

김 명 석 교수지도  
석사학위 청구논문

시의 이미지 교육과  
협동학습 방법 연구

2005년

성신여자대학교 교육대학원

국어교육전공

남 호 주

# 시의 이미지 교육과 협동학습 방법 연구

김 명 석 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2005년 5월

성신여자대학교 교육대학원

국어교육전공

남 호 주

# 인 준 서

남호주의 석사학위 논문으로 인준함

심사위원 한 영 옥 (인)

심사위원 강 진 호 (인)

심사위원 김 명 석 (인)

성신여자대학교 교육대학원

# 목 차

## 논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 선행연구사 검토	3
3. 연구 범위 및 방법	8
II. 협동학습을 통한 시교육의 필요성	10
1. 협동학습의 개념과 필요성	11
2. 협동학습의 지도모형과 복합구조적 협동방식	15
3. 시 교육과 협동학습	30
III. 시의 형상화를 위한 단계적 접근	56
1. 이미지 표현을 위한 탐색	58
2. 시의 형상화 활용	61
3. 시 형상화의 활용과 시 창작지도	66
IV. 협동학습을 통한 이미지 교육 방안	71
1. 교수 학습 목표 및 방향	71
2. 교수 학습의 실제	78
V. 결론	103
참고문헌	
ABSTRACT(영문초록)	

## 논 문 개 요

본 연구에서는 학생들에게 시에 대한 관심과 흥미를 일깨워 즐거움을 느끼도록 하며, 시에 대한 생각이나 느낌을 친구들과 서로 나눌 수 있는 학습 방안을 마련하여 시행하고, 시에 대한 학생의 주체적 반응 활동을 적극 조장하고자 하였다. 이는 학교 문학 교육 현장에서 교사 중심, 텍스트 중심의 교수학습 관행을 지양하고 학습자 중심의 의미 있는 문학 경험을 실천하기 위한 목적으로 이루어졌다. 그리고 질 높은 삶을 영위할 수 있도록 하기 위하여 학생들이 협동학습을 이용한 다양한 프로그램을 통해 이미지 형성을 시켜 창의적인 상상력을 길러 시 쓰기 과정까지 소화할 수 있도록 하였다.

연구자는 연구 문제에서 제시된 ‘협동학습은 학습자 중심 문학교육의 방안이 될 수 있는가?’ 하는 문제와 ‘협동학습에서 필요한 조건들은 무엇인가?’ 하는 문제를 시 수업에 대한 구체적인 예를 들어 연구하였다. 이 과정은 교과서 수업의 문제 파악과 개선계획, 창의적 수업의 실행과 관찰 및 반성, 수업 후 문제의 재검토와 평가라는 단계로 진행되었다.

이 과정에서 먼저, 학습자 중심의 문학교육은 문학적 의사소통을 기르는 심미적 문학경험으로 재진술 될 수 있으며, 협동학습은 이를 위한 효과적인 교수학습 방안이 될 수 있음을 논의하였다. 4-5명의 소집단으로 구성된 문학 협동학습 집단은 문학 교수학습 상황에서 자기 자신의 삶을 바탕으로 다양하게 구조화된 상호 활동을 통해 주체적인 문학 감상활동을 촉진할 수 있었다. 또, 협동적인 이 과정은 문학 독서를 인지적인 정보 처리에 중심을 두기보다 심미적인 반응을 조장할 수 있는 기회를 많이 제공해 주었다. 특히, 이 과정에서 문학협동학습 초기에는 말하기나 읽기보다 쓰기를 중심으로 한 상호 작용이 효과적임을 알 수 있었다.

둘째, 협동학습에서 필요한 조건으로는 사회적 능력을 기준으로 한 이질 집단의 구성, 협동학습에 대한 구조적 접근과 실천, 충분한 시간 확보를 위한 교육과정의 재구성을 논의하였다. 협동학습에서는 문학 텍스트에 대한 인지적 이해력이나 해석적 사고력보다는 집단 구성원들과의 의사소통을 위한 기본적인 기술과 태도, 능력 등이 더욱 중요하였다. 이를 위해 학급 집단은 일회적인 집단 구성보다는 전 생활 영역에서 일상화된 협동적 구조를 유지해야 바람직함을 지적하였다. 이는 교과와 생활 공동체인 우리나라 교육 현장에서 특히, 유념 사항이었다. 또, 복잡하게 형식화되어 있고 장기간에 걸쳐 진행되는 모형화 된 협동학습보다 단순하면서 융통성 있고 단기간에 적용할 수 있는 구조화된 협동학습 형태가 우리나라 교실 상황에 적절함을 알 수 있었다.

끝으로 학교 문학교육의 시발이 교사의 문학과 문학교육에 대한 인식과 애정, 실천에서 출발한다면 문학교육에서 무엇보다도 중요한 요소가 바로 교사 요인이라는 점을 알 수 있었다. 따라서 문학교육에서의 교사의 역할과 반성적 수업에 대한 체계적인 연구가 필요함을 지적하였다. 이와 함께 역동적인 문학교육 방안의 마련은 먼저 문학교육에 임하는 교사 자체에 대한 연구, 교사들의 문학 교수활동을 지원하고 스스로 전문적인 지식과 경험을 체계화 할 수 있는 교사 연구자를 육성할 수 있는 연구가 필요할 것임을 알 수 있었다.

이를 바탕으로 본고에서는 시 이미지 교육에 있어서 일반적인 시 수업 모형에 복합구조적 협동학습 활동을 접근시켜 이미지 형성이 활발하게 나타나도록 하였고, 복합구조적 협동학습의 시 수업모형을 구안·적용하여 학생들이 시 쓰기에 흥미를 가지고 적극적인 학습이 이루어지도록 하였다.

이에 따라 연구 과제를 실천함에 있어서 협동학습을 통한 폭넓은 경험 세계를 실천하기 위하여 새로운 이미지 형성 활동 구조를 적용했으며, 시 쓰기를 위한 표현 탐색으로 다양한 협동학습 프로그램을 투입하였다. 또한,

이미지 교육 협동학습 활동 방안과 프로그램 구안·적용을 위하여 복합 구조적 협동학습을 이미지 표현 활동에 접근시켰고, 복합 구조적 협동학습 이미지 교육을 위한 자료 개발과 시 학습 활동 방안을 모색하였으며, 복합 구조적 협동학습 지도 과정 모형에 따른 단계적인 이미지 교육 학습 모형을 개발하여 단계적인 시 쓰기 학습 지도 과정안을 구안·적용하여 시 두레 학습의 기본적인 체계에 접근해 보았다.

본 연구의 결과 분석 및 해석을 통한 결론은 다음과 같다.

1. 복합구조적 협동학습을 통한 시 학습에서 학생들은 활발한 이미지가 형성되어 시 이미지 교육 신장에 미치는 효과가 개별 학습보다도 높은 성취도가 있을 것이다.

2. 각 구성원의 역할과 학생들 각자는 자기가 맡은 소주제에 대한 성취나 기여도에 대한 자신감, 과제 상호의존성이 함께 형성되어 지금까지 실시해 온 개별적인 시 학습 형태에서 탈피할 수가 있다.

3. 복합 구조적 협동학습에서의 두레 인터뷰 활동은 각자 다양한 체험의 발표로 구성원들이 간접 경험을 할 수 있어서 더욱 더 이미지 표현력이 향상된다.

4. 복합 구조적 협동학습을 통한 아이디어 생성 활동은 학생들의 다양한 경험과 스키마들이 상호작용하여 많은 양의 아이디어들을 산출하며, 이미지 형성 활동을 통한 이미지 교육 신장도 향상된다. 복합구조적 협동학습을 실시한 결과 시에 대한 관심과 흥미도 면에서 협동학습 방법이 개별 학습을 실시하는 것보다 높은 향상력을 보일 것이라는 추론이다. 복합구조적 협동학습을 학생들의 특성과 개인차를 고려하여 시 수업에 적절히 적용하면 이미지 형상화 능력을 향상시키는데 있어서 효과적인 학습 방법이 될 수 있을 것이다.

## I. 서론

### 1. 연구의 필요성 및 목적

제 7차 교육과정에서 “한국인의 삶이 배어 있는 국어를 창의적으로 사용하는 능력과 태도를 길러, 정보사회에서 정확하고 효과적으로 국어 생활을 영위하고, 미래 지향적인 민족의식과 건전한 국민 정서를 함양하게 한다.”<sup>1)</sup>라고 시 창작의 중요성이 뚜렷이 요청됨에 따라, 시 교육은 학생들의 단계적 학습 발달에 중요한 위치를 차지하고 있음을 알 수 있다.

모든 학생의 내부에는 이미 시적 자질이 존재한다. 그와 관련하여 학생을 계발한다는 것은 개개인의 시적 경험이 다 각자 의미 있도록 하는 것이다. 처음에는 단순한 유희 경험에서 출발하지만, 학생이 성숙함에 따라 시에 관해 보다 심층적인 접근이 이루어진다.

시적 경험은 다른 예술 경험과 마찬가지로 이 세상 행복 체험의 하나인데, 시를 즐겁게 읽는 것이 아니라 풍문이나 타인의 암시에 놀리어 시를 읽히는 수동적인 독자가 의외로 많다.<sup>2)</sup> 타인의 암시와 시사 없이 자신의 감수성을 동원하여 좋아하는 시를 골라 읽고 즐길 수 있는 주체적 독자를 기르는 일이 필요하다. 그리고 문학 영역의 교육 내용 범주로 설정한 ‘문학의 수용과 창작’ 학습 활동의 중점은 전문적인 문예 창작보다 읽은 작품의 심층적 감성을 돕는 학습 활동으로서의 개작, 모작, 생활 정서의 표현 등을 강조해야 할 것이다.

학생들이 시를 의식하여 시의 본격적 독자가 되는 것은 대부분 학교의 국어과 수업을 통해서이며, 시와 밀착된 만남을 가지지 못한 성인은 시가 가진 미덕을 끝내 경험하지 못할 가능성이 높기 때문이다. 따라서 시적 체험

1) 교육부, 제 7차 교육과정 해설. 1998.

2) 유중호, 『시란 무엇인가』, 민음사. 1996 p.159.

을 통한 시심(詩心)을, 학습을 통해 학생들 내면 깊이 자리 하도록 하는 일은 매우 중요한 의의를 지닌다.

학생들에게 문학을 사랑하는 마음을 갖도록 하는 것은 국어과 교육에서 매우 중요한 부분이다. 학생들의 문학에 대한 사랑을 계발하기 위해 꼭 필요한 것은, 좋은 책과 문학 교육을 위해 효과적으로 계획된 프로그램과 능력 있는 교사이다. 이러한 기본적인 세 가지 요소들을 갖추었을 때에야 비로소 학생들은 만족할 만한 문학적 경험을 느끼게 되어 순수한 기쁨, 언어의 아름다움, 인간의 행동과 이상 그리고 정신적 가치에 대한 깊은 이해와 통찰력을 기를 수 있을 것이다.

전통적인 학교 교실에서 문학교육은 교사와 학습자와 작품이 함께 소외되어 왔다. 교과서의 글을 읽고 교사가 묻고 학습자가 답하고 교사가 평가하고, 다시 묻고 답하고 평가하는 교실에서는 학습자와 학습자 사이, 교사와 학습자 사이에 새로운 의미구성을 위한 활동은 찾아보기 힘들다. 다만 학습자들은 평가를 위해, 혹은 교사를 위해 이 구조에 참여하고 있을 뿐이다. 이 때, 교사는 승인된 지식의 전달자로, 학습자는 그 지식의 습득자로, 작품은 그 과정에서 앙상한 언어구조물로 남아 서로 꼬리를 물며 ‘문학’으로부터 소외되어 가는 것이다.

주어진 정답을 찾아 나가는 이 텍스트중심, 교사중심의 문학교육은 비단 학습자 뿐 아니라 텍스트 자체의 가치와 교사마저 소외시켜 문학교육이 문학을 멀어지게 하는 반 문학적이고 반 교육적 상황을 만들고 있다. 그리고 이러한 문학교육의 폐단을 시정하기 위해 다양한 이론을 토대로 한 학습자 중심의 문학교육 방안이 나오고 있으며, 협동 학습도 그중 하나의 방안이다.<sup>3)</sup>

---

3) 학습자 중심의 문학교육은 학습자 중심의 교육과 마찬가지로 통일된 개념규정이 있는 것이 아니다. 단지, 그 공통점에는 학습에 있어서 학습자의 현재 안목을 중시하고 학습자의 역할을 강조하며 학습의 주도권을 학습자에게 대폭 이관하는 것을 들 수 있다. 문학교육에서는 네 가지 방향의 접근이 있는데, 첫째, 독일의 수용이론에 기저를 둔 방안, 둘째, 미국의 독자 반응중심 비평에 기저를 둔 방안, 셋째, 총체적 언어교육론에 기저를 둔 방안, 넷째, 협동학습 이론에 기저를 둔 방안이다.

학생들에게 시를 가르치는 일은 시가 지닌 형식을 가르치는 일보다 시가 담고 있는 감동이 우선이다. 자신이 직접 경험한 내용을 소재로 자신의 생각과 느낌을 꾸밈없이 표현할 수 있도록 시적 감흥을 불러 일으켜 주어야 한다. 그러기 위한 하나의 교육방법으로 협동학습을 이용하여, 시의 이미지 교육을 살펴보도록 하겠다.

학생들의 내면세계에 깊이 간직하고 있는 아름다운 개성을 발현하고 잠자고 있는 잠재성을 일깨워 창의적으로 사고할 수 있는 문학 세계를 경험하여 질 높은 삶을 영위할 수 있도록 하여야겠다. 그러기 위해서는 지금까지 읽고 감상하는 데만 치우쳤던 문학 교육의 효과적인 방법을 연구하여 개개인이 가지고 있는 흥미, 특성, 환경을 고려하여 학생들 상호간의 협동학습을 중심으로 한 시 이미지 교육의 구체적인 대안이 나와야 할 것이며, 나아가 시 창작을 위한 효과적인 교육방법을 연구해 보아야 할 것이다.

## 2. 선행연구사 검토

협동학습을 통한 시 이미지 지도 방법을 모색하기 위해 문학적 이론에 근간을 둔 시 교육과 창의적 사고(이미지 형성)를 수용한 시 교육의 방법론 연구, 협동학습 이론에 바탕을 둔 문학교육론에 관한 선행 연구 문헌을 살펴보고자 한다.

강현재<sup>4)</sup>는 수용 이론을 배경으로 학습자들의 주체적, 창조적 문학 체험을 중시하는 수업 모형을 구안하여 시가 가지는 특수성과 교육의 접점을 살펴 무엇이 어떻게 교육되어야 하는가를 밝힘으로써 시 교육의 한 방법을 세우려고 했다는데 그 의의가 있다.

김주향<sup>5)</sup>은 상상력 계발을 시 교육의 의의로 보고 교사 위주의 분석적, 주

4) 강현재, 「시교육의 수용론적 방법 연구」 서울대학교 대학원 석사학위 논문. 1991.

5) 김주향, 「시교육 방법 연구: 상상력 계발을 중심으로」 서울대학교 대학원. 1991.

입식 교육의 문제를 지적하면서 상상력의 환기, 조정, 확장 단계에 따른 지도 방법을 모색하였다. 시 교육에 대한 구체적인 방법에 대한 연구보다 학생들의 상상력에 의존하여 시 지도 방법을 모색하였다.

김이상<sup>6)</sup>은 문학교육의 이론과 시 교육의 이론을 배경으로 현장 시 교육의 바람직한 방향을 모색하였다. 이 연구는 시 교육의 이론을 표현교육론, 형식교육론, 반영교육론, 수용교육론으로 나누고, 각 이론의 특징을 살핀 후 시 교육의 위상, 시교육과 관련된 교육과정, 교재, 지도 방안 등의 문제를 논의하고 있다.

한명숙<sup>7)</sup>은 창의적 사고를 수용한 문학 교육론은 이 논문에서 새롭게 탐구해 본 문학 교육의 가능성이다. 이는 문학 교육의 장을 넓혀, 재미있고 즐거운 문학 교육을 이룰 수 있다고 했으며, 창의적 사고는 깊이 있는 미적 체험을 유도할 수 있다고 하였다. 이와 함께 그 결과로서 창의적 사고를 기를 수 있고, 창의적 사고를 수용한 열린 문학 교육으로 평생 문학 교육을 전망할 수 있음도 부수적인 가치라고 하였다.

권진아<sup>8)</sup>는 총체적 언어교육을 문학교육에 적용시켜 문학의 이해와 감상을 높여 주는 방법을 언어 사용에서 찾아 언어 교육과 문학교육을 접목시켰다. “문학교육은 문학에 대한 체험을 바탕으로 문학에 대한 이해와 감상력을 높이는 것이고 나아가 문학에 대한 지속적인 흥미를 갖도록 하여 문학을 통해 바람직한 인간 교육과 문학 속에서 자신을 발견하고, 문학을 평생 향유하도록 하자는 것이다”고 생각하고 문학 작품을 즐겨 읽고, 아름다운 정서와 상상력을 기르게 하는 문학적 체험을 가능하게 하는 방법들을 고안하였다.

권혁준<sup>9)</sup>은 문학교육 현장에서 구체적인 방법론을 제시하지 못하고 있는

---

6) 김이상, 『시교육론』, 육일문화사. 1994.

7) 한명숙, 「창의적 사고를 수용한 초등 문학 교육 연구」 한국교원대학교 대학원. 1996.

8) 권진아, 「총체적 언어교육을 적용한 아동 문학교육 방법 연구」 한국교원대학교 대학원. 1997.

9) 권혁준, 「문학 비평 이론의 시교육적 적용에 관한 연구」 한국교원대학교 대학원, 1997.

독자 반응 이론을 상보적으로 통합 적용시켜, 문학적 목적과 교육적 목적을 달성하려는 시도를 하였다. 작품을 해석하고 문학적 능력을 신장시킬 수 있는 프로그램을 준비하여 학습자가 주체가 되어야 한다는 교육적 당위성을 일깨우기는 하나, 독자 스스로 즐길 수 있어야 하는 문학 교육의 본질적인 목표에 소홀한 면이 보였다.

김남희<sup>10)</sup>는 문학교육이 지향해야 할 목표는 학습자들의 주체적, 창조적 문학 체험을 소비자로서의 독자를 생산자로서의 독자로 만드는 것이라고 보았다. 또 생산적 시 수용이라는 교육적 가치를 논하고 이러한 수용을 통해 아동들 스스로가 자신들의 문화를 만들어 갈 수 있도록 해야 한다고 주장하였다.

이상의 논의를 살펴보면 시 교육의 이론적 방법론을 모색하는 연구는 신비평의 분석 위주의 교육 방법을 벗어나, 시를 감상하고 수용하는 독자 입장에서 새로이 방법을 모색하는 방향으로 진행되고 있는데, 이는 문학의 본질적 측면에 보다 근접한 바람직한 방향이라 할 수 있다.

협동학습이론을 보편적인 학업 성취도와 연결시키는 연구가 주류를 이루고 있다.<sup>11)</sup> 그러나 최근 들어 언어교육뿐만 아니라 문학교육론으로 접목시키려는 연구가 활발하다.<sup>12)</sup> 이 연구와 직접적인 관련 있으므로 몇 가지 연구 사례를 상세히 살펴보도록 하겠다.

김경희(1998)<sup>13)</sup>는 시 교육의 이념적 기저에서는 독자반응이론, 지도 실제에서는 신비평이론이라는 권혁준(1997)<sup>14)</sup>의 연구를 계승하여 초등학생을

10) 김남희, 「현대시 수용에 관한 문화 기술지적 연구-고등학생 독자를 중심으로-」 서울대학교 대학원, 1997.

11) 이에 대한 연구를 간략히 살펴보면 개론서로는 정문성·김동일(1998), 변영계·김광휘(1999), 스펀스 케이건(1999)이 있고, 학업성취나 학습 태도와 관련시킨 연구로는 하종화(1989), 이준섭(1991), 진진일(1992), 정춘환(1992), 이종억(1997), 강태용(1997), 권혁규(1997), 백경선(1998), 김문형(1999), 홍숙희(1999), 공내정(1999), 이영희(1999) 등이 있다.

12) 김경희(1998)와 정지영(1999)의 초등 시 쓰기 연구, 전병화(1999)와 강전희(2000), 허순범(2000)의 중등 소설 지도, 장성욱(2000)의 중등 시 지도연구 등이 있다.

13) 김경희, 「협동학습을 통한 시쓰기 지도 방안 연구」 한국교원대학교대학원, 1998.

14) 권혁준, 「문학비평이론의 시교육적 적용에 관한 연구」 한국교원대학교 대학원, 1997.

대상으로 협동학습을 통해 시 쓰기를 지도하였다. 그 구체적인 단계에서는 과정 중심 쓰기 모형을 적용하였는데, 아이디어 생성하기→아이디어 조직하기→표현하기→고쳐 쓰기의 과정 중에서 아이디어 생성과 고쳐 쓰기 단계에서 협동학습의 형태를 취하여 지도한 연구 결과를 내놓았다. 이 연구는 시 쓰기의 전 과정을 폭 넓게 다루어 모듈별 협동학습이 시에 대한 흥미도, 운율 살리기, 연과 행의 구분, 비유어 사용 등에 있어 한결 효과적이라는 실험 연구 결과를 산출하였다.

이 연구는 시의 과정 중심 쓰기가 주요 골자로 되어 있는데, 협동학습 형태를 취한 아이디어 생성 및 고쳐 쓰기에서 어떤 구체적인 협동적 동기와 기법이 이용되었는지, 그 양상은 어떠했는지에 대한 소개가 미흡해 협동학습이라기보다 전통적인 소집단 학습의 형태를 띤 것은 아닌가 하는 생각이 든다. 그러나 시 쓰기에 대한 연구가 절대적으로 부족한 상태에서 시 쓰기 전 과정을 다룸으로써 특히, 7차 교육과정에 새롭게 도입된 문학 창작 영역 지도에 좋은 참고가 될 것으로 보인다.

정지영<sup>15)</sup>은 김경희가 아이디어 생성 및 고쳐 쓰기에서 협동학습을 수용한 것과 달리 발상 및 구상, 시 쓰기, 다듬기, 출판까지 전 영역에 걸쳐 협동학습을 수용하여 시 지도방안을 마련하였으며 이후 개별 시 쓰기 단계로 진행되는 연구결과를 내놓고 협동시 쓰기가 아동들이 시 쓰기를 좋아하게 되는 촉매가 되었다고 한다. 이 연구가 한편 김경희의 연구보다 진일보한 것처럼 보이나 다음과 같은 사실을 주목하여 숙고해야 하리라 본다.

전병화<sup>16)</sup>는 직소Ⅲ<sup>17)</sup>의 협동 학습 모형을 이론적인 토대로 하고, 실제로

15) 정지영, 「협동학습을 활용한 시 쓰기 지도 방법 연구」 서울교육대학교 대학원, 1999.

16) 전병화, 「협동학습을 통한 소설교육 연구-전문가집단 활동을 중심으로-」 한국교원대학교대학원, 1999.

17) 직소가 모집단에서 전문가 집단으로 흩어져 다시 모집단으로 모여 학습하는 것이라면 직소Ⅱ는 여기에 개별 평가를 실시해 집단 보상을 통한 학습 동기 유발을 강조하는 것이고, 직소Ⅲ는 일정한 시간이 경과한 뒤(모집단의 해체나 변경, 평가 시기의 적절성 등을 이유로) 모집단을 재 소집해 복습한 뒤 개별 평가 후 집단 보상을 실시하는 모형이다. 이는 직소에 대한 결점의 보완이 아니라 협동학습을 접근하는 관점에서 기인하는 것으로 보인다. 즉, 직소가 학습 동기와 향상을 학습자간의 상호 협동과 응집

고등학교 문학(소설) 지도에 쉽게 적용할 수 있는 프로그램을 구안하여 적용한 연구결과를 산출했다. 그는 협동 학습이 개개인의 자기 주관적 감상과 비판의 안목을 동료들과 함께 토의함으로써 자기 주도적인 문학 수용에 방해를 받지 않으면서도, 상대성과 보편적인 가치를 인정하는 인식의 폭을 넓히는 데 기여한다고 한다. 또한 소설의 구조를 통해서 삶의 총체상을 인식하는 동료들의 또 다른 관점을 이해하고, 문학적 소통을 위한 보편화를 지향함으로써 각기 나뉠대로의 상대성을 인정하는 가치관을 갖게 한다고 본다. 이에 교사는 소설을 통해서 정의적인 감동과 인지적인 자각에 의해 소설 텍스트의 수용이 가능하도록 학생들을 인도하는 조력자로서 학생의 소설 수용에 관여함으로써 협동 학습이 학생들의 소설 지도에 적합한 방법이라고 주장한다.<sup>18)</sup>

장성욱(2000)<sup>19)</sup>은 CIRC(Cooperative Integrated Reading and Composition 협동적 읽기-쓰기 통합학습)<sup>20)</sup>을 근간으로 하여 읽기와 쓰기의 통합 활동을 중심으로 한 협동적 시 교수학습 방안을 마련하였다. 연구자는 형식주의 문학이론에서 제기하는 형식과 구조에 대한 천착을 학습독자에게 시의 구조라는 형식 스키마를 제공하고 있다는 점에서 시 읽기와 쓰기 통합의 주요 자양분으로 일단 수용하였다. 동시에 수용이론가 이저의 텍스트와 문학 독서에 대한 관점에 주목하여 학습독자의 능동성에서 시 읽기와 쓰기의 통합의 가능성을 마련하였다. 그리고 다시 상호 텍스트성의 범위를 시 읽기-쓰기 관련성으로 확장하여 전체적인 이론적 토대를 마련하였다.

---

성에 바탕을 두고 진행되는 것이라면, 직소Ⅱ와 직소Ⅲ는 보상 체계를 통한 개인의 책임과 상호의존성에 의한 학습 동기유발과 학습력 향상을 꾀하고자 하는 것이다.(Robert J. Stahl, 1995. pp.139-180 변영계·김광휘, 1999. pp.47-51 케이건, 1999. pp.446-459 정문성·김동일, 1998. pp. 201-214)

18) 전병화, 「협동학습을 통한 소설교육 연구-전문가집단 활동을 중심으로-」 한국교원대학교대학원, 1999.

19) 장성욱, 「협동학습을 통한 시 교수 학습 방법 연구」 한국교원대학교대학원, 2000.

20) CIRC는 특히, 언어 교과를 위해 고안된 프로젝트형 협동학습 모형으로 소집단 구성원간의 상호 읽기와 쓰기 활동을 통합하여 언어 사용능력을 신장하는 방안이다. 자세한 것은 다음을 참고 할 수 있다. (Robert J. Stahl, 1995. pp.345-356, 신현재. 이주섭, 1999. p.14 케이건, 1999. pp.93-94, 정문성·김동일 1999. pp.221-228, 변영계. 김광휘1999. pp.233-241)

이 연구는 협동적 시 읽기-쓰기를 학습자 중심으로 꾸려 감으로써 문학교실에서 상당한 활기를 불어넣는 방안으로 평가된다.

이상과 같은 학습자 중심의 문학교육론을 바탕으로 연구자는 학습자 중심의 문학교육을 문학교실에서 구체화할 수 있는 교육 공학적 장치로서 협동학습 방안을 문학수업에 적용하고 그 효과를 중심으로 학습자 중심의 시 이미지교육의 가능성을 논의하고자 하였다. 그러나 시교육 현장은 학습자와 텍스트, 교사의 역동적인 반응이 중첩되는 또 하나의 삶이라고 봤을 때, 이론적인 검토에서 비롯한 방안의 마련과 그것의 적용을 통한 효과의 검증은 구체성과 역동성에서 한계가 있다고 보여 졌다. 이보다는 이론적인 검토에서 얻은 아이디어들을 축으로 학습자와 직접 대면하며 함께 협상해나가는 과정에서 문학 수업에 대한 다양한 현실과 그것에 따른 맥락을 제공하는 것이 오히려 학습자가 중심이 되는 문학수업을 준비하는 현장 교사들이나 연구자 자신에게 도움이 될 것으로 판단하였다.

### 3. 연구 범위 및 방법

본 연구는 시 이미지 교육을 위한 협동학습 교육 방법을 제시하는 수업 모형을 개발하고자 한다.

구체적으로 II장에서는 시 이미지 교육을 효과적으로 하고자 협동학습을 선택한 배경을 살핀다. 먼저 협동학습의 개념과 필요성, 지도모형을 살펴보고, 구조적 협동학습을 시 교육에 이용하게 되는 과정을 문학 이론에 기준을 두고 접근해 나가면서 협동학습의 선택 이유를 제시하고자 한다.

먼저, 선행연구를 바탕으로 학습자 중심 문학교육의 이념적 지향으로서 반응중심 문학과 수용이론에 바탕을 둔 독자 중심 문학교육을 살펴보겠다. 이 과정에서 ‘독자의 주체적 역할 강조’, ‘심미적 경험으로서 문학 독서 과정’, ‘해석의 사회성으로서 문학 독서 과정’을 학습자 중심 문학교육

론이 지향해야 할 이념적 방향으로 나아가겠다. 그리고 이와 같은 이념적 방향을 학교 문학 현장에서 현실화될 수 있는 방안으로 협동학습의 여러 측면을 탐구해 보겠다.

Ⅲ장에서는 이미지 교육의 필요성과 목표를 살피고, 이론적 배경을 단계적으로 설명해 보고자 한다. 그 첫 번째로 이미지 표현이 무엇인지 알아보는 이론적 탐색 과정을 거쳐 두 번째로 이미지 형상화의 효과적인 방법을 찾아 학생들의 이미지 교육의 완성 단계인 시 창작 지도를 돕는 마지막 단계를 설명한다. 이 부분에서 이미지 교육에 있어 필요한 학생들의 이미지 발상과정을 통한 창조적 사고력을 키워내는 방법과 함께 사고력을 통하여 언어표현에 영향을 미칠 수 있음을 보고, 나아가 이미지 형상화를 통한 상상력을 키우고 시 창작에 까지 영향을 미칠 수 있음을 제시해 보고자 한다.

Ⅳ장에서는 협동 학습을 적용한 시 수업모형을 제시하면서 교수학습방안과 수업지도안을 짜고 학생들에게 이 교수 방안이 시의 이미지 교육에 어떤 영향을 끼칠 수 있는지를 발표물을 통하여 결과로 내세우고자 한다. 위에서 살펴본 이론들을 통해 교육 방안을 만들어 보고자 한다. 텍스트 선정은 심상 교육을 목표로 하고 있는 중학교 국어 교과서에 실린 시들 중 골라보았다. 첫 번째로 시 교육에 있어서 꼭 필요한 요소들 함축미, 운율, 심상의 교육과정을 거친 후, 심상의 이론들은 정리할 수 있는 교과서의 학습을 실시한다. 두 번째로는 중간단계라 할 수 있는데, 텍스트의 전반적인 내용 이해과정이 심상교육과정과 함께 이루어졌는가를 알 수 있는 심상 이해 과정을 제시해 보고자 한다. 세 번째로는 마지막 마무리 단계라 할 수 있는 학습자들의 내면화 단계로, 심상을 통한 ( 사진이나 그림을 이용한 ) 시 창작 과정을 만들어 보고자 한다.

연구자는 연구 문제에서 제시된 ‘협동학습은 학습자 중심 문학교육의 방안이 될 수 있는가?’ 하는 문제와 ‘협동학습에서 필요한 조건들은 무엇인

가?’ 하는 문제를 시 수업에 대한 구체적인 예를 들어 연구하겠다. 이 과정은 교과서 수업의 문제 파악과 개선계획, 창의적 수업의 실행과 관찰 및 반성, 수업 후 문제의 재검토와 평가라는 단계로 진행될 것이다.

둘째, 협동학습에서 필요한 조건으로는 사회적 능력을 기준으로 한 이질 집단의 구성, 협동학습에 대한 구조적 접근과 실천, 충분한 시간 확보를 위한 교육과정의 재구성을 논의하겠다.

본 연구는 중학교 시 교육을 대상으로 하고, 시 이미지 교육을 협동 학습에 적용하여 좀 더 효과적으로 할 수 있는가의 문제에서 출발하여, 그 방향을 실천할 수 있는 교수 학습 방법과 수업의 실제 수업지도안을 내세운다. 나아가 그의 결과물로 학생들의 협동학습을 통한 발표물을 제시하는 것으로 연구의 범위를 정한다. 연구 방법의 타당성이나 효용성을 구체적으로 검증하는 데까지는 다루지 못하고, 이론을 토대로 시 수업모형을 개발하고, 개발한 모형이나 논의된 실천 전략에 대한 효과를 검증하거나 그 실현의 타당성을 입증하는 것까지는 다루지 못하였음을 연구의 한계로 밝힌다.

다만 개발한 시 수업모형이 학생들의 이미지의 이해와 시 감상능력을 신장시켜 일상생활에서도 시를 즐겨 읽는 태도를 가지게 하고 나아가 문학 교육 현장에서 교사들에게도 구체적이고 명확한 시 교육방법론의 하나로 기여하는 바를 찾고자 한다.

## II. 협동학습을 통한 시 교육의 필요성

학습자에 대한 교사 중심의 시 해석은 학습자들을 무력하게 만든다. 교사의 시범적인 시 해석은 비록 교사가 학습자들에게 시 해석 방법을 전수하려는 의도로 이루어졌다 하더라도 결과적으로 학생들에게는 작품 중심, 결과 중심의 시 공부로 전락할 수 있다. 이는 때에 따라서 시를 매개로 한

작가와 독자의 소통 구조에 오히려 방해 요인으로 작용할 수도 있음을 의미한다.

언어는 상호 작용에 의해 의미가 재구성된다. 텍스트와 작가, 텍스트와 독자, 그리고 미약하나마 작가와 독자가 언어를 매개로 상호 작용할 때 비로소 의미가 드러난다. 언어활동을 하는 교실은 언어를 통한 상호 작용이 활발한 교실이어야 한다. 이에 대해 김대행<sup>21)</sup>은 활발하고 효율적인 언어활동의 설계는 곧 사고력의 개발로 이어지며, 사고력은 경험의 재조직이자 그를 통한 새로운 세계의 건설이라며 상호 작용을 통한 언어교육을 강조한다.

협동학습은 구성원들의 상호 작용을 통해 이루어지는 교수 학습 방법이다. 넓게는 토의 활동을 포함하고 있으며, 총체적 언어 학습과도 통한다. 학습자들은 시와 상호 작용을 하는 동시에 구성원들과 상호 작용을 하며, 또 교사와의 상호 작용을 한다. 그리고 교사는 그들의 대화를 촉진하며, 시의 의미를 재구성하도록 돕고 격려한다.

또한 창작의 즐거움을 체험할 수 있도록 기회를 부여한다.

문학은, 시는 언어적 존재인 인간이 자아를 실현해 나가는 하나의 방법이다. 이는 언어를 통해 자기 인식을 도모하고 남과 유대를 형성하는 일이다. 언어활동은 그 근본적 성격이 대화적이기 때문에 주체와 대상의 긴장관계 속에서 이루어진다. 대화를 위해서는 일차적으로 묻는 사람과 대답하는 사람이 있어야 하고, 그 둘의 관계는 상호 전화(轉化)가 가능해야 한다.

## 1. 협동학습의 개념과 필요성

학교교육의 중요한 목표는 학생들에게 지적인 학업 성취를 이루게 하는

---

21) 김대행, 『시와 문학의 탐구』, 역락, 1999, p.23

것이다. 그러나 그러한 일차적 목표 못지않게 중요한 것이 학생들이 성장하여 올바르게 사회생활을 영위할 수 있게 인간 교육을 하는 것이다. 이러한 두 가지 교육 목표를 달성할 수 있느냐 없느냐는 수업 중에 어떤 교수 - 학습 전략을 선택하는가에 달려있다. 교수 - 학습 전략은 학습의 동료들을 어떻게 파악하는가에 따라 경쟁 학습, 개별 학습, 협동 학습으로 분류할 수 있다.

경쟁 학습은 동료를 경쟁의 대상으로 보는 학습 전략이다. 경쟁 학습 전략에서는 학습자들이 각자 공명정대한 규칙에 의해 동료들보다 먼저 학습 목표를 달성하려고 노력한다. 학습 목표를 먼저 달성함으로써 학습자는 최대의 보상을 획득하게 되고 자기 우월감을 가지게 된다. 이 방법은 단순 지식을 획득하거나 기능 학습을 하는 데에 효과적이다. 그러나 경쟁 일변도의 사회의 모습을 학교 교실에까지 옮겨온다는 비판을 받는다.

개별 학습은 동료들에게 관심을 두지 않고 개인적으로 학습을 전개하는 방법이다. 이 학습 전략에서는 학생들이 주체적으로 학습 목표를 정하고 그 목표를 달성하기 위해 자율적으로 학습을 진행시킨다. 스스로 문제를 해결한다는 확고한 의지에 의해 학습 목표를 정하고 그 목표를 달성하기 위해 자율적으로 학습을 진행시킨다. 스스로 문제를 해결한다는 확고한 의지에 의해 학습 목표를 성취하기 때문에 주체적 사고를 기를 수 있다. 이 방법은 학생 스스로 판단하고 처리하는 능력을 기를 수 있으며 학생 개인 사이의 개인차를 인정한다는 점에서 긍정적인 평가를 받을 수 있다. 그러나 우리나라 학교 여건상, 개별적으로 학습 목표를 설정하고 개인의 능력별로 수업을 전개하는 데에는 많은 제약이 따른다.

협동 학습은 동료를 협력의 대상으로 파악하는 방법이다. 학생 자신의 학습 효과와 동료의 학습 효과를 최대로 하기 위하여 학습 상황에서 서로 협동하여 수업을 전개하는 소집단 학습 방법이다. 협동 학습은 학생들이 단지 같은 책상에서 같이 앉아 있는 것을 의미하는 것이 아니다. 과제를 먼

저 해결한 학생이 낮은 학생을 도와주는 방법도 아니다. 협동 학습의 본질은 구성원 모두가 상호 작용을 통해 집단에 부여된 학습 목표를 공동으로 달성하여 그 집단 구성원 모두에게 유용한 학습 효과를 얻게 하는 것이다.

Piaget(1965)은 협동학습 “단순한 학습 방법이 아닌 인간의 조건을 향상시키는 사회의 학습”<sup>22)</sup>이라고 정의하면서, 협동의 개념을 사회적 상호작용의 산물이라고 하면서 타인간의 상호작용이 상호 존경이라는 인격적 가치를 부여할 수 있기 때문에 협동 학습이 중요하다고 강조했다. Slavin(1980)은 협동 학습을 “학생들이 학습 집단에서 학습 활동을 하고 그 집단의 성적에 기초를 둔 보상과 인정을 받는 교실 상황에서의 학습 방법”<sup>23)</sup>이라고 보았다.

이상에서 살펴본 결과 협동 학습의 개념은 학습 집단에서 공동 학습 모형을 설정하고 그 목표를 달성하기 위해서 공동 노력하여 다른 구성원에게 도움을 주고받아 유익한 결과를 얻고자 하는 학습 방법이라고 정의 할 수 있다.

강의식 수업(일제 학습)은 교사가 주도적으로 전체학생을 이끌어 가는 방식으로, 짧은 시간에 여러 학생들에게 지식을 주입시키는 데는 유효한 방법이라고 말할 수 있다. 하지만 창의적 인간을 기르고, 보다 능동적인 사람을 키워 나가는 데는 적절하지 못한 방법이다. 강의 중심의 일제식 수업은 교육 개혁이 지향하는 ‘자율과 창의에 바탕을 둔 학생 중심 교육 과정’<sup>24)</sup>에도 맞지 않는다.

제 7 차 교육과정의 기본 방향은 21세기의 세계화, 정보화 시대를 주도할 자율적이고 창의적인 한국인 육성으로 설정하고, ①기초, 기본 교육의 충실 ②자기 주도 능력의 신장 ③학습자 중심 교육의 실천 ④지역 및 학교의

---

22) 정춘환, 「협동학습과 경쟁학습이 학업성취 및 학습 태도에 미치는 영향」 한국교원대학교대학원. 1992. p.3.

23) 정춘환, 앞의 논문. 1992. p.4.

24) 1997년 12월 30일 고시된 ‘초, 중등 학교 과정’

자율성 확대에 대한 중점을 두었다. 그런데 교사 주도의 강의 일변도의 수업은 위에 제시된 4가지 항목 모두에 적절하지 못한 수업 방법이다.

교사 중심의 강의식 수업은 전체 학생을 대상으로 지식을 전달하는 방식의 수업이므로 과정이나 결과에 있어 경쟁 학습이 되기 쉽다. 무한 경쟁 시대라고 일컬어지는 현대 사회에서 교육마저도 인간성을 상시한 경쟁 일변도로 치닫고 있다. 교육학자나 일선 교사들은 오늘날의 학교 교육 풍토가 단편적인 지식이나 기능만을 주입하는 성적 올리기식 경쟁 학습으로 흘러가고 있다고 비판하고 있다. 이러한 경쟁 학습의 만연으로 학생들의 비판적 사고력과 문제 해결력이 결핍되어 가고 있으며 정의가 메마르고 나만을 아는 극도의 개인주의가 팽배해져 가고 있다.

이러한 문제점을 해결하고 학교교육의 중요한 목적인 전인적인 자아실현과, 지적인 학업 성취를 이루게 하기 위해서는 협동 학습 전략이 필요하다. 선행 연구 결과에 의하면 협동 학습은 문제 해결 과제나 학습 과제에 위계성이 있는 경우에 경쟁 학습보다 효율적이며, 정의적 발달에도 긍정적 효과가 있다.<sup>25)</sup>

협동 학습은 인지적인 측면과 정의적인 측면에서 모두 의미 있는 학습 전략이다. 인지적인 면에서의 장점을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 협동 학습 중의 의견 교환 과정은 발견을 하게 되고, 창의력을 길러 주며, 학습을 위한 질 높은 인지 전략의 개발을 촉진한다. 둘째, 논쟁을 통해 확산적 사고와 비판적 사고를 할 수 있으며, 학습 동기를 증가시켜 그 결과 높은 학업 성취를 이끌어 낸다. 셋째, 협동 학습의 본질인 동료간의 상호작용은 학생을 사회화시키는 역할을 하며 이 사회적 상호작용은 사회적 기능뿐만 아니라 인지적 기능을 동시에 터득하게 한다.

협동 학습은 정의적인 면에서도 학생들에게 긍정적인 영향을 많이 준다. 협동 학습은 공동 학습이기 때문에 경쟁 학습이나, 개별 학습보다 성공의

---

25) 정춘환, 앞의 논문. 1992. p.5.

기회가 많다. 성공의 경험은 학습에 대한 동기를 부여하며, 자아 존중감도 형성시켜 준다. 또 협력 관계를 통하여 동료들과의 유대감을 형성할 수 있으며, 서로 간에 우호감을 갖게 된다. 무엇보다 타인의 관념을 수용하는 능력을 향상시킬 수 있다. 위에 제시한 바와 같이 협동 학습은 경쟁 학습과 강의식 수업(일제 학습)의 문제점을 보완할 수 있는 교수 - 학습 방법이다. 그러므로 민주 사회를 이끌어 갈 학생들에게 협동 학습 방법은 꼭 필요하다.

## 2. 협동학습의 지도 모형과 복합 구조적 협동방식

### 1) 협동학습의 성격과 지도 모형

협동학습은 소집단의 구성원들이 공동으로 노력하여 주어진 학습 과제나 학습 목표에 도달하는 수업 방식이라고 할 수 있다.<sup>26)</sup>

협동학습은 형태면에서 소집단과 비슷하다. 그러나 교실 내의 전체 학생들을 단지 몇 그룹의 소집단으로 구성하여 놓았다고 해서 그 수업 형태를 협동학습 수업 방식이라고 말하기는 어렵다. 소집단 학습 형태로는 분단학습, 구안법(project method), 소집단 학습, 토의법 등의 방법이 있으나 어떤 의미에서는 이들 방법들은 모두 단순히 학생들을 몇 개의 작은 집단으로 묶어 놓고 있으며, 이러한 방법을 통해서 전통적 수업 방법을 보충하려는 의도가 있었을 뿐, 이들 간의 적극적인 상호 작용을 가져올 수 있는 어떤 체제를 마련하지 못하였던 것이다. 학생들은 집단으로 나누어 학습하도록 하는 것과 학생들 간에 협동적인 상호의전 관계를 구축하도록 하는 방법과는 결정적인 차이가 있다.

협동학습은 집단을 이룬 학생들이 교제 내용에 대해 분석, 조사하고 다른

---

26) 변영계·김광휘, 『협동학습의 이론과 실제』. 학지사. 1999. p.20.

학생들은 서로 도와주며, 학습 재료를 같이 나누어 사용하며, 질의와 토의를 활발히 해야 한다.

일반적으로 협동학습은 개별학습이나 전통적 수업 보다 학업 성취도를 향상시키는데 긍정적인 효과가 있는 것으로 밝혀졌다. 또한 경쟁 학습에서는 일부 학습자만이 성공 경험이 갖게 되지만 협동학습에서는 대부분의 학습자들이 성공 경험을 갖게 됨으로써 보다 바람직한 자아상을 지니게 된다. 학습 과제에 대하여 긍정적인 감정을 지니게 되어 학습 태도 개선 및 학습 동기 유발에 기여한다는 것도 의의이다.

협동학습이 하나의 교수·학습 방법으로 체계적으로 접근되기 시작한 것은 불과 최근에 이르러서이다. 따라서 아직은 이 분야에 대한 보다 깊은 연구 결과와 수업 실천을 통한 누적된 경험이 요구되고 있으며, 특히 우리나라의 경우에는 더욱 연구가 부족한 실정이다.

협동학습의 지도 모형은 1970년 대 이래로 협동학습에 관한 관심이 높아지면서 몇 가지 두드러진 협동학습 수업 전략이 교실에서 실천되고 검증되어 왔다. 이들 전략들은 전체 학습 학습을 과제 구조, 목표지향, 보상 구조 등으로 인해 서로 긍정적으로 상호 의존 관계에 있는 학생들을 작은 팀으로 나누고 있다. 그렇지만 각각의 모형들이 갖는 교육 철학이 다르고, 교실을 구조화시키는 방법론의 차이로 인해 각기 독특한 모형들이 개발되어 왔으며, 이는 특히 교실 현장에서 적용되고 발달되어 왔다. 그 중에 주요한 모형들은 다음과 같다. 개발된 모형들은 집단간 협동을 채택하던가 아니면 집단간 경쟁을 채택하는가에 따라 학생팀 학습(Student-Team Learning : STL) 유형과 협동적 프로젝트 (Cooperative Projective : CP) 유형으로 나눌 수 있다. 먼저 학생팀 학습(STL) 유형은 팀 내에서 협동을 하도록 하지만 팀 간에는 경쟁 체제를 적용한다. 여기에는 능력별 학습팀 (Student-TeamAchievement-Division), 토너먼트식학습 (Team-Games-Tournament), 팀보조개별학습 (Team-Assisted-Individualization), 과제분담학습Ⅱ(JigsawⅡ)

등이 속한다.

그리고 협동적 프로젝트 (CP)유형은 집단내 협동뿐 아니라 집단간에도 협동을 하도록 하고 있다. 여기에는 과제분담학습 I (Jigsaw I), 자율적 협동학습(Co-op Co-op), 집단 조사(Grouping - Investigation), 과제분담학습 III(JigsawIII), 함께 하는 학습(Learning - Together) 등이 있다.

협동학습을 위한 4가지 기본 원리는 긍정적인 상호의존, 개인적인 책임, 동등한 참여, 동시다발적인 상호작용이다. 기본 원리로서 사회적 기술을 집어넣기도 한다.<sup>27)</sup> 협동학습을 이해하는데 있어서 가장 중요한 열쇠가 바로 다음에서 제시한 기본 원리이다. 기본원리를 충분히 이해하고 있으면 학교 현장에서 협동학습을 적용하는데 도움이 될 뿐 아니라 다양한 협동학습의 구조를 창조적으로 고안해 나갈 수 있다.

#### (1) 관리 : 동시다발적인 상호작용

교사가 전체 학습 집단을 효과적으로 통제해 나갈 수 있어야 한다. 협동학습에서 제일 중요한 원리 중의 하나는 모든 학생이 수업 활동에 참여할 수 있도록 동시다발적인 구조로 수업을 진행해야 한다는 점이다.

동시다발적인 상호작용이 잘 이루어지기 위해서는 ‘동시동작’과 ‘동시멈춤’이 이루어져야 한다. 즉 학습 시작과 마침을 교사가 동시에 통제할 수 있어야 한다는 것이다. 학습 자료를 배분할 때 전체 학생들에게 나누어주는 것이 아니라 각 소그룹의 자료 담당자가 자기 그룹에게 나누어주는 것이다. 주제에 대해 발표시킬 때도 한번에 한 명씩 발표하는 게 아니라 모든 학생들이 들썩 짝지어 나누게 함으로써 모두가 동시에 발표하는 것이다. 질문이 있을 때에도 손을 들고 선생님이 오시길 기다리는 것이 아니라 그룹 동료에게 즉각적으로 질문하고 해답을 얻을 수 있게 하는 것이다. 부

27) 2000, 수원중앙기독교초등학교 협동학습연구모임.

족한 것은 별도의 시간을 주거나 숙제로 부과해서 일부 때문에 전체 진행에 무리가 생기지 않도록 하는 것이다. 이러한 방식으로 계속하여 수업하다보면 자연스럽게 아이들 스스로 시간에 따라 자신을 통제할 수 있게 된다. 그리고 보상 제도를 적절히 활용함으로써 전체 학습 집단을 잘 관리할 수 있다.

## (2) 학습집단 : 긍정적인 상호의존

협동학습에서는 학습 집단 안에 자연스럽게 협동하여 학습 목표를 이루도록 만들어 준다. 왜냐하면 학습 구조 자체가 학습 집단 구성원들이 협력하지 않으면 아무것도 할 수 없기 때문이다. 긍정적인 상호의존이 '다른 사람의 성과가 나에게 도움이 되고 나의 성과가 다른 사람에게도 도움이 되게 하여 각자가 서로 의지하는 관계로 만드는 것'이다.

긍정적이 상호의존의 개념을 이해했다는 것은 소그룹이 성공하려면 구성원 개인 모두의 노력이 반드시 필요하다는 것과 소그룹 과제를 완성하기 위해 소그룹 구성원 모두가 각각 고유의 역할, 과제, 자료 등이 정해져 있다는 것이다. 긍정적인 상호의존은 학생들에게 우리는 공동의 운명을 지녔다는 자연스러운 공동체의식을 가지게 하고 나의 일이 남에게 도움이 되면서 남의 일이 나에게 도움이 된다는 사실에서 자신에 대한 긍정적인 책임감과 자신감을 갖게 만들어 준다.

긍정적으로 상호의존을 시키기 위한 방법은 다음의 9가지가 있다.

- 목표 공유하기 - 소그룹 목표가 달성되었을 때 자신의 목표가 달성됨
- 보상·격려하기 - 공동과제를 성공적으로 수행했을 때 보상함
- 정체성 공유하기 - 소그룹 이름, 구호, 깃발, 노래, 주민등록증 등의 활용
- 외부의 적 공유하기 - 다른 소그룹간의 경쟁 유도

- 과제 분담하기 - 공동과제에 대한 개개인의 구체적인 역할 분담
- 상상력 공유하기 - 가상현실 등 상상력 문제를 소그룹 모두가 해결하도록 함
- 환경적 요인(물리적 환경) 조성하기 - 제한적인 자료를 활용하여 외부적 환경 조성
- 자원 및 정보 공유하기 - 학습 자료나 도구 등을 일부분을 각자가 가지고 모두가 협동하여 해결 할 수 있도록 함
- 역할 분담하기 - 하나의 과제를 완성하는 데 역할을 나눔

이중에서 긍정적 상호의존 분위기를 만들기 위한 방법 몇 가지를 구체적으로 설명하면 다음과 같다. 먼저 공동의 학습목표를 소그룹별로 제시한다. 그렇게 함으로써 소그룹 구성원들이 목표를 향해 학습 할 수 있도록 하는 것이다.

### (3) 학습자 : 개인적인 책임과 동등한 참여

협동학습에서는 구성원간의 협동을 중시하면서도 동시에 구성원 개인의 책임도 분명히 하게 한다. 개인적인 책임이란 학습과정에 있어서 집단 속에 자신을 감추는 일이 없도록 개인에 대한 구체적인 역할을 제시하고 그에 대한 책임을 묻는 것이다.

개인적인 책임을 강조하기 위한 방법으로 보상을 할 때 팀 보상과 함께 개인 보상 동시에 하는 것이다. 한 사람이 이야기 한 것을 들은 사람이 제 3자에게 다시 이야기함으로써 의미를 보다 명확히 하고 사애방의 의견에 진지하게 귀를 기울일 수 있게 하는 것이다. 그리고 탐구 과제를 함께 작성해서 발표할 때 각 구성원들이 구체적으로 어떻게 참여했는지 보고서에 기록하고 이를 교사가 확인함으로써 집단 속에서 개인이 과묵히는 일이 없

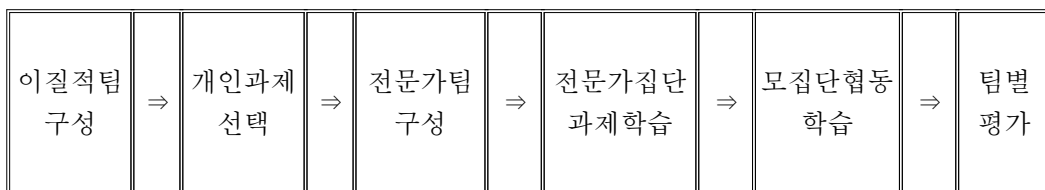
도록 할 수 있다. 동등한 참여란 학습자 모두가 적극적으로 참여할 수 있도록 유도하면서 일부에 의해 독점되거나 반대로 참여하지 못하는 일이 없도록 하자는 것이다.

사회자, 기록자, 관리자 등 소그룹 구성원 개인의 역할을 고정적으로 운영하기보다는 일정기간마다 돌아가면서 역할을 바꾸어 운영할 수 있다. 그리고 교사가 수업하거나 평가할 때 특정 학생에게만 관심을 주는 것이 아니라 모두가 동등하게 참여할 수 있도록 의도적으로 노력하는 것이 필요하다.

협동학습을 통한 주요 수업 모형은 다음과 같다.

① 과제 분담 학습(JIGSAW)

아론슨<sup>28)</sup>이 개발한 수업 모형으로 학습 주제를 소그룹 구성원에 따라 나누어 학습 주제에 따라 전문가 집단에서 학습한 후 모집단에 가서 학습한 내용을 나누는 수업 모형이다.<sup>29)</sup> 이러한 과제 분담 학습은 슬라빈에 의해 보강되어 소그룹 향상 점수 방식을 도입하여 경쟁요소를 부과시켜 학습의 효율성을 강화한 모형으로 발전되었고 최근에는 이를 더 보강한 모형을 개발하였다. 과제분담학습 모형은 병렬적 주제를 나누어 학습하기에 좋지만 인과관계 주제를 다루기에는 어려움이 있다.



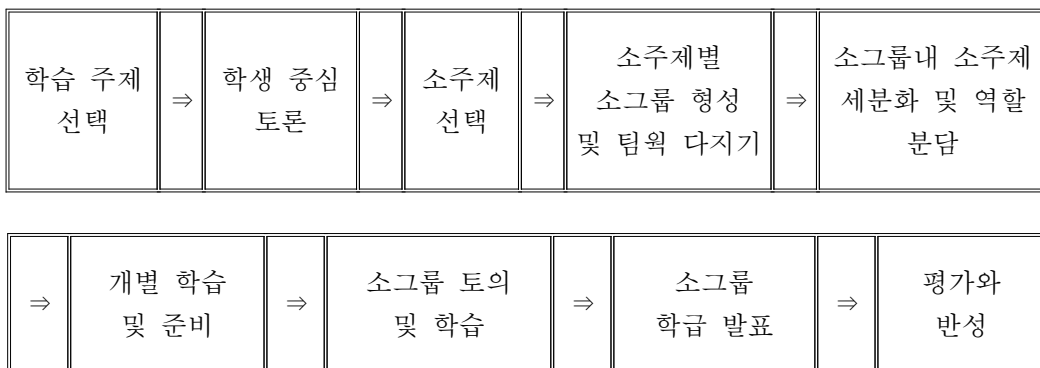
<그림 1> 과제분담 모형

28) Aronson et. al, 1979 : Slavin, 1990.

29) 이러한 학습형태를 Jigsaw라고 이름 붙인 이유는 모집단이 전문가 집단으로 갈라졌다가 다시 돌아오는 모습이 jigsaw Puzzle(조각난 그림 맞추기 퍼즐)과 같다고 하여 붙여진 이름이다.

② 자율적 협동 학습 (CP-OP- CO-OP)

케이건이 개발한 수업모형으로 한 학급에서 정한 전체 과제를 여러 소그룹으로 구성된 학급 전체가 협동으로 해결하기 위하여 소그룹별로 협동학습을 하는 형태이다. 이는 학생 중심 탐구 수업 및 발표수업과 비슷하다. 즉, 학생들은 전체 학급에서 교사가 제시한 주제에 대하여 대략적인 토론을 한 뒤 여러 소주제를 나누고, 자신이 원하는 소주제를 나누어 조사한다. 그리고 소그룹별로 조사한 정보를 나누고 이를 정리하여 학급전체에 소그룹별로 발표하여 학급 전체에게 주어진 과제를 수행한다. 평가와 반성을 살펴보면 학업 성취의 평가는 개인별로 실시할 수도 있고, 소집단별 학급 전체에 대한 발표 보고를 평가할 수도 있다. 후자의 경우 보통은 학생들의 자체 평가를 40%, 교사의 평가를 60%의 비율로 하는 것이 좋다. 또한 소집단별 자체 평가와 생산적인 소집단 활동을 위한 개인의 자기 평가도 도움이 될 것이다.



<그림 2> 자율적 협동 학습 모형

③ 함께 하는 학습 모형

존슨 형제들에 의해 개발된 수업모형으로 이들은 협동학습 구조에 기초하

여 성공적인 수업의 구성요소로 다음 여섯 가지를 들고 있다.

- 학생들의 바람직한 행동결과를 상세화 하고 적절한 수업목표를 설정하는 것
- 학습 주제에 따라 일제식 구조, 개별화 구조, 경쟁식 구조, 협동학습 구조를 적절하게 구성하는 것
- 학습을 촉진하는 수업자료와 학습 도구를 활용하는 것
- 교사간, 학생간, 학생과 학생간 상호작용을 촉진하는 수업분위기를 만드는 일
- 수업과정에 대한 적절한 평가와 피드백
- 수업 결과에 대한 평가와 피드백

이를 토대로 함께 하는 학습 모형은 구체적인 18단계로 수업절차를 상세화 하였다.

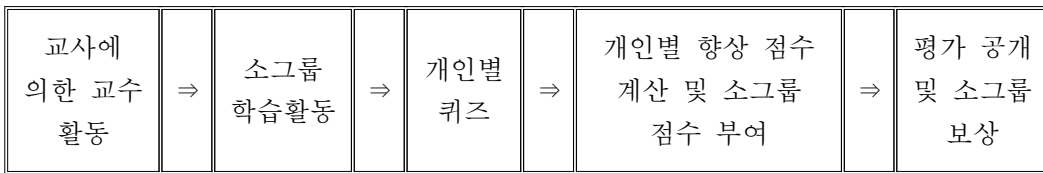


<그림 3> 함께하는 학습 모형

④ 팀 성적 향상을 위한 협력학습 (STAD) 모형

보상 중심 협동 학습이 바로 팀 성적 향상을 위한 협력학습을 들 수 있다. 이는 보상을 적절히 하여 소그룹 내에서 협동을 유발시켜 학습의 효율성을 강조한 것이다.

교사가 먼저 학습단원을 나누어 강의식 내지 시청각 자료 활용을 통하여 가르친 다음 이질적인 학생들을 소그룹으로 구성하고 각자 고유의 역할을 분담시킨다. 그리고 학습단원과 관련한 학습지와 정답지를 주어 학습하게 한다. 수업을 마친 후 교사가 개인별로 퀴즈를 내어 점수를 채점한다. 교사는 퀴즈 점수를 합산하여 소그룹 점수를 계산한다. 각 구성원은 이전 성적의 평균을 기본 점수를 부여하고 각 개인의 향상 점수를 합하여 소그룹 점수로 부여한다. 그리고 소그룹 점수를 공개하여 학급 전체가 알 수 있도록 제시하고 점수에 따라 소그룹을 보상하는 것이다.



<그림 4> 팀 성적 향상을 위한 협력학습모형

이상에서 살펴본 바와 같이 협동학습에서의 주요 수업 모형은 크게 네 가지로 설명될 수 있다. 특히 집단 작문을 위한 전략을 간단히 설명하자면 첫째, 집단 내에서의 역할 결정이다. 그것은 작문 과제와 집단 상호작용을 강조하는 역할을 선택하는 것이며 둘째, 의제와 의사소통이 통로 결정이다. 이 전략은 목표, 계획, 활동의 활용이고, 셋째, 작업 집단에의 유연하고도 전략적인 참여라 할 수 있다. 넷째는 전략적 계획과 프로젝트 관리 도구의 이용이며, 마지막은 진전 상황, 갈등, 윤리 등의 문제에 대한 심사

속고와 신중한 행동이라 할 수 있다.

## 2) 복합구조적 협동학습 방식으로서의 접근

국어과에서의 협동학습 구조는 문식성(literacy)을 바라보는 최근의 관점들에 비추어 더욱 강조될 필요가 있다. 그러나 좀 더 진전된 문식성 관점은 인지 심리학의 발달에 영향을 받아, 읽고 쓰는 과정을 개인의 의미 구성 과정으로 파악하였다. 이 관점에서의 학습은 읽고 쓰기 전에 스키마를 활성화하는 등, 다양한 의미 구성 전략을 사용하는데 초점을 두었다.

본고에서는 우선 협동학습이 문학 교육에 주는 의미는 언어 사용에 있어서의 개인적 창조와 사회적 관습이 적절히 조화를 이룰 수 있게 해준다는 점에 중점을 두었다.

협동학습 공간에서 개별 구성원들과 소집단 공동체 사이에는 밀고 당김의 역학 관계가 형성되며, 이 관계 속에서 개인의 창조적인 언어들이 표출되고, 공동체에 의해 규제되기도 한다. 이 과정에서 교수만으로는 해결할 수 없는 고유한 학습이 일어나게 되는 것이다.

### (1) 구조중심 방식의 협동학습

협동학습에 접근하는 방식은 구조 중심 방식, 공동 학습, 패키지 교육과정의 세 가지 경향으로 나누어진다.

구조 중심 방식의 협동학습은 교실 내에서 각 학생들의 상호 작용을 위해 독특하게 구성된 여러 가지 구조들을 결합해 하나의 복합 구조적 수업을 이루어 수업 결과를 산출한다.

구조란 수업을 구성하는 방식으로 학습 내용에는 별로 구애받지 않으며, 어떤 학년에서도 여러 차례 반복적으로 사용될 수 있다. 교실 내에서 매

시간 일어나는 활동은 구조와 내용의 조합에 의해 결정되는 것이다.

구조의 종류는 매우 다양하며, 각각의 구조들은 학생들에게 각기 다른 영향을 주므로 이 구조들의 효과 영역을 잘 파악한다면 특정 목적에 맞는 구조를 쉽게 선택해서 사용할 수 있다. 구조들의 효과 영역을 결정할 때 가장 먼저 생각할 것들은 다음과 같다.

첫째, 이 구조는 어떤 인지적 개발에 사용될 것인가?

둘째, 이 구조는 어떤 사회성 개발에 사용될 것인가?

셋째, 이 구조는 수업의 어떤 단계에 적합한가?

넷째, 이 구조는 어떤 교육과정에 유용하게 사용될 수 있는가?

구조적 협동학습을 성공적으로 이끌기 위해서는 먼저 그 수업의 목표를 분석해야 한다. 그 다음에 어떤 구조가 그 수업에 맞는 협동적, 인지적 사회적 기능을 갖는지 파악해야 한다.

그러나 하나의 구조를 가지고 모든 수업을 다 만족시킬 수 없으므로 여러 가지 구조들을 적절히 조절하여 활용하는 <복합 구조적 수업>을 설계할 수도 있다.

## (2) 구조적 지도 방법

협동학습에서 구조적 지도 방법은 교실에서 학생들의 상호작용을 활성화시키기 위해 두레를 조직하는 방법과 이들의 이용 방법을 제안하고 있다.

구조적 지도 방법의 중요한 개념은 유형(structure), 내용, 활동 등을 구별하는 것이다.

유형은 범교과적 교수법(content-free how of instruction)이다. 유형은 상호작용 유형을 정의하는 일련의 단계 또는 요소를 포함한 교실의 사회적 조직이다. 유형은 폭넓은 교과 내용을 전달하기 위해서 이용한다.

유형은 각 단계에서 실행해야 할 구체적인 행동의 단계를 포함한다. 유형

은 다양한 수업의 단위(block)를 만들 때 이용하고, 수업 결과를 예언하면서 다양한 구조적 수업을 계획하기 위해서 이용한다.

내용은 짧은 이야기(short story)에 관한 학습에서부터 구두점 규칙에 이르기까지 무엇을 가르칠 것인가와 관련된다. 내용을 유형에 접목시킬 때는 활동이 있어야 한다.

수업 중의 어떤 순간에도 유형과 내용의 결합으로 정의되는 활동이 일어나야 한다. 즉 유형 + 내용 = 활동. 예를 들면 번호가 부여된 두레 학습((Numbered Head Together)에서 에세이 쓰는 것(내용)이 유용할 때 효과적인 수업 활동이 된다.

교사가 설계할 수 있는 다양하고 우수한 협동학습 활동이 있다. 구체적인 목표를 갖고 있는 활동들은 구체적이어야 하고 목표에 토대로 한 내용이 만들어져야 하고, 이러한 것이 몇 번 이상 되풀이되어서는 안 된다.

#### < 표 1> 번호가 부여된 두레 학습의 4단계

##### 번호가 부여된 두레 학습의 구조

1. 교사는 학생들을 1,2,3,4로 순서를 붙이기 위해 번호를 매긴다.
2. 교사는 “각 두레의 학생들은 쉼마의 위치에 대한 3가지 규칙을 확인 한다”와 같이 각 두레에게 직접적인 질문을 한다.
3. 교사는 두레 개개인의 학생들이 질문에 대한 답을 알고 있는지 확인하기 위해서 각 두레원에게 알고 있는 것을 서로 의논하라고 말한다.
4. 교사는 번호(1, 2, 3, 또는 4)를 부르고, 해당 번호의 학생만이 답을 한다.

번호가 부여된 두레 학습은 거의 모든 주제에서, 모든 학년 수준에서, 수업의 다양한 상황에서 이용할 수 있다. 이 유형은 협동학습의 본질적인 요소(두레, 운영 체계, 협동학습을 하기 위한 학생들의 동기 유발과 능력, 적극적인 상호의존성, 개인의 책무성, 상호작용성 등)를 포함한다. 두레의

어떤 학생이 답을 안다면, 각 두레원들은 질문에 대한 답을 알기 위해 적극적으로 상호의존하게 된다. 개인의 책무성은 모든 구성원이 서로 밀접히 의논하는 단계에 제한되기 때문에 생긴다. 대답하는 단계에서는 어떤 도움도 주어지지 않는다.

### (3) 구조적 지도 방법의 종류

협동학습 유형에 의해 향상될 수 있는 다양한 기능들은 언어 교과 수업에서 적합하다. 유형은 학생들이 읽은 문학작품에서 의미를 파악하도록 돕고 또한 학생들이 효과적인 의사 소통자가 되기 위해 꼭 필요한 기능을 실행할 수 있도록 돕는다.

#### ① 동류 집단 만들기(Similarity Groups)

이 유형은 학생간의 공동체 의식을 발달시키기 위해, 화제를 도입하기 위해, 학생들에게 교실과 사회의 차이점을 음미하도록 돕기 위해 이용할 수 있다.

가) 교사는 하나의 질문을 제시한다.

(예: ‘봄’에서 봄의 계절의 맞이하여 생각나는 낱말을 선택하시오)

나) 학생들이 낱말을 선정한 이유를 논의하기 위해 2인 1조 짝을 만든다.

다) 논의를 마친 후 다른 친구와 짝이 되어 논의한다.

라) 전체 학생들과 논의한 것을 공유하기 위해 교사는 몇 명을 발표시켜, 봄에 가장 먼저 떠오르는 낱말에 대해 이야기 하게 한다.

마) 교사는 실제 ‘봄’ 작품 속에서 무엇이 나오는지 알려주기 위해 시

를 읽는다.

본고에서는 시 표현력 신장을 위하여 같은 화제를 선정한 학생들끼리 집단을 조직하게 하고 과제 해결에 대한 논의와 발표하기까지의 모든 계획과 준비를 두레원 끼리 공유하면서 활동하도록 하였다.

## ② 팀 인터뷰(Team Interview)

학생들이 서로서로 상호작용을 하고 다양한 방법으로 내용을 살펴보도록 도와준다. 팀 인터뷰는 팀의 일체감을 습득하고 형성하는데 도움을 준다.

이 활동은 범교과적일 수도 있고 내용 중심적일 수도 있다.

가) 학급 구성원의 크기에 따라 몇 개의 두레로 나눈다.

나) 교사는 논쟁이 될 만한 화제나 질문을 제시한다.

(예: ‘우주여행’에서 내가 우주여행을 한다면 무엇을 할 것인지 생각해보게 한다)

다) 두레별로 두레원 중 한 명이 작품 속의 인물이 되었다고 생각하고 면담을 받는다.

라) 나머지 학생들이 문제를 어떻게 해결할 것인지 계속 질문한다.

마) 역할을 바꾸어 질문을 받는 사람의 입장이 되어 보게 한다.

팀 인터뷰를 수업에 적용하기 위하여 필자는 시 학습 단원과 관련된 주제에 대한 개인적인 경험들을 나누도록 하였다. 이 구조는 관심 분야에 대해 더 학습 할 수 있도록 예상 가능한 상을 만드는데 유익한 방법이다.

가) 준비 단계 “이 시에서 가장 재미있는 장면은?” “이 단원과 관련된 경험을 한 적이 있나요?” “이 시가 너에게 어떤 생각을 하게 하니?”

나) 정리 단계 인터뷰는 수업의 종결 부분에 사용해도 좋다.

“이 시에서 무엇을 배웠니?” “이 시에서 무엇을 더 알고 싶니?” “이 시는 어떤 마음에서 그렇게 표현했니?” “이 시를 쓸 때 넌 어떤 기분이었니?”

다) 학습과제를 강조하기 위해 “무엇이 가장 재미있었니?” “이 시에서 어려운 문장은 무엇이니?”

### ③ 돌아가며 쓰기(Roundtable)

이 유형은 학습을 잘 할 수 있도록 도와주는 숙달 구조이다.

구체적인 기능(예: 다람쥐를 묘사하는 낱말)을 검토하기 위해 이용하고 방금 공부한 이야기나 책을 검토하기 위해, 논의할 화제에 관한 생각들을 공유하기 위해 이용한다.

가) 교사는 한 개의 질문을 제시한다.

(예: 원숭이를 묘사하는 낱말을 쓰시오)

나) 자신의 차례가 되면 답을 적는다.

(귀엽다, 우스꽝스럽다, 흥내를 잘낸다)

다) 돌아가며 계속 진행한다.

라) 분위기가 조금 소란해지면 생각을 카드에 써서 들면 기록을 적는다.

생각열기에서 두레원들이 생각한 것을 돌아가면서 쓰기도 하고 두레원들이 돌아가며 말하기를 기록이가 대신 모두 쓰도록 한다.

협동화를 그리고 난 뒤 그 그림을 보고 협동시를 쓸 때 돌아가며 쓰기를 하여 잘 쓴 두레에게 칭찬과 보상을 준다.

#### ④ 전문가 집단 활용하기(Division-of -Labor Lesson Design)

학습과 관련된 활동을 나누고 학습 자료를 일련의 단계로 나누면서 학습을 구조화할 수 있다.

- 가) 각 두레에서 한 명씩 나온다.
- 나) 교사는 각 두레에서 나온 학생들에게 학습 내용을 가르친다.
- 다) 나간 학생이 자신의 두레로 돌아와 학습한 내용을 두레원에게 가르친다.
- 라) 다른 학생이 나가 교사에게 다른 학습 내용을 배운다.
- 마) 배운 내용을 자기 두레로 돌아와 가르친다.
- 바) 위의 과정을 되풀이한다.

시를 공부할 때 두레원이 각기 다른 시의 영역을(리듬, 운율, 장면과 배경, 낭송법, 시의 주제) 등을 맡아 공부한다.

그 다음 전문가들이 학급의 다른 두레로 흩어져 그 주제에 대해 나눈다. 각 두레원은 배운 내용을 자기 두레로 돌아와 두레원들에게 가르친다.

전문가 집단 협동학습 구조는 시 학습에서 한 가지 주제에 대하여 여러 가지 시적 표현을 할 수 있고 아동들이 다양한 활동을 경험할 수 있어서 효과적이다.

### 3. 시 교육과 협동학습

시 이미지 교육은 문학교육의 맥락에 들어가며, 문학교육의 여러 방법들 중 본 연구자가 구상하게 된 문학 협동학습의 근간인 독자 중심의 문학이

론과 협동학습에 대하여 살펴보도록 하겠다. 문학 이론 자체가 문학교육이론이 될 수 없고, 교육이론에 문학을 담는다고 문학 교수학습이론이 될 수는 없을 것이다. 이에 독자 중심 문학이론이 가지고 있는 특성 중 학습 독자를 중심으로 한 학교 문학교육에서 그 이념적 지향으로 삼을만한 요소들을 추출해 보았다. 또, 이러한 요소들이 구체적으로 교실 현장에 적용될 수 있는 방법론으로서 협동학습 이론의 특성을 살펴보며 양자의 유기적인 결합을 모색해 보았다.

### 1) 독자 중심 문학 이론의 교육적 의의

독자 중심 문학이론은 독일의 수용이론과 미국의 독자 반응 이론의 ‘독자 강조’라는 공통점에 주목하며 포괄적으로 사용하는 개념이다. 구인환 외에 따르면 현대 문학이론이 역사적으로 변모해 온 양상은 문학 현상의 요소 중 어느 것에 관심을 두느냐 하는 데에 따라 크게 세 시기로 나누어 검토할 수 있다.<sup>30)</sup>

그 첫째는 낭만주의와 19세기를 지배했던 작가에 대한 관심이며, 둘째는 20세기 들어 신비평, 구조주의로 대표되는 텍스트구조 자체에 대한 관심이다. 그리고 셋째가 가장 최근에 점증하고 있는 독자에 대한 관심이다. 즉, 문학이론은 작가→텍스트→독자의 순으로 그 관심이 변해 온 것이다. 이러한 독자에 대한 관심은 현대 사회의 사회 구조 및 개인의 의식구조의 변화에 기인하고 있다고 하는데, 각종 매스미디어와 정보 수용 체제의 발달은 종래의 문학관 및 문예학이 지닌 확고한 관념에 상당한 변화를 요청하게 된다. 곧, 문학의 형성과 작용에는 독자도 작자 못지 않게 중요하다는 의식이 대두되었음을 뜻한다. 신비평을 비롯한 형식주의는 작품의 의미를 작품 ‘밖’의 사실과 연결시키려던 ‘구비평’에 대한 반발로, 작품의 의미는

30) 구인환의 『문학교육론』 삼지원. 1999. p.166.

작품 ‘안’에 있다는 가정으로 출발했다고 볼 수 있다.<sup>31)</sup> 이에 반해 독자 중심의 문학 이론은 독자가 없는 작품의 존재를 부정하며 독자를 ‘심미적 인식과 역사적 인식을 위해 똑같이 감가(減價)될 수 없는 역할’을 하는 ‘역사 형성의 원동력’으로 파악하는 것이다.<sup>32)</sup> 또, 단지 종이 위의 잉크일 뿐인 텍스트를 ‘작품’으로 이끌어내는 능동적인 거래자로 독자를 바로 세우며 문학 작품 이해의 민주화를 지향한다고 볼 수 있다.<sup>33)</sup> 이에 독자 중심 문학 이론의 주요 특징들을 살펴며 그것이 학습자 중심의 문학 교육을 구상함에 있어 어떤 의의가 있는지 살펴보도록 하겠다. 그리고 그러한 의의가 구체적으로 학교 문학교실에서 적절한 교수 학습 활동으로 자리 잡기 위한 하나의 방안으로 협동학습과 어떻게 관련을 맺을 수 있는지 살펴보도록 하겠다.<sup>34)</sup>

#### (1) 독자의 주체성 강조 문학의 교육적 의의와 협동학습의 관련성

텍스트와 작품을 구분하는 독자 중심의 문학이론은 학습자 중심의 문학 교육에 두 가지 중요한 시사점을 던져 준다.

첫째, 문학교육은 구체적인 학습 독자들을 텍스트에 대한 주체적인 의미 생성자로 파악하는 것으로부터 출발해야 한다는 것이다. 즉, 문학을 고정적 지식 내지는 단순한 인류 문화 양식으로서 그 교육적 적합성을 발견하려 했던 재래의 문학교육 자체에 큰 반성을 요구하며 문학 학습에 있어 학습자들 스스로 의미 형성의 주체가 될 것을 촉구하는 것이다.<sup>35)</sup> 문학 작품

31) 이상구, 「학습자 중심의 문학교육 방안 연구」 한국교원대학교 대학원, 1998. p.40.

32) 류덕제, 「소설텍스트의 문학교육 방법 연구 -수용이론의 적용을 중심으로」 경북대학교대학원, 1995. pp.28-29.

33) 경규진, 「반응중심 문학교육의 방법 연구」 서울대학교 대학원, 1993. p.28. 류덕제, 「소설텍스트의 문학교육 방법 연구 -수용이론의 적용을 중심으로」 경북대학교대학원, 1995. p.30.

34) 응용학문으로서 문학(국어)교육은 이론적 순결성에 집착하여 ‘차이’를 입지점으로 한 한가지 이론으로부터 교육방안의 완결성을 찾기보다는 다양한 이론들의 ‘공유’를 매개로 하여 자신의 지평을 확장해 나가야 할 것이다. 물론 이론의 아전인수나 오독에 기초한 오용은 마땅히 조심할 일이다.

은 완결된 것이고, 작품에 대한 해석과 의미는 이미 권위 있는 비평가나 교사에 의해 선점되어 버린 상태에서의 문학 독서와 문학교육에서 학습자가 할 수 있는 것은 별로 없다. 그들에게는 어떻게 하면 보다 정확하고 빠르게 작품에 대해 정리 해 놓은 정답을 찾아 나가는가 하는 문제만이 남는다. 학습자(독자)는 철저히 의미구성에서 소외된 채 완성된 길을 따라 교훈을 찾고, 자기 정서를 갖다 맞추어야 하는 것이다. 만약 다른 생각이나 정서 체험을 주장한다면 틀린 답을 이야기하는 것이고, 극단적인 경우에는 문학능력이 없는 혹은, 제대로 교육받지 못한 것으로 간주된다. 문학은 점점 어려워지고 아예 특별한 사람들의 특별한 취미로 인식하기에 이른다.

이와 같이 텍스트와 작품을 구분한다는 것은 문학교육 현장에서 학습자(독자)가 자기 안목에 맞춰 텍스트를 읽고 해석하고, 개입하고 거래함으로써 텍스트를 지식으로 습득하는 것이 아니라 스스로 의미 구성의 주체가 되는 것이며, 정서를 배우는 것이 아니라 체험하게 하는 학습자 주체성, 능동성의 원리를 제공해 주고 있는 것이다. 이러한 원리는 하나의 이론적인 가능태일 뿐이다. 이 가능태를 실제 문학교실에서 교수학습의 현실태로 만드는 것이 교수학습 상황을 예측하고 통제하며 안내하는 학습자 중심의 문학교육 방안에 따른 실천이라고 할 수 있을 것이다.

둘째, 텍스트와 작품의 구분은 학습자(독자)의 문학독서 행위, 문학독서 과정에서 학습자(독자)의 삶과 연관된 문학 학습의 원리를 제공한다는 점이다. 수용이론은 어떤 문학 작품을 대할 때 독자(학습자)는 그의 기대지평에 의거해 텍스트의 빈곳을 채우며 작품을 구성한다고 하고, 로젠블랫 역시 독서의 개념을 기본적으로 독자와 텍스트 사이의 거래에서 “독자의 삶의 역사에서 특별한 시간과 상황에서 일어나는 사건”으로 “독자의 과거 경험뿐 아니라 현재의 관심과 선입견에 관련된다”고 본다.<sup>36)</sup> 이러한 주장

---

35) 구인환외, 앞의 책. 1999. p.168.

36) 경규진, 앞의 논문. 1993. p.35.

은 문학교육에서 학습 독자의 과거와 현재 미래의 삶과 상태를 진단하고 연관시키는 학습 원리와 방법이 필요함을 뜻하고 교사의 역할도 변화되어야 함을 시사한다. 이에 따라 문학텍스트 선정과 실제 학습에 있어 학습자의 스키마<sup>37)</sup>를 고려해야 한다는 점을 강조하고 있다. 즉, 그들의 흥미, 능력, 작품에 대한 사전지식, 생활체험과의 관계 등에 대한 연계가 있는 텍스트, 그것을 계속적으로 유인하는 교수 학습이 있어야 학습자는 보다 적극적으로 텍스트의 빈곳을 메워 갈 것이고, 보다 활발하고 능동적으로 텍스트와 거래를 이루어 나갈 것이라는 점이다.<sup>38)</sup> 이 역시 문학교실에서는 보다 체계화된 방안을 필요로 하고 있다. 위에 언급한 독자의 주체적 역할 강조가 문학교실에서 학습자의 주체적 역할과 반응을 실현시켜 주기 위해서는 자연스러운 교수학습의 기제가 요구된다. 그리고 연구자는 이를 협동 학습에서 찾아보기로 하였다.

먼저, 협동학습은 학습자들의 상호 능동적 활동을 그 근간으로 하고 있다. 이는 개별 주체들끼리의 면대 면 접촉에 의한 직접적인 상호 활동이 없이는 불가능하며, 그 바탕에는 학습자들의 주체적인 역할과 반응을 구조화하는 체계적인 작동원리를 토대로 하고 있다. 이에 따라 협동학습은 문

37) 스키마(schema)란 개인이 주위의 환경과 상호작용 할 때 사용하는 일종의 프로그램이나 전략으로서 우리가 세상을 일정한 방식으로 조직하는 역할을 하며 어떤 개인이 가지고 있는 지식의 구조 또는 우리의 기억 속에 저장되어 있는 경험의 총체이다. 스키마는 우리가 알고 있는 세상 모든 일에 대한 기억 내용과 지식에서 추출한 개념이다. 즉, 경험을 통한 모든 기억이 지식이라면 이 지식을 구조로 표시하는 추상화된 개념이 스키마다(신헌재외, 앞의논문. 1994. p.29)

38) 독해에 관한 최근 연구에서 배경지식(사전지식, 스키마)없이는 어떠한 독해도 있을 수 없다고 하며 배경지식은 모호한 단어의 해석, 문장간의 추론, 예측, 정교화를 할 수 있게 하는 것으로 독해 문제가 실제적으로 배경지식의 부족 때문에 생긴다는 밝히고 있다(Irwin. Baker, 1996. p.57) 독자 중심 문학이론을 바탕으로 한 실제 연구에 있어서도(강헌재, 앞의 논문. 1991. pp.22-27. 류덕제, 앞의 논문. 1995. pp.67-69. 경규진, 앞의 논문. 1993. p.61. 이희정, 「초등학교의 반응중심 문학교육 방법 연구」 한국교원대학교대학원. 1999. pp.59-60) 모두 스키마의 활성화, 배경지식의 활성화와 학습자 중심 문학교육의 관계를 논하고 있다. 최혜실은 스키마에 대한 논의가 학습자의 개인적 상상력, 연상 등 감정의 측면만을 강조함으로써 문학감상에 필요한 인지적 측면을 도외시하거나 그 문학이 문학사에서 차지하는 위치를 소홀히 하는 경향을 띠어 왔음을 비판하고 교사가 일정 단계에서 사전지식에 대해 직접적으로 교수할 것을 주장하나 문학교육에 있어서 스키마 이론이 갖는 중요성과 의의는 부정하지 않는다. 최혜실, 「문학교육에 있어서 배경 지식의 문제」 국어교육 79.80호, 한국국어교육연구회. 1992. p.308.

학 수업에서 학습자들 개개인이 능동적으로 문학 활동에 참여하게 하여, 우선 문학을 나로부터 출발하는 유의미한 활동으로 고조시켜 준다. 즉, 나는 문학을 생산하는 주체고, 문학은 나를 새롭게 구성하는 경험을 구조적으로 제공해 줄 수 있는 것이다.

스키마 형성과 교류 역시 협동학습을 통해 보다 강력히 그 가능성을 확장시킬 수 있다. 학습자의 스키마의 활성화는 그들과 시·공간대를 함께 하는 학습동료들과의 대화와 협력을 통해 보다 적극적이고 자연스럽게 촉진될 수 있기 때문이다. 이와 함께 교사 역시 문학 수업에서 자신의 역할을 분명하게 감지할 수 있을 것이다. 교사는 학습자에게 스키마를 제공하고 촉진시키며, 기대지평을 확충시켜 거래 의욕을 북돋아 주는 적극적인 협력자가 된다. 즉, 학습자 중심의 문학 협동학습에서 교사는 지식의 전수나 방관자가 아닌 촉매자, 안내자로서 역할을 하며, 명시적 교수자→중재자→촉진자→참여자로 역할을 변화시켜나가는 것이다.<sup>39)</sup> 이는 문학 독서에서 독자의 주체성을 강조함으로써 비평가나 이론가의 역할이 일정정도 독자에게 넘어가듯 문학 교육에서 학습자가 스스로 정서의 체험뿐 아니라 지식의 단서도 주체적으로 구성해나가는 본질적인 변화를 암시하는 것이다. 여기서 협동학습은 이러한 주체화의 학습 경험을 구조적으로 제공할 수 있는 체계를 가공할 수 있을 것이다.

---

39) 신헌재, 이주섭 「국어교육과 협동학습」 한국초등국어교육 제 14집, 1999. p.18, 국어교육과 협동학습, 한국초등국어교육 제 14집. 각각의 단계에서 교사의 역할 변화는 다음과 같이 요약된다. 명시적 교수자로서 학습 내용 측면에서 학습 목표와 그 목표의 중요성, 학습 방법 측면에서 협동학습의 절차와 주의할 점등에 대하여 알려주어야 한다. 중재자로서 학생들이 어려움을 겪을 때 학생의 현재 수준을 파악하여 그에 맞는 비계를 설정해야 한다. 촉진자로서 협동학습이 효율적으로 운영되도록 물리적, 정신적으로 최적의 환경을 만들어주어야 한다. 참여자로서 특정 소집단의 학습 과정에 참여하여 구성원의 한 명으로서 의견을 듣거나 의견을 제시한다. 이 때 공감을 표시하거나 학생의 입장에서 새로운 생각들을 제안할 수도 있다.

## (2) 심미적 경험 문학의 교육적 의의와 협동학습의 관련성

독자 중심 문학이론에서는 문학을 심미적 경험으로 파악하고 독자(학습자)의 문학 독서가 심미적 경험을 촉진하는 것이어야 한다는데 의견에 일치를 보고 있다. 현행 문학교육이 안고 있는 문제점으로 텍스트 자체에 관심을 두고 하나의 정답을 강요한다거나, 신비평적 접근을 통해 문학텍스트를 독해자료로 파악하여 그 속에 내재된 정보를 파악하고 추론하는 기능중심 접근으로 진단한다. 독자 중심 문학 이론에서 문학은 심미적 경험이 우선이고, 그 내용은 이차적이어야 하며 언어 및 예술적 표현과 창의적인 활동들이 중심이 되어야지 텍스트의 내용에 집착하여 이해하고 추론하는 기능중심의 전략들은 이차적이어야 한다고 주장한다. 즉, 문학 작품을 이해하고 감상하기보다는 이 자료를 통해 어떤 정보를 획득할 것인가에 만 초점을 두는 원심적 읽기와 언어 기능 중심의 교수 학습 모형이 일반적이라는 말이다. 이로 인해 ‘심미적 언어 경험이 없는 문학교육’과 그에 따라 ‘심미적으로 문학에 반응하는 능력을 신장’ 시키지 못하는 것을 문학교육의 문제점으로 본다. 따라서 심미적 체험을 통해 문학적 문화의 고양이라는 문학 교육의 본래적 목표를 실현해야 한다는 것이다.<sup>40)</sup>

문학 독서과정을 심미적 경험으로 파악하는 것은 학습자 중심의 문학 교육을 구상함에 있어 다음과 같은 시사점을 준다.

첫째, 학교 문학 교육에 있어 문학 독서는 우선적으로 원심적 강조(신비평적, 언어기능 중심적 활동)를 피하고 학생들에게 심미적 자세의 습관과 심미적 독서를 위한 능력을 개발시키는 것이라 할 수 있다. 즉, ‘문학 텍스트를 어떻게 읽어야 하는가’, ‘어떻게 반응할 것인가’에 대한 교수학습을 강화하는데 있다는 것이다. 이러한 활동 속에서 학생들이 자신의 문학

40) 박태호, 「반응중심 문학 감상 전략과 교수 학습 방법」 청람어문학13집. 1995. pp.331-339, 이경화, 「문학작품을 보는 관점과 읽기의 두 가지 방향」 청람어문학17집. 1997. pp.9-10.

독서에서 그들의 문학경험을 반성하도록 돕고 스스로 자신의 독서 활동의 맹점을 발견하는 통찰력을 강화하여 올바른 독서 방법을 안내해야 한다는 것이다. 이러한 지속적인 교수 학습활동이 정착될 때 학생들은 교실 밖과 제도교육이후까지 계속적이고 창조적인 문학 독자가 될 수 있다는 것이다.

둘째, 문학텍스트는 학습자의 심미적 경험을 촉진할 수 있는 것으로 선정되어야 한다는 점이다. 즉, 학습자의 현재 수준에서 지나치게 쉽거나 잘 알려진 내용, 채워야 할 빈곳이 적은 텍스트는-특히, 학교 밖에서의 예습 교육이 일반화된 상황에서의 읽기 교과서 제재, 현실감이 떨어진 교훈 위주의 각(윤)색된 전래동화, 상업주의에 편승한 하이틴 로맨스, 00시리즈, T.V 만화나 영화 각색 소설 따위- 학습자의 상상력을 제한하고 심미적 반응을 축소시킬 것이다. 이를 위해 문학교육현장에서의 텍스트 재구성, 상호 텍스트성<sup>41)</sup>의 확보가 필요하다. 그런데 이는 교사에 의해 주도되기보다는 학습자 스스로의 참여와 책임을 강조하는 협동학습 환경에서 훨씬 능동적으로 일어날 수 있다. 즉, 협동학습 집단 내에서 같은 텍스트를 통한 감상 활동을 구조화하고, 다시 집단간 텍스트를 교환해서 읽음으로써 자연스럽게 소집단 및 학급 전체가 공동체를 공유<sup>42)</sup>하는 주요한 구조적이고 물질적 전제를 확보하게 된다.

셋째, 심미적 경험을 촉진할 수 있는 구체적인 독서 과정과 방법 자체에

---

41) 텍스트 상호성의 가정은, 어떤 텍스트든지 다른 텍스트들을 인용한 양상블이라고 규정할 수 있다는 것 즉, 어떤 근본적인 기초적 텍스트 고유성도 간주될 수 없다는 것을 주장한다. 어떤 텍스트든지 다른 텍스트들을 흡수하여 생산과 수용에서 다른 텍스트들을 전이, 변형시킨다(S. J 슈미트, H. 하우스트마이어, 『구성주의 문예학』 차봉희 옮김, 1995. p.67, 권혁준(1998. p.82)에서 재인용)

42) 공동체 공유(community share)는 학습자들이 문식성과 문학 토의의 언어를 듣고 사용할 수 있도록 공적이고 사회적인 공간을 제공하는 독서 클럽(Book club)프로그램의 복합적이고 핵심적인 요소이다. 독서 클럽(Book club)프로그램은 읽기, 공동체 공유, 쓰기, 독서클럽으로 이루어지는데 공동체 공유의 개념과 실체는 다음과 같이 요약된다. “이는 학생들이 학급 공동체의 구성원으로서 참여하는 커다란 집단 상황을 말한다. 여기에서는 대체로 교사 주도로 진행되며 해당 차시의 처음부분에 교사의 명시적인 설명이나 시범, 마지막 부분에는 학생들 사이의 전체 토의 등이 진행된다. 공동체 공유 활동에서 학생들은 자신의 읽기 활동과 소집단 토의를 바탕으로 생각들을 공유하고, 교사와 동료 학생들이 텍스트의 내용을 중심으로 상호작용하면서 의미를 구성해가는 과정을 직접, 간접으로 경험하게 되며, 그 텍스트들과 자신들의 삶을 관련짓게 된다.” (신현재. 이주섭, 앞의 논문. 1999. pp.14-15)

대한 학습이 교실현장에서 이루어져야 한다. 특히, 현재 문학교육과 관련해 원심적 읽기에 익숙한 학습자에게 이것은 조장과 격려의 차원이 아닌 실제적인 학습 내용이 되어야 한다. 이와 관련하여 심미적 독서 활동으로 음악, 미술과 같은 예술적인 활동이나 극화, 쓰기, 말하기, 역할 놀이 등과 같은 언어 사용자의 창조적인 표현과 연계가 필요하다.<sup>43)</sup> 또, 문학 감상 활동을 말하기, 듣기, 쓰기, 노래하기, 그리기, 꾸미기, 율동, 연극 등을 통한 하나의 놀이요 흥겨운 축제 분위기로 만드는 것이 요구된다(로버트 화이트헤드, 1994:5-6, 편역자 머리말). 이는 모두 심미적 경험을 읽고 쓰기의 문식성 수준뿐 아니라 ‘체험’ 그 자체의 학습으로 파악한 것으로 매우 유의미한 지적이다.

심미적 경험을 강조하는 위의 지적은 심미적 경험의 학습이 협동학습을 통해 매우 적절하게 이루어 질 수 있음을 시사하고 있다. 구체적인 교실에서는 무엇보다도 문학 텍스트의 심미적 경험을 구조화할 수 있는 물리적·정서적 공간이 요청된다고 할 수 있다. 이 때, 문학 협동학습은 교실 내 독서 클럽의 운영, 그룹독서의 조직 등과 같은 형식적 방법 이외에도 협동적 장르 바꿔 쓰기, 특정부분에 대한 협동적 내용 바꿔 쓰기, 학습 동료의 작품에 대한 감상과 비평 활동, 협동화 그리기, 연극하기, 협동시 낭송 등 다양하게 구조화된 협동학습방법<sup>44)</sup>을 통해 접근할 수 있기 때문이다. 이는 우연적이고 일회적인 기술적 접근으로서 이루어 질 수 없다고 보여진다. 무엇보다도 학급 구성원간의 친밀감을 바탕으로 한 지속적인 협동학습 구성원들 간의 협동적 학습 목표와 심미적 경험 활동이 일치될 때, 교실 수업으로서 가치를 가질 수 있을 것이다. 이를 통해 학습자들은 문학 텍스

43) 박태호, 「반응중심 문학 감상 전략과 교수 학습 방법」 청람어문학13집, 1995. p.348.

44) 일반적인 토의학습과 협동학습의 차이는 협동학습이 구성원들이 지속적인 사회적 결속력을 바탕으로 보다 ‘과제 성취’적이라는데 있다. 협동학습은 소집단의 구성, 과제 해결, 보상기제 등을 바탕으로 모든 언어적 비언어적 기능과 활동을 동원해 그들에게 주어진 과제를 해결한다. 이 때 토의는 주요한 수단으로 기능하나 하나의 계기를 구성할 뿐이다. 또한 협동학습 구조는 토의를 하지 않으면 안 되는 학습 구조를 제공한다는 측면에서 강력한 토의학습의 촉진제 역할도 한다.

트를 구성, 재구성하는 심미적 경험의 촉진 뿐 아니라 그들 스스로의 작품을 텍스트화 하는 한층 심화된 문학 경험도 얻을 수 있을 것이다.

### (3) 해석의 사회성문학의 교육적 의의와 협동학습의 관련성

독자 중심 문학이론은 공통적으로 문학 텍스트에 대한 해석의 사회성을 확장할 것을 제기하고 있다. 먼저, 독자 반응이론가 로젠블렛의 거래적 관점은 문학에서 독자를 회복시키고 동시에 문학텍스트를 고정된 문학관에서 해방시키고 있다. 더 나아가 독자와 텍스트의 거래에서 학생과 학생의 거래, 텍스트와 텍스트의 거래라는 개념으로 확장, 문학교수의 내용과 방법에 커다란 아이디어를 제공해왔다.<sup>45)</sup> 이에 따라 이를 바탕으로 한 반응중심 문학교수 학습 단계<sup>46)</sup>도 대체적으로 ▷1단계: 텍스트와 학생의 거래-반응<sup>47)</sup>의 형성 ▷2단계: 학생과 학생 사이의 거래-반응의 명료화 ▷3단계: 텍스트와 텍스트의 상호관련-반응의 심화로 구상되고 있다. 여기서 2단계인 ‘학생과 학생 사이의 거래’가 교수학습 활동이 주로 이루어지는 단계로 설정되며, 그 의의는 학생들에게 독서 후 동료집단의 집단적 반응은 학생들

45) 경규진, 「반응중심 문학교육의 방법 연구」 서울대학교 대학원, 1993. p.33.

46) 경규진(1993. pp.168-169). 후속연구인 이정숙(1994. pp.355-362). 박태호(1995. pp.355-356), 이희정(1999. p.84), 조영환(1999. p.42) 역시 이 단계를 근간으로 한다.

47) ‘반응’은 로젠블렛이론의 핵심이다. 이로부터 반응중심 문학교육이 나왔다. 경규진에 따르면 로젠블렛은 ‘환기’(evocation)와 ‘반응’(response)을 구별할 것을 강조하는데, 환기는 “텍스트와의 심미적 거래 동안 독자가 자신의 언어적 문화적 삶의 과거 경험에서 끌어 온 아이디어, 감각, 느낌, 이미지를 선택하여 그것을 새 경험인 환기된 시나 소설 또는 희곡을 종합하는 과정이고”, 환기에 대한 반응은 “심미적 거래동안 그리고 후에 생성되는 것”이다. 즉, ‘반응’은 새 경험으로 환기한 소설이나 시, 희곡이 관한 반응이다(1993. p.21). 이를 경규진은 로젠블렛과 그 후속 연구들을 종합하여 다음과 같이 재설정한다. ①반응은 환기에 대한 것으로 ‘텍스트에 의해 구조화된 경험’으로서 환기의 개념과 구별된다. ②반응은 텍스트의 중요성을 배제하지 않고 독자의 위치를 부상시킨다. ③반응은 독서과정 후의 전 과정을 포함시킬 정도로 확대된다. ④반응은 개인적이면서 사회적, 문화적 행위이다. ⑤반응은 감정과 동일한 것이 아니며 심리적 감정에 제한시키기보다 페이지에 있는 단어를 이해하는 과정에서의 복잡한 인식 작용을 포함한다.(1993. p.23) 한편, 권혁준은 이와 같은 반응의 개념이 모호하다고 지적한다. 즉, ②는 의의에 대한 설명이고, ③④는 행위범위의 한정이라는 것이다.( ①은 환기와 차이-연구자) 결국 반응이 인지적, 정의적 영역을 포함한다. ⑤가 로젠블렛의 반응의 의미인데, 이도 ‘반응’에서 심정적 감정의 움직임을 연상하므로 논의 전개상 용어의 내포가 너무 커 의미 전달이 명확하지 않다는 것이다.(1997. pp.179-180)

에게 새로운 아이디어를 도출하게 할 수 있다는데 있다. 이희정 역시 이러한 경규진의 연구를 한층 발전시켜 위 2단계를 핵심으로 한 ‘토의학습’으로 체계화된 반응 중심 문학교육 방안을 논했다.<sup>48)</sup> 앞서 논한 독자의 주체성 강조나 심미적 경험 강조가 지나치게 자의적이라 자칫 실제 수업에서 학습의욕을 매개하기 힘들거나 무정부적 해석이 범람하고 교사의 위치가 불명확해질 수 있다. 이러한 문제점들을 텍스트에 대한 학급 공유와 해석의 사회성을 통해 동기유발, 교사의 역할 강화, 학습자의 능동성 보장, 반응과 해석의 무정부적 혼란 불식을 피하고자 한 것이다. 즉, 학급 구성원간의 상호작용을 통해 주관적인 오류를 극복해 가는 문학 토의학습 체계를 말함인데 역시 반응의 공유와 교류라는 해석의 사회성을 강조한 논의다.

해석의 사회성에 대한 독자중심문학이론의 주장은 비고츠키의 사회구성주의 교육철학과도 그 맥락을 함께 한다. 문학중심 읽기의 독서클럽 프로그램<sup>49)</sup>의 기획자들은 비고츠키의 사회문화적 관점과 독자반응 비평이 그들의 프로그램에 기여한 점들을 다음과 같이 요약하고 있는데, 이들의 관점은 학습자 중심의 문학 ‘협동학습’에 대한 설계에도 그대로 해당된다.<sup>50)</sup>

“사회문화적 관점이 독서클럽 프로그램의 설계에 어떻게 기여했는가를 고려하면서 우리는 네 가지 주요 원칙을 파악했다. 첫째, 언어가 사고를 발달시키고 학습자가 타인과의 상호작용 속에서 의미-결과적으로 내면화하는 것-를 구성한다. 둘째, 지식 있는 타자가 적절한 과제를 가지고 학습자를 도

48) 이희정, 「초등학교의 반응중심 문학교육 방법 연구-토의학습을 중심으로」 한국교원대학교대학원, 1999. pp.23-24, pp.59-64.

49) 1989년-1990년에 McMahon과 Raphael에 의해 개발되었다. 이 프로그램은 다음과 같은 여섯 가지 가정을 토대로 한다. 첫째, 문식성의 습득과 발달은 구어와 문어의 연계에서 비롯된다. 둘째, 문식성의 습득과 발달은 실제적인 읽기 자료의 사용, 실제적인 구어와 문어 사용에 토대를 두어야 한다. 셋째, 읽기는 사회적 과정이다. 넷째, 학습자들은 텍스트를 읽고, 쓰고, 토의하면서 의미구성에 적극적으로 참여해야 한다. 다섯째, 학습자들은 유의미한 문식적 활동 즉, 자신보다 더 지적인 타자(他者)와 접하는 기회가 많은 활동에 적극적으로 참여해야 한다. 여섯째, 읽기 학습은 문학작품을 둘러싸고 벌어지는 상호작용을 통해 발생하는 것이지 텍스트 그 자체에 의해 발생하는 것은 아니다.(Susan I. McMahon & Taffy E. Raphael ed, 1997: 서문)

50) Susan I. McMahon & Taffy E. Raphael, 1997:18-19, 『The Book Club Connection』, Teachers College, Columbia University.

와줄 때 학습이 가장 잘 촉진된다. 셋째, 사회적 맥락에 참여할 때 자아의식을 구성한다. 이 정체성에는 집단 내 자신의 역할과 타자의 역할이 포함된다. 넷째, 학습자들은 경험 속에서 언어의 의미를 구성하고, 주어진 사회 맥락에 알맞은 특정 담화 장르를 발전시킨다.

독자반응비평을 탐구한 연구는 세 가지 부수적 원칙의 기반이 되었다. 첫째, 독자들이 사회적 맥락 안에서 텍스트와 상호작용하며 그 의미가 이런 거래에서 생긴다. 둘째, 독자들이 여러 방식으로 텍스트에 반응하므로 읽기 프로그램은 반응을 나타내는 종류나 방식에서 다양함을 도모해야 한다. 셋째, 반응은, 독자의 입장과 텍스트를 통해 나아가는 지점에 따라 변하므로, 학습자들은 읽기 과정 전반에 걸쳐 반응의 기회를 가져야 한다.”

이러한 논의는 학습자 중심의 문학 교육을 시도함에 있어 다음과 같은 점에 주의하도록 촉구한다.

첫째, 심미적 경험은 텍스트와 독자(학습자)의 상호작용, 거래에서 끝나는 것이 아니라 학습자-학습자, 학습자-교사, 텍스트-학습자-텍스트의 상호작용과 거래를 포괄해야 한다. 이를 위해서 문학교육은 개인의 사회적 존재를 망각하지 않도록 경계해야 한다.<sup>51)</sup> 동시에 심미적 경험의 확충을 위한 상호작용 방식에 대한 구체적인 교수학습 방안이 요구된다. 즉, 학습자와 학습자의 상호작용, 거래의 다양한 방식에 대한 탐구가 필요하다는 것이다. 구두 토의, 극화, 반응일지나 독서일지의 교환, 인터뷰, 논쟁, 협동적 문학 보고서, 이어 쓰거나 말하기, 브레인스토밍과 마인드 맵 등등의 전략들에 대한 연구와 이를 학습상황에서 효과적으로 실행시킬 수 있는 실제적인 기술의 학습 전략이 필요하다는 것이다. 이는 개별 학습구조에서보다 협동학습 구조에서 효과적으로 실행될 수 있는 가능성이 높다. 우연적이거나 교사의 지시에 의한 일시적인 상호작용보다 상호작용 자체를 구조화할 수 있는 내적 체계가 협동학습에는 존재하기 때문이다. 그리고 이는

---

51) 구인환, 앞의 논문. 1999. p.179.

교사와 학습자가 함께 반성적으로 추구하고 구성할 수 있는 매우 융통성 있는 과제이기도 하다.

둘째, 이러한 과정은 과정 자체에서 문학 교육적 의의를 가질 수 있지만, 더 나아가 해석의 다원성과 심미적 경험의 다양성에 대한 인정과 합의를 통해 학습자의 문학적 ‘주체 형성’<sup>52)</sup>이 가능하도록 계획되어야 한다. 이러한 학습 환경을 조성하기 위해 교사는 비계(scaffolding)의 생성자, 비판적 관찰자, 공정한 조정자로서 역할을 끈질기게 수행해야 한다.

셋째, 위의 목적은 협동학습을 통해 가장 효율적으로 본질에 근접하게 수행될 수 있으며 동시에 교사와 학생의 협동적인 수업 반성과정<sup>53)</sup>이 수업의 필수적인 요소임을 강조한다. 협동학습은 긍정적 상호 의존성에 기초한 공동의 과제 수행을 통한 학습 목표 성취를 그 근간으로 하고 있다. 이 과정에서는 문학적 상호 작용의 다양한 형식과 내용을 포괄할 수 있을 것이다. 또한 협동 학습은 가르쳐야 할 기술이자 내용인 동시에 형성해나가야 할 기술이요, 내용이다. 따라서 교사와 학생 상호간의 수업 과정에 대한 초인지적 전략<sup>53)</sup>과 협상 능력을 자연스럽게 배워 나갈 수 있을 것이다.

## 2) 문학 협동학습의 구성요소

앞에서 연구자는 학습자 중심의 문학교육에 대한 이론적 배경으로서 독자 중심의 문학기론의 교육적 의의를 살펴보고, 그것을 가장 효율적으로 교육

---

52) 현대 철학에 있어 주체는 스스로 자신을 생성하는 존재가 아니라, 타자를 통해서, 타자의 담론에 관여함으로써 주체가 된다. 타자는 나와 맞서 있는 타자뿐 아니라 타자와의 상호 주관성(즉, 상호 인정), 금지와 허용을 담고 있는 문화의 규칙, 때로는 무의식과 상징적 질서일수 있다. 주체는 그 자체가 근원이 아니라 언어, 법, 문화의 규칙 등의 소산임을 강조한다. 문학교육에서 주체의 문제는, 텍스트 내의 주체를 관독하는 기초적인 문학 능력에서부터 문학텍스트와 세계를 조응하고 인식하는 주체(성숙한 독자)를 발달시켜나가는 높은 수준의 문학능력에 이르기까지 다면적이고 다층적으로 개입한다(서울대국어교육연구소, 1999. p.694)

53) 문학수업에 대한 초인지적 전략이라 함은 학습자 스스로 문학 텍스트에 접근하는 방식과 효율적인 문학 읽기에 대한 규범, 문학적 관습과 장치를 습득하기 위해 동원해야 할 지식 등을 자각하고 이를 조절, 반성할 있는 일련의 인지적 전략이라고 할 수 있다.

현장에 실현할 수 있는 방안으로서 협동학습과의 관련성을 거론하였다. 학습자 중심의 문학교육은 문학 작품의 관습이나 장치, 내용 등을 교사의 지식과 가르침이 아닌 학습자 자신들의 체험을 바탕으로 한 작품과의 만남을 출발점으로 삼는다. 문학 협동학습은 여기서 한 걸음 더 나아가 학습자들이 그들의 잘못 된 선입견이나 명백한 오독을 바로 잡는 기회를 교사나 동료 학습자들과 함께 이루어나가는 활동을 구조화한다. 이러한 구조화된 활동을 통해 학습자들은 개인의 견해에서 벗어나 보다 다양한 의견을 수렴함으로써 자신의 작품 이해 감상활동에 대한 반성과 더불어 보다 향상된 작품이해와 감상 능력을 길러 갈 수 있을 것이다. 즉, 시 감상과 이해 및 수업 과정에 대한 초인지 전략을 키워 주는 것까지를 시협동학습의 역할이라고 할 수 있다. 이 장에서는 협동학습과 협동학습에 대한 구조적 접근의 특징을 간략히 알아보고 시 협동학습을 이루는 구성요소에 대해 살펴보도록 하겠다.

#### (1) 협동학습과 복합 구조적 접근( A Multi-Structural Approach)

협동학습은 이질적으로 구성된 소집단이 긴밀하고 지속적인 상호의존성을 바탕으로 학습 과제를 상호작용을 통해 공동적으로 해결하고 그 성취를 집단적으로 보상받거나, 집단적 보상을 다시 개인적 보상으로 환원 받는 학습 구조를 일컫는다. 협동 학습 구조는 일반적으로 교실에서 이루어지는 전통적인 학생들의 모임과 구별된다. 이 전통적인 교실 모임과 협동학습을 구별하는 것은 객관적으로 결코 쉬운 일이 아니다. 학교와 교실은 어떤 식으로든 그 내부에 모임을 생성해왔기 때문이다. 그리고 교사마다 생각하는 교실 모임의 형태, 운영, 성격 등이 각기 다르기 때문이다. 여기서는 학습 목표를 성취하는데 있어 학습자들이 취하는 학습 구조가 가지는 특징을 간략하게 비교하며 협동학습과 일반적인 교실 모임의 차이를 논해 보겠다.

아래 표는 협동학습의 특징을 중심으로 개별학습과 전통적인 소집단 학습의 특징을 대비한 것이다.<sup>54)</sup> 물론 일반적 수준의 대비이므로 구체적이고 개별적인 수준에서 이루어지는 성질들은 제거되어 있다.

〈 표 2 〉 개별학습, 전통적 소집단 학습, 협동학습의 특징 대비

개별 학습	전통적 소집단 학습	협동 학습
*자신의 과제에만 관심	*상호의존성이 약하거나 없음	*적극적, 긍정적 상호 의존성
*교사를 보며 조용히 있음	*친구들끼리 마주 앉는다	*친구들끼리 마주 앉는다
*오직 교사의 설명에 의존	*교사의 설명과 리더의 말	*모든 구성원의 말을 듣는다
*교사에 의해서만 지도된다	*구성원의 한 사람이 지도자	*지도력을 공유한다
*모두 개별화되어 있다.	*동질적이거나 이질적 구성	*반드시 이질적인 구성
*과제만 강조된다.	*과제가 강조된다.	*과제, 집단의 관계지속성 강조
*개인의 책임 강조	*개인의 책임이 약함	*개인의 책임이 강조
*집단 과정이 없다	*집단 과정이 약함	*반드시 집단과정을 거침
*사회적 기능 학습이 없다.	*사회적 기능 학습이 약함	*직접적인 사회적 기능 학습

위 표에서처럼 협동학습을 일반적인 교실의 소모임과 구별 짓고 그 효율성을 결정 하는 것을 협동학습의 구성 요소라고 할 수 있다.<sup>55)</sup> 이러한 요소는 협동학습의 접근하는 방식에 따라 조금씩 차이는 나지만 대략 긍정적 상호 의존성, 능동적 상호 작용, 개인의 책임, 사회적 기능, 소집단 활동평가 등의 다섯 가지로 나누어 볼 수 있다.<sup>56)</sup> 이것들은 학급의 물리적, 심리적 환경, 학습자의 특성과 요구, 교사의 취향이나 준비 정도에 따라 병렬적 접속이 아닌 입체적 구조화를 이룸으로써 보다 질 높은 협동학습을 가능하게 할 것이다. 이 연구에서 협동학습은 이와 같은 협동학습의 보편적인 구성요소를 갖고 있으면서 그 접근 방식은 모형이나 프로그램위주가 아닌 복합구조

54) Robert J. Btahl. ed.(1995. p.18)에서 개별학습을 추가하여 재구성함.

55) 협동학습의 구성요소를 '성격'이라고 명명해도 무방하나 이미 일반화된 용어이므로 구성요소로 명명한다. 이 때, 구성 요소는 전체를 조립하기 위한 개체적이고 체계적인 각 부분이 아니라 전체를 유기적으로 감싸는 체제적인 개념이다.

56) Robert J. Btahl. ed.,1995. pp.62-66.

적 접근을 지향하고 있다.

협동학습에 대한 복합 구조적 접근( A Multi-Structural Approach)은 스펜서 케이건이 협동학습을 하나의 구조를 적용하는 수업이라는 생각에서 발원한 것이다. 즉, 수업 자체가 바로 여러 개의 구조로 조직된 것이라는 사실을 인식하면서부터 체계화된 접근법이다.<sup>57)</sup> 그에 따르면 교실 내에서 매 시간마다 일어나는 활동은 구조와 내용의 조합에 의해 결정된다. 곧, 구조+내용=(학습)활동이며 학습 활동 지도에 있어 구조는 ‘어떻게’를 내용은 ‘무엇을’을 의미한다.<sup>58)</sup> 곧 구조는 내용을 담아내는 변형 가능한 그릇이다. 여러 협동적 요소들로 이루어진 구조들을 중층적, 입체적으로 디자인하고 특정한 목표를 향해서 일관된 체계를 지향하게 되면 특수한 학습모형이나 특정한 목적을 위한 교육과정이 생성되는 것이다. 구조의 장점은 이러한 융통성과 생산성에 있다고 볼 수 있다. 구조를 익히면 어떤 내용을 담더라도 효율적으로 학습 목표에 도달할 수 있는 수단을 가짐과 동시에 구조 자체가 내포하고 있는 협동학습에 대한 학습 방법도 함께 학습된다는 점이다. 특히, 협동학습에 서툰 교사나 학습자들이 간단하고 익히기 쉬운 구조를 능숙하게 다루는 과정을 겪게 되면, 그들은 그 구조를 변형하거나 응용하면서 새로운 구조를 생성하거나 그 구조에 다른 구조를 복합적으로 연관지을 수 있게 되는 것이다.

이제 복합 구조적 접근뿐 아니라 모든 협동학습을 다른 학습 형태나 구조와 변별 짓는 협동학습의 구성요소를 구체적인 우리나라 학교 교실 상황 속에서 어떻게 적용해야 할지를 살펴보도록 하겠다. 아울러 이와 같은 구성요소들이 시 교수학습에서 어떤 장점으로 발현 가능한지에 대해서도 간략하게 논해 보도록 하겠다. 이는 이후에 진행될 실지 수업 과정에 대한 기술에서 중복되는 논의를 피하기 위해서이다.

---

57) 스펜서 케이건, 협동학습 연구교사모임 옮김, 『협동학습』 디모데. 1999. p.11,

58) 케이건, 앞의 논문 1999. p.79.

## (2) 협동학습의 구성요소와 시교육과의 관계

### ① 긍정적 상호의존성

#### 가) 교실 적용

협동학습은 이질적인 소집단을 구성하면서 시작된다. 이질성은 학력뿐 아니라, 사회적 능력, 기질적 성향, 욕구, 성(性), 학급 내 친하기 따위를 포괄한다. 학습자 스스로 집단을 선택할 경우 교실 내 소외집단과 소외 학생이 생길 수 있고, 학습 능력이 극히 부진한 학생들로 집단이 구성될 수도 있다. 따라서 교사 주도의 이질 집단 구성이 바람직한데 가끔, 무작위적으로 흥미에 따라 집단을 구성할 수도 있을 것이다.<sup>59)</sup> 그런데 이 이질적 집단을 협동학습에 적극적으로 참여시키기 위해서는 서로의 관계에 대한 긍정적 상호의존성이 절대적으로 요구된다.

긍정적 상호의존성은 집단 구성원들이 서로 관계를 맺고 있다는 개념으로 우리 모두가 함께 노력하지 않으면 성공할 수 없다는 인식에서 출발한다. 즉, 다른 사람의 활동은 나에게 도움이 되고 나의 활동은 다른 사람의 도움이 되는 것이다. 이는 “하나를 여럿을 위해, 여럿은 하나를 위해” 라는 말로 요약될 수 있다. 이러한 긍정적인 상호의존성은 공동의 학습 목표를 달성하는 과정을 통해 지속적으로 강화되며 동시에 목표 달성의 필수 요건이 된다.

이를 위해 협동학습 구조는 첫째, 소집단 구성으로부터 학습 목표를 상호 의존적으로 설정하고, 둘째, 보상구조를 상호의존적으로 체계화하고, 셋째, 구성원의 역할을 상호 의존적으로 설정하고, 넷째, 자료를 상호 의존적으로 공유하고, 다섯째, 개인이 책임감을 갖도록 다양한 조치를 취해야

59) 케이건, 앞의 논문 1999. pp.99-100.

한다.

국어뿐 아니라 등교에서부터 하교까지 학습자의 모든 학습과 생활이 함께 이루어지는 우리나라의 교실 현실과 교사의 여건은 생활과 학습이 분리된 집단 구성보다는 학급 생활의 전반에 걸친 협동적 기초모임<sup>60)</sup>과 국어를 비롯한 교과학습을 위한 소집단이 일치되어야 좋을 것이다.<sup>61)</sup> 특히, 교실 환경이 자리 배치가 자유롭지 못한 관계로 교과목에 따른 집단 구성은 더더욱 힘들기 때문이다.<sup>62)</sup> 이러한 까닭에 비형식적 협동학습 집단이 아닌 경우는 대개 소집단은 한 달에서 두 달 정도 모든 학교생활을 같이 하는 공동체를 구성할 수 있다. 소집단 재편성 시기가 프로그램의 수행 기간보다는 물리적인 시간에 의해 결정되는 것은 언급한 교실상황에 의한 것이다. 특히, 상대 집단이나 외집단의 구성원에게 적대감을 가지고, 자기가 속한 내집단의 구성원에게 더 호감을 느끼는 외집단 차별과 내집단 편애라는 집단간 편파(intergroup bias)를 막기 위해서도 필수적이다.<sup>63)</sup> 교차된 몇 번의 집단 재편성을 통해 학습자들은 학급 동료 전체와 긍정적 상호의존성을 가질 수 있을 것이다.

---

60) 협동학습의 형태로는 크게 몇 주에 걸쳐 학습목표와 특정과제를 성취하기 위한 형식적 협동학습, 일시적이고 특별한 모임 형태인 비형식적 협동학습, 견고한 회원의식을 가지고 장기간 모든 생활영역에 영향을 끼치며 활동하는 협동적 기초 모임, 일반적이고 반복적인 수업이나 일정한 틀로서의 표준적인 절차인 협동적 스크립터가 있다(Robert J. Btahl, ed.1995. pp.57-59)

61) 이러한 상호 의존성은 교사의 학급 경영과 관계가 깊다. 그런데 학습 지도와 생활 지도가 모순적으로 이루어지는 경우가 흔히 있다. 즉, 학습은 협동 구조를 취하나 생활 영역은 경쟁구조나 개별구조를, 생활지도는 협동구조를 취하나 학습지도는 경쟁구조나 개별구조를 취하는 것이다. 이는 등교에서 하교까지 ‘우리 반’이라는 집단의식이 뿌리 깊고, 한 교사가 모든 학습자의 생활과 학습에 강력하게 관여하는 우리나라 교실 상황에서 적절치 못해 보인다.

62) 80년대 이후 교육 현장에서 자생적으로 전파, 보급되어 하나의 학급 문화로 자리 잡고 있는 ‘모둠’에 대해 여러 각도에서 학문적 조명이 필요하리라 여겨진다. 모듬은 ‘두레’, ‘조(組)’따위로도 불리는 데, 공통적인 특징은 강력한 생활공동체(자습, 청소, 숙제, 놀이, 학습)의 지향과 보상체계 등이다. 모듬 학습에 대한 보고 및 학급경영론에 대한 현장교사들의 실천 결과 및 논의는 주로 전국교직원노동조합과 월간 『우리교육』을 통해 지속적으로 교육현장에 보급되고 있다.

63) 변영계·김광휘, 『협동학습의 이론과 실제』 학지사. 1999. p.104.

## 나) 시 교수학습과의 관계

협동학습으로 생성된 긍정적 상호의존성은 시 교실에서 소집단 구성원들 서로 서로를 인정하고 학습 과제를 완성할 수 있도록 자생적인 동기를 준다. 그리고 다른 사람과의 관계를 맺으려는 욕구가 사고에 대한 생산성을 향상시키고 심리적인 안정감을 만들어 준다. 특히, 텍스트 읽기를 싫어하거나 말하거나 쓰기를 두려워하는 학습자, 듣기에 부주의한 학습자들은 서로의 공동 목표를 위해 노력할 수 있는 계기를 제공할 것이다. 또, 텍스트, 과제, 화제, 학습전략에 대한 공유를 일상화함으로써 집단 내 구성원 상호간의 이해가 증진될 뿐 아니라 학급 구성원 전체가 공통의 텍스트, 과제, 화제, 학습 전략을 공유하는 효과도 가질 수 있다. 이는 현재의 학습자들에게 학교 밖에서 자기 주도적 문학 독서를 수행할 수 있는 유의미한 경험을 제공할 수 있을 것이다.

## ② 능동적인 상호 작용

### 가) 교실 적용

협동학습은 학습 목표의 달성을 중심으로 그들의 주의를 집중시켜야 한다. 긍정적 상호작용은 학습자들이 다른 구성원들의 활동에 관심을 갖고 도움, 협조, 격려, 칭찬, 의문, 비판 등을 통해 서로의 학습이 성공적으로 이루어지도록 활동하는 구성요소이다. 전통적인 교실에서와 달리 학습자들은 재빨리 그들의 생각을 공개하고 반응하며 때로 그들이 가진 문제를 의논하여 최선의 결과를 얻기 위해 적극적으로 구성원들과 상호 작용할 수 있는 기회가 제공될 것이다.

능동적인 상호작용을 강화하기 위한 교실 활동은 구조화되어야 한다. 이

구조화라는 말은 상호작용을 해도 되고, 안 해도 되는 선택 사항이 아니라 하지 않으면 안 되는 당위적인 활동 양식을 강제한다는 말이다. 즉, 어떤 학습자는 의견을 두 번 내고, 어떤 학습자는 한 번 하고, 또 어떤 학습자는 침묵을 지키는 것을 묵인하지 않는 것을 말한다. 모든 구성원은 자기 능력 안에서 최소한의 상호작용을 위한 노력을 기우려야 한다는 것이다. 이것이 일반적인 토의(토론) 수업 형태와 협동학습에서의 상호작용적 대화의 차이라고 할 수 있을 것이다. 그리고 능력이 부족한 학습자는 능력이 우수한 학습자에게 배워야 하며, 우수한 학습자는 가르쳐야 한다. 뿐만 아니라 이 능동적 상호작용은 비언어적인 의사표시까지를 포함한다.

#### 나) 시 교수학습과의 관계

시 교수학습에서 능동적인 상호작용은 비언어적 표정이나 몸짓까지 포함하여 텍스트에 대한 개인적인 반응을 촉진하고, 창의적인 생각을 수렴할 수 있는 계기가 된다. 이는 구성원들의 다양한 시 이해와 감상을 공유하고 교류할 수 있는 기회를 제공함으로써 주체적 의미 형성자가 되는 근간을 마련해 줄 것이다. 이는 ‘사회적 상호작용에 의한 인간 발달의 촉진’이라는 명제를 함축하는 사회구성주의 교육철학의 ‘근접발달영역(ZDP)<sup>64)</sup>’ 개념과 결부된다. 또 시 독서과정이 시에 대한 해석의 사회적 행위와 다른 아니라는 것을 적극적으로 실현할 수 있는 구조를 자연스럽게 생성해주는 협

64) 인간의 고등 정신 기능들이 원래는 공동 활동을 통해 생겨났고, 그것이 이후에 개인 내로 내면화된다는 ‘개인 정신 기능의 사회적 기원’을 역설하는 비고츠키의 주요 개념. 그는 사회적 국면의 인지가 개인적 국면으로 옮겨질 때 언어가 가장 중요한 매개를 하며, 개인 내로 들어오는 지점을 근접 발달대(the zone of proximal development)라 칭한다. 근접 발달되는 독립적인 문제해결에 의해 결정된 ‘실제적 발달수준’과 성인이나 유능한 또래와의 문제해결에 의해 결정된 ‘잠재적 발달 수준’간의 간격이다(한순미 『문학중심 독서지도』 대한교과서, 2000. pp.29-30) 곧 학습은 개인적으로는 실제적 발달 수준과 잠재적 발달 수준간의 모순과 지양에 있으며, 학습 집단 내에서는 실제적 발달수준이나 잠재적 발달 수준이 이질적인 학습자들끼리의 협동적 상호 작용을 통해 보다 효과적으로 이루어 질 수 있을 것이다.

동학습의 원리이기도 하다.

실제 교수학습 상황에서 시에 대한 느낌의 교류와 공유, 낭송 방법에 대한 학습자간의 상호작용과 표현의 교류, 이야기의 등장인물들에 대한 집단 구성원간의 토의와 해석의 교류, 시적 장치에 대한 의견 등이 활발할 때, 시적 의사소통 능력은 길러질 것이다. 협동학습은 시 능력이나 시적 의사소통 능력을 이념적 형태로 추상화하기보다 구체적인 시 교실에서 살아있는 활동으로 이끌어 내는 자기 구성 원리를 포괄하고 있는 것이다.

### ③ 개인의 책임

#### 가) 교실 적용

협동학습은 각 개인이 가진 능력과 잠재력을 최대한 이끌어내도록 구조화되어야 한다. 소집단의 성공적인 활동을 위해 각 개인은 학습 내용과 기능을 최대한 숙지하고 있어야 하고 개인적인 평가에서 좋은 결과를 얻도록 노력해야 한다. 이를 위해 각 개인의 학습 성취도는 소집단에 송환되어 그들 모임의 성취를 결정하는 요소가 되고 모임의 성취는 다시 각 개인에게 송환되는 학습구조와 보상구조가 필요하다. 이 과정에서 다른 사람의 활동에 ‘무임승차(free-rider)’하거나 그에 대한 반사로 자기 활동의 결과가 다른 사람에게 돌아가므로 활동에 소극적으로 임하는 ‘붕 효과(sucker effect)’는 최대한 억제 될 수 있다.<sup>65)</sup>

이 개인의 책임은 협동학습 집단이 긍정적인 상호의존성이나 능동적 상호작용이 얼마나 잘 형성되어 있는가와 관계가 깊다. 거꾸로 구성원들 각자가 개인의 책임을 얼마나 느끼고 잇는가는 상호의존성과 상호작용을 규정하기도 한다. 이와 같이 협동학습의 구성요소들은 상호 체제적인 관련성이

---

65) 변영계·김광휘, 앞의 책 1999. p.35.

있는 것이다. 즉, 협동학습에서 개인의 책임은 개인에 대한 상벌에 의해 조절되는 것이 아니라 협동학습 구성원간의 자율적인 조절과 집단적인 보상 체계를 통해 이루어져야 할 것이다.

#### 나) 시 교수학습과의 관계

시 수업에서 개인의 책임은 수업 활동의 익명성을 제거함으로써 보장된다. 전통적 토의 집단에서처럼 전체의 결과를 구성원 각자의 활동으로 간주하는 것에서 벗어나야 한다. 협동학습 구조는 각 개인이 어떠한 활동을 했으며 그 결과 자기 집단에 어떤 도움을 주었는지를 명백히 살필 수 있도록 계획되어야 할 것이다. 시 협동학습의 목적은 협동적 상황에서 벗어난 개인의 시 감상과 이해 능력이 보다 높은 수준으로 향상될 수 있도록 돕는데 있다. 즉, 교실에서 협동학습을 하는 것, 그 자체에 있는 것이 아니기 때문이다. 이는 자칫 ‘협동학습을 위한 협동 활동’이라는 내용 없는 활동을 양산할 우려가 있기 때문이다.

시 작품에 대한 소집단의 토의가 주도적인 한 두 사람의 감상과 이해로 포괄된다면 나머지 학습자는 물론 그 한 두 사람에게도 불행한 일이다. 즉, 앞서 지적한 시적 의사소통이 원활하지 못할 때 어떤 측면에서든지 그들이 가진 시 경험은 일면적이거나 편견일 수 있는 소지가 있기 때문이다. 따라서 시 이해에 대한 개인의 책임을 강조하는 것은 시 이해 능력의 수준과 무관하게 강조될 요소인 것이다. 이는 정답을 요구하지 않는 교수학습 상황과 긍정적 상호의존성과 능동적 상호작용이 구조화를 바탕으로 형성된다. 즉, 학습자 개개인이 자기 집단의 보다 폭넓은 시 감상과 이해를 위해 활동함으로써 강화되는 것이다. 중요한 것은 주체가 생략된 ‘이것은 이것이다’가 아니라, ‘나는 이것을 이것으로 본다.’, ‘너는?’이라고 했을 때, 둘 사이에 이루어지는 새로운 인식과 절충과 이해와 배움의 상호주관성<sup>66)</sup>의 생

성에 있는 것이다.

#### ④ 사회적 기능

##### 가) 교실 적용

협동학습은 무엇보다도 학습 목표를 달성하기 위해 서로 협동할 수 있는 자세와 태도 및 기술을 갖출 것을 요청한다. 사회적 기능은 구성원간의 상호작용 능력이며, 그들이 공동의 목표를 달성하기 위해 가져야 할 규칙과 전략들이다. 서로 간에 신뢰를 쌓고, 모임의 대화와 활동의 흐름을 유지하고, 생각과 느낌을 소통하고, 공동의 의사를 결정하고, 갈등을 조정하는 등의 기능들은 차원 높은 협동을 위해 학습되어야 할 내용이다.

말하고 듣고, 읽고 쓰는 모든 행위는 사회적 행위며, 이것을 사회적 행위로 자각하고 실천할 때 언어 능력은 향상된다. 교실에서 이루어지는 모든 학습 과제와 그것을 달성하기 위한 행동과 언어는 사회적 행위로서 규정받아야 한다. 이 때, 학습자들은 그들 간의 행위와 언어를 통제하고 그들이 원하는 성취목표를 달성하기 위해 어떤 사회적 태도와 기술, 전략 등이 요구되는가를 분명히 해둬야 한다. 왜 끼어들기는 금지되어야 하는가?, 왜 화제에서 벗어나는 이야기는 삼가야 하는가?, 왜 개인적인 모욕을 주는 빈정거림이나 비웃음은 하지 않아야 하는가?, 왜 기회는 균등하게 제공되어야 하는가?<sup>67)</sup> 등등 사회적 기능은 여러 가지 방법을 통해 직접적으로 가르

---

66) 상호주관성(intersubjectivity)은 Wertsch가 근접 발달대를 명료하게 이해하기 위한 이론적 구인으로 설정한 개념이다. 이는 두 대화자가 같은 상황 정의(situation definition)를 공유할 때와 이를 공인한다는 사실을 아는 과제 상황에서 두 대화자 사이에 존재하는 것이다. 이 때 두 대화자(성인-아동, 아동-아동)의 상호주관성은 양 극단에서가 아니라 의사소통이 가능한 방식으로서 절충된 형태로 상호작용할 것이다. 이는 기호의 매개(semiotic mediation)-특히, 언어적 기호의 도입-에 의해 창출된다. 여기서의 상황 정의(situation definition)는 어떤 상황(setting)이나 맥락(context)이 표상되는 방식이다. 즉, 그 상황에서 작용하고 있는 사람들에 의해 정의되는 것을 말한다(한순미 『문학중심 독서지도』 대한교과서. 2000, pp.108-112)

쳐야 할 학습 과제이기도 하다. 즉, 협동학습은 학습 목표를 달성해 나가는 과정에 학습 방법을 함께 배우는 복선이 늘 깔려있어야 한다는 것이다. 그래서 교사나 학습자는 늘 두 가지 목표를 상정하고 있어야 한다. 하나는 그들이 성취할 학습 목표이고 다른 하나는 그들이 그 성취 목표를 달성하기 위해 익히고, 사용해야 할 사회적 기술 목표이다.

#### 나) 시 교수학습과의 관계

시 협동학습에서 사회적 기능은 이질적인 소집단을 구성할 때 텍스트에 대한 읽기나 해석 능력 등의 소위 학습 능력보다 더 고려해야 할 요소이다. 해석 능력이 다소 부족하지만 텍스트에 대해 자기 생각과 느낌을 기꺼이 나누는 학습자가 텍스트에 대한 해석 능력이 우수한 방관자보다 훨씬 더 활동을 성공적으로 이끌 가능성이 있기 때문이다. 즉, 시를 자기 삶과 연관시키고 시를 통한 삶의 질 고양이라는 시 교육 본래의 학습 목표에 도달할 가능성이 높다는 말이다. ‘머리로 하는 문학이 아닌 가슴으로 느끼고 체험하는 문학’으로서의 학교 문학교육에서는 더욱 더 중요성이 높다고 할 것이다. 교사는 학습활동에 들어가기 전에 학습 내용과 목표뿐 아니라 적극적으로 개발하고 사용해야 할 사회적 기능에 대해서도 안내하고 가르쳐야 할 것이다. 그것을 차트로 함께 제시할 수도 있고 훈련을 위한 수업을 고안할 수도 있다.<sup>68)</sup>

67) 특히, 이 부분은 학습자들이 받아들이기 힘들어한다. 학습자들은 묻는다. “왜 보다 많은 역할을 하는 제가 더 많은 의견을 말하지 못합니까?” 혹은 “왜 능력이 뛰어난 제가 더 많은 역할을 하지 못하는 겁니까?”, “저는 잘 하지 못하는데 제 대신 이 친구가 제 몫을 대신하면 안 될까요?” 학생들은 능력이 뛰어난 아이가 더 많은 기회를 갖는 것이 평등에 어긋나지 않는다고 말한다. 사실 학생들의 이런 생각은 자본주의적 합리성에 근거한 생각이기도 하다. 그러나 이와 같은 사고는 결국 부익부, 빈익빈의 기초가 되는 생각이기도 하다. 우리는 다시 학생들에게 되물어야 한다. “네가 능력이 뛰어나고 역할을 많이 하고도 기회를 똑 같이 나누다면 지금까지 능력이 부족하고 역할을 덜 한 친구가 더 나은 능력과 역할을 가질 수 있지 않을까?”

68) 직접 교수, 교사 안내를 통한 토의, 어항식 토의, 오디오-비디오 포트 폴리오, 토의 역할 놀이 등이 이용될 수 있다.

## ⑤ 소집단 활동평가

### 가) 교실 적용

협동학습은 학습자와 교사에게 그들의 수업에 대한 집단적인 반성과 이를 통한 발전적인 학습 계획을 제공해줄 수 있다. 이는 소집단 구성원들이 학습 목표 수행 정도 및 이를 위해 사회적 기능 개발을 얼마나 효과적으로 사용했는가를 개인, 소집단, 학급 전체적으로 논의하는 것으로 체계화된다. 그들에게서 긍정적으로 변화하는 것과 부정적으로 존속되는 것을 서로 이야기하고 평가함으로써 그들이 달성하고자 했던 학습 목표와 사회적 기능에 대해 자신들의 활동을 송환하는 것이다. 그들에게 앞으로 필요한 기능, 태도, 행동 등이 무엇인지 인식 할 수 있는 기회를 마련해주는 것으로 학습 방법에 대한 학습을 포함한다. 그 방법은 구조화된 질문지나 평가지, 보고서를 통할 수도 있고, 토의나 교사와의 면담을 통해 이루어 질 수도 있다. 어떠한 방법이든지 학습자들은 스스로 수업과 자신들의 활동에 대해 반성할 수 있는 기회를 가짐으로써 이후 활동에 보다 유의미하고 합목적적인 반응을 나타낼 것이다.

협동학습에서 이러한 측면을 강조하는 것은 일반적인 교실 소모임과 분명히 대별되는 점이기도 하다. 성취 그 자체를 평가하기보다는 성취를 위한 그들의 노력과 기술, 태도를 문제 삼음으로써 협동학습은 자기 스스로 자기 자신에 대한 초인지적 전략을 내포하고 있다. 즉, 협동학습 자체가 자신을 발전시키기 위한 계제를 포함하고 있는 것이다. 여기서는 교사나 학습자들의 반성적 사고가 매우 중요하다. 교사는 적절한 문제 제기를 해줘야 한다. 가령 다음과 같은 구조화된 질문을 여러 가지 상황에 맞게 구성하여 제공할 수 있다.

- \* 각 구성원들에 대해 새롭게 알게 된 점은 무엇인가? 돌아가며 써보자
- \* 고마웠던 점, 섭섭했던 점, 미안했던 점들은 무엇인가? 편지 쓰고 답장 하자.
- \* 가장 열심히 활동한 모둠원은 누구인가? 뽑아서 상을 만들어 보자.
- \* 가장 기억에 남는 활동은 무엇인가? 이야기 나누고 극본으로 꾸며 즉흥극을 해보자.
- \* 모둠 활동이 성공적이었을 때의 방법은 무엇이고, 실패했을 때의 방법은 무엇인가? 이야기해 보자.
- \* 학급에서 가장 잘 쓴 모둠 일기 뽑아 학급 상자를 만들어 보자.
- \* 우리 모둠에서 내가 가장 이바지 한 활동은 무엇인가? 서로 이야기하고 칭찬해주자.
- \* 우리 모둠의 결정 사항은 모둠원 모두의 합의로 이루어졌는가?
- \* 내 의견을 다른 사람은 잘 받아들였는가? /나는 다른 사람의 의견을 잘 받아들였는가?
- \* 우리 모둠이 가장 활발히 학습한 과제, 혹은 주제는 무엇인가? 그 까닭을 되짚어 보자.
- \* 자신이 가장 자신 있게 할 수 있는 과목이나 방법은 무엇인가? 소개해보자
- \* 모둠 구성원들이 골고루 나아지기 위해서 나와 모둠원이 해야 할 일은 무엇인가?
- \* 모둠 협동 학습 활동에서 나는 내 의견을 어느 정도 발표했는가? 5단계로 평가해보자.
- \* 우리 모둠에서 내가 가장 이바지 한 학습 활동과 그 까닭은 무엇인가?
- \* 우리 모둠은 정해진 시간을 지키기 위한 노력을 성실히 했는가? 5단계로 평가해보자.
- \* 모둠 협동 학습에서의 결과물이나 결정 사항은 모둠원 모두의 노력과 합

의로 이루어졌는가?

\* 모둠 협동 학습에서 가장 적극적으로 활동한 사람은 누구인가?

학급 구성원 전체의 학습 능력과 동일한 비중으로 각 구성원들의 사회적 능력 정도를 파악하여 계량화하는 것이 필요하다. 또, 그 변화 추이를 유심히 관찰하여 변화의 원인을 파악하는 것은 교사가 협동학습을 반성적으로 사고하고 발전시키기 위하여 꼭 필요한 자료가 될 것이다.

나) 시 교수학습과의 관계

시 협동학습에서 활동의 평가는 그들이 사용하는 상호작용 방식과 작품 이해 및 감상에 대한 전략을 수정하거나 정착시키는 초인지적 과정이다. 교사는 이 때 객관적인 평가자나 관찰자의 위치는 물론 수업에 대해 함께 반성하는 학습 동료의 입장도 취해야 할 것이다. 이 때 학습자들은 동료의 학습 결과물-시, 이야기, 감상문 등-에 대한 비평적 안목을 가지고 조언자, 평가자로서 역할을 수행할 수 있다.

이러한 소집단 평가는 결국 학습자 중심의 시교육의 주요 목표를 총괄하는 역할을 담당할 수 있을 것이다. 즉, ‘어떻게 반응할 것인가?’ ‘어떻게 읽을 것인가?’, ‘어떻게 상호 작용할 것인가?’에 대한 반성을 통해 학습자들은 주체적 독자로서 심미적인 시 경험을 사회화하는 것을 학습할 수 있기 때문이다.

Ⅲ. 시의 형상화를 위한 단계적 접근

이미지는 육체적 지각으로 산출되는 경우와, 육체적 지각을 통하지 않고 산출되는 경우로 나누어 고찰될 수 있다. 육체적 지각으로 심상이 산출될

때 심상은 직접 육체적 지각을 반영하며, 육체적 지각을 통하지 않고 심상이 산출될 때 심상은 거의 육체적 지각을 반영하지 않는다.

예를 들면, 한 그루의 나무를 지각하면 우리 정신 속에는 그 나무의 모습이 기록된다. 그러나 한 그루의 나무를 지각하지 않을 때에도 우리의 정신 속에는 어떤 나무의 모습이 기록될 수 있다. 언젠가 지각했지만 지금은 현존하지 않는 나무를 기억하거나 잡다한 지각들을 상상력에 의하여 결합할 때, 혹은 꿈의 세계에서 어떤 나무의 모습이 드러나는 경우가 그렇다. 다같이 정신 속에 산출되는 나무의 모습이지만, 하나는 육체적 지각을 필연적으로 동반하며, 다른 하나는 육체적 지각을 동반하지 않는다. 따라서 하나에는 육체적 지각이 그래도 반영되지만, 다른 하나에는 육체적 지각이 전혀 반영되지 않는다. 한 마디로 전자는 지각과 관계되고, 후자는 상상력이나 환상과 관련된다고 할 수 있다. 지각과 관계가 되든, 상상력이나 환상에 관계가 되든, 이미지는 모두 정신 속에 기록되는 감각적 모습이라는 공통성을 띠고 있다.<sup>69)</sup>

이미지에 대한 이러한 일반적 정의는 시 용어로서는 매우 특수한 국면들을 나타낸다. 이를테면, 한 편의 시는 그 자체가 하나의 심상이면서 시에 여러 이미지들의 무리로 나타낸다. 이미지란 말은 거시적으로도 사용되며 미시적으로도 사용된다. 그렇기 때문에 개념의 혼란이 나타나는 것이다. 이러한 개념의 혼란을 제거하기 위하여 많은 이론가들이 제시하는 용어가 이미지리(imagery)이다. 심상이란 말은 언어에 의해 정신 속에 생산되는 심상들을 말한다. 이것은 시의 본질을 언어적 특성에서 찾는다는 측면과, 또한 개별적 심상들의 집합이라는 측면을 동시에 포함한다.

이미지는 대체로 다음 세 가지 유형으로 분별된다.

첫째, 정신적(mental) 이미지로 작품을 대할 때, 오직 독자의 정신에 야기되는 감각적 경험만을 강조한다.

---

69) 이승훈, 『시론』, 고려원. 1983. p.114.

둘째, 비유적(figurative) 이미지는 그 이미지가 비유적으로 사용되고 있음을 강조한다. 이때 비유적 이미지의 핵심은 은유이다.

셋째, 상징적(symbolic) 이미지는 이미지 유형의 기능에 관심을 둔다. 이는 ‘어떻게 시인의 이미지 선택이 감각적 능력을 초월하여 자신의 기질, 가치관, 세계관을 나타내는가?’라는 질문으로부터, 시속에 반복되는 이미지의 기능 내지는 시의 전체적 이미지 유형에 대한 집중적 논의가 고찰되는 것이다.

이처럼 이미지는 경험을 통해서 얻은 지각을 상상력으로 새로운 감각적 모습이 되는 것이다. 이는 언어라는 매개체를 통해서 생산되는 데 이 모든 것이 정신적인 소산이라 할 수 있다. 따라서 이 글에서는 이미지의 적용 한계를 정신적 이미지와 관련하여 정서적 이미지, 상징적 이미지와 관련하여 감각적 이미지, 그리고 비유적 이미지로 구분하여 시 작품을 분석하는 기준으로 삼았다.

## 1. 이미지 표현을 위한 탐색

### 1) 이미지 발상과 창조적 사고력

이미지 발상은 연상이나 상상에 의해서 떠오르는 우연하고 단편적인 사물이나 사건의 이미지를 다듬거나 재구성해서 하나의 의미 있는 표현으로 창조하는 것이다. 그 과정이 유목적적일 때는 생산적 상상이 될 것이고 무목적적일 때는 유희적 상상이나 공상이 될 것이다.<sup>70)</sup>

이미지는 다른 어떤 인간의 기능보다 가장 일차적 활동 중의 하나라고 할 만큼 인간 정신 활동의 기본적 과정이며 또 끊임없이 계속되는 과정이다.

---

70) 이계순, 「발상 훈련을 통한 창의적 표현력 신장 연구」 대한 교련 현장 교육 연구 논문. 1985. p.38.

상상이 우리에게 좀 더 유능한 것이 되기 위해서는 사고의 과정을 통해 창의적인 것으로 전환되지 않으면 안 된다. 상상이 예술적 발상으로 되기 위해서는 사고의 과정을 거쳐야 된다는 뜻이다.

시를 언어와 연결하여 보면 시 교육은 사고력과 밀접하게 연결될 수 있고, 창의성의 소산인 시 작품은 창의적 사고와 특히 긴밀한 관계를 형성하고 있다. 이를 바탕으로 삼아 시가 상상력의 소산이고, 시 작품이 특수한 기능을 수행하는 언어로 이루어졌으므로, 시 작품이 주는 감동과 정서와 상상의 세계에 이르기 위해 필요한 작품의 이해와 해석에 창의적 사고가 중요한 요소로서 작용하고 있음을 알 수 있다.

창의적 사고는 인지적 능력, 정의적 특성, 문제 해결력, 지적·정의적 관점에서 정의할 수 있는데 그 관점을 살펴보면 다음과 같다.

첫째는 인지적 능력으로 보는 관점이다. 이것은 창의력을 지적 능력의 한 특성으로 간주함으로써 창의성을 강조하는 입장이다.<sup>71)</sup>

둘째는 정의적 특성으로 보는 관점이다. 이것은 창의력을 욕구나, 동기, 성격의 일부 또는 태도로써 설명하려는 입장으로 어떤 새로운 사실을 발견하기까지는 끊임없는 노력이 뒷받침 되어야 한다. 그러한 노력이나 끈기, 모험에 도전하는 용기가 바로 정의적인 특성이다.<sup>72)</sup>

셋째는 문제 해결력으로 보는 관점이다. 창의력을 문제 해결력으로 기술하는 입장은 어떤 결과에 이르게 되는 창의적인 해결 과정에 초점을 맞추면서 방법론적인 측면을 강조한다. 국어과 언어 현상이나 갈등 상황에서 그 해결 방법을 찾아가는 것이다. 쓰기에서 문제 해결의 과정으로 계획하기 단계, 아이디어 생성하기 단계, 아이디어 조직하기의 단계는 문제 해결의 관점이다.

---

71) 한재운, 「초등학교 아동의 창의적 사고력 및 지능과 학업 성취도 간의 관계」 한국교원대학교 대학원, 1993. p.51.

72) 김영호, 「쓰기 교육에서의 창의적 사고의 신장과 교과서의 구현 양상」 한국교원대학교 대학원, 1996. p.39.

그러면 이러한 창의적 사고가 시 표현력 교육과 어떤 관계를 갖는지 찾아보아야 하겠다. 시 표현력 교육과 창의적 사고와의 상호작용적 관계는, 시 작품의 이해와 감상에 창의적 사고가 중요한 요소로서 작용하고, 창의적 사고가 풍부하게 작용할 때 효과적인 시 표현력을 기를 수 있다고 본다. 그리고 시 작품의 이해와 감상이 창의적 사고의 함양에도 효과적이고, 시 교육으로 창의적 사고력을 기를 수 있다는 전망과 연결된다.

## 2) 창의적 사고와 언어 표현과의 관계

신헌재는 창의적 사고를 ‘기존의 관념이나 사고의 틀을 벗어나 지식의 범위를 확대하는 인류가 지닌 무한한 가능성의 보고요, 어떤 문제에 대해서도 만족스럽고도 독창적인 방법으로 해결할 수 있는 소중한 능력<sup>73)</sup>’이라고 정의하고 이러한 창의적 사고가 대부분 언어를 매개로 이루어진다는 점을 바탕으로 국어 교육과의 관계를 밝혔다. 그는 렌셀리의 소론에 따라 창의성의 네 가지 하위 개념을 유창성, 신축성, 독창성, 정교성으로 항목을 나누어서 국어교육에서의 창의적 사고를 설명하였다<sup>74)</sup>.

한명숙<sup>75)</sup>은 이러한 이론들을 바탕으로 창의적 사고를 시 언어의 해석과 이해를 돕는 측면, 작품 세계의 미적 체험을 돕는 측면, 문학 작품을 경험한 후의 내면화를 돕는 측면으로 나누어 정의하고 있다. 즉, 시 언어의 새로

73) 신헌재, 「창의적 사고력 신장과 국어과 교육」 국어교육 제7.74호, 한국국어교육연구회. 1991. p.62.

74) 유창성 - 주어진 문제나 특정 상황 아래에서 그에 대해 즉석에서 되도록 많은 아이디어, 해결책, 사물 이름 등을 유창하게 산출해내는 능력이다.

신축성 - 일상의 타성이나 관습에서 얼마나 자유로울 수 있는가. 다시 말하면 개인의 기존 관념이나 고정적인 사고 방식을 바꿔 얼마나 융통성 있게 다양한 아이디어나 해결책을 찾아낼 수 있는가 하는 것과 관련된 능력이다.

독창성 - 기존의 것에서 탈피하여 흔하지 않은 독특한 반응을 보이고 색다르고 참신한 아이디어를 산출해내는 능력이다.

정교성 - 기존의 다듬어지지 않은 아이디어나 간결한 스토리를 보다 정교하게 윤색하거나 상술하는 능력을 가리킨다.

75) 한명숙, 「창의적 사고를 수용한 초등 문학 교육 연구」 한국교원대학교 대학원. 1996. p.49.

운 의미 형성을 돕는 제 1유형의 창의적 사고와 작품 세계의 새로운 의미 구성을 돕는 제 2유형의 창의적 사고, 시 세계의 내적 생성을 돕는 제 3유형의 창의적 사고가 그것이다. 그는 시 작품을 경험할 때에는 일상 언어와는 다른 수준에서 시의 언어를 받아들이고 수용하는 사고가 필요하다고 지적하면서 기존의 언어 경험을 바탕으로 하는 사고 위에서 그것을 새롭게 구조해 보는 창의적인 사고의 필요성을 피력한다.

이렇듯 창의적 사고에 대한 연구가 활발해지면서 사고력과 교육의 상관관계를 밝히려는 노력들과 창의적 사고를 수업 현장에 적용하여 수업을 개선하려는 연구들이 최근에 더욱 큰 흐름을 형성하며 부각되고 있다<sup>76)</sup>

시는 운율과 이미지의 교감을 통해서만 가장 효과적으로 표현될 수 있다. 시 학습이 사고의 과정을 거쳐 언어 표현 단계까지는 단순한 개인적인 사고 활동이 아니라 소집단에 의한 상호작용에 의한 커뮤니케이션이 되도록 해야 하겠다. 또한 소집단을 중심으로 한 대화와 여러 가지 활동을 중심으로 어떤 순간의 독특한 심적 사태를 가장 효과적으로 표현할 수 있는 발표의 장을 마련해 주고, 창의적 사고의 폭을 넓혀주어야 하겠다.

## 2. 시의 형상화 활용

창작은 인간의 사고 작용의 결과라는 관심은 시 교육에서 끊임없이 이어져 왔다. 학생들은 감각적·창조적 사고를 통해 머릿속에 자신만의 세계의 모습을 그려 내고 그것을 자신의 경험과 관련시켜 이미지를 형상화 시킨다. 본고에서는 이 점에 초점을 두어, 학생들의 사고 과정과 활동으로서의 이미지 형상화가 갖는 의미를 고찰해 보고자 한다.

76) 한국교원대학교 교육연구원, 『창의적 사고력 교육의 이해와 실제』, 1990. p.33.

한국 교육개발원, 『국민학생의 창의적 사고력 신장을 위한 수업 방법 연구』, 1993. p.79.

제주도 교육청, 자기주도학습 장학자료 『창의성 교육』 1996. p.88.

서울특별시 교육청, 『창의성 교육 문을 열다』, 1995. p.110.

## 1) 시의 이미지와 학생들의 정서생활

시는 분명 학생들에게 호소력을 지니고 있다. 학생들은 매우 일찍부터 시의 아름다움과 리듬을 느끼게 된다. 학생들의 생활과 그들이 사용하는 언어 속에서 가장 순수한 시의 리듬적인 표현이 흘러나온다. 이와 같이 시에 대한 학생들의 본능적인 관심이 좋은 결과를 얻을 수 있게 하는 데에는 교사의 역할이 절대적이다. 늘 학생들에게 관심을 갖고 어느 정도 노력만 기울인다면 얼마든지 가능하다. 학생들의 수준에 맞는 가장 좋은 시를 계속해서 접하게 해 준다면 그들은 항상 시를 삶의 활력소로서 자연스럽게 받아들일 것이고 여기에서 평생 시의 아름다움을 느낄 수 있는 토대를 마련할 수 있게 될 것이다.

교사가 학생들의 자연스러운 시적 창의성을 고무하고자 한다면, 우선 학생들이 생각을 자유롭게 표현하고 그들의 생각이 가치 있게 받아들여지는 교실 분위기를 만들어야 한다. 시와 학생들을 이해하고 있는 교사는, 학생들이 그들의 삶을 보다 새롭고 시적으로 보는 능력을 개발해 나가는지 주의 깊게 살펴 볼 것이다. 이를 위해 각 학생들은 시를 듣고, 시의 특성을 배우고, 시를 직접 써보고, 시와 관련된 특별한 활동에 참여할 기회를 가질 수 있어야 한다.

시는 주로 정서와 심상을 통한 문학이다. 시적 진실은 먼저 예술 가치로서 정서적 감동이다. 감성으로서 받아들이고 감성으로 표현하며 감성에 자극하는 것이 시의 전통적 특질이다.<sup>77)</sup> 시는 독자를 감동시켜야 하기 때문에 근본적 특질은 정서와 감성에 있는 것이다.

시는 학생의 정서를 순화시키고, 사고를 심화시키는데 큰 교육적 영향을 발휘한다. 시가 가지는 이러한 의의를 좀 더 깊이 있게 고찰해 보면, 다음과 같이 크게 두 가지로 나누어 볼 수 있다.

---

77) 조지훈, 『시의 원리』 대각출판사, 1990, p.157.

첫째, 시는 학생에게 그것이 가지는 운율인 내재율을 통하여 언어의 향기, 기품, 음영, 색채 등이 교묘하게 생동하는 것을 음미케 함으로써, 그 속에 흐르는 풍부한 시정에 젖게 할 수 있다.

둘째, 시는 노래와 달라서 그 속에 높고 깊은 뜻을 품고 있기 때문에 학생으로 하여금 객관적 사상의 의미 파악과 이지적 해석을 가능케 함으로써, 이론과 설교를 떠나 찬미와 흠모로 아동의 정서 및 시심을 육성시킬 수 있다.

시적인 직감을 통해 참된 삶을 인식하고 학생들의 진정이 들어있는 말, 진실이 짝 찬 말, 솔직하게 표현할 수 있는 아름다운 정서를 길러주어야겠다.

## 2) 창작 주체와 이미지 형상화를 통한 상상력

창작을 통해 창작주체는 자신의 세계가 어떤 형태를 띠고 있으며, 문제점은 무엇이고, 나아갈 방향은 무엇인지 예견할 수 있게 된다. 물론 주체가 머릿속에 세계의 모습을 그려내고 그것을 자신의 삶의 향방과 관련하여 정립하는 것도 세계와의 관계 맺기의 일환이라고 할 수 있다. 그러나 머릿속에 담겨 있는 사고는 구체화의 형태를 띠지 못하는 경우가 많다. 사고를 표상으로 눈에 보이는 문자 매체로 전환했을 때 진정한 의미에서의 주체의 세계에 대한 인식은 완성된다.

이미지란, 체험이나 느낌을 감각적인 언어로 나타낸 것이다. 감동이 없는 불투명한 이미지는 오히려 무의미할 뿐만 아니라 작품 전체를 혼란에 빠뜨리는 것이 되므로 정경을 그릴 때는 분명히 보는 것처럼 형상화하여야 한다. 이미지의 처리 문제는 동시에 매우 신중하게 다루어져야 하나 동심의 재현이라는 문제에서 볼 때 시야말로 관념적 표현보다는 이미지를 중요시한 회화적 표현이 더 중요한 것이다.

창작 주체가 창작을 행하는 데 중요한 조건 중의 하나는 자신이 처한 세계를 지각하는 것이다. 이는 창작주체가 세계에 대한 상을 그려내는 것을 의미한다. 특히, 창작을 통해 구성된 세계상은 창작주체의 개인적인 지각뿐만이 아니라 사회적·집단적인 지각까지도 가늠하게 해준다.<sup>78)</sup>

문학에서도 이미지는 중요한 요소의 하나로 간주되어 왔다. 특히 시에서 이미지는 시를 구성하고 있는 본질적인 요소이며, 시를 해석해 나가는 데 필수적인 요소이다.<sup>79)</sup>

학생들이 생활 속에서 새로운 감각으로 느낄 수 있는 자세가 갖추어지면 자신의 감정을 문자로 표현할 수 있다. 학생들의 호기심을 자극하고 감동을 깊게 하여 흥미를 불러 일으켜야 한다. 새로운 것을 많이 보고, 듣고, 느끼고, 생각하게 하는 표현 활동으로 학생들이 스스로의 느낌을 자기 나름대로의 이미지를 살려 표현하도록 유도해야 한다.

사람들은 많은 감각적 경험의 기억을 가지고 산다. 가령, 붉은 사과나 등근 달을 본 경험, 바람 소리나 물 흐르는 소리, 총 소리를 들은 경험, 구수한 찌개 냄새, 톱 쏘는 장미의 향기를 맡은 경험, 짜고 맵고 단 음식을 맛본 경험, 거칠고 부드럽고 따뜻하고 차가운 감촉의 경험 같은 것들이다. 시의 언어는 독자의 머리속에 잠재되어 있던 이런 감각적 경험을 불러일으킨다. 그것은 언어와 상상력의 상호작용에 의한 것이기 때문에, 실제의 감각적 경험과는 다르다. 때로는 실제보다 더 선명하고 완전하며, 때로는 겹치고 섞여서 추상적이며 전위적인 영상을 독자의 마음 위에 펼쳐 놓게 된다. 이것이 이미지(心象)다.<sup>80)</sup>

---

78) 이 글에서는 저자의 존재에 대해 “동질적이고 자율적이며 총체적인 주체보다는 집단성 안에서 모순된 움직임 보여주는 존재로 개념화”해야 한다고 보고 있다. 이는 저자의 창작 행위 자체가 집단적인 것 안에서 이루어짐을 의미한다. 이러한 생각은 Michel Marresoli에게서도 엿볼 수 있다. 그는 현대를 스타일과 이미지의 시대로 규정하면서, 그것이 개인주의가 아닌 ‘공동체적 이상’을 낳고 있다고 역설하고 있다.(Colin MacCabe. "The Revenge of the Author, 박인기 편역)

79) 윤여탁은 시가 인간의 서정이나 정서와 긴밀한 관련을 맺고 있고 어느 정도 보편성을 지니고 있다고 하였다. 윤여탁, 『리얼리즘시의 이론과 실제』 태학사. 1994. p.68.

80) 최운식의, 『문학교육론』 집문당. 1988. p.128.

시적인 체험의 수평적인 확대를 들어보면 서로 연관되는 여러 가지 시를 다양하게 읽고 감상하는 체험을 말한다. 그리고 시를 이해하는 데 필요한 개념적인 지식의 확대도 이 영역에 들어간다.

이미지와 상상력은 거의 유사한 개념으로 사용해 왔다. 이미지와 상상력은 비슷한 의미역을 가진 개념으로 언급된다. “이미지는, 그 이미지가 표현되는 바로 그 자리에서, 고백하기 어려운 무의식과 고백된 의식화 사이의 일종의 중개자이다.” 따라서 이미지는 표명 가능한 기표(基表)가 흐릿한 기의(基意)를 지시하는 간접적 사고의 유형이라는 의미에서 하나의 상징으로서의 지위를 갖게 된다. 의학적인 용어를 빌린다면 그러한 상징은 하나의 ‘징후’라고 불릴 수 있다. 따라서 이미지는 그것이 인간 심리 현상의 가장 내밀하고 가장 억압된 부분으로의 침투를 가능케 하는 열쇠가 되는 순간, 단순한 ‘공상’에 불과하다는 고전적인 평가 절하로부터 벗어나게 된다.<sup>81)</sup> 즉, 이미지는 상징, 상상력의 차원으로까지 확장되는 것이다. 그리하여 인간의 관념에 의해 형성된 추상적 개념으로만 간주되는 것이 아니라, 의학적 요법에 활용되어 치료적 국면까지 담당할 수 있는 중요 개념으로 부각된다.<sup>82)</sup>

우리의 마음속에서 어떠한 사물이나 세계를 재현시킬 수 있도록 하는 감각. 지각의 언어들은 다름 아닌 상상의 언어들이다. 즉, 시인의 상상력에 의하여 재구성되고 변용되어 나타나는 언어들인 것이다. 영어에서 말하는 상상력과 이미지의 어원이 같음을 볼 때도 ‘상상력’이야말로 시 속에서 이미지를 생성케 하는 원천이라고 할 수 있다. 그것은 헤즐리트(W.Hazlitt)가 시를 오직 상상의 언어라고 보면서 사물을 있는 그대로가 아닌 다른 여러 생각과 감정에 의하여 무한한 형상으로 빚어내는 것이라고 한 말과 같은 것이다.

81) Gilbert Durand, L'imaginaire 1994. 진형준 옮김, 1997. p.192.

82) Regis Debray. Vie et mort de l'image 1992. 정진국 옮김. 1994. p.97.

시인의 감정과 주관이 배제된 작품들일지라도 거기에 나타나는 이미지들은 단순한 사물의 재현이 아니라 시인의 상상력을 통해서 선택되고 재구성되어야 하는 것들이며, 특히 사물에 대한 새로운 인식이나 의미, 가치 등을 발견할 수 있는 것도 시인의 상상력에 의한 것이라 할 수 있다. 그러므로써 이미지가 독자의 상상력에 호소하게 되는 것이다

시는 상상과 감정을 가진 생명의 해석이다. 시는 체험의 형상화라고 말하는데 이는 생명에 대한 새로운 가치와 의미의 부여인 것이다.

좋은 시는 경험과 상상을 고루 포함하고 있어야 한다.

### 3. 시 형상화의 활용과 시 창작지도

우리들은 작가가 느끼고 말하고자 하는 바와 독자가 느끼고 생각하는 바가 최대한으로 접근하는 구심적 공감의 세계가 있을 때 좋은 시라고 느끼게 된다.<sup>83)</sup> 좀 더 상술하면 바슐라르는 시인의 상상력 → 시의 이미지←독자의 상상력의 축에서 설명하였다. 상상력을 통해서 시적 대상이 이미지로 언어화될 수 있기 때문에 시적 이미지가 인간의 마음, 영혼, 존재의 직접적인 산물이 의식에 떠오를 때 그 때의 이미지를 통해 우리들은 시적 교감을 느낀다. 학생들이 시적 교감의 주관적인 느낌을, 즉 자신이 시적 이미지에서 아름다움, 감동을 가장 직접적으로 느끼는 것을 잘 묘사할 수 있도록 단계적 이미지 형상화를 위한 시 쓰기 지도에 대해 고찰해 보고자 한다.

#### 1) 직관을 통한 이미지 형상화

창작 주체는 어느 순간 머릿속을 스치며 하나의 이미지가 지나가는 느낌

83) 성기조, 『문학의 세계』 학문사, 1990. 서문.

을 받게 된다. 그 이미지는 단편적인 것으로 지나쳐 가는 한 순간의 것일 수도 있고, 몇 달이나 몇 년 동안을 가슴 속에 간직한 채 흘러보내지 못하는 지속적인 것일 수도 있다. 그런데 그러한 이미지를 실제로 글로 옮기느냐 마느냐의 문제는 이미지가 얼마나 강렬한 것이어야 하는 정도 차이와 이미지를 어떻게 발전시키고 단련시켜서 형상화 하느냐 하는 문제와 관련된다. 이 이미지의 구상은 이미지 형상화를 위한 최초의 발상 단계라고 할 수 있다. 즉, 정도와 빈도의 차이는 있겠지만 전문적이거나 초보적인 수준의 창작주체는 누구나 순간적인 이미지의 강렬한 인상을 경험하는 것이다. 이처럼 불현듯 강렬하게 다가오는 이미지가 바로 직관<sup>84)</sup>에 의한 순간적 이미지다.

떠오르는 심상을 마음속에 남아 있던 부분을 승화시키는 작업, 그것이 심상 교육을 스스로 소화해내는 과정이자 시 창작 과정의 발상 단계에서 이루어져야 한다.

학생들에게 새로운 이미지를 창조할 수 있는 발상 단계를 살펴보겠다.

(1) 학생들에게 ‘시는 정신적인 이미지를 창조 한다’는 것을 이해시킨다.

- ① “시는 우리에게 감동을 주고 때로는 우리를 행복하게도 슬프게도 하며 마음을 고요하게 가라앉혀 주기도 한다. 그럼, 눈을 감고 가만히 이 시를 들어보렴. 그러면 마음이 고요해 질거야” 라고 부드럽게 시적 분위기를 느낄 수 있게 말한다.
- ② 그런 다음 교사는 시를 읊어준다.
- ③ 시의 느낌과 지은이의 마음 상태를 물어본다.
- ④ 학생들이 이 질문에 대한 각자의 반응에 대해 자연스럽게 토론하도록 유도한다.

84) 온기찬. 「직관에 의한 최근 연구동향과 교육적 의미」 교육학연구. 33권 한국교육학회. 1995. p.28.

⑤ 학생들이 시에 대하여 떠오르는 심상이나 흥미 있는 어휘를 말하면 칠판에 적어 두었다가 이들 단어에 대해 이야기를 나눈다.

(2) 시의 이야기적인 요소를 설명한다.

① 교사는 이 시와 다소 대조적인, 설명적인 내용의 시를 택하여 학생들에게 들려준다.

② 시는 아름다운 생각을 갖게 한다는 것을 느끼도록 그림 자료를 보여준다.

③ 시의 운율적 특성을 강조한다.

2) 기억 및 연상을 통한 이미지 형상화

이미지는 직관에 통해 창작주체에게 던져지기도 하지만, 창작주체의 의도적인 지적 의식에 의해 만들어지기도 한다. 시 텍스트의 창작은 직관과 지적 의식이 상호작용하면서 이루어진다. 최초의 이미지는 직관에 의해 주어지고 또 지적 의식에 의해 만들어지지만 시를 쓰는 과정에서는 직관과 지적 의식이 변갈아 가면서 또는 어느 한 쪽이 팽배해진다.<sup>85)</sup> 추론은 기본적으로 표현 욕구를 해소하기 위한 의식적인 작업을 가정한다. 이 의식적인 작업에는 기억을 되살리는 방식과 하나의 대상에 대해 떠오르는 이미지를 지속적으로 연상하는 방식이 있다.<sup>86)</sup>

이미지 구상 차원에서의 기억 및 연상은 최초의 중심 이미지를 형성하는

85) “작품을 써 가는 동안 발상의 동기가 된 영감에서 시간적으로 멀어져 가면 갈수록 지적 의식이 개입하게 된다. 그리고 처음 떠오른 전체적 영감에 따라 의식을 가지고 작품을 써 가는 동안 새로운 한 구절 한 구절에 대한 부분적 영감이 도중에서 일어났다 사라졌다 한다. 처음 것을 전체적인 통일적인 영감이라 하면 중도에 나타나는 것은 부분적 영감이라 할 수 있다. (권기호, 「발상·영감·상상력」, 현대문학사 편, 『시론』 1998. pp.273-276)

86) ‘연상의 사전적 개념은 “어떤 사물을 보거나 듣거나 생각하거나 할 때, 그와 관련 있는 다른 사물이 머리에 떠오르는 일이다.

정도에서 마무리된다. 그 이후에 여러 이미지를 떠올리며 관련된 이미지를 정리하고 관계 짓는 작업은 이미지를 구축하는 과정에서 이루어지기 때문이다.

연상은 마음속에 생각, 느낌, 심상, 사건들이 연속적으로 떠오르는 것이다. 현실 세계에서 어떤 모습을 보거나 소리를 듣는 순간 그것과 비슷하거나 관련이 있는 과거의 경험이 생각나고, 그 생각 때문에 또 다른 것이 생각나는 것이 연상이다. 연상 개발을 통하여 학생들은 시에 대한 각자 생각을 자유롭게 표현하고, 그들의 생각이 존중될 수 있는 학급 분위기를 형성해 나간다.

### 3) 이미지 구상 단계에서의 활동

기억이나 연상을 통해 이미지를 구상하기 위해서는 약간의 훈련이 필요하다. 여기에서 훈련은 이미지 구축 단계에서의 훈련과는 거리가 있는 개념이다. 이미지 구상 단계에서는 기억이나 연상을 통해 과거에 자신이 경험했던 사실을 중심적 이미지로 표현하는 일이 매우 중요하다.

먼저 기억을 통한 이미지의 구상에는 관련된 기억을 하나의 주제나 지각으로 전환하는 일이 수행되어야 한다. 분절적으로 흩어져 있는 산만한 기억을, 표현하고자 하는 대상이 무엇인지에 따라 집약적으로 모으는 작업이 이루어져야 하는 것이다. 연상을 통해 이미지를 구상할 때에는 다소 다른 과정이 수반된다. 즉, 아련하게 남아 있는 흐릿한 이미지를 명확한 것으로 만들기 위한 작업이 수행되어야 하는 것이다. 아동들은 자신의 기억 자체는 선명하다 해도 그것을 이미지로 전환하는 과정은 그리 간단치 않음을 경험하게 된다. 이 단계에서 유용하게 사용될 수 있는 것이 연상 기법이다.<sup>87)</sup>

---

87) 이와 같이 연상이란 한 소재를 살펴봄으로써 그와 관련되는 다른 소재들을 생각해 내는 것이

과거 사실이나 경험 속에서 무언가 하나의 이미지를 연상하려고 하는 작업을 통해 이미지 구상이 이루어진다.

그러나 이미지 구상이 강제적으로 수행되어서는 곤란하다. 그것은 자발적이고 능동적인 행위이기 때문이다. 학생들이 자발성이나 능동성을 촉발하기 위해서는 교육적 작업이 수행되어야 한다. 시에 한정하는 경험이 아니라 제재와 관련된 모든 경험을 떠올리도록 한다.

- ① 학생들에게 자신이 경험한 대로 써 보도록 한다. 일반적인 설명이나 추상적인 해석은 피하도록 한다.
- ② 느낌, 분위기, 감정 등과 같은 내부에서 우리나라오는 경험을 쓰게 한다.
- ③ 가장 인상 깊었던 경험의 특별한 사건에 초점을 맞춘다.
- ④ 생생한 경험이나 처음으로 한 경험에 대하여 쓰게 한다.
- ⑤ 그 경험에 대한 느낌이 어떤지, 어떻게 보이는지. 어떻게 들리는지에 대하여 쓰게 한다.
- ⑥ 억지로 꾸미거나 소설 같은 환상적이고 화려한 용어는 피하도록 한다.

시에 대한 학생들의 흥미를 자극하고 이를 계속 유지하기 위해 교사는 학생들의 성격과 성숙 정도, 경험, 시간에 적합한 시를 선정할 수 있도록 시와 학생들에 대해 잘 알고 있어야 한다. 평소에 학생들이 시를 충분히 즐

---

라면 글짓기 주제에 대하여 글로 쓸 수 있는 여러 가지 소재들을 보다 많이 생각해 낼 수 있어야 완성된 짓기 작품도 그 내용이 풍부하고 다양해 질 수 있다고 본다. 가령 ‘필통’이라는 구체적인 주제로 글짓기를 한다면 이것은 눈으로 살펴보고, 손으로 만져보고, 흔들어 보는 등 매일같이 사용하면서 느꼈던 점들을 통하여 연상되는 내용들이 많아질 것이다. 그리고 ‘소풍’과 같이 추상적인 주제로 글짓기를 한다면 야외 소풍을 많이 가본 학생은 체험했던 경험 소재들이 많으므로 떠오르는 생각이 많아지고 다양해 질 수 있으나 소풍을 가보지 못한 학생은 경험소재들이 없으므로 연상되는 소재가 빈약하여 쓸거리를 찾아내기 어렵게 될 것이다.

그러므로 연상력은 학생들에게 많은 체험을 쌓게 하고 상상의 폭을 넓혀주기 위하여 실물 자료의 관찰이나, 그림자료, 이야기 자료들을 많이 제작하고 제공하여 감상하는 학습을 반복함으로써 그 능력이 개발되며 따라서 글짓기를 하는데 쓸거리가 풍부하고 다양해질 것이다.

기고 감상할 수 있도록 도와주고 학생들에게 자신들이 읽고 공부하고 학습에서 토론하고 싶어 하는 시를 몇 편 선택하도록 한다.

#### IV. 협동학습을 통한 이미지 교육 방안

위에서 살펴본 이론들을 통해 교육 방안을 만들어 보고자 한다. 텍스트 선정은 심상 교육을 목표로 하고 있는 중학교 국어 교과서에 실린 시들 중 골라보았다. 첫 번째로 시 교육에 있어서 꼭 필요한 요소들 함축미, 운율, 심상의 교육과정을 거친 후, 심상의 이론들은 정리할 수 있는 교과서의 학습을 실시한다. 두 번째로는 중간단계라 할 수 있는데, 텍스트의 전반적인 내용 이해과정이 심상교육과정과 함께 이루어졌는가를 알 수 있는 심상 이해 과정을 제시해 보고자 한다. 세 번째로는 마지막 마무리 단계라 할 수 있는 학습자들의 내면화 단계로, 심상을 통한 ( 사진이나 그림을 이용한 ) 시 창작 과정을 만들어 보고자 한다.

##### 1. 교수 학습 목표 및 방향

###### 1)지도 방법 및 유의점

- (1) 단원의 길잡이에서 설명한 시어의 특징을 소단원에 제시된 구체적인 시 작품 속에서 학생들이 발견할 수 있도록 한다.
- (2) 시의 주제나 장면 등을 지나치게 설명 위주로 제시하지 않도록 하여 학생들이 시를 충분히 감상하고 즐기는 과정에서 시가 주는 즐거움을 느낄 수 있도록 지도한다.
- (3) ‘시’란 시인이 간절히 하고 싶은 말을 시라는 문학 양식을 빌려 독자에게 건네는 대화와 같은 것으로, 학생들이 충분히 이해할 수 있는

자신감을 주도록 한다.

- (4) ‘생각 넓히기’에서 창작 시 쓰는 활동을 할 때, 창작 시 쓰기의 교육적 의의를 설명하고 예시 작품을 소개하여 학생들이 좀더 쉽게 접근할 수 있도록 한다. 창작 시 쓰기를 부담스럽게 생각하는 학생들도 모둠 학습 등을 통해 재미를 느끼면서 과제를 해결하도록 한다.

## 2) 교육방안의 학습 목표

- (1) 시에서 심상이 두드러진 부분을 찾을 수 있다.
- (2) 자신의 생각과 느낌을 심상이 잘 드러나도록 표현할 수 있다.
- (3) 모둠 협동학습을 통해 심상을 이해한 활동으로 시화와 만화를 그릴 수 있다.
- (4) 시를 읽고 느낀 문학적 감동을 그림이나 시진에 담아 창작시를 쓸 수 있다.

## 3) 수업 진행의 중점

- (1) 강의식 수업과 함께 모둠 협동학습 발표 수업을 통해 학습자들이 주체적으로 수업에 참여할 수 있도록 한다.
- (2) 모둠협동학습을 통하여 학습자들이 모둠 구성원들과 함께 긍정적인 상호 작용을 할 수 있도록 지도한다.
- (3) 학습자들이 발표에 경청 할 수 있고 상호평가를 통해 서로의 장점과 단점을 파악하고 흥미를 느낄 수 있도록 상호평가방식을 교사평가와 같이 사용한다.
- (4) 모둠학습을 하는데 있어서 수업 분위기가 어수선해지지 않도록 평가지를 작성하게 하며, 듣기태도를 교사평가지에 반영한다.

- (5) 협동학습을 통해서 학업성취도가 낮은 학생도 즐겁게 수업에 임할 수 있도록 유도하며, 발표가 끝난 후에 학생들은 스스로 자신의 발표를 반성하며, 역할분담이 제대로 되었는지 반성하는 시간을 갖게 한다.

#### 4) 세부 지도 계획

##### (1) 모둠 편성

모둠명	인 원	과 제	준비물	유의점
1조	5	시화 발표(1조) 만화 발표(2조) 사진으로 창작시 발표(3조) 그림으로 창작시 발표(4조) 시화 발표(5조) 만화 발표(6조) 사진으로 창작시 발표(7조)	과제물, 창작물, 발표지	· 각 모둠에 다양한 성적의 학습자 배치  · 각 문학작품들은 한 개 이상의 심상을 담고 있어야 한다.
2조	5			
3조	5			
4조	5			
5조	5			
6조	5			
7조	5			

##### (2) 강의식 수업

- ① 전 시간에 배웠던 시의 심상에 대해서 칠판에 관서하면서 교사가 설명한다.
- ② 학습자들은 교사의 강의를 듣고 파워 포인트 자료에 나온 시를 보면서 각시 구절에 해당되는 심상을 찾아 스티커를 붙인다.
- ③ 전 시간에 배운 지식적인 내용이므로 너무 길고 지루하지 않게 지도한다.

### (3) 모둠 학습

- ① 모둠 조 형성은 학업성취도가 상에서 하까지 학생을 고르게 배치하여, 모둠 수준을 비슷하게 유지한다.
- ② 실제 수업시간 1시간을 활용하여 실제 학생들이 협동학습을 통해서 시를 창작하게 한다.
- ③ 학생들에게 새로운 문학작품을 창작하는 활동이 학생들의 문학적 소양을 높여주고 문학에 대한 친근함을 길러주게 하기 위함을 충분히 설명한다.
- ④ 학생들에게 시 창작 계획종이와 시 창작종이를 나눠주어서, 발표 결과만의 평가가 아닌 실제 학생들의 수행평가 과정을 관찰하도록 하고, 이를 나중에 평가 시에 반영한다. 또한 교사는 발표만을 평가하지 말고, 준비와 발표의전 과정을 평가한다.
- ⑤ 모듬발표전에 발표평가방법과 평가기준에 대해 학생들에게 충분히 설명해준다.
- ⑥ 발표 시의 경청태도를 평가에 반영하도록 해서 학생들이 다른 모듬 조 발표에 집중하도록 한다.
- ⑦ 발표 문학작품 선정은 각 모듬이 의논하여 선택하되, 여러 모듬이 겹칠 경우 제비뽑기로 선택 한다 .
- ⑧ 학생들이 모듬활동을 할 때 교사가 각 모듬을 돌아다니면서 학생들이 힘들어 할 경우 학생들의 작품창작활동을 안내해주면서, 실제 연작시 시조 답 시 민담의 형식 등의 문학 작품 등을 미리 모듬 창작 활동 전에 제시해준다.
- ⑨ 학생들이 경쟁심리 때문에 스트레스를 받지 않게, 수업을 밝고 따뜻한 분위기로 조성한다.

#### (4) 모둠 활동 순서

##### ① 활동의 주안점

- 모둠 토의를 통해 학생들의 생각을 구체적으로 표현한다.
- 공동의 관심사나 경험을 바탕으로 공동시를 짓는다.
- 모둠원 전원이 참여한다.

##### ② 모둠 활동을 할 때의 유의점

- 마음속의 이야기를 진실하게 드러내려는 자세를 가진다.
- 열린 시각으로 사물을 바라보는 태도를 가진다.
- 남의 의견에도 귀를 기울이는 자세를 가진다.

##### ③ 모둠활동순서

- 주제정하기-모둠원 모두가 관심을 가질 만한 주제를 토의하여 정한다.
- 소재정하기-모두가 경험한 것이나 주제와 관련된 것을 선택하며 너무 포괄적인 소재는 피한다.
- 자기생각말하기-주어진 글감에 대한 자기의 생각을 말한다. 서로의 생각을 말하고 듣는 과정이 실제 창작보다 중요함을 깨닫도록 하며, 모든 사람들이 각자의 의견을 골고루 말할 수 있도록 충분한 시간을 갖는다.
- 글로 나타내기-토의 과정에서 느낀 점이나 직접 경험한 내용을 짧게 요약한다. 개인적으로 요약한 내용을 2-3줄로 표현한다. 표현한 내용을 차례대로 발표하고 나머지 사람들은 그 내용을 받아 적는다.
- 내용 연결하기 -받아 적은 내용을 각자 정리하여 한 편의 시나 민담으

로 나타낸다. 모둠원 전체의 토의를 거쳐 가장 잘 되었다고 생각되는 한 편의 작품을 골라 낸 다음에 중복되는 내용은 빼고, 모자라는 부분은 덧붙이는 활동을 함께 한다.

- 돌려 읽고 고치기-연과 행을 구분하여 한편의 시나 이야기구조를 갖춘 민담을 만든다. 다시 한번 모둠 안에서 돌려 읽고, 전체 내용을 마지막으로 가다듬는다
- 발표 및 감상-모둠별로 발표자를 한 명 정하여 발표한다. 나머지 모둠은 모둠별 상호평가를 하도록 한다.

#### (5) 시 협동학습의 평가방법

이 단계는 교사 혹은 학생 상호간에 학생들이 쓴 비평글을 평가 기준에 따라 상, 중, 하로 나누어 보는 단계이다. 발표물을 학생 상호간에 읽어보고 평가해보는 과정을 통해 서로의 생각을 공유하고 나아가 우수한 학생의 글을 본받을 수 있을 것이다. 교사가 평가할 때는 우수 비평글에 대해 관점을 정확히 제시하고 전체 학생들이 공유할 수 있는 기회를 마련해야 할 것이다.

시 교육은 교육의 대상, 즉 학생들에게 문학텍스트의 읽기<sup>88)</sup>능력을 강화시키는 것이라고 단순화시켜 볼 수 있다. 학생들에게 문학텍스트를 이해하고 감상할 수 있는 능력을 배양하고 나아가 그 텍스트에 대한 평가의 능력을 길러줌으로써 문학작품을 향유할 수 있게 하는 것이다.

평가 활동은 역시 과학성과 객관성이 뒷받침되어야 할 것이다.

독자의 심정에 의해 단순히 ‘이 작품은 가치가 있다, 없다’나 ‘이 작품은

---

88) 여기서 읽기란 인지 이론에 의거한 읽기 이론과는 범주가 다르다. 읽기 이론에서 읽기란 글을 읽고 그 의미를 이해하고 기억하여 재활용한다는 인지 과정상의 기능(skill)을 일컫는 말이나, 여기에서의 읽기란 문학 작품을 읽고 감상과 평가에 이르는, 즉 문학을 향유하는 전 과정을 의미한다.

재미가 있다, 없다'라는 말은 막연하고 '이 작품은 이러하기 때문에 가치가 있다, 없다'라는 것도 불충분하다. 어떤 평가 기준에 따라 작품을 충분히 읽고 '이 작품은 이러한 기준에서 볼 때 이러하기 때문에 이런 점에서 가치가 있다'라는 평가를 할 수 있어야 객관적인 평가가 된다고 본다. 하지만 그동안의 학교 시 교육 현장에서 이루어진 수업의 형태를 보면 6차 교육과정 이전에는 주로 작품 해석 위주의 수업이 진행되었으며, 최근에 학습자의 반응을 중시하는 입장에서는 인상에 의한 막연한 반응, 작품의 의도와는 상관없는 반응까지 무조건적으로 수용하는 경우가 허다하다.

따라서 본 연구에서의 평가 활동은 이론적인 면에서는 신비평이론과 독자 반응중심이론의 통합적인 관점을 바탕으로, 평가 기준에서는 7차 국어과 교육과정의 문학영역 내용요소와 시 단원의 학습 목표와 교과서 내용을 참고하였다. 학생들이 시를 읽고 해석하고 평가를 하여 능동적인 반응을 나타낼 수 있도록 하되 정확한 관점에 따라 할 수 있도록 교수 학습 모형의 구조 속에서 감상과 해석 평가가 이루어 질 수 있게 하고자 한다. 그 예로 상호평가분석지를 교사와 학생이 함께 작성해보는 것이 좋겠다.

\* 상호 평가 분석지

평가 항목		평가 기준	평가의 근거	평가
1	□□시의 형식을 잘 갖추었나요?	연과 행의 구분이 알맞게 되었다.		점
2	□□시에 리듬감이 잘 나타났나요?	①글자 수가 일정하게 반복되고 있다.		점
		②시 행의 같은 위치에 비슷하거나 같은 낱말이 반복되었다		
		③낱말, 구절, 행, 연과 같은 요소들이 규칙적인 간격으로 반복되었다.		

	④글자수가 일정하거나 반복되지 않는데도 낭독을 해보면 리듬이 느껴진다.		
3	<input type="checkbox"/> 시를 읽으니 자신의 경험이나, 구체적인 장면이 상상이 되나요?		점
4	<input type="checkbox"/> 사물을 잘 관찰하여 알맞은 비유로 표현하였나요?		점
5	<input type="checkbox"/> 재미있는 표현, 참신한 표현이 많은가요?		점
6	<input type="checkbox"/> 시의 분위기가 느껴지나요?		점
7	<input type="checkbox"/> 제목과 내용, 글감이 어울리나요?		점
8	<input type="checkbox"/> 중심연을 찾거나 시인이 무엇을 말하고 싶은지 짐작을 하여 주제를 말할 수 있나요?		점
9	<input type="checkbox"/> 여러 번 읽고 싶거나 외우고 싶은 생각이 드나요?		점
10	<input type="checkbox"/> 교훈이나 깊은 감동을 주나요?		점
<input type="checkbox"/> 종합 평가 (100점)		각 항목 평가(7점 ~ 10점)	점

\* 평가 영역

수업 태도(10점) = 학습지 (5점) + 칭찬 점수(개인/모둠 합. 3점) + 평가용 지(2점)

읽기/쓰기(15점) 듣기/말하기(15점)

## 2. 교수, 학습의 실제

### 1) 교과서의 심상교육 - 텍스트 이해 과정

국어 또는 문학 교과서에 실린 심상교육을 목표로 하고 있는 텍스트들 중에서 중학교 3학년 교과서의 <독방길>을 선택하여 어떻게 가르치고 있는지

와 어떻게 가르쳐야하는 지를 고려하여 보고, 기본적인 시 교육과 함께 심상의 이론을 정리 한 후, 보다 효과적인 심상교육을 협동학습을 통해 어떻게 지도 하여야 하는지 그 과정을 탐색해 보도록 한다.

(1) 중 3 - 1 1. 시의 표현 (4) 독방길

- 단원 설정의 이유

이 단원의 설정 취지는, 학생들이 시인이 사용하는 여러 자기 표현 방법을 이해하고, 그 속에 담긴 시인의 의도를 파악해 시를 폭넓게 감상할 수 있도록 하기 위함이다.

이 단원에서는, 시에 나타난 다양한 표현 방법과 효과를 알아보는 활동과 그 표현에 담긴 시인의 의도를 파악하는 학습 활동을 함으로써 종합적인 관점에서 시를 감상하여 시의 참맛을 알고, 좀더 열린 마음으로 시를 접하는 계기가 되도록 한다.

- 대단원 학습 목표

1. 시에 쓰인 여러 가지 표현 방법을 이해할 수 있다.
2. 작가의 의도를 파악하며 시를 감상할 수 있다.

< 읽기 전에 >

다음 낱말들을 읽고, 떠오르는 생각을 자유롭게 적어 보자.

독방길	여우비
메아리	꽃대궁

시를 읽기에 앞서서 시의 이해에 중요한 역할을 하는 소재들에 대해 자유롭게 써 보는(브레인스토밍, brain-storming)활동이다. 이 활동은 동기 유발과 함께 작품 이해를 위한 배경 지식 습득에 그 목적이 있다. 각 소재들의 의미를 미리 생각해 보고 작품을 감상한다면, 작품의 의미를 파악하는 것이 훨씬 수월해질 것이다.

☞ **독방길** : 농촌, 시골, 강, 저수지, 흐르는 것을 막는 존재, 길고 좁은 길, 고향길, 어린 시절.

**여우비** : 구름, 신기한 현상, 아쉬움, 교활, 가끔씩 나타나 희망을 놓음, 호랑이 장가가는 날, 감질나다.

**메아리** : 등산, 산울림, 소리, 귀, 계곡, 정상, 반사, 숲의 속삭임, 여운, 파문, 전설, 노래, 영화의 장면

**꽃대궁** : 벌레, 진드기, 코스모스, 흔들림

'독방길은 시조 시인 유재영의 작품이다. 독방길의 모습을 상상하면서 작품을 감상해 보자.

< 본문 학습 >

<b>독방길</b>	
<b>유재영</b>	
<p>어린 염소 등 가려운 여우비도 지났다</p>	<p>마알간 꽃대궁들이 물빛으로 흔들리고.</p>
<p>목이 긴 메아리가 자맥질을 하는 곳</p>	<p>부리 긴 물총새가 느낌표로 물고 가는</p>

피라미  
은빛 비린내  
문득 번진  
독방길

어머니  
마른 손 같은  
조팝꽃이  
한창이다.

- 단원 안내

형식상 두 수로 이어진 연시조이지만, 내용상 하나로 연결되어 있다. 한 폭의 동양화와 같은 감각적이고도 절제된 표현 방식이 잘 드러나 있다.

- 시의 특징

향토적 소재와 감각적 시어를 활용하여 독방길의 정경을 생동감 있게 묘사했다. '은빛, 조팝꽃, 부리 긴 물총새, 물빛' 등의 맑고 투명한 언어의 사용과 감각적인 수법으로 표현의 효과를 높이고 있다.

<시선의 흐름에 따른 대상의 묘사>

어린 염소 → 목이 긴 메아리 → 마알간 꽃대궁 → 부리 긴 물총새 → 피라미 → 독방길 → 조팝꽃

계절적 배경을 드러내면서 수수하고 풍성한 느낌을 주고 있는 소재는 :  
조팝꽃

<내용 학습>

‘독방길’을 감상하며 다음과 같이 학습해 보자.

1. 이 시의 정경을 묘사해 보자.

이 시조의 특징은 한 폭의 동양화와 같은 감각적이면서도 절제된 표현 방

식에 있다. 따라서 각 연을 각각 분리해 살피는 것보다는 작품 전체의 모습을 먼저 살펴본 후에, 각 연의 모습을 묘사하도록 한다.

첫째 수 : 햇빛이 비치는 중에도 여우비가 잠깐 내려 세상은 깨끗하고 맑다. 아득하게 뻗은 독방길엔 메아리가 길게 여운을 남기면서 퍼지고 봄이 되어 새로 피어난 연한 꽃대궁엔 맑은 물빛이 어려 흔들린다.

둘째 수 : 부리 긴 물총새가 느낌표 같은 모습으로 피라미를 물고 가고, 봄이 한창인 독방길에 은빛 피라미의 비린내가 살짝 풍기고 하얀 조팝꽃이 한창 피어 있다.

2. 이 시의 분위기를 살려 주는 소재를 찾고, 그 소재들이 주는 느낌을 적어 보자.

이 시에서 '독방길'은 고요하고 평화로우며 따뜻한 곳으로 어릴 적 고향(전원 세계)의 모습이다. 여우비가 잠깐 내리고, 메아리가 길게 울리며, 꽃대궁들이 바람에 흔들리고, 부리 긴 물총새가 피라미를 물고 가며, 조팝꽃이 피어 있는 전원적인 세계를 그려보면서, 이 시의 소재들이 주는 느낌을 정리해 보도록 한다.

여우비 → 메마른 것을 살짝 적셔 주는 상쾌한 느낌

메아리 → 아득히 뻗은 독방길에 메아리가 길게 퍼지면서 여운을 남김.

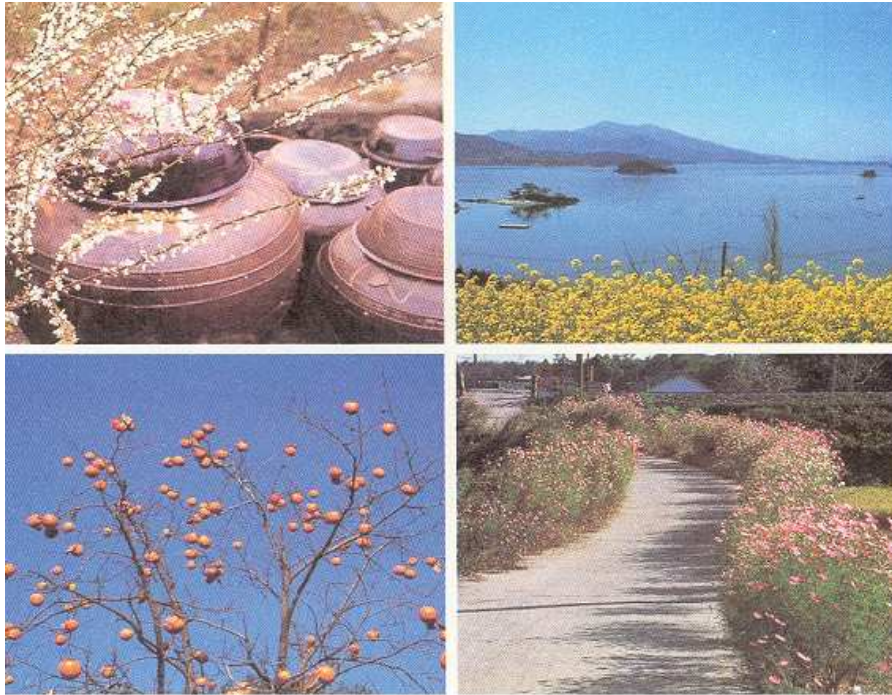
꽃대궁 → 연한 꽃대궁에 맑은 물빛마저 어른거리고 있어 맑고 깨끗함이 느껴짐.

부리 긴 물총새 → 평화스럽고 한가로운 느낌

조팝꽃 → 수수하면서도 풍성한 느낌

<목표학습>

다음 사진 중에서 하나를 선택하여 풍경을 감상하고, 자신의 생각과 느낌을 시로 써 보자.



(1) 선택한 풍경에 어울리는 소재를 나열해 보자.

(네 번째 그림의 경우) : 코스모스, 자전거, 시골길, 가을, 학교 가는 길 등

(2) 위에서 나열한 소재들을 효과적으로 표현해 보자.

내가 부르면 대답하는 듯 방실방실 웃으며 서 있는 코스모스  
시골길 길옆에서 나를 반기는 듯 손을 흔드는 코스모스  
맑은 가을 하늘 아래 한 폭의 수채화같은 코스모스 길

(3) 앞의 활동을 활용하여 한 편의 시를 써 보자.

학교 길 코스모스

학생작품

학교 가는 길가에  
새로 핀 코스모스

음칠 / 음칠

아이들 따라  
학교 가고 싶네

유리창 맑은 교실  
선생님 출석 부르면

방실 / 방실

대답할 듯 벌써  
화단에 와 서 있네.

앵두꽃과 장독대

학생 작품

앵두나무 한 그루 하얗게 빈 집을 밝히고  
흰 눈같이 눈부신 꽃 그늘 아래 사람은 없고  
아담하게 잠든 아낙 같은 장독대와  
꽃잎 하나씩 떨어진 자리마다  
봄은 청보라 빛으로 질어 온다.

유채꽃

학생 작품

바다도 하늘도 퍼렇게 냉정하니  
피붙이 하나 없이 외로운 작은 섬을  
노란 목 배어 들고 친구인 양 바라본다.

### 할머니 댁 감나무

학생 작품

할머니 댁 앞 / 우뚝 선 큰 나무  
할머니 시집 올 때 / 함께 온 그 나무.  
할머니를 닮아 / 인심도 좋다.  
여름엔 시원한 그늘을, / 겨울엔 맛난 감을,  
그래도 까치 줄 건 / 품 속에 꼭 갖고 있다.  
할머니도 없고, / 그 집도 이젠 없지만  
감나무는 아직도 / 외로이 그자릴 지킨다.

## 2) 시화. 만화 그리기

심상의 기본적인 내용 이해 과정으로 작품의 학습을 통하여 감상을 한 후, 심상에 대한 기본지식 있다는 전제 하에 실행 할 수 있겠다. 심상 학습을 목표로 하는 위의 네 가지 텍스트를 통하여 심상교육을 효과적으로 이룰 수 있겠다. 모든 과정은 모둠을 짠 후 모둠 토의과정을 통해 시화 또는 만화를 그려오는 과제물을 내준 후 이루어지는 수업과정으로 학생들이 시의 기본적인 이론 ( 함축적 의미, 운율, 심상 )을 이해한 후에 이루어지는 수업이라는 제한점을 둔다.

모둠을 나누고 과제물을 모든 모둠이 해왔다는 전제하에 수업이 이루어질 수 있다. 교사는 학생들의 과제물과 함께 직접적인 수업이 이루어질 수 있

도록 진행을 하도록 한다. 이 학습을 통하여 학생들 스스로가 심상의 몸소 체험할 수 있도록 유도하면서 수업분위기에 신경을 써야 한다.

(1) 중 3 - 1 1. 시의 표현 (4) 독방길

① 교수학습방안의 실제

학생들이 이 텍스트의 이해를 도왔다면 본격적인 심상 교육을 위한 수업을 준비하여야한다. 학생들이 이 시를 왜 배우는 지에 대한 인지도를 높려면 회화적인 요소를 많이 떠오르는 수업을 이끌어 나가야만 한다. '독방길'은 어린 시절 독방이 있는 고향 길의 모습을 생생하게 다시 그려 내고 있는 시조 작품으로, 독방길의 모습을 통해 그리움과 따사로움이라는 전원적인 느낌을 잘 살려 내고 있다. 시조의 절제된 운율과 함께 시상의 전개에 따른 이미지들의 묘사, 시의 분위기 등을 파악하며 작품을 감상해 보도록 한다. 이 시는 시조라는 특성도 알아야 하지만, 독방길의 회화적 요소가 강한 시이다. 심상의 교육이 효과적으로 이루어지려면 독방길의 사전적인 의미와 이미지도 함께 더 오를 수 있도록 수업을 이끌어가야 한다. 향토적 소재와 감각적 시어를 활용하여 독방길의 정경을 생동감 있게 묘사했다. '은빛, 조팝꽃, 부리 긴 물총새, 물빛' 등의 맑고 투명한 언어의 사용과 감각적인 수법으로 표현의 효과를 높이고 있다.

② 수업지도안의 실제

단원	1. 시의 표현 (4) 독방길	대상	학년 반( 명)	일시	200	차시	6/10
수업 목표	1. 시의 심상에 대해서 말할 수 있다. 2. 모듬협동학습을 통해 새로운 문학작품을 창작할 수 있다.						
사고 기능 목표	1. 상호 협동학습을 통해 협동심과 창의성을 배울 수 있다.						
수업 매체	교 사			학 생			
	교과서, 컴퓨터, 파워포인트 자료, 상호평가지, 교사평가지,			교과서, 발표지, 필기도구, 상호평가지			
수업 단계	수업 요항	수업 활동		수업 매체	유의 사항	시간	
		교 사	학 생				
도   입	학습 환경 정리	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ 인사 및 출석 확인</li> <li>▫ 오늘은 지난 시간에 했던 동문학 작품 만들기를 발표하도록 하겠습니다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫인사 한다.</li> <li>▫교사의 설명을 듣는다.</li> </ul>	PPT	교사가 학업성취도에 따라 편성한대로 모듬을 조직했는지 확인함.	6분 (6)	
	전시학습 확인	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ 이번 협동문 학작품만들기는 예고한대로 말하기 듣기 수행평가에 5점이 반영됩니다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ 교사가 제시한 자료를 읽는다.</li> </ul>		수업분위기가 어수선하지 않도록 주의함.		
	흥미유발	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫우선 발표하기 전에전에배운 어떤마을의 심상에 대해서 다시 복습해보도록 하겠습니다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>°스티커를 떼서 멀티비전에 붙인다.</li> </ul>		본시 학습 내용과 연결함.  학습자들의 반응이 나올		

		<ul style="list-style-type: none"> <li>▫칠판에 각각의 심상을 적고 설명해준다.</li> <li>▫ppt자료1의 시 “독방길”본문을 보여준다.</li> <li>▫학생들을 지적하여 각각</li> </ul>			<p>때까지 충분히 시간을 줌.</p> <p>흥미와 집중도를 높임.</p>	
수업 단계	수업 요항	수업 활동		수업 매체	유의 사항	시간
		교 사	학 생			
도 입	수업목표 제시	<ul style="list-style-type: none"> <li>의 심상에 해당되는지 스티커를 붙이게 한다.</li> <li>▫교사는 학습목표를 다시 읽는다.</li> <li>▫그럼 지금부터 준비한 각조의 발표를 시작해보도록 하겠습니다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>각각의 구절이 어디에 해당되는지 생각해본다.</li> <li>학생은 해당되는 심상을 멀티비전에 붙인다.</li> </ul>	PPT	<p>학습자들이 수업목표를 분명히 인지하도록 함.</p>	6분 (6)
전  개	모둠발표	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ 교사가 학생들에게 상호평가지를 나누어준다.</li> <li>▫상호평가를 읽으면서 학생들에게 상호평가지에서 살펴봐야 할 문항에 대해서 설명해준다.</li> <li>▫상호평가의 평가방식인 발표조를 제외한 나머지 조가 발표조를 평가하고</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫상호평가를 받고 교사의 설명을 듣는다.</li> </ul>	상호평가 발표지	<p>학습자들이 평가의 방법을 이해하도록 충분히 설명함.</p>	32분 (38)

		<p>가장 높은 점수와 가장 낮은 점수를 뺀 평균을 계산한다는 사실을 설명해준다.</p> <p>▫학생상호평가20점 교사평가 20점이 합산되서 점수가 반영된다.</p> <p>▫교사는 각조의 발표작품의 제목과 조원의 이름을 ppt자료로 띄운다.</p>				
수업 단계	수업 요항	수업 활동		수업 매체	유의 사항	시간
		교 사	학 생			
전 개		<p>° 교사는 각 모둠을 지명하고 발표자에게 발표를 시킨다.</p> <p>▫교사는 옆에서 학생들이 발표지를 붙이고 발표할수 있도록 도와준다.</p> <p>▫교사는 발표중에 다른조의 듣는태도를 평가한다.</p> <p>▫1조부터8조까지발표하게 한다.</p> <p>▫그럼 지금까지 각조의 발표를 잘 들었습니다.</p>	<p>°각 모듬은 자신의 작품을 발표한다.</p> <p>°모듬원들은 발표준비를 도와준다.</p> <p>°발표자는 작품의 제목과 주된 심상에 대해서 간략하게 설명하고 발표를 시작한다.</p>	발표지 상호평 가지 PPT	<p>교사가 발표에 방해되지 않도록 유의한다.</p> <p>각 모듬의 학생들이 일어나는 과정에서 수업 분위기가 어수선해지지 않도록 유의함 학생들이 점수를</p>	32분 (38)

		<p>◦교사는 학생들을 격려하고 이 활동을 통해서 무엇을 느꼈는지 질문해본다</p> <p>◦"발표를 준비하면서 어려웠던 점을 한가지씩 말해보세요"</p> <p>◦"발표를 준비한후 문학작품을 만든것에 대한 소감을 말해보세요"</p>	<p>◦발표모듬이 아닌 모듬은 상호평가지를 보면서 각 항목을 평가한다.</p> <p>◦학생들은 발표모듬의 발표를 주의깊게 경청한다.</p> <p>◦교사의질문에대답한다.◦</p>		<p>채워넣을수 있도록 각조의 발표속도를 조절한다.</p>	
수업 단계	수업 요항	수업 활동		수업 매체	유의 사항	시간
		교 사	학 생			
마 우 리	<p>수업목표 재확인 및 정리</p> <p>차시예고</p> <p>형성 평가 및 과제 학습 해결</p> <p>차시 예고</p> <p>과제 제시</p> <p>인사 및 정리</p>	<p>◦교사는 다시 한번 나온 수업목표를 읽어준다.</p> <p>◦그럼 다음시간에는 오늘 학생들이 평가한 평가지의 점수와 선생님의 평가성적을 말해주겠습니다.</p> <p>◦그리고 새로운 시인 안도현의 “우리가 눈발이라면”이라는 시를 배워보도록 하겠습니다.</p> <p>◦숙제가 나갑니다. 집에서 “우리가 눈발이라면”의</p>	<p>◦수업목표를 큰소리로 읽는다</p> <p>◦교사의 설명을 듣는다.</p> <p>◦과제를 적는다.</p> <p>◦인사한다</p>	PPT	<p>학생들이 숙제를 잊어버리지 않게 적게 한다.</p>	7분 (45)

		<p>진눈깨비의 의미와 함박눈의 의미를 조사해오세요.</p> <p>▪수업을 정리하고 인사한다.</p>				
--	--	--	--	--	--	--

### 3) 이미지 교육을 통한 창작 시 쓰기 - 내면화 마무리 과정

이미지 교육의 마무리 단계라고 볼 수 있다. 협동학습의 과정을 과제물과 수업을 통하여 전지에서 익힌 학생들은 좀 더 적극적인 자세로 임할 수 있으리라 본다. 전반적인 시의 이해와 감상이 얼마나 효과적으로 이루어졌는지를 확인할 수도 있다. 먼저, 협동학습을 통한 시 쓰기 단계를 살펴보겠다. 그림 또는 사진을 이용한 시 창작하기는 학생들에게 모듈별 과제물로 시 수업 후, 떠오르는 그림을 그리게 한 후, 그 그림을 보고 떠오르는 시상을 생각하여 창작시를 쓰도록 유도하거나, 시의 심상을 통하여 자신의 경험이나 떠오르는 장면에 비추어 디지털 카메라를 이용하여 사진을 찍고, 사진을 보며 자신의 심정을 시로 표현할 수 있게 한다. 이 수업은 영상에 민감하고, 컴퓨터를 이용한 정보를 공유할 수 있는 능력과 흥미를 가지는 요즘 학생들의 성향에 주목한 수업이라 볼 수 있다. 영상 매체에 맞는 디지털 카메라를 이용한 창의적인 시 교육방법으로 효과적인 심상교육에는 필요한 수업이라 할 수 있다.

#### (1) 협동학습을 통한 시 쓰기 단계

협동학습을 통한 시 쓰기 단계를 쓰기 전 단계인 발상, 구상단계, 시 쓰기 단계인 표현단계, 쓰기 후 단계인 퇴고, 감상, 평가의 3단계로 나누어

본다.

### ① 쓰기 전 단계

쓰기 전 단계인 발상 및 구상 단계에서는 시의 소재를 선택하고 선택한 소재에 관한 쓸거리를 떠올려 내용을 구상하도록 한다. 즉 소재와 관련하여 자유롭게 생각을 떠올려 주제를 중심으로 정리하는 활동을 하게 한다. 이것이 동기유발 과정이라 하겠다.

이 단계에서 교사는 자유로운 발상을 위한 브레인스토밍과 발상의 정리 방법으로 사용되는 개념 구조도에 대해 학생들에게 간단히 설명해 줄 필요가 있다.

발상 및 구상단계에서는 아동들의 적극적이고 자발적인 참여가 요구된다. 그러므로 교사는 긍정적인 분위기 속에서 자유롭게 학생들이 자신의 생각과 느낌을 이야기할 수 있도록 상호 존중하는 따뜻한 분위기를 형성해 준다.

발상지도 - 아이디어 생성하기 : 자연이나 일상생활에 관한 일 중에서 자신이 가장 잘 알고 있거나 자신에게 많은 감정을 일으키는 것을 소재로 선택한다.

#### 구상 지도- 아이디어 조직하기

구상 단계에서 활용되는 개념 구조도는 아이디어를 계층적인 순서대로 그려 넣을 수 있는 “위에서-아래로(upside-down)” 향하는 나무 그림이다. 계층 구조에서 ‘최상위 수준의 아이디어’란 가장 포괄적인 아이디어 즉, 주제를 의미한다.

첫째, 개념의 구조도는 글을 쓰면서 아이디어들과 그 관계를 그림으로 그리거나 시험해 볼 수 있게 해 준다.

둘째, 개념 구조도는 전체 논의를 시각화해서 부분들이 서로 어떻게 구성

되어 있는 지를 볼 수 있게 해 준다.

셋째, 개념 구조도는 새로운 아이디어들을 생성할 수 있도록 도와주기도 한다. 원고를 시작하기 전에 쓰던 전통적인 문장 개요는 단지 자신이 이미 알고 있는 사실과 아이디어들을 나열해 놓는 것에 불과하다. 이에 비해 개념 구조도는 자신의 논의에서 빠진 부분의 연결 관계에 집중할 수 있게 해 줌으로써 추론을 통해 새로운 개념과 관계들을 추출해 낼 수 있도록 도와준다.(Linda Flower, 원진숙·황정현 역, 1998: 132-133)

발상, 구상단계의 쓰기 전에서는 생각열기로 아이디어를 생성하게 하고, 친구들과 자연스럽게 만나 함께 이야기하는 과정에서 자신의 계획을 발전시켜 나가는 일련의 과정이 되게 한다. 개념 구조도 작성 시의 주제를 생각하면서 중심 내용의 전개 순서 등을 정리하도록 한다.

## ② 쓰기 단계

쓰기(표현)단계에서는 정리한 개념 구조도를 활용하여 시를 쓰는 단계이다. 이 단계에서는 아이디어를 조직하여 복합구조에 의해 여러 유형으로 시 쓰기의 부분적 접근에 들어간다.

생성된 아이디어를 가지고 글의 전체 내용을 표현하는 활동을 해야 한다. 먼저 초고 쓰기를 하는데 초고 쓰기는 완결된 쓰기를 목표로 하는 것이 아니라 글의 윤곽을 잡아 보는 것인데 학생들은 지나치게 완벽한 글을 쓰려고 하는 경우가 많다. 이 때 교사는 한 편의 글이 완성되는 데에는 여러 번의 교정이 필요함을 인식시키는 일이 필요하다.

시를 쓸 때는 너무 과장된 시어사용을 지양하고, 자신의 감정을 정직하게 표현하는 아름다운 시를 쓰도록 유도한다.

### ③ 쓰기 후 단계

쓰기 후인(퇴고) 단계에서는 일반적인 시 지도 단계와 협동학습을 통한 시 지도 단계는 상보적인 관계가 있다고 본다.

감상 단계에서도 다양한 구조로 역할극, 무언극, 협동화 등으로 실감 있게 시 표현을 할 수 있는 전략이 필요하다고 본다. 쓰기의 마지막 단계로서 탈자나 오자를 맞춤법에 맞게 고치고 최종적으로 다시 작품을 보면서 의미 전달에 초점을 맞추어 다듬는 활동을 통해 학생들은 문제를 발견하고 이를 대처하는 능력을 기르도록 하는 것이 중요하다.

본 논문에서는 학생들의 시 표현 능력이 향상될 수 있도록 시 쓰기 지도 단계에서 학생들의 구조적 협동학습 유형들을 투입시켰다. 학생들의 내면에 잠재되어 있는 심상적 표현을 마음껏 발현할 수 있도록 시 학습에서의 방법면에서 다양한 활동을 할 수 있는 물적, 인적의 새로운 환경을 조성하여 효과적인 시 표현을 할 수 있도록 도와준다.

따라서 글쓴이의 입장을 이해하고, 표현력을 탐구하는 목적을 가진 학습을 위해서는 교사의 일방적인 가르침보다는 두레원들과 생각을 나누는 과정에서 생산적인 사고력이 향상될 수 있다고 판단되므로 <브레인스토밍>, <생각- 짝-공유하기>, <생각-쓰기- 짝-돌아가며 말하기>, <돌아가며 쓰기>, <전문가 집단>의 활동으로 구조화된 <복합 구조적 수업모형>을 적용하고자 한다.

(2) 협동학습을 통한 과제물 제시

<독방길> 감상 후의 발표물 1

제 7 모듬의 발표물 1

조장 : 모듬원 5

- 사진 찍기 모듬 토의 과정 (번호가 부여된 두레 학습, 팀 인터뷰)

모듬원 5 : <독방길>은 시골의 평화롭고 여유롭고도 자연 친화적인 느낌이 강하지만, 우리는 그런 이미지 보다는 우리가 옆에서 느끼는 빌딩 숲을 떠올리면 어떨까요?

모듬원 2 : 저도 동의합니다. 조금은 복잡하고, 여유롭지 않지만, 그 속에서 느껴질 수 있는 빠르고 세련된 이미지를 전달해 보는 것도 좋을 것 같습니다.

모듬원 1 : 그렇다면, 매트릭스를 떠올릴 수 있는 사진을 찍어오는 것이 좋을 것 같습니다.

모듬원 3 : 아주 좋은데요. 매트릭스의 이미지와 맞물릴 수 있는 빌딩숲의 느낌을 전달할 수 있는 것이 좋겠습니다.

모듬원 4 : 빌딩숲 사이로 어지럽지만, 사람 사는 냄새가 풍길 수 있도록 합시다.

모듬원 1 : 글썩요. 그건 저의 이미지와 안 어울릴 것 같습니다. 그냥, 도시의 세련된 모습을 보이는 것이 좋을 것 같은데요. 어떻게 생각하세요?

모듬원 2 : 예, 그렇다면 그 이미지로 사진을 찍어오도록 하죠.



- 이러한 사진을 찍게 된 이유 : 우리조는 <독방길>의 평화로운 이미지와 반대로 복잡하고도 어지러운 이미지를 전달하고자 했습니다. 시골과는 다르게 더러워진 공기와 시끄러운 소음들 사이로 멋지게 세워져 있는 빌딩숲이 그런 도시의 이미지를 가려내고 있는 사진을 찍게 되었습니다.

### 제 7 모듬의 발표물 2

조장 : 모듬원 5

- 시 창작 모듬 토의 과정 (번호가 부여된 두레 학습, 팀 인터뷰)

모듬원 5 : 반대의 이미지로 가고 있는 우리의 발표물에서 <독방길>과 너무 동떨어지는 건 아닌가요?

모듬원 2 : 그래서인데, 우리는 모방시로 가는 것이 어떨까요?

모듬원 3 : 좋은 생각 같습니다. 모방시로 작업을 하게 되면, 창작시의 부담도 줄어들테니까요.

모듬원 4 : 그렇다면 시어는 조금 고급스러운 느낌으로 가야하지 않을까요? 빌딩숲의 이미지를 전달하는 것과 모방시이니까 시어 선택에 좀 더 신경을 써야할 것 같아서요.

모듬원 1 : 예, 그렇다면, 빌딩숲 사이의 도시길을 세련된 시어로 써 나아가 모방시로

완성해보도록 합시다.

### 도시길

어린 외국개  
등 가려운  
산성비도  
내렸다.

시끄럽게  
차들이  
올려대는 곳.

이미 시들대로  
시들어 버린  
가로수들은  
황사 바람에  
흔들리고.

사납게 생긴  
소매치기 범들이  
여자의 핸드백이나  
물고 가는  
도시 아스팔트

길 가운데 매연이  
문득 번진  
도시의 길.

기린  
목 같은  
거대한 빌딩이  
한창이다.

- 이러한 시를 쓰게 된 이유 : 우리조는 이미지 상 반대이기 때문에 모방시를 창작해 내기로 했습니다. 모방시이기도 하고, 빌딩숲 사이의 복잡하고도 어지러운 느낌을 전달하고자, 현대적 이미지에 가까운 시어를 선택하여, 도시의 어지러운 이미지를 전달하고자 했습니다.

발표물에 대한 평가

평가 항목	평가 기준	평가의 근거	평가					
			7	8	9	10	총점	평균
1	<input type="checkbox"/> 시의 형식을 잘 갖추었나요?	연과 행의 구분이 알맞게 되었다.	0	1	13	22	345	9.58
2	<input type="checkbox"/> 시에 리듬감이 잘 나타났나요?	①글자 수가 일정하게 반복되고 있다.	9	13	9	5	298	8.28
		②시 행의 같은 위치에 비슷하거나 같은 낱말이 반복되었다						
		③낱말, 구절, 행, 연과 같은 요소들이 규칙적인 간격으로 반복되었다.						
		④글자수가 일정하거나 반복되지 않는데도 낭독을 해보면 리듬이 느껴진다.						
3	<input type="checkbox"/> 시를 읽으니 자신의 경험이나, 구체적인 장면이 상상이 되나요?		0	0	5	31	355	9.86
4	<input type="checkbox"/> 사물을 잘 관찰하여 알맞은 비유로 표현하였나요?		0	0	6	30	354	9.83
5	<input type="checkbox"/> 재미있는 표현, 참신한 표현이 많은가요?		0	0	15	21	345	9.58
6	<input type="checkbox"/> 시의 분위기가 느껴지나요?		0	0	2	34	358	9.94
7	<input type="checkbox"/> 제목과 내용, 글감이 통일되고 어울리나요?		0	0	10	26	350	9.72
8	<input type="checkbox"/> 중심 연을 찾거나, 시인이 무엇을 말하고 싶은지 짐작을 하여 주제를 말할 수 있나요?		7	19	8	2	293	8.14
9	<input type="checkbox"/> 여러 번 읽고 싶거나 외우고 싶은 생각이 드나요?		0	4	4	28	348	9.67
10	<input type="checkbox"/> 교훈이나 깊은 감동을 주나요?		10	15	7	4	293	8.14
<input type="checkbox"/> 종합 평가 (100점)		각 항목 평가 전체 평균 (7~10점)					3339	9.07

제 3 모듬의 발표물 1

조장 : 모듬원 3

- 사진 찍기 과정모듬 토의 과정 (번호가 부여된 두레 학습, 팀 인터뷰)

모듬원 3 : 독방길은 시골의 평화스럽고도 자연친화적인 느낌이 강합니다. 우리조는 어떤 이미지를 전달하는 것이 좋을까요?

모듬원 1 : 여름에 놀러갔다 온 생각을 떠올려 보는 것은 어떨까요?

모듬원 4 : 여름하면 바다가 떠오르지 않나요? 바다에서 파도가 쳐오는 모래사장의 발자국말이에요.

모듬원 5 : 여름의 시원하고도 파도 소리가 쳐오는 이미지, 참 좋은데요.

모듬원 2 : 시원한 파도가 쳐오는 모래사장의 바닷길에서의 깔깔대는 친구들하고의 우정을 쌓아가고, 가족들끼리 놀러와 기분 좋게 누워 있는 바닷길, 연인끼리 발자국을 찍어가며 추억을 만들어가는 모습도 담아낼 수 있다면 좋겠네요.

모듬원 2 : 그렇다면 그냥 바닷길이 아닌 여러 의미의 바닷길을 전달할 수 있겠네요.

모듬원 5 : 마침 제가 여름에 놀러 갔다가 온 사진이 있어요.

모듬원 3 : 그럼 그 사진을 가져 오도록 하죠.



- 이러한 사진을 찍게 된 이유 : 우리조는 바닷길에 여러 이미지를 담아보고자 했습니다. 여름 바다의 시원함, 파도 소리의 부서짐, 가족, 친구, 연인들 사이의 추억을 한 장의 사진에서 모든 이미지를 담나내고자 했습니다.

### 제 3 모둠의 발표물 2

조장 : 모듬원 3

- 시 창작 모듬 토의 과정 (번호가 부여된 두레 학습, 팀 인터뷰)

모듬원 3 : 바닷길의 이미지를 어떻게 전달하는 것이 좋을까요?

모듬원 4 : 모방시의 분위기로 가면 어떨까요?

모듬원 5 : 모방시가 쓰기에는 편하지만, 지칫 개성이나 창의적이지 못할 위험성이 있을 것 같은데요.

모듬원 2 : 그럴 위험 요소는 있지만, 시어를 독특하게 표현하면 좋지 않을까요?

모듬원 1 : 예, 저도 같은 생각입니다. 바다에 사는 여러 생물들과 자연의 이미지를 가족, 친구, 연인들의 추억과 맞물려 떠오르는 이미지를 창조해 내는거죠.

모듬원 3 : 그렇다면, 독특한 시어에는 어떤 것이 좋을까요?

모듬원 4 : 소라, 고동, 새우의 생물등 의인법을 쓰면서, 새우를 새우깡으로 독특하게 만드는 거예요.

모듬원 5 : 모래가 덮힌 바다의 넓은 마음을 어머니의 마음과 맞물려 가는 건 어떨까요?

모듬원 3: 그거 좋은데요. 그럼, 우리 조금씩 써 가면서 고쳐보도록 하지요.

#### 바닷길

소라 고동  
귀 가려운  
파도도  
그쳤다.

날개 낀  
갈매기가

새우깡을  
주워 먹는 곳

노오란  
모래들이  
금빛으로  
흘날리고

날개 긴  
갈매기가  
느낌표로  
물고 가는  
새우깡

고소한 내  
사알짝 번진  
바닷길

어머니  
담은 마음 같은  
파란 바다가  
내 맘 울린다.

- 이러한 시를 쓰게 된 이유 : 저희는 모방시로 정했기 때문에 자칫 지루할 수 있는 시를 개성적으로 살리기 위해 독특한 시어를 생각해 내기로 했습니다. 바닷길의 여러 이미지를 갖가지로 담아내기 위해 바다에서 볼 수 있는 여러 생물들을 소재로 삼았습니다.

발표물에 대한 평가

평가 항목	평가 기준	평가의 근거	평가					
			7	8	9	10	총점	평균
1	<input type="checkbox"/> 시의 형식을 잘 갖추었나요?	연과 행의 구분이 알맞게 되었다.	0	0	0	36	360	10.0
2	<input type="checkbox"/> 시에 리듬감이 잘 나타났나요?	①글자 수가 일정하게 반복되고 있다.	16	11	3	6	287	7.97
		②시 행의 같은 위치에 비슷하거나 같은 낱말이 반복되었다						
		③낱말, 구절, 행, 연과 같은 요소들이 규칙적인 간격으로 반복되었다.						
		④글자수가 일정하거나 반복되지 않는데도 낭독을 해보면 리듬이 느껴진다.						
3	<input type="checkbox"/> 시를 읽으니 자신의 경험이나, 구체적인 장면이 상상이 되나요?		2	24	3	7	303	8.42
4	<input type="checkbox"/> 사물을 잘 관찰하여 알맞은 비유로 표현하였나요?		0	1	3	32	355	9.86
5	<input type="checkbox"/> 재미있는 표현, 참신한 표현이 많은가요?		0	7	0	29	346	9.61
6	<input type="checkbox"/> 시의 분위기가 느껴지나요?		1	2	10	23	343	9.53
7	<input type="checkbox"/> 제목과 내용, 글감이 통일되고 어울리나요?		0	0	3	33	357	9.92
8	<input type="checkbox"/> 중심 연을 찾거나, 시인이 무엇을 말하고 싶은지 짐작을 하여 주제를 말할 수 있나요?		1	3	6	26	345	9.58
9	<input type="checkbox"/> 여러 번 읽고 싶거나 외우고 싶은 생각이 드나요?		6	3	6	21	330	9.17
10	<input type="checkbox"/> 교훈이나 깊은 감동을 주나요?		3	0	10	23	341	9.47
<input type="checkbox"/> 종합 평가 (100점)			각 항목 평가 (7~10점)				2,696	9.48

## V. 결론

시대가 변화함에 따라 교육의 방향도 급속히 변화하고 있다. 최근에 논의가 활발해지고 있는 열린 교육이니, 자기 주도적 학습이니 하는 것도 급변하는 세계에 유연하게 대처하는 능력을 기르기 위한 교육의 한 방향일 것이며 수용이론이나 독자반응이론, 소통이론 등 새로운 패러다임의 전환을 가져오는 문학이론도 문학교육이 학생들이 활동을 중시하는 방향으로 바뀌어야함을 반증하는 시대변화의 한 부분일 것이다.

시 교육의 문제점은 시의 형식과 내용을 분리하여 지도한다는 점, 요소 찾기 식의 수업형태, 교사 중심적인 해석에 의한 수업진행 등이 두드러지게 나타났다.

이에 따라 연구자는 이 연구의 필요성과 목적으로 문학교육이 교사 중심, 텍스트 중심에서 학습자 중심의 의미 있는 경험으로 전환되기 위해서는 먼저, 문학교육 연구 방법에 있어 교사 자신의 반성적 사고를 중심으로 자기 연구와 실천, 반성이 계기적으로 순환하는 현장개선 연구가 필요함을 논했다.

또한 학습자 중심 문학교육을 지향하는 선행연구를 바탕으로 이념적 지향으로서 반응중심 문학교육론과 수용이론에 바탕을 둔 독자 중심 문학이론을 신비평에 근거한 문학교육론과 대비해서 살펴보았다. 이 과정에서 독자 중심의 문학이론에 공통적으로 내재한 ‘독자의 주체적 역할 강조’, ‘심미적 경험으로서 문학 독서 과정’, ‘해석의 사회성으로서의 문학독서 과정’이 학습자 중심의 문학교육론이 지향할 바임을 이론적·경험적으로 확인해 볼 수 있었다. 그리고 이와 같은 문학이론이 문학교실이라는 구체적인 장소와 학생이 학습독자라는 구체적인 대상을 상대로 한 문학교수학습에서 협동학습의 여러 측면과의 연관성이 있음을 탐구해 보았다. 이러한 독자 중심의 문학이론과 협동학습 이론의 공통점에서 연구자는 문학 협동학습의

가능성을 구체화시킬 수 있었다.

이로써 ‘문학 협동학습’은 연구자에게 자신의 문학 수업에 문제의식을 던지고, 계획을 세우고, 실천하고 관찰하면서 반성의 준거가 되는 학습자 중심의 문학교육 방안이 되었던 것이다. 즉, 교수학습 과정 속에서 구성되어 가고 연구와 실천 속에서 거듭 재생산되는 방향타로 설정이 된 것이다. 이를 연구자는 시 수업과 이야기 수업에서 구체적으로 적용하고 관찰 및 반성을 통해 그 의미를 논하였다. 연구자는 이를 질적 연구의 서술 방법에 의거해서 현상을 있는 그대로 드러내며 그 의미를 재구성했으며, 이 과정에서 연구 문제와 관련하여 두 가지 논의 점을 바탕으로 새로운 문제 파악과 재실행 및 관찰·반성 과정을 거쳤다.

먼저, 학습자 중심의 문학교육은 문학적 의사소통을 기르는 심미적 문학경험으로 재진술될 수 있을 것이라는 점이다. 이에 연구자는 문학 협동학습이 이를 위해 효과적인 교수학습 방안이 될 수 있음을 특히, 쓰기를 통한 협동학습의 복합 구조적 활동의 여러 사례를 통해 살펴 보았다. 이는 문학 텍스트에 대한 학습자들의 상호작용이 교수학습 상황에서 협동적으로 구조화될 때 보다 깊이 있는 문학적 의사소통이 가능하고 문학교실이 역동적으로 재편될 것임을 시사하는 것이었다.

둘째, 이를 바탕으로 문학협동학습이 온전하게 자리 잡고 교사와 학습자들에게 의미 있는 문학경험을 되게 하기 위한 여러 조건들을 탐색해 보았다. 이는 수업이론이라고 할 수 있는 협동학습을 우리나라 학교 현실에 알맞게 재구성하고자하는 필요에 의해서 논의된 것이다. 먼저 연구자는 사회적 능력과 성별을 기준으로 한 이질 집단 구성의 여러 측면을 살펴보았다. 그리고 우리나라 학교 교실 현장에서 유효한 학습 전략으로서 협동학습의 모형은 협동학습에 대한 구조적 접근을 통한 이루어질 수 있음을 제기하였다. 또, 문학교육 현실에 문학 협동학습이 유효한 수단이 되기 위해서는 무엇보다도 교육과정상의 시간에 대한 융통성을 확보해야 함을 지적하였

다.

이에 본 연구에서는 복합구조적 협동학습 제시하면서 학생중심적인 적용 방안을 강구하여 시 이미지 지도에 활용해 보았다.

복합구조적 협동학습을 통하여 이미지 형성이 활발하게 나타남으로 해서 시 표현적 신장에 미치는 효과는 개별학습보다도 높은 성취도가 있음을 발견할 수 있었다.

각 구성원의 역할과 학생들 각자는 자기가 맡은 소주제에 대한 성취나 기여도에 대한 자신감과 과제 상호의존성이 함께 포함되어 지금까지 실시해 온 개별적이고 외골수 적인 시 학습 형태에서 탈피할 수가 있었다.

두레 인터뷰에서는 각자 다양한 체험의 발표로 구성원들이 간접 경험을 맛볼 수 있어서 더욱 더 이미지 표현력이 향상됨을 알 수 있다.

협동학습을 통해 시 쓰기 지도를 하였는데, 구체적인 단계는 과정 중심 쓰기 모형을 적용하였다. 아이디어 생성하기 → 아이디어 조직하기 → 표현하기 → 고쳐 쓰기→협동시 쓰기의 과정을 밟았는데 이 때 아이디어 생성하기와 고쳐 쓰기의 과정에서 협동학습의 형태를 취하였다.

협동학습을 통한 아이디어 생성 활동은 학생들의 다양한 경험과 스키마들이 상호작용하여 많은 양의 아이디어들을 산출하였으며, 이미지형성 활동을 통하여 이미지 표현력 신장도 향상됨을 알 수 있다.

본 연구의 연구 방안의 해석을 통하여 얻어진 결론은 다음과 같다.

1. 복합구조적 협동학습을 실시하면 개별학습을 실시하는 것보다 시에 대한 관심과 흥미를 보일 것이다. 이것은 협동학습이 시 이미지 지도에도 효과적인 학습 방법임을 알 수 있다.
2. 시 지도에 있어서 먼저 이미지 형성을 통하여 내용의 진실성을 보다 효과적으로 표현하여 기교나 말재주를 부리는 점을 줄일 수 있다.
3. 다양한 작품의 감상을 통해 작품에서 학생 자신의 생활 경험을 접목시

켜 꾸밈없는 창조적인 시를 작품화해 보는 과정을 거치게 하는 것이 바람직하다.

4. 복합구조적 협동학습을 통해 생활 주변의 많은 아이디어를 공유하고 모둠원끼리의 활동을 통한 간접 경험은 이미지 형성뿐만 아니라 시 주제를 찾는 능력까지 신장시킬 수 있는 학습 형태였다.

5. 시를 쓰는 과정은 일반적인 글쓰기 과정과 다르지 않다. 시를 쓰는 과정도 훈련의 과정을 통해 신장될 수 있는데 과정 중심 쓰기 모형을 적용하면 효과적이다. 쓰기의 과정은 쓰기 전 단계 (아이디어 생성하기 → 아이디어 조직하기) → 쓰기 단계 (표현하기) → 쓰기 후 단계(고쳐 쓰기)의 순서에 따른다.

6. 복합구조적 협동학습을 실시한 실험집단이 개별학습을 실시한 통제집단보다 비유어의 사용, 운율 살려 쓰기, 연과 행 바르게 구분하여 쓰기 능력이 더 나은 것으로 보인다. 여기서 모둠별 협동학습이 학생들의 시 쓰기 능력의 신장에도 유효한 학습 방법임을 알 수 있다.

본 연구에서는 복합구조적 협동학습이 아이디어 생성에서 고쳐 쓰기까지의 시 쓰기 전 과정을 다룸으로써 학생들의 이미지 교육에 쉽게 접근하여 효율성은 있었으나 실천적인 수업 모형의 깊이 있는 연구에까지 이르지 못했다.

따라서 각 수업 과정별로 투입될 수 있는 다양한 전략들이 강구된 후속 연구가 필요하다. 결론을 바탕으로 얻을 수 있는 시사점을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 시 창작에 있어서 시 본래의 특성을 살리면서 학습자들의 능력도 신장시킬 수 있는 다양한 방법의 개발이 필요하다. 예를 들면, 발상 단계에서의 다양한 방법, 표현 단계에서의 다양한 전략, 고쳐 쓰기의 구체적인

방안 등은 더욱 보장되어야 할 연구 과제라 생각된다.

둘째, 협동학습 적용에 있어서 모둠원들의 활동들을 좀 깊이 있게 관찰하여 시 학습에 유의미하고 다양성 있는 프로그램 개발이 필요하다.

셋째, 문학 협동학습에 대한 제반 양상을 다성적으로 다루기 위해서는 교사 혼자 연구를 수행하는 것은 무리라는 것이라고 연구자는 생각하였다. 즉, 동료교사, 관리자, 학부모, 학생, 전문 연구자 등 하나의 현상을 여러 측면에서 바라보는 목소리를 취합하여 새로운 의미 구성을 시도해야겠다는 것이다. 또, 다양한 교사들을 상대로 한 문학교육에 대한 이론적, 경험적인 반성적 수업에 대한 문화 기술적 연구가 시급히 이루어지기를 기대한다. 이는 두 방향에서 가능할 것이다. 하나는 교사 자신이 협동적 동료와 자신의 수업 개선을 위해 문가의 도움을 받아 연구하는 것이다. 다른 하나는 전문가 집단이 교사 교육적인 측면에서 연구 대상이 된 교사들이 어떻게 문학교육을 대하며, 변화하고 실천하는가에 대한 연구이다. 이러한 연구는 먼저 경험의 공유를 통한 교사 집단의 교수 학습적인 발전을 위한 논의 확보라는 측면에서 유의미할 것이다. 또, 문학교수학습 방안을 마련할 때, 실제에 있어 가장 중요하지만 거의 언급이 없는 교사 요인에 대한 자료의 확보라는 측면에서도 매우 중요한 연구가 될 것으로 보인다.

넷째, 이 연구에서 수행한 구조 중심의 문학협동학습을 보다 풍부하고 다양하게 여러 장르에서 실천하고 연구해 볼 수 있으리라 생각한다. 아울러 단위 시간에 적합한 특정한 수업 모형을 산출하거나 유형별로 프로그램화할 수 있는 연구도 가능할 것이라 사료된다. 특히, 장르별로 각 수업의 각 단계에 적합한 구조나 유형을 생산적으로 논의하는 것은 전문적인 연구를 떠나 실제 교육현장에서 교수학습 상황을 매우 생기 있게 만들어 줄 것이라 여겨진다.

## 참고문헌

- 교육부. 중학교 교육과정 해설(Ⅲ). 서울시 인쇄공업협동조합. 1998.  
----- . 중학교 1-1 교사용 지도서 국어. 대한교과서주식회사. 2002.  
----- . 중학교 3-1 교사용 지도서 국어. 대한교과서주식회사. 2002.  
교육부 제 7차 교육과정 해설. 1998.  
경기도 교육 연구원 『사고력 교육의 이론과 실제』 세창문화사 1995.  
서울특별시 교육청 『창의성 교육 문을 열다』 1995.  
제주도 교육청 자기주도학습 장학자료 『창의성 교육』 1996.  
서울대국어교육연구소. 국어교육학사전. 대교출판사. 1999.  
학습자중심 교과교육학회. 학습자중심교과교육 창간호. 2000.  
한국 교육개발원, 『국민학생의 창의적 사고력 신장을 위한 수업 방법 연구』, 1993.

### 《단행본》

- 구인환외. 『문학교수.학습방법론』 삼지원. 1998.  
----- . 『문학교육론』 삼지원. 1999.  
구인환 · 주창환. 『문학의 원리』 법문사. 1975.  
권기호, 『시론』 「발상·영감·상상력」, 현대문학사 편, 1998.  
김대행. 『시와 문학의 탐구』. 역락. 1999.  
김이상. 『시교육론』. 육일문화사. 1994.  
변영계·김광휘. 『협동학습의 이론과 실제』 학지사. 1999.  
성기조. 『문학의 세계』. 학문사. 1990.  
신기철 · 신용철. 『새우리말 큰 사전』. 삼성출판사. 1975.  
신헌재외. 『독서교육의 이론과 방법』 서광학술자료사. 1993.  
신헌재·이재승 편저. 『학습자중심의 국어교육』 박이정. 1994.  
신헌재외. 『열린교육을 위한 국어과 교수. 학습방법』 박이정. 1996.  
우한용외. 『문학교육과정론』 삼지원. 1997.

유종호. 『시란 무엇인가』. 민음사. P.159. 1996.  
 윤여탁. 『리얼리즘시의 이론과 실제』. 태학사. 1994.  
 이승훈. 『시론』. 고려원. 1983.  
 이재승. 『국어교육의 원리와 방법』 박이정. 1997.  
 정문성·김동일. 『열린교육을 위한 협동학습의 이론과 실제』 형설출판사. 1998.  
 조지훈. 『시의 원리』. 대각출판사. 1990.  
 최운식외. 『문학교육론』. 집문당. 1988.  
 최현섭외. 『국어교육학의 이론화 탐색』 일지사. 1995.  
 ----- . 『국어교육학 개론』 삼지원. 1998.  
 한순미 『문학중심 독서지도』 대한교과서. 2000.  
 한국교원대학교 교육연구원. 『창의적 사고력 교육의 이해와 실제』. 1990.

《번역서 및 편역서》

스펜서 케이건. 협동학습 연구교사모임 옮김. 『협동학습』 디모데. 1999.  
 토니 부잔with베리 부잔. 라명화 옮김. 『마인드 맵 북』. 평범사. 1998.  
 차봉희 편저. 『독자반응비평』 고려원. 1993.  
 찰스 브레슬러. 윤여복·송홍안 옮김. 『문학비평』 형설출판사. 1998.  
 Regis Debray. Vie et mort de l'image 1992. 정진국 옮김. 1994.  
 Robert J. Btahl. ed. 『Cooperative Learning Arts-A handbook for Teachers』. Addison-Wesley  
 Susan I. McMahon & Taffy E. Raphael ed. 『The Book Club Connection』. Teachers College. Columbia University. 1997.  
 (Colin MacCabe. The Revenge of the Author, 박인기 편역)  
 박인기 편역. 『작가란 무엇인가』 지식산업사. 1997.  
 (Gilbert Durand, L'imaginaire(1994). 진형준 옮김. 1997.  
 (Regis Debray. Vie et mort de l'image(1992). 정진국 옮김. 1994.

《논문》

- 강현재. 「시 교육의 수용론적 방법연구」 서울대학교대학원. 1991.
- 경규진. 「반응중심 문학교육의 방법 연구」 서울대학교 대학원. 1993.
- 권혁준. 「문학비평이론의 시교육적 적용에 관한 연구」 한국교원대학교 대학원. 1997.
- 권진아. 「총체적 언어교육을 적용한 아동문학교육 방법 연구」 한국교원대학교대학원. 1997.
- 김경희. 「협동학습을 통한 시쓰기 지도 방안 연구」 한국교원대학교대학원. 1998.
- 김남희. 「현대시 수용에 관한 문화 기술지적 연구-고등학생 독자를 중심으로-」 서울대학교 대학원. 1997.
- 김영호. 「쓰기 교육에서의 창의적 사고의 신장과 교과서의 구현 양상」 한국교원대학교 대학원. 1996.
- 김주향. 「시교육 방법 연구: 상상력 계발을 중심으로」 서울대학교 대학원. 1991.
- 류덕제. 「소설텍스트의 문학교육 방법 연구 -수용이론의 적용을 중심으로」 경북대학교대학원. 1995.
- 이계순. 「발상 훈련을 통한 창의적 표현력 신장 연구」 대한 교원 현장 교육 연구 논문. 1985.
- 이상구. 「학습자 중심의 문학교육 방안 연구」 한국교원대학교 대학원. 1998.
- 이희정. 「초등학교의 반응중심 문학교육 방법 연구-토의학습을 중심으로」 한국교원대학교대학원. 1999.
- 장성욱. 「협동학습을 통한 시 교수 학습 방법 연구」 한국교원대학교대학원. 2000.
- 전병화. 「협동학습을 통한 소설교육 연구-전문가집단 활동을 중심으로-」 한국교원대학교대학원. 1999.
- 정지영. 「협동학습을 활용한 시 쓰기 지도 방법 연구」 서울교육대학교 대학원. 1999.
- 정춘환. 「협동학습과 경쟁학습이 학업성취 및 학습 태도에 미치는 영향」 한국교원대학교대학원. 1992.
- 한명숙. 「창의적 사고를 수용한 초등 문학교육 연구」 한국교원대학교대학원.

1996.

허순범. 「과제분담 협동학습을 통한 소설 교수 학습 방법 연구」 한국교원대학교대학원. 2000.

《기타 논문》

경규진. 「문학교육을 위한 반응중심접근법의 가정 및 원리」 국어교육87.88. 한국국어교육연구회. 1995.

박태호. 「반응중심 문학 감상 전략과 교수 학습 방법」 청람어문학13집. 1995.

우한용외 「문학교육과정론」 삼지원. 1997.

온기찬. 「직관에 의한 최근 연구동향과 교육적 의미」 교육학연구. 33권 한국교육학회. 1995.

이경화. 「문학작품을 보는 관점과 읽기의 두 가지 방향」 청람어문학17집. 1997.

신헌재. 「문학교육의 교수학습 전략」 한국어문교육, 7집. 한국교원대학교 한국어문교육연구소. 1998.

신헌재.이주섭. 「국어교육과 협동학습」 한국초등국어교육 제 14집. 1999.

최혜실. 「문학교육에 있어서 배경 지식의 문제」 국어교육79.80호. 한국국어교육연구회. 1992.

-----, 「문학이론과 문학교육이론과의 관계 규정을 위한 시론」 국어교육85.86호. 한국국어교육연구회. 1994.

한명숙. 「문학작품 보고서에 나타난 아동의 반응 분석」 초등국어교육학회. 『국어수업방법』 박이정. 1997.

한재윤, 「초등학교 아동의 창의적 사고력 및 지능과 학업 성취도 간의 관계」 한국교원대학교 대학원. 1993.

# Abstract

## Study on imagemaking education and Groupwork activity of poem.

Ho-joo, Nam

Major in Korean Education

Graduate School of Education

Sungshin Women's University

The main objectives of this study were to draw student's awareness, and provoke their interest and appeal for poems so they could enjoy poems, to prepare and carry out a lesson plan that students can share their own thoughts and feelings about poem with other students, and to actively promote student's independent response of poems. These are to restrain traditionally practiced teacher-centered and text-centered literature education in schools, but rather to carry out a meaningful student-centered literature experience. Moreover, this study was designed to lead students to carry on a high quality life by developing creativity through various image making group work programs, and to guide students to carry out a process of writing individual poems.

In the study, the researcher examined two given research questions. The questions were, 'Can group work be a method for

student-centered literature education?,' and 'What are the prerequisite for group work?'. The study was done by presenting specific examples from a poem lesson. This process has been proceeded in a procedure of problem acknowledgment, improvement planning, actual performance of a creative lesson, observation and reflection, and reexamination and evaluation after the lesson.

First in this process, student-centered literature education could be restated as aesthetic literature experience in developing literary communication, and that group work can be effective teaching method for the development. In literature teaching and learning, small cooperative groups in forms of 4~5 students could facilitate students to express their own opinions of literature by diversly structured interactive activity based on one's life. Also, this cooperative process gives many opportunities of promoting aesthetic responses, rather than putting importance on cognitive information processing of reading literature. In particular, through this process, it's been found out that in the beginning period of group work, writing-centered group activity is more effective than speaking or reading centered activities.

Secondly, as the prerequisite for group work, this study dealt with forming different type of groups based on social ability, structural approach and actual practice of group work, and reorganization of curriculum for sufficient time arrangement. In group work, more importance was put on fundamental skill and behavior for communication within group members than cognitive understanding

and analytic thought for literature text. It's been pointed out that for communication between group members to become more effective, groups should be formed by reflecting students' usual activity group rather than temporary activity group for the lesson. This in particular was a considerable matter in Korean education field where the curriculum and life has a close relation. Also, through this study, it's been found that simple and flexible structured group work which can be adopted in a short period of time is more appropriate in Korean classrooms than complicated formed group work which can be adopted in a long period of time.

Lastly, in literature education, one of the primary factor is the teacher. In this regard, the start of literature education in schools should be from teacher's recognition, affection, and practice of literature and literature education. Therefore, it's been pointed out in this paper that systematic study of teacher's role and reflective teaching is necessary. It's also been found in this research that, to prepare a dynamic literature education plan, conducting a study of teachers teaching literature and upbringing teacher-researcher who can schematize their own professional knowledge and experience is very important.

In this behalf, Compound Structural Group-work activity was used in general poem instruction model of image making education of poems. Also, poem instruction model of Compound Structural Group-work was created and adapted to promote students' interest and active participation in writing poems. Also, for searching poem

expressions, various group work programs were adapted. Basic system of group work activity for learning poems was approached in many ways.

In an activity of expressing poem image, group work image making education method and program with Compound Structural Group-work were applied. Sources were developed and poem education method were sought. Also, with the image making education level model which follows the compound structural group work instruction method, a program for writing poems step by step was created and adapted.

Following are the results found from analyzation of the research.

1. Learning poems through Compound Structural Group-work was far more effective than individual studying of poems because students could develop more images through group works. This is more effective in improving image making education of poems.
2. As each student had their roles in group work, they could reach achievement and through that, they could develop self-confidence. Also, reliance between group members could be made. This leads to a new approach in learning poems different from individual studies practiced these days.
3. Group interview activity in Compound Structural Group-work allows each group members to express their own thoughts based on their various experiences. This develops students' ability in image-expressing.
4. During idea-developing activity through Compound Structural Group-work, students' various experiences and schema interacts and produces great amount of ideas in students' minds. Also, this activity activates image-making education. It is inferred from the result of adapting Compound Structural Group-work that, in triggering interest and appeal for poems, Compound Structural Group-work is more effective than individual studying. With appropriate adaptation considering individual differences of students, Compound Structural Group-work would be an effective method of developing student's ability in expressing poem images.