



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

한 영 옥 교수지도  
석사학위 청구논문

모더니즘 시 교육 방안 연구  
-김광균, 정지용의 시를 중심으로-

2011

성신여자대학교 교육대학원  
교육학과 국어교육전공  
오 봄

# 모더니즘 시 교육 방안 연구

-김광균, 정지용의 시를 중심으로-

한 영 옥 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2010년 11월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 국어교육전공

오 봄

# 인 준 서

오봄의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 \_\_\_\_\_인

심사위원 \_\_\_\_\_인

심사위원 \_\_\_\_\_인

성신여자대학교 교육대학원

## 논문 개요

시 교육은 인간의 창조력의 기반을 형성하는 상상력과 감수성을 신장시켜 인간과 세계의 이해를 돕고, 삶의 의미를 깨닫게 하는 데 목적이 있다. 그러나 기존의 시 교육은 학습자에게 일방적인 지식을 전달하는 것에 몰두하여, 시인과 교사, 학습자 간의 역동적인 상호 작용을 바탕으로 작품을 감상하고 이해하는 데 어려움이 있었다.

그간 1930년대 모더니즘 시에 관한 교육 역시 문학사적 조류의 한 갈래로만 파악하여 피상적인 지식만을 부각시키고 있는 실정이다. 전시대의 문학의 양상을 부정하고 현대적 문학을 구축하고자 했던 모더니즘 시는 문학의 형태와 의식에 대한 인식이 투철하였다. 문학 형식의 변화를 사회적 변화로 인식한 모더니즘 시인들은 이전의 감상적이고 낭만적인 표현에 대해 주지적 표현, 자연적 감각에 대한 문명적, 도시적 감각의 표현 등 새로운 방법을 탐구하였다. 또한 일상적인 의식 상태에 대한 내면 의식의 갈등과 독자적인 표현 등의 변환을 불러 일으켜 우리 문학의 근대성을 적극적으로 모색하는 방향으로 나타났다.

모더니즘 시의 이러한 특징은 시 교육의 측면에서 학습자에게 다양한 맥락을 동원하여 수용될 필요가 있다. 즉, 인간의 심리적 영역의 결과물으로써 모더니즘 시를 바라보고, 작품을 둘러싼 사회·역사적 맥락을 바탕으로 폭넓게 이해할 때, 문학이 세계를 인식하는 방법을 학습할 수 있게 된다. 이에 본고에서는 모더니즘 시를 통하여 학습자가 시적 감수성을 기르고 나아가 인간과 세계를 이해하여 삶의 총체적인 모습을 탐구하는 방안을 모색하는 데 목적을 두고 논의를 전개하였다.

우선 기존의 시 교육의 문제점을 진단하기 위하여 제7차 고등학교 『국어』 및 18종 『문학』 교과서에 김광균과 정지용의 작품이 수록된 양상을 살폈다.

교과서에서 모더니즘 시에 대한 학습은 간략한 소개 정도로만 그치고 있다. 또한 개별 작가에 대한 학습 역시 작품이 구현하는 표현 방법을 학습하는데 중점을 두어 작품에 대한 종합적인 이해보다 지식을 습득하는데 몰두하였다. 이러한 문제점을 상기하며 본고에서는 2007년에 개정된 국어과 교육과정을 검토하여 시 교육의 지향점을 고찰하였다. 개정 교육과정은 지식과 기능의 통합과 교섭의 원리가 구현되도록 맥락 중심의 문학 교육을 강조하였다. 또한 학습자가 수업의 능동적인 주체가 되어 작품을 읽고 감상하는 능력을 길러 상상력과 감수성을 기르며, 그것이 자연스럽게 타인과 세계와의 수준 높은 소통으로 이어지는 데 초점을 맞춘다.

이어 기존의 시 교육의 문제점을 보완하여 학습자의 삶과 밀접하게 닿아 있는 시 교육이 이루어지기 위하여 모더니즘 시 교육의 이해의 방향을 설정하고 그것의 교육적 효과를 논의하였다. 우선 김광균과 정지용의 시가 구현하는 형상화 기법에 있어서 회화적·공감각적 이미지가 세계를 구성하고 있는 대상을 포괄적으로 이해하여 대상의 선명한 인상을 고정시켜 안정감을 자아내는 양상에 주목하였다. 이를 통하여 학습자는 무분별한 세계에 질서를 부여하는 시인의 능력을 통하여 인식이 확장되는 계기가 마련된다. 또한 대상과의 미적 거리를 확보하여 대상을 새롭게 재구성한 시편들은 학습자로 하여금 자신의 삶과 주변의 세계를 보다 객관적인 시선으로 바라보고, 성숙한 내면 의식을 함양하도록 한다.

마지막으로 이전의 논의를 종합하여, 모더니즘 시 교육의 방향과 효과를 실제 교수·학습에 적용하고자 기존의 교수 모형을 비판적으로 검토하여 학습자 중심의 교수 모형을 구안하였다. 구안한 교수 모형에 따라 정지용과 김광균의 작품을 통하여 모더니즘 시 교육이 효과적으로 이루어질 수 있도록 구체적인 방안을 모색하였다.

**핵심어:** 시 교육, 학습자 중심 교육, 모더니즘, 김광균, 정지용, 시적 형상화, 회화적 이미지, 공감각, 미적 거리, 주지주의.

# 목 차

## 논문개요

<b>I. 서론</b> .....	1
1. 연구 목적 .....	1
2. 연구사 검토 .....	3
3. 연구 방법 및 범위 .....	12
<b>II. 모더니즘 시의 수록 양상과 재고</b> .....	15
1. 모더니즘 시의 교과서 수록 양상 .....	15
1) 김광균 시의 수록 양상과 문제점 .....	15
2) 정지용 시의 수록 양상과 문제점 .....	21
2. 국어과 교육과정의 방향과 재고 .....	27
1) 2007년 개정 교육과정의 문학 영역 검토 .....	29
2) 시 교육 방향의 모색 .....	33
<b>III. 모더니즘 시 교육의 방향과 효과</b> .....	38
1. 형상화 기법과 인식의 확장 .....	39
1) 회화적 이미지의 구도와 안정감 .....	40
2) 공감각과 대상의 포괄적 이해 .....	46
2. 미적 거리의 확보와 객관화 능력 .....	51
1) 미적 거리의 확보와 주지적 태도 .....	52
2) 객관화를 통한 세계 인식 .....	57

IV. 모더니즘 시 교수·학습의 실제 .....	62
1. 교수 모형의 검토 .....	62
2. 교수·학습의 실제 .....	68
1) 학습자 중심의 수업 모형 구안 .....	68
2) 수업 모형 적용의 실제 .....	72
V. 결론 .....	83

참고 문헌

ABSTRACT

# I. 서론

## 1. 연구 목적

시 교육은 학습자들이 다양한 시 세계를 접함으로써 시적 감수성 및 상상력을 기르고 삶의 총체적인 모습을 탐구하도록 하는 데 그 목적이 있다. 따라서 시 교육은 교사의 주입에 의해 텍스트를 분석하고, 중요 내용을 암기하는 것이 아니라 학습자가 시를 향유할 수 있는 능력을 길러주는 것이어야 한다.

그러나 문학 교육은 문학을 고정된 대상으로만 바라봄으로써 파편적인 지식 습득에 머물렀던 것이 사실이다. 문학이 고정태(固定態)가 아니라, ‘작가-작품-독자’ 사이의 역동적인 작용을 수행하는 작용태(作用態)<sup>1)</sup>라는 인식이 필요하다. 그리고 문학 교육이 이러한 역동적인 작용을 돕는 일련의 과정과 결과라고 인식될 때, 문학 교육은 바람직한 모습으로 거듭날 수 있을 것이다.

영국의 비평가 리차즈(I. A. Richards)는 현대 사회의 사회적 병폐를 치유하고, 상실했던 인간성을 회복하기 위해서는 문학 교육을 하는 것 이외에 별 도리가 없다고 하였다.<sup>2)</sup> 1920년대 문학 교육의 필요성을 역설한 그의 이러한 주장은 지금 우리의 현실에도 유효하다고 여겨진다. 문학 작품을 통하여 인간을 이해하는 폭을 넓히고 세상에 대한 올바른 인식을 통하여 현대 사회가 안고 있는 여러 문제들을 해결할 수 있는 능력을 키우는 것이 바로 문학 교육의 효용인 것이다.

문학 교육 중, 특히 시 교육은 인간 심리와 삶의 진실에 대한 통찰력을 길러준다. 또한 좋은 시는 사람들로 하여금 일상생활 속에서 잊고 있던 사물들의 모습과 의미를 다시 발견하게 함으로써 삶의 지혜를 터득하게 한다. 그러나 오늘날 많은 사람들은 시에 대하여 친근함보다는 오히려 소원한 대상으로 느끼고 있는 것이 현실이다. 이는 학교에서 이루어지고 있는 시 교육 방법상의 문제로 시를 지식의 대상으로 삼아 온 데서 비롯된다고 생각한다.

제4차 교육과정(1981~1987) 이후, 학생들의 주체적인 수용을 중요시 여기기 보다는 텍스트의 정독과 분석에 치중하여 교사의 일방적인 주입과 학생들의 피

1) 구인환 외, 『문학교육론』, 삼지원, 1988, 102쪽.

2) 최운식 외, 『문학교육론』, 집문당, 1988, 24쪽.

동적인 학습 태도가 주류를 이루었다. 그 결과, 학생들로 하여금 문학은 지루하고 재미없다는 선입견을 갖게 하는 부정적인 결과를 초래하였다. 이와 같은 문학교육의 교수·학습 방법은 시 교육에 있어서도 시적 상상력과 폭넓은 이해력 신장에 역효과를 가져왔다. 이러한 문제를 해결하기 위해서는 작가-작품-독자의 입장에서 총체적으로 바라볼 수 있는 다양한 문학관을 학교 교육의 현장으로 끌어들여야 했다. 이런 시 교육 실천이라는 관점에서 수용적 측면을 중시한 결과, 시 교육의 체제를 ‘교사가 학생들에게 가르치는’ 형태에서 벗어나 ‘학생들이 배우고 작품을 이해·감상하는’ 형태로 바꾸어 나가는 것을 시 교육의 개선 방안으로 설정하는 실정이다.

학습자에게 시적 감수성과 상상력을 키우고 나아가 삶의 총체적인 모습을 탐구하도록 하는 데 중점을 두기 위하여 다양한 시 세계를 접하게 하는 것이 시 교육의 목적이다. 따라서 시 교육은 작품을 폭넓게 감상하기 위하여 흥미를 가지고 다양한 각도에서 음미하는 방향으로 나가야 한다. 기존의 시 교육 방법에서 벗어나 수용자인 독자가 상상력을 발휘하여 자신의 삶과 연관을 지어 예술적 체험을 하고 작품 세계에 공감하며 감동을 받았을 때 올바른 시 교육이 이루어진다고 할 수 있다.

이러한 시 교육이 이루어지기 위해서는 학습자 스스로 창조적으로 시 작품을 이해하고 감상할 수 있도록, 이론적인 측면에서의 인식 전환이 필요하다. 또한 학습자의 인지적, 정의적 발달 특성에 맞는 교재가 제공되어야 하며, 교사의 적절한 안내 활동이 조화를 이루어야 한다. 학습자가 자유롭게 창조적인 시 감상을 하기 위해 전제되어야 하는 것은 시 작품을 수용할 때 학습자들이 다양한 해석을 할 수 있도록 환경을 조성해야 하는 것이다. 이것은 시적 언어의 특수성, 즉 리듬감 있는 언어 형식이나 비유, 상징 등과 같은 장르적 특성을 고려해볼 때, 동일한 작품이지만 충분히 개개인의 느낌과 해석이 다를 수 있음을 인정해야 한다는 의미이다.

실제로 문학 작품의 감상과 이해의 과정은 단순히 작품 자체에 대한 정보를 습득하는 것에 그치는 것이 아니라, 감상 주체의 경험이나 지식, 또는 개별적인 상황 하에서 문학 작품의 재해석이 이루어지게 된다. 따라서 문학의 수용에 있어서 독자의 다양성은 교육의 장에서, 곧 학습자의 개성이나 독창성으로 연결될 수 있다.

이러한 시 교육의 특성과 중요성을 고려하여 많은 연구가 진행되었으나, 본고에서 구체적 제재로 선정하고 있는 모더니즘 시 교육에 관한 연구는 다소 미진한 편이다. 문학 교과서에서는 1930년대 모더니즘에 관하여 문학사적 조류의 한 갈래로 파악하여 피상적인 정도로만 부각시키고 있는 상황이다. 이를 개선하기 위해서는 구체적인 시 작품을 선정하여 학습할 수 있는 기회가 제공될 필요가 있다.

문학의 형식에 대한 인식이 투철한 모더니즘 시인들은 문학 형식의 변화를 사회적 변화로 인식하였다. 즉, 모더니즘 시 교육은 문학 형식을 생산하는 사회·문화적 맥락과 함께 이루어져야만 의미가 있다. 근대적인 흐름에 대응하는 인간의 정신적·심리적 영역의 결과물으로써 모더니즘 시를 바라볼 때 문학이 세계를 인식하는 방법을 학습할 수 있게 된다. 또한 모더니즘 시의 텍스트 구축 방법, 즉 무분별한 세계를 시적 언어로써 형상화하는 기법을 통하여 세계를 인식하는 의식의 지평을 확장할 수 있는 계기가 될 것이다. 그리고 대상과의 미적인 거리를 확보하여 객관화된 세계를 인식하는 모더니즘 시를 통하여 성숙한 내면 의식을 함양할 수 있을 것이다.

모더니즘 시의 이러한 특징은 시 교육이 다양한 시 세계를 통하여 시적 감수성 및 상상력을 기르고 나아가 삶의 총체적인 모습을 탐구하도록 하는 목적과 일맥상통한다. 따라서 문학 교육적 측면에서 모더니즘 시 교육이 체계적으로 연구될 필요가 있다. 이에 본고에서는 모더니즘 시 교육이 효과적으로 학습자에게 수용될 수 있도록 교육과정 및 교과서를 검토하여 실제 교육 현장의 문제점을 파악하고, 모더니즘 시의 교육적인 방향과 그 효과에 대하여 살펴본 후, 효율적인 시 수업을 위한 구체적인 방안을 마련하는 데 그 목적을 두고자 한다.

## 2. 연구사 검토

본고의 타당한 유효성을 확보하기 위해서 기존의 연구 성과들을 다음의 두 가지 측면으로 나누어 고찰하였다. 우선 다양한 관점으로 논의되어 온 1930년대 한국의 모더니즘 시에 관한 그간의 논의들을 검토하고, 이어 본고에서 중점적으로 다룬 김광균과 정지용에 대한 검토에 있어서는 일반적 논의와 시 교육과 관련한 논의를 구별하여 살펴보았다.

## 1) 모더니즘 시론 연구사

모더니즘 시에 관한 논의는 크게 세 가지로 나눌 수 있다. 첫째, 서구 모더니즘의 수용 양상과 우리나라 모더니즘을 비교하여 그 영향 관계를 규명하는 것<sup>3)</sup>, 둘째, 모더니즘 시인들이 식민지 현실에 대하여 어떻게 인식하였는지 고찰하는 것<sup>4)</sup>, 셋째, 모더니즘 시인들의 창작 기법에 초점을 두고 작품의 내적인 특징을 분석하는 것<sup>5)</sup> 등으로 볼 수 있다.

80년대의 연구들은 앞선 연구들의 성과를 수용, 종합한다. 문덕수의 『한국 모더니즘 시 연구』<sup>6)</sup>는 모더니즘을 주지주의로 한정하는 시각으로 정지용, 김기림, 김광균을 대상으로 그들의 작품 세계를 고찰한다. 그는 1930년대 한국 문학을 근대에서 현대로의 교체기로 보고 그 중심부에 모더니즘이 있다고 본다. 따라서 모더니즘은 시대 전환적 의의를 가지며, 모더니즘의 수용 과정이 현대시의 기점 문제와 밀접하게 관련되어 있다는 것에 주의한다. 그리고 무엇보다 1930년대의 모더니즘이 전대의 낭만주의와 마르크스주의에 대한 반동적 성격을 띠고 있다는 점을 제시한다.

한편, 오세영<sup>7)</sup>은 모더니즘에 대한 종합적인 논의를 한다. 한국 모더니즘의 범주를 외국의 견해와 종합하여 고찰하고, 한국 모더니즘 시의 시점 문제 등을 주

- 
- 3) 김종길, 『한국 현대시에 끼친 T.S 엘리엇의 영향』, 『진실과 언어』, 일지사, 1974. / 구연식, 『한국 다다이즘의 비교문학적 연구』, 동아대학교 박사학위논문, 1974. / 서준섭, 『1930년대 한국 모더니즘 연구』, 서울대학교 석사학위논문, 1977. / 김용직, 『1930년대 한국시의 스티븐 스펀더 수용』, 『관악어문연구』 4집, 서울대학교 국어국문학과, 1979. / 김은진, 『30년대 모더니즘 시 운동에 대한 비교문학적 연구』, 『국어교육』 31집, 한국어교육학회, 1977. / 이창배, 『현대 영미시가 한국의 현대시에 미친 영향』, 한국문학연구 3집, 동국대 한국문학연구소, 1980. / 박철희, 『한국 현대시와 그 서구적 잔상』, 『한국시사연구』, 일조각, 1980. / 김윤태, 『한국 모더니즘 시론 연구』, 서울대학교 석사학위논문, 1985. / 조은희, 『한국 현대시에 나타난 다다이즘, 초현실주의의 수용 양상에 관한 연구』, 서울대학교 석사학위논문, 1987. / 한영옥, 『30년대 한국 모더니즘의 위상』, 『성신연구논문집』 제25호, 성신인문과학연구소, 1987. / 홍은택, 『영미 이미지즘 이론의 한국적 수용 양상』, 『국제어문』 27호, 국제어문학회, 2003. / 박혜경, 『김기림의 모더니즘 수용 양상』, 동국대학교 한국문학연구소 편, 『한국문학과 근대의식』, 이회문화사, 2001.
- 4) 서준섭, 『모더니즘과 1930년대 서울』, 『한국학보』 45호, 일지사, 1986. / 서준섭, 『한국 모더니즘 문학 연구』, 일지사, 1988. / 최학출, 『1930년대 한국 모더니즘 시의 근대성과 주체의 욕망 체계에 대한 연구』, 서강대학교 석사학위논문, 1994. / 문혜원, 『한국 현대시와 모더니즘』, 신구문화사, 1996. / 김우창, 『모더니즘과 근대세계』, 『현대 한국문학 100년』, 민음사, 1999. / 임병권, 『탈식민주의와 모더니즘』, 『민족문학사연구』 23집, 민족문학사학회, 2003. / 고봉준, 『모더니즘의 초극과 동양 인식』, 『한국시학연구』 13호, 한국시학회, 2005.
- 5) 한영옥, 『한국 현대시의 주지성 연구 - 20, 30년대를 중심으로』, 성균관대 박사학위논문, 1991. / 김진국, 『한국 모더니즘 시의 시학』, 『한국언어문학』 35집, 한국언어문학회, 1995. / 김권동, 『한국 현대시의 산문시형 정착과 모더니즘 글쓰기 방식』, 『어문학』 86호, 한국어문학회, 2004.
- 6) 문덕수, 『한국 모더니즘 시 연구』, 시문학사, 1981.
- 7) 오세영, 『한국 모더니즘 시의 전개와 그 특질』, 『20세기 한국시 연구』, 새문사, 1987.

의깊게 다룬다. 1930년대 모더니즘이 비록 당대의 삶을 반영하지 못한 까닭으로 문학사적으로 실패하였다고 하지만, 한국 현대시 전개에 결정적인 역할을 담당하였다고 보았다. 그는 1930년대 모더니즘의 본질 가운데에서 그 이념적인 요소가 제대로 수용되지 못했으며, 설령 수용되었다 하더라도 허상으로밖에 존재할 수 없었다는 한계점을 지적한다. 그러나 이념적인 측면을 제외하면 언어 인식이나 문학적 감수성, 문학 방법론에서 절대적인 영향력을 행사하였으며, 기법면에서 보여 준 실험은 우리 시를 한 차원 높은 단계를 끌어올리는 데 결정적인 공헌을 하였다고 평가한다.

서준섭은 『한국 모더니즘 문학 연구』<sup>8)</sup>에서 모더니티를 사회적 생산 조건에 연결시켜 바라본다. 그는 1930년대 한국 모더니즘은 구인회로 대표되는 도시세대의 생존 방식과 거기서 형성된 도시적 감수성의 결합으로 이루어진 일종의 도시 문학이라고 규정한다.

김윤식<sup>9)</sup>은 한국 문학의 흐름을 전통 지향성과 모더니티 지향성으로 보고 모더니즘을 모더니티의 지향성으로 규정한다. 그는 1930년대 모더니즘 문학 운동을 식민지 한국이라는 역사적 조건에서 모더니티 지향성으로 보고, 1950년대 모더니즘은 해방 후 청록파 조지훈, 박목월, 박두진의 자연 자체를 전통적 서정의 세계에 대한 모더니티 지향성으로 보았다.

1930년대 모더니즘에 관한 논의는 끊임없이 이어져 오고 있다. 이러한 문학사의 논의 대부분이 모더니즘 시의 언어 인식이나 객관적 태도, 방법론의 혁신에는 대체로 긍정적으로 평가하면서도 외국 이론의 피상적인 적용으로 철학이나 이념, 사상성의 결여, 현실 인식의 미흡이라는 데에 부정적인 의견을 같이 하고 있다.

## 2) 김광균에 대한 일반적 검토와 시 교육 관련 연구사

회화적 이미지에 도회적 감각과 낭만적 서정성을 가미한 김광균은 그만의 시풍으로 우리 근대 시사의 한 정점을 구축한 시인이었다. 그의 시에서 볼 수 있는 감각적 이미지의 시 세계는 그간 많은 연구와 논의의 대상이 되어 왔다. 본고에서는 김광균에 관한 전반적인 논의와 시 교육에 관한 논의로 나누어 연구

8) 서준섭, 『한국 모더니즘 문학 연구』, 일지사, 1988.

9) 김윤식, 『모더니즘 시 운동 양상』, 『한국 현대 시론 비판』, 일지사, 1990.

사를 살펴보도록 하겠다.

김광균에 대한 최초의 평가는 1938년 10월 『詩學』지에 이병각의 “향수하는 소시민-김광균 「와사등」의 세계”라는 단평에서부터 시작된다. 이 글에서 김광균의 시를 “향수의식은 철저하지 못하나 풍경 스켈취에는 성공한 소시민적 향수의 시”라고 언급하고 있다. 그의 이러한 언급은 충분한 것이라고는 할 수 없으나 김광균의 시에 나타나는 이미지 중심의 회화성과 소시민적 애상성에 관심을 보였다는 데서 주목할 만하다. 김광균에 대한 본격적인 관심을 나타낸 사람은 김기림이다. 그는 김광균이야말로 “소리조차 모양으로 번역하는 기이한 재주를 가진 주지주의 이미지스트”<sup>10)</sup>라고 평가하였다. 이것은 시각적 이미지를 창조해내는 김광균의 능력을 높이 평가한 것으로 이러한 김기림의 논평은 다른 비평가들에게까지 긍정적으로 이어졌다.

백철은 김광균의 <외인촌>을 평하는 글에서 “여기서 독자는 실로 회화를 보는 인상이 더 가까우리라. 그러나 김광균은 다만 풍경을 시화할 때만 이런 회화법을 쓴 것은 아니었다. 그는 연금술사와 같이 모든 무형적인 것을 일정한 형태로 바꾸어 놓고야 만족하는 시인이었다.”<sup>11)</sup>라고 평가하며 그의 시에 나타난 회화적 감각에 각별한 주의를 기울였다.

그러나 위와는 반대로 김광균을 ‘실패한 모더니스트’로 보는 부정적인 견해도 있다.

김윤식은 “김광균의 눈에 비친 모든 현대적 사물들은 그의 슬픈 마음에 부딪쳐 그의 주저와 회한을 묘사하는 한 도구가 되고 있을 뿐, 그의 감정상의 갈증이나 세계인식의 고뇌의 대상이 되고 있지는 않다.”<sup>12)</sup>라고 하며 그의 현실인식의 부족과 도시 취향에 대하여 비판하고 있다.

박철휘는 김광균의 한계성을 사조상의 모더니즘에 맞추어 두 가지로 요약하였는데, “첫째로 그의 시 속은 시각적 감상이 감정에 치우친 작위적 세계에 불과하고, 둘째는 그의 시가 전래의 감상을 청산하지 못한 서정시의 성격을 띠었다는 점이다.”<sup>13)</sup>라고 하며 그의 시에 나타난 감상성과 서정적 성격을 지적하였다.

10) 김기림, 「30년대 掉尾의 시단 동태」, 『김기림 전집 2』, 심설당, 1988, 69쪽.

11) 백철·이병기, 『국문학 전사』, 신구문화사, 1975.

12) 김윤식·김현, 『한국문학사』, 민음사, 1973, 214쪽.

13) 박철휘, 『한국현대시사연구』, 일조각, 1980, 217-218쪽.

위와 같은 흐름으로 이어지던 김광균에 대한 논의는 1980년대에 들어서면서부터 시인의 시적 경향에 주목하기 보다는 작품 자체를 분석하는 연구가 늘어나고 있다.

문덕수<sup>14)</sup>는 김광균의 시의 특질로 현재와 과거, 자연과 문명 사이의 이원적 구조를 들며 양자 사이의 관계에 대하여 논의하였다.

김용직<sup>15)</sup>은 “한국의 모더니즘은 서구 지향적이며 구체적 공간형태인 도시문명을 제재로 삼는 성향이 강한데 김광균은 이를 관념 내지 어떤 의미 개념에 변화를 주는 것으로 보면서 도시문명에 뭔가 변화를 주려했다.”는 긍정적인 평가를 하였다. 하지만 김광균의 시에서는 “대상의 본질적 차원에 접근하기보다 대체로 소재에 선택적으로 접근하고 서구문명이 담긴 도시문명에 관계되는 소재를 택하여 무방비 상태로 포용하면서 만들어 낸 것이다.”라는 비판도 함께 하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이 김광균 시에 대한 연구는 다각도에서 다양하게 전개되어 왔다. 그러나 김광균의 시를 실제 교육 현장에 접목시켜 어떻게 활용할 수 있을 것인지에 대한 연구는 제대로 시도되지 않은 실정이다.

김광균 시 교육과 관련한 연구는 최영희<sup>16)</sup>부터이다. 최영희는 시 교육의 문제점을 고등학교 문학 교과서에 수록된 시 분석과 시 교육 방법론을 중심으로 고찰하고, 이를 바탕으로 김광균의 <외인촌>을 제재로 교수·학습 방안을 모색하였다.

황경해<sup>17)</sup>는 김광균의 시를 이미지 교육에 초점을 두고 논의하고 있는데, 이미지를 크게 원형적 이미지와 감각적 이미지로 분류하여 원형적 이미지는 윤동주, 박두진, 강은교의 시에 나타난 이미지를 중심으로, 감각적 이미지는 정지용, 한용운, 김광균의 시에 나타난 이미지를 중심으로 분석하는데, 그 범위가 포괄적이다.

유현정<sup>18)</sup>은 ‘문학 수업 시간에 김광균 시를 어떻게 가르칠 것인가’라는 실천적 고민을 바탕으로, 김광균 시를 효율적으로 지도하는 방법을 연구하는 데 목

14) 문덕수, 『한국 모더니즘 시 연구』, 시문학사, 1981, 21쪽.

15) 김용직, 『한국현대시인연구(하)』, 서울대학교 출판부, 2000, 122-125쪽.

16) 최영희, 『고등학교 시 교육방법에 관한 연구: 고등학교 문학 교과서 중심으로』, 청주대 교육대학원, 2000.

17) 황경해, 『이미지 중심의 현대시 교육방안 연구』, 이화여대 교육대학원, 2004.

18) 유현정, 『시 텍스트성에 의한 시 교육 연구 - 김광균 시를 중심으로』, 홍익대 교육대학원, 2004.

적을 두고, 김광균의 시를 중심 소재로 하여 시 교육의 텍스트성 실재를 모색하는 방식으로 논의하였다. 이는 김광균의 시를 일반적인 학문적 연구에서 나아가 교육적 시각을 바탕으로 분석하여 구체적인 활용 방법을 논의한 것으로 의의를 지닌다.

김민성<sup>19)</sup>은 김광균 시의 제재 편성과 성격을 6차와 7차 교육과정에 의하여 국어과 교과서를 비교하고, <추일서정>, <설야>, <성호부근>을 중심으로 김광균 시 텍스트의 교수·학습 과정과 방법에 대하여 살펴보았다.

이유원<sup>20)</sup>은 김광균 시 전반에 걸친 텍스트 분석을 통하여 김광균의 시가 가진 문학 교육적 가치를 정리하여 다양한 작품들이 교육 현장에서 다루어 질 수 있도록 하는 데 목적을 두었다. 기존의 연구들이 교과서에 실린 작품을 중심으로 김광균의 시의 교육적 방안을 모색하였다면 이유원의 논문은 좀 더 다양하고 넓은 범위의 시를 다루었다는 데 주목할 수 있다.

이유미<sup>21)</sup>는 제7차 교육과정 하에서 이루어지고 있는 김광균 시 교육의 문제점을 진단하고, 2007년 개정 교육과정이 지향하는 바를 기저에 두고 김광균 시 교육이 추구해야 할 방향에 대하여 모색하였다.

정연경<sup>22)</sup>은 김광균 시에 나타난 이미지 분석을 통하여 이미지를 중심으로 한 시 교육 방법을 연구하였고, 유정은<sup>23)</sup>은 시 텍스트 내의 문법 지식을 중심으로 문법 교육 상황에서 그것을 어떻게 교수·학습하는 것이 좋을 것인지에 대한 방법을 모색하기 위하여, 분석의 기반이 되는 텍스트로 1930년대 모더니즘 시에 해당하는 김기림, 정지용, 김광균, 이상의 텍스트를 선정하여 문법 지식에 대한 분석과, 문법 지식과 텍스트가 어떻게 연계되어야 하는지 분석하였다.

### 3) 정지용에 대한 일반적 검토와 시 교육 관련 연구사

정지용에 관한 연구는 현재까지 많은 연구자들에 의해 지속적으로 진행되어 왔으며 그 분량이 상당하다. 1920년대부터 시를 쓰기 시작한 정지용에 대한 평가는 1930년대부터 본격적으로 이루어지기 시작하는데, 먼저 정지용에 관한 전

19) 김민성, 「김광균 시의 학습 제재 편성과 교수·학습 방법 연구」, 부산외국어대 교육대학원, 2005.

20) 이유원, 「김광균 시의 문학 교육적 가치와 활용 방안 연구」, 고려대 교육대학원, 2009.

21) 이유미, 「김광균 시 교육 연구」, 아주대 교육대학원, 2009.

22) 정연경, 「이미지 중심의 시 교육방법 연구: 김광균 시를 중심으로」, 인하대 교육대학원, 2009.

23) 유정은, 「시 텍스트 기반의 문법 교육 연구」, 서강대 교육대학원, 2010.

반적인 연구를 파악한 후 시 교육의 측면에서 다루어진 연구를 검토하여 보겠다.

그동안 정지용의 시의 가치는 크게 세 가지 측면에서 연구되었다. 첫째 방향은 주로 정지용 시의 언어적인 측면에서 이루어졌다. 박용철은 “왕년의 센터멘 탈리즘이 가버린 말씀의 요술, 시인의 시인”<sup>24)</sup>이라고 평가하였다. 양주동은 “現時檀의 경이적인 존재, 독특한 세계, 독특한 감각, 독특한 수법을 지닌 시인”<sup>25)</sup>이라고 평가하였으며, 김기림은 “우리 시 속에 현대의 호흡과 맥박을 불어 넣은 최초의 시인, 시는 무엇보다도 우선 언어를 재료로 하고 성립되는 것이라는 것을 명확하게 인식하고 시의 유일한 매개인 이 언어에 대한 주의를 기울인 시인”<sup>26)</sup>이라고 긍정적으로 평가하면서 정지용 시의 언어의 입체적인 조형성을 높이 평가하였다. 그러나 송옥은 <바다 2>를 예로 들어 “거의 아주 짧은 산문을 모아놓은 작품이기도 하다. …… 이는 그가 감정을 드러내지 않는 것이 현대성이라고 생각했기 때문이리라. …… 사실 그가 언어 개개의 세포적 기능을 추구하는 시인이었다는 것을 인정하더라도 언어는 주로 시각적 인상 만에 어울리는 것이 많았다. 그러므로 그의 언어가 보여주는 묘기는 때로는 위신이 없는 ‘재롱’에 떨어지기도 했다.”<sup>27)</sup>고 부정적인 평가를 하기도 하였다.

둘째 방향은 정지용의 시가 동양적 전통을 수렴한 서구적 기법의 시라는 평가다. 박철휘<sup>28)</sup>는 “지용의 시 중에서 가장 성공적인 것이 이미지스트의 성향과 전통적, 고전적 절제의 이미지”라고 평가한다.

셋째 방향은 정지용의 심상과 정신세계를 전면적으로 조명한 연구이다. 문덕수<sup>29)</sup>는 정지용 시의 원형적 이미지를 ‘바다 → 들 → 산 → 하늘’의 상승과정에 따라 분석하였다. 오탁번<sup>30)</sup>은 정지용의 시가 형성하는 심상과 의미의 상호관계를 논하면서, 그의 시가 동양에 뿌리를 내리고 있음을 밝혀냈다.

이 밖에도 정지용의 시 전체를 개별적으로 해석하려는 시도<sup>31)</sup>나 사전적인 시

24) 박용철, 「신미시단의 회고와 비판」, 『중앙일보』, 1931.12.7.

25) 양주동, 「1933년 시단연평」, 『신동아』, 1933.12. 31쪽.

26) 김기림, 「1933년 시단의 회고」, 『조선일보』, 1933.12.7-12.13.

27) 송 옥, 『시학평전』, 일조각, 1963, 194-205쪽.

28) 박철휘, 『현대시사연구』, 일조각, 1980, 205-216쪽.

29) 문덕수, 「한국 모더니즘시 연구」, 고려대학교 박사학위논문, 1981.

30) 오탁번, 「지용시의 심상과 의미와 특성」, 『한국현대시사의 대위적 구조』, 고려대학교 민족문화연구소, 1988, 215쪽.

31) 권영민, 『정지용 詩: 126편 다시 읽기』, 민음사, 2004.

어의 해설을 통해 시세계를 연구한 경우<sup>32)</sup> 등을 들 수 있다.

위와 같은 연구는 정지용 시의 언어의 감각성, 바다와 종교, 그리고 산을 통한 갈등이나 소외의식의 정신적 가치 등을 표현하고 있으며, 또한 이미지와 의미의 결합 관계를 통한 다양한 시적 해석 등을 포함하고 있다. 이러한 정지용 시적 경향은 학습자에게 시 교육의 좋은 자료를 제공해 줄 것이라고 여겨진다. 그러나 정지용 시에 대한 연구는 광범위하게 진행되어왔지만 교수법에 대한 연구는 1990년대부터 부분적으로 논의되기 시작하였다. 우선 이원실<sup>33)</sup>은 중학교 시 교육의 문제점과 효율적인 지도 방안에 대하여 논의하기 위하여 정지용의 생애와 함께 제5차 중학교 국어 교과서에 실린 정지용의 <고향>에 대하여 간략하게 제시하였으며, 안효근<sup>34)</sup>은 시 교육론을 검증하고 그 방향을 바람직한 방향으로 제시하기 위하여 정지용의 시를 언급하였다.

류성춘<sup>35)</sup>은 정지용의 <유리창>을 제시하고 학습자가 시를 효율적으로 수용하기 위한 방안에 대하여 논의하였으며, 박대홍<sup>36)</sup>은 고등학교 시 교육의 문제점을 제시하고 그 개선 방안으로 정지용의 <향수>를 대상으로 하였다.

문국희<sup>37)</sup>는 공간기호론적 방법을 통하여 학습자의 감상 능력을 향상시키는 방안을 논의하면서 정지용의 <바다>를 예로 하였고, 김문주<sup>38)</sup>는 제7차 문학 교과서의 전체적인 성격을 점검하면서 문학을 문화적인 관점에서 접근하려는 시도에서 정지용의 <파충류 동물>, <비로봉>을 시의 형상성에 담긴 문화적인 의미들을 해명하고자 분석하였다.

김미라<sup>39)</sup>는 제7차 국어과 교육과정상 문학 교육의 목표와 학습 내용을 검토하면서 정지용의 <호수>가 실린 교과서 단원을 언급하였으며, 김종태<sup>40)</sup>는 역사

---

32) 최동호, 『정지용 시어 사전』, 고려대학교 출판부, 2003.

33) 이원실, 「현대시의 지도방안에 관한 고찰: 중학교 3학년 1학기를 중심으로」, 경기대 교육대학원, 1993.

34) 안효근, 「기능 위주 시 교육론에 대한 비판적 고찰」, 고려대 교육대학원 1999.

35) 류성춘, 「산문화 과정을 통한 시 지도법 연구」, 부산대 교육대학원, 1999.

36) 박대홍, 「고등학교 시 교육의 실태와 개선방안 - 고등학교 문학 교과서 '학습활동' 내용을 중심으로」, 고려대학교 석사학위논문, 2000.

37) 문국희, 「시 교육의 기호학적 방법 연구」, 충남대 교육대학원, 2000.

38) 김문주, 「'문학 문화'의 관점과 시의 형상성 교육에 관한 연구: 제7차 '문학' 교과서를 중심으로」, 한국시학연구 제14호, 2005. 12. 183-208쪽.

39) 김미라, 「국어 교과서 수록 시의 비판적 검토: 7차 교육과정 중학교 1학년 교과서를 중심으로」, 고려대 교육대학원, 2007.

40) 김종태, 「시 교육과 역사주의비평의 문제: 제7차 교육과정 18종 '문학' 교과서 수록 작품을 중심으로」, 『한국문예비평연구』 제26집, 한국현대문예비평학회, 2008.8, 291-316쪽.

주의비평과 시 교육이 만났을 때 생겨날 수 있는 문제점들에 대하여 7차 교육과정 18종 『문학』 교과서들에 실린 설명과 해석들을 중심으로 논의하면서 교과서에 수록된 정지용의 <향수>를 언급하였다. 이상의 논의들을 비롯한 다양한 연구들이 이론을 뒷받침하기 위한 제재로 정지용의 시를 삼고 있다.

한편 정지용의 작품을 중심으로 교수·학습 방법을 연구한 논문으로는 먼저 교수·학습의 과정에서 학습자의 능동적인 이해와 감상을 위한 상호텍스트성의 방법론을 정지용의 시에 적용한 김정우 등<sup>41)</sup>의 논문이 있다.

또 윤여탁<sup>42)</sup>은 담론 이론을 도입하여 정지용의 시에서 구사되고 있는 시적 언어의 효율적인 학습을 위하여 작품을 분석하였고, 이남호<sup>43)</sup>는 정지용의 <유리창 1> 감상에서 감정을 가장 중요하게 언급하면서 정교한 시적 언어의 중요성에 대하여 논의하였다. 한편 이성복<sup>44)</sup>은 정지용의 시에서 음성 상징의 효과를 살펴보고 나아가 정지용의 시의 운율에 대하여 언급하였다.

다음으로 정지용 시의 교수·학습 방법으로 가장 활발하게 논의되고 있는 이미지 교육에 관한 논문들이 있는데 박선실 등<sup>45)</sup>은 주로 이미지에 대한 일반적 논의와 함께 이미지 교육의 구체적인 방안을 정지용의 시를 통하여 제시하였다. 또 이정현<sup>46)</sup>은 6, 7차 국정 교과서와 문학 교과서에 실린 작품의 제재 편성과 성격을 검토하고, <향수>, <유리창>, <장수산>을 중심으로 교수·학습 방법에 대하여 논의하였다.

41) 김정우, 「상호텍스트적 시 교육에 관한 연구: 정지용의 시텍스트를 중심으로」, 서울대 석사학위논문, 1998.

박수경, 「현대시 교육에서의 상호텍스트성 연구」, 아주대 교육대학원, 2000.

이상희, 「고등학교 시 교수법 연구: 상호텍스트성 이론을 중심으로」, 서강대 교육대학원, 2000.

42) 윤여탁, 「정지용 시 교육에서 언어의 문제」, 김종태 편저, 『정지용 이해』, 태학사, 2002.

43) 이남호, 「<유리창 I>을 어떻게 가르칠 것인가」, 김종태 편저, 같은 책.

44) 이성복, 「정지용 시 율격의 체계와 교육방법」, 김종태 편저, 같은 책.

45) 박선실, 「정지용 시의 이미지 교육방법 연구」, 숙명여대 교육대학원, 2001.

이성희, 「이미지 중심의 시 교육 연구: 고등학교 국어교과서 수록작품을 중심으로」, 서울시립대 교육대학원, 2004.

황경혜, 「이미지 중심의 현대시 교육방안 연구」, 이화여대 교육대학원, 2004.

채유미, 「정지용 시의 교수·학습 방법 연구: 이미지와 주제의 상관성을 중심으로」, 성신여대 교육대학원, 2006.

손혜진, 「이미지 중심의 시 교육 방안: 국어(상) 6단원의 학습활동 개선을 중심으로」, 경기대 교육대학원, 2008.

주경희, 「시의 이미지 교육 방법 연구: 정지용 시를 중심으로」, 동국대 교육대학원, 2008.

박미애, 「시의 이미지 교육 방안 연구: 정지용 시를 중심으로」, 경원대 교육대학원, 2010.

46) 이정현, 「정지용 시 텍스트의 교수·학습 방법 연구」, 부산외국어대 교육대학원, 2003.

이밖에 작품의 수용과 창작의 연계과정을 중심으로 한 김보영<sup>47)</sup>, 학습자 중심의 시 교육 방법을 연구한 배상복 등<sup>48)</sup>, 특정한 교수·학습 모형을 선택하여 정지용 시의 교육 방법을 논의한 조영식 등<sup>49)</sup>의 논문이 있다.

이상 기존의 논의를 모더니즘 시, 김광균과 정지용에 관한 연구로 분류하여 살펴보았다. 주지하다시피 모더니즘 시에 관한 연구는 개별 작가들에 대한 연구와 더불어 다양한 관점에서 꾸준히 전개되고 있음을 파악할 수 있다. 또한 김광균과 정지용에 관한 교육적 접근 또한 짧은 기간 동안 활발하게 이루어지고 있다. 그러나 아직까지 모더니즘 시의 특질을 기저로 하여 현행 교육과정과 교과서를 검토하고, 구체적인 교육 방안을 모색하는 시도는 이루어지지 않고 있다. 이에 본고에서는 모더니즘 시의 특질을 집약적으로 구사하고 있는 김광균과 정지용의 시를 분석하고, 그것을 바탕으로 실제 교육 현장에서 이루어질 수 있는 모더니즘 시의 교육 방안을 모색해 보고자 한다.

### 3. 연구 방법 및 범위

시는 언어를 통하여 세계를 이해하고 감지하도록 한다. 때문에 시는 단순히 사물의 재현이 아니라 인간의 심리적인 영역까지 포괄한다. 이러한 이유로 시 교육은 인간의 정신적·심리적인 영역까지 포괄하는 시를 일정한 틀로 교육하려는 데서 어려움을 안고 있다. 그럼에도 시 교육은 저자와 독자의 의사소통 작업이라고 할 수 있으며, 교사는 시에 관한 지식을 전달하고 확인하는 역할을 함으로써 학습자들이 시를 통하여 세계를 이해하고 감지할 수 있도록 해야 한다.

모더니즘 시의 교육 역시 이러한 시 교육론에 수렴될 수 있다. 우선 모더니즘

---

47) 김보영, 『통합적 문학 교육 방안 연구: 수용과 창작의 연계과정을 중심으로』, 서강대 교육대학원, 2004.

48) 배상복, 『학습자 중심의 시 교육 방법 연구: 문학 이론의 시 교육적 적용을 중심으로』, 성균관대 교육대학원, 2004.

박경미, 『학습자 중심의 고등학교 시 교육 방안 연구: 수용이론을 중심으로』, 단국대 교육대학원, 2007.

49) 조영식, 『정지용 시의 교육 방법 연구: 브레인스토밍과 마인드맵을 중심으로』, 전남대 교육대학원, 2007.

맹선희, 『협동학습 중심의 시 교수·학습 방안 연구: 고등학교 국어 교과서 수록시를 중심으로』, 단국대 교육대학원, 2007.

신정아, 『페러디 기법을 활용한 중학교 시 교육방안과 실제』, 단국대 교육대학원, 2008.

서명옥, 『대중 매체를 활용한 시 교육 방안 연구: 고등학교 국어(상) “6. 노래의 아름다움”을 중심으로』, 고려대 교육대학원, 2010.

시를 근대적인 여러 경험과 관계된 역사적 산물로 이해할 수 있다. 이 경우 모더니즘 시를 근대적인 흐름에 대응하는 인간의 정신적·심리적 영역으로 본다. 동시대적 모더니티의 반영으로써 모더니즘 시를 인정하면 모더니즘 시에 대한 내용과 형식의 문제를 어떻게 볼 것인가가 남는다. 즉, 모더니즘 시는 텍스트의 구축 방법과 그 정신을 이해하지 못하면 감상하기 어렵다.

따라서 모더니즘 시 교육은 학습자에게 문학 형식을 생산하는 사회·문화적 맥락을 이해하도록 할 필요가 있다. 하지만 모더니즘 시의 난해성을 해소하기 위하여 근대적 문화를 이해시키는 의도는 내용을 중시하는 태도로 모더니즘 시의 형식이 갖는 미학적 특성과 의미를 충분히 이해시키기에는 미흡하다. 결국 모더니즘 시의 교육은 근대 사회의 복잡하고 다양한 현상들을 시적 언어로 형상화한 텍스트의 형식과 내용을 통하여 모더니즘 시인들의 정신적 영역까지 학습자가 감지할 수 있도록 이루어져야만 한다.

모더니즘 시인은 문학의 형식에 대한 인식이 투철하다. 그들은 문학 형식의 변화를 사회적 변화로 인식하므로 기존의 형식을 부정하고 새로운 형식을 창조하기 위한 모험을 감행한다. 김광균과 정지용 역시 모더니즘의 수용 과정에서 시의 방법적인 추구에 몰두하여 작품을 내 놓으면서 시의 언어를 입체적으로 조형하고자 하였다. 시대 전환적 의의를 지니고 있는 1930년대 한국의 모더니즘이 전시대의 문학의 양상을 부정하는 데서 시작한다고 할 때, 김광균과 정지용의 작품은 시 교육에 있어서 사회·역사적 맥락에서 발현되는 문학의 특성을 이해하는 데 효과적인 제재라고 할 수 있다. 기존의 논의에서 모더니즘 시인으로 김광균, 정지용과 함께 김기림을 대표적으로 언급하고 있으나, 본고에서는 김기림의 경우 시 텍스트 보다는 모더니즘에 대한 비평가로서의 역할이 더 크다고 사려하였다. 또한 제7차 『국어』 교과서에 실린 <바다와 나비>를 제외하고는 교과서에 언급된 작품이 없기 때문에 시 교육의 제재로써 충분하지 못하다고 여겨져 본고의 대상에서 제외하였다.

본고는 다음과 같은 방법으로 모더니즘 시 교육에 관한 방안을 고찰하고자 한다.

우선 시 교육의 지향점을 고찰하기 위하여 실제 교육 현장에서 이루어지는 교수·학습 과정을 통하여 기존의 시 교육 방법의 문제점을 파악하고자 한다. 이는 교육 과정과 교과서에 대한 면밀한 검토를 통하여 밝혀질 수 있을 것이다.

따라서 본고에서는 2007년 개정 교육과정이 공포되었으나, 현재 고등학교 국어과는 제7차 교육과정에 따라 편찬된 교과서를 통용하고 있는 점을 주지하여 그에 따라 편찬된 『국어』 및 18종 『문학』 교과서에 김광균과 정지용의 작품이 수록된 양상을 분석하고자 한다. 또한 개정 교육과정에 대한 검토를 바탕으로 교육과정과 교과서를 통하여 파악한 시 교육 방법의 문제점을 보완하여 실제 교육 현장에서 시 교육이 지향해야 할 바를 모색하고자 한다.

이와 같은 예비적 논의를 마련한 다음, 무엇보다 본 논문의 핵심이라고 할 수 있는 모더니즘 시 교육의 이해의 방향과 효과에 대하여 중점적으로 살피고자 한다. 전시대의 문학의 양상을 부정하면서 시작된 모더니즘 시의 특성은 주로 문학의 형태와 의식면에 나타나있다. 이전의 감상적이고 낭만적인 표현에서 벗어나 무분별한 세계를 시적 언어로 형상화하는 모더니즘 시의 형상화 기법과 세계를 인식하는 능력을 밝혀내는 과정을 통하여 시 교육의 과정에서 단순한 지식 습득에 머무는 것이 아니라 학습자가 삶의 총체적인 모습을 탐구하도록 하는 방향을 제시하고자 한다.

이상과 같이 전개된 논의의 마무리로 시 교육과 관련한 교수 모형을 검토하는 과정을 통하여 효율적인 시 수업의 구체적인 방안을 모색하고, 위에서 제시한 모더니즘 시 교육의 이해의 방향에 따라 실제 교육 현장에서 적용할 수 있는 구체적인 교수·학습 모형을 구안하여 모더니즘 시 교육에 적용하여 보고자 한다.

이러한 일련의 과정을 통하여 본고는 학습자가 모더니즘 시의 정신을 이해하고 그 미학을 향유할 수 있도록 모더니즘 시의 형식이 갖는 미학적 특성을 실제 작품을 통하여 교육할 수 있는 방안을 제시하는 데 중점을 두고자 한다. 이상과 같은 방법은 기존의 시 교육 방법에서 벗어나 수용자인 독자, 즉 학습자가 문학 교육을 통하여 의식의 지평을 확대하고, 교양인으로서 성숙한 내면 의식을 함양하는 데 보다 효과적으로 활용될 수 있을 것이라고 기대한다.

## Ⅱ. 모더니즘 시의 수록 양상과 재고

그동안 국어과 교육과정은 여러 차례에 걸쳐 개정되면서 급변하는 사회·문화적 변화에 대응하여 국어 교육에 대한 사회, 학문 공동체, 학교의 요구를 충실하게 반영하고자 노력하였다. 그러나 개인적·사회적·합리적 요구를 내재화하고 체계화하는 데 필요한 충분한 설명 및 실천 논리를 확보하고 있지 못하였다는 비판적 지적이 여러 각도에서 가해졌음은 주지의 사실이다.

이에 본고에서는 교육 현장에서 이루어지고 있는 실제 교수·학습 과정을 파악하기 위하여 교과서를 면밀하게 검토하고자 한다. 현재 2007년 개정 교육과정에 따라 편찬된 교과서가 실제 교육 현장에서 사용되고 있으나, 고등학교 국어과 교과서는 제7차 교육 과정에 따라 편찬된 교과서를 통용하고 있다. 따라서 교과서에 대한 분석은 제7차 교육 과정에 따라 편찬된 『국어』 및 18종 『문학』 교과서를 대상으로 한다. 특히 교과서에서 김광균과 정지용의 작품이 수록된 양상을 종합적으로 파악한 후, 모더니즘 시 교육의 측면에서 교과서의 구성 및 내용을 비판적으로 분석하고자 한다. 이어 제7차 교육 과정의 문제점을 수정·보완한 개정 교육 과정의 검토를 바탕으로 시 교육이 지향해야 할 바를 모색하고자 한다.

### 1. 모더니즘 시의 교과서 수록 양상

#### 1) 김광균 시의 수록 양상과 문제점

김광균의 시는 제7차 교육과정에 따라 편찬된 『국어』 교과서에는 수록되어 있지 않고, 18종 고등학교 『문학』 교과서에 총 7편의 작품이 실려 있으며, 각 교과서마다 작품의 수록 비중과 형태는 모두 다르다. 크게 분류하면 교과서 본문의 중심 제재로 실린 것과 본문이 아닌 이외의 부분에서 보충 제재로 다루어진 경우로 나눌 수 있다.

제7차 교육과정에 따라 편찬된 18종 고등학교 『문학』 교과서의 김광균 시 수록 현황을 정리하면 다음과 같다.

작품 (수록빈도수)	수록 교과서	수록 단원	수록 형태
추일서정 (7)	대한(상) (최동호 외)	Ⅲ. 문학 작품의 수용과 창작 3. 시의 심상과 표현	본문 외
	두산(하) (우한용 외)	V. 문화의 변동과 문학의 대두 3. 근대 지향과 문학의 명암	본문 외
	디딤돌(상) (김윤식 외)	Ⅲ. 문학 작품의 수용과 창작 (1) 1. 서정 문학의 수용과 창작 (1) 언어와 표현	본문
	문원각(상) (한철우 외)	Ⅱ. 시의 수용과 창작 3. 시의 심상과 표현	본문 외
	상문연구사 (상) (강황구 외)	Ⅲ. 갈래별 수용과 창작 1. 노래와 시 (3) 비유와 이미지	본문
	중앙교육(상) (조남현 외)	Ⅲ. 시의 수용과 창작 1. 시의 이해 (2) 시의 운율과 감상	본문
	지학사(하) (권영민 외)	I. 한국문학의 특질과 흐름 4. 일제 감정기의 문학	본문 외
외인촌 (4)	민중서림(상) (김창원 외)	Ⅱ. 문학의 갈래와 문학 활동 2. 노래하기로서의 문학	본문 외
	청문각(상) (최웅 외)	Ⅲ. 시의 수용과 창작 3. 심상과 비유	본문 외
	케이스(하)	Ⅳ. 문학의 문화적 소통 2. 문학과 인접 영역 (1) 문학과 인접 예술	본문 외
	금성(상) (박경신 외)	Ⅱ. 시의 수용과 창작 3. 시의 심상과 표현	본문 외
설야 (3)	교학사(상) (구인환 외)	Ⅱ. 문학의 수용과 창작 3. 문학을 어떻게 창조적으로 재구성	본문

		할 것인가 (1) 문학의 재구성	
	금성(상) (박경신 외)	Ⅲ. 서정문학의 수용과 창작 2. 시의 형식과 표현	본문
	천재(하) (홍신선 외)	Ⅶ. 한국문학의 특질과 흐름(2)	본문 외
와사등 (1)	민중서림(상) (김창원 외)	Ⅲ. 문학의 수용과 창작 6. 현대 문명과 우리 삶	본문 외
은수저 (1)	중앙교육(상) (조남현 외)	Ⅲ. 시의 수용과 창작 2. 시의 감상과 수용	본문 외
성호부근 (1)	문원각(상) (한철우 외)	Ⅱ. 시의 수용과 창작 3. 시의 심상과 표현	본문 외
뗏상 (1)	태성문학(상) (김상태 외)	I. 문학이란 무엇인가 1. 문학의 본질	본문 외

<표 1> 제7차 교육과정 고등학교 교과서의 김광균 시 수록 현황

김광균의 시는 18종의 『문학』 교과서 중 14종의 교과서에 <추일서정>, <외인촌>, <설야>, <와사등>, <은수저>, <성호부근>, <뗏상>의 7편이 실려 있다. 이 중 가장 많이 수록되어 있는 것은 <추일서정>으로 7종의 교과서에서 다루고 있으며, <외인촌>은 4종의 교과서에 실려 있다. 주로 ‘문학의 수용과 창작’의 대단원의 학습 제재로 수록되어 있으며, 대부분의 작품들의 학습 목표는 이미지의 개념과 특성, 표현 방법을 배우는 데 있다. 학습자로 하여금 김광균의 시의 이미지를 통하여 시적 언어를 체험하면서 상상력을 중심으로 한 시적인 사고 활동에 익숙하게 하기 위한 학습 제재로 선택된 것임을 알 수 있다. <추일서정>의 경우 내용과 형식에 대한 이해뿐만 아니라 학습자가 작품을 수용하여 재구성하거나 그림으로 표현하는 등의 창작활동을 제시하기도 하며, <설야>의 경우 작품을 비판적으로 재구성하는 데 중점을 두고 작품에 대한 비판적 글 쓰기 활동 등을 제시하기도 하였다.

그러나 대부분의 교과서는 김광균의 시가 구현하는 시적 표현 방법을 학습하는 데 초점을 맞추고 있다. 특히 작품이 수록된 단원이 ‘시의 심상과 표현’이기 때문에 학습 활동 역시 작품에서 구현된 시각적 이미지를 학습자들이 찾아내면

서 비유에 대한 기본적인 원리를 이해하기 위한 내용으로 구성되어 있다. 예를 들면, 김윤식 외의 디딤돌의 『문학』(상) 교과서에는 대단원 ‘Ⅲ. 문학 작품의 수용과 창작(1)’, 중단원 ‘1. 서정 문학의 수용과 창작’의 소단원 ‘(1) 언어와 표현’에 <추일서정>을 수록하였다. 교사용 지도서에 따르면 이 작품은 한용운의 <님의 침묵>과 같이 시어의 함축적 의미와 표현 방법을 학습하도록 구성되어 있다. 따라서 다양한 비유를 통해 선명한 이미지를 제시하는 것에 유의하여, 함축적 시어가 이미지를 구성하는 방법을 이해하는 데 중점을 두고 지도하도록 제시한다.

**【읽을 거리】**

이 시는 김광균의 대표작으로 모더니즘의 본보기로 평가되는 작품이다. 거의 모든 시행에서 자연을 도시적, 문명적 사물에 비유하여 표현하고 있는데, 이는 서구의 모더니즘을 수용한 결과라고 할 수 있다. 1행부터 11행까지는 자연을 도시적, 문명적 사물에 비유하여 표현하였고, 12행부터는 문명화된 자연을 바라보는 시적 화자의 심경이 묘사되어 있다.

위의 지문은 디딤돌(상)에서 학습활동 이전에 제시하고 있는 ‘읽을 거리’의 내용인데, 김광균의 <추일서정>을 모더니즘의 본보기로 밝히면서, 작품에 대하여 간략하게 설명하고 있다. 그러나 다음에 이어지는 학습활동의 내용들은 모두 비유에 대한 기본적인 원리를 이해하기 위한 내용으로만 구성되어 있다.

**【꼼꼼히 읽기】**

1. 이 시의 시적 화자는 무엇을 바라보고 있는지 말해보자.
2. 이 시의 시적 화자는 눈에 비치는 풍경에서 어떠한 정서를 느끼고 있는지 말해 보자.
3. 이 시에 사용된 다음 시어들의 원관념 또는 보조 관념을 찾아보자.

원관념	보조관념
낙엽	
	구겨진 베타이

	담배 연기
	근골
	흰 이빨

교과서에서 학습 활동으로 제시한 문항들은 <추일서정>을 통하여 은유와 직유 등의 비유법을 학생들이 숙지할 수 있도록 하고 있다. 그러나 작품 속에서 원관념과 보조관념을 찾아내는 반복적인 활동은 작품이 지니고 있는 미적 가치를 이해하기 이전에 작품을 기계적으로 분석하는 데 몰두하게 한다. 이는 일상 언어로는 체험할 수 없었던 시적 언어의 풍부한 상상력을 통하여 시적 감수성을 기르고 삶의 진실을 총체적으로 파악하는 능력을 기르는 데 장애를 초래한다.

또한 ‘꼼꼼히 읽기’의 세 번째 문항은 원관념과 보조 관념으로 이루어진 비유에 대한 기본적인 원리를 깨닫게 하는 활동이다. 이때 교과서에서는 비유에 대하여 원관념과 보조관념의 관계를 1:1로 규정하고, 그 성격을 기본적으로 형태 또는 속성이 유사한 점에만 초점을 맞춘다. 이에 학습자는 작품에서 제시된 소재들과 형태와 속성이 유사한 대상을 선정하는 과정에서 비유의 개념과 그 원리를 이해한 후, 비유가 적용된 시구를 분석하여 의미를 파악해야 한다. 그러나 비유는 정신과 사물을 연결하기 위해 사용하는 시적 언어로써, 서로 같으면서도 서로 다른 두 사물의 결합이라고 할 수 있다. 따라서 비유에 대한 학습은 이질적인 두 사물을 연결하는 유사성을 지각하여 현실의 복잡성을 관조하고 있는 시인의 마음을 읽는 데까지 나아가야 한다. 다시 말해, 상반되는 요소들을 모두 포괄하고 융합하는 과정을 통하여 서로 다른 사물들 사이에서 동일성을 찾아내는 과정에서 비유가 이루어진다고 할 때, 학습자는 비유의 문법적 단위인 원관념과 보조관념의 관계를 폭넓은 시각으로 바라볼 수 있어야 하며, 이를 통하여 차이성 속의 동일성이란 비유의 본질을 파악할 수 있어야 한다.

한편, ‘읽을 거리’에서는 한국의 모더니즘 시의 본보기로 <추일서정>을 소개하고 있으나, 교과서에는 여타의 작품과 달리 모더니즘 시가 지니고 있는 구체적인 특질을 학습할 수 있는 활동을 제시하지 않고 있다. 대부분의 교과서에서 다루고 있는 김광균에 대한 문학사적 접근은 주로 모더니즘 시인으로 소개하면

서 그의 시 세계를 설명하고 있다. 다음은 교과서에서 제시하고 있는 모더니즘에 대한 설명이다.

주지주의(主知主義): 지적 작용을 창작의 원동력으로 하는 관점으로, ‘모더니즘’이라고도 한다. 감각이나 정서보다 이지(理智)를 중시하는 태도로 감정을 상위에 두는 주정주의(主情主義)나 의지를 상위에 두는 주의주의(主意主義)와 대립된다. 우리나라에서는 1934년 김기림이 시의 낭만주의적 요소인 감정의 자연 발생적 유로(流露)나 사상의 흥분 상태를 지양하고 시작(詩作) 자체의 의식성을 강조하는 시의 기술주의(技術主義)를 주장하면서 구체화되었다. 1930년대 주지주의의 대표적 시인들로는 정지용, 김광균, 장만영, 장서언 등이 있으며, 1950년대 시인들로는 김수영, 박인환, 김경린 등과 <후반기> 동인들이 있다. 도식성을 벗어나 어느 정도 개성적 색채를 띠면서 주지주의의 시들이 개화한 것은 1950년대 후반기부터 이다. 1960년대의 <현대시>, <신춘시> 동인들은 주지주의 시가 상실했던 상징적 내면 의식과 초월의식을 형상화하려 하였다.<sup>50)</sup>

이미지즘(imagism): 1912년부터 1917년까지 흄(Hulme), 파운드(Pound) 등 영국과 미국의 시인들을 중심으로 전개된 시 운동을 일컫는다. 이들은 정확한 일상 언어를 사용할 것, 자유시를 쓰되 음의 효과나 억양을 무시하지 않고 새로운 리듬을 창조할 것, 명확한 이미지를 중시하되 이미지 자체의 표현을 중시할 것, 제재를 자유롭게 선택할 것, 견고하고 명확한 스타일의 시를 쓸 것 등을 강조하였다. 이러한 영미의 이미지즘 시론이 우리나라에는 1930년대 후반에 최재서, 김기림 등에 의해서 소개되었고, 김광균 등이 이미지즘적인 경향의 시를 썼다.<sup>51)</sup>

대부분의 교과서에는 김광균의 시 세계와 문학사적 위치를 ‘모더니즘’에 대한 간략한 설명을 통해 다른 시인들과 함께 묶어 소개하는 정도이다. 그러나 모더니즘에 관한 문학사적 접근과 실제 작품을 통하여 모더니즘 시를 이해하도록 단원을 구성하거나, 학습 활동을 제시한 경우는 없었다. 교과서에 수록된 김광

50) 박경신 외, 『고등학교 문학 (상)』, (주)금성출판사, 2002, 122쪽.

51) 김윤식 외, 『고등학교 문학 (상)』, (주)도서출판 디딤돌, 2002, 169쪽.

균의 작품은 대부분이 초기 작품에 한정되어 있는데, 이는 주로 모더니즘적 성격을 강하게 드러내는 것을 알 수 있다. 텍스트 선정 측면에 있어서 김광균의 초기 작품에만 편향된 작품 수록 경향을 띠고 있다는 것은 교과서에 실린 김광균의 작품을 통하여 그의 모더니스트로서의 면모를 부각시키고자 하는 의도일 것이다. 그러나 대부분의 교과서에서 다루어진 김광균의 작품들은 그 표현 기법에 대한 교육에 치중하고 있다. 진정한 시 교육의 목표를 달성하기 위해서는 시의 표현 기법뿐만 아니라, 개인적·사회적인 다양한 맥락을 동원하여 작품을 감상하도록 해야 할 것이다.

## 2) 정지용 시의 수록 양상과 문제점

정지용의 시는 제7차 교육과정에 따라 편찬된 『국어』 교과서에 <유리창 1>과 18종 고등학교 『문학』 교과서 중 16종의 교과서에 <향수>, <유리창 1>, <장수산 1>, <비>, <그대들 돌아오시니>, <카페 프란스>, <고향>, <바다 9>의 8편이 수록되어 있다. 정지용의 시를 수록하고 있는 교과서가 다양한 만큼, 수록 단위 역시 다양한 양상을 보이고 있다. 다음은 정지용 시의 교과서 수록 현황을 정리한 것이다.

작품 (수록 빈도수)	수록 교과서	수록 단위	수록 형태
향수 (8)	교학사(하) (구인환 외)	I. 문학과 문화 2. 문학은 인접 예술과 어떤 관계가 있는가 (1) 문학의 인접 예술과 사회·문화	본문
	교학사(하) (김대행 외)	VII. 한국문학의 이해 3. 세계 문학으로서의 한국문학	본문 외
	디딤돌(상) (김윤식 외)	III. 문학 작품의 수용과 창작 1. 서정 문학의 수용과 창작 (2) 운율과 심상	본문
	문원각(상) (한철우 외)	II. 시의 수용과 창작 3. 시의 심상과 표현	본문

	블랙박스 (상) (한계진 외)	Ⅲ. 문학의 갈래 2. 서정 갈래의 이해	본문
	상문(상) (강황구 외)	Ⅲ. 갈래별 수용과 창작 1. 노래와 시 (3) 비유와 이미지	본문
	지학사(하) (박갑수 외)	I. 문학과 문화	본문 외
	케이스(상) (김병국 외)	Ⅲ. 문학의 수용과 창작 (2) - 갈래에 따른 수용과 창작 1. 서정의 세계 (4) 이미지와 표현	본문
유리창 1 (7)	국어(상)	6. 노래의 아름다움	본문
	금성(하) (박경신 외)	Ⅲ. 민족문학의 흐름	본문 외
	두산동아 (상) (우한용 외)	Ⅱ. 문학의 수용과 창작 1. 서정세계의 감응과 표현	본문 외
	디딤돌(하) (김윤식 외)	Ⅱ. 문학 작품의 수용과 창작 (2) 4. 근대의 문학	본문 외
	민중서림 (하) (김창원 외)	I. 문학과 문학 활동 3. 문학을 보는 눈	본문 외
	중앙교육 (상) (조남현 외)	Ⅲ. 시의 수용과 창작	본문 외
	천재(하) (홍신선 외)	Ⅵ. 한국문학의 특질과 흐름 (1)	본문 외
장수산 1 (3)	금성(상) (박경신 외)	Ⅲ. 서정 문학의 수용과 창작	본문 외
	대한(상) (오세영 외)	Ⅱ. 문학의 수용 2. 문학의 수용과정	본문
	형설(상) (박호영 외)	Ⅳ. 주제별 수용과 창작 1. 자연과 향수	본문
비	중앙교육	I. 문학의 본질	본문 외

(2)	(상) (조남현 외)	1. 문학의 본질과 특성 (3) 문학의 인지적, 정의적, 심미적 성격	
	지학사(상) (권영민 외)	I. 문학의 본질 1. 문학의 특성	본문
그대들 돌아오시니 (1)	두산(하) (우한용 외)	V. 문화의 변동과 문학의 대응 2. 문학의 충격과 문학의 변화 (4) 현실을 담아내는 여러 목소리	본문
카페 프란스 (1)	민중서림 (상) (김창원 외)	I. 문학과 문학문화 3. 문학문화의 역사성	본문 외
고향 (2)	두산(하) (우한용 외)	IV. 문학의 문화적 특징 2. 상상력의 세련과 정서의 내면화	본문 외
	중앙교육 (하) (조남현 외)	II. 한국문학의 흐름 5. 근대화 시기의 문화와 문학	본문 외
바다 9 (1)	케이스(상) (김병국 외)	II. 문학의 수용과 창작 (1) 1. 문학의 수용과 창작 원리	본문 외

<표 2> 제7차 교육과정 고등학교 교과서의 정지용 시 수록 현황

18종 『문학』 교과서 중 가장 많이 수록된 정지용의 시는 <향수>로 8종의 교과서에서 다루고 있으며, <유리창 1>은 고등학교 『국어』 교과서 ‘6. 노래의 아름다움’ 대단원에 본문의 중심 제재로 수록되었으므로 6종의 『문학』 교과서에서는 본문 이외 부분의 보충 제재로 다루고 있다.

위에서 제시한 표에서 정지용의 시가 수록된 단원을 살펴보면, 다양한 학습 목표 아래에서 작품에 대한 학습이 이루어지고 있음을 알 수 있다. 이는 정지용 시가 문학적 측면에서나 문학사적 측면에서도 매우 주목되는 작품이기 때문이다. 문학적인 측면에서 보면 정지용의 시는 다양한 감각적 경험을 선명한 심상과 절제된 언어로 형상화하여 “이전의 시와는 다른 새로운 지평으로 한국시를 고양시켰다”<sup>52)</sup>고 평가 받는다. 한 마디로 문학사적 측면에서 정지용의 시는 1930년대 한국 모더니즘 시의 중심에 위치하고 있다고 할 수 있다.

정지용의 작품은 1927년부터 1941년까지 15년이라는 비교적 짧은 기간 동안

52) 이승원, 『정지용 시의 심층적 탐구』, 태학사, 1999, 186쪽.

크게 세 단계의 변모 과정을 거친다. 1925년경부터 1933년경까지 주로 창작된 모더니즘 시 경향의 감각적인 이미지즘 시가 그 첫 단계이고, 1934년 <불사조> 이후 1935년까지 주로 창작된 가톨릭 신앙을 바탕으로 하는 종교적인 시가 그 두 번째 단계이며, <옥류동>, <구성동> 이후로부터 1941년에 이르는 기간에 창작된 동양적인 정신의 시가 그 세 번째 단계이다. 이와 같이 정지용의 시 세계에는 초기의 모더니즘 시 경향에서 출발하여 종교적인 시와 고전적인 시에 이르기까지 다양한 변모 양상을 보이며, 이는 학습 제재로 교과서에 수록될 때 역시 마찬가지이다. 즉, <향수>, <유리창 1> 등은 시의 표현 방식을 위한 학습의 제재로써 모든 감각을 시적 언어로 형상화하고자 한 모더니즘적 기법을 학습하는 데 주력하며, <그대들 돌아오시니>의 경우, 작품이 시대 현실에 대응하려고 했던 태도에 대한 학습으로 이루어져 있는 것처럼 교과서에 수록된 정지용의 시는 다양한 목표 아래에서 학습이 이루어지고 있다.

본고에서는 정지용의 시편들 중 모더니즘적 기법을 통하여 세계를 인식하고 시적 언어로 형상화한 작품을 중심으로 모더니즘 시 교육에 대하여 고찰하는데 목적이 있는 것을 상기하며, 이들 교과서에서 정지용의 작품을 모더니즘적 기법을 학습하기 위한 제재로 사용된 양상을 구체적으로 살펴보도록 하겠다. 다음은 한철우 외의 문원각의 『문학』(상)의 교과서에 정지용의 <향수>가 수록된 양상이다.

**【감상하기 전에】**

1. 다음 그림을 보고, 떠오르는 느낌을 자유롭게 말해 보자.
  - (1) 그림을 보고 떠오르는 느낌을 말해 보자.
  - (2) 이러한 느낌을 떠오르게 한 그림 속의 구체적인 사물은 무엇인가?
  - (3) 만약 자신이 이러한 곳에서 산다면 어떻게 할 지 이야기해 보자.

**【학습활동】**

✓ 감상과 반응

1. 정지용의 ‘향수’를 감상하고, 다음에 대해 알아보자.
  - (1) 시적 자아가 처한 상황이 어떠한지 말해 보자.
  - (2) 시적 자아의 정서를 생각하며, 이 시의 내용을 한 문장으로 요약해 보

자.

2. 이 시의 운율의 특징에 대해 생각해 보자.

(1) 이 시에서 운율을 형성하는 요소는 무엇인가?

(2) 각 연과 연 사이에 동일한 시행을 반복하여 얻는 효과가 무엇인지 말해 보자.

✓ 목표 다지기

1. '향수'에 쓰인 심상을 중심으로 그 특징을 알아보자.

(1) 공감각적 심상이 쓰인 부분을 찾아보고, 그 효과에 대해 말해 보자.

(2) 이 시에서 시각적 심상을 드러낼 때, 다른 시와 구별되는 특징은 무엇인가?

2. 이 시에 쓰인 표현의 특징을 중심으로 물음에 답해 보자.

(1) 이 시에 쓰인 비유적 표현을 찾아보고, 그 의미를 말해 보자.

(2) 이 시에서 표현된 시어들을 나열해 보고, 그 특징을 생각해 보자.

(3) 자신에게 참신하다고 느껴지는 표현을 찾아보고, 그 까닭을 말해 보자.

문원각의 교과서는 대단원 'Ⅱ. 시의 수용과 창작', 소단원 '3. 시의 심상과 표현'에 정지용의 <향수>를 수록하였다. 본문을 학습하기 이전에 '감상하기 전에'를 수록하고 있는데, 이는 굳이 정지용의 <향수>가 아니라 일상적으로 느끼는 고향에 대한 그리움에 대하여 반추해 보고, '향수'라는 정서를 상기해 보는 데 의도가 있다. 제시된 그림을 감상하면서 각자 떠오른 느낌을 막연한 단어로 표현하기보다 구체적으로 그림 속의 사물에서 받은 인상과 느낌을 바탕으로 발표하게 하는 활동은 압축된 언어로 세계를 형상화하는 시의 특성을 학습하게 하는 데 적절한 활동이라고 할 수 있다. 본문을 감상한 다음 제시된 학습 활동은 주로 작품에 구사된 구체적 이미지와 운율을 파악하는 활동으로 이루어져 있다. 우선 '감상과 반응'에 제시된 활동은 시적 자아가 처한 상황과 정서를 알아보는 것으로 작품의 주제 의식을 이해하는 데 중점을 두고 있다. 이어 자음과 모음의 반복, 동일한 시행의 반복으로 운율을 형성하고 있는 <향수>를 통하여 시적 장치의 다양함을 확인하는 활동을 제시한다. 이는 시의 독특한 음악적 세계를 향유하도록 하며, 나아가 작품이 운율을 형성하는 원리를 학습하도록 한다. '목표 다지기'의 활동에서는 작품에 구사된 구체적인 심상을 파악하는 데 주력하고 있다. 다양한 감각적 심상을 확인하고, 그러한 심상이 주는 효과를 알아보는 활동

을 통하여 공감각적 심상의 개념을 주지시키고, 그것이 시적 정서나 분위기 형성에 어떤 효과가 있는지를 학습하게 한다. 또한 시적 형상화를 위해 동원된 시어의 특징들을 살피는 활동을 통하여 비유적 표현의 방법과 효과를 파악하게 한다.

이러한 일련의 학습 활동들은 정지용의 <향수>가 구사하고 있는 표현 방법을 알게 하는 데 중점이 있다. 대부분의 교과서에서도 정지용의 <향수>를 학습하는 데 중점을 두는 사항은 작품이 지니고 있는 음악적 효과와 시적 표현인데, 문원각의 교과서는 학습자 중심에서 작품을 능동적으로 감상하도록 주의를 기울인다. 예컨대 ‘목표 다지기’의 학습 활동에서 학습자가 참신하다고 느껴지는 표현을 찾고 그 까닭을 발표하는 것은 작품에 대한 감상을 공유하는 것으로 시 감상의 태도를 확장할 수 있는 계기가 된다.

인간이 느끼는 다양한 감정을 압축된 언어로 표현하는 문학 장르인 시를 이해하기 위해서 학습자는 그 안에 담겨 있는 언어의 의미를 파악하고 내면화하는 과정을 거쳐야만 한다. 즉, 주체적인 활동을 통하여 시의 이미지를 이해하고 이를 통하여 주제를 파악하는 학습은 필수적이다. 그러나 시 교육은 작품이 구사하는 다양한 시적 장치를 이해하는 것에서 머무는 것이 아니라, 다양한 시 세계를 통하여 시적 감수성을 기르고 나아가 삶의 총체적인 모습을 탐구하는 데 목적을 두어야 한다. 이러한 시 교육의 목적에 도달하기 위해서 교과서는 작품 자체의 학습에서 그치는 것이 아니라 학습자로 하여금 시적 자아가 구사하는 세계를 공감하는 과정을 통해 삶에 대한 폭넓은 이해에 도달할 수 있도록 구성되어야 한다. 이는 시적 자아가 세계를 인식하고 그것을 시적 언어로 형상화하는 방법을 학습하는 과정에서 획득된다. 특히 정지용의 <향수>는 모더니즘 시의 기법이라고 할 수 있는 감각적 이미지를 통하여 고향의 정경을 제시하고 있는데, 그 소재가 모더니즘 시에서 주로 선택하고 있는 도시적이고 문명적인 것이 아니라 고향을 제재로 하고 있다는 점이 특징적이다. 이는 시의 표현 방법뿐만 아니라 시인이 세계를 인식하는 방법까지 학습할 수 있으며, 이를 통하여 학습자가 세계를 다양한 시각으로 바라볼 수 있는 계기를 마련할 것이다. 그러나 정지용의 작품을 학습 제재로 수록한 대부분의 교과서는 모더니스트로서의 정지용에 대한 학습을 간과하고 있다. 작품에 대한 통시적·공시적인 학습이 아울러 이루어지는 것이 아니라, 시의 장르적 특성에 따른 표현 방법을 익히는 데

몰두하고 있는 것이다. 이는 과편적인 지식만을 습득하게 하며, 진정한 시 교육이 이루어지는 데 부정적인 영향을 미친다.

상술한 바와 같이 김광균과 정지용의 작품은 교과서에서 모더니즘 시로써 다루어지고 있으나, 그에 대한 구체적인 학습은 주로 시의 표현 방법을 학습하는데 몰두하고 있다. 따라서 학습자는 교과서에서 그들의 작품을 통하여 시의 방법적인 원리를 학습하는 데 그칠 수밖에 없다. 이는 앞서 논의했던 바와 같이 문학을 통하여 삶을 이해하고, 통찰하는 방법을 습득하는 것에 나아갈 수 없게 하는 결정적인 장애 요소라고 할 수 있다. 뿐만 아니라 모더니즘 시 교육의 측면에서 교과서는 주로 시각적 이미지를 작품 속에서 찾아내는 활동을 제시하고 있음을 확인할 수 있다. 모더니즘의 각 시편들이 다양한 감각을 시각적 이미지로 형상화하는 데 중점을 두는 것은 사실이나, 이는 자칫 모더니즘 시가 지닌 기법을 감각의 시각적 형상화로 정의할 염려가 있다. 다시 말해, 우리의 감각에 호소하고 사물에 대한 감각적 경험을 불러 일으켜 그것을 언어로 형상화하는 과정에서 동원되는 다양한 감각적 이미지에 대한 학습을 간과하고 있는 것이다. 시인은 대상을 특수한 관점으로 보고 있으며, 그 대상에는 시인의 주관적인 감정이 내재되어 있다. 한 대상에 대하여 시인은 동시에 여러 감각을 동원하여 반응하며, 그것을 생생하게 인식하여 언어로 형상화한다. 이때 시인이 선택한 이미지는 자의적인 것이 아니라 시인이 표현하고자 한 주관적인 정서에 따라 달라질 수 있다. 이러한 특수한 시각으로 인하여 시 속에서 구현되고 있는 이미지들은 시인이 의도한 특수한 정서를 환기한다. 때문에 학습자는 하나의 시를 감상하는 과정에서 온갖 감각의 향연을 체험함으로써 감각 영역을 확장하고, 감각적 이미지를 분석하는 과정에서 시인의 상상력을 이해할 수 있어야 한다.

## 2. 국어과 교육과정의 방향<sup>53)</sup>과 재고

2007년 2월 28일에 고시된 ‘2007 개정 교육과정’은 제7차 교육과정의 개정본이라는 전제 하에 구성되었으므로 제7차 교육과정과 여러 면에서 공통점을 보이지만 확연한 차이를 보이기도 한다. 본고에서는 시 교육의 지향점을 모색하기

53) 교육부, 『2007년 개정 고등학교 교육과정 해설』, 대한교과서 주식회사, 2009.

위한 이론적 바탕으로 교육과정의 방향을 검토하는 것이기 때문에 시 교육과 직접적인 관련이 있는 문학 영역의 세부적인 특성을 파악하는 데 중점을 두고자 한다. 그러나 문학 영역이 국어과 교육과정의 심화·보충의 과목이라는 점을 주지하여 국어과 교육과정의 전반을 대략적으로 살펴본 후, 시 교육과 직접적인 관련이 있는 문학 영역의 세부적인 특성을 파악하고자 한다.

우선, 수준별 교육과정의 약화이다. 제7차 교육과정에서는 국가 교육과정에서 공통 내용 외에도 수준별 심화 내용이나 보충 내용을 제시함으로써 수준별 교육 내용을 국가에서 규정하였다. 반면에 개정 교육과정에서는 수준별 교육 내용을 별도로 제시하지 않고, 모든 학습자가 학습해야 할 공통 교육 내용만을 제시하여 수준별 교육 내용의 선정, 수준별 교수·학습 방법의 적용을 국가 수준에서 학교 및 교사 수준으로 위임하고 있다. 교육과정의 내용 선정과 관련하여 학습자 수준이 학습자의 수만큼 다양한 현실에서 학습자의 수준을 국가에서 ‘기본’, ‘보충’, ‘심화’ 등으로 규정하는 것에 대한 비판이 제기되어 개정된 사항이라고 할 수 있다. 학습자의 다양한 수준을 정확하고 섬세하게 구분하고 이를 근거로 적절하게 적용할 수 있는 주체는 해당 교과 수업을 담당하고 있는 교사라고 할 수 있다. 때문에 개정 교육과정에서는 수준별 교육과정에서 수준별 수업으로 전환하여 수준별 교육의 도입에 따른 취지를 유지하면서 내실을 다질 수 있도록 하였다.

둘째, 정보화·다매체 사회로 진입하고 있는 현대 사회의 언어 환경을 반영하여 신문·잡지·텔레비전·라디오·영화·인터넷·휴대 전화 등 다양한 매체를 통하여 이루어지는 의사소통의 특성과 정보·지식·문화의 수용과 생산에 대하여 이해하도록 교수·학습 방법에서 매체 활용을 강조하였다. 다양한 매체를 통하여 이루어지는 의사소통의 특성을 이해하도록 하고, 매체 담화·글의 비판적 수용과 창의적 생산 능력 신장을 국어 교육의 중요한 목표로 설정하였다. 이는 제7차 교육과정이 고시된 이후, 더욱 큰 폭으로 언어 환경이 변화된 점을 현실에 반영하여 국어과 교육 내용을 구성한 것으로 파악할 수 있다.

셋째, 제7차 국어과 교육과정에서는 학습자가 반드시 학습해야 할 내용의 범주로 ‘본질’, ‘원리’, ‘태도’를 제시하고 있으며, 이와 관련된 지식이나 기능을 학습한 후, 적용 또는 활용하는 차원에서 ‘실제’의 범주를 설정하였다. 따라서 제7차 교육과정은 ‘실제’(담화와 글의 수용, 생산 활동)와 ‘내용’(지식, 기능) 간의

상호 관련성을 충분히 고려하지 못한 점을 지적받아 왔다. 이에 개정 교육과정에서는 실제와 내용 요소 간의 관련성, 내용 요소 간의 통합성을 고려하여 교육 내용을 구성하였다. 예컨대, 성취 기준이 설명문의 수용과 관련되어 있다면, 내용 요소는 해당 설명문을 수용하는 데 직접 관련되는 지식, 기능 맥락을 중심으로 선정하였다.

넷째, 담화와 글의 생산, 수용 활동에 작용하는 맥락을 강조하였다. 맥락은 언어 공동체에서 형성된 언어의 규범과 관습, 언어 행위자의 개별적인 언어 행위가 만나는 공간으로 언어 행위의 구심력과 원심력이 만나고 경쟁하는 공간이다. 개정 교육과정은 내용 요소 선정 범주에서 태도 범주를 삭제하고 지식, 기능 외에 맥락의 범주를 새롭게 설정하여 학습자가 자신의 언어 행위의 정확성, 적절성, 윤리성 등을 다양한 맥락 속에서 성찰할 수 있도록 하였다. 각 영역의 내용 체계를 보면, 듣기·말하기·읽기·쓰기 영역의 맥락은 ‘상황 맥락, 사회·문화적 맥락’으로 구체화되어 있으며, 문법 영역은 ‘국어 의식, 국어 생활 문화’로, 문학 영역은 ‘수용·생산의 주체, 사회·문화적 맥락’을 하위 항목으로 삼고 있다. 듣기·말하기·읽기·쓰기가 주로 활동 중심 영역이라는 점에서 동일한 범주로 설정되었고, 문법과 문학은 지식 중심의 영역이라는 점에서 변별하여 각 영역의 특수성을 살리도록 범주화하였다.

이외에도 2007년 개정 교육과정은 여러 면에서 그 특성을 추출할 수 있을 것이다. 본고에서는 2007년 개정 교육과정의 전체적인 특성을 규명하는 데 목적이 있는 것이 아니라 시 교육의 방향성을 모색하기 위한 이론적 접근으로 문학 영역 교육과정의 특성을 규명하는 데 목적이 있으므로 제7차 교육과정과 비교하여 명시적으로 드러나는 특성을 간략히 살펴보았다.

### 1) 2007년 개정 교육과정의 문학 영역 검토

심화 선택 과목으로서의 ‘문학’ 과목은 ‘국어’ 과목의 일반적 목표를 기반으로 하는 바, 2007년 개정 국어과 교육과정에서는 구체적인 맥락 속에서 창조적인 국어 활동 능력과 태도를 기르는 것을 국어과 교육의 핵심 목표로 삼고 있다. 따라서 개정된 문학 교육과정에서 강조하고 있는 것은 문학의 수용과 생산의 실천 활동이다. 언어예술로서의 문학의 아름다움과 가치를 향유하고 모국어를 발전시켜 인간다움을 성취하고 인간다운 삶이 가능한 공동체를 형성할 수 있다

고 본 것이다.

개정 교육과정의 ‘문학’ 과목의 목표는 제7차 문학 교육과정의 전문(前文)과 영역별 목표를 재편성하여 구성하였다. 전문에서는 ‘문학’ 과목의 목표를 포괄적으로 제시하였고, 영역별 목표에서는 지식, 활동, 태도의 범주에서 주요한 목표를 분류하여 제시하였다.

문학의 올바른 이해와 폭넓은 경험을 바탕으로 문학 작품을 수용하고 생산하는 능력을 기르며, 자아를 실현하고 공동체의 발전에 기여하는 태도를 함양한다.

가. 문학에 대한 지식과 경험을 바탕으로 하여 능동적으로 문학 활동을 한다.

나. 문학 작품의 수용과 생산 활동을 통하여 언어에 대한 통찰력을 기르고, 창의적으로 사고하고 소통하는 능력을 함양한다.

다. 문학을 통하여 인간과 세계를 총체적으로 이해하고, 문학의 가치와 아름다움을 향유하며, 공동체의 문화 발전에 적극적으로 참여한다.

<2007년 개정 고등학교 ‘문학’ 과목의 목표>

제시된 전문에서 ‘문학’ 과목의 목표는 문학 이해의 경험, 문학 활동 능력, 자아, 공동체의 네 범주를 설정하고 각 범주들의 연관성에 주목한다. 문학 학습의 주요 목표로 문학 이해, 문학 경험, 문학 활동 능력 및 문학에 대한 태도를 제시하였고, 문학 활동 능력이 언어에 대한 통찰력, 창의적 사고력, 창의적 소통 능력을 기르며, 문학 활동이 궁극적으로 자아의 실현과 공동체의 발전에 기여하는 것임을 밝히면서 문학 학습의 방향을 제시한다.

목표 ‘가’ 항목은 문학에 대한 지식, 문학 경험, 능동적인 문학 활동의 내용으로 학습자가 문학과 자신의 삶과의 관련성을 체험함으로써 문학 학습이 현실성을 떨 수 있는 데 강조한다. 또한 문학의 생산과 수용에 대한 경험이 의미 있는 경험으로 인식될 때 문학의 실질적인 가치가 구현된다는 관점을 도입하여, 학습자가 능동적으로 문학을 수용·생산하는 데 중점을 둔 사항이라고 할 수 있다.

‘나’ 항목은 문학의 수용과 생산 활동, 언어에 대한 통찰력, 창의적인 사고력과 소통 능력을 기르기 위한 것이다. 제7차 교육과정의 ‘문학’ 교육과정에서는

문학의 ‘수용’과 ‘창작’을 제시한 반면, 개정된 ‘문학’ 교육과정의 목표에서는 ‘창작’을 ‘생산’으로 확대하여 다양한 문학 활동을 포괄하였다. 아울러 문학 활동이 언어에 대한 통찰력을 신장시키기 위한 과정임을 인식하고, 학습자가 모국어에 대한 감수성과 직관력을 기르는 데 중점을 두고 있다.

‘다’ 항목은 문학을 통한 인간과 세계에 대한 총체적 이해, 문학의 가치와 아름다움의 향유, 공동체의 문화 발전에 참여에 대한 내용이다. 문학이 다루는 다양한 주제를 매개로 인간과 세계를 통찰하고, 깊이 있게 이해하는 능력을 기르도록 강조한다. 또한 문학이 지닌 가치와 아름다움을 향유함으로써 개인의 삶의 질을 향상시키고, 그것이 점차 문화의 하나로 자리 잡아 문학을 포함한 문화의 발전과 더불어 공동체의 통합과 발전에 기여할 수 있음을 강조하였다.

2007년 개정 국어과 교육 과정의 ‘문학’ 과목의 내용은 제7차 교육과정의 구성 방식과 동일하게 ‘내용 체계’와 ‘영역별 내용’으로 분류하였으나, 그 구체적 내용에는 차이를 지닌다.

‘문학’ 과목의 내용 체계는 국민 공통 기본 교육과정 ‘국어’ 과목의 ‘문학’ 영역의 내용 체계를 심화한 것으로, 국민 공통 기본 교육과정의 ‘문학’ 영역의 내용 체계는 작품을 중심으로 ‘지식’, ‘수용과 생산’, ‘맥락’을 내용 영역으로 설정하였다. 심화 선택 중심 교육과정의 ‘문학’ 영역의 내용 체계는 작품을 중심으로 ‘지식’ 영역은 ‘문학의 성격’과 ‘문학의 위상’으로 심화하였고, ‘수용과 생산’ 영역은 ‘문학 활동’ 영역으로 발전시켜 학습자의 실천적인 문학 활동을 강조한다. ‘맥락’ 영역은 개별 작품의 수용과 생산 활동에 포함시키고, ‘문학과 삶’의 영역을 설정하였다. 개정된 심화 선택 중심 교육과정의 ‘문학’ 영역의 내용 체계는 다음과 같다.

<b>문학의 성격</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 문학의 개념</li> <li>◦ 문학의 역할</li> <li>◦ 문학의 갈래</li> </ul>
<b>문학 활동</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 문학의 수용</li> <li>◦ 문학의 생산</li> <li>◦ 문학의 소통</li> </ul>

<b>문학의 위상</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 문학과 문화</li> <li>◦ 한국 문학의 범위와 역사</li> <li>◦ 한국 문학과 세계 문학</li> </ul>
<b>문학과 삶</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 문학과 자아</li> <li>◦ 문학과 공동체</li> <li>◦ 문학의 생활화</li> </ul>

<표 3> 2007년 개정 교육 과정의 고등학교 ‘문학’ 과목의 내용 체계

내용 체계의 ‘문학의 성격’ 영역은 문학 일반에 대한 이해를 지향하는 것으로 문학에 대한 기본적이고 체계적인 지식을 습득하는 것을 목표로 제시한다. 세부 내용에서는 문학이 가치 있는 내용을 형상화한 언어 예술임을 이해하고, 인간과 세계의 이해를 도와 삶의 의미를 깨닫게 하는 데 문학의 역할이 있음을 주지시키고, 문학 갈래의 개념과 구현 양상을 파악하는 데 중점을 둔다.

‘문학 활동’ 영역은 문학의 수용, 생산, 소통의 원리를 이해하여 문학 활동을 하는 것을 지향한다. 내용, 형식, 표현의 유기적인 연관을 고려하여 작품을 읽고, 다양한 맥락에서 작품을 이해하고 감상하며 평가한 후, 그 결과를 자신의 삶과 관련하여 내면화하는 세부 내용을 통하여 문학을 수용하는 방법을 학습하도록 한다. 또한 작품을 비판적이고 창조적으로 재구성하거나, 다양한 매체를 통하여 문학 작품의 수용과 생산에 참여하는 내용을 통하여 문학을 생산하고 소통하는 데 목표를 둔다.

‘문학의 위상’ 영역은 한국 문학과 세계 문학의 작품을 수용을 중심으로 한 포괄적인 시각을 확보하는 것을 강조한다. 세부 내용은 문학과 언어활동 및 매체의 관계와 문학과 예술, 인문, 사회, 문화의 관계를 이해하고, 한국 문학의 범위와 역사를 파악하여 보편성과 특수성의 관점에서 한국 문학과 세계 문학을 이해하고, 그 관련 양상을 깨닫도록 구성하였다.

마지막으로 ‘문학과 삶’ 영역은 문학의 태도에 문학을 다루는 주제나 내용들이 개인과 공동체의 삶과 직접적인 관련이 있음을 인식하고, 문학 활동을 통하여 실천적으로 참여하는 활동을 지향한다. 문학을 통하여 자아를 성찰하고 삶의

의미에 대한 질문을 통해 내면세계를 확충함으로써 타자를 이해하여 삶의 다양성을 수용하도록 한다. 나아가 문학을 통하여 다양한 층위의 공동체를 접함으로써 공동체의 관심사에 대한 문제의식을 공유하고 소통하며, 문학 활동을 통하여 수준 높은 국어 생활과 풍요롭고 가치 있는 삶을 영위하여 공동체의 문화 발전에 능동적으로 기여할 수 있는 실천성과 실제성을 강조하고 있다.

이상과 같은 목표와 내용 아래, 2007년 개정 교육과정의 고등학교 ‘문학’ 과목은 제7차 교육과정에서 지식, 기능, 태도의 세 측면 중 기능을 강조한 반면, 학습자가 문학을 향유할 수 있는 바탕의 역할을 위해 지식과 기능을 상황 맥락, 사회·문화적 맥락으로부터 분리하지 않은 점이 특징이다. 개별적이고, 독립적이며, 탈맥락적인 전략, 기능의 학습 경험을 지양하고, 한 편의 텍스트를 읽고 쓰는 경험을 지향하여 텍스트의 생산과 수용의 과정에서 지식과 기능, 맥락이 분리되지 않고 통합·교섭되는 경험을 하도록 목표를 설정하고 내용을 구성하였다고 볼 수 있다.

## 2) 시 교육 방향의 모색

언어를 통하여 감정과 정서, 경험을 구체화하여 새로운 세계를 만드는 것이 시인이라면, 그것을 직관과 통찰을 통하여 학습자가 체험할 수 있도록 도와주는 매개자의 역할이 교사라고 할 수 있다. 따라서 시 교육은 학습자가 시를 읽으면서 일어나는 정서의 순화와 상상력의 신장으로 아름다운 삶을 영위할 수 있도록 시인-교사-독자(학습자) 간의 끊임없는 상호 작용의 과정이라고 정의할 수 있다.

그러나 그간 우리의 문학 교육은 작가의 의도와 독자에 의한 수용을 배제하고, 문학 텍스트에 대한 접근을 텍스트 자체에 한정하는 신비평적 관점을 주요 이론으로 삼아 왔다. 따라서 작품의 세부 사항을 분석하고 해석하는 능력을 문학 능력으로 보고, 이러한 능력을 길러주는 것을 문학 교육의 목표로 설정하였다. 문학 수업의 과정에서도 텍스트 자체를 중심으로 텍스트의 내적 논리와 구조를 분석하고, 정서를 탐색하는 활동을 통하여 작품이 지닌 심미적 가치를 수용하도록 학습자를 돕는 일에 중점을 두었다. 학습자의 주체적 느낌보다는 텍스트를 중요시하여 수업 중 교사의 활동은 일방적 전달을 위한 설명 활동이나 작품의 세부 요소들을 밝혀내는 데 중점을 둔 까닭에 문학의 형성과 작용에서 학

습자는 텍스트의 수동적 이해자로 머물 수밖에 없었다. 신비평적 관점의 문학 이론에 대한 비판이 제기되면서, 학습자는 능동적 참여자라는 의식을 바탕으로 작품은 생산자인 작가보다는 소비자인 독자의 읽기를 통해서 그 특성과 역사적 의미가 규명될 수 있다는 관점이 대두되어 점차 학습자 중심의 문학 교육을 지향하게 된다.

학습자 중심의 교육은 독일의 수용미학이론, 미국의 독자 반응이론, 구성주의 이론에 이르기까지 다양한 관점과 방법론을 제기하며 연구되고 있다. 이에 교육 과정의 목표와 성격, 내용 역시 학습자가 문학을 주체적으로 감상하고 이해한 뒤 판단하여, 그것에 대한 가치와 지식을 스스로 만들어 나가는 데 주안점을 두고 있다.

앞서 검토한 제7차 교육과정과 2007년 개정 교육과정은 학습자 중심의 문학 교육 이론을 기본 입장으로 받아들여 현장의 문학 교육 방법에 대한 변화를 시도한 것이라고 할 수 있다. 즉 텍스트의 의미 구성은 텍스트 내에 있다는 기존의 경향에서 벗어나 교사의 일방적 전달에서 학습자와 텍스트 간의 소통과 학습자 간의 상호 작용에 따른 소통으로 옮겨진 것이다.

학습자 중심의 시 교육은 우선 시에 대한 지식 교육을 최소화하고 학습자의 사고력을 열어줄 수 있는 수업이 되어야 한다. 시 교육이 갖는 근본적인 특징은 단순히 지식을 습득하는 데 그치는 것이 아니라 시를 감상하고 내면화하는 과정에서 학습자의 정서와 사상에 영향을 미친다는 점이다. 문학 작품을 학습자가 바람직하게 내면화하기 위해서는 시 자체를 스스로 충분히 감상하고 이해해야 한다. 작품의 수용 과정은 교사가 일방적으로 해석을 제시하는 것이 아니라 학습자의 주체적인 활동을 통하여 이루어져야 한다.

문학 작품을 감상함으로써 습득되는 중요한 정서는 감동이다. 이러한 감동은 개인의 심미적 사고를 유발하는 것에서 나아가 전인적 인격형성의 한 수단이 되기도 한다. 시 교육이 학습자의 상상력의 폭을 넓히고, 관찰력과 바람직한 정서를 길러 주어야 한다는 점을 상기하며 교사는 학습자가 스스로의 생각과 체험으로 작품을 감상할 수 있도록 도와야 한다. 그리하여 일방적인 정서의 전달로 그치는 것이 아니라, 시인과 교사, 학생의 교감이 자연스럽게 이루어져야 한다. 이러한 역동적인 상호 작용을 통하여 학습자는 작품을 감상함으로써 아름다움을 체험하고, 함축적 시어와 비유 등을 통하여 시 장르가 지닌 특수성에 대해

여 이해해야 한다. 이를 바탕으로 풍부한 정서를 함양하며, 추상적이고 단선적으로 사물과 세계를 인식하는 태도에서 벗어나 구체적이고 다각적으로 통찰할 수 있는 능력을 기를 수 있게 된다.

학습자 중심의 교육을 지향한 지금의 교육과정은 그것의 실현 방안으로 학습자의 창작 활동을 활성화하는 데 중점을 두었다. 제7차 교육과정은 문학 작품의 수용과 창작을, 2007년 개정 교육과정은 작품의 수용과 생산을 목표로 삼아 기존의 작품의 이해를 중심으로 하는 교육을 넘어 표현 교육을 지향한다. 시 교육에 있어서 창작 연습은 창의력과 창조성을 기르는 중심적인 활동이다. 경험을 통해 얻은 내용을 바탕으로 자신의 체험을 직접 시로 써보는 등의 활동을 함으로써 시의 본질에 대한 이해가 이루어질 수 있다. 여기에서 중요한 것은 학습자의 창작물의 완결성이 아니라, 시를 쓰는 행위 자체의 의미를 중시하는 것이며, 시란 결코 우리의 삶과 동떨어진 것이 아니라는 사실을 깨닫게 하여야 한다.

또한 교수·학습 과정에서 교사와 학습자 사이의 의사소통을 가능하게 하는 수단과 방법으로 다양한 매체의 활용을 강조하고 있다. 협의의 개념으로 교육 매체는 학습을 하는 데 있어서 학습자가 명확하게 이해할 수 있도록 사용되는 기기나 자료를 일컫는 말로써 텔레비전, 라디오, 컴퓨터 등이며, 광의의 개념으로는 학습을 보조하는 자료의 의미를 넘어서 교수·학습 과정에서 교사와 학습자 사이에 교수 목표를 달성하기 위한 모든 수단을 의미한다. 현대 사회의 다양한 매체의 발달로 인하여 교육 현장에서도 매체를 활용한 다양한 교수 방법이 연구되고 있으며, 이러한 매체의 등장은 기존의 학교 중심 교육의 집단 학습을 개별 학습으로, 암기 학습을 실천 학습으로 변화시켰다. 영상화된 매체를 통하여 즉각적으로 이미지를 수용하는 일에 익숙한 학습자는 문자 매체를 중심으로 시를 ‘읽고’ 그 의미를 생각하고 상상하는 것보다 각종 매체를 통하여 이미지를 ‘보는’ 것을 더 선호한다. 과거의 독자와는 다른 독특한 지각 구조와 감성 구조를 갖고 있는 지금의 학습자와의 거리를 좁히기 위한 방안으로 매체를 활용한 문학 수업의 중요성을 강조하고 있는 것이다. 특히 시 교육에서 시의 아름다움을 구성하는 특성인 음악적, 회화적, 의미적 요소 등에 다각적으로 접근하여 이해하고 감상하기 위해서는 문자를 반복적으로 읽어나가는 것만으로는 한계가 있다. 모든 감각을 동원하여 구체적인 상황을 그려 나갈 때 시의 함축적인 의미에 접근할 수 있으며, 나아가 풍부한 상상력과 감수성을 촉발시킬 수 있다. 그

리기 위해서는 평면적이고 고정적인 교과서 의존의 수업이 아니라 학습자의 동기를 유발하고, 능동적이고 자발적인 학습 태도를 유도할 수 있는 방안으로써 다양한 매체를 활용한 시 교육으로 나아가야 할 것이다.

마지막으로 2007년 개정 교육과정은 지식과 기능이 분리되지 않고 통합·교섭의 원리가 구현되어 학습자가 문학을 향유할 수 있도록 ‘맥락’을 새롭게 설정하였다. 맥락 중심의 문학 교육은 텍스트의 의미 구성 과정에 작용하는 다양한 맥락들을 구체화하여 반영될 수 있도록 하는 데 목적이 있다. 다시 말해 텍스트의 의미가 텍스트 생산을 둘러싸고 있는 맥락이라고 할 때, 문학 교육에서 텍스트의 수용 또한 텍스트 자체의 이해에만 몰두하는 것이 아니라 학습의 주체인 독자 자신의 맥락, 학습자 간의 관계, 수업 상황 등을 텍스트와 작가의 맥락과 연관 지어 살펴보는 과정을 통하여 하나의 새로운 텍스트의 의미를 구성하게 되고, 아울러 학습자의 문학적 사고력이 확장될 수 있는 것이다. 이에 맥락 중심의 문학 수업은 텍스트의 이해에 기본이 되는 텍스트 내적, 텍스트 간의 맥락 및 상황 맥락을 적용하여 학습자 자신의 읽기 목적, 필요성, 관점, 현실 파악 능력을 인식하게 한다. 학습자는 자기 성찰을 통하여 자기 형성을 도모할 수 있으며, 자기 형성은 타자와 세계 등과 같은 사회적 맥락과의 연관성 속에서 이루어진다. 이러한 과정 속에서 학습자는 텍스트 생산과 수용에 학습자의 상황 맥락과 자신이 속해 있는 현실 사회와 연관된 사회·문화적 맥락까지 살펴봄으로써 문학 감상이 삶과 밀접하게 관련되어 있음을 깨닫게 된다.

앞서 거론한 바와 같이 시 교육은 시인-교사-독자(학습자)의 역동적인 상호작용으로 이루어진다. 지금까지 문학 교육에서 텍스트의 해석은 주로 인지적, 분석적 방법에 의존해 왔다. 그러나 학습자의 능동성을 강조하면서 문학 교육은 텍스트 자체를 가르치는 것이 아니라, 학습자와 텍스트, 학습자와 교사, 학습자와 학습자 간의 활발한 의사소통 행위를 바탕으로 한 감상과 이해로 이루어져야 한다. 자아를 성찰하고, 타자를 이해하고, 세계를 통찰하는 일련의 과정은 상호 작용에 기초하고 있다고 할 때, 문학 교육은 학습자의 삶과 밀접하게 닿아 있어야 한다.

본고에서는 이러한 시 교육을 위하여 모더니즘 시를 제재로 구체적인 교수·학습 과정을 구안해 보고자 한다. 문학 형식을 생산하는 사회·문화적 맥락과 함께 이루어져야만 진정한 의미를 획득하는 모더니즘 시 교육은 문학이 세계를

인식하는 방법을 이해하고, 나아가 학습자로 하여금 세계를 구성하고 있는 존재로서 자아와 타자를 인식하는 과정에서 의식의 지평을 확장할 수 있는 계기를 마련할 것이다.

### Ⅲ. 모더니즘 시 교육의 방향과 효과

모더니즘의 시편들은 시어에 대한 예리한 성찰을 보여주고 있다. 모더니즘 시인들은 제작으로서의 시에 대한 인식을 가다듬는 가운데, 시대와 시어와의 관계를 주목하면서 시어의 다양한 영역을 탐구하기 시작하였다. 그리하여 그들이 자유자재로 구사하는 시어들은 바로 시적 경험의 다양한 영역이 형상화된 것이라고 할 수 있다. 즉 특수하고 한정된 세계가 아닌, 서로 상반되는 충동을 질서화하여 총체적인 세계를 모색하였고, 그들이 지향했던 객관 세계의 표출은 대상을 다원적인 시각으로 보기에 가능했던 것이다. 여기에서 시적대상에 대한 미적 거리를 유지하면서 객관화를 통하여 세계를 인식하고 그것을 시적 언어로 형상화하는 여지가 성립되는 것이다.

시대에 상응하는 재료와 언어의 영역을 확대하고자 한 김광균과 정지용의 모더니즘 계열의 시편들도 이런 맥락에서 이해할 수 있다. 시대의 변화에 따라 문학의 양식도 새로워야 할 것을 자각하고, 새로운 감각의 시를 써야 한다는 필요성을 느낀 김광균과 정지용의 시편들은 근대의 풍경과 새로운 감각이 시 속에서 만나고 있는 것을 발견할 수 있다. 즉, 시적 대상을 객관화시키는 과정에서 일상어의 자연스러운 사용, 도시적 혹은 현대 문명을 시의 소재로 취하면서 이에 상응하는 용어들을 시어로 차용하여 그들이 바라보는 세계를 감각적으로 형상화하고자 주력하였던 것이다.

해체의 시대로 명명되는 현대 사회는 개인주의, 도구적 이성이 만연하다. 빠르게 변화하는 시대의 흐름 속에서 대부분의 사람들은 자기 삶에 있어서의 모든 판단과 결정에 상대주의와 주관주의의 원칙을 적용하려고 한다. 이때 문제가 되는 것은 각각의 사물이 고유의 가치를 지니는 것이 아니라 그것을 대하는 사람의 즉각적인 결정에 따라 의미를 평가받게 된다는 점이다. 따라서 어떤 것에 대해서도 객관적인 의미와 가치를 말할 수 없고, 그것은 가변적이고 불확실한 세계관으로 되어 불안과 혼동에 빠뜨릴 수 있다. 이렇게 철저히 주관적이고 자기중심적인 선택과 판단 아래, 현대인들은 스스로에게 도취되어 가며, 자기 이외의 것은 돌보지 않는 사회와 세계를 향한 치명적인 독단의 모습을 보이고 있다. 타인의 삶과 사회에 무관심해지고 세계와 무관한 존재로서 오직 자기 자신에 대해서만 매몰되는 것이다. 우리의 학교 교육 역시 파편화된 개개인을 경쟁

사회의 생존 무기로 만들기 위하여 능력의 조화를 무시한 주입식 주지주의 교육이 이루어지고 있다. 따라서 지적 교육에 비해 상대적으로 감정 교육이 무시되어, 감성과 이성이 떼마르고 오직 무한경쟁에서 살아남기 위한 기계적인 인간형을 만들고 있다.

그러나 칸트가 말한 대로 인간의 인식이 가능하기 위해서는 반드시 감성과 오성이 함께 작용해야 하며, 두 능력의 종합적 작용을 통하여 세계를 질서 있게 인식할 수 있는 능력이 생겨난다.<sup>54)</sup> 무분별한 세계를 객관적으로 통찰하고, 그것을 질서 있게 받아들이는 능력은 지식만으로 이루어지지 않는다. 사물을 파악하여 개념 지어 주는 오성을 통하여 세계의 법칙을 알아낼 수 있고, 그것이 지식 형성의 가능성을 뒷받침하는 인식의 토대가 되는 것이다. 이런 점에서 시 교육은 특정 방식의 지식 교육에만 과도하게 치중하고 있는 기존의 교육에서 벗어나, 개인이 지닌 다양한 감성을 깨워주어야 한다. 상술한 바와 같이, 시대의 변화를 받아들이는 과정에서 객관화된 시각으로 세계를 바라보고, 그것을 감각적 형상화로 시 속에서 표현한 모더니즘의 각 시편들의 시간과 공간을 사유하는 능력은 세계를 인식하는 방법을 학습할 수 있는 체제가 될 수 있을 것이다. 이에 본고에서는 시 교육의 본질, 나아가 문학 교육의 근본적인 목적을 상기하면서 김광균과 정지용의 모더니즘 계열의 시편들을 이해하고, 그것의 교육적인 효과에 대하여 고찰하고자 한다.

## 1. 형상화 기법과 인식의 확장

1930년대 모더니즘 시와 그 이전의 시를 구별 짓는 중요한 요소 중 하나는 감각의 차이이다. 모더니즘 전개의 선두에 나선 김기림이 “음악적인 것, 그것은 비유적으로 사라져 가는 것, 불안한 것, 동요하는 것이다. 회화적인 것, 그것은 영속하는 것, 고정하는 것이다.”<sup>55)</sup>라고 말할 때 ‘그것’은 1930년대의 모더니즘 시에 있어서 청각과 시각 등의 감각에 대한 인식이 중요한 의미를 갖는 것을 의미한다. 자세히 논의하겠지만, 모더니즘 시에 나타난 ‘이미지’나 ‘회화성’의 감각적 특성은 시각적 감각에만 국한하여 볼 수 없다. 모더니즘 시가 구현하는

54) 진은영, 『순수이성비판, 이성을 범정에 세우다』, 그린비, 2004.

55) 김기림, 『30년대 掉尾의 시단 동태』, 『김기림 전집』 2, 심설당, 1988, 69쪽.

‘이미지’나 ‘회화성’은 대상을 지각하는 데 있어서 단일 감각의 기능만으로 이루어지는 것이 아니라 다양한 감각이 동원되어 그것을 시각화한 것이라고 볼 수 있다. 이에 본 장에서는 김광균과 정지용의 시편들에 나타난 복합적인 감각이 시적 언어로 형상화되어 회화적 이미지를 구현하는 기법과 대상에 대한 포괄적인 이해를 바탕으로 공감각적 언어로 표현하는 양상을 중심으로 살펴보도록 하겠다.

### 1) 회화적 이미지의 구도와 안정감

감각에 호소하고 사물에 대한 감각적 경험을 불러일으키는 것이 이미지라고 할 때, 회화적 이미지는 사물이나 관념을 가시화시켜서 한 폭의 그림처럼 시 속에 그려내는 것이라 할 수 있다. 시인이 전달하고 싶은 관념이나 경험들을 형상화시킬 수단인 개개의 이미지는 독특한 언어의 조형성을 통하여 한 편의 영상을 만들어 내는 것이다. ‘시는 음악보다 회화하고자 한다’로 대변되는 김광균의 시적 방법은 이러한 언어의 조형성을 근간으로 시의 회화성에 주력한 것을 확인할 수 있다. 또한 정지용에 대한 “우리의 시 속에 현대의 호흡과 맥박을 불어넣은 최초의 시인”<sup>56)</sup>이라는 평가는 이전 시의 음악성, 시간성과 대비되는 회화성, 공간성이 뚜렷하게 나타나고 있다는 판단에서 비롯된다.

시에서 회화성을 강조한 김광균과 정지용의 작품은 추상적 언어를 사용하지 않았다. 추상적인 언어가 필요할 때는 반드시 다른 감각적 언어나 시각적 언어로 표현하고 무형적인 것을 유형적인 것으로 형상화시켰다. 이러한 회화적 기법으로서의 조형적 언어는 모더니스트로서의 김광균과 정지용의 시에 생명을 주었고, 입체감을 부여했다. 따라서 그들의 시가 보여주는 회화적 이미지의 구도는 생생한 입체 그림을 보듯 상상의 공간을 보여주게 된다.

회화적 이미지의 구도를 획득하기 위한 기법으로서 먼저 색채 이미지의 사용을 들 수 있다. 회화적 영상을 구축하는 데 색채어의 사용은 가장 쉽고, 효과적인 방법이며, 회화성을 강조하려는 의식적인 시작 방법이라고 할 수 있다.

하이한 모색(暮色)속에 피어 있는

산협촌(山峽村)의 고독한 그림 속으로

56) 김기림, 『1933년 시단의 회고』, 『김기림 전집』 2, 심설당, 1988, 62쪽.

과—란 역등(驛燈)을 달은 마차(馬車)가 한대 잠기어 가고  
바다를 향한 산마룻길에  
우두커니 서 있는 전신주(電信柱) 위엔  
지나가던 구름이 하나 새빨간 노을에 젖어 있었다.

- 김광균, <외인촌> 부분

김광균의 시 속에서 색채어는 그의 회화성을 뚜렷하게 드러내는 요소로 등장한다. 특히 위의 시는 색채어를 활용한 이미지의 형상화가 극대화된 작품이라고 할 수 있다. 인용한 1연에서부터 다양한 색채 이미지들을 확인할 수 있다. 외인촌의 원경(遠景)을 묘사하고 있는 1연의 ‘하이한 모색’, ‘과—란 역등’, ‘새빨간 노을’ 등의 표현은 저녁노을이 짙어가는 시간에 고요한 외인촌의 분위기를 그리고 있다. 이 중 ‘하이한 모색’은 저물녘의 모습을 구체적인 색채로 비유함으로써 외인촌의 애상적인 분위기를 고조시킨다. 또한 ‘과—란 역등’의 청색은 마차가 사라져 가는 모습을 마치 물속에 잠기어 가는 것처럼 표현하여 역동적인 효과를 자아내고, 마차가 지니고 있는 떠남의 이미지와 어우러져 그리움을 불러일으킨다.

위의 시에서 알 수 있는 것처럼 색채어의 사용은 회화적 이미지를 구현하기 위한 기법일 뿐만 아니라, 시인의 감정이 의탁되어 있는 것을 파악할 수 있다. 시에서 사용되는 색채는 회화(繪畫)의 그것과는 달리 감각을 통하여 시각과 결합되는 것이다. 따라서 시에 동원된 색채 이미지들은 사물이나 자연 본래의 색과는 다른 모습으로 제시되는 경우가 있다. 위의 시에서 ‘하이한 모색’처럼 있는 그대로의 색을 묘사하는 것이 아니라 왜곡된 색채의 현상이 나타나는 것은 시인의 감정을 채색한 이미지라고 할 수 있다. 따라서 시인은 주관적인 감정을 색채 이미지를 통하여 객관화시키면서 오히려 이미지를 더욱 생동감 있게 제시한다.

이러한 색채 이미지는 시인의 시각적 체험을 통해 사물의 구체성을 포착하고 형상화하는데, 정지용의 <바다 9>는 색채 이미지의 대비를 통하여 선명한 시각적 이미지를 전달한다.

바다는 뿔뿔이  
달어 날라고 했다.

푸른 도마뱀떼 같이  
재재발렸다.

꼬리가 이루  
잡히지 않았다.

흰 발톱에 찢긴  
산호(珊瑚)보다 붉고 슬픈 생채기!

- 정지용, <바다 9> 부분

비유에 기초하여 바다의 움직임은 묘사해나가는 이 시는 바다의 특징적인 속성을 간파하고 그것을 다른 사물의 특성과 연관시킨다. 시인의 눈에 쉽사리 잡히지 않는 바다의 역동적인 움직임들에 날날이 주의를 기울이면서 그것을 시각적으로 포착하고 작품 속에서 재구성하고 있는 것이다. “뿔뿔이 달어 날라고”하는 바다의 움직임은 시인의 눈에 “푸른 도마뱀떼”로 재현된다. 미끄럽고 재빠른 도마뱀의 몸과 동작이 바다의 물결로 재구성되는 과정에서 시인은 청색의 색채어를 사용하여 바다의 풍경을 더욱 선명하게 제시한다. 도마뱀의 꼬리가 “이루 잡히지 않”는 바다의 역동적인 모습과 “푸른 도마뱀떼”의 결합은 시인이 지각한 공간으로서의 바다를 회화적 이미지로 생기 있게 그려낸다. 4연에서 바다의 역동적인 속성은 “생채기”로 실현된다. “달어 날라고” 애쓰며 “재재발렸”던 바다는 “흰 발톱에 찢긴” 모습으로 시인에게 포착된다. 파도의 부서짐으로 생기는 포말의 빛과 모양을 “흰 발톱”의 색채 이미지로 표현하는데, 이는 “푸른 도마뱀떼”로 표상되는 바다의 발톱이라고 할 수 있다. 이어 바다의 발톱은 “생채기”가 되고 만다. 사라지고 흩어짐을 반복하는 바다는 좌절과 상처를 통하여 실현되는 것이다. 끝없이 달아나려고 하는 바다는 결국 장애물을 만나고 어쩔 수 없이 “산호보다 붉고 슬픈 생채기”를 끌어안는다.<sup>57)</sup> 바다의 흰 발톱에 찢긴 생채기는

57) 한영옥, 『한국 현대 이미지스트 시인 연구』, 푸른사상, 2010, 60쪽.

붉은 색채 이미지로 제시되어 “푸른”, “흰” 속성의 바다의 색채와 대비를 이루어 더욱 선명한 이미지를 제시한다. 바다를 감각적으로 체험하고 그것을 시의 화면 안에 조합하려고 하는 시인의 시도는 다양한 색채 이미지의 결합으로 형상화되어 시의 회화성을 획득한다.

다양한 색채어의 사용과 함께 시에서 회화적 이미지를 형성하는 기법에는 무형적인 것을 유형화시키는 언어의 조형성을 들 수 있다. 체험과 연결되지 않은 이미지는 감각에 구체적으로 접근되어 오지 않는다. 시인의 관념적이고 추상적인 경험이나 정서는 경험적 사실로서만 이루어지는 것이 아니라 상상력에 의해 그 활동이 가능해지는 것이다. 따라서 시인은 무형적인 이미지를 유형화시키고자 추상을 구체화시켜 감각적 이미지를 형상화하여 대상의 선명한 인상을 고정시키며 안정감을 자아내게 한다.

여윈 추억(追憶)의 가지가지엔  
조각난 빙설(氷雪)이 눈부신 빛을 하다.

- 김광균, <성호부근> 부분

희미한 눈발  
이는 어느 잃어진 추억(追憶)의 조각이기에  
싸늘한 추회(追悔) 이리 가쁘게 설레이느뇨.

- 김광균, <설야> 부분

위에 제시한 김광균의 시편들은 추상적인 관념의 불투명성을 시각화하여 구체적인 이미지로 제시한다. <성호부근>과 <설야>에서 ‘추억’은 ‘가지’, ‘조각’으로 유형화된다. 모호하고 불확실한 ‘추억’이라는 관념을 상대적으로 구체적인 ‘가지’, ‘조각’으로 의미를 이동시켜 보다 선명한 이미지로 제시한다.

무형적인 것의 유형화로써 회화적 이미지를 획득하는 시는 시적 대상을 주관에 함몰시키지 않고 대상 자체의 견고한 인상을 각인하여 안정된 세계를 확보하고자 한다. 대상을 시각적 이미지로 형상화시켜 선명하게 가시화시키려는 의식은 그만큼 확실하고 견고한 세계를 지향하고 있다고 할 것이다.<sup>58)</sup> 시인의 견

58) 한영옥, 『한국 현대시의 의식 탐구』, 새미, 1999, 161쪽.

고하고 안정된 세계에의 지향에 대한 의식은 시 속에서 시간과 공간의 표상을 통해 확인할 수 있다. 무한한 크기의 시간과 공간을 표상하는 지각 작용의 연속선상에서 시인은 그것을 차지하는 모든 종류의 대상들을 떠올린다. 그 대상들을 객관적으로 인식하기 위해 시인은 감성과 오성의 종합적인 능력을 사용하여 인식하고자 한다.

움겨다 심은 종려(棕櫚)나무 밑에  
빗두루 쓴 장명등,  
카예 프랑스에 가자.

이놈은 루바쉬카  
또 한놈은 보헤미안 넥타이  
뺏적 마른 놈이 압장을 썼다.

밤비는 뱀눈 처럼 가는데  
페이브먼트에 흐늬이는 불빛  
카예 프랑스에 가자.

이 놈의 머리는 빗두른 능금  
또 한놈의 심장(心臟)은 벌레 먹은 장미(薔薇)  
제비 처럼 젖은 놈이 뛰여 간다.

- 정지용, <카예 프랑스> 부분

전설(傳說)바다에 춤추는 밤물결 같은  
검은 귀밑머리 날리는 어린 누의와  
아무러치도 않고 여쁠것도 없는  
사철 발벗은 안해가  
따가운 해入살을 등에지고 이삭 줏던 곳,

— 그 곳이 참하 꿈엔들 잊힐리아.

- 정지용, <향수> 부분

대상의 윤곽을 따라가고 있는 정지용의 위의 시편들은 특수하고 정확한 표현을 통하여 공간을 구체적으로 제시함으로써 선명한 이미지를 만들어내고 있다. <카페 프란스>의 경우, 시의 배경을 이루는 “카페 프란스”와 그곳으로 가는 거리의 풍경, “카페”를 향해 달려가는 사람들의 모습을 선명한 이미지로 제시하고 있다. 시 전반부의 풍경은 “카페 프란스”의 고개를 비스듬히 하고 서 있는 “장명등”처럼 비뚤어진 사람들이 거리를 떠돌고 있는 모습들이다. 1연에 등장하는 “옴겨다 심은 종려나무”는 “빛두른” 물체들이 “흐늘이는” 이 시의 풍경과 그를 향한 시인의 자조와 연민의 감정을 집약적으로 보여준다. “옴겨” 심은 종려나무는 “카페 프란스”의 구석에 서 있다. 낮선 곳에서 어색한 풍경을 자아내고 서 있는 “종려나무”는 “루바쉬카”, “보헤미안 넥타이”, “뺏적 마른 놈”, “빛두른 능금”, “벌레먹은 장미”, “제비 처럼 젖은 놈” 등으로 등장하는 “옴겨다 심어”진 존재들의 삶을 상징한다. 대상의 외적 인상을 개별적으로 제시하면서 그것이 유기적으로 연결되어 하나의 풍경을 이루고 있다. 이때 3연은 시인이 보는 세계의 모습을 압축적으로 드러낸다. 가랑비가 계속 내리는 밤거리에 순간적으로 불빛이 비칠 때, 가는 빗줄기에서 느끼는 시각적 인상을 “뺨눈”의 날카로움을 통해 표현한다. “뺨눈”의 날카로움은 시인의 내면의 눈이 하나의 표상을 취하여 외부로 표현된 것으로 볼 수 있다. 그 눈앞에서 시인은 “페이브먼트에 흐늘이는 불빛”처럼 휘청거린다. “흐늘이는” 거리의 불빛은 “옴겨다 심어”진 존재들의 자화상과 자조와 연민으로 뒤엉켜 흐느끼고 있는 그들 내면의 감정을 드러낸다. 이 시는 시인이 세계와 일정한 거리를 둔 채 세계에 대한 판단을 표명하는 것이기보다 이미 시인 자신도 세계에 속해있음을 자각하고 있다. 이때 시인은 낮선 공간을 채우고 있는 다양한 대상들을 인식함으로써 자신이 포함되어 있는 공간을 사유한다. 시인의 사유로 재현되는 공간은 시 속에서 다양한 감각적 언어를 통하여 개개의 이미지를 만들어 내어 가시적으로 표현된다.

<향수>에서는 ‘고향’이라는 공간이 감각적 이미지들로 형상화되어 한 폭의 그림처럼 제시된다. 위에 인용한 <향수>의 4연은 시인이 그리워하는 ‘고향’이 ‘보이는 공간’으로 제시된다. “진실 바다에 춤추는 밤물결 같은”은 고향에는 “어린 누이”와 “안해”가 “따가운 해살을 등에 지고” 이삭을 줍고 있다. 시인이 제시한 고향의 풍경은 마치 프랑스의 사실주의 화가인 밀레(Jean-Francois Millet)의 <이삭 줍는 여인들>을 방불케 한다. “검은 귀밑머리”의 누이와 “사철

발벗은” 아내가 다가온 햇살을 등에 지고 이삭을 줍는 모습을 ‘고향’의 공간 속에서 인식한 시인은 마치 실제의 그림을 보듯 시 속에서 고향의 정경을 묘사하고 있다.

상술한 바와 같이 시인이 전달하고자 하는 관념이나 경험들은 하나의 이미지로 시 속에서 구현된다. 대상에 대한 감각적 경험을 불러일으키는 개개의 이미지들은 언어의 조형으로 가시화된다. 이때 색채어를 사용하여 대상을 구체화시키거나 시인의 감정을 의탁하기도 하며, 추상적이고 관념적인 것을 구체적인 것으로 의미를 변용시켜서 제시한다. 또한 세계를 인식하기 위한 시인의 의식은 시간과 공간을 사유하는 것으로 시작되는데, 이때 무한한 시간과 공간을 채우고 있는 대상의 낱낱을 인식하여 그것을 선명한 이미지로 제시한다. 이러한 일련의 방법들은 시 속에서 회화성을 획득하게 되며, 이는 학습자로 하여금 다양한 감각을 동원하여 시인이 재현하고자 하는 세계를 만날 수 있도록 한다. 뿐만 아니라 시간의 지속성에 함몰되기보다 공간적 구조의 파악을 시도하는 것은 고정된 형태로 대상을 파악하고 그것으로 얻어지는 안정감이 시 속에 구현된다고 할 수 있다. 한 순간에 제시된 사물의 여러 이질적인 관념과 정서들을 공간적 관계로 통합하여 질서를 추구하는 시인의 사유는 자아의 감정에 매몰되어 타인을 이해하지 않으려는 현대의 학습자에게 감정의 편협함에서 벗어나 세계와 타인을 이해하기 위한 인식의 지평을 확장시킬 수 있는 계기를 마련할 것이다.

## 2) 공감각과 대상의 포괄적 이해

시에 나타난 감각적 표현은 감각 자체가 아니라 감각으로 지각된 대상이 갖고 있는 감각적 성질에 대한 표현이다. 이때 하나의 대상에는 다양한 감각들이 복합적으로 작용하며, 시인은 그것의 성질을 포괄적으로 이해하여 언어로 표현한다. 대상의 감각적 성질을 포괄적으로 인식하는 시인의 능력은 베르그송의 용어를 빌리자면, ‘직관’을 통하여 대상을 인식하는 것이라고 할 수 있다. 베르그송은 대상의 실재에 접근하지 못하도록 만드는 습관이나 관념 등 지성의 작용으로부터 나온 것들을 ‘실재를 가리는 두터운 장막’으로 표현한다.<sup>59)</sup> 이 장막을 걷어버리는 직관은 대상에 대한 심적 동요를 불러일으키며 더 깊이 있는 통찰력으로 사물을 보도록 만든다. 즉, 시인은 대상에 의식적으로만 접근하는 것이

59) 황수영, 『물질과 기억, 시간의 지층을 탐험하는 이미지와 기억의 미학』, 그린비, 2007.

아니라 형태와 색채들, 물질적 세계의 소리들 속에서 모든 사물을 감지하는 감성적인 접근을 통하여 대상을 포괄적으로 인식하는 것이다.

대상에 대한 포괄적인 인식의 과정을 통하여 시인은 대상에 접하여 촉발된 감각을 다른 감각으로 전이시켜 공감각을 형성하여 시 속에서 대상을 형상화한다. 단편적인 이미지들이 다른 이미지들과 결합하여 보다 포괄적으로 대상에 대한 인상을 그리는 것은 시 속에서 참신함을 획득하는 기제로 작용한다. 아래 인용한 김광균의 시편들은 이러한 공감각적 이미지를 통하여 대상에 대한 습관적인 인식에서 벗어나 시인의 직관으로 포착된 대상의 다양한 모습을 그려내고 있다.

분수(噴水)처럼 흩어지는 푸른 종소리

- 김광균, <외인촌> 부분

양철로 만든 달이 하나 수면(水面) 위에 떨어지고  
부숴지는 얼음 소리가  
날카로운 호적(呼笛)같이 옷소매에 스며든다.

- 김광균, <성호부근> 부분

머먼 곳에 여인(女人)의 옷벗는 소리

- 김광균, <설야> 부분

차단—한 등불이 하나 비인 하늘에 걸려 있다.

내 호을로 어딜 가라는 슬픈 신호(信號)나.

- 김광균, <와사등> 부분

위에 제시한 각 시편들은 모두 다양한 감각을 동원하여 대상에 대한 인식을 확장하고 있다. 우선 <외인촌>의 마지막 행인 “분수처럼 흩어지는 푸른 종소리”는 청각을 통하여 감지한 ‘종소리’를 ‘분수’, ‘푸른’과 같은 시각적 이미지로 제시한다. ‘종소리’에 ‘푸른’ 채색을 하여 ‘분수처럼’이라는 입체와 ‘흩어지는’이라는 물의 속성을 결합하여 종소리를 눈에 보이도록 조형한 것이다. 분수라는 보조 관념의 선택이 종소리의 추상적인 형태와 유사성 면에서 절묘하게 어울리고

있다. 이때 시인은 청각적 감각에만 매달려 대상을 인식하지 않고, 시각적 감각을 동원하여 대상의 인상을 포괄적으로 그려낸다.

<성호부근>은 달빛이 호젓하게 비친 차가운 호수의 풍경을 그린다. 인용한 1연은 겨울의 차가운 호수를 다양한 감각을 통하여 표현하고 있다. 먼저 호수의 수면 위에 비친 달의 형상을 “양철로 만든” 것으로 시인은 인식한다. ‘양철’이 지니고 있는 금속의 차가움이 ‘달’과 결합하여 수면 위에 떨어질 때 겨울 호수의 냉랭한 이미지는 더욱 선명해진다. 시각적인 대상인 ‘달’이 촉각적인 이미지인 차가운 ‘양철’과 결합하고, 이어 금속이 수면에 떨어지며 “부쉬지는 얼음 소리”가 나며 청각적인 효과까지 발휘하고 있다. 이 청각적인 효과는 1연의 마지막 행에서 스며들면서 촉각적 이미지로 전이된다. 달이 수면에 떨어지며 얼어 있는 호수를 부수어 그 날카로운 얼음의 파편이 피리 소리로 변하면서 “옷소매에 스며”드는 것이다. 이때 시인의 옷소매에 실제로 스며드는 것은 겨울의 추위일 것이나, 시인의 상상력 속에서 달빛과 얼음의 파편과 피리 소리가 동시에 스며들고 있다.

시인의 이러한 상상력을 통한 대상 인식은 <설야>에서도 드러난다. 눈이 내리는 소리는 결코 들리지 않으나, 시인의 상상력 속에서 눈은 “머언 곳에 여인의 옷 벗는 소리”로 들린다. 짧은 시구 안에 “머언 곳에 여인”이라는 시각적 이미지와 그 여인의 “옷 벗는 소리”라는 청각적 이미지가 결합하여 눈이 내리는 소리를 형상화한다. 일상의 낯익은 사물을 직관을 통하여 감성적으로 인식하는 시인의 능력이 발휘되는 순간이다.

시어로 형상화된 여러 형태의 이미지는 마음속에 감각을 재생시키는 역할을 한다. 시인은 이미지를 통하여 자신이 전달하고자 하는 의미를 형상화하거나 어떤 정서나 분위기를 환기시키며, 시적 상황을 생생하게 느낄 수 있도록 표현한다. 단편적인 감각의 작용이 아닌 복합적인 감각들이 같이 작용하는 공감각적 이미지는 정서를 환기하는 데 효과적이다. <와사등>의 1연에서 “차단—한 등불”은 이러한 맥락에서 그 의미가 분명하게 해명된다. 어두움을 밝히는 등불은 보통 따뜻한 시적 분위기를 자아내는 이미지로 제시되지만, <와사등>에서 제시된 등불은 시인의 냉소적인 시각을 통하여 차갑게 형상화된다. 비인 하늘을 배경으로 “차단—한 등불”이 빛을 내고 있다. 이때 등불은 시인에게 더 이상 따뜻한 대상이 아니라 차가운 것으로만 인식된다. 촉감으로 인지되는 ‘차가움’이 ‘등

불'과 결합하여 시각화되면서 공감각을 형성하여 대상을 바라보는 시인의 정서를 선명하게 제시한다. 2행의 “슬픈 신호”는 이러한 정서를 단적으로 대변하는 것으로, ‘차단—한’ 등불이 어두움을 밝히기보다 오히려 시인과 세계를 단절시키는 기제로 작용한다. 쓸쓸하고 냉랭한 분위기를 조성하는 ‘차단—한 등불’은 시인에게 전해지지 않는 ‘슬픈 신호’일 뿐이다. 즉, “등불은 차갑게 빛을 반사, 주체와의 거리를 유지하며 스스로 존재성을 냉랭하게 발현할 뿐이다.”<sup>60)</sup>

정서적 환기력을 배가시키는 공감각적 이미지는 정지용의 <향수>를 관찰하는 주된 기법이라고 할 수 있다. 총 10연으로 구성된 <향수>는 반복적으로 감각적 대상을 다른 감각적 이미지로 전환하여 시적 언어로 형상화함으로써 ‘향수’라는 정서를 환기시키는 데 주력하고 있다. 이때 시인이 그리워하는 고향의 이미지는 단순히 풍경을 묘사하는 데 그치는 것이 아니라 시인의 마음속에 존재하는 고향의 실체를 파악하도록 하며, 그리움이란 정서를 보여준다.

넓은 벌 동쪽 끝으로  
 옛이야기 지줄대는 실개천이 회돌아 나가고,  
 얼룩백이 황소가  
 해설피 금빛 게으른 울음을 우는 곳,

— 그 곳이 참하 꿈엔들 잊힐리야.

질화로에 재가 식어지면  
 뷔인 밭에 밤바람 소리 말을 달리고,  
 엷은 조름에 겨운 늙으신 아버지가  
 짚벼개를 돌아 고이시는 곳,

— 그 곳이 참하 꿈엔들 잊힐리야.

흙에서 자란 내 마음  
 파아란 하늘 빛이 그림어  
 함부로 쓴 활살을 찾으려

60) 한영옥, 『한국 현대 이미지스트 시인 연구』, 푸른사상, 2010, 84쪽.

풀섶 이슬에 함추름 휘적시든 곳,

— 그 곳이 참하 꿈엔들 잊힐리아.

전설(傳說)바다에 춤추는 밤물결 같은  
검은 귀밑머리 날리는 어린 누의와  
아무러치도 않고 여쁠것도 없는  
사철 발벗은 안해가  
따가운 해사살을 등에지고 이삭 짓던 곳,

— 그 곳이 참하 꿈엔들 잊힐리아.

하늘에는 석근 별  
알수도 없는 모래성으로 발을 옮기고,  
서리 까마귀 우지짓고 지나가는 초라한 집웅,  
흐릿한 불빛에 돌아 앉어 도란 도란거리는 곳,

— 그 곳이 참하 꿈엔들 잊힐리아.

- 정지용, <향수> 전문

고향에 대한 그리움의 정서, 즉 향수를 감각적 이미지로 표현한 위의 시는 각 연마다 향수를 자아내는 다양한 이미지를 제시한다. 인용한 <향수>의 1연에서는 “옛이야기 지줄대는 실개천”이라고 함으로써 ‘실개천’이라는 시각적 대상이 청각적 이미지로 전이된다. 또 “금빛 게으른 울음”을 통하여 황소의 ‘울음’이라는 청각적 대상이 시각적 이미지로 표현된다. 3연에서는 “질화로”의 시각적·촉각적 이미지, “조름에 겨운”의 근육 감각적 이미지가, 5연에서는 “파아란 하늘”의 시각적 이미지와 “풀섶 이슬”의 촉각적 이미지가, 7연에서는 “밤물결”이나 “검은 귀밑머리”의 시각적 이미지와 “발벗은” 아내와 “따가운 햇살”의 촉각적 이미지가 나타나 있다. 그리고 9연에는 “성근 별”의 시각적 이미지가 드러나며, “서리 까마귀”나 “흐릿한 불빛”과 같은 시각적 대상이 청각적 이미지로 전환되어 형상화되고 있다. 이 시는 이렇듯 다양한 이미지를 효과적으로 표현하여 고

향에 대한 그리움의 정서를 환기시키고 있다.

이상의 내용들은 학습자에게 세계의 다양한 모습을 인식할 수 있는 계기를 줄 것이다. 다양한 기법을 사용하여 대상을 형상화시키는 시인은 일상적 삶에 있어서 특수하고 개성적인 면이 소실된 대상들을 포괄적으로 인식한다. 세계를 바라보는 특수한 관점은 일상적 공간 혹은 대상을 낯설게 형상화하여 작품에 생기를 불어넣는다. 이러한 일련의 기법들이 학습자에게 내면화될 때, 삶에 대한 지각을 재발견하여 세계를 인식하는 의식의 지평을 확장할 수 있도록 한다.

## 2. 미적 거리의 확보와 객관화 능력

포괄적으로 대상을 인식하여 새로운 감각의 시를 추구한 1930년대 모더니즘의 시는 이전 시대의 감상적 낭만주의 시들이 지녔던 주관적 감상성에 대한 비판의 일환으로 주지적 태도와 객관적 지성을 강조하게 되었다. 곧 모더니즘 시는 감정을 직접 노출하지 않고 시적 자아의 통찰과 지성에 의해 인식된 세계라고 할 수 있다. 따라서 시에 있어서 주관성을 배제한 객관적 세계, 다시 말해 감정이 표면화되지 않는 세계를 형상화하고자 하였다. 감정의 용솟음에 의한 시작 태도를 거부하고 의도적으로 제작할 것을 요구한 모더니즘 시는 주관적 체험을 객관적으로 형상화하는 데 있어서, 다양한 방법론을 전개시켰다. 따라서 모더니스트로서의 김광균과 정지용이 각각 그들의 시에서 보여준 객관화의 세계가 어떠한 방법론에 의하여 구축된 것인가를 살펴 볼 필요가 있다. 이는 주관적 체험을 형상화하여 객관적 세계로 이끄는 과정을 파악하는 것으로, 학습자의 감정의 이입을 유도할 수 있다. 이에 본 장에서는 객관화의 세계를 구축하기 위한 모더니즘의 시작 방법과 태도에 대한 일반적인 이론을 언급한 후, 김광균과 정지용의 실제 작품을 통하여 감상성의 배경과 대상에 대한 지적인 거리를 유지하고 객관화된 세계로의 일관된 통일성을 구조화하는 양상을 살펴보고자 한다. 이는 학습자로 하여금 자신의 삶과 주변의 세계를 객관화된 시선으로 바라보는 것의 의미를 깨닫는 과정을 제공할 것이다.

## 1) 미적 거리의 확보와 주지적 태도

현실을 인식하는 주체로서의 시인과 대상 사이에는 필연적으로 미적 거리가 생기게 되는데 모든 예술과 마찬가지로 시에서도 가장 기본적이고 궁극적인 미학의 문제인 ‘거리’의 개념은 예술 작품의 창조나 감상에서 중요한 비평 개념으로 ‘심리적 거리’로 제기된다. 시 창작이나 감상의 성패를 좌우하는 궁극적인 조건인 심리적 거리(psychical distance)란 말은 영국의 블로흐(E. Bullough)가 1912년에 처음으로 사용한 용어이다. 그는 “심리적 거리란 미적 관조의 대상과 이 대상의 미적 호소로부터 감상자 자신을 분리시킴으로써 획득된다.”고 정의하였다.

문학 사전들은 이런 정의를 토대로 “미적 거리(혹은 심리적 거리)란 공간적 개념이나 시간적 개념이라기보다 오히려 본질상 심리학적(psychological)”이라고 하며, 올드리치(V. C. Aldrich)는 이 심리적 거리를 관찰(observation), 간파(prehension)라는 두 가지 의식작용의 대비를 통해 정의한다. 올드리치에게 심리적 거리는 감상자가 자신을 물리적 대상으로서의 ‘사물’에서 거리를 두게 하는 것(간파하는 것)이다. 심리적 거리를 블로흐가 개인의 실제적 관심으로부터의 분리, 초연으로 정의하고 올드리치가 이것을 단순히 물리적으로 지각되는 사물로부터의 분리, 즉 관찰로부터의 분리로 정의한 데 대하여 리차즈(I. A. Richards)는 포괄하는 확대된 마음의 상태가 초연이며 상반되는 충동의 균형이 가장 가치 있는 심미적 경험이라고 다른 각도로 정의한다.

이와 같이 여러 각도에서 정의되는 심리적 거리는 예술 작품과 감상자, 곧 시와 독자와의 관계라는 공통된 기반에서 정의된 것으로 시인의 창작 과정에서도 이 ‘거리’의 개념은 필수적인 것으로서 고려하지 않을 수 없다.

다이치(D. Daiches)에 의하면 시 그 자체는 여러 가지 예술적 장치(리듬, 어조, 이미지, 형태)와 시어에 의해 독자가 그 시를 심미적으로 향수하도록, 즉 감상에 필요한 어떤 거리를 스스로 결정하도록 하는 하나의 암시적인 방향 체계를 마련하는데 그러한 감정의 양식화에서 시인의 심리적 거리가 발생한다고 한다. 문제는 시인이 자기의 감정을 양식화하는 과정에서 어느 정도로 억제하느냐, 즉 제제에 대해서 어느 정도의 심리적 거리를 유지하느냐이다.<sup>61)</sup>

곧 미적 거리(심리적 거리)는 시인이 시적 대상을 처리하는 태도와 관련된 용

---

61) 김준오, 『시론』, 삼지원, 2007, 326-334쪽.

어로도 이해할 수 있다. 시를 감정의 발로나 영감의 소산으로 보는 근대 낭만주의의 시는 시인이 시적 대상과의 거리를 유지하지 못한 채 대상에 몰입하거나 대상에 스스로의 감정을 이입하였기 때문이라고 할 수 있다. 이러한 낭만주의적 방법론을 극복하고자 한 모더니즘의 시들은 대상과의 일정한 거리를 유지함으로써 주관적 감정을 객관화시키는 방법에 몰두하게 된다. 즉 이미지의 제시, 객관적 상관물의 제시, 미적 거리의 유지 등의 다양한 방법적 모색에 의하여 시인의 주관 세계를 감추고, 객관화의 세계를 형상화해내고자 하였다.

이러한 객관적 세계는 대상에 대한 시인의 인식 태도가 지적인 것을 뜻한다. 지성에 의거하여 대상을 인식하려는 태도로 인해 시적 자아의 감정만이 아니라 미처 발견되지 못했던 사물의 질서, 본질에 관심을 가지게 된 것이다. 영감에 의한 자연발생적 시작 태도를 거부하고 주체적인 비판정신으로써 의도적으로 제작할 것을 요구하는 데서 모더니즘 시는 주관적 체험을 객관적으로 형상화하는 데 있어서 방법론을 추구하지 않으면 안 되었던 것이다.

감정의 양식화로서 성립되는 시인과 대상과의 거리는 주관적인 관점을 배제하기 위하여 몰두하게 되어 이전의 시가 감정에 함몰되어 있는 점과 극명하게 대비되어, 절제된 감정의 시 세계를 보여주었다. 이렇듯 객관화의 세계로 주관적 경험이 전이되기 위한 문학적 장치 중의 하나가 바로 엘리엇의 ‘객관적 상관물’이다.

엘리엇은 시는 시인의 경험이나 정서를 전달하는 것이 아니라 정서로부터 도피하여 시인 자신이 제작되는 작품에 전적으로 함몰됨으로써 몰개성(impersonality)의 경지를 획득해야 한다고 주장했다. 이러한 정서로부터의 도피는 정서를 새롭게 재구성한다는 뜻으로, 그에 의하면 시인의 정서는 ‘객관적 상관물(objective correlative)’로 제시된다. 즉, 특수한 정서의 공식이 될 수 있는 일련의 대상들, 하나의 상황, 사건들의 연쇄를 통해서만 특수한 정서의 형식을 획득하게 되고, 독자에게도 같은 정서를 환기하게 된다.

다시 말해, 객관적 상관물은 실제 정서를 직접적인 진술로는 미처 담아내지 못하는 효과를 시어가 갖는 물질성을 활용하여 효과적으로 드러낸다. 즉, 사상의 감각적 등가물로 객관적 상관물을 통해 간접적으로 정서를 환기시키므로 심리적 거리가 존재하게 된다. 그런데 객관적 상관물이 의미하는 정서(feeling)는 실제의 정서(emotion)와 다르다. 엘리엇은 이 둘을 엄격히 구분한다. 전자는 시

속의 특정한 단어, 어구의 이미지 등이 환기하는 정서이지만, 후자는 실제 삶에서 일어나는 생활의 감정이다.<sup>62)</sup> 이때 이미지는 감정을 나타내지 않으므로 이것이 강조되어 간접적 의미를 표현하면 주지시가 된다. 지성의 힘에 의해 사물을 정확하게 인식하고 그 인식을 통해 객관적인 세계를 그리는 것이다. 이때 대상을 형상화하는 시작 태도와 관계되어 시인과 대상과의 거리, 나아가 독자와의 거리를 형성하게 된다.

이와 같이 대상과 시인의 객관적 거리를 유지하여, 자신의 주관과 분리시켜 대상을 새롭게 재구성하려는 태도는 새로운 시를 만들어 내고자 하는 모더니스트들의 인식의 전환으로 볼 수 있다.

시인은 한개의 목적=가치의 창조로 향하여 활동하는 것이다. 그래서 의식적으로 의도된 가치가 시로서 나타나야 할 것이다. 이것은 소박한 표현주의적 방법에 대립하는 전연 별개의 시작상의 방법이다. 사람들은 흔히 그것을 주지적 태도라고 불렀다.<sup>63)</sup>

위의 김기림의 언급을 통해 짐작할 수 있는 것은 새로운 시가 확립되려면 시인이 하나의 목적을 가지고 시작에 임하는 주지적 태도가 전제되어야 한다는 것이다. 이러한 태도는 시를 “감정의 자연스러운 유로”로 이해해오던 종전의 방식과 구분된다. 여기서 주지적이라는 말은 감정을 전적으로 배제한 것이기 보다, 제작 태도를 말하는 것으로 오히려 그것은 기술의 문제를 아우르는 것이다. 따라서 문학 형식의 실험과 언어 감각의 혁신을 강조하는 모더니즘의 태도는 시를 영감의 산물로 보지 않고 시를 제작하는 의식적인 방법론을 모색하여 주관적 감정을 객관적으로 구상화하는 방식을 뜻한다. 아래 인용한 정지용의 시는 선명한 이미지, 구성, 시적 대상과의 거리 유지에서 비롯하여 주지적 태도로 시작에 임하고 있다.

둘에

그들이 차고,

---

62) 김준오, 같은 책, 347쪽.

63) 김기림, 「시의 방법」, 같은 책, 78-79쪽.

따로 물리는  
소소리 바람.

앞 섰거니 하여  
꼬리 치날리어 세우고,

종종 다리 낫칠한  
山새 걸음거리.

여울 지어,  
수척한 흰 물살,

갈갈히  
손가락 펴고.

뗏은듯  
새삼 뗏는 비스뼀

붉은 뉘 뉘  
소란히 밟고 간다.

- 정지용, <비> 전문

위의 시는 산 속, 비오는 풍경을 보여주고 있는데, 주목할 점은 순수하게 이미지의 자체만을 제시하고 있어 시인의 정서가 전혀 드러나지 않는다는 것이다. 이 시는 마침표를 기준으로 하여 서로 다른 네 개의 풍경을 보여준다. 첫 번째 풍경은 “돌에/그늘이 차”며 시작된다. “돌”은 그 자체로 풍경이 되기 어렵지만, 그 주변을 함께 포함하여 비로소 하나의 풍경을 형성한다. 한 개의 “돌” 위에 겹치는 “그늘”은 하나의 풍경을 이루면서, 그 안에 비밀스럽게 또 하나의 풍경인 “소소리 바람”을 감추고 있다. 표면에 드러나지 않지만 객관적으로 존재하고 있는 비의 기운과 그것을 민감하게 지각하고 있는 시인의 시선을 동시에 담고

있는 것이다.

두 번째 풍경에서는 시인의 시점이 “종종 다리 깃칠한/山새” 한 마리로 옮겨 간다. 그러나 시인이 포착하는 것은 “꼬리 치날리며 세우”는 “山새 걸음거리”가 아니라 시인과 “山새”가 함께 느끼는 “비”의 기운이다. 이어 세 번째 풍경에서 시인의 시선은 “비”의 예감을 품고 있는 또 다른 대상으로 향한다. “여울 지여/수척한 흰 물살”의 흐름이 그것이다. 여기에서 “갈갈히 손가락”을 펴고 있는 것은 “여울 지여” 흐르고 있는 “물살”의 움직임만이 아니라, “비”를 예감하는 시인을 아울러 표현한 것이다. “비”의 기운을 느끼고 있는 “山새”와 급박하게 흐르는 “물살”은 “비”를 기다리는 시인과 함께 어울려 또 하나의 ‘풍경’을 만든다. 세 개의 풍경 속에서 시인을 포함한 모든 대상들이 예감하고, 기다렸던 “비”는 마침내 마지막 풍경에서 떠오르고 있다. “붉은 닙” 마다 “새삼” 소란스럽게 떨어지는 빗방울이 선명하게 형상화되고 있다.

위의 시에서 시인의 시점은 다양하게 분산되고 이동한다. 이것은 고정된 시선으로 대상을 관찰하는 것이 아니다. 오히려 대상으로부터 일정한 거리를 두고 시인을 둘러싸고 있는 다양한 대상들을 한데 아울러 하나의 ‘풍경’을 제시한다. 이때 시인은 주관적인 감정을 직접적으로 발산하지 않고, 시인과 대상의 미적 거리를 확보하여 대상의 객관적인 형상을 의식적으로 배열하여 새로운 풍경을 만들어 내는 것이다.

낙엽(落葉)은 폴—란드 망명정부(亡命政府)의 지폐(紙幣)  
포화(砲火)에 이즈러진  
도룬시(市)의 가을 하늘을 생각해 한다.  
길은 한줄기 구겨진 넥타이처럼 풀어져  
일광(日光)의 폭포 속으로 사라지고  
조그만 담배 연기를 내어 뿜으며  
새로 두시의 급행차(急行車)가 들을 달린다.

포플라나무의 근골(筋骨) 사이로  
공장(工場)의 지붕은 흰 이빨을 드러내인채  
한가닥 꾸부러진 철책(鐵柵)이 바람에 나부끼고

그 우에 세로팡지(紙)로 만든 구름이 하나.  
 자욱—한 풀버레 소리 발길로 차며  
 호을로 황량(荒涼)한 생각 버릴 곳 없어  
 허공에 띄우는 돌팔매 하나.  
 기울어진 풍경(風景)의 장막(帳幕) 저쪽에  
 고독한 반원(半圓)을 긋고 잠기여 간다.

- 김광균, <추일서정> 전문

김광균의 <추일서정>은 섬세하고 투명한 이미지들이 지적인 감각으로 이루어져 있다. 우선 낙엽을 주변 강대국의 침략으로 시달리는 “풀—란드 망명정부의 지폐”와 비교하여 황량한 가을의 서정을 시각적 이미지로 조형하고 있다. “구겨진 넥타이처럼” 풀어져 있는 “길”이 “일광의 폭포” 속으로 사라진다거나, “포플라나무의 근조”나 “흰 이빨”을 드러내고 있는 “공장의 지붕”, 그리고 그 위에 “세로팡지로 만든 구름”이 하나라는 등의 비유적 표현들은 모두 매우 이질적인 자연의 대상과 문명의 대상의 결합이라고 할 수 있다. 이처럼 시를 제작하려는 의식으로 조형된 이미지에서 시인의 주지적인 시작 태도를 확인할 수 있다.

상술한 바대로 모더니즘 시인은 대상과의 미적 거리의 확보로 인해 객관적인 시선으로 대상을 포착하여 시인이 속한 세계를 주지적 태도로 파악하고자 하였다. 이러한 시인의 태도는 시 속에서 다양한 기법을 동원하여 세계를 객관적으로 구상하도록 하였다. 이는 학습자에게 자아의 감정에만 매몰되는 것에서 벗어나 하나의 사건이나 사물, 나아가 타인을 개관적인 시선으로 주지하는 태도를 기를 수 있게 한다.

## 2) 객관화를 통한 세계 인식

대상을 객관적으로 파악하여 세계를 인식하는 시인의 능력은 주관적인 시선으로 대상을 파악하기보다 감정의 절제를 통하여 객관화된 대상을 드러냄을 통하여 시인의 감정을 형상화하는 데 있다. 이러한 객관화된 시선은 자아의 감정에 함몰되어 지나치게 감상적인 태도로 세계를 대면하는 것에서 벗어나게 한다. 이때 자아의 감정이 철저히 배제된다기보다 오히려 객관적으로 형상화된 대상

에 내재되어 있다고 할 수 있다. 앞서 거론한 것처럼, 모더니즘 시인들은 시의 제작의식을 전제로 하고 있다. 따라서 대상과의 미적 거리를 확보하는 데 주력하였고, 그 거리는 주지적인 시작 태도를 형성하게 하였다. 이러한 시작 방법과 태도는 있는 그대로의 대상을 서술하여 리얼리티의 세계를 표명하지만, 이를 대할 때의 낯설음은 바로 신선한 감정과 새로운 인식을 경험하게 한다.

유리(琉璃)에 차고 슬픈것이 어린거린다.  
열없이 붙어서서 입김을 흐리우니  
길들은양 언날개를 파닥거린다.  
지우고 보고 지우고 보아도  
새까만 밤이 밀려나가고 밀려와 부디치고,  
물먹은 별이, 반짝, 보석(寶石)처럼 백힌다.  
밤에 홀로 유리(琉璃)를 닦는것은  
외로운 황홀한 심사 이어니,  
고흔 폐혈관(肺血管)이 찢어진 채로  
아아, 너는 산(山)새처럼 날러 갔구나!

- 정지용, <유리창 1> 전문

위의 시는 정지용이 그의 어린 자식을 잃은 후에 쓴 시라고 알려져 있다. 그러나 극단의 상황 속에서도 정지용의 시는 결코 감상에 떨어지거나 먼저 눈물을 흘리지 않는다. 현실의 고통과 괴로움이 다스려지면서 시적 이미지로 승화되고 있는 것이다. 한편 그러한 과정에서 제작된 시는 현실과 먼 거리에 있으면서 동시에 현실의 한가운데에서 슬픔의 그림자를 감춘 채 현실을 응시하고 있다.

<유리창 1>은 시의 제목이자 제재가 되는 유리창이 차가움의 정서, 단절의 정서를 환기시키는 객관적 상관물로 처리되어 있다. 유리창은 시적 자아가 대면하고 있는 세계에 대한 등가물 또는 운명적 단절이 객관화된 매체로서, 시인이 세계를 응시하는 매개이면서 시적 공간을 안과 밖으로 단절시키는 기능을 한다. 이를테면 유리창을 매개로 안의 공간에는 자아의 존재가, 밖의 공간에는 죽은 자의 공간으로 제시된다. 유리창을 사이에 두고 보이는 생생한 밖의 세계는 시인에게 차갑고 단단한 감각으로 전달될 뿐이다. 경험적 자아의 애끓는 심정은

유리 밖의 대상과 일정한 거리를 두고 바라봄으로써 감정의 절제와 객관적 시선을 유지하고 있다.

깊은 밤, 유리창에 “열없이 붙어서” 있는 시인의 시선에 “차고 슬픈 것”이 “언 날개를 파닥거리”는 형상이 목격된다. 유리창 너머에 있는 ‘그것’에게 말을 건네듯, 시인은 유리를 “지우고 보고 지우고 보”지만 “새까만 밤”만이 시인 앞에 드러날 뿐이다. “밀려나가고 밀려와 부딪치는” “새까만 밤”은 “유리창” 밖에 멈추어 있는 풍경이 아니라 시간의 흐름에 변화하고 움직이는 것이다. 실제로 움직이는 것은 “밤”을 지각하는 시인의 인식이지만, 시인은 마치 대상의 움직임인 것처럼 시인의 인식을 전이하여 표현함으로써 “밤”에 실체를 부여하고 있다. 이렇게 획득된 “밤”의 움직임은, 죽은 자를 붙들고 싶어 하는 시인의 심정과는 상관없이 무심하게 흐르는 시간의 흐름과 시인과 죽은 자와의 거리를 표현한 것이다. 그런데 이때 “물먹은 별이, 반짝, 보석처럼 백힌다.” “별”은 “유리창” 너머 존재하는 대상이지만, 그 “별”이 “유리창”으로 다가와 “반짝, 보석처럼” 박힐 때, 그것은 곧 시인의 눈물 어린 눈동자이면서 동시에 죽은 자의 눈동자가 된다. 이때 “백힌다”라는 말은 마치 마음속에 영원히 머무는 것처럼 아픔을 감각적으로 실체화하고 있다. 시인과 죽은 자와의 거리에도 불구하고 시인은 다시 “홀로 유리를 닦”으며 “유리창” 너머의 존재에게 말을 건네고, 그 존재는 다시 시인에게 시선을 보낸다. 따라서 시인에게 “밤에 홀로 유리를 닦는 것은/외로운 황홀한 심사”가 된다. 그러나 “유리”를 매개로 안과 밖의 공간이 단절된 것처럼, “유리창” 너머의 존재는 “산사새처럼 날아가”버린다. “물먹은 별”처럼 한 순간 시인에게 다가왔다가 “고운 폐혈관이 찢어진 채로” 다시 날아가는 “산사새”의 형상은 대립되는 감정의 병치에서 극도의 비극적 상황을 드러낸다. 그러나 시인은 이러한 비극적인 상황에도 “아아, 너는 산사새처럼 날러 갔구나”라고 함으로써 감정의 절제력을 보여준다.

이처럼 시적 대상을 주관적 감정으로 물들이지 않고 객관화의 세계로 바꾸는 시인의 능력은 구체적 현실을 섬세한 이미지의 세계로 만들어 내는 것으로 확인할 수 있다. 이를테면 시를 ‘제작’하는 데 있어서 이미지의 조형에 주력하고 있다는 것으로 김광균의 다음 시는 세계를 대면한 시인의 시선에 포착된 대상들의 날날에 주의를 기울여 객관의 세계를 형상화하고 있다.

1

향료(香料)를 뿌린 듯 곱-다란 노을 우에  
전신주(電信柱) 하나 하나 기울어지고

면—고가선(高架線) 우에 밤이 켜진다.

2

구름은  
보랏빛 색지(色紙) 우에  
마구 칠한 한다발 장미(薔薇).

목장(牧場)의 깃발도 능금나무도  
부을면 꺼질듯이 외로운 들길.

- 김광균, <뗏상> 전문

위의 시는 황혼 무렵의 풍경을 시각적 이미지로 묘사하고 있다. 이 시는 두 부분으로 나눌 수 있는데, ‘1’은 황혼을 배경으로 한 장면이고, ‘2’는 황혼을 배경으로 한 하늘, 구름과 땅 위의 풍경이다. 시인은 황혼 무렵을 “향료를 뿌린 듯 곱-다란 노을”이라는 시각적 이미지로 제시하고, 시 전체의 감각을 후각과 시각 등 공감각적 이미지로 표현하였다. ‘1’에서 화자는 “전신주 하나하나 기울어지고/면—고가선 우에 밤이 켜”지는 배경 아래 서 있다. 노을이라는 배경 아래 공간적 이미지로서의 ‘전신주’가 ‘기울어지고’라는 시각적 이미지와 결합하면서 ‘면—고가선 우에’로 초점을 옮긴 후, 다시 ‘밤이 켜’지는 과정을 통하여 시인은 새로운 이미지의 조형을 제시한다. ‘2’에서는 우리가 익히 알고 있던 구름이 “보랏빛 색지 우에/마구 칠한 한다발 장미”의 모습으로 제시된다. ‘보랏빛’과 ‘장미’의 호응은 황혼의 인상을 선명하게 보여주고 있으며, 시의 회화성을 극대화시키는 시어라고 할 수 있다. 또한 가을 들판의 이미지를 “목장의 들판도 능금나무도/부을면 꺼질듯이 외로운 들길”로 표현함으로써 ‘들길’이라는 풍경을 ‘부을면 꺼질듯이’라는 비유로 감각화 시켜 ‘외로운’이라는 의미를 강화시켜 주고 있다.

위의 시에서 시인은 객관적 세계를 그대로 제시하기보다 그 세계 속에 시인

의 내면을 투영하여 주관적인 세계를 동시에 보여준다. 때문에 김광균의 시는 감상성을 극복하지 못한 시에 불과하다고 평가되기도 하지만, 이러한 부분이야말로 김광균이 객관세계를 형상화하는 독특한 방법이라고 할 수 있다. 인용한 시에서 주목할 점은 시인이 제시하는 대부분의 이미지가 황혼 무렵의 밤과 외로움을 환기시키는 풍경이라는 점이다. 이때 대상 자체의 이미지는 객관화하면서 자신의 주관적 감정을 내재시키는 것은 주관성에 함몰되지 않으려는 의지이다. 이를테면 시인이 이미지의 조형에 몰두할 수 있었던 것은 시의 제작의식을 가지고 있었기 때문이라고 할 수 있다.

주지하다시피 김광균과 정지용의 모더니즘 시편들은 자아가 세계에 함몰되어 주관적인 감정만을 드러내고 있지 않다. 세계를 구성하고 있는 대상의 낱낱에 주의를 기울이고, 그것과의 미적 거리를 확보하여 시인이 속한 세계를 객관적으로 통찰하고 있는 것이다. 시인과 대상, 세계와의 거리는 지나친 감정에 몰두하기보다 주지적 태도로 세계를 대면하도록 한다. 따라서 시인은 객관적인 시선을 획득하여 세계를 보다 폭넓게 인식하게 된다. 이러한 시인의 의식은 대상이나 사건 등을 대면할 때 자아의 감정에만 몰두하는 것에서 벗어날 수 있게 한다. 이는 자아를 단련하는 계기를 줄 것이며, 이를 통해 교양인으로서의 성숙한 내면 의식을 함양하도록 한다.

## IV. 모더니즘 시 교수·학습의 실제

인간의 심리와 삶의 진실에 대한 통찰력을 길러주는 시 교육은 ‘작가-작품-독자’ 사이의 역동적인 상호 작용의 과정에서 이루어진다. 그러나 종래의 시 교육에서 무엇보다 중점적으로 다루어졌던 것은 ‘무엇을 가르칠 것인가’에 관한 것이었다. 따라서 주로 교사의 입장에서 학습자에게 시 텍스트에서 어떤 내용을 가르칠 것인지에 초점이 맞추어져 있다. 그러나 점차 시 교육의 특성과 중요성을 고려하여 ‘어떻게 가르칠 것인가’에 중점을 두어 학습자 중심의 교수·학습 모형이 등장하기 시작했다. 이에 본고에서는 모더니즘 시의 교수·학습의 실재를 제시하기에 앞서, 문학 교육의 교수 모형을 검토하는 과정을 거치고자 한다. 기존의 교수 모형을 검토하는 과정을 통해 그 의의와 문제점을 진단하고, 이를 토대로 모더니즘 시를 학습자 중심 교육이라는 기저에 맞게 교육할 수 있는 교수 모형을 구안하여 보겠다.

### 1. 교수 모형의 검토

문학 교수·학습의 일반 절차 모형에 대해서는 1970년대 후반 한국교육개발원에서 제시한 ‘제재 중심 수업 모형’이 알려져 있다. 산문과 운문의 경우를 나누어 제시하였는데, 그 과정은 준비, 분석, 통합으로 이루어져 있다. 구체적으로 낭독을 통한 준비와 내용과 형식을 분석하는 과정을 거쳐 그것을 통합하여 의미를 찾아내고 시의 주제를 파악한 후 시를 감상하는 모형이라고 볼 수 있다. 이 모형은 신비평이론을 배경으로 분석 단계를 도입하여 작품을 분석하고 있다.

신비평적 분석 방법에 대한 비판으로 등장한 것이 학습자의 수용을 중심으로 한 수용이론이다. 학습자의 능동적이고 주체적인 문학 체험을 중심으로 하는 학습 이론의 바탕을 마련하였으며, 이와 같은 수용 이론에 입각한 경규진의 반응 중심 교수 모형은 오로지 학습자의 반응에 초점을 맞추어 모형을 설정하기도 하였다.

한편 구인환 외, 권혁준의 시 수업 모형은 신비평이론과 수용이론을 종합적으로 활용하여 모형을 구안하였다. 우선 구인환의 시 수업 모형은 신비평 이론을 근간으로 하고 있으나 평가 다음의 단계에 내면화 단계를 삽입하여 수용이론의

입장을 취한다. 권혁준의 시 모형은 신비평의 이론의 미비점을 보완하여 학생들의 반응이론을 통합하여 모형을 작성하였는데 지도 단계에서 신비평의 요소인 자세히 읽기의 방법을 동원하였다. 그리고 심미적 읽기와 창의적 읽기 활동에서 수용이론의 입장을 고려하였다.

이처럼 문학 교육의 교수 모형에는 인지적 학습 측면에서 효과적인 신비평이론과 정의적 영역의 학습 측면에서 효율적인 수용이론을 두루 활용하고 있다고 볼 수 있다. 따라서 본고에서는 시 교육을 위한 문학교육론을 다각도로 수용한 기존의 교수 모형을 검토하여 그 특징과 보완해야 할 부분을 분석하고자 한다.

우선 신비평의 이론을 근간으로 하면서 학습자의 내면에서 이루어지는 정의적 영역을 고려하여 학습의 과정에 명시적으로 제시한 구인환 외의 교수 모형을 살펴보도록 하겠다.

단계	지도 및 활동 내용
1. 계획	(1) 수업 목표의 설정 (2) 학습 과제(시 텍스트) 선정 (3) 평가 요목의 작성
2. 진단	(1) 시에 대한 지식, 체험, 감수성 등의 진단 (2) 학습 과제인 시 텍스트와 수용자들과의 제반 상호성 진단 (3) 진단을 위한 도구 마련
3. 지도	(1) 시 작품의 전체적 접근 ① 낭독 및 운독 ② 관련 경험의 재생과 경험 교환 (2) 시 작품의 부분적 접근 ① 시 작품의 상황 파악 ② 시적 화자의 톤 이해 ③ 시의 이미지 파악-은유의 원리 ④ 시의 율격 이해 ⑤ 시의 구성(구조) 이해 (3) 시 감상의 종합적 재구성 ① 의미의 다의성과 함축성 이해 ② 말맛과 의미의 어울림

③ 내용과 형식의 어울림	
4. 평가	(1) 지도 내용과 호응되는 평가 목표 (2) 인지와 정의의 통합 평가 (3) 시적 수행에 대한 평가
5. 내면화	(1) 시적 체험의 수평적 확대 (2) 시적 체험의 수직적 심화 (3) 시 작품 쓰기

<표 4> 구인환 외의 문학 제재 수업의 일반 절차 모형(시 수업의 경우)<sup>64)</sup>

이 모형은 시 갈래의 특성을 반영한 KEDI의 ‘계획→진단→지도→발전→평가’의 5단계 모형을 근간으로 구성되었다. 단계별 구체적 특징은 다음과 같다.

첫째, 계획 단계에서 수업 목표의 설정과 아울러 평가 요목을 작성하도록 설계되었다. 이는 평가의 성격이 수업 목표의 달성 여부를 확인할 것이기 때문이다.

둘째, 진단 단계에서 진단할 요소와 교사의 지도 내용을 구체적으로 제시하여 해야 할 활동이 명료하다.

셋째, 지도 단계는 전체적 접근, 부분적 접근, 종합적 재구성의 3단계의 구조로 설계되었고, 각 단계마다 실시되어야 할 활동들을 구체적으로 제시하였다. 그러나 ‘부분적 접근’, ‘종합적 접근’에서 화자의 톤 이해, 이미지 파악, 은유의 원리, 율격, 구성(구조), 의미의 함축성 이해, 내용과 형식의 어울림 등의 항목은 텍스트를 중심으로 한 교사의 강의 위주로 활동할 가능성을 제공한다.

넷째, 평가 단계는 정의적 영역의 평가가 이루어질 수 있도록 고려되어 있으나, 명시적 안내가 없어서 다소 추상적인 내용을 언급하였다.

다섯째, 내면화 단계를 제일 마지막에 설정하였는데, 이는 내면화 단계를 수업 장면에서 제외시키는 것으로 볼 수 있다. 평가의 객관성과 타당성의 유지를 위한 것이겠으나, 학습자가 작품을 읽고 감상하는 전 과정에서 이루어질 수 있는 활동으로 학습자가 스스로 해결해야 할 내용이라고 할 수 있다. 즉 ‘내면화 단계’의 설정은 학습자의 내면에서 이루어지는 정의적 영역의 학습 내용을 명시적으로 제시한 것에서 의미 있는 단계라고 할 수 있으나, 구체적인 내용의 언급

64) 구인환 외, 『문학교육론』, 삼지원, 2007.

이 없고, 수업의 과정에서 가시적으로 파악하기가 곤란하다.

한편 문학 작품에 대한 학습자의 반응을 중시하는 교수 모형으로 경규진의 ‘반응중심 교수 모형’을 들 수 있다. 이 모형은 학습자 중심의 시 교육에 대한 이론적 배경인 수용이론을 바탕으로 한 것으로, 로젠블랫(L. M. Rosenblatt)의 ‘반응 중심 문학교육론’에 근거한 목표 모형이다. 철저하게 학습자의 반응에 중점을 두어 수업의 진행을 구성하였기 때문에 계획이나 평가와 같은 단계는 처음부터 생략되고 있다. 독자 반응 비평에 바탕을 두고 독자인 학습자가 작품을 해석할 때 경험하게 되는 모든 반응에 주의를 기울이는 것이다.

단계	과정	지도 및 활동 내용
1. 텍스트와 학생의 거래	반응의 형성	(1) 작품 읽기 <ul style="list-style-type: none"> <li>• 심미적 독서 자세의 격려</li> <li>• 텍스트와의 거래 촉진</li> </ul>
2. 학생과 학생 사이의 거래	반응의 명료화	(1) 반응의 기록 <ul style="list-style-type: none"> <li>• 짝과 반응의 교환</li> </ul> (2) 반응에 대한 질문 <ul style="list-style-type: none"> <li>• 반응을 명료히 하기 위한 탐사 질문</li> <li>• 거래를 입증하는 질문</li> <li>• 반응의 반성적 질문</li> <li>• 반응의 오류에 대한 질문</li> </ul> (3) 반응에 대한 토의 (또는 역할놀이) <ul style="list-style-type: none"> <li>• 짝과의 의견 교환</li> <li>• 소그룹 토의</li> <li>• 전체 토의</li> </ul> (4) 반응의 반성적 쓰기 <ul style="list-style-type: none"> <li>• 반응의 자유 쓰기 (또는 단서를 놓은 쓰기)</li> <li>• 자발적인 발표</li> </ul>
3. 텍스트와 텍스트의 상호 관련	반응의 심화	(1) 두 작품의 연결 (2) 텍스트 상호성의 확대 <ul style="list-style-type: none"> <li>• 태도 측정</li> </ul>

<표 5> 경규진의 반응중심 교수 모형<sup>65)</sup>

위의 모형은 교사의 분석 중심으로 이루어지던 이전의 문학 교육 방법에서 벗어나 문학 작품에 대한 학습자의 반응을 중심으로 한 수업을 제시한 점에서 의의가 있다. 같은 작품을 읽더라도 학습자의 반응은 모두 다르다는 것을 전제함으로써 문학 작품의 감상을 부각시키고 있다. 단계별 구체적인 내용을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 반응의 형성 단계는 학습자가 심미적 독서를 할 수 있도록 격려하는 것으로, 정보나 지식의 습득을 위한 작품 읽기가 아니라 문학 작품을 읽고 감상하여 학습자의 내면에 감동을 줄 수 있는 데 초점을 맞추고 있다. 이는 그간 문학 작품 ‘읽기’에만 치우쳐 학습자가 문학을 읽고 ‘감상’하지 못 했던 것을 고려하여 문학을 통한 내적 성장을 강조하는 점에서 의미가 있다.

둘째, 반응의 명료화 단계는 학습자가 작품을 감상하고 난 뒤, 자신의 문학적 반응이 무엇인지 알아가는 과정이다. 일반적으로 학습자들은 작품을 읽는 데 무의식적으로 반응하는 경향이 있다. 따라서 습관화된 반응을 반성하기 위한 노력으로 자신의 반응에 대하여 질문을 하거나, 동료 학습자와의 의견 교환 등은 학습자가 자신의 반응을 응시하고 성찰하기 위한 좋은 전략이라고 볼 수 있다.

셋째, 반응의 심화 단계에서 문학 작품의 상호성을 확대하고자 학습자가 읽은 작품과 다른 작품을 비교하며 읽는 활동으로 제시되어 있다. 이는 문학 작품의 상호 관련을 이해하는 과정에서 학습자의 반응을 풍부하게 하고, 문학 작품에 대한 확산적인 통찰을 얻을 수 있을 것이다.

반응 중심 교수 모형은 그간 소외받았던 학습자의 반응을 전면으로 내세워 학습자 중심의 교육을 추진한다는 점에서 의미 있는 모형이다. 그러나 문학 작품 읽기에서 학습자의 능동성이 지니는 역동적인 역할을 부각시키기는 하였으나, 실제 교육의 현장에 적용하기에는 많은 한계가 있을 것으로 여겨진다. 우선 학습자가 스스로 반응할 수 없는 제재일 경우, 수업의 진행이 진전되기 어렵기 때문에 미숙한 학습 독자의 문학 능력을 신장시키기 위한 활동을 준비해야 한다. 또한 전체적인 수업의 흐름을 심미적 읽기에 초점을 맞추고 있기 때문에 교사의 역할이 거의 배제되어 있다. 작품의 심층적 이해를 위한 새로운 문학 지식을 전달하는 교사의 역할은 전혀 제시되어 있지 않아 학습자의 문학 능력이 신장되는 것을 기대하기 어렵다.

---

65) 경규진, 「반응중심 문학교육의 방법 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위 논문, 1993.

앞의 두 모형의 단점을 보완하여 구성된 것이 권혁준의 ‘통합 적용 교수 모형’이라고 할 수 있다. 신비평과 수용이론의 시 교육적 가능성과 의의, 한계를 검토한 결과 두 이론이 상보적으로 통합되는 것이 바람직하다는 결론에 도달하여 새로운 시 수업 모형을 제시한 것이다. 신비평이론은 작품을 바르게 읽어내는 이론적 바탕과 방법을 제시해주지만, 시 교육을 지식·분석 위주, 교사 중심으로 치우치게 하였다. 반면 수용이론은 학습자를 작품 감상의 주체적 존재로 격상시켰으나 문학 교육이 현장에서 활동할 수 있는 구체적인 방법을 마련하기가 어렵다. 이러한 점을 수정·보완한 권혁준의 교수 모형은 우리의 시 교육의 문제점의 해결 방안으로 주목할 만하다.

단계	지도 및 활동 내용
1. 계획	(1) 수업 목표의 설정 (2) 평가 요목의 작성
2. 진단	(1) 제재 시에 대한 기대 지평 진단 (2) 시 전반에 대한 기대 지평 진단
3. 지도	(1) 전체적 접근 ① 낭독하여 시 전체의 분위기 떠올리기 ② 관련 경험 서로 이야기하기 (2) 부분적 접근 ① 축어적 읽기 : 구문의 정확한 이해, 단어의 사전적 의미 파악 ② 해석적 읽기 : 비유적 의미의 구체화, 단어의 사전적 의미 파악 (3) 종합적 접근 ① 심미적 읽기 : 언어적 기법에서 아름다움 느끼기 (울격 이미지, 비유의 참신성) ② 창조적 읽기 : 다른 장르로 바꿔 써 보기, 비평 텍스트 작성하기, 상호 텍스트성 확대(관련 작품 찾아보기)
4. 평가	(1) 시의 이해 평가 (2) 심미적 체험 평가

<표 6> 권혁준의 통합 적용 교수 모형<sup>66)</sup>

66) 권혁준, 『문학비평 이론의 시교육적 적용에 관한 연구 : 신비평과 독자반응 이론을 중심으로』, 한국교원대학교 대학원 박사학위 논문, 1997.

단계별 구체적 특징을 살펴보면, 먼저 계획 단계에서 수업 목표와 평가 요목을 함께 제시하여 수업과 평가의 일관성을 지향하였으며 진단 단계에서 제재 시와 시 전반에 대한 기대 지평을 진단하였다. 지도 단계의 ‘부분적 접근’에서 축어적 읽기와 해석적 읽기의 방법을 통해 신비평의 자세히 읽기의 방법을 적절히 활용하였다. 여기서 축어적 읽기는 시 텍스트의 내용을 글자 그대로 읽는 과정을 가리키고 해석적 읽기는 독자의 기대 지평에 따라 의미를 구체화되 상호작용을 하면서 읽게 되는 과정을 가리킨다. 이 과정은 부분적인 이해를 통해 전체를 종합적으로 접근하는 것으로 심미적 읽기와 창조적 읽기 활동으로 나아가 독자와 작품이 상호 작용을 한다는 수용 이론적 입장을 고려한 것이다.

그런데 앞서 살펴 본 구인환 외의 시 수업 모형의 골자를 기저로 하는 권혁준의 모형에는 ‘내면화 단계’가 생략된 것을 확인할 수 있다. 이는 특정한 단계에서 인위적으로 이루어지기 어렵다는 이유에서 비롯된 것으로 여겨진다. 그러나 시 교육의 목적이나 교육의 일반적 과정을 고려한다면 내면화 단계는 추가되어야 바람직하다. 구인환 외의 모형이 내면화 단계를 수업의 과정에 명시적으로 제시한 것은 학습자가 문학 작품을 감상하는 과정에서 내면에 이루어지는 다양한 반응들을 고려한 것이다. 다만 구인환 외의 모형이 내면화 단계를 설정하면서 간과한 점은 학습자의 작품의 내면화 과정은 작품을 감상하고 난 뒤에 이루어지는 것이 아니라, 작품을 감상하는 전 과정에서 이루어지는 점이다. 따라서 시 교육에 있어서 내면화 단계는 작품을 실제로 읽고 감상하는 과정에서 독자의 내면에서 이루어지는 활동을 어떻게 수업 장면에서 효율적으로 담아낼 것인가에 대한 방법이 제시되어야 한다. 예컨대 작품을 읽고 난 후의 감상을 학습자들 간에 나누게 함으로써 작품을 보는 안목을 고양시키고, 감동을 내면화하는 계기를 마련할 것이다.

## 2. 교수 · 학습의 실제

### 1) 학습자 중심의 수업 모형 구안

학습자 중심의 시 교육은 학습자의 주체적인 시 감상 능력의 신장과 시 교육의 본질적인 목적인 내면화에 이르게 하는 것이다. 학습자를 중심으로 하는 수용이론은 이러한 시 교육의 요구에 대한 적절한 대안을 마련하였다. 그러나 수

용이론은 수업의 장면에서 학습자의 주체적이고 능동적인 역할을 부각시켰으나, 교육의 현장에서 실제 적용할 수 있는 구체적인 방법을 마련하기가 어렵다. 반면 신비평이론은 작품을 해석하고 문학적 능력을 신장시키는 데 주력하여 작품의 ‘감상’이라는 인식이 소홀하다. 따라서 앞서 살펴 본 권혁준의 수업 모형과 같이 두 이론을 상보적으로 통합한다면 바람직한 시 교육이 이루어질 수 있을 것이다.

그간 신비평이론은 적용 과정에서 한 부분만이 과장되게 적용되어 단편적인 지식만을 묻는 입시 제도와 맞물려 문학 교육에서 부정적인 이론으로 인식되어 왔다. 그러나 문학 교육적 관점에서 신비평이론은 학습자에게 작품을 이해할 수 있는 준비와 능력을 신장시키도록 한다는 점에서 그 효용성이 유효하다. 신비평에서 활용했던 자세히 읽기 방법은 수용 이론이 갖고 있는 방법의 부재를 채워 줄 수 있을 것이다.

시 교육의 본질적인 목적인 학습자의 내면화를 도모하고자 수용이론을 기저로 하여 구체적인 수업의 장면에서 실천할 방법들에서 신비평의 이론을 적절히 활용한다면 시 교육의 목적과 성격을 모두 충족시킬 수 있을 것으로 여겨진다.

이러한 제 문학 이론을 통합한다고 하더라도 시 교육의 지향하는 바는 학습자 중심의 교육론이어야 한다. 즉 학습자가 수업의 주체가 되고, 능동적으로 작품을 감상할 수 있는 능력을 기르는 문학 교육이 이루어져야 한다. 그러나 교육의 과정에 있어서는 해당 작품과 작가의 특성에 따라 다양한 교수 모형을 적용하는 것이 당연하다. 모더니즘 시의 경우, 역사 전기적 비평이론에 근거하여 모더니즘의 사회·역사적 맥락을 살펴보고, 모더니즘 시인인 김광균과 정지용의 각 시편들이 보여주는 다양한 시작 방법의 이해를 위해 신비평이론을 접목시켜 학습하고, 본격적인 시의 감상과 내면화를 위해 수용이론의 학습자 중심 태도에 따라 교수·학습을 계획하는 것이 가장 효율적일 것이다.

그러므로 본고에서는 앞에서 살펴 본 학습자 중심의 교수 모형의 장점을 최대한 수용하면서 단점은 보완하는 방향으로 교수 모형을 구안하였다. 즉 계획 → 진단 → 지도 → 내면화 → 평가의 단계를 설정하고, ‘지도’ 단계에서 전체적·부분적·종합적 접근으로 나누어 작품의 인지적 요소에 대한 이해 영역과 정의적 영역의 수용을 위한 바탕을 마련하도록 한다. 각 단계와 지도 내용을 간략하게 제시하면 다음과 같다.

단계	지도 내용
1. 계획	수업 목표의 설정
2. 진단 (반응의 형성)	(1) 학습자의 시에 대한 스키마 확인 (2) 제재 시에 대한 기대 지평 진단
3. 지도 (반응의 명료화)	(1) 전체적 접근 ① 낭독하며 시 전체의 정서, 의미 예측 ② 관련 경험 서로 이야기하기 (2) 부분적 접근 ① 시 작품의 상황 파악 ② 시의 장치 이해 ③ 세부적 의미와 정서 파악 (3) 종합적 접근 ① 낭독하며 시 전체의 정서와 의미 확인 ② 시 작품에 대한 종합적인 감상 이야기하기
4. 내면화 (반응의 심화)	(1) 기대 지평의 수평적 확대 ① 상호 텍스트성의 작품 읽어보기 ② 시인의 다른 작품 읽어보기 (2) 기대 지평의 수직적 심화 ① 모방시 쓰기 ② 시 작품 쓰기 ③ 시의 상황을 그림으로 그리기
5. 평가	(1) 시 작품의 이해 평가 (2) 시 작품의 기대 지평의 수평적 확대·수직적 심화 평가

<표 7> 학습자 중심의 시 교수 모형 구안

(1) 계획 단계 : 수업 목표의 설정

수업의 계획 단계에서는 시 교육의 목표를 달성할 수 있는 구체적인 목표를 작품과 관련지어 설정한다. 작품 분석을 통하여 정의적 목표에 도달하는 데 초점을 두며, 시의 장르적 장치에 관한 인지적 목표도 고려한다.

(2) 진단 단계 : 반응의 형성

시 작품과 관련된 배경, 내용 등에 관한 스키마와 시에 대한 지식의 형성 여부를 확인하는 단계이다. 학습자가 시 작품에 대하여 흥미를 갖고 접근할 수 있도록 학습자가 갖고 있는 시에 대한 스키마를 활용 및 보완하여 방법을 탐색하여 학습자의 호기심을 유발시켜 작품에 대한 반응을 형성한다.

(3) 지도 단계 : 반응의 명료화

전체적·부분적·종합적 접근의 단계로 나누어 작품의 이해를 구체화하면서 작품에 대한 반응이 명료화된다. 우선 전체적 접근에서는 시 작품을 낭독하면서 작품의 전체적인 정서와 의미를 예측하여 작품과 관련되는 경험을 발표한다. 부분적 접근에서는 시 작품의 상황을 파악하여 시의 장르적 장치들을 이해하고, 그것이 어떻게 작품 전체에 효과적으로 기여하고 있는가에 초점을 맞춘다. 종합적 접근에서는 작품을 다시 낭독하면서 작품의 전체적인 정서와 의미를 확인하고, 시 작품에 대한 종합적인 감상을 발표하면서 작품의 의미를 확장하는 계기를 마련한다.

(4) 내면화 단계 : 반응의 심화

내면화 단계에서는 학습자의 시 감상 능력을 확장하고, 작품에 대한 이해를 바탕으로 시적 체험을 넓히고, 나아가 삶에 대한 이해를 심화시키는 단계이다. 따라서 같은 주제 혹은 제재를 다룬 시 작품이나 학습한 작품과 관련된 보조 자료를 소개하여 작품의 주제, 시적 상황, 화자의 태도 등을 비교하는 등의 활동을 통해 시 감상 능력을 신장시키도록 한다. 또한 작품의 주제나 제재를 이용하여 시를 직접 창작하게 함으로써 학습자의 시적 체험을 넓히고 삶에 대한 이해를 심화시키고자 한다.

(5) 평가 단계 : 수업 목표 달성 및 결과 평가

평가 단계에서는 시의 개념적 지식이나 시적 장치의 이해 등과 같은 인지적 영역에 있어서는 지필 평가로 평가하고, 각 단계에서 이루어졌던 학습자 중심의 능동적인 활동은 수행 평가로 평가하도록 한다. 특히 수행 평가에서 모둠 활동을 동원하여 학습자들 간의 평가가 이루어지도록 한다. 이는 집단의 목표 달성을

을 위해 동료들 도와주고 도움을 받으려 하는 등의 협동 학습의 장(場)을 마련할 것이다. 또한 평가의 중심을 교사에서 학습자로 옮겨 학습자 중심이 되는 교수 모형에 적합한 평가를 할 수 있고, 결과보다는 과정을 지향하여 학습자의 인지적·정의적 영역을 균형 있게 평가할 수 있을 것이다.

## 2) 수업 모형 적용의 실제

앞서 기존의 교수 모형을 비판적으로 수용하여 학습자 중심의 시 교수 모형을 구안하여 제시하였다. 이에 따라 본 장에서는 김광균과 정지용의 시 작품을 제재로 모더니즘 시를 교수·학습하기 위한 실재를 논의하고자 한다.

모더니즘 시 교육은 작품에 대한 인지적 이해에서 머물기보다 작품을 둘러싸고 있는 다양한 맥락을 통하여 폭넓게 이해해야만 한다. 이를테면, 1930년대의 모더니즘 문학이 지니고 있는 제 특징들을 실제 작품에서 확인함으로써 학습자는 시의 다양한 장치들을 이해하고, 시적 상황과 분위기에 어떻게 효과적으로 기여하고 있는지 파악해야 한다. 따라서 모더니즘 시 교육은 사회·역사적 맥락을 바탕으로 시 작품을 이해하고, 나아가 작품 속에 사용된 시작 방법을 통하여 문학이 삶을 드러내는 방식을 파악하여 자신의 삶과 문학 역시 맞닿아 있음을 깨달도록 나아가야 한다.

이에 본고에서는 앞서 검토한 김광균과 정지용의 모더니즘 시편들 중에서 정지용의 <유리창 1>을 중심 제재로 선정하였고, 김광균의 <추일서정>을 모더니즘 시를 이해하기 위한 보충 제재로 다루고자 한다. 두 작품은 다양한 감각을 동원하여 이미지를 형상화한 작품으로 학습자가 이미지를 학습하는 과정에서 감성과 오성을 종합적으로 사용할 수 있는 계기를 마련할 것이다. 또한 시인이 세계를 바라보는 데 있어서 자아에 매몰되어 감정의 용솨음을 표현하기보다 세계를 구성하고 있는 대상을 객관적으로 관찰하여 시인이 속해 있는 세계를 보다 주지적인 태도로 인식한다. 이러한 시인의 세계 인식의 방법과 태도는 학습자에게 내면화되어 자신의 삶과 세계에 대한 인식이 확장되는 계기를 마련할 것이다.

(1) 계획 단계 : 수업 목표의 설정

- 시의 배경과 분위기를 알 수 있다.
- 시어의 함축적 의미를 이해할 수 있다.
- 시에 동원된 다양한 표현기법을 파악할 수 있다.
- 시의 내용과 의미를 파악할 수 있다.
- 다양한 맥락을 통하여 시를 감상할 수 있다.
- 시 감상을 통하여 자신의 삶과 주위 세계를 성찰할 수 있다.

(2) 진단 단계 : 반응의 형성

① 모둠 편성

학습자 중심의 활동이 이루어질 수 있도록 4~5명씩 모둠을 구성하며, 모둠 편성에서 각 모듬의 이름을 지어 모듬에 대한 소속감을 고취하고 수업에 대한 흥미를 유발한다. 또한 학습자들이 시를 학습의 대상으로 여기기보다 시를 느끼고 경험하여 내면화한다는 생각을 갖고 수업에 참여할 수 있도록 분위기를 조성한다. 구성된 모듬을 중심으로 토의와 토론 활동을 통해 학습자의 다양한 사고와 반응을 유도해낸다.

② 학습자의 시에 대한 스키마 확인

시 작품에 대한 지식, 내용, 경험, 감수성 등의 인지적·정의적·심미적 영역의 진단과 작품의 감상 능력 및 태도, 학습의 동기를 유발하는 단계이다. 이 단계에서는 교사가 발문을 제시하거나, 작품이 생겨난 배경이나 시인에 관한 이야기를 소개하는 방식으로 이루어질 수 있다.

- 예시 질문 1. 이 시를 지은 시인에 대해서 알고 있는가?
  2. 이 시를 읽어본 적이 있는가?
  3. 읽어보았다면 느낌은 어땠는가?
  4. 이 시가 창작된 시기를 알고 있는가?
  5. 모더니즘의 대표적인 시인을 알고 있는가?

여기에서 제재 시에 대한 학습자의 스키마를 진단하도록 한다. 이때 학습자의

흥미를 유발하기 위하여 1930년대의 옛 사진을 보여주면서 모더니즘 시인들의 창작 태도와 사회·역사적 맥락을 결부지어 간략히 소개한다. 이를 통하여 학습자가 모더니즘 시에 대한 호기심을 갖도록 하고, 작품을 이해하는 데 있어서 다양한 맥락을 동원하도록 한다.

### ③ 제재 시에 대한 기대 지평 진단

작품을 읽기 전 학습자에게 작품의 내용과 무관하게 작품의 제목에서 연상되는 느낌, 체험 등을 발표하게 한다. 이 단계는 학습자들에게 학습의 동기를 유발하기 위한 단계이므로 학습자가 작품에 대하여 자신의 체험이나 상상력을 동원하여 접근하도록 한다.

또한 작품의 제목을 학습자에게 제시한 후 작품의 내용을 예측하여 발표하도록 한다. 이 과정에서 학습자는 작품의 제목이 독자에게 어떤 작용을 하는지를 알 수 있으며, 작품의 제목과 내용을 예측하여 발표함으로써 창의력과 사고력을 증진시킬 수 있다.

- 예시 질문 1. 제목을 보니 어떠한 이미지가 떠오르는가?
- 2. 제목을 보니 무슨 내용일 것 같은가?
- 3. 자신이라면 이 시의 제목을 무엇으로 하겠는가?
- 4. 왜 그렇게 바꾸는 것이 좋다고 생각하는가?

제재 시에 대한 호기심을 유발하고 학습에 대한 동기를 부여하기 위한 단계이기 때문에 이 단계에서는 작품에 대한 설명은 자제하고 학습자들 간의 의견의 교류를 촉진하도록 한다. 이는 시의 느낌, 체험 말하기와 긴밀하게 연결되는 과정으로 학습자들 간의 대화를 통하여 시 해석에 보다 가까이 다가갈 수 있다.

학습 제재로 선정한 정지용의 <유리창 1>의 제목은 학습자에게 친밀한 사물이다. 따라서 학습자는 제목에서 연상되는 다양한 느낌이나 단상들을 자유롭게 나열할 수 있으며, 이를 통하여 학습자의 다양한 반응을 이끌어낼 수 있다. 제목은 작품의 세계에 들어가는 최초의 관문으로서 학습자는 제목을 통해 작품의 소재, 주제는 물론, 시인의 상황 등을 파악할 수도 있으며 때에 따라서는 학습자들이 갖고 있는 스키마의 차이로 상반된 내용이 나올 수도 있다. 이 단계에서

중요한 것은 교사는 학습자가 제재 시에 대한 기대 지평을 형성하기 위하여 다양한 반응들을 생성해내는 것을 제재하기보다 학습자들이 자유롭게 상상하며 작품에 접근할 수 있도록 분위기를 환시킨다.

### (3) 지도 단계 : 반응의 명료화

#### ① 전체적 접근 : 시의 전체적 정서 및 의미 파악

이 과정에서는 작품에 대한 학습자들의 스키마를 적극적으로 동원시켜야 한다. 무엇보다 감성적인 인식이 작용하는 단계로서 시에 대한 열린 마음으로 제목과 관련된 자신의 체험을 발표하게 하여 수용적 분위기를 조성한다. 이 단계에서는 낭독을 통하여 시의 전체적인 정서와 의미를 파악한다. 현행 시 수업에서는 낭독이 수월하지 않다는 이유로 소홀히 다루는 경향이 있으나, 시 장르는 낭독을 통하여 작품에 직접적으로 접근하는 데 가장 효과적이다.

#### 【낭독하기】

시를 낭독하는 것은 시의 분위기와 리듬을 파악할 수 있고, 시어의 구체성을 체득할 수 있는 계기가 된다. 이 활동은 작품 전체의 통일성과 주된 정서를 감지하기 위한 활동으로서 학습자의 스키마를 활성화하여 학습자가 접하게 될 시에 대한 흥미를 유발시키면서 학습자 나름대로의 기대 지평을 형성하게 된다.

이때 낭독의 방법에는 너무 신경을 쓰지 않도록 유의하면서 먼저 합독을 한 후, 2~3명의 학습자들에게 개별 낭독을 하게 한다. 낭독의 과정 중에는 개략적인 내용 파악에 관심을 갖도록 지도한다.

#### 【관련 경험 이야기하기】

작품을 낭독한 후 학습자들은 어떤 형태로든지 작품에 대한 느낌을 갖게 된다. 단편적인 감상이나 구체적인 느낌에 이르기까지 학습자의 많은 반응들을 서로 이야기하도록 한다. 이때 학습자는 작품을 낭독하면서 파악한 시적 상황을 자신의 경험에 비추어 이해한다. 특히 정지용의 <유리창 1>은 시인이 겪은 실제 경험을 시적 형상화한 것이기 때문에 학습자는 소중한 것을 잃어버린 경험에서부터 타인의 아픔을 간접적으로 경험한 것에 이르기까지 자신의 경험을 동원하여 작품을 이해할 수 있다. 이때 학습자들이 자신의 직관적인 감상이나 관

런 경험을 발표할 때 자신의 감정에 대한 이유를 말하게 하여 상상력과 논리력을 동원하여 작품을 파악하도록 한다.

- 예시 질문 1. 작품을 읽은 후 느낌이 어떤가?
  2. 그런 느낌이 들었다면 무엇 때문인가?
  3. 이 시의 분위기는 어떠한가?
  4. 어떤 부분에서 그렇게 생각을 하게 되었는가?
  5. 시인의 상황은 어떠한가?
  6. 시인의 상황과 관련된 경험이 있는가?
  7. 경험이 있다면 그때의 자신의 감정은 어땠는가?
  8. 자신의 감정을 이 시와 같이 표현할 것인가?

예시 질문에 대하여 학습자는 직관적인 반응을 보이는데 이는 시의 분위기를 파악하는 데 직접적인 영향을 미친다. 학습자가 제시한 느낌들을 나열하면 작품에 대한 개략적인 해석이 나올 수 있으며, 질문에 대한 대답을 생각하게 하고 대답함으로써 시 해석의 능력을 향상시킬 수 있다.

구체적으로 <유리창 1>의 전체적인 분위기를 자유롭게 이야기하도록 한다. 감각적 언어들이 선명한 이미지를 만들고 있기 때문에 학습자는 한 편의 영상을 보는 것처럼 시인의 상황을 파악할 수 있을 것이다. 이때 학습자가 파악한 시인의 상황과 자신의 경험을 결부시켜 현실의 고통이 시적 이미지로 승화되고 있는 것을 확인하여 문학과 삶의 연관성을 깨닫게 한다.

## ② 부분적 접근 : 시의 장치 이해를 통한 세부적 의미와 정서 파악

이 단계에서는 작품에 부분적으로 접근하여 전체적 접근의 효과를 상승시킬 수 있도록 해야 한다. 진단 단계에서 확인한 시적 장치에 대한 배경 지식을 보완하고 전체적 접근에서 파악한 시인의 상황을 상기하면서 작품 속에 구현된 다양한 장치들이 주는 시적 효과를 맛보도록 한다. 아울러 그러한 장치들의 특징과 방법 등 문학적 지식도 함께 학습하는 단계이다. 이때 작품이 창작된 개인적·사회적 맥락을 함께 고려하여 시를 이해하도록 한다. 따라서 학습자의 개인적인 다양성과 주체적인 수용을 인정하면서도 교사의 보다 적극적인 유도가 필

요한 단계이다.

### 【시 작품의 상황 파악】

이 활동은 먼저 학습자들이 ‘전체적 접근’의 단계에서 작품을 낭독한 후 파악한 시인의 상황을 더욱 구체화할 수 있도록 작품이 창작된 동기를 교사가 제시하여 준다. 이때 매체를 활용하여 짧은 영상을 보여주면 학습자가 작품을 공감하는 데 도움을 준다. <유리창 1>의 경우 자식을 잃은 슬픔의 감정을 절제된 이미지로 형상화한 것으로, 부모의 슬픔이 담긴 영상을 제공하여 시인의 상황을 구체적으로 파악할 수 있게 한다.

- 예시 질문 1. 시적 화자는 어디에 있는가?
  2. 시적 화자는 거기에 왜 있는가?
  3. 시적 화자는 무엇을 하고 있는가?
  4. 시적 화자는 왜 그렇게 하고 있는가?

교사가 제공하는 영상을 통하여 시인의 상황을 파악한 학습자는 작품 속에서 시적 화자가 어떤 상황에 처하여 있는지 구체적으로 확인할 수 있게 된다. 시인이 형상화하고 있는 공간을 파악하고 그곳에서 포착된 다양한 대상들을 접함으로써 시적 장치에 대한 호기심을 유발할 수 있다.

### 【시의 장치 이해】

이 활동은 학습자들이 시인이 자신의 감정을 언어로 형상화할 때 사용되는 다양한 시의 장치를 이해하고, 그러한 장치들의 특징과 방법 등 문학적 지식을 학습하도록 한다. 이때 교사가 직접 지식을 전달하기보다 모둠 활동을 통하여 작품 속에서 동원되는 다양한 기법을 파악하여 발표하도록 한다.

- 모둠 활동 예시 1. 이 시에서 표현된 시어들을 나열해보고, 그 의미를 알아보자.
  2. 이 시에서 사용된 이미지를 찾아보자.
  3. 이 시에 쓰인 비유적 표현을 찾아보고, 그 의미

를 말해보자.

4. 시적 화자의 어조와 시의 분위기와의 관계를 생각해보자.
5. 시적 화자가 처한 상황과 태도를 파악하여 보자.

위의 예시들과 같이 시 작품에 구현된 다양한 기법, 시어의 조형성, 감각적 이미지, 어조, 태도 등을 실제 작품에서 찾아내는 과정을 통하여 시의 표현 기법을 이해할 수 있다. 이를 바탕으로 시인이 드러내고자 하는 세부적인 의미를 파악할 수 있으며, 시인의 정서를 이해할 수 있다.

③ 종합적 접근 : 시 전체의 정서와 의미 확인 및 종합적인 감상 이야기하기  
이 단계에서는 파악된 작품의 의미를 작가-작품-독자의 소통 구조 속에서 다시 조명해본다. 무엇보다 중요한 것은 독자인 학습자의 입장에서 해석적 의미를 재구성하는 것이다. 학습자가 자신의 체험과 융합된 시적 감동을 체험함으로써 초기에 형성되었던 기대 지평이 새롭게 조정되도록 한다. 이러한 과정을 거칠 때 시의 모든 요소가 유기적으로 조화를 이룬 구조로 학습자에게 수용된다. 또한 수용된 시 작품에서 받은 감동과 시적 자아와 시적 상황에 대한 자신의 견해를 다시 정리하여 발표하게 한다.

### 【낭독하기】

종합적 접근에서의 낭독은 전체적 접근에서의 낭독과는 달리 시적 화자의 정서에 공감하며 시의 내용을 음미하면서 낭독하게 된다. 이는 시에 대한 친밀감과 다양한 묘미를 느끼게 하는 경험을 제공할 수 있다.

- 예시 질문 1. 다함께 이 시를 천천히 낭독해보자.
  2. 시적 상황을 고려하며 묵독해보자.
  3. 이 시의 시적 화자가 되어 낭독해보자.

시적 감동을 재구성하는 단계로서 전 단계에서 학습한 개괄적인 내용과 부분적인 요소들을 종합하도록 한다. 부분적 접근에서 학습한 요소들을 상기하면서

시의 여러 요소들, 즉 시어, 비유, 이미지, 어조 등의 기법들이 서로 유기적으로 어울려 있으며 이들이 시의 내용과 주제를 형상화하고 있다는 것을 안다.

#### 【시 작품에 대한 종합적인 감상 이야기하기】

이 활동은 모둠별 발표로 진행하는 것이 효율적이다. 시 작품에서 받은 감동과 시적 화자와 상황에 대한 자신의 견해와 느낌 등을 정리하여 발표하게 한다. 작품을 처음 접했을 때 받았던 인상과 종합적 접근 단계에서 갖게 되는 생각과 느낌을 비교하여 발표하도록 유도한다. 이를 통하여 학습자는 자신의 수용 양상을 객관화할 수 있고 재해석하는 체험을 하게 된다. 학습자의 발표 내용은 학습자 자신이 최초로 직관적으로 느꼈던 감상 체험이 아니라 다시 객관화하여 재해석한 것이기 때문이다. 이 활동은 작품을 재인식하면서 자신의 삶을 성찰하고 세계를 인식하는 방법에 대하여 생각해 보게 함으로써 삶에 대한 인식을 심화·확장시키는 데 의의가 있다.

#### (4) 내면화 단계 : 반응의 심화

이 단계는 학습자의 내면에 수용된 작품이 그들이 내면에서 역동적으로 작용하여, 삶에 대한 또 하나의 경험을 형성하는 데 목적이 있다. 이를 위해 작품에 대한 개인, 모둠별 감상이 이루어지고 난 후, 작품을 심미적으로 내면화시킬 수 있는 구체적인 활동 방법을 모색한다. 이때 모둠 구성원 간에 자유로운 상호 소통의 분위기를 형성하여 작품에 대한 각자의 반응을 인정해주는 활동이 이루어져야 한다. 또한 교사는 학습자의 반응을 수용하고 그 반응에 민감해야 하며, 학습자가 자신의 감정과 반응을 방해받지 않고 탐색할 수 있도록 분위기를 조성하여야 한다.

#### ① 기대 지평의 수평적 확대

학습한 시 작품과 관련되는 작품을 교사는 보충 자료로 활용한다. 이 단계에서 정지용의 <유리창 1>에서 학습했던 형상화 기법과 주지적 태도가 다른 모더니즘 시에서 어떻게 구현되는지 확인한다. 그 보충 제재로 김광균의 <추일서정>을 제시하여 시어와 이미지의 조형성에 의하여 시의 제작 의식을 뚜렷하게 드러나는 모더니즘 시의 특징을 이해하는 데 목적이 있다.

### 【상호 텍스트성의 작품 읽어보기】

이 활동에서는 작품의 생산과 관련된 상호성에 초점을 맞추어 정지용과 마찬가지로 모더니즘의 대표적인 시인인 김광균의 <추일서정>을 상호 텍스트로 제시한다. 작품의 의미를 확장하고 심화시키는 단계로 상호 연관 선상에 있는 작품을 경험함으로써 문학의 사회·역사적 맥락을 파악하도록 한다.

- 모둠 활동 예시 1. 시적 화자의 상황을 파악하여 보자.
  2. 이 시에 나타난 상징적인 시어를 찾아보고, 그 의미를 생각해 보자.
  3. 시에 표현된 이미지들과 시적 화자의 정서는 어떤 관련이 있을지 생각해 보자.
  4. 시적 화자의 상황을 시에 등장하는 소재들을 통하여 파악하여 보자.
  5. 시적 화자의 태도를 정지용의 <유리창 1>과 비교하여 보자.

보충 자료로 제시한 시 작품을 낭독한 후, 모둠별로 작품을 분석하도록 한다. 이때 교사는 앞서 배웠던 정지용의 <유리창 1>과 동시대 작가의 작품임을 주지시켜 모더니즘 시의 특징을 파악하도록 한다. 학습자는 정지용의 <유리창 1>을 통하여 학습한 다양한 시의 기법들을 김광균의 <추일서정>에서 다시 확인할 수 있으며, 작품의 비교를 통하여 시에 대한 이해를 심화시킬 수 있다.

### ② 기대 지평의 수직적 심화

학습자의 내면화가 심화·발전되는 단계로서 시의 내용을 자신의 삶에 투영시켜 보게 된다. 시 작품에서 받은 감동, 시적 화자나 시적 상황에 대한 자신의 견해 등 학습자의 최종적인 느낌과 견해를 정리하고 발표하게 한다. 이때 문학의 수용을 통한 생산을 위하여 학습자는 시 작품에 사용된 다양한 기법을 모방하여 시를 창작해 보는 활동을 하도록 한다.

### 【모방시 쓰기】

정지용의 <유리창 1>과 김광균의 <추일서정>에 나타난 다양한 장치들을 모방하여 시를 창작해 보도록 한다. 대상 작품에 형상화된 기법을 모방하여 시를 창작하는 활동을 통하여 학습자는 시의 표현 기법을 이해하고 이를 창작에 활용할 수 있을 것이다. 대부분의 학습자들은 시를 창작하는 데 어려움을 느끼고 있으므로 모방시 활동을 통하여 시를 쓰는 기법을 배울 수 있도록 지도한다. 나아가 모방하여 시를 쓰는 과정에서 시인이 시적 대상을 사유하고 세계를 인식하는 방법을 경험할 수 있다. 이러한 활동을 바탕으로 시 작품과 동일한 주제를 가지고 학습자 스스로 시를 창작하도록 지도한다.

### 【시의 상황을 그림으로 그리기】

이 활동은 학습자가 시적 상황에서 인상 깊게 포착되는 이미지를 그림으로 표현하도록 한다. 다양한 감각적 이미지가 동원되어 시의 회화성에 주력한 모더니즘 시의 색채 이미지나 공감각적 이미지를 하나의 장면으로 표현할 때 학습자는 대상을 폭넓게 인식할 수 있다.

### (5) 평가 단계

문학 영역의 평가는 학습자의 문학 체험에 초점을 두어야 한다. 단편적인 지식을 묻거나 사실적 정보를 확인하는 것은 문학 영역의 평가로서 적절하지 못하며, 시적 화자의 정서적 반응, 작품에서의 가치를 발견하고 내면화하는 구체적인 작품의 해석과 수용에 초점을 두어 평가해야 한다.

특히 내면화 단계에서 기대 지평의 수직적 심화를 위한 활동에서의 모방시 쓰거나 시 작품 쓰기, 시의 상황을 그림으로 표현하기 등은 학습자의 시에 대한 인지적 이해와 정의적 요소가 함께 결합되어 내면화한 것을 표현하는 활동이다. 이때 성취 기준과 평가 기준에 글의 완성도뿐만 아니라 적극적인 참여도와 창의성을 아울러 제시하여 학습자의 다양한 반응을 유도한다.

시 작품의 정의적·심미적 요소의 수용은 학습자의 내면화와 밀접한 관계가 있으므로 학습자 중심의 활동과 과정을 중시하는 수행 평가에 반영한다. 문학 교육에 있어서 수행 평가란 이해와 감상의 과정을 중시할 뿐 아니라 문학적 표현 능력에 대한 학습자 개인의 발달 과정을 종합적으로 평가할 수 있다. 이때

수행 평가의 평가 기준과 채점 기준에 학습자의 문해 능력과 활동의 성실성도 함께 제시한다. 유의할 점은 평가의 공정성과 객관성인데, 평가 기준과 채점 기준을 학습자에게 안내하고 교사의 평가와 학습자들 간의 평가가 같이 이루어지도록 한다.

## V. 결론

시 교육은 학습자가 주체적이고 능동적으로 작품을 감상함으로써 삶에 대한 진실과 통찰력을 길러주는 데 목적이 있다. 그러나 기존의 시 교육은 단편적인 지식 교육에 몰두하여 학습자들로 하여금 시 감상의 즐거움을 느낄 수 없게 하였다. 본고는 이러한 문제의식을 바탕으로 시 교육의 근본적인 목적을 상기하고자 주력하였다.

현대의 학습자는 주변의 세계를 폭넓게 인식하기보다 자아의 감정에만 함몰되어 타인과 세계를 향한 독단적인 모습을 보이고 있다. 자신이 속하여 있는 세계에 대하여 무관심해지고 오직 자기 자신에 대해서만 매몰되는 것이다. 우리의 학교 교육은 현대의 학습자의 독단의 모습을 치유하는 데 주력하기보다 사회의 경쟁 구도에서 뒤쳐지지 않을 능력만을 길러내는 데 일조하고 있다. 따라서 학습자의 정의적·심미적 영역에 대한 학습을 간과한 채 인지적 교육만을 강조하고 있다. 그러나 인간의 인식은 인지적 능력만으로 가능한 것이 아니라 정의적·심미적 영역의 조화와 통합으로서 이루어진다. 따라서 문학 교육은 지적 교육에만 매몰될 것이 아니라 감정 교육으로 나아가야만 한다.

시 교육의 근본적인 목적을 상기할 때, 비로소 모더니즘 시 교육의 중요성이 밝혀진다. 그간 모더니즘 시 교육은 문학사적 조류의 한 갈래로서 피상적인 지식을 습득하게 하거나, 모더니즘 시 작품에 구현된 표현 방법만을 단편적으로 학습하는 데 그쳤다고 할 수 있다. 그러나 모더니즘 시 교육은 문학 형식을 생산하는 사회·역사적 맥락과 함께 이루어져야만 의미가 있다. 문학 형식의 변화를 사회적 변화로 인식한 모더니스트의 텍스트 구축 방법과 세계를 인식하는 능력을 학습하는 것은 학습자로 하여금 주위의 사물과 인간, 나아가 자신을 둘러싼 세계에 대한 인식을 확장하는 계기를 마련할 수 있다. 따라서 본고에서는 모더니즘 시가 드러내는 다양한 시작 기법을 학습하는 데 그치는 것이 아니라, 문학과 삶의 연관선상에서 작품을 감상하고 내면화할 수 있는 방안을 모색하는데 중점을 두었다.

논의의 목적을 분명히 하기 위하여 교과서를 면밀히 검토하여 모더니즘 시 교육의 문제점을 진단하였다. 2007년 개정 교육과정이 공포되었으나, 현재 고등학교 『문학』 교과서는 제7차 교육과정에 따라 편찬된 것을 통용하고 있는 점을

주지하여 교과서에 대한 분석은 제7차 교육과정을 대상으로 『국어』 및 『문학』 교과서를 대상으로 하였다. 교과서에서 모더니즘 시는 문학사적 조류의 한 갈래로서 피상적으로 언급되거나, 김광균과 정지용의 시를 통하여 시의 표현 기법을 학습하는 데 몰두하였다. 그러나 시 교육은 작품을 학습하는 데 다양한 맥락을 동원하여 시를 감상하는 능력을 기르고, 나아가 학습자로 하여금 내면화되어 감화를 일으켜야 한다. 본고에서는 교과서 분석을 통하여 기존의 시 교육이 지니고 있는 이러한 문제점을 진단한 후, 제7차 교육과정을 수정 및 보완한 2007년 개정 교육과정에 대한 검토를 바탕으로 시 교육이 나아가야 할 방향을 살폈다. 개정 교육과정에서는 학습자 중심의 교육을 지향하고 있으며, 구체적인 방법으로 매체 활용, 맥락 교육 등을 강조하였다.

무엇보다 본고의 핵심이라고 할 수 있는 것은 모더니즘 시 교육을 위하여 시 작품의 이해의 방향과 효과에 대한 논의라고 할 수 있다. 모더니즘을 대표하는 김광균과 정지용의 작품 중 교과서에 수록된 작품을 중심으로 시를 분석하였다. 그 방향은 우선 시의 회화성에 주력한 김광균과 정지용이 회화적 이미지의 구도를 통하여 대상을 선명하게 인식함으로써 안정감을 자아내는 점에 주목하였다. 이는 무분별한 세계를 안정적으로 인식하고자 하는 시인의 능력을 파악하는 과정을 통하여 학습자의 인식이 확장되는 계기를 마련할 수 있다. 또한 다양한 감각을 동원하여 대상을 인식한 김광균과 정지용은 감각의 전이로서 공감각적 이미지를 작품 속에 구현하였다. 세계를 구성하고 있는 대상을 포괄적으로 바라보는 시인은 온갖 감각을 동원하여 대상을 인식한다. 세계를 바라보는 시인의 특수한 관점을 통하여 학습자는 세계를 인식하는 의식의 지평을 확대할 수 있다. 작품 속에 동원한 형상화 기법은 학습자로 하여금 문학이 삶을 반영하는 양상을 파악할 수 있게 한다. 이어 모더니즘은 주지적 태도로 시작에 임하였다. 김광균과 정지용의 모더니즘 시편들 역시 감정이 표면화되지 않는 세계를 형상화하고자 주력하였다. 시인은 대상과의 미적 거리를 확보하여 객관적 거리를 만들어 내고, 이를 통하여 대상을 새롭게 재구성하였다. 즉 감정의 절제와 대상에 대한 지적인 거리의 유지는 객관화된 세계로의 일관된 통일성을 구조화한다. 이는 학습자로 하여금 자신의 삶과 주변의 세계를 보다 객관적인 시선으로 바라볼 수 있도록 한다. 나아가 자아를 단련하여 교양인으로서의 성숙한 내면 의식을 함양하는 데 기여한다.

모더니즘 시 교육의 방향과 효과를 실제 교수·학습에 적용하고자 기존의 교수 모형을 비판적으로 검토하여 학습자 중심의 교수 모형을 구안하였다. 학습자가 수업의 주체가 되고, 능동적으로 작품을 감상할 수 있는 능력을 기르기 위해서는 교육의 과정에 있어서 다양한 문학 이론을 적용하는 것이 타당하다. 따라서 본고에서 제시한 교수 모형은 학습자의 내면화를 위하여 수용 이론을 기저로 하여 시 교육의 목적이 구현되도록 하였고, 구체적인 수업의 장면에서는 신비평의 자세히 읽기 방법을 접목시켜 문학적 지식을 신장하는 데에도 소홀히 하지 않도록 하였다. 이에 따라 구안된 교수 모형은 계획→진단→지도→내면화→평가의 단계로서 단계별로 시 교육의 구체적인 수업 모형을 모색하였다.

마지막으로 본고에서 제시한 수업 모형에 모더니즘 시를 적용하여 교수·학습의 실재를 논의하였다. 먼저 정지용의 <유리창 1>을 중심 제재로 선택하여 작품을 둘러싼 개인적·사회적 맥락과 시의 기법들의 관련성을 학습하고, 보충 제재로 김광균의 <추일서정>을 제시하여 모더니즘 시의 특징을 파악하도록 하였다.

이러한 일련의 과정은 모더니즘 시 교육을 통한 학습자의 문학 감상 능력의 신장과 더불어 작품을 통하여 삶에 대한 진실과 통찰력을 기르도록 하는 데 목적이 있었다. 즉, 모더니즘 시가 구현하는 표현 기법을 학습하는 데 머무는 것이 아니라, 시인이 자신이 속한 세계를 어떠한 방법으로 형상화하고 있는가를 파악함으로써 학습자는 자신의 삶과 문학이 밀접하게 닿아 있음을 깨닫게 될 것이다. 그러나 본고에서 제시한 학습자 중심의 수업 모형은 교육 현장에서의 타당성과 효율성의 검증이 요구된다는 점을 과제로 남기며 후속 연구를 기대하기로 한다.

# 참고 문헌

## 1. 기본 자료

- 고등학교 『문학』 교과서 및 교사용 지도서(18종).  
교육인적자원부, 『고등학교 국어 (상), (하)』, (주) 두산, 2002.  
\_\_\_\_\_, 『고등학교 국어 교사용 지도서 (상), (하)』, (주)두산, 2002.  
\_\_\_\_\_, 『고등학교 교육과정 해설』, 대한교과서 주식회사, 2001.  
\_\_\_\_\_, 『2007년 개정 고등학교 교육과정 해설』, 대한교과서 주식회사,  
2009.  
김학동·이민호, 『김광균 전집』, 국학자료원, 2002.  
정지용, 『정지용 전집 1: 시』, 민음사, 2007.

## 2. 단행본

- 구인환 외, 『문학교육론』, 삼지원, 1988.  
\_\_\_\_\_, 『문학교육론』, 삼지원, 2007.  
권영민, 『정지용 詩: 126편 다시 읽기』, 민음사, 2004.  
김기림, 『김기림 전집』 2, 심설당, 1988.  
김용직, 『한국현대시인연구(하)』, 서울대학교 출판부, 2000.  
김우창, 『현대 한국문학 100년』, 민음사, 1999.  
김윤식, 『한국 현대 시론 비판』, 일지사, 1990.  
김윤식·김현, 『한국문학사』, 민음사, 1973.  
김종길, 『진실과 언어』, 일지사, 1974.  
김중태 편저, 『정지용 이해』, 태학사, 2002.  
김준오, 『시론』, 삼지원, 2007.  
동국대학교 한국문학연구소 편, 『한국문학과 근대의식: 1920-30년대 문학연구』,  
이회문화사, 2001.  
문덕수, 『한국 모더니즘 시 연구』, 시문학사, 1981.

- 문혜원, 『한국 현대시와 모더니즘』, 신구문화사, 1996.
- 박철희, 『한국현대시사연구』, 일조각, 1980.
- 백철·이병기, 『국문학 전사』, 신구문화사, 1975.
- 서준섭, 『한국 모더니즘 문학 연구』, 일지사, 1988.
- 송 옥, 『시학평전』, 일조각, 1963.
- 오세영, 『20세기 한국시 연구』, 새문사, 1987.
- 오타번, 『한국현대시사의 대위적 구조』, 고려대학교 민족문화연구소, 1988.
- 이승원, 『정지용 시의 심층적 탐구』, 태학사, 1999.
- 진은영, 『순수이성비판, 이성을 범정에 세우다』, 그린비, 2004.
- 최동호, 『정지용 시어 사전』, 고려대학교 출판부, 2003.
- 최운식 외, 『문학교육론』, 집문당, 1988.
- 한영옥, 『한국 현대 이미지스트 시인 연구』, 푸른사상, 2010.
- \_\_\_\_\_, 『한국 현대시의 의식 탐구』, 새미, 1999.
- 황수영, 『물질과 기억, 시간의 지층을 탐험하는 이미지와 기억의 미학』, 그린비, 2007.

### 3. 일반 논문

- 고봉준, 「모더니즘의 초극과 동양 인식」, 『한국시학연구』 13호, 한국시학회, 2005.
- 김권동, 「한국 현대시의 산문시형 정착과 모더니즘 글쓰기 방식」, 『어문학』 86호, 한국어문학회, 2004.
- 김문주, 「‘문학 문화’의 관점과 시의 형상성 교육에 관한 연구: 제7차 ‘문학’ 교과서를 중심으로」, 『한국시학연구』 제14호, 한국시학회, 2005. 12.
- 김용직, 「1930년대 한국시의 스티븐 스펀더 수용」, 『관악어문연구』 4집, 서울대학교 국어국문학과, 1979.
- 김은전, 「30년대 모더니즘 시 운동에 대한 비교문학적 연구」, 『국어교육』 31집, 한국어교육학회, 1977.
- 김종태, 「시 교육과 역사주의비평의 문제: 제7차 교육과정 18종 ‘문학’ 교과서 수록 작품을 중심으로」, 『한국문예비평연구』 제26집, 한국현대문예비평

- 학회, 2008. 8.
- 김진국, 「한국 모더니즘 시의 시학」, 『한국언어문학』 35집, 한국언어문학회, 1995.
- 박용철, 「신미시단의 회고와 비판」, 『중앙일보』, 1931.12.7.
- 서준섭, 「모더니즘과 1930년대 서울」, 『한국학보』 45호, 일지사, 1986.
- 양주동, 「1933년 시단연평」, 『신동아』, 1933.12.
- 이창배, 「현대 영미시가 한국의 현대시에 미친 영향」, 『한국문학연구』 3집, 동국대 한국문학 연구소, 1980.
- 임병권, 「탈식민주의와 모더니즘」, 『민족문학사 연구』 23집, 민족문학사학회, 2003.
- 한영옥, 「30년대 한국 모더니즘의 위상」, 『성신연구논문집』 제25호, 성신인문과학연구소, 1987.
- 홍은택, 「영미 이미지즘 이론의 한국적 수용 양상」, 『국제어문』 27호, 국제어문학회, 2003.

#### 4. 학위 논문

- 경규진, 「반응중심 문학교육의 방법 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 1993.
- 구연식, 「한국 다다이즘의 비교문학적 연구」, 동아대학교 박사학위 논문, 1974.
- 권혁준, 「문학비평 이론의 시교육적 적용에 관한 연구 : 신비평과 독자반응 이론을 중심으로」, 한국교원대학교 박사학위 논문, 1997.
- 김미라, 「국어 교과서 수록 시의 비판적 검토: 7차 교육과정 중학교 1학년 교과서를 중심으로」, 고려대 교육대학원, 2007.
- 김민성, 「김광균 시의 학습 체제 편성과 교수·학습 방법 연구」, 부산외국어대 교육대학원, 2005.
- 김보영, 「통합적 문학 교육 방안 연구: 수용과 창작의 연계과정을 중심으로」, 서강대 교육대학원, 2004.
- 김윤태, 「한국 모더니즘 시론 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 1985.
- 김정우, 「상호텍스트적 시 교육에 관한 연구: 정지용의 시텍스트를 중심으로」, 서울대 석사학위논문, 1998.

- 류성춘, 「산문화 과정을 통한 시 지도법 연구」, 부산대 교육대학원, 1999.
- 맹선희, 「협동학습 중심의 시 교수·학습 방안 연구: 고등학교 국어 교과서 수록시를 중심으로」, 단국대 교육대학원, 2007.
- 문국희, 「시 교육의 기호학적 방법 연구」, 충남대 교육대학원, 2000.
- 문덕수, 「한국 모더니즘시 연구」, 고려대학교 박사학위논문, 1981.
- 박경미, 「학습자 중심의 고등학교 시 교육 방안 연구: 수용이론을 중심으로」, 단국대 교육대학원, 2007.
- 박대홍, 「고등학교 시 교육의 실태와 개선방안 - 고등학교 문학 교과서 ‘학습활동’ 내용을 중심으로」, 고려대학교 석사학위논문, 2000.
- 박미애, 「시의 이미지 교육 방안 연구: 정지용 시를 중심으로」, 경원대 교육대학원, 2010.
- 박선실, 「정지용 시의 이미지 교육방법 연구」, 숙명여대 교육대학원, 2001.
- 박수경, 「현대시 교육에서의 상호텍스트성 연구」, 아주대 교육대학원, 2000.
- 배상복, 「학습자 중심의 시 교육 방법 연구: 문학 이론의 시 교육적 적용을 중심으로」, 성균관대 교육대학원, 2004.
- 서명옥, 「대중 매체를 활용한 시 교육 방안 연구: 고등학교 국어(상) “6. 노래의 아름다움”을 중심으로」, 고려대 교육대학원, 2010.
- 서준섭, 「1930년대 한국 모더니즘 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 1977.
- 손혜진, 「이미지 중심의 시 교육 방안: 국어(상) 6단원의 학습활동 개선을 중심으로」, 경기대 교육대학원, 2008.
- 신정아, 「패러디 기법을 활용한 중학교 시 교육방안과 실제」, 단국대 교육대학원, 2008.
- 안효근, 「기능 위주 시 교육론에 대한 비판적 고찰」, 고려대 교육대학원 1999.
- 유정은, 「시 텍스트 기반의 문법 교육 연구」, 서강대 교육대학원, 2010.
- 유현정, 「시 텍스트성에 의한 시 교육 연구 - 김광균 시를 중심으로」, 홍익대 교육대학원, 2004.
- 이상희, 「고등학교 시 교수법 연구: 상호텍스트성 이론을 중심으로」, 서강대 교육대학원, 2000.
- 이성희, 「이미지 중심의 시 교육 연구: 고등학교 국어교과서 수록작품을 중심으로」, 서울시립대 교육대학원, 2004.

- 이원실, 「현대시의 지도방안에 관한 고찰: 중학교 3학년 1학기를 중심으로」, 경기대 교육대학원, 1993.
- 이유미, 「김광균 시 교육 연구」, 아주대 교육대학원, 2009.
- 이유원, 「김광균 시의 문학 교육적 가치와 활용 방안 연구」, 고려대 교육대학원, 2009.
- 이정현, 「정지용 시 텍스트의 교수·학습 방법 연구」, 부산외국어대 교육대학원, 2003.
- 정연경, 「이미지 중심의 시 교육방법 연구: 김광균 시를 중심으로」, 인하대 교육대학원, 2009.
- 조영식, 「정지용 시의 교육 방법 연구: 브레인스토밍과 마인드맵을 중심으로」, 전남대 교육대학원, 2007.
- 조은희, 「한국 현대시에 나타난 다다이즘, 초현실주의 수용 양상에 관한 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 1987.
- 주경희, 「시의 이미지 교육 방법 연구: 정지용 시를 중심으로」, 동국대 교육대학원, 2008.
- 채유미, 「정지용 시의 교수·학습 방법 연구: 이미지와 주제의 상관성을 중심으로」, 성신여대 교육대학원, 2006.
- 최영희, 「고등학교 시 교육방법에 관한 연구: 고등학교 문학 교과서 중심으로」, 청주대 교육대학원, 2000.
- 최학출, 「1930년대 한국 모더니즘 시의 근대성과 주체의 욕망 체계에 대한 연구」, 서강대학교 석사학위논문, 1994.
- 한영옥, 「한국 현대시의 주지성 연구 - 20, 30년대를 중심으로」, 성균관대 박사학위논문, 1991.
- 황경해, 「이미지 중심의 현대시 교육방안 연구」, 이화여대 교육대학원, 2004.

# Abstract

## A Study on the Method of Modernist Poetry Education

-Focus on Kim, Kwang Kyun and Jung, Ji Yong-

Oh, Bom

Major in Korean Language Education

Graduate School of Education

Sungshin Women's University

The purpose of poetry education is to help learners comprehend human beings and the world and realize the meaning of life by raising imagination and sensibility, which form the basis of creativity. However, because the current poetry education is preoccupied with one-way delivery of knowledge, there have been some difficulties for learners to appreciate and comprehend a work through a dynamic interaction between the poet, the lecturer and the learners themselves.

Current poetry education treats the modernist poetry of the 1930s as one of many poetic styles of the history of literature and highlights only superficial knowledge of it. The modernist poetry, rejecting the literary style of the previous era and attempting to construct modern literature, had a resolute view about the form and the consciousness of literature. Perceiving the change in literary form as a social change, modernist poets discarded the former mode of sentimental and romantic expression to explore new modes such as intellectualist expression or civilized and urban expression of natural senses. Furthermore, modernist poetry led to the conflict between daily and inner consciousness, the uniqueness of expression, and the enthusiastic seeking for the modernity of Korean

literature.

Poetry education should be able to convey these characteristics of modernist poetry to learners through various contexts. Therefore, this thesis aims to seek a plan to help learners raise their poetic sensibility, comprehend human beings and the world, and explore life's overall aspects through modernist poetry.

Current high school textbooks of Korean Language and Literature, based on the Seventh National Educational Curriculum, provide only a concise introduction to modernist poetry. Similarly, when introducing individual poets, the textbooks focus only on the mode of poetic expression, which is relatively simple knowledge, rather than on overall comprehension of each work. Taking notice of this problem, this thesis examines the Korean Language Educational Curriculum revised in 2007. The revised curriculum emphasize context-centered literature education and realize the principle of integration and negotiation of knowledge and function. It also aims to encourage learners to actively participate in each lecture so that they can raise their imagination, sensibility and the ability to appreciate a literary work, which will naturally lead to sophisticated communication with other people and the world.

In order to plan a poetry education closely connected to learners' life, this thesis sets the direction for the education of modernist poetry and discusses its educational effect. First of all, this thesis examines how the poetical embodiments of the poetry of Jeong Ji-Yong and Kim Kwang-gyun, two major modernist poets whose works are included in textbooks, inclusively grasp the elements constituting the world with picturesque and synesthetic images, capture the vivid impression of the object, and arouse stability in the works. With the works of Jeong and Kim, learners can experience the expansion of their perception through the poets' ability to impose order to the chaotic world. Moreover, these works, restructuring the object by securing the aesthetic distance with it,

help learners gain an objective attitude and cultivate mature inner consciousness.

Finally, summarizing the discussion, and to adopt the direction and effect of the modernist poetry education in practice, a model of a learner-centered education will be provided. Based on this model, a specific lecture plan to increase the effectiveness of modernist poetry education using the poetry of Jeong and Kim will also be provided.

**Key words** : Poetry education, Learner-centered education, Modernism, Kim Kwang-gyun, Jeong Ji-Yong, Poetical embodiment, Picturesque images, Synesthesia, Aesthetic Distance, Intellectualism.