



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

석사학위논문

문학 교과서에 나타난 비평교육 연구

- 제7차 고등학교 교육과정을 중심으로 -



제주대학교 교육대학원

국어교육전공

이 영 훈

2009년 8월



문학 교과서에 나타난 비평교육 연구

- 제7차 고등학교 교육과정을 중심으로 -

지도교수 문 성 숙

이 영 훈

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

2009년 8월

이영훈의 교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

제주대학교 교육대학원

2009년 8월



A Study of Criticism Education Reflected on Literature Textbooks

- Based on 7th National Curriculum for High School -

Lee Yeong-hun

(Supervised by professor Moon Sung-sook)

A thesis submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree
of Master of Education

2009. 8.

This thesis has been examined and approved.

.....
Thesis director, Moon Sung-sook, Prof. of literary criticism

.....
.....
Date

Department of Korean Language Education
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
JEJU NATIONAL UNIVERSITY



<국문초록>

문학 교과서에 나타난 비평교육 연구

이 영 훈

제주대학교 교육대학원 국어교육전공
지도교수 문 성 숙

이 연구는 문학교육을 일종의 비평교육으로 보는 관점에서 출발하여 문학교육 현장에서 비평교육이 제대로 이루어지지 못하는 원인을 교사들의 비평교육에 대한 인식의 부족, 교육과정과 문학 교재 구성의 불일치, 비평 교수·학습 방법의 부족 등으로 가정하고, 그 해결 방안을 모색하는 것을 목적으로 하였다. 이를 위해 1) 비평교육에 대한 선행 논의들을 바탕으로 비평교육의 개념과 전개 양상 및 문학 교육과정에 반영된 비평교육의 의미와 위상을 탐색하였다. 2) 제7차 교육과정의 문학 18종 교과서를 기초자료로 교과서에 반영된 비평문의 수록 현황과 자료적 의의, 단원과의 관련성, 학습활동 안내의 적절성 등 교재 구성에 대해 분석을 시도하였다. 3) 비평 텍스트를 대상으로 한 교수·학습 방안 모색에는 소홀했다는 반성을 바탕으로 비평 텍스트를 대상으로 한 효율적인 교수·학습 모형의 구안을 시도하였다.

연구 결과 및 의의는 다음의 몇 가지로 요약될 수 있다.

첫째, 문학비평교육을 ‘학습자로 하여금 문학에 대한 지식을 바탕으로 작품에 대한 개방적 태도를 함양하고 자신의 주체적 관점에 따라 작품을 이해·감상·평가하며, 그 결과를 작품을 근거로 하여 논리적으로 표현하는 능력을 길러주는 문학교육의 한 방법’으로 정의하였다. 비평교육에서 교사의 역할과 고등학교 문학과목이라는 학습자의 수준을 고려하였다. 교육활동의 결과가 학습자를 통해 발현되어야 함을 강조했다는 데 의의가 있다.

둘째, 비평교육에 대한 선행 연구와 제7차 문학 교육과정 검토를 통해 비평교육의 위상에 대해 고찰하였다. 문학교사의 비평교육에 대한 인식을 높이는 데 도움이 될 것이다. 반응중심 교수·학습 모형의 다양한 변용 노력과 쓰기 교육과 통

합된 비평교육의 전개도 비평교육에 대한 관심이 부족한 중등 문학에 활발한 연구의 계기가 될 수 있을 것이다.

셋째, 18종 문학 교과서에 수록된 비평문 분석을 통해 수록 작품의 빈곤, 비평 유형의 한계, 단원의 관련성 및 비평 활동 관련 학습활동 안내의 부족 등이 제시되었다. 이는 비평 텍스트가 갖는 읽기 자료로서의 중요성을 고려할 때 교재 편찬 과정에서 개선되어야 문제점을 제시했다는 의미가 있다.

넷째, 반응중심 교수·학습법을 변용함으로써 비평 텍스트를 대상으로 학습자 중심의 교수·학습 모형을 구안하여 제시하였다. 비평 텍스트를 대상으로 한 교수·학습 활동의 개선을 도모했다는 점에서 의미가 있다. 교수·학습 모형을 ‘도입 단계 → 비판적 반응 형성 → 반응의 명료화 → 반응의 심화·확장’의 4단계로 제시하였다. 1단계에서는 다양한 비평 관점 및 작품 텍스트를 활성화하고, 2단계에서는 비평 텍스트에 적용된 비평의 관점과 그에 따른 가치평가, 평가의 근거와 적절성을 따져보며, 3단계에서는 학습자들 간의 교류를 통해 반응을 명료화하도록 하였다. 4단계에서는 이전 단계를 통해 성취된 성과를 바탕으로 다른 관련 작품에 적용함으로써 비평적 사유의 심화와 확장을 추구하게 된다. 형식에 구애받지 않는 자유로운 글쓰기가 이루어질 수 있도록 지도하는 일이 필요한 단계이다.

이상과 같은 연구 결과를 통해 문학교육에서 비평교육에 대한 인식과 필요성을 높이게 될 것이다. 특히, 그 동안 소홀히 취급되어 온 비평 텍스트에 대한 관심과 활용, 비평 텍스트를 대상으로 한 교수·학습 모형의 제안 등은 학습자 중심의 비평 활동의 내용과 방법으로서 문학교실의 변화에 기여하게 될 것이다. 또한 학습자의 비평능력 향상을 추구함으로써 문학능력을 향상시키는 데도 중요한 역할을 하게 될 것이다.

목 차

I. 서 론	1
1. 문제 제기	1
2. 연구사 검토	2
3. 연구 범위와 방법	10
II. 교육과정에 반영된 비평교육	12
1. 문학교육에 대한 인식	13
2. 제7차 교육과정에 반영된 비평교육	15
III. 문학 교과서에 수록된 비평 분석	23
1. 수록 현황	24
2. 비평문 분석	26
1) 고전 비평	26
2) 현대 비평	37
3) 창작론	90
IV. 비평교육의 위상과 교수·학습 방안	101
1. 비평교육의 위상	101
2. 비평교육의 한계와 개선 방향	104
3. 비평 교수·학습 방안 모색	110
IV. 결 론	115

*참고문헌

*Abstract



I. 서 론

1. 문제 제기

제7차 교육과정의 큰 특징 중 하나가 수준별 교육과정의 도입이다. 이는 학습자 중심 교육의 강화를 의미한다. 이에 따라 국어과의 경우 국민공통기본교육 단계인 초등학교 1학년부터 고등학교 1학년(10학년)까지는 심화·보충형 수준별 교육과정을 운영하며, 고등학교 2~3학년(11~12학년) 단계에서는 과목선택형 수준별 교육과정을 운영하고 있다. ‘문학’ 과목은 바로 고등학교 선택중심 교육과정에서 보통교과의 심화선택과목 중 하나이다.¹⁾

특히, 제7차 교육과정에 이르러 문학과목의 경우 작품에 대한 이해와 감상 위주에서 벗어나 작품의 ‘수용과 창작’ 활동을 강조하고 있다. 작품의 가치평가와 태도에 대한 진술 등 기존의 ‘이해와 감상’보다 비평교육에 대한 심화된 입장을 반영하고 있다. 이는 국어 교과서 단원명에 ‘비평’이라는 용어가 등장하는 것으로도 짐작할 수 있다.²⁾ 또한 우리 문학에서 비평이 차지하는 비중이 적지 않으며 문학교육을 비평 활동의 일종으로 보기도 한다.

그러나 실제 문학교육 현장에서 비평교육은 제대로 이루어지지 않고 있다. 노명완 등에 따르면³⁾ 교사들은 학습자가 주체적으로 참여하는 과정중심 활동보다 작품에 대한 해석의 결과들을 더 많이 전달하기 위한 주입식 교육에 치중해 있다. 이는 문제풀이 중심 교육과 함께 학습자들의 문학교육에 대한 흥미를 떨어뜨리는 요인으로 작용한다. 그 동안 문학교육에 대한 연구는 시와 소설을 중심으로 이루어져 왔다. 최근에는 설화교육이나 고전문학교육과 관련된 연구를 집대성한

1) 2007년에 발표된 개정 교육과정에서는 수준별 교육과정 운영이 폐지되었다. 그러나 수준별 수업 운영에 관한 사항을 명시적으로 제시하는 등 제7차 교육과정의 학습자 중심 기조는 여전히 유지되고 있다.

2) 국어 교과서 (하)권의 대단원 중 ‘6. 표현과 비평’이라는 제목 아래에 정비석의 「산정무한(山情無限)」과 외국 작가의 「외국인의 눈에 비친 19세기 말의 한국」이라는 두 편의 기행문을 실어 비평 활동을 하도록 하고 있다. 그러나 실질적인 비평 활동으로 보기에 한계가 있다.

3) 노명완 외, 『창조적 지식기반사회와 국어과 교육』, 박이정, 2005, pp. 117~129 참조. 이에 대해서는 뒤에 가서 좀더 자세히 다루었다.

논저들도 발간되었다.⁴⁾

그러나 비평교육에 대한 본격적인 연구는 비교적 최근의 일이다. 연구 성과도 아직 다른 분야에 미치지 못한다. 비평 활동이 차지하는 비중이 높은 교육현장에서조차 비평교육에 대한 인식은 높지 않다. 이는 고등학교의 심화선택 교과인 문학 과목에 적용할 때 더욱 뚜렷해진다.

당장의 현실적 요구인 대학입학시험이 주요한 원인으로 제시될 것이다. 그러나 교사들의 비평교육에 대한 인식의 부족, 교육과정과 문학 교재 구성의 불일치, 비평 교수·학습 방법의 부족 등도 중요한 원인이 될 수 있다.

따라서 이 연구에서는 문학교육과 비평교육의 상관성을 전제로 첫째, 비평교육의 개념과 연구사 검토 및 문학 교육과정에 대한 검토를 통해 비평교육의 의미와 위상을 고찰하고 둘째, 18종 문학 교과서에 수록된 비평 현황 분석을 통해 비평교육을 위한 교재 구성의 적절성을 따져보며 셋째, 비평을 대상으로 한 구체적인 교수·학습 모형을 제안하는 것으로 비평교육이 학교현장에서 활발하게 이루어지지 못하는 이유를 밝히고 그 해결방안을 모색해 보고자 한다.

2. 연구사 검토

그동안 문학교육에서 비평을 거론하면서 ‘비평 활동’, ‘비평 행위’, ‘비평에 대한 교육’ 등의 용어는 빈번하게 사용되었지만, ‘비평교육’이라는 용어를 사용하거나 그것의 개념을 뚜렷이 하고자 하는 논의는 많지 않다.

이 연구에서는 학습자를 중심으로 이루어지는 문학교육에서 ‘비평교육’이라는 용어에 대한 개념 설정이 필요하다고 보고 그간 연구자들의 언급을 살펴보고자

4) 시와 소설은 삶의 총체적인 모습을 반영하는 영역으로 문학교육의 중추적인 부분이다. 따라서 문학교육에서 시나 소설과 관련한 연구나 논저들은 구체적 열거가 필요 없을 정도로 많다. 고전문학의 경우에도 최운식 외의 『설화·고소설 교육론』(민속원, 2002)에서 구비문학교육, 설화교육, 전래동화교육 등으로 나누어 그간의 설화교육의 연구 성과를 집대성하고 설화가 지닌 교육적 성격과 설화교육의 목적과 방법 등에 대해 고찰하였으며, 김덕현은 『시조문학교육론』(박이정, 2004)을 통해 시조교육 관련 연구 성과와 의의를 논하고, 제7차 교육과정의 시조 텍스트 수록 실태 분석을 바탕으로 시조의 문학교육적 의미 탐색과 지평 확대 방안 등에 대하여 논하였다.

한다. 비평교육이라는 용어와 관련된 언급들을 몇 가지 제시하면 다음과 같다.

- 어떤 도그마에서 벗어나는 교육이념을 생각한다면 도그마에서 벗어나고자 하는 학습자의 지향은 적극적으로 모색되어야 하는 것이다. 비평교육이 차지하는 지점은 바로 이곳이다.⁵⁾
- 비평교육은 학생들이 문학작품을 섬세하게 논리적으로 읽을 수 있는 비평능력을 신장시키는 데에 목적이 있다.⁶⁾
- 문학비평교육은 학습독자가 문학작품에 대해 주체적으로 의미를 구성하고, 객관적으로 표현하는 문학교육 방법이다.⁷⁾
- 비평 활동 교육은 최종적으로 지혜의 습득을 지향해야⁸⁾

임경순의 언급은 학습자의 문학작품에 대한 개방적 접근 태도와 의미의 다양성을 지향했다는 점에서 의미가 있다. 김현수는 비평교육을 통해 학습자들의 어떤 변화를 추구할 것인가에 대한 견해를 피력했다는 점에서 비평교육의 개념에 대한 분명한 인식을 보여준다. 서민정은 문학비평교육의 개념 설정을 처음으로 제안했다는 데 의미가 있다. 문학작품을 읽는 처음에는 학습독자 중심으로 비평이 이루어지고 점차 객관적인 입장에서 작품의 의미를 구성하며 최종적으로 그에 대한 근거를 찾는, 문학비평 활동의 단계적 수행방식에 근거한 개념 설정이다. 비평교육은 지혜의 습득을 지향해야 한다는 김성진의 주장도 이러한 비평교육에 대한 개념 설정의 연장선에 있다. 학습자의 역할을 강조하여 '비평 활동 교육'이라 한 점도 특기할 만하다. 문학이 인생에 대한 탐구라면 문학작품을 대상으로 하는 비평 활동은 삶의 지혜를 습득하는 과정이 되어야 할 것이다.

이상의 논의를 바탕으로 몇 가지 전제를 제시하고 좀더 구체화하여 개념을 진술해 보고자 한다.

첫째, 비평교육은 문학에 대한 지식을 활용하여 비평 텍스트를 형성하는 내용을 포괄하는 개념이어야 한다. 둘째, 고등학교 문학교육 현장의 텍스트 중심, 교

5) 임경순, 「비평교육에 대한 일 고찰 : '낙동강' 논의를 중심으로」, <선청어문> 25(1997. 12), 서울대학교 사범대학 국어교육과, 1997, p. 227.
6) 김현수, 「국어 교과에 쓰이는 감상, 비판적 읽기, 비평 등의 용어에 대한 소고」, <새국어교육> 제76호 (2007. 8), 한국국어교육학회, 2007, p. 80.
7) 서민정, 「문학비평 교수-학습 방안 연구 - 초등 학습독자를 중심으로」, 한국교원대학교 석사논문, 2007, p. 24.
8) 김성진, 「비평 활동 교육의 내용 연구」, 서울대학교 박사논문, 2004, p. 11.

사 중심 수업에 대한 반성을 함축해야 한다. 셋째, 교육과정에 반영된 문학교육의 목표를 포괄하여 학습자의 주체적 활동을 강조하는 개념이어야 한다. 넷째, 문학교육에서 학습자의 비평 활동의 성격과 문학 교사의 역할에 대한 고려를 포함하는 진술이어야 한다. 다섯째, 문학 텍스트를 객관적 근거로 하여 논리적으로 표현하는 활동을 포괄하는 개념이어야 한다. 이는 이상섭의 “한 가지 부인할 수 없는 사실은 문학작품 자체에 대한 면밀하고도 편견 없는 관찰이 어떤 종류의 비평에서나 피할 수 없다.”⁹⁾는 지적을 수용하는 것이다.

이상의 논의를 정리하면 비평교육은 학습자로 하여금 문학에 대한 지식을 바탕으로 작품에 대한 개방적 태도를 함양하고 자신의 주체적 관점 설정에 따라 의미를 재구성하여 논리적으로 표현하는 능력을 길러주는 문학교육의 한 방법이라고 할 수 있다. 학습자로 하여금 여러 비평의 관점에 대한 개방적 태도를 바탕으로 능동적이고 주체적으로 작품을 이해·감상·평가하며, 그 결과를 작품을 근거로 하여 논리적으로 표현하는 능력을 길러주기 위해 이루어지는 일체의 의도적 행위인 것이다. 특히, 국민공통기본 교육과정을 마친 후에 이루어지는 심화선택 과목인 문학과목에서 비평교육의 의의는 이러한 학습자의 단계적 비평 활동을 전제로 한 개념 설정을 고려할 때 매우 적절하다.

이와 같은 비평교육에 대한 논의가 이루어지기 시작한 것은 1988년 12월에 한국 최초의 본격적 문학교육 이론서인 『문학교육론』이 간행되면서부터이다. 이 책의 「제6장 문학교육의 영역확충」에서 ‘문학교육과 문학비평’에 대한 논의가 이루어졌는데 이것이 문학교육과 문학비평에 대한 논의의 시발점이다.

구인환은 여기서 작가·작품·독자의 역동적 소통을 기초로 한 문학현상론적 교육론을 정립하였다. 그는 문학교육이 문학 텍스트에 대한 이해·감상·평가 능력을 길러주어야 한다는 점에서 문학비평과 이론상 또는 현상적인 구조 동일성을 갖는다고 보고, 문학비평이 지닌 설명적 기능과 평가적 기능을 문학교육의 장에 끌어들이야 된다고 하였다.¹⁰⁾ 문학교육은 학생들에게 비평가적 안목을 길러주는 것으로 봄으로써 문학교육에서 비평교육의 필요성을 제기한 것이다.

우한용도 문학작품을 작용태로 보는 구인환의 관점을 계승하여 문학교육은 비

9) 이상섭, 『문학비평용어사전』, 민음사, 1984, p. 113.

10) 구인환 외, 『문학교육론』, 삼지원, 1988, pp. 341~343 참조.

평 행위에 해당한다고 하였다.¹¹⁾ 김상옥은 작품이 문학의 전부라는 그릇된 이해에서 벗어날 것을 주장하는 입장에서 비평 일반을 어떻게 가르치고 배울 수 있겠는가 하는 점에 대한 설득력 있는 논구가 필요하다고 보았다.¹²⁾ 그는 또한 문학교육 목표에서 ‘이해’와 ‘감상’을 비판하고 적극적이고 객관적인 면을 고려하여 ‘해석’과 ‘평가’라는 용어를 쓸 것을 제안했다. 문학 텍스트의 해석과 평가는 비평적 텍스트로 생산되어야 한다고 보았다.

이들은 모두 문학교육에서 비평교육의 필요성과 함께 문학교육은 넓은 의미에서 비평 행위라는 일관된 입장을 견지하였다. 문학교육과 비평을 동일선상에서 거론하기 시작했다는 데 의의가 있다. 특히, 김상옥이 비평적 텍스트 생산을 주장한 것은 비평교육에 대한 원론적 언급에서 벗어나 분명한 인식을 보인 것이다.

문학교육과 비평교육의 관계에 대한 이론적 탐색과 함께 기존의 문학교육에 대한 반성을 바탕으로 비평교육의 방향과 내용 영역에 대한 논의가 본격적으로 시도되었다.¹³⁾

경규진은 문학교육을 지식 항목의 교육 수준으로 축소시키는 심각한 문제를 야기해 왔다는 신비평에 대한 반성에서 출발하여, 학생들의 문학능력 발전을 돕기 위해서는 여러 비평이론들의 다양한 관점이 개방적으로 주어져야 함을 강조하였다. 임경순도 신비평적 관점에 대한 비판에서 출발했다는 점과 ‘문학에 대한 다방면적 접근 능력을 함양’시킬 수 있는 비평교육의 중요성을 지적했다는 점에서 경규진과 유사하다.

엄혜영은 형식주의적 비평과 독자반응비평의 한계와 모순을 지적하고 작품과 독자 수용이라는 두 측면의 균형을 강조하였다. 문학비평에서 독자의 위상을 작품과 대등하게 본 것이다. 유성호도 독자반응비평에 대한 반성에서 출발하였다.

11) 우한용, 「소설교육의 기본구도」, 『소설교육론』, 평민사, 1993, p. 36 참조.

12) 김상옥, 「문학이념과 문학교육」, 『문학교육의 방법』, 민족문학교육회편, 한길사, 1991, p. 59 참조.

13) 이러한 방향의 연구들은 다음과 같다.

경규진, 「문학 이론과 문학 교육」, <한국어문학연구> Vol.6 No.1(1994), 한국외국어대학교 사범대학 한국어문학연구회, 1994.

임경순, 앞의 논문.

엄혜영, 「‘문학비평’으로서의 ‘문학교육」, <한국어교육> 통권 제21호(2005. 3.), 한국어문교육학회.

유성호, 「시 교육에서 비평의 위상과 역할」, <국어교육> 제108호(2002. 6.), 한국국어교육연구학회.

김미혜, 「생산적 사유로서의 문학비평과 문학교육 - 임화의 비평 텍스트를 중심으로」, <국어교육연구> Vol.15(2005), 서울대학교 국어교육연구소, 2005.

김현수, 앞의 논문.

김성진, 앞의 논문.

학습자의 문학적 소양이 결여될 경우 문학교육의 탁월성은 기대하기 어렵다는 것이다. 학습자의 비평적 기능 향상과 비평적 에세이 쓰기를 강조하였는데, 올바른 비평교육을 위한 쓰기 교육과 읽기 교육의 통합을 제시했다는 점에서 평가할 만하다.

위 경규진이나 임경순, 엄해영, 유성호 등은 비평교육 현실에 대한 반성에서 출발하여 학습자의 중요성에 주목했다는 공통점이 있다. 모두 학습자의 문학에 대한 다방면적 접근 능력을 함양해 주는 비평교육의 방향을 제시했다는 점에서 문학교육의 본질적 목적에 닿아 있다.

김미혜는 문학교육에서 학습자의 문학적 사유¹⁴⁾를 강조하였다. 문학적 사유는 학습자를 ‘생산자’의 위치로 끌어올리면서 학습자 자신의 삶과 문학교육을 연결하는 중요한 축으로 강조된다. 김현수는 학습자가 좋은 작품을 선별하여 읽고, 그것의 가치를 실질적으로 체득하는 비평교육이 중요함을 지적하였다. 그의 연구는 제7차 교육과정과 개정 교육과정에 반영된 비평적 성격에 대해서도 함께 고찰하였다는 점에서 위의 다른 논의들과 좀더 차별화된다.

이들 두 사람의 논의는 문학현상의 소통 작용에서 수용자의 주체적 역할을 강조한다는 점에서 독자반응비평에 닿아 있다. 김현수의 경우 교실에서 비평교육을 실행하고자 할 때 제기될 수 있는 평가 기준을 마련해야 한다는 과제를 거론하였다. 이는 7차 교육과정에 수용된 반응중심 학습법의 한계를 보완하려는 노력으로 평가할 수 있다. 그런 면에서 유성호와 엄해영의 논의의 연장선상에 있다.

김성진은 1930년대 중·후반의 인상주의 비평, 주지주의 비평, 리얼리즘 비평 텍스트에 나타난 지배적 속성을 바탕으로 학생들이 수행할 수 있는 비평 활동의 교육 내용을 구성하였다.¹⁵⁾ 이 과정에서 ‘지혜의 확장’이 비평 활동의 궁극적인 목표임을 논증하였고, 학생의 발달 수준에 맞는 비평 능력과 활동의 위계화를 과제로 제시하였다.

14) 그녀에 의하면 문학적 사유란 ‘인간 삶의 구체적 국면에 대한 인식(의 과정)’이며, 문학이 언어를 통해 세계의 질서를 구성한다고 할 때 세계의 질서를 창조하고 해석하는 행위와 관련되는 행위이다. 김미혜, 앞의 논문, p. 302.

15) 그는 비평교육 내용으로 (1) 공감의 표현과 창작과정의 추체험을 주된 내용으로 하는 인상 기술 중심 활동 (2) 기법의 탐구, 상호 텍스트성의 구성을 중심 내용으로 하는 설명 중심 활동 (3) 맥락의 복원과 가치의 전유를 세부 내용으로 하는 사회·역사적 가치 탐구 중심 활동 등을 제시하였다. 이를 통해 문학읽기의 윤리적·사회적 기능 회복이 가능하다고 보았다. 앞의 논문, pp. 116~136 참조.

이상에서 보듯이 문학교육에서 비평교육의 방향은 학습자들의 문학능력 향상을 지향해야 한다. 비평교육의 내용 면에서도 비평이론들의 다양한 관점에 대한 개방적인 태도와 작품에 대한 다방면의 접근능력 향상을 논하였다. 읽기뿐만 아니라 쓰기에 대해서까지 언급함으로써 비평 활동은 쓰기영역과 통합적으로 이루어져야 한다는 인식을 보여주었다. 문학교육에서 비평교육의 필요성과 중요성이 교육현장과 밀접한 방향으로 구체화되고 있다는 점에 의미가 있다.

학교현장 적용을 전제로 교수·학습의 실천적 방안을 제시하고자 하는 연구들도 이어졌다.¹⁶⁾

정현숙은 문학교육 방법론의 탐구는 교사 중심이 아닌 학생 중심이 되어야 한다는 관점에서 현진건의 「고향」을 대상으로 독자반응 비평의 원용 가능성을 고찰하였으나, 구체적 방안의 제시에는 이르지 못하였다. 경규진은 반응중심 문학이론을 본격적으로 국내에 소개하고 구체적 교수·학습 방안을 바탕으로 그 효과성을 검증하였다.¹⁷⁾ 그 후 현장 적용을 위한 여러 연구가 이어졌는데 모두 분석주의와 획일적인 문학교육을 극복하고자 하였다. 특히, 김선배는 제7차 교육과정에서 문학교육의 주요 학습전략으로 활용되고 있는 학습자 중심의 ‘반응중심학습법(response-based learning method)’이 문학 교수-학습에 어떤 적용 양태로 존재하는지에 대한 비판적 고찰을 통해 그간의 논의를 정리하고 발전적 교수·학습의 방향을 제시하였다.¹⁸⁾ 반응중심 학습법의 한계에 대한 그간의 논란을 불식

16) 이러한 방향의 연구들은 다음과 같다.

정현숙, 「문학교육과 문학비평」, <어문연구> 76호, 한국어문교육연구회, 1992, 12.

경규진, 「반응중심 문학교육의 방법 연구」, 서울대학교 박사논문, 1993.

김선배, 「반응중심학습법의 현장적용에 대한 비판적 고찰」, <문학교육학> 제21권, 한국문학교육학회, 2006. 서민정, 앞의 논문.

권혁준, 「문학비평 이론의 시교육적 적용에 관한 연구 - 신비평과 독자반응이론을 중심으로-」, 한국교원대학교 박사논문, 1997.

선주원, 「비평적 시 읽기와 비평적 에세이 쓰기」, <현대문학의 연구> Vol.21(2003), 한국문학연구학회, 2003.

임경순, 「비평적 문식력 신장을 위한 쓰기 교육 - 평전(評傳)을 중심으로 -」, <국어교육학연구> Vol.15(2002), 국어교육학회, 2002.

박영민, 「비평문 쓰기를 통한 작문 지도 방법 연구」, 한국교원대학교 박사논문, 2003.

17) 반응중심 교육론은 독자반응이론으로 통칭하기도 하나 경규진은 로젠블랫(L. M. Losenblatt)의 거래이론과 반응중심 접근법을 바탕으로 독자반응이론과 차별화하였다.

18) 그는 초등학교 교사용 지도서에 제시된 반응중심 교수·학습 과정안을 검토하여 학년별 불균형, 읽기 영역에의 제한, 부적절한 적용, 학습과정의 불안정성 등의 문제를 제기하였다. 김선배, 앞의 논문, pp. 214~216 참조. 특히, 그는 우리나라 문학교육 현장에 반응중심 문학이론 소개와 방향 설계, 최초의 현장 적용과 검증, 반응중심학습법이 주요한 문학 교수·학습법으로 정착 등을 바탕으로 경규진의 역할을 높이 평가하였다.

시키고 현장 적용성을 높이고자 했다는 점에서 평가할 만하다.

서민정은 블레이치(Bleich)의 독자의 작품 재창조 단계와 펠트만(Feldman)의 미술 비평 단계별 활동, 스킨(Scholes)와 김중신 등의 연구를 바탕으로 초등 학습독자를 위한 문학비평 교수·학습 모형을 구체적으로 구안하였다. 그러나 반응중심 학습법과 뚜렷하게 차별화되지는 않는다.¹⁹⁾

권혁준은 신비평과 독자반응이론에 대한 검토를 통해 두 이론을 상보적으로 통합 적용한 시 읽기 교수·학습 모형을 제안하였다. 그는 신비평이 한국 시 교육에 끼친 공적을 검토하고 신비평에 대한 비판을 반박함으로써 미적·사상적 구조물인 문학작품 이해를 위한 신비평의 의미를 강조했다. 그는 특별한 의미가 있다.

선주원은 시 텍스트에 대한 의미 구성과 문학능력 증진을 위한 비평적 시 읽기와 비평적 에세이 쓰기를 제시, 읽기와 쓰기 교육의 통합을 통한 비평적 시 읽기 방안을 모색하였다. 임경순은 비평적 문식력을 기르기 위한 평전쓰기를 제시하였는데 비평 행위의 일종인 평전쓰기는 쓰기능력만이 아니라 비평적 사고력 신장을 도모할 수 있다고 보았다. 이들은 궁극적으로 학습자의 비평능력 향상을 추구한다는 점에서 공통되며 쓰기와 읽기의 통합적 활동을 추구했다는 데 비평 교육적 의미가 있다.

박영민은 제7차 문학 교육과정에서 교수·학습의 한 방안으로 제시한 비평문 쓰기 교육을 위한 교수·학습 모형을 구안하고 그 절차를 상세화하였다. 교육과정에 충실한 문학교육을 시도하였다는 평가가 가능하다.

이상의 연구들은 모두 문학교육에서 비평의 중요성을 인식하고 있으며, 학습자의 비평능력 제고를 위한 교육내용, 여러 가지 쓰기교육 방안 모색 등 학교현장의 실제적 요구에 부합하는 구체적인 교수·학습 모형을 제시하기 위해 노력했다는 점에서 현장 적용의 근거와 방향을 알려준다. 특히 반응중심 학습법을 바탕으로 한 학습자 중심의 일련의 연구들은 문학교육에서 학습자의 능동적이고 주체적인 활동에 주목한다는 점에서 비평교육과 관련하여 큰 의미를 갖는다. 구체

19) 서민정의 연구는 처음으로 비평교육에 대한 개념 정의를 제안했다는 점, 초등학교 국어과 교육과정에 반영된 비평교육의 위상을 검토했다는 점에서 의미가 있다. 그리고 이 연구가 비평교육의 전개 양상을 개괄적으로 살핀 것과는 달리 선행 연구 검토에 있어서도 '문학 교수-학습 모형 관련 연구'와 '문학비평교육의 수행 방법 관련 연구' 등으로 나누어 구체적으로 검토한 점에서도 참고할 만하다.

적인 교수·학습 모형의 제시로 현장 적용의 가능성을 높였다.

이상의 논의들을 종합해 볼 때 대체로 다음과 같은 몇 가지 공통적인 인식과 전개 양상을 보이고 있다.

첫째, 문학교육에서 비평교육의 중요성을 주장한 이면에는 수용자(학습자) 중심의 관점이 반영되어 있다. 이는 문학교육의 대상이 전통적인 ‘작품’만 아니라 그것의 생산과 수용, 문학에 대한 비평적 논의까지를 포함하는 ‘문학현상’이라고 보는 공통된 인식을 보여주는 것이다.

둘째, 문학교육과 비평교육의 차이, 그리고 문학교사와 비평가의 차이를 분명히 인식하면서도²⁰⁾ 문학교육의 목적을 문학현상에 대한 비판적 시야의 확장, 곧 작품의 다양한 의미와 가치 판단 능력의 향상에 있다고 봄으로써 비평교육의 필요성을 강조하였다.

셋째, 이러한 연구자들의 인식은 현장교육에 접목되면서 자연스럽게 반응중심 학습법으로 수렴되고 변화하는 전개 양상을 보이고 있다. 이들은 기존의 신비평을 비롯한 다양한 비평 양식에 대한 비판적 수용과 반응중심 학습법 자체에 대한 비판과 변용 가능성을 고찰함으로써 반응중심학습법이 기존의 모든 비평이론을 수단으로 포괄할 수 있는 이론이라고 결론하고 있다.

그러나 아직도 몇 가지 한계를 지적하지 않을 수 없다. 첫째, 비평교육 연구 대부분이 초등학교 학생들을 대상으로 하고 있으며, 중등 문학에서의 비평교육에 대한 연구는 드물다. 둘째, 비평교육을 위한 자료로서 비평 텍스트의 역할과 중요성을 고려할 때 비평 텍스트에 대한 연구는 찾아보기 어렵다. 셋째, 지금까지 문학교육에서 이루어진 거의 모든 교수·학습 방안은 문학 텍스트를 대상으로 한 것이며, 비평 텍스트를 대상으로 한 교수·학습 방안의 제시는 찾아보기 어렵다.

따라서 제7차 고등학교 문학 교육과정에 나타난 비평교육의 성격과 18종 문학 교과서에 수록된 비평 분석 등을 통해 바람직한 비평교육의 방향을 모색하는 일이 필요하다.

20) 문학비평과 문학교육의 차이점과 공통점에 대한 논의는 엄혜영의 「문학비평의 문학교육 적용에 관한 연구 : 문학과 읽기, 쓰기의 포괄적 지도를 위한 수업 모형에 관한 시론」 [〈한국어교육〉 통권 제20호(2004. 8), 한국어문교육학회] 에서 자세히 정리하였다.

3. 연구 범위와 방법

이 연구는 그동안 학교현장에서 이루어져온 텍스트 중심, 교사 중심의 문학교육이, 학습자 중심의 ‘문학능력의 세련’을 중시하는 문학교육으로 변모됨으로써 학생들의 비평 활동의 증가와 심화를 요구하고 있다는 전제에서 출발한다.

연구의 범위는 제7차 교육과정을 중심으로 한다. 고등학교 심화선택과목인 ‘문학’ 과목의 교육과정과 18종 문학 교과서에 실린 비평을 주 고찰 대상으로 제한한다.

연구 방법은 텍스트 분석을 중심으로 한다. 제7차 교육과정에 반영된 비평교육의 성격과 위상을 고찰하기 위하여 제6차 및 제7차 고등학교 교육과정을 분석한다. 18종 문학 교과서에 수록된 비평 현황과 원전의 수록 양상, 내용 분석, 자료적 의의, 학습활동 안내의 적절성, 단원의 관련성 등을 고찰하기 위해서는 통계적 방법과 분석적 방법을 병행한다.

이 연구에서 사용하는 ‘비평’의 의미는 ‘문학 작품을 바탕으로 작가의 창작과 독자의 합리적인 가치 평가에 도움과 지침을 제공해주는 활동’²¹⁾이라는 제한된 의미보다, 문학교육에서 ‘작품을 바르게 이해하도록 하기 위한 방안’으로서의 비평이다. 특히, 단순한 지식 습득이나 교사의 강의를 수용하는 것과 같은 수동적 역할에서 벗어나 학생들이 문학 학습 활동에 능동적으로 참여함으로써 의미를 형성하고 가치를 평가하는 ‘학습의 과정’에 초점을 둔 개념이다. 이러한 관점에서 김성진이 사용한 ‘비평 활동’이라는 용어와 같은 의미로 본다.²²⁾

이와 함께 이 연구에서는 다음과 같은 단계로 나누어 논의를 전개하고자 한다.

제2장에서는 교육과정에 문학교육에 대한 인식이 반영된 시기와 제7차 문학교육과정에 반영된 비평교육의 성격과 위상에 대해서 고찰함으로써 문학 교과서에 수록된 비평문 분석의 필요성을 제시하고자 한다.

제3장은 앞에서의 고찰을 바탕으로 제7차 교육과정에 따른 18종 문학 교과서

21) 이상우 외, 『문학비평의 이해』, 집문당, 1995, pp. 13~18 참조.

22) 김성진, 앞의 논문, p. 12. 그는 문학교육의 맥락에서 비평을 하나의 장르로 볼 것이 아니라 작품 수용에서 작품에 대한 반응의 생산에 이르는 모든 과정에 걸쳐 있는 활동으로 규정하는 것이 적절하다고 보고 이를 강조하기 위하여 ‘비평 활동’이라는 용어를 사용하였다.

를 대상으로 비평의 수록 양상을 고찰한다. 고전비평과 현대비평, 그리고 창작론 외의 여러 비평들에 대해서도 간략히 살필 것이다. 전체적으로는 현대비평에 중점을 두어 검토할 것이다.

제4장에서는 제7차 문학 교육과정과 18종 문학 교과서에 수록된 비평 분석을 바탕으로 비평교육의 위상을 검토하게 될 것이다. 그리고 문학교실에서 비평교육이 활발하게 이루어지지 못하는 한계와 개선 방향을 고찰하고, 그 개선 방안의 하나로 고등학교 문학 시간에 활용할 수 있는 비평 텍스트를 대상으로 한 적절한 교수-학습 모형을 제안해 보고자 한다.

위와 같은 고찰과 분석 과정을 종합함으로써 고등학교 문학교육에서 비평교육에 대한 인식 고양과 문학 교재 구성의 방향, 교수·학습 방안 등에 대한 성찰의 계기를 제공할 수 있을 것이라 생각한다. 특히, 지금까지 대부분의 문학교육에 대한 연구가 시와 소설을 바탕으로 하였다면, 이 연구를 통해 학습자의 비평능력 향상을 위한 비평 텍스트의 역할과 필요성에 주목하게 될 것이라 본다.

문학교육에서 그 동안 소홀히 취급되어 온 비평 텍스트에 대한 관심과 활용, 비평 텍스트를 대상으로 한 교수·학습 모형의 제안 등은 학습자 중심 비평 활동의 내용과 방법으로서 문학교실의 변화에 기여할 것이다. 또한 ‘문학의 수용과 창작 활동을 통하여 문학 능력을 길러, 자아를 실현하고 문학 문화 발전에 능동적으로 참여하는 바람직한 인간을 기른다.’는 문학과목의 목표에도 부응하게 될 것이다.

II. 교육과정에 반영된 비평교육

이 연구에서 문학비평을 보는 관점은 고도로 전문화된 비평가의 행위로 보는 것이 아니라 문학 작품을 따져 읽고, 자신의 생각을 논리적으로 구성할 수 있는 능력을 갖춘 독자라면 누구든지 할 수 있는 행위로 보는 관점이다. 그리고 비평교육에서 문학이론은 지식으로서가 아니라 방법으로서 기능하여야 하며, 작품에 대한 개방적 접근 태도를 함양하는 것이 되어야 한다. 그래야만 비평교육은 문학비평과 구별될 수 있을 것이다.

국어교육에서 문학비평교육²³⁾에 대한 논의는 문학교육에 대한 논의가 본격적으로 이루어지기 시작한 시기와 관련된다. 문학교육의 내용에 대한 관심에서 학습자 중심 문학교육의 과정과 방법에 대한 관심으로 인식의 변화가 이루어진 결과라고 생각된다. 이는 점차 교육의 결과는 학습자를 통해 발휘되어야 한다는 생각, 곧 교육에서 학습자의 중요성에 대한 인식의 확산으로 이어졌다. 문학교육의 궁극적인 목적도 단순히 지식의 전수나 ‘이해와 감상’의 수준을 넘어서 학습자들이 그것을 주체적이고 능동적으로 평가하고 그 결과로 비평 텍스트를 생산하는 능력을 향상시켜 주는 것이어야 한다는 데까지 이르게 된다. 문학교육은 문학비평과 일치된다고 본 그리블(Gribble)의 다음 언급이나 문학비평교육에 대한 사전적 의미에서도 이와 같은 시사점을 얻을 수 있다.

문학작품에 적절하게 반응하는 것을 배우는 것, 또 그것을 분명하게 나타내는 방법을 배우는 것은 부분적으로는 형식과 내용의 유기적 상호 작용을 올바르게 나타낼 수 있는 담화의 형식의 사용을 배우는 것이 된다.²⁴⁾

비평교육(批評教育)이란 문학비평의 다양한 방법들이 제기한 문학 분석의 틀과 개념을 숙지, 특정의 문학 작품에 대한 주관적인 해석이나 감상의 수준을 넘어 그 작품의 객관적 본질에 보다 접근할 수 있는 감식안(鑑識眼)과 원리(혹 한 작품을 통시적이면서도 공시적으로 규정할 수 있는 안목)를 습득하는 모든 과정이라고 할 수 있다.²⁵⁾

23) 이 연구에서는 진술의 편의성을 위하여 ‘문학비평교육’을 ‘비평교육’으로 줄여서 사용하고자 한다.

24) Gribble·나병철 역, 『문학교육론(Literary Education : A Revaluation)』, 문예출판사, 1988, pp. 78~79 참조.

그렇다면 국어 교육과정에서 문학교육에 대한 명시적 언급이 이루어지기 시작한 것은 언제부터인가. 그리고 제7차 교육과정에 이르러 비평교육에 대한 인식은 어떻게 반영되어 있는가. 이들 문제에 대한 검토는 제7차 교육과정의 18종 문학 교과서에 반영된 비평교육의 양상을 고찰하는 전제가 될 것이다.

1. 문학교육에 대한 인식

언어를 매개로 하는 형상과 인식의 복합체로서의 문학²⁶⁾은 인생을 구체적으로 탐구하고 표현하는 창조의 세계이다. 예술적 형상화 과정을 거친 미적 구조인 문학은 개인적 삶의 반영인 동시에 사회 현상의 반영으로서 자신과 타인 그리고 사회를 새로운 시각에서 인식하게 하고 정서를 함양시켜 준다. 우리가 문학 작품을 읽는 이유도 단순히 작가가 창조해 놓은 세계를 인식하는 데 그치는 것이 아니라 그것이 갖고 있는 미적·윤리적 측면을 이해하고 감상함으로써 자신의 삶으로 내면화하는 데 있다. 이처럼 문학은 본질적으로 교육적 성격을 구비하고 있다. 아이리스 머독(Iris Murdoch)은 “예술 형식과 취향(taste)의 발전에 친숙해지는 것은 하나의 교육”으로, “예술은 단연코 우리가 갖는 가장 교육적인 활동이며, 경쟁자인 철학이나 신학, 과학보다도 훨씬 더 그렇다.”고 하였다. 그렇기 때문에 “독재자나 권위주의적인 도덕가는 예술과 문학을 가장 두려워한다.”고 하여 문학이 갖는 교육적 성격을 중시하였다.²⁷⁾

교육은 인간행위의 가치 있는 변화를 추구하는 의도적이고 목표지향적인 활동이다. 국어교육의 목표는 언어사용능력의 신장에만 머무는 것이 아니라 그것을 바탕으로 개인의 자아실현이나 인격의 완성, 가치 있는 문화유산의 계승과 발전 등으로 포괄될 수 있다. 문학교육 또한 국어교육의 일부로 기능하고 있음은 주지

25) 서울대학교 국어교육연구소, 『국어교육학사전』, 대교출판, 1999, p. 372.

26) 조동일은 문학이란 말이나 글이 비유나 상징, 사건의 구성, 인물 대립의 구조 등을 바탕으로 일상생활에서 쓰일 때는 지니지 않던 긴장된 질서를 갖춘 ‘형상’과 단순한 재미나 말장난이 아닌 실제로 존재하는 대상 또는 현실과 만나 모르고 있던 진실을 알아차리는 행위인 ‘인식’인 언어로 이루어진 ‘형상과 인식의 복합체’로 규정하였다. 조동일, 『한국문학통사 1』 제3권, 지식산업사, 2002, pp. 17~18 참조.

27) Iris Murdoch, *The Fire and the Sun*(Oxford, Clarendon Press, 1977). 그리블·나병철 역, 앞의 책, pp. 28~29 참조.

의 사실이다.²⁸⁾

그렇다고 문학교육의 의미가 단순히 국어교육의 하위 단위만도 아니며, 문학과 교육의 기계적인 합성물도 아니라고 본다. “문학이라는 내용 변인과 교육이라는 방법 변인이 평면적으로 결합한 상태에서 한 단계 상승된 유기화된”²⁹⁾ 개념을 의미한다. 문학교육은 “문학적 상상력과 감수성을 기쁨으로써 가치 있는 삶을 영위케 하는 의도적인 행동양식”³⁰⁾이며, “작품에 대한 해석과 수용을 바탕으로 독자가 작품을 내재화하고 생활화하는 가운데 문학적 문화의 고양을 위한 문학 환경을 바람직하게 조정하기 위한 일체의 의도적 과정 및 결과”³¹⁾이다. 문학의 해석과 수용은 문학작품을 감상하는 데 필요한 기술적인 부분을 습득하고 또한 감상한 작품의 미적 가치를 향유하며, 삶의 의미와 가치를 자신의 삶에 적용하고 실천하는 과정이라고 할 수 있다.

문학과 문학교육에 대한 이러한 인식이 실제 우리나라 교육과정에 명시적으로 반영되기 시작한 것은 제4차 교육과정에 이르러서이다.³²⁾ 이후 국어과 교육과정 속의 문학영역은 ‘표현·이해’ 영역이 ‘말하기·듣기·읽기·쓰기’ 영역으로, ‘언어’ 영역이 ‘국어 지식’ 영역으로 바뀌는 제7차 교육과정에 이르기까지 그대로 존속되고 있다.³³⁾ 중·고등학교의 교과목 영역 구분에서 문학영역은 국어과 안에 부분적으로 수용되어 있다. 그리고 고등학교에서는 국어과 안에 포함되면서 또한 독립 과목으로 ‘문학’ 과목이 존재한다.³⁴⁾

참고로 제4차까지의 우리나라 교육과정의 개정 역사는 교과별 특성에 따른 것이 아니라, 교육과정에 대한 일반이론의 변천사와 일치한다. 그간의 교육과정 개정은 교육과정 일반이론의 변천이었다.³⁵⁾

28) 이는 문학교육을 국어교육의 성격과 목적에 따른 한 부분으로 보는 교육과정의 입장에서 논한 것일 뿐이며, 문학교육과 국어교육의 차이나 위상 등에 대해서는 논의하지 않는다.

29) 구인환 외, 앞의 책, 1988, p. 35.

30) 김용재, 「소설작품 감상능력 신장 방법」, 『소설교육론』, 평민사, 1993, p. 147.

31) 구인환 외, 앞의 책, pp. 73~74.

32) 노명완 외, 앞의 책, pp. 86~89 참조. 제4차 교육과정의 국어과는 학교 교육을 학문 탐구와 지식 교육에 두는 학문 중심 교육과정이다. 이는 국어과 교육의 교과적 특성을 명료화한다는 취지에 반영되어 중요한 국어과의 교육영역으로 언어교육과 문학교육이 등장하게 되었다.

33) 제5차와 6차까지의 ‘말하기/듣기/읽기/쓰기/언어/문학’은 제7차 교육과정에 이르러 내용 영역 제시에서 ‘듣기’를 가장 앞에 두어 듣기 활동의 중요성을 반영하였으며, ‘언어’ 영역은 ‘국어 지식’으로 명칭이 바뀌었다.

34) 국어 교과서에 수록된 문학 작품을 대상으로 교육이 이루어지다가 문학이 국어 교과 안에서 독자성을 띤 과목으로 설정된 것도 제4차 교육과정 이후의 일이다. 당시 ‘고등학교 국어Ⅱ’는 현대문학과 고전문학에 대한 총 51개의 목표를 따로 설정하여 제시하였다. 최지현, 『문학교육과정론』, 역락, 2006. p. 102 참조.

35) 노명완 외, 앞의 책, p. 88에서 재인용.

제1차에서 3차 교육과정까지 국어과 교육의 목표는 학생들의 언어기능신장에 초점을 두었다. 영역 구분에서도 말하기·듣기·읽기·쓰기 등으로 제시하여 언어사용의 좋은 습관과 태도와 기능 지도를 강조하였다. 많은 문학작품이 실려 있어도 그것은 표현과 이해 중심의 언어기능신장을 위한 자료에 불과했던 것이다. 그러던 것이 제4차 교육과정에 이르러서 크게 변화하였다. 교육목표에서도 기존의 언어기능신장 교육이라는 단일한 목표에서 언어기능교육, 문법교육, 문학교육 등 세 개의 하위 목표로 나뉘어 제시되었다. 이는 교육과정의 내용 영역에도 반영되어 하위영역 또한 ‘표현·이해’, ‘언어’, ‘문학’ 등으로 삼분된다. ‘문학’ 영역이 독립적으로 구성됨에 따라 각 학년의 ‘문학영역’ 목표들도 구체화되었다. 제4차 교육과정에 이르러 국어과의 문학 관련 목표를 중학교는 “문학에 관한 기초적인 지식을 습득시키고, 문학 작품 감상력과 상상력을 기르며, 삶의 다양한 모습을 이해하게 한다.”로, 고등학교는 “문학에 관한 체계적인 지식을 습득시키고, 문학 감상력과 상상력을 기르며, 인간의 내면세계를 이해하게 한다.”로 진술되었다. 국어과의 하위 영역도 ‘표현·이해’, ‘언어’, ‘문학’ 등으로 제시되었다.³⁶⁾

비로소 문학을 언어능력 신장을 위한 하위영역으로서가 아니라 문학에 관한 지식 습득과 문학 감상력과 상상력 향상을 바탕으로 삶과 인간에 대해 이해하는 독립된 영역으로 정립된 것이다.

2. 제7차 교육과정에 반영된 비평교육

제3차 교육과정기 이전의 문학교육은 역사주의적 관점이 현장을 지배하였다. 이를 극복하기 위해 제4차 교육과정에서는 문학작품 자체를 중시하는 신비평의

· 제1차 교육과정 : 교과중심 교육과정 편성
 · 제2차 교육과정 : 경험중심 교육과정 이론의 도입
 · 제3차 교육과정 : 학문중심 교육과정 이론의 도입(국어과에서는 4차에서 도입)
 · 제4차 교육과정 : 인간중심 교육과정 이론의 도입(국어과에서는 5차에서 도입)

36) 최지현, 앞의 책, pp. 96~99 참조. 그는 문학 교육과정의 역사적 변천을 고찰함에 있어 1988년과 2002년을 기준점으로 세 시기로 나누고, 각 시기를 ‘교육과정의 특성’과 ‘개념들의 변화’라는 측면에서 변화 양상을 살폈다.

방법을 도입하였다. 제5차 교육과정에 이르러서는 과정 중심, 학습자 중심의 교육이 중요시 되었다. 제6차 교육과정은 작가·작품·독자(학습자)의 역동적인 소통을 중요시한 문학 현상적 교육론을 도입하였다. 그리고 제7차 교육과정에서는 쓰기 활동을 포괄하는 통합적 관점을 도입하고 있다.³⁷⁾ 제5차 교육과정 이후 제7차 교육과정까지 일관되게 이어진 특징은 학습자 중심 교육과정이라 할 수 있다. 그리고 제7차 교육과정은 주로 독자반응이론 내지 수용미학의 관점이 많이 반영된 것으로 파악한다. 이러한 견해를 뒷받침하는 것이 교육과정 진술 상에 ‘수용’이란 용어의 사용과 비중이다. 또한 독자반응이론에 기반한 반응중심학습법은 학습자 중심 학습을 기반으로 하는 문학교육의 방법으로 제7차 교육과정에서 주요 학습전략으로 활용되고 있다.

이러한 관점에서 문학 교육과정에 반영된 비평교육의 양상을 문학과목의 목적, 목표, 내용, 제6차 교육과정과의 비교 등으로 나누어 고찰하고자 한다.

우선, 심화선택과목인 문학은 국민공통기본 교과인 ‘국어’의 문학영역 학습 결과를 바탕으로 한다. 목적 진술에는 문학비평에 대한 심화된 내용이 들어 있다.

문학은 국어 문화의 한 분야인 언어 예술이다. 그러므로 문학적 감수성과 상상력, 문학에 대한 지식, 태도 및 가치가 학습자 안에서 유기적으로 통합될 수 있어야 문학과목의 목적인 문학능력을 세련시킬 수 있다.(중략) ‘문학’ 과목에서는 학습자의 능동적인 문학 활동을 강조하여 문학의 가치를 인식하고 그 가치를 자신의 삶과 통합하려는 의지와 태도를 지니며, 문학문화 발전에 기여할 수 있는 능력과 자질을 기르는 데 중점을 둔다.³⁸⁾

문학과목의 목적을 ‘문학능력의 세련’에 두고 있으며 이를 위한 문학적 감수성과 상상력, 문학에 대한 지식, 태도 및 가치 등의 통합을 강조하였다. 그리고 문학적 사고력과 문학 지식에 기반을 둔 문학적 소통 능력을 구비한 학습자가 능동적으로 문학 활동에 참여하여 문학의 가치를 자신의 삶과 통합함으로써 바람직한 삶의 가치를 향유하며, ‘문학문화 발전’에 기여하도록 하는 데 중점을 두고

37) 김봉근, 「문학교육의 정립과 전망」, 『문학과 문학교육』, 국학자료원, 2000, pp. 16~17 참조.

38) 교육부, 고등학교 교육과정(I), 교육부 고시 제1997-15호 [별책 4], 대한교과서주식회사, 1997, pp. 79~80 참조.

있다. 이러한 문학교육의 목적은 작품에 대한 이해와 감상, 가치 평가와 의미의 재구성이라는 비평의 본질과 긴밀하게 연결된다. 또한 학습자 내면의 유기적 통합을 제시함으로써 포괄적 문학 행위로서의 학습자의 주체적 비평 활동이라는 비평교육의 성격을 구비하고 있다.

문학과목의 목표에 대해서도 이전과는 다르게 진술되었다. 목적(aims)이 교육에 대하여 교육공동체가 갖고 있는 가치관을 밝히는 일반적인 선언이라면, 목표(goal/objective)는 학습자가 교육을 받은 뒤 성취하게 될 도달점을 설정하여 제시하는 것이다. 전문과 네 개의 하위 항목으로 다음과 같이 제시되었다.

문학의 수용과 창작 활동을 통하여 문학능력을 길러, 자아를 실현하고 문학문화 발전에 능동적으로 참여하는 바람직한 인간을 기른다.

가. 문학 활동의 기본 원리와 문학에 대한 체계적인 지식을 이해한다.

나. 작품의 수용과 창작 활동을 함으로써 문학적 감수성과 상상력을 기른다.

다. 문학을 통하여 자아를 실현하고 세계를 이해하며, 문학의 가치를 자신의 삶으로 통합하려는 태도를 지닌다.

라. 문학의 가치와 전통을 이해하고 문학 활동에 능동적으로 참여하여 문학 발전에 기여하려는 태도를 지닌다.³⁹⁾

‘문학능력 신장을 통한 자아실현과 문학문화 발전’에 초점을 두고 있다. 이를 위한 목표 진술에서 주목할 점은 문학능력 향상을 위한 ‘문학의 수용과 창작 활동’을 강조하고 있다는 점이다. 문학과목의 교육 목표에 도달하기 위한 방법으로 학습자 중심의 문학 활동 곧, 비평교육의 중요성이 함의된 진술이라고 볼 수 있다.

진술 방식 면에서도 전문과 네 개의 하위 항목으로 제시되었다. 문학과목의 내용 체계에 따라 문학의 본질, 문학의 수용과 창작, 문학과 문화, 문학에 대한 태도 등의 순으로 진술하였다. 영역별 내용을 고려하면 첫째인 문학의 본질에 대한 이해를 실제 작품에 적용하는 활동이 둘째 영역인 문학의 수용과 창작으로 이어지도록 하고 있다. 셋째 영역인 문학과 문화는 문학의 본질을 바탕으로 한국문학

39) 교육부, 앞의 책, p. 80.

의 특질과 흐름, 한국문학과 세계문학, 문학의 인접 영역 등에 대한 내용으로 이루어져 문학현상에 대한 폭넓은 이해의 필요성을 함의하고 있다. 넷째 영역인 문학의 가치화와 태도는 인식적, 미적, 윤리적 관점에서 문학의 가치를 판단하는 기준과 원리 이해를 바탕으로 작품의 가치를 판단하는 문학 활동에의 '능동적 참여'를 주 내용을 하고 있어, 둘째 영역인 문학의 수용과 창작 영역을 좀더 구체화하고 확장시킨 진술이라 볼 수 있다.

결국 문학과목에서 이루어지는 교수·학습 과정은 학생들의 능동적 참여를 통해 문학의 본질과 수용 및 창작 원리를 익히고 그것을 바탕으로 작품의 인식적, 미적, 윤리적 측면을 이해하고 감상하며, 작품의 가치를 평가함으로써 의미를 재구성하여 학생들의 문학능력을 향상시키는 과정이라고 볼 수 있다. 이는 문학과목에서 비평교육의 성격과 위상을 뚜렷이 보여준다.

다음으로 내용체계는 '(1) 문학의 본질, (2) 문학의 수용과 창작, (3) 문학과 문화, (4) 문학의 가치화와 태도' 등 인식적 측면과 정의적 측면을 포괄하는 네 영역이 설정되었고, 그에 따른 영역별 내용이 제시되어 있다.

'(1) 문학의 본질'에서는 문학의 특성, 기능, 갈래, 가치에 대한 이해가 교수·학습의 중심이 된다. 이는 문학에 대한 지식을 습득하는 것으로 비평 활동을 위한 바탕을 형성하는 단계로 볼 수 있다. '(2) 문학의 수용과 창작'에서는 문학 수용의 원리를 이해하여 문학을 수용하고 창조적으로 재구성하며, 문학작품을 창작하는 문학 활동이 교수·학습의 중심이 된다. 문학 수용의 원리에 대한 이해에서는 작자, 작품, 학습자(독자), 맥락 등 비평 활동을 위한 문학현상의 제 요소에 대한 포괄적 이해를 제시하였다. '(3) 문학과 문화'에 진술된 한국문학과 세계문학, 그리고 문학의 인접 영역에 대한 이해도 비평 활동을 위한 바탕을 형성하는 단계로 포함하여 이해할 수 있다. '(4) 문학의 가치화와 태도'에는 문학의 가치 인식, 문학 활동에의 능동적 참여 등을 내용으로 하고 있어 학습자의 능동적인 비평 활동을 진술한 것으로 볼 수 있다. 목표 진술에서도 밝혔듯이 내용체계도 '문학의 수용과 창작' 능력 신장에 적합하도록 구조화 되었다고 볼 수 있다. 비평교육을 의미하는 주요 부분을 살펴보면 다음과 같다.

(3)-(나) 문학의 수용

- ① 작품을 인식적, 미적, 윤리적 측면에서 이해하고 감상한다.
 - ② 작품 이해와 감상의 결과를 비판적, 창의적으로 수용한다.
 - ③ 작품에서 다룬 가치를 자신의 삶과 연관지어 내면화한다.
- (3)-(다) 문학의 창조적 재구성
- ① 작품을 수용자의 처지에서 비판적, 창조적으로 재구성한다.
 - ② 문학 활동의 결과를 내면화하여 자신의 삶으로 구체화한다.

(4)-(가) 문학의 가치 인식

- ① 인식적, 미적, 윤리적 관점에서 문학의 가치를 판단하는 기준과 원리를 이해한다.
- ② 주체와 맥락에 따라 작품의 가치를 평가한다.

(4)-(나) 문학 활동에의 능동적 참여

- ① 작품의 수용과 창작 활동에 적극적으로 참여한다.
- ② 문학 활동을 통해 인간과 세계를 통합적으로 이해한다.⁴⁰⁾

문학 작품에 대한 다양한 관점의 개방적 접근과 학습자의 주체적이고 능동적인 가치 평가 및 의미의 재구성을 강조했다. 그 결과가 자신의 삶과 세계에 대한 통합적 이해로 발전되도록 하고 있다. 이는 앞에서 비평교육을 학습자로 하여금 문학에 대한 지식을 바탕으로 작품에 대한 개방적 태도를 함양하고 자신의 주체적 관점 설정에 따라 의미를 재구성하고 논리적으로 표현하는 능력을 길러주는 문학교육의 한 방법이라고 정의한 점을 상기하면 문학과목이 갖는 비평교육의 성격과 위상을 그대로 드러내는 진술들이다. 이러한 점은 제6차 교육과정의 ‘문학’과 비교해 보아도 뚜렷이 확인된다.

제6차 교육과정에 비해 제7차 교육과정은 첫째, 문학과목의 성격에 대한 진술이 다르다. 제6차 교육과정에서는 인간과 세계에 대한 총체적 체험에 목적을 두고, ‘문학 작품의 이해와 감상’ 능력을 바탕으로 민족문화 창조에 기여할 수 있는 능력을 기르는 데 의의를 두었다. 내용 체계도 ‘1) 문학의 본질과 기능 2) 문학작품의 이해와 감상 3) 한국문학과 세계문학’ 등 세 영역으로 구성되었다⁴¹⁾. 그런데

40) 교육부, 앞의 책, pp. 81~83 참조.

41) 교육부, 고등학교 교육과정(Ⅰ), 교육부 고시 제1992-19호, 대한교과서주식회사, 1992, pp. 68~74 참조.

제7차 교육과정에서는 문학교육의 목적을 문학능력 세련으로 설정하고, 문학능력 향상을 통해 문학문화 발전에 기여할 수 있는 능력과 자질을 기르는 데 중점을 두고 있다. 내용 체계도 ‘(1) 문학의 본질 (2) 문학의 수용과 창작 (3) 문학과 문화 (4) 문학의 가치화와 태도’ 등 네 영역으로 구성되었다. 여기에서 ‘문학 작품의 이해와 감상’ 영역과 ‘문학의 수용과 창작’ 영역은 뚜렷이 대비된다. 문학에 대한 가치 판단과 태도 영역에 대한 명시적 진술도 제7차 교육과정에서 추가 내지 심화된 내용 영역이다.⁴²⁾

둘째, 이러한 차이는 목표 진술 면에서도 확인된다. 우선, 진술 방식에서 제6차 교육과정에서는 전문 없이 세 항목으로만 구성된 반면, 제7차 교육과정에서는 전문과 네 항목으로 구성되어 있다. 특히, 전문 첫머리에 ‘문학의 수용과 창작 활동’을 제시하여 강조함으로써 제6차 교육과정에 비해 문학능력 신장에 대해 더욱 강조된 모습을 보여주고 있다.

셋째, 교수·학습 방법과 평가에 대한 주요 진술을 요약해 볼 때 더욱 뚜렷한 대비를 보여준다. 교수·학습 방법 면에서 제6차 교육과정에서는 교사의 창의성을 발휘하되, 토의나 토론식 수업 등 다양한 수업 운영 방식을 택하도록 하는 정도로 진술되었다. 앞에서 살펴본 것처럼 제7차 교육과정에서는 발표, 토의, 토론, 협동 학습, 현장 학습, 감상문과 비평문 쓰기 등 다양한 방법을 적절히 활용하도록 하고 있다. 평가에서도 6차에서는 문학작품의 이해 및 감상 평가에서는 서술형, 논술형 등 주로 주관식 평가 방법을 활용하도록 한다고 진술하였다. 그런데 7차에서는 ‘문학의 수용과 창작’ 영역에 중점을 둘 것을 명시했다. 특히, 문학작품의 수용 활동은 구두 발표나 비평문 쓰기 등을 활용하여 수용의 창의성과 적절성을 평가한다는 데까지 나아가 있다.

제7차 교육과정에 와서 ‘문학의 이해와 감상’이라는 틀이 ‘문학의 수용과 창작’으로 변화된 것이 학생 중심의 보다 능동적이고 심화된 문학 활동을 강조한 것이라는 점은 이 부분에 대한 해설에서도 확인할 수 있다.

여기에서 유의하여야 할 것은 종전의 ‘이해와 감상’이라는 용어 대신 ‘수용과 창작’

42) 창작 교육에 대한 강조도 뚜렷이 대비되는 부분이나 이 연구의 범위에서 벗어나므로 이에 대한 논의는 다음 기회로 미룬다.

이라는 용어를 쓴 점이다. ‘이해와 감상’이라는 용어를 쓰지 않은 이유는 그것이 다분히 학습자를 수동적인 위치에 한정시키고, 또 작품에 대한 인지적 접근과 정의적 접근을 구분하는 듯한 인상을 주었기 때문이다. 그 대신 ‘수용과 창작’이라는 용어를 씀으로써 ‘이해-표현’이라는 언어활동의 기본틀을 반영할 수 있도록 하였다. 또 예술 일반에서 쓰는 ‘감상’ 대신 ‘수용’을 쓴 이유는, 앞서 말했듯이 인지와 정의를 구분하지 않고 통합하는 동시에 수용 주체의 능동성을 강조하기 위함이다. 여기에서의 ‘창작’이 본격적인 의미에서의 예술 창작을 의미하지 않는다는 점도 기억해 두어야 한다.⁴³⁾

이러한 진술은 제7차 교육과정에서의 문학교육은 학습자들의 적극적이고 능동적인 활동에 초점을 두고 있음을 보여주는 것이다. 보다 적극적인 의미에서의 문학능력 신장을 추구하는 것으로 판단된다. ‘작품을 수용자의 처지에서 비판적, 창조적으로 재구성한다.’는 ‘문학의 수용과 창작’의 하위 진술에서도 확인되는 부분이다. 특히, ‘수용’이라는 용어는 이전의 교육과정에서 제시된 ‘감상’의 한계를 극복하기 위한 용어로 제시되었다. ‘수용 주체의 능동성을 강조’하고자 했다는 부분도 주목해야 할 것이다.⁴⁴⁾

이상에서 살펴 본 것처럼 심화선택과목인 문학에는 이전의 교육과정에 비해 작품에 대한 가치판단과 태도, 문학문화 발전의 지향, 교수·학습 방법, 평가 등의 면에서 비평교육을 통한 문학능력 향상에 집중되고 심화된 모습을 분명히 하고 있다. 특히, 논의의 시작에서 제시한 것처럼 독자반응이론 내지 수용미학의 관점의 반영도 확인할 수 있었다.⁴⁵⁾

따라서, 학생들의 감상문 쓰거나 작품에 대한 평가 행위 등을 포함한 문학과 관련된 일체의 평가 행위를 일종의 비평 활동을 보는 포괄적 인식을 바탕으로 할 때 문학과목에서 비평의 성격과 위상은 분명하다. 교육과정을 바탕으로 이루어지는 학교현장의 문학교육에서도 비평교육의 필요성이 더해졌다고 볼 수 있다.

43) 교육부, 「고등학교 국어과 교육과정 해설」, 1997, p. 303.

44) 이와 관련하여 조하연 [“感賞”의 개념 정립을 위한 小考], <문학교육학> 제15호(2004. 겨울), 역락, 2004]은 교육과정에 드러난 ‘감상’이라는 용어의 개념에 대한 인식을 비판하고, ‘감상’은 인지와 정의를 모두 포괄하는 개념임을 밝혔다. 그러나 이 연구에서는 교육과정에 반영된 의도를 고찰하고자 하는 것이므로 ‘감상’ 또는 ‘수용’이라는 용어의 타당성 여부에 대한 논의는 하지 않는다.

45) 그렇다고 신비평의 영향이 없어진 것은 아니며 다른 여러 관점들과 함께 통합적으로 제시되어 여전히 큰 비중을 차지하고 있다.

문학 교실의 비평교육 실태를 고려할 때 이상에서 확인된 비평교육의 위상이 실제 문학 교과서에는 어떻게 나타나고 있는가를 검토하는 작업도 필요하다.⁴⁶⁾

46) 여기에서 참고로 2007년에 발표된 제7차 개정 교육과정에 대하여 간단히 살펴보고자 한다. 우선 개정 교육과정에서는 수준별 교육과정이 폐지되었다. 그러나 수준별 수업 지원을 위한 '수준별 수업' 운영에 관한 사항을 명시적으로 제시하는 등 학습자 중심과 수준을 고려한 교수·학습의 기초는 그대로 유지되고 있다. 그리고 일반선택과목과 심화선택과목을 '선택과목'으로 통합하여 제시하였다. 제7차 교육과정의 영역별 내용 선정 범주인 '본질/원리/태도/실제'를 '텍스트/지식/기능/맥락'으로 조정, '맥락'을 내용 요소 선정 범주로 설정하였다. 또한 국어생활이 폐지되는 대신 다매체 디지털 시대의 언어사용 환경 변화 및 사회 변화를 반영한 '매체언어' 과목이 신설되었다.

전체적으로 학습자 중심의 텍스트 생산·수용 활동 등 문학 활동의 실체를 중심으로 제시되었으며, 제7차 교육과정의 '수용과 창작'이 내용 속에 융해되어 진술됨으로써 실질적인 반영이 이루어졌다고 볼 수 있다. 따라서 비평교육과 관련해서는 여전한 위상을 갖는다. 그리고 수용미학 내지 독자반응이론의 관점이 반영된 것으로 본다. 이 내용은 교육과학기술부 홈페이지에 게시된 '2007년 개정 교육과정(2007. 6)'의 내용을 참고하였다.

IV. 문학 교과서에 수록된 비평 분석

훌륭한 시와 소설 작품을 많이 접하는 것은 읽기 능력뿐만 아니라 창작 능력 향상에도 기여하게 될 것으로 기대한다. 문학비평은 우수한 작품으로 판단되는 작품의 구조와 제작 기술에 대해 분석하여 기술함으로써 간접적으로 좋은 작품을 창작하기 위한 모방의 기회를 제공한다.⁴⁷⁾ 따라서 비평 활동은 간접적으로 창작능력 향상에도 기여하게 된다. 좋은 작품을 창작하기 위해서는 많은 작품을 감상하는 노력의 축적이 필요하다는 것은 비단 문학뿐만 아니라 모든 예술 갈래에 해당되는 일반적인 진술이다.

문학교육에 있어서 학생들의 능동적이고 적극적인 비평 능력의 향상을 위해서는 기존의 시와 소설에 대한 폭넓은 학습과 마찬가지로 비평에 대한 다양한 학습 경험이 필요하다고 볼 수 있다. 이러한 관점에서 잘 조직된 교육의 길잡이이자 수단으로서의 교과서에 대한 논의는 필수적이라 할 것이다.

자료로서의 교과서는 첫째, 교육 내용을 선정, 조직하고, 교수 방법을 결정하는 교육과정을 바탕으로 만들어져 교실 현장의 교수·학습 활동을 이끌고 조력한다. 둘째, 실제 학생들이 배워야 할 내용들을 좀더 구체적이며 배우기 쉬운 형태로 제시해 놓은 것이다. 결국, 학교 교육에서 교육과정을 구현하는 가장 중요한 수단이 바로 교과서이다. 이러한 교과서의 역할과 기능에 대해 김종국은 다음과 같이 진술하였다.

첫째, 지식 내용을 정돈, 체계화하도록 유도한다.

둘째, 교수-학습 내용의 방향과 범위를 결정하고 통제한다.

셋째, 교육 가치의 발견, 전달과 공공·공익적 목적 추구를 위하여 교수-학습 활동에 쓰여진다.

넷째, 교과서 교육이 궁극적 이상(理想)인 ‘바람직한 인간 육성’을 목표로 한 길잡이로서의 가치 구현을 꾀한다.⁴⁸⁾

47) 이상섭, 앞의 책, p. 109.

48) 김종국, 『한국의 교과서 - 근대 교과용 도서의 성립과 발전 -』, 대한교과서주식회사, 1991, p. 15. 그는 이 책에서 교과서 연구의 경향과 현황, 필요성과 과제 등에 대하여 자세히 논하였다.

교과서를 논하는 가장 중요한 점은 우선 실제 교수·학습 활동의 수단이 된다는 점에 있다. 교수·학습의 방향과 범위를 결정하고, 통제하는 기능을 함으로써 다른 여타의 매체들에 비해 교과서는 교수·학습 과정과 결과에 막중한 영향을 미치는 것이다. 그러므로 문학교육에서 비평교육을 위한 자료로서의 비평문이 적절하고 충분하게 제시되어 있는가를 살피는 일은 비평 교수·학습 활동에 앞서서 고찰되어야 할 당위성을 갖는다.

제7차 교육과정의 18종 문학 교과서에 수록된 비평들의 유형, 원문과의 관계, 자료적 의의, 학습활동 안내의 적절성, 다른 작품과의 관련성 등을 통해 그것들이 학생들의 비평적 안목 향상에 얼마나 기여할 수 있을 것인가 등에 대해 검토해 보고자 한다.

1. 수록 현황

비평교육은 학습자가 좋은 작품을 선별하여 읽고, 그것의 가치를 실질적으로 체득할 수 있도록 도와주는 활동이다. 나아가 제7차 교육과정에서 교수·학습 방법으로 제시되어 있는 바와 같이 비평 텍스트를 생산할 수 있는 능력을 함양하는 것이 궁극적인 목적이 될 것이다.⁴⁹⁾ 본래 비평은 작품에 대한 평가로 끝나는 것이 아니라 비평문이라는 이차적 텍스트를 결과물로 남기는 활동이다. 어떤 텍스트를 읽고 그 반응을 비평 텍스트로 생산하는 데에는 폭넓은 문학적 경험, 작품에 대한 깊이 있는 이해력, 논리적 글쓰기 능력 등을 갖추어야 한다. 또한 비평적 읽기 체험의 확충과 자료로서의 비평문에 대한 충분한 읽기 체험이 필요하다.

그렇다면 비평교육을 위한 자료 텍스트로서 비평문은 실제 18종 문학 교과서에 어느 정도 실려 있는지 확인해 보자. 18종 문학 교과서에 수록된 비평 현황을 고찰하는 데는 몇 가지 제한을 두었다. 첫째, 18종 문학 교과서 본문에 수록된 작품을 주 대상으로 하되 분량이 1쪽 미만으로 지나치게 적고 내용이 단편적인 경우는 제외하였다. 둘째, 본문 외에 수록된 비평의 경우에도 단편적 지식에 치

49) 여기서 비평문 쓰기는 전문 비평가의 글쓰기와 동일한 수준을 의미하지 않는다.

우쳐 있거나 학생들의 비평 과정이나 방법에 대한 도움이 되기에는 지나친 결과 중심 진술이라 적합하지 않다고 판단하여 제외하였다. 이상을 바탕으로 18종 문학 교과서의 전 작품이 수록된 참고서를 참조하고, 병행하여 18종 교과서 모두를 검토하여 보완하였다. 그 결과는 다음과 같다.⁵⁰⁾

18종 문학 교과서에 수록된 비평

연번	제목	저자	출판사(상·하)	비고
1	도산십이곡 발(陶山十二曲跋)	이 황	포넛(하) ⁵¹⁾ , p. 118.	효용론적 비평
2	서포만필(西浦漫筆)	김만중	포넛(상), p. 309. 교학사(김, 하), p. 15.	원론비평 존재론적 비평
3	우리 문학의 특수성과 보편성	이상옥	블랙박스(하), p. 308.	원론비평 존재론적 비평
4	「진달래꽃」과 문학의 본질	이어령	민중서림(하), p. 246.	존재론적 비평
5	겨레의 기억과 전수	유종호	디딤돌(하), p. 18.	존재론적 비평
6	김광균의 시풍과 방법	김은진	태성(하), p. 378.	존재론적 비평
7	도상의 문학	유종호	천재(하), p. 248.	존재론적 비평
8	소설 『무정』의 위치	권영민	지학사(권, 하), p. 334.	존재론적 비평
9	춘원 연구 ⁵²⁾	김동인	태성(하), p. 383.	존재론적 비평
10	윤동주 시와 순결한 영혼의 불꽃	이승원	지학사(박, 하), p. 328.	표현론적 비평

50) 이 연구에서는 18종 문학 교과서 종합 자습서인 『디딤돌 문학』(김윤식, 김종철 감수/맹용재, 진중섭, 허익 외, 도서출판 디딤돌)을 참고하여 18종 문학 교과서에 수록된 비평 현황을 고찰하고, 실제 18종 문학 교과서를 바탕으로 확인, 보완하였다. 문학 교과서는 2002년 검정본을 바탕으로 하였다.

51) 앞으로 각 출판사의 문학 교과서를 지칭하는 데 있어 기술상의 편의를 위해 다음과 같이 간략히 줄여서 제시하고자 한다.

① 포넛 : (주)포넛, ② 교학사(김) : (주)교학사(김대행 외), ③ 교학사(구) : (주)교학사(구인환 외), ④ 중앙 : (주)중앙교육진흥연구소, ⑤ 디딤돌 : 도서출판 디딤돌, ⑥ 금성 : (주)금성출판사, ⑦ 두산 : (주)두산, ⑧ 문원각 : (주)문원각, ⑨ 블랙박스 : (주)블랙박스, ⑩ 상문 : 상문출판사, ⑪ 지학사(박) : 지학사(박갑수 외), ⑫ 지학사(권) : 지학사(권영민), ⑬ 대한 : 대한교과서(주), ⑭ 형설 : 형설출판사, ⑮ 태성 : 주식회사 태성, ⑯ 천재 : (주)천재교육. 이 외에 ‘민중서림’과 ‘청문각’은 그대로 사용한다.

52) 춘원 문학에 대한 본격적인 비평서로서 비평사적인 의미가 있다. 1934년과 1935년에 걸쳐 <삼천리>지에 연재되었으며 총 15장으로 구성되었다. 이 연구에서는 『조선근대소설고; 문단삼십년사; 춘원연구 외』(김동인전집 6, 집문당, 1976)를 저본으로 검토하였다. 교과서 태성(하) 본에 수록된 제4장 부분인 ‘4. <무정>과 <개척자>’는 주로 「무정」을 대상으로 인물설정의 무계획성, 성격과 주제의 불일치, 사건 진행의 미숙함 등 주로 소설 내부의 구조적 결함을 분석하여 제시하였다. 그 주요 원인으로서는 시종일관 작가의 미성숙함을 지적하였다. 그러나 다소 혼란스러운 관점, 평자의 과도한 논평과 작가를 힐난하는 듯한 서술 태도, 학습자들에게 익숙지 않은 문장 표현, 평자의 주관적 견해가 반영된 어휘 사용의 남발, 비평적 진술과 긍정적 진술의 불균형 등 학습자의 비평능력 향상을 위한 비평 텍스트로서는 적절하지 않다고 판단하여 이 연구의 분석 대상에서 제외하였다. 대신에 유사한 관점에서 『무정』을 비평한 권영민의 「소설 『무정』의 위치」에 대해 분석하였다.

11	사회학적 상상력의 명암	조남현	교학사(구, 하), p. 314.	반영론적 비평
12	생태학적 상상력	김영무	디딤돌(하), p. 48.	반영론적 비평

검토 결과 위의 표에서 보듯이 12편의 비평이 수록되어 있다. 그나마 고전 문학 비평이라 할 수 있는 이황의 「도산십이곡 발」과 「서포만필」을 포함한 수치이다. 이는 18종 문학 교과서에 수록된 시나 소설, 수필, 극문학 등 다른 갈래와 대비할 때 지극히 미미한 수준이다. 18종 중에서 비평을 수록한 교과서는 8개 출판사에서 편찬된 10종이 전부이다. 나머지 8종의 문학 교과서에는 비평이 수록되지 않았다. 또한 한정된 10종의 교과서에도 비평은 단지 1~2편이 실렸을 뿐이어서 학습자의 비평능력 향상을 위한 자료로서 어느 정도 기여할 수 있을지도 의문이다. 엄밀한 의미에서 문학 비평이라고 보기 어려운 작가 자신의 창작 과정, 자작시 해설 및 예술 비평과 문화 비평 등 7편을 포함하더라도 사정은 크게 다르지 않다.

2. 비평문 분석

문학 교과서에 반영된 비평교육의 의의를 고찰하는 데 있어서 고전비평, 현대비평, 창작론⁵³⁾ 순으로 나누어 M. H. 에이브럼즈의 분류법에 따른 비평의 유형⁵⁴⁾, 원전의 수록 양상, 내용 분석, 자료적 의의, 학습자의 비평 활동 안내 정도를 따져보는 학습활동 진술의 적절성, 다른 단위과의 관련성 등을 검토할 것이다. 특히, 현대문학 비평에 해당하는 작품들에 비중을 두어 고찰하고자 한다.

1) 고전 비평

국문학에서 본격적인 비평이 이루어진 것은 고려 후기 이인로(李仁老, 1152~

53) 엄밀한 의미에서 문학비평이라고는 보기 어려운 작가 자신이 창작 과정, 자작시 해설, 예술 비평, 문화 비평 등 7편을 포함한다.

54) 이는 모방론, 효용론, 표현론, 존재론 등이다. 모방론의 경우 이 연구에서는 고등학교 문학 교과서에서 일반적으로 사용되는 반영론이란 용어로 바꾸어 제시하고자 한다.

1220)의 『과한집(破閑集)』에서 비롯한 것으로 본다. 『과한집』은 시화를 모은 책으로 시를 짓는 데 따르는 일화에다 시평을 곁들이고, 이따금 작가론이나 문학 일반론까지 보태어서 새로운 모습을 보인 책이다. 문학은 사회적 처지의 영향을 받지 않고 그 자체로 절대적 가치를 가진다는 주장을 폈다. 표현의 공교로움을 위한 복고주의와 형식주의를 택했다. 이규보(李奎報, 1168~1241)는 고인에 대한 모방이 아니라 현실에 대한 새로운 인식이 소중하다고 보고 복고주의와 형식주의를 아울러 비판하였다. 그는 표현에 치중하기에 앞서서 뜻을 설정해야 하며, 문학 창작이란 자기대로 삶의 결단을 나타내는 독창적인 작업이어야 한다고 하였다. 이 두 사람의 견해를 이은 것이 최자(崔滋, 1188~1260)의 『보한집(補閑集)』이다. 이인로의 『과한집』을 보완한다고 하면서 이규보의 문학관을 따랐다. 주목할 것은 품격론인데, 최자는 21종의 품격을 들어 비평을 객관화하며 가치의 등급을 분명히 하려는 노력을 보임으로써 문학비평을 본격적인 궤도에 올렸다. 그리고 문학을 규정하는 과정에서 ‘문(文)은 도(道)를 밟는 문(門)’이라고 보았다. 여기서 도는 유학의 도이다. 유학의 도리에 합당해야 문학으로서 가치를 지니는데 그 가치를 발현해 감동을 주기 위한 방안으로서 표현의 개척을 주장하였다. 표현은 그 자체로서가 아니라 사리를 깨닫게 하는 충격을 주는 데 의의가 있다고 한 것이다. 이러한 견해는 이후 최해(崔滄, 1287~1340), 이제현(李齊賢, 1287~1367), 이색(李穡, 1328~1396), 정도전(鄭道傳, 1342~1398) 등으로 이어지면서 신유학 또는 성리학에 입각한 새로운 문학관으로 뚜렷해졌다.⁵⁵⁾

이황의 「도산십이곡 발」에 드러나는 문학관도 문학을 도(道)를 담은 그릇으로 보았다는 점과 감흥을 통한 교화의 방안으로 보았다는 점에서 위의 전개과정과 연결된다.

(1) 이황의 「도산십이곡 발(陶山十二曲 跋)」

「도산십이곡 발」의 원전은 『퇴계집』이며, 316자의 짤막한 한문 문장으로 이루어져 있다. 이 연구에서는 정병욱 외 4인 편저인 『한국고전문학정선 -국한문 시가 소설 비평 구비문학자료집-』⁵⁶⁾을 저본으로 삼고, 문학 교과서에 번역 수록된

55) 조동일, 『한국문학통사 2』제3판, 지식산업사, 2000, pp. 38~58 참조.

56) 정병욱 외, 『한국고전문학정선 -국한문 시가 소설 비평 구비문학자료집-』, 아세아문화사, 1989, p. 234.

것을 고찰하였다. 우리말로 번역되어 실린 것은 18종 문학 교과서 중 포넛 본이 유일하다. 전문 중 마지막 부분은 수록되지 않았다. 미수록 부분을 포함하여 내용을 정리하면 다음과 같다.

- (가) 「도산십이곡」을 지은 이유
- (나) 「도산십이곡」이 국문인 까닭
- (다) 「도산십이곡」의 내용과 교훈적 가치
- (라) 「도산십이곡」에 대한 감회

말이란 어떤 글의 끝에 본문의 내용과 관련하여 작가의 견해를 밝혀놓은 한문 문장의 한 양식이다. 이 글은 퇴계(退溪) 이황(李滉, 1501~1570)의 유일한 국문 시가인 「도산십이곡」을 우리말로 짓게 된 연유와 의의를 밝힌 글이다. 우리나라 가요에 대한 평가와 자신의 작품에 대한 생각 등이 들어 있어 그의 문학관을 살필 수 있다. 위에서 제시된 내용 중 포넛 본에 수록된 (가)~(다) 세 단락을 중심으로 내용을 살펴보면 다음과 같다.

(가)에서는 자신이 「도산십이곡」을 지은 까닭을 말하면서 우리 가요에 대한 평을 하고 있다. 「한림별곡」과 같은 류의 경기체가 방탕하고 교만하여 숭상할 만한 것이 되지 못하다고 비판했다. 이별(李鱣)의 「육가(六歌)」는 그보다 나으나 세상을 희롱하고 공손하지 못한 뜻이 있어 온유돈후의 경지가 부족하다고 보았다. 이런 연유로 「육가」를 본떠서 ‘도산 육곡’ 전후 12수의 시조를 지었다고 한 것이다.

(나)에서는 한시는 읊을 수는 있으나 노래하기에는 어려운 까닭에 노래로 부르게 하기 위해서는 우리말로 시를 지어야 한다고 밝혔다. 한자와 우리말에 대한 명확한 인식이 드러나 있다.

(다)에서는 이별의 「육가」를 모방하여 「도산십이곡」을 지었으니 아이들이 노래하고 춤을 추며 감흥을 느껴, 노래하는 사람이나 듣는 사람 모두 이익 되는 바가 있을 것이라고 하였다.

(라) 부분은 교재에 수록되지 않았다. 글의 마무리 부분으로 「도산십이곡」을 스스로 즐겨 완상하며 반성하고, 뒷날 독자의 반응과 태도를 기다리겠다는 감회

와 가정(嘉靖) 44년(1565) 3월 16일이라는 창작 시기를 밝히는 내용으로 이루어져 있다. 퇴계의 문학관을 살피는 데 영향을 미치는 부분은 아니나, 참고로 제시하면 다음과 같다.

돌이켜 생각건대, 나의 종적이 약간 이 세속과 맞지 않는 점이 있으므로 만일 이러한 한사(閒事)로 인하여 요단(鬧端)을 일으킬지도 알 수 없거니와, 또 이것이 능히 강조(腔調)와 음절에 알맞은지도 모르겠다. 아직 일건(一件)을 써서 서협(書篋) 속에 넣어 간직하였다가, 때때로 내어 완상(玩賞)하여 스스로 반성하고, 또 다른 날 이를 읽는 자의 거취(去取)의 여하(如何)를 기다리기로 한다. 가정(嘉靖) 44년(1565) 을축년 3월 16일 도산 노인은 쓴다.⁵⁷⁾

퇴계는 자신이 살아온 학문적 삶이 속된 노래를 지음과 맞지 않으며, 곡조와 음절에도 어긋나지 않을까 염려하였다. 그의 겸손한 성품과 함께 궁행성도(躬行聖道)하는 삶에 「도산십이곡」이 있음을 알게 한다. 문학 또한 학문하는 삶과 같은 차원에서 스스로 반성하는 것으로 삼음으로써 자신의 문학관을 몸소 실천하는 태도를 보이고 있다.

퇴계의 유교적 문학관이 단적으로 나타난 부분은 (다)부분이다. 퇴계는 시가 노래와 춤으로 감흥을 줄 때 교육적 기능을 달성할 수 있다고 보았다. 시조를 익히어 노래 부르고 춤을 추기도 하면 노래를 부르는 사람이나 듣는 사람의 감정이 서로 통하여 서로 유익하게 된다는 것이다. 문학이 사람을 움직인다는 효용론적 효과에 대한 통찰의 결과이다. 퇴계가 이 글을 통해 문학은 도(道)를 담은 그릇[器]으로 보는 효용론적 문학관을 바탕으로 문학이 궁극적으로 지향해야 할 경지를 부드럽고 돈독한 마음으로 도리에 합당한 자세를 지키는 ‘온유돈후’를 제시하였다. 공자가 말한 ‘사무사(思無邪)’의 경지라 할 만하다. 이는 시조를 지어 즐기되 풍류가 따로 놀지 않고 도학하는 자세로 수렴되며, 강호에서 노닐며 선비로서 마땅히 실행해야 할 도리를 찾는 강호가도(江湖歌道)의 구현과도 밀접하게 관련된다.

퇴계 자신은 일생을 통하여 학문과 산수에 대한 동경을 추구하였다. 여기서 산수는 학문하는 삶과 동일선상에 있다. 퇴계를 비롯한 유학자들은 “천지인(天地

57) 顧自以蹤迹頗乖 若等此閒事 或因以惹起鬧端 未可知也 又未信其加以入腔調 諸音節與未也 姑寫一件 藏之篋笥 時取玩以自省 又以待他日覽者之去取云爾 嘉靖四十四年 歲乙丑暮春既望 山老書. 정병욱 외, 앞의 책, p. 234.

人)의 항상 불변의 진리나 불멸의 위대한 스승들의 가르침을 서술한 경서를 배워 천지인에 내재하는 소이연지고(所以然之故)나 소당연지칙(所當然之則)을 밝혀 사물의 질서에 참입(參入)하고 인간의 기강(紀綱)을 만들며 성령(聖靈)의 심오한 경지를 통찰하여 인간 완성을 이루고 나아가 천인합일의 경지에 이르고자”⁵⁸⁾ 하였다. 퇴계가 자연을 읊은 시도 표면적으로는 산수의 정경과 자신의 감흥을 노래하고 있지만 그 이면에 표현하고자 하는 바는 그러한 산수의 서경에 선재(先在)하는 리(理)를 밝혀 노래한 것이다. 이러한 퇴계의 문학관은 위에서 최자가 문학을 규정하는 과정에서 ‘문(文)은 도(道)를 밟는 문(門)’이라고 본 견해의 연장선상에 있다.

노래하고 춤을 추는 감흥의 효과에 대한 인식과 ‘재도론(載道論)’의 효용론적 문학관, 그리고 자연 현상을 통해 진리를 체득하고자 하는 자연관을 잘 알게 해준다. 이러한 자료적 의의는 해당 단원의 ‘이해와 활동의 길잡이’에도 잘 나타나 있다.

이 글을 통해 우리는 한시를 최고로 여기던 조선조의 유학자들이 왜 우리말로 시조를 지었고, 또 그 속에 어떤 내용을 담기를 원했으며, 이런 문학 작품들을 통해 어떤 효과를 얻기를 기대했는지 이해할 수 있다. (중략) 한시는 노래로 부를 수 없다는 점과, 시는 노래로 불릴 때 비로소 감흥을 불러일으킬 수 있다는 점을 인식하였다. 시조를 익히어 노래 부르고, 춤을 추기도 하면 노래를 부르는 사람이나 듣는 사람의 감정이 서로 통하여 모두 유익하게 된다는 것이다. 이러한 작가의 견해는 국문은 도학(道學)과 하나가 될 수 있으며, 시조야말로 그러한 예가 될 수 있다는 생각으로 이어진다. 따라서 문학이 추구해야 할 경지를 ‘온유돈후’로 보고 있는데, 이는 공자가 말하는 ‘사무사(思無邪)’, 즉 마음에 어긋남과 비뚤어짐이 없는 경지와 상통한다.⁵⁹⁾

교재에서는 ‘이해하기’ 활동을 통해 노래에 대한 작가의 인식, ‘작가의 문학관’에 대한 탐색 활동, 「도산십이곡」 중 제11곡의 주제와 조선 전기 문학의 특징 고찰, ‘자신의 생활 반성’ 등의 활동을 하도록 안내하고 있다. 또한 신희의 시조를 제시하여 노래의 효용성에 대하여 생각 확장하기를 꾀하였다. 본문에 대한 이해

58) 손오규, 『산수문학연구』, 부산대학교출판부, 1994, p. 207.

59) 김병국 외, 문학(하), (주)포넛, 2009, p. 119.

를 바탕으로 퇴계의 관점을 적용하는 비평 활동을 하도록 했다는 점에서 비평교육적 관점이 반영되었다. 비평문 쓰기 활동은 제시되지 않았다.

그러나 적극적으로 국문시가의 가치를 언급하였으나, 우리말에 대한 가치 평가에까지 이른 것은 아니다. 한시에 대한 평가와 존중은 여전했다. 국어에 대한 인식이라기보다 한시에서 얻을 수 없는 효과를 대체할 만한 도를 신는 그릇으로서, 우리말을 통해 한시와 유사한 수준의 교육적 효과를 얻고자 했을 뿐이다. 학문과 산수를 노래한 그의 2,500수나 되는 시 중에서 우리말로 지어진 것은 「도산십이곡」이 유일하다는 사실도 이를 짐작케 한다.

그럼에도 불구하고 「도산십이곡 발」은 「도산십이곡」과 함께 퇴계의 학문이 순숙(醇熟)하였던 만년에 작성된 글로서 이황의 문학관을 살필 수 있는 좋은 자료이다. 또한 사림을 중심으로 한 조선조 도학자들의 문학관과 자연관을 이해하는 시각을 제공해 줌으로써 학습자들이 고전시가를 보는 비평적 시각을 넓혀주는 자료 텍스트로서도 가치가 있다.

이황의 「도산십이곡」은 국어 교과서에는 수록되지 않았고, 문학 교과서 18종 중 3종에 실려 있다. 디딤돌(상) 본문에 언지(言志) 1과 언학(言學) 3이, 중앙(하)에는 본문 외에 언지(言志) 5가, 그리고 포넛(하)의 「도산십이곡 발」 단원에 이해를 돕기 위한 자료로 본문 외에 언학(言學) 5가 수록되었다. 특히, 언학(言學) 5는 ‘청산(靑山)’과 ‘유수(流水)’라는 만고상청(萬古常靑)의 산수를 통해 끊임없는 학문 수양으로 영원한 진리의 세계에 살고자 하는 경지를 표현한 작품으로 위의 발에 나타난 퇴계의 자연관과 문학관을 잘 드러내고 있다.

(2) 김만중의 「서포만필(西浦漫筆)」

『서포만필』은 2권 2책으로 된 김만중(金萬重, 1637~1692)의 비평서이자 수필집이다. 중국의 제자백가의 학설 중에서 의문시되는 대목을 번역·해명하였고, 책 끝에 신라 이래 조선조에 이르기까지의 시를 평하여 실었다. 특히, 송강의 가사를 비평하면서 국문 문학의 우수성을 주장, 국어 존중의 문학관을 펴으로써 조선조 비평문학의 고전이 되었다. 원전은 287자의 한문 문장으로 이루어져 있다. 본고에서는 앞에서 제시한 정병욱 외의 편저를 저본으로 하고⁶⁰⁾ 교과서에 번역 수

60) 정병욱 외, 앞의 책, p. 496.

록된 양상을 고찰하였다.

우리말로 번역되어 실린 것은 18종 문학 교과서 중 교학사(김) 본과 포넷 본 등 2종이다. 두 교과서 모두 전문을 번역하여 실었다. 표현의 양상은 대동소이하나 조금 차이가 있다. 한 부분을 들어 대비하면 다음과 같다.

구마라습(鳩摩羅什)이 이런 말을 한 적이 있었다.

“인도에서는 일반적으로 글을 대단히 숭상한다. 부처님을 찬미하는 노래는 극히 화려하고 아름다운데, 이를 한문으로 번역해 보니 다만 그 뜻만 얻게 되었을 뿐, 그 표현의 묘미는 옮길 수가 없었다.” 이치로 보아 진실로 그럴 것이다.⁶¹⁾

구마라습(鳩摩羅什)이 말하기를, “천축인(天竺人)의 풍속은 가장 문채(文彩)를 숭상하여 그들의 찬불사(讚佛詞)는 극히 아름답다. 이제 이를 중국어로 번역하면 단지 그 뜻만 알 수 있지 그 말씨는 알 수 없다.” 하였다. 이치가 정녕 그럴 것이다.⁶²⁾

학습자들이 접하기에 교학사 본이 보다 구체적이고 현대적 의미로 해석하여 자연스럽다. 우리말로 풀어 쓰고자 노력한 점도 눈에 띈다. 반면에 포넷 본은 낱설고 어려운 한자어들을 그대로 사용하였다. 한문 번역문의 성격을 비교적 많이 갖고 있어 우리말 문장으로서 조금 부자연스럽다. 특히, ‘문채’와 ‘말씨’라는 용어의 사용은 학습자들이 쉽게 의미를 이해하기 어려운 부분이다. 교학사 본에서는 ‘글’과 ‘표현의 묘미’로 풀어 표현함으로써 학습자들이 수월하게 이해할 수 있도록 하였고, 본문의 전체적인 맥락을 이해하는 데 도움이 되고 있다.

진술 방식 면에서도 교학사 본이 과거형의 결과적 진술인 반면에 포넷 본은 예단적 진술이라는 면에서도 차이를 보인다. 교학사 본의 진술 방식이 맥락상 자연스럽고, 본문 전체의 주장과 관련하여 분명한 의미 전달의 역할을 한다.

학습자 중심의 비평 활동의 필요성을 염두에 둘 때 번역문 수록 시 전체적인 맥락에서 의미의 정확성에 대한 고려와 함께 가능하면 자연스런 우리말 표현을 살리는 신중한 태도도 필요함을 알 수 있다.

전문은 내용상 네 단락으로 나눌 수 있다.

61) 김대행 외, 문학(하), (주)교학사, 2003, p. 15.

62) 김병국 외, 문학(상), (주)포넷, 2004, p. 309.

- (가) 송강(松江)의 가사에 대한 평
- (나) 번역으로 인한 표현의 한계
- (다) 국어로 쓴 시문의 참됨
- (라) 송강 가사에 대한 찬사

(가)에서는 송강의 「관동별곡(關東別曲)」, 「전후 사미인곡(前後思美人曲)」을 중국의 대시인 굴원의 「초사(楚詞)」에 비겨 우리 시가 중에서 최고라고 극찬하고, 이는 칠언시(七言詩)로서는 얻을 수 없는 아름다움이며 구전 또는 한글로 써서 전해질 뿐이라고 하였다.

(나)에서는 구마라습이 인도의 찬불사(讚佛詞)를 한문으로 번역하니 뜻은 전달되나 그 표현의 묘미는 옮길 수 없었다는 말을 인용하여 자기 나라 말로 된 노래야만 음악성과 느낌까지 제대로 표현할 수 있는 이치를 강조하였다.

(다)에서는 우리나라 시문(詩文)이 중국의 한자를 빌려 쓰는 것은 앵무새가 사람 말을 흉내 내는 것과 같이 불완전한 것이라고 하였다. 사람의 마음이 입으로 나온 것이 말이며, 말에 가락이 있는 것이 시가문부(詩歌文賦)라고 보고 참다운 문학은 자신의 언어로 표현되어야 천지를 감동시키고 귀신과도 통할 수 있다고 하여 국어로 쓴 시문의 참됨을 말하였다.

(라)에서는 송강의 「관동별곡」과 「전후 사미인곡」이 모두 참 문장으로 훌륭하나, 세 편 중에서 「관동별곡」과 「전미인곡」은 한자를 빌려 수식한 반면 「속미인곡」은 순연히 우리말로 구사되어 가장 아름답다고 찬사하였다.

김만중은 문학을 장단과 가락을 가진 것으로 정의하고 문학작품을 ‘글’이라고 하지 않고 ‘말’이라고 하여, 초동급부의 민요가 진실되고 사대부가 자랑하는 시부는 허망하다고 보았다. 문학이 철학적인 ‘뜻’으로 구성된 것이 아니라 구체적인 그 나라의 ‘말’로 구성되어 있다고 밝힌 점에서 선구적이다. 이는 ‘뜻’으로만 구성된 한문학의 독점적 의의를 부정하고 국어로 표현된 문학이 참된 문학이라는 결론에 이르게 된다.

다시 말해, 언어는 나름대로 색조를 갖는데 이를 잘 살려 써야 좋은 시가 될 수 있다는 견해이다. 사람의 진실한 마음은 그 사람이 일상생활에서 쓰는 제 나라의 말로 표현되어야만 제대로 드러낼 수 있다고 본다. 따라서 한자가 아닌 우

리말로 절묘한 리듬을 살려낸 정철의 가사 작품을 참된 문장으로 평가하였다.

이처럼 김만중은 국어 존중론에 입각한 국문학론을 주창함으로써 조선시대 비평 문학의 한 획을 그었다. 이는 한자 사용이 일상화되어 있던 시대에 국어의 가치를 인식했다는 점에서 높이 평가된다. 또 문학은 도(道), 즉 진리를 전하는 것이 아니라 감동을 주는 것이라고 보면서, 문학의 진정한 가치는 꾸밈보다는 진실에 있음을 강조했다는 점에서도 선구적이다.

이와 같은 성격의 시평은 널리 유행하였는데 김만중의 뒤를 이어 국문 시가 작품의 우수성을 인식하고 주요 작품을 평가한 이로 홍만중(洪萬宗, 1643~1725)과 김천택(金天澤, ?~?), 홍대용(洪大容, 1731~1783) 등을 들 수 있다. 홍만중은 『순오지(旬五志)』에서 중국의 악부나 가사는 중국말 노래이기에 아무리 노력해도 본뜬 도리가 없으나 그 대신 우리 민요가 있으니 거기 근거를 두고 독자적인 시가를 창작하는 데 힘쓰는 것이 마땅하다고 하였다. 그리고 국문시가는 그 감정과 마음의 경지를 담고 오음(五音)에 조화되어, 듣는 사람으로 하여금 영탄하면서 마음을 움직이게 하고 손발을 맞추어 춤추게 하니 중국의 것과 다르다고 하여 낮추어보지 말아야한다고 하였다. 우리 가락은 우리 언어로 표현되어야 한다는 뜻을 밝혔다. 그리고 「면앙정가(俛仰亭歌)」와 「관서별곡(關西別曲)」, 그리고 「관동별곡(關東別曲)」을 비롯한 송강의 작품 등 국문가사 열네 편을 들어, 작자와 주제를 밝히고 각각의 작품을 평가하였다. 특히, 「속미인곡」에 대해서는 표현이 더욱 좋아지고 뜻이 더욱 간절해졌는데 제갈 공명(諸葛孔明)의 「출사표(出師表)」와 백중(伯仲)할 만한 작품이라고 평하였다. 이러한 홍만중의 견해는 김천택이 『청구영언(靑丘永言)』을 통해 국문시가의 의의를 주장하는 근거로도 이어졌다. 그는 시와 가는 서로 상보적인 관계를 가지고 병존하게 마련인데, 우리 경우에는 시는 한시지만 가는 우리말 노래 특히, 시조여야 한다는 인식을 나타내었다. 홍대용은 민간의 노래를 모은 책 「대동풍요 서(大東風謠序)」에서 입으로 부르는 대로 노래를 만들어도 그 말은 마음으로부터 나오며, 곡조가 알맞지 못하다 해도 천진(天真)은 드러난다고 보았다. 따라서 나무하면서 부르는 노래나 농사지으면서 부르는 노래도 또한 자연으로부터 우리나라의 것이라면, 말은 옛것이라고 하면서 이리저리 주워 모아 다듬으면서 천기(天機)를 깎아 없앤 사대부의 시보다 오히려 나은 것이라고 하였다. 그의 견해는 자기 말로 노래를 지어야 한다는 것을

지적인 데 그치지 않고, 마음에서 우리나라는 말이라야 정을 온전하게 하고 천진이나 천기를 간직한다고 하였다. 그리고 사대부의 한시를 낮추어보는 이유는 남의 흉내를 낸 데 있다고만 하지 않았다. 흉내의 대상이 된 중국의 시가 이미 진실성을 잃고 관념과 허식에 빠진 탓이라고 하였다.⁶³⁾

이들은 모두 당대의 한문학 중심의 문학관을 부정하고 우리 문학의 독자성을 인식하면서 국문 문학의 의의를 평가했다는 점에서 공통적이다. 특히, 민요와 같이 진솔한 생활 감정을 우리말로 담아낸 문학을 새롭게 보도록 했다는 점에서도 고전문학 비평 자료로서 가치가 있다. 이러한 점은 교과서에서도 심분 활용되고 있다.

포넛(상)에서는 ‘이해하기’ 활동을 통해 비평 활동의 가장 중요한 요소라고 할 수 있는 ‘문학의 가치 평가 기준’, ‘작가의 문학관이 갖는 문학사적 의의’ 등을 탐색해 보도록 하였다. 그리고 ‘확장하기’ 활동을 통해서 『서포만필』 중의 이항복이 귀양갈 때 지은 시조와 광해군에 얽힌 이야기를 제시하여 문학은 감동을 주는 것이라는 김만중의 문학관을 탐색하도록 하였다.⁶⁴⁾ 아쉬운 점은 학습자들의 능동적인 비평 활동이라기보다 비평에 대한 이해에 치우친 학습 방향의 제시라고 할 수 있다.

교학사(김, 하)에서는 이러한 점을 벗어나 학습자의 비평 활동을 안내하고 있다. 「서포만필」을 단순한 읽기 자료로서만 아니라 ‘수용과 창작의 길잡이’ 자료로 보고 글의 내용적 가치에 대한 진술과 함께 글쓰기 자료적 성격을 바탕으로 글쓰기 방법을 안내하였다. 더 읽을 자료로 우리말 노래의 가치를 높이 평가한 마악노초(磨嶽老樵)의 「청구영언 발(靑丘永言跋)」의 일부를 제시하여 학습자들의 시각의 확장을 꾀하였다.⁶⁵⁾ 그리고 우리말의 아름다움을 느껴 본 작품에 대한 비

63) 조동일, 『한국문학통사3』 제3판, 2002, pp. 152 ~ 154 참조.

64) 백사(白沙) 이공(李公 ; 이항복)이 북청(北靑)으로 귀양을 갈 때 철령을 지나면서

철령 높은 봉에 쉬어 넘는 저 구름아.

고신원루(孤臣冤淚)를 비 삼아 실어다가

임 계신 구중심처(九重深處)에 뿌려 볼까 하노라.

라는 시조를 지었다. 하루는 광해군이 뒤뜰에서 잔치를 하며 노는데, 이 시조를 노래하는 궁녀가 있었다. 광해군은 “처음 듣는 노래로구나. 누가 지었다더냐?” 하고 물었다. 궁녀가 “장안에 널리 불려지는데, 이모(李某)의 작이라고 하더이다.”라고 대답하니, 광해군은 이 시조를 다시 부르게 하고 처연히 눈물을 흘렸다 한다. 시가 사람을 감동시킬 수 있다는 것은 이와 같다. 김병국 외, 앞의 책, p. 311.

65) 김천택이 하루는 『청구영언』 한 책을 가지고 와서 내게 보여 주면서 “이 책은 실로 우리나라 선배, 명공, 위인의 작품들을 널리 모은 것입니다. 민간의 음란한 이야기와 상스럽고 외설스런 기사도 왕왕 있습니다. 노래는 실로 작은 제주인테 계속해서 군자가 이것을 보아도 병이 없을 수 있겠습니까? 선생님께서는 어떻

평문을 작성해 보도록 함으로써 학습자 중심의 비평교육적 의의를 높이고자 하였다. 학습자 중심의 비평 활동을 추구하고 있다는 면에서 문학 교육과정에 보다 충실한 자료 텍스트로서 비평교육의 필요성에 부응하고 있다. 그러나 자세한 쓰기 활동의 안내는 부족하다.

「서포만필」은 위 2종의 교과서에 본문으로 수록된 외에 중앙(하), 교학사(구 외, 하), 금성(하), 블랙박스(하), 청문각(하), 대한(상) 등 6종에서 본문 외에 부분적으로 수록되었다.

관련 단원으로 국어(하)의 <5. 감동을 주는 언어> 단원에 「관동별곡」이 수록되어 있다. 문학 교과서에는 포넛(하)권에 「속미인곡」 전문이 수록되었다. 교학사(김)에는 「면양정가(俛仰亭歌)」 전문이 (상)권에 수록되었다.

이 외에 「사미인곡」은 천재(하), 금성(상), 두산(상), 문원각(하), 블랙박스(하), 민중서림(하) 등 6종 본문에 수록되었고, 「속미인곡」은 포넛(하)를 비롯 디딤돌(하), 중앙(하), 교학사(구, 하), 지학사(권, 하), 지학사(박, 하), 대한(하), 청문각(하), 태성(하) 등 9종 본문에 수록되었다.

포넛 본에만 비평과 관련 작품이 동시에 수록되었으며, 교학사(김) 본은 송순의 작품은 수록되었으나 정철의 작품은 수록되지 않았다. 그리고 「사미인곡」과 「속미인곡」을 본문에 동시에 수록한 교과서는 없다. 본문 외에 부분적이거나 「서포만필」을 수록한 교과서는 「사미인곡」을 수록한 6종의 교과서 중에는 금성(하), 블랙박스(하) 등 2종이다. 「속미인곡」을 수록한 교과서 9종 중에는 중앙(하), 대한(상), 청문각(하) 등 3종뿐이다.

학습자 중심의 비평 활동을 통해 비평적 안목을 넓히고 능동적이고 주체적인 비평 활동을 도와주기 위해서는 비평과 관련 작품의 상관성을 높이는 교재 구성이 필요하다.

이상에서 고전문학에서의 비평으로 퇴계 이황의 「도산십이곡 발」과 김만중의 「서포만필」을 고찰하였다. 퇴계 이황과 같은 유학자들이 문학을 진리를 담는 그

게 여기시는지요?”라고 불었다. 나는 “괜찮다. 공자께서 『시경』을 편찬하시면서 정풍(鄭風), 위풍(衛風)을 버리지 않으신 것은 선과 악을 갖추어 권장하고 경계하는 뜻을 두신 까닭이다. (중략) 우리 나라에 내려와서는 오직 노래 한 길만이 풍인(風人)의 남긴 뜻에서 차차 가까워져 정을 따라 표출하니 우리말로 읊조리고 노래하는 사이에 유연히 사람을 감동시킨다. 민간의 노랫소리에 이르면 곡조는 비록 아름답고 세련되지 못하나 무릇 그 기쁨 즐기며 원망하고 탄식하며 미쳐 날뛰며 거칠게 구는 모습과 태도는 각각 자연의 진기(眞機)에서 나온 것이다.”라고 하였다. 김대행 외, 앞의 책, p. 17.

릇으로 보았으나 김만중 등은 이와는 사뭇 달랐다. 도학자들이 문학이 지니는 교육적 기능을 바탕으로 한 효용론적 관점의 문학관을 갖고 있었다면, 김만중은 ‘뜻’이 아닌 형식인 ‘말’을 바탕으로 문학 자체의 아름다움을 중시하는 존재론적 관점을 제시했다고 할 수 있을 것이다. 두 비평문 모두 학습자로 하여금 국문학사적 의의와 고전시가를 보는 비평적 시각을 확장할 수 있다는 측면에서 의의가 있다.

그러나 일부 도학자의 작품을 제외하면 대부분 고전문학의 경우 삶과 긴밀한 관련 속에서 창작되었다고 볼 때 시대와 삶을 고려한 비평은 수록되지 않았다.

수록 양상과 단원과의 관련성 면에서는 작품 수록은 포넛 본이 두 비평을 모두 신고 있어서 긍정적이나 학습자의 능동적인 비평 활동에 대한 안내가 부족한 단점이 있다. 교학사(김)에서는 충분치는 않으나 비평문 쓰기에 이르는 학습자 중심의 비평교육 활동을 안내하고 있다는 점에서 평가할 만하다.

2) 현대 비평

18종 문학 교과서에 실린 현대비평은 앞에서 고찰한 것처럼 모두 10편이다. 그 중 김동인의 비평을 제외한 9편의 비평을 검토 대상으로 한다. 시공을 초월하는 호소력을 지니는 작품의 ‘고전적’ 가치를 ‘특수성’과 ‘보편성’이라는 대립되는 개념을 바탕으로 해설한 이상옥의 원론비평인 <우리 문학의 특수성과 보편성>을 먼저 고찰하고, 우리 문학문화와 전통의 관점에서 문학작품을 새롭게 볼 것을 주장한 이어령의 <진달래꽃>과 문학의 본질, 전통 설화의 창조적 계승이라는 관점의 유종호의 <겨레의 기억과 그 전수 - 황순원의 단편>을 비롯한 여러 실천비평들을 고찰할 것이다. 존재론적 비평, 표현론적 비평, 반영론적 비평 등의 순서로 살피고자 한다.

(1) 이상옥의 <우리 문학의 특수성과 보편성>

이문열 외의 『한국문학이란 무엇인가』(1995)에 수록된 글이다. 원제는 「우리 문학의 특수성과 보편성 - 그 <세계화>를 위한 잡설」이다. 전문 7쪽 분량의 짤막한 글이다.⁶⁶⁾ 사회 일반에서 활발히 거론되고 있는 세계화라는 시대적 흐름을

66) 이문열 외 『한국문학이란 무엇인가』, 민음사, 1995, pp. 266 ~ 272.

배경으로 문학의 ‘세계화’에 대한 의미를 고찰하고, 현재 문학계의 잘못된 인식 비판 및 작가의 바람직한 창작 태도 등 우리 문학이 나아가야 할 방향을 제시한 원론비평이다. 문학에 있어서 세계화는 우리 문학이 갖는 특수성에서 찾아야 하며, 그것을 바탕으로 시공을 초월하는 인간과 삶의 보편적 호소력을 추구하는 작품을 창작해야 한다는 견해를 제시하였다. 18종 문학 교과서 중 블랙박스 본에 수록되었으며, 원전의 내용 중 마무리 부분은 후략되었다.

‘고전적’ 가치를 지닌 작품의 문학적 특성이 무엇이며 그것은 어떻게 달성될 수 있는지에 대한 해답으로 가장 한국적인 소재가 가장 세계적인 것으로 발전될 가능성이 있으며, 작가들이 길러야 할 역량도 여기에서 찾아야 한다고 보았다. ‘보편성’과 그 반대되는 개념인 ‘특수성’을 바탕으로 구체적 소설 작품을 통해 논증함으로써 설득력 있게 제시되었다. 교과서에 수록되지 않은 부분을 포함하여 원문의 내용을 몇 개의 항목으로 제시하면 다음과 같다.

- (가) 문학의 <세계화>의 의미와 요건
 - (㉠) 사회 일반의 <세계화> 운동
 - (㉡) 문학의 <세계화>의 의미와 요건
- (나) 문학의 <세계화>에 대한 잘못된 인식
 - (㉠) 국력 신장과 노벨상에 대한 잘못된 인식
 - (㉡) 노벨상 수상을 위한 한 가지 전제
 - (㉢) 문학의 <세계화>를 위한 장기적 안목의 필요성
- (다) 좋은 작품의 의미와 보편적 호소력
 - (㉠) <특수성>의 가치와 보편적 호소력
 - (㉡) 보편적 호소력의 근원
 - (㉢) 우리 문학의 보편적 호소력
- (라) 우리 문학의 현실과 작가적 역량의 중요성
 - (㉠) 작가적 역량의 중요성과 문단의 실태
 - (㉡) 문학의 <세계화>를 위한 제안

‘(라)-(㉡) 문학의 <세계화>를 위한 제안’ 부분은 교과서에서 후략된 부분이다. 전체적으로 문학의 ‘세계화’와 관련하여 문학계의 잘못된 현실을 비판적으로 지

적하면서 문학의 세계화는 기법의 변화나 정책적 지원으로 이루어질 수 있는 것이 아니라고 보았다. 바람직한 방향은 작가들에게 ‘시·공간을 초월하여’ 오랫동안 널리 익힐 작품을 많이 써 달라고 호소하는 것이라는 견해를 밝혔다. 문학에서도 소설계를 주 대상으로 현실을 진단하고 자신의 견해를 피력하였다.

(가)에서는 사회의 각계각층에서 벌어지고 있는 세계화 운동에 대해 환기하고, 문학의 세계화 운동에 대하여 언급하였다. 문학의 세계화는 소설가의 소재, 서술 기법 등의 변화나 문예 당국의 정책 지원으로 단번에 얻을 수 있는 게 아니라고 하였다. 중요한 것은 좋은 작품을 많이 써서 지구촌의 다른 언어권 독자들이 접할 수 있게 하는 것으로 이를 위한 첫째 요건은 좋은 작품을 쓰는 것이요, 둘째 요건은 이 작품들이 번역되어 세계의 시장으로 진출할 수 있게 하는 것이라고 하였다.

(나)에서는 우리나라 국력의 신장과 문학의 세계화를 필연적인 것처럼 생각하여 당국의 지원 필요성을 주장하는 일부의 그릇된 인식과 잘못된 행태를 비판하였다. 국가의 국민 총생산고나 생활수준의 향상은 그 나라 사람들의 문화향유 역량의 확대를 위한 필요조건은 될 수 있어도 충분조건은 될 수 없다는 것이다. 그리고 노벨 문학상 수상을 위한 한 가지 전제조건은 국력신장이 아니라 좋은 작품을 많이 내놓는 것이라 하였다. 특히, ‘돈을 들여 번역을 지원하고 그 출판 보조비를 지급’하는 것으로 노벨상을 기대하는 어리석음에 대해서 지적하고, 세계의 주요 언어권 사람들이 한국어와 한국문학을 포함하는 한국학 제분야의 전문가로 양성될 수 있도록 재정적 지원을 하는 등 문학의 세계화를 위한 장기적 안목의 기반 조성의 필요성을 제시하였다.

(다)에서는 (가)와 (나)에서 그 필요성을 꾸준히 제시한 ‘좋은 작품’의 의미를 ‘고전적’ 가치를 지닌 작품이라고 하고, 고전적 가치의 의미를 ‘시·공을 초월하는 보편적 호소력을 지닌다.’는 말로 풀이하였다. 그리고 문학에서 보편적 호소력은 보편성 자체보다 특수성의 강조와 과장으로 그 가치가 부각되고 확대될 수 있다고 하였다. 그 실례로 도스토예프스키의 『카라마조프 형제들』에서 보이는 사교방식이나 삶의 양식 등 우리와 다른 그 특수성이 작품 속에서 부각됨으로써 보편적 호소력과 감동을 주는 고전이 된 것이며, 위고의 『레 미제라블』이나 하디의 『더버빌가의 테스』 등도 모두 그와 같다고 하였다. 또한 이러한 보편적 호소

력은 작가의 인간성 본연의 모습에 대한 통찰력과 역사를 보는 형안(炯眼), 작품 속에서 집요하게 전착되는 이상적 가치 및 인간의 성실성에 대한 신뢰에서 나온다고 보았다. 위의 작가들도 자기가 잘 아는 지역의 특수한 인간들의 특수한 삶을 작품 속에 부각시키면서도, 그 특수성의 근저에 깔린 보편적 인간의 원리와 역사적 의미를 파악하는 작가적 역량을 갖추었으며 바로 그 역량에서 그들의 호소력이 솟아난다고 하였다. 그리고 우리 문학의 경우에도 미국에서 활약한 작가들인 강용홀(姜鏞訖)의 『초당』과 김은국(金恩國)의 『순교자』를 바탕으로 작품의 소재에 관계되는 한 가장 한국적인 것이 가장 세계적인 것으로 발전할 가능성이 있음을 제시하였다.

(라)에서는 중요한 것은 작가들이 가장 한국적인 소재를 가지고 세계적인 호소력을 지닐 수 있는 작품을 쓸 수 있는 역량을 기르는 것이라고 주장하고, 작가들의 치열한 노력을 촉구하였다. 그리고 일시적 유행과 대중의 기호에 영합하는 소설계의 행태를 비판하고, 마지막으로 셰익스피어에 대해 극찬한 토마스 칼라일의 말을 인용하며 우리 문학의 세계화를 위해서는, ‘세계화’를 외치기 전에 우선 작가들에게 오랫동안 널리 익힐 작품부터 많이 써달라고 호소해야 함을 피력하였다.

이상에서 살핀 것처럼 문학의 세계화와 관련하여 문학계의 잘못된 현실을 비판하고 바람직한 대안을 제시하였다. 작가의 경우 문학의 ‘세계화’를 위해서는 한국적 소재라는 특수성을 바탕으로 세계적이고 보편적인 호소력을 지닌 작품을 쓸 수 있는 역량을 기르는 것이 반드시 갖추어야 할 창작 태도임을 강조하였다. 이러한 노력의 축적이 문학의 ‘세계화’로 가는 길이며 노벨 문학상 수상을 넘볼 수 있는 방안으로 보았다.

문학계 특히, 소설계의 현실과 소설가의 창작 태도에 주안점을 둔 비평이면서도 문학의 가치에 대한 인식과 전통 문화의 소중함, 그리고 그것의 계승 발전에 대한 태도를 고양하는 자료가 된다. 문학의 창작뿐 아니라 비평의 관점에서도 한국문학의 특수성, 다시 말해 한국이라는 지역과 한국어, 그리고 한국인이 갖는 독특한 삶의 양식과 문학문화적 전통이 어떻게 활용되고 적용될 수 있는가를 보여주는 비평이다. 제7차 교육과정에서 국어과의 성격인 ‘국어 발전과 국어 문화 창달에 이바지하려는 뜻을 세우게’ 하는 데 유용하며, 문학교육과정에서 강조하

고 있는 ‘수용과 창작’의 바람직한 태도, 그리고 한국문학과 세계문학의 관계 등에 대한 인식을 제고할 수 있는 자료로서도 유용하다.

서구문학에 대한 동경이나 세계문학의 보편성을 서구문학에서 찾고자 하는 열패감이 근거 없는 것임을 말해준다. 서구문학이 곧 세계문학이라는 것에 연연하기보다 우리 문학의 특수성을 발전시키는 것이 소중하고 가치 있는 것임을 깨닫게 하고 있다. 그리이스 로마 신화나 「일리아드(Iliad)」, 「오딧세이(odyssey)」 등만이 세계의 고전으로 중요한 것이 아니라 「단군신화」나 「동명왕편」, 그리고 유구한 역사와 함께 구전되어온 서사문학적 전통이 우리의 고유성으로서 작가의 보편적 호소력을 담아내는 역량에 의해 서구의 그것들과 동등하게 세계적 문학의 고전으로 발전될 수 있다고 보는 것이다. 문학교육을 통해 도달하고자 하는 우리의 문학문화 발전과 세계문학에의 기여도 여기에서 찾을 수 있다.

블랙박스(하) 본에서도 학습활동을 통하여 ‘한국문학의 발전’을 위한 ‘특수성’의 강조를 탐색하게 하고, ‘명작’ 하면 서구문학 작품을 떠올리게 하는 서구문학 동경에서 벗어나 우리 문학에 대해 관심을 가질 수 있는 방안을 모색해 보게 하였다. 우리 문학의 특수성이 갖는 의미와 가치를 인식하게 함으로써 문학의 가치를 인식하고 능동적으로 문학 문화에 참여하는 태도를 기르고자 하는 데 목적이 있다고 하겠다. 그리고 이어지는 작품으로 고구려의 건국신화를 서사시 형식으로 형상화한 이규보의 「동명왕편(東明王篇)」을 수록하고 동명왕 주몽의 서사시가 고도의 수사학과 서사적 장치 등 다른 나라의 영웅 서사시에 비해 우수함을 밝히고 있는 이인화의 글을 소개하였다.⁶⁷⁾ 또, 문학의 언어인 우리말의 가치에 주목한 김만중의 「서포만필(西浦漫筆)」을 소개하여 문학 창작의 가치 기준을 탐색하고 그것을 바탕으로 실제 작품 평가를 해보도록 하였다. 이들은 우리의 문학적

67) 교과서에서 단원 학습활동을 통해 이인화의 『새로 읽는 고전, 문학 속의 그 사람』 중 일부를 제시, 「동명왕편」을 보는 작자의 태도를 정리하고 자신의 생각을 말하거나 「동명왕 신화」와 「동명왕편」의 내용을 비교해 보도록 하는 등의 활동을 유도하고 있다. 교과서에 실린 이인화의 글 일부를 소개하면 다음과 같다.

그런 까닭에 ‘일리아드’, ‘오딧세이’에 필적(匹敵)할 동아시아의 고대 서사시는 중국이 아닌 중국의 주변부에서, 유구한 터전을 갖고 구전 서사 문학의 전통을 꾸준히 발전시켜 온 단일 민족 국가에서 찾아진다. 동명왕 주몽(朱蒙)의 영웅 서사시는 바로 그 같은 서사시의 적절한 예라 할 수 있다. ‘동명왕’은 중국 주변부의 다른 민족 서사시들인 티베트의 ‘게사르’나 키르키스의 ‘마나스’, 만주족의 ‘아이신교로’에 비해 그 서사적 형상화의 수준에서 압도적인 우수성을 보여 준다. ‘게사르’ 등이 ‘음칸’이라는 서사시 구송자들에 의한 구전 서사시만으로 전승되었음에 비해, ‘동명왕’은 이규보의 ‘동명왕편’, 이승휴의 ‘제왕운기’ 등과 같은 기록 서사시와 병행함으로써 고도의 수사학과 서사적 장치를 아우르고 있다. 그러나 보다 중요한 차이점은 ‘동명왕’이 여타의 서사시에서는 보기 드문 독창적인 인물, 독창적인 성격의 창조를 행하고 있다는 사실이다. 한계전 외, 문학(하), (주)블랙박스, 2007, pp. 316 ~317.

전통이라는 특수성을 통해 보편성을 추구해야 한다는 이상옥의 비평 내용을 심화하기 위한 교육 활동으로 판단된다. 김만중의 우리말에 대한 인식도 우리말이 삶과 문화의 결정체라는 점에서 전통의 문학문화를 바탕으로 비평을 전개하는 현대 문학비평의 단원들과도 통한다. 가장 훌륭한 문학은 가장 한국적인 것에서 발견되고 소기의 성과를 거둘 수 있다고 본 이상옥의 비평이 갖는 문학교육을 위한 비평 텍스트로서의 의미를 돌아보게 한다. 그러나 이러한 비평적 관점을 바탕으로 작품에 대한 비평 활동을 하도록 이끄는 면은 제시되어 있지 않다.

한편, 소단원 확인학습으로 단원의 핵심 내용을 정리하여 제시하였는데 <(1) 민족 문학과 세계문학>에서는 ‘보편성과 고유성’, ‘세계문학으로서의 민족 문학’을 소제목으로 <(2) 한국문학의 가치와 지향>에서는 ‘한국문학의 가치’와 ‘통일 민족 문학에의 지향’을 소제목으로 비평과 수록 작품의 의미 등을 진술하였다. 학습자의 보편성과 특수성(고유성)의 관계에 대한 인식을 높이고 우리 문학의 가치를 이해하게 하는 의미가 있다. 문학과목의 목표인 문학문화의 발전과 이상옥의 비평의 방향과 관련하여 ‘한국문학의 가치’ 부분을 소개하면 다음과 같다.

우리는 우리 민족 고유의 문학 작품을 유산으로 가지고 있다. 이 작품들은 우리들이 소중히 여겨야 할 가치 있는 대상들이다. 세계문학이라는 보편성 속에서 우리 문학의 가치도 빛을 발할 수 있으나, 절대적인 기준에서 우리 문학의 가치를 먼저 긍정적으로 평가할 수 있어야 한다. 한국문학의 가치를 바르게 이해하는 것은 한국문학을 발전시키기 위한 가장 빠른 길이다.⁶⁸⁾

관련 단원을 구체적으로 제시하기는 어렵다. 비평 중에 제시된 작품들 중 『카라마조프 형제들』을 비롯한 외국 작품이나 강용홀의 『초당』, 김은국의 『순교자』 등도 수록되지 않았다. 다만, 한국의 전통적 풍습과 인정, 정신세계 등을 그려내어 독일에서 주목받았던 이미륵의 장편소설 『압록강은 흐른다』가 디딤돌(하)과 천재(하)의 본문에, 금성(하), 민중서림(하), 청문각(하) 등의 본문 외에 수록되었다. 비록 김상옥의 평론과 동일한 교과서에 수록되지는 않았으나, 한국문학의 세계화도 우리 문화와 전통이 갖는 특수성을 바탕으로 보편성을 추구해야 함을 보

68) 한계전 외, 앞의 책, p. 321.

여주는 한 예시로서 이 비평과 관련된다.

덧붙여 이상옥의 비평은 앞으로 고찰하게 될 비평들 중에서 특히, 한국문학의 전통성과 어휘의 관용적 쓰임 등 전통 문학적 견지에서 시어의 복합적 아이러니 구조를 밝히는 이어령의 <‘진달래꽃’과 문학의 본질>이나 전통 설화의 전승과 활용자로서의 황순원의 문학 세계를 분석한 유종호의 <겨레의 기억과 그 전수 - 황순원의 단편> 등의 비평적 관점에 대한 가치와 인식을 분명히 하는 근거가 되는 평론이라는 데서 의미가 있다. 그리고 위에서 거론된 「서포만필」과 고려가요, 시조, 가사 등의 국문시가들, 구비 전승 또는 기록으로 전하는 많은 설화 등 우리 민족의 삶과 정신이 담긴 문화적 전통들에 대한 관심을 환기하는 역할을 하게 될 것이다.

(2) 이어령의 <‘진달래꽃’과 문학의 본질>

이 글의 원전은 「햄로크를 마신 뒤 우리는 무엇을 말해야 하나」라는 제목의 이어령 교수의 정년퇴임 고별강연 내용이다. 40여 년간 문학을 연구하면서 창작과 비평을 같이 해 온 작가의 삶의 역정으로 볼 때 그의 평생의 창작과 비평 활동에 대한 견해가 집약되어 있다고 볼 수 있다.

이 연구에서는 <월간조선> 2001년 10월호에 실린 24쪽의 전문을 원전으로 하여 교과서에 수록된 양상을 고찰하였다. 이 글은 최초 고별강연 원고를 수정한 것이다.⁶⁹⁾ 18종 문학 교과서 중에서 민중서림 본에 유일하게 부분 수록되면서 제목을 「‘진달래꽃’과 문학의 본질」로 바꾸었다.

자신의 교육 역정에 대한 회고 형식의 글을 통해 시, 곧 문학을 보는 올바른 자세를 제시하고 있다. 교과서에 수록되지 않은 부분을 포함하여 원문의 내용을 몇 개의 항목으로 요약하여 제시하면 다음과 같다.

(가) 교육 현실에 대한 비판

69) 게재된 글의 편집자 주를 제시하여 원전에 대한 이해를 돕고자 한다. [편집자 주 : 이어령 교수의 고별강연이 지난 9월 7일 오후 3시 이화여대 국제 교육관 대회의장에서 열렸다. 고별강연은 제자와 친지·동료 등 700여 명의 청중이 참석한 가운데 진행됐다.李교수는 이날 강연에서 처음으로 자신의 강연 내용을 적어 미리 나눠 주었다. 월간조선이 게재하는 李교수의 고별 강연 원고는 이날 사전에 배포된 내용이 수정된 것이다. 李교수는 보다 완성된 원고를 위해 두 번이나 원고를 수정했다. 아래 전재되는 내용이 李교수가 정말로 말하고 싶었던 고별강연인 셈이다.] <월간조선>, 2001년 10월호, p. 626.

- (㉠) 퇴임을 맞는 감회
- (㉡) 사지 선다(四枝選多)의 뒷에 걸린 ‘진달래꽃’
- (㉢) 이데올로기에 매몰된 시의 언어
- (나) 시의 이중적 아이러니 구조
 - (㉠) ‘진달래꽃’의 의미 구조
 - (㉡) 한국인의 문화적 특성
- (다) 소월 시와 험로크의 지적 패러다임
 - (㉠) 소크라테스의 최후 담론과 험로크
 - (㉡) 소월 시와 험로크의 복합적 의미
- (라) 문학 그 자체를 지켜온 삶
 - (㉠) 창조된 현실로서의 문학
 - (㉡) 다윈주의 시대의 창조적 상상력
 - (㉢) 퇴임 감회와 감사의 인사

위의 짜임을 바탕으로 교과서에 수록된 양상을 보면, 우선 전문 24쪽 중 8할이 넘는 20여쪽 분량이 교과서에 수록되는 과정에서 생략되었다. 문제제기에 해당될 수 있는 (가)부분 5쪽 분량은 모두 수록되지 않았다. (나)부분에서도 소월 시의 특징 관련 부분은 수록되었으나 자신의 강의와 관련 ‘가위 바위 보’놀이, ‘逆 박 쥐’의 정보 역할 등 2쪽이 조금 넘는 분량이 중략되었다. 한국인의 문화적 특징 중에서도 ‘떡다’ 관련 내용과 (다)부분의 소크라테스와 ‘험로크’ 관련 부분 등 10쪽 내외도 중략되었다. 그리고 (라)부분에서도 소월 시의 특징을 바탕으로 문학을 바로 세우기 위해 살아온 자신의 역정을 회고하는 부분 외에 위에서 제시한 ‘(㉠) 창조된 현실로서의 문학, (㉡) 다윈주의 시대의 창조적 상상력, (㉢) 퇴임 감회와 감사의 인사’ 등 3쪽 가까운 분량은 모두 후략되었다.⁷⁰⁾

교과서에 수록된 부분만을 대상으로 글의 짜임을 재정리하면 다음과 같다.

- (가) 「진달래꽃」에 대한 잘못된 인식
- (나) 「진달래꽃」이 이별가가 아닌 이유
 - (㉠) 미래 추정형의 가정적 체험

70) 수록된 부분에서도 10여 군데에 걸쳐 내용이 압축되거나 상세화 되는 등 약간의 수정이 이루어졌으나 전체적의 글의 흐름과 의미 맥락에 별 차이가 없으므로 이에 대한 별도의 검토는 생략한다.

- (ㄴ) 이중적 의미 구조
- (다) 김소월 시의 특징과 한국 문화의 기저
 - (ㄱ) 복합적 의미 공간인 ‘그레이 존’
 - (ㄴ) ‘죽음’의 관용적 쓰임
- (라) 문학을 바로 세우기 위한 노력

결국 교과서에는 필자의 퇴임 관련 감회나 인사, 그리고 소크라테스의 험로크 관련 담론 등을 모두 빼고 「진달래꽃」의 특징과 그것을 바탕으로 문학 자체가 갖는 본질적이고 복합적인 의미 구조를 밝히는 부분만 수록되었다. 원전의 내용을 고려할 때 전체적 내용 맥락이 완전히 바뀐 것은 아니나, 내용 범위가 축소된 까닭에 단원명이 <‘진달래꽃’과 문학의 본질>로 수정될 수밖에 없었다고 추측된다. 더구나 많은 부분이 생략됨으로써 정보의 양이나 사고의 폭이 좁아진 게 사실이며, 동일한 한 편의 글로 볼 수 있을지도 의문이다. 이러한 점은 교재 편찬 시 고려되어야 할 부분이라고 생각된다.

이 글의 경우 전체적인 맥락에서는 글의 주제를 드러내는 데 별 차이가 없다. 일관되게 「진달래꽃」을 바탕으로 글이 전개되고 있는 까닭에 글에 대한 이해를 도울 수 있도록 전문을 바탕으로 내용을 분석한다.

(가)부분에서는 30대에 『흙 속에 저 바람 속에』로 유명인이 되었고 퇴임을 맞이한 자신의 삶을, 자신과 마찬가지로 30대에 유명인사가 되어 최고의 경제학자가 되고 싶다고 했으나 퇴임을 앞두고서는 ‘대여섯 명의 우수한 학생을 일류 경제학자로 키운 선생으로 남고 싶다’고 한 미국의 경제학자 슈페터(Joseph Alois Schumpeter)의 말을 인용하여 퇴임을 맞은 감회를 피력하였다. 그리고 「진달래꽃」을 예로 들어 시의 언어도 수학처럼 분명한 하나의 정답이 있다고 가르치고 시험을 봄으로써 사지 선다식(四枝選多式)으로 사고를 규격화하는 교육, 한석봉 어머니의 교육이나 근대화 산업화의 영향으로 똑같은 문장을 획일적으로 반복하는 ‘교육공장’의 실태를 비판하였다. 식민지배, 전쟁, 독재 등 역사 현실 속에서 상상력과 독창성으로 창조적이어야 할 대학의 강단마저 획일화된 이데올로기나 정형화한 학설이 지배함으로써 정치마당이나 사회과학 교실과 다를 바 없게 되었던 사실 또한 지적하였다. 자신의 「진달래꽃」 강의는 그러한 교육에 저항하고

시의 언어를 바로 세우기 위해 시작되었음을 말하였다.

(나)에서는 「진달래꽃」은 미래 추정형의 가정적 체험이라는 점과 지고한 사랑의 기쁨을 가장 슬픈 이별의 상태로 표현하는 이중적 아이러니 구조임을 전제로 이별의 시가 아니라 현실적 사랑 체험의 기쁨을 노래한 것으로 분석하였다. 특히, 흑과 백 사이의 회색지대인 그레이 존(gray zone)을 설정하고, 소월의 시에서 만남 속에 이별이, 이별 속에 만남이 있는 복합적 ‘그레이 존’이야말로 새로운 의미를 창조하고 삶의 체험을 깊게 하는 이상향이라고 하였다. 그리고 자신의 강의 역정에서 소월의 시는 문학을 바로 세우는 ‘가위 바위 보’놀이⁷¹⁾였음을 말하였다. 그리고 사랑을 생(生)으로, 이별을 죽음으로 대치해 보면 김소월의 시적 아이러니는 인간 삶 전체의 공간으로 확대되며, ‘죽어도 아니 눈물 흘리우리다’에서 보듯이 이러한 ‘죽음’을 통해 ‘생’을 말하는 역설의 발상과 표현은 소월의 시적 특징일 뿐만 아니라 한국문화 전반에 깔려있는 기저음이라 하였다. 그 실례로 기쁨과 슬픔, 긍정과 부정의 이중적 관용어인 ‘죽다’의 표현, ‘죽다’와 대립항을 이루는 ‘먹다’의 다의적 쓰임 등을 제시하고 그 연장선에서 ‘죽음’을 이용한 극한적 부정으로 긍정을 끌어내는 역설을 ‘험로크 효과’ 또는 험로크 패러다임으로 명명하였다.⁷²⁾

(다)에서는 옥중에서 행한 소크라테스의 마지막 담론은 전적으로 험로크에 의한 것이며, 오늘날까지 가장 중요한 문제를 제기하고 호소해 오는 것이 ‘험로크’를 마시고 그는 무엇을 말했는가’라고 보았다. 이는 죽음을 앞에 둔 소크라테스

71) ‘가위 바위 보’ 놀이에서 주먹과 보자기만 있으면 이기고 지는 흑백의 관계가 뻔하다. 그러나 그 두 사이에 가위가 있음으로써 그 게임의 양상은 역동적인 순환운동을 하게 되어 ‘가위 바위 보’는 관계만 있을 뿐 어떤 것도 정상에 선 절대적 승자가 될 수 없다. 그리고 이 관계의 그물망에서 건져내는 무수한 의미의 변화와 복잡성이 우리가 살아가야 할 탈근대, 탈산업사회의 조건이 되고 있다고 하였다. 저자는 이를 통해 자신의 문학 강의가 고정관념과 이데올로기에 의해 흑백으로 재단되는 잘못을 바로잡고 시의 무엇이라 단정할 수 없는 복합적인 아이러니 구조임을 밝히는 과정이었음을 말한 것이다.

72) 추상적 언어인 ‘죽음’을 구체적 사물로 바꾸면 독약이고, 그 반대말인 ‘살다’의 구체적 행위는 먹는 것이라고 하여 험로크는 죽음을 나타내는 것이며 동시에 삶의 동사인 ‘먹다’와 관련됨으로써 험로크는 죽는 것이며 동시에 먹는 것(마시는 것)이라고 하였다. 그리고 ‘먹다’의 의미는 우리말에서 ‘이운을 먹다’, ‘뇌물을 먹다’ 등 시장의 거래 행위, 육도 먹고 마음도 먹으며 아이의 돌날 이웃에서 돌리는 떡을 먹는 행위를 통해 마음과 정보를 교환하는 지식 정보 지혜의 소통 구조로 보았다. 이는 영어의 경우에도 동지를 뜻하는 ‘킵 페니언’이 ‘킵’은 ‘함께’를 ‘페니언’은 ‘빵’을 의미하여 ‘빵을 함께 먹는다’는 뜻이며, 일반적으로 토론회를 의미하는 심포지엄도 ‘함께(syn)’ 마시는 것(posis)에서 비롯된 것처럼 술을 마시는 자리는 정보를 나누는 지적 메시지 교환의 장으로 보아, 소크라테스가 옥중에서 벌인 소통의 장은 험로크라는 독약을 먹은(마신) 대화와 대화의 단절이라는 상반된 향연임을 말하였다. 따라서 험로크 효과는 보통 커뮤니케이션과는 아주 다른 단절을 통한 커뮤니케이션이라는 아이러니와 패러독스로 되어 있으며, 소크라테스가 최후의 담론 자리에서 나누는 험로크는 지식 정보 소통인 ‘마음을 먹는 자리’라고 하였다.

가 죽음의 의미를 어떻게 생각하고 체험하고 그 메시지를 어떻게 증명해 보였는가 하는 것으로, 삶에 대한 지식 정보 지혜의 모든 것이 이 험로크의 독배 속에 들어있다는 것이다. 신념에 따라 사약을 받고 죽음을 택한 한국의 선비문화, 곧 지식인 문화를 고려할 때 험로크의 담론은 더욱 의미가 있다고 보았다. 소크라테스는 그의 영혼 불사설을 바탕으로 철학자란 육체를 치장하는 사람이 아니라 오히려 육체에서 분리된 영혼을 아름답게 꾸미는 사람으로 보았다. 결국 그의 옥중 강의는 죽음이 두려운 것이 아니라 오히려 기쁨이라는 것을 증명하기 위한 담론이었다. 험로크는 누구에게는 죽음이지만 누구에게는 진정한 삶의 의미를 갖는다고 본 것이다.

따라서 김소월의 「진달래꽃」이 아이러니와 역설의 복합적 구조이듯이 험로크는 소크라테스에게는 그의 철학을 완성시킨 웃음이었고, 그를 잃은 제자들에게는 슬픔의 눈물이라는 이중적 의미구조임을 밝힘으로써 문학의 언어를 바로 세우는 김소월 시 강의의 의의를 말하였다.

(라)에서는 아무리 추위도 거문고를 부수어 그것을 뿔감으로 쓰는 사람들 사이에 설 수는 없었다는 말을 들어 문학교실이 사회과학적 접근법과 실증적 역사주의적 방법으로 일방통행하던 현실과 뉴크리티시즘, 수사학, 현상학적인 의식 비평, 구조주의와 기호학 등에 대한 자신의 강의를 회고하였다. 그리고 이효석의 「메밀꽃 필 무렵」을 바탕으로 문학작품의 감동은 외재적 요인이 아닌 내재적 이유에 있으며,⁷³⁾ 메밀꽃과 달빛이 빚어내는 ‘그레이 존’의 의미를 되새겼다. 예술작품은 현실에서 탄생되나 현실로 환원될 수 없는 그 자체로서 완성된 창조적 현실이며, 시의 기능은 어떤 해답이 아니라 어떤 질문의 시작이라고 하였다. 이어서 복잡한 다원주의 시대에서 지식보다 지식을 만들어내는 창조적 상상력의 중요성을 지적하고 상상력과 창조력의 지평이로서 ‘험로크를 마신 뒤 우리는 무엇을 이야기해야 하는가’라는 질문을 던졌다.

그리고 자신의 ‘그레이 존’을 바탕으로 성장한 창조적 상상력을 지닌 훌륭한

73) 「메밀꽃 필 무렵」의 허생원이 장돌뱅이가 되어야 하는 이유는 일제 강점이라는 시대 현실 때문이 아니라 내부의 이야기 구조 속에 있다고 보았다. 그 이야기 구조는 ‘해가 떠서 질 때까지’와 ‘달이 떠서 질 때까지’의 두 시간축의 대칭이다. 그 속에서 장돌뱅이의 불행한 허생원과 사랑을 들려주는 이야기꾼으로서의 행복한 허생원, 동이와의 싸움과 동이 등에 얽혀 물을 건너는 행위라는 대위법을 통해 행·불행의 흑백체험이 심화되며, 이러한 공간은 낮처럼 환한 공간도 아니고 그림자처럼 깜깜한 어둠도 아닌 메밀꽃과 달빛이 빚어내는 문자 그대로의 ‘그레이 존’이라고 하였다.

대여섯 명의 문학자를 길러낸 스승으로 기억될 수 있음에 보람과 함께 모두에게 감사의 말을 전하는 것으로 글을 마무리했다.

정리하면 이 글은 시를 흑백의 단정적인 것으로 가르치는 잘못된 교육의 문제를 제기하였다. 소월 시와 우리 문화적 특징을 바탕으로 시는 복합적 아이러니 구조임을 밝혔다. 이를 다시 소크라테스의 험로크 담론으로 확장시켰다. 그리고 시, 곧 문학이라는 것은 소월의 시나 험로크의 경우와 마찬가지로 옳고 그름의 단정적인 것이 아니라 다의적이고 복합적인 의미 구조를 갖는 창조된 것이며 따라서 문학을 보는 지혜로운 눈으로 문학 작품을 다시 볼 것을 제안한 글이다.

존재론적 입장에서 비평 활동의 사례를 보여준다는 점 특히, 우리의 문학적 전통을 바탕으로 작품의 가치를 평가한 비평 텍스트로서 의미가 있다. 교과서에 수록된 부분을 바탕으로 비평 자료로서 갖는 몇 가지 의의는 첫째, 지금까지 소월 시의 전통성을 흔히 정한의 정서, 3음보의 민요적 율격, 향토성, 여성 편향적 어조 등으로 말해 왔으나 이 글은 여기에다 어휘의 관용적 쓰임과 「단심가」 등을 바탕으로 ‘죽음’이 갖는 아이러니와 역설의 복합적 구조라는 문화전통을 추가하였다. 둘째, 시의 언어는 단일한 의미를 갖는 모노 세믹(mono-semantic)이 아니라 함축성과 애매성을 바탕으로 복합적 의미를 갖는 폴리 세믹(poly-semantic)임을 제시하여 고정 관념이나 특정한 이데올로기에 의한 작품 해석이 범할 수 있는 오류를 경계하였다. 셋째, 문학작품을 대함에 있어서 ‘그레이 존’에 대한 인식을 바탕으로 작품 내 문맥과 구조에 따라 창의적으로 접근하는 비평태도의 필요성을 제시하였다 넷째, 순수 문학적 입장에서 문학작품은 문학의 기본요소에 대한 지식과 그 작품을 잉태한 문화적 전통을 고려하는 시각을 보여줌으로써 문학 자체의 의미와 가치를 옹호하였다 등으로 요약될 수 있다.

교과서에서도 본문에 등장하는 용어, 구절, 필자의 문학관 등에 대해 이해하는 수용 활동, 필자의 관점에 따라 「진달래꽃」을 해석하는 적용 활동 등을 수행하도록 하였다. 최근의 문학적 특징을 바탕으로 동시대 두 시인의 시를 통해 각기 다른 현실대응의 방식을 고찰하고, 시대의 변화에 따른 문학의 특징과 작가의 특징을 탐색하는 다지기 활동을 안내하고 있다. 본문의 내용을 바탕으로 시대현실에 대응하는 시의 언어는 어떠해야 하는가 하는 문학의 본질에 대한 생각의 기회를 제공하고 있다는 점에서 의의가 있다. 비평문 쓰기에 대한 구체적인 안내는 없

다.

교과서 내용과 관련 단원으로는 「진달래꽃」은 국어(상) '6. 노래의 아름다움' 단원에 수록되었고, 문학 교과서에는 태성(하) 본문에 수록되었다. 본문 외에는 18종 문학 교과서 중 디딤돌(상), 천재(하), 민중서림(하), 포넛(상), 상문(하), 지학사(권, 하), 지학사(박, 상), 형설(상) 등 8종에 수록되었다. 이 외에 글의 전개 과정에서 언급된 「산유화」는 두산(상), 태성(상) 등 2종의 문학 교과서 본문에 수록되었고, 금성(상), 민중서림(하), 중앙(상), 상문(상), 대한(상) 등 5종의 본문 외에 수록되었다. 「단심가」는 국어(상)의 '3. 다양한 표현과 이해' 단원에 보충학습 자료로 제시되었다. 문학 교과서의 경우 디딤돌(상)과 금성(상), 민중서림(하) 등 3종의 본문 외에 수록되었다. 위에서 제시된 민중서림(하)의 경우 「진달래꽃」, 「산유화」, 「단심가」 세 편이 모두 본문 외에 수록되었는데 이는 이어령의 비평을 수록한 본문에 참고자료로 제시된 것이다.

그런데 비평의 주 대상 작품인 「진달래꽃」이 수록된 실상을 보면 대부분 3음보의 전통적 음악성과 한의 정서, 체념과 헌신적 사랑 등 틀에 박힌 범위에서의 학습 활동을 안내하고 있다. 복합적이고 다의적인 시어의 의미 구조를 바탕으로 한 이어령의 비평이 학습자의 문학능력 향상에 긍정적 기여를 할 수 있을 것이라는 의미 부여가 가능한 지점이다.

(3) 유종호의 <겨레의 기억과 그 전수 - 황순원의 단편>

유종호의 평론집 『동시대의 시와 진실』(1982)에 동일한 제목으로 수록된 글이다. 이 책은 크게 <시의 언어>, <산문의 언어>, <동시대의 작가> 등 세 부분으로 나누어 시 비평 5편, 영미 비평과 소설 비평 등 7편, 작가의 작품 세계 비평 5편 등을 수록하였다. '겨레의 기억과 그 전수'는 황순원의 단편 분석을 통해 그의 작품 세계를 평한 글로 <동시대의 작가> 부분에 수록된 「주변성의 탐구(손창섭)」, 「여류다움의 거절(박경리)」, 「불가능한 행복의 질서(박완서)」, 「도상의 문학(이문열)」 등 5편 중 첫째 글이다. 전문은 17쪽 분량이다. 이 글에서는 1995년에 출간된 민음사 본의 내용을 저본으로 하였다.⁷⁴⁾

74) 유종호, 『동시대의 시와 진실』(유종호전집 2), 민음사, 1995, pp. 373~388. 마지막 부분에 글을 쓴 시기를 1981년으로 기록하였다. 그 해에 발행된 『목넛이 마을의 개, 곡예사』 [(황순원전집 2), 문학과지성사, 1981, pp. 321~332.]의 해설에 같은 내용의 글이 「겨레의 기억 - 황순원의 일면」이라는 제목으로 실린 것으로

이 글은 문학문화는 국어문화에 바탕을 두고 있으며, 우리 민족의 국어문화는 오랜 역사를 두고 형성되어 오늘날까지 누적되고 있다는 관점을 취하였다. 전통 설화를 모티프로 한 황순원의 작품 세계가 민족 문화전통과 어떤 관련성을 가지며, 문화전통의 창조적 계승이란 어떤 것인가를 보여주는 평론이다. 18종 문학 교과서 중에서 디딤돌 본에 부분 수록되었으며, 제목은 동일하다. 1부터 5까지 다섯 부분으로 나누어 각기 다른 작품들을 대상으로 진술되었으나, 전체적으로 황순원이 우리의 전통적인 이야기 세계를 활용함으로써 전통적 작품 세계를 보여주는 겨레 기억의 전수자이자 활용자라는 관점을 유지하고 있다. 교과서에 수록되지 않은 부분을 포함하여 원문의 내용을 다섯 항목에 따라 제시하면 다음과 같다.

- (가) 「산골아이」에 반영된 설화 전승
- (나) 소설집 『목넘이 마을의 개』에 반영된 설화 전승
- (다) 「이리도」의 설화 전승
- (라) 「꼭예사」 속의 신변 이야기
- (마) 「잃어버린 사람들」의 설화 전승

이 중에서 문학 교과서 디딤돌(하)에는 ‘(가) 「산골아이」에 반영된 설화 전승’ 부분만 수록되었다. 전문 17쪽 중 3쪽 정도의 분량이나 이 글 전체의 맥락이 잘 포괄되어 있어 필자의 의도를 파악하는 데는 무리가 없다. (가)부분을 다시 세부 항목으로 나누어 내용을 정리하면 다음과 같다.

- (㉠) 뛰어난 겨레 기억의 전수자인 황순원
- (㉡) 옛 얘기 속의 재미와 유용성
- (㉢) 이야기 속 설화의 재미와 가르침
- (㉣) 황순원 문학의 특징

(㉠)에서는 우선 시나 음악 그리고 사람들이 즐기는 얘기는 기억의 소생임을 밝

보아 이 때 작성된 것으로 보인다. 차이가 있는 것은 마무리글 바로 앞에 실린 「잃어버린 사람들」에 대한 4쪽 분량의 비평이 당시 글에는 없다는 것뿐이다.

히고, 민족의 서사시는 겨레의 기억으로 보았다. 그리고 우리나라 단편문학의 성숙과 세련에 기여한 황순원은 작품의 곳곳에 옛 경험의 정수를 담아낸 뛰어난 겨레 기억의 전수자라 평하여 그의 작품세계와 전통설화의 관계에 대한 문제를 제기하였다. (ㄴ)부분에서는 옛이야기 속에는 재미와 유용성이 담겨 있고 그 유용성은 설교나 교훈 또는 실제적 충고나 격언, 속담으로 요약될 수 있다고 보았다. 이는 아이들에게 주어지는 최초의 형성적인 세계해석이라고 하여 설화가 갖고 있는 본질적인 성격과 기능에 대하여 거론하였다. (ㄷ)에서는 「산골아이」를 통해 재미와 유용성이라는 설화적 본질이 작품에 수용되고 활용되는 양상을 고찰하였다. 첫째 이야기인 여우고개 전설은 글방 총각이 색시로 변한 여우에게 미혹당해 위기에 처했다가 훈장의 도움으로 극복하는 줄거리이다. 매정한 유혹자 모티프로써 현상과 실제 사이의 괴리란 현실인식을 시사한다. 호랑이굴을 찾아가 어린이를 탈환해 오는 반수 할아버지 이야기는 삶에 필요한 기운과 용기와 피의 필요성을 가르치는 전설이다. 할머니에게 이러한 이야기를 들은 산골아이는 꿈속에서 글방 총각의 위기 극복을 재연하고, 장애 가서 돌아오지 않는 아버지를 구하러 호랑이굴을 찾아가는 꿈을 꾸다. 산골아이는 옛이야기가 내포하고 있는 교훈적 가치의 내면화 과정을 보여주고 있다. (ㄹ)에서는 작가 황순원의 특징인 간결하고 세련된 문체, 굳더더기 없는 구성과 훈기 있는 여운 등은 우리 전통 산문문학에서 낮은 요소임을 전제하였다. 그럼에도 그의 문학세계가 전통의 한복판에 선 느낌을 강력하게 촉발하는 것은, 모국어의 세련에 대한 작가의 집착도 있지만 근본적인 이유는 그가 우리 옛이야기의 정통의 전수자이자 활용자라는 사실에 있음을 밝혔다. 기법상으로는 현대적 세련을 거쳤으나 옛이야기의 전승과 활용을 통해 토착적인 것의 주류에 위치하고 있음을 지적한 것이다. 결국 황순원 문학의 성격 고찰을 통해 전통설화가 갖는 본질과 기능, 그리고 그것이 현대 문학문화를 어떻게 풍부하게 하고 있는가를 보여주고 있는 것이다.

(나)에서는 「두꺼비」와 「집」을 중심으로 단편집 『목님이 마을의 개』와 『곡예사』에 수록된 여러 작품에 옛말이나 옛이야기가 활용된 양상을 분석함으로써 황순원 작품의 전통적 성격을 고찰하였다. 전재민의 집에 얽힌 이야기를 다룬 「두꺼비」는 시작부터 ‘남 죽음 내 고별만 못하다’는 속담부터 시작되며 자신을 속인 친구 두갑이와 방 비우기를 독촉하는 김장로의 이미지를 두꺼비에 관한 옛이야

기를 매개로 형상화한다. 또한 여러 동물의 이미지가 인물의 성격조형에 기여하며 속담이나 격언이 삶의 전략으로 활동되는 사례들을 분석하였다. 「집」에서도 다시는 투전장을 안 쥐겠다고 엄지손가락을 끊어버렸으나 아물기도 전에 투전장을 잡고서는 후회하는 소리를 했다는 투전꾼에 관한 이야기이다. 「황소들」에서는 오쟁이에 관한 속담과 황소가 주인 총각을 지키기 위해 호랑이를 물리친 민간설화가 활용되었음을 말하였다. 이 외에도 「담배 한 대 피울 동안」은 사냥꾼의 범 이야기와 노예선 이야기, 「아버지」에는 남강선생 일화, 「술」에는 매화나무에 얽힌 이야기, 「어둠 속에 찍힌 관화」에는 곰 사냥과 꿩 사냥 이야기, 「모자」에는 집주인의 감투를 쓰고 앉아 있었다는 늙은 쥐의 이야기가 활용됨으로써 황순원의 작품세계가 전통문화와 긴밀히 닿아있으며 겨레 기억의 전수자로서의 그의 위치를 확고히 해 주고 있음을 분석하였다.

(다)에서는 「목넘이 마을의 개」와 「이리도」를 대상으로 작품 속에 이야기가 활용된 양상을 고찰하였다. 특히, 「산골아이」와 「이리도」 두 작품을 비교하여 두 작품의 이야기 전달자, 내용 등에는 차이가 있어도 이야기를 활용하는 구조와 상황은 같으며, 넓은 의미에서 통과례상의 ‘성년식 이야기’라는 동일한 형태를 가지고 있다고 평하였다. 「이리도」를 비롯한 여러 단편들이 생에 대한 외경과 생명의 존엄성을 중심으로 함으로써 황순원 작품의 인간적 훈기를 부여한다고 보았다.

(라)에서는 신변의 경험담을 대폭적인 허구적 윤색 없이 보여주는 작품들을 거론하였으며, 그 중 「곡예사」에 대해 고찰하였다. 이 작품은 전쟁 때의 피난살이와 셋방살이를 하는 고달프고 노여운 이야기이다. 어린아이를 통해 그 아픔과 노여움의 극치를 드러내었다. 황순원의 작품에서 어린이는 늘 희망의 가능성이다. 어린이의 무구함이 남아 있는 한 세상은 희망을 버릴 수 없을 것이라는 긍정적 인식을 함축하며, 무구한 어린이의 절망의 거절은 삶의 외경에 대한 감각과 어울려 황순원의 문학세계에 빛이 되는 요소임을 밝혔다.

(마)에서는 낭만적 사랑의 비극을 다룬 단편 「잃어버린 사람들」을 통해 황순원이 겨레 기억의 전수자임을 제시하였다. 「잃어버린 사람들」은 사랑을 위하여 신분, 사회적 인습, 윤리 등을 반역함으로써 결국 비극적 파멸에 이르는 석이와 순이 두 사람의 짧은 인생을 대담한 생략으로 속도감 있게 표현한 작품이다. 전설

의 재구성이라는 시사에도 불구하고 전통의 사랑 모티프에는 이 작품에서와 같은 기성윤리에 대한 도전이나 반역이 없다. 사랑을 남녀상열지사로 파악하는 구비전통의 경향 등과도 차이를 보인다. 이를 전통의 낭만적 사랑과 작가의 발명적 기여가 융합된 결과라고 평가하였다. 또한 이 작품이 전통의 중심에 있음을 느끼게 하는 요소로 토착적 현실에의 충실, 작중인물을 살리는 능란한 대화, 풍부한 어휘, 그리고 세련된 문체 등을 제시하였다. 그리고 고향, 부모, 가족, 지체, 안전, 미래 등을 모두 버리는 순화된 사랑의 헌신은 리얼리스트틱한 생동성이라기보다 신화적 전설적 인물의 생동성으로 보았다. 이 작품을 우리말로 된 가장 아름답고 슬픈 사랑의 송가이자 주문이라고 평하였다. 이와 같은 황순원 문학의 전통적 성격은 동물 이야기를 통해서도 확인할 수 있다고 하였다.⁷⁵⁾

이상의 글은 문학문화의 관점에서 단편들을 바탕으로 황순원 문학에 반영된 설화적 전통을 분석한 평론이다. 황순원 문학에 대해서는 일반적으로 시적 정서, 혹은 짙은 서정적 분위기가 그 특징으로 제시되곤 하였다. 이 글에서는 서구적 기법 사용에도 불구하고 토속적이고 전통적인 작품세계를 보여주는 이유가 겨레 기억의 전수자로서 황순원의 문학 태도와 탁월한 능력에 기인한 것임을 말하였다. 위에서 살펴본 작품들에서도 대부분 등장인물은 토속적이며 시대적 역사적 상황과도 유리되어 있거나 시대의 주류에서 벗어난 노인 혹은 어린이가 그 중심에 있다. 작가의 옛이야기 전승과 활용을 바탕으로 시대현실을 뛰어넘는 한국적 인간상의 구현 및 삶과 생명에 대한 긍정과 존엄을 표현하고 있는 것이다. 문학을 문학 자체와 작품을 잉태한 문화적 전통 속에서 파악함으로써 민족 문화 전통의 계승과 창조에 대한 관점을 제공하고 있다.

자료적 의의 측면에서 유중호의 평론은 비평 활동에서 전통적 요소를 고려하는 문학적 태도를 고양시키는 비평 텍스트가 된다는 점에서 큰 의의를 지닌다. 문화적 전통의 계승과 활용이라는 측면과 그것에 바탕을 둔 시각의 확장이라는

75) 황순원의 작품에는 동물 이야기가 많이 나온다. 두꺼비·구렁이·황소·호랑이·이리·개·고양이·솔개·곰 등이다. 제목만 골라보아도 「돼지계(系)」 「닭제(祭)」 「사마귀」 「기러기」 「노새」 「학」 「매」 「소라」 「나비」 등 흡사 빈곤하던 시절의 동물원을 한 바퀴 둘러보고 팻말을 읽는 것 같은 느낌을 준다. 이 갖가지 동물들은 또 무엇인가 사람 세계에 대해서 함축하는 바가 있다. 「두꺼비」에서 우리는 작중인물이 동물에 대한 전래적인 연상을 매개로 해서 다른 작중인물을 정의하고 있다는 사실에 유의한 바가 있었다. 또 「목넉이 마을의 개」나 「이리도」의 세계가 근본적으로는 작가가 전통적인 이야기 세계를 흡수했다는 사실과 연관될 것이다. 우리 모두가 알다시피 전래의 신수 판단이나 운명 해독의 세계에서는 동물과의 유추(類推)를 통해서 개개인의 성격, 타인과의 어울림, 길흉 등의 관정되기 때문이다. 유중호, 앞의 책, p. 388.

면에서 앞에서 고찰한 이어령의 문학 태도와도 상통한다. 이어령의 평론이 시어의 복합적 아이러니 구조, 문학적 전통, 어휘의 관용적 쓰임 등에 대한 관심을 바탕으로 한 것이라면 유종호는 그 범위를 구비전승되는 설화와 속담, 격언 등의 세계로까지 그 영역을 넓혔다. 간결하고 세련된 문체와 군더더기 없는 구성, 훈기 있는 여운 등 황순원 문학의 서구적 기법과 옛이야기 전승, 모국어의 세련에 대한 집착 등 전통적인 것의 결합이라는 양상은 학습자의 비평능력 향상을 통한 문학능력 세련의 측면에서도 시사하는 바가 크다. 구비문학에 대한 다음의 진술을 고려할 때 이러한 비평 텍스트는 더욱 뜻 깊은 자료적 가치를 지닌다.

설화문학은 구비문학이다. 문자로 정착된 좁은 의미의 문학이 아니라 말로 전승되며 유동하는 넓은 의미의 문학이다. 문자에 의한 문학은 소수 지식층의 사람들이 읽어서 느끼는 문학이라면, 구비의 문학은 훨씬 많은 무식층의 사람들이 들어서 느끼는 문학이다. 문자의 문학은 화사(華奢)한 문학 세계에 등장하여 꽃을 피우고 있지만, 구비의 문학은 소박한 민속의 세계에서 은근히 열매를 맺고 있는 수줍은 문학이다. 우리 문자의 역사는 오백년에 지나지 않지만, 구비문학의 역사는 이미 네 배가 넘는다. 문자의 문학보다 구비의 문학이 훨씬 역사가 길고 또 문학성이 풍부한 것은 한국의 경우만이 아니다. 어느 민족에 있어서나 마찬가지이다. 인간이 역사가 시작하면서부터 노래는 불리워졌고 이야기는 「이야기되었던」 것이다. 그 노래는 민중과 함께 민요로 전승되고, 이야기는 신화, 전설, 민담으로 계승되었다. 이런 전승 속에서 슬기와 진리가 응결되어 속담이 탄생되고, 골계와 기지(機智)가 압축되어 수수께끼가 만들어졌던 것이다. 이 모든 것이 구비문학의 내용과 형식을 확립했고, 이 「구비」는 그 역사를 오래 지니고 오다가 「문자」에 그의 사명을 넘겨주었다. 구비의 문학이 「문자 이전의 문학」이요, 「문학 이전의 문학」이란 소이(所以)가 바로 여기에 있는 것이다.⁷⁶⁾

전통은 그것 자체로서가 아니라 계승과 변용을 통한 창조적 기여가 이루어질 때 진정한 의미가 있다. 설화를 비롯한 구비문학과 속담 등이 장구한 문화 전통의 소산으로서 풍부한 문학성을 바탕으로 현대의 문학문화 발전의 자양분이 됨으로써 가치를 발하는 이유가 여기에 있다. 이 점은 학습자의 능동적인 문학 활

76) 장덕순, 『한국설화문학연구』, 서울대학교출판부, 1970, p. i.

등을 강조하여 ‘문학의 가치와 전통을 이해하고 그 가치를 자신의 삶과 통합하려는 의지와 태도를 지니며, 문학문화 발전에 기여하도록’ 하는 문학과목의 목표와 긴밀한 관련을 갖는다. 또한 한국의 대표적 작가 중 한 사람인 황순원의 전설을 비롯한 설화, 민간요법이나 실용적 속담 등 우리 민족의 삶과 관련된 전통 문화에 대한 채집 노력, 그 활용적 성과 등을 제시함으로써 ‘수용과 창작’을 강조하는 제7차 교육과정의 문학교육에서 학습자들의 창작 교육을 위한 자료 텍스트가 될 수 있다는 점에서도 의의가 있다.

교과서 디딤돌(하)의 단원학습활동에서도 겨레 기억의 활용을 위한 태도, 이야기의 본질과 기능, 설화가 작품에 반영되고 활용된 양상 등에 대해 조사해 보도록 함으로써 문학문화의 통시적 전승이 작품화를 통해 어떻게 재구성되고 있는가를 학습할 수 있도록 유도하였다. ‘시야 넓히기’ 활동에서는 현대시조 작품을 예시하여 형식면, 소재면, 정서면 등에서 전통의 계승 양상을 고찰하게 하였다. 문학 작품을 비평할 수 있는 능력을 기르게 하는 것이 문학교육의 목적으로 볼 때, 문학문화의 관점에서 작품을 분석한 유종호의 평론의 자료적 가치를 실제 작품 분석에 적용하는 비평 활동을 안내하였다는 점에서 의미가 있다. 단원 마무리 활동의 창작과 실재를 통해 비평적 감상문을 써보도록 안내하였다.

관련 작품들 중 「산골아이」는 수록되지 않았으나, 「목넘이 마을의 개」는 금성(하)의 본문에 실려 있다. 일부 전락되었으나 「간난이 할아버지」에게 들은 이야기임을 밝히는 마무리 부분은 수록되어 작가의 이야기 전승과 활용이라는 특징을 알게 한다. 디딤돌(상)의 본문 외에도 실려 있으나 다를 정도는 아니다. 이 외에 「독짓는 늙은이」가 천재(상) 본문과 민중서림(상) 본문 외에, 「학」이 디딤돌(상), 블랙박스(상), 지학사(박, 하) 등의 본문과 민중서림(상), 중앙(하), 포넛(하), 지학사(권, 하) 등의 본문 외에 실렸다. 두 작품 모두 옛이야기 전승 방식은 아니나 황순원 문학의 특징인 전통적 가치에 대한 탐구와 삶에 대한 긍정과 인간성의 존중이 잘 드러나는 작품들이다. 동일한 교과서에 관련 작품이 함께 수록되지 않아 아쉬운 점은 있으나 현대시조나 디딤돌(상)을 비롯 5종의 교과서 본문에 수록된 김동리의 「역마」 등 여러 작품에 폭넓게 적용이 가능할 것이란 측면에서 나름의 의미가 있다.

(4) 김은전의 <김광균의 시풍과 방법>

한국 현대시사에서 1930년대 모더니즘 운동의 시사적 의미를 검토하고, 김기림과의 대비를 통해 김광균의 작품 세계를 고찰한 김은전의 비평으로 <심상> 제 46·47호에 수록되었다. 이 연구에서는 구상 외가 엮은 범양사 본을 저본으로 하였다.⁷⁷⁾ 전문은 26쪽 분량이다. 김광균의 시를 사조적 측면, 제재와 수법, 이미지 등을 중심으로 검토한 존재론적 비평이다.

18중 문학 교과서 중 태성 본에 일부 내용이 2쪽 분량으로 수록되었다. 글의 제목은 원문의 표제를 그대로 사용하였다. 교재에 수록된 부분이 전문의 극히 일부뿐이며 내용도 제목과 부합하지 않는다. 학습자들을 위한 비평 텍스트라는 점을 고려할 때 적절치 못하다. 원문의 소제목을 그대로 사용하든가 아니면 적절한 제목을 새롭게 붙였어야 했다. 교과서 편찬 시 비평문 선정과 수록 과정에서 신중한 태도가 요구되는 부분이다. 글 전체에 대한 이해를 위해 전문의 내용을 포함하여 간략히 제시하고 교과서 수록 부분에 대해서는 좀더 자세하게 고찰하고자 한다.

(가) 서론

(나) 모더니스트 그룹과 김광균

(다) 김광균의 시작 생활과 시기구분

(라) 김기림의 모더니즘 시론과 김광균의 시풍

(마) 김광균의 모더니즘의 특질

(바) 김광균의 시에 대한 비판

(사) 결론⁷⁸⁾

이상의 내용 중 태성(하) 본에는 ‘(바) 김광균의 시에 대한 비판’ 부분이 수록되었다. 뒤에 가서 자세하게 살피기로 한다. 우선 (가)에서는 그동안 기피되거나 평가절하되던 김기림과 정지용 등 30년대 모더니즘 운동에 대한 긍정적 평가가 이루어지기 시작한 학계와 평단의 변화를 살폈다. 그리고 30년대 한국 모더니즘 시운동에 대한 연구의 일환으로 모더니즘 실천가로 알려진 김광균에 대해 다루겠다는 논제

77) 구상 외, 『30년대의 모더니즘』, 범양사출판부, 1987, pp. 147~172.

78) 원전에는 ‘1-2-3-4...’로 제시되었으나 이 연구의 체계에 따라 ‘(가)-(나)-(다)-(라)...’로 바꾸어 제시하였다.

를 제시하였다.

(나)에서는 1930년대 모더니즘 운동은 조직된 유파운동은 아니었으나 공통된 특색을 찾아볼 수 있으며, 여러 시인들 중 실천적 면에서 대표적 시인으로 김광균을 꼽았다. 김광균의 시에 대한 평가를 통해 30년대 모더니즘을 고찰할 수 있다고 본 것이다.

(다)에서는 시집 간행 시기를 바탕으로 김광균의 시 정신을 세 단계로 나누어 고찰하였다. 30년대에 창작된 작품이 실려 있는 『와사등(瓦斯燈)』(1939), 그 이후 광복 이전까지의 작품이 추려진 『기항지(寄港地)』(1947), 모더니즘의 이국적 취향이 사라지고 피난생활의 고달픔이나 인생무상 등이 담긴 『황혼가(黃昏歌)』(1957) 등이다. 그 중에서 『기항지』에는 「황량」이라는 제목 아래 7편, 「조화(弔花)」라는 제목 아래 3편, 「도심지대」라는 제목 아래 7편이 수록되었는데 이 중에서 「도심지대」에 수록된 시편들이 모더니즘의 흐름을 이어받은 것으로 보았다. 따라서 김광균을 모더니즘과 결부시켜 논하려면 『기항지』에 수록된 시편 정도를 그 대상으로 해야 한다는 견해를 밝혔다.

(라)에서는 김기림과 김광균은 상당한 차이가 있으나 ‘근대화=서구화’라는 도식적 관념을 전제로 서구적 풍물을 시의 오브제(object)로 삼았다거나 시각적 효과를 높이기 위해 수사적 기교에 치우쳐 신기한 효과를 거두는 데 성공했다는 등의 공통점도 있다고 보았다. 그리고 김기림의 경우 제재 면에서 도회적이어야 하고, 수사 내지 작시법에서 문명의 속도에 해당하는 새 리듬을 창조해야 한다며 주지주의를 표방하고 문명비평을 외쳤으나 문명에 대한 고발보다는 현대문명에 대한 호기심과 예찬에 치우쳐 이태리의 미래주의에 경도된 것임을 밝혔다. 이태리의 미래주의가 일본을 거쳐 김기림과 김광균에게도 영향을 미친 것으로 김광균의 작품에서도 일본 작가들에서 보이는 동일한 수사적 기교를 살필 수 있음을 분석하였다.

(마)에서는 김기림이 표방했던 주지주의와는 다른 김광균 시의 방법론에 대하여 살폈다. 우선 제재 면에서 서구적 정취를 풍기는 소재의 범람과 회화적 시가 많은데 이는 내적 정조를 함축하는 것으로 보았다. 김광균의 시는 이미지즘과 관계가 있지만 본격적인 이미지즘의 특질인 작고 메마르고 분명하고 딱딱한 것과는 거리가 멀며, 도리어 주관적 감상적 서정의 농도가 짙은 순수시의 개념으로 파악되어야 한다고 보았다. 둘째, 수법 면에서는 공감각과 상모적(相貌的) 지각을 제시하고 그

의 시학의 바탕에는 프랑스 상징파의 시론이 깔려 있다는 견해를 밝혔다. 특히 무생물이나 무정지물(無情之物)을 의인화하고 작자의 감정을 투영하여 유정적(有情的)으로 해석하는 수법은 김광균 시학에서 가장 중요한 부분으로 그의 탁월한 상상력을 엿볼 수 있음을 지적하였다. 셋째, 시각적 이미지를 중시한 김광균은 이미지즘에 가까운 시인이란 전제를 바탕으로 하였다. 상상력의 소산인 심상은 지적인 것과 정서적인 것의 복합물인데, 김광균의 시가 겉으로는 객관적 서경시이나 그가 다룬 이미지들은 시인의 내면적 정조가 반영된 정서 상징으로서의 이미지로 파악하였다. 이상과 같은 고찰을 바탕으로 김광균의 초기 시는 일종의 ‘순수시’라고 결론하였다.

(바)는 교과서 태성(하) 본에 수록된 부분으로 김광균의 시집 「와사등」에 대한 긍정과 부정의 상반된 주장을 제시하고 보다 객관적인 결론을 시도한 부분이다.

- (㉠) 부정적 평가
- (㉡) 긍정적 평가
- (㉢) 김광균 시의 의의

(㉠)에서는 시집 「와사등」을 간행할 당시에는 상당히 높았던 그에 대한 평가가 오늘날에는 달라졌다고 보고, 김윤식과 김현의 평을 그 근거로 제시하였다. 그들은 김광균의 시에 등장하는 현대적 사물들은 현대문명과 봉건적 감정이 세계인식의 고뇌나 갈등이 없이 공서하는 것으로 깊은 공감이나 감동을 주지 못한다고 평하였다. 그의 도시취향도 시대정신의 표현에는 실패하고 조그만 사물에만 신경 쓰는 한탄·탄식의 혼합물일 뿐으로 보았다. 김광균의 문학사적 의의에 대해서도 현대도시의 여러 대상들을 시 속에 끌어들여 새로운 감정의 수사학을 만들어 놓은 것일 뿐이며, 「와사등」도 새로운 회화적 시의 가능성만 보여주고 시작을 청산했다고 지적하였다. 이에 대해 평자는 가혹한 평가라는 견해를 밝혔다.

(㉡)에서는 김광균을 ‘에레지의 시인’으로 규정하고 그의 시에 드러나는 애상상(哀傷想)은 망국의 한과 지향할 곳이 없는 청년들의 절망적 정신을 노래한 것이라고 풀이한 정태용의 평을 소개하였다. 「와사등」에 대해서도 위 김윤식 등과는 달리 더 깊게 작품을 이해하고 있다고 보았다. 정태용에 의하면 「와사등」에는 일제적(日帝

的) 조명과 발걸음을 거부하고 민족의 아픔을 함께 하는 고고(孤高)한 시대정신이 있다. 또한 그는 김광균은 민족의 비애를 서정화했을 뿐만 아니라 그 양식을 만드는 데도 선구적이었으며, 서구의 모더니즘을 우리 민족의 전래적 서정성과 결합시키는 데 성공한 시인으로 높게 평가하였다.

(ㄷ)에서는 위 부정과 긍정의 두 견해에 대한 검토를 바탕으로 「와사등」의 정경은 식민지 시대 민족의 절망감만이 아니라 가치관의 혼돈으로 삶의 지표를 잃은 현대인이 방향 상실을 노래한 것이기도 하다는 김광균 시의 의의를 제시하였다.

(사)는 마무리 부분으로 1930년대 모더니즘의 근원에 대한 앞서의 고찰 결과를 요약하고 김기림과 달리 김광균의 시는 주지주의와 관계가 없다는 견해를 밝혔다. 시사적으로 볼 때 종래의 서정시인들이 향토적 토속적 서정과 민요적 가락, 그리고 청각적 시를 읊조릴 때 김광균은 도시에 사는 도시민의 의식세계를 시화했고, 시각적 회화시를 씌으로써 우리 시에 ‘공간’을 도입했다는 의의를 제시하였다. 어떤 면에서는 한국 현대시에 새로운 가능성을 열어준 시인으로 기억되어야 한다는 것이다.

교과서 수록 부분을 중심으로 할 때 이 글은 학습자들에게 작품 또는 한 작가의 작품 세계를 바라보는 관점의 다양성에 대한 인식을 제고하는 자료로서 가치가 있다. 시대인식의 문제에 있어서도 규정된 어떤 일반적 대응만 존재하는 것이 아니라 작가의 시대에 대한 대응 태도, 그리고 수용자의 정서를 카타르시스하는 여러 방향의 인식이 있을 수 있음을 제시해 주고 있다. 특히 한 작가에 대한 상반된 비평을 바탕으로 보다 객관적인 결론에 이르러자 하는 평가의 태도는 학습자들이 작품이나 작가를 대하는 관점이 한쪽으로 치우칠 경우 작품에 대한 온전한 이해나 가치 평가보다 편벽된 결론에 이를 수 있음을 경계하도록 해 준다. 그리고 학습자들이 기존의 평론에 대한 수용적 인식뿐만 아니라 비판적 인식을 바탕으로 작품의 새로운 가치를 모색하려는 개방적이고 적극적이며 주체적인 인식 태도를 기를 수 있는 자료 텍스트로서도 가치가 충분하다.

태성(하) 본에서도 학습활동을 통해 김광균의 시에 나타나는 시대 현실의 우회적 반영 양상 고찰, 육사의 시에서 그의 의지와 신념이 시에 형상화된 양상 고찰 등을 통해 가치 평가의 기준 문제에 대하여 실제 작품을 바탕으로 비평 활동을 해 보도록 안내하고 있다. 작가의 생애와 신념 등 외적인 문제에 의한 작품 평가의 긍정과

부정의 양 측면을 고찰하도록 함으로써 작품에 대한 객관적 인식과 개방적 접근 태도를 길러주려는 의도로 풀이된다. 작품을 바탕으로 발표와 토의 등 비평 활동을 하도록 안내하고 있으나 비평문 쓰기까지는 이르지 않았다.

관련 단원으로는 김광균의 작품 「와사등」이 민중서림(상) 본의 본문 외에 수록되었다. 이 외에 「성호 부근」이 문원각(상) 본 본문에, 「외인촌」이 금성(상) 외 3종의 본문 외에 수록되었으며, 「설야」의 경우 금성(상)과 교학사(구, 하) 본의 본문과 천재(하) 본의 본문 외에 수록되었다. 「추일서정」은 디딤돌(상) 본의 본문과 두산(하) 본 외 5종의 본문 외에 수록되었다. 비평이 수록된 태성 본에 관련 작품이 수록되어 있지 않은 점은 아쉬운 부분이다.

전체적으로 교과서 수록 과정에서 원전의 극히 일부분이면서도 표제를 그대로 사용한 점이나 관련 작품이 수록되지 않은 점 등에서 아쉬움이 있다. 그러나 부분적으로나마 전통적 요소와 결부하여 작품의 가치를 평가하고자 시도했다는 점에는 가치를 둘 만하며, 처음에 제시한 이상옥의 비평이나 이어령, 유종호 등의 비평적 시각과 상통하는 면이 있다.

(5) 유종호의 <도상(途上)의 문학 - 출발의 시>

유종호의 평론집 『동시대의 시와 진실』에 수록되어 있다. 이 책의 구성이나 비평이 수록된 순서 등은 위 (3)에서 제시된 것과 같다. 1995년에 출간된 민음사 본을 저본으로 하였다.⁷⁹⁾ 신인으로서 두드러진 성과와 작품 활동을 하고 있던 이문열의 여러 작품들을 분석한 비평으로 1980년에 쓰였다. 원제는 「도상(途上)의 문학 - 이문열의 소설」이다. 14쪽 분량의 글로 ‘작품세계의 다양성’, ‘출발의 시’, ‘그대 다시는 고향에 가지 못하리’, ‘사랑’, ‘공동체의 소멸’ 등 소제목에 따라 다섯 부분으로 나뉜다. 천재 본에는 ‘출발의 시’ 부분만 3쪽 분량이 수록되었다. 마지막 한 문장이 후략되었으나 맥락상 큰 의미는 없다. 이에 따라 글의 제목을 <도상(途上)의 문학 - 출발의 시>로 바꾸었다.

이문열의 연작소설 『젊은 날의 초상』의 제3부에 해당하는 「그 해 겨울」에 대한 비평 부분이다. 작품의 긍정적 측면과 부정적 측면을 모두 언급한 후 결론을 이끌어내었다. 여기서 ‘도상(途上)’이라는 용어는 ‘길 위 또는 일이 진행되는 과정

79) 유종호, 앞의 책, pp. 438 ~ 451.

이나 도중’을 의미하는 말이다. 이는 여기에 소개되는 이문열의 주요 작품이 젊은날의 방황과 반역, 그리고 고뇌 등을 다루고 있다는 이유와 당시 문단에 막 등단하여 활발한 작품 활동을 하기 시작한 작가에 대한 기대 등이 함축된 제목이다. 다섯 개의 소제목을 중심으로 내용을 분석하고자 한다.

- (가) 작품세계의 다양성
- (나) 출발의 시
- (다) 그대 다시는 고향에 가지 못하리
- (라) 사랑
- (마) 공동체의 소멸

교과서에 수록된 부분은 (나)이다. 뒤에 가서 별도로 내용별 항목을 제시하고 상세히 논할 것이다.

(가)에서는 대단한 성과와 활발한 작품 활동을 하는 신인 소설가인 이문열을 주목하고 ‘레퍼토리’가 다양한 작가임을 평가하였다. 신에게까지 도전하며 인간의 정의를 실현하고자 함으로써 시대적 삶에 근본적 의문을 제기한 소설인 「사람의 아들」을 주 대상으로 몇 가지 긍정적 측면⁸⁰⁾을 전제하면서도 구성상의 허점이라는 부정적 측면을 제시하였다. 작가 이문열의 개성과 역량이 유감없이 발휘되어 있는 작품으로 「그해 겨울」, 「새하곡」, 「그대 다시는 고향에 가지 못하리」 등을 열거하였다. 그리고 구성상의 허점이라는 부정적 측면이 중편 「새하곡」에서는 오히려 부자연스러울 정도로 잘 짜였으며, 「그해 겨울」에서는 작가가 보여주는 세계의 직접성에 매료되어 꾸며진 가공의 세계임을 잊게 된다고 평가하였다. 주목 받는 신인인 이문열의 초기작 몇 편을 중심으로 그의 작품세계를 개괄적으로 살핌

80) 긍정적 측면으로 무게 있는 주제에 대한 도전과 개성적 처리, 고전시대와 현대의 병치 속에 보이는 고전적 품위의 보기 드문 성취, 중후한 문체의 단단함, 신과 인간존재의 초월에 관한 사색 등을 제시하였다. 앞의 책, pp. 438~439 참조. 이러한 긍정과 부정의 양 측면에 대한 평가는 이남호의 작품 해설에서도 확인된다. 그는 주인공 민요섭이 기독교적 정당화 체계에 대한 부정을 통해 인간적인 정의의 추구마저 봉쇄되어 버린 70년대 시대적 현실을 근원적으로 비판하는 주제의 깊이와 독창성에 대해 평가하고, 그에 덧붙여 몇 가지 불만을 제기하였다. 첫째, 앞뒤가 잘 안 맞는 부분 둘째, 장면 설정이나 장면 묘사가 좀 엉성한 느낌 셋째, 아하스 페르츠가 방황하는 부분이 주제와 내적 연결성이 약하고 지루하여 전체적 구성을 해치는 면 넷째, 주인공 민요섭의 자기 부정이 기독교 회귀로 끝나는 점과 그 장치의 부족 등이 그것이다. 이남호, 「신의 은총과 인간의 정의 - 이문열의 ‘사람의 아들」, 『사람의 아들』(이문열), 민음사, 1991, pp. 285~286 참조.

으로써 글의 방향을 제시하는 부분이다.

(나)부분은 천재(하) 교과서에 실린 부분이다. 「그해 겨울」에 대한 비평 부분이다. 내용에 따라 몇 항목으로 나누어 분석해 보면 다음과 같다.

- (㉠) 작품 개관
- (㉡) 부정적 측면
- (㉢) 긍정적 측면
- (㉣) 총체적 평가

(㉠)에서는 「그해 겨울」의 단편소설로서의 성격, 1인칭으로 10년 전 젊은 날의 방황을 추억하는 형식과 도시에서 탈출하여 산과 바닷가에서의 방황을 끝내고 도회로 돌아가기까지의 한 해 겨울의 이야기라는 원점 회귀적 구조, 젊은 날의 출발과 출발의 시의 의미 등에 대하여 고찰하였다. 도회 탈출이라는 출발, 곧 방황의 동기는 젊은 날의 괴로움과 불안을 반영하는 순수충동으로 단조로운 일상 생활로부터의 도망과 탈출이다. 평범한 일상을 거부하는 반역의 꿈으로 분석하였다. 이러한 분석의 배경으로 ‘이른바 <출발의 시(詩)>는 팍팍하고 건조한 일상 생활로부터의 탈출을 의미하는 방랑과 여행에의 충동이 낭만주의 이후 도시화의 진전과 더불어 더욱 절실해지고 있었음을 상기시켜 준다.’고 하였다.

(㉡)에서는 「그해 겨울」에 드러나는 부정적 측면에 대해 진술하였다. 첫째로 소설 작품으로서 세목, 곧 세부적인 면이 충실하지 않다고 보았다. 차라리 모든 세목을 충실하게 살려서 장편소설로 꾸몄으면 더 낫지 않았을까 싶다는 평을 같이 하였다. 세목을 버리고 간결한 몇 줄로 처리하는 능란한 솜씨로 작품의 시적 직접성을 살리고 있기는 하나 그것이 소설가로서의 정도는 아니라는 것이다. 둘째로는 얘기꾼과 친척 누이와의 만남, 혹은 칼 가는 노인과의 만남에 적지 않은 작위적인 요소가 있음을 지적하였다.

(㉢)에서는 이 작품의 긍정적 요소로 첫째, 젊음의 무구함과 절망과 가열함이 직접적으로 드러났으며 둘째, 젊음의 절규가 청결한 차가움 속에 시처럼 투명하게 응결되어 있는 등 시적이고 세련된 문체의 사용을 제시하였다.

(㉣)은 총평 부분으로 이 작품이 소설다운 세목이 넉넉지 못한 아쉬움 대신에

깊음을 정면으로 다룬 의미 있는 작품이라고 하였다. 깊은 날의 외로움과 반역의 꿈을 맑고 구김살 없이 펼쳐 보인 내면적 낭만주의는 우리 문학에서는 보기 드문 가치를 지닌다는 것이다.

(다)부터는 단편 연작 장편인 「그대 다시는 고향에 가지 못하리」를 대상으로 고향으로의 출발과 그것을 통해 드러나는 낭만주의적 매력에 대해 고찰하였다. 사라지는 것은 고향만이 아니라 옛날의 선비정신과 풍류정신도 있음을 제시하였다. 특히 「정산 선생」에서는 정산 선생이라는 시대착오적 인물을 내세워 역설적으로 오늘의 타락을 개탄하고 비판한다. 병든 도시가 불편한 시골을 돌아보게 하듯이 선비정신의 전면적 부재가 그 시대착오성에도 불구하고 의연하고 준열한 선비정신을 회고하게 한다는 것이다. 또한 정산 선생의 말씨에서 드러나는 예스러운 한문투의 문체는 인물의 사람됨과 유머러스한 효과를 내는 가장 진지하고 품위 있는 성취로 보았다. 잃어버린 것에 대한 애도가 단순히 회고적인 과거지향 이 아니라 잃은 것 속에 있던 가치로 향해 있으므로 의미 있는 것이라고 평한 것이다. 「장자(長者)의 꿈」에서 볼 수 있는 현실감각 상실과 유리된 농촌정책, 인간적 삶을 파괴하는 근대화 정책의 한 축 등에 대해서도 간략히 거론하였다.

(라) 낭만주의 가운데서도 가장 낭만적인 모티프는 잃어버린 사랑이며 작가가 고향으로 출발하여 마주치는 상실 속에서 가장 진한 회한으로 남아 있는 것은 「폐원」의 황폐로 보았다. 여기서 옛날은 진정한 그리움과 애도의 계기로 부각된다. 화자 당사자의 것이 아닌 이전 세대의 사랑을 정감 어린 예스런 필치로 그려 놓은 점과 사랑의 세목에 대한 생략과 시적 표현 등 상투적 감상주의로 빠지지 않는 작가의 수법에 주목하였다. 작품에서 드러나는 것은 잃어버린 사랑의 애도와 그 극복이 담고 있는 쓸쓸함의 토로이며, 황금시대와 낙원과 유년에의 서로 다른 그리움을 하나로 묶어주고 있는 것은 잃어버린 순수에 대한 지향이라고 보았다. 또한 사랑에서 최초의 정열은 사위어지지 않는 불씨로 남는 것이며 「폐원」은 우리말로 씌어진 사위어지지 않는 불씨에 대한 가장 소담스러운 애도의 하나라고 평하였다.

(마)에서는 사라져 버림으로써 고향에의 귀환을 불가능하게 하는 것으로 모듬, 화전, 채미, 서리, 천렵 등 옛 마을의 풍속들을 보여준다. 이것은 단순한 회고나 아쉬움이 아니라 옛 것들과 함께 사라져가는 공동체 의식의 소멸을 안타까워하

는 것으로 분석하였다. 그리고 비평을 마무리하는 총평으로 이문열의 작품세계에 대하여 첫째, 주제와 제재의 다양성에 부응하는 문체의 다양한 모색 둘째, 옛날을 통해 오늘의 황폐함으로 보여주는 비판적이고 반어적인 낭만주의 등으로 정리하였다. 젊음의 한복판으로의 '출발'이 「그해 겨울」의 시를 남겼다면 사라져버린 고향으로의 '출발'은 「그대 다시는 고향에 가지 못하리」의 시를 남겼다고 하였다. 또한 작가 이문열은 여전히 도상(途上)의 작가이며 그의 출발은 계속될 것이라는 기대로 마무리하였다.

이상의 비평에서 일관하는 것은 자신의 과거 혹은 사라져버린 것에 대한 회고적 진술과 내면적 낭만주의, 그리고 그 속에 내재한 가치에 대한 추구라는 점이다. 과거의 것은 무가치함으로 해서 사라진 것이 아니라 오늘날의 결핍을 보완할 수 있는 가치 또한 그 속에 있다는 안타까움의 표출이라고 해석한 것이다. 이러한 면에서 옛것에의 회고는 과거지향이 아니라 현실을 비추는 비판적 시각으로 기능하게 된다.

천재(하) 본에 수록된 부분인 「그해 겨울」에 대한 비평을 중심으로 자료적 의의를 몇 가지로 제시해 볼 수 있다. 첫째는 실천비평의 모범을 보여줌으로써 학습자들의 비평과 비평적 글쓰기에 대한 이해의 폭을 넓혀주고 있다는 점이다. 유종호는 「그해 겨울」이 갖는 소설적 세목의 부족이나 약간의 작위적 요소라는 단점에도 불구하고 그 문학적 성과와 가치는 뚜렷하다고 평하였다. 작품의 부정적 측면을 제시하면서도 한편으로 작가의 가능성과 작품의 문체, 구성, 인물의 행위 등을 중심으로 치밀한 분석과 해석을 하고 그 근거를 작품에서 제시함으로써 객관성을 확보하고 있다. 작품에 대한 비평이 긍정적 진술만도 아니며 부정적 진술과 긍정적 진술이 어떠한 방식으로 진술되는가를 보여주고 있다. 특히, 제7차 교육과정의 학습자 중심 비평 활동이 논리성과 객관성을 확보하기 위해 작품 텍스트를 근거로 해야 함을 잘 보여주고 있다. 둘째는 성장소설에 대한 시각의 확대이다. 이 비평은 젊은 날의 순수한 충동적 방황과 반역의 의미에 대한 성찰의 계기를 제공하고 있다. 여기서 젊은 주인공이 겪는 육체적 고통과 정신적 고뇌, 그리고 끝없는 방황은 자기 삶에 대한 새로운 인식에 도달하는 성장의 과정이다. 이러한 점은 학습자들에게 성장소설에 대한 폭넓은 경험의 확대라는 자료적 가치를 제공한다. 황순원의 「소나기」나 「별」, 윤홍길의 「장마」, 하근찬의 「흰

중이 수염」 등 학습자들이 흔히 접해온 성장소설의 주인공들은 주로 어린아이들이다. 이 작품은 젊음의 방황과 새로운 삶의 인식에 도달을 내용으로 하였다 점에서 차별화된다. 이 비평을 공부하게 될 대상인 고등학교 2, 3학년 학습자들의 성장수준을 고려할 때에 더 많은 성찰의 기회를 제공하게 될 것이다. 셋째는 원점 회귀적 구조와 그 의미에 대한 인식의 기회를 준다. 원점 회귀적 구조가 단순히 공간적 이동에 그치는 것이 아니라 그 과정을 통해 변화된 정신적 성숙을 반영한다는 점은 학습자들이 다른 작품을 통해서도 이와 유사한 구조를 파악하고 그것의 의미를 따져보는 비평적 분석과 해석 능력을 향상시키는 데 기여할 수 있을 것이다. 넷째는 자기 체험적이고 회고적인 진술과 작품 속에 형상화된 과거의 이야기가 어떻게 기능하는가를 돌아보게 한다. 개인적 체험의 진술이 단순한 사변적 이야기로 끝나는 것이 아니라 그 정신적 깊이를 모색하는 과정이 될 수 있다는 것이다. 작품에서의 과거 회고가 현실을 비추는 또 다른 방법이라는 인식과, 이를 바탕으로 작품을 감상하고 해석하며 비평적 텍스트를 생산할 수 있는 안목을 길러준다는 면에서 자료 텍스트로서 가치를 지닌다. 마지막으로 이 비평은 이문열의 삼부작인 「하구」, 「기쁜 우리 젊은 날」, 「그해 겨울」 등 젊음에 대한 탐구 작업을 돌아보게 하고 학습자들이 자신의 삶과 세계를 진지하게 돌아보게 하는 역할을 한다. 자신과 세계에 대한 올바른 인식의 성장은 문학의 가치를 자신의 삶으로 통합하려는 태도를 기르는 문학교육의 목표와도 관련된다. 세 작품은 젊음의 시기에서 성년의 시기로 입문해 가는 격렬한 변화의 시기이며, 이 시기에 겪는 젊은이들의 정신적 방황과 고통은 성숙한 인간으로서 기성 사회에 참여하기 위한 하나의 '통과제의'⁸¹⁾인 것이다. 성장기에 겪어야 하는 젊은이의 고뇌와 시련이 학습자의 삶에 대한 인식에도 영향을 미칠 수 있다. 작가의 자전적 체험의 진술이라는 성격은 신뢰성과 함께 더 많은 진지성을 고양하는 요소가 될 것이다.

교과서 단원에서는 '작품 수용의 길잡이'와 '참고 자료' 난을 통해 위에서 제시된 평론의 성격과 작품 속에 나타난 '젊은 날의 방황기'에 대하여 안내하였다. 평

81) 권영민, 「탐색의 과정, 그 소설적 미학」, 『젊은날의 초상』(이문열), 민음사, 2005, p. 317. 작품 뒤에 첨부된 해설에서 그는 삼부작으로 이어진 세 작품은 작가 자신의 경험적 축적을 자서전적 구성법으로 펼쳐놓은 것이며 이는 이 작품이 「하구」→「기쁜 우리 젊은날」→「그해 겨울」로 소설 속의 시간적 순서에 따라 배열될 때 가능하다고 보았다. 그리고 이 순서대로 내용이 진전되면서 작품의 의미가 더욱 심화되고 그 내적 구성력도 더욱 짜임새 있게 이루어지는 등 소설적 구성의 완결성을 시도했다고 평하였다.

론에 대한 해설을 통해 그 의의와 가치를 언급함으로써 학습자의 작품에 대한 비평적 이해를 돕고 있다. 작품 속 주인공의 방향을 작가 연보와 관련하여 자전적 성장소설임을 말함으로써 작가를 통해 작품을 이해하는 비평 방법을 보여주고 있다. ‘내용 학습’에서는 작중 화자의 행위와 관련하여 ‘도상(途上)의 문학’, ‘출발의 시’라고 붙인 이유 탐색, 작품에 대한 부정적 측면과 긍정적 측면의 내용 파악, 1980년대 사회사에 비추어 작중 화자의 젊은 날의 방향에 대한 지은이의 시각 탐색 등의 활동을 제시하였다. 비평의 내용에 대한 이해와 작품에 대한 비평적 사고의 발전을 도모하고 있다는 점에서 의미가 있다. ‘적용 활동’에서는 비평에서 부정적 측면으로 제시한 ‘소설이 지녀야 하는 세목’을 소홀히 했다는 평가의 구체적 내용 탐색, 작품에서 보여주는 ‘탈출 - 방향 - 귀환’의 기본구도에 따라 자신의 처지를 엮어내는 활동을 제시하였다. 비평의 근거를 작품을 통해 모색하는 활동과 작품을 자신의 삶의 가치로 구체화하는 활동을 제시하고 있다는 점에서 의미가 있다. 다른 작품과의 관련성이나 적용을 요구하는 비평문 쓰기 활동의 제시가 없는 점은 아쉬운 부분이다.

이 비평에서 다루고 있는 작품인 『젊은날의 초상』 혹은 「그해 겨울」은 18종 문학 교과서에 실려 있지 않다. 평론의 내용과 관련하여 성장소설로서는 황순원의 「별」이 두산(상)과 중앙(상)의 본문 외에, 「소나기」가 중앙(상)과 상문(상)의 본문 외에 실렸을 뿐으로 큰 의미를 찾기 어렵다. 윤홍길의 「장마」의 경우는 국어(상) 본문과 문학 교과서 형설(상) 본문에 실렸다. 본문 외에는 두산(하), 문원각(하), 민중서림(하), 포넷(하), 지학사(박, 하), 대한(상) 등에 단편적으로 수록되었다. 성장소설의 양상에 대한 단편적 비교 정도가 가능할 뿐이다. 젊은 날의 이루어질 수 없는 사랑이라는 낭만주의적 유사성을 갖는 성장소설로 강신재의 「젊은 느티나무」가 블랙박스(상)의 본문에 수록되었다. 본문 외에는 문원각(하), 중앙(상), 상문(상), 교학사(김, 상) 등에 단편적으로 수록되었다.

특히, 유중호의 비평을 수록한 천재 본 문학 교과서에는 내용 관련 단원으로 ‘전통의 가치’에 대한 한 장인의 갈등과 최후를 다룬 황순원의 「독 짓는 늙은이」가 천재(상) 본에 수록되었을 뿐 직접적 관련성을 갖는 이문열의 작품은 수록되어 있지 않다.

비평 텍스트와 작품의 관련을 바탕으로 학습자들의 비평 능력을 향상시키고자

하는 비평교육의 관점에서 볼 때 아쉬운 부분이다. 비평 텍스트를 교과서 수록 작품으로 선정할 때 작품들과의 관련성을 따져보는 과정이 필요하다는 점을 다시 한 번 상기시킨다.

(6) 권영민의 <소설 『무정』의 위치>

한국 현대문학의 전개 양상을 역사적으로 체계화하여 서술한 권영민의 『한국현대문학사 1』에 수록되었다. 전 4장 중 ‘제2장 근대적 주체의 문학 양식의 발견 - 2. 개인과 현실의 발견 - (1) 근대소설의 형식과 그 전개’의 하위 항목인 ‘1) 이광수의 계몽 의식, 2) 소설 『무정』의 위치, 3) 『개척자』 이후의 변모’ 중 한 항목이다. 전문은 6쪽이 채 안 되는 분량이다.⁸²⁾ 1917년 1월부터 6월까지 <매일신보>에 연재되었던 우리나라 최초의 근대 장편소설이자 이광수의 대표작인 『무정』을 대상으로 그 문학사적 위치를 비판적으로 검토한 비평문이다. 춘원의 작품 『무정』이 진정한 최초의 근대소설인가 하는 점과 그 이전의 신소설의 한계를 어느 정도 극복하고 있는가 하는 점을 주요 인물인 이형식과 박영채에 대한 분석을 통해 검토하고 있는 존재론적 비평이다.

18종 문학 교과서 중 지학사(권) 본에 5쪽 분량으로 전문이 수록되었다. 도입과 마무리 부분만 교과서 수록 과정에서 조금 수정되었다. 독립된 한 편의 읽기 자료로 제시하는 과정에서 문제 제기를 좀더 명확히 하기 위해 수정된 것으로 보인다. 내용에 따라 몇 항목으로 나누어 제시하면 다음과 같다.

- (가) 문학사적 가치 검토의 필요성
- (나) 『무정』의 줄거리
- (다) 인물의 개인적 운명의 양상
- (라) 근대소설의 요소
- (마) 『무정』의 문학사적 위치

(가)에서는 『무정』의 문학사적 가치를 규정하는 데 필수적인 두 가지 질문을 제시하였다. 첫째는 『무정』이 과연 한국 문학사에서 최초의 근대소설로 자리잡고 있

82) 권영민, 『한국현대문학사 1』, 민음사, 2002, pp. 199~205.

는가 하는 점, 둘째는 이전 신소설의 한계를 어느 정도 극복하고 있는가 하는 점 등이다.

(나)에서는 (가)에서 제시한 질문에 대한 검토에 앞서 줄거리를 제시하였다. 지식인 청년 이형식이 영어 개인 교수를 하던 김선형과 결합을 꿈꾸게 되나 박영채의 등장으로 갈등한다. 그 사이 영채는 배 학감에게 정조를 유린당하고 형식에게 유서를 남긴 채 죽음을 결심한다. 그러나 영채는 자살을 위해 평양으로 가는 기차에서 동경 유학생 김병욱을 만난다. 영채는 병욱을 통해 자신의 삶을 돌아보고 자살을 포기할 뿐만 아니라 새로운 학문의 세계에서 자신의 길을 찾게 된다. 한편 형식은 영채의 유서를 보고 평양까지 영채를 찾아 나섰지만 만나지 못하고 서울로 돌아온 후 선형과 결혼하고 미국 유학을 떠나게 된다. 그리고 이형식과 선형, 영채와 병욱 등 네 사람은 유학을 떠나는 기차 안에서 모두 만나게 되며, 삼랑진역에서 홍수로 인한 수재민 돕기 자선 음악회를 함께 연다. 이 자리에서 서로를 이해하고 새로운 삶의 가능성을 각각 확인하게 된다. 주로 이형식과 박영채 두 인물에 초점을 두어 줄거리를 제시하였다.

(다)에서는 이상에서 제시된 줄거리를 바탕으로 이형식과 박영채라는 두 인물의 개인적 삶을 통해 개인적 운명의 양상을 고찰하였다. 이형식의 경우, 고아로 떠돌았지만 스스로 운명을 극복하는 장면이 없이 누구보다도 행운을 누리며 살고 있다고 분석하였다. 어린 시절 박 진사의 도움과 현재 김 장로의 도움 등이 그것이다. 영어 교사라는 직분은 개화라는 사회 변동의 배경과 밀접하게 관련된다. 그러나 그의 신분 상승의 과정은 지극히 모호하게 처리되었으며, 출신 성분이나 가족 관계도 무시되었다. 구시대의 질서를 거부하고 개화의 길을 택한 과정도 그려지지 않았다. 박영채의 등장으로 빚어진 그의 유일하고 일시적인 갈등도 영채에 의해 정리된다. 이러한 요소들을 바탕으로 이형식이라는 인물은 소설이 제시한 사회적 배경과는 동떨어진 개별적이고 예외적인 인물이며 사회적 관계 속에서 이해되기 어려운 존재로 파악한다. 그는 거의 무의지적인 인물로 근대적 인물로서의 성격화 수준 자체가 미달이라고 단언한다.

박영채의 경우는 이형식의 무의지적 성격과 크게 다르다고 본다. 개화 운동으로 투옥된 아버지와 오빠를 위해 스스로 기생이 되며, 순결을 잃고는 스스로 목숨을 끊어버리고자 한다. 뒤에는 병욱의 충고를 받아들여 일본 유학을 결심한다. 이러한

영채의 변모 과정은 개화 공간의 사회적 변동과 맞물려 있다는 것이다. 구시대의 질서가 붕괴되는 과정에서 운명적 희생을 감수하며 새로운 문명개화의 이념을 통해 재생의 가능성을 얻은 것으로 파악하였다. 그러나 영채의 경우도 각성된 자기 인식에 근거한 어떤 구체적 행동을 보여주지는 못하며 병욱이라는 매개적 인물에 의한 것이라는 한계를 지적하였다.

(라)에서는 『무정』이 지니는 근대 소설적 요소에 대한 비판을 위해 근대소설이 갖춰야 하는 내재적 요건을 제시하였다. 근대소설은 개인의 운명이라는 형식을 빌려서 사회적·역사적 존재로서의 인간의 삶이 지니는 본질적 의미를 제시해야 한다는 점이다. 자아에 대한 인식의 확대를 통해 개인의 삶을 이해하고 그 의미를 파악할 수 있어야 한다고 하였다. 이를 전제로 춘원 이광수의 시대는 민족의 주체적 자기 확립을 위해서도 자아에 대한 각성과 새로운 발견이 요청되던 식민지 시대였음을 제시하였다. 실제로 춘원 이광수도 그의 소설 『무정』에서 자아의 각성과 사랑의 문제를 중요시하고, 문학이 지니는 도덕적 가치를 강조하여 문학의 교시적 기능을 내세우는 등 소설이 예술적 독자성을 지니는 문학의 한 장르임을 인식하는 것으로 파악하였다. 따라서 소설에 대한 논의도 그 독자적인 원리와 규범을 중심으로 전개해 나갈 수 있어야 함을 의미한다고 보았다. 『무정』이 갖는 근대소설적 가치에 대한 비평을 위해 평가의 기준을 분명히 하고 있는 부분이다.

(마)에서는 (라)에서의 논의를 바탕으로 할 때 이광수의 『무정』은 근대소설로서의 지위를 확보하게 되었다고 보기는 어렵다고 결론하고 있다. 그가 지향했던 문학정신이 전통적인 규범과 속박으로부터의 개인의 해방이라는 테마로 발전했다고 하더라도, 그것이 반성적인 자기 각성의 단계에는 도달하지 못하였다는 것이다. 새롭게 도래한 문명개화의 시대로서 근대사회를 적극적으로 긍정하고 있다는 점을 들어 이 작품이 개화 공간의 말미에 자리하고 있을 뿐이라고 평가하였다.

지금까지 살펴본 권영민의 비평은 소설의 내적 요소를 바탕으로 『무정』이 갖는 근대문학사적 가치에 대해 검토한 존재론적 입장의 비평이다. 『무정』이 갖는 문학사적 가치에 대한 판단 기준을 제시하고 작품의 내재적 요소인 주요 인물의 개인적 운명의 양상을 고찰함으로써 작품의 가치를 평가하였다. 학습자들에게 가치 판단의 기준에 대한 이해와 그것을 바탕으로 작품 텍스트의 가치를 평가하는 단계적 절차와 실재를 보여준다는 점에서 자료적 의의가 있다. 비평 과정에서 근대 소설의

기준으로 사회적·역사적 존재로서 인간의 삶이 지니는 본질적인 의미가 제대로 형상화되었는가 하는 점을 제시하였다. 근대소설로 확립되기 위해서는 자아에 대한 인식의 확대를 통해 개인의 삶을 이해하는 단계에서 개인의 행동과 그 사회적 조건의 관련 양상을 전체적으로 파악할 수 있어야 한다는 것이다. 그 결과 이광수의 『무정』은 근대소설적 지위를 확보하였다고 보기 어렵다고 결론하였다. 우리나라 최초의 근대 장편소설이라는 기존의 가치 평가가 이루어진 작품임에도 관점에 따라 새로운 논의가 가능함을 보여준다는 점에서도 의미가 있다.

신소설과 근대소설의 기준에 대한 이해를 바탕으로 근대소설의 개념에 대한 인식의 기회를 제공하고 있다는 점과 문학의 갖는 시대정신과 그것에 바탕을 둔 비평의 실례라는 점에서도 가치가 있다. 작가와 텍스트, 독자 등을 중심으로 한 일반적인 관점의 비평만이 아니라 문학사적 가치를 기준으로 한 비평의 사례로서 앞에서 고찰한 여러 비평과는 다른 비평의 관점을 제공한다는 면에서도 나름의 자료적 의미가 있다.

춘원의 대표작 『무정』이 관점에 따라 가치 평가가 달라질 수 있음은 주지의 사실이다. 김동인의 경우에도 『춘원 연구』를 통해 구태를 완전히 극복한 것은 아니나 조선 구어체로 장편을 쓴 점, 새로운 감정이 소설에 반영된 효시라는 점, 처음으로 대중의 사랑을 받은 점 등을 들어 조선 문학사상 지울 수 없는 업적을 평가하였다.⁸³⁾ 여러 유형의 과도기적 인물들을 설정하여 개화기의 모습과 가치관을 가장 집약적으로 잘 반영한 점에서 근대적 리얼리즘 작품의 효시를 이루었다는 평가도 가능하다. 학습자를 대상으로 하는 비평교육은 이와 같이 작품에 대한 개방적 접근태도와 다양한 비평적 시각의 습득을 도와주는 일이 중요하다.

지학사(권) 본의 경우 단원 학습을 통해서 이러한 비평교육적 측면을 고려한 것은 제7차 문학 교육과정의 정신에 비추어 볼 때 매우 바람직하고 평가할 만한 부분이다. 우선은 비평 텍스트를 바탕으로 비평의 기준과 그에 따른 평가 결과를 고찰하도록 하였다. 다음에는 『무정』에 대한 다양한 관점들을 제시하고 모둠별로 적절한 관점을 선택하여 비평문을 작성하고 학습자들 간에 비교학습을 할 수 있도록 안내하였다. 당시 시대현실을 바탕으로 하는 반영론적 관점, 의미 제시 방법과 인물 형상화 방법 등 존재론적 관점, 이광수의 전기적 서술에 바탕을 둔 표현론 내지

83) 김동인, 앞의 책, p. 96 참조.

심리주의적 관점 등에 대한 참고 자료를 제시하여 학습자의 활동을 돕고 있다. 마지막으로 수용자로서 학습자들이 주체적 기준에 따라 비평문을 작성해 보도록 하였다. 작품에 대한 인식적, 미적, 윤리적 관점에서 두루 이해하고, 최종적으로는 주체적인 비평 활동으로 자아와 세계를 이해하고 문학의 가치를 자신의 삶으로 통합하는 태도를 고양하려는 데까지 나아갔다는 점에서 평가할 만하며, 문학 교육과정의 정신에 부응하고 있다.

관련 단원으로 최초의 근대 장편소설로 평가받는 『무정』은 교학사(구, 하), 금성(하), 두산(하), 디딤돌(상), 포넷(하) 등의 본문에 부분 수록되었다. 본문 외에도 대한(상), 민중서림(하), 상문(상), 중앙(상), 태성(상) 등에 수록되었다. 개화기와 1910년대 소설 작품들 중에서는 안국선의 『금수회의록』과 더불어 가장 많이 수록되었다. 『무정』이 차지하는 문학사적 위치를 짐작할 수 있다. 비평이 수록된 태성과 지학사(권) 본에는 관련 작품이 수록되지 않았다.

(7) 이승원의 <운동주 시와 순결한 영혼의 불꽃>

일제 강점기의 시대적 아픔을 온 몸으로 살다 간 운동주 시인의 치열한 자기 성찰과 식민지 지식인으로서의 인간적 고뇌를 통해 그의 순결한 정신을 고찰한 이승원의 비평으로 그의 저서 『한국 현대시 감상론』에 수록되었다. 전문은 17쪽 분량으로 ‘1. 순결의 내향성 : 「소년」 「눈오는 지도」, 2. 자기희생의 상징성 : 「십자가」, 3. 참회의 시간과 자아 성찰 : 「참회록」 등 세 부분으로 이루어져 있다. 전기적 사실을 바탕으로 식민지 현실을 견뎌야 했던 시인의 내면을 고찰한 표현론적 비평이다. 이 연구에서는 집문당 본을 저본으로 하였다.⁸⁴⁾

18종 교과서 중에는 지학사(박) 본에 위 내용 중 일부가 5쪽 분량으로 수록되었다. 제목은 원전의 표제를 그대로 사용하였다. 앞부분의 내용이 생략되기는 하였으나 마무리 부분이 포함되었다는 점과 글의 맥락을 고려할 때 문제가 될 정도는 아니다. 전체 내용을 이해할 수 있도록 전문을 간략히 정리하면 다음과 같다.

(가) 순결의 내향성 : 「소년」 「눈오는 지도」

(나) 자기희생의 상징성 : 「십자가」

84) 이승원, 『한국현대시 감상론』, 집문당, 1996, pp. 193~209.

(다) 참회의 시간과 자아 성찰 : 「참회록」

이상의 내용 중 교과서 지학사(박) 본에는 ‘(다) 참회의 시간과 자아 성찰 : 「참회록」’ 부분 전문이 5쪽 분량으로 수록되었다. 뒤에 가서 좀더 내용을 세분화하여 자세히 고찰하고자 한다.

(가)에서 운동주는 이육사와 다른 저항의 양상을 지닌 시인임을 전제하였다. 이육사가 독립운동에 투신해 실천하는 삶과 그에 상응하는 치열한 주제의식을 보였으나 운동주는 항일의식이나 민족의식을 마음속에 간직한 내성적 지식인의 면모를 보였음을 지적하였다. 실천하지 못하는 나약함에 부끄러워했으며, 내면의 순결한 영혼으로 자신이 살았던 시대에 저항했다는 것이다. 실제 「소년」, 「눈 오는 지도」 등을 통해 해맑은 감성과 풍요로운 정감, 눈부신 상상력을 지닌 운동주의 순수한 내면을 분석하고 그런 내면적 순수성이 그를 죽음으로 이끌었을 수도 있다고 평하였다.

(나)에서는 「십자가」를 바탕으로 그의 기독교적 상상력과 식민지 민족현실에 대한 인식이 빚어낸 자아의 고뇌를 보여주면서 시적으로도 성공한 작품으로 보았다. 이러한 두 측면의 결합으로 시적 성취를 이룬 경우는 오직 운동주뿐으로 그 가치에 대해 한국시의 북극이라고 높이 평가하였다. 시 속에는 살아있는 육신을 가지고는 십자가가 달린 첩탐으로 상승할 수 없지만 자기 몸을 죽음에 바칠 때 상승이 가능하다라는 논리로 시적인 상상 속에서나마 예수처럼 자기 한 몸을 희생하여 민족의 구원을 염원해 보았다는 것이다. 이로써 운동주는 순수한 영혼의 목소리로 민족사의 어둠을 밝힌 구원의 불꽃으로, 한국시사에서 십자가에 피 흘린 예수의 상징성을 지닌 시인으로 자리매김한다고 평하였다.

(다)는 문학 교과서 지학사 구(하) 본에 전문이 수록된 부분이다. 내용에 따라 자세히 세분화하여 제시하면 다음과 같다.

- (㉠) 시 소개 및 시대배경
- (㉡) 시 속에 반영된 자아의식
- (㉢) 운동주의 시적 태도
- (㉣) 자기 정체성 탐색

(㉔) 운동주의 시사적 위치

(㉑)에서는 운동주의 시 「참회록」 전문 소개와 함께 시를 쓴 시기인 1942년 1월 24일 전후의 시대상황을 소개하였다. 조선어 사용의 전면 금지와 국방 보안법을 위시한 각종 악법의 공포, 태평양 전쟁의 발발로 강화된 전시체제 등 극도로 암담한 시기였다. 이러한 때 운동주는 집안의 만류에도 창씨개명을 감수하며 일본 유학을 결심한 사실을 거론하였다.

(㉒)에서는 창씨개명과 일본 유학으로 이어진 자신의 태도가 부끄럽고 욕된 것이라는 자아의식이 그의 시 「참회록」에 반영된 것으로 풀이하였다. 1연의 ‘파란 녹이 낀 거울’과 ‘왕조의 유물’이라는 구절들을 바탕으로 나라 잃은 백성으로서의 무력한 처지와 암담한 시대의 자기 존재에 대한 혼란 속에서 ‘욕되다’는 부정적 발언이 돌출되었다는 것이다.

(㉓)에서는 2, 3연을 바탕으로 시 속에 드러난 시인의 정직성을 거론하였다. 우선 구성 방식에서 연의 첫 문장 뒤에 선명히 그어진 줄표는 자신의 내적 독백을 표현하기 위한 방법이다. 한 줄 글로 줄여 표현된 시행은 담백하며 그의 정직한 면모를 보여준다고 평하였다. 내용면에서도 자신이 살아온 24년 1개월 동안 아무런 기쁨도 없이 살아왔다는 것은 시인 자신의 욕되고 부끄러운 삶에 대한 고백으로 분석하였다. 3연에 나타나는 어느 즐거운 날, 곧 해방된 날에 가서도 짧은 날의 나약함과 부끄러움을 자인하는 참회록을 써야 한다는 고백도 운동주의 정직성을 극명하게 드러낸다고 보았다. 문학사만이 아니라 우리 민족사에서 찾아보기 어려운 정직한 시인임을 뚜렷이 보여준다는 것이다.

(㉔)에서는 4연의 ‘손바닥으로 발바닥으로’ 거울을 닦는 행위를 시인이 자신의 정체성을 파악하려는 힘겨운 시도로 보았다. 거울에 낀 녹을 제거하여 자신이 실체를 정확히 포착하기 위한 정성과 노력으로 분석한 것이다. 시간적 배경을 밤으로 설정한 것도 사색과 반성을 위한 것이다. 그 결과는 5연에 이어지는 ‘홀로’, ‘슬픈 사람의 뒷모양’, ‘운석’ 등에서 보듯 슬픔, 고립된 상황, 죽음의 메타포를 통해 드러난다. 힘들여 모색한 자신의 정체성은 우울하고 비극적 상태로 귀결되고 있다. 이는 시인 운동주가 회의와 절망으로 인한 심각한 고뇌 속에 있었음을 드러낸다고 보았다. 시인 자신의 번민을 뼈에 새기듯 한 편의 시로 완성해 놓은 것이 「참회록」이라고 과

악하였다.

(㉔)은 마무리 부분으로 운동주의 괴로움이 가득 담긴 이 시에는 정직함이 있으며 그것은 우리에게 위안을 준다고 하였다. 조그만 잘못에도 힘겨워하던 시인의 존재는 암흑의 시대에 새벽이 오리라는 믿음 속에서 참회록을 쓴 의인이라고 평하였다. 그와 같은 의인을 통해 민족사의 불길이 꺼지지 않고 이어왔다고 보았다. 마지막으로 어두운 시대를 밝힌 운동주의 동력은 바로 순결한 영혼의 불꽃이었음을 밝히는 것으로 글을 마무리하였다.

이 글은 시인의 전기적 사실을 바탕으로 운동주의 정직한 자기 인식과 시대적 인식을 고찰한 비평이다. 교과서에 수록된 부분은 「참회록」을 바탕으로 식민지 현실에 대응하는 시적 자아의 태도 분석을 통해 작품을 해석하고 가치를 평가하였다. 시어나 운율, 이미지, 어조 등 문학의 내적 요소에 대한 고려 없이 외부현실과 그것에 대응하는 자아의 태도를 문제삼음으로써 표현론적 비평의 모습을 보여준다. 특히 앞의 비평들이 대부분 존재론적 비평이라는 점에서 차별되는 관점을 제공하는 비평 텍스트로서 자료적 가치가 있다. 또한 표현론적 비평이면서도 반영론적 요소를 적절히 활용함으로써 문학작품에 대한 올바른 해석과 평가를 위한 다양한 시각의 활용을 보여주고 있다.

이 외에도 일반적으로 저항시인으로 통칭되는 운동주와 이육사가 단순히 소극적 혹은 적극적 저항이라는 단순 구분이 아니라, 외부세계에 대한 저항과 내면세계에 대한 치열한 성찰이라는 그들 사이의 차이를 분명히 인식하게 해 주는 글로서도 의미가 있다. 육사뿐만이 아니라 운동주 시가 보여주는 본받을 만한 삶의 가치 어떤 것인지를 뚜렷이 보여주는 비평이다. 정보화 사회의 맹점 중 하나인 익명성과 거기에 기댄 도덕성의 실종 등과 관련하여 현대를 사는 학습자들에게 바람직한 삶의 태도와 세계에 대응하는 방식에 대한 성찰의 기회를 제공할 만한 글이라는 점에서도 평가할 만하다. 문학능력의 세련과 함께 삶과 세계에 대한 인식의 확장을 도모하는 데에도 문학교육의 목적이 있기 때문이다.

교과서 지학사(박) 본에서도 학습활동을 통해 작품에 내재된 시인의 마음을 이해하도록 함으로써 비평의 관점과 가치 판단의 기준에 대한 이해를 돕고 있다. 이 외에 비평문이 작품 감상에 미치는 영향과 다양한 감상의 기준에 대해 토의하도록 함으로써 작품에 대한 개방적 접근 태도를 기르고자 하였다. 그러나 본문에서 제시

된 표현론적 관점을 다른 작품에 적용하는 비평 활동의 제시나 비평문 쓰기 활동은 반영되어있지 않다. 학생들의 능동적이고 주체적인 비평능력 향상을 위한 고려가 부족하다는 면에서 아쉬움이 있다.

관련 단원으로 윤동주의 「참회록」은 블랙박스(상)와 천재(상) 등 2종의 본문과 교학사(김, 하) 외 5종의 본문 외에 수록되었다. 이 외에도 윤동주의 시는 「길」이 교학사(구, 하) 본문과 민중서림(상)의 본문 외에, 「별 헤는 밤」이 문원각(상)과 민중서림(상)의 본문과 디딤돌(하)의 본문 외에, 「서시」가 디딤돌(상) 본문 및 두산(하) 외 6종의 본문 외에 수록되었다. 「쉽게 씌어진 시」는 중앙(하)와 지학사(권, 하)의 본문과 디딤돌(상) 외 5종의 본문 외에, 「십자가」는 상문(하)와 포넷(상)의 본문과 두산(상) 외 4종의 본문 외에 수록되었다. 비평이 수록된 지학사(박) 본에는 본문 외에 「참회록」, 「십자가」, 「쉽게 씌어진 시」 등 세 작품이 수록되었다. 본문 수록이 아니라는 점은 아쉬운 부분이다.

(8) 조남현의 <사회학적 상상력의 명암>

조남현이 1995년 ‘김환태평론문학상’ 수상을 계기로 출간한 선집 형태의 첫 평론집인 『조남현평론문학선』에 수록되어 있다. 크게 ‘1. 비평의 방법, 2. 우리 시와 시인, 3. 우리 소설과 작가, 4. 소설 읽기’ 등 네 부분으로 나뉘어 원론 비평 5편, 시 비평 4편, 소설 비평 각각 7편이 수록되었다. <사회학적 상상력의 명암>은 ‘3. 우리 소설과 작가’에 수록된 「70년대 소설의 실상과 의미」의 한 부분이다. 원래 《현대문학》(1989. 3)에 수록되었던 것이나 『우리 소설의 판과 틀』(1991)에도 수록되었으며 위 선집에 다시 실었다. 이 연구에서는 『조남현평론문학선』본을 저본으로 하였다.⁸⁵⁾ 전문은 15쪽 분량이다.

이 글은 1970년대 시대현실을 배경으로 소설 문학의 전개양상을 고찰하는 가운데 이 시기의 대표적 작품 중 하나인 조세희의 「난장이가 쏘아올린 작은 공」의 의미와 가치를 밝히는 평론이다. 작품이 당대의 현실을 어떻게 반영하고 있는가에 주목한 반영론적 입장의 비평이다. 같은 시기 유사한 주제를 다룬 황석영의 「객지」를 함께 거론하여 비교함으로써 그 특성을 드러내고 있다.

18종 문학 교과서 중에서 교학사(구) 본에 부분 수록되었다. <사회학적 상상력

85) 조남현, 『조남현평론문학선』, 문학사상사, 1997, pp. 192~206.

의 명암>이라는 제목은 원문의 하위 제목을 그대로 사용한 것이다. 해당 항목의 전문 분량은 8쪽 정도이나 교과서에는 그 중 조세희의 작품에 대하여 평한 2쪽 분량만이 부분 수록되었다. 교과서에 수록되지 않은 부분을 포함하여 원문의 내용 분할과 제목에 따라 분석하고자 한다.

- (가) 배경 요인
- (나) '1970년대 작가'의 뉘앙스
- (다) 사회학적 상상력의 명암
- (라) 분단문학의 줄기⁸⁶⁾

교과서에 수록된 부분은 (다)항의 일부이다. 뒤에 가서 별도로 내용별 항목을 제시하고 상세히 논할 것이다. 우선, (가)에서는 1970년대의 소설이 처했던 사회 역사적 배경에 대하여 고찰하였다. 그 시대를 살았던 의식이 깨어 있는 자들을 고통과 긴장 속으로 몰아갔던 배경요인으로 1972년 10월에 있었던 유신 선포를 거론하였다. 그것이 1970년대 한국인의 삶의 기조, 의식의 방향, 정신사적 추이 등을 근본적으로 조절한 암흑과 공포의 정치를 상징한다고 본 것이다. 그리고 이런 어둠의 외면에는 고속 경제성장, 근대화와 산업화의 열기, 대중문화의 급팽창 등 밝음의 현실이 정신사 속에 병존하는 모순구조가 특징임을 제시하였다. 이러한 위태로움을 반증하는 것이 '중간소설'⁸⁷⁾의 두드러진 양태라고 보았다. 일부 문학사가들이 '소설의 시대'라고 이름할 정도로 세태소설·역사소설·이념소설·종교소설 등 다양한 소설 유형이 등장했으나 분명한 것은 1970년대가 외압에 의해 비판적 사실주의가 질식 상태에 빠졌던 시대임을 분명히 하였다.

(나)에서는 이 시기 소설의 실제 파악의 한 방법으로 '1970년대 작가'라는 용어의 의미를 살피고 그것을 바탕으로 중간소설의 부정적 측면을 고찰하였다. '1970년대 작가'란 '대체로 1970년대에 데뷔하여 왕성한 활동을 보인 작가들'이라는 의미 외에 '신기록을 낳은 작가들'이라는 의미도 있다. 신기록과 새로운 내용은 전

86) 원문에는 각 항목이 '1-2-3-4'로 제시되었으나 여기에서는 '(가)-(나)-(다)-(라)'로 바꾸어 제시하였다.

87) 필자는 중간소설을 문자 그대로 어중간한 현실인식을 달리는 것이라고 보았다. 1970년대 들어 많이 나타났던 중간소설의 작가들과 작품들이 바로 1970년대의 정신사와 소설사가 어둠기 짝이 없는 내면과 밝음을 과장한 외면이라는 양극을 동시에 보여주는 것이라 하였다.

레 없는 높은 판매량, 새로운 세계관이나 감수성, 작가를 사상가보다 장인(匠人) 쪽으로 밀어붙인 일 등이다. 문제는 첫째와 둘째 형태의 새로움을 위해 셋째 유형의 새로움을 거침없이 행한 점이다. 이 시기에 발표된 최인호, 조선작, 조해일, 박범신, 송영, 한수산 등의 작품들을 제시하고 결국 ‘중간소설’의 범주로 떨어지고 말았음을 지적하였다. 다만, 이 중간소설 작가들이 만들어 놓은 두터운 독자층이 나중에 1970년대 소설의 진정한 새로움이라고 할 수 있는 고도의 예술적 가치로 흥행에도 성공할 수 있었던 작품들과 뛰어난 효용 가치를 통해 크나큰 교환 가치를 이끌어낸 작가들이 등장하는 토대가 되었음을 말하였다. 그 예시로 70년대에 발표된 이청준, 윤홍길, 황석영, 김원일, 전상국, 박경리, 이병주, 박완서, 조세희, 김성동, 이문열 등의 작품들을 제시하였다. 그리고 효용가치와 교환가치가 동시에 높은 소설들이 본격/통속의 전통적 이분법을 강화시킨 데 반해 중간소설들은 고급소설/승화된 오락소설/통속소설로 3분하는 것의 타당성을 높였다고 보았다. 그리고 이 중간소설의 팽창은 상업주의 문학 시비를 야기하였고, 독자들의 현실도피 충동에 영합하였다. 가혹한 정치적 상황에 뒤를 이어 사실주의 정신과 방법에 타격을 가했음도 지적하였다.

(다)에서는 1970년대가 혹독한 정치문화와 중간소설류의 이상비대 등으로 사실주의 정신과 방법이 뒤틀려졌음에도 사회학적 상상력이 만개한 시대였음은 분명하다고 보았다. 충분하지는 않으나 사회과학적 접근을 위한 많은 자료를 제공하고 있다는 것이다. 표현 자유의 억압으로 입체적 총체적 수준에는 이르지 못했으나 당시 사회의 풍경화나 초상화를 그려 보이려고 노력한 작가들로 최일남, 이문구, 윤홍길, 조세희, 전상국, 조정래를 비롯한 여러 작가들을 제시하였다. 어쨌든 1970년대 상황은 작가들에게 그 어떤 것보다도 사회학적 상상력을 더 많이 지니고 활용할 것을 요구하였다. 그 결과 남겨놓은 사회적 초상들 중 가장 두드러진 것이 ‘뿌리 뽑힌 자들(the uprooted)’이라고 하였다. 뿌리 뽑혀 있음의 상태는 물질적 측면의 상실을 지나 정신적 소외감과 박탈감까지도 포괄한다. 그리고 1970년대 소설에 나타난 ‘뿌리 뽑힌 자’들의 존재를 다섯 유형으로 제시하였다. 첫째는 생존에 필요한 요건마저 제대로 갖추지 못할 정도로 비인간적인 대우를 받고 있는 노동자들이다. 이들의 삶을 잘 형상화한 작품으로 황석영의 「객지」, 「삼포가는 길」, 「뫼지꿈」 등과 조세희의 연작 소설집 『난장이가 쏘아올린 작은 공』을 제

시하였다. 둘째 유형은 근대화·산업화·도시화의 격랑에서 삶의 터전 혹은 정신적 뿌리를 상실한 사람들이다. 이를 밀도 있게 형상화한 작품으로 「관촌수필」을 쓴 이문구를 비롯 조해일, 박태순, 최일남, 박완서 등의 작품들을 열거하였다. 셋째 유형은 적응력을 갖지 못하고 몰락하는 정직하고 소박한 소시민들이다. 「아홉 켤레의 구두로 남은 사내」의 윤홍길을 비롯 이동하, 이청준, 전상국 등의 작품을 제시하였다. 넷째 기존의 법·제도·관념과 극심한 마찰 끝에 정신적 항상성을 잃어버린 의식 있는 자들, 다섯째 6·25와 같은 역사적 사건의 외상으로 정신적 실조 상태를 드러내는 존재들을 제시했으나, 구체적 작품은 제시하지 않았다. 뒤이어 둘째 유형에 속하는 황석영·조세희의 작품과 셋째 유형의 윤홍길의 작품에 대하여 시대적 상황을 바탕으로 자세히 분석하였다. 마지막으로 리얼리즘을 표방한 대다수 1970년대 작가들이 한결같이 ‘뿌리뽑힌 자’를 문제 삼고 부각시키는데 노력하였으나 뒤에 가서는 아류 작가들에 의해 유행현상으로 영락하고, 값싼 연민과 동지 의식으로 변질되고 말았음을 논하였다.

교과서에 수록된 황석영의 「객지」와 비교한 조세희의 「난장이가 쏘아올린 작은 공」에 대한 비평 부분을 자세히 소개하면 다음과 같다.

- (㉠) 두 작품의 노동문학적 가치
- (㉡) 황석영과 조세희의 작품 경향의 차이점
- (㉢) 「난장이가 쏘아올린 작은 공」에 대한 평가
- (㉣) 「난장이가 쏘아올린 작은 공」의 시대적 의의

(㉠)에서는 육체노동자의 삶과 당시로서는 모험적이라 할 수 있는 노동자의 과업이라는 모티프를 보인 황석영의 「객지」와 고도의 전문지식을 바탕으로 공장 노동자의 근로조건과 삶의 모습 그리고 노사분규 현장까지 치밀하게 그린 조세희의 「난장이가 쏘아올린 작은 공」은 1970년대 노동문학을 가장 잘 대변한다고 평가하였다.

(㉡)에서는 두 사람의 작품이 공통되게 70년대 소설의 모델을 제시하고 있음에도 불구하고 양식화 방법에서는 차이를 보인다고 하였다. 황석영은 노동자들의 삶과 함께하며 그들의 부정적 양태마저도 가림 없이 내보이는 솔직성을 취한 반

면, 조세희는 공장 노동자들과 일정한 거리를 두면서 엄숙한 표정으로 일관하는 보고서 작성적 서술 태도를 취하고 있음을 지적하였다.

(ㄷ)에서는 ‘난장이’가 보여주는 뿌리 뽑힌 자로서의 상징성, 1970년대 우리 사회의 단면을 보여주고자 하는 주제의식, 주제의식을 구체화하는 방법의 특수성⁸⁸⁾ 등으로 소설 양식의 가능성을 한껏 높였다고 보았다. 또 이런 엄숙하고 비장한 현실인식과 신선한 느낌의 서술방식이 교묘하게 조합됨으로써 긍정적 효과를 보이고 있다고 평가하였다.

(ㄹ)에서는 「난장이가 쏘아올린 작은 공」은 일종의 금기사항이었던 노동자 소설의 소재적 충격, 서술방법의 신선함 등은 치열한 리얼리즘 정신이 시들어 있던 1970년대에 발표되었기 때문에 예상외의 큰 반응을 얻을 수 있었음을 지적하였다. 시대 현실과의 관계 속에서 작품 가치가 평가됨을 말한 것이다.

이상 교과서에 수록된 부분에서 평자가 보여주는 작품 평가의 기준은, 첫째 문학 작품이 얼마나 충실하게 현실을 반영하고 있는가이며, 둘째 그것이 당시 상황 속에서 어떤 의미를 갖는가이다. 그러나 이 글은 작품의 형식적 장치에 대한 고려도 아끼지 않고 있다. 작품 감상은 내용이나 형식 어느 한 쪽에 치우쳐서는 안 되며, 종합적 안목을 바탕으로 할 때 온전한 이해와 평가에 이를 수 있음을 보여주고 있다.

(라)에서는 1950년대 이래 한국 작가들에게 작가적 소명의식을 일깨워주는 과제가 되어온 6·25라는 소재가 1970년대에 들어와서도 소년시절 전쟁을 체험한 작가들에 의해 여러 편의 명작으로 태어났다고 하였다. 이병주의 『지리산』, 조정래의 『황토』, 윤희길의 「장마」, 현기영의 「순이 삼촌」을 비롯한 많은 작품들을 제시하였다. 그리고 6·25를 소재로 한 1970년대 소설들에 대해 세 가지 측면에서 평가를 내리는 것으로 글을 마무리하였다. 첫째는 부분적이고 제한된 것이기는 하나 직접체험을 바탕으로 하여 6·25의 참모습을 그려내고 알리려 했던 움직임이다. 둘째는 6·25를 단순히 과거사로 고착시키지 않고 ‘오늘’과 ‘여기’에 아직도

88) 이 작품이 주제를 구체화하는 특수한 방법으로 해부의 방법과 공문서 양식을 그대로 보여주는 방법 및 하드 보일드 문체의 의도적 사용, 관점의 이동 등을 제시하였다. 여기서 하드 보일드(hard-boiled) 문체란 1930년대 미국 문학에 나타난 새로운 사실주의 수법으로 자연주의적, 또는 폭력적인 테마나 사건을 무감정의 냉혹한 자세로 또는 도덕적 판단을 전면적으로 거부한 비개인적인 시점에서 묘사하는 것을 말한다. 불필요한 수식을 일절 빼버리고, 신속하고 거친 묘사로 사실만을 제시하는 것을 특징으로 한다. 구인환 외, 문학(하), 교학사, 2002, p. 315 참조.

분명하게 직·간접적으로 걸리는 것으로 파악한 점이다. 이는 6·25라는 소재가 역사소설로 태어나기보다는 아직은 민족문학이나 분단문학 또는 통일 지향 문학의 양식으로 태어날 가능성을 보이는 것으로 보았다. 셋째는 1970년대 작가들이 6·25라는 소재가 전쟁소설·이념소설 등 여러 가지 소설 유형을 매개하는 것임을 실천적으로 입증해 보였음을 지적하였다.

이상에서 살펴 본 조남현의 비평, 특히 교과서에 수록된 조세희의 「난장이가 쏘아올린 작은 공」에 대한 글은 작품 내용이 당대의 현실을 어떻게 반영하여 보여주고 있는가에 주목하여 평가하는 반영론적 관점을 보여주는 비평 텍스트로서 학습자들에게 자료적 가치를 제공한다. 지금까지 살펴본 비평들 대부분이 작품 자체를 문제 삼는 구조론 내지 존재론 차원에서 접근한 것들이라는 면에서 표현론적 관점인 이승원의 비평과 함께 더욱 큰 의미가 있다. 문학교육의 목적이 단순히 언어사용 능력 향상이라는 언어 교육적 가치의 추구나 문학작품 감상능력 향상이라는 소극적 의미에서 벗어나 작품 속에서 접하는 가치를 내면화하고 자아와 세계에 대한 통찰력을 기르는 것에까지 이른다면 시대 현실을 바탕으로 하는 이와 같은 사회 역사적 관점의 비평 텍스트가 갖는 교육적 역할은 더 큰 의미를 띤다. 작품의 의미와 가치를 평가하는 다양한 시각의 함양이라는 비평교육 측면에서도 그러하다. 그리고 이 평론은 사회 역사적 관점에서 작품 가치를 평가하면서도 작품 자체의 구조와 문체 등에 대한 치밀한 분석을 함께 제시하고 있다는 점에서 의미가 있다. 비평 활동에서 어떤 관점을 취하든 기본적으로 작품 자체에 대한 치밀한 관찰이 가장 중요하다는 점을 실천적으로 보여주고 있기 때문이다.

덧붙여서 작품의 가치 평가에 있어 이 비평은 첫째 문학작품의 현실 반영 정도, 둘째 그것의 당시 상황 속에서 갖는 의미 등을 통해 이루어짐으로써 학습자들에게 문학작품의 가치 평가에 적용할 기준과 원리가 어떻게 적용될 수 있는가를 구체적으로 보여주고 있다는 점에서도 비평 능력의 향상에 기여할 수 있을 것이다.

원문을 바탕으로 할 때 이 글은 1970년대 소설의 전체적 흐름을 총체적으로 보여주는 평론이다. 소설 문학을 통해 우리 문학사의 전통과 지향성을 살필 수 있다는 면에서도 자료 텍스트로서 가치가 있다. ‘문학의 수용과 창작’을 중시하는

제7차 교육과정을 바탕으로 할 때 문학이 시대현실과 관련하여 어떻게 반응하는가를 보여줌으로써 문학의 역할과 기능, 형상화 방법 그리고 작가의 창작 태도에 대한 시각을 넓히는 계기가 될 수 있는 비평이다.

이 글이 수록된 교학사(구) 본에서도 단원 시작과 함께 활동의 주안점으로 ‘주체를 고려하는 가치 평가’, ‘맥락을 고려하는 가치 평가’를 전제하였다. 문학 작품에 대한 이해와 평가는 작품 자체만으로는 불완전하며, 창작 주체와 그것이 창작된 시대적 현실을 바탕으로 할 때 총체적 이해와 평가에 이를 수 있다고 본 것이다. 학습자들에게 작품을 이해하고 평가하는 종합적 관점의 필요성을 제공한다는 면에서 의미가 있다.

학습활동에서는 작품을 평가하는 관점, 「난장이가 쏘아올린 작은 공」의 1970년대에 발표된 시대적 의미 등에 대해 탐색하도록 하였다. 그리고 전문 비평가가 아닌 일반인이 쓴 감상문의 일부를 예시하여 거기에 적용된 관점의 파악을 요구하고, 비슷한 형식으로 학습자의 생각을 말해보도록 유도하고 있다. 작품에 대한 평가 관점과 그 근거에 대해 분명히 인식하게 하고, 학습자 스스로 가치를 평가하는 감상 활동을 하게 함으로써 학습자의 비평능력 향상을 도모하고자 했다는 점에서 의미가 있다. 비평문 쓰기 활동의 안내는 없다.

관련 단원으로는 1970년대 노동자 및 빈민계층의 궁핍한 삶과 좌절된 꿈을 표현한 「난장이가 쏘아올린 작은 공」은 18종 문학 교과서 중 디딤돌(하)를 비롯하여 천재(하), 금성(하), 두산(상), 문원각(하), 블랙박스(하), 교학사(김, 하), 지학사(권, 상), 지학사(박, 상), 형설(하) 등 무려 10종의 본문에 수록되었다. 본문 외에도 민중서림(상), 포넛(하), 대한(하), 청문각(하) 등 4종에 수록되었다. 「난장이가 쏘아올린 작은 공」이 소설문학사에서 차지하는 비중과 1970년대를 대표하는 노동문학으로서의 의의 등을 짐작케 하는 부분이다. 이 작품이 자본주의의 모순이나 오늘날까지도 복잡한 사회문제를 야기하는 재개발 사업의 실상, 권력 기관의 횡포, 도시 노동자의 문제, 소외 계층의 재생산 등 당시 사회의 구조적 모순에서 생기는 부조리를 폭로하는, 현실 반영의 리얼리즘의 실천이라는 의미에서만은 아니다. 시대 현실의 반영이면서도 상징적이고 우화적인 기법과 환상적인 이야기 구조 등 문학적 형상화 장치에 대한 고려가 있었기 때문으로 보아야 할 것이다. 또한 우리나라 문학사에서 일제강점과 6·25 전쟁 및 분단 등과 더불어 급격한

산업화의 어두운 이면들이 갖는 중요성과 소재적 상징성과도 무관하지 않다. 이는 분단과 이데올로기 문제를 다룬 최인훈의 작품 『광장』이 18종 문학 교과서 중 무려 14종의 본문에, 그리고 3종의 본문 외에 수록되었다는 사실에서도 짐작된다. 이 비평이 수록된 교과서인 교학사(구) 본에 관련 작품들이 수록되지 않은 것은 아쉬운 일이다. 황석영의 『객지』는 수록되지 않았으나 「삼포 가는 길」은 문원각(상)을 비롯 7종의 본문에, 그리고 6종의 본문 외에 수록되었다.

70년대 노동문학의 실상과 의미를 살핀 이 비평 텍스트는 조세희나 황석영, 윤홍길 등의 작품들뿐만 아니라 일제 강점기, 6·25전쟁과 분단 등을 비롯하여 시대 현실과의 긴밀한 관련성을 갖는 작품들을 이해하고 평가하는 데 좋은 자료적 가치를 지닌다.

(9) 김영무의 <생태학적 상상력>

생태학적 세계관을 바탕으로 인간과 자연의 공생적 문화 재건에 이바지하려는 의도로 발간되는 격월간 잡지인 <녹색평론>에 수록된 평론이다. 전문은 8쪽 분량으로 <녹색평론> 본을 저본으로 하였다.⁸⁹⁾ 18종 문학 교과서 중 디딤돌 본에 전문 8쪽의 절반 정도에 해당하는 중반부터 마무리까지 4쪽 분량이 부분 수록되었다. <생태학적 상상력>이라는 글의 제목은 원문의 제목에서 부제만 빼고 그대로 사용된 것이다.

박형진 시인의 「사랑」이라는 시를 생태학적 관점에서 바라봄으로써 인간이 자연과 공동체라는 의식을 가져야 한다는 생태학적 세계관으로 전환의 필요성을 밝힌 시 비평이다. 여기서 생태학적 상상력이란 인간과 자연은 공동체라는 자연 친화적 사고를 지칭한다. 인간이 자연을 무조건적으로 개발하거나 지배하려 해서는 안 되며, 인간 중심주의를 배제한 자연과 인간의 조화와 일체화된 사유를 추구하는 것이다. 교과서에 수록되지 않은 부분을 포함하여 원문의 내용을 몇 개의 항목으로 나누어 분석하고자 한다.

(가) 지구 환경과 인간의 문명

89) 김영무, 「생태학적 상상력 - 참인간의 생물학적 유전적 운명」, <녹색평론>(통권 제9호), 녹색평론사, 1993, pp. 19~26.

- (나) 지구만물 공동체 회복의 필요성
 - (ㄱ) 기독교 신앙 차원의 반성
 - (ㄴ) 정치이념의 자연 착취적 성격
- (다) ‘시’를 통한 생태학적 깨달음
 - (라) 생태학적 삶의 실현

시 작품에 대한 비평이면서도 산업문명으로 인한 자연파괴라는 지구촌의 가장 심각한 환경문제를 언급함으로써 인류의 삶의 방향에 대하여 성찰하고 있다. 전체적으로 오늘날의 심각한 지구파괴로 인한 환경문제의 원인이 배타적 인간중심 문명에 있음을 지적하였다. 기독교 신앙과 정치이념 차원에서 반성적 성찰을 통해 지구만물 공동체 회복의 필요성을 제기하였다. 그리고 자연 파괴적 세계관에서 자연 친화적 세계관으로 전환을 촉구하는 시 작품을 소개하고 생태학적 삶의 전환을 주장하였다. (가)에서 (나)의 (ㄱ)까지는 교과서에 수록되지 않았으나 (나)의 (ㄴ)부터 (라)까지는 교과서에 수록된 부분이다.

우선 (가)에서는 한 수도권 성당에 십자가와 함께 걸려있는 푸른 지구의 모습을 보면서 십자가에 못 박힌 것은 예수만이 아니라 지구 자체임을 상기한다. 남성우월주의에 불과한 배타적 인간중심의 사고방식과 발전과 개발이 진보라고 믿는 인간들의 지구파괴는 환경훼손만이 아니라 창조질서 자체의 파괴로 이어짐을 반성하였다. 이제 인간은 지구 생물의 꽃이나 축복이 아니라 재앙이며, 그것은 가부장적 원리를 바탕으로 이룩된 인간문명의 필연적 결과라고 하였다.

(나)에서 1992년 브라질에서 열린 ‘지구정상회담’은 인간이 창조질서의 재앙이라는 인식을 반영한 것이며, 이러한 세계적인 움직임은 인간에 의한 생태계 파괴의 정도가 더 이상 방치할 수 없는 지경에 이르렀음을 반증하는 것으로 분석하였다. 지구가 인간만의 것이 아니라 모든 생물과 더불어 살아야 하는 지구공동체, 삼라만상공동체임을 전제하고 이러한 창조적 질서를 망각한 원인으로 (ㄱ)을 통해 왜곡된 기독교 신앙의 책임을 거론하고 지구만물공동체 회복의 필요성을 주장하였다. 그간 교회가 하느님의 말씀을 잘못 이해하여 왜곡된 인간중심주의를 생산하고 유지시켜 왔으며, 유대교가 기독교 신앙으로 진화 발전하면서 우주공동체의 일원임을 망각하고 인간의 이기주의를 옹호하는 신앙으로 왜곡되었다는 것

이다. 차별이 없는 함께 더불어 사는 평화로운 살림터의 건설은 배타적 인간중심주의나 남성중심주의, 인종주의로는 결코 이룰 수 없으며, 지구만물공동체라는 넓고 큰 전망을 통해서만 실현될 수 있다고 보았다. 이것이 또한 제대로 이해된 기독교의 본질이라는 것이다. (ㄴ)에서는 서로 상반된 것처럼 보이는 공산주의와 자본주의가 따지고 보면 모두 배타적 인간중심 사상을 핵심으로 한다고 보았다. 인간이 안락과 복지를 위한다는 생산 활동이 사실은 자연을 소외시키고 파괴하는 자연 착취적 활동에 지나지 않는다. 인간 아닌 다른 만물을 망가뜨림으로써 결국 인간도 멸망하게 된다는 것이다. 인종과 성차별, 생명파괴가 없는 진정한 민주주의는 배타적 인간중심주의와 남성우월주의를 바탕으로 하는 기계적 합리주의로는 결코 이루어질 수 없다. 삼라만상이 공존하는 지구만물공동체의 전망을 통해서만 실현될 수 있다고 보았다.

(다)에서는 인간의 내면에는 인간의 창조질서 왜곡에 대한 경종을 울리고 있다. 그것은 인간의 생물학적 유전적 운명과도 같은 창조주에게 받은 신비한 선물로 녹색 상상력이며 생태학적 상상력이라고 하였다. 그리고 자연 파괴적 세계관에서 자연 친화적 세계관으로의 전환을 추구하는 박형진의 서정시 「사랑」을 통해 인간의 생태학적 상상력에 대한 깨달음을 구체적으로 보여주었다. 시 전문은 다음과 같다.

풀여치 한 마리 길을 가는데
 내 옷에 앉아 함께 길을 간다.
 어디서 날아왔는지 언제 왔는지
 갑자기 그 파란 날개 숨결을 느끼면서
 나는
 모든 살아있음의 제 자리를 생각했다.
 풀여치 앉은 나는 한 포기 풀잎
 내가 풀잎이라고 생각할 때
 그도 온전한 한 마리 풀여치
 하늘은 맑고
 들은 햇살로 물결치는 속 바람 속
 나는 나를 잊고 한없이 걸었다.

풀은 점점 작아져서
새가 되고 흐르는 물이 되고
다시 저 뛰노는 아이들이 되어서
비로소 나는
이 세상 속에서의 나를 알았다.
어떤 사랑이어야 하는지를
오늘 알았다.

시 속의 화자인 '나'는 어느 날 길을 가다가 자신의 옷에 날아와 앉은 풀여치 한 마리를 보고 모든 생명의 제자리가 어떤 것인지를 깨닫는 것이 이 시의 내용이라고 분석하였다. 원래 풀잎에서 사는 풀여치가 '나'의 몸에 앉았다는 것은 '나'를 풀로 알았다는 것이다. 그 순간 '나'도 기겁하여 떨어내는 대신에 어떤 깨달음을 얻는다. 풀여치가 '나'를 풀로 알았듯이 '나'도 풀벌레에게 풀잎이나 다름없는 존재가 되어 풀잎의 감각으로 세상을 느낀다. 그러고 보니 풀잎은 새가 되어 하늘을 날기도 하고 물이 되어 흐르기도 하며, 아이가 되어 뛰놀기도 한다. 자연과 인간이 하나가 되는 것이며 세상만물 속에서 내가 과연 어떤 존재인가를 깨닫게 되는 것이다. 옷깃에 내려와 앉은 풀벌레 한 마리를 통해 벌레라는 자연에 대한 차별, 인종주의, 여성 차별과 남성우월주의 등에서 벗어나 참인간의 마음으로 돌아가는 것이다. 이는 앞에서 제시한 우주공동체, 지구만물공동체로서의 인간의 존재 인식이라는 생태학적 깨달음을 보여주고 있다.

(라)는 마무리 부분으로 우리는 풀여치가 언제 어디서 어떻게 날아왔는지 모르는 것처럼 인간 또한 그러하다고 보았다. 풀여치하고 함께 길을 걷어가는 지구만물공동체, 삼라만상공동체의 회복을 촉구하였다. 그것이 만물의 영장으로서 뛰어난 능력을 쓰도록 불림을 받은 존재인 인간의 모습이라는 것이다. 이런 깨달음 위에서 신비로운 은총의 선물인 생태학적 상상력이 이끄는 삶을 살아야만 세상에 재앙을 주는 존재로서가 아니라 축복을 안겨주는 참인간으로서의 삶을 실현할 수 있다고 보았다.

전체적으로 교과서에 수록되지 않은 전반부에서는 생태학적 세계관을 바탕으로 지구파괴와 환경훼손 등 인류의 생존을 위협하는 자연파괴적 현상에 대한 사

회비판을 내세웠다. 글의 계기와 전개과정에서 기독교 신앙에 바탕을 둬으로써 신앙에 대한 왜곡이 끼쳐온 악영향을 돌아보았다. 그리고 성서에 등장하는 예수의 말들을 근거로 지구만물공동체 실현의 필요성을 제기하였다. 교과서에 수록된 후반부에서는 시 비평을 통해 인류의 생태학적 상상력과 그것에 근거한 생태학적 삶의 실현을 촉구하였다. 현실 세계에 만연한 파괴적 자연관에서 벗어나 생태학적 세계관으로의 전환을 촉구한 것이다.

이 비평은 몇 가지 면에서 학습자의 비평능력 향상을 위한 자료적 가치를 지닌다. 첫째로 생태주의 관점의 도입을 통한 비평이라는 점에서 학습자의 개방적인 작품 접근능력 향상에 기여할 것이다. 비평 방법은 어떤 유형으로 고정되거나 제한된 것이 아니다. 작품 텍스트를 읽는 독자의 주관적 관점에 따라 다양하게 전개될 수 있는 것이다. 특히, 생태주의 관점에서 창작된 문학 작품들을 보는 안목의 확장을 북돋아주는 자료로서 기능하게 될 것이다. 생태주의 문학은 환경운동과 함께 생태학적 의식이 일반 대중에게까지 확산되면서 새롭게 생겨난 문학운동이다. 생태시, 생태소설, 생태비평 등이 있으며 그 바탕에는 생태주의가 있다. 생태주의란, 인간을 포함한 자연 속의 모든 생명체들이 상호 동등한 생존권을 갖고 있다는 평등의식을 전제로 한다. 인간은 자연에게서 의식주의 혜택을 얻는 보답으로 동·식물의 생존권을 보호해 주고 자연과 인간의 공생 시스템을 보전해야 할 의무가 있다고 보는 것이다. 따라서 생태비평은 인간과 자연의 유기적 전체를 지향하는 생태학적 세계관에 바탕을 둔 문학에 대한 관심이자 사회와 인류의 생존에 대한 적극적 관심의 표방이라고 할 수 있다. 생태계 중에서 생명들 사이의 관계에 대한 인식을 바탕으로 작품의 가치를 평가하며, 궁극적으로 생명의 고양과 인간과 자연의 공존과 안락을 추구하는 문학적 태도이다. 둘째, 이러한 비평 텍스트는 학습자로 하여금 문학의 사회 비판적 기능에 대한 인식 제고와 자신과 세계를 보는 비판적 안목의 성장에 도움이 된다. 산업문명의 문제점인 인간중심주의와 그로 인한 환경 파괴, 자연에 대한 왜곡된 관점 등을 이해하고 비판함으로써 자신과 세계의 삶의 조건에 대한 성찰을 촉진하게 될 것이다. 이러한 점은 비평의 본질 중 하나인 문학의 사회 비판적 기능에 대한 학습에 해당한다. 또한 제7차 문학 교육과정에서 ‘문학의 가치를 추상적 개념으로 이해하는 방법을 지양하고, 구체적 삶과 관련지어 이해하도록 지도한다.’고 명시한 점에도 부

합하게 된다. 셋째, 문학의 본질적 기능 중 교시적 기능에 대한 새로운 인식을 주는 자료 텍스트가 된다. 여기서 교시적 기능은 단순히 정치적 이데올로기에 국한된 문제가 아니라 생명의 가치와 안락에 대한 성찰의 촉구와 의식의 전환을 가리킨다. 이는 문학이 당대의 현실적 상황에 대응하는 역사성과 더불어 인간의 이상적 삶을 추구한다는 점과도 연결된다. 넷째, 앞에서 다룬 존재론적 혹은 반영론적 관점의 비평들이 인간중심의 인간적 삶의 조건에 대한 비평이라면 이 비평은 인간적 삶의 조건을 생태주의적, 지구만물공동체적 입장에서 다루었다는 점에서 나름의 가치가 있다. 다섯째, 생태비평은 천인합일의 정신과 산수문학 등 자연친화적 성격의 전통적 문학 작품들과 거기에 담긴 삶의 문학적 가치와 사회적 가치에 대해 새로운 의미를 부여하고 가치를 평가하는 또 다른 시각의 제공이라는 점에서도 의미가 있다.

디딤돌 본의 단원에서는 생태학의 의미를 탐색하도록 함으로써 학생들의 개념적 이해를 도모하였다. ‘꼼꼼히 읽기’를 통해서 비평의 내용과 성격에 대하여 간략히 제시⁹⁰⁾한 후, 자본주의와 공산주의가 모두 인간 중심주의라는 주장에 대한 해석, 소통과 전파의 측면에서 볼 때 시인의 역할과 비평가의 역할 등에 대해 탐색해 보도록 안내하고 있다. 문학의 사회 비판적 기능에 대한 이해와 비평가의 역할에 대한 인식을 높이기 위한 활동들이다. 그리고 자연친화적 시조 작품을 제시하여 생태학적 상상력과 관련성을 따져보게 함으로써 작품 감상 능력의 신장을 도모하였다. 이러한 활동을 거쳐 마지막으로 비평적 감상문을 작성하는 표현하기 활동을 안내함으로써 학습자가 능동적으로 작품의 가치를 평가하는 비평 능력의 향상을 도모하였다. 비평 텍스트를 통한 교수·학습 활동이 작품에 대한

90) 학생들이 내용 이해를 도울 수 있도록 두 가지 읽기 자료를 학습활동의 ‘꼼꼼히 읽기’ 단계에 제시하였다. 이를 제시하면 다음과 같다. · 평론의 내용과 성격에 대한 정리 부분 : 지구 전체의 환경문제를 제기하면서 그것을 위해서는 발상의 전환이 필요하다고 역설하고, 시 한 편의 분석을 통하여 그러한 발상의 전환이 깨달음에서 가능함을 보여준 평론이다. 시를 형식미의 차원이나 언어 표현의 차원에서 논하기보다 시적 화자의 의식이나 시각을 주된 관심사로 삼고 그것을 환경문제와 연결시켜 주장을 펼치고 있다. 비평이 단순한 작품 해설이 아니라 작품 이해를 통해 독자의 깨달음을 이끌어내는 것임을 보여주는 사례라 하겠다. · 삶의 분석과 비판으로서의 비평 : 문예비평은 주로 문학작품의 가치를 평가하고 독자들과의 문학 수용에 도움을 주고, 작가의 작품 창작 방향에 대해서 숙고하도록 하는 역할을 담당한다. 그런데 문학은 문학을 수용하고 창작하는 사람들만의 것이 아니고 사회 전체의 의사소통의 장이라 할 수 있다. 문학을 통해 즐거움만을 느끼는 것이 아니라 삶의 올바른 방향을 설정하는 데에도 도움을 받을 수 있기 때문이다. 더 나아가서 문학을 통해 사회 전체가, 또는 인류 전체가 어디로 나아가야 하는지에 대해 질문하고 대답을 추구할 수도 있는 것이다. 이러한 문학의 활동에 대해 평가하고, 관심을 확산시키고, 쟁점을 분명히 하는 데 비평은 나름대로의 역할을 담당하고 있다. 김윤식 외, 문학(하), 도서출판 디딤돌, 2002, p. 52.

분석과 이해로 마무리되는 것이 아니라 학생 중심의 비평 활동으로 이어지도록 이끌고 있다는 점에서 의의가 있다.

관련 작품으로 이 비평에서 다룬 박형진의 시 「사랑」은 18종 문학 교과서 어디에도 수록되지 않았다. 산업화·도시화로 인한 자연 파괴와 현대인의 소외를 표현한 김광섭의 「성북동 비둘기」는 천재(하)를 포함 8종의 본문 외에 수록되었다. 생명력의 합일에 대한 바람을 표현한 강은교의 「우리가 물이 되어」는 디딤돌(상), 문원각(상), 교학사(구, 하), 지학사(권, 상), 청문각(상), 형설(하) 등 6종의 교과서 본문에 수록되었다. 환경오염의 심각성을 일깨우는 김기택의 「바퀴벌레는 진화중」은 블랙박스(하)에 수록되었다. 그러나 생태학적 관점의 이 비평은 현대 문명에 대한 비판과 인간성 상실, 환경과 생명 파괴 등을 내용을 하는 많은 작품들을 이해하는 데 도움이 된다는 점에서 기존의 비평 방법들과는 다른 특별한 의미를 갖는다.

지금까지 18종 문학 교과서에 수록된 현대문학 비평 9편에 대하여 고찰하였다. 비평의 유형 면에서 볼 때 1편의 원형비평과 8편의 실천비평으로 대별된다. 이상옥의 <우리 문학의 특수성과 보편성>만이 원형비평에 속한다. 실천비평은 다시 이어령의 <‘진달래꽃’과 문학의 본질>, 유종호의 <겨레의 기억과 그 전수>, <도상의 문학 - 출발의 시>, 김은전의 <김광균의 시풍과 방법>, 권영민의 <소설 『무정』의 위치>, 김동인의 <춘원 연구> 등 6편은 구조론 내지 존재론적 비평으로, 이송원의 <윤동주 시와 순결한 영혼의 불꽃>은 표현론적 비평으로, 조남현의 <사회학적 상상력의 명암>과 김영무의 <생태학적 상강력> 등 2편은 반영론적 비평으로 나눌 수 있다. 이들 비평은 앞에서 제시한 것처럼 문학작품 수록에 대비해 볼 때 그 수록 분량이 지나치게 적다는 단점에도 불구하고 학습자의 비평능력 향상을 위한 자료 텍스트로서 몇 가지로 의의가 있다.

첫째, 비평의 관점이 작가·작품·독자를 중심으로 정형화된 것이 아니라 다양한 시각에서 가치평가가 가능하다는 점을 보여주고 있다. 이는 학습자의 작품에 대한 개방적 접근 태도를 기르는 데 유용하다. 여기서는 두 가지로 나누어 볼 수 있다. 하나는 우리 민족의 전통적 문학 요소를 바탕으로 한 비평적 시각의 제공이며, 다른 하나는 생태학적 관점의 제시이다. 특히, 이상옥은 진정한 세계문학은 우리 문학의 특수성, 곧 전통문화를 바탕으로 시공을 초월하는 인간과 삶의 보편

성에 호소함으로써 가능하다는 점을 강조하였다. 비평의 시각뿐만 아니라 작품 창작의 바람직한 방향을 제시했다는 점에서도 큰 의미가 있다. 이어령은 우리의 문화적 특징을 바탕으로 시가 갖는 복합적 아이러니 구조를 밝혔다. 유종호도 황순원의 작품세계를 전통설화와 관련지음으로써 문화전통의 창조적 계승임을 분석하였다. 이문열의 작품에 대한 비평에서도 부분적으로 전통적 요소와의 관련을 엿볼 수 있다. 부분적이거나 김은전의 비평에서도 전통적 요소와 관련한 가치평가를 찾아볼 수 있다. 생태학적 관점의 비평은 학습자로 하여금 문학의 사회 비판적 기능에 대한 학습의 계기가 된다는 점에서 의미가 있다. 사회 현실에 대한 참여이면서도 생명의 본질에 대한 성찰이라는 면에서 인간 삶의 본질에 대한 탐구로 볼 수 있다.

둘째, 작품 텍스트를 대상으로 실천비평의 모범을 보임으로써 학습자의 비평과 비평적 글쓰기에 대한 이해의 폭을 넓히고 있다. 치밀한 분석과 해석 그리고 근거 제시를 작품에 바탕을 두어 행함으로써 논리성과 객관성을 획득함은 물론 글의 구성방식에 대한 모범을 제시하였다. 유종호의 이문열 작품 비평에서 확인할 수 있다.

셋째, 작품을 대상으로 한 비평 활동의 종합적 태도를 고양함으로써 작품에 대한 올바른 비평적 인식을 제공하고 있다. 작품의 특성에 따른 적절한 관점을 중요시하면서도 부분적으로는 다른 관점들을 수용하고 결합시킴으로써 작품을 보다 깊게 이해할 수 있도록 도와준다는 의미가 있다. 유종호의 이문열 작품 비평에서는 존재론적 입장과 함께 작가의 연보를 활용한 표현론적 관점을 적용함으로써 작품에 대한 이해의 폭을 넓혔다. 조남현의 비평도 시대현실에 근거한 반영론적 관점과 함께 작품의 내적 요소들을 대상으로 하는 존재론적 관점을 병행하여 작품의 의미와 가치를 평가하였다. 김은전의 비평에서도 긍정과 부정의 상반된 견해와 존재론적 관점과 반영론적 관점 등을 바탕으로 비평을 전개함으로써 작가의 작품세계를 바라보는 개방적 관점의 필요성을 제시하였다.

이상의 내용들 중에서도 전통적 관점의 문학비평은 특별한 의미를 갖는다. 이들 비평은 비평 활동에서 전통적 요소를 고려하는 문학적 태도를 고양시키는 비평 텍스트가 된다는 점과 문화적 전통의 계승과 활용, 그리고 그것에 바탕을 둔 시각의 확장이라는 면에서도 큰 의미가 있다. 특히 방법적인 면에서는 신비평적

태도를 보이고 있으나 가치 평가의 기준을 전통적 요소에 뚫으로써 ‘문학의 가치와 전통을 이해하고 그 가치를 자신의 삶과 통합하려는 의지와 태도를 지니며, 문학문화 발전에 기여하도록’ 하는 문학과목의 목표와도 긴밀히 관련된다.

아쉬운 점은 첫째, 비평문 수록이 지나치게 적다보니 다양한 관점들을 제대로 포괄하지 못하고 있다. 전체적으로 구조론 내지 존재론적 비평에 치우쳐 있다. 특히 학습자 중심의 교육과정인 제7차 교육과정을 바탕으로 하면서도 수용론적 관점의 비평은 수록되지 않았다. 둘째, 비평가 관련 작품 수록의 연관성이 떨어진다. 셋째, 학습자의 비평 활동에 대한 안내는 어느 정도 이루어지고 있으나 불충분한 수준이다. 특히 문학 교육과정에 제시된 학습자의 자유로운 비평적 글쓰기에 대한 안내보다 대부분 단편적인 활동에 치중되었다는 점 등을 들 수 있다. 이러한 점들은 교과서 편찬과정에서 신중하게 고려되어야 할 요소들이다.

3) 창작론

앞에서도 전제한 것처럼 여기서 거론하는 7편의 글은 엄밀한 의미에서 문학 비평은 아니다. 작가 자신의 시 또는 소설 창작 과정, 자작시 해설, 예술비평, 문화비평 등이다. 그러나 문학에 대한 학습자의 ‘수용과 창작’ 능력 향상에 기여할 수 있다는 판단에서 대강의 내용과 자료적 의의, 관련 단원 등의 순서로 간략히 고찰하고자 한다.

연번	제목	저자	출판사(상·하)	비고
1	시작 과정(詩作過程)	서정주	블랙박스(상) p. 269.	시 창작론
2	세계를 통찰하는 힘과 시 쓰기	오세영	교학사(구, 상) p. 281.	시 창작론
3	보랏빛 소묘(素描)	박목월	디딤돌(상) p. 136.	자작시 해설
4	상이군인에서 얻은 영감과 외나무다리의 결합	하근찬	교학사(구, 상) p. 304.	소설창작 과정
5	자아발견을 위한 진지한 고뇌	구인환	교학사(구, 상) p. 268.	수필 창작론
6	인간 파괴를 고발한 예술가의 양심	이가림	교학사(구, 하) p. 60.	예술비평
7	사이버 오딧세이	신범순	블랙박스(하) p. 81.	문화비평

우선, 시 창작 과정과 원리 등에 대하여 해설한 서정주의 <시작 과정>, 오세영의 <세계를 통찰하는 힘과 시 쓰기>, 박목월의 <보랏빛 소묘> 등에 대하여 고찰하고, 소설 창작 과정을 설명한 하근찬의 <상이군인에서 얻은 영감과 외나무다리의 결합>, 수필의 의미와 쓰기 과정을 소개한 구인환의 <자아발견을 위한 진지한 고뇌>, 문학과 예술과의 관계를 다룬 예술비평인 이가림의 <인간 파괴를 고발한 예술가의 양심 - 피카소와 엘위아르>, 마지막으로 사이버 시대의 문학에 대하여 고찰한 문화비평인 신범순의 <사이버 오디세이> 등의 순서로 살피고자 한다.

(1) 서정주의 <시작 과정>

서정주 시인이 자신의 체험을 바탕으로 시 창작 과정을 설명한 일종의 창작론이다. 『서정주 문학 전집2』(1972)에 수록되었다.⁹¹⁾ 원문은 5쪽 분량이나 블랙박스(상) 본에는 중간 부분을 생략하여 3쪽 분량만 수록되었다. 시를 창작하는 데 있어 비교적 초보자들이 알아야 할 점들을 지적하였다. 첫째는 개념어의 사용을 피해야 한다는 것이다. 개념어들은 일정하게 굳어진 관습적 의미를 반영하기 때문에 새로운 삶의 체험과 상상력을 표현하는 데 적절하지 못하다. 둘째, 한 편의 시 작품은 그 안의 작은 시상들이 전체 안에서 유기적으로 연관되어 조화를 이루어야 함을 지적하였다. 낱말과 낱말 사이뿐만 아니라 시행과 시행 사이, 시절과 시절 사이의 유기적 연관성은 시 독자적인 필연적 조화로써 이루어져야 한다. 여기서 중요한 요소는 생략과 암시를 통한 무진장한 함축미의 삼입이라고 하였다. 셋째, 시 작품에는 어느 것이나 반드시 시정신의 클라이맥스, 곧 시정신의 정점이 있어야 함을 강조하였다. 그리고 한 편의 시 구성에서 가장 중요시해야 할 것이 언외의 암시력의 효과적 구성임을 재차 거론하고, 구체적으로는 시각과 청각에 의거하는 회화적, 음향적 이미지의 암시를 주로 하지 않을 수 없음을 말하였다.

시 쓰기를 도와주기 위해 설정한 단원이나 학습자의 작품에 대한 비평 활동 또한 문학에 대한 지식에서 비롯된다는 점을 고려할 때 이 글은 시 창작뿐만 아니라 학습자의 비평 활동을 위해서도 도움이 된다. 특히, 한 편의 시가 갖는 의

91) 서정주, 『서정주 문학전집 2』, 일지사, 1972, pp. 55~59.

미와 가치에 대하여 내재론적 입장에서 고찰할 수 있는 여러 준거들을 제시하였다. 구체적으로 시어에 대한 이해, 생략과 암시에 의한 함축미, 유기적 구조, 시정신의 정점과 그것의 배치 등에 대한 자세한 안내는 학습자의 비평 활동을 도와주는 자료적 의의가 충분하다. 학습활동에서 김영랑의 「모란이 피기까지는」을 대상으로 시작 과정과 관련하여 이미지 그리고 음악성, 시정신의 정점 등 찾아보고 그 근거를 제시해 보도록 한 점도 비평 활동의 범주라고 보아 자료 텍스트로서 나름의 의미가 있다.

(2) 오세영의 <세계를 통찰하는 힘과 시 쓰기>

오세영이 자신의 시 「열매」를 예로 들어 시를 짓기까지의 과정과 시 창작의 원리를 밝힌 글이다. 『시창작 이론과 실제』(1998)에 수록되었으며, 원제는 「시창작과 비평 - 세계를 통찰하는 시 쓰기」이다.⁹²⁾ 원문은 15쪽 분량이나 문학 교과서 교학사(구) 본에 글의 후반부 4쪽 분량이 수록되었다.

시 창작 과정은 시의 원천단계, 시 의식단계, 시적 형상화 단계 등 세 단계로 이루어진다고 하였다. 시의 원천은 독서, 사색, 경험 등으로 「열매」를 쓰는 밑바탕이 마련되는 부분이다. 그러나 실제 시작과 구체적 관련성은 없다. 시 의식의 단계에서는 어떤 사물, 여기서는 둥근 모양의 능금에 대한 ‘통찰’을 통해 자기희생의 사랑에 대한 깨달음과 그것을 완전한 형태의 구체성으로 체계화시키는 ‘상상력’에 대하여 언급하였다. 마지막으로 시어들이 갖는 이미지, 은유, 상징, 신화 등의 요인과 역설의 구조를 통해 「열매」를 구체적으로 형상화하였음을 설명하였다.

자작시 해설을 통해 시 창작의 원리와 방법에 대하여 안내한 글이다. 한 편의 시 작품이 탄생되기까지의 과정과 원리를 제시함으로써 그러한 원리에 입각하여 시 작품에 대한 해석과 평가 또한 이루어질 수 있다는 비평의 시각을 제공하고 있다. 작품에 대한 폭넓은 이해와 올바른 평가를 위하여 내재론적 입장의 비평을 도와주는 자료 텍스트로서 의미를 갖는다. 단원 학습에서는 본문의 글에 대한 이해를 거쳐 학습자 스스로 시 작품을 창작하며, 일정한 준거를 바탕으로 평가하고 그 근거를 제시하는 활동을 제시하였다. ‘문학의 수용과 창작 활동’을 통해 문학

92) 오세영 외, 『시창작 이론과 실제』, 시와시학사, 1998, pp. 11~24.

능력을 향상시키고자 하는 문학 교육과정에 충실한 구성이라는 점에서도 상당한 의미가 있다. 시 작품의 내적 요소에 대한 섬세한 관찰의 필요성을 제시한다는 면에서 위 서정주의 글과 통한다.

(3) 박목월의 <보랏빛 소묘>

박목월의 자작시 해설집인 『보랏빛 소묘』(1959)에 수록된 글이다.⁹³⁾ 그의 시 「나그네」가 완성되기까지의 창작과정을 상세히 설명한 자작시 해설이다. 원문의 제목은 <나그네>이며, 9쪽 분량이다. 문학 교과서 디딤돌 본에 <보랏빛 소묘>라는 제목으로 수록되었다.

「나그네」는 『청록집』에 수록된 작품의 가장 바탕이 되는 세계임을 밝혔다. 향토적이고 목화적 필치의 표현, 어휘의 선택 등에 이르는 창작 태도를 진술하였다. 향토적인 풍경 위에서 ‘나그네’로 표현된 체념과 달관의 세계는 꿈과 소망을 잃어버린 일제 강점기 현실과 관련되며, 그 무렵 자신의 정신적 세계였다고 하였다. 의미나 감동의 유동을 막고 생략의 여음이 돌게 하며, 가락의 정감을 모으기 위하여 구마다 명사로 끊었고, ‘구름에 달 가듯이’를 반복한 것은 음악적 조화 외에 ‘정감의 균등과 그 비중을 살피서 구성상의 배의(配意)’에 유의한 것이라고 하였다. 그리고 서정시에서 말 한 개 밑게 놓이는 것을 용서할 수 없다는 말로 개작 과정에서 시어의 선택에도 고심했음을 드러내었다.

이 글은 자작시 해설로서 학습자의 작품 창작의 원리와 방법에 대한 이해와 창작 활동을 도와주기 위한 단원이라는 데 의미가 있다. 그러나 학습자의 작품에 대한 비평 능력 향상에 기여할 수 있는 요소도 갖고 있다. 첫째는 ‘나그네’에 담긴 정신세계를 통해 문학작품의 올바른 해석을 위해서 그것이 창작된 시대적 현실에 대한 이해가 필요하다는 점이다. 둘째는 구의 종결방식을 통해 의미와 감동, 가락의 효과를 도모하는 태도를 통해 비평 활동에 있어서 시어의 선택과 운율, 구성 등에 대한 심도 있는 탐색이 필요함을 보여주고 있다.

작품의 모든 것을 완전하게 해석하고 평가할 수 있는 유일한 비평은 없다. 작품에 대한 종합적 이해가 전제될 때 한 작품이 지니는 의미와 가치평가는 온전하게 이루어질 수 있다. 이러한 점을 시인의 창작 과정을 통해 엿볼 수 있다. 앞

93) 박목월, 『보랏빛 소묘』, 신홍출판사, 1959, pp. 85~93.

에서 고찰한 서정주와 오세영의 시 창작의 과정이나 원리들이 내재론적 입장에 국한한 것이라면 이 글을 내재론과 외재론 양 측면에 대한 종합적 이해를 바탕으로 해야 함을 보여준다는 점에서 비평을 위한 자료 텍스트로서도 의미를 지닌다. 박목월 시 「나그네」를 문학 본문에 수록한 교과서는 없다. 그러나 본문 외에는 금성(하) 본을 비롯한 8종에 수록되었다.

(4) 하근찬의 <상이군인에서 얻은 영감과 외나무다리의 결함>

학습자의 소설 창작 활동을 위해 제시된 하근찬의 단편 「수난 이대」와 함께 수록되었다. 자신의 처녀작이자 1975년 한국일보 신춘문예에 당선된 「수난 이대」를 창작하게 된 과정을 설명한 자작소설 해설이다. 원문은 『소설, 나는 이렇게 썼다』(1999)에 20쪽 분량으로 수록되었으며, 원제는 「수난 이대」이다.⁹⁴⁾ 문학 교과서 교학사(구) 본에 3쪽 분량이 부분적으로 수록되었다.

작가 자신이 소설의 모티프를 얻게 된 계기, 내용 구성 방법, 소설적 형상화에 이르는 소설 구상 과정을 진술하였다. 부산과 고향 영천을 오가는 열차 안에서 물건을 파는 상이군인을 보고 모티프를 얻었고, 문예지에 실린 기행문의 신기료 장수 이야기에서 이대에 걸친 수난이라는 작품 전체의 내용을 구상했다고 하였다. 우리의 비극적 근대사로 인해 불구가 된 부자가 고향의 외나무다리를 건너는 사건을 설정했다. 플롯 구성에서는 외나무다리를 무사히 건너게 함으로써 겨레의 암담한 운명뿐만이 아니라 그 극복의 의지와 집념을 그려내고자 하였음을 진술하였다.

단원정리에서는 본문에서 제시된 창작 과정을 바탕으로 주제 발견, 인물 구상, 플롯 짜기, 배경 정하기, 시점 구안하기, 창작하기 등의 순서로 실제 작품 창작 활동을 안내하고, 발표와 토론 등을 통한 평가하기 활동까지 제시하고 있다. 학습자의 창작 활동을 위한 단원이나 소설의 배경, 인물 구성, 사건, 플롯의 구성 등에 대한 이해를 돕고 있다. 창작 활동에서 주제 및 내용, 구성, 표현 등에서 평가 내용을 제시하고 그 근거를 찾아보는 활동을 하도록 안내한 부분도 비평 활동에 도움이 된다. 시대 현실에 대한 작가의 인식과 체험이 여러 소설적 장치들을 통해 한 편의 소설 작품으로 형상화됨을 보여줌으로써 작품 이해의 시각 또

94) 이병렬 편, 『소설, 나는 이렇게 썼다』, 평민사, 1999, pp. 35~54.

한 다양해야 함을 보여준다는 면에서도 자료 텍스트로서 의미가 있다.

작가의 소설 「수난 이대」는 이 글이 수록된 교학사(구, 상) 외에 지학사(박, 상)의 본문에도 수록되었다. 이 외에 디딤돌(상) 본을 비롯한 6종에는 본문 외에 수록되었다.

(5) 구인환의 <자아발견을 위한 진지한 고뇌>

자신의 체험을 바탕으로 수필을 쓰는 의미와 쓰는 과정을 소개한 글이다. 수필 창작을 중심으로 수필 창작의 원리를 익히고 창작 및 평가해 보도록 설정된 단원의 일부이다. 원전은 작자의 『수필작법론』(1995)에 7쪽 분량으로 수록되었다.⁹⁵⁾ 문학 교과서에는 교학사(구, 상) 본에 2쪽 분량으로 수록되었다.

수필을 쓴다는 것은 일상생활에서 마음속에 얼룩지는 양금과 사색의 여적(餘滴)을 적는 일이라고 하였다. 그리고 마음속의 양금과 사색의 여적을 놓치지 않기 위해 그것, 곧 제재를 기록해두는 메모의 필요성을 언급하였다. 제재가 정해진 후에는 그것을 통해 드러내고자 하는 주제에 따라 내용의 구성과 짜임 등 질서정연하게 구성하는 것이 중요하다고 하였다. 입체적 구성과 극적 전환이나 클라이맥스와 같이 박진감을 주는 표현 방법도 필요하다는 것이다. 그러나 플롯이나 표현과 같은 기법에 지나치게 얽매어서는 안 되며, 솔직하고 개성적으로 표현하는 일의 중요함을 말하는 것으로 마무리하였다.

실제 수필 창작과 창작된 작품에 대한 발표와 토론, 평가 활동 등을 위한 자료로 제시된 글이다. 그러나 수필의 본질이나 특성 등 수필에 대한 지식을 제공한다는 면에서 학습자의 수필작품에 대한 비평 활동에 도움을 주는 요소도 들어 있다. 수필에 대한 이해와 평가에 있어서 개성적이고 참신한가 하는 점과 제재의 배열과 짜임이 주제를 나타내는 데 효과적인가 등의 관점이 제공되고 있다. 이러한 점에서 수필작품에 대한 학습자의 비평능력을 향상시켜 줄 수 있는 자료 텍스트로서 의미가 있다. 그리고 앞에서 살핀 글들이 문학에서 주요한 두 갈래인 시와 소설에 대한 이해를 돕는 글들이라면 이 글은 유일하게 수필에 대한 정의와 창작 과정을 소개한 글이라는 면에서 나름의 의미를 지닌다. 자유로운 형식을 바탕으로 하며 일상생활과 밀접한 관련을 갖는 문학의 한 갈래인 수필을 어떻게

95) 윤계천 편, 『수필작법론 : 63인의 이론과 실제』, 세손출판사, 1994, pp. 63~69.

바라보고 평가할 것인가에 대한 관심과 준거를 제시해 주고 있기 때문이다.

(6) 이가림의 <인간 파괴를 고발한 예술가의 양심 - 피카소와 엘뤼아르>

동일한 시대를 살아가면서 동일한 사회·문화적 현상을 예술적으로 형상화한 화가 피카소와 시인 엘뤼아르를 통해 문학과 미술의 관계를 살핀 예술비평이다. 원전은 『미술과 문학의 만남』(2000)에 8쪽 분량으로 수록되었다.⁹⁶⁾ 문학 교과서에는 교학사(구) 본에 6쪽 분량이 수록되었다.

프랑스 최고의 저항시인으로 평가되는 폴 엘뤼아르(Paul Eluard, 1894~1952)와 20세기 회화의 위대한 거장 파블로 피카소(Pablo Picasso, 1881~1973)의 정신적 동지의식과 우정 그리고 예술정신을 고찰하였다. 두 사람은 남다른 예술적 동지애로 처참하기 짝이 없는 동시대의 인간 말살의 전쟁과 파괴에 대항하여 각각 시와 그림으로 공동의 예술적 항거를 강렬하게 보여주었다고 높이 평가하였다. 엘뤼아르는 예술가의 사회적 의무를 강조하고 그의 시 「마지막 유예의 노래」에 검은 이미지로 드러나는 인간의 심층에 숨겨진 어둠의 정체를 파헤쳤다. 그의 사상적 영향을 받은 피카소도 「게르니카」에서 그와 같은 어두운 진실을 묘사하고 폭력과 전쟁이라는 잔인성과 암흑을 표현하였다. 엘뤼아르의 「게르니카의 승리」에서도 피카소가 그림에서 보여주고자 한 참담한 인간 파괴와 전쟁에 대한 분노가 변용되어 있다고 보았다. 이러한 고찰들을 통해 동일한 신념과 문제의식을 가지고 폭력과 전쟁과 죽음과 암흑에 대항하여 열정적으로 투쟁하는 두 사람의 굳건한 예술적 동지애를 확인할 수 있다고 하였다.

이 글은 문학과 인접 예술과의 관계를 살필 수 있는 자료이다. 동시대 사회·문화적 현상과 예술정신의 긴밀한 연관에 관해서도 나름의 통찰을 제공해 주는 평론이다. 문학뿐만 아니라 미술작품도 언어예술과 시각예술이라는 차이는 있으나 시대를 관통하는 기본 정신은 동일하다는 것이다. 지식인으로서 예술가의 현실 대응과 그것의 예술적 형상화 양상을 보여준다는 점에서도 의미가 있다. 우선 어떤 예술작품도 시대현실이라는 외재적 관점에서 동떨어질 수 없다는 학습자의 비평적 시각을 보여준다. 그리고 시든 그림이든 현실에 대한 직접적 메시지가 아

96) 이가림, 『미술과 문학의 만남 : ‘그림’ 속의 문학, ‘문학’ 속의 그림을 찾아나선 예술여행』, 월간미술, 2000, pp. 10~17.

니라 더 높은 차원으로 고양됨으로써 예술적 생명과 가치를 얻게 됨을 보여주고 있다. 시대 현실과 함께 작품 내적 요인에 대한 관심이 병행되어야 함을 보여준다는 점에서도 문학비평 활동을 위한 자료 텍스트로서 의미가 있는 것이다.

(7) 신범순의 <사이버 오디세이>

컴퓨터의 발달과 인터넷의 광범위한 확산으로 인한 인간 존재의 변화양상과 문학의 존재양식에 대하여 고찰한 문화비평이다. 원전은 『깨어진 거울의 눈 - 문학이란 무엇인가』(2000)에 6쪽 분량으로 수록되었다.⁹⁷⁾ 원제는 「새로운 문학의 탄생-사이버 오디세이」이다. 문학 교과서에는 블랙박스 본에 4쪽 분량이 수록되었다.

인터넷의 발달과 함께 문학 또한 혁명적인 변화를 겪고 있다. 사이버 매체의 환상 공간 속에서 이루어지는 사이버 문학은 소설의 경우 기묘한 환상소설로 나아갔다. 시에서는 많은 시인이 참여해서 만들어가는 하이퍼텍스트 시를 선보였다. 또한 인터넷은 외부세계를 가상공간 속에 펼쳐 놓음으로써 영화 ‘메트릭스’가 보여준 것과 같은 현실과 환상의 복합적 양상을 띠게 되었다. 이런 현상은 현실의 삶 속에 파고들어 인간의 존재와 사유를 변모시키고 있다. 사이버 공간의 현실과 환상의 뒤섞임 속에는 웅장한 체험들을 깊이 있는 성찰로 쏟아내며 세상에 대한 거울 세계를 만들어가던 예술가들은 더 이상 존재하지 않고 대중들의 놀이공간이 되어버렸다. 이러한 상황에서 문학은 사이버 공간의 삶에 대하여 사유하고 성찰하는 것으로 존재해야 한다고 주장하였다. 영화 ‘메트릭스’의 주인공이 그랬던 것처럼 문학도 사이버 세계의 외부에 남아 있으면서 그 사이버 공간에 대해 감독하고 판단하기 위하여 문학은 여전히 책으로 존재할 수 있어야 한다고 보았다. 그래야 사이버 세계 밖에서 그 속에 뛰어들기 이전의 여러 가지 문제들을 풀 수 있다는 것이다.

사이버 시대에도 문학은 인간의 삶에 대한 사유와 성찰의 존재로 남아야 하며, 외부의 현실세계에 있으면서 사이버 공간의 삶에 대해 근본적인 성찰을 수행하는 역할을 해야 한다고 보았다. 현실과 인간에 대한 진지한 탐색이라는 문학 본연의 정체성과 역할의 중요성을 주장한 것이다. 기존 문학작품에 대한 비평 태도

97) 신범순 외, 『깨어진 거울의 눈-문학이란 무엇인가』, 현암사, 2000, pp. 317~322.

는 물론이고 사이버 문학에 대해서도 문학의 본질과 기능에 바탕을 둔 비평의 관점을 제시한다는 면에서 의미가 있다. 또한 이 글은 새로운 매체 환경과 문학의 양상에 대한 인식을 제공해 주고 있다. 제7차 개정 교육과정에서 국어의 일반 선택 교과로 ‘매체 언어’가 신설되고 있음을 감안할 때 더욱 의미가 있다. 학습자의 비평 활동과 관련해서도 문학이 현대 사회의 다양한 매체와 결합되어 수행되는 양상을 이해하게 한다. 하이퍼텍스트의 출현이 보여주는 자유로운 접촉, 입체적인 문학 공간과 다원적인 기법, 독자의 일방적이고 수동적인 수용 체계의 변화, 완결 구조도 없고 일관되지도 않는 이야기의 분산 구조 등 사이버 문학의 특징에 대한 이해와 성찰을 제공하고 있다. 이와 같은 사이버 문학에 대한 이해는 사이버 문학에 대한 비평 활동의 바탕이 된다는 점에서 의미가 있다.

이상에서 다룬 글들은 앞서도 거론한 것처럼 본격적 의미의 문학비평은 아니다. 앞의 세 편은 시 창작 과정 혹은 자작시 해설이다. 하근찬의 글은 소설 창작 과정 그리고 구인환의 글은 수필 창작의 원리를 밝힌 글이다. 이가림이 글은 예술비평으로서 문학의 인접영역과의 관계 고찰과 사회·문화적 현상과 예술정신의 긴밀한 연관에 대한 통찰을 제공한다는 의미가 있다. 작품에 대한 해석과 평가는 시대현실과 함께 작품의 내적 요인에 대한 관심이 병행해야 한다는 관점은 비평교육에도 시사하는 바가 크다. 마지막 신범순의 글은 사이버 문학에 대한 성찰의 제공과 함께 제7차 개정 교육과정에서 독립과목으로 설정되는 매체언어에 대한 인식 그리고 사이버 시대에 문학의 본질과 기능에 대해 나름의 방향을 제시했다는 면에서 문학비평과 관련하여 특별한 의미가 있다.

특히, 앞의 다섯 편의 글들은 시, 소설, 수필 등의 창작 원리와 창작 과정을 밝히는 과정에서 시 또는 소설 그리고 수필의 여러 특징과 문학적 장치들에 대해 섬세한 성찰이 이루어졌다. 이러한 점들은 학습자의 창작능력 향상에 기여할 뿐만 아니라 학습자의 비평능력을 향상시켜 줄 수 있는 자료 텍스트로서도 가치가 있다. 읽기와 쓰기가 통합적으로 이루어져야 한다는 점에서도 학습자의 비평 활동과 관련하여 나름의 의미가 있다.

이상에서 문학 교육과정과 문학 교재 구성의 적절성을 따져보기 위해 18종 문학교과서를 대상으로 비평문의 수록 양상, 자료 텍스트로서의 의의와 관련단원

등에 대해 검토하였다.

그 결과 고전문학 비평 2편, 현대문학 비평 10편 등 12편의 비평이 문학 교재에 수록되었음이 확인되었다. 문학교육에서 비평교육의 의미나 교육과정에서 비평교육이 차지하는 위상을 고려할 때 턱없이 부족한 수치이다. 본격적인 비평이라고 볼 수 없는 창작론 외 7편을 포함하더라도 별로 달라질 것이 없다. 비평 텍스트의 교육적 기능을 고려할 때 심각한 문제가 아닐 수 없다.⁹⁸⁾ 교재에 수록된 비평 유형에도 심각한 문제가 있다. 고전문학 비평 2편은 효용론적 비평과 존재론적 비평이다. 대부분의 고전문학이 삶의 긴밀한 관련 속에서 창작된다고 볼 때 시대와 삶을 고려한 비평은 수록되지 않았다. 현대문학 비평 10편 중 1편이 원형비평이고 9편이 실천비평이다. 실천비평 9편은 다시 존재론적 비평 6편과 표현론적 비평 1편, 반영론적 비평 2편으로 나눌 수 있다. 현대문학의 다양성을 고려할 때 비평의 유형이 지나치게 편중되고 한정되어 있다. 학습자의 작품에 대한 개방적 접근 태도와 비평적 시각의 확장을 도모하도록 한 교육과정의 정신에도 부응하기 어렵다.

자료 텍스트로서의 의의 면에서는 대체로 긍정적이다. 두 편의 고전문학 비평은 국문학사적 의의와 고전문학을 보는 비평적 시각 확장의 이해에 적절한 글들이다. 현대문학 비평에서도 전통문학 요소를 바탕으로 한 비평 시각을 제공함으로써 학습자의 바람직한 인식과 문학문화 발달에 기여할 만하다. 시대적 현실에 초점을 둔 소설비평이나 환경문제를 바탕으로 한 생태비평도 문학의 전개양상에 대한 이해와 비평적 시각 확장에 도움이 된다. 시대 혹은 환경의 문제도 결국은 인간의 삶과 존재에 대한 탐구임을 감안할 때 더욱 뚜렷한 의의를 갖는다. 텍스트를 바탕으로 논리성과 객관성을 갖춘 비평적 글쓰기의 모범을 제시하고 있다는 점도 중요하다. 어떤 비평 이론도 모든 것을 해결해 줄 수 없다는 관점에서 작품을 대상으로 다양한 관점을 적용함으로써 비평 활동의 종합적 태도와 올바른 비평적 인식을 제공하고 있다는 점은 특히 평가할 만하다.

비평 텍스트를 활용한 학습자의 비평 활동에 대한 안내는 어느 정도 이루어지

98) 이를 단적으로 알려주는 것이 우한용과 권성우의 연구 사례이다. 우한용은 대학생들을 대상으로 한 글쓰기 평가에서 자료 텍스트를 참고하지 않도록 한 결과 그 작문은 감상문과 비평문을 구별하지 못하였으며, 내용의 신변화, 서술방법의 정형화 등의 문제도 초래되었음을 밝혔다. 반면에 권성우는 쓰기 평가에서 다른 사람의 비평 텍스트를 참조하도록 한 결과 과제의 의도를 정확하게 숙지하고 상당수가 매우 성실하게 작성한 것을 확인하였다. 박영민, 앞의 논문, pp. 25~26 참조.

고 있으나, 지식 습득이나 단편적인 활동에 국한된 경향이 있다. 특히, 제7차 문학 교육과정에서 제시된 비평문 쓰기 활동을 반영한 교과서는 지학사(권) 본과 교학사(김) 본 등에 불과하다. 이들 중 지학사(권) 본에서는 다양한 관점의 제시로 충실한 비평문 쓰기 활동을 안내하고 있으나 교학사(김) 본에서는 세부적인 활동 안내가 부족하다. 교육과정에 반영된 비평교육의 성격에 부응하는 학습자의 자유로운 비평적 글쓰기에 대한 안내가 보완되어야 한다.

단원의 관련성 면에서도 부족한 점이 있다. 고전문학 비평의 경우 포넛 본에는 비평과 관련 작품이 동시에 수록되었으나 교학사(김) 본에서는 그렇지 못하였다. 현대문학 비평은 9편의 실천비평 중 이어령과 조남현, 김동인, 권영민, 이승원 등의 비평 5편은 관련 작품 수록이 비교적 충분했다. 반면에 유종호의 비평 2편과 김영무, 김은전의 비평 등 4편은 관련 작품 수록이 취약하다. 교재 편찬 과정에서 반드시 고려되어야 할 부분이다.

참고로 살펴본 창작론 외의 여러 글들은 학습자의 창작 학습을 위한 글이나 비평교육에도 도움이 되는 측면이 있다. 창작 원리와 창작 과정을 밝히는 과정에서 이루어진 시 또는 소설 그리고 수필의 여러 특징과 문학적 장치들에 대한 안내이다. 이는 학습자의 창작능력뿐 아니라 학습자의 비평능력의 바탕이 된다는 점에서 자료 텍스트로서 가치가 있다. 읽기와 쓰기가 통합적으로 이루어져야 한다는 점에서도 비평 활동과 긴밀히 관련된다.

IV. 비평교육의 위상과 교수·학습 방안

II장에서는 교육과정에 반영된 비평교육의 성격을 고찰하기 위하여 제7차 문학 교육과정을 검토하였다. 그리고 III장에서는 18종 문학 교과서에 수록된 비평문 분석을 통해 자료 텍스트로서 비평문의 수록 양상을 고찰하였다.

이상의 논의를 바탕으로 비평교육의 위상을 검토하고 교실 현장에서 비평교육이 활발하게 이루어지기 어려운 문제점을 분석한 다음, 해결 방안의 하나로 비평 텍스트를 대상으로 한 교수·학습 모형을 제안해 보고자 한다.

1. 비평교육의 위상

문학교육과 문학비평의 관계에 대한 논의가 이루어지기 시작한 것은 독자 중심 수용문학 이론을 배경으로 한 제5차 교육과정이 성립되던 시기이다. 문학 지식과 이론을 잘 알면 문학작품에 대한 이해와 감상 능력이 신장된다고 보는 지식 중심의 관점에서 학생 활동 중심의 비평 활동으로 관심이 이동되기 시작한 것이다.

그리고 제7차 고등학교 문학 교육과정에 이르러 문학교육에서 비평교육의 의미와 위상은 뚜렷해졌다. 앞서서도 고찰한 것처럼 ‘수용과 창작’에 대한 강조와 교수·학습의 방법과 평가에서 ‘비평문 쓰기’ 활동의 제시는 제7차 문학 교육과정에 반영된 비평교육의 위상을 분명히 보여준다. 쓰기 활동을 포괄하는 통합적 관점의 도입이나 교육과정상의 ‘목적’, ‘목표’, ‘내용체계’ 등에서도 비평교육에 대한 심화된 진술이 확인된다. 교육과정 해설을 통해서도 기존의 ‘이해와 감상’을 극복하기 위한 방안으로서 ‘수용과 창작’이 강조되었음을 고찰하였다. 이와 관련 유성호의 다음과 같은 진술도 많은 시사점을 준다.

이와 같은 변모(실증주의→분석주의→역사주의→다원주의)는 문학연구의 실증적·해석적 기능보다는 이념적·가치 평가적 기능이 강화되는 쪽으로 연구사가 옮겨왔다는 것을 암시한다. 말하자면 ‘있는 그대로’의 문학 현상이나 유산을 재현하고 분석하는 기능에서, ‘가치 있는 경험’으로서의 문학관을 유도하고 확산하려 했다는 점에서, 우리는 문학연구가 꾸준히 ‘비평’적 기능을 강화하는 쪽으로 진행되어 왔다고 할 수 있을 것이다.⁹⁹⁾

실제로 문학 교육과정 진술을 보면 ‘문학 현상’에 바탕을 둔 ‘문학능력의 세련’을 목적으로 하고 있다. 그리고 기존의 작가와 작품 중심에서 ‘텍스트와 독자’에 대한 관심이 더해졌음을 알 수 있다. 작품을 ‘수용자의 처지에서 비판적, 창조적으로 재구성’하고, 구두 발표나 비평문 쓰기 등을 활용하여 수용의 창의성과 적절성을 평가하도록 한 진술 등에서도 이를 확인할 수 있다.

이처럼 제7차 문학 교육과정에 반영된 비평교육의 위상은 평가할 만하다. 그렇다면 실제 교실 현장의 비평교육도 교육과정에 충실하며, 학습자의 비평능력 향상에 기여할 만한가. 그렇지 못한 것이 현실이다.

그 이유를 검증해 보는 한 방법으로 이 연구에서는 문학 교과서에 반영된 비평 텍스트의 수록 양상을 고찰하였다. 오늘날과 같이 다양한 교재 자료와 매체들 중에서도 교과서는 여전히 역사적 정통성과 신뢰성을 갖춘 교육 수단으로서 그것이 갖는 자료적 가치를 무시할 수 없기 때문이다. 교실 현장에서 이루어지는 교수·학습 과정은 교과서를 매개로 진행되는 교사와 학생의 의사소통이다. 따라서 의사소통 과정을 원활하게 해 주는 교재로서 교과서의 역할은 여전히 중요하다.

18종 문학 교과서에 수록된 12편의 비평을 대상으로 비평의 유형, 자료 텍스트로서의 의의, 학습자의 비평능력 향상을 위한 학습활동 안내의 적절성, 단원의 관련성 등에 한정하여 살펴본 결과 비평 능력 향상을 위한 자료 텍스트로서 그 역할을 기대하기가 어려웠다.

우선, 제7차 문학 교육과정에 반영된 비평교육의 위상을 고려할 때 시와 소설을 비롯한 다른 여러 갈래에 비해 수록된 비평 텍스트의 양이 지나치게 적다. 이

99) 유성호, 앞의 논문, p. 530.

는 비평의 유형에도 반영되어 앞에서 고찰한 것처럼 존재론적 비평에 편중된 양상을 보였다. 학습자의 작품에 대한 개방적 접근 능력 향상에 부응하기 어렵다. 수록된 비평 텍스트의 자료적 의의는 평가할 만하였다. 그러나 학습활동 안내의 적절성 면에서는 대부분 학습자의 비평문 쓰기 활동에 대한 안내가 제대로 이루어지지 않았다. 비평문 쓰기 활동이 제시된 교과서는 지학사(권) 본과 교학사(김)본이 있을 뿐이다. 이 외에 디딤돌 본에 수록된 두 편의 비평에 비평적 감상문 쓰기가 제시되어 있다. 나머지 8개 본에는 비평문 쓰거나 비평적 감상문 쓰기 활동이 제시되어 있지 않다. 이는 ‘수용과 창작’을 강조한 제7차 문학 교육과정의 취지에 부합하지 않는다. 수록된 비평 중 절반 이상이 관련 작품의 수록도 취약하였다. 교재 구성의 유기적 관련성이 떨어진다고 볼 수 있다. 이러한 부분들은 교재 편찬 과정에서 반드시 고려되어야 할 것이다.

자료 텍스트는 학습자의 비평문 구성 과정에 중요한 영향을 미친다. 이는 바꿔 말하면, 읽기 자료로서의 비평문에 대한 체험은 학습자의 비평능력 향상에 기여한다는 것으로 풀이된다. 비평문 쓰기에서 자료 텍스트가 갖는 기능은 네 가지로 제시할 수 있다. 요약하면 다음과 같다.¹⁰⁰⁾

첫째, 자료 텍스트는 비평적 관점 형성의 기능을 수행한다. 학습자들이 자료 텍스트를 읽음으로써 비평적 관점을 자연스럽게 형성할 수 있는 것은 자료 텍스트에도 대상 텍스트에 대한 필자의 비평적 관점이 드러나기 때문이다. 따라서 자료 텍스트를 통해 비평적 관점을 습득하거나, 이미 설정된 관점을 수정, 심화, 극복하게 함으로써 자신의 비평적 관점을 확립시키거나 수정할 수도 있고, 재구성할 수도 있다.

둘째, 자료 텍스트는 배경지식 구성 및 활성화의 기능을 수행한다. 학습자가 대상 텍스트에 대한 배경지식, 비평 텍스트의 구성에 필요한 배경지식 등이 부족하여 비평 텍스트 작성에 인지적 부담을 느낄 때 이를 극복해 줄 수 있는 방법적 장치가 바로 자료 텍스트 읽기이다.

셋째, 자료 텍스트는 문제 중심 활동 강화의 기능을 수행한다. 대상 텍스트에 대한 평가적 논평을 담고 있는 자료 텍스트는 학습자에게 영향을 미쳐 단순한 감상문 쓰기가 아닌 문제 중심의 논증 활동을 수행하게 한다.

100) 박영민, 앞의 논문, pp. 26~31 참조.

넷째, 자료 텍스트는 모범문 및 예시문의 기능을 수행한다. 학습자는 대상 텍스트를 다룬 전문 필자의 자료 텍스트를 읽음으로써 비평적 관점에 대한 이해, 비평적 쟁점에 관한 이해 등을 촉진할 수 있다. 비평문의 구성과 문체, 주장의 효과적인 전개 방법 등에 대한 이해를 심화하고 실천할 수 있게 된다.

자료 텍스트로서의 기능은 비평교육 활동에도 그대로 적용된다고 보아야 한다. 자료 텍스트로서의 비평이 풍부하게 제시되어야 하는 이유는 다음과 같다. 첫째, 학생들의 작품을 보는 다양한 관점에 대한 개방적 태도를 함양하고 둘째, 학생들로 하여금 작품을 따져 읽고, 주제적 관점을 설정할 수 있도록 도와주며 셋째, 삶의 가치와 관련하여 논리적인 비평 활동 능력을 신장시킬 수 있어야 하기 때문이다. 따라서 문학 교과서는 전문 비평가 혹은 고급독자들의 문학작품에 대한 수용 활동의 결과물인 비평을 다양하고 폭 넓게 받아들임으로써 학습자들의 문해능력 향상을 도모할 수 있어야 할 것이다.

이상에서 살핀 것처럼 제7차 문학 교육과정에 반영된 비평교육의 뚜렷한 위상에도 불구하고, 교수·학습 활동의 바탕이 되는 문학 교재의 구성에는 개선의 여지가 많다. 교재 구성의 적절성 문제를 포함해 학교 현장에서 비평교육이 제대로 이루어지지 못하는 한계는 무엇이며 개선 방향은 어떻게 모색되어야 할 것인가.

2. 비평교육의 한계와 개선 방향

결론적으로 학생들의 문학에 대한 관심과 흥미를 저해하는 요인은 비평교육 때문이 아니라 그들에게 주어지는 작품의 과다한 양과 문제 풀이 중심의 주입식 교육 활동에 기인한다고 볼 수 있다. 비평교육은 학습자들이 작품에 대한 충분한 접근 이후에 하는 것이 바람직하다는 주장도 비평교육의 수준과 단계를 고려하지 못한 주장이다. 특히, 고등학교 2학년 과정에서 이루어지는 문학과목에 이르러서는 설득력이 없다.

일반적으로 수준 높은 작품을 많이 접하는 과정에서 자연스럽게 학생들의 비평능력이 향상되는 것으로 생각한다. 비평적 논의는 독서의 즐거움을 방해하며

오히려 문학에 대한 관심을 떨어뜨리고, 문학을 회피하게 만드는 부정적 기능을 한다고 보기도 한다. 그러나 이에 대한 상반된 견해도 있다. 그리블은 그러한 견해에 대해 단호히 거부한다.

그것이 사실인지 아닌지는 경험적인 문제이며 내가 아는 한에서는 그런 입장을 지지해 줄 만한 증거가 조사되어 있지 않다. 만일 학생들이 비평적 논의 때문에 독서를 회피하게 되거나, 혹은 비평적 논의가 문학에 대해 냉담하고 임상적인 접근을 하게 만든다면 그것은(비평 자체에 문제점이 있기 때문이라기보다는) 강의의 목표와 방법이 적절하지 못한 데 그 원인이 있을 것이다. 국어 시험을 보기 위한 것 이외에는 「비평적 분석」의 목표를 확실히 알고 있지 못한 교사들은 학생에게 비평이 중요하고 흥미로운 것이라는 생각을 심어줄 수 없을 것이다.¹⁰¹⁾

그리블은 학습자들에게 문학에 대한 관심을 떨어뜨리는 원인은 비평 자체에 있는 것이 아니라 교수·학습의 목표나 방법에서 그 원인을 찾아야 한다는 것이다. 이는 매우 의미 있는 지적이라고 생각된다. 이러한 지적을 뒷받침하고, 비평교육이 학습자의 문학에 대한 관심과 독서를 방해한다는 주장과는 무관함을 알게 해 주는 연구 결과는 국내에서도 찾아볼 수 있다.

노명완 등이 학교에서 국어과 교육과정이 어떻게 실행되고 있는지를 파악하기 위해 현장 실태조사를 한 결과는 국어과 교육, 나아가 비평교육에도 시사하는 바가 크다. 연구 결과를 몇 가지로 요약하면 다음과 같다.¹⁰²⁾

첫째, 학생들은 학년과 학교급이 올라갈수록 국어 과목의 유용성이나 흥미, 자신감 등이 떨어지는 것으로 나타났다. 초등학생들은 국어 과목이 일상생활이나 다른 과목 공부에도 유익하며, 교과서도 재미있다는 긍정적 반응을 보였다. 그러나 중학교 이상의 학교급에서는 일상생활이나 다른 과목 공부에도 유용하지 않으며, 흥미나 학습 의욕도 느끼지 못하는 것으로 나타났다.

둘째, 교사와 학부모뿐만 아니라 대다수의 일반계 학교 교사들(68.5%)도 국어과에서 ‘언어사용능력과 사고력 신장’이 가장 중요하다고 답하였다. 그런데 일반계 고등학교 국어 수업의 실제에서 학생들은 교사들이 문학작품을 감상하는 능

101) 그리블, 앞의 책, pp. 59~60.

102) 노명완 외, 앞의 책, pp. 117~128 참조.

력을 가장 중요하게 다룬다고 답하였다. 교사들의 인식과 실천에 차이가 있는 것이다.

셋째, 교수·학습 방법에 대한 응답에서도 교사와 학생 사이에 상이한 응답을 보였다. 교사들은 전반적으로 학생활동중심 수업을 하고 있다고 답하였다. 그러나 학생들은 교사가 설명위주의 수업을 하고 있다고 답하였으며, 국어 수업 시간 중 선생님의 설명을 듣는 활동이 85%를 차지한다고 응답하였다. 문학영역에서도 여전히 지식설명 위주로 수업이 이루어지고 있음을 알게 된다.

넷째, 국어 교과서에 대한 인식에서도 초등교사와 학생들은 만족한다는 긍정적 응답을 보인 반면 중학교 이상에서는 교사와 학생 모두 부적합하며 유용하거나 재미도 없다고 답하였다. 교수·학습을 위한 자료를 준비하는 데도 참고서를 가장 많이 활용하는 것으로 나타났다. 반면 교육과정이나 교육과정 해설서는 중학교 이상에서는 거의 활용되지 않는 등 교육과정이 교사들에게 불신과 외면의 대상이 되고 있다.

다섯째, 평가에서도 초등학생들은 비교적 만족한다고 응답하였으나 수학능력시험에 대비하기 위해 지필고사 위주의 평가를 받는 고등학생들의 평가 만족도가 가장 낮게 나타났다. 초등학교에서 점수를 매기지 않고 다양하게 수행평가를 실시한다는 점은 비평교육에도 시사하는 바가 크다.

이상의 연구 결과는 고등학교 문학비평교육의 실태와 한계에 대해 몇 가지 시사점을 준다. 첫째는 중학교 이상에서 학생들의 만족도가 떨어지고 있으며 교육과정은 교사들에게 외면 받고 있다. 둘째, 고등학교의 경우 문학작품 감상능력 신장에 가장 중점을 두고 있다. 셋째, 교사 중심, 지식 중심 수업이 이루어지고 있다. 넷째, 교과서가 흥미를 주지 못하며 참고서 의존도가 높다. 다섯째, 이해 중심의 지필평가가 이루어지고 있으며 교사들도 다양한 평가 방식 활용에 어려움을 겪고 있다.

학교현장에서 비평의 관점에 대한 개방적 태도를 바탕으로 능동적이고 주체적으로 작품을 이해·감상·평가하며 작품을 근거로 하여 논리적으로 표현하는 능력을 길러주는 비평교육이 어려운 이유는 무엇인가. 결국, 학생들이 문학에 대한 관심과 학습의욕 저하는 교육과정에 근거하지 않은 교수·학습, 학습자를 고려하지 않는 지식 중심 수업, 교과서 문제, 평가 방식의 폐쇄성 등에서 원인을 찾아

야 할 것이다.

이러한 문제를 극복하기 위한 방안으로서 오히려 비평교육이 적극적으로 수용되고 반영되어야 한다는 주장이 가능하다. 제7차 문학교육과정에서 제시하는 바와 같이 학습자의 능동적 참여로 이루어지는 비평 교수·학습 방안의 모색과 그것을 통한 문학능력의 향상이 해결책이 될 수 있다. 최근까지도 지속적으로 이루어지고 있는 독자반응이론에 기반을 둔 학습자 중심 학습법에 대한 부단한 연구 노력은 이 점에서 상당한 교육적 의미가 있다.

특히, 일반계 고등학교의 문학교육은 위 노명완 등의 연구에서 고찰한 바와 같이 교육과정에서 제시하고 있는 토의, 토론 학습 또는 감상문과 비평문 쓰기보다 교사의 분석과 강의 중심의 교수·학습이 주를 이루고 있다. 이는 문학작품이 갖는 다양한 의미의 과정보다는 결과에 대한, 해석의 절차보다는 해석된 것에 대한 교육이 이루어지는 것을 뜻한다. 또한 학습자들에게 능동적인 비평 안목을 길러주기보다는 피동적 수용 태도를 양산하고 있다는 것을 의미한다.

문학의 본질이나 원리에 대한 교육 활동도 문학능력의 신장보다 문제풀이 능력의 신장에 집중된 단편적인 활동이라고 보아야 옳을 것이다. 대상 작품의 선정도 삶의 다양성이나 학습자의 심리적, 문화적 요구보다 시험출제 빈도가 높은 작품들을 중심으로 하고 있다. 작품의 주체적 수용과 창작보다 어떻게 하면 많은 작품들을 접하게 할 것인가에 중점을 두고 있는 것이다.

이는 교재구성에도 그대로 반영되어 대부분 문학 교재들은 방대한 양의 문학 작품들로 채워져 있다. 다양한 평가방법의 활용도 현실적으로 대단히 제한적이고 어렵다. 교육과정에서 제시한 교수·학습 방법으로 강의나 강독에 치우치지 말도록 한 부분이나 평가에서 양적 평가보다 질적 평가를 도모하도록 한 것과는 전혀 부합하지 않는다.

이렇게 된 가장 큰 이유는 대학 입학시험 준비라는 현실적 필요에 기인한다. 그러나 문학교육에서 비평에 대한 소홀함이 이러한 이유 때문이라고만 볼 수는 없다. 문학교육에서의 비평교육에 대한 관심과 인식의 부족도 한 부분을 차지하고 있다. 이와 같은 현장 비평교육의 한계를 극복하기 위한 개선 방안은 사회·제도적 측면, 교재의 구성, 교수·학습 방법의 개선, 적절한 자료의 제공, 교사의 인식 등 다방면에서 모색될 수 있을 것이다.

첫째, 사회·제도적 측면에서는 무엇보다도 대학입학 수학능력시험으로 하여 파생되는 현장 교육의 모순들을 생각해 볼 수 있다. 그러나 이 문제는 이 연구의 범주에서 벗어나는 일이다. 대학입학 제도뿐만 아니라 대학수학능력 시험도 현장 교육에 끼치는 영향을 고려하여 출제방법의 개선이 꾸준히 이루어지고 있다는 점을 들어, 이 연구에서 개선 방안을 논하는 것을 대신하고자 한다. 지식의 측정보다 지식의 활용과 비평 능력, 가치의 내면화와 삶과 세계에 대한 총체적 이해를 측정하는 방향으로 지속적인 개선이 이루어져야 할 것이다.

둘째, 교수·학습 방법의 개선은 교육 당국과 학교현장이 가장 역점을 두는 분야이기도 하다. 문학교육의 목적은 학생들의 문학능력 세련에 있다. 학생들이 주체적이고 능동적인 문학능력은 학생 중심의 교수·학습 활동을 통해서 가장 효과적으로 향상될 수 있다. 문학작품을 통해 다양한 삶의 양태를 이해하고 삶의 가치로 내면화함으로써 자신과 타인, 사회에 대한 총체적인 이해에 이르는 것은 학생들의 비평 능력 향상을 바탕으로 이루어질 수 있다. 물론 특정한 어떤 교수·학습 방안이 모든 것을 해결해 주는 것은 아니다. 교사 중심의 주입식 교육도 단기간에 많은 지식 전수가 가능한 교수법으로 일정 부분 평가를 받는다. 그러나 학생의 주체적이고 능동적인 비평 능력 향상은 교사 중심 주입식 교육으로는 성과를 기대할 수 없다. 따라서 학생들에게 문학에 대한 다방면적 접근 능력을 함양시키고 비평의 편협함과 편견에 빠지지 않도록 도와줄 수 있는 비평교육을 위한 교수·학습 방안이 지속적으로 모색되어야 한다. 이 연구에서는 독자반응이론에 바탕을 둔 반응중심학습법을 검토하고 그것의 변용을 바탕으로 비평 텍스트를 대상으로 한 교수·학습 모형을 모색하게 될 것이다.

셋째, 학교현장의 비평교육을 위한 충분한 지도 자료의 제작과 보급도 중요하다. 학교급과 학생의 수준에 맞는 비평교육을 위한 자료의 제작과 보급이 현장의 문학교육을 변화시키고 교육과정에 충실한 교수·학습 활동을 지원함으로써 학생들의 비평능력 향상에 도움을 줄 것이다. 현장 교육의 변화를 위한 지원 방안으로서 비평교육을 위한 충분한 자료의 제공이 요구된다.

넷째, 교재 구성에 있어서도 비평교육의 효율성을 확보할 수 있는 신중한 접근이 필요하다. 교수-학습에 필요한 자료는 교사의 개방적 태도에 달린 것이라 교재 자체를 문제 삼는 것은 별 의미가 없다고 생각할 수도 있다. 그러나 학교현장

에서 학생들을 대상으로 교수-학습 활동을 하는데 있어 교과서는 가장 중요한 자료이자 이정표가 된다. 이 연구에서 문학 교과서에 수록된 비평문 현황을 집중적으로 고찰한 이유도 여기에 있다. 이는 교재구성의 적절성을 검토하는 효과 외에 문학교육에서의 비평교육에 대한 관심과 인식의 부족을 해소하는 한 방안이 될 것이다. 따라서 비평교육에 적절한 교재의 구성, 특히 앞에서 살핀 것처럼 자료 텍스트로서 비평문이 문학교육과정의 취지에 부합하도록 충분히 수록되어야 할 것이다.

다섯째, 이들 외에도 바람직한 비평교육을 위해서는 교사들의 교육과정에 대한 분명한 인식과 교사 수준의 교육과정 구성, 그리고 비평교육을 위한 교사의 역할 변화에 대한 인식 등이 수반되어야 할 것이다. 학생들을 대상으로 문학을 가르치는 교사는 학생들에게 문학에 대한 접근의 다양한 가능성과, 그 평가의 다양함을 제시하여 학생들에게 문학에 대한 다방면적인 접근 능력을 함양시켜야 하는 존재이다. 이 점에서 문학에 대해 자신의 논리에 따라 해석과 평가를 시도하는 문학 비평가와 다르다. 비평가는 자신의 관점과 논리에 따라 작품을 취사선택하며 주관적 견해도 용인된다. 그러나 문학 교사는 주관성을 배제하여야 한다. 공적으로 용인될 수 있는 수준에서 문학작품을 선택하고, 비평적 감식안을 바탕으로 문학 텍스트가 요구하는 작품 접근 방향을 고려하여 작품을 분석하고 가르쳐야 한다. 학습자의 상황에 따라 비평 수준을 적절하게 변용하는 일도 필요하다. 비평교육에서 교사는 단순히 지식을 전수하거나 분석 또는 해석의 결과를 알려주는 사람이 아니다. 문학 텍스트에 대한 학생들의 이해, 감상, 평가, 논리적 진술 등 비평 능력을 제고하는 중재자여야 할 것이다.¹⁰³⁾

이상에서 제시한 학교현장의 비평교육을 위한 여러 개선 방안들 중 교육과정에서 추구하는 학습자의 ‘문학능력 세련’을 위해서 가장 요긴한 것은 교재 구성의 적절성 확보와 함께 비평교육을 위한 교수·학습 방안의 개선이라 볼 수 있

103) 구인환 외, 앞의 책, pp. 342~343 참조. 한편 그는 문학 교사의 역할로 첫째, 교육과정을 해석하고 그것을 개방적으로 운용하는 역할을 한다. 둘째, 수용자로서의 문학 교사는 ‘도식적인 견해의 수용’을 넘어서 작품의 ‘추상적인 부분’을 구체화시켜 수용할 수 있는 고급 독자가 되어야 하며, 연구 이론의 수용에 있어서도 다양한 수용을 할 수 있어야 한다. 셋째, 매개자로서의 문학 교사는 작품을 분석, 종합하여 그 의미를 학생들이 수용하도록 해 줄 수 있어야 한다. 넷째, 문학 교사는 장인정신을 견지하여야 한다. 즉, 교사 스스로가 작품 창작의 능력을 지님과 동시에 학생들로 하여금 창작의 경험을 가질 수 있도록 도와주어야 하는 것이다 등을 제시하였다.

다. 이 연구에서는 특히, 지금까지 문학교육에 이루어진 거의 모든 교수·학습 방안은 문학 텍스트를 대상으로 한 것이라는 반성을 바탕으로 비평 텍스트를 대상으로 한 교수·학습 모형을 제안해 보고자 한다.

3. 비평 교수·학습 방안 모색

앞에서 고찰한 비평 또는 비평에 준하는 텍스트들은 문학교육 현장에서 학습자의 비평능력 향상을 위한 자료로서 제 기능을 다하고 있는가. 안타깝게도 그렇지 못한 것이 현실이다. 교사의 분석과 설명으로 끝나는 것이 대부분이다. 비평 텍스트를 대상으로 한 교수·학습 방법의 모색에 대한 고찰도 찾아보기 어렵다. 따라서 이 연구에서 말하는 비평 교수·학습 방안은 문학 텍스트를 대상으로 한 것이 아니다. 비평 텍스트들을 어떻게 가르칠 것인가 하는 비평 텍스트를 대상으로 한 교수·학습 방안의 모색이다.

문학의 교수·학습 방법들 중에서 학습자를 중시하는 제7차 교육과정에서 중요한 방안으로 활용되고 있는 것은 독자반응이론에 바탕을 둔 반응중심 교수·학습 방법이다. 앞서서도 고찰한 바와 같이 반응중심 교수·학습 방법은 로젠블랫의 이론을 바탕으로 경규진이 제안하면서 본격적으로 도입되었다.

반응중심 교수·학습 방법 또한 앞에서 진술한 것처럼 문학 텍스트를 대상으로 한 교수·학습 방법이다. 이 방법은 학습자의 반응에 초점을 둔다는 점에서 비평 텍스트를 단순히 분석의 대상으로 보고 그 결과를 교사 중심으로 전달하는 주입식 교수·학습 방법을 극복할 수 있는 대안의 하나로 볼 수 있다. 학습자의 다양한 비평적 시각과 능동적이고 주체적인 문학 활동을 촉진하는 데 기여할 수 있는 방안이기 때문이다.

이 연구에서는 경규진의 학습모형 검토를 바탕으로 비평 텍스트를 대상으로 하는 교수·학습의 한 모형을 제안해 보고자 한다. 경규진이 제시한 ‘반응의 형성 → 반응의 명료화 → 반응의 심화’라는 3단계 학습 모형은 다음과 같다.¹⁰⁴⁾

104) 경규진, 앞의 논문, pp. 168~169.

1단계 : 텍스트와 학생의 거래 → 반응의 형성

- (1) 작품 읽기
 - 심미적 독서 자세의 격려
 - 텍스트와의 거래 촉진
-

2단계 : 학생과 학생 사이의 거래 → 반응의 명료화

- (1) 반응의 기록
 - 짝과 반응의 교환
 - (2) 반응에 대한 질문
 - 반응을 명료히 하기 위한 탐사 질문
 - 거래를 입증하는 질문
 - 반응의 반성적 질문
 - 반응의 오류에 대한 질문
 - (3) 반응에 대한 토의(또는 역할놀이)
 - 짝과의 의견 교환
 - 소그룹 토의
 - (4) 반응의 반성적 쓰기
 - 반응의 자유 쓰기(또는 단서를 놓은 쓰기)
 - 자발적인 발표
-

3단계 : 텍스트와 텍스트의 상호 관련 → 반응의 심화

- (1) 두 작품의 연결
- (2) 텍스트 상호성의 확대

* 태도 측정

제1단계는 교수·학습의 도입부로 학습자가 심미적 독서 자세를 바탕으로 텍스트와 거래를 통해 자발적이며 왕성한 개인 반응을 일으키는 단계이다. 정보나 지식의 습득보다 일차적으로 문학작품을 통해 즐거운 경험을 할 수 있도록 선입견이나 어려운 어휘 등 심미적 독서에 방해가 되는 제 요소를 제거해 주고 학습자의 능동적이고 적극적인 참여로 왕성한 반응이 형성되도록 허용적 분위기와 충분한 시간을 제공한다.

제2단계는 텍스트와의 거래로 형성된 개인적인 반응을 기록함으로써 동료와의 상호 거래를 통해 반응을 명료화하는 단계이다. 이 단계에서는 학습자가 자신의 반응에 대한 반성적 재점검과 동료와의 교류와 나눔을 통해 문학적 경험의 확장 과 고양을 추구하게 된다. 자신의 반응에 대한 기록은 동료와 의견을 나누고 토의하는 자료가 된다. 학습자의 문학적 반응을 명료화시키기 위한 질문은 반응에

대한 근거와 배경 탐색, 반응의 개별성 및 합리성에 대한 재고, 반응의 오류 근거와 반성적 교정 등의 질문 유형들이 활용된다. 반응의 반성적 쓰기는 반응을 정교하게 하는 데 유용하다.

제3단계는 전 단계를 통해 명료화된 반응을 심화 발전시키는 단계이다. 텍스트와 텍스트의 상호연관을 통해 학습자의 문학적 반응을 풍부하게 하고 문학적 사유를 확장하게 된다. 학습자의 독서 경험에 존재하는 적절한 텍스트를 선택할 수 있다. 동일 작가의 다른 작품 또는 그 작품의 주제, 인물, 문체, 시대적 배경 등에서 서로 관련지을 수 있는 작품들로 확장도 가능하다. 이러한 과정에서 학습자는 텍스트에 대한 확산적인 통찰을 얻을 수 있을 것이다.

이상과 같은 반응중심 교수·학습 모형을 비평 텍스트를 대상으로 한 교수·학습에 적합하도록 4단계로 변형하여 제시하면 다음과 같다. 교실 현장에서 이루어질 수 있는 구체적 활동을 중심으로 하며 1차시에 이루어지는 모형이 아니라 다차시를 전제로 한 모형이다.

단 계	주요 활동
1. 도입 단계	<ul style="list-style-type: none"> · 비평의 일반적 유형 상기하기 · 비평 대상 작품의 내용 활성화하기
2. 비판적 반응 형성	<ul style="list-style-type: none"> · 비평 텍스트에 대한 학습자의 개인적 반응 <ul style="list-style-type: none"> - 비평의 관점 및 적절성 파악하기 - 가치평가의 기준과 내용 파악하기 - 근거 제시의 내용 및 적절성 파악하기
3. 반응의 명료화	<ul style="list-style-type: none"> · 학습자와 학습자 사이의 거래 <ul style="list-style-type: none"> - 반응에 대해 토의하기(질의 / 응답) - 토의 내용 정리하기(반성적 쓰기)
4. 반응의 심화·확장	<ul style="list-style-type: none"> · 텍스트와 텍스트의 상호 관련 <ul style="list-style-type: none"> - 다른 작품과의 연결 - 비평적 글쓰기

제1단계는 교수·학습의 도입부로 비평 텍스트를 읽기 위한 준비 및 학습목표를 확인하는 과정을 포함한다. 앞서서도 논의한 것처럼 비평 텍스트의 가장 중요한

자료적 가치는 학습자의 비평능력을 신장시키는 데 있다. 따라서 비평 텍스트에 대한 읽기 활동에 앞서 다양한 비평의 관점에 대하여 상기하는 일은 학습자로 하여금 작품에 대한 개방적 접근 태도를 함양하는 데 필요하다. 고등학교 문학교실에서 주로 거론되는 비평의 관점들은 대체로 작가·작품·독자·현실 등과 관련하여 표현론, 존재론, 효용론, 반영론 등의 범주를 바탕으로 하고 있다. 내재적 비평과 외재적 비평이라는 용어의 사용도 빈번히 이루어진다. 이들을 포함한 또 다른 다양한 관점이 있을 수 있다는 전제에서 학습활동이 이루어지도록 도와주어야 한다. 비평의 대상이 된 작품 내용을 기억 속에서 활성화 시키는 일도 필요하다.

제2단계는 비평 텍스트에 반영된 비평의 관점과 그에 따른 가치평가, 그리고 평가의 근거를 찾고 그 적절성을 따져보는 비판적 반응 형성의 단계이다.¹⁰⁵⁾ 비평 텍스트를 중심으로 관점을 파악하고, 작품 텍스트의 내용과 배경 등을 고려하여 그 관점의 적절성 여부에 대하여 판단해 본다. 그리고 작품에 대한 가치평가의 내용은 무엇이며, 그 근거가 작품 텍스트를 근거로 하여 논리적으로 제시되었는지를 살펴본다. 자유로운 학습자의 반응을 활성화시키는 문학 텍스트 대상의 교수·학습과는 달리 일정하게 조건 지워진 비평 활동이므로 적절한 문항들을 제시한 학습지를 제시하여 학습자 스스로 작성해 보도록 하는 방안의 활용도 가능하다. 일정 수준의 읽기 능력이 필요하며 비평적 쓰기 활동의 바탕이 된다는 점에서 의미 있는 단계이다.

제3단계는 전 단계에서 이루어진 개인적 반응을 중심으로 학습자들 간의 교류를 통해 반성적 재점검을 함으로써 반응을 명료화하는 단계이다. 발표와 토의학습 등을 통해 질의응답이 이루어짐으로써 비평적 경험의 확장과 고양을 추구할 수 있다. 자신의 반응 기록은 발표 또는 토의학습 자료가 된다. 반응을 명료화하기 위한 질문으로는 비평 텍스트에 적용된 관점의 유형과 그 근거, 그러한 관점이 적절한 이유, 가치평가의 내용, 가치평가의 근거, 가치평가와 문학 텍스트의 논리적 관계 등을 들 수 있을 것이다. 비평 텍스트도 작품 텍스트와 마찬가지로 분석, 이해의 대상이자 공감의 대상이 될 수 있으나 비평 텍스트에서의 공감은

105) 반응중심 교수·학습 방법에서 ‘반응’은 문학 텍스트에 대한 학습자의 느낌이나 사고를 자유롭게 표현하는 것에 초점을 둔 용어이다. 그러나 여기서 ‘반응’은 학습자의 비평 텍스트에 대한 느낌이나 논리적 판단, 비판적 접근 태도 등을 지칭하는 용어로 사용한다.

논리성과 객관성이 바탕이 되어야 한다. 학습자는 반응에 대한 재점검을 통해 자신의 반응 기록을 수정 혹은 강화할 수 있다. 학습자의 자발적 발표와 질의응답을 촉진하는 교사의 역할이 필요하다.

제4단계는 전 단계까지의 학습 성과를 바탕으로 다른 텍스트와의 관련을 통해 비평적 사유의 심화와 확장을 추구하는 단계이다. 비평의 결과가 아닌 비평의 과정에 중점을 두는 교수·학습 활동이 이루어져야 함에 유의해야 한다. 여기에는 두 가지 측면의 활동이 가능하다. 하나는 비평 텍스트에 적용된 것과 유사한 관점의 비평 텍스트를 선택하여 유사점과 차이점을 고찰함으로써 비평적 사유의 확장과 실제적 능력을 함양하는 방법이다. 둘째는 주제나 인물, 시대배경 등에서 동일한 비평의 관점이 적용될 수 있는 작품 텍스트를 선택하여 비평적 논의를 전개함으로써 비평 능력의 향상을 꾀하는 방법이다. 비평교육의 목적이 학습자의 비평 능력 향상에 있다는 점에서 그리고 학습자의 능동적이고 주체적인 비평 활동이 필요하다는 점에서 비평 텍스트를 활용한 교육의 목적을 달성할 수 있는 최종적인 단계이다. 형식에 구애받지 않는 자유로운 글쓰기가 이루어질 수 있도록 지도하는 일이 필요하다. 비평문 쓰기, 감상문 쓰기, 평전 쓰기, 에세이 쓰기 등 어떤 방법이든 상황에 따라 적절히 활용될 수 있다. 수행평가의 한 방안이 될 수도 있다. 읽기는 쓰기 활동과 통합적으로 이루어져야 한다는 관점에서 의미 있는 단계이다. 학습자가 작성한 비평 텍스트의 논리성과 객관성을 반성할 수 있는 토의나 질의응답 등의 교류 활동이 이루어지도록 지도하는 일도 중요하다.

이상과 같은 비평 텍스트를 대상으로 한 교수·학습 모형은 상황과 맥락에 따라 적절하게 변용하여 적용될 수 있다. 비평 텍스트에 대한 교수·학습 활동은 교사의 분석과 설명으로 마무리되는 것이 아니라 학습자들이 능동적으로 참여하여 비평의 과정에 대해 학습하고 적용하는 활동으로 이루어져야 한다. 위에서 제시한 교수·학습 모형은 작품 텍스트에 대한 학습자의 개방적 접근 태도와 다양한 비평의 시각을 제공해 주며, 실제 비평 능력의 향상을 가져오는 데 유용하게 활용될 수 있을 것이다. 그리고 비평 텍스트를 대상으로 한 교수·학습 활동은 반응 중심 학습법의 한계로 지적되는 무조건적 해석의 다양함이나 평가 기준의 모호함 등을 자연스럽게 극복하는 방안이 될 수 있을 것이다.

V. 결론

이 연구는 문학교육을 일종의 비평 활동으로 보는 견해에서 출발하여 고등학교 문학교육 현장에서 비평교육이 제대로 이루어지지 못하는 원인을 밝히고, 해결 방안을 모색해 보고자 하였다. 이를 위해 비평교육의 개념과 전개 양상 및 문학 교육과정을 검토하여 비평교육의 의미와 위상을 탐색하였다.

제7차 교육과정의 문학 18종 교과서를 기초자료로 교과서에 반영된 비평문의 수록 현황과 내용을 분석하였다. 비평문의 수록 양상과 자료 텍스트로서의 의의, 단원의 관련성과 학습활동 안내의 적절성 등에 대해 검토하였다. 작품 텍스트에 대한 다양한 교수·학습 방법에 대한 연구는 있으나 비평 텍스트를 대상으로 한 교수·학습 방안 모색에는 소홀했다는 반성을 바탕으로 비평 텍스트를 대상으로 한 효율적인 교수·학습 모형의 제안도 병행하였다.

논의한 내용들을 바탕으로 비평교육의 개념과 비평교육의 위상, 18종 문학 교과서에 반영된 비평문의 양상, 비평 교수·학습 모형의 제안 등을 결론 삼아 정리하면 다음과 같다.

첫째, 문학비평교육은 학습자로 하여금 문학에 대한 지식을 바탕으로 작품에 대한 개방적 태도를 함양하고 자신의 주체적 관점에 따라 작품을 이해·감상·평가하며, 작품을 근거로 논리적으로 표현하는 능력을 길러주는 문학교육의 한 방법이라고 할 수 있다. 특히, 국민공통 기본교육과정을 마친 후에 이루어지는 심화선택 과목인 문학과목에서 비평교육은 학습자의 단계적 비평 활동을 전제로 한 이러한 개념 설정을 바탕으로 이루어져야 할 것이다.

둘째, 문학교육은 곧 비평교육이라는 현장교사의 인식 제고와 함께 비평교육에 대한 연구와 현장 적용 노력이 활발히 이루어져야 한다. 비평교육의 중요성에 대한 언급에서 출발한 논의는 문학교육은 곧 비평교육이라는 견해로 발전하며, 교육 현장과 밀접한 방향으로 확장되어 교수·학습의 구체적 방안에 대한 연구로 이어졌다. 그 주요한 학습 모형의 하나가 반응중심 교수·학습 모형으로, 상황과 맥락에 따른 다양한 변용이 모색되었다. 읽기 교육은 쓰기 교육과 통합되어야 한다는 전제 아래 비평문 쓰기, 비평적 에세이 쓰기, 평전 쓰기 등 다양한 연구가 진

행되기에 이르렀다. 그러나 아직 문학교육에서 비평교육에 대한 연구는 비교적 최근의 일이며 특히, 고등학교에서 비평교육에 대한 연구 성과는 부족한 실정이다.

셋째, 제7차 문학 교육과정을 통해 학습자의 능동적이고 주체적인 수용과 창작을 강조하는 비평교육의 위상을 확인할 수 있었다. 기존의 ‘이해와 감상’ 대신 ‘수용과 창작’, ‘가치 판단과 태도’ 등이 강조되었다. 학습자가 작품 텍스트를 수용자의 처지에서 비판적, 창조적으로 재구성하는 활동을 추구하는 등 비평교육을 통한 ‘문학능력의 세련’에 집중되고 심화된 모습을 분명히 하였다. 전체적으로 독자반응이론 내지 수용미학의 관점이 반영되었으며, 교수·학습 방법 부분에서도 반응중심 교수·학습 방법이 주요 전략으로 활용되고 있다. 쓰기 활동을 포함하는 통합적 관점을 도입하였고 평가 방안으로도 비평문 쓰기가 새롭게 강조되었다.

넷째, 이상과 같은 비평교육의 위상을 바탕으로 18종 문학 교과서에 수록된 비평을 분석한 결과, 해당 비평이 갖는 비평교육 자료로서의 의의는 평가할 만하였다. 그러나 수록된 비평문은 12편에 지나지 않았다. 18종 문학 교과서에 수록된 시나 소설, 수필, 극문학 등과 대비할 때 지극히 미미한 수준이다. 수록된 교과서도 8개 출판사에서 편찬된 10종이 전부였다. 본격적 비평이라고 볼 수 없는 자작시 해설이나 문화비평 등을 포함해도 크게 달라지지 않는다. 비평의 유형에서도 다양한 관점들을 포괄하지 못하였으며, 비평문 쓰거나 비평적 감상문 쓰기 등 비평 활동의 안내도 불충분하였다. 비평 텍스트가 갖는 읽기 자료로서의 중요성을 고려할 때 교재 편찬 과정에서 반드시 개선되어야 할 부분이다.

다섯째, 작품 텍스트를 대상으로 한 반응중심 교수·학습법을 변용함으로써 비평 텍스트를 대상으로 한 교수·학습 모형을 새롭게 시도해 보았다. ‘도입단계 → 비판적 반응 형성 → 반응의 명료화 → 반응의 심화·확장’의 4단계 학습 모형이다. 1단계에서는 다양한 비평 관점에 대한 상기와 작품 텍스트를 활성화하고, 2단계에서는 비평 텍스트에 적용된 비평의 관점과 그에 따른 가치평가, 평가의 근거와 적절성을 따져보는 개인적 활동을 거쳐 3단계에서는 학습자들 간의 교류를 통해 반성적 재점검을 함으로써 반응을 명료화하도록 하였다. 4단계에서는 이전 단계까지의 성과를 바탕으로 다른 관련 작품에 적용함으로써 비평적 사유의 심화와 확장을 추구하게 된다. 비평교육의 목적이 학습자의 비평능력 향상에 있다

는 점에서 비평 텍스트를 활용한 교육의 최종적인 단계이며, 형식에 구애받지 않는 자유로운 글쓰기가 이루어질 수 있도록 지도하는 일이 필요한 단계이다.

문학교육에서 교수·학습 활동은 학습자의 적극적이고 능동적인 작품 해석과 비평 활동을 강조하여 국어를 사용하는 능력을 질적으로 향상시킨다는 것이 교육과정의 설명이다. 작품에 대한 감상과 평가 능력 향상을 위해서는 비평 자료의 활용이 무엇보다도 필요하다.

학습자의 문학교육에 대한 흥미의 부진과 학교현장에서 문학을 가르치는 교사들이 교육과정을 무시하게 된 이유가 현실과 괴리된 교육과정에 문제의 근원이 있다는 비판을 하기도 한다. 그러나 이 연구를 바탕으로 문학교육에서 비평교육의 의미와 위상, 현장의 문학교육 실태, 그리고 교육과정의 정신에 견주어보면 지금의 교육현상이 왜곡된 것이라는 판단도 가능하다. 문학이 갖는 교육적 의의와 교육과정에 충실한 교재의 구성 및 비평교육이 이루어질 때 오히려 문학문화의 발전에 기여하는 ‘문학능력의 세련’이라는 참다운 문학교육이 실현될 수 있을 것이다.

그러나 이상의 연구 결과에도 불구하고 학습자의 비평능력 향상을 통해 학습자의 문학능력을 세련시키기 위해서는 비평 텍스트를 포함한 교재 구성이 구체적으로 어떻게 이루어져야 하는가 하는 과제가 남는다. 그리고 비평 텍스트를 대상으로 한 교수·학습 방안에 있어서도 더 많은 이론적 보완과 현장 적용을 통한 검증이 이루어져야 할 것이다. 이러한 부분들에 대해서는 차후에 보다 심도 있는 연구과제로 삼고자 한다.

참고문헌

《기본 자료》

- 교육과학기술부, 『고등학교 교육과정(Ⅰ)』교육부 고시 제1992-19호, 대한교과서주식회사, 1992.
- _____, 『고등학교 교육과정(Ⅰ)』, 교육부 고시 제1997-15호 [별책 4], 대한교과서주식회사, 1997.
- _____, 『고등학교 국어과 교육과정 해설』, 1997.
- 교육과학기술부 검정 18종 문학 교과서 및 교사용지도서.
- 권영민, 「소설 '무정'의 위치」, 『한국현대문학사 1』, 민음사, 2002.
- 김동인, 「춘원 연구」, 『조선근대소설고 ; 문단삼십년사 ; 춘원 연구 외』(김동인전집 6), 집문당, 1976.
- 김영무, 「생태학적 상상력 - 참인간의 생물학적 유전적 운명」, 『녹색평론』(통권 제9호), 녹색평론사, 1993.
- 김은진, 「김광균의 시풍과 방법」, 『30년대의 모더니즘』(구상 외), 범양사출판부, 1987.
- 유종호, 「겨레의 기억과 그 전수 - 황순원의 단편」, 『동시대의 시와 진실』(유종호 전집 2), 민음사, 1995.
- _____, 「도상의 문학 - 이문열의 소설」, 『동시대의 시와 진실』(유종호 전집 2), 민음사, 1995.
- 이상욱, 「우리문학의 특수성과 보편성 - 그 <세계화>를 위한 잡설」, 『한국 문학이란 무엇인가』(이문열 외), 민음사, 1995.
- 이승원, 「운동주 시와 순결한 영혼의 불꽃」, 『한국현대시 감상론』, 집문당, 1996.
- 이어령, 「햄로크를 마신 뒤에 우리는 무엇을 말해야 하나」, 『월간조선』, 2001년 10월호.
- 조남현, 「70년대 소설의 실상과 의미」, 『조남현 평론 문학선』, 문학사상사, 1997.

《단행본》

- 구인환 외, 『문학교육론』, 삼지원, 1988.
- 김덕현, 『시조문학교육론』, 박이정, 2005.
- 김봉근, 『문학과 문학교육』, 국학자료원, 2000.
- 김상욱, 『문학교육의 방법』, 민족문학교육회편, 한길사, 1991.
- _____, 『문학교육의 길 찾기』, 나라말, 2006.
- 김성진, 『문학교육론의 쟁점과 전망』, 삼지원, 2004.
- 김용재, 『소설교육론』, 평민사, 1993.

- 김종국, 『한국의 교과서 - 근대 교과용 도서의 성립과 발전 - 』, 대한교과서주식회사, 1991.
- 김혜니, 『문학비평의 이해』, 푸른사상사, 2003.
- 노명완 외, 『창조적 지식기반사회와 국어과 교육』, 박이정, 2005.
- 문학과문학교육연구소 편, 『문학교육의 탐구』, 국학자료원, 1996.
- 문학과학연구소, 『문학과 문학교육』, 국학자료원, 2000.
- 박목월, 『보랏빛 소묘』, 신홍출판사, 1959.
- 박영목 외, 『국어과 교수학습 방법 탐구』, 교학사, 1995.
- 박철희 외, 『문예비평론』, 문학과비평사, 1993.
- 서울대학교 국어교육연구소, 『국어교육학사건』, 대교출판, 1999.
- 서유경, 『고전소설교육 탐구』, 박이정, 2002.
- 손영애, 『국어과 교육의 이론과 실제』, 박이정, 2005.
- 손오규, 『산수문학연구』, 부산대학교출판부, 1994.
- 신범순 외, 『깨어진 거울의 눈-문학이란 무엇인가』, 현암사, 2000.
- 신현재 외, 『학습자 중심의 국어교육』, 박이정, 1997.
- 엄창섭, 『문예사조론』, 흥익출판사, 2001.
- 오세영 외, 『시창작 이론과 실제』, 시와시학사, 1998.
- 우한용 외, 『소설교육론』, 평민사, 1993.
- 윤재천 편, 『수필작법론:63인의 이론과 실제』, 세손출판사, 1994.
- 이가림, 『미술과 문학의 만남 : ‘그림’ 속의 문학, ‘문학’ 속의 그림을 찾아나선 예술여행』, 월간미술, 2000.
- 이문열, 『사람의 아들』(20판), 민음사, 1991.
- _____, 『젊은날의 초상』, 민음사, 2005.
- 이병렬 편, 『소설, 나는 이렇게 썼다』, 평민사, 1999.
- 이상섭, 『문학비평용어사전』, 민음사, 1984.
- 이상우 외, 『문학비평의 이해』, 집문당, 1995.
- 임경순, 『문학의 해석과 문학교육』, 역락, 2003.
- 정병욱 외, 『한국고전문학정선 -국한문 시가 소설 비평 구비문학자료집-』, 아세아문화사, 1989.
- 조남현, 『우리 소설의 관과 틀』, 서울대학교출판부, 1991.
- 조동일, 『문학연구방법』(제4판), 지식산업사, 1985.
- _____, 『한국문학통사 1·2·3』(제3판), 지식산업사, 2002.
- 차호일, 『현장 중심의 문학교육론』, 푸른사상, 2003.
- 최운식 외, 『설화·고소설 교육론』, 민속원, 2002.
- 최지현, 『문학교육과정론』, 역락, 2006.
- 최지현 외, 『국어과 교수·학습 방법』, 역락, 2008.
- 최현섭, 『한국소설교육사 연구』, 대한교과서주식회사, 1989.
- 허재영, 『국어교육 어떻게 할 것인가』, 박이정, 1996.
- 홍문표, 『문학비평론』, 양문각, 1995.

《논문·평론》

- 경규진, 『문학이론과 문학교육』, <한국어 문학 연구> Vol.6 No.1(1994), 한국외국어대학교 사범대학 한국어문학연구회, 1994.
- _____, 『반응중심 문학교육의 방법론』, 서울대학교 박사논문 1993.
- 권영민, 「탐색의 과정, 그 소설적 미학」, 『젊은날의 초상』(이문열), 민음사, 2005.
- 권혁준, 「문학비평 이론의 시교육적 적용에 관한 연구 - 신비평과 독자반응이론을 중심으로-」, 한국교원대학교 박사논문, 1997.
- 김미혜, 「생산적 사유로서의 문학비평과 문학교육 - 임화의 비평 텍스트를 중심으로」, <국어교육연구> Vol.15(2005), 서울대학교 국어교육연구소, 2005.
- 김상욱, 「문학교육의 이념으로서의 주체 형성」, 『소설교육의 방법 연구』, 서울대학교 출판부, 1996.
- _____, 「신비평과 소설교육 방법의 재검토」, <국어교육>(79·80), 한국국어교육연구회, 1992.
- 김선배, 「반응중심학습법의 현장 적용에 대한 비판적 고찰」, <문학교육학>제21권, 한국문학교육학회, 2006.
- 김성진, 「비평 활동 교육의 내용 연구」, 서울대학교 박사논문, 2004.
- 김은영, 「문학교육 개선방향 연구」, 순천향대학교 석사논문, 1999.
- 김현수, 「국어 교과에 쓰이는 감상, 비판적 읽기, 비평 등의 용어에 대한 소고」, <새국어교육> 제76호(2007. 8.), 한국국어교육학회, 2007.
- 박영민, 「비평문 쓰기를 통한 작문 지도 방법 연구」, 한국교원대학교 박사논문, 2003.
- 서민정, 「문학비평 교수-학습 방안 연구 - 초등 학습독자를 중심으로」, 한국교원대학교 석사논문, 2007.
- 선주원, 「비평적 시 읽기와 비평적 에세이 쓰기」, <현대문학의 연구> Vol.21(2003), 한국문학연구학회, 2003.
- 엄해영, 「‘문학비평’으로서의 ‘문학교육」, <한국어교육> 통권 제21호(2005. 3.), 한국어문교육학회, 2005.
- _____, 「문학비평의 문학교육 적용에 관한 연구 : 문학과 읽기, 쓰기의 포괄적 지도를 위한 수업 모형에 관한 시론」, <한국어교육> 통권 제20호(2004. 8.), 한국어문교육학회, 2004.
- 유대용, 「7차 문학 교육과정이 원리를 활용한 문학교육 방법론 연구」, 충남대학교 석사논문, 2004.
- 유성호, 「시 교육에서 비평의 위상과 역할」, <국어교육> 제108호, 한국국어교육연구학회, 2002.
- 이규은, 「문학교육 방법연구」, 충북대학교 석사논문, 1996.
- 이남호, 「신의 은총과 인간의 정의 - 이문열의 <사람의 아들>」, 『사람의 아들』(이문열), 민음사, 1991.
- 이희정, 「초등학교의 반응중심 문학교육 방법 연구」, 한국교원대학교 석사논문, 1999.
- 임경순, 「비평교육에 대한 일 고찰 : ‘낙동강’ 논의를 중심으로」, <선청어문> 25(1997. 12.), 서울대학교 사범대학 국어교육과, 1997.

- _____, 「비평적 문식력 신장을 위한 쓰기 교육 - 평전(評傳)을 중심으로 -」, <국어교육학연구> Vol.15(2002), 국어교육학회, 2002.
- 정현숙, 「문학교육과 문학비평」, <어문연구> 76호, 한국어문교육연구회, 1992.
- 조하연, 「'감상'의 개념 정립을 위한 소고」, <문학교육학> 제15호(2004. 겨울), 역락, 2004.
- 홍미애, 「국어과 교육에서의 문학교육 현황에 대한 고찰」, 고려대학교 석사논문, 1993.

《국외서》

- Ernst Fischer/김성기 역, 『예술이란 무엇인가 - 예술의 필요성』, 돌베개, 1984.
- Guerin, Wilfred L/최재석 역, 『문학비평의 이론과 실제』, 한신문화사, 2000.
- James Gribble/나병철 역, 『문학교육론(Literary Education : A Revaluation)』, 문예출판사, 1988.
- R. Wellek & A. Warren, 『Theory of Literature』, 연합출판, 1988.
- Richards, I. A/이선주 역, 『문학비평의 원리』, 동인, 2005.



<Abstract>

A Study of Criticism Education Reflected on Literature Textbooks

- Based on 7th National Curriculum for High School -

Lee Yeong-hun

This study has been started in the view that the literary education is a sort of criticism education and the cause of imperfect literary education can be attributed to the lack of teachers' recognition for criticism education, the discordance between the curriculum and the literature textbook, the lack of criticism teaching and learning method. Furthermore, it has been aimed at seeking the solution. For this purpose, 1) the concept, aspects of criticism and the meaning and presence of criticism education have been researched based on the precedent issues about criticism education. 2) The construction of textbooks have been analyzed such as the present status and meaning of critical essay and the relevance with chapters, the appropriateness of learning activities in the textbooks based on 18 kinds of literature textbook in the seventh curriculum. 3) The effective teaching and learning methods aimed at criticism text have been examined because the teaching and learning methods have not been sufficient.

The results and meaning have been summarized as follows.

First, the literary criticism education can be defined as the following : 'learners develop the open attitude toward the text based on learners' own knowledge and they understand, appreciate and evaluate the text in their own perspective. The role of teachers in the criticism education and the learners' level of literature subject in high school have been considered. The results of education activities should be emphasized through the learners.

Second, the precedent studies about criticism education and the presence of literary education have been examined through the examination of seventh curriculum. This will be helpful to improve the recognition about the literary education. The various change of response-based teaching and learning

method and the literary education combined with writing education can pave the way for active literature study in middle and high school where the criticism education is insufficient.

Third, the lack of literary works in 18 kinds of literature textbook, the limit of criticism types, the relevance with chapters and the imperfect guide of activities related to criticism have been researched through the analysis of critical essays. It is very meaningful to suggest the problems to be solved in the course of textbook compilation considering the importance of critical text.

Fourth, the learner-centered teaching and learning model has been suggested by changing response-based teaching and learning. It is meaningful in that the teaching and learning activity has aimed at improving the activities. The teaching and learning model has been suggested as follows; 'Introduction Phase' → Critical Response Formation → The Clarification of Response → The Improvement and Expansion of Response'. The various critical views and the literary texts have been activated at the first stage. At the second stage, the critical view and the value evaluation, and the base and the appropriateness of assessment are considered. At the third stage, the response have been clarified through the interaction between learners. At the fourth stage, the critical improvement and expansion is pursued by applying accomplishment to other related works based on the achieved results during previous stages. It is necessary to instruct free writing without being particular about formality.

Through the results above, the recognition and necessity about criticism education in the literary education can be improved. Especially, the interest and utilization of critical texts that have not been paid no attention and the suggestion of teaching and learning model aimed at critical texts can contribute to the change of literature classroom as content and method of learner-based critical activities. Also, it will play an important role for literary ability to improve by seeking the critical ability elevation.