

스토리텔링과 수업 기술

박 인 기*

차 례

- | | |
|--|--|
| 1. 스토리텔링과 수업연구
(instruction design)의 연관 | 3. 스토리텔링의 수업 상관적 활동 속
성(Basic Practice) |
| 2. 스토리텔링(서사)의 범교과적 연
관 | 4. 교사 주체의 스토리텔링 수행
(Storytelling Performance) |

국문초록

이 논문은 스토리텔링의 내용과 구조와 방법과 절차를 ‘수업 기술’로 활용할 수 있음을 밝히는 데 목적이 있다. 수업에서 활용하고자 하는 스토리텔링은 이야기가 구현되는 다양한 구조와 방법(매체 요인 포함)과 작용 및 그것의 변이 양태까지를 모두 포괄하는 개념이다. 스토리텔링을 교육내용으로나 교육방법으로 활용할 때 융통성과 유연성을 발휘하면, 스토리텔링은 매우 유용한 교육 활동을 생성해 낸다.

스토리텔링은 인간의 심리적 사회적 문화적 행위이며 동시에 인간의 소통 활동이다. 그렇기 때문에 스토리텔링에는 교육방법적 가치가 광범위하게 내재되어 있다. 스토리텔링은 학습자를 자기주도 학습의 주체가

* 경인교육대학교

되도록 한다. 스토리텔링은 원래 문학 교과에 연원을 두는 것이지만 모든 교과의 수업 활동에 유효하다.

문학 서사를 다양하게 스토리텔링 함으로써 미술, 음악, 사회, 윤리 등의 학습활동을 강화할 수 있다. 또 일상의 경험 서사들을 구체적 스토리텔링으로 실현하는 과정에서 학습자는 다양한 교과 지식들을 배운다. 스토리텔링은 지식을 구성하는 그물의 역할을 한다. 창의력을 기르기 위한 확산적 사고는 스토리텔링의 절차를 통해서 더욱 역동적이 된다. 그리고 스토리텔링으로 번역된 정서들을 통해서 정서교육의 내용과 방법은 더욱 충실해진다.

교사의 수업능력은 지식과 기능과 태도 등을 스토리텔링 기제에 호응하여 스토리텔링 방식으로 전이할 수 있는 능력이다. 구체적으로 나누면, 첫째는 수업을 스토리텔링 방식으로 구성하는 기술(Plotting Skill), 둘째는 수업의 상황 요소를 스토리텔링 활동에 호응시켜서 반영하는 기술 (Connecting Skill with Instruction Situation), 셋째는 스토리텔링의 다양한 디테일을 만들어 내는 ‘디테일 변용의 기술이고, 넷째는 스토리를 연출하는 기술이다. 모든 교과의 창의적 수업 상황에 이러한 스토리텔링의 교수 기술이 확장되어야 한다.

주제어 : 스토리텔링, 수업기술, 자기주도 학습, 문학서사, 경험서사, 확산적 사고

1. 스토리텔링과 수업연구(instruction design)의 연관

이 글은 스토리텔링의 작용을 수업의 모든 작용 기제에서 유효하게 적용함으로써 수업 설계 및 실천의 가능태(可能態)를 확충하는 것을 목

적으로 한다.¹⁾ 스토리텔링은 어떤 서사적 콘텐츠를 구체적 시간과 대상과 공간에서 구체적 매체로 실현하는 과정 및 결과이다. 스토리텔링이 교육의 구체적 실현 시공인 수업에 기여할 수 있다는 것은 서사가 지니는 폭넓은 교육적 가치에 그 바탕을 두고 있다. 서사는 인간 개체의 다면적 발달에 폭넓게 관여한다. 그것은 가시적이기도 하지만 비가시적이기도 하다. 따라서 인간 발달을 도울 수 있는 可能態로서 서사적 경험과 서사의 작용 등은 고대 이래로 교육에서 중시되었다.(박인기, 2001 : 38-42). 그런데 이것을 ‘문학’이라는 지식/학문/예술/교과 등의 경직된 범주로 제도화 함으로써 서사의 유연한 작용성을 유연하게 확장시키지 못하고 고착시키는 결과를 가져 왔다. 교육이 전통 학문중심의 교과적 체제로 구축되고 그것을 교육과정인 학교라는 근대 제도에 고착시켜 정당화함으로써 서사의 전방위적인 교육 작용을 간과하게 하도록 만들었다. 동시에 문학교육연구자들도 서사와 스토리텔링을 문학교과 밖으로 해방시키지 못하였다.

기왕의 문학교육론은 서사가 교육과 맺고 있는 연관들을 긍정적으로 검토하면서, 서사는 그 내용과 소통적 작용에서 인간 발달적 기제를 대단히 폭넓게 가지고 있다는 점을 강조하였다(구인환 외, 2003 : 73-88). 서사의 교육적 작용은 서사가 소통되는 과정에서 발현된다. 서사의 소통 작용 중에서도 교육이 가장 직접적으로 그리고 체제적으로 감당하는 영

1) 스토리텔링에 대한 연구는 문학연구와 미디어연구 그리고 문화연구 등의 영역에서 근래 빠른 속도로 확장되어 왔다. 문학연구에서는 서사연구의 확장 차원에서, 미디어연구에서는 디지털 미디어의 확장으로 새로운 스토리텔링의 모드들이 다채롭게 파생되는 현상을 연구하기 위해서, 문화연구에서는 대중문화의 여러 텍스트 양상들이 스토리텔링의 작용태로 해석되고 분석됨에 따라서 주목을 끌어들여 오고 있다. 경영학에서 마케팅, 광고 등의 분야도 스토리텔링의 패러다임을 체계적 관점으로 조명하고 있다. 스토리텔링을 교육적 활동으로 원용한 유래는 오래 되었으나 이를 범교과적 수업 실천의 교육학(pedagogy)으로서 이론적 실천적 조명을 한 시도는 없었다. 공학적 체제로 표준화를 추구해 온 수업 전통에 기술적 변혁을 추구할 수 있는 가능성을 보여 준다.

역이 수업 공간이다. 수업 공간에서 목적으로 다루어지는 서사이든, 다른 교육적 전략으로 다루어지는 서사이든 그것의 구체적 실현 양태는 스토리텔링의 양태이다. 이때의 서사는 구체적 교육의 목표와 효과를 전제로 구체적 시간과 대상과 공간에서 구체적 매체로 실현하는 구체적 텍스트로 구현되기 때문이다. 따라서 수업 공간 속에서 드러나는 제반 서사의 작용은 서사 일반의 원리로 조명될 수도 있지만 스토리텔링으로 구명되는 것이 훨씬 더 현실적이고 합리적이다. (류수열 외, 2007 : 13-20)

스토리텔링은 이야기가 구현되는 역동성, 특히 매체의 다양성과 그것으로부터 파생되는 이야기 효과의 다채로움에 기반하여, 내용이나 구조 중심의 이야기 개념이 확장 생성된 것이라 할 수 있다. 이는 미디어의 기술적 발달과도 유관하고 후기정보화 사회의 패러다임에 호응하는 현상으로 볼 수 있다. 스토리텔링의 활성화 현상을 단적으로 보여주는 것이 바로 ‘OSMU(one source multi use)‘이야기(story)’이다. 한 이야기 콘텐츠가 다양한 방식으로 구현되고 사용되는 것을 말한다. 특히 이 사용의 측면이 현대 스토리텔링의 속성을 강하게 보여 준다. 수업 안에서 이루어지는 각종 교수 메시지의 전달은 ‘원 소스 멀티 유스’의 메커니즘을 여실히 보여 준다. 같은 내용의 교수 메시지가 각기 다른 교사의 교수 행위로 나타나는 것 자체가 이미 그러하고, 같은 내용의 교육 콘텐츠가 다른 매체에 실려서 변이되는 것도 스토리텔링 현상의 일종이다. 춘향전 이야기를 가지고 실제로 수업 활동을 할 수 있는 방식(춘향전을 학습하는 것이지만, 스토리텔링 관점에서 보면 춘향전을 다양하게 텔링 telling 하는 것이고, 이는 다시 춘향전을 다양하게 사용하는 것과 같은 차원을 유지하는 것이다.)

수업의 물리적 조건, 이를테면 50분 동안에 일정한 교실 공간(때로는 특별교실일수도 있고 야외일 수도 있고, 특정의 체험학습 공간일 수도 있다)에서 특정의 지식, 기능, 태도 등의 교육내용을 다양한 교수 방법으

로 소통시키는, 이 수업의 과정 자체가 하나의 스토리텔링 과정이라는 점을 받아들이게 되면²⁾, 지금까지 공학적 모형 체계로만 수업을 설명하고 설계해 왔던 수업 기술에 의미 있는 패러다임 변화를 구축할 수 있다. 물론 이 과정에 개입하는 스토리텔링의 적합성 여부가 중요하다. 단순히 흥미성 제고만으로 스토리텔링 활동의 가치를 물을 수는 없다. 해당 수업의 목표를 가장 의미 있게 소통시키는 데 그러한 스토리텔링 중심의 수업 활동 instruction activity이 얼마나 효과적이었느냐, 특히 학습자들의 학습활동 수행 과정에 자기주도성을 높이는 데에 스토리텔링의 요소와 기제가 긍정적 기여를 하였는지를 중시해야 한다. 그만큼 스토리텔링 기반의 수업기술instruction skill/학습전략learning strategy 들은 이미 자기주도성 또는 창의를 자극하는 수업의 내적 발효 효소들을 지니고 있다고 할 수 있다.(최인자, 2008 : 20-23)

이렇게 본다면 스토리텔링은 국어교과나 문학교과에만 적용될 수 있는 경계를 넘어서는다. 모든 교과목의 수업이 스토리텔링의 소통 기제를 수반하고 있음을 알 수 있다. 특히 수업의 제재 내용으로서의 효용 못지않게, 수업의 활동 기제 내지는 학습 소통 촉매로서의 기능대를 모색할 수 있는 것이다. 이는 이야기를 수업의 정태적 내용구조로만 보던 시각을 넘어서서, ‘스토리텔링(storytelling)’의 역동적 개념에 주목함을 의미한다.

스토리텔링은 인간의 심리적 사회적 문화적 행위이다. 동시에 인간의

2) 실제로 우리가 경험했던 수업 가운데는 수업의 전시간이 하나의 온전한 구조의 스토리텔링으로만 이루어지는 경우를 경험한다. 수업 공학적 측면에서 문제를 남길 수는 있겠지만, 수용자와의 소통 효과면에서는 그 나름의 의의를 발견할 수 있다. 이처럼 온전한 구조의 스토리텔링으로 이루어지는 수업은 아니라 하더라도 대부분의 수업은 ① 부분적인, ② 불완전한, ③ 숨어서 보이지 아니하는 스토리텔링의 구조에 의탁되어 있는 경우가 많다. 대부분의 경우 그것은 무의식적인 무의도적인 관습에 따른 것이며, 이는 달리 생각하면 스토리텔링 담화의 자연발생적 속성으로 풀이할 수도 있다. 그런데 그 자연발생성이 스토리텔링의 수업 운용 기제로서의 강점이기도 하다.

소통적 활동으로 인식할 수 있다. 이렇게 함으로써 스토리텔링에 광범위하게 내재된 교육의 가치와 그 효과를 개발해 낼 수 있다. 학습자의 일상 학습 환경과 경험 영역에 스토리텔링이 자연스럽게 삼투될 수 있게 하고, 그 상황맥락에 맞는 자기주도성 학습의 주체를 형성하게 해 주면 이는 결국 학습자의 학습 창의와 연계되는 방향으로 발달을 지속시킬 수 있다. 이 역시 범교과적인 차원에서 유효하기 때문에 더욱 의미 있는 것이다.

무엇보다도 수업의 수용자인 학생 세대들이 스토리텔링으로

2. 스토리텔링(서사)의 범교과적 연관

서사가 인간의 발달적 과업에 긴밀하게 연관될 수 있다는 데서 스토리텔링의 교육적 가능성이 넓어질 수 있음을 발견한다. 문학의 자리에서 보면 허구서사가 핵심이지만, 교육을 중심으로 해서 보면 허구서사와 동등하게 생활서사의 교육적 함의 또한 크다. 스토리텔링의 교육적 적용 가치를 개발해 나가다 보면, 그간 교육과정 제도 속에서 서사를 지나치게 문학 영역의 하위 내용(그것도 정태적 차원에서)으로만 다루어 왔던 커리큘럼 관습을 반성하게 된다. 우리는 교과외 경계를 중시하는 편견의 틀에서 서사 내지는 스토리텔링을 국어 교과 하위의 문학영역 교육내용으로 한정지어 온 셈이다.

교과 중심의 편견의 틀에서 스토리텔링을 해방시키려는 것은 무슨 말인가. 우리는 스토리텔링의 자유롭고 역동적인 작용태를 보지 못하고, 스토리텔링과 교육의 다원적인 만남을 활성화 하지 못하고 있는 것이다. 이는 스토리텔링을 국어 교과의 문학 영역의 하위 장르에 귀속된 수준에서만 다루려고 하기 때문이다. 오늘날 제도로서의 학교는 그 교육 내용을 교과의 구획과 교과 내의 인습적 프레임에 따라 억압적인 틀로 묶

으려는 성향이 있다. 이런 토양 속에서 스토리텔링은 국어 교과외의 커리큘럼적 관습에 맞는 것이어야 하고, 그 중에서도 문학 영역의 커리큘럼 전통에 길들여진 모습으로 교재화 되고 활동화 되어야 하는 것처럼 인식되었다. 커리큘럼의 관습이니 전통이니 하는 것들은 무엇이겠는가. 학교에서 국어과의 문학 영역을 지도하는 전통적인 방식에 의거하여 스토리텔링이 정의되고 범주화되고 교재화 되고 학습 활동화 되는 것을 말한다. 스토리텔링은 현실 커리큘럼이라는 억압 기제 안에서 박제된 상태로 학습될 수밖에 없는 것이다.

그러니까 스토리텔링은 국어교과외의 문학 영역이 지니는 교수·학습의 토양 위에서만 가르쳐 진다. 스토리텔링을 음악 교과나 미술 교과나 역사 교과에서 가르치는 장면은 상상조차 할 수 없는 것이다. 그런데 실제로 스토리텔링의 학습은 음악 교과나 미술 교과나 역사 교과에서 훨씬 더 역동적으로 학습될 수 있는 것이다. 스토리텔링은 범교과적 연관을 강하게 가지고 있다. 교과의 경계를 엄격히 따지고 교과의 자율성을 극단적으로 밀고 나가다 보면 삶과 삶이 분리되는 것이다.

서사 및 스토리텔링은 그 속성상 탈교과(脫敎科)의 에너지를 그 내적 자질로 갖추고 있다. 스토리텔링을 교육이 이루어지는 전체 공간, 학교 교육과정 제도가 운영하고 있는 전체 교과의 공간으로 해방시키는 발상을 가져야 한다. 구체적으로는 그것이 수업의 시공이 되어야 하며, 학습 활동의 변혁을 도모할 수 있어야 한다. 만약 그렇지 못하다면 우리는 스토리텔링이라는 매우 유용한 교육적 활동을 지나치게 편협하게 사용하여, 융통성과 유연성 없이 교육내용으로나 교육방법적으로나 스토리텔링을 방치했다는 비판을 받게 될 것이다. 학교라는 교육제도는 교과들로써 그 교육활동을 영위한다. 이들 학교 내의 실제 교과들에 스토리텔링이 어떤 생동적 코드를 가질 수 있는지를 설명함으로써 스토리텔링이 범교과적 관련을 펼칠 수 있을 것이다. 그 구체적 가능성을 들어 본다.

1) 문학적 서사/스토리텔링 의 범교과적 가능태

문학적 스토리텔링은 현실과 이상의 상호교섭을 경험하게 한다. 이러한 스토리텔링 경험에서 일어나는 정신 작용은 여러 층위의 상상력 활동으로 이어지면서 사물과 대상에 대한 미적 인식을 제고하는 데 큰 영향을 미친다. 이러한 학습 경험은 미술, 음악 등의 교과 학습 활동에 문학적 스토리텔링 활동이 의미 있게 통섭할 수 있음을 보여 준다. 예술 교과의 감상 수업에서 어떤 내용을 떠올리거나 해석하는 활동은 필수적인 것인데, 이런 활동의 내적 수행에는 어김없이 문학적 스토리텔링의 개입을 불러들일 수밖에 없다. 또 예술 감상활동의 외적 양상 또한 학습자가 미적으로 인식된 작품의 감흥과 그 구체성을 스토리텔링의 방식으로 드러낼 수밖에 없다.

이 점은 미술 음악의 창작 활동 과정에서도 그대로 드러난다. 이른바 예술적 표상을 구상하고 구체화 할 때 그 내적으로 이루어지는 정신 작용은 어떤 ‘이야기의 구체성’을 수반하지 않을 수 없는 것이다. 비록 그 이야기가 형태나 구조면에서 완결성을 띠지 않더라도 그것이 문제될 수는 없다. 실제로 수업 활동/기술 차원에서 동원되는 스토리텔링은 구조나 형태의 완결성보다는 유용하고 유익한(효율적인) 부분성을 주목해야 할 경우가 더 많다.

요컨대 문학 스토리텔링은 다른 예술 장르와 부단한 상호성을 가진다. 이 점을 잘 활용하면 더욱 통합적인 심미적 경험을 할 수 있으며, 문화 경험의 실제성을 높일 수 있는 예술 교육의 가능성을 기대할 수 있다.

소설로 대표되는 문학적 서사 내지는 스토리텔링은 이념이나 가치의 등가물(等價物)로서 예술적 형상화를 통한 수용과 소통이 이루어짐으로써 이념과 가치를 심미적 사유(思惟)로서 경험하게 하는 점에서 다른 어떤 교육 내용과도 차별성을 가진다. 바로 이 점 때문에 문학적 스토리텔링의 실현은 학습자로 하여금 반성적 사고reflective thinking을 경험하게 하는, 어떤 진정성의 발효를 돕는다. 이런 원리를 구축함으로써 오늘

날 윤리교과의 교육은 스토리텔링의 요소와 질료를 매우 풍성하게 동원하여 활용하고 있다. 스토리텔링이 가져다주는 이런 가치 발견적 효과는 사회과 수업에서는 더 많은 가능성을 잠재하고 있다. 사회과에서 이루어지는 사회문제 발견 해결의 토론수업모형에서는 토론의 자료는 물론 토론의 수행 수단으로서 스토리텔링을 다채롭게 활용한다. 일반적으로 정의적 요소가 이념(가치)에 직접 삼투되고, 이념이나 가치가 미적 인식과 더불어 이루어지도록 하는 전인교육 가치를 조화 있게 담보할 수 있는 것으로 서사/스토리텔링을 뛰어넘을 수 있는 교육적 질료는 없다. 그런 점에서 보면 문학 스토리텔링의 경험의 과정은 이성과 감성이 아우러지는 다중 지능의 발달에 유효하다. 범교과적 호응이 이처럼 두드러진 예를 찾기 어렵다.

서사는 인간의 동기와 인간의 환경이 어떻게 교섭되는지를 그려내는 양식이기 때문에 스토리텔링의 상황에 접하는 순간 인간 삶의 여러 조건들을 복합적으로 생각해 보게 한다. 그 삶의 여러 조건들 가운데 인간 존재의 과학적 조건들을 인지하고, 그런 인지를 바탕으로 인간의 내적 외적 생태에 대한 관찰을 가능하게 할 수 있다. 이런 경험이 교육활동으로 연계되는 것은 아마도 과학 교과일 것이다. 과학 또는 생활과학의 탐구 동기를 형성하는 데 있어서 SF소설들이 일정한 역할을 하는 것, 특히 요즘은 영상 매체에 의해 이루어진 과학 내용 스토리텔링들은 그 자체로 과학의 내용 교재로 차용될 수 있다. 그리고 이런 것들이 교육적으로는 적어도 과학적 상상력이라는 차원과 맞물려 있다는 것을 주목하는 것이 과학교육 연구의 중요한 축이 된다는 것이 강조되고 있다.

요컨대 어느 교과가 되었든지 교육의 ‘내용질료’와 ‘활동수단’으로서 ‘스토리텔링’의 가치와 작용을 새롭게 인식하여 분석하고, 스토리텔링이 실제로 학습자의 생활 조건과 그들의 경험 및 사고 환경에 적합하게 녹아들 수 있는 문학적 스토리텔링 작용 양태를 다양하게 확장시킬 필요가 있다.

2) 생활 서사/스토리텔링 의 교육 가능태

모든 스토리텔링에는 무한대의 소재(또는 경험)가 수렴될 수 있고, 기존의 서사를 바탕으로 할 때는 그것을 수업 상황에서 다시 스토리텔링 re-storytelling 하는 과정에서 새로운 경험(궁극적으로는 경험은 모두 학습의 기제를 형성함)으로 확장이 가능하다. 그렇기 때문에 스토리텔링을 통하여 모든 경험 과학의 세계(교과)로 입문할 수 있다. 실제로 많은 교과들이 학생들의 생활 스토리텔링을 활용함으로써 의미 있는 학습 연관을 확보하며 학습 공간으로 끌어 들인다.

생활서사는 그것이 구체적 스토리텔링으로 실현되고 구체적 활동 모드로 구현될 때, 구현 주체를 강력한 자기 주도적 존재로 상승시킨다. 이 점은 학습의 시공에서 보면 매우 중요하고 유효한 기제이다. 학습에서 자기주도성의 구축은 학습자를 적극적 발신자로 만듦으로써 가능한 것인데, 학습자를 학습방법의 학습으로 이르게 하는 지름길이다. 이는 생활서사 자체가 '나의 이야기'라는 작동 구조를 가지고 있기 때문이고, 스토리텔링(텔링)의 국면에서 소통의 축을 현실적으로 형성하기 때문이다 즉 구체적인 청자가 있는 조건을 구축하기 때문이다. 스토리텔링이 그냥 평면적으로 존재하는 서사와는 달리, 구체적 소통의 축을 조건으로 하는 실천 행위라는 점을 주목함으로써, 이를 수업 전략의 기제로 추구할 수 있는 것이다. 또한 스토리텔링의 주체가 자기주도성을 건강하게 발현하는 어떤 지점에서 의미 있는 반성적 사고의 수행을 기대할 수 있다. 이렇게 보면 스토리텔링은 일종의 의미 환기의 작용 내지는 발견의 작용을 돕는다고 할 수 있다. 그 과정에서 스토리텔링은 있어야 할 것과 있는 것의 대립을 통해서 윤리의 구체성을 가르치기도 하는 것이다.

스토리텔링은 사실의 언어로서 메타언어의 세계를 보여 준다. 이는 언어의 중요한 속성이다. 상징 학습의 본령이기도 하다. 스토리텔링을 통하여 일반 언어 사용 기능 교육의 효과를 더 높일 수 있다. 상징의 학습은 문화 교육 내지는 언어를 통한 사회화의 중요한 역할을 한다. 스토리

텔링은 상징을 통해서 경험의 의미를 새롭게 구축해 낸다. 의미화 하는 능력이야말로 스토리텔링의 중요한 속성이다. 상징으로 가득한 신화가 홀리스틱 교육에 유용한 것은 상징의 중첩이 삶의 총체성과 연관되기 때문이다.

스토리텔링의 탈교과적 자질은 타 교과로의 왕성한 침투성을 보여 주고도 남는다. 그런데 이러한 자질들은 기왕의 교과 중심적 커리큘럼이나 교육 내용 체계 속에는 명료하게 나타나지 않는다. 교육 내용이 삶의 내용을 향하여 열려 있어야 한다는 것을 확인하는 대목이기도 하다. (박인기, 2006 : 13-17)

따라서 스토리텔링을 포함한 문학교과 내적 영역으로 규정하여 이를 지나치게 고답한 구조로만 보려 하거나, 또는 스토리텔링을 형식주의 입장에서 설명하는 이론 체계로만 파악하려는 관점에 서면 스토리텔링의 교육적 전략을 얻기가 어렵다. 스토리텔링을 특정 교과의 하위 체제로만 보지 않으려는 유연한 입장으로 돌아선다면 스토리텔링으로부터 이처럼 많은 교육적 작용을 기대할 수 있는 것이다. 그리고 이들 기대를 다른 교과 쪽에서 흔쾌히 받아들여야 한다면 스토리텔링의 교육적 작용은 한 없이 확장될 수 있다.

3. 스토리텔링의 수업 상관적 활동 속성(Basic Practice)

오늘날 교육에서 다중 지능³⁾이 강조되는 데는 학교교육이 실제로 수

3) 1983년에, 하버드대학교의 가드너 교수는 그의 저서 『정신의 구조: 다중지능 이론』(Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences)라는 책을 통하여 새로운 접근을 시도하였다. 그는 기존의 문화가 지능을 너무 좁게 해석하고 있다고

행하고 있는 인간 발달 과업이 왜곡되었다는 것을 반증한다. 그것은 학교교육이 제공하는 앎이 학습자의 삶과 유리된 채로 조직되어서 학습자의 인간 발달을 현실적으로 돕는 데 한계를 가진다는 반성에서 비롯된 것이기도 하다. 앎과 삶의 유리는 학생들에게는 동기가 사라진 앎 또는 학습을 초래한다. 설령 앎의 진전이 있었다 하더라도, 내가 습득한 앎이 가치 있는 것임을 전혀 느끼지 못하는 사태가 나타나며, 따라서 그 앎은 실제 일상생활 속에서 의미 있게 환기되지 아니한다. 학교에서 배운 앎 들끼리 전혀 관계를 맺지 못하고 파편처럼 떠돌아다니는 모습이 된다. 부정적 양상은 윤리적 과탄을 연상하게까지 한다. 주체인 나는 사라지고 지식이 나를 지배하는 학습의 정황을 경험한다든지, 학생 개개인의 감수성이 발현되지 못하는 인지 및 정의 과정을 학교가 제공한다면 이는 죽은 교육의 모습에 불과하다.

앎과 삶이 분리되지 않고 혼연한 일체를 이루고 있었던 시절에는 스토리텔링 자체가 그대로 교육의 전체이었다. 그렇기 때문에 스토리텔링(문학)은 경험(삶)의 총체성을 반영한다는 말이 설득력을 얻는다. 그리고 그것은 학습 주체를 중심으로 앎을 총체화하도록 이끌어 간다. 여기서 우리는 스토리텔링과 지식(지식 습득, 지식 활용, 지식 실천)의 관계를 다시 주목하지 않을 수 없다.

학교교육과정에서 각 교과가 교육내용으로 삼는 것은 총체적인 ‘지식(Knowledge)’이라 할 수 있다. 수업은 그 지식이 어떤 존재 형식으로 소통되는지를 보여주는 현실의 시공이다. 그런데 이런 지식이 상당부분 스토리텔링의 기제에 결부되어 소통된다. 지식의 존재 형식은 스토리텔링

전제하고, 책명에서 알 수 있듯이 일반 지능과 같은 단일한 능력이 아니라 다수의 능력이 인간의 지능을 구성하고 있으며, 이러한 능력들도 상대적 중요성은 동일하다고 가정하였다. 가드너는 IQ 점수가 함축하고 있는 의미보다 넓은 시각에서 인간의 잠재적 능력을 탐구하였다. 가드너는 지능을 “문화 속에서 가치가 부여된 문제를 해결하거나 결과물을 창출하는 능력”(An intelligence is the ability to solve problems, or to create products, that are a valued within one or more cultural settings.)(Gardner, 1983/1993, pp. 60-61)으로 정의하였다

의 양태 및 방식과 밀접한 연관을 가지는 것이다. 이렇게 보면 스토리텔링은 지식을 구성하는 그물이며, 동시에 지식을 담는 그릇의 기능을 수행한다. 어떤 지식을 하나의 완결된 구조로 파지하고 환기하는 것은 스토리텔링의 구조와 상동형을 이룬다고 할 수 있다. 교수학적으로 잘 변용된 지식들은 스토리텔링의 구조에 의존하는 경우가 많다. 지식과 스토리텔링의 상관성을 살려냄으로써 지식 습득이 지나치게 분절되고 파편화 하는 것을 극복할 수 있는 대안 기제를 모색할 수 있다. 지식을 찾아가는 과정을 교수학에서는 ‘탐구’라고 하는데, 여기에 스토리텔링을 원용함으로써, 탐구의 전체 과정을 일종의 여로(旅路)의 경험으로 제공하는 것이다. 이 스토리텔링의 여로에서 학습자들은 경험과 지식 사이의 여러 가지 지적 정서적 가역반응을 겪어낸다. 스토리텔링은 경험을 언어적으로 또는 문제해결적으로 또는 가치발견적으로 변형하는 질적 변용의 회로에 해당하는 셈이다. 이를 비유적으로 일컬어 스토리텔링은 경험을 변용(형)하는 마법의 상자라고 말할 수 있다. 학습에서 모든 변용은 학습 주체의 주도성이 일으키는 매우 적극적이고 창의적인 ‘구성’의 결과이다. 그래서 마침내 스토리텔링은 지식에 어떤 특정의 작용력을 형성하고 확장시켜 준다. 교과 지식 활동에서 대부분의 확산적 사고는 스토리텔링이 지식에 날개(작용력)를 달아주는 양태로 이루어지게 된다.

스토리텔링은 사물에 대한 능동적 지각이고, 동시에 세계에 대한 구체적 지각이다. 능동성과 구체성은 일상의 체험이 스토리텔링으로 이어지는 과정에서 가장 자연스럽게 내면화 될 수 있는 것이다. 이는 스토리텔링이 일상적이면서도 특별한 형상성으로 조직된다는 점을 고려하면 특별한 교육적 의미를 부여할 수 있다. 특히 생활서사의 스토리텔링들은 그 일상성 때문에 생활체험 또는 생(生)체험을 통한 학습에 가까이 그리고 자연스럽게 연결될 수 있는 것이다.

학습에서 체험의 총체성이 강조됨으로써, 삶과 삶이 통합되고, 다중

지능을 발달시키는 학습을 이끌어 갈 수 있다. 물론 강력한 동기에 의해서 직접 체험으로 일관하는 학습이 유효하다. 그러나 학교라는 물리적 시공 때문에 직접 체험의 자리에 스토리텔링이 다가갈 수 있다. 말하자면 경험(삶)의 총체성이 요구되는 교육 장면에서 경험(삶)의 총체성과 직접성이 어느 정도 담보되는 스토리텔링을 교육적으로 매개하는 접근을 좀 유연하게 시도해 보자는 것이다.

그런 점에서 스토리텔링을 수업 기술의 요소로 도입하는 데에는 그간의 우리의 수업 문화가 권위적이고 일방적이고 억압적인 분위기를 문화적으로 내분비하는 경향을 보인 점이 없지 않다.⁴⁾ 이런 수업일수록 일방의 교수 메시지 전달을 압축된 양적 효율로만 추구하기 쉽다. 수업에 스토리텔링 요소를 삼투시킴으로써 수업활동에서 자유와 해방의 심적 기제를 맞출 수 있게 해야 한다. 또 교수의 수업진행 담화도 수업의 전체 흐름이 스토리텔링 기제에 의탁해 있을 때는 그것에 영향을 입어 부드럽고 화해적인 어조로서 호응하는 경향을 보인다. 스토리텔링은 총체성 경험의 가운데서도 논리를 체득하게 하는 사다리의 기능을 한다. 이는 형식논리를 논리학 지식 체계로 습득하는 것과는 차원이 다르다. 그렇기 때문에 스토리텔링은 삶의 형식을 일깨우는 종의 기능을 한다고 할 수 있다. 직설적으로 말하면 스토리텔링은 학습자 발달에서 사회성을 열어주는 문의 기능을 한다. 세계에 대한 능동적 자각에서 경험 총체에 대한 논리를 구축하게 하는 데에 이르게 하는 스토리텔링의 교육적 기능이 극대화 되는 국면이 바로 교과와 교과를 통합하고, 지식과 지식을 통섭하는 것이다. 스토리텔링은 학습자로 하여금 학습 경험을 의미 있게 매개하고 통합하는 기능을 발휘하는 데서 수업 활동 수단으로서 가치와 역할을 최대화 한다.

4) 구영산은 사회적 언어의 장field으로서 국어수업의 장이 갖는 특성으로서 담화 불연속의 여러 요인 중 억압적 기제에 대한 것을 하나의 양상으로 관찰하고 있다. 구영산(2011) 초등국어수업담화에서 불연속 통어의 격률에 관한 연구, 서울대학교 국어교육과 박사학위논문(pp. 108-138) 참조

스토리텔링이 수업의 활동 기제로 작용하는 가운데 가장 주목해야 할 속성은 스토리텔링은 상징을 만드는 과정이라는 점과 동시에 스토리텔링은 상징을 풀어가는 경로라는 점이다. 학습(교육)은 상징을 익히는 일련의 과정이고, 한 개인의 발달은 상징의 세계를 익히고 적용하는 과업들로 이루어진다. 언어적 상징이든, 사회 문화적 상징이든, 미적 상징이든 그 상징을 습득하고 상징을 발신하는 자리로 나아가는 것이 교육의 전체 과정이라 할 수 있다. 과학과 교육에서 과학적 체계와 개념을 익히는 것도 자연 세계의 실제적 현상을 하나의 인지적 체계로서의 상징을 습득하는 것이라 할 수 있다. 실제로 과학의 법칙을 학습하는 데 있어서 얼마나 다양한 유추적 현실들이 스토리텔링의 방식으로 외삽되는지는 쉽사리 발견할 수 있다.

스토리텔링은 그것이 직접 체험의 재현이라 하더라도 언어로(또는 다른 매체로) 번역되는 과정에서 현실에 대한 의미 있는 모방을 보여 준다. 의미 있는 모방임을 보여 주는 구체적인 증거는 그 과정에서 스토리텔링 주체의 반성적 사고를 이끌어 낸다는 데서 드러난다. 재현/반영의 힘은 현실을 어떤 방식으로든 각성하고 그 각성 안에 주체를 새롭게 인식하게 한다는 데 있다. 이는 온전한 소설 감상 과정에서만 발견되는 것은 아니다. 수학 수업에서 수의 집합이나 함수의 그래프를 그려내는 과정에서도 어떤 형식에과 질서에 대한 인지적 각성을 하게 되어 있다. 다만 그것이 명시적 구도로 주체에게 메타인지 되지 않을 수도 있다. 따라서 스토리텔링은 그 수행의 자발성만 갖춘다면 무언가 되돌아보는 사고, 즉 도덕적 성찰을 안으로 분비한다. 달리 말하면 스토리텔링은 내면(자아)를 비추어 내는 거울의 기능을 보여 준다.

또한 스토리텔링은 모든 겉으로 드러난 표현의 숨어 있는 원천이다. 예컨대 희·노·애·락·애·오·욕(喜·怒·哀·樂·愛·惡·慾)등 구체적 표정의 뒤에는 숨겨진 스토리텔링이 여러 층위로 숨어서 잠재한다. 정서교육 감정교육의 현장에는 스토리텔링으로 번역된 정서(감정)들이

교육(수업)의 내용과 방법으로 상호 변환하며 수업에 개입한다. 이 또한 범교과적 영역에 걸친다. 현상과 본질 사이를 상상하고 유추하고 탐구하고, 현상과 현상 사이의 논리를 연합하고, 정보와 정보를 네트워킹하고, 교제와 교제를 연동하는 인지적 노력의 모든 과정에 스토리텔링이 숨 쉴 수 있는 공간이 있다. 그런데 스토리텔링에 관한 본질적인 명제 하나를 환기할 필요가 있다. 그것은 ‘스토리텔링은 이야기가 구현되는 방식이다.’는 명제이다. 이때의 이야기란 삶이 될 수도 있고, 세계가 될 수도 있다. 그것은 사람과 사람이 모여 사는 공동체의 현실과 그것을 이루는 법칙일 수도 있다. 자연의 세계와 법칙도 마찬가지이다. 요컨대 이때의 이야기란 교육(수업)이 다루어야 할 내용으로 변전될 수 있다. 그것이 아무리 설명적 지식/개념으로 되어 있어도 스토리텔링의 작용으로 변전된다. 근자에는 디지털 기술 혁명으로 미디어의 발전이 급속하고, 이에 따라 스토리텔링은 미디어에 의해서 계속 매개된다. 미디어에 의해 매개된 스토리텔링은 그 자체로 교육 내용으로 또는 교육활동으로 수업의 시공을 자유자재로 파고든다.

4. 교사 주체의 스토리텔링 수행(Storytelling Performance)

교수 주체로서 교사의 스토리텔링 수행은 수업의 질을 담보하는 매우 중요한 능력이다. 교사 주도형 수업의 모드를 극복하기 위해서도 교사의 스토리텔링 능력은 매우 중요하다. 스토리텔링으로 수업 기술의 새로운 혁신을 구하려는 노력은 학습자를 스토리텔링의 주체로 변환시켜 능동적 학습 주체로 세우게 하는 데에 있기 때문이다. 스토리텔링의 콘텐츠 원형이 주로 문학 내러티브에 기반하고 있다. 그렇기 때문에 좋은 스토리텔링의 수업 기법은 서사적 상상과 서사적 구성능력을 기본으로 요구

하는 점을 부인할 수는 없다.

그러나 수업 기술 차원에서의 교사의 스토리텔링 수행은 소설 작가와 같은 능력과 역할 수행을 요구하는 것은 아니다. 교사의 스토리텔링 작동은 해당 수업을 운영하는 절차를 보다 역동적으로 구상하는 데 동원되거나, 해당 수업의 목표를 더욱 적합하게 뒷받침하는 활동(activity)의 적용에 특별히 요청되는 스토리텔링 능력이기 때문이다. 서사적 상상력과 친화할 수 있는 정도이면 족하다. 오히려 필요한 능력은 해당 교과 지식/개념/원리/ 적용 등을 스토리텔링 기제에 호응하여 스토리텔링 방식으로 번역할 수 있는 능력이라 할 수 있다.

교사의 스토리텔링 기술은 수업 기술의 자질을 높이는 데에 기여함으로써 스토리텔링이 교육방법 보편의 위상을 가질 수 있음을 보여 줄 수 있을 것이다. 여기서는 다음의 네 가지 범주로 나누어 예거해 보면 다음과 같다.

첫째는 구성적 수행 기술(Plotting Skill)에 해당하는 수행 능력이다.⁵⁾

교사가 전달해야 할 교수 내용을 스토리텔링의 구도로 번역할 수 있는 능력이다. 여기서 ‘번역’이란 지식이나 경험을 이해하고 수용하기에 적합하도록 수용자의 인식 프레임에 맞도록 바꾸어 주는 것을 말한다. 또한 학습 수용자들이 보편적으로 몰입과 자기 주도성을 발휘하기에 유리한 스토리 프레임으로 맞추어 번역해 준다면 그 전달 및 학습 효과는 더욱 확장될 것이다. 일차적으로는 A에 속하는 교수 내용을 어떤 이야기 구조로 의탁할 수 있는지를 볼 수 있어야 한다. 교수 내용 전체가 온전한 이야기 구도로 수렴되지 않아도 좋다. 부분적 이고 불완전한 스토

5) 여기서의 ‘구성적 수행 기술’은 지식이나 경험을 학습자가 인지적으로 통합하고 생성하는 인지적 구성(cognitive construction)이 아니라, 교사로서 전달해야 할 경험과 지식을 학생들에게 잘 수용될 수 있도록 또는 학생들이 자기주도적 태도로 향유할 수 있도록 이야기 형식으로 스토리화 하는 능력을 말한다. 즉 어떤 정보 지식 경험 등을 이야기 그물 속에 묶어서 이야기로 조직하는 능력이라 할 수 있다.

리텔링에 의탁하는 것이 더 효과적인일 때도 많다.

A 교수 내용(지식/원리/기능/태도/가치)

B 스토리텔링의 구도로 번역된 A의 내용

A를 B로 변전시키는 데는 일정한 구성적 상상력(plotting imagination)이 요구된다. 전달하여 학습시킬 지식을 이야기 포맷으로 바꾸기, 그러기 위해서는 A자체를 쪼개고 분리하면서도 A 자체를 훼손하지 않아야 한다. 그 과정에서 설명을 지연하거나, 반대로 설명을 촉진 압축하거나 하는 것이 구성적 상상력을 수행하는 능력이다. 궁극적으로는 A를 B라는 이야기 프레임의 변안하는 능력이 발휘되어야 하는 것이다. 이는 인지적 작용으로 말하면 일종의 전이(transfer)인데, 더 구체적으로는 ‘서사적 전이’에 해당한다고 할 수 있다. 서사적 변안의 기술적 원리는 수업 임상의 차원에서 지속적으로 개발되어야 한다. 물론 여기에는 교사의 서사 창의적 소양과 경험이 매우 중요한 기반을 이룬다.

둘째는 수업의 내용 뿐 아니라 ‘수업의 상황 요소’를 스토리텔링의 한 요건으로 포함하고 반영하는 기술 (Connecting Storytelling Skill with Instruction Situation)이 있어야 한다. 이는 수업 장면이 지나는 여러 가지 사실들을 섬세하고도 미적인 관점에서 볼 수 있는 감수성이 필요하다. 이는 수용자(학습자)의 총체적 수업 감수성을 드높이는 매우 중요한 요소이다. 이렇게 함으로써 학생들은 수업을 스토리텔링의 공간과 일치시키고, 그 공간 안으로 들어가서 자신들이 스토리에 행위자로 참여하는 느낌을 공유하게 된다.

이때 교사가 스토리텔링 수행을 하면서 부단히 교감하고 상위 인지해야 할 수업의 상황이란 언격히 말하면 수업의 맥락적 상황이라 할 수 있다. 여기에는 ① 학습의 동기 상황, ② 다루어야 할 지식 내용 상황 ③ 함양해야 할 기능 상황 ④ 태도 상황, 학습자 심리 상황 ⑤ 교수 내용 전

개 상황 ⑥ Opening 상황/ Ending 상황 ⑦ 수업 일탈 상황 등이 있다.⁶⁾

셋째는 스토리텔링 수행 기술에서 이야기의 디테일을 만들어 내는 ‘디테일 변용의 기술’이다. 수업활동으로서의 스토리텔링은 스토리 자체의 온전함을 내용으로 배우는 것에 초점을 둘 것이 아니라, 스토리의 특정 국면을 새롭게 생성 변화 시키고 그것과 연관되는 디테일을 창출해 내는 것이다. 이는 앞에서 언급한 수업운영의 맥락 상황과 긴밀한 연계 하에 기획 연출되어야 할 것이다. 여기에 해당되는 디테일 변용의 주요 기술 항목으로는 ① 인물 변용 ② 사건 변용 ③ 시공간 변용 ④ 심리적 요구에 호응하는 변용 ⑤ 수용자 수준 변용 ⑥ 스토리의 부분 적출 변용 ⑦ 미디어 변용 등을 예거할 수 있다.

위에 예거한 ‘스토리의 디테일을 변용하는 기술’은 스토리텔링 중심의 수업 활동을 융통성 있게 활용하는 데 가장 핵심을 이루는 기술이라 할 수 있다. 그리고 수업 실행에 유능한 교사들은 알게 모르게 이러한 변용 기술을 자신들의 수업 활동 속에서 구사하고 있다. 다만 이 구사된 활동을 스토리텔링 중심의 수업 활동이라는 인식 프레임에서 자각하지 못하고 있을 뿐이다. 경험적으로 잘 된 수업들을 역으로 분석해 가다 보면, 자신이 운영한 수업 과정 프레임 안에 ‘스토리의 디테일을 변용하는 기술’이 발견되는 경우를 어렵지 않게 확인할 수 있다. 스토리텔링 중심 수업 기술이 단순한 임기응변적 기술이 아니라, 일정한 교수 방법론의 철학과 체계를 갖춘 것으로 진화할 때, 보다 생산적인 역할을 할 수 있을 것이다. 그간에 스토리텔링을 문학의 하위 영역 정체성으로만 다루었을 때는 생성해 낼 수 없는 것이다. 스토리텔링이 교수 이론 내지는 수업 교수학과 융합함으로써 그 작용 역역을 얼마나 확장할 수 있는지를 보여 준다.

6) 이들 일곱 가지 상황 변수들은 사실 좀더 엄격한 현장 현실에 조화하여 논증해야 함이 마땅하다, 여기서는 이들 상황 국면들을 예거하는 수준으로 그치지만 이는 또 다른 연구 주제로서 다루어야 할 것이다.

넷째는 스토리텔링을 구체적으로 설계하고 만들어내는 즉 스토리텔링을 수업의 시공(時空) 안에서 연출하는 수행 스킬(Performance Skill of Play Production of Storytelling)을 강조하지 않을 수 없다. 스토리텔링은 ‘구체적으로 실현된(되는) 텍스트’이다. 따라서 스토리텔링의 수행성은 직접적이다. 그래서 학습자가 스토리텔링에 자신이 참여하고 있는 듯한 상황을 조성해 주는 것이 바람직하다. 이렇게 할 수 있는 연출 기술은 스토리텔링의 방식(mode)을 기획하는 능력이다. 동시에 그 스토리텔링 활동을 수업 활동으로서 몸소 실현하여 교실 안에 역동적으로 펼쳐놓는 능력이다. 그렇기 때문에 이 차원의 스토리텔링 활동은 수업에 원용할 수 있는 스토리텔링의 최종적인 양태이고, 이런 수업상황에 부합하는 연출 특성을 발휘해야 한다.

스토리텔링을 구체적인 수업 활동으로서 연출하는 기술 가운데는 ① 음성적 연출 기술 ② 문자적 연출 기술 ③ 회화적 연출 기술 ④ 연극적 연출 기술 ⑤ 율동적 연출 기술 ⑥ 조각적 연출 기술 ⑦ 도구적 연출 기술 ⑧ 모방적(모사적) 연출 기술 ⑨ 음악적 연출 기술 ⑩ 지도(map)적 연출 기술 ⑪ 그래픽 중심 연출 기술 ⑫ 퀴즈식 연출 기술 등이 있을 수 있다. 물론 이들 연출 스킬들은 그대로 학습 활동이나 학습 전략으로 변환할 수 있다. 그렇기 때문에 이것들이 먼저 교사의 스토리텔링 연출 스킬로 습득되는 것이 바람직하다. 이런 연출 수행 기술로 수업의 역동성을 교사가 추동한다는 측면도 중요하지만, 이보다 더 중요한 것은 이들 연출 스킬을 학생들과 함께 학습전략(교수전략이 아닌)으로 변환시켜 교수자와 학습자가 상보적으로 수행할 수 있다는 점을 깨닫는 것이다.

오늘날 소통의 양적 질적 확장이 소통 체제의 변화를 불러오고, 그것이 다시 사회·문화적 변환을 불러 왔다고 해도, 스토리텔링에 의한 소통의 기본 원리(원형)는 불변이다. 즉 스토리를 읽는 모든 독자는 스토리 수용자(동시에 스토리텔링 주체)로서의 발달을 경험한다. 스토리텔링

과정에서 발신자이든 수용자이든 모두가 일련의 대화적 노력을 한다. 이 소통 작용 속에서 사람들은 ‘발달’을 이루어 나간다.

‘스토리텔링을 통한 교육’은 문학교육을 넘어서 문화교육의 중요성을 강조하는 데에도 나타난다. 전통적으로 강조되어 왔던 전인교육이나, 삶의 총체성을 강조하는 교육 등이 지금은 문화교육의 형질 안에서 이 시대에 맞도록 생성되고 있다. 궁극적으로 교육은 개체로 하여금 어떤 특정의 문화에 기술적으로 이념적으로 참여하게 하는 것을 돕는 과정이라는 것을 주목하자는 것이다.

요컨대 현대 사회의 생태 속에서 다양한 스토리텔링 경험을 통해서 수행되기를 바라는 것이 바로 개인의 사회·문화적 발달 과업이다. 이는 사회·문화적 소통에 특정의 스토리텔링적 이슈를 가지고 참여할 수 있는 능력으로 귀결된다. 우리가 교육에서 길러주고자 하는 제반 기능(skill)이라는 것도 그 자체가 중요하기보다는, 궁극에는 일종의 문화적 컨텍스트 안에서 유용하고 합당한 역할과 자리를 찾아 가게 함으로써 가능한 것이다.

참고문헌

- 강심호(2005), 『디지털 에듀테인먼트 스토리텔링』, 살림.
- 구영산(2011). 초등국어수업담화에서 불연속 통어의 격률에 관한 연구, 서울대학교 국어교육과 박사학위논문. 서울대대학원.
- 구인환(2003), 우한용, 박인기, 최병우, 『문학교육론』, 삼지원.
- 김근호(2008). 스토리텔링의 서사 문화와 서사표현교육론. 『국어교육학 연구』 제33집 229-266. 국어교육학회.
- 김남희(2008). 아동기 문학교육에서 장르의 문제. 『문학교육학』 제27호 159-186. 한국문학교육학회. 역락.
- 김윤배(2004). 애니메이션 캐릭터의 기호학적 생성구조 연구. 박사학위논문. 홍익대학교.
- 김은성(2007). 이야기를 활용한 문법교육 가능성 탐색. 『국어교육』 122호 353-384. 한국어교육학회.
- 류수열 외(2007). 『스토리텔링의 이해』, 글누림.
- 박인기 외(2003). 『국어교육과 미디어 텍스트』. 삼지원.
- 박인기(2001). 『문학교육과정의 구조와 이론』. 서울대학교출판부.
- 박인기(2006). ‘국어교육과 타 교과의 상호성’. 『국어교육』 120호 1-30. 한국어교육학회.
- 성일제 외(1989). 『사고교육의 이론과 실제』, 배영사.
- 이상만 외(2008). 『만화콘텐츠와 스토리텔링』, 북코리아.
- 이형숙(2008). 소설에서 비디오게임까지: ‘블레이드 러너 이야기’의 텍스트 변용과정 분석. <문학과영상> 제9권 3호 727-756. 문학과영상학회.
- 임경순(2003). 『서사표현교육론 연구』, 역락.
- 정두희(1997). 『창의성 개발 프로그램 I · II · III』, 교보문고.
- 조은하 · 이대범(2006). 『스토리텔링』, 북스힐.
- 박진(2005). 『서사학과 텍스트 이론』, 랜덤하우스중앙
- 최인자(2007). 허구적 서사물의 플롯 이해에 기반한 서사 추론 교육. 『국

- 어교육』 122 439-466. 한국어교육학회.
- 최인자(2008). 『서사문화교육의 전망과 실천』. 역락.
- 한용환(2002). 『서사이론과 그 쟁점들』. 문예출판사.
- 황정현(2001). 『창의력 계발을 위한 동화교육방법론』. 열린교육.
- 브라이언 아놀드, 브렌덴 에디(2009), 이윤진 옮기(2009), 비주얼 스토리
텔링, 커뮤니케이션북스
- Herman, David/Jahn, Manfred/Ryan, Marie-Laure,(edited 2005),
Routledge Encyclopedia of Narrative Theory, Routledge.
- Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple
intelligences, New York : Basic Book 10th edition.

<Abstract>

Storytelling and Teaching Skill

Park, In-Gee*

The purpose of this research is to prove that content, structure, method and process of storytelling can be used as a 'teaching skill.' Storytelling that is used in instruction is a concept which includes various structures and methods of story (including media factor), their effects and aspects of change. Considering its effect as educational content and method, storytelling produces a very useful educational activity with its flexibility and pliability.

Storytelling is a psychological, social and cultural behavior as well as communicating activity of human being. Therefore, value of educational method extensively inheres in storytelling. A learner is a subject of self-directive learning in storytelling process. Originally storytelling traces its source in literature subjects, but it is valid in every class activities in all subjects.

By diversely storytelling narrative of literature, the learning activities of art, music, social science and ethics can be strengthened. And in process of realizing narrative of experience in real life, students learn broad knowledge in many subjects. Storytelling plays a role as a net that constructs knowledge. Divergent thinking for improving creativity becomes more dynamic through activities based on storytelling. And the content and method of emotional education is

* Gyeongin National University of Education

strengthened through the appraisal of emotional experience that can be translated to storytelling.

Teacher's ability is to apply his/her knowledge, skill and attitude to mechanism of storytelling and spread it to the method of storytelling. In detail, first is a plotting skill to construct the instruction with storytelling method. Second is a connecting skill with instruction situation that reflect situational factors of class to storytelling activity. Third is a skill of detail change that creates diverse detail of storytelling, and fourth is a skill to create the story. Such learning skills of storytelling should be expanded to creative classes in all subjects.

Key Words : Storytelling, Teaching skill, Self-directed learning,
narrative of literature, narrative of experience, Divergent
thinking

■ 논문접수 : 2011년 11월 10일

■ 심사완료 : 2011년 12월 8일

■ 게재확정 : 2011년 12월 12일