

<http://dx.doi.org/10.20880/kler.2016.51.3.325>

교과 융합적 제재를 도입한 고전시가 수업과 경험의 확장

—고교 자유학기제 오딧세이학교 고전시가 수업 실행 연구

서명희 서울대(융합교과개발연구단) 선임연구원

- † 이 논문은 국어교육학회 제3차 국제학술대회(2016년 6월 22~25일, 체코 카렐대학)에
서 발표된 내용을 수정 보완한 것이다.
- † 이 논문은 2015년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임
(NRF-2015-S1A3A2046771).

- I. 서론
- II. 교과 융합적 제재를 도입한 고전시가 수업의 계획
- III. 교과 융합적 제재를 도입한 고전시가 수업 실행과 학습자 반응
- IV. 교과 융합적 고전시가 수업과 경험의 확장
- V. 결론

I. 서론

이 논문은 서울시 고교 자유학기제 오딧세이학교에서 이루어진 “말과 글” 수업에 대한 실행 연구물이다¹. 연구자는 말과 글 수업을 통해 특히 고전문학교육의 문제를 다루고자 하였으므로 학기 초 첫 시간에 학습자들과 인사를 나누고 간단한 설문을 작성하도록 하여 고전문학과 고전문학 수업에 대한 학습자 태도를 조사하였다. 어느 정도 예상한 바와 같이 대체로 부정적인 태도가 보고되었다.² 주목할 만한 것은 고전문학 작품에 재미를 느끼는 경우는 꽤 있었는데, 이 경우에도 고전문학 수업은 재미가 없다고 선을 긋고 있다는 점이다.³

1 오딧세이학교와 수업에 대하여는 이 논문의 II장2절을 참조.

2 “재미가 없고 다들 아는 단어가 있는데 굳이 한자로 된 단어들을 쓰고 막 ·[아래 아(필자 설명)]를 찍고 말을 줄이고 ‘~리’ 이러니까 꼭 십대들이 외계어를 쓰는 것처럼 고전문학 작가들도 자신들만 이해할 수 있는, 남들이 어려워하는 단어를 일부러 있어 보이려고 쓰는 것 같다.”(학생A. 학습자 이름은 익명으로 기호 처리함. 이하 동일.) “국어는 대부분 선생님이 좋아서 재미있게 느껴졌지만 고전문학 자체에 대해 기억이 남는 것이 없다. 재미가 없어서 그런 것 같다. 자세히 말하자면 고전문학수업 방식 자체가 나에게 의미를 주고 기억에 남게 하지 않는 것이다.”(학생B)

(학생의 말이나 글을 인용할 때는 어법에 어긋나더라도 그대로 전사하거나 학생이 제출한 대로 수정 없이 인용하였다. 이하 동일.)

3 “고전 자체를 그냥 읽는 것은 재미있었는데 수업시간에 고전문학에 대해서 해석하는 시간이 시험을 위해서는 의미가 있었지만 그냥 고전문학을 배울때는 아무 의미 없는 활동이었다고 생각한다.(학생C) “고전문학 자체는 재미있게 읽었던 경험이 있지만 학교에서 받는 수업은 너무 인위적이라는 생각이 들었다. 정해진 답을 필기하고 외워서

이 조사는 아무런 사전 활동 없이 첫 만남의 환경에서 이루어졌다. 마지막에 선생님께 하고 싶은 말에 대개 “잘 부탁드립니다.”, “열심히 하겠습니다.”, “재미있는 수업 해 주세요.” 등의 메시지를 남긴 것으로 보아 알 수 있듯 학습자들은 좋은 인상을 남기기 위해 성의 있게 설문에 응하였다.

고전문학교육 연구의 장에서 ‘재미없음’은 중요한 화두로 인식되어 왔다.⁴ 고전문학교육에서 재미가 문제된다는 관점은 대개 현대의 학습자들이 고전문학 작품에 대해 ‘시공간적 거리감(조희정, 2006)’을 갖고 있다는 견해에 동조한다. 하지만 학습자들의 답변에서 발견할 수 있었던 것은 학습자들이 정작 심리적 거리를 느끼고 재미없다고 생각하는 대상은 고전문학 자체가 아닌 고전문학 수업이라는 점이다. 김성룡(2014: 10)에 의하면 재미는 오히려 낯섦, 새로움에서 오는 것이기도 하다.

이러한 학습자 보고가 제기하는 문제는 다음과 같다. 개인적인 작품 경험에서는 상당한 재미를 느끼는데 정작 수업은 그렇지 않다는 것은 무슨 의미인가? 고전문학 수업에서 기대하는 재미란 무엇인가? 고전문학 수업에서 재미를 느끼게 하는 것은 어떤 의미가 있는가? 만일 이것이 고전문학교육의 본질과 관련이 있다면 고전문학 수업에서 재미를 느끼게 하려면 어떻게 해야 하는가?

‘interest’는 어원적으로 inter(between)와 esse(exist)가 결합된 것으로 ‘중간에 있는 것’ 또는 ‘사이에 있는 것’을 의미한다(Dewey, 1913: 160). 학습자가 고전문학에 재미를 느끼는 것은 학습자의 주관적 성향이 아니라 고전문학 작품의 의미나 그 세계와 학습자가 상호작용하는 가운데 발전하는 성향이다.⁵

시험을 보는 용도로만 배웠다. 매번 전기적 성격의 권선징악을 주제로 한 글이다 하는 것을 주입식으로 배웠던 것 같다. 그래서 고전문학을 읽는 것은 재미도, 의미도 있었지만 학교에서 배울때면 지식은 얻지만 오히려 처음 받았던 의미가 퇴색된 것 같다고 느낀다.”(학생D)

4 최근 3년간 한국고전문학교육학회의 대주제는 ‘고전문학교육의 재미, 흥미, 의미’였고. 해당 주제 아래 상당수의 논문이 꾸준히 발표되어 왔다. 박경주(2016)에 정리·소개된 고전문학교육의 재미, 흥미, 의미에 대한 연구사 참조.

5 염은열(2014)은 ‘재미’는 고전문학 작품 안에 ‘이미’ 고정되어 존재하는 것이 아니라 학습자의 읽기 과정에서 그리고 그 결과로 경험되는 것이라고 하였다.

문학을 감상하는 데서 오는 재미가 아니라 학습하고 배우는 데서 느끼는 재미라면 이 재미는 발견의 재미나 새로운 세계로 진입하는 재미와 관련된다. 재미는 인간 본성인 유희충동에 근거해 어떤 일이나 놀이를 함으로써 얻게 되는 심리적 에너지이며, 이러한 과정을 반복하면서 끊임없이 재충전되는 에너지(정준환·강인애, 2012: 487–488)이기도 하다.

그렇다면 고전문학 작품에서 학습자들이 느낀 재미가 작품의 세계로 더욱 깊이 탐구해 들어가는 몰입의 경험으로 이어지고, 그러한 경험이 다시 재미를 느끼게 하여 새로운 고전문학 작품을 배우고 탐구하려는 욕구로 이어지는 선순환이 고전문학 수업에서 가능하도록 하는 것이 고전문학 수업의 과제가 된다. 그런데 오히려 고전문학 수업이 고전문학 작품에서 느낀 최초의 재미를 반감시키거나 순환적 발전의 과정으로 이끄는 데 실패하고 있다는 점을 학습자들이 지적하고 있는 것이다.

재미가 만들어내는 교육적 선순환의 구조는 학습자들이 교육에서 ‘재미를 느낀다’는 사실이 갖고 있는 본질적 성격을 말해 준다. 교육적으로 의미 있는 재미나 흥미는 학습자 자신의 인식이나 마음이 성장했다는 자각이나 자신의 삶이 고양되었다는 느낌을 갖게 될 때 느끼게 된다. 이와 같은 성장의 경험이 교육적 경험이며, 이는 듀이가 말한바 무의미하게 흘어지지 않고 의미를 형성하는 경험, 삶의 흐름 속에서 뚜렷한 질성을 가지고 구별되는 ‘하나의 경험’(Dewey, 박철홍 역, 2016: 88–95)이다.

그렇다면 어떻게 하면 고전문학 교육의 경험을 학습자들이 ‘하나의 경험’으로 겪어내도록 만들 수 있을까? 관건은 학습자의 시선을 손가락에 고착시키는 고전문학교육을 그 너머의 달을 체험할 수 있도록 변화시키는 데 있다. 고어라는 낯설고 어려운 관문 자체에 학습자들의 눈길을 머물게 하지 않고 그 너머에 있는 작품 세계의 정서와 사고를 경험하는 데 집중하게 하는 방법은 무엇일까?

연구자는 이를 위한 방편으로 교과 융합적 제재의 도입을 설정한 수업을 계획하고 실행하였다. 특히 앞서의 조사에서 학습자들이 작품에 대한 재미조차 거의 느껴본 적이 없다고 고백한 고전시가를 제재로 하여 수업을 진행하였다⁶. 본 논문은 이 수업을 계획하게 된 취지와 맞닿아

있는 문제의식, 수업의 계획과 실행, 그 결과와 학습자 반응에 대한 해석을 내용으로 한다.

II. 교과 융합적 제재를 도입한 고전시가 수업의 계획

1. 교육적 경험과 교과 융합적 제재 도입의 의미

학습자들이 수업의 과정을 통해 고전문학에 몰입하고 그것이 제시하는 세계에 대해 흥분과 긴장을 느끼면서 탐구하는 경험을 했을 때 그것은 이른바 ‘하나의 경험’이라고 불릴 수 있다. ‘하나의 경험’이란 그때를 회상하면서 ‘그 식사’, ‘그 폭풍’ 혹은 ‘그 깨어진 우정’과 같은 고유한 이름을 붙일 수 있는 단일한 특성을 갖는 경험이다(Dewey, 박철홍 역, 2016: 92). 아마도 이와 같은 것을 ‘강렬한 경험’이라고도 부를 수 있을 것이다.

듀이에 의하면 이러한 경험만이 유의미한 경험이고 교육적인 경험이며, 그 본질은 예술적 경험과 동일한 성격을 가진다. 이와 같은 경험을 가능하게 하는 것은 대상에 대한 질성적 사고(qualitative thinking)이다. 질성적 사고는 이론적 사고와 달리 상황을 ‘총체적으로 포착’하는 사고이다.

질성적 사고는 대상의 특징적 모습에 주의를 기울이는 것(the sensational)으로부터 대상에서 주어지는 것들에 반응하고 받아들이는 것(the sensitive), 대상에서 주어지는 지적인 요소를 파악하며 받아들이는 것(the sensible), 대상에 대한 감정과 정서적인 것을 포착하는 것(the sentimental), 그리고 대상에 대해 미적이나 도덕적으로 좋거나 나쁜 것으로 판단하며 받아들이는 것(the sensuous)을 모두 포함한다(박철홍, 2016: 306–307).

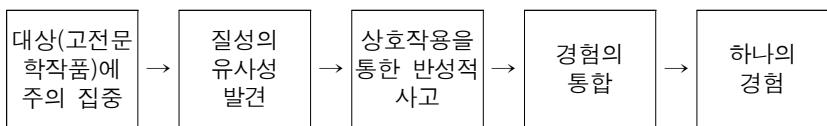
듀이가 교육적 경험이면서 본질적 경험이라고 보았던 예술적 경험에서 주체와 객체의 관계는 유사성을 가진다. 심미적 대상과 감상자의 관계에

6 학습자들이 작품 자체는 재미있었다고 보고한 것들은 대개 박씨전, 홍길동전 등의 고전소설 작품이었다.

대한 이론들은 심미적 관심이 대상과 생소한 관계에 있을 수 없고, 하나의 일체감이나 유의미한 유사성으로서 관심과 대상 간의 내적 관계를 형성하고 있어야 한다는 것이다(이돈희, 1993: 238-242).

이러한 논의를 기반으로 본다면 학습자가 학습의 상황에서 고전문학 작품을 대하여서 그 질성에서 자신 혹은 자신의 경험이나 삶과 일체감을 느끼거나 유의미한 유사성을 발견하고 이로부터 질성적 사고를 작동시키도록 하는 것이 유의미한 교육적 경험을 하게 만드는 열쇠가 된다.

즉 학습자가 고전문학 작품에서 자신의 삶이나 정서, 경험과 질성의 유사성을 발견하고 이를 바탕으로 대상과 상호작용하면서 반성적 사고를 작동하는 과정을 거친으로써 경험이 통합되고 ‘하나의 경험’으로 의미화되는 일이 가능해지는 것이다.



<교육적 경험을 형성하는 고전문학 학습의 과정>

고전문학 작품이 가지고 있는 보편성을 강조하여 그것이 표현하는 시대적 특수성보다 보편적 인간의 정서나 관계에 주목하고 교육의 대상으로 삼고자 하는 논의⁷나 학습자 접근성을 고려한 현대어 번역 텍스트 활용 논의⁸는 고전문학 작품에서 학습자가 질성의 유사성을 쉽게 발견하도록 하려는 의도와 관련되어 있다. 이는 매우 의미 있는 교육적 접근으로, 고전문학 작품이 가진 보편성을 강조하거나 고전문학 작품을 학습자의 세

7 김대행(1995)에서 제기된 문화론적 연구나 표현론적 연구에 속한 논의들이다. 한창훈(2013)에서 정리한 고전문학교육 연구의 동향 중 고전문학의 문화적 자질에 주목한 연구로 분류된 것들이 대개 여기에 속한다.

8 이나향(2013)에서 본격적으로 학습자를 위한 고전문학의 현대어 번역을 논의하였으며, 이 외에도 외국인 학습자를 위한 고전문학의 현대어역을 논의한 양민정(2008) 등 의 논의가 있다.

계 쪽으로 견인하는 방법이다.

그런데 만일 학습자로 하여금 고전문학 작품만이 제공할 수 있는 특수한 세계로 진입하는 새롭고 교육적인 경험을 하도록 하려면 이와는 다른 측면에서의 방법적 고려가 필요하다. 교과 융합적 제재의 도입이 다음과 같은 점에서 이 문제에 접근하는 의미 있는 방법이 된다.

다양한 각도에서 질성에 주목하고 탐구할 수 있도록 하기 위해 작품을 다양한 표현 형식의 제재와 함께 제시하는 방법이 필요하다. 언어적 표현 형식으로만 제시된 고전문학 작품은 자칫 어려운 고어에 집중하게하거나 낯선 개념에 등이 부각되어 학습자들에게 부담스럽게 다가갈 수 있다.⁹

만일 촉각, 시각, 청각 등 다른 표현 형식으로 제시되는 제재가 고전문학 제재를 보완하거나 효과적으로 부각되게 할 수 있다면 이런 문제를 상당 부분 해결할 수 있다. 언어 이외의 표현 형식을 취한 적절한 제재를 함께 제시하는 것은 학문 분야에 따른 표현 형식을 구별하고 구별된 표현 형식에 따라 제재를 제시하는 현 교과 체제의 틀에서 볼 때 교과 융합적 제재라고 볼 수 있다.

또한 이 때 고전문학 작품에 대해 학습자가 느끼는 거리감을 줄이고 질성의 유사성을 잘 발견할 수 있도록 돋는 제재를 함께 채택하는 방법이 필요하다. 고전문학 작품에 대한 학습자의 서정적 체험을 어렵게 하는 시공간적 거리는 정확히 말해 학습자와 내포독자 간의 거리이다(조희정, 2011: 247–252). 만일 고전문학 작품의 내포독자의 시각을 분명하게 표현하거나 안내하는 또 다른 작품을 함께 감상하도록 제시할 수 있다면 학습독자는 이 작품을 징검다리 삼아 고전문학 작품의 세계를 경험할 수 있을 것이다.

이상과 같은 관점에 서서 연구자는 <고산구곡가>를 《고산구곡시화 병》의 <고산구곡도>와 함께 제시하여 감상하는 수업을 계획하였다.

널리 알려진 대로 <고산구곡가>는 율곡 이이가 황해도 해주 고산에 은거하면서 그 아름다운 자연 경관의 아홉 구비를 선정하여 구곡으로 명명하고 그곳의 아름다움과 구곡에서 노니는 삶의 모습을 짧은 10수

⁹ 이 점은 현대어 변역의 필요성을 주장한 논의들에 구체적으로 논의되어 있다.

의 연시조이다. 연구자는 사대부시조의 주요 작품이면서 자연 속에서 노니는 흥취와 사대부적인 정서를 다각적으로 보여주고 있는 이 작품이고1 학습자들이 학습할 만한 대상이라고 판단하여 오딧세이학교 수업의 제재로 선정하였다.

이 수업에서 고전시가의 본질적 재미를 느끼고 수업의 과정에서 ‘하나의 경험’을 겪을 수 있도록 하기 위하여 마련한 또 하나의 제재인 <고산구곡도>는 <고산구곡가>와 <고산구곡가>에 대한 그림, 시, 글씨 등으로 구성된 12폭짜리 병풍인 《고산구곡시화병(高山九曲詩畫屏)》의 그림이다. 《고산구곡시화병》은 1803년 안동 김씨 집안을 중심으로 자신들의 학문적·정치적 입지를 확고히 하고자 하려는 과정에서 이루어진 도맥의 시각화 작업으로 만들어진 것으로¹⁰, 현재 국보 237호로 지정되어 있다.

《고산구곡시화병》은 <고산구곡가>의 한역시, <무이도가>차운시, 제화시, 글씨, 그림 등 다양한 요소들로 이루어져 다각적인 접근과 감상이 가능한 융합 예술 작품이다. 이 병풍에 그려진 <고산구곡도>는 제2폭의 ‘구곡담총도(九曲潭摠圖)’로 시작해 제3폭의 ‘일곡관암도(一曲冠巖圖)’에서 11폭의 ‘구곡문산도(九曲文山圖)’까지 고산 구곡을 모두 화폭에 담았다. <고산구곡도>의 그림들은 <고산구곡가>에서 노래하는 장면을 충실히 옮겨 놓았을 뿐 아니라 <고산구곡가>를 깊이 이해하고 감상하는 과정을 통해 스스로 의경을 획득하고, 이를 다시 그림의 언어로 형상화하고 있다.¹¹

이런 점에서 <고산구곡도>는 앞서 논의한바 <고산구곡가> 수업에 함께 제시하여 학습자의 교육적 경험을 이끌 수 있는 교과 융합적 제재로 적합하다고 할 수 있다.

10 《고산구곡시화병》의 제작 과정과 의도, 작품의 구성, <고산구곡가>와의 관계 등을
줄고(2015)의 논의를 참조.

11 이에 대한 구체적인 분석은 위의 논문을 참조.

2. 수업의 맥락과 학습자 조건

서론에서 밝힌 바와 같이 이 수업은 서울시에서 기획한 고교자유학기제 오딧세이학교에서 실시하였다. 오딧세이학교는 2015년 1기가 출발하여 2016년 현재 2기 학교를 운영 중이다. 서울시의 중3 학생들을 대상으로 신청을 받아 선발하고, 고등학교 배정 후 1년간 자기 탐색을 위한 학교 밖에서의 수업을 진행한 후 본교 2학년으로 복귀할 수 있도록 한 프로그램이다. 현재 오딧세이학교의 모든 학생들은 본부에서 영어, 수학, 한국사의 필수 기본 교과를 함께 이수하고, 나머지 시간은 세 개의 대안학교로 나뉘어 위탁교육을 받고 있다.

올해의 경우 고교생활을 시작하기 전에 오딧세이학교 신청을 받고 학생을 선발했다. 이 때문에 정확한 통계를 가지고 있는 것은 아니지만 대개 고등학교 성적으로 중위권의 학생들이 주를 이루는 것으로 보인다. 하지만 예년의 경우를 보면 개중에는 탁월한 성적을 가지고 소신껏 오딧세이학교에 지원하는 경우도 있고 하위권의 학생도 있으므로 일괄적으로 평가하기는 어렵다.

연구자는 오딧세이학교 수업을 진행하는 세 개의 대안학교 중 ‘공간 민들레’에서 2015년과 2016년 오딧세이학교 학생들을 대상으로 두 개의 ‘말과 글’ 수업을 진행하였다. 하나는 ‘자유로운 말과 글’로, 다양한 장르의 글이나 작품을 감상하고 자유롭고 창의적인 자신의 창작물을 생산하는 데 중점을 둔 수업이고, 다른 하나는 ‘논리적인 말과 글’로, 다양한 장르의 글이나 작품을 감상하고 이에 대한 비평적 에세이 생산에 이르도록 하는 수업이다. 말과 글 수업은 희망 학생들을 대상으로 진행하는 선택 수업이고, 일주일에 한 차시, 두 시간 수업으로 진행되었다.

연구자의 말과 글 수업에 참여한 학생은 총 22명이다(‘자유로운 말과 글’ 9명, ‘논리적인 말과 글’ 12명). 이 중 오딧세이학교의 학생들은 각각 ‘자유로운 말과 글’ 8명, ‘논리적인 말과 글’에 8명이 참여하였으며, ‘자유로운 말과 글’ 수업은 남학생 5명 여학생 3명, ‘논리적인 말과 글’ 수업은 남학생 4명 여학생 4명으로 구성되었다. 그 외 학교 밖 청

소년들이 ‘자유로운 말과 글’ 수업에 남학생 1명, ‘논리적인 말과 글’ 수업에 남학생 3명 여학생 1명 참여하였다. 학교 밖 청소년인 19세 남학생 한 명과 16세 여학생 1명을 제외하면 모두 17세로 오딧세이학교의 학생들과 동갑이다.

수업은 공간민들레의 학교 밖 청소년도 함께 참여하였으며, 오딧세이학교의 학습자들은 학교 밖 청소년에 비해 교사의 지시에 따르고 제시되는 활동을 수행하는 데 있어 다소 수동적이고 조용하며 협조적인 태도를 보여주었다. 능동적 관심의 표현과 제안, 수업에 대한 자발적 몰입과 집중, 거침없고 자유로운 반응 등을 드러내는 학교 밖 아이들은 다소 다른 분위기를 갖고 있는 탓에 때로 수업에 무관심한 태도로 느껴지기도 하였다.

그래도 첫 번째 테마의 수업을 진행하면서 어느 정도 수업에 대한 공감대를 확보한 상태였다고 할 수 있다. 이 연구에서 다룰 고전시가 수업은 학기가 시작되고 한 달 정도 지나 시행되었지만, 학기 초반 2주 정도는 기관의 사정으로 다른 활동이 진행되었기 때문에 수업에서 다루는 두 번째 테마였다. 학습자들은 한 달 정도의 오딧세이 학교 생활에 따른 각종 자율 활동과 프로그램들을 거치고 있는 상황이었고, 수업에 대해 성실한 태도를 보여 주었다.

학기초의 전환 여행과 활동이 많은 수업 특성으로 인해 학습자 서로간의 친밀도는 높은 편이고 눈에 띄는 부적응 학생이나 불편한 관계는 없는 상황이었다.

‘논리적인 말과 글’과 ‘자유로운 말과 글’ 수업은 서로 다른 과정으로 운용되었으나, <고산구곡가>와 <고산구곡도>를 다루는 수업만을 공통적인 과정으로 진행하였다.

III. 교과 융합적 제재를 도입한 고전시가 수업 실행과 학습자 반응

1. 교과 융합적 <고산구곡가> 수업의 실행

교과 융합적 제재를 도입한 <고산구곡가> 수업은 두 과목에서 각각 2차시와 3차시로 진행하였다. ‘논리적인 말과 글’ 수업의 경우 1차시는 <고산구곡가>와 <고산구곡도>를 감상하고 이해하는 수업을 진행하고, 1차시 후 ‘<고산구곡가>에서 마음에 남는 구절을 들어 감상 적어 오기’와 ‘나에게도 이이의 고산구곡과 같이 의미 있고 소중한 장소나 좋아하는 장소가 있는지 생각해 보고 그 장소에 대한 글을 써 오기’의 과제를 부여하였다. 2차시는 과제글을 돌아가며 발표하고 이야기 나누기를 통해 감상을 심화하는 수업을 진행하였다.

‘자유로운 말과 글’ 수업의 1,2차시는 ‘논리적인 말과 글’ 수업과 동일하게 진행하였으며, 3차시를 추가하여 자신에게 의미 있는 공간에 대한 노래를 짓고 그림이나 사진을 넣어 작품으로 완성하여 오딧세이 학교의 벽 공간에 자유롭게 게시하도록 하였다.

1차시 수업은 먼저 시조와 <고산구곡가>에 대한 간략한 설명을 진행하고 다함께 <고산구곡가>를 한 수씩 낭송하면서 감상을 시작하였다. <고산구곡가>는 다음과 같은 형식으로 원문과 현대역을 함께 제시하였으며, 작품 강독은 현대역을 참고하면서 원문으로 진행하였다.

1

고산(高山) 구곡담(九曲潭)을 사람이 모르더니
주모복거(誅茅卜居)하니 벗님네 다 오신다
어즈버 무이를 상상하고 학주자(學朱子)를 흐리라

고산 구곡담을 사람들이 모르더니
풀 베어 집터를 잡으니 벗님네 다 오신다
어즈버 무이산을 상상하고 주자를 배우리라

<고산구곡가> 한 수를 다 함께 낭송하고 강독을 통해 시구의 의미를 풀이한 후 간단한 감상을 나누면서 시가의 내용을 파악하였다. 그리고 이어 해당 연에 대한 <고산구곡도>를 PPT로 크게 띄워 놓고 함께 감상하였다. 학습자들이 산수화를 처음 보는 경우도 많았기 때문에 한국화와 산수화에 대한 간략한 설명을 함께 제시하였다.

그림에 시가의 내용이 어떻게 표현되어 있는지 확인하고, 해당 그림에 대해 질문을 던지고 이에 대해 탐색하면서 감상을 심화하는 과정을 거치도록 하였다. 그림을 충분히 감상한 후 이를 바탕으로 다시 <고산구곡가>에 대한 의견을 나누었다. 이어 다음 연으로 나아가는 방식으로 진행하였다. 10개의 연에 대하여 동일한 방식으로 감상과 이해 활동을 마친 후 마지막으로 전체 노래의 구조를 확인하고 그러한 구조의 의미에 대해 학습하였다.

1곡가와 6곡가, 9곡가의 감상 내용을 예시하면 다음과 같다.

2

일곡(一曲)은 어드메오 관암(冠岩)에 해 비친다
평무(平蕪)에 내 걷으니 원산(遠山)이 그림이로다
송간(松間)에 녹준(綠籜)을 놓고 벗오는 양 보노라

일곡은 어드메오 관암에 해 비친다
들판에 안개 걷히니 먼산이 그림이로다
솔숲에 솔병 놓고 벗 오는 모습 보노라

낭송과 시가의 구절 풀이를 마치고 ‘평무에 내 걷으니 원산이 그림이로다’가 묘사하는 광경이 어떤 것인지 이야기를 나누면서 시간적 배경이 이른 아침임을 함께 확인하고, 아침 햇살이 비치기 시작하면서 안개가 걷히는 풍경에 대한 경험담을 나누었다.

<일곡 관암도>를 감상하면서 관암의 모습에 대해 이야기를 나누고, 안개가 걷히고 먼 곳의 산이 그림처럼 시야에 들어온 모습이 어떻게 표현되었는지 함께 확인하였다. 그림 속에 벗들이 이이를 찾아오는 모습



그림 1. <일곡관암도>

그 간절하고 반가운 기다림의 마음을 이해하고 고개를 끄덕였다. 이렇게 어떤 깨달음이 온 순간에 학습자들은 웅성거리고 서로 이야기를 나누는 모습으로 자신의 생각과 느낌을 표현하는 것을 알 수 있었다.

다시 시가로 돌아가 ‘벗 오는 양 보노라’에 담긴 정서에 대해 조금 더 이야기를 나누면서 <논어> 학이(學而)편 첫머리에 나오는 “벗이 멀리서 찾아주니 또한 즐겁지 아니한가?[有朋自遠方來不亦樂乎]”의 구절에 대해 들려주었다.

다음은 6곡가 수업의 내용이다.

이 그려져 있음을 확인하고, 벗들을 맞이하기 위해 소나무 사이에 술병을 들어놓고 서 있는 이이를 찾아보았다.

우리의 옛 그림은 시각적 묘사가 본질이 아니라 뜻을 그리는 것이 핵심이라는 점을 이야기해 주면서, 이 그림에서 이이의 마음을 그리고 있다면 어느 부분이 그러한지 찾아보기를 제안하였다.

이와 관련하여 이이가 데리고 있는 동자가 들고 있는 물건이 초롱이라는 사실을 알려주고 이것이 무엇을 의미하는 것일까 질문하였다. 학습자들은 이야기를 나누는 과정을 통해 이이가 해가 뜨기 전에 벗들을 맞이하러 나왔을 것이라는 생각에 도달하였고,

육곡은 어드메오 조협에 물이 넓다
나와 고기와 누가 더욱 즐기는고
황혼에 낚싯대 메고 달빛 띠고 돌아가노라

낭송과 시가의 구절 풀이를 마쳐도 학습자의 입장에서 해결되지 않는 것은 낚시를 하는데 왜 나쁜 아니라 고기가 즐거워하는가 하는 문제였다. 학습자들과 함께 낚시의 연관 겸색어가 될 만한 것들을 꼽아보자 “월척”, “손맛”, “매운탕”, “회” “좋은 자리” 등의 의견이 나왔다.

이를 통해 (큰) 고기를 낚는 재미와 낚은 고기를 싱싱한 상태에서 요리해 먹는 즐거움이 우리에게 익숙한 낚시의 의미망이라는 점을 확인하였다. 이 과정에서 학습자들은 이이가 물고기의 마음을 헤아리지 못한다든가, 육곡가의 종장이 자기중심적인 표현이라는 의견을 발표하기도 하였다.

이에 이처럼 성취감과 관련된 현대적인 낚시의 의미망을 통해서는 육곡의 종장을 이해할 수 없다는 점을 지적하고, 고전과 관련해 옛날의 낚시에 대해 들어 본 것이 있는지 떠올려 보게 하였다. 한 학생이 “강태공의 낚시”를 제시하였고, 이를 발판으로 하여 고기를 잡지 않는 낚시인 강태공의 낚시, 더 나아가 엄자릉의 낚시와 같이 때를 기다리는 의미조차 놓아버린 은자의 낚시에 대해 설명하였다. 이와 같은 낚시는 자연 속에서 유유자적하는 낚시이며, 강심(江心)을 바라보며 마음을 다스리는 자연인의 행위를 의미한다는 점을 이해하도록 하였다. 이후 학습자들이 제출한 글에 이러한 낚시의 의미가 흥미로웠다는 반응이 몇몇 있었다.

이어 <육곡조협도>를 감상하였다. 하늘의 달과 짙은 색으로 처리된 조협의 모습에서 저물어가는 시간을 확인하였다. 학습자들은 짙은 먹으로 표현된 조협의 모습이 멋있다고 하였다. <육곡조협도>는 화면에 시가 종장의 ‘황혼에 낚대를 메고 대월귀를 하노라’를 표현하였는데, 그렇다면 그림은 종장의 내용만을 표현했을까, 여기에 종장에서 노래한 즐거움의 정서는 어떻게 담아냈을까를 질문하고 의견을 나누었다.



그림 2. <육곡조협도>

그림 속 이이의 자세를 보면 조협을 등지고 집으로 돌아가는 가운데 미련이 남은 듯 뒤를 돌아다보고 있다. 이 모습을 지적하자 학습자들은 학교 운동장에서 축구를 마치고 공을 들고 나오면서 뒤돌아보게 되었던 경험과 그때의 마음을 떠올려 이야기하고, 이 생각을 하니 조협에서의 낚시가 얼마나 즐거웠는지 실감이 난다는 의견을 발표하였다.

학습자들은 이곡에서 오곡까지의 전반부보다 육곡에서 구곡까지의 후반부를 훨씬 흥미로워 하였다. 그럼이 다채롭기도 하고, 전반부보다 좀 더 이야기거리가 있는 구체적인 상황

이 표현되어 있기 때문이기도 한 것으로 보인다.

9곡가의 감상은 다음과 같이 진행되었다. 먼저 다른 연에서와 같이 시가를 함께 낭송하고 시가의 의미를 풀어 강독하였다.

10

구곡(九曲)은 어드메오 문산에 세모(歲暮)커다
기암괴석(奇岩怪石)이 눈 속에 묻혀세라
유인(遊人)은 오지 아니하고 볼 것 없다 하더라

구곡은 어드메오 문산에 해 저문다
기이한 바위 돌이 눈 속에 묻혀 있어라
유인은 오지 않고 볼 것 없다 하더라

‘기암괴석이 눈 속에 묻혔다’고 말할 때, 기암괴석이 무엇일까 질문하고, 눈 속에 묻혀 있어 언뜻 보이지 않는 아름다운 경관들을 이전의 장

들에서 나왔던 내용들을 떠올리며 더듬어 보았다. 그리고 온갖 기암괴석이 눈 속에 묻혀 있다는 것을 아는 화자의 입장에서 ‘유인은 오지 아니하고 볼 것 없다 하더라’라고 노래할 때의 정서가 무엇일까에 대해 논의하였다. 한탄, 비판, 아쉬움 등의 의견이 제안되었고, 이에 따라 노래의 분위기가 어떻게 달라지는지 논의하였다.



그림 3. <구곡문산도>

려주었던 내용을 떠올리고서 한 학생이 “집!”이라 외쳤고, 이어 다른 학생이 ‘문이 열려 있다’는 사실을 발견하였다.

이어 이야기를 나누면서 학습자들은 겨울이고 한밤중인데 산속의 집에 문을 열어 놓는 것이 자연스럽지 않다는 생각에 이르렀고, 그렇다면 이는 의미심장한 표현일 것이라는 데 의견을 같이 하였다. 문을 열어 놓는 마음과 가장 관련 있는 정서는 비판이나 배격보다는 사람들이 보러 오기를 바라는 마음, 그러지 않는 데 대한 안타까움에 가까울 것이라는 데 의견이 다다랐다.

구곡가 10수 전체를 감상한 후 전체 시가의 시간적 배경을 확인하면서 일곡가에서 구곡가에 이르기까지 아침, 낮, 오후, 저녁, 밤의 순으로 시간적 배경이 진행되고, 또 봄, 여름, 가을, 겨울의 순으로 계절적 배경이 제시된다는 점을 일깨우고 이는 순환하는 시간임을 설명하였다. 그렇다면 구곡 문산도의 문을 열어두는 마음은 순환하는 시간의

배경을 따라 날이 밝고 봄이 오면 관암의 햇살을 받으며 벚들을 맞이하는 장면으로 이어질 것이라는 점을 확인하게 해 주고 시가 전체를 다시 감상하였다.

이상과 같은 과정으로 1차시 수업을 진행한 후 학습자들에게 주어진 과제는 <고산구곡가>에서 마음에 남는 구절을 들어 감상 적어 오기'와 '나에게도 이이의 고산구곡과 같이 의미 있고 소중한 장소나 좋아하는 장소가 있는지 생각해 보고 그 장소에 대한 글을 써 오기'였다. 이 두 가지 내용을 포함하여 한 편의 글로 써도 좋다고 하였다.

2차시에 과제로 발표된 학습자들의 반응을 다음 절에서 확인하고, 학습자들이 어떤 경험을 하였는지 논의하기로 한다.

2. 교과 융합적 <고산구곡가> 수업과 학습자 반응

1) 제재의 신선한 조합에 대한 흥미의 표현

E는 성실하고 유순하며 교사에게 좋은 인상을 남기고 싶어 하는 학생이지만, 집중력을 유지하는 시간이 길지 않고 종종 조는 모습도 보이는 학생이다. <고산구곡가> 1차시 수업 시 E는 시조 장르와 <고산구곡가> 창작 배경에 대해 설명하는 수업 초반부터 졸고 있었다. 그런데 평소와 달리 1곡가부터 작품을 감상할 때 중간 중간 수업에 집중하는 모습을 보이더니, 나중에는 적극적으로 감상과 의견을 나누며 참여하였다. 수업 후 점심시간에 E는 다음과 같이 말하였다.

쌤 저는요...수업 들으면서 잠든 적은 진짜 많은데, 졸고 있다가 수업 들으면서 잠깐 건 태어나서 오늘이 처음이에요. 진짜. 완전. 그게 그림에서 막 찾고 그러니까...(학생E)

점심시간에 함께 있던 다른 친구들도 비슷한 반응을 보여주었다.

그림이랑 같이 보니까 좀 달라요, 느낌이. 재밌어요. 그림도 진짜 신기하고.

그거, 낚시하고 오면서 막 돌아보잖아요. 그게 느낌이 막 들어요. 진짜 좋았나 보다…….(학생C)

그림이요. 시가, 시조, 그러니까 고전시가는 말이 막 어렵잖아요. 생각을 할 수가 없어요. 근데 그림 보면서 이제 아 이런 느낌이겠구나 하는 생각이 들고 그런 거?(학생F)

학습자들은 우선 학교의 국어시간에 해당하는 말과 글 수업 시간이고 고전시가를 읽고 감상하는 수업인데 그림이 등장했다는 사실이 주는 신선함에 반응했다. 게다가 자세히 본 적이 거의 없다시피 한 산수화였기에 더 낯설고 신기한 마음을 가졌다.

낯선 것은 심리적 거리감을 느끼게 할 수도 있지만 반대로 신기하고 호기심을 끄는 대상이 될 수도 있다. <고산구곡도>는 일단 시가 수업 시간에 보는 그림이라는 점에서 경계심을 갖게 하지 않는 대상이었고, 마음껏 신기해할 수 있었을 것이기도 해서 거리감보다는 흥미와 호기심이 더 크게 작용하였다.

새로운 방식의 제재 제시라는 점에서 일단 융합 제재의 도입은 학습자들의 흥미를 끌고 집중을 유도하는 데 성공적인 방편이었다는 것을 알 수 있다. 교육적 경험을 형성하는 첫 단계로서 제재에 자발적으로 주목하도록 하는 데 효과적이었다고 평가할 수 있다.

2) 시각 제재를 통한 감각 경험 환기와 실감 표현

그림을 보면서 상황을 구체적으로 그려보는 경험을 통해 시가에서 노래하고 있는 상황과 정서를 생생하게 느끼는 학습자들의 모습이 발견된다. 다음의 글은 이러한 모습을 잘 보여준다.

그림에서 시종의 손에 등불이 들려있는 것으로 보아 안개가 걷히기 전, 해가 뜨기도 전부터 이이는 산에 올라와 있었다. 벗을 기다리고 있었던 이이는 아침이 오기도 전부터 친구를 기다렸다. 친구를 좋아하고 친구들을 만나기가 기다려지는 나의 모습과 이이의 모습이 나와 비슷하다고 느꼈다. 그래서 공

감도 되고 마음에 들었다.(학생G)

8곡에서 큰 풍경에 이이가 앉아 있는 것이 가장 좋았다. 그림을 보는데 자연이 굉장히 웅장하고 멋있게 느껴졌다. 내가 예전에 보던 자연 풍경이 온몸으로 생각났다.(학생H)

그림을 통해 시가에서 노래하는 장면을 시각화하여 경험하면서 학습자들은 시가를 더 생생하게 느끼는 것처럼 보인다. 학생 G와 H는 <고산구곡가>에서 마음에 남는 구절을 들어 감상 적어 오기'가 과제였음에도 시가의 구절이 아닌 그림의 장면에 대해 적었다. G는 이이가 친구를 기다리는 마음이 자신과 비슷하다고 느꼈다고 하였고, H는 이이가 가을 풍경 속에 앉아 있는 그림을 감상하며 자신이 자연 속에서 경험했던 장면과 그 느낌이 '온몸으로 생각났다'고 하였다.

언어로만 받아들일 때보다 자신의 경험과 그때의 생생한 감각이 잘 환기되는 모습을 보여준다. 교육적 경험을 형성하는 과정 중 대상으로 부터 질성의 유사성을 발견하는 활동이 잘 이루어지고 있음을 알 수 있다. 학습자들이 그림을 보면서 화자의 경험을 자신의 그것과 더 잘 연결짓고 정서에 더 잘 공감하는 모습을 보이는 것이다.

학습자들의 감정이입이나 공감을 이끌기 위해서 먼저 그들을 '시적 화자의 자리에 위치'시켜야 한다는 조희정(2015)의 제안이 실현되는 하나의 방안이라고 할 수 있다. 학습자들이 저절로 시적 화자의 자리에 위치하기 어려우므로 <고산구곡도>와 같은 다른 표현 형식을 통한 작품 경험이 효과적으로 그 일을 가능하게 해 준다.

그런데 학습자들이 이처럼 교과 융합적 제재를 통해 시가를 더 잘 감상하는 것처럼 보이는 것은 시가의 언어 표현만으로 상상하고 감상하는 것이 어려운 과정이기 때문에 그림이 단지 비계의 역할을 하고 있다는 걸 보여주는 것은 아닐까? 아니 혹시 그림이라는 비계를 통해 시가에 도달하지도 못한 채 단지 그림만을 선택적으로 감상하는 데 그치고 마는 것은 아닐까? 다음 학습자의 고백을 보면 이와 같은 질문이 일면 타당하다는 것을 알게 된다.

그 외에 따로 좋았던 부분은 육곡과 칠곡이다. 이것들도 그림이 잘 표현해내서 더 마음에 와 달았던 것 같다. 육곡에서는 이이와 물고기 중에 누가 더 낚시를 즐겼는지를 이이가 뒤를 돌아보는 모습을 통해 나타낸 것이 좋았고, 칠곡에서는 이이가 가을 풍경을 깊게 빠져서 보고 있는 모습을 작게 그려서 나타낸 것이 이이가 풍경 속에 자연스럽게 녹아있다는 것을 나타낸 것 같아서 좋았다. 이번에 고산구곡가를 어렵게 생각해서 그런지 딱히 문장이 마음에 들거나 인상 깊었던 부분은 없는 것 같다. 대신에 그림과 연결해서 보면 이해도 잘 되고 잘 어우러지는 것 같아서 글로만 읽는 것보다 마음에 더 와 달았던 것 같다.(학생)

I의 글을 보면 확실히 글로만 시가를 읽는 것이 어려운 데 비해 그림이 시가를 이해하는 데 도움을 주고 있다는 것을 알 수 있다. 앞서 G와 H의 경우도 감상글에 오직 그림에 대한 언급만 있었으므로 어쩌면 시가를 감상했다고 보기 어려운 경우일 수도 있어 보인다.

이 수업이 <고산구곡가> 감상을 위해 <고산구곡도>를 방법적으로 활용한 수업이라고 본다면 I나 G, H 같은 사례는 분명 목표에 도달하지 못한 학습자일 것이다. 그러나 <고산구곡가>와 <고산구곡도>를 통해 시가와 그림을 통합적으로 감상하고 그 안에 표현된 선인의 사고와 정서를 경험하고 이해하는 것이 수업의 목적이라고 본다면 I와 G, H는 시가보다는 그림이라는 통로를 더 많이 활용해서 목표에 도달했다고 할 수 있다.

그림이 이해를 돋기에는 좋지만 내가 느끼기에는 상상력을 방해하는 것 같았다. 나는 글을 읽을 때 장면 하나하나를 천천히 상상하면서 읽는다. 그림을 그린 화가들도 나름대로의 해석이 있었고, 상상력을 가지고 있었기 때문에 아름다운 그림이 나왔을 것이다. 이런 부분에서 내가 상상을 하면서 읽었더라면 어땠을까 하는 아쉬움이 남는다.(학생J)

J는 그림의 관여를 오히려 아쉬워하고 있다. 시가 자체만을 읽고 독자적으로 상상하면서 장면과 의미를 구성해 보고 싶었는데 그림이 도와주는 바람에 그 과정이 다소 싱거워졌다고 느끼는 듯하다. 소설을 영화화해서 보면 인물이라든가 상황과 장면을 모두 시각화하고 그 이

미지를 고정시켜 버리기 때문에 오히려 상상력을 저해한다는 전통적인 주장은 떠올리게 하는 반응이다.

J의 아쉬움은 솔직하고 성실한 반응이며, 이것은 그림이 끼어들었기 때문에 느끼게 된 아쉬움이라기보다 ‘천천히 상상하면서 읽는’ 과정을 충분히 거치지 못했던 한계 때문에 느낀 아쉬움이라고 보는 편이 타당하다. 두 시간 만에 고산구곡가 열 수를 모두 감상하려다 보니 아무래도 개인에 따라서는 충분히 곱씹을 수 있는 시간을 누리지 못하였다.

아마 이런 사정은 학급당 학생 수가 많고 정해진 진도가 빠듯한 학교 교육 내에서 더욱 심각할 것이다. 충분히 상상하면서 읽을 시간을 확보할 수 있었다면 그림을 본 것이 더 풍부한 상상을 이끌어낼 소지도 있지 않았을까?¹²

이 수업에 대한 학습자 과제에서 확인할 수 있는 것은 시각적으로 체험할 수 있는 그림을 통해 시가에서 언어로 표현하고 있는 상황이라든가 배경 등에 대한 감각을 더 잘 환기할 수 있고, 이로 인해 자신의 경험과 질성적으로 유사한 지점을 발견하거나 시적 상황을 생생하고 실감나게 체험하는데 도움을 받을 수 있는 것으로 보인다는 점이다.

3) 융합 제재를 통한 감상의 깊이 확보와 자기화

오딧세이 학교의 <고산구곡가> 수업에서 확인할 수 있었던 사실 하나는 교과 융합적 제재를 활용한 시가 감상 수업이 시조 장르와 산수화 모두에 익숙하지 않은 학습자를 대상으로 하였음에도 불구하고 한 차시의 시간 동안 상당한 깊이의 감상을 가능하게 하였다는 점과 자기 경험을 불러내 비교하고 자신의 삶 속에서 의미화하는 모습을 보여주었다는 점이다.

12 영화가 상상력을 한정한다기보다 영화라는 새로운 매체는 새로운 상상력을 발동시킨다는 논의(M. Poster, 김승현 역, 2001: 124–125) 또한 많은 사람들이 공감하는 바가 되었다.

육곡에서는 이이의 가기 싫어하는 마음이 느껴진다. 왜냐하면 저도 이런 경험을 해 본 적이 있어서 이 곳에서의 느낌을 잘 이해한다. 이이가 이 글을 쓰면서 어떤 느낌이었는지 알 수 있었다. 축구를 하면서 아쉬울 만큼 (재미 있게) 해본 적도 있고 승부를 겨루지도 않고 평안하게 열심히 한 때도 있었는데 그 때 만큼 뿌듯할 때가 없다. ‘나와 고기와 누가 더욱 즐기는고’라는 대목이 가장 강렬한 느낌이 들었다. 서로가 즐기는 게 얼마나 행복하고 그 시간이 계속됐으면 하는 마음을 알기 때문이다.(학생G)

G는 1차시에 함께 작품을 감상할 때도 이 이야기를 했었다. 그에게 중요한 감상 포인트였으므로 글쓰기 과제에서 다시 언급하였다. 육곡을 노래한 시가에 이이의 돌아가기 싫어하는 마음이 직접 나타나 있는 것은 아니다. J가 지적했던 대로 그림도 나름의 해석을 보여주기 때문에 그림을 감상하는 과정을 통해 갖게 된 느낌이다.

G는 그림을 보고서 신나게 축구를 하고 나서 몸이 지쳐 더 이상 축구를 할 수는 없는데 집에 가기가 아쉬워서 서성였던 때의 느낌을 기억해냈다. 그리고 그때 자기의 기분으로 미루어 이이가 ‘나와 고기와 누가 더욱 즐기는고’라 노래했을 때 얼마나 행복했을지 상상할 수 있었고, 아마 이이도 그때의 자기처럼 그 시간이 계속됐으면 하는 바람을 가지고 있었을 것이라고 생각하였다.

나는 고산구곡가의 칠곡이 마음에 들었다. 특히 칠곡의 “한암에 혼자 앉아서 집을 잊고 있노라”라는 구절이 마음에 들었다. 이 구절을 보면 이이 선생이 얼마나 구곡을 사랑했는지가 느껴지고, 한암에 앉아 풍경에 넋을 잃고 있는, 또는 깊이 생각을 하고 있는 이이 선생의 모습이 그려진다. 아마 이이선생은 구곡에 거의 매일 왔을 것 같다. “구곡에 가야겠다!” 해서 가는 것보다는 아무생각 없이 하루의 일과처럼, 밤 낮 구분 없이, 날씨에 상관없이 구곡에 갔을 것 같다.

그런 공간이 나에게도 있다. 바로 아리랑 정보 도서관이다. 큰 의미를 가지고 가지는 않지만 가면 편해지고 그곳의 풍경과 분위기를 즐긴다. 밤에도 가고 낮에도 가고. 날씨가 화창한 날, 비오는 날, 눈 오는 날에도 간다. 도서관이라고 해서 책만 읽지는 않는다. 영화도 보고 자기도 하고 음식을 먹기도 하고 생각을 하기도 하고 숙제를 하기도 한다. 그렇게 부담 없이 편하게 간다. 내가 좋아하는 공간, 가서 쉴 수 있는 공간이 있다는 것은 참 좋

은 것 같다.(학생K)

K는 “한암에 앉아 집을 잊고 있노라”라는 구절에서 차가운 바위 위에 시간 가는 줄 모르고 앉아 있는 이이 선생의 자리에 자기 자신을 대입해 그려보고 있다. 그리고 그런 느낌을 주는 장소라면 ‘아무 생각 없이, 밤 낮 구분 없이, 날씨에 상관없이’ 구곡에 매일 갔을 것 같다고 생각하였다. 이어 자기가 그런 마음으로 가는 공간인 아리랑 정보 도서관의 느낌과 그곳에서의 경험을 환기하였다.

시가의 언어만을 감상했을 때보다 자신의 감각 경험을 환기하고 시가와 그림에 표현된 상황과 정서를 실감하는 데 융합제재를 활용하는 것이 유용하게 작용하며, 이와 같은 생생한 감상이 시가의 정서와 내용을 깊이 소화하고 자신의 삶에 적용하여 느끼고 생각하도록 한다는 점을 보여주는 사례이다.

IV. 교과 융합적 고전시가 수업과 경험의 확장

2차시에 써 온 과제글을 발표할 때는 대체로 1차시의 감상을 다시 확인하거나 조금 더 구체화하는 정도의 이야기가 많이 오고 갔다. 더 확장된 이야기가 가능했던 것은 L의 발표에 대해 M이 질문을 하면서부터였다.

내가 인상 깊게 읽었던 부분은 칠곡 부분이다. ‘칠곡에서 찬 바위에 혼자 앉아서 집을 잊고 있노라’ 특히 이 부분에서 좀 더 좋다고 느꼈는데 왜냐하면 자연과 하나됨과 무아지경을 뜻하는 말을 하니까 상상이 되었었다. 나도 저런 느낌을 받을 수 있는 장소가 있을까 하고 생각해보니까 나도 등산할 때 저런 기분을 느꼈던 거 같다. 등산을 하게 되면 사람들이 수다 떠는 소리보다 새소리나 무언가 움직이는 부스럭 거리는 소리 밖에 안 들린다. 그런 느낌을 받을 때 자연과 하나됨? 이랄까 그런 느낌을 느껴봤던 거 같다. 아무도 없는 산을 오를 때는 기분이 묘하다.(학생L)

L의 발표가 끝나자 M이 다음과 같은 질문을 하였다.

“그런데, 자연과 하나됨이라는 건 어떤 느낌이야?”

L은 설명하기 어려워하였다. 발표문의 내용을 거의 반복하는 답변을 할 수밖에 없었다. M은 다시 물었다.

“그러니까. 여기 너가 있어. 그리고 여기 자연이 있어. 그 상태에서, 니가 자연을 좋아해. 이건 하나가 되는 게 아니잖아? 그냥 자연이 너무 좋다는 거하고 자연과 하나가 된다는 거하고 어떻게 다른 건지 모르겠어.”

자연과 하나가 된다는 느낌을 이해할 것 같은 사람이 있는지 묻자 학생들은 고개를 숙이거나 머리를 흔들었다. 잠시 정적이 흐른 뒤에 누군가가 “물아일체”라고 말하자 모두 웃었다. 이런 맥락에서 웃음의 의미는 아마도 ‘국어 시간에 들어서 기억하고 있는 개념이라 꺼내 놓지만, 그것을 말한다고 해서 무슨 구체적인 의미가 떠오르거나 우리의 논의에 도움을 주지는 못한다’는 뜻으로 읽힌다.

자연이나 자연을 좋아하는 장면과 ‘물아일체’는 거의 자동적으로 연관지어 떠올리게 되는 개념이지만, ‘자연과 하나 되는 느낌’이 무엇인지 잘 알 수 없는 학생들의 입장에서 ‘물아일체’란 공허한 개념일 뿐이다.

서술형 답안지에 이런 핵심 어구들을 써 넣는 시험을 반복적으로 치르고 대학에 와 전공 수업에 앉아 있는 대학생들도 크게 다르지 않다. 자연을 읊은 시가에 대해 무엇인가 질문을 하면 대개는 ‘물아일체’라거나 ‘안빈낙도’라고 대답하고 웃는다. 정확히는 모르겠지만 아마 이 중에 하나는 맞지 않겠느냐는 것이다.

이들에게는 ‘물아일체’와 관련된 ‘하나의 경험’이 존재하지 않는 것이다. 그저 외부의 낯선 개념을 머리에 각인하도록 훈련받은 데에 가깝다. ‘인격적 지식’(장상호, 1994)에 이르지 못한 채 어정쩡하게 내면화를 시도한 주입식 지식 교육의 결과이다.

전통적으로 내면화의 과정을 설명해 주는 것은 행동주의적 관점으로, 모방 학습을 통해 학습자가 외부 세계의 지식을 자신의 내면으로 받아들이는 것을 학습의 기본적인 과정으로 보았다(이수원, 1990).¹³

내면화라는 개념 자체가 외부 세계로부터 무엇인가가 학습자의 내면으로 들어온다는 공간적 비유에 기초하고 있는 것은 바로 이러한 관점의 이미지화이기 때문이다. 이러한 관점이 가장 불편하게 느껴지는 지점은 바로 학습자를 무엇인가를 받아들이는 그릇과 같은 수동적인 존재로 간주한다는 점이다.

학습자가 학습의 과정에서 대상의 질성을 충분히 주목하고 변별하면서 대상과 상호작용하고 또 함께 학습하는 동료나 교사와 적극적으로 상호작용하면서 자신의 반성적 사고를 충분히 활성화하여 경험을 통합해 나가는 과정은, 이해하지도 못한 개념을 꿀꺽 삼킨 것과도 같은 어설픈 내면화를 넘어서는 학습을 가능하게 한다.

수업 중 논의는 다음과 같이 이어졌다. 다들 난감한 표정을 짓고 있는 가운데 한 여학생이 말하였다.

“내가 만약 아주 마음이 잘 통하는 베프[best friend]가 있어. 근데 얘랑 나랑 마음이 완전 딱 향했어. 그러면 하나가 되는 느낌 아닌가?”

다수의 학습자들이 고개를 끄덕인 이 질문은 모두를 한 걸음 나아가게 했다. 자연에 나랑 통할 만한 마음이 있겠느냐는 질문이 이어지고 논란이 벌어졌다. 논의를 진전시키기 위해 개입하여 일대일로 서로 합치되는 느낌도 있겠지만 그와 좀 다른 느낌으로, 가령 우리 반 전체가 계주 선수를 응원할 때 그 큰 ‘우리’ 안에 내가 완전히 속해 있다는 느낌이 있다는 예를 들어 주었다.

이런 과정을 거쳐 학습자들은 내가 나의 사회적인 특성들과 무관하게 완전히 자연에 속하여서, 마치 숲속의 다른 나무나 풀, 새나 벌레들과 똑같이 하나의 일원이 된 것 같은 느낌, 정말 자연적 존재가 된 것 같은 느낌이 아마도 자연과 하나 된다는 느낌일 거라는 결론에 이르게

13 이와 상반된 관점에서 인지주의 심리학자들은 아동의 자발적인 정신 활동이 주도적으로 주어진 경험을 자기 자신에게 의미 있게 만들어 가는 과정에서 아동의 정신 발달이 이루어진다고 보았다. 그러나 용어상 ‘내면화’에 직접적으로 해당하는 논의를 펼친 쪽은 행동주의 심리학 쪽이라고 볼 수 있다. 인류학자나 사회학자들도 원칙적으로 행동주의 심리학과 동일한 관점에 서서 사회화 과정을 파악하였다.

되었다. “그니까, 완전 자연인인 거죠?”와 같은 저마다의 표현으로 이 생각을 이해하게 되었다¹⁴.

물론 물아일체에 대해 더 깊은 이해를 요구한다면, 자연이 본질적으로 갖고 있는 자연의 섭리를 깨닫고 체화시켜 나에게 순연하게 갖추어 지도록 하였다는 의미임을 알아야 할 것이다. 자연의 이법을 관찰하고 깨달음으로써 사사로운 욕망으로 인해 더러워진 자신의 본성을 회복하는 것이 군자가 되기 위한 ‘수기(修己)’의 핵심이다. 즉 성리학에서 가장 이상적인 사람이 되기 위한 수양의 과정 중 하나가 ‘관물궁리(觀物窮理)’이며, 이것을 통해 도달한 가장 이상적인 상태가 물아일체이다.

학습자들이 이러한 물아일체의 철학적 의미의 요체에 도달했다고 말할 수는 없다. 하지만 고등학교 1학년에 해당하는 학습자들이 인간 개인보다 훨씬 크고 순수한 존재인 우주 자연의 섭리에 한 부분으로 포함되는 어떤 느낌을 간취하고 공유하는 경험을 나누고 이해했다는 점은 충분한 의의를 가진다.

어쩌면 이와 같은 논의 과정을 거치고 자연합일에 대해 학습자들이 깊이 있는 이해에 도달하게 된 경험은 L의 감상문과 M의 질문으로 인해 우연찮게 만들어진 것일지도 모른다. 그러나 L이 시가와 그림에서 자신의 경험을 이끌어내 좀 더 구체적인 의미를 부여하고자 하는 노력을 한 것과 M이 그 의미에 대한 더 선명한 이해와 공감을 추구하는 태도를 겸지하고 집요하게 질문을 던진 것은 그 이전에 그들을 경험의 장으로 끌어들인 <고산구곡가>와 <고산구곡도>의 수업이 있었기 때문이다.

여기서 교과 융합적 제재를 통해 대상의 질성에 몰두하고 상호작용하며 경험을 의미화하고 이를 ‘하나의 경험’으로 만들어 자신의 경험

14 손오규(1996: 98–105)는 자연합일을 ‘자연과 합일’과 ‘자연에 합일’ 두 가지로 나누어 파악하고, 이 중 자연과 합일은 자연에 대해 자아가 종속적인 위치에 놓이게 되고 자연이라는 존재 형태로 자신도 빨려들어가 자아의 현재적 모습을 탈피하고 현재적 모습을 초월하여 인공이 가해지지 않은 원초적 모습의 형태로 현상적 변화를 거듭함으로써 본래적 자연에 귀속되고자 하는 것이라고 설명하고 이는 낭만주의적 계열에 속하는 작품에서 발견되는 경향이라고 분석하였다.

세계를 확장할 수 있는 하나의 사례를 목격할 수 있다.

V. 결론

M이 L의 발표를 들으면서 ‘자연과 하나 된다는 느낌’에 대하여 새삼스러운 질문을 하게 된 것, 다들 그에 대해 잘 모른다는 걸 알고서 머리를 맞대고 궁리하게 된 것은 바로 이들이 재미를 동력으로 하여 탐구하고 경험하는 교육의 선순환을 시작했다는 것을 보여준다.

그리고 이를 가능하게 한 것은 융합 제재를 도입한 시가 수업이 시가의 어려운 고어로부터 시선을 떨어뜨려 그 너머의 화자가 경험한 세계, 그의 정서와 삶에 대한 ‘하나의 경험’을 가능하게 했기 때문이다.

연구자는 2015년 2학기 H대학교의 국어교육과 고전시가강독 수업에서 논문에서 제시한 바와 유사한 방식으로 <고산구곡가>와 <고산구곡도>를 함께 제시한 수업을 진행하였다. 수업의 과정에서 예비교사들이 <고산구곡가>와 <고산구곡도>에 대해 언급하고 논의한 내용 또한 오딧세이 학교의 청소년들과 매우 유사하였다.

H대학교의 수업에서 기말고사와 함께 실시한 설문에서 많은 학생들이 ‘이번 학기에 경험했던 것 중 나중에 국어교사가 된다면 시도해 보고 싶은 교수학습 방법이 있다면 무엇인지? 그 까닭은 무엇인지?’의 질문에 대해 <고산구곡가> 강의를 지목하였다.

오딧세이학교의 ‘자유로운 말과 글’ 수업에서는 이후 3차시를 진행하여 자신의 공간을 선정하고 그에 대한 노래를 짓고 그림이나 사진을 붙여서 작품 만들기를 진행하였다. 교과 융합적 제재 학습의 경험은 이처럼 독자적인 언어적 창작물에서 나아가 다양한 맥락과 다양한 매체를 활용한 작품 생산으로 나아가게 하는 가교가 된다는 점에서도 매우 생산적인 역할을 하였다.

고어의 어려움이 학습자들로 하여금 고전시가를 어렵고 싫은 것으로 인식하게 한다는 문제에 대해, 고어라는 장애를 없애는 방식으로 대응

하는 것도 가능한 한 방법이겠지만, 시가의 언어를 그대로 맛본다는 중요한 경험을 박탈하지 않고자 한다면 고어에 각주를 다는 지루한 과정에 인식의 초점을 두지 않고 그것이 가리키는 세계에 집중하도록 하는 방법을 다각도로 고민해야 할 것이다.

본 논문은 2016.07.31. 투고되었으며, 2016.08.08. 심사가 시작되어 2016.09.04. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 김대행(1995), 『국어교과학의 지평』, 서울대학교출판부.
- 김성룡(2014), 「고전 문학의 재미와 고전 문학 교육의 의미」, 『고전문학과교육』 28, 한국고전문학교육학회, 5-35.
- 박경주(2016), 「학습자 주도적인 ‘비교’ 활동을 통한 고전문학교육의 새로운 길 찾기 —‘재미’ 찾기를 위한 대학 신입생 대상 수업의 사례 보고를 통해」, 『고전문학과교육』 31, 한국고전문학교육학회, 5-36.
- 박철홍(2016), 「<경험으로서 예술>의 이해를 위한 역사 해설」, 『경험으로서 예술』 2, 나남, 281-337.
- 서명희(2015), 「융합교육의 지향과 시가의 생성적 향유 —<고산구곡시화병>을 중심으로」, 『새국어교육』 103, 한국국어교육학회, 137-167.
- 손오규(1996), 「산수문학에서의 자연합일」, 『백록어문』 12, 제주대학교 국어교육과 백록어문학회, 89-107.
- 양민정(2008), 「외국인을 위한 고전시가 활용의 한국어/문학/문화의 통합적 교육 —「動動」을 중심으로」, 『외국문학연구』 29, 한국외국어대학교 외국문학연구소, 237-261.
- 염은열(2014), 「고전문학 ‘학습(學習)’의 경험과 ‘재미’의 문제에 대한 논의」, 『고전문학과교육』 28, 한국고전문학교육학회, 37-63.
- 이나향(2013), 「고전시가의 번역텍스트 쓰기 교육 연구」, 『고전문학과교육』 25, 한국고전문학교육학회, 211-246.
- 이돈희(1993), 『교육적 경험의 이해』, 교육과학사.
- 이수원(1990), 「내면화 —사회적 지식의 형성」, 『한국심리학회지 일반』 9, 한국심리학회, 54-73.
- 장상호(1994), 『(Polanyi)인격적 지식의 확장』, 교육과학사.
- 정준환·강인애(2012), 「학습의 재미에 대한 개념적 탐색을 통한 재미발생구조 도출」, 『학습자중심교과교육연구』 12(3), 학습자중심교과교육학회, 479-505.
- 조희정(2006), 「고전 리터러시의 ‘시공간적 거리감’ 연구」, 『국어교육』 119, 한국어교육학회, 61-93.
- 조희정(2011), 『고전문학 교육 연구』, 한국문화사.

- 조희정(2015), 「고전시가 감상 국면의 재미 흥미 의미 —<백설이 자진 골에>의 감정이입과 공감 체험을 중심으로」, 『고전문학과교육』 29, 한국고전문학교육학회, 5-44.
- 한창훈(2013), 「한국 고전문학교육 연구 동향과 전망 —1980년대 이후 박사학위 논문을 중심으로」, 『고전문학과교육』 25, 한국고전문학교육학회, 25-51.
- Dewey, J. (1913). Interest and Effort in Education. *The Middle Works*, Vol 7, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Minton. 박철홍 역(2016), 『경험으로서 예술 1,2』, 나남.
- Poster, M. (2001). *What's the matter with the internet?*. Minneapolis: University of Minnesota Press. 김승현 역(2005), 『미네르바의 올빼미가 날기 전에 인터넷을 생각한다』, 이제이북스.

초록

교과 융합적 제재를 도입한 고전시가 수업과 경험의 확장

—고교 자유학기제 오딧세이학교 고전시가 수업 실행 연구

서명희

이 논문은 서울시 고교자유학기제 오딧세이학교에서 이루어진 “말과 글” 수업에 대한 실행 연구물이다.

바람직한 고전문학 수업은 작품에서 학습자들이 느낀 재미가 작품의 세계로 더욱 깊이 탐구해 들어가는 몰입의 경험으로 이어지도록 만들어야 한다. 그러한 경험이 다시 재미를 느끼게 하여 새로운 고전문학 작품을 배우고 탐구하려는 욕구로 이어지는 선순환을 고전문학 수업을 통해 가능하도록 하는 것이 고전문학교육 연구의 과제이다.

이 논문에서는 고전문학 교육의 경험을 학습자들이 ‘하나의 경험’으로 겪어내도록 만들기 위해 교과 융합적 제재의 도입을 설정한 수업을 계획하고 실행하였다. <고산구곡가>와 <고산구곡도>를 제재로 한 수업의 결과 학습자들은 제재의 신선한 조합에 대한 흥미를 표현하였고 시각 제재를 통해 적극적으로 감각 경험을 환기하고 그 실감을 표현하였으며, 융합 제재를 통해 감상의 깊이를 확보하고 논의를 통해 자기화의 과정을 경험하였다.

이 수업의 결과는 재미를 동력으로 하여 탐구하고 경험하는 교육의 선순환을 시작하는 모습을 보여준다. 이를 가능하게 한 것은 교과 융합적 제재를 도입한 시가 수업이 시가의 어려운 고어로부터 시선을 떨어뜨려 그 너머의 화자가 경험한 세계, 그의 정서와 삶에 대한 ‘하나의 경험’을 가능하게 했기 때문이다.

핵심어 고전문학 작품, 고전시가 교육, 재미, 교육적 경험, 하나의 경험, 교과 융합적 제재, 고산구곡가, 고산구곡도

ABSTRACT

Extension of Classical Poetry Classes and Experiences by Introducing Subject Convergence Themes

—Research on Practices of Classical Poetry Classes in Odyssey
School with Free Learning Semester

Suh Myeonghee

This study is a action research on the 'Speech and Writing' class developed in the Odyssey school with the Free Learning Semester in Seoul.

A desirable classical class should lead the interests felt by learners to their devotions to world of poetic works, while further exploring it. It is the task of classical literature education research to develop the good circulation in classical literature classes: in turn, such an experience leads to desires to learn and explore new classical literature works by promoting their interests.

This paper plans and conducts the classes which introduce convergence themes, in order to encourage learners to experience some classical literature educations as the 'an experience'. In the classes with themes of <Gosangugokga> and <Gosangugkokdo>, it is found that learners express their interests in the fresh combination of such themes, actively evoke their sensible experiences through visual themes and present actual feelings, secure the depth of appreciation with convergence themes and experience the self-creation through discussions.

The findings of the classes show the beginning of educational good circulation in which learners explore and experience themes by means of their interests. This can be accomplished when the poetry classes introducing convergence themes distract views from difficult archaic words

in the poetry, and therefore, encourage learners to undergo the world speakers experience beyond the archaic words, in other words, the 'an experience' for their emotions and lives.

KEYWORDS Classical Literature Works, Classical Poetry Education, Interest, Educational Experiences, An Experience, Subject Convergence Themes, Gosangugokga, Gosangugokdo