문학교육으로서의 시조교육

허 왕 욱*

<目次>

1. 서론
2. 관점에 따른 시조교육의 방법과 이상
   가. 시조에 의한 교육
   나. 시조에 대한 교육
   다. 시조를 통한 교육
3. 결론

1. 서 론

'시조교육'이란 이름이 함유하는 바를 생각하면서, '시조'에 강세를 주면 우리 문학사에 고유하게 존재하여 온 특정 시가 장르로서의 시조에 대한 교육이라는 점이 부각된다. 아울러 '교육'에 강세를 두면 시조의 교육 가능성이 전제되고, 이를 바탕으로 시조를 통해 일정한 교육적 목표를 달성할 수 있다는 생각에 이르게 된다. 이러한 전제는 어찌 보면 지극히 당연하여 언급할 나위가 없는 듯 보인다. 하지만 지금까지 시도된

* 한국교원대학교 강사

시조교육의 연구가 이러한 두 가지 틀에서 실마리를 찾아 갈라져 나온 것이 사실이다. 시조라는 특정 장르가 부여하는 형식적 자질들에 주목하면서, 이를 교육의 장으로 끌어들이고자 하는 연구가 있는가 하면, 일반적인 교수-학습 방법에 출발점을 마련하여 두고 시조 작품을 이에 대입하는 연구가 있다. 문학의 관점에서 교육으로 지향하는가 그렇지 않으면 교육의 관점에서 문학으로 지향하는가 하는 점에서 양자의 접근 방식에 단적인 차이가 나타난다.

시조의 3장 구조, 의미 전개 방식, 청자와 화자의 대화 구조, 대상과의 관계를 형상화하는 방식, 시조 작품들끼리 상호 영향을 수수해 온 현상 등을 밝힘으로써 학습자의 문학 능력을 신장시킬 수 있는 구체적인 내용을 구하고자 한 논의가 전자에 해당한다.[1] 반면에 수준별 교수-학습 방법, 협동 학습 방법, 토론식 수업 방법 등 바람직하다고 여겨지는 여러 가지 교수 방법을 소개하고, 이 방법을 단위 수업의 현장에 적용하면서 시조를 텍스트로 삼은 논의가 후자에 해당한다.[2] 양자의 노력은 서로 다른 배경에서 출발하였다.

전자는 대체적으로 시조 전공자가 교육 현상을 의식하여 논의한 것에 가깝다면, 후자에는 교과교육 전공자가 구체적인 내용을 확보하기 위해 논의한 경우가 많다. 그러하기는 하나, 점차 양자의 관점이 교류되는 지

---

1) 이 방면의 연구를 선도하는 이는 김대행이다. 그는 시조 작품에 드러나는 화자의 청자의 관계를 유형화한다든가, 시조의 의미 구조를 'O(object)-R(relation)-M(meaning)'으로 정리하여 이를 시조교육에 유용하게 활용할 수 있는 내용으로 이끌어 냈다. 딱히 시조 양식을 어떻게 가르칠지 막연하던 시기에 유형화 전략으로 교육의 컨텐츠를 만들어 낸 점은 높이 살만한 가치를 지닌다.

2) 이 방면의 연구로는 김덕현(1998), 한철우(1999), 신헌재(1999), 노인숙(1999) 등을 들 수 있다. 이들은 나름대로의 교수 방법을 먼저 소개하고, 이에 시조 작품을 대입하는 공통성을 보인다. 이 교수 방법들은 제7차 교육과정에 유용하게 활용되는 것일 뿐 아니라, 구체적인 교수 학습 과정안을 보여줌으로써 교육에 활용 가능성이 높다. 그러나 시조 양식의 고유한 특성이 소략하게 다루어지는 아쉬움이 남는다.

점이 마련되어 왔는데, 그것은 주로 창작(표현) 교육과 관련하여 있다.[3] 시조 장르의 특성을 효과적으로 학습할 수 있는 방안으로서 창작이 고려되기도 하고, 학습자의 표현 능력을 신장시킬 수 있는 방안으로 시조 양식이 고려되기도 한다.

이와 같이 시조교육과 관련한 여러 가지 상이한 접근 방법이 이루어져 온 흐름 속에서 이 연구가 '문학교육으로서의' 시조교육을 표나게 내세우고 있다. '문학교육'을 내세운 데에는 앞에서 언급한 문학과 교육의 관계를 고려한 것이다. 아울러 문학과 교육의 관계와 관련하여 연구자의 입장은 문학에 근거를 두고 교육을 지향하는 데 있다는 점을 미리 밝힌다. 새로운 교육 방법들을 시조교육에 적용함으로써 교육의 질적 개선을 꾀하는 것도 중요한 일이다. 그러나 문학교육에서는 개별 양식의 특성이 충분하게 고려되어야 하고, 궁극적으로는 개별 양식의 특성 속에서 교육 방법이 도출될 필요가 있다. 이 연구의 중심 내용은 문학으로서의 시조교육을 가능하게 하는 여러 관점들을 살피고, 시조교육의 바람직한 방향을 제시하려는 것이다.

2. 관점에 따른 시조교육의 방법과 이상

시조교육의 관점을 논의하기 전에 염두에 두어야 할 것은 시조가 고전시가의 하위 장르인 동시에 오늘날에도 유력하게 창작되고 있는 문학 양식이라는 사실이다. 시조가 차지하고 있는 시간의 범주는 시조의 교수

3) 이 방면의 의미 있는 연구로는 염은열(2000), 박현동(2001) 등이 있다. 두 논의는 창작 내지 표현 교육과 관련하여 시조교육의 지향점을 밝혀준다. 나아가 전자는 시조 양식을 다른 시가 양식과 견주어 볼 수 있는 가능성을 열어놓고 있으며, 후자는 시조 양식을 정치하게 분석하여 교육의 효율성을 높이고 있다. 그러나 역으로 전자의 경우에 논의의 성격상 시조 양식의 특성이 정연하게 제시되지 않은 점과 후자의 경우에 시조 양식을 그렇게까지 세분할 필요가 있었는가 하는 의문이 남는다.

-학습 방법을 단일한 틀에 의해 제시하기에 어려움을 주는 요인이 된다. 언어의 문제만 해도, 표현 방식이나 표현 관습의 차이로부터 사유 방식의 차이에 이르기까지 상당한 변폭이 발생하기 때문이다. 이러한 차이는 시조를 고정된 형태로 유형화하는 데 어려움을 주는 대신에 고금을 관류하는 연관성의 망으로 시조에 접근할 수 있는 여유를 준다. 시조에 관한 관계적 사유는 교육의 현장에 들어와 유용하게 활용될 것이다.

이 연구의 과제는 우선 시조교육에 접근하는 방식에 따라 시조교육의 관점을 '시조에 의한(by) 교육', '시조에 대한(about) 교육', '시조를 통한(through) 교육' 등으로 나누어 설정하고, 그 내용을 검토하려는 것이다.

첫째, 시조 작품의 바깥에 머무는 시점을 견지하면서 작품 내부의 정서와 표현을 가치관이나 세계관과 같은 바깥의 세계에 연관짓는 관점이 있다. '문이재도론(文而載道論)으로 통용되는 전통적인 시관에 닿아있는 이 관점은 시조를 문학의 감수성보다는 현실적 효용성 차원에서 다루고자 하는 태도를 견지한다. 시조를 교육하는 일보다는 시조에 의하여 가치 교육[4]을 전개하려고 한다는 점에서 이러한 관점을 '시조에 의한 교육'이라 명명하고자 한다.

둘째, 시조 작품의 안에 머무는 시점을 견지하면서 작품 창작과 관련한 작품의 바깥으로부터 출발하여 시조 작품의 내면적 속성에 접근하는 관점이 있다. 이 관점에 따르면, 시조를 독자적인 문학의 세계로 이해하고, 작품 및 양식으로서의 시조를 구성하는 문학적 속성에 관심을 집중

4) 가치 교육은 크게 두 가지로 나누어 볼 수 있다. 하나는 사회 구성원이 기존에 합의한 바에 따라 옳다고 믿는 바를 전수하는 것이고, 다른 하나는 구체적인 상황 속에서 학습자가 옳고 그름, 선과 악, 좋음과 싫음 따위를 변별해내는 능력을 길러주는 일이다. 이 글에서 언급하는 가치 교육은 지금까지의 이루어져 온 바에 따라 주로 전자에 해당하나, 연구자는 가치 교육도 궁극적으로 후자를 지향해야 한다고 생각한다. 가치 교육의 구체적인 방법에 대해서는 Lawrence E. Metcalf ed(1994)를 참조.

하게 된다. 이 관점에서는 시조에 대해 구조적인 이해를 추구하려고 한다는 점에서 시조의 정체성을 찾는 일뿐만 아니라 분명한 교육 내용을 구성하는 데에도 긍정적인 역할을 할 수 있다. 이 글에서는 이러한 관점을 '시조에 대한 교육'이라 부르고자 한다.

셋째, 작품의 창작에 주목해 온 기존의 관점에서 벗어나 작품의 소통에 주목하면서 이를 둘러싼 주체 변인의 상호 작용을 중시하는 관점이 있다. 이 관점에 따르면, 특정 시조 작품을 전범(典範)으로 다루는 작품 중심의 태도를 지양하고 작품의 수용과 창작에 관련한 학습자의 문학 능력을 신장하려는 태도를 취하게 된다. 시조를 통하여 학습자의 문학 능력을 신장하려고 한다는 점에서 교육과정의 변화에 적극적으로 대응할 수 있는 장점이 있다. 이처럼 시조와 학습자의 관계를 중시하는 관계적 관점을 '시조를 통한 교육'이라 할 수 있다.

이상의 관점들은 나름대로의 타당성과 당위성을 지니고 있으며, 동시에 문제점과 한계점도 갖추고 있다. 연구자는 이들 관점 가운데 하나를 선택하고자 하는 태도를 지양하고, 각각의 관점에 들어가 시조교육의 이상을 그려보고자 한다.

가. 시조에 의한 교육

전통적으로 시(詩)가 교육과 관련되어 있다는 생각이 보편화되어 있었던 것으로 생각된다. 이와 관련하여 홍만종(洪萬宗)은 다음과 같은 말을 한 바 있다.

> 시는 인간사의 사실과 그에서 일어나는 감정을 전달하고 가르치려는 뜻을 잘 통하게 하려는 것이다. 만약 세교(世敎)와 관련이 없거나 뜻이 비흥(比興)에 두어지지 않는다면 헛수고에 그치고 만다.[5]

홍만종의 언급을 통해 시로써 세상을 널리 가르치고자 하는 생각과 시가 흥겨움에 근본을 두어야 한다는 생각이 병행되었음을 알 수 있다. 인간 내면의 정서가 자연스럽게 표출되어 비흥(比興)이 드러나는 것이 시가 본연적으로 안고 있어야 하는 문학성이라면, 그것이 다른 사람의 정서와 만나 전달되는 과정에서 교육적인 목적이 달성될 수 있다고 본 것이다. 이 말은 조선 전기의 문학관이 이념에 종속되는 효용론적 문학관[6]으로 흐른 데 대하여 상대적으로 정서의 가치를 높게 평가하려는 취지에서 나온 것이라 할 수 있다. 그러나 정서의 표출을 상대적으로 중시한 허균(許筠)도 『학산초담(鶴山樵談)』에서 "爲文不關於世敎 則亦徒作而已(문장이 세교와 관련되지 않는다면 역시 헛된 짓거리에 불과하다.)"고 하였으며, 유몽인(柳夢寅)도 『어우야담(於于野談)』에서 "詩關風敎非直哦咏物色(시는 풍교에 관련되어 있으니, 비단 물색을 읊조리는 정도가 아니다.)"라 하였다. 면면히 이어온 이러한 언급은 중세에 시와 교육의 연관성을 깊이 있게 논의해 왔음을 알려준다.

시가 인성 교육에 연관된다는 생각은 국문시가의 대표적인 양식인 시조와 관련하여서도 통용되었음을 퇴계의 <도산십이곡발(陶山十二曲跋)>에서 볼 수 있다.

> 그러기에 내가 일찍이 이별(李鼈)의 노래를 모방하여 〈도산육곡(陶山六曲)〉을 지은 것이 둘이니, 그 하나는 지(志)를 말한 것이고, 다른 하나는 학(學)을 말한 것이다. 아이들로 하여금 아침저녁으로 이를 연습하여 노래 부르게 하고는 책상에 기대어 들었다. 아이들로 하여금 노래와 아울러 춤을 추게 한다면 더러움과 탐욕을 씻고 느낌을 일으켜 마음을 서로 통하게 할 수 있을 것이다. 그러니 노래부르는 사람이나 이를 듣는 사람이나 모두 도움이 없지 않을 것이다.[7]

---

5) 『小華詩評』 下卷 第一則 "詩可以達事情 通諷諭也 若言不關於世敎 義不存於比興 亦徒勞而已"
6) 『東人詩話』 卷下 13b "詩者小技 然或有關於世敎 君子宜有所取之"

이 글에서 퇴계가 든 노래의 교육적 효과는 '蕩滌鄙吝感發融通(더러움과 탐욕을 씻고 느낌을 일으켜 마음을 서로 통하게 할 수 있다)'는 것이다. 이는 사람들의 마음속에 들어있던 천박하고 더럽고 추하고 인색하고 탐욕스런 마음을 깨끗이 씻어내고, 정서적으로 감정이나 느낌을 발동시켜 노래를 부르는 이나 듣는 이가 서로의 마음이 조화를 이루고 한결같이 통하게 한다는 뜻이다. 퇴계는 자신이 이상적이라고 생각하는 인간교육의 목표를 제시하고, 이 목표에 이르는 교육의 방법으로 시조교육의 필요성을 제기한 것이다. 시조가 인간 교육에 유용하게 쓰일 수 있다는 퇴계의 말은 전통적인 시교론(詩敎論)에 연유한 것이다.

퇴계가 <도산십이곡발(陶山十二曲跋)>에서 시조의 이상을 온유돈후(溫柔敦厚)라 내세운 것은 본디 『예기(禮記)』 <경해편(經解篇)>에 '溫柔敦厚 詩敎也(따뜻하고 부드럽고 믿음직스러움이 시의 가르침이다)'라는 말에서 나온 것이다. 이에서도 보듯이 퇴계의 시관은 교육과 무관하지 않음을 알 수 있다. 퇴계는 자신이 지은 시조에 대해서 말하면서 시교육의 이상을 제시한 것인데, 이는 시의 현실적 효용성에 관련한 당시의 일반적인 생각을 시조에 적용한 것이라고 보아야 한다.

홍만종의 시관과 퇴계의 시조관에서 공통적으로 발견할 수 있는 것은 문학과 교육의 연관성만이 아니다. 이들은 모두 문학이 교육에 활용될 수 있다는 점을 말하고 있는데, 주목할 점은 이들이 문학을 일정한 교육의 목표를 달성하기 위한 제재 차원에서 접근하고있다는 사실이다. 이데올로기의 전달이든, 위정자에 대한 풍간의 자(資)이든, 백성의 마음을 순화하고 통일하기 위한 수단이든지 간에 중세에 문학이 교육과 관련하여

7) 〈陶山十二曲跋〉 "故嘗略倣李歌 而作爲陶山六曲者二焉 其一言志 其二言學 欲使兒輩朝夕習而歌之 愚儿而聽之 亦令兒輩自歌而自舞蹈之 庶幾可以蕩滌鄙吝 感發融通 而歌者與聽者 不能無交有益焉"

서는 소재의 차원에서 인식되었다고 할 수 있다.

오늘날에 이르러 이러한 접근 방식은 시조교육에 임하는 정의적인 영역에서 활용되고 있다. 단일한 이념이 지배하던 사회로부터 벗어난 오늘날에도 민족의 생존과 번영을 중심으로 한 가치가 중시되고 있으며, 시조교육의 가치관이나 세계관도 그러한 방향에서 정립되고 있다. 제7차 국어과 교육과정에도 시조를 비롯한 문학작품을 통하여 다음과 같이 일련의 가치관 교육을 이루고자 한다.

〈제7학년〉 작품의 사회적, 문화적, 역사적 상황에 나타난 그 시대의 가치를 이해하려는 태도를 지닌다.

〈제8학년〉 작품에 드러난 작가의 세계관과 그 시대의 사회·문화적 상황을 관련지어 이해한다.

작품에 드러난 우리 민족의 전통이나 사상을 비판적으로 수용하는 태도를 지닌다.

시조를 읽으면서 우리 민족의 전통적인 생각을 찾아보고 긍정적인 인식을 갖는 일, 나아가 민족의 문화를 계승하고 창조하고자 하는 바람직한 태도를 갖는 일은 시조교육에서 핵심 과제이다. 긍정적인 인식을 바탕으로 시조 작품을 찾아 읽도록 하는 일은 문학교육의 본질에 비추어 볼 때 이는 매우 타당한 목표 설정이다. 교육이란 기본적으로 가치의 문제를 수반한 인간 활동이기 때문이다.

그러나 이러한 시조교육의 관점에서 주의할 점은 인간 사회와 자연 환경을 포함하여 바람직한 가치에 대한 지나친 강조로 인하여 시조를 읽는 문학적 즐거움이 감쇄되어서는 곤란하다는 것이다. 이데올로기의 강조라는 측면만을 보면, 굳이 문학으로서의 시조가 필요치 않을 수도 있다. 시조에 의한 건전한 가치관의 확립이나 바람직한 세계관의 형성이

외부로부터 부여되는 이데올로기만으로 이루어지는 것은 아니다.

시조 작품에 담겨 있는 긍정적인 가치를 찾아내고 그것이 현재적으로 어떠한 의미가 있는가를 밝히는 일[8]은 학습자에게 그다지 중요한 일이 아니다. 더 중요하고도 정당한 과제는 학습자가 시조 작품을 바람직한 방향에서 내면화할 수 있는 방안을 구안하여 실천하는 일이다. 그리고 이 과제는 시조 작품의 내면적인 특성에서 찾아지는 미학적 감수성이나 대상 세계와 맺는 인식론적 기반과 깊이 연관되어 있다.

나. 시조에 대한 교육

시조에서 중시해야 할 것은 여전히 시조의 운율, 구성, 언어, 화자, 의미구조 등 시조를 존립케 하는 요소들의 형상이며, 나아가 그것은 시조 자체가 아닐까 한다. 시조학은 이러한 시조의 내면적인 특질들을 연구하고, 그 자장을 넓혀왔다. 당대 놀이 문화와의 관련, 다른 시가 문학과의 상관성, 창작상황에 따른 작품의 의미, 음악이나 회화와의 소통 등이 두루 논의되어 왔다. 이러한 논의들은 궁극적으로 시조의 문학적 속성을 밝히는 작업이라고 할 수 있다. 이에 따라 기존의 시조교육의 내용도 시조연구에서 이루어 낸 연구 성과에 기초하여 만들어 왔다. 그러나 점차 학습자 변인이 상대적으로 강조되면서 시조교육이 시조학의 연구 성과로부터 의도적으로 일탈하려는 경향이 급격하게 늘어나고 있다.

현 상황에서 특정 장르의 속성에 대한 연구가 교육적인 맥락에 들어와 여전히 유효하게 작용할 수 있는지에 대해서는 긍정적인 답을 하기

8) 가치 교육과 관련하여 한창훈(2001)은 고전작품의 교육을 통해 학습자들이 기대할 수 있는 수준의 문화적 혹은 실용적 문제 해결에도 기여할 수 있도록 해야 한다고 강조한 바 있다. 특히 '생태학적 사유'와 같은 보편적이고 항구적인 가치를 찾아 교육 내용으로 삼아야 한다고 주장하였다.

곤란하다. 우리의 경우, 이른 바 신비평의 공과에 대한 논쟁에서 볼 수 있듯이, 속성 중심 내지 지식 중심의 문학교육이 학습자의 문학능력을 신장하는 데 타당하게 작용해 왔는가에 대해서는 여전히 의문이 남는다. 이러한 문제와 관련하여 김대행 외(2000;17)는 속성 중심 문학교육에 대해 다음과 같이 비판하고 있다.

1) 문학능력이 지향하는 바는 문학의 전체상임에도 불구하고 실제로는 속성 하나하나에 치우쳐 바라봄으로써 문학 작품에 대한 무의미한 분석 작업에 그치는 경우가 없지 않다.
2) 문학의 속성이란 것을 문학만이 지닌 특별하고 우월한 무엇으로 보게 함으로써 문학을 삶과 유리시켜 생각하게 만든다.
3) 문학의 속성만을 강조함으로써 문학이 인간의 가치나 성장에는 무관한 예술인 것처럼 오인하게 만들기 쉽다.

연구자는 이러한 지적이 갖는 타당성에 대해 부정할 수 없으며, 문학교육에서 각별한 주위를 기울여야 할 대목이라고 생각한다. 그러면서도 여전히 남아있는 문제는 시조교육의 내용과 관련하여 시조의 속성이 적절하게 재구성되어야 하지 않겠는가 하는 것이다. 이 문제를 제기하면서 학습자의 주체적인 사고와 활동이 이루어지기 전에 시조 자체에 대한 학습이 이루어질 필요가 있다[9]는 평범한 사실을 상기한다. 시조 작품을 꼼꼼하게 읽지 않고서는 시조 작품에 대한 감상이나 반응이 나올 수 없다. 시조 작품을 온전하게 감상하고 창작하기 위해서는 시조의 문학적 속성

9) 이와 관련하여 공자(孔子)의 가르침을 귀기울여 들어볼 만하다. 공자는 스승으로부터 가르침을 받아 익히는 일을 매우 중시하면서, 스스로 배운 바를 익히는 방법으로 '주체적인 사고(思)'를 강조하였다. 『論語』〈爲政篇〉"子曰 學而不思則罔 思而不學則殆" 그러나 주체적인 생각보다 더 중요한 것이 여전히 배움이라는 데에는 이론의 여지가 없다. 『論語』〈衛靈公篇〉"子曰 吾嘗終日不食 終夜不寢 以思 無益 不如學也"

을 충분히 익혀야 한다. 작품의 창작에 관여하는 관습들에 대해 알아야 하고, 시조가 소통되던 상황에 유효하게 작용하던 소통의 원리에 대해 알아야 하며, 작품 내에 전개되는 의미의 흐름에 대해서도 이해해야 한다. 또한 표현이나 구성에 관련되는 언어 사용 방식에 대해서도 알고 있어야 한다. 따라서 시조학의 연구 방향 자체도 다각화해야하겠지만, 시조학의 연구 성과를 쉽게 넘어서려고 하는 태도도 반성할 일이다.

앞에서 언급한 바와 같이, 주석식 수업이 작품 감상에 저해가 된다는 이유로 일체의 설명을 지양하려는 문학 담당 교사의 태도가 나타나고 있다. 주로 권위적인 해석과 용어 중심으로 이루어지는 교사의 설명에 의해 학습자의 문학능력이 신장되지 않는다는 점에서 이러한 관행이 확산되고 있다. 하지만 문학 지식 자체가 무의미한 것이 아니고, 시조의 속성에 대한 이해가 작품 감상에 저해 요인으로만 작용하는 것은 아니다. 시조 연구에서 이루어낸 연구 성과치고 작품을 정확하게 또는 효과적으로 보려는 의도에서 이루어지지 않은 게 없다. 문제가 되는 부분은 개별적인 연구 성과를 학습자가 습득하고 이해하기에는 한계가 있고, 개별적인 지식의 습득이 꼭 필요한 것도 아니라는 사실이다. 그렇다면, 어느 정도의 지식이 어느 경우에 필요한지, 그리고 필요한 지식을 습득하는 방법은 무엇인지가 문제 해결의 관건이다.

이와 관련하여 시조 연구의 상과와 시조교육의 현장을 연계하는 작업이 향후 시조교육연구의 테마 가운데 하나로 자리잡게 되리라 전망한다. 학습자가 시조를 읽거나 쓰는 일과 시조의 속성을 이해하는 일은 별개의 활동이면서 동시에 하나의 과제로 통합되어야 한다. 시조 작품을 읽거나 쓰는 일이 단순히 일반적인 수용 능력이나 표현 능력을 신장하는 과정만이 아니라, 시조의 속성을 알아내고 시조를 중심으로 하는 문학 행위의 과정일 수 있다. 또한 시조의 속성에 대한 이해는 시조를 읽거나 쓸 때

유용하게 활용되어야 한다. 환언하면, 시조의 속성에 대한 이해는 교사의 안내에 따른 학습자의 실제적인 활동을 통해 체험적으로 습득되어야 하며, 습득된 지식은 절차적 지식[10]으로 활용되어야 한다는 것이다.

이 관점은 기존의 문학교육 논의에서 합의해 온 바와 다소 차이를 드러낸다. 문학교육에서 합의해 온 바는 시조교육이 시조시인을 양성하는 일이 아니라, 학습자의 일상적인 언어사용 능력을 향상하는 일이 아니라는 것이다. 이러한 생각은 제7차 교육과정에서 10학년까지가 국민공통기본과정이라는 점은 시조교육이 고등 수준의 교육이 아니라 교양 수준의 교육이라는 사실에 의해 뒷받침된다. 더구나 점차 교과서에 수록되는 시조 작품의 수가 감소하는 추세[11]에 비추어 보아도 시조의 속성을 숙지하고 시조 작품을 짓는 일이 난망한 일임을 절감한다.

그러나 초보적인 수준이라 하더라도 시조의 속성에 맞게 학습자 스스로 시조를 지어보도록 하는 수업이 학습자로 하여금 시조를 더 효율적으로 이해하게 할 수 있다. 시조 쓰기를 통해 일상적인 표현 능력을 신장시키려는 것이 궁극적인 교수목표라 하더라도, 시조 쓰기가 시조교육의 중요한 방법으로 설정되어야 한다고 보는 것이 이 관점이다. 이 관점은 시조를 읽을 때에도 최대한 운율을 살려 읽으면서 시조의 속성을 이해하도록 요구한다.

---

10) 절차적 지식(knowing-how)은 개별 사실에 대한 정의를 중심으로 구성되는 명제적 지식(knowing-what)과 달리, 상황에 맞게 문제를 적절하게 해결할 줄 아는 지식을 의미한다. 절차적 지식에는 문제 상황과 자신의 관계를 형성하는 데 필요한 지식, 목표를 성취하기 위해 주어진 자료나 절차를 적절하게 설계하는 데 필요한 지식, 목표를 향해 나아가는 자신의 행위를 스스로 평가하는 데 필요한 지식 등이 포함된다.

11) 시조가 각급 학교 교육과정과 교과서에 수록되어 온 양상에 대한 고찰은 김선배(1996)에 미룬다. 이 연구는 교수요목기에서 제5차 교육과정기까지의 시조 교육사를 상세하게 다루고 있다. 그런데 제6차를 거쳐 제7차로 넘어오면서 교육과정에 시조가 차지하는 비중이 더욱 축소되었다.

고즌 므스일로 퓌며서 쉬이디고
플은 어이ᄒᆞ야 프르는듯 누르ᄂᆞ니
아마도 변티 아닐슨 바회뿐인가 ᄒᆞ노라.
— 윤선도, 〈오우가(五友歌) 제5수〉

꽃은 무슨 일로 피면서 쉬이 지고
풀은 어이하여 푸르는 듯 누르나니
아마도 변치 않을 건 바위뿐인가 하노라.
— 현대어 번역의 예

보리밥 픗ᄂᆞ물을 알마초 머근 후에
바횟 긋 믈ᄀᆞ의 슬ᄏᆞ지 노니노라
그 나믄 녀나믄 일이야 부를 줄이 이시랴.
— 윤선도, 〈산중신곡(山中新曲) 만흥(漫興) 제2수〉

보리밥 풋나물을 알맞게 먹은 후에
바위 끝 물가의 싫도록 노니노라
그 남은 여남은 일이야 부러워할 줄 있으랴.
— 현대어 번역의 예

실제로 고어 상태의 작품을 현대어로 고쳐 읽어보면, 언어가 지니고 있던 고아한 맛이 반감된다. 이러한 현상은 다름 작품에서도 두루 느껴지는 바인데, 텍스트보다 학습자의 반응을 중시하는 문학교육의 관행으로는 언어 표기가 주는 섬세한 묘미를 체험하기 어렵다. 세계 어느 나라의 시에서도 찾아볼 수 없을 정도로 자유롭게 풀어진 현대시의 경우에는 언어 표기보다도 시에 담겨있는 내용이 더 중시될 지는 알 수 없으나, 적어도 운율이 살아있는 시를 읽거나 쓸 때에는 표기 자체에 대해서 관심을 기울일 필요가 있다. 다른 문학 작품도 그러하겠지만, 시조를 읽으

면서 시조의 고유한 맛을 느끼기 위해서는 작품 자체를 찬찬히 읽는 시간을 가져야 한다.

언어 자체에 관심을 기울이면서 작품을 읽는 일이 시조교육에서 기본적인 과제이다. 그럼에도 불구하고 이 일이 소홀하게 다루어지는 까닭은 학습자가 고어에 익숙하지 않은 상태에서 원문 텍스트 읽기가 과중한 학습 부담이 된다는 인식 때문이다. 실제로 수업 시간에 시조를 암호 해독식으로 가르치면서 풍부한 감상을 요구하기에는 어려움이 있다. 하지만 중등학교 과정에 수록된 작품에서 우리말 고어로 인해 해독이 어려운 작품은 거의 없다. 이보다는 한자어에 대한 이해 부족이 작품 읽기에 어려움을 주는데, 이 문제는 교과서에 작품을 수록하는 과정에서 적절한 선택과 변용이 이루어지면 학습자에게 주는 부담을 줄일 수 있다. 결국 시조 작품을 제대로 이해하지 못하는 것은 문면에 드러나는 언어 때문이 아니고, 시조 작품이 배경으로 삼고 있는 문화에 대한 지식의 결여 때문이다. 문화에 대한 이해는 시조 작품을 읽는 열쇠이며, 전통적인 문학 관습을 전승하는 데에 있어서도 관건이 된다. 이를 해결하기 위해서 간학문적(inter-disciplinary) 연구와 범교과학습(integrated-learning)이 필요하다.

시조의 속성을 중시하는 시조교육에서 해결해야 하는 과제는 학습자의 학습부담을 어떻게 경감시키고 흥미를 유발할 것인가 하는 점이다. 이를 위해 현재 이루어지고 있는 '유형화' 방안을 활용할 수 있겠으나, 더 중요한 것은 교사 스스로 비평적 안목을 기르는 일이다. 개별적인 지식 요소를 학습자의 배경 지식과 적절하게 연합하고, 시조를 읽고 쓰는 활동에 소용되는 절차적 지식으로 삼기 위해서는 교사가 전체적인 안목에서 지식 요소들을 취사하고 문제해결에 필요한 절차로 구성해야 한다.

다. 시조를 통한 교육

시조 교육에 임하는 교사는 시조 읽기가 학습자에게 어떤 의미가 있는가를 생각지 않을 수 없다. 제7차 교육과정으로 들어와 눈에 띄게 달라진 점 가운데 하나가 최근에 창작된 작품을 대거 수록하고 있다는 점이며, 전에는 수용되지 않았던 학생 작품이 상당 수 포함되었다는 점이다. 그 반면에 시조를 비롯한 고전 시가에 대해서는 상대적으로 소홀하게 다루는 현상이 두드러져 보인다. 예를 들어 제6차 교육과정의 중학교 1-1학기 국어 교과서 첫 단원에 정철의 시조와 박인로의 시조가 제시되어 있는 반면에 제7차 교육과정의 새 국어 교과서에는 1학기 내내 시조가 전혀 제시되어 있지 않다. 물론 교과서 개발이 완료되지 않은 상황에서 수록 작품의 양을 단순 비교하는 것은 성급한 일이다. 그러나 제시하는 문학작품의 양이 전체적으로 대폭 늘어난 상황에서 왜 시조를 비롯한 고전시가 작품들이 소홀하게 다루어지는지 묻지 않을 수 없다. 제7차 교육과정이 표나게 내세우는 학습자 중심 교육과정의 결과라고 했을 때, 이상의 변화는 교과서 개발진이 시조를 학습자의 일상적 삶과 상당한 거리를 둔 문학으로 이해했음을 의미한다. 아울러 국어교육과 관련한 이들이 이러한 변화를 거부감 없이 받아들이고 있음을 가리키기도 하다. 이런 점에서 시조가 학습자에게 여전히 유효한 의미를 줄 수 있는지 따져보고, 학습자의 문학 능력 신장에 긍정적인 역할을 찾아볼 필요가 있다.

문학 작품이 학습자에게 의미 있게 받아들여질 수 있는 경로는 대체로 두 가지일 것이다. 하나는 작품의 의미를 학습자의 일상 생활에 근거하여 수용함으로써 학습자의 의식을 확장하여 바람직한 세계관을 형성하는 일이고, 다른 하나는 문학 작품을 텍스트로 활용하여 학습자가 자신의 생각과 정서를 효과적으로 표현하는 방법을 습득하는 일이다. 전자

는 수용 행위와 관련되고, 후자는 주로 창작 행위와 관련이 많다. 그러나 두 가지 방법 모두에서 작품 변인보다 작품을 활용하여 문학 능력을 신장하고자 하는 학습자 변인이 더 중요하게 고려된다.

작품의 낱말에 대한 주해와 창작 상황에 대한 설명에 의해 학습자가 작품의 의미를 원의에 가깝게 이해하는 일보다 학습자의 문학 감상 능력의 신장을 더 중시하는 교육적 관점으로 변화하고 있다. 또한 학습자를 작가로 양성하려는 의도는 아니지만, 품위 있는 문학적 표현 능력을 길러 자신의 의사를 정당하게 나타낼 수 있도록 하는 일에 문학교육의 의의를 마련하고 있다. 풍요로운 문학적 문화의 형성이나 문학의 생활화를 이루기 위해서는 학습자와 작품의 관계를 활성화해야 할 것이다. 학습자가 작품을 자신의 수용 능력 신장에 활용하는 방법에 다음과 같은 것을 들 수 있다.

① 작품을 수용하는 과정에서 작품과 관련한 학습자의 경험과 지식 (schema)을 최대한 활용하도록 적절한 과제를 부여하는 방법
② 수용 과정에서 일어나는 인지 작용을 학습자 스스로 점검할 수 있도록 초인지적인(meta-cognition) 자기 점검 과제를 제시하는 방법
③ 개별 작품의 의미를 고립적으로 받아들이는 대신에 작품 사이의 관계에 의해 상대적인 관점에서 파악하도록 일정한 기준(주제, 구성, 소재, 장르, 문학사 등)에 따르는 일련의 작품군을 제시하고 관계성(relationship)을 찾도록 하는 방법

또한 학습자가 작품을 자신의 표현 능력 신장에 활용할 수 있도록 하는 방법은 이와 같다.

① 작품을 수용하는 과정에서 발생한 생각과 느낌을 근거로 반응 일지(response writing)를 쓰거나 새로운 문학 작품을 쓰는 방법

② 작품의 표현 방법이나 구성 요소를 활용하여 작품을 다른 방식으로 고쳐 쓰거나 다른 장르로 변환하는 방법, 또는 일상적 언어 현상에 적용하는 패로디(parody) 방법
③ 작품의 창작에 관여한 주체 변인(화자/청자, 작자/독자)이나 모티프를 학습자의 상황에 맞게 재구성(reconstruction)하여 창작에 활용하는 방법

이상과 같이 학습자를 중심으로 문학 작품을 활용하는 문학 수업에 시조는 상당한 수준의 효용성을 발휘할 수 있다. 그 이유는 다음과 같다.

① 시조의 3장 구조가 매우 논리적이고 안정적인 틀을 취하고 있어서 의미의 흐름을 밝히는 데 용이하다는 점
② 시조는 작품의 양이 다른 장르에 비해 월등히 많을 뿐 아니라, 고전과 현대를 아우르고 있기 때문에 작품 사이의 관계를 파악하는 데 풍부한 자료를 제공할 수 있다는 점
③ 시조는 다른 장르에 비해 창작 배경을 구체적으로 형상화 해 낼 수 있으며, 작품의 구성 자체에 화자와 청자의 대화체가 반영되어 있다는 점
④ 시조는 작품의 길이가 길지 않기 때문에 학습자의 고쳐 쓰기 활동에 적합하다는 점
⑤ 대부분의 시조가 창작자의 일상적인 삶의 체험을 평범한 언어를 사용하여 직설적으로 표현되어 있기 때문에 시조를 다른 장르나 일상적인 언어 형상에 연관짓기가 쉽다는 점

특히 시조 작품이 유용하게 활용될 수 있는 영역은 읽기보다 쓰기에 있다. 시조 교육이 선대로부터 물려받은 짐을 억지로 엎고 가야하는 과업이 아니라, 학습자에게 즐거움을 줄 수 있는 체험 확대의 마당이 되어야 하는데, 이 일은 읽기보다 쓰기에 의해 이루어질 가능성이 높다. 학습자가 자신의 생각과 느낌을 표현하는 방법을 익히고, 거기서 즐거움을

맛볼 수 있도록 하는 데서 시조 교육의 성패가 결정될 것이다. 이와 관련하여 시조를 활용한 표현 교육이 활발하게 논의되고 있으며, 이미 현장에서 유용한 수업으로 정착되고 있다.

학습자가 가장 손쉽게 할 수 있는 고쳐 쓰기 활동의 예(박현동; 106)를 보면 다음과 같다.

> 오늘도 다 새거다. 호미 메고 가자스라.
> 내 논 다 매거든 네 논 좀 매어 주마.
> 올 길에 뽕 따다가 누에 먹여 보자스라.
> — 정철의 시조, 6차 교육과정 중학교 국어 1-1 수록

> 오늘도 수업이 끝났다. 가방 메고 집에 가자.
> 내 숙제 다 하거든 네 숙제 좀 도와 주마.
> 가는 길에 도서관 들러 책도 빌려 보자꾸나.
> — 학습자가 협동학습으로 고쳐 쓴 작품

이 활동에서 학습자는 시조의 의미 구성 방식이나 표현법을 원용하여 자신의 일상적 체험 세계를 문학적으로 형상화하였다. 이러한 활동이 자칫 흥미를 유발하는 데서 그칠 우려도 적지 않다. 그러나 시조에 관심을 유발하고, 시조의 의미 구성 방식에 대해 이해하며, 자신의 일상을 간단하게 형상화하였다면 이러한 수업은 즐거움을 수반한 훌륭한 시조 교육이라 할 수 있다. 다만 다양한 교육 방법이 마련되어 구체적인 내용을 채워야 하는 과제가 남아있다.

3. 결 론

이 글은 시조교육의 관점을 '시조에 의한 교육', '시조에 대한 교육',

'시조를 통한 교육' 등 세 가지로 나누어 살펴보았다.

시조교육에서 가치의 문제를 따지는 것이 시조를 '왜 가르치는가'라는 질문에 대한 답변 과정이라면, 시조교육에서 내용 변인에 주목하는 것은 '무엇을 가르쳐야 하는가'라는 질문에 대해 해답을 구하는 과정이라 할 수 있다. 시조교육의 관점이 꼭 이러한 접근 방법에 대응되는 것은 아니지만, 결과적으로 상당한 연관을 이루고 있다. 전자와 관련한 관점을 '시조에 의한 교육'이라 하고, 후자의 문제를 다루는 데 소용된 관점을 '시조에 대한 교육'이라 명명하였다. 또한 양자는 결국 학습자의 활동에 초점을 맞추면서 또 다른 접근 방법을 필요로 하게 되는데, 이는 '어떻게 가르칠 수 있는가'하는 물음에 대한 대답이다. 이 대답에 유용하게 연관된 관점을 '시조를 통한 교육'이라 이름하고 그 내용을 살펴보았다.

'시조에 의한 교육'은 바람직한 사회 공동의 이념을 형성과 이를 바탕으로 한 개인의 건전한 가치관 수립과 관련이 깊다. 오늘날 공동의 이념으로는 환경, 인권, 복지, 경제 등을 들 수 있을 터이고, 시조는 이러한 내용을 담아 전하기에 매우 적합한 양식이다. 시조는 본디 화자의 의도 전달하기, 대상의 의미 서술하기, 청자의 요구에 대해 말해주기 등에 적합한 논리 구조를 취하고 있다. 중세에 사대부의 시조도 그러하고, 일부 사설시조도 그러하며, 개화기에 신문에 연재되던 시조는 더욱 그러하다. 그러나 시조가 3단의 정제된 의미 구조로 이루어졌다 하더라도, 시조에는 문학작품으로서 보여주어야 하는 정서의 표현, 대상과 자아의 관계 형상화, 세계에 대한 묘사 등이 함축적으로 담겨있다(졸고, 1999). 따라서 이념의 전수 이전에 시조가 보유하고 있는 문학성에 주목할 필요가 있다. 이 문학성은 수용 주체에 의해 공동으로 향유될 때 가치를 갖는다.

'시조에 대한 교육'은 시조의 속성에 대한 이해와 관련이 깊다. 시조는 개별적인 지식을 전달할 목적으로 이루어지는 것은 아니지만, 관련 지식

이 시조를 올바르게 이해하고 감상하는 데 유용하게 작용한다. 따라서 시조의 속성에 관련한 지식은 개념적 지식이 아니라, 시조를 감상하고 창작하는 데 소용되는 절차적 지식이어야 한다. 절차적 지식은 지식의 산출과 적용에 관련한 지식이며, 낱개로 굳어진 명제가 아니라 여러 지식들을 통합적으로 활용하는 전략이기도 하다. 시조의 구(句)나 절(節)은 그 개념 자체가 중요한 것이 아니라, 학습자가 운율을 살려 작품을 읽을 수 있도록 하는 데 필요하다. 시조의 창작 배경은 독립된 화소로서의 의미를 갖는 것이 아니라, 작품의 문화적 배경을 이해하는 데 필요한 자료이다.

'시조를 통한 교육'은 시조가 교육의 맥락에 들어올 필요가 있다면, 그것은 시조 자체의 미적인 표현이나 문학적 상상력, 또는 높은 정신적 이념보다는 학습자에게 주는 의미에서 찾아야 할 것이다. 다른 교육에서도 그러하겠지만, 시조 교육에서도 중심으로 삼아야 할 것은 학습자여야 한다. 시조교육은 학습자의 수용 능력과 표현 능력을 신장하여 문학적/일상적으로 풍요로운 언어 생활을 영위할 수 있도록 하는 데 궁극적인 목표를 두어야 할 것이다. 이런 까닭에 시조 교육을 학습자의 일상적 체험과 유리된 선험적인 가치 체계로 다루거나 막연한 시간의 저편에 묶어두어서는 교육적 가치를 상실하게 된다. 다행스러운 점은 시조가 학습자의 문학 능력을 신장하는 일과 관련하여 매우 유용한 문학 양식이라는 사실이다. 이에 좀더 많은 작품이 교과서에 수록되어 활발한 시조 교육이 이루어지기를 희망한다.

〈참고문헌〉

자료: 『論語』, 『東人詩話』, 『退溪集』, 『孤山遺稿』, 『小華詩評』
제6차 교육과정 해설집과 중학교 국어 교과서 1-1
제7차 교육과정 해설집과 중학교 국어 교과서 1-1

김대행 외, 『문학교육원론』, 서울: 서울대학교출판부, 2000.

김덕현, 「시조문학교육의 원리와 지평 확대」, 『문학과 교육』 제6호, 서울: 문학과 교육연구회. 노인숙(1999), 「수준별 시조학습의 방법」, 『시조학논총』제15집, 서울:한국시조학회, 1998.

박현동, 「의미 구조 유형을 활용한 시조 창작 지도 연구」, 청원: 한국교원대학교 대학원 석사학위논문, 2001.

신헌재, 「초등학교에서의 시조 교육의 위상과 지향점」, 『한국시조작가론』, 서울: 국학자료원, 1999.

원용문, 『윤선도문학연구』, 서울: 국학자료원, 1992.

염은열, 『고전문학과 표현교육론』, 서울: 도서출판 역락, 2000.

한철우, 「토의 및 협동학습을 통한 시조문학교육」, 『한국시조작가론』, 서울: 국학자료원, 1999.

한창훈, 『강호시가의 문학교육적 가치에 관한 연구』, 고려대학교 대학원 박사학위논문, 2000.

허왕욱, 「시조작품의 의미형상화 방법에 대하여」, 『시조학논총』 제15집, 서울: 한국시조학회, 1999.

김선배, 「시조문학 교육의 통시적 연구」, 청원: 한국교원대학교 대학원 박사학위논문, 1996.

Lawrence E. Metcalf ed, 정선심 · 조성민 옮김, 「가치교육」, 서울: 철학과현실사, 1994.