

## 문법 요소와의 통합적 교육을 고려한 시 작품의 분석과 선정

이영옥 부산대학교 일반대학원 국어교육학과 박사과정 수료  
부산예술고등학교 교사



- I. 머리말
- II. 문학 작품에 활용된 문법적 표현의 효과 분석
- III. 문법 요소 학습에 활용할 시 작품 선정
- IV. 맺음말

## I. 머리말

학교 현장에서 국어 문법을 가르치면서 겪는 어려움 가운데 하나는 학습자들이 문법적 표현과 관련된 의미적인 요소를 파악하지 못한다는 것이다. 학습자들은 일상생활에서 높임 표현을 능숙하게 구사하면서도, 문법 수업에서 한 문장의 서술어, 예를 들어 ‘드리시었습니다’를 객체 높임의 동사 어간, 주체 높임의 선어말어미, 상대 높임의 종결어미로 분석하여 제시하면, 각각의 높임 표현이 높이는 대상을 오히려 제대로 판단하지 못한다. 이는 학습자들이 문법 형태소가 지시하는 대상, 문법적 의미가 실현되는 상황 맥락을 파악하지 못하기 때문이라고 이해할 수 있다.

문법적 설명은 언어 자체에 대해 설명하는 언어라는 점에서 메타적 기능으로 사용된 언어이고, 심영택(2002: 165)에서 지적한 “탈인격화된 그리고 탈맥락화된(decontextualize) 학문적 지식”이라는 것은 메타적 기능의 언어로서 문법적 지식에 두드러진, 그리고 불가피한 특성으로 여겨지기도 한다.

그리고 이러한 맥락의 결여는 국어 문법을 학습하는 학습자들에게 학습

의 장애와 오류를 일으키고, 학습 의욕과 효능감을 저하시키며, 나아가 문법적 지식이 실용적 가치를 인정받지 못하게 하는 근본적인 원인이라고도 볼 수 있다.

그러나 국어과 교육과정이 이러한 맥락적 요소를 고려하지 않는 것은 아니다. 오히려 문법적 지식 자체보다도 맥락적 요소를 강조하고 있으며, 그것은 2015 개정 교육과정의 성취 기준 및 해설에서 더욱 뚜렷하게 나타난다.

[10국04-03]문법 요소의 특성을 탐구하고 상황에 맞게 사용한다.

이 성취기준은 높임 표현, 시간 표현, 피동 표현, 인용 표현 등의 문법 요소를 담화 상황에 맞게 사용하여 원활하게 소통하는 능력을 기르기 위해 설정하였다.  
…… 문법 요소들의 형식적인 특성을 아는 것이 아니라 많이 사용되는 높임 표현과 번역 투로 잘못 사용되는 피동 표현 사례를 다루면서 실제 담화에서 활용하는 데 초점을 둔다.

(교육부, 2015: 63-64, 밑줄은 필자)

최경봉(2012: 136)에서 2009 개정 교육과정의 성취 기준에 대해 “담화 중심의 문법 교육이 강조되면서 …… 문법 요소의 맥락 의미에 대한 교육과 국어사용능력 신장을 위한 성취기준이 강조되고 있음을 알 수 있다.”라고 해석한 것과 마찬가지로, 2015 개정 교육과정에서도 ‘담화 상황’은 맥락적 요소를 고려한 것이며, “형식적 특성을 아는 것이 아니라 …… 실제 담화에서 활용하는 데 초점을 둔다.”라는 것은 문법적 지식 자체보다 맥락적 요소를 중시하고 있는 것이라고 해석할 수 있다.

문법 교육에 대한 연구들은 대체로 맥락적 요소에 초점을 두고 이루어지고 있고, 이는 결국 통합적 교육을 요구하는 것으로 이어지는데, 이러한 논의의 전형적인 내용은 ‘문법 교육 무용론’에 대해, “문법적 의미가 담화적 의미를 결정하는 데에 중요하다.”라는 것을 분석하여, 통합적 문법 교육의 필요성과 가능성을 제시한 주세형(2005: 204)에서 확인할 수 있다.

문법 교육에서의 맥락 및 통합에 대한 논의를 보다 구체적으로 살펴보면, 맥락적 요소가 결여된 문법 교육의 문제에 대해, 임철성(2009: 502)은 “실제적인 언어를 자료로 활용하는” 것을 통해, 신호철(2012: 338)은 “실제 담화 상황 속에서 맥락을 고려”한 문법 기술을 통해 해결 방안을 모색하고 있고, 이러한 맥락적 요소를 김명순(2011: 233)은 “영역 간의 통합을 가능하게 하는 공통 학습 요소”로, 이경화(2011: 75)는 “언어는 근본적으로 상황과 관련된 것인데, 상황을 강조하기 위해서는 … 영역 간 통합, 영역 내 통합을 기해야 한다.”라고 하여 맥락적 요소를 통합을 요구하는 요소로 파악하고 있다.

통합에 대한 논의는 장르 및 텍스트에 대한 논의로 확장되어 김은성(2008: 359)은 문법 교육에서 “특정 장르의 텍스트 환경에서의 문법 또는 국어 현상에 대해 상세하게 기술하고 제시할 수 있도록 해야 한다.”라는 점을 강조하였고, 제민경(2014: 411)은 “특정 텍스트가 토대를 두고 있는 의미 체계의 전형성”을 ‘장르성’이라고 분석하고, ‘장르성’을 드러내는 언어 형식이 문법교육의 내용에 반영됨으로써 영역 간의 통합이 가능할 수 있다는 통합의 방법을 제시하고 있다.

한편, 양세희(2012: 355)는 영역의 통합이 “국어교육의 목표에 도달하고자 양쪽이 각 영역의 본질적인 속성을 필요로 하는 관계가 되어야 한다.”라고 하였는데, 이러한 관점에서 최미숙(2012: 144)에서 시 작품의 해석에 대해 “텍스트의 언어 기호 및 의미 구조와 논리적으로 결부되어야 한다.”는 점을 기초로 해석의 타당성을 판단한 것을 근거로 문법 영역과 통합의 대상으로 고려할 수 있는 것은 문학 영역, 특히 시 갈래라고 할 수 있다.

문학 교육의 학습자는 문학 작품을 통해 문학적 지식을 학습하고, 개별적인 작품이 지닌 독창적인 의미에 대한 감상, 나아가 작품에 대한 개인의 독창적 감상을 수행할 수 있어야 한다. ‘정해진 그리고 주어진 해석’을 단순히 수용하는 것이 아니라, 학습자들이 스스로 작품을 이해하고 감상하기 위해서는 작품의 의미에 접근할 수 있는 일정한 지표가 제시되어야 하고, 문법적 표현은 그 지표 가운데 하나가 될 수 있다.

최병해(2012)는 문법 요소의 시적 기능을 파악하고, 작품을 통해서 문법 형태소의 시적 의미 및 효과를 분석하고 있는데, 이러한 내용들은 문법 영역과 문학 영역을 통합할 수 있는 교점으로 고려되어야 한다. 신호철(2007: 66-68)은 “상보적 통합의 원리로 의도성과 정도성을 제안”하고, “상보적 통합의 기본 요소로 설명적 요소와 예시적 요소의 두 가지를 제안”하고 있는데, 이러한 논의를 문법 영역과 문학 영역의 통합에 적용한다면, 문학 교육에 문법적 지식은 설명적 요소를 제공하고, 문법 교육에 문학 작품은 예시적 요소를 제공하는 방식으로 상보적 통합이 이루어질 수 있다고 설명할 수 있다.

그러나 모든 문법적 지식과 모든 문학 작품의 통합적 교육이 가능한 것 이라고는 할 수 없다. 신호철(2007)의 ‘의도성’과 ‘정도성’, 제민경(2014)의 ‘의미 체계의 전형성’으로서의 ‘장르성’, 양세희(2012)의 ‘본질적인 속성을 필요로 하는 관계’ 등은 통합의 원리를 제시한 것이지만, 동시에 통합의 범위를 한정된 것으로 이해할 수도 있다. 영역의 통합은 두 영역의 학습에 모두 긍정적인 효과를 주어야 한다는 것을 전제하는 것이다. 이러한 통합이 가능하기 위해서는 무엇보다 문법 지식은 문학 작품의 해석에 활용될 수 있는 것이어야 하고, 문학 작품은 문법 지식의 이해에 활용될 수 있는 것이어야 한다.

이와 같은 관점에서 본고는 문법 영역과 문학 영역의 통합적 교육을 위한 선행 작업으로서, 시 작품과 문법 요소를 중심으로, 문학 작품에 활용된 문법적 표현의 효과를 분석하여, 문법 요소의 학습에 활용할 수 있는 시 작품을 선정하고자 한다.

## II. 문학 작품에 활용된 문법적 표현의 효과 분석

### 1. 문법적 표현의 효과 분석의 방법과 범위

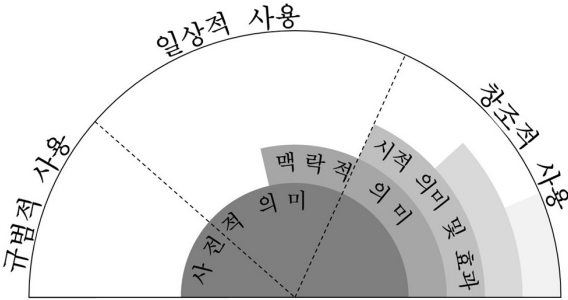
문법적 지식과 통합적으로 교육하기 위해 문학 작품을 선정한다면, 문학 작품에 활용된 문법적 표현의 효과가 분석되어야 하고, 이를 위해서는 어떤 문학 작품에서 어떤 문법적 표현의 효과를 분석할 것인지, 그 방법과 범위에 대한 일정한 기준이 우선 설정되어야 한다.

이 기준을 설정하는 데에는 다음의 논의들에 주목할 필요가 있다. 이삼형(2000; 구본관, 2015: 99 재인용)에서는 “진정한 통합은 두 영역이 단순히 나열되는 것이 아니라 함께 어울려 제삼의 것이 되어야 한다. …… 즉, 물리적 결합이 아니라 화학적 결합…이 되어야 한다.”라고 하였고, 신호철(2007: 69)에서는 국어교육에서 바람직한 통합은 “한 영역을 중심으로 다른 영역을 흡수하거나 합병하는 …… 배타적 통합”이 아니라 두 영역이 “공생하고 상생할 수” 있는 “상보적 통합”이라고 하였다. 또한 전은주(2010: 97)에서는 “통합 교육은 두 영역 모두에 유의미한 학습이 있어야 하며, 이를 위해서는 두 영역의 교육 내용이 서로 유기적 관련이 있어야 한다.”라고 하였다. 이상의 논의들은 통합의 수준이나 정도에 대하여 견해의 차이가 있지만, 서로 다른 영역의 학습 요소들 사이에 유의미적·유기적 관계가 있어야 진정한 통합이 이루어진다는 것을 지적하고 있다.

문법적 지식과 문학 작품을 통합하여 교육하면서, 문법적 지식이 문학 작품을 학습하는 데에 어떠한 기여도 하지 않거나, 문학 작품이 문법적 지식을 학습하는 데에 어떠한 기여도 하지 않는다면, 굳이 문법 영역과 문학 영역을 통합적으로 교육할 까닭이 없다. 신호철(2007)에서 상보적 통합의 원리로 제시한 ‘의도성’이나, 양세희(2012)에서 영역 간의 통합에서 요구한 ‘각 영역의 본질적인 속성’은 영역 간의 통합적 교육이 호혜적(互惠的)인 관

계를 형성해야 함을 지적한 것이라고 할 수 있다. ‘학습의 호혜성’이 성립되기 위해서는 문학 작품과 문법적 지식 사이에 유기적 관계가 성립되어 있어야 하며, 이 유기적 관계는 문학 작품과 문법적 표현이 의미적으로 같거나 비슷하다는 유의미적 상관성으로 파악될 수 있다. 이것은 결국 어떤 문학 작품에서 어떤 문법적 표현의 효과를 분석할 것인지에 대한 기준을 설정하는 것은 문학 작품과 문법적 표현 사이에서 학습하는 ‘내용의 상관성’을 모색하는 것으로 이루어져야 하고, 이 ‘내용의 상관성’은 문법적 표현의 문법적 의미와 개별적인 작품의 맥락에서 문법적 표현이 창출하는 시적 의미 및 효과 사이의 관계를 분석함으로써 파악될 수 있다.

구분관(2015: 82)은 일상어와 시어의 관계를 스펙트럼에 비유하며, “시어는 일상어와 마찬가지로 …… 언어 운용의 원리인 문법을 따른다는 것이며, …… 결국 시어는 언어이며 시라는 장르 특성 내지 사용역에서 쓰이는 언어의 변이형일 뿐이다.”라고 하였다. 이러한 논의를 기초로 문법적 표현은 사용되는 영역에 따라 의미가 변이되는 것이라고 이해할 수 있다. 이를 도식화하여 이해하면 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 사용 영역에 따른 문법적 표현의 의미 변이

<그림 1>과 같이 문법적 표현은 학술이나 교육 등의 공적 상황에서 대체로 사전적 의미로 활용되고, 일상생활에서는 사전적 의미를 벗어나 담화 상황에 따라 맥락적 의미로 활용될 수 있으며, 문학 작품에서는 작가의 의도



에 따라 독창적인 시적 의미 및 효과를 표출하는 데에 활용될 수 있다.

그런데 구본관(2015)에서 스펙트럼에 비유했듯이 사용 영역과 그에 따른 의미의 변이는 명확한 경계를 이루는 것이 아니다.

- (1) 오늘 밤에도 별이 바람에 스치우-ㄴ다. <서시(윤동주)>
- (2) 지금 우리는 / 불로 만나려 하-ㄴ다. <우리가 물이 되어(강은교)>
- (3) 거북이야! / 다시는 용궁의 유혹에 안 떨어지-ㄴ다. <간(윤동주)>
- (4) 봄을 바라고 췌는 사나이의 관자놀이에 / 새로 돋은 정맥이 / 바르르 떠-  
ㄴ다. <사갈의 마을에 내리는 눈(김춘수)>

(밑줄과 밑줄 친 부분의 형태소 분석은 필자)

사전적으로 ‘-ㄴ다’는 ‘현재 사건이나 사실을 서술하는 어미’이지만, (1)~(4) 가운데 ‘-ㄴ다’가 사전적 의미로 활용된 것은 (1)과 (2)에서일 것이다. (3)에서는 미래에 대한 시적 화자의 다짐을 확정적으로 표현하기 위해, (4)에서는 시인 개인의 상상적 장면을 현재화하여 표현하기 위해 ‘-ㄴ다’가 활용된 것이다. (3)에서의 의미는 비록 사전에는 제시되어 있지 않지만, 일상 생활에서 빈번하게 나타나고, (4)에서의 의미는 일상적 생활에서 사용되는 경우를 흔히 찾기는 어려울 것으로 보인다. 이를 <그림 1>의 영역과 의미에 대응시켰을 때, 문학 작품에서는 사용 영역에 따라 변이되는 의미가 모두 활용된다고 할 수 있다.

한편, (1)과 (2)에서도 ‘-ㄴ다’의 시적 의미 및 효과는 완전히 같지는 않은데, (1)에서는 현재의 시련에 대한 인식이나 시적 화자의 심리적 갈등이 투영된 것이며, (2)에서는 부정적인 현실에 대한 시적 화자의 걱정과 염려가 투영된 것이다.

- (5) 만 리 밖에서 기다리는 그대여 / 저 불 지난 뒤에 / 흐르는 물로 만나-자. <우리가 물이 되어(강은교)>

- (6) 이제 검은 하늘과 함께 / 줄기줄기 차거운 비 쏟아져내릴 것을 / 네거리는 싫어  
네거리는 싫어 / 히 히 몰래 웃으며 뒷길로 가-자 <뒷길로 가자(이용악)>

사전적으로 ‘-자’는 ‘어떤 행동을 함께 하자는 뜻을 나타내는 종결 어미’이고, 일상생활에서 명령의 뜻을 우회적으로 표현하거나, 결심이나 소망의 뜻을 표현하는 데에 활용되기도 한다. (5)에서 ‘-자’는 미래에 대한 의지와 소망을 표현한 것이라면, (6)에서 ‘-자’는 현실의 자괴감과 도피 의식을 표현한 것이다.

이와 같이 동일한 문법적 표현의 시적 의미 및 효과가 상이하게, 경우에 따라서는 상반되게 나타나는 까닭은 개별적인 작품에서 문법 형태소를 통해 표현되는 시적 상황 및 정서가 다르기 때문이며, 이러한 작품의 맥락이 문법적 의미를 기초로 하여 문법적 표현에 반영되어 파악되기 때문이라고 볼 수 있다.

문법적 표현은 작품의 맥락에 따라 다양한 시적 의미 및 효과를 창출하지만, ‘내용의 상관성’이라는 관점에서는 문법적 표현이 사전적으로 제시되는 문법적 의미를 유지하면서, 작품에서 독특한 시적 의미 및 효과를 표출하는 한편, 이러한 시적 의미 및 효과가 여러 작품에서 유사하게 파악되어 상대적으로 일반화할 수 있는 경우가 통합적 교육에 보다 적합한 대상이라 할 수 있으며, 이러한 경우를 분석의 결과로 삼아야 할 것이다.<sup>1)</sup>

그리고 문학 작품과 문법적 표현 사이의 ‘내용의 상관성’이 성립되기 위해서는 문법적 표현의 의미가 작품 전체의 의미로 확장되어 적용될 수 있어

1) 이러한 관점에서 (1)과 (2)의 경우는 사전적 의미가 유지되면서 시적 의미 및 효과가 표출된다는 점에서, (5)의 경우는 여러 작품에서 유사하게 파악된다는 점에서 통합적 학습에 보다 적합하다고 할 수 있다. 그러나 이것이 (3), (4), (6)의 경우가 문법적 의미와 상관성이 없다고 판단하거나 학습의 대상에서 제외한다는 것을 의도하는 것이 아니다. 본고는 통합적 교육에 가장 적합한 작품을 선정하는 것에 목적이 있으며, 여기서 ‘적합함’은 ‘우선적’임을 내포한다. (1), (2), (5)와 같은 경우는 우선적인 학습의 대상으로 고려되어야 하고, 이로부터 (3), (4), (6)와 같은 경우에 대한 학습이 진행되어야 한다.

야 한다. 즉 작품의 의미가 문법적 의미에 의해 결정되거나 영향을 받아야 하는 ‘해석의 확장성’이 있어야 한다. 일반적으로 문학 작품은 작품에 포함된 여러 언어형식들이 복합적으로 결합되어 작품 전체의 의미를 이루는 것이므로, 특정한 문법적 의미가 텍스트 전체로 확장되어 적용될 수 있을 것이라고 기대하기는 어렵다. 그러나 시 작품의 경우에 이러한 기대가 가능할 수도 있다. 다른 갈래와는 달리, 시 작품은 간결하고 압축적인 언어를 구사하여 함축적 의미를 전달하므로, 그 간결하고 압축적인 언어에서 활용되고 있는 문법적 표현에 의해서 시적 의미 및 효과가 실현되고, 그 시적 의미 및 효과에 의해 작품의 의미가 결정되거나 영향을 받을 수 있기 때문이다.<sup>2)</sup>

한편 문법적 의미는 실제로 작품에 적용할 수 있는 것이어야 하고, 그러한 적용을 일반화할 수도 있어야 한다. 즉 문법적 표현은 작품을 해석하는 데에 적용할 수 있는 ‘의미의 전형성’을 지녀야 한다. 문법 영역에서 품사나 문장 성분 등의 문법적 범주 혹은 단위들은 언어형식들의 관계에서 성립하는 문법적 의미를 지니고 있기 때문에, 그 문법적 의미를 작품을 해석하는 데에 전형적으로 적용하기 어렵다. 반면 종결 표현, 높임 표현, 시간 표현, 부정 표현, 피동 표현, 사동 표현 등의 문법적 표현<sup>3)</sup>들은 언어형식들의 관계와 더불어 담화 상황과의 관계에서 성립하는 문법적 의미를 지니고, 이러한 문

- 
- 2) 문법적 형식과 의미가 전형적으로 드러나는 예문이나 설명적·설득적 혹은 서사적 텍스트를 활용하는 것이 문법 요소 학습에 보다 효과적이라는 관점이 있을 수 있다. 그러나 학습의 효과는 장르적 특성이 아니라, 구조나 분량 등 텍스트 자체의 특성에 의해 결정된다고 판단하는 것이 보다 타당할 것이다. 전형적인 예문이 담화 텍스트에 포함되어 제시됨으로써 맥락이 제공되거나, 주세형(2005: 216-217)에서와 같이 설명적·설득적 텍스트가 문법 요소에 따라 주제 의식이 달리 파악되는 양상으로 제시된다면, 보다 효과적인 학습이 이루어질 수 있을 것이다. 필자는 시 갈래에 이러한 특성을 지닌 작품이 많이 포함되어 있을 가능성이 보다 높다는 기대에서 본고의 작업을 수행하였다.
  - 3) 이 문법적 표현들은 교육과정 및 교과서에서 ‘문법 요소’라는 범주에서 다루어지는 항목들이다. ‘문법 요소’에는 인용 표현도 포함되는데, 시 작품에서 인용 표현은 명령문이 인용될 경우 시적 의미 및 효과를 표현하는 것으로 파악되어, 인용 표현 자체가 시적 의미 및 효과를 표현한다고 보기 어렵다고 판단하여 본고에서는 다루지 않았다.

법적 의미는 작품을 해석하는 데에 전형적으로 적용할 수 있다.<sup>4)</sup>

그리고 본고의 목적은 그 결과를 학교 현장의 학습자에게 실제로 적용하고자 하는 것이므로, 학습자와 교육 과정을 고려하여 분석의 범위를 설정할 필요도 있다.

시 작품의 경우, 이미 창작된 작품은 방대하고, 새로운 작품 역시 계속 창작되고 있다. 이러한 작품 전체를 대상으로 문법적 표현의 효과를 분석하여 작품을 선정하는 것은 너무 방대한 작업이기도 하고, 선정된 작품이 학습자의 발달 수준에 맞고, 학습자에게 교육적 가치와 의미를 지닌 작품이라고, 즉 ‘수준의 적절성’이 있다고 판단하기 어렵다. 이러한 문제를 가장 효율적으로 해결할 수 있는 방법은 학교 현장에서 다루어지고 있는 작품을 분석의 대상으로 삼는 것이라 생각한다. 기존에 교과서에서 선정되었거나, 대학수학능력시험 및 전국학력평가 등에서 출제되었던 작품들<sup>5)</sup>은 적어도 학습자의 발달 수준에 맞고, 학습자에게 교육적 가치와 의미를 지닌 것으로 인정된 작품이라고 볼 수 있다.

문법적 지식의 경우, 문법에 맞는 표현과 문법에 어긋난 표현을 구별하여, 시 작품에서 자주 나타나는 문법에 어긋난 표현, 이른바 시적 허용을 굳이 분석 대상에서 제외할 필요는 없다.<sup>6)</sup> 문제로 삼아야 하는 것은 시 작품에서 활용된 문법에 맞는 혹은 어긋난 표현과 관련된 문법적 지식이 국어과 교육과정의 문법 영역에 명시적으로 제시되어 있고, 학교 현장의 문법 교육에서 실제로 학습이 이루어지는가 하는 것이다. 즉 문법적 지식은 ‘명시적 현

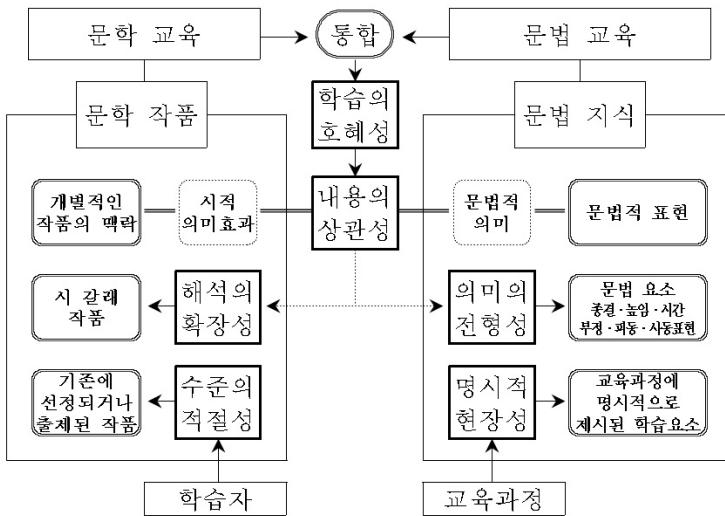
4) ‘해석의 확장성’과 ‘의미의 전형성’은 제민경(2014)에서 분석한 ‘의미 체계의 전형성’, ‘장르성’을 문학 영역과 문법 영역 각각에 적용하여 설정한 기준이다.

5) 필자는 편의상 고등학교 현장에서 유통되고 있는 작품해설서를 통하여 이들 작품의 목록을 파악하였고, 교과서 및 지도서, 평가문항 및 문제풀이 등을 통하여 작품의 맥락을 파악하였다.

6) 2007 개정 교육과정 해설서의 ‘문법’ 영역에서는 “시적 허용이 독특한 표현의 효과를 유발하게 되는 이유나 원리를 탐구하게 한다(교육과학기술부, 2008: 363).”라고 하여 문법에 어긋난 표현에 대한 내용을 제시하고 있다.

장성'이 있어야 한다. 예를 들어, <엄마 생각(기형도)>의 “해는 시든 지 오래”는 문법적으로 선택 제약에 어긋난 표현이고, 이러한 표현의 기법은 비유의 한 방식으로, 문법에 어긋난 표현을 활용하여 시적 효과를 얻는 일반적인 원리로 볼 수 있으며, 작품을 해석하는 데에 활용할 수 있는 지식이기도 하지만, 선택 제약은 국어과 교육과정의 문법 영역에 명시적으로 제시된 내용이 아니며, 학교 현장의 문법 교육에서 실제로 학습하는 내용도 아니다.

이상의 내용을 정리하여 문학 작품에 활용된 문법 요소의 표현 효과를 분석하는 기준을 도식화하면 <그림 2>와 같다.



<그림 2> 문법 요소의 표현 효과 분석의 방법과 범위

## 2. 문법 요소의 표현 효과 분석

시 작품에서 활용된 문법 요소를 분석하여, 문법 요소가 사전적으로 제시되는 문법적 의미를 유지하면서, 작품의 맥락에서 독특한 표현 효과를 창출하는 한편, 이러한 효과가 여러 작품에서 유사하게 파악되는 경우를 중심

으로 제시하면 다음과 같다.<sup>7)</sup>

### 1) 종결 표현의 효과

종결 표현은 시 작품에서 대체로 시적 화자의 태도 및 어조를 표현하는 데에 활용되고 있다. 〈우리가 물이 되어(강은교)〉는 종결 표현을 활용하여 시적 의미 및 효과를 표현한 작품으로 볼 수 있다.

우리가 물이 되어 만난다면 / 가문 어느 집에선들 좋아하지 않으랴.

(… 중략 …) //

그러나 지금 우리는 / 불로 만나려 한다.

벌써 솟이 된 뻐 하나가 / 세상에 불타는 것들을 쓰다듬고 있나니. //

만 리 밖에서 기다리는 그대여

저 불 지난 뒤에 / 흐르는 물로 만나자. //

푸시시 푸시시 불 꺼지는 소리로 말하면서

올 때는 인적 그친 / 넓고 깨끗한 하늘로 오라.

이 작품에서 “흐르는 물로 만나자”는 청유형 종결어미 ‘-자’를, “넓고 깨끗한 하늘로 오라”는 명령형 종결어미 ‘-라’를 활용하여 시적 화자의 소망을 의지적으로 표현하고 있다. “가문 어느 집에선들 좋아하지 않으랴”는 의문형 종결어미 ‘-(으)랴’를 활용한 설의적인 표현을 통해서 청자의 공감을 유도하고 있으며, “불로 만나려 한다”는 평서형 종결어미 ‘-다’를 활용하여 시적 상황을 진술하고 있다.

종결 표현 가운데, 명령형과 청유형은 대체로 의지적 태도 및 어조를 표

---

7) 본 절에서는 III장에서 선정된 작품을 중심으로 구체적인 구절을 제시하고자 한다. 언급되는 모든 작품의 구체적인 구절을 제시함이 마땅하나, 지면의 제약으로 인하여 특징적인 효과가 파악되는 경우가 아니면, 구체적인 구절을 제시하지 못함에 독자의 양해를 구하고자 한다.

현하는 데에 활용된다. 〈가을의 기도(김현승)〉, 〈간(윤동주)〉, 〈광야(이육사)〉, 〈껍데기는 가라(신동엽)〉, 〈눈(김수영)〉, 〈또 다른 고향(윤동주)〉, 〈설일(김남조)〉, 〈해바라기의 비명(함형수)〉, 〈화살(고은)〉 등은 명령형이나 청유형을 활용하여 시적 화자의 소망을 의지적으로 표현한 작품들이다. 〈교목(이육사)〉은 “차라리 봄도 꽃피진 말아라”, “마음은 아예 뉘우침 아니라”, “차마 바람도 흔들진 못해라” 등에서 종결어미 ‘-라’를 활용하고 있는데, ‘아니라’와 ‘못해라’의 종결어미 ‘-라’는 문법적으로는 부정의 보조용언 ‘(-지) 말다’와 결합된 것이 아니므로 명령형 종결어미로 분석될 수 없지만, 문학적으로는 명령형과 같은 시적 어조를 형성하여 명령형의 반복에 의해 시적 화자의 의지를 강조하는 효과를 얻고 있다. 한편, 〈생명의 서(유치환)〉는 “저 머나먼 아라비아의 사막으로 나는 가자”에서 1인칭 단수인 ‘나’에 대해 청유형을 활용하여 문법에 어긋나지만, “운명처럼 반드시 ‘나’와 대면하게 될지니”에서 1인칭의 ‘나’가 시적 화자와 대상으로 분화되는 양상을 통해 그 표현 의도를 이해할 수 있다.

의문형은 대체적으로 비애와 자조(自嘲), 반성과 성찰을 표현하거나, 설의적(說疑的)인 어조로 의미를 강조하거나 청자의 공감을 유도하는 데에 활용되고 있다. 〈또 다른 고향(윤동주)〉, 〈어느 날 고궁을 나오면서(김수영)〉 등은 의문형을 활용하여 시적 화자의 비애와 자조, 반성과 성찰을 표현하고 있고, 〈광야(이육사)〉는 설의적인 표현으로 의미를 강조하고 있으며, 〈그 먼 나라를 알으십니까(신석정)〉, 〈그날이 오면(심훈)〉 등은 시적 화자의 소망을 설의적으로 표현하여 시적 청자의 공감을 유도하고 있다.

평서형은 표현 효과가 여러 작품에서 유사하게 파악되는 경우를 발견하기는 어렵다.<sup>8)</sup> 다만 시적 상황에 대한 진술에는 대체로 평서형이 활용되는 양상을 보인다. 감탄형은 기쁨, 슬픔, 놀람 등의 감탄을 표현한다는 문법적

8) 문법적으로 평서형 종결어미는 시제 선어말어미와 결합된 형태로 활용된다. 시 작품에서의 표현 효과는 이를 고려하여 파악해야 할 것으로 여겨진다.

의미에서 크게 벗어나지 않고 시 작품에서 활용되고 있다.

## 2) 높임 표현의 효과

높임 표현은 시 작품에서 대체로 시적 청자 혹은 대상에 대한 순종적 태도를 표현하거나, 시적 화자의 정서를 보다 간절한 어조로 표현하는 데에 활용되고 있다. <진달래꽃(김소월)>은 높임 표현을 활용하여 시적 의미 및 효과를 표현한 작품으로 볼 수 있다.

나 보기가 역겨워 / 가실 때에는 / 말없이 고이 보내 드리우리다. //  
영변에 약산- / 진달래꽃 / 아름 따다 가실 길에 뿌리우리다. //  
가시는 걸음걸음 / 놓인 그 꽃을 / 사뿐히 즈려밟고 가시옵소서. //  
나 보기가 역겨워 - / 가실 때에는 / 죽어도 아니 눈물 흘리우리다.

이 작품은 “가실 때에는”, “말없이 고이 보내 드리우리다”, “아름 따다 가실 길에 뿌리우리다”, “가시는 걸음걸음”, “사뿐히 즈려밟고 가시옵소서” 등에서 상대 높임 종결어미 ‘-소서’, 주체 높임 선어말어미 ‘-시-’, 공손 선어말어미 ‘-옵-’, 객체 높임의 용언 ‘드리다’를 활용하여 시적 청자를 높임으로써, 시적 청자에 대한 순종적 태도를 표현하는 한편, 반어적인 의미로 파악되는 시적 화자의 슬픔과 소망을 간곡하고 애절한 어조로 표현하고 있다.

높임 표현은 특히 시적 청자 혹은 대상이 절대적인 존재로 설정된 경우에, 경건하고 엄숙한 분위기를 형성하고 순종적인 태도를 표현하면서, 시적 화자가 소망이나 기원을 간절한 어조로 호소하는 데에 활용되고 있다. <가을의 기도(김현승)>, <살아 있는 날은(이해인)>는 상대 높임을 활용하여, <눈물(김현승)>은 주체 높임과 객체 높임을 활용하여, 경건하고 엄숙한 분위기를 형성하면서, 시적 화자가 절대적 존재에게 순종적인 태도로 소망과 기원을 간절하게 호소하고 있는 작품들이다. <그 먼 나라를 알으십니까(신석정)>는 절대적 존재를 시적 청자로 설정하고 있지 않지만, 주체 높임과 상대 높임을



활용하여 시적 화자의 소망을 시적 청자에게 간곡하게 호소하고 있다.

한편, 〈서시(김남조)〉는 상대 높임을 활용하여 공손한 어조를 형성하는 한편, 시적 청자에 대한 설득의 효과를 높이고 있다.

### 3) 시간 표현의 효과

시간 표현은 시 작품이 시간의 흐름에 따라 시상(詩想)이 전개되는 경우, 시상의 시간적 위치를 표현하는 데에 활용되는 한편, 시상에서 표출되는 시적 화자의 정서와 밀접하게 연결되고 있다. 〈서시(윤동주)〉는 시간 표현을 활용하여 시적 의미 및 효과를 표현한 작품으로 볼 수 있다.

죽는 날까지 하늘을 우러러 / 한 점 부끄럼이 없기를,  
잎새에 이는 바람에도 / 나는 괴로워했다.  
별을 노래하는 마음으로 / 모든 죽어 가는 것을 사랑해야지  
그리고 나한테 주어진 길을 / 걸어가야겠다. //

오늘 밤에도 별이 바람에 스치운다.

이 작품은 “잎새에 이는 바람에도 나는 괴로워했다”, “나한테 주어진 길을 걸어가야겠다”, “오늘 밤에도 별이 바람에 스치운다”에서 시제 선언어말 어미 ‘-였(었)-’, ‘-겠-’, ‘-ㄴ(는)-’을 활용하여 시간의 흐름에 따라 시상을 전개하는 한편, 과거 시제에는 반성과 성찰, 미래 시제에는 소망과 의지, 현재 시제에는 갈등과 고뇌의 정서가 투영되어 있다.

시간 표현 가운데 미래 시제는 대체로 시적 화자의 소망이나 의지를 표현하는 데에 활용된다. 〈광야(이육사)〉, 〈그날이 오면(심훈)〉, 〈살아 있는 날은(이해인)〉, 〈생명의 서(유치환)〉, 〈진달래꽃(김소월)〉 등은 미래 시제를 활용하여 시적 화자의 소망과 의지를 표현한 작품들이다. 한편, 〈눈 오는 밤에(김용호)〉는 과거의 추억을 미래 시제로 표현하여 추억 속의 설렘과 기대감을 표현하고 있다.

과거 시제는 대체로 과거에 대한 반성이나 그리움을 표현하는 데에 활용된다. <눈 오는 밤에(김용호)>, <엄마 생각(기형도)> 등은 과거 시제를 활용하여 과거에 대한 그리움을 회상적 어조로 표현하고 있다. 한편, 현재 시제의 경우, 개별적인 작품에서 파악되는 표현 효과를 일반화하여 파악하기는 어렵다.<sup>9)</sup>

#### 4) 부정 표현의 효과

부정 표현은 시 작품에서 대체로 시적 상황을 부정적으로 표현하거나, 부정적인 상황에 저항하고자 하는 시적 화자의 의지를 표현하는 데에 활용되고 있다. <교목(이육사)>은 부정 표현을 활용하여 시적 의미 및 효과를 표현한 작품으로 볼 수 있다.

푸른 하늘에 닿을 듯이 / 세월에 불타고 우뚝 남아 서서  
차라리 봄도 꽃피진 말아라. //

낡은 거미집 휘두르고 / 끝없는 꿈길에 혼자 설레이는  
마음은 아예 뉘우침 아니라. //

검은 그림자 쓸쓸하면, / 마침내 호수 속 깊이 거꾸러져  
차마 바람도 흔들진 못해라.

이 작품은 “차라리 봄도 꽃피진 말아라”, “마음은 아예 뉘우침 아니라”, “차마 바람도 흔들진 못해라” 등에서 부정의 보조용언 ‘(-지) 말다’, ‘(-지) 못하다’, 부정의 형용사 ‘아니다’를 활용하여 부정적 현실에 대한 타협과 영합을 거부하고자 하는 시적 화자의 저항적 의지를 표현하고 있다.

---

9) 김준오(2017: 124)는 “서정시는 …… 순간적인 감정을 표현하는 것이며, 또한 순수한 현재는 하나의 행위에 관한 시간감을 간직하면서도 한 행위의 인상을 창조하는 효과를 발휘”한다고 설명하였다. 이에 의하면 현재 시제의 표현 효과는 개별적인 작품마다 모두 상이하여, 이를 구체적인 내용으로 일반화하기는 어렵다고 보아야 옳을 것이다.

부정 표현은 시적 화자의 태도에 따라 시적 의미 및 효과가 다르게 표현된다. 〈간(윤동주)〉, 〈해바라기의 비명(함형수)〉, 〈화살(고은)〉 등에서 시적 화자는 능동적인 태도를 드러내며, 부정적인 대상을 거부하거나, 부정적인 현실에 저항하고자 하는 의지<sup>10)</sup>를 표현하는 데에 부정 표현이 활용되고 있는 반면, 〈노정기(이육사)〉에서 시적 화자는 수동적인 태도를 드러내며, 부정적인 현실에 대한 시적 화자의 비애와 절망을 표현하는 데에 부정 표현이 활용되고 있다.<sup>11)</sup>

한편, 〈광야(이육사)〉는 “차마 이곳을 범하던 못하였으리라”에서 시적 대상 ‘광야’의 신성성과 절대성을 표현하기 위해 부정 표현을 활용하고 있으며, 〈진달래꽃(김소월)〉은 “죽어도 아니 눈물 흘리오리다”에서 이별의 상황을 인내하고자 하는 시적 화자의 의지를 부정 표현을 활용하여 표현하고 있다.

#### 5) 피동 및 사동 표현의 효과

피동 표현은 시 작품에서 시적 화자의 의지와 무관하게 특정한 상황에 처하거나 특정한 행위가 이루어짐을 표현하는 데에 활용되고 있다. 〈노정기(이육사)〉는 피동 표현을 활용하여 시적 의미 및 효과를 표현한 작품으로 볼 수 있다.

목숨이란 마치 깨어진 뱃조각  
여기저기 흩어져 마음이 구죽죽한 어촌보담 어설피고  
삶의 티끌만 오래 묵은 포범(布帆)처럼 달아매었다. // (… 중략 …)

- 
- 10) 부정 표현이 명령형이나 청유형과 결합된 경우, 시적 화자는 능동적인 태도를 나타내며, 거부와 저항의 의지를 표현한다.
- 11) 현실에 대한 부정적 인식을 표현하는 작품은 많지만, 대부분의 작품들은 그러한 의미를 ‘없다’ 혹은 ‘-ㄴ 수 없다’ 등의 시어를 활용하여 표현하고 있다. 즉 부정적 현실을 부재(不在)나 불능(不能)의 상황으로 표현하는 것이다. 그 대표적인 작품은 〈슬픈 구도(신석정)〉으로 볼 수 있다. 형용사 ‘없다’는 ‘있다’를 부정하는 의미를 지니고 있기는 하지만, 이를 문법적 형식으로 판단할 수는 없어 본고에서는 다루지 않았다.

쫓기는 마음 지친 몸이길래 / 그리운 지평선을 한숨에 기오르면  
 시궁치는 열대식물처럼 발목을 오여 켜다. //

새벽 밀물에 밀려온 거미이나 / (... 중략 ...)

이 작품은 “목숨이란 마치 깨어진 뱃조각”, “여기저기 흩어진”, “쫓기는 마음 지친 몸이길래”, “새벽 밀물에 밀려온” 등에서 피동의 보조용언 ‘-(어)지다’, 피동의 접사 ‘-기-’, ‘-리-’ 등을 활용하여, 부정적인 현실에서 수동적으로 무기력하게 살아가는 시적 화자의 비애와 절망을 표현하고 있다.

〈또 다른 고향(윤동주)〉은 “쫓기우는 사람처럼 가자”에서 피동의 접사 ‘-기-’를 활용하고 있는데, 이 구절에서 가고자 하는 ‘아름다운 또 다른 고향’이 시적 화자가 지향하는 이상적인 세계이고, 시적 화자를 쫓는 ‘어둠을 짓는’ ‘지조 높은 개’가 시적 화자 자신의 양심을 뜻한다면, 피동 표현은 이상적인 세계로 가야만 한다고 느끼는 시적 화자의 절박함과 절실함을 표현하는 데에 활용한 것으로 볼 수 있다.

한편, 〈자연(박재삼)〉은 “웃어진다 울어진다 하겠네”에서 피동 표현을 활용하여, 감정의 무의지적인 속성을 표현하고 있다.

사동 표현은 시적 화자가 담당하는 의미적인 역할에 따라 시적 의미 및 효과가 다르게 표현된다. 사동 표현에서 시적 화자가 주체가 되는 경우, 사동 표현은 시적 화자의 의도와 목적을 표현하는 데에 활용된다. 〈광야(이육사)〉는 시적 화자가 사동 표현의 주체로 나타나는 작품이다.

(... 중략 ...) 지금 눈 내리고 / 매화 향기 홀로 아득하니 /  
 내 여기 가난한 노래의 씨를 뿌려라. //

다시 천고의 뒤에 / 백마 타고 오는 초인이 있어 /  
 이 광야에서 목 놓아 부르게 하리라.

이 작품은 “이 광야에서 목 놓아 부르게 하리라”에서 사동의 보조용언

‘(-게) 하다’를 활용하여, “(내가) 노래의 씨를 뿌리”는 현재의 행위가 “(초인이) 목 놓아 부르게 하”기 위한 것임을, 즉 시적 화자의 행위에 담긴 의도와 목적을 표현하고 있다.

사동 표현에서 시적 화자가 객체가 되는 경우, 사동 표현은 시적 화자에게 특정한 요구나 요청이 주어짐을 표현하는 데에 활용된다.<sup>12)</sup> 〈가을의 기도 (김현승)〉는 시적 화자가 사동 표현의 객체로 나타나는 작품이다.

가을에는 / 기도하게 하소서……  
 낙엽들이 지는 때를 기다려 내게 주신 /  
 겹쳐한 모국어로 나를 채우소서. //  
 가을에는 / 사랑하게 하소서…… / 오직 한 사람을 택하게 하소서.  
 가장 아름다운 열매를 위하여 이 비옥한 / 시간을 가꾸게 하소서. //  
 가을에는 / 호올로 있게 하소서…… (… 중략 …)

이 작품은 “기도하게 하소서”, “겹쳐한 모국어로 나를 채우소서”, “사랑하게 하소서”, “오직 한 사람을 택하게 하소서”, “시간을 가꾸게 하소서”, “호올로 있게 하소서” 등에서 사동의 보조용언 ‘(-게) 하다’, 사동의 접사 ‘-이우-’를 활용하고 있는데, 이는 ‘나는 -고 싶다’ 혹은 ‘나는 -겠다’는 소망이나 의지의 내용을 ‘(당신이 나를) -게 하다’는 사동 표현의 형식으로 바꾸어 표현한 것으로, 시적 화자에게 절대적 존재의 요구나 요청이 부여됨을 표현한 것이다. 이 작품에서 사동 표현은 상대 높임 및 명령형과 결합되어 시적 화자의 소망을 보다 간곡하게 호소하는 효과를 얻고 있다.

12) 사동 표현에서 시적 화자가 객체가 되는 경우, 피동 표현과 유사한 시적 의미 및 효과를 표현하는 것으로 보인다. 다만 사동 표현은 피동 표현보다 행위의 요청 및 상황의 부여가 더욱 구체적으로 표현된다는 차이점이 있다. 이러한 경우의 사동 표현이 지닌 시적 의미 및 효과는 〈산이 날 에워싸고(박목월)〉, 〈목계장터(신경림)〉 등에서 명령문을 인용한 표현의 시적 의미 및 효과와 거의 유사하다.

## 6) 정리

앞에서 분석한 내용을 종합하여, 시 작품에서 문법 요소의 표현 효과를 정리하면 <표 1>과 같다.<sup>13)</sup>

<표 1> 시 작품에서 활용된 문법 요소의 표현 효과

문법요소	표현 효과(시적 의미 및 효과)	
종결표현	시적 화자의 태도 및 어조를 표현함.	
	명령형	의지적 태도 및 어조를 표현함.
	청유형	
	의문형	비애와 자조, 반성과 성찰을 표현하거나, 설의적인 어조로 의미를 강조하거나 청자의 공감을 호소함.
높임표현	시적 청자 혹은 대상에 대한 순종적 태도를 표현하거나 경건하고 엄숙한 분위기를 형성하여, 시적 화자의 소망이나 기원을 보다 간절한 어조로 표현함.	
시간표현	시상의 시간적 위치를 표현하는 한편, 시적 화자의 정서와 밀접하게 연결됨.	
	미래시제	미래에 대한 소망, 의지를 표현함
	과거시제	과거의 삶에 대한 반성을 표현하거나, 과거에 대한 그리움을 회상적 어조로 표현함.
부정표현	시적 상황을 부정적으로 표현하거나, 부정적인 상황에 저항하고자 하는 시적 화자의 의지를 표현함	
피동표현	시적 화자의 의지와 무관하게 특정한 상황에 처하거나 특정한 행위가 이루어짐을 표현함.	
사동표현	시적 화자가 주체가 되는 경우, 사동 표현은 시적 화자의 의도와 목적을 표현함.	
	시적 화자가 객체가 되는 경우, 시적 화자에게 특정한 요구나 요청이 주어짐을 표현함.	

- 13) <표 1>의 내용은 모든 작품에 보편적으로 적용되는 것이 아니다. 문법 요소의 표현 효과는 작품의 맥락에 따라서 파악해야 하며, 교수·학습 차원에서 이러한 점은 강조되어야 한다. 표현 효과는 어느 정도는 가능하지만 완전히 일반화할 수 없는 내용이고, 학습자는 학습 내용을 단순히 암기하거나 수용할 수 없고, 문법적 지식에 기초하여 작품의 맥락에 따라 자발적이고 창의적인 이해와 감상을 시도해야 한다. 필자는 이러한 점이 시 작품과 문법 요소의 통합적 교육에서 ‘학습의 호혜성’이 실현될 수 있는 기초가 될 것이라고 생각한다.

### III. 문법 요소 학습에 활용할 시 작품 선정

#### 1. 시 작품 선정의 기준

문법 요소를 학습하는 데에 활용하기 위해 시 작품을 선정한다면, 우선 고려해야 하는 것은 작품과 문법 요소의 대응 관계로, 이것은 학습의 내용과 범위, 분량을 결정하는 문제와도 관계가 있다. 즉 시 작품과 문법 요소를 통합하여 실제로 학습자들을 교육한다고 할 때, 하나의 작품을 통해서 어느 정도의 문법 요소를 학습하는가, 혹은 하나의 문법 요소를 학습하기 위해 어느 정도의 작품을 활용하는가에 대한 결정이 우선 이루어져야 하는 것이다. 작품과 문법 요소의 대응 관계를 단순하게 예측하면, <표 2>와 같은 4가지의 경우가 있을 수 있고, 그 대응 관계에 따라 학습 형태를 고려할 수 있다.

<표 2> 시 작품과 문법 요소의 대응 관계

대응 관계		학습 형태 <sup>14)</sup>
작품	문법요소	
1	1	하나의 작품을 학습하면서 하나의 문법 요소를 학습함.
1	多	하나의 작품을 학습하면서 작품에 포함된 여러 문법 요소를 분석함.
多	1	하나의 문법 요소를 학습하기 위해 여러 작품을 얻어 자료로 활용함.
多	多	다양한 작품을 학습하면서 작품들에 포함된 다양한 문법 요소를 분석하여 학습함.

<표 2>의 4가지 경우 가운데 가장 바람직한 것은 1대1의 대응 관계를 이루는 것이다. 多대多의 대응 관계는 학습의 결과로 학습자에게 실현되어야

14) 대응 관계는 작품과 문법 요소 사이에서도 이루어지는 것이지만, 학습 형태에서 문법 영역의 학습 내용과 문학 영역의 학습 내용 사이에서도 이루어질 수 있다. 작품과 문법 요소의 대응 관계가 학습 형태를 설정하는 기초가 될 수는 있지만, 작품과 문법 요소의 대응 관계 자체가 학습 형태가 되는 것은 아니다.

하는 이상적인 상태, 혹은 평가의 단계에서 적용할 수 있는 것이지, 학습의 과정에서 실행할 수 있는 것은 아니다. 1대多와 多대1의 대응 관계는 학습 형태에서 문학과 문법 가운데 무엇을 중심으로 삼느냐의 문제와 연결된다. 문학을 중심으로 삼을 경우에 하나의 작품에 활용된 여러 문법 요소를 분석할 수 있을 것이고, 문법을 중심으로 삼을 경우에 하나의 문법 요소를 활용한 여러 작품을 자료로 활용할 수 있을 것이다. 그러나 이 2가지 경우는 결국 하나의 영역을 중심으로 삼으면서 다른 영역을 수단으로 삼는 것이고, 중심으로 삼지 않은 다른 영역에 대한 학습은 제대로 이루어지지 못하게 된다.<sup>15)</sup> 이러한 경우는 이삼형(2000)에서 지적한 ‘물리적 통합’이나 신호철(2007)에서 지적한 ‘배타적 통합’이 될 가능성이 매우 크다.

바람직한 대응 관계는 하나의 작품에 하나의 문법 요소가 대응되는 것, 바람직한 학습 형태는 하나의 작품을 학습하면서 그 작품에서 시적 의미 및 효과를 표현하는 데에 유의미한 역할을 하는 하나의 문법 요소를 학습하는 것이다. 이러한 대응 관계의 적절성을 구체적으로 표현한다면, 시 작품과 문법 요소 사이의 대응 관계에는 ‘배타성과 포괄성’<sup>16)</sup>이 함께 실현되어야 한다고 할 수 있다.

‘대응의 배타성’은 작품이 한 범주의 문법 요소만을 포함하고 다른 범주의 문법 요소를 포함하지 않아야 한다는 것이다. 시 작품은 갈래의 특성상 작품에 포함된 여러 어휘적 의미와 문법적 의미가 하나의 주제 의식으로 환원되므로, 작품에 여러 문법 요소가 활용된 경우, 문법적 표현의 효과가 변별적으로 파악되기 어렵다. 예를 들어, 〈가을의 기도(김현승)〉에서 반복되는

15) 실제로 2가지의 경우를 학습에 적용한 결과, 대응 관계에서 多의 위치에 있는 영역, 즉 중심으로 삼지 않은 영역에 대한 학습이 피상적으로 이루어지게 됨은 물론, 학습량의 증가로 인해 학습자들의 학습 의욕이나 주의력이 저하되는 경향이 있었다. 2가지 경우에 대한 학습은 1대1의 대응 관계에 의한 학습이 효과적으로 이루어진 후에 진행되는 것이 가장 바람직하다고 생각된다.

16) 대응의 배타성과 포괄성은 신호철(2007)에서 통합의 원리로 제시한 ‘정도성’을 구체화하여 설정한 기준이다.



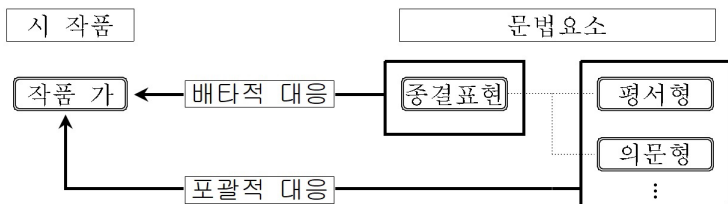
‘-게 하소서’라는 표현은 주제 의식과 직접적으로 연결되는데, 이 표현에 활용된 문법 요소는 종결 표현(명령형), 높임 표현(상대 높임), 사동 표현이다. 이 3가지 문법 요소가 결합되어, ‘소망의 간곡한 호소’라는 시적 의미 및 효과를 표현하고 있는데, 이와 같은 경우 작품에서 3가지 문법 요소의 표현 효과를 학습자에게 변별적으로 설명하기가 쉽지 않고, 무엇보다 동일한 표현 효과를 실현하기 위해 활용된 상이한 문법 요소를 종합적으로 학습하는 경우, 학습자들이 문법적 의미를 변별적으로 이해하는 데에 오류가 발생할 가능성이 다분하다.<sup>17)</sup>

‘대응의 포괄성’은 작품이 한 범주의 문법 요소를 포함하면서 그 문법 요소에 해당하는 문법적 형식을 모두 포함해야 한다는 것이다. 이는 문법 요소에 대한 학습이 하나의 작품을 통해 세부적으로 이루어지기 위해 필요한 조건이다. 예를 들어, <우리가 물이 되어(강은교)>는 종결 표현 가운데 감탄형을 활용하고 있지 않아, 감탄형의 문법적 형식을 학습하기 위해서는 다른 작품을 더 필요로 할 수 있다.

시 작품과 문법 요소의 가장 바람직한 대응 관계는 배타성과 포괄성이 모두 성립되는 것이며, 이는 하나의 작품을 학습하면서 하나의 문법 요소를 학습하는 것이 가능하게 하는 조건이다. 학습의 계속성과 계열성을 실현해야 한다는 관점에서는 여러 범주의 문법 요소를 활용한 작품이 유용할 수도 있고, 작품에서 특정한 문법적 형식을 활용하지 않는 것이 문제가 되지 않을 수도 있지만, 적어도 한 범주의 문법 요소에 대한 최초의 학습에서는 대응의 배타성과 포괄성이 실현되어야 한다.

이상의 내용을 정리하여 시 작품을 선정하는 기준을 도식화하면 <그림 3>과 같다.

17) 이 경우에 학습자들에게 발생하는 오류의 유형은 2가지였다. 하나는 문법적 의미와 시적 의미 및 효과를 변별하지 못하는 것이었고, 다른 하나는 문법 요소마다의 문법적 의미를 변별하지 못하는 것이었다.



〈그림 3〉 시 작품 선정의 기준

## 2. 시 작품의 선정

문법 요소 학습에 활용할 수 있는 시 작품을 선정하기 위해서는 시 작품과 문법 요소와의 대응 관계를 구체적으로 파악해야 한다. 앞에서 분석한 작품들을 대상으로 작품에 활용된 문법 요소의 세부적인 형식을 정리하면 〈표 3〉과 같다.<sup>18)19)</sup>

〈표 3〉 시 작품에서 활용된 문법 요소의 세부적 형식

시 작품	문법요소					중결 표현			높임 표현			시간 표현 <sup>19)</sup>			부정 표현 <sup>20)</sup>			피동 표현		사동 표현	
	평 서	의 문	명 령	청 유	감 탄	상 대	주 체	객 체	과 거	현 재	미 래	아 니 다	안 하 다	못 하 다	말 다	파 생 적	통 사 적	파 생 적	통 사 적	파 생 적	통 사 적
가을의 기도(김현승)			○			○	○		○	○									○	○	
간(윤동주)	○		○	○					○	○			○						○		
광야(이육사)	○	○	○						○	○	○			○		○				○	
교목(이육사)			○							○		○		○	○						
그 먼 나라를 알으십니까(신석정)		○	○	○		○	○			○	○		○		○	○			○		
그날이 오면(심훈)	○	○				○				○	○					○			○		

18) 절대 시제(시제 선어말어미)와 상대 시제(관형사형 전성어미)를 포괄하여 파악하였다.

19) 단형 부정(부정의 부사)과 장형 부정(부정의 보조용언)을 포괄하여 파악하였다.

껍데기는 가라(신동엽)			○						○	○								
노정기(이육사)	○								○	○			○	○		○	○	
눈(김수영)	○			○					○	○								
눈 오는 밤에(김용호)	○				○		○		○	○	○							
눈물(김현승)	○				○		○	○					○					○
또 다른 고향(윤동주)	○	○		○					○	○						○		○
살아 있는 날은(이해인)	○						○	○			○	○				○		
생명의 서(유치환)				○	○						○			○		○	○	
사갈의 마을에 내리는 눈(김춘수)	○									○								
서시(김남조)	○			○		○			○	○			○				○	
서시(윤동주)	○								○	○	○						○	
설일(김남조)	○	○		○					○	○		○	○			○		○
어느 날 고궁을 나오면서(김수영)	○	○							○	○			○	○		○		
엄마 생각(기형도)	○						○		○	○			○			○		○
우리가 물이 되어(강은교)	○	○	○	○						○	○		○				○	
자연(박재삼)	○	○			○				○	○	○			○			○	
진달래꽃(김소월)	○		○			○	○	○	○		○		○			○		○
해바라기의 비명(함형수)			○							○					○			○
화살(고은)	○			○					○	○					○	○		○

〈표 3〉에서 확인할 수 있듯이, 대응의 배타성을 만족시키는 작품은 있지 않고, 대응의 포괄성을 만족시키는 작품도 거의 없다. 이것은 국어의 문법 요소가 지닌 특성으로 인해 비롯되는 것이다. 문법 형태소 가운데 종결어미는 종결 표현과 상대 높임을 함께 실현한다. 즉 하나의 문법적 형식이 둘 이상의 문법 요소를 동시에 실현하는 것이다. 또한 시제 선언말 어미는 동사의 평서형과 의문형, 감탄형 종결어미에 선행되어야 한다. 이것은 하나의 문법

요소가 단독으로 실현되지 않고, 다른 문법 요소와 반드시 함께 실현되는 것이다. 시인이 의도적으로 창작하지 않는 한, 대응의 배타성과 포괄성을 만족시키는 작품은 존재할 수 없다.

이러한 점에서 시 작품과 문법 요소를 통합하여 학습하는 것이 가능하기도, 타당하지 않다고 판단할 수도 있다. 그러나 배타성과 포괄성은 작품과 문법 요소 사이의 대응 관계에서 성립하는 것이지만, 동시에 학습 형태로 고려되는 것이기도 하다. 작품과 문법 요소 사이의 대응 관계를 기초로 학습 형태가 결정되는 것이지만, 대응 관계 자체가 학습 형태로 실현되는 것은 아니다. 대응 관계에서의 넘치거나 모자라는 것은 학습 과정에서 조절할 수 있는 것이다. <진달래꽃(김소월)>은 6가지 문법 요소를 모두 활용하고 있는데, <진달래꽃>을 학습하면서 활용된 문법 요소를 모두 학습할 필요는 없다. <우리가 물이 되어(강은교)>는 종결 표현 가운데 감탄형을 활용하지 않는데, <우리가 물이 되어>와 종결 표현을 통합하여 학습하면서 감탄형 종결 표현을 학습할 수 없는 것도 아니다. 이러한 문제는 교수적 기법으로 해결할 수 있는 것이다.<sup>20)</sup>

작품과 문법 요소의 대응 관계가 학습 형태로 실행되는 것이 아니라, 학습 형태의 기초가 되는 것이라면, 작품과 문법 요소 사이에서의 대응의 배타성과 포괄성은 절대적인 기준이 아니라 상대적인 기준으로 고려되어야 한다. 즉 대응의 배타성과 포괄성을 완전히 만족시키는 작품을 선정하는 것이 아니라, 작품을 서로 비교하여 상대적으로 배타성과 포괄성을 만족시키는 작품을 선정해야 하는 것이다. 대응의 배타성과 포괄성이 절대적인 기준으로 작용하는 것은 학습 형태를 결정할 때라고 할 수 있다.

이러한 관점에서 앞에서 작품에 대한 분석과 <표 3>의 내용을 기초로 문법 요소와 통합적으로 학습하기에 적합하다고 판단되는 작품을 선정하면

---

20) 물론 교수적 기법으로 해결할 수 있기 위해서는 작품과 문법 요소 사이에 대응의 배타성과 포괄성이 충분할 만큼 만족되어야 한다.

〈표 4〉와 같다.

〈표 4〉 문법 요소 학습에 활용할 시 작품 선정

문법요소	시 작품	문법요소	시 작품
종결표현	〈우리가 물이 되어(강은교)〉	부정표현	〈교목(이육사)〉
높임표현	〈진달래꽃(김소월)〉	피동표현	〈노정기(이육사)〉
시간표현	〈서시(윤동주)〉	사동표현	〈가을의 기도(김현승)〉

〈표 4〉의 작품들은 대응되는 문법 요소의 세부적인 형식을 다른 작품들에 비해 상대적으로 많이 활용하고 있다는 공통점이 있다.<sup>21)</sup> 〈우리가 물이 되어〉는 감탄형 종결 표현이 활용하고 있지 않지만, 작품에서 ‘-ㄴ다면’ 다음에 생략된 서술어를 재구하는 활동을 통해 이를 보완할 수 있다. 〈교목〉은 보조용언 ‘아니하다’를 활용하고 있지 않는데, 마찬가지로 형용사 ‘아니다’를 활용한 구절을 보조용언 ‘아니하다’를 활용한 부정문으로 변형하는 활동으로 이를 보완할 수 있다. 〈광야〉, 〈눈 오는 밤에〉, 〈서시〉, 〈자연〉 등은 과거, 현재, 미래 시제의 시간 표현을 모두 활용하고 있는데, 〈서시〉는 시제 선언말 어미를 모두 활용하고 있고,<sup>22)</sup> 시간적 위치에 맞게 시간 표현을 활용하고 있다<sup>23)</sup>는 점에서 보다 적합하다.<sup>24)</sup> 〈노정기〉와 〈생명의 서〉는 피동 표현의 통사적 형식과 파생적 형식을 모두 활용하고 있는데, 〈노정기〉가 피동 표현을 보다 다양하게 활용하고 있고, 〈생명의 서〉는 시적 화자의 능동적인 의지가

21) 동시에 문법 요소가 사전적으로 제시되는 문법적 의미를 유지하면서, 그 표현 효과가 여러 작품에서 유사하게 파악되어 경우에 해당하는 작품들이기도 하다.

22) 문법 교육에서 시제 선언말 어미로 실현되는 절대 시제에 대한 학습은 관형사형 전성어미로 실현되는 상대 시제에 대한 학습보다 선행해야 한다는 점을 고려해야 한다.

23) 문법 요소가 사전적으로 제시되는 문법적 의미를 유지하면서 작품의 맥락에서 시적 의미 및 효과를 표현하고 있다.

24) 2015 개정 교육과정의 『국어』 교과서 가운데 미래엔(신유식 외)과 비상교육(박영민 외)은 문법 요소를 학습하는 단원에서 〈서시(윤동주)〉를 시간 표현에 대한 학습 활동의 언어 자료로 활용하고 있다.

표현되어 있는 반면, 〈노정기〉는 시적 화자의 수동적이고 무기력한 태도가 표현되어 있어, 작품의 맥락에서 〈노정기〉에 활용된 피동 표현의 시적 의미 및 효과가 피동 표현의 문법적 의미와 보다 가깝다고 볼 수 있다.<sup>25)</sup> 〈가을의 기도〉는 여러 문법 요소가 결합되어 동일한 시적 의미 및 효과를 표현한다는 점에서 문제가 되지 않을 수 없다. 〈진달래꽃〉도 여러 문법 요소를 활용하고 있기는 하지만, 그 시적 의미 및 효과를 서로 변별할 수 있다는 점에서 차이가 있다. 그러나 〈가을의 기도〉가 사동 표현의 파생적 형식과 통사적 형식을 모두 활용하고 있다는 점, 사동 표현이 사동 표현으로서 시적 의미 및 효과를 표현하고 있다는 점, 이와 같은 작품이 달리 없다는 점에서 〈가을의 기도〉를 선정할 수밖에 없다. 〈가을의 기도〉와 사동 표현을 통합적으로 학습하는 경우에 교사는 예측되는 학습자의 오류에 대비하여 보다 세심한 주의를 기울여야 할 것이다.

문법 요소를 학습하기 위해 시 작품을 선정한 것은 단순히 문법 요소를 학습하기 위한 언어 자료로 시 작품을 활용하거나, 문법 요소의 표현 효과를 개별 작품에 대한 해석적 내용으로 제공하고자 하는 것이 아니라, 작품의 상황 맥락을 통하여 문법 요소의 의미를 파악하고, 문법 요소를 작품의 의미에 접근하는 지표의 하나로 활용하는 한편, 작품의 맥락에 따라 문법 요소의 표현 효과를 이해하고자 하는 것, 즉 시 작품에 대한 학습과 문법 요소에 대한 학습이 호혜적으로 이루어지기를 의도하는 것이다. 그러나 이러한 의도가 실제로 실현되기 위해서는 교수·학습 차원에서 시 작품과 문법 요소의 특성을 고려한 수업 설계가 필요하며, 이에 대한 후속 연구가 진행되

---

25) 〈노정기〉는 동일한 작가의 작품을 둘 이상 활용한다는 점에서 문제가 될 수 있다. 뿐만 아니라 작품 자체의 길이가 다른 작품들에 비해 길고 문학적 표현에 대한 해석이 필요한 구절이 많아서, 한 차시의 수업에서 작품을 학습하는 단계와 문법 요소를 학습하는 단계에 시간을 적절히 분배하기가 어렵다는 점도 역시 문제가 될 수 있다. 그러나 〈노정기〉 외에 피동 표현의 파생적 형식과 통사적 형식을 모두 활용하면서, 문법적 의미와의 유기적인 관계에서 시적 의미 및 효과를 표현하는 작품을 달리 찾기 어렵다.

기를 기대한다.<sup>26)</sup>

본고는 문법 영역과 문학 영역을 통합적으로 교육하기 위한 선행 작업이며, 동시에 본고에서 이루어진 분석과 선정의 내용이 실제로 시 작품과 문법 요소를 통합적으로 교육하거나, 교과서에서 작품을 선정하고 학습활동을 구성하는 데에 참고할 수 있는 유용한 자료가 될 수 있기를 기대한다.

## IV. 맺음말

학교 현장에서 맥락적 요소가 결여된 문법 교육을 보완하기 위해 문학 교육과의 통합을 고려할 수 있다. 그러나 영역의 통합은 어느 한 영역의 학습에만 긍정적인 효과를 실현한다는 것만을 근거로 이루어질 수 없으며, 통합되는 다른 영역에도 역시 긍정적인 효과가 실현되어야 한다. 이와 같은 점에서 문법적 표현이 작품의 의미에 접근할 수 있는 지표의 하나로 활용될 수 있다는 점에서 문학 영역을 통합의 대상으로 고려할 수 있다.

문법 영역과 문학 영역의 통합이 상호 간의 긍정적인 효과로 실현하기

---

26) 필자는 실제로 6개 학급에서 수업을 진행하면서 ‘1대1 대응’, ‘대응의 배타성과 포괄성’의 기준을 설정하여 작품을 선정하였고, 다른 3개 학급을 대상으로 선정된 작품과 문법 요소를 통합한 수업을 실시하였다. 가장 효과적인 교수·학습 방법을 결정하기 위해 3개 학급의 수업에서 ‘문법요소 이해’, ‘시 작품 해석’, ‘작품에서의 문법요소의 표현 효과 분석’의 3가지 학습 내용을 다양한 순서로 조합하고, 조합된 순서에 따라 방법을 달리하여 교수·학습을 시도하였으나, 평가 결과 및 피드백을 통하여 학습 효과가 특정한 방법에 따라 결정되는 것이 아니라, 동일한 방법이지만 작품 및 문법 요소에 따라 학습 효과가 달리 나타난다는 것을 파악하게 되었다. 즉, 모든 시 작품과 문법 요소의 통합적 교육에 동일한 교수·학습 방법을 일괄적으로 적용할 수 있는 것이 아니라, 작품 및 문법 요소 각각의 특성에 따라 교수·학습 방법이 달리 적용되어야 한다는 것이었다. 필자는 시 작품과 문법 요소의 통합적 교육에 효과적인 교수·학습 방법을 결정하는 것은 실제의 수업에서 체계적인 실험을 통하여 검증해야 하는 문제라고 예상하고 있다.

위해서는 문법 지식은 문학 작품을 해석하는 데에 활용될 수 있어야 하고, 문학 작품은 문법 지식을 이해하는 데에 활용될 수 있어야 한다. 이러한 ‘학습의 호혜성’은 작품의 맥락과 문법적 표현의 의미 사이에 ‘내용의 상관성’이 성립할 때 실현될 수 있다. ‘내용의 상관성’이 성립되기 위해서는 작품의 의미가 문법적 의미에 의해 결정되거나 영향을 받아야 한다는 ‘해석의 확장성’과 문법적 표현은 작품에 적용될 수 있는 의미를 지녀야 한다는 ‘의미의 전 형성’이 전제되어야 하며, 이에 따라 시 작품과 문법 요소를 분석의 대상으로 삼았다. 또한 학습자를 고려하여 ‘수준의 적절성’에 따라 기준에 선정·출제된 시 작품을 분석의 대상으로 삼았으며, 교육과정을 고려하여 ‘명시적 현장성’에 따라 국어과 교육과정의 문법 영역에서 명시적으로 제시되지 않은 문법적 지식은 분석의 대상에서 제외하였다. 이러한 기준에 따라 시 작품에 활용된 문법 요소의 표현 효과를 분석하였다.

시 작품을 선정하는 과정에서는 실제의 학습에서 시 작품과 문법 요소 사이에 일대일 대응 관계로 이루어지는 것을 바람직한 것으로 보고, 이러한 일대일 대응 관계를 하나의 작품은 오직 한 범주의 문법 요소와만 통합되고 다른 범주의 문법 요소와 통합되어 학습되어서는 안 된다는 ‘대응의 배타성’과 하나의 작품은 한 범주의 문법 요소의 모든 형식을 포함해야 한다는 ‘대응의 포괄성’으로 구체화하였다. 이러한 기준에 따라 분석한 내용을 기초로 문법 요소 학습에 활용할 수 있는 시 작품을 선정하였다.

본고는 시 작품과 문법 요소를 통합적으로 교육하기 위한 선행 작업으로, 시 작품에 대한 학습과 문법 요소에 대한 학습이 호혜적으로 이루어지기를 의도하는 것이다. 이러한 의도가 실제로 실현되기 위해서는 교수·학습 차원에서 시 작품과 문법 요소의 특성을 고려한 수업 설계가 필요하며, 이에 대한 후속 연구가 진행되기를 기대한다.

\* 본 논문은 2018. 1. 31. 투고되었으며, 2018. 2. 8. 심사가 시작되어 2018. 3. 11. 심사가 종료되었음.



## 참고문헌

- 교육과학기술부(2008), 『고등학교 교육과정 해설 2 국어』, 서울: 교육과학기술부.
- 교육부(2015), 『국어과 교육과정』(교육부 고시 제2015-74호 [별책 5]), 서울: 교육부.
- 구본관(2015), 「문법과 문학 영역의 통합」, 『국어교육』 148, 75-122.
- 김명순(2011), 「국어과 교육과정에 나타난 국어과 통합 교육에 대한 고려 양상」, 『국어교육학연구』 41, 215-249.
- 김은성(2008), 「국어 문법교육에서 '텍스트' 처리의 문제」, 『국어교육학연구』 33, 333-365.
- 김준오(2017), 『시론』, 서울: 삼지원.
- 박영민 외(2017), 『국어』(전시본), 서울: 비상교육.
- 신유식 외(2017), 『국어』(전시본), 서울: 미래엔.
- 신호철(2007), 「국어교육의 상보적 통합: 문법 영역을 중심으로」, 『문법교육』 7, 51-74.
- 신호철(2012), 「맥락 중심의 문법 교육 내용 기술 방안 연구」, 『국어교육학연구』 43, 323-348.
- 심영택(2002), 「국어적 지식의 교수학적 변환 연구」, 『국어교육』 108, 155-179.
- 양세희(2012), 「문장 교육과 읽기 교육의 통합 방안: 2011 국어과 교육과정의 중학교 과정을 중심으로」, 『국어교육학연구』 43, 349-376.
- 이경화(2011), 「통합적 국어 교육을 위한 초등 국어 교과서 개발 방안」, 『국어교육학연구』 42, 73-91.
- 이삼형(2000), 「문학과 말하기의 랑데부와 도킹」, 『문학과교육』 11, 105-117.
- 임철성(2009), 「교육문법의 교육 방향 연구」, 『국어교육학연구』 36, 493-517.
- 전은주(2010), 「화법과 문법의 통합 교육 내용 구성」, 『문법교육』 12, 87-116.
- 제민경(2014), 「'장르' 개념화를 위한 문법교육적 접근」, 『국어교육학연구』 49(3), 393-426.
- 주세형(2005), 「통합적 문법 교육 내용 설계: '의미를 구성하는 문법 지식'을 중심으로」, 『이중언어학』 27, 203-226.
- 최경봉(2012), 「의미 교육과 국어 교과서: 2011년 개정교육과정에 따른 중학교 국어교과서를 대상으로」, 『한국어학』 57, 121-153.
- 최미숙(2012), 「기호·해석·독자의 문제와 문학교육학」, 『문학교육학』 38, 125-154.
- 최병혜(2012), 「문법 지식을 활용한 시 감상 방법 연구: 문학과 문법의 통합과 관련하여」, 한국어교육학회(273회)·국어교육학회(50회) 공동 학술발표회, 49-73.

## 문법 요소와의 통합적 교육을 고려한 시 작품의 분석과 선정

이영옥

문법적 지식의 탈맥락성을 문학과와의 통합을 통해 보완할 수 있으며, 문법적 지식은 문학 작품을 해석하는 데에 지표의 하나로 활용될 수 있다. 문법 영역과 문학 영역의 통합이 이러한 기대를 실현하기 위해서는 문법적 표현의 효과에 근거한 문학 작품의 선정이 선행되어야 한다.

본고는 문법 영역과 문학 영역의 통합적 교육을 위한 선행 작업으로, 시 작품에 활용된 문법 요소의 표현 효과를 분석하고, 문법 요소와 통합적으로 교육될 수 있는 시 작품을 선정하였다. 문학 작품에 활용된 문법적 표현의 효과를 분석하기 위한 기준으로 학습의 호혜성, 내용의 상관성, 해석의 확장성, 의미의 전형성, 수준의 적절성, 명시적 현장성을 설정하고, 시 작품을 선정하기 위한 기준으로 대응의 배타성, 대응의 포괄성을 설정하였으며, 이러한 기준에 따라 시 작품에서 활용된 문법 요소의 표현 효과를 분석하고, 분석한 결과를 기초로 작품을 선정하였다.

핵심어 국어교육, 통합적 교육, 탈맥락성, 현대시 교육, 문법 요소 교육

## ABSTRACT

# Analysis and Selection of Poetry Works for Integrated Education Using Grammatical Elements

Lee Yeongwook

The de-contextuality of grammatical knowledge can be complemented by integrating it with literature, and grammatical knowledge can be one of the indicators used to interpret literary works. To realize this expectation based on the integration of grammar and literature, there must be prior selection of literary works based on the effects of grammatical expressions.

This thesis analyzed the expressive effects of grammatical elements used in poetry works and selected poetry works that could be integrated with grammatical elements, as a preliminary work for integrating education of grammar and literature. The following were the criteria set for analyzing the effects of grammatical expressions used in literary works: reciprocal of learning, correlation of contents, extensibility of interpretation, typology of meaning, appropriateness of the level, and explicit fieldness. The criteria for selecting poetry works were exclusiveness and inclusiveness of correspondence. Based on these criteria, the expressive effects of grammatical elements used in poetry were analyzed and the works were selected considering the analyzed results.

**KEYWORDS** Korean Education, Decontextuality, Integrated Education, Poetry Education, Grammatical Element Education