



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 석사 학위논문

은유의 치유적 특성을 활용한
시 창작 교육 방법 연구



2018년 2월

부경대학교 대학원

국어교육학과

조연아

교육학석사 학위논문

은유의 치유적 특성을 활용한
시 창작 교육 방법 연구

지도교수 조 동 구

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.

2018년 2월

부경대학교 대학원

국어교육학과

조 연 아

조연아의 교육학 석사학위논문을 인준함.



목차

Abstract.....	iii
I.서론.....	1
1. 연구의 필요성 및 목적.....	1
2. 선행연구.....	5
3. 연구대상 및 방법.....	17
II.이론적 배경.....	21
1. 시적 상상력과 은유.....	21
2. 시 창작교육과 문학치료.....	26
가. 시 창작 교육 현황 및 필요성.....	26
나. 시 창작 교육과 문학치료학의 만남 가능성.....	30
다. 시 창작 교육의 방향.....	34
III. 은유의 치유적 특성을 활용한 시 창작 교육.....	38
1. 과정 및 절차.....	38

가. 목적 및 내용.....	38
1) 목적과 필요성.....	38
2) 지도상 유의점.....	40
3) 은유치료의 적용과 시 창작.....	43
나. 적용방법 및 과정.....	48
1) 작품 선정.....	52
2) 시 치료의 치유적 속성을 반영한 시 교육 통합모형.....	52
3) 교수 학습 과정안.....	59
4) 기대효과.....	66
IV. 결론.....	58
참고문헌.....	72
활동지1	78
활동지2	81

The Education of Poetry Writing Applied the Healing Characteristic of Metaphor
in Poetries.

Yeon A Jo

*Department of Education, The Graduate School,
Pukyong National University*

Abstract

In the past, the creation of the literature was regarded as unnecessary part, so that once it was dropped from the course of the literature education. However it has got attention since after the '7th course of education' started, along with the increase of the importance of the creativity. However we still have many problems awaiting solution about the creation of literature. Because in the reality, it is not easy to write a literature in the class due to the time restriction, inhibition of students and teachers to write the literature. However in my opinion, the creation of literature is one of the vital processes for not only to understand the literature more completely but also to make students have experience of psychological cure with writing the literature.

Thesedays there are many high school and middle school students who are suffering from the daily psychological scar in their puberty. Usually the mental troubles of the students considered as a slight problem, which is just passing by. However sometimes the problem of puberty affects to student's whole life by forming the unstable ego.

In this paper, I suggest that the fundamental attribute of the literature, in other words, the healing characteristics of the literature itself can help or cure the students' mental problem. Also these are very effective for raising student's interest in the literature if teachers teach this literature's self- healing value to

the students. In the end, What I would like to purpose is, the students could find that reading the literature can be a way to release their stress or to solve the psychological problems. In order to do so, understanding and appreciation of the literature is not enough. That is why we need to teach the students how to write a literature. In this paper I would like to focus on the poetry.

I was interested in the poetry other than the prose like a novel, an essay with two reasons. Firstly, it is simply because of the shortage of the length of the piece. Secondly, it is because of the poetry language, comprising of metaphor. The pressure of the length is one of the main reason that we couldn't educate the creation of the literature in the class. It is not easy to finish writing a novel in an hour class. Hence I think writing a poetry can be a good start for teaching the creation of the literature. More importantly, the metaphor in poetry has a key role to cure the mental problems. Metaphor is a 'transference' of two subjects. For example, 'My face is like an apple', It means that 'face' switch into 'an apple' based on the same concept of 'small and beautiful'. Just like this, Metaphor naturally move one concept to another. That means, when we write about our problems in the poetry, the awareness of the problem can be changed into another perspectives. Also our unconsciousness is a kind of synthesized of metaphor itself. When we use metaphor, inevitably it stimulates the unconsciousness. Through this process, in the level of consciousness, we could handle our deepest problem by writing it. To sum up, due to the metaphorical language of the poetry, students can take care of their mental problem.

I had attention related study of this idea, the literature medical treatment. Especially focused on the metaphor treatment called 'PRO Approach'. It stands for 'Problem, Resource, Outcome'. This method is effective that the students can focus on the 'inner resource' to solve the private problems not finding a solution from outside. Students will write their poetries with their own problems like relationship, a school record etc. When the students write a poetry, they will think about the problem in their mind and try to find a resource within their ability, probably it will be 'the transference of the awareness' for the problem. And then they could finally aim to the outcome of that problem. This process is helpful not only for their mental healing but also for their composition of

strophes. In order to assist the students who are not familiar with writing, I will give them a sample poetry, named 'No flowers without shaking' written by Jong hwan Do. This poetry can give the students a good guide how poet reflects their view of life into his/her poetry.

I am going to make an instructional strategies how to write a poetry for 3 classes. At the first class, I will give the students the sample of the poetry of Jong hwan Do. And let the students know the process of how the poet, Jonghwan Do wrote the poetry. When students understand how the view of the poet reflects on the poetry, they divide the poetry into 3 parts(PRO Approach). At the second class, I will give the students time to think about their own mental problems with the same ways of the sample poetry, PRO Approach. Also in order to prepare to write a poem, they have to find out which words or metaphor would be good for their poetry. So I will give them a handout to help the student come up with many words and expressions by brain storming and mind mapping. At the last class, they will write their own poetry based on what they have done with last 2 classes and then they will share their poem with classmates.

I don't think this research isn't enough to teach a poetry writing. Though, I hope students finds out the attraction to write and read a poetry with the benefit of the literature, which means the literature can even cure psychological problems for the people. If the students realize those value of literature, I expect the students will not just forget the literature after they graduate the high school.

I .서론

1. 연구의 필요성 및 목적

문화관광체육부에서 발표한 ‘2015 국민 독서 실태 조사’를 보면 연간 성인 독서율이 65.3%로 2013년보다 6.1% 감소하였다고 한다. 독서율이 이와 같이 감소한 데에는 ‘시간부족’에 뒤이어 ‘책읽기가 싫고 습관이 들지 않아서’라는 이유가 꼽혔다.¹⁾ 현대를 살아가는 사람들은 더 이상 문학을 찾아 읽을 만한 시간도 없는데다 스마트폰과 같이 즉각적 즐거움을 줄 수 있는 기기들이 가까이 있는 환경 속에서 굳이 사색하며 책을 찾아 읽는 습관도 형성되어 있지 않는 것으로 보인다. 문학을 사랑하는 독자이자 문학을 읽는 즐거움을 학생들에게 가르쳐야 할 문학 교사로서 이러한 독서 실태에 아쉬움이 남는다. 문학 교육의 목표가 문학을 학생들이 스스로 찾아 읽으며 그것을 ‘적극적으로 향유’할 수 있는 ‘생애의 독자’를 만들어내는 것이라 한다면, 안타깝게도 문학교육의 본래적 목표가 문학 수업 시간에 충분히 달성되지 못한 채 학생들이 문학수업으로부터 졸업해 버린다고 생각할 수도 있을 것이다. 많은 성인들이 독서에 흥미를 붙이거나 독서 습관을 들이지 못한 것은 ‘교육의 부재’이며 이는 곧 중·고등학교 문학 수업이 학생들에게 ‘문학을 진심으로 사랑하게 하는 교육’이 되고 있지 않다고 보이는 대목이다. 학생들이 학창시절에 적어도 6년 이상 문

1) 2015년 국민 독서 실태 조사, 문화체육관광부, 2016.1.22. 배포자료 참고.

-선호분야(성인)

문학 27.0%, 장르소설 12.8%, 취미/여행/건강 11.5%, 철학/종교 9.9%, 자기계발서 9.0%

-책 읽는 이유(성인)

새로운 지식/정보 23.1%, 교양/인격형성 18.5%, 위로와 평안 15.6%, 시간보내기 12.5%, 업무에 도움 9.9%, 즐겁고 습관화 5.9%, 실생활 도움 5.2%, 학업/취업 5.0%

학 과목을 공부하면서도 정작 왜 문학을 읽어야 하는지 자기만의 이유를 찾지 못하고, 문학이 어떤 즐거움을 주는 지도 깨닫지 못한다는 것은 매우 안타까운 일이다. 문학 시간이 문학을 찾아 읽게 하고 문학의 참맛을 음미하게 하는 시간이 아니라, ‘문학 문제를 잘 풀게 하는 교육’으로 전략해 버린 것은 아닐지 돌아봐야 할 시점이라고 생각한다. 이와 같은 문제 제기는 비단 어제 오늘의 일은 아니다. 이미 오래 전부터 제기 되어온 이 같은 문제들을 놓고 이제는 중·고등학교 문학 교실이 크고 작은 변화를 시도해야 할 때라고 본다. 즉, 문학 자체가 가진 다양한 기능과 가치들을 학생들로 하여금 체험하게 하는 문학 교육이 무엇인지 고민이 필요한 시점인 것이다. 이를 위해서는 먼저 문학 교사부터 문학이 현대 사회에서 사람들에게 ‘매력적’으로 보일 수 있도록 하는 문학적 가치에 좀 더 집중하고, 발 빠르게 변해가는 시대 속에서 문학만이 가지고 있는 가치를 학생들에게 잘 가르칠 수 있도록 연구해야 할 것이다. 현재 다소 저조하게 머물러 있는 성인 독서율을 높이기 위해서는 학생 때부터 문학이 가지는 장점과 재미를 찾을 수 있어야 한다고 본다. 왜냐하면 중·고등학교 학생들이 자라 곧 성인이 되기 때문이다.

이와 같이 학생들에게 문학이 갖는 본래적 가치와 재미를 알려줄 수 있는 방법에 대한 질문에서 이 연구는 시작되었다. 그리고 사람들이 책을 읽으면서 기대하는 것이 지식이나 정보의 습득이 아니라는 사실은 주목할 만하다.²⁾ 사실 요즘처럼 인터넷이 발달된 사회에서는 새로운 정보나 지식을 얻기 위해서 책을 찾는 경우는 드물다. 정보는 인터넷 키워드 하나로 금방 찾을 수 있는데 뭣 하러 무거운 책을 찾아 읽겠는가. 위 독서율 실태 조사에서도 보여주듯 사람들은 책을 읽으면서 ‘위로’나 ‘평안’과 같은 ‘정신적인안정’을 더욱 기대하고 있었다. 책을 읽으면서 독자가 기대하는 것이 정신적인 안정과 위로라면, 문학수업시간에도 이러한 ‘문학의 내면적 가치’에 집중하여 교육해야 한다고 본다.

한편 중·고등학교를 지나는 학생들은 사춘기라는 신체 발달적 특성뿐 아니라 과도

2) 위의 데이터.

한 학업 스트레스, 또래 친구와의 문제, 부모님과 선생님과의 문제 등으로 크고 작은 일상의 외상을 겪게 된다. 이런 고민들은 보통 학생들이 어른이 되어가는 사춘기적 과정으로 단순히 지나가기도 하지만 때로는 학생들의 삶 전체에서 부정적인 영향을 미치기도 한다. 학교 교육은 학원과는 다르게 학업적인 지식 함양뿐만 아니라 학생들이 건강한 자아로 성장할 수 있도록 도와야 할 의무가 있다. 이에 따라 문학수업도 학생들의 정서적 발달을 위한 한 역할을 담당해야 한다고 본다. 이 연구를 통해 다룰 문학의 가치는 문학이 학생들에게 일종의 ‘인생의 선배 혹은 선생님’이자 ‘내 마음을 알아주는 친구’가 되어줄 수 있다는 것을 의미한다. 왜냐하면 문학은 그 자체로 읽는 이에게 정서적 공감을 이끌어 낼뿐 아니라 나아가 학생들의 정신을 성숙시키는 통찰의 기회를 제공하기 때문이다. 학생들 스스로가 자신과 자신을 둘러싼 문제에 대해 스스로 고민해보며 찾아낸 해결책은 혼란했던 자아를 통합시키는 정서적 안정을 제공한다. 이런 정서적 체험은 문학에 대한 ‘긍정적 인식’을 갖게 하게 한다는 점에서 의미가 크다. 이 같은 긍정적인 인식을 통해 마찬가지로 문학에 대한 학생들의 관심과 흥미도 커질 수 있으리라고 기대한다.

물론 이와 같이 문학이 가진 치유성이나 교훈성, 쾌락성, 윤리성 등을 학생들에게 가르치려는 시도들이 전혀 새로운 것은 아닐 것이다. 하지만 특별히 ‘힐링(healing)’이라는 것이 새로운 유행어로 여겨지는 오늘날에서 문학이나 독서가 마음을 ‘치유’할 수 있다는 사실은 다시 주목 받아야 할 가치가 있다. 왜냐하면 문학이 주는 위로란, 단순히 문제를 잊는데 집중하는 위로가 아니라 감정의 카타르시스를 통해 문제에 대한 정서적인 정화를 주는 치유이기 때문이다. 즉 문학은 지성적 깨달음과 인지적 통찰을 통해 인식을 변화시킨다는 점에서 중요하다. 이는 문학이 예술인 동시에 인문학이기에 가능한 지점으로서, 예술로서의 문학이 ‘감정적 치유’를 담당한다면, 인문학으로서의 문학은 ‘인지적 깨달음’을 담당하기에 가능한 일이다. 인문학적 치유는 인식론적, 존재론적, 가치론적 문제 전반과 관련해 내담자가 겪고 있는 문제에 대해서 스스로 논쟁점과 갈등점을 찾아낸다. 그리고 그 문제에 대한 해답을

찾아가도록 도와주는 소통의 역할을 적극적으로 수행함으로써 인간전체에 대한 반성적 접근과 철학적 사유를 통한 치유를 지향하게 되는 것이다.³⁾ 이 같은 정서 치유는 단순히 문제를 ‘잊게’하는 다른 종류의 힐링과 다르게 사람들의 마음을 ‘근원적으로 치유’시켜줄 수 있을 것이다.

이렇게 문학이 가지는 치유성에 주목한 연구들은 ‘문학치료학’이라는 학문으로까지 발전하게 되었다. 외국에 비해 상담문화가 상대적으로 덜 발달한 우리나라에서는 2000년대에 들어서야 관련 분야의 연구들이 생겨나기 시작했다. 이 연구는 학생들로부터 외면되는 문학과 문학 수업을 회복시키기 위한 하나의 방법으로서 문학의 치유성에 주목하였다. 그리하여 문학 치료의 장점을 문학수업에서 적용할 수 있도록 하는 창작 교육 방안에 대해 방법을 모색하고자 한다. 특히 문학 장르 중에서도 시에 초점을 맞추어 시를 이해하는 것 뿐 아니라 창작하는 문학수업을 진행하고자 한다. 문학교육에서 ‘은유’는 시 장르를 창작하기 위한 언어적 표현으로서의 중요한 위상을 차지하지만, 문학치료학에서도 그 자체로 ‘내면 치유’의 가능성을 가진다. 왜냐하면 은유라는 것 자체가 한 대상에서 다른 대상으로서의 생각의 전환이 되는데 이런 생각의 전환은 근원적으로 ‘무의식’의 영역과 맞닿아 있기 때문이다. 즉 은유를 통해 무의식의 영역을 건드리고 있는 감정들을 의식 차원으로 끌어올림으로서 문제에 대한 복잡한 감정들이 해소될 수 있는 것이다. 이것이 이 연구에서 ‘시와 은유’를 가장 주목하고 있는 이유이다.

이런 시의 은유를 통한 정서 치유를 경험하게 할 수 있는 시 창작 수업을 설계하기 위해서 먼저 중·고등학교 학생들이 비슷하게 공감할 수 있는 성장시를 예시 작품으로 제시해야 할 필요가 있다고 보았다. 그래야 학생들이 먼저 시 속에 나타난 감정을 이해하고 공감하며 나아가 시인이 자신의 인생관과 철학을 어떻게 은유를 통해 표현해 냈는지를 알 수 있기 때문이다. 이를 바탕으로 학생들이 직접 시인이

3) 송명희, 「문학의 치유적 기능에 대한 고찰(1)」, 『한어문교육』 제27집, 한국문학교육학회, 2012, 20면.

되어 자신의 문제와 고민을 시에 풀어내고 그 해결점을 스스로 찾아갈 때, 시 창작 수업은 ‘시를 한편 쓴다.’는 것 이상의 의미를 가질 수 있을 것이다. 이런 문학 수업은 종전의 문제 풀이에만 급급하던 수업 방식과 달리 궁극적으로 학생들의 내면 발달과 자아 통합과 내적 성장에 도움을 줄 수 있는 수업이 될 수 있을 것이다. 또한 학생들이 성인이 되었을 때도 문학을 찾아 읽을 수 있도록 하는 생애의 독자를 양성하는 수업이 되리라고 기대한다.

2. 선행연구

포이트리 테라피(poetry therapy)와 비블리오 테라피(biblio therapy)는 모두 문학 치료를 뜻하는 말로 치료와 개인의 내적 성장을 위해 시와 그 외 여러 형태의 문학을 의도적으로 사용하는 것을 통틀어 설명한다. 특히 포이트리 테라피는 포이에시스(poiesis) 즉 ‘글을 짓다, 만들다’와 ‘치료’를 뜻하는 테라피의 합성어로서 문학을 매개체로 사용하는 참여자의 창조적 글쓰기 행위까지도 포함하는 단어이다. 즉 문학 치료 자체는 ‘글읽기’ 뿐 아니라 ‘글쓰기’가 필수적인 개념이라고 보는 것이다. 문학치료는 1840년대에 미국의 러쉬라는 사람이 독서와 글쓰기를 펜실베이니아 병원에서 치료에 적용한 것으로 시작되었다고 알려져 있다. 아직 상담문화가 활발하지 않은 우리나라의 경우 문학을 활용하여 심리치료에 성공했던 좋은 사례가 있었다 하더라도 이것을 실제적으로 활용하기에는 어려움이 많았다. 그 탓에 2000년대에 이르러서야 한국 문학계도 문학의 치료적 속성에 관심을 가지기 시작하였던 것이다.⁴⁾

4) 이봉희, 「시 문학치료와 문학수업, 그 만남의 가능성 모색」, 『한국문예비평연구』 제20권, 한국현대문예비평학회, 2006, 104~105면.

국내의 문학치료학 연구는 2004년 이후 본격적인 성장기에 들어섰다. 문학치료학 관련 연구를 보면 2004년부터 2014년까지 발표되었던 총 164편의 학위논문 중에서, 문학치료학 전공에서 연구된 것이 61편(37.2%), 교육학 전공에서 58편(35.4%), 문학 전공에서 34편(20.7%)을 차지한다.⁵⁾ 이를 바탕으로 본바 아직 문학 교육 쪽에서 문학치료를 활용한 연구들은 미진한 시점에 있다고 본다.

문학 교육 쪽에서 문학의 치유적 가치를 중시한 사람은 정운채⁶⁾, 박인기⁷⁾, 정재찬⁸⁾, 이봉희⁹⁾, 최소영¹⁰⁾, 전미정¹¹⁾과 같은 연구자들이었다. 정운채는 문학교육에서 문학의 치유적 가치를 중심으로 가르칠 필요가 있다고 주장하였고 박인기는 문학을 통한 독서치료의 가치를 중시하였다. 또한 정재찬은 개인의 치유와 발달 차원에서 문학의 치유적 가치를 문학교육을 통해 가르칠 필요가 있다고 보았다. 이봉희는 문학이 가진 치료적 힘에 대한 관심이 고조되는 가운데 외국처럼 상담문화가 보편화되어 있지 않은 한국에서의 문학치료 수용과 관련하여 학교에서 이루어지는 문학수업을 통해 문학치료가 가능할 수 있는지에 대해 연구하였다. 최소영은 자신의 논문을 통해 시 치료 임상사례를 진행하였고 정서장애로 판명된 내담자가 문학치료 과정을 통해 자기 이해와 정서표현 능력 면에서 결과가 향상되었음을 확인하였다. 전미정은 문학의 언어 표현 방법 중 하나인 ‘은유’가 치유의 원리를 갖는다는 점을 초점하여 연구하였다. 이런 연구자들의 문학의 치유성에 관한 이론적인 연구들에

-
- 5) 허선아, 「문학 치료학 영역의 연구 동향 분석-국내 학위논문을 중심으로(2004-2014)」, 경북대학교 석사학위논문, 2016, 29면.
 - 6) 정운채, 『문학치료의 이론적 기초』 문학과 치료 2006.
 - 7) 박인기 외 6인, 『문학을 통한 교육』, 삼지원, 2005.
 - 8) 정재찬, 「문학 교육을 통한 개인의 치유와 발달」, 『문학 교육학』 제29호, 한국문학교육학회, 2009.
 - 9) 이봉희, 「시 문학치료와 문학수업, 그 만남의 가능성 모색」, 『한국문예비평연구』 제20권, 한국현대문예비평학회, 2006, 114면.
 - 10) 최소영, 「치료적 시문학 교육이 청소년의 정신건강에 미치는 영향 연구」, 『문학교육학』 제20호, 한국문학교육학회, 2006, 297~342면.
 - 11) 전미정, 「치료의 수사학(1) -비유의 치료 원리 구축을 위한 시론」, 『현대문학이론연구』 제42권, 현대문학이론학회, 2010.

힘입어 이후 전영숙¹²⁾, 박삼월¹³⁾과 같은 연구자들도 문학치료의 교수·학습방안에 대한 방법론적 연구를 통해 실질적으로 교육 현장에 활용할 수 있는 방안에 대해 논의를 진행하였는데 윤정미¹⁴⁾, 차재량¹⁵⁾, 김명숙¹⁶⁾, 오필하¹⁷⁾, 최미선¹⁸⁾과 같은 연구자들은 학교 교육에서의 시 치료 교육을 고민하면서 점차 시가 가진 치유성을 문학 수업현장에도 가져오려는 노력들을 시도하였다.¹⁹⁾

이봉희의 논문에서는 문학수업과 문학치료와의 연계를 통해 학생들의 자존감 회복과 정체성 발견, 자아이해를 통한 인격성장, 개인의 트라우마 극복과 상처의 치료까지 가능하다고 주장하고 있다.²⁰⁾ 단순히 문학 지식을 얻는데서 벗어나, 문학의 치유성을 소개하고 경험하게 하는 문학 수업은 학생들로부터 외면되어져 가는 문학에 대한 흥미를 다시 찾게 하며 문학을 대하는 학생들에게 문학이 자신과 동떨어진 이야기가 아니며 읽는 이의 삶과 밀접하게 연관될 수 있는 이야기가 될 수 있음을 깨닫게 할 수 있을 것이다. 또한 박태진은 어린 시절의 외상을 시 창작을 통한 자가치료로 승화시켰던 내담자의 사례로 ‘시인 이승하’를 소개하고 자전적 이야기 시 창작 치료교육을 설계하며 실행하기도 하였다.²¹⁾ 그러나 이들 연구자들은 그 치유의

-
- 12) 전영숙, 「문학치료 기법의 학교 현장 적용」, 『문학치료연구』, 제2집, 문학과 치료, 2005.
- 13) 박삼월, 「문학반응 활성화를 위한 문학치료 교수학습 방안 연구」, 한국 교원대 석사논문, 2007.
- 14) 윤정미, 「시 치료가 초등학생 자아개념 향상에 미치는 효과」, 광주교육대 교육대학원 석사학위논문, 2005.
- 15) 차재량, 「시치료기법을 활용한 시 수업방안 연구」, 부산대 교육대학원 석사학위논문, 2006.
- 16) 김명숙, 「인성교육을 위한 치료적 시 지도 방법 연구」, 경인교육대 교육대학원 석사학위논문, 2007.
- 17) 오필하, 「시치료의 국어교육적 활용발안-강은교를 중심으로-」, 세종대 교육대학원 석사학위논문, 2007.
- 18) 최미선, 「문학교육을 통한 문학치료 가능성 및 방안 모색」, 강원대 교육대학원 석사학위논문, 2011.
- 19) 박태진, 「문학독서와 문학창작을 통해 형성되는 자가치유제의 교육적 의의 탐색」, 『한어문교육』 제27집, 한어문교육, 2012, 76면.
- 20) 이봉희, 「시 문학치료와 문학수업, 그 만남의 가능성 모색」, 『한국문예비평연구』 제20권, 한국현대문예비평학회, 2006, 114면.

대상 자체를 정서적으로 문제를 가진 내담자로 보고 진행하였다는 점에서는 아쉬움이 있다. 이와 같은 연구들을 통해 문학치료학의 긍정적 성과들을 문학 수업에 적용할 수 있는 가능성은 확인할 수 있다. 왜냐하면 누구나 일상적 외상을 겪기 마련이고 문학교실에서도 사춘기 학생들을 대상으로 정서의 개발과 자아성장을 도모하는 발달적 문학치료를 이룰 수 있기 때문이다. 물론 교실에서 이루어지는 문학치료는 ‘문학 치료를 위한 문학수업’이 아니라 ‘문학 교육이 문학치료를 활용한 수업’으로 진행되어야 한다는 점에서 차이는 있을 것이다. 그러므로 문학 교육의 입장에서 문학치료와 학문간 융합을 목적으로 할 때, 먼저는 문학의 특성들을 기존의 방식과 같이 가르치면서도 문학치료의 장점들을 수용하는 방향으로 진행해야 할 것이다.

특히 문학의 여러 요소들 중 전미정은 문학의 언어 표현 방법 중 하나인 ‘은유’가 치유의 원리를 갖는 다는 점을 초점하여 연구하였던 점 또한 주목하여 볼 내용이다. 학생들은 은유를 통해 자신에게 이미 주어져 있는 현실과는 다른 긍정적인 이미지를 그리게 되는데 이 과정에서 자신이 ‘그린 이미지’와 자신의 ‘현재 모습’이 동일해 지도록 노력하게 된다. 그러므로 은유를 가르친다는 것은 단지 언어적 표현 방법을 익히는 것 뿐 아니라 학생들의 내면 발달로 이어지는 전인교육이 된다. 특히 은유를 통한 치료 원리의 구축은 문학의 표현 교육에서 은유를 보다 적극적인 매체로 활용할 수 있도록 유도할 수 있다는 차원에서 문학 교육적 입장에서도 의미가 크다.²²⁾ 한편 배정순은 그의 논문에서 은유는 독자들에게 ‘상상과 유추’의 과정을 일으키고 이것을 독자들이 나름대로 ‘의미화’ 될 때 그 속에서 치유를 경험하게 된다고 설명한다. 특별히 은유의 치유적 속성을 호르몬과 뇌 과학적 측면에서 설명하면서 글쓰기 치료에 참여했던 사람들이 심리적 면역력의 증진을 경험하여 감정조절을 원활하게 하고, 이것이 육체적·정신적 건강으로 이어질 수 있음을 밝히기도 했

21) 박태진, 「청소년의 외상 치료를 위한 시 창작 교육 모색」, 『문학교육학』 제38호, 한국문학교육학회, 2012, 273~301면.

22) 전미정, 「치료의 수사학(1) -비유의 치료 원리 구축을 위한 시론」, 『현대문학이론연구』 제42권, 현대문학이론학회, 2010, 143~163면.

다.²³⁾ 이와 같이 은유가 만들어 내는 상상과 이미지는 문학 작품을 읽고 쓰는 과정에서 내담자의 내면 치유를 돕는 다는 것을 확인할 수 있다.

문학치료에서 내면 치유를 위한 활동이 단지 문학을 단순히 읽고 공감하며 정신적인 지지를 얻는 것만은 아니다. 문학치료가 더욱 효과적으로 이루어지기 위해서는 ‘글쓰기’의 과정은 필수적이다. 빈 종이에 무언가를 써넣는 창작행위는 자신감과 자존감, 성취감을 증가시키는 효과가 있으며 말로만 뱉는 것이 아니라 글을 쓰고 증거를 남김으로써, 이전에 자신이 가지고 있던 문제적 생각과 감정으로부터 벗어나 새로운 시각에서 문제를 바라볼 수 있게 된다. 즉 자신과의 거리두기를 통해서 깊은 통찰에 이르게 되는 것이다. 이와 같이 글쓰기 과정은 글 읽기 과정에 뒤이어 정서환기와 자아통합, 변화라는 과정으로 내담자를 이끌 수 있다.

글쓰기의 치료적 힘에 대한 연구는 페니 베이커라는 심리학자를 통해 과학적 근거를 갖는다. 그는 감정표현을 솔직하게 글쓰기로 털어놓은 집단이 그렇지 않은 집단보다 면역체계 기능을 나타내는 활성화된 T-림프구 세포를 더 많이 갖게 되면서 면역력이 좋아진다는 밝혀냈던 것이다. 생리학적으로도 안면 근육 긴장 완화, 손의 발한 감소, 혈압과 심장박동이 줄어드는 것을 통해 글쓰기 활동이 스트레스를 감소시킨다는 것을 입증하여 이와 같은 내적인 변화는 행동 양식의 변화도 이끌어 낼 수 있다고 주장하였다. 나아가 이런 변화는 직장에서의 업무수행능력이 향상될 뿐 아니라 학생들의 경우에 학업점수가 향상될 수 있다는 것이다. 다시 말하면 글쓰기 활동 이후 사람들은 이전보다 긍정적인 사고를 갖게 되고 이런 사고와 행동양식의 변화는 개개인의 삶의 질을 향상시키게 된다는 것이다.²⁴⁾

문학 연구에 있어서도 글쓰기의 내면치료의 힘에 주목한 연구들이 있었다. 이런 연구들은 주로 시인들의 사례에 주목하고 이를 문학교육에 활용하는 방향으로 논의

23) 배정순, 「상상과 유추를 통한 문학치료의 성취」, 『선도문화』 제16집, 국제뇌교육종합대학원 국학연구원, 2014, 221-259면.

24) 이봉희, 「문학치료에서 활용되는 글쓰기의 치유적 힘에 대한 고찰과 문학치료사례」, 『교양교육연구』 제8권 제1호, 2014, 289~291면.

되어 왔다. 박태진은 시인 이승하의 사례를 들어 이승하에게 시 창작이 하나의 치유를 위한 활동이었던 것처럼 청소년의 외상치료를 위한 시 창작 교육을 모색하고자 하였다. 이승하의 <통나무>는 부모님의 폭력으로 인해 상처받았던 자신의 어린 시절을 소재로 쓴 시로서 이 시의 창작 과정을 예로 들면서 시인의 자전적인 고백을 토대로 창작이 어떻게 치유적인 기능을 하게 되는지를 밝혔다. 창작을 통한 외상의 노출은 불안정한 정서를 안정되게 할 뿐 아니라 왜곡된 정서와 행동을 직면하게 한다. 그리하여 시인이 자신의 문제를 대면함과 동시에 글로 쓰여진 문제에 대해 적당한 거리를 갖게 되는데 이런 ‘거리두기’는 스스로에 대한 성찰로 이어지게 되는 것이다. 자기 성찰 위에 ‘극복 의지’가 더해질 때 문학은 내면을 치유할 수 있다.²⁵⁾ 한편 박지혜는 시인 백석의 시 쓰기를 통한 자아 치유 양상에 대해 연구하였다. 아리스토텔레스가 말한 포이에시스(Poiesis), 카타르시스(catharsis), 아이스테시스(aesthesis)의 긴밀한 과정을 통해 시의 치유가 일어나는 것을 설명하며 백석 시인의 심리적 과정을 추적하고 시인의 심리적·정신적 행위에 대한 고찰을 통해 백석의 ‘시 세계’에 ‘시인의 정서’가 어떻게 투영되었고 변화되었는지 연구하였다.²⁶⁾ 이런 연구들은 시를 쓰는 활동이 시인의 내면 치유와 자아 통합에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 보여주고 이런 연구에 힘입어 박소영은 고등학교 체육 특기생을 중심으로 청소년들의 내면 치유를 목적으로 하는 시 쓰기 교육을 직접 실시하였다. 체육 특기생들은 일반 학생들과는 다른 진로 선택으로 인해 각종 경기 내외적 상황에 따른 스트레스를 겪게 되는데 이런 문제들을 해결하는데 글쓰기가 도움이 된다는 사실을 논문을 통해 입증하였다.²⁷⁾ 이런 결과를 바탕으로 문학치료학에서 얻은 내면 치유의 효과에 대한 긍정적인 결과들을 문학 교실에 적용할 수 있는 수업 방안에 대해 연구해보았다.

25) 박태진, 「문학독서와 문학창작을 통해 형성되는 자가치유제의 교육적 의의 탐색」, 『한어문교육』 제27집, 한어문교육, 2012.

26) 박지혜, 「시 쓰기를 통한 백석의 자아 치유 연구」, 한국외대 석사학위논문, 2011.

27) 박소영, 「치유를 위한 시 쓰기 교육 -고등학교 체육 특기생을 중심으로-」, 『문학교육학』 제45권, 한국문학교육학회, 2014, 239~272면.

특히 문학치료에서 글쓰기 과정이 내면 치유의 중핵적 역할을 하는 것처럼 문학 읽기 뿐 아니라 창작 영역에 대한 중요성을 주목하기 시작했다. 5,6차 교육과정에서는 문학의 창작을 문학 전문인의 영역으로 한정하였던 반면 7차 교육과정에서는 문학 창작의 중요성을 인식하기 시작하였다. 김창완²⁸⁾, 박호영²⁹⁾과 같은 연구자들은 그간의 문학교육이 학생들을 수동적 자세로 머물게 하고 교사와 학생의 수직적 관계 속에서 수업이 이루어져 왔다고 지적하였다. 이런 오래된 문제점에도 불구하고 여전히 문학 교육은 교사 중심의 일방적인 이해 교육으로 이루어져 왔던 것이 사실이었다. 문학 교육의 발전방향에 대한 문제인식이 있었더라도 입시 위주의 교육은 관습적인 수업 패턴에서 벗어나지 못하게 했다. 다시 말하면 문제인식이 실효성 있는 변화를 가져다주지 못했던 것이다. 그러나 ‘일방적 이해’로는 학생들에게 ‘살아있는 문학적 체험’을 하게 할 수 없다. 그러므로 ‘창작’이 불가피해 진다. 이는 커피를 한번 만들어 본 사람이 커피의 맛과 향에 대해 더 잘 이해하고 이후 커피를 생활 속에서 즐길 수 있게 되는 것과 같은 이치이다. 문학 작품 또한 ‘정신의 기호식품’으로서 학생들이 즐겨 읽고 찾을 수 있는 분야가 되게 하려면 문학의 이해뿐 아니라 창작 활동이 수업 내에서 반드시 이루어져야 할 것이다. 이 연구에서는 특별히 시 창작 교육에 한정하여 어떤 선행연구가 있었는지 살펴보고자 한다.

김창원³⁰⁾, 노진한³¹⁾, 김정우³²⁾, 차호일³³⁾ 같은 연구자들은 시 창작 교육에 대한 이론적인 연구를 하였고 김명실³⁴⁾, 김명옥³⁵⁾, 김순화³⁶⁾, 김문철³⁷⁾, 심경숙³⁸⁾조연혜³⁹⁾,

28) 김창완, 「문학교육과 시의 해석」, 『새국어교육』 제58권, 한국국어교육학회, 1999, 55~72면.

29) 박호영, 「비유와 이미지에 대한 시교육의 방향」, 『시안』 제3권, 1999, 41~50면.

30) 김창원, 「述而不作에 관한 질문: 창작 개념의 확장과 창작 교육의 방향」, 『문학교육학』 제19호, 한국문학교육학회, 2006.

31) 노진한, 「창작 교육을 위한 소론」, 『선청어문』 제25호, 서울대 국어교육과, 1997.

32) 김정우, 「시 이해를 위한 시 창작교육의 방향과 내용」, 『문학교육학』 제19권, 한국문학교육학회, 2006.

33) 차호일, 「시교육의 관점 변화 및 지향점」, 『청람어문교육』 제39권, 청람어문교육학회, 2005.

34) 김명실, 「시 창작 교육 방법 연구-시의 재구성 활동을 중심으로-」, 고려대 교육대학원 석사학위논문, 2013.

남은우⁴⁰⁾ 같은 연구자들은 시 창작 교육 방법에 대해 연구 하였다. 먼저 김창원, 노진한 같은 연구자들은 창작 교육이 학습자들로 하여금 문학적으로 높은 수준의 작품을 만들어내는 것을 목표로 보지 않았던 점을 분명히 하였다. 오히려 학습자들의 표현 욕구를 인정하면서도 모든 학습자들의 ‘표현 과정 자체’를 ‘창작’으로 인정하며 이를 교육의 대상으로 보았던 것이다.⁴¹⁾ 김정우는 창작교육의 목표를 단순히 ‘하나의 작품을 완성’하는데 두지 않고 창작의 활동을 통해 오히려 ‘시(작품) 전반에 대한 이해력’을 기르는 것으로 이해하였다.⁴²⁾ 차호일도 시 교육의 관점이 과거 텍스트 중심에서 학습자 중심, 상황 중심으로 단계적으로 변화되어 왔던 점을 들어 이 중 어느 한 관점을 취하기보다 세 관점을 아우르는 ‘통합적 관점’에서 창작교육이 이루어져야 된다고 하였다.⁴³⁾ 다시 말하면, 문학의 읽기와 쓰기 즉, 텍스트와 학습자는 따로 떨어질 수 없으며 창작교육의 목적 또한 ‘문학적으로 우수한 작품의 완성’이 아니라 ‘학습자의 문학적 체험’을 위한 하나의 방법으로서 읽기와 이해와 마찬가지로 마땅히 배워야 할 영역으로서 정의하였던 것이다. 이와 같은 정의는 문학에 재능이 있는 학생들이 아니더라도 문학 창작을 해보아야 할 필요성에 대해 시사점을 제공하며 이런 인식을 바탕으로 창작 교육이 이루어질 때 학생들은 자신이 쓴 작품

35) 김명옥, 「고등학교 시 창작 교육방법 연구」, 부산대 교육대학원 석사학위논문, 2001.

36) 김순화, 「고등학교 시 창작 지도 연구」, 숙명여자대 석사학위논문, 2003.

37) 김문철, 「이야기 시를 활용한 시 창작 교육 방안 연구」, 아주대 교육대학원 석사학위논문, 2015.

38) 심경숙, 「대화를 통한 학습자 체험 중심의 시 창작교육」, 전남대 교육대학원 석사학위논문, 2013.

39) 조연혜, 「시 창작 교육을 위한 교수-학습 방안연구」, 연세대 교육대학원 석사학위논문, 2008.

40) 남은우, 「대중가요의 문학 교육 활용 방안 연구- 대중매체 속의 시가문학이라는 관점을 중심으로」, 경희대 교육대학원 석사학위논문, 2009.

41) 박승애, 「재구성적 체험으로서의 시 창작 교육연구」, 전북대 교육대학원 석사학위논문, 2016, 3~7면.

42) 김정우, 「시 이해를 위한 시 창작교육의 방향과 내용」, 『문학교육학』 제19권, 한국문학교육학회, 2006, 211~241면.

43) 차호일, 「시교육의 관점 변화 및 지향점」, 『청람어문교육』 제39권, 청람어문교육학회, 2005, 429~450면.

에 대한 평가에 대한 두려움 없이 자신의 생각을 마음껏 표현하는 창작활동을 할 수 있을 것이다.

다음으로 김명실, 김명옥, 김순화 같은 연구자들은 패러디나 재구성 활동을 기반으로 하는 시 창작 교육이 창작에 대한 흥미와 동기를 유발할 수 있다고 주장하였다. 또한 이야기 시(김문철), 대화(심경숙), 일기쓰기(조연혜), 대중가요(남은우)를 활용한 시 창작교육에 대한 연구가 다양하게 이루어져 학습자로 하여금 ‘무엇을 쓸 것인가?’라는 쓸거리에 대한 흥미와 동기유발을 위한 연구도 진행되어왔다. 또한 그간의 창작 교육이 ‘그냥 쓰라’는 식의 막연한 방법으로 행해졌던 것을 문제점으로 지적하며 학습자들이 실제로 창작을 할 수 있도록 단계를 제시하는 방법에 관한 연구들도 있었다. 최미숙은 그의 논문에서 국문학적 지식의 전달 수준에 머물렀던 그간의 이해와 감상교육, 백일장식 창작교육으로 인해 학습자들이 시를 더욱 어렵게 느끼게 되었다고 지적하면서 시 읽기과정을 중시하는 학습활동과 단계화된 시 창작 교육을 강조할 것을 제안하였다.⁴⁴⁾ 권현정도 시 창작 과정에 대한 단계를 설정하여 각 단계별로 학습자가 직접 활동함으로써 자신의 시를 완성해보게 하는 경험을 할 수 있도록 하는 것이 중요하다는 주장을 하였다.⁴⁵⁾

이와 같이 창작 교육에 대한 인식적·방법적 관심들이 이어졌음에도 창작 교육이 학교 현장에서 원활히 이루지기에는 아직도 많은 문제들이 남아있다고 본다.

첫째는, 문학 창작이 일부 글쓰기에 재능이 있는 사람들에게 국한된 예술 활동이라는 인식이다. 문학 쓰기 활동을 일부 재능 있는 사람들에게 국한시킴으로서 문학은 일반인들이 읽고 쓰기에 어렵다는 선입견을 공고히 하게 되며 더불어 학생들에게 문학 시간은 다소 ‘고상한 것’을 다루는 ‘따분한 시간’이라는 인식을 더할 수 있으므로 문학은 누구나 쓸 수 있는 것이며 생활 속에서 자신의 생각을 표현하는 한

44) 최미숙, 「현대시 교육 방법에 대한 고찰 : 국어 교과서의 '학습 활동'을 중심으로」, 『국어교육학연구』 제22집, 서울대 국어교육연구소, 2005, 355~380면.

45) 권현정, 「단계별 활동을 통한 시 창작 교육 방법 연구」.경희대 교육대학원 석사학위논문, 2011.

방법으로서 누구나 즐길 수 있는 학문이라는 것을 가르쳐야 할 필요가 있다.

둘째는, 창작의 과정 자체가 시간을 필요로 하는 활동이다 보니 정해진 수업 차시 안에서 현실화시키기에 어려움이 있다. 학교 현장에서 문학수업을 하는 교사는 교육 과정이나 시험 진도에 쫓기다보니 창작 교육을 해보고자 하는 교사와 학생의 의지가 있다 하더라도 정해진 차시 안에서 시간을 할애하여 창작 교육을 하는 것이 부담이 될 수 있다. 이와 같은 문제점을 개선하기 위해 다른 문학의 여러 가지 분야처럼 창작 활동도 문학 공부를 위한 주요한 한 활동으로 여기는 인식과 더불어 커리큘럼 안에 포함시킬 수 있도록 제도적·인식적 노력이 필요하다.

셋째는, 제대로 된 창작교육 프로그램이나 교수방법이 정해지지 않은 상태에서 교사들이 창작교육을 진행하고자 할 때 ‘어떻게 창작을 가르쳐야 할 지 모른다’는 점이다. 그러다보니 학생들에게 글감만을 던져놓고 ‘무작정 써보라’는 식으로 교육하게 되고 이는 학생들이나 교사 모두가 서로에게 책임을 전가하는 방법으로 이어지게 된다. 예컨대 교사들은 학생들이 창작에 흥미를 느끼지 않는다고 말할 것이고 학생들은 교사들이 창작을 제대로 가르쳐 주지 않는다고 말할 것이다. 그러므로 창작 교육을 진행할 때 논의된 교수·학습 방법을 제시함으로써 교사와 학생들에게 지침이 될 수 있도록 끊임없는 연구가 이루어져야 할 것이다. 마지막으로, 창작된 작품의 평가에 관한 점이다. 아직은 학생들이 창작한 작품을 평가하는 기준과 방법이 모호하고 대부분 교사 개인의 주관적 기준과 잣대로 평가할 수밖에 없는 실정이므로 객관성이 떨어진다는 평가의 어려움으로 인해 교실에서 창작 활동을 가르칠 수 없는 입장이 되기도 한다. 이에 대해서도 꾸준한 연구를 통해 객관성 있는 지표를 가지고 창작활동을 평가할 수 있도록하는 방법적 노력들이 필요하다. 이와 같은 문제점으로 인해 창작교육의 중요성이 증대되었음에도 교실현장에서 실제로 창작 수업을 진행하기까지는 교사 한 사람의 노력으로는 부족하다. 제도적, 시스템적으로 효과적인 창작교육을 실현하기위한 연구와 논의가 뒤따라야만 창작을 통한 문학의 체험과 창작을 통한 문학의 이해를 함께 도모할 수 있을 것이다.

정리하면, ‘창작과 쓰기’는 문학 교육과정의 흐름과 변화 속에서 학생들이 주도적으로 문학 수업에 참여하고 문학을 제대로 이해하고 향유하도록 가르치기 위해서 주목해야 할 영역이라는 점이다. 또한 문학의 범위를 ‘시’로 줄여 보았을 때 단순히 ‘시의 형식’을 따라 쓰는 장르적 글쓰기가 창작의 목적이 아니라, 자신의 내면과 자아를 둘러싼 세계를 인식하는 것을 토대로 ‘글쓴이의 생각과 정서를 표현하는 방법’으로서의 시 창작이라는 점에서 문학치료학의 입장에서 ‘정서 순화를 위한 글쓰기’를 통해 내담자의 내면 변화를 이루는 것을 목적으로 하는 점과 방향이 같다는 것을 알 수 있다. 그러므로 문학 수업 가운데에서 이와 같은 ‘문학의 치유성’을 접목시키는 수업이 진행된다면 학생들은 시에 대한 문학적 체험만 경험하는 것이 아니라 청소년기에 가질 법한 성장·발달적 문제들에 대한 고민을 통한 해결점을 찾고 그 문제들에 대한 또래와의 공감을 통해 정서적 지지를 얻는 문학 수업, 즉 학생들의 인성교육에도 영향을 미칠 수 있는 문학 수업으로 만들어 나갈 수 있을 것이다.

이런 시점에서 강빛나⁴⁶⁾, 한수현⁴⁷⁾, 최승별⁴⁸⁾ 같은 연구자들이 문학 수업과 시 치료를 접목시키려 시도했다는 점에서 고무적이었다. 강빛나는 중학교 국어교과서에 게재된 시 작품들을 주제별로 분류하고 게슈탈트 심리치료이론과 접목시킨 시 수업 절차모형을 제안하였고 한수현은 학교 부적응 청소년을 대상으로 한정하여 작품을 선정하고 하인즈 독서치료의 4단계를 시 수업에 적용하여 실행한 뒤 학생들에게 긍정적인 피드백을 받은 바 있다. 최승별의 연구는 이 연구에서 추진하고자 하는 문학 수업과 가장 가까운 방향으로 이루어진 연구로 볼 수 있는데 특별히 청소년기에 겪게 되는 문제점으로 자기존중감과 자기효능감의 변화를 목적으로 한 시 치료 전

46) 강빛나, 「시 치료 과정을 활용한 시 교육 방안 연구 : 중학교 교과서 수록 시작품을 중심으로」, 한국외대 석사학위논문, 2012.

47) 한수현, 「현대시를 활용한 학교 적응 수업 연구 : 서울시 위탁기관 학교부적응 청소년을 대상으로」, 고려대 교육대학원 석사학위논문, 2012.

48) 최승별, 「비유를 활용한 시교육의 정서 치료적 가능성-중학교 3학년의 시치료 프로그램에 대한 인식과 자기존중감 및 자기 효능감의 변화를 중심으로」, 연세대 교육대학원, 2013.

략을 개발 및 시도하였다는 점에서 의미가 크다. 최승별은 시 은유에 주목하여 고든(Gordon)의 시네틱스 전략을 적용한 시 수업을 제안하였는데 은유를 활용한 시 치료 프로그램을 실시한 실험 집단의 자기 존중감 평균이 사전검사에 비해 0.17프로 증가하였다는 유의미한 차이를 밝혀냈다. 이런 연구자들의 선행연구에 힘입어 이 연구에서도 은유에 주목한 시 치료와 이를 접목한 시 창작 수업 전략을 짜는 것을 연구의 목적으로 한다.

많은 사람들이 시 치료와 시 창작 수업에 대해 관심을 가지고 연구를 해왔음에도 실제로 창작 수업을 적용할 수 있으려면 학생들에게 은유적 표현들을 생각해 보고 ‘무작정 쓰라’고 하는 것이 아니라, 은유적 개념을 형성하고 이를 텍스트화 할 수 있도록 하는 방법들이 필요했다. 이에 박용희⁴⁹⁾, 천성민⁵⁰⁾, 김정임⁵¹⁾, 문민영⁵²⁾, 안무현⁵³⁾, 한정순⁵⁴⁾ 같은 연구자들은 은유적 개념을 형상화하기 위한 방법을 주제로 연구해 왔다. 특히 이상희 논문을 참고하여 본바, 은유적 표현 생성에 대한 다양한 방법을 찾아내기 위한 연구가 꾸준히 진행되어 왔다는 것을 알 수 있었다.⁵⁵⁾ 이들 연구자들이 사용했던 은유적 표현 생성 활동 방법들은 글쓰기에 대한 막연한 두려움이나 ‘글쓰기는 어렵다’는 편견을 가지고 있는 학생들에게 적용할 수 있는 방법이라고 본다. 그러므로 이 연구에서는 문민영 연구자의 ‘생명 불어넣기’, ‘사물 되어보

49) 박용희, 「상상력을 활용한 동시쓰기 교육 방법 연구」, 춘천대 교육대학원 석사학위논문, 2002.

50) 천성민, 「이미지 형상화를 통한 시 창작 지도 방안」, 『국어교육연구』 제15집, 광주 교대 초등국어교육학회, 2003.

51) 김정임, 「시 쓰기 지도에서 비유적 표현 활용 방법 연구」, 한국교원대 석사학위논문, 2004.

52) 문민영, 「은유를 활용한 시 발상 지도 방안 연구」, 서울교대 교육대학원 석사학위논문, 2006.

53) 안무현, 「은유적 표현을 활용한 시 쓰기 능력 향상 방안 연구」, 부산교대 교육대학원 석사학위논문, 2007.

54) 한정순, 「이미지 형상화를 통한 시 지도 방법 연구」, 한국 교원대 교육대학원 석사학위논문, 2007.

55) 이상희, 「시 창작 교육 연구의 비판적 고찰 및 시 창작 교육의 방향 -은유 표현을 중심으로-」, 한국교원대 석사학위논문, 2009.

기'와 같은 방법들을 활용하여 수업 프로그램을 제안할 것이다. 앞으로도 시 창작과 관련한 꾸준한 연구를 통해 현재 당면한 어려움을 극복하고, 학생들이 진정으로 시를 즐기며 문학이 주는 내면 치유를 직접 체험할 수 있는 시 창작 수업이 현장에서 이루어질 수 있었으면 하는 바람이다.

3. 연구 대상 및 방법

미국문학치료협회(NFBPT)에서 정의한 문학 치료에서 사용되는 '문학'은 광의의 개념으로 '모든 종류의 읽을거리'를 포함한다. 즉 '문학'이라고 표현은 하지만 흔히 생각할 수 있는 시나 소설과 같은 장르 뿐 아니라 신문 기사, 노래 가사, 연극, 영화, 비디오, 시, TV드라마, 일기 등 내담자의 생각과 느낌을 이끌어 낼 수 있는 모든 종류의 글을 말하는 것이다. 이 때 문학은 문학사적 가치나 국문학사적인 위상이 중요한 것이 아니라 내담자의 내면 상태를 성찰할 수 있도록 돕고 내담자로 하여금 자신의 이야기를 꺼내게 하기 위한 '도구'로서 활용되는데 의의가 있다.⁵⁶⁾ 그러나 이와 같은 광의적 개념은 문학 과목에서 수업의 대상으로 하는 문학과는 차이가 있다. 문학 교실에서는 문학적으로 작품성을 인정받은 문학만을 교육대상으로 하므로 문학치료의 장점을 살린 문학 교육을 한다고 할 때, '모든 종류의 문학 읽기와 쓰기'를 대상으로 하는 것은 적절하지 않다고 보인다. 다시 말하면 교과서에 실린 작품을 읽고 쓰는 것에 대한 것이 이 연구의 대상이다.

그중에서도 이 연구에서 주목하는 문학 장르는 '시'이다. 시는 소설이나 수필과 같은 산문 장르와는 달리 특히 은유나 함축과 같은 은유적 표현이 많이 쓰이기 때문

56) 배정순, 「상상과 유추를 통한 문학치료의 성취」, 『선도문화』 제16집, 국제뇌교육종합대학원 국학연구원, 2014, 105면.

에 문학을 가장 ‘문학답게’하는 ‘언어문화의 정수’라고 본다. 시에 쓰이는 표현적 특징들이 문학의 중요한 교육 대상이 됨은 말할 것도 없거니와 특히 시는 은유치료의 강점들을 가장 효과적으로 담을 수 있는 문학 장르이기도 하다. 왜냐하면 인간의 사고자체가 은유에 기반하고 있다는 점 때문이다. 은유는 내담자의 경험 그 자체는 바꿀 수 없지만, 그것에 대한 ‘인지’를 달리 함으로서 ‘경험의 변화’를 시도한다. 즉, 바뀐 인식이 경험 자체를 바꿀 수는 없으나 그 경험에 대한 내담자의 ‘태도의 변화’를 이끌어냄으로써 정서적인 안정을 얻게 한다. 문제에 대한 ‘은유적 노출’은 문제를 직접 언급하지 않으면서도 문제를 드러내면서 감정을 배설시키고 이로 인한 정화 효과를 얻게 한다. ‘드러난 문제’는 나아가 자신의 문제를 객관적으로 바라보게 하고, 그 객관성에 힘입어 내담자는 자신이 원래 가지고 있던 세계관이나 가치관에 ‘새로운 시각을 부여’ 할 수 있게 되는 것이다.

사실상 문학이란 현실로 펼쳐진 세계에 대한 ‘인식의 문제’이다. 시란 시인이 가진 내적 자원, 즉 대상에 대한 새로운 시각을 바탕으로 한다. 시인이 시를 쓸 때 꼭 필요한 것이 이 같은 ‘새로운 시각’이라는 점을 감안할 때 시 창작의 경험은 학생들에게 ‘시 한편’이라는 결과물 이상으로 학생들의 내적 문제 해결에 도움을 줄 수 있다고 본다. 은유치료의 한 방법인 번의 ‘PRO 접근법’도 이같은 설명과 크게 다르지 않다. ‘PRO접근법’이란 내담자가 자신의 내면의 문제를 발견하고 문제를 해결할 때, 그 방법과 방안에 대해서 외부가 아닌 내부에서 찾는 은유치료의 방법이다.⁵⁷⁾ 문제 해결의 자원을 ‘외부에서 찾는다’는 것은 교우관계에 문제가 있는 내담자가 학교를 전학가거나 반을 바꾸는 식의 방법을 의미하는데 이는 현실적으로 어려움을 안고 있다. 그러나 문제 해결을 내담자 개인의 인식 즉 내부적 요소를 통해 이루어낸다는 것은 내담자 자신의 생각과 행동의 변화를 의미한다는 점에서 번의 접근법은 현장 적용 가능성이 높은 방법이라고 볼 수 있다.

57) 배선윤, 「은유치료-문학치료에 대한 은유적 접근」, 경북대 석사학위논문, 2007, 99~102면.

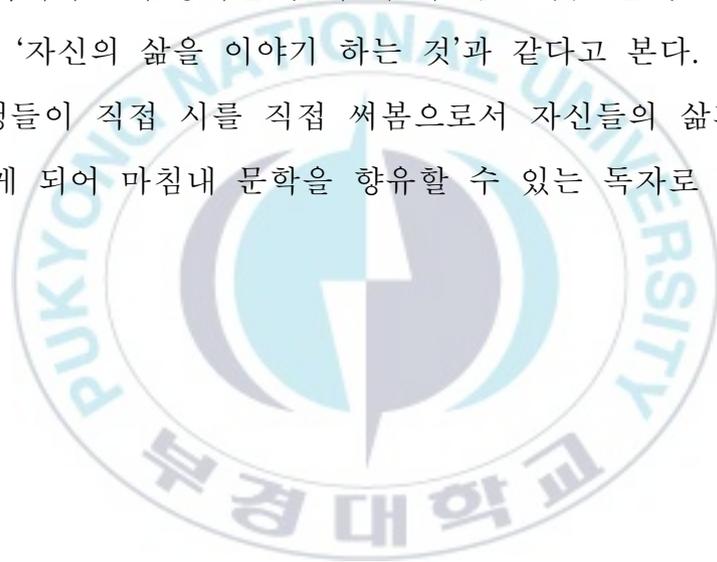
이 연구에서는 이같은 현장 적용 가능성에 주목하여 번의 접근법을 활용한 시 창작 수업을 진행해보고자 한다. 번의 접근법은 학생들에게 문제를 단순화하고 객관화 하는데 도움을 줄 수 있을 뿐 아니라, 개인의 문제가 어떻게 시로 형상화 되는지를 배울 수 있는 기회가 된다고 본다. 그러므로 먼저 PRO 접근법을 활용하여 중·고등학교 학생들이 겪을 만한 문제를 다룬 예시작품을 분석하면서 시 작품을 먼저 이해하고 감상하게 한다. 이에 예시 작품으로는 도종환의 「흔들리며 피는 꽃」을 선정할 것이다. 이 작품은 중학교 1학년 교과서에도 수록된 작품으로서 학생들에게 친숙한 작품이다. 작품 속에 나타난 ‘흔들리며 피는 꽃’은 시적 대상인 ‘꽃’이 ‘바람과 비’에 젖으며 아름답게 ‘피어났다.’라는 전체적으로 단순한 구조로 이루어져 있다. ‘미성숙한 시적 대상’이 ‘바람과 비’라는 통과 제의를 통해 ‘아름다운 꽃’인 ‘성숙한 시적 대상’으로 거듭났다는 점에서 성장기 학생들의 본보기로 읽을 만한 좋은 작품이라고 본다. 이 시를 통해 학생들은 ‘흔들리지 않고 가는 사랑’은 없으며 ‘젖지 않고 가는 삶’이 없다는 시인의 깨달음을 내면화 할 수 있을 것이다.⁵⁸⁾

이 연구에서 제안하는 수업의 전체 방향은 ‘하인즈의 독서치료 4단계’를 따라 ‘인식, 고찰, 병치, 자기 적용’의 4단계로 보았다. 그리고 수업은 시의 이해와 감상 그리고 이를 바탕으로 한 시 창작으로 수업이 이어질 수 있도록 총 3차시로 구성한다. 먼저 1차시 수업 때는 학생들이 자신들이 겪고 있는 내면의 문제를 인식할 수 있도록 도울 수 있는 예시 작품으로 도종환의 「흔들리며 피는 꽃」을 제시할 것이다. 이 작품 안에 드러난 ‘자아 정체감 문제’는 사실상 학생들이 2차시 수업에서 발견하게 될 자신의 문제와도 맞닿아 있다고 본다. 이에 이 시를 이해하고 감상하는 과정에서 번의 PRO 접근법을 활용하여 작품 속에 드러난 시인의 사상과 철학을 분석하고, 이런 삶에 대한 인식의 전환을 먼저 학생들이 공감하도록 해야 한다. 공감과 이해는 학생들의 감정을 1차적으로 해소시켜 줄 것이다. 2차시 수업 때는 학생

58) 김근희, 「시치료 방법을 활용한 성장기 교수·학습 방안 연구」, 경북대 교육대학원 석사 학위논문, 2010, 20~21면.

들 스스로의 문제를 점검할 수 있는 활동지를 풀어보면서 자신이 현재 겪고 있는 문제를 분류해본다. 그리고 그 가운데서 자신이 시로 쓰고 싶은 주제를 정해본다. 자신의 문제를 발견하고 주제를 정했다면 이를 효과적으로 나타낼 수 있는 은유적 표현 방법을 찾아가야 할텐데 '브레인 스토밍'이라는 방법을 통해 진행하려고 한다. 브레인 스토밍을 통해 연상된 시어를 '연'으로 생성하기 위한 전략으로는 대상을 의인화 해보거나(생명 불어넣기), 대상이 직접 되어보는 활동(사물 되어보기)를 통해 가능하리라고 본다. 그래서 마지막 3차시 수업 때는 이 형성된 은유적 개념을 하나의 시로 완성하고 퇴고하여 시를 완성하는 것을 목표로 하는 것이다.

학생들이 시를 이해하고 감상하는 것이 '남의 삶을 엿보는 것'과 같다면, 직접 시를 창작하는 것은 '자신의 삶을 이야기 하는 것'과 같다고 본다. 본 연구를 통해 기대하는 것은, 학생들이 직접 시를 직접 써봄으로서 자신들의 삶과 문학을 연결 지어 생각할 수 있게 되어 마침내 문학을 향유할 수 있는 독자로 성장하기를 바라는 것이다.



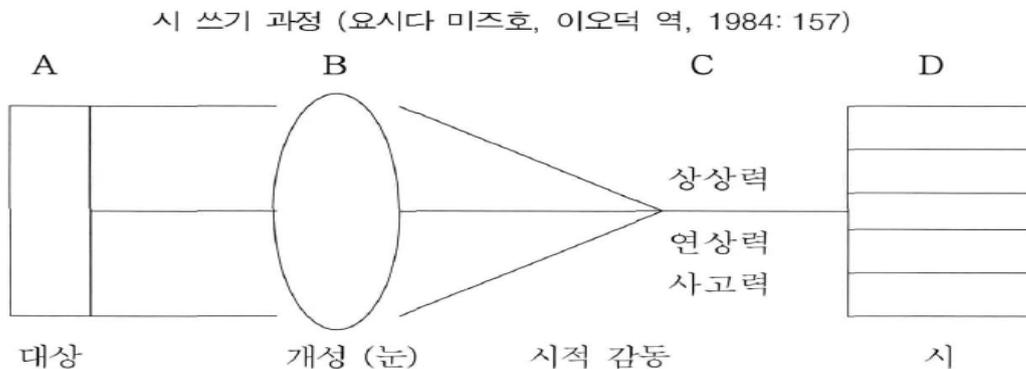
Ⅱ. 이론적 배경

1. 시적 상상력과 은유

시는 시인의 ‘시 정신’ 또는 ‘시적 세계관’이나 ‘비전’에서 발생하는 문학 장르이다. 다른 장르와 구분해서 말할 수 있는 ‘시의 정신’은 ‘자아와 세계의 동일성’에 있다. 즉, 시인은 외부세계에 대한 반응에 대해 수동적으로 받아들이는 것이 아니라 그 외부세계를 자기가 갖고 싶어 하는 세계로 ‘변용’시켜 자아와 세계가 동일성을 이루도록 하는 ‘능동적인 참여자’이다. 어떤 대상에 대해서 시인은 대상을 자신이 가진 ‘개성’과 ‘시적 안목’으로 만들어낸 렌즈를 통해 세계를 인식한다. 이 같은 시적 안목은 시인의 상상력이 더해져 새로운 세상을 만들어 내는데 이것이 바로 시적 세계이자 ‘시’인 것이다.⁵⁹⁾

바슐라르에 의하면 ‘시적 이미지’를 낳는 시인의 상상력은 ‘존재 생성’과 ‘존재 전

59) 김영관, 「시적 상상력을 통한 시 창작 교육 연구」, 『우리말교육현장연구』 제5집 1호 통권8호, 우리말교육현장학회, 2011, 217면.



환'의 힘을 지니고 있다고 한다. 시인의 자아 외부에 있는 대상의 존재를 변화시키는 원동력은 다름 아닌 '상상력'이며 그 상상력이 산출한 시의 이미지는 곧 '시인의 존재 자체'이다.⁶⁰⁾ 즉 시인은 자신 앞에 벌어진 현실을 있는 그대로 모방하듯 재현하지 않고 여러 가지 속성들의 '유사성'을 발견하고 결합하여 하나의 새로운 전체로서 자기를 표현하는 시를 창조하게 된다. 이때 유사성은 '동화(assimilation)'와 '투사(projection)'라는 두 가지를 통해 나타난다. 먼저 실제로는 자아와 갈등관계에 있는 세계를 자아의 욕망, 가치관, 감정에 적합한 것으로 만들어 동일성을 이룩하는 작용이 '동화'이다. 황진이의 시조 「동짓달 지나긴 밤을」이라는 시에서 보듯, 화자님과 보내는 밤이 짧다는 현실은 자아와 대립하고 갈등하는 상황이다. 사실 자연적인 시간은 자를 수도, 그것을 두었다가 펼 수도 없는 것이지만 '사랑하는 사람과 오래 함께 있고 싶다'는 황진이의 '시적 정신'으로 인해 '동짓달 긴 밤을 둘로 잘라 짧은 밤에 굵이 굵이 펴겠다'는 상상력이 더해져 한 편의 시가 되었다. 즉 실제 세계는 자아와 대립적인 상황 속에 있더라도, 황진이의 상상 속에서 황진이는님과 함께하고자 하는 마음과 동일성의 관계에 놓인 것이다. 두 번째로 '투사'를 통해서 유사성을 획득할 수 있다. 투사는 자신을 상상적으로 시 세계에 투영하는 것 곧 '감정이입'에 의해서 자아와 세계가 일체감을 이룬다. 노천명의 「사슴」이란 작품을 보면, 세속에 영합하지 못하는 삶의 자세와 그에 따른 비애가 '사슴'이라는 대상에 투영되어 나타난다. 이때 '사슴'은 시적 화자이자 곧 시인의 모습이며 동시에 세계 속에서 발견한 자아이다. 시인은 시를 쓰기 위해, 자신을 나타내기 위해 '사슴'을 자신의 대리물로 선택한 것이다. 이처럼 시란 단순히 현실 속 대상을 그대로 '재현'하는 것이 아니라 시인의 자기표현(Self-expression)으로 이루어진 것으로서 시인의 주관적 경험, 내적 세계가 된다.⁶¹⁾

시인이 새로 창조하는 내적 세계는 시적 언어인 '은유'로서 이루어져 있다. 프라이

60) 정유화, 「존재 양식을 규정하는 시적 상상력」, 『시작』, 천년의시작, 2005, 270~271면.

61) 김준오, 『시론』, 삼지원, 1996, 34면~41면.

는 은유를 사용하는 시인의 동기를 “인간의 마음과 외부세계를 결합하고 마침내 동일화 하고 싶어하는 욕구에서 비롯되었다.”고 말한 바 있다. 즉 시인은 세계를 향한 동일화와 ‘인간 내부의 완전한 전달’에 대한 표현 욕구로 인해 은유를 사용하게 된 것이다. 시인이 자신의 내적 의식을 은유로 표현할 수밖에 없는 필연적 이유도 이와 같은 완전한 전달을 향한 욕구에 반하는 ‘지시적 언어가 가지는 한계’에 있다. 사실 지시적 언어로 개인의 고유한 내면을 제대로 표현하는 것은 불가능하다. 그럼에도 불구하고 시인이 자신의 내면을 나타내고 동시에 독자와 소통하기 위해서는 결국 지시적 언어를 시적 질료로 가져올 수밖에 없다. 이것이 시인이 갖게 되는 숙명이자 딜레마인 것이다. 물론 근본적으로 언어는 대상의 진실을 표현하기에는 불충분하며 불완전한 기호이다. 그럼에도 이를 뛰어넘어 자신의 내면세계를 표현하기 위해서 시인은 ‘또 다른 대상’을 빌려올 수밖에 없다. 대상에 대한 언어가 갖는 모호함과 애매함이라는 근본적인 한계를 여러 개의 이질적 차원의 상호작용을 통해 극복하려는 것이 시인이 하고자 하는 일인 것이다. 결국 시 세계는 이러한 사물의 본질에 다가가려는 시인의 노력, 대상에 대한 의미 변환을 통해 그려진다. 다시 말하면, A라는 대상은 다른 무엇도 아니라 A 그 자체이다. 하지만 A를 설명하기 위해서 ‘A는 A다.’라는 식의 정의는 존재할 수 없다. 그러므로 A라는 대상의 감추어진 진실을 드러내고자 A와 다르지만 유사한 특성을 가진 B를 동원하여 설명하는 것이다. 즉, 은유란 기존의 의미를 파괴하고 다시 새로운 의미를 생성하는 존재의 개혁이며 진실에 도달하기 위한 사유의 투쟁이자 움직이는 사유인 것이다. 62)

다시 말하면 은유는 먼저 표현하고자 하는 원래 대상인 ‘원관념’과 표현하고자 하는 것을 좀 더 완전하고 정확하게 전달하기 위해 빌려오는 대상인 ‘보조관념’으로 성립된다. 즉 ‘원관념’이 현실세계 그 자체를 말하는 것이라면, ‘보조관념’은 시인의 시 정신에 의해 굴절된, 렌즈이다. 예를 들어, 정지용의 「호수」라는 시에서 ‘내 마음은 호수요, 그대 노 저어 오오’라는 구절을 보게 되면, 원관념은 ‘그대를 향한 깊

62) 임정희, 『은유』, 모약, 2016, 12~16면.

은 마음'이다. 그리고 시인은 그 '깊음'을 '호수'라는 보조관념에 담아 은유적으로 표현한 것이다. 본래 '은유'란 단어는 희랍어의 metaphora에서 온 것으로서, 희랍어에서 meta는 운동 또는 변화를 나타내는 전치사이며 phora는 '운반하다, 이동하다'라는 뜻을 가진 phrein의 변화형이다. 즉 은유는 그 단어적 어원을 통해 본바 '한 장소에서 다른 장소로의 이동'을 담고 있다.⁶³⁾ 그러므로 은유를 구성하는 '원관념'과 '보조관념'의 관계는 두 사물사이의 유사성 또는 연속성, 유추성에 따라 짜여진 '전이'라고 설명할 수 있다. '마음'이라는 단어에서 '호수'로의 옮겨감, 하나의 사물에서 다른 사물로 옮겨가는 가운데 생겨나는 이질성은 시인의 상상력으로 메워지고, 이렇게 생겨나는 '의식의 전환'이 곧 '은유'가 되는 것이다.

아리스토텔레스가 『시학』에서 은유를 부적절한 명사를 '옮겨서 붙이는 것'으로, '사물간의 유추 관계'에 따라 이루어진다고 정의내림으로서 '전이(Transference)'라는 은유에 대한 기초를 마련했다. 사실 아리스토텔레스 이후 고전주의 미학의 지배 이데올로기 아래서 은유는 수사학의 일부로서, '장식적 범주'로만 인식되어왔다. 의미의 명료함을 추구했던 고전적 사유체계 안에서 은유가 가지는 의미는 '보편성을 해치는 악습'으로만 평가되었던 것이다. 그러나 19세기에 이르러 그러한 인식은 전환을 맞이하게 된다. 낭만과 시인이나 이론가들은 은유를 단지 '장식'으로만 볼 것이 아니라 '상상의 중심원리'로 봐야한다고 주장하기 시작했던 것이다. 그 후 여러 이론가들에 의해서 '은유는 무엇인가?'라는 질문에 대한 다양한 이론들이 정리되어왔다. 이후 은유는 '전이, 충돌, 투쟁, 전복, 위반, 꼬임, 핵융합, 상호작용'과 같은 다양한 개념으로 설명할 수 있게 되었다. 결과적으로 말하자면, 아리스토텔레스가 애초에 말했던 '전이, 대체, 대치'를 바탕으로 한 은유에 대한 정의는 의미의 부족을 보충하고 혁신하는 것으로서 단순히 단어와 단어가 대치(Substitution)되는 개념으로만 이해될 것은 아니다. 은유 안에서의 '전이'는 그 의미를 확대시켜 '의미의 상호

63) 김정임, 「시 쓰기 지도에서 비유적 표현 활용 방법 연구」, 한국교원대 교육대학원, 2004, 8면.

작용(interaction)’으로 이해해야 할 것이다. 왜냐하면 은유의 여러 가지 경우들 중 극단적으로 결코 의미의 유사성을 발견할 수 없더라도, 시인의 직관에 의해 ‘폭력적으로 전이’되는 것까지도 의미나 감정의 ‘새로운 창조로서 은유’에 포함될 수 있는 것이다. 이처럼 은유는 ‘의미의 상승 작용’까지도 포함하는 개념이다. 은유는 원관념과 보조관념의 ‘유기적인 관계’를 바탕으로 창조되는 시세계를 구성하는 기본 요소인 셈이다.⁶⁴⁾

은유의 분류에 대해서는 다양하게 논의 되고 있다. 먼저 은유가 전환되는 의미와 내용에 주목하여 이것의 변환을 문제 삼을 때는 ‘철학적인 영역’으로 분류되기도 하고, 의미의 전용을 창출하는 형식이 언어의 통사론적 측면에 해당할 때는 ‘언어학적 영역’으로 분류되기도 한다.⁶⁵⁾ 또 다른 분류법으로는 은유가 ‘치환은유’와 ‘병치은유’로 분류되는 것인데, 대부분의 보편화된 은유의 개념은 ‘치환은유’로 볼 수 있다. ‘치환은유’는 “A=B”의 형태와 동격인 “-의”의 형태로 표현되는 은유이다. 반면 ‘병치은유’는 원관념과 보조관념의 상호 모방적 인자 없이 이질적인 사물의 병치와 조합을 통해 새로운 의미를 창조하는 역동적인 상호과정이다. 다시 말하면, ‘수소와 산소가 결합되기 이전의 물’과 같은 것이다. 이런 병치은유가 극단적으로 치달을 때는 김춘수의 시와 같은 ‘무의미 시’나 오규원의 ‘비대상 시’로 발전해 갈 수 있게 된다.⁶⁶⁾

정리하면, 시는 먼저 시인의 상상력에 의해 발견되며 시인의 상상력으로 발견되고 창조된 시 세계를 이루는 것은 ‘은유’이다. 앞서 말했듯 은유 자체가 한 장소에서 다른 장소로의 전환, 즉 시인 내부의 ‘인식의 전환’을 포함하고 있기 때문에 결과적으로 시인의 정서도 전환되고 환기될 가능성을 내포한다. 이런 ‘전환’과 ‘환기’는 현실세계의 시인이 내면적 갈등을 겪을 때에도 마찬가지로 ‘정서적 환기’와 ‘심리의 변화’를 가져다 준다. 실제로 문제적, 대립적 상황을 겪고 있는 시적 자아는 은유로 표현된 사물에게 자신을 ‘이입’하고, 그 안에서 ‘자신과 세계화의 동일성’을 이룩함으

64) 임정희, 『은유』, 모악, 2016, 67~71면.

65) 김혜니, 『다시 보는 현대시론』, 푸른사상, 2006, 199~202면.

66) 신익호, 『현대시론』, 박문사, 2014, 200~214면.

로서 ‘정서적 안정감’을 되찾게 된다. 물론 이런 과정이 시인의 현실 세계 자체를 변화시킬 수는 없지만 시인의 시 정신으로 인해 본래의 세계가 ‘뒤틀려 보이는 변화’를 맞이하게 된다. 이처럼 시 창작은 은유라는 언어적 특성으로 인해 시인의 정서까지도 치유할 수 있는 가능성을 내포하고 있다. 이 연구에서는 이런 시의 장르적 특성을 적용한 문학 수업을 통해 사춘기라는 일상의 문제를 겪고 있는 학생들에게 내적 성숙의 기회를 제공하고자 한다.

2. 시 창작교육과 문학치료

가. 시 창작 교육 현황 및 필요성

창작은 교육과정 안에서 비교적 늦게 주목을 받기 시작하였다. 먼저 지난 교육과정에서의 ‘창작 영역’의 위상을 짧게 정리해 볼 필요가 있을 것이다. 제1차 교육과정이 언어능력의 신장을 중심으로 구성되어왔던 점에 이어, 제4차 교육과정(1981)에서는 ‘소설이나 희곡의 창작은 문학 창작에 흥미와 재능을 가진 학생들을 대상으로 하며, 정규 수업시간에는 지도하지 않도록 한다.’고 명시하였다. 왜냐하면 이때까지만 해도 문학은 ‘문학 전문인의 것’으로만 보는 인식이 많았었고 문학을 일상적으로 접할 수 있는 장르라는 개념보다는 ‘언어의 정수’로서 다소 어렵고 딱딱하게 생각했던 경향이 있었다. 이에 따라 자연스럽게 6차 교육과정까지의 모든 문학교육이 이해와 감상을 중심으로 이루어져 올 수 밖에 없었다. 그러나 그마저도 교사의 일방적인 해설과 강의 방식으로 인해 사실상 문학의 완전한 이해와 감상을 이루어냈다고 보기는 어려웠다. 이 같은 문제점 때문인지 제7차 교육과정(1997)에 이르면서 창작 교

육은 새로운 국면을 맞이했다.⁶⁷⁾ 7차 교육과정이 돼서야 그간 중요하게 생각했던 ‘언어능력의 신장’ 만큼이나 ‘문학능력의 신장’ 또한 중요한 국어 교과 교육 영역이라는 인식이 생긴 것이다. 이에 7차 교육과정에서는 여러 항목을 통해 창작 교육을 언급하고 있다. 먼저 문학 과목의 ‘내용 체계’를 보면 ‘문학의 수용과 창작’이라는 영역에 “다양한 시각과 방법으로 기본 갈래에 해당하는 작품을 창작한다.”라고 명시되어 있으며 ‘문학의 가치화와 태도’에서도 “작품의 수용과 창작 활동에 적극적으로 참여 한다.”고 명시하고 있다. 이처럼 문학 창작이 일반 학생들에게도 가르쳐야 할 필요가 있는 항목이라는 동의가 교육과정을 통해 이루어진 것은 고무적인 개정이라고 보인다.⁶⁸⁾ 최근 개정된 2015개정 교육과정에서도 ‘문학 교육의 목적’을 “다양한 문학 경험과 활동을 통해 작품을 수용·생산하는 능력을 기르고 문학에 관한 소양과 태도를 함양하여 문학 문화를 향유하고 발전시키는데 목적이 있다.”고 규정하였고, 문학 교육의 ‘목표’를 문학 작품의 수용·생산 활동을 통해, “창의적인 문학 능력을 기르고, 문학의 본질과 양상에 대한 이해를 심화하며 타인 및 세계와 소통하며 자아를 성찰하며 문학 문화의 발전에 기여한다.”고 규정하였다. 이제는 문학 학습자로 하여금 문학의 ‘수용과 생산’을 균형적으로 발전시켜 나가도록 요구하고 있는 것이다. 이런 문학의 수용 및 생산은 나아가 ‘자아와 타인, 세계와 소통’하며 ‘문학 문화의 발전’을 시킬 수 있는 적극적인 독자로서 성장시킬 수 있는 동력이 될 것이다. 물론 문학 수업시간 안에서의 문학 창작은 높은 문학적 완성도를 가진 작품을 창작하는 것을 의미하지는 않는다. 그것보다는 문학 창작이 학생들에게 문학적 표현 활동을 경험하게 하는 ‘문학적 체험’으로서 더욱 의미가 있는 활동이 될 것이다. 그러므로 문학 창작 교육의 목표도 학생들이 글을 수려하게 잘 쓰도록 하는 것 보다는 ‘작품을 창작해 가는 과정’을 배우는 것이 되어야 할 것이다.

67) 박승애, 「재구성적 체험으로서의 시 창작 교육연구」, 전북대 교육대학원 석사학위논문, 2016, 10~16면.

68) 박은미, 「시 창작 교육 방안 연구 - 중학생을 대상으로 -」, 연세대 교육대학원 석사학위논문, 2002, 15면.

그러나 실상 이와 같은 창작 교육의 목표와 취지는 교실 수업으로 이어지지 않고 있다는 점은 유감스러운 일이다. 특별히 이 연구에서 주목하는 ‘시 창작’에 대한 박승애, 이한나 같은 연구자들의 연구를 살펴보면, 학생들은 시 창작에 대해 평소 시를 쓸 경험이 많이 없기도 하고(68.6%) 시 창작수업이 짧다(13.7%)고 응답하였던 것을 확인할 수 있다. 이는 시 창작에 대해 학생들이 흥미를 가지는가 아닌가의 문제이기 이전에 ‘시 창작 수업 자체가 현장에서 이루어지지 않고 있다’는 점에서 더욱 문제가 있다고 본다. 마찬가지로 교사들의 시 창작 영역에 대한 관심이나 창작의 중요성에 대한 인식 또한 아직 미진한 시점이다.⁶⁹⁾ 이한나는 국어 교사들에게 시 학습에서 중요하게 생각하는 항목에 대해 질문하였는데 ‘시 감상’, ‘시 낭송’이 가장 높은 비율을 차지했고 시 창작이 중요하다고 답한 교사는 6%에만 그치는 것을 확인하였다.⁷⁰⁾ 교사들마저도 시 감상과 이해 영역에서는 ‘교육해야 한다’는 입장을 보이면서도, 아직 창작 영역에 대해서는 가르쳐야 할 필요성을 크게 느끼지 못하고 있는 실정이다. 이런 결과는 사실 교사들도 창작 교육을 받아본 적이 별로 없기 때문이라는 데서 기인한다고 본다. ‘시를 굳이 창작 해야 하는가?’ 라는 의문은 학생들에게 던지기 이전에 교사들에게 먼저 던져져야 할 질문으로서 먼저 교사들도 시를 창작하는 것의 즐거움과 의미를 깨닫지 못하고 있다는 점에서 창작 교육이 활성화 되지 못했다는 이유를 찾을 수 있을 것이다.

그간 문학 교육을 통해 강조하였던 ‘시의 이해와 감상’ 도 결국 학습자가 시를 읽고 그 속에 담긴 시적 인식의 과정과 시적 형상화의 과정을 읽고 이해하는 것이 그 목표이다. ‘시적 인식의 과정과 형상화의 과정’을 가장 효과적으로 이해할 수 있는 한 가지 방법은 직접 그런 시를 창작해보는 일일 것이다. 문학 창작은 주체의 상상력과 형상화 방법을 구사한 글쓰기를 강조하는 ‘활동 중심의 서정 표현 교육’이다.

69) 박승애, 「재구성적 체험으로서의 시 창작 교육연구」, 전북대 교육대학원 석사학위논문, 2016. 17~28면.

70) 이한나, 「현대시 창작교육 방안 고찰-패러디활동을 중심으로-」, 전북대 대학원 석사학위 논문, 2007, 19~21면.

즉 학생들이 자신의 생각과 사상을 시에 나타내는 ‘활동’을 하다보면, 오히려 시를 잘 읽고 이해할 수 있는 ‘서정 표현’에 대한 이해를 높일 수 있다는 말이다. 이는 마치 직접 그릇을 빚고 구워본 경험이 있는 사람이 어떤 것이 더 좋은 그릇인지 알게 되며 또한 그릇을 만들 때의 어려움과 노고를 아는 사람이 좋은 그릇의 참 가치를 깨달을 수 있는 것과 같은 이치일 것이다. 결국 시 창작 수업은 시를 창작하기 위해 쓸거리에 대해 고민하고 자신의 내면의 소리에 귀를 기울여 보는 기회를 가져 한편의 시를 작성해봄으로서 시에 대한 이해를 높일 뿐 아니라, 시를 써가는 문학적 체험을 하는데 의의가 있을 것이다.

교육과정에서도 명시한 바, 창작은 ‘사회적 의사소통 능력’까지도 길러줄 수 있는 전인적 교육이 될 수 있다. 사회적 존재인 인간에게 의사소통 능력 즉, 남의 이야기를 들으며 자기의 감정을 표현하는 일은 자연스럽고 불가피한 것이다. 창작 교육은 학생들의 내면에 존재하는 표현 욕구를 인정하고 그것을 표현할 수 있는 방법을 가르치는 교육으로서 ‘시적 감수성’을 길러주는 교육이다. 이것이 비단 나의 감정만을 알고 주장하는 것에 그치는 것은 아니다. 이런 자기표현 능력은 나아가 다른 사람의 감정까지도 이해하고 공감할 수 있는 ‘의사소통 능력’을 기를 수 있는 정서적 기초가 될 것이다. 사회적 의사소통 능력은 학생들의 교우 관계 및 부모님, 교사와의 관계에도 영향을 미치고 학생들이 성인이 되었을 때에도 삶에 지속적으로 영향을 미치는 중요한 언어적 능력이다. ‘전인적 성장을 바탕으로 자주적이며 창의적이고 공동체와 소통하는 교양 있는 민주시민⁷¹⁾’을 양성하고자 하는 2015개정 국어 교육

71) 2015년 개정 국어과 교육과정 별책5 교육부고시 제 2015-74호 참조.

가. 전인적 성장을 바탕으로 자아 정체성을 확립하고 자신의 진로와 삶을 개척하는 자주적인 사람

나. 기초 능력의 바탕위에 다양한 발상과 도전으로 새로운 것을 창출하는 창의적인 사람

다. 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 인류 문화를 향유하고 발전시키는 교양 있는 사람

라. 공동체 의식을 가지고 세계와 소통하는 민주 시민으로서 배려와 나눔을 실천하는 더불어 사는 사람

과정의 목표에 부합하는 문학교육이 되기 위해서 문학 창작 교육은 꼭 필요하다고 본다.⁷²⁾

나. 시 창작 교육과 문학치료학의 만남 가능성

앞서 언급하였던 것과 마찬가지로, 교실 문학 수업과 문학치료의 성과들을 연계할 수 있는 가능성은 이 시기 학생들이 ‘사춘기’라는 신체 발달적 특징을 겪는다는 점에 기인한다. 사춘기를 겪는 학생들은 가치관의 혼란과 불안정한 자기 정체감, 이성애에 대한 호기심 등 정신적 변화를 겪게 된다. 이에 따라 청소년기에는 자신과 자신을 둘러싼 인간관계와 학교, 학원 등에서 일어나는 학업 문제들로부터 청소년 폭력, 집단 따돌림, 각종 중독, 청소년 우울증, 자살 충동, 사회적 부적응 등에 이르기까지 많은 정신적 스트레스와 문제를 겪게 된다. 그러나 이런 사춘기적 문제와 갈등들은 교사와 학부모에게 학생들 누구나가 겪는 일로서 ‘해결해야 할 문제’라기보다는 ‘시간이 해결해 주는 문제’ 정도로 간단히 인식되는 편이다. 특히 우리나라는 외국에 비해 상담문화가 발달되어 있지 않으므로 이런 단순한 태도로 학생들이 겪는 문제들을 대대왔고 이것은 때로 학생들에게는 ‘우리 선생님 혹은 부모님은 공부 말고는 관심이 없어요.’가 되기도 한다. 물론 십대시절에 겪는 문제들은 어른이 되면서 자연스럽게 해결되기도 한다. 하지만 반대로 십대 때 겪었던 정신적인 문제가 어른이 되도록 끝내 상처로 남아 성격발달이나 인격형성에 부정적인 영향을 미치는 사례도 적지 않다. 그러므로 학생들이 겪게 되는 크고 작은 마음의 문제들에 대해서 교사나 어른들의 좀 더 따뜻한 관심이 필요하리라고 본다. 또한 학생들 스스로

72) 조연혜, 「시 창작 교육을 위한 교수-학습 방안연구」, 연세대 교육대학원 석사학위논문, 2008, 25~29면.

도 어떻게 이러한 마음의 문제를 다스려야 하고, 문제점들을 해결해 나가야 하는지 방법을 알지 못하다보니 이런 스트레스를 해결하기 위해서 아이들은 스마트폰이나 게임을 선택할 수밖에 없었던 것이다. 이런 삭막한 일상 속에서 문학 수업이 학생들에게 도움을 줄 수 있는 방법은 없을까.

왜 하필 ‘문학’을 학생들의 내면 정서에 도움을 주도록 가르쳐야 하는가. 그것은 문학이 단순히 ‘학문’으로만 접근되고, ‘공부’로만 끝나는 것이 아니기 때문에 그러하다. 서론에서도 밝힌 바, 사람들이 흔히 문학을 읽으며 기대하는 것은 ‘공부’를 통한 ‘지식의 함양’ 이기보다는 ‘정서의 안정과 위로’였다. 그러나 실상 학생들은 문학을 읽는 일이 나에게 정서적 위로와 공감을 줄 수 있다는 것조차 알지 못하고 있다. 왜냐하면 한 번도 문학은 ‘그렇게’ 읽어본 적이 없기 때문에 그러하다. 다시 말하면 학생들이 문학을 읽을 때는 문제집을 풀기 위한 ‘본문 읽기’로서의 읽기였지 실제로 문학을 감상하는 차원은 아니었다는 이야기다. 문학은 ‘삶의 이야기’를 다루는 영역이다. 그렇기 때문에 문학은 읽는 이로 하여금 인생의 어떤 상황에 대해 공감하게 만들기도 하고, 반대로 자신은 ‘이런 상황에서 이렇게 해야겠다.’ 교훈으로 삼게 만들기도 한다. 이 연구는 문학이 보여주는 삶의 모습을 우리 학생들도 함께 읽고 자신의 삶과 비교하며 마음껏 ‘느낄 수’ 있도록 문학을 가르치는데 목적이 있다. 학생들이 먼저 문학 작품을 정서적으로 공감할 수 있다면 나아가 그를 통해 위로도 얻을 수 있을 것이다. 그렇기 때문에 예시 작품으로는 학생들이 겪고 있는 문제들과 비슷한 문제를 겪고 있는 등장인물이나 화자가 등장하는 ‘성장문학’을 보여주는 것이 효과적이다. 그렇게 해야 학생들이 문학 속 인물과 자신의 삶을 비교하면서 자신의 모습을 성찰하게 되고 이런 사고와 문학적 경험이 나아가 학생들에게 자존감 회복과 자아 정체성 발견, 자기이해를 통한 인격성장, 일상적 외상의 극복과 정서적 위로 등을 가져다 줄 수 있을 것이다. 이때 문학 치료를 적용한 문학 수업을 진행하는 교사의 역할과 문학 자체가 갖는 치유적 가능성이 중요할 것이다.

문학 교사는 문학 치료로 치자면 치료자(촉진자)의 역할을 담당해야한다. 그러므로

문학 수업 시 학생들이 발전적인 생각을 할 수 있도록 이끌어 주어야 한다. 교사는 학생들 중에 자기비판이나 타인의 시선에 대한 부담으로 인해 글쓰기를 어려워하는 학생들의 마음을 열어주도록 해야 한다. 그러려면 평소에 학생들 개개인이 가지고 있는 독특한 생각이나 발상에 따뜻한 관심을 기울여야 하고 그 생각들을 어른의 시선으로 비판하거나 가르치려고 하기 보다는 먼저 존중하고 이해하려는 마음가짐을 가져야 한다. 또한 정서적인 방어기제 때문이 아니라 단순히 글쓰기에 재주가 없거나 글쓰기 자체를 어렵게 느껴서 창작에 어려움을 겪는 학생들도 있다. 이런 학생들에게는 문학교사로서 또한 어떻게 하면 글을 잘 쓸 수 있는지 그 방법을 제시해 학생들이 글을 쓸 수 있도록 가르쳐야 할 것이다. 그리고 가능하다면 교사가 먼저 문학을 통해 마음의 문제를 해결했던 경험을 함께 들려주고 그와 비슷한 사례를 가졌던 작가를 소개하면서 문학이 한 개인의 인생에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다는 것을 미리 알려주는 것도 좋을 것이다.

교사의 역할 만큼이나 중요한 문학의 특징은 문학이 바로 ‘은유’로 이루어져 있다는 점이다. 은유적 표현 방식이야말로 문학이 정서 치료를 가능케 할 수 있는 결정적인 지점이다. 특히 시 장르는 다른 장르에 비해 은유적 표현방식이 가장 두드러지게 드러나기 때문에 정서 치유적 효과가 크다고 본다. 시의 ‘은유’는 문학 교육 면에서 반드시 가르쳐야 할 항목이라는 점 이상의 의미를 갖는다. 은유는 학생들의 정서를 변화시킬 수 있는 ‘좋은 치유 기제’가 된다는 점에서도 다시 주목 받아야 할 것이다. 프라이는 ‘은유’가 인간의 마음과 외부 세계를 결합하여 마침내 동일화하고 싶어 하는 욕구, 전달의 불완전성을 극복하고 의미를 더 효과적으로 표현하고자 하는 욕망에서 비롯된다고 설명한 바 있다. 즉 시인은 애초에 생각하고 있었던 세계나 원래 가지고 있던 정서를 ‘외부 세계와 동일’해지려는 욕구를 갖고 시 쓰기를 시작한다. 이 같은 창작의 욕구 안에서 시인은 자신의 정서를 더 ‘완전하게’ 표현하고자 원래 표현하려던 감정 또는 정서를 ‘다른 표현’으로 바꾸게 되는데 이것이 바로 ‘전이(轉移)’이다. 이 때 ‘다른 표현’이란 주제의식을 더 효과적으로 구현해 내기 위

해 시인이 고안해 낸 구체적이고 감각적인 ‘시적 이미지’이다. 시인의 갈등적인 상황 즉 부정적인 감정은 시인이 만들어낸 시적 이미지로 전환되고, 시적 이미지로 전환된 본래의 감정이나 정서 또한 마찬가지로 전환을 겪으면서 시인의 감정은 ‘새로운 통합’을 맞이하게 되는 것이다.

이런 ‘전환’은 ‘은유’가 무의식과 맞닿아 있는 언어 표현 방법이라는데서 기인한다. 은유는 시인의 무의식을 토대로 그 의미를 변화 및 확장하면서 역동적으로 이미지를 창출한다. 무의식을 구성하고 있는 은유를 통해 쓰인 시는 보이지 않는 세계, 미경험의 세계, 상상력의 세계를 자극한다. 시인이 만들어낸 상상의 세계 안에서 시는 분명한 어떤 이미지나 심상을 그려낸다. 이렇게 만들어진 시적 이미지는 과거와 기억의 표상에서 벗어나 문학적으로 ‘형상화’됨으로서 자아를 세계와의 소통으로 이끄는 통로의 역할을 한다. 이때 시인은 이미지로써 추상적이고 관념적인 것을 구체화한 무의식적 이미지와 현실 사이에서 ‘호환 가능한 상호 텍스트성’을 발견한다. 다시 말하면 자신의 정서를 은유된 대상에 투영하고 이입시키는 과정을 통해, 시인은 역설적으로 자신의 심층적 내면을 보다 선명하게 인식하게 되는 것이다. 자신의 내면을 선명하게 인식하게 된 시인은 더 이상 감정이나 정서에 빠져있기 보다는 객관적으로 문제를 바라볼 수 있는 시각을 획득하게 된다. 이런 객관적 시각이 시인의 정서를 환기 시키게 되고 시인의 의식과 무의식적 욕구에 대한 감정의 전이를 가능케 한다. 이런 ‘감정의 전이’가 바로 시인의 내면을 치유하는 지점이다.⁷³⁾

학생들의 문학 창작 시간도 시인이 되어 시 쓰기 과정을 체험해보고 이를 통해 정서적 환기를 경험해보게 하기 위한 수업을 목적으로 한다. 이때 학생들이 평소에 가지고 있었던 고민과 문제를 소재로 시를 써보게 할 것이다. 시를 쓰는 과정은 단순히 문제에 대해 단순히 그것을 표현하고 발산하는 것 이상의 의미를 갖는다. 시를 쓰고자 하는 고민과 더불어 자신만의 시 창작 욕구를 찾는 것은 곧 자신의 정서와 내면을 성찰하는 시간이 될 것이다. 문학 창작을 통해 타인과 소통할 수 있는

73) 권성훈, 『시 치료의 이론과 실제』, 시그마프레스, 2010, 61~75면.

인재를 양성하려는 교육과정의 성취 목적을 달성하는 것은 먼저 자기 자신에 대한 이해와 소통을 바탕으로 가능해 진다고 본다. 이런 자신에 대한 진지한 성찰 위에서 학생들은 시 창작이 주는 위로와 치유를 경험하게 될 수 있을 것이다.

다. 시 창작 교육의 방향

시 창작 교육의 방향에 대해 재고하기 위해서 먼저 창작 교육의 위상이 교육과정 안에서 어떻게 변화되었는지 생각해볼 필요가 있을 것이다.

1~4차까지의 교육과정에서 창작은 별로 특이할 만한 분야는 아니었다. 특히 4차 교육과정에서는 ‘지도 및 평가 상의 유의점’에서 ‘소설이나 희곡의 창작은 문학 창작에 흥미와 재능을 가진 학생을 대상으로 하며, 정규 수업시간에는 지도하지 않도록 한다.’고 명시되어 있다. 교육과정 초기 단계에서 문학은 ‘문학 전문인의 것’ 이라는 특권적 시선에 머물러 있었던 것이다. 그 결과 5차 교육과정에서 창작은 아예 언급되지 않기에 이르렀고 6차 교육과정에서 다시 ‘창작’에 대한 항목이 나타나기는 하였으나 단순히 ‘(시, 소설, 수필)을 쓴다.’는 언급에 지나지 않았다. 그러나 7차 교육과정에 이르러서 ‘창작’은 6차 교육과정에서 ‘문학의 이해와 감상’이었던 항목이 ‘문학의 수용과 창작’으로 명칭이 바뀌게 되면서 공식적으로 주목을 받게 되었다.

먼저 7차 교육과정이 되면서 문학의 이해와 감상과 같은 문학에 대한 소극적 접근에서 문학을 수용하고 창작하는 적극적 접근으로 인식이 변화된 것은 의미 있는 변화였다고 본다. 그러나 실상은 구체적 방법론이 부재한 ‘창작하라, 써보라’는 식의 주문에 불과했다. 어떤 방법론도 없이 무작정 창작하게 만드는 것은 오히려 학생들에게 글쓰기에 대한 두려움을 안겨줄 뿐 아니라, 결과적으로 글쓰기는 ‘소수의 재능 있는 학생들’을 위한 영역이라는 기존의 인식을 더욱 공고히 할 뿐이었다. 방법론이

없이 완성도 높은 작품을 창작하기 위해서는 결국 학생 개개인의 재능에 기댈 수밖에 없기 때문이다. 한편 이러한 방법론의 부재는 또 다른 문제인 ‘패러디’에 지나치게 기댄 창작 교육으로 이어지게 되었다. 물론 글쓰기를 어려워하는 학생들에게 ‘패러디’는 좋은 시작이 될 수 있지만, 단순히 기존 시에서 단어만 몇 개 바꾸고 수정하는 정도의 창작은 진정한 의미의 ‘창작 교육’이라고 할 수는 없다고 본다. 왜냐하면 문학 창작이 교육되어야 하는 중요한 목적 중의 하나가 자신의 삶과 문학을 연결 짓고, 자신이 평소 느끼던 것들을 문학적 언어로 표현하는 방법을 배우는 것이기 때문이다.

7차 교육과정 이후 교육과정은 차수로 구분하지 않고 개정을 통해서 부족한 부분을 보완해왔다. 이에 따라 2007개정 교육과정에서는 기존 7차 교육과정에서 사용하던 ‘창작’이라는 단어를 ‘생산’의 개념으로 바꾸었다. ‘문학의 생산’에 대한 학습 내용으로는 ‘①내용과 형식, 맥락, 매체를 바꾸어 작품을 비판적 창조적으로 재구성한다. ②다양한 시각과 방법으로 작품을 창작한다.’로 제시하고 있다. 이를 통해 ‘창작’에서 ‘생산’으로의 변화는 더 넓은 영역의 창작을 포함한 개념으로 유추해 볼 수 있다. 즉 장르간, 매체간 변화하는 문학의 ‘모든 형태’를 창작이라는 형태로 넣어 좀 더 창작에 대한 시각을 다양화한 것이다. 결국 ‘생산’으로의 개념의 변화는 학습자들이 생성해 낼 수 있는 여러 가지 종류의 결과물을 ‘문학’으로 인정하면서 창작된 작품의 문학적 수준보다는 ‘문학 창작의 과정’에 초점을 창작 교육을 지향하게 되었다. 그러나 앞서 주지하다시피, 창작의 과정에 초점하면서도 실제로 그 ‘과정’을 배울 수 있는 방법론이 부재했던 데 문제가 있었다.⁷⁴⁾

2015년 개정 교육과정에서 주지하는 문학 교육의 목적도 지난 교육과정에서 지향하는 것과 크게 다르지 않다. 문학의 ‘성격’ 항목에는 ‘학습자는 문학 작품의 가치와 아름다움을 파악하는 활동을 통해 작품의 수용과 생산 능력을 기를 수 있다. 또한

74) 김권숙, 「비유 수업이 시 창작 능력과 시 창작 태도에 미치는 효과」, 한국교원대 교육대학원 석사학위논문, 2011, 7~11면.

문학 활동에 참여하여 이를 자신의 삶과 연계함으로써 자아를 성찰하고 정서를 함양하며 창의적인 언어 능력과 사고력을 기를 수 있다. 문학에서 학습자는 다양한 사회·문화·역사적 맥락 속에서 생산된 문학의 제반 양상을 이해하고 향유하며 평생 독자로 성장하는 기초를 다진다.⁷⁵⁾고 명시되어 있다. 2015 개정 교육과정의 항목과 기존 교육과정의 요소들을 비교하여 현재까지 시 창작 교육에서 합의된 사항을 정리하면 아래와 같다.

- ① 창작 교육의 목표는 작가를 양성함에 있다기보다 감식력 갖춘 독자를 양성하는데 있다.
- ② 창작 교육의 교육과정은 창작 과정을 분절적으로 제시해야 하며, 그 과정이 체계적으로 배열되어야 한다.
- ③ 창작 교육은 활동 그 자체를 위한 비현실적 경험이 아니라, 학습자 자신의 실제적인 경험을 표현해야 한다.
- ④ 창작 교육의 실체는 총체적인 관점 속에서 여타 언어활동, 예컨대 표현, 이해 활동과 긴밀하게 결합한 채 이루어져야 한다.
- ⑤ 창작 교육의 평가는 서열을 매기기 위한 것이 아니라, 학습 목표에 도달하기 위한 과정에 초점을 기울여야 한다.⁷⁶⁾

즉, 위의 정리와 2015년 개정 교육과정에서 미루어 보았을 때 문학 창작의 근본은 ‘감식력 있는 독자’ 즉 평생 독자로 학생들을 성장하게끔 하기 위함이며, 문학과 자신의 삶의 관계를 ‘직접적으로 적용 및 반영’하여 문학을 이해하고 정서를 함양하는 것이다. 이러한 목적을 이루기 위한 문학 창작의 방향은 ‘자기를 성찰하는 글쓰기’가 되어야 할 것이며 동시에 완전한 작품을 향한 글쓰기이기보다 작가가 되어

75) 2015년 개정 국어과 교육과정 별책5 교육부고시 제 2015-74호 1면. 밑줄은 필자.

76) 양은경, 「이미지화를 통한 시 창작 교육- 중학교 2학년을 대상으로-」, 전남대 교육대학원 석사학위논문, 2012, 16~17면.

문학 작품을 완성해 나가는 ‘문학적 경험’에 초점을 둔 글쓰기가 되어야 할 것이다. 또한 창작을 가르칠 때 ‘구체적인 방법’들을 제시하여 학생들이 따라할 수 있도록 창작 수업을 체계화 하는 것이 필요할 것이다. 이 같은 목적을 이루기 위해 이 연구에서는 문학 치료의 치료단계들을 차용하여 창작 수업을 진행해 보고자 한다. 이를 통해 학생들은 문학 창작과 자신의 삶을 연계시킬 수 있는 기회를 갖게 될 것이며 어떻게 써야 하는지에 대한 방법적인 도움도 받을 수 있을 것으로 기대한다.



Ⅲ. 은유의 치유적 특성을 활용한 시 창작 교육

1. 과정 및 절차

가. 교육목적 및 내용

1) 목적과 필요성

청소년기는 자기 자신을 새롭게 발견하고 탐색하며 ‘나는 누구인지’, ‘왜 사는지’, ‘어떻게 살아야 하는지’등을 고민하면서 그 해답을 찾기 위해 갈등하는 시기이다. 그럼에도 불구하고 대부분의 중·고등학교 학생들은 자신을 자유롭게 표현하며 성찰하는 시간은 잃어버린 채 오로지 입시를 위한 학업에만 열중하고 있다. 이처럼 학생들이 가진 부담과 정신적 스트레스를 나누고 해소할 만한 공간이 부족하다보니 생각보다 사춘기를 겪으면서 보이지 않는 상처를 안고 있는 학생들이 많다. 이런 아이들의 ‘정서적 불안’은 교과 과목과 학업에 대한 무관심으로 이어지기도 하고, 또래나 교사와의 관계에 있어서 부정적인 영향을 미치기도 한다.⁷⁷⁾ 교육은 학생들이 ‘건강한 정신과 올바른 가치관’으로 살아갈 수 있도록 돕는 데에 궁극적인 목적이 있다는 점에서 교과 지식 못지않게, 학생들이 사춘기 시절을 잘 보낼 수 있도록 안내하는 교사의 역할이 중요하다고 본다. 특히 문학 자체가 ‘인간의 삶’을 소재로 하며 삶의 여러 문제들을 다루고 있기 때문에 다른 어떤 과목보다도 이런 정서적인

77) 문태라, 「고등학생의 자아 정체성 확립을 위한 문학 수업 모형 연구」, 전남대 교육대학원 석사학위논문, 2008, 1면.

안정과 지지에 도움을 줄 수 있는 교과라고 본다. 즉 문학 수업은 청소년들이 겪을 만한 문제들에 대해 정서를 순화해 줄 뿐 아니라, 궁극적으로 학생들의 자아 안정과 인격 성장을 이루어 낼 수 있는 전인적 교육의 시간으로 만들 수 있는 의미있는 시간이다. 그렇기에 문학 교사도 문학 수업이 정서적으로 혼란을 겪는 청소년들의 자아를 발견하고 정체성을 확립해 나가며 삶의 진실과 교훈을 깨닫게 하는 소중한 기회의 장이 되도록 노력해야 한다. 교사는 교사가 중심이 되는 ‘지식 주입형 교육’이 아니라, 학생들이 능동적으로 참여할 수 있는 교육이 되도록 문학 수업을 준비해야 할 것이다. 이런 맥락에서 문학 창작 수업이 7차 교육과정 이후로 주목받게 되었던 것은 어쩌면 당연한 일일 것이다. 문학 창작은 그동안 ‘독자와 수용자’로 전락했던 학생들에게 수업의 주도권을 넘겨주어 스스로 삶의 문제에 대해 고민하고, 문학 시간을 통해 배운 문학의 지식들을 활용해 볼 수 있는 ‘능동적 참여’를 이끌어 낸다. 비록 창작 수업을 교실에서 실행하기에 많은 어려운 점이 있지만 그럼에도 꾸준히 창작 수업에 대한 방법을 연구하고 개발·개선해야 할 필요가 바로 여기에 있다.

이 연구에서는 효과적인 문학 창작의 한 방법으로 시 치료의 장점을 수용·활용한 시 창작 수업을 제안한다. 이는 인접학문인 문학치료학에서 문학을 내면 치유의 도구로 활용하여, 내담자의 문제적 내면 치유를 이뤄냈던 성과를 바탕으로 문학 수업에 적용하려는 시도이다. 앞서 주지하다시피, 요즘 청소년들은 각종 발달적 고민과 학업 문제, 교우 관계 및 가족과의 관계로 인한 스트레스를 해소할 수 있는 방법을 찾지 못한 것 같다. 그 결과 주로 스마트폰이나 게임, 텔레비전과 같은 매체 등을 통해 일시적인 방법들로 이를 해결해 보려 하지만 이런 방법은 명백히 ‘근본적인 해결책’이 될 수 없을 것이다. 이 연구에서 제안하는 수업은 이런 학생들의 정서적인 고민과 문제를 내면의 성찰을 통해 발견하고, 스스로 문제에 대한 해결책을 찾게 하는 방식으로서 의미와 실효성이 있는 문학 수업이다. 문학을 읽고 자신의 문제에다 적용시켜 작품을 창작하는 것은 학생들이 문학을 한 단계 높은 차원에서 이

해할 수 있게 한다. 직접 문학을 한번 써봄으로서 시인이 겪는 문학이 주는 위로와 안정을 직접 경험해 볼 수 있다는 것은 의미 있는 경험이다. 왜냐하면 이런 학생들이 학교를 졸업하고, 교실을 떠나서도 문학을 적극적으로 찾아 읽고 쓸 수 있는 ‘평생 독자’로 자라기 때문이다.

특히 다양한 문학 장르 중에서도 이 연구에서는 ‘시’에 주목할 것이다. 왜냐하면 ‘시’장르야말로 이 같은 시인의 내적 위로와 치유의 경험을 극대화 할 수 있기 때문이다. 시에서 주로 쓰이는 ‘은유나 상징’과 같은 언어적 표현법은 개인의 정서와 무의식을 자극한다. 알다시피 무의식은 어떤 문제를 일으키거나 또는 해결하는데 있어 큰 역할을 하는 부분이 되기 때문에 이를 자극한다는 것은 다시 말하면, 은유나 상징적 언어가 문제를 치유할 수 있는 가능성을 가진다고 할 수 있다. 이렇게 무의식 차원에만 ‘감정’으로 머물러 있던 문제를 이것을 의식의 차원으로 드러내는 것은 문제를 객관화 시켜줄 수 있다. 그 문제에 대해 글을 쓰고 문학을 창작하는 것이 바로 그런 객관화 작업인 것이고, 이는 곧 문제에 대한 해결책을 찾을 수 있는 또 다른 가능성으로 이어진다. 그러므로 시를 읽고 창작하는 것은 청소년기의 정서 함양과 인성교육에 가장 적합한 장르가 될 수 있다고 기대하는 것이다. 뿐만 아니라, 한 작품을 완성해 내는 것이 양적인 면에서 부담스럽지 않다는 점도 수업 현장에서 창작 수업으로 활용도가 높은 또 한 가지 이유가 될 것이다.

2) 지도상 유의점

많은 학생들이 아직도 시를 고고(孤高)하게 생각하고 접근하기 어렵게 생각하고 있다. 특히 시에 대해서는 더욱 이런 인식이 강하기 때문에 시는 시인이나 시 창작에 재능 있는 몇몇 사람들만 쓰고 향유하는 것이라고 생각한다. 그러므로 시 창작

을 가르칠 때 교사는 먼저 시 쓰기가 특정인의 것이 아니라는 점을 알려주는 것부터 시작해야 할 것이다. 시도 수필과 같은 다른 장르들과 마찬가지로, 일상과 가까울 수 있는 장르이며 일상의 어떤 소재로도 시를 창작할 수 있다는 인식을 먼저 학생들에게 심어주는 것이 중요하다. 문학은 인간의 삶을 중요한 주제로 삼기 때문에 자연스럽게 문학 창작도 우리 자신의 삶의 현장을 반영하여 쓰면 된다는 것을 학생들에게 먼저 알려주어야 할 것이다.⁷⁸⁾

쓰기 자체에 어려움을 느끼는 학생들은 ‘무엇을’ 써야 할지 모르겠다는 데 문제가 있다. 바로 이 ‘무엇’, 시를 쓰고자 하는 소재 찾기는 자신의 내면의 이야기에서부터 시작해야 한다고 본다. 앞서 말했듯, 그것이 곧 문학이자 학생들이 어렵지 않게 ‘쓸거리’에 대해 접근할 수 있는 방법이라고 본다.

하지만 이런 내면의 소리에 귀를 기울이는 습관이 되지 않은 학생들도 많기 때문에 교사는 평소에 학생 개개인의 삶을 잘 관찰하여야 한다. 그래서 학생들이 평소 어떤 고민을 하고 있는지 알아둬야 할 필요가 있다. 이것은 문학 수업에서 문학교사가 단순히 문학적 지식을 전달하는 것 이상으로 ‘문학 치료자 혹은 상담가’로서 자세를 지녀야 하는 것을 의미한다. 이런 교사의 따뜻한 관심은 학생들이 시를 창작할 때, 소재를 찾기 어려워하는 학습자들에게 도움을 줄 수 있을 것이며 나아가 학생들이 문제에 대한 답을 찾아가는 여정에서 지지자로서 역할을 다할 수 있을 것이다. 상담가로서의 교사는 먼저 학생들이 평소에 가지고 있던 생각들을 자유롭게 펼치고 표현할 수 있도록 학생들의 생각을 허용해야 한다. 같은 의미로, 학생들의 적극적인 창작을 돕기 위해서 창작 도중 교사의 평가나 피드백은 지양되어야 한다. 교사가 창작 과정에 많이 개입하게 되면, 학생들은 교사의 눈치를 보느라 자신이 진짜 쓰고 싶은 글을 쓸 수 없게 된다. 학생들이 자신의 생각이나 표현이 인정받고 수용되지 못했다고 느낄 경우에는 시 쓰거나 글쓰기에 오히려 거부감을 가질 수 있

78) 문명관, 「시 교육 실태와 수업 모형 연구」, 동국대 교육대학원 석사학위논문, 2004, 57면.

으므로 교사는 열린 마음으로 창작 수업에 임하되, 아직 창작을 어려워하는 학생들에게는 적절한 질문이나 또래 친구와의 대화를 통해 도움을 얻을 수 있도록 해야 할 것이다. 이런 태도는 학생들의 작품을 평가할 때도 적용되어야 한다. 지나치게 높은 문학적 잣대로 창작된 시를 평가한다면 학생들에게 창작 시간은 부담이 가중되는 시간이 될 뿐이다. 그것보다는 학생 개개인에게 시 창작이 어떤 의미가 있었는지 학생들이 느낀 창작의 체험을 중점적으로 판단하여 평가하여야 한다. 실제 시인이 어떤 과정으로 시를 통해 마음의 위로를 얻고 안정을 얻게 되었는지 학생들이 깨달을 수 있다면 가장 성공적인 문학 창작 수업이 된 것이다. 물론 한 번의 창작 수업을 통해 학생들이 시인의 마음을 이해하고, 시 세계를 펼치며 정서적 카타르시스를 느끼고 체험하는 것이 어려울 수는 있다. 하지만 이런 개별 경험들이 결국 시 읽기와 쓰기에 대해 긍정적인 인식을 갖게 하며 이로써 학생들은 잠재적인 독자이자 시 창작자로서 성장할 수 있게 될 것이다.

또 하나 교사가 시 창작에서 중요하게 가르쳐야 할 것은 시를 쓰는 일이 ‘형식적인 틀’을 베끼는 것이 아니라는 점이다. 시인의 주제의식이 시 안에 ‘어떻게 형상화’되는 지에 대한 과정을 이해하고 이를 표현하는 것이 시 창작 지도의 핵심이 되어야 한다. 그러므로 교사는 이에 대한 교수를 잊지 않고 지도하여 학생들이 시의 형식적 틀만을 패러디하는 표면적인 시 쓰기를 하지 않도록 가르쳐야 한다. 예시 작품으로 제시되었던 시의 몇몇 단어들을 바꿔치기 하는 식의 문학 창작은 진정한 의미의 ‘시 쓰기’가 될 수 없기 때문에 이를 방지하기 위해서는 구체적인 은유 생성 방법이 필요할 것이다. 개념이 있으면 그것을 어떻게 시적 언어로 나타낼 수 있는지 그 사고의 과정에 도움을 줄 수 있는 다양한 은유 생성 방법들을 동원하여 교사는 학생들이 보다 쉽게 창작에 접근할 수 있도록 해야 한다. 그렇게 하기 위해서는 평소에 교사도 시에 관심을 가져야 할 뿐 아니라, 시인으로서 자신의 시를 창작해본 경험이 있어야 할 것이다. 교사부터가 ‘문학의 생산자’가 아니라 ‘수용자’로서만 남아 있다면 학생들에게 창작의 기쁨을 가르칠 수 없기 때문이다.

창작 교육은 무엇보다, 학생들이 평가에 대한 두려움 없이 자유롭게 느끼고 표현할 수 있도록 하는 것이 우선되어야 한다. 그리고 이를 바탕으로 실제로 학생들이 글쓰기를 할 때 사용할 수 있는 구체적인 방법을 제시해 줄 수 있는 교육이어야 한다. 이를 위해 교사가 해야 할 역할은 교사가 문학 교사로서의 지식 전달 뿐 아니라, 상담가로서의 자세와 면모를 함께 갖추어 나가며 자신 또한 시인이 될 줄 알아야 하는 것이다. 그렇게 할 때 그 가르침을 받은 학생들도 시와 문학 속에서 그동안 미처 발견하지 못했던 삶의 의미를 발견해내고 이를 자신만의 방식으로 시로서 표현하는 기쁨을 깨닫게 될 수 있을 것이다.

3) 은유치료의 적용과 시 창작

인간의 사고는 언어로써 가능할 수 있게 되는데 언어는 기호이며, 기호는 대상이나 사물을 나타내는 '은유'이다. 은유로서의 언어는 다의성과 모호성, 다층성을 가진다. 이런 은유적 특성 때문에 언어로 표현되는 의식은 보는 시각에 따라 전혀 다른 의미로 해석된다. 결국, 내담자가 기억하고 있는 상처받은 내면의 기호들은 은유된 언어를 통해 '새로운 방향으로 해석'될 가능성을 내포하고 있는 것이다. 은유치료의 목적은 인간의 다층적 사고를 의식의 본질로 보면서 은유를 통한 인식의 변화를 꾀하는 것이다. 은유는 A에서 B로의 전환을 전제하므로 내담자가 자신의 문제(A)에서 B라는 다른 대상에 집중하게 됨으로서 문제에 대한 객관적 거리를 유지할 수 있게 한다. 문제에 대한 객관적인 거리는 그 문제가 '자신만의 것'이라는 잘못된 신념에서 벗어나 타인과 공감할 수 있는 공간을 형성해 준다. 그 결과 내담자는 고착된 감정에서 빠지지 않고 이에서 벗어나 문제의 해결책을 탐색할 수 있게 된다. 또한 은유는 의식의 본질을 숨길 수 있는 '가면'이 된다는 점에서 치유의 핵심이 된

다. 문제를 드러내고 노출하는 것에 있어 두려움을 느끼는 내담자들이 은유라는 가면을 통해 비로소 자신 안의 억압된 감정을 표출할 수 있게 되는 것이다. 감정이 표출되는 것이 중요한 이유는 그 어떤 문제도 그 문제를 드러내지 않는 한 치유될 수 없다는 점 때문에 그러하다. 아무리 좋은 상담가가 있다 하더라도 내담자가 자신의 문제를 꺼내놓지 않으면 상담이 진행될 수 없는 것처럼, 개인의 문제도 그것을 의식차원으로 드러내지 않으면 정서의 안정도, 치유도 기대할 수 없을 것이다.⁷⁹⁾ 그런 점에서 문제 해결을 가로막는 내담자의 의식적, 무의식적 환경들에 의해 발생하는 '저항'을 최소화 하는데 은유는 효과적인 방법이 될 것이다.⁸⁰⁾ 학생들은 은유를 활용하여 글을 쓸 때, 자기 비판에서 벗어나 '내면적 저항'을 허물고 무의식적 상처들을 의식차원으로 끌어내는 자유로운 글쓰기를 할 수 있다. 은유가 가진 특성 덕분에 학생들이 작품을 읽고 감상하는 것 이상으로 자신만의 작품을 창작했을 때, 문학으로부터 정서적인 위로와 안정을 얻을 수 있게 되는 것이다.

번의 'PRO접근법'은 은유치료의 한 방법으로서 번이 자신의 저서 『101 Healing Stories』에서 제시한 바, 문제(Problem), 자원 혹은 수단(Resource), 결말(Outcome)의 영어 두음을 모은 약자이다. '문제(Problem)'란 내담자가 지니고 있는 증상이나 문제점 등을 말하는 것이고 '자원 혹은 수단(Resource)'은 내담자가 이미 가지고 있는 능력을 탐색하여 치료에 적용할 수 있는 힘을 지닌 에너지로 만드는 과정이다. 마지막으로 '결말(Outcome)'은 내담자가 나아가야 할 혹은 획득해야 할, 바람직한 결과를 말한다.⁸¹⁾ PRO접근법은 상담치료에서 뿐만 아니라 학생들이 스스로 문제를 해결할 수 있는 효과적인 방법이라고 본다. 왜냐하면 일단 대부분의 문제는 '궁극적으로 내가 어떻게 되어야 하는지'와 같은 결말(Outcome)을 알고 있지만 그에 상응하는 '노력'이 없기 때문에 계속 그 문제적 상태에 머물러 있는 것이 대부분이기 때

79) 배선윤, 「은유치료-문학치료에 대한 은유적 접근」, 경북대 석사학위논문, 2007, 1~2면.

80) 임춘택, 「교육과 치료로서의 문학행위에 관한 질적 연구 -은유적 이야기 교육과 치료 모임 사례를 중심으로」, 『인문연구 73호』, 영남대학교 인문과학연구소, 2015, 172면.

81) 배선윤, 「은유치료-문학치료에 대한 은유적 접근」, 경북대 석사학위논문, 2007, 2면.

문이다. 이 ‘노력’이 바로 ‘자원 혹은 수단(Resource)’이 된다. PRO접근법에 따르면 내담자는 문제적 상황의 해결을 위해서 외부적 힘을 끌어들이는 것이 아니라, 자신이 이미 가지고 있거나 알고 있는 내면적 가치들을 활용하여 문제에 대한 ‘시각을 달리’하게 된다. 이런 내담자의 ‘의식 변화’는 내담자 스스로 문제를 이겨가는 과정으로서 궁극적으로 내면 치유라는 변화를 이끌어 낼 수 있다. 이는 자존감이나 자아 정체감이 낮은 청소년기를 겪는 학생들에게 자아 정체성을 확립하고 스스로에 대한 믿음을 공고히 하는데 효과적인 방법이 될 것이다. 특히 학교나 제도와 같은 큰 틀에서 현실적으로 벗어나기 어려운 환경에 있는 중·고등학교 학생들에게 이런 의식의 전환은 ‘실현 가능한 자가 상담’의 형태로서 더욱 의미가 있을 것이다.

그러므로 이 연구에서는 이런 PRO접근법의 장점을 활용하여 시를 읽고 쓰도록 하는 문학 수업을 진행하고자 한다. 특히 ‘써보는 것’이 중요한 이유는 단순히 시를 읽으며 시적 화자를 이해하고 공감하는 것으로는 ‘감정의 정화’ 이상의 효과를 얻기 어렵기 때문이다. 자기와 비슷한 처지에 놓인 시적 화자를 이해하게 됨으로서 얻을 수 있는 정서적 안정감이 시 읽기를 통해 얻어진다면, 시 쓰기는 먼저 감정을 지배하는 부정적인 상황 즉 문제를 드러내는 것으로 치유가 시작된다. 시 쓰기의 과정은 다시 말하면, 문제를 개선하기 위한 방법을 자신 내부에서 찾는 과정이기 때문에 글을 써보는 일은 내면 치유의 완성을 향해 간다고 할 수 있다. 이 연구에서는 PRO접근법을 통해 먼저 실제 시 작품을 분석함으로써 시인의 주제의식 및 의식 변화가 작품 속에서 어떻게 반영이 되어 나타났는지 이해한 다음, 학생들 자신의 문제에 대해 생각해 보게 할 것이다. 학생들은 자신이 가진 문제를 문제와 자원, 결말로 분류해보고 이를 소재로 하여 시를 써보게 된다. 아직 많은 학생들이 삶과 문학을 연결 지으며 문학 속에 반영된 삶의 모습과 나의 모습을 비교해보고 삶에 적용하는 문학 읽기에는 이르지 못하고 있었다. 이런 상황에서 자신의 문제를 소재로 한 글쓰기는 삶과 문학의 연관성을 몸소 체험할 수 있는 기회의 장이 될 것이다. 그러나 실상 학생들이 자신의 문제를 자각하는 것도 쉬운 일은 아니다. 학생들이

쓰고자 하는 내용을 생각해 낼 때, ‘생각 그물 만들기’와 같은 활동지가 도움이 될 수 있다.⁸²⁾ 자신이 속한 환경이나 장소를 중심으로 가지를 뺀어 나가듯이 생각해 보다 보면, 학생들도 자신이 겪고 있는 문제나 고민에 대해 자각할 수 있게 될 것이다. 이렇게 해서 어떤 내용으로 시를 쓰고 싶은지가 결정되었다면 시인이 정한 주제 의식을 효과적으로 표현할 수 있는 시어나 소재를 선정해야 한다. 즉 시인의 머릿속에 있는 생각을 시적 언어로 옮겨 쓰는 작업인 것이다. 이때 ‘브레인스토밍’은 많은 시어들을 떠올리는데 도움을 줄 수 있다. 브레인스토밍으로 떠올린 다양한 시어들을 놓고 그것을 깊이 탐구하여 그 시어가 가진 특성이나 성격을 통해 쓰고자 하는 바를 나타내는 작업은 시 쓰기의 핵심이 된다. 시의 ‘은유적 개념을 형성’하기 위해서 학생들은 몇 가지 은유 만들기 전략을 사용할 수 있다. 양서영의 논문을 참고하여 본 바, ‘생명 불어 넣기’와 ‘사물 되어보기’와 같은 ‘의인화법’이 위주가 되는 은유 생성 전략은 초보자들에게 효과적으로 사용될 수 있다고 본다. ‘생명 불어 넣기’는 먼저 대상의 속성을 나열한 후에 그 속성이 식물이나 동물, 사람처럼 나타나도록 개념을 생성하는 방법이다. 또 ‘사물 되어보기’는 무생물인 대상에 직접 ‘되어 봄’으로서 사물과 대화를 나누거나, 일기를 써보는 활동을 통해 은유 개념을 생성하는 방법이다.⁸³⁾ 이같은 은유 생성 전략은 사물이나 대상, 동식물 등을 사람처럼

82) 이효진, 「은유를 활용한 시 창작 교육의 방법 연구」, 한국외대 교육대학원 석사학위논문, 2006, 66면.

83) 양서영, 「비유적 이미지 형상화를 통한 시 창작기초 방법 연구」, 광주교대 교육대학원 석사학위논문, 2010, 48~55면.

< 생명 불어 넣기를 통한 시 창작 과정의 예- 김○현 >

활동1: 대상정하기(새싹)

활동2: 대상 탐색하기(하는 일: 봄 소식을 알려줌/색깔: 연두색, 초록색 계열/ 촉감: 얇고 가는 느낌/ 좋은 점: 자연의 대를 이어줌/나쁜 점: 없음/사는 곳: 숲속, 들, 산/냄새: 풀 냄새/모양: 단풍 나무 열매 모양)

생각하거나 무생물에 생명력을 부여하게 됨으로서 자연히 시인의 감정을 ‘이입’하게 만든다. 감정의 이입은 문학을 통해 감정의 정화를 이루어 낼 수 있는 시작이 되므로 은유 생성 단계에도 많은 공을 들여야 할 것이다. 하지만 은유 자체로 시가 되는 것은 아니다. 개념이 생겼다면 이를 ‘텍스트 화’ 하는 과정이 필요하며 학생들이 시 창작에 있어 어려움을 느끼는 것도 사실 이 대목이다. 예를 들면, 학교생활과 친구 관계 등에서 어려움을 만나 좌절이나 그 안에서 인내를 겪었던 학생이 ‘산’이라는 시어를 생각해 내고 등산과 인생의 속성을 연결하여 ‘인생은 넘어야 할 산이다.’라는 식으로 텍스트 화하여 표현할 수 있어야 한다는 의미이다.⁸⁴⁾ 은유를 제대로 구성하여 적절한 문장으로 만들고 결과 연을 이을 수 있도록 연습하는 것은 쉬운 일만은 아니다. 그렇기에 교사는 구체적인 예시와 방법들을 제시함으로써 학생들이 생각해 낸 은유적 개념들이 텍스트화 될 수 있도록 지도해야 할 것이다.

활동3: 대상 비유하기(새싹, 자연의 첫 걸음)

활동4: 시 쓰기 및 재고 하기

< 사물 되어보기를 통한 시 창작 과정의 예-노○진 >

활동1: 내가 되고 싶은 것 탐색하기(글감 생성 위한 브레인 스토밍 하기)

시계- 시계바늘-나뭇잎-신발-모르겠다-텔레비전-손-지우개

활동1-1: 대상 선택, 대상이 되어 하루 일과를 일기로 쓰기-시계 바늘 선택

오늘은 참 힘든 날이다. 어느 때보다 더 힘차게 원을 그리며 뛰었지만 끝이 없었다. 계속 돌고만 있는 것 같다. 얼마 후 나는 너무 지쳐 어제보다 더 짧고 느린 인생이 될 것이다. 하지만 어제 보다는 나왔다. 다음 날은 더 지쳤다. 이렇게 힘들게 가고 있는데도 나는 더 짧아지고 행동도 느려졌다. 다른 친구들은 열심히 뛰고 있었고 숫자 친구들은 나를 보고 비웃는 것 같았다. 나는 ‘왜 이렇게 태어났을까’라고 생각했지만 희망을 잃지 않고 언제나 떨 것이다. 다음에는 꼭 좋은 것으로 태어나길 바라면서 오늘도 힘차게 뛰고 있다.

활동2: 내가 되어 본 대상에 가장 어울리는 비유 만들기

시계바늘은 희망을 주는 달리기 선수이다.

활동3: 가장 마음에 드는 비유 선택하고 구상하기

활동4: 시 쓰기 및 재고하기

84) 이상희, 「시 창작 교육 연구의 비판적 고찰 및 시 창작 교육의 방향 -은유 표현을 중심으로-」, 한국교원대 석사 학위논문, 2009, 88~89면.

나. 적용방법 및 과정

1) 작품 선정

그동안 창작 교육의 문제점으로 지적되었던 점 중 하나는 창작에 대한 구체적인 방법 없이 학생들에게 무작정 시를 쓰게 하는 식의 수업이 되었다는 점이였다. 이런 식의 창작 수업은 도리어 학생들에게 쓰기 부담을 가져다 주었으며 시는 ‘재능 있는 사람들만의 것’이라는 인식을 공고히 했다. 그러므로 시 창작 수업을 원활히 진행하기 위해서 먼저 학생들이 마음을 열고, 공감할 수 있는 예시 작품을 제시하고 그 시를 참고하도록 시작하는 것이 좋을 것이다.

시 치료의 입장에서 볼 때, 치료자와 내담자를 이어주는 매개체인 시가 적절하게 선택되는 것은 중요하다. 이봉희는 문학치료에서 문학 자료를 선정하는 지침에 대해서 주제나 표현이 강렬하며 보편·긍정적인 주제를 담되 난해한 시 보다는 이해 가능한 시가 되어야 한다고 하였다. 차재량은 시의 주제나 내용면에서 학습자의 상황이나 관심사와 관련성이 큰 작품으로서 지나치게 교훈적인 내용을 담지 않으면서도 교육적 가치가 인정되는 작품으로 선정해야 한다고 하였다.⁸⁵⁾ 이런 기준에서 볼 때 예시 작품은 학생들이 공감할 수 있을만한 주제를 다루어야 하며, 언어적 표현 방식이 지나치게 어렵지 않은 시여야 할 것이다.

한편 한국 청소년 상담원(2000)이 개발한 청소년 문제 유형분류체계에서 청소년이 호소하는 문제를 조사한 바 01가족, 02비행, 03학업/학교 부적응, 04진로, 05성, 06대인관계, 07성격, 08정신건강, 09생활습관/태도, 10기타상담, 11단순 정보제공⁸⁶⁾으로 분류되었다. 이 중에서 07성격 아래항목에 있는 ‘자아 정체감 문제’를 주목하여 보

85) 한수현, 「현대시를 활용한 학교 적응 수업 연구 : 서울시 위탁기관 학교부적응 청소년을 대상으로」, 고려대 교육대학원 석사학위논문, 2012, 18~19면.

86) 강빛나, 「시 치료 과정을 활용한 시 교육 방안 연구 : 중학교 교과서 수록 시작품을 중심으로」, 한국외대 석사학위논문, 2012, 11면.

면, 청소년기의 겪게 되는 다양한 문제들의 근본이유가 사실 ‘자아정체감의 부족’에서 비롯한다. 불안한 청소년기 자아정체감은 학생들의 생활 태도나 교우관계, 학업에만 영향을 미칠 뿐 아니라 성인이 되어서 마주하게 되는 사회활동 및 인간관계에도 영향을 미치게 된다. 그렇기에 청소년기에 자아정체감을 확립시키고 자신의 가치에 대해 스스로 발견하는 것은 정서 발달상 매우 중요하다.

정리하면, 학생들이 공감할 수 있을 만한 청소년기 문제를 ‘불안정한 자아정체감’이라고 한정하였을 때, 이 문제에 대해서 지나치게 어렵지 않으면서 학생들이 이해 가능한 수준에서 이를 시의 주제로 다루고 있는 도중환의 ‘흔들리며 피는 꽃’을 예시 작품으로 선정하게 되었다. 또한 이 작품은 중학교 1학년 교과서에 수록된 작품이기 때문에 학생들이 보다 친숙하게 읽을 수 있다는 장점도 있다.

도중환은 평소에 자기 고백과 기도, 편지글과 같은 산문체 형식의 시를 많이 써왔다. 이 같은 그의 표현법은 지나치게 상징화 되거나 은유적으로 쓰여진 시에 비해서 학생들이 편하게 읽을 수 있을 뿐 아니라, 주제 의식을 명확히 드러낸다. 이 시를 쓸 당시 도중환은 결혼 2년 만에 아내의 죽음을 맞이해야만 했다. 그런 상황에서 시인은 시를 통해서 인생에 대해 체념하거나 자조하지 않고 그런 사건조차 마땅히 일어날 수 있는 인생의 ‘바람’으로서 인정하고 수용하고자 하는 적극적 태도를 보여준다. 마치 모든 꽃들이 비와 바람을 견디고 꽃잎을 피우는 것처럼 자신 또한 바람을 피하지 않고 ‘젖으며’ 꽃잎을 피워 내겠다는 것이다. 이런 시인의 삶의 태도는 학생들에게 좋은 본보기가 된다. 또한 이 시안에서 사용되는 ‘-으랴’, ‘-나니’와 같은 각운은 읽는 이로 하여금 적절하게 시에 집중하게 만들기도 하고, 음악적인 효과를 주어 심리적 안정감을 가져다준다.⁸⁷⁾ 이 예시 작품을 함께 읽음으로서 학생들의 마음도 안정되고 어렵고 딱딱한 분위기가 아니라 편안한 분위기 속에서 시 창작을 진행할 수 있을 것으로 기대한다.

87) 강빛나, 「시치료 과정을 활용한 시교육 방안 연구 : 중학교 교과서 수록 시작품을 중심으로」, 한국외대 석사학위논문, 2012, 44~46면.

한편 도종환은 위 시의 창작 단계에 대해서 다음과 같이 설명한 바 있다.

- ①꽃을 있는 그대로 본다.
- ②그 꽃이 어떤 꽃인가 살펴본다.(꽃의 이름, 꽃의 모양, 꽃의 종류, 색깔, 특징 등
- ③그 꽃이 지금 어떤 모양으로 있는지 세밀하게 살펴본다.(바람에 흔들리고 있구나 이슬이 맺혀 있구나)
- ④그 꽃과 나와 의 관계, 꽃과 인간의 삶의 관계에 대해 생각한다.(자연과 인간의 관계, 인산의 삶속에 존재하는 꽃)
- ⑤꽃 속에 스며 있는 삶의 철학, 사상, 지혜에 대해 생각한다.
- ⑥꽃과 그 꽃을 둘러싼 세계를 총체적으로 본다.⁸⁸⁾

시인은 시에다 자신의 생각과 감정을 이입하고 투사시킴으로서 내면 치유를 획득한다. 도종환은 ‘꽃’을 제재로 어떻게 ‘한 편의 시’를 완성하였는지에 대해서 자신의 저서를 통해 위와 같이 설명하였다. 이 작품에서 도종환은 ‘흔들리는 꽃’에다 자신의 감정을 ‘이입(투사)’하였고 ‘바람’에 흔들리면서도 긍정적인 삶의 태도를 포기하지 않고 ‘피어나는 꽃’이라는 대상에게 시인 자신과 ‘동화’를 이루게 되었다. 물론 이때 ‘바람에 흔들리는 꽃’, 자체에는 아무런 감정도 없고 어떠한 의미도 없지만 여기에 시인의 시각이 더해짐으로서 시가 완성된다. 즉 시인이 무생물인 ‘꽃’이라는 대상에다 생명을 불어넣고 ‘꽃이 되어봄’으로서 꽃과 인생살이의 공통점을 찾게 된 것이다. 꽃에 바람이 불 듯, 인생에도 바람이 분다. 그것은 얼핏 꽃에게 고단한 일일 수도 있지만 ‘바람에 흔들리지 않고 피는 꽃은 없다’는 발견을 하게 된다. 그 결과 시인은 그동안 예상치 못한 인생의 고난으로 힘들었던 자신을 돌아보게 된다. 그리고 그것이 과연 ‘힘들기만 해야 할 일인지’에 대해 성찰하게 되었다. 그리고 마침내 삶에 고난이 있는 것은 불가피한 것이며 오히려 그런 고난을 겪으면서 꽃이라는 생의 아름다운 결과물이 피어날 수 있다는 ‘인식의 전환’에 이르게 되는 것이다. 인생

88) 도종환, 『선생님과 함께하는 시 창작 교실』, 실천 문학사, 2005, 241~242면.

에 대한 인식의 변화는 곧 시인의 내면과 정서의 변화이며 이는 곧 '과거의 고단한 삶'으로부터의 탈출이라고도 할 수 있다.

'꽃'이나 '바람'은 은유로 표현된 보조관념으로서 시세계를 구축하는 중심 소재로 기능한다. '꽃'이 '인생의 결과물 혹은 인생 그 자체'를 의미한다면 '바람'은 시적 화자의 자연스러운 인생의 흐름을 방해하는 요소로서 '고난'을 상징한다. 이런 은유와 상징은 시인의 감정을 드러내주는 촉매제로 기능하게 되었다. 아내의 죽음이 시인에게는 '힘들다'고 뱉을 수도 없을 만큼 힘든 일이 되었을 것이다. 이런 상황에서 은유의 힘 즉, 보조관념을 활용하여 자신의 속마음을 '감추면서도 드러내는' 시적 표현방법이 시인의 속내를 드러낼 수 있는 용기를 주었을 것이다. 드러난 문제는 '심리적 거리'를 획득하게 한다. 심리적 거리는 곧 객관성의 획득이고 이 '객관적 거리'는 마치 친구에게 조언을 하듯, 문제에 대한 해결 방법에 대해 고민할 수 있는 여유를 갖게 한다. 마음의 여유가 생긴 시인은 자신의 내면속에 있었던 삶의 가치와 깨달음을 발견하게 되고 마침내 위와 같이 문제적 상황을 극복하는 시 쓰기를 이루어 낼 수 있게 되는 것이다.

물론 도중환은 '꽃'이라는 소재를 두고 그것을 관찰하여 그 안에 자신의 정신을 담는 방식으로 위의 시를 완성했으나 이 연구에서는 자신의 내면을 발견한 다음, 그것을 드러낼 수 있도록 돕는 촉매제 역할을 할 소재를 찾는 식으로 창작을 진행하려고 한다. 먼저 예시 작품인 「흔들리며 피는 꽃」을 제시하고 학생들로 하여금 이 시에 나타난 문제의식과 시인의 시 정신에 대해 이해하고 공감하게 할 것이다, 그리고 그것을 바탕으로 자신의 문제를 발견하고, 이를 반영한 시 쓰기를 진행하고자 한다. 문제의 발견과 이를 해결하기 위한 내면의 성찰에 의미를 둔 문학 창작 수업을 통해 학생들이 문학이 줄 수 있는 진정한 위로와 치유를 경험하기를 바라는 바이다

2) 시 치료의 치유적 속성을 반영한 시 교육 통합모형

단계	수업	독서치료 4단계	주요활동
읽기 (이해와 감상)	1차시	인식	-학습 목표 및 수업 내용 확인 -예시 작품 제시 및 읽기 (도중환의 ‘흔들리며 피는 꽃’) -예시 작품을 PRO 접근법(문제-자원 또는 수단-결말)로 정리
		고찰	-자신이 겪고 있는 문제 찾기 (활동지 풀기, ‘생각 그물’ 만들기) -자신이 겪고 있는 문제를 PRO로 분류
쓰기 (창작을 통한 내면화)	2차시	병치	-자신이 표현하고자 하는 주제에 대해 글감 찾기(브레인 스토밍) -생명 불어 넣기, 사물 되어보기 전략 등 다양한 전략을 활용하여 은유 표현 만들기
	3차시	자기 적용	-시 창작 및 퇴고하기 -발표를 통한 나눔

위의 모형은 ‘하인즈의 독서치료 4단계’와 문학 수업을 결합하여 시 창작 수업을 제안한 것이다.

하인즈와 하인즈 베리는 독서치료의 과정을 인식(Recognition),고찰(examination), 병치(juxtaposition),자기적용(application)의 4단계로 나누었다. ‘인식’이란 먼저 문학 작품을 읽고 내담자가 그 작품에 대해 반응을 하는 것으로서 독서치료의 시작이 된다. 이때 내담자가 어떤 반응을 보이든, 예를 들어 그 반응이 누구나 공감할 만한 반응이 아니라 특이한 방식이라 할지라도 그것을 드러내는 것은 중요하다. 마음속에 감춰진 것을 드러내는 것이 치유의 시작이 되기 때문이다. ‘고찰’에서는 인식단계가 강화된 단계이다. 이때 치료자는 적절한 개입을 통해 내담자가 ‘왜’라는 질문

을 끊임없이 스스로에게 할 수 있도록 도와야 한다. ‘왜’라는 질문이 내담자 자신을 성찰하게 하며 자신도 몰랐던 것을 발견하게 하는 역할을 한다. ‘병치’ 단계는 작품 속에서 이미 깨달은 것들에 대한 ‘추가적인 인식’으로서 추가적 인상이란 결국 처음에 가졌던 반응에 대한 ‘수정과 변화’를 가져온다. 즉 예전의 느낌과 지금의 느낌을 비교하면서 문제에 대해 다방면으로 볼 수 있게 하는 단계인 것이다. ‘자기 적용’은 앞선 모든 과정을 통해서 ‘새롭게 얻은 관점’을 바탕으로 ‘새로운 행동’을 실행하는 것으로서 이때가 바로 문학이 치료적 성과를 갖게 되는 지점이다. ‘명명하기(naming)’는 달라진 인식이나 새롭게 얻은 관점에 대해 나름대로 정의를 해보거나 새로운 이름을 붙이는 것으로서 ‘이 반응이 자신의 인생에 어떤 영향을 줄지’ 등을 생각하다보면 내담자는 자연스럽게 자기적용에 도달할 수 있게 된다.⁸⁹⁾

독서치료의 4단계를 문학수업과 접목시켜 볼 때, ‘인식’과 ‘고찰’ 단계에서는 작품에 대한 이해를 심화하는 것과 그 작품을 읽고 있는 나 자신과의 관계에 대한 성찰이 주를 이룬다고 볼 수 있다. 따라서 이 단계를 먼저 학생들이 예시 작품을 읽고 이해하는 1,2차시 수업과 맥을 같이 하여 진행할 수 있다. 여기에는 예시 작품을 PRO 접근법을 통해 분류함으로서, 시인의 어떻게 ‘기존의 반응’에서 ‘새로운 시각’을 얻게 되었는지 그 내면 과정에 대해 심도 깊게 생각해보고 이해하는 것과 자신이 겪고 있는 문제에 대해 생각해 보는 것까지를 포함할 수 있다. ‘병치’와 ‘자기적용’은 치료자의 개입을 통해 내담자들이 자신의 내면을 더 깊이 이해하게 하고 나아가 작품에서 깨달은 것들을 자신의 삶 속에 적용시키는 내면화 과정을 담고 있다. 이 과정은 곧 문학 수업에서 치료자의 역할을 담당하는 문학 교사의 도움과 안내로 학생들이 시를 창작하는 과정과 다르지 않다. 그러므로 2차시 수업에서 자신이 표현하고자 하는 문제를 표현하기 위한 시어 찾기를 시작으로 ‘생명 붙여넣기’, ‘사물 되어보기’ 전략 등의 도움을 통해 만들어진 은유 개념을 생성해보고 한 편의 시를 완성하도록

89) 김근희, 「시치료 방법을 활용한 성장시 교수·학습 방안 연구」, 경북대 교육대학원 석사 학위논문, 2010, 37~38면.

구성한다. 즉 평소 자신이 고민하던 것들을 소재로 한 자기만의 작품을 만드는 것이 곧 문학 수업에서 ‘자기 적용의 완성’인 것이다.

가) 인식

인식 단계에서는 수업 전, 수업 목표 및 과정에 대해 학생들에게 안내하고 본격적인 수업을 위해 준비하는 단계이다. 이 단계에서 중요한 것은 시 창작에 대해 심적 부담을 느끼는 학생들이 우선 시 쓰기를 긍정적으로 인식할 수 있도록 마음을 열게 하고, 시를 쓰고자 하는 ‘동기’를 유발시켜야 한다는 점이다. 온라인에서 유행하고 있는 하상욱 시인의 짧은 시 라던가 학생들이 읽고 흥미를 느낄 수 있을 만한 시를 간단히 소개하고 보여주는 것도 도움이 될 수 있을 것이며 교사의 경험담이나 시인의 경험담 등으로 시작하는 것이 좋을 것이다.

이 연구에서는 참고할 수 있는 예시 작품으로 도종환의 ‘흔들리며 피는 꽃’을 선정하였다. 이 시는 중학교 1학년 교과서(대교 출판사)에 수록된 작품으로서 학생들이 이해하기에 지나치게 어렵지 않고 친숙하다는 장점이 있다. 또한 성장시로 분류되고 있는 작품이므로 학생들이 공감할 만한 주제를 다루고 있어서 시적 화자와 학생들 자신을 자연스럽게 비교될 수 있도록 쓰였기 때문에 예시작품으로 보여주기에도 적절한 시라고 본다. 도종환의 ‘흔들리며 피는 꽃은’ ‘꽃’이라는 일상적이고 소박한 소재를 인생에 비유한 작품이다. 처음에는 ‘바람과 비’로 인해 흔들리는 꽃들이 등장하는데 시적 화자는 이내 모든 꽃들이 비와 바람을 견디어 내며 꽃을 피운다는 사실을 발견한다. 이는 시적 화자도 자신의 삶에 주어진 역경들을 피하지 않고 ‘젖으며, 흔들리며 사랑하고 살아가겠다.’는 주체적이고 적극적인 삶의 태도로 이어지게 된다. 이 작품을 읽는 학생들도 시적 화자와 자신의 처지를 비교하고 공감하면서 자신들이 받는 상처와 어려움도 적극적으로 수용하고 이겨낼 수 있다는 자세와

태도를 가질 수 있도록 유도할 수 있을 것이다. 이 시는 읽기 쉽게 쓰여진 시라는 면에서 기존의 시에 대한 ‘시는 어려운 것’이라는 인식을 바꿔줄 뿐 아니라, 시적 화자가 취한 삶의 태도 면에서도 학생들에게 좋은 본보기가 되어줄 것이다.⁹⁰⁾

인식단계에서 먼저 도종환의 작품 속에 나타난 시적 화자의 태도를 깊이 이해하기 위해서 시적 화자의 태도를 ‘PRO접근법’으로 분석해 보고자 한다. 왜냐하면 시적 화자가 처해있는 현실을 문제(Problem)와 자원(Resource), 결과(Outcome)로 시를 세분화하다보면 학생들이 시상을 전개하는데 도움을 받을 수 있을 뿐 아니라, 어떤 내적인 문제에 대해 객관적으로 사고할 수 있는 연습도 되기 때문이다. 도종환의 「흔들리며 피는 꽃」에서 먼저 화자가 겪는 문제(Problem)는 ‘꽃이 흔들리고 젖는다.’는 것이다. 꽃이라는 은유로 표현된 화자의 자아는 세상 속을 살아가면서 상처 받고 흔들리고 방황하는 영혼이었다. 그러나 시적 화자는 이런 환경적인 어려움에서 포기하거나 절망하기보다 인생의 적극적인 의지와 발상으로 문제에서 벗어나고자 한다. 그것이 곧 자원(Resource)이 되며 이 내적 에너지로 인해 화자는 문제적 상황에서 벗어날 수 있는 힘을 얻게 된다. 이 시의 자원(Resource)은 ‘흔들리면서 (오히려)줄기를 곧게 세운다.’는 것이다. 튼튼하고 ‘건강한 꽃’이라는 결과(Outcome)가 되기 위해서 흔들리기도 하고 젖기도 하는 고난과 역경의 과정은 필수 불가결한 것이라는 적극적 수용의 태도를 갖게 된 것이다. 고난과 역경을 이겨야만 멋진 꽃으로 필 수 있다는 의식의 전환으로 인해 시적 화자는 꽃 즉, 인생도 더욱 아름다운 꽃으로 필 수 있다는 결말에 이르고 있다. 인생을 살아가다 보면 누구에게나 힘들고 모진 일이 생기기 마련이다. 하지만 어려움 가운데서 오히려 반듯이 서고자 노력하고, 위기를 기회로 삼는다면 더 멋진 꽃을 피울 수 있다는 점을 학생들도 이 시를 통해 배울 필요가 있다. 살아가면서 ‘흔들리고 젖는 일’은 사실상 ‘문제’도 될 수 없으며 더 나은 내일을 위한 자양분이 될 수 있다. 이 시가 인생에 대해 말하고

90) 강빛나, 「시치료 과정을 활용한 시교육 방안 연구 : 중학교 교과서 수록 시작품을 중심으로」, 한국외대 석사학위논문, 2012, 44~48면.

자 했던 것처럼, 학생들도 자신이 현재 겪고 있는 여러 가지 문제가 오히려 삶을 살아가는 하나의 과정에 불과한 것이고, 그동안 위기로 보였던 문제들도 사실 더 나은 인생을 살아가기 위한 기회가 될 수 있음을 깨달아가는 것, 그것이 3차시에 걸친 문학 창작 수업의 궁극적인 목적일 것이다.

나) 고찰

예시 작품을 문제(Problem)와 자원(Resource), 결과(Outcome)로 분석하는 것은 작품과 그 작품을 지은 시인의 정신을 더 깊이 이해하기 위한 것이었다. 이를 바탕으로 학생들은 자신의 문제에 대해 동일한 사고 과정을 적용하여 시 쓰기를 할 수 있게 될 것이다. 먼저 학생들이 스스로의 문제를 인식하기 위해서 ‘생각 그물 만들기’와 같은 활동을 할 수 있다. ‘생각 그물’은 자신과 자신 주변의 일과 사람들을 항목별로 분류하여 보여줌으로서 학생들에게 생각의 길을 터줄 것이다. 학생들은 그려진 생각 그물을 보면서 자신의 고민이나 자신이 가진 문제점을 발견하고 이들 중 한 가지를 선택하여 시를 창작할 것이다. PRO접근법은 문제를 자원과 결과로 분석하여 문제를 자신이 가진 내적 자원과 인식 변화를 통해 해결하는 방법이다. 이 접근법을 이용해서 자신의 문제를 고찰하게 되면, 궁극적으로 자기 성찰을 통한 내면치유의 효과 뿐 아니라 세 항목이 아직 시 쓰기에 미숙한 학생들로 하여금 시의 연과 행을 구성할 수 있는 뼈대로 기능하게 된다. 즉 학생들이 ‘자신의 고민’이라는 하나의 주제 의식을 가지고 시상을 어떻게 전개할 지에 대해 도움을 얻을 수 있게 되는 것이다. 물론 PRO접근법이 학생들에게 어려운 개념이 되므로 이에 대해 교사가 구두로 충분히 안내하고 또래 친구들과 함께 협력하여 문제를 분석해 나갈 수 있도록 격려해야 할 것이다.

다) 병치

자신의 문제에 대해 PRO접근법을 바탕으로 분류하고 그래서 어떤 주제를 담은 시를 쓸 지를 전 단계에서 정했다면 이를 바탕으로 본격적인 시 창작을 위해 먼저 아이디어를 생성·조직하는 과정이 필요하다. 학생들이 자신의 문제를 인식한 그 자체만으로는 ‘시’가 되지 않는다. 이런 문제 즉 주제의식을 은유적으로 잘 녹여낼 수 있도록 은유를 생성하는 전략이 필요하다. 이를 위해서 먼저 ‘브레인 스토밍’으로 일단 생각나는 대로 단어를 나열해 보는 것이 도움이 될 수 있다. 이때에는 시어의 적절성 여부를 생각할 것 없이 먼저 학생들이 자주 접할 수 있는 일상의 소재에서부터 특별한 추억이 담긴 소재 혹은 사람, 사물 등 될 수 있는 한 다양하게 단어를 떠올려 보도록 한다. 어떤 학생들에게는 브레인 스토밍으로도 많은 단어를 연상하는 것이 어려울 수도 있으니 또래 친구들과 함께 논의하면서 자유로운 분위기 속에서 시어들을 연상할 수 있도록 배려한다. 많은 단어를 연상해 보는 브레인 스토밍은 시를 창작하기 위해 중심이 될 만한 소재를 선정하는 시작이 되기도 하지만, 문제에 대한 시인의 정서 순화나 내면 치유를 향한 출발점이 되기도 한다. 억압되어 있던 정서나 무의식 속에 감추어져 있던 상처를 치유하기 위해서는 먼저 어떤 식으로든 그것을 ‘표현’해야 한다. 특히 은유는 산문처럼 있는 그대로 상처를 드러내는 문장을 쓰는 것과 달리, 사람들의 반응이나 시선에 대한 부담을 덜고 자유로운 표현이 가능해진다. 또한 시어를 또래 친구들과 함께 나누고 서로 이야기 하는 과정에서 친구도 자신과 비슷한 소재나 경험, 고민을 했다는 것을 알게 될 수 있을 것이다. 이때 학생들은 자신이 혼자가 아니라는 마음의 위로와 안정을 얻을 수 있게 될 것이다.

브레인 스토밍으로 자유연상을 마친 다음에는 시어들을 사용해서 시를 쓰기 위해 시어를 은유적 개념으로 발전시키는 과정이 필요하다. ‘생명 붙여 넣기’와 ‘사물 되어보기’ 전략과 같은 방법은 이 과정에서 도움이 될 수 있다. 자연물이나 대상에다

인격을 부여하여 ‘해님은 다혈질이다’는 식으로 표현 한다던가, 내가 내 방의 컴퓨터가 되었다는 상상을 해보면서 ‘마우스는 내 친구’와 같은 은유를 사용하는 식이다. 브레인 스토밍으로 단어로만 존재하고 있는 시어들을 시로 발전시키는 은유적 개념 형성은 사실상 시의 중심적인 이미지를 형성하기 때문에 중요한 과정이라고 할 수 있다.

라) 자기적용

이 단계에서 학생들은 본격적으로 시를 창작하면서 시 쓰기 과정을 내면화 할 수 있게 될 것이다. 전 단계에서 시어들을 이용해 은유적 개념을 형성하였다면 이제는 그것을 텍스트화 하여 하나의 시로 꿰어야 한다.

예를 들어, ‘삶은 어려움을 극복하는 과정이다. 그러나 이를 극복한 다음에는 성취감과 안도감이 생긴다.’는 주제 의식을 표현하고자 ‘인생은 넘어야 할 산이다.’ 또는 ‘인생은 풍랑에 맞서는 항해다.’ 라는 식으로 표현하는 것과 같다. 하나의 주제를 표현하기 위해 여러 개의 은유적 개념을 생성하고, 생성된 은유적 개념에서 은유적 언어 표현을 생성해 내는 것이 곧 시 쓰기 인 것이다.⁹¹⁾ 시 창작 수업 시에 교사가 이와 같이 ‘단어->은유 개념 형성->행과 연 구성’의 단계들을 제시하고 각 단계별로 실질적으로 활용할 수 있는 방법들을 알려주고 하게 하는 것이 중요할 것이다.

이렇게 해서 완성한 시 작품은 학생 개개인에게 다양한 의미를 갖는다. 먼저 작품한 편을 완성했다는 마음의 보람과 기쁨은 물론이고, 시를 쓰기 위해서 자연스럽게 자신의 삶에 대해 성찰할 수 있는 기회를 갖게 되었던 것이다. 또한 이 문제에 대한 해결 방법과 나아가야 할 방향에 대해 나름대로 고민하다 보니, 학생들이 기존에 문제에 대해 가지고 있었던 생각과 사고에서 벗어나 새로운 관점으로 문제를 바

91) 이상희, 「시 창작 교육 연구의 비판적 고찰 및 시 창작 교육의 방향 -은유 표현을 중심으로-」, 한국교원대 석사학위논문, 2009, 89면.

라볼 수 있게 될 것이다. 앞서 말했다시피, 이런 인식의 변화가 곧 내면 치유의 완성인 것이다. 교사는 학생들이 완성한 시를 혼자만 읽게 하지 말고 발표를 통해 서로의 시를 읽고 나누게 하고, 더 나아가 온라인 게시판이나 SNS등에 게재할 수 있도록 하는 것도 좋을 것이다. 또한 자신의 직접 쓴 시에 대한 지인들이나 동료들의 반응을 받아보도록 하는 것은 학생들에게 즐거운 경험이 될 것이다. 이런 모든 과정이 끝난 다음에 학생들은 시 쓰기와 같은 문학 창작이 의외로 재미있는 활동이며, 동시에 감정적으로 시원해지는 긍정적인 기능이 있다는 것을 몸소 깨달을 수 있을 것이다.

3) 교수·학습 과정안

위의 모형을 바탕으로 하여 수업 시 사용할 수 있는 시 창작 수업 교수·학습 과정안을 예시로 제시해본다. 수업은 사춘기를 겪고 있는 고등학교 2학년들을 대상으로 하여 50분 수업, 총3차시로 구성하였다. 특별히 고등학교 학생을 수업의 대상으로 선택한 이유는 본 수업이 문학치료의 장점을 수용하려는 문학수업인 만큼 스스로에 대해 성찰하고 생각할 수 있는 사고를 가진 고학년 학생들을 대상으로 하는 것이 수업을 원활히 진행할 수 있으리라 기대했기 때문이다.

참고작품	도종환의 ‘흔들리며 피는 꽃’		
학습자료	활동지	차시	1/3
대상	고등학교 2학년 00반(00명)		
학습목표	1. 도종환의 ‘흔들리며 피는 꽃’에서 나타난 시인의 삶의 태도를 이해하고 그것이 어떻게 형상화 되었는지 이해할 수 있다. 2. 은유치료의 한 방법인 PRO접근법을 이해할 수 있다. 3. 도종환의 시를 문제, 자원 또는 수단, 결말로 정리해 볼 수 있다.		
단계	교수·학습활동		

	교사활동	학생활동	자료 및 유의점
도입	<p>① 시를 써본 적이 있는지, 시를 읽는 것에 대해 평소 어떻게 생각해 왔는지 등을 질문하며 학습목표를 확인한다.</p> <p>②시를 포함하여 모든 글을 쓰는데 어떤 목적이 있을지 학생들에게 묻고, 시 쓰기를 통해 자신의 내면을 돌아보며 내 마음을 정리하는 시 쓰기를 할 수 있다는 것을 소개한다. 즉 시는 독자를 위한 것이 아니라 창작자를 위한 것이기도 하다는 것을 알려준다.</p>	<p>① 교사의 질문을 통해 나는 평소에 시를 어떤 마음으로 대했는지 점검하고 학습목표를 확인한다.</p> <p>②시를 쓰는 시인이 입장이 되어 왜 시를 썼는지에 대해 생각해본다.</p>	
전개	<p>①활동지를 나누어주며 예시 작품을 학생들에게 읽도록 한다.</p> <p>②예시작품을 읽고 난 뒤 어떤 점을 느끼게 되었는지 몇몇 학생들에게 발표하게 한다.</p> <p>③도종환이 이 시를 어떤</p>	<p>①예시 작품을 소리 내어 읽는다.</p> <p>②예시 작품을 읽고 어떤 생각이 드는지 생각해 본다.</p> <p>③예시 작품과 도종환의 시 창작 방법에 대한 발췌를 들으면서 비교해 본다.</p>	①활동지1 배부

	<p>과정으로 쓰게 되었는지 시인의 말을 발췌하여 소개하고, 반영론적 입장에서 시인의 생각과 사상이 어떤 순서로 시에 담기게 되는지 설명한다.</p> <p>④은유치료의 한 방법인 PRO접근법과 그 접근법의 의의에 대해 설명한다.</p> <p>⑤도중환 시에서 문제, 자원 또는 수단, 결말은 어떤 것이 있을지 학생들에게 먼저 분류하게 한다.</p>	<p>④PRO접근법을 이해한다.</p> <p>⑤도중환의 시를 문제, 자원 또는 수단, 결말로 분류해본다.</p>	
<p>결론</p>	<p>①도중환 시를 PRO접근법으로 읽을 때 어떤 핵심 사상이 담겨있는지 확인한다.</p> <p>②시에는 시인의 사상과 철학이 담겨있고, 시인의 적극적으로 살아가고자 하는 삶의 의지가 궁극적으로 나아가 그의 삶의 어떤 영향을 주게 되었는지 추가 설명한다.</p>	<p>①교사의 설명과 학생 개인의 분류를 비교하여 본다.</p> <p>②교사의 설명을 들으며 공감한다.</p> <p>③인사 후 마무리</p>	

	③다음 시간에는 자신이 현재 겪고 있는 문제에 대해 고민해 볼 것에 대해 안내한다.		
--	--	--	--

참고작품	도종환의 ‘흔들리며 피는 꽃’		
학습자료	활동지	차시	2/3
대상	고등학교 2학년 00반(00명)		
학습목표	1. 자신이 현재 겪고 있는 문제에 대해 인식할 수 있다. 2. 자신의 문제를 문제, 자원 또는 수단, 결말로 분류할 수 있다. 3. 자신의 문제를 효과적으로 표현할 수 있는 은유적 개념을 여러 가지로 생성할 수 있다.		
단계	교수·학습활동		
	교사활동	학생활동	자료 및 유의점
도입	①지난 시간에 PRO접근법으로 정리했던 부분들을 복습한다. ②이번 시간에는 본격적인 시 쓰기 전, 자신의 문제에 대해 생각해 보는 시간이 될 것임을 안내한다.	①교사의 질문에 대답하며 지난시간에 했던 것을 떠올린다.	
전개1	①자신이 현재 겪고 있는 문제는 무엇인지 찾기 위해서 활동지를 풀게 한다. ②생각그물을 통해 자신이 겪고 있는 문제를 도출해	①활동지를 푼다. ④자신이 겪고 있는 문제를 해결하기 위한 자원과	①활동지2 배부.

	<p>내는 것이 잘 되었는지 확인하고, 달성되지 않았을 경우 짝지의 도움으로 달성할 수 있도록 안내한다.</p> <p>③몇몇 학생들은 발표를 시켜본다.</p> <p>④자신이 겪고 있는 문제를 PRO접근법으로 분류해볼 것을 학생들에게 요청한다. 이때, 문제 해결을 위한 자신의 자원과 수단에 주의 집중하도록 안내한다.</p> <p>⑤몇몇 학생들은 발표를 시켜본다.</p>	<p>수단에 대해 고민해 보고 PRO접근법으로 분류해본다.</p> <p>⑤친구들의 발표를 내 것과 비교해 보면서 어떤 차이가 있는지 생각해보고 자신의 것을 수정 및 보완한다.</p>	
전개2	<p>①자신이 겪고 있는 문제를 주제로 삼은 시 쓰기를 해볼 것을 안내하고, 표현하고자 하는 주제에 대해 브레인 스토밍 할 수 있도록 시간을 준다.</p> <p>②브레인 스토밍을 통해 나온 시어들에 생명을 부여(생명 불어넣기)해보거나, 내가 직접 그 사물이 되어봄으로써(사물 되어보기) 시어를 시 텍스트로 발전시켜 갈 수</p>	<p>①브레인 스토밍을 통해 자신이 표현하고자 하는 바를 잘 나타낼 수 있는 시어를 여러 가지 생각해본다.</p> <p>②교사가 제시한 전략(생명 불어넣기, 사물 되어보기)을 토대로 시어에 대한 생각을 발전시켜본다.</p>	①활동지2 배부

	있음을 설명한다. ③몇몇 학생들에게 발표를 시켜본다.	③친구들의 발표와 자신의 것을 비교하면서 수정 및 보완한다.	
결론	①자신이 가지고 있는 문제에 대해 자유롭게 연상해 보는 것이 시 쓰기에 도움이 될 수 있음을 다시 한 번 인식시키고, 시를 쓴다는 것도 일기와 같은 장르와 마찬가지로 자신의 생각과 사상이 담겨져 있는 글이라는 것을 알려주어 시 장르에 대한 인식을 바로 잡아준다. ②시간이 더 필요한 학생들은 숙제로 마저 해오도록 지시한다.	①교사의 설명을 들으며 공감한다. ②인사 후 마무리	

참고작품	도종환의 '흔들리며 피는 꽃'		
학습자료	활동지	차시	3/3
대상	고등학교 2학년 00반(00명)		
학습목표	1. 자신의 문제가 담긴 시를 창작해보고 친구와 나눠본다. 2. 친구와 문제를 나눔으로서 얻게 되는 정서적 위로를 경험해 본다. 3. 시 쓰기는 시인에게 정서를 치유하는 힘을 가져다 준다는 것을 이해한다.		
단계	교수·학습활동		
	교사활동	학생활동	자료 및 유의점
도입	① 지난 시간에 숙제로 내준 활동지는 다 됐는지 확인한다.	②친구들의 이야기를 들으며 자신이 느꼈던 것과 비교해 본다.	

	<p>②시어를 떠올리거나 은유전략을 사용하면서 어떤 부분이 어려웠는지, 어떤 부분이 재미있었는지 발표를 통해 알아본다.</p> <p>어려운 점이 있었다면, 꾸준한 연습이 필요하다는 것을 알려줄 필요가 있다.</p> <p>③교사가 경험한 글짓기에 대해 이야기를 들려준다.</p>		
전개	<p>①지난 시간에 만들어 놓은 은유 개념을 바탕으로 시 텍스트화 하는 과정은 어떻게 하는지 예시를 보여주며 설명한다.</p> <p>②이런 방법을 바탕으로 시를 쓸 수 있도록 시간을 준다.</p> <p>③혹시 자기 시가 완성되어서 발표하고 싶은 학생이 있다면 발표시킨다.</p>	<p>①교사의 설명을 듣는다.</p> <p>②한편 시를 써본다.</p> <p>③친구들의 시를 들으며 자신이 가지고 있는 문제와 어떻게 같고 다른지 한번 생각해보고 공감해본다.</p>	
결론	<p>①총 3차시를 통해 시를 읽고 직접 시를 읽어보는</p>	<p>①친구들의 생각과 자신의 생각을 비교해 본다.</p>	

	<p>시간이 개개인에게 어떤 의미가 있었는지 발표시켜 본다.</p> <p>②시 쓰기는 즐거운 문학 활동이 될 수 있음을 다시 인식시키고, 문학이 가진 치유성에 대해 설명하고 학생들의 공감을 이끌어 낸다.</p> <p>③숙제로 SNS나 온라인 게시판에 자신이 쓴 시를 게재하도록 하고 반응이 어땠는지 다음시간 발표해 볼 것을 안내한다.</p>	<p>②교사의 말에 공감한다.</p> <p>③인사 후 마무리</p>	
--	--	---------------------------------------	--

4) 기대효과

이 연구에서 시도한 시 창작 수업은 은유 치료의 성과를 적용하려는 시도이다. 즉 학생들에게 시를 이해하고 시 한편을 완성하는 것 뿐 아니라, ‘정서 치유’로서 문학이 가진 특성을 부각시켜 설계한 수업인 것이다. 이런 수업 방식이 교육 과정 내에서 이루어지는 기존의 수업 방식과 다르기 때문에 교사와 학생들에게 다소 낯설게 느껴질지도 모른다. 하지만 문학 수업의 궁극적인 목표가 학생들을 문학과 더욱 친숙하게 하고, 나아가 학생들이 교실을 떠나서도 문학의 향유자가 되는 것이라고 할 때, 문학이 가진 ‘치유성’에 주목하는 것이 학생들이 문학을 더 어렵게 느끼도록 만들지는 않을 것이라고 본다. 다만 문제는 ‘어떻게 하면 문학을 읽고 쓰는 것을 학생들의 내면에 감동과 변화를 줄 수 있도록’ 그 방법을 찾는 것이다.

그 방법은 이미 잘 알려져 있는 ‘브레인 스토밍’이나 ‘생각 그물 만들기’와 같이 학생들의 머릿속에 복잡하게 얽혀있는 시어들을 가시화 하는 방법을 시작으로, ‘생명 불어넣기’, ‘사물 되어보기’와 같은 은유 전략으로 가능하게 하였다. 이런 방법은 단계별로 학생들에게 어떻게 시어, 행, 연을 구성할 수 있는지 학생들에게 보다 구체적으로 제시해준다. 물론 PRO접근법은 교사와 학생에게 생소한 접근법이긴 하지만 충분히 서로가 생각해보고 자신에게 적용해 볼 만한 효과적인 접근법이다. 왜냐하면 사실상 십대들이 겪을 수 있는 문제가 서로 크게 다르지 않고, 이 문제를 3가지 개념으로 분석하고 분류해 보는 것 자체로 학생들에게 자기를 성찰해 볼 수 있는 기회를 제공하기 때문이다. ‘문학을 통한 자기 적용’이 이 연구가 제안한 수업의 핵심이 되는 만큼 문제에 대한 새로운 접근법이 학생들이 이런 성취목표를 달성하는데 도움을 줄 수 있을 것이다.

여러 연구자들을 통해 이미 지적되어온 바, 교육과정과 교육현장에서 이루어지는 수업이 많이 동떨어져 있는 것도 사실이다. 그러므로 물론 제도적으로나 환경적으로나 여러 면에서 수정되고 다듬어져야 교육 혁신이 가능한 시점이긴 하지만, 학생들이 문학을 읽고 쓰는 것의 장점을 하나라도 제대로 깨닫고 그 가치를 내면화 할 수 있는 수업이 시급하다고 본다. 이에 위와 같은 연구도 아직 미진한 점이 많지만 시도해 볼 만한 교육방법이 된다고 기대한다.

IV. 결론

문학 수업은 지금까지 다양한 모습으로 변화를 거쳐 왔다. 그 중에서도 ‘문학 창작’은 6차 교육과정까지도 문학 전문인의 것으로만 한정 되어왔고, 정규 문학 수업 과정으로 포함되지 않았다. 그러나 학생들의 창의적인 사고 개발이 중요시되는 7차 교육과정에서부터는 학교에서 이루어지는 문학 수업 안에서 문학 창작에 대한 필요성이나 관심도 동시에 대두되기 시작했다. 이는 문학교실의 문제점으로 꾸준히 지적 되어 왔던, 교사의 강의식 수업과 같은 기존의 수업 방식이 학생들이 문학의 수동적인 수용자로 성장하게 만들었던 데 그 이유를 찾을 수 있을 것이다. 문학 창작 교육은 학생들이 문학을 더 깊이 있게 이해하고 감상하며 문학의 진정한 향유자가 되는 적극적인 주체로서 성장하기 위해 필요한 것으로 많은 연구자들이 동의해 왔다. 그러나 사실상 그간 문학 교육 현장에서 창작 수업이 여전히 소극적으로만 이루어져왔고 이에 대한 방법적인 시도나 교수 학습 방법에 대한 연구가 부족한 시점이었다고 본다. 이에 많은 아직도 교사들과 학생들에게 문학 창작은 ‘문학 전문인의 것’이라고 인식되었고, 교실에서의 문학 창작의 필요성은 인정하면서도 실현하기에는 다소 먼 과제로 남게 되었다. 요리를 잘 맛보는 사람은 요리를 만들어 본 경험이 있는 사람인 것처럼, 문학을 잘 읽고 이해하고 감상하기 위해서라도 문학을 창작해보는 경험이 학생들에게 꼭 필요할 것이다. 이번 연구는 이런 교실에서의 문학 창작 수업을 어떻게 의미 있게 꾸려갈 것인가에 대한 시도로서 제안되었다.

이 연구에서 주목하여 본 것은 인접학문인 ‘문학 치료학’의 연구 성과들이었다. 이를 통해 중·고등학생들의 문학 창작 수업에 이를 적용한 수업을 제안하고자 하였다. 십대의 아이들은 발달 과정상 ‘사춘기’라는 신체·정신적 변화를 경험하게 된다. 이때

학생들은 사회성 문제나 학업, 교우 관계 및 이성 친구와의 관계, 자기 자신의 정체성 문제 등 여러 가지 문제와 고민을 겪게 된다. 그들의 사춘기는 어른들의 눈에는 ‘지나가는 반항기’ 정도로 보이겠지만 막상 학생 본인에게는 엄청난 스트레스로 작용하거나 때로는 깊은 상처로 남기도 하는데 심한 경우에는 성인이 되고 나서 인생 전체에 영향을 미치기도 한다. 그러므로 정서 교육이 따로 이루어지기 어려운 교육 환경 가운데, 학생들의 정서의 안정과 자아 발달을 돕기 위한 문학 수업을 만들어 가는 것도 의미 있는 시간이 될 수 있을 것이다. 문학 수업이 국어 교과와 관련된 지식을 함양하는 것 뿐 아니라, 문학 자체가 정신을 성숙시킬 수 있는 치유적인 힘을 가지고 있다는 것을 교육한다면, 학생들이 문학을 대하는 태도도 보다 긍정적으로 변화시킬 수 있을 것이다. 인접학문인 ‘문학치료’가 문학을 이용하여 내담자의 정서적 문제를 해결하고 상처를 치유하는데 목적이 있는 학문영역인 것처럼, 문학 교실에서도 교사가 상담가가 되어 학생들의 고민을 함께 발견하고 고쳐 나가는 것이다. 이는 문학 독자들이 문학을 대할 때 기대하는 것이 정보의 습득이나 지식 공유가 아니라, 정서적인 위로나 지지라는 것을 감안하여 볼 때, 중·고등학교 학생들이 문학 수업을 통해 문학이 주는 위로와 기쁨을 맛볼 수 있도록 기회를 제공하는 것은 학생들이 평생 독자로 성장해 나가는 발돋움의 될 것이다.

문학치료에서는 문학이 진정으로 정신과 마음을 치유하고 할 때는 스스로 작가가 되어 문학을 창작하거나 글을 쓸 때 최종적으로 이루어진다고 본다. 이에 따라 이 연구에서도 문학을 단순히 이해하고 감상하는 수업이 아닌, 창작 수업에 더욱 주목하게 되었다. 특별히 ‘시’는 일단 형식상 길이가 짧기 때문에 정해진 수업 시간 내 창작하기에 심적 부담이 적은데다가, 현실적으로 호흡이 짧은 문학을 학생들에게 창작하게 하는 것이 수업을 운영에 편리하다는 이점이 있다. 그러나 이런 시간적인 효율성만큼 중요한 것은 시가 가진 언어적 특징인 ‘은유’로 인해 시 장르가 학생들에게 줄 수 있는 정서 치유적 효과가 크다는 점이다. 은유를 사용하여 대상을 나타내면 문제에 대한 직접적인 언급 없이도 문제를 드러낼 수 있다. 이는 자기 문제를

드러내기 꺼려하는 학생들에게 좋은 방패막이 되며 내면을 대중에게 감추면서도 동시에 드러내는 은유를 통해 학생들은 자기 문제를 보다 객관적으로 바라볼 수 있게 된다. 나아가 문제를 객관적으로 바라보는 자기 성찰을 통해 결국 스스로 문제를 해결하게 되는 것이다. 이 연구에서는 은유 치료의 한 방법인 ‘PRO접근법’으로 문제에 접근하도록 하였다.

‘PRO접근법’은 문제-자원 또는 수단-결말 이라는 말의 줄임말로서, 문제를 인식하고 결말에 이르는 과정에서 문제 해결에 대한 방법을 자신이 이미 가지고 있는 ‘내적 자원’에서 찾는다는 점에서 효율적인 문학 치료 기법이다. 설사 학생들에게 심리·정서적 문제가 있다 하더라도 이를 해결하기 위해 따로 시간을 내거나 특별한 조치를 취하기 어려운 현실 안에서 학생들이 가지고 있었던 생각이나 인식의 전환, 정서 차원의 변화로서 문제를 해결하는 방식은 학생들에게 유의미한 결과를 가져다 줄 수 있다고 기대할 수 있다. 예를 들어 교우관계로 어려움을 겪고 있는 학생이 있다면 전학을 하거나 반을 바꿔서 새로운 친구를 만나는 것으로 문제를 해결하는 것이 아니라, 자신을 먼저 돌아보고 성격적인 단점이나 보완할 점을 찾아낸다거나 또래 학생들을 대하는 자신의 인식 자체를 바꿈으로서 문제를 해결 할 수 있다는 것이다. 뿐만 아니라, 문제와 자원 또는 수단, 결말을 찾아가는 ‘형식적인 틀’은 글을 구성하는데 익숙하지 않은 학습자들에게 ‘무엇을 써야할 지’에 대한 안내를 제공 해 준다는 점에서 유용한 문학 창작 방법 또한 될 수 있을 것이다.

이에 따라 이 연구에서는 고등학생을 대상으로 하여 총3차시로 진행할 수 있는 시 창작 수업을 설계해 보았다. 아직 글쓰기에 미숙한 학생들을 위해 무작정 시를 창작하도록 하지 않고, 먼저 예시 작품을 제시하여 시인이 시 속에서 생각이나 사상 등을 어떻게 표현하는지 이해할 수 있도록 하였다. 도중환의 「흔들리며 피는 꽃」은 중학교 교과서에도 수록된 작품으로서 학생들에게 익숙한 시이기도 하거니와, ‘흔들리지 않고 피는 꽃이 없듯이 인생도 혼란과 역경 속에서 결실을 맺을 수 있다.’는 주제의식을 담고 있으므로 학생들의 정서 발달에도 긍정적인 영향을 줄 수

있는 시이다. 게다가 시인이 시를 전개해 나가는 방식도 지나치게 어렵거나 억지스럽지 않아 학생들이 공감하기에 좋다고 생각되어 예시 작품으로 제시하였다. 먼저 학생들에게 도중환의 시를 읽어보고 시인이 어떤 마음가짐과 순서로 이 시를 쓰게 되었는지 이해한 다음, 시적 화자의 정서를 PRO접근법으로 분류해보게 한다. 학생들은 분류를 통해 시적 화자가 처한 상황과 고민에 대해 공감하고 시인의 삶의 태도가 어떻게 시 속에 형상화 되었는지도 배울 수 있게 될 것이다. 이렇게 이해한 것을 바탕으로 학생들이 활동지를 통해 자신이 현재 겪고 있는 고민과 문제들에 대해 생각해보고 이를 자각하도록 안내한다. 마찬가지로 자신의 문제를 PRO접근법으로 분류해보며, ‘문제에 대한 해답을 찾아가는 과정으로서 시 창작’을 시도해볼 수 있을 것이다. 시 쓰기를 진행할 때에는 또래 친구들과 대화도 하고, 친구들의 발표를 들으면서 자신의 문제와 비교하면서 자연스럽게 서로가 가진 문제에 대해 공감하며 비슷한 문제에 대해서는 함께 답을 찾아가는 과정이 되도록 한다. 결국 이 시간을 통해 기대하는 것은, 학생들이 문학이란 자신의 삶과 멀리 떨어져 있는 ‘특별한’ 장르가 아니며 자신의 일상적 문제나 어려움들도 문학을 통해 치유 받을 수 있음을 깨닫도록 하는 것이다.

물론 아직은 교사도, 학생들도 강의식 수업 방식과 수동적인 문학 읽기에 익숙한 시점이기 때문에 학생들이 시 창작 수업을 얼마나 흥미 있게 느끼고 참여할 지 두고 볼 일이다. 특히 창작수업은 객관적 평가가 어렵다는 점에서 현실적인 문제점을 안고 있고, 수행 평가로 돌린다 하더라도 점수의 변별력을 두기가 어려워서 실제 수업 운용에 적지 않은 어려움이 뒤따를 것으로 보인다. 그럼에도 불구하고 문학 수업이 종전과 같은 방식으로 이어지는 것을 막고, 학생들이 문학을 배우는 것에 의미와 가치를 깨닫게 하기 위해서 교육 현장의 변화는 필요한 것으로 보인다. 문학이 가진 ‘치유성’이 이런 고민에 대한 해답이 되어주었으면 한다. 이와 관련하여 후속 연구와 더불어 실제 수업에 적용한 사례를 통해 부족한 부분을 보완해 나간다면 학생들이 즐겁게 참여하면서도 의미 있는 문학 수업을 만들 수 있으리라고 기대한다.

참고문헌

<자료>

2015년 국민 독서실태 조사, 문화체육관광부, 2016.1.22. 배포.

2015년 개정 국어과 교육과정 별책5 교육부고시 제 2015-74호.

<단행본>

김혜니, 『다시 보는 현대시론』, 푸른사상, 2006.

권성훈, 『시 치료의 이론과 실제』, 시그마프레스, 2010.

김준오, 『시론』, 삼지원, 1996.

박영민 외, 『쓰기지도방법』, 역락, 2013.

윤여탁 외 3명, 『현대시 교육론』, 사회평론, 2010

도종환, 『선생님과 함께하는 시 창작 교실』, 실천 문학사, 2005.

신익호, 『현대시론』, 박문사, 2014.

엄경희, 『은유』, 모악, 2016.

<학위논문>

김권숙, 「비유 수업이 시 창작 능력과 시 창작 태도에 미치는 효과」, 한국교원대 교육대학원 석사학위논문, 2011.

강빛나, 「시치료 과정을 활용한 시교육 방안 연구 : 중학교 교과서 수록 시작품을 중심으로」, 한국외대 석사학위논문, 2012.

고정아, 「문학치료를 활용한 문학 감상 교수·학습 방안」, 한국교원대 교육대학원 석사학위논문, 2009.

권현정, 「단계별 활동을 통한 시 창작 교육 방법 연구」, 경희대 교육대학원 석사학

- 위논문, 2011.
- 김근희, 「시치료 방법을 활용한 성장시 교수·학습 방안 연구」, 경북대 교육대학원 석사학위논문, 2010.
- 김문철, 「이야기 시를 활용한 시 창작 교육 방안 연구」, 아주대 교육대학원 석사학위논문, 2015.
- 김영주, 「나희덕 시 연구 : 문학치료적 관점에서」, 가천대 석사학위논문, 2011.
- 김주혜, 「청소년의 통합적 성장을 위한 문학 치료적 국어교육방안 연구」, 경희대 교육대학원 석사학위논문, 2014.
- 김정임, 「시쓰기 지도에서 비유적 표현 활용 방법 연구」, 한국교원대 교육대학원, 2004.
- 남은우, 「대중가요의 문학 교육 활용 방안 연구- 대중매체 속의 시가문학이라는 관점을 중심으로」, 경희대 교육대학원 석사학위논문, 2009.
- 문명관, 「시 교육 실태와 수업 모형 연구」, 동국대 교육대학원 석사학위논문, 2004.
- 문민영, 「은유를 활용한 시 발상 지도 방안 연구」, 서울교대 교육대학원 석사학위논문, 2006.
- 문태라, 「고등학생의 자아 정체성 확립을 위한 문학 수업 모형 연구」, 전남대 교육대학원 석사학위논문, 2008.
- 박승애, 「재구성적 체험으로서의 시 창작 교육연구」, 전북대 교육대학원 석사학위논문, 2016.
- 박용희, 「상상력을 활용한 동시쓰기 교육 방법 연구」, 춘천대 교육대학원 석사학위논문, 2002.
- 박은미, 「시 창작 교육 방안 연구 - 중학생을 대상으로-」, 연세대 교육대학원 석사학위논문, 2002.
- 박지혜, 「시 쓰기를 통한 백석의 자아 치유 연구」, 한국외대 석사학위논문, 2011.
- 배선윤, 「은유치료-문학치료에 대한 은유적 접근」, 경북대 석사학위논문, 2007.

- 심경숙, 「대화를 통한 학습자 체험 중심의 시 창작교육」, 전남대 교육대학원 석사학위논문, 2013.
- 안무현, 「은유적 표현을 활용한 시 쓰기 능력 향상 방안 연구」, 부산교대 교육대학원 석사학위논문, 2007.
- 양서영, 「비유적 이미지 형상화를 통한 시 창작기초 방법 연구」, 광주교대 교육대학원 석사학위논문, 2010.
- 양은경, 「이미지화의 통한 시 창작교육- 중학교 2학년을 대상으로-」, 전남대 교육대학원 석사학위논문, 2012.
- 이상희, 「시 창작 교육 연구의 비판적 고찰 및 시 창작 교육의 방향 -은유 표현을 중심으로-」, 한국교원대 석사학위논문, 2009.
- 이한나, 「현대시 창작교육 방안 고찰-패러디활동을 중심으로-」, 전북대 국어국문학과 석사학위논문, 2007.
- 이효진, 「은유를 활용한 시 창작 교육의 방법 연구」, 한국외대 교육대학원 석사논문, 2006.
- 조연혜, 「시 창작 교육을 위한 교수-학습 방안연구」, 연세대 교육대학원 석사학위논문, 2008.
- 최승별, 「비유를 활용한 시교육의 정서 치료적 가능성-중학교 3학년의 시치료 프로그램에 대한 인식과 자기 존중감 및 자기 효능감의 변화를 중심으로」, 연세대 교육대학원, 2013.
- 한수현, 「현대시를 활용한 학교 적용 수업 연구 : 서울시 위탁기관 학교부적응 청소년을 대상으로」, 고려대 교육대학원 석사학위논문, 2012.
- 한정순, 「이미지 형상화를 통한 시 지도 방법 연구」, 한국교원대 교육대학원 석사학위논문, 2007.
- 허선아, 「문학 치료학 영역의 연구 동향 분석-국내 학위논문을 중심으로(2004-2014)」, 경북대 석사학위논문, 2016.

<일반논문>

- 김선희, 「문학교육과 문학능력 : 학습자의 문학 체험과 문학능력, 문학교육」, 『문학교육학』 제28권, 한국문학교육학회, 2009.
- 김영관, 「시적 상상력을 통한 시 창작 교육 연구」, 『우리말교육현장연구』 제5집 1호 통권8호, 우리말교육현장학회, 2011.
- 김종태, 「시교육과 윤리의 문제 -가족 윤리와 사회 윤리를 중심으로-」, 『한국문예비평연구』 제16권, 한국현대문예비평학회, 2005.
- 김정우, 「시 이해를 위한 시 창작 교육의 방향과 내용」, 『문학 교육학』, 한국문학교육학회, 2006.
- 김창완, 「문학교육과 시의 해석」, 『새국어교육』 제58권, 한국국어교육학회, 1999.
- 문신, 「시 창작교육을 위한 정서체험 표현양상 연구」, 『문학교육학』 제32권, 한국문학교육학회, 2010.
- 문신, 「시 창작교육의 새로운 방향 -표현론에서 심미적 인식론으로-」, 『문학교육학』 제45권, 한국문학교육학회, 2014.
- 박소영, 「치유를 위한 시 쓰기 교육 -고등학교 체육 특기생을 중심으로-」, 『문학교육학』 제45권, 한국문학교육학회, 2014.
- 박태진, 「청소년의 외상 치료를 위한 시 창작 교육 모색」, 『문학교육학』 제38호, 한국문학교육학회, 2012.
- 박태진, 「문학독서와 문학창작을 통해 형성되는 자가치유제의 교육적 의의 탐색」, 『한어문교육』 제27집, 한어문교육, 2012.
- 박호영, 「비유와 이미지에 대한 시교육의 방향」, 『시안』 제3권, 1999.
- 배정순, 「상상과 유추를 통한 문학치료의 성취」, 『선도문화』 제16집, 국제뇌교육종합대학원 국학연구원, 2014.
- 변학수, 「문학 독서와 치유 독자」, 『독서연구』 제23호, 한국 독서 학회, 2010.

- 송명희, 「문학의 치유적 기능에 대한 고찰(1)」, 『한어문교육』 제27집, 한국문학교육학회, 2012.
- 이명찬, 「시 창작 교육 방향의 탐색」, 『문학교육학』 제27호, 한국문학교육학회, 2008.
- 이봉희, 「시 문학치료와 문학수업, 그 만남의 가능성 모색」, 『한국문예비평연구』 제20권, 한국현대문예비평학회, 2006.
- 이봉희, 「문학치료에서 활용되는 글쓰기의 치유적 힘에 대한 고찰과 문학치료사례」, 『교양교육연구』 제8권 제1호, 2014.
- 임춘택, 「교육과 치료로서의 문학행위에 관한 질적연구 -은유적 이야기 교육과 치료 모임 사례를 중심으로」, 『인문연구 73호』, 영남대학교 인문과학연구소, 2015.
- 전미정, 「치료의 수사학(1) -비유의 치료 원리 구축을 위한 시론」, 『현대문학이론연구』 제42권, 현대문학이론학회, 2010.
- 전한성, 「문학 교육학과 문학치료학의 접점 찾기」, 『국어문학』 제62집, 국어문학회, 2016.
- 정유화, 「존재 양식을 규정하는 시적 상상력」, 『시작』, 천년의시작, 2005.
- 정운채, 「문학치료학의 학문적 특성과 인문학의 새로운 전망」, 『겨레어문학』 제39집, 겨레어문학회, 2007.
- 정운채, 「자기서사의 변화 과정과 공감 및 감동의 원리로서의 서사의 공명」, 『문학치료연구』 제25집, 한국문학치료학회, 2012.
- 정재찬, 「문학교육에서 바라본 문학의 힘 : 문학교육을 통한 개인의 치유와 발달」, 『문학교육학』 제29권, 한국문학교육학회, 2009.
- 정재찬, 「문학교육을 통한 개인의 치유와 발달」, 『문학교육학』 제29호, 한국문학교육학회, 2009.
- 차호일, 「시교육의 관점 변화 및 지향점」, 『청람어문교육』 제39권, 청람어문교육학회, 2005.

천성민, 「이미지 형상화를 통한 시 창작 지도 방안」, 『국어교육연구』 제15집, 광주 교대 초등국어교육학회, 2003.

최소영, 「치료적 시문학 교육이 청소년의 정신건강에 미치는 영향 연구」, 『문학교육학』 제20호, 한국문학교육학회, 2006.

최미숙, 「현대시 교육 방법에 대한 고찰 : 국어 교과서의 '학습 활동'을 중심으로」, 『국어교육학연구』 제22집, 서울대학교 국어교육연구소, 2005.



활동지 1(예시)

1. 예시 작품 도종환의 ‘흔들리며 피는 꽃’을 읽고 짝지와 느낀 점을 나누어 보자.

흔들리며 피는 꽃

도종환

흔들리지 않고 피는 꽃이 어디 있으랴
이 세상 그 어떤 아름다운 꽃들도
다 흔들리며 피었나니
흔들리면서 줄기를 곧게 세웠나니
흔들리지 않고 가는 사랑 어디 있으랴
젖지 않고 피는 꽃이 어디 있으랴
이 세상 그 어떤 빛나는 꽃들도
다 젖으며 젖으며 피었나니
바람과 비에 젖으며 꽃잎 따뜻하게 피웠나니
젖지 않고 가는 삶이 어디 있으랴

2. 시인 도종환이 ‘흔들리며 피는 꽃’을 어떤 과정을 거쳐서 쓰게 되었는지 읽고, 시인의 생각이 어떻게 시 속에 드러나게 되었는지 확인해보자.

①꽃을 있는 그대로 본다.

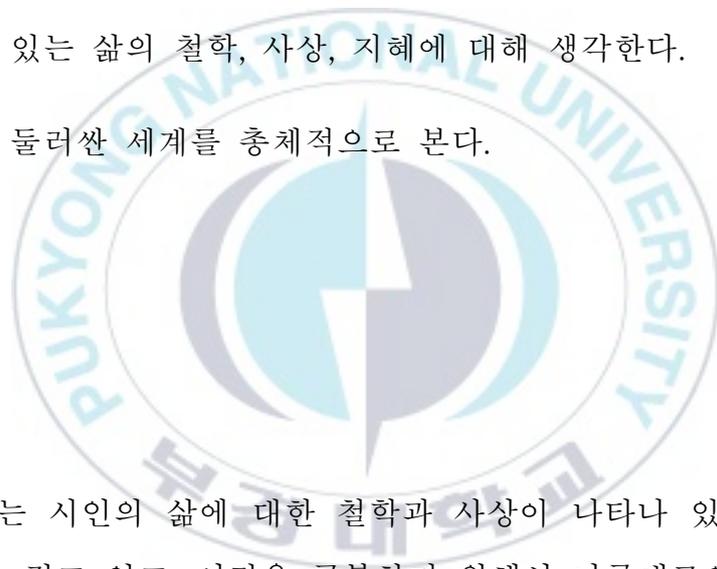
②그 꽃이 어떤 꽃인가 살펴본다.(꽃의 이름, 꽃의 모양, 꽃의 종류, 색깔, 특징 등

③그 꽃이 지금 어떤 모양으로 있는지 세밀하게 살펴본다.(바람에 흔들리고 있구나 이슬이 맺혀 있구나)

④그 꽃과 나와 의 관계, 꽃과 인간의 삶의 관계에 대해 생각한다.(자연과 인간의 관계, 인간의 삶 속에 존재하는 꽃)

⑤꽃 속에 스며 있는 삶의 철학, 사상, 지혜에 대해 생각한다.

⑥꽃과 그 꽃을 둘러싼 세계를 총체적으로 본다.



3. 도종환의 시에는 시인의 삶에 대한 철학과 사상이 나타나 있다. 시인은 내적인 어려움(문제)를 겪고 있고, 이것을 극복하기 위해서 나름대로의 시선과 생각으로 문제에 대한 해결점을 찾고 있다.

위 시를 ‘문제’와 ‘자원 또는 수단’, ‘결말’로 분류해보자.

문제	꽃이 흔들리고 서른다 (방황)
----	------------------

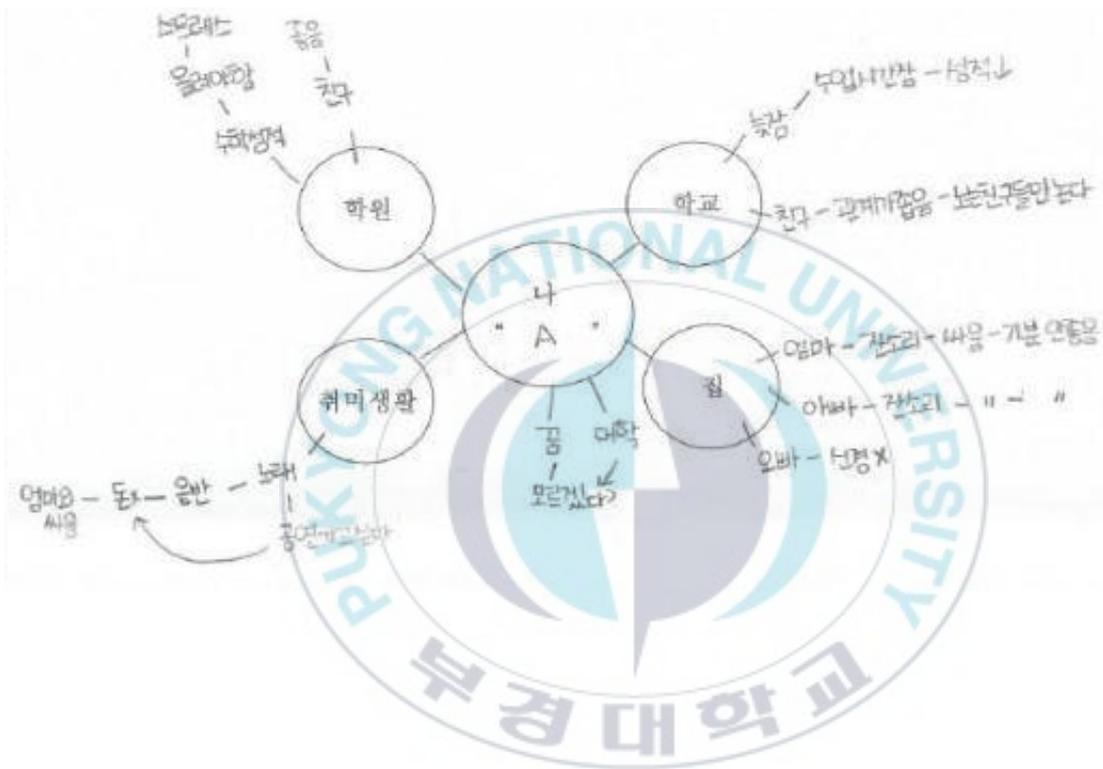
자원 또는 수단	흔들리면서 줄기를 흔게 세운다 (방황을 통해 성장)
----------	------------------------------

결말	꽃으로 핀다 (인성)
----	-------------

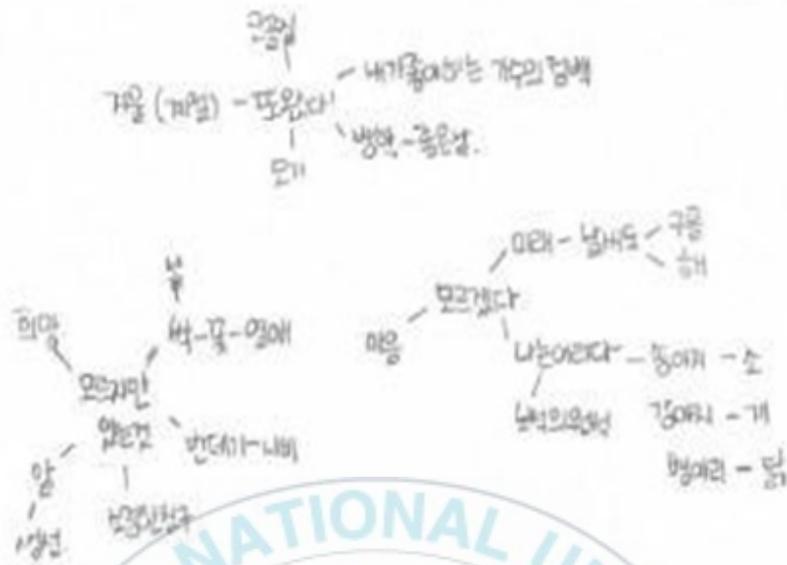


활동지 2(예시)

1. 현재 내가 겪고 있는 문제는 어떤 것이 있을까 생각해보자.



2. 현재 내가 겪고 있는 문제를 '문제', '자원 또는 수단', '결말'로 정리해 보자



문제	내가 정말 무엇을 알고 싶은지 모르겠다
자원 또는 수단	모르는 것 뿐이지 아는 것이 아니다
결말	늘어도 작긴 작게 될 것이다

3. 본격적으로 시를 쓰기 위해서 자유롭게 시어를 떠올려 보자.

4. 떠올린 시어들을 바탕으로 문장을 만들어 보자.

아름다운 계절이 오지 못했지만, 변하지 않는다
비오는 날이 있으면, 해가 내리는 날도 있다
구름이 짙을 때는 그 뒤에 숨어있음을 모르지만, 하늘은 밝다
일은 그냥 동그레 보이지만 그 속에 물고기가 산다
석어는 꽃도 날고 열매도 숨어 산다

