



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
석사학위청구논문

수용미학을 통한 시 교수-학습모형 연구
-문제점과 보완을 중심으로-

2010

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 국어교육전공

정 경 진

수용미학을 통한 시 교수-학습모형 연구

-문제점과 보완을 중심으로-

한 영 옥 교수지도

이 논문을 석사학위 논문으로 제출함

2009 년 11월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 국어교육전공

정 경 진

인 준 서

정경진의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

2009년 11월

성신여자대학교 교육대학원

논문개요

본 논문은 수용미학을 중심으로 현 교육 상황에서의 수용미학의 필요성을 고찰하고 7차 교육과정이 등장한 이래 꾸준히 제시되어 온 수용미학을 바탕으로 한 교수모형들을 비교해 봄으로써 그간 강조되어 왔으나 ‘교육’에 이론 그대로를 대입시키기에는 미흡할 수 밖에 없었던 수용미학적 교수모형의 문제점을 논해 보려 한다. 또한 그 문제점을 보완하기 위한 한 방안으로, 신비평적 요소를 시 수업의 수단으로 삼아 제시해 보고자 하였다.

우리나라의 시 교육사에서 신비평은 시 교육이 단순히 개인적 감상과 비평 수준에 머물던 교수요목기를 제외하고 1차 교과과정에서 5차 교과과정에 이르기까지 커다란 영향을 미쳐왔다. 신비평은 막연하기만 했던 시의 교육적 내용체제를 명료화하고 체계화할 수 있는 토대가 되어주었기 때문이다. 그럼에도 불구하고, 시를 즐기고 향유하도록 하려는 본질적인 시 교육에서 크게 벗어나 ‘폐단’이라 일컬을만한 결과가 도출된 것은 오로지 신비평 이론 자체의 결함에 따른 결과로 단정 짓고 이에 그 해결책을 수용미학에서 찾고자 하는 흐름으로 이어졌다. 시의 가치는 이론들을 얼마나 정확히 분석하느냐가 아니라 ‘시’가 독자에게 어떻게 받아들여지는가에 달렸다는 주장이 시 교육계에 나오기 시작하고 ‘작품에 대한 진정한 해석은 주어지는 것이 아니라 찾아내는 것으로, 한 작품은 수용자인 독자가 읽고 내면화 시킬 때 의미를 가진다’는 수용미학의 요지는 우리나라의 제 7차 교과과정의 취지와 부합되었다. 그러나 시교육의 폐단이 신비평 자체의 문제라기보다는 교육의 공학적 접근이라는 수업의 분절화가 시의 교육에도 영향을 미쳐 더할 나위 없이 잘 정립되어 쪼개기 쉬운 신비평과 만나면서 예상치 못한 폐단을 낳았다고 볼 수 있다. 그런 의미에서 신비평이 정립한 시 이론은 시 교육적 입

장에서 아직도 통용 가능한 것이라 보고, 6차까지의 교육이 너무 분석적이어서 시를 시로 보지 못하는 문제로 7차에서는 수용 능력을 좀 더 중요시켰음에도 결과적으로는 변한 게 없으며 오히려, 감상의 토대가 되는 이론적 깊이는 알아진 현실적 문제를 신비평이론의 시 이론 개념화를 통해 해결해 보고자 한다. 따라서 본고에서는 첫째, 현 교육과정에서의 수용미학의 적절성과 부합성에 대해 고찰해 보고, 둘째, 지금까지 이루어져 온 수용미학적 이론을 토대로 한 시 교수-학습 모형들에 대해 분석을 통해 아직까지 해결되지 않았거나 실제 수업에 있어 미흡한 부분을 찾아보고 그를 통해 앞으로 시교육방향이 나아갈 방향에 대해 이야기 해 보고자 한다. 또한, 그 방향에 대한 고찰을 토대로 새로운 교수- 학습 모형을 제시하고 그에 따른 교수지도안을 제시해 보고자 한다.

일제 학습 현장을 고려할 때, 실현의 어려움이 따를 수 있을 것이나, 점차로 수용미학적 시 감상의 효율적인 교육 방법론에 있어 적용될 수 있을 것으로 기대한다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구목적	1
2. 연구사 검토	4
3. 연구방법	9
II. 수용미학과 수업 모형의 제 양상	11
1. 수용미학의 시 교육적 의의	11
1) 수용미학과 시교육	11
2) 수용미학과 교과과정	13
2. 선행 교수-학습모형의 문제와 보완	18
1) 시 교수-학습모형의 제 양상	18
2) 시 교수-학습 모형의 보완점	36
3. 교수-학습 모형의 제안	44
1) 이론 상의 절충	44
2) 교수-학습 모형 제시	50
III. 결론	72

참고문헌

ABSTRACT(영문초록)

I. 서론

1. 연구 목적

‘국어과’ 교육에 있어 ‘문학’은 우리나라의 언어를 좀 더 쉽고 다양하게 습득시킬 수 있는 일종의 ‘수단’이었다. 그러던 것이 ‘문학’ 그 자체가 ‘작품’으로서의 가치와 의의를 지니고 있음을 인정하면서 소위 ‘문학교육’은 발전해왔다. 특히 신비평이 우리나라 문단에 소개된 1950년 이래, 우리나라의 문학 교육사에서 신비평이론은 매우 큰 영향을 끼쳤다. 시 교육이 단순히 개인적 감상과 비평 수준에 머물던 교수요목기를 제외하고 1차 교과과정에서 5차 교과과정까지, 신비평이론은 막연하기만 했던 시의 교육적 내용체제를 명료화하고 체계화할 수 있는 토대이자 근간이었다.

그러나, 문학을 즐기고 향유하도록 하려는 본질적인 문학 교육에서 크게 벗어나 주입식 교육과 시험을 위한 분절화 등 ‘폐단’이라 일컬을만한 교육적 결과가 도출된 것을 오로지 신비평 이론 자체의 문제로 보고 학자들은 신비평의 교육적 또는 이론적 효용에 대해 회의를 갖기 시작했다. 그리하여 신비평을 대체할 이론으로 교과과정 상에 도입된 이론이 독자반응이론, 또는 수용미학이라 불리는 것이었다. 시의 가치는 이론들을 얼마나 정확히 분석하느냐가 아니라 ‘시’가 독자에게 어떻게 받아들여지는가에 달렸다는 주장이 시교육계에 나오기 시작하고 ‘작품에 대한 진정한 해석은 주어지는 것이 아니라 찾아내는 것으로, 한 작품은 수용자인 독자가 읽고 내면화 시킬 때 의미를 갖는다’는 수용미학의 요지는 우리나라의 제 7차 교과과정의 취지와 부합되었다. 따라서 학습자가 텍스트를 주체적으로 이해하고 수용하기보다 텍스트에 대한 분석과 해석을 암기하는 경향을 보이던 6차 교과과정까지와는 사뭇 다른 모습을 띠게 된 것이 7차 교과과정이다. 6차 교과과정까지의 분석과 해석의 암기를 중시하는 교육은 학습자로 하여금 시에 대한 흥미를

않게 할 뿐 아니라 시적 상상력과 이해력을 저해한다고 보고 7차 교과과정에서는 이를 개선하기 위해 학습자 중심의 능동적·주체적 교과과정을 제시한 것이다.¹⁾ 이런 ‘학습자 중심의 교육’은 7차 개정 교과과정으로 이어졌다.

그러나, 교과과정 상의 수용미학적 취지와는 다르게 교육 현장에서는 그 취지를 살릴 수 있는 교육적 방법이 -여러 가지로 시도되고 있음에도 불구하고- 아직 그 자리를 굳히지는 못했다. 수용미학 이론 자체가 각 독자의 개별적 반응을 모두 수용하는 입장이기 때문에 문학 텍스트에서 독자 반응이 도출되기까지의 과정을 설명할 마땅한 근거가 없기 때문이다. 그 도출과정이 명확하지 않다는 것은 일정한 결과를 얻을만한 방법론을 정립할 수 없다는 것이다. 여기서 생각해 보아야 할 것은, 그 불분명한 수단을 기존의 이론에서 사용할 수 있지 않을까하는 가능성이다. 우리나라 문학교육 흐름상 가장 큰 영향을 미쳤고 수단으로서 그 이론이 명확한 신비평이 그 대상이다. 따라서, 문학교육의-특히, 시교육에서의- 폐단을 야기한 것이 신비평이론 자체의 결함 때문인지는 생각해볼 여지가 있다.

광복 이후, 우리나라의 교육 여건은 다인수·다학급의 교실 환경 속에서 그 효율성이 극도로 떨어져 있었다. 이를 해결하기 위해 수업이나 평가에서 시도된 교수·학습 모형을 개발하고, 매체를 다양화, 현대화 하며 매체의 사용전략이나, 특정의 수업 모형을 구안, 적용하는 등의 다양한 작업들은 교육 활동 전체를 분절화하고 그것을 하위차원에서 구조화 하는 작업을 필연적으로 요구했다. 그런 작업은 평가철학보다는 상세화의 결과로 나타나는 개별 문항(택일형 객관식)의 기술적 세련에만 관심을 가지는 경향을 보였다. 이런 흐름 속에서 시 교육 평가는 분절적 지식이 평가 내용의 주된 비중을 차지하게 되었고 수용주체보다는 대상적 지식이 우선 되었다. ²⁾

이런 맥락에서 보자면, 신비평이론이 시 교육을 지식 교육화한 것이 아니

1) 교육인적 자원부, 『중학교 교과과정 해설서』(1999),p.14

2) 김은전 외저, 『현대시교육론』, 「시교육과 평가」, 시와 시학사, 1996, p.83-84

라 당시의 지식교육화한 풍토가 신비평의 분석 방법을 이용했다고 볼 수도 있을 것이다.

신비평의 비유, 상징 등 정립된 시 이론은 막연하게 여겨지던 ‘시’를 구체적으로 이론화했다는 데에서 큰 의의를 갖지만 앞서 이야기한 교육의 공학적 접근과 맞물리면서 시를 ‘시’가 아닌 ‘비유와 상징과 역설 등의 기법을 버무려 만든 무엇’으로 만드는 데에도 영향을 끼쳤다. 곧, 교육의 공학적 접근이라는 수업의 분절화가 시의 교육에도 영향을 미쳐 더할 나위 없이 잘 정립되어 쪼개기 쉬운 신비평과 만나면서 예상치 못한 폐단을 낳았다고 볼 수 있다.

독자의 입장과 수준에서 시를 향유할 수 있도록 한다는 점에서 수용미학은, 지식교육화된 시 교육의 문제를 해결할 수 있는 방안으로 보이지만 수용미학에서 상정된 독자는 일반적인 학습자, 곧, 학습독자가 아니라 이상적 독자임을 생각할 때, 현재 이루어지고 있는 수용미학 이론을 바탕으로 한 학습자(독자)중심의 시교육은 과연 제대로 되고 있고 있는가에 대한 반성은 필연적으로 필요한 것이다.

실제로 학교 현장에서 중학생들에게 시를 주어주고 ‘감상’ 또는 ‘자신의 생각’을 말해보라고 하면 천편일률적으로 학원에서 미리 배운 ‘그 시에 대한 정보’만이 흘러나온다. 교과서에 없는 생소한 작품을 보여주고 ‘자신의 생각’을 말해보자고 하면 모두들 자신 없어 하며 침묵으로 일관한다. 이것이 ‘학습자 중심의 시 교육’이라고 할 수 있을까? 더욱이 아이들은 교과서에 실린 시의 ‘정보’는 외우고 있으면서 실제로 그 정보 속에 사용되는 비유의 표현이 왜 사용되었는지, 운율이 무엇인지, 시 속에서 상징들이 어떻게 시를 구현하고 있는지에 대해서는 전혀라고 할 만큼 모른다. 말 그대로 ‘정보’를 글자 그대로 외우고만 있는 것이다. 6차까지의 교육이 너무 분석적이어서 시를 시로 보지 못하는 문제로 7차에서는 수용 능력을 좀 더 중요시 했음에도 결과적으로는 변한 게 없었다. 오히려, 감상의 토대가 되는 이론적 깊이는 알

아졌다. 교수법은 수용미학의 이론을 받아들였지만 수용미학의 가장 핵심인 ‘독자’는, 현실에서는 여전히 이상적이지 못하고 미숙한 ‘학습독자’일 뿐인 것이다.

본고는 이에 대한 해결이 이론적으로는 신비평이론과 수용미학이론의 절충으로 이루어 질 수 있을 것이라 보고 절충된 이론을 바탕으로 실제 수업안을 제시해 보고자 한다.

2. 연구사 검토

문학교육에 대한 논의는 1970년대부터 활발하게 시작되어 1990년대에 들어오면서부터는 문학의 장르별 교육에 관한 연구로 진행되었다.³⁾ 그 중에서 시 교육에 관한 연구는 현장의 수업 방법 개선이나 교과서의 실태를 고찰 연구한 것은 많이 있지만, 기 교육 이론을 깊이 있게 연구한 것과 그 이론의 바탕 위에서 현장의 수업 개선에 적용한 것은 많지 않다. 그 동안의 시 교육 연구 성과를 구체적으로 살펴 보면 다음과 같다.

첫째, 시 교육의 전반적인 문제를 탐색한 연구가 있다. 유병학⁴⁾은 문학 교육에 대한 체계적인 이론의 부족과 실제적 지도 방법의 부족함을 해결하기 위해 문학교육의 의의와 목적을 살펴보고 시 교육의 원리를 제시하였는데, 단편적인 지식 위주의 방법을 지양하고, 구체적인 시 교육을 위하여 효과적인 이해와 감상, 창작 지도 방법을 모색하였다. 김이상⁵⁾은 문학 교육의 이론과 시 교육의 이론을 배경으로 현장에서의 시 교육의 바람직한 방향과 방법을 모색하였는데, 시 교육은 작품에 초점을 맞추어야 하며, 수용의 시 교육 이론을 깊이 연구할 필요성을 언급하였다.

3) 박경미, 학습자 중심의 고등학교 시 교육 방안 연구 : 수용이론을 중심으로, 단국대학교 교육대학원 석사학위논문, 2007

4) 유병학, 시문학 교육 연구, 세종대학교 박사 논문, 1993

5) 김이상, 『시 교육론』, 육일문화사, 1994

둘째, 기존 시 해석 방법과 감상 방법의 비판을 통해 전이력이 있는 해석 방법의 원리를 찾아보려는 연구가 있다. 김창원⁶⁾은 텍스트 중심적인 방법과 독자 중심적인 방법이 모두 시 해석의 방법으로 부적절하기 때문에 기호론적인 방법으로 해석해야 한다고 주장하고 있는데, 이런 기호론적 분석 방법은 지식 위주의 시 교육이 될 수려가 더욱 많다고 하겠다. 최미숙⁷⁾은 시 작품에는 부재요소가 존재한다고 보고, 이 부재 요소를 메우는 방법을 시 해석의 한 방법으로 제시하고 있다. 이 연구는 신비평적인 분석 위주의 시 해석이나 시인의 역사적 배경, 사회적 배경과 일치시켜 해석하려는 오류를 극복하기 위한 방법을 모색한 것으로, 현재의 시 교육의 문제를 극복할 수 있는 하나의 시도로 평가할 수 있다. 최원규⁸⁾는 창의적 예술 교육과 비평적 안목을 계발하지 못하는 시 교육의 문제점을 지적하고 시 교육이 나아갈 방향을 제시하였는데, 이 연구는 시 교육을 국어 교육의 한 부분으로 보지 않고 예술의 한 장르라는 점에 관심을 두고, 시 감상 지도의 문제점을 밝히고 시 교육의 본질과 감상 지도의 방향을 제시하고 있다.

셋째, 문학 교실의 현장에서 시 단원 수업의 효과적인 방법을 탐색하려는 연구를 들 수 있다. 강현재⁹⁾는 학습자에게 시 텍스트를 이해시키기 위해서는 학습자의 인지 발달 단계와 스키마에 맞는 텍스트를 위계적으로 배열해야 한다고 보고, 시 수업의 단계를 ‘계획-진단-지도-평가-내면화’의 단계로 할 것을 제안하고 있다. 시 교육은 논리적 분석보다는 독자가 시를 주체적인 입장에서 감상하는 것이 중요하다는 수용론적 시각을 강조하고 있다. 김주향¹⁰⁾은 고등학교 교과서의 시 교재 지도의 문제점을 분석한 뒤, 시가 문학사의 종속물이거나 작가의 인생관과 문학관을 유추하는 단서로 활용되고 있는 점에 대해 우려하고, 시 교육의 문제점을 시의 형식과 내용을 분리

6) 김창원, 시텍스트 해석 모형과 적요에 관한 연구, 서울대학교 박사학위논문, 1994

7) 최미숙, 시텍스트 해석 원리에 관한 연구, 서울대학교 대학원 석사학위 논문, 1992

8) 최원규, 시 감상 지도의 이론과 방법에 관한 연구, 한국 현대시의 성찰과 비평, 국학자료원, 1993

9) 강현재, 시교육의 수용론적 방법 연구, 서울대학교 석사학위논문, 1992

10) 김주향, 시교육 방법 연구-상상력 계발을 중심으로, 서울대학교 석사학위논문, 1991

하여 지도하는 점, 요소 찾아내기의 수업 형태, 교사 중심의 해석에 의존하는 수업 등을 지적하고, 학생들의 잠재된 상상력을 계발하기 위한 시 교육 방법을 제시하고 있다.

그러나 위에서 살펴본 바와 같이, 대부분의 연구가 체계적이고 객관적인 연구이기보다는 시 교육 현장에서 발견된 문제점에 대한 즉자적인 해결 방안의 성격이 강하다. 그러므로 특정의 시 수업 현장이나 시 교육의 일면에서는 타당성이 인정되지만, 보편적이고 종합적인 대안이 되기에는 문제점이 있다.

넷째, 신비평의 시 교육적 적용과 관련된 연구가 있다. 신비평이 시 교육을 지식화하여, 시의 구조적 요소에 대한 지식의 습득이 시 교육의 중심이 되어 버렸다는 비판이나, 신비평은 개념적 지식의 역할과 기능이 완전하게 규명되지 못한 상황에서 시 교육을 이해의 대상이 아닌 암기의 대상으로 전락시켰으며, 작품을 역사, 사회, 이데올로기와 절연시킴으로써 문학에 대한 기형적인 인식을 초래하게 되었다는 주장은 신비평을 부정적인 입장에서 비판하고 있는 것이다.¹¹⁾ 이에 반해, 우리의 시 교육이 ‘감상 능력’을 기르는 능력 교육과 거리가 멀고, 학생 중심이 아닌 교사 중심으로, 체험이 아니라 암기 위주로 가르치고 있는 문제점은 신비평에 있는 것이 아니라 교육의 내용과 단계, 방법 등을 구조화 하지 못한데 있다고 하면서 신비평을 옹호하는 연구도 있다.¹²⁾

다섯째, 신비평의 분석적이며 왜곡된 문학 교육적 방법을 개선하고, 수용 이론에 바탕을 둔 학습 독자 중심의 문학 교육을 촉발시킨 연구로 김인환의

11) 김상욱, 「신비평과 소설교육 방법의 재검토」, 『국어교육 79·80호』, 한국국어교육연구회, 1993
김정자, 「뉴크리티시즘과 한국적 수용 양상」, 구인환 외 『한국전후 문학 연구』, 1995
박인기, 「문학교육의 근본 개념과 실천구도」, 『현대비평과 이론 제 3집』, 한신문화사, 1992
이상욱, 「문학교육의 문제점에 대하여」, 『현대비평과 이론 제 3집』, 한신문화사, 1992
이창국, 「뉴크리티시즘은 죽었는가」, 『현대비평과 이론 4호』, 한신문화사, 1992
장경렬, 「신비평, 무엇이 여전히 문제인가」, 『현대비평과 이론 7호』, 한신문화사, 1995
정재찬, 「신비평과 시교육의 연관에 대한 비판적 검토」, 『선청어문 제 20집』, 서울대 사범대학, 1992
12) 최시한, 「고등학교의 문학교육」, 『현대비평과 이론 9호』, 한신문화사, 1995

『문학교육론』을 들 수 있다. 그는 학습자가 수동적인 존재가 되어 버린 시 교육에 대한 반성과 대안으로 감상 중심의 수업을 강조하였으며, 교사의 박식함과 재능을 과시하는 시 교육이 아니라 학습자의 수용 능력을 향상시키는 시 교육이 되어야 한다고 강조하고, 학습자에게 시를 체험시킬 수 있는 방안을 제시하였다. 수용이론에 입각한 연구는 소설 연구 쪽에 집중되었으나, 시 교육의 의의를 상상력 계발에 둔 우재학은 지도단계를 ‘전체적 접근-부분적 접근-종합감상’으로 세분하여 실제수업에 적용하고 있다. 이 연구에서는 텍스트의 수용에서 학습자의 체험의 중요성을 강조하여 수용이론의 이념을 시 교육에 적용하려 하였다.

여섯째, 신비평에 대한 반성에서 출발한 수용이론도 새로운 지평을 열어주지 못하고 있는 최근 문학 교육에 다시 신비평에 대한 그동안의 비평이 타당했는가에 대한 반성적 질문이 제시되어 주목되고 있다. 최혜실¹³⁾은 지금까지의 문학교육에 대한 연구가 학문 중심- 신비평이론, 학습자 중심- 수용이론을 통합하는데 대한 구체적인 방법을 제시하지 못하고 두 축 사이를 왕복하고 있다고 비판하며, 수용 이론과 관련된 학습자 중심에 대한 문학 교육이 현장에서 부딪칠 수 밖에 없는 비현실성을 날카롭게 지적하고 있다. 유종호¹⁴⁾는 현대의 독자들이 지적 태만에 대한 자각 증상이 없는 몰 주체적인 독자가 된 것은 문학 교육의 실패가 배경이 되었다고 지적하면서, 주체적인 독자를 키우기 위한 방법으로 ‘꼼꼼히 읽기’를 제안하고 있으며, 권혁준¹⁵⁾은 그 동안 논의된 신비평과 수용 이론을 변증법적으로 통합한 시각으로 시 지도 모형을 구안하여 제시하고 있다.

마지막으로, 문학 교육 방법을 모색한 최근의 연구들이 있다. 이 연구들은 주조 제 7차 교육과정을 전제로 하고 있다. 윤 미¹⁶⁾,이혜정¹⁷⁾, 유영희¹⁸⁾, 김

13) 최혜실, 「문학이론과 문학교육이론과의 관계 규정을 위한 시론」, 한국국어교육연구회, 1994

14) 유종호, 『시는 무엇인가』, 서울: 민음사, 1997

15) 권혁준, 문학비평 이론의 시 교육적 적용에 관한 연구-신비평과 독자 반응 이론을 중심으로, 박사학위논문, 한국교원대학교, 1997

16) 윤 미, 시 교육의 문제점 분석과 개선 방안 연구, 성균관대학교 석사학위 논문, 2001

은정¹⁹⁾ 제7차 교육과정 국어 교과서의 분석을 중심으로, 문제점을 파악하고 그것의 개선방안을 제시하고 있다. 최근의 연구들은 또 학습자의 역할을 강조하고 있는데, 문영희²⁰⁾와 이이주²¹⁾는 수용이론의 적용을 통한 시 교육 방법을 연구하였다. 이정민²²⁾은 상호텍스트성 원리와 시 교육의 방법을 접목시켜 시 교수-학습의 실재를 연구하였으며, 신현수²³⁾는 독자 반응 이론을 중심으로 학습자 중심의 시 교육 방법의 효과적인 모형과 실제의 예를 보여 주고 있다.

지금까지 시 교육에 대한 연구사를 살펴보았다. 끊임없이 문제가 되고 있는 것은 문학 교육에서의 시 교육은 학습자가 중심이 되어야 한다는 점이다. 바람직한 시 교육은 주체적인 독자, 능동적인 독자를 길러야 한다는 데 그 핵심이 있다고 하겠다. 그러나, 그러한 목표를 위해 제안된 수용미학의 교육적 접근이 아직 여물지 못했으므로 신비평적 요소와의 결합을 통해 그 접근을 시도해 보려한다. 곧, 본고에서는 문학교육이론으로서 신비평과 수용미학 모두 보완의 여지가 있다고 보는 선행 연구와 맥을 같이 하여 신비평과 수용이론을 통합한 방향으로서의 시 교육을 지향하려 한다. 앞서 선행되었던 연구들이 이론으로서의 그 의의가 충분하지만 제시된 모형은 학습의 실제에 적용하기에는 현실성이 떨어진다는 비판을 받았던 바, 좀 더 현실적으로 교수-학습이 가능한 실제적 모형을 제안하여 그에 따른 지도안을 구안하는 것에 좀 더 주력하였다.

17) 이해정, 제7차 교육과정에 따른 중학교 시 단원 지도방법연구, 부산대학교 석사학위논문, 2002

18) 유영희, 제7차 교육과정에서의 시 교육 방법 연구, 부산대학교 석사학위논문, 2003

19) 김은정, 중학교 국어교과서 시 수업 내용의 연계성에 관한 연구, 이화여자대학교 석사학위논문, 2004

20) 문영희, 시 교육의 수용론적 방법연구, 한국교원대학교 석사논문, 2001

21) 이이주, 수용이론의 적용을 통한 시교육 방법 연구 : 이육사의 시 「광야」의 교수-학습 방법을 중심으로, 울산대학교 교육대학원 석사학위논문, 2001

22) 이정민, 상호텍스트성 원리를 통한 학습자 중심 시교육 방법, 상명대학교 석사학위논문, 2002

23) 신현수, 학습자 중심의 시 교육 방법 연구- 독자 반응을 중심으로, 국민대학교 석사학위논문, 2004

3. 연구방법

‘시의 감상지도에 있어 요설은 금물’이라는 주장이 있는 반면 ‘감상은 그저 생각하는 대로 멋대로 생각해 버리라는 방임이 아니라 정당하고 적절한 방법과 절차에 따라 가치 있는 판단과 의미를 발견하는 결론에 도달하는 과정’이라는 주장도 타당성에 있어서 결코 떨어지지 않는다.²⁴⁾ 전자가 ‘시는 느끼는 것’이라는 말의 대변이라면 후자는 ‘시도 알아야 제대로 볼 수 있다’는 말과 그 맥을 같이 한다고 볼 수 있다.

이는 시 텍스트의 해석을 온전히 독자에게 두고 그 해석의 무한한 다양함을 인정할 것인가, 이론의 타당성에 따라 그 해석의 범위를 한정시킬 것인가의 문제라고도 볼 수 있다.

문학의 본질적 특성이 ‘향유’에 있는 것을 생각한다면 무한히 다양한 해석을 각 개인의 상대성에 근거하여 인정하는 것이 옳은 것처럼 보인다. 그러나 “교육”이라는 과정 내에서의 ‘무한한 다양성’은 학습목표에 대한 성취를 평가하는 기준 자체에 대한 ‘아노미’를 의미한다. 따라서 해석의 근거가 되는 이론들이 필요하게 되는데 ‘시’의 이론을 가장 체계적으로 정립한 것이 신비평임을 생각할 때 신비평적 요소는 시 교육에 있어서 완전히 배제될 수는 없는 것이다. 그러나, 신비평이 지향하는 단 하나의 ‘적절한 해석’은 학습자 중심으로 편성되고 장려되는 교과과정 상의 흐름과 교육계의 요구에 부합하기에 어렵다. 따라서 신비평의 이론적 체계성과 수용미학의 학습자 중심적인 면모를 모두 취하는 것이 바람직하다고 본다.

본고에서는 수용미학을 중심으로 현 교육 상황에서의 수용미학의 필요성을 고찰하고 7차 교육과정이 등장한 이래 꾸준히 제시되어 온 수용미학을 바탕으로 한 교수모형들을 비교해 봄으로써 그간 강조되어 왔으나 “교육”에 이론 그대로를 대입시키기에는 미흡할 수 밖에 없었던 수용미학적 교수모형

24) 김은전 외저, 「시교육의 성격과 목표」, 『현대시교육론』, 시와 시학사, 1996, p.27, p.38

의 문제점을 논해 보려 한다. 또한 그 문제점을 보완하기 위해 신비평적 관점에서 그 대안을 찾아보려한다.

다만, 고찰 양상에 있어서 수용미학적 관점이 신비평적 관점에 비해 주가 되는 것은 이론 간의 우위성에 근거 한 것이 아니라 앞으로 이루어질 교육과정 상의 요구가 ‘학습자 중심’에 놓여있음을 고려한 바임을 밝힌다.

II. 수용미학과 수업의 제 양상

1. 수용미학의 시 교육적 의의

1) 수용미학과 시교육

시 텍스트는 다른 문학 장르에 비해 텍스트의 불확정성의 정도가 두드러진다. 이 빈 자리는 작가가 의식적으로 만들어 놓은 것일 수도 있고, 혹은 작가 자신도 생각지 못한 채 생긴 것일 수도 있다. 독자는 이 빈 자리를 자신이 상상력으로 메워야 한다. 상상력을 통해 작품 해석을 심화하고 인간적 가치의 체험과 실현을 도모하며, 삶에 대한 비전을 발견하게 할 수 있다.²⁵⁾ 중요한 것은 독자의 활동이 작가가 숨겨놓은 의미를 찾는 것이 아니라 스스로의 의미를 생성하는 것일 수도 있다는 것이다.

이와 같이 수용이론은 독자의 의미 구성 능력에 따라 다양한 의미를 생성할 수 있음을 뒷받침한다. 이것은 곧 독자와 작가와의 소통을 통하여 의미를 구성하며, 그러한 과정에서 다양성을 획득할 수 있다는 데 의미가 있는 것이다. 따라서 수용이론은 시 해석의 가능성을 확대시켰으며, 텍스트에 기존해 있는 것 이상의 것을 찾아내도록 독자에게 동기 유발과 창의력을 허용했다는 점, 학생들의 상상력 신장에 가능성을 보여주었다는 점에서 가치가 크다.

뿐만 아니라 수용이론은 정의적 영역과 심미적 영역의 교육이 중요하다는 것을 인식하게 해 주었다. 심미성²⁶⁾은 문학의 본질적 성격이며, 문학교육의 목표 역시 심미적인 경험을 하게 하는 것과 밀접한 관련이 있다.²⁷⁾ 시를

25) 박영목·한철우·윤희원 공저, 『국어교육학 원론』, 교학사, 1998, p.344-346

26) 볼프강 이저는, “심미적aesthetisch”의 개념규정을 그것이 “무엇was”이라고 규정되는 것이 아니라 “어떻게wie”에 그 바탕이 놓여있다고 본다. 심미적인 것 자체는 내용이 없는 빈 그릇과 같은 상태의 구조로 이것은 비생산적, 부정적이 아닌 의미에서의 형식적인 구조의 원칙을 의미한다. - 차봉희, 『독자반응비평』, 고려원, 1993, p25

읽고 외우는 경험은 단순한 교양을 확충하는 경험이 아니라 개인에게 심미적 경험의 기회를 줌으로써 삶을 풍부하게 하는 것이다.

수용이론에서는 문학 작품이 독자에게 일으키는 심미성을 해명하기 위해 많은 노력을 기울였다. 야우스는 수용자의 기대 지평²⁸⁾을 문학 작품의 심미적 가치를 규정하는 데 활용하였다. 즉, 지금까지의 심미적 경험과 문학 작품을 위해 필요한 지평의 전환 사이의 간격을 심미적 거리라고 말하고, 그 심미적 거리의 폭이 커서 지평의 전환을 일으켜야만 좋은 문학이라고 하였다. 이는 한 작품의 기대의 지평이 재구성됨으로써 그것의 예술적 성격이 규정된다는 뜻이다.²⁹⁾

이러한 수용이론에서 강조하는 심미적 경험은 독자의 일상적인 경험과 작가의 예술적인 경험 사이에 일정한 거리가 생겼을 때 느끼는 미적 충격을 의미한다. 미적 감수성과 상상력은 독서 과정을 통해 달성 될 수 있는 것이며, 문학 텍스트에 대한 개념적인 지식의 습득만으로는 성취하기 어려운 것이다. 독서과정을 통한 상상적인 활동을 강조하고 심미적인 구체화를 강조한다는 점에서도, 수용이론은 시 교육에 커다란 시사점을 던져준다.

수용이론을 문학교육에 도입함으로써 기존의 교육 문제를 해결 할 수 있다는 측면에서 살펴보면 첫째, 문학교육의 범위의 확장 즉, 작가·작품·독자의 관계를 중시하는 문학교육이 된다. 둘째, 인간 중심의 교육 강화 즉, 문학 교육의 초점을 텍스트 자체에 맞추는 것이 아니라 그 텍스트를 어떻게 수용하느냐 하는, 수용 주체인 인간에 맞추고 있다. 이는 정태화된 작품 해석이나 작품 구조를 체계적으로 분석하고 파악하는 수준을 넘어, 수용자의 경험 체계를 중시하여 인간 중심의 가치관을 회복하고자 하는 현대 교육의 맥락과 연결된다. 셋째, 심미적 경험의 활용 즉, 텍스트가 안고 있는 불완전

27) 권혁준, 상고, p.148

28) 독자가 하나의 새로운 문학 작품을 대할 때는 자기가 과거에 읽었던 작품 또는 독자 자신의 체험이나 관점 등에 따라 새로운 작품이 대략 어떠하리라는 기대를 가지게 된다. 기대의 지평선이라고도 함. -박찬기 외, 『수용미학』, 고려원, 1992, p.28

29) 권혁준, 상고, p.148

한 자리를 메워 가기 위해서 수용 주체는 끝없는 심미적 경험을 확장해 가야한다. 이 점이 바로 문학교육을 활성화시킬 수 있는 근거가 되는 것이다. 넷째, 학습자 활동 중심의 문학교육의 실현 즉, 수용 이론의 적용은 학습자를 중심으로 한 활발한 문학교육의 열의를 제고시킬 수 있는 방법의 하나이다.³⁰⁾

2) 수용미학과 교과과정

독자는 문학 텍스트 속에 숨은 의미를 일방적으로 찾아내는 것이 아니라 작가와 함께 능동적으로 의미를 완성해 나간다. 이러한 주체적이고 능동적인 독자는 자발적이고 주체적인 학습을 강조하는 현재의 교육적 요구에 부응한다는 점에서 의미가 있다. 또한 수용미학에 의할 때 독자는 텍스트와 작품을 구분함으로써 독서 행위, 즉 문학의 수용과정을 독자 중심의 열려진 공간으로 설명하려고 함으로써 학습자 중심의 교육에 새로운 가능성을 부여해 준다.

학습자 중심 교육이란 기존의 가치관 중심, 텍스트 중심의 문학교육 체계에서 이루어지던 교사 중심, 텍스트 중심, 결과 중심, 주입식 교육, 암기 위주의 학습 형태에서 벗어나 학습자를 교육의 주체로 등장시키려는 현대 교육적 동향의 실천을 지칭하는 개념이다.

우리나라에 학습자 중심 문학교육이 논의되기 시작한 것은 80년대 후반부터이다. 여기에는 독자 반응 이론의 도입이 큰 변인으로 작용하였지만, 제5차·제6차 교육과정을 거친 일련의 교육 개혁의 과정을 통해 학습자의 능동성 개념이 학습자 중심 문학교육의 틀로 자리 잡게 된 것이 더 큰 변인으로 작용하였다.³¹⁾

30) 배상복, 학습자 중심의 시 교육 방법 연구: 문학이론의 시 교육적 적용을 중심으로, 성균관대학교 교육대학원 석사학위 논문, 2004, p.30

31) 장지혜, 학습자 중심의 중학교 시 교육 방안 : 수용이론을 중심으로, 경희대 교육대학원, 석사학위논문, 2007, p.14

이러한 과정을 통해 수용 미학은 7차 국어과 교육과정의 핵심으로 자리 잡게 되었다. 이전 교육과정과는 달리 수용자(학습자)중심의 교육을 지향하여 학습자의 능동적 참여를 유도한다는 점에 의의가 있는 만큼 학습자의 능동적 행위가 선행되어야 하고, 학습자의 작품에 대한 의미 부여에 있어서 개방성과 다양성을 존중하게 된 것이다. 이는 학습자 개개인의 반응에 대하여 면밀히 살펴볼 수 있는 기회이자, 학습자의 문학 능력을 제고할 수 있다는 점에서 의미가 있다. 국어 교육과정에서는 ‘문학의 수용과 창작, 작품의 창조적 재구성, 학습자의 능동적인 문학 활동’을 강조하고 있다. 이것은 문학이론의 한 종류인 수용미학이 문학 교육에 채택된 것을 나타낸다.³²⁾

현행 중학교 국어 교과서의 문학 영역에서 이러한 수용 이론을 반영하고 있는 각 학년별 항목들을 살펴보면 다음과 같다.

<도식1> 7차 교육과정에서 수용론적 관점이 반영된 항목³³⁾

학년	항목	내용	수용론적 원리
1	【1】	문학교육은 작가-텍스트-독자의 상호 작용 속에서 이루어지는 과정임을 인식하게 하고, 독자는 텍스트의 의미를 재구성하는 과정을 통해 미적 감수성을 발현 시키고 상상력의 범위를 확장하게 된다.	작가-작품-독자의 상호작용을 통한 텍스트 구체화
1	【3】	문학 텍스트의 수용은 심미적 체험으로써, 텍스트의 아름다움과 가치는 작품 속의 세계를 감동적으로 느끼고 받아들일 때 의미가 있음을 알게 한다.	시 텍스트의 심미적 체험
2	【1】	문학은 인간의 삶의 모습을 재구성하고 해석하여 창조한다는 것을 알게 한다.	시적 상상력 및 기대지평의 개념
2	【4】	문학 텍스트의 해석과 평가는 다양한 시각	텍스트의 구체

32) 정재훈, 수용 이론의 고찰을 통한 시 교육 방안 연구 : 중학교 국어 교과서를 중심으로, 경희대학교 대학원 석사학위논문, 2006, p.21

33) 손은주, 중학교 시 텍스트의 수용론적 지도방안, 서강대학교 교육대학원 석사학위논문, 2003, p20 참조

		과 방법으로 해석하고 평가해야 함을 인식하도록 한다. 작가와 텍스트와 독자의 측면과 작품 외적 세계의 재구성이라는 측면에서 다양하게 인식해야 함을 강조한다.	화 과정 기대지평의 개념
2	【5】	동일한 시대의 사회·문화적인 상황을 다른 작품이라 하더라도 작가의 세계관에 따라 다르게 나타남을 이해하게 한다.	기대지평의 개념
2	【7】	텍스트에 드러난 민족의 전통이나 사상을 이해하고, 이를 비판적으로 수용하는 태도를 지니도록 한다.	기대지평의 개념
3	【4】	텍스트의 수용은 독자에 따라 다를 수 있으므로 다른 사람이 작품을 수용한 의견을 자신의 텍스트 수용에 참조하게 하는 데 중점을 둔다.	기대지평의 개념
3	【7】	문학의 수용은 텍스트의 세계와 수용자인 독자의 교섭작용이므로 텍스트의 세계를 재구성하여 수용하는, 수용자의 창조적인 수용 과정을 강조한다.	텍스트의 구체화 과정 기대 지평의 개념

제 7차 국어과 교육과정에서 이와 같이 학습자 중심의 교육에 중점을 두어 수용 이론을 반영하여 문학의 내용 체계를 구축했음을 확인해 보았다. 이어 제 7차 개정 교육과정에서도 그 맥이 이어지고 있는 현상을 다음과 같이 도식화 해 보기로 한다.³⁴⁾

<도식2> 7차 개정 교육과정에서 수용론적 관점이 반영된 항목³⁵⁾

학년	항목	성취기준 및 내용요소	수용론적 원리
7	읽(2)	<ul style="list-style-type: none"> ● 독자의 관점, 입장, 지식 등에 따라 글의 내용이 다르게 이해 될 수 있음을 안다. -독자의 관점, 입장, 지식 등에 따라 읽기 과 	기대지평의 개념 텍스트의 구

34) 수용 이론의 원리가 세분화되어 있으나 개념의 일부가 서로 연관성이 있어 대동소이한 점도 있음을 미리 밝혀둔다.

35) 교육인적 자원부, 제2007-79호 『중학교 교육과정 해설(II)』, 교육과학기술부, 2008, p.23-117

		정 및 결과가 달라질 수 있음을 이해함	체화
7	읽(4)	<ul style="list-style-type: none"> ● 특별한 경험을 기록한 글을 읽고 글쓴이의 경험에 비추어 자신의 삶을 성찰한다. -독서의 다양한 효용은 학습자 자신의 도서 체험에 근거하여 생각해 보면 좀 더 잘 이해할 수 있다. 그리고 읽기를 통해 접하게 된 다른 사람의 삶으로부터 가치있는 삶이 무엇인지 생각해 보고, 그에 대한 공감 혹은 거리감에 대해 생각하도록 한다. 	기대지평의 확장 융합 개념
7	문(3)	<ul style="list-style-type: none"> ● 역사적 상황이 문학 작품에 어떻게 나타나는지 이해한다. -문학 작품은 현실을 토대로 구성되며, 현실을 '반영'한다는 점은 잘 알려져 있다. 학습자는 오늘날의 상황이나 인물과의 유추를 통하여 자신이 현재 삶과 동시대 사회의 문제와 연관시키면서 작품에 대한 이해를 더욱 깊이 이해할 수 있다. 	텍스트의 구체화 기대지평의 확장 융합 개념
8	문(1)	<ul style="list-style-type: none"> ● 문학 작품의 아름다움과 가치를 파악한다. -문학작품의 수용은 심미 체험이다. 문학 작품의 수용은 내용-형식이 한 덩어리가 된 것을 동시에 파악함으로써 이루어진다. 	시 텍스트의 심미적 체험
8	문(2)	<ul style="list-style-type: none"> ● 다양한 시각과 방법으로 문학 작품을 해석하고 평가한다 -문학작품에 대한 해석이나 평가는 한편으로는 독자의 인식 수준이나 관심에 따라서, 다른 한편으로는 독자의 경험이나 가치관에 따라 달라질 수 있음을 이해하는 것이 필요하다. 	텍스트의 구체화 과정 기대지평 개념
9	문(3)	<ul style="list-style-type: none"> ● 문학 작품에 대한 다양한 해석을 비교한다. -학습자의 수준에서 해석의 방법을 익히기 위해서는 해석이 무엇이며, 해석에 관여하는 요소는 무엇이고, 해석에는 어떤 관점과 근거가 동원되고 있는가를 이해할 필요가 있다. 이러한 사항들에 대한 이해가 전제되었 	기대지평의 개념 텍스트의 구체화

	을 때 해석 방법에 대한 이해가 깊어질 것이고 자신이 해석해야 할 내용에 대한 이해 또한 깊어질 것이기 때문이다.	
--	---	--

위의 도식을 살펴보면 첫째, 학습자들이 문학 작품을 읽고 해석하는 데 자신이 그렇게 생각하게 된 ‘근거’를 제시하도록 하고 있다. 둘째, 관점에 따라 작품 해석이 다를 수 있다는 점을 강조 하며 셋째, 작품 속의 상황을 현실과 연결시켜 이해하려는 노력이 있음을 확인할 수 있다. 이러한 점은 학습자들로 하여금 주체적인 문학 수용 태도를 갖도록 교육하는 데 매우 중요하다라는 점에서 의미 있는 변화라고 할 수 있다.

‘태도’ 범주를 대신하여 ‘맥락’ 범주가 등장한 점도 제 7차 교육과정과 다른 점이다. 제 7차 교육과정에서 ‘태도’ 범주는 체계상의 미흡함과 작품 내적 의미와 작품의 정서적 기능에 대해 추상적으로 ‘이해’하는 데 그침으로써 실질적인 ‘태도’ 형성에는 부적합하다는 문제를 안고 있다. 새롭게 마련된 ‘맥락’ 범주가 ‘소통’활동의 기제가 되어 학습자들이 작품과 자신의 상황을 고려한 문학 수용의 근거로 활용된다면, 이는 ‘태도’범주의 문제점과 한계를 극복하여 학습자들에게 문학 수용에 대한 올바른 태도를 형성하도록 하는데 기여할 것으로 기대된다.³⁶⁾

또한, 제 7차 교육과정에 비해 제 7차 개정교육과정에서는 독자에게 수용된 텍스트를 창작과정으로 이행시키는 ‘창작’교육이 더욱 강화되었다.- 위의 표는 성취기준의 내용을 기준으로 작성하였기에 본 사항을 제외하였다.- 각 학년마다 제시되는 창작 활동을 살펴보면 8학년에서 ‘(5)상상한 세계를 작품으로 표현하기’, 9학년에서 ‘(5)공감하고 내면화한 내용을 문학 작품으로 형상화하기’, 10학년에서 ‘(4) 적절한 근거를 제시하면서 비평문 쓰기’를 하도록 하고 있다. 이러한 활동들은 어떠한 텍스트를 수용하고 그 개인적 수용과정과 체

36) 최성은, 심미성 중심의 시 교육 연구, 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문, 2008

험을 정리한 이후에 가능한 것임을 생각할 때 제 7차 개정 교육과정에서도 수용미학의 교육적 활용에 대한 시도는 계속된다고 볼 수 있다.

2. 선행 교수-학습모형의 문제와 보완

시 교수-학습 모형에는 한국교육개발원(KEDI)의 운문제재 모형, 구인환의 절차 모형, 경규진의 반응 중심 수업 모형, 권혁준의 통합 적용 수업 모형 등이 있다. 이중 한국교육개발원 모형이 교사 중심 수업 모형이라면, 경규진, 구인환, 권혁준의 모형은 학습자 중심 수업 모형이라고 할 수 있다. 그 외에도 문학 작품 한 편을 한 단위의 수업 내용으로 대응시키는 최현섭의 시 수업 교수-학습 절차모형과 윤여창의 시 지도 과정 5단계 등이 있다.³⁷⁾

최근 제시된 교수- 학습모형들도 위의 모형들에 기반하고 있는데, 특히 수용미학을 교수방법에 적용하고자 하는 최근의 모형들은 구인환의 수업 모형을 바탕으로 하는 것이 많다. 따라서 이 장에서는 구인환의 교수-학습모형의 의의와 한계를 고찰하고, 이를 바탕으로 하여 제시된 새로운 교수-학습 모형들³⁸⁾은 이들의 어떤 점을 보완하였으며, 어떤 한계가 있는지 살펴보고자 한다.

1) 시 교수-학습 모형의 제 양상

(1) 시 수업 절차 모형

37) 안은영, 제7차 교육과정 현대시 교수-학습 방법 연구 : 중학교 국어 교과서 수록 작품을 중심으로, 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문, 2005 p.26

38) 분석 대상의 선정 기준은 첫째, 수용미학적 접근을 시도한 모형이며, 둘째, 기존의 교수-학습 모형을 나름의 취지로 재구성하려 시도한, 셋째 현재를 기준으로 10년 이내에 이루어진 연구로 설정하여 살펴보고자 했음을 밝힌다.

구인환³⁹⁾은 시 수업의 목표는 문학교육의 목표를 바탕으로 시 장르의 특수성이 고려하여 설정하여야 한다고 보았다. 그는 문학교육의 목표는 문학을 배움으로써 상상력이 세련되고 삶을 총체적으로 체험할 수 있으며, 그 결과나 과정으로 문학적인 문화를 고양할 수 있다는 것이 문학교육의 궁극적인 의의라고 한 바 있다. 이를 바탕으로 그가 모색한 시 수업의 일반적인 목표는 다음과 같다.

- ① 세련된 언어 감각을 형성한다. 시의 경우 언어 운용방식이 고도로 세련되어 있어서 시를 읽고 감상하는 동안 의미론적으로 해명하기 어려운 언어의 감각을 기를 수 있다.
- ② 시의 음악성과 구조를 통한 정서적 위안감도 목표의 하나가 될 수 있다. 예술적으로 조정되고 형상화된 시의 세계에 침잠하는 체험을 통해 일상에서 깨어진 리듬을 회복할 수 있는 것이 제대로 이루어졌을 때의 위안감은 오락과 쾌락을 능가하는 고유한 기능이다.
- ③ 시적 감동을 통해 혹은 시인의 감동으로 내면화함으로써 내적인 충일감을 맛보는 것이다.
- ④ 시를 읽음으로써 상상력을 세련시킬 수 있다. 시적 상상력은 은유의 형태를 통해 드러난다. 은유는 긴장과 생성의 논리 속에서 형성되고 사물의 숨은 의미를 드러낼 수 있는 방법론이며, 현실원칙이 작용하는 세계를 초월할 수 있는 가능성을 마련해준다.
- ⑤ 시를 읽음으로써 체험을 확대할 수 있다.
- ⑥ 사물에 대한 애정회복을 목표화 할 수 있다. 이는 시를 통하여 분열되고, 파편화된 생의 감각을 회복하는 것을 의미한다.
- ⑦ 사물을 수용하는 태도의 변화를 목표화 할 수 있다. 일상 속에서 관념적이고 추상적으로 사물을 인식하는 태도가 시를 읽고 수용하는 가운데 구상적으로 인식할 수 있도록 전환된다. 이는 시를 체험

39) 구인환 외, 『문학교육론(5판)』, 서울:삼지원, 2007

으로 환원할 때 가능한 일이다.

상정한 시 교육의 목표에 따라 수업 모형 일반론을 고려하면서 시 장르의 특성을 감안하여 모형을 구성한 결과는 아래와 같다.

<도식3 > 구인환의 시 수업 절차모형⁴⁰⁾

1. 계획단계
 - ①수업목표의 설정
 - ②평가요목의 작성
2. 진단 단계
 - ①시에 대한 지식, 체험, 감수성 등의 진단
 - ②진단을 위한 도구 마련
- 3.지도 단계
 - ①시 작품의 전체에 접근
 - ㉠낭독 및 윤독
 - ㉡관련 경험의 재생과 경험 교환
 - ②시 작품의 부분에 접근
 - ㉢시 작품의 상황 파악
 - ㉣시적 화자의 톤 이해
 - ㉤시의 이미지 파악 - 은유의 원리
 - ㉥시의 율격 이해
 - ㉦시의 구성(구조) 이해
 - ③시 감상의 종합적 재구성
 - ㉧내용과 형식의 어울림
 - ㉨말맛과 의미의 어울림
 - ㉩의미의 다의성과 함축성 이해
4. 평가단계
 - ①문학 교육 평가의 일반적 고려사항에 의거

40) 구인환 외, 앞의 책, p.245

②시 교육 평가 방법에 의거

5. 내면화 단계

- ①시적 체험의 수평적 확대
- ②시적 체험의 수직적 심화
- ③시 작품 쓰기

이 모형은 KEDI의 교수-학습 모형을 근간으로 하고 있다. KEDI 모형⁴¹⁾은 ‘1. 계획단계 2. 진단 단계 3. 지도 단계 4. 발전 단계 5. 평가 단계’로 구성되어 있는데 구인환의 수업 모형은 시 장르의 특성을 고려하여 발전 단계를 내면화 단계라고 용어를 수정하였고, 평가 단계 다음에 설정한 것이 특징이다. 따라서 내면화 단계에서 이루어지는 학습활동에 대한 교사의 직, 간접적인 개입은 제한적일 수 밖에 없다.

이 모형은 계획에서부터 내면화에 이르기까지 시 학습 목표를 달성하기 위하여 비교적 세밀하게 짜여진 모형이다. 특히 지도단계는 전체적 접근, 부분적 접근, 종합적 재구성의 3단계 구조로 이루어져 있고, 각 단계마다 실시되어야 할 활동들이 구체적으로 제시되어 일반적인 시 수업 모형에서 발견되는 추상성을 극복한 것으로 평가된다. 그러나 시 수업에서 해야 할 요소들을 나열함으로써 학습자 중심의 수업을 위한 역동적이고 유기적인 방법이 제시되지 않아 학습 요소들을 평면적으로 제시한 것에 지나지 않는다는 평가를 받기도 하였다.⁴²⁾

또한 학습자에 대한 피드백이 주어져 있지 않다는 점에서 학습자에게는 교정의 계기가 보장되어 있지 못하다. 이는 학습자가 자신의 학습활동에 따르는 문제점과 한계가 무엇인지 검증할 수 없으며, 나아가 잘못된 시 학습 과정을 교정할 수 없음을 의미한다. 따라서 학습자의 계기적이고 주도적인

41) 한국교육개발원의 일반적 수업과정 모형은 가능한 한 개인차를 고려한 수업을 진행할 수 있도록 구안된 모형으로, 학습과제의 수업을 전개하는 데 5단계를 거치도록 구성되어 있다.

42) 최선영, 상고, p.45 ; 안은영, 상고, p.70 ; 이재립, 학습자 중심 시 교육 방법 연구 : 중학교 국어 교과서를 중심으로, 국민대학교 교육대학원, 석사학위논문, 2006, p.40

학습활동을 위하여 피드백이 주어져야 한다.

(2) 시 수업 절차모형에 입각한 새로운 교수-학습모형⁴³⁾

앞서 밝혔듯 시 수업 절차모형은 시 교육의 특징에 맞는 교수-학습 모형이라는 점에서 의의를 갖지만 교사의 역할이 크고 학습자의 역할이 상대적으로 작기 때문에 앞으로 나아갈 교육과정을 핵심으로 부상하고 있는 학습

43) 다음은 이에 해당하는 논문목록이다.

- 강명규, 아주대학교 교육대학원 석사학위논문, 2003
김구화, 학습자 중심의 고등학교 시 교육 방법론 연구, 부경대학교 교육대학원 석사학위논문, 2004
김선영, 중등학교 시교육의 수용론적 방법 연구, 경기대학교 교육대학원 석사학위논문, 2006
김선영, 시 교육 방법론 연구 : 수용 이론을 중심으로, 연세대학교 교육대학원 석사학위논문, 2001
김영신, 시교육의 통합론적 이론과 방법, 충남대학교 교육대학원 석사학위논문, 2004
김의정, 시 학습 능력의 향상에 관한 연구, 공주대학교 교육대학원 석사학위논문, 2007
김향숙, 문학교육 내면화 단계에 대한 연구 : 김소월의 <진달래꽃>을 중심으로, 부경대학교 교육대학원 석사학위논문, 2008
문영희, 시 교육의 수용론적 방법 연구, 한국교원대학교 교육대학원, 2001
박경미, 학습자 중심의 고등학교 시 교육 방안 연구 : 수용이론을 중심으로, 단국대학교 교육대학원 석사학위논문, 2007
박화선, 시 교수·학습의 개선 방안 연구, 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문, 2001
배상복, 학습자 중심의 시 교육 방법 연구: 문학이론의 시 교육적 적용을 중심으로, 성균관대학교 교육대학원 석사학위 논문, 2004
서진영, 학습자 중심 시 교육 방법 연구, 국민대학교 교육대학원 석사학위논문, 2003
신지영, 학습자 중심의 현대시 교육방안 연구 : 백석 시를 중심으로, 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문, 2008
안은영, 제7차 교육과정 현대시 교수-학습 방법 연구 : 중학교 국어 교과서 수록 작품을 중심으로, 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문, 2005
염경애, 학생활동 중심의 현대시 교수-학습 및 평가 방법 연구, 서울시립대 교육대학원 석사학위논문, 2003
윤미영, 수용론적 시 감상 지도 연구, 전남대학교 교육대학원 석사학위논문, 1999
이이주, 수용이론의 적용을 통한 시교육 방법 연구 : 이육사의 시 「광야」의 교수-학습 방법을 중심으로, 울산대학교 교육대학원 석사학위논문, 2001
이재림, 학습자 중심 시 교육 방법 연구 : 중학교 국어 교과서를 중심으로, 국민대학교 교육대학원 석사학위논문, 2006
장지혜, 학습자 중심의 중학교 시 교육 방안 : 수용이론을 중심으로, 경희대학교 교육대학원 석사학위논문, 2007
정재훈, 수용 이론의 고찰을 통한 시 교육 방안 연구 : 중학교 국어 교과서를 중심으로, 경희대학교 교육대학원 석사학위논문, 2006
조미자, 학습자 중심의 시 지도 방법 연구, 창원대학교 교육대학원 석사학위논문, 2003
홍윤정, 백석 시 교육 방법론 연구 : 학습자 중심의 백석 시 교수-학습방법 모색, 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문, 2008

자 중심 교육의 방향에는 부합하지 못한다는 견해가 많았다. 그렇기 때문에 구인환의 모형을 바탕으로 새로운 교수-학습모형을 만들고자 하는 연구들에게서는 좀 더 수용자(학습자)의 역할과 활동을 늘리고자 시도한 것들이 많다.

안은영⁴⁴⁾이 제시한 교수-학습 모형의 경우는 단계면에서는 비교적 시 수업 절차모형에 충실하였으나, 7차 교육과정의 학습자 중심 교육을 의식하여 구인환의 모형에 비해 학습자의 활동이 확대되고 전체적인 학습의 흐름의 중심이 교사가 아닌 학습자의 반응에 있도록 구성하고자 하였다. 그러기 위해 우선, 학습자 간 상호소통이 용이한 소집단 편성을 계획단계에 도입하고 구인환의 ‘진단 단계’를 ‘계획단계’에 포함시켜 그 영역을 축소하였다. 그리고 ‘시 작품의 부분적 접근’에서의 ‘시적 화자의 톤 이해, 시의 이미지 파악 — 은유의 원리, 시의 율격 이해’ 항목을 삭제하고 ‘시 감상의 종합적 재구성’을 ‘통합적 접근’단계로 설정하면서 내용면에서 변화를 꾀했다. 이전의 ‘㉠내용과 형식의 어울림 ㉡말맛과 의미의 어울림 ㉢의미의 다의성과 함축성 이해’ 대신 ‘가. 주제 파악하기 나. 느낌과 생각 드러내기다. 낭독하기 2’의 방법을 사용하고자 한 것이다. 이것은 은유, 율격, 내용과 형식의 관계 등이 신비평적 이론 인 바, 앞서 말했듯이 시 수업 절차모형이 ‘교사 위주의 학습모형’으로 여겨지게 만드는 원인으로 분석하여 7차 교육과정의 학습자 중심 교육에는 맞지 않다고 여긴 듯 하다. .

<도식4 > 학습자 활동 중심 모형

- | |
|---|
| I. 계획단계
1. 소집단 편성
2. 수업목표설정
3. 진단학습

II. 수업 단계 |
|---|

44) 안은영, 상고, p.34

- 1. 전체적 접근
 - 가. 낭독하기 1
 - 나. 관련 경험 되살리기 및 경험 나누기
 - 2. 부분적 접근
 - 가. 시적 상황 파악하기
 - 나. 시의 맥락 찾기와 내용 파악하기
 - 3. 통합적 접근
 - 가. 주제 파악하기
 - 나. 느낌과 생각 드러내기
 - 다. 낭독하기 2
- Ⅲ. 내면화 단계
- 1. 시적 체험의 수평적 확대
 - 2. 시적 체험의 수직적 확대
- Ⅳ. 평가단계

위의 교수- 학습 모형을 정리하자면, 학습자의 주체적 활동과 감상력 신장을 위하여 학습자들이 5-6명씩 소그룹을 이루어 진행하고 개방적이고 편안한 분위기의 조성이 요구된다. 수업 목표는 교사가 작품을 해석한 결과에 따라 탄력성 있는 목표를 설정하도록 하며 목표 설정 이후에는 학습자의 시에 대한 지식의 수준 또는 체험의 유무, 시적 감수성 등에 대한 진단한다. 수업 단계의 ‘낭독하기 1’은 일반적 낭독의 방법⁴⁵⁾에 따라 하며 낭독을 통한 직관적 접근이 이루어진 후에는 시적 체험을 개인의 체험으로 환원하여 구체화 한다. 경험 나누기의 경우 텍스트 내의 내용을 자신의 경험과 대응시켜 이해하는 과정이다. 부분적 접근은, 시 텍스트의 내용과 관계된 면에서의 접근으로 낭독하기와 관련 경험 되살리기를 통해 개괄적으로 파악된 내용을

45) ①천천히 읽어라 ②행과 연 구분을 쉽도록 드러내어라 ③한 행이 4음보 이내일 경우, 한행에 한번 숨쉬기를 하라.(두 행을 모아서 4음보 이내가 되면, 두 행을 모아서 숨쉬기를 하되, 행을 나눈 자리를 쉽을 두고, 한 생이 5음보 이상일 경우, 한 행에 두 번 이상 숨쉬기를 하라.) ④ 각 음보는 비슷한 시간이 걸리도록 읽어라 ⑤ 음보수가 적은 행은 숨을 더 길게 쉬어라 - 안은영, 상고, p36

바탕으로 시적 화자가 어떤 상황에 처해 있는지 추리하게 하는 방법이다. 추론을 이끌어 내기 위한 문답으로는 ‘이 시에서 시적 화자는 무엇을 하고 있는가, 왜 그러고 있는가, 시적 화자는 어디에 위치하고 있는가, 시적 화자는 무슨 생각을 하고 있는가/ 왜 그런 생각을 하게 되었을까, 시적 화자의 성별/나이는 어떨 것 같은가’를 제시하고 있다. 이는 학습자 스스로가 사용하여 시적 상황을 파악하는 것이 바람직하며 시가 어려운 경우가 아니라면 교사의 개입은 줄이면서 학습자의 참여를 유도하도록 했다. 시적 상황만으로 시의 맥락을 파악하기 어려운 경우에는 소그룹 활동을 통해 문제를 해결하는 것이 좋으며 학습자가 놓치는 내용이나 난해한 작품의 경우에는 교사가 질문을 던져 공동 접근으로 시도하는 방법을 제시한다. 통합적 접근은 시 텍스트에 대한 전체적 조망이라고 볼 수 있다. 주제는 ‘시인은 이 시에서 무엇을 말하고 있는가?’, ‘무엇을 말하고자 하는가’의 질문이나 제재를 통하여 접근할 수 있으며 주제를 표현할 때는 ‘어려운 표현은 피하고 구체적인 느낌을 주도록 하며 가급적 문장형식으로 나타내되 작품의 주제는 두 개 이상 제시될 수 없다’는 점을 미리 제시하도록 했다. ‘느낌과 생각 드러내기’ 단계에서 교사는 학습자들이 자유롭게 발표하고, 제시된 의견을 열린 태도로 받아들일 수 있도록 분위기를 형성하고, 발표된 내용을 정리해 주거나 여러 감상을 강평, 격려하는 선에서 교수하는 것이 좋다. ‘낭독하기2’는 낭독 자체가 작품에 대한 해석임을 전제고, 낭독하기1에서 공부한 내용을 환기시켜 앞서 살핀 작품의 분위기, 운율, 어조를 반영하고 화자의 상황, 내용 등이 살아나도록 감정을 실어 학급전체가 1-2회 합독한 후, 1-3명 정도의 개인 낭독을 학습자나 교사가 강평하도록 한다. 내면화 단계의 ‘시적 체험의 수평적 확대’ 단계는 관련 작품을 읽음으로써 앞서 감상한 작품의 감동이 강화되거나 확대된다는 상호텍스트적 관점에서 이루어진다. 그에 비해 ‘시적 체험의 수직적 확대’는 시를 자신의 체험으로 환원하는 단계로 감상문 쓰기, 시쓰기, 시 외우기 등의 활동을 권장한다. 평가단계에 대해서는 구체적으로 언급하지 않았다.

이 연구에서는 위의 교수-학습모형이 실제 교수-학습지도안에서 구현되는 양상을 박목월의 ‘가정’을 통해 밝히고자 하였다.

진단 단계에서는 전학년 관련 단원이 7학년 1학기 7단원에서 배운 ‘홍길동전’과 ‘옥상의 민들레꽃’을 회상하고, 단원의 길잡이에 제시된 운동주의 ‘오줌싸개’를 통해 문학과 현실의 관계를 파악한다. 학습 목표는 단원의 학습목표⁴⁶⁾에 비추어 ‘시 작품에 반영된 삶의 모습을 파악하고 시 작품을 다양한 시각과 방법으로 감상하며 가족의 사랑을 느낄 수 있다.’로 설정하였다.

시 전반을 낭독한 이후, 학습자는 시대별로 가정의 모습이 어떻게 변화했는지 파악하고, 가족의 사랑을 느낄 수 있었을 때에 대해, 그리고 ‘아버지’는 어떤 분이라고 느끼는지에 대해 생각해 보는 활동을 하게 된다. 이것이 ‘관련 경험 되살리기 및 경험 나누기’ 과정이다. 시적 상황을 파악하고 시의 맥락을 읽기 위한 방법으로는 시적화자의 연령 또는 심정을 추측해보고 ‘강아지’, ‘미소’ 등과 같이 사용된 단어에서 느낄 수 있는 감정을 유추해 보는 활동을 제시하고 있다. 통합적 접근 단계에서는 주제를 파악하고 제목에서 느꼈던 느낌이나 생각을 말해 보도록 한다.

내면화 단계에 이르면 박목월의 ‘가정’과 유사한 맥락의 텍스트인 김현승의 ‘아버지의 마음’과 김종길의 ‘성탄제’를 읽고 각 시에 나타난 삶의 모습과 아버지의 심정을 나타난 연 찾아보기 등의 활동을 통해 시적경험의 수평적 확장을 시도한다. 이후, ‘시적체험의 수직적 확대’ 방법으로는 부모님에 대한 전기문을 쓰는 것을 제시하였다.

학습자 활동 중심 모형이, 시 수업 절차 모형을 단계면에서 일부 침삭은 하되 원형에 가까운 형태로 내용면에서 -활동 중심의 교수-학습 내용으로의- 변화를 꾀했다면 윤미영⁴⁷⁾의 경우는 시 수업 절차 모형의 “수업단계”에

46) 1. 문학 작품이 삶을 바탕으로 하여 창조되었음을 안다. 2. 문학 작품이 쓰인 시대의 사회적, 문화적 역사적 상황을 고려하여 문학 작품을 감상할 수 있다. - 교육과학기술부, 중학교 『국어 2-1』, (주)두산, 2009, p134

해당하는 과정을 수용미학적 이론을 도입해 더욱 구체화 하고자 했다.
그리하여 구안된 것이 다음의 “학습자 중심의 시 교육 모형”이다.

<도식5 > 윤미영의 학습자 중심의 시 교육 모형⁴⁸⁾

1. 전체적 접근단계 : 기대지평의 형성
 - 1단계 : 시에 대한 호감도에 따른 모둠 구성
 - 2단계 : 제목에서 연상되는 느낌 체험 발표
 - 3단계 : 시 낭독 및 묵독하기
 - 4단계 : 시 전체의 느낌, 분위기 표현하기
 - 5단계 : 모둠 구성원간의 느낌 교환하기

2. 부분적 접근단계 : 기대 지평의 전환
 - 1단계 : 시의 상황을 머릿속에 그림으로 떠올려 보고 글로 묘사해 보기
 - 2단계 : 시 속의 서정적 화자의 심정을 간단히 써 보기
 - 3단계 : 심미적 시 감상의 구체화 활동

3. 통합적 접근단계 : 기대 지평의 재조정
 - 1단계 : 시를 음미하며 분위기와 정감을 살려 낭독하기
 - 2단계 : 시의 종합 감상 발표

4. 발전적 접근단계 : 기대 지평의 수평적, 수직적 확대와 심화
 - 1단계 : 제재, 주제 면에서 유사한 작품 감상
 - 2단계 : 같은 주제나 제재로 시 작품 써 보기

47) 윤미영, 수용론적 시 감상 지도 연구, 전남대학교 교육대학원 석사학위논문, 1999

48) 윤미영, 상고, p.34-35

3단계 : 생활 속에 체험 적용

4단계 : 시 낭송 테이프 만들기

학습자 중심의 시 교육 모형은 야우스의 이론을 중심으로 ‘기대지평의 형성-기대지평의 전환- 기대지평의 재 조성- 기대지평의 수평적, 수직적 확대와 심화’의 단계로 이루어져 있다. 이는 기존의 수용론적 시 수업 모형이 구인환의 시 수업 절차 모형을 따르던 것에 비해 특이할 만한 수업 모형이라고 볼 수 있다.

전체적 접근단계에서는 시에 대한 호감도에 따른 모둠 구성과, 제목에서 연상되는 느낌, 체험 발표, 시 낭송 및 묵독하기, 시 전체의 느낌, 분위기 표현하기, 모둠 구성원간의 느낌 교환하기 등의 활동을 통해 학습자의 기대지평을 형성한다. 시에 대한 호감도에 따른 모둠 구성이란, ‘시 감상의 기회의 폭을 넓히고 개인의 문학 경험을 풍부히 하며, 학습 독자의 흥미를 유발시키기 위해 다양한 텍스트⁴⁹⁾를 제시하고 이 중 마음에 드는 시를 선택함으로써 다양한 의견을 교환하는데 적합한 6-7명의 소모둠을 만드는 것’이다. 낭독하기의 경우는 ‘낭독은 시텍스트의 구두해석(oral interpretation)’이라는 새틱(R.Shattuk)의 주장⁵⁰⁾에 근거하여 그 필요성에 대해 이야기하고, 동시에

49) 윤미영의 경우, 다음과 같은 5개의 시 텍스트를 선정하여 제시하였다.

- 텍스트1: 신경림의 「가난한 사랑의 노래
- 텍스트2: 김영랑의 「돌담에 속삭이는 햇발」
- 텍스트3: 박목월의 「나그네」
- 텍스트4: 조병화의 「해마다 봄이 오면」
- 텍스트5: 이형기의 「낙화」

50) 새틱(R.Shattuk)은 다음과 같은 근거를 들어, 문학 텍스트를 해석하고 감상하는 방법으로서 텍스트의 음성화를 주장한다.

- 첫째, 구두 해석은 텍스트에 생명을 주고, 오래된 작품의 신선미와 긴박감을 회복해 주며, 작가가 직접 독자의 귀에 소곤거리는 듯한 친밀감을 불러 넣어 준다.
- 둘째, 구두 해석은 독서를 연행(連行)하는 것이므로 새로운 경험이나 감각에 대한 개방성의 한 형식이 되고, 방법과 이론, 체계 등에 의한 텍스트의 외전(外傳)을 막을 수 있다.
- 셋째, 구두 해석은 인간적 거래(Co-operation: 상호작용)에서 말소리의 효력과 중요성을 일깨운다. 음성언어는 발화가 물리적으로 전전하는 상태에서만 발생하고, 받아들여지는 방식 때문에 시각적으로 알 수 없는 내부 상태를 전달해 주며, 시각상(vision)보다 인간의 사상과 감정을 민감하게 전달해 준다.

‘시의 경우엔 이미지가 발생되는 말보다 더 빠른 경과를 요구할 수 있기 때문에’ 낭독뿐만이 아니라 묵독도 아울러 행해져야 한다고 주장하였다.

또한, ‘학습독자의 시감상은 시에 대한 첫 느낌과 연관 지어 감상하게 되므로 올바른 시감상은 이 첫 느낌을 어떻게 불러일으키느냐에 달려 있다’고 하였다. ‘첫 느낌’이란 시를 처음 읽은 직후 시행되는 시 전체의 느낌과 분위기를 말하는데 첫 느낌을 표현해 보도록 할 때, 많은 시간을 허락하면 자기 느낌을 무의식적으로 미화하거나 과장할 가능성도 있으므로 시간을 짧게 주도록 한다. 첫 반응을 확장시키기 위해 모둠 구성원간의 활발한 대화를 나누게 하며, 이를 통해 사고 과정을 촉진시켜 새로운 아이디어를 도출하거나 다양한 간접 경험을 통해 자기 성장을 도울 수 있는 결과를 도모한다. 부분적 접근 단계에서는 시의 상황을 머릿속에 그림으로 떠올려 보고 글로 묘사해 보기, 시 속의 서정적 화자의 심정을 간단히 써보기, 심미적 시 감상의 구체화 활동 등을 통해 학습자의 기대 지평의 전환을 유도한다. 시도 다른 문학과 마찬가지로 허구의 양식이기 때문에 시를 하나의 연극적 상황으로 설정해 볼 필요가 있음을 지적하며, 독자는 등장 인물 및 시·공간적 배경까지 구체화하는 동안 시적 화자가 어떤 심정과 어떤 어조로 무엇을 말하려고 하는지 쉽게 알아차릴 수 있다고 했다. 이를 통해 시 속의 서정적 화자의 심정을 3-5줄로 간단히 써 보도록 하는데 이러한 활동이 학습독자가 시의 배경과 시적 모티브, 텍스트 구성에 담긴 시인의 의도까지 알 수 있게 될 뿐만 아니라 서정적 자아가 처한 상황 속에 학습자 자신을 투입시켜 봄으로써 서정적 자아의 생각·정서와 자신의 것을 비교해 볼 수 있다고 보았다. 심미적 시 감상은 모둠 구성원 간에 친밀하고 개방적인 상호 긍정의 분위기를 형성하여 이루어지도록하며 교사는 긍정적 태도로 학습 독자들이 반

넷째, 문학에의 구두적 접근은 감정이나 정신적 태도를 외면함으로써 목소리를 통어하고 표현력을 키우는 훈련이 된다.

다섯째, 텍스트에 대한 한 개인의 음성화는 소리내어 읽는 공개적인 행위를 통해, 동료 학습자에게 공동 경험을 하게 하여 상호 작용에 의한 해석과 토론을 가능하게 해 준다.

응하는데 솔직할 수 있도록 한다. 특히, 학습 독자들의 언어적 표현을 탐색하면서 동시에 비 언어적 감정표현에 대해서도 유의하여 시 텍스트에 대한 적절한 반응을 유도하는 것이 중요하다. 이에 대한 활동방안으로 시를 산문화하기, 노래로 만들어 불러보기, 시상에 따라 그림그리기, 인형극으로 꾸며 보기, 촌극으로 꾸며 보기를 제시하였다. 시를 이야기로 산문화 해 보는 활동은 시 작품에 대한 상상력을 높이기 위한 방안으로 활용될 만하다. 이러한 과정을 통해 학습독자들은 시에 생략된 상황을 유추해 낼 수 있으며, 시 표면에 드러나지 않은 ‘감추어진’ 행간의 의미를 보다 총체적으로 이해하고 감상하게 된다. 시를 노래화 하는 것은 시가 가진 운율에 유의 하여 시의 리듬 감각에 익숙해 지도록 하는 것인데 노래를 부를 때 동작을 넣어 율동을 하면 시의 감흥을 직접적으로 체험할 수 있다고 보았다. 그림그리기는 시를 읽으면서 가장 인상적으로 떠오르는 장면을 그림으로 묘사하는 활동인데 독자가 영화 감독과 같이 시에 등장하는 인물들의 생김새, 표정, 동작 등을 상상하고 구성하는 과정을 통해 학습독자의 상상력 계발을 위한 효과적인 경험이 될 것으로 보았다. 인형극 활동은 ‘누구를 통해 어떻게 말하느냐’를 초점화 한 것이다. 화자의 종류 및 특성에 따라 시의 내용이나 분위기가 달라지므로 시 속에 나타나는 인물들을 선정하여 어떤 인물인지 자신의 경험에 비추어 직업, 모습, 나이, 성격 등을 나름대로 연상하여 다양한 상황을 인형극으로 꾸며 보도록 한다. 이때, 교사는 시의 가치는 언어 기교보다 자신의 생활에서 얻은 체험과 느낌을 솔직하고 진실한 언어로 표현함에 있다는 것을 주지시킨다. 역할 놀이, 즉흥극, 극화 등 극적활동은 학생들의 활동을 최고에 이르게 하고 종합할 뿐만 아니라, 학생들이 작품 속의 인물의 관점에 감정 이입 되는 것을 도울 수 있다. 따라서, 이 활동은 하나의 수업 상황에서 다양한 문학 경험을 도울 수 있는 이점이 있다.⁵¹⁾종합적 접근 단계에서는 시를 음미하며 분위기와 정감을 살려 낭독하기, 시의 종합 감상 받

51) 윤미영, 상고, p.59

표 등을 통해 기대 지평을 재조정하고, 마지막으로 발전적 접근 단계에서는 제재, 주제 면에서 유사한 작품을 감상하기, 같은 주제나 제재로 시 작품 써 보기, 생활 속에 체험 적용, 시 낭송 테이프 만들기 등을 통해 기대 지평의 수평적, 수직적 확대와 심화가 이루어지도록 한다.

전체적 접근 단계에서 기대지평을 형성하며 시 전체의 분위기나 느낌을 먼저 아는 것은 화자가 텍스트를 통해서 하고자 하는 이야기의 큰 윤곽을 잡는 행위이며, 기대 지평의 전환이 이루어지는 부분적 접근 단계에서 청자는 화자의 이야기를 나름대로 해석하는 단계가 될 것이다. 이 단계에서 시의 상황을 머릿속에 그림으로 떠올리거나 글로 묘사하는 활동은 결국 화자의 메시지를 화자가 재해석해 보는 과정이라 할 수 있다. 종합적 접근단계에서 기대 지평의 재조정 과정은 청자가 앞 단계에서 재해석한 화자의 메시지를 종합하여 수용하는 단계이다. 마지막으로 발전적 접근 단계에서는 화자의 메시지가 수용된 상태에서 청자는 스스로에게 반문하며 화자에게 화답하는 형식의 다양한 활동 - 예컨대, 제재나 주제 면에서 유사한 작품을 감상하거나 같은 주제나 제재로 시 작품을 써 보는 활동 등- 으로 생활 속에 적용하는 단계이다.

이러한 과정에서 볼 때 학습자 중심의 시 교육 모형은 학습자들에게 문학의 흥미와 감동을 살리는 지도 모형으로 평가 할 수 있다. 뿐만 아니라 화자와 청자의 의식 소통으로서의 시 교육을 구현할 수 있고, 시 교육의 목표 중 하나인 상상력의 계발에 어느 모형보다 이점이 있다 생각된다.⁵²⁾

위의 두 논고와는 다른 방향으로 교수방안을 연구한 논문 중, 정재훈⁵³⁾의 경우, ‘구인환의 모형에서 계획 단계와 진단, 평가 단계를 활용하되, 좀더 수용자가 문학적 능력을 향상시킬 수 있는 방안으로 마련’ 하려는 취지를 가지고 ‘소통 중심의 시 해석 능력 향상을 위한 수업 모형’을 제시하였다. 이

52) 강은정, 학습자 중심의 시 교육 방법론 : 중학교 1학년 2학기 <봉선화>를 중심으로, 부경대학교 교육대학원 석사학위논문, 2005

53) 정재훈, 상고

연구는 ‘수용자는 읽은 텍스트의 구체적 국면에 대해 스스로 반응하고, 그것을 의식 속에서 경험 세계와 대응시키면서 하나의 이해를 조직해 낸다. 텍스트의 의미 구조와 독서 행위를 통한 독자의 의미 구현은 서로 견인하며 역동성을 발휘한다.’는 이론을 바탕으로 텍스트와 독자의 상호 소통 구조⁵⁴⁾에 의거하여 교수-학습 모형을 제시하고자 하였다.

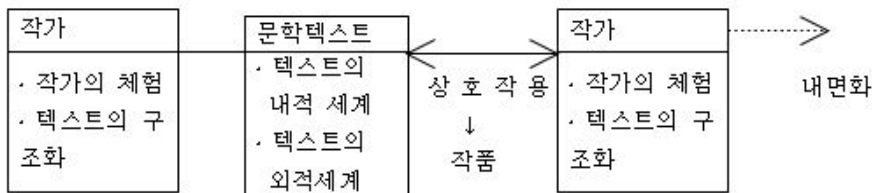
수용이론의 한계라 할 수 있는 ‘독자의 문제’와 ‘소통의 주체’ 문제를 해결할 수 있다면 시 수업에서의 수용 이론을 적용하는 것은 바람직하다고 보고, 이저가 제시한 독자와 텍스트의 소통관계를 주축으로 하였다. 이저의 이론대로라면 작가의 역할은 없어지고 이는 작가가 명백히 의도한 바가 있는 텍스트에 있어서는 위배가 되기도 한다. 따라서, 소통의 주체에 있어 ‘텍스트’의 의미를 온전히 텍스트 자체에 둔 것이 아니라 작가의 의도적인 면을 포함한 텍스트로 의미를 규정하였다.⁵⁵⁾

또한 독자(학습자)가 이상적이지 못하다는 점을 극복하기 위해서는 무엇보다 학습자의 문학적 능력⁵⁶⁾을 향상시킬 수 있도록 구상하려 하였다.

<도식6 > 소통 중심의 시 해석 능력 향상을 위한 수업 모형⁵⁷⁾

단 계	세부내용
1. 진단	(1) 시와 관련된 선행지식, 체험진단 (2) 비슷한 체험을 가진 학습자들끼리 같은 모듈 활동 (3) 시의조재와 관련된 체험에 관해서 모듈별로 이야기하기

54) <문학 텍스트의 소통 구조> - 정재훈, 상고, p.74



55) 정재훈, 상고, p.75

56) 맥락을 중심으로 자신의 기대지평을 융합하여 시어의 의미를 헤아려 보는 것 - 정재훈, 상고, p.75

2. 계획	(1) 수업 목표 설정 (2) 학습 제재 확인 및 단원 개관 (3) 평가 문항 작성
3. 해석	(1) 시 작품의 전체적 접근 (2) 시 작품의 부분적 접근 (3) 시 작품의 내면화
4. 지도	(1) 교사- 학습자와의 상호 소통 (2) 학습자의 비평적 활동(모둠별 발표)유도
5. 평가	(1) 목표 달성 여부 파악 (2) 인지와 정의의 통합 평가

구인환의 ‘계획-진단-지도-평가-내면화’ 단계에서 ‘계획’과 ‘진단’ 단계의 순서를 바꾼 것은 학습자 중심의 시 수업에서는 텍스트를 수용하는 학습자의 상태를 파악하는 것이 무엇보다 중요하다는 시각을 전제한다. 또한 ‘내면화’ 단계를 설정하지 않았는데 이것은 ‘내면화는 학습자가 텍스트를 통독하는 과정에서 자연스럽게 생기는 결과’이지 학습 방법 자체가 아니라고 보았기 때문이라고 설명한다.

진단 단계에서는 과제를 통해서 학습자의 선행 경험, 학습 상태를 교사가 미리 점검한다. 학습자가 시 텍스트의 의미를 추출하는데 어려움을 겪는 것은 그 텍스트를 해석하기 위한 경험적 지식이 부족하다고 보는 입장이다. 계획단계에서는 수업목표를 설정하고 교과서 구성상 대단원이 설정된 이유를 숙지하여 소단원 개관에서 대단원과의 연관성을 살피도록 한다. 이것이 계획한 수업 내용과 어떻게 연계되는지를 학습자에 주지시킨다. 이 단계에서 작성되는 평가요목은 학생들의 경험 활용 여부, 상상력 동원 여부에 초점을 맞추어 작성한다. 해석단계에서는 시의 분위기를 느끼는 것에서 나아가 시어의 의미도 생각하고 느낄 수 있어야 한다고 보고 ‘시를 올바르게 읽고 설득력 있는 해석을 하려면 학습자는 되도록 텍스트에 충실할 필요’가

57) 정재훈, 상고, p.76

있다는 것을 강조했다. 지도단계에서는 미숙한 독자인 학습자의 시 해석을 보완하기 위해 교사와의 상호관련성을 높이도록 한다. 이 단계에서는 텍스트의 재창작에서 더 나아가 비평적 활동을 하도록 유도하도록 되어 있다. 평가 단계에서는 단답식 문항에 의한 평가를 지양하고 진단단계에서 설정되었던 목표달성 여부와 시 작품을 감상한 자신의 소견을 밝히고 새롭게 익힌 문학적 지식을 확인하도록 한다.

이상의 세부모형을 중학교 국어 교과서 3-2의 ‘1. 창조적인 문학체험’에 실린 소단원 ‘(1)즐거운 편지’를 통해 실제로 구현하였다.

수업에 앞서 진단단계의 과정에는 시와 소설의 차이점과 시와 관련된 수사법을 알고 있는지 물어보고 ‘편지’에 관련된 경험을 통해 수업에 대한 흥미를 유발하도록 한다. 계획단계에서는 시 선행학습 정도가 우수한 학생들이 몰리지 않도록 분산하여 모둠 당 8명 내외로 구성하며 수업 목표는 진단단계에 따라 구성하되 ‘시적상황을 짐작케하는 시어를 찾아보고 그 의미를 이해할 수 있다. 편지에 얽힌 자신의 경험에 근거한 시를 창작할 수 있다, ‘즐거운 편지’를 감상하면서 알게 된 시적 표현 등을 통해 느낀 점을 말할 수 있다.’ 정도를 목표설정의 예로 들었다. 평가요목은 ‘①자신의 경험과 시를 어떻게 연관지어 감상했는가 ②시에서 말한 즐거운 편지의 의미는 무엇인가 ③하나의 시 텍스트에 대한 사람의 반응이 각기 다른 이유에 대해 말할 수 있는가 ④ 시의 주제를 좀 더 효과적으로 드러낼 수 있는 표현에 무엇이 있는지 말할 수 있는가’로 구체화 하였다. 해석단계에서는 시에 맞는 곡을 선곡하여 가져오는 과제를 통해 시 학습의 예습을 피하여 학습자의 능동적인 시 학습을 마련하도록 한다. 시에서 가장 강렬하게 느낀 부분을 적극적으로 설정해 보는 것도 후에 재창조하기 등과 연관되는 필요한 학습과정으로 보았으며 시의 분위기 및 전체적 느낌에 구체적으로 진술하도록 하여 자신이 받아왔던 ‘편지’와 관련된 상황을 떠올려 보며 화자의 심정으로 추측해 보는 것으로 전체적 접근을 구성하였다. 부분적 접근으로는 1)시를

읽고 난 뒤에 떠오른 장면이나 상황을 이야기해 보고, 시에서 이해하기 힘든 구절을 찾아 그 의미를 친구들과 토의해 보도록 한다. 2)시를 임의대로 읽었을 때와 어절을 띄어 읽었을 때의 느낌이 어떻게 다른지를 통해 행과 연의 구분이 시상 전개에 어떤 영향을 주는지 이야기를 나눈다. 3)똑같이 ‘편지’를 제재로 한 유치환의 ‘행복’과의 비교를 통해 시적 경험을 확장시키기를 시도했는데 이때의 비교가 되는 텍스트는 시가 아닌 다른 문학텍스트나 대중 문화 텍스트(영화, 드라마 등)도 무방하다. 4) 위의 과정을 통해 ‘즐거워 편지’를 감상한 것을 바탕으로 시적화자에게 답하는 시를 써 보도록 하는데 학습자가 느끼는 부담을 감소시키기 위하여 이때의 창작은 재구성, 모방, 패러디의 의미로서의 창작으로 한다.

지도단계에는 교사가 작가에 대한 설명을 해주는 것이 필요하며 텍스트 자체만으로 부족한 부분을 보완하여 학습자의 시 해석 능력을 향상시킬 수 있도록 시어의 의미를 재확인 하고, 학생들이 도출한 시어의 의미를 수용·확인하도록 한다. 시적 화자의 심정을 추측해보는 활동을 할 때는 단순히 ‘어떠하다’라는 표현이 아니라 ‘왜 그렇게 생각했는지’에 대한 이유를 추출할 수 있도록 유도하도록 한다. 이를 통해 이 시의 마지막 연에 나타나는 ‘눈, 꽃, 낙엽’이 어떤 의미일지 다시 생각해 볼 수 있게 한다. 비평적 활동은 모둠별 활동으로 마음에 드는 시적 표현 또는 그렇지 못한 표현을 살피고, 그 이유를 설명하도록 한다. 그리고, 그 표현을 어떻게 고칠 수 있을지 고쳐보고, 표현이 바뀌기 전·후 느낌이 어떻게 다른지 서로 생각해 말해본다. 평가단계에서는 자신의 체험과 시를 연관 지어 감상했을 때 즐거움을 느낄 수 있었는지, 시에 나타난 시어들이 시적 상황을 드러내는데 어떠한 역할을 하였는지, 제목과 주제의 연관성에 대해 설명할 수 있으며, 이 시를 통해 알게 된 시적 표현에 대해 설명 할 수 있는지를 통해 목표 달성여부를 파악한다. 또한, 자신이 시가 담긴 편지를 받았다고 가정했을 때 어떻게 답시(答詩)할 것인지 표현해 보고, 반어적 표현이 나타나는 시에 대해 조사하고 이를 비

교하며, 시어의 반어적 표현이 주는 효과에 대해 말할 수 있는지, 그리움과 기다림을 표현한 대중가요 가사와 ‘즐거운 편지’ 시어는 각각 어떻게 느낌이 다른지 말하는 활동을 통해 정의적 측면과 인지적 측면에 대한 통합적 평가를 한다.

위의 연구는, 학습자 중심 교수-학습모형을 지향하면서도 텍스트를 방임적으로 해석하는 것이 아니라 의미적 구성과 작품의 내·외적 환경을 고려한 해석하는 방향을 규정했다는데서 의미가 있다.

2) 시 교수-학습 모형의 보완점

앞 장에서 구인환의 교수-학습 모형에 따른 최근의 연구를 살펴 보면 각 모형마다 각자의 취지를 가지고 학습자가 주체가 되는 수업을 위한 교수-학습 모형제작을 시도하고 구현하려고 했으나 실제적으로 수업에 사용하기에는 부적합한 한계가 있음이 보인다.

먼저, 학습자 활동 중심 모형(안은영)을 살펴보면 몇 가지 부분에서 그 한계를 드러내고 있음을 볼 수 있다. 첫째, ‘진단단계’가 ‘계획단계’ 아래의 ‘진단학습’으로 그 영역이 축소되긴 했지만 그 의미-시에 대한 지식, 체험, 감수성 등을 진단 한다-는 그대로 계승하였다. 하지만 어떤 기준으로, 어떤 요소를 통해 시에 대한 지식과 체험, 시적 감수성의 정도를 예측할 것인지 구체적인 내용에 대해 상정하지 않았다. 둘째, ‘낭독하기 1’에서 사용한 일반적 낭독법은 ‘한 작품만 연습하고 나면 다른 작품에서는 굳이 설명하지 않아도 익숙해진다’고 주장했는데, 교육 현장에서 한 번의 낭독으로 학습자에게 낭독법을 익힐 수 있을지에 대해서는 회의적이다. 특히 ‘낭독하기1’ 과정에서는 합독을 권장했음을 볼 때, 낭독의 참여 여부는 전적으로 학습자에게 달려 있으며 따라서 한 번의 낭독이 낭독법의 습득으로 이어질 것이라는 막연

한 낙관적 관점에는 동의하기 어렵다. 셋째, ‘낭독하기2’의 과정도 감정을 살린 합독과 개인적 낭독의 과정을 모두 거쳐 학습자나 교사가 강평 하도록 한 점을 들 수 있다. 막연히 ‘시의 분위기와 어조를 살린 낭독’을 강평하자면 ‘잘했다/못했다’, ‘좋았다/좋지 않았다’의 단편적 감상 밖에 될 수 없다. 특히나 학습자에게 낭독의 강평을 위한 유의사항 등의 아무런 세부 내용을 제시하지 않았다는 점에서 단편적 감상 이상의 반응을 기대하기 어려운 ‘낭독하기2’의 강평은 의미가 없다고 본다. 넷째, 평가단계를 설정했음에도 불구하고 평가요목에 대해 작성하는 단계가 없다. 뿐만 아니라, 평가를 위한 구체적 내용 역시 제시되지 않았다. 학습 목표에 대한 성취 정도를 보고자 하는 교육 상황에서 평가는 빠질 수 없는 단계임을 생각할 때, 평가단계를 구체화 하지 않은 것은 교수법으로서는 큰 허점이 된다. 다섯째, 교수-학습 모형의 실체를 교과서를 토대로 그 내용을 필요에 따라 보충·심화하여 교수지도안을 구현하려 한 시도 역시 고안한 교수-학습모형을 반영하는 것에 충실하지 못하고 교과서 자체의 과정을 분석하는 것에 그쳤다는 아쉬움이 있다. 교수지도안의 실제 ‘진단학습’에서 제시한 것은 전 학년 과정에서 배운 내용을 회상한 것을 단원의 길잡이에 적용시켜 보는 것이었다. 이렇게 단순히 배운 내용을 회상하는 것은 엄밀히 말해 ‘진단’이라고 할 수 없다. ‘이전에 학습한 것’이 반드시 ‘학습자의 시적 이해도’와 완벽히 일치한다고 볼 수 없기 때문이다. 실제로 현장에서는 전학년에 배운 사실에 대해서도 학습자가 충분히 이해하지 못하고 있어서 재학습 하는 경우가 종종 일어난다. 곧, ‘교과과정에 현재 학습 이전에 배우도록 되어 있는 사항에 대한 진단’이 아닌 ‘학습자의 실제 이해도’를 진단하기 위한 구체적 내용이 설정되었어야 하는 것이다.

학습자 중심의 시 교육모형(윤미영)과 같은 경우에는, 이 연구에서는 제시된 모형이 실제 수업에서 어떻게 구현되는지에 대해서는 구체적으로 제시하지 않았다. 그렇기 때문에 연구의 곳곳에서 실제 수업을 구현함에 있어 막

연한 부분들이 존재한다. 첫째, 제시된 다양한 시 텍스트 중 마음에 드는 것을 골라 소모둠을 구성한 이후에 전개되는 활동은 소모둠을 구성할 때 선택했던 작품으로 모둠별 활동을 할 것인지, 하나의 작품으로 각 모둠에서 학습하는 것으로 할 것인지 정확히 제시되지 않았다. ‘심미적 시 감상의 구체화 활동’에서는 모둠별 구성을 할 때 선택 기준이 된 5개의 시 텍스트들에 대한 활동을 각각 제시 하고 있기 때문에 학급 전체적으로 시 텍스트가 통일되었는지, 모둠별 각개의 텍스트를 선정하고 전개하는 것인지에 대한 혼란은 더욱 심해진다. 특히, 학습자들 간의 의견을 교사가 듣고 긍정적으로 반응하며 개방적 분위기를 유도하기 위해서는 단일 작품으로 수업을 진행하는 것이 이 모형에 적합할 것이지만, 교사가 ‘수용론적 시 감상의 다양한 방법들을 학습독자에게 제시하여, 다른 시 작품 감상에도 전이 될 수 있도록’ 한다는 취지에 부합하기 위해서는 강의식 교수법을 지양하고 있는 연구이니 만큼 활동지향적 전개로 나갈 수 밖에 없다. 그럴 경우에는 모둠별로 학습하는 작품이 달라지게 될 것이다. 이 연구는 학습자-학습자간의 반응 교류와 학습자-교사 간의 반응 교류를 통해 기대지평의 수용과 확대, 재조정이 일어나도록 하는데 모둠별로 학습하는 작품이 달라질 경우에는 교사가 학급 전체의 반응을 심화·확장할 수 있도록 유도하는 것이 아니라 모둠 별로 진행 양상과 심화의 정도가 달라질 것임으로 수업을 이끌어나가기 벅찰 수 있다. 한 작품으로 수업을 전개한다면, 앞서 제시한 텍스트들은 그룹을 나누기 위한 표지, 그 이상도 그 이하도 아닌 것이 된다. 곧, 수업 전개상 꼭 필요한 과정인가에 대한 의문이 제시될 수 있다.

둘째, 심미적 시 감상의 구체화 활동 단계에서는 ‘모둠 구성원 간에 친밀하고 개방적인 상호 긍정의 분위기를 형성’하도록 교사에게 요구하고 있는데, 그 방법에 대해서는 구체적으로 제시한 바 없다. 그러나, 아무런 방법적 제시 없이 막연히 교사의 재량에 맡겨 ‘모둠 구성원간에 친밀하고 개방적인 상호 긍정의 분위기를 형성’하도록 하는 것은 실현가능성이 떨어진다고 본

다. 교사의 태도에 따라 수업의 분위기가 달라질 수 있는 것은 사실이다. 그러나, 모둠 내에서의 친밀감과 개방성은 교사가 조정하는 것이 아니라 학습자들 개개인의 심리 상태에 따라 변화하는 것이다. 이런 모둠원 간의 관계에서 교사가 해 줄 수 있는 것은 긍정적 분위기를 해치는 발언에 대한 권고 정도 일 것이다. 따라서, 구체적 방안이 제시되지 않은 ‘모둠 내의 분위기 조정’은 어렵다고 본다.

셋째, 시를 노래로 만들어 심미적 체험을 강화하는 경우의 내용을 살펴보면, ‘동작을 넣어 읊동을 하면 시의 감흥을 직접적으로 체험할 수 있다’고 한 부분 역시 동의가 어렵다. 그 예로 제시한 김영랑의 “돌담에 속삭이는 햇발”을 사용한 읊동의 일부를 보자.

<율동동작>58)

- 1연 1행 : 손가락으로 네모 모양을 그리며 돌담이 쌓여 있는
 동작, 속을 입가에 대고 속삭이는 동작, 손을 위에서
 아래로 내리는 햇빛이 비치는 동작
- 2행 : 손가락으로 풀잎을 그리는 동작, 미소를 지으며 손
 가락으로 자신의 얼굴을 가리키는 동작, 구불구불 물
 결치는 동작
- 3행 : 가슴에 두 팔을 차례로 얹는 동작, 손을 위에서 아
 래로 내리며 반짝이는 동작
- 4행 : 하늘을 바라보며 몸을 좌우로 가볍게 흔드는 동작

위에서 알 수 있듯이, 위의 논고에서 제시한 “율동”의 실례는 감흥에 대한 자의적 해석을 통한 동작 구성이 아니라 단순히 시 내용을 일차적으로 해석한 것을 동작화 한 것에 불과하다. 단순히 언어를 동작화한다고 해서 시의 감흥이 체험화될 것이라는 것은 “율동”과 “시적 감흥의 체험”의 상관관계에

58) 윤미영, 상고, p.51

대한 객관적 근거도 없이 “언어- 동작화 : 시적 감흥-체험화”라는 대응적 사고에서 파생된 억측일 뿐이다.

넷째, 인형극을 통한 심미적 체험과정에서 “교사는 시의 가치는 언어 기교보다 자신의 생활에서 얻은 체험과 느낌을 솔직하고 진실한 자기 언어로 표현함에 있다는 것을 주지시키”는 것을 교수시 유의해야 할 사항으로 이야기한 것은 문제가 된다. 시는 궁극적으로 “언어의 구조물”이다. 언어의 정교화를 통해 심미성을 획득하고 미적 가치를 구현하는 것이 시의 본질인 것이다. 그런데 위의 유의점은, 이를 무시하고 있다. “학습자의 흥미”를 중시한 나머지, “시”를 교수하는 것임을 망각하고-무엇을 가르치고 있는지에 대한 신중한 고찰없이 “수단”을 목적화 시켰다고 볼 수 있다. “체험과 느낌의 진솔한 자기언어적 표현”은 문학에서나 문학교육에서나 중요한 것임은 두말할 나위가 없다. 그러나, “시”라는 장르의 특성을 무시하고 체험의 진솔한 진솔만을 강조하는 것은 올바른 “시 교육 방향”이라고 할 수는 없을 것이다.

소통 중심의 시 해석 능력 향상을 위한 수업 모형(정재훈)은 학습자가 시 텍스트의 의미를 추출하는데 어려움을 겪는 것은 그 텍스트를 해석하기 위한 경험적 지식이 부족하다고 보는 입장이다. 이런 경험적 지식은 과제를 통해 진단된다. 진단 이후, 학습자의 경험이 부족하다고 판단되었을 때, 이를 어떻게 보충할 것인지에 대해서는 언급하지 않고 있는데 실제 교수상황에서 이 점은 문제가 될 수 있다. 실제로 교육현장에 나가보면 시적 경험 또는 실제적 경험 모두가 교사가 생각하는 것만큼 풍족하지 않다. 일례로, 정지용의 “호수”를 수업할 때, 교과서의 구성에 따르면 “누군가를 그리워 한 경험에 비추어 시를 이해해 보도록” 되어 있다. 따라서 그 ‘그리움의 경험’에 대해 서로 이야기해 보는 과정이 편성되어 있는데, 정원이 35-37명인 같은 학년의 학급 세 학급 중 경험적 지식- 자신이 체험한 직접 경험과 영화나 기타 자료를 통한 간접 경험 모두를 포함하여-이 있었던 것은 단 한 사람밖에 없었다.⁵⁹⁾ 위의 교수-학습모형에 따라 수업을 진행한다고 하면, 학생

들의 경험 활용 여부, 상상력 동원 여부에 초점을 맞추어 작성되고 평가되는 평가 요목에서 경험적 지식이 없는 학생은 이러한 결핍이 보충 되지 않은 상태로 학습이 진행되게 되므로 상대적으로 불리할 수 밖에 없다.

둘째, 지도 단계에서 ‘미숙한 독자인 학습자가 텍스트에 충실’하는 방법으로 ‘시인과의 대면’을 제시하고 있는 점이다. 시에 따라 다르겠지만 일반적으로 시의 화자와 시인은 구분되고 있다. 그런데, 본 교수법에서는 이를 구분하지 않고, 시가 ‘시인의 의도적 결과물’ 이라는 것을 ‘시인=화자’의 개념으로 확대시켰다. 따라서 시인에 대해 교사가 교수하는 방법, 또는 학습자 스스로가 시인에 대해 알아보고 시의 감상에 도움을 받는 방법을 ‘텍스트에 충실한 감상 방안’으로 제시하는데 이것은 위의 논고에서 말하는 주체적 감상능력을 기르는 방법으로는 적합하지 못하다고 본다. 시인과 시 텍스트를 결부시킬 경우 가장 흔한 오독이 ‘역사적 상황’과 ‘시적 내용’을 1:1로 대응시키는 경우이다. 이육사의 “절정”에서 “겨울은 강철로 된 무지개”를 ‘겨울은 일제강점기의 절망적 현실’이요, ‘무지개는 자유와 희망의 상징’ 인데 ‘겨울’과 ‘무지개’는 ‘은(=)’로 이어진 관계이다. 게다가 수식어는 ‘강철’인데 이것은 대체로 ‘단단한, 굳건한’의미로 해석된다. 여기서 해석의 역지가 생긴다. 어떻게 해도 자연스럽게 연결되지 못하는 조합을 ‘비극적 삶(일제 강점기)에 대한 인식과 그에 대한 초월 상징⁶⁰⁾’으로 애써 묶어 놓는 것이다. 여기서 ‘겨울’을 ‘일제 강점기’가 아니라 ‘추위를 통해 땅을 굳게 만들어 만물이 소생하는 봄과 이어지는, 사계의 중간 과정’으로 본다면 해석은 무리 하지 않아도 자연스럽게 이어진다. 겨울 끝, 혹한의 어려움은 희망적인 봄과 - 겨울이 추울수록 여름이 풍성하다는 말도 있듯- 여름을 약속하는 강철처럼 굳건한 희망으로 이어지는 과정인 것이다. 따라서, 텍스트에 따라 시인이 영향을 미치는 경우도 있겠지만, 학습자의 주체적 시 감상능력은 시인에 대한

59) 2009년 5월 서울시 장평중학교의 1학년 학급 중 세 학급을 대상으로 수업한 결과임을 밝힌다.

60) 박경국 외, 『18종 문학교과서 현대시의 모든 것』, (주) 꿈을담는뜰, 2007

선지식이 구성됨으로 신장되는 것이 아니라, 텍스트 자체에 대한 이해력이 높아져야 함을 생각할 때 시인보다는 시 이론에 대한 기대지평을 구성하는 것이 더 효과적인 방안이라고 본다.

위의 문제점을 바탕으로 앞으로 구안될 교수-학습 모형의 보완점을 생각해 보자면 첫째, 텍스트를 해석하는 방향성이 제시되어야 한다.

텍스트의 무한 개방성은 수용이론에 근거한 시 교수-학습안에 있어서 언제나 문제시 되어 왔다. 자유스럽게 작품을 감상하는 일반적 경우와는 달리, 교육 현장에서 읽게 되는 텍스트들은 평가를 전제로 하기 때문에 수용이론에서 말하는 텍스트의 무한한 개방성은 평가의 기준을 세우는 데 난점으로 작용했다. 뿐만 아니라 미숙한 독자들이 중구난방을 제시하는 자의적 해석을 어느 선까지 인정할 것인지 역시 모호했다. 본고는 이에 대해 ‘시의 기초적 개념 정립을 바탕으로 한 타당성 있는 근거를 제시할 수 있는 해석’이라면 자의적 해석도 인정하는 방향으로 교수-학습을 진행하되, 다른 학습자와 해석의 합의점을 찾을 수 있어야 한다고 본다. 현재 정립되어 있는 시의 해석들도 처음에는 많은 해석들 중의 하나였음을 상기하자. 그 수많은 해석 중에서 일반적으로 시를 설명하는 데에 무리가 없고, 타당하다고 여겨지는 해석들의 합의점이 지금의 ‘정론’이라 불리는 시 해석들인 것이다. 학습자의 시에 대한 이해도에 따라 ‘정론’을 세우는 수준까지는 어려울 수도 있지만 적어도 시 한 편 당 배정된 해석이 있다는 의미에서의 ‘해설’이 아닌 사람들에게 의해 수용되어 정립되어진 이론으로서의 ‘해석’으로서 시를 배우고 그 이해를 확장시켜 나갈 수 있다는 것이 중요하다.

둘째, 해석의 바탕이 되는 이론적 이해가 필요하다. 앞서, ‘타당성 있는 근거를 제시할 수 있는 자의적 해석’은 ‘시 이론의 기본적 개념’을 충분히 이해해야 가능하다. 그러나, 지금까지 이루어져 온 ‘수용미학적 접근’을 통해 교수-학습을 진행하고자 하는 시도들은 교육과정에서 수용이론이 등장한 배경⁶¹⁾과 맞물려 ‘신비평적 요소들이 학습을 어렵게 만든다’는 신비평에 대한

막연한 반발감을 근거에 두는 경향이 있다. 그것은, 시의 이론에 대한 학습과 그를 바탕으로 텍스트를 보려는 시도 자체를 배제하게 만들어 결국 학습자의 선경험에 의존하여 시 텍스트를 분석하려 하게 만들었다. 그러나 학습자의 선경험에만 근거하여 시 텍스트를 분석하려는 것은 문제가 있다. 선경험에만 의존하다보면 ‘시’가 가지는 언어적 정교함에 대한 미적 가치나 표현, 이미지 구현에 대해서는 소홀하기 쉽다. 즉, 독자(학습자)의 경험과 텍스트를 연관 지어 분석하는 행위가 지나치면 텍스트 자체에서 발견할 수 있는 문학적 즐거움을 독자(학습자)가 미처 발견하지 못할 수도 있음을 생각해 보아야 할 것이다.

셋째, 평가 요목을 구성하는 데 융통성이 있어야 한다. 지금까지의 연구들을 살펴보면 평가 요목의 구성이 학습목표를 ‘그렇게 하였는가’라는 형식의 의문문으로 만들어 사용하는 것이 전부였다. 물론 목표와 평가는 함께 구성되어야 함이 당연하다. 그러나, 위와 같은 평가 요목이 경우, ‘그렇다/ 아니다’ 내지는 ‘매우 그렇다/조금 그렇다/ 그렇다/ 그렇지 않다’ 정도로 밖에 평가할 수 밖에 없다. 본고는 평가의 수용범위가 확장되어야 한다고 본다. 논술이나 서술형 답안의 평가의 경우, 확정 답안이 있는 것이 아니라 정답으로 처리할 수 있는 ‘범위’가 규정된다. ‘시 교육’ 역시 ‘되었다/ 안 되었다’로 판가름할 수 없는 것은 물론, 주체적 능력 신장을 목표로 한다면 그 ‘정답’의 수용 범위가 넓어질 수 밖에 없다. 앞서 이야기한 ‘해설’이 아니라 ‘해석’을 인정해야 하는 단계에 이른 것이다. 따라서, 평가 요목의 구성 역시 좀더 탄력적으로 구체화 되어야 한다.

넷째, 학습된 시 이론을 스스로 적용해 볼 수 있는 기회가 학습자에게 주어어야 한다. 이전까지 시 이론은 아예 교수-학습에서 제외되었거나 제시되

61) 앞서 이야기 했듯, 신비평과 학문중심교육과정이 결합하여 시 교육의 본질적 측면이 고사되고 시험과 입시 위주의 시교육이 이루어져 종래에는 학습자에게 시에 대한 환멸을 느끼게 했다고 보고 학습자가 주축이 되는 교육과정을 구안할 때 우리나라에 들어온 수용미학이 ‘학습자 중심’이라는 취지와 부합하여 교육과정에 반영되게 되었다.

있어도 한 작품 내에서 찾아 보는 활동이 대부분이었다. 그러나, 한 작품 내에서 찾아 보는 활동만으로는, 시 이론이 완전하게 학습되었다고 할 수 없다. 시 이론을 배우고 한 작품에서 그 쓰임을 알았다면, 스스로 찾아보는 활동도 필요하다. 이것은 상호텍스트성과도 관련된 활동으로 수용미학의 미흡한 ‘소통성’을 텍스트-텍스트의 소통을 통해 해결하는 것 역시 다른 텍스트를 통해 시 이론을 확인하는 과정에서 동시에 지향할 수 있다.

3. 교수-학습 모형의 제안

1) 이론 상의 절충

주체성과 상대성을 중시하는 시대적 흐름과 그에 따른 교과과정의 흐름에 수용미학의 요지는 충분히 부합하고 있음에도 실제 수업 상에서 수용미학을 도입하기 어려운 큰 이유는 단 두 가지일 것이다. 첫째, 학습자의 주체적 해석을 무조건적으로 수용하기엔 그 해석의 깊이가 너무 얕다. 둘째, 기준 없이 ‘수용’에만 치중하다보니 이렇다 할 평가기준이 없다. 상황이 이렇다보니 교실에서는 학습자의 해석을 중시하고 모두 수용하기엔 평가의 문제가 생기고, 평가에 치중하다보면 학습자의 자의적 해석보다는 이미 알려진 해당 시 텍스트의 정론만을 주입하는 수업이 된다.

실제적으로 자신의 의견을 피력했지만, 결국 평가 과정에서는 정론적인 해석만을 답으로 처리하는 현실은 학생에게도 주체적으로 수업에 임해야 할 의욕을 잃게 하지만, 교사에게도 힘겨운 현실이다. 학습자가 능동적이고 주체적일 수 있는 수업전개는 이상적이며 필요하다고 생각하지만 그에 따른 평가의 막연함에 결국 기존의 정론적 해석 안에서 평가 과정과 시험을 준비해야 하기 때문이다.

이 문제는 일단 학습자가 주체적인 해석이 가능할 만큼의 시 이론적 바탕

이 없는데 있다고 보고 본고에서는 시를 주체적으로 볼 수 있는 학습독자를 준비하기 위한 두 가지를 제시하고자 한다. 그 첫 번째가 시 이론의 ‘기초적 개념’에 대한 지도이며 두 번째가 ‘자세히 읽기’ 방법이다. ‘기초적 개념’의 교육적 필요성은 지금까지 충분히 이야기 했듯 ‘아는 만큼 보인다’라는 것을 전제로 하는 시 교육론에 입각한 것이다. 모르는 것을 알아내고 느끼라고 다그치기보다는 자연스럽게 눈에 익은 것을 찾아내고 거기에서 시에 대한 자신감을 느낄 수 있도록 해 주어야 한다.

‘자세히 읽기’ 방법은 그야말로 학습자의 의지에 따른 학습이다. 이론을 바탕으로 하든, 감성을 바탕으로 하든 ‘읽는다’는 행위가 주도적이기 위해서는 충분한 시간을 두고 스스로의 사고과정을 텍스트에 투여해 보는 일이 필요하다. 꼼꼼하게 읽어가며 글의 행간을 자신이 직접 채워가는 것이므로 결국 독자가 ‘작품’을 완성하는 행위가 바로 ‘자세히 읽기’ 과정이기 때문이다.

(1) 기초적 개념 지도

독자(학습자) 개인의 문학 감상·비평에 치중된 수용이론의 한계를 교육 현장에서 보완하기 위해서는 신비평적 이론을 통해 시 이론에 대해서 교육함으로써 시의 기초적인 개념을 구축하는 것이 유효해 보인다.

‘개념’이란 문학의 현상들에 대한 이론적 탐색의 집약된 결과를 특정한 용어로 표현한 것이고, 시의 다양하고 복잡한 양상들을 쉽게 설명하고 이해할 수 있게 하기 위해 설정된 것이다.

시 이론에 대한 교육이라 하면 비유, 상징, 역설 등의 용어들을 떠올리게 되고, 이를 학생들에게 전달하는 ‘정보 전달’만을 위한 수업으로 오해받을 소지가 많다. ‘정보 전달’만을 위한 수업은 앞선 교과과정에서 강하게 부정되어 왔던 주입식 교육이라고도 할 수 있을 것이다. 주입식 교육 하에서 수동적일 수 밖에 없었던 학습자는 능동적 작품 해설이 불가능함은 물론 시

자체에 대해 환멸을 느끼게 되었고 그에 따른 반동으로 교육계에서는 ‘문학은 즐기는 것’이므로 시 교육의 목적은 ‘시를 배우므로 시를 좋아하고 향유하는 단계에 이르는 것’이란 주장이 일었다. 학습자 중심 교육과정에 이르러 수용미학적 성향이 강해지고 독자의 견해가 중요하게 됨에 따라 그런 생각은 교육현장의 일선에서는 ‘지향점’으로까지 여겨지게 되었다. 그러나, 다음과 같은 사실을 생각해 본다면 위와 같은 생각은 재고해야 할 것이다.

시를 좋아하게 하는 데서 그쳐야 한다는 논리는 예술로서의 문학과 지식으로서의 문학을 혼동하기 때문이다. 예술로서의 문학과 지식으로서의 문학이 혼동되고 참여 문학 대 도피 문학의 논쟁이 계속되는 까닭은 문학 예술이 특수하고 복잡 애매한 언어를 매개로 하기 때문이다. 감성에 의해서 감상되도록 제시된 예술로서의 문학은 지성에 의해서 동시에 이해도 되지 않을 수 없는 것이다. 문학 작품은 감성의 반응을 받을 수 있으며, 동시에 이해와 설명의 대상이 되기도 하는데 인상 비평은 한 독자의 감성적 반응에 그치는 것으로 이것은 이성 활동으로서의 학문이 될 수 없다. 그러나 과학 비평은 한 현상으로서의 작품이란 대상을 평가하는 것이 아니고 설명함으로써 이해하려 하는 것이다.⁶²⁾

말 그대로 우리는 일상 생활에서 향유하는 ‘문학’과 지식으로서의 ‘문학’을 혼동하고 있다. 그리하여 ‘인상적 감상’에 몰두한 나머지 ‘감상을 위한 감상’으로 ‘자신의 감성에 대한 지성적 설득’ 과정을 생각하지 않는다. 왜냐하면, 감상을 지식을 바탕으로 설득화-주장화 하려면 시에 대한 지식이 필요하고, 그것은 또 다시 과도한 지식을 주입함으로써 문학을 도외시 하게 했던 과거를 떠올리게 하기 때문이다.

그러나, 문학은-시는 자기도취적 감상만으로는 충분히 이해될 수 없는 깊이가 짧은 문장 안에 그득히 들어차 있다. 그렇기 때문에 학습자는 시를 감

62) 이상섭, 『복합성의 시학』, 민음사, 1987, p.239 -권혁준, 상고, p.94

상하기에 앞서 시에 대한 전반적인 학습이 필요하다.

길을 걸으면 수 많은 사람들이 스쳐가지만 그 다를 바 없는 ‘사람’ 중에서도 ‘아는’ 사람의 모습은 재빠르게 인식된다. ‘안다’는 것은 대상을 미지의 무엇에서 익숙한 것으로 만들어 더 이상 두려움을 느끼지 않아도 되는 안정감을 느끼게 할 뿐만 아니라 많이 알면 알 수록 그 대상을 더 빠르게 인지하도록 한다. 시도 마찬가지이다.

아무런 준비 없이 ‘시’를 맞닥트린 학습자에게는 ‘시’에 대한 단편적 감상 이상의 것은 불가능하다. ‘알고 있는’ 것들이 없으므로 마땅히 ‘이런 것이다’라고 인지될 만한 것도 없는 것이다.

‘이론 학습이 선행된다’는 것은 흔히 주입식 교육이 부활되는 것이 아닌가라는 우려를 낳는다. 그러나 꼭 그러한 것은 아니다. 주입식 교육은 학생들이 주체가 되지 않고 교사 주도의 학습이며, 학습자 고유의 개성을 인정하지 않는 수동적 학습 현태를 일컫는다. 그렇지만 지금 제시하는 문학이론에 대한 학습은 본격적인 시 학습에 들어가기 전에 이론에 대한 선지식을 학습하고 활용하여 중구난방 식의 시 해석을 막는데 있다. 학습자의 다양한 해석을 도출하는 것이 잘못된 것은 아니지만, 문학적 효용성과는 상관없는 비문학적 답안이 나올 수 있다는 것을 감안한다면 지금의 시 교육에 일정 부분 필요하다고 본다. 이 때 교사는 이론을 제시해 주고 학습자가 이를 참고로 시를 읽고 감상할 수 있도록 도와주는 역할인 것이다. 결코 교사 주도의 학습이 아님을 상기할 필요가 있다. 선지식을 형성한다는 데 의의를 두자면, 수용미학적으로는 ‘기대지평을 형성하는 과정’이라고 말할 수 있다.

(2) ‘자세히 읽기’를 통한 맥락 지도

시라는 것은 문학 장르의 하나이며 우리가 일상 생활에서 소통하는 언어와 다른 면을 지닌다. 물론 일상어가 시의 언어가 되기도 하지만, 관습적인

언어도 시어로 쓰였을 때는 이미 다른 내포적 의미가 담긴 언어가 되는 것이다.

예를 들어 ‘내 마음은 호수’라는 구절에서는 화자의 마음을 호수로 비유하여 화자의 심적 상태를 빗대는 것은 물론, 호수에서 파생되는 여러 의미가 화자의 ‘마음’과 맞물려 다층적 의미를 양산한다. 이는 시를 대하는 독자의 감상과 상상력의 몫이다. 시어를 이해함에 있어 비유의 행간을 읽어내는 것이 시 읽기의 한 방법이라고 볼 수 있다. 앞서 이야기 했듯 시 이론을 배우는 것은 이러한 시 읽기가 가능하도록 만들어주지만, 기초적 개념이 이러한 시 읽기를 성립시키는 충분조건은 아니다.

기초적 개념을 바탕으로 ‘자세히 읽기’과정을 통해서 충분히 고찰해야 가능해지는 것이다. 리처즈는 자세히 읽기의 방법을 다음과 같이 소개했다.⁶³⁾

첫째, 자세히 읽기 위해서는 먼저 말뜻을 구분할 줄 알아야 한다. 단순한 사전적 의미, 느낌, 말투 속뜻의 네 가지는 경우에 따라 어느 하나가 더 주도적으로 쓰이게 마련인데 이 네 가지를 모두 같은 방법으로 해석해서는 안 된다.

둘째, 비유적 언어를 제대로 읽어야 한다. 시가 논리는 아니지만 시를 읽을 때 논리를 생각지 않고 통념에 의해 대강 봐 버리면 가치 있는 사항들을 놓치게 된다.

셋째, 문법과 문자적 의미보다 말투(어조)와 느낌의 의미가 중요하다. 독자는 시가 어떤 가상적 독자를 대상으로 하고 있는지, 말의 느낌은 어떤지를 주의 깊게 살펴야 한다.

넷째, 시의 형식, 특히 운율이 시의 느낌에 긴밀히 연결되므로 운율에 적절히 반응을 하면서 천천히 읽어야 한다.

다섯째, ‘부적절한 연상’과 ‘습관적 반응’을 하지 않도록 조심해야 한다. ‘장

63) 권혁준, 상고, p.110-111

미'라는 말만 나오면 사랑의 감미로움을 먼저 떠올리고 그런 기분에 벌써부터 지배를 받는 것이 부적절한 연상이며, 습관적 반응이다. 객관적 정황에 걸맞지 않게 과도한 감정적 반응을 노출하는 것을 '감상적'이라 하고, 그 정황에 비하여 지나치게 큰 반응을 감정 과잉이라고 하는데 이런 경향도 부적절한 반응이다. 자세히 읽기는 '불신의 자발적 중단'과 유보라는 지적·정서적 통제 장치를 이용하여 자기 신념을 반성, 수정, 또는 확충하는 기회로 삼을 수 있는데 그래서 자세히 읽기는 문학 수용의 필수적 방법이 된다.

여섯째, 그릇된 문학관에서 벗어나야 한다. 편벽된 독서 취미나 잘못된 배운 문학이론으로 말미암아 오늘의 시라고 하면 덮어놓고 '민족시'로만 해석하려 한다면 '상징시'로 읽으려하는 경향은 '자세히 읽기'를 방해한다.

이상섭은 '교육이란 기초적 훈련이며 뉴크리티시즘은 아무리 적게 잡아도 문학 비평의 필수 기초 훈련으로 가장 적합한 것의 하나'라고 말하고 '뉴크리티즘들과 아류들이 아무리 싫어도 '자세히 읽기'를 우회하고 문학 작품을 해석하겠다는 대담성은 조장할 수 없다'고 말한 바 있다. 또 유종호도 '시 독자들이 이행해야 할 최소한의 정독에도 인색하다는 것은 독자들의 불찰이요 무성의이다. 주체적 독자를 길러내지 못하는 문학교육의 전면적 실패가 배경이 되어 있음은 말할 것도 없다'고 하였다. 주체적 독자가 되는 것과 텍스트를 자세히 읽는 것은 분리된 것이 아니다. 흔히 신비평을 공격하는 사람들은 신비평적 해석 방법은 '텍스트에 숨어 있는 의미를 찾기 위해서 독자는 자기의 마음은 접어두고 텍스트에만 몰입해야하므로 독자를 몰 주체적으로 만든다'고 하였는데 이것은 텍스트를 성실히 읽는 것과 몰주체적인 독자가 되는 것을 동일한 것으로 오해한 것이다. 자세히 읽으면 몰주체적인 독자가 되는 것이라는 두려움 때문에 막연한 짐작으로 무성의하게 시를 읽는 습관은 시 학습의 현장에서는 극구 피해야 할 일이다. 독자는 주체적으로 정독할 수 있고 그것이 바람직한 상태이다. 시교육에서는 당연히 주체적인

독자를 길러야 하며 그렇게 되기 위해서 일단은 자세히 읽는 독자를 길러야 한다. 다만, 그 자세히 읽기는 시를 즐기는 체험과 결합되지 않는다면 아무 의미가 없다. 자세히 읽기는 심미적 체험을 위한 바탕이 되어야하므로 시를 올바르게 이해할 수 있는 수준에서 그쳐야하며, 지나친 분석은 피야해 한다.

그러나, 미숙한 독자는 이 과정이 어려울 수도 있다. 읽는 것은 어렵지 않지만 무엇을 생각해보라는 것인지 그 방향을 잡기 어려운 것이다. 때문에 현 교과서에는 ‘날개’라는 것을 두어 본문 옆에 제시된 질문형식의 문장을 통해 생각의 방향을 잡도록 유도하고 있다. 다만, 문제라면 ‘날개’의 질문이 줄글에만 제공되는 것과 그 방향이 학습자의 자유로운 사고를 가능하게 하는 ‘열린 질문’ 형태보다는 ‘닫힌 질문’이 많다는 것이다. 결국 그를 통해 학습자는 정론적인 해석에 이르게 되고 결과가 같다면 애써 생각하여 결론짓기보다는 학습지 등에 나와있는 정론적 해석을 외우는 길을 택하게 된다. 따라서, 자세히 읽기 과정에서 제시되는 질문은 좀 더 세심한 주의를 기울여 선정해야 한다.

2) 교수-학습 모형 제시

‘시 이론에 충실하면서 학습자의 능동성을 고려하여야 한다’는 것을 바탕으로 본고에서 제안하는 교수-학습 모형은 다음과 같다.

진단단계

- 시에 대한 지식, 체험, 감수성 등의 진단

개념 정립단계

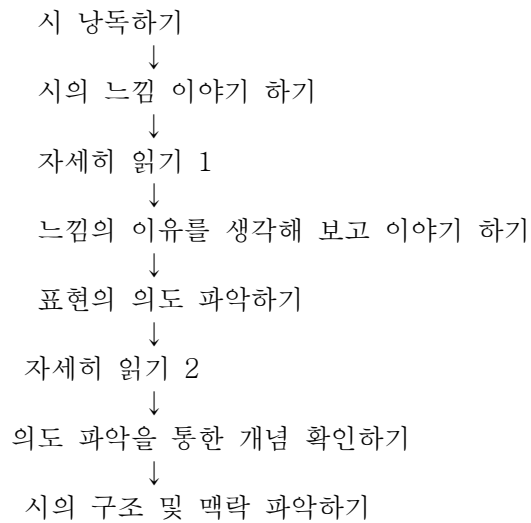
- 프리젠테이션 또는 기타자료를 통한 ‘시 이론’에 대한 흥미유발
- 시의 기초 개념에 대한 조사 -보고서 작성(학습자)

계획 단계

- 목표 설정
- 평가 문항 작성

'시' 수업 단계

- 교사-학생 간의 상호 소통



모둠 활동 단계

<활동1>

- 각자의 시 해석에 대해 이야기해 보기
- 논의를 정리하여 발표해 보기

<활동2>

- 다른 시에서 비슷한 표현 찾아보기
- 배운 기법을 사용하여 시 패러디 해 보기

평가 단계

- 교사의 평가
- 학생의 평가

(1) 진단 단계

진단단계는 ‘시에 대한 지식, 체험, 감수성 등을 진단 한다’는 구인환의 시 수업 절차 모형의 진단단계의 의미를 이어 설정하였다. 시 수업에 앞서 학습자의 현재 상태를 아는 것은 앞으로의 수업을 구상하고 진행하는 데 유효할 것이기 때문이다. 실제로 시 수업에서는 앞 단원에서 또는 전 학년에서 어떠한 ‘단원을 배웠다’라는 사실하나로 학습자의 지식 수준을 막연히 짐작하고 넘어가는 경우가 많다. 그러나, 교과서에 편성된 단원은 교사의 재량에 따라 축소되거나 뛰어넘은 채 단원을 마치기도 함으로 교과서에 편성된 단원을 확인하고 그 학습 유무를 확인하는 것으로는 학습자의 실제 수준을 판가름하기 어렵다. 따라서, 시에 대한 전반적 수준은 지난 학습 경험이 아닌 다른 방법으로 진단될 필요가 있다. 그에 대한 방법으로는 수준별로 여러 편의 시를 학습자에게 제시하고 그에 대해 감상, 사용된 기법, 연상되는 자신의 체험 등을 발표하게 함으로써 시에 대한 지식과 체험, 감수성의 수준을 판단하는 것을 제안한다. 예를 들어, 시 수업에 들어서는 학습자에게 첫 단계에서는 김소월의 ‘진달래꽃’을, 두 번째 단계에서는 김영랑의 ‘돌담에 속삭이는 햇발’, 세 번째 단계에서는 기형도의 ‘빈집’, 네 번째 단계에서는 유치환의 ‘깃발’을 제시하는 방법을 들 수 있다. 김소월의 ‘진달래꽃’의 경우, 대부분의 학습자들이 감상에 어려움을 느끼지 않는다. 소월의 경우, 행과 연의 배치에 따라 시어의 의미가 강조되거나 그 뉘앙스에 강약이 생기기기는 하지만 딱히 어려운 기법이 없으며, 행과 연의 배치에 따라 표면적 의미와 내면적 의미가 분화되는 경우도 드물기 때문에 학습자의 입장에서는, 시에 대해 잘 모르더라도 시의 내용을 이해하고 감상하기에 무리가 없다고 보기 쉽기 때문에 진단의 첫 단계에 그의 시를 놓

았다. 영랑의 ‘돌담에 속삭이는 햇발’은 시어의 배열과 직유의 기법에 대한 이해도를 측정하며 동시에 어감에 대한 감수성을 알아 볼 수 있는 기제이다. 첫째 단계와 비교 했을 때, 기교면에서 크게 어려워지지 않으면서도 시 이론의 기초 중의 기초라고 할 수 있는 직유법을 알고 있는지 확인할 수 있다. 세 번째 시인 기형도의 ‘빈집’은 시적 화자의 경험과 자신의 경험을 연관지어 생각할 수 있는지, 곧 시적 경험에 대한 수준 측정과 동시에 대유과 은유의 기법에 대한 이해도를 알아 볼 수 있다. 네 번째 단계의 ‘깃발’에서는 역설적 표현에 대한 이해도, 그에 따른 감정의 심화 또는 강화에 대한 감수성을 어느 정도 가지고 있는지 상징 기법에 대해서는 얼마나 알고 있는지 알 수 있다.

대체로 학습자가 접근하기 어렵지 않다고 느끼는 내용과 기법을 담고 있는 수준에서 조금 어렵다고 느끼는 수준과 난해하다고 여길만한 수준의 단계로 나누어 확인하는 것이 좋다. 진단단계는 말 그대로 수업의 준비를 위한 진단의 단계임으로 학습자가 이해하지 못하는 반응이 많아지면 그 수준이 학습자의 수준이라고 보고 진단을 멈추도록 해야 한다. 교사의 입장에서는 쉬운 수준으로 보이더라도 학습자들이 이미 어려워 하는 반응을 보이는 가운데 다음 단계의 시를 보여주는 것은 학습자들에게 시에 대한 막연한 어려움만 가중시킬 뿐 도움이 되지 않기 때문이다. 마찬가지로 이유로, 첫 번째 단계에서부터 학습자들이 어려워한다면 그보다 쉽다고 판단되는 텍스트에서부터 진단을 시작해야 한다. 그런 경우에는 사용하는 시 텍스트의 대상은 인터넷을 기반으로 하는 대중시에 까지 해당 작품이 소급될 수 있을 것이다. 교단에 서다보면 때때로 어느 정도의 작품을 다뤄야 하는지 어느 선까지 작품을 논의할 것인지에 대한 고민에 빠지게 되고, 그 때문에 작품성 면에서 대체로 인정받지 못하고 있는 대중시를 교실에서 제시해도 좋을 것인지에 대해 염려하게 되는 것은 당연하다. 하지만, 여기서 말하고자 하는 것은, 진단단계에서의 시 텍스트들은 ‘진단’을 위한 것이지 그 자체를 학습하기 위한 것이 아니라는 점이다. 또한, 진단단계에서 제시되는 시들은 될 수 있는 한 학습자들이 이미 배우지 않은

작품으로 선정하는 것이 좋다. 이미 배운 시들은 대부분 그 시의 정석적 해석을 외우고 있는 것이 대부분이기 때문에 학습자가 시에 대해 반응을 하는 것인지, 단순히 아는 지식을 나열하는 것인지 구분하기 어렵기 때문이다.

(2) 개념 정립 단계

진단단계에서 확인된 학습자의 수준에 따라 진행되는 개념정립단계는 직유, 은유부터 상징에 이르기까지 시칭작 자료 모두를 통해 이루어진다. 학습자가 이미 알고 있다면 확인차원에서 보며 넘어갈 수 있을 것이고 모른다면 약간의 보충 설명이 필요하다. 학습 대상이 학생들이 좋아하는 아이돌 그룹의 노래 가사인 ‘산소 같은 너’를 통해 직유법에 대해 접근 또는 확인 할 수 있고, 개그의 소재로 종종 사용되는 허무송을 통해 ‘너는 장미다’라는 가사는 은유로 이루어져 있다는 것을 보여줄 수도 있다. 베를린 장벽이 무너지던 날 비둘기를 날아올리던 동영상 자료를 통해 ‘왜 비둘기를 날아 올렸을까’라는 유도과정을 거쳐 ‘비둘기=평화’라는 상징의 개념까지 나아갈 수 있다. 그러나 이것은, 가장 기본적인 확인단계이자, 설명 단계이다.

학습자가 시의 기초적 개념에 대해 확실히 인식하도록하기 위해 학습자 스스로가 은유, 상징, 아이러니, 역설 등에 대해 직접 알아보도록 하는 활동이 필요하다. 스스로 알아보고 그에 대한 예시를 찾아 보는 것과 단순히 이야기만 들었을 때의 인식 정도는 확연한 차이를 보인다. 학습자 대부분이 직유에 대해 확실히 알고 있다면 직유는 제외하고 본문의 시 텍스트에 필요한 다른 기법을 알아보는 식의 보고서 작성활동이다. 확실히 안다고 판단되는 것은 제외하고, 대부분은 알지만 모르는 아이들이 있는 영역부터 보고서를 시작하도록 한다. 이런 보고서 작성활동은 개인 활동과 모둠활동 모두가 가능하지만, 본고에서는 개인 활동으로 하는 것을 제안하고 싶다. 이 부분은 이론적인 부분인 만큼 모둠활동으로 하는 경우, 각자가 맡은 부분 외에는 관심을 갖지 않을 가능성이 높다고 보이기 때문이다.

(3) 계획단계

진단단계와 개념 정립 단계를 통해 판단된 학습자의 수준을 보고 학습의 목표를 설정하도록 한다. 학습 목표는 시의 이론적 측면을 습득하는 것과 시를 감상하는 태도적 측면, 토의와 모둠활동을 모두 고려하여 설정할 수 있도록 한다. 다음과 같이 그 예를 들 수 있을 것이다.

<학습목표>	
1. 직유가 무엇인지 설명하고 직접 표현해 볼 수 있다.	
2. 시에서 인상 깊은 부분을 찾아, 왜 그렇게 표현했는지 추측하여 말할 수 있다.	
3. 시를 해석하고, 그렇게 생각하게 된 근거를 제시할 수 있다.	

평가 항목 또한 학습 목표와 마찬가지로 시의 이론적 측면과 시 감상의 태도적 측면, 활동 측면을 모두 고려해 작성해야 한다. 이 때, 유의해야 할 것은 평가항목의 범위이다. 앞서 이야기 했듯이, ‘시’ 교육의 평가항목은 ‘그렇다/아니다’로 판가름되는 가부 의문문이 아니라 좀 더 구체적이고 융통성 있는 구성이 되어야 한다. 위의 학습목표에 따른 평가 항목을 그 예시로 들어 보자.

<평가요목>	
1. 직유가 무엇인지 설명하고 직접 표현할 수 있는가.	<ul style="list-style-type: none"> ● 직유가 무엇인지 말 할 수 있다. ● 직유가 무엇인지 설명하고 시에서 그 쓰임을 찾을 수 있다. ● 직유가 무엇인지 설명하고 그 쓰임을 찾을 수 있으며 직접 활용할 수 있다.

<p>2. 시에서 인상 깊은 부분을 찾아, 왜 그렇게 표현했는지 추측하여 말할 수 있는가.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 시에서 인상 깊은 부분을 찾아 그 감상을 막연하더라도 이야기할 수 있다. ● 시에서 인상 깊은 부분을 찾아 왜 그렇게 느꼈는지 시의 맥락을 통해 설명할 수 있다. ● 시의 인상 깊었던 부분이 왜 그렇게 느껴졌는지 시의 맥락을 통해 설명하고, 그렇게 표현 한 의도를 짐작할 수 있다. ● 시의 인상 깊었던 부분이 왜 그렇게 느껴졌는지 시의 맥락을 통해 설명하고, 표현의도를 짐작하여 다른 식으로 표현했을 때와의 차이를 알 수 있다.
<p>3. 시를 해석하고, 그렇게 생각하게 된 근거를 제시할 수 있는가.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 시에 대한 해석을 적거나 말할 수 있다. ● 시에 대한 해석을 말하고 그렇게 생각하게 된 단편적인 근거를 제시할 수 있다. ● 시에 대한 나름의 해석을 구체적이고 논리적인 근거를 통해 주장할 수 있다. ● 시에 대한 나름의 해석을 구체

	적·논리적 근거를 통해 모둠원을 설득할 수 있다.
--	-----------------------------

학습 목표와 평가 요목은 관련지어 설정되는 것이 정석이고, 그럴 수 밖에 없다. 문제는 그런 방법이 단순히 학습 목표를 부가 의문문으로 만듦으로써 평가 요목을 구성하려는 형태로 나타났다는 데 있다. 국어과목은 수학과목과 같이 눈 앞에 답이 정확히 계산되는 과목이 아니다. ‘성취했다/ 아니다’를 딱 잘라 이야기 할 수 있는 과목도 아니다. 그럼에도 평가 요목이 부가 의문문으로 구성된다는 것은 문제가 있다. 따라서, 위와 같이 평가 요목을 단계별로 구체화하는 것을 제안하고자 한다. 이것은 한 가지 평가 요목을 세분화하여 학습자의 성취도를 판가름 할 뿐 아니라, 학습자의 실제 수행능력에 대한 평가도 함께 할 수 있다. 세부평가 부분에 지식과 태도 모든 면에서의 평가가 함께 포함됨으로 통합적인 평가가 가능하고, 성취도와 수행능력 평가에 대한 탄력성도 갖게 된다. 한 가지 항목에 대한 ‘예/아니오’의 한 가지 답에서, 한 가지 항목에 대해서도 여러 가지 양상의 답들을 평가하고 수용할 수 있다는데 그 의의가 있는 것이다.

(4) ‘시’ 수업단계

‘시’ 수업 단계의 모든 활동은 교사와 학생 간의 상호 소통을 바탕으로 이루어진다. 그 첫 번째 과정이 바로 ‘시 낭독하기’이다. 시를 낭독하는 것은 시의 분위기를 느껴보거나, 시를 전체적으로 감상해 보는 것에 있어 중요하다. 낭독은 교사의 낭독, 학생들의 합독, 학생 개인의 낭독으로 나눌 수 있는데, 본고에서는 교사의 낭독과 학생 개인의 낭독활동이 ‘시 낭독하기’단계에서 이루어지는 것으로 한다. 학생 개인의 낭독은 수업 내에서는 수업 시간배분 상 몇 사람 밖에 할 수 없으므로, 추후 배경음악을 선정하여 시를 낭독한 후 녹음해 오도록 하는 등의 활동도 학습자 모두가 낭독을 경험해 볼 수 있는 좋은 방법

이라고 본다. 낭독 이후에는 시의 느낌에 대해 자유롭게 발표하도록 한다. 학습자들에게 ‘어떻게 느꼈는가’에 대해 물으면 ‘슬프다, 쓸쓸하다, 재밌다’ 등의 단편적 감상이 주를 이룬다. 이럴 때 구체적인 답변을 얻기위해 교사는 대답을 한 학습자에게만 ‘왜 그렇게 느끼게 되었는지’에 대해 묻고 그에 따라 반전체의 분위기도 한 학습자에게 집중되는 경향으로 흐르는 경우가 많은데, 그 보다는 단편적 감상은 감상으로 받아들여 모두가 볼 수 있는 칠판에 정리해 두도록 하고, 전체적으로 자유롭게 단편적 감상에 대해 이야기 하고 나면, 그 이후에 전체 학습자를 대상으로 ‘왜 그렇게 느꼈는지’에 대해 묻도록한다. 이럴 경우, ‘슬프다’ 또는 ‘재밌다’ 등의 각 단편적 감상이 학습자들의 답변을 나누는 일종의 기준이 되어 학습자의 응답을 구분지어 볼 수 있다. 이렇게 구분된 응답을 바탕으로 ‘자세히 읽기 1’ 과정을 한 번 거치게 된다. 이때의 ‘자세히 읽기’과정은 학습자들이 막연하게 반응하였던 기존의 응답에 대한 근거를 시 텍스트 안에서 스스로 찾아 볼 수 있도록 하는 활동이 된다. 이를 통해 타당한 시적 근거를 가지고 자신이 느꼈던 감상의 이유를 생각해 정리하여 보고서로 이야기하여 보거나 발표하여 그 감상의 타당성에 대해 피력해 보도록 한다. 자신의 감상의 근거를 찾았다면, 왜 이런 느낌이 드는 표현이 사용되었는가에 대해 좀 더 깊이 생각해 보도록 한다. 작가의 표현 의도를 파악하는 것은 시의 내용적 측면과 기교적 측면 모두에서 중요하다. 왜 이런 표현을 사용하였는지, 이런 표현이 아니었다면 느낌이 어떻게 달라졌을 것인지를 생각하며 ‘자세히 읽기 2’과정을 진행한다. 자세히 읽기 과정을 통해 표현의 의도를 추측하고, 그 의도에 따라 성립된 표현을 시 이론적 측면에서는 어떤 기법이라고 할 수 있는지 논의하여 확인하는 과정을 통해 기초적 개념의 활용을 학습자가 직접 대면할 수 있도록 한다. 또한, 시의 표현의도를 추측하며 읽는 동안 기법적 측면이 아니더라도 시어들의 관계나 행·연등의 배열을 통해 시의 전체적 의미와 분위기가 어떻게 이루어지고 있는지 알 수 있음으로 이를 바탕으로 시의 구조 및 맥락을 파악해 보도록 한다.

이상의 과정은 모두 연계성을 띄는 일련의 과정으로, 자연스럽게 유도되어야 한다. 교사는 학습자의 반응에 앞서 강의식 수업을 진행하는 일이 없도록 하며, 학습자의 반응을 유도하고, 정리하며, 심화시킬 수 있는 문답법을 주로 사용하는 것이 적합하다.

(5) 모둠활동 단계

모둠활동 단계에서는 수업에서 사용한 시 텍스트를 직접 해석하고, 그에 대한 근거를 텍스트에서 찾아 타당성 있는 해석을 각자 주장해 보는 활동과 사용된 기법들을 다른 시 텍스트에서 찾아보고 시 텍스트를 패러디 해 보는 활동을 한다.

시를 전체적으로 해석하는 활동은 개인활동이고, 그것을 토론하고 모둠원을 설득시키는 것은 모둠활동 과정이다. 이 과정에서 토론활동이 저조하거나, 미비하거나, 또는 너무 격할 경우, 교사가 조절 하도록 한다. 이러한 토론과 토의 과정을 거쳐 설득되거나, 일치된 견해를 모둠 전체의 견해로 정리하여 발표하도록 하여 각 모둠의 견해를 학급의 모든 학습자들이 듣고 이를 교사와 학습자가 함께 종합하여 생각해 봄으로써 전체적인 해석에 도달할 수 있도록 한다. 이 때, 학습자들이 미처 생각하지 못했던 부분이 있거나 시에 대한 깊은 논의가 이어지지 못하고 시의 주변부에만 머물 경우에는 교사가 ‘이 부분은 왜 그랬을까’라는 질문을 내어주는 방식을 통해 생각할 방향 또는 깊이 생각해 보는 것을 유도하도록 한다. 대부분의 경우 일반적 해석에 가까운 학습자들의 해석이 도출될 것으로 예상되지만, 학습자의 이해의 방향이 크게 벗어나거나 시 텍스트가 어려워 해서 전체적 해석 도출이 어려울 경우는 학습자 간의 토론이 아니라 교사와 학습자 간의 토론과 토의를 통해 해석이 도출 될 수 있도록 한다.

(6) 평가 단계

평가 단계는 교사의 평가와 학생의 평가를 합쳐 이루어지도록 한다. 교사는 수업 전 작성한 평가 요목에 따라 학습자의 태도와 성취 수준 등을 평가한다. 중요한 것은 단편적인 평가가 아닌 태도와 성취수준 전반에 걸친 평가이어야 하며 앞서 작성한 평가 요목만큼 평가하는 교사의 태도도 탄력적이어야 한다. 예를 들자면 학습자가 활동에 얼마나 적극적으로었는가에 대해 평가할 때는 ‘적극적이었다/아니다’의 단편적 사항 뿐만 아니라 적극적이지 못했더라도 그런 태도에 건강 등의 문제가 있었던 것인지, 문제가 있었다면 해당 학습자의 평소 수업 태도와 연관지어 평가하도록 하며, 아무런 곤란이 없이 학습에 대한 의욕부진, 또는 적극성의 결여를 보였더라도 이후에라도 태도의 변화가 있었는지 등을 함께 고려하여 살필 수 있도록 한다.

학생의 평가는 일종의 동료 평가이다. 이 평가의 경우에는 교사가 미처 관찰하지 못한 부분의 평가 가능하다. 활동과 토의는 학습자 중심으로 이루어지기 때문에 교사가 개입할 수 있는 여지가 적다. 따라서 학습자들 간의 적극성과 능동성을 제고하고, 동시에 교사가 미처 생각지 못했거나 관찰 불가능한 부분에 대한 평가를 겸하여 학생 간의 평가를 시행하도록 한다. 이러한 평가는 모둠 토의에 대한 학습자의 태도를 긍정적 방향으로 유도할 수 있을 것으로 기대하며, 토의에서 필요한 다른 학습자들과의 의견 조율을 위한 태도 형성에도 유효 할 것으로 본다.

모둠을 구성하여 토의를 진행하게 할 경우, 성적이 좋은 학생의 의견을 무조건적으로 수용하거나, 선수학습을 한 학생의 의견을 다른 근거 없이 ‘미리 배웠기’ 때문이라는 이유로 반론의 여지 없이 강제 당할 수 있다. 이 때에 의견을 제시한 학습자가 -선수학습의 유·무에 상관없이- 타당한 근거를 시 텍스트에서 찾아 제시하였는지, 의견을 제시할 때에 자신만의 의견을 고집하며 일방적이었는지 또는 다른 모둠원의 의견을 잘 들었는지, 의견을 조율하기 위해 노력했는지 등의 평가는 같은 모둠원들이 하는 것이 서로가 대등하다고 인식하게 하면서, 서로의 의견에 긍정적으로 반응할 수 있게 할

것이기 때문이다.

학생의 평가는 모둠 내에서의 모둠원 개인간의 평가와 모둠별 평가 곧, 각 모둠에서 다른 모둠들을 평가하는 그룹 평가로 나누어 시행한다.

위에서 구안한 모형을 박목월의 ‘가정’을 통해 실제 교수-학습지도안으로 구현해보고자 한다. 박목월의 ‘가정’은 현재 『중학교 2학년 1학기 국어』 4. 삶과 문학 단원에 설정 되어 있다. 본 교수안은 실제 교수-학습 현장에서 사용할 수 있도록 구현하고자 하였기 때문에 위의 모형을 실현함과 동시에 교과서 구성과 교육과정의 목표에도 부합하도록 노력하였다.

따라서, 먼저 『중학교 2학년 1학기 국어』 4. 삶과 문학 단원의 대단원 교수·학습 계획을 살펴보면 다음과 같다.

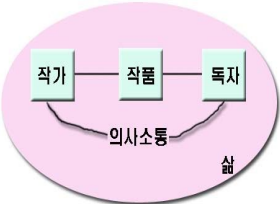
구분		교수· 학습 내용
선지식의 중요성 알기 · 단원의 길잡이		· 학습지를 이용한 활동으로 선지식의 중요성 체험해 보기 · 역사적·사회적 배경을 안고 있는 작품군의 예시 보기 · ‘단원의 길잡이’의 내용을 간략히 정리하고, 이 대단원의 학습방법 이해하기
소단원 (1) 가정	읽기 전 활동 - 읽기 전에	· 시대에 따라 가족의 모습이 어떻게 변했는지 알아보기 · 가족의 사랑을 느꼈던 경험을 말하기
	읽기 중 활동	· 시 속에 나타난 삶의 모습 파악하기
	읽기 후 활동 - 학습활동	【내용학습】 · 아버지가 놓인 상황과 자식을 사랑하는 마음 이해하기 【목표학습】 · 시에 나타난 가정의 모습과 자기 가정의 모습을 생각해 보고, 부모님의 사랑을 소재로 시 쓰기 【적용학습】 · 오늘날 아버지의 모습에 대해 생각해 보기

소단원 (2)기 역 속의 들꽃	읽기 전 활동 -읽기 전에	· 사진을 보고 6·25 전쟁의 비극에 대해 생각해 보기
	읽기 중 활동 읽기	· 전쟁 가운데 사람들이 저마다 살아가는 모습을 파악하면서 【내용학습】 · 명선에게 일어난 일 정리하기 · 명선을 대하는 어른과 아이의 태도 비교하기 · 제목에 대해 생각하기
	읽기 후 활동 - 학습 활동	【목표학습】 · 명선의 행동을 주제와 관련지어 이해하기 【적용학습】 · 전쟁 상황에서 벌어질 일을 상상해 보기
생각 넓히기		· 사진을 보고 과거와 오늘날의 모내기를 비교한 후, 모내기 모습이 모내기 노래에 어떻게 반영되었는지, 그리고 문학과 삶은 어떻게 관련을 맺고 있는지에 대해 생각해 보기
보충 · 심화	자기 점검	· 학습 내용 점검하기
	활동 ①	· 어머니의 삶에 대해 쓴 수필을 읽고, 남녀 불평등 현상이 작품 속에 어떻게 나타나 있는지 파악하기
	활동 ②	· 일제 강점기를 배경으로 한 김소월의 시 속에 당대 우리 민족의 삶이 어떻게 형상화되었는지 파악하기
이 단원을 마치며		· 대단원 학습 내용과 활동을 정리하기

곧, 교과과정 상에서는 박목월의 ‘가정’을 이해하고 학습하는 것도 중요하지만, 그 학습이 ‘독자가 글의 의미를 이해하고 받아들이기 위해 능동적으로 반응하는 과정이라는 것을 이해시키는 데 중점을 두고 문학 작품의 배경이 되는 시대의 사회적, 문화적, 역사적 상황을 이해시키기 위해 시청각 자료를 적극 활용하여 학생들로 하여금 문학 작품이 배경으로 하고 있는 삶에 정서적으로 공감할 수 있도록 한다.’는 큰 방향 안에서 이루어지도록 요구하고 있다고 볼 수 있다.

이와 같은 대단원 상의 요구를 고려하되 ‘시’ 수업의 특성을 살릴 수 있도록 위의 모형을 통해 수업계획안을 작성한 것이 다음이다.

단원	4. 삶과 문학 (1) 가정		차시	1/2	교재	교과서/PPT 자료	
			날짜	2009년 5월 25일(월) 1교시			
			대상 및 장소	2학년 1반 / 2학년 1반 교실			
학습 목표	1. 글을 이해하기 위한 배경 지식의 중요성에 대해 이해한다. 2. 작품 속에서 왜 역사적·사회적 배경이 드러나는지 알 수 있다. 3. 비유와 상징에 대해 간단히 설명할 수 있다.						
지도 단계	학습 과정	교수 · 학습활동			학습 자료	지도상 유의점	
		교사	학생				
도입 (5분)	흥미 유발 및 학습 목표 학습 계획 제시 (5분)	· 인사하기 <u>[모둠활동 1]</u> 1. 아는 만큼 보인다. - 활동 예문 제시 A, B그룹이 활동 예문을 읽게 하고 그 글에 대한 난이도를 선택하게 한다. - A그룹에게만 조건 제시 A그룹에게만 글의 제목을 보여 주고 다시 A, B그룹 이 글을 읽게 한다. 그리고 다시 난이도를 선택하 게 한다.	· 인사하기 <u>[모둠활동 1]</u> - 활동 예문을 읽고 난이도 선택 대부분의 학생들은 ‘매우 어렵다’와 ‘어 렵다’에 난이도를 선택한다. - A그룹에게만 제목 을 제시하고 B그룹 에게는 제목을 제 시하지 않은 채 다 시 글을 읽게 한다. 조건 제시 후 제목 을 알고 글을 읽는 A그룹 난이도 선택 이 ‘쉽다’와 ‘매우 쉽다’로 옮겨 가고 B그룹은 난이도 선 택이 여전히 ‘매우		PPT 자료	*아이들을 앉은 위치 에 따라 두 그룹으 로 나누고 시행한다. *A그룹에 게는 글의 제목은 보 여주고 글 을 읽게 하고, B그 룹에게는 제목은 가 리운 채 글을 읽게 하여 배경 지식에 따 라 글의 이해도가	

		<ul style="list-style-type: none"> - PPT를 통해 결과 발표 - 결론 설명 <p>글의 제목을 사전에 알고 읽으면 글의 이해도에 상당한 영향을 끼친다. 따라서 제목은 글의 내용을 정확하게 요약하고 있는 것이 좋다. 더불어 읽기 과정에서 독자의 배경 지식, 사전에 알고 있는 지식이 글의 이해에 얼마나 강력하게 영향을 미치는가를 입증한다.</p> <p>·학습목표제시</p>  <ul style="list-style-type: none"> - 모형을 바탕으로 작가의 삶이 작품에 미치는 영향을 설명한다. - 그 삶이 작품이해의 배경지식이 됨을 위의 활동과 연관지어 설명한다. 	<p>어렵다'와 '어렵다'이다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 결론 설명을 듣고 배경 지식이 글을 읽을 때 얼마나 중요한가를 이해하고, 글을 이해하는데 있어서 얼마나 강력하게 영향을 미치는지 알 수 있다. <p>·학습목표제시</p> <ul style="list-style-type: none"> - 선생님의 설명을 들으며 학습목표를 확인한다. 	달라짐을 알게 한다.
	(10분)	<ul style="list-style-type: none"> · 김지하의 「타는 목마름으로」의 예를 통해 소설만이 아니라 시에서도 역사적 배경이 드러남을 알게 한다. 	<ul style="list-style-type: none"> · 김지하의 「타는 목마름으로」의 예를 통해 시에서도 역사적 배경이 드러남을 알 수 있다. 	<p>PPT 자료</p> <p>* 작가의 삶과 시대적 배경이 드러나 있는 작품들의 예시를</p>

전개 (35분)		<ul style="list-style-type: none"> · 김소월 「엄마야 누나야」, 김영랑 「오매 단풍 들것네」 역사적 배경과 무관한 시들의 예시를 들어 준다. · 기형도 「엄마걱정」, 김동환 「북청물장수」의 예를 통해 사회적 상황이 반영된 시의 모습을 보여준다. 	<ul style="list-style-type: none"> · 다른 시들을 살펴 보므로 시가 꼭 역사적 상황에 매여 있는 것은 아님을 안다. · 시가 쓰여진 시대의 일상어였기 때문에 자연스럽게 시대의 사회상을 반영하는 시어에 대해 알 수 있다. 		<p>통해 문학에 반영되는 것이 반드시 역사적으로 큰 사건만이 아님을 알도록 한다.</p>
	시에 대한 이해도 측정 (10)	<p><앞서 제시한 시텍스트들을 활용하도록 한다.></p> <p>1. 김소월 「엄마야 누나야」에서 말하고자 하는 것이 무엇인지 이해하고 있는지 알아본다.</p> <p>2. 기형도 「엄마걱정」에 나타난 표현이 무엇인지 알고 있는지 알아본다. 3. 김동환 「북청물장수」의 ‘가슴을 디디고’, ‘물에 젖은 꿈’ 등의 표현을 이해하고 있는지 알아본다.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · 김소월의 「엄마야 누나야, 기형도 「엄마걱정」, 김동환 「북청물장수」에 대해 아는 대로 이야기해 본다. 	ppt 활용	<p>1. 시의 정서를 이해하는가,</p> <p>2. 비유에 대해 이해하고 있는가,</p> <p>3. 시의 의도적 표현에 대해 이해하고 있는가</p>
	시의 개념 확인 및 정립 (5)	<p>· 시에 사용되는 많은 기법에 대해 생각할 수 있도록 한다. (“가정”에서 두드러지게 나타나는 ‘비유’와 ‘상징’을 중심으로)</p> <p>-동요 “사과 같은 내얼굴”</p>	<ul style="list-style-type: none"> · 주변에서 볼 수 있는 시의 기법들을 알아본다. 	ppt 활용	

		<p>에 나타난 표현에 대해 알아보기 ; 직유</p> <p>-평화의 축제 때 비둘기를 날리는 동영상; 상징</p> <p>-GOD의 노래 “어머님은 자장면이 싫다고 하셨어” ; 반어</p>			
	(10)	<ul style="list-style-type: none"> · 「가정」이란 제목으로 무슨 내용인지 유추해 보도록 한다. · 옛날의 가족상과 지금의 달라진 가족의 모습을 생각하게 한다. · 어요. · <가정>속의 1960년대의 말에 대해 설명한다. (PPT를보며) →문수, 알전등, 아랫목 등 	<ul style="list-style-type: none"> · 「가정」이란 제목으로 내용을 추측해 본다. · 옛날과 지금의 달라진 가족의 모습을 생각하게 한다. · 1960년대의 말에 대해 알 수 있다.(들어본 경우, 학습자에게 경험을 말해보도록 한다.) 	교과서p. 136/ PPT 자료	
정리 (5분)	<p>학습 정리 (3분)</p> <p>과제 설명 (2분)</p>	<ul style="list-style-type: none"> · 학습 내용을 함께 정리하고 다음 시간 내용을 예고한다. · 과제 제시 <ul style="list-style-type: none"> - 이 시간에 배운 “비유”와 “상징”에 대한 설명과 예시 찾아오기 -아버지나 어머니 또는 가족에게 사랑을 느꼈을 때가 언제인지 글로 써 오 	<ul style="list-style-type: none"> · 학습 내용을 정리하며 다음 시간 내용을 안다. · 과제 확인 <ul style="list-style-type: none"> - 이 시간에 배운 “비유”와 “상징”에 대한 설명과 예시 찾아 보고서 작성하기 -아버지나 어머니 또는 가족에게 사랑 		* 다음 차시는 모두 학습으로 이루어지므로 미리 예고하도록 한다.

		도록 한다. · 상호 인사	을 느꼈을 때가 언 제였었는지 글로 써 표현해 본다. · 상호 인사		
--	--	-------------------	--	--	--

이 교수-학습 지도안은 2009년 5월 서울의 장평중학교에서 시현된 연구 수업 지도안을 바탕으로 수업 당시의 반응과 새로 고안한 시 수업 모형을 고려하여 수정한 것으로 총 2차시로 구성하였지만 실제 수업시간과 학습자의 반응 시간등을 고려하면 2-3차시정도 소요될 것으로 예상된다. 위의 교수-학습지도안은 1차시의 것이다. 1차시에는 대단원에서 요구하는 문학과 사회와의 관계를 사회적 면모가 드러난 작품과 그렇지 않은 작품과의 비교를 통해 절대적 관계는 아니지만 연관되어 있음을 알 수 있도록 하면서, 동시에 제시된 작품을 통해 시에 대한 학습자의 수준도 파악할 수 있도록 구성하였다. 이것은, 문학과 사회의 관계성을 학습자에게 ‘보여주는’ 동시에, 같은 텍스트를 사용하여 수준별로 다시 한번 제시해 줌으로써 진단 단계도 같이 수행할 수 있도록 한 것이다. 앞서 제시된 텍스트를 굳이 다시 사용한 이유는, ‘보여 줄’ 작품으로 선정된 시 텍스트가 학습자의 사고 수준에 맞춰 선정되었고, 너무 많은 텍스트들이 제시될 경우 학습자들이 오히려 지루해 하여 집중도와 동기 유발이 떨어질 수 있으며 수용하는데 지칠 수 있다는 것을 고려한 것이다. 이후에 다음 시간에 배울 박목월의 ‘가정’에 대한 추측하기를 통해 이번 시간에 한 활동과 다음 시간과의 연결고리를 만들고, 다음시간 수업의 진행이 원활하도록 학습자에게 간단한 과제를 수행 하도록 한다. 첫 번째는 1차시에서 PPT와 동영상 자료, 또는 청각자료를 통해 간단히 제시된 시의 개념에 대해 인터넷이나 책을 참고하여 그 정의와 예시에 대해 찾아 정리해오는 것이다. 이것은 시의 특성에 대한 공부임과 동시에 목월의 “가정”에서 두드러지게 나타나는 “비유”와 “상징”에 대해 충분히 이해하도록 함으로써 텍스트를 좀 더 수월하게 이해할 수 있

도록 위한 것이다. 두 번째, 아버지나 어머니 또는 가족에게 사랑을 느꼈을 때가 언제였는지 글로 써 오는 과제이다. 이것은 다음 시간의 중반부부터 행해질 학습자들의 창작활동과 관련하여 창작 또는 패러디 활동의 소재를 선정하는데 어려움을 겪지 않도록 하기 위함이다. 이를 바탕으로 본격적으로 시 텍스트를 살펴볼 2차시의 수업 구성은 다음과 같다.

단원	4. 삶과 문학 (1) 가정	차시	2/2	교재	교과서/PPT/동영상/질적구조도	
		날짜	2009년 5월 26일(화) 3교시			
		대상 및 장소	2학년 1반 / 2학년 1반 교실			
학습 목표	1. <가정>에서 드러난 보편적 정서와 사회적 배경으로 인한 지금 시대와의 차이점을 찾을 수 있다. 2. <가정>대한 나름의 해석을 근거를 들어 제시할 수 있다. 3. 정서의 공감을 바탕으로 창작활동을 할 수 있다.					
지도 단계	학습과정	교수 · 학습활동		학습 자료	지도상 유의점	
		교사	학생			
도입 (5분)	흥미유발 및 학습 목표 학습계획 제시 (5분)	<ul style="list-style-type: none"> · 상호 인사 · 전 시간 학습내용 정리 제시 · 동영상-아버지와 아들-재생 · 본시 학습 목표 제시 	<ul style="list-style-type: none"> · 상호 인사 · 전 시간 학습내용 확인 · 동영상-아버지와 아들- 청취 · 본시 학습 목표 확인 	판서	*교사는 수업시간보다 일찍 들어가 모둠학습을 위한 배치를 미리 마치도록 한다.	
	본문감상	· 교과서의 본문 낭독	· 교과서의 본문 듣기			

전개 (35분) 본문 심화 및 모둠 활동 (31)	(4분)	<ul style="list-style-type: none"> · 시의 느낌이 어떠한지 이야기해 보도록 한다. · 감상에 대한 정리 	<ul style="list-style-type: none"> · 시의 느낌이 어떠한지 이야기해 보기 	판서	
	본문 심화 및 모둠 활동 (31)	<ul style="list-style-type: none"> · ‘자세히 읽기1’의 시간을 학생들이 충분히 갖도록 한다. · ‘자세히 읽기1’를 통해 토의된 내용을 모둠별로 정리하여 말해 보도록 한다. · 발표된 표현들을 전 시간에 배운 시 이론과 알아온 시 이론들에 비춰볼 때 어떤 것에 해당하며 어떤 효과를 노린 것인지 생각해 볼 수 있도록 한다. · ‘자세히 읽기2’를 통해 시의 구조를 이해하고 맥락을 이해해 보도록 한다. · 구조도 예시 	<ul style="list-style-type: none"> · 시를 천천히 읽어가며 앞서 말한 느낌의 이유가 될만한 표현들을 찾아보도록 한다. · 왜 그렇게 표현했는지 생각해보고 모둠원과 이야기해 보도록 한다. · 정리하여 발표해 본다. · 이상의 표현이 어떤 기법에 해당하는지 생각해 보고, 어떤 효과를 노린 것인지 생각해 본다. · 다시 자세히 읽고, 시의 흐름에 중요한 표현들을 체크해 본다. · 그 표현들을 바탕으로 시의 구조도를 작성해 본다. 	날 말 카드 를 사 용 하 여 구 조 도 재 현	<ul style="list-style-type: none"> *작성된 구조도를 모둠별로 발표할 수 있도록 교사는 주요 날말 카드를 미리 만들어 수업에 가지고 들어 가도록 한다.

		<ul style="list-style-type: none"> 구조도를 통해 시 전체가 어떤 표현 방법과 구성을 통해 전개되고 있는지 안다. 	
	<p>·이해한 시의 표현과 구조를 바탕으로 나름의 해석을 작성하고 그를 바탕으로 모둠 토의를 할 수 있도록 한다.</p> <p>·발표하는 모둠별 의견을 종합하여 타당한 근거와 그렇지 못한 근거를 나누고, 해석을 정리하여 종합한다.</p> <p>· 과제로 작성해 온 경험담을 친구들과 이야기해 보고 한 가지를 정하여 함께 시를 패러디하거나 창작해 보도록 한다.</p> <p>-(PPT로) 작성예시를 들어주도록 한다.</p> <p>-빠짐없이 참여할 수 있도록 “이름:-----”의 형식으로 작성하여 제출하도록 한다.</p> <p>· 조별로 발표를 하도록</p>	<p>·이해한 시의 표현과 구조를 바탕으로 나름의 해석을 작성해 본다.</p> <p>·근거를 충분히 제시하여 모둠원들과 해석에 대해 토의하고 의견을 절충하여 발표한다.</p> <p>· 과제로 작성해 온 경험담을 친구들과 이야기해 보고 한 가지를 정하여 함께 시를 작성해 본다.</p> <p>· 작성된 시를 전지예 옮겨 발표한다.</p> <p>· 조별로 각자 평가활동을 해 보도록 한다.</p>	<p>P P T 자 료</p>

		한다.		
정리 (5분)	학습 정리 (5분)	· 학습 내용을 함께 정리 하고 교사는 활동 내용을 모은다. · 상호 인사	· 학습 내용을 정리하 며 활동 내용을 제출 한다. · 상호 인사	

2차시에서는 지난 시간의 수업내용을 잠시 정리해 주며 ‘가정’이란 시에 대한 동기 유발 제재로 ‘아버지와 아들’이라는 동영상을 사용하였다. 이것은 전신불수의 상태로 태어난 아들의 “달리고 싶다”라는 말 한마디에 평범한 직장인이었던 아버지가 달리기를 연습하고, 못하던 수영을 배워 철인 3종 경기에 나가게 된 이야기를 배경음악과 함께 영상화한 것이다. 내레이션은 자막으로 넣어도 좋고, 교사가 직접 해도 좋다. 실제 구현해 보았을 때는 교사가 내레이션을 직접 하는 것이 학습자의 반응도 좋을 뿐만 아니라 수업시간을 분배하는 데 더욱 효과적이었다. 또한, 동영상을 보고 수업했을 때의 학습자들이, 시간 상 동영상을 보지 못하고 수업한 학급보다 시 텍스트의 정서에 민감하게 반응했다. 수업의 전개는 중간 중간 교사가 개입하기는 하지만 전체적으로 학습자 스스로가 텍스트를 신중하게 읽고 토의 하는 활동이 주를 이루므로 각 모둠의 분위기가 너무 산만하거나 늘어지지 않도록 교사가 신경써야 한다. 또한, 토의와 활동이 한 시간에 모두 이루어지므로 시간 배분에 유의 하도록 하며, 창작활동의 경우 시간 내에 마치지 못할 경우, 다음시간까지 완성하여 팀별 발표를 할 수 있도록 하거나, 발표가 불가능할 경우라도 과제로 제출 할 수 있도록 한다. 모둠원에 대한 평가는 수업을 시작하면서 공고하고, 수업을 마무리 하면서 평가지를 나눠주어 서로에 대해 평가하도록 한다. 평가지는 다음 시간에 제출하거나, 과제를 제출 할 때 함께 제출 하도록 한다.

Ⅲ. 결론

시의 가치는 이론들을 얼마나 정확히 분석하느냐가 아니라 ‘시’가 독자에게 어떻게 받아들여지는가에 달렸다는 주장이 대두되면서 수용미학의 교육적 가치는 높게 평가되었다. ‘작품에 대한 진정한 해석은 주어지는 것이 아니라 찾아내는 것으로, 한 작품은 수용자인 독자가 읽고 내면화 시킬 때 의미를 가진다’는 수용미학의 요지가 우리나라의 제 7차 교과과정의 취지와 부합된 것이다. 그에 따라 ‘학습자 중심’의 교과과정의 영향으로 수용미학이 시 교육계에 신성(新星)으로 떠오른 결과 교육방안 역시 수용미학적 취지에 치우쳐있는 것이 현실이다. 독자의 입장과 수준에서 시를 향유할 수 있도록 한다는 점에서 수용미학은, 지식 교육화된 시 교육의 문제를 해결할 수 있는 방안으로 보인다. 하지만 수용미학에서 상정된 독자는 일반적인 학습자, 곧, 학습독자가 아니라 이상적 독자임을 생각할 때, 현재 이루어지고 있는 수용미학 이론을 바탕으로 한 학습자(독자)중심의 시교육은 과연 제대로 되고 있고 있는가에 대한 반성은 필연적으로 필요한 것이다.

따라서Ⅱ장에서는 시 교수-학습 모형에서 가장 많이 사용되는 시 수업 절차 모형을 알아보고, 그를 바탕으로 수용미학적 취지를 살려 교수-학습 방안을 마련하고자 했던 연구들에 대해 분석해 보았다. 그들은 대부분 학습자 활동 위주의 교수-학습안을 마련하고자 했으며, 시의 이론적 토대에 대해서는 언급하지 않았다. 뿐만 아니라, 학습자의 활동을 강조하다보니 ‘시’로서의 특성보다 ‘활동’자체에 치우치는 현상도 보였다. 그러한 문제점으로 보완하고 좀 더 나은 교수-학습안이 되기 위해서 본고에서는 앞으로 고려해야 할 방향으로 다음의 네 가지 사항을 제시하였다.

첫째, 텍스트를 해석하는 방향성이 제시되어야 한다. 자유스럽게 작품을 감상하는 일반적 경우와는 달리, 교육 현장에서 읽게 되는 텍스트들은 평가를 전제로 하기 때문에 수용이론에서 말하는 텍스트의 무한한 개방성은 평

가의 기준을 세우는 데 난점으로 작용했다. 뿐만 아니라 미숙한 독자들이 중구난방을 제시하는 자의적 해석을 어느 선까지 인정할 것인지 역시 모호했다. 본고는 이에 대해 ‘시의 기초적 개념 정립을 바탕으로 한 타당성 있는 근거를 제시할 수 있는 해석’이라면 자의적 해석도 인정하는 방향으로 교수-학습을 진행하되, 다른 학습자와 해석의 합의점을 찾을 수 있어야 한다고 본다.

둘째, 해석의 바탕이 되는 이론적 이해가 필요하다. 지금까지 이루어져 온 ‘수용미학적 접근’을 통해 교수-학습을 진행하고자 하는 시도들은 교육과정에서 수용이론이 등장한 배경과 맞물려 ‘신비평적 요소들이 학습을 어렵게 만든다’는 신비평에 대한 막연한 반발감을 근거에 두는 경향이 있다. 그것은, 시의 이론에 대한 학습과 그를 바탕으로 텍스트를 보려는 시도 자체를 배제하게 만들었다. 결국 학습자의 선경험에만 의존하여 시 텍스트를 분석하려 하게 되었다. 그러나 선경험에만 의존하다보면 ‘시’가 가지는 언어적 정교함에 대한 미적 가치나 표현, 이미지 구현에 대해서는 소홀하기 쉽다. 즉, 독자(학습자)의 경험과 텍스트를 연관 지어 분석하는 행위가 지나치면 텍스트 자체에서 발견할 수 있는 문학적 즐거움을 독자(학습자)가 미처 발견하지 못할 수도 있음을 생각해 보아야 할 것이다.

셋째, 평가 요목을 구성하는 데 융통성이 있어야 한다. 논술이나 서술형 답안의 평가의 경우, 확정 답안이 있는 것이 아니라 정답으로 처리 할 수 있는 ‘범위’가 규정된다. ‘시 교육’ 역시 ‘되었다/ 안 되었다’로 판가름 할 수 없는 것은 물론, 주체적 능력 신장을 목표로 한다면 그 ‘정답’의 수용 범위가 넓어질 수 밖에 없다. 앞서 이야기한 ‘해설’이 아니라 ‘해석’을 인정해야 하는 단계에 이른 것이다. 따라서, 평가 요목의 구성 역시 좀 더 탄력적으로 구체화 되어야 한다.

넷째, 학습된 시 이론을 스스로 적용해 볼 수 있는 기회가 학습자에게 주어어야 한다. 시 이론을 배우고 한 작품에서 그 쓰임을 알았다면, 스스로 찾아

보는 활동도 필요하다.

위의 사항을 바탕으로 학습자의 능동적인 활동이 가능하면서도 시의 이론에 대해서도 개념을 정립할 수 있는 모형을 모색해 보고 이를 실제 교육현장에서 사용할 수 있도록 하기 위해 교과서와 교과과정을 염두에 둔 교수-학습안을 제시하였다. 이 교수-학습 모형과 지도안은 선행 연구들의 문제점을 보완하면서도 수용미학의 장점은 살리고, 시의 깊이는 신비평에서 정립된 개념들이 도움을 줄 수 있도록 하되 학습자의 능동성을 확보하고 수업의 주도권을 학생에게 주기 위해 많은 부분을 교사의 설명이나 제시보다는 학습자의 활동에 할애하였다. 또한, 융통성 있고 탄력적인 평가 부분을 만들기 위해 고심하였다. 그러나 제안된 모형이 완벽하다고는 할 수 없다. 앞으로 보완될 점도 많으며, 미처 생각하지 못한 부분에 대해서는 좀 더 연구할 여지가 남는다.

참 고 문 헌

<단행본>

- 강진호, 국어교과서와 국가 이데올로기, 서울:글누림, 2007
- 교육과학기술부, 중학교 『국어 2-1』, (주)두산, 2009
- 교육인적 자원부, 제2007-79호 『중학교 교육과정 해설(Ⅱ)』, 교육과학기술부, 2008
- 교육인적 자원부, 고등학교 『국어(상)』, (주)교학사, 2007
- 구인환 외, 『문학교육론(5판)』, 서울:삼지원, 2007
- 김은전, 『현대시교육학』, 서울: 시와 시학사, 1996
- 김이상, 『시 교육론』, 육일문화사, 1994
- 김준오, 『시론(제4판)』, 서울: 삼지원, 2008
- 노 철, 『시 교육 방법과 실제』, 서울: 보고사, 2002
- 로버트 C.홀립, 『수용미학의 이론』, 서울: 예림기획, 1999
- 엘리자베드 프로인드 저, 신명아 옮김, 『독자로 돌아가기: 신비평에서 포스트모던 비평까지』, 경기: 인간사랑, 2005
- 박영목 · 한철우 · 윤희원 공저, 『국어교육학 원론』, 교학사, 1998
- 박찬기 외, 『수용미학』, 고려원, 1992
- 선주원, 『시 교육의 원리와 방법』, 박이정, 2003
- 유종호, 『시는 무엇인가』, 서울: 민음사, 1997
- 윤여탁, 『시 교육론: 방법론 성찰과 전통의 문제』, 서울: 서울대학교출판부, 1999
- 윤여탁, 『시 교육론: 시의 소통 구조와 감상』, 서울: 태학사, 1996
- 윤여탁 · 최미숙 · 유영희, 『시와 함께 배우는 시론』, 경기: 태학사, 2009
- 차봉희, 『독자반응비평』, 고려원, 1993

<학술지>

- 강현재, 「시교육의 수용론적 방법연구」, 『국어교육연구44』, 서울대학교 사범대학 국어 교육 연구회, 1991
- 김상욱, 「신비평과 소설교육 방법의 재검토」, 『국어교육 79· 80호』, 한국국어교육연구회, 1993
- 김정자, 「뉴크리티시즘과 한국적 수용 양상」, 구인환 외 『한국전후 문학 연구』, 1995
- 우한용, 「신비평이 한국문학 연구에 미친 영향」, 『현대비평과 이론 10호』, 한신문화사, 1995
- 이상욱, 「문학교육의 문제점에 대하여」, 『현대비평과 이론 3집』, 한신문화사, 1992
- 장경렬, 「신비평, 무엇이 여전히 문제인가」, 『현대비평과 이론 7호』, 한신문화사, 1995
- 정재찬, 「신비평과 시교육의 연관에 대한 비판적 검토」, 『신청어문 제 20집』, 서울대 사범대학, 1992
- 최미숙, 「현대시 해석교육에 대한 비판적 검토」, 『한국시학연구. 제14호 (2005. 12)』, 2005
- 최혜실, 「문학이론과 문학교육이론과의 관계 규정을 위한 시론」, 한국국어교육연구회, 1994

<논문집>

- 강명규, 시 교육에서의 창의력 신장 방법 연구: 중학교 교과서 수록 작품 중심으로, 아주대학교 교육대학원 석사학위논문, 2003
- 강은정, 학습자 중심의 시 교육 방법론 : 중학교 1학년 2학기 <봉선화>

를 중심으로, 부경대학교 교육대학원 석사학위논문, 2005

강현재, 시교육의 수용론적 방법 연구, 서울대학교 석사학위논문, 1992

경규진, 반응중심 문학 교육의 방법 연구, 서울대학교 박사학위논문, 1993

권혁준, 문학비평 이론의 시 교육적 적용에 관한 연구-신비평과 독자 반응 이론을 중심으로, 박사학위논문 한국교원대학교, 1997

김구화, 학습자 중심의 고등학교 시 교육 방법론 연구, 부경대학교 교육대학원 석사학위논문, 2004

김두산, 고등학교 현대시 교육의 문제점과 개선방향 :7차 교육과정 문학 교과서를 중심으로, 인하대 교육대학원 석사학위논문, 2008

김미형, 학습자 중심의 시 교육 연구 : 수용이론을 중심으로, 동국대학교 교육대학원 석사학위논문, 2005

김선영, 중등학교 시교육의 수용론적 방법 연구, 경기대학교 교육대학원 석사학위논문, 2006

김선영, 시 교육 방법론 연구 : 수용 이론을 중심으로, 연세대학교 교육대학원 석사학위논문, 2001

김영신, 시교육의 통합론적 이론과 방법, 충남대학교 교육대학원 석사학위논문, 2004

김은정, 중학교 국어교과서 시 수업 내용의 연계성에 관한 연구, 이화여자대학교 석사학위논문, 2004

김응균, 수용미학적 접근을 통한 문학교육 방법론 연구, 인하대 교육대학원 석사학위논문, 2000

김의정, 시 학습 능력의 향상에 관한 연구, 공주대학교 교육대학원 석사학위논문, 2007

김인주, 반응 중심 교육을 통한 시 감상 능력에 관한 연구, 한국교원대학교 교육대학원, 석사학위논문, 2005

김주향, 시교육 방법 연구-상상력 계발을 중심으로, 서울대학교 석사학위

- 논문, 1991
- 김창원, 시 텍스트 해석 모형과 적요에 관한 연구, 서울대학교 박사논문, 1994
- 김향숙, 문학교육 내면화 단계에 대한 연구 : 김소월의 <진달래꽃>을 중심으로, 부경대학교 교육대학원 석사학위논문, 2008
- 문영희, 시 교육의 수용론적 방법 연구, 한국교원대학교 교육대학원, 2001
- 문명관, 시 교육 실태와 수업모형연구, 동국대학교 교육대학원 석사학위논문, 2004
- 민경아, 문학교육 방법론 연구 : 수용이론의 적용을 중심으로, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문, 2002
- 박경미, 학습자 중심의 고등학교 시 교육 방안 연구 : 수용이론을 중심으로, 단국대학교 교육대학원 석사학위논문, 2007
- 박미영, 수용 미학을 통한 시 교육 연구, 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문, 2004
- 박지원, 시 교육의 방법론 연구: 중학교 교과서 시를 중심으로, 세종대학교 교육대학원 석사학위논문, 2005
- 박화선, 시 교수·학습의 개선 방안 연구, 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문, 2001
- 배상복, 학습자 중심의 시 교육 방법 연구: 문학교육의 시 교육적 적용을 중심으로, 성균관대학교 교육대학원 석사학위 논문, 2004
- 서진영, 학습자 중심 시 교육 방법 연구, 국민대학교 교육대학원 석사학위논문, 2003
- 손영미, 학습자 중심의 시교육 방법 연구: 모방시를 통한 시 창작 활동을 중심으로, 서울시립대 교육대학원 석사학위논문, 2003
- 손은주, 중학교 시 텍스트의 수용론적 지도방안, 서강대학교 교육대학원 석사학위논문, 2003

- 신지영, 학습자 중심의 현대시 교육방안 연구 : 백석 시를 중심으로, 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문, 2008
- 신현수, 학습자 중심의 시 교육 방법 연구- 독자 반응을 중심으로, 국민대학교 석사학위논문, 2004
- 안은영, 제7차 교육과정 현대시 교수-학습 방법 연구 : 중학교 국어 교과서 수록 작품을 중심으로, 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문, 2005
- 양지나, 『국어』 교과서의 시 교육 개선 방안 연구 , 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문, 2008
- 염경애, 학생활동 중심의 현대시 교수·학습 및 평가 방법 연구, 서울시립대 교육대학원 석사학위논문, 2003
- 유병학, 시문학 교육 연구, 세종대학교 박사 논문, 1993
- 유영희, 제7차 교육과정에서의 시 교육 방법 연구, 부산대학교 석사학위논문, 2003
- 윤 미, 시 교육의 문제점 분석과 개선 방안 연구, 성균관대학교 석사학위논문, 2001
- 윤미영, 수용론적 시 감상 지도 연구, 전남대학교 교육대학원 석사학위논문, 1999
- 이이주, 수용이론의 적용을 통한 시교육 방법 연구 : 이육사의 시 「광야」의 교수-학습 방법을 중심으로, 울산대학교 교육대학원 석사학위논문, 2001
- 이정민, 상호텍스트성 원리를 통한 학습자 중심 시교육 방법, 상명대학교 석사학위논문, 2002
- 이재림, 학습자 중심 시 교육 방법 연구 : 중학교 국어 교과서를 중심으로, 국민대학교 교육대학원 석사학위논문, 2006
- 이혜정, 제7차 교육과정에 따른 중학교 시 단원 지도방법연구, 부산대학

- 교 석사학위논문, 2002
- 장지혜, 학습자 중심의 중학교 시 교육 방안 : 수용이론을 중심으로, 경희대학교 교육대학원 석사학위논문, 2007
- 정재훈, 수용 이론의 고찰을 통한 시 교육 방안 연구 : 중학교 국어 교과서를 중심으로, 경희대학교 교육대학원 석사학위논문, 2006
- 조미자, 학습자 중심의 시 지도 방법 연구, 창원대학교 교육대학원 석사학위논문, 2003
- 최미숙, 시텍스트 해석 원리에 관한 연구, 서울대 대학원 석사학위 논문, 1992
- 최선영, 시 교육 방법 연구- 수용이론을 중심으로 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문, 2003
- 최성은, 심미성 중심의 시 교육 연구, 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문, 2008
- 최원규, 시 감상 지도의 이론과 방법에 관한 연구, 한국 현대시의 성찰과 비평, 국학자료원, 1993
- 홍윤정, 백석 시 교육 방법론 연구 : 학습자 중심의 백석 시 교수-학습방법 모색, 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문, 2008
- 홍창우, 유치환 시의 지도 방안 연구, 국민대학교 교육대학원 석사학위논문, 2004
- 황혜신, 과정 중심 시 창작 모형 연구- 7학년 교과서의 시 단원을 중심으로, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문, 2003

ABSTRACT

A study on poetic teaching - learning models through Reception theory

-Focusing problems & the supplementation-

Jeong, Kyeong Jin

Major in Korean Language Education

Graduate School of Education

Sungshin Women's University

The substance of Reception theory, which means the true comprehension of books is to be found, not given and also means the true value of books can be obtained by readers when they internalize it, coincides with the purpose of the 7th Korean Educational Curriculum. Therefore, the 7th Korean Education Curriculum is substantially different from the 6th Korean Education Curriculum, which forced learners to memorize the analysis and comprehension of texts rather than understanding and accepting texts autonomously. However, educational methods that coincide with the purpose of Reception theory - even though a lot of attempts for this are being tested - have not yet been perfected in the field of education.

Since Reception theory encourages individual reactions from the readers, there isn't any proper ground to explain how the overall process to attain these reactions works. In other words, only one educational method to accept all the individual poetic experiences doesn't exist because they are all different. But, the evaluation should be done based on teaching skill and the method in education. Does it mean that Reception theory is meaningless as educational method in educational field?

The poetic educational field has been enormously affected by New criticism. People have criticized that New criticism has segmented poems and removed the substance that poems should possess. When Reception theory was introduced for educational Curriculum, the poetic education field thought that they could finally teach poems well; however, the poetic education field could not suggest a proper method for this. The poetic education field also tried to make classes learner-centered; however, a standard for evaluation to recognize opinions, which are various and not deeply explored, couldn't be established. It is vital that Reception theory and New criticism are both implemented into our current poetic education system. The models suggested in this paper clearly show the importance of this.

The first chapter states the reasons for this paper and how the flow of literary education works.

The second chapter explains an analysis of the poetic-class process model which is the most often used. There is also an analysis of how the models have changed with the past 10 years. Based on this information, a new direction that poetic education should progress

towards is suggested and supplementation for poetic education is considered.

In the third chapter, the discussion is finalized. Also, more research should be done to make poetic education learner-centered for the future.