

강진호 교수지도

석사학위 청구논문

문학사 교육 방법 연구

유의미 수용 학습 이론을 중심으로

2005

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 국어교육전공

정미정

문학사 교육 방법 연구

유의미 수용 학습 이론을 중심으로

강진호 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2005년 1월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 국어교육전공

정미정

인 준 서

정미정의 석사학위 논문으로 인준함

심사위원 _____인

심사위원 _____인

심사위원 _____인

성신여자대학교 교육대학원

논문개요

본 논문에서는 문학사 교육의 새로운 위상을 정립하기 위해 문학사 교육 방법의 실제적이고 구체적인 방안에 대하여 연구하였다. 본고는 낱낱의 독립 단원으로 나누어져 있는 문학 교육 현실에서 문학사 교육이 그 모두를 하나로 묶어 줄 수 있는 중심적 뼈대로 작용하여야 한다는 의의를 확인하고 그 실현 방안을 찾고자 하였다.

이에 대해 본고는 바람직한 문학사 교육의 틀로 오수벨의 유의미 수용 학습 이론을 제시하였다. 본고는 연구를 통해 이 이론이 강의법 위주인 수업 현장에서 유용하게 사용할 수 있는 연역적 수업 방법임을 밝혀내고, 이것이 기계적인 암기 수업을 지양하고 유의미한 학습자 내면화를 위한 학습 방법임을 확인하였다.

그리고 본고는 현행 교육과정의 문학사 교육 양상을 파악하기 위해 국민 공통 기본 교육과정의 교과서를 분석하고 관련 단원의 문학사 학습 양상을 살펴보았다. 이는 교과서에 실린 문학사 이론 단원과 개별 문학 작품 단원을 살펴보는 것으로 문학사의 유의미 수용 학습 방향을 고찰해 내는 과정이다. 본고는 본격적인 문학사 교육이 시작되는 중3 1학기부터 고1까지의 교과서 내 문학 지문을 범위로 하여 문학사 교육의 실태를 분석하였다. 읽기 전, 읽기 중, 읽기 후 활동으로 구성되어 있는 교과서의 학습 내용을 구체적으로 살펴보고, 개별 문학 작품 수용에 있어서 문학사적 지식이 제대로 활용되지 못하고 있는 현실에 대해 지적하였다.

이를 통해 본고는 현행 문학사 교육의 문제점을 추출하고 그 논의를 현행 교육과정의 체계 내에 적용하여 좀 더 구체적이고 실제적인 학습 방안을 연구하였다. 탐구 중심의 귀납적 수업이 강조하는 능동적 학습권의 회복은 매

우 중요한 문제이지만, 전달 중심의 연역적 기초가 뒷받침되지 않는다면 공허한 모래성 쌓기에 불과하다. 연역적 수업이 유의미하게 재창조되고, 귀납적 수업의 허점이 충실하게 보완될 때 좀 더 효율적이고 흥미로운 완전학습이 가능하다. 이미 감각적이고 일회적인 학습과정에 길들여진 현대의 학습자에게 지식의 무게를 더해주고 중심의 기준을 마련해 주는 것은 교육의 현장에 있는 교사들이 해결해야 할 숙제인 것이다. 본고는 그 숙제 해결의 단초를 모색하는 과정으로 실제적인 문학사 교육의 방안과 그 활용 근거를 연구하여 그 문제점을 밝혀내고 대안을 모색해 보았다. 문학사 교육이 전체 국어 지식을 아우를 수 있는 틀로 기능할 때 새로운 문학사 교육의 위상을 찾는 그 목적은 이루어질 수 있을 것이다.

목 차

논문개요

I. 서 론	1
1. 문제의 제기	1
2. 연구사	5
3. 연구 대상과 방법	8
II. 유의미 수용 학습과 문학사 교육	1
1. 유의미 수용 학습의 의미와 특징	11
2. 문학사 교육의 의의와 특징	13
III. 『국어』 교과서와 문학사 교육의 실제	17
1. 『국어』 교과서의 문학사 교육	17
2. 문학사 교육의 선행 조직자	20
1) 중등 교육	20
2) 고등 교육	20
3. 문학사 교육의 실제	24
1) 중등 교육	26
(1) 선행 조직자의 활성화	26
(2) 유의미 학습활동	27
2) 고등 교육	32
(1) 선행 조직자의 활성화	33
(2) 유의미 학습활동	37

IV. 현행 문학사 교육의 문제점과 개선방향	43
1. 문제점	43
2. 개선방향	52
V. 결 론	58

참 고 문 헌

ABSTRACT

I. 서론

1. 문제의 제기

문학이 인간 삶의 단면을 형상화한 구체적 표현의 형식이라 한다면, 문학사는 다시 역사과정속의 치열한 삶을 총체적으로 형상화한 것¹⁾이라 정의할 수 있을 것이다. 이와 같이 문학사란 문학을 담아내는 틀이며 전체를 보여주는 창 의 역할을 한다. 그리고 문학사는 고대부터 현대에 이르기까지의 역사 맥락 속에서 문학으로 추출되고 선택된 ‘인간적 가치’의 흐름을 전체적으로 기술함으로써 문학 자체의 주관성과 개별적 시각에 객관적인 기준을 제시한다. 즉, 문학사는 일정한 시대의 사회, 더 구체적으로는 사회의 정신적 구조와의 관계에서 문학현상들이 그것과 얼마나 근접해 있나, 반대로 얼마나 떨어져 있나를 개별적 문학작품의 ‘이해’를 토대로 하면서 이들을 더 큰 의미망 속에서 조직화 체계화하여 ‘설명’하는 것이라 할 수 있다.²⁾

독자는 이러한 문학사를 배경으로 하여 문학을 볼 때, 개별 문학 작품의 수용에 그치지 않고 전체를 통찰하게 됨으로써 맥락 속에서 의미를 고찰하고 근본 원리 중심으로 내용을 파악하는 ‘문학 독해’의 힘을 기르게 된다. 즉, 문학사는 단순히 문학의 흐름만을 안내하는 이론에 그치는 것이 아니라 독자에게 적극적이고 창의적인 읽기 능력을 길러주는 토대가 된다. 독자는 문학사 속에서 작품 하나의 목소리를 그대로 수용하는 수동적 읽기가 아니

1) 구인환 외, 『문학교육론』, 삼지사, 1988, p.355

2) 노진한, 「문학사 교육 방법론 연구」, 서울대 석사학위논문, 1991, p.1

라, 일반적이고 보편적인 흐름 속에서 다른 견해와 시각을 비교하며 판단하는 비판적이고 적극적인 읽기를 하는 것이다.

그러나, 현행 문학 교육에서 문학사 교육은 그 독자성과 위치를 확보하지 못한 채 형식적으로 이루어지고 있는 것이 사실이다. 그 동안 문학사 교육의 의의와 중요성을 강조하는 논의들은 계속 있어 왔지만, 학습자 중심의 수업을 강조하는 교육과정 변화의 흐름 속에서 문학사 교육은 파편적인 지식 전달의 수준에 그치는 주입식 수업이라는 비판³⁾이 논의의 주조를 이루었다. 이러한 문학사 교육의 단편적이고 형해화한 지식의 주입에 대한 비판은 학문 중심형 교육이 반성되는 5,6차 교육과정에서도 여전히 계속되었고, 문학사 교육은 제 위상을 찾지 못한 채 그 입지가 좁아져 왔다. 이는 문학사 교육이 학습자의 구체적 경험에 밀려나거나 주입식 지식 교육의 주원인이라는 비난 속에서 오히려 문학사 교육 그 자체가 불신당하는 결과를 가져온 것인데, 이런 문학사 교육의 축소적 경향 속에서 그 가치의 진정성과 효용을 고민하는 논의가 제기되면서, 위상 확립의 새로운 방향성이 성립되었다. 학습자 중심의 문학교육이 가지고 있는 주관적이고 자의적인 문학해석의 오류를 보완하는 점에서 객관적 배경 지식으로서의 문학기론과 문학사에 대한 관심도 높아졌으며⁴⁾, 문학사를 통한 문학의 근본을 파악함으로써 심층적 작품 수용이 가능하게 하자는 논의⁵⁾도 등장하게 된 것이다.

이러한 논의들은 귀납적 학습 방식이 강조되는 현행 교육과정의 추세에

3) 구인환 외, 전게서. p.320

김중신, 『문학교육의 이해』, 태학사, 1997, p.225

노진한, 전게서, p.45

4) 김성진, 「지식교육으로서의 문학사 교육에 관한 연구」, 『국어교육』, 1999, pp.35-50

김정우, 「문학사 교육에서의 지식의 문제」, 『국어교육연구』, 1999, pp.56-89

최혜실, 「문학교육에 있어서 배경지식의 문제」, 『국어교육』, 1980, pp.24-57

5) 이미경, 「문학교육에 있어서 문학사 교육의 위상과 역할」, 『국어교육』, 2001, pp.51-68

그 의미의 무게가 가볍지 않다고 본다. 탐구 중심의 발견학습 위주로 되어 있는 현행 교육과정은 그야말로 ‘나무는 보고 숲은 보지 못하는’ 근시안적 학습 태도의 함정에 빠질 위험이 농후하다. 그러한 의미에서 7차 교육과정은 수용자 중심의 문학교육이 가져오는 폐해를 방지하는 장치들을 많이 마련해 놓고 있지만, 현실적으로는 이러한 문학사와 문학교육의 연계가 형식적인 이론으로만 그친 채, 그 역할을 제대로 해내지 못하고 있다는 데 문제가 있다. 학습자 중심의 주도적 학습이 강조되면서, 연역적 틀의 쓰임이 상대적으로 경시되어 구성됨으로 그 역할을 제대로 해 내지 못하고 있다. 교육과정의 체계상 연역적인 틀과 원칙을 세워 놓았지만, 실제 교과서에서는 그 기능이 매우 축소되어 있어 학습자에게 전체적인 사고의 틀을 마련하게 하는 교육이 이루어지지 못하고 있는 실정이다.

현행 문학사 교육의 틀을 살펴보면, 초등학교 과정에서의 제반 문학 경험을 바탕으로 중학교 과정에서 문학사 기초 개념을 학습하고, 고등학교 과정에서 한국문학사의 체계적인 이해와 본격적인 작품 학습으로 완성되는 순차적 심화과정이 그 기본 토대가 되고 있다.⁶⁾ 즉, 현행 7차 교육과정의 체계로 볼 때, 국민공통기본교육과정의 1학년부터 10학년까지는 문학사의 기초 개념을 습득하고, 실제적인 작품 수용에서의 적용과정은 심화과정 2년 동안 하게 되어 있다. 그래서 구체적으로 교과서 단원을 살펴보면, 문학사 이론의 개념은 중3 1학기 『국어』 교과서의 마지막 단원에서 처음 등장한다.⁷⁾ 그 전까지는 개별 작품의 수용을 중심으로 문학을 접하고, 일반 문학 이론의 개념에 대해 이해하는 과정을 거치게 되는데, 그러다보니 실제적으로 심화과정 2년의 고등학교 2,3학년 과정에서 훈련이 안 된 문학사적 작품 읽기는

6) 김은하, 「문학사교육의 방향설정에 관한 연구」, 이화여대 석사논문, 1995, pp.6-32

7) 교육인적자원부, 『중학교 국어 3-1』, (주)대한 교과서, 2004, pp.220-226

편파적이고 지엽적인 역사적 사실과의 연결 기능밖에 하지 못하고 있다. 전체적인 문학사적 조망과 개별 작품 중심의 문학교육 과정에서 학생들이 놓치기 쉬운 한 시대 문학 전체에 대한 체계적이고 논리적인 지식의 습득 및 이해를 가능하게 하는 의의, 총체적이고 역동적인 문학 수용의 틀로서의 기능, 개별 문학의 가치를 전체 문학의 체계 속에서 심층적으로 조망하여 자신의 삶과 통합하는 역할 등을 거의 실현하고 있지 못한 것이다.

본고는 이러한 문학사 교육의 단편 지식적 기능의 지양과 학습자 중심 교육과정에서의 바른 위치 잡기에 대한 논의를 바탕으로 좀 더 구체적이고 실제적인 방안을 연구해보고자 한다. 문학사적인 시각으로 작품읽기는 기본에 대한 충실한 이해와 꾸준한 훈련으로 습관화되어야 한다. 장시간에 걸쳐 반복적으로 큰 틀을 기본으로 하는 읽기를 연습해야, 개별 작품의 수용에 있어서 심층적인 의미 찾기와 내면화가 가능하다. 그래서 본고는 문학사가 총체적 독서의 원리로 교육되어야 한다는 논의를 수용하며 오수벨의 선행조직자 학습 이론을 그 틀로 제안한다. 귀납적 탐구 중심의 수업이 강조되는 현행 교육과정이 파편적 지식 수용의 함정에 빠지지 않기 위해서는 좀 더 튼튼한 연역적 학습의 틀이 필요하다. 오수벨의 선행조직자 학습 이론은 추상적이고 포괄적인 과제를 먼저 제시하고 그것을 바탕으로 관련 정작 과제를 유의미하게 학습하게 하는 이론으로 이는 일반적이고 보편적인 기준으로 문학사를 제시하고 개별 작품에서 그 의미를 발견하게 하는 문학 교육의 틀을 마련하는데 유용한 틀이 될 것이다.

따라서, 본고는 이러한 연역적 학습 이론에 대한 올바른 이해와 문학사 교육의 적용에 대한 논의를 바탕으로 현행 국민공통교육과정의 문학사 교육을 분석하고 문제점을 추출하여 지금까지의 문학사 교육을 반성함과 아울러 그 개선 방향을 제시하는 논의를 전개함으로 학교 교육에서의 문학사 교육

이 지닐 위상과 그 역할에 대해 연구해 보고자 한다.

2. 연구사

문학사를 문학교육의 영역 내에서 자리매김하고자 하는 논의들은 문학교육의 시작 이래 계속되어 왔지만, 먼저 문학교육의 이론 성립 역사가 오래 되지 않은 만큼 문학사 교육에 대한 성과물은 그리 많지 않다. 문학교육의 토대가 자리 잡는 동안 문학사 교육에 대한 논의는 전반적이고 기초적인 분야로 행해졌는데, 본고는 문학사 교육의 위상 정립이 교육과정 개정의 역사를 거치면서 어떻게 변화되고 논의되었는지를 중심으로 살펴보도록 하겠다.

먼저 구인환은 「문학교육론」에서 문학사 교육의 의의와 중요성을 지적하며 문학사 교육의 기초적 방향을 설정하였다. 그는 문학사 교육이 문학교육 영역 내에서 문학관을 정립과 배경 지식의 역할을 하며, 작품을 역동적으로 구조화하여 삶의 과정성, 총체성을 체현하게 해 주고, 또 민족문학의 특수성을 이해하게끔 한다고 하며 그 위상을 확실히 하였다. 그리고 당시 문학사 교육과정의 단편적이고 형해화한 지식의 주입에 대해 비판하면서 바른 문학사 교육의 방향에 대해 그 문제를 제기하였는데, 이는 이후의 문학사 교육에 대한 논란의 시발점이 된 것이라 할 수 있겠다.⁸⁾

이러한 문학사 교육의 과편적 지식 전달 성격에 대한 비판은 김종신에게 이어지고 있는데, 그는 「문학교육의 이해」에서 문학사 교육이 고유의 의의나 위상을 정립하지 못한 채 실증주의적인 면만 강하게 드러내었다는 비판으로 그 맥을 이었다.⁹⁾ 그는 문학사 교육이 교육과정에서나 교과서에서

8) 구인환 외, 전계서.

9) 김종신, 전계서, p.225

그 의의나 위상을 정립하지 못한 채 문학교육의 다른 영역과도 무연관적으로 이루어지고 있는 것이 사실이라며 문학의 발전 과정이나 문학 작품 자체의 교육을 통해 문학의 총체성을 보여주기보다는 문학적 지식의 전달에 급급해왔다고 지적했다.

그리고 이 논란은 그 후에도 계속되어 문학사 제재가 문학교육의 목표인 ‘문학 작품의 이해와 감상’과는 괴리된 채 파편적이고 단편적인 지식의 전달과 수용에 머물렀다는 노진한의 연구로 이어졌다.¹⁰⁾ 그는 문학교육이 한국문학의 정통성을 드러낼 수 있어야 하며, 그것이 문학 일반의 패러다임 안에서 이행될 수 있어야 한다¹¹⁾는 구인환의 논의를 이어 교과서 내의 문학사 기술 양상을 분석했다. 그리고 교과서를 전범으로 여기고 일련의 교육활동이 수행되는 현재의 학교교육 체제가 문학사라는 학문적인 성격 진단과 아울러 고려되어야 할 것이라고 주장하며 문학사 교육이 실제적인 적용 방안 내에서 바람직한 방향을 설정해 이루어져야 한다고 주장했다. 이러한 문학사 교육의 역기능에 대한 논의들은 대개 그 극복점으로 문학사 교육이 거시적 틀로 기능해야 함을 강조하면서, 문학을 전체로 볼 수 있는 시각과 기준을 교육할 필요성에 대해 원론적으로 주장하는 방향으로 전개되어 왔다.

그런데, 이 문학사 교육은 이러한 지식위주의 학문 중심형 교육이 반성되는 5,6차 교육과정에서도 여전히 제 위상을 찾지 못한 채 그 입지가 좁아져 왔다. 이는 문학사 교육이 학습자의 구체적 경험에 밀려나거나 주입식 지식 교육의 주원인이라는 비난 속에서 오히려 문학사 교육 그 자체가 불신당하는 결과를 가져온 것인데, 이러한 학습자 중심의 교육과정에서 문학사 교육이 위치할 지점에 대한 논의가 새롭게 제기되었다. 학습자 중심의 문학교육

10) 노진한, 전계서, p.45

11) 구인환 외, 전계서, p.10

이 가지고 있는 주관적이고 자의적인 문학해석에 맞서 문학작품해석에 있어서의 객관성의 요구가 제시되자 이에 대한 문학작품 해석의 배경적 지식으로서의 문학기론과 문학사에 대한 관심을 논의하고¹²⁾, 문학교육의 과정에서 학습자가 개별 작품의 문학적 가치를 심층적으로 조망할 수 있게 하고 나아가 전체문학의 체계 내에 위치지을 수 있는 안목을 길러주어 결국 문학의 가치를 자신의 삶과 통합시켜나가는 역할을 수행하게 하자는 주장¹³⁾을 하게 된 것이다.

이렇게 교육과정의 개정에 따라 적합한 문학교육의 위상을 찾는 논의는 그 방향을 정립하여 왔지만, 지금까지의 문학사 교육에 대한 연구는 공통적으로 문학교육 내에서의 문학사 교육의 위상 정립, 거시적 관점의 논의가 대부분이었다. 실제 교육현장에서 문학사 교육의 미시적인 방안을 고민하는 논의는 부족한 점이 많았다. 물론, 논의의 구체적 방향 설정의 면에서 교과서 분석이 시도되기는 하였지만¹⁴⁾, 모두 문학사 기술의 문제 및 ‘문학사’라는 학문적 영역의 내용이었다. 실제적인 학습 방안에 대한 연구는 문학사 교육 분야에서 실천적 행위로 꼭 요구되는 사안이다. 다른 문학 이론의 교육에 관한 실제적인 연구들이 많이 나와 있는 것과 비교해 볼 때에도 문학사 교육에 대한 논의는 반드시 필요한 실정이다.

이에 본고는 문학사 교육의 논의를 현행 교육과정의 체계 내에 적용하여 좀 더 구체적이고 실제적인 학습 방안을 연구하려 한다. 탐구 중심의 귀납적 수업이 강조하는 능동적 학습권의 회복은 매우 중요한 문제이지만, 전달

12) 김성진, 전개서
김정우, 전개서
최혜실, 전개서

13) 이미경, 전개서

14) 노진한, 전개서
김은하, 전개서

중심의 연역적 기초가 뒷받침되지 않는다면 공허한 모래성 쌓기에 불과하다. 연역적 수업이 유의미하게 재창조되고, 귀납적 수업의 허점이 충실하게 보완될 때 좀 더 효율적이고 흥미로운 완전학습¹⁵⁾이 가능하다. 이미 감각적이고 일회적인 학습과정에 길들여진 현대의 학습자에게 지식의 무게를 더해 주고 중심의 기준을 마련해 주는 것은 교육의 현장에 있는 교사들이 해결해야 할 숙제인 것이다. 본고는 그 숙제 해결의 단초를 모색하는 과정으로 실제적인 문학사 교육의 방안과 그 활용 근거를 연구하여 새로운 문학사 교육의 위상을 찾는데 그 목적을 둘 것이다.

3. 연구 방법과 범위

문학사는 단편적 암기 지식이 아니라, 독자에게 작품을 수용하는 유의미한 틀로 기능해야 한다. 그러나 지금까지 문학사 교육은 그 기능을 제대로 수행하지 못 하고 그 지식이 사멸되는 형식적 지도만 되풀이해 왔다. 문학을 수용할 때, 학습자가 총체적인 시각을 가지려면 문학사 교육이 올바른 기능을 수행해야 한다. 이것은 암기했던 지식이 개별 작품에서 활용될 수 있는 밑거름으로 작용할 때 가능한 것이다.

본고는 먼저 II장에서 진정한 문학사 교육의 의의를 실현하기 위한 기본 틀인 오수벨의 유의미 수용 학습 이론에 대한 기본적 이해를 논의할 것이

15) 완전 학습이란 한 마디로 말해서 학급 안에 약 95%의 학생들이 주어진 학습 과제의 약 90% 이상을 완전히 학습해 내는 학습이라고 정의할 수 있다. 이 때의 학습은 동질적이 아닌 이질적인 집단을 말하는 것으로 각기 개인차가 다른 이러한 학습 집단에서 어떤 교과이건 신체적 또는 능력적인 면에 큰 결함이 있는 5% 정도의 학생을 제외한 모든 학생이 교수의 질을 적절히 개선하여 학생에게 적응시킨다면 대부분의 참여한 학생이 우리가 기대하는 표준에 도달할 수 있다는 것이다.
김호권, 완전학습원리 서울 ; 배영사. 1970, pp.30-31

다. 오수벨은 모든 교육, 특히 학교교육에서 수용학습의 역할을 매우 강조하였다. 이것은 발견학습의 가치를 부정하는 것은 아니다. 오히려 수용학습에 대한 오수벨의 강조는 실용적인 차원에서 생각해야 한다. 즉, 학교교육의 대부분이 수용학습의 형태로 이루어지기 때문에 이의 역할을 강조했다는 것이다. 일반적으로 수용학습은 반드시 암기이고, 발견학습은 반드시 유의미하다고 인식하는 경우가 대부분인데 오수벨은 이를 학습이 일어나는 조건, 즉 지식이 인지구조에 통합되는 방식에 따라서 유의미 학습적 학습으로 구분하였다.

유의미 학습은 학습과제가 학습자의 기존 인지구조에 비추어적이고 비언어적인 형태로 관련될 경우에 일어난다. 즉, 새로운 정보를 기존의 인지구조와 결합해 인식하는 것으로 주체적인 사고와 의미형성과정으로 이루어지는 것이다. 이와는 달리 기계적 학습은 암기학습이라고도 하는데, 예를 들면 무의미 철자를 학습하는 경우와 같이 학습과제가 이해되지 않은 채 학습자의 인지구조에 임의적으로 관련지어지거나 단지 기계적인 반복을 통해서 암기될 때 일어난다. 즉 암기학습이라고 하는 것은 개인의 인지구조에 새로 학습할 과제와 관련된 개념이 존재하지 않을 때, 새로운 정보가 암기에 의해서 기계적으로 학습되는 것이다. 이것은 각각의 지식 조각 혹은 단위가 인지구조 내에 아무렇게나 저장되는 것으로 새로 획득한 정보와 이미 저장된 정보 사이에 어떠한 상호작용도 이루어지지 않게 된다. 이 유의미 수용 학습 이론은 문학사적 지식이 사멸되는 현실을 극복하고 새로운 교육 방법에 대한 시각을 제공할 것이다. 본고는 이 이론이 대한 기초적 이해를 바탕으로 문학사 교육의 적용에 대한 논의를 구체적으로 살펴보고, 그 효용적 가치를 고찰해 보도록 하겠다.

그리고 III장에서는 현행 교육과정의 문학사 교육 양상을 파악하기 위해

국민 공통 기본 교육과정의 교과서를 분석하고 관련 단원의 문학사 학습 양상을 살펴 볼 것이다. 이는 교과서에 실린 문학사 이론 단원과 개별 문학 작품 단원을 살펴보는 것으로 문학사의 유의미 수용 학습 방향을 고찰해 내는 과정이 될 것이다. 본고는 본격적인 문학사 교육이 시작되는 중3 1학기부터 고1까지의 교과서 내 문학 지문을 범위로 하여 문학사 교육의 실태를 분석하고자 한다. 읽기 전, 읽기 중, 읽기 후 활동으로 구성되어 있는 교과서의 학습 내용을 구체적으로 살펴 볼 것이며, 개별 문학 작품 수용에 있어서 문학사적 지식이 어떻게 기능하고 있는가를 밝혀내게 될 것이다.

그리고, IV장에서는 앞 장에서의 연구를 통한 현행 문학사 교육의 문제점을 추출하고 그에 대한 대안적 논의를 제시하도록 하겠다. 이는 문학사 교육의 위상에 대한 실제적인 연구를 개진하는 방향으로 진행될 것이다.

Ⅱ. 유의미 학습이론과 문학사 교육

1. 유의미 학습이론의 기초적 이해

오수벨은 전통적인 지도방식인 설명식 지도방법의 의미를 새롭게 강조하면서 여러 세대에 걸쳐 축적되어 온 방대한 양의 문화유산을 교육하기 위해서는 설명식 지도가 가장 효율적인 방법이라고 주장했다. 그는 인식은 어떻게 생성되는가, 학생들은 어떻게 지식을 받아들이는가, 교사는 학생들에게 새로운 내용을 가르칠 때 교육과정과 학습에 대한 아이디어를 어떻게 활용할 것인가에 관심을 가지고 학습을 유의미적 학습과 기계적 학습으로 나누었다. 유의미적 학습은 새로운 학습내용이 기존의 인지구조와 의미있게 연결될 때 일어나는 학습을 말하며, 기계적 학습은 새로운 학습내용이 기존의 인지구조와 의미있게 연결되지 못할 때 일어나는 학습을 뜻한다.

유의미 수용학습이 가능하기 위해서는 먼저 교사가 잠재적으로 유의미한 학습자료를 제시해야 한다. 그리고 학생은 유의미한 자료를 수용할 인지구조와 학습하는 내용을 이미 학습한 내용과 관련 지우려는 능동적인 태도를 갖추고 있어야 한다.

오수벨은 어떤 분야의 학문이든 그 학문의 구조가 학습자의 인지적 형태 안에 안정되게 자리잡을 수 있게 해야 하지만, 동시에 그 구조가 유일한 것으로 인식되게 해서는 안 된다고 주장했다. 의미있는 학습지도를 위해서 교사는 학습자의 개인적 인지구조와 지도 내용 구조를 서로 연결짓는 고리를 학습자가 구성하도록 도와주는 전략을 구사하여야 한다.

유의미 학습의 지도원리로는 점진적 분화의 원리가 있는데, 그것은 학습할 새로운 개념을 포함하는 일반화된 구조를 제시한 다음 그것으로부터 점점 구체적이고 세부적인 내용으로 접근해나가는 원리로 가장 포괄적인 것에서 덜 포괄적인 순서로 제시한다는 것이다. 즉 하향식으로 구성되는 교과 구조와 인지구조의 유사성에 기초한다. 그리고 통합적 조정의 원리에 의해서 심화·확대되는데, 그것은 학습할 새로운 개념이나 의미는 이미 학습된 내용과 일치·통합되어야 한다는 원리이다. 새로 학습한 개념은 이미 학습한 개념들과 관련을 지어 그 구조를 조정하므로 교사는 교수학습의 순서를 구조화 시켜야 하며 학습자의 발달 단계를 고려하여야 한다. 그리고 이 통합은 한 교과 영역내의 여러 단원들 사이의 통합을 의미하는 것이지, 여러 교과 사이의 통합을 의미하는 것은 아니다.

그리고 오수벨의 유의미 수용학습 이론에서 핵심 개념이 선행조직자의 원리이다. 선행조직자란 수업의 도입단계에서 주어지는 언어적 설명으로 학습과정상 나중에 나타나는 보다 세분되고 분화된 자료를 포섭할 수 있도록 하기 위해 제공되는 것이다. 따라서 선행조직자는 학습과제보다 포괄성과 추상성의 수준이 높은 자료여야 한다. 선행조직자의 종류로는 설명 조직자와 비교 조직자가 있다. 설명조직자는 새로 학습할 내용이 기존의 학습 내용에 비해 생소한 정보인 경우 사용하는 것으로 적절하고 근사한 포섭자를 제공하는 데 사용된다. 즉 새로 학습될 자료의 안정된 통합과 파지(把持)를 위한 개념적 기초를 제공하는 역할을 한다. 그리고 비교 조직자는 새로 학습할 내용이 비교적 친숙한 정보일 경우에 사용하는 것으로 새로운 정보를 학습자의 기존 인지 구조에 존재하는 유사 개념과 통합시키는 방법을 통해 유사한 기존 아이디어와 새로운 아이디어 사이의 분별력을 증진시키는 역할을 한다.

유의미 학습의 증거를 제시하는 일은 쉽지가 않다. 따라서 유의미 학습 여부의 테스트는 자신이 이해한 내용을 다양한 방식으로 표현하도록 해야 하며, 본래의 학습 자료와는 이질적인 상황을 통해 제시하도록 하여야 한다. 문제해결 방식은 학습자가 언어화한 학습 과제를 의미 충실하게 이해하였는지 테스트하는 데 실용적인 방법이 되지만, 교사는 다음과 같은 오류를 범할 수 있다. 즉 성공적인 문제해결을 위해서는 다양한 능력이 필요하기 때문에 주어진 어떤 문제해결의 실패는 해당 개념이나 내용에 대한 유의미 학습의 실패가 아니라 문제해결에 필요한 다른 요소들의 결핍일 수도 있다는 것을 간과해서는 안 된다.

오수벨 이론은 학습과제의 제시에 앞서 그 과제보다 포괄적인 수준의 자료(선행조직자)를 제시하는 것이 효과적이라고 보는 이론을 내세워 설명식 수업 이론에 있어 유의미한 학습의 체계를 설정하였다는 교육사적 의의를 지닌다. 선행학습의 중요성에 대한 이론적 근거를 제공하여 하나의 학습과제가 주어졌을 때 선행조직자가 학습과 과제(把持)를 촉진한다는 과정을 제시하여 실제 학교 수업에서 활용될 수 있는 실용적 측면의 수업 이론 기틀을 마련했다.

2. 유의미 학습이론과 문학사 교육

문학사 교육이 가장 빠지기 쉬운 함정은 그 본래의 교과론적 특징으로 인해 문학작품의 역사적 의의 파악 및 감상을 위한 탐구과정을 제시하는 것이 아니라 문학 연구자들이 해 놓은 ‘언어적 결과’¹⁶⁾만을 학습자에게 전달하게 된다는 것이었다. 즉, 글을 읽어내는 근본적 원리가 아닌 글자 그대로의 지식으로 박제된다는 것으로 이는 기계적 암기학습에 빠질 위험성에 대한

16) 김은하, 전제서, p.120

자각이며, 발견식 탐구학습이 강조되는 현행 교육과정에서 문학사 교육의 위상을 위협하던 가장 중심된 논제였다.

그러나, 문학사 교육은 단편적 지식으로서가 아니라 총체적인 독해의 원리로 작용해야 한다. 자기 주도의 학습 상황에서 역동적으로 목표를 실현하기 위해서는 그것이 총체적 독해 능력을 획득하게 하는 바탕으로 이해되어야 한다는 것이다. 이러한 총체적 독해의 원리로 문학사 지식을 습득하는 과정이 바로 유의미 학습이라 할 수 있다. 역사의식과 문예사조의 흐름, 사회적 상황 등 문학사적 지식이 선행 조직자로 작용하고, 또 그것을 바탕으로 한 새로운 작품의 수용이 후속 학습을 위한 문학사적 지식으로 인식될 때 정보 간에 상호작용이 이루어지는 유의미 학습은 가능한 것이다. 즉, 문학사적 지식이 기존의 인지구조로 작용하여 새로운 작품 수용과 연계할 때 새로운 작품은 심층적인 의미로 학습자에게 내면화되고, 이 새 작품은 이미 파지(把持)하고 있던 문학사적 지식에 편입되어 확대된 선행조직자를 형성한다. 이러한 유의미 학습 과정을 통해서 획득된 지식은 조직적이고 종합적인 지식체계를 이루어 관련 후속학습 내용을 유의미하게 연결하는 정착 개념 체계가 되는 것이다.

이러한 문학사 교육의 유의미한 학습을 이루기 위해서는 오수벨이 제시한 선행 조직자, 점진적 분화, 포섭 등의 개념을 명확하게 인지하고 효과적인 적용 자료로 활용할 필요가 있다. 이 개념들은 오수벨의 유의미 학습 이론이 일어나게 하는 조건으로 문학사 교육의 의도하는 바람직한 목표를 수행하는데 적절하게 이용할 수 있는 틀로 작용한다.

선행조직자는 새로운 학습과제보다 앞서서 제시하는 것으로 새로운 학습과제보다 추상성, 일반성, 포괄성의 정도가 높은 자료를 말한다. 문학사 교육에서 문학사 이론은 이러한 선행 조직자로 작용해야 하는데, 이러한 선행

조직자는 새로 학습할 과제와 관련된 개념이 인지구조 내에 존재하는가의 여부에 따라 다음과 같이 두 가지 역할을 할 수 있다.

첫째로, 인지구조 내에 관련개념이 존재하지 않을 때 선행조직자는 새로운 학습에 정착지를 제공하고, 관련학습을 도와주도록 작용할 수 있는 포섭 개념의 발달을 이끌어야 한다. 즉, 문학사에 관한 개념이 존재하고 있지 않을 때, 문학사 이론은 학습자의 수준에 맞는 내용으로 제시되어 새로운 문학 작품을 문학사적 통찰로 읽어내게 하는 선행조직자로 작용해야 할 것이다.

둘째로, 인지구조 내에 관련개념이 존재할 때는 인지구조 내의 기존의 관련 포섭자와 새로운 학습과제 사이에 연결을 지을 수 있도록 도와주는 인지다리(cognitive bridge)의 역할을 한다. 그러므로 선행조직자는 인지구조 내에 새로운 학습과제와 관련된 개념이 없거나, 있더라도 학습자가 이것을 연결시키지 못할 때 학습자가 이미 알고 있는 지식과 새로 학습할 과제를 연결시켜주는 역할을 하는 것이다. 즉, 문학사적 지식과 개별 작품의 의의를 결합시키지 못하고 있을 때, 통찰적 독해 과정을 자극하고 활성화하는 기능을 수행한다는 것이다.

이렇게 유의미 학습이 진행됨에 따라, 포섭개념의 발달과 분화가 일어나는데, 오수벨의 관점에서 보면 개념의 발달은 가장 일반적이고 포괄적이며 추상적인 요소가 처음에 소개되고 그 다음에 구체적인 자료가 소개될 때 가장 잘 이루어진다고 볼 수 있다. 그래서 개념의 발달은 점진적으로 분화된다. 즉 포섭이 계속적으로 일어나면 인지구조가 변화하는데 이것은 정착개념이 새로운 정보에 의해서 바뀌는 것이다. 이와 같이 포섭과정을 통해서 관련 선행개념이 점점 변화되면서 분화되어 나가는 것을 점진적 분화라고 한다. 즉, 고전문학과 현대문학을 구분하는 통찰력만 지니고 있었던 학습자

가 각각의 구체적인 문학사 흐름을 습득한 후, 시대별 작품의 특성을 이해하게 되는 과정이라 할 수 있다.

또한 오수벨은 그의 학습이론에서 새로운 정보와 인지구조 내에 존재하는 개념과의 연결과정을 강조하기 위해 ‘포섭개념(subsuming concept)’ 또는 ‘포섭자(subsumer)’라는 용어를 사용한다. 이 ‘포섭자’는 인지구조 내의 개념, 아이디어, 정보 등을 나타내는 것으로, 유의미 학습이 일어나는 동안 새로운 정보가 인지구조 내의 관련 포섭자로 동화된다. 새로운 유의미 학습이란 포섭과정에 의해서 이러한 기존 포섭자의 성장과 수정을 가져오게 된다. 즉, 유의미 학습은 단순히 포괄적인 선행 조직자로 인한 점진적 분화의 과정으로 끝나는 것이 아니라 새로운 작품 수용이 기존의 포섭자를 확장하여 다시 선행조직자로 작용하게끔 하는 순환의 과정을 거치는 상호작용이다.

이러한 상호작용의 과정을 거쳐 일어난 문학사 교육의 유의미 수용은 학습자에게 총체적이고도 깊이 있는 독서를 가능하게 하며, 개개인의 능동적인 독해 능력을 근본적으로 향상시키는 데에도 크게 기여할 것이다. 그러나, 이는 일회적이고 단기적인 연습과정으로 습득되는 것이 아니라, 장기적인 독서 훈련으로만 가능하다. 이는 학교의 구체적인 수업 현장에서 강조되고 훈련되어야 하며, 실제적인 독서의 과정에 지속적으로 적용되어야 한다. 그러므로, 본고는 이러한 유의미 수용학습 이론을 바탕으로 현행 교과서의 교육 과정을 살펴 문학사 교육의 현황을 점검하고, 그 바람직한 대안을 도출해 보도록 하겠다.

Ⅲ. 교과서 분석과 문학사 교육의 실제

1. 문학사 교육과 『국어』 교과서

초1에서 고1까지의 국민공통기본교육과정에서 단계형으로 이루어져 있는 『국어』의 수준별 교육과정 중 문학사 교육은 중학교 3학년 1학기에 시작한다. 초1에서 중2까지의 『국어』 교육과정에서 문학은 기본 이론 및 내용의 감상 지도 중심으로 이루어져 있으며, 문학사를 바탕으로 한 총체적 읽기의 지도는 미흡하다. 학습자의 수준을 고려해 보았을 때, 총체적 독해의 지도가 어느 시기여야 하는가는 많은 연구와 논의가 바탕이 되어야 하겠지만, 기본적으로 문학사적 독해의 사고를 배양해주는 학습활동은 지속적으로 지도되어야 한다.

문학사 교육이 시작되는 중학교 3학년의 『국어』 교과서 체계를 살펴보면 문학사 교육 이론을 선행조직자로 제시하고 각 작품에서 유의미 수용하게 하는 체계를 중심으로 진행되고 있음을 알 수 있다. 먼저 현행 교과서는 문학사 이론을 소개하는 설명문 단원을 소단원으로 처음에 싣고 그 후에 개별 작품을 제시하여 문학사적 시각으로 수용하게끔 함으로써, 문학사를 유의미하게 수용하게 하는 목표를 바람직한 방향에서 이루어내고 있다. 각각의 단원은 문학사를 선행조직자로 제시하고, 개별 문학작품에서 그 문학사적 의미를 수용하게끔 하는 구성을 갖추고 있는 것이다.

먼저 현대 문학사에 대해 교육하고 있는 3학년 1학기 6단원 ‘한국 현대 문학의 이해’를 살펴보면, 첫 번째 소단원으로 ‘(1) 한국 현대 문학의 흐름’

단원을 설정해서 먼저 현대 문학사에 대해 개괄적인 지도를 하고 있다. 학습자는 이 단원에서 현대 문학사에 대한 새로운 지식을 습득하고, 이것을 선행조직자로 인지구조에 정착시킨다. 이렇게 조직된 선행조직자를 바탕으로 후속 소단원인 ‘(2) 「가는 길」, (3) 「깃발」, (4) 「봄은」, (5) 「운수 좋은 날」’을 학습하게 되며, 이를 통해 문학사 개념을 구체적으로 습득, 유의미 학습하게 되는 것이다.

그리고, 이러한 문학사 교육은 고등학교 문학 작품 수용에서 그 선행조직자로 기능하는데, 이러한 문학사가 배경으로 학습될 문학 작품은 모두 12편으로, 장르별로 구분했을 때 현대시 3편, 현대소설 5편, 현대 수필 3편, 현대 희곡 1편이다. 이와 같이 고등학교 『국어』 교과서에 실린 개별 문학 작품들은 문학사 교육에서 유의미 학습 과제로 설정될 수 있는 유용한 자료들이다. 물론 고등학교 『국어』 교과서에서 각 문학작품의 교육은 단원별 목표 아래 수용되고 있지만, 그 과정에서 문학사가 총체적 독해의 원리로 학습될 수 있을 때 문학 교육의 의의는 더 잘 이루어질 수 있을 것이다. 학습자의 학습 수준을 고려했을 때 문학사적 통찰의 독서가 효율적으로 적용 가능한 시와 소설 장르 중심으로 문학사 교육과정을 표로 제시하면 다음과 같다.

표1 교과서의 유의미 수용학습

학습 단계	현대문학	
선행조직자	[중 3-1] 6.(1) 한국 현대 문학의 흐름	
유의미 학습 과제	중 등	[중 3-1] 6.(2) 가는 길 (김소월) - 시
		[중 3-1] 6.(3) 깃발 (유치환) - 시
		[중 3-1] 6.(4) 봄은 (신동엽) - 시
		[중 3-1] 6.(5) 운수좋은 날(현진건) - 소설
	고 등	[고 1-1] 1.(2) 그 여자네 집 (박완서) - 소설
		[고 1-1] 3.(1) 봄봄 (김유정) - 소설
		[고 1-1] 6.(3) 진달래꽃 (김소월) - 시
		[고 1-1] 6.(4) 유리창 (정지용) - 시
		[고 1-1] 6.(5) 광야 (이육사) - 시
		[고 1-1] 7.(1) 장마 (윤홍길) - 소설
		[고 1-1] 8.(2) 삼대 (염상섭) - 소설
		[고 1-2] 4.(2) 눈길 (이청준) - 소설

『국어』 교과서에 실린 모든 개별 작품 수용에서 문학사 교육은 유의미하게 이루어져야 하며, 중 3의 『국어』 교과서에서 배운 문학사 지식이 살아있는 배경지식으로 기능해야 하는 것이다. 본고는 이제 이렇게 분석한 문학사 교육의 토대를 바탕으로 각 교과 단원의 내용을 구체적으로 분석하여 실제 교과 내용에서 문학사가 어떻게 교육되고 있는지에 대해 살펴보고 그 바람직한 방향을 설정해 보도록 하겠다.

2. 문학사 교육의 선행 조직자.

1) 중등 교육

중학교 3학년 1학기 교과서의 '6. (1) 한국 현대 문학의 흐름' 단원은 문학 평론가 조남현의 글로 개화기 이후 한국 현대 문학사의 전개 과정을 시, 소설, 희곡 및 수필로 나누어서 살펴보고 있는 설명문이다. 이 글은 현대 문학의 특질에 대해 '광복 이전의 문학'을 자주 독립과 근대화를 지향해 온 문학으로, '광복 이후의 문학'을 통일을 지향하는 문학으로 설명하고 있으며, 각 시대의 사회 상황과 관련지어 문학 작품의 특징과 의의와 대표 작품을 살펴보고 있다.

이 단원은 한국 문학의 흐름을 장르별로 나누어 연대순 문학사 기술의 형식으로 제시하였다. 먼저 현대시의 흐름을 살펴보면, 개화기 시가·신체시를 거쳐 1920년대에 자유시가 나타나고, 1930년대에는 순수시, 모더니즘시, 생명시 등의 흐름을 보였으며, 1940년대 암흑기에는 저항시를 노래한 시인이 있었다는 내용으로 정리하고 있다. 그리고 광복 직후에는 청록집과 저항시인의 유고 시집들이 발간되었으며, 모더니즘 시집이 발간되었고 1950년대는 전후의 허무감을 드러낸 시들이 주류를 이루었으며, 1960년대 들어서서 참여시의 흐름이 형성되고, 그 후 1970년대 들어 민중시의 경향이 드러났다는 내용의 시 문학사를 제시하여 연대별 특징을 인지하게 하였다.

또한 한국 현대 소설의 흐름에 관한 지도내용을 살펴보면 다음과 같다. 한국 현대 소설은 신소설에서 시작되어 이광수의 '무정'을 거쳐, 1920년대에 와서 현대 소설이 확립되었고 1930년대에 들어서서 다양한 형태로 발전되었

지만, 1940년대에 암흑기에 들어섰다고 지도하고 있다. 그리고 광복 직후에는 식민지적 삶을 극복하려는 움직임이 보였으며, 1950년 전쟁의 체험과 전쟁 후 사회의 혼란스러운 가치관을 반영하는 소설들이 주류를 이룬 것으로 각 연대별 특징을 제시했으며, 전쟁을 소재로 다룬 소설들은 60년대와 70년대에 계속 다루어졌는데, 분단의 원인과 의미를 재인식하고 극복 방안을 모색해 나가려는 의지를 담고 있다는 내용으로 소설사의 흐름을 파악하게 하였다.

한국 현대 희곡과 수필의 흐름에 관한 지도에서는 희곡이 1920년대에 근대극, 1930년대에는 사실주의 희곡이 확립되었고, 광복 후에는 풍자극, 고발극이 형성되었다는 내용을 지도하고 있으며, 현대 수필은 광복 이전부터 시작되어 많은 작가들이 가치 있는 작품들을 썼다는 내용을 제시하고 있다.

이와 같이 한국 현대 문학사의 흐름을 설명문으로 이해하게 한 후 학습활동으로 각 연대별 문학사의 특징을 다음과 같이 표로 정리하게 하여 인지하게 하였다.

표2 한국문학사의 흐름17)

개화기	<ul style="list-style-type: none"> ▣ 서양의 문물이 대거 유입됨. ▣ 일제 식민 통치의 시작 	<ul style="list-style-type: none"> ▣ 새로운 형태의 문학이 등장 ▣ 시 : 개화 가사, 창가, 신체시 ▣ 소설 : 신소설, 최초의 현대소설 등장 	<p>해에게서 소년에게(최남선), 혈의누(이인직), 자유종(이해조), 무정(이광수)</p>
1920년대	<ul style="list-style-type: none"> ▣ 3·1운동의 실패 ▣ 일제의 문화 정치 시작 ▣ 좌익 이데올로기 등장 	<ul style="list-style-type: none"> ▣ 서양의 문예 사조 도입 ▣ 동인지를 중심으로 하는 문학 발표 ▣ 시 : 자유시의 등장, 시조 부흥 운동이 일어남. 경향시 등장 / * 소설 : 사실주의 소설 	<p>진달래꽃 (김소월), 임의 침묵 (한용운), 빼앗긴 들에도 봄은 오는가(이상화), 운수좋은날(현진건), 만세전(염상섭)</p>
1930년대	<ul style="list-style-type: none"> ▣ 일본의 식민 통치 심화 ▣ 사상의 억압 심화 	<ul style="list-style-type: none"> ▣ 시 : 이념을 거부한 순수시, 모더니즘 시(주지주의, 초현실주의), 생명파 ▣ 소설 : 리얼리즘과 모더니즘 경향, 역사 소설, 가족사 소설 	<p>모란이 피기까지는(김영랑), 와사동(김광균), 오감도(이상), 깃발(유치환), 천변풍경(박태원), 운현궁의 봄(김동인), 태평천하(채만식)</p>
1940년대 (광복 이전)	<ul style="list-style-type: none"> ▣ 일본의 식민 통치 심화 ▣ 민족 탄압 심화 	<ul style="list-style-type: none"> ▣ 대부분의 작가들은 절필함. ▣ 문학의 암흑기 ▣ 시 : 저항시 	<p>서시(윤동주)</p>
1940년대 (광복 이후)	<ul style="list-style-type: none"> ▣ 광복 	<ul style="list-style-type: none"> ▣ 시 : 청록파, 모더니즘 ▣ 소설 : 식민지 사회상을 고발, 친일 행위에 대한 반성 	<p><청록집>(박목월, 박두진, 조지훈), <하늘과 바람과 별과 시>(윤동주), 민족의 죄인(채만식)</p>
1950년대	<ul style="list-style-type: none"> ▣ 6·25 전쟁 발발 	<ul style="list-style-type: none"> ▣ 전쟁으로 인한 충격, 허무감 표현 ▣ 시 : 전쟁시, 애국시, 모더니즘(후반기 동인 결성) ▣ 소설 : 식민지 사회상을 고발, 친일 행위에 대한 반성 	<p>역사 앞에서(조지훈), 목마와 숙녀(박인환), 불꽃(선우휘), 오발탄(이범선)</p>
1960. 70년 대	<ul style="list-style-type: none"> ▣ 군부 독재 	<ul style="list-style-type: none"> ▣ 전쟁 후의 상처에 대한 조명 ▣ 부조리한 현실에 대한 고발 ▣ 시 : 현실 참여시, 민중시 ▣ 소설 : 휴머니즘 	<p>껍데기는 가라(신동엽), 나무들 비탈에 서다(황순원), 꺼삐딴 리 (전광용), 서울 1964년 겨울(김승옥)</p>

2) 고등 교육

고등학교 교육과정을 살펴보면, 국민 공통 기본 교육 과정이 이어지는 고 1(10학년)의 과정과 심화 선택 과정으로 이루어진 고2·고3(11·12학년)의 과정으로 나눌 수 있다. 고 1의 교육과정은 『국어』 교과서를 통해 ‘듣기·말하기·읽기·쓰기’를 체계적으로 학습하도록 되어 있으며, 고 2의 교육과정에서 문학을 심화 학습하도록 되어 있다. 이와 같은 교육과정 체계를 바탕으로 문학사 교육의 흐름을 살펴보면, 그 조직과정에서 연계성이 매우 부족한 것을 발견할 수 있다. 즉, 중 3의 『국어』 교과서에서 문학사 이론을 체계적으로 학습하였지만, 이를 유의미 학습할 적용 자료와 학습 활동은 고등 교육에서 바로 이루어지지 못하고 있다는 것이다. 앞서 살펴본 고 1의 『국어』 교과서는 교과 교육론적 지식인 ‘듣기·말하기·읽기·쓰기’ 교육 중심으로 이루어져 있어서 문학사에 대한 심화 활동은 거의 이루어지지 않고 있는 실정이다.

중학교 교과서와 같이 문학사 교육에 대한 기초 이해 단원도 설정되어 있지 않으며, 중 3의 문학사 교육을 연계·확장하는 학습활동도 제시되고 있지 않다. 이는 고 2 문학 교과 과정에서 문학사를 바탕으로 한 작품 수용 교육이 강조되고 있는 것과 비교해 살펴 볼 때 맥이 끊긴 교육의 과정이라 하겠다. 중학교 3학년 『국어』 교과서에서 선행조직자로 선정된 각각의 문학사 단원은 후속 소단원으로 이어지는 개별 작품을 유의미 학습하게끔 제시함으로써 심층적이고 총체적인 독해 교육의 틀을 제시하였다. 중학교 3학년에 이렇게 학습된 문학사적 유의미 독해는 이후의 작품 수용에서도 계속 훈련되어야 학습자에게 내재화된 읽기 방법으로 자리 잡을 수 있다. 그

17) 교육인적자원부, 『중학교 국어 3-1』, (주)대한 교과서, 2004. pp.225

러나 이후 이어지는 고등학교 『국어』 교과서의 개별 문학 작품 수용의 현황을 살펴보면, 중학교 『국어』 교육과정에서 배웠던 문학사 이론이 전행선조직자로 기능하지 못하고 있음을 알 수 있다. 단원의 읽기 전 활동 및 읽기 중 활동인 학습활동, 또한 읽기 후 활동을 살펴보면 문학사는 배제된 채 각각의 분리된 교과 교육 이론 습득만을 중심으로 학습이 이루어지고 있음을 알 수 있다. 즉, 중 3 『국어』 교과서에서 배운 문학사적 지식은 시험을 위한 암기 지식으로 사멸하게 되는 것이다.

고등학교 『국어』 교육과정에서 문학사에 관한 선행 조직자를 찾아 볼 수 없다는 것은 문학사 교육의 현주소를 보여주는 단면이라 하겠다. 학습의 연계 과정이 고려되지 않은 교육의 과정에서 학습자는 문학사 교육의 목표하는 총체적이고 논리적인 작품 수용의 능력을 획득하기 어렵다. 자의적인 해석의 방종을 통제할 수 있는 나름의 근거를 내면화하도록 하기 위해서는 문학사적 유의미 독해의 장기적이고 체계적인 교육이 필수적이다. 문학 수업의 핵심 과정이 문학사의 유의미 수용에 있다는 것을 인지하는 연계적 과정의 보완이 필요할 것이다.

3. 문학사 교육의 실제

각 교과서 단원은 문학 이론 습득 및 읽기 과정 이해 등을 목적으로 하여 개별 문학 작품을 수용하도록 조직되어 있다. 현행 국어 교과서는 초등학교 1학년부터 고등학교 1학년까지의 국민 기본 공통 교육과정을 통해 여러 가지 문학 수용 방법을 습득하고 내면화하도록 교육하고 있는데, 문제는 이렇게 분화된 문학의 읽기 교육 때문에 문학사는 중학교 3학년 국어 교과서만을 통해 일시적으로 교육될 뿐 심층적 이해를 바탕으로 한 유의미 독해

는 전혀 학습되지 못하고 있다는 것이다.

현실 수업에서 시간 및 여러 가지 상황의 제약 때문에 제시된 학습 목표 이외의 문학사 유의미 학습까지 행하는 것은 무리라는 의견이 있을 수 있지만, 이는 읽기 전 활동에서의 간단한 선행지식 확인과 문학사 관련 학습활동의 심화 과정, 읽기 후 활동에서의 관련 문학 작품 소개 등의 현실적인 방법으로 극복 가능한 문제이다. 이러한 문학사 교육의 적극적인 개선 방안은 여러 가지가 있는데, 먼저 중 3 교과서에서 배운 문학사 이론이 단편적 암기 지식으로 사멸되지 않게끔 각 단원의 선행조직자로 활용할 필요가 있다. 간단한 연대표를 시각적으로 명료하게 제시하여 해당 문학 작품이 속하는 부분을 인지하게끔 하고, 이전에 학습했던 문학사적 지식을 활성화시킬 수 있다. 이렇게 활성화된 선행 조직자를 바탕으로 작품을 수용하는 읽기 중 활동에서는 문학사와 관련 있는 학습활동을 좀 더 심화하여 이해하게끔 배경지식을 제공하며, 읽기 후에 문학사적으로 비교 가능한 작품을 제시하여 깊이 있는 작품 수용이 가능하게끔 하는 것이다. 또한, 문학사와 관련된 선행조직자가 학습자의 창의적인 작품 수용에 장애물이 된다는 문제도 있을 수 있다. 이와 같은 문제를 극복하기 위해 실제 수업에서 문학사와 관련된 선행 조직자는 꼭 읽기 전 활동이 아닌 읽기 중 혹은 읽기 후 활동에서 제시될 수도 있다. 학습자가 능동적으로 작품의 내적 조건만 보고 창의적으로 수용한 후에 문학사적 지식을 통해 객관적인 준거를 마련함으로써 자신의 해석이 자의적으로 치우치지 않도록 바로잡아가는 훈련을 하는 것도 가능한 것이다. 이제 본고에서는 이와 같은 방법론을 기초로 하여 중학교 3학년 이후 이어지는 개별 문학 작품을 수용하는 데 있어 교과서에서 유의미 학습이 일어나고 있는 상황을 분석하고, 그 바람직한 방향을 제시해 보도록 하겠다.

1) 중등 교육

(1) 선행조직자의 활성화

문학사적 유의미 독해를 위한 선행 조직자 활동은 문학사에 대한 기초 지식을 활성화함으로 가능하다. 이는 읽기 전 활동으로 행해질 수도 있으며, 학습자의 능동적 감상을 고려해 읽기 중이나 읽기 후 활동으로 이루어질 수도 있다. 이 선행 조직자 활동은 중 3 과정에서 배운 문학사 이론을 바탕으로 이루어지는데, 각 유의미 학습과제에 알맞은 내용으로 적용될 수 있다. 교과서에 수록된 각 문학 제재의 수용 양상 중 선행 조직자 활동을 살펴봄으로 문학사 교육의 출발점을 진단해 볼 수 있을 것이다.

먼저 중등 교육 과정의 선행 조직자 활동을 살펴보면 대개 문학사 이론에 대한 조남현의 설명문을 적극적으로 활용하고 있음을 알 수 있다. 연대별로 나누어 각 문학사적 특징을 습득하게 한 설명문 학습 이후 그 내용을 선행 조직자로 하여 각 작품에 적용하게끔 하고 있다. 이 문학사 교육 단원은 조남현의 문학사 교육 지문 학습 후 ‘(2) 「가는 길」, (3) 「깃발」, (4) 「봄은」, (5) 「운수 좋은 날」’를 감상하는데, 그 선행조직자 활동을 보면 다음과 같다.

읽기 전 활동¹⁸⁾

‘가는 길’은 1920년대 김소월의 대표적인 시이다. 1920년대 시의 특징을 파악하며 이 시를 감상해 보자.

읽기 전 활동¹⁹⁾

18) 교육인적자원부, 『중학교 국어 3-1』, (주)대한 교과서, 2004. pp.227-228

‘깃발’은 유치환의 작품이다. 1930년대 생명파 시의 특징을 떠올리며 감상해 보자.

읽기 전 활동²⁰⁾

‘봄은’은 1960년대 신동엽의 시이다. 분단된 조국의 현실에 대한 작가의 태도가 어떠한지를 살펴보며 이 시를 감상해 보자.

읽기 전 활동²¹⁾

‘운수 좋은 날’은 1920년대 어느 인력거꾼의 하루를 그린 소설이다. 일제 강점기에 한국인의 삶이 어떠했을지 상상하여 읽어 보자.

모든 읽기 전 활동이 연대별 문학사적 특징과 관련지어 개별 작품을 유의미 학습하게끔 조직되어 있다. 이는 대단원 학습 목표인 ‘1. 문학 작품과 시대의 관련성을 말할 수 있다. 2. 한국 현대 문학 태동기의 역사적 상황을 말할 수 있다.’에 부합하게끔 문학사 교육의 모범적 원형을 잘 보여주는 예라 하겠다. 이렇게 중등 교육 과정에서 문학사적 유의미 독해는 체계적으로 학습되어 학습자에게 내면화된다.

(2) 유의미 학습활동

위와 같이 학습된 선행 조직자의 활성화는 읽기 중 활동인 내용활동으로 들어가면서 점진적으로 분화하게 된다. 그 유의미 수용 학습의 양상을 현진건의 「운수좋은 날」을 중심으로 살펴보면 다음과 같다. 이 단원의 날개

19) 교육인적자원부, 『중학교 국어 3-1』, (주)대한 교과서, 2004. pp.299-232

20) 교육인적자원부, 『중학교 국어 3-1』, (주)대한 교과서, 2004. pp.233-236

21) 교육인적자원부, 『중학교 국어 3-1』, (주)대한 교과서, 2004. pp.237-255

질문들은 당시 사회상과 관련하여 작품을 수용하게 하는 반영론적 관점에서 객관적으로 작품을 수용하게 하고 있다. 이는 20년대 문학사에 대한 배경 지식을 직접 작품 내용을 통해 유의미 수용하게 하는 것으로 이미 조직된 인지구조와 관련된 파생적 포섭 양상이라고 할 수 있다. 일제 시대 빈곤한 생활을 영위할 수밖에 없었던 당시 사회상에 대한 추상적 지식이 구체적 내용으로 독자의 인지구조 내에 자리 잡게 되는 것이다. 그리고 목표 학습에서 당시의 사회상을 나타내는 단어들을 찾아보게 하고 제목 ‘운수 좋은 날’의 의미를 당대 현실과 연관하여 이해하게끔 하는 활동²²⁾ 또한, 문학사적 배경 지식을 구체적으로 습득하게 하는 유의미 학습활동이라 할 수 있다.

읽기 전 활동

‘운수 좋은 날’은 1920년대 어느 인력거꾼의 하루를 그린 소설이다. 일제 강점기에 한국인의 삶이 어떠했을지 상상하여 읽어 보자.

목표학습

‘운수 좋은 날’을 감상하고, 다음 물음에 답해 보자.

1. 이 소설은 1920년대의 사회상이 반영된 소설이다. 당시의 사회상을 나타내는 단어들을 찾아 보자.

2. 이 소설 제목은 ‘운수 좋은 날’이지만 이 소설의 내용은 가장 운수가 나쁜 날이다. () 안에 알맞은 말을 넣어 보자.

이 작품은 일제 강점기 하층민들의 ()을/를 ()수법으로 표현하고 있다. 제목 ‘운수 좋은 날’은 가장 비극적인 날을 ()으로 표현한 것이다. 이것은 외면적인 행운 뒤에 비극적 결말이 준비되어 있다는 모순된 현실을 극적으로 제시한다.

22) 교육인적자원부, 『중학교 국어 3-1』, (주)대한 교과서, 2004. pp.237-255

이 작품은 1920년대 사실주의의 대표작으로 꼽히는 작품으로 인력거꾼인 하층 노동자의 생활상과 기구한 운명을 집약적으로 보여 주는 작품이다. 제목이 갖는 반어적 의미와, 작품의 전후반의 극적인 반전으로 이루어지는 행과 불행의 강렬한 명암 대비는 이 작품의 주제를 선명히 부각시키는 효과를 거두고 있다. 단원 지도 시 이러한 사실주의적 경향에 대한 보충 설명으로 1920년대 초 물질주의의 위력과 사회 제도의 모순과 개인의 비참한 운명을 형상화한 이 작품의 빼어난 비판적 사실주의의 경향에 대해 교육하는 것이 필요하겠다. 이것은 중 3 문학사 교수 단원에서 배웠던 1920년대 사실주의 소설 경향에 대한 구체적인 학습으로, 학습자의 인지구조 내에 있는 문학사 지도를 활성화시켜 줄 때 더 효과적인 학습이 가능할 것이다. 20년대 사실주의가 처참했던 당시 상황을 매우 훌륭하게 형상화한 문학적 기법이었다는 것을 이해하고, 문학사적 지식을 작품 수용의 관점에서 연결시키는 과정은 바로 문학사에 대한 포괄적, 추상적인 선행 조직자가 실제 작품 수용에서 구체적으로 유의미 수용되는 학습이라 할 수 있는 것이다. 이렇게 파생적 포섭을 이룩한 사실주의에 대한 구체적 학습은 또 다른 선행조직자의 확대를 가져오고, 이런 과정이 반복되면서 단계별로 성장하는 인지구조의 점진적 분화가 가능해 지는 것이다.

그 외 중등 교과서의 다른 작품 학습 양상도 위와 같은 방식으로 이루어지고 있다. 유치환의 시 「깃발」 단원은 읽기 후 활동으로 1학년 때 배운 김영랑의 ‘돌담에 속삭이는 햇발’을 비교하여 감상하는 과정²³⁾을 제시하여 30년대의 순수시와 생명시의 두 경향에 대해 학습하게끔 하고 있다.

23) 교육인적자원부, 『중학교 국어 3-1』, (주)대한 교과서, 2004. pp.299-232

내용학습

‘깃발’을 감상하고, 깃발을 비유적으로 표현하고 있는 구절을 찾아 써 보자. 또, 그 의미는 무엇인지도 간단히 써 보자.

목표학습

다음은 1학년 때 배운 ‘돌담에 속삭이는 햇발’이다. ‘깃발’과 비교하여 감상해 보고, 1930년대의 순수시와 생명시의 두 경향에 대해 간단히 말해 보자.

이와 같이 학습했던 문학사적 흐름에 대한 지식을 직접 개별 작품 학습 시 적용하게 하는 활동은 문학사가 유의미하게 수용될 수 있는 학습의 좋은 예로 보인다. 이렇게 유의미 수용된 문학사적 지식은 학습자의 내면에 또 다른 읽기 방법의 선행조직자로 확대될 것이다. 그것은 또한 점진적으로 분화되어 학습자에게 더 수준 높은 독서 능력을 함양하게끔 하는 성과를 거둘 것으로 기대된다.

신동엽의 「봄은」 단원의 내용 학습은 분단 현실을 배경으로 한 감상평을 완성하게 하는 것으로 60년대 참여시의 경향에 대해 구체적인 학습이 가능하게끔 하고 있다. 그리고 읽기 후 활동인 목표학습에서 참여시의 정의를 제시하고 시인의 다른 작품 ‘껍데기는 가라’를 비교하게 함으로써 심화 학습을 가능하게 하였다.²⁴⁾

읽기 전 활동

‘봄은’은 1960년대 신동엽의 시이다. 분단된 조국의 현실에 대한 작가의 태도가 어떠한지를 살펴보고 이 시를 감상해 보자.

학습활동

24) 교육인적자원부, 『중학교 국어 3-1』, (주)대한 교과서, 2004. pp.233-236

내용 학습

다음은 시 '봄은'을 감상한 글이다. 이 시를 다시 읽어 보고, () 안에 알맞은 말을 넣어 보자.

시인이 노래하는 '봄'이란 곧 통일, 또는 통일이 이루어지는 시대를 의미한다. 그것은 "남해에서도 북녘에서도/오지 않는다."라고 시인은 분명하게 끊어서 말한다. '남해'와 '북녘'은 모두 한반도를 둘러싼 ()의 힘을 말한다. 그러면 봄은 어디에서 오는가? 그것은 제주에서 ()까지 우리의 아름다운 (), 즉 우리 동포들이 살고 있는 바로 이 땅에서 이루어진다.

제 3연에서 시인은 그렇게 되지 않을 수 없는 까닭을 노래한다. 분단된 민족으로서 우리가 겪고 있는 괴로움을 ()에 비긴다면, 그것은 어디에서부터 온 것인가? 그것은 '바다와 대륙 밖에서' 온 것이라고 생각한다. 그러니 이제 우리가 기다리는 ()을/를 그 밖으로부터 바란다는 것은 어리석은 일일 따름이다. 민족의 ()에 의한 고통은 바로 그 고통을 겪는 사람들 스스로의 힘에 의해서만 풀릴 수 있기 때문이다.

그리하여 찾아올 통일의 ()을/를 시인은 마지막 연에서 그려 본다. 오늘의 우리 강토를 덮고 있는 것은 '미움의 쇠붙이들', 즉 증오와 불신으로 가득 찬 군사적 대립과 긴장이다. 우리 민족 모두의 마음 속에서 짙고 혼 혼하게 자라나는 ()은/는 마침내 이 '쇠붙이들'을 모두 () 버리고 새로운 ()을/를 열게 될 것이다. 그 때, 제주도에서 두만강까지 펼쳐진 아름다운 ()와/과 삼천리 ()은/는 얼마나 아름다울 것인가라는 간절한 꿈이 담겨 있다. 그런 뜻에서 이 작품은 한 편의 시이면서 오늘의 시대적 상황에 관한 예언적 진단이기도 하다.

목표학습

흔히 신동엽의 시를 참여시라고 한다. 참여시의 뜻풀이를 읽고, 다른 참여시 한 편(「껍데기는 가라」)을 감상해 보자.

참여시(參與詩) : 정치적인 의도에서 또는 사회 정의의 처지에서, 정치 문제나

사회 문제에 의도적으로 참여하는 의식으로 씌어진 목적시

이 시는 1968년 <한국일보>에 발표된 작품으로, 분단이라는 우리나라의 현실을 적절한 상징과 비유로 형상화하고 있는 시이다. 사회적인 문제에 적극 참여하는 시들이 일반적으로 보이는 관념적인 시어의 나열과 구호에 그치는 것을 넘어서 적절한 시적 기교를 이용한 서정시로 표현하여 그 문학적 성취를 이루어 냈다는 배경 지식을 보충으로 설명하는 것도 좋겠다.

2) 고등 교육

제7차 교육과정을 특징짓는 대표적인 개념은 「국민 공통 기본 교육과정」이라 할 수 있다. 제7차 교육과정은 국민 공통 기본 교육과정과 고등학교 선택 중심 교육과정으로 구성되었다. 국민 공통 기본 교육과정은 초등학교 1학년부터 고등학교 1학년까지의 10년간을 ‘국민 공통 기본 교육 기간’으로 설정하고, 이 기간 중에는 학교급별 개념이 아니라 「학년제」 개념에 기초하여 일관성이 있게 교육과정 체제를 갖추기 위한 것이다. 즉, 모든 학생이 10년 동안 공통적인 기본 교육을 받게 됨으로써 국민으로서의 교양 수준과 기초 학력을 강화하고, 고도화·다변화되는 정보 사회에 적응할 수 있는 능력을 높일 수 있으며, 학교급간이나 학년 간 교육 내용의 중복, 비약을 방지하여 연계성을 지닌 교육과정 체제를 갖추자는 것이다. 현행 교육과정은 각 학년 간 학습이 유기적으로 연결되어 적절한 단계 발전을 바탕으로 한 학습의 누적 성취를 이루는 것을 그 목적으로 하고 있는 것이다.²⁵⁾

25) 광병선 외 공동연구. 『교육과정 2000 연구개발: 초·중등학교 교육과정 체제 구조안』. 한국교육개발원. 1996

이경환. 『제7차 교육과정의 구성 방향』, 교육과학사. 1999

그러나 고등 교육 과정에서 ‘듣기, 말하기, 읽기, 쓰기’의 학습이 강조되고, 교과 교육의 방향만 독립적으로 편성되면서 문학사의 유의미 학습은 점진적 분화의 과정을 거치지 못하고 정지된다. 고등학교 『국어』 교과서의 편성과정을 보면, 각 단원의 학습목표에 충실한 학습활동만이 제시되어 있을 뿐, 전 학습 단계의 수행 내용과 연계되는 과정이 고려되지 않고 있음을 알 수 있다. 이는 선행조직자와 연계되는 유의미 학습도 기대할 수 없다는 이야기이다. 7차 교육과정이 연계성, 위계성을 강조하여 구성된 교육과정이라면, 문학사 교육은 그 중심적 역할을 담당할 수 있는 기본 중심축이다. 이러한 문학사 교육이 독립적 단원으로 분화되어 단순히 암기 지식의 성격으로 교육되고 이후 학습 상황에서 활용될 수 없다면, 그 교육과정의 연계성을 지킬 수 있는 방법은 요원할 것이다. 문학사 교육이 담당해야 할 역할이 바로 각 문학 요소의 총체적 연결 고리이기 때문이다. 중학교 교육과정에서 충실하게 학습되고 암기된 문학사적 지식은 고등학교 교육과정에서도 계속해서 연계성을 가지고 교육되어야 한다. 이제 고등학교 국어 교과서의 각 단원 내용을 중학교 선행조직자의 활성화 · 연계 양상과 각 단원의 유의미한 학습활동 형태, 그리고 학습자의 주체적인 감상을 중시한 수용자 중심 학습활동으로 분류해 살펴보도록 하겠다.

(1) 선행조직자의 활성화

고등 국어 교과서의 각 단원의 선행 조직자 활동을 구체적으로 살펴보면, 중등 문학사 교육과 연계할 수 있는 부분이 많음에도 불구하고, 단편적으로 교과교육론적 학습목표에 치우친 내용으로 조직되어 있음을 알 수 있다. 먼저, 『국어(상)』의 1.(2) ‘그 여자네 집 (박완서)’ 단원을 보면 읽기 전 활동

으로 일제 강점기 및 분단 현실에 대한 기본적 지식에 대한 예비적 고찰도 없으며, 중학 국어 교과서에 같은 시대를 배경으로 학습했던 작품에 대한 연결 고리도 제시되어 있지 않다는 것을 발견할 수 있다. 이 작품은 격동의 근대사를 살아낸 민족의 아픔을 그리고 있는 소설이므로 읽기 전 활동에서 중학교 때 학습했던 ‘기억 속의 들꽃(윤홍길)²⁶⁾’과 같은 작품을 연결해 선행 조직자를 인지시켜 주면, 학습자 내면에서 문학사를 바탕으로 한 유의미 학습이 좀 더 깊이 있게 이루어질 것이다. 그리고, 『국어(상)』의 3.(1) ‘봄봄(김유정)’ 단원²⁷⁾은 비언어적 표현의 중요성을 학습하는 것이 중심인 단원으로 각 인물들의 성격과 정서를 나타내는 행동과 대화를 학습하는 것에 지도가 집중되어 있다. 그러나 일제시대 농촌의 상황과 그 시대 배경 속의 마름의 지위, 머슴의 데릴사위 풍습 등이 배경지식으로 이해된다면, 작품을 더 심층적으로 이해할 수 있을 것이다. 이 단원에서는 읽기 전 활동으로 일제시대를 배경으로 한 1930년대 문학의 특징에 대해 문학사이론의 선행조직자와 연결하게 하고 등장인물의 어투와 행동 등 반·비언어적 표현이 어떤 사회적 배경 아래에서 이루어지는지를 학습하게 한다.

고등 국어 교과서에서 이 선행 조직자 활동이 비교적 잘 이루어지고 있는 단원이 있는데, 『국어(상)』의 8.(2) ‘삼대 (염상섭)’ 단원이다. 이 단원은 고 1 학습단원 중 유일하게 반영론적 관점을 적극 활용하고 있는 단원이다. 학습 목표 또한 ‘1. 언어와 주변 세계의 관계를 안다. 2. 작품에 드러난 사회·문화적 상황을 파악하고, 이를 작품 수용에 능동적으로 활용한다.’로 외부적 상황을 배경으로 한 작품 수용에 중점을 두고 있다. 학습활동도 당대 사

26) 교육인적자원부, 『중학교 국어 2-2』, (주)대한교과서, 2003. p.73

27) 이 단원은 대단원 ‘3. 다양한 표현과 이해’에 수록된 소단원으로 ‘1.장면에 따라 다양한 표현 방식이 사용됨을 안다. 2.언어 외적 표현과 언어에 부수되는 표현이 듣기에서 중요한 역할을 함을 안다. 3.언어 외적 표현과 언어에 부수되는 표현이 말하기에서 중요한 역할을 함을 안다.’의 학습 목표 아래 조직되어 있다.

회 문화적 배경을 조사해 오게 하는 등 문학사를 바탕으로 한 의미 수용이 비교적 잘 이루어지고 있다.²⁸⁾

2. 조의관과 조상훈이 살았던 시대의 사회·문화적 상황을 조사해 보고 다음 물음에 답해 보자.

(1) 작가의 입장에서 각각의 인물들이 중요하게 생각하는 것이 어떤 의미를 지니는 것인지 추측하여 이야기해 보자.

(2) 그들이 중요하게 생각하는 것들이 우리가 살아가는 현대에도 의미가 있는 것인지 친구들과 이야기해 보자.

<교수-학습 방안>

학생들에게 1920년대의 사회 문화적 상황을 조사해 오도록 한다. 조사해 온 자료가 한가지로 편중되지 않도록 교사가 지도한다. 조별로 상이한 자료를 택해 조사해 오도록 해도 좋다. (당시 신문 기사 찾아보기, 역사책 찾아보기, 같은 시대를 배경으로 한 다른 작품-소설, 영화, 드라마 등- 찾아보기 등)

이러한 활동을 통해 학생들이 당대의 사회 문화적 상황을 충분히 이해하도록 한 다음 작가가 작품을 창작한 동기를 추측해 보도록 한다. 2-1의 경우 학습활동 1에서 정리한 내용을 기반으로 하여 작가가 ‘죽보’를 둘러싼 조의관과 조상훈의 충돌을 통해 무엇을 말하려고 했는지에 초점을 맞춰 과제를 해결하도록 한다.

2-2는 학생들이 자신의 현실과 작품을 관련짓는 활동이므로 현대 사회의 특징에 대한 일반적 이해에 기반하여 자신의 생각을 자유롭게 표현할 수 있도록 지도한다.

<예시 답안>

(1) 우리 역사에 있어서 1920년대를 포함한 20세기 전반은 전통적인 봉건 사회로부터 근대적 자본주의 사회로 이행해 가는 시기였으며, 식민지 상황에서 벗어

28) 교육인적자원부, 『고등학교 국어 (상) 교사용 지도서』, (주)두산, 2003. p.325-335

나기 위한 투쟁의 기간이었다. 조의관이 무리하게 돈을 써가면서 양반의 족보에 집착하는 것은 봉건적 가치관이며 조상훈이 중요하다고 생각하는 교육 사업은 근대화된 개화 사상의 영향이다. 따라서 작가는 두 인물의 가치관의 차이를 통해 당시 한국 사회의 갈등의 한 양상을 보여주려고 했던 것 같다. 또 자본주의 사회를 상징한다고 할 수 있는 ‘돈’에 대한 두 인물의 집착을 통해 당시 한국 사회의 자본주의적 특징을 나타냈다고 할 수 있다.

(2) 조의관이 중요하게 생각하는 ‘족보’는 신분제가 사라진 현대 사회에서는 그 실질적인 의미를 상실했다고 볼 수 있다. 반면 조상훈이 중요하게 생각하는 교육이나 문화사업은 현대에도 중요하게 생각되고 있다. 또 두 인물이 공통적으로 중요하게 생각하는 ‘돈’은 현대에 와서 오히려 그 중요성이 커졌다고 볼 수 있다.

1. 이 작품이 쓰여진 시기에는 족보가 어떤 가치를 지닌 것이었는지 알아보고, 현대에는 어떤 의미를 지니는지 생각해 보자.
2. 조의관과 조상훈 부자가 대화하는 방식이 우리가 부모님과 대화할 때의 태도와 어떤 차이가 있는지 친구들과 이야기해 보자.

<교수-학습 방안>

1번의 경우, ‘족보’는 조의관과 조상훈의 가치관의 차이를 드러내주는 중요한 소재이다. 근대화 이행의 과정에서 봉건적 가치관을 고수하려는 세력들에게 족보가 어떤 시대적 의미를 지니고 있었는지에 대해 학생들이 조사해 오도록 하고, 봉건적 신분제를 상징하는 족보가 현대에는 어떤 의미를 지니는지 생각해 보도록 한다.

2번의 경우에는 부자가 대화할 때의 문체를 통해 사회·문화적 상황을 파악하는 과제이다. 우리가 누군가와 대화할 때의 태도는 대부분 사회·문화적 상황에 의해 결정되는 것임을 학생들에게 주지시켜 학생들 간의 대화를 유도한다.

<예시답안>

1. 이 작품이 쓰여진 1931년은 이미 봉건적 신분제도가 사라진 시기였다. 하지만 이 시기에 오히려 족보만들기가 유행했다고 하는데 이는 여전히 봉건적 신분제에 집착하여 문벌을 중요하게 생각하는 사람들이 존재했다는 것을 의미한다. 정통 양반 가문이 아니었던 사람들에게 이 시기는 자본주의 사회에서 획득한 경제력으로 족보를 사거나 위조하여 없던 문벌을 꾸밀 수 있는 좋은 기회가 되는 시기였다.

이 시기에도 족보는 문벌을 상징하는 것으로서 적지 않은 사람들에게 중요한 가치를 지니고 있었다고 볼 수 있다.

2. 본문 중 ‘아버님’과 같은 호칭, 합쇼체의 문체, 「‘재하자 유구무언’의 시대는 지났다 하더라도 노친 앞이라 말은 공손했으나 속은 달았다.’ 라는 서술에서 보듯 아들인 조상훈은 자신의 약점을 들추며 호되게 나무라는 아버지에 자신을 변명하며 대들면서도 존대 표현을 쓰며 아버지에게 공손함은 잃지 않고 있다. ‘아빠, 엄마’라고 부르며 거의 대부분 반말을 하고 친구에게 하는 듯 마구 대들기도 하는 지금과는 달리 당시에는 부모에 대한 공경의 태도가 형식적으로라도 남아 있는 듯하다.

위의 활동은 살펴본 바와 같이 문학사를 바탕으로 한 문학 수용이 잘 이루어지고 있다. 그러나 중 3 교과에서 학습했던 문학사적 지식과의 연계 활동이 없어 바람직한 확장 활동이 조직되고 있지 못하다. 20년대 문학에 대한 문학사적 선행 지식을 활성화하는 읽기 전 활동이 필요하다고 하겠다.

(2) 유의미 학습 활동

각 단원 내의 학습 활동을 보면, 단원 학습 목표와 관련하여 문학사 교육

이 심층적 토대로 적용될 수 있는 예들이 있다. 문학사적 배경 지식이 활성화된 선행학습과 연계하여 보충적으로 설명되었을 때, 학습자는 훨씬 더 적극적으로 유의미한 학습 활동을 수행할 수 있을 것이다. 먼저 『국어(상)』의 1.(2) ‘그 여자네 집 (박완서)’ 단원을 보면 읽기 중 활동인 학습활동에서 ‘임화의 시’를 살펴보는 활동²⁹⁾이 있는데, 이 임화의 시가 개화기를 바탕으로 한 청년의 근대적 포부를 그리고 있다는 문학사적 지식을 심층적으로 살펴 볼 수 있다.

1. 만득이가 임화의 시를 읽고 어떤 감정을 느꼈는지 상상하여 말해 보자.

<교수-학습 방안>

이 활동은 인물의 심리를 추론하는 활동이다. 문학 청년이 된 만득이 “비장한 어조”로 시를 읽었다는 대목, “팔을 벌리고 ‘오오! 하늘보다 너른 나의 바다’할 때에는 어찌나 격정적으로 목메어 부르는지”라는 구절에 유의하여 만득이 임화의 시를 읽은 감정을 추론해 본다.

<예시 답안>

임화의 시에는 하늘보다 깊고 높고 넓은 기상과 포부를 지닌 ‘청년’이 나온다. 문학 청년인 만득은 시에 나온 청년의 기상과 큰 포부에 전적으로 동감했을 것이다. 그리고 자신이 마치 그 시에 나오는 청년이라도 되는 듯, 벅찬 감동과 자긍심을 느꼈을 것이다.

또한, 『국어(상)』의 7.(1) ‘장마 (윤홍길)’ 단원은 분단 현실을 배경으로 하여 이해해야 하는 작품으로 이 단원에서는 전쟁 상황을 바탕으로 한 민족

29) 교육인적자원부, 『고등학교 국어 (상) 교사용 지도서』, (주)두산, 2003. p.73

적 분열의 현실에 대해 배경지식을 제공하고, 중 3 교과단원에서 배운 분단 문학의 양상과 연관해서 수업할 수 있다. 이 단원의 내용 학습 활동 중에서 이렇게 문학사와 연관해서 학습할 수 있는 활동은 다음과 같다.³⁰⁾

2. 외할머니가 이렇게 행동하는 이유를 사건이 전개된 상황 맥락과 관련하여 말해보자.

<교수-학습 방안>

문학은 심리적인 실재(實在)로 파악해야 한다. 사실이나 아니냐가 중요한 것이 아니라, 마음 속으로 충분히 그럴 수 있다는 개연적인 믿음이 더 중요하다. 이것이 소설의 진실성을 갖게 하는 요인이 된다. 예를 들어 ‘선학동 나그네’에서 비상학의 모습을 발견하는 것, ‘흥부전’에서 박 속에서 쏟아져 나오는 재물 등은 우리의 마음 속에서 개연적 진실로 받아들여지고 있는 것들이다. 사건의 전후 정황을 고려해 볼 때 할머니는 돌맹이에 쫓기며 다친 구렁이, 곧 쫓기며 상처받은 영혼이 편안하게 숨을 거둘 수 있도록 정성을 다해 달라고 있다.

<예시 답안>

6·25는 우리의 현대사 중 씻을 수 없는 물질적·정신적 상처를 남겼습니다. 농촌의 지루하고도 음습한 여름 장마철 분위기 속, 아이들의 돌맹이에 쫓겨 상처를 입고 난데없이 할머니의 집안으로 들어온 구렁이는 토속적이고도 구체적인 우리 삶의 현장 속에서 민족의 아픔이 무엇인지를 잘 나타내주고 있다고 생각합니다.

외할머니는 구렁이를 불쌍하게 죽은 저주받은 영혼이라고 생각하고 있습니다. 구렁이가 집안으로 들어오는 순간 졸도해 버린 할머니도 같은 생각이었을 것입니다. 그래서 그 충격으로 의식을 잃은 것 같습니다. 외할머니는 행여나 구렁이의 몸뚱이와 마음을 다치게 할까봐 조심조심하면서 지극 정성을 다해 위로

30) 교육인적자원부, 『고등학교 국어 (상) 교사용 지도서』, (주)두산, 2003. p.277

하고 있습니다. 정성이 달아날까봐 주변에서 킁킁거리며 웃고 있는 어린애들을 큰 소리로 야단치며 쫓아내고 있는 것도 충분히 이해할 수 있습니다. 전쟁의 비극을 이데올로기적으로, 그리고 지적(知的)인 관점에서 접근하고 있는 것이 아니라 기층(基層)에 깔려 있는 민족의 정서적인 측면에서 접근하고 있음을 알 수 있었습니다.

그리고, 『국어(하)』의 4.(2) ‘눈길 (이청준)’ 단원은 유의미 학습활동이 작가론적 입장과 관련하여 효과적으로 활용될 수 있는 단원이다. 이 단원은 ‘4. 효과적인 표현’ 단원으로 문학적 표현의 특성과 기능을 이해할 수 있도록 구성되어 있다. 문학 작품 역시 의사소통을 위한 언어활동의 하나로 보고 문학적 표현의 특성과 효과를 이해, 활용하는 능력을 기르기 중심으로 교육하게 되어 있다.

「눈길」은 77년도 작품으로 전통적인 ‘가족 관계’, 특히 ‘모자간의 관계’에 대해 많은 생각을 하게 하는 작품이다. ‘어머니’는 한국인에게 특별한 의미를 지닌 존재로 이 작품은 작가 이청준의 실제적인 체험을 바탕으로 그 원형적 의미를 구현한 소설로 볼 수 있다. 그러나, 그 원형적 어머니의 상징이 변화된 현대의 학습자에게는 고전적 모성의 동감이 요원한 것일 수도 있다. 학습자의 깊이 있는 감상을 위해서 문학사적 정보를 작가론과 반영론적 입장에서 제시할 수 있을 것이다. 새마을 운동이 시작되는 산업화 시기에 급속하게 냉각된 가족 관계와 그 시대적 배경 속에서 민족적 정서의 구현을 탐구한 작가적 태도에 대해 보충 설명하여 지도하는 것이 좋겠다.

또한, 『국어(상)』의 6.(4) ‘유리창 (정지용)’ 단원은 화자와 시인의 관계를 밀접하게 파악하여 표현론과 반영론적 관점의 문학 수용을 교육하고 있다.³¹⁾

31) 교육인적자원부, 『고등학교 국어 (상) 교사용 지도서』, (주)두산, 2003. p.297

2. 이 시의 소재는 시인의 죽은 아이라고 한다. 유리창에 비친 죽은 아이의 영상이 여러 가지 비유적 표현으로 등장하는데, 이를 모두 찾은 후 거기서 받은 느낌을 말해 보자.

<교수-학습 방안>

이 활동은 특히 형상성과 함축성이 시의 아름다움을 실현하는 중요한 요소임을 실제 자료로부터 확인할 수 있게 하려는 취지에서 제시되었다. 학습자들로 하여금 먼저 죽은 아이의 영상을 표현하는 여러 표현을 찾게 한 후에, 각각의 표현이 어떤 느낌을 주는지 생각해 보게 한다. 그리고 나서 그 느낌을 종합하여 비유적 표현이 시를 읽을 때 어떤 효과를 불러일으키는지 생각해 보는 데까지 이르도록 한다.

<예시 답안>

- 차고 슬픈 것 - 이미 죽은 존재이기에 현실(방 안)의 따뜻한 세계로는 다시 들어 올 수 없는 데서 오는 차갑고 슬픈 느낌.
- 언 날개를 파닥거리는 새 - 자신의 존재를 알아 보게 하기 위해 어린 새가 연약한 언 날개를 파닥거리는 모습을 떠올리게 한다. 그럴수록 현실로는 돌아 올 수 없는 슬픈 운명이 더 부각되는 느낌. 그리고 그 새를 붙잡히 여기는 시인의 마음이 잘 나타나 있는 표현.
- 물 먹은 별 - 아이의 모습은 별처럼 빛나고 순수한 이미지인데, 그 이미지를 바라보는 시인의 눈에 눈물이 고여 있는 듯하다. 그로 인해 별이 물기를 머금고 있다고 표현.
- 폐혈관이 찢어진 채 날아간 산새 - 정처없이 날아가서 돌아올 수 없는 존재라는 것이 느껴짐. 그리고 폐혈관이 찢어졌다는 표현은 아이의 고통과 고통스럽게 죽은 아이를 떠올리는 시인의 고통이 같이 느껴지는 표현.
- 이들 표현을 종합해 보면, 죽은 아이는 매우 어리고 연약한 존재였던 것 같고, 아이의 죽음에 대해 시인이 극도의 슬픔을 느끼고 있음을 알 수 있다. 그러

나 ‘우리 아이는 어리고 연약한 아이였다.’거나 ‘나는 너무 슬프다’라고 표현하지 않고, 이렇게 비유적으로 표현함으로써 과도한 감정의 노출을 막았기 때문에 독자도 함께 선명하고 또 아프게 시인의 슬픔과 안타까움을 느낄 수 있게 되었다.

이러한 학습활동을 좀 더 심층적으로 활성화하기 위해서는 역시 문학사에 대한 선행 조직자를 이용해 30년대 시사에서 시인이 점하는 위치와 시인의 개인사적 배경지식을 제공함으로써 더 깊이 있는 이해를 가능하게 할 수 있다. 또한 시인의 다른 시들을 비교하게 하여 섬세하고 세련된 기법과 관련된 표현 양식도 표현론적 관점에서 접근함으로써 시를 읽어내는 시야를 더 넓게 만들 수 있다.

IV. 현행 문학사 교육의 문제점과 개선방향

1. 문제점

문학사 교육은 한 시대의 문학 전체에 대한 체계화된 지식의 습득 및 이해를 가능하게 한다는 의의를 실현해야 한다. 문학이라는 인문현상이 한 시대사회와의 관계, 즉 사회의 역사적 발전과의 관계에서 어떻게 반응, 조응하며 동시에 그 자체의 발전을 기해 오늘에 이르렀나를 총체적으로 조감할 수 있게 하는 능력을 길러주어야 한다는 것이다.³²⁾

문학사 교육이 그 심층적 기능을 제대로 수행해내기 위해서는, 앞서 살펴 보았듯이 문학사 이론을 선행조직자로 한 개별 작품의 유의미 수용 학습이 이루어져야 하는 것이다. 이 문학사적 유의미 독해는 일회적인 수업과 지도로 이루어지는 것이 아니라 지속적이고 반복되는 읽기 훈련을 통해 학습자 내면에 정교화된 구조로 자리잡아야 한다. 이러한 유의미 수용 학습은 현장 교육에서 교과서 제재를 통해 효과적으로 실현될 수 있다. 교과서에 실린 개별 작품으로 문학사를 유의미 학습하게 하는 것은 『국어』 교육과정 내에서 문학 수용의 수준을 한 차원 끌어 올리며, 보다 실제적인 읽기 교육의 의의를 실천하는 것이다. 지금까지 본고는 학교 교수-학습의 가장 중심이 되는 자료³³⁾인 교과서를 분석하여 문학사 교육의 현황을 살펴 보았다. 분석

32) 노진한, 전계서, p.1

33) 노명완, 교과서 제도와 개발 과정의 문제 - 『국어』 과를 중심으로, 교육개발, 11권 1호, 한국교육개발원, 1988, p.57

한 바 몇 가지 문제점을 발견할 수 있었는데, 그 내용은 다음과 같다.

첫째, 문학사 이론이 중 3 과정에서 체계적으로 교육되고 있음에도 불구하고, 그 단원이 유의미적 학습이 일회적 훈련으로 그치고 있다는 것이다. 중 3 『국어』 교과서의 문학사 교육 단원은 첫째 소단원으로 문학사 이론을 설정하고, 그 후에 후속 단원으로 개별 문학 제재를 실어 앞에서 배운 내용을 선행조직자로 하고 유의미 학습하게끔 잘 조직되어 있다. 그러나 이 문학사적 유의미 독해는 이어지는 고 1의 『국어』 학습과정에서 전혀 연계되어 있지 않으며, 그 인지구조를 확장하고 심화시킬 수 있는 학습과정이 전혀 마련되어 있지 않은 실정이다. 예를 들어 같은 김소월의 시를 교육하면서도 그 연계 학습이 전혀 이루어지지 않는 교과과정을 살펴 볼 수 있다.

읽기 전 활동

‘가는 길’은 1920년대 김소월의 대표적인 시이다. 1920년대 시의 특징을 파악하며 이 시를 감상해 보자.

내용학습

‘가는 길’을 감상하고, 다음 <보기> 중에서 이 시에 대한 적절한 설명을 골라 각 연의 내용과 표현상 특징을 정리해 보자.

- 그리움과 망설임이 뒤섞인 상태가 섬세하게 표현되어 있다.
- 떠나는 입에 대한 원망과 한이 서려있다.
- 시간적 배경을 바탕으로 하여 ‘말하는 이’의 그리움과 아쉬움을 더욱 절실하게 표현하고 있다.
- 기다림도 가질 수 없는 절망적 분위기와 슬픔을 띠고 있다.
- 마음 속에 고여 있던 그리움이 갑작스런 바람을 만난 물결처럼 출렁이며 일어난다.
- 말하는 이의 아쉬운 마음에는 아랑곳없이 제 갈 길을 간다.
- 슬픔을 억제하려는 태도가 강하게 나타나 있다.

목표 학습

‘가는 길’을 감상하고, 김소월 시의 특징을 말해 보자.

적용학습

김소월의 ‘먼 후일’을 감상하고, 위에서 말한 김소월 시의 특징이 어떻게 드러나는지 알아보자.³⁴⁾

위 단원은 문학사 이론에 관한 개괄적 지식 습득 후 처음으로 이루어지는 유의미 학습 과제이다. 학습 내용을 살펴보면 기본 지식으로 배웠던 문학사 이론을 적절하게 과제에 적용할 수 있게 조직되어 있는 것을 알 수 있다. 읽기 전 활동부터 살펴보면, 앞 단원에서 배운 20년대 시의 특징을 선행조직자로 되새기게 하는 학습활동으로 학습자의 인지구조를 활성화하고 있다. 또한 이는 읽기 중의 학습활동에서 김소월 시의 특징을 정리하게 하고, 읽기 후 적용학습에서 김소월의 다른 시 「먼 후일」을 비교 학습하게 하는 활동으로 이어진다. 이러한 활동들은 한국인의 보편적인 정서와 민요적 율격에 밀착되어 있는 시인의 문학적 특징을 배경으로 한 유의미 독해의 훈련이 된다. 또한, 그 심층에는 험난한 역사와 현실 속에서 삶의 어려움을 참고 이겨내고자 하는 초극(超克)의 정신이 자리 잡고 있음을 시대적 배경과 관련하여 이해하게 할 수 있다. 그러나, 이렇게 확장된 선행조직자는 고 1 과정에서 연계되지 못하고 있다.

<함께 하기>

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

34) 교육인적자원부, 『중학교 국어 3-1』, (주)대한 교과서, 2004. pp.227-228

2. 이 시의 화자인 ‘나’에게 전하고 싶은 말을 구상하여 다음 활동을 해 보자.
- (1) 자신이 하고 싶은 말을 발표해 보자.
 - (2) 다른 사람의 발표를 듣고, 자신의 생각과 어떻게 다른지 메모해 보자.
 - (3) 이해할 수 없거나 동의할 수 없는 부분을 메모하여 발표자에게 질문해 보자.³⁵⁾

고 1 교과서에 실린 김소월 시는 「진달래꽃」으로 대단원 ‘6. 노래의 아름다움’에 속해 있다. 이 단원은 ‘문학 작품의 아름다움을 실현하는 작품의 구성 요소와 그 기능을 이해한다.’라는 목표 아래 문학 작품의 아름다움을 수용하는 태도에 대해 본격적으로 학습하는 단원이다. 따라서, 위와 같이 문학의 아름다움에 대한 이해를 바탕으로 학생들 자신의 생각을 발표하고 토론하도록 하는 활동 중심으로 조직되어 있다. 또한 이러한 토론 과정에서 듣기 활동의 중요성 및 조절하며 듣는 태도의 중요성이 자연스럽게 인식될 수 있도록 유도하는 것이 전체 학습활동의 내용을 차지하고 있다. 그러나, 이런 듣기 활동의 교육만 강조되어 있고 문학사에 대한 연계 학습 활동은 전혀 마련되어 있지 않다. 즉, 활용할 수 있는 선행 지식이 있는데도 불구하고 단편적이고 독립적인 학습 단원이 되어버리고 만 것이다.

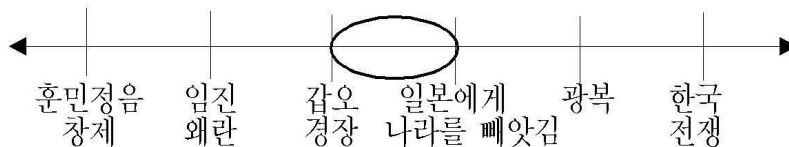
이는 고 2 문학 교과 과정에서 문학사적 독해가 강조되고 있는 것을 고려할 때 더욱 중요한 문제이다. 고 2 문학 교과서는 각 단원별로 시대적 개괄이나 문학사적 의미를 설명하는 지침을 제시하고 있을 뿐 아니라, 제재 편성이 문학사 연대별로 조직된 교과서도 많다. 즉, 중 3에서 고 2로 이어질 수 있는 문학사적 유의미 독해의 학습이 고 1 과정에서 그 흐름이 끊겼다는 이야기이다. 중 3 교과 단원에서 배운 문학사적 지식이 사멸되지 않고 학습자에게 내면화할 수 있도록 연계되는 과정이 필요하다.

35) 교육인적자원부, 『고등학교 국어(상)』, (주)두산, 2004, pp.65

둘째, 문학사 교육의 필요성에 대한 동기 유발이 부족하다. 경험 중심의 교육과정이 강조되면서 문학 이론의 설명 및 기본적 지식에 대한 교육이 전반적으로 축소되면서, 문학사 이론 역시 형식적으로만 그 틀을 지키고 있는 실정이다. 탐구학습 중심의 교육과정에 길들여져 있는 학습자에게 실질적이고 유의미한 문학사 교육의 틀을 제시하기 위해서는 먼저 학습자의 태세부터 파악하고 바르게 지도할 필요가 있다. 유의미 학습에서 요구되는 핵심 조건 중의 하나가 또한 학습자의 준비 태세이기 때문이다. 학습태세는 특정한 학습방법을 통하여 학습과제를 인지구조에 연결지으려는 학습자의 성향이나 태도를 말한다. 학습과제가 잠재적 유의미가를 갖추었다고 해도 학습자가 유의미하게 학습하려는 학습태세를 가지지 않으면 유의미 학습이 아닌 기계적 학습이 일어난다. 이에 대해서는 본격적인 문학사 교육이 시작되는 중 3-1 '6.(1) 한국 현대 문학의 흐름' 단원의 내용³⁶⁾을 살펴봄으로써 파악할 수 있다.

읽기 전에

- 우리 나라 역사에서 개화기가 언제쯤인지 해당하는 곳에 표시를 해 보자.



- 개화기 당시의 사회적, 문화적 상황에 대해 말해 보자.

위의 읽기 전 활동을 보면, 문학사 교육의 필요성에 대한 동기유발 없이 바로 현대문학의 출발점에 대해 교육하는 활동을 하고 있다. 단원의 길잡이

36) 교육인적자원부, 『중학교 국어 3-1』, (주)대한 교과서, 2004. p.220

역시 한국 현대 문학의 태동기, 일제 강점기, 광복, 한국 전쟁 등을 중심으로 대략적인 역사 전개 과정을 파악하게 하는 활동으로 문학사를 배움으로써 어떤 독해 능력을 획득하게 되는지에 대한 필요성 제시 부분이 없다. 7차 교과서가 삽화 및 일상 경험의 제시 등 여러 가지 흥미 유발 장치들을 갖추고 있음에도 불구하고, 학습자가 거리감을 가지기 쉬운 문학사 교육 단원에서 그 장치의 활용이 미흡하다는 것은 매우 아쉬운 부분이다. 학습자가 문학사 학습에 대한 충분한 준비 태세를 갖추도록 보완하는 활동이 필요할 것이다.

셋째, 문학사 이론에 대한 교육이 일방적이고 단편적으로 이루어지고 있다. 즉, 다양한 견해 학습의 안내가 전혀 제공되지 않고 있다는 것이다. 중 3 과정에서 제시된 조남현의 문학사 이론 교육 단원이 선행 조직자로서 적합한지의 여부는 검토되어야 하는 사항이며, 그에 따른 보강 서술이 필요하다. 이 글은 한국 문학의 역사 중에서 현대 문학의 흐름을 해설한 설명문이다. 이 글은 그 동안 중 · 고등학생들에게 권장되어 왔던 한국 현대 문학의 대표적인 작품들을 중심으로 하여 각각의 문학사적 의미를 파악하며 접근할 수 있도록 개화기에서 현대까지 한국 현대 문학의 전개 과정을 역사적 배경과 함께 설명하였다. 그러나 이 글에서 펼치고 있는 견해는 많은 문학사 정리의 견해 중 일부분에 불과하다. 대표적으로 근대 문학의 설정 부분에 관하여 여러 학자들의 견해를 비교 · 고찰하여 살펴보도록 하겠다.

조남현은 근대 문학의 기점에 관한 문제에서 그는 개화기를 그 기준으로 삼는다.

한국 문학은 개화기를 분기점으로 하여 현대 문학과 고전 문학으로 나누어진다. 역사에서 근대와 현대가 나누어져 있는 것처럼 문학 또한 근대 문학과 현대 문학을 구분해서 사

용해야 하지만, 이 글에서는 편의상 현대 문학을, 근대 문학을 포함하는 용어로 사용하기로 한다.³⁷⁾

이에 대한 김윤식과 김현의 견해는 다음과 같다.

문학에 한해서만 말한다면, 근대 문학의 기점은 자체 내의 모순을 언어로 표현하겠다는 언어 의식의 대두에서 찾지 않으면 안 된다. (중략) 그런 의미에서 우리는 조선 사회의 구조적 모순을 문자로 표현하고 그것을 극복하려 한 체계적인 노력이 싹을 보인 영·정조 시대를 근대 문학의 시작으로 잡으려 한다.³⁸⁾

그들은 영·정조 시대를 근대 문학의 기점으로 잡는 까닭을 첫째, 신분 제도의 혼란, 둘째, 화폐의 전국적 유통, 셋째, 실사 구시파의 성립, 넷째, 시장 경제의 형성을 가능케 한 독자적 수공업자들의 대두, 다섯째, 재래적 문학 장르의 집대성을 통한 판소리·가면극·소설 등으로의 발전, 여섯째, 서민과 양반을 동일한 인격체로 보려는 경향의 성행이라 말한다.

이 외에도 근대문학에 대한 각 학자의 견해는 또한 다양하다. 종래에 가장 보편적이고 일반화된 견해로 갑오경장을 근대문학의 기점으로 보고 기술하는 주장으로 이것은 임화·백철 등이 주장한 견해이다. 이 견해에서는 우리의 전통단절론 이식사관을 나타내었다. 이 때의 갑오경장이란 갑오경장이 일어나던 해인 1894년으로 한정된 개념이 아니고, 그것을 전후한 시기를 가리킨다. 때문에 학자에 따라 그 기준이 다르다. 즉 장덕순 교수는 1870년을, 임화·백철·김사엽·정한모 교수는 갑오경장을, 이해조·김기진·조윤제 교수는 육당과 춘원을, 김춘수·김용직 교수는 창가와 신체시를, 송민호·신동욱 교수

37) 교육인적자원부, 『중학교 국어 3-1』, (주) 대한 교과서, 2004, p.213

38) 김윤식·김현, 『한국 문학사』, 민음사, 1973, p.33

는 1908년을, 조지훈·박철희·김학동 교수는 『불놀이』를 각각 근대문학의 기점으로 제시하고 있다. 그러나 이러한 것을 다 모아 갑오경장으로 묶을 수 있다고 생각하고 그것이 통례가 되었다.

임화는 「신문학사의 방법」에서 ‘신문학사의 대상은 물론 조선의 근대화이다. 무엇이 조선의 근대문학이나 하면 물론 근대정신을 내용으로 하고 서구문학의 장르를 형식으로 한 조선의 문학’이라고 밝히고 있다. 이 관점은 전대의 우리 문학을 무(無)의 상태로 바라보고 외국문학의 수용을 단순히 이식사적 측면에서 바라본 것이라 할 수 있다. 백철 또한 조금의 차이는 있지만 임화의 견해와 같이 한다. 그는 「신문학사조사」에서 ‘근대적인 의미의 신문학운동이 한국문학사에 등장한 것은 직접 근대사조라는 세계역사의 물결이 한국에 밀려들어온 것이 동기가 되었으며, 또한 그 근대사조의 변천에 의하여 한국의 신문학이 성장되고 발달되어왔다’고 함으로써 전통단절론과 이식사관을 드러냈다. 그는 또 「국문학전사」에서 근대성의 기본적인 조건이라고 할 수 있는 신교육의 실시, 개화기의 신생활운동, 국어운동의 전개, 국어보급과 기독교, 근대적 신문의 간행 등을 수반하여 그 모습을 확연히 드러낸 것은 갑오경장 이후의 문학이라고 했다.

조동일 교수는 문학사의 시대구분을 고대 문학, 중세 전기 문학, 중세 후기 문학, 중세에서 근대로의 이행기 문학 1기, 중세에서 근대로의 이행기 2기, 근대문학으로 나눈다. 그는 특이하게 ‘이행기 문학’이란 시기를 길게 설정함으로써 근대의 시작을 상한적으로 소급하지 않고, 1919-1922년의 시점으로 하향화하고 있다. 그 주장을 살펴보면, “이행기 소설에는 한문소설이 상당한 비중을 차지하고 있으며 국문소설 가운데 중국의 옛적을 무대로 한 것이 많다. 자아와 세계의 대결을 천상계에 근거를 둔 도덕적 당위성이 전제되어 있다가 근대소설에 이르러서는 국문만 사용하고 자국의 당대 현실에

서 벌어지는 대결을 그 자체로서 진지하게 다루게 되었다. 이행기의 그런 특징은 사대부 의식의 표현이라 할 수 있지만, 사대부가 시민화되기도 하고, 시민이 사대부화하기도 해서 의식의 엄함이 단순하지 않았다. 근대소설의 시작을 염상섭이 1922년에 쓴 「만세전」에 이르러서 식민지의 현실을 인식하며 타개해 나가는 과업에 관한 시민과 민중의 경쟁이 비로소 표현화되어 있다”라고 했다. 그의 근대성이란 언어선택에서는 국문문학, 문학갈래에서는 소설문학, 문학담당층에서는 시민주도의 민족문학이며, 「근대의식」 「근대화」 및 「민중의 능동적 작용」 「현실을 인식하며 타개해 나가는 과업」 등을 포함하고 있다.

간단하게 살펴 보았지만, 이와 같이 문학사에 대한 견해는 다양할 수 있다. 중학교 3학년 학생에게 문학사의 다양한 견해까지 다 학습하라는 것은 분명 무리가 있는 제안이다. 그러나, 교사는 학습자가 획일적인 견해에 수동적으로 얽매이지 않도록, 영(null, 零)의 교육과정을 고려하는 태도로 학습 지도에 임해야 한다.³⁹⁾ 조남현과는 다르게 인식하고 있는 문학사에 대한 견해가 있다는 것을 인식하고 지도할 수 있도록 교사용 지도서에 다른 문학사

39) 영(null, 零)의 교육과정은 학교에서 소홀히 하거나 공식적으로 가르치지 않는 교과나 지식, 사고양식을 일컫는다. 교육과정의 선택과 배제, 포함과 제외한 산물이기 때문에 영의 교육과정은 공식적 교육과정의 필연적 산물이다. 이것은 학생들이 공식적 교육과정을 배우는 동안 놓치게 되는 '기회학습'의 내용이라고 할 수 있다. 통상적으로 학교의 공식적 교육과정에서 논리적 사고를 강조하는데 반하여 직관적 사고, 상상력은 소홀히 취급한다. 그러나 전인적 성장과 사회적 총체성에 비추어 볼 때 공식적으로 가르치지 않거나 소홀히 되는 영역은 교육과정 측면에서 매우 중요한 영역일 가능성이 높다.

영의 커리큘럼(the null curriculum)은 하나의 역설적인 것이다. 이것은 커리큘럼이 존재하지 않기 때문에 존재하는 커리큘럼이다. 즉, 그것은 커리큘럼 형성에 고려되지 않은 것이다. 그러나 영의 커리큘럼을 포함시켜야 할 이유는 어떤 것에 대한 무지나 결핍은 중립적이 될 수 없기 때문이다. 오히려 그것은 우리가 고려하여 선택할 것들의 균형을 왜곡시킬 수 있으며, 우리가 선택할 수 있는 대안들이나 또는 우리가 안목을 갖도록 도와줄 수 있는 관점을 꼭해할 수 있게 된다.

영의 커리큘럼은(내용, 주제, 견해와 같이) 생략된 영역이나(기술, 기교, 비판적 분석과 같이) 사용되지 않고 남아 있는 절차들을 포함시킨다. 이와는 대조적으로, 내재적인 커리큘럼은 이러한 영역이나 절차들을 생략하지 않는다. 그것은 단순히 이러한 것들에 관심을 불러일으키지 않는다. 그들은 눈에 보이지 않는 상황에서 활동하고 있는 것이다.

김호권, 완전학습원리 서울 ; 배영사. 1970.

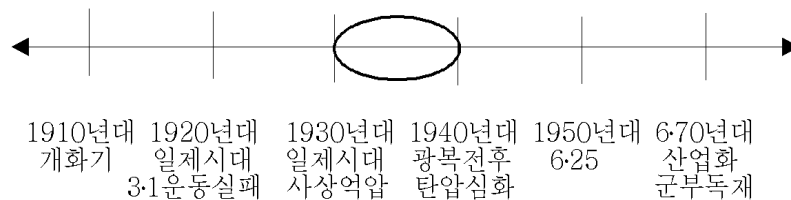
지도 자료가 제시되어야 하며, 교과서에도 비교용 글이 안내되어야 한다.

2. 개선방향

문학사적 유의미 독해의 훈련은 전 교육과정을 통해 지속적으로 이루어져야 한다. 현재 문학사 교육은 중 3 『국어』 교과서의 두 개 단원을 통해 단편적이고 일시적인 형태로 이루어지도록 조직되어있다. 문학사를 배경으로 하여 작품을 유의미하게 수용하는 능력은 장기적이고 체계적인 훈련 아래 습득될 수 있다. 물론 이 읽기 훈련은 충분한 동기 유발과 학습자 태세 준비가 밑바탕이 되어야 할 것이며, 그 위에서 실제적인 작품 수용 방법을 익히도록 해야 한다. 따라서 이 문학사적 유의미 독해는 문학사적 지식의 선행조직자로 형성되는 중 3 단원 학습 이후 제시되는 개별 작품 학습에서 지속적으로 훈련되어야 하는 것이다. 매 작품에서 문학사적 의미를 발견해 낼 수 있는 독해가 학습자 스스로 가능할 때, 문학사는 죽은 지식이 아닌 살아있는 지식으로 기능할 수 있을 것이다. 물론, 문학사 교육이 과도하게 학습과정에 배치되는 것 또한 교육의 과정에서 피해야 할 사항이다. 문학사적 유의미 독해의 기본적인 태도를 형성해 고등학교 2학년의 문학 과목 학습에 연계되도록 지도해야 한다. 이와 같은 문학사 교육의 위상을 새로 정립할 수 있는 구체적 방안을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 문학사 연대표를 시각적으로 제시해야 한다. 현재 7차 교육과정의 교과서는 만화, 예화 뿐 아니라 사고과정을 그대로 보여주는 프로토콜 기법의 머리말을 사용하는 등 학습자의 흥미를 유발하는 많은 자료를 제시하고 있다. 문학사 교육에서도 이와 같은 방법을 활용해 학습 성취를 높일 수 있다. 개별 문학 작품마다 문학사적 유의미 독해를 위한 선행조직자를 수월하

게 활성화하기 위해서는 중 3 교육과정에서 배웠던 문학사 연대표를 시각적으로 기억하고 활용할 필요가 있다. 당시에 학습했던 각 연대별 문학사적 지식을 간단하게 연대표로 제시해 해당 작품을 적용하게 한다면 배경지식을 활성화하여 선행조직자로 구성하는데 효과를 거둘 수 있을 것이다. 이는 이미 중 3 문학사 학습 단원에서 적용하였던 활동⁴⁰⁾으로 이를 변용해 사용해도 좋다.



위와 같은 표를 각 단원의 길잡이에 제시하여 기본적으로 문학사적 선행조직자를 활성화해 준다면, 장기적이고 효율적인 문학사 유의미 학습이 가능할 것이다. 단편적으로 조각난 지식을 배우는 학습자에게 여러 개의 구슬을 하나로 꿰 실은 반드시 제공되어야 한다. 문학사는 문학 교육에 있어서 그 실의 역할을 하는 것으로, 이를 효과적으로 학습하게 할 교육방법의 연구는 적극적이고 다양하게 진행되어야 한다. 학습자에게 반드시 필요한 데도 불구하고 수용의 측면 때문에 배제하는 것이 학습자 중심의 교육이 아니라는 것은 주지의 사실이다. 시각적 연대표 제시는 학습의 근본 원리를 효과적으로 전달하는 진정한 학습자 중심의 교육 방법이다.

둘째, 중등 과정의 문학사 교육과 고등 과정의 문학사 교육을 연계할 단위 설정이 필요하다. 앞서 살펴본 바와 같이 현재 고 1 『국어』 교육과정

40) 교육인적자원부, 『중학교 국어 3-1』, (주)대한 교과서, 2004. p.220

에서는 문학사적 유의미 독해에 대한 학습활동이 거의 이루어지지 못하고 있다. 읽기 전, 읽기 중, 읽기 후 활동에 각 교과 단원의 학습 목표 수행을 방해하지 않는 범위 내에서 적절하게 문학사적 유의미 독해를 적용하도록 할 문학사 심화 학습 단원이 필요하다. 이 단원은 중학교 교육과정에서 배웠던 문학사적 지식을 심화·확대하는 단원이어야 하며, 뒤에서 배울 문학 제재들을 유의미 수용 학습할 수 있는 근거를 제시해 주는 단원이어야 한다. 문학 교육은 문학현상을 이해하는 관점을 발달시키는 것이다.⁴¹⁾ 즉, 문학사 교육의 방법은 문학사 교육의 내용을 설정하는 것에서 시작된다. 이를 위해서는 먼저 역사는 무엇이며 그것을 기술하는 것은 어떤 의의를 가지며, 그 가운데 설정되는 시대구분의 의의는 무엇인가가 선행학습으로 교육되어야 한다. 이러한 바탕 위에서 문학의 통시적 흐름을 이해하는 내용이 다음 단계의 학습으로 설정될 수 있다. 그러나 통시적 흐름을 아는 것은 목표가 될 수 없다. 그러한 흐름에 있는 각 작품이나 장르들이 상호 어떠한 상관관계를 맺으며, 역사 속에서 어떻게 변모, 전개되어 왔나를 문학 장르와 문학정신의 측면에서 살펴야 하고 그것들을 시대와의 관계 속에서 조명해야만 하는 것이다. 이러한 과정을 통해 한 작품의 문학성을 일관되게 파악할 수 있고 보다 체계적으로 감상할 수 있으며, 시대 및 관점에 따라 변화할 수 있는 것이라는 점을 인식할 수 있다.⁴²⁾

또한, 이 단원은 문학사에 대한 다양한 인식을 열어주는 방향으로 조직되어야 한다. 인문현상인 문학의 역사적 발전 과정의 기술인 문학사는 객관성이란 면에서 가장 어려운 문제를 갖고 있다. 여기에 문학사를 대상으로 한 문학사교육은 역시 이데올로기에 의한 간섭을 받을 여지가 많다. 문학 작품

41) 이대규, 「교과로서의 문학의 구조」, 서울대 대학원 박사학위 논문, 1988, p.116

42) 김은하, 전제서, p.123

자체가 가지고 있는 인식적 속성, 문학사 기술물에 담긴 사관, 이것이 교과서로 이입될 때에 개입되는 관점, 여기에 가르치는 교사의 문학관 등이 중첩되어 이루어지는 것이 문학사 교육이라 할 때 어려움은 가중된다. 이 시대가 요구하는 인간상과 그에 따라 수립한 교육목표에 따라 문학사 교육이 그 의미의 최대치를 구현할 수 있도록 연구가 계속되어야 하리라고 생각한다. 문학사 교육은 문학교육의 한 영역으로 자리 매김이 이루어져 행해져야 하며 그 인식적 측면을 적극적으로 살려 학생들로 하여금 우리 시대의 문학에 대한 총체적이고도 체계적인 접근을 할 수 있도록 이루어져야 한다.⁴³⁾

셋째, 문학사 기본 지식의 선행조직자를 제시하는 순서의 융통성이 필요하다. 선행 조직자는 해당 유의미 학습 과제에 선행하여 효과적인 수용을 돕는 것임을 명심할 필요가 있다. 따라서 문학사적 유의미 독해에 대한 기초 지식의 선행 조직자는 무조건 학습 초기가 아니라, 적절한 시기를 고려하여 제시해야 한다. 특히 시의 감상과 같은 경우에 선불리 문학사에 대한 선행 조직자를 제시했을 경우, 학습자의 자율적인 감상을 방해할 위험이 있다. 앞서 살펴 보았던 『국어(상)』의 6.(5) ‘광야 (이육사)’ 단원의 학습활동⁴⁴⁾은 학습자의 자율적 감상을 배려한 좋은 예라 할 것이다.

1. 이 시를 읽고 가장 인상적인 구절을 찾아 왜 인상적인지 생각해 보자.

<교수-학습 방안>

이 활동은 학습자들의 능동적인 감상을 용인하고 권장하면서 문학의 아름다움

43) 노진한, 전계서, p.88

44) 교육인적자원부, 『고등학교 국어 (상) 교사용 지도서』, (주)두산, 2003, p.302

에 대해 스스로 생각해 보게 하는 활동이다. 그러므로 시의 분위기와 주제를 충분히 이해하는 과정에서 독자 자신이 감동을 느끼는 구체적 대목을 짚어 보게 하고, 감동을 이유를 스스로 생각해 보도록 유도하여야 한다. 이 과정에서 학습자 자신의 문학적 취향과 감수성에 대해서도 인식할 수 있으므로, 교사는 학습자들의 말하기 활동이 끝나면 적절한 반응을 통해 개별 학습자의 감상과 취향에 자신감을 북돋아 줄 필요가 있다.

<예시 답안>

내게는 ‘내 여기 가난한 노래의 씨를 뿌려라’라는 대목이 가장 인상적이었다. 이 대목은 힘들고 암울했던 시대에도 의지를 굽히지 않고 자신이 생각하는 옳은 일, 옳은 방향을 지향하려는 시인의 의식이 잘 드러난 부분이다. 이러한 굳은 의지가 이육사의 시를 강하고 웅장하게 만들어 준 것으로 보인다. 이런 점에서 나는 이 대목에서 깊은 인상과 감동을 받았다.

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

<교수-학습 방안>

모둠별로 시의 아름다움에 대해 토론하는 과정에서 음악성, 형상성, 함축성에 대한 이해가 정리, 심화될 수 있도록 유도하는 활동이다. 그러므로 충분한 모둠 토론 활동이 이루어지도록 교수-학습한다. 이 때 각각의 요소에 해당하는 표현을 찾는 데서 그치기보다는 토론 활동을 통해 판단의 근거까지 정리될 수 있도록 유도한다.

모둠별 토론의 결과를 정리하는 과정에서는 모둠에 따라 다른 감상 결과를 보여줄 가능성이 많은데, 이때 그 결과에 대해 정오(正誤)의 판정을 해 주려하기 보다는 각각의 이해 결과를 보충해 줌으로써 능동적인 감상이 심화될 수 있도록 돕는다.

위의 활동은 문학사에 관한 선행 조직자를 개별적인 작품 수용 이후 제시하여 개인적인 감상과 비교하게 하였다.. 일제 강점기를 배경으로 하여 지어진 시라는 실증적인 자료는 주체적 감상 후에 제공하여 학습자가 주관적이고 자의적인 해석에 치우치지 않도록 잡아주는 기능을 하도록 하는 것이 바람직할 것이다. 이렇게 각 장르별 특징과 작품의 주제 등을 고려하는 수업 계획 후에 문학사 교육이 이루어져야 할 것이다.

문학사 중심의 수업은 배경 지식의 전달적 성격으로 교사 중심 수업이 되기 쉽다. 교사 중심적인 수업은 학생들의 기초 문학능력을 향상시키는 데 기여함으로써 교육적 유용함을 보이는 장점이 있다. 그러나 이 교사 중심의 문학사 수업은 학생들이 작품에 대한 견고한 해석과 이해 능력을 충분하게 기를 수 없다는 함정에 빠질 수 있다.⁴⁵⁾ 학생들은 교사의 해석에 의존하기 때문에 한 편의 작품을 앞에 놓고 의미를 이해하려 하거나 자신의 감수성으로 받아들이기에 앞서 교사가 설명하는 대로 작품의 의미를 받아들이기 쉽고, 아니면 해석을 포기해버리는 경우가 많기 때문이다. 그러나 또한, ‘열린 교육’, ‘반응 중심’, ‘수용자 중심’으로 지칭되는 학생 중심의 수업도 학생들의 견해가 저마다 정당성을 인정받기 때문에 텍스트 해석의 ‘무정부주의적 혼란’⁴⁶⁾이라는 비판으로부터 자유로울 수는 없다. 문학사의 유의미 독해는 이 양측의 균형을 잡는 자리에 적절하게 적용되어야 한다. 따라서 문학사에 관한 배경 지식의 선행조직자는 수업 현장과 각 작품의 맥락에 맞게 제시되어야 한다.

45) 최시한, 「고등학교의 문학교육」, 『현대 비평과 이론 9호』, 한신문화사, 1995, p.32

46) 김상욱, 「주체 형성으로서의 문학교육」, 『문학교육의 인식과 실천』, 국학자, 료원, 2000, p.51

IV. 결론

문학사 교육은 문학 교육 최종의 도착점이자 출발점이다. 개별 문학작품의 교육을 통해 문학적 사실에 대한 이해를 선행한 후에 이를 바탕으로 일정한 시대의 문학 전체에 대한 이해를 할 수 있는 능력을 구비하게 하는 것이 문학사 교육의 목표라는 점에서 전자이고, 문학사적 시각을 가지고 개별 작품을 접함으로써 그 작품을 보다 거시적인 차원에서 체계적으로 감상할 수 있게 하는 것이 문학사교육의 의의라는 점에서 후자이다. 또한 문학사 교육은 문학 교육의 내용적 지식을 담고 있는 것으로 문학 교육의 학문적 성립에 중요한 분야가 될 수 있는 것이기도 하다.

본고에서는 문학사 교육이 문학 교육에서 총체적인 틀로 기능하게 하기 위해 문학사 교육 방법의 실제적이고 구체적인 방안에 대하여 연구하였다. 오수벨의 유의미 수용 학습 이론을 제시해 이 이론이 문학사의 기계적인 암기 수업을 극복한 유의미 학습 방법임을 확인하였다. 문학사 교육은 낱낱의 독립 단원으로 나누어져 있는 문학 교육 현실에서 그 모두를 하나로 묶어 줄 수 있는 중심적 뼈대로 작용하여야 한다. 선행조직자로 이전의 학습을 문학사적 관점에서 파악하고 후속 학습이 점진적 분화로 확대되는 유의미 수용 학습 이론은 그 연결 고리 역할을 하기에 유용한 틀이 된다.

III장에서는 현행 교육과정의 문학사 교육 양상을 파악하기 위해 국민 공통 기본 교육과정의 교과서를 분석하고 관련 단원의 문학사 학습 양상을 살펴보았다. 이는 교과서에 실린 문학사 이론 단원과 개별 문학 작품 단원을 살펴보는 것으로 문학사의 유의미 수용 학습 방향을 고찰해 내는 과정이다. 본고는 본격적인 문학사 교육이 시작되는 중3 1학기부터 고1까지의 교과서

내 문학 지문을 범위로 하여 문학사 교육의 실태를 분석하였다. 읽기 전, 읽기 중, 읽기 후 활동으로 구성되어 있는 교과서의 학습 내용을 구체적으로 살펴보면, 개별 문학 작품 수용에 있어서 문학사적 지식이 제대로 활용되지 못하고 있는 현실에 대해 지적하였다. 이는 현행 국어 교육과정의 분화된 틀을 그대로 인정하는 가운데서 문학사 교육의 기능을 총체적인 틀로 확장해야 한다는 논의의 근거가 되었다.

그리고, IV장에서는 앞 장에서의 연구를 통한 현행 문학사 교육의 문제점을 추출하고 그에 대한 대안적 논의를 제시하였는데 정리하면 다음과 같다.

첫 번째 문제점은 문학사 이론이 중 3 과정에서 체계적으로 교육되고 있음에도 불구하고, 그 단원이 유의미적 학습이 일회적 훈련으로 그치고 있다는 것이다. 중 3 『국어』 교과서의 문학사 교육 단원은 첫째 소단원으로 문학사 이론을 설정하고, 그 후에 후속 단원으로 개별 문학 제재를 실어 앞에서 배운 내용을 선행조직자로 하고 유의미 학습하게끔 잘 조직되어 있다. 그러나 이 문학사적 유의미 독해는 이어지는 고 1의 『국어』 학습과정에서 전혀 연계되어 있지 않으며, 그 인지구조를 확장하고 심화시킬 수 있는 학습과정이 전혀 마련되어 있지 않은 실정이다.

두 번째는 문학사 교육의 필요성에 대한 동기 유발이 부족하다는 것이다. 경험 중심의 교육과정이 강조되면서 문학 이론의 설명 및 기본적 지식에 대한 교육이 전반적으로 축소되면서, 문학사 이론 역시 형식적으로만 그 틀을 지키고 있는 실정이다. 탐구학습 중심의 교육과정에 길들여져 있는 학습자에게 실질적이고 유의미한 문학사 교육의 틀을 제시하기 위해서는 먼저 학습자의 태세부터 파악하고 바르게 지도할 필요가 있다. 유의미 학습에서 요구되는 핵심 조건 중의 하나가 또한 학습자의 준비 태세이기 때문이다.

세 번째는 문학사 이론에 대한 교육이 일방적이고 단편적으로 이루어지고

있다는 것이다. 중 3 과정에서 제시된 조남현의 문학사 이론 교육 단원이 선행 조직자로서 적합한지의 여부는 검토되어야 하는 사항이며, 그에 따른 보강 서술이 필요하다. 이 글은 한국 문학의 역사 중에서 현대 문학의 흐름을 해설한 설명문이다. 이 글은 그 동안 중 · 고등학생들에게 권장되어 왔던 한국 현대 문학의 대표적인 작품들을 중심으로 하여 각각의 문학사적 의미를 파악하며 접근할 수 있도록 개화기에서 현대까지 한국 현대 문학의 전개 과정을 역사적 배경과 함께 설명하였다. 그러나 이 글에서 펼치고 있는 견해는 많은 문학사 정리의 견해 중 일부분에 불과하다 조남현과는 다르게 인식하고 있는 문학사에 대한 견해가 있다는 것을 인식하고 지도할 수 있도록 교사용 지도서에 다른 문학사 지도 자료가 제시되어야 하며, 교과서에도 비교용 글이 안내되어야 한다.

위와 같은 문제점을 바탕으로 하여 문학사 교육의 위상을 새로 정립할 수 있는 대안을 제시하였는데, 정리하면 다음과 같다.

첫째, 문학사 연대표를 시각적으로 제시해야 한다. 현재 7차 교육과정의 교과서는 만화, 예화 뿐 아니라 사고과정을 그대로 보여주는 프로토콜 기법의 머리말을 사용하는 등 학습자의 흥미를 유발하는 많은 자료를 제시하고 있다. 문학사 교육에서도 이와 같은 방법을 활용해 학습 성취를 높일 수 있다.

둘째, 중등 과정의 문학사 교육과 고등 과정의 문학사 교육을 연계할 단위 설정이 필요하다. 앞서 살펴본 바와 같이 현재 고 1 『국어』 교육과정에서는 문학사적 유의미 독해에 대한 학습활동이 거의 이루어지지 못하고 있다. 읽기 전, 읽기 중, 읽기 후 활동에 각 교과 단원의 학습 목표 수행을 방해하지 않는 범위 내에서 적절하게 문학사적 유의미 독해를 적용하도록 할 문학사 심화 학습 단원이 필요하다.

셋째, 문학사 기본 지식의 선행조직자를 제시하는 순서의 융통성이 필요하다. 선행 조직자는 해당 유의미 학습 과제에 선행하여 효과적인 수용을 돕는 것임을 명심할 필요가 있다. 따라서 문학사적 유의미 독해에 대한 기초 지식의 선행 조직자는 무조건 학습 초기가 아니라, 적절한 시기를 고려하여 제시해야 한다. 특히 시의 감상과 같은 경우에 선불리 문학사에 대한 선행 조직자를 제시했을 경우, 학습자의 자율적인 감상을 방해할 위험이 있다.

문학사 교육은 문학을 읽어낼 수 있는 힘을 기르게 하는 기본 토대이다. 탄탄한 기초가 훌륭한 건축물을 약속할 수 있는 것처럼 근본적이고 원리적인 토대가 문학 교육에 있어 무엇보다 중요하다. 문학사 교육은 따로 독립된 암기 단원이 아니라 전체 문학 교육의 기저를 흐르는 강물과 같이 기능해야 한다. 특별히 중학교 교과서와 고등학교 교과서의 저자가 고려대와 서울대로 분리된 현 체제에서는 그 연계성을 문학사의 기능 확대에서 회복해야 한다. 각 국어 사용 능력의 신장 중심으로 조직된 현행 국어 교과서에 이러한 문학사 교육의 역할을 강화한다면, 문학 능력의 효과적인 향상을 기대할 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

1. 자료

- 교육인적자원부, 『중학교 국어 1-1』, (주)대한 교과서, 2004.
- 교육인적자원부, 『중학교 국어 1-2』, (주)대한 교과서, 2004.
- 교육인적자원부, 『중학교 국어 2-1』, (주)대한 교과서, 2004.
- 교육인적자원부, 『중학교 국어 2-2』, (주)대한 교과서, 2004.
- 교육인적자원부, 『중학교 국어 3-1』, (주)대한 교과서, 2004.
- 교육인적자원부, 『중학교 국어 3-2』, (주)대한 교과서, 2004.
- 교육인적자원부, 『중학교 국어 3-2 교사용 지도서』, (주)대한 교과서, 2004.
- 교육인적자원부, 『중학교 국어 3-2 교사용 지도서』, (주)대한 교과서, 2004.
- 교육인적자원부, 『고등학교 국어 (상)』, (주)두산, 2003.
- 교육인적자원부, 『고등학교 국어 (하)』, (주)두산, 2003.
- 교육인적자원부, 『고등학교 국어 (상) 교사용 지도서』, (주)두산, 2003.
- 교육인적자원부, 『고등학교 국어 (하) 교사용 지도서』, (주)두산, 2003.

2. 정기간행물

- 김윤식, 「국문학의 방법론, 문제점 및 업적 비판」, 『국어교육』, 1962.
- 김상욱, 「주체 형성으로서의 문학교육」, 『문학교육의 인식과 실천』, 국학자, 료원, 2000.

- 김성진, 「지식교육으로서의 문학사 교육에 관한 연구」, 『국어교육』 1999.
- 김정우, 「문학사 교육에서의 지식의 문제」, 『국어교육연구』, 1999.
- 이미경, 「문학교육에 있어서 문학사 교육의 위상과 역할」, 『국어』 교육 2001.
- 최시한, 「고등학교의 문학교육」, 『현대 비평과 이론 9호』, 한신문화사 1995.
- 최혜실, 「문학교육에 있어서 배경지식의 문제」, 『국어교육』, 1980.

3. 단행본

- 공종구, 『한국 현대 문학론』, 국학자료원, 1997.
- 곽병선 외 공동연구. 『교육과정 2000 연구개발: 초·중등학교 교육과정 체제 구조안』. 한국교육개발원. 1996
- 구인환 외, 『문학교육론』, 삼지사, 1988.
- 김윤식, 김현 공저, 「한국문학사」, 민음사, 1996
- 김윤식·김우종 외, 「한국현대문학사」, 현대문학사, 1989
- 김재용 외, 「한국근대민족문학사」, 한길사, 1993
- 김중신, 『문학교육의 이해』, 태학사, 1997.
- 백철, 「신문학사조사」, 신구문화사, 1980
- 이선영·강은교 외, 『한국근대문학비평사연구』, 도서출판 세계, 1989
- 이경환. 『제7차 교육과정의 구성 방향』, 교육과학사. 1999
- 정종진, 「문학사 방법론」, 서문당, 1976
- 조연현, 「한국현대문학사」, 성문각, 1978
- 조동일, 「한국문학 이해의 길잡이」, 집문당, 1995

조동일, 「한국문학통사」, 지식산업사, 1982

4. 논문

김상일, 문학사와 그의 대상, 한국문학 68호, 한국문학사, 1979.

김은하, 「문학사교육의 방향설정에 관한 연구」, 이화여대 석사논문, 1995.

노진한, 「문학사 교육 방법론 연구」, 서울대 석사학위논문, 1991.

-----, 「문학교육과정에 대한 재고」, 선청어문 제20집, 1991.

고미숙, 중학교 국어교과서 문학사 서술의 문제점과 개선방향, 국어교육 24호, 1995.

우한용, 문학교육과 담론 방법의 원용, 국어교육 75,76호, 한국국어교육연구회, 1991.

이경선, 문학사의 방법론 서설, 국어문학 제16집, 국어문학회, 1957.

임성운, 문학사 기술방법 연구, 동국대 박사학위논문, 1990.

조동일, 문학사를 어떻게 이해할 것인가, 문학연구방법, 지식산업사, 1980.

홍기삼, 한국문학사 시대구분론, 한국문학연구제12집, 동국대 한국문학연구소, 1989.

심재추, 한국현대문학사 서술방법론 연구, 건국대 석사학위논문, 1983.

윤영소, 6차 문학교과서 분석, 함께 여는 국어교육 28호, 전국국어교사모임, 1996.

한귀은, 「문학교육의 교육연극론적 연구」, 부산대학교 대학원 박사학위논문. 2001.

ABSTRACT

A Study of literature–history education.

Jung, Mi Jung
Major in Korean Education
Dept. of Education
Graduate School of
Sungshin Women's University

This study researched on a practical and specific plan for an educational method of literature history, aiming to establish the new standing of literature–history education. The purpose of this study was to seek for a plan to actualize it while having identified a meaning that the literature–history education needs to function as a pivotal framework of being able to tie all of them into one, under the reality of literature education that is divided into an independent unit one by one.

Accordingly, this study presented Ausubel's meaningful reception learning theory as a desirable frame of literature–history education. Through researching, this study clarified that this theory is a deductive instructional method being able to be usefully utilized in an instructional field centering on a lecture method, and confirmed that this is a learning method aiming to sublimate the mechanically memorizing instruction and to significantly internalize a learner.

And, this study analyzed a textbook of the National Common Basic

Curriculum and examined the aspect of literature–history learning for the relevant unit, in a bid to understand the aspect of literature–history education for the current curriculum. This is the process of considering a meaningful reception learning direction of literature history as what examines the unit of a literature–history theory and the unit of individual–literature work, which are contained in a textbook. This study analyzed the realities of literature–history education by having the range as the excellently literature writing within a textbook from the first semester for the 3rd grade of middle school, in which the literature–history education is begun in earnest, to the 1st grade of high school. It pointed out the reality that literature–history knowledge fails to be utilized rightly in accepting the individually literature work, by specifically examining the learning contents of a textbook that is composed of activities before reading, during reading, and after reading.

Through this, this study researched on a more specifically and practically learning plan by extracting problems of the currently literature–history education and by applying the discussions to the inside of current education and of a definition system. The recovery of the actively learning right, which is emphasized by inductive instruction centering on investigation, is a very important matter, but given failing to be supported the deductive foundation centering on delivery, it is only to emptily build sand–castle. When deductive instruction is recreated significantly and a blind point of the inductive instruction is faithfully supplemented, it is available for more efficiently and interestingly perfect

learning. What makes it available for being added the weight of knowledge and for being arranged for the standard of the focus aiming at modern learners who got already accustomed to the sensitively and temporarily learning process, is a problem that needs to be solved by teachers in an educational field. As this study is the process of seeking for a clue to solve the question, it clarified the problem and sought for an alternative plan, by researching on a plan for the practically literature-history education and on a basis of utilizing it. When the literature-history education functions as a frame of being able to put the wholly Korean-language knowledge together, the objective of seeking for the new standing of literature-history education may be achieved.