

능동적 독자에 대한 강조와 교과서 수록 현대시의 변화 양상

독자반응 이론의 수용 이후 문학 교과서를 중심으로

오연경*

1. 서론
2. 독자의 복권과 태도 형성의 강조
3. 최근 시의 교과서 수록 현황
4. 독자 참여의 굴절과 시의 가치 전달 기능 강화
5. 결론

| 국문초록 |

문학교육의 패러다임이 텍스트 중심주의에서 독자 중심주의로 이동하면서 문학에 대한 개념적 이해보다는 문학 현상에 대한 실천적 참여를 강조하는 관점이 도입되기 시작했다. 문학 교육의 이러한 전환은 학습자의 활동을 강조하는 교수·학습 방법뿐 아니라 교과서에 수록된 시의 양상도 크게 변화시켰다. 그러나 능동적인 독자의 역할을 강조하면서 새롭게 조정된 교과서 시의 변화가 실제로 수용자의 삶과의 조응 및 능동적 대화를 지원하는 방향으로 이루어진 것인지는 보다 면밀하게 살펴볼 필요가 있다. 이에 본 논문은 독자 중심주의로의 전환 이후 문학교육의 목표 및 성격의 변화와 함께 새롭게 도입된 성취기준들을 검토하고, 그러한 변화된 기준에 따라 선정된 현대시 작품들의 구체적인 양상을 살펴보았다.

* 고려대학교

독자의 능동적인 활동과 태도를 견인하기 위한 문화론적 관점의 도입은 현재의 문학 작품의 유통 및 향유 현상에 관심을 갖고 주체적으로 문학 문화에 참여하도록 하는 방향이 아니라, 문학 작품을 일종의 가치론적 담론으로 주제화하고 그러한 주제의식을 내면화하도록 이끄는 방향으로 현실화되었다. 텍스트에 대한 독자의 능동적 참여라는 시 교육의 이상이 사실상 특정한 가치의 수용과 내면화로 굴절되면서, 최근 작품들의 수용을 통해 재구성된 현대시 정전은 오히려 독자에게 문화적 편식증을 심어 주는 방향으로 구성되었다고 볼 수 있다. 보통 교육이 대개 계몽의 이념과 연관된다고 할 때, 교육 정전의 구성은 학습자 자신의 요구보다는 학습자에게 요구되는 교육 이념으로 기울어지는 경향이 있기 때문이다. 따라서 제7차 교육과정 이래 현대시 정전의 확대 및 다양화의 이면에는 학습자의 현대시 감상의 폭뿐만 아니라 ‘시’라는 개념 자체를 협소하게 만드는 계몽적 교육 이념이 작동하고 있다고 볼 수 있다.

주제어 : 독자의 복권, 독자반응 이론, 현대시 정전, 태도의 형성, 내면화, 문화 공동체, 가치 전달 기능

1. 서론

교육과정상 독자의 수용 측면을 고려하기 시작한 것은 활동 중심 교육 과정을 표방한 제6차 교육과정기부터라고 볼 수 있다. 이 시기 ‘문학’ 과목에 대한 교육과정 해설에는 독일의 야우스 등을 중심으로 한 수용 미학과 미국 중심의 독자반응 이론에 대한 언급이 등장하며, ‘수용자’라는 용어가 교육과정에 사용된 것도 이때가 처음이다.¹ 이는 학습자를 문학 작품의 수용 주체로 강조하고자 하는 교육과정의 개혁 의도가 반영된 것이라 볼 수 있다. 제6차 고등학교 문학교육과정은 “작품의 감상과 이해는 작품의 세계와 수용자의 삶이 조응되는 과정임을 이해한다”라고 명시하고 있다. 이는 학습자를 가르침에 복종해야 하는 수동적인 객체가 아니라 이미 무언가를 지니고 있는 전인적인 주체로 바라본다는 점에서 학습자의 달라진 위상을 보여주는 것이다. 이때부터 학습자는 논리적 전제로서의 “총칭적(generic) 독자”가 아니라 “개별적인 문학 작품에 대한 잠재적인 개별적 독자”, 즉 자신의 구체적인 삶을 가지고 작품의 세계와 대화하는 주체로 자리매김된다.²

이러한 변화 양상은 문학교육의 패러다임이 텍스트 중심주의에서 독자 중심주의로 이동했음을 의미하며, 문학에 대한 개념적 이해가 아니라 문학 현상에 대한 실천적 참여를 강조하는 관점이 도입되기 시작했음을 보여준다. 문학 교육의 이러한 전환은 학습자의 활동을 강조하는 교수·학습 방법뿐 아니라 교과서에 실린 시의 양상도 크게 변화시켰다. 교과서 시는 순

1 이 전까지는 지도상의 유의점이나 방법에서 ‘학생’이라는 용어가 쓰이긴 했지만, 어디까지나 교육 활동의 수동적 대상으로서 다루어질 뿐이었다. 이후 문학교육에서 ‘수용’과 ‘수용자’는 능동적인 문학 활동과 문학 주체를 가리키는 핵심적인 용어로 사용되어 오고 있다.

2 양정실, 『우리나라 문학교육 연구에서 독자반응 이론의 수용 현황과 전망』, 『문학교육학』 38, 한국문학교육학회, 2012, 102쪽 참조.

수시 계열과 민족시 계열이 중심부를 이룬 확고한 ‘교육 정전’³을 오랫동안 고수해 왔다. 그러나 제7차 교육과정부터 ‘문학 작품의 선정은 문학사의 평가를 받은 것들로 한다.’는 규정이 철회되어 정전의 시기적 제한이 풀렸고, 2007개정 교육과정 이후 중등 국어 교과서 개발이 검정 체제로 전환되면서 ‘정전의 집’이라는 교과서의 권위가 약화되었다. 그리하여 살아 있는 작가들의 최근 시나 청소년층의 창작 시까지 수용하는 등 교과서 시의 폭이 확장되었고, 시에 대한 접근 방식도 학습자의 비판적·창의적 수용을 지원하는 방향으로 다양화되었다. 그러나 능동적인 독자의 역할을 강조하면서 새롭게 조정된 교과서 시의 변화가 실제로 수용자의 삶과의 조응 및 능동적 대화를 지원하는 방향으로 이루어진 것인지는 보다 면밀하게 살펴볼 필요가 있다. 이에 본 논문은 독자 중심주의로의 전환 이후 문학교육의 목표 및 성격의 변화와 함께 새롭게 도입된 성취기준들을 검토하고, 그러한 변화된 기준에 따라 선정된 현대시 작품들의 구체적인 양상을 비판적으로 검토해 보고자 한다.

2. 독자의 복권과 태도 형성의 강조

작품의 의미가 텍스트에 표현된 언어 그 자체에 새겨져 있다는 텍스트 중심적인 관점은 독자를 “눈에 보이지도 않고, 소리 나지도 않으며, 인식될 수도 없는 유령”⁴으로 취급해 왔다. 그러나 문학 활동의 장에서 배제되어

3 “이 개념은 학교 교육에서 교육 목적에 합당하게 정리된 텍스트와 텍스트 목록, 해석 텍스트를 말한다. 이 교육 정전은 교육에서 활용되는 원전 텍스트뿐만 아니라 원전 텍스트를 교육 목적이나 학습자의 위치에 따라 개작하거나 재작한 텍스트들을 포함한다.” 윤여탁, 『한국의 문학교육과 정전: 그 역사와 의미』, 『문학교육학』 27, 한국문학교육학회, 2008, 138쪽.

4 엘리자베드 프로인드, 신명아 역, 『독자로 돌아가기』, 인간사랑, 2005, 59쪽.

은 학습자를 다시 주체로 세워야 한다는 당위론이 설득력을 얻으면서 ‘독자의 복권’이 문학교육의 핵심적인 과제로 떠올랐다. 제7차 교육과정부터 등장하기 시작한 ‘문학 능력’, ‘문학 활동’, ‘문학 문화’, ‘문학 현상’ 등의 새로운 용어들은 능동적인 독자로서의 학습자 영역을 강조하는 것들이라고 볼 수 있다. 제7차 교육과정은 문학교육의 목표를 “문학의 수용과 창작 활동을 통하여 문학 능력을 길러, 자아를 실현하고 문학 문화 발전에 능동적으로 참여하는 바람직한 인간을 기른다”라고 진술하고 있다. 문학교육에서 이러한 독자의 복권은 문학에 대한 체계적 이해를 중시하는 문학주의적 관점에서 문학 현상에 대한 실천적 참여를 강조하는 문화론적 관점으로의 전환을 동반하는 것이기도 하다.

공식 교육과정에 ‘문학 능력’이라는 용어가 등장한 것은 제7차 교육과정 문학 과목에서의 일이다. 제7차 교육과정은 ‘문학’의 성격을 “문학 능력을 신장시키고, 문학 활동에 능동적으로 참여하여 문학을 즐기며 깨달음을 얻고, 문학 문화 발전에 기여하는 태도를 기르는 과목”으로 규정하고 있다. 여기서 ‘문학 능력’, ‘문학 활동’, ‘문학 문화’ 등의 용어는 이전까지의 교육과정에서는 찾아볼 수 없었던 것으로, 여기에는 문학 교육과정의 구조와 틀을 기저부터 변화시키겠다는 의지가 반영되어 있다. 작가-작품-독자의 구도가 작품의 소통 양상이라는 문학 현상만을 고려한 것이라면, 문학 능력-문학 활동-문학 문화의 구도는 문학 현상뿐 아니라 문학교육 현상까지 포괄하는 것이다. 이는 텍스트라는 실체와 거기에 내재하는 문학성 및 그 가치에 집중해 왔던 문학교육을 텍스트를 매개로 이루어지는 인간의 유목적적 행위망 전체로 확대하기 위한 것으로 볼 수 있다. 그중에서도 문학 능력은 문학교육을 통해 습득·신장시키고자 하는 궁극적이고 총체적인 목표로 설정되어 있는데, 이에 대해서는 교육과정 해설을 참조할 필요가 있다.

그렇다면 ‘문학’ 과목의 목적이자 본체인 ‘문학 능력’이란 무엇인가? 국어과 교육과정에서는 그것을 ‘학습자가 문학 현상에 능동적으로 참여하여 문학 문화를 형성하는 데 필요한 능력’이라고 하였다. 곧 문학적 사고와 문학적 표현이 유기적으로 통합되어 이루어지는 문학 현상에 참여하는 데 필요한 능력이 문학 능력이다. 그것은 지식, 수행 능력, 태도, 경험으로 이루어지는데, 수행 능력은 다시 사고력과 의사 소통 능력으로 구성된다. 말하자면 문학 능력은 문학 지식, 문학적 사고력, 문학 소통 능력, 문학에 대한 가치와 태도, 문학 경험 등의 총체인 것이다. 이를 바탕으로 바람직한 문학 문화를 형성하고 발전시키는 것이 ‘문학’ 과목의 궁극적인 목적이다.⁵

교육과정의 해설에 따르면 문학 능력은 무엇보다도 문학 현상의 총체성을 반영하여 문학 지식, 문학적 사고력, 문학 소통 능력, 문학에 대한 가치와 태도, 문학 경험 등을 종합한 총체적인 능력을 의미한다.⁶ 그런데 여기에 나열된 문학 능력의 구성 요소들은 그다지 새로운 것들이 아니다. 다만 그 표현 방식에 있어서 문학교육을 통해 신장될 학습자의 능력, 문학교육 장면에서 학습자가 수행하는 활동과 그로부터 형성되는 태도, 문학 현상 속에서 이루어지는 학습자의 경험 등 주로 학습자의 활동 및 경험에 초점을 맞추고 있는 것이 다르다. 따라서 ‘문학 능력’이라는 용어는 ‘문학’에만 집중해 왔던 기존의 교육 방향을, 문학을 통해 형성되는 학습자의 총체적

5 『제7차 교육과정 고등학교 교육과정 해설—국어』, 교육부, 2001, 301쪽.

6 본래 ‘문학 능력(Literary Competence)’은 촘스키의 ‘언어 능력(Linguistic Competence)’에 대응하는 뜻에서 조너선 켈러나 마이클 리파테르 같은 구조주의 시학자들이 다루었던 개념이다. 켈러에 따르면 ‘문학 능력’은 특정한 언어의 배열을 문학적 구조나 의미로 전환할 수 있도록 해주는, 독자에게 내재화된 문학의 ‘문법’을 의미한다(Jonathan Culler, *Structuralist Poetics*, Cornell University Press, 1975, p.114). 그러나 우리의 문학교육에서 ‘문학 능력’은 독자와 텍스트 사이의 문법만이 아니라 그러한 문법이 유통되는 문학 현상 및 문학 문화까지 포괄하는 사회·문화적인 개념이다. 따라서 현재 문학교육에서 사용되는 ‘문학 능력’은 구조주의 시학자들의 개념과는 다르다고 할 수 있다.

인 ‘능력’ 및 그러한 능력의 신장을 목적으로 하는 ‘문학교육’ 활동으로 이동시키기 위해 제안된 것이다. 문학 능력이 “학습자가 문학 현상에 능동적으로 참여하여 문학 문화를 형성하는 데 필요한 능력”이라고 할 때, 문학 능력의 궁극적인 본질은 지식이나 기술이 아니라 ‘태도’라고 할 수 있다. 지식, 수행, 경험 등은 최종적으로 문학 현상 및 문학 문화에 능동적으로 관여하는 태도를 형성하기 위한 것이기 때문이다.

그런데 문학교육에서 학습자의 태도와 습관을 강조하기 시작한 것은 제6차 교육과정부터이다. 제6차 고등학교 교육과정은 문학 영역의 평가 목표에 대해 “문학 작품 감상 능력을 위주로 설정하되, 문학 작품을 즐겨 읽는 태도 및 습관을 포함시키도록 한다”라고 기술하고 있다. 특히 문학 감상 능력에 있어서 개방적이고 능동적인 태도와 함께 문학 작품을 즐겨 읽는 태도를 강조한 것에 주목할 필요가 있다. 제6차 고등학교 『국어』(상)에는 ‘문학의 즐거움’이라는 단원이 있는데, 이 단원의 〈학습할 원리〉는 문학의 즐거움을 ‘사실을 아는 즐거움’, ‘상상의 즐거움’, ‘나를 깨닫는 즐거움’으로 나누어 설명하고 있다. 이 중 사실을 아는 즐거움이나 상상의 즐거움은 이전 교과서에서도 문학 작품의 효용성이라는 측면에서 강조해 왔던 것들이다. 그러나 나를 깨닫는 즐거움은 교육자의 관점이 아니라 학습자의 관점에서 바라본 즐거움이라는 점에서 문학교육의 변화를 함축하고 있다.

3. 나를 깨닫는 즐거움

(1) 의미: 문학은 자기에게 의미 있는 사실의 이야기다. 이야기의 의미를 통하여 우리는 자신을 깨닫게 된다. 문학 작품을 감상하는 일도 그것이 자기에게 주는 의미를 깨달음으로써 즐거움을 얻는 과정이라 할 수 있다.

(2) 관계: 이 세상은 ‘나’와 관계를 맺음으로써 의미를 가지게 된다. 문학 작품을 읽음으로써 자기와 그 작품 속의 사실, 그리고 작품이 담고 있는 생각 사이

의 관계를 알아채게 된다. 이렇게 하여 우리는 세상과 나의 관계에 대한 체험과 깨달음을 넓히는 즐거움을 맛보게 된다.⁷

‘나를 깨닫는 즐거움’에 대한 설명은 ‘나’라는 독자를 감상의 주체로 내세우고 있다. “문학은 자기에게 의미 있는 사실의 이야기”라는 설명은 문학 작품의 의미가 독자에 의해 발견되고 생성된다는 생각을 품고 있다. 이는 문학 작품의 의미가 이미 텍스트의 언어 구조에 내재되어 있다는 기존의 관점과는 확실히 다른 것이다. 따라서 문학 작품의 감상은 ‘작자→작품→독자’로의 일방향적 의미 전달 과정이 아니라 “작품이 자기에게 주는 의미를 깨달음으로써 즐거움을 얻는 과정”이 된다. 또한 나와 작품에 담긴 생각 사이의 관계를 알아챌으로써 나와 세상의 관계에 대한 체험까지 넓힐 수 있다. 이처럼 ‘나를 깨닫는 즐거움’은 가치평가의 대상을 작품으로 한정한 ‘미적 관조의 즐거움’이 아니라 독자의 체험과 가치를 대입함으로써 얻어내는 ‘적극적 참여의 즐거움’이다.⁸ 전자가 문학 비평의 전통이라는 외부로부터 안내되는 즐거움인 반면, 후자는 독자 자신으로부터 생성되는 즐거움이라는 점에서 능동성을 전제하며 따라서 자신의 작품 읽기에 대한 태도로서의 성격을 갖는다.

그렇다면 제6차 국어 교과서에서 상정한 ‘나를 깨닫는 즐거움’은 무엇

7 『국어』(상), 서울대 사범대학 국어교육연구소, 1996, 32쪽.

8 민재원은 문학 읽기의 즐거움과 관련된 논의의 축이 ‘미적 관조의 즐거움’과 ‘적극적 참여의 즐거움’을 양 극단으로 하고 있다고 본다. 전자의 경우는 문학 작품이 가지고 있는 미적 장치들, 즉 시의 경우에는 운율, 이미지, 비유 등을 즐기는 것으로, 후자의 경우에는 자신의 체험을 회상하면서 회상의 대상이 되는 상황의 요소들에 의미를 부여하거나 이미 부여했던 의미를 변경하는 것으로 구체화된다. 다시 말해 전자는 작품의 분석 혹은 이해가 곧 즐거움과 연결된다는 관점이고, 후자는 작품을 자기 자신에 대한 가치와 연계시킬 때 즐거움이 발생한다는 관점이다. 민재원에 따르면 어느 경우든 주체의 참여가 원천적으로 배제될 수는 없기 때문에 관조와 참여의 성격이 뚜렷하게 구분되는 것은 아니지만, 작품을 분석의 대상으로 삼는 것보다는 작품에 자신의 삶을 투영하는 것이 더 궁극적인 즐거움이라고 본다. 민재원, 『문학 교육과정에서 ‘즐거움’의 구체화를 위한 예비적 고찰』, 『새국어교육』 98, 한국국어교육학회, 2014, 582~585쪽 참조.

보다도 독자 편에서 생성되는 ‘태도’에 의한 즐거움이며, 이는 제7차 교육과정에서 내세운 문학 능력의 본질에 닿아 있다. 따라서 ‘문학 능력’이라는 낯선 용어는 결국 학습자의 태도 형성을 목적으로 하는 문학교육의 특수성을 반영한 것이며, 이에 따라 문학교육의 장을 문학 자체의 독자적인 영역에서 문학과 독자가 관계하는 삶의 영역으로 확장하기 위한 것으로 볼 수 있다. 이후 2007개정, 2009개정 교육과정에서는 ‘문학 능력’이라는 용어 대신 ‘문학 작품을 수용하고 생산하는 능력’이라고 풀어 쓰고 있는데, ‘문학’ 과목의 목표 진술을 보면 제7차 교육과정부터 이어져 온 문학교육의 구도가 어떤 것인지를 선명하게 알 수 있다.

제7차(1997), 2007개정, 2009개정 교육과정—‘문학’ 과목의 목표

제7차	문학의 수용과 창작 활동을 통하여 문학 능력을 길러, 자아를 실현하고 문학 문화 발전에 능동적으로 참여하는 바람직한 인간을 기른다.
2007개정	문학의 올바른 이해와 폭넓은 경험을 바탕으로 문학 작품을 수용하고 생산하는 능력을 기르며 자아를 실현하고 공동체의 발전에 기여하는 태도를 함양한다.
2009개정	문학 일반 이론과 작품을 구성하는 제반 요소와 그 상호관계에 대한 이해를 바탕으로 문학 작품의 의미와 가치를 파악하는 다양한 활동을 통해 문학 주체로서 작품의 수용과 생산 능력을 기르고 아름다운 삶을 영위하는 공동체를 만들어가는 태도를 기르도록 한다.

이를 보면 세부적인 내용은 조금씩 다르다 하더라도 ‘문학에 대한 이해와 경험을 바탕으로 문학 작품을 수용하고 생산(창작)하는 활동을 통해 능동적인 태도를 기른다.’라는 문학교육의 기본적인 구도가 확연하게 드러난다. 문학 능력의 장르 단위 하위 개념으로 시의 수용과 생산 능력을 상정한다고 할 때, 그것은 ‘시를 매개로 문학 현상에 능동적으로 참여하여 문학 문화를 형성하는 데 필요한 능력’이라고 할 수 있을 것이다. 기존의 시 교육이 시에 대한 지식과 해석 및 그것을 둘러싼 문학사와 문학 연구의 전통을 강조해 왔다면, 제7차 교육과정 이후의 시 교육은 시의 수용과 생산 활동을 통해 특정한 태도를 형성하는 것을 궁극적인 지향으로 삼고 있다. 김

창원은 문학교육을 통해 형성하고자 하는 학습자의 태도를 ‘인간과 세계의 총체적 이해’, ‘문학의 가치와 아름다움 향유’, ‘공동체의 문화 발전에의 참여’로 정리했는데,⁹ 이는 제7차 및 2009개정 교육과정에서 문학의 가치 판단의 기준과 원리로 제시한 인식적, 미적, 윤리적 가치에 상응하는 것이다. 이중 미적 가치가 기존의 텍스트 중심 문학교육에서 강조해 온 것이라면, 인식적 가치와 윤리적 가치는 텍스트에 참여하는 독자를 고려하기 시작한 제6차 교육과정 이래 부각되어 온 것이다. 텍스트에서 나 자신에게 의미 있는 이야기를 발견하거나 텍스트와의 관계를 통해 나와 세상의 관계를 체험하는 것은 독자에 의해 생성되는 문학 경험의 가치이며, 이러한 가치 체험은 궁극적으로 독자의 능동적인 태도 형성에 달려 있는 것이라 할 수 있다.

3. 최근 시의 교과서 수록 현황

제7차 교육과정 이후 문학 교과서에는 이전까지의 교과서에 수록되지 않았던 다양한 현대시 작품들이 폭넓게 선정되었다. 문학 교과서는 제7차 교육과정기에 18종, 2007개정 교육과정기에 15종, 2009개정 교육과정기에 11종이 발행되었는데, 여기에 수록된 현대시 작품을 모두 살펴보는 것은 상당히 방대한 작업이다. 그러나 제7차 교육과정부터 본격적으로 수록되기 시작한 1980년대 이후의 시들은 문학사적 평가가 완료되지 않은 최근의 작품이라는 점에서, 이들 시가 교과서에 선정된 기준 및 양상을 살펴보는 것으로 문학성보다 문학 능력을 중시하는 관점이 현대시 정전에 가져

9 김창원, 『문학능력과 교육과정, 그리고 매체』, 『문학교육학』 26, 한국문학교육학회, 2008, 76쪽.

온 변화의 실체를 가늠해 볼 수 있을 것이다. 제7차 이후부터 교과서에 처음 수록되기 시작한 1980년대 이후 시들의 목록을 작성해 보면 다음과 같다.

제7차 교육과정 이래 문학 교과서에 수록된 1980년대 이후의 시¹⁰

	제7차 교육과정	2007개정 교육과정	2009개정 교육과정
강은교	우리가 물이 되어 / 숲	「군과 중앙 사이 / 물길의 소리 / 사랑법 / 일어서라 풀아	우리가 물이 되어
고재중		첫사랑 / 성숙 / 날랜 사랑 / 들길에서 마을로 / 수선화, 그 환한 자리	세한도
고정희		우리 동네 구자명 씨 / 상한 영혼을 위하여 / 고백	우리 동네 구자명 씨 / 상한 영혼을 위하여
곽재구	사평역에서	사평역에서 / 전장포 아리랑 / 20년 후의 가을	사평역에서
기형도	식목제 / 엄마 걱정	빈집 / 홀린 사람 / 질투는 나의 힘	빈집 / 질투는 나의 힘
김광규	희미한 옛 사랑의 그림자 / 상행	희미한 옛 사랑의 그림자 / 상행 / 묘비명 / 어린 게의 죽음 / 젊은 손수 운 전자에게 / 매미가 없던 여름	희미한 옛 사랑의 그림자 / 서울 평
김기택		바퀴벌레는 진화 중 / 다리 저는 사람 / 멀치 / 벽 / 소 / 어린 시절이 기억나지 않는다	바퀴벌레는 진화 중 / 사무원
김남주		두물머리 / 손	고목
김선우		감자 먹는 사람들 / 낙화, 첫사랑 / 단단한 고요	
김용택	섬진강1	섬진강1 / 섬진강3 / 섬진강15	
김혜순	납작납작	납작납작 / 별을 굶다	납작납작
나태주		촉 / 사는 일	촉 / 사는 일 / 풀꽃
나희덕		뿌리에게 / 엘리베이터 / 배추의 마음 / 양계장 집 딸 / 음식의 꽃 / 천장호에서	땅끝 / 못 위의 잠

10 이 표는 다음과 같은 몇 가지 기준에 의해 작성되었다. 우선 이전에는 국어 및 문학 교과서에 한 번도 수록된 적이 없다가 제7차 교육과정 이후 교과서에 수록되기 시작한 시인들의 목록을 정리하였다. 다음으로 그러한 시인들의 수록 작품 중 1980년대 이후에 창작된 작품(1978~9년에 창작된 작품 중 예외적으로 포함된 경우가 있음)들의 목록을 추렸다. 마지막으로 해당 시인 중 적어도 두 편 이상의 작품이 수록되었거나 혹은 한 작품이 두 시기 이상의 교육과정에 걸쳐 중복 수록된 시인들만을 선별하였다.

도종환	옥수수밭 옆에 당신을 묻고	옥수수밭 옆에 당신을 묻고 / 담쟁이 / 흔들리며 피는 꽃 / 가을비 / 세한도	세 시에서 다섯 시 사이
문정희		작은 부엌의 노래 / 비망록 / 퇴근 시 간 / 찬밥 / 흙 / 한계령을 위한 연가 / 겨울 일기 / 그 닦던 여학생은 어디로 갔나	작은 부엌의 노래 / 자화상 부근
문태준		맨발	평상이 있는 국숫집 / 산수유나무의 농사 / 이제 오느냐
손택수		묵죽	길이 나를 들어올린다
송찬호	구두	구두	
신달자		노을 / 편지2-이중섭 화가	종이 이불
안도현	간격 / 너에게 묻는다	간격 / 너에게 묻는다 / 모닥불 / 석류 / 연탄 한 장 / 겨울 강가에	
오규원	프란츠 카프카	프란츠 카프카 / 그 이튿날 / 물증	프란츠 카프카 / 꽃의 패러디
유하	생		오징어
이가림		석류 / 하나가 되기 위한 빗방울의 운동	
이문재		산성 눈 내리네 / 광화문 · 겨울 · 불 꽃 · 나무 / 기념식수 / 푸른 곱팡이	산성 눈 내리네
이성복		꽃 피는 시절 / 서시 / 서해	
이수익		우울한 상송 / 단오	
이승은		귀로 쓴 시	귀로 쓴 시
이시영			공사장 끝에 / 새벽
이해인	살아 있는 날은 / 긴 두레박을 하 늘에 대며		고독을 위한 의자
장석남		옛 노트에서	배를 밀며 / 수목 정원9-변집
장정일	라디오와 같이 사랑을 끄고 켤 수 있다면 / 하숙	라디오와 같이 사랑을 끄고 켤 수 있다 면 / 햄버거에 대한 명상	라디오와 같이 사랑을 끄고 켤 수 있다 면
정일근		흑백 사진 / 둥근 · 어머니의 두레박상	흑백 사진
정진규		감자 먹는 사람들 / 놓고 있는 햇빛이 아깝다 / 연필로 쓰기	감자 먹는 사람들
정현종	섬	들판이 적막하다 / 떨어져도 튀는 공처 럼 / 사람이 풍경으로 피어나 / 흙냄새	들판이 적막하다
정호승	슬픔이 기쁨에게 / 또 기다리는 편지	슬픔이 기쁨에게 / 또 기다리는 편지 / 부치지 않은 편지 / 내가 사랑하는 사 람 / 맹인부부 가수 / 나팔꽃	슬픔이 기쁨에게 / 달팽이 / 이별 노래 / 연복정
천양희	한계	외길 / 왜요?	외길 / 참 좋은 말 / 새가 있던 자리
최두석	성에꽃	성에꽃 / 달팽이	성에꽃

최승호		복어 / 대설주의보 / 새장 같은 얼굴을 향하여	복어 / 대설주의보
최영미		선운사에서	선운사에서
하중오		밴드와 막춤 / 원어 / 동승 / 신분 / 시내버스 정류장에서 / 골목길	밴드와 막춤 / 원어 / 동승 / 신분
함민복		사과를 먹으며 / 긍정적인 밥 / 눈물은 왜 잔가 / 광고의 나라 / 그림자	사과를 먹으며 / 긍정적인 밥
황지우	새들도 세상을 뜨는구나 / 너를 기다리는 동안	새들도 세상을 뜨는구나 / 겨울-나무로부터 봄-나무에로 / 한국생명보험회사 송일환 씨의 어느 날 / 심인 / 무등	새들도 세상을 뜨는구나 / 겨울-나무로부터 봄-나무에로 / 한국생명보험회사 송일환 씨의 어느 날

교육과정에 명시된 성취 기준이 교과서 작품 선정의 최우선 기준으로 작용한다고 할 때, 제7차 이후 독자의 참여를 강조하는 방향에서 새롭게 도입된 성취 기준들은 1980년대 이후의 시들을 다양하게 수록하도록 추동한 주된 요인이라고 볼 수 있다. 이는 제7차 교육과정부터 ‘문학 작품의 선정은 문학사의 평가를 받은 것들로 한다’는 교과서 편찬 지침이 철회된 데다가,¹¹ 검정제로 발행되는 문학 교과서의 특성상 다양한 작품들을 선정할 수 있는 자유가 주어지기 때문에 가능한 일이기도 했다. 특히 문학 활동에 능동적으로 참여하는 태도를 중시하는 문학교육의 관점은 현대시 정전의 성격에 많은 변화를 가져왔다. 텍스트 자체의 정전적 가치나 문학사적 평가만이 아니라 학습자와의 정서적·경험적 평형성이나 당대의 사회·문화적 환경 및 시대적 가치가 중요한 작품 선정 기준으로 부상하면서 ‘문학 정전=교육 정전’이라는 전제가 더 이상 당연한 것으로 받아들여지지 않게 되었다.¹² 이는 문학성이라는 가치가 교육 정전의 선정 요건에서 배제되는 것

11 제5차 교육과정의 편찬 지침에는 “문학 작품의 선정은 문학사의 평가를 받은 것들로 하고, 문학사 서술의 시대 하한점은 1960년대까지로 한다”라는 조항이 있었고, 제6차 교육과정에 와서는 1960년대까지라는 하한점은 사라졌지만 ‘문학사적 평가’라는 단어는 그대로 유지되었다. 그러나 제7차 교육과정부터 문학 작품의 선정에 대한 시기적 제한 규정은 사라졌다.

12 ‘문학 정전=교육 정전’의 관점은 실체 중심의 문학교육관에 따른 것이다. 실체 중심의 문학교육은 실체적 대상인 작품의 존재와 그 가치에 관련된 지식을 전수하는 것을 목적으로 한다. 따라서 문학교육의 대상은 문학사적으로 우수성을 인정받은 작품 그 자체라 할 수 있다. 반면 문학 능력

은 아닐지라도 이전처럼 최우선적 기준으로 작용하지는 않는다는 것을 의미한다. 그렇다면 1980년대 이후의 새로운 작품들을 선정하는 데 있어서 문학성 외에 적용된 기준이 무엇인지, 그러한 기준에 따라 선정된 작품들이 시 교육에 가져온 변화의 실체가 무엇인지를 다음 장에서 구체적으로 검토해 보고자 한다.

4. 독자 참여의 굴절과 시의 가치 전달 기능 강화

2장에서 살펴보았듯이 제7차 교육과정 이후 문학교육은 독자의 가치 생성 활동과 능동적인 태도의 형성을 중요한 성취 기준으로 설정해 왔다. 이와 관련된 성취 기준들을 보다 자세히 검토해 보면 ‘문학 활동의 결과를 자신의 삶과 연관 지어 내면화하는 태도’와 ‘공동체의 문화 발전에 참여하는 태도’의 두 가지 측면으로 구현되어 있음을 알 수 있다.

제7차, 2007개정, 2009개정 교육과정 : 내면화 및 공동체 관련 성취 기준

제7차 (1997)	<ul style="list-style-type: none"> • 작품에서 다룬 가치를 삶과 연관지어 내면화한다. • 문학 활동의 결과를 내면화하여 자신의 삶으로 구체화한다. • 문학 활동을 통해 인간과 세계를 통합적으로 이해한다. • 문학 활동을 하면서 문학 문화 발전에 능동적으로 참여하는 태도를 지닌다.
2007개정	<ul style="list-style-type: none"> • 이해와 감상 및 평가의 결과를 자신의 삶과 관련하여 내면화한다. • 문학을 통하여 사회, 민족, 역사, 자연 등 다양한 층위의 공동체와 연대 의식을 갖는다. • 문학을 통하여 양성 평등, 사회적 소수자, 생태, 미래 사회 등 공동체의 관심사에 대한 문제의식을 공유하고 소통한다. • 문학 활동을 생활화하여 공동체의 문화 발전에 능동적으로 이바지한다.

을 강조하는 순간, 실체적 대상에 대한 문학교육이 아니라 문학 활동으로서의 문학교육이 주목받게 된다. 이는 문학교육에서 문학이 아니라 교육이 강조되는 것이며, 이에 따라 문학교육의 대상으로서 문학 정전보다는 교육 정전의 필요성이 대두하게 된다. 오문석, 『문학교육의 위기와 문학 교육 이론의 성장』, 『인문학연구』 40, 조선대 인문학연구원, 2010, 19~20쪽 참조.

- 작품의 이해와 감상의 결과를 자신의 삶과 관련하여 내면화한다.
- 문학을 통하여 자아를 성찰하고 타자를 이해하며 삶의 다양성을 이해하고 수용한다.
- 문학 활동을 통하여 우리 사회의 다양한 공동체와 문제의식을 공유하고 소통한다.
- 문학 활동을 통해 삶의 질을 높이고 공동체의 문화 발전에 참여하는 태도를 지닌다.

여기서 보듯 문학 현상에 능동적으로 참여하는 태도는, 개인적으로는 문학 작품을 자신의 삶과 연계하고 사회적으로는 공동체의 문화 발전에 참여하는 두 가지 방향으로 구현되어 있다. 이러한 성취 기준은 작품 선정의 기준 역할을 하게 되는데, 이에 따라 학습자의 삶이나 현재의 공동체 문화와 소통할 수 있는 비교적 최근의 작품들이 교과서에 대폭 수용된다. 먼저 텍스트를 학습자의 삶으로 내면화하는 태도와 관련하여 2009개정 교육과정의 해설을 참조할 필요가 있다.

(11) 작품의 이해와 감상의 결과를 자신의 삶과 관련하여 내면화한다.

문학 작품의 이해와 감상은 인간과 세계에 대한 다른 사람의 고민과 생각을 수용하는 과정으로 이루어진다. 작품에 나타난 작가의 문제의식과 주제를 이해하고 그의 인식적, 미적, 윤리적 가치를 탐색하며 이러한 가치를 자신의 생각과 비교하여 비판적으로 검토하도록 한다. 이러한 수용을 통해서 인간과 세계의 문제에 대한 자신의 생각을 가질 수 있으며 인간과 세계에 대한 바람직한 태도를 형성하여 자신의 삶을 고양하도록 한다.

(13) 문학을 통하여 자아를 성찰하고 타자를 이해하며 삶의 다양성을 이해하고 수용한다.

작품 속의 세계와 이를 표현하는 방법을 이해한다. 작품 속 인물들의 삶과 생각을 자신의 삶과 생각을 통해 이해하고 평가하면서 자신을 성찰한다. 이러한 성찰을 통해 독자는 풍부한 감수성, 예리한 통찰력, 따뜻한 포용력, 바람직한 가치관 등을 두루 갖춘 내면세계를 형성하게 된다. 문학을 통해 자신과 다른 사람

들의 삶에 대한 깨달음을 얻고 삶의 다양성을 깊이 성찰할 수 있다. 자아의 내면 세계가 보다 넓고 깊어짐으로써 타자의 존재를 수용하고 이들과 조화를 이루면서 자신만의 개성적인 삶을 영위할 수 있는 능력을 기르도록 한다.

(11)에서는 작품에 나타난 작가의 문제의식과 주제를 독자의 삶과 연관지어 내면화하는 태도를 강조하고 있다. 이는 작품의 이해와 감상이 다른 사람의 고민과 생각을 수용하는 의사소통의 과정이라는 관점을 전제하는 것이다. 따라서 문학 작품을 이해하고 감상하는 활동은 작품에 나타난 가치와 독자 자신의 생각을 비교하면서 인간과 세계에 대한 이해를 넓혀 삶을 고양시키는 일이 된다. (13)은 이러한 의사소통적 관점을 확대하여 문학을 통해 자아 성찰, 타자에 대한 이해, 삶의 다양성에 대한 깨달음의 기회를 얻을 수 있다고 본다. 문학 작품이 “풍부한 감수성, 예리한 통찰력, 따뜻한 포용력, 바람직한 가치관 등”의 긍정적인 가치를 통해 독자의 내면세계를 풍부하게 형성해 준다는 것이다. 그런데 이러한 교육과정 해설을 보면 ‘내면화’는 독자의 경험과 가치를 텍스트에 투입하는 것이라기보다는 텍스트에 나타난 가치를 독자의 삶으로 가져와 성찰하는 것에 가깝다. 사실상 작품의 이해와 감상에서 이 두 가지 일은 상호 교섭을 통해 넘나들면서 일어나는 일이지만, 교육과정 해설에서는 텍스트에서 독자로서의 방향성이 부각되어 있다. 그렇다면 내면화는 독자 자신의 경험과 가치에 따라 작품의 의미를 생성해내는 활동이라기보다는 작품에 내재된 가치와 세계관으로부터 내면세계의 형성을 안내 받는 활동이라고 할 수 있다.

이러한 내면화의 원리에 따라 작품을 선정한다고 할 때, 학습자의 경험과 가치를 투사할 수 있는 가능성보다는 학습자에게 바람직한 내면세계를 형성해줄 수 있는 가능성이 우선적으로 고려될 것이다. 교육과정 해설에서 ‘바람직한’이라는 단어가 자주 등장하는 데서도 내면화의 원리에 함축된

계몽적 의도를 읽을 수 있다. 이에 따라 문학 교과서에 선정된 최근 시들은 자연이나 사물에서 내면적 가치를 발견하는 자기 성찰적 서정시가 주류를 이루고 있다. 앞의 표에서 강은교, 고재중, 김선우, 나희덕, 도중환, 문태준, 손택수, 안도현, 이해인, 장석남, 정호승, 함민복 등의 작품이 그러한 경향을 대표한다고 볼 수 있다. 이들 시가 조명을 받게 된 것은 한국적 서정의 계보를 잇는 문학성과 함께 학습자에게 삶의 성찰 기회를 제공할 수 있는 바람직한 가치를 담고 있기 때문이다. 나희덕의 『뿌리에게』를 통해 작품 내면화의 실재를 구현하고 있는 학습 활동을 보면 시를 통한 가치 전달의 기능을 알 수 있다.

지금도 어머니는 몸이 많이 안 좋으시잖아요. 하지만 아직도 저는 어머니께 제대로 해 드린 것이 없습니다. 항상 바쁘다는 이유로, 또 공부하느라 피곤하다는 이유를 들어 어머니를 제대로 보살펴 드리지 못하고 있습니다. 그래서 이 시 ‘뿌리에게’가 제 마음에 와 닿았고, 꼭 어머니께 들려드리고 싶었습니다. 이 시는 흙의 순환적인 삶의 모습과 뿌리에 대한 흙의 헌신적인 사랑을 담고 있습니다. 이는 어머니께서 제게 주신 사랑을 떠올리게 합니다. 또 희생을 통해 다시 살아가는 흙의 모습에서 그 사랑의 의미를 깨닫게 됩니다. 오늘도 저는 어머니의 사랑을 가슴에 깊이 느낍니다. -김광홍(서울○○고 2학년)

1. 이들과 어머니의 글에 나타난 작품 수용 과정을 토대로 다음 표를 채워 보자.

	뿌리	흙
찾아낸 속성	<ul style="list-style-type: none"> • 도움을 받아 자신을 키우는 존재 • 뺨아 나가는 존재 	
연결한 대상		어머니

2. 아들의 글을 바탕으로 아들이 얻게 된 인식적, 미적, 윤리적 가치는 무엇인지 써 보자.¹³

인식적 가치 (깨달은 것)	
미적 가치 (감동, 공감한 것)	
윤리적 가치 (반성한 것)	

이는 문학의 수용 단위 중 ‘작품 내면화의 실제—나희덕의 『뿌리에게』를 읽고’라는 소단원의 본문과 학습 활동이다. 이 단원은 ‘문학 작품을 내면화하는 과정을 인식적, 미적, 윤리적 가치의 측면에서 살펴보자.’라는 학습 목표에 따라 나희덕의 시와 함께, 시를 읽고 느낀 점을 쓴 학생과 어머니의 편지글을 수록하고 있다. 여기에 수록된 학생의 편지글은 어머니에게 투정을 부렸던 개인적 경험을 투사하여 시를 읽고 있다. 그러나 반성문에 가까운 학생의 글에서 시의 표현을 탐색하면서 자신의 삶과 관련지어 시구의 의미를 생성해 나가는 과정은 찾아볼 수 없다. 단지 “흙의 순환적인 삶의 모습과 뿌리에 대한 흙의 헌신적인 사랑”으로 요약된 시의 주제를 자기 삶에 대한 성찰의 계기로 삼고 있을 뿐이다. 게다가 학습 활동은 시가 아니라 시에 대한 아들과 어머니의 편지글을 텍스트로 삼아, 다른 이의 작품 수용 사례에서 시의 인식적, 미적, 윤리적 가치를 찾도록 하고 있다. 이를 볼 때 작품 내면화의 실체는 텍스트의 의미화 과정에 독자의 가치를 투입하는 활동이 아니라 텍스트에서 뽑아낸 가치론적 주제를 인생의 교훈으로 받아들이는 활동에 다름 아니다. 이러한 내면화의 원리가 주로 바람직한 가치를 담은 시, 의미가 쉽게 전달되는 시, 순수하고 서정적인 시들의 선정을

13 『문학』, 창비, 2012, 102~104쪽.

통해 구현될 때, 학습자는 교훈적이거나 긍정적인 가치 특성 및 그러한 가치의 전달 기능을 시의 본질로 인식하게 된다.

한편 텍스트에 대한 독자의 참여를 강조하는 또 하나의 성취 기준은 공동체의 문화 발전에 참여하는 태도이다. 문학 작품을 내면화하는 태도가 독자의 개인적인 삶과 관련된 것이라면, 공동체의 문화 발전에 참여하는 태도는 공동체의 구성원으로서 연대하는 사회 전체와 관련된 것이다. 2009 개정 교육과정의 해설은 이를 다음과 같이 설명하고 있다.

(14) 문학 활동을 통하여 우리 사회의 다양한 공동체와 문제의식을 공유하고 소통한다.

인간은 다양한 층위의 공동체의 구성원이며, 다른 구성원들과 연대되어 있다. 공동체의 구성원으로서 우리는 환경 문제, 다문화의 문제, 사회적 약자의 문제 등 다양한 문제들에 직면해 있다. 문학 활동을 통해 현재 우리 공동체가 직면한 다양한 문제와 그에 대한 다양한 생각을 이해하려는 태도를 기른다. 이러한 태도는 자신이 갖고 있는 문제의식을 타인과 소통하고 문제 해결에 적극적으로 참여하게 함으로써 바람직한 공동체 문화를 만들어가는 데 기여할 수 있게 한다.

(15) 문학 활동을 통해 삶의 질을 높이고 공동체의 문화 발전에 참여하는 태도를 지닌다.

문학은 작품을 통해 자기 자신을 성찰하고, 삶의 본질을 이해하며, 자아와 세계의 관계 속에서 인생의 가치를 파악할 수 있게 해 준다. 또한 문학은 공동체 구성원 사이의 정서적 교류를 가능하게 하고 상호 존중감과 유대감을 지니도록 해 준다. 문학 활동을 통해 학생들은 바람직한 인성을 형성하고 삶의 질을 높이며 사회 전체의 문화 수준을 높일 수 있다. 한국 문화의 정수를 담은 작품들을 통해 자존감을 높이고 상생과 공존의 문화를 발전시키는 데에 적극적으로 참여할 수 있도록 한다.

(14)에서 강조하는 것은 “문학 활동을 통해 현재 우리 공동체가 직면한 다양한 문제와 그에 대한 다양한 생각을 이해하려는 태도”이다. 이는 문학의 현실 반영적 기능을 강조하는 것이자 동시대에 창작되고 있는 현재 진행형의 문학 실천을 문학교육의 장으로 끌어들이는 것이다. 특히 문학 활동을 통해 우리의 공동체가 직면한 다양한 문제들, 환경 문제, 다문화 문제, 사회적 약자 문제 등을 이해한다는 것은 작품에 나타난 주제 및 주제의식에 초점을 맞추는 것이다. 2007개정 교육과정에서는 이러한 공동체의 문제의식을 양성 평등, 사회적 소수자, 생태, 미래 사회 등으로 나열하고 있다. 이러한 공동체의 관심사를 공유하고 소통하고 해결해 나감으로써 “바람직한 공동체 문화”를 만드는 데 기여한다는 것은 문학 문화에 대한 참여라기보다는 문학을 통한 사회화에 가깝다. (15)에서는 문학 활동이 공동체 구성원 사이의 정서적 교류 및 상호 존중감과 유대감을 형성함으로써 사회 전체의 문화 수준을 높이도록 해준다고 본다. 여기서 문학 활동을 통해 참여하는 문화는 바람직한 인성, 삶의 질, 자존감, 상생과 공존의 문화 등과 관련된다는 점에서 예술 문화보다는 생활 문화에 가까운 것이다. 결국 문화 공동체를 강조하는 성취 기준은 문학의 윤리적 가치를 통한 학습자의 사회화를 목적으로 한다고 볼 수 있다. 여기서도 독자의 능동적 참여란 작품에 나타난 윤리적 가치를 받아들이는 활동에 불과하다.

이처럼 문학 교육과정에서 현재의 공동체가 직면한 다양한 문제의식이 강조되면서, 그러한 공동체의 현실을 반영한 최근의 시들이 교과서에 대거 수록되었다. 앞의 표를 보면 교육과정에 명시된 공동체의 문제의식에 따라 특정 주제별로 정전군(正典群)이 형성되고 있는 경향을 발견할 수 있다. 다문화 주제의 정전군으로는 꾸준히 이 주제에 천착해 오고 있던 하종오의 시들(『밴드와 막춤』, 『원어』, 『동승』, 『신분』)이 여러 종의 문학 교과서에 수록되었고 박후기(『불법체류자들』), 신용목(『붉은 얼굴로 국수를 말다』), 조인선(『사과

한 알』) 등 교과서에 알려지지 않은 작가의 시가 다문화 주제와의 관련성으로 호출되었다. 환경 주제의 정전군에서는 이문재의 여러 시편들(『광화문, 겨울, 불꽃, 나무』, 『산성 눈 내리네』, 『기념 식수』)과 김기택(『바퀴벌레는 진화 중』), 유하(『자동문 앞에서』), 박용하(『지구』), 정현중(『들판이 적막하다』) 등의 시가 수록되었다. 사회적 약자로서의 여성 주제 정전군에서는 문정희의 다양한 시들(『그 많던 여학생들은 어디로 갔는가』, 『작은 부엌의 노래』)과 고정희의 시(『우리 동네 구자명 씨』)가 대표격을 이루고 있다. 다른 한편 변화된 문화론적 관점에 따라 매체 및 인접 예술과의 상호텍스트성이 강조되면서 영상물이나 회화 또는 다른 시인의 시와 매개된 작품들이 주목을 받게 되었다. 장정일(『라디오와 같이 사랑을 끄고 켤 수 있다면』), 이승하(『이 사진 앞에서』), 정일근(『흑백 사진-7월』), 고재중(『세한도』), 도종환(『세한도』), 송수권(『세한도』), 김혜순(『납작납작-박수근 화법을 위하여』), 신달자(『편지2-이중섭 화가께』), 김선우(『감자 먹는 사람들』), 정진규(『감자 먹는 사람들』), 이장욱(『절규』), 김유선(『김광섭 시인에게』) 등이 그 예라 할 수 있다.

이러한 시인들의 목록을 보면 현대시 정전이 상당히 개방적이고 다양한 양상으로 변화되었다는 인상을 준다. 그러나 선정된 작품의 실체를 보면 최근 문학 현상의 다양성과 변화를 수용하기보다는 교육과정에서 제시한 가치를 기준으로 삼아 작품을 선정했다는 것을 알 수 있다. 독자의 능동적인 활동과 태도를 견인하기 위한 문화론적 관점의 도입은 현재의 문학 작품의 유통 및 향유 현상에 관심을 갖고 주체적으로 문학 문화에 참여하도록 하는 방향이 아니라, 문학 작품을 일종의 가치론적 담론으로 주제화하고 그러한 주제의식을 내면화하도록 이끄는 방향으로 현실화되었다. 이는 사실상 독자로 하여금 시라는 함축적 텍스트의 의미 실현에 참여하도록 하는 것이 아니라 시를 통해 특정한 공동체의 관심사에 참여하도록 하는 것에 불과하다.

5. 결론

시 자체의 문학성보다 독자의 문학 경험을 강조하는 시 교육의 변화는 정전의 권위를 해체하고 동시대의 창작 활동 및 문학 문화를 교육의 장으로 끌어들이었다. 그러나 겉으로 드러난 현대시 작품의 다양화나 유연화와 달리, 새로운 작품들의 선정에 적용된 기준과 원리는 특정한 가치와 주제를 선호하게 함으로써 오히려 현대시 정전을 편협하게 만들고 있다. 텍스트에 대한 독자의 능동적 참여라는 시 교육의 이상이 사실상 특정한 가치의 수용과 내면화로 굴절되면서, 최근 작품들의 수용을 통해 재구성된 현대시 정전은 현재의 다양한 문학 실천을 수용하기보다는 오히려 독자에게 문화적 편식증을 심어 주는 방향으로 구성되었다고 볼 수 있다. 이는 단순히 현대시 감상의 폭이 좁아지는 데 그치는 것이 아니라 ‘시’라는 개념 자체가 협소하게 구축된다는 것을 의미한다. 이처럼 교과서는 특정한 성취 기준에 따라 새로운 작품들을 선정하고 교육과정에서 설정한 문제의식 바깥의 작품들은 배제함으로써 과거의 시뿐 아니라 현재 창작되고 있는 시에 대해서도 정전화의 작업을 수행한다. 이러한 정전화는 최근 시들의 선택과 배제를 통해 결국 ‘시’에 대한 보수적 관념을 재생산하는 데 기여하며, 이는 교과서에서 배제된 최근 시의 새로운 양상이나 변화된 문학 현상의 수용을 어렵게 만들 우려가 있다.

앞에서 살펴보았듯이 제7차 교육과정 이래 정전의 확대 및 다양화가 실제로 독자 중심의 문학교육을 실현하는 방향으로 이루어졌다고 보기는 어렵다. 대체되거나 추가된 새로운 작품들에서 학습자의 경험이나 발달 단계에 대한 고려보다는 여전히 교육과정 입안자의 의도나 교과서 편찬자의 감수성이 더 쉽게 발견되기 때문이다. 특히 보통 교육이 대개 계몽의 이념과 연관된다고 할 때, 교육 정전의 구성은 학습자 자신의 요구보다는 학습자

에게 요구되는 교육 이념으로 기울어지는 경향이 있다. 3장에서 제시한 표의 시들을 보더라도 공동체에 대한 이해, 환경 문제, 사회적 약자의 문제 등 계몽적 의도를 지닌 시대적 주제들을 다루고 있는 것이 많다. 이는 현대 시 교육이 이전의 국가 및 민족 이데올로기부터 상대적으로 자유로워졌다고 할지라도, 여전히 당대의 시대적 과제를 다루어야 한다는 요구에 무심할 수 없다는 것을 보여준다. 반면 풍자나 알레고리, 전위성, 난해성, 실험성 등은 배제되어 있어 기존의 시 관념에 도전하는 미학적 변혁에 대해서는 보수적인 방어적 논리가 굳건하다고 볼 수 있다. 그렇다면 독자에 대한 강조가 기존의 문학 정전과 차별화된 교육 정전의 구성으로 나아간 것은 아니며, 현재로서는 자연을 소재로 한 서정시 혹은 자기 성찰적 서정시가 문학 정전과 교육 정전의 교집합을 형성하고 있다고 볼 수 있다.

| 참고문헌 |

1. 기본자료

제7차 교육과정에 따른 문학 교과서(18종)
2007개정 교육과정에 따른 문학 교과서(15종)
2009개정 교육과정에 따른 문학 교과서(11종)

2. 논문

강석, 「80년대 시 교과서 수용 양상」, 『비평문학』 44, 한국비평문학회, 2012.
김주환, 「고등 문학교과서 텍스트에 대한 교사와 학생들의 반응 연구」, 『교육과정평가연구』 16-3, 한국교육과정평가원, 2013.
김중진, 「문학 텍스트의 교육적 목록화와 선정 기준에 관한 연구」, 『국어교육학연구』 48, 국어교육학회, 2013.
김창원, 「문학능력과 교육과정, 그리고 매체」, 『문학교육학』 26, 한국문학교육학회, 2008.
민재원, 「문학 교육과정에서 '즐거움'의 구체화를 위한 예비적 고찰」, 『새국어교육』 98, 한국국어교육학회, 2014.
양정실, 「우리나라 문학교육 연구에서 독자반응 이론의 수용 현황과 전망」, 『문학교육학』 38, 한국문학교육학회, 2012.
오문석, 「문학교육의 위기와 문학교육 이론의 성장」, 『인문학연구』 40, 조선대 인문학연구원, 2010.
오연경, 「현대시 정전과 '해석 없는 시 읽기'의 가능성」, 고희우 외, 『국어교육, 어떻게 할 것인가』, 창비교육, 2014.
유성호, 「문학교육과 정전 구성」, 『문학교육학』 25, 한국문학교육학회, 2008.
윤여탁, 「한국의 문학교육과 정전: 그 역사와 의미」, 『문학교육학』 27, 한국문학교육학회, 2008.

3. 단행본

루이스 M. 로젠블랫, 김혜리·엄혜영 역, 『독자, 텍스트, 시』, 한국문화사, 2008.
엘리자베트 프로인드, 신명아 역, 『독자로 돌아가기』, 인간사랑, 2005.

Emphasis on Active Readers and Changes of Constructing Modern Poetry canon in Literature Education

Oh, Younkyung | Korea University

The paradigm of literary education has moved to the reader-centrism from the text-centrism. This transition of literary education have also changed significantly aspects of poems in textbooks, as well as aspects of teaching and learning methods. It is need to examine closely, however, whether the canon system which has been reorganized from the course of accepting the reader-response theory, in practice, supports the correspondence and active dialogue with the readers. This study reviewed the achievement standards newly introduced with changes in the purposes and characteristics of literary education, and examined critically specific aspects of modern poems newly selected according to such achievement standards.

The cultural perspective in literary education, introduced to support subjective activities and attitudes of the reader, was not led to allow the reader to engage actively in literary culture, but to internalize the value theme in literary works. The idealism of poetry education, the reader's engagement with poetry works, in fact, was turned into enlightening education to make the reader accept and internalize specific value theme in poems. As a result, the modern poetry canon reconstructed with the acceptance of recent poems should rather tend to instill cultural imbalances into the reader. The liberal education is usually associated with the Enlightenment, and construction of the educational canon tends to be inclined in the ideals of education required by the institution rather than their own requirements. It can be said that the modern poetry canon newly organized since 7th national curriculum, therefore, is under the enlightening ideals of literary education which make narrowly not only the appreciative activity of the learner but also concept of 'poetry' itself.

Key words : Return of the reader, Reader-response theory, Modern poetry canon, Attitude forming, Internalization, Cultural community, Functions of value trans-

mission

논문 접수일 : 2016.0.00 심사기간 : 2016.0.00~0.0 게재확정일 : 2016.0.00