

한 영 옥 교수지도
석사학위 청구논문

맥락(Context)에 기반한
시 교육 방안 연구

2 0 0 5

성신여자대학교 교육대학원
교육학과 국어교육 전공
안 지 혜

맥락(Context)에 기반한
시 교육 방안 연구

한 영 옥 교수지도

이 논문을 석사학위 논문으로 제출함

2004년 11월

성신여자대학교 교육대학원
교육학과 국어교육 전공
안 지 혜

인 준 서

안지혜의 석사학위논문을 인준함

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

성신여자대학교 교육대학원

논문개요

이 논문은 현장에서 이루어지고 있는 문학 교육의 단편성과 일방향성, 획일성을 해소시키기 위한 방안으로 맥락(Context)을 활용하는 시 수업 방안을 제안한다. 현재의 문학 교육은 작품에 대한 학습이 기계적이고 일회적인 측면에 그쳐, 학습자에게 수용되고 내면화되기에 무리가 따른다. 학습자들은 여전히 문학 작품이 자신과는 먼 거리에 존재하는 이해하기 힘든 무언가라고 느끼며, 특히 시의 경우는 학습자들이 느끼는 거리감이 다른 문학 장르들보다 크게 나타난다.

누구나 자신과 관련되는 것에 대하여 더 많은 관심을 보이게 되듯이, 문학교육에서도 학습자의 경험과 관련된 맥락을 활용하는 방안을 통하여 학습자들과 작품 사이의 거리를 좁힐 수 있을 것이라고 여긴다. 이 논문에서 사용하는 맥락은 일반적으로 우리가 생각하는 스키마의 영역이다. 학습자들이 기존에 가지고 있는 경험 및 인지 체계와 문학 작품을 연결지어 학습을 용이하게 하고 그것을 내면화시키는 과정을 수월하게 하고자 한다. 나아가 맥락을 확장하며 작품을 학습하는 것은 학습자의 사고의 통합성과 유연성에 도움이 될 것이다.

먼저 II단원에서는 기존 현장에서의 시 교수법의 한계를 진단할 것이다. 그리고 그 문제점을 해결하기 위한 방법으로 맥락을 활용하고자 하는데 대한 이론적인 근거를 제공하고자 한다. 이는 인지심리학과 문학, 그리고 교육학적 측면에 이르기까지 맥락과 관련된 연구자들의 이론을 근거로 제시할 것이다. 마지막으로 문학 교육의 현장과 맥락의 활용을 연결지어 고찰하고자 한다.

Ⅲ단원에서는 맥락을 활용하는 시 교육 방안을 좀 더 구체적인 예를 들어가며 설명하고자 한다. 맥락을 활용하는 것은 학습자의 기존의 인지적 영역을 연관짓는 것은 물론 학습자 개인의 경험과 정서적 영역까지 활용하는 방법으로 적용될 것이다. 먼저 고찰하는 Ausubel의 선행조직자를 활용한 교수-학습은 학습자의 인지적 영역의 맥락을 새로운 작품의 학습과 연관짓는 것이다.

예시로서 제시하는 문학 작품은 순수하게 서정적이기보다는 역사적인 맥락과 연관되는 이육사의 작품을 선택하였다. 다음으로 주제 중심 학습은 구성주의에서 제안되는 방법을 국어과에 맞추어 활용하는 것으로 하나의 주제(theme)를 중심으로 다양한 장르나 매체를 활용하여 작품의 감상 영역을 확장하는 방안이다. 이는 학습자의 정서를 환기하는 데에 특히 효과적이라고 기대할 수 있을 것이다. 마지막으로 패러디를 통한 교수-학습은 학습자의 경험과의 연관에 중점을 두고 조직한다. 이는 문학 작품과 학습자의 개인적 체험을 연관지음으로써 작품에 대해 학습자가 느끼기 쉬운 거리감을 좁히고 작품에 대한 공감력을 강화시키기 위한 방법으로 제안하였다.

문학 교육의 현장은 아직까지 매체 활용 및 시간적인 제약으로부터 자유롭지 못하다. 학생들이 기본적으로 이수해야 할 교육과정은 상급학교 진학과도 관련되는 만큼 학습자와 교사는 현장에서 필수적으로 이수해야 하는 공통된 교육과정과 신비평적인 교육 요소들로부터 자유로울 수는 없다. 이 논문에서는 이러한 현장의 한계를 최대한 고려하고자 하였다. 수업 전반을 획기적으로 바꾸는 것이 아닌 현장에서 수업의 도입 단계 혹은 작품의 내면화 단계에서 활용할 수 있을만한 방안들을 중심으로 맥락을 활

용하여 학습자와 작품 간의 유기적인 연관을 확대시킬 수 있는 현실적인 교수-학습 방안을 제시하고자 하였다.

목 차

논문개요

I. 서 론	1
1. 연구의 목적	1
2. 선행 연구의 검토	9
3. 연구의 방법	13
II. 맥락(Context)에 대한 이론적 근거	18
1. 기존 시 교육 현장의 한계	18
2. 맥락 활용에 대한 이론적 배경	24
1) 인지심리학적 측면에서의 이론적 배경	25
2) 문학적 측면에서의 이론적 배경	28
3) 교육학적 측면에서의 이론적 배경	32
3. 맥락과 문학 교육	36
III. 맥락을 활용한 교수-학습 방안	44
1. Ausubel의 선행조직자를 활용한 교수-학습	46
2. 주제 중심 학습을 활용한 교수-학습	50
3. 패러디 기법을 활용한 교수-학습	57
IV. 결 론	61

참고 문헌

ABSTRACT

I. 서론

1. 연구의 목적

일반적으로 시를 감상하고 배우는 수업에 있어 학생들은 ‘시’라는 단어를 듣는 순간, 시에 대한 기존의 인식 정보들을 떠올리며 다음에 이어질 새롭게 접하는 정보를 자신의 인지 구조 안에서 받아들이고 수용할 준비를 하게 된다. 이는 학생들의 인지 구조 속에 ‘시’라는 개념 하에서 서로 다르게 존재하는 작품들을 연관지을 수 있는 맥락이 이미 형성되어져 있음을 의미하는 것이다. 이러한 맥락의 형성 범위는 단지 시라는 장르에 대한 객관적 지식만의 차원이 아닌, 그것이 포괄하는 주제와 소재, 혹은 이미지 등의 모든 국면에서 가능한 일이다.

인간의 역사가 시작된 이래로 -그것이 어떠한 형태로든지- 지식의 전수는 역사와 함께 이어져왔다. 원시시대에는 수렵이나 어로, 채집, 그리고 집단생활에 대한 생생한 삶의 지식들이 존재의 보존을 위하여 전수되고 학습되어왔으며, 인류가 문자언어를 가지게 되고 문명이 발달하기 시작한 후로는 단순히 생존의 문제를 넘어서는 더욱 복잡하고 다양한 종류의 지식들이 인간의 역사와 함께 전수되어져 오고 있다. 이러한 지식의 끊임없는 계승은, 인간의 문명사회를 가능하게 하였으며 지식정보화 사회로 일컬어지는 오늘날에는 더더욱 그 중요성이 강조되고 있다고 할 수 있다.

이렇듯 지식은 한 세대에서 다음 세대로, 과거에서 현재로 이어지면서 쌓이고 발전하는 것이다. 사고로 문명과 격리된 채 살아온 아동들에 대한 연구들에서 알 수 있듯이, 인간은 나면서부터 이미 모든 것을 가지고 태

어나 혼자서 그것을 형성해갈 수 있는, 즉 환경으로부터 자유로운 존재가 아니다. 오히려 인간을 둘러싼 환경과 사회 속에서 그들의 제도와 규범을 포함한 모든 문명적 지식과 심지어 태도나 습관 등의 정의적 측면까지도 배워서 형성해가는 학습적인 존재이다.

‘교육한다’는 것은 이미 ‘전수’, ‘계승’을 전제로 하는 행위이다. 학교에서 가르치는 문학 작품들은 그 자체로서 이미 기존의 무엇인가를 계승하고 전수받아 창작된 것이 다시 교육행위자들의 가치부여에 의하여 선택되어진 것이다¹⁾. 학습자의 측면에서도 또한 자신이 가지고 있는 기존의 지식, 인지 구조 속에 새롭게 수용하는 작품을 통해 얻을 수 있는 지식과 이해를 더해가는 과정이라고 할 수 있다. 이러한 이해와 판단, 그리고 구성에 이르는 모든 연관을 고려하게 되면, 교육에 있어서 지식이나 가치들 간의 맥락과 그들간의 상호작용이라는 측면에 주목하게 된다.

인간이 계속적으로 형성해내는 지식들은 그가 이전에 이미 학습한 지식을 바탕으로 하여 이루어진다. 기존에 존재하고 있는 지식에 대하여 찬성하는 것이든, 반대하는 것이든 그는 이미 이전의 것을 알기 때문에 그 위에 자신의 지식을 새롭게 형성에 나갈 수 있는 것이다. 문학 작품 또한 예외일 수 없다. 고래로부터 연결되어진다는 이러한 맥락을 이해하지 않는다면, 문학사나 인간의 역사라는 것 또한 성립할 수 없는 개념일 것이다. ‘시를 쓴다’는 행위는 이미 ‘시’를 접하여 그것의 특성 중 무엇인가를 안다는 전제하에 이루어진다. ‘시를 읽는다’는 행위 또한 최소한 읽는 주체가 그것이 ‘시’라고 자각할 수 있을만한 지식을 가지고 있음을 전제로

1) 먼저 작품을 창작하는 사람이 가지고 있는 가치와 지식에 대한 전승이 그가 쓰는 작품을 통해서 이루어진다. 그리고 이것을 다시 교육적인 가치와 효용의 측면에서 걸러내는 교육행위자들의 선택이라는 측면에서 또다시 의미가 부여되어진다고 볼 수 있다. 학교에서 학생들이 대하는 교과와 그 내용들은 공식적인 교육이라는 틀 안에서 이미 구조화되어져 있음을 의미하며, 그들 서로 간에 교육의 목적과 효과라는 측면에서 이미 맥락이 닿아있을 것이라는 점을 이해할 수 있을 것이다.

이루어지고 있다. 이 중에서 학습자가 자각할 수 있고, 기존의 지식 구조 속에 존재하고 있는 맥락을 찾아 새로운 지식과 연결지을 수 있다거나 혹은 그 지식 구조 속에 새로운 지식을 편입시킬 수 있는 능력이 있다는 것은 학습자의 역할에 대한 긍정이다. 인지심리학이 발달하면서 학습자의 인지 구조에 대한 연구가 활발하게 이루어지게 된 것은 교육에 있어서 이러한 학습자의 적극적인 역할이 존재하고 있음에 대한 근거가 되었다.

기존의 시 교육은 단일 작품에 대한 해석을 교사가 제시해주고 학생들은 그것을 수동적으로 수용하는 형식으로 이루어져 왔었다. 신비평적 입장에 근거하는 시 교수법은 그것이 도입된 이후 최근까지도 우리 문학 교육에서 가장 핵심적인 방법이 되어왔다. 이는 구체적이고 분석적인 시 교육을 가능하게 했으며, 전문가가 제시하는 것과 같은 해석을 교사가 학습자들에게 직접 전달함으로써 작품에 대한 객관적인 이해를 가능하게 하였다. 하지만 동시에 학습자 개인의 작품에 대한 주체적인 감상 능력 발달과 수용이라는 문제는 교육 현장에서 사실상 배제되었다고 할 수 있을 것이다.

대학 진학 시험으로서의 학력고사와 학교 내에서 내신 성적을 산출하기 위한 지필 시험이 학생의 능력에 대한 평가의 척도가 되어지던 시절에는 객관적인 평가를 위하여 신비평에 근거한 분석적인 수업에 초점을 맞출 수 밖에 없었을 것이다. 하지만 대학 진학을 위한 시험이 수학능력시험으로 바뀌어진 이후, 평가를 위한 시험에서 문학 텍스트를 다루는 방식에는 의미있는 변화가 생겼다. 시험에 출제되는 문학 텍스트는 개별적인 하나의 작품으로만 제시되어 분석적이고 구체적인 지식에 관한 단편적인 질문을 하는 것이 아니라, 여러 개의 텍스트를 묶어서 제시하고 있다. 학습자 스스로 그것들의 개별적인 특징과 전체적인 연관까지 파악하고 이해한 뒤

비로소 출제자의 질문에 답할 수 있게 하는 방식으로의 변화가 일어났는데, 이는 분명 의미있는 것이라고 여겨진다. 신비평에서 강조하는 객관적 지식을 배제하지 않으면서도, 자칫 단편적 지식의 이해에 머물 수 있는 학습을 학생들 스스로 통합적인 맥락에 대한 이해까지 촉진시키는 사고로 유도하는 자극을 제시하게 되는 것이다.

하지만 아직까지 교육의 실제적인 목표와 과정이 사실상 대학의 선발고사를 중심으로 하여 이루어지고 있는 우리의 현실 때문인지, 이러한 출제경향의 변화에 비해서 문학 교육의 현장에서의 변화는 아직 크지 않다고 여겨진다. 학력고사에서 수학능력시험으로 제도가 바뀐 지 이미 십여년이 지났지만 학생들이 문학 작품을 대하게 되는 시 수업은 그 각각의 작품을 배우는 방식에 아직도 신비평적인 요소가 지배적이다.

7차 교육과정에서 교과서는 각 단원마다 준비 학습부터 보충·심화 학습에 이르기까지 수록된 작품들간의 연관성을 고려하는 배려를 하고 있고, 이는 분명 바람직한 변화이다. 하지만 전체 단원의 연관성은 획득되었다고 해도, 1차시의 수업에서 아직도 한 편의 작품에만 치중하여 학습하는 경우가 대부분이다. 한 작품과 다음 작품의 수업은 시간적인 간격을 두고 이루어지게 된다. 교사의 세심한 배려가 전제될 때, 학생들은 각 단원을 묶는 연관성을 이해하며 작품들을 수용할 수 있을 것이다. 학생들의 통합적인 사고를 길러주기 위해서는 맥락에 기반하여 다양한 작품을 읽고 학생들이 그것을 접하였을 때 스스로 연관성을 찾는 연습을 하는 것이 필요할 것이라고 본다.

7차 교육과정의 국어 교과서에 대한 문제점으로 교과서에 수록되는 시제재의 배열문제를 들 수 있을 것이다. 교과서에 수록되는 작품의 배열은, 시문학사적인 고려를 통하여 학습자들에게 은연중에 시문학사적인 흐름에

대한 지식으로까지 전이될 수 있는 효과를 기대할 수 있다. 하지만 이번 국어 교과서에 수록된 시 제재는 시문학사적 연대기의 흐름에 대해서 소홀한 면이 있다. 예를 들어 7학년 국어 교과서의 경우, 1969년 등단한 김지하 시인의 작품 「새봄」이 정지용 시인의 「호수」보다도 먼저 배치되어 있다. 「새봄」은 1단원 문학의 즐거움에 배치되어 있고, 『정지용 시집』(1935)에 수록되어 있었던 「호수」는 3단원인 문학과 의사소통에 수록되어 있다. 7차 국어 교과서는 문학 장르 중심의 배치를 벗어나, 동일한 가치를 발견하고 학습하는 데에 다양한 장르에서 융통성 있는 적용과 활동을 추구하고 있다. 하지만 시문학의 역사적 흐름에 대한 고려를 소홀히 함으로써, 작품의 배열로 얻을 수 있는 학습자들의 시문학사적 맥락에 대한 이해를 놓치고 있다고 볼 수 있을 것이다. 하나의 주제와 가치에 대하여 다양한 장르의 융통성 있는 안배를 추구하는 것과 함께 문학사적인 흐름에 대한 고려도 필요할 것이라고 본다.

교육은 효과를 기대하고 이루어지는 활동이다. 교육을 할 때에 기대되는 효과는 곧 교육의 목표가 된다. 7차 교육과정에서 문학 교육의 목표는 ‘문학 작품의 수용과 창작 활동을 통하여 문학 능력을 길러, 자아를 실현하고 문학 문화 발전에 능동적으로 참여하는 바람직한 인간을 기른다’²⁾는 것에 두고 있다. 6차 교육과정에서 중시되었던 ‘문학 작품의 이해와 감상 능력 신장’에서 한 단계 발전한 목표로서, 문학 작품을 수용한다는 것은 기본적으로 작품을 이해하고 감상할 수 있는 능력을 지니고 있다는 것을 내포³⁾하고 있기 때문이라고 할 수 있다. 하지만 이러한 문학 교육의 효과

2) 박영목 외, 『국어과 교수 학습론』(서울 : 교학사, 2001), p.338.

3) 문학의 수용은 작품을 인식적, 미적, 윤리적 측면에서 이해하고 감상한 뒤, 그 이해와 감상의 결과를 비판적, 창의적으로 수용하여 작품에서 다룬 가치를 자신의 삶과 연관지어 내면화하는 것이라고 볼 수 있다.
박영목 외, 위의 책, p.346.

에 대한 성취 수준은 실제로는 아직 낮다고 여겨진다. 현재의 문학 교육은 아직도 학생들이 주체적으로 작품을 감상할 수 있는 능력을 길러주기 보다는 개개의 작품에 대한 객관적인 지식의 전달 학습에만 치중하고 있다. 이는 결국 학생들에게 ‘이해하고 감상할 작품’이기보다는 ‘외워야 할 지식’만을 우선적으로 강요하고 있기 때문이다. 물론 객관적인 지식 또한 간과되어서는 안되는 중요한 부분⁴⁾이지만, 객관적인 지식 자체에만 초점을 맞추어 단편의 작품과 교사의 일방향이었고 단편적인 지도에 치중하고 그것에 그쳐버리고 마는 문학 교육 방식은 학습자에게 완벽한 수용에 다다르지 못하는 암기만을 강요할 수밖에 없다.

문학 교육은 광복 이후의 가치관 중심 문학 교육에서 60년대를 기점으로 신비평에 근거하고 있던 텍스트 중심 문학 교육을 거쳐 이제 학습자 중심 문학 교육을 지향하고 있다. 문학 교육에 있어서 가치관의 발견과 전수를 중시하는 것이나, 텍스트 내적 구조를 파악하고자 하는 것, 그리고 교육의 과정에서 학습자의 능동적인 참여를 통한 인식 주체의 발달과 다양성의 존중을 실현해 나가는 것은 모두가 교육적으로 의미있다. 다만, 인간의 역사와 함께 지식이 축적되어져 왔듯이 교육에 있어서도 그렇다고 여겨진다. 가치관만이 존재하던 문학 교육에 텍스트의 내적 구조에 대한 객관적인 지식의 학습이 더해졌고, 이제는 그 바탕 위에서 작품의 밖에 있으면서도 작품과 소통할 수 있는 주체로서의 학습자를 존중하고 포괄하는 방향으로의 흐름이 형성됨으로 인해 문학 교육이 더 넓은 의미와 가능성을 지닌 교육으로 성장하고 있다고 여겨진다.

학습자 중심의 문학 교육은 80년대에 독일의 수용미학 유입에서부터 미

4) 문학 작품을 효과적으로 수용하기 위해서는 문학 활동의 기본 원리와 문학에 대한 체계적인 지식을 이해하는 것이 전제되어야 한다.
박영목 외, 위의 책, p.338.

국의 독자반응이론, 90년대에 이르러 슈미트 등에 의한 구성주의적 문예학에 이르기까지 다양한 관점과 방법론을 제기하며 연구되고 있다. 이 이론들은 기본적으로 학습자의 능력에 대한 신뢰를 지니고 있다. 학습자에게는 인지하고 사고할 수 있는 능력이 있으며, 작품을 주체적으로 감상하고 이해한 뒤 판단하여 그것에 대한 가치와 지식을 스스로 만들어나갈 수 있다고 전제하고 있는 것이다.

이러한 학습자의 인지 능력에 대한 신뢰는 60년대의 인지심리학 분야의 발달에 기초하고 있다. 인간의 사고과정과 정보처리능력에 대한 조명은 이전 시기에 단지 주입과 주형의 대상으로서 존재하던 학습자가 아닌, 학습에 주체적으로 참여하여 스스로 지식을 구성해나갈 수 있는 능력을 지닌 인간관을 제기한 것이다.

이 논문은 이러한 인간의 인지 능력에 대한 신뢰를 바탕으로 하고 있다. 사회·역사적 배경과 가치관, 객관적인 지식을 배제하지 않으면서도 학습자의 기존 지식과 인지 능력을 배려하여 그들이 스스로 이해하고 지식을 구성해나가는 것을 도울 수 있는 시 교육을 지향하고자 한다. 앞에서 언급하였던 수용미학이나 독자반응이론, 구성주의 문예학과 같은 문학이론뿐만 아니라, 인지심리학의 스키마 이론이나 교육방법 분야에서의 Ausubel의 유의미학습 이론과 같은 인간의 인지 능력에 대한 신뢰를 바탕으로 맥락을 활용하여 효과적으로 인지 체계를 구축하는 데에 중점을 둔 이론들을 배경으로 논의를 구성하였다.

인간의 인지 도식은 맥락에 의존하여 구성되어진다. 장르와 매체를 넘어선 작품과 작품, 그리고 학습자가 지닌 기존 스키마와 작품도 상호작용하는 과정을 통하여 그 의미를 심화시키고 내면화할 수 있다는 믿음 아래

에 맥락을 고려하는 교육의 방법으로 상호텍스트성⁵⁾을 활용하고자 한다. “해 아래 새 것이 없다”는 말처럼 한 작가의 작품은 그 자체로서만 홀로 탄생하고 존재하는 것이 아니다. 이전에 존재하던 문학이 작품을 쓴 작가의 지식과 사고 및 가치 체계에 영향을 주었고, 그것을 바탕으로 그가 쓴 작품은 또다른 누군가의 독자나 혹은 작가에게 영향을 주게 될 것이다. 문학 교육의 측면에서 상호텍스트성은 이제 ‘근원비평’의 개념을 벗어나 텍스트와 텍스트, 혹은 텍스트와 다른 외적인 요인간의 관계까지도 다양하게 활용하고 있다.⁶⁾

기존의 시 교육은 단편적인 작품 제시와 객관적 지식만의 일방향적인 강의식 교수-학습에 편중되었다. 이로 인하여 학습자들이 작품을 이해하고 감상할 수 있는 맥락을 형성하고 그것을 활성화시키는 데에는 무리가 있었다. 결국 시를 배우는 것이 학습자의 단순 암기에 머무는 몰이해에 그치고 그로 인하여 가중된 시에 대한 부담감만을 양산하여 오히려 학습자가 시라는 장르와 멀어지게 만들기도 했다.⁷⁾

5) 하나의 텍스트를 출발점, 혹은 중심으로 놓고 그 텍스트들로부터 형성되는 다양한 연관성을 구성해 감으로써 학습을 진행하여 나가는 것으로 이러한 교육을 상호텍스트성에 기반한 교육이라고 할 수 있을 것이다.

김정우(2001), 「시를 통한 한국 문화 교육의 가능성과 방법」, 『先淸語文』 제 29집, 서울대학교 사범대학 국어국문학과, p.186.

6) 문학교육에서 상호텍스트성을 교수 전략으로 삼기 위해서는 텍스트 간 텍스트 내적 세계의 상호성, 텍스트 간 독서 경험의 상호성, 텍스트 간 주제의 상호성, 텍스트 간 형식의 상호성, 텍스트 간 소재의 상호성, 텍스트 간 정서의 상호성, 텍스트 간 시대 배경의 상호성, 텍스트 간 구조의 상호성, 텍스트 간 미의식의 상호성 등으로 고려해 볼 수 있다.

김미정(2003), 「상호텍스트성의 관점에 의한 중학교 시 교육 방법 연구」(석사학위논문, 한국교원대학교 대학원), p.34.

7) 필자가 교육실습 과정 중에 시 단원 연구수업을 진행하면서 문학 영역에 대한 대상 학생들의 인식 실태를 조사한 결과, 시와 소설, 수필, 희곡의 네 가지 장르 중 시를 가장 좋아한다고 응답한 학생들은 7.5%였고 시가 가장 어렵다고 느낀 학생들은 42.5%를 차지했다. 이들이 시가 어렵다고 느낀 이유는 ‘이해하기 어렵기 때문에(45%)’, ‘그냥 부담스럽다(25%)’, ‘재미를 느낄 수가 없어서(25%)’, ‘나의 감정과 동떨어진 느낌이 들어서(5%)’로 나타났다. 이에 반하여 소설은 72.5%의 학생들이 가장 좋아하는 장르라고 대답하였으며 ‘재미있어서(62.5%)’, ‘이해하기 쉽기 때문에(12.5%)’의 이유

맥락을 활성화시킨다는 것은 학습자가 자신의 기존 지식이나 경험들을 살려 작품을 대할 수 있도록 유도하고 때로는 작품을 이해하는 자료들을 풍부하게 제시함으로써, 그들의 이해와 감상이 단편적인 수준에서 그치지 않고 통합적이며 전인적인 측면으로까지 사고와 수용의 폭을 확대시키고자 하는 것이다. 단편적인 지식의 암기에 그치는 것이 아니라, 진정으로 작품의 이해에 도달하도록 학습자의 경험과 지식을 활용한 인지 과정의 통합적 축진을 활용하는 방법을 통해 시 교육의 궁극적인 목적에 한 걸음 더 다가가고자 한다.

2. 선행 연구의 검토

문학 교육에 대한 연구는 아직 그 발전 단계에 있으며 완전하게 체계를 잡았다고 볼 수는 없다. 여기서는 문학 교육에서 가장 현장의 요구와 부합하며 활발하게 논의되고 있는 학습자 중심의 문학 교육 논의에 초점을 둔 연구와 이 논문이 맥락을 활용하는 문학 교육에 중점을 두고 있는 만큼 문학 작품의 상호텍스트적 측면을 교육에 유의미하게 활용한 연구, 마지막으로 학습자의 상상력과 심미적 측면의 계발과 구체화에 중점을 두고 그 방법을 연구한 논문들로 나누어 보았다.

학습자 중심의 문학 교육 방안 연구에 대한 논의는 다음과 같다.

경규진⁸⁾은 텍스트와 학생을 유기적으로 연결하는 통합개념으로 ‘반응’을

로 답하였다.

8) 경규진(1992), 「반응 중심 문학교육의 방법 연구」(박사학위논문, 서울대학교 대학원).

문학 교육의 중핵적 부분이라고 보고 문학 교육 방향 설정의 최대 쟁점이 텍스트와 독자 사이의 균형을 세우는 일이라고 보았다. 또한 교사는 학생들의 심미적 자세를 격려하고, 교사와 학생의 상호작용으로 이루어지는 평가를 지향하는 것이 바람직하다고 주장하였다.

김창원⁹⁾은 기호-소통론적 관점에서, 시 교육의 내용은 교수·학습 과정이라는 특수한 소통 맥락에서 기초(체계)로서의 텍스트를 단서로 학습자가 의미를 구성해가는 일련의 절차와 방법이 된다. 궁극적으로 해석 모형은 텍스트의 담화적 특성과 독자의 해석적 지향에 따라 다양하게 실현되는 것으로 이해해야하며, 실제 시교육 과정은 다양한 해석 모형의 구체적 작용 과정이 된다고 보았다.

이상구¹⁰⁾는 구성주의 문예학을 바탕으로 구성주의적 동향으로서의 ‘학습자 중심 문학 교육’을 지향하면서 두 단계로 된 문학 교육적 절차를 제시하였다. 먼저 문학 작품의 인지적 처리 단계를 통해 텍스트에 대한 커뮤니카트를 형성하고 내면화하게 한다. 이후, 집단 구성원과의 상호작용을 통한 의미 구성단계에서 다른 구성원들과 상호작용을 함으로써 공인된 의미를 도출하게 된다.

문영희¹¹⁾는 신비평 이론이 주도해온 문학 교육이 텍스트의 정독과 분석에 치중하여 교사의 일방적인 주입과 학생들의 피동적인 학습 태도를 초래하였다고 보고 야우스의 수용이론을 중심으로 학생들이 ‘소극적인 수용자’에서 ‘적극적인 해석자’로 나아가게 하는 수용론적 시 교육을 제안하였다.

9) 김창원(1994), 「시텍스트 해석 모형의 구조와 작용에 관한 연구」(박사학위논문, 서울대 대학원).

10) 이상구(1998), 「학습자 중심 문학 교육 방안 연구」(박사학위논문, 한국교원대 대학원).

11) 문영희(2001), 「시 교육의 수용론적 방법 연구」(석사학위논문, 한국교원대 대학원).

박경윤¹²⁾은 로만 잉가르덴의 층이론을 중심으로 시 수업 지도 방안을 다섯 가지 과정으로 설정하였다. ‘단어 음 파악하기’, ‘단어 의미 이해하기’, ‘시적 기법 이해하기’, ‘시적 어조와 태도 이해하기’, ‘시의 특질 이해하기’로 수업 단계를 개념화하여 적용하고 학생들의 문학적 체험을 확대시키고 흥미를 높여주는 방안이 될 수 있음을 제안하였다.

작품을 연관짓는 맥락에 기반하여 연결되는 상호텍스트성을 문학 교육에서 적용한 연구는 다음과 같다.

김정우¹³⁾는 시텍스트의 상호텍스트성에 주목하여 텍스트 생산과 수용 과정에 나타나는 상호텍스트적 관계를 파악하고, 이를 통해 독자의 능동성과 창조적 언어 사용 가능성을 모색하였다.

탁동식¹⁴⁾은 고등학교 시 교육과 관련하여 시적 체험의 확대를 위한 상호 관련된 시 텍스트 읽기 교육을 이론적으로 고찰하고 시 텍스트 묶기를 교재의 재구성 차원에서 문학 교과서 수록시 중심으로 시도하였다.

김미정¹⁵⁾은 수용자 중심의 원리와 상호작용성의 원리, 통합성의 원리에 근거하여 시 텍스트의 수용과정과 창작과정을 설명하고 수용 단계에서는 상호텍스트적 작품들과 상호텍스트성 카드의 활용을, 창작 단계에서는 읽기와 쓰기의 통합 활동을 이용한 인유하여 쓰기와 장르 바꾸어 쓰기 등을 제시하였다.

12) 박경윤(1998), 「학습자 중심의 시 지도 방안 연구」(석사학위논문, 숙명여대 교육대학원).

13) 김정우(1998), 「상호텍스트적 시교육에 관한 연구」(석사학위논문, 서울대학교 대학원).

14) 탁동식(2000), 「상호 관련 시 텍스트 읽기를 통한 시적 체험의 확대 방안 연구」(석사학위논문, 강원대 교육대학원).

15) 김미정(2003), 「상호텍스트성의 관점에 의한 중학교 시 교육 방법 연구」(석사학위논문, 한국교원대 대학원).

박수경¹⁶⁾은 문학 텍스트를 고정된 대상이 아닌 독자와의 역동적인 상호주관성을 지닌 것으로 보고, 상호텍스트의 범위가 텍스트와 텍스트, 텍스트와 비문학적, 즉 텍스트 외적 사항과의 관계까지 의미하는 개념이라고 보았다. 최근의 열린 교과서관과 학습자 중심의 교육 속에서 학습자의 능동적 수용과 창작, 매체 변화와 대중문화 수용을 가능하게 하는 상호텍스트성의 원리가 더욱 부각될 수 있음을 지적하였다.

시의 장르적인 특성상 학습자의 심상적 측면 계발을 피하고 그것의 구체화에 초점을 맞춘 논문들은 다음과 같다.

조영미¹⁷⁾는 협동학습을 이용한 다양한 프로그램을 통한 이미지 형성으로 창의적인 상상력을 기르고 시 쓰기 능력을 신장시키고자 하였다. 직관과 연상을 통한 이미지 형상화와 두레를 통한 협동 학습, 시 낭송과 시 노래하기 등 복합 구조적 활동을 제안하였으며 단계적인 시 쓰기 모형을 개발하였다.

빈미영¹⁸⁾은 기존의 시 수업 모형들을 개관하여 분석하고, 수용미학이나 반응이론에 근거한 시 수업 모형들이 상상력 계발에 바람직하다고 평가하고 있다. 또한 주입식 설명보다는 토론식 수업을 활용한 모형의 시 수업이 상상력 계발을 위한 활동에 더 적합할 것이라고 보았다.

주진영¹⁹⁾은 독서 과정이 곧 심미적 구체화의 과정이라고 보고 수용자의

16) 박수경(2000), 「현대시 교육에서의 상호텍스트성 연구」(석사학위논문, 아주대 교육대학원).

17) 조영미(2001), 「협동학습을 통한 심상적 접근이 시 표현력 신장에 미치는 효과」(석사학위논문, 한국교원대 대학원).

18) 빈미영(2000), 「상상력 계발 시 수업 모형의 분석」(석사학위논문, 경남대 교육대학원)

19) 주진영(1992), 「현대시 교육 방법 연구」(석사학위논문, 충남대 교육대학원).

심미적 구체화 과정을 중심으로 시 교육 방법을 ‘최초의 기대 지평 형성 단계-기대 지평의 전환을 위한 텍스트 모색 단계-기대 지평의 재조정 단계-재조정된 기대 지평으로 작품의 맛을 감상하는 단계’의 4단계로 설정하였다.

3. 연구의 방법

학교 교육과정에서의 문학 교육은 개별적인 문학 작품들을 학습자에게 제시하고 그것을 교수-학습하는 과정을 통해서 이루어진다. 그렇기 때문에 문학 교육과 문학 이론 사이의 영향 관계는 절대 간과되어질 수 없다. 오히려 작품의 해석과 감상의 과정은 문학 이론의 영향을 지대하게 받을 수밖에 없는 것이 문학 교육이다. 우리의 문학 교육에 영향을 미친 문학 이론으로는 역사주의 비평과 신비평, 그리고 최근의 수용미학과 독자반응이론 등을 들 수 있다. 신비평은 60년대 이후로 지금에 이르기까지 우리 문학 교육계를 지배하는 이론으로 그 중심에 위치하고 있다고 할 수 있다. 또한, 인지혁명 이후 학습자의 능력에 대한 각성이 이루어지면서 수용미학과 독자반응이론처럼 학습자가 학습의 주체로 등장하는 학습자 중심의 문학 교육이 현재 주목받고 있다. 이는 획일적인 모범 답안을 중시하는 신비평 중심의 문학 교육이 학습자 개개인의 경험과 가치를 작품과 연관지어 사고하고 그것을 스스로 수용하여 내면화시킬 수 있는 가능성을 교육의 현장에서 배제해버린 데에 따른 반발이었다.

이 논문은 그동안 시 교육에 영향을 미친 기존 이론들의 장단점을 먼저 분석하여 제시한 뒤 최근의 문학 교육에서의 논의를 바탕으로 하여, 시

교육에서 효율적인 방법으로 중요하게 고려해야 하는 요소임에도 불구하고 아직 활용되지 못하고 있는 학습자의 인지 도식 중 맥락이라는 개념에 초점을 맞추고자 한다. 우리의 매일 매일의 삶은 우리가 그것을 미처 인식하지 못하는 사이에도 방대한 양의 정보들을 우리에게 쏟아붓고 있으며, 이는 정보화 사회와 멀티미디어 및 통신매체의 발달 속에서 더욱 가속화되고 있다. 이렇게 인간에게 제시되는 수많은 양의 정보들은 때로는 우리의 기억에 남지 않은 채 잊혀지기도 하고, 때로는 아주 오래 기억에 남는 인상적인 것이 되기도 한다. 정보의 형태로 제시되어진 모든 것들이 똑같이 기억되거나 아니면 똑같이 모두 잊혀지지 않는다는 점은, 인간이 자신의 인지 체계 속에서 들어오는 정보를 의식적이든 무의식적이든 매순간 파악하며 취사선택하고 있다는 것을 반영한다. 이렇게 취사선택되는 정보들은 또다시 주체가 부여하는 나름의 기준과 가치에 따라 맥락화되어진다. 우리가 어떠한 단어를 듣거나 사건을 보았을 때, 우리에게 떠오르는 것은 자신이 겪거나 혹은 알고 있는 것과 비슷한 종류의 무언가이거나, 어떤 형태로든 그 정보와 관련된 경우가 대부분이다. 이는 인지 체계 속에 유사한 혹은 공통된 어떠한 속성을 바탕으로 맥락이 형성되어 있음을 의미할 수 있다.

후설²⁰⁾에 의하면 의식은 능동적이며, 필연적으로 무엇인가의 대상을 지향하고 있다. 즉 의식은 항상 무엇인가를 향하여 움직이고 있고, 또한 자극을 받았을 때 그것을 향해 움직일 준비가 되어 있는 상태이다. 즉 어떠한 정보를 제시받았을 때 우리의 의식은 필연적·능동적으로 그 정보와 관련된 맥락을 향해 움직일 준비가 이미 되어있다는 해석이 가능해질 수 있을 것이다.

20) 테리 이글턴, 김현수 역, 『문학 이론 입문』 (서울 : 인간사랑, 2001), pp.119~186.

맥락이 유의미하다는 것을 인식하고 난 뒤, 이 맥락을 어떻게 효율적으로 교수-학습 과정에서 사용할 수 있을까에 대한 문제가 부상한다. 이에 대해서는 인지심리학의 이론들과 교수-학습 이론에서의 Ausubel의 유의미 학습이론²¹⁾, 구성주의 이론이 제시하는 아이디어로부터 도움을 받을 수 있다.

맥락을 효율적으로 사용하기 위해서는 그에 맞는 맥락을 찾아내고 연결 지을 수 있는, 즉 맥락을 활성화시킬 수 있는 자극과 능력이 필요하다. 맥락을 활성화시킬 수 있는 자극은 학습자 스스로 찾아내기보다는 그 수업의 전체적·통합적인 부분을 통제하고 있는 교사에 의해서 주어지는 것이 경제적이고 더 효율적일 수 있다. 학습자는 아직 작품에 대해 파악하지 못하고 있는 상태이기 때문에 어떠한 자극을 제시하는 것이 더 효율적인지 스스로 판단하기에는 무리가 있으며 또한 학교에서의 수업 진행 과정에는 시간적인 제약이 따르기 때문에 수업의 목표를 알고 전반적인 흐름도 통제할 수 있는 교사가 담당할 몫이라고 볼 수 있다. 다만 이 과정에서 교사는 작품의 특성과 학습자의 수준 및 특성까지 고려하여 작품을 지도할 때 어떠한 맥락을 중심으로 설정하여 어떠한 방법으로 교수-학습을 이끌 것인지에 대한 세심한 주의와 배려를 기울여야만 교수-학습 과정에서 학습자의 유의미한 활동과 수용이 배제되지 않고 효과적으로 촉진될 수 있을 것이다.

넓은 관점에서 이러한 맥락적 연관성을 활용하면, 작품이 효과적으로 학습자에게 수용되어질 수 있도록 학습자의 정서를 환기시키기 위해 작품과 맥락이 닿는 음악이나 사진 등의 매체들을 이용할 수 있을 것이다. 혹은 서로 다른 장르의 작품도 또한 주제나 소재 등의 연관된 맥락으로 엮

21) 임선빈 외, 『최신 교육방법·교육공학』(서울: 집문당, 2001), pp.208~210.

어서 학습자에게 제시한다면 그 연관된 맥락이 더욱 부각되어 전달되어지는 학습효과를 기대할 수 있을 것이다.

본 논문은 이렇게 맥락을 활성화시키기 위하여 상호텍스트성을 활용하고자 한다. 최근 문학 교육에 있어서의 상호텍스트성은 ‘근원비평’을 넘어서 텍스트가 장르와 매체를 넘어서는 다른 텍스트는 물론이고 비문화적인 텍스트들, 사회·문화 및 모든 그것을 둘러싼 배경들과 연관되어 영향을 받고 또한 영향을 미칠 수 있다고 해석하고 있다. 앞에서 언급하였듯이, 인간의 지식은 그를 둘러싼 모든 가치와 경험으로부터 비롯된다. 어느 인간도 자신을 둘러싼 환경과 가치 및 규범에서 자유로울 수 없으며, 어떠한 작품이든 결국 그러한 영향을 받은 존재로서의 인간에게서 나오는 것이기 때문이다.

학습자 중심의 문학 교육을 표방하는 수용미학이나 독자반응비평이 지니는 한계는 독자 해석의 다양성을 허용하는 나머지 해석에 대한 무정부주의로 치달을 수 있다는 점이다. 모든 해석이 가능하다는 것은 주관적 관점에서는 분명 이해될 수 있는 일이라고 볼 수 있다. 하지만, 그렇게 아무런 한계없이 방사되는 해석은 결국 역설적으로는 작품에 대한 아무런 해석도 존재하지 않는다는 것을 의미하기도 한다. 이는 더 이상 가르칠 것이 없는 문학 교육으로 치달을 위험을 내포한다.

하지만 문학 교육에서 상호텍스트성을 활용하면 교사에 의해 의도된 맥락을 중심으로 학습자에게 작품이 제시되어진다. 개별적인 작품 한 편만을 두고 볼 때에는 무제한으로 방사되던 사고와 해석들도 상호텍스트적으로 연관된 맥락을 통해서 다시 본다면 학습자는 좀더 구체화된 개별적인 작품에 대한 이해가 가능해짐과 동시에 작품들 사이의 관계를 유기적이고 통합적으로 파악하고자 하는 시도를 함으로써 단편적인 지식과 사고를 넘

어서는 통합교육의 효과까지 기대할 수 있을 것이라고 본다.

문학은 인간의 삶을 심미적으로 형상화하고 있다. 학습자들은 그러한 문학 작품을 대하면서 작품을 이해하여 내면화할 수도 있고 때로는 그저 암기의 대상으로 작품을 대하는 데에 그칠 수도 있다. 문학이 인간의 다양한 삶의 모습과 가치들을 형상화하고 있다면, 그것을 배우는 학습자는 자신의 삶 속의 경험 혹은 자신이 경험을 통해 지니게 된 가치나 사고와 그 문학을 연결지을 수 있어야만 문학 교육은 타당성을 획득할 수 있을 것이다. 학습자와 괴리되어지는 문학 교육이 그 본연의 목표에 도달한다는 것은 기대할 수 없는 일이다.

II. 맥락 활용에 대한 이론적 근거

1. 기존 시 교육 현장의 한계

기존의 시 교육 현장의 특징은 단편성과 획일성, 일방향성이라고 할 수 있을 것이다. 시 교육뿐만 아니라 전반적인 문학 교육이 작품에 대한 단편적인 학습에 그치고 있었으며 작품을 다른 작품이나 혹은 학습자 자신의 삶 또는 사고와 연결짓는 과정까지는 이르지 못하는 한계를 드러내고 있었기 때문이다. 또한 시 수업은 작품에 대한 이해보다는 작품을 분석하고 그것을 암기하는 것이 수업의 전부가 되어지는 획일적인 내용 강의 방법으로만 전개되어지곤 했다. 이는 자칫 문학 교육이 치우칠 수 있는 추상성에 머무르지 않고, 교사가 학생에게 가르칠 내용을 구체적으로 제시하고 전국 단위의 학력평가를 위한 객관적인 기준을 마련하기 위한 것이었다고 볼 수 있다. 그러나, 결과적으로 시 수업에서 학습자는 수업 내용을 단순히 암기하는 존재였을 뿐, 수업 과정에 유의미하게 연관되어 능동적으로 참여할 수는 없었던 교사 중심의 일방향적 수업을 지향하여 전개될 수밖에 없었다.

학생들이 문학 작품으로서의 시를 대면하는 첫 장면은 학교 문학 수업인 경우가 대부분이다.²²⁾ 이는 우리의 눈과 귀를 자극하는 각종 미디어와 인터넷이 급속도로 발달하고 있는 근래의 문화 속에서 더욱 심화되어질

22) 윤여탁은 시가 독자와 만나는 가장 중요하고, 대중적인 자리는 학교 교육의 현장이라고 보았다. 학교가 중요하다는 의미는 독자들이 시에 눈을 뜨는 계기와 지식을 제공받는 주된 터전이자 출발지라는 점에서 그렇다. 또 대중적이라는 의미는 대부분의 사람들이 시를 가장 많이 읽을 수 있고, 학교를 떠나서 시를 접하는 경우는 그리 많지 않다는 점에서 그렇다. 윤여탁, 『시교육론(II)』(서울: 서울대학교출판부, 1999) p.76.

것이라고 예상할 수 있다. 사람과의 만남이 그러하듯, 학생들과 시와의 만남 또한 첫 장면이 중요하다. 학생들은 그 처음의 만남을 통해 시라는 장르에 대한 자신의 흥미와 이해도를 평가하게 되고 그 때의 평가는 학생들의 학습 성취에 영향을 미치며, 학교를 졸업한 이후에도 계속해서 문학에 대한 관심과 흥미의 영역 전반에 대한 의식 속에 자리하게 될 것이기 때문이다.

고등학교 국어과 교사용 지도서에 따르면, 문학은 예술 문화적 속성과 생활 문화적 속성을 함께 지니고 있다. 문학 작품의 고유한 질서와 표현이 우리의 생활 문화적 배경에 의해 형성된 정서와 사고에 조응될 때, 우리는 작품을 아름답다고 평가한다. 이에 따라, 학습자들의 생각과 정서, 내면화하고 있는 문화적 전통에 바탕하여 그들이 작품과 능동적으로 대화하게 함으로써 작품에 대한 주체적인 반응에까지 다다르게 할 수 있는 교수·학습을 강조하고 있다.²³⁾ 하지만 학생들의 대다수가 문학 영역 중에서 시 영역의 학습을 가장 어렵고 이해하기 힘들다고 느끼고 있다. 작품이 자신과 동떨어진 무언가로, 이해하기 어려운 것이라고 파악되고 있다는 점은 시 속에 담긴 감정, 사상, 태도 등을 학습자가 잘 받아들이지 못하고 있다는 것으로, 학교 현장에서 시를 교육하면서 그 작품 안에 담긴 생활 문화적 속성을 잘 활용하지 못하고 있음을 의미할 수 있다. 작품이 예술 문화적 속성과 함께 생활 문화적 속성을 통해 수용되어지는 것이라면, 우리는 작품 속에서 자신이 공감하거나 수용할 수 있는 사고 혹은 정서나 태도를 발견할 수 있을 때 그 작품에 한 걸음 더 가까이 다가가게 될 것이다.

하지만 기존의 시 교육은 작품을 학습자 자신의 삶과 연결시키는 작업

23) 서울 대학교 국어 교육 연구소, 『고등학교 교사용 지도서 국어(상)』 (서울 : 교육인적자원부, 2002), p.276.

에까지 이르기보다는, 단편적인 작품 제시와 학습에서 벗어나지 못하는 모습을 보여왔다. 작품은 학습자와 괴리된 채 단순히 분석되고 암기되어 지는 대상에 그치고 말았으며, 작품과 다른 작품간의 연관을 이용하는 학습 또한 유기적으로 이루어지지 않는다고 보인다. 단편적인 작품의 제시와 단편적인 내용의 암기로 결국 학습자 안에서 제대로 수용되어 내면화되지 못한 채 단편적 정보 유입에만 그치고 마는 것이 기존의 시 교육이었다.

학습자들은 시를 배우고 시에 대한 신비평적인 요소들을 분석하고 암기한다. 이 때 시의 회화적 요소나 함축적 요소들은 학습자에게 이해되고 수용될 수 있는 가능성이 큰 부분이라고 볼 수 있다. 일반적으로 시의 정서나 이미지는 학습자의 공감이나 상상력의 발현을 통해서 심화되고 수용될 수 있기 때문이다. 하지만 아직까지 다분히 객관적이고 단편적인 학습에만 치중한 일방향성을 띠는 시 수업은 학습자로 하여금 시의 정서에 공감하거나 시 속에 드러난 이미지를 상상하도록 고무하기 이전에 이미 그것을 단순히 암기의 대상으로 받아들이게 한다.

학습자의 좀더 적극적인 인지 능력 활용을 도울 방안이 필요하다고 본다. 특히 학습자가 자신의 경험이나 사고와 연결지어 작품을 이해하고 받아들인다면 더욱 효과적일 것이다. 문학 작품을 감상하면서 우리가 인생에 대한 총체적인 이해와 통찰을 얻게 되는 것이라고 가정한다면, 이러한 학습은 더욱 의미있는 활동이 될 것이다. 또한 시를 자신의 감정이나 경험에 비추어 공감할 수 있는 유의미한 것으로 받아들이게 된다면 학습자들이 교육 현장을 벗어나는 졸업 이후에도 그들은 계속해서 자발적으로 문학을 향유하게 될 것이다.

통합적인 지식이나 학습 주체에 의해 구성되어지는 지식의 측면을 무시

한 채 지식의 낱알의 단편만을 가르치는 교육은 학습자가 노력한 학습에 대한 효과나 지식의 축적 또한 단편적인 수준에 머무르게 한다. 이른바 ‘활용할 수 있는 지식’이 아닌 ‘단편으로서만 존재하는 지식’에 그칠 가능성이 큰 것이다. 연결지어 통합하거나 구성하는 방식을 접해보지 못한 학생들은 그들이 학습한 내용에 대해서도 통합하거나 활용을 사용하기까지 더 많은 시간과 노력이 필요할 것이다.

이러한 점들을 보강하기 위하여 7차 교육과정의 국어과 교과서는 본시 수업에 들어가기 이전에 준비 학습 단계를 통해서 학습자들이 앞으로 학습하게 될 내용과 관련한 사항들을 미리 생각해보도록 고무하고 있다. 또한 본시 수업의 학습을 마치면 보충 학습과 심화 학습을 제시함으로써 학습한 내용에 대한 더 깊은 사고의 기회를 부여하고 있다는 점에서 긍정적이라고 볼 수 있을 것이다.

객관적인 지식이 성취도 평가의 주된 내용이 되어왔기 때문에, 현장에서 시 교육의 초점 또한 객관적 지식의 측면에 맞추어져 왔었다. 자연스럽게 작품에 대한 개별적이고 다양한 수용과 해석을 이끌어내는 학습자와 작품의 관계는 간과되어질 수밖에 없었다. 게다가 지식의 구조를 중시하는 학문 중심 교육과정과 작품을 분석하고 객관적인 가치의 측면에서 다루는 신비평이 맞물리면서 시 교육 현장에서 학습자의 위치를 더더욱 약화시킨 것 또한 사실이다.

신비평적 관점에 근거한 시 교육은 이전 시대의 강독 중심·가치 중심의 문학 교육 방법을 벗어나 ‘가르칠 내용이 있는’ 교육을 가능하게 했다는 긍정적인 측면이 있다. 신비평적인 요소들은 분명 시를 이해하는 데에 중요한 작용을 할 수 있으며, 작품의 가치에 대한 비교적 객관적인 평가 또한 가능하게 한다. 하지만, 신비평에 치우쳐서 그것 밖에는 가르치지 않

있던 교육 현장은 문학 교육에 있어서 학습자를 배제하거나 혹은 그들을 암기의 주체로서만 상정하게 하는 문제를 불러왔다.

문학 교육은 일반적인 지식 교육과는 같을 수 없다. 단순한 지식의 규명이나 전달의 차원에 그치는 것이 아닌, 작품 속에 내재된 가치와 정서, 태도나 사상을 학습자 스스로 느끼고 공감하여 그것의 내면화 단계까지 이르고자 하는 것이 문학 교육이다. 하지만 기존의 시 교육은 학습자가 능동적인 주체가 되는 문학 교육과는 상치되는 부분이 많았다. 객관적으로 분석되는 데에 그친 지식들은 학습자가 작품을 느끼고 공감할 여지를 제공하지 않았으며, 문학 교육 전반에 팽배해있던 작품에 대한 분석과 암기의 분위기는 학습자가 작품을 통한 즐거움을 얻도록 이끌어가기에는 너무나 무거웠다. 결국 신비평에 근거한 문학 교육은 작품에 대하여 가르칠 구체적인 내용이 있는 교육을 제공하였지만, 단지 그것만을 가르치는 교육으로 변질되어 문학 교육이 제공할 수 있는 다양성의 수용과 즐거움의 측면은 교육 현장에서 오랜 시간동안 배제되어왔던 것이다.

작가-작품-독자의 측면에서 보자면, 기존의 역사주의와 신비평에 기반한 문학 교육은 작가 혹은 작품에 치중하여 그들이 문학을 다루는 과정 속에서 편파적인 위치를 독점하고 독자는 일방적으로 배제되어야만 했던 균형을 잃은 상태에서의 교육이었다. 하지만 이제 학습자에 대한 인식이 새로워지면서, 학습자가 교육의 능동적이고 적극적인 주체로 의미를 부여받고 있다. 문학 교육은 ‘작가의 시대-작품의 시대-독자의 시대’²⁴⁾라는 흐름을 타고 변천되어져 왔다. 이러한 흐름 속에서 이전의 역사주의나 신비평이 그러했듯이 독자 역시 편파적인 독점적인 위치를 점하고 단지 학습자에 대한 무한한 신뢰로 교육을 추구할 수도 있으며 일부는 그렇게 해오

24) 테리 이글턴, 위의 책, p.152.

고 있기도 하다. 하지만 문학 교육은 작가-작품-독자의 구성 중 그 누구도 배제되어서는 안 된다고 본다.

문학 작품을 해석하고 수용할 때에는 작가와 작품, 독자가 모두 영향을 미치는 중요한 주체가 됨을 인정해야 한다. 지금은 독자 중심, 학습자 중심을 표방하는 문학 교육의 흐름을 지향하고 있다. 하지만 작가와 작품의 영향력 또한 간과해서는 안 될 것이다. 작품이 쓰여지던 당시의 시대나 사회상, 작가적인 요소들과 작품이 내재하고 있는 가치들도 여전히 학습자에게는 가르쳐야 할, 혹은 작품을 수용하는 데에 있어서 필수적으로 이해하고 알아야 할 요소로 작용한다. 신비평이 표방하던 학생에게 가르쳐야 할 객관적인 내용에만 치우쳐 작품을 외부적인 것들로부터 고립시켰던 결과, 작품이 학습자 주체로부터도 고립되고 단절되고 말았던 것을 잊지 말아야 할 것이다.

작가와 작품, 독자를 모두 수용할 수 있는 시 교육 방안을 마련하기 위해 맥락을 사용하고자 한다. 현재 이루어지고 있는 시 수업에서의 신비평적인 내용 요소는 학습에서 배제될 수 없는 부분이다. 그렇다면 신비평적인 요소에만 갇히지 않고 작품을 좀더 효과적으로 이해할 수 있는 방안을 찾으며 그 안에서 독자와 작품의 영역을 넓혀줄 수 있도록 고려해야 할 것이다.

작가와 작품, 독자를 관련짓기 위해서는 그들을 연결하는 맥락이 요구된다. 맥락은 이미 문학 교육의 측면에서 광범위한 의미로 인식되고 활용되고 있다. 주제를 중심으로 한 작품간의, 혹은 장르간의 상호텍스트적 연결도 가능하며 때로는 학습자의 경험적 요소를 작품의 패러디에 활용함으로써 작품과 학습자의 경험이 상호작용할 수도 있다. 때로는 같은 시대를 살아온 작가들이 서로 다른 태도와 가치를 보이는 모습들 또한 맥락을 활

용하여 이해가 가능해진다.

2. 맥락 활용에 대한 이론적 배경

후설에 의하면 인간 의식은 능동적이며, 필연적으로 무엇인가의 대상을 지향하고 있다²⁵⁾. 즉 의식은 항상 무엇인가를 향하여 움직이고 있고, 또한 자극을 받았을 때 그것을 향해 움직일 준비가 되어 있는 상태이다. 우리 삶의 얇은 모두 삶의 세계에 뿌리박고 있다. 무언가를 지향할 수 있다는 것은 백지 상태로 존재하는 인지나 가치의 측면에서는 불가능한 일이라고 볼 수 있다. 지금까지 살아온 삶의 세계에 기반하여 우리의 의식 속에 잠재하고 있는 가치나 이미 구조화되어 있는 인지적 요소와 정서적 요소, 그리고 경험들이 작용하면서 우리가 지향하는 바를 선택하는 것이다. 이는 우리가 모든 정보에 같은 주의를 기울이지는 않는다는 점에서 근거를 찾을 수 있을 것이다. 우리는 매일의 생활 속에 주어지는 수많은 정보들 중에서 일부는 들어도 스쳐지나간 채 잊어버리고 일부는 그에 대해 잠시 동안이라도 생각하고 반응하게 되며, 어떤 일부의 정보는 아주 오랜 시간 동안 강한 인상으로 우리의 기억 속에 남기곤 한다. 이러한 특성은 인간이 주어지는 정보들을 대할 때 무의식 혹은 의식 속에서 계속 정보를 처리하며 가치를 판단하고 있음을 반영하는 것이다.²⁶⁾ 인간이 스스로 주어

25) 테리 이글턴, 위의 책, pp.119~186.

26) 인간의 기억에 대한 이론들 중 정보처리수준이론에서는, 새로운 정보의 처리가 기억 내의 다른 정보와 관련되며 기존의 신념들과 부합 정도를 분석하는 정보처리수준이 높은 상황에서는 많은 정보처리용량이 할당된다고 보고 있다. 또한 활성화 이론도 정보처리자가 스스로 부여하게 되는 노력에 의하여 정보처리용량이 다르게 할당되어진다고 보고 있다. 가장 일반적으로 인정되고 있는 기억 이론인 복수저장 이론은 기억의 구조를 감각등록기, 단기 기억, 장기 기억으로 구분하고 그들이 역할을 나누어 수행한다고 봄으로써 인간이 정보에 대해 가지는 기억구조 기능에 차이가 존

지는 정보들에 의미를 부여하고 가치를 판단하여 새로이 지적 요소들을 구성해갈 수 있음은 인간의 인지 능력에 대한 긍정적이고 혁명적인 인식이었으며, 교육에 있어서 학습 주체의 능동성과 적극적 참여를 제안하는 중요한 변화까지 가능하게 했다.

여기서는 우선 인지심리학적 측면과 문학적 측면, 그리고 교육학적 측면에서의 맥락에 관한 입장과 이론들을 제시할 것이다. 인지심리학적 측면에서는 인간의 일반적인 정보처리 과정을 살펴보면서 주입식과 단순 반복의 방법보다는 맥락을 재구성하는 것이 더 효과적인 학습을 가능하게 함을 밝힐 것이다. 새로운 과제의 학습이 인간의 대표적인 정보처리 활동인 만큼 교육에서 맥락을 활용해야 하는 근거로써 언급이 필요하다고 본다. 또한 우리가 학습자들에게 가르치는 것이 문학 작품인만큼, 문학적 측면에서 볼프강 이저²⁷⁾나 한스 로베르트 야우스²⁸⁾ 등이 다양한 용어로 제시해온 독자 스스로 작품 해석을 재구성하여 수용하는 능력에 대한 긍정적인 입장들을 정리해볼 것이다. 마지막으로 교육학적 측면에서는 교육학적 이론이나 방법론에서 학습자의 인지 구조나 경험 등의 맥락을 적극적으로 활용하는 것을 고려하여 제안된 이론들을 살펴볼 것이다.

1) 인지심리학적 측면에서의 이론적 근거

교육에서 학습 주체의 능동적 자질에 대한 긍정적인 인식은 인지심리학의 발달을 가져온 1950년대의 인지 혁명으로 인해 가능했던 일이다. 인지

재함을 주장하고 있다.

임종원 외, 『소비자행동론-이해와 마케팅에의 전략적 활용』 (서울 : 경문사, 2001), pp.64~65.

27) 레이먼 셀던, 현대문학이론연구회 역, 『현대 문학 이론』 (서울 : 문학과 지성사, 2000), pp.170~173.

28) 레이먼 셀던, 위의 책, pp.173~176.

심리학의 복수저장이론에 따르면, 우리의 인지 기억 체계는 감각등록기와 단기기억, 장기기억으로 이루어져있다²⁹⁾. 감각등록기는 우리에게 쏟아지는 무수히 많은 정보들이 맨 처음 가공되지 않은 상태로 입력되면 즉각적으로 훑어보고 가장 두드러진 자극을 추출하여 복잡한 기억 구조에 맞추어 여과하여 다음 단계인 단기기억으로 전달하거나 혹은 버리는 역할을 한다. 단기 기억은 감각등록기로부터 전달된 정보를 분류·종합·해석하여 활용가능하게 처리하고, 이 중 특정의 정보들은 장기기억 속에 저장하도록 정보를 전송한다.

장기기억으로 보내는 과정은 리허설(rehearsal)을 통해 이루어진다. 인간의 사고와 맥락간의 관계성은 여기에서부터 긴밀하게 드러난다. 리허설에는 유지리허설(maintenance rehearsal)과 수식리허설(elaborative rehearsal)이 있다. 유지리허설은 우리의 교육 현장에서 지금까지 주를 이루던 교육방식과 가깝게 닿아있다고 볼 수 있다. 이는 정보를 계속 단순 반복하여 기억하는 방식으로 정보 자체의 의미를 되새기기보다는 정보의 지속적이고 반복적인 리허설을 통해 정보를 저장한다. 이에 비하여 수식리허설은 새로이 유입되는 정보를 장기기억 내에 저장되어 있는 기존의 정보와 연결시켜 생각하고 처리하여 기억하는 방식이다. 이는 기존의 정보와 연결하여 필요할 때마다 수정하기도 하고 살을 붙이기도 하는 ‘재구성기억(reconstructive memory)’이라고도 한다. 장기기억의 정보보유량은 리허설의 방식 자체에 의하여 좌우되는데 유지리허설은 수식리허설보다 낮은 정보 보유량을 나타내며, 세밀한 분석과 맥락화를 거친 수식리허설은 그것이 정교화된 만큼 더 많은 정보를 장기기억 속에 저장하게 한다는

29) 존 R. 앤더슨, 이영애 역, 『인지심리학과 그 응용』 (서울 : 이화여자대학교 출판부, 2000), pp.51~86.

존 R. 앤더슨, 위의 책, pp.153~204.

임종원, 외, 위의 책, pp.61~88.

점에 주목할만하다.

장기 기억은 거의 영구적이며 정보처리용량 또한 무제한으로 어의적 개념, 즉 의미적인 처리와 그 개념들 사이의 연관이 주요부분을 차지하고 있다. 근래에 문학 교육에서 자주 말해지는 '스키마(Schema)'도 장기 기억의 영역에 속한다. 스키마의 모양은 어의개념 상호간에 일종의 연결망을 형성하고 있는 네트워크 모델로, 마디(node)와 연결고리(link)로 구성되어 있다. 마디 안에는 개념이 저장되어 있으며 연결고리의 굵기와 길이가 이어진 개념들간의 관련강도를 나타낸다. 이 개념은 외부에서 들어온 정보나 어떠한 내부적 자극에 의해 활성화(activation)된다. 어느 한 개념이 활성화되면 연결고리를 통하여 그와 관련된 개념들도 연쇄적으로 활성화되며, 이렇게 활성화된 개념의 전체 시스템을 '스키마'라고 한다. 이렇게 활성화될 때에는 개념들을 잇고 있는 연결의 고리가 굵을수록, 그리고 그 개념들 사이를 잇는 길이가 짧아 거리가 가까울수록 관련개념을 쉽게 활성화시킨다.

단기 기억과 장기 기억은 모두 정보에 대한 의미적 처리를 수행하며, 특히 장기 기억 내에서 유지리허설과 수식리허설은 정보에 대한 노력과 인지처리를 수행하고 있다. 하지만 그럼에도 불구하고 이들간의 정보 보유량과 정보 보유시간에 큰 차이가 나는 원인은 결국 정보를 의미 처리하는 방식의 차이에서 찾아볼 수 있을 것이다. 단기 기억이나 유지리허설에 비하여 정보에 대한 높은 주의와 인지 맥락을 이용한 자체적인 재구성 과정을 거치는 수식리허설은 정보를 기존의 인지 체계 속에 높게 유의미한 형태로 편입시키고 영구적으로 더 넓게 활용할 수 있도록 돕는다. 또 다른 유의미한 연구인 이중부호화이론³⁰⁾에서도 단편적인 언어적 정보만을 제시

30) 임종원 외, 위의 책, p.81.

하는 것보다 그 언어적 정보와 관련성이 높은 다른 정보들-시각적 정보, 청각적 정보 등-을 같이 제공하는 것이 훨씬 높은 기억 수준을 보이는 것으로 나타났다.

상황이나 사실, 물체들은 맥락과 함께 존재하며 맥락은 이들의 재인을 돕는 역할을 한다. 또한 맥락은 상황에 따른 적합한 해석을 부여한다. 단지 몇몇 세부적 특성의 재인만으로도, 맥락은 명료하게 제시되지 않은 나머지 부분의 의미와 지식을 보충할 수 있으며 이것이 지각을 성공적으로 진행시킨다.³¹⁾ 맥락 또는 일반 세상 지식이 지각을 인도할 때, 이 과정을 하향처리(top-down processing)라고 하는데, 높은 수준의 일반 지식이 낮은 수준의 지각 단위들을 해석하는 데 기여하기 때문이다. 지각에서 일반 쟁점은 하향적 영향이 자극으로부터의 상향 정보(bottom-up information)와 어떻게 조합되는가에 있다. 스키마 또한 위계관계에 따라 조직되어 있으며 일반적으로는 상위 개념의 활성화가 연결되어 있는 여러 하위의 개념들의 활성화로 이어진다.

2) 문학적 측면에서의 이론적 근거

역사주의나 신비평에서는 작품에 대한 고정적이고 객관적인 의미를 찾아 독자에게 주입하고자 한다. 때문에 작가-작품-독자의 관계에서 독자는 필연적으로 배제될 수밖에 없었을 것이다. 독자는 모든 학습자들을 의미한다. 작가-작품-독자에 이르는 관계를 인정하게 되면 문학 교육에서도 독자의 능동적 참여를 허락하는 것이 필수적으로 요청되며, 그렇게 되면 고정적이고 독자적인 의미는 사라진 채 학습자들이 드러내게 될 다양성으

31) 이러한 측면에서 압축성과 상징성을 지닌 시라는 장르의 교육에 맥락의 활용이 더욱 유용하게 도움이 될 것이라고 본다.

로 인하여 작품 해석이 무정부주의로 흐르게 될 것이라고 우려하였을 것이다. 사실 해석의 다양성 허용 범위에 대한 문제는 문학 교육에서 수용미학과 독자반응비평이 힘을 얻게 된 지금 우리가 잊지 않고 주의해야 하는 부분이다. 그러나 의미가 언어와 결합하여 존재하는 한, 의미의 고정적인 객관성에 대한 우리의 믿음은 이미 회의적일 수밖에 없다.³²⁾ 언어는 그 자체로서 이미 의미에 대하여 고정적이지 못하며 다양한 의미들 사이에서 부유하고 있는 것이다. 우리가 실체를 혹은 사실을 제시한다고 생각하는 언어들의 실상은 단지 우리의 역사적·사회적 맥락 속에서 그렇게 약속되고 명료하다는 것으로 인식되어진 것이 대부분이다. 즉 우리에게 주어져있는 언어가 이미 맥락적인 존재이며 그 언어를 통해 구현하는 문학은 맥락 속에서 의미를 지니고 존재하는 언어를 다시 맥락화하여 구현된 것이다.

언어의 의미는 사회적인 것이다. 실제로 언어는 나에게 속하기 이전에 내가 속한 사회에 속한다. 언어는 우리를 근본적으로 형성하는 사회적 힘들의 장場이다. 따라서 외부로 탈출하려는 무한한 가능성의 활동무대로 문학을 보는 것은 망상이다.³³⁾ 이는 작품이 동시대 속에서 다양한 해석을 유발할 수 있고 한 시대에서 다음 시대로 변화하는 속에서도 또 다른 의미를 부여받을 수 있다는 것을 의미하는 동시에, 언어가 지니는 해석의 다양성이 어느 만큼은 공동의 의미와 가치에 근거하여 이루어지고 있을 것이라는 기대를 가능하게 한다. 의미가 고정되지 않은 언어는 다양성을

32) 단어들의 의미는 서로 밀접한 관련을 맺고 있으며 한 단어를 정의하기 위해서는 인접한 다른 단어들과의 관계를 고려하지 않을 수 없다. 단어의 정확한 의미는 '결합관계의 사슬(syntagmatic chain)' 즉 주어진 한 문장 안에서 서로 치환할 수 있는 기능과 의미를 지닌 단어들의 사슬 속에서 그 단어가 어떤 위치를 차지하고 있는가에 따라 결정된다. 소쉬르는 이런 말을 남기기도 했다. "언어에는 고정된 의미란 없다. 다만 차이가 있을 뿐이다".

피터 베리, 한민수 외 역, 『현대 문학이론 입문』(서울 : 시유시, 2001), pp.75~77.

33) 테리 이글턴, 위의 책, p.146~174.

가능하게 하지만, 그 다양성은 공동의 사고가 일반적으로 허용할 수 있는 범주 이내에서 이루어지는 경우가 대부분인 것이다.

가다머의 철학적 해석학³⁴⁾은 과거 문학의 모든 해석이 과거와 현재 사이의 대화에서 유래한다고 파악하고 있다. 우리는 우리 자신이 속해 있는 현재의 상황 속에서 과거의 작품들을 대한다. 이 때에 우리는 그 작품이 속한 과거의 상황에 입각하여 그 작품을 이해하기 위해 노력한다. 동시에 우리가 기본적으로 가지고 있는 것은 우리 자신이 속한 현재의 상황이며 그에 따라 우리의 인지 구조가 이루어져 있다. 즉 현재 속에서 과거의 작품을 대하는 우리는 항상 과거와의 대화를 시도하며, 동시에 현재라는 제한된 관점이 우리의 인지 구조에 지배적으로 자리잡고 영향을 미치고 있음을 알 수 있다.

수용이론은 시를 비롯한 모든 문학 장르가 완결된 단일의 의미로 확정되어 있는 것이 아니라 확정되지 않고 빈자리로 남겨진 부분이 있어서 이를 독자의 의미 구성 능력에 따라 채워가게 된다고 전제하고 있다.

로베르트 야우스³⁵⁾는 작품 수용의 과정에서 독자가 어느 정도의 기대지평-즉 선행경험 요소의 영향을 받은 심리적 작용-을 가지고 새로운 작품을 대하게 된다고 보았다. 이 때의 기대지평이란 인지심리학에서의 스키마와 유사한 개념으로 해석되고 있다. 독자의 기대는 작품을 읽으면서 당면한 장면에 대한 해석으로 나타나기도 하고 때로는 앞으로의 전개에 대한 추측으로 발현될 수도 있다. 해석이든 추측이든 이는 독자가 자신의 경험과 사고, 가치가 바탕이 된 스키마에 근거하여 작품을 능동적으로 대하는 것이라고 볼 수 있다. 결국 기대지평이 넓을수록, 관련된 배경지식이

34) 레이먼 셀던, 위의 책, pp.175.

테리 이글턴, 위의 책, pp.146~151.

35) 레이먼 셀던, 위의 책, pp.173~176.

풍부할수록 작품을 쉽게 이해하고 수용할 수 있을 것이다. 기대지평은 때로 학습자의 기존 인식이나 가치와 상충되는 작품과 충돌하기도 한다. 이때에는 기대 지평의 전환이 일어나게 된다. 지평의 전환 또한 독자에게 수용되는 한 과정이며, 기대지평은 학습자 안에서 유의미하게 확장되며 통합되어진다.

블프강 이저³⁶⁾에 따르면 문학적인 텍스트는 항상 독자들만이 채울 수 있는 여백(blanks)을 내포하며, 해석 행위란 이 여백을 채우는 것이다. 이저에게 있어서 문학 해석 과정의 결정적 요소는 독자의 독서 경험이다. 독서를 해 나감에 따라 독자의 기존 의식 구조는 어떤 내면적인 수정의 과정을 겪게 되며 텍스트에 나타난 생소한 관점들을 소화시키고 정리하게 된다. 이런 상황과 관련할 때, 독자는 부분적으로 불분명한 텍스트 내의 문제점을 내면화하고 수정 내지는 구현해 나가게 되며 그 결과 독자의 세계관 또한 수정되고 보완되어 가는 것이다. 앞에서 살펴본 인지심리학의 측면에서 파악하면 이전 독서 경험은 독자의 인지 구조 속에서 네트워크화된 스키마를 형성하고 있을 것이며, 새로운 작품을 학습하면서 기존에 존재하는 스키마와 비교하여 분석하고 통합적으로 재구조화하는 작업은 독자가 인지적 네트워크를 확장하면서 구체화를 추구하는 과정이 될 수 있을 것이다.

유리 로트만은 텍스트의 의미가 일반 언어학적 층위, 텍스트의 의미 층위, 그리고 텍스트를 둘러싼 사회문화적 체계 안에서의 기능이라는 세 가지 층위로 이루어져 있다고 본다.³⁷⁾ 즉 텍스트는 일반 언어학과 문학적인 텍스트, 그리고 사회문화적 맥락까지 고려할 때 그 의미를 구현해낼 수

36) 레이먼 셀던, 위의 책, pp.170~173.

테리 이글턴, 위의 책, pp. 159~175.

37) 최미숙, 「시 텍스트 해석 원리에 관한 연구」(석사학위논문, 서울대 교육대학원, 1993), p.10.

있다는 것이다. 그는 작가가 텍스트의 의미를 실현하기 위해 사용하는 문학적 장치도 있지만 동시에 사용하지 않음으로써 의미를 부여하게 되는 ‘마이너스 요소’³⁸⁾ 또한 존재한다고 환기시켰다.

3) 교육학적 측면에서의 이론적 근거

인지주의 학습이론에 의하면 학습능력이란 유의미한 전체를 구성하는 관계를 파악하는 통찰력으로, 학습은 기억 속에서 전체구조 사태에 대한 인지구조(Cognitive structure)를 형성하게 한다.³⁹⁾

우선 Ausubel의 ‘유의미 학습이론’⁴⁰⁾은 대표적인 설명식 학습 원리⁴¹⁾로 유의미 언어학습이라고 할 수 있다. 우리는 오수벨의 이론에서 선행조직자 개념에 주목할 수 있다. 선행조직자란 새로운 과제를 학습할 때 인지

38) 최미숙은 이러한 마이너스 요소의 개입으로 텍스트의 의미에 참여하게 된 요소를 중심으로 텍스트의 의미를 완성시키는 작업을 ‘텍스트 내적 구조와 외적 요소의 통일’이라고 부르면서, 이 원리가 적용되는 단계는 작품의 총체적인 의미를 탐색하는 단계이면서 미적인 감상이 시작되는 단계이기도 하고 텍스트의 전체 구조에 대한 의미의 재해석이 이루어지는 단계이기도 하다고 보았다. 텍스트의 언어적 형식을 중심으로 내재적인 분석만으로 해석했을 경우, 그 해석과 감상의 폭은 매우 제한된 영역을 갖게 될 우려가 있다. 그러나 마이너스 장치의 개입을 통하여 시인의 전기적 사실, 상호텍스트성, 당대의 문화적 배경 등을 텍스트를 이루는 하나의 장치로 개입시킬 경우, 그것은 풍부한 의미해석과 감상을 가능하게 한다.

최미숙, 위의 논문, pp.64~67.

39) 임선빈 외, 위의 책, p.51.

40) 유의미 학습이론은 오수벨 뿐만 아니라 로저스(Rogers)에 의해서도 제안된 바 있다. 그는 학습을 자아개입유무에 따라 무의미한 학습과 유의미한 학습으로 나누고 전자는 아무런 인간적인 요소가 포함되지 않은 학습이며 후자는 직접 경험하고 사고함으로써 개인 스스로가 수행하는 학습이라 하였다. 로저스에게 있어서 학습이란 지식의 획득이 아니라 지식을 찾는 방법의 학습이며 자기실현을 향한 경험의 과정이었다.

임선빈 외, 위의 책, p.62.

41) 설명식 교수법은 학습자가 주어진 학습과제를 이해할 수 있도록 교사가 학습과제를 체계적으로 조직하여 안내해주는 수업을 말한다. 오수벨의 설명 학습의 근거는 그가 도입한 선행조직자 개념에서 찾을 수 있다.

조화섭, 위의 책, pp.165~172.

구조의 기능을 확대하기 위해 미리 제공하는 언어적 설명으로 새로운 학습과제를 학습함에 있어서 점진적 증진효과인 전이를 높이고 수업에 방해가 되는 요소는 최소화하기 위해 인지구조⁴²⁾를 조정하는 방법이다. 선행조직자는 새로운 정보나 지식을 포섭⁴³⁾, 즉 학습할 수 있도록 하는 포섭자의 역할을 수행한다. 즉 하나의 학습과제가 주어졌을 때 선행조직자는 학습자가 이미 지니고 있는 정착 의미들 중에서 과제와 직접적으로 관련된 지식을 집합시켜 포섭자를 만들고, 이 포섭자는 주어진 과제들을 보다 친숙하게 해주며 새로운 과제의 개념적 근거지를 제공해줌으로써 학습과과지를 촉진한다.

유의미 학습에서는 ‘학습 과제의 유의미성’과 새로운 학습과제를 흡수하기 위해 학습자가 이미 가지고 있는 지식과 관련시키는 ‘관련 정착 지식’, 새로운 학습과제를 학습자 스스로 자신의 인지구조와 관련시키려고 하는 ‘학습자의 유의미 학습을 위한 학습 자세’가 필요하다. 오수벨의 이론에서 새로운 개념이나 아이디어가 기존의 인지구조에 포섭되기 위해서는 학습자의 인지 구조와 의미있게 관련되어 있어야 한다. 그렇게 되면 학습할 개념이나 아이디어는 구성력이 높아져서 논리적 의미성에 따라 정리되고, 이 때 언어와 의미가 거의 절대적인 기능을 한다. 기계적 학습은 외워야 할 과제의 양과 그 과제를 외우는 데 주어진 시간량에 제한을 받지만, 유

42) 인지구조는 외부로부터 투입되는 유의미 학습과제를 포섭하는 매개 기능을 한다. 인지구조가 학습자의 의식 내부에 있으면 유의미 학습을 촉진할 잠재력을 가지지만, 인지구조가 학습자에게 구성되어 있지 않으면 무의미 철자를 학습하는 것과 같다.

임선빈 외, 위의 책, pp.208~209.

조화섭, 위의 책, p.167.

43) 포섭이란 새로운 명제나 아이디어가 기존의 인지구조 속으로 동화 또는 일체화되는 과정을 의미하며, 여기서 개념이나 아이디어를 포섭자라고 한다. ‘포섭한다’는 것은 유의미의 잠재성이 있는 학습자료를 기존의 인지 구조에 화합·통합시키는 것으로 ‘학습한다’는 말과 같다.

임선빈 외, 위의 책, pp.208~209.

조화섭, 위의 책, pp.167~168.

의미 학습은 과제의 양과 경과된 시간량에 구애되지 않는다. 이러한 관점에서 보면, 기계적 학습이란 유의미 학습에 대립되는 학습으로 유의미 학습의 조건인 학습 과제의 논리적 유의미가⁴⁴⁾가 결핍된 경우, 학습자 자신의 인지구조 내의 관련 정착 의미에 결핍이 있는 경우, 학습자가 유의미 학습 태세를 결핍한 경우에 일어나는 것이다.

최근 주목받고 있는 교육학적 변화는 구성주의로의 전환이다. 구성주의는 육체와 정신, 주체와 객체의 이분법적인 것보다는 통합성을, 부분보다는 전체성을, 실증적인 것보다는 경험적인 지식과 직관적인 사고를 강조한다. 구성주의는 주관적 내부세계를 구성할 수 있는 적극적 인간이라는 학습자관을 토대로 학습은 주관적 경험에 근거한 세계에 대한 새로운 개인적 의미 창출이라고 보고 있다. 즉, 학습자 스스로 주변세계와의 상호작용을 통해 자신의 환경을 구성해갈 능력에 대한 신뢰에 기반하여 과거의 경험과 지식을 학습과정에 동원하며, 학습자의 태도와 이해, 인지 등이 더 중요하다고 보았다. 이들은 지식은 선행지식 뿐만 아니라 문화적·사회적 맥락에 따라 구성된다고 보아 상황적 맥락을 중시하며, 학습 주체인 인간의 학습활동과 학습대상인 지식의 역동적인 상호작용이 학습에 영향을 미치는 중요 요인이라고 보는 입장으로 신비평의 전제가 되었던 기존의 객관주의적 진리관에 변화를 주고 있다. 또한 학습과제의 맥락화를 통해 학습의 전이도를 높이려고 한다.

구성주의에서 제시하는 학습의 조건은 어떤 사실과 기술도 그것이 사용되는 문제상황과 독립적으로 해석될 수 없으므로 풍부하고 실세계를 반영하는 상황이 제공되어야 한다는 것이다. 이렇게 학습된 결과 또한 구성된

44) 논리적인 유의미가는 학습해야할 개념이나 아이디어가 논리적 의미성에 따라서 인지 구조 속에 정리되므로, 학습해야할 개념이나 아이디어가 학습자의 인지구조에 의미 있게 관련되어 있어야 한다는 것을 뜻한다.

임선빈 외, 위의 책, pp.208~209.

실제의 모습이나 의미는 개인에 따라 다르게 나타나며 텍스트 해석은 결코 완결되어질 수 없다는 텍스트 해석의 개방성을 전제로 하고 있다. 결국 교사는 학습자가 세상에 대한 의미를 구성하는 과정을 보조하고 지원하는 역할에 충실해야 하며, 세계에 대한 의미구성방법을 학습자에게 보여줄 수 있어야만 한다.⁴⁵⁾

구성주의 모형의 특징을 요약하자면, 자극 정보는 유의미하다고 하더라도 정확하게 그대로 회상되기는 어렵고 변화하게 되며, 이 변화는 추상적 처리에 의해 정보를 생략하거나 기존정보를 보완하게 할 수 있다. 또한 기억의 구성적 과정은 기억 당시의 인지적 맥락과 능력 그리고 사회적 환경에 따라 규정될 수 있다.⁴⁶⁾

구성주의에 기반하고 있는 상황적 학습이론(situated learning theory) 모델⁴⁷⁾은 학습에 있어서 구체적인 맥락의 중요성을 강조하며, 이때 맥락의 중요성은 학교와 일상생활의 격차를 메워주는 역할을 하는 데에 있다. 상황학습이론은 기본적으로 인간의 사고는 그 사고가 발생하는 맥락에 의해 제한되므로 모든 지식은 그 지식이 사용되는 맥락 안에서 가르쳐져야 한다는 점을 강조한다. 이 때에 구체적이고 다양한 사례를 제시하는 것이 좋으며 교사는 지식의 전수자가 아니라 학습의 촉진자가 되어 학습자들의 흥미를 유발하고 그들의 질문을 이끌어내며, 지속적인 피드백을 제공할 수 있어야 한다.

또 다른 구성주의 학습모델인 인지적 유연성 모델⁴⁸⁾ 또한 지식의 재현과 그 과정에 최대 관심을 두고 복잡하고 다원적인 개념의 지식을 제대로

45) 조화섭, 『New Mind-Map 교육학 기본서(下)』(서울 : 학지사, 2004), p.109.

46) 임선빈 외, 위의 책, p.58.

47) 조화섭, 위의 책, pp.104~105.

48) 조화섭, 위의 책, pp.105~106.

재현하기 위해서는 ‘상황의존적인 스키마의 연합체’를 형성해야 한다고 보고 있다. 인지적 유연성은 여러 지식의 범주들을 넘나들고 연결지으면서, 다양한 방법으로 급격하게 변화하는 상황적 요구에 탄력성 있게 대처하는 능력이라고 할 수 있다. 이들에 의하면 지식의 전이는 단순히 기억해내는 것이 아니라 즉각적으로 재구성하는 것이므로 다양한 형태의 지식을 다각도로 체험하게 하는 것이 좋으며 주제중심의 학습(theme-based-search)을 강조한다. 구성주의에서 분리적·사실적 정보 대신 지식이 사용되는 실제적 과제와 맥락을 강조하는 것은 ‘학습’이라는 개념의 범위를 넓히는 데에 기여하였다.⁴⁹⁾

마지막으로 최근 현장 수업의 정리 단계에서 형성평가를 통해 제공되도록 요구되어지는 피드백 학습의 효과 또한 이러한 맥락의 활성화 시기에 관계되어 있는 것이라고 파악할 수 있을 것이다. 학습 내용과 관련된 스키마가 최적의 상태로 활성화되어 있는 동안에 이루어지는 정보의 오차 교정이 다른 어느 시기보다도 가장 이상적인 수준의 효과를 가져오는 타이밍에 맞는 학습이 될 것이라고 믿는다.

3. 맥락과 문학 교육

지금까지 고립된 객관적 존재가 아닌 맥락 속에서 존재하는 언어와 그 언어로 발현되는 문학 작품들, 그리고 그것을 경험하면서 구성되는 인간의 인지 구조에 대해서 언급하였다. 일면의 단편만을 떼어놓고 그것을 해석하는 것은 가능성의 범주를 좁히는 일이 될 수 있다. 결국 의식적으로

49) 조화섭, 위의 책, p.110.

나 무의식적으로 인간의 사고와 우리를 둘러싼 모든 조건과 환경들은 어떠한 맥락 안에서 존재하며 해석되고 수용되고 있다. 문학 교육에서 능동적 주체로서 독자의 적극적인 참여를 허용하는 것은 작품 감상의 심화와 함께 다양성을 발현시킬 것이다.

독자의 텍스트 읽기를 존중하는 것은 필연적으로 넓은 의미의 상호텍스트성⁵⁰⁾을 인정하는 것이라고도 볼 수 있을 것이다. 같은 작품을 읽더라도 독자 개개인이 느끼는 감정과 태도는 서로 다르게 나타난다. 이는 독자들이 지니고 있는 기존의 스키마가 그 구성과 내용에 있어서 차별적으로 나타나기 때문이다. 그리고 독자는 그 스키마를 바탕으로 작품을 읽고 나름대로 해석하며 재구성하게 된다. 이 때에 스키마는 현미경의 렌즈와도 같은 역할을 한다. 같은 것을 관찰하더라도 현미경 렌즈의 배율에 따라 눈앞에 보이는 모습은 다르게 나타난다. 선글라스가 그 종류에 따라서 우리 눈앞에 펼쳐지는 세상을 서로 다르게 보이게 하듯이 우리 개개인이 지닌 스키마의 내용과 영역들은 개인의 모든 판단과 가치, 정서에 이르는 모든 것에 관여하여 최종적인 의미까지 결정하고 부여한다. 스키마는 우리가 판단과 가치, 정서에 도달하기 위해서 꼭 거치게 되는 단계로서 존재하고 있으며 우리 인식의 총체성까지도 담당하고 있음을 부정할 수 없다. 스키마는 과정인 동시에 결과이다. 수용의 과정에 개입하여 영향을 발휘하지만 또한 수용의 결과에 영향을 받고 그 결과를 스키마에 편입시킴으로써 더욱 확장되고 심화되어져 간다. 독자가 주체적인 읽기를 통해 문학의 의

50) 후기 구조주의적인 개념으로서의 상호텍스트성은 원래 다른 텍스트의 구문을 인용하는 것과 관련된 '인용의 문법'과 송신자, 발신자, 코드 등에 관련된 '인용의 용법' 등에서 출발하였다. 그러나 인지심리학 및 텍스트 언어학의 발전으로 인해 "텍스트를 생산하고 수용함에 있어서 텍스트 사용자들이 지니고 있는 다른 텍스트의 지식에 의존하는 모든 방식들을 포괄하는" 개념적 도구로 확대되었으며, 이로 인해 오늘날에는 독서 및 작문 교육에는 물론 문학 교육에 이르기까지 사용되는 폭넓게 사용되기에 이르렀다.

이상구, 「학습자 중심 문학 교육 방안 연구」(박사학위논문, 한국 교원대, 1998), p.80.

미를 실현하고 있다면 이는 분명 독자의 스키마가 작품과 상호 작용하여 나타나는 결과가 되는 셈으로 이 또한 넓은 의미에서 상호텍스트적 활동이 된다고 할 수 있을 것이다.

독자의 개입이 작품 해석에 대한 한계 없는 무정부주의로 흐를 것이라는 염려는 작품을 이루고 있는 언어가 맥락 속에 존재하며 해석된다는 입장이 해결해 줄 수 있을 것이라고 본다. 맥락 속에 있는 언어를 읽어내는 방법은 사람마다 다르고 결국 서로가 조금씩 다르게 작품을 읽으면서 다양성을 드러내겠지만, 그것은 그 언어의 맥락이 자체적으로 허용할 수 있는 한도 이내에서 이루어지는 것이 대부분일 것이기 때문이다. 우리는 ‘발렌타인 데이’라는 단어를 들을 때 우선적으로 ‘초콜릿’이나 ‘화이트 데이’, ‘2월 14일’ 등을 떠올리게 된다. 이는 ‘발렌타인 데이’와 맥락이 닿아있는 것들이고 그렇기 때문에 곧바로 연상되고 해석되는 것이 가능한 것이다. ‘발렌타인 데이’라는 단어를 듣고 ‘과제물’이나 ‘시험’등을 연상하는 사람은 아주 적을 것이다. 이러한 단어들은 제시된 ‘발렌타인 데이’와는 맥락이 닿아있지 않은 경우가 일반적이기 때문이다. 즉 맥락은 개개인의 경험과 스키마 영역 구조에 따른 해석의 다양성을 발현시키는 동시에 그 해석이 지나치게 방사되어져 해석의 무정부주의로 흐르는 것을 막아줄 수 있는 거름체의 역할 또한 수행할 수 있는 것이다.

우리 일상에서도 사람들과의 의사소통은 빈번하게 일어난다. 이러한 의사소통이 가능한 것은 서로가 같은 맥락, 즉 주제나 소재 혹은 특정 장면이나 상황 등 공통의 연결 매개를 가지고 있기 때문에 가능하다. 그들을 연결하고 있는 매개에 대한 그들의 생각은 항상 똑같은 것으로 나타나는 것이 아니라 오히려 서로 다양하게 드러나지만, 그들이 다루고 있는 매개는 그 자체로서 존재하며 공통된 것이다. 작가와 독자의 작품을 매개로

한 의사소통도 이러하다고 본다. 작품에 대해서는 작가 나름의, 그리고 독자 나름의 가치와 태도가 존재할 것이다. 이는 작품을 수용하는 데에 다양성을 부여하며 발현시킨다. 하지만 그 다양성의 영역 이외에도 작품이 지니고 있고, 작가와 독자가 연결되는 맥락이 존재하는 한 간과할 수 없는 의미의 한계장은 독자의 개성과 다양성의 무한대적인 방사로 인해 해석을 무정부주의적인 혼란에 빠뜨리게 할 가능성을 줄여준다.

하나의 고정적이고 객관적인 답만을 요구하는 것은 문학 교육의 본질과는 거리가 있다. 문학은 어느 정도의 제한된 영역 안에서 다양한 해석 가능성을 보장받고 있다. 그것이 맥락에 의해 혹은 움베르트 에코 식의 ‘텍스트의 의도’에 의해 제한점이 설정되어진다고 해도 이는 한계의 문제일 뿐, 단답형의 고정적 정답을 의미하는 것은 아니다. 그렇다면 우리는 문학 교육 현장과 텍스트가 허용하는 한도 안에서 학생들의 경험이나 생활에 더 유의미한 도움을 줄 수 있는 학습을 유도하고 이왕이면 더 풍부한 맥락을 형성하도록 돕는 경험을 제공할 수 있는 방안을 강구해야 할 것이다.

근래에 문학 교육에서 언급되고 있으며 특히 수능시험의 언어영역 문항들이 지향하고 있는 상호텍스트성은 이에 대한 하나의 대안이 될 수 있을 것이라고 믿는다. 주제나 소재, 사회·역사적 배경 등 작품을 연관짓는 맥락의 기준이 될 수 있는 요소들은 문학 작품 전편에 걸쳐 풍부하게 존재하며 장르와 매체를 넘어선 상호텍스트적 활용 또한 이미 이루어지고 있다. 이렇게 연관된 맥락을 지닌 작품들을 학습자가 해석하고 수용하는 과정은 스스로 그들과 관련되고 있는 맥락을 구체화시키는 것을 활성화할 수 있으며 때로는 같은 조건 안에서 발현되는 서로 다른 모습의 다양성을 학습시키는 데에도 유용하여 학습자에게 이해의 폭을 넓혀주고 다양한 간

접 경험을 가능케하는 계기를 제공할 수 있다.⁵¹⁾

크리스테바는 하나의 발화가 수직적 관계와 수평적 관계를 내포하고 있다고 보았다. 수평적 관계는 ‘작가-작품-독자’의 관계라고 할 수 있으며 수직적 관계는 하나의 발화가 이전 시대와 맺는 혹은 동시대의 다른 발화와 맺게 되는 관계를 의미한다. 이렇게 본다면 수직적 발화는 바로 텍스트간의 상호성, 즉 상호텍스트성의 개념으로 이어지게 된다. 그녀에 의하면 텍스트는 다른 텍스트를 흡수하고 모방하여 창출되는 것으로, 독자적인 존재로서의 텍스트 고유성을 주장할 수는 없다. 주네뜨는 이러한 크리스테바의 상호텍스트 개념을 좀더 확장시킨다. 그는 텍스트에서 드러나는 것뿐만 아니라 드러나지 않고 잠재되어 있는 것들까지도 텍스트와 텍스트를 연관지을 수 있다고 보고 이를 초텍스트성(transtextuality)이라는 하나의 용어로 제안하였다.

문학 교육에서 맥락을 활용하는 방안은 좀더 실제적이고 다양성을 학습시키는 방향으로 진행되는 것이 좋을 것이라고 본다. 여기서 실제적이라는 것은 학생들의 생활 경험과 같은 직접 경험이나 이전에 독서 경험 등을 통해 획득한 간접 경험을 문학 교육의 학습 과정에 적극적으로 활용할 수 있도록 수업을 제작하고 이끌어가는 것을 의미한다. 학생들은 일상에서 인간의 다양한 정서를 직접 체험하고 있다. 또한 가정과 학교, 사회에서의 학습을 통해 그들은 태도와 가치를 내면화하고 있다. 이전의 독서 경험은 그들에게 미적 감수성을 부여하였다. 그들은 스스로가 느끼고 생

51) 학습자들이 쉽게 이해하기 힘든 개념을 설명할 때에 흔히 사용하는 예시는 학생들의 이해를 좀더 수월하게 하도록 돕는 역할을 하며 실제로 이것이 효과적인 경우가 대부분이다. 이는 개념과 예시 간의 맥락이 닿아있기 때문에 개념이 예시를 통해서 더욱 구체화되고 학생들에게 쉽게 받아들여지는 것으로 넓은 의미의 상호 텍스트성을 지닌다고 볼 수 있을 것이다. 경우에 따라서는 같은 주제나 소재에 대해서도 서로 다른 태도를 보이는 다양성에 대한 간접 경험도 상호텍스트성을 이용해서 가능하게 할 수 있다. 예를 들어 사랑하는 사람의 죽음을 다루는 경우 월명사의 ‘제망매가’와 김소월의 ‘초혼’을 상호텍스트로 제시하는 것이 가능하다.

각할 수 있으며 그것을 구체화하고 표현할 수도 있다. 문학 작품은 인간의 정서와 가치, 삶의 모습을 심미적으로 구체화시킨 것이다. 그렇기 때문에 다른 교과와는 달리 문학 교육에서는 학습자들이 작품에 담긴 가치와 태도를 내면화하는 단계까지 이르는 것을 요구하고 있다. 학습자들의 능력은 다른 어느 학습보다도 인간의 삶을 심미적으로 구현하고 있는 문학 작품을 대하는 문학 교육에서 충분히 발휘되어질 수 있는 것들이다. 학습자들은 고등학교를 졸업하기까지 수십 편의 문학 작품을 대하여 학습하게 된다. 그러나 대부분의 학습자들은 이전에 문학 작품을 학습한 경험이 일회성에 그칠 뿐, 이후에 다른 작품을 대하여 학습하는 장면에서는 거의 활용되지 못하고 있다. 이는 학습자들의 학습이 단편성과 일회성에 그치고 있음을 의미한다. 앞에서 언급했듯이 학습자들이 문학 작품을 해석할 때는 자신의 이전 경험과 학습으로 형성되어진 스키마에 의해서 그 수용 과정 전반이 영향을 받을 수 있다. 작품은 그 자체로서만 객관적으로 해석되어 존재하는 것이 아니라, 학습자 개개인의 스키마에 의한 감상과 의미 부여 과정까지 두루 거치며 재구성되는 것이 바로 문학 작품의 수용이라고 할 수 있다. 그렇다면 우리는 우선 학습자들이 자신의 경험과 이전의 문학 학습 경험을 다음의 문학 학습에도 적용할 수 있도록 유도해야 할 것이다. 즉 학습자들의 지식과 정서, 이전의 경험까지도 작품과 넓은 의미의 상호텍스트로 작용할 수 있도록 고려한다면 더욱 효과적인 문학 수업을 할 수 있을 것이라고 본다.

학습자들은 아직 성숙되어져 가고 있는 존재들이다. 그렇기 때문에 일반적으로 그들의 경험과 사고는 성인들에 비해 제한되어 있다. 자신이 아는 스키마의 영역 이내에서 수용하는 것이 가능하기에는 다수의 문학 작품들이 난해하고 의미가 모호한 경우가 대부분이며 경우에 따라서는 그들

이 겪거나 상상하기에 힘든 상황이나 태도를 담고 있는 작품들도 상당수이다.⁵²⁾ 이러한 경우 교사는 학습자들에게 상호텍스트를 사용하여 경험이나 감성, 가치들을 그들이 구체화시켜가는 과정을 도울 수 있다. 단편의 작품으로 제시되었을 때에는 막연했던 정서나 가치도 상호텍스트적로 연관되는 다른 작품들을 같이 대하면서 학습자들에게 그 의미가 구체화되어지는 것이 가능해질 수 있다. 또한 예시를 풍부하게 제시하는 개념은 학습자에게 이해되기 쉽다. 단편의 작품으로 제시되었을 때 이해하기 힘든 낯선 개념도 맥락을 통해 조직된 예시를 활용하면 학습자에게는 그 개념을 이해하기 위한 다양한 정보로 효과적으로 작용할 수 있다. 학습자의 기존 스키마와 맥락이 닿지 않는 새로운 정보도 교사가 맥락을 설정하여 유의미하게 조직한 상호텍스트로 제공하면 그 다양성의 내부에 학습자가 지니고 있는 스키마와 유기적으로 연관지을 수 있는 새로운 맥락의 형성을 도울 것이다.

다음으로 맥락을 활용하는 문학 교육은 다양성의 교육을 전제해야 할 것이다. 주제나 소재를 중심으로 묶여진 상호텍스트나 유사한 상황에 대해 다른 태도나 정서를 보이는 작품들을 하나의 맥락 안에서 다양성을 드러내도록 묶어서 제시하는 방안은 문학 교육에서 삶과 세계의 유연성을 학습시키는 데에 유용할 것이라고 본다. 이는 학습자들이 자신을 확인하는 데에서 더 나아가 세계 속에 자신과 차이가 있는 가치나 감성, 태도들도 충분히 존재할 수 있다는 것을 받아들이고 자신의 생활세계를 유연하게 수용하도록 도울 수 있을 것이다. 한 가구당 자녀의 수가 눈에 띄게 줄어

52) 이는 학습자들이 흔히 대하지 못하는 생활 세계의 사건을 소재로 한 작품 혹은 저항시나 민중시 계열의 작품들이 특히 그러하리라고 생각된다. 인간의 보편적인 감성을 노래한 작품 혹은 일제 시대나 6·25와 같은 강렬한 인상을 주는 사건을 배경으로 한 작품들보다는 지사적이며 학생들이 쉽게 경험하거나 상상하기 힘든 소재의 작품들이 상대적으로 학습자들의 경험과 동떨어져 내면화 되기에 어려움이 있다고 보여진다.

든 현대에는 이러한 가치와 생각의 유연성에 대한 학습 또한 의미있는 학습이 될 것이라고 본다.

신비평적 문학 교육은 작품의 내재적인 측면에만 치중하였던 결과, 외부와는 고립된 학습을 초래하였다. 작품을 이해하고 감상하기 위해서는 내재적인 요소의 학습도 분명 필요하고 중요하다. 동시에 작품은 작가가 쓴 것이고 작가는 이미 어느 시대와 사회에 속한 사람이며, 작가가 작품을 쓰기 이전에 수많은 작품을 읽고 그것의 영향을 받았으리라는 점은 부정될 수 없다. 문학 교육에서 신비평적 학습 내용과 동시에 작품이 속해 있는 넓은 맥락을 이용한다면 작품에 대한 학습이 고립되어 단편적이고 일회적으로 끝나는 것은 막을 수 있을 것이다.

Ⅲ. 맥락에 기반한 교수-학습 방안

문학 작품 자체가 존재하는 맥락을 학습자가 지니고 있는 맥락과 연관 지어 그 수용을 돕고, 다각적인 체험과 가능성을 학습하게 하여 사고의 유연성과 통합성을 기르게 하는 것이 이 논문이 지향하는 바이다. 따라서 작품의 맥락과 학습자의 맥락을 더욱 효과적으로 연결시키기 위해 현장에서 활용할 수 있는 지도 방안을 고찰하고자 한다. 다만, 교육 현장 자체가 지니고 있는 시간적 제약과 신비평적 기본 학습 내용의 필수적인 이수를 고려한다면 수업 과정과 내용 모두를 획기적으로 바꾸는 것은 여건상 불가능하다고 생각한다. 수업 전개 단계의 대부분을 차지하는 문학 작품의 신비평적 내용 요소에 대한 기본 학습은 작품의 이해를 돕고 입시를 위해 아직도 중요하게 요구되고 있는 만큼 수업에서 가장 큰 비중을 차지하기 때문에 현장 교육에서 배제하여 생각할 수 없기 때문이다.

이 논문에서는 수업의 도입 단계나 내면화의 단계에서 활용할 수 있는 작품과 학습자 간의 맥락 연결을 위한 방법을 중심으로 제시하고자 한다. 문학의 특성상 학습자와 연결지어지는 맥락은 작은 공감이나 순간적인 동일시의 경험만으로도 유의미하게 작용할 수 있는 정서적인 측면의 문제가 강하게 작용한다고 본다. 그렇기 때문에 작품 감상을 위한 정서를 환기하는 도입의 단계, 혹은 본시 학습 이후에 작품을 학습자가 스스로 내면화시키도록 유도하는 단계에서 사용할 수 있는 방법과 수업 전·후에 과제를 부여하는 방법들을 제안할 것이다.

현장에서의 실제 수업에 도움이 되고자 하는 만큼, 7차 교육과정에서 기본적인 이수 내용으로 다루어질 고등학교 국어(상)에 수록된 시 작품들

을 예로 들어 그 교수-학습에서의 활용 방안을 제안할 것이다. 작가-작품-독자가 모두 배제되지 않아야 한다는 생각을 지니고 있는 만큼 신비평이나 수용미학과 같은 어느 한 쪽의 입장에 치중하는 것은 지양할 것이다. 작품의 특성과 학습자의 수준에 따라 교사 중심의 강의법이나 학습자의 적극적인 활동 중심의 수업 방법이 다르게 선택될 수 있다. 이 논문에서는 설명식 강의법과 구성주의적 방법론, 학생의 경험을 활용하는 패러디까지 학습자의 인지적 측면과 정서적 측면, 경험의 측면까지 두루 작품과 연관지어 활성화시키고 감상·수용을 심화시키는 데에 도움이 되는 교수-지도 방안을 제시하고자 한다.

먼저 Ausubel이 제안한 선행조직자를 시 교육에서 활용하는 방안이 있다. 이는 학습자의 기존 지식에 관한 인지적인 활성화를 꾀하는 것으로, 수업의 도입 단계에서 학습자가 지니고 있는 관련정착지식들과 배워야 할 작품의 신비평적 학습 내용들을 서로 연관지어 맥락을 확장시킬 수 있도록 교사가 조직하여 제시하는 방법으로 설명식 강의법의 대표적인 입장이다. 다음은 구성주의에서 제안하는 주제 중심 학습을 활용하는 방안이다. 이는 하나의 주제(Theme)아래에 장르나 매체를 넘어서는 상호텍스트를 활용함으로써 학습자가 좀더 실제적이고 감각적으로 자신의 정서를 환기하고 작품에 대한 이해와 수용을 심화시키도록 유도하는 데에 효과적인 방안이 될 수 있다. 마지막으로 패러디를 활용하는 방안이 있다. 학습자의 인지적 유연성을 기르고 개인적 체험을 작품과 연관지어 작품에 대한 학습자의 공감을 확대시키는 측면에 중점을 둘 것이다. 이를 통하여 문학 작품에 대한 고정적인 편견과 거리감 또한 줄일 수 있을 것이라고 기대된다.

1. Ausubel의 선행조직자를 활용한 교수-학습

Ausubel은 수업의 도입 단계에서 주어지는 교사의 언어적인 설명으로 학습 과정 전반에 대하여 일반적이고 포괄적인 인지적 연관을 가지고 있는 선행조직자의 개념을 제안하였다. 이를 통하여 교사는 학습자들의 인지구조를 조정하여 수업에 대한 전이 효과는 높이고, 수업과 상관없는 방해 현상은 최소화시키는 것을 목표로 하게 된다. 선행조직자는 새로운 정보나 지식을 포섭할 수 있는, 즉 학습과제보다 추상적이고 포괄적인 내용으로 학습자들이 기존에 가지고 있던 관련정착지식과 연관지어 학습의 맥락을 형성할 수 있도록 제시하여야 한다. 대표적인 설명식 강의법인 만큼 정서적 측면보다 사회·역사적 측면이 강조되는 작품의 교수-학습에 효과적일 것이다.

선행조직자를 사용할 경우, 교사가 작품에 대해 학습자에게 선입견을 심어주는 것은 최소화시켜야 할 것이다. 미리 수업 전에 학습자가 작품을 읽고 자신의 느낌을 메모해오는 과제를 부여하는 것이 요구된다. 이는 수업의 정리 단계에서 학습자가 작품에 대한 자신의 최초 느낌과 작품을 학습한 이후의 감상을 비교하여 발표하게 하는 방법으로도 활용할 수 있을 것이다.

선행조직자는 교사가 초점을 맞추기에 따라 다르게 조직될 수 있다. 예를 들어, 고등학교 국어(상)에 수록된 이육사의 「광야」를 Ausubel의 선행조직자에 따라 지도하고자 한다면, 시 전반을 구성하는 ‘과거-현재-미래’로의 시간성에 초점을 맞추는 것이 가능하다. 또한 작품에 등장하는 초인적 존재에서부터 시작하여 학습자의 인지적 맥락을 사회·역사적 측면까지 확장해나가는 방법에 따라 조직할 수 있을 것이다.

먼저 이육사의 「광야」에 대하여 작품이 지니는 시간성에 초점을 둘 수 있다. 고등학교 국어(상)에서의 지도 방안에 따르자면, 이 시의 제재는 우리 민족의 역사이며, 시의 전반적인 구성과 표현은 과거-현재-미래로의 시간성을 따르고 있다. 이 시의 주제 또한 미래지향적인 것이다. 이러한 시의 전반적인 특성을 고려할 때, 교사가 역사성에 기반한 시간성에 초점을 맞추어 선행조직자를 조직한다면 수업의 도입 단계에서 다음과 같이 제시할 수 있을 것이다. 교사는 학습자들에게 “역사를 이야기할 때 반드시 필요한 개념이 무엇인가?”에 대하여 물을 수 있을 것이다. 여러 가지 대답이 나오겠지만 교사는 이에 대하여 “과거-현재-미래의 시간성”을 제시해주어야 한다. 「광야」는 우리 민족의 역사를 제재로 쓰여진 시라는 것을 학습자들에게 알려주고 다시 ‘역사적’이라는 개념이 주는 일반적인 이미지를 떠올리게 하면 이 시의 특징으로 드러나는 ‘웅장함’, ‘남성적’, ‘역사의식’ 등에 대한 개념의 환기 또한 본시 수업에 들어가기 이전에 이미 가능할 것이다.

작품이 지니고 있는 다른 측면에 초점을 맞추어 선행조직자를 제시한다면, 교사는 학습자들에게 수업의 도입 단계에서 “초인적 존재란 어떠한 사람이라고 생각하는가?”에 대하여 먼저 질문해볼 수도 있을 것이다. 학생들의 답변에 대해 교사가 정리를 해주면서, 그러한 초인의 존재가 필요하다고 여겨지는 사회·역사적 환경은 어떠한 특징과 상황을 가정할 수 있을지 질문한다. 이에 대한 학생들의 대답에서 교사는 우리의 역사적 사실과 연관지어 초인의 존재가 절실했을만한 시기를 다시 추론해보게 할 수 있다. 다양한 대답이 나오겠지만 그 중 이 작품이 쓰여진 시대인 일제 식민지 시대를 지정하여 교사는 그 시대가 요구한 것들과, 그 때를 살았던 사람들의 소망이 무엇이었을지에 대하여 생각하고 대답해보게 할 수

있다. 이 과정을 거친다면 학생들은 학습과제를 대할 때, 작품 자체에만 닫혀있는 상태가 아니라 더 넓은 인지구조를 먼저 열어놓은 상태가 된다. 그것이 어두운 고난의 시기 속에서 미래를 지향하는 의지를 표명하는 시임은 물론이고 그 역사적인 배경까지 연관지어지는 선행조직자에 의해 활성화된 인지적 스키마에 입각하여 작품에 유의하고 받아들이게 될 것이다. 또한 학습자들의 인지적 활성화를 통하여 사회·역사적 측면에 대한 이해까지 스키마를 확장하고 있는 상태이기 때문에, 교사는 이육사의 「절정」이나 심훈의 「그날이 오면」 등을 「광야」와 함께 상호텍스트로 연관지어 사용하기에도 용이할 것이다.

수업의 도입 부분에서 선행조직자를 통하여 학습자들의 인지적 스키마를 활성화시킨 이후에 교사는 본시 수업의 전개 단계에서 학습자들이 「광야」를 읽고 작품이 지닌 내적인 맥락을 스스로 찾아낼 수 있도록 유도하는 질문들을 제시할 수 있다. 이에 대해 다음과 같이 조직해 볼 수 있을 것이다.

1. 시적 화자는 지금 어디에 있는가?
 - 광야.
2. 첫 번째 연이 의미하는 바를 설명해보아라.
 - 까마득한 날은 과거를, 하늘이 처음 열린다는 것은 開闢을 의미한다.
3. 두 번째 연에서 ‘이 곳’이 의미하는 장소는 어디인가?
 - 광야.
4. 광야에 눈이 내린다는 것은 어떤 이미지를 형성하는가?
 - 황량한 광야에 차가운 눈이 내리는 장면의 이미지를 떠올려볼 수

있다.

5. ‘가난한 노래의 씨’라는 시어는 어떠한 느낌을 주는가?

- ‘가난하다’라는 단어가 주는 느낌으로 인하여 뿌린 씨가 자라고 열매를 맺는 과정이 척박할 것이라는 예상을 하게 한다.

6. 눈이 내리는 광야에 가난한 노래의 씨를 뿌리는 시적 화자의 태도는 어떠한 의미를 지니는가?

- 비옥한 옥토가 아닌 황량한 광야에, 게다가 눈이 오는 날씨에 씨를 뿌린다는 행위는 어려운 여건 속에서 포기하지 않고 굶하지 않는 의지를 보이는 행동이라고 볼 수 있다.

7. ‘백마를 타고 오는 초인’에게 시적 화자가 기대하는 것은 무엇인지 생각해보자.

- 화자가 뿌린 씨를 헛되게 하지 않을만한 고난 극복의 의지.

8. 시간을 나타내는 시어들을 찾아보아라.

- 까마득한 날, 지금, 천고의 뒤.

9. 이 시의 구성상의 특징은 무엇인가?

- 과거-현재-미래로의 시간성.

10. 화자의 어조는 어떠한가?

- 의지적이고 남성적이다.

11. 광야라는 공간이 상징하는 의미는 무엇인지 생각해보자.

- 과거-현재-미래를 포괄하며 현재의 시적 화자, 천고의 뒤에 올 초인이 모두 살아가는 삶의 공간, 즉 우리 민족의 삶의 터전이라고 할 수 있다.

교사의 질문을 통해 학습자가 스스로 작품을 진행하는 맥락을 읽게 되

면, 교사는 이를 학습자의 사회·역사적 배경에 대한 측면이나 학습자 자신의 태도의 측면에까지 적용하는 질문을 다시 던질 수 있다. 그러한 질문의 예는 다음과 같다.

- 암울한 상황에 놓여있는 시적 화자에게 위로의 말을 적어보자.
- 조국 광복 이후 60여년이 지난 지금, 시적 화자가 우리에게 충고를 한다면 어떠한 이야기일지 생각해보자.
- 삶 속에서 어려움이 닥치는 순간에 자신은 어떠한 태도와 가치관을 통해 행동했는지 생각해보자.

2. 주제 중심 학습을 활용한 교수-학습

구성주의는 학습과제의 맥락화를 통하여 학습의 전이도를 높이고자 한다. 맥락의 중요성은 학교와 일상생활의 격차를 메워주는 역할에 있다. 상황적 학습이론이나 인지적 유연성 모델 모두가 지식을 다양하게 연결짓고 풍부한 사례를 제시하면서 탄력성 있는 지식의 수용을 꾀한다. 이들에 의하면 지식의 전이는 단순히 기억해내는 것이 아니라 즉각적으로 재구성하는 것이므로 지식을 다각도로 체험하게 하는 주제 중심 학습을 강조한다.

우리가 흔히 생각할 수 있는 주제 중심 학습으로 대학수학능력 시험의 유형에서 나오듯, 하나의 주제 아래에 여러 작품을 엮어 제시하는 것들을 수 있다. 이처럼 주제 중심 학습은 하나의 주제(Theme)를 중심으로 하여 그와 관련된 주제망(topic web)⁵³⁾을 짜서 수업을 진행하는 것이다.

53) 주제 중심 학습을 고안할 때, Holderness(1994)와 Enright(1988)는 ‘주제망(topic web)’이라는 개념을 사용하였다.

주제망은 교사가 학습자를 고려하여 조직할 수 있고, 학습자들의 흥미나 취향을 반영할 수도 있다는 점에서 학습자 중심으로 탄력적으로 운영할 수 있다는 장점이 있는 방법이다. 주제망은 문학 작품과 또 다른 문학 작품을 주제 중심으로 연결할 수 있고, 혹은 문학 작품과 음악, 문학 작품과 드라마나 영화를 함께 연관지어 제시할 수 있을 것이다. 학습자의 연령이 낮다면 학습해야 할 문학 작품과 같은 주제로 묶을 수 있으면서, 그들의 정서와 가까운 음악이나 드라마, 영화 등을 주제망 안에 포함하는 것이 문학 작품의 정서와 학습자 사이의 간극을 메우는 역할을 할 수 있을 것이라고 기대한다.

시 작품을 학습하기 이전에 작품과 하나의 주제망으로 묶을 수 있으면서 학습자들에게 친근하고 정서를 환기할 수 있을만한 음악을 들려준 뒤 수업을 시작하는 것이 그 한 예가 될 수 있을 것이다. 시 작품을 학습하는 데에 필수적인 감성을 확장시키는 기능을 음악을 통해 활성화하고 이후 시 작품의 학습에 들어가는 방법이다. 이는 다양한 사례를 제시하기보다는, 하나의 작품에 대한 이해와 감상을 심도있게 이끌고 싶을 때 사용하면 좋은 방법일 것이라고 생각한다. 음악은 문학과 학습자를 매개할 수 있는 문화이면서 동시에 가장 효과적인 정서적 촉매제이기 때문이다. 이 방법을 사용할 경우, 교사는 학생들이 정서를 환기할 수 있을만한 짧은 자극이 되는 말을 같이 제시하여야 할 것이다. 예를 들어, 중학교 1학년 학습자들이 정지용의 「호수」를 학습할 때, 수업의 도입 단계에서 학습자들에게 친근하면서 그리움이라는 정서를 환기시킬 수 있는 음악을 들려주고 그 음악과 함께 떠오르는 좋은 사람의 얼굴을 그려보게 하는 것이다.

문학 작품과 드라마나 영화를 주제망으로 묶는 것은 시간적인 여유가

필요한 방법이다. 작품을 학습한 뒤 같은 주제로 묶이는 드라마 혹은 영화를 감상하여 학습자가 능동적으로 의미를 구성하고 평가하게 하는 것이 좋다. 이는 드라마 혹은 영화의 특성상, 실제 상황적 맥락과 연관지어 일상생활과의 격차를 줄이는 학습을 유도한다는 구성주의의 입장에도 부합하는 방법일 것이다. 학습자는 절제되고 압축된 작품에서 대하였던 주제를 드라마나 영화를 통해 사실적이고 생동감 있게 재경험함으로써 주제에 대한 새로운 각성과 수용에 도움을 받을 수 있을 것이다. 만약 시간적인 여유가 허락된다면, 드라마나 영화를 보는 것이 아니라, 학습자들이 직접 모습을 짜서 스스로 연극을 해보도록 고무하는 것도 방법이 될 수 있을 것이다. 이 때에는 작품을 그대로 희곡으로 각색할 수도 있고, 아니면 작품과 동일한 주제 아래에서 학습자들이 비슷한 자신의 경험에 바탕하여 창작한 작품을 연기할 수도 있을 것이다. 이는 교사와 학습자의 상호작용을 통해 선택하게 될 것이다.

현장의 시간적인 제약과 지식의 다각적인 체험이라는 요구를 모두 고려한다면, 고등학생 정도 수준의 학생들에게는 하나의 주제 안에서 다양한 정서와 태도를 보이는 문학 작품들을 상호텍스트로 연관지어 활용하는 것이 학습자의 인지적 융통성을 기르는 데에 도움이 될 것이라고 본다. 이는 시청각적인 자극을 통한 정서 환기나 수월성과 같은 효과가 나타나는 방법은 아니지만, 제한된 시간에 동일한 주제 아래에서 다양한 사례나 다각적인 체험을 경험하는 데에는 가장 경제적인 방법이다. 또한 고등학생 정도의 인지적 발달을 이루고 있는 상태라면 학습자의 흥미나 능력을 고려하여 작품을 조직하기에 따라서는 다양성과 융통성을 체험하는 무척 효과적인 방법도 될 수 있다.

이 방법을 활용할 때에는 우선 중심이 되는 본시 학습 작품에 대한 신

비평적 요소와 감상에 대한 수업을 진행한 후, 학습자가 감상을 수용하고 내면화시키는 단계에서 교사가 주제망에 포함시킨 작품을 학습자들에게 제시하여야 할 것이다. 주제망에 속한 모든 작품에 같은 시간을 할애하며 신비평적인 학습 요소까지 똑같이 비교하면서 지도하기에는 현장이 지니는 시간적인 제약이 크다. 또한 하나의 주제 아래에 묶인 작품들이기 때문에 신비평적 요소에 집착하기보다는 작품을 연결하는 주제를 중심으로 부각시키면서 학습자에게 제시하고 비교·학습시키는 것이 더 효과적일 것이다. 주제망에 포함되는 작품들의 학습은 본시 학습 작품의 기본 학습을 마친 뒤, 학습자의 내면화 단계에서 태도와 정서에 대한 다각적인 체험을 가능하게 하는 방법으로 사용되는 것이 가장 일반적인 구성일 것이다. 학습자들은 주제망에 속해 제시되는 작품들에 내재된 태도나 정서와 같은 시적인 이해와 수용의 측면을 스스로 파악하고 본시 학습 작품과 어떻게 비교·대조될 수 있는지를 파악하는 과정까지 이를 수 있을 것이다.

중학생 정도의 학습자에게 김소월의 「진달래꽃」을 지도한다면 최근에 마야라는 대중가수가 이 시에 곡을 붙여 부른 노래를 주제망에 포함시킬 수 있을 것이다. 그 곡은 대중적으로 사랑을 받았기 때문에 많은 학습자들에게 친근하다. 또한 시에 그대로 곡을 붙였기 때문에 동일한 문장 표현이 서로 다른 매체와 어조를 통해 어떻게 다르게 실현되고 정서적으로 수용되는지 학습자들이 느끼고 비교하면서 다각적으로 체험할 수 있을 것이다. 이 시의 경우처럼 같은 시에 곡을 붙인 음악을 주제망에 포함시켜 사용할 경우에는 본시 학습 이후에 내면화 단계에서 활용되는 것이 더욱 효과적일 것이다. 이는 같은 문장 표현일 경우, 시 작품보다는 음악이 학생들에게 더욱 자극적으로 다가갈 영향을 미칠 수 있기 때문이다. 정서를

환기하기 위하여 사용하는 음악은 수업의 도입 단계에서 사용하는 것이 효과적이지만, 작품간에 비교·대조의 과정을 거치는 주제망에 포함되는 음악이 줄 수 있는 강한 자극은 본시 학습 작품에 대한 지도 과정을 마친 뒤 내면화 단계에서 제시되는 것이 학생들의 본시 작품에 대한 주의집중이나 작품간의 상대적인 비교·대조에 효과적일 것이다.

고등학교 국어(상)의 6단원에도 김소월의 「진달래꽃」이 수록되어 있다. 이 시는 이별의 슬픔과 한에 대한 절제되고 역설적인 표현을 여성 화자의 목소리로 고백하고 있다. 이 시를 학습하면서 교사는 이별 앞에 선 여성의 심정 뿐 아니라, 비슷한 상황을 겪고 있는 남성 화자의 목소리가 드러나는 시⁵⁴⁾를 제시하여 그 표현과 정서의 공통점과 차이점을 찾아보게 할 수도 있을 것이다. 또는 이 시와 같이 이별에 대하여 절제된 태도를 보이는 것이 아닌, 마음 속에 담은 슬픔과 원망을 솔직하게 표현하는 시나 요즘 세대의 이별 모습을 반영하는 시를 주제망에 포함시킬 수도 있을 것이다. 교사가 작품을 연관지어 제시하는 방법뿐만 아니라, 학습자들이 이별의 상황에 대하여 「진달래꽃」과 다른 태도와 정서를 보이는 작품을 직접 찾아와 두 작품에 대한 생각과 느낌을 발표하면서 학습자들 간에 교류하는 과정을 거치는 것 또한 의미 있을 것이다.

이러한 문학 작품간의 주제망 형성은 작품 속에서 서로 다르게 형상화되고 다각적으로 체험되는 경험을 수용하게 하여 학습자의 인지적 융통성을 발달시킬 수 있을 것이다. 특히 고등학교 국어(상)에 수록된 「진달래꽃」의 학습활동으로 제시된 것은 시의 화자에게 학습자가 전하는 말을 구상해보는 활동이다. 학습자는 자신의 말로 「진달래꽃」의 화자에게 이

54) 예를 들어 김소월의 「먼 후일」 또한 이별을 겪고 있는 상황 속에서 반어적인 표현을 통하여 그 슬픔을 심화시키며 드러내고 있다. 「진달래꽃」이 여성 화자였던 것에 비하여 이 시는 남성적인 목소리로 절제된 슬픔을 반어적으로 표현을 하고 있다.

야기를 전할수도 있지만, 주제 중심 학습을 수행했다면 조금 다른 방식으로 시도해 볼 수 있을 것이다. 자신이 주제망에 포함된 다른 작품의 화자의 입장이 되어 그의 목소리로 「진달래꽃」의 화자에게 말을 건네어 보는 것이다. 이는 학습자가 주제망의 작품 속으로 들어가 그 안에서 체험하고 감정을 이입한 뒤, 그의 입장에서 「진달래꽃」의 화자에게 할 수 있는 이야기를 구상하는 입장까지 경험을 확대시켜가는 과정으로 발전한다.

김소월의 「진달래꽃」과 황동규의 「즐거운 편지」를 주제망으로 엮어 수업을 진행하는 예를 들어보고자 한다. 본시 수업은 교과서에 수록된 김소월의 「진달래꽃」이 중심이 되어 진행될 것이며, 이별의 상황이라는 주제망으로 엮인 작품은 황동규의 「즐거운 편지」가 제시될 것이다. 먼저 학습자들이 「진달래꽃」의 내재적인 맥락을 읽을 수 있도록 교사가 질문을 통해서 유도하고, 작품에 대한 심층적인 수업을 진행할 수 있을 것이다. 이후에 작품의 이해를 심화시키는 단계에서 9학년 과정에서 배운 「즐거운 편지」와 주제망을 엮어서 두 작품을 비교하고 수용하도록 맥락을 이끄는 질문을 교사가 직접 작성해볼 수 있을 것이다. 이에 대하여 다음과 같은 예를 제시해본다. 「진달래꽃」은 이별의 상황을 당한 여성의 목소리로 해석되기도 하지만, 견해에 따라서는 사랑의 절정에 있으면서 이별의 상황이 다가올까봐 두려워하며 가정하고 있는 여성의 목소리로 해석되기도 한다⁵⁵⁾. 때문에 같은 질문에도 교사와 학습자의 견해와 상호작용에 따라 다르게 대답을 구성하고 규정할 수 있을 것이라고 여겨진다. 즉, 수용자의 정서적 측면의 영향에 의해 다르게 받아들여질 것이다. 먼저 「진달래꽃」의 내재적인 맥락을 학습자 스스로 발견하고 재구성하도록

55) 권정우, 『우리 시를 읽는 즐거움』 (서울 : 북갤러리, 2002), pp.11~24.

유도하는 질문은 다음과 같다.

1. 김소월의 「진달래꽃」의 화자의 어조는 어떠한가?
2. '영변의 약산 진달래꽃'이라는 시어가 주는 효과를 이야기해보자.
3. 떠나는 님의 앞길에 꽃을 뿌려주는 이의 심정을 추측해보자.
4. 3연에서 느껴지는 화자의 정서와 효과를 이야기해보자.
5. 화자가 '죽어도 아니 눈물 흘리오리다'라고 이야기하는 이유를 추측해보자.
6. 각 연에서 드러나는 화자의 정서가 다른 연들과 관련되면서 어떠한 이별 장면을 구체적으로 드러내게 되는지 이야기해보자.
7. 이 시의 화자의 성격을 추측해보자.

다음은 심화단계에서 주제망으로 엮은 김소월의 「진달래꽃」과 황동규의 「즐거운 편지」에 대한 상호텍스트적인 이해와 수용을 이끌기 위한 질문의 예이다. 「즐거운 편지」의 경우, 학습자들이 이미 한 해 전인 9학년 과정에서 학습한 작품이기 때문에 작품에 대한 이해가 선행되어 이루어져 있을 것이라고 가정하고 질문을 제작하였다.

1. 김소월의 「진달래꽃」에서 느껴지는 운율과 황동규의 「즐거운 편지」 산문시 형식으로부터 느낄 수 있는 어조의 차이를 이야기해보자.
2. 「즐거운 편지」에서 '사소함'의 의미와 시어가 주는 효과에 대하여 생각해보자.
3. 「즐거운 편지」의 화자가 자신의 사랑을 받아들이는 방식에 대하여 이야기해보자.
4. 「진달래꽃」의 화자와 「즐거운 편지」의 화자가 나타내는 정서와

태도에서의 차이점을 이야기해보자.

5. 「즐거운 편지」의 화자가 되어 「진달래꽃」의 화자에게 위로의 말을 전해보자.

3. 패러디 기법을 활용한 교수-학습

패러디 기법을 활용한 교수-학습 방법은 크게 두 가지를 들 수 있을 것이다. 우선은 원작품과 함께 이미 패러디가 되어있는 작품을 학습자에게 제시하는 것이다. 이러한 학습으로 가장 잘 알려진 예로는 김춘수의 「꽃」과 장정일의 「라디오같이 사랑을 끄고 켤 수 있다면-김춘수의 ‘꽃’을 변주하여」를 함께 제시하여 학습하는 방안을 들 수 있을 것이다. 이러한 학습은 원작품에 대한 새로움, ‘원작품에 대한 낮설게 하기’를 제시하듯이 학습자들이 학교 현장에서 대하게 되는 고전(古典)으로서의 작품들에 대한 고정화된 인식과 흡사 신성불가침에 비유될만한 거리감을 환기하여 다양성에 대한 깨달음과 신선한 인식을 제공할 수 있을 것이다.

또 다른 방법으로는 원작품을 학습자들에게 제시한 후, 학습자 스스로 패러디스트가 되는 것이다. 학습자가 원작품의 틀을 빌어 자신의 경험과 생각에 기초하여 새로운 패러디 작품을 창조하도록 하는 이 방법은 원작품과 학습자 개인의 유의미한 연관을 최대화시키면서 학습자 스스로 새로운 창작까지 이끌어낼 수 있도록 유도하는 방법으로 효과적일 것이다. 7차 교육과정은 학습자 중심을 표방하고 있는 만큼 이미 제작된 패러디 작품을 활용하는 것보다는 학습자 스스로 능동적인 패러디스트가 되는 후자의 방법이 더 유의미할 것이라고 생각한다. 또한 이미 창작된 작품의 단

순 제시와 주입에 그치는 것이 아니기 때문에, 학습자는 원작품을 다시 한 번 살펴보면서 그 안에서 자신의 경험이나 느낌, 생각과 연결지을 수 있는 무언가를 스스로 찾아야만 한다. 이는 학습자가 가진 개인사적인 맥락을 원작품과 연결짓는 과정 자체를 주체적이고 능동적으로 수행하게 하여 학습자와 원작품간의 거리감을 좁히고 자신에 의한 유의미한 맥락화를 가능하게 하는 방법이 될 수 있을 것이다.

현 교육과정에서 활용하도록 제시되어 있는 페러디 기법을 이용한 수업은 고등학교 국어(상)의 6단원에서 정지용의 「유리창」을 학습하고 학습자의 학습 활동으로 원작품의 형식을 빌려 아끼는 물건이나 동물을 잃었을 때의 심정을 시로 표현하도록 제안하고 있는 것이다. 실제로 요즘의 학습자들은 그들 나름의 인터넷 문화 속에서 이전 세대들보다 작가나 창작이라는 것에 훨씬 가깝게 존재하고 있다. 고전이나 명작이라는 측면에서의 작품과 작가에 대해서는 거리감을 느끼는 그들이지만, 실제로 인터넷이라는 공간 속에서 그들은 기존의 어느 세대보다도 활발하게 글을 쓰면서 자신을 표현하고 때로는 나름의 창작을 시도하기도 한다. 이러한 작업은 순수하게 그들 자신의 경험과 사고 안에서 이루어지는 경우가 대부분이다.

그에 비하여 고등학교 국어 교과서에서 정지용의 시를 학습하는 것은 학습자들에게 먼저 작가나 작품과의 거리감에서 비롯되는 부담으로 다가오는 경우가 다반사일 것이다. 하지만, ‘소중한 무언가의 상실’이라는 작품이 지닌 배경은 학습자들도 한번씩은 경험해 보았음직한 일이다. 자녀를 잃는 경험은 아니라 하여도, 아끼던 물건이나 애완동물 혹은 친구나 가족에 이르기까지 학습자들이 경험한 것을 떠올릴만한 기억은 있을 것이다. 학습자가 자신의 유사한 개인적 경험이나 감정을 작품과 연관지어 이

해하고 그 시의 형식을 통해 되살리는 작업을 하는 것이다. 이 과정에서 중요한 것은 학습자가 자신의 경험과 정서를 얼마만큼 되살리고 작품과 상호작용하게 할 수 있는가의 문제일 것이다. 교사는 이 과정을 촉진시켜 줄 수 있는 촉진자의 역할을 할 수 있어야 한다.

학습자와 작품간의 좀 더 깊은 상호작용을 유도하는 촉진자로서 현장의 교사는 두 가지 방법을 활용할 수 있을 것이다. 첫 번째로, 작품을 학습하기 이전에 학습자에게 작품의 배경이 된 사건을 스스로 알아보게 하고 작가의 심정을 추측하게 하는 과제를 부여하는 방법이다. 현장에서 일반적으로 쓰일 수 있는 방법으로, 학습자가 작품과 그 배경에 대하여 이해와 정서를 환기하고, 그 경험에 자신의 감정을 이입해서 추측해보는 시도는 이후에 수업을 진행하면서 학습자가 그 작품을 패러디하여 자신의 경험을 표현할 때에 좋은 발판이 될 수 있을 것이다.

두 번째로는 패러디를 수업 후에 과제로 부여하는 방법이다. 창작 배경과 작품에 대한 수업을 모두 실시한 후, 작품을 패러디하는 활동은 학생에게 과제로 부여한다. 이 때에 주의할 것은 학생들에게 자신이 패러디하여 표현하는 대상에 대한 사진이나 그림을 첨부하게 하는 것이다. 패러디하는 대상에 대한 사진을 찾거나 직접 그림을 그리는 과정을 통하여 학습자들은 자신의 이전 경험과 그 때에 느낀 감정에 대하여 더 강하게 환기할 수 있을 것이라고 본다. 이렇게 자신이 패러디할 대상에 대한 스키마의 활성화를 유도한 뒤, 패러디 작품을 쓰게 한다면 작품에 대한 공감력도 상승할 것이며 패러디 작품도 학습자의 더 성실한 자기표현이 될 수 있을 것이라고 본다.

작품에 표현된 애뜻한 정황과 감정을 자신이 소중한 것을 상실했을 때의 개인적 경험과 연관지음으로 인해 일종의 유대감을 형성하게 된다면

작가나 작품과의 거리감을 좁힐 수 있을 것이다. 이는 발달한 인터넷 환경의 영향으로 인한 학습자의 자기표현 능력 신장을 고전과 접목하여 새로우면서도 좀더 세련되어지게 하는 계기가 됨은 물론이고, 그 과정은 기존 시 교육의 문제점이기도 했던 학습자와 원작품과의 거리감을 좁히고 작품을 다시 한 번 주의깊게 보면서 이해하는 작업이 될 것이다.

IV. 결 론

지금까지 맥락을 활용한 시 교육 방안에 대하여 고찰하였다. 문학은 생활 문화적 속성과 예술 문화적 속성을 함께 지니고, 인간에게 삶의 진실을 보여주고 체험하게 하는 만큼 그 어느 교과보다도 학습자의 생활과 감정에 근접해 있다. 하지만 학교 현장에서 대하는 문학 작품들에 대해 학습자들은 거리감과 부담감을 먼저 느끼게 되는 것이 지금의 현실이다. 문학 수업의 단편성과 획일성, 일방향성은 학습자들이 작품과 능동적으로 상호작용하고 그것에 반응하는 것을 가로막아왔다.

현장이 지니는 특성을 고려할 때 교수 방법 전체를 획기적으로 제안하는 것은 본 논문으로서는 역부족이다. 하지만 기존 현장의 문제점이라고 생각되는 단편성과 획일성, 일방향성에 대해서는 맥락을 활용하는 방안을 수업에 활용한다면 상당부분 보완을 할 수 있을 것이라고 보았다. 학습자의 기존 지식과 관련된 인지적 영역과 학습자의 정서적 측면, 그리고 이전 경험으로 나누어 각각의 맥락을 교육과정 속의 작품과 연결지어 학습할 수 있다면 학습자는 거리감과 부담감을 느끼게 하던 작품을 자신과 연관지을 수 있는 유기적인 무엇인가를 찾는 과정속에서 유의미한 체험을 할 수도 있을 것이라고 본다. 그것은 인지적인 지식 영역에서의 확장일 수도 있고, 혹은 자신의 개인적인 체험이나 정서를 문학 작품이나 작가와 함께 공감할 수도 있다는 체험이 될 수도 있을 것이다. 이를 위하여 설명식 강의법의 대표자로 불리는 Ausubel의 선행조직자와 구성주의에 포함되는 주제 중심 학습법, 그리고 패러디 방법까지 다양한 측면에서 맥락을 활용할 수 있는 교수-학습 방법을 찾고자 하였다.

맥락을 활용한다는 것은 수업 과정에 수월성을 더하거나 학습자의 작품에 대한 공감과 수용을 확장하는 것 못지않게 포스트 모던 이후로 다양성이 발현하고 다각적인 체험과 사고를 요구하고 있는 현실에 대한 반응이기도 하다. 지식은 더 이상 단편적인 것이 아니다. 지식기반사회가 도래하고 인터넷의 보급으로 정보의 홍수 현상이 나타난 이래로 학습자는 스스로 능동적으로 지식을 구성할 수 있어야 한다. 그 지식들은 이미 기존의 역사와 사회, 문화 속에서 다른 무언가와 유기적으로 연관되어져 있던 것이기에 맥락을 알고 학습자가 그것을 이용하고 더 나아가 스스로 구성할 수 있는 과정과 기회를 부여한다는 것은 학습자의 자기 발전과 사회에 대한 적응의 문제에서 더욱 유의미할 수 있을 것이다.

현장이 지니는 시간적 제약과 여전히 교육과정에서 배제할 수 없는 신비평적 요소의 학습은 최대한 고려하고자 하였다. 현실적으로 실현 가능한 방법들을 중심으로 맥락을 활용할 수 있는 교수-학습 방법의 제안에 중점을 두었기 때문에 수업 과정 전체를 새롭게 짜서 제시하기 보다는 수업의 도입 단계나 내면화 단계와 같은 상대적으로 융통성이 있는 시간을 활용하여 학습자와 작품 간의 맥락을 연결짓는 방법이나 과제를 부여하는 방법까지 활용하고자 하였다. 따라서 본 논문은 교육 과정에 좀더 개혁적인 방안을 제시할 수는 없었다. 이는 현장에 융통성이 조금 더 부여되고 이후 다른 연구자들이 역량을 발휘할 수 있을 때를 기대해본다.

참 고 문 헌

1. 1차 자료

서울대학교 국어교육연구소. (2002). 『고등학교 국어(상)』. 서울 : 교육인적자원부.

서울대학교 국어교육연구소. (2002). 『고등학교 국어(하)』. 서울 : 교육인적자원부.

서울대학교 국어교육연구소. (2002). 『고등학교 교사용 지도서 국어(상)』. 서울 : 교육인적자원부.

서울대학교 국어교육연구소. (2002). 『고등학교 교사용 지도서 국어(하)』. 서울 : 교육인적자원부.

2. 단행본

김준오. (2001). 『詩論』. 서울 : 삼지원.

권정우. (2002). 『우리 시를 읽는 즐거움』. 서울 : 북깁럽.

노 철. (2003). 『시 연구방법과 시 교육론』. 서울 : 보고사.

송지현. (2003). 『문학 교육의 본질과 방법』. 서울 : 푸른 사상.

윤여탁. (2001). 『시교육론』. 서울 : 태학사.

윤여탁. (1999). 『시교육론(II)』. 서울 : 서울대학교 출판부.

한국문학교육학회. (2000). 『문학 교육의 새로운 구도와 실천』. 서울 : 태학사.

- 롤랑 바르뜨. (1996). 『텍스트의 즐거움』. 김명복 역. 서울 : 연세대학교 출판부.
- 레이먼 셀던. (2000). 『현대문학이론』. 현대문학이론연구회 역. 서울 : 문학과지성사.
- 줄리아 크리스테바. (2000). 『시적 언어의 혁명』. 김인환 역. 서울 : 동문선.
- 테리 이글턴. (2001). 『문학이론입문』. 서울 : 인간사랑.
- 피터 베리. (2001). 『현대 문학이론 입문』. 한민수 외 역. 서울 : 시유시.
- 존 R. 앤더슨. (2000). 『인지심리학과 그 응용』. 이영애 역, 서울 : 이화여자대학교 출판부.
- 임종원 외. (2001). 『소비자 행동론-이해와 마케팅에의 전략적 활용』. 서울 : 경문사.
- 임선빈. (2001). 『최신 교육 방법 · 교육 공학』. 서울 : 집문당.
- 조화섭. (2004) 『New Mind-Map 교육학 기본서(下)』. 서울 : 학지사.

3. 논문

- 경규진. (1992). 「반응 중심 문학교육의 방법 연구」. 박사학위논문. 서울대학교 대학원.
- 김창원. (1994). 「시 텍스트 해석 모형의 구조와 작용에 관한 연구」. 박사학위논문. 서울대학교 대학원.
- 이상구. (1998). 「학습자 중심 문학 교육 방안 연구」. 박사학위논문. 한국교원대학교 대학원.

- 금동철. (1993). 「박목월 시의 텍스트 생산 연구」. 석사학위논문. 서울대학교 일반대학원.
- 김미정. (2003). 「상호텍스트성의 관점에 의한 중학교 시 교육 방법 연구」. 석사학위논문. 한국교원대학교 대학원.
- 김소영. (2001). 「제 7차 교육 과정에 따른 중학교 국어 교과서 체제 분석」. 석사학위논문. 상명대학교 교육대학원.
- 김정우. (1998). 「상호텍스트적 시 교육에 관한 연구」. 석사학위논문. 서울대학교 대학원.
- 문영희. (2001). 「시 교육의 수용론적 방법 연구」. 석사학위논문. 한국교원대학교 대학원.
- 박수경. (2000). 「현대시 교육에서의 상호텍스트성 연구」. 석사학위논문. 아주대학교 교육대학원.
- 박경윤. (1998). 「학습자 중심의 시 지도 방안 연구」. 석사학위논문. 숙명여자대학교 교육대학원.
- 빈미영. (2000). 「상상력 계발 시 수업 모형의 분석」. 석사학위논문. 경남대학교 교육대학원.
- 안정숙. (2000). 「중학교 국어과 교사의 전문성 제고 방안」. 석사학위논문. 중앙대학교 교육대학원.
- 오경순. (2001). 「멀티미디어를 활용한 학습자 주도의 시 교육 방안」. 석사학위논문. 성신여자대학교 교육대학원.
- 조영미. (2001). 「협동학습을 통한 심상적 접근이 시 표현력 신장에 미치는 효과」. 석사학위논문. 한국교원대학교. 2001.
- 주진영. (1992). 「현대시 교육 방안 연구」. 석사학위논문. 충남대학교 교육대학원.

최미숙. (1993). 「시 텍스트 해석 원리에 관한 연구」. 석사학위논문. 서울대학교 대학원.

탁동식. (2000). 「상호 관련 시 텍스트 읽기를 통한 시적 체험의 확대 방안 연구」. 석사학위논문. 강원대학교 교육대학원.

4. 학술지 논문

김도남. 「상호텍스트성의 개념과 국어교육적 함의」. 『한국어문교육』. 9호. (2000).

손화영. 「현대시의 상호텍스트성 연구」. 『새얼 어문론집』. 제 13호. (2000).

김대행. 「터무니없음 : 유사성 창조 의 문화적 의미」. 『국어교육연구』. 1호. (1994).

임종찬. 「목월시에 나타난 Aura의 세계」. 『어문교육논집』. 제 8호. (1984).

이승원. 「시 교육에 도입된 이론적 지식의 몇 가지 오류」. 『국어교육연구』. 제 2호. (1995).

고영근. 「말, 글, 텍스트」. 『시학과 언어학』. 제 1호. (2001).

ABSTRACT

A Study on the Teaching Method of Poetry Education by using context

Ji Hye Ahn

Major in Korean Language Education

Graduate School of Education

Sungshin Women's University

Seoul, Korea

This thesis is to study the method of poetry education which is based on context. A present time's poetry education have been composed short-piece to a teacher putting first uniformly. But, poetry work is in various context which is connected with. It may be social-historical background which was written, or is related with present time's learner. This study is focused on the context which poetry work has. The making apply of context will expand the understanding of poetry work, thereby helping form the base for reception. Reading literature work is not only to increase sensibilities

but also understand our lives on the whole by experiencing other's lives at second hand. We must consider various situation which surrounds the learner. We should give open, various, more linked to the organic text to students to expand the poetic experience rather than closed and patterned text.

Poetry education must consider all with the work, the writer and it's reader. And the teaching-plan to apply the context is consider recognition area about existing knowledge of the learner, as well the emotional side and former time's experience. These consists the area of the schema in a cognition structure of the learner. And the schema to be formed in this way help the learner to interpret the world as well as work.

In the second chapter, I diagnose the limit of currently poetry education. I suggest the poetry education to apply the context to a solution plan, and presented the theory of researchers about the context on literature, the cognitive psychology, and I reach a pedagogy side. Integrate this, I carried the practical use of the context on the back with the spot of literature education and considered.

In the third chapter, I explained an education plan which applies the context with the example to be more specific. The spot of poetry education can not be free from the media practical use and restriction which is the time. I tried to consider in this study which we did the maximum the limit of such spot. So I'm not changing a class whole into epochal. It is centered which apply to an introduction step of the

class or an internalization step of the work. Above all, I try to suggest the poetry education plan can make the association between the learner and work which is the organic enlarge.

The poetry education to apply the context induce the learner using own knowledge or experiences and can treat the work. And it can make the width of the thought enlarge to the side to be the consolidation. Finally, it try to approach one more step at ultimate purpose of poetry education through the method to apply consolidation experience of the learner and promotion of a cognition course which applies the knowledge practical use for reach truly understand the poetry work.