

# 교과서 학습 활동 기반 시 읽기의 분절성 연구\*

- 2015 개정 중학교 1학년 교과서의 현대시 제재 단원을 중심으로

민재원(전북대)

## < 목 차 >

- |                    |                               |
|--------------------|-------------------------------|
| 1. 문제제기 및 선행 연구 검토 | 3. 교과서 학습 활동에서 나타나는 시 읽기의 분절성 |
| 2. 연구 대상 개관        | 4. 시 읽기의 체험을 안내하는 교과서를 위하여    |

## 국문초록

본 연구는 시학적 개념들이 학습자들의 작품 감상에 이바지해야 한다는 기존의 논의들을 바탕으로 2015 개정 교육과정 교과서에서 현대시 제재가 처음으로 다루어지는 단원의 학습 활동을 분석하였다. 그 결과 분석 대상 교과서 모두 비유 표현의 효과를 바탕으로 작품을 감상하는 성취기준을 다루고 있었지만 대부분 비유 표현을 다루는 부분이 작품에 대한 감상으로까지는 유기적으로 연결되지 않고 있었다. 본 연구는 이를 ‘분절성’으로 명명하였다. 분절성이 나타나는 원인으로는 성취기준 적용 과정에서 종합이 이루어지

\* 이 논문은 제65회 국어문학회 학술대회(2019. 2. 14.)에서 발표한 ‘중등 국어 교과서 현대시 제재 단원의 분절성 연구’를 수정·보완한 것이다. 토론을 통해 학습자들의 현재 상황에 대한 주목이 가지는 중요성을 언급해 주신 우석대 문신 선생님, 전반적인 논의의 방향이 발전할 수 있는 방향을 제안해 주신 익명의 심사위원들께 감사의 마음을 전한다.

지 않고 있었다는 점과 학습 목표로 삼은 내용을 추상화된 지식으로 제시하려 한다는 점을 들 수 있었다. 이를 보완하기 위해서는 한 편의 작품을 읽고 이루어지는 학습 활동이 시론적인 차원에서의 개념적 지식을 습득하기보다 온전한 작품론적인 체험이 이루어지도록 설계를 할 수 있는 관점의 전환이 필요함을 제안하였다.

주제어 : 현대시교육, 상호교통, 교과서, 학습활동, 분절성, 시론적 지식, 작품론적 체험

## 1. 문제제기 및 선행 연구 검토

### 1.1. 분절성의 문제와 연구의 목적

한 편의 시를 읽는 과정에는 최종적인 결론이 있다고 보기 어렵다. 소위 말하는 ‘좋은 시’라면 그러한 가능성이 더욱 농후하다. 훌륭한 작품들에 대한 연구는 여전히 진행되고 있으며 매번 새로운 접근과 함께 과정상의 새로운 결론들이 제출되고 있다는 점이 이를 방증한다고 볼 수 있다.<sup>1)</sup>

독서가 언제나 미완의 상태로밖에 끝을 맺지 못한다는 것은 시 읽기에도 그대로 적용되는 하나의 전제일 것이다. 그렇다고 하더라도 그것이 시를 읽는 과정에서 작품과 독자 사이에 하나의 매듭이 묶이는 지점에 대한 부정으로 바로 이어지는 않는다. 독자가 작품을 읽은 경험을 통해 작품에 어떠한

1) 한 편의 시에 대한 이해와 감상에 절대적인 종지부를 찍기 어려운 것은 시의 언어가 가지는 함축성 때문이기도 하겠지만, 다른 한편으로는 그 함축성을 풀어 나가는 읽기 주체의 변화 때문이기도 하다. 소위 말하는 ‘난해시’들에 대한 연구들이 계속 이어지고 있는 것은 전자의 사례이며 ‘아기 공룡 돌리’에 대한 접근들이 연평대에 따라 달라진다는 것은 후자의 사례이다.

의미를 부여한다면 그것은 심미적 독서가 이루어지는 하나의 이벤트로서의 성격을 가질 수 있기 때문이다.<sup>2)</sup>

로젠블랫이 제시했던 심미적 독서에 대해 그 근간을 이루는 상호교통이라는 개념은 홀랜드의 논의에서 먼저 확인할 수 있다. 홀랜드는 문학에 대한 정의를 다루는 한 글에서 문학을 대상으로 파악하기보다 대상을 이해하는 하나의 방식으로 파악할 것을 제안한 바 있다(Holland, 1978: 201-210). 홀랜드의 논의에서 주목하고자 하는 바는 텍스트를 통해 일종의 의미(sense)를 만들어 내는 일이다. 손탁이 비판한 것처럼 예술 작품에 대한 해석이 번역된 내용만으로 환원되는 지점은 충분히 경계할 일이지만 ‘예술의 성애학’이라는 표현을 통해 그 역시 작품으로부터 무언가를 느끼고자 한다는 점에 초점을 맞춘다면(Sontag, 1966/2002) 이 역시 상호교통이라는 큰 테두리에 속하는 활동이 된다. 결국 하나의 작품을 읽고 그것이 임시적으로나마 완결되었다고 할 수 있는 지점은 독자가 작품에 대한 심미적 반응을 형성한 때가 될 것이다.<sup>3)</sup>

그렇다면 시 한 편을 읽고 정보만을 추출하는 원심적 독서에서 그치는 것은 시 읽기에 대한 완결된 체험이라고 보기 어렵다. 물론 추출해 낸 정보에 대해 심미적인 체험을 하는 경우도 가정할 수 있겠으나 그것이 ‘한 편’의 시를 읽은 것으로 치환될 수는 없다. 이러한 상태를 임시적인 완결성에 반대되는 것으로 보고 본 연구에서는 분절성이라는 용어를 통해 지칭하고자 한다.

시교육에서 분절성이 문제가 되는 것은 2015 개정 국어과 교육과정의 문학 영역에서 상정하고 있는 문학의 본질인 ‘심미적 체험’이 분절성에 의해

---

2) 로젠블랫은 문학 작품을 읽는 경험은 원심적(efferent) 독서가 아닌 심미적(aesthetic) 독서로서의 성격을 가지며 그것이 특별한 독자와 특별한 텍스트가 특별한 시간과 장소에서 만나게 된다는 점에서 이벤트로서의 성격을 가진다고 보았다(Roseblatt, 1994/2008).

3) 이런 점에서 국어과 문학 영역 교육과정이 ‘문학의 본질’ 관련 내용 요소로 중학교 단계에 ‘심미적 체험의 소통’을 제시한 것은 충분한 타당성을 지닌다. 문제는 그것이 이루어질 수 있는 계기가 ‘문학의 수용과 생산’에서 어떻게 마련되는가에 있을 것이다. 이는 교육과정의 전반적인 구도와 맞물리는 문제로 이후 별도의 장을 통해 다루고자 한다.

도달하기 어려운 상태로 남을 수 있다는 데에 있다. 물론 해당 교육과정에서는 고등학교 단계에서 ‘유기적 구조’를 내용 요소로 제시하고 있다. 그것이 논리상으로는 시를 접하는 과정에서의 최종적인 단계이기는 하겠지만 실제로 시를 읽는 과정에서는 늘 염두에 두어야 하는, 더 적극적으로 계속탈트적인 관점에서 본다면 염두에 두려는 노력을 하기도 전에 자연스럽게 진행되는 과정이라고 보는 것이 타당하다. 그러나 해당 내용 요소가 고등학교 단계에서 제시되고 있어서인지 중학교 교과서에 수록된 작품에 대한 학습 활동은 이러한 지점들이 충분히 구현되고 있지 않은 것으로 보인다.<sup>4)</sup>

이러한 상황에서 중학교 3년 동안 있었던 자신의 시 읽기 경험에 분절성이 상당 부분을 차지하게 된 학습자는 시를 자신의 삶과 관련이 없는 것으로 치부하기 쉽다. 교과서를 통해 작품에 대한 분석적인 접근을 학습하더라도 그에 대한 자신만의 의미화가 작품 전체를 통해 이루어지지 않을 경우 학습한 기능이 작품을 읽고 감상하는 능력으로까지 발달할 것으로 기대하기는 어렵기 때문이다. 이러한 학습자들이 고등학교 1학년이 되어 유기적 구조를 학습한다 해도 이미 그들이 실천 공동체(Wenger, 1998/2007)를 통해 익힌 바를 적용하여 ‘유기적 구조’라는 개념과 작품은 서로 분리된 채로만 존재하게 될 가능성이 크다.

이에 본 연구는 중학교 교과서에서 현대시를 다루는 단원에 나타난 학습 활동을 분석하고 그것이 어떤 방식으로 분절성을 보이는지 알아보고자 한다. 많은 선행 연구를 검토하지 않더라도 교과서의 학습 활동에 대한 비판적 접근은 지속적으로 이루어졌고 그에 대한 대안들도 제시된 바 있다. 본 연구는 그러한 비판이 최근 개정된 교육과정이 적용된 교과서에 대해서도 여전히 유효하다는 것을 보임과 동시에 그 원인을 이론화함으로써 이후의 방향 설정에 필요한 시사점을 도출하고자 한다.

4) 이러한 비판은 문학교육과정용어들이 학교 현장에서 ‘분편화(分片化)’된 지식으로 다루어져 왔다는 최지현(2006)의 논의에서도 확인할 수 있다. 최지현(2006: 84)은 문학교육과정에서 나타나는 “각각의 용어들은 분편화된 지식으로 존재한다기보다는 전체 이론 체계와 그것의 철학적 관점을 함축하는 ‘하나의 우주’처럼 존재하는 것이 옳다.”라고 논의한 바 있다.

본 연구는 중학생이 되어 처음 접하는 작품을 다루는 단원으로만 그 범위를 한정하고자 한다. 9종의 중학교 1학년 국어 교과서는 처음 현대시를 제재로 삼는 단원에서 모두 동일하게 비유와 관련된 성취기준을 적용하고 있어 분절성의 일반화를 확인하는 데에 적절한 대상이 될 수 있을 것으로 보인다.

## 1.2. 선행 연구 검토

교과서에 대한 비판은 지속적으로 있어 왔다. 비교적 최근에 진행된 연구들을 보더라도 그 비판의 범위나 취지는 매우 다양하다. 교과서에 수록된 제재에 대한 검토를 중심으로 이루어진 연구들(정재찬, 1996; 김근호, 2017; 문장원, 2017; 이남호, 2018)이 꾸준히 이어져 온 한편, 그 제재들을 통한 학습 활동에 주의를 기울인 연구들도 진행되어 왔다.

박수민(2018)은 교육과정 성취기준 가운데 ‘유기적’ 관련 단원에 대한 비판적인 분석을 시도하고 선례 및 보완의 사례를 제시한 바 있다. 또한 류수열 외(2018)는 고등학교 문학 영역에서 ‘진통과 특질’ 관련 성취기준의 학습 활동화 양상을 ‘연역식 구성, 귀납식 구성, 혼합식 구성’의 흐름으로 구별하였으나 전체적인 흐름에서는 결국 연역적인 구도를 취하고 있음을 분석의 결과로 제시하고 이것이 학습자들의 자율성을 저해하는 요인으로 작용할 수 있음을 비판한 바 있다.

조금 더 구체적으로 학습 활동의 질문 양상을 살핀 박치범(2016)은 1학년 부터 10학년에 이르는 시기에 사용되는 교과서에서 사용되는 정서 관련 질문들의 양상을 분석하였다. 그 결과 초등학교에 비해 중·고등학교에서 정서 관련 질문의 비율이 줄고 있으며 그 질문들도 학습자들의 정서 체험과 연결되기에는 충분하지 않다는 점을 보여 준 바 있다. 작품 자체가 아닌 학습 활동을 다루면서도 문학 영역에만 국한시키지 않은 연구로는 허연주·박형준(2018)이 있다. 이 연구는 초중등 공통교육과정의 마지막 학년인 고등학교 1학년에서 사용되는 국어 교과서 중 문학 단원에서 나타나는 통합 양상을 비판적으로 고찰한 바 있다.

본 연구는 이와 같은 선행 연구의 흐름 위에서 다음과 같은 접근으로 차별성을 갖추하고자 한다. 먼저 박수민(2018)이 보여준, 시 읽기가 온전한 총체성을 가져야 한다는 문제의식은 본 연구의 방향과 일치하는 것이기도 하다. 다만 박수민(2018)이 제시한 선례 및 보완의 사례가 다소 운율적인 측면에 치우쳐 있다는 점, 분석 대상이 고등학교 문학 교과서 중 관련 성취기준을 다루고 있는 단원들로 한정되어 있어 교육과정의 다른 성취기준들이 어떠한 방식으로 실현되고 있는가에 대한 내용까지는 다루고 있지 않은 점을 본 연구에서는 주목하고 이를 보완하여 접근하고자 한다.

류수열 외(2018)의 연구가 비판적으로 검토한 연역적인 구도는 중학교 교과서에서 다른 성취기준을 적용하여 개발된 단원에서도 여전히 나타나는 것으로 확인되었다.<sup>5)</sup> 류수열 외(2018)의 연구는 문학사적 내용을 다루는 부분에 주목했지만, 이러한 양상이 학교급을 넘어 다른 단원에서도 나타나는 것이라면 그 원인에 대한 탐구도 지속적으로 이루어져야 할 필요가 있다. 본 연구는 거시적인 문학사적 관점 외에도 개별적인 작품에 대한 관점이나 이를 종합한 시론적인 관점 역시 연역적인 구도가 일반적임을 보임으로써 개별적인 학습자들의 시 읽기에서 나타나는 분절성을 확인하는 데에 더 집중할 것이다.

허연주·박형준(2018)은 국어 활동 전반의 통합성을 추구한다는 점에서 본 연구와 맥락을 같이 한다고 할 수 있으나 이 선행 연구가 국어 교육의 하위 영역 간 활동들 사이의 종합을 중요시했다면 본 연구는 영역 내재적 요인들의 종합을 중요시한다는 점에서 차이를 가진다고 할 수 있다.

본 연구가 중점적으로 다룰 비유 관련 내용에 대해서도 많은 논의들이 있어 왔고 교수·학습 활동을 위한 구체적인 대안도 제시된 바 있다. 노철(2006)은 7차 교육과정에 다른 교과서를 비판적으로 분석한 후 의사소통적 측면, 사과의 측면, 심미성의 감수 측면을 부각하는 차원의 대안적 학습 활동을 제시한 바 있다. 당시 현상에 대한 문제 지적과 비유의 본질에 대한 논의는 본 연구도 수용하여 발전시킬 부분이다. 비교적 최근의 논의로는 최미

5) 이에 대해서는 3장 2절에서 자세히 다루도록 한다.

숙(2015)과 민재원(2016)을 참고할 수 있다. 두 논의는 서로 초점화시키는 부분이 다르기는 하지만, 비유 표현이 단순히 유사성을 발견하는 데에서만 그치기보다 작품을 읽는 학습자들이 인식과 사유의 확장을 경험할 수 있는 계기로 작용해야 한다는 점을 공유하고 있다.

최미숙(2015)이 정리한 연구사에 따르면 이와 같은 논의는 최소한 2005년부터 시작되었으므로 2009 개정 교육과정에 따른 교과서에서는 어느 정도 반영이 될 여지가 있었을 것으로 보인다. 그러나 민재원(2016)이 정리한 바에 따르면 2009 개정 교육과정에 따른 교과서들에서도 비유 관련 학습 활동들은 유사성을 강조하거나 ‘생생함’이라는 효과로만 환원되는 현상은 여전히 유지되고 있었다. 교과서에서 비유를 다루는 방식은 작품을 통해 새로운 세계를 바라보게 하는 데까지 나아가지 못하고 비유의 일반적인 특징만을, 더 구체적으로는 원관념과 보조 관념 사이의 유사성 및 공통점을 확인하는 정도에서만 그치고 있었던 것이다. 이에 본 연구는 2015 개정 교육과정에 따른 중학교 교과서의 비유 관련 단원으로 연구의 범위를 확장하여 학습 활동의 분절성을 살피고자 한다.

## 2. 연구 대상 개관

본 연구가 현재까지 검토한 교과서의 해당 단원 학습 목표 및 제재의 구성은 다음의 [표 1]과 같다.

출판사 (대표저자)	단원명	학습목표	제재	저자
			(음영 처리는 보조 제재 및 저자)	
비상교육 (김진수)	1. 마음을 움직이는 글 (1) 비유 표현	비유의 효과를 바탕으로 작품을 감상하고, 이를 활	유성	오세영

1-1	1. 마음을 움직이는 글 (1) 상징 표현	용하여 자신의 생각이나 느낌을 표현할 수 있다.	봄은 고양이로다	이장희
		상징의 효과를 바탕으로 작품을 감상하고, 이를 활용하여 자신의 생각이나 느낌을 표현할 수 있다.	우리가 눈발이라면  오우가(시조)	안도현  윤선도
교학사 (남미영) 1-1	2. 나를 표현하라 (1) 비유와 상징	비유와 상징의 표현 효과를 바탕으로 작품을 수용하고 생산할 수 있다.	별처럼 꽃처럼	오세영
			나는 나비	박태희
			토끼전	작자미상
			인생은 마라톤	공익광고
창비 (이도영) 1-1	1. 우리는 중학생이다 (1) 비유와 상징	비유와 상징의 표현 효과를 바탕으로 작품을 감상하고 창작한다.	나는 지금 꽃이다	이장근
			새로운 길	윤동주
			자유롭게	김광석
금성출판사 (류수열) 1-1	1. 비유와 상징을 찾아서 (1) 비유적 표현의 재미를 찾아서	비유적 표현의 원리와 그 효과를 알 수 있습니다. 비유적 표현을 중심으로 문학 작품을 감상하고 표현 효과를 살려 글을 쓸 수 있습니다.	북	최승호
			떨어져도 튀는 공처럼	정현종
			교실	이삼남
천재교육 (노미숙) 1-1	1. 새로운 시작 ① 시의 아름다움	시에 나타난 비유와 상징의 표현 효과를 바탕으로 작품을 수용하고 생산할 수 있다.	빗방울	서정숙
			포근한 봄	오규원
			새로운 길	윤동주
천재교육 (박영목) 1-1	1. 문학과 표현 (1) 나무들의 목욕	비유와 상징의 표현 효과를 이해하고, 이를 바탕으로 하여 시를 감상할 수 있다.	나무들의 목욕	정현정
			마스크로 안 아픈 예방 집중 하세요.	공익광고

지학사 (이삼형) 1-1	1 봄, 비, 사람 (1) 포근한 봄	비유와 상징의 표현 효과를 바탕으로 문학 작품을 수용하고 생산할 수 있다.	포근한 봄	오규원
			내가 만일	김범수 작사
미래엔 (신유식) 1-1	1 표현의 즐거움 (1) 햇비	비유의 표현 효과를 바탕으로 작품을 수용하고 생산할 수 있다.	햇비	윤동주
			여우비	박목월
			내 마음의 희망등	이순원
			시간을 달려서	이기·용 배
			벼 이삭은...	속담
			대중교통은 ...	광고
동아출판 (이은영) 1-1	1 마음을 울리는 표현 (1) 시로 이해하는 비유와 상징	비유와 상징의 표현 효과를 바탕으로 작품을 수용하고 생산할 수 있다.	봄은 고양이로다	이장희
			우리가 눈발이라면	안도현

[표 82] 중학교 1학년 9종 교과서의 현대시 제재 활용 첫 단원 개관

9종의 중학교 1학년 교과서<sup>6)</sup> 중 1종(남미영 저)을 제외하면 모든 교과서가 중학교의 첫 단원에서 학습자들에게 시를 제시하고 있다. 게다가 이 단원들은 모두 현행 교육과정 성취기준 중 “[9국05-02] 비유와 상징의 표현 효과를 바탕으로 작품을 수용하고 생산한다.”를 반영하고 있다. 교육과정 성취기준의 일련번호가 우선순위와 일치하는 것은 아니겠지만 [9국05-01]이 “문학은 심미적 체험을 바탕으로 한 다양한 소통 활동임을 알고 문학 활동을 한다.”라는 점을 감안한다면 이보다는 조금 더 구체적인 학습 내용을 마련할 수 있는 성취기준이 채택된 것으로 볼 수 있다. [9국05-02] 성취기준 관련

6) 한국교육과정평가원이 공고한 바에 따르면 “중학교 국어 1-1”로 2017년 교과용도서 검정에 합격한 도서는 총 9종이다(한국교육과정평가원, 2017).

해설을 조금 더 살펴보면 다음과 같다.

이 성취기준은 여러 갈래의 작품을 통해 비유와 상징을 이해하고 비유적·상징적 표현의 의미를 주체적으로 해석하며 이를 활용하여 자신의 생각이나 느낌, 경험을 표현하는 능력을 기르기 위해 설정하였다. 문학의 언어는 형상화를 지향한다는 점에서 과학 등 다른 분야의 언어와 구별된다. **비유와 상징이 심상이나 정서, 주제를 드러내는 데 기여하는 바를 중심으로 작품 전체를 감상하고**, 비유와 상징의 효과를 살려 생각과 느낌을 표현하는 능력을 기르도록 한다. (교육부, 2015: 53, 강조는 필자)

성취기준 자체에 담겨 있는 표현으로부터도 충분히 도출할 수 있는 것이겠지만, 위의 인용문에서 필자가 강조한 부분은 작품에서 드러나는 비유와 상징에 대한 이해가 ‘작품 전체’를 감상하는 데까지 나아가야 한다는 점을 분명히 밝히고 있다. 그렇다면 중학교에 입학하여 교과서에 처음 제시된 시를 접하는 학습자는 해당 단원의 학습을 통해 비유와 상징에 대해 학습함과 동시에 작품 전체에 대한 감상까지도 체험할 수 있어야 한다. 그러나 이러한 과정은 충분히 이루어지지 않았다는 것이 다음 장에서 살필 내용이다.

2009 개정 교육과정을 바탕으로 하여 편찬된 교과서에 비해서는 해당 성취기준과 관련하여 다루는 제재 측면에서 많은 변화가 있었다. 민재원(2016)의 연구에서 제시한 13종 교과서의 ‘비유와 상징’ 관련 단원과 추가로 확인한 1종의 교과서에서<sup>7)</sup> 해당 성취기준과 관련하여 2009 개정 교과서에서 다룬 작품들 가운데 2015 개정 교과서에도 수록된 작품은 이상희의 「봄은 고양이로다」와 오규원의 「포근한 봄」 정도이다. 윤동주의 작품들도 연이어 활용되고 있으나 구체적으로 수록된 작품들은 서로 일치하지 않는다. 이 외에는 대부분 새로운 작가들의 작품이 활용되고 있다. 교육과정이 바뀌고 이에

7) 민재원(2016)은 2009 개정 교과서 13종의 제재를 확인하였고, 본 연구는 여기에 1종을 추가하여 확인하였다. 추가된 1종은 이삼형 외(2013)의 교과서이며 이 교과서에 수록된 해당 성취기준 관련 제재는 오규원의 「포근한 봄」, 김소월의 「엄마야 누나야」, 황인숙의 「비」였다.

따라 교과서가 새로 개발되면서 더욱 적합한 작가 및 그들의 제재가 활용되는 것은 얼마든지 이루어질 수 있는 결과이다. 그러나 학습 활동의 측면에서는 큰 차이가 없었다.8)

9종의 중학교 1-1 교과서에서 비유 관련 성취기준을 다루는 단원의 학습 활동은 대부분 세 단계의 과정으로 구성되어 있었다. 1단계는 원관념이나 보조관념을 찾는 일로 거의 모든 활동의 답을 작품 안에서 찾을 수 있었다. 2단계는 원관념과 보조관념의 공통점/유사성을 확인하는 활동으로 이루어졌다. 창비(이도영 외, 2018)와 천재교육(노미숙 외, 2018)의 교과서에서는 이 단계를 명시적으로 제시하는 대신 그러한 비유를 활용한 이유를 직접 묻거나 작품에서 제시된 감각적인 요소에 더 주의를 기울이게 하는 등의 활동을 구성하여 다른 교과서들과의 차이가 확인되었다. 3단계는 비유의 효과를 확인하는 단계로 성취기준이 요구하는 최종적인 단계에 해당하는 것이나 2009 개정 교과서에서와 마찬가지로 대부분의 교과서는 그 효과가 작품에 대한 감상으로까지 이어지지는 못하고 있었다. 각 교과서별 주요 활동들을 이 단계에 맞추어 정리하면 다음의 [표 2]와 같다(강조는 필자).

활동 교과서	원관념/보조관념 찾기	공통점 파악하기	비유의 효과 확인하기
비상	(1) 다음 밑줄 친 표현이 뜻하는 대상이 무엇인지 생각해 보고	밑줄 친 표현과 그 대상의 <b>공통점</b> 을 찾아 써 보자.	(2) 이 시의 1~3행을 <b>다음과 같이 바꾸어 썼을 때</b> 그 느낌이 어떻게 달라지는지 비교해 보자. (3) (1), (2)를 바탕으로 <b>이 시에서 활용된 비유의 효과를</b> 말해 보자.
교학	시적 화자가 '교실'을 무엇무엇에 비유하고 있는지 찾아 써 보	시적 화자가 ... 같이 비유한 까닭은 무엇일지 추	

8) 이삼형 외(2013)의 교과서와 이삼형 외(2018)의 교과서는 동일하게 오규원의 「포근한 봄」을 사용하였으며 학습 활동의 측면에서는 비유의 '공통점'을 강조하는 부분이 추가되는 변화를 보였다. 그러나 그것이 작품의 전체적인 감상과 어떻게 이어질 수 있는가에 대한 안내가 부재했다는 점은 공통적이었다.

	자.	측하여 말해 보자.	(가) 학생들의 눈빛이 초롱초롱하다. (나) 교실은 온통 별밭이다. (1) (가)와 (나)를 비교해 보고 <b>두 표현의 차이점</b> 을 말해 보자. (2) 「별처럼 꽃처럼」에서는 ... 나라면 어떻게 표현할지 생각해 보자. (3) <b>비유적으로 표현하여 얻는 효과</b> 가 무엇인지 말해 보자.
창비	(1) 1연의 “나비가 날아다니는 것 같다”는 무엇을 빗대어 표현한 것인지 (2) 4연의 ‘꽃가루’가 무엇을 의미하는지 (3) 이 시에서 ‘나’를 무엇에 빗대어 표현했는지		(1) 이 시의 분위기가 어떠한지 말해 보자. (2) ‘나’가 자신을 ‘꽃’으로 비유한 까닭이 무엇인지 말해 보자. (3) <b>다음은 비유의 표현 효과를 정리한 것이다.</b> 이 가운데 하나를 골라 이 시와 연관 지어 친구에게 설명해 보자. [함께] • 참신함과 생동감을 느끼게 한다. <input checked="" type="checkbox"/> • 평범한 의미를 뛰어넘어 새롭고 깊은 의미를 형성한다. <input checked="" type="checkbox"/> • 독자의 상상력을 자극하여 글에 흥미를 더한다. <input checked="" type="checkbox"/>
금성	(2) 작품의 중심 소재인 ‘공’의 속성을 찾아 봅시다. ‘공’ - 떨어지도 뛴다.	<삽화> 학생의 말풍선 안 ‘비유의 핵심은 유사성’이구나.	(1) 다음 구절을 <b>비유가 쓰이지 않은 표현</b> 으로 바꾸어 봅시다. 그리고 그 느낌이 어떻게 달라졌는지 말해 봅시다. (2) 2-(1)을 바탕으로 <b>이 시에 쓰인 비유의 효과</b> 에 대해 정리해 봅시다.
천(노)	① 시에 나타난 비유적 표현을 찾아보자.		② ①에서 찾은 표현이 <b>시에서 어떤 효과가 있는지</b> 생각해 보자. ③ 앞의 활동을 바탕으로 시에서 말하고자 하는 바를 정리해 보자.
천(박)	(1) 이 시에서 ‘거품’은 무엇을 표현한 것일까요?	(2) ... 두 대상의 <b>비슷한 점</b> 을 써 봅시다.	(1) 다음 (가)와 (나)의 <b>표현에 어떤 차이가 있는지</b> 살펴봅시다. 그리고 (가)와 (나)가 주는 느낌이 어떻게 다른지 말해 봅시다.
지학	1. ... ‘봄눈’을 빗대어 표현하고 있는 대상을 찾아보고,	봄눈과 빗댄 대상 사이의 <b>유사성</b> 을 정리해 봅시다.	다음 <b>두 표현을 비교해 보고</b> , 비유의 표현을 사용하면 느낌이 어떻게 달라지는지 생각해 봅시다.
미래	(1) ... 표현하	각각의 <b>공</b>	(1) (가)와 (나)의 <b>표현을 비교해 보자.</b>

	려는 대상과 빗대어 표현한 대상을 찾고,	<b>통점</b> 을 써 보자.	(2) (1)을 바탕으로 하여 비유의 표현이 이 시의 분위기를 만드는 데 어떤 역할을 하는지 말해 보자.
동아	(1) 다음 구절에서 시인이 표현하려는 대상과 그것을 빗대어 표현한 대상을 찾아 쓰고,	두 대상의 <b>공통점</b> 을 말해 보자.	(2) 이 시의 내용을 바탕으로 시의 제목에서 ‘봄’을 ‘고양이’에 빗대어 표현한 까닭을 써 보자. (3) (1)과 (2)를 바탕으로 이 시에 쓰인 비유의 효과를 말해 보자.

[표 83] 중학교 9종 교과서의 비유 관련 단원의 학습 활동 구성 양상

본 연구는 이와 같이 제시된 학습 활동들이 실제 작품에 대한 감상에 분절성을 일으키는 이유를 다음 장에서 두 가지로 나누어 살피고자 한다. 하나는 교육과정이 제시한 개별적 성취기준에 집중하여 교과서의 학습활동이 기획되었다는 점이다. 통상적으로 교과서의 한 단원은 2~3개의 성취기준을 통합하여 구성하는데 이때 문학 영역의 성취기준은 단원당 1개만 반영되고 있었다. 즉 비유와 상징을 언급한 성취기준을 다루는 단원에서는 작품을 읽는 과정에서 화자, 개성적인 표현(운율, 풍자, 반어, 역설 등), 삶을 성찰하는 태도, 유기성 등을 같이 다루지 않는 것이 일반적이었던 것이다.<sup>9)</sup>

다른 하나는 성취기준을 반영하여 제시한 학습 목표가 교육적인 전환을 충분히 거치지 못한 채 바로 학습 활동의 내용으로 제시되면서 세부적인 과정에 대한 진행이나 그와 관련한 학습자들의 사유 양상을 확인할 수 있는 기제가 마련되지 못했다는 점을 들 수 있다. 앞서 잠시 언급했던 것처럼 한편의 작품을 읽는 과정에서 비유를 처리하는 독자들의 사유는 유사성을 추출하는 데에서만 그치지 않는다. 유사성을 바탕으로 하여 이루어지는 다양한

9) 이와 관련하여 “성취기준을 단원 목표로 활용하여 하나의 단원에서 소비하는 것은 교육과정에서 강제된 사항이 아님에도 불구하고 국어과의 어느 영역을 막론하고 관행적으로 지속되어 왔다”는 지적(양정실, 2017: 166)을 참고할 수도 있다. 양정실(2017)이 교과서가 가지는 한계를 원론적인 차원에서 언급했다면 본 연구는 그것이 실제 시교육에서 작품 감상의 국면에 어떤 한계를 가져오는가를 구체적으로 살피고자 한다.

연상 작용을 통해 원관념과 보조관념의 의미를 보다 풍성하게 하는 가운데 작품의 전체적인 맥락 위에서 의미를 재구조화하는 과정이 필요하다(민재원, 2016: 182). 이러한 과정들이 추상화되어 정리된 것이 시론에서의 개념적인 설명일 텐데, 현재 교과서에 마련된 학습 활동들은 추상화된 설명을 반복하는 차원에서만 그치는 경우가 대부분이었던 것이다.<sup>10)</sup>

### 3. 교과서 학습 활동에서 나타나는 시 읽기의 분절성

#### 3.1. 성취기준의 단편적 적용으로 인한 분절성

작품에 따라 편차가 있겠지만, 시 한 편을 읽는 과정에서 독자가 주목해야 할 작품 내적 요소는 매우 다양하다. 현행 중학교 문학 영역 교육과정이 제시하고 있는 요소만 보더라도 비유, 상징, 화자(말하는 이), 운율, 반어, 역설, 풍자 등이 있다. 또한 시 한 편을 읽는 과정에서는 다양한 작품 외적 요소들이 독자의 감상 과정에 관여한다. 교육과정에서도 사회·문화적 배경, 현재적 의미, 다양한 근거 등이 제시되고 있다. 그러나 교육과정이 제시하고 있는 이러한 요소들이 실제 교과서의 각 단원들에서는 서로 분절된 상태로 수용되고 있어 작품에 대한 종합적인 감상을 어렵게 만들고 있다.

이를 구체적으로 확인하기 위해 본 연구는 비상교육 교과서(김진수 외, 2018)에 수록된 오세영의 「유성」과 창비 교과서(이도영 외, 2018)에 수록된 이장근의 「나는 지금 꽃이다」에 대한 종합적 감상의 방향을 먼저 제시한 후 현재의 학습 활동이 가지는 한계를 확인하고자 한다.

---

10) 이는 시교육에 대한 연구가 아직은 연역적인 방식에 기대고 있는 바가 크다는 것으로 인한 결과로 볼 수 있다. 학습자들이 한 작품을 읽고 어떠한 방식으로 사유를 진행해 가는가, 그 과정에서 교육적인 처치가 필요한 부분은 무엇인가 등과 같은 문제의식으로 진행된 연구들이 더욱 활발해짐으로써 실질적인 교육 활동으로 피드백이 이루어질 필요가 있는 것이다.

오세영의 「유성」은 운동회에서 빛나간 야구공에 유성을 빗대어 표현하고 있다. 해당 단원이 목표로 삼고 있는 성취기준이나 이를 구체화한 학습 목표를 참고로 할 때([표 1] 참조) 이 제재에 대해서도 이와 같은 비유 표현의 효과를 살피는 활동이 학습 활동의 핵심이 될 것으로 기대할 수 있다. 그러나 이 작품을 온전히 감상하는 것이 비유에 대한 접근만으로 구성된 학습 활동을 통해 가능하지는 않다는 점으로부터 문제가 발생한다. 먼저 작품의 전문을 살피고 이를 통해 이루어질 수 있는 감상 중 하나를 제시하면 다음과 같다.

밤하늘은/ 별들의 운동장/ 오늘따라 별들 부산하게 바자니다./ 운동회를 벌  
였나/ 아득히 들리는 함성/ 먼 곳에서 아슴푸레 빈 우레 소리 들리더니/ 빛나  
간 야구공 하나/ 쟁그랑/ 유리창을 깨고/ 또르르 지구로 떨어져 구른다.

우선 서정 장르가 기본적으로는 1인칭 발화로 이루어진다는 점을 고려한다면 이 작품에 대한 감상도 화자에 대한 주목으로부터 시작할 수 있다. 이 작품은 밤하늘에서 떨어지는 유성을 발견한 화자의 전언으로 구성되어 있다. 이 화자는 별들의 세계로부터 멀리 떨어져 있을 텐데, 이와 같은 상황은 ‘아득히 들리는 함성’이라는 구절로부터 지지를 받을 수 있다. ‘먼 곳에서 아슴푸레 빈 우레 소리 들리더니’라는 구절도 이와 같은 해석을 지지한다. 별들이 운동회를 벌였다는 상상도 참신하긴 하지만, 그것이 마냥 동화같은 비유로만 마무리되지 않는 것은 화자가 그로부터 멀리 벗어난 자리에 위치하고 있기 때문일 것이다. 화자는 별들의 운동회를 멀리서 바라볼 수는 있지만 그 자리에 함께 하고 있을 수는 없는 존재인 것이다.<sup>11)</sup>

이 때 야구공으로 빗댄 유성 하나가 떨어지는 것을 화자가 발견하게 된

11) 이와 같은 지점은 동일 작가의 다른 작품인 「원시(遠視)」에 대한 감상과 맞물리는 것이기도 하다. 한계전은 「원시」에 대한 해설에서 “멀리 보는 행위는 대상과 주체 사이에 관조할 수 있는 적절한 거리를 두는 것이다. 관조하는 주체는 대상을 침범하거나 훼손할 수 없으며, 완전히 소유할 수도 없”다는 점에 주목하여 작품에 담겨 있는 “내면적인 성숙”을 읽어낸 바 있다(한계전, 2002: 113)

다. 이 작품에서 감상의 중점으로 삼을 수 있는 지점이 바로 이곳이다. 화자가 주목한 것은 별들의 운동장이 아니라 그곳에서 ‘빛나간 야구공 하나’이기 때문이다.

서정 장르의 세계 인식이 세계의 자아화, 혹은 동일성 발견의 맥락 위에서 이루어진다는 점을 참고한다면 여기서 화자가 자신의 현재 정서를 투영하고 있는 대상은 운동회에 참여하고 있는 별들이 아니라 그로부터 벗어난 하나의 별인 것인 것이다. 게다가 그것은 지구를 능동적으로 찾아온 것이 아니라 ‘지구로 떨어져’ 굴러 온 상태이다.

이렇게 본다면 이 작품은 단순히 떨어지는 유성을 ‘재미삼아’ 야구공에 빗대어 표현한 것에서 그친다고 보기 어렵다. 세계의 중심, 일반적이고 보편적인 중심에서 벗어난 두 주체 간의 조우가 작품 속에서 형상화되어 있다고 볼 수 있기 때문이다. 여기에서 ‘운동장’과 ‘빛나간 야구공’의 비유는 별의 무리와 유성을 원관념으로 삼는 것인데, 그 효과는 운동장을 배경으로 하여 빛나간 야구공이 전경화됨과 동시에 운동 경기의 맥락에서 ‘빛나간’의 의미가 작품 속에서 ‘탈중심성’으로 초점화되는 데에 기여하는 방향을 설정하는 데에 있다고 할 것이다. 이를 통해 작품 속에서 ‘뺨그랑’을 하나의 행으로 처리한 형식적인 측면도 상황을 바라보고 발화를 진행하는 화자의 호흡 변화를 예민하게 반영한 결과라고 할 수 있다.<sup>12)</sup>

이러한 감상이 가능하기 위해서는 야구공과 유성의 유사성을 발견하는 데에서 더 나아가 ‘빛나간’의 의미가 ‘운동장’으로부터 어떤 방식으로 형성되는지를 파악하는 데까지 나아가야 한다.<sup>13)</sup> 그렇게 본다면 ‘운동장’ 혹은 ‘운동

12) 현대시교육에서 운율을 호흡선의 변화로 전환하여 접근한 논의로는 다음의 논의를 참고할 수 있다. 민재원, 「현대시 교육에서 학습자의 활동 촉진을 위한 지식의 구체화 방향 고찰(3): 화자 중심의 구술성 복원과 ‘운율’ 연출을 위한 ‘호흡선’ 개념 도입 제안을 중심으로」, 『국어국문학』 180, 국어국문학회, 2017, 179-219쪽.

13) 이 역시 동일 작가의 다른 작품인 「질그릇」에 대한 다음의 설명을 참고할 수도 있다. “그릇은 나날의 일상 속에서 우리 욕망을 위해 식탁 위에 놓이고, 우리 육체를 위해 음식을 담아낸다. 그릇은 물처럼 부정형적인 물질에도 하나의 형태를 준다. 그러므로 그릇은 하나의 질서이자 동시에 속박이다. … 이 평범하기 짝이 없는 구체적인 사물에서 시인은 존재라는 무거운 테마를 발견하는 것이다. … 흙

회'라는 것은 무엇을 의미하는 것인지, '빈 우레 소리'는 무엇을 의미하는 것인지 등에 대한 질문이 작품을 감상하는 데에 유의미하게 작용할 것으로 기대할 수 있다. 그리고 이 질문에 답을 마련하는 과정에서는 화자에 대한 주목도, 화자의 호흡이라고 할 수 있는 운율에 대한 주목도 동시에 이루어질 필요가 있다.

그러나 이 제재에 대한 이해의 과정으로 마련된 학습활동에서는 비유가 가지는 유사성을 확인하는 수준에서만 그치고 있다는 점이 한계로 나타난다. 실제로 교과서에서 제시하는 학습 활동은 다음과 같다.

1. 이 시의 말하는 이가 바라본 '밤하늘'의 모습을 상상해 보면서, 다음 활동을 해 보자.
  - (1) 이 시의 말하는 이가 바라본 '밤하늘'이 어떤 모습인지 써 보자.
  - (2) 이 시를 읽으면서 가장 인상 깊게 느낀 시구를 떠올려 보고, 그 까닭을 말해 보자.
  
2. 이 시에 활용된 비유와 그 효과를 알아보자.
  - (1) 다음 밑줄 친 표현이 뜻하는 대상이 무엇인지 생각해 보고, 밑줄 친 표현과 그 대상의 공통점을 찾아 써 보자.

빛나간 야구공 하나  
 쟁그랑  
 유리창을 깨고  
 또르르 지구로 떨어져 구른다.

○ 뜻하는 대상:

---

으로 빛어졌지만 부서지면 다시 흙이 되는 나약하기 짝이 없는 존재인 것이다. … 그릇이 형태를 잃고 깨어짐으로써 본래 모습인 흙으로 돌아간다는 것은, 흙에서 태어나 흙으로 돌아가는 인간의 그것과 흡사한 존재의 모순이다(한계진, 2002: 109).”

○ 공통점:

(2) 이 시의 1~3행을 다음과 같이 바꾸어 썼을 때 그 느낌이 어떻게 달라지는지 비교해 보자.

밤하늘은 별들의 운동장 오늘따라 별들 부산하게 바 자닌다.	⇒	밤하늘에는 수없이 많은 별이 오늘따라 더욱 반짝거리며 떠 있다.
---	---	--

(3) (1), (2)를 바탕으로 이 시에서 활용된 비유의 효과를 말해 보자.

학습활동 1번은 작품에 대한 개괄적인 이해를 돕는 활동으로 볼 수 있다. 우선 학습자의 반응을 활성화시키기 위한 목적으로 화자가 주목하는 ‘밤하늘’을 구체화시키면서 자신의 반응을 점검하도록 유도하고 있다. 그러나 이 활동이 나머지 학습활동 2번과 유기적으로 연결되어 있다고 보기는 어렵다. 1번의 활동은 1번 활동 안에서만 그치고 있기에 ‘밤하늘’에서 발견한 유성이나 별들의 의미를 탐색하기 위한 단초로 활용되기 어려운 것이다. 이는 학습활동 1번의 하위 활동들이 일정한 방향성을 가지고 있다기보다 자유로운 반응을 모두 허용하고 있다는 데에 그 원인이 있다고 할 수 있다. 그 결과 비유 표현의 효과를 다루는 학습활동 2번은 1번을 충분히 활용하면서 진행되지 못하는 구성을 갖게 된다.

학습활동 2번의 경우도 작품에 대한 유기적인 감상을 유도한다고 보기는 어려운 상황이다. 하위 (1) 활동에서는 비유 표현의 원관념을 묻고 보조관념과의 공통점을 묻고는 있지만, 그것으로부터 어떻게 효과를 추출해야 하는지, 그러한 비유 표현으로 발화를 구성하는 화자의 심정은 어떤 것인지, 그리고 그 심정은 비유 표현 외에 다른 구성 요소를 통해 어떻게 나타나며 종합을 이루고 있는지에 대한 안내는 없다. 하위 (2) 활동에서도 비유 표현이 있을 때와 없을 때의 차이에 주목하게 하고는 있으나 이 역시 비유의 효과와 관련해서 일반적인 진술로만 이어지게 할 가능성이 높다.

이와 비슷한 사례는 이도영 외(2018)의 교과서에서도 확인할 수 있다. 해

당 교과서에서는 이장근의 「나는 지금 꽃이다」를 제시한 후 다음과 같은 학습 활동을 진행하도록 되어 있다.

팔랑팔랑/ 나비가 날아다니는 것 같다

사각사각/ 미용실 누나 손에 들린 은빛 가위

붙었다 떨어졌다/ 내 머리 주위를 날아다닌다

폴폴 날리는 꽃가루/ 사랑사랑 나는 은빛 나비

나는/ 지금

꽃이다

1. 「나는 지금 꽃이다」를 감상하고 ‘나’의 상황을 파악해 보자.
  - (1) ‘나’가 어디에 있는지 추측하여 써 보자.
  - (2) ‘나’가 무엇을 하고 있는지 써 보자.
2. 이 시에 쓰인 비유 표현의 의미를 파악해 보자.
  - (1) 1연의 “나비가 날아다니는 것 같다”는 무엇을 빗대어 표현한 것인지 적어 보고 그것을 몇 연에서 확인할 수 있는지 찾아보자.
  - (2) 4연의 ‘꽃가루’가 무엇을 의미하는지 써 보자.
  - (3) 이 시에서 ‘나’를 무엇에 빗대어 표현했는지 한 단어로 써 보자.
3. 이 시에 쓰인 비유의 표현 효과를 알아보자.
  - (1) 이 시의 분위기가 어떠한지 말해 보자.
  - (2) ‘나’가 자신을 ‘꽃’으로 비유한 까닭이 무엇인지 말해 보자.
  - (3) 다음은 비유의 표현 효과를 정리한 것이다. 이 가운데 하나를 골라 이 시와 연관 지어 친구에게 설명해 보자. [함께]

- 참신함과 생동감을 느끼게 한다.
- 평범한 의미를 뛰어넘어 새롭고 깊은 의미를 형성한다.
- 독자의 상상력을 자극하여 글에 흥미를 더한다.

이 작품은 머리를 손질하는 남성 화자의 심정을 나타내고 있다. ‘은빛 가위’는 차갑고 날카로운 이미지를 떠올리게 하는 것이 보통이겠지만, 이 작품은 이를 ‘나비’에 비유하여 새로운 의미를 형성하고 있으며, 이를 통해 머리를 손질하는 공간과 그 안의 두 인물을 새로운 이미지로 탈바꿈하고 있다. 그 이미지가 차갑고 날카로운 것으로부터 벗어나 따뜻하고 부드러운 공간으로 전환되는 것은 ‘은빛 가위’를 ‘나비’로 치환한 비유와 함께 화자가 가위를 든 주체를 ‘누나’로 호명하고 있다는 점, 전반적으로 ㄴ, ㄹ 등의 음가나 양성 모음이 반복되어 제시되고 있다는 점 등이 종합을 이루어 나타난 결과일 것이다. 게다가 작품의 후반부에서 급격하게 이루어지는 행 길이의 변화는 표면상으로 의자에 가만히 앉아 있어야만 하는 현재 화자의 상황을 보여주는 것으로 볼 수 있겠지만, 더 깊이 접근해 본다면 일반적인 시간의 속도에 제동을 거는 형식적인 장치로도 볼 수 있다. 이와 같은 장치는 정체성 형성의 시기에 있다고 할 수 있는 학습자들에게 집중과 사유의 시간을 마련해 줄 수 있는 가능성을 가지는 부분이기도 하다.<sup>14)</sup>

그러나 현재 교과서가 구성하고 있는 학습 활동들은 작품을 읽으면서 형상화에 기여한 요소들을 종합적으로 살피면서 펼칠 수 있는 다양한 생각들을 유도해내기에 부족한 것으로 보인다. 1번 활동은 화자의 상황을 추측하게 하고 있으나 그것이 가지고 있는 함축적 의미에 대한 접근을 유도하기보다는 표면적인 사실적 이해에만 그칠 가능성이 크다. 2번 활동 또한 원관념을 확인하는 수준에서만 그치고 있다.

14) 이와 관련하여 해당 교과서는 적용 학습을 통해 이 작품에 대한 모방시를 쓸 수 있는 활동을 마련하고 있다. 거기에서 제시하고 있는 예시 답안에서도 작품 후반부의 행 구분은 그대로 유지된다. 그렇다면 이와 관련된 언급이 작품을 감상하는 과정에서도 한 번 정도는 이루어져야 하겠으나 이는 해당 단원에서 이루어지고 있지 않았다.

학습 활동 3은 비유의 표현 효과를 바탕으로 작품을 감상한다는 점에서 교육과정의 성취기준을 적극적으로 반영한 활동이라고 할 수 있겠으나 하위 (1) 활동의 경우 작품의 어떤 부분들에 주목하여 분위기를 파악해야 하는 것인지에 대한 안내가 충분히 이루어지지 않고 있어, 그것들을 종합하여 현재 화자의 심정을 살피는 하위 (2) 활동을 적극적으로 견인하기에는 한계가 있을 것으로 보인다.

이상에서 살핀 두 교과서가 제재로 활용한 각각의 작품은, 대부분의 시에 대한 읽기가 그러하듯이 기본적으로 화자를 중심으로 하여 화자의 정서가 어떤 표현 기제들을 통해 형상화되고 있는가를 파악하게 함으로써 종합적인 이해와 심미적인 체험이 가능한 작품이다. 역설이나 아니러니 풍자 등 다양한 표현 기법이 나타난 작품은 아니지만, 최소한 비유에 집중한다고 하더라도 이를 중심으로 하여 작품에 대한 종합적인 이해가 이루어지기 위해서는 화자나 화자의 호흡 등에 대한 주목이 함께 이루어져야 할 필요가 있는 것이다.

그러나 두 교과서의 관련 단원들은 비유와 상징을 다룬 성취기준에만 집중하였다. 그 결과 문학에서의 비유는 작품에 내재된 다른 요소들과 함께 화자가 바라보는 세계의 이면을 함께 탐색하는 통로로 사용되기보다 일상생활 속에서 이미 학습자들이 경험을 통해 습득한 비유의 효과를 언표화하는 정도로만 학습되는 선에서 그치게 된다.

### 3.2. 개념적/객관적 지식 전달로 인한 분절성

앞에서 살핀 교과서의 학습 활동들이 특정 성취기준에만 집중한 나머지 작품의 다른 요소들을 ‘음미’할 여지를 마련하지 못한 측면을 가진다면 여기에서 살핀 학습 활동들은 해당 단원의 성취기준이 그대로 학습 활동의 질문으로 적용되면서 성취기준에 도달하기 위한 과정이 생략된 채 일반적인 지식으로만 남게 되는 측면들을 보여준다고 할 수 있다. 그렇다고 해서 교과서들에 구현된 학습 활동이 비유 표현의 효과에 대한 피상적인 이해만을 반영

하고 있다고 보기는 어렵다.

몇몇 교과서는 별도의 지면을 할애하여 비유의 효과가 ‘생생함’만 있는 것이 아님을 보여준다. “새롭고 깊은 의미(이도영 외, 2018)”, “사고력과 상상력을 자극하여 흥미를 높여 줌(신유식 외, 2018)”, “새롭고 깊은 의미를 형성한다(이은영 외, 2018)”와 같은 내용을 학습자들에게 제시하는 것은 비유가 공통점을 찾는 데에서 더 나아가 보조 관념으로 인해 새롭게 얻을 수 있는 의미나 안목에 대해 고민할 수 있는 여지를 남겨 두는 부분이라고 볼 수 있기 때문이다.

그러나 문제는 ‘새롭고 깊은 의미’를 얻기 위해 ‘사고력과 상상력을 자극’할 수 있을 만한 활동이 현재 출판된 교과서에서 충분히 마련되어 있다고 보기는 어렵다는 점이다. 이는 [표 2]에서 확인할 수 있는 것처럼 비유의 효과를 확인하는 활동이 다시 세분화되어있다고기보다 일반적인 수준에서 이루어지거나(비유를 사용했을 때와 사용하지 않았을 때의 효과) 바로 효과가 무엇인지를 물어 봄으로써 학습 목표를 구현하고자 하는 방식으로 구현되어 있다는 점을 통해 확인할 수 있다.

민재원(2016)의 논의에 따르면 비유의 효과를 통해 작품을 감상하는 과정에서는 보조 관념과 원관념에 대해 ‘알고 있었던 것’과 함께 ‘더 생각해 볼 부분’을 살피는 ‘돌아보기’의 과정이 포함될 필요가 있다. 이를 학습 활동의 차원에 조금 더 적극적으로 반영한다면 예전의 교과서에서 종종 확인되던, 작품의 제재와 관련하여 학습자들의 경험을 환기시키는 차원에서 기획되었던 ‘~와 관련하여 생각나는 것들을 자유롭게 이야기해보자’ 식의 학습 활동이 새로운 관점에서 재수용될 필요가 있는 것이다. 문제는 이렇게 자유 연상을 통해 학습자가 떠올린 이미지들이 작품 전체에 대한 감상과 어떻게 유기적으로 결합할 수 있느냐일 것인데, 이 과정이 작품을 읽는 동안 비유 표현의 효과를 학습하는 과정이 될 것이다.

예를 들어 오세영의 「유성」에서는 왜 밤하늘을 ‘운동장’에 비유하였는지의 문제가 ‘빛나간 야구공’의 출현과 맞물린다는 점을 강조하면서 작품 전체의 유기적인 구성을 살피게 할 수 있다. 더 나아가 유성을 바라보는 화자의 태

도를 바탕으로 하여 왜 ‘빛나간’ 것인지, ‘축구공’이나 ‘골프공’이 아니라 왜 ‘야구공’인지 등에 대해 ‘돌아보기’를 수행함으로써 작품 전체의 내용을 학습자의 주제적인 관점에서 종합할 수 있는 계기를 마련할 수 있는 것이다. 수용이론의 영향을 굳이 언급하지 않더라도 비유의 효과 역시 학습자들이 그 비유를 어떠한 방식으로 사용하는가에 따라 달라질 수 있는 만큼, 해당 단원의 학습 활동들도 학습자들이 서로 작품 속의 비유를 어떠한 방식으로 읽어 내는가를 서로 비교하는 데에 집중될 필요가 있다.<sup>15)</sup>

이와 같은 과정이 충분히 마련되지 않는다면 기존의 학습 활동을 통해 비유의 일반적 성격을 학습한 학습자는 이후 이루어지는 작품에 대한 감상에서 분절성 지속적으로 경험하게 될 가능성이 높아진다. 이를 보완하기 위해서는 교과서에서 다루는 현대시 작품에 대한 학습 활동들이 종합될 때 작품에 대한 어느 정도의 작품론적 완결성이 나타날 수 있는 구성이 필요하다. 이러한 부분이 준비되지 않은 학습 활동은 작품에 대한 종합적 감상을 전적으로 학습자와 교사의 실제 수행에만 맡긴 셈이 되는 것이다. 모든 교과서들이 비유 표현을 통해 얻는 효과가 무엇인지를 물어보면서도 그 효과를 확인하기 위해서는 작품을 어떠한 방식으로 읽어야 하고 그 효과가 어떤 가치를 지니는가에 대해서는 어떤 기준을 적용해야 하는지에 대한 안내를 별도로 하고 있지는 않다는 점이 이를 뒷받침한다. 성취기준은 활동 그 자체와 구분되어야 하지만(최지현, 2006: 319-320) 결국 성취기준은 학습 목표로 그대로 적용되고 학습 활동의 마지막 단계는 이러한 학습 목표를 그대로 반복하는 방식이 현재 편찬된 중학교 1-1 교과서 구성의 특징인 셈이다.

물론 이러한 현상 이면에는 교실에서 나타날 수 있는 학습자들의 다양한 반응을 교과서의 학습 활동이라는 하나의 과정 속에서 모두 수렴할 수 있는

15) 이에 대해서는 다음의 논의를 참고하였다. “비유적 해석 모형은 그러한 수사적 관점에서의 비유보다는 오히려 의미 사용상의 비유를 제안한다. ‘텍스트가 비유적으로 구성되었다’가 아니라 ‘독자가 비유적으로 해석한다’에 초점이 있는 것이다. 해석에서의 비유는 어의 변환의 문제가 아니라 텍스트가 제공하는 의미론적 단서를 통해 의미를 구성해 가는 ‘과정’의 문제이며, 직유나 은유, 제유나 환유 같은 개별 분절들의 의미 생산 구조를 그 하위에 둔다(김창원, 1995: 129).”

가의 문제가 남아 있다는 점도 함께 고려해야 할 것이다. 그러나 여기에는 다양한 반응들이 무질서하게 공존하기만 하는 교실에 대한 두려움이 필요 이상으로 작용하는 것으로 평가할 수 있다. 물론 김규선·진선희(2004)의 연구가 지적한 것처럼 “학습독자들이 활동 자체에 매몰되어 활동은 있으나 문학 감상은 없는 경우”는 충분히 지양해야 할 부분이다. 그렇다고 해서 학습자들이 어떻게 자신들만의 반응을 형성하고 정리해나갈 것인가에 대한 안내가 없다면 감상을 위한 활동의 시작이 이루어질 수 없다는 점 또한 함께 고민해야 할 것이다.<sup>16)</sup>

최지현(2016)은 2015 개정 교육과정에 따른 교과서들이 보이게 될 이러한 특징을 미리 예견한 바 있는데, 그의 연구에서 또 주목할 부분은 이러한 특징이 구현될 경우 학습 목표의 추상도가 지나치게 높아져 학습자들에게 수용되기 어려워질 수 있다는 비판이다. 이 추상도가 높게 유지되는 한 이를 구체적인 활동으로 구현하는 데에는 많은 어려움이 따를 수 있다. 높은 추상도를 보이는 학습 활동의 사례는 박영목 외(2018)의 교과서에서 확인할 수 있다(강조는 필자).

나무들의 목욕 - 정현정

나무들이/ 샤워하고 있다// 저것 봐/ 저것 봐// 진달래는 분홍 거품이/ 조팝  
 나무는 하얀 거품이/ 영산홍은 빨강 거품이/ 보글보글 일고 있잖아// 깨끗이  
 씻은 자리/ 씨앗 마중하려고/ 부지런히 목욕 중이야// 온 산이 공중목욕탕처  
 럼/ 색색의 거품으로 부글거리고 있어.

<내용 학습>

1. 이 시의 내용을 다음과 같이 정리해 봅시다.

---

16) 다양한 반응에 대한 조절은 교실 공동체에 전문성을 갖춘 교사에게 일임할 수 있는 문제이지, 학습자들이 서로 다양한 반응을 만들어내는 것 자체를 교과서가 먼저 배제할 필요는 없다. 반복해서 언급하지만 문제는 그 반응이 현재의 발문들로는 충분히 형성되기 어렵다는 데 있을 것이다.

- 무엇이? 언제? 어디에서? 무엇을? 어떻게? 왜?
2. 4연의 ‘깨끗이 씻은 자리’와 ‘씨앗 마중’이 무엇을 뜻하는지 자신의 생각을 써 봅시다.
3. 이 시의 화자가 말하려는 것은 무엇일까요?

<목표 학습>

1. 표현하려는 대상을 그와 비슷한 다른 대상에 빗대어 표현하는 방법을 비유라고 합니다. 이 시에 쓰인 비유를 알아봅시다.

(1) 이 시에서 ‘거품’은 무엇을 표현한 것일까요?

분홍 거품	하얀 거품
→	→
	거품
빨강 거품	색색의 거품
→	→

(2) 다음 시구에서 ‘온 산’을 무엇에 빗대었는지 찾고, 두 대상의 비슷한 점을 써 봅시다.

<온 산이 공중목욕탕처럼/ 색색의 거품으로 부글거리고 있어.>

표현하려는 대상	비슷한 점	빗댄 대상
온 산		

(3) 이 시에서 사람이 아닌 것을 사람처럼 표현한 시구를 찾고, 무엇을 표현한 것인지 말해 봅시다.

2. 다음 활동을 통해 비유의 효과를 알아봅시다.

(1) 다음 (가)와 (나)의 표현에 어떤 차이가 있는지 살펴봅시다. 그리고 (가)와 (나)가 주는 느낌이 어떻게 다른지 말해 봅시다.

(가)	(나)
진달래는 분홍 거품이	진달래는 분홍 꽃이
조팝나무는 하얀 거품이	조팝나무는 하얀 꽃이
영산홍은 빨강 거품이	영산홍은 빨강 꽃이
보글보글 일고 있잖아	피고 있잖아

앞서 살핀 「유성」이나 「나는 지금 꽃이다」에 대한 감상과 마찬가지로 이 작품에 대한 감상도 화자의 태도로부터 시작할 수 있다. 1연에서 화자는 외부 세계를 객관적으로 바라보는 듯한 태도를 보이지만 곧 2연에서 반복적인 표현을 통해 자신이 대상에 대해 감탄하고 있다는 것을 드러낸다. 3연의 반복도 단순하게 강조를 한다거나 운율감을 형성한다거나 하는 추상적인 차원의 정리를 넘어 2연에서 나타난 화자의 감탄적인 어조가 여전히 이어지고 있다는 작품론적인 측면에서 감상을 진행할 수 있다. 3연에서는 다양한 색깔이 제시되고 있으나 주로 빨간색 계열로 통합되는 이미지를 제시하고 있기에 왜 다른 색들은 없는지에 대한 궁금증이 생길 여지도 남기고 있다. 4연은 자연에서 발견한 ‘샤위’의 형상에 의미를 부여하고 5연은 그것이 화자가 바라보는 ‘온 산’의 풍경임을, 곧 온 자연이 펼쳐내는 생명의 운동임을 그리고 그로부터 열게 되는 화자의 경이감을 나타낸다.

이 과정에서 꽃을 ‘거품’에 비유한 것에 대한 사유는 작품 전체에 대한 감상을 고려할 때 더욱 구체적으로 진행될 수 있다. ‘목욕탕’에서 ‘거품’이 유지되는 시간은 일반적으로 꽃이 피어나 있는 시간보다 짧다. ‘보글보글 일고 있’는 꽃을 보는 화자가 그로부터 ‘거품’을 떠올린 것은 그것이 가진 찰나적 속성과 더불어 ‘목욕탕’의 ‘거품’처럼 한 순간에 몰려오는 압도적인 성격에 더욱 주목할 수 있게 한다. 화자의 경탄은 거품의 화려함에 대한 것으로만 한정된다기보다 거품의 일회성, 역동성에 대한 것으로까지 확장될 수 있는 것이다.

이와 같은 감상이 이 작품에 대한 유일한 감상은 결코 아니겠지만 적어도 이 작품에 대한 학습 활동을 통해서도 도달하기 쉽지 않을 것으로 보인다. 앞에서 진행한 「유성」과 「나는 지금 꽃이다」에 대한 검토가 성취기준의 단편적인 적용에 초점을 맞추어 이루어진 것이라면 이 작품에 대한 학습 활동을 통해 이루어지는 감상의 분절성은 학습 활동의 흐름이 작품론적 차원에서 벗어나 개념적/객관적 지식의 습득에 초점을 맞추게 됨으로써 나타나는 점에 초점을 맞추어 살필 수 있다.

교과서가 제시한 학습 활동은 <내용 학습>과 <목표 학습>으로 나누어져

있었는데, 두 범주가 서로 긴밀한 관련을 맺지는 못하고 있다. 해당 작품뿐만 아니라 비유를 사용한 작품이라면 화자가 말하려 한 바는 비유를 통해 이해되어야 할 것이다. 그러나 여기에서 인용한 학습 활동의 구성은 내용 학습을 통해 먼저 화자가 말하려는 것 혹은 주제를 먼저 파악하게 되어 있다. 이 또한 시의 주제를 파악하는 과정을 하위 활동들로 제시하지 않고 있다는 점에서 추상도가 높은 편이다. 내용 학습과 목표 학습이 서로 분리된 채 목표 학습에 더 치중해야 하는 상황에서 주제 파악을 위한 하위 항목을 제시하는 것은 부담으로 작용할 수 있다.

비유의 효과를 알아보는 학습 활동에서도 그 추상도는 높은 편이다. 물론 구체적인 자료들을 제시하고 있어 서로 다른 느낌을 파악하는 데에는 어려움이 없을 수 있겠지만 느낌의 차이가 어떤 맥락에서 형성되어야 하는지에 대한 안내가 없는 까닭에 ‘느낌’이라는 용어의 추상성이 강조될 수밖에 없다. 오히려 작품의 감상을 위해서는 ‘씨앗 마중’을 위한 ‘목욕’의 과정 속에서 ‘거품’이 ‘보글보글 일고 있’는 모습이 화자의 어떤 정서를 형상화시킨 것인지로 질문을 더 구체화할 필요가 있을 것이다. 여기에는 누군가를 마중하기 위해 단장을 하던 학습자들 개인의 서사가 환기되어야 할 필요도 있고<sup>17)</sup> ‘씨앗’이 상징하는 삶의 의미에 대한 ‘돌아보기’도 필요하다.<sup>18)</sup> 여기에 ‘거품’이라는 이미지가 가지는 속성들이 봄의 꽃들에 대한 화자의 인식과 어떻게 맞물려 있

17) 서사적 요소를 시 감상과 분리하여 논의할 필요는 없을 것으로 보인다. 이에 대해서는 시각 이미지를 해석하는 과정에서 서사적 사고가 어떠한 방식으로 작동하는지를 보여준 이인화(2010)의 논의를 참고할 수 있다.

18) 이와 함께 고민할 부분은 작품을 읽는 과정에서의 사유를 어떠한 방식으로 심화/확장시킬 것이며 그것이 어떻게 구체적인 학습 활동의 발문으로 구현될 것인가이다. 윤여탁 외(2011)는 ‘축진화’와 ‘풍요화’의 개념을 사용하여 해당 질문들의 사례를 제시한 바 있어 이를 참고할 수 있겠으나 특정 작품에 해당되는 질문들이어서 여러 작품에 두루 사용할 수 있는 질문으로 일반화하기는 어렵다. 그러나 모든 작품이 일반적인 질문으로 구성된 학습 활동을 통해 감상될 수 없다는 점도 분명하다. 이에 대해서는 ‘작품-학습 활동’으로의 직접적인 연계보다 ‘작품-관련 비평 및 감상문-학습 활동’으로의 연계를 시도하여 학습 활동을 일반화시키는 방안을 고려할 수 있을 것 같다.

는지에 대한 접근도 함께 이루어져야 할 것이다.

한 편의 작품을 읽고 감상하는 과정이 하나의 작품론을 구상하는 과정과 유사하다면 교육과정의 성취기준인 “비유와 상징의 표현 효과를 바탕으로 작품을 수용하고 생산한다.”에서 시 읽기와 관련하여 최종적으로 도달해야 할 지점은 ‘작품을 수용하’는 데에 놓여야 할 것이다. 그러나 위에서 제시한 교과서의 학습 활동은 작품에 대한 감상으로 학습자들을 안내하기보다 ‘비유와 상징의 표현 효과’를 개념적으로 학습하게 하는 데에서 그치고 있었다. 이러한 모습은 비유의 표현 효과를 작품 속 주제의 형상화 측면에서 접근하기보다 비유를 사용하지 않은 표현과의 대조를 통해 확인케 하는 김진수 외(2018), 류수열 외(2018), 신유식 외(2018), 이삼형 외(2018) 등의 교과서 학습 활동에서도 쉽게 확인할 수 있다.

이와 같은 모습은 교과서의 학습 활동이 작품을 이해하고 감상하기 위한 방향으로 기획되었다기보다 성취기준에서 제시된 시의 구성 요소와 관련된 개념적/객관적 지식들을 전달하려는 방향으로 기획되었다는 것을 확인할 수 있게 해 준다. 이런 맥락에서 볼 때 앞에서 살핀 김진수 외(2018)에서 <유성>과 관련하여 제시한 다음의 참고 내용도 작품을 감상하기 위한 것이라기 보다는 ‘비유’라는 개념과 관련된 객관적 지식을 전달하기 위한 성격에 그친다는 것을 알 수 있다.

[쑥쑥 개념정리]

비유의 개념과 효과

비유란 표현하는 대상(원관념)을 직접 설명하지 않고 다른 대상(보조 관념)에 빗대어 나타내는 방법이다. 이를 사용하면 직접 설명하는 것보다 참신하고 생생한 느낌을 줄 수 있다. 비유의 종류에는 대상을 나타내는 방법에 따라 직유법, 은유법, 의인법 등이 있다.

이도영 외(2018)에서 <나는 지금 꽃이다>와 관련하여 제시하고 있는 학습 활동 3번에서도 이와 비슷한 모습을 확인할 수 있다. 앞 절에서 인용한

것처럼 학습 활동 3번은 비유 표현을 통해 얻을 수 있는 효과를 세 가지로 정리하여 제시한다. 그러나 이 또한 다시 작품에 대한 이해로 환류될 수 있는 참고 정보로 작용한다기보다 결과적인 학습 내용으로 자리를 잡을 가능성이 크다. 학습자의 실제 반응에 관계 없이 ‘비유 표현은 참신하고 생동감을 느끼게 하는 것’, ‘비유 표현은 새롭고 깊은 의미를 형성하는 것’, ‘비유 표현은 상상력을 자극하여 흥미를 더하는 것’으로 정리되기 때문이다. 실제로 학습자가 어느 부분에서 어떤 참신함과 생동감을 느껴야 하는 것인지, 새롭고 깊은 의미는 어떻게 찾아내야 하는 것인지, 상상력이 자극되었고 흥미를 느꼈는가와는 무관하게 내려진 연역적 결론일 뿐만 아니라 그 결론에 도달하기 위한 과정이 구체적으로 제시되어 있다고 보기도 어렵기 때문이다.

어떻게 하는 것이 시를 더 잘 이해하는 것인지를 명확하게 밝히기 위한 연구는 앞으로도 지속되어야 하겠지만, 시를 더 잘 이해하기 위해 시의 문법을 요소로 나누어 학습하는 것도 어느 정도는 필요할 것이다. 그러나 한 편의 작품을 엄선하여 놓고 그 안에서 수사적인 차원에서 활용된 기법들만을 작품과 분리하여 개념적으로 확인하고 끝나는 것은 교육의 국면에서 늘 비판적으로 바라볼 대상이 된다. 이는 교과서에 수록한 작품을 충분히 활용한다고 보기 어려운 것일 뿐만 아니라 학습자들로 하여금 시 읽기에 대한 분절적인 경험만을 얻게 한다는 차원에서 여전히 문제가 되는 지점으로 남기 때문이다.

#### 4. 시 읽기의 체험을 안내하는 교과서를 위하여

지금까지 본 연구는 교과서에 제시된 작품과 관련하여 실제로 이루어질 수 있는 종합적인 감상과 학습 활동을 통한 접근 사이의 차이를 살펴봄으로써 비유를 다룬 단원의 학습 활동이 학습자들의 시 읽기에 분절성을 남기게 된다는 것을 확인하였다. 이 분절성은 교과서의 단원이 교육과정의 성취기준을 개별적으로만 적용하였다는 점과 학습목표의 실현을 시론적인 지식의 습

득에서 구현하고자 했다는 점으로 인해 발생한 것으로 볼 수 있었다.

이러한 양상에 대한 가치 평가는 시교육을 바라보는 철학에 따라 달라질 수 있겠지만, 적어도 작품과 학습자 사이에서 일어날 수 있는 종합적인 상호 교통을 중시하는 관점에서 본다면 긍정적으로 보기는 어렵다. 그렇다면 시 읽기를 통한 상호교통의 체험을 제공함으로써 단원별 작품 읽기의 분절성을 극복하기 위해서는 무엇을 더 고민해야 하는 것일까?

연구 분량의 한계상 본 논문에서 더 본격적으로 다루는 것은 무리겠지만 양정실(2017)이 제안했던 것처럼 교과서 개발진들의 능동적이고 창의적인 접근을 촉구하는 것만으로는 현재의 담보 상황을 벗어나기는 어려울 것으로 보인다. 개발진들의 입장을 추측해 본다면 그들이 염두에 둔 1차 독자는 학습자나 교사라기보다 교과서 검정위원이라고 보는 것도 가능할 텐데, 개발진 입장에서 창의적인 집필을 한다고 하더라도 그것이 검정을 통과하지 못한다면 의미가 없어지게 된다는 불안이 작용한다면 그야말로 매뉴얼에 대한 기계적인 적용이 가장 안전한 방법으로 채택될 가능성이 크다.

가령 3장에서 살핀 분절성들을 해결하기 위해서는 첫째, 한 작품을 다루는 단원에서 적어도 세 개 이상의 문학 영역 성취기준(비유/상징, 개성적인 표현, 화자, 유기성 등)을 다루어야 할 텐데, 그렇게 되면 학습량의 적정성 문제와 함께 단원 길이 및 학년군 내에서의 전체 구성에 대한 시비가 발생할 수 있을 것이다.<sup>19)</sup> 둘째, 학습자들이 작품을 자신의 경험에 비추어 보다 면밀하게 살필 수 있는 계기를 마련해 주어야 할 텐데, 이 경우에도 작품에 대한 이해보다는 학습자들의 경험을 반영하려는 활동의 비중이 커짐에 따라 ‘활동은 있되, 학습은 없다’는 비판이 제기될 수 있을 것이다.<sup>20)</sup>

다른 차원에서 접근한다면 학습자들이 겪게 되는 시 감상의 분절성을 극

19) 한 단원 안에서 세 개 이상의 성취 기준을 다루면 단원의 분량이 늘어날 것이라고 보는 관점에서 이루어지는 비판과 중학교 문학 영역에서 남게 되는 나머지 성취기준들을 학년군 안의 단원에서 다루면 문학 관련 단원이 줄어들게 되는 것이 아니냐는 비판을 예상할 수 있다.

20) 학습자들이 자신의 경험만을 얘기하다 보면 교사는/교과서는 학습자들에게 무엇을 가르쳐주는 것이냐의 비판을 예상할 수 있다.

복하기 위해서는 교실에서 교과서를 자료로 운용하는 교사의 전문성이 더욱 요구되는 것도 사실이다. 그러나 최근 교과서 개발에 많은 교사들이 참여하고 있는 흐름을 고려한다면 교사와 현장의 노력을 촉구하는 것만으로 문제가 해결될 것을 기대하는 것도 분명한 한계를 가진다. 이를 넘어서기 위해서는 조금 더 거시적인 차원에서의 비판적 접근이 필요하다.

예를 들면 교과서 개발의 준거가 되는 교육과정의 성취기준을 제시하는 새로운 방식에 대한 고민이 함께 진행될 필요가 있다. 2015 개정 교육과정을 기준으로 하여 형식상으로 10개의 성취기준을 마련해야 한다면 그것들을 시를 읽는데 고려해야 할 구성 요소 및 외부 요인들로 분리하여 제시할 것이 아니라 그것들을 기본적인 활동의 전제로 삼되 그를 통해 이루어지는 활동의 범위를 확장하거나 깊이를 심화하는 방식으로 성취기준을 마련하는 것도 하나의 방법이 될 것이다.<sup>21)</sup> 이에 대한 구체적인 논의는 시교육의 지향에 대한 검토를 수반해야 하는 것인바 후속 연구 과제로 남기고자 한다.

---

21) 이러한 방식으로 성취기준을 제시하는 것은 미국의 Common Core States Standards를 그 사례로 참고할 수 있다. 국내에서 새로운 방식의 교육과정 설계를 위한 논의로는 정재찬(2004)과 최지현(2006)의 연구를 참고할 수 있다. 정재찬은 소통이론을 중심으로 하여 문학 영역 교육과정의 내용 목표들을 재구성한 예를 제시한 바 있는데 그 예에서 소위 시학적 개념들이라고 할 수 있는 ‘비유, 상징, 운율’ 등에 대한 언급은 나타나지 않았다(정재찬, 2004: 151-154). 반대로 최지현(2006: 278-280)은 내용 영역의 중핵적 개념들로 다양한 지식 요소들을 제시하고 있으나 그 가운데에는 ‘문학적 사유/발상’, ‘시적 인식’ 등의 개념이 병렬적으로 나열되어 있어 시학적 개념들이 따로 분리되어 다루어질 가능성은 적을 것으로 보인다.

## 참 고 문 헌

### 1. 자료

- 교육부(2015), 「국어과 교육과정」, 교육부 고시 제2015-74호 [별책5].
- 김진수·이경옥·박채형·이경숙·박현숙·박수진·강양희·박상희·정대승·김봉규·오경준·강송연(2018), 『중학교 국어 1-1』, 서울: 비상교육.
- 남미영·허철구·공규택·김아진·류상하·박경하·백덕현·양연규·여의기·이푸르니·임성규·임영규·전혜옥·정태기·정형근·황재기(2018), 『중학교 국어 1-1』, 서울: 교학사.
- 노미숙·주진택·안수진·김호태·신해연·황희종·소정섭·장선영·강영미·류신형·노수경(2018), 『중학교 국어 1-1』, 서울: 천재교육
- 류수열·전명재·이동민·최동진·정지영·강호정·박용진·나미나·박인규·박수현(2018), 『중학교 국어 1-1』, 서울: 금성출판사.
- 박영목·정호웅·이승환·성난주·안순숙·임지은·남영민·예가현·배재성·이정분·전보영(2018), 『중학교 국어 1-1』, 서울: 천재교육.
- 신유식·정미선·이필규·김영찬·전경원·윤인희·박선주·김정희·이은화·나단비(2018), 『중학교 국어 1-1』, 서울: 미래엔.
- 이도영·강경일·강애라·김미영·김수란·김영석·김외곤·김태은·박승환·양은희·오윤주·이지영·이진경·한명숙(2018), 『중학교 국어 1-1』, 광주: 창비.
- 이삼형·김창원·정재찬·최홍원·김근수·이정원·김서경·오요한(2018), 『중학교 국어 1-1』, 서울: 지학사.
- 이삼형·권순정·김성룡·김송이·김중신·김창원·김현·류소영·류수열·박윤경·서영경·오학진·이성영·장윤희·정재찬·최지현(2013), 『중학교 국어 ①』, 서울: 동아출판.
- 이은영·권정아·박성희·허단비·이민희·이은정(2018), 『중학교 국어 1-1』, 서울: 동아출판.
- 한국교육과정평가원(2017), 「2015 개정 교육과정에 따른 교과 교육과정 적용을 위한 2017년 교과용도서 검정 합격 결정 공고」, 한국교육과정평가원

공고 제2017-87호(<http://tbh.kice.re.kr/inf/if001View.do#>, 2019년 2월 10일 검색).

## 2. 논저

- 김규선·진선희(2004), 「활동 중심 문학 교수·학습의 문제점과 그 극복방안」, 『한국초등국어교육』 제26집, 5-37, 한국초등국어교육학회.
- 김근호(2017), 「문학교육에서의 국민 형성을 위한 정전과 감정의 역학: 중·고등학교 국어교과서 현대소설 제재를 중심으로」, 『국어교육』 156, 93-124, 한국어교육학회.
- 김창원(1995), 『시교육과 텍스트 해석』, 서울: 서울대학교출판부.
- 노 철(2006), 「시 교육에서 이미지·비유의 교육과정과 교재의 설계 방향」, 『문학교육학』 제19호, 297-326, 한국문학교육학회.
- 류수열·김세림·김형석(2018), 「고등학교 문학 영역의 전통과 특질 관련 성취 기준의 교재화 양상에 대한 비판적 고찰」, 『문학교육학』 제61호, 9-43, 한국문학교육학회.
- 문장원(2017), 「문학교육의 ‘정전’으로서의 주해 방식에 대한 비판적 검토: 문학교과서의 이청준 소설 수록 양상을 중심으로」, 『한국어문교육』 21, 83-107, 고려대학교 한국어문교육연구소.
- 민재원(2016), 「현대시 교육에서 학습자의 활동 촉진을 위한 지식의 구체화 방향 고찰(2): ‘비유’의 조작적 정의와 활용의 전제를 중심으로」, 『새국어교육』 제109호, 153-190, 한국국어교육학회.
- 민재원(2017), 「현대시 교육에서 학습자의 활동 촉진을 위한 지식의 구체화 방향 고찰(3): 화자 중심의 구술성 복원과 ‘운율’ 연출을 위한 ‘호흡선’ 개념 도입 제안을 중심으로」, 『국어국문학』 180, 179-219, 국어국문학회.
- 박수민(2018), 「문학 교과서에서 시 텍스트의 유기성을 교육하는 방식」, 『한국문예비평연구』 제582집, 259-293, 한국현대문예비평학회.
- 박치범(2016), 「문학 교과서가 학습자의 정서를 다루는 방식에 관한 비판적

- 고찰], 『문학교육학』 제51호, 109-154, 한국문학교육학회.
- 양정실(2017), 「문학 교육과정 성취기준 해석과 교과서 구현 방식」, 『문학교육학』 제55호, 149-172, 한국문학교육학회.
- 윤여탁·최미숙·최지현·유영희(2011), 『현대시교육론』, 서울: 사회평론.
- 이남호(2018), 「교과서 수록 시의 적절성에 관한 고찰」, 『민족문화연구』 제78호, 297-319, 고려대학교 민족문화연구원.
- 이인화(2010), 「서사적 사고를 통한 시각 이미지 해석 원리에 관한 연구」, 『문학교육학』 제31호, 57-85, 한국문학교육학회.
- 정재찬(1996), 「현대시 교육의 지배적 담론에 관한 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 정재찬(2004), 『문학교육의 현상과 인식』, 서울: 역락.
- 최미숙(2015), 「현대시 교육에서 은유의 문제」, 『문학교육학』 제49호, 315-342, 한국문학교육학회.
- 최지현(2006), 『문학교육과정론』, 서울: 역락.
- 최지현(2016), 「2015 개정 교육과정과 문학 교과서의 도전」, 『청람어문교육』 57집, 59-93, 청람어문교육학회.
- 한계전(2002), 『한계전의 명시 읽기』, 광주: 문학동네.
- 허연주·박형준(2018), 「통합형 국어과 교육과정 ‘문학영역’의 교과서 구현 양상 연구: 고등학교 1학년 『국어』 교과서 11종을 중심으로」, 『한민족문화연구』 62, 203-236, 한민족문화학회.
- Holland, N. N. (1978), "Literature as Transaction", Hernadi, P. (ed.) *What Is Literature?*, pp. 206-218, Bloomington: Indiana Univ. Press.
- Rosenblatt, L. M. (1994), *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, 김혜리·엄혜영 옮김 (2008), 『독자, 텍스트, 시: 문학 작품의 상호 교통 이론』, 서울: 한국문화사.
- Sontag, S. (1966), *Against Interpretation*, 이민아 옮김(2002), 『해석에 반대

한다』, 서울: 이후.

Wenger, E. (1998), *Communities of practice : learning, meaning, and identity*, 손민호·배을규 공역(2007), 『실천공동체』, 서울: 학지사.

【Abstracts】

## Segmentity of Poetry Reading in Textbook's Learning Activities

Min, Jaewon

This paper analyses learning process of Korean language textbooks, especially focusing on first chapters which students meet a modern poem for the first time in secondary school. Textbooks deal with a standard: appreciate a literary work based on effects of metaphor. But understanding processes about metaphors in learning activities are not connected to appreciation. This paper call this phenomenon 'Segmentity.' Causes of segmentity were two: ① Standards were not synthesized in learning process ② Learning activities used to privid poetical knowleges rather than to lead students get an experience about a poem as a whole. To get over these problems we need to provide much more chances in which writers of textbooks communicate about Korean Textbook Certification Standards. We also need to research alternative hierarchy of poetry education.

**Key words** : modern poetry education, transaction, textbook, learning activity, segmentity, petical knowledge, experience about a poem as a whole

이 논문은 2019년 06월 19일에 투고되었으며, 2019년 07월 14일에 심사 완료되어 2019년 07월 16일에 게재가 확정되었음.