

김종삼 작품의 문학 제재로서의  
활용 방식에 대한 비판적 고찰  
— 고등학교 『문학』 교과서를 중심으로

송현지 고려대학교 한국어문교육연구소 연구교수



- I. 서론
- II. 김종삼 작품의 제재화 양상 검토
- III. 새로운 제재로서의 <술래잡기>와 그 활용 방안
- IV. 결론

## I. 서론

김종삼의 시는 6차 교육과정 고등학교 『문학』 교과서에 실린 아래 매 개 정마다 『문학』 교과서에 수록되어 왔다. 김수영, 김춘수와 더불어 대표적인 전후 모더니즘 시인으로서의 그의 문학사적 위상과 높은 문학성을 갖춘 그의 작품들, 문학의 본질에 대한 심도 있는 탐구를 바탕으로 타자 이해의 가능성을 열어주는 그의 작품의 교육적 가치를 생각해 볼 때, 그의 시가 주요한 현대시 제재로 문학교육에서 활용되어온 것은 당연한 일로 여겨진다. 그런데 그간의 문학교육에서 김종삼의 작품은 그 교육적 가치가 온전히 실현되는 방향으로 활용된 것으로 보이지 않는다.

물론, 문학작품을 교과서에 수록하여 문학 제재로 활용하는 데에는 고려해야 할 여러 요소들과 난점이 존재하는 것은 주지의 사실이다. 교육과정을 면밀히 분석하여 이를 반영한 단원을 구상하고 각 단원에 적합한 제재를 선정한 후 단원의 학습 목표를 구현할 수 있는 학습활동을 고안하여 제시하는 일은 톱니바퀴 돌 듯 함께 맞물려 이루어지는 까닭에 하나의 제재, 하나의 단원, 하나의 학습활동의 문제를 지적한 후 이에 대한 수정·보완 사항을

제안하는 것은 연구자의 탁상공론식 제언이 될 가능성이 있다.

그러나 7차 교육과정 아래 교과서 수록 제재가 다양해지고, 2007 개정 교육과정부터는 검인정 교과서가 채택되어 더욱 다양한 작품들이 교과서에 수록되었음에도 불구하고 지속적으로 교과서에 그 작품이 수록되며 문학교육에서 주요한 정전 작가로 자리매김하고 있는 김종삼의 경우, 그의 작품이 이후 개정 교과서에도 계속해서 수록될 가능성이 크다는 점에서 지금까지의 제재화 양상을 검토하여 그 방식의 문제를 짚고 새로운 제재화 방안을 제언하는 작업은 반드시 필요한 일로 여겨진다. 더군다나 작년 11월, 2022 교육과정 총론이 발표되어 올해 말 고시가 예정된 현 시점에서 이러한 논의는 추후 김종삼의 작품을 새 개정 교과서의 문학 제재로 활용하는 데 하나의 참고점이 될 수 있을 것으로 기대된다.

그간 김종삼의 작품을 시교육과 연계하여 살펴본 연구는 교육대학원을 중심으로 이루어져왔다. 그런데 이러한 연구들은 대부분 김종삼 시의 미학과 그 교육적 의의를 살피는 데 초점을 맞추었으며 김종삼의 어떤 작품이 제재로서 적합하며 그의 작품을 어떻게 교육할 것인가에 대한 구체적인 논의가 이루어진 것은 아니었다. 이로 인해 김종삼 시의 교육적 가치는 실제 교육과의 실질적인 연계가 이루어지지 않은 채 추상적인 수준에서 논해지는 데 그쳤다(김소라, 2014; 장은영, 2016; 최은하, 2010).

이에 비해 최영남(2007)은 7차 개정 『문학』 교과서를 대상으로 김종삼의 작품이 문학교육에서 어떻게 제재로 활용되었는가를 심도 있게 분석하고 새로운 제재를 제안한다는 점에서 이 글에 시사하는 바가 크다. 그러나 그의 연구는 잘못된 사실관계를 바탕으로 하고 있는 부분이 있다는 점에서 수정될 필요가 있으며, 7차 교육과정 교과서만을 대상으로 삼은 논의라는 점에서 후속 논의가 요구된다. 또한 김종삼 시의 주제적 측면에 치중하여 그 교육적 가치를 평가하고 이를 바탕으로 새로운 제재를 제안한다는 점에서도 아쉬움을 남긴다.

이 글은 이러한 기존 연구의 성과와 한계를 바탕으로 현재까지 발간된

고등학교 『문학』 교과서를 대상으로 삼아 김종삼 작품이 제재화된 양상을 종체적으로 개괄하고 제재의 선정, 제재의 단원 배치, 학습활동 문항 등을 중심으로 그 문제점을 검토할 것이다. 또한 그의 작품 중 문학교육에서는 크게 주목받지 못하였지만 교육적 가치가 높은 작품을 새로이 제재화하는 방안을 제언함으로써 2022 개정 교육과정 교과서에 활용할 정전을 마련하는 하나의 발판으로 삼고자 한다.

## II. 김종삼 작품의 제재화 양상 검토

김종삼의 작품은 6차 개정 『문학』 교과서(선영사)에 <민간인>이 수록된 이래 2015 개정 『문학』 교과서까지 매 개정마다 수록되었다.<sup>1)</sup> <표 1>에서 확인할 수 있는 것처럼 그의 작품은 6차 교육과정에서는 1편만이 1종 교과서에 실려 있었으나 7차 교육과정에서는 4편의 작품이 4종 교과서에 실리는 등 제재가 다양화되었다. 이후 2007, 2009/2011 교육과정에서는 각각 2편의 작품이 2종 교과서에, 2015 교육과정에서는 2편의 작품이 3종 교과서에 수록되었다.

- 
- 1) 김종삼의 작품은 6차 교과서 선영사 『문학(상)』(이문규·권오만, 2001), 7차 교과서 도서 출판태성 『문학(상)』(김상태·송현호·김혜니·김유중·황도경·조혜란, 2004 ㄱ), 지학사 『문학(상)』(박갑수·김진영·이승원·이종덕·박기호, 2011 ㄱ), 천재교육 『문학(상)』(홍신선·박종성·김강태, 2009 ㄱ), 한국교육미디어 『문학(상)』(김병국·윤여탁·김만수·조용기·최영환, 2003), 2007 개정 교과서 지학사 『문학(상)』(박갑수 외, 2011 ㄱ), 천재교육 『문학(상)』(홍신선 외, 2009 ㄱ), 2009/2011 교과서 미래엔 『문학』(윤여탁·김만수·조광국·최미숙·임주탁·김은정 외, 2014 ㄱ), 비상 『문학』(우한용·박인기·정병현·최병우·이지훈·조경은 외, 2011), 2015 교과서 동아출판 『문학』(김창원·김성룡·최지현·윤성원·정래필·김명중 외, 2004 ㄱ), 좋은책신사고 『문학』(이승원·유성호·차충환·김한식·김철희·김형수 외, 2019), 지학사 『문학』(정재찬·엄태웅·신현암·이승철·조형주·남궁민, 2019)에서 확인할 수 있다. 이후 교과서 제시 방식은 교육과정 차수와 출판사명을 밝히는 것으로 하고자 한다.

〈표 1〉 김종삼 작품의 고등학교 『문학』 교과서 수록 양상

교육 과정	제재명	출판사	단원명	본문 수록
6차	〈민간인〉	선영사(이)上	Ⅱ. 문학 이해의 실제 1. 시와 서정의 세계 4) 비유 · 상징과 심상	○
7차 <sup>2)</sup>	〈물통〉	천재교육(홍)上	I. 문학이란 무엇인가 3. 문학의 갈래, 어떻게 나누어야 하는가	○
	〈북치는 소년〉	도서출판태성(김)上	Ⅲ. 시의 수용과 창작 1. 시의 본질과 갈래	○
	〈솔래잡기〉	한국교육미디어(김)上	I. 문학의 본질 2. 문학의 기능	×
	〈여부〉	지학사(박)上	Ⅲ. 서정 문학의 수용과 창작 1. 형식과 문율	○
2007	〈물통〉	천재교육(홍)上	I. 문학이란 무엇인가 3. 문학의 갈래, 어떻게 나누어야 하는가	○
	〈여부〉	지학사(박)上	Ⅲ. 서정 문학의 수용과 창작 1. 형식과 문율	○
2009 / 2011	〈목화〉	미래엔(윤)	V. 문학과 성찰 2. 문학과 사고	○
	〈장편 2〉	비상교과서(우)	7. 문학과 공동체 2. 더불어 사는 삶	×
2015	〈누군가 나에게 물었다〉	동아출판(김)	I. 문학의 본질 1. 왜 문학인가	○
		좋은책신사고(이)	V. 문학에 관한 태도 2. 문학의 생활화	○
	〈목화〉	지학사(정)	2. 문학의 소통 창의 · 융합	×

- 2) 김종삼 작품이 7차 교육과정 『문학』 교과서에 수록된 양상은 최영남(2007)을 참고하여 작성한 것이다. 그러나 최영남은 〈목화〉가 문원각(한)의 『문학(상)』(한철우·김명순·김충식·남상기·박영민·박진용 외, 2003 ㄱ) 교과서 대단원 Ⅱ. '시의 수용과 창작'의 중단원 4. '시의 주제와 함축'에 실려 있다고 기록하였으나 〈목화〉는 교과서가 아닌, 『문학(상) 교사용 지도서』(한철우·김명순·김충식·남상기·박영민·박진용 외, 2003 ㄴ: 182)에서 평가 방법의 예시로 실려 있어 이를 수정하였다.

흥미로운 점은 『문학』 교과서에 수록된 그의 8편의 작품 중 <목화>와 <누군가 나에게 물었다>를 제외하고는 중복 수록된 작품이 없다는 사실이다. 대체로 교과서 제재로 한 번 선정된 작품들이 반복적으로 재수록 되었다는 점에서(정재찬·최인자·김근호·엄은열·이지영·최미숙 외, 2014: 258-260) 이러한 사실은 김종삼 작품이 하나의 방향으로 정전화되지 않았음을 의미하며 그의 다양한 작품들을 제재화하려는 시도가 있었음을 확인하게 한다.

그간 김종삼 작품이 다양하게 제재화되었음을 그의 작품이 수록된 단원들에서도 확인할 수 있다. 그의 작품은 ‘문학의 본질’ 관련 성취를 학습 목표로 삼은 단원 외에도 ‘문학의 수용과 생산’, ‘문학에 관한 태도’ 관련 성취를 목표로 삼은 단원들에 수록되며 문학(시)의 본질, 문학의 기능, 서정시(서정 갈래)의 특성, 문학을 통한 성찰 등을 학습하는 제재로 활용되었다. 이는 김종삼의 작품이 서정시의 미학을 잘 보여줄 뿐만 아니라 문학의 본질에 대한 치열한 탐구를 바탕으로 하고 있다는 점, 더불어 사는 삶의 아름다움을 보여줌으로써 우리의 삶을 성찰하게 한다는 점에서 그 교육적 가치를 인정받았음을 방증하며 이러한 김종삼 시세계의 특징적인 면이 작품을 제재화하는 과정에서 반영된 것이라 할 수 있다.

그런데 교과서 본문에 수록된 제재를 중심으로 각 작품들의 제재화 양상을 자세히 살펴보면 제재의 난이도, 제재와 학습 목표 간의 유기적 관련성 여부, 학습활동 문항의 적합성 등에서 부적절한 부분이 여럿 발견된다. 물론 이러한 문제들은 서로 연결되어 있기에 제재의 난이도의 문제가 부적절한 학습활동 제시로 이어지거나 제재와 단원 사이의 부조화가 추상적인 학습활동으로 이어지기도 한다. 이에 이 장에서는 김종삼 작품의 제재화 방식의 문제를 유형화하여 각 제재별로 검토하되, 그 활용의 주된 문제를 중심으로 그 유형을 구분하여 살펴보고자 한다.

## 1. 학습자의 수준과 제재 난이도의 불균형

### —〈물통〉과 〈북치는 소년〉의 경우

『문학』 교과서에 수록된 김종삼의 8편의 작품들은 그의 특징적인 시세계를 보여주는 작품으로 문학 연구에서 높은 문학성을 인정받아 왔다. 그러나 작품의 높은 문학성이 문학 제재로서의 적절성을 담보하는 것은 아니다. 이남호(2018: 298)에 따르면, 문학성은 해당 작품을 교과서에 수록하는 것이 적절한가를 판단하는 가장 중요한 기준이지만 작품의 교과서 수록 적절성을 판단하는 데에는 생각해 볼 기준이 두 가지 더 있다. 하나는 그 작품이 “학생들의 수준과 흥미에 부합하는가”하는 것이고 또 다른 하나는 그것이 “교육 목적 혹은 성취기준에 부합하는 것인가”하는 문제이다.

먼저, 학생들의 수준과 흥미를 기준으로 삼아 지금까지 제재화된 김종삼의 작품을 살펴볼 때, 〈물통〉은 적합한 제재로 여겨지지 않는다. 〈물통〉은 7차 및 2007 교육과정 『문학(상)』교과서(천재교육(홍))의 대단원 I. ‘문학이란 무엇인가’ 중 중단원 3. ‘문학의 갈래, 어떻게 나누어야 하는가’에 실려 있는데 해당 단원 설정의 취지가 학습자가 “기본 갈래의 개념과 갈래 구분의 원리를 이해”(홍신선·박종성·김강태, 2009: 67)하는 데 있다는 점에서 서정시인 〈물통〉을 서정 갈래의 예로 삼아 갈래 구분의 원리를 학습하는 제재로 활용하는 데에는 큰 무리가 없다고 할 수도 있다.

문제는 다음과 같이 교과서가 서정 갈래의 특성을 〈물통〉을 예로 삼아 설명한다는 것이며 이를 이해하기 위해서는 〈물통〉에 대한 기본적인 독해가 이뤄져야 한다는 데 있다.

(가)(〈물통〉—인용자)는 겉으로 드러난 형식만을 보아도 행과 연으로 나누어져 있는 시임을 알 수 있다. 생략된 구문이 많고, 문장 성분의 순서도 뒤바뀌었으며, 시어 역시 일상적인 언어 사용과 달리 함축적이다. (홍신선 외, 2009: 34)

행과 연이 구분되어 있는〈물통〉의 형식적 특성은 시를 언뜻 보아도 별 다른 어려움 없이 확인이 가능하나 이 작품에서 어떤 부분이 생략되었으며, 어느 부분에서 문장 성분의 순서가 뒤바뀐 것인지, 어느 시어가 함축적으로 사용되었는지를 이해하기 위해서는 〈물통〉을 읽고 해석하는 작업이 필요하다. 즉, 이 단원의 목표가 제재에 대한 이해나 감상에 있기보다는 서정 갈래의 특성 자체를 이해하는 데 있다고 하더라도 해당 제재에 대한 기본적인 이해가 이루어진 후에야 서정 갈래의 특성을 학습자가 온전히 이해할 수 있는 것이다.

그런데 〈물통〉은 김종삼의 초기 작품들과 더불어 해석상의 모호함에 대해 자주 논의되었던 작품 중 하나이다.

희미한

풍금(風琴) 소리가 톡 톡 끊어지고  
있었다.

그동안 무엇을 하였느냐는  
물음에 대해  
다름아닌 인간(人間)을 찾아다니며  
물 몇 통(桶) 길어다 준 일밖에 없다고

머나먼 광야(廣野)의 한복판  
얕은  
하늘 밑으로  
영롱한 날빛으로  
하여금 따우에선.

— 〈물통〉 전문<sup>3)</sup>

---

3) 이 글에서 작품을 인용할 때는 해당 작품이 수록된 교과서의 방식을 그대로 따랐다.

물론, 2·3연의 “다름아닌 인간을 찾아다니며 물 몇 통 길어다 준 일밖에 없다고”라는 구절은 그의 산문 〈이 공백을〉과 연계되며 그가 생각한 시인의 역할과 시인으로서의 자신에 대한 겸손한 인식 등을 명확하게 드러내기는 하지만 2·3연을 제외하고는 이 시의 나머지 연들을 해석하는 것은 쉽지 않다. 1연에 등장하는 “퐁금 소리”는 어디에서 나온 것이며, 마지막 연의 “날빛”은 어떤 역할을 하는 것인지, 문장이 종결되지 않은 채 끝난 마지막 연을 어떻게 해석해야 하는지 등 모호한 지점이 많다. 그간의 연구들이 이러한 모호한 지점과 해석의 난점을 지적하는 가운데 이를 해석하기 위해 이 작품이 〈구고〉(『현대시』, 1962.6)를 개작한 작품이라는 점에 주목하여 〈구고〉와 이 작품을 비교하여 논하는 등 여러 시도들(강연호, 2002: 325; 송현지, 2018: 102-103; 오형엽, 1994: 314-315; 이승원, 2015: 216)을 행한 것은 이 때문이다.

즉, 〈물통〉은 그 개작 과정을 전제하지 않고 이 작품만을 놓고 해석하기에는 어려움이 있는 난해한 작품인 것이다. 이처럼 연구자들 사이에서도 해석상의 난점이 제기된 작품을 제재로 삼는 것은 중등학교 학습자들의 수준을 고려하지 않은 제재 선정이며, 이렇게 선정된 제재는 단순히 문학 이론을 가르치기 위한 도구로 전락하여 시에 대한 학습자들의 흥미를 낮출 수 있다.<sup>4)</sup>

한편, 7차 교육과정 『문학(상)』(도서출판태성)에 수록된 〈북치는 소년〉 역시 제재로서의 적절성을 다시 생각해 볼 필요가 있는 작품이다. 1969년에

4) 이 글은 〈물통〉을 제재로 선정하는 것 자체의 문제를 중점적으로 살펴보고 있지만 교과서에서 이를 다루는 방식에도 몇 가지 문제가 엿보인다. 첫째, 본문의 날개(홍신선 외, 2009 ㄱ: 32)에 실린 〈물통〉에 대한 해석의 문제이다. 교과서는 ‘물통’이 ‘평화’나 ‘인간의 영혼’을 의미한다고 해석하고 있지만 ‘물통’은 주로 그가 쓴 시를 비유하는 것으로 논의되어 왔다(이승원, 2015: 216). 둘째, 이 단원의 학습활동에는 각 갈래의 특징을 정리해 보는 문항이 제시되어 있다. 그런데 지도서 예시답안에서는 “작품 속의 말하는 이와 작자가 일치하지 않는다”는 점을 서정 갈래의 첫 번째 특징으로 들고 있다(홍신선 외, 2009 ㄴ: 69). 이는 서정 갈래의 중요한 특성이라고 할 수 있겠으나 〈물통〉을 포함한 김종삼의 대부분의 작품들은 시인과 화자를 구분하기 어려울 정도로 그 거리가 상당히 가깝다. 따라서 서정 갈래의 중요한 특징으로 화자와 시인의 불일치를 내세울 때 김종삼의 작품이 이러한 서정 갈래의 특성을 정확히 보여주는 예시로 적합한가에 대해서는 재고할 여지가 있다.

발표된 이 작품은 원관념을 생략한 비유가 사용되는 등 그 형식이 독특하며 미학주의자이자 현실주의자인 김종삼 시세계의 특성이 잘 드러나는 김종삼의 대표작이다. 문제는 이 작품 역시 작품의 높은 문학성과는 별개로 중등학교 학습자가 해석하는 데 상당한 어려움이 있다는 데 있다.

내용 없는 아름다움처럼

가난한 아희에게 온

서양 나라에서 온

아름다운 크리스마스 카드처럼

어린 羊(양)들의 등성이에 반짝이는

진눈깨비처럼

—〈북치는 소년〉전문

우선, 학습자는 이 작품의 첫 연에서부터 ‘내용 없는 아름다움’이라는 추상적인 관념과 마주하게 된다. 1연이 이해되지 않아 이를 해석하는 것을 잠시 미뤄두고 2연부터 읽어 내려가도 난관이 있기는 마찬가지다. 2연을 포함한 이 시의 모든 연들은 원관념을 생략하고 보조관념만을 제시하는 독특한 수사법을 사용하고 있기에<sup>5)</sup> 각 연의 의미를 이해하기 위해서는 보조관념들

5) 〈북치는 소년〉에서 이러한 수사법이 사용된다는 점에서 이 작품이 배치된 단원의 문제에 대해서도 생각해 볼 수 있다. 〈북치는 소년〉은 대단원 Ⅲ. ‘시의 수용과 창작’에 실려 있으며, 해당 단원은 ‘시의 본질과 갈래’, ‘시의 이미지와 비유, 상징’을 포함한 총 네 개의 중단원으로 구성되어 있다. 〈북치는 소년〉은 이중 1. ‘시의 본질과 갈래’에 수록되어 있으며 ‘시의 이미지와 비유, 상징’ 단원보다 앞서 배치되어 있다. 〈북치는 소년〉를 해석하기 위해서는 이 작품에서 사용된 변형된 직유법에 대한 이해가 필요한데 이를 위해서는 시의 비유를 먼저 학습해야 한다. 하지만 이 작품이 ‘시의 이미지와 비유, 상징’ 단원의 앞에 배치됨으로써 학습자가 원관념을 생략한 해당 작품에 사용된 기법에 대해 정확하게 이해하는데에는 무리가 있을 것으로 판단된다.

의 유사성을 중심으로 생략된 원관념이 무엇인가를 추정해야 한다. 또한 ‘북치는 소년’이라는 제목 역시 시의 내용과 직접적인 관련성을 드러내지 않는다는 점에서 제목의 의미를 파악하는 것도 녹록지 않다. 그간의 연구가 “내용 없는 아름다움”의 의미가 무엇인지, 생략된 원관념은 무엇인지, 또한 제목의 의미는 무엇인지 등을 쟁점으로 삼아 현재까지 논의를 지속해 온 것은 이러한 해석상의 모호함 때문인 것이다.

물론, 이처럼 다양한 해석의 가능성 있는 작품의 경우 학습자들은 자신만의 방식으로 해석을 시도하면서 문학에 흥미를 가질 수 있다. 그러나 학습자들이 추론해야 할 내용이 지나치게 많거나 추론해야 할 의미가 지나치게 모호할 경우, 학습자들은 해석을 시도하는 과정에서 시 자체가 어렵다고 인식할 수 있으며 시에 대한 흥미가 떨어질 수 있다. 이로 인해 학습자를 시의 본질에 다가서게 하고, “시가 불러일으키는 미적쾌감”을 느끼게 하려는 단원의 목표(김상태·송현호·김혜니·김유중·황도경·조혜란, 2004: 164)는 구현되기 어렵다. 이러한 점은 이 교과서가 “시가 어렵다고 생각하는 학생들이 갖는 두려움을 제거할 수 있는 방법을 모색”(김상태 외, 2004: 161)하는 것을 지도의 유의점으로 삼고 있으며 “시의 친근한 모습”(김상태 외, 2004: 164)을 제시하려 했다는 단원 설정의 취지와 모순된다.

이러한 해석상의 난점을 극복하기 위해 교과서가 선택한 방법은 ‘읽기에 앞서’, ‘도움말’과 같은 보충자료와 ‘작품의 수용’과 같은 해제를 통해 적극적으로 이 작품의 해석 방향을 제시하는 것이었다. 이 작품이 “가난한 이곳”과 “부유한 서양”으로 대비된다는 점에 주목하여 “가난한 소년아이가 서양의 내용 없는 아름다운 카드를 받았을 때” 느낌을 정서를 집중적으로 논한 고형진(2004: 379-381)의 해석을 바탕으로 삼은 것으로 보이는 이 해제는 그 자체로는 상당한 설득력을 갖는다. 그러나 문제는 이 시에서 다양하게 해석될 수 있는 부분들조차도 교과서가 하나의 해석 방향으로만 학습자를 적극 인도함으로써 학습자의 다양한 해석 가능성을 원천봉쇄한다는 데 있다. 예컨대 ‘북치는 소년’이라는 제목은 해제대로 크리스마스카드에 그려

진 그림을 의미하는 것으로 해석할 수도 있지만 시인이 들었던 음악(강연호, 2002: 28-29)으로 해석할 수 있는 등 다양한 추론이 가능한데 교과서는 북치는 소년이 그려진 카드를 삽화로 삽입하는 등의 방법으로 학습자의 상상을 제한하는 것이다.

이러한 해제의 지나친 일방향적 설명과 해석의 통제는 이와 같이 해석의 방향을 한 방향으로 제시하지 않고는 학습자가 이 작품을 이해하는 것에 상당히 어렵다는 사실을 반증한다. 즉, 학습자의 수준보다 높은 난이도의 〈북치는 소년〉이 제재로 선정됨으로써 교과서는 학습자가 해당 작품을 이해하지 못할 것을 방어하기 위한 일종의 장치들을 마련할 수밖에 없었던 것으로 보인다.<sup>6)</sup> 이러한 해석의 통제로 인해 학습자들은 시 읽기가 하나의 정답을 가지고 있는 것으로 오인할 수 있으며 시를 읽는 행위에 매혹을 느끼기 어렵다. 문학교육이 “학습자의 자발적이고 주체적인 문학 향유 능력의 신장”을 목표로 삼는다(정재림, 2018: 293)는 점을 상기해 볼 때, 이처럼 학습자의 수준을 상회하여 학습자가 해석하는 데 지나치게 많은 노력을 기울여야 하는 작품을 제재로 선정할 경우 문학에 대한 학습자의 흥미를 떨어뜨릴 수 있다는 점에서 재고할 필요가 있다.

## 2. 제재의 특성과 학습 목표의 부조화

### — 〈어부〉와 〈누군가 나에게 물었다〉(신사고(이))의 경우

한편, 학습자의 수준에 부합하는 김종삼의 작품이 제재로 선정된 경우라도 그것이 적합한 단원에 배치되지 않음으로써 그 교육적 가치가 제대로 발현되지 못하는 경우도 있다. 7차 교육과정 및 2007 교육과정 『문학(상)』(지학사(박))에 수록된 〈어부〉의 경우가 그러하다.

6) 이러한 점은 〈북치는 소년〉 관련 학습활동 문항 대부분이 해제의 내용을 그대로 옮겨 적는 활동으로 구성되어 있다는 점에서도 확인된다.

〈어부〉는 이 교과서의 대단원 III. ‘서정 문학의 수용과 창작’의 중단원 1. ‘형식과 운율’에 실려 있다. 해당 단원은 서정 문학의 고유한 양식적 특징 중 행과 연 구분, 운율에 주목하여 이 형식 체계가 “작품의 정서나 사상을 효과적으로 전달하기 위해 조직”되었다는 사실을 학습하게 하는 데 그 목표가 있다(박갑수·김진영·이승원·이종덕·박기호, 2011 ㄴ: 158). 그런데 이 단원의 제재로 선정된 〈어부〉에는 이러한 형식적 특성이 뚜렷하게 드러나지 않는다.

바닷가에 매어 둔  
작은 고깃배  
날마다 출렁거린다.  
퐁랑에 뒤집힐 때도 있다.  
화사한 날을 기다리고 있다.  
멀리 노를 저어 나가서  
해밍웨이의 바다와 노인이 되어서  
중얼거리려고.

살아온 기적이 살아갈 기적이 된다고  
사노라면  
많은 기쁨이 있다고.

— 〈어부(漁夫)〉 전문

먼저, 서정 문학이 행과 연의 구분을 통해 작품의 내용을 효과적으로 전달한다는 점에 주목한 단원 내용과 달리 〈어부〉에서는 시행 분절과 분련의 방식이 작품의 의미에 지대한 영향을 미치지 않으며 분절의 방식에서도 특이점을 확인하기 어렵다. 1연의 1~3행, 6~8행, 그리고 2연의 2~3행은 각각 한 문장이 분절되어 구성된 시행인데 그 분절의 방식은 통사적 어법에 맞게 이루어져 있다. 굳이 특별한 점을 찾자면 대부분의 김종삼 작품이 그러하듯 시행을

짧게 분절하여 여백이 많다는 점 정도를 그 형식적 특성으로 꼽을 수 있다.

또한 이 단원이 운율에 대한 이해를 학습 목표로 내세운 것과 달리 <어부>의 운율은 내재율로 운율의 양상을 뚜렷하게 확인하기 어렵다. ‘~다’와 ‘~고’의 반복이 이루어지는 하나 이는 한국어 종결어미의 특성이라는 점에서 이를 운율적 특성으로 보기에는 부족한 감이 있다.

오히려 <어부>에서 두드러지는 것은 인생에 대한 시적 화자의 통찰이다. 바닷가에 매어둔 고깃배가 풍랑에 뒤집히기도 하지만 어느새 출렁거리며 제자리로 돌아오기도 하는 것처럼 우리의 인생에도 좋은 날과 그렇지 못 할 날이 반복된다는 깨달음을 이 시는 전달한다. 교사용 지도서에서도 이 제재를 선정한 취지를 “인생사에 대한 예술적 형상화의 좋은 실례”라는 점을 강조하며, 형식과 관련해서는 “간결한 형식미가 돋보이는 작품”이라거나 “특별한 구성적 기교가 배제된 간명한 비유를 사용한 시적 진술이 두드러진다”(박갑수 외, 2011 ㄴ: 175) 정도로만 서술되어 있다. 이는 교과서가 이 제재를 형식 관련 단원에 배치한 것과 모순되는데 이러한 모순은 <어부>가 그 특성과 맞지 않는 단원에 배치됨으로써 발생한 것으로 보인다.

<어부>와 배치된 단원 사이의 이러한 부조화는 학습활동의 주요 문항들이 작품의 내용에 대해 묻는 내용으로 구성되어 있다는 점에서도 확인할 수 있다.

1. 다음 물음에 답하여 내용을 파악해 보자.

- (1) ‘작은 고깃배’는 무엇의 비유인가?
  - (2) ‘풍랑에 뒤집히면서 화사한 날을 기다리는’ 것과 해밍웨이의 ‘노인과 바다’는 어떤 관계에 있는가?
  - (3) ‘살아온 기적이 살아갈 기적이 된다’는 것은 무슨 뜻인가?
2. ‘~다’와 ‘~고’로 끝나는 각 시행의 어미는 어떠한 구실을 하는가?
  3. ‘파도와 싸우는 노인이 되어서’라든가 ‘운명에 맞서는 노인처럼’이라고 쓰지 않고 ‘해밍웨이의 바다와 노인이 되어서’라고 썼을 때 어떠한 시적 효과가 나

타나는지 말해 보자.

4. ‘중얼거리려고’와 ‘살아온 기적이 살아갈 기적이 된다고’ 사이를 떼어 두 연으로 구분한 이유를 알아보자.
5. 다음 보기(헤밍웨이, ‘노인과 바다’—인용자)의 내용을 읽을 때와 이 시를 읽을 때 어떠한 느낌의 차이가 일어나는지 말해 보자.
6. ‘헤밍웨이의 바다와 노인이 되어서/중얼거리려고.’ 부분을 자기가 좋아하는 작품을 들어 개작해 보자. (박갑수 외, 2011 ㄱ: 124-125)

총 여섯 문항으로 이루어진 학습활동 중에서 작품의 내용을 상세하게 묻는 문항은 네 문항(1, 3, 5, 6번)으로 작품의 형식적 특성에 관해 묻는 문항들(2, 4번)에 비해 높은 비중을 차지한다.

또한 작품의 형식적 특성을 묻는 문항의 경우라도 이에 대한 답변이 교사용 지도서에 상당히 불명확하게 제시되어 있음을 확인할 수 있다. 4번 문항이 그러한데, 이 문항은 학습자들이 시인이 이 시에서 연을 나눈 이유를 생각해봄으로써 연 구분의 효과를 이해하도록 하기 위해 제시된 것이다. 그런데 지도서는 이 문항의 예시 답안으로 “화자의 중얼거림의 실체를 곧바로 제시하지 않고 또 다른 한 연으로 독립시킴으로써 화자의 진술은 뚜렷한 독립성을 획득한다”라고 적고 있다(박갑수 외, 2011 ㄴ: 179). 시인이 이처럼 연을 구분한 이유가 진술의 독립성을 획득하기 위해서는 아닐 것이며, 화자의 깨달음을 보다 강조하기 위해 연을 나누어 휴지를 두었다고 보는 것이 적절한 해석일 것이지만 지도서는 그 이유에 대한 뚜렷한 설명을 제시하지 않는다. 화자의 진술이 독립성을 획득할 때, 그것이 시의 내용을 전달하는데 어떠한 효과가 있는가를 설명할 때에만 이 단원의 목표로 제시된 형식과 내용의 긴밀한 연관관계를 확인할 수 있음에도 불구하고 그 자세한 내용이 생략되어 있는 것이다.

더군다나 지도서의 ‘작품 연구’에는 “1연과 2연은 의미상으로 연관되어 있어 1연과 2연 사이의 연 구분에 큰 의미는 없는 편이다”로 서술되어 있어

(박갑수 외, 2011 ㄴ: 175) 작품 해석이 교과서의 학습활동 문항과 괴리되기도 한다. 즉, 이러한 분련의 방식이 이 시에서 큰 의미상의 효과를 만들어 낼 만큼 특이한 지점이 아님에도 불구하고 <어부>를 ‘형식과 운율’ 단원에 배치함으로써 교과서와 지도서 사이에 모순이 발생하였으며 이는 학습자들에게 혼란을 야기할 가능성이 크다. 이러한 단원 배치로 인해 문학을 통한 성찰 등의 성취가 가능한 <어부>의 교육적 가치 역시 제대로 활용되지 못했던 것이다.

이러한 제재와 학습 목표 사이의 불균형은 2015 개정 『문학』 교과서에 수록된 <누군가 나에게 물었다>의 경우에도 확인할 수 있다. 이 작품은 2종의 교과서(동아출판(김), 좋은책 신사고(이))의 각기 다른 대단원에 수록되어 있는데 이중 좋은책 신사고(이) 교과서의 경우 단원 배치의 문제가 두드러진다.

좋은책 신사고(이) 『문학』 교과서에서 이 작품은 대단원 V. ‘문학에 관한 태도’의 중단원 2. ‘문학의 생활화’에 수록되어 있다. 이 교과서는 이 시의 화자가 ‘시란 무엇인가’에 대한 질문을 던지는 과정에서 인간과 세계를 이해하게 되었음에 주목하여 학습자가 이 작품을 통해 인생의 가치를 고민해 보고 인간다운 삶을 가꾸는 것을 목표로 삼는다(이승원 외, 2019: 296). 그런데 과연 <누군가 나에게 물었다>가 인생의 가치에 초점이 맞추어진 작품인가를 꼼꼼하게 따져볼 필요가 있다.

누군가 나에게 물었다. 시가 뭐냐고  
나는 시인이 못됨으로 질 모른다고 대답하였다.  
무교동과 종로와 명동과 남산과  
서울역 앞을 걸었다.  
저녁 널 남대문 시장 안에서  
빈대떡을 먹을 때 생각나고 있었다.  
그런 사람들이  
엄청난 고생 되어도

순하고 명랑하고 맘 좋고 인정이  
있으므로 슬기롭게 사는 사람들이  
그런 사람들이  
이 세상에서 알파이고  
고귀한 인류이고  
영원한 광명이고  
다름 아닌 시인이라고

—〈누군가 나에게 물었다〉전문

이 시에서 화자는 누군가에게 ‘시가 무엇인가’라는 질문을 받았지만 그에 대하여 대답할 수 없었다는 사실을 고백한다. 그것은 그가 생각하기에 자신은 시인이 못되기 때문에 시에 대해 말할 수 없다고 판단했기 때문이다. 그런데 그는 왜 자신이 시인이 못 되는지에 대해서 설명하는 대신 무교동, 종로, 명동, 남산, 서울역 앞 등을 걸으며 만난 이들, 즉 평범한 일을 하며 고생을 하되 “순하고 명랑하고 맘 좋고 인정” 있고, “슬기롭게 사는” 이들을 시인이라고 말한다. 그들을 ‘시인’으로 칭한 구체적인 이유 역시 직접적인 말로 설명되지 않는다. 그러나 우리는 그의 이러한 서술을 통해 시인이란 대단한 존재가 아니라 그들처럼 평범한 듯 보이지만 이 세상에 도움을 주는 이라는 그의 시인관을 확인할 수 있다. 또한 자신이 세상에 도움을 주는 시를 쓰지 못하고 있기에 시인이 아니라고 생각하는 겸손한 화자의 모습과도 마주 할 수 있다.

김종삼과 구분되지 않을 정도로 가까운 거리에 있는 이 시 속의 화자를 시인으로 간주할 때, 이 시가 1982년도에 발간된 시집 『누군가 나에게 물었다』에 수록되었다는 사실을 참고한다면 그가 시인이 된 지 30년이 지났음에도 여전히 자신은 시인이 못 되었다고 서술한다는 점에서 이 시는 그의 엄격한 시인 의식과 시인으로서의 지향점을 드러내는 작품으로 볼 수 있다. 그는 이러한 시인으로서의 자기 인식과 시인관을 일상적 어법을 사용하여 산문적

으로 진술함으로써 그들과 같은 소박하고 평범한 시인의 모습에 가까워지려 하는 것이다.

이처럼 이 시가 시인의 소명과 역할이 무엇인가에 대한 화자의 탐색을 다루는 작품이라고 할 때, 그가 무교동 등을 돌아다니며 만난 이들의 삶을 긍정적으로 바라보는 것은 그가 생각한 시인의 역할을 설명하는 과정에서 이루어진 부차적인 일이다. 다시 말하자면, 이 시의 주된 내용은 화자가 “삶의 의미를 발견하게 되었다”는 데 있는 것이 아니라 어떤 사람이 진정한 시인이며, 시인의 소명은 무엇인가를 탐구하는 데 있는 것인 까닭에 이 단원이 이 제재를 통해 목표로 삼은 “삶에서 가장 우선으로 두는 가치”나 “가장 인간다운 삶”이 무엇인가를 탐구(이승원 외, 2019: 301)하는 것은 부적절하게 여겨진다.

이처럼 이 작품의 초점을 작품 내 부차적인 요소에 맞춰 학습 목표를 설정하였기에 이러한 학습 목표를 효과적으로 달성하기 위해 제시된 학습활동의 문항들 역시 “시인이 생각하는 바람직한 삶의 모습”에 대한 탐구를 요구하거나, 이웃을 통해 “삶의 의미 또는 가치를 깨달았던 경험”을 나열하는 활동으로 이루어져 있다. 제재의 핵심 내용과 학습 목표가 상충함으로써 생긴 문제는 제재의 이해 및 감상에 큰 도움이 되지 않는 학습활동을 수행하는 문제로 이어지는 것이다.

### 3. 학습활동 문항의 추상성과 단계적 활동의 생략

—〈민간인〉, 〈목화〉, 〈누군가 나에게 물었다〉(동아출판(김))의 경우

한편, 학습자들의 수준과 흥미에 맞는 김종삼의 작품이 제재로 선정되고, 그것이 적절한 단원에 배치된 경우에도 이에 적합한 학습활동이 구성되지 않은 경우도 자주 보인다. 먼저, 김종삼의 작품 중 『문학』 교과서에 최초로 수록된 〈민간인〉의 경우가 그러하다.

1947년 봄

심야(深夜)

황해도(黃海道) 해주(海州)의 바다

이남과 이북의 경계선(境界線) 용당포.

사공은 조심조심 노를 저어가고 있었다.

울음을 터뜨린 한 영아(嬰兒)를 심킨 곳.

스무 몇 해나 지나서도 누구나 그 수심(水深)을 모른다.

—〈민간인(民間人)〉 전문

남북 분단으로 인해 벌어진 비극적 상황을 다루고 있는 이 작품은 6차 교육과정 『문학』 교과서(선영사)에 수록되어 있다. 이 시가 절제된 시어를 사용하여 이미지를 효과적으로 형상화하였다는 점, 울음을 터뜨린 영아를 물 속에 집어넣은 월남민들의 절망과 세월이 갈수록 더해지는 그들의 슬픔의 깊이를 용당포의 깊이를 알 수 없는 수심을 통해 상징적으로 드러낸다는 점 등을 생각해 볼 때, 이 시를 ‘비유·상징과 심상’ 소단원에 수록하여 학습자들이 이를 통해 시의 심상, 비유, 상징의 개념과 기능을 학습하는 것을 목표로 삼은 것은 적절하게 여겨진다. 그런데 단원의 말미에 ‘학습 문제’라는 이름으로 제시된 문항들은 이러한 학습 목표를 성취하기에는 다소 성글게 구성되어 있다.

1. 이 작품에서 시인은 비정하다 할 만큼 대상과의 거리를 유지하고 있다. 시인의 이러한 태도는 어떤 효과를 가져오는가 말해 보자.
2. 이 시에 나타난 상황은 구체적으로 어떤 것인가 밝혀 보자.
3. 이 시의 끝 행에 나오는 ‘수심(水深)’이 어떤 ‘깊이’로 느껴지는가 말해 보자.  
(이문규·권오만, 2001: 130)

먼저, 문항의 배치부터 살펴보면 1번 문항과 2번 문항의 순서가 뒤바뀌어 있음을 확인할 수 있다. 1번 문항은 시적 상황을 고려해 볼 때 시인의 객관적 서술이 비정해 보일 수 있다는 점을 전제로 하고 있는데 이는 2번 문항에서 물은 이 시의 정황에 대한 파악이 이루어진 후에야 보다 명확하게 답변 할 수 있는 질문이다. 즉, 1번과 2번 문항의 순서를 바꾸어 이 작품이 남북 분단으로 인해 벌어진 비극적인 상황임을 학습자들이 먼저 인지하게 한 후 시인이 왜 이러한 상황에서 자신의 감정을 표출하지 않고 대상과의 거리를 유지하고 있으며 그 효과는 무엇인가를 묻는 것이 시적 효과에 대한 학습자들의 이해를 돋는 데 더 적절할 것으로 판단된다.

또한 이 단원의 목표가 심상(이미지)에 대한 이해라는 점을 생각해 볼 때, 1번 문항은 이미지의 기능에 대해 묻는 질문이라기에는 두루뭉술한 질문으로 여겨진다. 이 시를 통해 학습자들이 이미지의 기능을 이해하기 위해서는 시인이 대상과의 거리를 유지하기 위해 자신의 감정을 전연 섞지 않은 채 이미지만을 객관적으로 제시하였다는 사실을 학습자가 먼저 인지할 수 있도록 하여야 한다. 따라서 1번의 질문을 던지기 전에 ‘시인이 대상과의 거리를 유지하기 위해 어떠한 방법을 택하고 있는지 말해 보자’와 같은 예비 질문을 추가하는 것이 적절해 보인다.

이와 더불어 <민간인>은 이미지의 객관적 서술 외에도 이미지를 형상화 하는 방식에서 눈여겨보아야 할 점이 많다. 예를 들어, 1연은 “기사체의 차용”(김종훈, 2013: 145)을 통해 서술의 객관성을 확보하는가 하면, 시·공간적 배경을 명사형 종결로 제시하고, 시·공간적 배경이 시행 분절을 통해 순차적으로 구체화되는 것도 특징적이다. 따라서 1번 문항 외에도 이 시에서 이미지 형상화 방식을 묻는 문항을 추가한다면 학습자들이 이미지의 개념과 기능을 이해하는 데 도움이 될 것으로 보인다.

한편, 2009 교육과정 『문학』 교과서(미래엔(윤))에 수록된 <목화>의 경우에도 그 학습활동이 <목화>의 감상 및 이해는 물론, 학습 목표의 구현을 어렵게 한다. 중등학교 학습자가 이해하기에도 어렵지 않은 서술들로 이루어

진 〈묵화〉는 타자와 더불어 사는 삶을 추구한 김종삼 시세계의 특징적 면모를 잘 보여주는 그의 대표작 중 하나이다. 특히 이 작품은 형식과 내용이 밀접하게 연결되어 있으며 내용의 형상화 방식이 독특하다는 점에서 주목되었다.

물먹는 소 목덜미에  
할머니 손이 얹혀졌다.  
이 하루도  
함께 지났다고,  
서로 발잔등이 부었다고,  
서로 적막하다고,

— 〈묵화(墨畫)〉 전문

함께 고된 노동의 하루를 끝마친 소와 할머니의 연대는 잣은 시행 분절과 종결 시 쉼표의 사용이라는 두 가지 형식에 의해 더욱 효과적으로 표현된다. 먼저 시인은 짧은 한 문장을 두 행으로 나누어 시행을 구성함으로써 한 행에 적은 수의 글자가 배치되게 하는데 이로 인해 소에게 전하는 할머니의 마음이 천천히 전달되는 효과를 얻는다. 또한 이러한 시행 배치로 인해 시에는 여백이 형성되는데 이 여백은 종(種)을 뛰어넘은 그들 사이의 연대가 자아내는 감동을 독자가 오래 음미할 수 있는 시간적 여유를 준다. 이 작품의 제목이 ‘묵화’인 것은 묵이 종이에 번지듯 그들이 서로의 체온을 느끼며 연대의 감정이 천천히 번져가는 과정과 연계해 볼 수 있는데 이 장면을 바라보는 독자의 마음에도 그 감동이 여백을 통해 천천히 스며든다.

또한, 이 작품의 4~6행은 모두 쉼표로 종결된다는 점이 독특하다. 이 행들에는 할머니가 소에게 전하는 마음이 나열되어 있는데 할머니의 마음이 담긴 문장들이 모두 쉼표로 종결됨으로써 언어로는 모두 전달되지 못할 만큼 소에 대한 할머니의 진한 연민과 고마운 마음이 있다는 사실을 드러낸다.

또한 쉼표 종결은 할머니의 마음이 계속해서 이어질 것임을 암시하는데 할머니가 이 시가 끝난 후에도 소의 목덜미에 오랫동안 손을 얹어 자신의 마음을 전달하고 있을 장면을 상상하게 한다.

2011 개정 『문학』(미래엔(윤)) 교과서는 <목화>의 이러한 내용과 형식을 바탕으로 이 작품을 대단원 V. ‘문학과 성찰’의 2. ‘문학과 사고’ 중단원에 수록하여 작품의 “표현상의 특징과 효과 파악”을 학습하도록 하였다(윤여탁·김만수·조광국·최미숙·임주탁·김은정 외, 2014-: 339). 그런데 학습활동으로 제시된 다음의 문항은 이 작품의 두 가지 형상화 방식인 여백의 제시와 쉼표의 활용을 섞어 제시함으로써 학습자의 혼란을 야기한다.

2. 김종삼의 작품 세계에 대한 글을 참고하여 다음 활동을 해 보자.

시에서 공백이란 무엇인가? 무엇이 그 공백으로 하여금 긴장을 일으키게 하고 비록 순간적이긴 하지만 절묘한 아름다움을 느끼게 해주는가? 그리고 그것은 왜 느끼기는 쉽지만 딱히 집어 말하기는 힘든가?

그것은 그가 노리는 것이 잔상 효과(殘像效果)이기 때문이다. 언어 습관이나 일상생활 면으로 보면 꼭 있어야 할 것을 꼭 있을 자리에서 빼 버리고 그 빈자리에 앞서 나온 시행들의 울림을 있게 하는 것이기 때문이다.

— 황동규, ‘잔상(殘像)의 미학’ 중에서

- (1) 제목을 ‘목화’로 정한 이유를 말해 보자.
- (2) 이 시의 4, 5, 6행은 쉼표로 끝나고 있다. 이러한 표현 방식의 효과는 무엇일지 말해 보자. (윤여탁 외, 2014-: 344)

인용된 문항은 김종삼의 시에서 여백이 어떤 효과를 가지고 있는가를 설명하는 황동규의 글을 읽고 이를 바탕으로 ‘목화’라는 제목의 의미를 유추할 것과 쉼표의 효과에 대해 답할 것을 요구한다. 그런데 앞서 살펴본 대로 <목화>에서 여백은 잦은 시행 분절을 통해 만들어진 짧은 시행들로 인해 생

겨난 것으로 쉼표의 사용과는 큰 관련이 없다. 그런데 이처럼 여백의 효과에 관한 활동규의 글을 제시해 놓고 이와는 무관한 쉼표를 사용한 종결 방식의 효과에 대해 묻는 것은 학습자에게 혼란을 줄 가능성이 크다.

마지막으로 2015 개정 『문학』 교과서 중 동아출판(김)에 수록된 <누군가 나에게 물었다>의 학습활동으로 제시된 문항의 문제를 짚어볼 필요가 있다. 앞서 살펴본 좋은책 신사고(이)와 달리 동아출판(김)은 이 작품의 화자가 문학을 통해 삶의 의미를 깨닫고 자신의 삶을 돌아보았다는 점에 주목하여 학습자가 이 시를 읽으며 “문학이 우리의 삶에서 어떤 의미를 지니는지 탐구”하는 것을 학습 목표로 삼는다(김창원 외, 2019 ㄱ: 12). 이에 따라 이 작품은 대단원 I. ‘문학의 본질’ 중 중단원 1. ‘왜 문학인가’에 수록되어 있다.

이러한 단원 배치에는 큰 무리가 없으나 제시된 학습활동의 일부 문항은 추상적으로 기술되어 있으며 중간 단계가 생략되어 있다는 점에서 학습자가 이 활동을 수행하는 과정에서 어려움을 느낄 수 있을 것으로 보인다.

2. 이 시를 쓰는 것이 시의 의미를 탐구하는 과정이었다고 할 때, 시인은 어떤 답을 구했을지 이야기해 보자.
3. ‘문학’에 대한 자신의 생각을 비유적으로 표현해 보고, 그렇게 표현한 까닭을 말해 보자. (김창원 외, 2019 ㄱ: 15)

인용된 부분은 제시된 학습활동의 일부 문항이다. 얼핏 보기에도 이 문항들은 작품의 주된 내용과 크게 동떨어져있지 않아 이 작품을 통해 “삶에 있어서 문학이 지니는 의의”(김창원·김성룡·최지현·윤성원·정래필·김명중 외, 2019 ㄴ: 9)를 살펴보려는 이 단원의 학습 목표를 달성하는 데 큰 무리가 없어 보인다. 그런데 이 시 속 화자가 구한 시의 의미를 묻는 2번 문항의 경우 이에 대한 답을 하는 것은 쉽지 않다. 그것은 이 작품이 ‘시란 무엇인가’에 대한 물음에서 시작된 것은 사실이지만, 화자가 자신을 반성하며 스스로에게 던진 질문은 ‘시인은 누구인가’라는 시인의 존재론에 대한 물음이기 때

문이다.

두 질문은 일견 유사해 보이나 ‘시인은 누구인가’라는 질문은 시인의 역할(사명)과 존재 조건에 대한 질문이며 이를 ‘시란 무엇인가’라는 질문으로 치환하여 화자가 깨달은 시의 의미를 명쾌하게 설명하기 위해서는 단계적인 활동이 수행되어야 한다. 그러나 동아출판(김)은 그 과정을 생략한 채 시인의 물음을 시에 대한 물음으로 둥뚱그려 시인이 생각한 시의 의미를 묻는 학습활동을 제시함으로써 학습자들이 이에 명확한 대답을 하기 어렵게 한다. 이로 인해 지도서의 예시 답안에서도 “엄청난 고생이 되어도 순하고 명랑하고 마음이 좋고 인정이 있어 슬기롭게 살아가는 사람들이 바로 시인이며, 그들의 삶 그 자체가 시이다”라는 추상적인 답을 제시하는 데 그치고 있는 것이다(김창원 외, 2019 ㄷ: 15).<sup>7)</sup>

### III. 새로운 제재로서의 <술래잡기>와 그 활용 방안

그렇다면 김종삼의 작품 중 어떤 작품이 제재로서 적절하며, 각 제재들을 어느 단원에 배치하여 어떤 학습활동을 설정할 때 김종삼 작품의 교육적

7) 학습활동 외에도 동아출판(김)이 ‘더 찾아 읽기’라는 이름으로 <누군가 나에게 물었다>와 함께 읽을 다른 작품들을 제시한 부분에도 부적절한 서술을 발견할 수 있다. 먼저, 교과서는 함민복의 <긍정적인 법>이 시의 가치를 드러낸 작품이라고 설명하며 시의 가치와 의의를 중심으로 두 작품을 비교하며 감상할 것을 제안한다. 그런데 함민복의 이 작품은 화자가 시의 가치가 절하된 것을 비판하며 자신의 시에 대한 반성을 그 주된 내용으로 삼고 있다는 점에서 이러한 설명은 부정확하다. 또한 교과서는 김수영의 <눈>을 함께 읽을 것을 권하며, 김수영의 이 작품이 “눈과 같이 순수하고 정의로운 삶을 살아가려는 의지를 형상화한 시”(김창원 외, 2019 ㄱ: 16)라고 서술한다. 그러나 <눈>에 형상화된 ‘눈’을 부정적인 관점에서 설명하는 논의가 이남호(2011) 아래 활발하게 이루어지고 있다는 점에서 ‘눈’을 긍정적인 상징으로 단언하는 일은 학습자들의 해석을 제한할 가능성이 있다.

가치를 충분히 실현시킬 수 있는 것일까. 먼저, 제재를 선정할 때에는 김종삼 시세계의 특성을 고려할 필요가 있다. 김종삼은 이중언어 세대로서 그의 초기 작품에는 자연스럽지 않은 국어 표현이 사용되는 등 그 의미가 모호하게 서술되는 경우가 잦다. 중·후기 작품의 경우 평이한 언어로 서술되어 있는 작품 중에도 그 의미를 알기 어려울 정도로 의미가 은폐되어 있는 등 연구자들 사이에서도 난해한 시로 꼽히는 작품들이 많다. 따라서 단원의 학습 목표 구현에 도움이 되는 김종삼의 작품이라고 하더라도 그 작품의 해석상의 문제를 각별히 따져보고 학습자의 수준을 고려한 후 제재로 선정하는 것이 바람직하다.

그러나 제재로 선정한 작품이 학습자의 수준에 부합한다고 하더라도 작품의 문학적인 완성도가 떨어지거나 작가만의 미학이 잘 드러나지 않는 작품을 선정하는 것은 바람직하지 않다. 교과서 수록 작품이 다양해지면서 교과서 수록 작품을 정전으로 인식하는 경향이 예전에 비해 약화되었기는 하나 여전히 교과서 수록 작품을 정전의 일종으로 바라보는 경우가 많으며, 문학 교과의 목표 중 하나가 한국 문학의 성격과 역사를 체계적으로 이해하게 하는 데 있는 것이라고 할 때 학습자가 한국 현대 시사의 주요한 시인들의 대표적인 작품을 감상하고 이해하는 활동은 여전히 요구된다. 대부분의 학습자가 고등학교를 졸업한 후에는 비문학 전공자가 되어 시를 접하지 않게 된다는 점에서 그들이 이 시기에 높은 문학적 가치를 갖는 작품을 향유하게 할 필요가 있는 것이다. 따라서 김종삼의 작품 중에서도 그의 미학적 특성을 잘 보여주며 문학적 완성도가 높다고 논의되어 온 작품을 선정할 필요가 있다.

한편, 해당 제재가 단원의 목표는 물론, 교육과정의 목표와 일치하는가의 여부 역시 따져볼 필요가 있다. 아무리 해당 작품이 학습자의 수준과 흥미에 맞고 그 문학적 가치가 높다고 하더라도 그것이 교육과정의 목표와 상이하다면 그 제재는 교육과정이 지향해야 할 가치와 소양 및 역량을 키우는데 보탬이 되지 않는다는 점에서 적절하지 않기 때문이다.

이러한 점을 종합하여 이 글은 김종삼의 작품 중 〈술래잡기〉를 제재로 제안하고자 한다. 〈술래잡기〉는 학습자들에게 친숙한 고전소설 〈심청전〉 모티프를 그대로 가져올 뿐만 아니라 평이한 언어들로 구성되어 있기에 해석상의 큰 어려움이 없으며 김종삼의 대표작으로 손꼽힐 만큼 내용과 형식 면에서 완성도 있는 작품이다. 또한 교육부가 발표한 2022 개정 교육과정의 추진 방향을 살펴보면 새 교육과정에서 추구하는 인재상의 핵심가치 중 하나가 “배려와 포용”이며 교육부는 “타인을 배려하며 함께 나누는 포용적 가치관 실천”을 반영하여 교육목표를 개정하는 것을 검토하고 있는데(교육부, 2021) 〈술래잡기〉는 더불어 사는 삶의 가치를 제시한다는 점에서 학습자가 이 작품을 통해 타자에 대한 배려와 포용의 자세를 배울 수도 있어 제재로 적합하다고 판단된다.

〈술래잡기〉는 7차 교육과정 시기 한국교육미디어에서 발행된 『문학(상)』교과서에 수록된 바 있다. 그러나 수록 당시 이 작품은 본문이 아닌, 대단원 I. ‘문학의 본질’의 ‘이해하기’에 실려 문학의 기능을 학습할 수 있는 예시 중 하나로 간략히 언급되는 정도로 활용되었으며 이후 개정에서는 배제되었다.<sup>8)</sup> 그러나 〈술래잡기〉는 이러한 방식 외에도 다양한 방식으로 제재화가 가능하다는 점에서 이 글은 이 작품의 여러 제재화 방식을 제안해보고자 한다.

먼저, 〈술래잡기〉를 ‘문학에 대한 태도’ 관련 단원에 수록하여 학습자가 문학을 통해 삶의 문제를 다른 이들과 공유하고 더불어 사는 삶의 가치를 깨닫게 하는 데 활용할 수 있다.

심청일 웃겨 보자고 시작한 것이

술래잡기였다.

---

8) 이와 유사하게 〈장편 2〉 역시 본문에는 수록되지 못했으며 더불어 사는 삶의 의미에 대해 생각해 보는 제재로서 2009 및 2011 개정 『문학』 교과서(비상교과서(우))의 학습활동에 제시된 바 있다.

꿈속에서도 언제나 외로웠던 심청인  
오랜만에 제 또래의 애들과  
뜀박질을 하였다.

불잡혔다.  
술래가 되었다.  
얼마 후 심청은  
눈 가리기 헝겊을 맨 채  
한동안 서 있었다.  
술래잡기 하던 애들은 안됐다는 듯  
심청일 위로해 주고 있었다.

—〈술래잡기〉 전문

이 작품에서 심청이는 〈심청전〉의 심청이가 아버지를 부양하느라 그러했던 것처럼 또래 아이들과 시간을 잘 보내지 못한다. 그러나 또래 아이들의 배려로 심청이는 오랜만에 그들과 함께 술래잡기를 하며 노는데 놀이를 하던 중 본의 아니게 심청이가 술래가 됨으로써 놀이의 세계에 현실의 세계가 개입된다. 눈 가리기 헝겊을 맨 심청이에게 또래들과 놀며 잠시나마 잊었던 자신의 현실, 즉 눈먼 자신의 아버지와 그 아버지를 부양하고 있는 자신의 처지가 차례차례 떠올려진 것이다. 이러한 심청이의 심정을 금세 알아차린 아이들이 그녀를 위로하는 장면에서 이 시는 마무리된다.

그런데 〈술래잡기〉에서 우리가 주목해야 할 점은 이 작품이 타자에 대한 아이들의 연민과 배려를 단순하게 보여주는 데 그치지 않는다는 데 있다. 심청이를 웃겨 보려고 한 아이들의 의도가 오히려 심청이를 슬프게 하였다 는 사실은 타인에게 선한 의도로 행한 행동이 반드시 자신이 생각하는 결과로 이어지지 않는다는 사실을 냉정하게 보여준다. 이는 타자에 대한 배려가 그리 단순하지 않으며, 타자를 도와주려 할 때에는 나와 다른 타자의 삶에

대한 보다 심도 있는 이해와 신중한 태도가 필요하다는 사실을 깨닫게 한다.

〈술래잡기〉를 통해 ‘타자 이해와 타자와의 소통’이라는 학습 목표를 달성하기 위해서는 다음과 같은 문항을 학습활동으로 제시할 수 있다.

1. 고전소설 〈심청전〉을 참고하여 이 시에서 심청이가 그동안 또래 아이들과 잘 놀지 못하였던 이유를 생각해 보자.
2. 술래잡기 놀이의 방법을 숙지하여 2연에서 심청이가 한동안 서 있었던 이유를 말해 보자.
3. 이 시 속 또래 아이들의 의도와 결과에 대해 말해보자.
4. 3과 유사한 결과가 있었던 사례를 찾아보고, 이를 바탕으로 타자를 위로하거나 배려하는 방법에 대해 이야기해 보자.

또한, 〈술래잡기〉는 ‘문학의 수용과 생산’ 관련 단원에서 시의 내용과 형식의 유기적 연관관계를 학습하게 하는 데에도 활용이 가능하다. 이 작품은 1965년 『모음』에 〈술래잡기 하던 애들〉이라는 제목으로 발표된 이후 개작되었다(김지녀, 2021: 73-74). 이때 가장 크게 개작된 것은 연이 분절된 방식이다. 처음 발표되었을 당시 이 시는 2연의 1~2행, 3~5행, 6~7행이 따로 한 연으로 구성되어 총 4연으로 이루어져 있었지만 이후 인용문과 같이 행들이 합쳐졌다. 또한 1연의 1~2행은 한 행으로 구성되어 있었으며, 2연의 6행에서 “안됐다는 듯”은 그 다음 행에 배치되어 있었다.

이러한 개작 방식을 보건대 김종삼은 시행 분절과 분련의 효과를 상당히 의식하며 시를 쓴 작가임을 알 수 있다. 특히 이 시의 2연 1~2행 “불잡혔다./ 술래가 되었다.”는 다른 행들과 비교하였을 때 짧은 시행으로 이루어져 있으며 이후 삼애사의 『십이음계』(1969)에 재수록 되면서는 두 행만이 한 연으로 구성되기도 했다. 이는 심청이가 겪는 심경의 변화, 놀이의 세계에 갑자기 현실의 세계가 개입하는 국면의 전환 등을 효과적으로 드러내는 중요한 형식적 특성이다. 따라서 이러한 시행 분절과 분련 방식을 바탕으로 시의 형

식 및 시의 형식이 시의 내용을 어떻게 효과적으로 구현하는지 등에 대한 학습자의 이해를 도모하는 데 이 시를 활용할 수 있다. 이러한 학습 목표를 성취하기 위해 제시할 수 있는 학습활동은 다음과 같다.

1. 이 시를 읽고 심정의 심경 변화를 정리해 보자.
2. 이 시에서 2연의 형식적 특성에 대해 말해보자.
3. 1과 2를 연계하여 이 시의 내용과 형식이 어떻게 연계되는가를 말해 보자.

이 외에도 〈술래잡기〉는 ‘술래잡기’라는 놀이의 상징성, 화자의 객관적 서술 태도 등을 중심으로 시의 상징, 이미지, 비유 등을 학습하는 제재로도 활용이 가능하며, 고전소설을 차용하였다는 점에서 작품의 재구성과 창작을 학습하는 제재로도 활용이 가능하다.

#### IV. 결론

이상에서 이 글은 고등학교 『문학』 교과서를 대상으로 문학교육에서 김종삼의 작품이 제재로 활용된 방식을 비판적으로 검토하고 그 새로운 활용 방안을 제안하였다. 이는 6차 교육과정 아래 매 개정마다 그 작품이 『문학』 교과서에 수록되며 정전작가로서 김종삼이 자리매김한 상황에서 그의 작품이 향후 집필될 2022 교육과정 교과서에도 수록될 가능성성이 높다고 보고 그 제재화 방식을 비판적으로 검토할 필요가 있다고 판단하였기 때문이다.

김종삼의 작품이 『문학』 교과서에서 제재화된 양상을 검토한 결과 제재 선정의 적절성, 제재와 배치된 단원과의 관련성, 학습활동의 적합성 여부 등에서 그 활용 방식이 적절하지 못한 부분을 확인할 수 있었다. 먼저, 김종삼의 작품 중 그 의미가 모호하여 연구자들 사이에서도 난해한 작품으로 논의

된 작품이 제재로 선정된 경우가 있었다(〈물통〉 및 〈북치는 소년〉의 경우). 김종삼은 이중언어 세대로서 그의 초기 작품은 국어의 표현이 자연스럽지 못하며 중·후기 작품 중 평이한 언어로 이루어진 작품이라도 의미가 은폐되거나 고도의 상징성으로 인하여 그 의미가 모호한 경우가 많다. 따라서 김종삼의 작품을 문학교육 제재로 선정할 때에는 그 작품이 학습자의 수준과 흥미에 맞는지를 보다 섬세하게 고려하여 선택해야 함을 확인할 수 있었다.

또한 작품의 주된 특성과 관련 없는 단원에 작품이 배치되어 제재가 학습 목표를 성취하는 데 큰 도움이 되지 않는 경우(〈여부〉, 〈누군가 나에게 물었다〉(신사고(이)))나 작품의 이해 및 감상을 추상적인 수준에 그치게 하거나 작품의 기법 및 내용 이해에 혼란을 야기하는 학습활동이 제시되는 경우(〈민간인〉, 〈목화〉, 〈누군가 나에게 물었다〉(동아출판(김)))도 있었다. 이러한 점은 문학 작품을 제재화하는 데 있어 작가의 작품 세계에 대한 보다 깊이 있는 이해와 섬세한 고찰이 필요하다는 사실을 확인하게 하였다.

이러한 점을 바탕으로 이 글은 〈술래잡기〉가 학습자의 수준과 흥미에 부합한다는 점, 높은 문학적 완성도를 가지고 있어 김종삼의 대표적인 작품으로 손꼽힌다는 점, 2022 교육과정에서 추구하는 인간상을 구현하고 있다는 점, 다양한 방식의 제재화가 가능하다는 점 등에서 이를 제재로 선정할 것을 제안하며 그 활용 방안을 함께 제시해 보았다. 이러한 논의가 추후 교과서 집필 시 김종삼 작품을 제재화할 때 보탬이 되기를 기대한다.

\* 본 논문은 2022.07.31. 투고되었으며, 2022.08.07. 심사가 시작되어 2022.09.13. 심사가 종료되었음.

## 참고문헌

### 교육과정 및 교과서

- 교육부(2021),『국민과 함께하는 미래형 교육과정 추진 계획(안)』, 세종: 교육부.
- 김병국·윤여탁·김민수·조용기·최영환(2003),『고등학교 문학(상)』, 서울: 한국교육미디어.
- 김상태·송현호·김혜니·김유중·황도경·조혜란(2004 ㄱ),『고등학교 문학(상)』, 서울: 도서출판 태성.
- 김상태·송현호·김혜니·김유중·황도경·조혜란(2004 ㄴ),『문학(상) 교사용 지도서』, 서울: 도서출판 태성.
- 김창원·김성룡·최지현·윤성원·정래필·김명중·김덕곤·김영문·이돈우·모팔원·김형주·임한성(2019 ㄱ),『고등학교 문학』, 서울: 동아출판.
- 김창원·김성룡·최지현·윤성원·정래필·김명중·김덕곤·김영문·이돈우·모팔원·김형주·임한성(2019 ㄴ),『문학 교사용 지도서』, 서울: 동아출판.
- 박갑수·김진영·이승원·이종덕·박기호(2011 ㄱ),『고등학교 문학(상)』, 서울: 지학사.
- 박갑수·김진영·이승원·이종덕·박기호(2011 ㄴ),『문학(상) 교사용 지도서』, 서울: 지학사.
- 우한용·박인기·정병현·최병우·이지훈·조경은·오윤주·황희종(2014),『고등학교 문학』, 서울: 비상교과서.
- 윤여탁·김민수·조광국·최미숙·임주택·김은정·유상우·류지은·이참다운(2014 ㄱ),『고등학교 문학』, 서울: 미래엔.
- 윤여탁·김민수·조광국·최미숙·임주택·김은정·유상우·류지은·이참다운(2014 ㄴ),『문학 교사용 교과서』, 서울: 미래엔.
- 이문규·권오만(2001),『고등학교 문학(상)』, 서울: 선영사.
- 이승원·유성호·차충환·김한식·김철희·김형수·김지상·황재진·고은정(2019),『고등학교 문학』, 서울: 좋은책신사고.
- 정재찬·엄태웅·신현암·이승철·조형주·남궁민(2019),『고등학교 문학』, 서울: 지학사.
- 한철우·김명순·김충식·남상기·박영민·박진용·염성엽·오택환(2003 ㄱ),『고등학교 문학(상)』, 서울: 문원각.
- 한철우·김명순·김충식·남상기·박영민·박진용·염성엽·오택환(2003 ㄴ),『문학(상) 교사용 지도서』, 서울: 문원각.
- 홍신선·박종성·김강태(2009 ㄱ),『고등학교 문학(상)』, 서울: 천재교육.
- 홍신선·박종성·김강태(2009 ㄴ),『문학(상) 교사용 지도서』, 서울: 천재교육.

### 학술 논문 및 단행본

- 강연호(2002),「김종삼 시의 내면의식 연구」,『현대문학이론연구』18, 5-36.
- 고형진(2004),「김종삼의 시 연구」,『상허학보』12, 375-402.
- 김소라(2014),「김종삼의 시세계와 교육적 가치 연구」, 고려대학교 석사학위논문.

- 김종훈(2013), 「잔해와 파편의 시어 - 김종삼, <북 치는 소년>의 경우」, 『어문논집』 68, 135-158.
- 김지녀(2021), 「김종삼 시에 나타난 ‘심청’ 이미지와 전통 인식 연구」, 『한국시학연구』, 63-90.
- 송현지(2018), 「한국 현대시에 나타난 시인으로서의 자기 인식과 시쓰기 연구」, 고려대학교 박사학위논문.
- 오형엽(1994), 「풍경의 배움과 존재의 감춤」, 송하준·이남호 편, 『1950년대의 시인들』, 서울: 나남.
- 이남호(2011), 「김수영의 시 <눈>의 해석에 대한 연구」, 『아시아문화연구』 23, 155-170.
- 이남호(2018), 「교과서 수록 시의 적절성에 관한 고찰」, 『민족문화연구』 78, 297-323.
- 이승원(2015), 『김종삼의 시를 찾아서』, 경기: 태학사.
- 장은영(2016), 「김종삼 시의 여백의 미학과 교육적 의의」, 고려대학교 석사학위논문.
- 정재림(2018), 「문학교육에서 청소년 문학의 위상과 교육적 가치」, 『인문사회과학연구』 19, 289-312.
- 정재찬·최인자·김근호·엄은열·이지영·최미숙·김혜련·박용찬·남민우·김성진·조희정·박기범(2014), 『문학교육개론 Ⅰ』, 서울: 역락.
- 최영남(2007), 「김종삼 시의 교육적 의의」, 고려대학교 석사학위논문.
- 최은하(2010), 「김종삼의 시 연구-시세계와 교육적 가치를 중심으로」, 고려대학교 석사학위논문.

## 김종삼 작품의 문학 제재로서의 활용 방식에 대한

### 비판적 고찰

— 고등학교 『문학』 교과서를 중심으로

송현지

김종삼의 작품은 6차 교육과정 고등학교 『문학』 교과서에 <민간인>이 실린 이래 2015 개정 교육과정까지 매 개정마다 『문학』 교과서에 수록되었다. 그런데 그의 작품들이 문학 제재로 활용된 양상을 면밀히 살펴보면 제재의 선정, 제재와 학습 목표 간의 유기적 관련성, 학습활동의 적합성 등에서 그 교육적 가치가 충분히 실현되는 방향으로 활용되지 못하였던 것으로 보인다. 이에 이 글은 현재까지 발행된 고등학교 『문학』 교과서를 대상으로 김종삼의 작품이 제재화된 양상을 상세히 검토하여 그 문제를 논의하는 가운데 김종삼의 문학교육적 가치를 재고하고, 그의 작품을 새로이 제재화하는 구체적인 방안을 제시함으로써 문학 제재로서 김종삼 작품의 바람직한 활용 방안을 모색하고자 하였다.

핵심어 김종삼, 고등학교 『문학』 교과서, 문학 제재, 정전, 제재화, 문학교육

## **ABSTRACT**

# Using Kim Jong-sam's Works as Literary Materials: A Critical Review

— Focused on the “Literature” Textbook in High School

Song Hyunji

Kim Jong-sam's work has been included in every revised high school “Literature” textbook since his work “Civilian” was used in that of the 6th revised curriculum in 2015. However, a close examination of the use of his works as literature materials reveals that the educational value of his work was not sufficiently realized in terms of the selection of materials, the organic relevance between the material and learning goal, the arrangement of materials, and the suitability for learning activities. Therefore, this review investigated the method of using Kim Jong-sam's works as literary materials by examining the aspects of his works in the aforementioned textbooks published to date. Additionally, the desirable application plan for these works is recommended while rethinking his value in literature education and specific methods of selecting his works as materials in a new way is proposed.

**KEYWORDS** Kim Jong-sam, High School “Literature” Textbook, Literature Material, Canon, Selection of Materials, Literature Education