

석사학위논문

상호텍스트성을 통한
중학교 문학교육 방법 연구

지도교수 안 성 수



제주대학교 교육대학원

국어교육전공

진 수 임

2004년 8월

상호텍스트성을 통한
중학교 문학교육 방법 연구

지도교수 안 성 수

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2004년 5월 일

제주대학교 교육대학원 국어교육전공



제출자 진 수 임

진수임의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2004년 7월 일

심사위원장 _____인

심 사 위 원 _____인

심 사 위 원 _____인

<국문 초록>

상호텍스트성을 통한 중학교 문학교육 방법 연구

진 수 임

제주대학교 교육대학원 국어교육전공

지도교수 안 성 수

이 연구는 상호텍스트성을 통한 중학교 문학교육 방법을 연구하는 데 목적을 둔다.

이를 위해, 우선 그 동안의 문학교육의 방법을 비판적인 관점에서 살피고 상호텍스트성의 이론적 배경을 검토하였다. 이 과정에서 상호텍스트성을 활용한 문학교육의 조건으로 학습자 중심의 교육, 다양한 텍스트의 활용, 교사의 전문성 제고 등을 들었다. 이때, 교사는 학생들이 다양한 경험과 열린 사고를 할 수 있도록 도와주는 안내자로서 기능한다.

이 논문에서는 텍스트의 바람직한 이해와 감상을 위한 기본 전략으로 수용과 창작의 두 국면을 제기하였다. 특히 그 동안 전통적인 문학수업에서 소홀히 다루어 왔던 창작의 국면을 수용의 국면과 함께 유기적으로 보완함으로써 학습자의 문학적 경험을 심화시키고 확장하도록 하였다. 수용의 국면에서는 교육부가 제시한 다양한 측면에서의 이해와 감상, 감상 결과의 비판적이고 창의적인 수용과 내면화하기 등을 받아들였고, 상호텍스트성을 활용한 창작의 국면에서는 '인유하여 쓰기', '패러디하여 쓰기', '장르 바꾸어 쓰기' 등의 방법 원리를 채택하였다.

또한 이러한 수용과 창작의 문학교육 원리는 텍스트의 기본 요소 중 제재, 배경, 구조, 화자, 주제를 중심으로 몇 작품을 선정하여 상호텍스트성을 구체적으로 살펴보는 틀로 삼았다. 뿐만 아니라, 기본 요소 간의 상호텍스트성을 다양한 장르에 적

* 본 논문은 2004년 8월 제주대학교 교육대학원 위원회에 제출된 교육학 석사학위 논문임.

용시켜 봄으로써 장르 간의 대화를 극대화시켰다.

그리고 상호텍스트성의 적용 결과를 선행연구자들의 교수·학습 모형을 근간으로 하여 중학생의 문학수업에 적합한 교수·학습 모형으로 새롭게 설계하여 제시하였다.

따라서 이 연구는 상호텍스트성을 활용하여 학습자 중심의 문학교육 방법을 구체적인 전략으로 제시하였다는데 의의와 가치를 둘 수 있다. 이러한 교수 방법은 문학 작품의 수업현장에 적용함으로써 입체적인 작품 이해와 감상을 통한 심화학습의 길을 열 수 있다고 믿는다.

그 밖에도, 이 논문은 다양한 장르 간의 대화적 상황을 연출하여 여러 측면에서의 문학교육의 가능성을 열고, 나아가 텍스트의 개념을 확대하려고 노력하였다. 이처럼 상호텍스트성을 활용한 문학교육은 전통적인 문학교육이 안고 있는 문제점을 보완하여 학습자 중심의 교육으로 나아가게 하는 풍부한 원리와 방법을 제공한다는 점에서 가치를 지닌다.

앞으로 좀더 다양한 자료를 통하여 학생들의 문학적 상상력을 자극하고, 새로운 경험을 유도하여 문학 체험을 다양하게 내면화할 수 있는 문학교육의 방법이 구안되어야 할 것으로 보인다. 그리고 다양한 교수·학습 모형의 개발 못지않게 적합한 모형을 선택하여 실제 수업에 적용하는 노력도 함께 이루어져야 할 것이다.

핵심어 : 상호텍스트성, 문학교육 방법, 수용, 창작, 제재, 배경, 구조, 화자, 주제, 수업 모형

목 차

〈국문초록〉	i
I. 서론	1
1. 문제 제기와 연구 목적	1
2. 연구사와 연구 방법	3
II. 상호텍스트성의 이론적 배경	9
1. 상호텍스트성의 이론과 문학교육	9
2. 상호텍스트성을 통한 문학교육의 조건	16
III. 상호텍스트성을 통한 문학교육 방법	22
1. 수용과 창작의 원리	22
2. 상호텍스트성의 교육 방법	27
1) 제재	27
2) 배경	35
3) 구조	40
4) 화자	48
5) 주제	56
IV. 상호텍스트성을 통한 문학교육의 실제	64
1. 상호텍스트성을 통한 문학 교수·학습 모형	64
2. 상호텍스트성을 통한 문학 교수·학습 실제	75
V. 결론	85
참고 문헌	87
〈Abstract〉	91

I. 서론

1. 문제 제기와 연구 목적

문학교육은 궁극적으로 문학을 통해 문학적 상상력을 키우고, 심미적 정서를 함양하며 인간의 삶을 총체적으로 이해하는 데 목적이 있다. 이를 위해 문학교육은 교사 중심으로 텍스트를 분석하고 감상하기 보다는 학습자가 풍부한 상상력을 발휘하여 텍스트를 이해하고, 경험을 확장하는 쪽으로 이루어지는 것이 바람직하다.

그 동안 중·고등학교의 문학교육은 교사 중심의 교육으로 이러한 상황 속에서 학습자는 많은 문학 작품을 만나면서도 폭넓고 깊이 있게 감상할 기회는 갖지 못하였다. 문학교육을 10년 이상 받은 학생이라 할지라도 문학을 어렵고 따분한 것으로 생각하여 문학 작품을 멀리하는 경향을 보이는 것도 이런 데서 연유한 것으로 보인다. 또한 교사 중심의 문학교육은 문학 작품을 학습자 스스로 분석하거나 감상하도록 이끌어주지 않고, 교사에 의한 일방적 해석이 주어짐에 따라 학습자의 흥미를 잃게 만들기도 한다.

이러한 문학교육에 대한 적극적인 반성으로 학습자 중심의 문학 능력¹⁾을 신장시키기 위한 교육 방법이 등장하게 되었다. 학습자 중심의 교육 방법은 학습자의 경험과 배경지식을 고려하여, 문학적 경험을 풍부하게 하고 상상력을 키워주는 수업을 말한다. 학습 과정에서 학습자는 자신의 욕구와 흥미 수준에 맞는 학습 내용을 선정하고 이를 자신의 유의미한 생활경험과 관련지어 능동적으로 수행하게 된다. 이러한 교육 방법은 학습자의 적극적인 참여를 통해 자율성과 창의성을 최대한 살릴 수 있

1) 제7차 국어과 교육 과정에서는 '문학 능력 신장'을 문학 과목의 일차적 목적으로 명시하여, 문학 교육의 방향을 제시하였다. 이때, 문학 능력이란 학습자가 문학 현상에 능동적으로 참여하여 문학 문화를 형성하는 데 필요한 능력이라고 하였다. 국어과 교육 과정에서 말하는 문학 능력은 문학 지식, 문학적 사고력, 문학 소통 능력, 문학에 대한 가치와 태도, 문학 경험 등의 총체적인 것을 말한다.

다는 장점을 지닌다.

그러나 학습자 중심의 문학교육 또한 문제점이 없는 것은 아니다. 첫째, 텍스트를 편협적으로 이해하거나 주관적으로 해석할 우려가 있다. 학습자들이 아직 충분한 문학적 교양을 겸비하고 있지 않은 상황에서 이런 가능성은 배제할 수 없다. 둘째, 보다 근본적인 문제점은 학습자 중심의 문학교육이 학교 현장에서 적용할 수 있는 구체적이고 보편적인 문학교육 방법을 제시하지 못하고 있다는 점이다.

상호텍스트성을 통한 문학교육은 이러한 문제점을 해결하기 위한 방안의 하나로 제기되었다. 상호텍스트성(intertextuality)은 하나의 텍스트가 그 이전 혹은 동시대적인 다른 텍스트와 맺고 있는 관계를 총칭하는 말이다. 어떤 텍스트든 그것을 산출하거나 이해하는 데에는 작가나 독자가 이전에 경험한 다양한 텍스트에 관한 정보를 배경지식으로 활용하기 마련이어서 상호텍스트성에 관한 이해는 문학교육의 중요한 과제로 대두되고 있다.

이에 따라 국어교육에서는 특정의 문학 텍스트와 주제, 소재, 배경, 인물, 행위, 갈등, 담론 방식, 영상 등의 측면에서 연관을 가지는 다른 문학 텍스트와의 상호성을 최대한 살리는 교수법을 강조하기 시작하였다.²⁾

일반적으로 상호텍스트성을 활용하는 문학수업의 현장에서 학습자는 그와 관련된 여러 텍스트들을 함께 동원하여 폭넓고 깊이 있는 감상의 세계로 이끈다. 교사는 수업시간에 배울 텍스트와 관련된 다양한 장르의 텍스트를 학습자에게 제시해 줌으로써 학생은 좀더 객관적이고 심층적인 텍스트 이해와 더불어 서로 다른 장르와 형식 등을 통하여 풍부한 상상력을 키울 수 있다. 상호텍스트성을 통한 문학교육은 풍요롭고 조화로운 감상을 통하여 다양한 정신능력을 발전시킬 수 있을 뿐만 아니라, 전인적 인간으로 성장해 나갈 수 있는 총체적 교육을 지향하게 한다. 교사는 수업시간에 학습자에게 다양한 면에서 관련성을 보이는 텍스트를 제시하여 유사점과 차이점을 찾아봄으로써 생각과 이해의 깊이를 더할 수 있다.

상호텍스트성을 활용한 학습자 중심의 문학교육 연구는 점차 그 가치를 인정받으면서 상당한 호응을 얻어 일부 교육현장에 도입되고 있다. 아직까지는 분량이 적은 시 장르에서 수업이 이루어지고 있는 실정이나 앞으로는 문학수업의 전 영역에서

2) 서울대국어교육연구소, 『국어교육학사전』, 대교출판사, 1999, pp.405~406.

폭넓게 활용될 것으로 믿는다.

이 연구는 중학생을 대상으로 중학교 국어 교과서에 실린 문학영역을 중심으로 상호텍스트성의 문제를 살펴보고자 한다. 배경지식이 풍부할수록 효과적으로 테스트 간의 관련성을 찾아낼 수 있으나 입시의 부담이 많은 고등학생에게 적용하기에 어려움이 따를 것이다. 따라서 초등학생보다는 통합적 사고가 더 발달하고 배경지식이 풍부한 중학생을 대상으로 연구를 진행하였다.

2. 연구사와 연구 방법

상호텍스트성을 통한 문학교육에 관한 연구는 최근 들어 활발하게 이루어지고 있으나 아직 연구 업적이 충분히 축적된 상태는 아니다.

지금까지 학계에서 이루어진 상호텍스트성을 통한 문학교육의 경과를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 김창원은 텍스트 해석의 측면에서 상호텍스트성을 교육의 차원과 연결시켜 연구하였다.³⁾ 그는 시 텍스트의 해석 원리 구안을 위해 문학소통과 교육소통의 맥락을 동시에 고려하면서 '시 텍스트의 기호-소통론적 의미 구조'를 구안하였다.

둘째, 류수열, 송여주, 황혜진 등은 텍스트 생산 차원에서의 상호텍스트성을 연구하였다. 이들은 각각 사설시조의 구성 원리, 잡가의 사설 차용 현상, 춘향전과 개작 텍스트들 간의 서사 변형 등 근대 이전의 문학 텍스트들에서 나타나는 상호텍스트성에 주목하였다.⁴⁾

셋째, 김대행은 유사성 창조를 통한 유머 생성에 대해 '터무니 없음'과 '터무니 있음'의 관계를 두 사고 간의 상호텍스트성이 사회적·문화적 차원에서 수행할 수 있는 기능의 한 측면임을 밝혔다.

이상의 연구들은 직접적으로 교육현장에 나아가는 데까지는 이르지 못하였으나,

3) 김창원, 「시 텍스트의 해석 원리」, 서울대학교 출판부, 1995, p.38.

4) 류수열, 「사설시조의 텍스트 구성 원리 연구」, 서울대학교 석사학위 논문, 1996.

송여주, 「잡가의 사설 차용 현상에 대한 연구」, 서울대학교 석사학위 논문, 1996.

황혜주, 「춘향전 개작 텍스트의 서사 변형 연구」, 서울대학교 석사학위 논문, 1997.

학습자를 능동적인 주체자로 보고 텍스트를 단순히 수용하는 입장을 넘어서서 생산으로 이어지는 과정에 주목하였다는 점에서 의의를 찾을 수 있다.

넷째, 직접적으로 상호텍스트성을 시 교육의 방법론으로 연구한 논문을 들 수 있다.

문학교육 분야에서 본격적 연구는 작가나 문학 작품 중심에서 실제로 문학 학습이 이루어지는 학습현장의 여러 변인들을 중심으로 문학교육의 측면들이 탐색되었다.⁵⁾ 상호텍스트성을 통한 시 교육에 직접 적용한 연구로는 김정우, 김상구, 안성수, 이록호, 이상희, 탁동식, 박수경, 박진희, 최영미, 김도남, 도정미, 이정민, 김미정 등을 들 수 있다.⁶⁾

김정우는 텍스트 생산과 수용의 과정에서 상호텍스트성이 어떠한 양상으로 나타나는지 살피고, 텍스트의 의미 실현에 상호텍스트성이 어떠한 기능을 담당하는지 연구하였다. 그러나 교육현장에서 적용시킬 수 있도록 교과서의 작품을 다루지 않아 교육현장에 적용할 수 없는 문제점을 안고 있다.

김상구는 상호텍스트성에 의한 시 감상과 교육을 목표로 인유, 패러디, 대화체의

-
- 5) 박수경, 「현대시 교육에서의 상호 텍스트성 연구」, 아주대학교 석사학위 논문, 2000. p.3.
6) 김정우, 「상호텍스트적 시 교육에 관한 연구」, 서울대학교 석사학위 논문, 1997.
김상구, 「상호텍스트성에 의한 시 교육 연구」, 부산대학교 석사학위 논문, 1998.
안성수, 「상호텍스트성과 문학교육-“숨은 꽃”과 “꽃을 위한 서시”를 중심으로」, 『문학교육학』 여름호, 태학사, 1998.
이록호, 「상호텍스트성에 의한 시 교육 방법론 연구」, 연세대학교 석사학위 논문, 1998.
이상희, 「고등학교 시 교수법 연구」, 서강대학교 석사학위 논문, 2000.
탁동식, 「상호 관련 시 텍스트 읽기를 통한 시적 체험의 확대 방안 연구」, 강원대학교 석사학위 논문, 2000.
박수경, 「현대시 교육에서의 상호 텍스트성 연구」, 아주대학교 석사학위 논문, 2000.
박진희, 「현대시의 상호텍스트성과 교수·학습방법」, 부산외국어대학교 석사학위논문, 2001.
최영미, 「상호텍스트성을 활용한 시 교육 연구」, 숙명여자대학교 석사학위논문, 2001.
김도남, 「상호텍스트성을 바탕으로 한 읽기 지도 방법 연구」, 한국교원대학교 박사학위 논문, 2002.
도정미, 「상호텍스트성을 통한 시 교육 방안 연구」, 인천교육대학교 석사학위 논문, 2002.
김미정, 「상호텍스트성의 관점에 의한 중학교 시 교육 방법 연구」, 한국교원대학교 석사학위 논문, 2003.

문학적 관습으로 나누어 각각에 대응하는 작품들을 분류, 설명하였다.

안성수는 상호텍스트성의 교육적인 인식이 매체와 장르의 관점에서, 입체적 독서의 차원에서, 구조와 기법의 차원에서, 인물의 욕망차원에서, 주제의 차원에서, 문학사의 서술 차원에서 이루어져야 한다고 제안했다.

이록호와 이상희는 상호텍스트성의 이론을 정리하고, 상호텍스트성에 의한 시 수업을 구안하였다.

탁동식은 상호텍스트성의 개념이 시적 체험의 확대를 위한 전략적 대안으로 보고, 주제와 소재의 유사성에 바탕을 둔 상호 관련된 시 텍스트 읽기 지도의 실재를 제시하고 있다.

박수경은 상호텍스트를 통한 시 교육 절차를 텍스트의 이해, 비판적 관점 세우기, 표현을 통한 내면화, 평가를 통한 심화와 조절 네 단계로 제시하였다.

박진희는 고등학교 문학 교과서에서 다루고 있는 현대시를 중심으로 '문학 내적 텍스트와의 상호텍스트성'과 '문학 외적 텍스트와의 상호텍스트성'으로 나누어 연구하였다.

최영미는 교육현장에서 상호텍스트성이 시 교육에 어떻게 활용될 수 있는지를 '문학 텍스트와 다른 문학 텍스트들 간의 상호 관련성'으로 한정하여 연구하였다.

김도남은 독자의 텍스트 이해가 상호텍스트성을 바탕으로 이루어진다는 관점에서 읽기 지도 방법을 탐구했다.

도정미는 초등학교 수준에서 상호텍스트성에 의한 시 교육 방법을 연구하였고, 이에 따른 교수-학습 모형을 제시하였다.

김미정은 상호텍스트성 관점에 의한 중학교 시 교육 방법을 수용과 창작 과정을 통해 설명하였다. 수용 과정에서는 중학교 교과서에 실린 시를 분석하고, 주제와 제재의 관련성에 따른 상호텍스트적 작품들을 탐색하였고, 창작 과정에서는 '인유하여 쓰기', '패러디 시 쓰기', '다른 장르로 바꾸어 쓰기'의 방법을 제시하였다.

한편 영상 텍스트에 있어서는 이를 문학 교육에 활용하는 데에 대해서 비교적 많은 연구가 시도되고 있고, 제7차 국어과 교육 과정에서 이런 방법적 적용이 많이 반영되었다. 구체적으로 영화를 문학교육에 적용하려고 시도한 연구는 강진경, 박기범, 유경아 등을 들 수 있다.⁷⁾

강진경은 국어 교재로서의 영상 텍스트의 활용 방안을 제시하면서 그 속에서 문학 텍스트와 관련, 영화 텍스트의 서사의 한 양상으로서의 특성에 주목하여 영화 텍스트의 활용 방안을 언급하였다.

박기범은 대중매체에 대한 교육의 필요성을 확인하면서, 문학교육에서 영화를 수용하는 방안을 두 가지 차원으로 제시하였다. 그 중 하나는 '영화를 활용한 문학교육'이고, 다른 하나는 '영화에 관한 문학교육'으로 구분하여 제시하였다.

유경아는 문학교육의 장에서 대중문화 텍스트를 어떻게 읽고 감상할 것인지 살펴 보았다. 대중문화 텍스트 중에서도 서사성을 강하게 갖고 있는 영화 텍스트에 한해 그것과 소설 텍스트와의 관련성을 살펴보고 문학교육에서 실제화 할 수 있는 방법에 대한 예들을 제시하였다.

직접적으로 상호텍스트성을 시 교육의 방법론으로 연구한 논문들은 실제 학습현장에 적용할 수 있는 교육 방법을 제시하였다는 데 의의가 있으나 시 작품만을 다루고 있다는 한계성을 지니고 있다.

영상 텍스트의 상호텍스트성 연구는 서사적인 면에서 유사한 소설 텍스트를 중심으로 연구되었다. 문자가 아닌 영상을 끌어들이었다는 점에서는 텍스트의 확장으로 볼 수 있으나 영상과 소설과의 관계만을 다루고 있는 점은 앞으로 극복되어야 할 부분이다. 또한 소설의 상호텍스트성 연구는 시에 비해 극히 저조하나 안성수⁸⁾ 등이 지속적인 관심을 보이고 있다.

이 연구는 중학교 국어 교과서에 실린 문학영역을 중심으로 여러 장르와의 상호 관련성을 탐구하여 문학교육의 방법으로 제시하려는 데 목표를 둔다. 상호텍스트적 문학 연구는 문학 작품을 작가의 독창적 산물이나 고정된 대상으로 보지 않고 기존의 작가나 작품, 독자와의 다양한 대화적 관계 속에서 해석하는 것을 전제로 한다.

7) 강진경, 「국어 교재로서 영상 텍스트의 활용 방안」, 상명대학교 석사학위 논문, 2000.

박기범, 「영화의 문학 교육적 수용 연구」, 한국교원대학교 석사학위 논문, 2001.

유경아, 「대중문화 텍스트의 문학 교육적 수용」, 전북대학교 석사학위 논문, 2001.

8) 안성수, 「대화적 상상력과 화답의 구조-“황토기”와 “먼 그대”를 중심으로-」, 『현대소설연구』 7, 1997.

_____, 「“하얀배”의 상호 텍스트성 연구-아이프마또프와 윤후명의 소설을 텍스트로 하여-」, 『현대소설연구』 13, 2000.

이러한 목표를 위해, 우선 그 동안의 문학교육의 방법을 비판적인 관점에서 살피고 상호텍스트성의 이론적 배경을 검토하였다. 이 과정에서 상호텍스트성을 활용한 문학교육의 조건으로 학습자 중심의 교육, 다양한 텍스트의 활용, 교사의 전문성 제고 등을 들었다.

둘째, 텍스트의 바람직한 이해와 감상을 위한 기본 전략으로 수용과 창작의 두 국면을 제기하였다. 수용의 국면에서는 교육부가 제시한 다양한 측면에서의 이해와 감상, 감상 결과의 비판적이고 창의적인 수용과 내면화하기 등을 받아들였다. 창작의 국면에서는 인유하여 쓰기, 패러디하여 쓰기, 장르 바꾸어 쓰기 등의 방법 원리를 채택하였다.

셋째, 수용과 창작의 문학교육 원리는 텍스트의 기본 요소 중 제재, 배경, 구조, 화자, 주제를 중심으로 몇 작품을 선정하여 상호텍스트성을 구체적으로 살펴보는 틀로 삼았다.

끝으로 상호텍스트성의 적용 결과를 선행연구자들의 교수·학습 모형을 근간으로 하여 중학생의 문학수업에 적합한 교수·학습 모형으로 새롭게 설계하여 제시하였다.

따라서 이 논문은 다음과 같은 연구 과정과 절차를 거치게 될 것이다.

Ⅱ장에서는 상호텍스트성의 개념과 그와 관련된 여러 이론을 종합하여 제시하였다. 종합한 이론을 토대로 상호텍스트성을 통한 문학교육의 가능성을 탐색한 뒤 제7차 교육 과정의 문학영역 항목을 통해 상호텍스트성과의 관계를 구체적으로 조명하였다.

Ⅲ장에서는 상호텍스트성을 활용한 문학교육적 접근 방법을 구체적으로 탐색하였다. 이를 위해 문학수업을 수용과 창작의 관점에서 읽기와 쓰기를 동시에 실현하는 통합적 교육방법을 모색하였다. 이러한 목적을 위해 다음과 같은 세 가지 방법과 절차가 따른다. 첫째, 기본 텍스트의 감상 후, 상호텍스트성의 유형에 따라 작품을 분류하여 텍스트의 상호텍스트적 의미 실현양상을 살펴본다. 둘째, 문학 장르에서 비롯된 상호텍스트성의 개념을 문학교육에 적용하여 문학 텍스트의 기본 요소인 제재, 배경, 구조, 화자, 주제를 중심으로 제시한다. 셋째, 교과서에 실린 문학 작품을 중심으로 몇 작품을 선정하여 감상하고, 집단별·개인별 창작을 통하여 문학적 경험을

확장한다.

IV장에서는 상호텍스트성의 유형에 따라 교수·학습 모형을 구안하여 교육현장에서 적용가능성을 타진한다. 교수·학습 모형을 바탕으로 치밀한 학습 과정을 세워 학습자가 자연스럽게 작품을 분석하고 이해할 수 있도록 교수·학습방법을 구안한다.

V장은 이 연구에 대한 간략한 요약과 연구 성과를 정리하고 향후 과제를 제시하였다.

그러나 이 연구에는 몇 가지 한계점을 지니고 있다. 첫째, 문학 텍스트가 내재한 모든 영역을 살피지 못하였다. 둘째, 교수·학습 모형을 제시하였으나 실제 수업에서 적용하여 효과를 검증하지 못하였다.



II. 상호텍스트성의 이론적 배경

1. 상호텍스트성의 이론과 문학교육

1) 상호텍스트성의 개념과 이론

상호텍스트성은 한 텍스트가 다른 텍스트와 맺고 있는 관련성을 말한다. 통시적인 관점으로 볼 때, 상호텍스트성은 매우 중요한 의미를 갖는다. 왜냐하면 모든 문학 텍스트는 다양한 관점에서 다른 텍스트와의 다양한 영향 하에 창조되기 때문이다.

상호텍스트성의 근원은 바흐친의 대화이론에서 시작된다. 바흐친은 개개의 언술들 사이의 관계를 대화이론으로 지칭하고 대화적인 관계 속에서 문학을 논의하고자 했다. 그의 관점에서 문학 이론은 작가나 독자 중에서 어느 한 편만을 강조할 수 없고, 작품 그 자체나 혹은 작품의 문맥만을 강조해서도 안 된다고 본다. 그는 작가·독자·작품·문맥 등의 총체성 속에서 텍스트의 의미를 파악하려고 했다. 그는 대화이론에서 다양한 의식이나 목소리들이 독립적 주체로서 하나의 텍스트 속에 존재하는 다성성으로 정의한다. 즉 독립적이고 서로 병합되지 않는 다양한 목소리나 의식 등이 한 텍스트 안에 병존하는 것을 말한다.

이 이론에 따르면 작가는 동시에 다양한 텍스트를 읽는 독자로 본다. 모든 작가는 텍스트를 창작하는 사람이기에 앞서 먼저 다른 작가들의 작품을 읽는 독자이기 때문에 의도의 여부를 떠나서 모든 텍스트는 그 동안 작가가 읽어 온 여러 텍스트의 영향을 받는다.

포스트모더니스트인 크리스테바는 바흐친의 대화이론을 상호텍스트성 개념으로 발전시켰다. 크리스테바는 한 발화가 화자(작가)나 청자(독자) 또는 다른 발화와 맺고 있는 관계를 '수평적' 관계와 '수직적' 관계로 구분하였다. 수평적 관계란 발화가 화자와 청자가 맺는 관계를 가리키며, 수직적 관계란 발화가 그 이전 또는 동시대적

인 다른 발화와 맺는 관계를 가리킨다. 크리스테바는 발화의 수직적 관계를 가리켜 상호텍스트성이라고 했다. “모든 텍스트는 마치 모자이크와 같아서 여러 인용문들로 구성되어 있으며, 어디까지나 다른 텍스트들을 흡수하고 그것들을 변형시킨 것에 지나지 않는다.”고 주장한다.⁹⁾

토도로프도 바흐친의 대화적인 담론을 설명하면서 크리스테바가 사용한 상호텍스트성¹⁰⁾이라는 말을 사용한다. 토도로프는 담화 속에 사용되는 담화들은 늘 사용되었을 뿐 아니라 내부에 이미 사용한 흔적들을 가지고 있다고 말한다. 이러한 설명은 하나의 담론은 다른 담론과의 관계 속에서 이루어짐을 의미하며, 재현 과정에서 텍스트들이 서로 연결되어 있음을 뜻한다.¹¹⁾ 토도로프는 바흐친이 말하는 독백도 대화의 속성을 지닌 상호텍스트적인 것이며, 서정시의 경우도 상호텍스트적인 요소가 없는 것 같지만 있다고 설명하였다. 바흐친이 처음에는 시에서의 대화적인 속성을 부정하는 표현을 했지만 나중에는 결국 모든 담론이 언어적인 재현적 성격을 가짐으로써 상호텍스트적인 연결이 이루어지고 있다고 주장한다.

컬러는 그의 저서 『구조시학』(1975)에서 “시는 다른 시, 그리고 독서의 관습과의 관련성을 제외하고는 창조될 수 없다. 시가 시로서 존재하는 것은 바로 이러한 관련성 때문이며 그 위치는 그것이 출판된 다음에도 변하지 않는다. 만약 나중에 의미가 변한다면 그것은 그 뒤에 쓴 책들과 새로운 관련성을 맺고 있기 때문”이라고 주장한다.¹²⁾

바르트는 『저자의 죽음』(1968)과 『작품에서 텍스트로』(1971)라는 글에서 텍스트 의미 이해에 대한 독자의 역할을 강조하였다. 바르트는 독자의 임무가 필자가 제시한 내용을 그대로 받아들이는 것에서 상호텍스트성을 바탕으로 독자가 텍스트의 의미를 새롭게 구성하는 것으로 규정한다. “텍스트란 전혀 독창적이 아닌 다양한 글들이 뒤섞여 충돌하는 반심미적이고 다차원적인 공간을 암시한다.”고 주장한다.¹³⁾

9) 김옥동, 『모더니즘과 포스트모더니즘』, 현암사, 1993, p.196.
10) 상호텍스트성은 라틴어의 *intertexto*라는 말에 기원을 두고 있으며, 줄리아 크리스테바가 논문 「언어, 대화, 그리고 소설」(1966)에서 처음 사용하였다. 이 말은 ‘뒤섞이면서 천을 짜다’라는 어원적 의미를 가지고 있으나 실제로는 다양하게 비유적인 의미로 사용되고 있다.
11) 츠베탕 토도로프, 최현무 옮김, 『바흐친 문학사회학과 대화이론』, 까치, 1988.
12) 김옥동, 앞의 책, p.197.

바르트는 텍스트를 문자로 된 문학 작품들뿐만 아니라 영화와 광고, 그림, 대중문학 까지도 포함시킨다. 그는 텍스트를 네트워크의 개념을 빌어 설명하는데, 이는 기존의 '작품'이라는 용어가 내포하던 '작가 중심적 시선'에서 강조점을 '독자 중심'으로 옮기고, 작가를 더 이상 텍스트의 생산이나 의미의 중심으로 간주하지 않는다.¹⁴⁾

리파테르는 재현된 대상이나 지시물이 아닌 미메시스를 독서의 출발점이자 해석으로 이끄는 유일한 안내자로 상정한다. 그는 그러한 텍스트 관계를 설명하기 위해 하이포그램(hipogram)이라는 개념을 설정하는데, 하이포그램이란 텍스트들이 기표들로서 해결될 수 없는 의미를 밝혀내는 데에 사용되는 것으로서, 텍스트 내에 나타나지는 않지만 이미 존재하고 있는 단어나 구를 의미한다. 이는 실제적이어서 선행 텍스트에서 발견될 수도 있고 잠재적이어서 언어 속에서 관찰될 수도 있는 것이다. 이 하이포그램의 도움으로 텍스트의 기호들은 비로소 시적 기호로서 기능할 수 있게 된다. 하이포그램은 시간성을 갖지 않는다. 텍스트에 대한 서술적 무의식이라고 할 수 있는 상호텍스트는 정신 분석의 무의식이 그러한 것처럼 시간의 범주 밖에 놓여지기 때문이다.¹⁵⁾

데리다의 차연의 개념으로도 상호텍스트성을 설명할 수 있다. 차연은 두 개의 의미를 갖고 있어서 언어의 어떤 요소도 텍스트 속의 다른 요소와 연관되며, 또한 그 요소는 다른 것들과 구별된다. 즉 언어의 의미가 자기동일적인 개념으로 고정되지 않고, 다른 언어들과 '차이화' 되면서 '연기' 되는 것으로 보았다. 하나의 텍스트는 그 자체로서는 그 의미를 가질 수 없고, 다른 텍스트들과의 관계에서만 그 의미를 가질 수 있다. 즉 모든 텍스트들은 그물과 같이 서로 연결된 망을 형성하고 있는데, 하나의 텍스트는 그 그물의 한 교차점에 놓여 있다. 텍스트는 다른 텍스트들과의 관계 속에서 전후좌우로 연결되어 존재한다. 다른 텍스트들과의 연결 고리가 끊어진 텍스트는 텍스트로서 존재할 수 없다. 한 텍스트가 그물의 한 교차점에 비유되는 것은 다른 텍스트와 영향을 주고받으며 이루어진 것으로 다른 텍스트와 연결될 수밖에 없음을 뜻한다.¹⁶⁾

13) 김옥동 편, 『포스트모더니즘의 이해』, 문학과 지성사, 2000, p.310.

14) 알. 웹스터, 라종혁 옮김, 『문학이론연구입문』, 동인, 1999, p.54.

15) 김미정, 앞의 논문, pp.11~12. 재인용.

16) 김성곤, 「탈구조주의의 문학적 의의와 전망」 김성곤 편, 『탈구조주의의 이해』, 서울 :

텍스트 언어학에서 말하는 텍스트는 언어체계 지향적 텍스트와 통보 지향적 텍스트로 나누어 볼 수 있다. 언어체계 지향적 텍스트는 상호텍스트성을 언어적 규칙체계에 의해 형성된 문장단위 이상의 언어적 생산물들 간의 상호 관련성으로 규정한다. 통보 지향적 텍스트는 상호텍스트성을 텍스트가 처한 사회적, 상황적인 관계 속에서 고려한다.

비교문학에서는 텍스트 사이의 영향과 수용, 문학사에서의 상관관계 등을 중시한다. 하나의 텍스트는 그 안에 다양한 텍스트들을 내재한다. 에이브람즈(M. H. Abrams)의 말처럼 “공공연하거나 비밀리에 사용하는 인용과 암시나 시대적으로 앞선 텍스트의 특성을 뒤에 출현하는 텍스트가 종합하거나 또는 문학적 약호와 관계라는 공동체에 다같이 동참함으로써” 다양한 텍스트를 형성하게 된다.¹⁷⁾

신화비평가들이 연구하는 문학 작품의 기원이나 영향 관계를 탐구하는 역사비평, 그 중에서도 특히 발생학적 비평 이론은 넓은 의미에서는 상호텍스트성과 관련이 있다.

수용미학자들은 현상학적 예술이론에 따라 작가가 창작해 놓은 인쇄물인 ‘텍스트(text)’와 독자가 읽고 재생해 낸 문학 ‘작품(work)’을 구별하고, 전자를 생산자 중심의 텍스트로 후자를 수용자 중심의 텍스트로 설명한다. 그리고 이들은 나아가 상호텍스트성의 작용을 생산자와 수용자의 관점과 연결시켜 해명한다. 생산자 중심의 상호텍스트성은 작가가 창작을 위해 여러 가지 다양한 텍스트들을 인용하고 재진술하는 과정에서 획득되고, 수용자 중심의 상호텍스트성은 독자가 텍스트를 해석하기 위해 자신의 지식이나 경험을 기존의 텍스트들과 상호 관련시키는 모든 행위를 일컫는다.

포스트모더니스트들은 작가가 독자들에게 제시해 줄 수 있는 어떤 보편적 진리는 이제 더 이상 존재하지 않으며, 작가들 또한 그런 일을 할 수 있을 만큼 우월한 위치에 있지 않다고 말한다. 그러므로 작가는 독자와 더불어 공동창작을 해야 된다는 것이다. 이러한 주장은 ‘독자 반응 비평’의 전제이며, ‘작가의 죽음’을 주장하는 탈구조주의의 한 특성이기도 하다. 그런 의미에서 포스트모더니즘은 다원주의적·상대주

민음사, 1990.

17) 도정미, 앞의 논문, pp.19~20. 재인용.

의적·민주주의적 사조라고 할 수 있다.¹⁸⁾ 포스트모더니스트들은 세상의 모든 문학 작품, 뉴스 보도, 신문 기사, 대중문화의 산물, 미술작품, 민담과 전설, 문화적 가공물, 모든 사건까지도 텍스트로 간주한다. 뿐만 아니라, 그들은 의도적·비의도적 영향 관계를 모두 상호텍스트성으로 본다.

언어교육에서 상호텍스트성은 개인이나 집단 내에서 이루어지는 상호작용을 통한 의미구성 과정이라고 보고, 학생들의 텍스트 이해는 그들이 처한 교실 상황 요인과 경험에 영향을 받아 이루어진다고 보았다. 따라서 상호텍스트성은 교사와 학생간의 사회적 상호작용을 통하여 다양한 수준에서 획득될 수 있다고 설명하였다.¹⁹⁾

지금까지 살펴본 바와 같이 상호텍스트성은 구조주의, 비교문학, 신화비평, 수용미학, 포스트모더니즘에 이르기까지 폭넓게 활용되고 있음을 알 수 있다. 이러한 상호텍스트적 상황은 텍스트 내의 요소뿐만이 아니라 텍스트와 텍스트, 그리고 다양한 외적 상황까지 포괄한다. 이러한 상호텍스트성은 공개적인 또는 은밀한 인용과 인용을 비롯한 이전의 텍스트가 지닌 특성을 후의 텍스트가 흡수하는 것은 물론 또한 공통의 문학적 규약들과 관례들에 단순히 참여하거나 텍스트들이 불가피하게 연결되는 모든 상황과 방법을 말한다. 즉 텍스트는 독자적으로 존재하는 것이 아니라 다른 텍스트들과 서로 긴밀하게 영향을 주고받으면서 상호텍스트성을 통해 텍스트의 의미 세계와 경험과 사고의 폭을 넓혀준다는 점에서 의의가 있다.

따라서 문학교육현장에서 상호텍스트성에 대한 이해는 문학 작품에 대한 심층적 이해와 심화학습의 길로 나아가게 하는 방법론을 제공하게 될 것이다.

2) 상호텍스트성과 문학교육의 관계

제7차 교육 과정²⁰⁾의 문학교육은 작품 중심의 교육에서 벗어나 사고와 표현, 문화를 종합적으로 고려하는 데 맞춰져 있다.

문학교육에서 학습자의 교육목표는 문학 능력의 발달이나 문학 문화의 발전이라

18) 김옥동 편, 앞의 책, p.409.

19) 김도남, 「상호텍스트성의 개념과 국어교육적 함의」, 『한국어문교육』 9, 한국교원대학교 한국어문교육연구소, 2000, p.109.

20) 교육부, 『고등학교 교육 과정 해설 2』, 2001, pp.301~302.

는 주체적 활동에 바탕을 두고 있다. 따라서 다양한 작품과 교육 활동을 통해 문학에 대해 관심과 흥미를 갖게 하고, 지속적으로 문학 현상에 참여할 수 있도록 교육 성과를 내면화하는 데 주력하여야 한다. 그러기 위해서는 작품과 작가 중심을 지양하고 문학성과 독자 중심의 접근 방식을 취하며, 교육현장에서도 교사, 결과, 제재 중심 접근 대신 학생, 과정, 활동 중심의 접근을 시도해야 한다. 이러한 변화는 새로운 세기에 들어서면서 달라진 문학과 교육의 패러다임을 받아들인 결과이다. 또, 문학을 하나의 고립된 대상으로 보지 않고 다양한 매체 및 활동과 통합된 포괄적 문화 현상으로 보는 관점과도 연결되어 있다. 그렇게 함으로써 문학을 교실에서만 향유하는데서 벗어나, 모든 인간의 삶 속에서 살아 숨쉬게 하고자 한다.

근래에 들어 독자 중심의 접근 방식이 중요하게 다루어지면서 수용 미학적 관점의 비평이론이 대두되었다. 이에 따라 텍스트의 해석 영역과 해석 통로가 다양하게 열리게 되었다. 상호텍스트성은 단순히 작품과 작품의 영향관계를 따지는 것이 아니라 작품 외적 세계와의 상호 관련성을 포함한다. 상호텍스트성은 텍스트의 수용 면에서만뿐만 아니라 생산의 측면에서도 작용한다. 모든 작가는 자신의 기억 속에 들어 있는 지식과 가치관 및 신념을 바탕으로 사회 문화적인 맥락에 의하여 글을 쓴다. 이때 기억을 구성하는 내용은 직접적인 경험이나 다른 사람과의 대화, 문헌이나 매체를 통하여 형성된다. 다시 말하면, 글의 내용은 직접·간접적으로 경험한 주변 세계를 통해 얻은 것으로 볼 수 있다. 독자는 배경 지식을 활용하여 글을 이해하게 되는데, 그 원동력이 되는 스키마의 형성은 다른 사람과의 상호작용이나 문헌과 매체를 통하여 형성된다. 작가가 상호텍스트적 영향 속에서 글을 쓰고 독자 또한 상호텍스트적 환경 속에서 글을 읽음으로써 그들은 텍스트를 중심으로 서로 풍부한 공유점을 획득하게 된다. 이러한 문학 활동은 근본적으로 상호텍스트적인 소통체계 속에서 비롯된다는 점에서 상호텍스트성을 활용한 문학교육의 필요성을 절감하게 한다.²¹⁾

상호텍스트성에 따른 문학교육은 그 필요성이 부각되어 교육 과정에 반영되고 있다. 문학영역의 내용체계 중 상호텍스트성을 함유한 항목인 중학교 문학영역의 학년별 내용을 살펴보면 다음과 같다.²²⁾

21) 박진희, 앞의 논문, pp.49~50.

22) 교육부, 『중학교 교육 과정 해설(Ⅱ)』, 대한교과서 주식회사, 1999.

〈표Ⅱ-1〉 제7차 중학교 교육 과정 중 상호텍스트적 요소와 관련 있는 문학영역 항목

교육 과정	내용	상호텍스트적 요소
7학년(1)	소통 행위로서의 문학의 특성을 안다.	<p>【기본】 문학이 작품을 중심으로 작가와 독자가 의미를 서로 주고받는 상호 작용임을 설명한다.</p> <p>【심화】 작품의 수용이 작품 세계와 독자의 삶이 만나는 과정임을 설명한다.</p>
7학년(5)	작품 속에 드러난 역사적 현실 상황을 이해한다.	<p>【기본】 작품을 읽고, 역사적 현실 상황이 드러난 부분을 찾는다.</p> <p>【심화】 작품에 드러난 역사적 현실 상황을 현재와 비교한다.</p>
7학년(7)	작품의 사회적, 문화적, 역사적 상황에 나타난 그 시대의 가치를 이해하려는 태도를 지닌다.	<p>【기본】 작품에서 사회적, 문화적, 역사적 상황을 찾아보고, 그 시대의 가치를 말한다.</p> <p>【심화】 작품에 드러난 그 시대의 가치를 사회적, 문화적, 역사적 상황과 관련지어 토의한다.</p>
8학년(3)	작품이 누구의 눈을 통하여 전달되고 있는지를 파악한다.	<p>【기본】 시나 소설을 읽고, 작품이 누구의 눈을 통하여 전달되고 있는지 말한다.</p> <p>【심화】 시의 화자나 소설의 시점을 바꾸어 작품을 다시 쓰고, 어떤 점이 달라지는지 비교한다.</p>
8학년(4)	다양한 시각과 방법으로 작품을 해석하고 평가한다.	<p>【기본】 같은 작품에 대한 여러 비평문을 읽고, 작품 해석과 평가 관점을 비교한다.</p> <p>【심화】 다양한 시각과 방법으로 작품을 해석하고 평가한다.</p>
8학년(6)	여러 갈래의 글을 쓴다.	<p>【기본】 시, 소설, 수필, 희곡 등 여러 갈래의 글을 쓴다.</p> <p>【심화】 쓴 글을 친구와 바꾸어 읽고 잘된 점을 토론한다.</p>
9학년(3)	작품에 쓰인 여러 가지 표현 방식을 이해한다.	<p>【기본】 작품에 쓰인 여러 가지 표현방식을 찾고, 그 특징과 효과에 대하여 말해 본다.</p> <p>【심화】 작품에 쓰인 여러 가지 표현 방식을 이용하여 글을 쓴다.</p>

9학년(5)	작품에 드러난 사회·문화적 상황과 작품의 창작 동기를 관련지어 이해한다.	<p>【기본】 작품에 드러난 사회·문화적 상황이 작가의 창작 동기와 어떻게 관련되는지 말한다.</p> <p>【심화】 작품을 읽고 사회·문화 상황이 바뀌면 작가는 어떤 글을 쓰게 될지 토론한다.</p>
9학년(7)	작품 세계를 창조적으로 수용하려는 태도를 지닌다.	<p>【기본】 감상문을 바꾸어 읽어 보고, 작품 수용이 사람에 따라 어떻게 다른지 토의한다.</p> <p>【심화】 작품을 창조적으로 수용하는 것이 왜 중요한지 토의한다.</p>

위에 제시된 표를 통해 살펴보면 주로 심화학습에서 상호텍스트적이고 대화적인 학습을 강조하고 있다. 특히, 토의, 비교 등의 어휘에서 대화적 교육방식을 강조하고 있음을 알 수 있다. 작품과 역사적 배경과의 관련성을 강조하고 있고, 작품의 창작 동기와 작품과의 관련성, 작품을 창의적으로 재구성하거나 작품 세계를 창조적으로 수용하려는 태도는 직접적으로 상호텍스트성이라는 용어를 사용하지 않았지만 상호텍스트성의 맥락으로 이해할 수 있다.

이처럼 문학교육은 단순히 문학적 지식을 익히고 언어문화 유산을 전달하고자 하는 것이 아니다. 인간의 삶을 총체적으로 이해하고 삶의 질을 향상하기 위해서 필요한 것이다. 따라서 텍스트의 내용을 이해하고 이와 관련된 여러 텍스트를 경험함으로써 삶의 의미를 깨닫고 자신의 삶을 가치 있는 것으로 만들 수 있도록 이끌어야 한다.

2. 상호텍스트성을 통한 문학교육의 조건

문학교육에서는 상호텍스트성을 중시하는 제7차 교육 과정에서 강조한 학습자 중심의 교육 외에도 텍스트의 다양한 활용과 교사의 전문성 제고 등을 필요로 한다. 상호텍스트성을 통한 문학교육이 효과적으로 이루어지기 위해서는 무엇보다 학습의 주체자인 학습자가 능동적으로 수업에 참여해야 한다. 또한 다양한 텍스트를 활용하

여 획일화된 사고에서 벗어나 다양하고 열린 사고를 가능하게 해 주어야 한다. 끝으로 다양한 텍스트를 알맞게 선정하여 제시해 주기 위해서는 교사의 전문성이 요구된다. 교사는 학생들에게 관련성이 있는 텍스트를 조직적으로 제시하여 학생들이 다양한 경험과 열린 사고를 할 수 있도록 도와주는 전문적인 안내자로서의 역할을 해야 한다.

1) 학습자 중심 교육

상호텍스트성을 통한 문학교육은 학습자 중심의 능동적인 교육이 바람직하다. 상호텍스트성을 통한 교육 현장에서 학습자는 단순히 듣고 받아들이는 수용자가 아닌 작품의 이해에 적극적으로 반응하고 활동하는 능동적인 주체자가 되어야 한다.

학습자 중심의 능동적인 문학교육을 위해서는 첫째, 학습자의 주체적 행위를 유도하고 강조해야 한다. 텍스트와 독자 사이에 하나의 의미만을 찾는 것이 아니라 상황에 따라 다양한 관점에서 새로운 의미를 구성하기도 한다. 텍스트는 독자의 마음에서 해석되지 않으면 단순한 활자나 종이에 지나지 않기 때문에 텍스트와 상호작용 중에 독자의 경험과 관련된 텍스트에 더 많은 관심을 둔다.

둘째, 독자의 개별적인 반응을 존중해야 한다. 왜냐하면 개별 독자는 다른 경험과 사고, 언어 능력을 가지고 텍스트에 접근하기 때문이다. 그러나 독자마다 제각각 완전히 다른 반응을 보이지는 않는다. 텍스트가 수용할 수 있는 범위 안에서 하나 이상의 해석이나 반응이 존재하는 것이기 때문에 하나의 답을 해석해내기 보다는 독자의 경험과 능력을 통하여 다양한 반응을 유도한다.

셋째, 학습자가 텍스트에 정서적으로 빠져들게 해야 한다. 인간은 정서와 감정을 가지고 있기 때문에 학생들은 텍스트에 대한 호기심이나 흥미 등이 있을 때 좀더 적극적으로 반응하고 의미 창조에 능동적으로 관여한다.

넷째, 능동적이고 성공적인 의미 생산자로 성장하게 해야 한다. 독자 반응의 관점에서 문학교육은 텍스트 내에 있는 것과 독자의 마음과 경험 속에 있는 것 사이의 상호 작용을 통하여 의미를 찾는 수업방식이다. 독자는 텍스트를 바라보며 스스로 주관적 판단과 사고에 의해 의미를 생산해 낸다. 문학교육을 통해 질 높은 삶을 사

는 인간을 형성하기 위해서는 문학과 학습자들이 살고 있는 사회에 연결 고리를 만들어 주어야 한다. 이런 연결고리를 통해 학생의 반응을 활성화할 수 있고, 개별적인 독특한 개인의 반응이 존중되는 교실에서 삶과 문학을 자연스럽게 연결하고 그들의 삶의 발전을 위한 도구로 활용할 수 있다.

다섯째, 문학 해석 및 감상의 일반 원리를 체득하는 데 주안점을 두어야 한다. 학교에서 문학에 관한 모든 것을 가르친다는 것은 불가능하다. 문학과 관련된 여러 가지 사항 중에서 대표성과 전이력이 높은 것들을 선별하여 교과 내용으로 삼게 된다. 그러나 내용이 단순히 문학에 관한 명제적 지식으로 한정되어서는 안 되며, 작품을 해석하고 감상하며 능동적으로 생산할 수 있는 원리, 절차, 판단 기준 등 방법적 지식을 제공해야 한다.

전통적인 문학교육이 텍스트의 내용을 이해하고 공감하기 위해 대부분의 시간을 할애했다면, 학습자 중심의 문학교육에서는 학습자가 주체가 되어 스스로 작품의 의미를 해석하면서 그 의미가 어떻게 형성되는지를 주목하게 한다.

지금까지 문학교육은 교사가 발신자로, 텍스트는 대상으로, 학생은 수신자로서의 기능을 부여해 왔으나 학습자 중심의 문학교육에서는 작가는 발신자로, 교사는 매개자로서의 기능을 수행한다. 문학 텍스트를 의미화 하는 작업은 학생들의 능동적인 활동에 의해 규정되어야 한다. 교사가 단지 발신자로서 학생들에게 의미를 전달한다면 그것은 주입식 교육이라는 병폐를 낳고, 문학의 의미를 왜곡하는 부작용을 낳게 될 것이다.

결국 문학수업에서 수용자는 작품을 이해하고 감상하며 나아가 창조할 수 있는 수준까지 이르는 것을 목표로 해야 한다. 이를 위해서는 텍스트의 분석에서 수업이 끝나는 것이 아니라 효과적이고 집단적인 내면화의 과정과 그 의미 확대의 과정이 필요하다.²³⁾

2) 텍스트의 다양한 활용

상호텍스트성을 통한 문학교육은 텍스트의 이해와 감상의 심화, 문학적 체험의 확

23) 박영목·한철우·윤희원 공저, 『국어과 교수 학습론』, (주)교학사, 2002, p.331~335.

대를 돕는 유용한 방법이 될 수 있다. 개별 작품의 수준에서는 대화성이 미미하지만, 상호텍스트의 수준에서는 대화적 상상력의 공간 속에서 새로운 의미의 세계로 해석될 수 있다.

텍스트 제시 방법의 변화는 첫째, 제7차 교육 과정에서 보여주듯 교과서를 완벽한 텍스트로 보아 오던 관점에서 변화하여 하나의 교수·학습의 자료로 보고 있다. 이전의 교과서관을 닫힌 교과서관이라고 한다면 지금은 열린 교과서관을 지향한다. 닫힌 교과서관은 교과서의 내용은 절대적으로 바른 것이고, 따라서 누구에게나 옳은 것으로 습득되어야 하는 위치를 차지한다. 그리고 교사와 학생간의 관계도 상호 교환적이라기보다는 교사가 학생에게 내용을 전달해 주는 전달자와 습득자의 관계이다.

반면에 열린 교과서관은 교과서의 내용을 절대적으로 옳은 것으로 보지 않고, 교과서에 전적으로 의존하는 교육을 지양한다. 학습자가 어떠한 문제에 직면했을 때 해결해 나갈 수 있는 방법을 스스로 깨닫게 하며 창의적인 사고를 할 수 있게 도와주는 학습 자료로 본다.

둘째, 텍스트의 본질을 개방성과 미확정성으로 보고, 관련성 있는 텍스트를 조직적으로 제시하면 학습자는 자신이 보았던 책, 텔레비전, 영화, 혹은 이미 학교에서 배운 텍스트, 생활 속에서 경험한 내용, 그리고 자신의 문화적인 배경 등을 반영하여 텍스트를 이해하게 된다. 그 결과 텍스트의 내용을 자신과 관련된 것으로 받아들일 때 텍스트 대한 과심의 이해도가 높아진다. 학습자는 기본 텍스트와 관련 텍스트의 비교를 통해 의미를 더욱 풍부하게 해석할 수 있고, 타당성 있는 작품 해석을 가능하게 할 것이다.

셋째, 텍스트를 풍부하게 제공하는 것은 잠재적으로 학습잠재력이 충분히 상호텍스트적 연결을 할 수 있도록 하는 것이고, 표면적으로는 학생들이 텍스트에 관심을 갖도록 유도하며, 반응을 자극해 줌으로써 텍스트의 이해를 높이고, 문학 감상 능력을 신장할 수 있다. 24)

문학은 그 자체로 유동적이며 열려 있는 것이기 때문에 교재가 제한된 자료에 그칠 경우, 문학에 대한 인식의 범위를 한정할 뿐 아니라 문학의 다양성을 경험하기 어렵게 된다. 장르의 변천이나 시대에 따라, 독자에 따라 다양한 해석이 가능하다는

24) 박기범, 앞의 논문, pp.66~67.

점을 생각할 때 문학의 교재가 교과서로 한정되어서는 안 된다. 문학이 갖는 개방적 특성과 유통 경로의 다양함, 그리고 학습자의 체험 확대를 고려할 때 문학 교재는 학습을 통한 수용자의 변화가 수업 현장 밖으로 전이되도록 하기 위해 폭넓은 선택이 필요하다.

3) 교사의 전문성 제고

교사가 텍스트를 조직적으로 풍부하게 제공하는 방법에는 두 가지가 있다. 내적으로는 상호텍스트적 잠재력이 풍부하도록 하는 것이고, 외적으로는 학생들이 텍스트에 다양하게 반응하고 관심을 갖도록 유도하는 것이다.

그러므로 상호텍스트성을 통한 문학교육이 효과적으로 이루어지기 위해서는 교사의 전문성이 절대적으로 필요하다. 교사는 수업시간에 다룰 주요 텍스트와 관련하여 구성요소 간의 상호성이 있는 보조 텍스트를 선정해야 한다. 처음에는 학습자가 학습할 텍스트를 스스로 선정하는 데에 어려움을 느끼기 때문에 교사가 학습자의 발달 단계나 문학적 능력 수준에 따라 적절한 텍스트를 선정해 주거나 텍스트에 대한 여러 가지 정보를 제시해 주어야 한다.

일반적으로 학습자는 주어진 텍스트 이외의 정보를 가지고 있지 못하기 때문에 교사의 의견에 의구심을 갖거나 비평을 하지 못하고, 교사의 설명이 올바른 해석이라고 무비판적으로 받아들인다. 주 텍스트와 관련된 보조 텍스트를 제시할 경우, 학습자들은 교사의 설명이 없는 낯선 텍스트와 만나게 되면서 그 텍스트를 해석해 나가는 과정에서 스키마를 동원하여 교사가 설명해 준 요소들의 존재를 찾게 된다.

따라서 교사는 수업 중 상호텍스트성을 생성시키기 위해 다음과 같은 전문성과 지식을 갖추는 것이 바람직하다.

첫째, 교사는 학습자에게 수용 활동의 학습목표와 관련된 텍스트를 선정하여 제시해 줄 수 있는 능력을 구비해야 한다. 선정의 기준이 주제의 유사성, 소재의 유사성 등이라면 이 기준을 중심으로 관련된 텍스트를 제시해 줄 수 있어야 한다.

둘째, 교사는 학습자의 창작 활동에 참고가 될 만한 여러 가지 텍스트를 제시해 줄 수 있어야 한다. 학습자가 스스로 작품을 선정하고 조직할 능력이 있다면 교사는

직접 작품을 선정·제시하지 않고, 관련 작품을 찾을 수 있도록 방법과 관련 작품의 출처나 소장 장소 등에 대해 안내해 주고 학습자가 관련 텍스트를 제대로 찾아내는지를 관찰하고 도와주어야 한다.

교육현장에서 수용자는 학생이므로 교사는 텍스트의 구성자로 존재할 뿐 학생에게 학습의 주도권을 주고 의사결정권과 학습 조절권 역시 학생이 갖게 하여 학생의 참여를 극대화 시켜야 한다. 교사의 개입이 필요하지만 교사는 학생과 마찬가지로 의미의 구성자이자 지식의 건설자로 참여해야 한다. 교사는 무엇이 옳은 해석이고 정확한 감상인지를 말해서는 안 되고, 한 가지의 옳은 답만이 있다는 생각을 주입시켜서도 안 된다.

이처럼 상호텍스트성을 통한 문학교육²⁵⁾은 기존의 교수·학습법에 비해 더 많은 교사의 노력과 전문성을 필요로 한다. 교사는 관련 분야를 제대로 깊이 있게 알고 있어야 하며 부단한 연구가 뒤따라야 한다. 이러한 노력 속에서 수동적인 학습자는 능동적으로 활동하게 하고 보다 심화된 문학 능력을 높여 나가게 된다.



25) 도정미, 앞의 논문, pp.34~37.

Ⅲ. 상호텍스트성을 통한 문학교육 방법

1. 수용과 창작의 원리

이제, 상호텍스트성을 수업현장에서 적용하기 위한 방법으로 제7차 교육 과정 문학 과목의 목표²⁶⁾에 따라 수용과 창작 원리로 나누어 살펴보았다.

수용은 작품을 감상하는 과정으로 기본 텍스트의 이해와 관련 보조 텍스트를 이해함으로써 문학적 경험을 확대할 수 있도록 하였다. 기본 텍스트는 교과서의 내용을 바탕으로 하고, 보조 텍스트는 다양한 면에서 유사성을 보이고 학습목표 도달에 도움을 줄 있는 작품을 교사 또는 학생들이 의논하여 선정한다. 학생들이 직접 보조 텍스트를 선정할 경우 교사는 학생들이 방향을 잃지 않게 안내해주고 다양한 작품을 제시해 줄 수 있는 조력자로서의 역할을 한다.

『고등학교 교육 과정 해설 [2]』에서는 ‘문학의 수용’을 세 가지로 나누어 제시하였다.

첫째, 작품을 인식적, 미적, 윤리적 측면에서 이해하고 감상한다. 이 내용은 작품의 내용과 형식, 표현을 분석하고 감상하기, 작품이 지니는 가치 판단하기, 작품의 다양성을 수용하기 등으로 세부 내용을 구성한다. 이들 내용을 학습하기 위해서는 학생들은 수동적인 감상자가 아닌 적극적이고 능동적인 행위자가 되어야 한다. 그러기 위해서는 작자와 시대를 고려하여 작품을 감상하고, 그것을 다시 자신의 관점에서 재구성하며 반응을 다른 사람과 비교·공유하는 활동이 필요하다.

둘째, 작품 이해와 감상의 결과를 비판적, 창의적으로 수용한다. 작품을 비판적으로 수용하기, 다양한 관점에서 작품을 감상하고 비교하기, 작품 감상의 결과를 내면

26) 제7차 교육 과정에서는 “문학의 수용과 창작을 통하여 문학 능력을 길러, 자아를 실현하고 문학 문화 발전에 능동적으로 참여하는 바람직한 인간을 기른다.”는 목표를 설정하였다.

화하기 등의 세부 내용을 구성한다. 이들 내용을 학습하기 위해 첫 번째 항목과 관련지어 감상하고 소규모 모둠 학습이나 발표 학습을 하는 것이 좋다.

셋째, 작품에서 다른 가치를 자신의 삶과 연관지어 내면화 한다. 이 내용은 문학 작품이 제기하는 가치를 탐색하기, 작품의 가치를 보편 가치에 비추어서 비판적으로 해석하기, 자신의 세계관에 비추어 작품의 가치를 재구성하기, 작품이 제기한 가치 상적 경험과 연관지어 해석하고, 작품이 다른 가치가 자신의 삶에서 지니는 의의를 탐색하며, 토의·토론을 통해 작품의 가치를 내면화하는 활동을 하도록 한다.

작품의 창작은 그 동안의 수업현장에서 소홀히 해온 부분으로 실제 수업은 수용 단계에서 마치게 되는 경우가 많았다. 작품을 제대로 이해하고 학습자가 내면화하기 위해서는 창작을 통하여 학습자의 경험세계로 이끌어낼 수 있어야 한다. 여기에서는 '인유하여 쓰기, 패러디하여 쓰기, 장르 바꾸어 쓰기'라는 세 가지 방법을 제시하고 수업현장에서의 적용 방안을 제시하였다.

작가의 의도를 단선적으로 이해시키지 있지 않고, 수용자와 다원적이고 다층적인 관계를 맺게 하는 인유하여 쓰기, 패러디하여 쓰기, 장르 바꾸어 쓰기의 방법은 상호텍스트적 관점에서의 창작 방법이다.

첫째, 인유하여 쓰기²⁷⁾는 상호텍스트성의 방법이자 상징의 한 변형으로서 시의 중요한 내용을 이룬다. 이것은 긴 설명 없이 역사적이든 허구적이든 인물과 장소, 사건, 그리고 어떤 작품의 구절을 직접적이든 간접적이든 인용하는 것이다. 어떤 인유는 너무 자주 채용되어 관습적 상징이 되어버린 경우도 있지만 인유는 단순한 원전의 차용으로 보기 보다는 흥미 있고, 의미를 풍부하게 하는 등의 기능이 있다고 보는 것이 더 타당하다.

인유²⁸⁾는 다른 사람의 말이나 글을 인용해 글의 신뢰도를 높일 수 있고, 내용을 충실히 하고, 자기 이론의 정확성을 꾀하며, 문장에 변화를 주는 효과가 있다. 이 수사는 우리의 고전문학이나 전통주의의 시인들에게 특히 많이 볼 수 있다. 인유를 크게 시사적 인유, 문장의 인유, 작품의 인유 등으로 나누어 볼 수 있다.

시사적(時事的) 인유는 텍스트의 생성 과정에서 상호텍스트적 기법으로 역사적

27) 이상희, 앞의 논문, p.14.

28) 김상구, 앞의 논문, p.4.

인물과 사건을 인유한 것이다. 문장의 인유는 어떤 작품의 구절을 직접적이든 간접적이든 인용하는 경우를 말한다. 작품의 인유는 서정주의 작품에서 많이 볼 수 있는데 고전소설 <춘향전>을 인유한 <춘향유문>을 들 수 있다.

수업현장에서 인유하여 글쓰기는 글쓰기를 어려워하거나 글을 쓰기 싫어하는 학생과 같은 초기 단계에서 활용하면 효과적이다. 작품을 읽고 단어나 낱말을 바꾸어 써보는 단순해 보이는 활동을 통해 세련된 문체나 다양한 표현 방법 등을 체험할 수 있다. 인유하여 쓰기를 잘하게 되면 작품을 새로운 관점에서 접근해 보는 패러디하여 쓰거나 장르 바꾸어 쓰기와 같은 활동을 통하여 발전적인 창작 활동을 할 수 있다.

둘째, 패러디하여 쓰기에서 패러디²⁹⁾는 풍자적 모방이라고 한다. 남의 작품의 시구나 문체를 따 와서 내용을 다르게 표현하여 외형과 내용의 부조화에서 오는 골계를 나타내는 표현방법의 일종이다.

패러디는 앞선 시대나 작가가 작품이 확신하고 있는 것의 허실이나 미처 보지 못한 것들을 흉내를 통해 깨우쳐 준다. 그러므로 패러디는 상호 텍스트성을 환기한다. 모든 패러디는 상호 텍스트성을 가지고 있지만 상호텍스트성에 의한 모든 작품들이 패러디적 관계인 것은 아니다. 패러디는 의식적으로 텍스트를 전경화 시키고 그 텍스트와 긴장적인 대화 관계를 이룬다는 데 결정적인 차이가 있다.

패러디의 본질적 특징³⁰⁾은 첫째, 패러디는 과거 텍스트와 현재 텍스트와의 통합뿐만 아니라 공시적으로 여러 이질적 텍스트들의 혼합이라는 상호텍스트 또는 장르 혼합 현상을 가져왔다. 둘째, 다원주의와 상응하여 패러디는 지배이데올로기에 도전하는 탈 중심화의 기교이며 변두리의 가치를 재발견하는 기교이다. 과거의 모방이면서 비판인 패러디는 사실 처음부터 반권위주의 태도가 바탕이 되어 있다. 셋째, 패러디는 모순과 이중성의 기교이다. 문명비판의 현대시처럼 지배이데올로기에 연루되어 있으면서도 이를 비판하고, 상품화를 이용하면서도 상품화에 도전하고 타락된 세속에 빠져 있으면서도 타락된 세계를 비판하며 연속성 가운데 불연속성을, 모순과 이중성을 본질로 하고 있다.

29) 이상희, 앞의 논문, pp.24~25.

30) 이록호, 앞의 논문, p.18.

패러디하여 쓰기를 수업현장에 적용했을 때³¹⁾ 독자는 기존의 작품에 대한 일차적 비평을 하게 된다. 그리고 그것을 나름대로 방식으로 의미화 한다. 그 다음에 오늘날의 상황에서 그것이 어떤 의미를 지니는지에 대한 이차적 비평을 한다. 역시 그에 대해서도 나름대로의 방식으로 의미화 한다. 그러므로 독자들은 한 편의 시 텍스트를 읽으면서 기존의 텍스트에 대한 비평까지도 함께 흡수하게 된다. 이는 비평의 목적 중에 하나인 교육적 효과까지도 유발함을 의미한다. 즉 시 텍스트의 읽기를 통해 간접적인 비평 교육이 이루어지게 되는 것이다.

셋째, 장르 바꾸어 쓰기는 장르의 차원³²⁾에서, 상호텍스트성의 교육은 상상력의 작용과 의미작용을 확대시켜주는 기회가 된다. 그리고 개별 작품의 수준에서는 대화성이 미미하지만, 상호텍스트적 수준에서는 대화적 상상력의 공간 속에서 새로운 의미의 세계로 해석될 수 있다.

장르 바꾸어 쓰기³³⁾는 학습자가 텍스트를 읽고 다른 장르인 수필, 희곡, 소설, 시 등으로 바꾸어 쓰는 창작 활동이다. 실제 수업에서 텍스트를 다른 장르로 바꾸어 쓰는 활동은 독서를 하는 학습자의 다양한 인지적 정의적 활동이 동반되는 과정으로서 의의가 있다. 이 활동 과정은 학습자에게 심미적 체험을 줄 수 있으며, 고차원적인 정서적 반응을 형성하게 한다. 그리고 학습자의 이해와 감상 능력을 높이고 진지하게 시를 수용하는 문학 능력을 높일 수 있다.

문학교육에서 상호텍스트성을 교수 전략으로 삼기 위해서는 여러 가지 상호성의 가능태³⁴⁾를 고려해야 한다. 이 연구에서는 문학 텍스트의 기본 요소 중에서 제재, 배경, 구조, 화자, 주제를 중심으로 단원의 내용과 학습목표에 따라 몇 작품을 선정하여 살펴보았다.

31) 유영희, 「패러디를 통한 시 쓰기와 창작 교육」, 『국어교육연구』 제2집, 국어교육연구소, 1995. p.48.

32) 안성수, 앞의 논문, p.291.

33) 김미정, 앞의 논문, p.54.

34) 최현섭 외 『국어교육학개론』(1999) '제6장 문학교육'에서 상호텍스트성을 교수 전략으로 삼기 위해서는 "텍스트 간 텍스트 내적 세계의 상호성, 텍스트 간 독서경험의 상호성, 텍스트 간 주제의 상호성, 텍스트 간 형식의 상호성, 텍스트 간 소재의 상호성, 텍스트 간 소재의 상호성, 텍스트 간 정서의 상호성, 텍스트 간 시대배경의 상호성, 텍스트 간 구조의 상호성, 텍스트 간 미의식의 상호성의 가능태를 참조할 수 있다."고 제안하였다.

그러나 실제 문학 작품의 해석에 있어 텍스트의 기본 요소인 제재나 배경, 구조, 화자, 주제 중 어느 한 부분에 치우쳐서는 안 되고, 어느 한 경향만을 추구해서도 안 된다.³⁵⁾ 어느 한 면만으로 문학의 전체 국면을 설명해 내려는 것은 문학의 총체적 면모를 오히려 손상시키는 오류를 범하는 것이기 때문이다. 이것은 필연적으로 텍스트 내적 요소와 텍스트 외적 요소를 통합적으로 고려해야함을 의미한다. 이 연구에서도 이를 반영하여 텍스트의 기본 요소를 주제를 중심으로 살펴보되, 그 외 여러 요소를 종합적으로 살펴보려고 하였다.

이제, 상호텍스트성을 활용한 문학교육 방법을 상술하기에 앞서 중학교 국어 교과서 문학영역에 실린 작품들 중 다음과 같은 몇 작품을 선정하여 구성 요소 간의 상호텍스트성을 살펴보겠다.

첫째, 제재의 면에서 아버지라는 가장의 이야기를 중심으로 살펴보았다. 2학년 1학기 대단원 '삶과 문학'에 실린 박목월의 시 <가정>을 기본 텍스트로 하고, 공통된 제재를 갖고 있어서 상호텍스트성이 비교적 분명히 드러나는 3학년 2학기 '창조적 문학체험'에 나와 있는 김종길의 <성탄제>를 보조 텍스트로 선정하였다.

둘째, 배경의 면에서는 병자호란이라는 시대적 배경을 중심으로 살펴보았다. 3학년 2학기 대단원 '고전 문학 감상'에 실린 고전소설 <박씨전>을 기본 텍스트로 하고, 공통된 배경 요소를 가지고 있는 <임경업전>을 보조 텍스트로 선정하였다.

셋째, 구조의 면에서 영웅서사구조를 중심으로 살펴보았다. 2학년 2학기 대단원 '이야기의 구조'에 실린 <아기 장수 우투리>를 기본 텍스트로 하고, 영웅 이야기라는 점에서 일정한 서사구조를 갖는 <동명왕 신화>, <홍길동전>을 보조 텍스트로 선정하였다.

넷째, 화자의 면에서 입을 향한 마음을 말하고 있는 화자를 중심으로 살펴보았다. 2학년 1학기 대단원 '작품 속에서 말하는이'의 소단원에 실린 한용운의 시 <나룻배와 행인>을 기본 텍스트로 하고, 화자가 처한 입장과 태도와 관련성이 있는 광고 <에스오일>과 김동명의 시 <내 마음은>을 보조 텍스트로 선정하였다.

다섯째, 주제의 면에서 행복이라는 주제를 중심으로 살펴보았다. 2학년 2학기 대단원 '문학의 표현'에 실린 김현승의 <지각(知覺)>을 기본 텍스트로 하고, 이와 관련

35) 박영목·한철우·윤희원 공저, 앞의 책, p.332.

하여 공통된 주제를 갖고 있는 안병욱의 수필 〈행복(幸福)의 메타포〉를 보조 텍스트로 선정하였다.

2. 상호텍스트성의 교육 방법

1) 제재

제재는 시인이 나타내고자 하는 중심 사상을 말하며 주제를 형상화하기 위해 선택한 글감이다. 작가는 이러한 글감에 자신의 사상과 감정을 실어 핵심적인 사상이나 의미를 형상화한다. 사람이 가진 사상과 감정이 다양하듯이 문학 작품에서 다루고 있는 제재 역시 다양한 양상을 보인다.

(1) 수용의 국면

상호텍스트성의 관점에서 살펴볼 제재는 아버지이다. 2학년 1학기 대단원 ‘삶과 문학’에 실린 박목월의 시 〈가정〉을 기본 텍스트로 하고, 3학년 2학기 ‘창조적 문학 체험’에 나와 있는 김종길의 〈성탄제〉를 보조 텍스트로 하여 살펴보고자 한다.

두 작품은 아버지를 제재로 하고 있고, 작가의 실제 삶이 작품에 반영되어 있다는 공통 요소를 발견하여 보조 텍스트로 선정하였다. 전자는 한 가정의 아버지로서 힘들고 고달픈 삶을 보여주고, 후자는 성탄제 무렵에 눈 오는 풍경을 보며 어린 시절의 아버지에 대한 그리움을 형상화 하고 있다.

이 두 작품은 시인의 삶과 연관지어 보면 보다 쉽게 이해할 수 있다.

박목월의 〈가정〉에 등장하는 아버지는 젊은 시절 시인 자신으로서 힘겹게 살았지만, 자식에 대한 극진한 애정과 책임 의식을 보여 준 작품이다. 이 작품을 감상할 때에는 시 속에 나오는 화자가 어떤 사람이며 어떤 상황에 놓여 있는지를 고려하며 읽어야 깊이 있게 감상할 수 있다. 또한 작품은 작가의 세계관이나 경험을 반영하기 때문에 작품을 배경으로 하는 사회적·문화적·역사적 상황을 고려하여 읽어야 작품의 대한 이해를 깊게 할 수 있다.

기본 텍스트인 박목월의 〈가정〉을 살펴보기로 한다.

지상에는
아홉 켤레의 신발.
아니 현관에는 아니 들간의에는
아니 어느 시인의 가정에는
알전등이 켜질 무렵을
문수(文數)가 다른 아홉 켤레의 신발을.

내 신발은
십구 문 반(十九文半)
눈과 얼음의 길을 걸어
그들 옆에 벗으면
육 문 삼(六文三)의 코가 납작한
귀염둥아 귀염둥아
우리 막내둥아.

제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

미소하는
내 얼굴을 보아라.
얼음과 눈으로 벽을 짜 올린
여기는
지상.
연민한 삶의 길이어.
내 신발은 십구 문 반.

아랫목에 모인
아홉 마리의 강아지야.
강아지 같은 것들아.

굴욕과 굶주림과 추운 길을 걸어
 내가 왔다.
 아버지가 왔다.
 아니 십구 문 반의 신발이 왔다.
 아니 지상에는
 아버지라는 어설픈 것이
 존재한다.
 미소하는
 내 얼굴을 보아라.

- 박목월 〈가정〉 전문³⁶⁾

박목월의 〈가정〉은 4연 32행으로 이루어졌다. 1연에서는 아홉 켤레의 신발이 놓여 있는 가정의 모습이 나온다. 여기에 나오는 가정은 시인 자신의 가정이기도 하다.

2연에서는 눈과 얼음길을 걸어온 19문 반의 신발을 신은 시인은 가족을 이끌어 가는 버거움을 이야기한다. 화자는 눈과 얼음길 같은 고된 삶에 힘들고 지쳤지만 코가 납작한 막내둥이 신발을 보자 가족 대한 사랑과 책임감을 느낀다.

3연에서는 얼음과 눈으로 벽을 짜 올린 자신의 집을 보고 미소 짓는 화자의 모습이 나온다. ‘연민한 삶의 길’은 화자가 걸어가야 하는 인생의 길을 의미하고, 19문 반의 신발을 신고 가족들을 이끌고 나가야 하는 시인의 삶을 의미한다.

4연에서는 ‘굴욕과 굶주림 속에 추운 길을 걸어/ 내가 왔다/ 아버지가 왔다’는 표현을 통해 현실 생활에 시달리는 시인의 고달픈 삶과 가장으로서의 무거운 책무를 보여준다. 힘든 삶이지만 아버지로서 사랑스런 자식들을 위해 존재의 의미를 다하겠다고 다짐한다.

이 시에서 화자는 아버지의 의무와 보람을 가족이 신는 ‘신발’을 통해 이끌어낸다. 실제의 시인과 거의 일치하며, 시에서의 청자는 ‘강아지’라고 불리는 그의 자녀들이다. 얼음판 같은 세상의 모습을 말하면서 힘겨워 하던 화자는 자녀들에 대한 사랑과 책임감으로 이겨나간다.

36) 박목월, 『박목월 자선집 9』, 삼중당, 1974.

다음으로 '아버지'를 소재로 한 또 한 편의 시, 김종길의 <성탄제>를 감상해 보기로 하겠다.

어두운 방 안엔
바알간 숯불이 피고,

외로이 늙으신 할머니가
애처로이 잣아드는 어린 목숨을 지키고 계시었다.

이윽고 눈 속을
아버지가 약을 가지고 돌아오시었다.

아, 아버지가 눈을 해치고 따 오신
그 붉은 산수유 열매-

나는 한 마리 어린 짐승,
젊은 아버지의 서느런 옷자락에
열(熱)로 상기한 불을 말없이 부비는 것이었다.

이따금 뒷문을 눈이 치고 있었다.
그 날 밤이 어찌면 성탄제의 밤이었을지도 모른다.

어느 새 나도
그 때의 아버지만큼 나이를 먹었다.

옛 것이라곤 찾아볼 길 없는
성탄제(聖誕祭) 가까운 도시에는
이제 반가운 그 옛날의 것이 내리는데,

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

눈 속에 따 오신 산수유 붉은 알알이
아직도 내 혈액 속에 녹아 흐르는 까닭일까.

- 김종길 <성탄제> 전문

1969년 김종길의 시집 《성탄제》에 실린 시이며 어린 시절을 회상하며 쓴 시이다. 이 작품에 나오는 '나'의 처지는 어떠한지, '성탄제'라는 제목의 의미는 무엇인지 고려하며 감상하고, 앞서 제시한 박목월의 <가정>에서의 아버지의 모습과 비교하며 읽을 수 있도록 한다.

모두 10개의 연으로 이루어져 있는 이 시는 1연부터 6연까지는 화자의 어린 시절에 대한 회상이 나오고, 7연부터 9연까지는 어린 시절을 회상하는 어른으로서의 화자가 나온다.

1연과 2연은 어린 시절 아파서 누워 있는 나를 할머니는 옆에서 안쓰럽게 지켜보고 있다. '어두운 밤 안엔/ 바알간 숯불이 피고'를 통해 계절적 배경은 겨울이고, 시간적 배경이 밤임을 알 수 있다.

3은 아버지가 어두운 밤에 눈길을 헤치고 아들의 약을 구하고 돌아온다.

4은 아버지가 가지고 온 약은 다름 아닌 붉은 산수유 열매이다. 아들이 열병을 앓고 있어서 한시라도 빨리 열을 내리기 위해 추운 밤길을 걸어 산수유 열매를 따온 것이다. 산수유 열매는 자식의 병을 고칠 수 있는 유일한 약으로, 아버지가 자식을 사랑하는 깊은 마음을 알 수 있는 부분이다. 정황을 보아 이 곳은 약국이나 병원이 없는 산골이라는 걸 알 수 있다.

5은 '나'는 열로 상기된 불을 아버지의 서느린 옷자락에 비비며 아버지의 사랑과 위안을 느낀다. 이렇게 어린 시절의 아버지는 나를 지켜주고, 온전히 기댈 수 있는 존재였다.

6연에서는 어린 시절을 회상하는 부분으로 열병을 앓던 그 때와 같이 현대도 눈이 오고 있다. 성탄제는 계절적으로 눈이 오는 추운 겨울이며 아기 예수의 탄생을

축복하는 날이기 때문에 아마 그 날이 성탄제의 밤이었을 거라는 추측한다.

7연에서는 어느새 어린 화자도 그 때의 아버지만큼 나이가 든 어른이 되었다. 어린 시절의 아버지처럼 한 가정의 아버지가 된 그는 열병을 앓던 어린 시절의 아버지를 그리워하고 있다.

8연과 9연에서는 눈이 오고 성탄제가 다가온다는 점은 어린 시절과 다름없는데 뭔가 허전해 하며 자신을 '서러운 서른 살'이라고 표현하고 있다. 화자의 어린 시절에는 자식에 대한 아버지의 무한한 사랑과 그로 인한 감동이 있었는데, 서른 살의 화자가 살고 있는 도시에는 그러한 혈육애가 남아 있지 않기 때문이다. 그렇기에 화자는 삭막한 현실을 살아가는 자신의 모습을 서럽다고 얘기하고 있다.

마지막 연에서는 시인은 아버지의 사랑이 영원하다는 것을 깨닫는다.

지금까지 살펴본 두 작품을 비교해 보면 먼저, 박목월의 <가정>은 젊은 시절 시인인 작가 자신을 시적 화자로 내세워 개인적 차원에서의 아버지 역할의 힘겨움, 그리고 자식들에 대한 사랑을 표현하였다. 그리고 김종길의 <성탄제>는 시적 화자가 아버지의 나이 짝 되어서 성탄제 무렵 내리는 눈을 통해 어린 시절을 회상하며 아버지의 사랑과 그리움을 표현하였다.

이상의 내용을 중심으로 제재의 측면에서 상호텍스트성의 지도 방안을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 문학 작품을 적극적으로 수용하기 위해서는 학생의 경험, 배경지식, 가치관, 상상력 등을 작품과 연결하여 끊임없이 상호 작용할 수 있도록 도와주는 활동이 필요하다. 교사는 작품을 감상하기에 앞서 학생들에게 각자가 생각하고 있는 '아버지'에 대해 말해보게 한다.

둘째, 학습목표를 인지시킨다. '문학 작품이 쓰인 시대의 사회적, 문화적, 역사적 상황을 고려하며 감상할 수 있다.'와 '아버지를 소재로 한 편의 글을 쓸 수 있다.'라는 학습목표를 가지고 수업을 진행한다.

셋째, 기본 텍스트 <가정>에서의 아버지는 시인의 모습이기도 하다. 작품이 현실적 상황을 반영했기 때문에 작품 속의 아버지의 모습과 시인의 모습을 상상하며 읽게 한다.

넷째, 보조 텍스트를 제시하여 시 속의 화자는 어떤 사람이며 어떤 상황에 놓여

있는지 알아본다. 기본 텍스트와 보조 텍스트에 나와 있는 아버지의 모습을 살펴보고 있는데 오늘날의 아버지의 모습은 예전과 어떻게 달라졌는지 살펴본다.

다섯째, 박목월 작품 속의 시인인 가장은 주변에서 흔히 볼 수 있는 평범한 아버지의 모습이다. 작품을 감상한 후, 문학적 경험을 자신의 경험으로 전이하여 학생들에게 아버지에 대한 기억에 남는 일을 한 편의 글로 써 보게 한다.

(2) 창작의 국면

상호텍스트성을 활용한 장르 바꾸어 쓰기는 여러 가지 방식이 있을 수 있으나 비교적 창작의 부담이 적은 수필 쓰기 방식을 예로 들어 보겠다. ‘아버지’를 제재로 하여 쓴 사례를 제시하면 다음과 같다.

‘부스럭 부스럭’

자다가 화장실에 가고 싶어서 깰는데 부엌에서 무슨 소리가 났다. 졸린 눈을 반쯤 뜨고 불일을 본 후 다시 폭신한 이불 속으로 들어가 몇 분이라도 더 자보려고 눈을 붙였다. 한 5분이 흘렀을까. 아직까지 부엌에서는 달그락거리는 소리가 계속해서 나는 것이었다. 조금이라도 더 자려던 나는 자는 것을 포기하고 졸린 눈을 비비며 방문을 열었다.

“아빠, 엄마는?”

“벌써 잤지.”

“참, 오늘부터 엄마도 일하러 간댔지? 깜빡했다.”

엄마는 아는 분의 과수원에 꿀을 따러 가신다고 했는데 잊고 있었다. 엄마가 새벽부터 일하러 가셔서 아빠는 손수 도시락을 싸고 계셨나보다.

“엄마한테 준비해 두라고 하지. 아빠 혼자 도시락 쌀 수 있어?”

“엄마가 반찬 다 만들어 놓고 싸기만 하면 되는걸.”

김치, 멸치, 찌개까지 담으시고는

“어때? 아빠가 처음 싸는 도시락치곤 제법 근사하지?”

하고 말씀하시고는 웃으셨다. 그런데 나는 어제 웃음이 나지 않았다. 자기 먹을 도시락을 스스로 싸고 다니는 건 너무도 당연한 일인데도 말이다. 그런데 왜 나는 목

이 매여오는 것일까?

요즘 부쩍 아빠의 옷에서 나는 담배 냄새가 진해졌기 때문일까? 10년 동안이나 끊으셨던 담배를 며칠 전부터 다시 피우시는 걸 보면 회사일이 많이 힘드신가 보다. 나는 농담으로

“아빠, 나는 커서 담배 안 피는 남자랑 결혼할래. 우, 너무 지독하다.”

그러나 이제는 이런 말을 할 수도 없을 것 같다.

우리 삼남매가 매달려도 끄떡없던 아빠의 양팔과 어깨가 어느새 너무 좁게 느껴졌다. 쭉그리고 앉으셔서 김치를 담은 아빠의 뒷모습을 계속 바라볼 수 없어서 얼른 씻고 가방을 가지고 집을 나섰다. 내일은 일찍 일어나서 아빠를 위한 세상에서 하나뿐인 도시락을 싸 드려야겠다.

- 시를 감상하고 수필로 쓰기 <아버지> 사례 제시

수필 창작을 위한 상호텍스트성의 지도 방안을 정리하면 다음과 같다.

첫째, ‘내가 과연 수필을 쓸 수 있을까’하는 두려움을 버리게 해야 한다. 일기 쓰던 방식을 생각하며 경험과 느낌을 자유롭게 쓰도록 한다. 그러나 대부분의 학생들은 완벽한 글쓰기에 대한 집착으로 처음을 어떻게 시작해야할지 몰라 한참이나 망설이게 된다. 이때, 교사는 아버지와 했던 기억 중에 가장 행복했던 기억이나 안타까웠던 기억 등을 떠올리며 중심 글감을 선정하게 한다.

둘째, 아버지와 함께 했던 가장 기억에 남는 일을 떠올렸다면 어떻게 글로 표현해야 할지 방법을 알려 준다. 아버지와 했던 많은 기억 가운데 한 가지만을 택하여 쓰되, 대화를 넣어 쓰게 한다. 글에 대화문을 넣으면 구체적이고 생동감 있는 글이 되기 때문이다. 만약 대화문에 대한 언급을 하지 않을 경우, 아버지에 대한 막연한 사실을 나열하는 등 설명하는 글이 되어버리기 때문에 이를 고려하여 쓰게 한다.

셋째, 완성된 글을 발표하고, 동료와 교사는 간단히 평을 한다. 이때, 긍정적인 면과 부정적인 면을 모두 평하게 하고, 그 이유도 제시하게 한다. 동료끼리의 상호평가 방법은 학생들에게 글을 평가하는 안목을 길러주는 데 효과가 있고, 학생들에게 쓰기의 동기와 흥미를 유발하는 데 도움을 준다. 학생들은 교사 평가라는 중압감에서 벗어나 좀더 가벼운 마음으로 쓰기에 임할 수 있기 때문에 쓰기에 대한 두려움

이 감소되고, 각자의 생각을 자유롭게 표현할 수 있다.

2) 배경

반영론적 관점에서 문학은 현실 세계를 반영한다. 특히 소설은 그 시대의 모습을 구체적이고 사실적으로 모방한다. 따라서 작품에 나타난 사회적 상황을 제대로 이해하면 작품 감상을 좀더 효율적으로 할 수 있고, 작품 속에 나타난 모습과 오늘의 현실을 비교하며 읽을 수 있다는 점에서 가치를 찾을 수 있다.

여기에서는 병자호란을 배경으로 한 고전문학을 통해 우리 민족의 사상과 정서, 삶의 태도 등을 이해하고, 작품 속에 반영된 우리 민족의 삶과 현실 대응 방식을 배워 오늘의 현실을 살아가는 지혜로 삼을 수 있도록 한다.

(1) 수용의 국면

이 연구는 3학년 2학기 대단원 '고전문학 감상'에 실린 고전소설 <박씨전>을 감상하고, 이와 공통된 배경을 갖고 있는 <임경업전>을 보조 텍스트로 선정하여 작품 속에 반영된 우리 선인들의 가치관, 삶을 바라보는 태도 등을 살펴보고자 한다.

<박씨전>과 <임경업전>은 군담소설에 속한다. 군담소설은 주인공이 전쟁을 통해 영웅적 활약을 전개하는 소설이다. 역사상의 인물과 사실적 행위의 대상으로 한 작품을 '역사군담소설'이라고 하고, 허구적 주인공을 설정하여 군담을 전개한 작품을 '창작군담소설'이라고 한다. 위의 두 작품은 역사상의 인물이 등장하므로 역사군담소설에 속한다.

군담소설에서는 대부분 플롯의 유사성이 발견된다. 주인공은 권문세가의 자제로서 부모의 극진한 치성으로 태어난다. 난리나 간신의 참소 때문에 부모와 이별하면서 고난을 겪게 되나 도사의 구출로 비범한 능력을 습득하게 된다. 이때 국가는 전란으로 위기를 당하지만 주인공이 나타나 비범한 능력으로 전란을 평정한다. 이후 주인공은 보상으로 높은 벼슬을 얻으며, 헤어진 가족과 재회하거나 집안을 일으키면서 부귀영화를 누리게 된다.

이제, 군담소설 <박씨전>을 전반부와 후반부로 나누어 살펴보기로 한다. 전반부와

후반부는 갈등의 양상과 해결방식이 다르게 나타나는데 전반부에서는 박씨의 추한 용모에 갈등의 원인이 있고, 후반부에서는 작품 공간이 확대되어 국가적 차원에서의 갈등이 생겨나고 이를 해결해 가는 과정으로 되어 있다. 교과서에는 전반부를 중심으로 실려 있고, 후반부는 요약된 줄거리가 실려 있다.

- 전반부의 구조

- ① 내적 결함: 박씨는 천하에 박색이라는 내적 결함을 가지고 있다.
- ② 1차 시련: 시가 권속들이 박씨를 박대한다.
- ③ 1차 시련 극복 의지: 박씨 스스로 격리, 도피한다.
- ④ 2차 시련: 격리 이후 남편 이시백은 장원 급제할 때 까지도 부인과 함께 침소에 들지 않고, 박씨는 잔치에도 나가지 못한다.
- ⑤ 2차 시련 극복 성공: 탈갑변화하는 술법에 의해 해결되고, 박씨는 우위를 차지한다.

- 후반부의 구조

- ① 조선이라는 국가 자체의 결함: 인조는 김자점의 간언에 의해 정책이 결정되고, 외적의 침략에 대한 대비책이 없는 우매한 모습을 보인다.
- ② 1차 시련: 조선의 결함으로 호(胡)와 대결하게 된다.
- ③ 1차 시련 극복 의지: 광주 산성으로 도피, 격리 된다.
- ④ 2차 시련: 도피 이후 조선은 더욱 열세에 놓인다.
- ⑤ 2차 시련 극복 의지: 박씨에 의해 부분적으로 패배는 완화되고, 그 패배가 천의 옳음이 인식됨으로써 해결된다.

〈박씨전〉에서는 국가 방비의 허술함에 대한 자국내의 문제를 비판하고 있다. 박소저의 능력은 방어적인 측면에서 발휘되었고, 피화정도 이를 목적으로 지어졌다. 소설에서 피화정을 범하려는 청의 군사들은 방비의 완벽함 때문에 이를 범하지 못한다. 이러한 일련의 사건들의 원인은 조선의 방비가 부실했기 때문이라는 것을 드러내기 위해서이다. 역사적 사실의 제한 속에서 호란의 책임을 천의로 돌리면서도

박씨를 통해 보상적 승리를 이루고, 그 방어로 문제점을 일부 비판하는 이중성을 지니고 있다.³⁷⁾

다음으로 보조 텍스트인 <임경업전>은 병자호란 때 실존 인물인 임경업의 일생을 작품화한 군담소설이다. 작자의 창작 시기는 정확히 알 수 없으나 실존 인물과 소설 속의 인물은 상당히 차이가 있다. 실제 임경업은 두드러진 전공(戰功)이 나타나 있지 않다. 병자호란의 국치를 씻고자 노력했으나 그는 간신의 모함을 받아 53세의 나이에 인생을 마감했다고 나와 있다. 실제로는 전공(戰功)이 없지만 임경업의 얘기가 입에서 입으로 전해지면서 민중들의 사랑과 동정을 받아 전설적인 인물이 되었다고 본다. 고전소설<임경업전>의 내용을 살펴보기로 한다.

임경업은 25세에 무과에 급제하고 능력을 인정받아 사신 이시백을 따라 중국에 간다. 가달이 호국을 침공하자 호왕은 조선에 도움을 요청하고, 이 때 임경업이 청병대장으로 공을 세운다. 점점 강성해진 호국은 함경도로 돌아 조선을 공격하고 인조의 항복 받아낸다. 호왕은 명나라를 치고자 임경업을 불러들이는데, 임경업은 지혜롭게 일들을 해결하고 중이 되어 명나라로 도망간다. 명나라와 힘을 합쳐 호국을 치려 한 임경업은 승독보의 배신으로 호국에 사로잡힌다. 호왕의 갖은 회유에도 굴하지 않고 위엄과 충성을 나타내자 호왕은 감복하여 임경업뿐만 아니라 세자, 대군까지 조선으로 돌려보낸다. 임경업은 조선으로 돌아오는 길에 간신 김자점의 음모로 옥에 갇혔다가 다시 풀려나지만 결국 김자점에게 암살당한다. 임경업이 임금의 꿈속에 나타나 사정을 이야기하자 임금은 김자점을 처형하고 임경업의 충의를 포상한다.

실제 역사적 사건인 병자호란은 앞에서 살펴본 두 작품보다 훨씬 치욕적인 사건으로 기록되었으며 정치적·경제적으로 큰 손해를 입었다. 민중들의 분노와 고통이 커지고, 이에 따라 역사적 사실이 민중들의 심리적 욕구에 맞게 허구화 되어 <박씨전>과 같은 소설을 성립하게 하였다. 박씨라는 가상 인물을 설정하여 현실에서의 패배와 고통을 해결함으로써 문학적으로 보상받고자 하는 민중의 심리적 욕구가 반영되었음을 알 수 있다. 또한 박씨는 여성이면서도 초인적인 능력을 가진 비범한 인물로 그리고 있다. 이에 반해 남편인 이시백은 평범한 인물로 표현하고 있다. 남존여비(男尊女卑)의 의식이 지배적이던 당시 세태에서 여성을 우월하게 묘사한 것은 여

37) 이상익, 『고전 문학 어떻게 가르칠 것인가』, 집문당, 1994.

성 향유층의 바람이 반영됐다고 볼 수 있다.

〈임경업전〉은 소설을 통하여 병자호란의 국치가 우리 민족의 힘이 부족했기 때문이 아니라, 조정의 간신들로 인해 영웅이 활약할 수 없었음을 〈박씨전〉보다 더 구체적으로 보여준다. 〈박씨전〉과의 공통점은 병자호란 이후 호국(胡國)에 대한 강한 적개심과 집권층에 대한 민중들의 비판의식이 담겨 있다.

기본 텍스트 〈박씨전〉과 보조 텍스트 〈임경업전〉을 읽고 학습자는 병자호란의 역사적 사실과 관련하여 고전소설의 특징과 당시 민중의 바람을 알 수 있었다. 기본 텍스트인 〈박씨전〉만 제시했을 때보다 보조 텍스트인 〈임경업전〉을 제시함으로써 문학 작품을 비판적인 시각에서 능동적으로 읽을 수 있었다.

이상의 내용을 요약하여 시대적 배경의 측면에서 상호텍스트성의 지도 방안을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 작품을 읽기 전에 병자호란에 대해 조사해 오게 한다. 교사는 학생들에게 소설의 흐름과 역사적 사실이 어떤 차이를 보고 있는지 고려하며 작품을 감상하게 한다. 이 전쟁이 우리 민족에게 끼친 영향, 청나라와의 전쟁 동기, 전쟁의 피해, 그 극복방법 등에 대해 이야기를 나눈 후 감상에 들어가면 작품을 좀더 폭넓게 이해할 수 있다.

둘째, 학습목표를 제시한다. '역사적 사실과 소설이 어떻게 다른지 찾아보고, 그 이유를 말할 수 있다.'와 '주요 사건을 기사문 형식으로 쓸 수 있다.'를 학습목표로 하여 수업을 진행한다.

셋째, 기본 텍스트 〈박씨전〉의 인물, 사건, 배경 등을 살펴본다. 학생들에게 인물의 행동을 통해 앞으로 일어날 일을 추측해 보고, 작가의 의도를 파악하며 감상하게 한다.

넷째, 학생들에게 보조 텍스트 〈임경업전〉이 기본 텍스트와 마찬가지로 역사군담 소설임을 알게 하고 두 작품과 역사적 사실을 비교한 후, 소설이 역사적 사실과 다르게 진술된 이유를 탐색해 본다. 이를 탐색해가는 과정에서 학생들은 역사에 대한 올바른 인식과 확장된 사고를 할 수 있게 된다. 당시 민중들의 고통과 아픔이 작품을 통해 어떻게 형상화 되었는지를 상상하며 작품을 본격적으로 감상한다.

다섯째, 작품을 감상한 후, 학생들은 주요 내용을 기사문 형식으로 쓰는 활동을

한다.

(2) 창작의 국면

상호텍스트성을 창작을 통해 지도하기 위해 <금강산 처자 첫 친정 나들이>를 모델로 하여 주요 사건을 기사문 형식으로 쓰도록 안내한다.³⁸⁾

금강산에서 3년 전에 서울로 시집 온 박씨가 첫 친정 나들이를 갔다. 박 소저는 시집 온지 삼 년이 지나도록 친정에 가질 못했다고 한다. 이번 친정 나들이는 박씨가 시아버지 이득춘에게 간청하여 이루어졌다. 이씨는 첫 친정 나들이 하는 며느리에게 모든 것을 갖추어 주고자 했으나, 박씨가 모든 것을 받지 않았다. 박씨의 시녀 계화에 따르면, 박씨는 구름을 타고 갔다가 부모와 몇 해의 회포를 풀고 수일 후에 돌아왔다고 한다.

이주은 기자

- 기사문 형식으로 쓰기 <금강산 처자 첫 친정 나들이> 사례 제시

청나라 공주가 임경업과 이시백을 죽이려고 조선에 잠입했다가 시백의 아내 박씨에게 혼나서 돌아갔다. 시백의 증언에 따르면, 자신을 찾아온 설중매라는 여인을 부인의 말에 따라 후원으로 보내자, 그의 아내 박씨가 설중매의 행장 속에 있던 삼척 비수를 도술로써 제어하고, 그녀가 호국 공주 기룡대임을 밝혀냈다고 한다. 정체가 드러난 기룡대가 박씨 앞에 엎드려 자신의 잘못을 빌고 고국에 돌아갈 수 있기를 간청했는데, 박씨는 청나라 침입을 꾸짖은 뒤, 도술을 부려 한번 더 기룡대의 기를 꺾은 다음 그녀를 돌려보냈다.

황진화 기자

- 기사문 형식으로 쓰기 <청나라 자객 울며 돌아가다> 사례 제시

창작을 위한 상호텍스트성의 지도 방안을 정리하면 다음과 같다.

38) 교육부, 『중학교 국어과 교사용 지도서』, 주식회사 교학사, 2003, pp.261~262.

첫째, 구체적인 방법을 제시하지 않고 사건의 주요 내용을 기사문 형식으로 쓰게 하면 막막하여 뭘 써야 할지 모르는 경우가 생기므로 창작에 앞서 중요한 사건을 교사와 함께 몇 가지 정리한 후 창작에 들어간다.

둘째, 기사문 형식으로 그 내용을 정리하기 위해서는 육하원칙에 따른 기사문 쓰는 방법을 알려준다. 학생들에게 자신이 기자가 되었다고 생각하고 중요하다고 생각하는 내용을 기사문 형식에 맞추어 쓰게 한다. 이때, 표제 선정에서 참신하고 다양한 표제를 만들도록 지도하는 것이 좋다.

셋째, 기사문 형식으로 된 창작물을 조별로 평가한다. 기발하게 표현하면서도 사건의 핵심내용을 쓴 학생에게 점수주기를 한다. 영화를 보고 평을 하는 것처럼 기사를 보고 가장 잘 된 기사에게는 별 다섯 개, 그 다음 별 네 개 순으로 조원이 동료의 글을 평가를 해 보고, 어떠한 점에서 이런 점수를 주게 되었는지 이유를 쓰게 한다.

3) 구조

이야기는 '등장인물, 인물이 벌이는 사건, 갈등, 갈등의 해결 과정'이라는 구조로 되어 있다. 이야기는 인물이 시간의 흐름과 공간의 이동에 따라 개인 또는 사회와 맞서 갈등을 야기하고 이를 해결하는 구조로 되어 있다. 이야기의 구조를 파악하기 위해서는 첫째, 이야기가 어떻게 짜여 있는지 알아야 한다. 둘째, 그 짜임 속에서 사건이 어떻게 전개되는지 살펴보아야 한다. 셋째, 이야기 속 인물이 겪는 갈등과 그 해결과정을 파악해야 한다.

여기에서는 구조의 면에서 영웅서사구조를 중심으로 수용과 창작의 국면으로 나누어 살펴보았다.

(1) 수용의 국면

이 연구는 중학교 국어교과서 2학년 2학기 과정에 나온 <아기 장수 우투리>를 기본 텍스트로 하고, 영웅 이야기라는 점에서 일정한 서사구조를 갖는 <동명왕

신화), <홍길동전>을 보조 텍스트로 선정하여 서사구조를 중심으로 살펴보기로 하겠다.

교과서에 실린 <아기 장수 우투리>는 전국 각처에서 전해 내려오는 <아기 장수 전설>을 바탕으로 한 이야기다. <아기 장수 우투리>와 구조적인 면에서 유사성을 보이는 다른 영웅 신화와 영웅소설들을 제시하면 이야기의 서사구조를 이해하는데 도움이 될 수 있을 것이다. 또한 학생들이 서사구조의 틀을 고려하여 작품을 읽게 하면 작품 이해는 물론이고, 짜임을 체계적으로 파악할 수 있는 효과가 있다.

고대 신화에서 신소설에 이르기까지 일관되게 나타나는 유형인 영웅적인 주인공의 일대기는 행복과 고난의 변증법적 관계를 나타낸다. 영웅은 시련과 고난을 극복하는 과정에서 조력자의 도움을 받거나 스스로 노력하여 성공 또는 실패하게 된다. 이처럼 전승되는 이야기 구조의 큰 축은 같지만 작품 속을 들여다보면 작품마다 차이점을 발견할 수 있다.

기본 텍스트인 <아기 장수 우투리>를 살펴보면 아기 장수 우투리는 특이하게 겨드랑이 사이에 날개를 가지고 태어난다. 우투리는 자유자재로 날아다닐 수 있고, 감쪽같이 사라질 수도 있다. 아무리 많은 화살을 맞아도 죽지 않으며, 곡식을 가지고 고서 군사를 만들어 훈련을 시킬 수도 있는 비범한 인물이다. 영웅적 인물인 우투리에게 닥친 힘든 고난과 역경을 극복 과정을 중심으로 이야기의 구조가 되어 있다.

우투리라는 인물과 행위 구조를 살펴보면 다음과 같다.

- ① 평범한 혈통: 농사를 짓는 평민 부부에게서 태어난다.
- ② 비정상적 출생: 텃줄을 자르려고 하나 칼, 가위, 작두로도 잘리지 않는다.
- ③ 비범한 지혜와 능력: 겨드랑이에 날개가 있다. 방안을 날아다니고, 힘이 세다.
- ④ 1차 시련: 산으로 들어가 숨어 산다는 소문을 듣고, 우투리를 죽이러 궁궐에서 온다.
- ⑤ 1차 시련 극복 의지: 우투리는 군사들에 대항하지만 겨드랑이에 활을 맞는다.
- ⑥ 2차 시련: 우투리가 아직 안 죽었다는 소문을 듣고, 우투리가 있는 곳으로 간다.
- ⑦ 2차 시련 극복 의지: 우투리가 활에 맞아 죽을 때 부모님이 묻어 준 좁쌀, 콩.

팔으로 말과 병사를 만들어 훈련시키고 있다.

- ⑧ 2차 시련 극복 실패: 삼 년에서 딱 하루가 모자라는 날, 임금이 바위를 내리치는 바람에 우투리는 병사들과 함께 녹아 없어지고 만다.

이 작품에서 주된 갈등 요인은 평민의 자식으로 태어난 영웅 우투리와 이를 죽이려고 하는 지배세력과의 대결구도이다. 영웅 우투리는 여러 차례 시련을 겪고 이를 극복하려고 하지만 끝내 이루지 못하고 좌절한다. 이는 민중의 기대심리와 연관 지어 볼 수 있다. 사람들은 우투리가 임금과 탐관오리들의 횡포에 고생하는 자신들을 구해줄 영웅이라고 생각하면서도 지배체제에 순응하는 두 가지의 심리가 복합적으로 작용한 결과로 본다. 피지배층은 지배체제의 모순을 비판하고 변화되기를 바라지만 또 한편으로는 현 체제를 유지하려는 마음이 공존하고 있음을 알 수 있다.

기본 텍스트 <아기 장수 우투리>와 관련하여 영웅서사구조를 보이는 보조 텍스트 <동명왕 신화>를 살펴보겠다.

신화는 구비 문학 가운데 전설, 민담과 함께 서사 문학에 속하며, 전승자들이 신성시하는 이야기로서 국가적 차원의 제의 형식에 따른 서사적 내용을 담고 있다. 이러한 신화 속에는 고대인들의 세계관, 자연관, 우주관 등이 담겨져 있으며 이를 통해 현대인들에게까지 이어지는 인류의 보편적이고 원초적인 의식을 엿볼 수 있다.

고구려 건국신화이기도 한 <동명왕 신화>는 <아기 장수 우투리>와는 달리 고난의 심각성보다 그 극복 가능성을 중시하며 현세에서의 성취를 강조한다. 결말 부분에서 <아기 장수 우투리>가 실패로 끝난 것과 달리 <동명왕 신화>에서는 조력자의 도움으로 성공하여 나라를 건국하게 된다. 그 구조를 살펴보면 다음과 같다.

- ① 고귀한 혈통: 천부지모(天父地母)의 고귀한 혈통을 갖고 태어난다.
- ② 비정상적인 출생: 유화가 햇빛을 받고 임신하여 알을 낳는다.
- ③ 비범한 지혜와 능력: 백발백중의 활 솜씨를 발휘한다.
- ④ 1차 시련: 해모수는 주몽이 태어나기 전 유화를 버리고, 금와왕은 알을 내다 버린다.

- ⑤ 1차 시련 극복 의지: 개, 돼지, 소, 말 등이 밟지 않고 피해 가거나 보호해 준다.
- ⑥ 2차 시련: 금와왕의 아들들이 천부적인 탁월한 능력을 지닌 주몽을 시기하여 죽이려고 한다.
- ⑦ 2차 시련 극복 의지: 물고기와 자라의 도움으로 강을 건너 탈출에 성공한다.
- ⑧ 2차 시련 극복 성공: 남쪽으로 내려와 졸본이라는 고구려를 세워 왕이 된다.

천제의 아들 해모수와 수신인 하백의 딸 유화의 결합은 천신과 수신의 결합을 의미한다. 이는 서로 이질적인 두 집단 간의 결합이라는 점에서 비정상적이며 기본 질서에 대한 반항이 내재된 새로운 세계의 실현을 전제로 하고 있다. 이 과정에서 두 집단은 서로 갈등과 대결을 거쳐 새로운 조화의 세계로 나아간다. 주몽의 출생은 조화의 상징이며 주몽은 천신으로서의 권위와 수신의 능력을 동시에 계승받은 완전한 인간으로 탄생한다. 주인공의 탄생 과정에서 그 시련과 이적을 보여주며 유화가 햇빛을 받고 임신했다는 것은 해모수로 상징되는 하늘과의 관련성을 암시한다. 그 결과 앞에서 주몽이 태어난 것은 새로운 세계를 통치할 신성한 인물의 탄생을 상징하는 것으로 볼 수 있다.

이 신화는 천손강림, 난생, 동물양육, 기아 등 고대 서사 문학의 여러 요소가 얽혀 복잡적으로 드러나 있다. 즉 여러 신화의 화소가 모여 완성된 신화라는 증거가 된다. 고구려가 강력한 세력을 바탕으로 여러 부족들을 통합하면서 그들의 신화소가 복잡적으로 작용하여 <동명왕 신화>라는 하나의 신화로 통합되었다고 할 수 있다. 그리고 두 집단 '천신족과 수신족'의 갈등 양상은 극적 부분을 구성하는 서사적 원리로 작용하였다. 탄생에서부터 이미 장애와 난관을 겪은 한 인물이 박해를 이기고 투쟁을 승리로 마무리 짓는 과정 끝에 한 왕조를 창건해 가는 과정을 다루고 있다.

지금까지 제시한 두 작품과 관련하여 구조적인 면에서 영웅서사라는 공통점을 갖는 작품인 고전소설 <홍길동전>을 두 번째 보조 텍스트로 제시한다. <홍길동전>은 적서 차별의 사회 제도와 관료 사회의 비리를 주된 갈등을 요인으로 하고 있다. 능력이 있어도 제도적 모순 때문에 사회적 진출을 봉쇄당한 계층과, 탐관오리들에게 착취당하는 가난한 백성들의 편에서 길동이라는 영웅적 인물을 설정했다. 길동을 통해서 사회적 모순과 비리에 항거하는 <홍길동전>의 구조를 살펴보면 다

음과 같다.

- ① 고귀한 혈통: 흥판서의 아들로 태어난다.
- ② 비정상적인 출생: 흥판서와 시비 춘섬의 아들로 태어나 서자가 된다.
- ③ 비범한 지혜와 능력: 태몽을 꾸고 태어난 길동은 총명하고 도술에 능하다.
- ④ 1차 시련: 흥판서의 첩인 초란은 자객을 통해 길동을 죽이려고 한다.
- ⑤ 1차 시련 극복 의지: 자신의 도술을 통해 위기를 벗어난 후 집을 떠난다.
- ⑥ 2차 시련: 길동의 도술을 당해 내지 못하자 흥판서와 길동의 형을 인질로 잡는다.
- ⑦ 2차 시련 극복 의지: 벼 천석을 요구하여 배에 싣고 섬나라 울도국으로 들어간다.
- ⑧ 2차 시련 극복 성공: 그 곳에서 요괴를 무찌르고 왕이 된다.

〈홍길동전〉은 적서 차별의 문제와 축첩 제도를 공인하는 국가, 귀천의 신분을 만든 사회, 천인의 진출을 막는 사회 제도 등을 비판하였다. 이런 문제를 한 개인이나 가정의 문제로 그치지 않고, 사회 국가 전체의 문제로 인식하였다. 길동이 적서 차별이라는 문제를 해결하기 위해 가출 후 병조 판서를 제수 받기까지의 과정은, 길동과 도적 집단의 개인적, 사회적 문제의 제기이다. 그것을 주인공이 신분 상승함으로써 간접적으로 해결하였다.

〈홍길동전〉은 문제의식이 강한 작품이다. 사회문제를 다루면서 지배 이념과 지배 질서를 공격하고 비판했으므로 문제의식이 뚜렷하다고 볼 수 있다. 당대 현실에 실재했던 사회적인 문제점을 왜곡하지 않고 보여준다는 면에서 이 작품은 사실주의적이고 현실주의적인 경향을 지니며, 적서차별 등의 신분적 불평등을 내포한 중세 사회는 개혁되어야 한다는 주제의식을 지닌다는 점에서 진보적인 역사의식을 드러내고 있다.

이상의 내용을 정리해 보면 〈아기 장수 우투리〉와 〈동명왕 신화〉·〈홍길동전〉은 화소(話素) 가운데 몇 가지 차이를 보일 뿐 영웅서사구조라는 유사성을 갖는다. 일반적으로 영웅소설은 ‘고귀한 혈통→ 비정상적인 출생→ 비범한 능력→ 첫 번째 시련→ 조력자의 도움으로 시련을 벗어남→ 두 번째 위기와 시련→ 위기·시련 극복

→ 승리자가 됨'의 서사 구조를 갖는다.

일반적인 영웅 이야기와 세 작품의 공통점을 탐색해 보면 첫째, 비정상적인 탄생 배경을 갖는다. 둘째, 비범한 능력을 타고난 영웅은 주위의 시기와 질투의 대상이 된다. 셋째, 주변 음모에 의해 죽을 뻔 하다가 스스로 또는 조력자의 도움으로 살아난다. 넷째, 또 한번의 시련을 겪는다.

그러나 모든 영웅 이야기가 이와 같은 틀을 갖고 있다고는 볼 수 없으며 작품마다 조금씩 다르게 나타난다. 첫째로, 해모수와 유화 사이에서 태어난 주몽과 흥판서와 춘섬 사이에서 태어난 길동은 반쪽의 고귀한 혈통을 가지고 있는 반면 우투리는 평민 사이에서 출생했다. 둘째, <동명왕 신화>와 같은 일반적인 영웅서사구조에서는 온갖 동물들과 물고기와 자라의 도움으로 고난을 극복한 것처럼 조력자의 도움으로 어려움을 극복한다. 하지만, <아기 장수 우투리>와 <홍길동전>에서는 스스로의 도술과 지혜로 극복하려고 했다는 점이 다르다. 셋째, <아기 장수 우투리>에서는 시련을 극복하지 못하고 실패하나 <동명왕 신화>나 <홍길동전>에서는 온갖 위기와 시련을 극복하고 성공하여 각각 고구려와 울도국이라는 나라를 세운다.

구조의 면에서 상호텍스트성의 지도 방안을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 알고 있는 영웅 이야기를 바탕으로 영웅들의 특징에 대해 생각해 본다. 1학년 1학기에 배운 고전소설 <홍길동전>을 떠올리게 하여 어떤 구조로 되었는지 상기시키고, 홍길동의 서사과정을 학생들과 자유롭게 이야기를 나눈다.

둘째, 학습목표는 '이야기의 구조를 파악하며 글을 읽을 수 있다.'와 '이야기의 주요 사건을 만화로 표현할 수 있다.'이다. 학습목표를 제시하고 텍스트 읽기에 들어간다.

셋째, 이야기를 읽기 전에 먼저 제목을 보고 앞으로 전개될 이야기를 예측해본다. 읽는 과정에서 궁금한 것을 메모하거나 밑줄을 그어가며 읽도록 한다. 작품을 읽은 후에는 영웅의 일대기를 중심으로 여덟 단계로 나누어 분석하게 한다. 기본 텍스트의 서사구조는 '① 고귀한 혈통 또는 평범한 혈통, ② 비정상적 출생, ③ 비범한 지혜와 능력, ④ 1차 시련, ⑤ 1차 시련 극복 의지, ⑥ 2차 시련, ⑦ 2차 시련 극복 의지, ⑧ 성공 또는 실패'를 중심으로 영웅의 일대기를 분석한다.

넷째, 기본 텍스트에 대한 이해가 되고 나면, 상호텍스트성이 있는 보조 텍스트를

제시한다. 이 때 보조 텍스트로 적절한 작품을 학생과 협의를 통해 선정하거나 교사가 선정할 수 있다. 학생들의 수준에 맞고 흥미를 끌 수 있는 고구려의 건국신화인 <동명왕 신화>와 1학년 1학기에 배운 고전소설 <홍길동전>을 보조 텍스트로 선정하여 기본 텍스트를 분석한 방법을 활용한다. 다음으로 학습한 내용을 바탕으로 소집단별로 영웅의 일대기를 정리하여 발표한다.

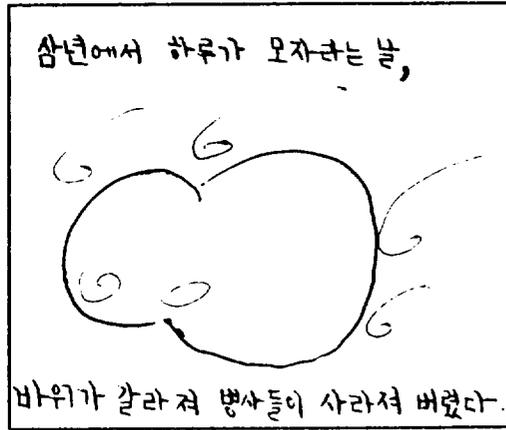
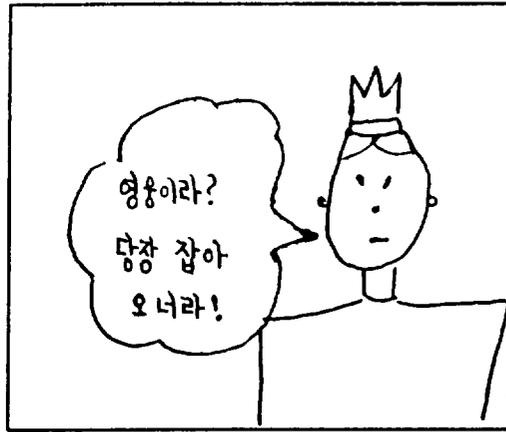
다섯째, 기본 텍스트와 보조 텍스트에 대한 감상 후, 여덟 컷의 만화를 통해 인물과 사건을 표현해 보거나 오늘날의 영웅의 모습을 찾아 글로 표현해 보는 창작 활동을 한다. 학생들은 작품의 수용과 창작을 통하여 문학적 경험을 확장하고, 내면화 할 수 있게 된다. 또한 이 과정이 평가로 이어지면 과정과 결과를 모두 평가할 수 있다.

끝으로 고전 문학을 수업할 때 고려해야 할 사항으로 작품을 감상할 때 어려운 어휘는 미리 찾아올 수 있도록 한다. 구절 풀이에 치중하다보면 내용 자체를 이해하는 데 오랜 시간이 걸리기 때문이다.

(2) 창작의 국면

영웅서사 구조의 설화 <아기 장수 우투리>를 감상한 후, 만화로 장르를 바꾸어 표현하는 것도 흥미로운 방법이 될 수 있다. 다음은 설화를 만화로 장르 바꾸어 쓰기한 사례이다.





- 만화로 표현하기 <아기 장수 우투리> 사례 제시

창작을 위한 상호텍스트성의 지도 방안을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 작품을 읽고 여덟 컷의 만화로 표현해 보는 활동은 흥미로운 일이면서 동시에 쉽지 않은 일이다. 따라서 교사는 주요 사건을 교과서에 나온 삽화를 통해 다시 한번 정리해 준다.

둘째, 교사나 다른 반 학생들이 미리 그린 만화를 실물화상기를 통해 보여주어 학생들의 관심을 유도하고, 만화 그리는 방법을 간략히 설명한다. 주요 사건을 만화 표현할 때, 결말 부분을 새롭게 구성하여 작품에 새로운 의미를 부여해도 효과적인 창작 활동이 될 수 있다.

셋째, 완성된 만화를 실물화상기를 통해 직접 보여주고 발표하게 한다. 학생들은 동료의 만화를 보며 작품의 내용을 제대로 표현했는지 평가할 수 있다.

4) 화자

시인이나 소설가는 문학 작품을 쓸 때 사상과 정서를 효과적으로 전달하기 위해 다양한 표현기법을 쓴다. 문학 작품에서 사용되는 언어가 일상 언어와 다른 느낌을 주고, 독자들이 작품을 읽고 감동을 느끼는 것은 이러한 표현기법의 역할이 크다. 표현기법 가운데 하나가 작품 속에 특별한 '말하는이'를 설정해 놓는 것이다. 작품을 이끌어 가고 있는 화자의 거리와 어조를 이해함으로써 효과적인 작품 감상을 할 수 있기 때문이다.

여기에서는 입을 향한 마음을 말하고 있는 화자를 중심으로 수용과 창작의 국면으로 나누어 살펴보았다.

(1) 수용의 국면

2학년 1학기 대단원 '작품 속에서 말하는이'³⁹⁾의 소단원에 실린 한용운의 시 <나룻배와 행인>을 기본 텍스트로 하고, 화자가 처한 입장과 태도에서 유사성을 갖고

39) 중학교 국어 교과서에는 '화자'를 '말하는이'라는 용어로 사용하였는데, 여기에서는 용어상의 혼란을 막기 위해 화자라는 용어로 통일하여 사용한다.

있는 광고 〈에스오일〉과 김동명의 시 〈내 마음은〉을 보조 텍스트로 선정하였다.

먼저 화자 처지와 심정을 생각하며 기본 텍스트인 〈나룻배와 행인〉을 감상해보기로 한다.

나는 나룻배
당신은 행인.

당신은 흙밭로 나를 짓밟습니다.
나는 당신을 안고 물을 건너갑니다.
나는 당신을 안으며 곱으나 열으나 급한 여울이나 건너갑니다.

만일 당신이 아니 오시면 나는 바람을 쐬고 눈비를 맞으며
밤에서 낮까지 당신을 기다리고 있습니다.
당신은 물만 건너면 나를 돌아보지도 않고 가십니다그러.
그러나 당신이 언제든지 오실 줄만은 알아요.
나는 당신을 기다리면서 날마다 낚아 갑니다.

나는 나룻배
당신은 행인.

- 한용운 〈나룻배와 행인〉 전문⁴⁰⁾

한용운의 이 시는 자신을 ‘나룻배’에 비유하고, 사랑하는 임을 ‘행인’에 비유하여 그 관계를 통해 인내와 희생, 그리고 사랑을 표현한다.

1연에서는 ‘나’와 ‘당신’의 관계가 나온다. 나룻배는 행인을 태우고 강을 건너게 해 주는 존재로 행인을 위해 봉사하고 희생하는데, 행인은 나룻배를 타는 사람으로 한번 탄 후에는 좀처럼 다시 오지 않은 무심한 사람이다.

2연에서는 임이 나룻배인 나를 짓밟으며 타지만 임의 무관심에도 사랑하는 임을

40) 한용운, 『님의 침묵』 현대시 밀레니엄 시집1, 황금북, 2002.

위해 깊으나 열으나 급한 여울이나 건너가는 희생적인 모습이 나온다.

3연에서는 인고하며 입을 기다리는 자세가 나온다. 입은 물만 건너면 나를 돌아보지도 않고 가버리지만 그러한 입이 언젠가는 오리라 생각하며 '바람을 쐬고 눈비를 맞으며 밤에서 낮까지' 기다리겠다고 한다.

4연에서는 1연에 나와 있는 '나는 나룻배/ 당신은 행인'을 반복함으로써 나와 입의 관계를 다시 한번 상기시킨다. 언젠가 행인이 강을 건너기 위해 다시 한번 나룻배를 찾기를 화자는 소망한다. 그러나 언제 올지 알 수 없기 때문에 나룻배는 비가 오나 눈이 오나 행인이 올 때까지 기다려야 한다.

이 시에서 화자는 나룻배로, 입이 떠났다고 해서 절망하지 않는다. '당신이 언제든 오실 줄만은 알아요.'하고 언젠가 반드시 올 것이라는 믿음을 갖고 살아가기 때문이다.

이 시에서의 헌신적인 사랑은 사랑하는 입과의 개인적 관계로 생각할 수도 있고, 또 다르게 해석할 수도 있다. 한용운이 일제강점기를 살았고, 불교계에 몸담았다는 것을 고려하면 개인적인 사랑뿐만 아니라 종교적인 절대자와의 관계로 볼 수도 있고, 시대적 배경을 고려하면 조국 등과 같이 넓게 해석할 수 있을 것이다. 따라서 <나룻배와 행인>은 독자의 경험과 생각에 따라 다음과 같이 다양한 해석이 가능하다.

나 : 당신 = 나룻배 : 행인 = 여자 : 사랑하는 남자 =
불도(佛道) : 중생 = 광복을 바라는 민중 : 조국 =
중학생 : 좋아하는 가수...

이 시는 '나'와 '입'을 각각 '나룻배'와 '행인'에 비유하여 주제를 효과적으로 표현하고 있다. 쉬운 우리말 표현과 경어체를 사용하여 참된 사랑의 본질이 자비와 인내를 바탕으로 한 희생과 믿음에 있음을 경건하면서도 정감 있게 노래하고 있다. <나룻배와 행인>에서는 자기의 처지가 행인에게서 버림받은 나룻배와 비슷하고 생각한다. 그러나 사랑하는 사람이 떠나도 언젠가 돌아오리라는 희망을 갖고 살아간다.

다음은 이 시와 상호텍스트성을 갖는 광고 한 편을 제시한다. 이 광고는 자동차

오일 광고이다. 학생들에게 화자가 누구이고 어떠한 처지에 놓여있는지 고려하며 영상을 보게 한다.

광고 〈에스오일〉을 살펴보기로 하겠다.

가끔은 눈보라 속에서 날 뽕뽕 얼게 만들지만
힘을 주는 에스오일만 넣어준다면 주인님을 용서한다.

- 광고 〈에스오일〉⁴¹⁾

〈에스오일〉 광고의 영상은 흥미유발을 위해 수업에 앞서 제시하여도 좋고, 기본 텍스트를 먼저 감상한 후 제시할 수도 있다.

이 광고의 화자인 자동차는 추운 겨울 날 아파트 단지 내 주차장에서 비가 오나 눈이 오나 주인을 기다린다. 가끔은 주인이 술을 마셔서 아무데나 세워 두기도 하고, 세차를 해 주지 않기도 하지만 주인을 원망하지 않고 묵묵히 제자리에서 주인을 기다린다. 언젠가 주인이 다시 돌아올 줄 믿기 때문이다.

두 작품의 화자를 중심으로 살펴보면 〈나룻배와 행인〉에서의 화자는 나룻배이고, 〈에스오일〉에서의 화자는 자동차이다. 두 작품 다 지배자와 그에 복종하는 관계이지만 이때 복종은 누가 강압적으로 시켜서 따르게 한 것이 아니라 그 복종과 기다림은 기쁨에서 일어난 자발적인 행동으로 볼 수 있다. 두 작품 간에 차이점이 있다면 〈나룻배와 행인〉은 아무런 요구도 하지 않고 무심하기까지 한 입을 끝까지 기다리겠다고 했으나, 〈에스오일〉에서는 주인에게 달릴 수 있게 힘을 주는 오일을 요구하고 있다. 자동차는 언젠가 주인이 알아서 오일을 넣어줄 것을 알기에 추운 겨울에도 바람이 부는 날에도 참고 견뎌 낸다. 두 작품의 화자를 다음과 같이 비교할 수 있다.

나룻배 : 행인 = 자동차 : 자동차 주인

41) <http://www.s-oil.com/kor/pr/tv.html>

기본 텍스트와 〈나룻배와 행인〉과 관련시켜 김동명의 〈내 마음은〉을 살펴보기로 하겠다.

내 마음은 호수(湖水)요.
그대 노 저어 오오.
나는 그대의 흰 그림자를 안고, 옥같이
그대의 뱃전에 부서지리다.

내 마음은 촛불이요.
그대 저 문(門)을 닫아 주오.
나는 그대의 비단 옷자락에 떨어, 고요히
최후의 한 방울도 남김없이 타오리다.

내 마음은 나그네요.
그대 피리를 불어주오.
나는 달 아래 귀를 기울이며, 호젓이
나의 밤을 새이오리다.

내 마음은 낙엽(落葉)이요.
잠깐 그대의 뜰에 머무르게 하오.
이제 바람이 일면 나는 또 나그네같이, 외로이
그대를 떠나오리다.

- 김동명 〈내 마음은〉 전문⁴²⁾

이 시의 화자는 ‘나’로 사랑하는 누군가를 향한 마음을 표현하고 있다.

1연과 2연에서는 ‘내 마음’을 ‘호수’와 ‘촛불’에 비유함으로써 헌신적이고 정열적인 사랑을 보여준다. 반면, 3연과 4연에서는 ‘내 마음’을 ‘나그네’와 ‘낙엽’에 비유함으로

42) 출전 : 『조광』 3권 제6호, 1937.

써, '그대'를 사랑하기 때문에 외롭고 슬퍼지는 마음을 표현하였다. 그 관계를 도식화 하면 다음과 같이 나타낼 수 있다.

내 마음 = 호수 = 촛불 = 나그네 = 낙엽

이 시의 특징은 '내 마음은 ~이오.'라는 통사 구조의 문장을 각 연의 첫 구절에 반복함으로써 그 소재의 이미지를 구체화하는 장면들을 병렬적으로 전개한다. 이를 통해 사랑하는 사람에 대한 내면적 갈등과 정서의 양면성을 효과적으로 나타내고 있다.

이 시가 <나룻배와 행인>과 다른 점은 '나'가 '그대'를 향한 자신의 마음이 얼마나 진실한지 표현하기 위해 '호수', '촛불', '나그네', '낙엽'이라는 여러 이미지를 끌어들이는 점이다. 화자가 자신의 마음을 표현하기 위해 사용한 이 소재들은 각각의 속성에 의해 분위기면에서 변화의 양상을 띤다.

지금까지 기본 텍스트 <나룻배와 행인>과 보조 텍스트 <에스오일>, <내 마음은>을 살펴보았다. 세 작품은 모두 화자인 '나'가 사랑하고 아끼는 대상을 향하여 노래하였다는 공통점이 있다.

상호텍스트성을 통해 살펴 본 결과 기본 텍스트만 다루었을 때보다 화자의 처지와 상황을 좀 더 깊이 있게 이해할 수 있었다. 또한 이들 텍스트는 화자뿐만 아니라 제재와 주제 면에서도 유사성을 갖는 텍스트이기 때문에 이와 관련하여 살펴 볼 때, 텍스트를 보다 깊이 있게 인식하고 다양하게 해석할 수 있는 안목을 키울 수 있다.

이상의 내용을 중심으로 화자의 측면에서 상호텍스트성의 지도 방안을 제시하면 다음과 같다.

먼저 작품을 읽기 전에 학생들에게 마음을 전달하고 싶은 대상을 머릿속에 그려보게 한다. 좋아하는 친구이거나 부모님, 할머니, 선생님, 가수, 영화배우 등 다양할 것이다. 또한 사람이 아닌 사물이어도 좋다. 그 중 하나를 떠올리고 앞으로 배울 작품과 연관지어 본다.

둘째, 학습목표 '화자를 고려하면서 작품을 감상할 수 있다.'와 '시를 읽고 모방시를 쓸 수 있다.'를 제시한다.

셋째, 기본 텍스트 감상에 앞서 학생들에게 짧은 광고 〈에스오일〉을 보여주면서 자동차의 입장에 서서 자동차의 처지를 생각해 보게 한다. 화자를 고려하면서 기본 텍스트를 읽고, 나룻배와 행인이 서로를 대하는 행동이나 태도가 나타난 시구를 적어보거나 화자의 상황과 심정에 대해 말해 본다.

넷째, 한용운의 시나 광고는 모두 화자의 처지를 사물에 빗대어 표현하였다. 다음으로 이와 관련된 보조 텍스트 김동명의 〈내 마음〉을 한 편 더 제시하여 유사한 정서를 환기시킨다.

다섯째, 학생에게 이와 관련하여 ‘나’와 ‘내 마음을 전달하고 싶은 대상’을 다른 대상에 빗대어 표현하게 한다.

(2) 창작의 국면

한용운의 〈나룻배와 행인〉은 임과의 사랑을 나룻배와 행인에 빗대어 표현한 작품이다. 학생들에게 시를 창작하게 하면 시를 쓰는 방법을 모르는 학생들은 어렵다는 생각에 흥미를 잃거나, 시의 형식만을 흉내 낸 시를 쓰게 될 것이다. 학생들이 시를 쓰는 기초 단계로 ‘모방하여 시 쓰기’의 방법을 제안한다. 이는 시를 쓰는 방법도 알게 하면서 시에 대한 흥미도 가질 수 있는 방법이다.

다음 두 작품은 〈나룻배와 행인〉을 인유, 패러디 하여 쓴 학생작품이다.

아래 제시된 시는 인유하여 쓰기의 예이다. 〈나룻배와 행인〉의 중심 내용은 그대로 두고, ‘나’와 ‘당신’의 관계를 ‘의자’와 ‘수험생’의 관계로 바꾸어 써 보았다.

나는 의자

당신은 수험생.

당신은 나를 깔고 앉습니다.

나는 두 팔과 두 다리로 당신을 떠받치고 있습니다.

나는 지치거나 힘이 들 때에도 늘 당신 밑에서 당신을 떠받치고 있습니다.

만일 당신이 아니 오시면 나는 늘 당신을 기다리며 텅 빈 책상 앞에서 당신이

오기만을 기다리고 있습니다.

당신은 수업시간에만 앉아있고 수업이 끝나면 나를 돌아보지도 않고 가십니다
그러.

그러나 당신이 언제든지 오실 줄만은 알아요.

나는 당신을 기다리면서 날마다 날마다 낡아 갑니다.

나는 의자

당신은 수험생.

- 인유하여 쓰기 〈의자와 수험생〉 사례 제시

다음은 패러디하여 쓰기의 예이다. 〈나룻배와 행인〉에서는 나가 당신에 대한 희생적인 모습을 보여주는 반면에 이를 다른 시각으로 바라보아 서로 도와주고 아껴주는 관계로 바꾸어 본 작품이다. ‘나’와 ‘행인’을 권정생의 동화 〈강아지똥〉에 나오는 ‘강아지똥’과 ‘민들레꽃’으로 바꾸어 새로운 시각으로 쓴 작품이다.

나는 강아지똥



제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

당신은 민들레꽃.

아무도 나를 거들떠보지 않았습시다.

닭과 병아리는 내가 더럽다며 침을 뱉뱉 침을 빨았습시다.

참새와 흙덩이에게 조차 외면당한 나는 외톨이입니다.

당신을 만난 후에 나는 새로 태어났습시다.

기나긴 겨울 당신을 위해 내 몸이 으스러지는 고통을 겪었습시다. 하지만 고통은 오히려 기쁨입니다. 당신을 위해 무언가 해줄 수 있는 게 나에겐 행복입니다.

나를 보고 소중한다 아름답다 말하신 당신

이제 당신은 나에게 세상에서 제일 소중한 존재가 되었습시다.

나는 강아지똥
당신은 민들레꽃.

- 패러디하여 쓰기 <강아지똥과 민들레꽃> 사례 제시

이상의 내용을 정리하여 창작을 위한 상호텍스트성의 지도 방안을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 시를 쓰기 어려워하는 학생들에게 시를 쉽게 쓰는 방법을 제공하기 위한 방법으로 모방시에 대해 알려준다. 설날이나 추석 특집에서 패러디 한 광고나 영화를 본 적이 있을 것이다. 학생들이 알고 있는 모방의 개념으로 한 편의 시를 쓸 수 있다.

모방하는 방법에는 '인유하여 쓰기'와 '패러디하여 쓰기'가 있는데 인유하여 쓰기는 시를 쓰기 어려워하는 학생들에게 시를 친숙하게 만드는 방법의 하나로 '나룻배'와 '행인' 대신에 자신이 생각하는 다른 대상을 집어넣어 새롭게 창작하는 방법이다. 위에서 제시한 <의자와 수험생>은 인유하여 쓴 사제이다. 패러디하여 쓰기의 방법은 기본 텍스트 <나룻배와 행인>에서는 나의 마음을 몰라주는 무심한 행인으로 등장하는 반면 앞에서 제시한 창작물인 <강아지똥과 민들레꽃>에서의 민들레꽃은 나를 소중하게 생각하고 나를 사랑해 주는 존재로 변화시켜 표현하였다. 이처럼 작품을 읽고 일차적 비평을 한 후, 그것을 나름대로의 방식으로 의미화 하여 새롭게 구성하는 방식이다.

둘째, 내가 좋아하는 사람, 또는 나를 미워하는 사람에게 마음을 전하기 위해 사물에 빗대어 표현하여 모방시를 쓴다.

셋째, 창작한 것을 공유함으로써 서로의 다양한 생각들을 알 수 있고, 시란 거창하고 심오한 진리를 담은 것뿐만 아니라 주변에서 보고 느낀 일들도 한 편의 시로 창조해 낼 수 있다는 걸 직접 깨닫게 된다.

5) 주제

모든 작품은 전텍스트와 후텍스트 사이의 상호적 영향관계 속에서 태어난다. 따라서 상호텍스트적 관점에서 보면, 유사하거나 동일한 주제를 추구하고 있는 작품을

만나기란 어렵지 않다. 이러한 결과는 모든 텍스트들이 거대한 텍스트들의 우주 속에서 대화적 상상력을 주고받은 결과로 해석할 수 있다. 각각의 문학 텍스트들은 서로 다른 개성을 지닌 독립된 작품으로 텍스트들의 우주에 참여하지만, 궁극적으로는 영원한 진리와 영원한 관념을 찾고 있다는 점에서는 동일한 목표를 지향한다. 텍스트는 주제 형성에 있어서 형상화의 방법과 정도의 차이는 있지만 상호 텍스트적인 연관성을 지니고 있다.⁴³⁾

여기에서는 다양한 표현 기법을 통해 '행복'이라는 주제를 드러낸 작품을, 상호텍스트성의 관점에서 살펴보았다.

(1) 수용의 국면

'행복'이라는 주제는 평범하고도 어려운 문제인데 이를 쉽게 이해할 수 있게 제시된 작품이 있다. 2학년 2학기 대단원 '문학의 표현'에 실린 김현승의 <지각(知覺)>이다. 이 작품은 '행복'이라는 주제를 나타내기 위해 여러 가지 표현 기법을 사용하였다. 이와 관련하여 '행복'이라는 공통된 주제를 갖고 있는 안병욱의 수필 <행복(幸福)의 메타포>를 보조 텍스트로 한다.

김현승의 <지각(知覺)>부터 살펴보겠다.

내게 행복이 온다면
나는 그에게 감사하고,
내게 불행이 와도
나는 또 그에게 감사한다.

한 번은 밖에서 오고
한 번은 안에게 오는 행복이다.

우리의 행복의 문은

43) 안성수, 앞의 논문, p.295.

밖에서도 열리지만
안에서도 열리게 되어 있다.

내가 행복할 때
나는 오늘의 햇빛을 따스히 사랑하고
내가 불행할 때
나는 내일의 별들을 사랑한다.

이와 같이 내 생명의 숨결은
밖에서도 들이쉬고
안에서도 내어쉬게 되어 있다.

이와 같이 내 생명의 바다는
밀물이 되기도 하고
썰물이 되기도 하면서
끊임없이 끊임없이 출렁거린다!

- 김현승 <지각(知覺)> 전문⁴⁴⁾

시의 제목이 '지각'인데 이 의미는 깨달음이란 뜻이다. <지각(知覺)>에서 행복을 느끼는 것은 각자의 마음에 달려 있다는 깨달음을 가리킨다.

1연에서 '나'는 행복이든 불행이든 모두 감사하게 여긴다고 하고 있다. 행복과 불행을 모두 행복으로 받아들이겠다는 삶의 긍정적인 자세를 이야기하고 있다.

2연에서는 '한 번은 밖에서 오고/ 한 번은 안에게 오는 행복이다.'를 통해 외부 상황이 행복하기 때문에 행복이 밖에서 온다고 하고, 외부 상황이 불행하더라도 그것을 내 안에서 행복으로 바꾸어 받아들인다면 행복할 수 있다고 한다.

3연에서 행복의 문은 밖에서도 열리고 안에서도 열리게 되어 있다고 한다. 행복을 느끼는 양상이 양방향성을 지닌다는 것을 의미한다.

44) 김현승, 『마지막 지상에서』, 창작과 비평사, 1977.

4연에서 화자는 행복과 불행을 모두 사랑한다고 하고, 행복을 햇빛에 불행을 별들에 비유하였다. 비록 현재 상황은 어둡고 불행하지만 행복한 내일을 생각할 때, 불행은 행복으로 바뀔 수 있다고 믿는다.

5연에서는 생명의 숨결은 밖과 안에서 들이쉬고 내쉰다고 하여 행복이 밖에서 들어 올 수도 있지만 안에서 나갈 수도 있다고 말한다.

6연에서 생명의 바다는 밀물과 썰물로 끊임없이 출렁거린다고 했다. 행복은 밖에서 밀려들어오기도 하고 반대로 안으로부터 밀려 나가기도 한다는 의미로 해석할 수 있다.

시를 감상할 때 학생들은 시인이 주제를 효과적으로 표현하기 위해 어떤 방법들이 사용했는지 고려하며 읽도록 한다. 이 작품은 행복을 직접 말로 표현하지 않고 여러 표현 방법을 사용하였다. '행복'이라는 주제를 효과적으로 전달하기 위하여 어떤 표현 방법을 사용하였는지 찾아보면 다음과 같다.

첫째, 반복적인 표현이다. '밖에서 오고/ 안에서 오는', '밖에서도 열리지만/ 안에서 열리게', '밖에서도 들이쉬고/ 안에서 내어쉬게'와 같이 반복적인 표현을 사용하여 행복은 어느 한 군데에서 오는 것이 아니라 안과 밖 어디서든지 올 수 있다고 이야기 한다. 둘째, 비유적인 표현의 사용이다. 비유적인 표현은 자신이 말하려고 하는 것을 어떤 대상에 빗대어 표현하는 방법이다. '우리의 행복의 문은/ 이와 같이 내 생명의 숨결은/ 이와 같이 내 생명의 바다는'과 같이 밖과 안에서 오는 행복을 '문, 숨결, 바다'에 빗대어 표현하였다. 4연과 6연에서 들어오는 행복을 '햇빛, 밀물'로 표현하였고, 나가는 행복을 '별들, 썰물'에 비유하여 표현하였다. 행복이라는 추상적인 단어를 구체화하였기 때문에 좀더 쉽게 파악할 수 있다. 셋째, 대응이 되는 표현을 사용하였다. '행복'과 '불행', '밖'과 '안', '밀물'과 '썰물'과 같이 서로 대응이 되는 시어를 사용함으로써 행복이 온다고 기뻐하고, 불행하다고 불평하지 않는 두 가지 모두를 받아들일겠다는 삶의 자세를 나타냈다.

다음은 행복을 주제로 한 보조 텍스트인 안병욱의 수필 <행복(幸福)의 메타포>를 살펴보겠다. 전체 세 개의 이야기 중에 두 번째 것으로 세 사람의 석공(石工)에 관한 이야기를 살펴보기로 한다.

20여 년 전에 배운 중학교 영어 교과서 삽화(插話) 하나가 생각난다. 어떤 교회를 짓는데 세 사람의 석공이 와서 날마다 대리석을 조각한다. 무엇 때문에 이 일을 하느냐고 물은 즉, 세 사람의 대답이 각각 다르다.

첫째 사람은 험상궂은 얼굴에 불평불만이 가득한 어조로,

“죽지 못해서 이놈의 일을 하오.”

하고 대답한다.

둘째 사람은 답답한 어조로 이렇게 말한다.

“돈 벌려고 이 일을 하오.”

그는 첫째 사람처럼 자기가 하는 일에 대해서 불평을 갖지 않는다. 그렇다고 별로 행복감과 보람을 느끼는 것도 아니다.

셋째 사람은 평화로운 표정으로 만족스러운 대답을 한다.

“신의 영광을 드러내기 위해서 이 대리석을 조각하오.”

그는 자기가 하는 일에 보람과 행복을 느끼는 사람이다. (중략)

“항산(恒産)이 없으면 항심(恒心)이 없다.”

고 맹자는 말했다. 그러나 맹자는 다시, 선비는 항산(恒産)이 없어도 항심(恒心)이 있다고 단언(斷言)했다. 맹자의 ‘항산’이란 말을 ‘행복의 조건’이란 말로 바꾸고, ‘항심’이란 말을 행복이란 말로 옮겨 놓아도 별로 의미에 큰 차이는 없을 것이다. 행복의 조건을 갖추지 못하면 행복할 수 없다. 그러나 선비는 행복의 조건을 못 갖추어도 행복할 수 있다. 이것이 맹자의 행복의 논리다. 행복의 조건이 행복의 객관적 요소라고 한다면, 행복감은 행복의 주관적 요소다. 행복은 이 두 가지 요소의 종합에 있다.(이하 생략)

- 안병욱 <행복(幸福)의 메타포> 중 두 번째 이야기에서⁴⁵⁾

이 작품은 석공의 예화를 통해 삶의 현실이 어떻든 간에 그 속에서 만족과 보람을 찾는 것이 행복이라고 말하고 있다. 행복이라는 문제를 일상에서 발견할 수 있는 일들을 통해 접근했고, 특히 필자의 생각을 전달하기 위해 단정적 표현이 아닌 예시와 인용 등의 구체적인 방법을 통해 사색해 보도록 하고 있다는 점에서 수필의 본

45) 안병욱, 『사색인의 향연』 안병욱 전집 6, 삼육문화사, 1984.

질이 잘 드러나고 있는 작품이다. 삶에 있어서 행복의 의미를 모색하고, 진정한 행복의 조건을 제시하며, 궁극적으로 행복이란 무엇인가에 대한 해답에 도달하는 과정에서, 보람을 느끼며 만족하게 사는 생활태도와 경건한 삶의 자세가 필요함을 이야기해 주고 있다. 또한 맹자의 말을 인용하면서 행복의 진정한 의미는 행복의 조건인 객관적 요소와 요소의 종합에 있으며 그것은 결국 마음의 문제에 달려 있다는 중심적 내용을 깊은 사색의 과정으로 제시하였다.

이상의 두 작품을 정리해 보면 기본 텍스트 〈지각(知覺)〉과 보조 텍스트 〈행복(幸福)의 메타포〉는 ‘행복’이라는 주제 대해 직접 이야기 하지 않고, 다양한 표현 방법을 사용하여 나타내고 있다. 〈지각(知覺)〉은 추상적인 주제를 구체적인 대상을 통해 비유적으로 표현했으며 반복을 통해 주제를 강조하였고, 〈행복(幸福)의 메타포〉는 예화와 인용을 통해 행복이라는 주제를 나타내었다.

주제의 측면에서 상호텍스트성의 지도 방안을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 학생들에게 행복을 느낄 때가 언제인지 생각해 보게 하여 앞으로 전개될 수업에 흥미를 느끼게 한다. 학생들은 시험을 잘 봤을 때, 부모님이 기뻐하실 때, 여자친구가 생겼을 때, 길에서 돈을 주었을 때 등 다양한 반응을 보일 것이다.

둘째, 학습목표 ‘표현의 특징에 유의하며 문학 작품을 감상할 수 있다.’와 ‘작품을 읽고 모방시를 쓸 수 있다.’를 제시한다.

셋째, 기본 텍스트에서 작가가 말하려고 하는 행복의 의미는 무엇이고, 작가는 자신이 말하려고 하는 것을 어떻게 표현하고 있는지를 고려하며 시를 감상하게 한다. 시의 제목의 의미를 생각해 보고, 표현상의 특징과 표현의 효과에 대해 알아본다.

넷째, 기본 텍스트와 장르가 다른 보조 텍스트를 감상하고, 주제와 표현상의 특징을 찾아본다. 주제를 효과적으로 전달하기 위해 사용된 표현상의 특징을 알아보고, 그 효과에 대해 학습한다. 학생들은 두 작품 〈지각(知覺)〉과 〈행복(幸福)의 메타포〉를 감상함으로써 참다운 행복에 대해 알게 되고, 서로 다른 장르를 접함으로써 주제를 표현하는 방법이 다양함을 알 수 있다.

다섯째, 시험에 관한 스트레스, 친구와의 문제, 가족과의 갈등, 그 외에도 주변에서 벌어지는 상황에 대해 자신이 불행하다고 느낄 때, 이 두 작품을 통해 그 동안의 삶의 자세를 반성하고 행복의 깨달음을 얻게 될 것이다. 지금까지 감상한 작품을 토

대로 모방시를 써 본다.

(2) 창작의 국면

김현승의 <지각(知覺)>과 안병욱의 <행복(幸福)의 메타포>는 행복이라는 주제를 전달하기 위해 다양한 표현방법을 사용하였음을 학습하였다. 다음은 창작 활동으로 김현승의 <지각(知覺)>을 인유하여 쓴 사례이다.

내게 행복이 온다면
나는 그분께 감사하고,
내게 불행이 와도
나는 또 그분께 감사한다.

한 번은 밖에서 오고
한 번은 안에서 오는 행복

 제주대학교 중앙도서관
NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY
우리의 행복의 계절은
봄에도 여름에도 있지만
가을에도 겨울에도 있게 되어 있다.

내가 행복할 때
나는 오늘의 봄별을 사랑하고
내가 불행할 때
나는 내일의 흰 눈을 사랑한다.

이와 같이 내 마음의 향기는
코로 말할 수는 없지만
마음으로 말할 수 있다.

이와 같이 내 마음의 노래는
들을 수는 없지만
늘 흥얼거리고 있다.

- 인유하여 쓰기 <행복> 사례 제시

이상의 내용을 정리하여 창작을 위한 상호텍스트성의 지도 방안을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 학생들이 가지고 있는 생각을 어떻게 글로 표현할 것인지 자세하게 알려주어야 한다. 물론 자신의 생각을 글로 잘 표현하는 학생들의 경우는 문제가 안 되지만 대부분의 학생들이 자신의 생각을 글로 표현하는 데 서투르기 때문에 창작방법을 구체적으로 보여줄 필요가 있다.

글 쓰는데 자신감과 흥미를 갖게 하기 위한 방법의 하나로 교사가 직접 시범을 보일 수 있다. 이 방법은 막연하고 추상적인 생각을 구체적으로 보여줌으로써 학생들은 글 쓰는 방법을 알게 된다. 이것보다 더 효과적인 방법은 동료의 글을 읽어주었을 때이다. 또래집단이 쓴 것에 대해서는 더 많은 흥미를 보이고, 동료가 썼으니 자신도 쓸 수 있겠다는 자신감이 생겨 창작의 의욕을 높여줄 수 있기 때문이다.

둘째, 학생들에게 행복에 관한 내용으로 표현상의 특징에 유의하며 시를 쓰게 한다.

셋째, 창작이 끝나면 동료와 교사가 함께 평가를 실시한다. 발표자는 평을 듣고 자신이 잘못된 부분을 알게 되어 발전적인 글쓰기를 할 수 있고, 잘된 점은 받아들여 다음 글쓰기에 활용할 수 있다. 동료의 글을 평가함으로써 작품을 보는 안목이 생기고, 동료집단의 서로 다른 생각을 알 수 있게 됨으로써 생각의 폭을 넓힐 수 있다.

평가가 끝난 후, 포트폴리오하여 둔다. 최종 결과물은 학기 말이나 학년 말에 한 권의 책으로 만들어 출판할 수 있다. 학생들은 자신이 한 학기 동안 써 온 글을 보며 자신의 발전 과정을 확인함으로써 글쓰기에 대한 자신감과 보람이 생기게 될 것이다.

IV. 상호텍스트성을 통한 문학교육의 실제

1. 상호텍스트성을 통한 문학 교수·학습 모형

1) 문학 교수·학습 모형의 검토

문학교육은 여러 종류의 문학 작품을 학습자 스스로 즐겨 읽고, 이해하고 감상할 수 있도록 문학에 대한 흥미와 감상 능력을 증진시키는 데 중점을 둔다. 뿐만 아니라, 문학 작품을 단순히 분석하는 차원을 떠나 학습자들에게 심미적 정서와 가치 있는 문학적 체험을 내면화하여 문화 공동체 속에서 자아를 실현하는 삶을 영위할 수 있도록 이끌어야 한다. 사람은 세계와 자신에 대한 안목의 폭을 넓힘으로써 정신적 성숙을 가져올 수 있다. 그러기 위해서는 문학을 학습자들의 삶과 동떨어진 단순한 지식의 차원을 벗어나 학습자들이 공감할 수 있는 현실의 경험과 연계시켜야 한다.

문학교육이 지향하는 목표를 달성하기 위해 지금까지 다양한 문학교육 교수·학습 모형이 개발되어 현장에 소개되고 있다. 그러나 교수·학습 모형을 적용할 때 제대로 검토하지 않아 적합하지 않은 모형을 사용하거나, 설사 적절한 수업 모형을 적용했다 하더라도 그 모형을 잘못 이해하여 모형의 효율성을 떨어뜨리는 경우가 있다. 이러한 문제를 극복하기 위해서 교수·학습 모형에 대한 세밀한 분석과 검토가 필요하다.⁴⁶⁾

먼저, 지금까지 소개된 교수·학습 모형 중 상호텍스트성과 관련된 다섯 가지의 모형을 살펴보고, 이 연구에서 적용할 상호텍스트성을 통한 문학 교수·학습 모형을 제시하고자 한다.

‘경규진의 반응 중심 수업모형, 권혁준의 통합 적용에 의한 교수·학습 모형, 구인

46) 박영목 외, 앞의 책, p.356.

환 외 시 수업의 절차 모형, 최현섭 외 문학 제재 수업의 일반 절차 모형(서정장르의 경우), 김도남의 다중텍스트를 활용한 읽기 지도 모형'을 살펴보기로 하겠다.

(1) 경규진의 반응 중심 수업모형⁴⁷⁾

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

짜과 반응의 교환

(2) 반응에 대한 질문

반응을 명료히 하기 위한 탐사(探查) 질문

거래를 입증하는 질문

반응의 반성적 질문

반응의 오류에 대한 질문

(3) 반응에 대한 토의(또는 역할 놀이)

짜과의 의견 교환

소그룹 토의

전체 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

47) 경규진, 「반응 중심 문학 교육의 방법 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 1993.

경규진의 반응 중심 수업모형은 로젠블렛의 반응 중심 이론을 바탕으로 고안 되었다. 전반적인 수업 단계를 '텍스트와 학생의 거래-반응의 형성→학생과 학생의 거래-반응의 명료화→텍스트와 텍스트의 상호 관련-반응의 심화'의 3단계로 나누어 모형화 하였다. 텍스트 상호성은 학생들의 반응을 풍부히 하고 두 작품을 관련 맺는 데서 오는 지적 사고 과정을 촉진시키는 이점이 있다.

처음에는 선수학습에서 다른 작품과의 관련성을 우선적으로 하고, 더 나아가 같은 작가의 다른 작품 또는 그 작품의 주제, 인물, 문체 등이 서로 연결될 수 있는 작품과의 비교가 가능하다고 본다. 이 모형에서는 학습자의 활동을 중시하고, 상호텍스트성이라는 용어를 모형에 직접 사용하여 배운 내용을 심화시키는 방법을 제시하였다는 점에서 의의가 있다.

그러나 이 모형은 계획과 평가 단계를 제시하지 않았고, 학생의 반응에 초점을 두고 학생의 역할만을 지나치게 강조하다보니 교사의 역할 부분이 나타나 있지 않다.

(2) 권혁준의 통합 적용에 의한 교수·학습모형⁴⁸⁾

1. 계획 단계

- (1) 수업 목표의 설정
- (2) 평가 요목의 작성

2. 진단 단계

- (1) 제재 시에 대한 기대지평 진단
- (2) 시 전반에 대한 기대지평 진단
- (3) 진단 도구 마련

3. 지도 단계

- (1) 전체적 접근
 - ① 낭독하여 시 전체의 분위기 떠올리기
 - ② 관련 경험 서로 이야기하기
- (2) 부분적 접근

48) 권혁준, 「문학비평 이론의 시교육적 적용에 관한 연구」, 한국교원대학교 박사학위 논문, 1997, p.250.

① 축어적 읽기: 단어의 사전적 의미 파악, 구문의 정확한 이해

② 해석적 읽기: 비유적 의미의 구체화, 시적 상황 재구성

시적 화자의 심정이 되어보기, 어조의 파악

(3) 종합적 접근

① 심미적 읽기: 언어적 기법에서 아름다움 느끼기

체험과 관련짓기, 시의 형식과 내용의 어울림 알기

② 창조적 읽기: 다른 장르로 바꿔 써 보기, 비평 텍스트 작성해 보기

상호 텍스트성 확대(관련 작품 찾아 읽기)

시 써 보기

4. 평가 단계

(1) 시의 이해 평가

(2) 심미적 체험 평가

권혁준의 통합적용에 의한 교수·학습모형은 신비평과 독자 반응 이론을 통합하여 제시하였다. 이 모형의 특징은 내면화 단계를 ‘창조적 읽기’라고 하여 평가 단계 이전에 제시하였다는 점이다.

수업 과정에서 내면화 할 수 있는 부분을 ‘다른 장르로 바꿔 써보기, 비평 텍스트 작성해 보기, 상호텍스트성 확대(관련 작품 찾아 읽기), 시 써보기’를 통해 제시하였다. 내면화 단계를 설정하고 있는 것은 문학의 교육이 가치의 교육이면서 심미적 정서의 교육이라는 점 때문에 설정된 것이며, 또한 문학의 교육은 결국 개념적 지식의 교육과는 달리 울림 혹은 감동의 교육이어야 한다는 점을 반영한 결과일 것이다.

이 모형은 평가 단계에서도 신비평과 독자반응이론을 통합하여 신비평의 입장에서 ‘시의 이해 평가’를 제시하고, 독자반응이론의 입장에서 ‘심미적 체험 평가’를 제시하였다. 이처럼 다른 모형들에 비해 각 단계의 내용을 비교적 구체적으로 제시하였는데 의의를 둔다.

그러나 이 모형은 시교육의 적용만을 다루고 있어서 다른 서사 장르를 지도하기에는 어려움이 따른다. 따라서 다양한 장르를 총체적으로 다루어야 하는 문학수업에서의 활용 효과는 크지 않을 것으로 본다.

(3) 구인환 외 시 수업의 절차모형⁴⁹⁾

1. 계획 단계

- (1) 수업목표의 설정
- (2) 학습과제(시 텍스트) 선정
- (3) 평가요목의 작성

2. 진단 단계

- (1) 시와 관련한 선행의 지식, 체험, 감수성 등의 진단
- (2) 학습 과제인 시 텍스트와 수용자들과의 제반 상호성 진단
- (3) 간략한 진단 검사 도구

3. 지도 단계

- (1) 시작품의 전체적 접근
 - ① 낭독 및 윤독
 - ② 관련경험의 재생과 경험 교환
- (2) 시작품의 부분적 접근
 - ① 시작품의 상황 파악
 - ② 시적 화자의 톤 이해
 - ③ 시의 이미지 파악-은유의 원리
 - ④ 시의 율격 이해
 - ⑤ 시의 구성[구조] 이해
- (3) 시감상의 종합적 재구성
 - ① 의미의 다의성과 함축성 이해
 - ② 말맛과 의미의 어울림
 - ③ 내용과 형식의 어울림

4. 평가의 단계

- (1) 지도 내용과 호응되는 평가 목표
- (2) 인지와 정의의 통합 평가
- (3) 시적 수행에 대한 평가

5. 내면화 단계

- (1) 시적 체험의 수평적 확대
- (2) 시적 체험의 수직적 확대
- (3) 시작품 쓰기

49) 구인환 외, 『문학교육론』, 삼지원, 2001, pp.293~294.

구인환 외의 시 수업의 절차모형은 글레이저의 수업 모형을 근간으로 고안되었다. 이 모형은 권혁준의 모형과 달리 평가 단계 이후에 내면화 단계를 두었다. 이런 설정은 문학 일반이나 시는 삶의 문제와 연결되는 일종의 가치 결정적인 특성을 지니는 것으로 평가의 객관성과 타당성을 벗어나는 속성을 지니기 때문에 가능하다고 보았다.

이 모형은 내면화 단계에서 시적인 체험의 수평적 확대와 수직적 심화, 시를 쓰는 체험을 고려해야 한다고 하였다. 시적인 체험의 수평적 확대란 서로 연관되는 여러 가지 시를 다양하게 읽고 감상하는 체험을 말한다. 시적인 체험의 수직적인 심화란 시를 자신의 체험으로 환원하여 감수성을 세련시키고 상상력을 키우며 삶을 풍요롭게 하는 일련의 작업을 말한다.

이 모형에서는 내면화 단계의 마지막으로 시를 쓰는 체험을 강조하였다. 이 때의 작품 쓰기는 시인이 되기 위한 것이 아니라 글을 써 봄으로써 시인이 겪는 언어적인 체험을 자기화할 수 있고, 문화적인 장치로서 시에 대한 체험을 깊게 할 수 있다는 점에서 강조되어야 한다고 보았다.

이 모형⁵⁰⁾은 문학교육의 범주를 넓게 보고, 시가 수평적 확대와 수직적 심화로 시 쓰는 체험을 평생교육의 차원에서 강조하였다는 데서 의의를 찾을 수 있으나, 내면화의 과정이 가시적 통제가 어렵다는 이유로 학생들에게 맡겨버리고 평가 단계를 학교 밖에서 이루어지는 교육까지를 포괄하는 것은 시 교육을 지나치게 추상화하는 결과를 가져올 수 있다.

(4) 김도남의 다중텍스트를 활용한 읽기지도 모형⁵¹⁾

1. 계획하기
2. 진단하기
3. 교수·학습 활동

- (1) 인식 텍스트 구성 단계
- (2) 해석 텍스트 구성 단계
- (3) 이해 텍스트 구성 단계

50) 도정미, 앞의 논문, p.77.

51) 김도남, 앞의 논문, p.134.

4. 활동 평가

5. 송환하기

‘김도남의 다중텍스트를 활용한 읽기 지도 모형’은 최근에 개발된 모형으로 상호 텍스트성을 바탕으로 이루어지는 읽기 과정에 대한 설명과 학습 자료로서 읽기 텍스트의 활용 방법을 제시하고 있다. 마지막 단계인 ‘송환하기’에는 각 활동에 대한 점검을 바탕으로, 다음의 교수 학습 활동이 보다 원활하게 이루어 질 수 있게 했다.

그러나 이 모형은 내면화의 단계에 대한 언급이 나와 있지 않고 창작 활동에 대한 구체적인 언급이 부족하다.

2) 상호텍스트성을 통한 문학 교수·학습 모형 구안

지금까지 소개된 교수·학습모형을 바탕으로 문학수업에 적용하기 위한 교수·학습 모형을 구안하였다. 상호텍스트성을 통한 문학 교수·학습 모형은 읽기와 쓰기 과정을 상호텍스트성의 관점에 의해 ‘계획, 진단, 교수·학습 활동, 내면화, 평가’의 다섯 단계로 나누어 각 단계별로 교수·학습 내용을 구체적으로 제시하였다.

〈표 IV-1〉 상호텍스트성을 통한 문학 교수·학습 모형 구안

단계	교수·학습 내용
1. 계획	(1) 학습목표 설정 (2) 학습 제재와 보조 텍스트 선정 (3) 평가요소 선정
2. 진단	(1) 설문조사 (2) 질문하기
3. 교수·학습 활동 (수용의 국면)	(1) 읽기 전 ① 흥미 유발 ② 학습목표 제시 ③ 기본 텍스트의 개괄적 인식 (2) 읽는 중 ① 기본 텍스트의 분석적 해석 ② 보조 텍스트의 이해 (3) 읽은 후 ① 기본 텍스트와 보조 텍스트의 유사점·차이점 찾기 ② 작품에 대한 종합적 이해
4. 내면화 (창작의 국면)	(1) 집단별 글쓰기 ① 토의하여 글쓰기 ② 이어 쓰기 (2) 개인별 글쓰기 ① 인유하여 쓰기 ① 패러디하여 쓰기 ③ 장르 바꾸어 쓰기 (3) 창작물 공유하기 ① 발표하기 ② 게시하기 ③ 학급문고 만들기
5. 평가	(1) 작품의 이해 평가 (2) 창작에 대한 평가

상호텍스트성을 통한 문학 교수·학습 모형의 특징을 살펴보면 첫째, 이 모형은 문학 텍스트를 수용하고 창작하는 활동을 통하여 문학 능력이 신장된다는 관점에 중점을 두고 있다. 문학 텍스트의 충분한 이해를 바탕으로 문학을 통해 학습자의 삶을 확장할 수 있도록 창작을 중요시 하였다. 또한 창작물은 동료들과 함께 나누고, 게시판에 전시하여 창작의 즐거움과 보람을 느낄 수 있도록 하였다.

둘째, 이 모형은 다양한 문학 텍스트를 수업시간에 활용할 수 있도록 하였다. 서정 장르뿐만 아니라 서사 장르를 다룰 때에도 관련 작품을 통해 유사점과 차이점을 교사와 함께 탐색해 나갈 수 있도록 하였다.

셋째, 내면화 단계를 평가 단계 이전에 두어 수업 시간에 이를 수 있는 범위 내에서 내면화가 이루어질 수 있도록 하였다. 내면화를 너무 추상적으로 생각하여 학생 스스로 알아서 한다고 여기는 것보다는 수업 시간에 다양한 활동을 통해 내면화 할 수 있게 하였다. 또한 여기까지를 평가하도록 하였다. 이때, 평가는 동료평가와 교사 평가를 동시에 병행한다.

교사는 학생들을 가르치기에 적절한 교수·학습 모형을 선택하여 수업에 적용해야 한다. 그러나 어떤 교수·학습 모형도 절대적일 수 없음을 고려해야 한다. 이 모형을 활용할 때에도 다양한 학습 상황과 교수 변인을 고려하여 실제 수업에 적용해야 하겠다.

이제, 다섯 단계로 나누어 제시한 문학 교수·학습 모형을 구체적으로 살펴보기로 하겠다.

(1) 계획

먼저 학습목표를 설정하고, 그에 적절한 제재와 보조 텍스트를 선정한다. 이때, 보조 텍스트의 선정은 교사의 전문성이 요구된다. 단순히 내용이 비슷하다고 해서 선정하는 것이 아니라, 학습목표와의 연관성을 고려하여 학생이 텍스트를 이해하는 데 도움을 줄 수 있는 것으로 선정해야 한다. 상호텍스트성 수업이 익숙해진 경우에는 학생들 스스로 보조 텍스트를 선정할 수도 있다. 텍스트의 선정이 끝나면 문학교육에서 수업을 설계할 요인들을 찾아 그 절차와 과정을 계획한다.

(2) 진단

본시 단원 학습을 하기 위해서 학습자가 반드시 미리 알고 있어야 할 학습 요소와 기능을 결정하고, 이 학습 요소에 대한 진단 활동을 한다. 이는 곧 출발점 행동 분석이라 할 수 있는데, 이 진단 학습을 통하여 본시 학습에 필요한 요소이더라도 이미 학생들이 알고 있는 사항이면 학습 단계를 생략할 수 있고, 모르는 요소에 대해서는 그에 대한 처치가 필요하다.⁵²⁾ 이 단계에서는 학습할 때 필요한 기본적인 학습조건 뿐만 아니라 감상 태도, 감상 욕구, 흥미 등에 관한 학습자의 특성에 대해서도 진단하게 된다. 교사의 질문이나 이야기 나누기를 통해 진단하거나 수업에 앞서 미리 설문조사를 통해 본시 학습에 필요한 요소를 알고 있는지 진단한다.

(3) 교수·학습 활동(수용의 국면)

수업을 시작하기에 앞서 배경지식을 활성화해서 수업에 대한 참여도를 높일 수 있도록 다양한 방법을 사용한다. 흥미를 유발시키고, 학습 동기 부여를 위해 영상이나 관련 사진, 만화, 음악을 제시하거나 흥미 있는 이야기로 수업을 시작한다. 학생들은 제시된 자료나 교사의 이야기를 통해 수업할 내용을 막연하게나마 인식하게 된다.

학생들이 수업에 참여할 의지가 생기고 흥미를 보였을 때 학습목표를 제시한다. 수업시간에 배울 학습목표를 학생들에게 확인하는 것은 중요하다. 왜냐하면 학생들이 '왜 이 단원을 학습하나, 왜 알아야 하나, 무엇 때문에 배워야 하나'를 학생이 인지할 때 수업은 더 효과적으로 이루어지기 때문이다. 학생들은 수업시간에 자신이 학습하는 것에 필요성을 느끼고, 흥미 있다고 생각할 때 비로소 내면화가 이루어질 수 있다. 기본 텍스트를 감상하기 전에 작품의 제목이나 교과서 '읽기 전에'에 실린 글을 통해 앞으로 전개될 내용을 예측한다.

작품을 읽을 때, 궁금한 내용이나 중요하다고 생각하는 내용은 밑줄을 긋거나 메모를 하며 읽게 한다. 또한 감동적인 부분을 정리하고, 작품의 갈래, 앞으로 전개될 내용을 추론하며 능동적으로 읽을 수 있게 한다. 주제나 갈등을 찾는 과정에서 교사

52) 박영목 외, 앞의 책, p. 352.

가 모두 설명해 주는 것보다는 학생들 스스로 탐구하여 이끌어내는 것이 중요하다.

기본 텍스트에 대한 이해가 되었으면 텍스트에 대한 이해를 높이기 위한 보조 텍스트를 제시한다. 너무 많은 텍스트의 제시는 오히려 학생들을 혼란하게 할 수 있기 때문에 학습목표를 고려하여 기본 텍스트와 관련이 있는 보조 텍스트를 한 편에서 두 편 정도 제시한다. 학생들은 교사와 함께 기본 텍스트를 분석한 것처럼 소집단 활동을 통해 보조 텍스트를 분석한다. 서로 연관성을 찾고, 유사점과 차이점을 파악하는 활동을 하고, 작품에 대한 종합적인 이해를 할 수 있게 배운 것을 정리한다. 보조 텍스트를 제시할 때에는 선정 이유를 밝히고, 문학 능력이 신장되면 학생들에게 직접 보조 텍스트를 선정하게 한다.

(4) 내면화(창작의 국면)

종합적으로 작품에 대한 감상이 이루어지고 나면, 학생들은 다양한 접근을 시도해 볼 수 있다. 토의를 통해 의견을 상호 교환하거나 서로 협력하여 새로운 작품을 만들어 낼 수 있다. 이 단계에서는 문학에 대한 다양한 경험이 삶의 문제와 연결될 수 있게 한다. 인유하여 쓰기, 패러디하기, 장르 바꾸어 쓰기 등 다양한 창작 활동을 통하여 학생들은 폭넓은 문학적 체험을 하며 생활문화로 전이될 수 있다. 학습자에게 내면화된 것들은 삶의 여러 국면에서 역동적인 힘을 발휘할 수 있으며, 삶에서 새로운 스키마를 형성하게 된다.

(5) 평가

문학 영역의 평가는 선다형, 논술형, 면접법, 관찰에 의한 누가 기록 등 다양한 방법을 사용하여 작품에 대한 이해인 수용과 작품의 창조 과정인 창작능력을 평가한다.

수용에 대한 평가 방법은 지필검사를 활용하고, 창작에 대한 평가 방법은 포트폴리오를 활용한다. 포트폴리오⁵³⁾는 국어교육과 관련하여 자기가 공부한 내용을 모으게 한 후 이를 종합적으로 평가하는 방법을 말한다. 이 방법은 주로 쓰기 평가와 관

53) 신헌재·이재승, 『학습자 중심의 국어교육』, 도서출판 박이정, 2001.

련이 있고, 특정한 형식을 갖지 않고 수시로 평가하는 수행평가와 관련이 있다. 이 평가 방법은 언어 사용 능력을 총체적으로 평가한다는 점에서 의의가 있다.

2. 상호텍스트성을 통한 문학 교수·학습 실제

여기에서는 2학년 1학기 대단원 '삶과 문학'에 실린 윤희길의 소설 〈기억 속의 들꽃〉을 기본 텍스트로 하고, 작가, 제목, 배경, 화자, 주제 간에 상호텍스트성을 갖는 동일 작가의 소설 〈장마〉를 보조 텍스트로 하여 실제 적용할 수 있는 문학수업을 계획해 보려고 한다.

1) 계획

계획을 세울 때는 먼저 학습목표를 설정해야 한다. '문학 작품이 쓰인 시대의 사회적, 문화적, 역사적 상황을 고려하며 문학 작품을 감상할 수 있다.'와 '시점을 달리 하여 소설을 쓸 수 있다.'라는 학습 목표를 설정한 후 보조 텍스트를 선정한다. 기본 텍스트는 2학년 1학기 대단원 '삶과 문학'에 실린 윤희길의 〈기억 속의 들꽃〉으로 하고, 윤희길의 〈장마〉를 보조 텍스트로 하여 수업계획을 세웠다.

2) 진단

수업에 앞서 설문조사를 실시하여 학생이 학습할 때 필요한 학습조건을 진단한다. 이번 시간에 학습할 내용은 6·25 전쟁을 배경으로 한 소설에 관해서이다. 이 소설을 통해 문학 작품은 사회적, 문화적, 역사적 상황을 바탕으로 창조됨을 학습하기 위해 다음과 같이 학생의 학습조건, 감상 욕구를 진단한다.

- ① 문학 작품은 사회적 상황을 반영한다고 생각하는가?
- ② 6·25 전쟁과 관련된 문학 작품을 읽은 적이 있는가?
- ③ 문학 작품에 쓰인 시대적 요소를 고려하여 문학 작품을 감상할 수 있는가?

3) 교수·학습 활동(수용의 국면)

읽기 전에 학생들에게 6·25 전쟁과 관련된 사진이나 영상자료를 보여주고, 당시 상황과 6·25 전쟁의 상처를 갖고 있는 사람들에 대한 이야기를 자유롭게 이야기를 나눈다.

작품의 시대적 배경을 이해한 후 학습목표를 제시한다. 학습목표는 학생이 수업시간 내내 제시하여 수시로 확인할 수 있도록 한다. 6·25 전쟁이라는 시대적 배경을 고려하여 <기억 속의 들꽃>의 제목의 의미를 추측해보고, 몇 가지 삽화를 통해 전체의 내용을 예측해 본다.

작품의 개괄적인 접근이 이루어진 후, 시대적 상황을 고려하여 꼼꼼히 읽는다. 작품을 읽을 때에는 앞으로 전개될 사건을 상상하게 하고, 시대적 특징을 찾을 수 있는 구절이나 단어를 찾을 수 있도록 한다. 작품 속 인물인 명선에게 일어난 일을 중심으로 명선을 대하는 어른과 아이의 태도를 비교한다. 또한 제목이 갖는 의미를 생각해 보고, 명선의 행동을 주제와 관련지어 전쟁 상황에서 벌어질 일을 상상해 본다.

기본 텍스트<기억 속의 들꽃>과 보조 텍스트 <장마>에서 작가, 제목, 배경, 화자, 주제 간의 상호텍스트성을 찾아 살펴보기로 하겠다.

(1) 작가

윤홍길은 단편 <회색 면류관의 계절>로 1968년 한국일보 신춘문예에 당선하여 작가가 된 이래 특히 단편소설을 통해 정확한 묘사와 빈틈없는 구성을 토대로 삶에 대한 깊이 있는 통찰력을 보여 주었다. 그의 단편 소설들은 대략 세 계열로 나눌 수 있다. 그 하나는 <황혼의 집>, <기억 속의 들꽃>, <장마>, <양> 등의 작품으로 어린이들이 체험하고 관찰한 6·25 전쟁에 관한 이야기이다. 두 번째는 <어른들을 위한 동화>, <물매>, <병청과 심홍>, <아홉 쉼레의 구두로 남은 사내>, <직선과 곡선>, <날개 또는 수갑> 등의 작품으로 산업화의 과정 속에서 겪게 되는 소외현상과 빈부 격차와 같은 비인간화 현상에 관한 이야기이다. 세 번째는 <무제>와 같은 작품으로, 분단 현실에서 몽유병자처럼 방황하는 뿌리 뽑힌 사람들의 삶에 관한 것이다. 이 세계

열의 작품들은 윤희길의 작가적 관심이 당대의 삶이 지니고 있는 문제들의 본질에 접근하고자 함을 알 수 있다.

기본 텍스트 〈기억 속의 들꽃〉과 보조 텍스트 〈장마〉는 윤희길의 첫 번째 계열에 속하는 작품이다. 6·25 전쟁을 체험하는 어린이의 시점으로 이분법이 작용하는 전쟁의 상황에서 생존을 위한 수단과 방법을 가리지 않는 어른들의 세계를 아무런 이해관계 없이 그리고자 하였다.⁵⁴⁾

(2) 제목

기본 텍스트 〈기억 속의 들꽃〉은 작품 속 인물인 명선이의 죽음이 이름 없는 한 송이의 들꽃으로 상징화되었다. 끊어진 교각 위에 핀 들꽃 한 송이는 연약하면서도 강인한 생명을 가지고 있다. 그 꽃을 꺾어서 머리에 꽂고 있던 명선이는 바람에 날려 간 그 꽃처럼 전투기의 폭음에 놀라서 강으로 떨어져 죽는다. 강인함과 가냘픔을 가지고 있는 명선이의 모습을 기억 속에 간직하고 자라난 화자는 이 비극적인 운명을 극복하는 노력으로 살아가고 있다. 전쟁은 순수한 어린이의 삶을 파괴하고, 인간의 삶을 황폐하게 만들었다. 제목이 갖는 의미를 통해 이 작품은 명선의 삶을 통해 전쟁의 비극을 형상화했음을 알 수 있다.

보조 텍스트 〈장마〉는 제목에서 느낄 수 있는 계절적 의미와 더불어 우리 민족에게 닥쳐온 전쟁이라는 불행한 사건을 상징한다. 장마 초기에 시작된 두 할머니 간의 갈등은 장마가 끝날 무렵, 화해한다. 이것은 전쟁의 아픈 상처를 회복하기 위해서는 남·북한이 화해해야 함을 암시한다. 이 소설은 이념 대립이 물고 온 한 가족의 파탄된 삶이 민족 고유의 정서적 유대와 인간애에 의해 극복되어 가는 과정을 그린 작품이다.

두 작품은 모두 어린 시절에 겪었던 전쟁의 아픈 기억을 형상화하고, 그것이 〈기억 속의 들꽃〉과 〈장마〉라는 제목으로 상징화하고 있다.

54) 김치수, 「'기억 속의 들꽃' 해설- 비극적 운명과 극복」, 『중학교 국어과 교사용 지도서』, 2002, pp. 213~216.

(3) 배경

두 작품 <기억 속의 들꽃>와 <장마>는 공통적으로 6·25 전쟁을 작품의 시대 배경으로 하고 있다.

<기억 속의 들꽃>은 전쟁으로 인해 사람의 목숨뿐 아니라 아이들의 순수함과 이웃 간의 인간적인 정마저 잃게 되었음을 말하고 있다. 학생들은 이 작품이 6·25 전쟁을 배경으로 하고 있다는 걸 ‘포성이 울렸다/ 피란민 행렬/ 인민군/ 폭격으로 망가진 다리’ 등과 같이 다양한 표현을 통해 알 수 있다.

<장마>는 6·25 전쟁의 아픔을 국군과 빨치산을 각각 아들로 둔 두 할머니의 갈등을 다룬 작품이다. 갈등의 문제는 남북 간의 이데올로기 대립으로 두 아들이 서로 다른 편에 가담하고 있어 두 할머니의 대립과 갈등도 시작된다. 그러나 당시 일반 민중들이 그러하듯 두 할머니는 이데올로기가 무엇인지조차 모른다. 그러한 갈등이 지속되다가 한 민족임을 확인할 수 있는 매개체인 구렁이를 통해 화해하게 된다. 이 작품은 전쟁의 참상을 고발하고, 민족 정서나 인간의 보편적인 정서를 통해 전쟁의 아픔을 치유하려고 하였다.



(4) 화자

기본 텍스트 <기억 속의 들꽃>과 보조 텍스트 <장마>는 어린 아이를 말하는이로 내세우고, 유년기에 체험한 전쟁에 관한 이야기이다.

기본 텍스트 <기억 속의 들꽃>에서는 순진한 어린 화자의 시점과 교활한 어른들의 모습을 서로 대비하여 나타내고 있다. 재산을 탐낸 숙부가 명선이를 죽이려고 하자 피난민의 대열에서 빠져 나온 명선은 화자인 ‘나’의 집에 온다. 그녀를 쫓아내려고 했던 ‘나’의 부모는 금가락지를 보고 그녀를 독점적으로 보호하려고 한다. 이러한 어른들의 모습을 ‘나’라는 순진한 아이의 눈으로 보여줌으로써 전쟁의 상황에서 비도덕적이고 교활하기까지 한 어른들의 모습을 잘 나타내고 있다. 또 자신과 같은 또래의 명선이 어른들에 의해 순수한 삶을 파괴당하고 죽음에 이르는 상황을 객관적으로 얘기하고 있다.

보조 텍스트 <장마>는 전쟁 중에 일어난 한 집안의 일을 소재로 하였다. 서술자로 등장하는 ‘나’는 초등학교 3학년의 어린 소년이고, 소설 속의 주인공은 친할머니와

외할머니다. 서술자인 '나'가 성장한 뒤에 초등학교 3학년 때의 일을 회상하면서 내용이 전개되고 있다. 우리 민족의 혼란한 역사가 치러야 했던 동족상잔의 비극을 어린아이 '나'의 시각으로, 또 과거를 회상하는 어른 '나'의 시각으로 형상화 하고 있다. 유년기 아동의 순진한 눈을 이용하는 말하기 방법은 이데올로기를 정면으로 다루지 않고도 그것의 부정적 실상을 잘 드러내 준다는 이점이 있다.⁵⁵⁾

두 작품은 전쟁이나 이데올로기의 문제를 전면으로 내세우기보다는 전쟁 때문에 순수한 영혼에 상처받은 아이들을 통해 전쟁의 아픔을 보여줌으로써 효과적으로 주제를 나타내고 있다. <기억 속의 들꽃>에서는 전쟁으로 인한 흉흉한 인심과 어른들의 횡포가 어린 아이의 마음에 씻을 수 없는 상처를 주었고, <장마>에서는 먹을 것과 삼촌을 바꿨다는 죄책감으로 살아온 소년의 모습을 통해 전쟁의 아픔이 아직까지도 치유되지 않았으며 이를 치유하기 위한 방법으로 서로 간의 화해를 강조하고 있다.

(5) 주제

기본 텍스트 <기억 속의 들꽃>에서 순진하고 철이 없는 나는 고아인 명선과 친구가 된다. 어머니와 아버지는 명선이가 금가락지가 있을 때는 잘해주다가도 시간이 흐르면 명선을 내쫓으려고 하는 타산적인 성격의 인물이다. 명선의 숙부 역시 금반지를 차지하기 위해 조카인 명선을 죽이려고 한 인물이다. 작가는 순진한 어린이와 생존을 위해 수단과 방법을 가리지 않는 어른들의 모습을 대비하여 보여줌으로써 전쟁이 인간의 삶을 비정상적이고 황폐하게 만들었다고 말하고 있다.

보조 텍스트 <장마>는 이데올로기 갈등으로 인해 발발한 동족상잔의 비극적 전쟁과 같은 외부 요인에 의한 가정 내부의 비극적 상황을 그려 내고, 그 아픔을 토속적인 민간 신앙을 바탕으로 극복·치유하고 있다. 결국 이 작품은 전쟁으로 인한 어린 시절 가정의 비극과 그 극복 과정을 그리고 있다. 이 작품에서 '나'는 삼촌의 행방을 이야기 해 주면 초콜릿을 준다는 어른의 교묘한 말 때문에 아버지를 고문 받게 하고 평생을 괴로워하게 된다. 이데올로기나 정치적 체제에는 아무런 의식이 없는 두

55) 김태준 외, 『문학 (하)』, 민문고, 1999.

노인은 자식의 죽음을 받아들여야 하는 비극적 상황에서 할머니와 외할머니의 대립은 첨예하게 이어진다. 아들의 영혼이 구렁이가 되어 나타났다고 생각하고 달래주는 사돈의 태도에서 정서적 동일성을 확인한 친할머니는 사돈에 대한 적대감정을 해소한다.

구렁이는 우리 문화의 기저에 자리 잡고 있는 샤머니즘적 민간 신앙과 관계있다. 뱀은 다산과 풍요의 영물로 대접하기도 하지만, 속설에 '저주받은 사람이 죽으면 구렁이로 환신한다.'고 믿는 말이 있다. 여기서 구렁이는 한국적인 한이 서린 실체로서 동족상잔의 비극을 표상한다. 같은 민족이면서 이데올로기가 다르다는 이유로 상대에게 총부리를 겨누어야 했던 우리 민족의 한을 집약적으로 보여준다. 비록 이념적으로는 달라 서로 이질화의 길을 걷고 있지만 의식의 심층 구조에서는 모두 동일한 민족이며, 이것이 민족의 상처를 치유할 수 있는 길임을 보여준다. 결국 전쟁이라는 외부 요인에 의해 받은 상처는 그 누구도 치유할 수 없다. 그러므로 구렁이의 등장은 이 작품의 주제의식을 드러내는 데 중요한 요소로 작용한다.⁵⁶⁾

두 작품은 어린 아이를 화자로 내세워 전쟁의 아픔을 형상화했다는 공통점이 있으나 결말부분은 조금 차이를 보인다. <기억 속의 들꽃>에서는 전쟁으로 인해 상처 받은 아이의 모습을 통해 전쟁의 잔혹함을 그리고 있는가하면 <장마>에서는 이데올로기의 문제를 가족의 문제로 끌어들이 가족간의 화해를 보여줌으로써 민족적 화해가 전쟁의 아픔을 극복하는 방안임을 말하고 있다.

4) 내면화(창작의 국면)

창작 교육이란 시, 소설, 수필, 희곡과 같은 문학 작품의 글쓰기 방식을 교육시키는 행위이다. 창작 교육은 전문적인 작가를 배출하는 것을 목적으로 하는 것이 아니라, 학습자의 문학적인 창작의 욕구를 자연스럽게 분출하여 생산하도록 교육하는 것이다.

텍스트를 작품으로 만들면서 작가와 마찬가지로 작품의 '창조' 행위에 개입하면서

56) 한국 민족 문화 대백과 사전 편찬부, 「뱀(구렁이)관련 설화·민속」, 『민족 문화대백과 사전9』, 한국 정신문화 연구원, 1991.

자신의 기대 지평의 변화를 경험하게 된다. 이러한 경험, 즉 적극적인 창조 행위
의 참여는 상상력의 함양을 통한 자기 정체성의 회복으로 이어지며, 이를 위해서는
텍스트의 분석에서 수업이 끝나는 것이 아니라 효과적이고 집단적인 내면화의 과정
과 그 의미 확대의 과정이 필요한 것이다.⁵⁷⁾ 소설 〈기억 속의 들꽃〉을 ‘나’의 시점에
서 ‘명선’의 시점으로 바꾸어봄으로써 힘들고 고통스러운 전쟁의 체험을 한 명선이
를 통해 전쟁이 가져온 아픈 단면을 새롭게 보여줄 수 있다.

다음은 〈기억 속의 들꽃〉을 모델로 제시하여 ‘나’의 시점에서 ‘명선’의 시점으로
바꾸어 써 보게 한 창작 활동 사례를 제시하였다.

피난을 가다가 나의 재산을 노리고 위협하던 숙부를 믿고 더 이상 살 수는 없었
다. 그래서 나는 몰래 도망쳐 나왔다. 동네를 돌아다니며 며칠 동안 씻지 않은 것은
물론이고 밥 구경도 제대로 못했다. 나는 이제 더 이상 걸을 힘조차 없었다. 그 때
였다. 내 또래의 한 남자아이와 눈이 마주쳤다.

“애.”

남자 아이는 내 모습에 놀랐는지 아래위로 쪽 훑어보았다. 그러나 나는 너무 배가
고파서 나를 어떻게 생각하는 그런 것은 상관없었다. 밥만 먹을 수 있다면 좋았다.

“너희 엄마 집에 계시니? 엿저녁부터 굶었더니 배고파 죽겠다. 엄마한테 가서 밥
좀 달래자.”

공짜로 밥을 먹을 기대는 처음부터 하지 않았다. 그래서 나는 엄마가 남기신 금가
락지를 그 아이네 엄마에게 주었다. 아주머니는 금세 만족스러운 미소를 보이며 어
디서 났느냐고 물으셨다. 그 후 며칠동안 밥을 먹고 그 집에서 잠을 잤다. 밤마다
엄마에게 깔리는 꿈을 꾸었고, 그럴수록 엄마가 보고 싶어 숨죽여 울곤 했다. 그러
나 사람들 앞에서는 늘 씩씩해지려고 했다. 그래야 살 수 있으니까. 아직까지 동네
사람들과 아주머니는 나를 남자 아이로 알고 있다. 그게 나에게는 훨씬 나은 일일지
도 모른다.

그러던 어느 날 아주머니는 나를 내쫓으려고 하였다. 금가락지의 값이 다 뺐다는
거다. 어쩔 수 없이 엄마가 남기신 금가락지를 하나 더 갖다 주었다. 아주머니는 길

57) 박영목 외, 앞의 책, p.349.

에서 주었다는 내 말을 믿지 않았고, 아저씨는 바른대로 말하라고 호통을 치셨다. 숙부처럼 금가락지를 내놓지 않으면 나를 죽일 것만 너무 무서웠다. 나는 누구도 믿지 않는다. 세상에는 나 혼자 뿐이다.

‘엄마, 난 이제 어떻게 해? 이럴 땐 어떻게 해야 하는 거야?’

울면서 아이네 집을 뛰쳐나왔다. 곳곳에서 포성이 울리고 나는 갈 곳에 없었다. 당산(堂山) 숲 속에서 무서움에 떨며 하루를 보냈다. 나는 거의 미쳐가고 있었다. 공포는 비명소리가 되어 울리고 온 동네사람들이 모여들었다. 거기에는 아저씨도 있었다. 사람들은 벌거벗은 나를 보고 수군거리며 그제야 내가 여자아이란 걸 안 모양이다. 아저씨는 엄마가 남긴 편지를 읽어보고는 나를 업고 집으로 가셨다.

그 집 아이는 나를 감시하는 듯 했지만 우리는 곧 친구가 되었다. 그 아이는 전쟁이 뭔지도 잘 모르는 너무나 행복해 보이는 그런 아이였다. 나와 아이는 종종 끊어진 만경강 다리로 놀러가곤 했다. 햇살이 눈부신 어느 날 끊어진 다리에서 얼마나 멀리 가나 내기를 내가 얘기했다. 그 때 내 눈에는 조그마한 들꽃이 보였다.

“꽃 이름이 뭔지 아니?”

“취바라송꽃…….”

아이가 꽃 이름을 가르쳐 주었다. 귀엽고 앙증맞은 꽃을 꺾어 향기를 맡고는 머리에 꽂았다. 엄마의 향기가 나는 것 같았다. 나는 엄마의 품에 안기고 싶었다. 더 이상 전쟁과 어른들과 싸우고 싶지 않았다. 이제 나는 너무 지쳤다. 그리고는 엄마의 품에 외락 안겼다.

- 시점 바꾸어 쓰기 <기억 속의 들꽃> 사례 제시

소설 <기억 속의 들꽃>을 ‘나’의 시점에서 ‘명선’의 시점으로 바꾸어 써 보는 창작을 위해 첫째, 소설의 주요 내용을 교과서의 삽화를 통해 교사와 함께 정리한다. 시점을 바꾸어 쓰라는 과제만 제시할 경우 내용조차 제대로 떠오르지 않아 헤매게 될 것이기 때문에 주요 사건을 머릿속에 떠올릴 수 있도록 한 후, 창작에 들어간다.

둘째, ‘명선’의 시점으로 쓰기 위해서는 학생에게 전쟁 중에 홀로 된 고아인 명선의 입장에 서서 쓰게 한다. 시점 바꾸어 쓰기에 대해 익숙하지 않은 학생들은 쓰기도 전에 어려울 것이라는 생각을 할 수 있기 때문에 교사가 미리 준비해 와서 시범

을 보이는 것이 효과적이다.

셋째, 한 장 정도 분량의 소설을 쓰면서 학생은 자신이 소설을 재창조 했다는 기쁨과 함께 소설의 내용을 더 잘 이해할 수 있게 될 것이다. 완성된 작품을 교사와 동료들이 서로 공유하고, 평가해 준다.

5) 평가

(1) 수용의 평가

수용에 대한 평가는 평가지를 통해 수업시간에 학습한 내용을 평가하고, 교사와 함께 정리한다. 평가 도구는 선택형과 서술형을 사용하되, 문학적 사고를 진작시켜 줄 수 있는 다양한 형식의 평가 문항을 개발하여 활용해야 한다.

여기에서는 기본 텍스트에 대한 이해를 바탕으로 상호텍스트성을 갖는 보조 텍스트와 비교하며 깊이 있게 이해했는지를 물었다. 학습목표에 도달하기 위한 평가 기준과 평가 내용을 제시하면 다음과 같다.

① 평가 기준

- 사회적, 문화적, 역사적 상황이 작품 속에 어떻게 형상화되었는지 파악할 수 있다.
- 동일한 사회적, 역사적 사건을 배경으로 한 두 작품을 통해 각 작품이 삶을 어떻게 형상화하고 있는지를 비교할 수 있다.

② 평가 내용

- 작품 속에 반영된 현실을 파악할 수 있다.
- 주인공에게 일어난 중요한 사건을 알 수 있다.
- 제목이 암시하는 의미를 이해할 수 있다.
- 주인공의 행동을 통해 궁극적으로 말하고자 하는 것을 알 수 있다.

(2) 창작의 평가

창작에 대한 평가는 선택형이나 서술형만으로는 한계가 있다. 다양한 서술형이나 논술, 면접법, 관찰에 의한 누가 기록 등 학습자의 문학 능력을 평가하는 적절한 방법을 활용한다.

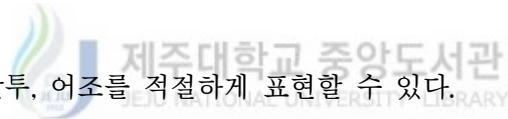
학생이 창작한 작품을 발표하거나 돌려서 읽음으로써 학생들과 교사는 평가한다. 교사는 어떤 점에서 잘 썼는지 긍정적인 면을 찾아 칭찬해 준다. 이를 통해 학생은 자신감이 생기고 창작에 대한 두려움과 어려움을 덜 수 있다. 창작을 여러 번 반복하다보면 차츰 자신의 부족한 점을 알게 되고, 동료의 글을 평가함으로써 어떤 점이 잘됐는지 부족한지 아는 상위인지능력이 생기게 된다. 이때 평가가 주관적으로 치우칠 수 있기 때문에 평가 항목을 세워 부합하는지 여부에 따라 평가하는 것이 객관적인 평가가 될 수 있다. 좀더 객관적인 평가를 위해 평가 항목을 도식화하면 다음과 같다.

① 평가 기준

- 문학 작품이 바탕으로 하는 사회적, 역사적 상황을 파악하여 시점을 달리한 소설을 쓸 수 있다.
- 행동으로 나타내고 있는 인물의 성격을 제대로 파악해서 표현할 수 있다.

② 평가 내용

- 작품을 읽고 주요 사건을 관찰자의 시점에서 주인공의 시점으로 바꾸어 쓸 수 있다.
- 주인공의 행동, 말투, 어조를 적절하게 표현할 수 있다.



V. 결 론

문학교육은 학습자가 문학수업에서 뿐만 아니라 일상생활에서도 문학 작품을 스스로 감상하고 즐거움과 지혜를 찾을 수 있는 능력을 길러주는 교육이 되어야 한다.

그 동안의 문학교육은 주로 텍스트의 내재적 의미를 찾는 능력을 키우는 수업에 치중해 왔기 때문에 학생들은 문학을 어렵고 지루하다고 생각할 뿐만 아니라 문학 수업에서도 주체가 되지 못하고 수동적으로 임하는 결과를 초래하였다.

이 연구는 그러한 기존의 문학교육에 대한 문제점을 보완하고, 효율적인 문학교육 방법을 마련하기 위하여 상호텍스트성을 도구로 한 문학교육 방법을 제시하는데 목표를 두었다. 상호텍스트성을 통한 문학교육은 텍스트에 대한 이해와 감상 능력을 함양하고, 총체적인 문학적 능력을 향상시키는 데 기여할 수 있다는 점에서 의의가 크다.

문학교육에서 상호텍스트성은 매우 폭넓게 다루어질 수 있으나, 이 연구에서는 중학교 국어 교과서에 수록된 작품 중에서 비교적 상호텍스트성이 현저하게 드러나는 몇 작품을 선정하여 살펴보았다.

본문에서는 상호텍스트성의 이론적 배경을 검토하고, 상호텍스트성을 통한 문학교육의 조건으로 학습자 중심 교육, 다양한 텍스트의 활용, 교사의 전문성 제고 등을 들었다. 또한 텍스트의 바람직한 이해와 감상을 위한 기본 전략으로 수용과 창작의 두 국면을 제기하였다. 수용의 국면에서는 이해와 감상, 감상 결과의 비판적이고 창의적인 수용과 내면화하기 등을 받아들였고, 창작의 국면에서는 인유하여 쓰기, 패러디하여 쓰기, 장르 바꾸어 쓰기 등의 방법 원리를 채택하였다. 이러한 수용과 창작의 문학교육 원리는 텍스트의 요소 중 체재, 배경, 구조, 화자, 주제를 중심으로 몇 작품을 선정하여 살펴보고, 상호텍스트성을 다양한 장르에 적용시켜 봄으로써 장르 간의 대화를 극대화시켰다.

그리고 상호텍스트성을 문학교육의 현장에 적용하기 위한 방안으로 윤희길의 소설 <기억 속의 들꽃>을 기본 텍스트로 하여 교수·학습 모형을 구안하여 제시하였다.

이상의 논의를 바탕으로 연구 결과와 그 의의를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 중학생을 대상으로 중학교 수준에서 상호텍스트성을 통한 문학교육 방법을 제시하였다. 그 동안 상호텍스트성을 통한 문학교육이 주로 고등학생을 대상으로 이루어져 왔다면 이 연구는 중학생을 대상으로 한 상호텍스트성 연구라는 점에서 의미를 부여할 수 있다.

둘째, 상호텍스트성을 어느 한 장르에 국한시키지 않고, 시, 소설, 수필 등의 여러 장르를 다양하게 살펴보았다. 그 동안의 상호텍스트성 연구가 주로 시를 중심으로 이루어진데 비해, 이 연구는 상호텍스트성을 장르의 수준까지 확대시켜 고찰하였다는 점에서 의의를 둘 수 있다. 이런 노력을 통해서 학생들은 보다 폭넓고 깊이 있는 문학교육을 받을 수 있다고 본다.

셋째, 상호텍스트성 교육을 학습목표와 연계시켜 수행함으로써 심화학습과 이어지게 하였다. 심화학습에서 토의, 비교 등 대화적인 교육방식을 강조하여 작품과 역사적 배경과의 관련성을 강조하고, 작품을 창의적으로 재구성하거나 작품 세계를 창조적으로 수용하려는 태도를 기를 수 있게 하였다.

넷째, 텍스트를 문자 텍스트에 한정하지 않고, 광고와 만화 등으로 확대하려고 노력하였다. 좀더 다양한 자료를 통해 학생들이 문학적 상상력을 다양하게 자극하고, 새로운 경험을 할 수 있도록 시도하여 문학적 체험의 내면화에 이를 수 있도록 하였다.

그러나 이런 성과에도 다음과 같은 한계를 지니고 있어서 후속 연구의 과제로 남는다.

첫째, 교수·학습의 결과를 점검하지 못하고, 평가 항목을 구체적으로 설정하지 못하였다.

둘째, 상호텍스트성 관점에 의하여 수업을 했을 때와 그렇지 않을 때와 상호 비교해서 그에 따른 교육적 효과를 검증하지 못했다.

셋째, 단원마다 상호텍스트성을 활용할 수 있는 자료를 충분히 제시하지 못하고, 몇 작품에 한정하였다.

앞으로 보다 체계적이고 깊이 있는 후속 연구를 통하여 이러한 문제점을 보완할 계획이다.

참 고 문 헌

< 기본 자료 >

- 교육부, 『중학교 교육 과정 해설(Ⅱ)』, 대한교과서 주식회사, 1999.
- 교육부, 『고등학교 교육 과정 해설 ②』, 대한교과서 주식회사, 2001.
- 교육부, 『중학교 국어』(1-1, 1-2, 2-1, 2-2, 3-1,3-2), 대한교과서 주식회사, 2002.
- 교육부, 『중학교 국어과 교사용 지도서』(1-1, 1-2), 대한 교과서 주식회사, 2001.
- 교육부, 『중학교 국어과 교사용 지도서』(2-1, 2-2), 대한 교과서 주식회사, 2002.
- 교육부, 『중학교 국어과 교사용 지도서』(3-1, 3-2), 주식회사 교학사, 2003.
- 교육부, 『고등학교 국어(상)』, (주) 두산, 2002.
- 김대행 외, 『고등학교 문학 (상)』, 교학사, 1996.
- 김태준 외, 『문학(하)』, 민문고, 1999.
- 최동호 외, 『고등학교 문학 (상)(하)』, 대한교과서, 1996.

< 단행본 >

- 구인환 외, 『문학교육론』, 서울 : 삼지원, 2001.
- 권혁준, 『문학이론과 시 교육』, 서울 : 박이정, 1997.
- 김성곤, 「탈구조주의의 문학적 의의와 전망」 김성곤 편, 『탈구조주의의 이해』, 서울 : 민음사, 1990.
- 김옥동 편, 『바흐친과 대화주의』, 나남, 1990.
- 김옥동, 『모더니즘과 포스트모더니즘』, 현암사, 1993.
- 김옥동, 『대화적 상상력: 바흐친의 문학 이론』, 문학과 지성사, 1994.

- 김옥동 편, 『포스트모더니즘의 이해』, 문학과 지성사, 2000.
- 노명완, 『국어 교육론』, 한샘, 1988.
- 박영복·한철우·윤희원 공저, 『국어과 교수 학습론』, (주) 교학사, 2002.
- 서울대국어교육연구소, 『국어교육학사전』, 대교출판사, 1999.
- 신현재·이재승, 『학습자 중심의 국어교육』, 도서출판 박이정, 2001.
- 여홍상 엮음, 『바흐친과 문학이론』, 문학과 지성사, 1997.
- 이상익, 『고전 문학 어떻게 가르칠 것인가』, 집문당, 1994.
- 최현섭 외, 『국어교육학개론』, 삼지원, 2002.

< 학위 논문과 일반 논문 >

- 강진경, 「국어 교재로서 영상 텍스트의 활용 방안」, 상명대학교 석사학위 논문, 2000.
- 경규진, 「반응 중심 문학 교육의 방법 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 1993.
- 권혁준, 「문학비평 이론의 시교육적 적용에 관한 연구」, 한국교원대학교 박사학위 논문, 1997.
- 김도남, 「상호텍스트성의 개념과 국어교육적 함의」, 『한국어문교육』 9, 한국교원대학교 한국어문교육연구소, 2000.
- 김도남, 「상호텍스트성을 바탕으로 한 읽기 지도 방법 연구」, 한국교원대학교 박사학위 논문, 2002.
- 김미정, 「상호텍스트성의 관점에 의한 중학교 시 교육 방법 연구」, 한국교원대학교 석사학위 논문, 2003.
- 김상구, 「상호텍스트성에 의한 시 교육 연구」, 부산대학교 석사학위 논문, 1998.
- 김정우, 「상호텍스트적 시 교육에 관한 연구」, 서울대학교 석사학위 논문, 1997.
- 도정미, 「상호텍스트성을 통한 시 교육 방안 연구」, 인천교육대학교 석사학위 논문, 2002.

- 류수열, 「사설시조의 텍스트 구성 원리 연구」, 서울대학교 석사학위 논문, 1996.
- 박기범, 「영화의 문학 교육적 수용 연구」, 한국교원대학교 석사학위 논문, 2001.
- 박수경, 「현대시 교육에서의 상호 텍스트성 연구」, 아주대학교 석사학위 논문, 2000.
- 박진희, 「현대시의 상호텍스트성과 교수·학습방법」, 부산외국어대학교 석사학위 논문, 2001.
- 송여주, 「잡가의 사설 차용 현상에 대한 연구」, 서울대학교 석사학위 논문, 1996.
- 안성수, 「대화적 상상력과 화답의 구조-“황토기”와 “먼 그대”를 중심으로-」, 『현대소설연구』 7, 1997.
- _____, 「상호텍스트성과 문학교육-“숨은 꽃”과 “꽃을 위한 서시”를 중심으로」, 『문학교육학』 여름호, 대학사, 1998.
- _____, 「“하얀배”의 상호 텍스트성 연구-아이뜨마포프와 윤후명의 소설을 텍스트로 하여-」, 『현대소설연구』 13, 2000.
- 유경아, 「대중문화 텍스트의 문학 교육적 수용」, 전북대학교 석사학위 논문, 2001.
- 유영희, 「패러디를 통한 시 쓰기와 창작 교육」, 『국어교육연구』 제2집, 국어교육연구소, 1995.
- 이록호, 「상호텍스트성에 의한 시 교육 방법론 연구」, 연세대학교 석사학위 논문, 1998.
- 이상희, 「고등학교 시 교수법 연구」, 서강대학교 석사학위 논문, 2000.
- 최영미, 「상호텍스트성을 활용한 시 교육 연구」, 숙명여자대학교 석사학위논문, 2001.
- 탁동식, 「상호 관련 시 텍스트 읽기를 통한 시적 체험의 확대 방안 연구」, 강원대학교 석사학위 논문, 2000.
- 황혜주, 「춘향전 개작 텍스트의 서사 변형 연구」, 서울대학교 석사학위 논문, 1997.

< 외국 논저 >

- Jacqueline G. Brooks·Martin G. Brooks, 추병완·최근순 옮김, 『구성주의 교수·학습론』, 백의, 2001.
- Hutcheon. L, 김상구·윤여복 공역, 『패러디 이론』, 문예출판사, 1992.
- Raman Selden, 현대 문학 이론 연구회 역, 『현대 문학 이론』, 문학과 지성사, 1999.
- Raymond K. Rodrigues·Dennis Badaczewski, 박인기·최병우·김차원 옮김, 『문학 작품을 어떻게 가르칠 것인가』, 도서출판: 박이정, 2001.
- 알. 웹스터, 라종혁 옮김, 『문학이론연구입문』, 동인, 1999.
- Tz. Todorov, 최현무 옮김, 『바흐진: 문학사회학과 대화이론』, 도서출판 까치, 1988.



ABSTRACT

A Study of the Teaching Method of Literature in the Middle School through Intertextuality

Jin, Soo-Im

Korean Language Education Major
Graduate School of Education, Cheju National University
Jeju Korea

Supervised by Professor Ahn Seong-Soo

The purpose of this study is to explore the teaching method of literature in the middle school through intertextuality. To do this, first I looked into the current teaching methods of literature from a critical viewpoint and examined the theoretical background of intertextuality. In this study I suggested that the education should be learner-centered, many kinds of texts should be used, and the teacher's professionalism should be raised in order to teach literature. The teacher should also play a role as a guide who helps students to have various experiences and to think open-mindedly.

In this study, I introduced two phases as the basic strategy in order to understand and appreciate the texts fully and properly: acceptance and creation.

In particular, the phase of creation, which had been neglected so far in the traditional literature class, was systematically associated with the phase of acceptance so that the learners might undergo and widen more literary experiences.

From the acceptance phase I adopted understanding and appreciation from all angles, critical and creative acceptance, internalization after appreciation, etc. which are presented by the ministry of education. From the creation phase by using the

* This thesis submitted to the Committee of the Graduate School of Education, Cheju University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education in August, 2004.

intertextuality I introduced and adopted methodological principles such as writing by using allusion, writing by using parody, writing by converting genre, etc.

In addition, some literary works were selected according to material, background, structure, speaker, and topic among the basic elements of the text, and intertextuality was examined in detail by using these principles of acceptance and creation in teaching literature. The conversation between genres was also maximized a great deal by applying intertextuality between these elements of the text to various genres.

On the basis of teaching-learning models of precedent researchers I designed and presented a new teaching-learning model which was suitable for literature class in the middle school.

The key points of this study is, therefore, to present the learner-centered teaching method of literature as the concrete strategy by using intertextuality. This study shows that the in-depth learning through general understanding and appreciation of literary works can be done by using this teaching-learning method in teaching literary works in actual class.

In addition to this, this study is to try to teach literature from all angles and extend the concept of text by designing conversational situations between genres. Teaching literature through intertextuality solves the problems caused by the traditional education of literature and provides useful principles and methods to the learner-centered teaching.

The teaching method of literature will have to be designed to stimulate students' literary imagination, to lead them to new experiences, and to internalize experiences of literature in many ways by presenting many materials to them. The proper teaching-learning model will have to be selected and be put actually into practice in class by developing various teaching-learning models.

■ Key words: intertextuality, teaching method of literature, acceptance, creation, material, background, structure, speaker, topic, teaching-learning models