 못하는 경향이 있다.”(보부아르,2009; 김현미, 2014.)¹³⁾ 보부아르의 ‘제2의 성’에 대해 김현미(2014)와 같은 입장을 드러낸 조경원(2006)은 “생물학적 특성을 근거로 하여 여성을 억압하는 가부장적 사회에서 여성은 주체가 아니라 타자로 살게 된다고 주장한다. 이때 여성의 생물학적 특성은 ‘숙명적인 무서운 장애’로 작용”¹⁴⁾한다.

우리나라에서는 조선시대에 전래된 유교적 전통에 의해 남녀의 성역할을 엄격히 규정했다. 조선시대 가부장적 이데올로기의 강조는 유교적 통치를 강화하기 위한 수단이었으며 가정에서부터 ‘남존여비(男尊女卑)’사상을 강조하며 남성 중심 체제를 바탕으로 남녀 간의 수직적인 위계구조를 강화했다.

13) 젠더와 사회 : 15개의 시선으로 읽는 여성과 남성, (사)한국여성연구소 엮음, 이남희 외, 동녘, 2014. p.65

14) 조경원, 「젠더와 교육 : 무엇이 문제인가?」, 여성연구논집 제17집, pp.37-38, 2006.

음양(陰陽)의 유교적 이치를 바탕으로 남녀의 본질을 기질적인 차이로 이해하며 가부장제 사회에서 남녀의 주종관계를 정당화하고 성역할을 구분했다. ‘이데올로기(Ideology)’는 사회집단에서 권력 관계를 언급할 때 사용할 수 있는 조직적인 사고체계에 해당한다. 이데올로기에 의한 권력 관계는 사회적 질서로 작용하여 ‘지배와 피지배’의 구조로 이분화된 사회구조를 형성했다.

한국 사회는 조선시대 동양의 유교 문화가 전래되면서 유교적 통치 이데올로기를 펼쳤고 조선 중기 이후 본격적으로 전통적 가족주의를 중심으로 남성 중심의 ‘가부장적 이데올로기’가 지배적으로 작용했다. 가부장제 사회에서 여성에게 타자 지향적이고 자기희생적인 삶을 강요해온 결과 여성이 남성과 같이 자신의 욕망이나 주체성을 실현하는 일은 순결하지 못하거나 여자로서 ‘주제 넘는’ 일로 규탄을 받으며 사회적 질타의 대상이 되었다. 이러한 유교문화의 악습은 근절되지 않고 오랜 시간 이어져 여성 억압적이고 남성 지배적인 불평등한 젠더 규범으로 재생산되어 왔다.

가부장제 문화 속에서 발생한 젠더 규범은 교육에서도 남성 중심의 사고방식을 정당화하였고 남녀에게 각기 다른 성역할을 수행하기를 요구하였다. 과거 우리나라에서 젠더를 기반으로 만들어진 사회적 규범은 현대사회에도 잔존하여 젠더 의식의 뿌리로 박혀있다. 남성 중심 사회의 젠더 규범은 사회화과정에서 이미 내재화되어 작동하고 있는 나머지 이를 인식하지 못하거나 인식하더라도 이를 거부하는 것은 쉽지 않다. “젠더 규범은 그것의 필연성과 자연스러움을 신뢰할 것을 강요하며, 이에 실패하거나 동의하지 않는 존재들은 체제 밖에 배제하며 처벌”¹⁵⁾하기 때문이다. 사회에 속한 개인이 젠더 규범을 벗어나는 행위는 일종의 사회적 일탈 행위로 치부된다. 이러한 젠더주체는 ‘사회 부적응자’라는 낙인을 피하기 어려우며 사회적 비판의 대상이 되기도 한다. 젠더 규범의 일탈로 인해 견뎌야 하는 사회적 시선들은 그것을 순응했을 때 겪어야 하는 중압감보다 무겁게 작용한다. 가부장적 이데올로기는 시대의 변화에 적응해가며 그 사회에 맞는 젠더 규범을 만들어내서 개인의 젠더 주체성 실현을 억압하는 것을 멈추지 않았다.

그러나 젠더 규범은 우리 의식 속에 잠재적으로 존재하고 있으므로 의식적인 각성을 하지 않고는 젠더 규범이 파고든 현실을 인지하지 못하는 경우가 많다. 사회가 정해 놓은 성역할 고정관념에 일치

15) 주디스 버틀러(2008): 정은혜(2019), 「박완서의 『친절한 복희씨』에 나타난 젠더 규범과 주체성의 구성 양상 연구」, 대구가톨릭대학교 석사학위논문, 재인용, 2019, p.64.

해야만 사랑 받고 정상인의 취급을 받는 사회 속에서 개인의 주체성을 숨기는 모습, 자신이 가진 정체성에 대해 회의하고 자학하고 숨기기에 급급한 모습들이 우리사회의 젠더 역할을 수행하고 있는 주체들의 실상이다. 사회가 기존의 질서를 유지하려는 의도로 채택한 지금의 양성평등은 진정한 평등 의식을 담고 있다고 할 수 없다. 젠더 규범을 수행하면서 느끼는 개인적인 안위는 오히려 이러한 인위적인 사회질서를 자발적으로 유지하게 한다. 이는 젠더 의식 개선을 위한 근본적인 문제 해결 노력과 개인의 적극적인 실천 의지 없이는 기존의 젠더화된 사회가 건재할 것임을 입증하는 것이다. 우리 사회가 진정한 성 평등의 사회를 구축하기 위해서는 우선 '나'부터 젠더 규범을 무비판적으로 받아들이고 있지는 않은지 혹은 내 주위의 성차별이나 억압적인 분위기를 모른 척하고 있지 않은지 성찰하는 태도를 가져야 할 것이다.

3. 젠더감수성을 고려한 문학교육

최근 젠더 문제와 관련해서 젠더 의식이 가진 또 다른 문제점은 여성을 성적 대상화하여 섹슈얼리티(sexuality)에 의한 억압과 차별을 가한다는 것인데, 이는 여성을 동등한 인격체로 인식하지 못하는 데에서 문제가 된다. 성별 비하 발언이나 성적인 농담을 유머로 소비하며 상대에게 어떤 식으로 영향을 미칠지 인지하지 못하거나 그에 따른 상대의 부정적인 반응을 대수롭지 않게 여기는 사람들도 여기에 해당한다. 아직 보편화되지 않았지만 성 차별 문제를 인지하고 젠더 의식의 중요성을 부각하기 위한 사회적 용어로 '젠더 무감성'이 있다. “결정적이거나 중요한 의미가 있는 젠더에 근거한 차이가 무엇인지 알지 못하거나 그 차이의 존재를 인정하지 못하는 것을 의미한다. 젠더 무감성은 사람, 지식, 학문의 경향, 제도적 상황 등에 두루 쓰인다. 젠더가 어떤 것을 해석하거나 인지할 때 중요한 변수나 고려 요인이 되어야 함에도 불구하고 이를 눈감아 버리거나 젠더가 중요한지조차 알지 못할 때 젠더 무감성이란 표현을 쓴다.(이남희, 2014:69)”¹⁶⁾

젠더 무감성과 대립되는 개념으로 '젠더감수성'¹⁷⁾이 있다. 젠더감수성(gender sensitivity)이라는 용어는 정확하게 합의된 바가 없어 '성 인지 감수성', '성 인지성'¹⁸⁾이라는 용어로 번역되어 쓰이기도

16) 젠더와 사회 : 15개의 시선으로 읽는 여성과 남성, (사)한국여성연구소 엮음, 이남희 등, 동녘, 2014. p.69

17) 본고에서는 젠더 무감성과의 대립을 강조하기 위해 '젠더감수성'이라는 용어를 선택하였다.

18) 사전적 표기는 '성 인지성(性-認知性)'으로 “정책이나 프로젝트를 수행할 때, 성별 역할과 지위에서의 사회적 관행

한다. 연구 방향에 따라 그 해석이 약간의 차이를 가지고 있기 때문에 용어의 합의가 필요하지만 본 연구에서는 앞선 논의를 바탕으로 ‘젠더감수성’을 ‘성별 간의 불균형에 대한 지식과 이해를 바탕으로 성차별을 인지할 수 있는 민감성’이라고 정의하였다.

젠더감수성이 높은 경우 성차별에 대해 민감하게 반응하며 성별을 잣대로 상황을 함부로 판단하지 않고 양성 간의 평등한 관계를 지향하는 경향이 있다. 우리는 대중매체를 통해서나 가정이나 학교 등 일상생활 속에서 서로 다른 가치관으로 인해 불편함을 느끼기도 한다. 특히 젠더에 대한 부분은 그 격차가 가정환경, 사회적 환경, 젠더에 대한 인식 등에 따라 차이가 큰 영역 중에 하나이다. 이는 자신의 잠재 가능성을 가두는 젠더 규범의 보이지 않는 틀을 인식하는 것이기도 하며, 타인이 당하는 성차별에도 반응할 수 있음을 나타낸다. 젠더 문제에 공감할 수 있는 능력이 있다는 것은 곧 문제를 인식하고 해결 방안을 모색하기 위한 단계로 나아갈 수 있다는 가능성을 가진다. 젠더감수성을 가진 사람은 젠더 규범을 벗어나 개인의 다양성을 존중함으로써 자유롭게 자신을 표현할 수 있다.

반면에 젠더감수성의 결여는 성차별 인식을 확산하고 성별 간 첨예한 대립구조를 형성하게 한다. 젠더 무감성이 우리 사회의 폐단으로 작용하는 또 다른 현상은 여성과 소수자에 대한 공감의식의 부재로 이어진다는 점이다. 과거 남성 중심의 봉건제 사회에 만연했던 젠더 무감성은 여성의 종속을 요구하며 여성의 역할과 능력을 폄하하는 수단으로 작용했다. 우리 사회는 과거 사회의 영향으로 남성 중심적인 사고를 완전히 배제할 수 없으며 ‘남성성’을 기준으로 현상을 판단하는 경향이 있다. 이 때, 젠더감수성은 고착화된 성역할로부터 유연해지고 성 평등사회로 나아가기 위한 동력이 된다. 젠더감수성을 갖춘 인재를 양성하는 것이 미래사회의 불평등을 해소할 방안이며, 이는 학교교육에서 남녀 모두에게 적합한 방식의 젠더교육을 통해서 이루어져야 할 것이다.

“젠더로 사회 현상을 바라보는 것은, 이전에 여성을 배제하고 소외시키던 남성중심의 관점이 갖는 한계를 극복하기 위함이다. 기존의 여성적인 것과 남성적인 것으로 구분함으로써 초래되었던 불이익이나 억압적 요소가 여성에게만 문제가 되는 것이 아니라 남성에게도 문제가 되며, 인간의 가능성을 제한하고 사회 전체를 위축시키게 된다고 보기 때문이다.”¹⁹⁾(정다운, 2019:11)” 젠더 규범과 그에 따른

과 역학 관계를 이해하고 성별 입장과 경험을 동등하게 고려하여 성차별적인 영향을 배제하는 데 필요한 통찰력·기술·지식 따위의 성질.”이라고 등재되어 있다. 출처 : 우리말샘, 검색일 : 2020.08.06.

19) 정다운(2019), 「<사랑손님과 어머니>를 통한 젠더감수성 교육 연구」, 인천대학교 교육대학원 석사학위 논문.

성역할이 존재하는 상태에서는 진정하고 공정한 남녀의 화합이 이루어지기란 어렵다. 젠더 문제의 근본적인 원인을 파악하지 못한 채 이루어지는 형식적인 양성평등 교육은 실체만 있는 허상일 뿐이기 때문이다. 본 연구에서는 문학 작품을 인간 사회의 축소판이라고 보고 젠더감수성을 고려한 문학 교육을 통해서 진정한 양성평등 교육의 가능성을 확인하고자 한다. 문학 교육이 문학 작품을 통해서 학습자들의 젠더감수성을 신장시키고 자신도 모르게 고착되어버린 성역할 고정관념의 틀을 인식할 수 있는 계기가 되도록 교육 방안을 제시하였다.

젠더 규범은 개인의 일상생활 속에 고정적인 관념으로 뿌리박혀 있어 다른 부류의 사회 문제에 비해 이를 정확히 사회적인 문제로 제기하는 것이 쉽지 않다. 이 경우 문학 작품에 나타난 성 차별적 상황이나 젠더 규범의 사례를 통해서 실제 생활과 문학작품 속의 세계를 넘나들며 젠더 규범의 실체를 파악할 수 있을 것이다. 학습자들은 문학 작품 속의 등장인물들이 겪는 문제 상황을 통해 젠더감수성을 기르면서 남녀 이해의 공감대를 확장할 수 있을 것이다. 문학을 도구로 활용하여 학습자들이 반복되는 성차별 상황은 개인의 자존감이 떨어지는 요인이며 정신적인 상처로 남을 수 있다는 것을 상기시킬 수 있다는 점에서 젠더감수성을 고려한 문학교육의 의의가 있다.

그동안 학교 교육에서 젠더 문제에 대한 의견 교환은 갈등과 대립의 회피에만 급급하여 원활히 이루어지지 못했다. 젠더 갈등 현상은 사회의 양극화를 심화시키며 핵심적인 사회 문제로 대두되고 있는 상황임에도 불구하고 젠더 교육은 교육과정에서 소외되거나 배제되어 왔다. 학습자들이 미래 사회의 젠더 주체로서 능동적으로 문제 해결을 할 수 있는 힘을 길러주기 위해서 젠더 교육과 교과 교육은 통합되어야 하며 그 중 문학 교육은 학습자가 스스로 문제를 인식하고 다각적으로 해결방안을 모색하도록 이끌어주는 하나의 교육 방안이 될 수 있다. 궁극적으로는 학습자들이 문학 교육을 통하여 다양한 세상을 접하는 과정에서 젠더 규범의 양상을 관찰할 수 있는 학습 경험을 마련할 수 있을 것이다.

Ⅲ. ‘다시 쓰기’의 문학적 성격

1. 비평적 읽기와 ‘다시 쓰기’

‘다시 쓰기’의 과정에서 작품 창작에 앞서 원작을 독자적으로 해석하는 ‘비판적 읽기’의 과정을 거친다. 비판적 읽기 과정에서 일어나는 문제 인식이 없다면 문제 해결 차원의 다시 쓰기는 이뤄질 수 없기 때문에 이 과정은 다시 쓰기를 함에 있어서 필수적인 절차이다. 2015 개정 국어과 교육과정에서는 문학 제재를 수용할 때 고려할 사항으로 “수용에 초점이 있는 성취기준이라 하더라도 발산적 사고를 바탕으로 하여 창의적으로 재구성하거나 작품을 생산하도록 지도한다.”²⁰⁾라고 하였다. ‘다시 쓰기’ 활동은 문학작품을 비판적 읽기 한 내용을 토대로 작품에 대한 나름대로의 해석과 비판을 재창작 해 보는 활동의 일환이다. 원작을 바탕으로 자신의 의도대로 마음껏 내용을 바꿀 수 있다는 점에서 창의적이고 주체적인 작품 수용·생산이 가능하다. 본고에서는 이 활동을 양성평등 의식 개선에 초점을 맞추어 진행할 예정이다. 우선, 독자가 다시 쓰기를 수행하기 위해서는 텍스트의 중층구조를 분석하여 문학작품이 가진 의미를 자신만의 관점으로 해석할 수 있는 문학적 감식안이 요구된다. 이때 독자는 독창적인 관점으로 문학의 가치를 평가하는데 독자의 이러한 비판적 읽기는 비평가의 문학비평 활동과 동일한 역할을 하게 된다.

“문학 비평은 ‘문학이란 무엇인가’부터 작가 또는 작품의 가치를 논의하는 것에 이르기까지 문학작품을 읽고 해석하는 모든 행위로 받아들여진다. 문학 비평의 범위는 상당히 넓어서 문학에 대한 포괄적 접근인 이론 비평과 개별 작품에 대한 구체적 접근인 실제 비평으로 분류된다. 이론 비평은 문학작품이나 작가를 평가하는 기준이나 일반적인 원칙을 세우면서 개별 작품을 면밀히 이해하는 데 필요한 개념과 용어에 집중한다. 일반화될 수 있는 지식의 구조에 더 큰 관심을 보인다는 점에서 이론 비평은 문학 연구와 유사하다. 그에 비해 실제 비평은 특정 시기, 특정 작가의 구체적인 작품에 대한 해석을 바탕으로 작품의 가치를 평가하는 데 주력한다. 일반적으로 문학 ‘연구’와 구별되는 ‘비평’은 실제 비평을 뜻한다.”²¹⁾

20) 2015 개정 국어과 교육과정, 교육부, p.127.

21) 김성진(2012), 『문학 비평과 소설 교육』, 태학사.

비평적 읽기를 통해 독자는 원작의 인물, 사건, 배경 등의 구성요소와 작품에 담긴 사회상, 작품의 주제 의식에 대해 주관적인 판단을 부여한다. 독자는 작가의 세계에 공감을 표하기도 하고 반대 의견을 제기하기도 하는 등 작품에 대한 여러 의견이 존재할 수 있다. 여기서 생긴 작품에 대한 질문은 작품을 다시 쓰는 동기가 된다. 다시 쓰기 위한 비평적 읽기를 할 때에는 성격, 모티프, 상황과 환경, 서술자와 시점 등의 요소를 염두에 두고 소설을 분석한다. 이는 작품자체가 가진 중층적인 구조를 섬세하게 분석하여 건설적인 글쓰기를 가능하게 하는 다시 쓰기의 토대가 된다.

2. 패러디와 다시 쓰기

소설교육에 있어서 패러디(Parody)를 활용한 방법은 학습자들의 흥미를 유발하고 상대적으로 친숙한 작품을 다룬다는 점에서 일반화된 문학교육 학습활동이다. “패러디는 원작을 재구성하는 창조적 모방이다. 창조적 모방이란 원작의 구조와 인물을 차용하면서도 원작에 대한 비판이나 풍자, 작가에 대한 비판까지 표현하기 때문에 원작을 극복하고 있다는 의미가 된다.(김미영, 2005:322)”²²⁾ 이 때 원작에 대한 패러디 작가의 태도에 따라서 패러디의 성격이 달라진다. 학습자가 원작에 대해 비판적 입장을 견지하고 작품을 읽은 후 창작되는 패러디 작품은 작가의 생각과 가치관에 대한 우회적인 비판이기도 하다.

현대의 패러디를 설명할 때, 린다 허천이 정의한 ‘차이가 있는 반복’은 패러디가 가진 광범위한 특징을 명료하게 나타내기에 적합할 것이다. 패러디는 원작에 담긴 기존의 문제를 사회적 담론으로 연결시키기 위해 과거의 글쓰기를 끌어들이 이를 해체하고 그 위에 창작을 덧씌우는 반복의 과정이다. 역사적으로 봤을 때 패러디가 ‘조롱이나 풍자를 위한 희화’의 형식만으로 사용되지 않았으며 패러디를 통해 당대의 정치, 경제, 사회, 문화 체제에 대한 자신의 특정 신념과 태도인 이데올로기를 언어적으로 실천하기 위한 하나의 문학 양식임을 나타낸다. 패러디는 원작의 권위에 의존하여 작품의 플롯이나 인물, 사물들을 적극적으로 모방하여 자신의 비판적 견해를 드러낸다는 점에서 원작과의 ‘차이를 지닌 ‘반복’이라 할 수 있다.

“‘차이가 있는 반복’에서 ‘반복’이라고 하는 것이 과거의 풍요롭고 위대한 문학 유산과의 연관을 의

22) 김미영(2005), 「패러디를 활용한 소설교육의 방법」, 한국문학이론과 비평학회, p.322.

미하는 것이라면 ‘차이’라고 하는 것은 작가의 ‘비평적 거리’이며 패러디의 의도일 것이다. 창작 기법이나 전략, 그리고 비평적 맥락에서는 원텍스트의 담론적 권위나 지위에 의존하지만, 원텍스트의 의미 체계와는 전혀 다른 새로운 텍스트를 생산해 내고자 하는 욕망을 기본 전략으로 지니고 있는 패러디는 원텍스트를 다르게 반복하는 과정에서 의미 있는 차이를 생산하는 것이다.(이미란, 1999)”²³⁾

문학 수업에서 패러디 기법을 활용하는 것의 교육적 의의로는 첫째, 패러디 기법이 비평적 읽기와 창의적 글쓰기의 결합이라는 점에서 다양한 교육적 시너지 효과를 기대할 수 있다. “패러디는 패러디 작가의 세상관, 작가의식, 문학관 등이 고스란히 드러나는 문학양식이라 하겠다. 따라서 창작과 비평적 함의를 동시에 지니는 서사전략이라 할 수 있다. 이처럼 패러디의 범주는 어휘나 문체, 어조, 구성 등의 형식적인 요소들과 함께 주제적인 측면, 작가적 인식까지 광범위한 영역을 포함한다.(김미영, 2005:323)”²⁴⁾ 학습자는 비평가이자 패러디 작가로서의 역할을 수행하면서 문학 활동의 수용과 생산을 경험한다.

둘째, 학습자들의 문학 수업에 대한 관심과 흥미를 유발할 수 있다는 점이다. 패러디는 원작에 대한 반복이라는 점에서 이미 알고 있는 제재에 대한 활동이므로 학습자들에게 친숙한 학습과제가 될 수 있다. 패러디는 원작이 가진 인지도를 통해 쉽게 독자를 확보할 수 있고 원작과의 비교를 통해 독자 에게 기존의 작품에서 느껴보지 못했던 색다른 쾌감을 줄 수 있는 문학양식이다. 학습자들은 자신만의 텍스트를 창조하기 위해서 원작을 새로운 관점에서 해석함으로써 창작의욕을 고취하게 된다. 창작 수업에서 패러디 양식을 차용한 다시 쓰기 수업은 학습자들의 능동적이고 적극적인 수업 참여를 기대할 수 있다.

본 연구에서는 패러디소설이 가진 비평적 성격과 창의적 쓰기 능력의 향상이라는 교육적 효과를 활용하고자 ‘다시 쓰기’를 제안한다. 패러디소설 창작이 보다 본격적이고 완성된 형태의 창작물을 요구하는 반면에 ‘다시 쓰기’는 단락이나 결말의 개작과 같은 부분적인 창작을 통해서도 가능하다. 원전을 활용한 재창작 활동은 문학교육에서 상당한 교육적 가치를 지닌 활동이지만 사실 창작의 경험이 없는 학습자들에게는 또 하나의 학습부담으로 다가올 수 있다. ‘다시 쓰기’는 학교교육의 현실적인 측면을

23) 『한국현대소설과 패러디』, 이미란, 국학자료원, 1999, p. 15.

24) 김미영(2005), p.323.

반영하여 학습자들에게 고도의 창작능력을 요구하기보다는 텍스트 해석에 근거하여 작품에 대한 새로운 발상을 글로 나타내는 활동이라는 것에 의의를 둔다. 또한 ‘다시 쓰기’ 활동을 통해 학습자에게 젠더 감수성을 높이고 올바른 성 가치관의 내면화라는 정의적 측면의 교육 효과를 기대한다.

IV. 젠더적 관점에서 다시 쓰기 수업의 교육 방안

1. 지도 원리

(1) 젠더감수성 내면화

젠더감수성은 “젠더화된 사회를 읽어내는 눈”²⁵⁾으로 “젠더 문제를 당연한 것으로만 바라보지 않는 감수성”²⁶⁾이다. ‘여성’ 혹은 ‘남성’이라서 겪는 불편함과 역할 수행에 따른 갈등은 우리에게 젠더감수성이 내재화되어 있기 때문에 느끼게 되는 감정이다. 이전에는 구체적으로 정립되지 않았던 내용들이 최근 ‘젠더감수성’이라는 용어와 함께 사회적으로 많이 사용되고 있다는 점에서 우리 사회가 젠더감수성을 높이기 위한 노력을 기울이고 있다는 것을 확인할 수 있다. 젠더는 우리의 삶 곳곳에 존재하고 있으며 인간은 사회적 존재로서 삶의 맥락에서 젠더의 영향력을 고려하지 않을 수 없다.

젠더 문제는 오랜 시간동안 개인적인 차원으로 인식되어 온 탓에 이와 관련한 제도적 정비가 우리 사회에 정착되기까지 사회적 인식 전환의 문턱을 넘어야했다. 현대사회로 진입할수록 젠더 규범에 대한 인식 수준이 높아지며 젠더는 그 자체로 사회적 갈등을 유발하는 촉매가 된다. 젠더 규범이 남녀간의 역할 수행의 차이를 만들고 젠더 위계를 형성하며 젠더 주체들에게 억압을 가하기 때문이다. 젠더 갈등은 지금 우리 사회가 해결해야 할 공동의 과제로 젠더감수성은 젠더 이분화된 사회를 융합하는 해결책이 될 수 있다.

젠더감수성이 높은 사람은 성에 대한 편견을 배제하고 세상을 바라보기 위해 노력하고 젠더를 둘러싼 여러 사회적 상황들을 당연한 것으로 바라보지 않으며 성차별적 상황에 민감하게 반응할 수 있다. 젠더감수성이 학습자들의 마음속에 깊이 자리 잡게 되면 일상생활에서 젠더로 발생하는 불합리한 사회 현상에 반응할 수 있으며 이에 대한 비판 의식을 가질 수 있다. 따라서 본고에서는 젠더감수성을 내면화하기 위한 교수·학습 방안으로 젠더적 관점에서 비판적 읽기와 다시 쓰기를 지도하는 교육방안을 제시하였다.

젠더적 관점을 설정하여 문학 작품을 읽도록 지도할 때에는, 교수자가 젠더 관련 지식을 주입식으

25) 『지금 시작하는 젠더감수성』, 사단법인 한국성폭력상담소, (2013):11.

26) 사단법인 한국성폭력상담소(2013), 앞의 논문. (2013):11.

로 전달하는 것보다 학습자들의 젠더감수성을 자극하여 당연하게 생각해왔던 젠더 규범에 대해 낯설게 보는 훈련에서부터 시작하는 접근 방법이 중요하다. 앞에서 설명한 ‘젠더 규범 낯설게 보기’를 적용하여 문학 작품의 내용을 제목, 작가, 시대, 인물의 특징, 줄거리 등을 쪼개어 성별에 따른 젠더 규범을 파악하며 읽도록 지도한다. 이 경우, 작가가 그려낸 작품 내의 세계는 인간사회의 축소판으로 학습자들에게 젠더 규범을 간접적으로 인식할 수 있는 사고의 틀이 된다. 다음으로는 젠더 규범으로 인해 발생하는 갈등 상황 및 성차별적 상황을 파악하도록 한다. 학습자들이 작품을 읽으면서 느끼는 다양한 젠더 규범과 관련된 의문점은 내적 대화를 거쳐 질문의 형태로 나타내도록 한다. 학습자들이 내적 대화를 통해 구상한 질문과 그에 대한 해석은 수업의 다른 참여자들과 의논한다. 이때, 외적 대화를 활용하여 ‘문제-해결’의 방식을 공유하고 조금 더 타당한 해석을 도출할 수 있도록 한다.

젠더적 관점을 설정하는 과정에서 교수자가 유의할 점은 교수자의 평소 젠더에 대한 가치관이 개입되지 않도록 해야 한다. 교수자는 학습자가 비판적 사고를 통해 상황을 비틀어서 볼 수 있도록 발문과 대화를 통해 학습 조력자의 역할을 수행하되 하나의 대답을 요구하는 수업이 되지 않도록 한다. 또한, 문학 수업에서의 배움과 학습자의 삶의 맥락을 연계하여 수업을 구상하고 실생활에서 적용할 수 있도록 해야 한다. 우리가 평소 당연하다고 생각했던 젠더 규범들이 편견에 가까운 내용임을 깨닫게 하고, 젠더 규범이 누군가에게는 차별이 될 수 있음을 알고 평등 의식을 가지는 태도의 중요성에 초점을 맞춰 지도할 수 있도록 한다. 학습자들이 사회 현상을 젠더적 관점으로 보는 눈이 지속적인 교육적 노력을 통해 길러진다면 상대방에 대한 존중과 젠더감수성을 겸비한 미래 평등 사회의 주역으로 성장할 수 있을 것이다.

(2) 대화적 방식을 통한 관점 확장

수업의 결과물로서 ‘다시 쓰기’만을 중시하는 것이 아닌 수업의 과정에서 일어나는 배움에 초점을 두기 위해 본 연구에서는 대화적 방식을 통해 학습자의 관점을 확장하고자 했다. 개별 활동인 ‘다시 쓰기’ 텍스트의 창작 과정에서 협동 활동인 대화적 방식의 수업 모형을 택한 이유는 학습의 정의적 효과를 고려한 영향이 크다. 우선, 학습자들에게 개별 작문이 주는 학습의 부담감을 덜어줄 수 있을 뿐만 아니라 대화를 통해서 학습자들이 의견을 공유해가며 기존의 관점을 수정하거나 보완하여 창작

과정에서 아이디어로 활용할 수 있다. 그리고 다른 학습 참여자들과 대화를 나누는 과정에서 작문 활동에 대한 학습자의 학습 흥미를 유발하고 학습 과정에서 배움의 능동적 주체가 된다는 장점이 있기 때문이다.

‘대화’의 과정은 3단계로 나누어 학습자들이 자신이 해석한 의미의 타당성을 확보하고 ‘다시 쓰기’ 텍스트를 구체적으로 형상화할 수 있도록 체계적인 활동으로 구성하였다. 자신과의 내적 대화를 통한 내면 성찰, 독자 간의 대화를 통한 의견 공유 그리고 이상적 독자인 교사와의 대화를 통해서 문학적 사유를 구체화할 수 있는 다층적인 대화를 나누는 공동체적 활동이 되는 것이다. 여기서의 ‘대화’는 단순히 말을 주고받는 것이 아닌 서로의 생각을 공유하고 가치관을 확장시키는 시간이다. 대화 방식을 활용한 ‘다시 쓰기’ 창작 활동은 기존의 작문 활동에서 보편적으로 이루어지던 학습자의 독립적인 활동이 아니다. 대화를 통하여 학습 참여자들은 활발한 의견 공유를 통해 다양한 관점을 수용하고 비판하는 과정에서 자신만의 관점을 확립할 수 있다.

대화의 과정은 크게 세 층위로 나뉜다. 독자의 내적 대화, 독자와 독자 간 대화, 독자와 교사 간 대화이다. 먼저, 독자의 내적 대화에서는 텍스트를 읽으면서 독자 스스로 문제의식을 창작 동기화하는 과정이다. 독자가 읽기 과정에서 떠올리는 텍스트에 대한 인식과 모든 의문점, 심리적인 태도나 감정 등이 여기에 해당한다. 독자는 스스로 질문을 구상하고 이에 대한 해답을 찾아가면서 창작에 대한 아이디어를 떠올리면서 자신의 문학적 사유를 점검해간다. 또한 대화와 함께 이를 구체적으로 기록하고 정리할 수 있는 창작노트를 작성하면서 창작의 기쁨을 마련한다.

두 번째 대화는 독자와 독자 간 대화이다. 수업 과정에서 학습자들에게 허용되는 말하기는 보통 토론, 토의, 발표 등의 상황일 것이다. 이 과정에서는 내적 대화의 내용을 바탕으로 서로가 가진 생각을 허심탄회하게 털어놓고 대립점이나 합의점을 찾아 서로의 해석에 근거를 부여하는 활동이다. 학습자들이 서로의 의견을 나누면서 자신의 사고를 조정할 수도 있고 상대방의 해석에 동화되면서 사고의 확장을 꾀할 수 있는 과정이라는 점에서 중요하다. 내적 대화의 결과를 매끄럽게 다듬고 창작 수행의 조언을 얻는 과정이기도 하다.

세 번째 대화는 독자와 교사의 대화이다. 교사는 학습자들의 활동에서 전문가의 역할을 담당해야 한다. 미숙한 독자인 학습자들은 불분명하거나 애매한 해석이 나오기도 하는데 교사는 이러한 오독을

교정해줄 수 있는 이상적인 독자이다. 학습자들이 제기한 문제의식들에 오독이 있거나 근거가 불분명한 부분을 교사가 더 타당한 해석으로 이끌어주며 안정된 해석이 가능하도록 방향을 수정해준다. 또한, 학습자들이 미처 인식하지 못한 문제들을 지적하여 새로운 논의를 열어주는 발상지를 만들어주는 역할을 담당할 수 있다. 교사가 학생들의 대화에 집중하고 참여할수록 더욱 다채롭고 역동적인 수업이 될 수 있으므로 이 과정에서는 교사와 학생 모두가 중요한 역할을 맡고 있다.

‘다시 쓰기’는 대화 과정의 다음 단계로 학습자들은 최종 과제인 다시 쓰기 결과물의 창작을 위해 이상의 대화의 과정을 거쳐 텍스트에 대한 자신의 관점을 수립한다. 이때의 대화는 독자들 간의 역동적인 의견 교환이 가능하다는 점에서 유의미한 활동이 될 것이다. 학습자들은 대화의 과정을 통해 내면의 성찰을 수행하고 타인과 소통을 통해 의견을 공유할 수 있다. 학습자들이 젠더적 관점을 바탕으로 비판적 읽기와 대화를 거쳐 다시 쓰기를 한다면 젠더 규범에 대한 편견을 제거하고 젠더 규범의 강압성에 의해 소외된 존재들에 대해서도 이해의 태도를 가질 수 있을 것이다.

‘대화하기’는 교수·학습 과정에서 내적 대화는 자기주도적인 학습의 측면을 가지고 외적 대화의 과정에서는 수업 참여자들끼리의 협동학습의 측면이 부각된다는 점에서 교사와 학생 그 누구도 배제되지 않는다는 특징이 있다. 비슷한 맥락에서 ‘다시 쓰기’가 개별적인 최종 과제이지만 대화적 방식을 통해 협력하며 서로의 의견을 공유하며 가치관의 확장이 함께 이루어질 수 있다는 점에서 개별화 교수와 협동적 교수의 두 가지 교육적 효과를 기대할 수 있다. ‘대화하기’ 활동에서 교사는 유능한 동료로서 학습자들의 대화에 참여하기도 하고, 학습의 전문가로서 학습자들의 이해를 촉진하고 의견 대립이나 갈등을 중재하는 역할을 수행할 수 있다. 학습자들은 ‘다시 쓰기’로 가는 길목에서 서로에 대한 배려와 존중을 통해 공감대를 형성하고 자신만의 관점을 확립할 수 있을 것이다.

(3) 다시 쓰기를 통한 갈등 해소 방안

‘다시 쓰기’는 원작의 틀을 활용하여 이를 자유로운 방식으로 표현한다는 점에서 학습자의 창조적 상상력을 자극하는 활동이다. 이러한 개작 활동은 패러디와 맞닿아 있다는 점에서 패러디 양식의 성격과 동일선상에 있다. 그러나 패러디 소설의 창작이 다소 전문 작가에 의한 능숙하고 전문적인 창작물의 느낌이라면 ‘다시 쓰기’는 단락이나 결말의 개작과 같은 부분적인 창작을 허용하고 원작의 요소

를 차용하여 ‘문제-해결’차원의 글쓰기를 지향한다는 특성이 있다. 이 점에서 ‘다시 쓰기’는 “기법으로서의 심미적 기능에 목표”²⁷⁾를 둔 패러디와 결합한 창작 교육의 한 방법이라 할 수 있다. 다시 말해, ‘다시 쓰기’는 학습자에게 고도의 창작 능력보다는 텍스트의 능동적 해석에 근거하여 작품에 대한 새로운 발상을 표현하는 활동에 초점을 맞춘다. 학습자는 창작에 대한 부담을 덜고 가벼운 마음으로 상상력을 펼치고 열린 사고를 통해 새로운 영감을 얻을 수 있을 것이다.

‘다시 쓰기’는 원작을 재해석하는 과정에서 학습자의 비판적 사고를 요구한다. 원작을 비평적으로 읽고 가지게 된 문제의식을 원작의 개작을 통해 풀어낸다는 점에서 ‘다시 쓰기’는 ‘문제-해결’에서 ‘해결’의 층위에 속하는 활동이다. 여기서 ‘문제’는 젠더에 관련된 갈등이고 젠더 갈등의 유형은 다양하다. 텍스트 내적 측면에서 문학 작품 속의 등장인물이 겪는 젠더 규범에 대한 내적 갈등일 수도 있고, 젠더 대립으로 발생하는 인물들의 외적 갈등이 될 수도 있다. 텍스트 외적 측면에서는 학습자가 비판적 읽기를 수행하면서 젠더 역할 수행에 대한 기존의 관습과 작품 창작 시기의 차이에서 오는 갈등일 수도 있으며, 학습자와 학습자 간의 젠더 규범에 대한 의견의 대립, 작가의 젠더 가치관과 대립되는 등 다양한 유형이 동시다발적으로 나타날 수 있다.

학습자들은 ‘젠더적 관점’에서 비판적 읽기를 통해 느낀 점들을 ‘어떻게 다시 쓰기를 할 수 있는가?’에 대한 질문을 던질 수 있다. 교수자는 이에 대한 답변으로 학습자가 개작에 대한 방향을 잡도록 돕기 위해 ‘다시 쓰기’의 방법을 설정하여 안내한다. 이 경우, 원작이 가진 특성에 따라 ‘다시 쓰기’의 방법을 다르게 하여 제시하는 것이 학습자가 창작 과정에서 가지는 부담을 덜어줄 수 있다. 작품에 따라 원작의 구조를 차용하여 현대 사회를 배경으로 설정하여 새롭게 다시 쓰는 방법, 결말 부분을 이어 쓰는 방식으로 사건의 새로운 해결 방법을 다시 써보는 방법, 시점 또는 서술 방법을 바꿔 다시 쓰는 방법 등 다양하다. 여기에서는 세 가지 방식의 ‘다시 쓰기’ 방법을 제안하고자 한다.

첫째, ‘다시 쓰기’는 ‘젠더적 관점’에서 가졌던 원작의 문제의식을 그대로 반영하여 배경 및 인물 설정을 바꿔보는 방법을 통해 가능하다. “원작의 큰 틀만 남겨두고 시대와 배경을 현대”²⁸⁾로 설정하여 ‘다시 쓰기’를 하는 경우는 수업을 진행하는 현재와 작품의 시대적 배경 간의 거리가 비교적 먼 작품

27) 「문학작품 다시쓰기 활동의 교육적 성과 고찰」, 이현수, 연세대학교 교육대학원, 2003, p.21.

28) 「고쳐쓰기와 다시쓰기의 전략을 통해 나타난 소설의 현실성- 최인훈 소설의 패러디 양상과 의미」, 양윤모(극동대학교), 한국어문교육, 2017, p.22.

일 때 적절하다. 과거의 젠더 규범과 현재의 젠더 규범을 비교하고 젠더 규범이 시대 변화에 따라 달라지는 상대적인 개념이라는 점을 지도하는 데 용이하기 때문이다. 개작의 범주는 원작의 분량, 학습자들의 수준과 능력을 고려하여 정하되, 4-5단락 내지부터 원고지 5매 혹은 A4 2장 등 과제에 요구되는 분량을 명시하여 학습자들에게 제시할 수 있도록 한다.

둘째, 결말 부분부터 이어 쓰는 방식으로 문제의 중심이 되는 사건의 해결 방법을 ‘다시 쓰기’를 통해 표현해보는 방법이다. 결말의 개작을 바꾸는 방법에서는 젠더 규범으로 인한 문제를 해결하는 방법을 자신의 창작물에 표현해보으로써 작품의 젠더 갈등을 해소하는 방법을 다양하게 생각해볼 수 있는 계기를 제공할 수 있다. 학습자는 떠올린 해결 방법 중 현실에서 가장 알맞은 방식을 선택하여 문제를 풀어나간다. 이는 간접적으로 실제 삶에서의 젠더 갈등을 해소할 수 있는 방식과 연계하여 생각해볼 수 있다. 학습자들은 ‘다시 쓰기’를 구상하는 과정부터 완성작을 감상하고 공유하는 과정까지 각자의 젠더 가치관을 비교하고 의논함으로써 관점을 확장할 수 있다.

세 번째 제안으로 서술의 시점을 바꿔 쓰는 방법이다. 소설은 말하는 이가 대상에 대해 가지는 태도와 이야기하는 위치, 대상에 대한 거리 등에 따라 이야기의 분위기나 주제가 다르게 나타난다. 시점에 따라 인물의 심리를 드러내는 방식이 달라지며 인물들의 심리를 추리하는 과정에서 상상적 창조력을 담아낼 수 있다. 예를 들어, 원작에서의 3인칭 작가 시점인 경우에 1인칭 주인공으로 설정할 수 있다. 젠더 규범에 의한 갈등을 겪고 있는 주인공의 시점으로 서술의 관점을 전환하여 이를 ‘다시 쓰기’ 한다면 주인공과의 거리를 좁혀 학습자의 감정 이입을 심화할 수 있다. 원작의 서술 방식과 다른 서술의 시점을 적용하여 등장인물이나 대상과의 거리를 조절할 수 있다는 점에서 젠더 규범의 틀을 확인하고 이에 대한 해결 방안을 시점에 따라 다르게 표현할 수 있다는 장점이 있다. 이 경우, 원작에서 소거된 인물의 목소리를 복원하는 측면에서 부분적인 개작으로 ‘다시 쓰기’를 진행할 수 있다.

‘다시 쓰기’는 여러 가지 젠더 갈등을 창작 활동으로 풀어냄으로써 젠더 규범을 다각적으로 고찰하고 성찰할 수 있는 기회를 제공한다. 학습 활동의 마무리 과정에서 학습자는 비판적 사고와 창의적 문제해결력을 발휘하여 젠더 감수성을 고려하는 사고방식을 내면화할 수 있다. 또한, 다양한 방식의 ‘다시 쓰기’는 학습자의 창작 욕구를 북돋아주고, 창작에 대한 성공적인 학습 경험을 통해 창작에 대한 자신감을 길러주는 교육방법이라는 점에서 다양한 교육적 효과가 기대된다.

2. 교육 목표

본고에서 제시하는 젠더적 관점에서 다시 쓰기 수업의 궁극적인 목표는 학습자들이 젠더 규범에 얽매이지 않고 주체적인 개인으로 성장하는 데에 있다. 본고에서 젠더적 관점이라는 독서 맥락의 설정은 양성평등의 가치 내면화를 위한 수단으로 설정한 것이므로 다시 쓰기를 통한 학습자들의 창작 능력 향상보다는 성평등한 가치관을 학습하는 것에 초점을 맞춘다. 학습자들이 수업을 통해 젠더 문제에 민감하게 반응하고 이를 통해 평등사회의 일원으로 나아갈 수 있는 삶의 태도를 가지도록 함을 목표로 한다. 문학 텍스트에 나타난 성차별적 요소에 대해 민감하게 반응하고 성찰할 수 있으며, 이를 다시 쓰기 활동을 통해 문제 상황을 개선할 수 있는 방안을 모색하여 이를 일상생활에서 적용할 수 있도록 한다. 이 과정에서 ‘다시 쓰기’는 양성평등의 가치를 창조적으로 실현하는 방법이며 학습자는 비판적 사고와 대화 활동을 거쳐 젠더 규범의 이해, 성차별을 인식하는 젠더감수성의 함양, 성차별을 의식적으로 지양하는 태도 등을 학습하는 것을 수업의 세부 목표로 한다. 수업 목표의 실현을 단계적으로 나타내면 다음과 같다.

① 젠더적 관점 설정하여 읽기

문학 텍스트는 어떤 맥락에 놓고 읽느냐에 따라 그 해석이 다양하게 나타나기도 한다. 독자가 완결된 텍스트를 자신이 설정한 맥락에서 의도적으로 이해하게 되면 필자가 창작과정에서 문제로 삼지 않은 요소들도 독자의 관점에 따라 문제의 핵심이 될 수 있다. 젠더적 관점을 적용하여 독자가 양성평등한 가치관에 입각하여 문학텍스트를 읽으면서 작품에 내재된 젠더 문제를 파악한다. 본 연구에서 사용한 ‘젠더적 관점’이라는 용어의 정의는 ‘사회 현상이나 어떠한 사건에 드러난 젠더 규범을 낯설게 보는 시각’을 의미한다. 학습자들이 일상적 삶에서 무심코 지나쳤던 젠더 규범을 비판적으로 고찰해보고, 젠더에 민감하게 반응할 수 있는 젠더감수성을 기르는 것을 목표로 한다. 젠더적 관점을 설정하여 작품을 읽을 때에는 등장인물, 사건, 배경 등 소설의 구성요소와 작가의 젠더 의식을 고려하여 비판적으로 접근한다.

② 대화를 통해 내면화하기

문학 텍스트를 읽는 과정에서 독자는 지속적으로 텍스트가 제기하는 질문에 대해 스스로 대답하고 반문하며, 공감 혹은 비판을 거친다. 텍스트에 반영된 당대의 사회적 인식이나 문화에 억압받는 등장 인물의 상황에 내적질문과 답변을 함으로써 사회적 억압에 대해 스스로 생각해보는 활동이 될 수 있다. 학습자는 문학적 사유를 통해 비판적이고 창의적인 반응을 나타낼 수 있다. 이러한 학습 경험들은 학습자의 실제적 삶에 긍정적인 기제로 작용한다. 대화는 개인의 내적대화에서 끝날 것이 아니라, 타 인과의 대화를 통해서 다소 애매할 수 있는 자신의 의견에 타당성을 부여하고 공감과 비판의 폭을 넓힐 수 있다. 이 과정에서 독자는 문학텍스트를 그냥 읽었을 때에는 인지하지 못했던 젠더 규범을 인지한다. 잠재적 가치관의 유입을 막고 문학텍스트 속의 젠더 규범과 성차별적 사회문화에 대한 문제제기와 비판의식을 가질 수 있다. 문학 텍스트를 감상하며 인식한 젠더 문제를 학습자의 실제적 삶과 연동하여 생각할 수 있는 능력을 길러주는 체험적 활동을 한다. 이는 등장인물의 삶의 방식이나 텍스트의 주제의식을 자신의 관점에 놓고 비판적인 검토를 통해 해결방안의 실재를 생각해보는 시간이 될 수 있다. 문학 수업에서 이 방식은 성차별 문제의식에 그치지 않고 학습자 개인이 실제 삶에서 여러 사회적 차별문제를 성찰해보는 시간으로 확장할 수 있다.

③ 해결방법을 텍스트 창작으로 실현하기

학습자는 문제제기에서 더 나아가 이를 바탕으로 자신만의 문제해결이나 상황대처능력을 생각할 수 있어야 한다. 젠더 규범의 틀에서 개인의 주체성의 실현이 억압되는 상황을 해결하는 과정은 학습자마다 다르게 나타날 수 있고 이 과정에서 창의성과 다양성을 존중해주는 방법으로 다시 쓰기를 선택하였다. 여기서 주의할 점은 학습자에게 젠더적 관점을 적용한다는 것은 성별의 이분화를 주장하는 것이 아닌 젠더 규범에서 남녀 모두가 자유로울 수 있는 방안을 고려해보는 시점임을 상기해주는 것이다. 다시 쓰기 텍스트를 창작하는 활동에서는 학습자가 해결방안을 모색하는 것과 함께 남녀의 갈등을 조장하거나 젠더 규범을 무의식적으로 재생산하지 않았는지에 대한 성찰까지 이루어지도록 활동

을 이끌어가는 것이 바람직하다.

원래의 문학텍스트는 학습자의 다시 쓰기 과정에서 기존 텍스트의 내용과 등장인물의 처지 등 여러 면에서 개작이 이루어진다. 학습자가 창작과정에서 직접 등장인물들을 억압했던 젠더 규범을 해체함으로써 학습자는 젠더 규범은 인위적인 것이며 개인의 의식변화를 통해서 극복 가능하다. 이는 성차별이 없는 남녀가 조화된 세계의 실현을 위해서 문학교육에서 할 수 있는 의미 있는 활동이라 할 수 있다.

3. 텍스트 선정의 원리 및 분석

(1) 텍스트 선정의 원리

본 연구에서는 다시 쓰기의 텍스트를 선정함에 있어 교과서에 수록된 현대소설을 중심으로 활동을 꾸려보았다. 학교교육에서 교과서를 중심으로 수업이 이루어지는 현상을 부정할 수 없는 것이 그 첫 번째 이유이고, 또 다른 이유는 교과서에 수록된 작품들이 가진 문학적 위상을 비평하고 ‘다시 쓰기’하는 데에 교육적 의의가 있는 활동이기 때문이다. 그러나 ‘다시 쓰기’의 텍스트 선정이 꼭 교과서에 국한되는 것은 아니며 교과서 밖의 작품이라도 젠더적 관점에서 이야깃거리가 있는 작품들을 선정하여 활동이 이루어질 수 있다. 교과서 수록 여부를 떠나 작품에 담긴 내용을 기준으로 작품을 선정할 때에는 다음과 같은 요소를 고려할 수 있다.

- ① 남녀 불평등한 사회 현상이 나타나 있는가?
- ② 성역할 고정관념이 나타나는 부분이 있는가?
- ③ 특정성별을 이유로 개인의 주체성을 무시하는 내용이 있는가?

텍스트 선정의 기준으로는 양성평등에 어긋나는 내용적 요소가 들어있는지를 중점으로 설정하였다. 위의 세 가지를 참고하여 수업에 활용할 텍스트를 선정할 수 있다. 수업을 처음 진행할 때에는 교사가 텍스트를 선정하여 학급 전체가 같은 수업 과제를 활용하는 것이 수월할 듯하다. 교사와 학습자에게 수업 활동 익숙해지면 위의 텍스트 선정 기준들을 참고하여 학습자가 직접 텍스트를 선정하여 개

별적으로 활동을 진행하는 것도 의미가 있다고 생각한다. 아래의 표는 텍스트 선정 요소를 세부항목으로 나눈 체크리스트이다.

<표-1> 세부 항목별 텍스트 선정 체크리스트

| 선정 요소 | 세부 항목 | 검토 내용 |
|-------------|---|-------|
| ① 불평등한 사회구조 | <ul style="list-style-type: none"> • 남녀 불평등한 사회 현상이 나타나 있는가? • 작품에 남성이나 여성 어느 한쪽에게 권익이 쏠려 있는가? • 사회구조로 인한 성 불평등이 나타나 있지는 않은가? • 가부장제, 남아선호사상 등 남녀차별의 사회 분위기를 배경으로 하고 있는가? | |
| ② 성역할 고정관념 | <ul style="list-style-type: none"> • 성역할 고정관념이 나타나는 부분이 있는가? • 여성과 남성의 역할을 지나치게 분리하여 성역할 고정관념을 조장할 수 있는 부분이 나타나는가? • 당대의 지배적인 성역할을 수행하는 등장인물의 모습이 나타나 있는가? • 성역할 고정관념으로 갈등을 겪는 인물이 등장하는가? | |
| ③ 젠더 규범의 억압 | <ul style="list-style-type: none"> • 특정성별을 이유로 개인의 주체성을 억압하는 내용이 있는가? • 젠더 규범 때문에 사회적 관습에서 부자유한 개인이 나타나 있는가? • 남성 인물과 비교해서 여성 인물이 수동적이거나 주체성이 약한 인물로 나타나지는 않는가? | |

(2) 텍스트 선정 원리에 따른 텍스트 분석

<표-2> 텍스트 선정 원리에 따라 선정한 텍스트

| 해당 학년 | 작품 제목 | 작가 | 출판사 | 수록 부분 |
|-------|-----------------|-----|----------|-------|
| 1학년 | 고무신 | 오영수 | 천재(박) | 전체 |
| 2학년 | 사랑손님과 어머니 | 주요섭 | 창비, 동아 | 전체 |
| 2학년 | 내가 그린 히말라야시다 그림 | 성석제 | 미래엔, 지학사 | 전체 |

본 연구에서 텍스트 선정 원리를 기준으로 하여 중학교 국어 교과서에 실린 작품들 중 기준을 충족하는 작품들을 선정한 결과이다. 각각의 요소는 철저히 독립된 성격이라기보다 텍스트 선정에 다양한 항목들을 고려할 수 있도록 구성하였기에 선정된 텍스트에는 해당 요소들이 중복되거나 혼합되어 나타나기도 한다. 우선, 교과서에 전문이 수록되어 있는 작품을 위주로 선정하였다. 그러나 소설이 수록된 해당 학년이 아니더라도 수업의 진행이 어렵지 않을 것이라고 생각하여 중학교 1-3학년 모두 수업대상으로 설정 가능하다. 선정된 작품들은 성역할 고정관념과 남성 중심의 가부장제 사회의 불평등, 젠더 규범의 억압에 대해서 논의할 거리가 있을 것이라 생각하였고 이를 바탕으로 살펴보았다. 작품 분석의 순서는 오영수의 <고무신>, 주요섭의 <사랑손님과 어머니>, 성석제의 <내가 그린 히말라야시다 그림>이다.

(가) 오영수 <고무신>

오영수의 <고무신>은 <남자와 옛장수>라는 제목으로 1949년에 서울신문 신춘문예에 입선했다. ‘젊은 남녀의 애뜻한 사랑’이라는 주제를 담은 서정적 성격이 강한 이 작품을 젠더적 관점에서 해석한다면 또 다른 주제의식으로 해석할 수 있다. 이 작품에서는 남성 중심의 가부장제 사회에서 여성의 낮은 사회적 위치를 보여주는 장면을 포착할 수 있기 때문이다. 작품에 나타난 ‘남자’라는 여성 인물은

가장의 권위에 복종하고 순응하는 모습을 보인다. 여성이 가부장의 권위에 의해 자신의 삶에 대한 결정권을 쥐지 못하는 주체성을 잃은 존재로 그려진다는 점에서 당대의 가부장제 사회에 팽배했던 젠더 규범에 의한 억압이 나타난다.

a. 주변적 인물로서의 여성 주인공

<고무신>은 1940년대 말 한적한 시골마을의 평범한 인물들을 주인공으로 하고 있다. 소설에서 나타난 인물들의 모습은 ‘진공 속의 인물들²⁹⁾’로 인간의 원형을 찾아보게 되는 서정적 소설에서 주로 나타나는 등장인물의 형상을 하고 있다. 식모살이를 하는 소녀 ‘남이’와 마을을 드나들며 아이들의 낙이 되어주는 ‘옛장수’ 청년은 시대를 초월하여 보편적으로 존재하는 인물상이다. 그러나 중심인물인 남이의 목소리와 심리묘사는 생략된 채 옛장수의 행동과 상황의 묘사만으로 이야기는 후반부로 달려간다. 작가는 전지적 시점을 취하면서도 남이의 입장은 생략해서 독자가 남이의 마음을 유추할 수 있는 장면은 작품 전체를 통틀어서 얼마 되지 않는다. 남이에 대해서는 소설의 전반부에 등장한 ‘고무신’과 관련된 장면을 제외하고는 남이의 아버지가 등장하는 소설의 위기 부분까지 작가는 그녀의 직접적인 목소리나 속마음은 함구하고 있다.

반면에, 작가가 선택적 전지의 시점을 통해 보여주는 옛장수의 심리는 너무나도 쉽게 알 수 있다. 옛장수가 마을에서 머무는 시간이 늘어난 것과 영이와 윤이에 대한 편애는 옛장수의 심리를 보여주기 충분하다. 사랑에 빠진 옛장수는 용모를 단장하기도 하며 남이의 영역을 이리저리 기웃거린다. 마을에 도둑이 있다는 소문이 돌 만큼 옛장수는 남이를 염탐하며 남이에게 폭 빠진 모습을 보여준다. 그의 어수룩한 애정표현이 남이에게도 닿았는지는 직접적으로 알 수 없고 얼마 되지 않는 장면을 통해 짐작만 가능할 뿐이다.

의도적인 장면생략을 통한 내용 전개는 독자들을 작품에 끌어들이 수 있다는 점에서 문학 감상의 측면에서 창의적·능동적 읽기 기능으로 작동한다. 하지만 관점을 달리하면 ‘남(+), 여(-)’서술의 구성에서 소설의 전체적인 내용은 ‘옛장수의 일방적인 사랑’에 더욱 가까워 보인다. 남이가 나타난 몇 장면에서는 옛장수에 대한 사모의 마음이 나타난 결정적인 대목을 찾아볼 수 없기 때문이다. 그러나 해당

29) 「오영수 소설의 가능성, 전후문학 그리고 생태소설」, 구보학보, 이정숙. (2012): 123-148

작품을 설명하는 교사용 지도서에는 <고무신>의 주제를 ‘젊은 남녀의 애뜻한 사랑’³⁰⁾이라고 하고 있다. 이는 여성의 의사표시가 나타나지 않았음에도 일방적인 서사를 부여하는 남성 중심의 서술이라고 할 수 있다.

작품의 창작시기가 남녀의 자유연애나 사랑의 감정을 통속적으로 치부하던 보수적인 사회 분위기였다는 점을 고려해봤을 때, ‘순수와 서정’을 작품의 의도했던 주제와 함께 담아내기 위해서 작가는 여성의 입장을 의도적으로 생략하는 방법을 택한다. 소설의 처음과 마지막 부분을 제외하면 남이의 목소리가 드러나는 장면은 없다. 여성의 침묵이 소설의 정숙함과 순수성을 자아내기 때문이다.

이러한 남성 중심의 서술은 여성을 암전하고 수줍은 존재로 묘사해 여성이 수동적인 존재임을 강조한다. 하지만 남자 주인공의 어설픈 애정공세나 ‘사랑에 빠진 남자’의 행동을 우스꽝스럽게 서술함으로써 서로 다른 태도를 보여준다. 여성은 침묵할수록 순수성이 짙어지는 반면 남성의 구애 행위는 오히려 순박함으로 그려진다. 이렇게 남성 중심의 서술을 통해 작품 전체는 ‘남녀’의 순수한 사랑이라는 주제를 만들어낸다.

결말부에서 남이가 떠날 때 신고 있는 ‘어이한 옥색 고무신’은 옛장수와 남이의 관계를 추리할 수 있는 결정적인 단서로 작용하여 마지막까지 독자의 호기심을 자극한다. 작가는 ‘한 번도 신지 않은 새 것’의 ‘옥색 고무신’³¹⁾이라는 추가 정보까지 제공하며 둘의 관계를 성립하기 위해 노력한다. 그러나 ‘옥색 고무신’은 남이가 옛장수를 알기 전부터 애착을 가졌던 남이의 소중한 물건이었다. 남이가 새 고무신을 다시 신고 되기까지 어떤 장면이 생략되었을지 여러 추측이 가능하지만, 생략된 사건이 꼭 남이와 옛장수의 ‘긴밀한’ 관계 발전이 아닐 수도 있다는 점이다. ‘옥색 고무신’이 남이와 옛장수의 만남의 매개체이자 남이에 대한 옛장수의 애정이 드러나는 소재일 수는 있지만 ‘두 사람의 추억이나 사랑’³²⁾ 등 애정관계를 증명하는 정표라고 단정 지을 수 없다. 남이가 신고 떠나는 ‘옥색 고무신’을 단서로 하여 남이의 심리를 ‘이뤄질 수 없는 사랑에 대한 아픔’이나 ‘이별을 앞둔 걱정’이라고 넘겨짚기에는 증거가 부족하기 때문이다.

30) 천재(박)국어 교사용 지도서에는 <고무신>의 주제를 ‘젊은 남녀의 애뜻한 사랑’이라고 제시하고 있다. (p.86)

31) 다만 한 가지 철수 내외에게 수수께끼는 마을 중턱에서 남이를 보내고 서서 그의 뒷모양을 바라보는데, 남이가 어이한 옥색 고무신을 신고 가는 것이다. 더구나 한 번도 신지 않은 새것을…….천재(박) 1학년 1학기, p.28.

32) "남이와 옛장수를 만나게 하는 매개체이자 두 사람의 소중한 인연, 애뜻한 사랑, 추억 등의 의미를 함축하고 있는 소재이다."천재(박)국어 교사용 지도서, p.87

자천 골짜기로 꽃놀이를 가는 줄만 알았던 남이가 난데없는 영감 하나를 따라가고 있는 광경을 옛장수는 울음 고개 위에서 멀거니 바라보고 있는 것을 남이 자신이야 알 리도 없었다.³³⁾

옛장수는 평소와 다르게 곱게 단장한 남이를 보고 남이가 꽃놀이를 가겠거니 하고 짐작한다. 그리고 옛장수는 항상 그랬던 것처럼 남이를 보기 위해 꽃놀이의 행로를 계산해보고 ‘울음고개’로 한 걸음 앞질러가는 것이다. 옛장수는 ‘울음 고개’에 올라 영문도 모른 채 떠나가는 남이를 바라본다. 남이가 떠나기 직전까지도 옛장수에게 자신에게 닥친 상황을 말해주지 않았기 때문이다. 작품은 울음 고개에 올라 남이를 바라보는 옛장수의 시선과 그의 시선을 알지 못하는 남이의 상황을 그리면서 끝이 난다. 작품의 마지막 문장에서도 남이와 옛장수 간에 어떠한 의사소통도 없었음을 알 수 있다. 사실 이 소설에서 남이와 옛장수의 대화는 소설의 전반부를 제외하고는 찾아 볼 수 없다. 전체적인 소설의 정황상 ‘옥색 고무신’에서 시작된 만남부터 남이가 마을을 떠날 때까지도 그간 둘의 사이가 ‘애뜻한’ 정도로 발전하지 않았다는 것을 알 수 있다. 이 소설의 주제를 ‘젊은 남녀의 애뜻한 사랑’³⁴⁾이라고 할 수 없는 이유이다.

b. 수동적·운명 순응적 여성 주인공

옛장수 중심 서술의 다음 장면은 남이의 이야기가 아닌 불쑥 찾아온 ‘남이 아버지의 등장’으로 전환되며 이야기의 전개에 위기감이 조성된다.

"내가 오늘 온 것은 다름이 아니올시다. 저 남이 말입니다. 저것을 내 산 동안에 짝을 맞춰 놔야 안되겠는교?" 하고는 또 담배를 빨기 시작한다. 철수는, "그야 짝을 맞출 때가 되면 그래야죠." 한즉, "아니올시다. 지집애가 나이 열여덟이면 과년했거던요." (중략) "우리 동네 말입니다. 나이 올해 스무 살 먹은 얌전한 신랑이 있는데, 모자 단돌이고요, 뺨일이고 바닷일이고 입 댈 것 없지요." 철수는 듣다못해, "그래서 영감은 거기다 남이를 시집보내겠다 말씀이죠?"

(『고무신』, 오영수)

남이의 아버지는 남이를 ‘과년’한 ‘지집애’³⁵⁾라고 표현하며 자신이 살아있는 동안에 남이를 시집보내

33) 작품의 마지막 부분, 국어 천재(박) 1학년 1학기, p.28.

34) 천재(박)국어 교사용 지도서에는 <고무신>의 주제를 ‘젊은 남녀의 애뜻한 사랑’이라고 제시하고 있다., p.86

35) “아니올시다. 지집애가 나이 열여덟이면 과년했거던요.”- 남이 아버지의 말, 천재(박) 1학년 1학기, p.25.

고자 철수의 집을 찾아온다. 남이의 혼사 문제에 대해서 이야기하는 장면에서도 남이 아버지와 철수 내외만 그 자리에 있을 뿐 정작 당사자인 남이는 등장하지 않는다.

전통적 가부장적 사고방식을 가진 남이 아버지는 독단적으로 딸의 장래를 결정한다. 그는 삼 년 만에 만난 열여덟 딸의 의사는 궁금할 리도 없고 물을 생각조차 없다. 남이의 의사와는 상관없이 그저 자신을 설득하려 드는 철수 내외에게 한 치의 물러섬 없는 태도로 자신의 결정을 고집하고 있을 뿐이다. 전통 사회에서 가정 내의 가장의 권위와 지위를 절대적으로 여겼던 만큼 남이 아버지가 내린 결정에 반기를 들 수 있는 사람은 존재하지 않는다. 동이 트자마자 딸을 데려가 ‘남의 권식’³⁶⁾으로 만들겠다는 그의 말에서 딸을 ‘출가외인’으로 여기는 봉건적인 태도가 여실히 드러난다. 남이 아버지에게 딸자식 ‘짜맞추기’는 그 시대 가장으로서 역할 수행이자 일종의 책무라고 볼 수 있다.

느닷없는 아버지의 등장으로 남이의 인생에 닥칠 위기가 예고된다. 하지만 당사자인 남이의 모습은 그려지지 않는다. 남이는 아버지의 강압적인 태도에 아무런 의사표시도 없이 길을 떠날 뿐이다. 다만, 식모살이로 유년시절을 보내고 이제 시집살이로 청춘을 보내야하는 남이의 인생만이 예민한 독자의 눈에 그려질 뿐이다.

남이는 철수의 집을 떠나는 날이 되어서야 비로소 등장한다. 남이는 삼 년 만에 예고도 없이 찾아온 아버지로부터 ‘결혼 통보’를 받고도 자신의 숙명처럼 받아들이는 수동적인 태도를 보인다. 사실 남이의 평상시 행동에서는 자신의 의사를 표현하는 적극적인 면모도 찾아볼 수 있다. 추석치레로 옥색 고무신을 받고 싶다고 주인어른인 철수에게 말하기도 하고 옛장수에게는 잃어버린 고무신을 돌려받기 위해 따져 묻는 장면에서 남이가 평소 자기주장도 펴는 인물임을 알 수 있다. 그러나 전통적 가부장제 아래에서 남이는 묵묵히 아버지의 권위에 복종하며 그에 순응하는 모습을 보인다. 아버지에게 자기 삶의 결정권을 맡기는 것은 가부장제에서 딸로서 역할 수행에 해당하기 때문이다.

“남이는 여느 때와 조금도 다름없이 부엌에서 아침채비를 하고 있다. 다만 다른 것은 눈시울이 약간 부은 것뿐이다.”³⁷⁾

36) “내일 아침에 일찍 가겠심더. 안 그런교? 기왕 남의 권식 될 바야 하루라도 일찍 보내는 기 좋지 않겠는교.”- 남이 아버지의 말, 국어 천재(박) 1학년 1학기, p.26.

37) 남이는 여느 때와 조금도 다름없이 부엌에서 아침 채비를 하고 있다. 다만 다른 것은 눈시울이 약간 부은 것뿐이다., 국어 천재(박) 1학년 1학기, p.26.

일면식도 없는 ‘얇전한 신랑’³⁸⁾에게 시집을 가야하는 사실이 남이에게 감당하기 힘든 상황이었음을 다음날 남이의 ‘부은 눈시울’이 대신 말해준다. 남이는 떠나고 싶지 않다는 말 대신에 이런저런 집안 일 핑계를 대며 이 집에서 자신이 해야 할 일이 아직 남아있다고 돌려 말한다. 남이는 갈 길을 바빠 하는 아버지의 채근에 “가고 싶거든 혼자 가지…….”라고 중얼거리는데 그조차도 아버지에게는 들리지 않는 거리이다. 이러한 남이의 소극적이고 순종적인 태도는 가부장제에서 아버지가 가진 권력의 위치와 대비하여 가정 내에서 여성의 위치가 어디에 있었는지를 가늠하게 한다.

또한, 그 당시 결혼이 당사자의 의사와는 상관없이 가부장의 권위에 의해서 이뤄지는 것이었음을 보여주며 개인이 삶의 주체가 되지 못하는 가부장제의 문제점을 보여준다. 남이가 ‘억지 혼례’를 올려야 하는 상황에서는 옛장수에게 고무신을 찾을 때처럼 날카롭던 목소리가 나오지 않는다. 제대로 된 말 한마디 못하고 ‘부은 눈시울’을 한 채로 아버지의 뒤를 따를 뿐이다. 가부장제에서 남성의 가장권에 대한 순응은 여성의 사회적 규범이며 이를 어기는 것은 사회 질서에 대한 반항으로 여겨졌기 때문이다.

(나) 주요섭 <사랑손님과 어머니>

주요섭의 <사랑손님과 어머니>는 작가에게 대중적 명성을 얻게 해준 작품으로 국어 교과서에도 여러 차례 실리며 현재까지도 그 명성을 유지해왔다. 특히 주요섭 소설은 다른 남성 작가들에 비교해서 눈에 띄게 여성 인물을 ‘초점화’하여 쓴 작품이 많다.³⁹⁾ 「추운 밤」, 「개밥」, 「살인」 등 주요섭의 소설에 등장하는 여성 인물이 겪는 사회적 억압과 모순은 작가의 비판의식을 대변한다. 그는 그 당시 대부분의 남성 작가들이 여성에 대한 의식이 부재하거나 부족했던 것과 달리, 여성 인물의 내면 묘사와 심리적인 갈등을 ‘인간적이고 내면화된 작품’⁴⁰⁾으로 표현했다는 평을 받는다. 이는 주요섭이 당대의 여성들이 억압받던 사회적 관습에 비판의식을 인식한 결과라고 할 수 있다. <사랑손님과 어머니>에서는 가부장제 윤리로 고통 받고 있는 인물들을 그려내 사회적 관습에 대한 비판의식을 드러낸다.

38) “우리 동네 말임더, 나이 올해 스무 살 먹은 얇전한 신랑이 있는데, 모자 단둥이고요, 뱃일이고 바닷일이고 입 달 것 없지요.”, - 남이 아버지의 말, 국어 천재(박) 1학년 1학기, p.25.

39) 김영은, 「주요섭 소설의 여성인물 연구-식민지 시대 작품을 중심으로」, 한국교원대학교 석사학위 논문, 2006. p.2.

40) 김영은(2006), 위의 논문, p.21.

<사랑손님과 어머니>에서 이야기의 중심이 되는 인물은 사랑손님과 어머니이다. 하지만 독자에게 서사를 전달하는 인물은 어린 소녀인 ‘옥희’가 담당한다. 이 소설은 ‘옥희’의 독백 형식으로 서술되어 ‘믿을 수 없는 화자(unreliable narrator)’를 내세운다. 따라서 독자는 옥희의 서술을 무조건 신뢰할 게 아니라 작품 이면의 숨겨진 의미를 해석해내야 한다. “<사랑손님과 어머니>의 경우 오랜 시간에 걸쳐 교육 정전으로 다루어져 오면서 이미 ‘지고지순한 사랑’이라는 주제로 해석되어 왔다.”⁴¹⁾ 그러나 이러한 합의된 해석은 작품을 다양하게 생각할 수 있는 여지를 막아버리기도 한다. 남편을 잃고 수절하는 어머니의 ‘지고지순한 사랑’ 뒤에는 사회적으로 여성의 수절을 강요하는 남성 중심의 결혼 문화가 존재했다. <사랑손님과 어머니>를 당시의 사회적·관습적 맥락에 놓고 읽었을 때 “이십 대 초반의 청상과부에게 평생 수절을 요구하는 가부장제 윤리와 관습의 비인간적 요소에 대한 작가의 분노로 읽힌다.”⁴²⁾

a. 정절과 희생의 전통적 여인으로서의 여성 주인공

우리 어머니는 그야말로 세상에서 둘도 없이 곱게 생긴 우리 어머니는 금년 나이 스물세 살인데 과부랍니다. 과부가 무엇인지 나는 잘 몰라도 하여튼 동리사람들은 나더러는 ‘과부의 딸’이라고들 부르니까 우리 어머니가 과부인 줄을 알지요. 남들은 다 아버지가 있는데 나만은 아버지가 없지요. 아버지가 없다고 아마 ‘과부 딸’이라나 봐요.

외할머니 말씀을 들으면 우리 아버지는 내가 이 세상에 나오기 한 달 전에 돌아가셨대요. 우리 어머니하고 결혼한 지는 일 년 만이고요. (중략) 내가 세상에 나오기도 전에 아버지는 돌아가셨다니까 나는 아버지 생각은 안나요.⁴³⁾

옥희의 서술을 바탕으로 옥희의 어머니가 나이 스물세 살의 고운 용모를 가진 인물이라는 기본정보를 알 수 있다. 그에 한 가지 덧붙여지는 것은 돌아가신 아버지로 인해 옥희 어머니에게 따라붙는 ‘과부’라는 표식이다. 옥희 어머니는 결혼한 지 일 년 만에 남편을 잃고 과부가 되었고 동리 사람들은 아버지가 없는 옥희를 ‘과부의 딸’이라고 부른다. 옥희 어머니에게 붙은 ‘과부’ 표식은 옥희에게도 ‘과부의 딸’로 세습되면서 모녀는 사회적 시선으로부터 자유로울 수 없는 처지에 놓인다.

41) 김혜영 등, 『처음 시작하는 현대소설 교육론』, 2018, 창비교육, p.76.
 42) 주요섭 『사랑손님과 어머니』, (손영우의 작품해설), 문학과 지성사, 2012, p.295.
 43) 주요섭, 『사랑손님과 어머니』, 문학과 지성사, 2012, p.168-169.

과부의 재가는 1894년에 공포된 갑오개혁⁴⁴⁾을 통해 허용되었음에도 여성에게 ‘일부종사(一夫從事)’를 강요하던 사회적 분위기는 지속되었다. 근대화를 거치면서도 조선의 유교적 통치윤리였던 ‘충효열(忠孝烈)’은 제도적 개선과 상관없이 중요한 덕목으로 여겨졌다. 삼강행실의 마지막 덕목인 ‘열(烈)’은 부녀자에게만 요구되는 역할 수행으로 이 시기 여성의 정조 관념은 그 어떠한 윤리적 가치보다 높이 칭송되었다. 여성의 정절을 강요하는 전근대적 관습은 제도적 기반이 마련된 근대에 와서도 민간에 여전히 존재하며 여성의 정결은 사회적 관습으로 굳어졌다.

19세기 말 갑신정변이나 독립협회 등의 근대화 운동이 태동하면서 국내 정치·경제·사회 영역에서 전반적으로 구조적인 변화가 일어나고 있었다. 더불어 문화나 문명, 가치관의 영역에서도 전통적인 유교사상에서 점차 탈피하여 서구사상과 접합하면서 근대사회로의 이행의 과정에 있었다. 하지만 한국의 근대화는 ‘여성의 삶’에 대해서는 별다른 변화를 가져오지 못했다. 여성은 여전히 가부장적 질서 아래 ‘어머니와 아내’라는 객체로 존재하였다.⁴⁵⁾

1920년대에 와서 일제의 문화통치정책에 맞물려 전통적인 ‘구여성’에 대립하여 남녀평등의 가치를 실현하고자 한 ‘신여성’이 등장할 수 있었다. 이들은 가부장적 가족질서에 대한 회의감과 여성의 사회적 위치 및 역할을 인식하게 되면서 기존 질서에 도전하는 신여성론을 전개했다. 전통적 성윤리의 거부 등 신여성들의 행동적 변화는 식민 통치의 사회적 상황에서 민중들이 일제에 의해 주도되는 문화변동에 강한 저항감을 갖게 하고, 오히려 전통적인 윤리규범을 강조하는 문화적 지속성을 고양시켰다. 신구의 문화가 갈등하면서 겪는 변동에 새로운 문화에 대한 민중들의 강력한 반발이 있었다. 가부장제 가족질서를 벗어나 자아실현의 욕구를 주장하는 신여성들은 근대초기의 사회 부정적 시선에서 벗어날 수 없었다. 따라서 전근대에서 근대로 넘어가는 시기를 시대적 배경으로 하는 <사랑손님과 어머니>에서 전근대적 가치관을 지닌 어머니는 사회의 혼란으로 인해 갈등을 겪을 수밖에 없었던 것이다. 어머니는 가족 질서에 순응해야 하는 전근대적 가치관에서 벗어나지 못하고 사회적 억압에 시달리게 된다. 아래의 인용은 일제강점기 근대화가 진행되면서 새롭게 등장한 여성 대한 고찰이다. 당시 ‘신여성’에 대한 논의가 있을 만큼 구여성과 여러 면에서 대조되었던 것을 알 수 있다.

44) 정다운, 「사랑손님과 어머니를 통한 젠더감수성 교육 연구」, 인천대학교 교육대학원 석사학위 논문, 2019. p.37.

45) 정다운(2019), 위의 논문, p.20.

「新女性」이라는 「新」字는 엇더한 특별한 의미를 가졌는지 그것은 극히 애매합니다. 「新」女性이라는 말은 그 「新」이라는 자체가 「舊」에 대립하는 의미가 있는 것인데 그 舊女性과의 엇더한 특별한 차이가 있고 구별이 있는지 그것은 극히 모호합니다. 時代를 구별하여서 -가령 二十年쯤 잡으면-二十年前에 난 사람은 舊女性이요 그 후에 난 사람은 新女性이라는 말인지 쏘의복 행동거지 화장을 표준해야 머리를 쪽진이는 舊女性이요 틀어올린 이는 新女性인지 쏘짜른 치마에 구두 신고 문명인이 쓰는 향수를 바르는 것이 新女性이 될 것이요 절하는 대신에 악수하는 것이 新女性이 되어야 할 것입니다. 또 하나는 知識을 표준하는 것인지 곧 학교에 가서 근대의 과학적 지식을 (비록 중학 정도라 하더라도) 배운 이는 新女性이 되고 그러치 못한 이는 舊女性이라는 말인지 열는 생각하면 이도 저도 다 아닌 것 가트면서도 실은 그러한 종류를 보통 신여성이라는 것 갖기도 하고 그러치 아니하고 더욱이 다른 데 의미가 있는 것도 갖습니다.⁴⁶⁾

당시 구여성과 신여성을 나누는 명확한 기준이 없어 신구의 대립에 어떠한 의미가 있는지 모호하다. 그것을 나누는 기준이 나이인지 외양이나 행동거지, 교육정도로 봐야하는지 ‘신여성’을 규정하여 정의할 수 없다는 결론을 내리고 있다. 그러나 신여성을 “일정한 교육을 받고 봉건적인 사회 인습을 과감히 타파하고 자질과 능력을 갖춘 여성으로서 남녀평등을 위한 여성 해방운동과 사회적 계급타파 운동에 적극적으로 참여하고자 하는 여성”⁴⁷⁾(이행화, 이경규, 2016 : 213)이라고 정의한다면 옥희의 어머니는 구습을 벗어나지 못한 전근대적 가치관을 지닌 여성임을 알 수 있다. 어머니는 일상생활에서도 보수적인 젠더 규범이 배인 생활습관을 지니고 있다.

아니, 그것보다도 아저씨 상 심부름을 꼭 외삼촌이 하니깐 그것이 하기 싫어서 그랬겠지요. 한번은 어머니와 외삼촌이 말다툼하는 것을 들었어요. 어머니가
 “야, 또 어데 나가지 말고 사랑에 있다가 선생님 들어오시거든 상 내가야지”하고 말씀하시니까 외삼촌은 얼굴을 찡그리면서
 “제길, 남 어데 좀 볼일이 있는 날은 반드시 끼니때에 안 들어오고 늦어지니”하고 툭툭하겠지요. 그러니까 어머니는
 “그러니 어찌갔니. 너밖에 사랑 출입할 사람이 어데 있니?”
 “누님이 좀 상 들고 나가구려. 요새 세상에 내외하십니까”
 어머니는 갑자기 얼굴이 빨개지시고 아무 대답도 없이 그냥 외삼촌에게 향하여 눈을 흘기셨습니다. 그러니까 외삼촌은 웃으면서 사랑으로 나갔지요.⁴⁸⁾

46) 月汀生(1925.5)「新女性이란 何오」『新女性』통권 제16호, p.12(재인용, 이행화, 이경규. "일제강점기의 조선 신여성 인식에 관한 일고찰 -여성잡지 『신여성(新女性)』을 중심으로-" 일본근대학연구 (2016): 204.)

47) 이행화, 이경규(2016), 앞의 논문, p.213

48) 주요섭(2012), 위의 책, p.174.

어머니가 남동생인 옥희의 외삼촌에게 매번 상 심부름을 시키면서 아저씨와 ‘내외’를 하는 장면이다. ‘내외법’이란 조선시대 모르는 남녀가 서로 얼굴을 마주 대하는 것을 피하는 예법으로, 남녀가 엄격히 구별되었던 조선시대의 유교적 관습이다. 전근대적 가치관이 남아있는 모습은 어머니의 사랑방 출입 금기 의식만이 아니라 당대의 가옥구조에서도 찾아볼 수 있다. 남녀유별의 관념은 남자와 여자의 생활공간마저 사랑채와 안채로 나누었다. 사랑채와 안채를 구분하여 남녀를 구분하던 조선시대의 풍습은 옥희의 집에도 고스란히 남아있다.

그러나 언제나 내가 유치원에서 돌아오는 때이면 어머니가 옆 대문(우리 집에는 대문이 사랑 대문과 옆 대문 둘이 있어서 어머니는 늘 이 옆 대문으로만 출입하시는 것이었습니다) 밖에 기다리고 섰다가 내가 달음질쳐 가면 안고 집안으로 들어가곤 하는 것이었습니다.⁴⁹⁾

어머니는 대문을 드나드는 행동 하나에도 남녀유별의 관념을 지키며 구시대적인 관습에 얽매어 있는 모습을 보인다. 시대가 바뀌어도 일상생활 속에 남은 전근대적인 사회문화적 요소는 여성들에게 관습처럼 남아 자신을 단속하는 기제로 작용하고 있음을 알 수 있다. 근대화 이후에도 민간에 남아있는 전통적 관습 때문에 여성이 자발적으로 사회적 인습을 거부하기란 매우 힘든 상황이었음을 설명할 수 있다. 옥희 어머니나 그 시대를 살아간 여성들은 ‘정절’, ‘순결’의 이데올로기에 순응하도록 행동하는 것이 사회적 비난을 받지 않고 자신들이 가진 도덕적 윤리에도 부합하는 일이었기 때문이다.

b. 젠더 규범의 억압으로 인한 개인적 욕망의 포기

사랑손님이 집에서 지내는 날이 길어질수록 옥희와 어머니의 마음에도 동요가 생긴다. 옥희가 태어나기도 전에 돌아가셔서 아버지에 대한 기억이 없는 옥희에게 사랑손님은 아버지의 빈자리를 채워주는 존재이다. 옥희는 사랑손님을 ‘아저씨’라고 부르면서 아저씨가 “정말 우리 아버지였더라면”하고 생각하기도 한다. 사회적 관습이 무엇인지 모르는 어린 옥희가 아저씨와 산책을 다녀오면서 “난 아저씨가 우리 아빠라면 좋겠드라”하고 불쑥 말하는 장면에서는 옥희가 사랑손님에게 옥친애의 감정을 느꼈음을 확인할 수 있다. 어머니는 사랑손님에게 직접적으로 애정을 표현하거나 적극적인 행동을 취하지

49) 주요섭(2012), 위의 책, p.180.

는 않지만 몇몇 장면에서 사랑손님에 대한 애정을 짐작할 수 있다. 특히 옥희가 사랑손님이 준 꽃이라며 어머니에게 건넨 꽃을 꽃병에 꽂아두고 찬송가 갈피에 시든 꽃잎까지 고이 끼워 보관하는 장면에서는 사랑손님의 애정을 간직하려는 어머니의 마음을 확인할 수 있다.

그러나 사랑이나 대문 출입도 전근대적 윤리의식을 따르는 어머니에게 ‘개가’란 용납하기 어려운 도덕적 수치로 여겨졌을 것이다. 어머니는 사랑손님의 애정에 흔들릴 때마다 풍금을 탄다든지 아버지의 옷가지를 꺼내 보는 등 아버지의 흔적을 찾아 마음을 추스르고자 노력하는 행동을 한다. 점점 잊혀가는 아버지와의 추억과 달리 커져만 가는 사랑손님에 대한 감정을 억누르고자 하는 행동들은 어머니가 심리적 갈등을 겪고 있음을 나타낸다. 어머니가 겪는 심리적 갈등은 단순히 아버지에 대한 미안함과 사랑손님에 대한 애정에서 오는 감정의 혼란이 아니다. 어머니는 마치 이러한 감정적 동요가 마귀의 ‘시험’에 드는 것인 마냥 주기도문의 구절을 반복하며 갈등을 주체할 수 없음을 보여준다.

어머니는 고요히 기도를 시작하였습니다. “이름을 거룩하게 하옵시며 (중략) 우리를 시험에 들지 않게 하옵시고…… 우리를 시험에 들지 않게 하옵시고…… 시험에 들지 않게……시험에 들지 않게……”

이렇게 어머니는 자꾸 되풀이하였습니다.⁵⁰⁾

어머니가 죄악처럼 생각하는 것은 “사랑손님에 대한 애정을 추구하고 싶은 마음”⁵¹⁾이며 이는 본능에 충실한 감정이다. 하지만 ‘수절’을 여성의 규범이라고 생각하는 어머니에게 사랑손님을 향한 욕망은 사회적 금기를 어기는 것이 된다. 어머니는 ‘사랑손님과 사랑’이라는 개인적 욕망에 의한 행복을 선택했을 때 받게 될 사회적 비난을 감당할 수 없기에 자신의 욕망을 포기한다. 사람들의 사회적 비난은 재혼한 자신만이 아니라 재혼가정의 자녀에게까지 미칠 것이기 때문이다. 어머니는 사회적 시선에 피해 입을 딸의 미래를 염려하여 사랑손님에 대한 감정으로 흔들릴 때마다 “옥희 하나면 그뿐이야”라고 되뇌는 듯 말한다. 어머니는 옥희가 알아들을 수 있게 ‘아버지를 새로 또 가지면’ 일어나는 일에 대해 설명한다.

“옥희야. 옥희 아버지는 옥희가 세상에 나오기도 전에 돌아가셨단다. 옥희두 아빠가 없는 건 아니지.

50) 주요섭(2012), 위의 책, p.190.

51) 정다운(2019), 위의 논문, p.42.

그저 일찍 돌아가셨지. 옥희가 이제 아버지를 새로 또 가지면 세상이 옥을 한단다. 세상이 옥을 해. 옥희 어머니는 화냥년이다. 이러구 세상이 옥을 해. 옥희 아버지는 죽었는데 옥희는 아버지가 또 생겼대. 참 망측두 하지, 이러구 세상이 옥을 한단다. 그리되면 옥희는 언제나 손가락질 받구. 옥희는 커두 시집두 훌륭한 데 못 가구. 옥희가 공부를 해서 훌륭하게 돼두 에 그까짓 화냥년의 딸, 하구 남들이 옥을 한다.”⁵²⁾

결국 어머니가 두려워하는 것은 사회적 시선과 편견이라는 것이 위의 인용문에서 드러난다. 여기서 독자는 그동안 어머니가 겪었던 갈등의 솔직한 이유를 알 수 있다. 어머니는 자신이 개가할 경우 감당해야 할 사회적 비난과 자신과 똑같은 상황을 겪게 될 딸의 미래를 감당해낼 자신이 없었을 것이다. 과부가 재가하면 ‘화냥년’이라는 원색적인 비난을 받게 될 것과 옥희가 ‘화냥년의 딸’ 취급을 받으며 살아가야 할 현실들은 두 모녀에게 너무나 버거운 일이기에 어머니는 자신의 욕망을 억누른 채 옥희와 단둘이 살아가기로 결심하고 아저씨에 대한 마음을 정리한다. 사회적 인습의 굴레를 벗어나지 못하고 ‘희생적인 어머니’이자 ‘정절을 지키는 과부’로 살겠다는 어머니의 모습에서 당시 여성에 대한 사회적 관습이 강력하게 작용하고 있음을 알 수 있다.

<사랑손님과 어머니>에서는 과거의 사회적 관습으로 갈등을 겪는 인물을 그리면서 사회적 관습과 주위의 시선으로 개인의 자유를 억압하는 사회·문화적 시대 상황을 보여준다. “가부장제 윤리와 관습의 비인간적 요소”⁵³⁾가 인위적인 악습으로 작용하여 이로 인해 작품의 등장인물 중 그 누구도 행복한 처지에 놓일 수 없다는 것을 알 수 있다. 그러나 결국 어머니가 당대의 “전통 윤리와 사회가 가지는 제도적 모순과 인습”⁵⁴⁾에 항거하지 못하고 ‘전통적이고 체념적인 여성상’으로 남게 되는 결말은 ‘누구를 위한 행복인지’에 대한 논의가 필요할 것으로 보인다.

(다) 성석제 <내가 그린 히말라야시다 그림>

성석제의 <내가 그린 히말라야시다 그림>은 1970년대 어느 지방의 소도시를 배경으로 한 작품이다. 이 작품의 특이할 만한 사항은 두 명의 서술자가 등장해서 각기 다른 관점의 차이를 보여준다는 점인데, 이러한 설정은 한 사건에 대한 두 가지 관점을 비교하며 읽는 과정에서 독자의 흥미를 유발

52) 주요섭(2012), 위의 책, p.192.

53) 주요섭 『사랑손님과 어머니』, (손영우의 작품해설), 문학과 지성사, 2012, p.295.

54) 김영은, 「주요섭 소설의 여성인물 연구-식민지 시대 작품을 중심으로」, 한국교원대학교 석사학위 논문, 2006.p.17.

한다. 이 작품은 교과서에 ‘작품에서 보는 이나 말하는 이의 관점에 주목하여 작품을 수용한다’는 성취기준에 따라 수록된 것으로 보인다. 하지만 이 작품을 젠더감수성 교육에서 활용했을 때 또 다른 교육적 효과를 낼 수 있다는 점에서 젠더적 관점을 적용하여 작품을 분석하였다. 우선, 작품에서 당대의 성역할이 명확히 구분되고 있다는 점에서 학습자들이 젠더 규범에 따른 성역할 고정관념을 인식할 수 있는 제재로 활용할 수 있다. 작품에서 같은 상황에 놓인 남자와 여자에게 요구되는 성역할이 무엇이며, 이러한 성역할이 사회를 어떻게 이분화하고 있는지 학습자들이 스스로 인식해봄으로써 젠더감수성을 훈련할 수 있는 활동이 될 수 있을 것이다. 또한, 이 작품의 주인공들이 1970년대 유년시절에 겪었던 경험을 배경으로 하고 있다는 점에서 학습자들의 삶과 연관해서 젠더 규범 및 문제를 생각해볼 수 있는 기회를 제공할 수 있을 것이다.

a. 남녀의 성역할 구분과 고정관념화

‘내가 그린 히말라야시다 그림’은 ‘0’과 ‘1’로 대표되는 두 명의 1인칭 서술자가 번갈아 가며 어린 시절 나갔던 사생대회의 장원에 얽힌 비밀에 대한 자신의 이야기를 들려주는 독특한 구조로 된 작품이다. ‘0’은 한국을 대표하는 화가 백선규로 어린 시절 의도치 않게 ‘1’이 그린 작품으로 상을 받고난 이후 끊임없이 자신의 재능을 의심하며 자괴감에 시달리는 인물이다. 그는 장원이 된 작품이 자신의 작품이 아니라는 것을 알았지만 끝내 말하지 않았고 어딘가에 자신보다 더 뛰어난 실력자가 있을 것이라는 생각으로 최선을 다해 그림을 그리며 살아왔다.

반면에 사생대회의 진짜 장원인 ‘1’은 부유한 가정의 고명딸로 부족함 없는 삶을 살아왔으며 무언가를 얻기 위해 힘들여 노력하지 않는 인물이다. 자신의 작품이 다른 사람(‘0’)의 이름으로 장원이 되었다는 사실을 알았지만 이를 바로잡기 위한 과정을 하는 것에 ‘귀찮다’고 여긴다. 그렇게 성장한 ‘1’은 자신이 상을 받아본 적은 없지만 인생의 굴곡 없이 결혼하고 자녀를 키우며 평탄하고 안정된 삶을 사는 것에 만족을 느낀다.

1 : 나는 한 번도 상 같은 건 받아 본 적 없어. 학교 다닐 때 그 흔한 개근상도 못 받았으니까. 상에 욕심을 부려 본 적도 없어. 내게는 모자란 게 없어서 그랬는지도 몰라. 어릴 때는 부유한 집안에서 단 하나밖에 없는 딸로 사랑을 받으며 자랐고 여자 대학에서 가정학을 공부하다가 판사인 남편을 중매로 만나서 결혼했지. 내가 권력이나 돈을 손에 쥔 건 아니라도 그런 것 때문에 불편한

적도 없어. 아이들은 예쁘고 별문제 없이 잘 자라 주었지. 큰아이가 중학교부터 미국에 가서 공부 할 때는 적응에 힘이 들었지만 결국 학생회장까지 지내서 신문에도 여러 번 났지. 나는 상을 못 받았지만 내가 타고난 행운, 삶 자체가 상이다 싶어.⁵⁵⁾

‘1’이 노력하지 않는 삶을 살게 된 배경에는 부유한 가정환경 탓도 있겠지만 어려서부터 여자와 남자의 사회적 역할을 다르게 생각하는 아버지의 가치관 또한 크게 작용한다. ‘1’의 아버지는 자신이 가진 경제력으로 딸이 배우고 싶어 하는 것을 아낌없이 지원해주지만 그 배움의 목적을 취미이상의 것으로는 생각하지 않는다. 딸이 전문적인 화가가 되는 것보다 시집을 잘 가는 것 그 안에는 좋은 엄마, 아내가 되는 것이 여자의 성공이라고 생각한다. 여성의 역할을 가정적 존재로 제한하고 남성을 생산 활동의 주체이자 사회의 주역으로 보는 성역할 구도가 일반적이었기 때문이다. 아버지 또한 이러한 젠더 규범의 영향으로 여자는 직업을 가질 필요 없고 시집만 잘 가면 된다는 여성에 대한 편견을 가지고 있다. 부모가 갖는 차별적인 성의식은 자녀의 가치관에도 영향을 미치는 요소이다. ‘1’은 아버지의 젠더 규범이 요구하는 여성성에 동화되면서 자신의 재능을 펼치기보다는 아버지가 원하는 삶을 선택함으로써 젠더 규범의 일치를 통한 만족감과 안정감을 얻는다.

b. 젠더 규범의 순응과 개인의 주체성 상실

1 : 읍내에서 유일한 사립 중학교에서 미술을 가르치는 선생님이 집으로 와서 나에게 그림을 가르쳐 주었어. 선생님은 내가 그림에 재능이 뛰어나다고 계속 공부를 시키면 훌륭한 화가가 될 수 있을 거라고 했어. 비싼 과외비를 받으니까 그냥 해 본 말인지도 몰라. 그 말을 들은 아버지는 “딸내미가 예쁘게 커서 시집만 잘 가면 됐지, 뭐 그림 그려서 돈 벌 것도 아니고 결혼해서 식구들 먹여 살릴 것도 아닌데 힘들게 공부할 거 뭐 있냐.”라고 했다. 그 말을 전해 듣고 나는 그렇게 열심히 할 생각이 없어졌어. 원래 열심히 하려던 것도 아니고 말이야. 그래도 배운 게 있어서 그림을 남들보다 잘 그리게는 됐을 거야.⁵⁶⁾

아버지가 딸에게 직업을 갖기 위해서 노력할 필요가 없다고 하는 것, 시집만 잘 가면 된다고 하는 것들은 딸이 고생하지 않고 편하게 살기 바라는 딸에 대한 애정이었을 것이다. 그러나 여성을 보호받아야 하는 존재로 보는 입장은 가부장적 가족주의에서 파생된 여성상이다. ‘1’은 아버지의 말을 듣고

55) 2015개정 중2-2 국어 교사용 교과서, 지학사, p.39.

56) 2015개정 중2-2 국어 교사용 교과서, 지학사, p.30.

나서 화가가 될 만큼 그림을 열심히 그릴 의욕이 없어졌다고 말한다. 사랑이라는 이유로 주입하는 젠더 규범이 오히려 딸을 주체성을 지닌 개인이 아닌 남성 의존적인 성향의 수동적인 존재로 만들고 있는 것이다. 젠더 규범의 순응과 함께 ‘1’의 미술 재능은 한낱 취미로 전락해버린다.

1 : 4학년이 되어서 나는 특별 활동반으로 문예반에 들었어. 그런데 막상 들어가고 보니 글짓기는 아무나 하는 게 아닌 것 같았어. 내가 하고 싶은 말을 이런 건데 막상 글을 써 놓고 보면 저런 게 돼 버리고, 그것도 여기 저기 틀리기도 하고 그래. 정말 아버지 말대로 내가 남자고 결혼하고 아이 낳아서 글로 벌어먹고 살아야 한다면 엄청나게 힘들 것 같았어.⁵⁷⁾

‘1’은 4학년이 되어 문예반에 들어가게 되면서 글짓기가 힘든 일이라고 생각한다. 그리고 자신이 ‘남자’라면 ‘글’이 취미가 아닌 가족을 부양해야 하는 생계수단이 될 것이라며 “엄청나게 힘들 것”이라고 한다. 여기에는 자신은 여성이므로 경제 활동에서 예외라는 인식이 내재되어 있다. 직업을 갖기 위해 힘들게 공부하는 것은 여성의 역할이 아니라는 것을 가정에서부터 교육받아온 탓에 ‘1’은 그림 그리기 뿐 아니라 글짓기나 악기 강습 등 다른 영역에서도 힘들다고 생각하면 쉽게 포기하는 의지박약적인 모습을 보인다. ‘1’은 가족 부양의 역할은 남자가 맡는다는 사고를 그대로 답습하게 되면서 잘 하려고 노력하지 않아도 되는 자신의 삶에 위안을 얻는다. 이처럼 가정이나 학교 등 일상생활 속에서 반복적으로 겪은 젠더 규범의 경험들이 개인의 가능성을 억압하는 결과로 작용하고 있음을 알 수 있다.

‘1’은 아버지의 뜻을 그대로 수용하여 개인의 성취에서 얻는 행복보다는 가족의 행복을 통해 삶의 의미를 찾는 인물로 성장했다. ‘1’이 대학에서 가정학을 전공하고 ‘판사’인 남편과 중매결혼을 하고 미국에서 자녀를 키우는 것에서 알 수 있듯이 그녀의 인생은 마치 ‘엄마’와 ‘아내’로 살기 위한 ‘엘리트 코스’를 착실히 밟아 간다는 느낌이 든다. ‘1’은 젠더 규범의 틀에 맞는 중산층 전업주부가 된 자신의 모습에 만족을 느꼈을 것이다. 화랑과 작은 미술관을 드나들며 그림을 감상하고 찻집에서 감상의 낭만과 여유를 즐기는 일상은 ‘1’에게 권력이나 돈이 없어도 행복을 느끼는 가정 안의 존재로 만들어준다. ‘1’에게 ‘장원’ 당선, ‘권력이나 돈’, 화가로서의 사회적 성공이 관심의 대상이 될 수 없었던 것은 사회적 지위에 대한 개인적 욕망과 경쟁의식은 ‘1’이 지향하는 여성의 젠더 역할과 일치하지 않다고

57) 2015개정 중2-2 국어 교사용 교과서, 지학사, p.30-31.

생각하기 때문이다.

과거와 달리 오늘날 여성들은 남성과 동등하게 진로에 대해 걱정하고 원하는 미래를 만들기 위해 노력을 아끼지 않는다. 전통적인 성역할 분업에서 벗어나 자신들의 기대 교육목적을 ‘결혼’보다 ‘좋은 직장’에 두며 직업을 중시하는 추세이다.⁵⁸⁾ ‘결혼은 선택이고 직업은 필수’⁵⁹⁾라는 말처럼 이제 여성들은 삶의 의미를 가정 안에서만 찾지 않기 때문이다. 민주화 이후 교육받은 여성들의 증가로 남성 중심 사회에 대한 여성 종속의 삶에 대한 비판이 제기되고 진취적이고 독립적인 삶을 모색하는 여성들이 사회로 진출하면서 전근대적인 사회와는 또 다른 여성상이 등장했다. 하지만 교육수준과 관계없이 여성은 결혼 이후의 삶에서 가사와 양육의 책임에서 자유로울 수 없었다. 가정에서의 성역할 수행의 의무가 일과 가정 사이에서 역할 갈등으로 작용한다는 점에서 오늘날에도 여전히 젠더 규범이 여성을 억압하고 있음을 부정할 수 없다.

‘0’과 ‘1’은 사회가 요구하는 젠더 규범이 개인의 삶을 억압하고 있는 구조를 보여준다. 이러한 구조는 비가시적이고 잠재적이기 때문에 주체가 직접적으로 느끼지 못하는 경우가 많다. 사회·문화적 젠더 규범은 우리가 사회활동을 하는 한 일상생활 속에서 꾸준히 반복적으로 그리고 자연스럽게 침투되기 때문이다. ‘1’은 아버지의 보호 아래 젠더 규범을 안정적이고 편리한 것으로 인식한다. 젠더 규범의 요구는 ‘1’이 개인의 주체성을 자연스럽게 포기하도록 만들면서 자아실현을 방해하고 있다. 이렇듯 젠더 규범과의 일치는 사회적 소속감과 사회의 보호 아래 놓인다는 환상적인 안정감을 주어 결과적으로 젠더 규범의 역할에 순응하게 된다.

반면에, 젠더 규범에서의 이탈은 사회적 비정상, 문제적 존재로 인식되어 사회적 부적응자로 낙인찍힌다. ‘젠더 규범은 그것의 필연성과 자연스러움을 신뢰할 것을 강요하며, 이에 실패하거나 동의하지 않는 존재들은 체제 밖에 배제하며 처벌’⁶⁰⁾하기 때문이다. 사회적 인식으로 인해 젠더 규범의 불합리성을 자각하고도 이러한 제도에서 벗어나지 못하는 젠더 규범의 피해자가 발생하게 되며 이들은 고정

58) 학생 자신들의 기대 교육목적을 보면 좋은 직장에 우선권을 두는 비율이 1998년 여자 37.8%, 남자 43.5%에서 2004년 여자 45.4%, 남자 48.1%로 변화를 보여 특히 여성들이 직업을 중시하는 추세를 잘 나타내고 있다(한국여성개발원, 2005)., 조경원(2006) 재인용, p.44.

59) 조경원, 「젠더와 교육 : 무엇이 문제인가?」, 여성연구논집, (2006), p.30

60) 주디스 버틀러(2008): 정은혜(2019), 「박완서의 『친절한 복희씨』에 나타난 젠더 규범과 주체성의 구성 양상 연구」, 대구가톨릭대학교 석사학위논문, 재인용, 2019, p.64.

관념적인 성역할 수행에서 혼란을 겪게 된다.

‘1’은 자신이 젠더 규범의 억압 아래 놓여있다는 것을 자각하지 못하는 상태이다. 젠더 역할 수행이 자아 정체성의 실현이라고 여기는 환상에 빠져 젠더 사회의 충성된 구성원으로 자리매김 한다. ‘1’은 결국 아버지가 가진 여성성에 대한 고정관념에 따라 사회가 호명하는 젠더 역할을 수행하게 된다. ‘0’보다 뛰어난 재능을 가지고 있었음에도 그림을 ‘그리는’ 사람이 아닌 그림을 ‘좋아하는’ 사람으로 남게 된 이유는 당대 사회의 관습을 따르는 선택이기도 하다.

‘1’은 어릴 적부터 온갖 예술 분야의 사교육은 물론 고등 교육까지 받은 여성으로서 표면적으로는 남녀차별을 겪지 않은 것처럼 보인다. 오히려 가난했던 농사꾼의 아들인 ‘0’은 학창시절 ‘1’이 받던 미술과외는커녕 그림도구조차 제대로 마련할 수 없던 처지였다. 사생대회에서 더 우수한 성적을 낸 것은 ‘1’이었지만 ‘1’은 그림을 열심히 해 볼 생각이 없었고 결국 끝까지 그림을 그린 것은 ‘0’이었다. ‘0’은 한국을 대표하는 화가가 되어 ‘백선규’라는 이름을 날린다.

‘1’은 아버지의 말대로 “벌어먹고 살아야” 하는 걱정 없이 사회적으로 성공한 남편을 만나 중산층 가정에서 이상적인 젠더 규범을 실현하는 삶에서 만족감을 느낀다. 하지만 그 안에는 엄마와 아내의 삶만 있을 뿐 자신의 이름을 가진 ‘나’로서의 삶이 존재하지 않는다. 훌륭한 화가가 된 동창생 백선규의 그림을 보면서 그는 ‘그림을 그리는 사람’으로 자랐고 자신은 ‘그림을 좋아하는 사람’이 된 것일 뿐이라며 서로 다른 길을 걷게 된 이유를 합리화한다. 공통된 사건으로 인한 둘의 다른 성장은 얼핏 개인의 선택이 결정한 결과로 보이겠지만 이들의 선택이 온전히 자발적이고 주체적인 선택은 아니었다는 점에서 젠더 규범이 개인의 주체성을 통제하는 데 영향을 미치고 있음을 알 수 있다. 가부장적 사회에서 형성된 그릇된 젠더 규범은 사회구조로 인한 문제 현상임이 분명하지만 이에 대한 비판적 인식이 없다면 개인이 가진 기질적 문제로 인식하기 쉽다. 이는 개인이 가진 무한한 가능성을 제한하는 젠더 규범의 폐해이다.

4. 교수·학습 모형

본 수업의 핵심은 문학 작품을 통해 타자에 대한 이해를 심화하는 데에 있다. 문학 작품에 반영된 문제의식을 실제 삶에 연계하여 학습자를 둘러싸고 있는 현실에서도 성찰하는 방식으로 수업의 방향

이 진행된다면, 학습자들은 이 문제를 해결하기 위해서 지속적으로 논의를 활성화하고 다양한 관점들과의 소통이 필요하다. 자신이 가진 문제의식을 타인과 의논하고 해결방법을 모색하는 과정에서 활발한 의견 교류가 내용을 더 풍부하게 만드는 역동적인 ‘대화’중심의 활동이 필요하다고 본 것이다.

본고에서는 학습목표의 달성을 위해서 ‘대화중심의 교수·학습 모형’을 변형한 형태의 수업 모형을 제시한다. 대화 중심 교수·학습 방법은 기존의 주입식·암기식 문학 교육 방법이 지닌 문제점을 개선하여 학습자가 문학 작품을 읽고 감상하는 과정에서 일어나는 내면화 과정을 고려한 문학 교수·학습 방법 중 하나이다. 교사가 질문자가 되고 학습자가 응답하는 기존의 질의응답 방식에서 달리 학습자가 텍스트, 동료 학습자, 교사와 대화를 통해 의미를 형성해가는 수업이라는 점에서 자연스러운 내면화가 이루어질 것이라는 점이다. ‘대화’ 방식에 초점을 맞춘 이 방법은 교사와 학생의 역동적인 의견 교환이 가능하다는 점에서 학습자와 교사 누구도 배제되지 않는 유의미한 교수·학습 활동이다.

‘대화 중심 교수·학습 방법’에서 말하는 ‘대화’란 “단순히 두 주체 사이에 말을 주고받는다라는 의미가 아니라 다른 사고, 다른 관점 혹은 타인과의 의견 교류를 통해 자신의 문학적 사유방식을 성찰할 수 있으며, 새로운 문학적 사유를 추동시킬 수 있는 상호 소통 형태의 의견 교환⁶¹⁾”이라는 점에서 독자의 내적 대화의 활성화를 통해 자신과 세계를 성찰하는 계기를 마련한다. 이러한 대화의 과정은 내면의 성찰을 통해 젠더 규범에 대한 편견을 배제하고 타인과의 의견 교류를 통해 다양한 젠더 규범을 인식하여 타자이해의 태도를 갖도록 돕는다.

독자가 텍스트를 읽으며 개인의 내면에서 이루어지는 ‘내적대화’는 다른 독자(동료 학습자)들, 교사(전문가)와 대화를 나누는 과정의 단계를 거쳐 그 의미가 점차 구체화된다. 독자는 스스로 텍스트에 대한 문제의식을 가지고 이에 대한 해답을 찾아가는데 이는 다른 독자들과 나누는 횡적대화과 전문가인 교사와 나누는 종적대화를 기반으로 이루어진다. 내면에서 이루어지는 비판적 사유, 감정이입과 같은 반응은 원작의 2차 텍스트에 해당하는 ‘다시 쓰기’라는 최종적인 과제를 해결함에 있어서 의미 있는 단계이다. 다음은 대화 중심 교수·학습 방법의 절차와 주요 학습 활동의 예이다.

61) 최미숙 외(2006), 『국어 교육의 이해: 국어 교육의 미래를 모색하는 열여섯 가지 이야기』, 사회평론아카데미, p.378.

<표-3> 대화 중심 문학 교수·학습을 위한 수업 절차와 주요 학습 활동의 예(최미숙, 2006)

| 절차 | 주요 학습 활동의 예 |
|--|--|
| <p>작품을 이해하는 데 필요한 지식 이해하기</p> | <ul style="list-style-type: none"> • 해당 작품과 관련 있는 문학적 지식 이해하기 • 대화 중심 읽기 방식 이해하기 |
| <p>작품 읽기</p> | <ul style="list-style-type: none"> • 인물의 성격이나 사건을 예측하며 읽기 • 분위기나 어조를 파악하며 시 낭송하기 • 작품의 의미 예측하기 |
| <p><대화1> 독자 개인의 내적 대화</p> | <ul style="list-style-type: none"> • 텍스트에 근거하여 작품을 이해하는 데 필요한 질문을 스스로 생성하고 답하기 • 상호 경쟁적인 읽기 중 스스로 가장 타당한 근거를 제시할 수 있는 읽기(지배적 읽기)를 선택하기 • 독서 스토리 작성하기 |
| <p><대화2> 독자와 독자들 간의 대화</p> | <ul style="list-style-type: none"> • 자신이 선택한 해석의 근거와 다른 독자의 해석 근거를 비교하며 대화 나누기 • 대화를 나누면서 타당한 근거와 관련 있는 내용을 텍스트에서 찾아보기 • 애매한 해석 내용을 명료화하고 각 근거의 설득력을 비교하면서 타당한 해석 내용 판단하기 |
| <p><대화3> 교사(전문가)와 독자의 대화</p> | <ul style="list-style-type: none"> • 그동안의 대화 과정에서 제시되지 않은 새로운 관점 제시하기(교사) • ‘대화 2’에서 오독이 발생한 경우 수정하기 |

| | |
|----------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • 여러 관점 간의 경쟁적 대화를 통해 좀더 근거 있는 해석의 가능역 설정하기 |
| 작품의 의미 정리하기·작품 재구성하기 | <ul style="list-style-type: none"> • 가장 타당하다고 생각되는 작품의 의미 정리하기 • 모작, 개작, 모방 시 창작하기 • 이어쓰기, 인물이나 사건 등을 바꾸어 써 보기 • 독서 스토리 완성하기 |

따라서 본 연구에서는 최미숙(2006)의 ‘대화 중심 문학 교수·학습 방법’ 과정을 활용하여 대화중심의 현대 소설 교수·학습 방법을 제시해보고자 한다. ‘다시 쓰기’ 창작 활동에서 문학 텍스트에 대한 독자의 면밀한 이해는 필수적인 과정이라고 할 수 있다. 텍스트에 대한 이해도를 높이기 위해서는 단순한 읽기가 아닌 독자들과의 내면에서 이루어지는 의미구성 활동이 필요하다. 이에 독자의 체험 떠올리기, 텍스트에 대한 공감이나 감정이입 등 내면화를 활성화할 수 있는 방법을 ‘대화’로 설정하였다. ‘대화’는 문학적 사유의 과정에서 끊임없이 질문하고 대답하며 독자 자신과의 내적 대화, 타인과의 외적 대화를 통해서 문학적 사유를 넓고 깊게 확장할 수 있다. 다양한 형태의 대화를 수업에서 효율적으로 활용하여 학습자가 타인과의 생각을 공유하고 새로운 관점에서 해석을 시도할 수 있다는 장점이 있다. 다음은 다시 쓰기 활동을 위한 대화 중심 교수·학습 방법의 절차이다.

<표-4> 다시 쓰기 활동을 위한 대화 중심 교수·학습 방법의 절차

| 설명하기 | 활동하기 | | | | 정리 및 평가하기 | |
|---------------|-----------|----------------|----------------|-----------------|-----------|-------------------------|
| 동기유발 지식 이해 | 개별적 읽기 | 대화 나누기 | | | 다시 쓰기 | 자기 평가 상호 평가 의미 정리 |
| | | <대화1> 독자 내부 | <대화2> 독자-독자 | <대화3> 독자-전문가 | | |

대화 중심 교수·학습 방법에는 세 층위에서 대화가 이루어진다. 이 과정은 작품을 해석하기 위한 비평의 과정이자 창작을 위한 스토리텔링의 과정이다. 작문의 과정에서 대화적 방식의 수업 모형을 택한 이유는 정의적인 측면을 고려한 영향이 크다. 우선, 학습자들에게 개별 작문이 주는 학습의 부담감을 덜어줄 수 있을 뿐만 아니라 대화를 통해서 학습자들이 의견을 공유해가며 기존의 관점을 수정하거나 보완할 수 있다. 첫째 층위는 독자의 내면에서 텍스트에 근거하여 작품을 해석하는데 필요한 질문을 스스로 생성하고 다하는 내적 대화이다. 둘째 층위는 독자와 독자 사이에 이루어지는 외적 대화로 내적 대화에서 얻은 개인의 해석을 다른 독자들과 대화를 통해 나누면서 더 타당한 해석의 근거를 찾아가는 과정이다. 마지막으로 셋째 층위에서는 전문가와 독자 사이에 이루어지는 대화로 둘째 층위의 대화가 횡적 대화였다면 이 층위에서는 종적 대화가 이루어진다. 이 단계에서는 앞선 대화 과정에서 해결되지 못했던 부분이나 놓쳤던 부분들에 대해 독자가 근거 있는 해석을 할 수 있게끔 교사는 전문가로서 학습자를 이끌어주는 역할을 할 수 있다. 다음은 대화 중심 현대소설 교수·학습을 위한 수업의 절차와 주요 교수·학습 활동의 예이다.

<표-5> 변형한 대화 중심 문학 교수·학습

| 절차 | 교수·학습 활동 | | 교수·학습 활동의 예 |
|------|-----------------|--------------------|---|
| 설명하기 | 동기유발 지식 이해하기 | | <ul style="list-style-type: none"> • 학습 동기 유발 • 수업 방식 안내하기 • 문학 텍스트에 관한 지식 이해 |
| 활동하기 | 개별적 읽기 | | <ul style="list-style-type: none"> • 이야기구조 파악하기 • 등장인물 및 배경 파악하기 • 사건의 인과구조 파악하기 |
| | 대화 나누기 | <대화1> 독자의 내적 대화 | <ul style="list-style-type: none"> • 문제의식의 창작 동기화 • 스스로 질문 생성하고 답하기 • 창작노트 작성하기 |

| | | | |
|------------------|--|--|---|
| | | <p><대화2> 독자-독자 대화</p> | <ul style="list-style-type: none"> • 다른 독자와 해석 근거를 비교하며 대화 나누기 • 대화를 나누면서 상대의 해석에 대해 텍스트에 근거하여 공감이나 비판하기 • 설득을 통해 더 타당한 근거에 대해 합의하기 |
| | | <p><대화3> 독자-전문가 대화</p> | <ul style="list-style-type: none"> • 불분명하거나 애매한 해석 명료화하기 • 발견하지 못한 문제에 대해 언급하기 • ‘대화 2’에서 오독이 발생한 경우 수정하기 • ‘대화 2’의 타당한 근거들을 수합하여 가능성 있는 해석을 수합하기 |
| | <p>다시 쓰기</p> | <ul style="list-style-type: none"> • 대화의 과정에서 작성한 창작노트를 바탕으로 다시 쓰기 수행 • ‘나만의 책’ 제작하기 | |
| <p>정리 및 평가하기</p> | <p>학습목표 달성 확인</p> <p>자기 평가 및 상호평가</p> <p>작품의 의미 정리하기</p> | <ul style="list-style-type: none"> • 학습 목표와 관련하여 작품에 대한 개인 반응 공유 및 상호작용 • 학습정리 및 내면화하기 | |

5. 작품별 다시 쓰기 수업의 실제

수업의 실제는 IV장의 대화 중심 교수·학습 방법을 토대로 하여 구성하였다. 교수·학습모형의 각 절차별로 세부 활동과 구체적인 활동의 예시를 설명하여 이해를 돕고자 했다. 필요에 따라 교사의 발화 장면을 예시로 들어 수업의 실제적인 방향을 제시하였다.

(1) 설명하기

(가) 동기유발

① 젠더 문제와 관련된 매체자료 제시

학습자들의 학습 동기를 유발할 때에는 수업에 대한 흥미와 관심을 불러일으키는 것이 중요하다. 학생들의 적극적인 참여 없이 수업의 궁극적인 목표 달성이 어렵기 때문이다. 참여자 모두가 수업에 적극적으로 참여하여 가치관을 확장할 수 있도록 학생들의 심리적 요구를 잘 파악할 필요가 있다. 학생들이 기존에 가지고 있는 젠더 문제에 대한 지식과 경험을 활용하여 해당 텍스트에 접근할 수 있도록 자료를 제시하는 것도 좋은 방법이다. 학습자들에게 ‘젠더 규범’, ‘젠더감수성’ 등 젠더와 관련한 용어 자체가 학습자들의 배경지식에 따라서 다소 생소하거나 이해하기 어렵게 받아들여져 수업에 대한 부담감을 줄 수 있다.

본격적인 학습에 들어가기 전에 교사가 학습 목표와 관련하여 청소년의 이해 수준에 적합한 매체 자료를 선정하여 제시하는 것은 학습자에게 좋은 촉매가 될 수 있다. 이때 활용할 매체자료는 영화나 드라마 등 미디어에 나타난 성차별적 요소를 편집하여 ‘나’는 어떠한 성차별적 요소를 찾을 수 있는지 학습자들 간 의견을 공유하고 학습 주제를 환기할 수 있는 시간을 가질 수도 있다. 또한, 젠더 가치관 교육을 위해 제작된 동영상을 활용하여 학습목표와 관련된 내용을 쉽게 이해할 수 있다. 한국양성평등교육진흥원에서 제작한 성평등 콘텐츠 플랫폼인 ‘젠더온’⁶²⁾은 젠더와 관련한 다양한 주제의 교육 자료들을 제공하고 있어 동기유발 활동에서 학습자들의 이해를 촉진하기에 좋을 것이라 기대된다.

62) ‘젠더온’, (genderon.kigepe.or.kr), 한국양성평등진흥원이 제작한 성평등 콘텐츠 플랫폼

(예시) 교사의 발화

오늘 수업과 관련하여 선생님이 영상을 준비했어요. 이 영상을 함께 보면서 오늘은 어떤 수업을 하게 될지 생각해 보도록 합시다. 자신이 알고 있는 내용과 경험을 연결하여 생각해 보는 것도 좋을 것 같아요.

(영상 시청 후) 여러분은 이 영상을 보고 어떤 생각이 들었나요? 혹은 이 영상의 제작 의도가 무엇이라고 생각하나요? 선생님의 질문에 대해서 자신이 느낀 감정과 생각을 정리해서 짝과 의견을 공유해보세요. 그리고 둘의 생각에 어떠한 공통점과 차이점이 있는지 비교하는 시간을 갖도록 해요.

② 젠더감수성과 관련된 경험 불러일으키기

학습자가 수업 목표와 관련하여 자신이 경험했던 젠더감수성의 상황을 떠올리는 것은 젠더 문제를 보다 일상적 문제로 인식하여 문제 제기와 함께 적극적인 문제 해결의 자세를 취하는 데 도움이 되는 활동이다. 주제와 관련한 자신의 경험을 떠올려보면서 텍스트에 대한 이해와 반응을 심화시키는 단계이기도 하다. 이 단계에서는 교사는 질문을 통해 학습자들이 그동안 미처 인식하지 못했던 성역할 고정관념에 대해서 생각할 수 있는 계기를 제공하는 역할을 수행하는 것이 중요하다. 그리고 일상생활에서 젠더 문제를 겪었을 때 느끼는 감정과 반응이 젠더감수성과 관련된 것임을 설명하여 이해를 명확히 한다.

이 활동은 일상생활에서 느끼는 젠더감수성을 인식하게 해주며 젠더화된 사회 구조를 학습자들의 실생활의 맥락과 연결하여 학습동기를 유발할 수 있다는 점에서 의의가 있다. 수업참여자 모두가 솔직하게 경험을 공유하는 단계에서 학습자들은 서로의 상황에 공감하기도 하고 자신의 행위를 성찰할 수 있을 것이다. 교사는 학습의 안내자로서 성차별적 요소가 발생하는 원인과 이로 인한 문제점을 다각도로 볼 수 있도록 매체를 활용하거나 여러 학습 기자재를 활용하여 지도할 수 있도록 한다.

여기서 유의할 점은 이러한 활동이 ‘남자와 여자 중 누가 얼마나 더 차별 당하고 있는가?’하는 대결 구도가 아닌 ‘젠더 규범이 우리 모두에게 미치는 부정적인 영향’에 대한 고찰로 이어져야 한다는 점이다. 학습자들이 서로에 대한 이해와 배려의 태도를 내면화하도록 젠더감수성의 중요성을 충분히

토의할 수 있도록 한다. 교사는 학습자들에게 젠더감수성 교육을 하기 전에 자신의 젠더감수성을 돌아보는 성찰의 시간을 가지는 시간이 필요하다.

(예시) 교사의 발화

‘나’의 일상생활에서 ‘젠더감수성’과 관련한 경험을 떠올려볼까요? 생활 속에서 성차별적 요소가 있다고 생각했던 부분은 어떤 것인가요? 젠더를 둘러싼 언어나 행동을 사용한 경험이 있다면 언제, 어떤 상황에 그것을 사용했나요? 모둠별로 의견을 나눠보고 그 때의 감정과 느낌도 함께 이야기 해보세요. 대화 내용을 바탕으로 마인드맵을 작성해보고 비슷한 부류의 감정과 느낌을 정리해보세요. 이러한 감정이 들었던 이유는 무엇일까요? 우리의 의지와 상관없이 젠더감수성은 우리 삶 곳곳에서 우리의 삶에 영향을 미치고 있습니다. 오늘은 문학 수업을 통해 젠더감수성을 높여보도록 합시다.

(나) 지식 이해하기

① 수업 방식 안내하기

교사는 학습자들에게 수업의 진행 과정과 해당 텍스트를 통해 달성할 학습 목표에 대해서 안내한다. 동기 유발 단계에서 학습자들이 젠더 규범에 대한 고정관념이 있음을 인식했다면 수업 내용의 이해가 수월할 것이라 생각한다. 젠더적 관점에서 문학 텍스트를 읽는 방법을 설명한다. 학습자들의 젠더 의식 수준이나 학습자의 반응에 따라 읽기의 방법을 달리 적용할 수 있다. 젠더 의식 수준이 낮거나 젠더 교육에 대한 이해가 미숙한 경우 젠더에 대한 충분한 설명과 구체적인 사례를 먼저 제시하여 관련정착지식을 형성하도록 돕는 것이 중요하다. 그 후에 작품의 어느 부분에 초점을 맞춰 읽을 것인지 ‘젠더적 관점’을 통해 젠더 규범을 찾아보고 발생원인과 문제점을 사회·문화적 배경을 동원하여 분석해볼 수 있도록 활동을 안내한다. 비판적 읽기가 세 층위의 대화의 과정을 거쳐 텍스트의 젠더에 관련된 문제들에 대해서 다함께 의견을 나누고 해결방안을 모색하는 협동의 과정이라는 것을 안내한다. 이 과정에서 ‘대화’의 방식과 과정, 자신만의 텍스트를 생산하는 창작의 과정이 어떻게 진행되는지를 교사가 구체적인 시범을 통해 알려줄 필요가 있다.

② 문학 텍스트에 관한 지식 이해하기

텍스트에 반영된 시대상이나 사회문화적 지식 등 텍스트를 이해하고 타당한 해석을 도출하기 위한 지식 이해의 과정이다. 작품에는 지금의 현실과는 거리감을 느낄 수 있는 문학작품 내의 시대적 현실이나 사회적 관습·윤리 등이 나타나 있을 수 있다. 작품에 반영된 사회·역사적 배경은 작품 해석에 필수적인 지식이므로 해당 문학 텍스트와 관련하여 지식을 습득하는 이해의 과정이 필요하다. 이 과정에서 작품에 반영된 성 불평등의 현실을 무비판적으로 답습하지 않고 현재의 관점에서 텍스트에 대한 자신의 반응과 해석을 마련하여 비판적 사고의 계기를 마련할 수 있도록 한다.

(2) 활동하기

(가) 개별적 읽기

독자가 개별적으로 텍스트를 읽으면서 텍스트 전체를 파악하고 이야기의 구조를 파악하는 과정이다. 이 과정에서 독자는 등장인물과 작품의 배경을 파악하고 사건의 인과구조, 인물의 갈등 등을 파악한다. 독자가 자신의 방식으로 텍스트의 전반적인 상황과 분위기를 파악하고 인물들의 성격이나 특성을 파악하며 읽는 활동에서 이미 독자는 텍스트와 내적대화를 나누기 시작한다. 교사는 개별적 읽기의 과정에서 독자가 젠더적 관점에서 문제가 느껴지는 부분에 밑줄이나 간략한 메모를 남기는 등의 자신의 느낌을 남기는 방식을 권유할 수도 있다.

(예시) 교사의 발화

작품의 전체적인 내용과 이야기의 구조를 파악하면서 작품을 읽어보도록 합시다. 작품을 읽을 때에는 인물들이 어떤 상황에 처해있는지, 갈등 구조나 사건의 인과구조를 파악하며 읽어 보도록 합시다. 작품을 읽으면서 여성과 남성의 삶이 어떻게 나타나는지 생각하면서 밑줄이나 간단한 메모를 적어보는 것도 좋아요.

(나) 대화나누기

① 대화1 : 독자의 내적 대화

텍스트를 읽으면서 들었던 문제의식을 창작 동기화하는 과정이다. 이 단계에서 독자는 스스로 질문을 생성하고 그에 답하면서 작품 해석의 근거를 마련할 수 있다. 학습자의 자기 질문은 텍스트를 비판적으로 읽을 수 있는 방법이자 작품에 대한 문제제기를 통해 사고를 확장하는 과정이다. 내적 대화의 과정을 창작노트에 작성하도록 하여 비가시적인 활동을 눈으로 볼 수 있는 활동으로 구성하도록 한다. 이는 학습자의 문제의식을 구체화하는 데에 활용할 수 있고, 체계적으로 자신의 문학적 사유를 점검할 수 있는 도구이다. 또한 ‘창작노트’를 작성할 때에는 최대한 자유롭게 자신의 생각을 구상할 수 있도록 일정한 작성 형식을 두지 않고 자신의 브레인스토밍 과정을 기술하는 용도로 쓸 수 있도록 한다. 이 과정에서 독자는 다시 쓰기 텍스트에 대해서 인물, 사건, 배경에 대한 내용 요소와 플롯, 시점, 문체 등의 형식 요소 등을 구상하는 창작의 기틀을 잡는 활동을 수행한다.

② 대화2 : 독자와 독자 간 대화

‘대화1’의 과정을 통해 도출한 자신의 해석을 다른 독자와 대화를 통해 비교하는 과정이다. 독자들은 서로의 해석에 대한 근거를 제시하면서 서로의 의견을 공유하면서 해석의 폭을 넓힌다. 이 과정에서 학습자들은 상대의 해석에 대해 비방이나 조롱은 금물이며 대화는 상대방의 의견에 대한 존중과 상호협력을 통한 문제 해결을 지향한다는 점이다. 학습자들은 텍스트에 근거하여 자신의 작품 해석의 근거를 들어 설명한다. 학습자들은 서로의 의견을 공유하면서, 공감을 표할 수도 있고 자신의 의견과 일치하지 않을 경우 서로의 생각을 들으며 자신의 사고를 조정할 수도 있다. 만약 서로의 의견에 차이가 있다면 토의를 통해 더 근거 있는 해석에 대해 합의하여 가장 근거 있는 해석을 찾아가도록 한다. 학습자들은 대화를 하는 방식을 통해 가치관의 확장을 경험하게 된다. ‘대화1’과 ‘대화2’의 의견교환을 통해 창작노트를 수정·보완하는 과정에서 2차 텍스트 창작을 구체화할 수 있다. 교사는 이 활동

시간에 모듬을 돌며 학습자들의 의견 교환이 원활하게 이루어질 수 있도록 돕는 교량 역할을 수행하고 학습자들의 대화 내용을 유념하여 다음 활동에서 중요하게 다루도록 한다.

③ 대화3 : 독자와 교사 간 대화

교사는 ‘대화1’과 ‘대화2’에서 학습자들이 나눈 대화의 내용을 정리하여 전체 학습자들과 종적인 대화를 나눈다. 교사와 학생 사이에 이루어지는 대화는 “이상적 독자와 현실적 독자 사이에 이루어지는 종적 대화라는 특성”⁶³⁾을 지닌다. 교사는 학습자가 앞선 대화를 통한 작품 해석 과정에서 불분명하거나 애매한 해석에 대해 명료화한다. 이 과정에서 학습자들이 가진 의견을 존중해야 하며 독자에게 교사의 해석을 강요하지 않는다. 학습자의 이해를 돕기 위해 타당한 해석의 예시를 들어주는 방법도 있다. 학습자들이 발견하지 못한 문제에 대해 언급하여 새로운 문제의식을 동기 부여하여 학습자가 창작 과정에서 아이디어를 생성할 수 있도록 돕는다. ‘대화 2’에서 오독이 발생한 경우 교사는 학습자와 종적 대화를 통해 학습자들과 의견을 조율하고 합의를 통해 오독을 수정하도록 한다. 다시 말해, ‘대화3’에서 교사는 학습자가 타당한 해석으로 가까워질 수 있도록 유도하는 물음을 끊임없이 제기하고 학습자들은 교사의 물음을 통해 새로운 관점에서 사고하고 타당한 해석을 도출해낸다. 최종적으로 ‘대화 2’의 근거 있는 해석들과 ‘대화3’의 발전된 의견들을 수렴하여 가능성 있는 해석, 타당한 해석이 가능하도록 방향을 조정하고 대화를 마무리한다.

(다) 다시 쓰기

앞선 대화 과정의 내용을 종합하여 작성한 창작노트를 바탕으로 ‘다시 쓰기’를 수행하는 과정이다. 학습자들이 대화의 과정을 거쳐 도출한 텍스트의 새로운 의미를 창작의 과정을 통해서 표현해보는 활동이다. 다시 쓰기는 원작의 내용과 형식을 독자가 문제의식을 가지고 새로운 관점에서 재창작하는 활동으로 학습자들은 원작의 젠더 의식을 비판적 관점에서 고찰하고 재해석할 수 있다. 이 과정에서

63) 최미숙(2006), 대화 중심의 현대시 교수·학습 방법, 상명대학교, p.17

독자는 원작에서 간과했거나 의식하지 못했던 젠더 문제에 대한 질문을 자신의 글쓰기를 통해서 풀어가면서 해결방안까지 찾아가는 실천적 글쓰기를 할 수 있다. 중요한 것은 다시 쓰기 활동이 학습자들에게 전문 작가 수준의 글쓰기 결과물을 요구하는 것이 아니라 학습자들이 이 활동에서 올바른 젠더 의식이 무엇인지 주체적으로 생각하고 실천하는 방안을 모색하는 시간이 되게 하는 것이다.

(3) 정리 및 평가하기

수업의 마지막 단계에서는 학습 목표와 관련하여 수업 전과 후에 어떤 의식의 변화가 생겼는지 학습자 스스로 자신의 작품을 평가해보는 시간을 갖는다. 그리고 동료 학습자들의 작품도 함께 감상해보면서 창작한 결과물을 공유하고 구두로 비평해보는 시간을 갖는다. 학습자들은 서로의 창작물을 통해 다양한 관점에서 젠더 의식을 성찰해보고 서로 의견을 나눠보는 시간과 함께 학습을 정리할 수 있도록 한다. 교사는 평가 과정에서 학생들의 결과물에 엄중한 잣대를 두고 평가하기보다는 창작의 과정을 염두에 둔 과정에 대한 평가가 중심이 될 수 있도록 한다. 그 과정에는 진지한 고민의 시간, 가치관의 확장, 의식의 변화 등 학습자들이 거친 내면화를 눈여겨 볼 수 있도록 한다.

6. 교수·학습 과정안

(1) 전체 차시 교수·학습 계획

<표-6> 전체 차시 교수·학습 계획

| 차시 | 활동 | 활동 목표 | 비고 |
|-----|---|--|---|
| 1-3 | <ul style="list-style-type: none"> • 학습 동기 유발 • 수업에 관련된 지식 이해하기 • 젠더적 관점에서 ‘내가 | <ul style="list-style-type: none"> • ‘젠더적 관점’을 설정하여 ‘내가 그린 히말라야시다’를 읽을 수 있다. • ‘내가 그린 히말라야시다’의 | <ul style="list-style-type: none"> • ‘젠더 규범’이 사회문제와 어떻게 연관되는지 설명하기 • 작품을 읽을 때 ‘젠더 |

| | | | |
|------------|--|--|--|
| | <p>그린 히말라야시다' 읽으며 문제점 발견하기</p> | <p>젠더 규범을 발견할 수 있다.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 젠더 규범의 문제점을 파악할 수 있다. | <p>적 '관점'을 설정하여 읽는 것이 무엇인지에 대해서 교사가 사고구술하기</p> <p>※ 개별적 읽기 과정에서도 <대화1>은 지속적으로 일어날 수 있다.</p> |
| <p>4-6</p> | <ul style="list-style-type: none"> • 작품에서 발견한 문제의식을 질문의 형태로 표현한다. • <대화2>부터는 모둠을 만들어 대화하기 • <대화3>을 통해 교사와 학습자들의 대화 나누기 • 창작노트 작성하기 | <ul style="list-style-type: none"> • 젠더 규범이 가진 문제의식을 공유할 수 있다. • 대화를 통해 작품의 의미를 확장할 수 있다. • 다시 쓰기를 위한 창작노트를 작성할 수 있다. | <ul style="list-style-type: none"> • <대화1>에서는 주제에 대해 브레인스토밍이나 마인드맵을 그려보면서 생각을 자유롭게 펼칠 수 있는 방법으로 문제의식을 구체화한다. • <대화1>에서 한 자신의 해석에 대한 근거를 모둠별로 소통하며 의견 교환을 한다. • <대화2>에서는 가장 타당한 해석의 근거를 찾아 의논하며 텍스트의 의미를 확장한다. • <대화3>에서 교사는 학생들의 공감적 이해를 도울 질문이나 발언을 |

| | | | |
|-----|---|---|--|
| | | | <p>한다.</p> <p>※ 교사가 <대화1,2,3>을 위한 활동지를 제작하여 수업에 활용할 수 있다.</p> |
| 7-9 | <ul style="list-style-type: none"> • <대화> 내용 정리하기 • 창작노트 완성하기 • 창작노트를 바탕으로 다시 쓰기 | <ul style="list-style-type: none"> • ‘젠더적 관점’에서 원작을 재창작한 ‘다시 쓰기’를 할 수 있다. | <ul style="list-style-type: none"> • 교사는 인물, 사건, 배경 등의 요소를 변형시키거나 시점, 플롯의 구성을 바꾸는 등의 다시 쓰기 방법을 사고구술 한다. • 창작노트를 바탕으로 자유롭게 다시 쓰기 <p>※ 다시 쓰기의 범위는 학습자들의 수준과 수업 시간 등을 고려하여 ①일부분 바꿔쓰기, ②결말 바꿔쓰기, ③완성형 소설쓰기 등으로 설정할 수 있다.</p> |
| 10 | <ul style="list-style-type: none"> • 다시 쓰기 결과물 감상하기 • 자기 평가 및 상호 평가하기 | <ul style="list-style-type: none"> • ‘다시 쓰기’한 결과물을 통해 젠더의식을 성찰할 수 있다. • ‘다시 쓰기’를 통해 우리 사회의 젠더 문제를 인식하고 해결 | <ul style="list-style-type: none"> • 서로의 다시 쓰기 결과물을 감상하고 소감을 말할 수 있는 기회를 가진다. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | 법을 모색할 수 있다. <ul style="list-style-type: none"> • 올바른 젠더 의식을 실천할 수 있다. | <ul style="list-style-type: none"> • 다시 쓰기를 통해 젠더 의식을 성찰하는 시간을 갖는다. • 올바른 젠더 의식에 대해 이야기하는 시간을 가지며 수업을 마무리한다. |
|--|--|--|--|

(2) 차시별 교수·학습 과정안

<표-7> 차시별 교수·학습 과정안

| 차시 | 4-6차시 | 수업 형태 | 블록타임(90분) | 수업 모형 | 대화 중심 교수학습법 활용 |
|-------|--|---|-----------|-------|----------------------|
| 학습목표 | 젠더 규범이 가진 문제점을 말할 수 있다. 대화를 통해 작품의 의미를 확장할 수 있다. 다시 쓰기를 위한 창작노트를 작성할 수 있다. | | | | |
| 지도 단계 | 학습 내용 | 교수·학습 활동 | | | 학습자료(☉) 및 지도상 유의점(♣) |
| 도입 | 전시학습 상기하기 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 전시학습 내용 떠올리기 ▶ 지난 시간에 학습한 내용 떠올리기 • 지난 시간에는 무엇을 공부하였나요? (젠더적 관점에서 ‘내가 그린 히말라야시다 그림’을 읽어보았다.) ▶ 작품 속의 젠더 규범을 파악한 것에 대해서 이 | | | |

| | | <p>야기할 수 있도록 안내한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 작품 속에서 ‘0’과 ‘1’의 젠더 규범을 어떻게 파악했나요? | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|--------------------|---|-------|--|-------|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | <p>학습동기 유발</p> | <ul style="list-style-type: none"> ■ ‘젠더 규범 마인드맵’ 그려보기 ▶ 자신이 생각하는 ‘젠더 규범’을 여성성/남성성으로 나눠서 마인드맵으로 표현하도록 한다. ▶ 모둠별로 ‘젠더 규범’을 분류한 결과를 표로 정리해보도록 안내한다. • 각자가 생각한 젠더 규범을 모둠별로 의견을 모아 표로 정리해 보세요. <table border="1" data-bbox="438 1086 1029 1377"> <thead> <tr> <th colspan="2">♀.여성성</th> <th colspan="2">♂.남성성</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> • 나의 성별과 젠더 규범이 일치하는 것과 일치하지 않는 것은 몇 개나 되나요? 여러분의 삶에서 성취하고자 하는 것들을 성별에 상관없이 골라보세요. • 여성성/남성성은 실제로 구분할 수 있는 개념이 아니기 때문에 젠더 규범은 남녀 모두를 혼란스럽게 할 수 있습니다. | ♀.여성성 | | ♂.남성성 | | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | <p>◎마인드맵 활동지, 젠더 규범 분류표</p> <p>♣젠더 규범은 여성과 남성을 인위적으로 나눠놓은 것이며 젠더 규범에 얽매이지 않는 사고방식이 중요하다는 것을 인식하도록 지도한다.</p> |
| ♀.여성성 | | ♂.남성성 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - | - | - | - | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | |
|-----------|-----------------------|---|--|
| | <p>학습 목표 확인하기</p> | <ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 목표 확인하기 ▶ 학습목표를 제시하고 확인하도록 한다. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <ul style="list-style-type: none"> • 젠더 규범이 가진 문제점을 말할 수 있다. • 다시 쓰기를 위한 창작노트를 작성할 수 있다. </div> <ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 순서 안내하기 ▶ 이번 시간에 공부할 내용 확인하기 ① 텍스트와 내적대화 나누기 ② 독자와 독자 간 대화 나누기 ③ 교사와 대화 나누기 ④ 창작노트 작성하기 | |
| <p>전개</p> | <p><대화1></p> | <ul style="list-style-type: none"> ■ 텍스트와 내적 대화 나누기 ▶ 활동지 제공하기 ▶ <내가 그린 히말라야시다 그림>에서 내적 대화를 통해 문제점 찾기 • 작품을 다시 읽으면서 젠더 규범의 문제점이 나타난 부분을 찾아보세요. ▶ 활동지에 자기질문과 답변 작성하기 • 나눠준 활동지에 인물/사건/배경에 대한 질문과 그에 대한 답변을 작성해보세요. ▶ <대화1>에서 얻은 아이디어 요약하기 • <대화1>에서 얻은 생각을 토대로 나만의 창 | <p>◎활동지, 창작노트</p> <p>♣ 창작노트는 <대화1>을 수행하면서 얻은 아이디어를 메모나 브레인스토밍 형태로 자유롭게 작성하도록 한다.</p> |

| | | | |
|--|-------|---|--|
| | | <p>작노트를 작성하세요.</p> | |
| | <대화2> | <ul style="list-style-type: none"> ■ 독자 간 대화 나누기 ▶ <대화1>을 전제로 독자들끼리 <대화2> 나누기 ▶ 활동지를 작성한다. • 친구들과 대화를 통해 내가 만든 질문과 답을 공유해 보세요. • 대화 내용을 정리하여 활동지를 작성해 봅시다. ▶ 가장 타당한 해석의 근거 찾아가기 • 서로의 의견이 일치하지 않는 부분이 있다면 해석의 근거를 제시해 가장 타당한 해석을 합의해 보세요. ▶ 창작노트 수정하기 • 친구와 대화를 통해 달라진 점이 있다면 창작노트를 수정·보완하여 창작내용을 구체화해보세요. | <p>◎활동지, 창작노트</p> <ul style="list-style-type: none"> ♣ 2인 이상의 짝이나 모둠형태로 수업을 진행한다. ♣ 교사는 교실을 순회하며 학생들이 놓친 부분이나 오독의 내용이 있는지 살핀다. |
| | <대화3> | <ul style="list-style-type: none"> ■ 독자와 교사 간 대화 나누기 ▶ <대화1·2>에서 해결되지 않은 문제들에 대해 대화나누기 • ‘1’이 가진 태도가 타고난 성격이라고 했군요. <내가 그린 히말라야시다 그림>에서 ‘1’의 가치관의 형성되는 과정이 나오는 부분 | <p>◎PPT화면, 활동지</p> <ul style="list-style-type: none"> ♣<대화2>의 학생들의 반응과 활동 내용을 파악하여 <대화3>을 진행한다. |

| | | | |
|----|----------------------|---|--|
| | | <p>은 어디인가요?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 왜 이렇게 해석했고 해석의 근거는 무엇인가요? ▶ 타당한 해석을 유도하는 질문하기 • 인물의 말과 행동에서 어떤 내용을 짐작할 수 있나요? • 젠더 규범이 '1'의 인생과 '0'의 인생에서 어떻게 작용하는지 비교해 볼까요? | |
| 정리 | <p>학습정리 차시예고</p> | <ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 정리하기 ▶ 작품에 나타난 젠더 규범의 문제점 파악하기 ▶ 보충설명을 통해 이해 돕기 ▶ 활동지와 창작노트 작성 마무리하기 ■ 다음차시 예고하기 ▶ 3차시 '다시 쓰기'활동 예고하기 • 다음 시간에는 작품에 나타난 젠더 규범의 문제점을 해결할 방법을 다시 쓰기를 통해 나타내 보는 활동을 하겠습니다. 오늘 활동을 바탕으로 아이디어를 떠올려 보도록 하세요. | |

V. 결론

최근 우리 사회 전반에 ‘다양성’을 중요하게 생각하는 태도가 확산되고 있다. ‘다양성’을 이야기할 수 있는 사회는 상대가 나와 다르다고 해서 배척하거나 비판하는 태도를 지양하고, 있는 그대로를 존중하는 건강한 사회이다. 그러나 사회 전체로 봤을 때, 한국 사회는 여전히 차별이 만연한 사회에 가깝다는 의견이 많다. 남녀차별은 과거에 비해 많이 감소되었지만 아직도 가정에서나 사회에서 사회적 편견에 고통을 호소하는 수많은 피해자들이 존재하기 때문이다. 특히 우리나라는 유교의 남녀차별 사상에 입각한 성역할의 사회화가 개인의 다양성을 무시하는 경우가 많아 성별에 의한 차별이 국가적으로 심각한 수준이라고 할 수 있다.

이렇듯 남녀차별에 대한 인식의 전환이 시급한 사회 현안으로 다뤄지면서 문제 해결방안을 두고 남녀 간의 첨예한 갈등으로 번지고 있는 상황이다. 사회 갈등을 해소하고 성별의 격차를 줄이기 위해서는 사회구성원 모두가 개인의 다양성을 존중하며 남녀를 대립적 존재로 생각하는 고정관념에서 벗어나야 한다. 본고에서는 학교교육에서도 다양성을 존중하는 태도를 기를 수 있는 의식교육이 교과교육 영역에서 필요하다고 보았다. 다양성 존중이란 남과 비교하지 않고 자신을 있는 그대로 사랑하는 자기 긍정의 태도를 바탕으로 남녀평등에 있어서도 성별 고정적인 편견에서 벗어나 ‘나다움’을 찾아가는 것이다.

II장에서는 사회·문화적 성별인 ‘젠더’의 개념과 ‘젠더’에 따른 사회적 규범인 젠더 규범의 양상 그리고 그에 따른 문제점을 고찰하였다. ‘젠더’가 애초에 인위적인 사회적 개념이므로 이를 기준으로 이분화한 여성성/남성성의 젠더 규범 또한 인위적인 사회적 규율임을 살펴보았다. 여기서는 젠더 규범이 우리사회의 남녀 위계를 만들어 불평등한 사회구조를 형성하는 원인이 되어 남녀평등을 방해하는 요소임을 지적했다. 교육적 방안으로 우리사회가 젠더 규범을 극복하기 위해서 필요한 젠더감수성과 이를 함양할 수 있는 젠더 교육의 필요성을 제시하였다. 그리고 젠더 교육이 국어과 교육과정에서 통합적으로 이루어질 때 학습자들에게 효과적인 전인교육이 될 것이라 보고 당대 사회의 젠더 규범의 문제점을 살펴볼 수 있는 문학 작품을 선정하여 국어과 수업현장에서 실현하고자 하였다. 본고에서는 양성평등 의식교육을 위한 방법으로 문학 교수·학습에서 다시 쓰기를 활용한 수업방안을 제시한다. 기

존 문학수업의 시험 위주의 지식 전달식 수업에서 벗어나 텍스트 해석의 다양한 시각을 열어줌으로써 학습자들의 창의적·비판적 사고의 확장을 유도하기 위함이다. 학습자들은 작품의 성차별적 요소를 파악할 수 있는 ‘젠더적 관점’을 적용하여 문학작품을 읽고 자기질문을 통해 이에 대한 비판적 사고를 기반으로 학습자 스스로 작품의 생산의 주체가 되어보는 ‘다시 쓰기’활동이 국어 능력의 향상과 더불어 의식교육으로서 남녀 서로에 대한 이해로 작용하여 젠더갈등을 극복할 수 있는 소통의 창구가 될 수 있기를 바란다.

III장에서는 ‘다시 쓰기’의 과정에서 독자가 비판적 읽기를 통해 문제 인식을 하고 문제 해결 차원에서 다시 쓰기를 한다는 점에 주목하여 ‘비평적 읽기’의 성격을 지녔다는 점을 설명한다. 독자는 비평적 읽기를 통해 작품의 인물, 사건, 배경 등의 구성요소와 작품에 담긴 사회상, 작품의 주제 의식에 대해 주관적인 판단을 부여한다. 독자는 이 과정에서 작품에 대한 자기질문이 생성되고 이에 대한 답을 찾는 과정에서 문제의식은 창작의 동기가 된다. 또한 ‘다시 쓰기’는 ‘패러디’와 유사한 개념으로 패러디 텍스트 생산은 비평적 읽기의 연장선상이자 비평과 창의적 글쓰기의 결합이다. 본 연구에서는 ‘다시 쓰기’활동의 비평적 읽기와 창의적 쓰기에 주목하여 교육적 가치를 확인하였고 ‘다시 쓰기’ 활동을 통한 가치관 확장이라는 교육적 성과를 기대한다.

IV장에서는 교육방안의 목표를 수립하였다. 수업의 궁극적인 목표와 세부목표를 제시하여 수업의 방향을 조정하였고, 수업 목표를 실현하기 위한 단계를 구체화하였다. 수업의 실재를 위해 텍스트 선정의 원리를 세부항목으로 나누어 체크리스트를 제작하였다. 실제 텍스트 선정 원리에 따라 중학교 국어교과서에서 세 편의 소설을 선정하였다. 오영수의 <고무신>, 주요섭의 <사랑손님과 어머니>, 성석제의 <내가 그린 히말라야시다 그림>을 젠더적 관점에서 읽고 성역할 고정관념과 남성 중심의 가부장제 사회의 불평등, 젠더 규범의 억압이 나타난 내용을 분석해 보았다. 이에 적합한 교수·학습 모형으로 대화중심의 교수·학습 모형을 활용하였다. 교수·학습 절차는 최대한 구체적이고 체계적으로 수업의 절차를 제시하였고, 이에 따른 전체 차시 교수·학습 계획과 차시별 교수·학습 과정안을 제작하는 것으로 논의를 마무리하였다.

본 연구는 문학 교육을 통해서 청소년 학습자들이 젠더 규범을 극복하여 양성평등 의식을 개선하는 방안을 마련하고자 하였다. 문학교육에서의 젠더 교육을 통해 성별에 대한 고정관념을 갖지 않도록

바른 인식을 심어주는 꾸준한 의식교육이 필요할 것이라 생각한다. 문학교육이 학습자들의 가치관 형성에 영향을 미친다는 점에서 기존의 지식전달식 문학교육에 대한 성토이기도 하다. 문학 작품을 단순히 암기하고 주제를 한 문장으로 요약하여 정리하는 방식의 기존의 문학 교수·학습에서 벗어나서 청소년 학습자들이 자발적으로 작품의 진정한 의미를 탐색하고 내면화하여 실제적인 문제에 적용할 수 있는 역동적인 문학교육이 이루어지도록 수업을 구상하였다. 그러나 실제 학습자들을 대상으로 수업이 시연되지 못했다는 점에서 매우 큰 아쉬움이 남는다.

본 연구에서는 젠더 규범으로 인한 성역할 고정관념과 그에 따른 성차별 의식을 개선하기 위한 교육적 처방으로 젠더적 관점에서 비판적 다시 쓰기를 활용한 교육방안을 제시하였다. 이는 기존의 젠더 규범에 대한 자신의 가치관과 태도를 성찰할 수 있는 계기가 될 수 있다. 이러한 인식을 바탕으로 학습자들이 타자에 대한 이해와 배려를 함양한다면 평등사회에 기여할 수 있을 것이다. 젠더 교육은 교과 교육과의 결합을 통해 학교교육이 양성평등 사회로의 이행에 중요한 역할을 할 수 있을 것이라 생각한다. 고정관념과 편견 없이 자유로운 사회참여가 가능한 미래 사회를 위해서 국어교육 현장에서도 다각도의 고찰과 노력이 필요한 실정이다. 이에 대한 후속 연구가 지속적으로 활발하게 이루어지기를 바라며 논의를 마친다.

참고문헌

1. 단행본

곽삼근(2008), 『여성주의 교육학』, 이화여자대학교출판부.

김성진(2012), 『문학 비평과 소설 교육』, 태학사.

김현미 등 (사)한국여성연구소 엮음(2014), 『젠더와 사회 : 15개의 시선으로 읽는 여성과 남성』, 동녘.

김혜영 등 (2018), 『처음 시작하는 현대소설 교육론』, 창비교육.

사단법인 한국성폭력상담소 (2013), 『지금 시작하는 젠더감수성』, 한국 성폭력 상담소.

이미란(1999), 『한국현대소설과 패러디』, 국학자료원.

주요섭(2012), 『사랑손님과 어머니』, 문학과 지성사.

최미숙 등 (2006), 『국어 교육의 이해: 국어 교육의 미래를 모색하는 열여섯 가지 이야기』, 사회평론아카데미.

2. 논문

김미영(2005), 「패러디를 활용한 소설교육의 방법」, 한국문학이론과 비평학회.

김수자(2019), 「학교현장에서의 페미니즘 교육실천 현황과 과제 - 성평등한 공간, 성평등한 주체를 위하여」, 교육비평(43).

김신일(2008), 「현행 문학 교과서의 양성평등교육 문제 연구 - 소설 교육을 중심으로-」, 한양대학교 교육대학원.

김영은(2006), 「주요섭 소설의 여성인물 연구-식민지 시대 작품을 중심으로」, 한국교원대학교.

김주연(2018), 「여성주의 시각에서 본 2015 개정 국어 교과서 연구 -학습활동을 중심으로-」, 성신여자대학교 교육대학원.

양윤모(2017), 「고쳐쓰기와 다시쓰기의 전략을 통해 나타난 소설의 현실성- 최인훈 소설의 패러디

양상과 의미», 극동대학교, 한국어문교육.

이정숙(2012), 「오영수 소설의 가능성, 전후문학 그리고 생태소설」, 구보학보.

이현수(2003), 「문학작품 다시쓰기 활동의 교육적 성과 고찰」, 연세대학교 교육대학원, 2003.

이행화, 이경규 (2016). 「일제강점기의 조선 신여성 인식에 관한 일고찰 -여성잡지 『신여성(新女性)』을 중심으로-」, 일본근대학연구.

정다운(2019), 「<사랑손님과 어머니>를 통한 젠더감수성 교육 연구」, 인천대학교 교육대학원.

정은혜(2019), 「박완서의 『친절한 복희씨』에 나타난 젠더 규범과 주체성의 구성 양상 연구」, 대구가톨릭대학교 교육대학원.

정재현(2008), 「페미니즘 소설교육 방법 연구 :오정희의 「중국인 거리」를 중심으로」, 서강대학교 교육대학원.

정지혜(2004), 「페미니즘 관점에서의 문학교육 방법 - 김동인의 『감자』를 중심으로」, 충남대학교 교육대학원.

조경원(2006), 「젠더와 교육 : 무엇이 문제인가?」, 여성연구논집 제17집.

최미숙(2006), 「대화 중심의 현대시 교수·학습 방법」, 상명대학교.

부록

| | |
|--------------|----|
| 1. 활동지 | 74 |
|--------------|----|

1. 활동지

| 모둠 질문 활동지 | | |
|--|-------|------------------|
| 제재 : | | 반 번 이름 |
| <p>▶ 작품을 읽으면서 했던 질문과 답을 써 보세요.</p> <p>▶ 나의 질문과 답변을 완성한 후 짝과 의견을 공유해 보세요.</p> | | |
| 질문 | 나의 답변 | 친구의 답변 |
| <p>★ 인물에 대한 질문 (예시)</p> <ul style="list-style-type: none"> • '1'의 아버지는 왜 '1'이 시집만 잘 가면 된다고 하셨지? • '0'의 이름은 '백선규'인데 '1'의 이름은 알 수 없어. 왜 그렇지? | | |
| <p>★ 사건에 대한 질문 (예시)</p> <ul style="list-style-type: none"> • '0'과 '1'이 잘못된 수사결과를 바로잡지 않은 이유는 뭐지? • 만약 '0'이 진실을 말해 '1'이 다시 상을 받게 된다면 이 둘의 삶은 달라졌을까? | | |
| <p>★ 배경에 대한 질문 (예시)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 이 작품의 공간적 배경이 시골이 아닌 도시였다면 어땠을까? • 작품의 시간적 배경을 '현재'로 한다면 어떤 변화가 있을까? | | |

| 생각 넓히기 |
|--|
| () 반 () 조 이름 : |
| ▶ <고무신>을 읽고 물음에 답해봅시다. |
| 1. 남이에게 고무신은 어떤 의미인가요? ⇒ |
| 2. 옛장수는 남이에 대한 호감을 어떻게 표현하고 있나요? ⇒ |
| 3. 남이가 옛장수에게 호감을 표현하는 장면은 어느 부분에 나타나나요? ⇒ |
| 4. 남이의 아버지가 남이를 찾아온 이유는 무엇인가요? ⇒ |
| 5. 남이의 결혼은 어떻게 이루어지고 있나요? ⇒ |
| 6. 남이가 아버지의 뜻을 거스르지 못하는 이유는 무엇일까요? ⇒ |
| 7. 작품을 통틀어 남이가 등장하는 장면은 몇 군데인가요? ⇒ |
| 8. 내가 생각하는 작품의 주제를 써보세요. ⇒ |
| ▶ 창작 노트 |

| <다시 쓰기> 활동지 | |
|--------------------------------|------|
| ()반 ()조 | 이름 : |
| (1) 젠더적 관점에서 다시 쓰기 하고 싶은 부분 | |
| | |
| (2) 그렇게 생각한 이유를 구체적으로 적어보기 | |
| | |
| (3) 나만의 다시 쓰기 방안 | |

ABSTRACT

The Study on The Critical Rewriting from A Gender Perspective : Based on Modern Novels in Middle School Korean Textbooks.

Lee Wonjee

Advisor : Prof. Lee jae-ki

Major in Korea Language Education

Graduate School of Education, Chosun University

The purpose of this study is to ensure that learners establish correct gender values through the integration of literacy and gender education. The gender stereotype acts as a mechanism for creating oppression and discrimination for both men and women. It began with a concern for educational prescriptions to resolve gender conflicts triggered by this. The true meaning of "gender equality" is not through confrontation and struggle, but through harmony and balance. It will be essential to improve the consciousness of breaking away from the gender dichotomy of dividing individuals by gender throughout society. Schools, as social institutions, should make educational efforts to reduce students' stereotypes of gender roles. Therefore, this school intended to present educational measures to realize the improvement of gender awareness for harmony and equality at the level of school education.

In this study, a 'gender perspective' was set up to recognize the norms and discrimination caused by genders so that literary works can be read critically. The reason for setting up a 'gender perspective' is that readers can consciously foster an

attitude of 'gender sensitivity' to recognize situations arising from genders. This course recognizes the gender roles that characters play in their work. In parallel with critical reading, they share 'dialogue' at various levels, such as an internal dialogue with oneself, external dialogue between learners and teacher. This process gives validity to one's thoughts and can broaden the range of empathy and criticism through sharing opinions with others. The final task, 'Rewrite', is a step to express the problem awareness of the work recognized by learners in their own imaginative creations. The learner has a problem-solving perspective.

Chapter II analyzed the social definition of the term 'gender' and the aspects of gender norms. In this chapter, we looked at the background of the appearance of 'Gender' and the appearance of a gender conflict. In order to overcome this phenomenon, the necessity and educational significance of education were presented in consideration of 'gender sensitivity' that could be sensitively to gender inequality. And the educational effects of integrating gender education and literature education were reviewed.

Chapter III examined the literary character of 'Rewrite'. 'Rewrite' is an activity based on the literary styles of 'Critic reading' and 'Parody'. It presents the educational significance and educational achievements of 'rewriting' using these characteristics. 'Rewrite' is an activity that combines reading and writing in terms of a combination of critical reading and creative writing. In addition, cooperative classes and individualization classes were arranged by adding a 'dialogue' to the creative process. This can be expected to expand thinking in that it creates a foundation for creativity with colleagues.

Chapter IV presented the ultimate goals and detailed goals of the class to adjust the direction of this study. According to the principle of actual text selection, the

2015 revised curriculum, Korean language textbooks for middle schools, selected learning topic. The selected learning topics are Oh Young-soo's 'Rubber shoes', Joo Ju-seop's 'A Guest in the Outer Room and Mother' and Sung Seok-je's 'My painting of Himalayasida'. Using the 'dialogue-centered teaching-learning method', the whole procedure teaching-learning plan and the teaching-learning course plan in stages were presented. The appendix is accompanied by student supplementary worksheet for use in real class situations.

In this study, for the education of learners to establish correct sexual values, the education plan was studied in a specific and detailed direction, from text selection to the process of production of creations. In terms of the integration of liberal arts education and gender education, a step-by-step education plan was devised to change learners' attitudes, but there is a limit in that the possibility of such a change was not confirmed due to the lack of practical experiments. However, it is meaningful to propose a step-by-step plan for literature teaching and learning to change the learner's gender awareness, and it leaves expectations for follow-up research.

In order for us to resolve gender conflicts and move toward a gender-equal society, it is important for social members to communicate together and recognize each other as precious partners. This change of perception requires educational efforts at home and at school. I hope that specific educational prescriptions will be made through education so that teenagers can learn attitudes of respect and consideration for each other.

* Key words: Korean language education, literature education, critical reading, rewriting, gender sensitivity education