

# 대화식 교수방법 수업에 참여한 대학생 경험에 대한 연구

## I 대학 고전명저(Great Books Seminar) 교양세미나수업 사례 중심으로

안효진 인천대학교 유아교육과 교수<sup>1)</sup>  
김윤경 인천대학교 윤리교육과 부교수

---

### 초록

이 연구는 I대학교에서 개설된 고전명저(Great Books Seminar, 이하 GB 세미나) 교양 세미나 수업에 참여한 대학생 학습자가 경험한 바를 사례연구 방법(case study approach)을 통해 탐색하였다. 「죄와 벌: 용서와 구원에 대한 세미나」라는 교양교과목을 두 명의 교수가 튜터로서 공동 피실리테이터로 참여하였고, 전공이 다른 20명의 대학생이 참여하였다. 1학기 동안 매주 3시간씩 진행된 교양 세미나 수업 내용, 3차례에 걸친 글쓰기, 그리고 인터뷰 내용 등을 기반으로 학생들의 경험을 분석하였고, 그 결과는 다음과 같다. 수업에 참여한 학생들은 1) 대화 속에서 자신을 발견하고, 타자와의 관계 맺기를 경험하였고, 2) 텍스트와 세계를 연결하고, 반성적 사유의 영역을 확장하였고, 3) 글 쓰기를 통한 사유의 정교화를 경험하였다. 이러한 연구 결과는 고전 명저를 활용한 대화적 교수방법이 학습자들 간 정서적인 유대감을 경험하고, 개인적, 집단적 인지적 변화를 이끌어 내는데 기여했음을 시사하고 있다.

---

### 키워드

대화식 교수방법, 고전명저, 교양세미나, 수업 사례



## 1. 서론

급변하는 사회 속에서 의사소통능력, 지식 재구성 역량, 창의성 등의 창의융합적 역량을 갖춘 인재가 요구되며, 이에 따라 인재양성을 위한 대학교육의 패러다임의 전환이 이루어지고 있다. 최근 대학 교양교육은 단순한 지식 전달에서 벗어나, 비판적 사고력, 성찰적 읽기, 대화적 소통을 중시하는 방향으로 전환되고 있다(김윤정 외, 2020). 특히 4차 산업혁명과 인공지능의 시대를 경험하면서 고전 저작과 명저를 읽고 생각하는 주체로서의 인문 융합형 인재양성의 중요성을 인식하며, 대학의 교양교육에서 고전읽기에 대한 관심이 증가되고 있다(김성수, 2021). 고전이란 동서고금의 문헌들 중 오랜 시간 동안 인류의 보편적 지혜와 통찰 및 사유가 집약되어 있다고 널리 인정되는 것으로 고전읽기는 더 넓은 지적 사유를 위한 기초가 될 수 있다(김주환, 2023). 고전은 시대를 초월한 인간의 사유와 성찰이 응축된 텍스트로, 학습자가 타자와 세계, 그리고 자기 자신을 새롭게 이해하도록 돕는다.

고전 읽기교육은 최근 대학 내 교양교육에서 어떻게 수업이 이루어지고 있는지에 대해 다룬 다양한 연구들에서 쉽게 그 관심을 찾아볼 수 있다(강운재, 2024; 최애순, 2020; 최윤경, 한수영, 2021). 예를 들어, 최윤경과 한수영(2021)의 연구에서는 대학 내 교양 교육에서의 독서 교육, 읽기 교육이 어떻게 진행되는지 교과목의 목표와 현황, 수업이 이루어지는지 다양한 모형을 다루었고, 강운재(2024)연구에서는 구체적으로 대학 교양교육에서 과학 고전 읽기 수업을 통해 어떠한 개선 방안이 필요한지 모색하는 연구도 진행되었다. 이외에도 어떻게 각 대학별로 고전읽기 교육이 대학에서 진행되고, 실행되는지에 대해 연구자들이 관심을 갖고 살펴보고 있다. 이 연구들은 교양교육에서 고전읽기를 어떻게 적극적으로 학생들이 참여할 수 있도록 할 것 인지에 대한 방법들, 예를 들어 텍스트를 읽고 발표하기, 토론 위주의 독후 활동(최애순, 2020) 혹은 미니퀴즈나 문답식 수업 방식들을 설명하고, 그 효과성에 대한 이야기를 언급하고 있다.

또 다른 고전 읽기교육에 대한 연구들은 교양교육에서 고전읽기 수업을 들은 학생들이 역량이 증진되는 것을 밝히는 연구들도 있다. 이용화와 이유정(2021)은 고전 명저 대화 중심 교양수업이 학생들의 사고 개방성과 언어 표현력, 협력적 소통 능력을 향상시킨다고 하였으며, 윤영돈(2021)과 김주환(2023)은 고전 읽기 수업이 자기 성찰과 타자 이해의 통합적 학습 경험으로 기능함을 실증적으로 밝혔다. 이러한 연구들은 실증적인 연구를 통해 학생들의 변화를 밝히기도 하였다. 반면에 몇몇 연구는 질적연구방법을 통해 고전읽기교육이 어떻게 학생들의 변화를 가져왔는지 살펴본 연구도 있다. 예를 들어, 오주은 외(2024)는 대학 비교과 프로그램에서 학생들이 텍스트-타자-자기의 삼중적 대화를 경험하며 내적 변화를 경험했음을 보고하였다. 지금까지 실행된 연구

들은 교양교육에서 실행된 고전읽기 교육에 참여하여 대학생들의 역량이 어떻게 달라졌는지 실증적으로 다루기도 하였고(김주환, 2023; 윤영돈, 2021; 이용화, 이유정, 2021), 비교과 프로그램 속에서 나타나는 학생들의 변화(오주은 외, 2024)를 다루었다. 교양교육에서 고전읽기교육의 효과를 실증적으로 다루었다는 점에서 의의가 있지만, 어떻게 학생들의 변화가 나타났는지 알 수가 없다. 또 다른 연구들은 질적 연구를 통해 단기간에 이루어진 비교과 프로그램에서의 고전읽기교육에서의 학생들의 변화를 살펴볼 수 있다는데 의의가 있지만, 1학기 동안 이루어지는 교양교육에서 속에서 과연 어떠한 인지적, 정서적, 행동적 변화가 학생들에게 나타날지 여전히 충분히 밝혀지지 않았다.

지금까지 살펴본 고전 읽기 교육은 대학 내 교양교육 중심의 교수 방법에 초점을 맞춰 효율성을 찾는 연구가 이루어졌고, 교양교육에 참여한 학생들의 변화를 역량과 연결해서 실증적으로 검증을 하였거나, 비교과교육에 연결하여 학생들의 변화를 살펴본 연구들이 대부분이다. 반면에 1학기 동안 정규 교양교육 속 고전읽기 교육이 어떻게 학습자들에게 어떠한 인식적·정서적·관계적 변화를 겪는지를 심층적으로 탐색한 연구는 여전히 부족하다. 이에 고전읽기 교양수업을 경험하는 학습자들이 하는 경험과 변화를 살펴볼 필요가 있다. 특히 이 연구에서는 2019년 대학혁신사업의 일환으로 시작된 I 대학교의 ‘고전 명저 세미나(Great Books Seminar 이후 GB 세미나로 칭함)’ 교양수업의 사례를 통해 학습자들이 무엇을 경험하고, 이를 통해 어떠한 인식적·정서적·관계적 변화를 겪는지를 살펴보고자 한다. I 대학교의 ‘고전 명저 세미나(Great Books Seminar 이후 GB 세미나는 앞에서 언급한 단순히 텍스트를 읽고 발표하거나, 찬반의 토론을 주도하는 독서 프로그램이 아니라 대화와 성찰을 토대로 진행되는 고전읽기교육이다. 이는 미국 세인트 존스 대학의 프로그램을 한국적 상황에 맞춰 수정 보완하여 제공되는 교육 프로그램으로, 인문, 역사, 철학, 예술, 심리, 정치, 경제, 사회, 자연, 이공 분야를 망라한 동서양 문명의 고전 명저를 활용하며, 통섭적으로 교육하는 것이 그 특징이다(이용화, 2019).

INU GB 세미나 수업은 2019년부터 I 대학에서 여러 개의 교양교과나 전공교과 수업으로 개설되어 있다. INU GB 세미나 수업이라고 표시되어 학생들이 수업의 특성을 인지할 수 있도록 표시가 되어 있으며, 이 수업은 교수-튜터에 의해 진행이 된다. 이는 INU GB 세미나의 교육방식은 독특한 방식을 유지되기 때문이다. 첫째, 10-15명 내외의 소규모 세미나 중심의 비경쟁적 대화식 토의 수업이다. 특히 전공이 다른 2명의 교수-튜터가 코칭의 방식으로 진행된다. 여기에서 교수자라는 말을 사용하기 보다 교수-튜터라는 용어를 사용하는 이유는 일방적인 지식 전달하는 역할에서 벗어나 학생들이 스스로 학문하는 과정을 안내하고 이끌어주는 '함께 하는 안내자이자 촉진자'로서 역할자라는 의미를 내포하고 있기 때문이다(이용화, 이유정, 2021). St. John 대학에서는

Senior 튜터와 Junior 튜터 2명이 함께 들어가서 수업을 운영하지만(조한별, 2016), INU GB 세미나 교양수업은 2명의 교수-튜터가 함께 팀으로 수업을 진행하는 점이 차이로 존재한다. 둘째, 학생들은 교수자와 동료 학습자, 텍스트와의 상호작용을 통해 사고를 확장하는 대화적 학습 환경을 경험하게 된다. 매 수업시간마다 앞을 바라보고 배치된 교실의 테이블을 이동하여 모든 구성원이 서로를 마주 보고 앉을 수 있게 커다란 사각형의 테이블로 이동하여 만든 후, 수업을 실행한다. 이러한 교육환경은 교수자가 수강자에게 일방적으로 지식을 전달하는 단선적 시각의 관계에서 탈피하여 교수-튜터 → 토의자 → 토의자 → 토의자 → 교수-튜터 → 교수-튜터 → 토의자 등 다방향적으로, 지속적으로, 대화가 가능하도록 만들어낸다. 이는 St. John 대학에서 이루어지는 수업의 대형과 동일하게 실행되는 것으로(St. John's College, n.d.), 다방향의 토론과 의사소통을 행할 수 있도록 하기 위해 만들어진 교육환경이다.

이 수업의 방식이나 내용의 기반은 바흐친(Bakhtin, 1981)의 대화주의와 프레이리(Freire, 1970)의 대화적 교육관에 닿아 있다. 먼저, 바흐친의 대화주의에서 강조되는 것은 모든 언어와 의미는 타자와의 관계 속에서만 존재하며, 절대적인 단일 목소리가 없다는 점이다. 바흐친은 말이란 나의 것이 아니라 타자에게 향한 응답인 동시에 타자의 말에 대한 응답이라고 강조한다. 이는 모든 언어는 의미가 생성되는 행위로, 진정한 이해는 다른 목소리와 의 만남 속에서 형성된다고 주장했다. 대화주의는 이처럼 교육 현장 속에서 교사는 단일한 진리의 전달자가 아니라, 다성적 의미 공간을 여는 대화자로 바라본다. 동시에 프레이리(1970)는 학습을 수평적 대화 속에서 공동으로 의미를 만들어가는 행위로 이해하며, 교사를 지식의 전달자가 아닌 대화의 촉진자로 재정의하였다. 이러한 대화적 교육관은 햄스톤(Hamston, 2006)이 제시한 비경쟁적 대화식 교수법에서도 구현된다. 그는 문학과 철학 텍스트를 활용한 토론 수업에서 교사와 학생, 텍스트 간의 다성적 상호작용이 학생의 사고를 확장시키는 시도를 하였다. 이와 같은 대화 중심 교수학습은 학습자의 사고와 경험을 변화시키는 과정으로 이어진다.

이에 이 연구에서는 1학기 동안 대화적 교육관을 기반으로 한 고전읽기 교양교육, 구체적으로 “죄와 벌, 용서와 구원에 대한 세미나” 속에서 학습자들은 어떠한 경험을 했고, 이 과정 속에서 나타나는 그들의 인식적·정서적·관계적 변화를 살펴보고자 한다. 이를 목적으로 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

**연구문제 1.** 대화적 교육관을 기반으로 한 고전읽기 교양교육 속에서 나타난 대학생들의 변화는 어떠한가?

## 2. 연구 방법

### 2.1. 질적 사례 연구방법

질적 사례연구는 특정한 사례에 대한 깊이 있는 이해를 통해 현상의 복잡성과 맥락적 특수성에 접근하려는 연구 방법이다(Stake, 1995/2001, p. 25). 그는 하나의 경계가 있는 체계 안에서 일어나는 하나의 구체적 사건이나 프로그램, 활동 등을 심층적으로 분석하는 것이 질적 사례연구 방법이라고 설명하였다(Stake, 1995/2001, p. 29). 이 연구는 I 대학에서 운영된 고전 토의 중심 교양수업(Great Books Seminar)의 실제 운영 사례를 심층적으로 분석하고자 한다. INU GB 교양 세미나 교과목은 여러 개가 개설되어 있으며, 매 학기 다른 이름의 교과목이 개설된다. 여러 개의 교과목들 중 이 연구는 2025년 1학기에 진행된 “죄와 벌, 용서와 구원에 대한 세미나”라는 수업을 사례로 활용하였다. 특히 학습자들의 담론을 심층적으로 탐구하기 위해 사례연구를 선택하였다. 특히, ‘침묵의 교육학’과 ‘권위의 분산’은 기존 양적 연구나 다수 사례 비교에서는 포착하기 어려운 세밀한 상호작용과 의미 형성 과정을 드러내는 주제로 이에 이 연구에서 하나의 수업을 단일 사례로 분석하고자 한다. 이 연구에서 대화적 교수법이 어떻게 작동하는지를 맥락적으로 이해하고, 향후 다 사례 비교연구로 확장할 수 있는 개념적 기반을 제공하고자 하였다.

### 2.2. GB 교양수업에 참여한 튜터와 학생들

이 연구는 2025년 1학기에 실행된 INU GB 교양수업들 중 하나인 “죄와 벌, 용서와 구원에 대한 세미나”라는 수업을 사례로 활용하였다. 이 수업은 2021년 1학기에 3학점짜리 GB 교양세미나수업으로 처음 개설되었고, 2명의 교수-튜터가 팀 티칭으로 가르쳤다. 이 후 격년으로 이 수업이 개설되었으며, 2025년 1학기에는 2명의 교수-튜터가 진행을 하였다. 이들은 연구자인 동시에 둘 다 사범대학 소속 교수(윤리교육과 교수와 유아교육과 교수)며, INU GB-튜터<sup>2)</sup> 역할을 하였다.

이 수업에 참여한 학생들은 20명으로 다양한 전공을 하는 학생이 선택하였다. 1학년부터 4학년까지 각 학년의 학생들이 참여하였으며(1학년 6명, 2학년 4명, 3학년 6명, 4학년 4명), 참여 학생의 전공은 다음과 같다. 2명의 인문대 학생, 1명의 자연과학대 학생, 3명의 사회과학대 학생,

2) GB 교양수업에 참여한 교원은 GB-튜터 혹은 GB-교원이라 부르며, 이들은 INU GB 프로그램의 교육철학, 교육방법 및 교육내용에 동의하고, 2019년 이후 대화식 토의 수업을 실행하는 교원들이다. 이들은 I 대학 내에서 자발적으로 이루어진 교수공동체로, 현재 인문대, 자연과학대, 공과대, 사범대 등에 속한 15명 내외의 교수자로, 해당 학과에서 학생을 가르치고, 연구를 실행하는 동시에 다양한 INU GB교과, 비교과 교육 프로그램에 함께 참여한다(안효진 외, 2024).

1명의 글로벌 정경대 학생, 6명의 공과대 학생, 3명의 예술체육대 학생, 1명의 사범대 학생, 2명의 동북아 국제통상 학생, 1명의 법학부 학생, 총 20명 학생이다. 연구를 실행함에 있어 연구자가 동시에 교수자 역할을 수행하였다는 점에서 권력 관계의 불균형이 발생할 수 있음을 인지하였다. 그러나 이 수업은 p/f 교과목으로 성적에서 발생할 수 있는 권력관계의 불균형에서 자유로웠으며, 연구 참여자들도 이 사실에 대해 인지를 하였다. 그럼에도 불구하고 연구자는 참여자 전원에게 연구 목적과 자료 활용 방식을 충분히 설명하였고, 이에 대해 20명 모두로부터 서면 동의를 받았다.

### 2.3. 연구절차

이 연구는 2025년 1학기에 실행된 “죄와 벌, 용서와 구원에 대한 세미나”수업에서 실시되었다. 이 수업의 목적은 선정된 텍스트와 영화 속에서 다루는 여러 형태의 죄와 죄책감의 의미를 분석하고 작품 속의 주인공들이 대속, 용서, 부인 등을 통해 구원을 찾고 죄의식과 좌절을 떨기 위해 사투를 벌이는 과정과 그 의미에 대해 토론하는 것이다. 죄와 벌, 용서와 구원과 관련된 소설, 영화 등의 다양한 형태의 텍스트를 기반으로 토의하는 교과목으로 인문, 예술, 사회, 자연, 이공 분야를 망라한 관련 고전을 선택하였다.

매주 진행된 수업의 절차는 다음과 같다. 강의 계획서에 따라 수업 참여자들은 주차별로 제시된 텍스트나 영화를 수업 전에 정독하거나 시청한 후 수업에 참여한다. 수업 시간에는 읽거나 본 영화를 토대로 토의를 진행한 세미나 수업으로 매주 전반부 75분, 쉬는 시간, 후반부 75분으로 운영되었다. 이 수업에 참여한 학생평가는 매주 학생들의 참여도 및 3회에 걸친 글쓰기를 통해 p/f로 이루어졌다. 특히 3회에 걸친 글쓰기 과제는 중간/기말고사 대신 주제와 관련된 토론 내용에 대해 쓰는 것이고, 3회에 걸쳐 다양한 방식의 피드백을 제공하였다. 1회차는 20명의 학생 중 3명 이상에게 피드백, 2회차는 2명의 튜터가 20명의 학생에게 피드백, 3회차는 마지막 수업 시간에 발표하고 서로에게 피드백을 주는 것이다.

#### 표 1 수업 진행 절차

---

수업 전: 주차별로 제시된 텍스트나 영화를 수업 전에 정독하거나 시청하기

---

수업 중: 해당 텍스트나 영화에 대해 대화하기

---

이번 학기에 활용된 텍스트와 영화는 다음과 같다(표 2).

표 2 강의 계획서 및 간단한 설명

| 주차 & 텍스트 제목                   | 텍스트 관련 주제  | 과제     |
|-------------------------------|--|--------|
| 1주 O.T. 및 소포클레스의 『안티고네』 발췌본   | 국가/사회의 법과 신/양심의 법 사이의 선택 1   |        |
| 2주 영화 <가버나움>(2018)            | 국가/사회의 법과 신/양심의 법 사이의 선택 2   |        |
| 3주 셰익스피어 『맥베스』 발췌본            | 죄의식과 양심 1  |        |
| 4주 영화 <노인을 위한 나라는 없다> (2008)  | 죄의식과 양심 2  |        |
| 5주 피츠 제럴드 소설 『위대한 개츠비』        | 부와 성공 그리고 복수와 희생 1   |        |
| 6주 피츠 제럴드 영화 <위대한 개츠비> (2013) | 부와 성공 그리고 복수와 희생 2   | 1차 글쓰기 |
| 7주 까뮈 『이방인』 <sub>1</sub>      | 부조리한 세계와 실존주의적 범죄의 문제 1  |        |
| 8주 중간고사기간                     | reading week   |        |
| 9주 까뮈 『이방인』 <sub>2</sub>      | 부조리한 세계와 실존주의적 범죄의 문제 2  |        |
| 10주 영화 <인터스텔라>(2014)          | 자유지와 운명 그리고 구원   |        |
| 11주 영화 <어톤먼트>(2008)           | 속죄는 어떻게 해야 하는가?  | 2차 글쓰기 |
| 12주 영화 <인셉션>(2010)            | 무의식의 죄책감과 해방   |        |
| 13주 올더스 헉슬리, 『멋진 신세계』         | 안락과 행복의 디스토피아  |        |
| 14주 영화 <매트릭스>(1999/2024)      | 무엇이 구원인가?  |        |
| 15주 종합 토의                     | 죄와 벌, 구원에 관한 다양한 관점을 논의하고 인간은 무엇이며, 인간의 도덕적 행동이 가지는 개인적, 사회적 의미는 무엇이며, 관습 및 제도로서의 도덕과 법률의 필요성과 그 한계는 무엇인가에 대해 토론하기 | 3차 글쓰기 |

## 2.4. 분석방법

이 연구에서 활용된 자료는 다음과 같다. 13주차 동안 수업 시 토의한 내용 기록(총 13회\* 150분, 총 1950분 분량), 학생의 3차례에 걸쳐 쓴 글쓰기 결과물(이러닝에 게시), 2회에 걸쳐 집단 인터뷰 자료 등을 활용하였다. 토의 내용으로 수집된 자료 및 인터뷰 자료는 네이버 클로바(AI 음성인식기술활용 녹음기록관리서비스)를 활용해서 문서화하였다. A4 용지로 약 400장 분량의 인터뷰 자료를 문서화하였다.

수집된 자료는 GB 교양수업의 방식과 GB 교양수업에서 참여자들의 고전 읽기 경험으로 주제를 나누고, 이를 토대로 각각의 소주제를 다음과 같이 하였다. 자료 분석은 마일스와 허버맨(Miles & Huberman, 1994)과 스테이크(Stake, 1995/2001)의 제안에 따라 ① 자료의 정리와 축약, ② 범주화 및 주제 도출, ③ 해석적 서술의 단계로 수행하였다. ‘이해의 어려움’, ‘토론의 두려움’, ‘다른 해석의 발견’, ‘자기 반성’ 등의 초기 코드 84개를 도출하였고, 이를 근간으로 1) 대화 속에서 자신을 발견하고 타자와 관계 맺기 2) 텍스트와 세계를 연결하며 사유를 확장하기 3) 글쓰기를 통한 사유의 정교화와 자기 성장으로 핵심 범주를 도출하였고, ‘낯설 → 대화 → 성찰 → 관계

→ 지속'의 순환적 구조로 재구성하였다. 이를 바탕으로 디브리핑(debriefing)을 하며, 인터뷰 내용 중 가장 중요한 주제와 아이디어가 무엇인지 확인하였다. 신뢰도 확보를 위해 크레스웰(Creswell, 1998/2005)의 질적 연구 타당성 기준을 적용하였다. ① 다중 자료원 활용, ② 연구자 반성적 저널 작성, ③ 동료 검토, ④ 참여자 피드백을 통해 결과의 일관성과 신뢰성을 확보하였다. 연구자는 자료 분석 과정에서 참여자들의 발화를 왜곡하지 않도록 멤버체킹(member-checking)을 실시하였다. 이는 교수자-연구자의 이중적 위치에서 비롯될 수 있는 편향가능성이 있음을 인지하고, 이러한 경향성에서 벗어나기 위해 중립적인 시도를 하였다. 동시에 윤리적으로, 연구 참여 전 서면 동의서를 받아, 개인정보 및 발언 내용은 모두 익명으로 처리하였다.

---

### 3. 연구결과

#### 3.1. 대화 속에서 자신을 발견하고, 타자와 관계 맺기 : 다성적 대화의 장(field) 참여경험

바흐친(1981)은 언어와 의미는 다양한 목소리가 상호작용을 하면서 발전하며, 이는 타자성과의 관계 속에서 형성된다고 하였다. 매 수업 시간에 사전에 읽고 온 하나의 텍스트를 중심으로 무수히 많은 대화가 오가게 된다. 고전명저 읽기 수업은 학생들에게 다원적 담론을 형성하게 장(field)을 마련해준다. 한 학생의 이야기이다.

(이 수업에서는) 다양한 학우분들의 생각을 들을 수 있는 것입니다. 평소 유사계열 학우들과의 교류는 많았지만 타계열 학우분들과는 접점이 상대적으로 적어 다양한 관점에서 듣지 못합니다. 하지만 이 수업에서는 다양한 계열과 다양한 관점으로 학우분들의 생각을 들을 수 있어 이것이 가장 큰 매력이라고 생각합니다(예체대 4학년, 인터뷰).

(이 수업은) 나의 식견과 가치관, 견해에 좋은 자극을 주었다. 내가 혼자 작품을 보고 생각했던 것과 남들과 그 견해를 나누고, 토론해보는 것은 천지차이라는 생각이 들었다. 또한, 다양한 학우분들의 수준 높은 의견을 들을 수 있어서, 학과 수업에서 배울 수 있는 것과 완전히 색다른 수업이라 이런 질 높은 수업을 듣게 되어 너무 감사했다(문헌정보학과 4학년 인터뷰).

다원적 담론을 형성할 수 있도록 마련된 장(field)에서 교수-튜터의 시작 질문을 통해 대화가 시작된다. 모든 참여자들이 텍스트를 기반으로 자유롭게 질문과 대답을 하게 된다. 대화가 만들어지는 과정 속에서 고전 텍스트의 역할은 단순히 정답이 있는 권위로 접근하기 보다는 함께 생각하

는 꺼리로 사고의 확장의 기회를 만들어주고 있었다.

5주차에 이루어진 소설 〈위대한 개츠비〉를 토의를 하던 중 한 남학생이 여학생을 대상으로 “톰과 개츠비 중 누구를 선택하겠는가”라는 질문에서 시작된 질문은 모든 학생의 흥미를 끌며 자신의 의견을 말하는 상황이 되었다.

특히 결혼에 대한 관점을 반영하는 상황이기 때문에 이러한 토의는 모두에게 관심을 끌기 충분하였다. 데이지를 위해 부와 사회적 지위를 쌓아온 과거의 순수하고 열정적인 사랑을 중시하는 개츠비를 선호하는 학생들과 톰을 선택하거나 개츠비 기피하는 학생들의 의견이 다양하게 나왔다. 톰을 선택하거나 개츠비 기피하는 학생들은 결혼 생활이라는 것이 사랑뿐 아니라 안정적 기반이 필요하다고 본 경우도 있었으며, 이미 결혼하고 아이가 있는 상황에서 개츠비를 선택하는 것은 데이지의 철없는 결정이라는 의견도 나왔다. 동시에 개츠비가 과거에 집착하고, 자신의 뜻대로 상황을 통제하려는 위험한 면이 있다고 비판하는 이야기도 나왔다(교수-튜터 B 수업 관찰).

5주차에 이루어진 수업 사례에서 보면 비록 시대적, 문화적 배경이 달랐지만, 학생들은 연애와 결혼의 차이, 현실적 조건 등 친구들의 해석과 때로는 충돌하기도 하고, 기존에 가졌던 고정된 의미를 낫설게 보고 해체하는 경험을 하면서 서로 다른 다양한 관점과 아이디어를 공유하고 수용하였다. 매 주 수업 시간 동안 제공되는 텍스트와 영화는 함께 생각하는 꺼리로 사고의 확장을 만들어주고 있었고, 그 과정 속에서 모든 참여자들의 다양한 관점과 이야기를 들을 수 있었다.

### 3.2. 텍스트와 세계를 연결하고, 사유 확장하기: 상호텍스트적 연결과 해석 확장 경험

상호텍스트성(Intertextuality)이란 어떤 텍스트의 의미가 다른 텍스트와의 관계 속에서 새롭게 형성된다는 개념(Hamston, 2006)으로, 이는 단순히 텍스트 내적 의미 구성에 그치지 않고, 텍스트와 독자, 텍스트와 다른 텍스트, 텍스트와 사회의 만남을 통해 의미가 구성되는 과정과 활성화 과정을 의미한다.

14주차 수업에서 학생들은 〈매트릭스〉영화에 대한 이야기를 나누는 동안 이전에 다루었던 다른 영화나 문학작품을 비교하며 텍스트와 텍스트를 연결하는 경험을 하고 있었다. 예를 들어, 12주차에 본 〈인셉션〉영화의 꿈과 현실의 경계와 〈매트릭스〉의 가상세계 설정을 비교하기도 하였고, 이전에 읽었던 〈이방인〉의 주인공 메르소와 〈매트릭스〉의 네오의 태도를 연결하여 현실을 수용하는 것과 부조리라는 내용의 논의를 하였다(교수-튜터 B 수업 관찰).

14주차에 이루어진 수업 사례 속에서 학생들은 함께 읽고, 토의했던 내용을 연결시켜 새롭게 본 영화와 연결시켜 분석을 하기도 하였다. 때로는 학생들이 텍스트 속 내용의 설정과 인물 행동을

단순 재현하는 것이 아니라, 철학·사회·문화적 관점에서 질문을 제기하기도 하고, 다른 장르, 담론, 경험과의 연결을 통해 새로운 해석을 창출하기도 한다.

앞에서 5주차 교육적 사례 속에서도 결혼에 대한 학생들의 다양한 목소리는 그들이 계급과 경제력과 연결해서 해설을 하기도 하고, 다른 사회적 담론과 비교해서 그 의미를 확장하였다. 이처럼 학생들이 함께 대화하고 토의했던 수많은 텍스트는 동료들과 나누는 과정 속에서 생각을 확장하고, 새로운 텍스트에 대한 이해를 심화(Genette, 1997)시키고 있었다.

동시에 깊이 읽기는 단순히 글자를 해독하고 정보를 받아들이는 행위가 아니라, 읽는 동안 한 문장과 단어, 텍스트 구조와 저자의 의도를 천천히 음미하며 이해하고, 해석하고, 비판하고, 성찰하고, 공감이 일어나는 복합적 읽기 과정이다(Wolf, 2018/2019). 깊이 읽기 경험은 참여한 학생들에게 텍스트와의 직접 대화에 참여했다는 즐거움을 경험하였다고 언급하였다.

영화나 책을 보면서 깊게 생각해본 적이 없었는데 수업 준비를 하면서 한 작품에 대해 오래 고찰할 수 있었던 것 같습니다(동북아국제통상물류학부 4학년 인터뷰).

다른 학우분들이 책에 대한 사소한 부분까지 기억하고 말씀하실 때, 책을 읽을 때 더 꼼꼼히 읽어야겠다는 생각도 매 주차마다 느꼈던 것 같습니다(사회과학대학 2학년 인터뷰).

위에서 학생들이 언급한 대로 스스로 깊이 읽기 경험을 한 경우도 있지만, 때로는 참여한 동료들의 대화로부터 텍스트와의 직접 대화를 하고자 하는 동기도 불러일으키고 있었다. 텍스트를 읽고 고민하는 동료들과의 대화 속에서 ‘삶에 대한 질문’을 던지고, 타자의 언어로 자기 삶을 재구성하는 경험 속에서 학생들 스스로 주체를 형성하는 흔적을 살펴볼 수 있었다.

그러나 학생들의 깊이 읽기가 매번 나타나지는 않는다. 참여자들과의 대화가 끊임없이 일어나지는 않는다. 앞에서 언급한 바와 같이 이 수업은 거꾸로 학습방식처럼 사전에 지정된 텍스트를 읽거나 영화를 보고 들어와야만 수업시간에는 함께 토의에 참여할 수 있다. 학생들이 언급한 바와 같이 한 마디로 수업 시간 외 텍스트를 읽거나 영화를 봐야 하고, 그 속에서 질문꺼리를 생각해야 하는 등 많은 시간이 요구되는 수업이다. 이에 학생이나 교수-튜터가 질문했던 내용이 자신들이 생각해보지 않았던 주제일 수도 있고, 익숙하지 않은 텍스트 기반 내용으로 인해 침묵이 나타날 수 있다. 침묵은 다양한 의미를 갖고 있다. 침묵은 의미 없는 공백이 아니다. 이 시간에 학생들은 자신만의 사고를 하고, 해석하며 성숙하는 시간이다(Mercer, & Littleton, 2007). 이 시간은 학생들의 사고를 활성화시키기 위해 제공되어야 할 시간이다. 이에 교사가 의도적으로 침묵을 허용하고 존중해야 할 필요도 있다.

때로는 질문 즉시 사유한 바를 이야기를 말하는 것을 강요받지만, 우리에게도 각자 생각할 시간이 필요해요. 침묵은 꼭 필요한 거예요(교수-튜터 A).

학생들이 여유 있게 생각하는 즐거움을 경험할 수 있도록 말하지만, 동시에 너무 오랜 시간 침묵이 흐르지 않도록 한다. 침묵을 깨는 방법도 다양하게 나타난다. 2명의 교수-튜터 간 해당 질문에 대해 대화를 시도하기도 하고, 이로 인해 침묵을 깨고 대화를 지속하기도 한다. 혹은 대화의 전환을 시도하기도 한다. 질문이 어렵기 때문에 진행되지 못하는 것이며, 추후 깊게 생각을 해보자고 말하며, 새로운 질문을 시도하기도 한다. 침묵 자체도 사유를 하는 하나의 과정으로 인지하고, 학생들이 다양한 방식으로 토의에 참여하고, 자신의 생각을 만들어가는데 다양한 시도를 하였다.

### 3.3. 글쓰기를 통한 사유의 정교화와 자기 성장 경험: 또 다른 방식으로의 해석과 표현

매주 학생들은 텍스트를 읽거나 영화를 보고 들어와야만 수업시간에는 함께 토의에 참여해야 하는 부담감을 갖고 있었다. 특히 읽어야 할 텍스트가 책 1권인 경우, 학생들은 다 읽고 수업에 들어오는 것이 힘들다고 밝히고 있었다.

멋진 신세계나 위대한 개츠비는 분량이 너무 길어서 전공 공부를 하며 토론을 준비할 시간이 부족하였다(인문대학 1학년 인터뷰).

책을 일주일만에 읽고 느낀 점을 정리해오는 것이 좀 어려웠고 내용이 어려운 주제들은 특히나 토론을 준비하기 어려웠습니다(동북아국제통상물류학부, 2학년 인터뷰).

그럼에도 불구하고 학생들은 수업에 참여해서 토의에 참여를 해야 학점을 인정받을 수 있기 때문에 이들은 책을 직접 읽는 대신 요약본이나 핵심 정리를 찾아보고, 영상 콘텐츠는 1.5배속 혹은 2배속으로 재생해서 알고 온 정보를 이야기를 하기도 한다. 그러나 이러한 시도 역시 대화에 참여하고자 하는 학생들의 노력이라고 보고 있지만, 때로는 수업 시간에 해당 텍스트에 대해 쪽지 시험을 본다고 말을 하기도 하고, 혹은 수업이 끝난 후 개별적으로 텍스트를 직접 보라는 경고를 하기도 한다.

때로는 텍스트 자체에 대해 글의 의미를 문맥 속에서 정확히 파악하지 못하고 들어오거나 잘 안 읽고, 못 읽고 들어왔던 상황이 있지만, 오히려 대화식 수업을 하면서 더 읽고자 하는 동기가 부여된다고 하였다.

저는 책 읽는 것 되게 싫어하는데 그냥 읽어야 된다 하는 책은 보는 편이거든요...이번 수업하면서 ... 이방인은 발표 토론하고 나서 또 따로 찾아봤거든요. 그러면서 이제 좀 평론가들 나와가지고



이러한 피드백을 받은 경험에 대해 한 학생이 쓴 이야기다.

5주마다 한번 3개의 작품의 보고서를 작성 및 비교하면서 느낀 점은 나의 입장에 대해서 조리 있게 글을 작성하는 스토리 구성력이 조금 더 나아졌으며, 교수님과 동료 피드백을 통해 문맥과 맥락에 맞게 나의 입장을 정리하는 힘을 기를 수 있게 되었다(사회과학대학 4학년 인터뷰).

이처럼 학생들은 자신의 관점의 한계를 극복하고 다차원적 이해를 형성하는데 기여를 한다. 자신의 글쓰기에 대한 반복적·누적적 피드백은 학생 스스로 자신의 글을 성장하는 텍스트로 인식하게 도와주었으며, 글쓰기 수정 과정에서 자기 주도성이 높아졌음을 찾아볼 수 있다.

이처럼 학생들은 동료 학생들과 상호작용 및 공유를 하는 경험을 하면서 글쓰기가 혼자만의 고립된 활동이 아니라 함께 피드백을 직접 써주면서 타인과의 대화적 행위임을 인식하게 하였고, 더욱 더 토의를 하고자 하는 동기를 부여하고 작문력을 향상시킬 수 있게 되었다.

---

#### 4. 논의 및 결론

이 연구는 현재 I 대학교에서 2019년부터 다년간 운영되고 있는 INU GB 세미나 교양수업들 중 하나인 “죄와 벌, 용서와 구원에 대한 세미나”를 사례로 선정하였다. 이 연구의 목적은 대화식 세미나에 참여한 학습자들이 이 수업을 통해 어떠한 인식적·정서적·관계적 변화와 효과를 갖게 되는지 탐색한 연구다. 앞에서 제시된 연구결과를 토대로 교육적 함의를 논의하면 다음과 같다.

먼저, 고전 텍스트를 매개로 대화하는 구조 속에서 학생들은 고전 텍스트가 단순히 과거의 책이 아닌 자신의 삶을 비추는 거울로 작용한다는 점을 경험하였다. 즉, 텍스트는 학습자에게 자신의 삶을 재해석하고 성찰하는 존재론적 사유의 계기를 제공하였다. 이러한 경험은 단순한 독서 활동을 넘어 자기 이해와 세계관의 확장으로 이어졌다. 학생들은 타자와 대화를 하는 과정 속에서 자신이 생각해보지 않았던 관점에 대해 새롭게 살펴보게 되기도 하고, 지속되는 대화 속에서 자신의 생각이 계속 변하는 것을 경험하였다. 이는 바로 바흐친(1981)이 말한 타인의 언어를 경청하고 응답하는 과정 속에서 자신을 성찰하게 되는 대화적 주체로의 전환을 보여주는 것과 일맥상통한다.

한 학기 동안 대화를 하면서 텍스트 속에서의 인물과 사상이 자신의 가치관, 선택, 인간관계에 대한 존재론적 질문을 촉발했고, 이는 자신이 왜 이렇게 살아야 하는지 생각하기도 하고, 토의를 하는 과정 속에서 과거가 아닌 현재의 문제를 어떻게 해야 할지에 대해 생각하게 했다는 지점이 읽기가 단순한 지식 습득이 아니라 삶을 재해석하는 교육적 경험으로 작동했음을 보여준다. 이처

럼 고전 텍스트는 학생들에게 텍스트를 넘어서 서로의 생각, 사회적 이슈, 예술 작품 등 다양한 맥락을 연결하며 상호텍스트적 사고를 발휘하였다. 이와 같은 연결적 읽기는 고전을 추상적 담론이 아닌 현재의 삶 속 문제로 재맥락화하게 했으며, 텍스트와 현실 사이의 경계를 넘나드는 사유 확장을 이끌어냈다. 결국 INU GB 세미나 수업에서 살펴볼 수 있다는 점은 고전 텍스트 자체가 학생들의 삶의 의미, 공동체, 윤리, 인간 이해를 탐구하도록 돕는데 유용한 도구임을 밝히고 있다.

둘째, 열린 사고와 대화 중심의 INU GB 세미나 수업 속에서 학생들은 단순히 자신을 지식의 수용자가 아닌 사유하고 응답하는 존재로 자신의 존재에 대한 인식이 전환되었다는 점을 밝히고 있다. 이는 INU GB 세미나 수업 속에서 시도한 여러 가지 교육적 상황이 가능하게 만들었다. 우리는 이미 배워온 문화와 시대의 가치관 속에서 학습자로서, 교수자로서 가르치고 배우는 것에 대해 일상적이고 직관적인 신념 체계를 갖고, 이를 내면화해 왔다. 이러한 folk pedagogy(Bruner, 1996)에 대해 이 연구에서는 새로운 쌍방향성의 대화식 교수방법을 실행하였다. 토론의 순환 구조, 두 명의 퍼실리테이터, 그리고 평등한 좌석 배치 등은 수평적 분위기를 형성하여, 모든 참여자가 함께 고민하고, 누가 옳고 틀린지를 따지는 게 아니라 다 같이 길을 찾는 과정이었다는 점이 다음을 이끌어 냈다. 이는 학습자들이 지식의 소비자가 아닌 공동 사유의 참여자(co-thinker)로서 자신을 인식하게 했음을 보여준다.

교수-튜터의 오프닝 질문으로 시작되지만, 그 이후 만들어지는 대화는 다양한 방향으로 뻗어 나간다. 학생들 스스로 직접 고전 텍스트를 보고 읽고, 자신의 언어로 사유하는 경험을 제공하는 수업으로, 이 과정 속에서 비판적 사고, 성찰적 대화, 시민적 소통 능력을 함양하는 경험을 한다. 학생들은 고전-명저 텍스트나 영화를 깊이 읽고 보기를 통해 사유하고, 상상하고, 그 의미에 대해 해석을 하기도 하고, 교실 내 다른 존재와 대화하는 존재로 성장을 가능하게 한다. 이러한 다성적 대화(Bakhtin, 1981)가 매 수업 시간에 이루어졌다. 이는 하나의 단일한 정답이나 교수자의 해설로 수렴되지 않고, 참여한 모든 사람, 즉 튜터/학생/텍스트/사회적 담론 등 다양한 말하는 주체들이 대화 속에서 서로 교차하고 공명을 하고 있다.

이 과정 속에서 교수-튜터의 권위의 해체를 통해 참여자의 주도성과 능동성을 창발하도록 돕는 개방된 교육구조 속에서 진행된 교육으로, 개방적 언어를 사용하며 학생의 생각을 확장시켜 배움의 기회로 전환시키는 것이다. 이러한 개방된 교육적 분위기 속에서 학습자는 수동적 청취자가 아니라 능동적인 발화자이자 주도적 참여자가 되는 경험을 하고 있었다(Parsons, 2018). 이처럼 교실 현장이 단순한 지식 전달을 넘어, 학생 스스로 사유하고 대화하며 자기 이해를 확장하는 경험적 학습의 장으로 전환하도록 하였다.

동시에 침묵을 수업의 한 부분으로 바라보는 긍정적 관점을 모색한다. 침묵의 순간은 때로

참여자들이 동시에 해당 질문에 대해 다 함께 고민하는 순간을 인지하도록 돕는다. 그 순간 한 명이면서 전체인 순간을 경험하는 것이다. 토의 진행과정에서 모두가 충분히 생각할 시간을 갖도록 유도하는 것도 GB 토의 수업 안내자의 역할이기도 하다. INU GB 세미나 수업에서의 대화는 단순한 발화의 연속이 아니라, 침묵과 경청이 공존하는 구조였다. 교수와 튜터는 학습자의 발언을 서둘러 평가하지 않고 기다림의 언어를 사용함으로써 사유의 틈새를 허용하는 분위기를 형성하였다. 이러한 분위기에 대해 학생들은 말하지 않아도 생각하는 시간이 의미나 침묵이 불편하지 않고 오히려 생각을 정리할 수 있다는 점을 인식하며 대화가 단순한 언어 교환이 아니라 내면적 사유의 장으로 확장될 수 있음을 보여준다. 결국 INU GB 세미나 수업에서 살펴볼 수 있다는 점은 교양교육이 지식의 습득이 아니라 사유와 성찰, 관계와 대화의 변화를 이끄는 교육적 장이 될 수 있음을 보여준다. 이는 대학에서의 교양교육이 무엇을 가르칠 것인가보다는 어떻게 함께 생각할 것인가라는 것으로 그 방향이 전환되어야 함을 보여준다.

셋째, 열린 사고와 대화 중심의 INU GB 세미나 수업이지만, 글쓰기를 통한 사유의 정교화와 자기 성찰하는 과정을 경험하였다. 학생들은 3차례에 걸쳐 경험하며, 토론에서 다른 내용을 자신의 언어로 재구성을 하였다. 처음에는 학생들은 긴 고전을 처음 완독하는 과정에서 부담감을 느꼈지만, 토론과 글쓰기의 반복적 구조 속에서 점차 깊이 읽기(Wolf, 2018/2019)의 즐거움을 경험하였다. 처음에는 무엇을 말해야 할지, 읽어도 이해가 안 된다는 말의 표현을 하였다. 그러나 이들은 읽고 토의하는 과정 속에서 인지하지 못했던 텍스트를 이해하기도 하고, 편협한 지식 혹은 억견(감각에 의한 지식)을 객관화하는 경험을 하기도 하였다. 무엇보다도 읽는 속도보다 생각하는 깊이가 중요하다는 점을 경험하며, 자신들의 생각을 글로 기술을 하였다. 학생들이 토의했던 내용을 기반으로 글로 써보는 과정 속에서 자신의 사유 과정 자체를 학습하는 경험을 하였다. 글쓰기가 단순히 과제 수행으로 작용하기 보다는 자신의 사유를 시각화 하는 도구로 작용하고, 그 흔적과 수정의 기록을 통해 스스로 자신이 성장하는 존재임을 자각하는 도구로 작동하게 되었다. 학생들은 특히 글쓰기 과정 속에서 자신의 생각을 더욱 더 정교화 시키고, 객관화시키는 경험을 하였다. 동시에 INU GB 세미나 수업에서 글쓰기가 단순한 자신이 쓰는 글을 쓰고 제출하는 것이 아니라 동료로부터 혹은 교수-튜터로부터 다양한 피드백을 받는 구조로 이 과정 속에서 학생들의 메타 인지를 경험할 수 있다. 학생들은 고전 텍스트에서, 그리고 수업 시간에 대화했던 내용을 근거로 글 쓰기를 하는 과정 속에서 자신과 타자들의 견해에 대해 틀린 것이 아니라, 다른 차원에서 다른 방식으로 이해된다는 것을 경험하였다. 이러한 대화적 윤리(Freire, 1970)의 실천이 가능하게 되었다. 다양한 타자와의 마주침 속에서 이들은 응답적이고 윤리적인 학습자로 성장하게 된다. 이러한 연구 결과는 INU GB 세미나 수업이 학생들을 공동 사유의 민주적 학습 공동체로 성장하는 과정을 보

여주는 하나의 모델임을 보여준다. 이상의 연구 결과와 논의는 INU GB 세미나 수업이 고전 텍스트를 통해 자기 이해와 세계관을 확장하고, 대화적 구조 속에서 사유의 주체로 전환하며, 글쓰기를 통해 성찰적 사고를 심화하는 과정을 보여준다. 이는 프레이리(1970)의 해방적 교육과도 그 맥을 같이하며, 지식 전달 중심의 교양교육을 넘어 존재와 사유의 변화를 이끄는 대화적 학습의 장으로서의 가능성을 제시한다.

비록 이 연구가 하나의 사례연구로만 제시되었다는 점에서 다소 아쉽지만, 지금까지 결과와 논의를 통해 INU GB 세미나 수업이 비판적 사고력, 성찰적 읽기, 대화적 소통에서 효과성이 있음을 학생들의 목소리를 통해 살펴보았다는 점에서 의의가 있다. 구체적으로 그들이 경험한 인식적·정서적·관계적 변화를 살펴보고, 이를 토대로 교육적 함의를 다루었다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있고, INU GB 세미나 수업이 학생들에게 인간과 사회, 존재의 문제를 깊이 탐색하며 자기 성찰을 경험할 수 있는 독특한 교양교육의 형태라는 점을 확인할 수 있었다. 추후 연구에서는 다 사례를 통해 이러한 연구 결과와 논의를 강력하게 뒷받침할 수 있을 것이다.

---

## 참고문헌

- 강운재 (2024). 대학 교양교육에서 과학 고전읽기 수업의 개선 방안 모색: 동국대학교 <“자연과 기술” 세계명작세미나>의 사례를 중심으로. **교양학연구**, 27, 69-99. DOI : 10.24173/jge.2024.04.27.3
- 김성수 (2021). 인공지능 시대와 책읽기 교육의 방향 모색. **리터러시연구**, 12(6), 165-196. DOI : 10.37736/KJLR.2021.12.12.6.06
- 김운정, 장옥선, 김현영 (2020). 토의(discussion) 기반 수업에 대한 대학 내 인식 연구. **학습자중심 교과교육연구**, 20(4), 579-605. DOI : 10.22251/jlcci.2020.20.4.579
- 김주환 (2023). 융복합 코티칭 고전 교육 개발 및 운영 사례 연구 : D대학 ‘고전으로 세상읽기(현대)’를 중심으로. **빌둥 Bildung**, 4(1), 21-61. DOI : 10.37998/LE.2023.4.1.1
- 안효진, 이용화, 김정우, 김윤경 (2024). 고전/명저 기반 스튜디오 세미나 접근법 개발: 대학교수들의 도전. **창의융합연구**, 4(Special), 1-17. DOI : 10.23021/JCC.2024.4.S.1
- 오주은, 안효진, 김정우, 윤영돈 (2024). 피터 싱어의 “동물해방”과의 만남: 프로젝트 기반 대학생 비교과 교육프로그램 사례연구. **창의융합연구**, 4(Special), 19-32. DOI : 10.23021/JCC.2024.4.S.19
- 윤영돈 (2021). 세인트존스대학의 세미나 모델을 적용한 “서양고전과 윤리” 줌(Zoom) 수업의 효과검증. **윤리연구**, 134, 257-285. DOI : 10.15801/je.1.134.202109.257

- 이용화 (2019). **세인트 존스 대학: 그레이트 북스 교과과정**. 경제·인문사회연구회. Retrieved from [https://nrc.re.kr/board.es?mid=a10301000000&bid=0008&act=view&list\\_no=0&otp\\_id=OTP\\_0000000000004210](https://nrc.re.kr/board.es?mid=a10301000000&bid=0008&act=view&list_no=0&otp_id=OTP_0000000000004210)
- 이용화, 이유정 (2021). 세인트존스 칼리지의 세미나 모델을 적용한 교양 세미나 수업 개발 및 효과 검증. **교양교육연구**, 15(2), 113-132. DOI : 10.46392/kjge.2021.15.2.113
- 조한별 (2016). **세인트존스의 고전 100권 공부법**. 바다출판사.
- 최애순 (2020). 대학 교양교육으로서 고전읽기 - 계명대학교 <교양세미나> 교과목 사례를 중심으로. **한국어문교육**, 33, 107-128. DOI : 10.24008/klle.2020.33.005
- 최윤경, 한수영 (2021). 고전읽기 관련 교양교육 사례연구의 현황과 진단. **교양학 연구**, 16, 195-238. DOI : 10.24173/jge.2021.07.16.7
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (M. M. Holquist, Eds., & C. Emerson Trans.). University of Texas. (Original work published 1975)
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. 조흥식, 정선옥, 김진숙, 권지성 역(2005). **질적 연구 방법론: 다섯 가지 방법론**. 학지사.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Press.
- Genette, G. (1997). *Palimpsests: Literature in the second degree* (C. Newman & C. Doubinsky, Trans.). University of Nebraska Press. (Original work published 1982)
- Hamston, J. (2006). Bakhtin's theory of dialogue: A construct for pedagogy, methodology and analysis. *The Australian Educational Researcher*, 33(1), 55-74. DOI : 10.1007/BF03246281
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking*. Routledge.
- Miles, B., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Parsons, C. S. (2018). Learning the ropes: The influence of the roundtable classroom design on socialization. *Journal of Learning Spaces*, 7(2), 23-34.
- St. John's College. (n.d.). *Resources & quick facts for teachers & counselors* [Fact sheet]. Retrieved December 11, 2025, from <https://www.sjc.edu/information-teachers-and-counselors/fact-sheet>
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. 홍영희, 노경주, 심종희 공역 (2001). **질적 사례**

연구. 창지사.

Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. 전병근 역 (2019).

다시, 책으로. 어크로스.

## **Exploring Student Experiences in a Dialogic Pedagogy Course A Case Study of the Great Books Seminar at I University**

**HYOJIN AHN** Professor, Department of Early Childhood, Incheon National University

**YUNKYUNG KIM** Assistant Professor, Department of Ethics Education, Incheon National University

---

### **Abstract**

This study uses a case-study approach to explore the experiences of undergraduate students who participated in the Great Books Seminar (hereinafter, “GB Seminar”), a liberal arts course offered at I University. The course, titled “Crime and Punishment: A Seminar on Forgiveness and Redemption,” was co-facilitated by two professors who served as tutors, and 20 students from various majors participated. Data were gathered from a three-hour weekly seminar held over the course of a semester, three rounds of student writing assignments, and interviews. The analysis revealed three key findings: (1) students discovered themselves through dialogue and experienced the process of forming relationships with others; (2) they connected the texts to the world and expanded their capacity for reflective thinking; and (3) they refined their thoughts through writing. These findings suggest that dialogic instructional methods using great books can foster emotional bonds among learners and contribute to both individual and collective cognitive development.

---

### **Keyword**

Case Study, Student Experience, Great Books Seminar