



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시, 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리, 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지, 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학 석사학위논문

상상력을 활용한 시의 인지적 이해와
정의 교육 연구

2008년 8월

부경대학교 교육대학원

국어교육전공

손재건

교육학 석사 학위 논문

상상력을 활용한 시의 인지적 이해와
정의 교육 연구

지도 교수 남송우

이 논문을 교육학 석사 학위논문으로 제출함

2008년 8월

부경대학교 교육대학원

국어교육전공

손재건

손재건의 교육학석사 학위논문을 인준함

2008년 8월 27일



주 심 문학박사 조 동 구 (인)

위 원 문학박사 남 송 우 (인)

위 원 문학박사 김 남 석 (인)

차 례

I. 서론	1
1. 문제 제기 및 연구 목적	1
2. 연구사 검토 및 연구 방법	6
II. 이론적 배경	14
1. 문학적 상상력의 개념과 특징	14
2. 시의 인지적 영역과 정의적 영역	19
3. 상상력을 활용한 시의 인지적 이해와 정의 교육	25
4. 상상력을 활용한 시 교육의 교수·학습 모형	29
III. 상상력을 활용한 시 교육	38
1. 동기화	38
2. 인지적 이해	40
가. 시적상황으로 상상하기	41
나. 시어로 상상하기	44
다. 문맥으로 상상하기	47
라. 화자의 위치에서 상상하기	52
3. 정의 교육	56
가. 경험을 투사하여 글쓰기	57
나. 시에 대한 태도 변화	60
4. 평가	63

IV. 상상력을 활용한 시 교육의 실제	65
1. 교수·학습의 실제	65
2. 교수·학습의 결과	81
V. 결론 및 제언	89
참고 문헌	
부록	



표 차례

<표Ⅱ-1> Bloom의 교육 목표 분류	20
<표Ⅱ-2> 인지적 사고력	22
<표Ⅱ-3> 정의적 사고력	22
<표Ⅱ-4> 노철의 시 감상교육 모델	31
<표Ⅱ-5> 상상력을 활용한 시의 인지적 이해와 정의 교육 교수·학습	34
<표Ⅳ-1> 학생 설문 조사	70

그림 차례

<그림 Ⅲ-1> 인터넷 시 사이트	62
--------------------------	----



Education of Cognitive Understanding and Affection
of Poetry Using Imagination

Son Jae Keon

*Graduate School of Education
Pukyong National University*

Abstract

The aim of poetry education is to make students enjoy poetry. However, poetry have been turned away from students in the field of education because of the tendency of analyzing poetry in detail and learning them by rote. Poetry is what poets recognize reality and express it esthetically, emotionally and ethically. Although affective thinking usually works on this process and the importance of the education of affective domains has been recognized, the importance has been overlooked in poetry education by this time.

To solve this problem, poetry class which makes students imagine poetic situation by projecting their experiences on to poetry can give them a good opportunity to enjoy poetry. It can be a great help to the affective education as well.

On the basis of this, a new model of teaching-learning method for poetry class was suggested in this study. That is, four steps of motivating processes, cognitive understanding through imagination, the education of affective domain and assessment were designed.

Various poems with the same general emotion as the target poem were presented at the motivating stage. Then students were made to imagine

their feeling after reading those poems freely and write their feeling on their journal briefly.

Students were made to imagine the poetic situation, imagine with the poetic words, imagine in the context of the poem, and imagine in the poet's position at the stage of cognitive understanding through imagination. This is the step to draw the general emotion which is necessary to the affective education through the explanation of the poem. If necessary, all of four imagining methods can be used, or one or two methods may be used as needed.

At the stage of the education of affective domains, students were made to write in a variety of forms that their experiences were reflected on the general emotion acquired through cognitive understanding. This kind of writing can let students know the fact that the world of poetry is not quite different from their own lives and give them some opportunities of having an interest in and enjoying poetry. And the students were made to share their writings each other. Though they were as different as various environments they had grown, this activity made it possible to enlarge the range of their mutual understanding and to educate the affective domains recovering the nature of human beings and a sense of emotional solidarity. And this activity helped students discuss the poems with the same theme or materials, obtain the ability to enjoy poetry, and have an interest in poetry for their whole lives through making poetry everyday affair using the Internet.

Actually poetry class can be in danger of shrinking when it is not connected with assessment. So assessment items were developed to proceed with poetry class using imagination satisfactorily at the last stage. Both the mid-term exam and final exam were based on these assessment items. Outcomes of the students through their imagination were assessed

as a part of the evaluation of performance.

Under various circumstances, however, this study was not the research grounded on the statistical analysis, but a project of a small scale to look into the possibilities and the limits that teaching methods brought. Therefore, it is necessary to develop more accurate and more diverse examinations.



I. 서론

1. 문제 제기 및 연구 목적

시 교육의 목적은 학생들이 시를 즐기게 하는 데 있다. 그러나 교육 현장에서 시는 학생들에게 즐거움을 주기는커녕 외면당하고 있다. 이러한 이유의 하나로 1960년대 이후 문학교육에 영향을 미친 신비평 이론을 들고 있다. 즉, 학문중심교육과정의 영향으로 말미암아 문학교육의 주요 원리로서 구조주의와 신비평이 문학교실의 전면에 등장하였고, 작품 자체에 초점을 둔 객관주의가 그 방법으로 제시되었다. 이에 따라 시 교육에는 많은 문제들이 생겨나게 된다. 교과서가 전범화(典範化) 되면서 거기에 실린 시 작품을 낱낱이 분석하고 항목화하여¹⁾ 고정불변의 지식으로 암기하는 경향이 생겼다. 이 과정에서 교사의 일방적인 작품과 관련된 지식 전달은 학생들 스스로 상상하고 감상해 볼 여지를 주지 못한 것이 사실이다. 학문중심교육과정 체제에서 신비평은 시 해석의 구체적인 방법이나 원리가 아니라 고정불변의 개념이나 지식의 형태로 제시됐기 때문에 전문적인 식견을 지닌 이들의 안내가 필요하게 되었고²⁾ 이렇다 보니 문학교실에서 교사는 해설서에 의존하고, 학생들은 교사에 의존하는 소극적이고 수동적인 모습이 나타나게 되었다. 그 때문에 시는 학생들의 실제 생활에서 분리되고 말았다.³⁾

1) 김중신, 「시교육과 문화교육」, 김은전 외, 『현대시교육론』, 시와 시학사, 2000, p.168 참조

2) 김중신, 앞의 책

3) 정현선, 「시교육과 언어교육」, 김은전 외, 『현대시교육론』, 시와 시학사, 2001, p.129 참조

그리고 시는 시인이 현실을 인식하고 이를 미적, 정서적, 윤리적으로 표현하는 것이다. 이 과정에서는 주로 정의적 사고가 작용한다. 따라서 이를 교수·학습할 때에는 학습자가 작품 읽기를 통하여 정서적, 심미적, 윤리적인 감동을 체험하는 것이 중요하다. 이런 점에서 시 교육을 통해 신장할 수 있는 사고력의 유형은 인지적 능력뿐만 아니라 정의적 능력까지 확대할 필요가 있다.⁴⁾

시는 분명 예술이다. 시를 예술로 파악하여 음악이나 미술과 같이 감각기관으로만 감상이 가능하다고 보면 정의적 영역임이 분명하다. 그러나 시는 언어로 표현된 예술이다. 언어라는 도구는 인지적 능력이 있어야만 그 의미를 파악할 수 있다. 따라서 단순히 음악과 미술과 같은 방법만으로는 접근이 불가능하다. 따라서 시 교육은 정의적 교육이 주된 영역이면서 인지적 영역의 도움을 받아야 한다.⁵⁾

이렇게 시는 정의적 영역에 속하고 그럼에도 불구하고 시 교육에 있어 인지적 영역의 지식 전달이 주가 되어 왔음을 부인할 수 없다.

이런 문제 해결의 하나로 학생들에게 시적 상황을 상상하게 하고, 상상한 시적 상황에 자신의 경험을 투사하는 시 수업은 시를 즐길 수 있는 좋은 기회를 줄 뿐 아니라, 시를 향유할 수 있는 능력을 길러 줄 수 있을 것이다. 즉, 시 교육의 최종 목표라 할 수 있는 ‘시를 읽고 감상할 줄 알며 다른 시도 즐길 수 있는 능력’을 갖출 수 있게 하는 하나의 방법이 될 수 있을 것이다.

다행히 제7차 교육과정은 구성주의 교육관을 바탕으로 학습자 중심의 자

4) 김은전의, 『현대시 교육의 쟁점과 전망』, 월인, 2001, pp.27~28 참조

5) 양왕용, 『현대시 교육론』, 삼지원, 2000. p 34 참조

발적이고 능동적인 학습을 표방하고 있다. 이러한 학습을 달성하기 위해 문학교육의 목표 가운데 하나로 “작품의 수용과 창작활동을 함으로써 문학적 감수성과 상상력을 기른다.”⁶⁾는 항목을 설정하고 다음과 같은 감상에 대한 세부 항목을 재설정하고 있다.

첫째, 감상에 관한 항목

- ① 작품 수용은 인지적 측면의 이해와 정의적 측면의 감상을 포괄한다.
- ② 문학 활동과 관계하는 인간의 제반 심리적 반응을 모두 포괄한다.
- ③ 자신의 경험 및 정서와 통합하여 독자적인 의미구조 형성하는 능력 기르기
- ④ 문학 활동으로 얻어진 인식적, 미적, 윤리적 가치를 자신의 삶에 투사하여 세계관을 넓히고 삶의 질을 개선하는 능력 기르기⁷⁾

그러나 현행 교과서가 이러한 감수성과 상상력을 기르기에 적합하게 문학 영역의 내용 체계가 이루어져 있는가에 대해서는 회의적이다. 이러한 문제에 대해서는 뒤에서 다루기로 하고, 우리는 위의 항목에서 다음과 같은 문학교육 방법과 목표를 추론해 볼 수 있다.

첫째, 작품을 제대로 감상하기 위해서는 인지적 이해와 정의적 감상이 모두 포함되어야 한다.

둘째, 문학 활동으로 얻어진 인식적, 미적, 윤리적 가치를 자신의 삶에 투사하는 방법을 통해 정의적 영역의 교육을 할 수 있다.

셋째, 자신의 경험과 정서를 통합하여 의미구조를 형성하는 과정에서 감

6) 교육부, 『국어과 교육과정』, 대한교과서주식회사, 1997, p.51 참조

7) 교육인적자원부, 『고등학교 교육과정 해설 2 국어』, 대한교과서주식회사, 2001, p.303.

수성과 상상력을 동원해야 한다.

이러한 문학교육의 방법과 목표를 달성하기 위해서는 다음과 같은 문제 해결이 선행되어야 한다.

첫째, 작품을 제대로 감상하기 위해서는 인지적 이해와 정의적 감상이 모두 이루어져야 하는데, 시 교육에 있어 인지적 이해가 무엇이며 정의적 감상은 무엇인가라는 문제이다.

둘째, “문학 활동으로 얻어진 인식적, 미적, 윤리적 가치를 자신의 삶에 투사하는 방법을 통해 정의적 영역의 교육을 할 수 있다.” 고 했는데 한편의 시에서 어떻게 인식적, 미적, 윤리적 가치를 추출해 낼 수 있는가 하는 문제다.

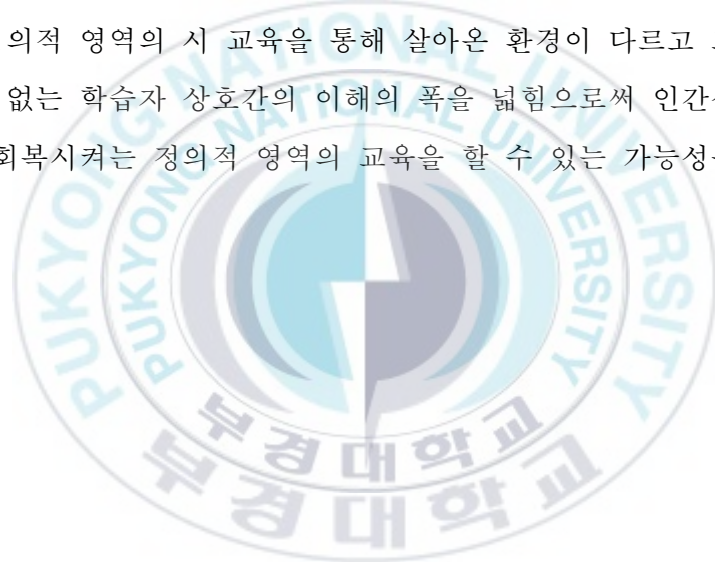
셋째, “자신의 경험과 정서를 통합하여 의미구조를 형성하는 과정에서 감수성과 상상력을 동원해야 한다.” 고 하는데 시적 상상력이란 실체가 없는 것이고 따라서 시적 상상력의 원리라든가 고유한 상상 체계도 없으며, 교육의 항목화가 될 수 없는 상상력으로 어떻게 학습자의 경험과 정서를 통합할 것인가와 상상력을 통한 학생들의 견해가 저마다 인정받아 텍스트 해석의 ‘무정부주의적 혼란’이라는 문제다.⁸⁾ 이러한 문제점은 ‘사고력 신장을 위한 문학교육’이나 ‘상상력을 계발을 위한 문학교육’의 많은 연구가 있음에도 불구하고 교육 현장에서 교수·학습 모형으로 뿌리 내리기 어려운 이유이기도 하다.

따라서 본고에서는 이러한 문제점을 해결하기 위해 먼저 확실한 개념 정리가 되어 있지 않은 시의 인지적 요소와 정의적 요소에 대해 알아보고자

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

한다. 그 다음 시인이 현실을 인식하고 이를 표현하는 과정에서 작용된 정의적 사고를 학습자의 상상력으로 추체험 하는 인지적 이해 과정을 마련한다. 이 인지적 이해 단계에서 한 편의 텍스트가 주는 보편적 정서를 바탕으로 정의적 교육을 실시함으로써 텍스트 해석의 ‘무정부주의적 혼란’이라는 점을 해소할 수 있을 것이다. 그리하여 한 편의 텍스트 속에 존재하는 인식적, 미적, 윤리적 가치를 찾아 그것을 학습자가 자신의 삶에 투사하는 정의 영역의 교육을 통해 시의 세계가 자신의 삶과 동떨어진 것이 아니라 는 것과 시에 흥미를 느끼고 즐길 수 있는 좋은 기회를 주고자 한다.

이러한 정의적 영역의 시 교육을 통해 살아온 환경이 다르고 그래서 다양할 수밖에 없는 학습자 상호간의 이해의 폭을 넓힘으로써 인간성과 정서적 연대감을 회복시키는 정의적 영역의 교육을 할 수 있는 가능성을 살펴보고 고 한다.



2. 연구사 검토 및 연구 방법

문학교육론에 있어 시 교육 방법에 따른 개선의 필요성에 대한 논의는 꾸준히 제기되었다. “지금까지 수행되어 온 시 교육의 문제점 중의 하나가 시 텍스트 자체에 초점을 두어 텍스트를 분석하고, 이것을 학습자에게 전달하는데 역점을 두어 왔다.”⁹⁾ 이는 “시의 풍부함이 해석을 통해 더욱 풍부해지기보다는 협소한 규정에 갇혀버리고 마는 형국”¹⁰⁾을 만들고 말았다. 이러한 문제를 해결하기 위한 논의의 하나로 상상력을 활용한 시 교육에 대한 연구가 이어져 왔다.

그럼에도 불구하고 아직까지도 상상력을 활용한 확실한 성과물이 나오지 않은 것은 상상력 연구의 어려움 때문이다. “시적 상상력은 실체가 없는 것이고, 시적 상상력의 원리라든가 고유한 상상체계도 없으며, 교육의 내용으로서 항목화 될 수 없는 것이기에 시적 상상력을 가르친다는 말은 상상할 수 없다.”¹¹⁾라든지 “감동력이 논리적으로 설명되거나 계획에 따라 길러지는 그러한 성질의 것이 아니다. 이 부분은 잠재력 교육과정의 영역에 해당된다.”¹²⁾는 두 견해는 상상력 교육은 체계화가 쉽지 않다는 논리라 할 수 있다. 그러나 두 견해 모두 상상력이 시의 세계를 인식하는 원동력이라는 것을 부정하는 것이 아니다.

지금까지 시 교육과 관련된 상상력에 대한 연구는 크게 세 가지로 분류해 볼 수 있다.

첫째, 상상력의 시 교육 적용 가능성에 대한 연구로는 구인환 외 4인의

9) 선주원, 「반응중심 관점에서의 시 교육」, 『시 교육의 원리와 방법』, 박이정, 2003, p.63 참조

10) 김상욱, 「시적 상상력의 유형과 그 문학교육적 함의」, 『한국초등국어교육』, 2001.

11) 이승원, 「시 교육과 상상력의 문제」, 김은전 외, 『현대시 교육의 쟁점과 전망』, 월인, 2001.

12) 우한용, 「상상력의 작동구조와 교수」, 『문학 교수·학습방법론』 삼지원, 1998. p.343

<문학교육론>¹³⁾에서의 포괄적인 논의를 들 수 있다. 문학교육의 의의로 상상력의 세련을 논하였으며 ‘문학교육의 설계와 실천’이라는 제목의 장에서는 시 제재의 수업모형을 논하였다. 여기서는 시의 장르적 특성을 고려하여 시 수업에서 전개되어야 할 점들을 지적하고 있다. 또, 시 수업의 일반적 목표 일곱 가지를 제시한 후, 시 수업의 절차모형을 ‘계획단계, 진단단계, 지도단계, 평가단계, 내면화단계’의 다섯 가지로 제시하고 있다.

김인환은 <문학교육론>¹⁴⁾에서 교사의 박식과 재능을 과시하는 시 교육이 아니라 학습자의 수용능력을 증진시키는 시 교육이 되어야 하는 것이 우리 교육의 시급한 과제라고 하였다. 그는 시 교육의 단계를 첫째, 시 안에 담긴 체험을 학습자 자신의 체험과 관련시키는 활동으로부터 시작하여 율격·은유와 같은 시적 질서에 주의를 기울이는 단계, 둘째, 학습자가 자기 체험과 관련지어 검토한 시를 놓고 떠오르는 질문을 자유롭게 하는 단계, 셋째, 생활서정 짓기 단계로 나누고 있다.

양왕용은 <현대시교육론>¹⁵⁾ 제1장 ‘시교육의 의의’에서 시의 기능을 ‘상상력의 계발, 인간성과 정서적 연대감의 회복, 문학적 문화의 고양’의 세 가지로 나누었다. 또한 그는 시 지도에 있어 시를 감상하는 과정에서 발생하는 정서의 중요성을 강조하면서 시 지도는 정의적 영역을 주된 영역으로 하면서, 인지적 영역의 도움을 받을 수밖에 없다고 밝히고 있다.

하지만 위의 세 논문에서는 시 수업을 통해 상상력을 신장시킬 수 있는 구체적인 방법 제시가 없는 것이 한계라고 할 수 있다.

김주향의 <시 교육방법 연구-상상력 계발을 중심으로>¹⁶⁾에는 상상력 계발의 단계적 지도 원리로 ‘상상력의 환기, 상상력의 조정, 상상공간의 확장’

13) 구인환외 4인, 『문학교육론』, 삼지원, 1988.

14) 김인환, 『문학교육론』, 평민서당, 1979.

15) 양왕용, 『현대시교육론』, 삼지원, 2000.

16) 김주향, 「시 교육방법 연구-상상력 계발을 중심으로」, 서울대학교 석사학위 논문, 1991.

을 제시하여 일방적인 교사 중심 수업에서 벗어나 학생들의 문학적 경험과 향수(享受)를 저해하는 요소를 제거하고 학생들의 잠재된 상상력을 계발하였다고 할 수 있다. 그러나 학생의 능동적인 활동을 유도하는 체계적인 교육방법과 평가 기준을 마련하지 못했다. 또, 학생들의 상상을 내면화하는 과정도 없다.

노현정¹⁷⁾은 상상력 계발의 지도 원리로 ‘상상력의 환기, 상상력의 확장, 상상력의 내면화’로 나누고 실제 현장에 적용하여 학생들의 다양한 상상 내용을 토대로 상상의 특성을 요약하였으나, 학생의 능동적인 활동을 유도하는 체계적인 교육 방법이 모색되어야 하고 상상력을 비롯한 그 밖의 정신능력과 시 읽기에 대한 논의가 부족하다.

둘째, 상상력의 다양한 유형을 제시하고 있는 연구물로, 박미숙¹⁸⁾은 상상력을 ‘발견적 상상력, 은유적 상상력, 투사적 상상력, 전복적 상상력, 창조적 상상력, 패러디적 상상력’의 여섯 가지 유형으로 나누어 상상력의 구체적인 모습을 밝히고 있다. 하지만 이 연구는 활동들에 대한 논의가 구체화되지 못했으며, 말 그대로 모색의 수준에 멈추고 있다.

김상욱의 <시적 상상력의 유형과 그 문학교육적 함의>¹⁹⁾에서는 상상력의 유형을 ‘발견, 관찰, 연상, 투사, 유추, 평가’의 여섯 유형으로 나누고 있다. 그는 김종삼의 「스와니강이랑 요단강이랑」을 통해 경험적 세계를 그대로 제시하는 ‘발견’을 설명하고 있고, 최승호의 「공터」를 통해 더욱 깊고 더욱 넓게 경험적 세계를 밀어 올리는 사유의 방식으로 ‘관찰’을 설명하였다. 그리고 기형도의 「빈집」을 통해 대상으로부터 촉발되는 상상의 대

17) 노현정, 「상상력 계발을 위한 시교육 방법 연구」, 성균관대학교 석사학위 논문, 2004.

18) 박미숙, 「상상력의 구체화를 통한 문학교육 연구-시를 중심으로」, 전북대학교 석사학위 논문, 2001.

19) 김상욱, 「시적 상상력의 유형과 그 문학교육적 함의」, 『한국초등국어교육』, 2001.

상을 결부시켜 내는 ‘연상’을, 김종삼의 「墨畫」를 통해 대상 속에 시적 주체의 정서와 인식을 밀어넣는 ‘투사’를 설명하였다. 또, 최승호의 「시궁쥐」를 통해 경험적 세계는 전적으로 은폐한 채 상상적 세계만이 전면에서 드러내는 ‘유추’를 설명하였고, 곽재구의 「받들어 꽃」을 통해서도 기존의 경험적 세계를 거부함으로써 경험적 세계의 이면에 놓인 진실을 재구성하는 ‘평가’를 적용하여 시를 해석하고 있다.

상상력은 “문자 그대로 의미가 아니라 사물을 보는 새로운 방식, 관점을 포함한다는 점을 제시한다.”²⁰⁾ 이런 점에서 볼 때, 상상력은 자아가 알고 있는 세계를 넘어 새로운 방식과 관점으로 사물을 보는 것이다. 위의 두 논문은 상상력의 다양한 유형을 제시하고 있다. 이러한 상상력의 유형은 시의 의미가 구성되는 과정을 설명함에 있어 중요한 성과물이나 학습자가 시를 감상할 때 어떻게 상상력을 활용할 수 있는가에 대한 논의가 아니기 때문에 본고에서 다루고자 하는 상상력을 활용한 시의 교수-학습의 설계로 표준화하기에는 미흡하다.

셋째, 상상력이 시를 감상하는데 어떻게 작용하고 있는가를 살펴 이것을 수업모형으로 발전시킨 연구로는 이승원의 <시교육과 상상력의 문제>²¹⁾, 노철의 <시 감상교육에서 상상력 활용에 관한 연구>²²⁾가 있다.

이승원은 이시영의 ‘새벽’을 통해 상상력의 작동 양상에 대한 설명을 하고, 이육사의 ‘광야’를 통해 상상력의 작동과 인식의 국면을 보여 주었다. 그는 시가 자신의 생각이나 체험과 멀리 떨어진 구조물이 아니라 자신의 상상의 영역 속에 충분히 소화할 수 있고, 자신의 힘으로 재창조할 수 있

20) Hamlyn, D. W. Imagination, In S. Guttenplan (Ed), A companion to the philosophy of mind. Oxford : Blackwell. 1994. pp.361~366 (김상욱, 「시적 상상력의 유형과 그 문학교육적 함의」, 『한국초등국어교육』, 2001. 논문에서 재인용)

21) 이승원, 앞의 책

22) 노철, 「시 감상교육에서 상상력 활용에 관한 연구」, 『문학교육학 제14호』, 2001.

음을 보여주었다. 마찬가지로 학생들의 상상 활동도 작품이 발산하는 의미의 자장 내에 수렴되어야 하며, 문학교사는 그 점을 염두에 두고 학생들의 상상 활동을 조정하고 향도해 줄 의무가 있다고 한다.

노철은 곽재구의 「사평역에서」와 서정주의 「四更」을 통해 상상력의 과정을 ‘동기화, 개입, 공감적 조정, 평가’의 네 가지 단계로 나누어 시 감상교육에서 상상의 과정과 시 감상 교육의 교수·학습과정을 결합하는 수업모형을 설계하였다.

동기화 과정에서 시적 정황을 추리하도록 감각적 체험을 증대시키고, 개입 과정에서는 감정이입을 통해 내적 이미지를 만들게 하였다. 공감적 조작과정에서는 학습자가 주체적으로 심리적 경험을 재구성하도록 하였으며, 평가 과정에서는 학습자의 오류를 확인하고 교정하는 자료로서 설계하도록 교수·학습을 제시하였다.

그러나 이러한 방법들이 현장에 적용되기 위해서는 학생들과의 수업에 구체적으로 적용시킬 수 있는 수업 모형이 제시되어야 한다. 그리고 단순히 상상력이 작동되는 원리만 살필 것이 아니라 이렇게 수업을 하여 어떤 효과를 거둘 수 있는가?에 대한 연구가 필요하다.

이밖에도 상상력에 계발을 위한 시 교육 연구로 김인석²³⁾은 상상력을 향상을 위한 시 수업 모형을 시도했다는 점에서 높이 평가할 수 있다. 그러나 실제 적용에 있어 시의 다양한 모습에 따른 예시를 폭 넓게 보이지 못한 점과, 상상력을 어떻게, 왜 적용되는가에 대한 구체적 논의가 없어 아쉽다. 최영란²⁴⁾은 수용이론, 소통이론, 독자반응이론 등의 이론을 바탕으로 상상력 논의를 수렴하고 있으나, 상상력 향상을 위한 교사의 발문에 대한

23) 김인석, 「상상력 향상을 위한 시 수업 모형 연구」, 관동대학교 석사학위 논문, 1998.

24) 최영란, 「상상력 신장을 위한 시 지도 연구」, 대구교육대학교 석사학위 논문, 1999.

성과가 있었다. 그러나 이러한 발문을 통해 학생의 사고가 어떻게 신장되는지에 대한 언급이 없어 아쉽다. 정유진²⁵⁾은 상상력의 평가 방법을 척도 표 등을 만들어 평가의 객관성 확보하려는 노력을 하였다는 점에서 높이 평가할 만하다.

이상에서 살펴 본 논의들을 정리해 보면 다음과 같다.

상상력의 시 교육 적용 가능성을 연 연구와 시를 감상함에 있어 작용하는 상상력의 다양한 유형을 제시하여 시 해석에 적용한 연구 그리고 이러한 상상력을 수업모형으로 만들어 적용한 연구들이 있었다.

상상력의 시 교육 적용 가능성을 연 연구는 시 교육에 있어 상상력을 활용함이 대단히 유용하다는 것을 인식시키는 데 중요한 역할을 하였으나, 모색 단계에서 벗어나지 못하여 현장 교육에 크게 도움을 주지 못했다.

그리고 상상력의 다양한 유형의 연구는 시를 감상하는 하나의 방법은 될 수 있으나 앞에서 지적한 바와 같이 이는 시의 풍부함이 해석을 통해 더욱 풍부해지기보다는 협소한 규정에 갇혀버리게 할 위험성이 있었다.

상상력 신장을 위한 수업모형 연구는 현장교육에 도움을 줄 수 있을 것이다. 그러나 시 텍스트를 읽는다는 것은 시 텍스트에 형상화된 시인의 사상과 정서를 이해하는 것이고, 이를 자신의 삶과 관련시켜 인간의 삶에 대한 통찰력을 얻고, 자기 성찰과 새로운 자아를 형성해야 함을 간과하고 있다.

상상력은 정의적 영역에 속하는 사고이지만 인지적 영역의 바탕에서 시작되고 있음은 분명하다. 이렇게 정의적 영역과 인지적 영역을 연결시킬 수 좋은 학습 매체임에도 불구하고 상상력을 어떻게 활용할 것인가에 대한 논의는 부족하다. 문학 교육은 학생들의 상상하는 습관을 길러, 그 결과로 인

25) 정유진, 「문학 상상력 평가 연구」, 인천교육대학교 석사학위 논문, 2001.

하여 상상력이 세련되고 감수성이 보다 바람직하게 길러지도록 해야 한다. 문학교육 중 특히 상상력의 계발이나 정의교육의 적합한 자료가 시임이 분명하다. 그래서 본고에서는 상상력을 활용한 인지적 이해의 바탕 위에서 시의 정의 영역을 어떻게 교육할 것인가에 대한 연구를 하고자 한다.

이 논문에서는 ‘인지적 이해’에서 인지적 요소에 상상력을 활용하여 어떤 정의적 요소를 추출할 수 있는가를 살펴보고, ‘정의 교육’에서는 이것을 어떻게 적용 시켜 시 교육에서 어떤 정의 교육을 이룰 수 있는가라는 가능성을 제시하고자 한다. 따라서 시 교육 현장에서 사용될 실천적인 지도 방법과 그 구체적인 적용이 논문의 핵심이 된다. 그래서 예를 들은 시 텍스트도 가능한 교과서에 있는 시로 한정하였다. 하지만 정의 영역의 교육에서는 학습자의 감상 능력을 확대시키는 과정이므로 교과서에 수록된 시로 한정하지 않았다.

본론에 해당하는 Ⅲ. 상상력을 활용한 시 교육의 전반부인 인지적 이해에서는 시어와 시적상황, 문맥, 화자 등에 학습자의 상상력을 활용하여 시를 이해하고 보편적 정서²⁶⁾를 찾는 지도 방법을 구성해 보았다. 물론 시의 특성에 따라 시어로 상상하기가 효과적인 경우가 있고 문맥을 통해 상상하기가 효과적인 경우가 있을 것이다. 혹은 이러한 모든 요소를 다 적용해야 할 시도 있다. 따라서 학습자가 어떠한 요소에 상상을 적용하더라도 관계가 없다. 본론의 후반부에서는 이렇게 찾은 시에 나타난 보편적 정서를 자신의 삶에 투사하는 글을 쓰고, 이것을 돌려 읽도록 한다. 이 활동을 통해 학습자들은 살아온 환경이 다르고 그래서 다양할 수밖에 없는 학습자 상호간의 이해의 폭을 넓힘으로써 인간성과 정서적 연대감을 회복하고자 한다.

26) 보편적 정서란 한 편의 시에 녹아 있는 시인의 정서, 태도, 의지, 기질, 성향, 신념, 가치관 등으로 상상력을 활용한 정의적 이해를 통해 학습자가 찾은 것이다. 이러한 보편적 정서는 학습자의 견해가 저마다 인정받아 텍스트 해석의 ‘무정부주의적 혼란’이라는 문제를 해결할 수 있다.

또한 동일한 보편적 정서를 담고 있는 여러 시를 학습자 스스로 해석해 보게 하여 보편적 정서를 확대 시키고, 동일한 주제나 소재로 다양하게 표현된 보편적 정서를 살펴보게 하여 시에 대한 흥미를 유발시키고자 한다.

IV. 교육의 실제 적용에서는 II. 이론적 배경에서 구안한 상상력을 활용한 시 교육 방법의 모델을 실제로 적용한 교수-학습 지도안과 그 결과를 제시하고자 한다. 여기에 사용된 시 정지용의 ‘호수’는 중학교 국어교과서 1학기 3단원에 수록된 시로 2연 6행의 짧은 시다. 시에 대한 이해와 시에 대한 경험이 적은 중학교 1학년 학생들이 이해하기에 비교적 쉬운 시로 화자의 상상적 노동을 통해 접근함이 좋다.²⁷⁾ 이러한 점에서 ‘호수’는 상상력을 활용하기에 적합한 시다.

이 논문은 부산 지역 중학교 1학년 남녀학생 (혼성 한 학급: 남 20명, 여 18명)을 대상으로 수업한 결과물로 상상력을 활용한 시의 인지적 이해와 정의 교육을 적용한 결과물을 제시한 것이다. 여러 가지 여건상 본격적인 통계처리에 입각한 실험연구가 아니라 지도 방법이 추구할 수 있는 가능성과 한계를 살펴보기 위한 소규모의 시도였으므로 보다 엄밀하고 다양한 과정의 검증방법의 개발이 요구된다.

27) 유성호, 「화자의 양상에 따른 시 교육의 여러 층위」, 『문학교육학 한국문학교육학회』, 2002.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 문학적 상상력의 개념과 특징

상상력은 오랜 역사를 이어오는 동안 형성된 개념이며, 사용하는 맥락에 따라 각기 다른 함축을 갖는다. 상상력(imagination)의 어원을 살펴보면, ‘이마주’를 뜻하는 라틴어 ‘imago’, ‘흉내내다’를 뜻하는 ‘imitari’와 같은 어간을 가지며, ‘이마주에 의한 모방’이라고 할 수 있다.²⁸⁾ 이마주는 사물과 유사하긴 하지만 사물이 아니어서 진짜 사물처럼 우리를 현혹할 수 있다. 아주 단순하게 말해서 ‘상상력’은 의식적이든 무의식적이든 이미지의 차원이다.²⁹⁾

서구 사상사에서 상상계에 대한 인식은 오랜 역사를 가지고 있다. 플라톤 이후 거의 모든 철학자들이 많은 적든 언급을 하였고, 그때마다 상상력은 인식을 방해하는 방해물로서 평가되어 왔다.³⁰⁾ 그리고 합리적 사고에 의한 이성을 강조하는 서구의 경우, 감각이나 상상은 그저 의식의 부차적 기능 정도로 간주되어 왔으며, 상상·지각·기억 등을 동일시하여 중요하게 생각하지 않았다. 그러나 ‘지각(perception)’은 감각 대상이 있어야 가능한 것이고, ‘기억(memory)’이란 과거의 지식으로 알던 사실을 떠올리는 지식의 축적이다. 이에 비해 ‘상상(imagination)’은 하나의 사실에서 여러 가지 방

28) E.Clement et al, 이정우 역, 『철학사전』, 동녘, 1996, p.153.

29) 조셉 칠더스·게리 헨치 엮음, 황종연 역, 『현대 문학·문학 비평 용어사전』, 문학동네, 1999, p.237.

30) 홍명희, 『프랑스 상상력 연구의 제 경향-CRI의 활동을 중심으로』, 한국불어불문학회, 2002, p.577

향으로 변용, 심화시키는 힘을 지니고 있다. 또한 시간과 공간의 질서에서 해방되어 나온 기억의 한 형태에 불과한 공상과도 다르다.³¹⁾ 즉, 상상은 대상이 눈앞에 있지 않아야 하고, 추상적인 사고 작용과는 달리 구체적·구상적인 것이다.

상상력을 철학적인 관점에서 접근한 최초의 사람은 아리스토텔레스이다.³²⁾ 그는 상상력을 ‘감각과 사고를 매개하는 능력’으로 보고, 이미지가 우리에게 제시되는 과정으로 파악하며, 모든 사유 형식에서 본질적인 역할을 수행하는 정신적 표상과 동일하게 이해하고 있다. 그러나 다른 한편으로 상상력은 환상과 직결됨으로써 감각 지각으로는 파악할 수 없는, 곧 실제로는 존재하지 않는 것에 관한 생각과 결부되어 사용되었다. 결국 최초의 철학적 논의에서부터 상상력은 이미지화하는 능력이란 긍정적 의미와 존재하지 않는 것이라는 부정적인 의미가 나란히 연결되어 사용되고 있다.³³⁾

이러한 이원적인 양상은 상상력을 둘러싼 논의에서 늘 제기되어 왔다. 그리고 이 두 이질적인 개념들이 때로는 혼용되어 사용되거나 특정한 측면이 부각되어 왔다. 예컨대 토마스 홉스는 상상력이 갖는 비현실성을 의식하여, 광기와 함께 연결하고 있다.³⁴⁾ 그에 따르면 상상력은 자체만으로는 현실을 왜곡하거나 현실로부터 유리되기 쉽기 때문에 언제나 판단력과 함께 상보적으로 존재해야 하는 것임을 누누이 강조하고 있다. 이성적인 판단 속에서 상상력은 광기로 떨어지지 않고, 제 기능을 담당한다는 것이다.

홉스와 달리 칸트는 상상력의 창조성을 인정한다.³⁵⁾ 칸트는 상상력과 생산적 상상력으로 구별한다. 전자는 아리스토텔레스의 경우 감각적 경험의

31) 오봉욱, 「정지용 시 연구: 바슐라르의 물질적 상상력을 중심으로」, 『현대문학의 연구제17집』, 2001, p. 261.

32) 마크 존슨. 이기우 역, 『마음 속의 몸』, 한국문화사, 1992. p. 241.

33) 김상욱. 「시적 상상력의 유형과 그 문학교육적 함의」. 『한국초등국어교육 제 18집』. 한국초등교육학회. 2001. p.231.

34) Thomas Hobbes, 이정식 역. 『리바이어던 국가론』, 박영사, 1984, 제1부 제8장.

35) I. 칸트. 전원배 역. 『순수이성 비판』. 삼성출판사. 1984. p.142.

이미지화라는 일반적 의미의 상상이며, 후자는 직관을 통해 이미지를 종합하는 생산적 능력에서 비롯되는 상상이다. 칸트는 이 생산적 상상력이 현실의 소재로부터 또 다르게 창조해 내는 강력한 힘의 원천으로 높이 평가하였다.³⁶⁾ 여기에 덧붙여 칸트는 감각적 경험으로부터 자유로운 초월적인 상상력을 상정하며, 이를 유동적이며 무제한적으로 펼쳐지는 미적 상상력으로 명명하였다. 이처럼 칸트는 상상력의 유형화를 시도하였지만 여전히 아리스토텔레스의 이원성 속에서 논구하였으며, 표상과 환상의 두 가지 계기를 충분히 종합하지는 못하였다.

파스칼의 경우 상상력을 ‘광포한 능력, 이성의 적’등으로 규정하였다. 이러한 부정적인 평가를 재조정하는 것은 낭만주의가 등장하면서부터이다. 워즈워드는 상상력을 ‘가장 고양된 이성’이라고 지칭하였으며, 블레이크는 ‘인간의 상상력은 신의 계시이며 결실’이라고 평가³⁷⁾하고 있다. 낭만주의자들에 이르러 이처럼 상상력이 각광을 받았던 것은 무엇보다 상상력이 예술적 창조의 원천인 창조성이나 독창성과 동일시되었기 때문이다.

이들 낭만주의적 관점의 대표적인 이론은 코울리지를 통해 구체화되었다.³⁸⁾ 코울리지는 먼저 공상과 상상을 구분하고 있다. 그에 따르면 공상은 현실의 왜곡과 일탈이며, 상상력은 예술적 창조성과 결부된 채 이미지를 형성하는 능력으로 규정되고 있다. 이 상상력을 코울리지는 ‘모든 인간의 지각을 관장하는 주요한 담지체이며 생동하는 힘’이라고 규정하며, ‘종합의 원리’와 동일시하여 인식한다. 이는 상상력을 단순히 이미지화하는 ‘연상 능력에 국한시키지 않고, 의미를 창조하는 능력으로 폭넓게 그 의미와 기능을 규정하고 있는 것이다.

36) Kant, I. 이석운 역. 『判斷力 批判』, 박영사, 1992, 180~202면

37) Thomas, N.J.T., "Are theories of imagery theories of imagination? An active perception approach to conscious mental content." *Cognitive Science* 23, 1999, pp. 207~245.

38) Coleridge, S.T., *Biographia literaria* (G. Watsom, Ed.). London: Dent., 1975

이러한 낭만주의적 관점에 바탕을 둔 상상력에 관한 논의는 시 교육에 아주 구체적인 방향을 제시해 준다. 곧 시를 언어의 문제로 국한시키기보다 시를 사물을 보는 새로운 관점과 결부시켜 논의할 수 있는 가능성을 열어 준다는 것이다.

문학교육과정에서 말하는 ‘문학적 상상력’은 ‘예술 작품을 통한 세계 구성 능력’이라고 할 수 있다. ‘언어’와 부딪히는 순간 작동하는 상상력에 주목한 것은 바슐라르와 리콤폴트의 논의이다.³⁹⁾ 천재적 예술가만의 전유물로 여겨지던 상상력을 작가의 영역이 아닌, 독자의 영역을 두고 이해했다는 데 이들 상상력 연구에 의의가 있겠다.

상상력이란 존재하는 것에 대한 지각, 곧 경험으로부터 비롯된다. 그러나 단순히 경험에 그치지 않고 새로운 세계를 창조하는 것이다. “상상력이란 인간의 경험을 토대로 하여 있음직한 본보기(model)을 구성하는 힘이다.” 라고 보는 프라이의 견해⁴⁰⁾에서 시란 작가의 상상력을 토대로 형성된 것이라는 것을 의심할 필요가 없다. 또한 학습자의 경험을 토대로 한 상상력은 시의 내용을 이해하는 데 중요한 역할을 한다고 할 수 있다.

상상력은 문학 작품을 읽는 동안(‘언어’와 부딪히는 순간) 발현되는 것이다. 그러므로 문학적 상상력의 발현은 학습자의 모든 생각과 느낌을 인정하는 것으로부터 출발하여야 한다. 또한 상상력은 문학 작품을 읽음으로써 발현되고 발전된다. 이렇게 발전된 상상력은 다시 문학작품을 보다 잘 이해하는데 도움을 주는 인과적 순환관계다.

상상을 하지 못하는 사람은 문학을 감상할 수 없다. 문학을 읽으면서 작품의 내용을 이해하고, 등장인물이 되어 보고, 작가가 되어 보며 새로운 작품을 재구성하는 것이 상상의 한 방법이다. 그러나 이러한 과정에서 발생

39) 정정순, 「국어교육 논의에서의 상상력의 의미망」, 『문학과 교육 제16호』, 2001, p.16.

40) N. Frye . 이상우 역, 『문학의 구조와 상상력(The Educated Imagination)』, 집문당, 2000, p.20.

하는 모든 학습자의 상상을 인정하는 것은 자치 시에 대한 불필요한 오해를 불러올 수 있다. 따라서 이러한 상상력을 한 편의 시에서 어떻게 활용할 것인가와 그렇게 하여 발전된 상상력을 어떻게 적용하는가는 교사가 고민하여야 할 부분이다. 그리고 시는 다른 장르에 비해 생략과 함축이 많으므로 보다 더 많은 학습자의 상상력이 요구되고, 계발될 수 있다. 따라서 이렇게 계발된 상상력은 또 다른 시를 감상하고 이해하는 데 많은 도움을 줄 수 있다.



2. 시의 인지적 영역과 정의적 영역

문학 작품을 통해 인지적 영역뿐만 아니라 정의적 영역까지 확대해야 한다는 주장은 많다.⁴¹⁾ 하지만 문학에 있어 인지적 영역과 정의적 영역이 무엇이며, 어떻게 교육하여야 한다는 것에 대한 확실하고도 구체적인 설명을 찾기는 힘들다. 더구나 많은 심리학자들조차 인지와 정의에 대한 명확하고 구체적인 정의를 내리지 못하고 있는 실정이다. 하지만 그렇다고 하여 인지적 요소와 정의적 요소를 혼란 속에 두고 문학 교육을 할 수 없는 입장이 되었다. 왜냐 하면 앞서서도 말한 바와 같이 문학 작품을 통해 정의적 요소까지 교육을 확대해야 한다고 하는 당위성에 대해서 일선의 교육현장에서도 인정은 하고 있기 때문이다.

따라서 여기서는 시에 있어 인지적 요소와 정의적 요소에 대해 살펴보고자 한다. 그러기 위해서 우선 인지와 정의에 대한 뜻과 유형을 살펴보자.

인지(cognition)는 ‘지식’이나 ‘사고’와 같은 의미로 쓰이기도 하고, 지각·기억·추론·유추·사고·문제해결과 같은 과정을 통칭하기도 한다. English(1958, p. 92)에 따르면 인지는 유기체가 어떤 대상에 대한 지식을 인식하거나 습득하는 과정에 대한 포괄적인 용어로서 지식이나 사고와 같은 의미를 가지기도 하며, 지각·인식·착상·판단·추리 등을 포함한다.⁴²⁾

정의(affect)는 정서나 감정을 말한다. 정의적 상태나 감정의 발달에는 다양한 인적인자 즉, 자기 자신과 관계되는 감정과 우리가 접촉하게 되는 타인에게 느끼는 감정이 포함된다. 정의적 영역은 ‘흥미’나 ‘태도’로 명명되

41) 양왕용, 앞의 책, p.21, 참조.

윤여탁, 「시 교육과 사고력 신장」, 김은전 외 『현대시 교육의 쟁점과 전망』, 월인, 2001, p.28.

42) 김정환박도영, 「학습자의 특성의 분류에 대한 고찰 -정의적 특성의 재개념화」, 『교육심리학연구 제 15권 제 1호』, 월인, 2001, p.127. 참조

는 교육 성과를 말한다. 그리고 감정적 색조나 정서, 수용 또는 거부의 태도 등이 강조되는 목표이다.

Bloom의 교육 목표를 분류하여 국어교육에 몇 가지 중요한 시사점을 주고 있는 노명환은 “Bloom은 그의 동료와 함께 「교육 목표 분류」를 체계화하였다. 그 후 Bloom의 교육 목표 분류 체계 연구는 전 세계의 교육계에서 교육 내용의 구성, 교육 목표의 설정, 교육 결과의 평가 등 교육 전반에 걸쳐 매우 광범위하게 활용되어 왔고, 지금도 그러하다. 교육학의 연구 중에서 Bloom의 이 연구만큼 교육에 이론적 및 실제적 영향을 미친 것은 없으리라 생각된다.”고 하면서 Bloom의 교육 목표 체계를 제시하고 분석하였다.

<표Ⅱ-1> Bloom의 교육 목표 분류

위계	인지적 영역	정의적 영역	심리운동적 영역
1	지식의 회상(回想)과 재인(再認)	감수(感受)	관찰(觀察)
2	이해(理解)	반응(反應)	모방(模倣)
3	적용(適用)	가치화(價値化)	연습(練習)
4	분석(分析)	조직화(組織化)	적응(適應)
5	종합(綜合)	인격화(人格化)	
6	평가(評價)		

위에서 보는 바와 같이, Bloom은 교육 영역을 크게 인지, 정의, 심리운동적 영역으로 나누고, 각 영역의 교육 목표를 더 세분하여 체계화하였다.

인지 영역에서는 ‘앎(knowing)’을 복잡성(complexity)의 정도에 따라 위계적으로 체계화하였다. 이 위계 구조에 따르면 인지 영역에서는 ‘지식의 회상과 재인’이 지적 사고에서 가장 단순하고 ‘평가’가 가장 복잡하다고 볼 수 있다. 그리고 정의 영역에서는 ‘느낌(feeling)’을 내면화의 정도(level of internalization)에 따라 위계화 하였다. 이 위계 구조에서는 ‘감수’가 가장 낮은 수준의 내면화이고 ‘인격화’가 가장 깊은 수준의 내면화이다.

또, 노명환은 “Bloom이 제안한 인지 영역의 요소들은 모두 객관적 대상으로서의 지식이나 정보에 대한 사고를 뜻한다. 그리고 정의 영역의 요소는 객관적 지식이나 정보를 얼마나 진지하게 받아들여 이를 ‘나의 지식’으로 만드는가 하는 것에 관한 것들이다. 가치관의 변화를 이와 같은 틀로 분석해 보자. 가치관의 형성이나 변화에는 먼저 인지적 영역에서 이해, 적용, 분석, 종합, 평가 등의 고등 수준의 사고를 통해 어떤 지식이나 정보에 대하여 넓고 깊은 생각을 하여야 한다. 그런 후에 어떤 지식이나 정보를 받아드리고 (감수), 이와 관련된 나의 기존 생각을 떠올리고(반응), 받아들인 생각과 나의 기존 생각을 비교하면서 그 중에서 어느 한 쪽에 값을 부여하고(조직화), 이런 통합이 시간의 흐름과 함께 완전히 ‘나의 지식’으로 자리 잡게 되면(인격화), 이것이 바로 가치의 변화 즉 내면화가 되는 것이다.”고 말하고 있다.

하지만 가치관의 변화는 두 가지의 중요한 과정을 거친다. 그 첫째는 새로운 사고의 대상으로 떠올린(‘재인’ 또는 ‘회상’한) 지식이나 정보에 대하여 깊고 넓은 인지적 사고 활동을 하여야 한다는 점이다. 그리고 두 번째는 이렇게 사고한 지식이나 정보를 값지게 생각하고 이 지식이나 정보를 ‘나의 지식’에 통합하여 완전한 나의 것으로 삼는 내면화 과정이다. 가치관 교육은 이렇게 인지에서 정의로 이어지는 사고 과정으로 본다면, 이에서 우리는 가치관 교육을 위한 구체적인 내용이나 방법을 쉽게 마련할 수 있을 것이다. 그것은 비록 가치라는 것이 정의 영역에 속한다는 심리적 속성이기는 하나, 이의 실현하는 인지적 사고가 반드시 선행되어야 한다는 점이다. 인지적 기능 교육은 정의적 가치 교육의 선행 요건이 된다.⁴³⁾ 이러한 정의 교육을 위해서는 앎의 영역인 인지적 과정이 선행되어야 한다는 점이

43) 노명환, 「Bloom의 교육 목표 분류 체계에 대한 새로운 견해」, 고려대학교, <http://www.korea.ac.kr>.

다.

여기서 우리가 알 수 있는 것은 시를 교육함에 있어 시의 내용에 대한 깊고 넓은 인지적 이해를 해야 한다는 점이다. 이렇게 사고한 시의 내용을 값지게 생각하고 ‘나의 지식’에 통합하여 완전한 나의 것으로 만드는 정의 교육을 하여야 한다는 것이다. 즉, 정의 영역은 심리적 속성이기는 하나 이를 실현하기 위해서는 인지적 사고가 반드시 선행되어야 한다는 점이다. 인지적 이해 과정은 정의 교육의 선행요건이 된다는 점을 알 수 있다.

따라서 문학교육의 영역에서 인지적 능력만을 중심으로 사고력을 설명할 수 없으며, 이밖에도 정의적 정신 작용이나 심미적 정신 작용에 관련된 사고력도 설명할 수 있어야 한다. 이런 차원에서 국어 교육에서 사고력을 인지적 사고력과 정의적 사고력으로 크게 나누고, 인지 영역에 사실적 사고, 추리적 사고, 비판적 사고, 논리적 사고, 정의 영역에 정서적 사고, 심미적 사고, 윤리적 사고의 하위 범주를 설정하는 분류 방식이 사고력 연구에서 제안되었다.⁴⁴⁾

<표 II-2> 인지적 사고력

대 영역	중 영역	소 영역
사실적 사고	내용 이해	요약
		주제 분석 및 생성
		세부 내용 기억 및 생성
	구조 이해	시·공간 분석
		일반구체 분석(예시)
		유사점·차이점 분석(비교·대조)
		범주간 관계 분석
		인과 분석
		구성 요소 분석
		개요 구성 및 분석
추리적 사고	내용 추리	부분 내용의 추리
		함축적 의미의 추리
	과정 추리	의도·목적의 추리
		관점·태도의 추리

44) 윤여탁, 앞의 책, p.37.

		성격·심리의 추리
		배경의 추리
비판적 사고	텍스트의 내적 판단	정확성 판단
		적절성 판단
	텍스트의 외적 판단	타당성 판단
		효용성 판단
논리적 사고	언어 논리	개념 정의
		오류 분석
	추론	귀납 추론
		연역 추론

<표Ⅱ-3> 정의적 사고력

대영역	중영역	소영역
정서적 사고	반응	내용에 대한
		형식과 표현에 대한
	연상	상황에 대한
		인물에 대한
	상상	심리에 대한
		내용과 상황의
		구조와 형식의
	내면화	장르의
인물과 주제의		
심미적 사고	미추 판단	과정의
		내용의
		형식의
	호오판단	표현의
		인물에 대한
		구성에 대한
	형상화	텍스트에 대한
		상황과 장면의
윤리적 사고	선악판단	인물의
		행동의
	가치판단	주제의
		텍스트의
		(언어)활동의
	세계관	사상(事象)의
		필자의
		인물의
	집단, 사회의	

우리는 Bloom의 교육 목표 분류와 사고력의 하위 유형을 살펴보면서 다음과 점을 알 수 있다.

첫째, 인지적 영역은 앎(knowing)의 영역이며 정의 영역은 '느낌(feeling)'의 영역이다.

둘째, 인지적 이해 과정은 정의 교육의 선행요건이 된다.

셋째, 인지적 영역은 지각 대상을 기술하거나 문제를 해결하는데 목표가 있는 반면, 정의적 영역은 인간 삶의 질을 고양하거나 내면세계의 심화에 목표가 있다. 전자가 합리적 과학적 지성이라면, 후자는 정신적 존재적 지성이라고 부를 수 있다.

넷째, 인지적 영역이 시를 매개로 하는 추상적 논리 과정이라면 정의적 영역은 상상의 체험을 통한 사고 과정이다.

따라서 인지적 영역은 학습자가 시를 매개로 추상적인 논리 과정을 통해 시의 내용을 이해하는 과정이며, 시에 대한 지식의 영역인 반면 정의적 영역은 상상의 체험을 통한 정신적 느낌의 영역이다.

3. 상상력을 활용한 시의 인지적 이해와 정의 교육

“인지적 이해에서는 어떤 상상력을 어떻게 작동시킬 것인가? 그리고 정의 교육에서는 어떤 상상력을 활용하여 학습자의 삶의 태도에 변화를 줄 수 있을 것인가?”하는 문제를 다루기 전에 우리는 시의 인지적 영역과 정의 교육에서 상상력을 활용함이 유용하다는 사실에 주목해야 한다.

한 편의 시가 완성되기까지는 시인의 체험과 정서가 작용하는데, 이런 체험과 정서는 시적 대상, 특히 표현의 대상이 된다. 그리고 이 시적 대상에 대한 시인의 사고력, 사고력의 하위 영역이기도 한 상상력이 작동하여 시라는 갈래로 형상화되게 된다. 이 과정에서 시라는 문학의 특성인 갈래, 언어, 표현적 요건들이 작용하지만, 연상, 상상, 내면화 등의 사고력이 같이 작용하여 형상화가 가능해진다. 따라서 하나의 시적 표현의 결과물인 시는 이러한 여러 사고력 유형들이 엮어내는 결정이라고 할 수 있다. 또한 시의 이해와 표현에는 주로 정의적 사고력이 작용하지만 인지적 사고력도 같이 작용하며, 정의적 사고력의 하위 범주인 정서, 심미, 윤리 등도 경계를 넘나들면서 시에 관한 활동에 작용하여 한 편의 글 또는 시를 완성한다.⁴⁵⁾

위의 인용에서 알 수 있듯이 한 편의 시에는 정의적 사고력과 함께 인지적 사고력도 같이 작용하며, 작가의 상상력이 작동하여 한 편의 시가 완성된다는 것이다. 따라서 학습자가 시의 내용을 이해함에 있어 작가와 같은 상상을 할 수는 없겠지만 학습자의 경험을 바탕으로 작품 속의 내용을 추체험하게 하는 활동이야말로 시의 내용을 이해하는 데 중요한 역할을 할 수 있을 것이다. 설혹, 학습자가 시의 내용을 이해하기에 부족한 경험을 지녔더라도 큰 문제는 되지 않는다. 왜냐 하면 학습자가 시 수업을 받았다고

45) 윤여탁, 앞의 책, p.37.

그 시의 모든 내용을 다 이해할 수도 없고, 이해할 필요도 없기 때문이다. 시는 글로 표현한 예술이기 때문에 그것을 읽을 때 마다 느낌이 다르고 독자의 깨달음이 달라진다면 그 시는 그 만큼 매력적이고 잘 쓴 작품이다. 이러한 매력적 요소는 학습자로 하여금 시를 더 읽게 하는 요소가 될 것이다. 따라서 이러한 작가의 상상력이 작동된 시를 교육함에 있어 무엇보다 중요한 것은 작품 속의 상상력을 추체험하게 하는 것이다.

하지만 그렇다고 하여 학습자의 모든 상상을 무조건 다 받아드릴 수는 없다. 이러한 행위는 텍스트 해석의 부정부주의를 초래할 수 있기 때문이다.

시인의 상상력이 한 편의 시 속에 응축되어 있듯이 학생들의 상상 활동도 이 작품이 발산하는 의미의 자장 내에 수렴되어야 한다. 문학교사는 그 점을 염두에 두고 학생들의 상상 활동을 조정하고 향도해 줄 의무가 있다.⁴⁶⁾

따라서 본고에서는 시를 이해하는 과정인 ‘인지적 이해’에서 “학습자의 어떤 상상을 어떻게 활용하는 것이 효과적으로 시의 내용을 이해할 수 있는가? 그리고 한 편의 시에서 우리가 찾을 수 있는 정의 요소에는 어떤 것이 있고 그것을 통해 어떤 정의 교육을 할 수 있는가?”를 살펴보고자 한다.

이런 상상력을 활용한 시 교육은 다른 작품을 더 폭 넓게 감상하는데 도움을 주며, 다음과 같은 의의를 거둘 수 있다.

첫째, 지각된 실재의 현실세계는 작가의 상상력에 의해 언어로 재조직된다. 즉, 실재하는 경험 세계를 기초로 작가의 초월적 상상력이 작용하여 그것과는 다르게 재창조된 세계가 하나의 문학작품인 것이다. 이러한 재창조된 세계를 보면서 작가가 느꼈던 정신의 흐름을 독자가 그대로 따라가기란 쉽지 않다. 그렇기 때문에 독자는 현실세계를 기초로 하여 작가와 같은 상상은 할 수 없지만 상상력을 활용해서 작품을 대할 때 그 작품을 나름대로 체험할 수 있다. 또한 시 교육의 목적인 학습자가 평생 시를 즐길 수 있는

46) 이승원, 앞의 책, pp.92-93. 참조.

능력을 줄 수 있다.

둘째, 문학 활동은 언어적 활동이자 예술적 활동이다. 예술로서의 문학은 모든 예술이 갖는 두 가지 계기, 곧 아름다움과 깨달음을 자신의 내부에 포함⁴⁷⁾하고 있다. 결국 아름다움과 깨달음의 융합이 문학 작품을 매개로 이루어지는 모든 교육 활동의 요체가 되어야 한다는 것이다. 따라서 깨달음의 인지적 영역과 아름다움의 정의적 영역이 이항적인 대립⁴⁸⁾에서 벗어난 교육과정의 목표를 재구성할 때, 그 매개항의 하나로 상상력을 들 수 있다. 상상력은 인지적인 영역으로 단순 환원할 수도 없으며, 그렇다고 정의적 영역으로 자리매김 하기도 어려운 복합적인 개념이다. 상상력은 경험으로부터 촉발되는 사유의 한 방식임과 동시에 경험과 직선적으로 연결하기도 어려운 직관의 방식이기도 하기 때문이다. 이 상상력을 교육과정 안으로 끌어들이는 것은 인지와 정의의 경계에 놓인 사유 능력을 문제 삼을 수 있게 된다는 점에서 기존 교육과정의 한계를 넘어설 수 있을 뿐만 아니라, 교수·학습의 과정을 더 한층 역동적으로 재구성할 수 있다. 더욱이 문학은 언어의 문제 이전에 세상을 보는 새로운 관점이며, 문학으로부터 받는 감동 역시 언어 이전에 삶을 보는 통찰에 달려 있는 것이다. 상상력이야 말로 시를 시답게 바라볼 수 있는 매개의 역할을 분명하게 수행하는 개념인 것이다.

셋째, 문학교육의 목적을 대체로 요약해 보면 작품의 이해와 감상⁴⁹⁾, 체험의 확대와 상상력·통찰력⁵⁰⁾, 이로 인한 인간의 바람직한 변화⁵¹⁾로 정리

47) 까강은 이를 인식적 계기와 가치평가적 계기로 지칭하고 있다. 이는 곧 인식적인 깨달음의 계기와 정의적인 아름다움을 지각하는 계기로 바꾸어 말할 수 있으며, 이 두 측면이 모든 예술적 대상이 인간에게 불러일으키는 감동의 본질이라고 볼 수 있다. Kagan. M, 진중권 역, 『미학 강의』, 새길, 1992. p.136.

48) 이 부분은 '인지적 영역과 정의적 영역의 정의'에서 보다 자세하게 설명함

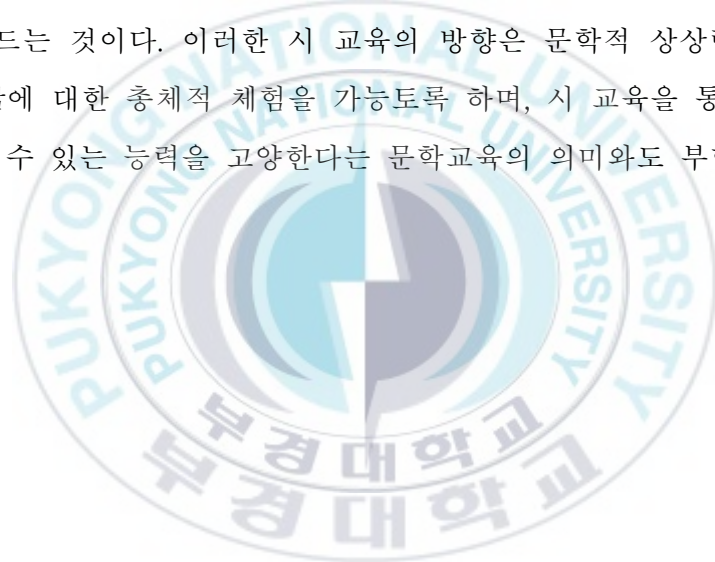
49) 최윤식 외, 『문학 교육론』, 집문당, 1986, p.62.

50) 정동화 외, 『국어과 교육론』, 선일문화사, 1988, p.406.

51) 한주섭 외, 『문학교육고』, 제69호, 1990.

해 볼 수 있다. 문학교육이 인간성의 회복에 중심을 둔 정의적 교육으로 매김하고 있는 것이다.

문학의 한 갈래인 시는 주관적인 체험과 상상을 바탕으로 이를 압축하여 표현한 글이다. 시 교육을 통하여 압축된 언어 속에 숨겨진 아름다운 의미를 찾아내고 학생들은 상상력을 동원하여 정서적 체험을 하게 된다. 따라서 시를 읽음으로써 인생에 대한 새로운 세계를 발견하게 되며, 상상력이 풍부해짐에 따라 자기와 사물과 세계를 총체적으로 이해하게 된다. 이렇게 길러진 풍부한 감성은 삶의 아름다움을 깨달게 해 주며 인간을 더욱더 인간답게 만드는 것이다. 이러한 시 교육의 방향은 문학적 상상력을 세련되게 하고 삶에 대한 총체적 체험을 가능토록 하며, 시 교육을 통해 시를 평생 향유할 수 있는 능력을 고양한다는 문학교육의 의미와도 부합된다.



4. 상상력을 활용한 시 교육의 교수·학습 모형

지금까지 시 교수·학습 모형은 시를 통해 상상력을 계발하는 모형이 대부분이었다. 앞에서 밝힌 바와 같이 상상력은 문학 작품을 읽음으로써 발현되고 발전된다. 이렇게 발전된 상상력은 다시 문학작품을 보다 잘 이해하는데 도움을 주는 인과적 순환관계다.

따라서 상상력을 활용한 시 교수·학습 모형은 이러한 상상력의 계발과 활용에 많은 도움을 줄 수 있을 것이다. 시에서 상상력 교육의 가능성을 제시한 김상욱은 상상력을 자아의 능력을 넘어서는 능력 가운데 하나로 규정하고, 상상력 교육은 이러한 전제에서 출발해야 한다고 지적한다.⁵²⁾ 그러나 더 중요한 것은 시의 감상은 늘 지시적 언어로 말해지는데, 이때마다 감정과 정서는 인지적 영역을 표현하는 지시적 언어에서 미끄러져나가는 영역이라는 사실이다. 상상력은 문자 그대로 의미가 아니라 사물을 보는 새로운 방식, 관점을 포함한다는 점을 제시한다.⁵³⁾ 더구나 시적 상상력이라는 것은 실체가 없는 것이고 따라서 시적 상상력의 원리라든가 고유한 상상 체계도 없으며, 교육의 내용으로서 항목화 될 수 없는 것이기에 시적 상상력을 가르친다는 말은 성립할 수 없다. 그러나 한 편의 시에서 상상력이 어떻게 작동하는가, 그 상상력은 시에서 어떠한 기능을 하는가, 작품 속의 상상력을 추체험함으로써 우리는 무엇을 얻을 수 있는가 하는 것을 교육의 내용으로 수용할 수 있고 학생들과 더불어 논의하고 탐구해 볼 만하다.⁵⁴⁾

52) 김상욱, 「시적 상상력의 유형과 그 문학교육적 함의」, 『한국초등국어교육』 18집, 2001.

53) Hamlyn, D.W. Imagination. In S. Guttenplan(Ed), A companion to the philosophy of mind. Oxford : Blackwell, 1994. PP.361~366(김상욱, 「시적 상상력의 유형과 그 문학교육적 함의」, 『한국초등국어교육』 18집, 2001. 논문에서 재인용)

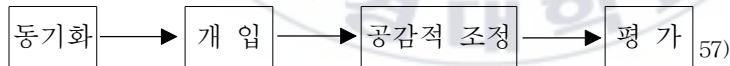
54) 이승원의 앞의 책, p. 92. 참조

그럼에도 불구하고 김상욱은 상상력의 작동 원리보다는 귀납적으로 상상력의 다양한 유형을 제시하고 있다. 이러한 귀납적 유형은 시의 의미가 구성되는 과정을 설명하는 귀중한 자료는 될 수 있으나 상상력을 활용한 교수·학습을 설계하는 데는 미흡하다.

이에 비해 노철은⁵⁵⁾ 김창원·정재찬·최지현이 상상을 경험, 기능, 성향으로 구분한 것을⁵⁶⁾ 상상력의 구체적 활용 방법을 암시하고 있다며, 이들이 설계한 교수·학습 원리로서 상상의 과정인 ‘상상적 주의→상상적 해석→상상 맥락 설정→상상의 스크립터 구성→상상의 정교화→상상의 표현 단계’를 상상력 교육의 설계를 가능하게 하는 좌표로 인정하면서도 현장 교육의 적용 가능성을 구체화하지 못했다고 하면서 이런 점을 보완한 최지현의 교수·학습 모형을 토대로 실제 교수·학습 모형을 제시하고 있다.

우선 최지현의 교수·학습 모형을 살펴보자.

그는 ① 목표 중심보다는 과제 중심의 절차 모형, ② 학습자의 감상 과정의 실재를 고려한 절차, ③ 감상이 언어로 표현되는 비평이나 창작활동과 연계 등을 전제로 다음과 같은 모형을 제시하고 있다.



위 모델은 학습자가 자극을 받고 상상력을 발휘하여 작품을 정서적으로 감응하는 과정을 체계화하고 있다. 구체적인 내용을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 동기화는 학습자의 지각을 활성화하고, 학습내용과 연관 조건을 통제해서 학습자가 스스로 감상할 여건을 만드는 과정이다.

55) 노철, 「시 감상교육에서 상상력 활용에 관한 연구」, 『문학교육학』 제14호, 2001.

56) 김창원·정재찬·최지현, 「문학교육과 상상력」, 『독서연구』 5호, 2000, p174.

57) 최지현, 「문학감상교육의 교수학습모형연구」, 『산청어문』 26집, 1998, pp359~357.

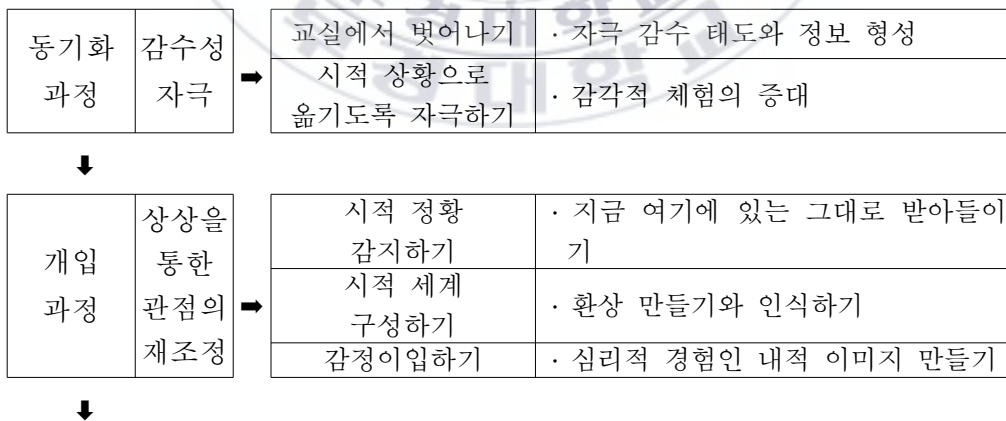
둘째, 개입은 은유도식을 통한 텍스트 의미와 맥락 파악하기, 비문자적 자질 감지하여 감정이입이나 대상화하는 태도 표현기능과 심리적 항상성이나 변화를 드러내는 정서표현 기능을 수행하는 과정이다.

셋째, 공감적 조작은 정서적 어휘를 통해 체계적으로 적절하게 표현하는 정서적 재인지, 공감을 통해 타인의 역할을 대리체험하고 다시 자신의 문제로 추체험하기, 교사가 던진 질문을 학습자가 자신을 향해 던지고 답하는 독립적인 활동인 내면화 단계이다.

넷째, 평가는 과정을 중심으로 평가할 것을 강조하여 평가항목을 구체적으로 설계하는 과정으로 요약할 수 있다.⁵⁸⁾

노철은 이러한 설계 과정이 현장교육에서 상상력 활용방식으로 구체화되려면 상상의 과정이 조금 더 세밀하고 구체적으로 설계가 필요하다고 하면서 ‘동기화→개입→공감적 조작→평가’의 시 감상교육의 모형에 동의하면서 다음과 같은 모형을 제시하였다.⁵⁹⁾

<표 II-4> 노철의 시 감상교육 모델



58) 최지현, 앞의 책.

59) 노철, 앞의 책, p.340.

공감적 조작과정	감수성 자극	교실에서 벗어나기	· 자극 감수 태도와 정보 형성
		시적 상황으로 옮기도록 자극하기	· 감각적 체험의 증대



평가	과정 평가	동기화	①학습자가 교실을 벗어나 시의 자극을 감수하는 태도를 보이는가? ②추리한 시적 정황을 감각적으로 받아드리고 있는 정도?
		개 입	①시적 정황을 지금 여기의 상황으로 감지하는 정도? ②환상을 섬세하고 실감 있게 만드는 정도? ③감정이입을 통해 화자의 심리적 경험을 공유하는 정도?
		공감적 조 작	①심리적 경험을 학습자 스스로 구성하고, 이를 적절하고 체계 있게 표현하는 정도? ②심리적 경험의 역동성을 적절하게 표현할 정서적 어휘를 찾아 쓰는 정도? ③심리적 체험을 통해 형성된 내적 이미지를 환기하는 표현을 적절하게 쓰는 정도?
		시험· 교정	①수행 활동을 반영한 문제 제시 필요 ②오류 확인을 위한 항목 설정 필요 ③오류 교정을 위한 프로그램 개발 필요

동기화 과정에서는 학습자의 지각을 활성화시키기 위해 학습자의 내면에 잠재된 경험을 자극하여 시적 정황을 인지하도록 하는 단계다. 이러한 동기화 단계에서는 상상으로 시적 정황에 접근하도록 감수성을 자극한다.

개입과정은 학습자가 시적 정황을 감지하면서 스스로 여기에 있는 것으로 상상하도록 하여 시의 세계로 진입하는 과정이라 할 수 있다. 이 단계는 동기화 단계의 자극들을 동원하여 시적 정황을 구체적인 형상으로 구축하는 단계로 학습자의 심리 상태를 시적 정황 속에 붙들어 놓고 학습자가 화자의 위치로 옮겨가게 하는 단계이다.

공감적 조작과정은 학습자가 주체적으로 재구성해 표현하는 과정으로 학습자가 시 속의 어휘들을 활용하여 감상문 형식의 비평적 에세이를 쓰는 단계다.

평가에서는 각 과제를 학습자가 어느 정도 수행하고 있는가를 평가하는 단계로 감상과정의 수행 단계들을 고려한 평가 항목으로 측정하여 피드백하는 과정이다.⁶⁰⁾

그러나 이 모형으로는 본고에서 다루고자하는 인지적 이해를 통해 얻어진 시의 **보편적 정서**를 통한 정의적 교육까지 확대하기에는 부족함이 있다.

먼저 모델에서는 동기화 과정에서의 학습자의 내면에 잠재된 경험을 자극하여 시적 정황을 인지하는 단계와 개입 과정의 시적상황 감지 과정은 그 경계가 불분명하다.

둘째, 개입 과정에서 학습자가 화자의 위치에 서 보는 것으로 시의 내용을 이해하기에 부족하다는 점이다. 여기서는 학습자의 경험을 바탕으로 보다 풍부한 상상을 할 수 있도록 하여야 할 것이다.

셋째, 공감적 조작 과정에서도 감상문 형식의 비평적 에세이를 쓰는 것만으로는 상상력의 활용이 부족하다는 생각이 든다. 이 단계에서는 학습자의 경험을 바탕으로 한 다양한 글쓰기와 학습자가 시를 즐길 수 있는 기회를 제공하는 정의 교육을 실시하는 것이 더 효과적일 것이다.

넷째, 평가에서 수행과정을 문제화 하고 학습자의 활동에서 얻어진 결과들을 답의 항목에 배치하여 학력평가 시험문제로 활용하도록 하고 있는 점은 교육 현장에 필요한 부분이다. 그러나 조심스러운 것은 이러한 활동이 시를 항목화하여 암기 할 내용을 많게 하는 기존의 교수·학습 형태로 돌아가는 우를 범할 수 있다는 점이다. 이러한 점에 교사는 많은 신경을 써야 할 것이다. 따라서 학생들의 학습 결과물로 평가하는 수행평가의 방법

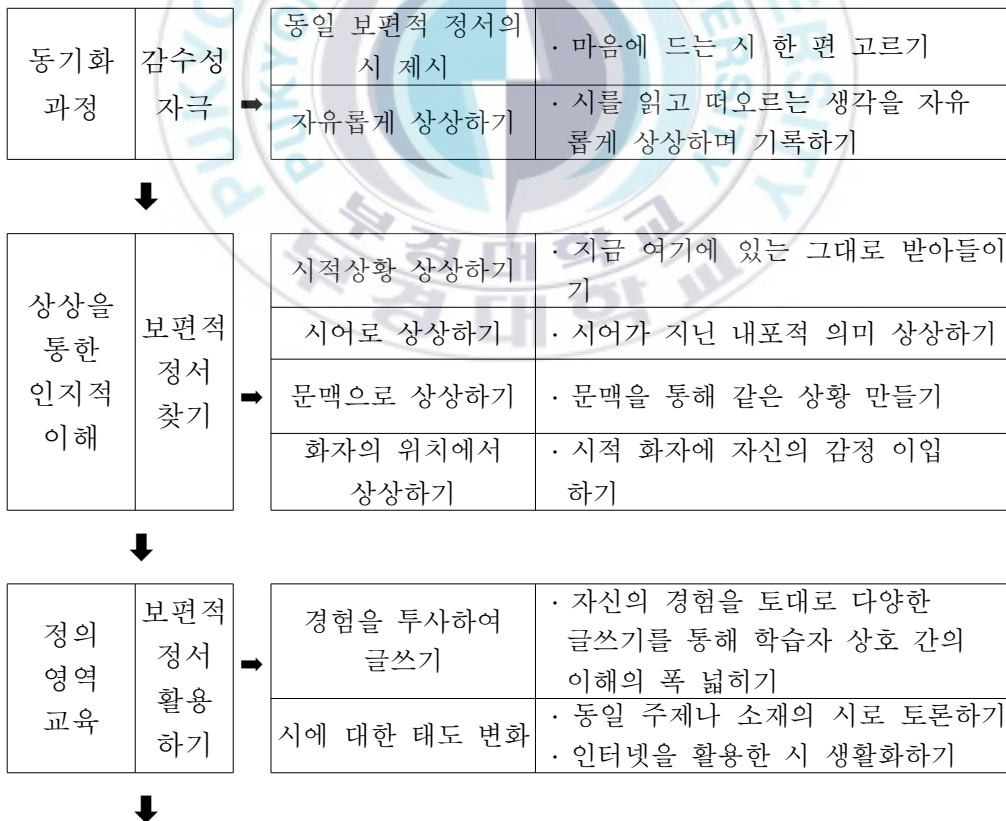
60) 노철, 앞의 책, pp.349.

도 고려해 볼 수 있다.

상상력 향상을 위한 시 수업은 교육 현장에 적용되기 어려웠다. 그 이유 중의 하나가 수업을 통해 얻은 결과가 학생들의 상상을 나열하는 것에 지나지 않았기 때문이다. 그러나 위의 상상력을 활용한 교수·학습 모델은 상상력을 활용하여 시의 내용을 이해하는 구체적인 방법론을 제시하였다는 점에서 가치가 있다.

그러나 이 모델도 현장에 적용되려면 좀 더 구체적이고 실질적이어야 한다. 따라서 본고에서는 교수·학습 모형을 바탕으로 다음과 같은 교수·학습 모형방법을 세워 실제 수업에 적용하고자 한다.

<표Ⅱ-5> 상상력을 활용한 시의 인지적 이해와 정의 교육 교수·학습



평가	과정 평가	동기화	① 반응일지에 시를 읽고 느낀 점을 자유롭게 적는가?
		상상을 활용한 인지적 이해	① 시어의 의미를 알고 있는가? ② 시적 정황을 지금 여기의 상황으로 감지하는 정도? ③ 시의 문맥과 같은 상황을 만들고 시의 내용을 이해하는가? ④ 감정이입을 통해 화자의 심리적 경험을 공유하는 정도?
		정의 영역 교육	① 자신의 경험을 토대로 학습자 스스로 구성하고, 이를 적절하게 표현하는 정도? ② 동료 학습자의 글을 이해하는 정도? ③ 토론을 통한 동일 주제나 소재의 시를 이해하는 정도?
		시험 교정	① 형성평가로 활동을 반영한 문제 제시 ② 오류 확인을 위한 항목 설정 필요 ③ 오류 교정을 위한 프로그램 개발 필요

첫째, 동기화 과정에서 교사는 문학적 경험을 활성화시키기 위해 학습할 시와 보편적 정서가 같은 다양한 시를 제시한다. 모듈별로 그 중 한 편의 시를 선택하게 하여 흥미를 유발시킨다. 여기서 학습자들은 오늘 학습할 시와 자신들이 선택한 시 사이의 공통점을 발견하기 위해 시에 관심을 가지기 시작한다. 이렇게 선정한 시를 가지고 서로 마주 보고 토의할 수 있게 마련된 자리에 가 앉는다. 다음은 학습할 시를 읽고 자유롭게 상상하는 단계로 학습자는 읽고 느낌 점을 간단하게 상상일지에 적는다. 이 때 주의할 점은 느낌을 문장으로 적지 말고 단어로 나열하게 하는 것이다. 이 단계는 학습자의 감수성을 자극하고 학습자가 시의 들어오게 하는 과정이고 상상력을 발동하는 단계이므로 가능한 짧은 시간을 주는 것이 좋다.

둘째, 상상을 통한 인지적 이해 단계에서는 시적상황으로 상상하기, 시어

로 상상하기, 문맥으로 상상하기, 화자의 위치에서 상상하기를 통한 시의 해석을 통해 정의적 영역의 교육에 필요한 보편적 정서를 도출하는 단계이다. 따라서 주어진 시의 이해를 위해 제시된 4가지 방법 모두를 적용하지 아니면 이 중 몇 가지를 선택하든지 상관없다. 앞에서 밝힌 바와 같이 상상을 활용한 인지적 이해의 단계에서 주의할 점은 학습자의 모든 상상을 무조건 다 받아드릴 수는 없다. 이러한 행위는 텍스트 해석의 무정부주의를 초래할 수 있기 때문이다. 시인의 상상력이 한 편의 시 속에 응축되어 있듯이 학생들의 상상 활동도 이 작품이 발산하는 의미의 자장 내에 수렴되어야 한다. 문학교사는 그 점을 염두에 두고 학생들의 상상 활동을 조정하고 향도해 줄 의무가 있다.⁶¹⁾

셋째, 정의 영역 교육 단계에서는 인지적 이해를 통해 얻은 보편적 정서에 학습자의 경험을 투사한 다양한 글쓰기 한다. 이러한 글쓰기는 시의 세계가 자신의 삶과 동떨어진 것이 아니라는 것을 알고, 시에 흥미를 느껴 시를 즐길 수 있는 기회를 줄 수 있을 것이다. 새로운 시 교육은 학습자가 시 텍스트에 형상화된 삶, 그리고 실제 삶에 대한 반응과 자기 성찰을 할 수 있도록 하는 것이 되어야 한다.⁶²⁾ 따라서 이렇게 쓴 글을 모둠 구성원끼리 서로 교환하여 읽게 하거나 발표하게 한다. 그래서 살아온 환경이 달라 다양할 수밖에 없는 학습자 상호간의 이해의 폭을 넓힘으로써 인간성과 정서적 연대감을 회복시킬 수 있을 것이다. 또한 인터넷을 활용한 동일 주제나 소재의 시로 토론하기는 교실에서 시를 접하고 끝나는 것이 아니라 학생 스스로 시를 능동적으로 찾아 향유할 수 있게 할 수 있을 것이다.

넷째, 시 감상 교육에서 평가는 감상 과정의 평가이므로 각 단계의 다양한 반응들을 기록해 이 기록들을 시험 문제와 답 항목으로 활용할 필요가

61) 이승원, 앞의 책, pp.92-93. 참조.

62) 선주원, 앞의 책, p.63.

있다. 시 감상 수업의 과정과 시험의 연계성이 부족하면 현실적으로 시 감상 교육의 수행활동이 위축될 위험이 있으며, 평가의 본질을 왜곡할 위험이 있다. 감상의 과정을 평가하는 데는 유의할 점이 있다. 감상 과정의 평가는 학습자가 감상을 수월하게 수행하도록 돕는 과정인 만큼, 학습자가 과제의 성취도가 미약할 때는 그 정도에 따라 학습자를 돕는 과정으로 설계해야 한다. 특히 문제의 질문과 답안 항목은 학습자의 오류를 확인하고 교정하는 것을 전제로 작성되어야 하며, 교정 프로그램을 개발할 필요가 있다.⁶³⁾ 따라서 형성평가를 통해서도 피드백의 자료로 삼고 학생들의 결과물은 수행평가에 반영하여야 한다.



63) 노철, 앞의 책, p.346. 참조

Ⅲ. 상상력을 활용한 시 교육

1. 동기화

시 교육의 시작은 학습자로 하여금 시에 참여하도록 하는 데서 시작되어야 한다. 이 과정에서는 먼저 학습자들에게 시 수업을 시작하기 전에 오늘 학습할 시와 동일한 보편적 정서의 시를 주고 모듈별로 고르게 한다.

이 때 교사는 가능한 학생들의 수준을 고려하여 시를 선정해야 한다. 모듈별로 토의를 통해 충분히 해석할 있는 시를 제시해 줌으로써 학습자들이 시 해석에 대한 자신감을 가질 수 있도록 해야 한다.

가령 정지용의 ‘호수’에 나타나는 보편적 정서라고 할 수 있는 ‘그리움’과 동일한 정서가 나타나는 시로 김용택의 ‘6월’, 오세영의 ‘10월 어느 날’, 박용래의 ‘겨울 밤’, 윤동주의 ‘편지’, 김소월의 ‘초혼’ 등을 제시한다. 문학 수업을 위한 특별실이 있는 경우 이 시들을 학습자들이 잘 보이는 곳에 전시해 두고, 수업을 받기 위해 교실을 들어설 때 모듈별로 선정하게 하면 더 효과가 있다. 이 때 이러한 시를 시화의 형태로 꾸며 제시하면 더 효과적이다. 이런 행위는 학습자의 흥미를 끌기에 충분하다. 오늘 학습할 시와 제시된 시들의 공통점이 무엇일까를 생각하게 하는 것으로 충분히 학습자의 흥미를 끌 수 있기 때문이다. 이렇게 학습자들이 선정한 시를 선택하여 토의가 가능한 자리에 가 앉으면 다음 단계로 학습자들에게 학습할 시의 낭송을 들려준다. 이 낭송은 영상으로 된 비디오보다 오디오로 들려주는 것이 학습자의 상상에 도움이 된다. 영상은 학습자의 상상에 제약을 가하기 때문이다. 이것은 영화를 볼 때와 책으로 읽을 때의 상상의 차이를 생각해

보면 금방 알 수 있다. 책을 읽는다는 것은 작품을 재창조하는 과정이다. 그러나 영상은 이러한 재창조 과정의 상상력을 빼앗아 버린다. 예를 들면 우리가 톨킨의 ‘반지의 제왕’을 읽을 때 우리는 그 책에 나오는 모든 인물의 모습이나 장면을 스스로 만들어 나간다. 이 과정에서 우리는 자기의 경험을 바탕으로 상상력을 발휘한다. 하지만 영화로 ‘반지의 제왕’을 봤을 때 우리는 다만 피터 잭슨의 상상력을 본 것뿐이다. 이렇게 시를 듣고 난 뒤에 학습자들에게 시에 대한 느낌을 자유롭게 상상하여 상상일지에 쓰게 한다. 이 때 시에 대한 느낌을 아주 간단하게 적도록 해야 하는데 한두 줄의 문장으로 표현하게 하는 것이 좋다. 아니면 총체적인 느낌을 간단한 단어로 표현하게 하는 방법도 가능하다. 하지만 ‘좋다’, ‘싫다’ 등의 막연한 가치 표현보다는 구체적이고 감각적인 형용사로 표현하도록 하는 것이 좋다. 느낌을 느낌 자체로 가슴에 남아 있는 것이 오히려 자연스러우며 언어로 표현하는 과정에서 거짓과 왜곡이 생길 수 있다는 견해도 있을 수 있다. 하지만 어린 학생들로서는 감정을 내적으로 정돈하여 이른바 ‘정서’라는 것을 경험하기에는 아직 미숙함이 있다. 따라서 언어표현이라는 제한을 둬으로써 즉흥적이고 순간적이고 역동적인 느낌을 놓치지 않고 포착하게 하는 것이 효과적이라 하겠다.⁶⁴⁾

64) 김주향, 앞의 논문, pp.20-21. 참조

2. 인지적 이해

시를 읽는다는 것은 시인의 비켜서기와 상상을 독자 나름대로의 방식으로 그럴듯하게 파악하는 것이고 그러기 위해서는 독자는 상상을 통해 시인의 자리에 서 보는 것이 중요하다. 즉, 시를 관찰자로서가 아니라 상상을 통해 시인의 위치에 서게 함으로써 시인이 수행했던 ‘바로보기’를 재현하는 것이다. 시 교육에 있어 학습자를 3인칭 방관자에서 1인칭 주체가 되게 하는 것이 교사의 역할이라 할 수 있다. 그러나 이것이 학습자로 하여금 완벽히 시인과 하나가 될 수 있다는 것을 의미하는 것은 아니다. 시인의 의도를 찾아 헤매야 한다는 것을 뜻하는 것도 아니다. 다만 시를 읽는 것은 학습자가 주체가 되어야 한다는 것이다. “시를 읽을 때마다 느낌이 다르다. 매번 새로운 의미를 깨닫는다.” 이런 진술들은 시가 변하는 것이 아니라 내가 변하는 것인데, 그 말은 독자가 작품 속에 들어가지 않고서는 시를 제대로 읽을 수 없으며, 그 참여의 방식과 깊이에 따라 해석의 깊이가 좌우될 수 있음을 뜻하는 것이다.⁶⁵⁾ 그러나 이러한 방법은 자칫하면 ‘열린 교육’, ‘반응 중심’, ‘수용자 중심’으로 지칭되는 학생 중심의 수업이 학생들의 견해가 저마다 정당성을 인정받기 때문에 많은 장점에도 불구하고 텍스트 해석의 ‘무정부주의적 혼란’이라는 비판으로부터 자유로울 수는 없다. 따라서 수용자의 상상력을 제대로 발동시키고 그것을 적절히 고양시키기 위해서는 먼저 작가의 상상력이 작품 안에 어떻게 작동하였는가를 제대로 알아야 한다. 그러한 사전 이해가 정립되지 않은 상태에서 작품을 놓고 수용자의 상상력을 발동시켜 보라는 것은 아무런 교육적 효과가 없는 일이다. 진정한 문학 교육이 이루어지려면 우선 작품을 둘러싼 기본 사항을 충분히

65) 김정우, 앞의 책, p.58 참조

이해하고 작가의 창작과정도 소개한 다음에 수용자(독자, 학생)의 자유로운 해석을 유도해야 할 것이다. 문학 교육은 작품에 대한 몽상이나 망상을 길러주는 것이 아니라 작품을 중심으로 한 문학적 상상력을 확대하는 것이 목적이다. 그러한 목적을 이루기 위해서는 작가의 상상세계에 대한 이해가 선수적이고 필수적임을 명심해야 한다.⁶⁶⁾ 여기서 우리는 하나의 지침을 얻을 수 있다. 학습자의 상상력을 제대로 발동시키기 위해서는 작가의 상상력이 시에 어떻게 작동하고 있는가를 알아야 한다는 것이다. 즉, 이 말은 학습자의 상상력을 발동시키기 전에 시 텍스트에 대한 정확한 해석이 필요하다는 것을 뜻한다.

시 해석의 바른 해석을 위해서는 많은 방법론이 있겠지만 본고에서는 작가의 상상력이 어떻게 작동하고 있는가를 알기 위해 인지적 이해의 단계로 시어가 지닌 내포적 의미 의미를 상상해 보는 시어로 상상하기와 문맥을 통해 같은 상황을 만들어 보는 문맥으로 상상하기, 그리고 시적 상황이나 시적화자의 위치에 서 보게 하여 학습자가 바른 해석을 할 수 있도록 하였다. 그리고 이렇게 얻어진 상상을 ‘상상일지’에 기록하게 하였다.

이 과정은 시의 해석을 통해 정의 교육에 필요한 보편적 정서를 도출하는 단계이다. 따라서 필요하다면 네 가지 상상하기 모두를 사용해도 되지만 필요에 따라 한두 가지의 상상하기만을 사용해도 된다.

가. 시적상황 상상하기

이 과정은 학습자가 교실의 정황에서 시적 정황으로 이전하여, 상상의 세계를 스스로 재구성하여 환상을 만들고, 그 속에서 대상을 보고, 만지고, 느끼는 인식을 수행하도록 유도하는 단계이다. 만일 학습자가 상상을 통한

66) 이승원, 앞의 책, pp.88-89.

감수를 하지 않고, 무엇이었던가, 또는 무엇일 수 있는가를 생각하느라, 힘이 다 소비되면 현재 상태에 대한 흥분과 경이를 경험할 수 없다.⁶⁷⁾ 따라서 학습자가 시를 감상할 때는 의미를 따지기보다는 시적정황을 지금 여기의 상황으로 재구성하여 환상을 만드는 상상이 필요하다.

여기서는 도종환의 ‘어떤 마을’을 통해 시적상황을 상상해 보자.

사람들이 착하게 사는지 별들이 많이 떴다.
개울물 맑게 흐르는 곳에 마을을 이루고
물바가지에 떠 담던 접동새 소리 별 그림자
그 물로 쌀을 씻어 밥 짓는 냄새 나면
굴뚝 가까이 내려오던
밥티처럼 따스한 별들이 뜬 마을을 지난다.

이 시는 여러 가지 이미지를 사용하여 한 편의 그림을 보는 듯한 느낌을 주는 시로 시적 상황을 상상하기에 적당한 시다. 이 시를 읽고 난 뒤에 학습자에게 다음과 같은 상상을 하게 한다.

- 1) 지금은 몇 시일까? 이 시간에 마을 사람들은 무엇을 할까?
- 2) 개울물의 깊이와 크기, 맑기는 어느 정도 일까?
- 3) 이 마을의 가구 수는 얼마나 될까?
- 3) 접동새가 우는 곳의 분위기는 어떨까?
- 4) 밥 짓는 냄새를 맡았을 때 어떤 기분이 들까?

67) Robett H. McKim, Thinking Visually : A Strategy Manual For Problem Solving, Lifetime Learning Publications Belmont, California, (노철, 『시 감상교육에서 상상력 활용에 관한 연구』, 문학교육학 제14호, 2001.논문에서 재인용)

5) 이런 마을에 사는 사람들은 어떤 사람들일까? 등을 발문해 볼 수 있다.

이러한 발문에 대해 학생들의 상상은 다음과 같았다.

1) 초저녁이라는 답을 한 학생이 대부분이었고, 그 다음은 한 밤 중이라고 답한 학습자도 있었고, 간혹 새벽이라고 답을 한 학생도 있었다. “왜 그렇게 생각하느냐?” 는 물음에 학생들은 ‘밥 짓는 냄새’가 나기 때문에 초저녁이라는 답을 하는 동료 학습자들에 의해 시간적 상황은 초저녁으로 결론이 나는 경우가 많았다.

2) 개울물의 깊이는 대부분의 학습자들이 종아리 정도에 오는 개울에 넓지는 않지만 바닥이 환희 비치는 개울이라고 답을 했다.

3) 깊은 산골이다. 조용한 곳이다. 등 많은 반응을 보였다.

4) 배가 고프다. 구수하다. 푸근하다. 등 많은 반응을 보였다.

5) 학습자들은 일반적으로 이런 마을에 사는 사람들은 대부분 농사를 지으며 욕심이 없고 착할 것이다. 라고 답했다.

이러한 발문은 학습자가 작품의 정황을 상상하면서 스스로 시적 상황으로 옮겨가도록 하는 계기를 마련해 준다. 교사는 이러한 상상을 통해 주제에 접근할 수도 있지만, 그것보다 중요한 것은 학습자가 시적 상황에 관심을 가지도록 하는데 초점을 두어야 한다. 이런 관심은 상상을 최대화 할 수 있도록 도와주고 다른 학습자들의 상상에도 관심을 가지게 함으로써 자신이 경험하지 못한 시적상황까지 다른 학습자를 통해 경험할 수 있기 때문이다.

나. 시어로 상상하기

시어로 상상하기 활동에서는 시어를 통해 상상할 수 있는 내용을 교사가 미리 발문을 통해 제시한다. 이러한 발문을 통해 상상한 내용을 학습자들끼리 교환하게 한다. 시어를 통해 상상하며 이해하기의 활동을 함에 있어 우리는 다음과 같은 사실에 주의해야 한다.

언어적 상상력은 그 이전의 많은 다른 언어적 상상력들의 행위가 그 단어에 내려놓은 거대한 침전물에 짓눌리지 말고 그 단어의 역사에 또 다른 하나의 사건(내포)을 덧붙여야 하는 것이다.⁶⁸⁾ 여기서 우리는 시를 교육함에 있어, 시인에 의해 창조한 또 다른 하나의 사건(내포)을 학습자들로 하여금 스스로 찾아낼 수 있도록 학습자의 상상을 자극해야 한다는 것이다.

그러나 그것보다 중요한 것은 시어의 다의성이다. 설명문이나 논설문에 사용되는 단어들은 단일성을 전제로 하여, 글쓴이의 의도를 정확하게 전달하는 것이 용법의 가장 중요한 원리이다. 이러한 용법을 리차즈(L.A Richards)는 과학적 용법이라고 보고 있다.⁶⁹⁾ 이에 비해 喚情的 용법의 단어들은 이렇게도 저렇게도 해석되는 다양성을 가지게 된다.⁷⁰⁾ 학생들은 하나의 시어에 대해 자신이 경험한 만큼의 상상을 하게 된다. 가령 ‘집’이라는 시어를 제시하고 상상해 보라고 할 때, 아파트에 사는 학생과 한옥에 사는 학생이 상상한 집은 분명 차이가 있다. 이러한 시어의 다양성을 어떻게 지도할 것인가를 교사는 고민해야 한다. 그렇다고 해서 학습자들마다의 다양한 해석을 모두 인정하는 것은 앞서서도 밝힌 바와 같이 텍스트 해석의 무정부주의적 혼란을 초래할 수 있다. 따라서 교사는 이러한 문제를 해소하기 위해 미리 적절한 발문을 준비하여 학습자의 상상의 폭을 수렴이

68) 광광수·김현, 「바슐라르 연구」, 민음사, 1976, p.45 참조.

69) 양왕용, 앞의 책, p.107 참조

70) 양왕용, 앞의 책, p.110 참조.

가능한 쪽으로 제한해야 할 필요가 있다.

가령 안도현의 ‘우리가 눈발이라면’ 을 예를 들어 보자.

우리가 눈발이라면
허공에다 쭈뼛쭈뼛 흘날리는
진눈깨비는 되지 말자.
세상이 바람 불고 춥고 어둡다 해도
사람이 사는 마을
가장 낮은 곳으로
따뜻한 함박눈이 되어 내리자.
우리가 눈발이라면
잠 못 든 이의 창문가에서는
편지가 되고
그이의 깊고 붉은 상처 위에 돋는
새 살이 되자

이 시는 ‘진눈깨비, 함박눈, 춥고 어두운 곳, 사람이 사는 가장 낮은 곳, 잠 못 든 이, 편지, 붉은 상처, 새 살’ 등의 함축적 의미를 지닌 시어들이 시 해석에 중요한 역할을 하고 있다. 따라서 교사는 이 시에서 학습자에게 시인에 의해 창조된 또 다른 하나의 사건(내포)을 어떻게 가르칠 것인가와 학습자 상호간의 상상의 폭을 어떻게 조절해 나갈 것인가를 생각해야 한다. 이러한 시어가 지닌 내포적 의미와 상상의 폭을 조절하기 위해서는 교사는 다음과 같은 발문을 이용하는 것이 좋다.

- 1) “함박눈을 맞았을 때와 진눈깨비를 맞았을 때의 느낌을 상상해 보라.”
- 2) “우리가 사는 마을 가장 낮은 곳은 어디까?”
- 3) “한 밤 중에 잠을 들지 못하는 사람의 어떤 사람이고, 그 심정은 어떨까?”
- 4) “편지를 받았을 때의 심정은 어떤가?”
- 5) “붉은 상처에 새 살을 돋게 할 수 있는 사람은 어떤 사람일까?” 등의 발문을 해 볼 수 있다.

이러한 발문에 대한 학생들의 상상은 다음과 같았다.

- 1) 진눈깨비를 맞았을 때는 축축하다, 차갑다, 기분이 나쁘다 등 주로 부정적인 상상이 많았다. 그리고 함박눈을 맞았을 때의 느낌으로는 포근하다, 기분이 좋다, 따뜻하다, 나가 놀고 싶다 등 긍정적인 상상이 많았다.
- 2) 가난한 사람들이 모여 사는 마을, 달동네 사람들, 낙후된 마을 등
- 3) 고민이 많은 사람, 실연한 사람, 경제적으로 고통을 받는 사람 등
- 4) 기쁘다, 행복하다, 반갑다 등
- 5) 경제적 능력이 있는 사람, 마음이 따뜻한 사람, 다른 사람을 위해 자신을 희생하는 사람 등

이러한 활동은 학습자들에게 다른 학습자들의 다양한 상상을 접하게 해 줌으로써 학습자가 가지고 있던 시어에 대한 고정관념을 어느 정도 해소할 수 있게 해 준다. 이런 활동은 학습자에게 이 시의 주제라 할 수 있는 ‘사람들에게 나쁜 존재가 되지 말고 좋은 존재가 되자.’에 쉽게 접근할 수 있게 해 준다. 나아가 ‘우리가 사는 마을 가장 낮은 곳으로’와 ‘잠 못 든 이’에서는 불행한 사람들이 사는 곳에 가서 그들에게 도움이 되는 존재가

되어야 한다. ‘편지와 새살’에서는 그러한 불행을 겪는 사람들에게 위안이 되는 존재라는 의미 확대가 가능할 것이다.

이러한 활동은 학습자의 상상을 제한하는 것이 아니라 지나치고 소모적인 상상을 제한할 수 있는 하나의 방법이 될 수 있다. 교사는 발문이나 다른 방법을 연구하여 이러한 불필요한 상상을 제거해 주어야 한다.

다. 문맥으로 상상하기

문맥이란 글월에 표현된 앞뒤 연결을 의미한다. 시 역시 언어로 표현되어 있다. 따라서 우리에게 한 편의 시가 주어지고 그것을 가르쳐야 한다고 할 때 가장 먼저 해야 할 일은 그 시의 행과 연에 서술된 언어 구조를 설명하는 일이다. 학생들은 시의 어법에 익숙하지 않기 때문에 우선 시인이 독특하게 사용한 어휘라든지 언어의 생략, 압축 등에 대한 설명을 통하여 시의 일차적 문맥을 파악하게 하는 것이 중요하다.

그러나 간혹 이러한 문맥적 의미보다 더욱 크게 작용하고 있는 것이 시인, 즉 작가의 의도이다. 작가의 의도를 달리 표현하면 작가의 생애와 관련된 사건들과 그것에 대한 태도라고 볼 수 있다. 결국 시에 대한 의도비평이라고 볼 수 있는데, 이러한 입장은 잘못하면 ‘의도의 오류’만 범하게 될 것이다. 해석하는 사람이나 지도하는 사람들이 말하는 특정 시에 나타난 시인의 창작의도라는 것은 대부분 시인이 언급한 것이 아니고, 해석자나 지도자가 생각하는 의도인 것이다. 뿐만 아니라, 시인이 밝히는 의도라는 것도 문맥적 의미에 꼭 맞지 않는 경우도 있다.⁷¹⁾

예를 들어 이남호는 김수영의 ‘풀’을 참여시와 순수시의 이분법으로 나누어 학생들에게 강요하는 것은 얻는 것보다 잃는 것이 많다고 지적하고 있

71) 양왕용, 앞의 책. p.125 참조.

다. 그는 “현행 문학교육의 여러 문제점 중 하나는 학생들이 스스로 그 뜻을 파악하며 문학작품을 충실하게 읽기 않는다는 점과 교과서의 풀이나 학습내용 그리고 참고서와 교사들의 설명에 의한 지식을 먼저 배우고 그에 따른 선입관을 가지고 작품을 대충 읽는 경향이 많다. 심지어는 문학교육을 담당하는 국어교사들까지 그런 것처럼 보인다.”고 말하고 있다.

그는 풀의 감상을 연으로 나누어 문맥을 파악하면서 “이 시는 감각적 진실에 의존하여 바람에 흔들리고 있는 풀밭의 모습을 실감나게 재현해 주고 있다. 그 풀들은 시련의 상황 속에서 좌절하는 듯 하지만 늘 끈질긴 생명력으로 상황을 견뎌 내고 오히려 압도한다. 이러한 이해가 「풀」의 학습에서 본령이 되어야 한다. 이것이 이루어졌을 때, 한 걸음 나아가 「풀」의 알레고리적 의미를 생각해 볼 수 있다. 즉 대부분의 교과서에서 풀이하듯 풀을 민중으로 보고 바람을 억압적 세력으로 볼 수 있다는 것이다. 만약 바람에 흔들리는 풀의 모습에 대한 섬세하고도 구체적인 이해 없이 그냥 알레고리적 의미만 배운다면 이 시에서 말하는 민중은 단순히 어떤 억압세력에도 굴하지 않는 끈질긴 존재에 그치게 된다. 그렇다면 시인은 ‘그냥 풀은 바람보다 강하다’라고만 말하면 되지 굳이 「풀」이라는 시를 쓸 필요가 없다. 그러나 「풀」이란 시를 제대로 이해하였다면, 민중의 의미는 한결 풍요로워진다. 즉, 민중은 억압 세력에 눌려 늘 고통을 당하고 늘 좌절한다. 그리고 억압하기도 전에 먼저 비굴해지기도 하고 겁먹기도 한다. 그러면서도 긴 시간을 두고 전체적으로 보면 늘 삶을 이어갈 뿐만 아니라 때로는 억압 세력을 압도한다. 민중의 끈질긴 생명력을 노래한 시는 많지만 그 중에서도 「풀」이 높은 평가를 받는 것은 민중의 부정적 속성까지도 포용하면서 긍정하기 때문이다.”고 말하고 있다.⁷²⁾

72) 이남호, 「교과서에 실린 문학 어떻게 가르치고 있는가」, 현대문학, 2001.

따라서 학생들을 지도함에 있어 문맥적 의미의 파악은 시를 이해하는데 가장 중요하다. 이러한 문맥의 구조에 학습자의 상상을 적용하면 좋은 결과를 얻을 수 있다. 그러나 학생들이 스스로 찾아내지 못하는 대목은 교사가 보충 설명을 할 수밖에 없다. 수용자 중심의 수업이라고 학생들에게 모든 것을 방임해 놓는다면 그것은 해석의 기대지평을 상실해 버린 저급한 수용미학의 오류를 반복하는 것이 된다.⁷³⁾

문맥으로 상상하기에서는 일차적으로 파악된 문맥적 구조나 이해를 가지고 상상하는 활동을 하게 된다. 그러나 이런 문맥적 상상을 통하지 않고 시 수업이 진행될 경우 학생의 상상을 제한하는 결과를 초래하는 경우가 종종 있다.

예로 중학교 ‘1-1. 문학의 즐거움. (1)새 봄(김지하)’⁷⁴⁾의 경우를 살펴보자. 이 시의 경우 읽기 전에 활동에서 ‘소나무’와 ‘벗나무’의 사진을 제시해 놓고 ‘두 단어를 보고 떠오르는 생각을 자유롭게 적어 보자.’와 ‘소나무와 벗나무의 매력에 대해 생각해 보자’라는 활동을 제시해 놓고 다음과 같은 설명을 하고 있다.

(소나무 사진 제시) 온 세상이 흰 눈과 찬바람에 제 빛을 잃어 가는 한겨울에도 소나무는 깨끗하게 그 푸른빛을 간직한다. 언제나 변하지 않는 푸른빛, 그것이 소나무의 매력이라고 할 수 있다.

(벗나무 사진 제시) 나는 지금도 작년 봄에 갔던 하동 쌍계사의 십 리 벚꽃길을 잊지 못한다. 연분홍빛 꽃잎이 흩날리던 그 길에서 나는 마치 별천지에 있는 듯한 착각에 빠졌다. 나는 그 화사함이 벚꽃의 매력이라 생각한다.

그리고 이 설명하는 말 뒤에 바로 “산과 들에 소나무와 벗나무 한 종류만

73) 이승원, 앞의 책, p.103-104 참조.

74) 교육인적자원부, 『중학교 국어 1-1』, 대한교과서주식회사, 2007.

있다고 상상해 보자. 과연 소나무나 벚나무 한 종류만으로도 산과 들이 아름다울 수 있을까? 다음 시를 읽고, 이 물음에 대하여 좀 더 깊이 있게 생각해 보도록 하자.” 라는 질문이 나온다.

이 활동에서 눈치 빠른 학생은 ‘소나무의 푸른빛과 벚꽃의 연분홍빛이 만들어 내는 조화로움처럼, 우리 주변의 삶에서 이런 조화로움의 지혜가 필요하다’는 시에서 말하고자 하는 내용을 알아내고, 더 이상 이 시에 대한 의문이나 흥미를 잃어버릴 지도 모른다. 즉, 시를 읽기 전에, 또한 시를 읽고 나서 이미 주어진 틀대로 학습 내용을 제시해주면 대다수 학생들의 자유로운 상상과 해석의 가능성은 적어지게 되고 암기해야 할 내용만 많아지게 된다. 뿐만 아니라 우리가 앞에서 이야기 한 바와 같은 문학교육 방법과 목표인 인지적 측면의 이해와 정의적 측면의 감상을 위해 감수성과 상상력을 동원할 수도 없다.

벚꽃 지는 걸 보니
푸른 솔이 좋아.
푸른 솔 좋아하다 보니
벚꽃마저 좋아.

“이 시는 시인이 줄곧 관심을 보여 온 생명 사상이 녹아 흐르고 있다.”⁷⁵⁾에서 이 시가 가지고 있는 함축성은 단순한 것이 아니며 앞에서 지적한 것과 같이 자신의 삶과 관련지어 상상해 보게 하여야 함에도 불구하고 그저 편집자의 의도대로 권두언 적인 의미의 ‘조화로운 삶의 아름다움’으로 학습자의 경험을 한정시켜 버린다.

75) 교육인적자원부, 『중학교 국어과 교사용 지도서』, 대한교과서주식회사, 2001, pp.62~63.

‘읽기전에’ 활동 없이 텍스트의 문맥적 의미를 해석하게 하고 학생들에게 시의 내용과 비슷했던 경험을 상상하게 하면 시에 대한 폭 넓은 이해를 할 수 있다.

즉 이 시에서 ‘벚꽃’을 ‘A’라고 하고 ‘푸른솔’을 ‘B’라고 치환하고 ‘지는 것’을 ‘A’의 ‘단점(좋지 않은 점)’이라고 하여 문맥을 해석해 보면 다음과 같은 문맥적 의미를 얻을 수 있다.

「A의 좋지 않은 점을 보니 / B가 좋더라 / B를 좋아하다 보니 / A마저 좋더라.」

교사는 학습자에게 A를 좋아하다 보니 B마저 좋았던 적을 상상해 보라고 하면 학생들은 자신의 경험과 결부시키면서 재미있고 다양한 상상의 결과를 얻을 수 있다. 실제 수업에서는 다음과 같은 재미있는 예들이 많이 나왔다. ‘빵만 먹다 보니 밥을 좋아졌고, 밥만 먹다 보니 가끔 빵도 좋더라’든지 ‘락이 시끄러워 말라드 좋아하다 보니 가끔씩 듣는 락도 좋더라’, ‘고기를 좋아하다 보니 야채와 함께 먹는 것도 좋더라’ 등을 이야기하며 자신들의 경험을 토대로 상상하며 즐거워하는 경우를 종종 본다. 이러한 해석은 학생 대부분이 공감을 하는 내용이며, 시가 어렵거나 자신의 삶과 동떨어져 있는 것이 아니라는 것을 느끼게 하기에 많은 도움을 준다.

이러한 학생들의 경험을 토대로 나온 상상의 결과로 시를 해석해 보면 ‘빵은 빵대로, 밥은 밥대로 좋은 점이 있다.’라는 결과에 쉽게 도달할 수 있다. 이러한 이해가 이 시의 학습에서 본령이 되어야 한다. 이것이 이루어졌을 때, 한걸음 나아가 학생들이 관심과 수준을 고려하여 하여 설명을 피하라는, 작품의 기저에 깔려 있는 ‘모든 존재하는 것은 가치가 있다.’는 ‘생명 사상’⁷⁶⁾에 쉽게 도달할 수 있고, 이후에 교과서에서 풀이하였듯이 ‘조화로운 삶의 아름다움.’도 설명이 가능하다.

76) 교육인적자원부, 『중학교 국어과 교사용 지도서』, 대한교과서주식회사, 2001, pp.62~63

라. 화자의 위치에서 상상하기

모든 시텍스트에는 인간의 삶 혹은 특정의 사물이나 세계에 대한 시적화자의 정서가 담겨져 있다. 그 정서는 사물이나 세계에 대한 시적화자의 해석을 담고 있게 마련이다.

작가는 자신의 의사나 정서의 표현과 전달을 위해 화자를 작품의 내에 드러내어 놓기도 하고 감추기도 한다. 이것도 전달 방법상의 전략이고 보면 함축된 화자 중에서 어떤 화자를 통해 효과와 전달이 목적을 충실히 이행할 것인가의 문제도 작가의 선택이라고 할 수 있다. 화자를 통한 발언한 내용이 바로 시 텍스트 그 자체인 것이다.⁷⁷⁾

시 텍스트를 읽을 때 그 작품 속 화자가 되어 보라는 것은 체험의 확대를 위해서 꼭 필요한 과정이 될 것이다.⁷⁸⁾

따라서 시를 읽는다는 것은 무엇보다도 상상을 통해 시인의 눈과 유사한 '바라보기'를 행해야 하는 것이 시 읽기에서 무엇보다 중요하다. 따라서 시인의 위치에서 보는 방법으로 게슈탈트의 빈 의자 기법을 이용할 수도 있다. 이 치료는 사이코드라마에 나오는 가장 대표적인 기법으로 자신의 가슴속에 응어리진 그러나 표출하기 힘든 감정들을 발산시킴과 동시에 상대방의 입장도 이해하려는 노력을 하는 치료이다. 이 활동을 시 교육에 적용하여 학습자들에게 화자에게 질문하고 싶은 내용을 상상하게 한다. 다음 학습자를 빈 의자에 앉히고 다른 학습자들에게 질문을 하게 한다. 이런 두 가지 활동은 학습자들을 쉽게 상상의 세계에 들어갈 수 있게 하고, 서로의 생각을 교환할 수 있어, 자칫 빠지기 쉬운 텍스트의 자유방임적 해석도 사전에 방지할 수 있다.

77) 염창권, 「열린 세계의 문학교육」, 『국어교육』 90호, 한국국어교육연구회, 1995, pp.36-38.

78) 김대행, 「시교육의 내용」, 김은전 외, 『현대시교육론』, 시와 시학사, 2000, p.47.

여기서는 두 가지 활동을 해 볼 수 있다. 교사가 발문을 통해 하는 방법과 학생들이 화제에게 궁금한 점을 질문하게 하여 상상해 보는 방법이 그것이다.

전자의 경우 시 속의 화자의 모습은 말하는 이와 듣는 이의 유형을 기준으로 세 갈래로 나누어 볼 수 있으며, 교사는 각각의 특성에 맞는 다음과 같은 발문을 준비해 볼 수 있다.⁷⁹⁾

① 말하는 이 중심의 시

- 말하는 이는 누구인가? (나이, 성별, 심리 상태, 태도 등)
- 말하는 이의 목소리는 어떠하며, 어떤 느낌을 주는가?
- 말하는 이가 있는 시간적·공간적 배경은 어떠한가?
- 말하는 이의 마음은 어떠한가?
- 말하는 이는 무엇을 추구하고 있으며, 그 이유가 무엇인가?
- 말하는 이는 무엇을 말하려고 하는가?

② 듣는 이 중심의 시

- 듣는 이는 누구인가?
- 듣는 이는 어디서 무엇을 하고 있는가?
- 그 일은 왜 하는가?
- 듣는 이가 처한 상황과 주변 분위기를 어떠한가?
- 듣는 이는 무엇을 생각하고 있는가?

③ 화제 지향의 시

- 누가(무엇이) 등장하는가?
- 그것은 무엇을 상징 또는 함축적 의미를 담고 있는가?
- 그것을 통해 무엇을 표현하려고 하는가?

79) 김인석, 「상상력 향상을 위한 시 수업 모형 연구」, 관동대학교 석사학위 논문, 1998.

- 그것을 통해 무엇을 어떤 의미를 전달하고자 하는가?
- 우리는 그것을 통해 무엇을 알 수 있는가?

후자의 경우 학생들에게 시적화자에게 궁금한 점을 질문하게 하는 방법이 있다. 시적 진술을 통해 암시적으로 드러나는, 사물이나 시적화자의 해석은 그 시의 의미를 이루는데 핵심적인 역할을 한다.⁸⁰⁾

한용운의 ‘나룻배와 행인’을 가지고 학습자가 화자의 위치에서 서보게 하는 활동을 해보자.

나는 나룻배
당신은 행인,
당신은 훗날로 나를 짓밟습니다.
나는 당신을 안고 물을 건너갑니다.
나는 당신을 안으면 깊으나 얕으나 급한 여울이나 건너갑니다.

만일 당신이 아니 오시면 나는 바람을 쐬고 눈비를 맞으며 밤
에서 낮까지 당신을 기다리고 있습니다.

당신은 물만 건너면 나를 돌아보지도 않고 가십니다그러.
그러나 당신이 언제든지 오실 줄만은 알아요.
나는 당신을 기다리면서 날마다 날마다 낚아 갑니다.

80) 최미숙, 「시의 형식과 주제를 어떻게 지도할 것인가」, 김은전의, 『현대시교육론』, 시와 시학사, 2000, p.232 참조.

나는 나룻배 당신은 행인

학생들에게 화자에게 궁금한 점을 질문해 보라고 했을 때 다음과 같은 질문들을 하였다.

- 1) 당신이 기다리는 사람은 누구입니까?
- 2) 당신에게 그렇게 함부로 대하는 데도 당신은 왜 그 사람을 기다립니까?
- 3) 그렇게 기다렸는데도 그 사람이 끝내 당신을 몰라준다면 어떻게 하겠습니까?

이러한 질문에 대하여 화자가 되어 빈 의자에 앉은 학습자들로부터 상당히 성숙한 대답을 들었다.

- 1) 내가 진정으로 사랑하는 사람, 짝사랑하는 사람, 나를 떠나간 사람 등의 대답이 대부분이었다.
- 2) 내가 사랑하는 사람이기 때문에 그 사람이 나에게 어떻게 대하던지 상관없다. 혹은 나도 가끔은 화가 나지만 어쩔 수 없다. 사랑은 희생이다. 등이었다.
- 3) 슬플 것이다. 그 사람을 미워할 것이다. 어쩔 수 없지만 후회하지 않는다. 그래도 끝까지 기다릴 것이다 등 다양한 반응을 보였다.

이러한 상상을 통하여 학습자는 사랑이란 상대의 태도에 대한 원망이나 미움이 아니라 끝없는 기다림과 자기희생이라는 사실을 발견한다. 이것이 이 시에서 교육해야 할 본령이다. 여기에 시대적 상황이나 지은이의 삶 등을 적용하여 시의 해석을 확대해 나가야 한다.

3. 정의 교육

우리는 앞에서 상상을 통하여 시어와 맥락, 시적상황, 화자의 위치에 서봄으로써 보편적 정서를 찾았다. ‘우리가 눈발이라면’에서는 ‘다른 사람에게 도움이 되는 존재가 되자.’, ‘새 봄’에서는 ‘존재하는 것의 가치’, ‘어떤 마을’에서는 ‘평화로운 마을의 풍경’, ‘나룻배와 행인’에서는 ‘사랑의 본질’ 등이라 할 수 있다.

하지만 시는 읽을 때마다 느낌이 다르고, 매번 새로운 의미를 깨달을 수 있어야 좋은 시이다. 그런 의미에서 우리가 찾은 보편적 정서는 변할 수 있다는 뜻도 된다. 하지만 교사의 적절한 지도하에 학습에 참여한 여러 학습자들이 찾은 보편적 정서는 그렇게 황당하지는 않았다.

이제 인지적 이해에서 찾은 보편적 정서를 가지고 어떻게 정의 교육할 것인가를 살펴보고자 한다.

이러한 정의 영역의 교육 방법으로 여기서는 두 가지를 제시한다.

하나는 학습자가 찾아 낸 보편적 정서에 자신의 경험을 토대로 한 삶을 투사하는 방법이다. 그러기 위해서는 학습자는 자신이 삶의 경험을 투사하는 글을 쓰고, 그것을 동료 학습자와 교환함으로써 동료간의 이해의 폭을 넓혀 가는 것이다.

다음은 심화학습이라고 할 수 있는 동일한 보편적 정서나 소재의 시를 스스로 해석하게 함으로써 시의 다성성을 이해하고 시를 평생 즐겨 읽도록 하는 것이다. 이러한 동일 보편적 정서와 소재의 시는 인터넷 사이트에 많이 나와 있다. 대표적인 사이트로는 <http://www.jiyong.or.kr>, <http://www.peomtopia.co.kr> 등이 있다.

가. 경험을 투사하여 글쓰기

문학 교육은 문학 텍스트의 의미를 학습자의 삶의 경험으로 이행하는 것이 될 필요가 있다. 문학 텍스트를 읽는 것은 문학 텍스트와의 소통이며, 이 소통을 통해 학습자는 문학 텍스트의 의미를 자신의 삶과 관련지을 수 있기 때문이다. 문학 교육을 통해 학습자는 자아의 정체성을 확립하고, 이를 바탕으로 자신의 삶의 본질을 인식한다. 따라서 문학 교육은 학습자가 문학 텍스트를 즐겨 향유할 수 있는 가능성을 열어주고, 이를 통해 학습자의 심미 체험을 증대 시키는 것이 되어야 한다. 이것은 학습자의 자기 성찰과 새로운 자기 형성을 도모하는 문학 교육으로, 궁극적인 지향점을 자기 형성적 주체 함양에 두는 것이다.⁸¹⁾

위의 글에서 알 수 있듯이 문학교육에서 중요한 것은 학습자가 문학 텍스트의 의미를 자신의 삶과 관련짓는 것이다. 본고에서는 이러한 문학텍스트의 의미를 자신의 삶과 관련짓는 방법으로 시의 텍스트에서 발견한 보편적 정서를 자신의 경험에 투사하여 글쓰기를 제시한다.

일반적으로 ‘투사’하면 텍스트와의 동화에 더 주목하는 경향이 있다. 그러나 투사는 동화와 이화를 포괄하는 개념이라고 보아야 한다. 즉, 텍스트의 화자에 동화되어 화자의 시각에서 텍스트를 바라보는 경우와, 텍스트의 화자와 거리를 두고 비판적인 관점에서 텍스트를 바라보는 경우 모두가 투사에 해당되는 것이다.⁸²⁾

여기서는 전자에 해당하는 경우로, 자신의 경험을 투사한다는 것은 학습자가 자신의 경험을 바탕으로 상상하면서 텍스트에 나타난 화자의 입장이 되어 글쓰기를 행한다는 의미가 된다.

81) 선주원, 앞의 책, p.212 참조.

82) 김창원, 『시교육과 텍스트 해석』, 서울대학교출판부, 1995.

‘투사’란 창작자 자신을 사물과 세계 속에 상상적으로 투여함으로써 대상을 인격화하는 것을 의미한다. 즉, ‘자아의 세계화’인 것이다.⁸³⁾

따라서 투사하여 글을 쓴다는 것은 학습자가 작품에 대한 나름대로의 해석을 바탕으로 이루어져야 하고, 이 바탕 위에서 자신의 경험을 상상해야 함으로 자신의 삶을 되돌아보는 계기가 되기도 한다. 이러한 활동은 문학교육의 본질이라고 할 수 있는 자아의 정체성을 확립하고, 이를 바탕으로 자신의 삶의 본질을 인식하게 되는 좋은 계기를 줄 수 있다.

표현의 단계, 즉 시를 창작하는 단계에서는 시의 표현 대상이나 현실에 대한 글쓴이의 인지적 사고력이 작용하여 이를 미적, 정서적, 윤리적으로 형상화하게 되는데, 이 과정에서는 주로 정의적 사고력이 작용한다. 이 경우 특히 문학 형상화에 중요하게 작용하는 상상력의 힘을 빌어 글쓴이의 생각이 구체화되는데, 정의적 사고력의 하위 영역이기도 한 상상력이 같이 작동하기 때문에 둘 사이의 작용 관계를 엄밀히 규명하거나 그 작용의 명확한 경계를 찾기는 어렵다.⁸⁴⁾

위의 말에서와 같이 상상력을 활용하여 표현하는 과정에서는 정의적 영역을 신장할 수 있는 좋은 기회를 제공할 수 있다. 물론 인지적 영역도 활용되어야 하지만 주가 되는 것은 아무래도 정의적 영역이라고 할 수 있다.

따라서 인지적 이해의 단계에서 발견한 보편적 정서를 상상력을 활용하여 자신의 경험에 투사하여 글을 쓰는 자체가 정의적 영역단계다.

여기서는 시 텍스트를 학습하였다고 해서 반드시 시를 창작하는 것을 의미하지는 않는다. 시 창작이나 모방시뿐만 아니라 자신의 삶의 경험이 투사된 일기, 수필, 작가에게 보내는 편지, 소설, 시나리오 등 다양한 글쓰기를 제시하는 것이 학습자의 부담도 줄이고 학습자의 흥미와 이해를 돕는데

83) 조태일, 『알기 쉬운 시창작 강의』, 나남, 1999.

84) 윤여탁, 「시교육과 사고력의 신장」, 『현대시 교육의 쟁점과 전망』, 김은전의, 2001. pp.28-29.

도움이 된다. 아직까지 시 창작에 서툰 학습자들이 자신의 경험을 투사하여 시를 창작한다는 것은 어렵고 부담스럽다. 또한 다음 단계에서 행해지는 결과물을 돌려읽기 과정에서 학습자 상호간에 불필요한 오해의 소지도 발생할 수 있기 때문이다. 그리고 자신의 경험을 투사하여 글을 쓸 때에는 함축적이고 생략적인 시보다는 산문이 자신의 경험을 담기에 유리한 점도 있다. 이 활동이 끝나면 반드시 학습자 상호간 그 결과물이라 할 수 있는 글을 돌려 읽어야 한다. 좋은 방법은 학생 모두가 자신의 글을 발표할 수 있는 기회를 주는 것이다. 하지만 대부분의 경우 제한된 수업시수로 인해 모둠 별로 돌려읽는 것도 대안이 될 수 있다.

이 과정은 학습자들끼리 자라온 환경이 다르고, 그래서 다양할 수밖에 없는 이해의 폭을 넓히는데 중요한 역할을 하기 때문이다. 요즘 학생들은 핵가족 속에서 자랐기 때문에 과거 학생들에 비해 상당히 자기중심적이고 다른 사람에 대한 배려와 이해가 부족한 편이다.

그래서 다른 학생들의 생활과 생각이 반영된 글을 읽음으로써 이러한 문제점을 해결하는데 많은 도움이 된다.

새로운 시 교육은 학습자가 시 텍스트에 형상화된 삶, 그리고 실제 삶에 대한 반응과 자기 성찰을 할 수 있도록 하는 것이 되어야 한다. 이러한 시 교육에서 학습자는 스스로 시 텍스트의 의미를 탐구하고, 발견하고, 창조할 수 있는 기회를 갖게 된다. 따라서 시 교육을 위해서 문학 교사는 학습자에게 시 텍스트에 대한 새로운 이해와 반응의 모든 가능성을 제공해야 한다.⁸⁵⁾

상상력을 활용한 투사하여 글쓰기는 작품을 이해하는 데 도움을 줄 뿐 아니라 자신의 삶을 되돌아보는 삶의 본질을 인식하는 정의적 영역의 교육에 도움을 준다.

85) 선주원, 앞의 책, p.63 참조.

나. 시에 대한 태도 변화

(1) 동일 주제나 소재의 시로 토의하기

대상의 정체나 특질은 다른 것들과 대조, 비교될 때 구체화된다. 따라서 파악된 시의 보편적 정서를 보다 체계화하고 풍요화하기 위해서는 많은 다른 작품과 비교해 보는 것이 좋다. 이 단계에서는 동일한 주제나 소재의 다른 작품 읽기를 통해 시에 대한 이해와 관심을 높이는 정의적 영역의 교육에 초점을 맞추고자 한다.

앞에서 학습자들은 시어, 문맥, 시적상황, 화자의 위치 등으로 상상하기를 통한 이해하는 인지적 영역에 대해 학습을 하였다. 그렇다고 하여 시 교육이 다 되었다고 할 수 없다. 왜냐하면 한 편의 시를 공부하는 것은 다른 텍스트를 이해하는 데에도 기여를 하여야 한다. 배우지 않은 시에 대해서도 그 능력이 발휘되어야 하지만 실제로 그렇지 못한 것이 교육의 현실이다. 이는 우리 시 교육의 문제점이기도 하다.

따라서 시 교육은 기본 텍스트의 이해와 감상에 그쳐서는 안된다. 시적 체험의 확대를 통해 시가 주는 보편적 의미를 내면화할 수 있어야 한다. 이를 위한 방법으로 잘 알려진 것이 상호 텍스트성이다. 문학 교육의 목표의 하나가 문학 능력 향상에 있다면, 상호 텍스트성 교육은 효과적인 방법이 될 수 있다. 이러한 상호 텍스트 교육의 방법으로 학습자가 상상력을 활용하여 얻은 보편적 정서와 동일한 주제나 소재의 시 작품을 감상한다면 좋은 효과를 거둘 수 있다.

시 수업을 시작하기 전에 동일 주제 시를 제시해 주고 모둠 별로 고르게 한다. 그리고 인지적 이해 단계의 학습과 상상력을 활용한 투사하여 글쓰기 단계까지 학습이 이루어지고 나면 모둠별로 선택한 시로 토의를 하게 한다. 이러한 토의는 학습자의 시에 대한 태도를 변화시키는 정의적 영역

의 교육에 많은 도움을 준다. 교사는 모둠별로 돌며 토의의 내용을 듣고 진행이 원활하게 이루어지지 않는 모둠의 토의에 참여하는 것도 좋은 방법이 된다. 이 때 유의할 사항은 교사가 학습자의 토의에 지나치게 관여하면 안된다. 교사의 지나친 관여는 자치 교사의 시 해석을 강요하는 결과를 가져올 수도 있기 때문에 학습자들이 생각해 볼 수 있는 방향을 제시해 주는 정도에서 그쳐야 한다.

(2) 인터넷을 활용한 시 생활화하기

요즘 학생들의 생활의 일부가 되어 있는 인터넷을 활용한다면 시에 대한 흥미와 관심을 고취시킬 수 있을 뿐 아니라, 시를 즐겨 읽는 태도의 변화를 줄 수 있는 정의적 영역의 교육을 할 수 있다.

인터넷은 매체이다. 그리고 매체라는 존재로서 그것은 수단이 되기도 하고, 통로가 되기도 하며, 문화의 양식이 되기도 한다.⁸⁶⁾ 요즘 학습자들은 인터넷에 매우 익숙하다. 따라서 학생 스스로 시를 능동적으로 찾아 향유하고 감상할 수 있으며 교실에서 시를 접하고 끝나는 것이 아니라 학습자의 흥미와 수준에 맞는 시를 찾아 읽고 동일한 주제나 소재를 담은 시를 얼마든지 접할 수 있다. 또한 평면적인 시 감상에서 벗어나 주제에 맞는 그림, 배경, 음악, 동영상 등이 제공되고 있는 시 사이트는 입체적인 감상을 할 수 있게 도와준다.

86) 최병우·이채연·최지현, 『매체 언어 교육 방법 연구』, 서울대학교 국어교육 연구소, 2000.

<그림 III-1> 인터넷 시 사이트



인터넷 공간은 웹게시판을 이용한 쌍방향 의사소통이 가능하기 때문에 서로 시 감상을 나눌 수 있고, 이해하지 못한 시에 대해서는 전문가의 해석이나 도움을 받을 수 있어 새로운 시 교육의 장이 될 수 있을 것이라는 기대를 해 본다.

이러한 인터넷 사이트를 이용하여 자신이 좋아하는 시를 소개하고, 시에 대한 감상을 공하고, 나아가 자신이 쓴 시를 평가받을 수 있어 시를 평생 즐길 수 있는 태도 변화를 주는 정의적 영역의 교육 방법의 좋은 수단이 될 수 있다.

4. 평가

평가는 학습자의 오류나 장애를 돕기 위해 측정되어야 한다. 학습자들이 ‘호수’를 통해 무엇을 어느 정도 상상하고 수행하고 있는가를 평가하는 것이다. 각 단계를 고려하여 평가 항목을 다음과 같이 설정해 볼 수 있다.

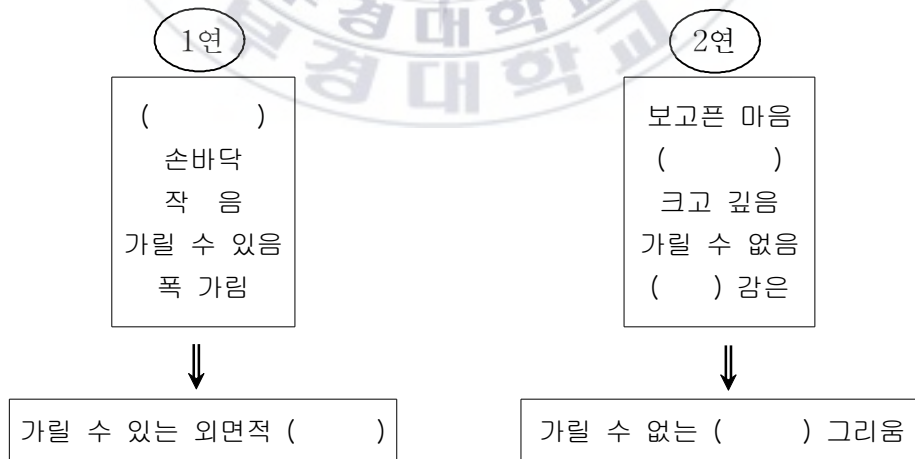
먼저 동기화 과정에서의 시를 읽고 떠오르는 생각을 자유롭게 상상하여 기록하기와, 정의영역 교육에서 자신의 경험을 투사하여 글쓰기는 그 결과를 수행평가에 반영하도록 한다. 학습자들의 상상의 결과물은 학습자들의 상상 내용을 이해할 수 있는 유용한 자료이다.

상상을 활용한 인지적 이해의 단계는 형성평가를 통해 이 과정에서 겪는 오류나 장애를 살피는 문제를 제시해야 한다. 이 문제는 중간 · 기말 고사의 문제의 근거가 되도록 해야 한다.

1. 이 시의 주된 정서로 알맞은 것은?

- ① 후회 ② 아쉬움 ③ 그리움 ④ 허무함 ⑤ 부끄러움

2. 대조를 통한 시상 전개



3. ‘눈 감을밖에’는 어떤 의미일까?

4. 이 시를 읽고 난 후의 감상으로 적절하지 않은 것은?

- ① 선경 : 보고 싶은 마음을 어찌하지 못하는 안타까움이 느껴져.
- ② 인혜 : 누군가를 그리워하는 마음이 잘 나타나 있어.
- ③ 재영 : 전학 간 친구가 보고 싶어.
- ④ 영철 : 그리움을 호수에 비유하여 그 정도를 짐작할 수 있어
- ⑤ 종수 : 그리운 사람의 얼굴을 잘 묘사하고 있어.

1번 문제는 시적 상황을 얼마나 이해하고 있는가에 대한 문제로 이 문제에 답으로 ③번을 하지 못했다면 시적상황을 이해하지 못한 것으로 보고 시적 상황에 대한 상상력을 발휘하도록 다른 학습이 필요하다.

2번 문제는 시어로 상상하기에 대한 문제로 이 문제에 제대로 답을 하지 못한 학습자는 시어에 대한 상상하기를 다시 학습해야 하는 학습자들이다.

3번 문제에 대한 답으로 “어찌하지 못하는 그리움”이라는 답을 하지 못하는 학습자들에게는 문맥을 통한 상상하기에 대한 피드백이 필요한 학습자들이다.

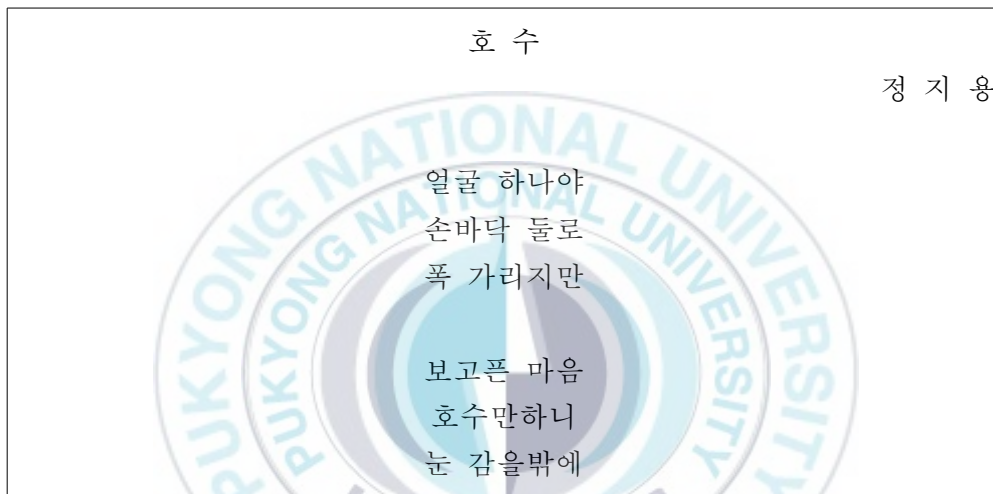
4번 문제에 대한 답으로 ⑤을 답하지 못한 학습자에게는 화자의 위치에 서서 상상하기에 대한 학습이 필요하다.

IV. 상상력을 활용한 시 교육의 실제

1. 교수·학습의 실제

가. 수업을 계획하며

(1) 모형 적용의 필요성 제기



정지용의 ‘호수’는 중학교 1학년 1학기 교과서에 실린 시다. 이 단원은 設의 형식을 띤 고전 산문과 현대 수필 각각 한 편, 그리고 시 한 편이 소단원으로 구성되어 있다.

단원의 길잡이에는 “모든 문학 작품은 작가들이 독자들에게 어떤 의미를 전하고자 띄워 보낸, 일종의 편지라고도 할 수 있다.

우리는 문학 작품을 책의 형태로 접하기 때문에 ‘작가’라는 존재를 잊은 채 읽기 쉽다. 그러면서도 우리는 문학 작품을 읽으며 종종 ‘작가는 이 작품을 왜 썼을까?’ 또는 ‘작가는 왜 결말을 이렇게 맺었을까?’ 등의 의문을 가지게 된다. 이처럼 작품 뒤에는 항상 작가가 존재한다. 그러므로 문학 작품을 읽을 때에는 작가가 전하고자 하는 깊은 뜻을 이해하도록 노력해야

할 것이다.

작가도 작품을 쓸 때에는 독자를 염두에 두고 써야 한다. 왜냐 하면, 독자들이 자기의 생각을 반영하면서 작품을 읽고, 그 결과 하나의 문학 작품도 독자에 따라 다르게 이해될 수 있기 때문이다. 이런 점에서 문학은 작가만의 것도 아니고, 독자만의 것도 아니다.”⁸⁷⁾ 라고 설명하고 있다.

이 설명에서 다음과 같은 점을 추론할 수 있다.

첫째, 독자는 ‘작가는 이 작품을 왜 썼을까?’ 또는 ‘작가는 왜 결말을 이렇게 맺었을까?’ 등을 통해 작가가 경험한 세계를 학습자는 상상을 통해 추체험함으로써 작가가 전달하고자 하는 뜻을 이해하여야 한다는 것이다.

둘째, 작품을 감상함에 있어 독자들은 자기의 생각을 반영하여 작품을 읽는다는 것이다. 독자가 자기의 생각을 반영할 때에는 자신의 경험을 바탕으로 작품의 세계를 상상한다는 것이다.

셋째, 작가와 독자는 작품을 통해 만나 의사 소통을 하여야 하며 이 과정에서 작품은 참다운 의미를 가지게 된다고 했는데, 이 의사 소통에는 상상력이 작용된다는 것이다. 즉, 이 모든 과정에는 학습자의 상상력을 이용하여야 한다.

이러한 학습을 하도록 교과서에서는 다음과 같은 학습 활동을 제시하고 있다.

<읽기 전에>

- 읽기 쉽고 이해하기 쉬운 글(책)이 있는 반면에, 그렇지 않은 글(책)도 있다. 그 이유가 무엇인지 생각해 보고, 자기의 생각을 이야기해 보자.

- 누군가를 간절히 그리워해 본 적이 있는가? 이산 가족들의 마음이나 아이를 잃어버린 부모의 마음, 사랑하는 이와 헤어져 만날 수 없는 사람의 마음은 어떠할지 생각해 보자.

<학습활동>

(내용학습)

87) 교육인적자원부, 『중학교 국어 1-1』, 대한교과서주식회사, 2007.

1. ‘얼굴 하나야’에서 ‘얼굴’은 누구의 얼굴일지 생각해 보자.
2. 이 시에서 말하는 이는 누군가를 보고 싶어하는 자기의 마음이 호수만 하다고 하였다. 이 때, ‘호수만하다’는 의미는 무엇일지 생각해 보자.

(목표학습)

1. 내 나름대로 이 시의 의미를 설명해 보자.
2. 이 시를 읽은 느낌이 어떠한가? 이 시가 마음에 드는가? 시에 대한 느낌이나 생각을 자유롭게 말해 보자.

(적용학습)

친구나 부모님처럼 내가 잘 아는 사람을 한 명 정한 후, 그 사람에 대한 내 마음을 시로 표현해 보자.

하지만 이러한 활동이 학습자에게 작가가 경험한 세계를 상상을 통해 추체험할 수 있도록 하는가에 대해서는 매우 회의적이다.

‘읽기 전’ 활동의 쉬운 글과 어려운 글의 이유로 학습자의 경험이 있느냐 없느냐에 따라 다를 수 있는 활동이라는 점에서 어느 정도 인정을 할 수 있다. 하지만 그 다음 활동인 이산가족이나 아이를 잃은 부모, 헤어져 만날 수 없는 사람의 마음을 생각해 보는 활동은 학습자마다 경험이 달라서 시를 읽고 상상해 볼 수 있는 여러 그리움의 감정을 한정하고 제한해 버린다. 이 시에서 학습자들이 느껴야 하는 것은 ‘그리움의 상황이 아니라 그러한 그리움이 얼마나 애절한 것인가’다.

‘학습활동’에서 ‘얼굴’은 누구의 얼굴이며 ‘호수만하다’의 의미를 아는 것이 이 시에서 작가가 전달하고자 하는 뜻을 이해하는데 도움이 되겠는가? 라는 의문이다. 앞에서 말한 바와 같이 이 시는 간절한 그리움을 표현한 것이다. 따라서 이러한 간절한 그리움을 학습자가 느끼게 하기 위해서는 학습자가 경험한 세계를 바탕으로 작가가 표현한 그리움에 접근하는 것이 훨씬 효과적이다. 즉, 학습자가 지금 가장 그리워하는 것을 생각하게 하고, 그것을 글로 표현하게 하는 활동을 함으로써 작가의 간절한 그리움을 추체험하게 하는 것이 적합할 것이다.

또한 이 시가 마음에 드는가? 라는 질문보다는 이 시의 백미라 할 수 있는 ‘보고픈 마음/ 호수만하니/ 눈 감을밖에’라는 2연의 의미를 상상하게 하는 활동을 하는 것이 이 시의 아름다움을 이해하는 데 효과적인 것이다. 학습자에게 ‘눈 감을 수밖에’ 없었던 상황을 상상하게 하는 것이 더 효과적이라는 것이다.

따라서 학습자가 상상을 통해 작가가 전달하고자 하는 뜻을 이해하기 위해서 학습자의 어떤 상상을 이끌어 내야 하는가에 대한 구체적인 교수·학습 모형이 필요하다. 또한, 개인적 경험이나 견해에 근거한 열린 해석이 가능하기 때문에, 이러한 점을 방지하기 위해서라도 문맥 속에서 파악될 수 있는 언어적 의미에 대한 충분한 지도를 할 수 있는 교수·학습 모형이 필요하다.

(2) 학습계획

본 수업은 크게 네 부분으로 나눌 수 있다.

첫째, 시 교육의 시작은 학습자로 하여금 시에 참여하도록 하는 데 있다. 따라서 학습자가 시를 읽고 느낌 점을 자유롭게 상상하도록 하여야 한다. 그래서 학습자가 처음 이 시를 읽고 느낀 점을 자유롭게 상상하게 하고 상상한 내용을 상상일지에 적게 하는 활동을 하도록 하여야 한다.

둘째, 시적 상황을 상상하게 하는 것이다. 여기서는 이 시어의 이미지나 시 속에 나타나 있는 분위기를 상상하도록 하여 학습자로 하여금 시 속으로 들어오게 하여야 한다. 시를 읽는다는 것은 시인의 비켜서기와 상상을 독자 나름대로의 방식으로, 그럴듯하게 파악하는 것이다. 그러기 위해서는 관찰자로서의 ‘바라보기’를 수행하는 데 그치는 독자가 아니라, 대상의 본질을 똑바로 보기 위해 비켜섰던 시인의 위치에 상상을 통해 다시 서게 함으로써 시인이 수행했던 ‘바로보기’를 재현하는 것이다.⁸⁸⁾ 따라서 학습자가

88) 김정우, 『시교육과 언어 능력의 향상』, 월인, 2001, P.58.

작가에게 묻고 싶은 내용을 적고 다른 학습자가 작가가 되게 하여 서로 질문과 답을 하도록 한다. 그리고 시 역시 언어로 표현되어 있기 때문에 행과 연에 서술된 문장 구조를 파악하게 하는 단계이다. 이러한 활동을 통해 텍스트 해석의 ‘무정부주의적 혼란’을 최소화 하고자 한다.

셋째, 이러한 인지적 활동을 통해 찾아낸 시의 보편적 정서를 적용하여 시, 수필, 편지, 일기, 모방시, 창작시를 직접 써 보게 하여 자신의 삶을 인식하도록 한다. 그 다음 학습자들이 쓴 글을 발표하도록 하여 살아온 환경이 다르고 그래서 다양할 수밖에 없는 학습자 상호간의 이해의 폭을 넓힘으로써 인간성과 정서적 연대감을 회복시켜 정의적 교육을 실시하도록 한다. 다음은 시에 대한 태도 변화로 인지적 활동을 통해 찾은 보편적 정서와 동일한 시로 토의하기를 통해 다른 사람의 생각을 능동적으로 받아드리고 나아가 타인에 대한 이해력을 신장시킨다. 그리고 인터넷을 활용한 시생활화하기를 통해 학습자에게 교과서의 작품뿐만 아니라 많은 작품을 접할 수 있는 기회를 제공함으로써 시에 대한 해석 능력을 길러 시를 즐길 수 있는 기회를 제공한다.

넷째, 평가의 단계에서는 각 단계의 다양한 반응들을 기록해 수행평가에 반영하고 시험 문제와 답지로 활용한다. 감상 과정의 평가는 학습자가 감상을 수월하게 수행하도록 돕는 과정인 만큼, 학습자가 과제의 성취도가 미약할 때는 그 정도에 따라 학습자를 돕는 과정으로 설계해야 한다. 따라서 형성평가는 학습의 피드백 자료로 활용한다.

나. 학생을 생각하며

(1) 학생 생각

국어 교과와 문학 수업에 대한 학생들의 생각을 알아보기 위하여 다음과 같이 설문 조사를 하였다.

<표Ⅳ-1> 학생 설문 조사

조사 내용	조사일	대 상	도구 및 방법
1. 국어교과 흥미도 및 중요도	2006.4.9	1학년 8반 38명	자작 설문지 조사
2. 수업 형태와 매체에 대한 선호도			
3. 대화식 시 수업에 대한 인식과 흥미			

(2) 실태 조사 결과 및 시사점

(가) 국어 과목 흥미도, 중요도 및 학습 정도

1학년 8반은 평소 국어에 대한 관심과 흥미가 많은 편이다. 설문조사에도 그대로 나타났다. 국어에 대한 ‘매우 흥미 있다’가 9명, ‘흥미 있다’ 17명으로 68%가 국어에 흥미를 가지고 있고, ‘국어가 중요하다’도 29명으로 77%를 나타내는 국어에 대한 흥미와 관심이 높은 반이다. 예습도 68%가 일주일에 2-3번 이상 하는 반이다. 이처럼 국어에 대한 관심과 흥미가 높은 학생들의 흥미를 지속시키기 위해서는 체계적인 수업 방법이 모색되어야 할 필요가 있다.

(나) 수업 형태와 매체 이용에 대한 만족도

국어 수업의 형태에 대한 반응은 다양하게 나타났다. 상상력 활용 수업, 협동수업, 단원에 따른 수업 방법, 발표식, 강의식, 토의식 순으로 나타나는 것으로 보아 수업 시간에 많은 상상하기를 원하는 것을 알 수 있다. 매체 이용에 대해서도 66%가 호의적이다.

(다) 시 수업에 대한 인식과 흥미도

모둠을 만들어 대화를 나누는 것에 대한 흥미는 ‘재미있다’가 20명으로 높은 흥미를 나타내고 있고, 시를 읽고 대화를 나누는 것이 ‘재미없다’라고 답한 학생이 8명밖에 나오지 않았음에도 불구하고 평소 시를 읽고 대화를 나누는 적이 ‘전혀 없다’가 20명으로 나타나는 것으로 보아 대화식 수업에 대한 관심은 높으나 이러한 수업에 대한 경험이 없는 학생들이라는 것을 알 수 있다. 이것은 대화식 수업에 대한 관심은 높으나 이런 수업에 대한 경험이 없어 ‘상상력 활용 수업’이 필요하다는 결과를 얻을 수 있었다. 그리고 외우고 있는 시의 제목을 적어보라는 답에 1단원에 나오는 ‘새 봄’이라고 답한 학생이 21명이고 그 밖에 교과서에 나오는 시까지 합하면 24명이다. 겨우 5명만이 교과서 외의 시를 알고 있고 그 나머지 학생은 아예 답을 하지 않았다. 이것이 시사하는 점은 시에 대한 관심은 높으나 시에 대한 다양한 경험이 상당히 부족하다는 것을 알 수 있다. 따라서 다양한 시를 소개하는 사이트를 소개하여 학생들이 쉽게 시를 접할 수 있는 기회를 제공해 주는 것이 시급하다는 결론을 얻었다.

다. 단원을 살펴보며

(1) 단원명

단원	대 단 원	3. 문학과 의사 소통
	소 단 원	(1) 스스로 터득한 지혜 (2) 현이의 연극 (3) 호수

(2) 단원의 계열

관련	대단원명	대단원 학습 목표
前 학습 단원	1-1-1 문학의 즐거움	<ul style="list-style-type: none"> • 문학 작품을 읽고 느낀 점을 말이나 글로 표현할 수 있다. • 문학 작품을 즐겨 읽을 수 있다.
본 학습 단원	1-1-3 문학과 의사 소통	<ul style="list-style-type: none"> • 작가, 작품, 독자의 관계를 이해할 수 있다. • 상상을 활용하여 작품을 감상할 수 있다.
後 학습 단원	1-2-2 문학의 아름다움	<ul style="list-style-type: none"> • 문학 작품의 아름다움과 가치를 파악한다. • 일상 언어와 문학 언어의 관계를 이해한다.
	1-2-4 시의 세계	<ul style="list-style-type: none"> • 시의 언어가 지닌 특징을 말할 수 있다. • 시에 드러난 현실 상황을 이해하며 감상한다.
	2-1-1 감상하며 읽기	<ul style="list-style-type: none"> • 문학 작품을 다양하게 감상할 수 있음을 안다. • 문학 작품에 대한 자기의 감상을 적극적으로 표현할 수 있다.
	2-1-4 삶과 문학	<ul style="list-style-type: none"> • 문학 작품이 삶을 바탕으로 하여 창조되었음을 안다. • 문학 작품에 쓰인 시대의 사회적, 문화적, 역사적 상황을 고려하여 문학 작품을 감상한다.
	2-1-6 작품 속의 말하는 이	<ul style="list-style-type: none"> • 작품 속의 말하는이를 찾을 수 있다. • 말하는이를 고려하면서 작품을 감상한다.
	2-2-3 문학의 표현	<ul style="list-style-type: none"> • 글쓰기가 자기의 생각과 느낌을 효과적으로 전달하기 위해 다양한 방법으로 표현함을 안다. • 표현의 특징에 유의하면서 문학작품을 감상한다.
	3-1-1 시의 표현	<ul style="list-style-type: none"> • 시에 쓰인 여러 가지 표현 방법을 이해한다. • 작가의 의도를 파악하며 시를 감상한다.
	3-1-6 한국 현대 문학의 이해	<ul style="list-style-type: none"> • 현대 문학의 역사적 전개과정을 이해한다. • 한국 현대 문학에 대한 애정과 관심을 가진다.
	3-2-1 창조적인 문학 체험	<ul style="list-style-type: none"> • 자신의 경험을 토대로 하여 문학 작품을 적극적으로 수용한다. • 작품을 창조적으로 수용하는 것이 왜 중요한지 안다.

(3) 단원 설정의 이유

(가) 대단원

본 단원은 說의 형식을 띤 고전 산문과 현대 수필 각각 한 편, 그리고 시 한 편이 소단원으로 구성되어 있다. 각각의 소단원은 독자가 작가의 창작 의도와 목적을 생각하고, 독자로서 가지는 의문점을 작가에게 제시하기도 하는, 이른바 상상하며 작품 감상법을 익히며, 작품에 대한 생각과 느낌을 자기의 언어로 표현해 보이도록 도와주어 적극적이고 능동적인 감상을 하기에 적당한 단원이다.

(나) 소단원

시를 감상하는 방법은 시의 정의만큼이나 다양하다. 그러나 중학교 1학년 학생들에게 시 장르의 특징 및 시적 장치를 위주로 시를 이해하도록 하는 방법은 무리가 있다. 그래서 시를 제대로 이해하고 감상하기 위해서는 상상하기를 통해 독자의 경험과 느낌을 시인의 위치에 접근시키고 시의 의미를 재구성하고자 한다. 정지용은 1930년대 한국적 모더니즘의 절정을 보여준 시인으로 평가받고 있다. 그렇기 때문에 그의 시편들은 정서의 풍부함 보다는 감각의 정밀성으로 평판이 높다. 이런 정지용의 시는 화자의 상상적 노동을 통해 접근함이 좋다고 한다.⁸⁹⁾ 이러한 점에서 ‘호수’는 ‘상상력을 활용하여 시의 정의적 교육’을 하기에 적합한 시다.

(4) 단원 지도 계획

대단원		3. 문학과 의사 소통	
소단원		주요 교수 · 학습 내용 및 활동	차시 학습 형태
단원의 길잡이		<ul style="list-style-type: none"> 대단원 표지와 관련하여 학습 목표 알기 단원의 길잡이 바탕글 읽고 정리하기 	1/6 전 체 학 습 , 개 별 학 습 , 토 의 학 습 , 발 표 학 습 ,
(1) 스스로	인지적 이해	<ul style="list-style-type: none"> 상상일지를 통해 작가와 대화하기 독백극으로 작중인물 표현하기 	

89) 유성호. (2002). 화자의 양상에 따른 시 교육의 여러 층위. 문학교육학 한국문학교육학회

터득한 지혜	정의적 교육	<ul style="list-style-type: none"> • 작품의 창작 배경을 대화극으로 꾸며 보기 • 자신이 전하고자 하는 교훈을 이야기를 통해 표현해 보기 	2/6	교육연극 활용 학습
(2) 현이의 연극	인지적 이해	<ul style="list-style-type: none"> • 상상일지를 통해 작가와 대화하기 • 대화극으로 작중인물의 심리 변화 표현하기 	3/6	전체 학습, 개별 학습, 교육연극 활용 학습, 토의 학습
	정의적 교육	<ul style="list-style-type: none"> • 엄마가 되어 현이에게 주는 편지 쓰기 • 내가 만일 현이었다면, 가상하여 일기 쓰기 	4/6	
(3) 호수	인지적 이해	<ul style="list-style-type: none"> • 상상일지를 통해 작가와 대화하기 • 독백극을 통해 다른 학습자들과 대화하기 • 학생들이 의문점을 묻고 교사가 답하는 형식으로 교사와 대화하기 	5/6	전체 학습, 개별 학습, 토의 학습, 대화 학습, 교육연극 활용 학습
	정의적 교육	<ul style="list-style-type: none"> • 시, 수필, 편지, 희극 등의 다른 장르로 표현하기 • 같은 소재나 주제로 표현된 다양한 시 소개와 해석하기 		
생각 넓히기		<ul style="list-style-type: none"> • 어린왕자를 읽고 질문에 대한 내용을 대화극으로 꾸미기 		전체 학습, 개별 학습, 모둠별 협동 학습, 토의 학습, 발표 학습
자기 점검	보충 · 심화	<ul style="list-style-type: none"> • 탈무드의 내용 중 나는 어느 유형에 속하는지 그리고 그 이유를 밝히고 자신이 그렇게 행동했던 예를 수필로 쓰거나 • 우화를 읽고 우리 주변에 비슷한 예 찾기 (NIE 활용 수업) 	6/6	
이 단원을 마치며		<ul style="list-style-type: none"> • 단원 학습 내용과 활동 정리하기 		

(5)평가계획

자신의 개인적 경험을 얼마나 잘 반영하여 발표 및 글쓰기를 하였는가를 기준으로 활동 결과를 모은 포트폴리오를 수행평가에 반영한다.

(6) 지도상의 유의점

대화식 소통을 통한 문학 수업에서 조심할 점은 개인적 경험이나 견해에 근거한 열린 해석을 강조하기 때문에 텍스트의 문맥 속에서 파악될 수 있는 언

어적 의미 파악에는 소홀해지기 쉽다. 즉, ‘무정부주의적 혼란’을 점을 방지하기 위하여 교사는 언어적 의미 파악을 할 수 있도록 충분한 지도가 있어야 한다.



라. 본시 수업 계획

단원명	3. 문학과 의사 소통 (3) 호수		차 시	5/6
학습 목표 및 수준별 도달점	대단원 학습 목표	본시 학습 목표		
	<ul style="list-style-type: none"> 작가, 작품, 독자의 관계를 이해할 수 있다. 	(기본) 상상을 통해 작가와 의사소통을 할 수 있다. (심화) 작품과 유사한 상황을 상상할 수 있다.		
	<ul style="list-style-type: none"> 상상을 활용하여 작품을 감상할 수 있다. 	(기본) ‘호수’의 내용을 자신의 삶과 관련지어 다른 장르의 글로 표현한다. (심화) 같은 소재나 주제로 표현된 다양한 시 작품을 감상할 수 있다.		
학습 형태	전체학습, 개별학습, 토의학습, 대화학습, 교육연극 활용학습			
학습 자료	교과서, 지도안, 반응일지, 창작지, 학습지, 수준별 형성평가지, 동영상 자료, PPT 자료, 빔 프로젝트			
도움 site	http://www.jiyong.or.kr , http://www.peomtopia.co.kr			
단 계	학습 형태	교수 · 학습 과정		자료 및 유의 점
		도움 교사 활동	체험 학생 활동	
도 입 5 분	인사 및 주의환기	<ul style="list-style-type: none"> 동일 주제 시 6편 제시 인사한다 	<ul style="list-style-type: none"> 마음에 드는 시를 의논하여 모둠별로 읽기 인사한다 	시와 ‘향수’ 음악 제시
	전체 학습	<ul style="list-style-type: none"> 지난 시간에 학습한 내용을 확인한다. -현이는 자신의 역할에 대하여 어떻게 생각하고 있는가? -엄마의 심리적 변화 과정은? 	<ul style="list-style-type: none"> 지난 시간에 학습한 내용을 상기하며 답한다. -처음에는 실망했는지 모르지만, 엄마가 자신을 볼 것이라는 확신으로 최선을 다함. -기대과 걱정→기대함→실망함→미안함 	PPT 자료

단계	학습 형태	교수·학습 과정	교수·학습 활동		자료 및 유의점
			도움 교사 활동	체험 학생 활동	
도입 5분	개별 학습	동기화	<ul style="list-style-type: none"> •시를 들려준다. •시를 들려주며 자유롭게 상상하도록 한다. 	<ul style="list-style-type: none"> •눈을 감고 시를 감상한다. 	시 낭송
	전체 학습	학습목표 제시 본시 학습 안내	<ul style="list-style-type: none"> •본시 학습목표 및 수준별 도달점을 제시한다. •본시 학습을 안내한다. -오늘 우리는 ‘호수’라는 시를 통해 시 속의 상황과 화자를 상상해 봅시다. 그리고 그 내용을 다른 친구들과 이야기하면서 차이점을 이해하고, 나의 생활 속에서 비슷한 경험을 찾아보고 그것을 시나 편지, 일기, 수필, 등의 다른 글로 표현해 봅시다. 	<ul style="list-style-type: none"> •학습 목표 및 수준별 도달점을 확인한다. •본시 학습 내용을 숙지한다. 	
전개 35분	인 지 적 이해 단계	<ul style="list-style-type: none"> •시어를 통해 상상하며 이해하기 	<ul style="list-style-type: none"> •시 호수를 읽고 상상한 내용을 상상일지에 적게 한다. •발문을 통하여 상상하게 한다. 예를 들면 -얼굴은 가릴 수 있는데 보고픈 마음은 왜 가릴 수 없을까? -크고 넓은 의미라면 ‘호수’보다 더 넓은 ‘하늘’ ‘바다’도 있을 텐데 왜 굳이 ‘호수’라 했을까? 등의 발문을 통해 학생들이 시 구업에 적극 참여토록 한다. 	<ul style="list-style-type: none"> •시를 읽고 상상한 내용을 상상일지에 적는다. •발문에 대한 자신의 생각을 상상일지에 기록한다. -크기 때문에 -호수의 의미를 상상하며 답한다. 	시 낭송 상상 일지

단계	학습 형태	교수 · 학습 활동		자료 및 유의점	
		도움 교사 활동	체험 학생 활동		
인지적 이해 단계	대화 학습	<ul style="list-style-type: none"> • 문맥을 통해 상상하며 이해하기 • 시적 상황을 통해 상상하며 이해하기 • 화자의 위치에서 상상하며 이해하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 문맥의 의미를 정리해 주고 자신의 경험을 바탕으로 문맥과 같은 상황을 상상하여 상상일지에 적도록 한다. <ul style="list-style-type: none"> - 'A야 B하면 되지만, C야 ~하니 D할 수밖에'라는 문맥에 맞는 상황을 상상하도록 한다. - 호수의 크기는? - 화자는 왜 이 곳에 있을까? - 호수의 분위기는 어떤가? - 화자에게 궁금한 점을 적게 한다. <ul style="list-style-type: none"> - 자신이 화자가 되었다고 상상하게 한다. 이 때 자신의 질문에 대해 스스로 답을 하게도 해 본다. <ul style="list-style-type: none"> - 한 학생을 불러내 화자가 되었다고 상상하도록 한다. - 학생들에게 화자가 된 학생에게 궁금한 점을 질문하게 한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 학생들은 다른 학습자의 느낌을 정리한다. <ul style="list-style-type: none"> - 자신의 경험을 바탕으로 상상하여 그런 상황을 글로 표현한다. - 자신의 상상을 상상일지에 기록한다. - 학생들은 질문할 것을 상상일지에 적는다. <ul style="list-style-type: none"> - 화자의 입장에서 시적 상황을 상상한다. 그리고 자신의 질문에 스스로 답한다. - 학생들은 화자에게 궁금한 점을 질문한다. - 학생들은 질문을 통해 자신이 상상한 내용과 화자가 된 학생의 내용의 차이점을 적는다. 	빈의 자기 방법 등을 이용

단계	학습 형태	교수·학습 과정	교수 · 학습 활동		자료 및 유의점
			도움 교사 활동	체험 학생 활동	
전개 35분	대화 학습	<ul style="list-style-type: none"> • 자신의 경험을 투사하여 글쓰기 • 동일 주제와 소재를 통한 감상 	<ul style="list-style-type: none"> • 시의 내용과 유사한 자신의 경험을 바탕으로 모방시, 창작시, 일기, 시적화자에 보내는 편지, 수필 등 다양하게 쓰도록 한다. • 다 쓴 글은 발표시킨다. • 시인들의 이름을 제시하고 모듈별로 선택한 시의 시인을 찾아보게 한다. 학생들의 선택이 끝난 후 시인을 말해 준다. • 모듈별로 제시된 ‘그리움’을 주제로 한 6편의 시에 대해 질문한다. -그리움의 대상이 누구인가? • 시 사이트에서 ‘호수’를 소재로 한 시들을 소개하여 학습자가 자신의 수준에 따라 다양한 경험을 하게 한다. • 시를 보면서 질문을 한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 자신의 경험을 바탕으로 글을 창작지에 쓴다. • 발표한다. • 학생들은 시인의 이름을 말한다. • 모듈별로 토의를 통해 그리움의 대상을 누구인지 발표한다. -이산가족, 사랑하는 사람, 죽은 사람, 아버지, 고향 등 • 같은 소재와 주제로 쓰인 시들을 감상하고 시에 대한 다양한 경험을 한다. • 자신의 능력에 따라 답한다. 	<p>학생들의 발표에 적절한 보상을 한다.</p>

정리 및 평가 5분	전체 학습	정리	<ul style="list-style-type: none"> • 학습 내용을 정리한다. -이 시의 보편적 정서는? -‘눈 감을 밖에의’의 의미는? -이 시에서 대조를 이루고 있는 시어는? -‘호수만 하다’의 의미는? 	<ul style="list-style-type: none"> • 선생님의 질문에 대답한다. -그리움 -그리운 마음이 크고 넓어서 매우 간절하다. -‘얼굴 하나야’와 ‘보고픈 마음’ ‘손바닥 둘’과 ‘호수’ -그리움의 감정을 깨끗하고 잔잔한 호수를 통해 효과적으로 전달하고 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> • PPT 자료
		평가	<ul style="list-style-type: none"> • 형성평가 문제를 제시한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 형성평가 문제를 푼다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 수준별 형성평가지
			차시 예고	<ul style="list-style-type: none"> • 차시를 예고한다 • 끝인사 	<ul style="list-style-type: none"> • 차시 학습 부분을 확인한다. • 끝인사

2. 교수-학습의 결과

가. 인지적 이해 교육 결과

(1) 시어로 상상하기를 통한 이해하기의 결과

시 ‘호수’는 4행으로 된 아주 짧은 시이기 때문에 시어의 사용이 적다. 이 시는 시어만 가지고 시를 이해하기에는 부족한 시다. 그러나 이 활동은 학습자로 하여금 시의 세계에 참여하도록 하는 데 중요한 역할을 한다. 이 활동으로 나온 학생들의 결과는 다음과 같다.

‘누군가를 그리워하고 있는 것 같다, 그리움을 도저히 참을 수 없는 것 같다, 시를 쓴 사람의 간절한 그리움이 느껴진다’ 등이었다.

이 활동에서 벌써 학습자들은 그리움이라는 보편적 정서에 어느 정도 접근하고 있음을 보여 주고 있다. 그러나 그리움이란 단어 속에 포함되어 있는 많은 그리움의 대상과 그로 인해 생겨나는 조금씩 다른 애잔함의 차이를 느끼기에는 부족한 활동이다. 그러나 앞에서 말한 바와 같이 학습자들이 시의 세계에 참여시키는 중요한 역할을 했다.

(2) 문맥으로 상상시어기를 통한 이해하기의 결과

이 시의 문맥을 지도함에 있어 학습자들에게 먼저 시의 문맥이 어떻게 연결되는가를 살펴보라고 했더니 비교적 짧은 시라서 학습자들이 비교적 쉽게 ‘A야 B하면 되지만 C야 D만하니 눈 감을 밖에’라는 문맥을 찾아냈다.

그리고 이 문맥을 가지고 자신의 경험을 바탕으로 이러한 상황을 상상하여 글을 쓰게 했다. 그 결과물은 다음과 같다.

숙제

숙제 하나야
손바닥 5대로
넘어가지만

아픈 마음
호수만 하니
비밀 수밖에

여기서 중요한 것은 이 시의 보편적 정서와는 다른 정서가 표현된다는 점이다. 따라서 교사는 이 점에 신중을 기할 필요가 있다. 즉, 이 시에서 이러한 활동을 하는 이유는 시적 화자가 ‘왜 눈을 감을 수밖에’ 없느냐에 초점을 맞추어 한다는 점이다. 그래서 이 활동을 마치고 난 뒤 학습자에게 “왜 ~ 수밖에 없었지”라는 발문은 반드시 필요하다.

이 발문에 대한 답은 대부분 ‘어쩔 수가 없어서’라는 답이 나왔다. 이 활동은 교사가 학습자에게 전달하기 힘든 미묘한 감정을 상상하게 만드는 데 많은 효과가 있었다.

또, 학습자들은 시의 세계에 자신의 상상을 표현함으로써, 시의 세계가 현실의 세계와 동떨어진 세계가 아니라는 인식을 가지게 되었다. 그 결과 시가 무조건 어려운 것이 아니라는 생각을 가지게 되었다. 그리고 학생들의 재미있는 표현은 수업의 분위기를 한결 밝고 재미있게 만들어 주었다.

(3) 시적상황으로 상상하기를 통한 이해하기의 결과

시적 상황을 상상하면서 질문을 만들어 보라고 했다. 그 결과 질문은 크게 세 가지로 요약할 수 있었다. 첫째 지은이에 대한 질문, 둘째 그리워하

는 이에 대한 질문, 셋째 그리움의 대상인 호수에 대한 질문으로 나눌 수 있었다. 그밖에 질문으로는 이별의 원인에 대한 질문과 다음 만남에 대한 질문 등이 있었다.

(가) 지은이에 대한 질문

- 당신은 지금 어디에 있습니까?
- 그 곳에서 무엇을 하나요.
- 보고 싶은 마음이 호수만 해서 ‘눈 감을 밖에’라고 했는데 눈을 감으면 그리움이 더 커지지 않나요.
- 왜 호수를 바라보고 있나요.
- 이 글을 적고 난 뒤 그리운 사람을 보고 싶은 마음이 더 절실해졌나요 아니면 줄었나요.
- 이 글을 쓴 목적은 무엇인가요.
- 그 사람과 어떤 사이였습니까?
- 언제 그 사람이 가장 그리워지나요.
- 호수에서 무슨 생각을 했나요.

(나) 그리워하는 이에 대한 질문

- 그리워하는 사람은 지금 어디에 있나요?
- 그리운 이와 어떤 사이였습니까?
- 보고 싶은 사람과 다시 만날 수는 없나요.

(다) 호수에 대한 질문

- 왜 그 곳에 갔나요.
- 왜 보고 싶은 마음을 호수에 빗대어 표현하였나요.
- 바다도 있는데 왜 호수에 비유했나요.
- 그 곳에서 그리움을 달랠 수 있습니까?
- 그 곳의 주변 경치와 분위기는 어떠한가요.

(라) 그 밖의 질문

- 누가 먼저 이별하자고 했나요?
- 왜 이별하게 되었나요.
- 만약 그리운 이를 다시 만나면 어떻게 할 건가요.
- 보고픈 이가 이 시를 보고 돌아온다면?
- 사랑하던 사람을 다시 만난다면 사랑했다는 말을 할 건가요.
- 보고픈 사람이 다시 돌아온다면 어떤 말을 하고 싶나요.

질문을 만드는 과정에서의 상상은 시에 대한 흥미뿐 만 아니라 학생들이 자기의 경험이나 현실과 일치시키려는 경향이 드러난다. 가령 ‘눈을 감으면 그리움이 더 커지지 않나요, 이 글을 적고 난 뒤 그리움이 줄었는지 더해졌는지, 호수에 가면 그리움을 달래 수 있느냐, 이별한 이를 뒤에 만나면 어떻게 하겠느냐’ 등은 학습자들의 현실과 경험이 반영되지 않고서는 나오기 힘든 질문들이다. 이런 질문을 만드는 과정에서 학습자들이 자신의 경험에 시적상황을 상상해 적용하고 있다는 것을 알 수 있다. 그리고 이런 활동은 학습자들의 관심을 시의 세계로 끌어들이기에 적합한 활동이었다.

(4) 화자의 위치에서 상상하기를 통한 이해하기의 결과

위에서 마련된 질문을 가지고 화자에게 질문을 하라고 하였다. 학습자 중의 한 명이 나와 빈 의자에 앉아 화자의 위치에서 질문에 답을 하라고 하였다. 그 반응에 대한 결과는 다음과 같았다.

(가) 질문과 반응1

- 이 시를 왜 쓰게 되었습니까?
 - 보고 싶은 사람이 그리웠기 때문에 썼습니다.
- 그리워하는 사람이 누구입니까?

- 내가 사랑하는 사람입니다.
- 왜 헤어지게 되었나요.
 - 사소한 오해에서 비롯되어 헤어지게 되었습니다.
- 왜 그리워하는 마음을 호수에 비유했습니까?
 - 호수는 바다나 하늘보다는 작지만 잔잔하고 고요해 내 마음을 표현하기 적당했습니다.

(2)질문과 반응 2

- 어떤 사람이 보고 싶습니까?
 - 저 멀리 떠난 한 사람
- 시를 쓰고 난 후의 마음은 어떻습니까?
 - 시에 내 마음을 털어 놓으니 마음이 조금 괜찮은 것 같다.
- 그리운 마음을 왜 호수에 빗대었습니까? 다른 큰 것도 많은데
 - 바다, 강, 하늘보다는 작지만, 더 잔잔하여 내 마음을 좀 더 차분하게 달랠 수 있었기 때문이다.

이런 질문에 대한 반응은 학습자 상호간의 상상을 나눔으로써 자칫 빠지기 쉬운 텍스트의 자유방임적 해석을 방지할 수 있고, 학습자들의 이해의 폭을 좁힐 수 있었다. 그리고 화자의 위치에 서 봄으로써 시에 대한 폭 넓은 이해를 할 수도 있었다. 이러한 화자의 위치에 서 봄으로써 이 시의 보편적 정서가 ‘그리움’이라는 사실을 더 확고하게 하는 데도 도움이 되었다.

나. 정의적 교육 결과

(5) 상상력을 활용한 투사하여 글쓰기의 결과

앞에서 찾은 보편적 정서인 ‘그리움’에 대해 학습자들에게 자신의 경험을 토대로 상상하여 글을 쓰게 해 보았다. 그 결과물은 다음과 같다.

<모방시>

숙제 하나야 / 손바닥 5대로 / 넘어가지만 / 아픈 마음/ 호수 같으니/ 비밀 수밖에

<창작시>

내가 아끼던 그 사람은 / 우주를 닮았죠 / 하나씩 알아가는 게 제 일이었
으니까요 / 내가 아끼던 그 사람은 솜사탕을 닮았죠 / 쉽게 녹지만 너무나
달콤했으니까요

그리고 그 무렵 / 그 사랑은 떠나갔죠 / 그러나 / 달팽이가 지구를 다 돈
다해도 / 내 마음 떠나지 못할 테죠

<수필>

일 년 전 할아버지가 살아계실 때로 돌아갈 수 있다면 나는 일 년 전으로
돌아가고 싶다. 내가 방학일 때나 제사일 때 할아버지 댁에 가면 언제나
안방에 지긋이 앉아 계시던 우리 할아버지 내가 “할아버지”하고 들어갈 때
언제나 나를 반겨 주시던 할아버지 내가 무더운 여름에 가면 나에게 시원
한 자리를 마련해 주시고 추운 겨울에 가면 따뜻한 자리를 내어 주시던 우
리 할아버지 지금은 저 하늘나라에 계시지만 지금도 할아버지 댁에 가면
아직도 할아버지의 따뜻한 정을 느낄 수 있다. 할아버지는 세월이 가도 잊
어지지 않는다.

<편지>

홍근이에게

홍근아 안녕? 잘 지내니? 난 친구들과 아주 즐겁게 지내고 있단다. 그 쪽
친구들과는 잘 지내니? 니 성격을 봐서는 벌써 누구랑 싸웠을 것 같구나.

아니다면 미안……

아이들은 너를 거의 다 잊은 것 같구나. 하짐나 성대는 너를 잊을 수 없을 거야. 니가 전학 가면서 성대한테 거짓말을 하고 갔잖니.

설마 니가 나를 잊은 것은 아니겠지? 나는 너를 믿는다. 그건 그렇고 한번씩 만나러 올 거지? 휴대폰 좀 켜 뒤라. 전화할 때 마다 꺼져 있었어 포기했다. 물론 나의 휴대폰을 빼앗긴 것도 하나의 이유지만. 어쨌든 그렇다. 그 때가……

그 쪽 아이들과 친해졌어 나를 잊어면 안 돼 알겠지? 그럼 이만 안녕

<일기>

오늘 아빠가 내가 2살 때 돌아가신 얼굴도 모르는 할머니 사진을 보여줬다. 생전 처음 보는 얼굴인데 이 분이 너의 할머니라고 아빠가 말씀하셨는데 자세히 보니 웬지 기억나는 것 같기도 하였다. 그런데 아빠가 할머니는 너 어릴 때 자주 돌봐주셨다고 말씀하셨다. 친할머니를 다시 한 번 보고 싶은데……

좀 만 더 계셨으면 내가 기억이라도 할 텐데……

아빠는 할머니가 너를 정말 좋아하셨다고 한다. 2살 때로 돌아가 할머니 얼굴 한 번 만 봤으면 좋겠다는 생각을 한다.

이 활동을 통해 학생들은 자신의 경험을 바탕으로 한 시의 세계를 상상하며 다양한 장르의 글을 써 보게 하였다. 학생들은 시의 보편적 정서인 ‘그리움’을 주제로 하여 글을 써 봄으로써 그리움을 자신의 삶과 관련지을 수 있었고 자기 성찰과 자기 형성에 도움을 주는 데 많은 도움을 주었다.

(6) 보편적 정서와 동일한 시 감상하기의 결과

여기서는 모두 별로 그리움의 대상은 다르지만 ‘그리움’이라는 보편적 정서가 담긴 시 6편을 제시하였다.

김용택의 ‘6월’, 김소월의 ‘초혼’, 오세영의 ‘10월 어느 날’, 윤동주의 ‘편지’, 김종길의 ‘성탄제’, 박용래의 ‘겨울 밤’ (부록 참조)

그리고 이 시에서 그리움의 대상을 찾아보라고 하였다. 그랬더니 모두 별로 ‘ 사랑하는 사랑, 죽은 이, 이산가족으로 헤어진 어머니, 돌아가신 아버지, 그리운 고향’ 등을 찾아내었다.

이 활동을 통해 학생들은 자신의 시에 대한 나름대로의 해석을 시도하고 학습자 상호간에 의견을 교환하는 토론의 장이 펼쳐졌다. 이러한 토론은 학습자의 시에 대한 태도를 변화시키는 정의적 영역의 교육에 많은 도움을 주었다.

그리고 이런 시들이 많은 인터넷 사이트를 소개하면서 동일한 소재로 다른 주제를 노래하고 있는 시를 소개해 주어 학생들의 관심을 끌었다. 이 활동은 교실에서 시를 접하고 끝나는 것이 아니라 학습자의 흥미와 수준에 맞는 시를 접할 수 있도록 하였다. 그리고 평생 시를 즐길 수 있는 태도 변화에 도움을 주는 활동이었다.

V. 결론

시 교육의 목적은 학생 스스로 시를 해석할 수 있는 능력을 길러 평생 시를 즐길 수 있게 하는 데 있다. 그러나 대부분의 교육 현장에서는 교사가 일방적으로 작품과 관련된 지식을 전달하여 학생 스스로 상상하고 감상해 볼 기회를 주지 못하였다. 이렇다 보니 문학교실에서 교사는 해설서에 의존하고, 학생들은 교사에 의존하는 소극적이고 수동적이 되어 시가 학생들의 삶과는 무관하게 하여 무조건 어렵고 지루한 것이 될 수밖에 없었다.

따라서 학생들의 시에 대한 태도 변화가 무엇보다도 중요하다. 시 속에는 나타난 시인이 체험한 세계에 학생들 자신의 삶의 경험을 투사하여 시를 즐기게 하는 것은 시를 즐길 수 있는 좋은 기회를 줄 수 있을 것이다. 그럼에도 불구하고 상상력 계발을 위한 시 교육에 관한 연구는 많았지만, 상상력을 활용한 연구는 비교적 활발하게 진행되지 못하였다. 이 논문은 그러한 점에 관심을 두고 진행되었다.

또한 시는 시인이 현실을 인식하고 이를 미적, 정서적, 윤리적으로 표현한 것이다. 이 과정에서 주로 정의적 사고가 작용함에도 불구하고 이러한 정의적 교육은 무시되어 왔다. 그 이유 중에 하나가 시 교육에 있어 정의적 영역의 정의가 분명하지 못하고, 이 정의 교육을 어떻게 하여야 하는가에 대한 논의가 부족하였기 때문이었다.

따라서 본고에서는 시 속에 나타난 시인이 현실을 인식하고 표현한 보편적 정서를 시의 정의적 요소로 정의하였다. 그리고 이것을 자신의 삶에 투사하고 다른 학습자와 나눔으로써 학습자 상호간의 이해의 폭을 넓힘을 시의 정의 교육에서 이루어져야 할 목표로 삼았다. 이러한 시 교육을 위해서 학습자들에게 어떤 상상력을 어떻게 작동하도록 하여 보편적 정서를 스스로 찾도록 할 것인가와 이 보편적 정서를 어떻게 지도하여 정의적 교육을 시킬 것인가를 해결하기 위해서는 새로운 수업 모형을 필요로 하였다.

상상력이란 문학작품을 읽는 동안 발현된다. 이러한 상상력을 활용하는 수업 모형으로 동기화, 인지적 이해, 정의 교육, 평가의 네 단계로 나누었다.

동기화 단계에서는 학습할 시와 동일한 보편적 정서의 시를 제시하여 학습자가 스스로 선택하게 하여 흥미를 유발시켰다. 그리고 시를 읽고 느낀 점을 간단히 적도록 하여 시의 세계로 학습자를 참여 시키고자 하였다.

그리고 인지적 이해의 단계에서는 학습자 스스로 시어로, 시적상황으로, 문맥으로, 시적화자의 위치에서 상상하기를 통해 시를 이해하고 보편적 정서를 찾도록 하였다.

정의 영역의 교육 단계에서는 이 보편적 정서에 자신의 경험을 투사하여 글을 쓰도록 하였다. 이 활동을 통해 학습자는 시인이 체험한 세계에 자신의 삶의 경험을 투사함으로써 시의 세계가 자신의 삶과 동떨어져 있는 것이 아니라 자신의 삶 자체라는 것을 인식하게 하였다. 이것은 시를 즐길 수 있는 좋은 기회를 줄 뿐 아니라 학습자 상호 간의 이해의 폭을 넓히는 좋은 기회를 주었다. 또한 인터넷을 활용하여 동일한 보편적 정서의 시를 소개하고 감상하는 기회를 제공하였다. 이 활동은 학습자 스스로 시를 능동적으로 찾아 향유하고 감상할 수 있도록 하였고 교실에서 시를 접하고 끝나는 것이 아니라 평생 시를 즐길 수 있는 기회를 제공해 주었다.

이러한 시 수업이 시험의 연계성과 부족하면 현실적으로 시 수업이 위축될 위험성이 있으므로 평가 단계에서는 상상력을 활용한 시 수업이 원활하게 진행될 수 있는 평가 항목을 만들었다. 이러한 평가 항목은 중간·기말 고사의 문제의 근거가 되도록 하였다. 그리고 학습자의 상상을 통한 결과물을 수행평가에 반영하여 평가하였다.

그러나 본고는 여러 가지 여건상 본격적인 통계처리에 입각한 실험연구가 아니라 지도 방법이 추구할 수 있는 가능성과 한계를 살펴보기 위한 소규모의 시도였음으로 보다 엄밀하고 다양한 검정방법의 개발이 요구된다.

* 참고 문헌

1. 기본 자료

- 교육부, 『국어과 교육과정』, 대한교과서주식회사, 1997.
교육인적자원부, 『고등학교 교육과정 해설 2 국어』, 대한교과서주식회사, 2001.
교육인적자원부, 『중학교 국어과 교사용 지도서』, 대한교과서주식회사, 2001.
교육인적자원부, 『중학교 국어 1-1』, 대한교과서주식회사, 2007.
교육인적자원부, 『중학교 국어 1-2』, 대한교과서주식회사, 2007.
교육인적자원부, 『중학교 국어과 교사용 지도서』, 대한교과서주식회사, 2001

2. 단행본

가. 국내 논저

- 김중신, 「시교육과 문화교육」, 김은전 외, 『현대시교육론』, 시와 시학사, 2000.
정현선, 「시교육과 언어교육」, 김은전 외, 『현대시교육론』, 시와 시학사, 2001
김은전외, 『현대시 교육의 쟁점과 전망』, 월인, 2001.
우한용, 『상상력의 작동구조와 교수』, 삼지원, 1998.
구인환외 4인, 『문학교육론』, 삼지원, 1988.
김인환, 『문학교육론』, 평민서당, 1979.
양왕용, 『현대시교육론』, 삼지원, 2000.
최윤식 외, 『문학 교육론』, 집문당, 1986,
정동화 외, 『국어과 교육론』, 선일문화사, 1988,
윤여탁. 『현대시 교육의 쟁점과 전망』, 월인, 2001.
김상욱, 『문학교육의 인식과 실천』, 국학자료원, 2000.
김은전외, 『현대시교육론』, 시와 시학사, 2000.
김창원, 『시교육과 텍스트 해석』, 서울대학교출판부, 1995.
선주원. 『시교육의 원리와 방법』, 박이정, 2003.
김정우. 『시교육과 언어 능력의 향상』, 월인, 2001.

나. 국외 논저 및 번역서

- 조셉 칠더스 · 게리 헨치 엮음, 황종연 역, 「현대 문학 · 문학 비평 용어사전」, 문학동네, 1999.
- 홍명희, 『프랑스 상상력 연구의 제 경향-CRI의 활동을 중심으로』, 한국불어불문학회, 2002.
- Thomas, N.J.T., "A stimulus to the imagination", *psyche* 3. 1997.
- Thomas Hobbes, 『리바이어던 국가론』 (이정식 역), 박영사,
- Kant, I., 『判斷力 批判』 (이석운 역), 박영사, 1992,
- Thomas, N.J.T., "Are theories of imagery theories of imagination? An active perception approach to conscious mental content." *Cognitive Science* 23, 1999, pp. 207~245.
- Coleridge, S.T., *Biographia literaria* (G. Watsom, Ed.). London: Dent., 1975
- N. Frye 著/ 이상우 옮김, 「문학의 구조와 상상력(The Educated Imagination)」, 집문당, 2000,
- Hamlyn, D.W. *Imagination*. In S. Guttenplan(Ed), *A companion to the philosophy of mind*. Oxford : Blackwell, 1994.
- Kagan. M., 『미학 강의』, 진중권 역, 새길, 1992.
- 곽광수 · 김현, 『바슐라르 연구』, 민음사, 1976,
- Robett H. McKim, *Tbinking Visually : A Strategy Manual For Problem Solving*, Lifetime Learning Publications Belmont, Califomia,

3. 논문 및 평론

가. 일반 논문 및 평론

- 홍희표, 「우리 시의 해석과 감상의 지도」, *목원어문학* 제 15집, 1998.
- 정정순, 「국어교육 논의에서의 상상력의 의미망」, 『*문학과 교육*』 제16호, 2001,
- 최지현, 「국어과 교육에서 정의적 교육 내용」, 『*국어교육학연구* 11집』, 2000,
- 김창원 · 정재찬 · 최지현, 「문학교육과 상상력」, 『*독서연구* 5호』, 2000,
- 최지현, 「문학감상교육의 교수학습모형연구」, 『*산청어문* 26집』, 1998,
- 이남호, 「교과서에 실린 문학 어떻게 가르치고 있는가」, *현대문학*, 2001.

- 김상욱, 「시적 상상력의 유형과 그 문학교육적 함의」, 『한국초등국어교육』, 2001.
- 노철, 「시 감상교육에서 상상력 활용에 관한 연구」, 『문학교육학 제14호』, 2001.

4. 학위 논문

- 김주향, 「시 교육방법 연구-상상력 계발을 중심으로」, 서울대학교 석사학위 논문, 1991.
- 최미숙, 「시 텍스트 해석 원리에 관한 연구」, 서울대학교 석사학위 논문, 1993.
- 김인석, 「상상력 향상을 위한 시 수업 모형 연구」, 관동대학교 석사학위 논문, 1998.
- 최영란, 「상상력 신장을 위한 시 지도 연구」, 대구교육대학교 석사학위 논문, 1999.
- 정유진, 「문학 상상력 평가 연구」, 인천교육대학교 석사학위 논문, 2001.
- 박미숙, 「상상력의 구체화를 통한 문학교육 연구-시를 중심으로」, 전북대학교 석사논문, 2001.
- 한지혜, 「시 교육에서의 감상 능력 향상을 위한 교수-학습 모형 연구」, 이화여자대학교 석사학위 논문, 2002.
- 노현정, 「상상력 계발을 위한 시교육 방법 연구」, 성균관대학교 석사학위 논문, 2004.
- 전현철, 「사고력 신장을 위한 시 교육 방법 연구」, 성균관대학교 석사학위 논문, 2006.

< 부 록 1 >

국어 수업을 위한 실태 조사

2007. 4. 9 동아중학교

여러분과 함께 더 재미있고 알찬 수업을 만들어 가기 위하여 국어 과목에 대한 여러분의 생각을 알아보고자 합니다. 여러분의 응답은 함께 만들어 가는 수업의 바탕이 되니 성의 있게 답해 주시면 감사하겠습니다.

1. 국어과목을 좋아합니까?
① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 매우 그렇지 않다
2. 국어 과목이 얼마나 중요하다고 생각합니까?
① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 매우 그렇지 않다
3. 국어 수업 전에 가정 혹은 학원에서 어느 정도 예습을 합니까?
① 매일 한다 ② 1주일에 2-3번 ③ 1주일에 한 번 ④ 전혀 하지 않는다
4. 국어 과목의 다음 내용 중 어느 영역이 가장 재미있습니까?
① 말하기/듣기 ② 읽기 ③ 쓰기 ④ 문학 ⑤ 국어지식
5. 국어 시간에 어떤 형태로 수업하는 것이 가장 좋겠습니까?
① 강의식 ② 토의식 ③ 발표식 ④ 협동학습 ⑤ 단원에 따라
6. 수업 시간 중의 TV, 비디오, 인터넷, 녹음기 등 매체 활용이 학습에 도움을 줍니까?
① 많은 도움을 준다 ② 도움을 준다 ③ 보통이다 ④ 도움이 되지 않는다 ⑤ 전혀 도움이 되지 않는다
7. 여러분은 국어 수업 시 모둠을 만들어 대화를 나누는 것이 재미있습니까?
① 아주 재밌다 ② 재미있다 ③ 보통이다 ④ 재미없다 ⑤ 아주 재미없다
8. 시를 읽고 시에 대하여 다른 사람과 대화를 나누어 본 적이 있습니까?
① 늘 한다 ② 가끔 한다 ③ 전혀 하지 않는다
9. 시를 읽고 시에 대하여 자신의 생각을 다른 사람과 주고받는 것에 대하여 어떻게 생각합니까?
① 아주 재밌다 ② 재미있다 ③ 보통이다 ④ 재미없다 ⑤ 아주 재미없다
10. 외우고 있는 시가 있으면 그 시의 제목을 써 보세요.

< 부 록 2 >

3. 문학과 의사 소통 (3) 호 수	상 상 일 지	1학년 () 반 () 번 이 름 :
-------------------------	---------	-----------------------------

*나의 생각을 정리해 보자.

※ ‘호수’를 읽고 상상한 내용을 자유롭게 적어보자.

.....

.....

.....

※ ‘시적 화자’에게 물어보고 싶은 것을 적어 보자.

1.

.....

2.

.....

3.

.....

※ 이 시를 짓게 된 상황을 상상해 보자.

.....

.....

※ ‘A야 B하면 되지만, C는 D만하니 눈 감을밖에’에 해당하는 경우를 상상하여 간단하게 적어보자.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

< 부 록 3 >

3. 문학과 의사 소통 (3) 호 수	창 작 지	1학년 () 반 () 번 이 름 :
-------------------------	-------	--------------------------

※ 시의 내용과 유사한 자신의 경험을 바탕으로 모방시, 창작시, 일기, 편지, 수필 등 다양한 글쓰기를 해 보자.

제 목 :



< 부 록 4 >

3. 문학과 의사 소통 (3) 호 수	읽기 자료	동아중 1학년 이 름 :
-------------------------	-------	------------------

※ 동일 주제 시, 동일 소재 시

6 월

김 용 택

하루종일
당신 생각으로
6월의 나뭇잎에 바람이 불고
하루 해가 갑니다
불쑥불쑥 솟아나는
그대 보고 싶은 마음을
주저앉힐 수가 없습니다
창가에 턱을 괴고
오래오래 어딘가를 보고
있곤 합니다
느닷없이 그런 나를 발견하고는
그것이
당신 생각이었음을 압니다
하루종일
당신 생각으로
6월의 나뭇잎이
바람에 흔들리고
해가 갑니다

초 혼 (招 魂)

김 소 월

산산히 부서진 이름이여!
허공 중에 헤여진 이름이여!
불러도 주인 없는 이름이여!
부르다가 내가 죽을 이름이여!
심중(心中)에 남아 있는 말 한마디
는
끝끝내 마저 하지 못하였구나.
사랑하던 그 사람이여!
사랑하던 그 사람이여!
붉은 해는 서산 마루에 걸리웠다.
사슴이의 무리도 슬피 운다.
떨어져 나가 앉은 산 위에서
나는 그대의 이름을 부르노라.
설움에 곁도록 부르노라.
설움에 곁도록 부르노라.
부르는 소리는 비껴가지만
하늘과 땅 사이가 너무 넓구나.
선 채로 이 자리에 돌이 되어도
부르다가 내가 죽을 이름이여!
사랑하던 그 사람이여!
사랑하던 그 사람이여!

10월 어느날

오 세 영

부산 직할시 사하구 구포(龜浦)에
서 헤어진
엄마를 찾습니다.
나이는 60세 전후,
오른 쪽 뺨 아래 까만 점,
스웨덴 입양 소녀 엘리제의 눈은
젖어 있다.
리모콘 앞에서 흔들리는
스크린,
흔들리는 특파원의 음성,
자작나무 숲이 흔들리고
원경으로 서 있는 백인 양부의
시선이 흔들리고
유난하게 눈썹이 새카만
어머니의 추억이 흔들리고
세상은 온통 흔들림뿐이다.
10월 어느 날,
서울시 서초구 방배동 어느 술집에서
나는 술이 취해 자꾸 흔들리는데
평안북도 정주시 철산동에 살아계
실
혹은 돌아가신
어머니를 잊으려고 술을 드는데
리모콘의 채널을 돌리면
확연히 나타나는 저 부동의 다른
스크린,
양 손에 술잔을 높이 든
남과 북,
두 총리의 얼굴.

편 지

윤 동 주

그립다고 써보니 차라리 말을 말자.
그냥 긴 세월이 지났노라고만 쓰자.
긴긴 사연을 줄줄이 이어
진정 못 잊는다는 말을 말고,
어쩌다 생각이 났었노라고만 쓰자.
그립다고 써보니 차라리 말을 말자.
그냥 긴 세월이 지났노라고만 쓰자.
긴긴 잠 못 이루는 밤이면
행여 올었다는 말을 말고
가다가 그리울 때도 있었노라고만 쓰
자.

성 탄 제

김 종 길

어두운 방안엔
빠알간 숯불이 피고,

외로이 늙으신 할머니가
애처로이 잣아드는 어린 목숨을 지
키고 계시었다.

이윽고 눈 속을
아버지가 약을 가지고 돌아오시었다.

아 아버지가 눈을 헤치고 따오신
그 붉은 산수유 열매

나는 한 마리 어린 짐승,
젊은 아버지의 서느런 옷자락에
열로 상기한 불을 말없이 부비는
것이었다.

이따금 뒷문을 눈이 치고 있었다.
그날 밤이 어찌면 성탄제의 밤이었
을지도 모른다.

어느새 나도
그때의 아버지만큼 나이를 먹었다.

옛것이라곤 찾아볼 길 없는
성탄제 가까운 도시에는
이제 반가운 그 옛날의 것이 내리
는데,

서러운 서른 살 나의 이마에
불현듯 아버지의 서느런 옷자락을
느끼는 것은,

눈 속에 따오신 산수유 붉은 알알이
아직도 내 혈액 속에 녹아흐르는
까닭일까

겨 울 밤

박 용 래

잠 이루지 못하는 밤 고향집 마늘밭
에 눈은 쌓이리.

잠 이루지 못하는 밤 고향집 추녀밑
달빛은 쌓이리.

발목을 벗고 물을 건너는 먼 마을.

고향집 마당귀 바람은 잠을 자리.

호 수

()

장독대 위로 흰달 솟고
 새빨간 봉선화 이우는 밤
 작은 호수로 가는 길에
 호이 호이 휘파람 날려 보다
 머리칼 하얀 옷고름
 바람이 가져가고
 사슴이처럼 향긋한
 그림자따라
 산밑 주막에서
 막걸리를 마신다

호 수

()

내어달리고 저운 마음이런마는
 바람에 씻은 듯 다시 명상하는 눈
 동자
 때로 백조를 불러 휘날려보기도 하
 건만
 그만 기슭을 안고 돌아누워 흑흑 느
 끼는 밤
 희미한 별 그림자를 씹어 노외는
 동안
 자줏빛 안개 가벼운 명모(冥帽)같
 이 내려썩운다

호 수

()

어길 수 없는 약속처럼
 나는 너를 기다리고 있다.
 나무와 같이 무성하던 청춘이
 어느덧 잎지는 이 호숫가에서
 호수처럼 눈을 뜨고 밤을 새운다.
 이제 사랑은 나를 울리지 않는다.
 조용히 우러르는
 눈이 있을 뿐이다.
 불고 가는 바람에도
 불고 가는 바람같이 떨던 것이
 이렇게 고요해질 수 있는 신비는
 어디서 오는가.
 참으로 기다림이란
 이 차고 슬픈 호수 같은 것을
 또 하나 마음속에 지니는 일이다.

호 수

()

고통이
 얼마나 조용한 것인가를
 호수를 본 사람은 알리라
 참으로 고통이
 얼마나 크나큰 참음인가를
 호수를 본 사람은 알리라.

< 부 록 5 >

3. 문학과 의사 소통 (3) 호 수 **형성평가지** 1학년 () 반 () 번 이름 :

1. 이 시의 주된 정서로 알맞은 것은?

- ① 후회 ② 아쉬움 ③ 그리움 ④ 허무함 ⑤ 부끄러움

2. 대조를 통한 시상 전개



3. ‘눈 감을밖에’는 어떤 의미일까?

4. 이 시를 읽고 난 후의 감상으로 적절하지 않은 것은?

- ① 혜경 : 보고 싶은 마음을 어찌하지 못하는 안타까움이 느껴져.
 ② 태정 : 누군가를 그리워하는 마음이 잘 나타나 있어.
 ③ 종태 : 그리운 사람의 얼굴을 잘 묘사하고 있어.
 ④ 선재 : 그리움을 호수에 비유하여 그 정도를 짐작할 수 있어
 ⑤ 남신 : 전학 간 친구가 보고 싶어.