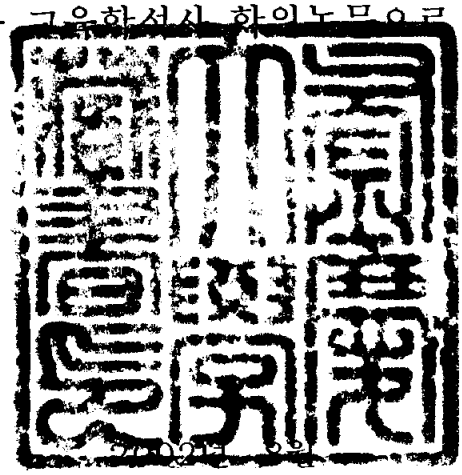
교육학석사 학위논문

정서를 중심으로 한 시 교육 연구

- 중학교 『국어』 시작품을 대상으로 -

지도교수 조 동 구

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함



부경대학교 교육대학원

국 어 교 육 전 공

박 도 홍

박도홍의 교육학석사 학위논문을 인준함

2002년 7월 10일

주 심 문학박사 강 인 수

위 원 문학박사 고 순 희

위 원 문학박사 조 동 구

차 례

*영문초록
Ⅰ. 머리말 ····· 1
1. 문제 제기 ····· 1
2. 연구사 검토 ····· 3
3. 연구 방법 및 범위 ····· 5

Ⅱ. 시와 정서 ····· 7
1. 정서의 개념 ····· 7
2. 시의 본질과 정서 ····· 10

Ⅲ. 정서의 표현과 전달 ····· 16
1. 표현 과정에서의 정서 ····· 16
1.1. 정서의 형상화 과정 ····· 16
1.2. 표현의 원동력으로서 정서 ····· 21
2. 전달 과정에서의 정서 ····· 22
2.1. 시의 구조 이해 ····· 22
2.2. 시의 구성요소들의 효과 ····· 24
3. 정서에 대한 통합적 이해 ····· 26

Ⅳ. 정서를 중심으로 한 시 교육 실제 ····· 30
1. 정서를 중심으로 한 시 감상 모형 ····· 30
1.1. 중학교 시 단원 분석 ····· 30
1.2. 교수-학습의 모형 ····· 33
2. 정서를 중심으로 한 시 수업 실제 ····· 38
2.1. 김상옥의 「봉선화」 ····· 38
2.2. 기형도의 「엄마걱정」 ····· 41
2.3. 김소월의 「엄마야 누나야」 ····· 44
2.4. 안도현의 「우리가 눈발이라면」 ····· 46
2.5. 이육사의 「청포도」 ····· 49
3. 정서를 중심으로 한 시 교육의 의의와 과제 ····· 52

Ⅴ. 맺음말 ····· 55

<표1> ····· 58
참고문헌 ····· 60

A Study on Poetry Education to Focus on the Emotion

Do-Hong Park

Graduate School of Education
Pukyong National University

Abstract

The study is about a search for education of poetry focused on emotion. The value of poetry education lies in the point that poems are helpful for the students' lives. We can take note of emotion as an intermediation which makes the relation between poetry and life intimate. The fact that emotion can be an essential feature and radical condition of life supports the importance of emotion in poetry education. Consequently, this study looks over a base posed as a problem in poetry education, practical application and its significance.

In chapter II, as a premise of a discussion a concept of emotion is prescribed. Emotion has psychological characteristic in itself, and it isn't easy to determine in concept. Through various meanings in emotion, it can be found that emotion take place in mutual interaction between subject and object, along with feeling and reason. In addition, emotion should be distinguished between similar words, such as feeling, sentiment, passion, and pathos. Thus, emotion can be defined as interactive product in relation with subject and object, feeling and reason.

Poetry is a genre that maximizes experience through connotation. Poetic language is subjective contrary to the languages objective and logical. Accordingly, poetic language is emotional language, and emotion can be said to comprise original characteristics.

In chapter III, it was shown how poetic emotion is expressed and communicated. In the course of expression, emotion became the motive power in composing poems. In process of communication, emotion had function of putting the elements of poetry all together. Thanks to evocation effect of emotion of the elements of poetry, readers can experience emotion, though the expression along with its communicating process does not separate from each other but be associated through interdependence.

In view of integrated perspective, emotional expression and its communicating process was shown in form of model. Model is designed to experience poetic emotion. Three questions are "Who is persona?", "In what situation is persona?", and "What is persona's emotion?". Afterward appreciation into details of poetry comes.

In chapter IV, in order to compare educational method for poetry focused on emotion, the report analyzed the 6th educational curriculum and 7th curriculum. As a result of surveying each in light of unit organization, method of appreciation, and selecting a work, the 6th

educational curriculum was found to have had structure be hard for synthetic understanding. Yet in the 7th educational curriculum, it was difficult to find consistent method of appreciation.

According to three stages, preparation, appreciation, and application, the model education of poetry focused on emotion was applied to five poems. As a result, the following meaning and task were made sure. It will be able to be compared with the 6th, 7th educational curriculum.

Educational meaning focused on emotion is like this: first, it enables students to have total and consistent access to poetry. Second, emotion can be a standard for organizing and selecting. Third, in appreciating poetry, positive participation between instructor and students is emphasized. But, there are several problems to be solved. First, there is limit in appreciating various poems. Second, it is hard to adjust emotional response in real process of teaching and learning. Third, the problem of objectivity of evaluation can be imposed.

The fact that the traditions of poetry has lasted so far is related to the fact that poetry expresses human internal emotion. In other words, poetry can be said to deal with deep part of human life. Because of this characteristic, it is important to take note of emotion in poetry education. It will be effective for the poetry class to examine the meaning of poetry education focused on the emotion.

Ⅰ. 머리말

1. 문제 제기

문학은 인간의 삶과 현실을 반영한다. 시대적인 거리가 먼 작품일수록 문학의 현실 반영은 보다 뚜렷하게 드러난다. 고려속가인 「청산별곡」은 도피할 수밖에 없었던 당대 민중들의 삶의 고뇌와 비애를 보여준다. "청산(靑山)"에의 집착은 내우외환의 비극적 현실을 이해하지 않고는 공감하기 어렵다. 독자가 「청산별곡」을 읽고 삶의 고독을 이해할 수 있는 것은 당대 현실과 민중의 삶을 경험[1]할 때이다. 문학이 삶을 재구성하고 현실을 재창조한 허구적 세계일지라도 인간의 삶과 현실은 결코 배제될 수 없다.

삶에 대한 가장 내밀한 반응은 인간의 내면 정서를 통해 나타난다. 소설이 현실을 폭넓고 상세하게 담아내는 반면 시는 인간의 내면 정서를 보다 압축적으로 표현한다. 많은 장르의 소멸에도 불구하고 시의 전통이 지속될 수 있었던 이유가 시가 인간의 가장 깊은 관심사와 밀접하게 관련되어 있을 뿐만 아니라 신축성 있는 인생을 포용하기 위해 끊임없이 변화해 왔기 때문이라는 지적은 시의 생명력이 어디에 근거하고 있는지 반추해 보게 한다.[2]

시와의 만남은 삶과의 교통이라고 할 수 있다. 시가 가치 있다는 말은 시가 그려내는 삶의 문제가 우리의 삶과 무관하지 않다는 데서 찾을 수 있다. 따라서 시 교육의 방향은 학생들의 삶에 영향을 미치고 도움이 되어야 한다는 측면에서 모색할 수 있다. 그러나 시 교육을 되돌아볼 때 시 교육에서 삶의 문제를 제대로 구현하지 못했다는 사실을 발견하게 된다. 근대식 교육을 시작한지 1세기 남짓한 역사에서 정치와 사회뿐만 아니라 시도 마찬가지로 좌우 이데올로기의 대립으로 점철되어 있기 때문이다. 해방과 경인전쟁 이후 냉전 체제는 더욱 깊게 뿌리내렸고, 독재 정권의 억압 속에서 자란 '순수주의'는 시 교육이 삶 자체와 어떻게 괴리되었는지를 보여준다. 이러한 현실에서 교사가 '즐거운 경험'으로 시를 가르치

---

1) Yi-Fu Tuan은 경험(Experience)을 실체를 알고 구축하는 여러 가지 상태(감각, 지각, 개념, 정서, 사고)들을 망라하는 용어로서 냄새, 맛, 접촉이란 보다 직접적이고 수동적인 감각에서부터 적극적인 시각적 지각과 상징화의 간접적 상태까지 범위가 미친다고 지적하고 있다. Yi-Fu Tuan(정영철 역), 『공간과 장소』(태림문화사, 1995), p. 13. 내포적 의미를 존중하되, 엄격한 구분보다는 수동적이고 적극적인 면을 포괄하는 개념으로 체험과 경험이란 용어를 사용하고자 한다. 문학에서 시인과 독자의 경험은 서로 다른 영역으로서 구별된다.

2) L. 알텐번드 · L. L. 루이스(정민 역), 『시문학 입문』(떡갈나무, 1999), pp. 15-16.

기 어렵고, 학생도 시를 자신의 삶과 연관지어서 체험하기 어렵다. 이데올로기의 억압에서 많이 자유로워진 지금도 대학입시제도와 평가내용, 학벌 중심의 사회풍토 등이 복합적으로 결부되어 있기 때문에 시와 삶의 관계 회복을 위한 의지와 방향 설정은 중대한 과제로 제기된다.[3]

시 교육에서 정서를 주목하는 것은 시와 삶의 관계가 멀어져 있다는 문제의식에서 정서가 대상간의 관계를 회복할 수 있는 매개가 될 수 있다는 측면에서이다. 시는 언어에서 시작해서 언어로 끝나는 언어의 조직에 불과할지도 모른다. 그러나 시의 언어는 논리적인 언어와 달리 삶의 정서를 함축하고 있는 언어이다. 시를 읽으며 독자는 시가 환기하는 정서에 반응하며, 이때 시를 공감하게 된다.

하지만 좀더 주의를 기울이면 시의 본질적 특성이라는 측면에서 정서의 중요성을 발견할 수 있다. 이는 지성이 강조되는 현대시의 흐름 속에서도 정서의 중요성이 줄어들지 않으며[4], 사상(Ideas)과 이야기(Narrative)가 중시되어도 현대시가 정서의 표현이라는 서정시의 본질적인 특성을 공유한다는 점에서 찾을 수 있다. 현대시의 다양한 조류를 정서만으로 이해하는 데 한계가 있지만 시의 전달과정에서 정서가 실제적으로 어떤 기능과 효과를 발휘하는가를 살펴본다면 시의 본질적 특성인 정서의 중요성을 이해할 수 있을 것이다.

시의 정서는 일상의 정서와 명백하게 구별된다. 일상의 정서가 언어화되는 과정에서 추상화되고 왜곡되기 때문이다. 그럼에도 시의 정서가 일상의 정서의 변용이라는 사실을 부정할 수는 없다. 일상에서 수시로 겪는 '불안'의 정서가 인간의 가장 깊은 국면인 삶과 죽음의 문제에서 촉발된다는 사실은 정서가 인간의 실존과 얼마나 강하게 결속된 것인지 보여준다.[5] 우리의 행복과 정체성을 위협하는 실존적 정서뿐만 아니라 사랑과 증오의 정서가 삶에 미치는 영향을 생각할

---

3) 최시한, 「고등학교의 문학 교육」, 『현대비평과 이론』 제9호(1995 봄 · 여름), pp. 25-29. 본 논문의 범주가 시 교육에 국한되기 때문에 제한적이다. 계속적인 논의를 위해서 두 가지 점은 밝혀둘 필요가 있다고 생각된다. 하나는 시와 삶의 분리를 강화시킨 순수주의가 신비평과 관련되어서 제기되는 사실에 대해서다. 신비평은 이데올로기 차원에서는 비판받는 반면 시 교육 차원에서는 여전한 가치를 가지고 있다는 견해가 맞서 있는 상황이다. 신비평의 공과에 대한 검토가 필요하다. 또 하나는 입시제도와 시 교육과의 관련성 문제이다. 교육의 장(場)이 자본주의 사회, 정치 체제 속에서 이루어지기 때문에 교육을 좌우하는 지배적인 힘에 대한 실제적인 이해가 필요하다. 정재찬, 「문학교육의 지배적 담론과 신비평」, 『현대비평과 이론』제10호(1995 가을 · 겨울) 참조.

4) "왜냐하면, 시는 독자를 감동시켜야 하기 때문이다. 물론 현대시는 다양화되어서 사상적인 시, 관념적인 시도 있지만, 이도 또한 '정서화된 사상', '감성으로 바뀐 사상'이어야 한다는 점에서 시에 있어서의 정서의 위치는 결코 줄어드는 것이 아니다." 구인환 · 구창환, 『문학개론』(삼지원, 1993), p. 94.

5) 리처드 래러저스 · 버니스 래저러스(정영목 역), 『감정과 이성』(문예출판사, 1997), p. 65.

때 정서가 단순히 심리적 반응이나 감각적인 차원에 머물지 않고 윤리적이고 가치 있는 의미를 포함한다. 정서가 인간의 근본적인 삶의 조건이 된다는 점은 시의 정서가 삶과 얼마나 밀접한 것인지 말해준다.

따라서 지금까지 시 교육에서 정서를 직접적으로 문제삼지 않았던 것은 시의 본질적인 특성만이 아니라 삶의 문제를 시 교육에서 포용하지 못했기 때문이라고도 볼 수 있다. 최근 정서에 대한 논의에서 시 교육에 대한 반성과 아울러 정서의 중요성을 확인할 수 있다.[6] 이는 지식 전달을 위주로 하는 교사 중심에서 정서체험을 위주로 하는 학생 중심으로 전환한 7차 교육과정에서도 찾을 수 있다.[7]

2. 연구사 검토

시 교육에 대한 논의는 아주 다양하다. 그렇지만 시 교육 논의는 시 교육 전반에 관한 연구, 시 교육 이론에 관한 모색, 그리고 효과적인 시지도 방법을 모색한 접근 등으로 나눠볼 수 있다.[8] 세 번째 실제적인 논의를 염두에 두고 정서를 중심으로 한 시 교육을 살펴보고자 한다.

정서는 오래 전부터 시 창작과 효용론에서 중요하게 다루어져왔다. 시 창작에서는 정서의 형상화 과정이, 효용론에서는 쾌락적 기능과 교훈적 기능이 거론되었다. 시 창작과 효용론이 담화(discourse)의 특성을 보여주는 만큼 정서 논의는 시-작품의 표현 측면, 시의 구조 측면, 그리고 시-독자의 전달 측면으로 구별할

---

6) 1988년에서 1996년까지 시 교육 논의를 살핀 최지현은 그동안 간과했던 "현대시의 정서, 감정, 상상력, 교감 등의 본질적 성격, 특히 이들의 형식과의 관련성" 부분을 반성하며, 앞으로의 시 교육 연구의 방향을 잡고 있다. 최지현, 「현대시 교육론의 반성과 전망」, 『현대시교육론』(김은전 외, 시와시학사, 1996), p. 110. 정서, 상상, 운율적 내포적 언어, 압축된 형식미, 인생과 체험을 시의 본질적 특성으로 삼은 김숙, 「시의 본질적 특성에 따른 시교육 개선에 관한 연구」(이화여대 석사논문, 1991)가 있다.

7) '문학' 영역의 개선 의도를 지식전달 중심의 교육 관행을 극복하기 위해서라고 밝히고 있다. 독자에 대한 관심을 "작품의 수용이 작품 세계와 독자의 삶이 만나는 과정임을 설명한다."([7-문-(1)]의 심화 학습활동)에서 찾을 수 있다. 교육부, 『중학교 교육과정 해설(Ⅱ)-국어, 도덕, 사회』(대한교과서주식회사, 1999), p. 14, 52. 그리고 중1-2 '02. 문학의 아름다움' 단원의 길잡이에서 "문학 작품이 지닌 아름다움이란, 독자가 감동을 느끼고, 문학적 정서를 체험하는 것"이라고 명시하였다. 그러나 이러한 목표가 어떻게 실현되고 있는가에 대해서는 엄정한 검토가 필요하다. 긍정적인 변화를 수용하지만 7차 교육과정에서 추진하고 있는 수준별, 단계형, 심화보충형, 재량활동, 선택중심교육과정 등의 폐해가 시장논리와 맞물려 심각하게 제기되고 있기 때문이다. 조남규, 「효율성을 앞세운 교육시장화」, 『창작과비평사』(2001 가을), p. 342.

8) 권혁준, 『문학이론과 시교육』(박이정, 1997) 참조.

수 있다. 먼저 시 교육과 관련해서 시-독자 측면을 살핀다.

시-독자의 전달 측면은 효용론에서 문제시되는 것으로서 시 교육의 핵심이다. 왜 시를 가르쳐야 하는지, 어떻게 가르쳐야 하는지를 확인할 수 있기 때문이다. 효용론은 문학의 즐거움에 집약되며, 다시 즐거움은 독자가 시를 주체적으로 읽고, 시의 정서를 체험하는 과정과도 통한다.[9] 정서에 대한 관심은 독자 반응 이론과 배경지식 논의에 힘입어 활기를 보이고 있다. 그러나 지나친 학습자 존중 경향이 문학 텍스트의 보편성과 사회 관련성을 무시하거나 교사의 역할을 축소한 감이 없지 않다는 지적이 제기되기도 했다.[10] 독자의 정서체험을 주목한 최지현은 문학정서체험이 문학교육의 내용과 목적이 된다는 점을 설득력 있게 살폈으며 텍스트 조건과 정서체험의 관계, 작품선정, 감수성 등의 실질적인 부분을 다루었다.[11] '공감'에 대한 관심도 같은 맥락에서 살펴볼 수 있다.[12] 문학, 회화, 음악 등 예술 차원에서 심미적 체험이 중요하게 거론되고 있지만 심미적 체험과 정서체험을 포괄한 논의는 아직 부족해 보인다. 시가 다른 예술과 달리 언어를 매체로 하기 때문에 시-독자의 전달은 시의 구조와 긴밀하게 연결된다.

시의 구조 측면에서 본 정서는 비평과 연구의 주된 대상이다. 김소월 시의 한(恨), 정지용 시의 향수와 고독, 윤동주 시의 부끄러움의 정서 등이 시 이해의 귀결점이 되기 때문이다.[13] 구조에 대한 관심은 작가와 독자가 아닌 문학 자체의

---

9) 김종길은 시 교육의 목적으로 거론되는 '정서 함양'을 살피면서, 시 교육의 지적인 면과 도덕적인 면을 밝히며, 시 교육이 단지 정서교육에 그치는 것은 아니라고 언급하였다. 시 교육에 대한 가장 근본적인 검토라고 생각된다. 그렇지만 본 연구에서는 정서가 지성과 도덕과 분리된 것이 아니라는 관점에서 정서를 살펴보고자 한다. 김종길, 『시를 어떻게 읽을 것인가』(고려대학교 출판부, 1998), pp. 8-9.

10) 최혜실, 「문학교육에 있어서 배경지식의 문제」, 『문학교육의 인식과 실천』(문학과문학교육연구소 편, 국학자료원, 2000), p. 65.

11) 최지현의 관심이 독자의 정서체험으로 옮겨가고 있음을 확인할 수 있다.
최지현, 「한국근대시 정서체험의 텍스트조건 연구」, 서울대 박사논문, 1997.
_____, 「문학정서체험-교육내용으로서의 본질과 가치」, 구인환 외, 『문학교수·학습방법론』, 삼지원, 1998.
_____, 「문학교육에서 정전과 학습자의 정서체험이 갖는 위계적 구조에 관한 연구」, 『문학교육학』 제8호, 2000.
_____, 「국어과 교육에서 정의적 교육 내용, 국어과 교육과 정의적 영역의 교육」, 『국어교육학연구』 제11집, 2000.
_____, 「시 교육과 문화적 감수성」, 김은전 외, 『현대시 교육의 쟁점과 전망』, 월인, 2001.

12) 공감(sympathy)이 다분히 지적이고 사상적인 것에 비해, 감정이입(empathy)은 육체적이고 본능적인 것으로 설명된다(이상섭, 『문학비평용어사전』, 민음사, 2001). 감정 이입을 고려하면서 공감의 중요성을 다룬 글로는 김미혜, 「관계적 가치의 체험으로서의 시 읽기와 시 교육」, 최미숙, 「공감적 시 읽기와 비판적 시 읽기」가 있다. 김은전 외, 『현대시 교육의 쟁점과 전망』(월인, 2001).

내재적 측면을 중시하는 형식주의 문학론에서 중시된다.[14] 그러나 정서를 시 교육에 적용하기 위해서는 정서 환기와 독자의 정서체험, 무엇보다 정서를 표현하는 시인을 배제할 수는 없다.

시인-시의 표현 측면은 시 창작론에서는 중시되었지만 시 교육에서는 환영받지 못했다. 신비평의 의도주의의 오류와 시 창작이 전문 시인들의 영역처럼 인식되어 온 것을 그 이유로 들 수 있다. 시를 시인과 구별해서 시인과 시를 분리하는 것이 현대시론의 지배적인 흐름이기도 하다. 그러나 정서의 형상화 과정인 시인-시의 표현 측면은 시인의 입장과 시의 발생 과정을 이해하는 데 있어 중요한 의미를 가진다. 7차 교육과정의 '작품의 수용과 창작'도 표현과 전달을 연관해서 살펴보아야 할 것이다.

세 측면을 따로 살폈듯이 정서는 각각 분리되어서 다루어져온 경향이 강하다. 최근 화자를 중심으로 분리된 시 연구를 통합하려는 노력과 전체적인 관점에서 시론을 파악하는 데서[15] 그동안의 시 연구가 개별적이었음을 알 수 있다. 시인-시의 표현 측면은 시의 구조에서도, 시 교육에서도 중시되지 못했고, 시-독자의 전달 측면도 최근 들어 활발하게 다루어지고 있다. 그러나 정서를 시 교육에서 효과적으로 다루기 위해서는 시의 구조 측면이 어떻게 형성되며, 독자의 정서체험과 어떻게 연관되는가를 보다 잘 이해할 때일 것이다. 시인과 작품과 독자의 삶을 연계하지 않고는 시 교육이 온전해질 수 없는 만큼 정서에 대한 논의도 분리된 시각을 극복하고 통합적인 관점을 필요로 한다.

3. 연구 방법 및 범위

정서를 문제삼을 때 가장 먼저 부딪치는 어려움은 정서를 정의하는 문제이다. 그리고 정서를 시 교육에 적용시킬 때 정서의 주관적이고 심리적인 특성으로 인한 평가의 객관성이 문제로 제기된다. 지금까지 시 교육에서 정서와 정서체험이

---

13) 시가와 시 연구에서 정서 논의는 예를 들 수 없을 정도로 광범위하다. 시 교육과 관련해서 지속적인 관심과 논의가 필요하다.

14) 영미 신비평과 러시아 형식주의가 꼭 같지는 않지만 문학 작품을 외적인 요인으로 환원시키는 오류에 대항하여 작품 내재적 문학 연구를 중시한 공통점을 가진다. 그러나 작품 배후에 있는 사회적 조건들을 무시하고, 왜 특정한 사회에 다양한 문학 장르와 양식(문체)들이 공존하는지를 설명하는 데 있어서는 한계를 드러낸다. 페터 지마(김태환 역), 『비판적 문학이론과 미학』(문학과지성사, 2000), p. 27, 32.

15) 윤석산, 『현대시학』(새미, 1996), p. 49 ; 한정호, 「현대시론의 인식틀 고찰」, 『경남어문논집』제11집(경남대 국어국문학과, 2000), p. 137.

구체화되지 못했던 까닭을 여기에서 찾을 수 있다.

이러한 문제를 인식하고 먼저 Ⅱ장에서는 정서를 정의하고, 정서와 유사한 용어들을 변별하고자 한다. 그런 후 정서 중심으로 시 교육을 문제삼기 위한 전제로서 정서가 어떻게 시의 본질적인 특성으로 거론되는지를 밝혀보고자 한다.

Ⅲ장에서 표현과 전달 과정에서 정서의 양상을 살펴볼 것이다. 정서의 표현과 전달은 시를 매개로 시인과 독자의 소통 관계를 전제로 한다. 표현 과정에서는 정서의 형상화가, 전달 과정에서는 정서체험이 중시된다. 도식화의 위험성이 있지만 정서에 대한 통합적인 이해를 위해서 모형화를 시도할 것이다. 표현 과정이 시의 구조와 독자의 정서체험을 이해하는 데 전제가 되기 때문에 정서의 전달보다는 표현에 비중을 두고자 한다.[16]

Ⅳ장에서 모형을 교수-학습 과정 적용에 앞서서 중학교 6차 교육과정 『국어』(이하 6차 『국어』)와 7차 교육과정 『국어』(이하 7차 『국어』) 시 단원을 분석할 것이다. 어떻게 시를 가르쳐왔고, 또 가르치고 있는지에 초점을 맞추어서 정서 중심의 시 교육과 대비해 보기 위해서이다. 교수-학습의 대상은 중학교 시작품을 택했다. 시인들의 작품을 정식으로 접하시는 첫 시기이며, 첫인상이 시에 대한 뒷날의 태도를 결정하는 것일 수 있기 때문이다.

실제 수업에 기초한 실증적인 결과를 첨부하지는 못했지만 정서를 중심으로 한 시 교육 방법을 모색하고, 정서를 중심으로 한 시 교육의 의의를 살펴보는 데 가치를 두고자 한다.

---

16) 표현 과정을 살피기 위해 다음 시 창작론을 참조하였다.
김춘수, 『시의 이해와 작법』, 자유지성사, 1999(초판 1961).
오규원, 『현대시작법』, 문학과지성사, 1990.
오철수, 『현대시워크숍1』, 내일을여는책, 1997.
이형기, 『당신도 시를 쓸 수 있다』, 문학사상사, 1991.
테드 휴즈(한기찬 역), 『시작법』, 청하, 1982.

Ⅱ. 시와 정서

1. 정서의 개념

일상 생활에서 사용되는 '정서'는 감정이라는 용어와 혼용되기 때문에 의미 범주가 넓고 다양하다. 또한 정서가 심리적이고 주관적인 특성을 본질로 하기 때문에 개념 규정이 쉽지 않다. 따라서 정서는 감정, 정조, 격정, 서정 등의 비슷한 용어와 변별하는 과정에서 정의할 수 있을 것이다.

심리학은 인간 심리를 과학적인 연구방법으로 파악하기 때문에 정서를 윤리적이고 정신적인 면보다는 신체적인 반응으로 파악하는 경향이 강하다. 어원적인 측면에서 정서인 'emotion'은 '밖으로'를 뜻하는 'e'와 '움직이다'를 뜻하는 'movere'의 합성어로 분석된다. 즉, 주의의 자극 존재와 반응 행위를 하는 유기체의 조건이 함께 작용할 때 정서가 발생된다고 보는 것이다.[17] 정서의 발생은 자극 존재와 개인의 목표 및 믿음이 복합적으로 작용해서 이루어지기 때문에 단순한 현상은 아니다. 최근 정서 발생에서 이성의 영역을 존중하고, 이성과 분리해서는 정서를 이해하기 어렵다는 견해 또한 정서의 복잡성을 말해준다.[18]

정서의 반응 주체를 중시하는 심리학과 달리 사회학은 자극 존재에 관심을 갖는다. 문명권에 따라 여자나 어린아이, 노인 등의 정서적인 태도가 다르게 나타나기 때문에 정서의 사회성이 강조된다. 하지만 유사한 상황에서 개개인의 감정적인 반응이 사람마다 다르게 나타나기 때문에 정서가 정서 주체와 굳건히 연결되어 있다는 사실을 확인할 수 있다.

정서는 주체의 심리적 반응과 사회적 성향 어느 한 면만으로 설명하기 어렵다. 정서는 주체의 성향과 상상력, 기질과 관련된 내적 측면인 '주관성의 몫'과 주체가 처한 구체적 상황, 인간이 스스로 만들어낼 수 없는 상황과 연관된 객관적 측면인 '상황의 몫'간의 상호작용에서 발생된다고 보는 것이 설득력 있다.[19] 정서에 대한 사회학적이거나 주관주의적인 환원 모두 거부된다.[20] '주관성의 몫'을 주관이나 자아로, '상황의 몫'은 객관이나 세계로 바꾼다면 정서는 주관과 객관, 자아

17) 김경희, 『정서란 무엇인가』(민음사, 1995), p. 12.
18) 리처드 래저러스 · 버니스 래저러스(정영목 역), 『감정과 이성』(문예출판사, 1997), pp. 288-289.
19) 장 메종뇌브(김용민 역), 『감정』(한길사, 1999), pp. 35-37.
20) 위의 책, p. 45. 정서(감정)를 중요하게 다룬 철학자는 성 어거스틴, 파스칼, 키에르케고르, M. 우나무노, 막스 셸러, 사르트르 등이 거론되며, 데카르트는 이성과 감정의 분리를 일반화시킨 철학자로 논의된다.

와 세계의 상호 관계에서 이해할 수 있다.

문학에서의 정서 논의는 두 방면으로 구분해서 살펴볼 수 있다. 문학이 독자에게 어떤 정서적 효과를 미치는가 하는 문제(전달)와 작가가 어떠한 정서를 작품에서 나타내는가 하는 문제(표현)이다.

정서적 효과에 대한 전자의 문제는 플라톤 이래 문학론에서 가장 중요하게 취급되어 왔다. 플라톤은 정서가 이성적이고 합리적인 생활에 해가 되기 때문에 공화국에서 시인을 추방하고자 했다. 이성과 정서를 대립 관계에서 파악하고 정서에 대한 비판적인 태도를 취했다고 할 수 있다. 이와 달리 아리스토텔레스는 시[비극]의 효과를 정서(연민과 두려움)의 자극이라고 보았으며, 카타르시스(정화작용)까지 포함한다고 보았다. 문학의 정서가 이성의 수긍을 받을 수 있는 형태로 정리된다고 보았다.

고전주의 이후 르네상스기를 거치는 동안 문학에 있어서 정서를 보는 관점은 다분히 실리적이고 효용론적 입장을 보였다. 이성이 문학에 대하여 적대적이라는 생각은 낭만주의 시대부터 일반화되었고, 정서를 심미적 쾌감이라고 부르기 시작한 것은 18세기 윤리학에서 미학이 분리되면서라고 한다. 일상의 정서체험과 문학 특유의 정서적 효과의 구별이 문제시되었다.

작가의 정서가 어떻게 나타나는가의 문제는 18세기 말 낭만주의 태동 이후 워즈워스가 "시는 거센 감정이 저절로 넘쳐 나온 것"이라고 정의한 이후 시는 작가의 정서의 표현이라는 생각이 널리 수긍되었다고 본다. 그러나 작가의 정서가 실제 작품의 정서가 동일한가의 논란이 잠재해 있었던 만큼 워즈워스는 시의 정서가 조용한 가운데에서 다시 회상할 때 마음속에 일어나는 "고요히 회상된 정서"라는 것을 덧붙인다. 실제 정서와 작품 제작시의 정서가 차이 난다는 것이다.

정서 이해는 T. S. 엘리엇의 "시는 정서의 표현이 아니라 정서로부터의 도피"라는 주장에서 보다 분명해진다. 이는 실제 생활의 혼란스런 정서와 시의 정서를 구분한 것으로서 정서의 지적인 측면을 강조한 것으로 설명된다. 시인의 정서 자체가 시는 아니라는 것이다. 객관적 상관물(objective correlative)은 엘리엇이 일상의 정서와 문학 작품 속에 구현된 정서의 절대적 차이를 강조하기 하기 위해서 사용한 용어이다. 시인이 전달하려는 일상의 정서를 구체적 작품의 인물, 행위, 정황 등과 같은 객관적 상관물로 변모시켜서 전달한다는 것이다. 그만큼 엘리엇은 객관화의 과정을 문학 작품에서 강조했다고 할 수 있다.[21]

---

21) 두 측면에서의 정서 논의는 이상섭의 글을, 동서양의 대략적인 정서 논의는 김대행의 글을, 그리고 워즈워스와 엘리엇의 정서론의 차이는 김준오의 글을 참조했다. 이상섭, 「정서」, 『문학비평용어사전』(민음사, 2001) ; 김대행, 「정서의 본질과 구조」, 『고려시가

다른 학문의 영역과 문학에서의 정서 논의를 대략 살펴보았다. 일상의 정서와 문학 정서의 구별과 이성과의 관계가 가장 문제시되고 있다. 동서양의 정서 이해와 마음(mind)[22]의 문제로 인해 정서가 한층 복잡한 양상을 보이지만 철학에서의 논의와 문학에서의 논의를 바탕으로 할 때 정서는 이성과 분리된 것이 아니라 이성과 감정의 상호작용의 산물이라는 사실을 우선 확인할 수 있다. 그리고 주관과 객관, 자아와 세계의 상호관계에서 이해할 수 있다는 것이다. 정서와 유사한 용어를 변별한다면 정서의 개념은 보다 분명해질 것이다.

정서와 가장 많이 혼용되는 '감정(feeling)'은 '느낌'과 같이 사용된다. 연구자에 따라 위계 관계가 바뀌기도 하지만 감정을 포괄적인 개념으로 사용하고, 정서를 구체적인 감정으로 정의하는 것이 효과적이라고 생각된다. 정서와 큰 차이 없이 활용되는 '정조(sentiment)'는 관습화되고 지속화된 경우에 사용하는 것이 바람직해 보인다. '열정(passion)'은 심각하고 강렬한 감정으로 설명되고,[23] '격정(pathos)'은 자아와 세계의 대립관계를 뚜렷이 보여주는 적대적 감정으로서 정서가 발생하는 긴장 관계를 드러낸다.[24] '기분'(mood)은 단순한 감정으로 정의할 수 있다. 서정시(lyric poem)의 '서정(抒情)'은 감정의 일반적인 총칭으로 언급되기도 하지만,[25] 시의 장르적인 특성에서 논의되는 측면이 강하다.[26] 감정(情)을 펴서 표현하는(抒) 것이 서정시이라는 의미에서 '서정'은 서사와 극과 대비해서 시를 지칭하는 서정시로 사용하는 것이 무난하다고 생각된다.

따라서 시의 정서(emotion)는 일상의 정서와 달리 대상에 대한 구체화된 감정으로서 주관과 객관의 상호작용과 자아와 세계의 상호 관계에서, 이성과 감정의

의 정서』(김대행 외, 개문사, 1986), pp. 11-15 ; 김준오, 『시론』(삼지원, 1997), pp. 343-349.

22) 송희복은 그리움의 정서를 보여주는 동서양의 시를 분석하며 '서양문학의 그리움은 열정적이고 격정적이며, 충만함과 역동적인 특성을 보여주는 반면 동양문학의 그리움은 서느롭고 은근하며, 비움과 정적인 특성을 보여준다'고 정리하고 있다. 송희복, 『시와 문화의 텍스트 상관성』(월인, 2000), p. 51. 일반적으로 마음(mind)은 환원 불가능한 사고, 감정, 의지 세 요소를 갖고 있다고 말해진다. 그러나 전통적인 이해가 자명한 것이 아니라는 반박이 설득력 있게 제기되고 있다. 길버트 라일(이한우 역), 『마음의 개념』(문예출판사), p. 79.

23) 최재서는 정조는 지속되는 정서의 측면을 강조한 것으로, 센티멘탈리즘은 고전주의의 합리주의적인 측면에 대해 반발한 낭만주의의 정서를 설명하기 위해 사용한다. 일반적으로 센티멘탈리즘은 감정의 무절제 상태를 가리키는 감상성으로 번역된다. 최재서, 『증보 문학원론』(신원도서, 1976), p. 277, 286.

24) 김준오, 앞의 책, p. 50.

25) 오철수, 『시쓰기 워크숍1』(내일을여는책, 1997), p. 33.

26) 한영옥, 「서정시, 다시 생각하기」, 『서정시의 본질과 근대성 비판』(최승호 편, 다운샘, 1999), p. 29

통합작용의 산물로 정의할 수 있다.

그러나 정서는 '슬픔'과 '기쁨'과 같은 정서를 나타내는 단어로 고정되지도 체험되지는 않는다. 정서는 삶의 구체적인 국면을 포함하고 있으며, 표현(expression)과 전달(communication) 과정에서 복합적이고 가변적인 특성을 나타내기 때문이다. 정서의 실제적인 모습을 파악하기 앞서 시의 본질적 특성과 정서의 관계를 검토할 필요가 있다. 시 교육에서 정서를 문제삼는데 있어서 중요한 논거가 되기 때문이다.

2. 시의 본질과 정서

시에 대한 다양한 정의가 시 이해의 어려움을 반증해준다.[27] 시가 인간의 삶을 반영하기 때문에 시의 이해가 인간에 대한 이해만큼 어려운 일이라는 것을 깨닫게 된다. 그렇지만 다른 예술과 구분되는 시의 명백한 특성을 언어에서 찾을 수 있는 만큼 시의 언어를 살피는 것은 시의 "근본적 문제"[28]를 다루는 것과도 같다. 그러나 언어는 장르적인 특성을 밝히는데 국한되지 않고 현실과 밀접하게 관련된다. 시의 본질적인 특성을 언어에서 확인하는 과정은 시의 존재론적인 의미를 확인하는 과정에서 보다 분명해질 것이라고 생각된다.

> 우리들의 사고 방식이 극도로 물질화되고 기계화되어 가는 오늘날, 비록 너무 난해해서 읽는 사람들이 시인 자신을 빼놓고는 없는 상태에 이르렀지만 계속 쏟아져 나오는 시작품, 시집들은 시적인 것에의 향수가 얼마만큼 인간에 있어서 근본적인 보편적 요구의 하나인가를 증명해 준다. 전혀 타인에게 전달이 되지 않을 만큼 주관적인 표현인 시적 의미에 대한 이 근본적이고도 보편적인 욕망은 어떻게 설명될 수 있을까? 여기에 대한 대답은 시적인 것, 시의 본질, 즉 '詩性'을 밝히는 역할을 바로 하게 될 것이다.[29]

인용문에서 '시의 본질'을 밝히는 것과 인간의 '시적인 것에의 향수'인 인간의 '근본적이고도 보편적인 욕망'을 밝히는 것은 서로 통한다. 그러나 시의 본질을 밝히기 위해서 내용과 형식을 기준으로 삼는 데에는 한계가 있다. 비문학도 문학과 같은 내용과 형식을 갖출 수 있기 때문이다. "언어의 특수 기능"[30]을 주목하

27) 송희복, 「시의 정의는 오류의 역사인가」, 앞의 책, p. 19.
28) 김준오, 『시론』(삼지원, 1997), p. 56.
29) 박이문, 『시와 과학』(일조각, 1993), pp. 118-119.
30) 위의 책, p. 118.

는 이유가 여기에 있다.

모든 언어는 두 가지 다른 의미 기능을 가진다. 외연적 혹은 논리적 의미로서 객관성을 갖는 의미와 내포적 혹은 함축적 의미로서 주관성을 갖는 의미이다. 외연적 의미로 쓰일수록 과학적이고 미학적인 언어에 가까워지고, 내포적 의미로 쓰일수록 문학적이고 시적인 언어에 가까워진다.[31] 두 가지 의미 기능을 완전히 분리시킬 없다면 문학적으로 쓰였느냐, 그렇지 않느냐의 것은 언어의 두 가지 의미 가운데 어떤 언어가 초점적으로 쓰여졌느냐의 문제로 귀결된다. 문학적이고 시적인 언어는 내포적 언어가 초점적으로 쓰여진 언어이다. 그러나 이 문제를 천착한 박이문은 곧장 '시적 언어'를 정의하지 않고, 인간이 사용하는 '언어'의 문제로 우회해서 자신의 관점을 견고히 한다. 언어 이전에도 인식이나 의미가 가능하다면 시의 본질과 인간의 욕망을 연관짓는 다른 접근법이 가능할 것이기 때문이다.

언어 이전에도 인식이나 의미가 존재한다는 주장은 현대에 와서 부정되고 있다. 인식(認識)인 앎은 자의식(自意識)을 가진 내가 무엇인가를 알고 있을 때에만 가능하다. 주체의 의식 없는 앎이 존재할 수 없다면, 의식과 그 대상, 주체로서의 의식과 객체로서의 대상과의 논리적 거리가 인식의 핵심적 구조가 된다. 이때 논리적 거리를 매개하는 것이 바로 언어이다. 따라서 언어화 이전의 모든 인간 행위는 의식 이전의 상태이며, 언어 없이는 어떤 인식도 불가능하다는 주장이 가능해진다. 인간이 사물과 부딪치지 않고서도 사물의 상징인 언어의 의미를 이해하는 것과, 공간과 시간을 초월한 논리의 세계 속에서 사물을 다룰 수 있다는 사실에서 인식의 논리적 거리를 보게 된다. "언어의 양극에 존재와 의미가 있다"는 판단은 "언어를 의식, 그리고 의미의 기준"으로 쓰자는 제안과 통한다.[32]

그러나 박이문이 언어 이전에 인식과 의미의 불가능성을 논증하면서 보여주고자 한 것은 언어를 발명하고 나서 인간이 '자연 속에서' 살지 않고, '언어의 세계'에 살게 되었다는 사실을 보여주기 위해서이다. 사물과 언어가 통일되어 있던 원시언어가 언어로 인해 인간이 언어와 실재의 "분열현상"[33]을 겪고 자연으로부터

---

31) 외연(denotation)과 내포(connotation)는 언어의 두 의미로 분류된다. 외연이 일반적이고 객관적이며 사전적인 의미로써 랑그(langue)에 비유된다면, 내포는 특수하고 개인적이며 창조적인 의미로써 빠롤(parole)에 비유된다(김준오, 앞의 책, p. 80). 예컨대, '고향'이라는 단어를 사전적 의미에서 이해하지 못할 사람은 없다. 그렇지만 도시에서 태어나서 도시에서 자란 사람과 농촌에서 태어났지만 도시에서 살아가는 사람이 느끼는 '고향' 그리고 북에 '고향'을 두고 온 실향민이 의식하는 '고향'의 내포는 전혀 다르다. 정지용의 시 「고향」에서의 '고향'은 차원을 달리하는 함축적 의미를 가진다. 하지만 외연 없는 내포는 불가능하며, 일상언어와 구별된 시어가 따로 존재한다고는 보기 어렵다.

32) 박이문, 『현상학과 분석철학』(일조각, 2000), pp. 72-73.

'소외'된 것을 부각시키기 위해서이다. 결과적으로 자연에서 이탈된 인간의 보편적 불안 때문에 인간은 원초적 자연으로 귀의하려는 근본적 본능을 갖게 된 것이다. '시적인 것에의 향수'는 다름 아닌 '인간의 근원적 불안'을 극복하고자 하는 갈망의 표현이다. 인간 소외와 사물화가 가속화되는 현대 자본주의 사회에서 서정이 "저항 형식"[34]일 뿐 아니라 유토피아 차원으로까지 논의되는 것도, 가장 비서정적이고 지적인 성격을 본질로 하는 '아이러니'가 자본주의 체제의 폭력 속에서 "부재한 본질적인 삶과의 합일 열망"[35]을 포기하지 않기 위한 현대 시인의 저항 방법과 방어기제라는 지적도 같은 맥락에서 이해할 수 있다.

그런데 왜 시의 본질을 규명하는데 언어가 중요한가? 자연과의 합일 지향은 "運動이나 音聲이나 또는 飮酒나 性"[36]을 통해서도 가능한 만큼 시의 본질을 발생론적 접근과 차원을 달리하기 위해서라고 볼 수 있다. 따라서 시의 본질은 언어의 특수적 기능에서 밝힐 수 있다는 앞의 논거는 보다 분명한 입지를 갖는다.

시의 언어는 가능한 내포적 의미만을 가지고 성립하고자 하는 언어다. 사고된 차원의 개념적 의미(the thought concept)가 우세한 산문과 달리 시는 감각된 차원의 경험적 의미(the lived experience)가 우세하다. 개념적 의미가 극대화될수록 객관적이고 추상적이 되는 반면, 경험적 의미가 극대화될수록 주관적이고 구체적이게 된다. 그렇다면 시는 "언어를 통해서 언어 이전의 언어로는 대치할 수 없는 가장 구체적인 경험이나, 경험의 대상자체를 그냥 그대로 언어라는 매개체를 삽입하지 않고 직접 보여주려고 하는 데 있다."[37]

그러나 시인은 곧 시적 언어가 모순되고 역설적인 언어라는 사실을 자각하지 않을 수 없다. 본질상 추상적인 언어로는 대상과의 간격을 영원히 극복할 수 없기 때문이다. 테드 휴즈는 이를 다음과 같이 말한다.

> 어떤 면에서 언어는 우리의 경험을 내쫓으려고 계속 애쓰고 있는 것이다. 그리고 언어가 우리의 경험의 미숙한 생명보다 더 강한 한, 또 언어 자신과 그것을 정리해 놓은 모든 사전에 자만하고 있는 한, 언어는 경험을 축출하려고 하는

---

33) 서정시의 정신이 '자아와 세계의 동일성에 있다'는 말도 동일한 맥락에 놓인다. 김준오, 앞의 책, pp. 58-61.

34) 김경복, 「서정시와 유토피아 사상」, 『서정시의 본질과 근대성비판』(최승호 편, 다운샘, 1999), p. 22.

35) 허정, 「왜 아이러니인가? - 90년대 시의 한 지형」, 『청동시대』(창간호, 1999), p. 67.

36) 박이문, 『시와 과학』(일조각, 1993), p. 125. 종교가 "시의 무덤"이 될 수 있다는 측면에서 시가 지향하는 것이 무엇인지 생각해보게 된다. 황지우 · 황현산 대담, 「그대는 모더니스트인가?」, 『포에지』창간호(2000년 여름), p. 138.

37) 위의 책, p. 127.

것이다.[38]

시의 이상(理想)은 가능한 구체적 상태로 경험 대상을 포획하고자 하지만, 언어의 추상적 속성 때문에 그 작업은 완전히 모순되고 불가능한 꿈에 그친다. 박이문은 바로 이 지점을 날카롭게 가른다. 시가 경험의 대상 그 자체가 될 수 없다면, 시인이 추구하는 것은 과연 무엇이며, 시의 본질은 무엇이냐는 것이다. 시가 사물 자체가 될 수 없고 세계와 하나가 될 수 없다면, 시는 "시인의 반응에 더 가깝다"[39]는 사실을 부정할 수 없다는 점이다. 이때 '반응'은 바로 대상에 대한 시인 개인의 특수한 태도이며, 그 반응은 객관적인 묘사가 아니라 '느낌'의 표현일 수밖에 없다. '느낌'을 정서와 같다고 본다면 시의 본질은 시의 언어가 정서화 된다는 사실로 압축될 수 있을 것이다. 정지용의 「향수」[40]에서 시적 언어의 정서적 특성을 볼 수 있다.

넓은 벌 동쪽 끝으로
옛이야기 지줄대는 실개천이 회돌아 나가고,
얼룩백이 황소가
해설피 금빛 게으른 울음을 우는 곳,

-그 곳이 참하 꿈엔들 잊힐리야.

하늘에는 석근 별
알수도 없는 모래성으로 발을 옮기고,
서리 까마귀 우지짖고 지나가는 초라한 집웅,
흐릿한 불빛에 돌아 앉어 도란 도란거리는 곳,

-그 곳이 참하 꿈엔들 잊힐리야.
—「향수」 1연, 5연

5연에 걸친 "-그 곳이 참하 꿈엔들 잊힐리야"의 반복은 고향에 대한 그리움을

38) 테드 휴즈(한기찬 역), 『시작법』(청하, 1982), p. 191.
39) 박이문, 앞의 책, p. 129.
40) 4대 독자였던 정지용(1902-?)은 배다른 누이가 한 명 있었고, 가세가 기울어 경제적으로 곤궁한 유년을 보냈다. 12세 부친의 뜻을 따라 조혼을 하고, 1918년 충북 옥천을 떠나 서울 휘문고보에 입학한다. 「향수」는 1927년 『조선지광』에 발표되었으나, 1923년 5월 일본 동지사 대학 입학을 앞둔 1923년 3월에 쓴 작품으로 알려져 있다. 이숭원 편, 『정지용』(문학세계사, 1996), pp. 178-185, 190-191.

강하게 환기시키면서 동시에 시인이 얼마나 외로웠는지를 짐작하게 한다. 외로움이 클수록 그리움은 간절해진다. 1연에 시적 화자는 평화롭던 고향 정경을 그리워한다. 그런 후 그곳에 함께 살았던 가족들 한 사람씩 떠올리기 시작한다. 2연에서는 엷은 졸음에 겨운 늙으신 아버지, 3연에서는 흙에서 자란 유년의 자기 자신, 4연에서는 검은 귀밑머리 날리던 어린 누이와 사철 발벗은 아내에 대한 회상이다. 드디어 마지막 5연에 이르면 가난한 가족들이 함께 모여 있는 "서리 까마귀 우지짖고 지나가는 초라한 집웅"에 시인의 기억이 머문다.[41]

시인의 시선은 고향과 가족들을 지나 "초라한 집웅" 안으로 향한다. 그곳은 가족들이 "흐릿한 불빛에 돌아앉어 도란 도란거리는 곳"이다. 시인의 회상은 여기에서 멈춘다. "흐릿한 불빛"이 비칠 뿐인데 시인이 이곳을 떠올리는 이유는 무엇일까? "-그곳이 참하 꿈엔들 잊힐리야"라고 말하던 시인이 정작 잊지 못한 것은 가족들이 함께 둘러앉아 정답게 이야기하던 "도란 도란" 그 자체였는지 모른다. 이곳이 「향수」의 핵심이자, 시인을 가장 행복하고도 고통스럽게 하는 곳처럼 느껴진다. "흐릿한 불빛"이 비칠 뿐이었지만 가족들이 돌아앉은 방은 「향수」에서 가장 빛을 발하는 구절로 다가온다.

향수(鄕愁)가 "도란 도란"이라는 단어에 집약된다는 사실을 주목할 수 있다. '나직한 목소리로 정답게 이야기하다'는 뜻을 가진 "도란 도란"이라는 시어에서 가족과 떨어져 혼자 생활하고 있는 화자의 마음이 어디로 지향하고 있는지 되새겨보게 한다. 「향수」는 고향(자연, 세계)을 떠나온(소외된) 화자(시인, 인간)가 그곳을 어떻게 그리워하고 다가가고자 하는지 잘 보여준다. "도란 도란"이라는 언어는 어느새 간절한 그리움의 실체가 되어버린다.

「향수」에서 보았듯이 시의 본질은 그리움으로 표출되는 삶의 정서가 시의 언어로 구체화되는 데서 찾을 수 있다. 자연으로부터 소외된 인간이 근원적 삶을 회복하려는 시도와 맥락을 같이 한다. 고통 당하는 인간은 자신의 절박하고 강렬한 고통을 항의하거나 고통이 제거되기를 표현하기 위해서 언어를 필요로 한다. 이러한 사실에서 정서가 언어를 가능케 하는 중요한 근거[42]라는 주장이 가능하

41) 김홍규는 1, 3, 5연은 아름다운 꿈이 서려 있는 고향의 모습으로, 2, 4연은 가난하고 고단한 삶의 모습이 담긴 고향으로 설명하며, 향수의 호소력이 두 가지 빛깔이 결합되는 데서 발생된다고 보았다. 이승훈은 1연 고향의 산천, 2연 고향집, 3연 어린 시절 시인의 꿈, 4연 고향의 가족, 5연 늦가을 밤 고향집 정경을 노래한다고 설명하였다. 다양한 해석이 가능할 것이다. 여기에서는 1연 고향 풍경, 2-4연 가족, 5연 집으로 구분하고, 고향을 거쳐서, 가족들 한 사람 한 사람을 회상한 후, 가족들이 모여 얘기하는 집에 이를 때 그리움이 극대화되는 것으로 해석해본 것이다. 김홍규, 『한국 현대시를 찾아서』(한샘출판사, 1996), p. 323 ; 이승훈, 『한국 대표시 해설』(문학과비평사, 1993), p. 120.

며, 언어가 정서와 표리관계를 이룬다는 사실을 이끌어 낼 수 있다. "시는 정서의 언어화이며, 정서적 반응의 실체화(embodiment)"[43]라는 정의는 개념적 지식으로 전락하지 않고 삶의 차원으로 확장된다. '정서의 언어화'는 '느낌의 표현'과 등가(等價)를 이루며 인간의 삶과 현실을 내포한다. 정서는 시의 본질적 특성으로서 시 교육에서 정서 논의의 근거가 된다.

42) 고통은 정신적인 괴로움[苦, suffering]과 육체적인 아픔[痛, pain] 두 가지 정서를 포함한 단어이다. 서양에서는 몸과 마음처럼 둘을 구별하지만, '고통'이란 단어는 둘을 한 형태로 본다. 손봉호, 『고통받는 인간』(서울대출판부, 1995), pp. 26-32, 75-76.

43) Alex Preminger, ed., *Princeton Encyclopedia of Poetry and Poetics*(Princeton Univ. Press), Lyric조. 김대행, 앞의 논문 p. 7에서 재인용.

Ⅲ. 정서의 표현과 전달

1. 표현 과정에서의 정서

1.1. 정서의 형상화 과정

표현 과정을 일반화시키기는 어렵다. 창작 자체가 개인적이고 주관적인 작업이기 때문이다. 그렇지만 표현 과정은 시 이해의 중요한 안목을 마련해준다. 표현 과정을 살펴보는 것은 시 창작은 물론 시 교육에도 중요한 의미를 가진다. 1930년대 비평가 박용철이 정지용의 「유리창1」을 평한 글에서 표현 과정의 양상을 접할 수 있다.

정서 가운데 가장 강렬한 정서는 죽음과 관련된 고통의 정서일 것이다. 가족이 죽었다는 현실 앞에서 망연자실하지 않을 수 없지만, 특히 자식이 먼저 죽었을 경우 부모의 슬픔은 이루 형언할 길 없다. 자식의 죽음을 시적 소재로 삼은 시는 인간의 깊은 슬픔을 다룬 시의 하나라고 생각된다. 정지용은 그러한 슬픔을 「유리창1」이라는 시로 나타내었다.[44] 박용철은 「유리창1」을 다음과 같이 해석한다.[45]

> 동기인의 창작을 과중 평가하는 것은 자타에 이로움이 없다하나 그러나 또 그것에 대해서 거기 상당한 허여(許與)를 아끼는 것도 인색한 일이다. 정지용시집이 우리 시에 한 개 새로운 노정표인 것은 거의 의심할 여지가 없고 이미 박팔양, 이양하, 모윤숙씨 등의 그 시의 여러 가지 특질과 면상(面相)에 대해 비평한 일이 있다. 저자는 이 단문에서 그의 시평을 따로 시험하랴는 것이 아니요 다만 그의 시 한 편을 예시 해설하므로 호변적(好辯的)인 시에 대한 대척적 참

44) 자식에 대한 사랑은 「太極扇」, 「發熱」에서도 확인할 수 있다. "일즉이 나의 딸하나와 아들하나를 드린일이 있"다고 한 「悲劇」에서 자식의 죽음이 자신에게 어떠했는지 보게 한다. 동시까지 합치면 정지용은 가족을 소재로 한 시를 상당수 남겨두었다. 가족의 죽음을 다룬 시는 김광균, 이용악, 박목월 등의 작품에서 접할 수 있다. 그러한 시에서 죽음으로 인한 그리움과 고립감, 슬픔과 쓸쓸함을 느끼게 된다. 가족사의 어둡고 아픈 기억을 쉽게 떨쳐버리지 못하는 많은 시인들을 보며, 가족사가 창작의 잠재적 동력이라는 생각을 갖게 된다. 가족사의 편린이 시의 정서를 이해하는 데 소중한 자료인 것은 분명하지만 개인사로 환원하는 데는 주의를 요한다.

45) 이 글은 임화가 「담천하의 일년」(『신동아』 1935년 12월호)에서 박용철을 김기림과 함께 기교파로 비판한 것에 대해 응수하기 위해 쓴 「을해시단총평」(『동아일보』 1935년 12월 24-25일자)의 일부이다. 한자는 한글로 바꾸었고, 필요한 부분은 띄어쓰기를 하였다. 『정지용시집』(시문학사, 1935)은 박용철이 발간한 것이다.

고를 제공하려는 것이다.

琉璃窓

유리에 차고 슬픈것이 어린거린다.
열없이 붙어서서 입김을 흐리우니
길들은양 언날개를 파다거린다
지우고보고 지우고보아도
새까만 밤이 밀려나가고 밀려와 부디치고,
물먹은별이, 반짝, 寶石처럼 백힌다.
밤에 홀로 유리는 닥는것은
외로운 황홀한 심사이어니,
고흔 肺血管이 찢어진채로
아아, 늬는 山ㅅ 새처럼 날러갔구나.

우리가 이 시를 이삼독(二三讀)하는 가운데서 틀림없이 사물의 본질에까지 철(徹)하는 시인의 예민한 촉감(觸感)을 느낄 것이오 그 다음으로 일맥(一脈)의 비애감(悲哀感)을 맛볼 수 있는 것이다. 그러고 혹시는 이 시를 노해서 "결코 감정의 정도에 오르지 않는 자연의 단편에 대한 감각이라"고 할 사람도 있을 것이다.

내가 이 시를 해설하므로 보충하려는 것이 이러한 감상의 미달이다. 그가 이 시를 쓴 것은 그가 비애의 절정에 서서 그의 심정이 민광(悶狂)하려든 때이다. 그는 그의 사랑하는 어린 아들을 잃은 것이다. 그러므로 호변적인 시인이면 이런 때 당연히

아! 내 사랑하는 아들아 너는 갔느냐 갔느냐
내일에 피여나는 힘과 젊음을 약속하는 아모 티와 흠없는 조고만 몸아 이것을 믿을 수 있는 일이냐
네가 비록 여기 차게 누었을지라도
너의 손은 고대 나를 잡을것같다.
너의 어머니의 사랑이오
나의 기쁨인 아가야
네가 참으로 갔느냐
오! 나의 찌어지는 가슴!

당연히 이렇게 시작하였을 것이다. 그러나 시인 정지용은 아마 죽어도 이렇게 애호(哀號)하고 호소하려 하지 아니한 것이다. 그는 이러한 생생한 감정을 직설적으로 노출하는 것보다는 그 민민(悶悶)한 정을 그냥 씹어 삼키려 했을 것이

다. 그래서 그는 좁은 방 키와 나란한 들창에 붙어 서서 밖에 어둔 밤을 내다보며 입김을 흐리고 지우고 이렇게 작난에 가까우는 일을 하는 것이다. 유리에 입김과 어둠과 먼 별이 그의 감각에 미묘한 반응을 이르킨다. 이때에 문득 진실로 문득 방황하는 그의 전감정(全感情)이 쏠려와서 유리에 정착이 된다.

유리에 어른거리는 미묘한 감각은 그의 비애(悲哀)의 체현자가 된다.

…(중략)… 시를 이루는 원천(源泉)인 영혼(靈魂)의 전동(顫動)은 그 자체가 결코 말을 가지지 아니한 것이다. 표현된 시란 반드시 길이를 가진 시간에 연장되는 것이다. 감정은 다만 하나의 온전한 상태인 것이다. 이 상태 감정은 반드시 어떠한 형태에 태여나야 그 표현을 달성하는 것이다.

…(중략)… 나는 이것이 시의 높은 경계의 한 지표라 하는 것이요 모든 서정시가 반드시 그래야 한다고 주장하는 것이 아니다. 아름다운 변설(辯說) 적절한 변설을 누가 사랑하지 않으랴 그것은 우리 인생의 기쁨의 하나다. 시가 언어를 매재로 하는 이상 최후까지 그것은 일종의 변설이라고 볼 수도 있다. 그러나 그것은 결정(結晶)되고 응축(凝縮)되여서 그 가운데의 일어일어(一語一語)가 일상용어와 외관(外觀)의 상이함은 없으나 시적 구성과 질서 가운데서 승화(昇華)된 존재(存在)가 되어야 한다.[46]

박용철은 「유리창」을 감상적인 [예시](다른 한 편의 시)에 빗대어서 정지용이 자신의 강렬한 비애(悲哀)를 어떻게 표현하였는지 설명한다. [예시]도 자식의 죽음이란 시적 소재를 문제삼고 있다는 점에서 「유리창」과 같은 정서를 보여준다. 정서가 자아와 세계의 상호 관계에서 발생되는 것을 염두에 둔다면 두 시의 정서는 다음 과정에서 발생된다는 것을 이해할 수 있다.

죽은 자식
↕ > 슬픔
아버지

그러나 두 편의 시가 같은 슬픔을 다루고 있음에도 감동은 판이하다. 「유리창」과 달리 [예시]는 슬픔의 "생생한 감정을 직설적으로 노출"하는데 그쳤기 때문이다. 박용철은 그 차이를 밝히는 데 집중하고 있으며, 그 과정에서 정서의 형상화 문제가 심도 있게 다룬다. "감정은 다만 하나의 온전한 상태인 것이다. 이 상태 감정은 반드시 어떠한 형태에 태여냐야 그 표현을 달성하는 것이다." 박용철은 감정은 감정 자체가 아닌 '어떠한 형태'로 다시 태어나야할 것으로 파악한다. 계속해서 박용철은 그 형태는 "결정되고 응축되여서 그 가운데의 일어일어가 일상

46) 박용철, 「을해시단총평」(1935), 『박용철전집2』(현대사, 1995), pp. 89-93.

용어와 외관의 상이함은 없으나 시적 구성과 질서 가운데서 승화된 존재가 되어야 한다"는 방향으로 논의를 진전시켜 나간다. '어떠한 형태'로 다시 태어나는 것은 '시적 구성과 질서'의 과정을 밟는 것과 같다고 할 수 있다. 이때 표현되는 슬픔은 창작의 강력한 동기가 되지만 그 자체만으로는 [예시]에 그치고 만다.

「유리창」은 유리를 닦는 행위를 통해 슬픔이 '응축'되는 과정을 보여준다. 이는 저녁놀을 보며 "야, 아름답다"는 감탄에 머물지 않고, 저녁놀이 주는 감동의 알맹이(본질)로까지 나아간 것에 비유될 수 있다. 노을이라는 대상이 그 자체를 넘어 구체적 감동으로 표현될 때 '고도로 집중된 정감의 표현'인 시가 된다.[47] 이때 정서는 "주어진 대상 그 자체가 아니라 '대상에서 환기된 서정', 시인의 주관에 의해 변용된 정서, 주관에 의해 어떤 의미가 부여된 사상 감정의 표현"[48]이 된다. 정지용의 슬픔은 다음 같은 변용(deformation)을 보여준다.

죽은 자식
↕ > 슬픔 → 그리움과 슬픔
아버지

한 편의 시는 언어로 표현될 때 비로소 완성된다. 이 과정을 박용철은 "시적 구성과 질서 가운데서 승화된 존재"가 되는 것으로 파악하였다. 불확정적이고 규정할 수 없던 것이 "형상적 존재로 존재 전이"[49]되는 것도 같은 의미로 이해할 수 있다. 「유리창」과 [예시]의 차이는 여기에서 확연히 구별된다. [예시]는 노을을 "야, 아름답다"한 것처럼 "자식이 죽어서 아, 슬프다"와 같이 감정 토로 이상을 넘어서지 못한 반면, 「유리창」은 구체적인 감정으로 변용되었다. 정서가 작품이 되기까지의 과정을 다음처럼 나타낼 수 있겠다.

죽은 자식
↕ > 슬픔 → 그리움과 슬픔 → 시적 구성과 질서 → 「유리창」
아버지

그러나 창작은 도식처럼 쉽게 실천할 수 있는 문제는 아닌 것 같다. 감동의 본질을 찾는 것도 어렵지만 언어로 형상화하는 것도 만만치 않기 때문이다. 이형기는 시가 완성되는 것을 정신의 내부에 뿌려진 시의 종자가 성장하고 발전해서

47) 오철수, 『시쓰기 워크숍1』(내일을여는책, 1997), pp. 19-23,
48) 위의 책, p. 37.
49) 오규원, 『현대시작법』(문학과지성사, 1990), p. 25.

드디어 구체적인 언어 표현 찾기를 통해 결실을 맺은 것으로 설명하고 있다. 영감을 중시하는 낭만주의 작시법에서든, 지적인 제작의식을 중요시하는 고전주의 작시법에서든 "막상 시를 쓰려고 할 때는 가장 적합한 표현의 언어를 찾기 위해 정신을 집중하지 않으면 안 된다."[50] 시라는 형식을 만드는 과정에서 "<정신적 노력>, 즉 지성 및 기교가 필요해지는 것은 당연하다"[51]는 김춘수의 말은 이를 뒷받침한다. 정서의 형상화가 지성과 융합된 작업이라는 점에서 정서가 이성과의 상호작용의 산물이라는 것이 뚜렷해진다. 시의 감수성도 지성과 떨어져서 작동되지 않으며, 감정은 사고와 분리되지 않는다는 사실을 확인할 수 있다.[52] 따라서 시작(詩作)은 "자기 자신의 경험을 참으로 소유하려는 분투"와도 같다. 그러나 그것은 언어만이 아니라 시적 대상과 얽혀 있는 문제여서 한층 복잡하다.[53] 박용철이 시인을 "비상한 고심과 노력" 없이는 꽃을 피우지 못하는 "비극을 가진 식물"에 비유하는 것이 무리는 아니라고 생각된다.

> 시인은 진실로 우리 가운데서 자라난 한 포기 나무다. 청명한 하늘과 적당한 온도 아래서 무성한 나무로 자라나고 장림(長霖)과 담천(曇天) 아래서는 험상궂인 버섯으로 자라날 수 있는 기이한 식물이다. 그는 지질학자도 아니요 기상대원일 수도 없으나 그는 가장 강렬한 생명에의 의지를 가지고 빨아올리고 받아들이고 한다. 기뿐 태양을 향해 손을 뻗치고 험한 바람에 몸을 움츠린다. 그는 다만 기록하는 이상으로 그 기후를 생활한다. 꽃과 같이 자연스러운 시, 꾀꼬리 같이 흘러나오는 노래, 이것은 도달할 길 없는 피안을 이상화한 말일뿐이다. 비상한 고심과 노력이 아니고는 그 생활의 정(精)을 모아 표현의 꽃을 피게 하지 못하는 비극을 가진 식물이다.[54]

지금까지 살펴보았듯이 정서의 형상화 과정은 단순화시킬 수 없는 복잡성을

---

50) C. D. 루이스가 말한 시의 종자 얻기, 종자의 성장과 시적 사고, 구체적 언어 표현 찾기 창작의 세 단계를 이형기가 적용한 것이다. 시의 종자는 "어떤 감정, 어떤 체험, 어떤 관념, 때로는 하나의 이미지이거나 한 줄의 시구"가 될 수 있다. 이형기, 『당신도 시를 쓸 수 있다』(문학사상사, 1991), p. 55, pp. 60-63.

51) 김춘수, 『시의 이해와 작법』(자유지성사, 1999), p. 92.

52) 제임스 그리블(나병철 역), 『문학교육론』(문예출판사, 1996), p. 94.

53) "친척 가운데 어떤 사람, 특히 우리의 부모에 대한 우리의 감정은 너무 복잡하고 또 너무 깊게 뿌리박혀 있어서 한 작가가 다루기에는 너무 벅찰 수도 있다. 그래서 그는 그들에 대해 한 마디도 말할 수 없기도 하는 것이다. 친척에 관한 다음과 같은 시를 쓰면서 나는 어머니에 대한 시를 쓴다는 것이 거의 불가능함을 알게 되었다. …(중략)… 나는 꽉 막혀 버린 것이다. 어머니에 대한 나의 감정은 쉽게 언어로 표현될 수 없을 정도로 복잡한 것임에 틀림이 없다." 테드 휴즈, 앞의 책, pp. 162-163, p. 196.

54) 박용철, 「시적 변용에 대하여」(1938), 앞의 책, pp. 7-8.

내재한다. 이 과정을 모형화하는 것은 도식화시키려는 것이 아니라 복잡한 표현 과정을 보다 잘 이해하기 위해서이다. 정서의 형상화 과정을 다음 [모형1]과 같이 나타낼 수 있겠다.

시적 대상
↕ > 정서적 반응 → 구체화된 정서 → 언어적 형상화 → 시작품
시인

[모형1]

시적 대상은 미적 대상이나 인식 대상과 같은 뜻으로 이해할 수 있다. 구체화된 정서는 정서적 반응이 변용된 것이다. 언어적 형상화는 시적 언술이나 시적 구성과 질서로 바꿀 수 있다. [모형1]은 정서의 형상화를 시각화한 것이다.

1.2. 표현의 원동력으로서 정서

[모형1]에서 시인의 정서가 어떻게 시적 정서로 변용되는지 살펴볼 수 있었다. "시가 이루어지기 전에는 시는 아무데도 없다"[55]고 한 엘리엇의 말을 부정할 수 없다면 시인의 정서와 시적 정서가 서로 다른 차원의 문제라는 것이 분명해진다. 윔셋과 비어즐리의 「의도주의의 오류」의 핵심이 작가가 심혈을 기울이고, 작자가 좋은 작품을 만들려고 의도했다는 사실, 좋은 생각과 감정을 나타내려고 힘껏 의도했다는 사실이 작품의 잘됨을 보장할 수 없다는 엄연한 사실을 말하기 위함이라고 설명된다. 하나의 작품이 인쇄되어 발표되면, 그것은 이미 작가의 것이 아니라 사회의 것이라는 주장이다.[56]

그렇다면 박용철의 시적 변용은 선시적(先詩的)인 과정으로 이해할 수 있다. 「유리창」은 시인의 노력이 아니라 시 자체의 특성을 통해서 가치 평가되어야 할 운명에 놓인다. 사담(私談)과 시적 공간을 엄격하게 구분[57]하는 것에서 일상의 정서와 시의 정서 두 차원이 나뉜다.

그렇다면 표현 과정에서 정서의 가치는 어디에서 찾을 수 있는가? 「유리창1」에서 볼 수 있었듯이 정서가 창작의 동기가 된다는 것을 우선 지적할 수 있다. 이는 많은 동기 가운데 정서가 표현의 원동력으로 작용한다는 의미이다. 그리고

55) 김춘수, 앞의 책, p. 68.
56) 이상섭, 「'의도주의의 오류'의 의도」, 『자세히 읽기로서의 비평』(문학과지성사, 1988), p. 193, 196.
57) 오규원, 앞의 책, p. 119.

정서는 창작의 동기에만 그치지 않고 작품이 완성되는 전 과정에 영향을 미치며, 작품을 하나의 완결된 구조가 되도록 하는 것을 들 수 있다.[58] 정서가 표현의 원동력이라는 것은 정서가 시의 실체이자, 그것은 시의 제재이고 출발점이면서도 목적지이며, 그리고 이 목적지에 이르게 하는 힘이라는 말과 통할 것이다. 시의 세계가 하나의 구조를 갖는다면 분명 서정적 구조가 될 것이라는 지적[59]이 결코 과장된 말은 아닐 것이다.

2. 전달 과정에서의 정서

2.1. 시의 구조 이해

완결된 시는 시인의 손을 떠나서 시 자체로 존재하지만 독자에게는 수용의 대상이다. 표현이 시인-시의 구조 형식의 문제로, 전달이 시-독자의 수용 형식의 문제로 연결되는 별개의 과정이지만, 중요한 것은 표현과 전달이 상호 보충적 관계에서 상호 작용하는 동화의 원리를 보여준다는 데 있다.[60] 따라서 독자의 정서 체험에 대한 이해는 시의 구조에 대한 충분한 이해에서 시작할 수 있다.

'유기체'와 '내용과 형식의 일치'라는 말이 오해를 불러일으킬 수 있기 때문에 문학작품을 "다양한 의미와 관계를 가진 성층적 성격을 띤 고도로 복잡한 조직"[61]으로 정의한다. 이때 조직은 건축용어인 구조(structure)와 같은 말로써 하나의 문학 작품인 전체와 구성요소들인 부분들의 상호 관계의 총합[62]이라고 할 수 있다. 신비평가들은 시를 정적인 건축물보다는 시간적인 특성을 가지기 때문에 시가 연극과 유사하다고 판단하고, 시를 '작은 연극'에 비유한다. 시를 극으로 볼 때 효과적인 감상이 가능하다고 판단한 것이다.[63]

---

58) 김대행은 이 외에도 정서의 기능을 갈등의 조화를 지향하고, 공감성을 낳는 요소로도 작용한다고 지적하였다. 김대행, 앞의 논문, pp. 28-30.

59) 김준오, 『가면의 해석학』(이우출판사, 1985), p. 35.

60) 김준오, 「진술 주체와 수용 주체」, 『문학사와 장르』(문학과지성사, 2000), p. 182.

61) 르네 웰렉·오스틴 워렌(김병철 역), 『문학의 이론』(을유문화사, 1982), p. 38.

62) 이상섭, 「구조」, 『문학비평용어사전』(민음사, 2001), p. 33.

63) 이상섭, 『복합성의 시학-뉴 크리티시즘 연구』(민음사, 1990), p. 165, 200. 테리 이글턴은 시를 '잘 빚은 항아리'처럼 시간적인 것에서 공간적인 형상으로 보는 것을 사회적, 역사적 맥락에서 독자를 분리시키는 것과 병행된다고 지적하였다. 테리 이글턴(김명환 외 공역), 『문학이론입문』(창작과비평사, 1994), p. 66. 그러나 시의 연을 뜻하는 영어 'stanza'가 방을 뜻하는 이탈리아어에서 유래했다는 사실에서 공간이 시 이해의 중요한 방편이라는 것을 부정할 수는 없을 것 같다. 시적 공간의 특성이 문제시된다.

분명한 것은 제시형식을 장르 구분의 기준으로 삼은 데서 시가 정적인 구조가 아니라 현실과 차원을 달리하는 또 다른 세계라는 것을 확인하게 된다. 제시형식(presentation)은 문학이 독자(청중 또는 관객)에게 어떻게 향유되는가의 문제, 곧 시인과 독자 사이에 확립되는 조건들의 문제[64]이다.

카터 콜웰은 시의 제시형식에서 작가와 작품은 존재하지만 청중은 엿듣는 존재로 간주된다고 보았다. 시는 자기 자신의 모습 또는 가공적 가장을 한 작가의 토로라고 본 것이다. 형식적 실재로서 작품은 존재하지만 작가는 희곡의 극중 인물처럼 시에서 따로 설정된다는 의미이다. 엿듣는 청중을 필요로 한다는 점에서 시도 전달을 고려하지 않을 수 없으며,[65] 시는 시인을 대신하는 가공적 인물의 발화 공간이라는 것을 확인하게 된다.

시에는 실제 독자와 구별되는 청중이 있으며, 시인과 구별되는 시적 화자가 있다. 김소월의 「엄마야 누나야」는 좋은 예가 된다. 시는 연극 무대처럼 구체적인 상황을 가지며, 시적 화자는 배우처럼 발화한다. 시의 구조는 건축물처럼 공간을 가지지만, 그 공간은 인간이 거주하고 발화한다는 면에서 분명한 차이를 보인다. 비록 풍경이나 사물만이 묘사되어 있다고 하더라도 대상을 보고 있는 화자의 존재를 부정할 수 없다. 시의 세계는 시적 화자와 그의 말을 듣는 청자, 그리고 대화를 가능하게 하는 무대인 시적 상황으로 형성된다.

$$\text{시의 구조(세계)} \left\langle \begin{array}{c} \text{시적 상황} \\ \updownarrow \\ \text{시적 화자} \end{array} \right\rangle \text{청자}$$

주목을 요하는 것은 표현 과정과 마찬가지로 시적 화자와 시적 상황의 상호작용에서 정서가 발생한다는 점이다. 시인과 시적 대상간의 관계에서 구체적 감정이 형성되었듯이 시적 화자와 시적 상황간에 정서가 환기된다. 독자가 정서를 체험하는 과정은 [모형1]과 연계할 때 다음 [모형2]를 구상할 수 있다.

$$\begin{array}{ccccccc} \text{(시적 대상)} & & & & \text{시적 상황} & & \\ \updownarrow & > \text{(구체화된 정서)} & < & \updownarrow & > & \text{환기된 정서} \leftrightarrow \text{(청자)} \leftrightarrow & \text{독자} \\ \text{(시인)} & & & \text{시적 화자} & & & \end{array}$$

[모형2]

64) 김준오, 『시론』(삼지원, 1997), p. 53.
65) C. 카터 콜웰(이재호 · 이명섭 역), 『문학개론』(을유문화사, 1991), p. 116, 205.

구체화된 정서 앞 부분을 괄호에 넣은 것은 독자가 있는 그대로 체험할 수 없을 뿐만 아니라 일상의 정서와 시적 정서를 구별하기 위해서다. 청자를 괄호 친 것은 시와 현실의 경계를 나타내기 위함이다. [모형2]는 시의 정서가 어떻게 표현되고 전달되는가를 보여준다. 시를 읽을 때 독자는 시의 세계로 들어가며, 시인은 독자를 시의 세계로 초대한다. [모형2]는 독자에게 시의 세계에 대한 전체적인 경험을 가능하게 해준다.

2.2. 시의 구성요소들의 효과

시가 시적 상황과 시적 화자의 관계로 형성되지만 실제 시의 구조는 다양한 구성요소들로 조직된다. 구성요소들은 시 전체의 내부를 세밀하게 보여주며, 구성요소들은 분석을 통해 구체화된다. 일반적으로 시를 내용과 형식으로 구분하지만 구성요소들이 전체와 어떻게 연관되는지를 이해한다면 내용과 형식의 구분이 명확하지 않다는 것을 확인할 수 있다.

일반적으로 리듬, 심상, 비유, 상징, 아이러니, 역설 등이 중요한 시의 구성요소로 거론된다. 언어는 시의 매체이므로 따로 구분하지 않지만 언어 자체가 소리와 뜻이 함께 상응하며, 리듬과 의미를 형성하기 때문에 언어는 구성요소 파악의 전제가 된다. 또한 시어의 특성을 고려해서 언어를 심상에 포함시키기도 한다. 비유를 비유적 심상에 포함한다면, 시의 주된 구성요소로 리듬과 심상을 꼽을 수 있다. 그 외 요소들은 표현기법으로 다룰 수 있고[66] 어조는 시적 화자와 결부된다.

중요한 것은 작품 속의 모든 구성요소들이 어떤 목적을 향해 있다는 것이다. 각 구성요소들은 정서를 나타내기 위해 "협동"[67]한다는 지적은 구성요소를 보다 잘 이해할 수 있도록 해준다. 이는 소설과 연극도 예외는 아닐 것이다.

리듬의 효과는 다음 언급을 참조할 수 있다.

---

66) 시의 구성요소를 리듬과 심상 그리고 표현기법으로 단순화시키는 것에 문제가 있다. 은유는 시의 본질이 되며, 환유와 패러디는 현대시의 중요한 구성원리가 되고, 상징, 아이러니와 역설 등도 뺄 수 없는 요소들이기 때문이다. 행·연과 같은 시의 형태도 더 깊은 논의를 필요로 한다. 그렇지만 문학적 용법으로 '이미지를 감각, 지각의 모든 대상과 특질'로, 좁은 의미로 '시각적 대상과 장면', 그리고 '비유적 언어인 은유와 직유의 보조관념' 자체를 가리킨다는 사실을 적용한 것이다.(김준오, 앞의 책, p. 158) 놓칠 수 없는 것은 분류가 아니라 그것의 효과와 시에서의 기능이라는 점이다. 이 점을 유의하였고 나머지 요소들에 대한 관심과 위상에 대해서도 결코 소홀히 할 수 없다.

67) L. 알텐번드·L. L. 루이스, 앞의 책, p. 111.

> 시에서 소리는 의미나 정서와 연관되어 있으므로 시인은 시의 생리적인 측면에서 시작하여 심리적인 측면으로 연결될 수 있는 개성있는 '정서적 리듬'(이상섭, 『문학비평용어사전』, 민음사, 1976, 140면 참조)을 창조해야 할 것이고, 독자는 이것을 스스로 읽어낼 수 있는 능력을 길러야 할 것이다.[68]

'율격'이 정해진 기계적 형식인 반면, '리듬'은 전통율격을 파괴하여 소리와 의미에 충격을 주는 '형성적 원리'이기 때문에 한국시는 리듬론으로 접근해야 하며, 음절이 기본 단위이기 때문에 띄어쓰기가 강조된다. 따라서 리듬을 파악하는 독자에게는 몰개성적인 율격 파악이 아닌 우리 시의 자유롭고 개성적인 호흡적 음률에 대한 지각이 요구된다.[69] 연과 행도 정서의 흐름에 따라 맺고 풀기 위해 나눈 것인 만큼 리듬과 음악성의 이해에서 정서적 흐름은 매우 중요하다고 할 수 있다.[70]

심상의 기능은 "이미지의 선택은 자의적이 아니라 시인이 표현하고자 한 주관적 정서에 좌우된다. 정서는 '이미지 선택'의 원리다. 정서는 한 편의 시 속에 선택된 여러 이미지들을 동일화하고 통일시킨다"는 지적에서 잘 드러난다.[71] 그러나 전달 과정에서는 독자의 경험이 중요하게 작용한다.

> 그러므로 이미저리는 심적인 인상을 생기게 한다기보다는 차라리 상기시켜 주는 것이다. 그래서 독자는 시적 이미지의 창조에 말려들게 되는 것이다.
>
> 독자는 자기의 경험이 이미지를 어느 정도 쌓아 왔는가 하는 것에 대해 민감할 것이다. 시적 과정에 있어 독자가 이렇게 창조적으로 참여하는 것은, 우리로 하여금 능력 있는 독자는 시에서 자기 자신의 환상을 엮는다는고 상상하게 해주는 것이 아니라, 그 독자가 실제적으로 시 속에서의 자극에 완전하게 반응한다고 상상하게 해주는 것이다.[72]

심상이 심적인 인상을 생기게 해주기보다는 독자의 경험을 상기시켜준다는 지적에서 세심한 관찰을 엿볼 수 있다. 구성 요소 모두를 설명하지는 못했지만 리듬과 심상 그리고 나머지 요소에 대한 이해 과정을 [모형3]으로 나타낼 수 있을 것이다.

---

68) 엄국현, 「한국시의 리듬을 어떻게 읽을 것인가」, 『문창어문논집』 제37집(문창어문학회, 2000), p. 275.

69) 위의 논문, pp. 271-274. 엄국현은 향가, 고려궁정노래, 시조, 근대시(김소월, 한용운, 이상화 등)의 리듬을 분석하면서 리듬을 어떻게 읽는 것이 바람직한가를 검토하였다.

70) 오철수, 앞의 책, p. 63.

71) 김준오, 앞의 책, p. 164.

72) L. 알텐번드 · L. L. 루이스, 앞의 책, p. 32.

(시적 대상) 리듬, 심상 현실
↕ > (구체화된 정서) < > 환기된 정서 ↔ (청자) < ↕
(시인) 표현 기법 독자

[모형3]

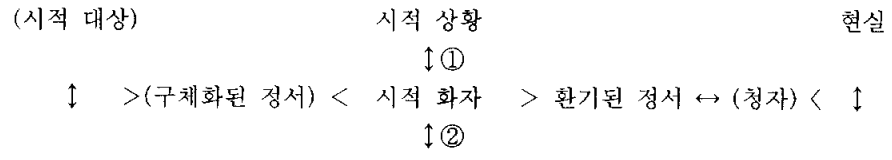
각 구성요소들의 지배적인 기능을 정서 환기 효과로 놓았을 때 독자가 리듬과 심상을 파악한다는 것은 시적 정서를 체험한다는 것과 같다. 그 과정에서 독자의 경험이 개입되므로 독자와 현실의 상호 관계를 표시하였다. 정서는 각 구성요소를 묶어주는 구심점이 되며, 구성요소가 필요한 이유를 말해준다. 시인은 자신의 정서체험을 효과적으로 표현하기 위해 시적 상황과 시적 화자를 선택할 뿐 아니라 시의 구성요소들을 적절하게 사용한다. 독자가 시를 읽고 감동하는 것은 시인이 사용한 시의 요소들에 대한 합당한 반응의 결과라고 할 수 있다. [모형3]은 [모형2]와 달리 시를 세부에서 전체로 접근할 수 있도록 한다. 구성요소의 정서 환기 효과는 시인과 독자의 소통을 밀도 있게 해준다.

3. 정서에 대한 통합적 이해

표현과 전달은 서로 다른 행위이지만 서로에게 상호영향을 주면서 성립한다. 의도주의의 오류가 타당하지만 시에서 시인을 배제할 수는 없다. 시인의 가치관과 삶은 시를 창작하는 데 강한 영향력을 미치기 때문이다. 또한 독자 반응 이론을 통해 독자의 역할이 격상되더라도 작품의 구조와 표현 과정 자체가 부정될 수은 없다. 작품 없이는 독자의 반응은 불가능하기 때문이다. 작가-작품-독자의 영역이 서로 분리되지만 어느 한쪽의 배제가 정당화되기는 어렵다는 것을 알 수 있다. 따라서 각 영역은 서로의 도움을 통해 온전해질 수 있기 때문에 표현과 전달은 통합적인 시각에서 파악할 필요가 있다. 시인과 독자, 시적 화자와 청자가 서로 어떻게 영향을 주고받는지 한 시인의 말을 인용할 수 있다.

> 시인이 자기 자신만을 위해 시를 쓴다면, 그냥 머릿속에 혹은 가슴속에 넣고 살 것이지 형용사 하나를 찾기 위해 며칠 고생을 하고 힘들게 퇴고까지 해가며 작품을 쓸 필요가 무엇이겠는가? 예전이나 지금이나 내 마음속에는 독자가 여럿 있다. 나는 그들 가운데 어느 하나에게, 또는 몇 사람에게, 때로는 그들 모두에게 편지 쓰듯이 시를 쓴다. 물론 반드시 그렇지는 않겠지만, 시인이 마음속에 지니고 있는 독자들이 다양할수록 큰 시인이 아닌가 생각을 할 때도 있다.[73]

시의 세계를 구체화시킨 [모형2]는 전체적인 감상을 가능케 하지만 세부적인 감상에는 한계가 있었다. 구성요소 중심의 [모형3]은 세밀하고 분석적인 시 이해를 가능케 하지만 시를 전체적으로 이해하는 데는 어려움이 있었다. 따라서 [모형2]와 [모형3]의 특성을 보완한 통합적인 [모형4]를 구상하게 된다.



[모형4]

[모형4]가 시 감상의 중요한 안목을 제공해줄 수 있다고 생각된다. ①은 시의 세계를 중심으로 한 [모형2]의 적용이며, ②는 시의 구성요소를 중심으로 한 [모형3]의 적용이다. ①→②의 순서는 시를 전체적으로 파악하고 시의 구성요소들을 살피는 것이 효과적이겠다는 판단에서 정한 것이다. [모형4]에서 우리는 시와 삶이 정서를 통해 어떻게 연관되는지 볼 수 있다. ①과 ②를 통해 독자는 똑같을 수는 없지만 구체화된 정서를 체험할 수 있게 된다. 비록 시인과 독자의 시대적인 격차가 크더라도 정서가 발생되는 조건인 주체와 객체의 상호관계에서 시를 이해할 수 있다. 고전시가와 문학사 이해에도 적용해볼 수 있을 것이다. 무엇보다 [모형4]는 그동안 분리되어 있던 각 영역들을 전체적인 시각에서 조망할 수 있도록 도와준다는 데 의의가 있다. 독자는 정서를 통해 시와 시인과 교통할 수 있으며, 시적 상황과 시인의 현실을 공유하게 된다.

[모형4]를 적용해서 정지용의 「유리창1」을 해석해본다.[밑줄은 강조]

琉璃窓 1

琉璃에 차고 슬픈것이 어린거린다.
열없이 붙어서서 입김을 흐리우니
길들은양 언날개를 파다거린다.
지우고 보고 지우고 보아도
새까만 밤이 밀려나가고 밀려와 부디치고,
물먹은 별이, 반짝, 寶石처럼 백힌다.
밤에 홀로 琉璃를 닥는것은

73) 황동규, 『시가 태어나는 자리』(문학동네, 2001), p. 63.

외로운 황홀한 심사이어니,
고흔 肺血管이 찢어진 채로
아아, 늬는 山ㅅ새처럼 날러 갔구나!

① 시적 화자는 밤에 열없이 혼자서 유리를 닦고 있다. 유리에 뭔가 자꾸 어른거리고, 언 날개를 파닥거리는 새와 같은 것이 느껴져서이다. 유리창 앞에 서서 유리에 서린 입김을 계속해서 지우며 시적 화자는 뭔가를 보고 싶어한다. 그렇지만 유리창 밖의 새까만 밤하늘에서 만나는 것은 보석과 같은 멀리 있는 물먹은 별이다. 시인은 유리를 닦은 상황을 통해 무엇을 말하고 싶어한 걸까? 아주 차분한 어조로 "밤에 홀로 유리를 닥는것은/외로운 황홀한 심사" 때문이라고 답하는 듯하다. 외롭지만 황홀한 마음에서 그렇게 하고 있다는 것이다. 그러나 시적 화자는 더 이상 억누를 수 없는 자신의 감정을 터트리고 만다. "아아, 늬는 山ㅅ새처럼 날러 갔구나!" 흡사 비밀을 폭로하는 사람처럼. 입김을 지우면서 보고 싶어한 대상은 바로 "늬"였다. "늬"가 가버렸기에 외로웠지만, "늬"를 볼 수 있을까 해서 황홀해 했구나! 시적 화자의 외로움과 황홀함, 그리움과 슬픔은 "늬"와의 관계에서 표출된다.

② "늬"가 죽은 자식이라는 것을 알 때 시인의 슬픔은 좀더 구체적으로 다가온다. 그런데 시인은 자신의 슬픔을 감상적으로 표출하지 않고 "늬"에 대한 비유적 심상과 3음보처럼 균제된 리듬 속에 감추고 있다. "늬"를 비유하고 있는 "차고 슬픈 것, 물 먹은 별, 보석, 산ㅅ새"는 "늬"가 어떤 존재인지를 암시해준다. 가장 격정적인 마지막 네 행이 앞의 행들처럼 분절되는 데서 그가 자신의 감정을 어떻게 절제하려고 하는지 느낄 수 있다.

琉璃에 / 차고 슬픈것이 / 어린거린다.
열없이 / 붙어서서 / 입김을 흐리우니
길들은양 / 언날개를 / 파다거린다.
……
밤에 / 홀로 / 琉璃를 닥는 것은
외로운 / 황홀한 / 심사이어니,
고흔 肺血管이 / 찢어진 / 채로
아아, 늬는 / 山ㅅ새처럼 / 날러 갔구나!

유리를 닦으며 밖의 대상과 연결해주는 창으로 인해 그리움이 더해지지만 창은 도리어 밖의 대상과 떨어져 있는 거리를 깨닫게 해주기도 한다.[74] 슬픔을 억

74) 김광균도 죽은 "애기"에 대한 그리움과 슬픔을 「은수저」란 시에 담았다. 독특한 것은 「유리창1」처럼 "들창"을 설정하고 있는 점이다. 박태일은 "들창"을 삶과 죽음의 경계로 확장시킨다. 박태일, 『한국 근대시의 공간과 장소』(소명출판, 1999), pp. 65-66.

누르고 차분한 어조를 유지하기란 분명 고통스러웠을 것이다. 홀로 유리를 닦는 시적 화자를 상상하며 독자가 시의 세계에 참여할 때 「유리창1」의 "외로운 황홀한 심사"가 우리의 마음에도 느껴질 것이다.

[모형4]를 바탕으로 「유리창1」을 해석해 보았다. 전체(①)에서 부분(②)으로 이동하면서 감상하는 방법을 보이고자 했다. 정서를 중심으로 시의 구조를 먼저 경험하고 시의 구성요소를 이해하는 할 때 시를 넓고 깊게 읽을 수 있겠다는 생각에서이다. 그리움과 슬픔의 정서가 발생되는 조건과 비유와 리듬이 작품 속에서 어떤 역할을 하는가를 이해할 수 있을 것이다.

요컨대, 정서의 표현과 전달을 통합적으로 살펴본 [모형4]는 정서가 형성되고 체험되는 과정을 한 눈에 볼 수 있도록 도와준다. 그리고 시의 세계를 이해하고, 시의 구성요소를 파악하는 순서를 보여주기 때문에 시에 대한 일관된 접근을 가능하게 해준다.

Ⅳ. 정서를 중심으로 한 시 교육 실제

1. 정서를 중심으로 한 시 감상 모형

1.1. 중학교 시 단원 분석

2003년이면 중학교 전 학년에 7차 교육과정이 적용된다. 정서를 중심으로 한 시 감상 모형을 구상하기에 앞서서 6차 『국어』와 7차 『국어』를 살펴보려는 것은 정서 중심의 접근법과 대비시켜 볼 수 있기 때문이다. 그리고 6차 『국어』와 7차 『국어』의 뚜렷한 차이로 인해 이전의 시 교육과 지금의 시 교육을 이해하는 데 유익하다. 그러면 단원 편성, 시 감상 방법, 작품 선정 면에서 6, 7 『국어』의 특성을 분석해본다.

먼저 단원 편성 면에서 6차 『국어』와 7차 『국어』는 관점을 달리한다. 6차 『국어』의 문학 단원은 장르 중심의 편성이며, 소단원은 시 뿐 아니라 소설도 구성요소 중심이다. 6차 『국어』의 시 단원은 다음과 같다.

중1-1 <1. 시의 운율> 중1-2 <3. 시의 화자 >
중2-1 <5. 시의 언어> 중2-2 <10. 시의 주제> <7. 국문학의 세계>
중3-1 <8. 시의 심상> 중3-2 <4. 시의 표현> <10. 국문학의 세계>

중3-2 <4. 시의 표현>은 비유와 상징을 다루었다. 3년 동안 시의 구성요소를 학습할 수 있도록 한 편성이다. <국문학의 세계>를 통해 고전과 현대의 통시적인 이해도 가능하도록 했다. 6차 『국어』의 장점은 시의 구성요소를 잘 이해할 수 있도록 배려한 것이다. 그러나 시의 구성요소가 각 단원별로 흩어져 있어서 시에 대한 전체적인 앎을 형성하기는 어렵다. 그리고 학생들은 시를 직접 감상하기보다는 구성요소에 대한 이해가 중시되기 때문에 교사 중심의 수업이 이루어지기 쉽다.

이와 달리 7차 『국어』는 시 단원을 문학 단원에 포함시키고 있는 주제 중심의 편성[75]이다. 6차 고등학교 『국어』와 같은 편성으로서 전혀 새로운 것은 아니며,

75) '주제에 의한 조직'은 모든 장르들을 혼합할 수 있는 장점이 있지만, 장르에 대한 가치 평가를 계발하기 어렵다는 단점이 있다. 단원 조직 방법으로 장르, 연대기, 주제, 화제, 수사학적 인식, 하나의 텍스트에 집중, 상관성에 의한 조직 등이 있고 각각 장단점이 있다. 단원 편성은 문학교육의 내용을 범주화하고 가르치는 데 있어서 중요한 만큼

온전한 주제 중심으로 보기도 어렵다. 7차 『국어』는 10학년 교과과정에서 중학교는 현재 8학년 중2-1까지 발간되었다. 7차 『국어』의 시를 포함하고 있는 단원은 다음과 같다.

1-1 <1. 문학의 즐거움> <2. 읽기와 쓰기> <3. 문학과 의사소통> <7. 문학과 사회>
1-2 <2. 문학의 아름다움> <4. 시의 세계> <6. 문학과 독자>
2-1 <1. 감상하며 읽기> <3. 우리 고전의 맛과 멋> <4. 삶과 문학>
<6. 작품 속의 말하는 이>

7차 『국어』의 전체 특징은 '읽기'와 '문학'을 『국어』로, '듣기', '말하기', '쓰기', '국어 지식'을 『생활국어』로 분책(分冊)한 것에서 잘 나타난다. 따라서 『국어』는 읽기 자료집의 성격이 강하다. 시 단원은 특이하게 중1-2 <4. 시의 세계>만 장르별로 편성했고 중2-1에 고전 시가를 포함하고 있다. 이러한 편성은 다른 문학 갈래들과 비교해서 시의 특성을 이해할 수 있도록 한다. 그러나 각 시 단원의 내적인 논리가 분명치 않다는 데서 문제점이 드러난다. 그 예로 중1-1 <1. 문학의 즐거움>과 중1-2 <문학의 아름다움>, 중2-1 <감상하며 읽기>의 논리적 연계성을 찾기 어렵다는 것을 들 수 있다. 이는 10학년의 계열화 자체의 타당성이 의문시되고, 구체적으로 무엇을 지향하는가에 대한 국어교육의 철학 부재로 지적되었다.[76] 단원 설정의 문제점은 시 감상 방법과 작품 선정에도 영향을 미친다.

6차 『국어』는 구성요소별 단원 편성에 충실한 감상 방법을 취하고 있다. 이와 달리 7차 『국어』는 시의 특성에 따라 유동적인 감상방법을 보여준다. 7차 『국어』에 다시 실린 6차 『국어』의 시작품은 김소월의 「엄마야 누나야」, 박성룡의 「풀잎」, 박두진의 「해」, 박인로의 시조 「동기로」 등이며, 본문에 실린 것은 김영랑의 「돌담에 속삭이는 햇발」 한 편이다. 7차 『국어』의 작품 선정이 6차 『국어』와 확연히 달라졌음을 알 수 있다. 김영랑의 「돌담에 속삭이는 햇발」을 통해 6, 7차 『국어』의 감상 방법의 차이를 확인해본다.

김영랑의 『돌담에 속삭이는 햇발』은 6차 『국어』에는 중1-1 <1. 시의 운율> 단원에 실렸다. 6차 『국어』의 단원은 '단원의 길잡이, 본문, 학습활동, 단원의 마무리로'로 단출하다. 학습활동의 물음을 옮기면 다음과 같다.

보다 치밀한 조직이 요구된다. Raymond J. Rodrigues · Dennis Badaczewski(박인기 외 공역), 『문학 작품을 어떻게 가르칠 것인가』(박이정, 2001), pp. 32-34.

76) 김주환, 「<중학교 국어 교과서와 독서 교육>에 대한 토론 자료」, 『제7차 교육과정 적용과 독서 교육의 방향』(한국독서학회, 제9회 학술발표대회, 2001), p. 98, 103. 10학년 읽기 영역의 위계를 검토한 이대규도 위계의 불명료함을 지적하고 있다. 이대규, 「'고등학교 교과서와 독서 교육' 토론」, 같은 책, pp. 119-120.

(1) 사이를 두고 읽을 때 ∨표를 해 보자.

(2) 이 시를 소리내어 읽어 보고, 일정한 위치에서 반복되어 나타나는 말을 찾아보자.

(3) 밝고 부드러운 분위기를 잘 살려 내고 있는 단어를 찾아보자.

(4) '시의 가슴'이라는 말은 어떤 뜻으로 쓰였는지 말해 보자.

시의 운율을 점검하는 활동이 지배적이다. 다른 작품의 학습 활동도 구성요소를 확인하는 것에 중점을 두고 있다. 그러나 운율이 시의 본질적인 요소이지만 중1-1 과정에서 운율을 파악하기는 어렵다. 물음들은 시의 부분적인 이해에 그칠 수 있다. (1)과 (2)는 관심을 이끌어내기 어렵고, (3)은 학생들에게 운율이 환기하는 효과를 느껴볼 기회를 주지 않는다. (4)는 교사의 설명이 필요하다. 6차 『국어』가 교사의 설명 중심의 수업이 되기 쉽고, 학생들의 참여는 수동적일 가능성이 크다는 것을 발견할 수 있다. 작품 선정(<표1> 참조)도 학생 중심이 아니라 구성요소별 중심이고, 해방 전후의 작품에 편중되어서 6차 『국어』의 경우 순수문학적이고 복고적이며, 능력과 체험이 아니라 지식 중심주의에 따른 작품 선정이라는 비판을 면하기 어렵다.[77] 학생들의 참여와 공감의 폭은 그만큼 좁고 시와 삶은 멀어질 가능성이 크다. 따라서 교육과정 개편의 필요성이 강하게 제기될 수 밖에 없었다고 생각된다.

7차 『국어』에 실린 「돌담에 속삭이는 햇발」의 학습활동은 다음과 같다.

<읽기 전에>

누군가가 그리웠을 때를 떠올려 보고, 그때의 마음이 잘 드러나도록 '내 마음'의 삼행시를 지어 보자.

<학습활동>

· 내용학습

1. 시의 내용이 잘 드러나도록 □ 안에 들어갈 말을 시에서 찾아 넣어 보자. 또, 이를 뒷받침하는 말을 찾아 ○ 안에 적어 보자.

2. '시의 가슴'에 담긴 여러 가지 뜻을 말하여 보자.

· 목표학습

돌담에 속삭이는 햇발을 소리내어 읽고, 일정한 위치에서 반복되어 나타나는 말을 찾아보자.

· 적용학습

77) 최시한, 앞의 논문, pp. 28-29.

다음 시(박성룡의 '풀잎' 일부)를 소리내어 읽고, 운율이 잘 드러나는 말을 찾아보자.

전체 대단원은 '단원의 길잡이, 소단원, 생각넓히기, 보충·심화, 한자 공부, 이 단원을 마치며' 등으로 6차 『국어』에 비해 생각넓히기와 보충·심화가 중요하게 첨가되었음을 알 수 있다. 그리고 각 단원은 읽기 전 활동, 읽기 중 활동, 읽기 후 활동 세 단계로 구성되었고, 학습활동도 일정한 틀을 지키고 있음을 알 수 있다. 그러나 학생들이 자신이 하는 일이 무엇인지 알고 활동에 임할 수 있도록 계획되었지만[78] 실제적으로는 6차 『국어』와 크게 다르지 않다. '내 마음'과 운율 파악을 그 이유로 들 수 있다. 그리고 같은 단원에 실린 김상옥의 「봉선화」는 정서와 운율, 도종환의 「어떤 마을」은 분위기와 심상, 안도현의 「우리가 눈발이라면」에서는 느낌 파악과 현실 상황에 초점을 맞추고 있기 때문에 일관된 시 감상을 찾기 어렵다. 학생들의 작품과 공감의 여지가 큰 작품을 선정(<표2> 참조)과 시 창작의 도입은 7차 『국어』의 장점이면서도 작품 선정 기준의 불분명함을 나타낸다.

단원 편성, 감상 방법, 작품 선정에서 보았듯이 6, 7차 『국어』는 상당히 다른 관점에서 제작되었음을 알 수 있다. 6차 『국어』의 문제점인 학생의 참여와 작품 정서와의 괴리감, 그로 인한 시와 삶의 분리 문제를 작품 선정과 시 창작으로 7차 『국어』가 개선하고자 했다는 것도 아울러 확인할 수 있었다. 그러나 7차 『국어』는 일관성 있는 시 감상법의 필요성과, 단원 편성과 작품 선택의 내적인 논리와 기준 부분에서 문제점이 드러났다. 정서를 중심으로 한 시 교육을 구상할 때 6, 7차 『국어』의 이러한 특성을 고려하지 않을 수 없다.

1.2. 교수-학습의 모형

교수-학습 모형은 교수-학습이 이루어지는 형식과 절차로서, 교육의 방향과 목표를 분명히 잡아주는 역할을 한다. 그렇기 때문에 현장에 적용 가능하고 실제적인 효과를 유의해야 한다. 교육과정기와 연구자에 따라 교수-학습 모형이 다양하게 제시되었지만 선행연구를 다음 다섯 가지로 옮겨본다.

· 제재 중심 수업 모형 : 준비단계 - 분석단계 - 통합단계

78) 노명완, 「중학교 국어 교과서와 독서」, 『제7차 교육과정의 적용과 독서 교육의 방향』(한국독서학회, 제9회 학술발표대회, 2001), pp. 90-91.

· KEDI의 교수-학습 모형 : 계획단계 - 진단단계 - 지도단계 - 발전단계 - 평가단계

· 시 수업 절차 모형 : 계획단계 - 진단단계 - 지도단계 - 평가 단계 - 내면화 단계

· 반응중심 수업 모형 : 1단계(반응의 형성) - 2단계(반응의 명료화) - 3단계(반응의 심화)

· 신비평과 반응 중심 문학 교육 이론을 적용 한 교수-학습 모형:
계획단계 - 진단단계 - 지도단계 - 종합적 접근 - 평가단계[79]

수업 모형에서 공통되는 요소는 계획, 준비단계를 두고 있는 것과 실제 지도단계, 그리고 종합화 및 통합단계와 내면화단계를 설정한 것이다. 다양한 교수-학습 과정은 크게 '준비-지도-평가'와 같이 세 과정으로 압축할 수 있으며, 세 단계가 여전히 효과적이라고 생각된다. 7차 『국어』의 교수-학습의 기본 틀인 '학습 전 활동-학습 중 활동-학습 후 활동'은 세 단계 과정을 잘 보여준다.

정서를 중심으로 한 시 교수-학습 과정을 '준비-감상-적용' 세 과정으로 나누고자 한다. '준비'는 계획에 해당되고, 기존의 '지도'나 '학습 중 활동'과 같은 단계를 '감상'(鑑賞) 과정으로 설정했다. 감상의 사전적 의미는 '예술 작품을 이해하여 즐기고 평가함'이다. 용어 '수용'이나 '이해'보다 내포가 풍부하고, 이해와 즐김과 평가가 함께 구현된다는 것을 잘 담고 있는 단어이기 때문에 선택했다.[80] '적용'은 내면화와 유사한 것으로서 시를 학생 자신의 삶과 결부시킬 수 있도록 설정했다. 교수-학습 과정에서 교사와 학생의 공동 참여가 중요하다. 각 과정을 상술하면 다음과 같다.

가. 준비 과정

준비 과정에서 수업 목표를 설정한다. 준비 과정에서 가르칠 작품을 교사가 직접 감상하고 정서를 체험하는 것이 중요하다. 시와 삶의 관계에 비중을 두고, 학생들의 참여와 정서체험을 이끌어낼 수 있는 세심한 계획과 배려가 필요하다. 정

---

79) '제재 중심 수업 모형'은 3·4차 교육과정기, 'KEDI의 교수-학습 모형'은 1970년대 후반부터 한국교육개발원에서, '시 수업 절차 모형'은 구인환 외 『문학교육론』(삼지원, 1999)에서, '반응 중심 수업 모형'은 경규진 『반응 중심 문학교육의 방법 연구』(서울대 박사학위논문, 1993)에서, '신비평과 반응 중심 문학 교육 이론을 적용 한 교수-학습 모형'은 권혁준 『문학이론과 시교육』(박이정, 1999)에서 구상되었다. 이정예, 『학습자 중심의 시 교육을 위한 교수-학습 모형 연구』(부경대 석사학위논문, 2001) 참조.

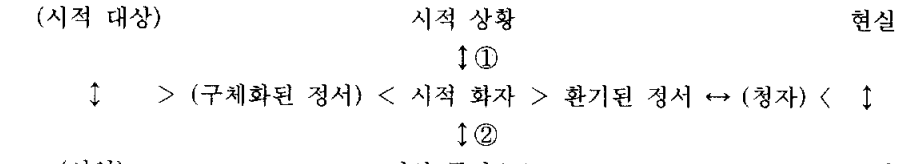
80) 윤여탁은 수용, 분석, 해석, 이해, 감상 등의 용어를 검토하며, '수용'을 소극적으로는 작품과의 만남, 적극적으로는 작품 이해 감상의 전 과정이라고 설명하고 있다. 각 용어들마다 내포가 다르지만 혼용되고 있는 실정이다. 용어의 개념과 쓰임새를 엄밀하게 규정할 필요가 있다. 7차 『국어』는 6차 『국어』의 '이해와 감상'을 '수용과 창작'으로 대체하였다. 윤여탁, 『시 교육론 · II』(서울대출판부, 1998), pp. 134-135.

서의 표현과 전달을 유의해서 작품을 통합적인 시각에서 점검하며, 어느 부분을 강조할지 미리 확인해둔다. 교육의 사명이 학생들을 물가로 데려다 주는 것이자, 스스로 물을 먹도록 유도하는 것이라면 점에서 교사의 역할[81]을 소홀히 할 수 없다.

나. 감상 과정

시 감상은 낭독에서 시작한다. 합독(合讀)이 가장 좋은 방법으로 인정되고 있지만 교독(交讀), 개인독 등 다양한 낭독을 활용할 수 있다. 형식적인 낭독이 되지 않도록 낭독이 작품에 대한 해석 행위로서 듣는 이에게 지대한 영향을 미친다는 점을 기억할 필요가 있다.[82] '운율에 반응할 만큼 천천히' 낭독한다.

낭독 후 감상 과정은 정서에 대한 통합적인 관점을 시각화한 [모형4]를 바탕으로 한다. 무엇보다 기존의 해석과 연구에 좌우되지 않도록, 학생들에게 충분히, 그리고 깊이 감상할 기회와 여유를 줄 수 있어야 한다.[83] 학생들 스스로 감상하는 훈련을 많이 가질수록 시에 대한 안목과 감식력을 기를 수 있다. 시 감상은 전체(①)에서 부분(②)의 순서를 취한다.



[모형4]

정서가 주관과 객관, 자아와 세계의 상호작용에서 발생된다는 점에서 학생이 시의 정서를 체험할 수 있도록 한 ①의 물음은 세 가지다.[84] 세 가지 물음을 통

81) 유종호, 『서정적 진실을 찾아서』(민음사, 2001), p. 273. 교사의 역할 문제는 단순한 성격의 문제는 아닌 것 같다. 모든 교사가 시에 대한 동일한 관심과 능력을 가진 것이 아니며, 교사 양성의 제도적인 문제와도 밀접하게 관련되어 있기 때문이다. 그러나 이 문제를 간과할 수 없는 것은 출판업자, 검열자, 비평가, 분배자, 공공도서관처럼 소통 교사 또한 과정에서 문지기 역할을 한다는 데 있다. 작품과 학생 사이에서 교사는 지대한 영향력을 행사하기 때문에 교사의 역할은 그만큼 중요하다. 존 홀(최상규 역), 『문예사회학』(예림기획, 1999), pp. 193-194.

82) 양왕용, 『현대시교육론』(삼지원, 1997), pp. 89-91.

83) 김은전, 「시교육의 성격과 목표」, 『현대시교육론』(시와시학사, 1996), p. 27 ; 박정대, 「결과만을 평가해서는 제대로 된 교육이 될 수 없다」, 『문학사상』(2000 11월), p. 42.

84) 6차 중2-1 『국어』에 실린 「문학 작품의 이해와 감상」에서 김홍규는 <1. 시의 화자는

해 시인이 초대한 시의 세계에 독자인 학생이 참여할 수 있다.

1. 시적 화자는 누구인가?
2. 시적 화자가 처해 있는 시적 상황은 무엇인가?
3. 시적 화자의 정서는 어떠한가?

첫째 물음인 시적 화자를 찾는 과정은 학생 스스로 작품 속에 뛰어 들어서 삶의 진실을 찾게 할 수 있도록 도와준다.[85] 시적 화자는 시인이 자신의 정서를 잘 표현하기 위해서 선택된 허구적 화자이다. 시적 화자가 "나"로 명백하게 제시되어 있을 경우는 문제가 없으나, 그렇지 않을 경우는 "숨은 화자"를 유추할 수 있도록 도와주는 것이 필요하다. 첫째 물음은 시가 시적 화자의 발언이라는 것을 알 수 있도록 해주며, 다른 담화처럼 소통체계를 가진다는 사실을 이해할 수 있도록 해준다.

둘째 물음은 답을 찾는 것처럼 간단치 않다. 시의 세계는 복잡하고 불확정적인 현실을 재구성한 세계이기 때문이다. 주의할 것은 현실의 세계가 시 이해의 중요한 문맥이 되지만 시를 현실로 환원해서는 안 된다는 점이다. 둘째 물음에서는 학생들 스스로 시적 상황에 동참할 수 있도록 도와주는 것이 필요하다. 이때 상상력은 시를 보다 구체적으로 감상하는데 강조되어야 한다. 정서가 "극적인 플롯"[86]을 가진다는 사실은 시를 보고 듣도록 해준다.

셋째 물음은 시적 화자와 시적 상황간의 상호작용을 확인하는 것이다. 이 과정은 독자가 정서를 확인하고 체험하는 과정과 같다. 학생들이 자력(自力)으로 시의 시를 감상할 있도록 교사의 보조가 중요하다. 한 편의 시에도 다양하고 복합적인 정서가 표현되기 때문에 주된 정서를 함께 찾아가는 것이 필요하다. 또한 '왜' 라는 물음을 통한 지성의 개입이 요구된다. 세 가지 물음은 한 데 어울려 정서체험으로 이어지며, 시를 전체적으로 볼 수 있도록 한다. 정서가 단순히 감정적인 반응에 그치지 않고 주관과 객관, 자아와 세계의 혼적을 가진다는 사실을 유의한다면 시의 정서는 보다 오래 간직할 수 있을 것이다.

②는 시의 구성요소를 이해하기 위한 물음이다. 각 시마다 특징적인 시의 요소

누구인가? 2. 그는 어떤 처지에 있는가? 3. 그의 주된 관심사는 무엇인가?> 등의 세 가지 물음 시 감상에서 효과적이라고 언급하였다. 『한국현대시를 찾아서』(한샘출판사, 1996)에서 이러한 문제의식을 볼 수 있다. 김홍규의 세 가지 물음은 정서의 추체험 과정과도 같다. 다음에 제시할 세 가지 물음도 김홍규와 같은 맥락에서 정서를 체험하기 위한 물음으로 한 것이다.

85) 정경우, 『시 맛보기 지도 연구』(경상대 석사논문, 1994), p. 31.

86) 리처드 매저러스 · 버니스 래저러스, 앞의 책, p. 210.

를 감식(鑑識)할 수 있도록 구성요소의 개념과 기능을 되도록 쉽게 설명한다. 정서와 각 구성요소가 분리되지 않고 동시에 전달될 수 있도록 개념 자체보다는 시 전체에서 어떤 기능을 하는가에 초점을 맞출 필요가 있다. ②는 다음 물음으로 제시된다.

4. 주된 구성요소는 무엇이며, 시에서 어떤 효과를 발휘하는가?

구성요소는 시의 특성에 따라 강조 대상이 다르기 때문에 교사가 미리 주된 구성요소를 선정해야 한다. ②에 관해서는 더 많은 지면을 할애해서 살펴야겠지만 리듬과 심상에 비중을 둘 수 있다[Ⅲ-2.2 참조]. ①이 시의 전체를 감상할 수 있도록 한다면, ②는 시의 세부를 음미(吟味)할 수 있도록 한다. 주의할 점은 구성요소를 설명하기 위해서 시를 희생시키지 않는 것이다. 교사는 "학습자들로 하여금 이 시의 의미에 대하여 최대한의 수용적 자세를 갖추고 스스로 이 시를 체험하도록 최대한의 노력을 하는 것"[87]에 관심을 집중시켜야 할 것이다.

다. 적용 과정

적용 과정은 학생들이 시와 자신의 삶을 연관짓는 과정이라고 할 수 있다. 언어적 감수성의 점검과 표현하기를 통해 시의 정서를 체득하는 과정에 초점을 두고, 유사한 정서나 동일 시인의 작품을 소개하는 활동을 포함했다. 언어에 대한 감수성을 길러주는 것은 시의 언어가 함축하고 있는 의미뿐 아니라 시의 특성을 보다 잘 이해하기 위해서이다. 표현하기는 시적 상황과 시의 정서의 관계에 유의해서 '이 시와 유사한 체험을 짤막하게 써보자'고 제안하는 것이다. 글쓰기뿐 아니라 그리기 등의 다양한 표현 영역을 적용할 수 있다. 표현하기는 감동을 자신의 삶에 적용할 수 있도록 도와주며, 시와 친근하게 해줄 수 있다. 그리고 교사는 학생들의 감상의 폭을 넓혀주기 위해 비슷한 정서의 시나 동일 시인의 작품을 소개해준다. 주체적인 독자가 되기 위해서는 "많이 읽는 것이 우선 첩경"[88]이지만 학교 수업만으로는 한계가 많다. 시 소개는 제한된 수업을 벗어날 수 있는 계기가 될 수 있다. 영상이나 프린트를 활용하거나 칠판에 써주어도 좋다. 시인에 대한 소개를 덧붙인다면 시에 대한 관심은 보다 증대될 수 있을 것이다. 학생들은 공책을 준비해서 시를 직접 옮겨 쓸 수 있을 것이다. 교수-학습 과정은 다음처럼 정리할 수 있겠다.

---

87) 핸리 G. 위도우슨(최상규 역), 『문체학과 문학교육』(예림기획, 1999), p. 186.
88) 유종호, 『시란 무엇인가』(민음사, 1995), p. 15.

<교수-학습 과정>

교수-학습 과정	초점	활동 내용	주의 사항
준비 과정	수업 목표 작성	· 감상과 적용 과정에 대한 계획 · 수업 자료 점검	교사가 시의 정서를 직접 체험하는 것이 중요함
감상 과정	시의 구조 (시의 세계) 감상	· 시 낭독 · 시적 화자는 누구인가? · 시적 화자가 처해 있는 시적 상황은 어떠한가? · 시적 화자의 정서는 무엇인가?	시적 상황을 보다 잘 이해할 수 있도록 함
	시의 구성요소 감상	· 지배적인 시의 구성요소는 무엇인가? · 시에서 구성요소의 효과는 어떠한가?	구성요소의 개념 이해가 중심이 되지 않도록 주의함
적용 과정	언어적 감수성	· 시에서 가장 인상 깊은 구절이나 단어를 선택해서 함축적인 뜻을 음미하도록 함	외연적 의미와 내포적 의미를 잘 파악할 수 있도록 도움
	표현하기	· 시와 자신의 삶을 연관해서 글과 그림으로 표현해보게 함	표현물을 확인하고 되돌려 줌
	시 소개	· 비슷한 정서나 동일 시인의 시작품을 소개함	공책에 시를 직접 써보게 함

2. 정서를 중심으로 한 시 수업 실제

6차 『국어』에 실린 「청포도」를 포함해서 모두 다섯 편의 작품을 선정했다. 그리움, 외로움과 슬픔, 소망, 관심과 사랑, 기다림 등 서로 구별되는 정서를 담고 있는 작품을 뽑았다.[89] '준비-감상-적용' 세 과정을 뼈대로 정서를 중심으로 한 시 교수-학습 과정을 짜보았다. 그리고 6, 7차 『국어』와 비교해 보았다.

2.1. 김상옥의 「봉선화」

89) 다섯 편의 작품을 정서에 대한 분류를 바탕으로 한 것은 아니다. 정서는 긍정-부정, 인간에게 영향을 미치는 강도에 따라 정서를 나누기도 하지만 정서가 주체와 객체의 상호관계에서 발생되는 점을 염두에 둔다면 주체와 객체의 관계에서 분류할 수 있다. 이은봉은 기다림을 객체가 주체에게로 다가오기를 바라는 정서로, 그리움을 주체가 객체를 지향하는 정서로, 그리고 동일성이 이루어진 정서를 중도적 정서로, 파토스를 주체와 객체의 투쟁의 정서로 구분하고 있다. 구체적인 시적 상황과 결부된 세밀한 정서 분류가 필요하다. 이은봉, 『시와 생태적 상상력』(소명출판, 2000), p. 312.

가. 준비 과정

<수업목표>

1. 시적 화자의 정서를 공감할 수 있다.
2. 주된 심상을 찾을 수 있다.
3. 시조의 운율이 정서를 어떻게 나타내는지 확인할 수 있다.
4. 자신의 경험을 글로 표현할 수 있다.

나. 감상 과정

봉선화
-김상옥

비 오자 장독간에 봉선화 반만 벌어
해마다 피는 꽃을 나만 두고 볼 것인가.
세세한 사연을 적어 누님께로 보내자.

누님이 편지 보며 하마 울까 웃으실까.
눈앞에 삼삼이는 고향집을 그리시고
손톱에 꽃물 들이던 그 날 생각하시리.

양지에 마주 앉아 실로 찬찬 매어 주던
하얀 손 가락 가락이 연붉은 그 손톱을
지금은 꿈 속에 본 듯 힘줄만이 서노라.

1. 시적 화자는 누구인가?
2. 시적 화자는 지금 어떤 상황에 있는가?
3. 시적 화자의 정서는 어떠한가?
4. 시각적 심상을 통해 시적 상황을 그려볼 수 있는가?
5. 시조의 운율이 자연스럽다는 것을 느낄 수 있는가?

앞 세 물음은 전체를 감상하기 위한 물음이며, 나머지 두 물음은 구성요소를 이해하기 위한 것이다. 물음을 따라 시를 해석하고 [모형4]를 적용하면 다음과 같다.[밑줄은 강조]

① 비 온 뒤 장독간에 봉선화가 피었다. 시적 화자인 나는 봉선화를 혼자 볼 수 없어서 누님에게 세세한 사연을 적어 편지를 띄우고자 한다. "해마다" 그랬

던 것을 볼 때 누님이 오래 전 먼 곳으로 시집을 갔을지도 모른다. 봉선화는 누님에 대한 그리움뿐 아니라 고향에서의 유년을 동시에 그리워하게 한다. 누님의 표정을 생각하며 고향집에서 꽃물 들이던 기억이 떠오른다. 그러나 양지에 누님과 마주 앉아 손톱을 연붉게 물들이던 유년의 풍경은 꿈처럼 멀리 있다. "힘줄만이 서노라"에서 시적 화자가 성년이 되었음을 알 수 있다. 누님과 고향에 대한 그리움이 짙으면 짙을수록 시적 화자의 현재의 삶은 더욱 또렷해질 것이다.

② 시인은 장독간에 핀 봉선화를 보며 시적 화자가 그리움에 잠기는 것을 시각적 심상으로 아주 생생하게 그려내고 있다. 그 기억은 "삼삼"하다(잊히지 않고 눈에 어린다). 독자는 시적 화자가 멈춰 서 있는 장면을 상상해봄으로써 시에 참여할 수 있다. 독자에게 손톱에 꽃물 들이던 기억이 없다 해도 봉선화가 그리움을 일으킨다는 사실을 파악할 수 있다. 시조의 운율은 시적 화자의 그리움을 차분하게 형성해주는 듯하다.

(시적 대상) 장독간에 핀 봉선화 현실
↕ ↕
> (그리움) < 나 > 그리움 ↔ (청자) <
↕ ↕
(시인) 시각적 심상 · 시조의 운율 독자

다. 적용 과정

"봉선화"가 무엇을 뜻하는지 써보자. 그리고 자신이 살아오면서 누군가를 그리워했던 경험을 글로 표현해보다. 김상옥의 「사향(思鄕)」에서 「봉선화」와 같은 향수를 감상할 수 있다. 눈을 감고 뜨는 행위가 「봉선화」의 '봉선화'와 같은 역할을 한다는 것을 이해할 수 있다.

눈을 가만 감으면 굽이 잦은 풀밭 길이,
개울물 돌돌돌 길섶으로 흘러가고,
백양 숲 사립을 가린 초집들도 보이구요.

어질고 고운 그들 멧남새도 캐어 오리,
집집 끼니마다 봄을 씹고 사는 마을,
감았던 그 눈을 뜨면 마음 도로 애젓하오.
—「사향(思鄕)」 1, 3연

라. 교과서와 비교

그리움은 감수성이 예민한 중학생에게 영향력이 크다. 시적 상황을 잘 파악할 수 있도록 한다면 그리움은 학생들에게 유익한 정서가 될 수 있을 것이다.

「봉선화」는 6차 『국어』에 실린 현대시조 「부자상」(정완영), 「다보탑(김상옥), 「진달래」(이영도)보다 훨씬 친근하며, 시조의 리듬도 자연스럽다. 교과서 "학습활동"에는 각 연을 그림으로 나타내고 내용을 정리하는 문제와 주된 정서와 그것을 뒷받침하는 소재를 찾는 문제가 나와 있다. 내용학습에서 정서가 중심이 되고 있지만, 목표학습과 적용학습은 시조의 운율을 확인하는 문제로 바뀐다. 이는 소단원의 목표인 "봉선화에 대하여 알고 있는 이야기나 봉선화에 얽힌 추억을 떠올리며, 현대시조 '봉선화'의 운율을 느껴보자"를 반영한 것이다. 그러나 시조의 운율 이해는 중1 학생에서 다소 어려울 수 있다. 시의 정서에 초점을 맞춘다면 적용학습에 소개된 박인로의 「동기로」를 운율이 아니라 정서면에서 보다 잘 감상할 수 있을 것이다. 그리고 시조의 운율을 그리움을 나타내는데 효과적이라는 측면에서 접근한다면 시인의 내면을 보다 잘 이해할 수 있을 것이다.

2.2. 기형도의 「엄마걱정」

가. 준비 과정

<수업목표>

1. 시적 화자의 정서를 공감할 수 있다.
2. 주된 심상과 그 효과를 말할 수 있다.
3. 시적 화자와 비슷한 경험을 표현할 수 있다.

나. 감상 과정

엄마걱정
-기형도

열무 삼십 단을 이고
시장에 간 우리 엄마
안 오시네, 해는 시든 지 오래
나는 찬밥처럼 방에 담겨
아무리 천천히 숙제를 해도
엄마 안 오시네, 배춧잎 같은 발소리 타박타박
안 들리네, 어둡고 무서워
금간 창 틈으로 고요히 빗소리
빈방에서 혼자 엎드려 훌쩍거리던

아주 먼 옛날
지금도 내 눈시울을 뜨겁게 하는
그 시절, 내 유년의 윗목

· 물음
1. 시적 화자는 누구인가? 아이인가, 어른인가?
2. 시적 화자는 무엇을 하고 있나?
3. 시적 화자의 어릴 때와 지금의 심정은 어떠한가?
4. 시의 주된 심상은 무엇인가?

앞 세 물음은 전체를 감상하기 위한 물음이며, 나머지 물음은 구성요소를 이해하기 위한 것이다. 물음을 따라 시를 해석하고 [모형4]를 적용해본다.

① 2연에서 시적 화자가 유년을 떠올리고 있는 성인이라는 것을 알게 된다. 그런데 옛날을 생각하며 그는 왜 눈시울을 붉히는 걸까? 잊을 수 없는 유년의 아주 생생한 기억 때문이다. 엄마는 시장에 장사하러 가서 날이 저물도록 돌아오지 않는다. 온기 없는 방에 혼자 숙제를 하며 기다리지만 엄마의 발소리는 들리지 않는다. 점점 혼자 있는 방은 무섭도록 어두워간다. 혹시나 타박타박 발소리를 기다리지만 창 틈으로는 빗소리만 새어들 뿐이다. 아무도 없는 빈방에서 혼자 두려움과 외로움을 견뎌보지만 방바닥에 엎드려 서럽게 울음을 터뜨리고 만다. 아주 많은 시간이 흘렀음에도 시적 화자는 빈방 기억을 잊지 못한다. 무엇이 그로 하여금 과거의 기억을 떨쳐버리지 못하게 하는가? 무엇이 그를 사로잡고 있길래 아직도 울고 있는가? 유년의 빈방은 시적 화자에게 외로움과 슬픔을 불러일으키는 장소이다.

② 시인은 유년의 체험을 아주 구체적으로 표현하고 있다. "해는 시든지 오래"에서 자신의 기다림이 희망적이지 않다는 것을 직감하는 듯하며, "찬밥처럼"은 자신의 처지를 뜻하는 유년의 윗목과 통한다. 윗목은 아궁이에서 먼 쪽의 온기 없는 방바닥을 말한다. "배춧잎 같은 발소리"에서 돌아올 엄마가 몹시 지쳐 있다는 것도 알고 있다. 무엇보다 이 시에서 외로움과 슬픔을 생생하게 환기시키는 것은 소리다. "타박타박" 발소리는 기다림을, "빗소리"와 울음소리는 외로움과 슬픔을 두드러지게 한다.

(시적 대상) 유년의 빈방 현실
↕
↕ > (외로움과 슬픔) <성년이 된 나> 외로움과 슬픔 ↔ (청자) < ↕
↕
(시인) 청각적 심상 독자

다. 적용 과정

유년의 시적 화자가 엄마를 기다리며 들었던 소리를 찾고 그 소리가 어떤 정서를 불러일으키는지 답해보자. 시적 화자와 비슷한 경험을 글로 표현해보자. 기형도의 「위험한 가계 · 1969」는 시적 화자의 마음을 다른 시적 상황에서 느껴볼 수 있다.

> 5.
> 선생님 가정 방문은 가지 마세요. 저희 집은 너무 멀어요. 그래도 너는 반장인데. 집에는 아무도 없고요. 아버지 혼자, 낮에는요. 방과 후 긴 방죽을 따라 걸어오면서 나는 몇 번이나 책가방 속의 월말고사 상장을 생각했다. 둑방에는 패랭이꽃이 무수히 피어 있었다. 모두 다 꽃씨들을 갖고 있다니. 작은 씨앗들이 어떻게 큰 꽃이 될까. 나는 풀밭에 꽂혀서 잠을 잤다. 그날 밤 늦게 작은누이가 돌아왔다. 아버진 좀 어떠시니. 누이의 몸에서 석유 냄새가 났다. 글쎄, 자전거도 타지 않구 책가방을 든 채 백장을 돌리겠다는 말이냐? 창문을 열자 어둠 속에서 바람에 불려 몇 그루 미루나무가 거대한 뱅처럼 부풀어오르는 게 보였다. 그리고 나는 그날, 상장을 접어 개천에 종이배로 띄운 일을 누구에게도 말하지 않았다.
>
> —「위험한 가계 · 1969」 5연

라. 교과서와 비교

유년의 외로움과 두려움은 아이들에게서 너무나 많은 것을 앗아가기 때문에 그 기억을 다시 떠올리는 것은 고통스러운 일이다. 하지만 자신의 삶을 진정으로 사랑하기 위해서는 자신의 유년을 받아들이는 과정은 참으로 소중하다.

「엄마 걱정」은 중1-1 <문학과 사회> 단원의 "생각 넓히기"에 학생 작품 「아버지가 오실 때」와 함께 실린 시다. "여러분이 생활하면서 겪은 일이나 느낀 점을 소재로 삼아 시를 한 편 써보자"의 문제를 최대한 잘 살린다면 좋은 수업이 될 수 있으리라 생각된다. 그러나 1학년 마지막 소설 단원에 실렸기 때문에 실제 이 시를 감상할 수 있을지 의문이다. 보다 적절한 단원 편성이 필요하다.

「엄마 걱정」처럼 회상을 바탕으로 한 작품은 6차 『국어』의 「차례」(김춘수), 「

성탄제」(김종길)가 있다. 「차례」와 「성탄제」도 좋은 작품이지만 시적 상황 면에서 「엄마걱정」이 보다 구체적이다. 작품 선정 시 언어적 형상화 못지 않게 시적 상황의 구체성을 작품선정의 잣대로 삼아볼 수 있겠다.

2.3. 김소월의 「엄마야 누나야」

가. 준비 과정

<수업목표>

1. 시적 화자를 정서를 공감할 수 있다.
2. 시적 화자가 처해 있는 상황을 찾을 수 있다.
3. 반복되는 구절이 시에서 어떤 역할을 하는지 파악할 수 있다.
4. 자신의 경험을 글로 표현할 수 있다.

나. 감상 과정

엄마야 누나야
-김소월

엄마야 누나야, 강변 살자.
뜰에는 반짝이는 금모래 빛,
뒷문 밖에는 갈잎의 노래,
엄마야 누나야, 강변 살자.

· 물음

1. 시적 화자는 누구인가?
2. 시적 화자가 지금 노래 부르는 곳이 어디인가?
3. 시적 화자가 바라는 것은 무엇이며, 왜 그런 마음이 생겼을까?
4. 반복되는 구절은 시에서 어떤 역할을 하는가?

앞 세 물음은 전체를 감상하기 위한 물음이고, 나머지는 시의 구성에 대한 물음이다. 시를 해석하고 [모형4]를 적용해본다.

① 4행밖에 안 되는 짧은 시가 질긴 생명력을 가지고 있다는 데 대해 먼저 놀라게 된다. 시의 생명력은 어디에서 비롯되는가? "엄마야, 누나야"라고 부르고 있는 데서 시적 화자가 소년이라는 것을 알 수 있다. 소년은 엄마와 누나에게 강변에 살자고 조르고 있다. 강변은 반짝이는 금모래가 있으며, 가까이 갈잎이

있는 곳이라며 그 이유도 빼먹지 않는다. 여기에서 소년이 노래하고 있는 곳을 상상하게 된다. 지금 소년은 강변 아닌 곳에 있다. 그곳은 금모래와 갈잎이 없는 도시인지도 모른다. 강변 아닌 곳에서 강변을 향한 소년의 소망은 간절해질 수밖에 없다. 짧은 이 시의 생명력을 바로 강변 아닌 곳에서 강변을 간절히 소망하는 대서 이해할 수 있다. 시는 바로 강변 아닌 곳과 같은 데서 노래로 불린다.

② 4행밖에 안 되는 짧은 시에서 4행은 1행을 똑같이 반복하고 있다. 1행의 소망이, 4행에서 메아리치는 것처럼 느껴지는 듯하다. 반복의 의미는 소망을 간절하게 해준다는 사실에서 찾을 수 있다. 2행과 3행의 강변의 풍경을 통해 소년이 가고 싶은 강변을 상상해볼 수 있다. "갈잎의 노래"를 우리도 들을 수 있을 듯하다.

(시적 대상) 강변 아닌 곳 현실
↕
↕ > (간절한 소망) < (소년) > 간절한 소망 ↔ (청자) < ↕
↕
(시인) 시행의 반복 독자

다. 적용 과정

"강변"이 어떤 곳인지 자신의 생각을 써보자. 자신이 간절하게 바라는 것과 바램의 이유를 글로 표현해보자. 김소월의 「바라건대는 우리에게 우리의 보섭대일 땅이 있었더면」(7차 중2-1 『국어』에 실림)을 통해서 시인이 처해 있는 상황을 보다 또렷하게 이해할 수 있다.

나는 꿈꾸었노라, 동무들과 내가
가즈란히
벌가의 하루 일을 다 마치고
석양에 마을로 돌아오는 꿈을,
즐거히, 꿈가운데.

그러나 집 잃은 내몸이어,
바라건대는 우리에게 우리의 보섭대일 땅이 있었드면!
이처럼 떠돌으랴, 아츰에 점을손에
새라새롭은 탄식을 어드면서
—「바라건대는 우리에게 우리의 보섭대일 땅이 있었더면」 1, 2연

라. 교과서와 비교

노래로 알려진 시라 누구나 쉽게 감상할 수 있다. 그러나 간절한 소망이 있기 위해서 내적인 동기가 있다는 사실을 진지하게 되돌아보는 것은 쉽지 않다.

6차 『국어』에서는 "시의 운율"을 설명하기 위해서, 7차 『국어』에서는 "작품 속의 말하는 이"를 설명하기 위해 싣고 있다. 6차 『국어』 학습활동에는 "(1) 이 시를 시로 읽을 때와 노래로 부를 때의 느낌이 어떻게 다른지 말해 보자. (2) '강변 살자'를 '강변에 살자'로 바꾸면, 시의 운율과 느낌이 어떻게 달라지는지 말해 보자. (3) '엄마야 누나야'를 '엄마야 아빠야'로 바꾸면, 시의 느낌이 어떻게 달라지는지 말해보자." 세 가지 물음이 제시되었다. 운율의 기능을 파악하기 위한 물음이지만 실제로 답하기가 까다롭고 지엽적이라고 생각된다. 삶과 연관짓기도 어렵다.

7차 『국어』에서는 「엄마야 누나야」를 시적 화자를 설명하기 위해 예시로 들었다. 김소월과 소년을 알기 쉽게 구분한 뒤 한용운의 「나룻배와 행인」을 통해 시적 화자를 찾아보도록 했다. 내용학습은 「나룻배와 행인」에서 서로에 대한 태도를 찾도록 하고, 목표학습은 정서 발생과정과 유사하게 "1. 이 시에서 말하는 이는 누구인가? 2. 이 시의 말하는 이는 어떤 처지에 놓여 있을까? 시의 내용을 바탕으로 말하는 이가 처해 있는 상황과 그 심정에 대해 구체적으로 이야기해 보자"가 제시되었다. 이는 중2-1 <4. 삶과 문학>에 실린 박목월의 「가정」의 내용학습 "1. 시 속의 '나'는 어떤 사람이며, 어떤 상황에 놓여있는지 말해보자"에서 볼 수 있듯이 정서에 많은 관심을 쏟고 있다는 것을 알 수 있다. 그러나 1학년 작품과 중2-1에 실린 정현종의 「모든 순간이 꽃봉오리인 것을」은 시에 따라 강조점이 다르다. 정서를 적용하는 것이 아직 분명하지는 않다고 생각된다.

2.4. 안도현의 「우리가 눈발이라면」

가. 준비 과정

<수업목표>

1. 시적 화자의 정서를 공감할 수 있다.
2. 시의 세계와 현실의 세계간의 관계를 이해할 수 있다.
3. 시의 어조를 느낄 수 있다.
4. 시인처럼 내가 되고 싶은 것을 글로 표현할 수 있다.

나. 감상 과정

우리가 눈발이라면
-안도현

우리가 눈발이라면
허공에서 쭈빗쭈빗 흩날리는
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
새살이 되자.

· 물음
1. 시적 화자는 누구인가?
2. 시적 화자가 가정하고 있는 상황은 무엇인가?
3. 시적 화자의 주된 관심사는 무엇인가?
4. 시의 어조는 어떠한가?

앞 세 물음은 전체를 감상하기 위한 물음이고, 나머지는 어조에 대한 물음이다. 시를 해석하고 [모형4]를 적용해본다.

① 시적 화자는 개인이 아니라 우리이다. 우리는 "눈발"로 가정된다. 눈발인 우리는 함께 무엇인가 되자고 말한다. 1연 12행은 되고 싶은 대상에 따라 세 부분으로 나눌 수 있다. 첫째는 진눈깨비는 되지 말자. 둘째는 따뜻한 함박눈이 되자. 셋째는 편지와 새살이 되자. 시적 화자는 왜 이런 바램을 갖게 된 것일까? 허공에 쭈빗쭈빗 흘날리는 진눈깨비처럼 목적지를 찾지 못한 채 헤매지 않기 위해서일까? 세상이 바람 불고 춥고 어둡지만 사람 사는 마을의 가장 낮은 곳에 따뜻한 함박눈이 되기 위해서일까? 이 물음들을 따라 가면 세상이 지금 바람 불고 춥고 어둡다는 것과 밤에 잠 못 들고, 아물지 않은 깊은 상처로 신음하는 사람들이 있다는 것과 깨닫게 된다. 눈발이 되어서 가고 싶은 곳은 다음 아닌 "가장 낮은 곳"이다. 시적 화자는 소외된 이웃을 접하며 눈발을 꿈꾸고 있는 것이다. 상처받고 소외된 이웃은 시적 화자에게 관심과 사랑을 불러일으키고 함박눈은 사랑이 구체화된 것이다.

② 어조는 대상에 대한 태도인 느낌과 생각을 말한다. 시적 화자의 어조는 "진눈깨비는 되지 말자" "새살이 되자"에서처럼 아주 강하다. 반복되는 강한 권유는 시적 화자의 관심과 사랑이 확고하다는 것을 대변해주는 듯하다. 사랑은 투쟁과 독립, 소유와 정당한 요구, 고독에서 해방된 "상대방을 위해 좋은 일을 하겠다고 결심하는"[90] 친교의 정신에서 시작된다. 누군가에게 다가가서 함박눈이 되자며 사랑을 표현하는 것이 결코 수월한 것이 아니라는 것을 되돌아보게 한다.

(시적 대상) 상처받고 소외된 이웃 현실

↕ > (관심과 사랑) < 우리 > 관심과 사랑 → (청자) < ↕

(시인) 강한 어조 독자

다. 적용 과정

"진눈깨비"와 "함박눈"의 의미를 써보자. 시에 나오는 '그이'를 우리 주변에 찾아보고 그들에게 무엇을 할 수 있는가를 글로 표현해보자. 안도현의 「연탄 한 장」을 소개하며, 누군가에게 연탄 한 장이 된다는 의미를 곰곰 생각해보자.

방구들 선득선득해지는 날부터 이듬해 봄까지
조선팔도 거리에서 제일 아름다운 것은
연탄차가 부릉부릉
힘쓰며 언덕길 오르는 거라네
해야 할 일이 무엇인가를 알고 있다는 듯이
연탄은, 일단 제 몸에 불이 옮겨 붙었다 하면
하염없이 뜨거워지는 것
매일 따스한 밥과 국물 퍼먹으면서도 몰랐네
온 몸으로 사랑하고 나면
한 덩이 재로 쓸쓸하게 남는 게 두려워
여태껏 나는 그 누구에게 연탄 한 장도 되지 못하였네
—「연탄 한 장」 2연

라. 교과서와 비교

인터넷 게임에 몰두하고 사교육(私敎育)의 틈바구니에 얽매일수록 학생들에게 남을 배려하는 마음과 공동체 경험은 절실하다. '지금 이곳'의 학생들의 삶과 그

90) 폴 투르니에(윤경남 역), 『고독』(IVP, 1998), p. 134.

들의 필요를 아는 것은 시 교육만이 아닌 교육의 정체성을 되짚어보게 한다.[91]

6차 『국어』는 학생들의 삶과 무관한 작품들이 대다수였다. 7차 『국어』는 학생들의 작품을 싣고, 학생들이 공감할 수 있는 작품을 많이 선정했다. 중1-2 『국어』에 실린 안도현의 「우리가 눈발이라면」은 우리가 무엇이 되어야 하며, 무엇이 될 수 있는지 묻고 있는 작품이다. 교과서 작품 선정에 있어서 놓치지 말아야 할 학생들의 삶의 문제를 생각하게 한다. 교훈적인 접근을 지양하면서 단원 편성과 작품 선정에서 고려해야할 부분으로 다가온다.

교과서 내용학습에는 '진눈깨비'와 '함박눈'과 관련해서 모습과 느낌, 그렇게 설정한 이유를 묻는 문제와, 전체 구성을 세 부분으로 나눌 때 중심어를 찾는 문제가 나왔다. 목표학습은 현실상황과 관련해서 두 문제가 제시되었고, 적용학습에서는 안민영의 「매화사」 시조에 나타난 '눈'의 함축적인 의미를 묻는 문제가 제시되었다. 중요한 물음이지만 각 활동들을 보다 긴밀하게 구성할 필요가 있겠다. 적용학습은 본문과 소재 면에서 선택되었으나 본문의 시를 보다 깊이 감상하기 위해서는 이와 유사한 시적 상황과 정서를 보여주는 작품 선정과 물음 작성이 필요해 보인다.

2.5. 이육사의 「청포도」

가. 준비 과정

<수업목표>

1. 시적 화자의 정서를 공감할 수 있다.
2. 시의 심상과 정서의 관계를 말할 수 있다.

---

91) 한 미술교사의 다음 말은 학생에 대한 이해와 교사의 역할을 되돌아보게 한다. "입시 교육은 그런 병폐를 만들어 내고 있다. 정작 그들은 그들이 싫어하는 하위문화에 아이들을 처박아 두는 결과를 초래하고 있었다. 이원론이 이원적 문화를 만들고 있었다. 그런 점에서 교사와 학교의 진정한 교육적인 역할이 필요하다고 나는 생각한다. 아이들의 문화를 싹 잘라내고 거기에 공식문화를 이식하려는 시도가 아니라 그들의 일상문화를 같이 들여다보고 정말 그게 그들에게 도움되는 것인지 같이 검토하고 고치고 만드는 일에 교사의 역할이 있다고 생각한다. 그리고 그것을 풍요롭게 만들어 나가는 역할이 있다고 생각한다. 그들의 문화가 그런 고등학교의 사례처럼 아주 소비적으로 경도되어 있는 것은 사실이며, 그것이 아이들을 결코 행복하게 해주지 않는다는 것도 사실이다. 그렇지만 학교가 그것이 이미 아이들의 문화라는 것을 인정하고 들어갈 때 진정한 문화 교육이 가능하다. 교육이 살아가는 문제에 구체적으로 도움을 주는 것이라면 말이다. 학교는 그것과 동반해야 하며 교육적 역할은 거기서부터 시작해야 한다. 아이들은 이미 교사들과의 문화적인 적대감에 길들여져 있기 때문에 쉽게 교사의 교육적인 의지를 받아들이려 하지 않는다는 또 다른 어려움이 있지만 말이다." 김인규, 「'문화 금지 구역'에서의 문화교육」, 『문화과학』(2001년 가을), pp. 96-97.

3. 시의 언어가 지닌 함축적 의미를 찾을 수 있다.
4. 시적 화자와 같은 경험을 글로 표현할 수 있다.

나. 감상 과정

청포도
-이육사

내 고장 칠월은
청포도가 익어 가는 시절.

이 마을 전설이 주저리주저리 열리고,
먼 데 하늘이 꿈꾸며 알알이 들어와 박혀,

하늘 밑 푸른 바다가 가슴을 열고
흰 돛 단 배가 곱게 밀려서 오면,

내가 바라는 손님은 고달픈 몸으로
청포(靑袍)를 입고 찾아온다고 했으니,

내 그를 맞아 이 포도를 따 먹으면,
두 손은 함뿍 적셔도 좋으련.

아이야, 우리 식탁엔 은쟁반에
하이얀 모시 수건을 마련해 두렴.

· 물음
1. 시적 화자는 누구인가?
2. 시적 화자인 나는 지금 무엇을 하고 있는가?
3. 시적 화자의 심정은 지금 어떠한가?
4. 두드러진 심상을 찾고 정서와 어떤 관련성을 가지는가?

앞 세 물음은 전체를 감상하기 위한 것이고, 나머지는 심상에 관한 물음이다. 시를 해석하고 [모형4]를 적용해본다.

① 지금은 청포도가 익어 가는 7월이다. 시적 화자인 나는 자신의 고장에 전설이 전해오듯이 청포도가 변함 없이 맺히고, 청포도는 맑고 푸른 먼 하늘로 인

해 한층 빛깔이 고울 것 같다. 그런데 시적 화자가 청포도가 익어 가는 7월에 관심이 많은 까닭은 무엇인가? 청포도가 주렁주렁 열리면 흰 돛 단 배를 타고 푸른 바다를 건너오기로 한 손님과의 약속 때문이다. 그 손님이 고달픈 몸으로 청포(靑袍)를 입고 찾아오기로 되어 있어서 7월은 그를 더욱 설레게 하는 것이다. "고달픈 몸"으로 온다고 한 걸 봐서 손님은 바다 건너 멀리 힘든 일을 하고 돌아오는 사람처럼 생각된다. 은쟁반과 하얀 모시 수건을 마련해두려는 데서 시적 화자에게 손님은 무척 소중한 사람처럼 느껴지기도 한다. 손님은 시적 화자를 고대하게 만드는 기다림의 대상이다. 나는 손님이 와서 두 손을 "함뿍" 적시고 청포도 따먹을 날을 믿고 손꼽아 기다린다.

② 시인은 청포도와 바다, 청포를 입은 손님의 푸른색과 흰 돛 단 배와 은쟁반, 모시 수건의 흰색을 아주 선명하게 대비시키고 있다. 푸른색은 기다리는 대상과 관련되어 있어서 희망과 기다림을 더욱 분명하게 환기시켜준다. 반면에 흰색은 손님 맞을 채비와 관련되어 있어서 시적 화자의 정결하고 정성스런 마음을 느끼게 한다. 시인은 푸른색과 흰색의 색채 대비를 통해 손님은 반드시 올 것이며, 시적 화자는 변함 없이 기다릴 것이라는 것을 잠잠히 보여주는 듯하다.

(시적 대상) 오기로 한 손님 현실
↕ ↕
> (기다림) < 나 > 기다림 ↔ (청자) < ↕
↕
(시인) 시각적 심상 독자

다. 적용 과정

"손님"의 함축적인 의미를 써보자. 시의 언어가 함축적이라는 것을 '어제 정전으로 촛불을 켰다'와 '내 마음은 촛불이요'를 통해서 설명해준다. 함축적 의미는 '내 마음의 촛불이요'에서의 '촛불'처럼 단어의 뜻이 풍부하다는 것을 알 수 있다. 누군가를 기다려본 경험을 글로 표현해보자. 얼어붙은 땅[凍土]에 결실을 바라며 "가난한 노래의 씨"를 뿌리고 있는 이육사의 「광야」를 함께 낭독할 수 있다.

지금 눈 나리고
매화향기(梅花香氣) 홀로 아득하니
내 여기 가난한 노래의 씨를 뿌려라

다시 천고(千古)의 뒤에
백마(白馬) 타고 오는 초인(超人)이 있어
이 광야(曠野)에서 목놓아 부르게 하리라
-「광야」 4, 5연

라. 교과서와 비교

환경에 좌우되지 않고 뭔가를 기다린다는 것은 대상에 대한 변함 없는 신뢰의 표시이다. 기다림이 사라져 가는 시대에 기다림은 소극적인 차원을 넘어서서 삶의 가치를 드러내주는 정서로 다가온다.

「청포도」는 중학교 6차 『국어』 중3-1 <8. 시의 심상>에 실린 시이다. 「청포도」의 학습활동은 "(1) 이 시에 사용된 심상들은 주로 어떤 감각에 의존하고 있는지 말해 보자. (2) 이 시에는 푸른색과 흰색이 서로 대조적으로 제시되어 있다. 색깔을 대비적으로 나타낸 효과에 대하여 말해보자. (3) 이 시의 중심 소재이자 주된 심상인 청포도는 다양한 의미로 해석될 수 있다. 청포도의 여러 가지 의미를 알아보고, 이에 대한 자신의 생각을 말해 보자. (4) 이 시를 순수 서정시로 해석하는 견해와 저항시로 해석하는 견해가 있다. 이런 해석에 대하여 각자의 견해를 말해보자."로 제시되었다. (1)과 (2)는 심상을 찾고, 심상의 효과를 묻는 물음이다. (3)은 함축적 의미를 묻는 문제이고, (4)는 시대적인 배경과 연관지어서 풀 수 있도록 했다. 심상과 함축적 의미 파악에 비중을 두고 있어서 구성요소에 치중된 감상에 머물기 싶다. (4)는 시인에 대한 배경 지식 없이는 학생 스스로 답하기 어렵다. 「광야」가 7차 고등학교 『국어』에 다시 실린 만큼 이육사의 삶[92]을 시 수업 가운데 이야기할 수 있을 것이다.

3. 정서를 중심으로 한 시 교육의 의의와 과제

다섯 편의 작품을 중심으로 교수-학습 과정을 살펴보았다. 어떤 특성을 일반화하기에는 무리가 있다. 하지만 6, 7차 『국어』 시 단원 분석을 바탕으로 6, 7차 『국어』의 시 감상 방법과 비교하고, 정서를 중심으로 한 시 교육의 가치를 정리해볼 수는 있을 것이다. 6, 7차 『국어』와 대비해서 정서를 중심으로 한 시 교육의 의의를 다음 세 가지로 정리해본다.

먼저, 표현 과정을 통해서 시의 전체적이고 일관된 접근법이 가능하다는 것을 들 수 있다. 시적 화자와 시적 상황의 상호과정에서 발생되는 정서를 통해 시의

92) 시인과 시를 분리하지만 그러나 시 이해에 있어서 시인의 삶에 대한 영향력은 쉽게 수그러들지 않는다. 저항시와 친일시, 그리고 카프시가 논쟁의 대상이 되어왔다. 최근 미당 서정주의 죽음을 두고 벌인 논쟁에서 시인의 삶을 다루는 것이 간단치 않다는 것을 보여주었다. 시와 시인의 연속성을 인정한다면 이 문제는 쉽게 간과할 수는 없는 문제라고 생각된다.

세계를 이해한 다음, 구성요소별로 접근할 수 있다는 면에서 그러하다. 6차 『국어』에 실린 「엄마야 누나야」와 「청포도」에서 볼 수 있었듯이 6차 『국어』는 구성요소별 중심의 편성이었고 감상방법도 구성요소 이해가 중심이었다. 이를 개선하고자 한 7차 『국어』는 정서에 대한 관심을 보이며, 문학 전체에서 시를 감상할 수 있도록 했지만 일관된 감상법으로는 구체화되지 못했다. [모형4]는 시를 전체적으로 감상할 수 있도록 도와주며, 시인-시-독자의 관계를 의식할 수 있도록 해준다.

다음으로 정서가 시 단원 구성과 작품 선정의 중요한 기준이 될 수 있다는 점이다. 6차 『국어』의 순수시적이고 복고적인 경향으로 시와 삶이 멀어진 것을 7차 『국어』가 큰 변화를 보이면서 극복하고자 했다. 그러나 7차 『국어』 시작품은 학생들의 작품과 기존의 정전 개념에 좌우되지 않았지만 선정 기준이 분명치 않았다. 단원 구성에 있어서도 내적인 논리와 위계화에서 문제점을 드러내었다. 위계화는 학생뿐만 아니라 교사에게도 중요한 문제이다.[93] 정서가 시적 화자와 시적 상황의 관계에서 발생되는 만큼 작품을 선정할 때 정서에 대한 관심이 필요하다. 「봉선화」, 「엄마걱정」, 「우리가 눈발이라면」은 시적 상황의 구체성으로 인해서 6차 『국어』와 차별되는 긍정적인 변화를 보여준다. 학생들의 삶을 다룬 시 등 교과서 작품에 매이지 않고 보다 다양한 삶의 정서를 표현한 작품을 찾을 필요도 있다. 삶의 구체적 국면을 중심으로 작품을 선정하고, 학년별, 단원별로 시적 상황과 시적 화자의 양상을 유의해서 시 단원을 편성한다면 시에 대한 이해는 한층 친밀해질 수 있을 것이다.

가장 중요한 의의는 정서가 시와 삶의 관계 회복을 위한 통로가 된다는 점이다. 정서는 시의 구조화에 영향을 미치며, 독자는 구성요소들로 구조화된 작품을 읽으며 정서를 체험하게 된다. 정서는 지식이나 개념으로 전달되지 않고 직접 체험을 통해서 전달된다. 따라서 [모형4]가 교사와 학생의 자발적이고 주체적인 참여를 가능하게 한다는 면에서 시의 정서를 체험할 수 있도록 도와준다. 이 과정에서 교사는 학생들이 자력으로 시를 이해하고 감상할 수 있도록 인내심 있는 배려가 필요하다.

그러나 앞으로 살펴봐야 할 문제점과 과제도 있다.

먼저, 일관된 방법 자체가 안고 있는 한계를 지적할 수 있다. [모형4]만으로 현대시의 다양한 경향을 이해하기 어렵다는 점이다. 반구조적이고 반목적론적인 성격의 작품[94]과 형태시, 패러디시 등은 정서만으로는 이해하기 어려운 면이 있다.

---

93) 윤여탁, 『시 교육론 · II』(서울대출판부, 1998), p. 168.
94) 김준오, 「시의 형식과 이데올로기」, 『문학사와 장르』(문학과지성사, 2000), p. 153.

그리고 각 시마다 강조점이 다르기 때문에 감상 방법은 다양할 수밖에 없다. 정서 중심의 접근법이 시 교육에서 어느 선까지 강조될 수 있는지 경험적인 검증 작업이 필요하다. 한계가 있지만 중학생에게는 시와 친해지는 것이 중요한 만큼 일관된 어떤 방법을 일정 기간 동안에 자전거 보조바퀴처럼 사용할 수는 있다고 생각한다.

다음으로, 교수-학습 과정에서 발생되는 문제들이다. 이성과 감정의 상호작용의 산물인 정서는 개념적으로 인지적 영역과 정의적 영역을 포괄한다. 하지만 시에 대한 앎은 '1+1=2'의 앎과는 달리 태도의 면에서 다양한 반응들로 나타나기 때문에 교사의 적절한 조절이 쉽지 않다. 국어 시간에 시만 가르칠 수 있는 환경도 아닐뿐더러 정서 체험이 예상 밖의 반응을 초래할 수도 있다. 따라서 교사는 일상의 정서와 시의 정서가 다르다는 것을 학생들에게 잘 이해시키고, 학생들이 정서체험을 구체적으로 표현할 수 있는 여건 조성과 표현 기술 개발이 과제이다.[95] 유일하고 획일적인 해석이 아니라 합당한 반응을 포용하고 이끌어내는 노력이 뒤따라야 한다.

마지막으로, 평가 부분에서 문제가 제기된다. '이해와 평가와 즐거움'을 함께 내포하는 '감상'이라는 용어를 사용했지만 자칫 감상적인 반응에 그칠 위험이 있다. 정서의 특성상 평가의 객관성이 문제시되는 만큼 적합한 평가가 과제로 남는다. 시 교육자에게 비평가적 자질이 필요한 것도 이러한 의미에서 이해할 수 있다.[96] 단답형은 채점하기에는 객관적이지만 감상을 점검하는 데는 한계가 있다. 객관적 평가에 대한 이해가 필요하다. '적용 과정'에서 문제삼은 언어적 감수성과 표현하기 두 가지를 평가 방식으로 원용할 수 있다고 제시해본다.

시 교육의 가치 평가는 시 교육의 기능과 맞물려 있다.[97] 의의와 과제도 결국은 시 교육의 기능을 구체화한 시 교육의 목적과 연관된다. 시 교육의 목적은 교수-학습의 방향과 과정을 결정하기 때문에 중요하다. 시 교육의 목적을 정서와 관련해서 두 가지를 살펴본다. 「봉선화」, 「엄마야 누나야」에서처럼 정서가 시인의 삶뿐 아니라 독자의 '지금 여기'의 삶을 보게 하며, 삶의 방향을 모색해보게 한다. 또한 「유리창1」에서 살펴보았듯이 시의 언어를 음미할 수 있는 능력을 향상시키는 것을 중요한 목적으로 제기해본다.

---

95) "이 작품은 고독을 다루고 있습니다"와 "이 작품에서 고독을 느꼈습니다"는 구별되며, 문학교육에서 지향하는 것은 후자의 반응이다. 최지현, 「문학정서체험 : 교육내용으로서의 본질과 가치」, 『문학 교수·학습 방법론』(구인환 외, 삼지원, 1998), p. 120, 134.

96) 이숭원, 「우리 시의 교육과 비평」, 『서정시의 힘과 아름다움』(새미, 1997), p. 87.

97) 한 예술 작품의 예술적인 가치가 평가되려면 언제나 예술 작품의 기능에 따라 이루어져야 한다는 것을 적용한 것이다. 박이문, 『예술철학』(문학과지성사, 1989), p. 213.

Ⅳ. 맺음말

이 글은 정서를 중심으로 한 시 교육 방법을 모색하기 위해 씌어졌다. 시 교육에 관한 다양한 글이 어떻게 하면 시를 잘 가르칠 수 있는가에 맞추어져 있다면 이 글 또한 같은 목적을 가진다. 그러나 시와 삶의 관계 문제에서 출발한다는 점에서 이 글 나름의 문제의식을 가지고 있다. 시가 삶을 반영하고 학생들의 삶에 도움이 된다는 관점에서 시 교육의 가치를 찾았다. 정서를 주목하게 된 일차적인 이유는 정서가 시와 삶의 관계를 긴밀하게 만들어주는 매개이자 통로가 된다는 생각에서였다. 그리고 정서가 시의 본질적 특징이라는 것과 단순히 감각적이고 심리적인 반응에 그치지 않고 삶의 근본적 조건이 된다는 것은 정서의 중요성을 뒷받침해 주었다. 이 글은 시 교육에서 정서를 문제삼는 근거를 따져보는 것과 시 교육에서 실제적으로 어떻게 적용되는지, 그 의의는 무엇인가를 검토한 것이다. 논의를 줄여 맺음말을 대신한다.

Ⅱ장에서는 정서의 개념 규정과 시의 본질적 측면에서 정서를 살폈다. 이는 시 교육에서 정서를 문제삼기 위한 가장 기본적인 전제이다. 정서를 정의하기 위해서 심리학과 사회학, 철학 그리고 문학에서 논의된 정서의 의미를 간략하게 살폈다. 그 결과 정서가 심리적이거나 사회적으로 환원되지 않고, 이성과 분리된 것이 아니라는 것을 알게 되었다. 감정, 정조, 격정 등의 유사한 용어와 변별하며, 정서를 주관과 객과, 자아와 세계의 상호관계에서 이성과의 통합작용의 산물로 정의했다.

정서를 시 교육에서 문제삼기 위한 근거로서 시의 본질적 특성과 결부해서 정서의 위상을 살펴보았다. 시는 내포적인 언어를 통해 경험을 극대화하는 문학이라는 것과 정서의 언어화라는 시의 정의가 시의 본질적인 특성뿐만 아니라 삶과 긴밀하다는 것을 확인할 수 있었다.

Ⅲ장은 Ⅱ장을 바탕으로 실제 시의 정서가 어떻게 형상화되고 체험되는지를 파악하기 위해 표현과 전달 과정을 살폈다. 정지용의 「유리창」을 논한 박용철의 평론을 참조해서 정서가 형상화되는 과정을 [모형1]로 시각화했다. 이를 통해 한 편의 시가 시적 구성과 질서의 과정을 거친 후에 완성된다는 것을 볼 수 있었다. 시인-시의 표현 과정에서 정서의 가장 중요한 기능은 표현의 원동력과 시를 완결된 구조가 되게 한다는 데서 살펴볼 수 있었다.

표현과 전달은 상호영향관계를 갖는다. 시-독자의 전달 과정에서 정서는 시의

구성요소가 시에서 어떤 역할을 하는지 보여주며, 구성요소들을 묶어주는 구심점이 된다는 것을 확인할 수 있었다. 시의 세계를 구성하고 있는 구성요소들은 일정한 목적을 위해 선택된 것으로서 정서 환기 효과에 기여하였다. 시적 화자와 시적 상황으로 구성된 시의 세계를 이해하기 위해 [모형2]를, 구성요소 중심의 [모형3]을 각각 모형화할 수 있었다.

그러나 표현과 전달은 상호보완을 통해 온전해지는 만큼 통합적인 이해가 필요했다. [모형2]의 전체적 접근과 [모형3]의 부분적 접근을 바탕으로 정서를 통합적으로 이해할 수 있는 [모형4]를 구상하였다.

Ⅳ장은 [모형4]를 중심으로 실제 교수-학습 과정에 적용한 것이다. 먼저 정서를 중심으로 한 시 교육을 비교 검토하기 위해서 6, 7차 『국어』 시 단원을 분석했다. 단원 편성과 감상 방법, 작품선정 측면에서 볼 때 6차 『국어』가 장르 중심의 구성요소별 편성이었고, 감상 방법도 구성요소를 충실하게 반영한 것이었다. 7차 『국어』는 장르를 나누지 않고 문학 전체에서 시를 감상할 수 있도록 했고, 감상 방법은 시작품의 특성에 따라 유동적이었다. 결과적으로 6차 『국어』는 시에 대한 전체적인 앎이 어려운 단원 편성이었으며, 학생들이 공감하기 어려운 작품이 많았다. 이를 극복하고자 한 7차 『국어』는 많은 장점에도 불구하고, 일관된 감상 방법의 부재와 단원 구성과 작품 선정의 기준이 불분명하다는 문제점을 안고 있었다.

'준비-감상-적용' 세 과정에서 [모형4]를 김상옥의 「봉선화」, 기형도의 「엄마걱정」, 김소월의 「엄마야 누나야」, 안도현의 「우리가 눈발이라면」, 이육사의 「청포도」 등 시 다섯 편에 적용한 결과 6, 7차 『국어』와 대비해서 정서를 중심으로 한 시 교육의 의의와 과제를 확인할 수 있었다.

정서를 중심으로 한 시 교육의 의의는 다음과 같다.

첫째, 표현 과정을 통해서 시의 전체적이고 일관된 접근법이 가능하다는 점을 들 수 있다. 이 과정은 시에 대한 전체적인 앎을 가능하게 해준다는 점에서 의의가 있다.

둘째, 정서가 시 단원 구성과 작품 선정의 중요한 기준이 될 수 있다. 정서가 삶의 구체적 국면들과 연관되기 때문에 정서가 학생들이 공감할 수 있는 작품 선정과 단원 편성의 기준이 될 수 있다.

셋째, 가장 중요한 의의로서 정서를 중심으로 시를 감상할 때 교사와 학생의 자발적이고 주체적인 참여를 가능하게 하며, 이를 통해 시와 삶의 관계가 더욱 긴밀해질 수 있다.

그러나 더 살펴야 할 문제와 과제 또한 간과할 수 없다.

첫째, 일관된 방법 자체가 안고 있는 한계를 지적할 수 있다. 다양한 시의 양상을 담아내기 위해서 정서를 중심으로 한 접근법의 한계와 검증이 필요하다.

둘째, 교수-학습 과정에서 발생되는 문제들을 극복하는 것이다. 학생들의 정서적 반응을 조절하기가 어려운 만큼 학생들의 정서체험을 위해 교사의 역할이 중요하다.

셋째, 평가 부분에서 객관성이 문제시된다. 정서의 특성을 고려한 평가 방법의 모색과 객관적 평가의 의미 파악이 요구된다.

정서를 중심으로 한 시 교육의 의의와 과제를 보다 잘 이해하고 적용하고자 한다. 그러나 정서를 중심으로 시를 이해하는 것이 시 감상의 하나의 길에 불과하다고 생각된다. 소통하기 위해 학습을 그만 둘 수 없고, 자유하기 위해 훈련을 쉴 수 없다면 시 이해도 더 많은 노력이 필요할 것이다. 학생들의 삶을 이해하고 시를 가르치는 일은 끊임없는 패배를 통하지 않고는 불가능해 보인다.

<표1>

6차 교육과정『국어』시작품

학기	단원	단원의 길잡이	본문 작품	단원의 마무리
중1-1	1. 시의 운율	산너머 남촌에는 (김동환)	(1)오늘도(정철)/동기로(박인로) (2)엄마야 누나야(김소월) (3)돌담에 속삭이는 햇발(김영랑) (4)해(박두진) (5)풀잎(박성룡) (6) 행복(허영자)	달밤(조지훈)
중1-2	3. 시의 화자	서시(윤동주) 밀고 끌고 (정훈)	(1)차례(김춘수) (2)작은 짐승(신석정) (3)해바라기(윤곤강) (4)부자상(정완영) (5)초롱불(박남수) (6)달노래(민요)	
중2-1	5. 시의 언어		(1)해마다 봄이 되면(조병화) (2) 나그네(박목월) (3)낙화(이형기) (4)파초(김동명) (5)어머니(정한모) (6)가난한 사랑노래(신경림)	보리피리(한하운) 샘물(김달진) 마음(김광섭)
중2-2	10. 시의 주제	해(박두진) 향수(정지용)	(1)복종(한용운) (2)고풍(신석초) (3)너를 위하여(김남조) (4)성탄제(김종길) (5)겨울밤(박용래) (6)다보탑(김상옥)	그날이 오면(심훈) 풀잎단장(조지훈) 별(이병기)
	7.국문학의 세계		(1)황조가(유리왕) (2)제망매가(월명사) (3)정석가(작자미상) (4)오우가(윤선도)	
중3-1	8. 시의 심상	데생(김광균) 북청물장수 (김동환)	(1)바다와 나비(김기림) (2)강강술래(이동주) (3)청포도(이육사) (4)열매 몇 개(고은) (5)바다(정지용) (6)진달래(이영도)	벽공(이희승)
중3-2	4. 시의 표현		(1)국화야(이정보)/청산은(이황)/ 모란은(김수장) (2)승무(조지훈) (3)소년(윤동주) (4)오라, 이 강변으로(홍윤숙) (5)가을의기도(김현승) (6)깃발(유치환) (7)음악(오세영)	빼앗긴 들에도 봄은 오는가 (이상화) 꽃(김요섭)
	10. 국문학의 세계		(1)애국하는 노래(이필균) (2)논개(변영로) (3)난초(이병기)	

※단원의 길잡이와 단원의 마무리에 실린 작품은 대부분 전문이 아님.

<표2>

7차 교육과정『국어』시작품

학기	단원	읽기 전 활동	읽기 중 활동	읽기 후 활동
중1-1	1. 문학의 즐거움		새봄(김지하)	자장노래1, 2(민요) 4교시가 끝났다(학생)
	2 읽기와 쓰기	어떤 손(학생)		
	3. 문학과 의사소통		호수(정지용)	
	7. 문학과 사회	삼대독자(학생)		아버지가 오실 때(학생) 엄마걱정(기형도)
중1-2	2. 문학의 아름다움	너를 위하여(김남조) 굴뚝(윤동주)	바다가 보이는 교실(정일근)	동강은 흐른다(학생) 가을우체부(동시) 내 마음은(김동명)
	4. 시의 세계	훈민가(정철) 마을(박남수) 패러디시 1편	봉선화(김상옥) 돌담에 속삭이는 햇발(김영랑) 어떤 마을(도종환) 우리가 눈발이라면(안도현)	오륜가(박인로) 풀잎(박성룡) 매화사(안민영) 연분홍 송이송이(김억) 이모(윤정순) 가을 소녀들(양정자) 해(박두진)
	6. 문학과 독자			국토11(조태일)
중2-1	1. 감상하며 읽기		모든 순간이 꽃봉오리인 것을(정현종)	귀뚜라미(황동규)
	3. 우리 고전의 맛과 멋		서동요(서동)	이고 진(정철) 개를 여남은이나(작자미상)
	4. 삶과 문학	오줌싸개 지도(윤동주)	가정(박목월)	모내기노래(민요) 두 얼굴(학생) 바라건대…(김소월)
	6. 작품 속의 말하는 이	엄마야 누나야(김소월)	나룻배와 행인(한용운)	묏버들(홍랑) 칠석날(곽재구)

※읽기 전 활동에 단원의 길잡이에 소개된 작품을 포함시킴.

참고문헌

<기본자료>

교육부, 6차 교육과정 중학교 『국어』, 중1-1～중3-2. 대한교과서주식회사.
_____, 『중학교 교육과정 해설(Ⅱ)-국어, 도덕, 사회-』, 대한교과서주식회사, 1999.
교육인적자원부, 7차 교육과정 중학교 『국어』, 중1-1～중2-1. 대한교과서주식회사.
박용철, 『박용철전집2』, 현대사, 1995.
정지용, 『정지용전집1』, 민음사, 1996.
기형도, 『입 속의 검은 잎』, 문학과지성사, 1994.
안도현, 『외롭고 높고 쓸쓸한』, 문학동네, 1996.

<단행본>

구인환 · 구창환, 『문학개론』, 삼지원, 1993.
구인환 외, 『문학 교수 · 학습 방법론』, 삼지원, 1998.
권혁준, 『문학이론과 시교육』, 박이정, 1999.
김경희, 『정서란 무엇인가』, 민음사, 1995.
김대행 외, 『고려시가의 정서』, 개문사, 1986.
김은전 외, 『현대시교육론』, 시와시학사, 1996.
_____ 외, 『현대시 교육의 쟁점과 전망』, 월인, 2001.
김종길, 『시를 어떻게 읽을 것인가』, 고려대학교 출판부, 1998.
김준오, 『문학사와 장르』, 문학과지성사, 2000.
_____, 『시론』, 삼지원, 1997.
_____, 『가면의 해석학』, 1985.
김춘수, 『시의 이해와 작법』, 자유지성사, 1999.
김홍규, 『한국 현대시를 찾아서』, 한샘출판사, 1996.
문학과문학교육연구소 편, 『문학교육의 인식과 실천』, 국학자료원, 2000.
박이문, 『시와 과학』, 일조각, 1993.
_____, 『예술철학』, 문학과지성사, 1989.
_____, 『현상학과 분석철학』, 일조각, 1977.
박태일, 『한국 근대시의 공간과 장소』, 소명출판, 1999.
손봉호, 『고통받는 인간』, 서울대학교 출판부, 1995.
송희복, 『시와 문화의 텍스트 상관성』, 월인, 2000.
양왕용, 『현대시교육론』, 삼지원, 1997.
오규원, 『현대시작법』, 문학과지성사, 1990.
오철수, 『시쓰기 워크숍1』, 내일을여는책, 1997.
유종호, 『서정적 진실을 찾아서』, 민음사, 2001.
_____, 『시란 무엇인가』, 민음사, 1995.

윤석산, 『현대시학』, 새미, 1996.
윤여탁, 『시 교육론 · Ⅱ』, 서울대학교 출판부, 1998.
이상섭, 『문학비평용어사전』, 민음사, 2001.
_____, 『복합성의 시학-뉴 크리티시즘의 연구』, 민음사, 1990.
_____, 『자세히 읽기로서의 비평』, 문학과지성사, 1988.
이숭원, 『서정시의 힘과 아름다움』, 새미, 1997.
_____ 편, 『정지용』, 문학세계사, 1996.
이승훈, 『한국 대표시 해설』, 문학과비평사, 1993.
이은봉, 『시와 생태적 상상력』, 소명출판, 2000.
이형기, 『당신도 시를 쓸 수 있다』, 문학사상사, 1991.
최승호 편, 『서정시의 본질과 근대성 비판』, 다운샘, 1999.
최재서, 『증보 문학원론』, 신원도서, 1976.
황동규, 『시가 태어나는 자리』, 문학동네, 2001.

<논문 및 평론>

김 숙, 「시의 본질적 특성에 따른 시교육 개선에 관한 연구」, 이화여대 석사논문, 1991.
김인규, 「'문화 금지 구역'에서의 문화 교육」, 『문화과학』제27호, 2001년 가을.
박정대, 「결과만을 평가해서는 제대로 된 교육이 될 수 없다」, 『문학사상』, 2000년 11월.
엄국현, 「한국시의 리듬을 어떻게 읽을 것인가」, 문창어문학회, 『문창어문논집』제37집, 2000.
이정예, 「학습자중심의 시 교육을 위한 교수-학습 모형 연구」, 부경대 석사논문, 2001.
정경우, 「시 맛보기 지도 연구-담화 모습 찾기를 중심으로」, 경상대 석사논문, 1994.
정재찬, 「문학교육의 지배적 담론과 신비평」, 『현대비평과 이론』제10호, 1995 가을 · 겨울.
조남규, 「효율성을 앞세운 교육시장화」, 『창작과비평사』, 2001년 가을.
최시한, 「고등학교의 문학교육」, 『현대비평과 이론』제9호, 1995년 봄 · 여름.
최지현, 「한국근대시 정서체험의 텍스트조건 연구」, 서울대 박사논문, 1997.
한국독서학회, 『제7차 교육 과정의 적용과 독서 교육의 방향』, 2001.
한정호, 「현대시론의 인식틀 고찰」, 『경남어문논집』제11집, 경남대 국어국문학과, 2000.
황지우 · 황현산 대담, 「그대는 모더니스트인가?」, 『포에지』창간호, 2000년 여름.
허 정, 「왜 아이러니인가?-90년대 시의 한 지형」, 『청동시대』창간호, 1999.

<국외저서>

C. 카터 콜웰, 이재호 · 이명섭 역, 『문학개론』, 을유문화사, 1991.
헨리 G. 위도우슨, 최상규 역, 『문체학과 문학교육』, 예림기획, 1999.
장 메종뇌브, 김용민 역, 『감정』, 한길사, 1999.
길버트 라일, 이한우 역, 『마음의 개념』, 문예출판사, 1994.
제임스 그리블, 나병철 역, 『문학교육론』, 문예출판사, 1996.

존 홀, 최상규 역, 『문예사회학』, 예림기획, 1999.
L. 알텐번드 · L. L. 루이스, 정민 역, 『시문학입문』, 떡갈나무, 1999.
페터 지마, 김태환 역, 『비판적 문학이론과 미학』, 문학과지성사, 2000.
폴 투르니에, 윤경남 역, 『고독』, IVP, 1998.
Raymond J. Rodrigues · Dennis Badaczewski, 박인기 · 최병우 · 김창원 역, 『문학 작품을 어떻게 가르칠 것인가』, 박이정, 2001.
리처드 래저러스 · 버니스 래저러스, 정영목 역, 『감정과 이성』, 문예출판사, 1997.
르네 웰렉 · 오스틴 워렌, 김병철 역, 『문학의 이론』, 을유문화사, 1982.
테드 휴즈, 한기찬 역, 『시작법』, 청하, 1982.
테리 이글턴, 김명환 외 공역, 『문학이론입문』, 창작과비평사, 1994.
Yi-Fu Tuan, 정영철 역, 『공간과 장소』, 태림문화사, 1995.