

## 문학 생활화를 위한 읽기 활동으로서 시 암송 제안

— ‘문학’ 교과서 ‘문학의 생활화’ 단원 활동에 대한  
비판적 검토를 바탕으로

이원영 동국대학교 국어교육콘텐츠연구소 연구초빙교수

- \* 이 논문은 제355차 한민족어문화회 전국학술대회(2023.10.28.)에서 발표한 원고를 수정·보완한 것이다.
- \*\* 이 논문은 2022년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF - 2022S1A5B5A16056666).

- I. 서론
- II. 태도 범주에서의 '문학의 생활화' 학습을 위한 활동의 구성
- III. 시를 제재로 한 '문학' 교과서 '문학의 생활화' 단원의 활동 구현 양상
- IV. '문학' 교과서 '문학의 생활화' 단원 활동의 문제
- V. 낭송의 적극적 실현태로서 시 암송 활동의 제안
- VI. 결론

## I. 서론

국어과 교육에서 태도 범주는 인지적 영역만이 아니라 정의적 영역과 심동적 영역을 통합한 교육에 대한 관심을 보여준다. '지식' 범주가 언어 활동과 관련된 지식에 대한 관심을 드러내고, '기능' 범주가 언어 활동의 수행에 대한 관심을 드러낸다면, '태도' 범주는 언어 활동과 관련된 학습자들의 관심이나 가치관, 습관 등의 형성에 대한 관심을 드러내는 것이기 때문이다.<sup>1)</sup> 이는 학습자들이 언어 활동과 관련된 지식을 아는 것과, 언어 활동의 원리와 방법을 이해·적용하여 수행하는 것만으로는 분명한 한계가 있다는 문제의식의 발로다. 텍스트 이해와 표현으로 대표되는 언어 활동의 이면에는

---

1) 국어과 교육과정에 태도 범주가 본격적으로 도입된 것은 제7차 교육과정이다. 제7차 교육과정에서는 태도 범주의 내용 요소로 동기, 흥미, 습관, 가치를 제시하였다. 현재 태도 범주 교육 역시 동기, 흥미, 습관, 가치 형성과 관련된 내용을 국어과 내용 영역별로 정교화하는 양상을 보인다. 이는 태도 범주 교육이 본질적으로 언어 활동과 관련된 정의적·심동적 영역에 대한 관심 속에서 국어과 교육과정에 입안되었으며, 그러한 관심의 연장선에서 전개·발전되고 있음을 보여준다.

언어 활동을 수행하는 주체의 가치관이나 관심사, 동기, 습관 등이 밀접하게 관여하고 있다. 따라서 현재 ‘태도’로 표상되는<sup>2)</sup> 정의와 심동과 관련된 영역 학습에 대한 관심 없이는 온전한 언어 활동의 실천과 영위, 나아가 발전은 불가하다는 것이다. 그러나 이러한 문제의식에도 불구하고 ‘어떻게 태도를 형성하는 학습을 실제로 설계할 것인가’의 문제는 쉽게 답변하기 어려운 문제였으며, 여전히 현재적 문제로 남아 있다.<sup>3)</sup>

문학 영역 태도 범주 교육 역시 이러한 문제에서 크게 벗어나지는 못하였다. 어떤 내용과 방식으로 태도 형성 학습을 설계할 수 있을 것인가에 대해서는 이견과 의문이 있지만, 문학 활동을 바람직하고 지속가능하게 하는 자발적 태도를 형성해야 한다는 교육의 취지는 공감 가능한 것이었다.<sup>4)</sup> 게다가 문학을 경원시하는 현상의 심화에 대한 문학교육계의 문제의식은 태도 형성을 위한 학습을 촉구하였다. 이러한 맥락에서 ‘문학의 생활화’는 주목을 받았다. 문학의 생활화는 지식으로서의 문학하기, 분석으로서의 문학하기를 현재 문학교육의 핵심적 문제로 비판하면서 나타난 삶 속에서 지속적으로 실천되는 문학하기의 선언이었다.<sup>5)</sup>

문학의 생활화를 통해 선언된 삶 속에서의 지속적인 문학의 실천은 태

- 
- 2) 가장 최근에 고시된 2022 개정 국어과 교육과정에서는 태도 범주 교육 내용을 ‘가치·태도’로 명명하여 제시하고 있다.
  - 3) 류수열(2016: 145-146)은 국어과 교육에서 태도 범주의 의의와 필요성은 인정되지만, 이를 실제 학습으로 구현하기 어렵고 평가하기도 어렵다는 점을 부인하기 어려우며, 이러한 난점이 태도 범주 학습의 문제가 되고 있다고 분석한다.
  - 4) 구인환·박인기·우한용·최병우(2012: 196-197)는 문학교육에 대한 태도적 접근이 학습자 스스로 문학을 읽고 의미를 획득하는 교육을 추구하며, 이를 통해 문학 자체에 대한 태도 변화는 물론이고 문학을 통해 인식 변화를 얻게 되는 경지를 지향한다고 분석한다. 그리고 이러한 접근이 여러 문제에도 불구하고 문학교육의 중요한 관점으로 부각되고 있다고 분석한다.
  - 5) 김대행(2001)은 ‘문학의 생활화’를 문학교육의 새로운 패러다임으로 제안하였으며, 이 패러다임이 문학이 삶의 필수적 요인이 되고, 그럼으로써 문학이 삶 속에서 실천되게 하려는 지향을 지닌다고 규정한다.

도 형성 학습의 지향과 맞닿아 있는 것으로 인식되었다. 이에 문학의 생활화는 현재 문학 영역 태도 범주 교육의 주요한 학습 요소로 자리하였으며, 문학 영역은 ‘문학의 생활화’라는 태도 형성 학습을 위한 하나의 명시적인 지향점을 확보할 수 있었다. 그러나 이러한 지향점이 곧 문학을 생활화하는 태도를 형성하기 위한 내용과 실천의 방법론을 제공한 것은 아니었다. 이원영(2021 ㄱ: 317-318)의 지적처럼 문학의 생활화 제안은 본질적으로 선언이었으며, 태도 형성 학습을 위한 실천의 구체적 방법론까지를 갖추고 있지는 않았기 때문이다.

본고는 이러한 문학의 생활화 교육 실천을 위한 방법론 모색의 일환이다. 그리하여 태도 범주에서의 ‘문학의 생활화’ 학습을 설계하는 접근 방법으로 ‘활동화’에 주목하고, 시 제재의 문학의 생활화 활동으로 낭송 기반의 시 암송을 제안하고자 한다.<sup>6)</sup> 이를 위해 본고는 다음의 과정을 거친다. 먼저 국어과 ‘태도’ 범주 학습 설계 문제에 대한 접근법으로 활동화의 타당성을 살피고, 이를 바탕으로 ‘문학의 생활화’ 학습을 위한 활동이 갖추어야 할 요건들을 확인한다. 다음으로 시를 제재로 한 ‘문학’ 교과서 ‘문학의 생활화’ 단원 활동의 구현 양상을 검토한다. 마지막으로 교과서 ‘문학의 생활화’ 단원 활동들의 의의와 한계를 확인한 뒤, 낭송 기반의 시 암송을 이러한 문제에 대응할 수 있는 문학의 생활화를 위한 읽기 활동으로 제안하고 그 타당성을 검토한다.

---

6) 문학 생활화 교육을 위한 방법으로 낭송이나 암송에 주목하는 연구는 드물다. 여기에 해당하는 연구로는 김대행(2001), 오리사(2020), 이원영(2020, 2021 ㄴ) 등이 있으며, 문학 생활화 교육으로 한정하지 않는다면 최지현(2010), 이승이(2016), 주현진(2016) 등 약간의 연구만이 존재한다. 김대행(2001)은 문학 생활화를 위한 습관 형성 차원에서 암송에 주목하였고, 오리사(2020)는 문학 생활화를 위한 시의 음미 방법으로 낭송과 암송에 주목한다. 이원영(2020)은 태도 형성 학습을 위한 활동으로 암송의 가능성을 제기하였고, 이원영(2021 ㄴ)은 인문 소양 강화와 문학 생활화를 위한 활동으로 시 암송에 주목하였다. 최지현(2010)은 낭독을 통한 읽기 교육을 위해 낭독의 개념 및 단계를 구조화하여 제안하였다. 이승이(2016)는 낭독 방법을 활용한 시 리듬 교육의 가능성을 제시하였고, 주현진(2016)은 문학의 낭독이 문학 향유의 콘텐츠가 될 가능성을 제시하였다.

## II. 태도 범주에서의 ‘문학의 생활화’ 학습을 위한 활동의 구성

언어 활동이 주체가 지닌 태도와 밀접한 관련 속에 수행된다는 점에서 국어과에서의 태도 범주의 설정은 의의를 지닌다. 그러나 국어과 태도 범주 학습의 설계는 큰 문제에 봉착하게 되었다. 동기나 가치, 습관 등의 총체로서 태도의 형성을 어떻게 교육의 방식으로 가능하게 할 것인가, 태도 형성이 가능하다 하더라도 결과를 어떻게 확인할 것인가 등의 문제들이 태도 범주 학습의 설계 과정에서 제기되었다.<sup>7)</sup> 김창원(2016)은 국어과 태도 범주가 제6차 교육과정(교육부, 1992)에서 ‘실제’ 속에 자리하였다가 제7차(교육부, 1997)에서 독립되었으며, 2007 개정(교육인적자원부, 2009)에서는 삭제되었고, 2011 개정(교육과학기술부, 2011)에서 다시 내용 범주로 부활하여 2015 개정 교육과정(교육부, 2015)에서도 유지되는 과정을 거쳤다고 정리한다. 현재 고시된 2022 개정 교육과정(교육부, 2022)에서도 태도 범주는 이 기조가 유지되면서 독립되어 있음을 확인할 수 있다. 이러한 태도 범주의 독립과 정착 과정은 국어과에서 태도 범주 학습의 중요성에 대한 인식이 확고해졌음을 보여준다. 반면 이 과정에서 확인되는 부침은 정의와 심동 영역과 관련된 태도 범주 학습 설계의 난점을 방증하는 것이다.<sup>8)</sup> 결국 태도 범주 학습의 설계는 태도 형성과 관련된 정의, 심동적 요인들의 비가시성을 국어과 교육에서 다룰 수 있는 형태로 만드는 작업, 혹은 그러한 작업의 가능 여부가 문제

- 
- 7) 이에 대해 김정우(2003: 28)는 국어과에서 정의적 영역의 교육에 관한 내용들이 태도 범주의 설정을 통해 포괄되어 있지만, 과연 이러한 교육 내용이 직접적인 교수·학습의 대상이 될 수 있는지에 대해서는 의문이 존재하고 있다고 분석한다.
- 8) 김창원(2016: 26)은 태도 범주 학습 설계의 난점은 “태도를 교재화해서 제한 시간 내에 교실 수업을 통해 가르치고 결과를 평가할 수 있는가?”라는 실용적 질문과 관련되어 있으며, 이 질문에 대한 답이 부정 쪽에 가까울 것이라고 진단한다.

이자 관건이 된다고 할 수 있다.

이러한 태도 범주 학습 설계의 문제와 관련하여 국어과에서 취할 수 있는 대응 방식은 크게 네 가지 방향으로 구분할 수 있다.<sup>9)</sup> 첫째, 태도 범주에 포함될 수 있는 정의·심동 요인들을 추출하고, 이를 체계화·구조화하는 방식이다. 둘째, 지식과 기능 범주에서 태도 형성과 관련된 내용들을 포함하고, 태도 범주를 삭제하는 대신에 국어과 목표 층위에서 태도 형성에 대한 지향을 명시하는 방식이다. 셋째, 태도 범주 학습에서 다루려는 내용들이 주관성을 지니며 암묵지의 성격을 지니는바, 태도 학습을 교육으로서 의도성을 전제하는 국어과 목표나 내용 체계 속에서 삭제하고 학습자 개인의 자발적 학습 영역에 맡기는 방식이다. 넷째, 태도 형성과 관련된 활동을 조작적으로 구성하여, 이러한 활동의 수행을 통해 총체적 태도의 형성을 유도하는 방식이다.

첫 번째 방식은 태도 범주 학습의 체계화에 기여할 수 있다. 그러나 태도 요인들의 추출과 구조화는 태도 ‘형성’이 아니라 태도 요인들에 대한 ‘지식’ 학습으로 전개될 가능성이 높후하다.<sup>10)</sup> 두 번째 방식은 지식과 기능 범주 학습을 통해 종국에 도달하는 목표로서 태도 형성을 자연스럽게 다룰 수 있지만, ‘태도’가 내용 범주에서 삭제되기 때문에 태도 학습의 축소와 소외가 불가피하다. 세 번째 방식은 태도 학습의 논란들을 피할 수 있지만, 태도 학습에 주목하는 계기가 되었던 인지 중심 학습의 한계에 그대로 직면하게 될 가능성이 큰 소극적 태도 교육안, 혹은 태도 교육 불가론에 가깝다. 반면 네 번째 방식은 결국 인지에 방점을 둔 활동 대신 태도에 방점을 둔 ‘태도적 활동’을 마련하자는 활동화 주장이다. 활동화는 비가시적 요인들을 외현화된

9) 태도 범주 학습 설계 문제에 관한 국어과의 네 가지 대응 방식에 대한 논의는 이원영 (2020: 312-323)의 분석을 참조하였다.

10) 이원영(2020: 315)은 태도 범주 학습 설계에 대한 이러한 접근 방식에 대해, 언어 사용 과 정에 관여하는 정의와 심동 요인들을 추출하려는 시도 자체가 인지와 정의의 구분을 전제 한 이분법의 발로로서 인식론적 오류에 가까운 동시에 불가능한 시도라고 지적하기도 한다.

활동을 통해 가시화하여 다루는 방편이 되는 동시에 지식, 기능 범주와는 성격이 차별화되는 활동 구성이 충분히 가능하다는 점, 기능, 문법, 문학 등 영역 특수성을 반영한 활동 설계가 가능하다는 점에서 현재적 관점에서 가장 설득력 있는 대응 방식으로 보인다.<sup>11)</sup>

이러한 점을 고려하면서, 문학 영역 태도 범주에서 문학의 생활화 학습을 위한 활동의 구성 문제를 논구해 보기로 하자. 현행 교육과정(2015 개정)은 물론 새 교육과정(2022 개정)에서도 ‘문학의 생활화’는 내용 요소화되어 문학 영역 태도 범주에 자리하고 있다. 2015 개정 ‘문학’ 과목에서 ‘문학의 생활화’는 ‘자아 성찰’, ‘타자의 이해와 소통’과 함께 ‘문학에 대한 태도’ 영역의 ‘핵심 개념’으로 제시된다.<sup>12)</sup> 2022 개정 ‘문학’ 과목에서 ‘문학의 생활화’는 ‘문학을 통한 자아 성찰과 타자 이해’, ‘문학과 공동체 참여’와 함께 ‘가치·태도’ 범주의 내용 요소로 제시된다.<sup>13)</sup>

이렇듯 국어과 교육과정의 내용 체계에서는 ‘문학의 생활화’가 국어과 문학 영역 태도 범주 학습의 핵심 요소로 간주되고 있다. 관련 목표 진술에서도 확인되듯이,<sup>14)</sup> 문학 영역 태도 범주 학습의 목표는 문학을 통해 자아 성

11) ‘활동화’는 ‘수행’과 연결되며, 이에 정의적·심동적 영역인 태도 학습 평가의 난점을 극복하는 방안이 되기도 한다. 이와 관련하여 김두열(2019: 265-267)은 국어과 교육에서 정의적 영역의 평가가 어려운 이유가 비가시적 요인을 평가해야 한다는 점, 일회적 평가가 아닌 지속적 평가를 요구한다는 점 때문이라고 분석한다. 그리고 ‘활동 중심’의 설계가 이를 극복하는 방안이 된다고 주장한다. 외현화된 활동 ‘수행’을 평가하고, 이와 관련된 수행 행동을 가시화하여 교육의 정도를 파악할 수 있기 때문이다. 이는 활동화를 통한 태도 범주 학습의 설계가 비가시성의 문제를 극복하는 방편이 될 수 있음을 보여준다.

12) ‘문학에 대한 태도’의 내용 요소로는 ‘자아 성찰’, ‘타자 이해’, ‘공동체의 문화 발전’이 제시된다.

13) 여기서는 ‘문학’ 과목을 통해 논하였지만, 공통 과목 ‘국어’의 태도 범주의 내용 체계 역시 대동소이한 모습을 보이며, 학교급에 따른 위계 차이를 드러낼 뿐이다. 예컨대 2015 개정 ‘국어’ 역시 ‘자아 성찰’, ‘타자의 이해와 소통’, ‘문학의 생활화’가 태도 범주의 핵심 개념이며, 이러한 태도 범주의 내용 요소로 초등학교급에서는 ‘문학에 대한 흥미’ 등이, 중등 학교급에서는 ‘문학을 통한 성찰’ 등이 제시된다.

14) ‘문학’ 교육과정의 태도 범주 관련 목표 진술을 살펴자. 2015 개정 ‘문학’ 과목의 목표 ‘다’

찰과 타자 이해, 나아가 공동체의 문제 인식과 참여, 문화의 발전을 추동하는 태도를 형성하는 것이다. 그리고 ‘문학의 생활화’는 이러한 자아 성찰, 타자 이해, 공동체 학습 모두와 관련되는 요인으로 상정된다. ‘문학 생활화’는 더 나아가 문학 영역 전체를 통해 달성되어야 할 목표로 인식되기도 한다.<sup>15)</sup> 이는 ‘문학의 생활화’의 성취 여부가 문학 영역에서의 태도 형성 학습 전체, 나아가 문학 학습 전체의 중요한 기반이 된다는 인식을 드러낸다.

여기에서 문학 영역 태도 형성 학습의 핵심 기반으로 ‘문학의 생활화’가 지목되는 이유를 점검할 필요성이 생긴다. 이는 ‘수용과 생산’, 혹은 ‘감상과 창작’이라는 기왕의 용어를 두고, ‘문학의 생활화’를 태도 형성 학습 국면에서 사용하였을 때 강조되는 것이 무엇인지에 대한 의문이다. ‘문학의 생활화’ 학습에서 상정하는 문학 활동이 기존의 ‘수용과 생산’이나 ‘감상과 창작’과 유사성에 방점이 찍힌 것이라면, 굳이 다른 용어를 사용하여 변별성을 드러낼 필요가 없을 것이기 때문이다.<sup>16)</sup> 이러한 의문을 해소하기 위해 ‘문학의 생활화’와 관련된 배경 담론을 검토해 보자.

김대행(2001)은 ‘문학의 생활화’를 주창하였으며, 이는 ‘일상의 삶을 문학과 함께 영위한다’라는 의미를 지닌다.<sup>17)</sup> 문학의 생활화가 주창된 이유는

---

는 “문학을 통해 인간과 세계를 종제적으로 이해하고 공동체의 문화 발전에 기여하는 태도를 기른다(교육부, 2015: 123).”이며, 2022 개정 ‘문학’ 과목의 목표 ‘(3)’은 “문학을 통해 자아를 성찰하고 타자를 이해하며 공동체의 문제에 공감하고 참여하는 태도를 기른다(교육부, 2022: 136).”이다.

- 15) 최미숙·원진숙·정혜승·김봉순·이경화·전은주 외(2019: 353-354)는 ‘문학의 생활화’를 태도 성취기준만이 아니라 모든 성취기준을 통해 구현될 필요가 있는 문학교육의 궁극적 과제 중 하나로 규정한다.
- 16) ‘생활화’라는 용어 자체는 제7차 교육과정에서의 태도 범주 도입 당시 내용 요소였던 ‘습관’이 교육과정 개정을 거치면서 영역별로 정교화되어 나타난 것으로도 이해할 수 있다. 이는 ‘문학의 생활화’ 학습을 위한 활동이 습관화와 밀접하게 관련되며, 기존 텍스트 이해와 생산 중심의 활동과 일정한 차이를 보일 것임을 시사한다.
- 17) 김대행(2001: 9-10) 참조. 김대행(2001)은 이어 ‘꼭 필요한 음식, 의복, 공기, 사람들 등 의 자리에 문학도 나란히 놓자는 것’이 문학 생활화의 지표가 된다고 선언한다.

기존의 문학교육이 학습자의 삶에서 문학을 멀리하게 만드는 현상을 심각하게 현현(顯現)화하고 있다는 문제의식 때문이다. 이에 문학의 생활화는 본질적으로 관습적으로 통용되어 왔던 문학교육에 대한 대안의 모색이라는 성격을 지닌다.<sup>18)</sup> 따라서 문학의 생활화에서 극복 대상으로 상정하는 것은 ‘문학의 학습’이다. 여기서 ‘문학의 학습’은 학습자를 고려하지 않은 채 정전, 문학적 지식, 요소 분석을 중심으로 전개되었던 관습적 문학 학습들을 지칭한다.<sup>19)</sup> 그리하여 문학의 생활화는 ‘향유’를 필두로 하여, ‘삶 속 문학의 실천’과 ‘영위’를 모두(冒頭)에 내세운다. 이를 통해 고답적 방식의 문학 학습보다는, 문학을 가까이하는 계기를 제공하고, 문학을 자발적으로 즐기는 태도를 형성하면서, 이를 삶 속에서 지속적으로 유지·실천할 수 있게 만드는 새로운 방식의 학습 설계를 요구한다.

이에 대해 최미숙(2002)은 문학 생활화 교육이 성인의 문학 생활화까지도 고민해야 하며, 이를 위해서는 학교 문학교육이 즐거움을 동반한 문학 활동을 통한 내면화에 주목하여, 이것이 성인기까지 이어지도록 설계되어야 한다고 주장한다. 이와 유사하게 김종철(2002)은 고등학교 졸업생들의 문학 생활화가 미흡한 이유로 자발성에 기초하지 않은 학교 문학교육의 문제를 진단하고, 문학 생활화를 위해서는 문학교육이 자발성에 기초하여 문학의 즐거움을 얻을 수 있게 해야 한다고 주장한다. 선주원(2006) 역시 문학 생활화 교육이 문학의 즐거움과 소득을 스스로 경험하게 하는 것이며, 이에 문학 생활화의 기초가 되는 어린이 대상의 교육이 스스로 문학을 즐겨 읽는 태도

18) 이원영(2021 ㄱ: 317)은 문학의 생활화 주장이 결국 문학의 엄숙주의를 넘어서게 해야 하고, 문학의 외연은 확장되어야 하며, 학습자의 삶 속에서 문학이 실천되도록 하는 방안을 강구해야 한다는 것으로 간무리된다고 분석한다. 이러한 분석을 통해 문학의 생활화가 관습적 문학교육에 대한 대안 모색 차원에서 제안된 것임을 이해할 수 있다.

19) 김대행(2001: 10-14)은 특히 실체 중심, 속성 중심 문학교육 방식을 ‘문학의 학습’으로서 비판 대상으로 삼는다. 실체 중심 문학교육이 문학을 학습자의 삶과 분리된 지식의 학습으로 전락시켰고, 속성 중심 문학교육이 문학을 요소 분석의 대상으로 삼게 만들었다는 것이다.

형성에 초점을 두어야 한다고 주장한다. 이원영(2021 ㄱ)은 문학 생활화 학습 설계의 기제들을 추출하면서, 문학 생활화의 기반이 되는 기제가 ‘문학하기의 즐거움’이라고 분석한다. 강조점의 차이는 있지만, 이러한 논의들은 문학의 생활화 학습 설계에 새로운 방식이 요구된다는 점, 그러한 방식이 학습자로 하여금 문학을 즐기게 만드는 데에서 비롯될 수 있음을 진단한다는 점에서는 공통적이다.

결국 문학의 생활화는 즐거움에 기초한 삶 속 문학 향유를 통해 학습자들을 평생의 문학 독자로 양성해야 한다는 문제의식의 발로로 이해된다. ‘문학의 생활화’가 주창된 지 20여 년이 지났고, 그 사이 문학교육은 학습자 중심 패러다임이 보편화되고 평생교육 관점이 부가되는 등의 변화를 겪었다. 그리하여 수행 평가나 과정 평가의 도입, 활동 중심 교육의 활성화 등 유의미한 변화들이 확인된다. 그러나 이러한 변화에도 불구하고 생활화 선언이 제기한 ‘문학의 향유’라는 문제의식은 여전히 현재적으로 보인다. 문학 향유에의 지향은 이제 보편화되었다고 할 수 있지만,<sup>20)</sup> 그러한 문제의식에도 생활화, 향유를 위한 교육이 현재 문학교육의 주요한 자리를 점유하고 있다고 보기 어려우며, 이를 위한 실천의 방법론 역시 아직까지 구체화되지 못하고 있기 때문이다.<sup>21)</sup>

문학의 생활화와 관련된 이러한 맥락은 ‘문학의 생활화’가 문학 영역에서 태도 범주 학습 전체의 기반으로 상정된 이유를 이해할 수 있게 한다. ‘문학의 생활화’는 텍스트의 분석이나 지식의 학습과 대별되는 문학의 ‘향유’와

- 
- 20) 2022 개정 ‘문학’ 과목의 [12문학01-12] 성취기준 해설은 [12문학01-12]가 ‘문학을 꾸준히 즐기는 태도를 갖추고 능동적이고 지속적인 문학 향유자로 성장하도록 하기 위해 (교육부, 2022: 138)’ 설정되었음을 밝히고 있다. 이는 문학의 ‘향유’를 교육과정 내용 체계 진술을 통해 명시한 것으로, 문학 향유에의 지향이 문학교육계에서 보편화되어 있음을 보여준다.
- 21) 이와 관련하여 이원영(2021 ㄱ)은 생활화의 실체와 방법론 부재 문제를 지적한다. 문학을 생활화해야 한다는 공감대는 있지만, 그것의 실현태나 실천을 위한 방법론은 모호하거나 혼란한 상태라는 것이다.

‘삶 속 실천’ 학습을 추동하기 위해 설정된 것이다. 이러한 ‘향유’와 ‘삶 속 실천’은 대상으로서 존재하는 문학이 아니라 문학의 내면화를 기반으로 한 자발적 문학 실천을 전제로 한다. ‘문학의 수용과 생산’이나 ‘감상과 창작’이라는 기준의 용어를 준용하여 활용할 경우, 기존 문학 학습에 대한 대안적 모색으로서 문학 향유 학습의 지향이 잘 드러나지 않는다. 그리하여 ‘문학의 생활화’의 사용 맥락에는 기존 ‘문학의 수용과 생산’이나 ‘감상과 창작’에서 환기되는 관습적 문학교육과 차별화된 방식의 문학 향유 학습에 대한 지향을 분명하게 드러내고자 하는 의도가 함의되어 있다고 할 수 있다.

그렇다면 학습자들이 문학을 향유하게 만드는 것은 ‘문학의 생활화’ 학습을 위한 활동 구성의 핵심이다. 이러한 향유의 추동은 ‘문학의 생활화’만이 아니라, 문학 영역에서의 태도 형성을 위한 학습 설계의 핵심이 된다.<sup>22)</sup> 그리고 향유의 학습을 위한 활동은 무엇보다 문학의 지식화나 분석을 넘어 문학을 즐길 수 있게 하는 형태가 된다. 여기에서 ‘지식’이나 ‘기능’ 범주 활동과 일정한 성격 차이를 드러내는 ‘태도적 활동’을 마련하자는 활동화의 주장까지 고려하자. 향유에 주목하는 ‘문학의 생활화’ 활동의 구성은 또한 태도 범주 학습에 다른 범주 학습과 차별화된 성격을 부여할 수 있는 수단이 된다. 이러한 점들을 종합적으로 고려하면 학습자들이 문학을 즐김으로써 내면화하고, 이를 기반으로 하여 자발적 문학 활동 참여, 삶 속 문학의 실천, 일회적 문학의 실천을 넘어 지속가능한 문학의 실천을 가능하게 만드는 것 등이 ‘문학의 생활화’ 학습을 위한 활동 구성의 관건, 나아가 문학교육에서의 태도 형성을 위한 활동 구성의 관건으로 자리한다.

---

22) 구인환 외(2012: 196-197)는 문학교육에 대한 태도적 접근은 문학에 대한 자발적이고 적극적인 태도 변화를 구하려 하는 것이며, 이에 교육이 수용자의 텍스트에 대한 자발적 감응을 전제로 수용자 고유의 해석과 가치화를 강조하면서 내면화를 추구하는 방향으로 조직된다고 분석한다. 이는 ‘문학의 생활화’의 핵심으로서 내면화에 기반한 문학의 자발적 향유가 태도 형성 학습의 핵심과 연동되는 것임을 보여준다.

### III. 시를 제재로 한 ‘문학’ 교과서 ‘문학의 생활화’ 단원의 활동 구현 양상

국어과의 태도 범주가 인지적 영역을 넘어, 정의적이고 심동적인 영역이 통합된 학습에 대한 관심을 드러내는 것임을 살폈다. 그리고 문학 영역 태도 범주 학습의 핵심 기반인 ‘문학의 생활화’가 문학 향유에의 지향을 드러내는 것이며, 따라서 ‘문학의 생활화’를 위한 활동 구성의 관건이 내면화에 기반한 문학의 향유를 구현하는 작업이 된다는 점을 이해하였다. 이에 유념하면서 현행 ‘문학’ 교과서에서 시를 제재로 하는 ‘문학의 생활화’ 관련 단원 활동들이 어떻게 구성되어 있는지 검토해 보도록 하자.<sup>23)</sup>

전술하였듯이 ‘문학의 생활화’는 태도 범주 학습의 기반으로 간주된다. 그리고 현행 ‘문학’ 교과서가 기초한 2015 개정 ‘문학’ 과목의 태도 범주 성취기준은 [12문학04-01], [12문학04-02]이다.<sup>24)</sup> 하지만 [12문학04-01]은 ‘자아 성찰’, ‘타자 이해’, ‘상호 소통’이라는 진술에 따라 자아 성찰, 타자 이해, 상호 소통 활동 구현에 초점을 맞추고 있다. 반면 [12문학04-02]는 ‘문학 활동을 생활화하여’라는 진술을 통해 ‘문학의 생활화’ 활동에 초점을 맞추고 있다. 이에 ‘문학의 생활화’와 직접 연결된 성취기준은 [12문학04-02]이다. 이 성취기준을 구현한 현행 10종 ‘문학’ 교과서의 단원 중 시를 제재로 채택한 단원은 아래의 <표 1>과 같다.

- 
- 23) 2022 개정 ‘문학’ 교육과정이 고시되었지만, 아직 이를 반영한 ‘문학’ 교과서는 편찬되지 않았다. 이에 본고는 2015 개정 ‘문학’ 교육과정에 따른 현행 ‘문학’ 교과서를 분석 대상으로 삼는다.
- 24) [12문학04-01]은 “문학을 통하여 자아를 성찰하고 타자를 이해하며 상호 소통하는 태도를 지닌다.”로, [12문학04-02]는 “문학 활동을 생활화하여 인간다운 삶을 기구고 공동체의 문화 발전에 기여하는 태도를 지닌다.”로 진술(교육부, 2015: 130)된다.

〈표 1〉 현행 ‘문학’ 교과서 시 제재 ‘문학의 생활화’ 단원

교과서	단원	제재와 작가
동아 출판	4. 문학의 생활화 (2) 삶과 문화로서의 문학	버팀목에 대하여, 복효근
미래엔	5. 문학의 가치 (2) 문학과 공동체	바퀴벌레는 진화 중, 김기택
비상	5. 문학에 관한 태도 (2) 문학의 생활화와 공동체의 문화 발전	삶이 그대를 속일지라도, 푸시킨
좋은책 신사고	5. 문학에 관한 태도 (2) 문학의 생활화	누군가 나에게 물었다, 김종삼
천재 (김동환)	1. 문학과 삶 (3) 문학의 생활화	무서운 손자, 강춘자
해냄 에듀	5. 삶과 함께하는 문학 (2) 문학과 공동체 문화	푸른 곰팡이-산책 시 1, 이문재

〈표 1〉을 통해 확인되듯이 6종의 ‘문학’ 교과서가 시를 제재로 한 ‘문학의 생활화’ 단원을 구성하고 있다. 이는 시가 ‘문학의 생활화’ 학습의 주요 제재로 상정되고 있음을 보여준다. 시가 소설과 함께 문학을 대표하는 장르임을 고려하면, 이는 자연스러운 ‘문학의 생활화’ 학습 구성에 대한 접근 방식으로 보인다.<sup>25)</sup> 또한 제재로 수록된 시들의 성격을 살피면 정전적 문학 텍스트가 아니라 비상 ‘문학’의 ‘삶이 그대를 속일지라도(푸시킨)’와 같은 외국 시 텍스트, 천재(김동환) ‘문학’의 ‘무서운 손자(강춘자)’와 같이 본격 문학이라기보다는 아마추어의 생활 문학에 가까운 시 텍스트까지를 포함하고 있음이 확인된다.<sup>26)</sup> 이는 ‘문학의 생활화’ 단원들이 정전적 텍스트를 넘어 보다

25) 한편 천재(정호옹)에서 [12문학04-02]와 관련된 단원은 ‘1. 문학과 삶’의 소단원인 ‘(2) 자아 성찰과 타자 이해’이며, 이 소단원은 ‘쉽게 써어진 시(운동주)’를 첫 번째 본 제재로 다루고 있다. 그러나 이 제재는 관련된 다른 성취기준인 [12문학04-01]과 보다 밀접하게 연결되어 있기에, 〈표 1〉에서 제외하였다. 만약 포괄적 기준을 적용하여 천재(정호옹)을 포함할 경우 시 제재의 ‘문학의 생활화’ 단원은 7개가 된다.

26) 열거한 두 텍스트 외에 다른 시 텍스트들 역시 정전적 시 텍스트라기보다는 학습자들이

학습자들의 삶과 연결된, 그리고 접근이 용이한 텍스트들을 다루고자 하고 있음을 보여준다.

그렇다면 이러한 단원들의 학습활동은 어떤 내용과 방식으로 구성되어 있는가. 이를 정리하면 <표 2>와 같다.

<표 2> 시 제재 '문학의 생활화' 단원('문학') 학습활동 양상

교과서	학습활동
동아 출판	<ol style="list-style-type: none"><li>시어의 정리와 풀이 활동</li><li>화자가 발견한 삶의 공동체적 의미(텍스트 주제) 탐색 활동</li><li>텍스트처럼 공동체적 가치를 표상하는 대상을 찾아 이야기하기 활동</li></ol>
미래엔	<ol style="list-style-type: none"><li>텍스트 구조와 시어 이해 활동</li><li>텍스트 주제인 공동체의 문제(환경)의 인식을 위한 감상 활동</li><li>다른 공동체 문제(다문화)를 다루는 텍스트인 '붉은 꽃, 흰꽃(김선향)'을 감상하고, 공동체 문제와 자신을 연관하기 활동</li></ol>
비상	<ol style="list-style-type: none"><li>텍스트 중심 내용 파악하기 활동</li><li>텍스트 주제(삶의 본질과 인생의 가치)와 자신의 생각 비교 활동</li><li>주변 사람에게 해당 텍스트를 추천하는 글 쓰기 활동</li><li>문학 관련 행사 참여하고, 그러한 행사 참여의 의의 공유하기 활동</li></ol>
좋은책 신사고	<ol style="list-style-type: none"><li>화자의 생각 정리하기 활동</li><li>시인의 의식과 태도 이해하기 활동</li><li>주제 파악(텍스트에 표상된 바람직한 삶의 모습)하기 활동</li><li>'나의 아름다운 이웃(박완서)'을 상호텍스트적으로 읽고, 관련 경험 상기하기 활동</li></ol>
천재 (김동환)	<ol style="list-style-type: none"><li>텍스트 중심 내용과 화자 이해하기 활동</li><li>텍스트 내용과 연관 지어 일상에서의 문학 향유 가치 이해하기 활동</li><li>자신의 삶 속 문학의 의미에 대한 깨달음의 경험을 공유하기 활동</li><li>학생 창작 텍스트(온라인)에 댓글 달고, 문학 소통의 이유 성찰 활동</li></ol>
해냄 예듀	<ol style="list-style-type: none"><li>화자와 청자 관계 파악하기 활동</li><li>시어와 시구 파악하기 활동</li><li>표현상의 특징 파악하기 활동</li><li>대중 가요인 '도시인'의 감상 후 텍스트의 주제와 엮어 읽기 활동</li><li>텍스트에 대한 감상을 반영한 편지 쓰기 활동</li></ol>

비교적 어렵지 않게 접근할 수 있는 친숙한 내용이나 보편적 문제를 다루고 있는 시 텍스트임이 확인된다.

〈표 2〉의 정리를 통해 우선 시를 제재로 한 현행 ‘문학’ 교과서의 ‘문학의 생활화’ 단원의 학습활동들이 텍스트 분석 활동에 기초하여 전개되고 있음이 확인된다. 모든 ‘문학’ 교과서의 첫 학습활동은 빠짐없이 시어나 시구, 시의 구조, 화자, 중심 내용 등 텍스트의 분석을 위한 활동으로 구성되어 있으며, 교과서에 따라서는 구성된 학습활동의 반절 이상을 텍스트의 분석을 위한 활동에 할애한다.<sup>27)</sup> 이는 일단 문학, 나아가 국어과 학습활동 설계의 특수성이 반영되어 나타난 현상으로 이해할 수 있다. 문학은 물론 범(凡) 국어과 학습에서는 제재 텍스트 자체가 학습 대상으로 상정되는바, 성취기준을 구체화한 학습 목표의 달성을 위한 ‘목표 활동’ 외에도, 텍스트 ‘이해 활동’의 구성 역시 간과되지 말아야 할 학습활동 설계의 요인이 되기 때문이다.<sup>28)</sup>

다음으로 〈표 2〉를 통해 ‘문학의 생활화’ 단원의 학습활동들이 텍스트의 주제 및 내용 차원과 학습자들의 삶을 결부시키는 접근 방식을 통해 문학과 삶을 연결하는 작업에 주력하고 있음이 확인된다. 동아출판, 미래엔, 비상, 좋은책신사고, 해냄에듀 ‘문학’의 제재 텍스트들은 바람직한 삶의 모습이나 인생에 대한 성찰(‘버팀목에 대하여’, ‘삶이 그대를 속일지라도’, ‘누군가 나에게 물었다’), 삶의 문제에 대한 비판적 인식(‘바퀴벌레는 진화 중’, ‘푸른 곰팡이-산책 시 1’)이라는 주제와 맞닿아 있다. 그리고 해당 제재의 학습활동들은 이러한 주제에 대한 이해를 바탕으로, 학습자들이 주제와 자신의 삶을 연결해 보는 활동들로 구성되어 있다.<sup>29)</sup> 반면 천재(김동환) ‘문학’은 강춘자 할

- 
- 27) 동아출판, 미래엔, 비상 ‘문학’의 경우에는 1번 활동이 이에 해당하며, 2번 활동 역시 이와 무관하지 않다. 좋은책신사고 ‘문학’의 경우에는 1번과 2번 활동이, 천재(김동환) ‘문학’의 경우에는 1번 활동이 이에 해당한다. 해냄에듀 ‘문학’의 경우에는 1~3번 활동이 이에 해당한다.
- 28) 최미숙 외(2019: 68-69)는 국어과 교과서의 제재는 성취기준의 달성을 위해 제시되지만, 그것에 대한 이해가 선행되지 않으면 목표 학습으로 나아가기 어려우며, 따라서 교과서에서는 글 제재에 대한 이해를 돋는 학습활동도 제안되고 있다고 분석한다. 그리하여 글 제재를 교육과정과 함께 국어과 교과서 내용을 이루는 중심축으로 규정한다.
- 29) 예컨대 동아출판 ‘문학’은 2번 활동으로 “다음 글을 읽고 〈버팀목에 대하여〉의 화자가 발

머니의 ‘무서운 손자’에서 생활 경험이 진솔한 생활의 언어로 시화(詩化)되고 있음을 확인하고, 이를 바탕으로 학습자들이 문학을 가깝게 여기면서 생활 속 문학을 경험해 보는 활동들로 구성되어 있다.<sup>30)</sup> 이렇듯 전자와 후자가 내용상 차이를 보이지만, 이들이 결국 텍스트 주제 및 내용을 삶과 연결하는 형태의 활동이라는 점에서 유사한 주제 중심의 활동 구성 방식을 취하고 있는 것으로 볼 수 있다.

〈표 2〉를 통해 주요하게 제안되는 ‘문학의 생활화’의 활동들도 확인된다. 우선 ‘문학의 생활화’를 위해 다양한 성격의 상호텍스트적 제재를 활용하는 활동들이 제안되고 있다. 미래엔 ‘문학’의 3번 활동은 공동체의 다양한 문제 인식이라는 차원에서 ‘붉은 꽃, 흰꽃(김선향)’을 감상하며, 좋은책신사고 ‘문학’의 4번 활동은 바람직한 삶의 모습이라는 차원에서 ‘나의 아름다운 이웃(박완서)’를 감상한다. 해냄에듀 ‘문학’의 경우에는 4번 활동을 통해 대중 가요인 ‘도시인’을 현대인의 삶의 모습에 대한 비판적 인식이라는 차원에서 함께 감상한다. 단 이러한 활동들은 상호텍스트적 제재의 감상에 그치지 않고, 상호텍스트적 제재 감상을 통해 확장된 이해를 학습자 자신의 삶과 결부하도록 안내하고 있다.<sup>31)</sup> 그리하여 상호텍스트적 제재를 활용하는 활동들에

---

견한 삶의 의미가 무엇일지 말해 보자.”를 제시하고, 이어 3번 활동으로 “나무와 ‘벼팀복’의 관계처럼 공동체적 가치를 발견할 수 있는 대상을 찾고, 그 대상에 대해 친구들과 이야기를 나눠 보자.”를 제시한다. 이는 텍스트의 주제 의식을 파악하고, 이러한 주제 의식을 자신의 경험과 연결해 보는 구도를 취하고 있는 것이다.

- 30) 천재(김동환) ‘문학’의 2번 활동은 텍스트를 통해 “일상생활에서 향유하는 문학 활동의 의미를 생각”하게 하는 내용이며, 3번 활동은 “자신의 삶 속에서 문학이 가장 의미 있었던 순간을 떠올려 보”는 내용이다. 그리고 4번 활동은 온라인에 게시되어 있는 학생의 텍스트에 대해 댓글을 달고, 온라인 문학 활동의 의미를 생각해 보는 내용이다.
- 31) 예컨대 좋은책신사고 ‘문학’의 4번 활동은 “다음은 이 시처럼 타인을 보는 시선과 ‘나’의 깨달음이 드러난 작품의 일부이다. 두 작품을 바탕으로 다음 활동을 해 보자.”라는 발문하에 “(1) 이 시의 화자와 〈나의 아름다운 이웃〉의 서술자가 주위 사람을 바라보는 태도에서 공통점을 찾아보자.”와 “(2) 이 시의 화자나 〈나의 아름다운 이웃〉의 서술자와 같이, 누군가를 통해 삶의 의미 또는 가치를 깨달았던 경험을 떠올려 보자.”로 구성되어 있다. (1)

서는 ‘본 제재 이해 - 상호텍스트적 제재 이해 - 확장된 시야를 바탕으로 자신  
의 삶과 연결’의 구도가 상정되어 제안되고 있음이 확인된다.

아울러 본격적인 문학 활동보다는 일상에서 가볍게 문학을 경험할 수  
있는 비형식적인 활동들이 ‘문학의 생활화’를 위한 활동으로서 주요하게 제  
안되고 있음이 확인된다. 동아출판 ‘문학’은 3번 활동으로 문학의 표현 활동  
을 ‘이야기하기’ 차원에서 구성하고 있으며, 미래엔 ‘문학’은 3번 활동으로  
추천 글 쓰기를, 4번 활동으로 문학 행사에 참여하기를 구성하고 있다. 또한  
천재(김동환) ‘문학’은 4번 활동을 학생이 창작한 온라인 텍스트의 감상과 댓글  
달기로 구성하며, 해냄에듀 ‘문학’은 5번 활동을 편지 쓰기로 구성하고 있  
다. 이는 ‘문학의 생활화’가 고답적이고 형식적인 문학하기에 대한 반성에서  
비롯된바, 본격 문학 활동보다는 학습자의 흥미와 관심사를 고려한 가벼운  
문학 활동에 대한 요구, 삶과 밀접하게 연결된 문학 활동에 대한 요구가 활  
동 구성 과정에서 주요하게 반영된 결과로 보인다.

이렇듯 시를 제재로 하는 ‘문학’ 교과서의 ‘문학의 생활화’ 단원들은 학  
습자들의 삶과 밀접한 연관성을 드러내거나 접근이 용이한 텍스트를 제재로  
삼는다. 그리고 텍스트의 분석과 이해 활동에 기초하여, 텍스트의 주제 의식  
을 중심으로 문학을 삶과 연결하는 작업에 주력한다. 이 과정에서 주요하게  
제안되는 활동은 상호텍스트적 활동과 삶 속에서 가볍게 문학을 경험할 수  
있는 비형식적인 활동들이다. 이는 현재의 시를 제재로 한 ‘문학’ 교과서의  
‘문학의 생활화’ 활동들이 결국 텍스트에 대한 학습을 넘어, 문학과 학습자  
들의 삶과의 밀접한 연결성을 의식하고, 문학의 벽을 낮춤으로써 지속적으  
로 문학과 삶의 연결을 추동하는 형태로 구성되고 있음을 보여준다. 문학의  
벽 낮추기와 삶과의 연결성 확보가 ‘문학의 생활화’ 활동 구성의 핵심이 되  
고 있는 것이다.

---

이 텍스트 상호성을 이해하는 활동이라면, (2)는 두 텍스트의 상호성 확인을 통해 확장된  
이해를 자신의 삶과 연결하는 활동이다.

## IV. ‘문학’ 교과서 ‘문학의 생활화’ 단원 활동의 문제

시를 제재로 하는 ‘문학’ 교과서의 ‘문학의 생활화’ 단원의 활동 구현 양상을 검토하였다. 이를 통해 현재의 활동들이 문학의 벽 낫추기와 삶과의 연결성 확보에 주력하는 형태로 구성되고 있음을 확인하였다. 이러한 활동들은 무엇보다 문학을 학습자(독자)의 삶과 동떨어진 예술의 고립된 섬으로 인식하게 만들었던 고답적 문학교육을 극복하는 방편이 될 수 있다는 점에서 의의가 있다. 더욱이 텍스트의 주제와 내용을 학습자 자신의 삶으로 전이시키는 방식은 텍스트에 담지된 사유를 통해 삶을 재인식하고 성찰하는 계기를 마련함으로써 텍스트 이해를 넘어 성숙한 삶의 태도를 형성할 수 있게 만들 것으로 기대할 수 있다. 또한 접근이 용이한 텍스트들을 다루고, 생활 속 가벼운 문학 활동을 경험하게 하는 방식은 문학에 대한 학습자들의 흥미와 관심을 제고할 수 있다. 그리고 이것이 자발적으로 문학을 즐기고 실천하는 문학에 대한 태도, 혹은 문학적 태도 형성의 기초가 될 수 있다는 점에서 큰 유효성을 지닐 수 있을 것이다.

그런데 문학 생활화의 지향인 문학의 향유를 통해 도달해야 할 지점을 고려하면서 ‘현재 교과서에 구현된 내용과 방식의 활동들만으로 문학의 향유에 이르기에 충분한가?’라고 묻는다면, 그렇다고 답변하기 어렵다. 현재의 활동들이 지니는 문학 향유 학습으로서의 유효성과는 별개로, 그 한계 역시 분명하게 노정(露呈)되기 때문이다. 문학의 생활화에서 문학의 즐거움이 특별히 강조되었던 이유는 기본적으로 문학을 외면하는 현상에 대한 문제의식 때문이다. 이에 현재의 문학의 벽 낫추기와 삶과의 연결성 확보에 주력하는 모습의 활동들은 이러한 문제의식에 대한 대응 차원에서 학습자들이 문학에 대한 거부감이나 거리감을 해소하고 문학을 즐길 수 있게 만드는 기제로서 나타나고 있는 것으로 보인다. 그러나 문학에 대한 거리감의 해소와 문학의 즐거움 인식이 문학 향유의 전부는 아니다. 왜 문학을 가깝게 만들려고 하는

가. 문학과의 거리감 해소는 수단이지 목적이라 하기 어렵다. 이 질문 앞에서 ‘문학의 생활화’ 학습은 학습자들과 가까워진 문학 이후에 나아갈 지점을 고민하지 않을 수 없다.<sup>32)</sup>

이에 ‘문학의 생활화’ 학습은 학습자들과 가까워진 문학을 토대로, 학습자들을 문학이 이룩한 문학 속으로 입문시키는 일까지를 상정하여 설계될 필요가 있다. 그리하여 ‘문학 문학에의 입문’을 통해 학습자들이 문학을 기꺼이 받아들이고, ‘문학 문학 속 인간’으로서 문학 활동을 즐겨 영위하는 데까지 나아갈 수 있게 해야 한다.<sup>33)</sup> 문학의 벽을 낮추는 경계 허물기 혹은 넘어서기 작업을 넘어 학습자들을 문학 문학의 중심부에 위치시키고, 이를 통해 문학을 경험하게 하고, 이를 지속하게 할 수 있다면, 문학의 생활화는 더 이상 ‘생활화’란 말이 필요 없을 만큼 극적인 형태로 실현될 수 있을 것이기 때문이다. 이는 문학의 삶 속 실천과 영위를 적극적으로 추구하는 향유의 차원이다.

여기서 ‘문학 문학’은 문학을 통해 형성되었으며 다른 문화와 일정하게 구별될 수 있는 고유성을 지닌 문학 자체의 문화, 즉 ‘문학의’ 문화를 지칭한다.<sup>34)</sup> 그리고 ‘문학 문학 속 인간’은 이러한 문학 문학의 내부자로서 삶 속에

---

32) 문학 생활화 교육의 지향 지점에 대한 김종철(2002)의 진단은 시사하는 바가 적지 않다.

김종철(2002: 13-16)은 문학 생활화 교육이 문학을 ‘즐기는 즐거움’과 ‘깨닫는 즐거움’을 주어야 하며, ‘문학 체험을 통해 인간과 세계에 대한 새로운 눈眸을 경험’할 수 있게 해야 한다고 본다. 문학하는 즐거움의 충위에는 ‘깨닫는 즐거움’도 존재한다는 이러한 통찰은 ‘문학의 생활화’ 학습에서의 문학하기의 즐거움을 단순히 문학과의 거리감을 해소하는 차원에서만 이해할 수 없음을 시사한다.

33) ‘문학 문학’는 논쟁적 개념이다. 한편에서는 문화 개념의 확장성에 주목하여 ‘문학 문학’의 도입을 옹호하는 반면, 한편에서는 개념의 모호성이나 문화성을 전제하는 ‘문학’ 개념과의 중첩, 수업 구성상의 난점을 들어 ‘문학 문학’의 도입을 비판한다. 그러나 개념 자체의 문제와 이에 따른 논란과는 별개로 ‘문학 문학’ 개념은 텍스트의 교육을 넘어 문학을 하나의 문화 현상으로서 향유하는 국면에까지 주목할 것을 요청한다는 점에서 문학교육적 유용성을 일정하게 확보하고 있다. 본고는 이러한 측면에 주목하여 ‘문학 문학’를 텍스트의 학습을 넘어 문학의 향유 학습에의 지향을 함의하고 있는 개념으로 간주하였다.

34) 김창원(2008: 525-529)은 ‘문학 문학’가 ‘문학적 문화’나 ‘문학이라는 문화’가 아니라 ‘문학의 문화’를 의미한다고 정리한다. 그리하여 ‘문학의 문화’를 ‘문학을 문학답게 만드

서 문학의 문화를 직접 경험하고 향유하며, 이를 통해 때로는 문화를 새롭게 창조하면서 문학과 함께 살아가는 인간을 의미한다. 현재 ‘문학’에서 주력하고 있는 활동들은 문학에 대한 관심도를 제고하는 유인 작업에 가까운 것으로서 문학 저변을 넓히고 문학 향유의 기반이 되는 태도를 형성할 수 있게 한다. 그러나 유인 작업에 주력한 나머지 그러한 기반을 어떤 내용과 형태로 정련·심화시켜 나갈 것인지의 문제는 크게 고민하지 못하고 있다. 반면 ‘문학 문화에의 입문’을 상정하는 문학 향유의 차원은 유인 작업을 통해 경계선 혹은 그 너머에 도달한 인간(학습자)들을 문학이 생활의 일부로서 자리한 삶 속으로 인도하는 것까지를 고민한다. 이를 통해 본격적이고 적극적으로 문학을 향유하는 태도의 형성을 문학을 가까이 여기게 만드는 과업 이후의 문학 생활화 학습의 주요 과업으로 위치시킨다. 기존의 ‘문학의 생활화’ 활동과 대별해 보면, 문학을 ‘가깝게 하기’에 주력하는 방식은 소극적 문학 향유 학습이라고 할 수 있을 것이다. 그렇다면 이에 바탕하여 ‘문학 문화에의 입문’까지를 상정하는 방식은 적극적인 문학 향유 학습이라고 할 수 있다. 이런 구도에서 바라볼 때, 현재의 교과서 활동들은 소극적 차원의 문학 향유 학습이라 할 수 있으며, 적극적 문학 향유까지는 상정하지 못하고 있다.<sup>35)</sup>

이러한 한계 외에도, ‘문학의 생활화’ 단원 활동들의 세부에서는 여러 문제들이 확인된다. 먼저 ‘문학의 생활화’ 단원의 학습활동들이 기초한 텍스트 분석 활동 문제를 지적할 수 있다. 전술하였듯이 이는 국어과 학습 설계

---

는 조건과 맥락, 문학 활동의 규칙, 축적된 문학적 관습과 전통, 공동체가 문학을 대하는 태도’ 등을 포괄하는 의미로 이해한다. 본고 역시 이러한 김창원(2008)의 규정 및 이해를 준용하여 ‘문학 문화’를 다른 문화와 차별화되는 고유성을 지닌 문학의 문화를 지칭하는 의미로 사용하였다.

- 35) 본고에서 검토한 활동이 문학 학습의 위계에서 가장 상위에 위치하는 ‘문학’ 과목임을 고려하면, 적극적 차원의 향유 활동 부재는 더욱 아쉬움이 남는다. ‘문학’의 향유 학습을 이전 교육과정에서의 ‘가깝게 하기’를 통해 확보된 문학의 저변 및 긍정적 인식을 활용하여, 문학 전통에서의 향유 방식을 추체험하는 형태로 구성함으로써 문학 향유를 심화·확장하는 위계를 지니도록 설계할 수 있을 것이기 때문이다.

의 특수성이 반영된 결과로 이해된다. 그럼에도 불구하고 문학의 생활화가 텍스트 분석 중심 학습을 극복하는 문학 향유의 지향을 지니고 있음을 상기 하면, 화자, 시어, 표현법 등을 요소화하여 분석하는 시 읽기는 지나치게 신비평적이다. 신비평적 방식은 속성 중심 문학교육과 긴밀하게 연결되며, 속성 중심 문학교육은 문학 생활화 학습의 주된 비판 대상이다. 이에 현재의 텍스트 이해 활동들이 신비평적 방식을 준용하는 모습을 보이는 현상에 대해서는 재고가 필요하다. ‘문학의 생활화’를 위한 활동이라면, 그리고 태도 범주로서 다른 범주 학습과의 변별성을 고려한다면, 적어도 분석하기와 다른 문학 읽기가 가능함을 보여주거나, 분석적 읽기를 보완할 수 있는 문학 읽기의 방식을 함께 제시하는 것을 고민해 볼 필요가 있다.

‘문학의 생활화’ 단원의 학습활동들이 제재론 혹은 주제론적 접근 방식을 취하여 구성되고 있다는 점도 문제다. 제재 텍스트의 주제와 내용에 의존하여 ‘문학의 생활화’의 학습활동이 구성되는 것이라면, 학습 대상 텍스트는 한정된다. 학습자들에게 익숙하고, 삶과의 연결성을 잘 드러내는 내용을 담은 텍스트만이 ‘문학의 생활화’를 위한 텍스트로 상정될 수 있기 때문이다. 그러나 특정 주제의 텍스트만이 생활화의 대상이 되는 것은 아니다. 문학의 향유를 위해서는 오히려 학습자들이 다양한 내용과 성격의 텍스트들을 향유의 대상으로 상정할 수 있게 만들어야 한다.

문학의 내면화에 대한 고려가 부족하다는 점도 큰 문제가 된다. ‘문학의 생활화’ 단원의 학습활동들은 문학과 삶을 연결하고, 학습자들이 자신의 삶 속에서 텍스트와 유사한 방식으로 문학을 실천하게 만드는 데 주력한다. 그러나 문학의 향유는 내면화를 전제로 한다. 문학의 내면화 과정이 소략된 문학과 삶의 연결성의 이해와 삶 속 가벼운 문학 활동은 일회적인 문학하기에 그칠 우려가 크며, 지속적인 삶 속 문학의 실천을 담보하지 못한다. 문학의 내면화는 지속적인 문학 체험, 그리고 이에 따른 문학적 습관의 형성과 밀접하게 연결된다. 내면화는 곧 문학의 정신과 방식이 반복된 체험의 결과로서 습관화되어 주체가 의식하지 못하는 순간에도 자연스럽게 발현되는 것이기

때문이다. 이를 고려하면, 현재의 ‘문학의 생활화’ 단원의 활동들은 체험적이기보다는 의미적이며, 지속적이고 반복적인 활동이라기보다는 단발적이고 일회적 활동들이다. 삶과의 연결성 확보와 문학에의 유인에 집중한 나머지, 텍스트와의 반복·지속적인 만남과 체험을 통해 이루어질 수 있는 문학 내면화에 대한 고려는 잘 보이지 않는다.<sup>36)</sup>

마지막으로 ‘문학의 생활화’ 단원의 활동들에서 제재인 시 장르 향유의 고유성이 반영되어 있지 않다는 문제를 지적할 수 있다. 이해 활동을 제외하면, 교과서에서 제안하는 문학 생활화를 위한 활동들은 주로 상호텍스트적 제재를 활용하는 활동이나 이야기하기, 추천 글 쓰기, 온라인 게시판에 댓글 달기, 문학 행사 참여하기 등 일상에서 문학을 경험할 수 있는 비형식적인 활동들이다. 이러한 활동들 속에 시 장르의 고유성이 반영되어 있지는 않다. 물론 문학의 향유에 텍스트의 주제가 문제가 되지 않는 것처럼, 장르가 문제가 되지는 않는다. 하지만 시, 소설 등 오랜 기간 정련되어 온 장르의 고유성은 분명 존재하며, 따라서 문학 향유의 방식 역시 장르의 고유성에 따라 일정한 차이를 보인다. 그러나 상기한 활동들은 시가 아니어도 무방한 활동들이다. 시를 제재로 하는 향유 활동들이 시를 향유하는 장르 고유의 관습이나 문화 등을 거의 반영하지 않은 채 구성되고 있는 것이다.<sup>37)</sup>

- 
- 36) 구인환 외(2012: 231-232)는 문학의 내면화가 수용자의 생체험(生體驗)과 대응되어 매우 장기적 작용을 요하는 과정이며, 이에 단기간의 수업활동의 틀로 문학의 내면화 과정을 통제하기가 곤란하지만, 그럼에도 불구하고 내면화 과정에 대한 설계를 배제하는 것은 문학교육의 본질을 포기하는 셈이라고 분석한다.
- 37) 김상욱(2012)은 문학 생활화 교육에서 삶과의 연동 추구가 문학 방법론의 해체로까지 이어지는 것에 문제를 제기한다. 문학에는 생활로 환원될 수 없는 고유 자질들이 존재하며, 이러한 자질들이 곧 문학의 가치를 제공한다고 보기 때문이다. 그리하여 문학 생활화 학습이 ‘장르’를 매개로 한 연동을 추동해야 한다고 주장한다. 이러한 주장은 ‘문학의 생활화’ 학습 설계에 장르 등 문학의 고유 자질에 대한 최소한의 고려가 요청됨을 암시한다. 장르 등에 대한 고려는 곧 문학계에서 텍스트를 읽고 향유하던 방식에 대해 고려하는 차원이 되기 때문이다.

## V. 낭송의 적극적 실현태로서 시 암송 활동의 제안

‘문학’ 교과서의 시를 제재로 한 ‘문학의 생활화’ 단원 활동들은 문학을 학습자들과 가깝게 만들고 있다는 점에서 유효성을 지닌다. 그러나 이와 함께 일정한 한계도 드러내고 있으며, 특히 ‘문학 문화에의 입문’까지를 고려한 문학 향유 활동의 부재는 큰 아쉬움으로 남는다. 이러한 문제들은 ‘문학의 생활화’를 위한 활동 구성 작업에 무엇을 요청하는가. 무엇보다 ‘가깝게 하기’를 넘어 ‘문학 문화에의 입문’까지를 상정하는 적극적 문학 향유 활동을 마련하는 일이다. 그리고 이 활동이 문학 향유를 추동할 뿐만 아니라, 기존 활동들의 한계를 보완하거나 극복할 수 있는 형태가 되도록 구성하는 일이다. 이는 곧 ‘문학 문화에의 입문’을 추동하면서 분석적 읽기를 넘어서게 하는 활동, 아울러 다양한 텍스트들을 향유 대상으로 상정할 수 있고, 내면화에 방점을 두며, 시 장르 향유의 고유성을 고려한 활동을 구성하는 일이 된다.

그리하여 본고가 주목하는 문학의 생활화 활동은 시 암송(暗誦)이다. 문학의 생활화를 논하는 자리에서 암송의 주장은 자가당착(自家撞着)처럼 보인다. 문학의 생활화 주장이 문학을 외면하는 현상을 초래한 기존 교육 방식에 대한 반성에서 비롯되었으며, 이러한 외면 현상의 주범으로 지목되었던 방식들 중 하나가 암기 중심 교육 활동이기 때문이다. 그러나 본고에서 주목하는 시 암송은 단순 암기가 아니다. 암기는 텍스트 묵독(默讀)에 기초하며, 텍스트 의미를 있는 그대로 기억하는 데 목적을 둔다. 이와는 달리 본고가 제안하는 시 암송은 텍스트를 음성적으로 실현하는 낭송을 통해 텍스트를 반복 체현(體現)하고[embody], 궁극적으로는 내면화하는 데 목적을 두는 활동이다. 이에 본고에서 주목하는 시 암송 활동은 본질적으로 낭송에 기반하는 읽기다. 시 암송 활동을 묵독을 통한 암기가 아니라 낭송의 가장 적극적 실현태로서 바라본다는 의미다.<sup>38)</sup>

낭송에 기반한 시 암송 활동은 학습자들의 ‘문학 문화에의 입문’을 추

동하는 하나의 문학 향유 방식이 된다. 낭송과 암송은 시를 감상하는 원형적 방식이자, 현재에도 지속되고 있는 시 장르의 향유를 위한 읽기 전통이다. 시의 원형이 노래였음은 굳이 재론할 필요가 없는 주지의 사실이다. 현재의 시가 문자로 정착되어 있음에도 불구하고 시의 본질 중 하나로 거론되는 음악성은 운문으로서 시 장르가 가지는 고유성이며, ‘노래하기’의 원형적 자질이 여전히 현대의 시 속에도 내재되어 있음을 보여준다. 그리하여 묵독의 시대인 현재에 이르러서도 낭송과 암송을 통한 시 향유의 문화 전통은 여전히 사라지지 않고 있으며, 낭송과 암송은 시를 향유하는 원형적이고 본질적인 방편으로 지속되고 있다. 우리 생활 주변에서 어렵지 않게 찾아볼 수 있는 낭송회들은 낭송과 암송을 통한 향유 문화를 보여주며, 강연 중심의 한국의 문학 축제와 달리 서구의 문학 축제들에서 문학을 향유하는 핵심 방편으로 제안되고 있는 것은 낭송에 기반한 활동들이다.<sup>39)</sup>

따라서 낭송에 기반한 시 암송 활동의 수행은 시 낭송과 암송을 통해 이루어졌던 주요한 문학 향유 문화의 한가운데로 학습자들을 이끌고, 그러한 문학 향유 문화를 체험하게 하는 방편이 될 수 있다. 단 이를 위해서는 문학 향유의 전통에 따라 낭송은 텍스트 의미 분석과 추출이나 문자를 읽어내는 음독 활동이 아니라 텍스트 의미와 정조, 리듬 등을 낭송자의 신체(목소리)를 통해 총체적으로 실현하는 체현적 연행 활동으로, 암송은 암기 활동이 아니라 낭송을 통한 텍스트의 체현이 반복·심화됨으로써 체화에 이르러 자기

- 
- 38) 시 암송을 문학 생활화의 주요 방편으로서 조망하는 연구들은 시 암송을 단순 암기 활동으로 치부할 수 없음을 보여준다. 문학의 생활화를 주창한 김대행(2001)은 습관화 측면에서 암송의 유효성을 거론하며, 오리사(2020)는 낭송과 암송이 문학 음미의 수단이자 문학의 연행성을 발현하는 수단으로서 생활화에 방편이 될 수 있다고 제안한다.
  - 39) 주현진(2016: 29-38)은 문학 향유를 위한 문화 콘텐츠로서 낭송에 주목하고, 서구와 한국의 문학 축제들을 비교한다. 그리하여 서구에서는 낭송 기반의 활동이 축제 프로그램의 중심을 이루는 반면, 한국에서는 강연이나 포럼이 축제 프로그램의 중심이 되고 있다고 분석한다.

화된 텍스트를 목소리로 실현하는 활동으로 이해되고 구현되어야 한다.<sup>40)</sup> 이러한 방식이 곧 문학 향유 문화 속에서 낭송과 암송을 수행하고 경험하는 방식이기 때문이다.

이러한 방식으로 구현되는 낭송 기반의 시 암송 활동은 또한 문학에 대한 분석적 읽기의 대안으로서 내면화를 위한 읽기의 방편이 될 수 있다. 현대에는 묵독이 읽기의 당연한 방식으로 상정된다. 문학 읽기 역시 마찬가지다. 교육과정이나 교과서에서 문학 읽기 과정과 활동들도 대부분 묵독을 전제한다. 묵독이 텍스트 의미 파악에 효율적인 방식이며, 성숙한 독자들이 활용하는 읽기 방식이라고 인식되기 때문이다. 반면 텍스트를 소리 내어 읽는다는 의미의 음독은 문자 해독을 위한 기초 읽기 수준에서 독서 입문기의 미숙한 독자들이 활용하는 읽기 방식으로 취급된다.<sup>41)</sup>

묵독이 텍스트의 의미 파악, 추론 등에 효율적인 방식이자 성숙한 독자들이 일반적으로 활용하는 읽기 방식임은 분명하다. 그런데 소리 내어 읽는 방식은 미숙한 독자들의 기초적 읽기를 위한 음독의 차원에 한정되지 않고, 성숙한 독자들의 읽기 방식으로도 활용되어 왔다. 소리 내어 읽는 방식은 특히 독자가 텍스트에 온전히 집중하고, 텍스트를 내면화하기 위한 목적에서 ‘의도적으로’ 사용되었다.

동양의 유교적 전통에서 읽기 목적은 텍스트 분석이 아니었다. 읽기의 목적은 텍스트를 내재화하여 독자 자신을 ‘수양’하는 데 있었다. 그리고 ‘독서(讀書)’라는 용어는 소리 내어 읽는 낭독을 전제한 것이었다. 소리를 내지

---

40) 이와 관련하여 오리사(2020: 44)는 시 암송을 ‘시의 형식적 자질을 활용한 음영(吟詠) 방식의 연행(performance)’으로 규정한다. 이는 문학에서의 시 암송이 시 텍스트를 음성적으로 실현하는 일종의 연행으로서 음독이나 암기와 성격상의 큰 차이를 보이는 활동임을 시사한다.

41) 독서의 문화사가 음독에서 묵독으로의 이행의 역사이며, 독서 능력의 발달 역시 음독에서 묵독으로의 이행 단계를 거친다는 박영민(2003)의 지적은 음독에서 묵독으로의 이행이 자연스러운 귀결이며, 묵독이 성숙한 독자의 읽기 방식으로 이해되고 있음을 보여준다.

않고 눈으로 읽는 묵독은 ‘간서(看書)’라는 용어를 사용하였다.<sup>42)</sup> 주목할 만한 점은 낭독을 전제한 ‘독서’가 오히려 심신을 동원하여 텍스트를 정밀하고 깊게 읽는 방식으로 이해되었으며, 이러한 ‘독서’의 과정을 반복함으로써 도달해야 할 읽기 수준이 텍스트가 체화(體化)되어 나타나는 결과로서 암송으로 인식되었다는 점이다. 반면 묵독의 의미를 지니는 ‘간서’가 오히려 텍스트를 가벼운 수준에서 읽기 위한 방식이나 초급 수준의 읽기 방식으로 취급되었다.<sup>43)</sup>

서양의 성경 읽기 전통에서는 렉시오 디비나(Lectio Divina) 방식에 뿐만 아니라 둔 묵상적 독서가 존재하였다.<sup>44)</sup> 묵상적 독서는 스콜라학에 영향을 받았으며 묵독에 기반하는 분석적·추론적 성경 읽기와는 다른 목적의 읽기 방식이었다. 묵상적 독서는 수도사들이 성경의 문장들을 몰입하여 온몸으로 체화하여 새기는 깊이 읽기의 방식이자 수행적 읽기의 방식으로 이해되었다. 묵상적 독서의 방법은 시대와 사람, 교구에 따라 조금씩 달라졌지만 그 최종 목적은 성경을 ‘내면화’하여 신과 합일을 이루는 데 있었다. 이러한 묵상적 독서의 기반이 되었던 방식이 성경의 낭독과 이에 대한 숙고와 반추, 그리고 이의 반복을 통한 암송이다.<sup>45)</sup>

---

42) 유교적 전통에서의 읽기 방식에 대하여는 이기대(2019) 참조.

43) 천원석(2021: 110-118)은 고전 독서법에서 텍스트를 반복해 소리 내어 읽기에 기초하는 암송이 일반적인 독서 방법이었으며, 이는 독자가 책의 내용을 단순히 이해하는 차원을 넘어 책의 정밀한 숙독을 통해 책의 내용을 자신과 혼연일체가 되도록 이끌기 위한 독서 법이었다고 분석한다. 그리하여 책을 읽는 행위(독서)와 관련된 용어인 간서, 낭독, 암송이 단계별로 더 확장되고 심화된 읽기 행위를 의미한다고 보았다.

44) 임성미·정옥년(2020: 60-61)에 따르면 ‘렉시오 디비나’는 그간 ‘영성 독서’, ‘거룩한 독서’, ‘성독(聖讀)’ 등으로 번역되었으며, ‘묵상적 독서’는 전통적 렉시오 디비나와 이를 계승한 성경 읽기 방식들을 포괄하여 지칭할 수 있는 용어다. 본고의 ‘묵상적 독서’라는 용어 역시 이와 같은 의미로 사용되었다.

45) 가장 널리 알려진 묵상적 독서 방법은 귀고 2세가 제시한 ‘독서 - 묵상 - 기도 - 관상(관조)’의 단계다. ‘독서’는 성경을 소리 내어 읽고 듣는 단계고, ‘묵상’은 이러한 소리 내어 읽고 듣기를 반복하면서 성경의 구절에 대해 숙고하는 단계다. ‘기도’와 ‘관상(관조)’은 이러한

과거의 읽기, 종교의 읽기라는 편견을 걷어내고 이들이 어떤 목적과 효용을 지녔다고 이해되었는지를 보자. 상호 관련성이 없는 동양과 서양의 읽기 전통에서 공통적으로 소리 내어 읽기, 그리고 이의 반복을 통한 암송에의 도달을 수양 혹은 수행을 위한 읽기 방식으로 지목한다. 이것이 수양 혹은 수행적 읽기가 되는 이유는 신체(목소리)와 정신을 오롯이 동원하여 텍스트를 반복적으로 체현해 보는 방식이 깊이 읽기와 내면화에 유효하였기 때문이었다. 이는 낭송에 기반한 시 암송 활동이 다음과 같은 의미를 지닐 수 있음을 시사한다. 첫째, 시의 낭송을 기초 읽기 활동(음독)의 의미로 한정할 수 없다. 성숙한 독자에 의해 의도적으로 활용되는 시의 낭송은 묵독과 다른 차원의 효용을 보일 수 있다. 둘째, 낭송 기반의 시 읽기는 심신(心身)을 모두 동원하여 텍스트에 몰입하고 텍스트를 체현할 수 있게 한다. 그리하여 텍스트 깊이 읽기를 위한 유효한 수단이 될 수 있다. 셋째, 낭송 기반의 시 읽기는 분석이 아닌 내면화의 차원으로 텍스트에 접근하는 대안적 읽기 방식이 될 수 있다. 넷째, 낭송의 반복 수행에 기반하여 이루어지는 시 암송은 내면화를 위한 읽기를 적극적으로 실천하는 과정이자 방식이 될 수 있다.

이렇듯 낭송에 기반한 시 암송 활동은 학습자들에게 문학 전통에서 시를 향유하던 문화를 경험하게 함으로써 ‘문학 문화에의 입문’을 추동하며, 분석적 읽기의 대안으로서 내면화를 위한 읽기의 방편이 될 수 있다. 뿐만 아니라 낭송에 기반한 암송은 노래를 원형으로 하는 시 장르를 향유하던 문학적 전통이 적극 반영된 활동이라는 점에서 장르 고유성을 반영한 향유 활동이며, 텍스트의 주제와 상관없이 보다 다양한 시 텍스트들을 문학 향유 학습의 대상으로 상정 가능하게 하는 활동이다. 물론 낭송의 수행에 적합하지 않은 텍스트들도 다수 존재한다. 산문성을 지니거나 시 전통의 해체를 표방하

---

독서와 묵상의 과정을 거쳐 성경이 암송된 이후 내면화되는 성경 읽기의 심화 단계다. 묵상적 독서의 방법에 대하여는 김민재(2017: 197 - 198), 임성미·정옥년(2020: 76 - 78), 최은순(2021: 221 - 225)의 논의를 참조.

는 텍스트들의 경우가 그러하다. 그러나 시의 본질적 자질로서 음악성의 존재는 낭송에 기반한 시 읽기가 대부분의 텍스트에 통용될 것이라 기대할 수 있다.<sup>46)</sup>

또한 낭송에 기반한 시 암송을 문학의 생활화를 위한 활동으로 도입하는 것은 교실 문학과 교실 밖 문학을 연계하고 통합하는 통합적 ‘문학의 생활화’ 학습을 구성하는 방편이 된다. 2015 개정 ‘문학’ 교육과정의 ‘문학의 생활화’ 학습 관련 ‘교수·학습 방법 및 유의사항’에는 교실 문학 활동만이 아니라 교실 밖 문학 활동을 경험하게 함으로써 문학의 생활화를 추동할 것을 당부하고 있다.<sup>47)</sup> 또한 2022 개정 ‘문학’ 교육과정의 ‘문학의 생활화’ 관련 성취기준([12문학01-12]) 해설에서는 문학 생활화를 위해 학교 안팎에서 이루어지는 다양한 문학 활동에 참여해야 하며, 그러한 활동의 예 중 하나로 낭송·낭독 모임을 제시하고 있다.<sup>48)</sup> 이는 교실 밖 문학 향유 활동의 경험이 문학의 생활화를 위해 중요하다는 인식을 보여주는데, 문제는 현재의 교실 문학 활동과 교실 밖 문학 활동의 양상이 분리되고 있다는 점이다. 교실 문학 활동과 연계되지 않는 교실 밖 문학 활동은 하나의 ‘이벤트’로서 작동할 가능성이 크다. 그러나 교실 밖 주요 문학 활동 중 하나인 낭송과 암송을 교실 내의 문학 활동으로 구성한다면, 교실 밖과 교실의 문학 활동이 연계되면서 연속성을 확보할 수 있다. 그리하여 낭송에 기반한 시 암송은 교

- 
- 46) 이 외에도 시 텍스트들이 다수 생산되는 현대의 환경을 고려하면 낭송 기반의 시 읽기가 유효할 수 있는 텍스트의 범위는 더욱 제한될 것이다. 그러나 적어도 낭송에 기반하는 시 읽기 활동은 현재처럼 주제론적 접근을 통해 텍스트를 선정하는 방식보다 더 다양한 텍스트들을 문학의 생활화 학습의 대상으로 상정할 수 있게 할 것이다.
- 47) 이와 관련된 진술은 다음과 같다(교육부, 2015: 130).  
“… 교실에서의 문학 활동뿐 아니라 학교 행사나 교외 행사, 대중매체나 문학 단체에서 개최하는 문학 관련 행사에 참여하기 등을 통해 문학의 생활화를 경험하도록 한다.”
- 48) 이와 관련된 진술은 다음과 같다(교육부, 2022: 138).  
“이를 위해 학교 안팎에서 이루어지는 다양한 문학 활동에 참여한다. … 낭송·낭독 모임, 작가와의 만남, 문학 동아리, 북 콘서트, 문학관 방문, 문학 답사 등에 적극적으로 참여할 기회를 갖는다.”

실 안과 밖을 통합하면서, 교실 밖 문학 활동의 경험이 이벤트가 아닌 문학의 생활 속 향유와 지속가능성을 보여주는 사례로서 작동할 수 있게 할 수 있다.

그렇다면 이러한 점들을 고려하면서 낭송에 기반하여 암송에 이르게 하는 시 암송 활동을 어떻게 구성할 수 있을 것인가. 다양한 구성이 가능하겠지만, 이 활동이 시를 향유하는 수단으로서 구성되어야 하며, 소리 내어 읽는 수준의 음독 활동이나, 암기 활동, 분석적 문학 읽기 활동과 차이를 보여야 한다는 점은 분명하다. 그리하여 이 활동의 핵심 기제는 ‘낭송과 반추의 반복을 통한 암송’이 된다. ‘낭송’은 분석을 넘어 학습자들의 정신과 신체를 모두 몰입하여 시 텍스트의 의미와 정조, 리듬을 체현해 보는 향유 활동으로 구성되며, ‘반추’는 이러한 낭송이 단순히 문자를 소리 내어 읽기로 하화(下化)하지 않도록 텍스트와, 텍스트 낭송을 통해 파생된 사유를 되새기는 활동으로 구성된다. 낭송과 반추의 ‘반복’은 텍스트의 체현을 계속하여 시도 함으로써 내면화를 추동하는 활동이다. 여기서의 반복은 단순한 되풀이 활동을 의미하지 않으며, 낭송과 반추 수행의 경험들을 계속 누적시켜 사유를 지속적으로 확장·파생시키는 차원에서의 반복을 의미한다. ‘암송’은 암기 가 아니라 ‘낭송’과 ‘반추’의 ‘반복’이 종합된 텍스트 자기화의 결과로서 상정된다.

‘낭송과 반추의 반복을 통한 암송’을 핵심 기제로 하여 구성되는 이러한 시 암송 활동의 도입은 기존의 ‘문학의 생활화’ 활동에서 확인된 한계를 극복하고 보완할 수 있다. 단 낭송 기반의 시 암송 활동 도입이 기존의 활동들을 폐지하고 시 암송 활동을 ‘문학의 생활화’ 학습을 위한 활동으로 대체하는 차원에서 이루어지는 것이 아님에 유의해야 한다. 본고의 도입 주장을 기존 활동과 함께, 문학 향유 문화에의 입문을 추동하는 등의 기능을 지닐 수 있는 이러한 시 암송 활동도 중요한 문학의 생활화 활동으로서 인식되어 도입될 필요가 있다는 것이다. 이를 통해 문학의 생활화 학습은 기존의 문학을 ‘가깝게 하기’와 함께 ‘문학 문화에의 입문’을 추동할 수 있으며, 총체적인 문

학의 향유와 문학 향유의 지속을 위한 학습으로 나아갈 수 있을 것이다. 또한 낭송 기반의 시 암송이 하나의 단원에서만 활용되는 일회적이고 단발적인 활동으로서만 그친다면 결국 분명한 한계에 봉착하게 될 것임에도 유의 할 필요가 있다. 본고가 상정하는 활동 수행의 궁극적인 모습은 문학 생활화라는 장기적이고 거시적 목표하에서 ‘문학의 생활화’ 단원만이 아니라 다양한 단원에서 시 읽기의 방편으로서 낭송 기반의 암송 활동이 제안되고 인식 됨으로써 문학교육의 실천 국면에서 지속적으로 수행되는 것이다.

## VI. 결론

본고는 문학 영역 태도 범주에서 문학의 생활화 학습을 위한 시 읽기 활동으로 낭송에 기반한 시 암송을 제안하고, 그 타당성을 논구하였다. 본고를 요약하면 다음과 같다.

먼저 국어과의 태도 범주 학습이 ‘활동화’의 접근 방식을 통해 구현될 수 있음을 살피고, 이를 바탕으로 문학의 생활화 학습을 위한 활동 구성의 관건을 추출하였다. 다음으로 현재의 ‘문학’ 교과서 ‘문학의 생활화’ 단원 활동들을 검토하여 활동들의 의의와 문제를 확인하였다. 마지막으로는 이러한 문제에 대응하는 문학의 생활화 활동으로서 낭송에 기반한 시 암송 활동의 도입을 제안하고, 그 제안의 유효성과 타당성을 검토하였다.

본고의 핵심 주장은 문학의 생활화를 위한 활동들이 문학을 가깝게 하기에 주력하는 것을 넘어, 문학 문화에의 입문을 추동하고 기준의 문학 읽기를 극복할 수 있는 활동의 도입까지를 고민해야 하며, 이를 위한 활동이 낭송에 기반한 시 암송이 될 수 있다는 것이다. 이러한 본고의 주장은 문학의 생활화 담론에서 그간 제대로 인식되지 못하거나 간과되었던 본격적인 문학 향유 학습에 관한 논의이며, 따라서 문학의 생활화 학습 설계와 관련된 새로

운 연구 영역을 제안한다는 점에서 의의가 있다.

그러나 본고는 기존 문학의 생활화 활동의 검토와 시 암송 활동 제안의 타당성의 검토에 주력하였으며, 지면의 한계로 제안한 활동의 구체적인 실현태까지를 제시하지는 못하였다. 이에 대한 천착을 후고에서의 과제로 남기며 논의를 마친다.

\* 논문은 2023.11.06. 투고되었으며, 2023.11.13. 심사가 시작되어 2023.12.07. 심사가 종료되었음.

## 참고문헌

- 교육부(1992),『중학교 교육과정(제1992-11호)』, 서울: 교육부.
- 교육부(1997),『국어과 교육과정(제1997-15호)』, 서울: 교육부.
- 교육인적자원부(2009),『국어과 교육과정(제2007-79호)』, 서울: 교육인적자원부.
- 교육과학기술부(2011),『국어과 교육과정(제2011-361호)』, 서울: 교육과학기술부.
- 교육부(2015),『국어과 교육과정(제2015-74호)』, 세종: 교육부.
- 교육부(2022),『국어과 교육과정(제2022-33호)』, 세종: 교육부.
- 구인환·박인기·우한용·최병우(2012),『문학교육론』,(6판), 서울: 삼지원.
- 김대행(2001),「문학 생활화의 패러다임」,『문학교육학』7, 9-23.
- 김동환·김에스더·김정우·김태석·박진호·조희정·주영민(2019),『고등학교 문학』, 서울: 천재 교과서.
- 김두열(2019),「정의적 영역 성취기준을 반영한 문학 교과서 학습 활동 연구 - 2015 교육과정 의 성취기준 '자아 성찰과 타자 이해'를 중심으로 -」,『한국문학이론과 비평』84, 261-288.
- 김민재(2017),「‘읽기’의 관점에서 바라본 〈고전과 윤리〉 - 낭송과 렉시오 디비나를 중심으로 -」,『교육연구』69, 185-208.
- 김상옥(2012),「문학교육, 도약을 위한 성찰 - ‘삶/생활을 위한’ 문학교육을 중심으로 -」,『문학 교육학』38, 69-97.
- 김정우(2003),「국어과 교육과정의 정의교육 범주에 대한 연구」,『문학교육학』12, 11-40.
- 김종철(2002),「대학 교양 교육으로서의 문학교육의 방향: 성인의 문학 생활화와 관련하여」,『문학교육학』10, 75-93.
- 김창원(2008),「문학 문화의 개념과 문학교육」,『문학교육학』25, 513-544.
- 김창원(2016),「2015 교육과정을 통해 본 국어과 교육과정 발전의 논제 - 영역과 내용 체계」,『국어교육학연구』51(1), 6-35.
- 김창원·김성룡·최지현·윤성원·정래필·김명중·김덕곤·김영문·이돈우·모필원·김형주·임 한성(2019),『고등학교 문학』, 서울: 동아출판.
- 류수열(2016),「2015 개정 국어과 교육과정 문학 영역의 논리」,『국어교육학연구』51(1), 135-159.
- 박영민(2003),「독서의 발달과 음독에서 묵독으로의 이행」,『국어교육』111, 59-86.
- 방민호·박현수·황재문·정우상·조성임·윤나라(2019),『고등학교 문학』, 서울: 미래엔.
- 선주원(2006),「여가적 읽기를 위한 어린이 문학교육 내용 연구: 문학 생활화를 중심으로」,『한국초등국어교육』30, 143-170.
- 오리사(2020),「문학의 생활화’를 위한 시 암송 교육 연구」,『청립어문교육』78, 43-64.
- 이기대(2019),「독서의 전통적 방법과 낭독의 효과」,『한국학연구』70, 105-131.
- 이승원·유성호·차충환·김한식·김철희·김형수·김지상·황재진·고은정(2019),『고등학교 문학 생활화를 위한 읽기 활동으로서 시 암송 제안』171

학』, 서울: 좋은책신사고.

이승이(2016), 「낭독 방법을 활용한 시 리듬 교육의 재인식」, 『현대문학이론연구』 66, 213-238.

이원영(2020), 「‘태도’ 범주 교육 활동의 조작적 설정」, 『어문론총』 85, 303-327.

이원영(2021 ㄱ), 「문학교육적 역설로서 ‘문학 생활화’ 교육의 문제 – 문학하기의 ‘즐거움’과 문학적 ‘통과의례’를 기제로 한 역설의 정치(正治)법」, 『국어교육』 174, 315-343.

이원영(2021 ㄴ), 「인문 소양 강화 교육으로서 문학교육의 모색: D중학교 ‘한국의 암송 명시’ 프로그램에 주목하여」, 『학습자중심교과교육연구』 21(21), 687-703.

임성미·정옥년(2020), 「북상독서의 역사적 고찰과 현대적 시사점 탐색 – 12세기 북상독서를 중심으로」, 『인간연구』 42, 57-100.

정호웅·우완·김수학·윤대석·송지언·정지민(2019), 『고등학교 문학』, 서울: 천재교육.

조정래·정호승·곽재구·박상률·유문선·노철·강성도·공정배·김근성·김민혁·김형태·문성후·박길제·박병욱·박성일·박안수·오창렬·이낭희·임희종·정의창·정홍윤·조은희·지범식·진기춘·차지혜·최홍일·황은주(2019), 『고등학교 문학』, 서울: 해냄에듀.

주현진(2016), 「문학 문화콘텐츠의 원형, 낭독」, 『국제언어문화』 34, 25-42.

천원석(2021), 「‘암송(暗誦)’의 독서론적 의미」, 『국제어문』 88, 109-133.

최미숙(2002), 「성인의 문학 생활화 방안」, 『문학교육학』 10, 27-44.

최미숙·원진숙·정혜승·김봉순·이경화·전은주·정현선·주세형(2019), 『국어교육의 이해』, (3판), 서울: 사회평론.

최은순(2021), 「공부방법으로서 독서의 잃어버린 차원: ‘렉시오 디비나’의 교육학적 함의」, 『교육철학연구』 43(4), 213-234.

최지현(2010), 「독서교육에서 낭독의 의의에 대한 재음미」, 『독서연구』 24, 138-175.

한철우·박호영·선주원·이상구·박신영·오택환·이강빈·이준현(2019), 『고등학교 문학』, 서울: 비상.

문학 생활화를 위한 읽기 활동으로서 시 암송 제안  
—‘문학’ 교과서 ‘문학의 생활화’ 단원 활동에 대한 비판적 검토를 바탕으로

이원영

본고는 태도 범주 ‘문학의 생활화’ 학습 설계의 방법론으로 ‘활동화’에 주목하여, 문학 생활화를 위한 읽기 활동으로 낭송 기반의 시 암송을 제안하고자 하였다. 이를 위해 먼저 태도 범주 학습 설계의 방법으로 ‘활동화’의 타당성을 검토하고, 이를 바탕으로 ‘문학의 생활화’ 활동의 구성 요건들을 확인하였다. 다음으로 시를 제재로 한 ‘문학’ 교과서 ‘문학 생활화’ 단원의 활동들을 비판적으로 검토하였다. 이를 통해 ‘문학의 생활화’ 학습에 문학을 ‘가깝게 하기’만이 아니라 ‘문학 문화에의 입문’을 상정하면서, 기준 활동의 한계를 보완할 수 있는 활동이 요구되고 있음을 확인하였다. 마지막으로는 ‘문학의 생활화’를 위한 읽기 활동으로서 낭송에 기반한 시 암송을 제안하고, 그 타당성을 검토하였다.

핵심어 문학의 생활화, 문학 읽기, 낭송 기반의 시 암송, 태도 범주 학습 설계, ‘문학’ 교과서, 문학의 함유, 문학 문화에의 입문

## ABSTRACT

# Poetry Recitation as a Reading Activity for Practicing Literature

—Based on a Critical Review of the *Literature* textbook Unit Activities on “Practicing Literature”

Lee Wonyoung

This paper focuses on “activity” as a methodology to design learning for “Practicing Literature” in the category of attitudes, and proposes poetry recitation as a reading activity for “Practicing Literature” learning. First, this study examines the appropriateness of “activity” as a method of learning design for the attitude categories, and based on this, the components of learning activities for “Practicing Literature” were identified. Next, a critical analysis of the activities in the “Practicing Literature” unit of *Literature* textbooks composed of poems as texts was conducted. This process confirms the need for activities that can address the limitations of existing activities, assuming that “Practicing Literature” learning should not only bring literature “closer” but also “introduce literary culture.” Consequently, the study proposes poetry recitation as a reading activity for “Practicing Literature” learning and examines its validity.

**KEYWORDS** Practicing Literature, Reading Literature, Poetry Recitation, Category of Attitudes Learning Design, *Literature* Textbooks, Literary Enjoyment, Introduction to Literary Culture