*영어어문교육 16*권 **1**호 **2010**년 봄

영문학교육과 축약·축역본의 위상

이동환
(경인교육대학교)

Lee, Dong-hwan. (2010). The pedagogical efficacy of the abridged version in English literature study. *English Language & Literature Teaching*, *16*(1), 209-232.

Many difficult literary texts have been disregarded by the teachers as well as the students in the EFL context. The abridged version, however, has its pedagogical usability when viewed as an extension of the literary text like movies and comic strips. Legible abridgments boost up the critical mind among the learners by enhancing their involvement in responding more actively to each class. In addition, to study an abridged version makes the future teachers accustomed to use it as a usable material. Abridgment has its efficacy in the literary study, too: reader-response criticism and narrative scholarship. First, the learners' creative engagement to the text encourages them to draw their personal experiences which are made up of the basic storyline. Second, a personal experience linked to the story has a relationship to narrative scholarship proposed in contemporary ecocriticism. Narrative scholarship is a new academic trend that merges the writer's personal experience in physical surroundings with the text which describes the same or similar natural environment. The role of teachers is a key to succeed in the abridged version pedagogy. They can facilitate a web of learner, text, and social context by providing a friendly atmosphere to encourage students' active participation, as well as supplementary materials of the original text.

[literary pedagogy/English literature education/abridgment/abridged version text/reader-response criticism/narrative scholarship, 문학교수법/영문학 교육/축약/축약·축역본/독자반응 비평/내러티브 비평]

I. 서론

문학텍스트의 축약본(abridgement/abridged edition/abridged version)은 원작을 큰 줄거리 중심으로 연대기 혹은 인과관계 순서에 입각하여 쉬운 언어로 통상 원본 분량을 1/5 이하로 정리한 글을 통칭한다. 영문학으로 한정한다면,

디킨즈(Charles Dickens), 호손(Nathaniel Hawthorne), 트웨인(Mark Twain), 디포우(Daniel Defoe) 등의 고전 명작들 축약본이 다양한 학령단계에 맞추어 시중에 유통되고 있다. 이런 축약본의 최초 사례로는 18 세기 초에 스위프트(Jonathan Swift)의 『걸리버 여행기』(*Gulliver's Travels,* 1726)가 출간된 이듬해에 발간된 것으로 알려져 있다(Latrobe, Brodie, & White, 2002, p. 1). 축약본 이외에도 이것의 번역판에 해당하는 축역본도 간간히 출판되고 있으며, 살림출판사에서 간행하는 "e-시대의 절대문학시리즈"가 그 대표적인 예이다. 이런 간행물들 역시 축약본과 마찬가지로 원본의 내용을 간단히 정리하되, 필요에 따라 원작의 특정 대목을 직접 번역하여 텍스트의 핵심을 파악할 수 있도록 도와준다. 축역본은 번역본의 거친 문장을 피하고 핵심 중심으로 정리되어 있기 때문에 외국독자들이 소화하기 쉬운 장점을 지닌다.

축약·축역본은 교육목적 하에 간행된다는 점에서 분명 영문학교육 논의의 중요한 부분을 차지하지만, 지금까지는 이에 관한 영문학 혹은 영어교육 연구자들의 학문적 논의가 미미하였다. 우리나라 중등학교 이하 교과과정에서의 영문학교육을 염두에 둔다면, 대부분의 교재가 미국의 아동문학 교재나 축약본을 그대로 수입하여 활용하거나 수업 이해를 위해 학습자들이 개인적으로 구하여 보조자료 수준으로 다루는 실정이다. 고등영어교육에서조차 원서를 차근히 읽고 분석할 수 있는 학생들이 그리 많지 않은 현실을 고려한다면, 무턱대고 문학작품읽기를 학생들에게 강조하기보다는 학습자 스스로 텍스트를 소화할 수 있는 단계까지 이끄는 교수법을 고민해야 된다. 본 논문에서는 1) 축약·축역본의 특성을 포괄적으로 고찰하면서 이를 고등교육과 중등교육현장에서 활용할 때 예상되는 비판이나 장점을 생각해보고, 2) 학습자들이 축약·축역본에 무조건 의지하거나 거부하는 대신에 축약·축역본의 장단점을 폭넓게 이해하고 제대로 활용하도록 촉진하는 담당교수의 역할을 기술하며, 3) 독자반응 비평(reader-response criticism)과 내러티브 비평(narrative scholarship)이라는 두 차원으로 나누어 축약·축역본이 문학연구와 어떻게 연결되는지 살펴보고자 한다. 본 논문은 원본과 축약·축역본을 대상으로 한 사례분석이나 부정적 측면 대신에 한국의 영문학교육 현실 하에서 축약·축역본을 긍정적으로 활용하기 위한 모색에 중점을 둔다.

외국어로 영어를 학습하는 학부생들은 독해력이 부족하여 복잡한 비평이나 원문을 이해할 능력이 부족한 경우가 다반사이기 때문에 접근성이 상대적으로 좋은 축약·축역본과 원본을 함께 수업에서 다루는 것이 교육적으로 효과적일 수 있다. 이런 이해에서 한 걸음 더 나아가, 예비교사인 사범계열 영어교육 전공자나 인문계열의 영문학 전공자들은 축약·축역본의 교육적 쓸모에 대한 시야의 확장을 통해 단순히 텍스트의 핵심을 손쉽게 파악하는 보조자료 이상으로 축약·축역본을 바라보아야 한다. 상술하면, 특정한 축약·축역본 또한 독자적인 비평적 입장을 어떤 식으로든 반영하고 있음에 주목할 필요가

있다는 것이다. 학습자들은 축약·축약본에 무조건 의지하기보다 능동적으로 반응 하면서 텍스트의 다양한 해석가능성을 탐색하는 학습도구로 사용하고, 특히 사범계열 전공자는 이런 훈련을 거치면서 초중등학교 수준에서 가르치기 적절한 교재를 판별해내는 눈을 키울 수 있다. 물론, 전문 연구자의 진지한 문학연구는 진득하게 앉아서 책을 읽기 어려워진 시대상황과 별개로 지속되어야 한다. 다만 필자는 텍스트로부터 사람들을 유리시킨다는 이유로 온라인 자료를 포함하는 넓은 의미의 축약·축역본을 거부하기보다는, 오히려 그것들을 문학교육 내부로 끌어들이는 전략이 필요하다고 생각한다. 축약·축역본의 범주를 넓게 잡으면 롱맨출판사(Longman) 등에서 아동문학 수준으로 간행하는 시리즈물부터 만화나 영화처럼 원본 형식으로 각색한 자료, 다큐멘터리 형식으로 촬영한 영상물, 각종 온라인 자료, 그리고 클리프스 노트(Cliffs Notes) 시리즈처럼 부분적으로 원문을 인용하면서 줄거리를 정리하지만 본래 해당 문학작품의 사실관계 정리에 집중하는 참고자료까지도 포함된다. 본 논문에서는 인쇄물을 중심으로 논의를 전개하되, 온라인자료나 영상매체 등도 필요에 따라 곁들여 논할 것이다.

II. 축약·축역본의 특징과 장단점

축약·축역본을 어떻게 활용할 것이냐에 대한 정답은 없다. 어떤 학령단계의 비문학도들에게 무슨 목적으로 가르칠 것이냐에 따라 활용법이 달라지기 때문이다. 특정 텍스트의 주제적 측면 보다는 복잡한 표현들 자체에 집중하여 가르치고 싶다면 원전을 꼼꼼히 읽으면서 분석하는 방식으로 수업을 진행해야 될 것이고, 이럴 경우에 축약·축역본은 작품 전체 의미를 파악하는 보조수단으로 이용될 것이다. 반면에 담당교수가 표현 자체보다는 많은 지식을 문학교육을 통해 전달하고 싶다면, 축약·축역본과 해당 텍스트에서 교육자가 유의미하다고 판단한 몇 가지 대목을 짚어가면서 보다 많은 수의 작품을 다루는 교수법에 집중할 것이다.

축약·축역본은 원작보다 표현이 간결하고 항목별로 정리되어 있다는 점에서 소수 전문가들의 책장진열품이 아니라 문학작품의 명구절을 인용하고 그 내용을 현재의 대화 속에 끌어들여 문화생활을 풍성하게 만드는 것에 일조한다. 비록 축약·축역본이나 대중매체를 통해 접했을 지라도, 셰익스피어(William Shakespeare)의 『햄릿』(*Hamlet*) 3막 1장에서 햄릿이 읊조리는 "사느냐 죽느냐 이것이 문제로다"는 누구나 쉽게 암송할 수 있다. 또한 난해한 한문으로 정평이 난 연암 박지원의 산문들은 대중이 원문을 읽기 어렵지만, 사람들은 중등학교 시절 문학교과서의 축약본으로 배운 「호질」(虎叱)과 같은 작품에서 당대 지배층의 허위의식을 날카로운 유머로

질타한 서술자의 목소리를 어렴풋이 반추해낸다. 게다가 축약(번역)이 영상매체로 만들어졌다면 대중이 접근하기 더욱 용이할 것이다.

1. 이분구도로의 단순 재편문제

축약·축역본은 텍스트의 복합적 구성을 독자의 눈높이에 맞추어 간명하게 추려낸다는 미명 하에 이분구도로 작품을 재편할 수 있다. 그렇기 때문에 일부 비평가들은 축약·축역본이 문학에 대한 학습자의 접근성을 높인다는 미명하에 텍스트의 복잡미묘함과 이로부터 끌어내는 재미를 사상시키면서 궁극적으로 문학의 본령마저 갉아먹는다고 비판한다. 축약·축역본은 고전 명작의 내용 중에서 주로 권선징악, 전통적 남녀관계, 모험적 기질의 장려, 영웅의 일대기, 휴머니즘 가치 고양과 같이 인류의 보편주제 중심으로 원작을 재구성하는 경우가 많기 때문에 작품이 태동한 역사적 맥락을 단순화시키기도 한다. 이런 점에서 축약·축역본은 아동문학의 다음과 같은 특징, 즉 진부하다는 이유로 기존 문단에서 거부당한 모티프를 끌어들이되, 아이들이 지루하지 않고 개념조작을 할 수 있을 만큼의 애매함은 남겨놓는 점을 공유한다(Shavit, 1986, p. 66). 아동문학의 영웅이야기는 이분법적 구도로 진행되면서 독자의 흥미를 자극하지만 결국 행복하게 마무리된다. 이런 내러티브 장치를 반복 사용하면, 어떤 작품을 축약하거나 써내든지 결국 인물의 이름이나 배경만 바뀌었을 뿐 비슷한 내용을 찍어내듯 반복한다는 비판이 가능하다. 일례로 일방향 플롯(linear plot)을 비롯한 이런 내러티브 구도가 “서구 가부장적 기존체제의 세계관을 밑바탕에 깔고 있는 근본적인 이분주의들을 아로새기고, 그것들을 단지 ‘자연적이고’ 불가피한 것처럼 보이게 하면서, 이런 가치들을 독자들에게 부과한다”(Hourihan, 1997, p. 56)는 지적을 생각해 볼 수 있다.

축약·축역본이 역사적 맥락을 생략하고 진부한 이분법을 반복한다는 비판에 대한 대답은, 이것의 교육적 함의를 긍정하는 이상, 축약·축역본과 아동문학의 “통제가능한 애매함”은 간단한 추상개념들에 해당되며, 또한 역사적으로 복잡한 얽힘 하나하나에 대한 이해는 지적 성장 이후에 시도할 일이라는 것으로부터 시작된다. 교사의 적절한 지도는 축약·축역본에서 여러 제약으로 저자가 건너뛸 수밖에 없던 복잡한 사실 전달을 극복가능한 장애로 바꾸어 놓는다. 통신기술이 발달하지 못했던 시절에는 문학텍스트를 세독하면서 그 속에 압축되어 있는 각종 문화적 함의를 짚어내면서 통찰력을 바탕으로 많은 정보를 추정하는 것이 불가피했을지 모른다. 그러나 요즘처럼 정보통신 기술이 발달하여 다양한 경로로 많은 정보를 손쉽게 얻을 수 있는 세상에서는 비문학도들이 진득하게 책상 앞에 앉아서 텍스트를 여러 번 읽고 그 의미를 곱씹는 것을 기대하기 힘들어졌다. 문학텍스트와 관련된 내용으로 범주를 좁힌다면, 2000 년대 초까지는 『마스터플롯』(*Masterplots*)이라는 여러 질의

도서에서 알파벳 순으로 해당 작품의 색인을 찾아 줄거리를 읽고 주제들을 메모하면서 수업 이해의 보충자료 정도로 활용하는 수준에 불과하였다. 그러나 최근에는 스팍스노트(SparksNotes)라는 텍스트 내용정리 싸이트로부터 온라인 백과사전인 위키피디아(Wikipedia)에 이르기까지 꼼꼼하게 텍스트를 읽고 통찰력으로 잡아내는 것과 비교가 안될 정도로 많은 내용을 인터넷 상으로 접할 수 있다.

많은 문학연구자들이 염려하듯이, 내용의 가감삭제가 용이한 온라인 정보의 특성상 이런 자료들이 꼭 정확한 것은 아니다. 이런 단점에도 불구하고, 잘못된 내용이 발견되면 열람자가 언제든지 정보를 수정할 수 있으며 마치 중세 수도원의 양피지에 덧입혀진 흔적처럼 데이터베이스 접근자의 아이피와 수정 내용 및 시간이 기록되는 점을 고려한다면, 인용까지는 아니더라도 온라인 정보 자체의 쓸모 자체를 부정하기 어렵다. 또한 인쇄물도 부정확한 정보를 실을 수 있으며 그 간행수량이 적을 경우에는 오늘날에도 서지사항만으로 해당 자료를 구하기가 쉽지 않다. 해당 작품의 육필원고, 그림화일, 기존 주요 비평흐름에 대한 정리, 그리고 작품의 배경지역에 대한 각종 영상자료까지 그 자리에서 볼 수 있는 온라인 자료의 교육적 효용성을 무시할 수 없다. 줄거리 정리까지 포함한 각종 온라인 자료들은 원본을 해당 시대배경과 관련된 다양한 정보와 묶어 보여줄 뿐 아니라, 기술 진화에 따라 그 내용의 충실성이나 정확도도 높아지고 있다. 그 결과 문학공부에서 원본을 붙들고 씨름하는 것의 의미가 상당히 퇴색해 버린 지경에 이르렀다.

2. 원작의 비연대기적 속성 반영 문제

축약·축역본에 대한 비판이 여전히 거셀 수밖에 없는 두 번째 이유는 포스트모더니즘에 영향을 받아 현대문학에서 비연대기적 구성이 문단의 큰 흐름을 이루는 것과 관련되어있다. 케네디 대통령 암살범 오스왈드의 심리를 다룬 돈 데릴로(Don DeLillo)의 『리브라』(*Libra*)처럼 특정 역사 사건을 텍스트로 재현할 때 역사를 보는 시각에 따라 사건의 본질을 재구성함을 비판하기 위해서 의도적으로 시간순서를 뒤틀어 놓는 경우가 있다. 이럴 때 과연 "깔끔하게" 요약한 축약·축역본이 해당 텍스트의 핵심주제를 제대로 반영할 수 있느냐는 의문이 제기될 수 있다. 축약·축역자가 내용을 정리하면서 원작의 플롯이 복잡하게 섞여있음을 각주 형식으로 설명한다거나 특정 대목 몇 가지를 직접 끌어들여 약간의 혼란스러움을 체험하도록 할 수는 있을 것이다. 그러나 학습자가 몸소 텍스트와 대면하지 않는 이상, 원작자가 의도한 혼란스러움을 추체험하는 것이 과연 축약·축역본 읽기로 대체 가능하냐는 반문을 피하기 어렵다. 텍스트를 축약·축역자가 나름의 시각으로 정리할지라도 텍스트가 복잡하다면 누가 축약·축역하느냐에 따라서 내용 정리는

달라질 것이다. 이런 상황이라면, 축약·축역본의 효용성에 대한 회의론은 당연히 힘을 얻을 수밖에 없다.

그러나 연대기 순서가 뒤틀려있을 정도로 복잡한 텍스트인 경우에, 적어도 학부수준 이하의 영문학교육이라면, 담당교수가 교안작성 단계에서 여러 변수를 고려할 수밖에 없다. 게다가, 설령 난해한 텍스트를 가르친다 손치더라도 학습자들에게 현대문학의 특징을 설명해 주면서 비연대기적 서사의 예를 몇 가지 들어주는 정도면 충분하다는 대답도 생각해 볼 수 있다. 이런 교육방법이 "정도를 걷는" 영문학교육은 아니라고 비판받을 수 있지만, 교육자들 각자가 처한 현실의 여러 제약을 고려한다면 문학교육의 정석에 대한 논쟁은 교육자 자신의 교육철학이나 신념에 의지한다. 여기에서 필자는 학습자의 입장을 어느 정도 고려한다는 전제 하에서, 텍스트 원본 읽기를 강요하기 힘들어지는 시대상황과의 타협은 문학연구자들이 감당할 몫이지 문학을 업으로 삼지 않는 사람들이 받아야할 비난은 아니라는 입장을 취한다. 그렇다고 이런 타협이 원본을 가르칠 필요가 없다는 의미는 아니다. 중요한 것은 축약·축역본의 교육적 함의를 긍정하면서 누구를 대상으로 무슨 내용을 어떻게 가르칠 것인지 고민하는 일이다.

3. 역사학습과의 변별성 문제

축약·축역본에 대한 세 번째 비판은 핵심 줄거리나 주제를 뽑아내어 그 속에 깃든 역사적 의미만 잡아낼 요량이라면 역사연구서나 사료를 접하는 것으로부터 문학연구의 변별성을 획득할 수 없다는 것이다. 문학작품이 단순한 사상 전달이나 시대 반영의 도구가 아니라 해당 언어의 구조물이기도 하다는 점에서, 원문 전체를 읽지 않는 수업을 과연 문학수업으로 볼 수 있느냐는 비판이 가능하다. 게다가 해당 텍스트의 기본 이야기를 공유하지만 나름의 다양한 관점으로 작품을 바라보는 축약·축역본이 넘쳐날지라도, 단어선택이나 통사구조처럼 언어표현 자체에 대한 고민이 빠진 문학수업이라면, 비단 문학연구자들만이 아니라 문학작품에서 드러난 독특한 표현에 주목하는 언어학자나 영어교육 연구자들로부터도 "팥빵에 팥이 없다"고 외면당할 소지가 있다. 무엇보다도 축약·축역본에 대한 강력한 비판거리는 현실적으로 대가급 역사학자의 저서와는 비교가 되지 않을 정도로 그 양과 질이 빈약하다는 사실이다. 축약·축역본 읽기 만으로도 작품을 둘러싼 문학 지형도를 어느 정도 파악할 만큼의 성과가 쌓일지도 현재로서는 의문투성이이고, 설령 그럴지라도 얼마나 오랜 시간동안 기다려야 할지도 기약이 없기 때문이다. 학령단계별 가독성을 고려해 원문을 변형하면 저자와 독자의 교류가 막히기 때문에 "변형된 텍스트를 읽는 것은 저자의 작품을 읽는 것이 아니다"(DeLawter, 1992, p. 105)라고 주장할 수 있다.

위와 같은 비판에 대한 대답으로, 외국역사를 연구하는 경우에 사료접근성이 제한되고 연구역량의 한계로 인해 대가급 역사학자들의 견해를 잠정적으로나마 인정할 수밖에 없지만, 문학텍스트의 경우에 초판본이 아니더라도 대부분 그와 거의 동일한 판본이 최근에도 출판되고 있기 때문에 사료보다는 문헌접근성이 뛰어나다는 반론이 가능하다. 그리고 영문학교육의 목적은 담당교수의 목표 설정에 따라 언어표현에 집중하는 것이 아닐 수 있으며, 축약·축역본의 빈약한 양과 질 문제는 영어교육 수요증가로 점차 개선될 수 있는 부분이다. 축약·축역본이 저자와 독자의 직접 교류를 차단하는 문제는 담당교수의 중재작용으로 어느 정도 완화될 수 있다.

주목해야 할 사실은 축약·축역본이 문학을 업으로 삼는 사람들이 아닌 비문학도들을 텍스트와 연결시키는 매개라는 것이다. 문학이 역사연구와 비교할 때 독자성을 지니는 이유는, 여타 인문학 분야와 달리 심미적 감수성을 발양한다는 사실과 아울러, 교육적으로도 이야기틀을 활용하여 학습자 개인의 구체적 경험을 큰 주제의식이나 배경지식과 연결시키기 유리하기 때문이다. 텍스트를 읽는 목적은 “정보-유도형” 지향(“information-driven” orientation), “초점-유도형” 지향(“point-driven” orientation) “이야기-유도형” 지향(“story-driven” orientation)으로 나누어진다. “정보-유도형”은 텍스트 읽기의 목적을 사실을 뽑아내기 위한 단순 목적으로 접근하는 것이고, “초점-유도형”은 텍스트에서 저자가 의도한 주제의식을 가정하면서 작품을 논리적으로 해명하는 것에 집중하는 것이며, “이야기-유도형”은 독자들이 텍스트에서 무슨 일이 벌어지는지에 대해 이해하는 정도라면 독자의 관심에 따라 즐기기 위한 목적으로 접근하는 것을 의미한다(Beach & Marshall, 1991, p. 215).

이 중에서 축약·축역본 활용을 극대화하려면, “정보-유도형”이나 “초점-유도형”을 간과하지 않으면서 “이야기-유도형” 중심으로 접근해야 한다. 특히 외국문학의 경우에는, 학습자들이 재미를 붙이는 것이 쉽지 않기 때문에, 아무리 담당교수의 관심이 “정보-유도형”이나 “초점-유도형”에 놓여있을지라도 적어도 도입단계에서는 이야기 중심으로 나가는 것이 바람직하다. 일찍이 19 세기 후반에 셸링(Felix E. Schelling)이 “영문학교육의 진정한 위치는 필요한 사실에 충실히 근거하여 취향을 훈련하고 함양하도록 기획된 연구”(Schelling, 1889, p. 492)라고 주장하였던 것처럼, 학습자 개인의 취향과 텍스트의 각종 사실들을 매개하는 것이 담당교수의 임무이며, 축약·축역본은 이런 목적 구현에 기여한다. 학습자에게 부족한 부분은 담당교수가 작품의 배경을 보충설명하고 핵심주제를 소개하면 어느 정도 해소될 수 있다. 학부수준 이하 수업의 대부분이 비문학도를 대상으로 영문학을 가르치는 현실에서 원문과 학습자의 괴리가 적지 않음을 인정한다면, 원본읽기를 문학수업의 중심으로 두지만 필요에 따라 축약·축역본을 병용하는 방안을 고민하는 것은 외국문학 교육자에게 현실적으로 요청되는 책무에 가까울지도 모른다.

축약·축역본의 이해 범주를 넓히려면 심미적 취향은 반드시 문학 원텍스트와 학습자의 직접 매개로 함양되어야 한다는 전제에서 벗어나야 한다. 심미적 요소가 문학 체험의 핵심이라는 점을 염두에 두되, 그 구체적인 달성 전략이나 의미범주는 어떤 구체적인 교육목적으로 문학을 대하는가에 따라서 유동적이기 때문이다. 논자에 따라서는 심미적 취향을 지렛대로 삼아 텍스트 저변에 깔린 보편적 인간경험 이해를 의도할 수 있다. 텍스트의 내러티브는 인간경험을 심미적으로 직조한 것이기에, 텍스트의 내러티브를 풀어내는 비평행위는 심미적 요소 이전 인간경험 하나하나에 대한 관심을 전제로 한다. 지식 자체만 놓고 보면 역사연구 결과에서 많은 지식을 얻을 수 있지만 오늘을 살아가는 특정 개인의 삶과 직접 연결시키기 쉽지 않다. 축약-축약본은 기본적으로 텍스트의 이야기틀에 주목하기 때문에, 텍스트에서 형상화한 심미적 감수성의 세세한 부분까지 잡아내기 어려울 수 있다. 그러나 인간의 구체적 경험은 발화되어 이야기틀로 구조화되었을 때 유의미해지는 이상, 축약·축역본이 (특히 외국)문학교육에서 담당교수의 도움을 받아 학습자들의 경험과 텍스트를 밀착시키는 역할을 수행할 수 있다.

III. 텍스트의 연장으로서의 축약·축역본 이해와 담당교수의 역할

축약·축역본을 무조건 거부하여 비문학적으로 단정짓거나 초-중등학생들을 대상으로 한 문학입문서로 치부하기 보다는, 최근의 문화연구 부상 속에서 영화와 문학텍스트의 조화를 모색하는 것과 마찬가지로 이것을 텍스트의 연장으로 이해하려는 시각은 문학교육에 많은 시사점을 준다.[1] 축약·축역본 역시 영화텍스트와 마찬가지로 특정한 해석적 입장을 반영하는 것이다. 축약·축역자는 불가분 원본의 특정 대목을 축소하면서 일부분만 그대로 끌어들이기 때문에 원작의 핵심이 무엇인지에 관한 자신의 입장을 노출할 수밖에 없다. 실제 축약의 과정을 들여다 보면, 축약·축역자 자신의 필체를 섞지 않고 원작의 중요한 대목들을 그대로 사용하여 자연스럽게 연결하는 원문추출 (precis)과 내용을 줄여서 다른 표현으로 정리하는 요약(summary)의 두 가지로 세분된다. 통상적으로 축약·축역자들은 원문추출과 요약을 적절히 병행한다. 이런 작업과정은 축약·축역자들이 생각하는 작품의 핵심을 보다 분명히 정리하는 목적 하에 진행된다. 사정이 이러하다면, 마치 수학해설집을

---

1 인터넷 시대 이전부터 문학교육의 외연확장 노력은 다양한 경로로 진행되어왔다. 음악, 회화, 건축과 같은 여타 예술장르와 문학의 연결고리를 짚는 "근대 예술 내 학제간 연구"(modern interart scholarship) 하에서 학습자들이 시대와 호흡하는 산물로 문학을 거시적으로 이해하게끔 이끌려는 시도를 보여주는 예로 다음을 참고할 수 있다. Jean-Pierre Barricelli, Joseph Gibaldi, and Estella Lauter, (Eds.). (1990). *Teaching Literature and Other Arts*. New York: The Modern Language Association of America.

바라보듯이 축약·축역자의 진술을 무조건 따르기보다, 학습자들이 자유롭게 자신의 주장을 개진할 여지가 생겨날 것이다.

실을 교직하는 텍스트의 어원을 근거로 이를 다루는 담당교수를 멈추지 않고 "직조공이 직조하는 이미지"라고 본 숄즈(Robert Scholes)의 언급을 고려한다면 (Scholes, 1998, p. 74), 축약·축역본은 직조공의 중간산물 중 하나인 동시에 (이상적인 글이라는 의미로) "대문자 텍스트"(TEXT)의 일부를 보여주는 셈이다. 비록 "직조공"의 주관에 영향을 받긴 했을지라도 이런 대문자 텍스트의 아우라 안에 축약·축역본을 위치시킬 수 있다고 전제하면, 문제는 텍스트에서 어느 정도 떨어진 것까지를 영문학교육의 대상으로 설정하는지에 집중된다. 사정이 이와 같다면, 축약·축역본을 활용한 학습은 영화나 만화텍스트 등의 일부를 수업에 활용하는 것과 크게 다르지 않다. 원문추출과 요약으로 구분한 축약·축역의 과정을 파고들면 텍스트의 연장으로 축약·축역본을 바라볼 수 밖에 없다는 점을 알게 된다.

예를 들어 멜빌(Herman Melville)의 대표작 『모비-딕』(*Moby-Dick, or the Whale*, 1851)의 축약·축역본 두 가지인 A 버전(Spinner Publications 에서 2002 년에 Tamia Bert 등이 편집하여 간행한 *Moby-Dick: A Picture Voyage*)과 B 버전(Dalmatian Press 에서 2003 년에 간행한 W. T. Robinson 각색의 *Moby-Dick*) 두 가지를 놓고 생각해 볼 수 있다. A 버전은 원문표현을 1/4 정도의 분량으로 줄였으나 표현 자체는 원작의 것을 그대로 사용한다는 점에서 원문추출 형식의 축약·축역본이고, B 버전은 분량을 1/10 정도로 줄이면서 표현을 간결하게 바꾸었다는 점에서 요약 형식의 축약·축역본이다. 그리고 A 버전에서는 작품 이해에 도움이 되는 사진과 그림자료가 풍부하며, B 버전 역시 내용 이해에 도움을 주는 삽화들이 책에 실려있다. 시각자료들은 비록 원문에 실린 것은 아닐지라도 자칫 원문을 줄이면서 이해의 폭과 깊이마저 얕아지지 않도록 읽기의 조력자 노릇을 한다. 즉, 축약·축역본 주도 학습에서 단순 자료 이상으로 텍스트의 일부로 편입된 시각자료들은 결과적으로 축약·축역본의 외연을 문학 울타리 너머로 확장시키는 것이다.

축약·축역본이 텍스트의 연장이라는 것은 비평적 사유의 대상으로 편입됨을 뜻한다. 이를 교육적으로 풀어보면 학습자가 자신의 눈으로 작품을 정리하는 능력을 키우는 것이며, 문학연구 측면에서는 특정 비평적 시각을 새로운 글쓰기 방법으로 표현하는 것을 의미한다. 사범계열 전공자들의 영문학수업에서는 전자의 측면이 상대적으로 강조되겠지만, 순문학 전공자는 후자에 더욱 관심을 보일 것이다. 물론 축약·축역본을 새롭게 이해하는 것이 원본 학습의 의미를 감퇴시키는 것은 아니다. 축약·축역본의 종류가 다양해지는 현상은 고등교육자들을 대상으로 한 영문학교육에서 텍스트의 특정 주제의식을 심도있게 공부할 수 있는 교재가 늘어나는 것을 의미한다. 축약·축역본의 정의가 텍스트의 아류로부터 학습자가 텍스트가 태동한 역사적 현실 속으로 다가서도록 이끄는 지침서로 그 외연이 확장되는 셈이다.

축약·축역자가 텍스트에 없는 내용을 첨가할 수는 없지만, 역사적 맥락에 대한 해설이 필요한 텍스트의 중요한 특정 장면을 기술하면서 간략한 해설은 피할 수 없다. 특히 외국문학을 가르치는 상황 하에서, 복잡한 비평에 의존하지 않으면서도 문학과 세상의 통로를 마련할 수 있는 가능성의 일말을 축약·축역본의 이용범주 확장에서 찾아볼 수 있다.

축약·축역본의 종류나 내용이 다양해지면 그 이용범주가 줄거리 이해 보조자료 수준을 넘어서는 영역까지 확장된다. 말하자면, 권선징악이나 휴머니즘의 고리타분한 주제 일변도로부터 벗어나 특정 문학텍스트가 태동한 역사적 맥락까지 고려하게 된다. 어린 나이에는 텍스트를 단순 구도로 가르치는 것이 교육적으로 유의미하지만 지적으로 성장해 가면서 세상과 호흡하려는 욕망에 발맞출 교재가 필요하다. 이처럼 원본을 직접 대하기 곤란한 여러 상황에서 축약·축역본은 요긴한 선택지일 수 있다. 축약·축역본의 종류가 늘어나 텍스트를 정리하는 시선 또한 다양해지면, 축약·축역자의 입장을 비판적으로 점검하는 것은 비단 적절한 교재선택을 위한 (예비)교사 교육차원 이외에도 향후 문학비평의 새로운 차원으로 이어진다.

축약·축역본에 대한 폭넓은 이해로 촉발된 교육적 함의는 문학적 값어치와 동떨어진 것이 아니다. 사범계열 영어교육 전공자들이라도 적절한 축약·축역본 선정능력을 키우려면 문학텍스트에 대한 심도있는 이해에 근거한 비판적인 시선을 지니고 있어야 한다. 담당교수가 원전을 제대로 훑어보지 않고 단지 축약·축역본이 줄거리 정리에 충실하다는 막연한 믿음만 품는 것으로는 가르칠 만한 교재를 제대로 선정하여 지도할 수 없다. 담당교수는 축약·축역본과 텍스트를 여러 관점으로 비교하는 능력을 갖추어야 하며, 그 구체적인 기준으로는 학령에 맞춘 단어통제, 통사구조의 복잡성, 가감삭제로 인한 원문의 핵심 전달 여부, 분량통제, 21 세기 우리나라의 상황과 관련성 등을 생각해 볼 수 있으며, 경우에 따라서 위의 기준들을 계수화시킬 필요도 있을 것이다.

일단 교재를 선정하면, 담당교수는 축약·축역본 또한 작품을 바라보는 하나의 시선이라는 점을 수업진행에 활용할 수 있을 것이다. 예를 들어서, 학습자들에게 텍스트의 특정 범위를 정해 요약해오는 과제를 부여한 후, 여러 축약·축역본들에서 정리한 내용과 학습자 개인의 글에서 공통점과 차이점을 놓고 차이가 발생한 이유에 대해 분석하는 훈련을 생각해 볼 수 있다. 학습자는 이런 훈련을 통해 축약·축역본에 대한 무조건적 신뢰로부터 벗어나 자신의 영어 독해능력이나 주제파악 능력 등을 점검하고 개선점을 발견하게 된다. 이런 방법은 비단 대학에서 뿐 아니라 상위권 학생의 영어실력을 향상을 위한 선별적인 영문학 수업에서도 참고할 만하다. 학습자 자신이 텍스트의 의미를 깊이 이해하는 일과 특정 축약·축역본의 비평적 입장이나 교육적 쓸모를 구체화시키는 것은 서로 연결되어 있다. 특히 사범계열 학생들은

축약·축역본과 원본을 대조하면서 자신의 전반적인 독해능력을 점검할 뿐 아니라 적절한 학습교재를 판별하는 눈 또한 키울 수 있다. 후자와 같은 분명한 목적은 학습자에게 텍스트 읽기의 구체적 동기를 부여해준다.

물론 가장 좋은 문학교수법은 원본을 교재로 활용하여 심도깊은 수업을 진행하는 것이다. 그러나 외국문학의 경우처럼 텍스트를 둘러싼 "문학에 대한 지식"(knowledge about literature)이 견고하게 학습자와 텍스트 사이에 둘러쳐져 있다면 텍스트만으로 수업을 진행하기 어렵다. 이를 해소하기 위해 담당교수는 1) 작품의 배경지식을 손쉽게 전달하는 각종 매체들을 적극 활용하여 학습자의 텍스트 접근성을 향상시키고, 2) "특정 테스트들을 읽을 때 적극적으로 개입하도록 이끄는 교수방법들"(Carter & Long, 1991, p. 4)을 사용하여 학습자 개인이 읽기의 즐거움을 느끼도록 해야 한다. 이 때 축약·축역본은 적절한 작품해설과 내용 정리로 학습자가 텍스트에 능동적으로 반응하도록 이끈다. 따라서 축약·축역본을 이용하는 목적은 재미없는 문학지식을 주입하기 위함이 아니라, 오히려 그런 지식의 굴레로부터 자유롭게 학습자를 풀어주는 것이다. 다시 말해서, 축약·축역본은 문학작품을 접하면서 자기표현욕을 충족하고 사회와 자아의 관련성을 폭넓게 이해하는 것을 촉진하는 역할을 담당하는 것이다.

축약·축역본을 활용하여 학습자의 능동성을 고취시키기 위한 구체적인 교수법 중 하나는 특정 인물의 시점으로 이야기를 (영어든 우리말이든) 재창조하는 과업을 수행하는 것이다. 담당교수는 자기표현을 갈망하는 학생들의 심리를 이해하면서 특정 인물의 입장에서 상대방을 논리적으로 공박하는 "다성적 논쟁"(MVA; Multivoiced Argument) 책략을 사용할 수 있다. 이런 교수법은 비단 대학교원 뿐 아니라 중등학교 교사들이 폭넓게 사용할 수 있을 것이다. "다성적 논쟁" 책략은 전통적 에세이 뿐 아니라 편지, 대화, 보고서, 시형식까지 활용하면서, 분명한 설득목적과 대상청중을 설정한 연후에 "각기 다른 시점들로 쓰여진 다양한 장르들을 이용하여 대안적 시각들을 탐색하는 논쟁을 만들어 내는 것"(Johnson & Moneysmith, 2005, p. 2)을 의도한다. 학습자들은 자기가 특정 시선으로 작성한 논쟁적인 글에 숨겨진 "다양한 의미, 애매함, 가정, 그리고 모순을 밝혀내기 위하여 더욱 꼼꼼하게 그것을 읽고 텍스트와 연결시키는"(Greene, 1995, p. 189) 또 다른 시선으로 글쓰기를 하며, 이런 훈련을 거쳐 텍스트를 이해하는 능력을 키우게 된다.

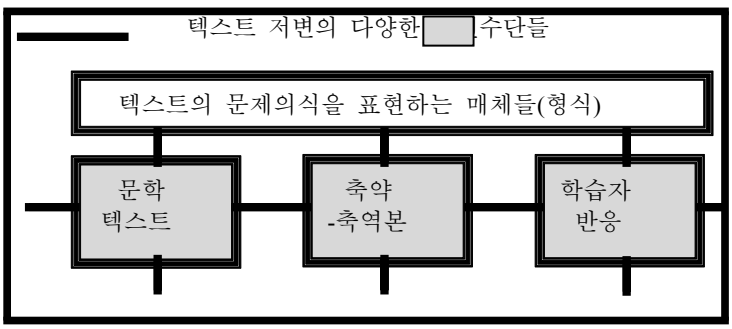
외국문학을 가르치는 경우라면 원문을 읽고 줄거리를 이해하려는 노력이 많이 들기 때문에, 다시쓰기 과제처럼 학습자의 능동성이 필요한 경우에 축약·축역본을 활용할 수 있다. 축약·축역본의 대부분은, 작품이 본래 특정 인물의 시점 하에 기술된 경우를 제외한다면, 여러 인물들의 입장을 기계적일 정도로 균형을 맞추어 기술하고자 노력한다. 담당교수는 "분량의 기계적 균형과 눈에 띄지 않는 서술자의 주관성"을 유지하려는 축약·축역본의 일반적 특징을 이해하면서 학생들에게 특정 범위의 내용을 시점을 바꾸어가면서

다양하게 써보도록 유도하고, 그 결과를 원본과 비교하면서 차이점을 발견하고 그 원인을 생각하고 지향할 방향을 탐색하도록 유도해야 한다. 물론, 담당교수는 학습자들의 글을 살펴본 후 일단 텍스트의 사실과 어긋나는 내용이 있을 경우 지적해주어야 하고, 그런 연후에 학습자 본인이 특정 시점을 구현하고자 노력한 것이 어떤 성취와 미진함으로 귀결되었는지 깨닫도록 도와주어야 한다.

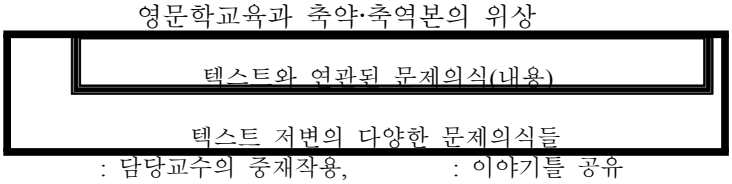
원본의 독서 경험이 축약·축역본으로 대체되는 것이 아니라는 전제를 인정한다면, 각종 매체 발달에 따른 독서시간이 감소라는 시대 흐름 속에서 영화텍스트와 같은 영상매체보다는 여전히 축약·축역본이 원본의 독서 경험에 훨씬 근접해있다는 미덕을 살릴 필요가 있다. 축약·축역본 중심으로 수업이 진행될 때 유사한 주제나 표현양식으로 여러 텍스트의 내용을 구체적으로 비교하는 상호텍스트적 접근은 다소 제약을 받을 수 있다. 그렇다고 해서 축약·축역본의 미덕이 사라지는 것은 아니다. 외국문학을 가르치기 위한 시간이나 텍스트 읽기 노력이 힘들어지는 상황은 무시할 수 없는 현실이기 때문이다. 그렇다면 담당교수와 학습자들이 원본 2 권과 힘들게 한 학기동안 씨름하는 것 보다는, 차라리 배경지식이나 독해력이 부족한 학습자가 1) 원본 1 권과 해당 텍스트의 모범적인 축약·축역본 1-2 권을 읽고 텍스트 해석 지평을 넓히는 동시에 축약·축역본 자체에 대한 시각의 변화를 꾀하고, 2) 남은 시간 동안에 여타 문학작품 3-4 개의 축약·축역본을 공부하면서 작품의 시대배경과 관련한 이해의 확장을 도모하는 편이 나을 수도 있다. 특히 수업의 목적이 어정쩡하게 독해력 신장과 영미문화 두 가지를 다 붙잡을 수 없기에 후자에 집중하는 것이라면 더욱 그러하다. 이런 축약·축역본 주도 학습이 원활히 이루어지려면, 영상매체나 온라인 자료 등을 해당학급의 교육목적에 맞추어 수정하는 담당교수의 중재작용이 무엇보다 중요하다. 아래의 표는 이런 점을 정리하여 표현하고 있다.

표 1

축약·축역본 주도 학습에서 문학텍스트와 학습자의 연계망



영문학교육과 축약·축역본의 위상



: 담당교수의 중재작용, : 이야기틀 공유

축약·축역본을 비판적으로 들여다보는 훈련에서, 인문계열 학습자라면 텍스트의 골간을 이해하는 것뿐 아니라 해석의 지평을 넓히는 것에도 도움을 받을 수 있으며, 사범계열 학습자라면 수업교재로 적절한 축약·축역본을 선별하고 능동적으로 이를 활용할 줄 아는 능력을 키우는 훈련과정이기도 하다. 그러나 어떤 계열 전공자이든 (적어도 고등교육 학습자라면) 축약·축역본을 비판적으로 바라보는 것이 궁극적으로 원문 이해의 폭을 넓히는 디딤돌이어야 한다. 환언하면, 원본과 축약·축역본을 비교하면서 어떻게 두 텍스트를 연결해서 이해할 것인지에 대한 학습자 스스로의 판단력을 길러주어야 한다는 것이 다. 여러 제약으로 수업시간에 작품의 표현 하나하나를 전부 따지고 들어가는 것은 불가능하지만, 작품의 구체적인 대목 하나하나에 여전히 미련을 버리지 못할 수도 있다. 이럴 경우에, 담당교수는 문학작품의 모든 표현들이 주제와 연결됨을 염두에 두면서, 핵심 대목을 선별하여 가르치고 학습자들의 분석 욕구를 자극하며 스스로 터득한 방법론을 응용하도록 이끄는 일을 해야 된다. 축약·축역본은 이런 선별적 교수행위를 촉진하는 수단으로 사용되어야 한다.

IV. 축약·축역본 활용과 영문학연구

1. 독자반응 비평과의 연계성[2]

축약·축역본이 문학연구에 주는 첫 번째 시사점은, 축약·축역본이 독자들의 수준을 고려한 글쓰기를 시도하는 동시에 특정 해석적 입장을 깔고 있다는 점에서 독자반응 비평과 연결된다는 것이다. 이저(Wolfgang Iser)는 문학작품이 저자의 예술적 지지대(artistic pole)와 독자의 심미적 지지대(aesthetic pole)로 구성되어 있기에 작품의 완전한 의미는 이들 두 지지대의 사이에 위치한다고 본다. 이런 그의 언급은 텍스트 읽기를 통해 창조적으로 자신의 경험을 재구성하는 독자의 역할을 강조한다(Iser, 1978, pp. 21, 24). 문학교육과 독자반응 비평의 관련성 역시 새로운 것은 아니다. “독자는 특정한 목적, 특정한 기대 그리고 가정들에 이끌려 선택된 과거 경험의 잔존물을 갖고

[2] 본 논문에서는 지면관계상 독자반응 비평의 구체적인 이론 배경 설명은 생략하고 축약·축역본과의 연계와 관련된 부분에만 집중한다.

텍스트에 접근한다. 의미는 독자가 텍스트의 기호들과 주고받는 것을 실행하며 발생한다"(Rosenblatt, 1995, p. 26)고 주장한 로젠블래트(Louise Rosenblatt)의 『탐색으로서의 문학』(*Literature as Exploration*, 1938)은 담당교수에서 학습자로 주도권 이양을 언급한 대표적 사례로 손꼽힌다(Hancock, 2000, pp. 24-25). 로젠블래트 연구의 핵심은 문학적 교환행위(literary transaction), 즉 "독자와 문학 사이의 상호관계"는 독자가 비록 텍스트에 이끌리더라도 개인 체험을 끌어들여 작품의 독특한 시점을 창조하기에 지속된다는 것이다.

축약•축역자는 본인이 생각하는 작품의 골간을 뽑아내어 학령단계에 맞는 표현으로 풀어내려 노력하므로 자신의 해석적 입장을 강하게 드러내지 않는다. 그렇지만 이분법적 태도로 작품을 정리하든지, 아니면 지나친 이분법에 입각한 권선징악이나 휴머니즘을 경계하는 것이든지 텍스트를 정리하면서 자신의 해석적 입장을 어떤 식으로든 내비치게 된다. 여기에서 담당교수가 앞의 도표에서 보여준 문학텍스트, 축약•축역본, 그리고 학습자 반응이라는 세 축의 역동적 상호작용을 제대로 중재한다면 축약•축역본을 보다 유익하게 교재로 활용할 수 있다. 담당교수는 축약•축역본이나 문학텍스트의 권위 모두로부터 학습자의 "독자로서의 독립성"을 보장할 때 교수행위 속에서 독자반응 비평의 묘를 살릴 수 있다. 축약•축역본을 활용하면 문학텍스트와 학습자의 견고한 장벽을 허물기 쉬워진다. 학습자들이 소화하기 힘든 원본을 붙들 경우에 성적을 부여하는 선생의 권위에 얽매여 비판적으로 텍스트에 반응하기 힘든 경우가 많다. 그러나 한 발짝 거리를 둔 축약•축역본을 활용하면 가독성이 높기 때문에 텍스트와 그 주변 상황파악을 도와주므로 학습자가 교사나 텍스트의 권위에 보다 능동적으로 반응하게 된다. 그렇다고 축약•축역본에 심하게 기대는 것 역시 바람직하지 않기 때문에, 담당교수는 학습자들이 축약•축역본 을 하나의 비평적 시선으로 받아들이도록 하여 지나치게 축약•축역본에 의지하지 않도록 해야 한다.

여기에서 원작을 뒷전에 둔 채 축약•축역본에 의지하여 비판적으로 반응하는 것이 교육적으로 유의미한지 재차 반문할 수 있다. 그러나 학습자들의 비판적 반응은 개인체험이나 배경지식에 근거한 자유로운 반응이자 담당교수의 중재작용 하에 이루어지는 것일 뿐, 축약•축역본이 설명하는 작품의 사실관계를 무시하거나 축약•축역자를 빈약한 논거로 공격하기 위함이 아니다. 게다가 대부분의 경우에 학습자들의 지적 수준이 축약•축역자들의 전문성을 훼손할 경지도 아니다. 축역-축약본을 활용한 비판적 반응의 목적은 학습자 개인의 체험에 근거한 자유로운 반응을 출발점으로 삼아 작품의 주요 주제와 이를 둘러싼 시대 배경에 대한 폭넓은 이해를 도모하기 위함이다. "왜냐하면 자신에 대한 꼼꼼한 주의력없이 독자들이 어디에서 무엇이 연유하는지 알 방법은 없기 때문이다"(Probst, 1992. P. 61). 여기에서 프로브스트(Robert E. Probst)가 제안한 다섯 가지 종류의 문학적 알기인 "자아, 타자, 텍스트, 맥락, 그리고 의미구성 과정"(self, others, texts, contexts, processes of making meaning,

Probst 62-72)를 문학교육과 관련지어 생각해본다면, 맨 마지막 항목인 학습자의 의미구성 과정에 특히 주목할 필요가 있다. 문학을 업으로 삼는 경우에는 텍스트, 축약•축역본, 개인적 체험, 비평 등을 더 큰 맥락 하에 이해하는 수준을 넘어서 특정 비평이나 텍스트의 구성 자체에 대한 비판까지 나가야 할 것이다. 그러나 비문학도 교육으로 범주를 좁혀서 생각한다면, 담당교수가 자신의 지식을 일방적으로 투사하기 보다는, 축약•축역본을 읽고 학습자들이 보이는 다양한 반응을 텍스트나 관련 사회담론들과 연결지어 그 의미망을 개인 차원에 가두지 않도록 이끄는 역할을 충실히 소화하는 것으로 충분하다.

영문학 수업에서 텍스트에 대한 학습자의 자연스러운 표현욕구를 자극하는 것은 궁극적으로 깊이있는 원문 이해로 이어짐과 동시에 어학능력 향상에도 기여한다. 학습자의 피동성은 글쓰기에서의 무신경함으로 이어져 교육목표 달성에 큰 장애가 된다. 비평을 요약하는 과제에서 허다한 비문이 발견된 반면, 텍스트에 대한 개인 감상을 적어오는 과제에서는 오문의 비율이 현저히 감소한 사실은 학습자의 태도가 얼마나 중요한지 극명하게 보여준다 (신문수, 2003, p. 224). 요약과제에서 그 중점을 “원문 독해 능력의 신장을 위한 방편”보다는 “자신이 이해하고 생각한 바를 간명하게 표현하는 능력을 함양하는 수단”에 두었을 때 원문에 대한 “깊은 이해와 그것의 표현을 통해 독해의 어려움을 돌파하는 일석이조의 효과를 거둘 수 있었다”는 체험은 표현욕구를 자극하는 것이 학습자의 자발성을 끌어내기 위한 효과적 책략임을 잘 보여준다. “표현은 이해를 전제로 한다”는 점, 그렇기 때문에 “이해와 표현이 반드시 별개의 활동이 아니라는 점”(신문수, 2003, p. 226)은 학습자의 다양한 반응을 북돋우면서 텍스트에 대한 이해 심화와 적확한 언어표현력 함양에 축약•축역본 이 기여할 수 있음을 보여준다.

축약•축역본은 문학텍스트의 아우라로부터 한 발 비켜서 있으면서도 가독성이 높기 때문에 학습자들이 짧은 시간에 많은 지식을 얻을 수 있도록 돕는다. 적절한 배경지식은 담당교수의 권위에 무조건 순응하기 보다는 학습자가 저자와 같은 입장에서 작품을 들여다보는 태도 변화를 이끈다. 이와 같은 “저자처럼 읽기(authorial reading)는 문학지식이 [학생들에게] 균일하게 배분되지 않은 경우라도 수업에서 영향력이 크지 않은 한도 내에서의 정치적 토의를 북돋우고 학생들이 교사의 권위에 저항하기 위하여 저자의 권위를 사용하는 것을 (강제하는 것이 아니라) 용인하면서 교사들의 특권적 지위에 도전한다. 저자처럼 읽기는 저자의 특권적 지위에도 도전한다”(Rabinowitz & Smith, 1998, p. 38). 학습자가 저자처럼 읽기에서 매 단계마다 염두에 두어야 할 내용들로 톰킨스(Gail E. Tompkins)가 “지시적 독서-사고 활동”(DRTA; Directed Reading-Thinking Activity) 교수법에서 제안한 독자의 이해 8 단계 과정인 “예측, 연결, 시각화, 질문, 큰 개념들 밝히기, 요약, 점검, 평가”(predicting, connecting, visualizing, questioning, identifying the big ideas, summarizing, monitoring, and evaluating)를 생각해 볼 수 있다(Tompkins, 2006, pp. 228-29).

이처럼 담당교수가 학습자의 능동적 사고를 유도하는 목적은 학습자의 텍스트 이해를 북돋우기 위함이다. 특히 외국인 학습자들에게는 언어의 장벽이 가로막고 있으므로 이런 역할은 더욱 중요하다. 축약•축역본의 도움이 필요한 이유도 바로 이 때문이다. 축약•축역본을 지침삼아 지식을 쌓은 학습자들은 텍스트를 직접 읽는 경우에도 배경지식을 활용하여 저자의 위치에서 비판적으로 읽는 습관이 전이되어 피동적으로 정답을 찾으려는 태도로부터 거리를 두게 된다. 피시(Stanley Fish)가 텍스트 이해력을 갖춘 "정보를 지닌 독자"(the informed reader)를 독자반응 비평의 전제로 상정한 것 또한 능동적인 학습자의 역할을 강조한 것과 일맥상통한다.[3] 이와 같은 지식의 점진적인 확장 속에는 학습자의 삶과 연결된 자발적 체험이 지속적으로 성장하는 것을 중시하는 듀이(John Dewey)의 프래그머티즘(pragmatism)이 깔려있다.

학습자들의 능동적 독서체험을 유도하기 위해서 흔히 연극으로 만든다거나 관련된 주제의 예술작품을 찾아오는 등 "그런 읽기의 결과로서의 어떤 활동"(Soter 55)을 장려한다. 이런 활동은 독서체험을 명료화시키는 훈련이라는 점에서 긍정적이다. 그러나 문제는 이처럼 텍스트의 내용을 다른 매체로 표현하려면 학습자가 자신의 텍스트 해석에 확신을 지녀야 된다는 전제가 붙는다. 이런 자신감은 학습자의 텍스트 이해에 믿을만한 해석자의 의견이나 대다수의 동료들의 견해가 어떤 식으로든 반영되었을 때 생겨난다. 그렇다면 학습자에게 축약•축역본이란 그것에 의지하기 위함이 아니라 자신의 생각을 타자와 견주면서 자신감을 갖고 이해를 적극적으로 표출하도록 이끄는 수단인 것이다. 축약•축역본은 유아독존식 사고나 상대주의적 태도에 입각한 텍스트 해석의 자의적이고 일시적인 문제점으로부터 벗어나도록 돕는다. 축약•축역본을 통해 학습자들이 지식을 얻는 행위는, 피쉬(Stanley Fish)가 명명한 "해석공동체"(the interpretative community)의 성립 조건인 "일군의 신념들, 개인 특징적이거나 독특하지 않고 공동체적이며 전통적인 (유아론적이지 않은) 그런 신념들"(Fish, 1994, p. 237)을 획득하여 궁극적으로 독자적 해석의 정당성마저 얻는 과정이기도 하다.[4]

2. 내러티브 비평과의 연계성

독자반응 비평에 착안하여 학습자의 능동성을 북돋우는 것 이외에도, 축약•축역본과 문학연구의 두 번째 의의는 비평가 개인의 체험에 근거하여

---

[3] 피시가 생각하는 "정보를 지닌 독자"란 "추상적 존재이거나, 현실에서 살아 숨쉬는 독자가 아니라, 자기 안의 온갖 힘을 가지고 스스로 정보를 얻는—[지나치게 독자의 이상적이거나 생물학적 면모를 강조하지 않는다는 의미에서의] 혼종적이고 리얼한 독자"(Fish, 1980, p. 45; Iser, 1978, p. 31)이다.

[4] 피시의 "해석의 공동체" 개념이 제기된 글은 다음과 같다. Fish, S. (1976). Interpreting the Variorum. *Critical Inquiry, 2,* 465-485.

텍스트의 의미를 되짚어보는 소위 내러티브 비평(혹은 내러티브 학문)과 축약•축역본이 공히 이야기틀에 집중한다는 것에서 발견 가능하다. 이런 비평 흐름은 1990 년대 중반 이후 미국의 젊은 생태비평가들이 제기했으며, 생태비판적 입장에서 비평가의 개인의 자연체험을 텍스트의 메시지와 결합하면서 각주에 지나치게 의존하지 않고 이야기체로 풀어내는 것을 특징으로 한다. 즉, 내러티브 비평은 "작가 및 작품의 자연에 대한 체험을 문학연구에 적용하고 이 체험을 내러티브로 전달하는"(신두호, 2006, p. 544) 것을 목적으로 하며 현지답사에 의거한 정서적 체험을 중시한다.[5] 그렇기 때문에 이런 비평에서는 추상적 개념조작으로부터 벗어나 작품을 독자의 구체적 현실과 밀착시키면서 삶을 다루는 문학의 본령을 지향한다. 이런 비평은 슬로빅(Scott Slovic)이 주창한대로 이야기틀(storytelling)이 내러티브 비평의 축이라는 사실을 토대로 한다.[6]

물론, 축약•축역자는 자신의 정체성을 글 속에서 보여주지 않는데다가 작품의 배경을 현지답사하지 않기 때문에 내러티브 비평과는 그 성격이 다르다. 내러티브 비평이 축약•축역본 이해확장에 던지는 시사점을 논하려면 두 차원으로 나누어 접근해야 된다. 그 하나는 내러티브 비평이 이야기틀을 활용한다는 점에서 축약•축역본과 공통점을 지닌다는 것이고, 다른 하나는 내러티브 비평이 독자의 체험을 강조한다는 점에서 문학교육 상황 하에서 학습자들이 자신의 체험을 담아 축약•축역본에 비판적으로 반응하는 점과 연관된다는 것이다.

전자의 경우, 문학작품과 내러티브 비평의 핵심이 공히 이야기 전달이라는 점에 주목할 때 축약•축역본 활용의 의미가 살아난다. 축약•축역본이 이야기를 축으로 전개되는 이상, 이것의 본령은 작품에서 구사된 상징적 언어나 역사적 배경을 개조식으로 열거하기 보다는 연대기순으로 복잡한 인과관계를 풀어서 정리하는 것이다. 물론 뜻풀이식 글쓰기가 기계적 정리 작업은 아니기 때문에 축약•축역자를 "보이지 않는 손"으로 만들지 않는다. 축약•축역자의 감추어진 정체성이 원본에 충실하다는 점을 보증하는 듯하지만, 작업의 취사선택과정을 염두에 둔다면 어쩔 수 없이 축약•축역자의 비평적 입장이 결과물에 개재되어 있음을 의심하게 된다. 학습자들이 이런 특징을 이해하면서 능동적으로

---

5 문학교육과 현지답사의 연관성을 생태비평적 시각으로 다룬 논문모음집으로는 다음을 참고할 수 있다. Hal Crimmel, (Ed.), (2003). *Teaching in the Field: Working with Students in the Outdoor Classroom.* Salt Lake City: The U of Utah P.

6 "내러티브없는 생태비평은 산의 외피로부터 실족하는 것과 같은데—그것은 방향감각을 잃은 자유낙하이자, 무감각하고 맹목적으로 숨을 헐덕거리며 마찰하며 하강하는 것이다. 우리의 학문하기가 물리적 자연계에 대한 염려와 그 안에서 우리가 경험하는 것들로부터 시작되는 이상, 우리는 적절한 토대를 갖춘, [자연을] 의식하는 언어를 찾아야 한다. 이야기들의 언어는, 감정과 감성으로 충만하여, 우리에게 최선의 선택지일지 모른다"(Slovic, 1995).

축약•축역본을 대할 수 있는 까닭은 내러티브 비평의 핵심인 개인체험과 이야기틀을 활용하기 때문이다. 축약•축역자가 정체성을 드러내면서 원본의 줄거리를 정리한다면, 줄거리를 조금 상세하게 기술한다는 차이점을 제외한다면, 자신의 입장과 문학작품을 결합한다는 점에서 내러티브 비평과 매우 유사한 글쓰기를 하는 격이다. 축약•축역본이 다양해진다면 딱딱한 요약정리식 글쓰기 대신 축약•축역자가 내러티브 비평가와 그 역할이 겹치는 상황을 예상할 수 있다.

앞 문단에서 언급한 학습자들의 능동적인 축약•축역본 이해를 밀고 나간다면, 학습자들 역시 자신의 개인체험을 바탕으로 축약•축역본을 읽고 다양한 반응을 쏟아낼 것이라 예측할 수 있다. 축약•축역자가 원본을 다시 쓴 것이라면, 학습자들 또한 축약•축역본을 출발점으로 자신의 개인 체험에 근거하여 반응하는 것이다. 아리스토텔레스의 모방론을 두고 벌어진 논쟁처럼, 이런 연쇄 작용을 두고 이중 혹은 삼중 모방으로 원본과 멀어지면서 질이 떨어진다고 비판할 수 있다.

유념할 점은, 문학텍스트의 이야기틀이 축약•축역본에서 가장 초점을 두는 내용이자 학습자 본인의 체험을 쉽게 녹여넣을 수 있는 기반이라는 사실이다. 내러티브 비평은 문학텍스트를 이해하는 새로운 방법론이지만 텍스트의 내러티브는 비평가의 자의적 재단 대상이 아니다. 무엇보다도 이야기는 아동들이 상상력을 발휘하여 자신의 경험과 연결짓기 쉽다는 점 때문에 재미가 있다(Kim, 2009, p. 130). 축약•축역본을 이런 학습법에 활용하는 이유 또한 학습자의 표현욕구를 반영하되 수업을 텍스트 중심으로 이끌어가기 위함이다. 이런 교수법에서는 원작과의 직접 접촉이 기존 문학교수법보다 줄어들지만, 역사나 어학교육과는 또다른 문학교육의 정체성을 확립하고 학습자의 흥미를 고취하여 내용파악이나 표현학습까지 아우를 수 있다. 더군다나 축약•축역본 주도 학습이 텍스트의 폭넓은 해석가능성을 강하게 봉쇄한다거나 원본의 진지한 문제의식을 건드리지 못하는 것도 아니다. 개인체험의 좋고 나쁨이란 성립불가능한 명제이기에, “내러티브는 논쟁불가한 것이다. 그것이 내러티브의 힘 중 일부를 이룬다”(Andrews, 2001, p. 45). 텍스트의 사실로부터 어긋남이 없다는 전제만 확보되면, 개인 체험에 근거한 다양한 비판적 반응 하나하나가 텍스트의 의미를 확장한다. 요즘에는 다양한 영상매체 발달로 내러티브 비평과 유사한 각자의 비판적 반응이 사회적으로 유의미한 주제의식과 어떻게 연결되는지 혼자 찾아보고 알아내는 일이 어렵지 않다. 이런 시대상황 속에서 중요한 것은 내러티브 비평, 축약•축역본, 원본 텍스트, 그리고 사회적으로 유의미한 주제들이 순환고리로 원활이 연결되도록 이끄는 교육자의 능동적 중재작용이다.

축약•축역본의 가장 큰 미덕은 무엇보다도 효과적으로 이야기틀을 공유할 수 있는 최소한의 기반을 마련해준다는 사실이다. 학습자들이 타인과 공유가 불가능한 체험이나 공상만을 늘어놓는 소위 “돈키호테식 읽기 혹은 튀는

읽기"(Quixotic reading or idiosyncratic reading)는 문학텍스트 체험의 핵심인 이야기틀을 제쳐두기 때문에 나타나는 현상이다(Rabinowitz & Smith, 1998, pp. 38-39, 58). 학습자들이 이야기틀에 무신경하다면, 줄거리를 이해하지 못했기 때문에 자기 생각만 이야기하는 현상이나 아니면 기존의 문학지식을 일방적으로 해당 텍스트에 투사하여 짐작하는 "상투적 반응"(stock response)으로 외현화된다. "텍스트를 처음 읽을 때 당신이 읽는 것을 이해하지 못한다면, 그것은 텍스트가 읽을 만하다는 증거일지 모른다"(Blau, 2003, p. 24)는 진술 하나로 어려운 텍스트에 도전하는 것이 정당화되지 않는다. 텍스트만으로 수업을 진행하는 경우에 학습자들이 텍스트의 이야기틀 자체를 이해하지 못한다거나 너무 많은 노력을 투자하여 이해하게 된다면, 섬세한 언어표현 체득을 목적으로 한 애초의 목적으로부터 멀어지게 된다.

그렇다고 "'실질적인 텍스트'가 아니라 독자들 자신의 개인 경험들, 선호도, 그리고 이데올로기에 기반하여 텍스트를 수용하거나 거부하는 것은 상투적이거나 조건반사적 물리반응으로 분류될 것"(Bogdan, 1992, p. 121)이라는 주장에서 드러나듯 다른 극단으로 흐르는 것도 문제이다. 텍스트와 개인 경험이 관련되었는지 그렇지 않은지는 그 경계가 불분명할 때가 있기에 대개는 교육자의 능동적 중재작용으로 관련성 여부로 판가름난다. 중요한 것은 텍스트의 이야기틀과 같은 기본지식을 개인 체험과 어떻게 연결시킬 것인지 고민하는 일이며, 이 때의 이야기틀을 개인 체험과 억지로 묶으려는 시도는 자칫 학습동기 저하를 야기할 수 있다.[7]

내러티브 비평에서 암시를 받아 문학텍스트, 축약•축역본, 그리고 학습자의 반응을 영문학교육이라는 시각으로 구조화시킨 것은 영문학 연구에서 내러티브 비평의 위상 강화의 문제와도 연결된다. 호손의 『주홍글자』(*The Scarlet Letter*)에서 헤스터(Hester Prynne)와의 관계를 숨기는 것 때문에 양심의 가책을 받는 딤즈데일 목사(Rev. Dimsdale)를 칠링워스(Roger Chillingworth)가 악의적으로 자극하는 대목을 아래의 인용처럼 해석한 것은, 역사적 사실에 입각하여 전거를 찾으면서 작품의 의미를 이해하려는 기존 영문학 비평의 성향을 보여준다.

> 칠링워스는 의술이 훌륭해서가 아니라 그저 목사와 동거하기 때문에 사람들에게 '미친 과학자'로 취급당하지 않는다. 이런 칠링워스의 행위는 과학 혹은 의학의 매커니즘을 개인의 목적에 맞춰 전유하는 것이며, 서술자는 칠링워스를 이처럼 형상화하면서 얄팍한 지식의 위험성을 경계한다. 베임(Nina Baym)은 이전에는 개인들이 홀로 지적 호기심을

---

7 문학스토리가 동기유발에 긍정적인 영향을 미치는 분석 사례는 다음의 논문을 참고할 것. 한상택. (2009). 고등학교에서 영어 의사소통 능력을 위한 문학스토리 수업의 효과. *영어어문교육, 14*(4), 363-386.

> 발산한 정도— “과학자”(scientists)가 아니라 그저 과학하는 사람들(men of science)로 불리던 —였으나, 정규 교육과정을 통해서 오늘날과 같은 개념의 과학자들이 1880 년대 이후에 극적일 정도로 늘어나기 시작했음을 지적한다. “[이전과 같은] 개인 과학자들은 경건할지 모르지만, 이제 그들은 자신들의 종교 수행과 과학을 분리하게 되었다”(Baym 2). (이동환, 2008, p. 65)

위의 인용에서 저자는 나쁜 의도로 딤즈데일 목사와 동거하는 칠링워스와 그를 바라보는 작품 속 인물들의 반응을 설명하기 위해서 다른 비평가가 미국의 의과학 담론 지식을 끌어들인 대목을 빌려온다. 사람들은 존경받는 목사를 치료하기 위해 불편을 마다하지 않고 머무는 칠링워스가 나쁜 사람은 아닐 것이라 짐작하여 그를 함부로 보지 않는다.

그렇다면 위의 인용문을 내러티브 비평식으로 풀어내면서 작품의 줄거리까지 아울러 정리한다면 어떻게 기술될 수 있을까?

> 처음 군대에 갔을 때 군의관의 의료행위를 보면 통상 어느 정도의 의학지식을 지니고 있을 것이라 간주하게 된다. 그러나 군의관이 “저는 외과가 아니라서 곪은 상처는 잘 모르겠네요”라고 무심하게 대꾸하면서 엉뚱한 의료행위를 시도하는 것을 몇 차례 겪은 이후로, 의사들에 대한 무조건적 신뢰가 무너져 내린 기억이 있다. 이 소설에서 서술자는 독자들이 소설의 구도를 거시적으로 조망하도록 하여 얄팍한 신뢰가 언제 깨질 것인지 긴장하게 만든다. 칠링워스는 날카로운 눈매로 딤즈데일 목사 옆에 착 붙어서 자신의 아내인 헤스터와의 관계에 대한 심증을 바탕으로 물증을 잡으려 혈안이다. 이런 내막을 모르기에 딤즈데일은 칠링워스의 진단과 처방을 그대로 따른다. 사람들 역시 딤즈데일 목사와 동거인인 칠링워스의 미묘한 관계를 모르기 때문에, 돌팔이가 많고 의술이 얄팍한 현실일지라도 마음까지 차가운 사람은 아닐 것이라 짐작하여 칠링워스를 나쁘게 보지 않는다. 과거에는 목사의 종교적 권위는 지금보다 대단했을 것이기에, 그를 보좌하는 칠링워스에게도 종교의 권위가 스며들었을 듯하다. 그를 대하는 딤즈데일과 사람들의 신뢰가 깨지게 되면, 감추어진 것들이 다 튀어나와서 칠링워스의 속내만 뚫어 보는 것이 아니라 딤즈데일의 종교적 권위까지 무너져 내리지 않을까 싶다. 이럴 때 사람들의 마음 속에는 내가 경험했던 의사에 대한 불신과 냉소적 기운이 강하게 몰려들지 않을까 예상해 본다.

인용문의 평자는 얄팍한 신뢰가 깨질 것을 독자들이 예상하도록 구성한 것에서 작품의 긴장감이 연유한다고 주장하며, 그 근거로 자신의 개인 체험에 근거한 이야기와 작품의 줄거리라는 두 이야기를 연결한다. 인용문 평자는 『주홍글자』를 읽으며 자신의 체험을 근거로 한 느낌을 보편적인 작품

이해로 되살린다. 학습자들이 내러티브 비평에 입각하여 작품의 줄거리에 대해 다양하게 반응하는 것은 줄거리 정리를 중심으로 기술하면서도 특정 비평적 시각이 깔려있는 축약•축역본의 경우와 연결된다. 담당교수가 원작의 복합적 의미망을 학습자들의 다양한 반응양상과 연결시키는 작업을 수행할 때, 텍스트는 이야기틀을 최소한의 공통분모로 제공한다. 여기에서 사회적으로 유의미한 담론은 교육자의 능동적 교수행위를 통해 학습자들의 개인 반응과 텍스트와 겹쳐지고, 이야기틀에 초점을 맞춘 축약•축역본은 이런 매커니즘을 촉진한다. 축약•축역본을 통독하면서 작품을 이해하되, 원본과 축약•축역본의 특정 대목을 비교-대조하며 학습자 개인의 체험과 연결시키는 작업은 전통 영문학수업 풍경은 아닐지라도 변화된 시대에 교육적으로 일정부분 유의미할 것으로 판단된다.

축약•축역(혹은 그런 형식을 빌린 비평 에세이)이 줄거리 정리와 축약•축역자의 개인 체험으로 기술된다면 목사와 의사의 권위가 어떻게 역사적으로 바뀌는지 구체적으로 다루지 못할 것이다. 그러나 이런 교재를 선정한 교육자의 보충설명이나 축약•축역본 역시 작품을 바라보는 시선의 하나임을 의식하면서 학습자가 능동적으로 각종 방법을 통해 궁금증을 해소하려 노력한다면, 부족한 지식은 충분히 극복가능한 장애물이라 볼 수 있다.

IV. 결론: 축약·축역본 교수법과 영문학교육

본 논문에서는 축약•축역본을 단순히 텍스트의 요약정리가 아닌 해석적 반응이라는 넓은 시야로 바라볼 것을 주문하였다. 담당교수는 축약•축역본의 이야기틀 중심 서술을 적극적으로 활용한다면 학습자의 텍스트 접근성을 높이고 능동성을 고취할 수 있다. 또한 개인 체험에 의거한 학습자의 다양한 반응은 담당교수의 중재작업을 통해 텍스트와 연결되어 풍부한 해석가능성으로 거듭난다. 축약•축역본의 의의는 비단 문학교육에 국한되지 않는다. 축약•축역본이 학습자의 적극적 해석행위를 자극하는 것은 독자의 체험과 텍스트를 연계망에 주목하는 독자반응 비평과 연결되며, 이와 같이 개인체험을 강조하는 것에 축약•축역본의 이야기틀 중심 구성까지 고려한다면 개인의 직접 경험을 이야기체로 풀어내어 작품을 이해하는 내러티브 비평과도 맞닿는다.

외국문학으로 영문학을 접할 때 정확한 해석을 강조하다 보면 자칫 학습자의 표현욕구를 억누르고 담당교수의 권위만 비대해질 수 있다. 학습목표를 작품의 문학성이 아니라 텍스트의 독특한 언어표현 익히기로 규정할 수도 있으나, 이런 경우에 자칫 문학수업이라기보다 언어학 수업의 사례연구로 경도될 수 있다. 언어표현만으로도 충분히 교재로 삼을만한

텍스트라면 거의 대부분 비문학도 대상 수업에서 교재로 삼기 어렵다. 표현에 주목할 만한 텍스트는 대체적으로 묵직한 문제의식을 담고 있는데다가 언어학 지식으로 분석할 때 수백 쪽 분량을 일일이 다루기도 버겁기 때문이다. 난해한 텍스트에 질려 학습자의 자발성을 꺾어 놓으면 문학텍스트의 내용을 파악하고 심미적으로 반응하는 것에서 멀어진다. 이런 문제는 외국문학교육 현장에서 피할 수 없는 고민거리이다. 담당교수마다 교육철학의 차이로 정답은 존재하지 않지만, 학습자가 텍스트의 줄거리와 관련 사실들을 전달하고 문학적 의의에 대해 고민하기를 원한다면 축약•축역본을 목적달성의 한 가지 지침으로 활용할 수 있을 것이다.

장마다 핵심줄거리와 큰 주제를 정리한 축약•축역본을 먼저 읽은 후 원전을 접한다면 텍스트를 처음 직접 접할 때의 섬세한 감동은 느끼기 어려울 것이다. 그러나 문학적 감수성을 배제한 채 해석에만 급급하여 원전을 붙드는 경우에도 섬세한 감동을 느끼지 못하는 것은 매한가지이다. 만일 원본을 처음 접하는 감동에 집착하는 독자라면 차라리 잘 번역된 서적을 천천히 읽는 편이 나을 것이다. 줄거리를 파악하고 주제의식에 대해 심도있게 이해한 연후에 텍스트를 꼼꼼히 읽어나갈 때 오히려 더욱 섬세하면서도 큰 감동을 느낄 수도 있다. 사람들이 명작을 여러 번 읽으면서 매번 다른 느낌을 받는 것도 마찬가지 논리이다. 우리나라의 영문학교육에서는 짧은 교육시간 동안에 언어교육에 대한 사회의 요구를 수용하면서도 심미적 감동이나 작품의 배경에 대한 폭넓은 사실 전달이라는 차원까지 고려해야 하는 어려운 책무를 감당해야 한다. 축약•축역본은 이런 상황을 타개하는 것에 기여할 한 가지 가능성을 열어준다는 차원에서 그 의미를 지닌다.

본 논문에서는 수준별 학습과 같은 다양한 교실환경을 구분하지 않고 논의를 진행하였다. 또한, 본 논문은 영문학교육의 대상으로 상정한 교대, 사범대, 그리고 인문대생의 차이점을 구분하여 논의하지 않은 채 주로 철학적 고찰에 의존하여 축약•축역본의 시사점을 기술하는 것에 치중하였다. 다만, 필자는 본 논문의 초점이 축약•축역본의 성격을 특정 기준에 의거하여 구체적으로 나눈 후 실증적으로 각각의 성격을 논의하는 것이 아니라 외국어 학습 교재로 외국문학 자료가 무가치하다는 질문에 대한 대답하려는 것임을 밝혀둔다. 축약•축역본이 일부의 편견 후속 연구들에서는 위의 한계를 넘어서는 실증적 논의가 이루어 질 것이라 기대해 본다.

참 고 문 헌

신두호. (2006). 비평영토의 사유화: 생태비평과 내러티브 학문. *영어영문학, 52*(3), 543-570.

신문수. (2003). 독해인가, 표현인가: 요약 과제의 효용성. *영미문학교육, 7*(2), 223-226.

이동환. (2008). *주홍글자*의 칠링워스에서 *각성*의 만델렛까지: 19 세기 중・후반 미국의 의학사와 의사들의 문학적 재현. *영학논집, 28*, 54-80.

한상택. (2009). 고등학교에서 영어 의사소통 능력을 위한 문학스토리 수업의 효과. *영어어문교육, 14*(4), 363-386.

Andrews, R. (2001). *Teaching and learning English: A guide to recent research and its applications*. London: Continuum.

Beach, R. W., & Marshall, J. D. (1991). *Teaching literature in the secondary school*. San Diego, CA: Harcourt.

Blau, S. D. (2003). *The literature workshop: Teaching texts and their readers*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Bogdan, D. (1992). *Re-educating the imagination: Toward a poetics, politics, and pedagogy of literary engagement*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.

Carter, R., & Long, M. (1991). *Teaching literature*. New York: Longman.

DeLawter, J. (1992). Teaching literature: From clerk to explorer. In J. A. Langer (Ed.), *Literature instruction: A focus on student response* (pp. 101-130). Urbana, IL: The National Council of Teachers of English.

Fish, S. F. (1980). *Is there a text in this class?* Cambridge, MA: Harvard UP.

Fish, S. F. (1994). Is there a text in this class? In D. H. Richter (Ed.), *Falling into theory: Conflicting views on reading literature* (pp. 226-237). Boston, MA: Bedford Books.

Greene, B. M. (1995). Reinventing the literary text: *Student writers at work*. In A. Young & T. Fulwiler (Eds.), *When writing teachers teach literature: Bringing writing to reading* (pp. 177-190). Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.

Hancock, M. R. (2000). *A celebration of literature and response: Children, books, and teachers in K-8 classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins UP.

Hourihan, M. (1997). *Deconstructing the hero: Literary theory and children's literature*. London: Routledge.

Johnson, C. L., & Moneysmith, J. A. (2005). *Multiple genres, multiple voices: Teaching argument in composition and literature*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.

Kim, J. S. (2009). A role of English children's stories in primary school English learners' language development. *English Language & Literature Teaching*, *15*(3), 129-150.

Latrobe, K. H., Brodie, C. S., & White, M. (2002). *The children's literature dictionary: Definitions, resources, and learning activities*. New York: Neal-Schuman Publishers.

Probst, R. E. (1992). Five kinds of literary knowing. In J. A. Langer (Ed.), *Literature instruction: A focus on student response* (pp. 54-77). Urbana, IL: The National Council of Teachers of English.

Purves, A. C., Rogers, T., & Soter, A. O. (1995). *How porcupines make Love III: Readers, texts, cultures in the response-based literature classroom*. New York: Longman.

Rabinowitz, P. J., & Smith, M. W. (1998). *Authorizing readers: Resistance and respect in the teaching of literature*. New York: Teachers College P.

Rosenblatt, L. (1995). *Literature as exploration*. New York: The Modern Language Association of America.

Schelling, F. E. (1889). The scope of English literature in education. *Modern Language Notes, 4*(8), 244-246.

Scholes, R. (1998). *The rise and fall of English: Reconstructing English as a discipline*. New Haven, CT: Yale UP.

Shavit, Z. (1986). *Poetics of children's literature*. Athens: The U of Georgia P.

Slovic, S. (1995). Ecocriticism with or without narrative: The language of conscious experience versus the language of freewill. *Narrative scholarship: Storytelling in ecocriticism: A collection of position papers for a discussion session*. The Western Literature Association Annual Meeting. Vancouver. 13-14 October 1995.

Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Language): English
적용가능 수준(Applicable Levels): Elementary/Secondary/College

이동환
경인교육대학교 영어교육과
407-753 인천광역시 계양구 교대길 45
Tel: 032-540-1314
Email: alfman2@hanmail.ac.kr

Received in January, 2010
Reviewed in February, 2010
Revised version received in March, 2010