

현대시 교육에서 문학 지식의 확장과 적용에 관한 연구

유영희 대구대학교

* 이 논문은 2008년도 정부(교육과학기술부)의 재원으로 한국학술진흥재단(현 한국연구재단)의 지원을 받아 수행된 연구임(KRF-2008-B00617).

- I. 머리말
- II. 지식에 대한 이론적 논의와 문학 지식의 방향성
- III. 문학 지식의 확장을 통한 현대시 교육 방안
- IV. 맺음말

I. 머리말

2009 개정 국어과 교육과정¹이 공포되고 새로운 교과서가 개발되고 있는 현 시점에서 아직까지 해결하지 못한 문제가 문학교육 분야에는 산적해 있다. 그중 하나가 국어과 교육과정에서 중요하게 부각되고 있는 ‘지식’이라는 개념을 어떻게 규정할 것이며, 이를 교육의 틀 속에서 어떻게 녹여낼 것인가 하는 문제이다. 많은 연구가 이루어져 왔고 논의도 활발하지만, 이 개념의 정치화와 구조화·체계화는 여전히 난제로 남아 있다.²

-
- 1 ‘2009 개정 교육과정’의 공식 명칭은 아직 불분명하다. 교육과학기술부에서 작성한 중등교원 연수 자료에서는 ‘2009 개정 교육과정’이라는 명칭을 사용하고 있지만, 공문 등을 통해 확정하는 절차를 밟지 않았기 때문이다. 본고에서는 2009 고시, 2011 고시, 2012 고시 교육과정을 묶어 범칭으로 사용할 때에는 ‘2009 개정 교육과정’을, 세부적인 내용과 관련해서는 고시 연도를 고려하여 ‘2012 고시 교육과정’이라는 명칭을 사용하였다.
 - 2 교육과정 개정 작업 시기마다 이는 분명한 쟁점으로 떠오르고 있다. 2007년 개정 교육과정과 관련하여 2005년 11월 경인교육대학교에서 열린 제32회 국어교육학회 학술발표대회의 주제가 “국어교육에서 ‘지식’이란 무엇인가”였다는 점, 2007년 개정 교육과정에 이어 2009 개정 교육과정에서도 ‘지식’ 영역이 내용 체계에서 중요한 비중을 차지하고 있다

기존의 국어교육학계에서는 지식의 개념을 거의 고정적인 것으로 보고 더 이상 언급하지 않으려고 하거나, 영역이나 관점에 따라 다양한 것으로 보고 개념화·체계화하는 작업이 비생산적이라고 판단하는 경향이 있어 왔다. 문학교육 분야에서도 이러한 양상은 크게 다르지 않다. 게다가 지식교육이 가지고 있는 부정적인 의미망이 ‘지식’에 대해 천착하는 행위 자체를 주저하도록 해 왔다.

그런데 우리 사회의 다양성이 심화되면서 문식성 교육에서 지식의 형성 과정은 물론 교실에서 제공하는 지식의 내용 및 그 구성 과정에 주목할 것이 새롭게 요청되고 있다(박윤경, 2007: 100~102 참조). 학교 교육에서 다루는 사회 현상과 관련된 지식들은 거의 모두 사회적으로 구성된 것들이다. 남성, 여성, 가족, 민족, 국가, 질병 등과 같은 지식들이 사회적으로 구성되었다는 것은 사회적 사실들이 인간 활동과 무관하게 독립적으로 존재하는 것이 아니라, 그런 개념들이 하나의 지식으로 자리 잡아가는 과정이 의도적인 인간 활동에 달려 있다는 것을 의미한다.

문학교육 분야에서는 그 동안 신비평의 영향을 받아 교수·학습 차원에서 검증 받지 못한 지식이 그대로 교육 내용으로 들어오거나 원래 문학 영역의 지식은 고정적인 성격을 가지고 있다는 생각이 이어지면서 왜곡된 교육이 이루어지는 경향이 있어 왔다. 그러므로 이제 문학교육 영역의 ‘지식’ 범주에 대한 내밀한 고찰은 더 이상 미룰 수 없는 상황이라고 할 수 있다. 본 연구에서는 이와 관련하여 다음과 같은 연구 내용 및 목표를 설정하였다.

첫째, 교육학 분야와 국어교육, 문학교육 분야에서 그 동안 논의되어 왔던 지식 개념에 대해 점검해 보고 이에 대해 비판적으로 접근한다. 이를 통해 기존의 지식 개념이 교육학적 관점에서 무비판적으로 수용되었다면 국어

는 점 등을 감안해 보면, 지식 개념에 대한 국어교육학계의 뜨거운 관심을 감지할 수 있다. 그러나 중요성에 대한 이러한 인식에도 불구하고 지식 개념과 관련하여 연구자 간에 일정한 합의에 도달하지는 못한 상황이고 영역별 논의도 충분한 공감대를 형성하지는 못하고 있다.

교육적 관점에서 문학교육 분야의 지식은 어떻게 규정되어야 할지 조망해 볼 것이다.

둘째, 현장에서 이루어지는 문학교육과 관련하여 교육과정에 나타난 지식 개념에 대해 검토해 보고자 한다. 물론 교육과정만으로는 현장의 양태를 정확히 파악하기 어렵지만 이를 통해 교육 내용이 확정되고 구체적인 차원으로 실현된다는 점에서 꼼꼼한 분석이 필요하다고 판단했기 때문이다.

셋째, 현대시 교육과 관련하여 문학 지식을 확장하고 적용하기 위한 방안을 모색해 볼 것이다. 지식은 고정된 것이라기보다는 구성되는 것이라는 점과 지식 개념을 구성하는 요소가 여러 차원에서 고려될 수 있다는 점 등의 바람직한 지식 논의가 현대시 교육 분야에서 어떻게 적용될 수 있을지 구체적인 작품을 통해 점검해 볼 것이다.

II. 지식에 대한 이론적 논의와 문학 지식의 방향성

1. 국어교육 분야에서 지식에 대한 기존의 논의

국어과 교육과정은 1946년 미군정기 교수요목 이래로 2009 개정 교육과정까지 반세기 이상의 역사를 거쳐 현재의 모습이 되었다. 교수요목은 교육에 대한 기본 개념이 잡히지 않았던 혼란스럽고 미숙한 상황에서 만들어진 것이므로 지식에 대한 기본 정신을 파악하기 쉽지 않지만, 1955년의 제1차 교육과정부터 2009 개정 교육과정까지는 지식의 개념을 일정 부분 고려하면서 개정되어 왔다고 할 수 있다. 제1차 교육과정의 ‘국민학교 국어과 목표’부터 살펴보자.

국어의 추상적 지식은 어법(語法)의 지식이나 문자 어구의 지식이다. 그러나 이

러한 부분적인 지식은 언어 활동을 통하여 얻을 수 있으며 이렇게 얻은 지식이야말로 필요한 것이다. 단순한 언어의 추상적 지식은 사물에 대하여 어느 정도의 이해를 줄 수는 있으나 생명을 부여할 수는 없다. 어떠한 필요와 동기에 따르는 생활을 통해서 체험하지 않은 지식과 이해는 그릇된 지식을 주어 생명 없는 언어로서 정확하지 않은 표현으로 오용(誤用)되기 쉽다. (중략) 국민학교 시대에 적어도 언어생활의 기반(基盤)을 닦고 표기법 통일과 어법에 대한 초보적인 지식은 갖게 하여야 한다.

제1차 교육과정에 제시되어 있는 ‘지식’의 개념은 여러 층위에 걸쳐 있음을 확인할 수 있다. 우리가 일반적으로 언급하는 획득되어야 할 것으로서의 지식 개념과 ‘어법의 지식이나 문자 어구의 지식’, ‘단순한 언어의 추상적 지식’과 관련되는 부정적인 개념의 지식, ‘생활을 통해서’, ‘언어 활동을 통하여 얻을 수 있는 지식’으로 대변되는 바람직한 개념의 지식에 대해 언급하고 있다. 이러한 지식에 대한 이분법적 인식은 향후 국어교육학계의 지식 개념 형성에도 일정 부분 영향을 끼쳤을 뿐 아니라 좀 더 정치한 지식 개념을 수립하는 데에도 부정적인 영향을 끼쳤다.

제1차 교육과정에서 암시되고 있는 문법 영역과 문학 영역의 지식적 성격은 제3차 교육과정에서 부각된다.

■ 국어와 특유의 지식 체계에 관한 제재

(가) 국어에 대한 이해를 높이기 위한 것으로서

- ① 언어와 국어의 개념 및 그 기능
- ② 국어의 변천 개요
- ③ 국어의 특질
- ④ 국어 존중의 뜻
- ⑤ 한글의 제자 원리

(나) 우리 문학에 대한 이해를 높이기 위한 것으로서

- ① 문학과 우리 문학의 개념
- ② 우리 문학의 형태
- ③ 우리 문학의 발달 개요
- ④ 세계 고전에의 접근

이는 초기 국어교육학이 내용과 이론 면에서 국어국문학에 기대었던 정황과 일정 부분 관련을 맺는다. 지식에 대한 이러한 인식은 2009 개정 교육과정까지 이어진다. 2012 고시 교육과정의 ‘공통 교육과정’, ‘목표’ 부분을 살펴보기로 하겠다.

‘국어’ 교과에서 학습자는 국어활동에 대한 지식을 바탕으로 담화 또는 글의 내용을 정확하고 비판적으로 이해하고, 사상과 정서를 효과적이고 창의적으로 표현하는 능력을 기른다. 또한 국어 현상을 탐구하여 국어를 깊이 있게 이해하고 국어 의식을 높인다. 그리고 문학에 대한 기본적인 지식을 바탕으로 문학작품을 수용하거나 생산하면서 인간의 다양한 삶을 총체적으로 이해하는 능력을 기르고 심미적 정서를 함양한다.

목표에 대한 구체적인 진술 부분에서는 많은 진전이 있었지만, ‘국어 활동에 대한 지식’과 ‘문학에 대한 기본적인 지식’이라는 진술을 통해 영역별 지식의 속성을 일정 형태로 규정하려는 경향을 확인할 수 있다. 특히 문학 영역의 경우에는 문법(국어지식) 영역과 함께 일찌감치 ‘지식 영역’ 또는 ‘내용 영역’으로 규정되면서 ‘지식’ 개념에 대한 정치한 접근이 차단되었다. 그 결과 2012 고시 교육과정 문학 영역 내용 체계에서 확인할 수 있는 바와 같이 문학교육의 틀이라고 할 수 있는 교육과정에서 ‘지식’은 여전히 모호한 형태로 자리매김 하고 있다. 중요성은 충분히 인식하고 있지만 세부적인 논의가 이어지지 못해 추상적인 차원을 벗어나지 못하고 있는 것이다.

실제		
• 다양한 갈래의 문학 -시(시가), 소설(이야기), 극, 수필, 비평 • 다양한 매체와 문학		
지식	수용과 생산	태도
• 문학의 본질과 속성 • 문학의 갈래 • 문학 작품의 맥락	• 작품 이해와 해석 • 작품 감상 • 작품 비평과 소통 • 작품 창작	• 문학의 가치와 중요성 • 문학에 대한 흥미 • 문학의 생활화

기존의 문학교육에서 ‘지식’ 개념은 2009 개정 교육과정의 ‘수용과 생산’, 심지어는 ‘태도’ 부분에 포함되어 있는 하위 요소를 포괄하는 차원에서 규정되어 왔다(윤여탁 외, 2011: 233 참조). 그런데 내용 체계에서 확인할 수 있는 바와 같이 2012 고시 교육과정에서는 ‘지식’의 범주가 문학사 내지는 문학 이론과 관련된 협소한 부분으로 규정되고 있다. 이는 지식에 대한 논의가 점점 심화되어 가고 있고, 그 중요성이 부각되고 있는 상황에서 다소 안타까운 현상이라고 할 수 있다. 문학 지식의 내포와 외연을 규정하기가 어려운 현실이 반영된 결과라고 볼 수 있을 것이다.

그렇지만 교육과정의 세부적인 내용을 점검해 보면, 문학 지식에 대한 접근 방식이 교육과정이 변화함에 따라 달라지고 있음을 확인할 수 있다. 내용 차원에서의 지식 개념이 가장 확고했던 제4차 교육과정의 고등학교 <국어 1> 과목의 ‘내용’ 부분의 ‘고전 문학’ 분야와 이후에 등장한 교육과정을 비교해 보면 그 차이를 실감할 수 있다.

- 가) 한국 고전 문학의 역사적 전개와, 문학 양식의 발생, 발전, 소멸 과정을 개괄적으로 이해한다.
- 나) 한국 고전 문학의 유형과 그 갈래 체계의 기본원리를 안다.
- 다) 조선조 초기의 국문 문학을 통해 고문 원전 독해를 위한 기초 지식을 습득한다.

제4차 교육과정에서 이처럼 국어국문학과 학문 구조를 직접적으로 수용한 이유는 교과교육학이 명확하게 자리를 잡지 못했을 뿐만 아니라 국어교육 분야에서 문학 지식의 개념이 명료하게 수립되지 못한 탓이라고 할 수 있다. 『국어교육학 사전』(1999)에 제시되어 있는 아래 내용이 그러한 정황을 그대로 보여 주고 있다.

제3차 국어과 교육과정과 제4차 국어과 교육과정은 이러한 ‘지식의 구조’란 개념에 강한 영향을 받았다. 교육 내용 선정에서는 학문 중심 교육과정에서 강조하는 각 교과와 기본 개념(지식의 구조)이 중시되었고, 교육 방법에서는 발견·탐구 학습이 강조되었다. 특히 제4차 국어과 교육과정은 ‘국어과 특성의 명료화’라는 개정의 기본 방침을 내세워서 문학 교육과 언어 지식 교육을 독립 항목으로 부상시키고, 지식의 구조를 기반 학문인 문학학, 국어학(언어학), 수사학에서 추출함으로써 좀 더 학문 중심 교육과정에 충실하였다.(708)

문학학, 언어학, 수사학에서 추출한 교육 내용이 그대로 ‘각 교과와 기본 개념’이 되고 지식의 구조가 아닌 지식의 내용이 ‘지식의 구조’로 인식되면서 타 학문의 지식 자체를 습득시키는 데 교육 내용이 집중되었던 것이다.

이러한 양상의 변화는 제7차 교육과정 국민공통기본교육과정의 ‘교수·학습 방법’ 부분에서 확인할 수 있다.

- (다) 지식을 주변 세계의 언어 자료나 구체적인 사례와 관련지어 지도함으로써 지식의 생성 과정을 경험할 수 있게 한다.
- (마) 국어 지식 지도에서는 지식에 대한 설명보다 탐구 학습을 통하여 지식을 생성해 내는 경험을 강조하되, 학습한 내용이 창조적 국어 생활에 활용될 수 있도록 한다.

지식을 지식 자체로 주입하는 것이 아니라 자료나 사례와 관련시켜 지

도하라는 언급, 지식의 생성 과정을 경험할 수 있게 하라는 언급, 지식이 지식으로 그치는 것이 아니라 새로운 지식으로 재생산될 수 있도록 하라는 언급 등이 눈에 띈다. 활동 중심 교육과정이라 일컫는 제7차 교육과정에서는 지식을 구성하는 주체로서의 학습자를 강조하고 있음을 확인할 수 있다.

물론 이러한 부분들이 구체적인 교육 현장에서 명확하게 구현되었다고 확인할 수는 없다. 그렇지만 지식에 대한 인식 자체가 달라지고 있다는 사실은 감지할 수 있다. 앞의 제4차 교육과정과 같은 내용을 언급하고 있는 2012 고시 교육과정〈문학〉 과목의 ‘한국 문학의 범위와 역사’ 부분에 제시되어 있는 성취 기준을 살펴보자.

- (7) 대표적인 작품을 통해 한국 문학에 나타난 전통과 특질을 이해한다.
- (8) 한국 문학 작품에 반영된 시대 상황을 이해하고 감상한다.
- (9) 한국 문학 갈래의 전개와 구현 양상을 통하여 한국 문학의 개념과 범위를 이해한다.

한국 문학의 전통과 특질을 이해하되 ‘대표적인 작품을 통해’ 실제적인 차원에서 이해하라고 한 점, 시대 상황을 단순히 이해하는 데 그치는 것이 아니라 이를 감상 차원으로 적용하라고 언급한 점, 한국 문학의 개념과 범위 또한 구체적인 양상을 통해 이해하라고 한 점 등을 통해 제4차 교육과정과 접근 방식이 다름을 확인할 수 있다. 큰 틀에서 획기적인 변화를 보이고 있지는 않지만 세부적인 차원으로 내려가면 적어도 국어과 교육과정에서 문학 지식에 대한 인식에 변화가 있었다는 사실을 확인할 수 있다. 그러나 이러한 인식은 어디까지나 추상적인 차원에서 이루어진 것이지 교육 현장에 파급될 수 있는 구체적인 차원으로까지 진화하지는 못했다는 점에서 한계가 있다.

여러 차례에 걸친 교육과정 개편에도 불구하고 국어과 교육과정에서나 교과서에서 지식이 배제된 적은 없었다. 국어과에서 포섭하고 있던 지식의 종류에 따른 편차는 있었지만, 지식을 중심에 두고 국어교육을 설계하고 실

천해 온 것은 분명하다. 다만 ‘지식’과 ‘활동’이라는 두 가지 층위의 교육 내용을 어떤 식으로 구체화하고 어떻게 개념화할 것인가 하는 부분이 문제가 되어 왔다.

국어교육 분야에서 지식 개념에 대한 세부적인 고찰은 더 이상 미룰 과제가 아니다. 국어교육에서 지향하고 있는 교육 내용 중 한 분야가 지식교육인 것은 틀림이 없고, 활동 중심 교육보다는 지식교육의 실체가 더욱 분명하다는 사실은 자명하기 때문이다.³

교육과정뿐만 아니라 국어교육에 대한 기존의 연구에서도 지식 개념에 대한 여러 논의를 확인할 수 있다. 국어교육 분야의 유관 개념을 비교적 상세하게 서술하고 있는 국어교육 관련 사전을 살펴보면 ‘지식’은 독립적인 표제어로 분류되어 있지 않으며, 그 개념 또한 명료하게 진술되어 있지 않다. 다만 교육학적 차원에서 흔히 지식을 분류할 때 언급하는 ‘명제적 지식, 절차적 지식, 조건적 지식’에 대해 각각의 표제어 차원에서 언급하고 있을 뿐이다. 이 내용을 꼼꼼히 점검해 보면 국어교육 하위 영역(듣기·말하기·읽기·쓰기·문법·문학)의 특성 및 기본 관점을 읽을 수 있다. 『국어교육학 사전』(1999)에서 명제적 지식과 절차적 지식에 관해 설명하고 있는 부분을 살펴보자.

명제적 지식은 국어 지식 영역이나 문학 영역에서는 그 자체로 교육적 가치를 가지지만, 언어 사용 기능 영역에서는 효과적인 언어 사용을 위한 기반을 제공

3 “국어 지식 중심으로 국어과 교육을 재편하면 지식 중심의 국어과 교육이 될 가능성이 있다. 그렇게 될 가능성이 있다 하더라도 현재처럼 국어 지식에 기반하지 않는 활동 중심의 ‘듣기, 말하기, 읽기, 쓰기’ 교육보다는 훨씬 더 낫다. 왜냐하면 지식 없는 활동은 공허할 뿐더러 활동의 성공 여부를 학생들에게 무책임하게 떠넘길 수 있기 때문이다. 그리고 국어 지식 중심의 국어 교육의 폐단은 국어 지식 교육의 내용을 ‘지식’, ‘지식 활용’, ‘지식 창조’ 등으로 위계화하여 체계화하고 그에 맞는 교수·학습 방법과 평가를 도입하면 그 폐단의 상당 부분은 해소될 수 있으므로, 그리 큰 염려는 안 해도 될 것이다.”(이도영, 2003: 503)

해 준다는 점에서 가치를 찾을 수 있을 것이다.(239)

지식을 명제적 지식, 절차적 지식, 조건적 지식의 삼분 체계로 나눌 때, 이 중 절차적 지식은 언어 사용 능력(ability), 기능(skill), 전략(strategy)의 핵심을 이룬다. 말하기·듣기·읽기·쓰기와 같은 언어 사용 영역에서는 실제로 학습자의 언어 사용 능력을 길러 주어야 하는데, 그러기 위해서는 절차적 지식의 습득에 중점을 두어야 한다. 지금까지 학생들의 실제적 언어 사용 능력이 불만족스럽다는 비판이 많았는데, 이는 절차적 지식에 대한 중요성의 부여가 상대적으로 낮았던 데에서 원인을 찾을 수 있다.(672)

이를 통해 알 수 있는 바와 같이 명제적 지식은 전 영역에 걸쳐 기술하고 있지만, 절차적 지식은 말하기·듣기·읽기·쓰기와 같은 언어 사용 영역과 관련하여 주로 기술하고 있다. 이러한 기술이 명제적 지식과 절차적 지식의 영역 편향성을 드러내는 것은 아니지만 각 영역에서 중점을 두고 있는 지식의 비중을 나타내는 것이라고 한다면, 문법·문학 영역에서의 절차적 지식에 대한 인식을 확인할 수 있다.

지식 개념의 균형성과 실현성에 대한 부분만이 아니라 지식의 구조와 관련해서도 국어교육 분야에서는 별다른 연구가 이루어지지 못하고 있다. 『국어교육학 사전』에서는 지식의 구조와 관련하여 이흥우(2006)의 논의를 빌려 브루너의 이론을 소개하고 있으며, 타일러의 나선형 교육과정에 대해 언급하고 있다. 이는 교육학적 관점에서 굳어진 교과교육학의 이론화일 뿐 교과교육학의 고유성을 드러내지는 못하는 일반적인 언급이라고 할 수 있다.

지식은 기본적으로 체계로서 존재한다. 체계와 분리된 단편적인 지식은 더 이상 지식으로서의 성격과 가치를 지니지 못한다. 단편적인 지식은 정보라는 이름으로 구별하여 부르고 있으며, 이러한 관점에서 본다면 지식은 더 이상 단일한 얇의 단위가 아니라고 할 수 있다. 지식은 최소한 두 가지 이상의 얇의 단위들이 결합된 구성체로 보아야 하며, 실제로는 이론이라는 정교

한 의미의 그물망 중 특정 부위를 차지하는 요소로서 그 자체만으로는 독립적인 의미를 지니지 못하고 자신이 일부를 이루고 있는 그물망 전체와 유기적으로 연결되어 있다고 보아야 한다. 그래서 어떤 학자들은 ‘지식의 구조’를 ‘학문의 구조’와 동의어로 취급하기도 한다.⁴

노명완 외(2003: 229 참조)에서는 국어교육의 지식을 크게 언어 활동에 기반이 되는 명제적, 절차적, 조건적 지식과 그 자체 교육적 가치가 있는 지식으로 구분하고 명제적 지식과 교육적 가치가 있는 지식을 세분하고 있다. 명제적 지식은 조건이 되는 지식, 준거가 되는 지식, 원리가 되는 지식으로 구분할 수 있고, 그 자체로 교육적 가치가 있는 지식은 언어에 대한 지식, 언어와 인간·사회의 관계에 대한 지식, 언어문화에 대한 지식으로 구분할 수 있다는 것이다. 이러한 구분은 국어교육학 분야에서 지속적으로 전제해 왔던 명제적, 절차적, 조건적 지식의 구분에 새로운 층위를 덧붙이고 있다는 점에서 긍정적이다. 또한 문법과 문학, 인간과 교육에 대한 지식이 포괄될 수 있다는 점도 의미가 있다. 다만 ‘그 자체로 교육적 가치가 있는 지식’은 지나치게 범주가 넓어서 ‘언어와 관련된 일반 지식’이라고 명명하여도 별 문제가 없다는 점에서 재검토가 필요하리라고 판단된다.

문학교육 분야에서의 지식 논의는 여전히 피상적인 수준에 머물러 있지만, 문학 지식에 대해 새로운 관점에서 접근하려는 시도 또한 서서히 나타나고 있다. 최홍원(2007: 320~322 참조)은 지식과 경험을 분리하면서 지금까지 텍스트에 대한 교육은 지식이나 수행의 차원에서 지속적으로 이루어져 왔다고 언급하면서 경험 교육을 중시해야 하는 이유를 설명하고 있다. 류수열(2006: 143 참조)도 지식 범주와 경험 범주는 내용 항목 자체가 배타적 분포를 이루는 것이 아니라 접근 방법에 따라 구별된다고 주장한다. 지식 범주의

4 제4차 교육과정기에 학습자와 유리된 학문 중심 교육과정의 틀에서 만들어진 것은 ‘지식의 구조’라는 개념 자체의 문제라기보다는 국어교육학이 국어국문학의 ‘학문의 구조’에서 비롯되었다는 인식과 관련하여 나타난 현상이라고 할 수 있다.

내용 항목은 사실지로서든 명제지로서든 개념지로서든 이해하고 알아야 하는 것이고, 경험 범주의 내용 항목은 체험하고 접하고 느껴보아야 한다는 것이다.

개념의 세부적인 내용 및 범주에 대해 언급하고 있지는 않지만, 윤여탁 외(2010: 102)에서는 ‘문학적 지식’, ‘문학적 수행’, ‘문학적 활동’을 구분하여 설명하고 있다.⁵ 문학적 지식을 “문학 양식이나 형식에 관련한 전문적 지식”으로 규정하고 있는데, 구체성이 결여된 일반적 정의이기는 하지만 문학 지식의 개념을 명료하게 할 필요가 있다는 인식이 엿보인다는 점에서 긍정적으로 평가할 만하다.

사실 문학교육에서 지식 개념은 개념 자체에 대한 세세한 규정보다는 대략적인 방향성과 구체화에 초점이 놓여야 할 것이다. 기존의 논의에 보태어 문학 지식의 성격을 확장시키고 적용 방안을 모색하는 것이 논의의 진전에 도움이 될 것이기 때문이다. 그렇다면 문학교육 차원에서 요구되는 지식의 성격이나 방향성은 어떠해야 하는가. 다음 절에서는 이에 대해 살펴보기로 하자.

2. 문학교육 분야에서 지식의 방향성

교육 내용으로서의 지식과 권력의 문제는 그 동안 교육학 분야에서 중요한 탐구 주제가 되어 왔다. 그러나 지식의 본질에 대해서는 아직까지 명확하게 합의에 도달하지 못하고 있는 실정이다. ‘지식’이라는 개념이 갖는 내

5 “‘문학적 지식’은 문학 양식이나 형식에 관련한 전문적 지식들을 말한다. ‘문학적 수행’은 기능이나 전략 같은 방법적·원리적 지식들이 문학 수용이나 생산 과정에서 행위를 통해 구체화되는 과정이나 그 결과를 말하며, ‘문학적 활동’은 그 수행의 내용이나 동반 능력에 대해서는 판단할 수 없지만 현상적으로 나타난 문학 수용 및 생산 활동을 말하고, 일반적 수행은 국어과 내용의 실행임을 판단할 수는 있지만 이를 문학 영역의 교육 내용으로 특정하기는 어려운 수행 활동들을 말한다.”

포와 외연이 워낙 크기 때문에 개념의 폭을 좁히는 데 어려움이 따를 수밖에 없기 때문이다.

지식교육이 단지 어떤 사실의 암기에만 치중하거나 잡다한 정보 조각들만을 저장하는 것이라면 당연히 비난받아야 할 것이다. 화이트헤드(Whitehead)는 단순히 알기만 하는 사람은 지상에서 가장 쓸모없는 따분한 사람이라고 했다. 그러한 사람이 가지고 있는 지식은 실천력이 없을 뿐만 아니라 사물을 전체적으로 볼 수 있는 안목이 결여된 무기력한 관념에 불과하기 때문이다.

피터스(Peters) 또한 알기만 하고 지식이 행위에 영향을 미치지 못하는 사람을 ‘알기만 하는 사람’이라고 하고 ‘교육받은 사람’과 구별하고자 하였다. 교육은 지식의 전달을 중심으로 삼지만 지적 안목이 결여되어서는 안 된다는 것이다(조수환, 1993: 226). 결국 교육적 국면에서 지식교육은 단순한 지식의 전달 차원이 아니라 학습자에 대한 일종의 전인적 교육을 지향하고 있음을 알 수 있다.

최근의 지식 논의에서는 사회적 차원에 대한 관심이 높아지고 있는데, 지식 그 자체의 가치보다 지식이 창출할 수 있는 경제적 부가 가치를 눈여겨보기 때문이다. 이를 각각 지식의 내재적 가치와 외재적 가치로 구별한다면, 지식의 내재적 가치는 지식 혹은 교과 학습을 통하여 삶의 실재를 관조하면서 ‘행복한’ 삶을 누릴 수 있도록 하는 것이며, 지식의 외재적 가치란 지식이 경제적 자본으로서 인간의 일상적인 생활과 사회의 지속적인 유지·발전에 필요한 수단이 되는 것을 뜻한다(류수열, 2006: 75~76).

국어교육에서 논의된 사항과 여러 학문 분야의 논의를 수렴해 보면 지식 논의는 이미 확실한 위상을 차지하고 있는 지식 개념과 향후 추진해 가야 할 지식 개념을 중심으로 양분되어 있음을 확인할 수 있다. 접근 방향 또한 두 유형이 서로 다른데, 명제적 지식처럼 국어교육 내에서 충분한 위상을 확보하고 있는 지식의 경우에는 적용이 잘 되고 있는지, 좀 더 효율적인 교수·학습 방안은 없는지 등의 구체적 차원에서 세밀한 논의가 뒤따라야 한다. 지

식의 방향성과 관련된 부분은 교육주체가 그러한 내용을 인지하고 교수·학습에 적극적으로 적용하려는 시도 자체가 우선되어야 한다. 본고에서는 후자에 주목하여 학습자와 지식 자체의 특성 등을 고려하여 이를 세 가지 범주로 나누고 각 지식의 개념 및 특성에 대하여 자세히 살펴보고자 한다.

첫째, 학습자 측면에서 반성적, 개인적 지식을 들 수 있다. 반성적 지식은 과제 환경에 대한 학습자의 자각과 연결(임천택, 2005: 289 참조)되는데, 국어교육 분야에서 강조해 온 메타적·상위인지적·초인지적 지식과 관련을 맺는다.

『논어』 위정편에서 공자는 “배우기만 하고 생각하지 않으면 연음이 없고 생각만 하고 배우지 않으면 위태롭다(學而不思則罔 思而不學則殆).”라고 하였다. 이 말은 지식을 공부하는 것과 생각하는 것이 결코 다른 일이 아님을 잘 보여 주고 있다. 즉 ‘學’과 ‘思’는 비록 동일하지는 않지만 따로 떨어져 있는 별개의 것도 아니라는 것이다.(류한구, 1997: 46) 만약 글공부와는 별도로 사고 공부라는 것이 존재한다면 사고가 없는 글공부도, 글공부가 없는 사고도 결코 바람직하다고 할 수 없다.

교육 현장에서는 양적 앎과 질적 앎을 동일한 차원으로 규정하는 사례가 종종 있어 왔다. 대학입시제도 또한 그러한 연장선상에 있다는 점에서 비판을 받아 왔다. 문학교육에서도 문학사적인 사실들을 많이 알고 있는 것이 단지 아는 것에 그쳐서는 안 된다는 논의가 지속적으로 이어져 왔다(김정우, 1999: 312; 윤여탁 외, 2011). 문학교육에서의 지식은 실제로 자신의 이해·감상 활동에 바탕을 이루는 지식이 되어야 하며, 그러한 활동을 바탕으로 자신의 인식 체계를 변화시키고 발전시킬 수 있는 지식으로 이어져야 한다. 즉 학습자의 반성적 지식이 수반되어야 한다. 반성적 지식은 자신의 지식을 되돌아보고, 자신이 가진 지식을 자신의 삶과 연결시켜 재고찰하는 과정에서 요구되는 지식이다. 이러한 지식은 개인의 정체성이 모호해지는 현대 사회에서 점점 그 필요성이 대두되고 있다.

개인적 지식은 학습자의 주체적·창조적 면이 요구되는 지식이다. 우리

의 지식은 과거의 경험을 통해서 조직되고 구성되기 때문에 비록 동일한 사물이나 사건이라도 사람마다 다른 의미로 인지하는 경우가 많다. 훌륭한 교육은 교실 내에 현존하는 이러한 개인차를 고조시켜 교육의 증가에 따라 개인차의 범위를 더욱 확대시키는 반면 사람들 간에 의사소통과 상호이해를 막는 편견과 편협성을 감소시켜 준다. 효과적인 교수·학습은 학습자가 갖고 있는 다양한 지식(신념)을 유발하고 부적절한 지식에 대해 의사소통을 하는 과정에서 그것이 적절하게 재구성되도록 이끌어 주는 것이라고 할 수 있다. 그래서 개성이 풍부해짐과 동시에 공유된 의미의 폭이 넓어지고 상호이해와 인식이 증진된다.

교육과 관련해서 질적 특성에 대한 사고는 지식의 성격, 지식의 탐구, 지식의 학습에 대한 새로우면서도 풍부한 관점을 제시해 줄 수 있다. 이는 폴라니(Polanyi)가 말하는 개인적 혹은 인격적 지식(personal knowledge)과 일정 부분 연결된다. 듀이(Dewey) 또한 지식의 탐구와 학습에서 개인적 지식이 존재할 수밖에 없다는 것을 철학의 전 영역—형이상학, 지식론, 예술론, 종교론, 논리학—에 걸쳐 종합적으로 설명하고 있다(박철홍, 1995: 104).

교수·학습의 관점에서 보면 교과서에 있는 지식을 배우는 과정은 자신의 경험을 끊임없이 검토하는 과정으로 요약된다. 따라서 지식을 배우고 이해한다는 것은 그 지식을 제시한 학자의 주장을 그대로 받아들이는 것이라기보다는 자신의 경험과의 적합성을 따지고 검토하면서 학습자가 납득할 수 있고 인정할 수 있는 의미를 가진 지식으로 변화시키고 받아들이는 것을 뜻한다. 따라서 어떤 지식을 배우는 과정은 학습자의 능동적인 사고를 필요로 하며, 사고의 과정을 거친 결과로 갖게 되는 지식은 학습자 자신의 삶의 경험을 반영한 것이 된다. 이때 갖게 되는 지식은 그 자체가 독창적이고 창의적인 것이다(박철홍, 2002: 88). 바로 이 지점에서 학습자의 개인적 지식이 창출된다.

둘째, 지식의 생성과 적용 측면에서 구성적, 절차적 지식을 들 수 있다. 듀이에 의하면 지식은 학습자와 대상 간의 역동적 상호작용과 탐구 과정에

의해 구성된다. 교사는 학습자의 상황이 지식의 이해와 구성에 미치는 영향을 분석하고 이를 교육에 적용할 수 있어야 한다(정호표, 2005: 334). 그리고 그 과정에서 학습자는 능동적 역할을 담당해야 한다. 학습자와 유리된 지식은 해당 지식을 수용하기 어렵게 하고 지식의 내재화 또한 제대로 이루어지지 못하게 한다.

이제 지식에 대한 관점은 지식이 인식 주체와 별개로 존재하는 것이 아니라 대상이나 환경과의 상호작용을 통하여 구성된다는 쪽으로 기울고 있다. 이러한 관점에서는 지식이 더 이상 객관적이거나 고정된 실체가 아니며 주체의 인식 과정을 곧 지식 구성의 과정으로 간주한다. 학습자가 자신의 행동을 스스로 통제하며 능동적으로 학습 과정에 참여하는 것이 강조되며 단순히 지식을 수용하기보다는 직접적인 대화와 경험을 통한 의미 구성을 중시하는(임천택, 2005: 286 참조) 교육이 강조된다.

지식교육의 영역을 ‘지식 이해 및 획득의 교육’, ‘지식 적용 교육’, ‘지식 생성(생산) 교육’으로 구분(허경철, 1999: 125)할 수 있다면, 지금까지 한국 교육은 이 중의 어느 영역에도 해당하지 못하는 지식 암기 교육에 가까웠다고 할 수 있다. 지식의 생성이 기존 지식의 토대 위에서만 이루어질 수 있다는 점에서 중등교육에 이러한 내용을 적용하는 것이 가능한가라는 실효성 문제를 제기할 수는 있지만, 지식 생성 교육은 문학교육에서 지식을 개념화해야 하는 중요한 이유가 될 수 있다. 학습자 중심 교육에서는 학습자의 능동적 학습 행위를 강조할 수밖에 없고, 능동적 학습 행위는 ‘생성’과 일정한 국면에서 조우할 수 있을 것이기 때문이다.

절차적 지식⁶의 중요성은 국어교육 내에서 지속적으로 강조되어 왔다. 우리의 학교 교육은 ‘시험이 끝남과 동시에 모두 잊어버리는 죽은 교육’ 혹은 ‘현실 생활과 동떨어진 교육’이라는 문제를 안고 있다. 더군다나 우리의 학교는 대학입학시험 준비라는 현실적 목표에 충실하여야 했고, 이러한 현

6 교육학 분야에서는 ‘과정적 · 방법적 · 기능적 지식’ 등으로 불린다.

실은 학교에서 방법적·절차적 지식에 대한 교육을 제대로 시행하지 못하게 하는 장애물로 작용하고 있다(김용주, 2002: 55).

문학교육 분야에서도 절차적 지식의 중요성은 인지하고 있지만 교육 내용으로 구체화되지는 못하고 있다. 절차적 지식의 필요성에 대해서는 비교적 명료하게 인식하고 있지만 그 구체적인 절차와 방법이 수립되어 있지 못할 뿐만 아니라 교육 현장에서 이를 수용할 만한 여건이 마련되어 있지 못하기 때문이다. 무엇을 가르친다는 것은 단순히 무엇을 인지하는 수준에 그치는 것이 아니라 그것을 이해하고 적용하고 체화할 수 있는 능력을 지니는 수준에 도달하는 것을 의미한다. 그러므로 단순히 명제적 지식을 습득하는 차원이 아니라 절차적 지식을 익히는 차원으로 승화될 수 있는 교수·학습 방안이 모색되어야 할 것이다.

셋째, 지식의 본질 측면에서 확산적·총체적 지식을 들 수 있다. 확산적 지식⁷은 다양성을 지향한다. 기존의 지식에 대한 논의가 지식이 일정한 형태를 가지고 있으며 이는 속성에 따라 여러 차원으로 분류하는 것이 가능하다는 차원에서 이루어진 것이었다면, 최근의 논의는 지식의 자유로운 속성에 주목하는 차원에서 이루어지고 있다.

확산적 지식은 소수적 지식과 일정한 관련을 맺는다. ‘소수성’은 ‘주변성’과는 구분되는 개념이다. 다수적인 것은 권력의 지배에 의해 정의되는 것이고 소수적인 것은 변이 능력에 의해 정의된다.

확산적 지식을 이야기할 때, 흔히 대립되는 개념으로 ‘수목적 지식’을 언급한다. 나무가 일자로 곧게 뻗어 있듯이 지식 역시 하나의 특권적이고 우월한 지식과 그렇지 못한 열등한 지식이라는 위계를 갖고 위에서 아래로 서열화되어 곧게 뻗어 있다는 논리 속에서 파생한 개념이 수목적 지식이다. 수목적 지식이 교육 활동에서 지식을 다루는 전반적인 과정을 권력 관계에 종속

7 확산적 지식은 ‘리좀적 지식, 분열자적 지식, 유목적 지식, 탈주적 지식, 횡단적 지식, 소수적 지식, 능동적 지식 등의 명칭으로 불린다(최명선, 2005: 222 참조).

시키고, ‘아니오’라고 말할 줄 모르는 ‘예’를 재생산시키는 반복의 지식이라면, ‘확산적 지식’은 교사와 학습자가 끊임없이 무언가를 창조하고 생성하는 지식이다. 그리고 그 과정은 교사와 학습자 개인뿐만 아니라, 그 사회의 지배 가치 및 사유와 실존의 방식 면에서 전환과 변이를 촉발한다(최명선, 2005: 225).

슈왑(Schwab)의 지식 형성 과정에 의하면 특정 문제에 대한 대답은 고정된 하나의 대답만 있는 것이 아니라 여러 가지가 있을 수 있으며, 그런 여러 대답들의 상대적 완전성을 이해하지 못하는 한 특정 문제에 대한 특정 대답을 제대로 이해했다고 볼 수는 없다. 특정의 지식을 제대로 이해하기 위해서는 그 지식이 생성된 과정, 즉 그 지식의 외적 구조를 이해해야 하는 것이 필수적인데도 이러한 구조를 이해하는 것이 어렵기 때문에 그 동안 많은 사람들은 탐구의 결과로서 이루어진 학문의 결과, 즉 지식을 그 자체로서 자명하고 결정적인 것으로 생각해 왔다(허경철, 1999: 108).

지금까지 문학교육에서 강조해 왔던 문학 지식 또한 수목적 지식의 성격을 지니고 있다. 문학사에 대한 지식, 작가에 대한 지식, 문학 이론가들의 평가 등에 따라 문학 작품의 해석과 감상이 획일화되어 온 것이다. 다른 분야의 지식과 마찬가지로 문학 지식은 결코 절대적일 수 없다. 주체에 따라 시대 흐름에 따라 학문의 발전 과정에 따라 다양하게 변화할 수밖에 없다. 그러므로 이제 고정적, 수목적 지식이 아닌 확산적 지식이 도입되어야 한다. 학습자 차원에서 강조되어 온 ‘해석의 다양성’만이 아니라 ‘문학 지식 자체의 다양성’ 부분에도 주목할 필요가 있다.

총체적 지식은 일종의 체계로서의 지식의 성격과 긴밀한 관련을 맺는다. 전체를 알지 못하는 지식의 파편, 혹은 그 의미의 맥락을 잃어버린 정보는 완전한 지식이라고 할 수 없다. 지식의 체계성을 염두에 둘 때, 지식이 전달된다거나 지식을 습득한다는 것은 전체적인 체계를 염두에 두고 이루어져야 한다. 다시 말해 지식은 무질서하게 보이는 것에 의미 있는 질서를 부여하려는 틀과 관련되어 있다(김정우, 1999: 313).

지식 교육은 결코 정보 교육이 아니다. 단편적인 지식으로 정의되는 정보를 주입, 암기하는 교육은 지식 교육이 아니라는 것이다. 진정한 의미의 지식 교육은 한 단위의 지식을 전체 체계와 관련하여 파악하는 교육이다. 하나의 단위 지식이라 할지라도 그것이 어떤 이론 체계 내에 어떻게 속하고 있으며, 같은 이론 내의 다른 지식들과 어떤 방식으로 관련되고 있는지를 전체적으로 파악함으로써 특정 단위 지식의 성격을 깊이 있게 파악하는 교육이 이루어져야 진정한 지식교육에 도달할 수 있다(허경철, 1999: 105).

총체적 지식은 이러한 지식의 성격과 긴밀한 관련을 맺고 있다. 눈을 가리고 부분만 만져서는 결코 코끼리의 전모를 파악할 수 없다. 현재 학습자가 학교에서 취득하고 있는 지식이 사회의 어떤 부분과 연결되어 있으며, 그것이 어떤 효용을 가지고 있는지 제대로 짚어 내지 않으면 그 지식은 편협한 지식이 될 수밖에 없다. 문학교육은 특히 현재를 살아가는 학습자에게 삶의 다양한 면모를 보여 줄 수 있는 교육이기 때문에 이러한 지식에 대한 고찰이 더욱 필요하다.

문학 지식은 더 이상 고정적이고 집단적이지 않다. 그것은 가변적이며 개별적이다. 문학 지식은 이러한 가변성과 개별성에 대해 좀 더 넓은 영역을 할당해야 한다. 그것이 문학을 접하는 학습자가 자연스럽게 문학 속에 녹아들 수 있는 방법이기 때문이다.

III. 문학 지식의 확장을 통한 현대시 교육 방안

지식의 성격이 변화하고 사회가 변화한다 하더라도 교육 분야에서 지식의 역할은 그다지 축소되지 않으리라고 생각된다. 새로운 사회 속에서도 학교가 담당하는 역할, 교사와 학습자의 역할 자체가 완전히 달라지지는 않을 것이기 때문이다.

그렇지만 그간의 교수·학습 상황을 점검해 보면 문학 지식과 관련하여 교육 주체들이 지나치게 소극적인 접근을 해 온 것은 아닌지 반성하게 된다. 문학 지식이 여러 지식 요소가 결합되어 있는 구조라는 사실을 인식하고 있으면서도 명제적 지식이라는 지식의 한 면만을 부각시켜 왔기 때문이다.

앞 장에서 언급한 바와 같이 국어교육에서의 지식은 반성적·개인적·구성적·절차적·확산적·총체적 지식의 국면을 지향해 나가고 있다. 이러한 지식은 일견 독립적인 것처럼 보이지만 구체적인 적용 국면에서는 여러 차원에서 중첩될 수밖에 없다. 문학 지식 자체가 여러 지식의 다양한 국면을 포괄하고 있기 때문이다. 다만 텍스트의 성격에 따라 지식에 대한 강조점이 달라질 수는 있다.

이 장에서는 문학 지식의 다양하고 유동적인 성격을 고려하여 현대시 교수·학습 방안을 모색해 보았다. 이미 앞에서 언급한 문학 지식의 방향성을 토대로 절차화·구체화·개방화 차원에서 문학 지식을 적용할 수 있는 방안을 점검해 보았다. 이를 통해 명제적 지식의 교수·학습에 초점이 놓여 있는 현대시 텍스트의 교육 상황이 균형 잡힌 문학 지식의 수용 상황으로 전환될 수 있기를 기대해 본다.

1. 문학 지식의 절차화

문학 지식은 지식의 형태로 잘 정리하여 학습자에게 전달하는 것이 바람직하다고 생각되어 왔다. 문학교육 분야의 특성상 명제적 지식의 중요성이 부각될 수밖에 없기 때문이다. 명제적 지식의 효용과 기능, 의의에 대해서는 많은 사람들이 충분히 인식하고 있지만, 사회가 변화하고 교육에 대한 사회적 요구가 달라지고 있는 현 시점에서는 여러 문학 지식에 대한 심층적인 고려가 필요하다.

문학 지식은 완전한 형태로 이루어져 있지 않다. 간학문적인 여러 지식의 응집체에서 필요에 따라 요구에 따라 새로이 구성되는 형태로 진화하고

있기 때문이다. 그러므로 좀 더 완전한 형태의 문학 지식으로 나아가기 위해서는 다양한 교육적 모색과 시도가 필요하다.

문학 지식은 중층적 구조를 지니고 있다. 한 편의 문학 작품을 읽기 위해서는 여러 차원의 지식이 서로 결합할 수밖에 없다. 일단 텍스트 자체가 요구하는 지식이 있을 수 있고, 텍스트를 창작한 작가와 텍스트를 읽는 독자의 지식이 결합된다. 작품이나 작가와 관련해서는 주로 명제적 지식이, 독자와 관련해서는 독자의 문학에 대한 여러 지식이 결합하여 한 편의 작품에 대한 감상이 이루어진다. 독자의 문학 지식에는 문학에 관한 명제적 지식 이외에 독자가 가지고 있는 문학에 관한 지식, 문학과 관련된 개인적 지식 등도 포함된다.

작품과 관련된 지식으로는 쓴 시기, 동시대적 상황, 발표 매체 등이 감상에 유용한 지식으로 정리되고 있고, 작가와 관련된 지식으로는 태어난 시기와 장소, 해당 연도의 작가의 행적, 비슷한 시기나 비슷한 주제로 작가가 쓴 작품이나 글 등이 주목 받아 왔다. 독자의 경우에는 작품과 관련된 순수한 문학 지식 이외에 비슷한 경험이나 간접 경험, 동일시 등을 통해 생성된 지식을 개인적 상황에 적용하는 교수·학습이 이루어졌다.

여기에 전문적 독자로서 일정한 권위를 부여 받은 문학 비평가나 연구자가 쓴 비평이나 논문도 문학 지식의 형성에 적지 않은 영향력을 끼쳤다. 작품의 해석이나 감상에 확신을 가지고 있지 못한 독자 입장에서는 권위를 가진 전문가가 한 말은 거부할 수 없는 지식이 될 수밖에 없기 때문이다. 이는 개인적·구성적·확산적 지식을 강조하는 사회 분위기 속에서 일정 부분 극복되고 있지만 여전히 문학 지식의 중요한 일면을 형성하고 있다.

구름은 한 떼의 비둘기
꽃다발같이 아련-하고나

전봇대 열을 지어

먼-산을 넘어가고
늘어진 수풀마다
초록빛 별들이 등불을 켜다

오붓한 동리 앞에
포프라나무 외투를 입고

하이-안 돌팔매같이
밝은 등불 뿌리며
이 어둔 황혼을 소리도 없이
기차는 지금 들을 달린다

김광균의 모더니즘 시인 「신촌(新村)서」이다. 1939년 『와사등』에 실린 작품임을 감안해도 이 작품의 의미를 추적해내는 것은 쉽지 않다. 현대시 교육 분야에서는 이 작품을 해석하는 경우 주로 작품의 이미지와 작품 속에 담긴 근대적 정신 등에 초점을 맞추는 경우가 많았다. “김기림의 뒤를 추수했던 한 의사 근대주의자”(이명찬, 2000)라는 평가 또한 이러한 감상의 연장선상에 있다.

시인에 대한 평가가 이러하다 보니 이 작품의 감상 과정에서 다양한 문학 지식을 동원하는 데 한계를 느낄 수밖에 없다. 저녁 무렵 구름 낀 하늘을 바라보던 시적 화자의 시선이 어둔 황혼 속 들길을 달리는 기차에서 마무리되어 있다. 한 편의 동영상을 보듯 구체적인 이미지가 머릿속에 그려지는 작품이다. 그간 작품 자체에 주목하기보다는 작가의 정신이나 시대적 배경, 문학 사조 등에 천착할 수밖에 없었던 이유이다. 이러한 감상이 잘못되었다는 것은 아니지만 학습자에게는 일정한 문학 지식이 강요되는 기계적인 교수·학습이 될 수밖에 없다는 점에서 문제가 있다.

명제적인 이해가 활동에 논리적으로 전제되어 있는 것은 사실이지만,

여기에서 명제적 요소가 다른 요소들에 선행하는 근본적인 교육 목표가 되어야 한다는 결론을 이끌어낼 수는 없다. 명제적 원리를 안다고 해서 감정이나 덕목 등이 저절로 부차적으로 얻어지는 것도 아니며, 다른 요소들을 배우는 데 명제적 지식이 반드시 필요한 것도 아니기 때문이다(홍은숙, 1999: 26).

김기림의 이 작품의 경우 학습자가 가진 지식의 양이나 질이 제한적일 수밖에 없지만 교수자의 문학 지식 확장에 대한 인식 여부에 따라 교수·학습의 성격이 달라질 수 있다. 단순히 이미지즘 시로서의 시사적 특성에만 주목해서 읽고 스쳐갈 것인지 세세한 과정을 밟아 현대시의 내면화라는 교육 목표에 부합한 교수·학습을 일구어낼 것인지가 결정되는 것이다.

경험적 질료(質料)에 관한 명제들은 직접적인 접촉이나 상상을 통하여 그 질료들과 관련되어질 때에만 의미를 가질 수 있으며, 명제들은 표상형식들 중의 ‘하나’로서 원리상 경험 세계에 관하여 경험할 수 있는 것 또는 알 수 있는 것 모두를 포함할 수는 없다. 더욱이 지식과 이해를 현상계에 대한 명제적 담화로 제한하는 것은 실재를 바라보는 우리들의 견해를 제한하는 것이며 인간 능력의 계발과 인간 이해에 해로운 정치적·교육적 결과를 부수적으로 초래한다(E. W. Eisner, 1994: 82~83).

그러므로 이 텍스트를 이미지즘 시라는 시사적 특성과 관련하여 가르친다고 하더라도 그런 특성을 교사가 지적하고 넘어가는 것으로 그치는 것이 아니라 단계화하여 감상 과정을 이끌어내는 절차적 지식을 동원할 필요가 있다. ‘작품에 대한 배경 지식 파악하기 - 작품 읽기 - 작품의 시·공간적 배경 파악하기 - 시적 대상에 대한 묘사 알아보기 - 중심이 되는 시적 대상 파악하고 그 의미 이해하기’ 등의 과정을 밟다 보면 시에 나타난 이미지뿐만 아니라 표현적 특성, 시적 화자의 정서에 대한 포괄적인 논의가 가능해진다. 시 한 편 한 편의 특성을 파악하고 그러한 부분을 지식으로 절차화하여 학습자에게 제시할 필요가 있다는 것이다. 이렇게 하면 전문가의 감상에만 의존하지 않는 개인적 지식, 학습자끼리 서로 토론해 가면서 형성해 가는 구성적 지식 등의 적용도 좀 더 활성화될 수 있다.

2. 문학 지식의 구체화

문학 지식의 구체화는 문학 지식 자체의 속성과 관련하는 것이 아니라 그것이 적용되는 교육적 국면과 일정한 관련을 맺는다. 문학교육은 문학적 지식에 곧바로 접근하는 것이 아니라 이른바 ‘장르 관습’으로 여겨지는 개별 문학 양식들에 대한 지식에 매개적으로 접근하여 실행된다.(윤여탁 외, 2010: 106)

그런데 이러한 장르 관습에 따른 교육이 교육과정의 변화와 맞물려 점점 추상화되고 있다. 제6차 교육과정의 중학교 1~3학년 내용 항목을 살펴보자.

〈1학년〉

- (2) 시를 어조와 운율을 살려 낭송하여 보고, 시의 어조나 운율이 시의 분위기에 미치는 효과에 대하여 파악한다.
- (3) 시 속에서 말하는 이와 시인과의 관계를 안다.

〈2학년〉

- (2) 시에 쓰인 언어를 일상어나 과학어와 비교하여 보고, 시어의 특징을 파악한다.
- (3) 시의 주제를 알아보고, 주제가 어떤 방식으로 표현되는지를 말한다.

〈3학년〉

- (2) 시를 읽고 떠오르는 심상에 대하여 말해 보고, 심상의 다양한 표현 방식에 대하여 안다.
- (3) 시에 쓰인 비유, 상징 등의 표현 방법에 대하여 알아보고, 그 표현 효과에 대하여 서로 이야기한다.

3학년까지 시 장르의 특성을 파악할 수 있는 항목으로 6개가 설정되어

있다. 물론 문학의 모든 장르에 해당되는 항목까지 포함시키면 그 수는 더욱 증가한다.

한편 2012 고시 교육과정에서 중학교 1~3학년군에 해당하는 내용 성취 기준 중 현대시 교육 분야와 밀접한 연관을 맺고 있다고 판단되는 항목을 찾아보면 다음과 같다.

- (1) 비유, 운율, 상징 등의 표현 방식을 바탕으로 작품을 이해하고 표현한다.
- (4) 표현에 드러나는 작가의 태도에 주목하며 작품을 이해하고 표현한다.(반어, 역설, 풍자)
- (5) 작품의 세계가 누구의 눈을 통하여 전달되는지 파악하며 작품을 수용한다.

성취 기준 개수를 물리적인 차원에서 비교해 보아도 교육 내용이 축소되고 있음을 확인할 수 있다. 물론 여러 장르의 문학 작품을 포괄하여 이해하고 감상하고 표현하도록 한 성취 기준은 예전에 비해 크게 감소하지 않았으며 이는 바람직한 현상으로 보인다.

그러나 문학 지식의 관점에서 보았을 때, 2012 고시 교육과정에서 확인할 수 있는 바와 같이 성취 기준의 개수가 줄어들고 다른 장르의 문학 작품까지 포괄하는 진술로 바뀐다는 것은 교육 내용이 점점 추상화되어 간다는 것을 의미한다. 제6차 교육과정이 신비평의 영향을 받아 지나치게 세부적인 문학 지식을 학습자에게 강요했다는 비판이 여러 차례 제기되면서 문학 지식의 통합화가 진행되고 있는데, 이는 개별 문학 장르의 관습을 지식화하여 가르치고 있는 문학교육의 특성상 또 다른 문제를 야기한다.

학년이 올라가면서 문학이 더 낮은 대상이 되는 것은 표면적으로는 고전·명작으로의 경향성과는 무관한 듯 여겨질 수 있지만, 이것 또한 학습자의 문학 능력 발달에 대한 편중된 가정에 근거하고 있다. 고학년군에서도 일상의 문학은 낮은 수준을 의미한다거나 잉여적인 것이 아니다(윤여탁 외, 201: 116). 그러므로 역설적으로 시에 대한 지식을 제대로 구체화하여 제공

해야 한다는 주장이 가능해진다.

지상에는
아홉 켄레의 신발.
아니 현판에는 아니 들칸에는
아니 어느 시인의 가정에는
알전등이 켜질 무렵을
문수(文數)가 다른 아홉 켄레의 신발을.

내 신발은
십 구문 반(十九文半).
눈과 얼음의 길을 걸어,
그들 옆에 벗어나면
육문 삼(六文三)의 코가 납작한
귀염둥아 귀염둥아
우리 막내둥아.

미소하는
내 얼굴을 보아라.
얼음과 눈으로 벽(壁)을 짜올린
여기는
지상.
연민한 삶의 길이어.
내 신발은 십 구문 반(十九文半).

아랫목에 모인
아홉 마리의 강아지야
강아지 같은 것들아.

굴욕과 굶주림의 추운 길을 걸어
 내가 왔다.
 아버지가 왔다.
 아니 십 구문 반(十九文半)의 신발이 왔다.
 아니 지상에는
 아버지라는 어설픈 것이
 존재한다.
 미소하는
 내 얼굴을 보아라.

이 시와 관련하여 주목해서 살펴보아야 할 교육 내용은 시적 화자와 관련된 것이다. 제6차 교육과정의 “시 속에서 말하는 이와 시인과의 관계를 안다.”와 2012 고시 교육과정의 “작품의 세계가 누구의 눈을 통하여 전달되는지 파악하며 작품을 수용한다.”를 성취 기준으로 설정할 수 있다.

그런데 2012 고시 교육과정의 성취 기준은 시적 화자가 누구인지를 파악하는 데 중점이 놓여 있고, 제6차 교육과정의 성취 기준은 시적 화자와 아울러 시인의 상황을 파악하는 것에도 초점이 놓여 있다. 성취 기준만으로도 교수·학습의 중점이 어디에 놓일지 대략 파악할 수 있다.

이러한 사례를 통해 알 수 있는 바와 같이 제6차 교육과정의 성취 기준은 2012 고시 교육과정의 성취 기준보다 구체적이다. 문학교육 분야가 전체 국어교육 분야의 1/5로 자리 잡으면서 성취 기준 수가 점점 줄어들고 있고 이러한 양상을 극복하기 위한 방안으로 일반적인 진술이 늘어나면서 발생한 현상으로 진단할 수 있다. 앞으로도 이러한 양상이 달라지긴 어렵다는 상황을 감안하면 교수자 스스로 문학 지식에 대한 인식을 확장시킬 필요가 있다.

앞 장에서 살펴본 것처럼 지식은 점점 확산적·총체적 성격을 강조하는 방향으로 나아가고 있다. “작품의 세계가 누구의 눈을 통하여 전달되는지 파악하며 작품을 수용한다.”라는 성취 기준에 대한 교육과정 해석 부분에서

“작가와 화자의 관계를 파악하고”라는 진술을 확인할 수 있듯이 시적 화자와 관련된 확산적, 총체적 지식을 시 교수·학습에 적용해야 한다.

박목월이 이 시를 쓴 것은 1964년이다. 전쟁이 끝나고 온 국민이 먹고 사는 데 전념하던 시절이라 대학교수였던 시인의 삶도 버거웠던 것으로 보인다. 그러나 이 작품에는 삶과 생활에 대한 지식인으로서의 회의적이고 자조적인 의식은 나타나 있을망정 가난과 빈곤으로 인한 처절한 삶의 흔적은 나타나 있지 않다. 상대적으로 가난과 빈곤에서는 자유로웠으며, 시인으로서 교수로서 사회인으로서 번잡하게 살아가는 자신의 삶을 ‘굴욕과 굶주림의 추운 길’로 묘사하고 있는 것이다. 이는 시 자체에 대한 해석, 시대에 대한 해석뿐만이 아닌 지식인으로서의 시인의 모습, 당대의 사회적 배경과 시인의 삶과의 관련성 등을 추정한 가운데 이끌어 낼 수 있는 의미망이다. 이러한 해석은 ‘지상’, ‘아버지라는 어설픈 것’과 같은 시어를 이해하는 데에도 중요한 단서를 제공한다. 하나의 지식을 지식 자체로 이해해서는 알 수 없는 시적 화자와 시인의 상황과 심리를 심리학적·사회학적 차원에서 구체화하여 적용하면 좀 더 시의 해석과 감상이 용이해짐을 알 수 있다.

교육과정의 성취 기준에 드러난 문학 지식, 개별 텍스트를 해석하고 감상하는 과정에서 적용하는 문학 지식의 추상도는 비교적 높은 편이다. 확산적 지식과 총체적 지식 등에 관심을 기울이면서 텍스트와 관련된 문학 지식을 구체화하여 적용할 수 있는 방안을 학습자가 터득하게 하면 시 작품에 대한 감상의 폭을 넓히고 그러한 능력을 다른 텍스트로 전이하는 것도 가능해진다. 그러므로 교사는 각각의 텍스트를 해석하는 과정에서 관련된 문학 지식 중 의미 있는 지식을 선별하여 이를 확산하고 총체적으로 재구성하는 등의 구체화 과정을 연마해야 한다. 이러한 능력이 학습자에게도 배양되었을 때, 시 텍스트에 대한 독창적이고 다양한 해석이 가능해질 것이기 때문이다.

3. 문학 지식의 개방화

문학 감상에 동원되는 지식의 면면을 꼼꼼히 들여다보면 문학 지식의 성격이 그다지 단순하지 않다는 사실을 확인할 수 있다. 실제 작품에 이를 적용해 보면 그 복잡성을 실감할 수 있다.

밤새워 문짝이 덜컥대고
골목을 축축한 바람이 쓸고 있다.
헐린 담장에 어수선했던 두엄더미 위에
살구꽃이 피고 어지럽게
피어서 꺾이고 밟히고
그래도 다시 피는 4월.

나는 남한강 상류 외진 읍내에 와서
통금이 없는 빈 거리를 헤매이며
어느새 잊어버린
그날의 합성을 생각했다.
티끌처럼 쏠리며 살아온 나날.
돌처럼 뒹굴며 이어온 세월.

다시 그날의 종소리가 들리리라고
아무도 믿지 않는 밤은 어두웠다.
친구를 생각했다. 찬 돌에 이마를 대고
깊은 잠이 들었을 친구를
그 손톱에 배었을 핏자국을.

4월이 와도 바람은 그냥 차고
살구꽃이 피어도 흐느낌은 더 높으네

축축한 바람은 꽃가지에 와 매달려
 친구들의 울음처럼 잉잉했다.
 진달래도 개나리도 피고
 꺾이고 밟히고 다시 피는 4월
 밤은 좀체 밝아오지 않았다.

신경림의 「4월 19일, 시골에 와서」라는 이 작품을 읽기 위해서는 여러 차원의 문학 지식이 결합되어야 한다. 일단 작품 자체를 이해하기 위해 작품의 제목에도 등장하고 있는 ‘4월 19일’의 역사적 의미를 문학 지식으로 습득하고 있어야 한다. 이 ‘4월 19일’은 이승만 독재 세력에 항거했던 민중의 열망이 담겨 있는 날이기도 하며, 이 작품이 쓰인 1979년의 유신 독재에 항거하는 시적 화자와 ‘친구’의 소망이 담겨 있는 날이기도 하다. 이러한 시대적 배경에 관한 명제적 지식 외에도 “4월이 와도 바람은 그냥 차고”, “꺾이고 밟히고 다시 피는 4월/ 밤은 좀체 밝아오지 않았다.”라는 시적 표현을 이해하거나 “찬 돌에 이마를 대고/ 깊은 잠이 들었을 친구를/ 그 손톱에 배었을 핏자국을”과 같은 표현에 감정을 이입하며 시적 상황을 파악하기 위해서는 또 다른 형태의 문학 지식이 동원되어야 한다. 작품을 이해하고 난 후에는 이 작품이 자기 자신에게 갖는 의미를 반추하는 반성적 지식과 이를 창조적으로 변용하려는 개인적 지식에 대한 고려가 있어야 한다. 문학 작품의 감상 목적이 궁극적으로는 작품의 내면화에 있기 때문이다.

이 과정에서 문학 지식은 늘 객관적인 것인가에 대한 검토도 이루어져야 한다. 과연 우리가 존재하는 이 세계에서 객관적인 지식이란 존재하는가에 대한 의문도 제기할 필요가 있다. 우리가 흔히 가장 객관적이라고 인식하고 있는 과학적 사실조차도 충분히 객관적이지는 못하다. “과학의 확립된 지식 체계를 대중적 통로를 통해서 접하는 보통의 인문학자들은 지금 막 생성되고 있는 과학 지식도 확립된 과학 지식만큼이나 확실하며, 따라서 과학의 사회적 구성과 같은 것은 도대체 말이 안 되는 것이라고 생각”(최재천·주일

우 엮음, 2007: 287)한다는 지적에서 알 수 있는 바와 같이 과학적 지식은 확정적이지 않다. 새로운 실험 도구가 만들어지고 새로운 이론이 확립되는 순간 절대적이라고 생각했던 지식의 구조가 허물어지고 관련 개념을 새로이 정의해야 하는 일이 빈번하게 발생한다.

문학 지식은 과학 관련 지식보다 더욱 주관적이며 구성적이다. 그러므로 문학 작품의 감상에 동원되는 지식은 개방적 성격을 띠는 것으로 규정하지 않으면 안 된다. 신경림의 앞의 작품처럼 자명해 보이는 작품의 해석과 감상 과정에서도 학습자의 다양한 의견을 청취하고 수렴하는 활동이 이루어져야 한다.

또한 하나의 텍스트로 고정하는 것이 아니라 다른 텍스트와의 관련성도 검토하는 등의 개방적 교수·학습이 확대되어야 한다. 신경림의 이 작품은 최두석의 「성에꽃」⁸과 일정한 연관 관계를 설정할 수 있다. 문학 지식의 확장을 통해 새로운 의미망을 구성하는 것이 가능해지는 것이다. 신경림의 「4월 19일, 시골에 와서」와 최두석의 「성에꽃」은 여러 면에서 유사한 의미망을 지니고 있다. 시대적 억압에 신음하는 시적 상황, 그러한 사회에 저항하여 투옥된 친구, 아무것도 할 수 없는 무기력한 자아에 대한 인식 등이 공통적으로 나타난다. 두 텍스트에 관한 문학 지식은 새로운 문학 지식으로 구조화되고 이 과정에서 문학 지식은 개방된다. 하나의 텍스트에 묶이지 않고 두 텍스트, 두 텍스트와 비슷한 시적 경험을 한 여러 학습자의 텍스트로 점차 확장되는 것이다.

8 새벽 시내버스는/ 차창에 웬 찬란한 치장을 하고 달린다/ 엄동 혹한일수록/ 선연히 피는 성에꽃/ 어제 이 버스를 탔던/ 처녀 총각 아이 어른/ 미용사 외판원 파출부 실업자의/ 입김과 숨결이/ 간밤에 은밀히 만나 피워낸/ 번뜩이는 기막힌 아름다움/ 나는 무슨 전람회에 온 듯/ 자리를 옮겨다니며 보고/ 다시 꽃이파리 하나, 섬세하고도/ 차가운 아름다움에 취한다/ 어느 누구의 막막한 한숨이던가/ 어떤 더운 가슴이 토해낸 정열의 숨결이던가/ 일 없이 정성스레 입김으로 손가락으로/ 성에꽃 한 잎 지우고/ 이마를 대고 본다/ 덜컹거리는 창에 어리는 푸석한 얼굴/ 오랫동안 함께 길을 걸었으나/ 지금은 면회마저 금지된 친구여.

문학 지식의 이러한 개방화는 학습자의 개인적·반성적 지식의 형성을 용이하게 해 준다. 시 텍스트가 하나의 또는 몇 개의 시적 상황으로 국한되지 않고 그 텍스트를 읽는 모든 학습자 개개인의 상황으로 치환될 수 있음을 인식하게 되고 그러한 인식이 시 텍스트의 문학 지식에 대한 막연한 두려움을 해소해 주기 때문이다. 그리하여 여러 학습자가 토론하는 과정에서 새로운 문학 지식을 구성하는 활동 또한 가능해진다.

IV. 맺음말

지금까지 지식에 대한 교육학 분야와 국어교육 분야의 기존 논의를 바탕으로 현대시 교육에서 문학 지식이 확장되어 적용되기 위한 방안을 모색해 보았다. 문학 지식의 방향성을 반성적·구성적·확산적·절차적·총체적·개인적 지식 등으로 설정하고, 이러한 지식의 면면이 현대시 교육 분야에 적용될 수 있는 방안을 살펴보았다. 또한 문학 지식의 절차화, 구체화, 개방화를 통해 현대시 교육 분야에서 학습자의 문학 능력을 최대한 이끌어낼 수 있는 교수·학습은 어떤 모습이어야 하는지 점검해 보았다.

문학 지식은 대상(문학 작품)과 감상 주체 등의 변인에 따라, 교육 목적이나 감상 목적 등의 목적에 따라 다양한 층위에 걸쳐 적용된다. 그러므로 이를 모두 동일한 차원에서 구조화하여 가르치는 것은 무리가 있다. 학습 활동이 아닌 문학 지식의 적용에도 다양성이 모색되어야 한다. 텍스트의 성격에 따라, 독자의 특성이나 상황에 따라, 목적에 따라 문학 지식의 내용과 방법이 달라져야 한다는 것이다.⁹ 또한 명제적 지식에 지나치게 무게중심이 쏠

9 이에 대해서는 좀 더 체계적이고 면밀하게 시 텍스트를 분석하고 감상하는 후속 작업이 이루어져야 할 것으로 보인다.

려 있는 문학 지식의 적용 틀을 확장하여 다양하고 바람직한 지식이 교육 현장에 수용될 수 있도록 변화를 모색해야 한다.

이제 지식의 속성은 변화하고 있다. 보편타당성에 근거한 지식의 절대성을 위한 거대 담론은 지식의 변화와 발전에 영향을 주는 개별 인간의 사고와 사회 변화의 과정에 관심을 기울이지 않았다. 하지만 교육적 상황에서 개별 학습자나 사회 변화에 관심을 기울이지 않는 지식은 더 이상 역동성을 갖기 어렵다. 그러므로 사회가 요구하는 다양한 문학 지식의 성격에 따라 더욱 생산적인 교수·학습이 이루어질 수 있도록 다양한 국면에서 섬세한 배려가 있어야 할 것이다.

* 본 논문은 2012.10.22. 투고되었으며, 2012.10.24. 심사가 시작되어 2012.11.12. 심사가 종료되었음.

참고 문헌

- 문교부, 문교부령 제45호 중학교 교육과정, 1955. 8. 1. 제정
공포문교부령 제325호(1973. 8. 31. 개정 공포) 중학교 교육과정
교육부 고시 제1997-15 (별책 5)(1997. 12. 30. 개정 고시) 국어과 교육과정
교육인적자원부 고시 제2007-79호(별책 5) 국어과 교육과정
교육과학기술부 고시 제2012-14호(별책 5) 국어과 교육과정
- 국어교육학회(2005), 『국어교육에서 '지식'이란 무엇인가—국어교육 내용으로서의 '지식'에 관하여』, 제32회 학술발표대회 자료집.
- 김광균(1991), 『와사등』, 미래사.
- 김용주(2002), 지식정보사회에서의 지식의 의미와 학교교육, 『교육철학』 제22집, 한국교육철학회, p. 55.
- 김정우(1999), 「문학사교육에서의 지식의 문제—국어 지식 교육의 영역 및 활동과 관련하여」, 『국어교육연구』 제6집, 서울대학교 국어교육연구소, pp. 312~313.
- 노명완·정혜승·옥현진(2003), 『창조적 지식기반사회와 국어과 교육—교육과정 모형 탐구를 중심으로』, 박이정, p. 229.
- 류수열(2006), 「문학 지식의 교육적 구도」, 『국어교육연구』 제25집, 국어교육학회, pp. 75~84.
- _____(2006), 「문학교육과정의 경험 범주 내용 구성을 위한 시론」, 『문학교육학』 제19호, 한국문학교육학회, p. 143.
- 류한구(1997), 「단편적 지식, 그 오해에 대하여—지식 교육은 인성 교육과 무관한가」, 『중등우리교육』 제83호, 우리교육(중등), pp. 45~46.
- 박목월(1991), 『나그네』, 미래사.
- 박윤경(2007), 「지식 구성과 다문화 문식성 교육」, 『독서연구』 제18호, 한국독서학회, pp. 100~102.
- 박철홍(1995), 「듀이의 '하나의 경험'에 비추어 본 교육적 경험의 성격—수단으로서의 지식과 내재적 가치의 의미」, 『교육철학』 제13호 한국교육철학회, p. 104.
- _____(2002), 「암기위주 교육의 극복을 위한 대안 탐색: 의미로서의 지식관과 교육적 의미」, 『교육철학』 제22호, 한국교육철학회, pp. 86~88.
- 서울대학교 국어교육연구소(1999), 『국어교육학사전』, 대교출판, pp. 239, 672, 706~708.
- 신경림(1979), 『새재』, 창작과비평사.
- 윤여탁·최미숙·최지현·유영희(2010), 『현대시교육론』, 사회평론, pp. 102, 106, 116.
- 윤여탁·최미숙·김정우·조고은(2011), 「현대시 교육에서 지식의 성격과 교육의 방향」, 『국어교육연구』 제27집, 서울대학교 국어교육연구소, p. 233.
- 이도영(2003), 「국어 지식 교육의 현실과 혁신적 개선 방안 연구」, 『어문연구』 통권 제120권.

- 한국어문교육연구회, p. 503.
- 이명찬(2000), 『1930년대 한국시의 근대성』, 소명출판, p. 48.
- 이홍우(2006), 『지식의 구조와 교과』(개정 · 증보판), 교육과학사.
- 임천택(2005), 쓰기 지식 생성을 위한 자기 평가의 교육적 함의, 『새국어교육』, 제71호, 한국국어교육학회, pp. 286~289.
- 정호표(2005), 「사회적 존재로서의 자아와 지식교육」, 『교육철학』 제27호, 한국교육철학회, pp. 324~334.
- 조수환(1993), 「지식의 의미와 교육」, 『교육철학』 제11호, 한국교육철학회, p. 226.
- 최두석(1991), 『성애꽃』, 미래사.
- 최명선(2005), 「학교지식과 권력」에 관한 교육사회학적 고찰—들뢰즈와 가타리의 리즘학의 경우, 『교육사회학연구』 제15권 제1호, 한국교육사회학회, pp. 220~225.
- 최재천·주일우(2007), 『지식의 통섭—학문의 경계를 넘다』, 이음, p. 287.
- 최홍원(2007), 「문학교육에서 경험의 재개념화와 교육적 실천을 위한 연구」, 『국어교육학연구』 제29집, 국어교육학회, pp. 320~322.
- 허경철(1999), 「지식 생성 교육을 위한 지식의 구조 분석」, 『한국교육』 제26권 제1호, 한국교육개발원, pp. 102~125.
- 홍은숙(1999), 『지식과 교육』, 교육과학사, p. 26.
- Eisner, E. W. (1994), @Cognition and Reconsidered@, 박승배 옮김, 『인지와 교육과정』(제2판), 교육과학사, pp. 82~83.

현대시 교육에서 문학 지식의 확장과 적용에 관한 연구

유영희

지식의 실체가 다소 추상적이긴 하지만 그 범주는 초보적인 수준에서부터 전문적인 수준까지 다양한 층위에 걸쳐 있다. 문학교육에서의 지식은 명제적 지식에 대한 편향성이 두드러지고, 교육 현장에서 이를 실현하는 방안도 이러한 부분에 초점이 맞추어져 왔다.

본 연구에서는 지식에 대한 교육학 분야와 국어교육 분야의 기존 논의를 바탕으로 현대시 교육에서 문학 지식이 확장되어 적용되기 위한 방안을 모색해 보았다. 문학 지식의 방향성을 반성적·개인적·구성적·절차적·확산적·총체적 지식 등으로 설정하고, 이러한 지식의 면면이 현대시 교육 분야에 적용될 수 있는 방안을 모색해 보았다. 또한 문학 지식의 절차화, 구체화, 개방화를 통해 학습자의 문학 능력을 최대한 이끌어낼 수 있는 방안에 대해서도 점검해 보았다.

현대시 교육 분야에서 지식의 속성과 적용 방안을 점검해 본 것처럼 향후 국어교육 각 영역별로 지식의 방향성과 속성에 대한 세부적인 점검이 이루어져야 할 것이다. 이를 통해 바람직한 지식 교육이 이루어질 수 있는 토대를 마련할 수 있을 것이기 때문이다.

핵심어 문학 지식의 확장, 문학 지식의 절차화, 문학 지식의 구체화, 문학 지식의 개방화

ABSTRACT

A Study on extension and application of literature knowledge at the modern poetry education

You, Young-hee

True nature of knowledge is a little abstract, but category of it is spreaded at several layers from the beginner level to professional level. Knowledge at the literature education is biased on the conceptual knowledge, and the method to realize at site of education is also focused on the conceptual knowledge.

This study finds a way of application to extend and apply literature knowledge at the education of modern poetry based on existing discussion of the education and korean language education area for the knowledge. It sets the direction of literature knowledge on self-examination, individual, composition, procedure, extension and overall knowledge. Also it checks a way to derive the learner's most literature ability through proceduralization, actualization, and open of literature knowledge.

Like checking the knowledge' characteristic and application method at the area of modern poetry education, detailed checking needs for the directivity and properties of knowledge at several areas of korean language education. Through this, the ground for training of desirable knowledge can be prepared.

KEYWORDS extension of literature knowledge, proceduralization of literature knowledge, actualization of literature knowledge, open of literature knowledge