

초·중등학교 시조 교육을 위한 몇 가지 제언

-텍스트 수용 현황과 그 분석을 중심으로-

조태성*

<차 례>

1. 머리말
 2. 초등학교에서의 시조 교육과 텍스트 수용의 가치
 3. 중등학교 시조 교육의 몇 가지 문제
 - 3.1. 중학교의 경우
 - 3.2. 고등학교의 경우
 4. 문제 해결을 위한 몇 가지 제언
 5. 맺음말
- <참고문헌>

1. 머리말

시조 장르의 가장 큰 특성 중의 하나로 ‘음악성’을 들 수 있다. 그렇기 때문에 시조를 이야기할 때 가장 전제되어야 하는 부분 중의 하나가 바로 ‘시조(時調) = 가창문학(歌唱文學)’이라는 시조 고유의 장르적 성격이라고 할 수 있을 것이다. 그러나 교육의 대상과 과정으로서 시조를 논할 때, 시조의 이런 특성이 전제되지 않는 경우가 많다 보니 시조 교육에 있어서 시조의 본질은 사라지고, 시조의 외적인 부분¹⁾에 치우친 교육이 주로 이

* 전남대학교 한국어문학연구소

루어지고 있는 현실을 볼 수 있다.

이는 교과서 수록 시조 텍스트 선정 단계에서부터 이러한 전제가 철저히 고려되지 않았기에 필연적으로 발생할 수밖에 없는 문제이다. 시조가 ‘노래로 부르기를 위해 제작된 장르’인 만큼, 그 음악성에 대한 이해를 먼저 해결하고, 이후의 문제에 대해 논의하는 것이 올바른 시조 학습의 순서가 되는 것이다.

그러나 현재 사용 중인 초·중등학교 『국어』 및 『문학』 교과서 내에서는 이러한 부분에 관한 언급이 거의 보이지 않는다. 게다가 초등학교 교과서에서 언급된 시조 텍스트가 고등학교 교과서에서도 똑같이 중복되어 언급되어 있다는 사실은 우리 시조 교육이 과연 얼마나 내실 있게 이루어지고 있는가에 대한 의문마저 갖게 할 정도이다.

본고에서는 이러한 문제점으로부터 논의를 시작하여 각 교육과정별 시조학습에 대한 문제와 해결 방안을 제시하고자 한다. 또한 본 논의의 중심은 ‘시조 텍스트의 선정 문제’와 ‘문학작품으로서의 시조 교육 문제’에 둔다. 그리고 본고에 언급되는 주된 연구대본은 초·중등학교의 『국어』 교과서이며, 논의의 필요에 따라 『문학』 교과서 및 교사용지도서를 참조한다.

2. 초등학교에서의 시조 교육과 텍스트 수용의 가치

제7차 교육과정의 초등학교 『국어 - 읽기』 교과서에는 학생들이 1학년 2학기부터 시조를 접할 수 있도록 <매미>라는 시조를 실어 놓았다. “그렇지만 동시조(童時調) <매미>를 통한 활동은 ‘시를 읽고 느낀 점 말하기’로써 시조적인 리듬감을 익히는 등의 장르적인 활동이 없기 때문에 일반 童詩 학습과 아무런 차별성이 없다. 따라서 시조를 학습 제재로 수용한 의도

1) 여기에서 시조 외적인 부분이라 함은 시조가 문학 작품으로서 교수·학습의 대상이 되기보다는 다른 학습 활동에서 필요한 도구적 장르의 성격으로 다루어짐을 뜻한다.

성을 발견하기 어렵다”고 한 김덕현²⁾의 지적은 매우 타당하다고 여겨진다. 즉 정규 국어 교육이 시작됨과 동시에 시조를 학습할 기회를 가지기는 하였으나, 이는 시조 자체에 대한 학습이라기보다는 넓은 의미의 ‘시’ 학습에 ‘시조’라는 형식의 ‘동시’ 1수를 포함시켜 놓은 것에 불과하다고 할 수 있다.

초등학교에서의 본격적인 시조 교육은 5학년에 이르러 시작된다고 볼 수 있다. 현재 5학년 1학기 『국어 - 읽기』 교과서에는 두 편의 시조가 실려 있는데, 일명 〈하여가〉와 〈단심가〉가 그것이다. 그러나 이 두 작품이 활용되는 분야는 ‘말하기’ 교육 분야이다. 이는 교육 과정의 구성에 있어 좀더 세심한 배려가 필요한 부분이라고 본다. 왜냐하면 시조라는 장르 자체가 말하기와는 다소 거리가 있는 장르이기 때문이다. 오히려 시조는 그 음악성과 관련한다면, ‘읽기’나 ‘듣기’ 학습 분야와 관계가 있다고 여겨진다.

〈하여가〉와 〈단심가〉는 매우 잘 알려진 시조 작품으로, 그 작자에 있어서는 아직도 학계에서 논란의 여지를 남겨두고 있기는 하나, 작품의 문학성만큼은 여러 각도에서 인정을 할 만한 작품이라고 할 수 있다. 이러한 두 작품을 초등학교 때부터 접하는 것은 매우 바람직한 일이라고 여겨지나, 그 학습 방법에 있어서만큼은 재론의 여지가 있다고 본다.

학생들은 이 두 텍스트로 인하여 본격적으로 시조를 접하게 되는 만큼, 이 부분에서 시조 장르에 대한 개괄적인 학습이나마 분명히 필요하리라 생각된다. 사실 이 작품들은 시조의 대표적인 형식에도 가장 잘 들어맞는 작품들이거니와, 그 음악성에 초점을 맞춘다고 하더라도 전혀 손색이 없는 작품들이기 때문이다. 작품 원문을 보자.

이런들 어떠하며 저런들 어떠하리.
만수산 드렁칫이 얽혀진들 어떠하리.
우리도 이같이 얽혀져 백 년까지 누리리라.

2) 김덕현, 『시조문학교육론』(서울:박이정), 2004, 74쪽.

이 몸이 죽어 죽어 일백 번 고쳐 죽어
백골이 진토 되어 낮이라도 있고 없고,
임 향한 일편단심이야 가실 줄이 있으랴(교육인적자원부 2002: 142).

3장 6구 4음보라고 일컬어지는 시조의 형식을 이해하게 하고, 그러한 형식 속에 내재된 음악성을 ‘읽기’ 혹은 ‘낭독’을 통하여 체득하게 하기에 더 없이 좋은 작품임은 밑줄 친 시구들에 의해서도 충분히 확인할 수 있을 것이다. ‘이런들’, ‘저런들’, ‘어떠하리’, ‘죽어 죽어’, ‘고쳐 죽어’ 등등의 시구를 중심으로 실제 교실 현장에서 다양한 음악적 활동을 곁들여 학습한다면 시조 장르에 대한 기본적 이해를 획득하는 데는 별 무리가 없을 것으로 추측된다. 이러한 학습 활동을 하는 동안 자연스럽게 시조의 음악성을 체득하면서, 그 고유 형식에 대해서도 깨우칠 수 있기 때문이다.

그러나 이러한 학습 효용성에도 불구하고, 이들 텍스트들이 과연 학습의 목표에 적합하게 수용되었는지는 의문이다. 이 텍스트들은 ‘넋째 마당 <이리보고 저리보고>’편의 ‘1. 분명하고 적절하게’라는 단원에 수용되어 있다. 이 단원에서는 크게 ‘글의 종류에 따라 읽기의 방법이 어떻게 달라지는지 알아 봅시다’라고 아래의 설명을 곁들여 단원의 목표를 적시하고 있다.

글의 종류는 다양합니다. 음식도 종류에 따라 먹는 방법이 다르듯이 글도 종류에 따라 읽는 방법이 다릅니다. 글을 읽는 방법을 알고 글을 읽으면 글의 내용을 더 쉽게 이해할 수 있습니다. 특히, 글쓴이의 주장이 담겨 있는 글은 글쓴이가 주장하는 내용이 무엇인지 생각하며 읽어야 합니다. 주장하는 내용은 글 속에 직접 드러나 있는 경우와 직접 드러나 있지 않은 경우가 있습니다.³⁾

위의 설명대로 현행 교과서는 글쓴이의 주장이 직접 드러나 있지 않은 경우를 보여주기 위하여 <하여가>와 <단심가>라는 시조 텍스트를 수용하

3) 교육인적자원부, 『초등학교 국어-읽기 5-1』(대한교과서주식회사, 2002), 138쪽

고 있음을 알 수 있다. 더 정확히 말하자면 이 텍스트들은 ‘글의 종류를 생각하며 알맞은 방법으로 글을 읽어 봅시다.’라는 단원에 수용되어 있는 것이다.

여기에서 과연 ‘시조’라는 장르가 어떤 이의 주장을 담기 위한 글쓰기의 한 방식이었는지에 대한 의문이 남는다. 이는 시조라는 개념과 장르를 이제 인식하기 시작하는 단계인 초등학교에서 그 텍스트의 수용 방식이 매우 잘못된 것임을 시사하는 것이다. 즉, 제작배경이 뚜렷한 텍스트 2개를 나란히 배치하여 견주어 놓고 단지 그 주장만을 알아보게 하는 것은 시조 텍스트의 수용에 있어 문학으로서의 시조 학습이라는 원론적인 전제를 간과했다는 지적을 피하기 어려울 것으로 보인다.

게다가 이 교과서의 가장 마지막에는 단원학습과 별도로 <학습 용어 해설>이라는 란을 두어 몇 가지 용어에 대한 해설을 덧붙였다. 그 중 첫 번째 해설이 ‘글의 종류에 따른 읽기 방법’인데, 그 내용은 아래와 같다.

글의 종류는 매우 다양합니다. ①글쓴이의 주장을 나타내는 글만 보아도 그 종류가 매우 다양하다는 사실을 알 수 있습니다. 그러한 글 가운데에는 시조 형식의 글, 그림 우화 형식의 글, 만화 형식의 글, 광고 형식의 글 등이 있습니다. 이러한 글들은 형식면에서는 다르지만 ②내용면에서는 모두 주장을 나타낸다는 점에서 공통점을 가지고 있습니다. 글쓴이의 주장을 나타내는 글을 읽을 때에는 주장하는 내용이 무엇인지에 주의하며 읽어야 합니다.⁴⁾

위의 인용문 중에서 밑줄 친 부분의 설명에 주목하면 왜 초등학교에서의 시조 텍스트 수용이 문제인지 분명히 알 수 있을 것이다. ①의 진술에서 글쓴이의 주장을 나타내는 글의 형식에 시조가 있다고 한 점은 어느 정도 이해할 수 있는 부분이라 생각한다. 그러나 ②의 진술은 ‘시조는 온전히 주장을 나타내는 글의 형식’이라는 오해를 벗어나기 어렵다는 점에서 문제로 지적된다.

4) 교육인적자원부, 앞의 책, 239쪽.

실제로 이 텍스트들이 어떻게 학습에 활용되고 있는지를 보면 이러한 문제는 더욱 극명하게 드러난다. 교과서에는 이 텍스트들의 바로 앞에 이들의 제작 배경을 설명하는 글⁵⁾을 두어 먼저 읽을 수 있게 하고 있다. 정해진 학습 목표가 있는 만큼 이 글은 그 학습 목표에 도달할 수 있게 의도적으로 제시되었으며, 구체적인 학습 활동⁶⁾ 역시 이러한 의도와 무관하지 않다. 이러한 배치는 역으로 문학 텍스트가 문학 학습을 위해 수용된 것이 아닌 전혀 다른 학습 활동을 위해 수용되었다는 지적을 낼 수 있다는 점에서 문제의 소지가 있다고 여겨진다.

또한 초등학교 『국어』 교과서에는 5학년 2학기에서 6학년 2학기까지 총 5편의 시조⁷⁾를 더 접할 수 있게 되어 있다. 그러나 이 5편의 시조는 모두 본시 학습과는 별개로 구성되어 있어, 전체적으로 초등학교에서의 시조 교육이 어떠한 상황에 처해 있는지를 극명하게 보여주는 대목이라고 할 수 있다.

이에 대해 간략히 살펴보면, 우선 이 5편의 시조는 모두 ‘쉽터’ 학습으로 처리되어 있다는 점을 알 수 있다. 특히 6학년 2학기가 되면, ‘시조의

5) 교과서에 제시된 글은 다음과 같다.

고려 말, 공양왕 시절에 이성계를 왕으로 세우려던 이방원은 고려의 충신인 정몽주를 자기 편으로 끌어들이기 위하여 “이런들 어떠하며~”라는 시조를 지었다. 이 시조는 ‘하여가’라고도 부른다. 정몽주는 이 시조에 답하여 “이 몸이 죽어 죽어~”로 잘 알려진 시조 한 수를 읊었는데, 이것이 ‘단심가’이다. 결국 정몽주는 1392년, 선죽교에서 이방원의 부하에게 살해되고 만다. 이러한 배경을 가지고 있는 두 시조는 주장하는 내용이 비유적으로 잘 나타난 작품으로 알려져 있다(교육인적자원부, 앞의 책, 142쪽.).

6) 구체적 학습 활동은 ‘시조를 읽고, 물음에 답하여 봅시다.’라는 전체 아래 작품이 쓰여진 까닭을 묻고 있으며, “우리도 이같이 얽혀져”와 “임 향한 일편단심이야 가실 줄이 있으랴”에 담긴 글쓴이의 주장이 무엇인지 알아보게 하는 등의 활동 사항이 제시되어 있다(교육인적자원부, 위의 책, 143쪽.).

7) 각각의 작품명은 다음과 같다.

이병기, <저무는 가을~>(현대시조, 평·연시조) / 이호우, <가을 산빛이~>(현대시조, 평·단시조) / 양사언, <태산이 높다 하되~>(고시조, 평·단시조) / 정철, <이고 진 저 늙은이~>(고시조, 평·연시조) / 이정환, <친구야, 눈빛만 봐도~>(현대시조, 평·단시조).

형식에 대한 설명과 함께 내용과 분위기에 맞게 낭독하기', 그리고 '시조의 형식을 생각하며 친구를 제재로 하여 한 편의 시조 짓기'라는 활동이 제시되어 있다. 언뜻 보면 각각 '읽기'와 '쓰기' 활동을 위한 배려로 보이나, 이는 이전의 시조학습이 제대로 이루어지지 않았다는 점을 생각하면, 그 효율성에 있어 의문을 갖게 하는 대목이다.

계다가 이에 대해 “쓰기 활동에 따른 구체적인 전략은 보이지 않는다.”는 김덕현⁸⁾의 지적은 애초부터 초등학교 시조 교육에 대한 학습 구성이 매우 추상적인 발상에서 비롯되었음을 알게 해 준다.

필자는 초등학교에서의 시조 교육이 시조의 음악성, 나아가 가창문학으로서의 시조 장르를 이해하고, 이를 음악활동과 더불어 체득하게 하는 것으로 그 본분을 다하는 것이라고 생각한다. 시조는 애초부터 가창을 전제로 하여 제작된 문학 장르였던 만큼, 그 전제를 체득하는 것이야말로 시조의 본질을 알게 하는 길이라고 여겨지기 때문이다. 다시 말해서 초등학교에서의 시조 교육의 목표는 학생들로 하여금 우리 시조가 무엇인지를 다양한 활동을 통하여 체득하게 하는 정도면 충분하리라고 여겨진다.

3. 중등학교 시조 교육의 몇 가지 문제

3.1. 중학교의 경우

학습자들에게 문학에 있어 '고전문학'이라는 용어가 진지하게 받아들여지는 시기는 중등학교부터라고 볼 수 있다. 이때부터 학습자들은 우리 옛 문학을 본격적으로 탐구하게 되는데, 텍스트를 접하면서 느끼는 가장 최초의 감정은 '어렵다'와 '지루하다'이다. 이는 교과서에 실린 텍스트 자체의 문제일 수도 있지만, 그것을 가르치는 교수자와 그것을 실은 교과서의 문

8) 김덕현, 앞의 책, 75쪽.

제가 더 크다고 본다. 이 장에서는 이러한 문제가 어떻게 해서 파생되었는지, 그리고 그에 대한 해결책은 무엇인지에 대해 '시조' 장르만을 대상으로 탐색해보기로 한다.

먼저 중학교 2학년 1학기 『국어』의 '3. 우리 고전의 맛과 멋 <문학>'이라는 단원의 길잡이에는 다음과 같은 설명이 쓰여 있다.

천 년 뒤의 후손들에게는 우리 시대의 문학 작품 속에 담긴 삶의 모습이나 생각이 무척 낯설게 여겨질 수 있다. 그래서 만일, 그 후손들이 우리 시대의 문학이 한낱 신기한 흥밋거리로만 여기거나 고리타분하고 지루하다고 생각하여 거들떠보지도 않으려 한다면, 여러분은 어떤 기분이 들겠는가? 아마 여러분은 한편으로 섭섭하기도 하고, 또 한편으로는 답답하기도 할 것이다.

그렇다면 이제 입장을 한 번 바꾸어 생각해 보자. 지금 여러분은 우리 선조들이 향유하던 문학 작품에 대해 어떤 태도를 가지고 있는가? 여러분은 고전문학 작품을 재미없고 지루한 것이라고 여기지는 않는가?

오늘날의 문학이 미래에 고전 문학이 될 수 있듯이, 현재 우리가 읽는 고전 문학 작품들도 조상들에게는 당대의 사상과 정서를 반영한 생동감 넘치는 작품이었다. 그런 점에서, 고전 문학 작품을 읽을 때에는 그 작품을 쓰고 즐기던 선인들의 삶과 사고방식을 염두에 두어야 한다. 그 때 비로소 고전 문학의 맛을 제대로 느낄 수 있을 것이다. 9)

이 글에는 고전문학을 대하는 필자들의 관점이 극명하게 드러나 있다. 밑줄 친 부분의 진술을 보면, '고전문학은 시대적으로 앞선 시대의 문학이며, 세월이 흐르게 되면 고리타분하고 지루해지는 것'이라는 관점이 보인다. 물론 고전문학이 시대적으로 앞선 시기의 것들이라고 얘기할 수도 있지만, 앞선 시기의 문학이라고 하여 무조건 고리타분하고 지루하다는 관점에는 문제가 있어 보인다. 교과서에 실린 이 글을 읽는 학생들의 입장에서는 일단 '고리타분하고 지루한' 것으로서의 고전문학을 인식하게 하는 문제

9) 고려 대학교, 한국 교원 대학교 국정 도서 편찬 위원회, 『중학교 국어 1-2』(교육인적자원부, 2003), 96~97쪽.

적 진술인 것이다.

게다가 이 단원에서 시조는 ‘본시 학습’에 들어 있지도 않다. <보충·심화>란에 정철의 <이고 진 저 늙은이~>와 작자 미상의 <개를 여남은이나 기르되~>라는 2편의 작품이 실려 있을 뿐이다. 이에 대한 학습 활동 문제 또한 ‘주제가 무엇인가?’, ‘작자의 신분이 나이를 추측해보자.’, ‘읽고 난 느낌을 말해 보자.’, ‘주어진 소재로 시조 한 수 지어 보자.’에 불과하다. 정작 <보충·심화> 학습 활동의 주안점으로 제기한 ‘작품에 담긴 우리 조상들의 사상과 정서에 대해 생각해 보는 활동’¹⁰⁾은 주어진 학습 활동 문제로는 도저히 해결되지 않는 부분이라고 여겨진다.

실제로 중학교에서의 시조 교육은 1학년 2학기에 시작된다고 볼 수 있다. 중학교 1학년 2학기 『국어』의 ‘4. 시의 세계 <문학>’에 실린 (1) <봉선화>라는 작품은 현대시조이다. 초등학교에 이어 중학교에서도 아직은 고전문학으로서의 시조 장르가 아닌 현대문학으로서의 시조 장르를 다루는 것이 시조 교육에 있어 훨씬 더 바람직하다는 것이 필자의 의견이다. 이에 맞게 교과서에서는 ‘단원의 길잡이’에서 정철의 <훈민가>를 제시하여 ‘시의 언어가 어떤 특징을 지니는지’에 관해 학습하게 하였고, 본시 학습 텍스트인 <봉선화>와 관련하여 시의 운율을 공부하도록 지시하고 있다.

이러한 단원의 길잡이 내용은 초등학교에서의 시조 교육과 연결해 생각해 볼 때, 매우 큰 의미를 갖는다고 할 수 있다. 앞 장에서 제시했던 것처럼, 시조의 음악성을 체득하는 것은 시조의 본래 면모를 알게 하고, 익히게 하는 데 필수 요소가 되기 때문이다.

이런 까닭에 위에서 언급한 중학교 2학년 1학기에서의 학습 활동에 드러난 문제는 이러한 시조 교육의 맥을 끊어 놓았다고 볼 수 있다. 시조 장르가 어떠한 것인지, 우리 문학사에서 어떠한 위치를 점하고 있는 지 등을 설명하는 학습 단원이 없이 곧바로 시조 창작에 들어가는 것은 학생들에게 그야말로 ‘고리타분하고 지루한’ 장르가 되게 하는 첩경이 될 수도 있음

10) 고려대학교 외, 앞의 책, 126쪽.

에 유의하여야 할 점이기 때문이다.

특히, 중학교 3학년에서 학습하게 될 시조학습과의 연관성을 생각한다면 이러한 문제점은 분명 재고의 여지가 있다고 여겨진다. 3학년 2학기 『국어』의 ‘4. 고전 문학의 감상 <문학>’이라는 단원에는 시조를 집중적으로 학습할 수 있게 되어 있다. 우선 본시 학습으로 ‘(3) 시조 두 편’이라는 장에서 신희의 <산촌에 눈이 오니~>와 작자 미상의 <논밭 갈아 김 매고~>라는 텍스트가 실려 있는데, 평시조와 사실시조를 각각 선택하여 한국 문학의 특질과 관련한 학습 활동을 할 수 있도록 배려하였다.

또한 시조 텍스트에 대한 본시 학습 이전에 ‘(1) 한국 문학의 개념과 특질’이라는 단원을 두어 이곳에서 ‘여유로운 시 형식’으로서의 시조와 ‘자연 친화의 문학’으로서의 시조를 언급한 점은 매우 시의 적절한 배려라고 여겨진다. 여기에 더해 <보충·심화> 활동에서도 시조 1수와 현대시 1수를 비교하여 한국 문학의 특질에 대해 살펴보게 한 것도 의미가 있다고 생각하기 때문이다.

3.2. 고등학교의 경우

이제 고등학교에서의 시조 교육에 대해 살펴보기로 한다. 현재 고등학교에서 ‘국어’는 ‘국민공통 기본 교육과정’과 ‘선택 중심 교육과정’으로 이분되어 운영되고 있다. 전자는 주로 1학년에 해당하는 교육과정이며, 후자는 2, 3학년 중심의 교육과정에 속해 있다. 현 국어 교과목 운영상의 이중성에 대해서는 본고의 논의 대상이 아니므로 여기에서는 생략하기로 한다.

다음은 현 제7차 교육과정 상의 고등학교 『국어(上·下)』 교과서에 실린 시조 작품의 현황이다.

연번	작품명	작자	작품 형식 및 수록 형태	비고
1	하여가	이방원	평시조, 단시조	마무리

			/ 전문 수록	학습
2	단심가	정몽주	평시조, 단시조 / 전문 수록	마무리 학습
3	가고파	이은상	평시조, 연시조 / 제1~4연 수록	도입 학습
4	어부사시사	윤선도	평시조, 연시조 / 춘4, 하2, 추1, 동4의 4수 수록	본시 학습
5	어더 너 일이 여~	황진이	평시조, 단시조 / 전문 수록	본시 보충
6	자모사(慈母思)	정인보	평시조, 연시조 / 12, 16수 수록	마무리 학습

위의 표에 보이는 것처럼 고등학교에서의 시조 텍스트 수용 현황에 대해, 우선 “문학을 통한 총체적 언어 능력 신장을 위해 실질적으로 접근하려는 노력이 엿보이며, 학습자 중심의 흥미와 자기 주도적 활동성이 강조된 점이 특징이고, 대단원 편성에서 준비 학습을 효율적으로 활용하는 동시에, 체계적인 단원 구성 속에 학습 내용을 적절히 녹여 배치하였다.”고 평가한 김덕현¹¹⁾의 주장은 타당하다고 여겨진다. 그러나 텍스트 수용 과정에 있어서의 중복 문제 역시 다시 한 번 되짚어 해결해야 할 문제이며, 이로 인해 발생했던 텍스트 선정 상의 고민 부족 또한 마땅히 반성해야 할 문제라고 본다.

이제 여기에서는 주로 고등학교 시조 교육에 있어서 본시 학습 텍스트로 선정한 <어부사시사>에 대해 그 수용에 있어서의 적절성 여부를 논하기로 한다. <어부사시사>는 고산 윤선도가 65세 때 벼슬을 그만두고 전남

11) 김덕현, 앞의 책, 117~118쪽.

완도의 보길도에 들어가 자연과 벗 삼아 지내면서 지은 노래이다. 세속에 서 벗어나 아름다운 자연과 한 몸이 되어 강호에서 노니는 이른 바, 강호 한정(江湖閑情)을 노래하고 있는 작품이라고 할 수 있다. 그 구성을 보면 4계절을 제재로 하여, 매 장을 각각 10수씩 총 40수로 하고, 각 수마다 여음을 붙였다.

여음은 배를 띄우는 것에서부터 돌아오기까지의 과정을 표현한 것인데, 고려 후기의 <어부가> 를 이어받아 다시 창작한 것으로 보인다. 이현보의 <어부사> 나 그 밖의 어부가류의 노래와는 달리 <어부사시사>는 순 우리말로 새롭게 썼다는 점에서 큰 의의가 있다고 평가받는 작품이다.

또한 이 작품의 특징은 여음에 있다고도 볼 수 있는데, 여기에 삽입된 여음은 단순히 흥취를 돋우는 역할에서 벗어나 작품 자체의 진술방향과 서술형식에 있어 지대한 영향을 미치고 있다. 즉, 이 작품에서 사계를 노래하는 각각의 장은 모두 10수씩 구성되어 있는데, 이 10수가 일관적인 흐름에서 벗어나지 않도록 순차적이고도 시간적인 질서를 부여하는 구실을 바로 이 여음이 맡고 있는 것이다.

그러나 교과서에 실린 <어부사시사> 네 수는 이러한 질서를 도외시하는 듯한 인상을 준다. 물론 현재 교과서에 수용한 네 개의 텍스트를 선정하기 위해 사계절로 구성된 각 장마다 1수씩 가려 뽑아 그 전체적인 면모를 보여주고자 하는 의도¹²⁾는 익히 짐작할 수 있다. 그러나 이는 ‘나무는 보되 숲은 보지 못하는’ 결과를 초래할 것으로 생각된다. 다음은 이와 관련한 정병현의 주장이다.

<어부사시사>의 각 계절로 이루어진 단락들은 다시 보길도의 자연과 관련되

12) 이러한 의도에 외에도, 특히 이 네 수를 가려 선정한 이유는 따로 있다고 한다. 즉, <춘사 4>의 경우, 우리말을 사용한 조탁의 참신함으로 말미암아 秀作으로 일컬어진다는 점에서, 그리고 <하사 2>의 경우에는 자연친화적인 물아일체의 경지를 찾을 수 있다는 점에서, <추사 1>의 경우에는 청빈하고 여유로운 어부의 생활을 통해 假漁翁의 인생관을 엿볼 수 있다는 점에서, 마지막으로 <동사 4>의 경우에는 달라진 경관의 묘사가 뛰어나다는 점에서 그 선정 의도를 읽을 수 있다.

는 연속적 단위들로 이루어져 있다. 아침 출발할 때의 자연과 돌아올 때의 저녁 풍광은 서로 짝을 이루고 있을 때 그 의미가 살아난다. 마찬가지로 봄과 여름, 그리고 가을과 겨울의 자연은 서로 동일한 기반 위에 놓여 있을 때, 그 의미가 역동적으로 되살아나는 것이다. 그 하나하나를 해체하면, 각 부분이 드러내는 의미는 파악될 수 있겠지만, 각 부분들이 결합하여 드러내는 웅장한 합창은 사라지고 마는 것이다.¹³⁾

위의 지적처럼 현재 교과서에 실린 〈어부사시사〉 네 수는 그 ‘웅장한 합창’은 사라진 채로, 의미만을 파악하고자 하는 텍스트 수용 결과가 되어버렸다. 즉, 문학교육적 가치는 사라지고 텍스트 중심의 국어교육적 가치만 드러나 버린 것이다.

그렇기 때문에 이 단원의 학습 목표에서 제시하고 있는 ‘문학 작품의 아름다움을 실현하는 작품의 구성요소와 기능을 이해’하기에 적절한 텍스트인지, ‘문학 작품의 아름다움에 대한 자신의 생각을 언어로 표현할 수 있게 하는데도 적절한 지, 마지막으로 ‘자신의 듣기 활동을 조절하면서 듣는 태도를 지’니게 하는데 적절한 텍스트인지에 대해서도 의문이 생길 수밖에 없다. 결국 이러한 의문은 텍스트 선정 과정에 있어서 그 적절성 여부에 대한 논란을 불러일으킬 수 있는 여지가 생긴다고 본다.

다음은 〈하여가〉와 〈단심가〉의 문제이다. 이 두 텍스트는 이미 초등학교 교과서에서 학습 텍스트로 수용된 작품들이다. 초등학교에서의 경우, ‘말하기’ 능력 향상에 초점을 맞추고 이 텍스트들을 다루고 있는데, 다시 고등학교에서도 ‘듣기’와 ‘말하기’ 학습에 초점을 맞춘 단위¹⁴⁾에서 이 텍스트들을 수용하고 있음을 볼 수 있다. 결국 ‘말하기’ 학습에서 동시에 이 텍스트들이 수용된 것이다. 이러한 동시 수용 현상은 현전하는 수많은 시조 텍스트 가운데 굳이 중복하여 다룰 수밖에 없을 정도로 뛰어난 작품인지

13) 정병현, 『古典 詩歌의 常識에 대한 몇 가지 解明』, 『古詩歌研究』 제5집(한국고시가학회, 1998), 510쪽.

14) 이 텍스트들은 『고등학교 국어(上)』의 ‘3. 다양한 표현과 이해’라는 단락에 수용되어 있다.

에 대한 초보적인 고민마저 들게 한다. 초·중등학교 전 과정을 통하여 불과 몇 십 수의 작품만을 대할 수밖에 없는 교육 현장에서 수많은 텍스트들이 현전함에도 불구하고 발생한 이러한 동시 수용의 문제는 분명 텍스트 선정에 있어 그 적절성에 논란의 여지가 있다고 본다. 이러한 문제에 대해서는 다음 장에서 그 해결 방안을 종합적으로 모색해보기로 한다.

4. 문제 해결을 위한 몇 가지 제언

지금까지 초·중등학교의 시조 텍스트 수용 과정에서 비롯된 몇 가지 문제를 살펴보았다. 이를 토대로 이 장에서는 그 해결 방안을 모색해보기로 한다. 여기에 더해 시조 교육에 있어서 드러난 전반적인 문제와 그 해결 방안에 대해서도 함께 모색해보기로 한다.

현재 드러난 시조 교육에 있어서의 가장 큰 문제는 텍스트 수용 과정에 있어서의 적절성 여부와 텍스트의 중복 수용 문제였다. 그리고 겉으로 드러나 있지는 않지만, 교육과정 상 추진되어야 하는 학습의 연속성 문제도 도외시킬 수 없는 부분이다. 필자는 이들 문제 중 가장 먼저 해결되어야 할 부분이 학습의 연속성 문제라고 생각한다. 학습의 연속성 문제는 어떤 교육에서건 가장 먼저 전제가 되어야 할 부분이라고 생각하기 때문이다.

본고에서 말하는 학습의 연속성이란 초등학교에서 고등학교에 이르기까지 시조 교육에 있어서 일련의 정해진 학습 과정을 중복되지 않고 필히 거쳐 가게 하는 것을 말한다. 지엽적으로 보면 학습 텍스트의 중복 문제와도 관련이 되어 있지만, 이보다는 포괄적인 개념으로 시조 교육에 있어 빠져서는 안 될 부분을 선정하고 이를 단계별로 배치하여 학습하게 하는 전반적인 학습 과정을 말하는 것이다.

이러한 학습 과정에서 첫 번째로 수행되어야 하는 부분은 바로 '시조의 음악성'과 관련한 부분이다. 이는 앞서 살펴보았듯이 초등학교 과정에서

해결되어야 할 부분이다. 현재 초등학교 과정에서의 시조 교육은 넓은 의미의 '시' 학습에 '시조'라는 형식의 '동시'를 포함해 놓은 상황이다. 게다가 가장 처음 시조를 접하면서 이를 '말하기' 교육 분야에 활용하고 있다. 이러한 경우 시조 텍스트가 가진 음악성을 최대한 배려한다면 '읽기'나 '듣기' 학습 분야에 활용하는 것이 좀더 효용성을 획득하는 한 방식이 될 수 있을 것이다. 이는 또한 초등학교 5학년 때부터 본격적으로 시작되는 시조 학습에 연계될 수 있음을 충분히 배려해야 한다.

두 번째는 '시조의 문학성'과 관련한 학습이다. 이에 관한 학습 활동은 초등학교 5학년 때부터 바로 시작할 수 있다. 초등학교 5학년 때 접하는 시조 텍스트는 〈하여가〉와 〈단심가〉이다. 이 두 텍스트는 그 제작 배경에서도 흥미를 불러일으킬 뿐만 아니라, 시조의 음악성을 학습하는 데도 단연 돋보이는 텍스트들임은 앞서 살핀 바 있다. 게다가 이들 텍스트는 그 형식적 측면에 있어서도 시조의 기본형에 매우 충실한 작품들이며, 논란의 여지는 있으나 그 작가와 제작 배경 또한 비교적 명확한 편이기도 하다.

이러한 관점에서 이들 텍스트가 선정된 점은 매우 고무적이거나, 선정된 텍스트의 자체적 효용성만큼의 학습 목표 혹은 학습 활동은 제시되어 있지 못한 점이 흠으로 지적된다. 이들 텍스트를 '시조의 음악성'과 관련한 학습에만 활용할 것이 아니라, 그것들이 가진 내·외적인 효용성을 최대한 살려 시조 자체의 문학성과 관련한 학습에도 충분히 활용할 수 있어야 한다.

물론 초등학생이라는 학습자의 위치를 고려한다면 전문적 수준의 학습 활동은 어려울 것이다. 그러나 이 단계에서는 '시조의 문학성'을 학습하기 위한 선행 학습 단계로써, 시조의 기본적 특성을 학습하게 하는 것도 의의가 있을 것이라 생각된다. 즉, '시조란 무엇인가?', '시조는 어떠한 형식을 가진 문학 장르를 말하는가?' 등등의 아주 초보적인 학습 활동만으로도 충분하다는 의미이다. 이러한 단계는 중학교 『국어(3-2)』의 '4. 고전 문학의 감상 <문학> (1) 한국 문학의 개념과 특징'이라는 단원을 활용하는 것으로 충분하리라 생각되나, 그 내용의 구체성에 대해서는 조금 더 배려해야 할

부분이라고 여겨진다.

마지막은 ‘시조의 현재성’을 탐구하게 하는 학습 단계이다. 시조는 현재에도 수많은 작품들이 제작되는 등 현재까지 이어지고 있는 우리의 소중한 문학 자산이다. 따라서 더 이상 고전으로 남아 있는 문학의 한 장르라고 볼 수는 없다. 이 단계의 학습에서는 이러한 시조의 현재성을 학습하게 하여 시조의 문학사적 의의를 현대적으로 탐구할 수 있게 하여야 한다.

이를 위한 방편으로 고등학교 『국어』에 수용된 시조 텍스트를 좀더 세분화하고 다양화하여 하나의 단원에서 학습하게 하는 방식을 생각해볼 수 있다. 그렇게 된다면 ‘문학 작품의 아름다움을 실현하는 작품의 구성요소와 기능을 이해’하고, ‘문학 작품의 아름다움에 대한 자신의 생각을 언어로 표현할 수 있’으며, ‘자신의 듣기 활동을 조절하면서 듣는 태도를 지’니게 할 수 있다는 점에서 매우 효율적인 문학 학습이 이루어질 수 있으며, 또는 ‘읽기’와 ‘듣기’, ‘말하기’를 포함한 국어 사용 능력을 배양하는 데도 매우 효율적이라고 생각되기 때문이다.

이러한 학습 연속성을 위한 단계별 학습 목표¹⁵⁾와 방법 및 텍스트들을 도표화하여 제시하면 다음과 같다. 도표에 언급된 시조 텍스트는 앞 장에서 지적되었던 중복 수용 텍스트와 논란의 여지가 있는 텍스트는 제외하였고, 이를 대신할 수 있는 다른 텍스트를 선정하였다.

학습 목표	시기	작품 및 작품의 특징 ¹⁶⁾
1. 시조의 음악성을 이해한다.	초등학교~중학교	현행 수용 작품



15) 여기에서 말하는 ‘단계별 학습 목표’는 현행 교과서의 체제에 따른 ‘단원별 학습 목표’와는 별개로 사용되는 용어이다.

2. 시조의 문학성을 이해한다.	중학교	현행 수용 작품
-------------------	-----	----------



3. 시조의 현재성을 이해한다.	고등학교	윤선도, 〈오우가〉 : 연시조, 사대부 작가, 강호가도 황진이, 〈어더 너 일이어~〉 : 단시조, 여성작가, 애정 위백규, 〈서산의 도들 벗 셔고~〉 : 단형시조, 사대부작가, 농촌생활 작자미상, 〈두터비 파리를 물고~〉 : 장형시조, 세태의 풍자 대구여사, 〈혈죽가〉 ¹⁷⁾ : 연시조, 여성작가, 독립운동과 충정 이은상, 〈가고파〉 : 연시조, 현대시조, 고향에 대한 향수
-------------------	------	---

16) 이곳에서 사용된 ‘단시조(單時調)’의 개념은 ‘연시조’와 대비되는 개념이며, ‘단형시조(短形時調)’는 이른 바 ‘평시조’의 개념으로 사용되었다. 그리고 ‘장형시조(長形時調)’라 함은 이른 바 ‘엇시조’ 내지 ‘사설시조’를 지칭하는 개념으로 사용되었다.

17) 사동우 대구여사의 〈혈죽가〉는 현대시조의 기점으로 자리매김한 연시조 작품이다. 이 시조는 단형시조, 즉 평시조 3수로 구성된 작품이나, 그 형식에서 기존의 평시조의 형식과는 다른 면이 보인다. 기존의 평시조가 종장이 3·5·4·3의 기본형을 갖추고 있다면, 이 시조는 종장이 3·5·4*의 형식으로, 종장의 마지막 음보가 생략되어 있는 경우이다. 이는 시조창을 위한 배려로 보인다. 이러한 특성을 보여주기 위해 텍스트로 선정하였다. 그 원문은 다음과 같다.

협실의 소슨디는 충정공 혈적이라 / 우로를 불식하고 방중의 풀은 뜻슨 / 지금의 우극 충심을 진각세계

충정의 구든 절개 피을마져 디가 도여 / 누상의 홀노 소사 만민을 경동키는 / 인생이 비어잡초키로 독야청청

5. 맺음말

본고는 현행 교과서에 수용된 시조 텍스트를 중심으로 그 현황과 분석을 통해 시조 교육에서 발생하는 몇 가지 문제를 해결해 보고자 하는 의도에서 출발하였다. 그리하여 초등학교 시조 교육에서 발생했던 텍스트 수용의 부적절성을 밝히고 이를 위한 대안을 제시하고자 하였다.

또한 중등학교 특히 고등학교에서의 텍스트 수용 방식에 대해 〈어부사시사〉를 예로 들어 그 문제점을 찾아보았다. 그 결과 〈어부사시사〉를 수용하고자 했던 단원의 목표와는 달리 ‘문학교육적 가치’는 사라지고 ‘국어교육적 가치’만 남게 되는 문제점이 있음을 알 수 있었다. 게다가 〈하여가〉와 〈단심가〉라는 텍스트가 중복되어 수용되고 있다는 점 역시 적지 않은 문제점을 내포하고 있다는 것을 지적하였다.

이러한 문제들을 해결하기 위해 본고에서는 ‘학습의 연속성’이라는 개념과 방식을 제시하였다. 즉, ‘시조의 음악성’을 먼저 학습하게 하여 시조의 본연의 모습을 알고 체득하여 시조장르 뿐만 아니라 나아가 고전문학이 모두 더 이상 고리타분하고 지루한 장르가 아니라는 점을 학습하게 하였다. 그리고 이어 ‘시조의 문학성’을 학습하게 하여 실제로 시조가 문학으로서 우리에게 어떤 효용성을 가지는지를 알 수 있게 그 실천적 방법을 제시하고자 하였다.

마지막으로 ‘시조의 현재성’을 학습하는 단계에서는 그 목표를 ‘시조의 문학사적 의의와 가치’를 알게 하는 데 두어야 한다는 점을 강조하였다. 이를 위해 현행 교과서에 수용된 텍스트 중 일부 문제가 확인된 텍스트를 제외하고, 다양한 형식과 작가, 주제들을 학습할 수 있도록 그 텍스트를 임의로 선정하여 제시하였다.

이제 실제로 시조는 더 이상 고전으로 남아 있는 문학의 한 장르일 뿐

충정공 고든 절개 포은 선성 우희로다 / 석교에 소순 디,도 선죽이라 유전커든 / 허 물며 방중에 난 뒤야 일너 무삼(대한매일신보 제276호 1906.7.21.)

이라고 여길 수는 없다. 현재에도 수많은 시조들이 제작되고 있으며, 그 창작의 기법을 배우려는 수많은 이들의 노력도 여기저기서 확인할 수 있는 바이다. 그렇다면 초·중등학교에서의 시조 교육도 이에 보조를 맞출 필요가 있다고 생각된다. 물론 ‘쓰기’만을 강조한 시조 교육이 아닌, ‘쓸 수 있도록’ 배려하는 시조 교육과 ‘읽고, 듣고, 말하는’ 시조 교육이 병행되어야 한다는 말에 다름 아니다. 이러한 병행 학습의 방식에 대해서는 차후의 연구로 미룬다.

■ 참고문헌

- 김덕현, 『시조문학교육론』, 서울:박이정, 2004.
- 교육부, 『초등학교 국어 <읽기 1-2>』, 대한교과서주식회사, 2002.
- _____, 『초등학교 국어 <읽기 5-1>』, 대한교과서주식회사, 2002.
- _____, 『초등학교 국어 <읽기 6-2>』, 대한교과서주식회사, 2002.
- _____, 『국어 <읽기 5-1>』, 대한교과서주식회사, 2002.
- 고려대학교, 한국교원대학교 국정도서편찬위원회, 『중학교 국어(1-2)』, 교육인적자원부, 2003.
- _____, 『중학교 국어(2-1)』, 교육인적자원부, 2003.
- _____, 『중학교 국어(3-2)』, 교육인적자원부, 2003.
- 서울대 국어교육연구소, 『고등학교 국어(상·하)』, 교육부, 2002.
- 정병헌, 「古典 詩歌의 常識에 대한 몇 가지 解明」, 『古詩歌研究』 제5집, 한국고시가문학회, 1989.

〈Abstract〉

A suggestion for Sijo(時調) education in primary, middle and high school

Jo, Tae-seong

This paper reports the analytic study on present status of Sijo in the textbooks of primary, middle and high schools and suggests some methods for instruction of Sijo.

Analyzing Sijo text, it seemed inappropriate for the learning objectives and to be used redundantly. I also argued for the problem with the acceptance of *Eoboo-Sasi-Sa*. The biggest problem is that the existing Sijo education makes the students learn without the intrinsic comprehension of Sijo. Furthermore, it is being carried out without any connection.

In order for Sijo text used for instructional purposes to achieve the general intrinsic comprehension of Sijo, I will accept the conception of 'the continuity of learning'. In other words, the sequential learning successfully shows the effect in Sijo education by making the students learn the musicality, the literariness and the modernity of Sijo, in order.

Key word : Sijo, The continuity of learning, Musicality, Literariness, Modernity