현대시 교육 방법에 대한 고찰

- 국어 교과서의 '학습 활동'을 중심으로

최미숙*

〈 차 례 〉

1. 현대시와 교육
2. 이해와 감상 중심의 시교육이 남긴 것
  1) 독자에게는 너무나도 먼 시, 백일장식 창작교육
  2) 단편적 지식 중심의 시교육, 사라진 시 감상 교육
3. 시 향유 방식의 변화와 시교육의 방향
  1) 시 읽기 과정을 강조하는 학습 활동
  2) 단계화된 시 창작교육의 중요성
4. 결론

1. 현대시와 교육

해마다 대학 신입생을 대상으로 이제까지 배운 문학 중에서 제일 힘들었던 것이 무엇이냐고 묻곤 한다. 대부분의 학생들이 시가 힘들었노라고 대답하는데 힘들었다는 그 대답 속에 '읽기 싫다', '재미 없었다' 등의 의미가 담겨 있다는 것을 어렵지 않게 발견할 수 있으며, 또한 이것은 사실 대부분의 대학 신입생들에게서 발견할 수 있는 현상이라는 것을 우리는 알고 있다. 우리나라 학생들은 초등학교, 중학교, 고등학교를 거치면

* 영남대학교 국어교육과

서 10년 이상이라는 기간 동안 문학교육을 받으며, 그 기간 동안 시도 배운다. 그런데 그렇듯 오랜 기간 동안 배운 시를 학교를 졸업한 후에 외면하는 경우가 많으며, 스스로 시를 즐기는 생활을 하는 사람은 사실상 얼마 되지 않는다.

학교에서 이루어지는 시교육은 학교뿐만 아니라 학교라는 틀을 넘어서도 작용한다. 교육이 이루어지는 시기는 초, 중, 고등학교 시절이지만 그 교육이 효과를 발휘하는 시기는 평생에 걸쳐 이루어지기 때문이다. 사실, 학교에서 받는 시교육은 시적 체험의 근원을 이루면서 이후에 이루어질 독서 경험을 좌우하는 역할을 하는데, 그것은 학교 교육에서 이루어지는 시교육이 시적 경험의 중요한 출발점이자 그 경험을 하나의 시적 능력으로 전환시키는 중요한 지점이기 때문이다. 중고등학교 시절 즐겁지 않았던 시읽기 경험은 그 이후로도 이어져 스스로 시집을 사서 시를 읽고 감상하는 것에 별다른 의미를 두지 않게 된다. 성인이 되어 시를 읽으면서 즐기는가 하는 문제, 시를 어떤 방식으로 읽는가 하는 문제도 사실은 학교교육에서 그 단초가 이루어지는 것이다. 따라서 학교에서 시교육을 어떻게 하는가 하는 문제는 시교육 방법의 문제만이 아니라 우리 일상인들이 시를 어떻게 향유하며 시 문화를 어떻게 만들어 가는가와 관련된 매우 중요하고도 폭넓은 문제임을 알 수 있다.

이런 관점을 바탕으로, 이 연구에서는 기존의 시교육 방법을 반성적으로 검토하면서 최근에 이루어지는 시교육 방법을 고찰하고 나아가 의미 있는 시교육의 방향을 모색하고자 한다. 논의 과정에서는 주로 국정 교과서인 '국어' 교과서에 실린 문학작품과 해당 학습 활동을 중심 연구 대상으로 할 것이다. 국정 교과서를 대상으로 하는 이유는 검정 교과서인 '문학' 교과서가 집필자의 관점에 따라 다소 상이한 관점을 지닐 수 있음에 비해, 국정 교과서에 실린 현대시 작품 및 해당 학습 활동은 그 당대의 문학교육 혹은 시교육적 관점의 핵심을 잘 드러내주는 것이면서 동시에 시교육 방법 논의의 결정체로 볼 수 있기 때문이다. 기존의 시교육에 대한 비판은 몇 차례 이루어진 바 있지만, 여기에서는 교과서 학습 활동에 대한 실증적이면서도 구체적인 분석을 통해 좀더 생산적인 논의를

이끌어내고자 한다.

이 연구는 현대시 단원에 실린 시 중에서도 김소월의 시를 대상으로 하여 논의하고자 한다. 김소월의 시를 중심으로 하는 이유는 동일한 혹은 유사한 작품을 논의의 대상으로 할 때 그 동안의 시교육 방법이나 관점의 변화를 알기가 용이하다는 점 때문이며, 다른 하나는 본격적인 국어교육이 시작되던 시기부터 현재에 이르기까지 김소월의 시는 지속적으로 국어 교과서에 실리면서 시교육의 역사를 같이 했다는 점 때문이다. 김소월의 시는 제1차 교육과정기의 국어 교과서에서부터 제7차 교육과정기의 국어 교과서에 이르기까지 빠지지 않고 실렸는데, 특히 〈진달래꽃〉이 단연 중심이 되는 작품이었다. 제1차 교육과정기에는 〈금잔디〉, 제2차·제3차·제4차 교육과정기에는 〈진달래꽃〉, 제5차 교육과정기에는 〈길〉, 제6차·제7차 교육과정기에는 다시 〈진달래꽃〉이 실렸다.[1] 이는 김소월 시인이 우리 시사에서 차지하는 위치 때문이기도 하려니와 시적인 완결성, 우리 민족의 애송시로 거론된다는 점 등 때문이었을 것이다. 그 때문인지 김소월은 윤동주와 함께 우리나라 사람이 가장 사랑하는 시인 중 한 명으로 선정되기도 했던 바, 이에 국어 교과서가 일정 정도 기여했음을 부정할 수는 없을 것이다.

이 연구에서는 그 동안 국어교육에서 김소월의 시를 어떻게 다루었는지를 주로 학습 활동을 분석하면서 반성적으로 성찰할 것이며,[2] 이를 바탕으로 현대시 교육방법의 방향을 논의하되 최근 문학교육의 핵심 교육 내용 범주라고 할 수 있는 '시의 수용과 창작'의 측면을 중심으로 하여 논의할 것이다.

---

1) 김소월의 시가 주로 고등학교 국어 교과서에 실렸기 때문에 여기에서는 주로 고등학교 교과서를 중심으로 하여 논의하게 될 것이다.

2) 현대시 교육 방법에 관한 논의를 국어과 교육과정과 관련지어 논의하는 것도 하나의 방법이다. 그런데 이전까지의 시교육이 "교육 과정상의 지향점과 교과서의 실제가 조화를 이루지 못하고 있다는 사실"(윤여탁, 1998: 216)을 감안할 때, 그 동안의 시교육에 관한 논의를 위해서는 교육과정보다는 학교 교육에 실질적인 영향을 미쳤던 학습활동을 중심으로 논의하는 것이 의미 있을 것이다.

2. 이해와 감상 중심의 시교육에 대한 반성

오랫동안 문학교육의 목표는 문학작품의 이해와 감상이었다. 제6차 국어과 교육과정기까지 그러했다고 할 수 있다. 그런데 이러한 목표 도달을 위한 교육 방법에 대해 별다른 성찰없이 시교육이 이루어졌고, 그 과정에서 단편적·분석적인 시교육을 양산했으며, 이것은 곧 시를 '어려운 장르', '싫어하는 장르'로 만드는 데 결정적으로 기여했다. 여기에서는 이러한 시교육의 모습을 되돌아보면서 그 동안의 시교육을 이끌어 왔던 관점과 그로 인한 교육적 현상에 관하여 논의하고자 한다.

1) 독자에게는 너무나도 먼 시, 백일장식 창작 교육

국어 교과서에 실리는 작품들은 몇 단계의 검토를 거쳐 엄선된 작품들이다. 국정 교과서라는 특성 때문에 집필진, 연구진, 심의진 등의 작업과 회의를 거치면서 엄격한 작품 선정 과정을 거치게 된다. 그 동안 국어 교과서는 주로 우리 시문학사에서 의미 있는 평가를 받은 작품들을 싣곤 했다. 물론 제7차 교육과정기의 국어 교과서부터 학생 작품과 최근에 발표된 작품도 실렸지만 예전에는 주로 '좋은 시'라는 문학사적 평가를 받은 작품만을 실었다. 그런데 그 동안 교육현장에서 그 시들을 교육하던 방식은 시란 '가까이하기에는 먼' 대상이라는 인식을 심어주었으며, 이것은 시교육의 초창기부터 지배적인 관점을 형성하게 된다.

다음 인용문은 제2차 교육과정기 국어 교과서의 'Ⅰ시의 세계'의 대단원 도입면에 실린 글의 전문(문교부, 1968: 2)으로, 이 글은 시 단원 전체의 성격을 규정짓는 역할을 하면서 동시에 시를 바라보는 기본적인 관점을 제공하고 있다.

> 라이너 마리아 릴케는 '브리게의 수기'에서 "일생 동안에 단 열 줄의 좋은 시도 쓰기 어렵다."고 말했다. 정말, 많지 않은 언어로써 인생과 자연에서 우

러나는 정서와 사상을 창조적으로 표현하기란 그리 쉬운 일이 아니다.

가장 적절한 시어로써 인간 영혼의 심연을 파헤치는 작업은 어떻게 해야 하는 것일까?

우리들은 여기 실은 여러 작품을 통하여, 시인들이 언제 어떠한 환경 속에서 어떠한 심정을 어떻게 표현하였는지를 알아보도록 하자.

이 글은 시가 얼마나 훌륭한 장르인지, 그리고 시를 쓴다는 것이 얼마나 고난에 찬 과정인지 강조하고 있다. 시 쓰기를 "가장 적절한 시어로써 인간 영혼의 심연을 파헤치는 작업"이라고 말한 것은 독자로 하여금 시의 고귀한 성격, 시가 얼마나 의미 있고 훌륭한 것인지 알 수 있게 하는 서술이라는 점에서 의미가 있다. 그러나 이러한 관점이, 시란 일상인과는 거리가 먼 대상이라는 인식을 심어주어 학생들로부터 시를 멀어지게 한 관점이라는 것도 부인하기는 어렵다.

나아가 시 쓰기 자체에 대한 두려움을 심어주었을 가능성도 크다. 라이너 마리아 릴케 같은 시인도 일생 동안 단 열 줄의 좋은 시도 쓰기 어렵다고 말했다면, 우리 일상인들이 어려울 것은 더 말할 나위도 없을 것이다. 시를 지극히 위대하고 숭고한 것만으로 만들어버림으로써, 나아가 일상인들은 범접하기 어려운 그 무엇으로 만들어버림으로써 시의 고귀성을 알게는 했지만, 역으로 일상인들로 하여금 시로부터 멀어지게 했다는 점을 부인할 수는 없다는 것이다. 결국 이런 글을 접한 학생들은 '시는 굉장히 어려운 장르구나', '나 같은 사람은 함부로 시를 쓰지 못하겠구나', '심오한 철학이 있어야만 시를 쓸 수 있구나' 등의 생각을 하게 되었고, 시와 독자 사이의 거리는 점점 더 멀어지기만 했던 것이다.

이러한 관점은 점차 강화되어 그 이후 시교육의 성격이나 방법을 규정하는 역할을 한다. 시인을 천재적인 존재로, 시쓰기를 영혼의 심연을 파헤치는 작업으로 규정함으로써 시인은 독자와는 거리가 먼 존재이며, 시란 쓰기 어려운 것이라는 관념을 심어 주었던 것이다.

이것은 상당 기간 시교육의 중심 논리를 점하고 있던 신비평적 관점과 결합하는데, 신비평적 관점은 시어의 다의성을 전제로 하면서도 요소

들의 유기성을 강조함으로써 '해석하기 어려운 것이 시'라는 관념을 더하게 된다. 여기에 근대시의 태생적 관점이라고 할 수 있는 낭만주의적 천재설까지 결합되면서 시는 난공불락의 것이 되고 말았던 것이다(이명찬, 2002: 139)

이런 과정에서 시교육은 시를 읽는 수동적인 독자만을 만들었지, 시를 쓰고 즐기는 주체적이고 능동적인 주체를 만들어내지 못했다. 이와 관련하여 우리가 논의해야 할 것이 바로 창작교육에 관한 부분이다. 제7차 교육과정에서 문학교육 영역에 창작교육을 넣었는데, 제1차 교육과정에서 제7차 교육과정에 이르기까지 '창작 교육'은 많은 변화를 겪어 온 것이 사실이며, 그것은 국어교육 내에서의 창작교육관의 변화에 의한 것이었다. 국어교육 초기에 창작교육을 허용하다가 제4차 교육과정에서 정규 수업 시간에는 창작교육을 지도하지 않도록 한다고 명시한 이후에 학교교육에서 창작교육은 자취를 감추었다. 이후 제6차 교육과정에서 고등학교 '작문' 과목의 내용 항목으로 '문학적 글쓰기'를 넣었다가 제7차 국어과 교육과정에서 창작 교육이 다시 부활하게 되었다. 제4차에서 제6차까지 금기시하였던 창작 교육을 제7차 교육과정에서 문학교육의 중요한 교육 내용으로 선정한 것이다.[3)]

그런데 창작교육을 금기시했던 기간 동안에도 학교 교육에서 창작이 행해지던 순간이 있었다. 그 창작은 학교 교실이 아니라 아주 특별한 순간에 이루어졌는데, 이른바 백일장이 그것이다. 시로 표현하는 방법에 대한 어떤 교육도 하지 않고 시를 쓰게 했던 백일장식 창작교육이 그것이다. 정규 수업시간에 이루어지는 것이 아니라 특별히 '백일장'이라는 시간과 공간을 선택하여 고궁이나 산, 들로 나가 창작을 했고, '하늘, 고궁, 오월' 등의 제목으로 우리 학생들은 시를 썼다. 이런 행사 역시 창작교육에 대한 그간의 인식을 강화하는 역할을 했는데, 백일장식 창작교육은 학생들로 하여금 시란 어떤 특별한 것이고, 우리들의 일상 생활 속에서 누릴 수 있는 표현의 장이 아니라는 인식을 더 공고히 하는 역할을 했

3) 창작교육과 관련된 상세한 논의는 정구향·최미숙(1999)의 논의를 참조할 것.

던 것이다.

2) 단편적 지식 중심의 시 교육, 사라진 시 감상 교육

시교육 초기부터 일정한 틀을 형성하게 된 '천재적 시인 / 평범한 독자'라는 이원론적인 구분은 이후 시교육 내용과 방법을 좌우하는 결정적인 역할을 한다. 천재들의 시, 우리 일상인들과는 다른 위대한 시인들의 시를 읽는 평범한 독자로서 학생들은 다음과 같은 활동을 했다. 다음 인용문은 제2차 교육과정기부터 제5차 교육과정기까지 김소월의 시가 실린 현대시 단원의 학습 활동 중 일부를 제시한 것이다.

2. 각 시인의 시의 개성을 비교하여 보라.
7. 여기 실려 있는 시인들의 시집을 구해 읽고, 각 시인의 시풍을 연구하여 보라.

- 제2차 교육과정기 국어 교과서에 실린 활동 중 일부

1-1. 글을 읽을 때에는 암시(暗示)된 내용도 찾아 이해하도록 하자.
1-2. 이 시(시조)들의 주제를 알아보자.
2-2 다음은 무슨 뜻인가?
(가) 백마(白馬) 타고 오는 초인(超人) (무엇을 기대하는가?)
(나) 타고 남은 재가 다시 기름이 됩니다.(어떤 정신인가?)
(다) 무덤 풀 욱은 오늘 이 '살'부터 있단 말가. (무엇을 한탄하는가?)
(라) 죽어도 아니 눈물 흘리오리다. (사실인가?)
(마) 아아, 이렇게도 간절(懇切)함이여! (무엇이 간절한가?)
(바) 찬란한 슬픔의 봄 (무엇이 찬란하고 무엇이 슬픈가?)
2-3. 다음에 관하여 알아보자.
(가) 비유(譬喩)
(나) 상징(象徵)
3-1. '아름다움과 진실'에 관하여 생각해 보자.

- 제3차 교육과정기 국어 교과서에 실린 활동 중 일부

1-1 우리 나라 근대시의 음악성, 곧 운율의 특성을 열거해 보자.
2-1 여섯 편의 시에서 각 시의 운율의 특징은 무엇인가?
2-2 각 시에서 반복의 기법으로 음악성을 드러내는 부분은 어디인가?
2-3 각 시에서 행과 연의 규칙적인 배열과 그 형태미(形態美)는 어떠한가?
2-4 다음 싯구들이 암시하는 속뜻은 무엇인가?
(1) 죽어도 아니 눈물 흘리오리다.(진달래꽃)
(2) 새빨간 능금을 또옥똑 따지 않으렵니까?(그 먼 나라를 알으십니까)
(3) 찬란한 슬픔의 봄을 (모란이 피기까지는)
(4) 구름에 달 가듯이 (나그네)
(5) 인제는 돌아와 거울 앞에 선 (국화 옆에서)
(6) 흔들리는 종 소리의 동그라미 속에서 (가을에)
2-5 각 시에서 다음 사항들을 분석해 보자.
(1) 운율과 음악적 효과
(2) 심상과 비유 (3) 상징적 의미
(4) 반어와 역설

- 제4차 교육과정기 국어 교과서에 실린 활동 중 일부

1. 이 시에 나타난 운율에 대하여 이야기해 보자.
2. "내게 바이 갈 길은 하나 없소." 라고 한 까닭은 무엇인가?
3. 이 시에 주로 사용된 수사법과 그 효과에 대하여 이야기해 보자.
4. 이 시에 나타난 문체의 특성과 그 효과에 대하여 생각해 보자.
5. 이 시의 주제는 무엇인가?
6. 이 시에 나타난 심경과 비슷한 체험이 있는지 말해 보자.

- 제5차 교육과정기 국어 교과서에 실린 활동 중 일부

이 학습 활동을 통해 그 동안의 현대시 교육 방법에 대해 몇 가지를 분석할 수 있다. 우선 학습 활동이 학생들이 수행하기에는 지나치게 어렵거나 추상적이어서 주체적인 활동을 유도하기가 어렵다는 점이다. 각 시인의 시의 개성을 비교하라거나 시인의 시풍을 연구하라는 것, 우리나라 근대시의 음악성, 곧 운율의 특성을 열거해 보자는 등의 활동은 사실 고등학교 학생 수준에서 수행하기 어려운 활동이다. 이런 점 때문에 결과적으로 주체적인 학습보다는 이미 정리된 문학 연구 내용을 요약된 형

태로 받아들이게 되었다.

다음으로 운율, 심상, 비유, 상징, 반어, 역설 등의 수사법에 대한 이해를 중시한다는 점이다. 물론 이것 자체가 문제는 아니다. 수사적 장치에 대한 이해는 시를 이해하는 데 매우 중요한 역할을 한다. 그런데 수사법에 대한 이해를 바탕으로 전체적인 시감상을 유도한다기보다는 시에 어떤 수사법이 사용되었는지 단순히 확인하는 데 그치는 경우가 많았다. 시에 쓰인 직유법, 은유법, 과장법, 돈호법, 수미상관(首尾相關) 등의 수사법 사용을 확인하기만 하는 데 그쳤던 것이다. 수사법이란 느낌이나 정서를 표현하기 위한 장식적인 것, 기교적인 것으로서의 의미를 지니는 것은 아니다. 수사법이란 세계에 관한 우리의 사유방식을 언어로 조직화하는 표현 방식의 일종이다. 조나단 컬러Jonathan Culler의 말대로 '아이는 어른의 아버지'라는 워즈워스의 시구는 우리의 발걸음을 멈추게 하고 생각하게 만든다. 그래서 세대간의 관계를 새로운 견지에서 보도록 해준다. 이 시구는 아이의 관계를 후일 그 아이가 자라 어른이 되어 그의 아이와 맺는 관계로 비유하고 있다(J. Culler, 1997: 117). '아이는 어른의 아버지'라는 이 은유는 우리들의 일상적인 관계를 새로운 관점에서 보도록 해 줌으로써 새로운 미적 인식에 다다르도록 하는 것이다. 수사법이 지닌 이러한 힘, 자신이 처하고 있는 세계를 새로운 시각으로 바라봄으로써 새로운 미적 인식에 이르게 하는 힘에 대한 천착 없이 단순 확인에만 그치는 시 이해 방식은 시의 형식적 장치와 의미를 분리시켜 이해하도록 함으로써 형식이냐 의미냐 라는 이분법적인 시 이해법을 낳는 원인이 되기도 하였다.

또 지적할 수 있는 것은, 시 텍스트에 이미 전제되어 있거나 완결되어 있는 의미를 가정함으로써 '암시된 내용 찾기', '시구의 뜻 파악하기', '시구들이 암시하는 속뜻 파악하기' 등의 활동을 중시하고 있다는 점이다. 시교육에서는 오랫동안 시인의 생각이 무엇일까를 짐작하고 맞추려는 데 골몰했다. '시인이 이렇게 표현한 것은 무엇을 드러내기 위한 것일까?' '이 시의 의미는 무엇일까' '이 표현에 숨겨져 있는 의미는 무엇일까?' 등의 물음은 '주제 파악'이라고 명명했던 학습 활동으로 귀결되었다.

그리고 이런 물음을 접하면서 학생들은 이미 정해져 있는 의미나 뜻을 보물찾기 하듯 찾아내야 했으며, 그것은 수동적인 독자의 입장을 고착화시키는 역할을 했다. 천재적 개인인 시인이 표현한 것에서 그 천재가 시를 통해 드러낸 것이 무엇일까를 고민하는 과정은 사실 '고민'이라기보다는 범상한 개인으로서는 밝혀낼 수 없는 어떤 미지의 것을 찾아내는 과정이었고, 많은 학생들은 그것을 고민하기보다는 손쉬운 방법을 택했다. 바로 교사가 불러주는 주제를 받아 적거나 참고서에 제시된 주제를 그대로 받아들이는 방식이었다.

이 과정에서 교사는 교재 연구와 교육 방법에 대한 고민을 거쳐 수업을 하기보다 기존 국문학 연구의 결과를 축약하여 '전달'하는 방식을 취한다. 시 수업의 형태가 시에 관한 지식을 축약하거나 단편적 지식으로 분해하여 일방적으로 전달하는 형식을 취하게 된 것이다. 이와 더불어 학생들 역시 스스로의 해석과 감상 과정을 거쳐 그 작품의 의미를 생각해 보는 것이 아니라 연구자들에 의해 정리가 된 주제를 아무런 성찰 없이 그냥 받아들이는 데 급급했던 것이다. 하나의 문장으로 축약하여 정리하는 '주제 파악'의 과정에서 학생 스스로의 활동이 개입할 여지는 별로 없었다.

우리들은 오랫동안 학교에서 이루어지는 시교육의 방법에 대하여 비판했다. 분석적 시 읽기, 과도한 지식 중시, 시 해석의 편향성 등의 비판이 그것이다. 이러한 지적이 가능했던 것은 지식 중심으로 시교육이 이루어지면서 시를 실제적으로 감상하는 능력을 기르지 못했던 데 기인한다. 그리고 시를 해석하는 데 있어서 "분석주의와 역사주의가 문학 작품의 주해 방식으로 강조되었던 사정"(정재찬, 1996: 54)과도 밀접한 관련이 있다.

3. 시 향유 방식의 변화와 시 교육의 방향

교육은 완결형이 아니라 항상 진행형이다. 지금 이루어지고 있는 시 교육이 이전에 이루어지던 방법을 어느 정도 극복하고자 한 것이기는 하지만 바람직한 방향을 위해 끊임없이 노력할 필요가 있다. 여기에서는 앞으로의 시교육에서 고려해야 할 점을 시의 수용과 창작의 측면에 초점을 맞추어 모색해 보고자 한다.

1) 시 읽기 과정을 강조하는 학습 활동

제6차 교육과정기 이후 시교육은 많은 변화를 겪게 된다. 제6차에 접어들면서 상세하고도 구체적인 학습 활동을 통해 학생 스스로 지식을 알거나 작품을 감상할 수 있도록 배려했다. 특히 독자의 수용 측면을 부각시킴으로써 분석주의의 한계를 넘어서고자 한 흔적도 보인다. 학습 활동에서 '함축된 심경에 대한 이해가 독자에 따라 서로 다르다면, 그것은 어떤 이유에서인가?', '이 시(〈진달래꽃〉 -인용자)가 이별을 하면서 지어졌다고 보는 것과 이별을 가상하고 지어졌다고 보는 것 사이에는 어떤 느낌의 차이가 있는가?' 등의 활동은 학습자 스스로의 사고와 활동을 통해 시 감상을 하도록 유도한 것이라 할 수 있다. 이러한 측면은 제7차 교육과정기의 국어 교과서에도 이어지는데, 다음은 제7차 교육과정기의 고등학교 국어 교과서에 실린 현대시 관련 학습활동이다.

〈작품 : 진달래꽃〉

1(혼자하기). 이 시의 낭독을 들은 후 작품의 분위기와 정서를 효과적으로 표현했는지 말해 보자.

2(혼자하기). 이 시의 아름다움에 대해 생각하면서 다음 활동을 해 보자.

(1) 이 시의 음악성에 대해 말해 보자.

(2) 이 시에 나타난 형상성에 대해 말해 보자.

(3) 이 시에서 함축성이 잘 드러난 표현을 찾아보자.

3(함께하기). 이 시의 화자인 '나'에게 전하고 싶은 말을 구상하여 다음 활동을 해 보자.

(1) 자신이 하고 싶은 말을 발표해 보자.

(2) 다른 사람의 발표를 듣고, 자신의 생각과 어떻게 다른지 메모해 보자.

(3) 이해할 수 없거나 동의할 수 없는 부분을 메모하여 발표자에게 질문해 보자.

〈작품 : 유리창〉

1(혼자하기). 이 시의 화자가 처해 있는 상황을 간결한 산문으로 써 보고, 시와는 어떤 차이가 느껴지는지 말해 보자.

2(함께하기). 이 시는 시인이 아들을 잃고 쓴 시라고 한다. 죽은 아이의 형상이 여러 가지 비유적 표현으로 등장하는데, 이를 모두 찾은 후 거기서 받은 느낌을 말해 보자.

3(혼자하기). 이 시의 형식을 빌려 아끼는 물건이나 동물을 잃었을 때의 심정을 시로 표현해 보자.

〈작품 : 광야〉

1(혼자하기). 이 시를 읽거나 낭독을 듣고, 가장 인상적인 구절을 찾아 그 이유를 말해 보자.

2(함께하기). 이 시의 아름다움을 실현하고 있는 구체적 표현을 찾아 모둠별로 발표해 보자.

음악성이 잘 드러난 표현	
형상성이 잘 드러난 표현	
함축성이 잘 드러난 표현	

작품의 분위기와 정서를 효과적으로 표현했는지 말해보라는 것, 여러 가지 비유적 표현에 대한 느낌을 말하라는 것, 자신의 관점에서 가장 인상적인 구절을 찾아 그 이유를 말해 보라는 것 등의 활동을 통해, 고정불변의 주제 파악 중심의 활동이 아니라 독자 나름대로의 주체적인 감상을 중시하는 학습 활동을 강조한다는 점을 알 수 있다. 사실 시의 주제, 시어의 의미 등의 질문을 하면서 이미 주어진 정답을 전제로 하던 기존의

활동과는 달리 '자신이 하고 싶은 말을 발표하는 활동', '다른 사람의 생각과 자신의 생각을 비교하는 활동', '이해할 수 없거나 동의할 수 없는 부분을 질문하는 활동' 등은 기존의 학습 활동과는 크게 대조되는 것으로 학생들의 다양하면서도 주체적인 감상활동을 강조한 매우 의미 있는 활동이라 할 수 있다. 특히 주목할 만한 것은 화자에게 하고 싶은 말 발표하기, 주어진 시의 형식을 빌려 시 쓰기 등 전체적인 감상 활동 및 표현 활동을 강조하고 있으며 이는 그 동안 이루어져 온 분석주의적 시 교육 방법에 대한 반성에 기초하고 있다는 점이다.

이렇듯 학습 활동을 분석해 보면 제7차 교육과정에 접어들면서 전체적인 시 감상 활동, 주체적인 표현 활동으로 넘어간 듯하다. 이는 매우 바람직한 현상이지만 그 반면에 시 읽기 과정, 해석 과정에 대한 배려가 부족하다는 점을 지적할 수 있다. 이러한 지적을 하는 이유는 시에 대한 전체적인 감상이나 사고에 대한 강조 못지않게 작품을 어떻게 해석하고 이해할 것인가 하는 문제 또한 여전히 중요하기 때문이다.

해석이란 문학 작품을 이해하는 행위와 결과를 의미한다(김연순, 1992: 139). 그것은 예전에 중요시했던 '주제 파악', 즉 시의 의미를 한 문장으로 간명하게 표현해야 하는 '주제 파악'의 형식이 아니다. 시 읽기란 사회적 실천 행위(J. Culler, 1997: 105)로서, '나'의 관점에서 시적 세계를 해석하고 그 세계 속에 나를 몰입시키거나 비판적으로 성찰하는 주체성의 실현이다. 작품을 해석한다는 것은 자신을 문학작품이 구현하고 있는 세계 속에 자신을 들여다 앉히는 행위이며, 그 속에서 자신과 세계를 새롭게 발견하고 변화시키는 행위인 것이다. 이것은 해묵은 이야기 같지만 시교육의 변화 속에서도 지속적으로 강조해야할 매우 중요한 부분이다.[4]

이제까지의 시교육의 한계로부터 벗어나기 위해 능동적인 독자, 주체적인 독자 개념을 강조하게 되었고 전체적인 감상과 창작교육을 강조하

4) 이와 관련하여 해석(언어)-이해(세계)-감상(조회)'로 이어지는 과정을 강조하는 윤여탁의 논의(2004) 또한 이런 관점에서 읽을 수 있을 것이다.

기에 이르렀지만, 문학작품의 이해나 해석 능력은 그러한 활동을 가능하게 하는 기본 전제라는 점에서 여전히 중요하다. "시의 해석 능력이 증진될 때 시의 이해 및 표현 능력이 원활하게 증진(김정우, 2004: 6)"될 수 있기 때문이다. 그런데 현재 국어 교과서의 학습 활동에는 안타깝게도 이런 과정에 대한 배려가 부족한 듯하다. 그리고 이런 사정은 문학 교과서나 중학교 국어 교과서에도 자주 발견할 수 있다.

현행 국어 교과서 및 문학 교과서에서 강조하고 있는 모작이나 개작, 그리고 작품에 대한 개인적이고 주체적인 사고를 중시하는 활동 등은 사실 문학 작품에 대한 구체적인 이해를 바탕으로 할 때 가능하다. 그런데 학습 활동에서는 이해 활동과 관련된 활동을 충실하게 제시하지 않음으로써 결국 이원화된 수업을 낳고 있다. 현재 학교 현장에서는 이원화된 수업이 이루어지고 있는데, 우선 교과서 활동에는 없지만 시분석을 따로 하고 그 과정을 거친 후 교과서에 제시된 학습 활동을 하는 방식이 그것이다. 별다른 교육적 배려 없이 이루어지는 시분석 과정을 통해 우리가 그 동안 비판했던 단편적 지식 중심의 시 읽기를 어느 정도 극복할 수 있을지 걱정스러운 부분이다. 시를 제대로 읽고 제대로 해석해야 제대로 된 '나'의 느낌이나 감상을 가질 수 있기 때문이다.

많은 교사들이 시 수업에서 시와 관련된 지식 수업을 경계하고 있다. 지식으로 알려고 하지 말고 몸으로 마음으로 느끼라고 충고한다. 그리고 우리들의 시교육은 바로 마음으로 느끼는 교육을 배려하지 못한 데서 실패의 원인을 찾을 수 있다고 말한다. "시 읽기에서 지식과 개념의 파악보다 더욱 중요한 것은 시를 느끼고 감상하는 과정이다. 또한 시적인 개념이 시적 경험보다 앞설 수는 없다(안석재, 2004: 84)."라고 말한다. 타당한 말이다. 하지만 다른 측면에서 보면 이것은 다시 고려해 보아야 할 말이다. 사실 많은 사람들이 아직도 지식이나 원리의 문제를 단편적인 지식 수준에서 이해하거나 불필요한 것으로 이해하고 있는 경우가 많다.

우리는 어느 시든 느끼고 감상할 수 있다. 각자 자신의 관점에서 어떤 방식으로든 느끼고 감상할 수 있다. 하지만 시교육에서 의도하는 것은 그러한 느낌과 감상 능력을 지속적인 교육을 통해 신장시키는 것이

다. 시를 제대로 알고 느끼고 즐길 수 있도록 배려하는 것이다. 예전의 시교육을 비판하면서 현행 국어 교과서에서는 형식적 장치나 시의 지식에 대한 학습 활동이 거의 사라졌다. 물론 음악성, 형상성, 함축성을 중심으로 한 시의 아름다움을 배려한 활동이 있기는 하지만 매우 추상적으로 제시되어 있는 상태다. 예전의 시교육이 지녔던 한계를 극복하기 위해서는 좀더 구체적인 대안을 마련할 필요가 있다. 우리가 비판했던 것은 제대로 이루어지지 않은 시 지식 교육이 문제였지 지식 교육 자체가 문제는 아닌 것이다.

이런 점을 극복하기 위해 시 읽기의 과정, 다시 말하면 시를 낭송하고 해석하고 이해하고 자기화하는 과정을 고려하는 학습 활동을 강조할 필요가 있다. 그러한 과정이 분편적으로 분리되어 있는 것이 아니라 일정한 흐름을 지니면서 이어질 때 좀더 의미 있는 읽기 활동이 가능할 것이다. 여기에서는 그것을 '시 낭송하기', '전경화된 시의 요소를 중심으로 하여 시 해석하기', '시의 의미를 패러프레이즈하기', '시의 의미를 자기화하여 서술하기'의 과정으로 설정하고자 한다. 각각의 과정에 대하여 논의하면 다음과 같다.

우선 시를 대하면서 시작 단계로 시 낭송하기가 필요하다. 이 과정은 시를 처음 맛보는 과정으로 시의 운율이나 인상적인 이미지를 각인시키면서 해석 과정에서 어떤 요소를 중심으로 하여 해석할 것인지를 인식하는 단계이기도 하다.

다음으로 전경화된 시의 요소를 중심으로 하여 시 해석하기 활동을 한다. 시에 관한 일반적인 지식, 형식적 장치, 수사법 등을 중심으로 하여 시를 해석하는 과정으로, 전경화된 시의 요소를 중심으로 시의 의미를 해석하는 것은 매우 중요한 시적 경험이다. 시에 관한 지식을 독자가 스스로 판별하고 주체적으로 동원할 수만 있다면 작품을 이해하는 데 매우 중요한 역할을 할 수 있다. 뿐만 아니라 적극적인 감상은 다시 자신의 기존 지식 및 선지식을 유려하게 교정하기도 한다는 점(김대행 외, 2000: 363)에서 시적 지식을 활용하여 시를 해석하는 과정은 중요하다. 주로 해당 시에서 전경화된 요소와 그 요소에 대한 지식을 중심으로 하여 해

석하는 것이 좋다. 시의 특성에 따라 언어적인 요소가 전경화된 시가 있을 것이며, 수사법의 활용이 전경화된 시가 있을 수 있고, 특정 시적 화자의 목소리가 전경화된 시 등이 있을 수 있다. 물론 두 가지 이상의 전경화된 요소를 지닐 수도 있다. 해당 시에서 전경화된 시의 요소를 중심으로 하여 해석 활동을 수행하는 과정에서 부분적인 이해보다는 전체적인 해석 및 이해를 중시할 필요가 있다.

세번째는 시의 의미를 패러프래이즈(paraphrase)하는 활동이다. 해석 과정을 거쳐 독자가 파악한 시의 의미를 산문의 형태로 패러프레이즈하는 활동으로, 해석과 자기화 과정을 매개한다는 점에서 매우 중요한 의미를 갖는 과정이다. 이것은 해석 과정에서 생성한 시의 의미를 단락 이상의 글로 '서술'하는 것이라는 점에서 한 문장 형태로 축약한 '주제 파악'과는 다른 활동이다. 과연 한 편의 시의 의미를 산문으로 패러프레이즈하는 것이 가능한가 하는 의구심을 낳을 수도 있지만, 완벽한 의미 실현을 목표로 하기보다는 자신의 언어로 시의 의미를 풀어쓰는 과정에서 시를 자기화할 수 있는 중요한 계기를 마련할 수 있다. 시의 의미를 패러프레이즈하는 과정에서는 다양한 활동이 가능하다. 특히 시의 의미를 산문으로 바꿔쓰는 행위 주체를 설정하는 것이 중요한데, 시에서 설정한 목소리의 입장에서 쓰기, 시적 화자가 되어 쓰기, 시가 설정하고 있는 청자의 관점에서 쓰기 등의 활동이 가능하다.

그 다음 단계는 시의 의미를 자기화하여 서술하는 활동으로 시를 이해하고 감상하는 과정에서 필히 거쳐야 할 활동이다. 시 읽기는 즐거워야 하며, 시를 읽는 것이 즐거운 과정이 되기 위해서는 시의 세계를 느끼고 성찰하면서 자기화했을 때 가능하다. 시의 의미를 자기화하여 서술하는 활동은 내면화 과정을 포함한다. 시 읽기에서 중요한 것은 이 시가 나에게 어떻게 다가오는가 하는 문제인데, 시의 해석 과정을 거쳐 시 텍스트의 의미파악으로만 끝나버린다면 사실 이제까지 우리가 비판했던 시교육과 크게 다를 바 없다. 이 시를 읽고 새롭게 발견한 것은 무엇인가, 사물을 세계를 새롭게 바라보는 계기를 가졌는가, 일상적이고 관습적인 대상으로부터 새로운 의미를 발견한 경험은 없는가 등에 관한 자신의 생각

을 자신의 언어로 표현하는 과정이다. 부분적으로 가장 마음에 드는 시 고르고 이유 쓰기, 가장 마음에 드는 시구를 옮겨 쓰고 그 까닭 쓰기 등의 활동을 포함할 수도 있다. 시를 읽음으로써 우리는 시를 통해 사물과 세계와 새롭게 만나고, 내가 살고 있는 세계의 삶과 문화를 새롭게 만날 수 있다. 그리고 바로 이것이 창작의 바탕이 될 수 있다. 창작이란 표현 기법만으로 이루어지는 것이 아니다. 시가 담고 있는 정신세계, 세계를 바라보는 눈, 나와 세계가 만나서 언어화되는 방식과 관련이 있다. 다음 인용문은 '시의 의미를 자기화하여 서술하기'의 예로 볼 수 있다.

〈유치환의 「깃발」을 읽으면서〉

아마도 중학교 2학년 교과서에서 봤던 시였을 게다. 소리없는 아우성이 역설이고, 해원은 이상향이며 어쩌구 저쩌구- 줄을 그어가며 필기했던 생각이 난다.

그땐 그저 그런 시였는데, 좀더 나이가 먹어 이 시를 보니까 기분이 새롭다. 아마 내가 한창 내 앞날에 대해 고민해야 할 때이기 때문인 것이다. 나에게도 어렴풋이 해원은 있다. 그렇지만 경제적 사정이니 뭐니 여러 현실적 핑계거리의 깃대에 내 몸이 묶여 있는 것만 같다. 나는 그 깃대에 묶여 펄럭이고 있는 것일까? 이 시에 나오는 깃발에 비하면 나는 더 부끄러워질 것만 같다. 그래도 저 깃발은 바람에 나부끼고 있지 않은가. 해원을 향해 계속해서 펄럭이고 있건만 나 자신이 펄럭일 용기도 없이 우두커니 있는 것이다.

비록 깃대에 묶여 있는 깃발이라도 세찬 바람에 몸을 맡겨 힘껏 나부끼다 보면, 그렇게 그리던 해원으로 날아갈 수도 있을텐데. 이상향으로 갈 수 없는 깃발의 애달픔이 배어있는 시지만, 그렇게 바란다면 영원히 묶여 있지만은 않을 것이라는 생각이 들어 이 시가 절망적으로 와 닿지는 않는다.

- 학생 작품5)

이런 글을 쓰기 위해서는 제대로 된 해석 과정을 거쳐야 가능하다. 시의 세계를 멀리 두지 않고 자신에게로 가져와 적극적으로 자기화하고 있는 모습을 보여주는 글이라는 점에서 의미가 있으며, 이런 방식으로 자기화하는 활동을 지속적으로 수행한다면 시를 우리들의 일상 생활과

5) 이 글은 조항미의 글(2004)에 실린 학생의 글을 인용한 것이다.

같이 할 수 있는 중요한 위치로 자리매김할 수 있을 것이다.

여기서 제안한 활동은 각기 개별적인 것으로 제시되기보다 읽기 과정으로 연속적으로 제시할 것을 제안한다. 이러한 과정을 거친 후에 심화 활동으로 토론하기, 발표하기, 의견 나누기 등의 활동을 한다면 더 효율적일 것이다. 그리고 이를 보다 의미 있는 활동으로 전환하기 위해 이러한 과정을 결합하여 '독서 스토리 쓰기' 활동으로 변형하여 활용할 수도 있다. 읽기의 과정이 이루어지는 과정을 독자의 입장에서 독서 스토리로 표현하는 것이다. 독서 스토리란 문학 작품을 읽고 느끼고 자기화하는 과정을 이야기 형식으로 서술하는 것을 의미한다. 심리적으로 이루어지는 읽기 과정 자체를 글로 표현함으로써 자신의 시 읽기 과정을 반성적으로 성찰할 수 있다는 장점이 있으며, 글을 쓰는 과정에서 시를 좀더 구체적으로 이해하고 감상할 수 있다. '독서 스토리 쓰기'에는 특히 '전경화된 시의 요소를 중심으로 하여 시 해석하기', '시의 의미를 패러프레이즈하기', '시의 의미를 자기화하여 서술하기' 등의 과정이 필수적으로 표현되어야 하며 단계별로 드러나도록 서술하는 것이 좋을 것이다.

2) 단계화된 시 창작 교육의 중요성

오늘날 우리가 변화된 매체 환경 속에서 살고 있다는 것은 누구나 알 수 있다. 인터넷의 발달로 인해 많은 사람들이 정보를 쉽게 접할 수 있으며 다양한 표현 활동을 하게 되었는데, 특히 인터넷의 발달은 문학의 향유 방식에 많은 변화를 가져왔다.

> 얼마든지 쓰고 지우기가 가능한 하드 디스크와 각종의 롬(rom)에 기반한 이 인터넷 환경은 발표 지면이라는 개념의 근간을 뒤흔들어버렸고, DPT (Desktop Publishing) 작업은 출판물의 제작 과정을 별것 아닌 일로 만들어 버렸다. 또한 다양한 형태의 홍보와 판매 경로가 인터넷에 의해 보장됨으로써, 굳이 제도권 '시인'이라는 명함을 내밀지 않고도 자신의 독자들을 쉽게 확보할 수 있게 되었다. 뿐만 아니라 무수한 형태의 커뮤니티와 카페, 동호회

> 를 통해서도 자신의 창작 욕구를 얼마든지 해소할 수 있다. 말하지만 이제 시는 읽는 것이 아니라 그냥 쓰는 것이다.(이명찬, 2002: 146)

이러한 변화는 문학교육, 특히 시교육에 있어서도 중요한 지점이라 할 수 있다. 매체 환경의 변화는 단지 시를 유통시키는 방식의 변화만이 아니라 시를 읽기만 하던 독자들을 컴퓨터 앞으로 불러내어 스스로 시를 쓰고 즐기게 하는 변화를 일구어냈다. 그 동안 문학작품의 창작, 소통, 읽기 등의 관계에서 수요자의 위치에 있던 일상인들이 창작의 과정에 대거 참여하는 국면이 열리게 된 것이다. 인터넷을 살펴보면 비문학인을 위한 창작 사이트들이 다수 개설되어 있으며, 그들은 아무런 구애도 받지 않고 창작 활동을 하고 서로 비평을 한다. 그야말로 예전에는 욕망의 형태로만 존재하던 아마추어들의 글쓰기가 인터넷을 통해 다양하게 활성화된 것이다.

이러한 현상은 시교육에서 창작교육을 강조하는 것과 발맞추어 의미있는 결과를 일구어내고 있다. 바로 누구나 시를 쓸 수 있으며 누구나 시인이 될 수 있다는 점이다. 이제 많은 사람들이 자신의 시에 어울리는 화면을 구성하고, 음악을 곁들인다. 학교 현장에서도 학생들이 어렵지 않게 시를 쓰는 모습을 확인할 수 있다. 그 동안의 시교육이 창작교육을 도외시했던 것에 비추어보면 그야말로 주목할 만한 변화라 할 수 있다. 그렇다면 이제 창작 교육과 관련하여 시교육은 할 일을 다 한 셈인가? 하지만 문제는 여전히 남아 있다.

제7차 국어과 교육과정 해설서에서는 문학 창작이 수준 높은 작품의 창작만이 아니라 문학적인 표현을 사용하여 말하기와 쓰기, 문학에 관해서 자기의 의견을 표현하기 등을 포함하는 개념이라고 말하고 있다. 이러한 관점 아래 창작의 과정에서 개작, 모작, 생활 서정의 표현, 서사문 쓰기 등 다양한 방법을 권장하고 있다. 이것은 시 쓰기의 기초적인 단계에서 부담을 느끼지 않는 활동을 하도록 함으로써 쉽게 창작을 하고 또 쉽게 즐길 수 있도록 배려한 것이라 할 수 있다.

개작, 모작의 과정에서 시를 제대로 이해하고 감상하면서 동시에 각

시의 특성을 살려 시를 쓴다면 좀더 효과적으로 시를 즐길 수 있는 기회를 제공할 것이다. 모작 시, 개작 시 쓰기는 시의 소비와 생산이 동시에 이루어지는 국면을 제공하고 있으며, 수요자에서 생산자로 나아가는 물꼬를 자연스레 트고 있다는 점에서 의미가 있다. 하지만 여기서 한 가지 반성해야 할 점은 현재의 창작교육이 지나치게 개작이나 모작 중심으로 이루어지고 있다는 점이다. 이런 상황에서 다음과 같은 논의에 대해 다시 한 번 생각해 볼 필요가 있다.

> 그러나 예술품의 첨삭과 변형을 통한 창조적 향유는 전문 창작인에 의해 만들어진 본래 작품의 충실한 읽기를 가로막는다. 그럴 때 비범한 재능에 의해 창조된 한 세계로서의 예술품은 전체로서 향유되지 못하고 이른바 창조적 향유를 위한 한갓 재료로서 부분적으로 수용된다. 창조적 향유자는 그 예술품들에서 자기 취향에 맞는 것, 무엇인가를 만들어내는 데 필요한 것만을 선택하고는 그 예술품을 떠나고 마는 것이다. 이 얼마나 엄청난 낭비인가?(정호웅, 2000: 93)

몇 가지 논의 사항이 남아 있기는 하지만 우선 이 인용문에서 작품의 첨삭과 변형을 통한 개작시, 모작시 쓰기의 문제점을 지적하고 있다는 점에 주목하고자 한다. '좋은 시'를 한갓 시 쓰기의 재료로서만 바라본다면 시의 '낭비'로만 끝날 우려도 있다는 것이다. 사실 최근 교육 현장에서 활발하게 이루어지는 시 창작교육은 형식적인 틀만 모방하는 경우가 많다. 그 형식을 통해 드러내고자 했던 시의 정신 세계에 대한 모작이나 개작이 아니라 형식적인 개작이나 모작 단계에서만 그친다면 이런 우려로부터 벗어나기는 어려울 것이다. 인터넷을 비롯하여 도처에서 시를 쓰고 있지만 그것이 낭비적인 시 활동이 되지 않기 위해서는 좀더 창조적인 시 쓰기 활동으로 전환할 필요가 있는 것이다.

이것을 극복할 수 있는 길은 그 다음 단계의 창작교육을 구상하는 것,[6] 다시 말하면 단계화된 창작 교육을 구상하는 것이다. 보다 구체적

6) 이런 맥락에서 최근 시 쓰기의 교육내용으로 시 쓰기 활동의 수행 절차를 논의한 정정순(2005)의 논문은 시사하는 바가 크다.

이고 단계화된 창작교육 방법이 필요한 셈인데, 여기에서는 창작 교육의 단계로 '개작 시, 모작 시 쓰기→모방시 쓰기→자기만의 창조적인 시 쓰기'를 제안하고자 한다.

개작 시, 모작 시 쓰기는 창작의 두려움을 없애면서 동시에 읽은 시의 의미 구조를 개작하거나 모작하는 활동이다. 시 읽기와 읽은 시의 의미를 바꾸거나 뒤집는 활동으로 충실한 읽기 활동을 했을 경우 제대로 수행할 수 있다.

모방시는 자기만의 창조적인 시를 쓰는 중간 단계로 설정할 수 있다. 여기서 모방시란 기존 시를 모방하고 변형하고 수정하는 과정에서 생기는 창조성을 강조한다는 점에서 개작 시, 모작 시와는 그 성격이 다르다. 창조는 모방으로부터 시작되며, 그 모방의 과정에서 대상을 변형하고 수정하면서 이루어질 수 있다. 모방과 변형과 수정의 과정에서 창조성을 발현하게 되는 것이다. 모방 시 쓰기는 '시적 발상의 모방', '시적 표현의 모방 및 변형', '시적 의미의 독자적 차별화' 단계를 거치면서 쓸 수 있다.[7] 기본적인 창작 능력의 바탕 위에 좀더 심도 있는 창작 활동을 위해 모방 시 쓰기 단계를 설정할 필요가 있을 것이다.

자기만의 창조적인 시란 의식적인 상호텍스트적 의미에서의 시 창작이 아니라 개인 고유의 시 세계를 지향하여 쓰는 것을 의미한다. 개작 시, 모작 시 쓰기 단계와 모방 시 쓰기 단계를 거쳐 학생의 관심과 능력에 따라 발전적인 창작 활동을 배려하는 것도 매우 중요한 의미를 갖는다. 이제까지 시 교육은 이런 창작 교육이 학생들에게 부담을 준다고 생각하여 보류해온 것이 사실이다. 하지만 매체 환경의 변화와 창작 교육의 활성화로 스스로 표현하는 능력이 어느 정도 신장되고 있는 만큼 이 단계의 활동을 시급히 보완할 필요가 있다고 생각한다.

---

7) 이와 관련된 좀더 상세한 논의는 최미숙(2004)의 논문을 참조할 것.

4. 결 론

이 연구에서는 그 동안 현대시 교육이 어떤 점을 강조하면서 시를 교육했는가를 국어 교과서의 학습 활동을 통해 살펴보고, 이를 바탕으로 하여 앞으로 지향해야 할 시교육의 방향에 대하여 시의 수용과 창작이라는 관점에서 논의하였다. 최근의 문학교육 논의로 인해 학생들에게 문학은 예전보다는 많이 가까워졌다고 할 수 있다. 특히 창작교육의 실시로 인해 현대시를 감상하는 것에서 그치는 것이 아니라 즐기고 표현하는 활동까지 강조한 것은 학생들과 시의 거리를 좁히는 데 많은 기여를 했다. 하지만 문학을 생활화하고 즐길 수 있는 다양한 교육 방법을 개발해야 좀더 그 효과를 기대할 수 있을 것이다.

오랫동안 문학교육의 목표는 문학작품의 이해와 감상이었는데, 시 교육 방법에 대해 별다른 성찰없이 시교육이 이루어지면서 단편적·분석적인 시교육을 양산했으며, 이것은 곧 시를 '어려운 장르', '싫어하는 장르'로 만드는 데 결정적으로 기여했다. 또 이런 관점은 시 쓰기의 어려움을 강조함으로써 창작교육 또한 제대로 이루어지지 못했다는 한계가 있다. 시 감상 교육에 있어서도 단편적인 지식 중심의 시교육이 이루어지면서 주체적인 시 감상은 사라져버렸다.

이런 점에 대한 반성을 통해 최근 시교육에서는 의미있는 변화를 일구어내고 있다. 학생들의 다양하면서도 주체적인 감상 활동을 강조하고 창작 교육을 강조한 것이 그것이다. 그런데 전체적인 감상 위주의 활동을 제시함으로써 아직도 시 읽기 활동, 시 해석 활동에 대한 배려가 부족한 것이 현실이며, 창작교육도 지나치게 개작 시, 모작 시 쓰기 중심으로 이루어지고 있다. 이에 이 연구에서는 시 읽기 과정을 중시하는 학습 활동과 단계화된 시 창작 교육을 강조할 것을 제안하였다.

이러한 노력을 지속함으로써 학생들이 시를 즐기면서 읽고 감상하고 표현할 수 있는 다양한 시 교육 방법을 모색할 필요가 있다. 그리하여 지금보다는 훨씬 더 시를 많이 읽고 감상하고 쓰고, 그리고 그 능력을 바탕

으로 하여 다양한 언어 생활을 즐길 수 있는 토대를 마련할 필요가 있을 것이다.*

* 본 논문은 2005. 2. 17. 투고되었으며, 2005. 3. 13. 심사가 시작되어 2005. 3. 25. 심사가 종료되었음.

□ 참고문헌

김대행 외(2000), 『문학교육원론』, 서울대 출판부, p.363.
김대행(2001), "문학 생활화의 패러다임", 『문학교육학』 제7호, 한국문학교육학회.
김성진(2002), "문학작품 읽기 전략으로의 비평에 대한 시론", 『문학교육학』 제9호, 한국문학교육학회.
김연순(1992), 『독문학용어사전』, 탐구당, p.139.
김정우(2004), "시 해석 교육 내용 연구", 서울대 박사학위 논문, p.6.
유영희(2003), 「교과서 문학 제재의 수용 양상 및 특성」, 『문학교육학』 제11호, 한국문학교육학회.
윤여탁(1998), "감동적인 체험으로서의 현대시 교육", 『시안』 제2호, 시안사, p.216.
윤여탁·최미숙·유영희(2002), 『시와 함께 배우는 시론』, 태학사.
윤여탁(2004), "문학교육에서 언어의 문제에 대한 연구", 『문학교육학』 제15호, 한국문학교육학회, pp.316-318.
정구향·최미숙(1999), "제7차 국어과 교육과정과 창작교육", 『국어교육』 100호, 한국국어교육연구회.
정재찬(1996), "현대시 교육의 지배적 담론에 관한 연구", 서울대 박사학위 논문, p.54.
정정순(2005), "시적 형상성의 교육 내용 연구", 서울대 박사학위 논문.
조향미(2004), "어떻게 아이들을 시의 세계로 이끌까", 『함께여는 국어교육』 통권 59호, 전국국어교사모임, pp.37-38.
최미숙(2004), "문학적 글쓰기에 있어서의 창조성", 『문학교육학』 제15호, 한국문학교육학회.
최미숙(2002), "성인의 문학생활화 방안", 『문학교육학』 제10호, 한국문학교육학회, 2002.

Gribble, J(1988), 『문학교육론』, 나병철 역, 문예출판사.
Mortimer, J. & Charles, D.(1999), 『독서의 기술』, 범우사.
Culler, J.(1997), 『문학이론』, 이은경·임옥희 옮김, 동문선, p.117.

〈초록〉

현대시 교육 방법에 대한 고찰

- 국어 교과서의 '학습 활동'을 중심으로

최미숙

이 연구에서는 그 동안 현대시 교육에 대해 국어 교과서의 학습 활동을 통해 살펴보고, 이를 바탕으로 하여 앞으로 지향해야 할 시교육의 방향에 대하여 시의 수용과 창작이라는 관점에서 논의하였다.

오랫동안 문학교육의 목표는 문학작품의 이해와 감상이었는데, 시 교육 방법에 대해 별다른 성찰없이 시교육이 이루어지면서 단편적·분석적인 시교육을 양산했으며, 이것은 곧 시를 '어려운 장르', '싫어하는 장르'로 만드는 데 결정적으로 기여했다. 또 이런 관점은 시 쓰기의 어려움을 강조함으로써 창작교육 또한 제대로 이루어지지 못했다는 한계가 있다. 시 감상 교육에 있어서도 단편적인 지식 중심의 시교육이 이루어지면서 주체적인 시 감상은 사라져버렸다.

이런 점에 대한 반성을 통해 최근 시교육에서는 의미있는 변화를 일구어내고 있다. 학생들의 다양하면서도 주체적인 감상 활동을 강조하고 창작 교육을 강조한 것이 그것이다. 그런데 전체적인 감상 위주의 활동을 제시함으로써 아직도 시 읽기 활동, 시 해석 활동에 대한 배려가 부족한 것이 현실이며, 창작교육도 지나치게 개작 시, 모작 시 쓰기 중심으로 이루어지고 있다. 이에 이 연구에서는 시 읽기 과정을 중시하는 학습 활동과 단계화된 시 창작 교육을 강조할 것을 제안하였다.

이러한 노력을 지속함으로써 학생들이 시를 즐기면서 읽고 감상하고 표현할 수 있는 다양한 시 교육 방법을 모색할 필요가 있다.

【핵심어】 현대시 교육, 학습 활동, 문학 교육, 창작 교육, 시 읽기 과정, 이해와 감상

〈Abstract〉

Study on the Method of the Poetry Eduction

- Focusing on the Learning Activity of the Korean Text Book

Choi, Mee-sook

This study examines the poetry education through the learning activity of the Korean text book and arguments the right course of the poetry education from the viewpoint of the poetry reception-production.

The poetry education was made fragmental, analytic through the unreflected thought. It was emphasized that the poetry writing was very difficulty and the creation education was abnormal.

The autonomy of the appreciation and the creation education recently are value highly. But the poetry reading activity is still deficient. This study propose that we emphasize process of poetry reading in learning activity and classify the poetry education

【Key word】 poetry education, learning activity, creation education, process of poetry reading, understanding and interpretation