

교과서 동시 텍스트의 수록 쟁점과 전망*

이향근**

국문초록

이 연구는 초등 교과서에 수록된 동시 텍스트의 쟁점을 고찰하고 해결적 전망을 제시하고자 기획되었다. 아동 학습자가 동시 텍스트를 만나는 장면은 아동이 가진 특수한 본성을 수궁하고 아동 개개인의 차이를 인정할 수 있는 '저항적(resistance)적 입장'에서 구성되어야 한다는 전제를 기반으로 텍스트 수록 쟁점을 드러내고자 하였다. 첫 번째 쟁점은 동시 텍스트를 정전(正典)으로 선택하느냐의 문제이다. 교과서에서 다루는 동시 텍스트가 정전(正典)이어야 한다는 인식은 자칫 정전에 대한 오해를 불러일으킬 수 있으며, 학습자들의 문학 텍스트 읽기를 확장하기 위해서라도 교과서 텍스트는 예전(例典)이라는 인식으로 전환해야 함을 살폈다. 두 번째 쟁점은 동시 텍스트의 개작과 변형의 문제이다. 시 텍스트 해석의 열쇠가 되는 시적 허용 표현들을 삭제하거나 수정하는 것은 텍스트 해석에 영향을 미칠 수 있으므로 주의해야 함을 밝혔다. 세 번째 쟁점은 동시 텍스트를 언어자료로 다루는 문제이다. 언어사용 능력 신장을 위한 자료로 사용되는 사례는 동시 교육의 확장 측면에서 긍정적이나 특유의 말맛을 살린 언어 유희나 곡진한 정서를 감상할 기회를 학습활동에 추가해야 함을 제시했다. 네 번째 쟁점은 시인이 부재한 텍스트 소통 활동의 문제이다. 시와 함께 제시된 시인의 이름이 유명무실함을 비판하고, 파라텍스트(paratext) 제공의 차원에서 시인에 관한 정보를

*이 논문은 한국아동청소년문학학회 2018 겨울 학술대회(2018. 2. 3.)에서 발표한 내용을 수정·보완한 것이다.

**서울교육대학교, hglee@snu.ac.kr

발달 수준에 맞게 제시해야 함을 제안하였다.

■ 주제어: 동시 텍스트, 제재, 정전, 예전, 파라텍스트

목 차

- | | |
|-------------------------|-------------------------|
| 1. 문제 제기 | 5. 시인이 부재한 동시 텍스트 소통 활동 |
| 2. 정전(正典) 텍스트 선택의 문제 | 의 문제 |
| 3. 동시 텍스트의 개작과 변형의 문제 | 6. 마치며 |
| 4. 동시 텍스트를 언어자료로 다루는 문제 | |

1. 문제 제기

이 연구는 최근 교과서에 수록된 동시 텍스트의 문제적 양상을 살피고 그 해결책은 제안하고자 기획되었다.¹ 동시 제재에 관한 연구들²은 교과서

- 1 동시 제재와 관련된 쟁점은 그 범주와 위계를 어떻게 설정하느냐에 따라 매우 다른 유형들로 재 설정될 수 있다. 본 연구에서는 문학교육 차원(문학 성취기준 관련 활동)을 중심으로 보되, 단일 구성 원리상 다른 영역의 성취기준과 통합적으로 다룬 동시 제재도 연구 대상으로 보았다. 또한, 학교 교육 밖에서 이루지는 동시 교육의 문제는 논외로 한다.
- 2 연구사 검토 과정에서 접근 방향의 연관성 측면에서 주의 깊게 살펴본 논의들로는 다음 참조. 전원범 외, 「초등학교 국어교과서 시(詩)자료의 분석 연구」, 『한국초등교육연구』 23호, 한국초등국어교육학회, 2003, 259~289면.
류덕제·임성규, 「초등학교 국어 교과서 시 제재에 대한 비판적 검토」, 『한국초등국어교육』 26집, 한국초등국어교육학회, 2004, 67~105면.
유영희, 「국어 교과서 현대시 제재와 해석의 다양성」, 『돈암어문학』 18호, 돈암어문학회, 2005, 183~208면.
진선희, 「제7차 교육과정 및 교과서의 시 읽기 교육 내용에 대한 분석적 고찰」, 학습자중심교과교육연구』 6권 1호, 학습자중심교과교육학회, 2006, 213~234면.
권혁준, 「초등학교 시 교육의 문제점과 개선 방안」, 『公州敎大論叢』 45권 1호, 公州敎育大學 敎育硏究所, 2008, 63~87면
신현재, 「국어 교육의 발전을 담보할 국어 교과서관」, 『청람어문교육』 44호, 청람어문교육학회, 2011, 7~11면.
최은경, 「교과서 동요, 동시 정전화(正典化) 연구-미군정기~교수요목기를 중심으로」, 『문학교육학』 45호, 한국문학교육학회, 2014, 459~288면.
이향근, 「2009개정 초등 국어과 교과서 문학작품의 수록 양상 분석」, 『새국어교육』 106호, 한국국어교육학회, 2016, 65~92면.

수록 제재의 특성을 살피거나 학습자의 수용 활동을 살피는 논의가 대부분이었다. 따라서 이 연구에서는 학습자가 동시 텍스트와 만나는 지점에서 어떤 문제를 유발할 수 있는지를 논의하고자 하였다.

한국의 아동문학은 일제강점기에 발흥하여 1990년대 폭발적인 발전이 있었고 2000년대에 들어 중흥기에 들어왔다.³ 여느 문학사가 그러하듯이 아동문학의 형성과정도 당대의 사회상과 맥을 함께 한다. 특히 한국 사회가 어떤 시선으로 아동을 바라보느냐에 따라 아동문학이 다루는 소재나 지향점이 바뀌어 왔다. 일제강점기에 아동은 식민지 현실을 타개하고 사회를 계몽해야 할 미래의 역군으로 받아들여졌다. 이들은 역군의 역할에 주력하기 위해 애국심을 가져야 했고, 고상한 지식도 소유해야 했다. 일제강점기와 한국전쟁 이후 아동은 국가 주도의 경제 성장과 맞물려 ‘일하는 아이들’이라는 소명을 받았으나, 이후 근대에 접어들면서 아동의 개념도 변화하게 된다. 원종찬은 현재 아동문학이 끌어안은 아동은 ‘고된 일’에서 벗어났지만, 상징적 ‘아비 죽이기’를 못한 순응적 주인공이며, 일탈을 꿈꾸지만, 자기애를 통한 해결을 보여주지는 못하는 ‘교복입은 주인공’이라고 말한다.⁴ 그의 논리에 따르면 현재 우리 사회의 아동은 ‘고된 일’에서 벗어난 낭만적 주체이며, 어른의 그늘에서 벗어나 기존의 규범을 답습하지 않는 전복적 존재로 변화되었음을 알 수 있다.

이러한 아동관은 300여 년의 오랜 역사를 이어온 영미 아동문학의 그것과도 상통한다. 영미 아동문학의 역사는 아동과 성인의 다름을 찾아가는 ‘차이의 담론’으로 정리될 수 있다.⁵ 차이의 담론이란 ‘차이에 대한 자각’

3 신현재 외, 『아동문학의 이해』, 박이정, 2009.

4 원종찬, 「아동문학의 주인공과 아동관에 대하여」, 『한국아동문학의 쟁점』, 창비, 2010, 197~213면.

5 Vallone, Lynne, “Ideas of Difference in Children’s Literature” Grenby, M.O.& Immel, Anderson(eds), The Cambridge Companion to Children’s Literature, 2009, 174~19면.

이나 ‘타자의 존재에 대한 인식’으로서 성인이 아동을 바라보는 두 가지 입장으로 설명할 수 있다. 그 첫 번째는 ‘개조적(conversion) 입장’이다. 이는 아동은 성숙해질 필요가 있는 “불완전한 상태”이며 “어른의 원시적인 모습”이라고 판단하는 관점이다. 이러한 관점은 17~19세기 영미 아동문학사에서 지배적이었는데, 이때 출판된 아동문학의 주인공이나 아동 독자는 미성숙하고 약하며 교육되어야 할 대상으로 그려졌다. 반면 ‘저항적(resistance) 입장’은 아동이 가진 특별한 본성을 수긍하고, 아동기(childhood) 안에서도 아동 개개인의 차이를 인정하는 견해를 취한다. 저항적 관점에서는 개별 아동을 일반화하지 않으며 성인과 계층적인 관계로 인식하지도 않는다. 아동을 성인보다 못한 존재로 보는 것이 아니라 성인과 ‘다른(differentiated)’ 특성을 가진 주체로 보는 것이다.

아동을 텍스트 수용의 주체로 세우는 일은 동시 문학의 소통 장면, 특히 동시 문학 교육의 측면에서도 매우 중요하다. 교사와 학생 사이에 일어나는 문학적 소통은 지금-여기(here and now)에 있는 아동의 삶을 근간으로 해야 하며, 그들의 체험과 반응, 인식의 변화 속에서 의미를 찾아야 한다. 동시 문학의 소통에 참여하는 교사, 학부모, 비평가, 작가 역시 어른의 시선으로 아동을 평가하기에 앞서 성인과 다른 주체로서의 아동을 인정할 때, 그들의 삶 속에 함께 머무를 수 있다. 따라서 이 연구에서도 아동 독자를 주체적인 존재이며 어른과 다른 존재로서 바라보는 ‘저항적(resistance) 입장’에서 교과서 수록 동시의 존재 방식을 비판적으로 검토하고자 한다.

이 연구에서 대상으로 삼은 자료는 2000년대 이후 발간된 교과서에 수록된 제재들이다. 구체적으로 제7차 교육과정기 교과서부터 최근 2009 개정 교육과정까지를 다룬다. 제7차 교육과정 이전 시기는 언어 교육적 측면이 강화된 교과서로서 동시 텍스트의 수정이 매우 자유롭게 진행되던 시기라는 점, 동시단(童詩團)의 자성과 동시 문학의 텍스트성에 대한 자숙이 일어

난 시기가 2000년대 초반부터라는 점에서 시작 기점을 7차 교육과정으로 삼았다. 또한, 최근에 발행된 2015 개정 교과서는 아직 전 학년용이 발행되지 않아 경향성을 확증하기 어려우므로 검토 대상에서 제외하였다.

[표 1] 교육과정기 별 교과서 동시 제재 현황

시기	학년	학년별수록 동시 현황	수록 편수
7차 (1997년 고시) (2000~2008년 시행)	1학년	「소리내어 웃어보자」(김도현) 외 24편	159
	2학년	「아기잠」(김종상) 외 23편	
	3학년	「오네오네」(박상문) 외 25편	
	4학년	「흙 손」(윤석중) 외 18편	
	5학년	「웃는 기와」(이봉직) 외 33편	
	6학년	「바람이 자라나 봐」(김지도) 외 30편	
2007 개정 (2007년 고시) (2009~2012년 시행)	1학년	「이슬 열매」(김인숙) 외 21편	125
	2학년	「여름 냇가」(이태선) 외 17편	
	3학년	「사탕」(송현) 외 21편	
	4학년	「할아버지 등 굽기」(김경성) 외 17편	
	5학년	「물방울 열매」(권오삼) 외 23편	
	6학년	「달」(이원수) 외 20편	
2009 개정 (2011년 고시) (2013~2016년 시행)	1학년	「나무노래」(편해문편) 외 11편	80
	2학년	「까치」(성덕재) 외 15편	
	3학년	「미술시간」(정용원) 외 13편	
	4학년	「동그라미표 쌓기」(신현득) 외 11편	
	5학년	「중우 화분」(김하루) 외 17편	
	6학년	「길」(김종상) 외 7편	

2. 정전(正典) 텍스트 선택의 문제

사람들에게 널리 읽히기 합당한 작품을 ‘정전(正典)’이라고 할 수 있다.

정전으로 판단될 만한 동시 텍스트를 살피기 위해서는 지속해서 교과서에 실리며 학생들에게 읽힌 텍스트를 찾는 작업이 필요할 것이다. [표 2]는 제7차 교육과정기부터 2009개정교육과정기까지 지속해서 실린 제재들이다.

박목월의 「아기의 대답」이나 윤석중의 「달」, 문삼석의 「그만됐다」는 흥내 내는 말이나 반복되는 표현을 통해 시어의 재미를 느끼도록 하는 학습 활동의 제재로 꾸준히 활용되고 있다. 신형건의 「거인들이 사는 나라」는 제7차 교육과정에서는 독특한 발상에 주목하여 시에 관한 생각이나 느낌을 나누는 학습 활동 제재로 활용되었다. 그러나 2007개정과 2009개정 교과서에는 문학의 허구성을 학습하기 위한 작품으로써 활용되었다. 이봉직의 「웃는 기와」는 비유적인 표현을 이해하거나 시를 이야기로 바꾸는 활동에서 발상을 돕는 제재로 활용되었다. 이들 제재는 교육과정별로 유사한 성취기준을 지도하기 위한 제재로 사용되었음을 알 수 있다. 또한, 학년을 넘나들며 실리기보다는 저학년, 중학년, 고학년에서 반복적으로 실리는 것으로 볼 때, 학습자의 발달과정에 맞는 것으로 검증된 제재임을 알 수 있다. 한편 정전에는 작품뿐만 아니라 작가도 해당한다. 7차 교육과정기부터 2009개정 교육과정기까지 반복적으로 수록된 시인은 [표 2]에 나타난 박목월, 윤석중, 문삼석, 신형건, 이봉직이다. 한 시인의 다양한 작품이 여러 교육과정에 걸쳐 수록된 사례는 없다. 따라서, 초등학교 교과서에 지속해서 실리는 동시 텍스트의 상당수가 정전의 요건으로 지적되는 문학성이나 사적 대표성이 있는냐의 질문에는 긍정적인 답을 하기 어렵다. 이 텍스트들은 ‘정전(正典)’에서가 아니라 특정한 목표를 위해 필요한 사례, 즉 ‘예전(例典)’에서 출발하고 있었다는 점을 살필 필요가 있다.

〔표 2〕 7차~2009 개정까지 반복 수록된 제재와 관련 교육 내용

작품	시인	교육과정	학년	관련 성취 기준
아기의 대답 ⁶	박목월	7차	1학년	동시나 동화에서 재미있는 말을 찾는다.
		2007	1학년	반복적으로 나타나는 말의 재미를 느낀다.
		2009	1학년	동시를 낭송하거나 노래, 짧은 이야기를 들려준다.
달 ⁷	윤석중	7차	1학년	작품을 즐겨 찾아 있는 습관을 지닌다.
		2007	2학년	느낌을 살려 노래 부르거나 시를 낭송한다.
		2009	1학년	동시를 낭송하거나, 짧은 이야기를 들려준다.
그만됐다 ⁸	문삼석	7차	1학년	작품을 즐겨 찾아 있는 습관을 지닌다.
		2007	1학년	반복적으로 나타나는 말의 재미를 느낀다.
		2009	1학년	동시를 낭송하거나, 짧은 이야기를 들려준다.
거인들이 사는 나라 ⁹	신형진	7차	4학년	작품의 구성 요소를 창조적으로 재구성한다.
		2007	3학년	문학작품에는 일상의 세계와 비슷한 상상의 세계가 있음을 이해한다.
		2009	4학년	작품 속의 세계와 현실 세계의 공통점과 차이점을 안다.
웃는 기와 ¹⁰	이봉직	7차	5학년	작품에서 인상적으로 표현한 부분을 찾는다.
		2007	6학년	작품의 일부를 바꾸어 쓰거나 다른 갈래로 바꾸어 쓴다.
		2009	6학년	작품의 일부를 바꾸어 쓰거나 다른 갈래로 바꾸어 쓴다.

6 아기의 대답(문삼석), 신규야 부르면,/코부터 발름발름/대답하지요.//신규야 부르면,/눈부터 생글생글/대답하지요.//

7 달(윤석중), 달 달 무슨 달/쟁반같이 둥근 달/어디 어디 뗏나/남산 위에 뗏지//달 달 무슨 달/낮과 같이 밝은 달/어디 어디 비추나 우리 동네 비추지//달 달 무슨 달/거울 같은 보름달/무엇 무엇 비추나/우리 얼굴 비추지//

8 그만됐다(문삼석), 신발 물어 던진/강아지 녀석/혼내주려다/그만됐다.//살살살레 혼드는/고 꼬리 땀에…….//우유병 넘어뜨린/고양이 녀석/꿀밥을 먹이려다/그만됐다//종긋종긋 세우는/고 귀땀에…….//

9 거인들이 사는 나라(신형진), 단 하루만이라도 어른들을 거인국으로 보내자. 그곳에 있는 것들은 모두 어마어마하게 크겠지. 거인들 틈에 끼이면 어른들은 우리보다 더 작아 보일 거야. 찾길을 가로지르는 횡단보도는 얼마나 길까? 아마 100미터도 넘을 텐데 신호등의 파란불은 10초 동안만 켜지겠지. 거인들은 성큼성큼 앞질러 건너가고 어른들은 종종걸음으로 뒤따를 텐데……. 글썽, 온 힘을 다해 뛰어도 배가 볼록한 어른들은 찾길을 다 건널 수 없을걸. 절반도 채 건너기 전에 빨간불로 바뀌어 길 한복판에 갇히고 말 거야. 뭘 꾸물거리느냐고 차들은 뺑뺑거리고 교통순경은 뺑뺑 호루라기를 불어 대겠지. 이마에 흐르는 땀을 훔쳐 내며 어른들은 절절쩍쩍 거야. 그때, 어른들

교과서를 활용하는 다수의 교사는 교과서에 실린 텍스트가 정전(正典)이 역할을 한다고 판단하는 경우가 많으며, 교과서텍스트는 교수-학습 상황에서 교체불가능한 것이라고 생각하는 경우도 있다.¹¹ 그런데 위에서 살펴본 바와 같이 실제로 교과서를 편찬하는 과정에서는 제재로 선택되는 텍스트는 정전의 통상적인 요건에 합당해서라기보다는 성취기준을 학습하기 좋은 내용이 우선이며, 교과서에 실릴 수 없는 텍스트는 배제된다. 성, 죽음, 이념, 패륜적이거나 비윤리적인 내용 등은 제재로서 가치를 가지지 못하며, 심지어는 분량의 문제도 제재 선택에 작동한다. 교과서 집필자나 심의위원들이 인식하고 있는 좋은 작품, 교육적인 작품에 대한 ‘자기 검열’ 역시 제재 선택의 폭을 줄이는 요인이 된다. 따라서 통상적인 의미의 정전 선택이 과연 이루어지게 되는가에 대해 반문을 하게 된다. 표면적으로는 정전이어야 하지만 이면적으로는 금기와 제어 장치를 통과한 ‘제한된 정전’인 셈이다. 교사가 교과서에 제시된 작품들을 특정한 학습 목표나 성취기준을 달성하기 위한 사례가 되는 예전으로 인식해야 한다.

정전 교육의 차원에서 동시 텍스트를 제시하고 있는 대표적인 사례는 프랑스 초등학교 교과서에서 찾을 수 있다. 프랑스의 대표적인 교육 교재 출판사인 Achète Education에서 발간된 초등용 프랑스어 교재에는 시 학습을 위한 코너가 따로 구성되어 있다. 이렇게 본격적으로 좋은 시 작품을 읽힐 수 있는 기반은 그들이 사고력 및 역량 중심의 교육과정을 채택하고

은 무슨 생각을 하게 될까? (산문시임)

10 웃는 기와(이봉직), 옛 신라 사람들은/웃는 기와로 집을 짓고/웃는 집에서 살았나 봅니다.//기와 하나가/처마 밑으로 떨어져/얼굴 한쪽이/금가고 깨졌지만/웃음은 깨지지 않고/나뭇잎 뒤에 숨은/초승달처럼 웃고 있습니다.//나도 누군가에게/한 번 웃어주면/천 년을 가는/그런 웃음을 남기고 싶어/웃는 기와 흥내를 내 봅니다.//

11 이러한 판단은 2007개정 교육과정 시기부터 2015 개정 교육과정 시기까지 교과서 개발 작업에 참여하면서 느낀 연구자의 경험치를 바탕으로 한 것이다. 국정 교과서 개발 과정에는 3회 이상의 심의와 6개월의 현장적합성 검토과정이 있어, 학교 현장에 있는 교사들의 의견을 청취할 기회가 많다.

있기 때문이다. 즉, 유치원과 초등학교 수준에서의 교육 내용은 구체적인 교과목으로 나뉘지 않는다. 따라서 문학 교육은 외국어, 시민교육, 역사·지리교육과 함께 인문교육의 하위 내용으로 구성되어 있다. 프랑스 초등학교에서 이루어지는 인문교육 활동은 매우 통합적일 수밖에 없는 것이다. 예를 들어 음악을 듣고 감상문을 쓴다든지 역사적 사건과 관련된 문학 텍스트를 찾아 읽고 토론하는 것과 같은 범교과 활동이 이루어지는 것이다.

우리나라 교육과정에서 문학 영역 성취기준이 장르 중심으로 구성되지 않는 한, 꼭 읽혀야 하는 고전 혹은 정전이라고 불리는 텍스트를 지도할 가능성은 매우 낮아 보인다. 정전이나 고전은 인간에게 주는 감동과 이에 대한 심미안(審美眼)을 키워 주는 내용을 담고 있다. 따라서 그 가치를 반복하는 것은 무의미할 것이다. 학생들이 평생 독자로서 취미 판단'의 시선을 키우기 위해서는 정전 목록이 제공될 필요가 있다. 정전 목록은 작품군과 작가군 모두 제시해야 할 것이다.

반가운 것은 최근 2018학년도부터 초등학교 3학년부터 중학교 3학년까지 '한 학기 한 권 읽기' 단원이 교과서에 구성되었다는 점이다. 그러나 현재 교사와 학생, 학부모들은 어떤 책을 선택해야 하는지 구체적인 자료가 없어 혼란스러워하는 것이 사실이다. 대형 서점이나 교육청, 도서관 등에서 제시한 도서 목록이 있기는 하나, 이러한 목록이 무엇을 근거로 하였는지는 타당성과 신뢰성을 담보하고 있는지 확인할 필요가 있다. 따라서 국가 차원에서 동시 텍스트와 시인과 관련한 정전 목록을 참조자료¹²로 구성할 필요가 있다.

12 프랑스의 경우 바칼로레아를 위한 도서 목록을 제시하고 있으며, 프랑스 바칼로레아를 근간으로 만들어진 IB(International Baccalaureat) 교육과정에서도 해마다 도서 목록(reading lists)을 발표한다.

3. 동시 텍스트의 개작과 변형의 문제

교과서 제재들을 선정하는 과정에서 가장 힘든 작업 중의 하나가 알맞은 텍스트를 찾는 일이다. 적당한 텍스트를 찾아다 하더라도, 원본이 무엇인지, 2차 혹은 3차 텍스트가 존재하는지도 선택의 관건이 된다. 이렇게 선택 가능한 텍스트들은 작가가 창작한 텍스트와 2차 텍스트로 출판되면서 편집된 텍스트로 나눌 수 있다. 작가가 창작한 텍스트도 초판본과 수정본이 있을 수 있다. 개인 시집에 실렸던 초판본이 선집이나 전집을 간행하면서 수정되기도 하고, 시인 개인의 의도에 따라서 개작되어 재출판되기도 한다. 그런데 교과서에 실리는 모든 동시 제재는 엄격하게 말하면 편집된 텍스트이다. 텍스트 대부분이 교과서의 판형에 맞추어 편집되다 보니, 출판 당시 없었던 삽화가 추가되는 경우가 많고 시행이나 연의 배열이 달라지기 때문이다. 그러나 문제가 되는 것은 불가피한 수준의 변형이 아니라 원텍스트를 수정하는 경우이다. 박경종의 동시가 개작되어 수록된 사례를 살펴보자.

[표 3] 텍스트 개작 및 변형의 사례 (1)

햇빛 쨍쨍 따슨 날에	햇볕 쨍쨍 따슨 날에
박경종	
청사초롱에 불 밝히자 호박 아가씨 시집간다.	청사 초롱 불 밝히자. 호박 아가씨 시집 간다.
창포물에 머리 감고 연지 찌고 곤지 찌고	연지 찌고 곤지 찌고 호박 낭군 기다린다.
푸른 장옷 속에 얼굴 가리고 꽃가마 앞세우고	꽃벌 손님 들신다. 잉잉 노래하며 들신다.

<p>나귀 등에 앉아 울 호박 낭군 기다리신다.</p> <p>꿀벌 손님 듭신다, 잉 잉 노래하며 듭신다.</p> <p>나비 손님 오신다, 나풀나풀 춤을 추며 오신다.</p> <p>풀개구리 청 서방도 오신다, 신랑 온단 소식 듣고 뛰어오신다.</p> <p>첫여름 햇빛 쨍쨍 따스 날에 돌각담 호박덩굴 색시 집엔 잔치 손님 번거롭다.</p>	<p>나비 손님 오신다. 나풀나풀 춤을 추며 오신다.</p> <p>돌담 호박덩굴 색시 집에 잔치 손님 번거롭다.</p>
<p>개작 텍스트¹³</p>	<p>교과서 텍스트 (7차 교육과정 4-1 『말하기·듣기·쓰기』, 53면)</p>

[표 3]에는 박경종의 동시를 제시하였다. [표 3]에 있는 개작 텍스트 「햇빛 쨍쨍 따스 날에」는 1985년 『아동문학평론(兒童文學評論)』 제10권 제1호(통권 제34호)에 실린 내용이다. 1985년판을 기준으로 보았을 때, 교과서에 제시된 시 텍스트는 8연에서 5연으로 줄어 있다. 그러나 더욱 문제시되는 장면은 한 연을 통째로 삭제하고 앞부분만을 제시하거나 뒷부분만을 부분 수록한 것이 아니라 연과 행을 임의로 편집하여 개작했다. 또한, 시의 제목도 ‘햇빛’을 ‘햇볕’으로 수정하였다. ‘쨍쨍 따스’과 어울리는 ‘햇

13 박경종의 「햇빛 쨍쨍 따스 날에」는 1958년 6월 3일에 동아일보에 발표된 동시이다. 그림과 함께 제시되어, 행갈이나 연갈이가 명확하지 않다. 기사를 통해 행과 연을 짐작하면 시의 내용은 다음과 같다. 다음과 같다. 청사 초롱에 불 밝히자/호박 아가씨 시집간다/창포 물에 머리감고/연지 찍고 곤지 찍곤/푸른 장옷 속에 얼굴 가리고/꽃가마 앞 세우고 나귀 등에 앉아/울호박 낭군기다리신다/꿀 벌 손님 등 신다//닝닝 노래하며 듭시다/나비 손님 오시다/나풀 나풀 춤을 추며 오신다/풀 개구리 청서방도 오신다/신랑 온다 소식듣고 뛰어 오신다/첫 여름 햇빛 쨍쨍 따스 날에/돌 각담 호박덩굴 색시 집에/잔치 손님 번거롭다//

별'으로 바꾼 것이다. 물론 작가가 병기되지 않았으니, 이 작품을 박경중의 「햇빛 짹짹 따스 날에」라고 하기도 어렵다. 그러나 이 시는 교과서에서 각색된 상태와 수정된 제목으로 인터넷상에서 박경중의 작품으로 검색되니, 문제가 아닐 수 없다.

한편, 교과서에 한 번 개작되어 실린 교과서 텍스트가 다음 교육과정에서 그대로 수록된 일도 있다. 「할아버지 등 굽기」는 7차 교육과정기에 5학년 에 수록된 후 2007 개정 교육과정기에는 수정된 상태 그대로 다시 수록됐다.

(표 4) 텍스트 개작 및 변형의 사례 (2)

할아버지 등 굽기	할아버지 등 굽기
김경성	김경성
대구 대구 대구 아이구 시원테이.	대구 대구 대구 아이구 시원테이.
전주 저언주 거그 거그 어이 시원혀.	전주 전주 거그 거그 어이 시원혀.
서울 서울 그래그래 아이 시원해.	서울 서울 그래그래 아이 시원해.
부산 부산 부산 거어 줌 굽어 바라.	부산 부산 부산 거어 줌 굽어 바라.
부산은 옆구리니까 할아버지가 굽어요.	부산은 옆구리니까 할아버지가 굽으세요.
원텍스트	교과서 텍스트 (7차 5-2 『말하기·듣기·쓰기』, 2007개정 4-1 『듣기·말하기·쓰기』)

「할아버지 등 굽기」는 방언을 맛깔나게 표현하여 지역어를 배우는 단원에서 활용된 제재이다. 이 시는 아이가 할아버지 등을 굽고 있는 상황을 할아버지 화자와 아이 화자의 대화를 빌려 표현하고 있다. 시의 연마다 서울, 경북, 경남, 전북지역의 방언이 보인다. 아이가 할아버지 등을 지도 삼아 여기 저기 굽어 내려가고 있는 것이다. 「할아버지 등 굽기」의 묘미는 1연이나 마지막 연에서처럼 도시 이름을 동일하게 반복하지 않고 ‘전주 전주’ 혹은 ‘서어울 서울’이라고 변형하여 표현한 데에 있다. 보통 등을 굽어 주는 사람이 등이 가려운 사람의 마음을 똑 알아차리기 어렵다. 지금 할아버지도 등을 굽고 있는 아이에게 계속해서 이곳저곳을 이동하며, 덜 굽거나 더 굽으라고 요구하고 있고, 아이는 재빠르게 가려운 곳을 찾아 굽지 못하고 있는 것 같다. 이러한 언어 파괴의 의미가 무엇인지 이해되어야, 4연에 아이가 왜 귀찮은 듯 할아버지에게 쏘아붙이는지 알 수 있다. 그러나 교과서에 실린 시에서처럼 ‘전주 전주’, ‘서울 서울’로 고치고 나면, 마지막 연의 아이의 말투는 좀처럼 이해되지 않는다. 더군다나 ‘할아버지가 굽어요’를 ‘할아버지가 굽으세요.’로 고쳐 놓는 바람에 할아버지와 아이 사이에 벌어진 등 굽기 상황이나 평소의 친밀감은 모두 사라져 버렸다. 아마도 교과서의 특성상 아이가 할아버지에게 말을 하는 것이니 존대 표현으로 수정한 것으로 보인다.

이러한 양상들 대부분은 교과서상의 ‘굽기’가 작용한 탓으로 보인다. 교과서 본문은 맞춤법에 맞는 표현을 고수하고, 남녀평등이나 다문화사회, 통일 등과 같은 시대적 이슈에 영향을 받는다. 그런데도, 시가 드러내고자 하는 의미의 방향을 막거나 왜곡하는 수정이나 변형은 바람직하지 않다. 시적 허용으로 받아들여질 수 있는 시어를 맞춤법에 맞도록 수정하는 것도 삼가야 한다. 시어에 손을 대는 것은 해당 시가 표현하고자 하는 요체를 버리는 것과 같다. 이러한 개작의 양상은 로댕의 「생각하는 사람」을 전

시할 때, 턱을 꺾 팔이 부자연스럽게 느껴진다고 하여 팔을 부러뜨려 세우는 것과 다를 바 없다. 「생각하는 사람」의 미덕은 부자연스러운 자세를 느끼는 것으로부터 시작되는 것과 같이, 시 텍스트의 이해도 낯설게 느껴지는 시어로부터 감상의 문이 열리기 때문이다.

4. 동시 텍스트를 언어자료로 다루는 문제

초등학교 국어교과서에 실린 동시 텍스트들은 ‘언어사용 기능’ 신장을 위한 언어자료로 쓰인 제재가 대부분이다. 초등학교에는 고등학교와 같이 문학 교과서가 없는 상황이며, 국어교육과정의 하위 영역의 이름과 같은 교과서명으로 교과서가 개발되는 시기에도 ‘초등 문학’ 교과서는 없었다. 따라서 문학 성취기준을 중점적으로 다루는 단원일지라도 문학 관련 성취기준만으로 구성된 단원은 드물다. 시인들이 한 시대, 한 언어문화권의 언어적 감각의 최대치를 구현하는 언어운용자임을 생각할 때 동시 텍스트가 읽기, 듣기·말하기, 읽기, 쓰기 능력 향상을 위한 기초자료로 쓰인다는 것은 환영할 일이고 바람직한 현상이다.

문학작품이 언어사용 기능을 위한 제재로만 사용되었을 때의 우려는 오랫동안 논의되어 왔다. 그런데도 여전히 논쟁점으로 설정해야 하는 이유는 동시 교육의 함량을 위해 분명하게 재인식되어야 할 부분이 있다고 판단되기 때문이다.

[표 5] 언어사용기능 신장 관련 학습 내용과 활용된 동시 제재 사례

시기	언어사용 신장 관련 학습 내용	제재
7차	중요한 내용을 생각하며 글 읽기 (1학년)	강아지 ¹⁴
	꾸며주는 말을 넣어 이어질 내용 쓰기(2학년)	고추 잠자리 ¹⁵
	일이 일어난 차례를 생각하며 글쓰기(3학년)	어찌지 ¹⁶
	표준어와 방언에 대해 알기 (5학년)	할아버지 등 굽기 ¹⁷
	문제와 해결의 짜임으로 내용을 전개하여 표현하기(6학년)	꺼지지 않는 컴퓨터 ¹⁸
2007 개정	같은 글자가 들어간 낱말 찾기(1학년)	리자로 끝나는 말 ¹⁹
	표준어와 방언에 대해 알기 (4학년)	할아버지 등 굽기 ²⁰
	기행문을 읽고 중요한 내용 정리하기(4학년)	선암사 ²¹
	알맞은 표정이나 말투로 발표하기(5학년)	물방울 열매 ²²
2009 개정	받침 없는 글자 이해하기(1학년)	개구리 ²³
	인사말 하기(1학년)	안녕 ²⁴

14 「강아지」(문삼석), 달랑달랑/꼬리 치며/줄랑줄랑/따라오고//줄랑줄랑/따라오다/발랑발랑/재주 넘네//

15 「고추잠자리」(박재천), 친구 따라/빙글빙글 원을 그리다/장독 위에 사뿐히 내려앉은/고추잠자리//너, 우리 고추장 먹었지?/아니기는?/꼬리까지 빨갛게 물들었는걸//

16 「어찌지?」(송상홍), 방귀를 뽕 꺾어서/친구들이 웃을 땐 어떡하지?//하하하, 같이 웃고 앉아 버리지//잘난 척 어제 한 말이/부끄러울 땐 어찌지?/소리를 버럭버럭 지르며/머리를 감아버리지//그런데/철이 일기장에/내 잘못이 적혀 있을 땐/어찌지, 어찌지?//

17 「할아버지 등 굽기」(김경성), 대구 대구 대구/아이구 시원테이//전주 저언주/거그 거그/어이 시원혀//서울 서울/그레그레/아이 시원해//부산 부산 부산/거어 쫘 글거바라//부산은 옆구리니까/할아버지가 굽어요//〔원작에서는 ‘전주 저언주’, ‘서울 서울’인데, 교과서에는 ‘전주 전주’, ‘서울 서울’로 수정되어 있음.〕

18 「꺼지지 않는 컴퓨터」(이미옥), 누가 내 머리에서/컴퓨터 좀 꺼주세요./눈 감아도/꿈 속에서도/꺼지지 않는 컴퓨터 화면./컴퓨터 화면 속 천사들은/계속 싸우고 있어요//이제 눈 꼭꼭 감고/잠 자고/베개 속에도/천장 위에도/온통 컴퓨터 화면이 켜져 있어요/누가 내 머리에서/컴퓨터 좀 꺼내 주세요//

19 「리자로 끝나는 말」(윤석중), 리리리자로 끝나는 말은/개나리 너구리/병아리 잠자리/오리 한 마리//〔원작: 리리릿자로 끝나는 말은/피나리 보따리 댕사리 소쿠리/유리 향아리//리리릿자로 끝나는 말은/찌꼬리 목소리 개나리 울타리/오리 한 마리//〔원작의 내용에서 학생들이 이해하기 힘든 단어를 삭제하거나 새롭게 추가하여 구성함〕

20 「할아버지 등 굽기」(김경성), 7차 교육과정 교과서 수록작품과 동일, 개작 형태도 동일함.

21 「선암사」(남호섭), 진주에서 통일호를 타고/선암사에 갔습니다./통일호는 아무리 작은 역에도 서는/기차 이름입니다//선암사는 백제 때 지은 옛 절입니다./누워서 크는 소나무도 있고/밑이 뽕 뚝터 엉덩이가 시원해지는/뒷산도 있습니다//오랫동안 바람에 닳아서/제 빗갈을 잃은 단청이/오히려 편안하고/절집을 다정하게 감싸고 있는/야트막한 돌담도 편안합니다//고속철이 썩

미국이나 캐나다를 비롯한 북미는 물론이고 영국에서도 동시 문학은 언어 습득을 위한 주요 제재로 활용되고 있다.²⁵ 또한, 프랑코 문화를 선도하고 있는 프랑스에서도 동시 문학의 교육적 가치는 말문이 트이기 시작하는 아이들을 위한 말놀이로부터 시작된다.²⁶ 그러나 [표 1]에서 보는 바와 같이 교과서 전체적으로 동시 텍스트 수록 제재수는 점점 줄어들고 있다.

[표 5]에서 제시한 제7차 교육과정기의 사례들은 언어사용기능 신장으로서 목표 활동이 명확한 경우를 가려 뽑은 것이다. 제7차 교육과정기나 2007 개정 교육과정기의 교과서에 있었던 ‘쉽터’ 혹은 ‘놀이터’에 수록된 동시 텍스트를 포함한다면 활용 횟수는 더 높아진다. 이들 교육과정기에는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 능력을 위한 학습이나, 언어사용 목적에 따른 설득, 정보, 친교 단원에서 동시 텍스트를 단순 언어자료로 활용하고 있다.²⁷

여기서 단순한 언어자료로 사용한다는 의미는 동시 텍스트에 대한 감상이나 의미 해석보다는 학습 목표로 제시된 학습 요소를 배우는데 교과서 내용이 구성되었다는 것이다. 예를 들어, 꾸며주는 말을 넣어 이어질 문장을 쓰기 위해 문삼석의 「강아지」를 읽는다. 이 텍스트를 활용하여 ‘달랑달

생 달리는 요즘/느릿느릿 달리는 통일호를 타고/한 사람이라도 소중하게 태워 주는/ 작은 역들을 지나면/거기 선암사가 있습니다.//

22 「물방울 열매」(권오삼), 비 오면/한겨울에도/열리는 열매/물방울 열매.//뿔나무/때죽나무/열매 달았다.//나뭇가지 끝마다/뽕꼬망고 하얀/물방울 열매.//가지가 휘도록/때죽나무/오로조롱/열매 달았다./눈부시게 달았다.//

23 「개구리」(한하운), 가가 거거/고교 구구/그기 가.//라라 러러/로로 루루/르리 라.//

24 「안녕」(박화목), 우리 서로 학꽂길에 만나면 만나면/웃는 얼굴 하고 인사 나눕시다 애들아 안녕 //하루 공부 마치고서 집으로 갈 때도/헤어지기 전에 인사 나눕시다 애들아 안녕//

25 줄고, 「영미 동시 텍스트의 최근 경향과 시각화 양상 연구」, 『동화와 번역』, 건국대학교 동화와 번역연구소, 2013, 245~273면.

26 줄고, 「프랑스 初等學校의 文學教育 내용과 실행 특성」, 『어문연구』 제40권 제4호, 2012, 477~505면.

27 7차 교육과정기와 2007 개정 교육과정기 초등 국어 교과서의 ‘쉽터’와 ‘놀이터’에는 수수개기 동시, 시조 읽기, 동시 제목 붙이기 등의 간단한 활동과 함께 시 텍스트가 수록되어 있다.

랑’, ‘줄랑줄랑’, ‘발랑발랑’ 등과 같은 부사어를 학습하는 것이다. 동시 텍스트가 드러내 주는 강아지의 모습이나 말하는 이의 마음 혹은 강아지의 앙증맞은 모습 등을 이야기 나누는 활동은 없다. 2007 개정 5학년예 수록된 남호섭의 「선암사」도 기행문을 학습하기 위해 사용되었다. 선암사를 읽고 여정, 견문, 감상을 찾아보는 활동을 한다. 「선암사」는 기행시로서 가치가 있다. 그러나 이 시에 형상화된 주된 이미지는 ‘통일호’와 ‘고속철’로 대비되는 속도의 차이에서 드러난다. 고속철의 빠름으로는 느낄 수 없는 선암사의 흐릿한 단청과 야트막한 돌담, 누워서 크는 소나무는 ‘빠름’에 대비되는 ‘느림’을 긍정하고 다시 돌아보게 한다. 그러나 교과서에 제시된 활동은 내용 확인 수준의 질문에 머물러 있으며, 적절한 감상 활동으로 보이는 지점이 확인되지 않는다.²⁸

교과서에서 동시 텍스트는 하나의 문학 텍스트이면서 하나의 언어 텍스트로서 간주하여야 한다. 언어사용 기능 신장을 위해 활용될지라도 문학 텍스트로서의 가치를 놓치지 말아야 하는 것이다. 좋은 문학 텍스트를 그저 언어자료로만 활용한다는 것은 그 텍스트가 가진 교육적 가치의 한 쪽을 포기하는 것과 마찬가지이다.

동시 문학 텍스트를 언어자료로 접근해 가는 방법적 요체는 생산과 수용의 과정에서 작용하는 원리들을 통해 확보할 수 있을 것이다. 시인이 사물이나 현상을 포착하여 언어로 형상화하는 과정은 언어의 다양한 속성과 기능을 구체적으로 보여준다. 인물이나 공간, 문제 현상을 명명하는 데서부터 출발해서 그가 포착한 바를 효과적으로 표현할 때 동원하는 최적의 언어 선택과 배열 등은 언어 활동의 기본적인 속성을 보여주는 일이다.

한편, 언어 교육 차원에서 유아 동시의 가치도 재검토할 필요가 있다. 어

28 2007 개정 초등학교 『읽기』 교과서 140~141면 참조.

른들이 보면 의미 없는 소리일지라도 아이들에게는 의미 있는 놀이가 되는 경우가 많은데, 그중의 하나가 언어 유희이다. 아동에게 언어 유희적 장면은 쉽게 포착된다. 장난감을 손에 들고 혼잣말을 하며 웅알거림(cooing)을 하기도 하고, 자음과 모음을 결합하여 의미 없는 웅알이(babbling)로 무엇인가 가리키기도 한다. 또한, 뻔히 알면서도 되풀이하여 묻기도 하고, 재미있는 말은 반복적으로 듣고 싶어라 한다. 다양한 음색과 음량을 포함하여 만들어내는 소리는 아동의 즐거움과 관련되어 있다.²⁹ 또한, 아동이 단어로 표현하기 전에 이미 많은 단어를 이해하고 있다는 연구 결과³⁰는 아동이 만들어내는 소리가 의미 있거나 의미를 만들려는 노력임을 반증한다. 따라서 아동의 이러한 말하기는 메시지를 전달하거나 설득하기 위한 행동일 수도 있으며, 놀이적 상상력의 발현일 수도 있다.

어른이 규범이나 이성적 판단을 과감히 벗어버리고 사회적 질서를 포기하는 일은 실로 어려운 일이다. 그러나 아동은 어떤 망설임이나 두려움 없이 자신만의 상상의 나래를 마음껏 펼쳐 보인다. 어른들에게 아이들의 언어 놀이는 현실과 동떨어진 불합리한 현상이지만, 아이들에게는 또 다른 현실 대응의 방식인 것이다. 언어 유희 동시는 아동의 이러한 특성을 고스란히 받아 안은 텍스트이다. 언어의 고착된 의미를 파괴하고 언어적 규범을 벗어난 전복성(subversiveness)을 드러내기 때문이다. 결국, 언어 유희 동시는 기존의 의미가 어떻게 해체되고 재수용 되는지를 보여줌으로써 새로운 의미의 세계를 열어 주는 텍스트라고 할 수 있다. 따라서 발음하기 쉽고 반복적인 표현이 두드러지는 단시(短詩)나 언어 유희 동시들은 초등 저학년에서 활용도가 매우 높다. 독자는 수렴적 의미 해석으로 감화되기도 하지만, 무의미한 언어놀이(word play)나 낱(pun)을 통해 재미와 해방감으로 감

²⁹ Lund, Nick, *Language and Thought*, 2003, 이재호 · 김소영 옮김, 『언어와 사고』, 학지사, 2007.

³⁰ Bee, H., *The Developing Child(9th ed)*, New York : Longman, 2000.

화되기도 한다. 이러한 문제를 해결하기 위해 ‘청각적으로 재미를 만끽할 수 있는 작품’을 제재로 삼아야 한다고 지적도 눈여겨볼 만하다.³¹

5. 시인이 부재한 동시 텍스트 소통 활동의 문제

문학작품을 비롯한 창작물의 소통에서 창작자를 밝히는 것은 당연한 일이다. 그러나 초등 국어교과서에 실리는 시 텍스트에 시인의 이름이 함께 제시된 것은 2007개정 교육과정기부터이다. 2007 개정 교육과정에 따른 교과서가 2009년부터 학교 현장에 적용되었으니, 지금으로부터 10년 전에 아동문학 작가의 지위가 제 위치를 찾은 것이라고 해석할 수 있겠다. 제7차 교육과정기까지만 해도 초등학교 교과서의 문학작품에는 작가명이 제시되지 않았다. 이는 중·고등학교 교과서와는 다른 형국이다. 초등학교에서 제재로 활용되는 아동문학 작품은 본격문학이 아니라 의사(擬似) 문학이라는 관점이 지배적이었음을 반증한다. 작가명을 제시하지 않았으므로, 작품의 개작이나 변형도 유리했을 것이다.

시인의 이름이 함께 교과서에 제시된 상황을 환영할 일이나, 사실상 학습 상황에서는 작가의 이름은 아무런 기능을 하지 못하고 있다. 작가명이 작품과 함께 명시되어 있기는 하지만, 작가가 누구인지, 아이인지 어른인지 알 수 없으며, 작품과 관련된 작가의 말이나 의도 등도 알 수 없다. 시를 읽고 감상하는 학습에서 시인의 존재가 부재할 경우 발생하는 문제들이 있다. 단적인 예로, 시 낭송지도를 할 때도 제목과 시인을 먼저 말하고, 내용을 읽어내려가게 한다. 이때, 학생들에게 시인의 이름은 그저 무의미

31 권혁준, 앞의 글, 80~87면.

철자일 뿐이다.

시인의 존재를 어떻게 학습 상황에 적용해야 하는가의 문제는 초등 수준에서는 불필요하다는 의견이 지배적인 것으로 보인다. 시인에 관한 텍스트 외적 정보가 오히려 학습자의 작품 수용에 방해가 된다는 것이다. 특히 작가가 시적 화자를 선택하면서 맞닥뜨릴 수밖에 없는 ‘의도의 오류’는 학습자의 상상력을 저해할 것이라는 이유도 한 몫을 담당하고 있다. 교육 방법에 신비평의 영향이 여전히 강하게 작용하고 있음을 보여주는 맥락이다. 그러나 문학 교육의 목적이 학습자의 문학 능력의 향상이며 문학 능력 실천을 위해서는 문학 소통에 적극적으로 참여하도록 이끌어야 한다는 점을 고려하면 이는 달리 접근할 문제이다.

시집에 있는 시 텍스트는 ‘고정된 잉크들의 집합’³²일 뿐 시 작품은 아니다. 음악가가 상상적 곡조를 악보에 옮겨 적은 것은 악보일 뿐, 음악이라고 볼 수 없는 것과 마찬가지로 시 작품은 시에만 있는 것도 아니고 감상자의 속성도 아닌 그 둘 사이의 체험에서 생성되는 것으로 보아야 한다. 둘 사이의 만남은 시 텍스트에 의해 형성된다. 시를 해석하거나 느끼고 감상하거나 비평하는 상황에서는 시인과 독자는 모두 시를 창작하는 위치(stance)에 있다. 시인이 독자와 다른 점은 시를 통하여 자신의 정서를 표현할 수 있는 능력이 있다는 점이다.

시 텍스트 소통 교육에서는 학습 독자가 시인의 목소리를 엿듣는 처지에서 벗어나 시인과 적극적으로 소통하도록 이끌어야 한다. 학습 독자를 수동적인 수용자가 아니라 ‘작독자(wreader)’로서 바라보는 교육적 접근이 필요하다. 최근 디지털 매체 읽기와 관련하여 작독자(wreader)의 개념이 담론화되고 있다.³³ 작독자는 그야말로 작가이자 독자인 수용자를 말한다.

32 김창원, 『시교육과 텍스트 해석』, 서울대학교 출판부, 1995, 13면.

이들이 하는 읽기 행위는 ‘작가로서 읽기(reading-as-an-author)’이다. 작가로서 읽기는 작가와 똑같은 언어, 사유, 감성을 지니라는 것이 아니라, 시를 통해 전달되는 무수히 많은 삶의 인상을 체험하고 느끼는 차원을 넘어선 ‘질서를 부여’하는 읽기를 말한다.³⁴ 독자가 글을 읽을 때, 텍스트에 질서를 부여한다는 것은 시가 발산하는 감각적 질을 생생하게 체험하면서 그것의 잠재력을 평가하는 것이다. 이러한 읽기는 독자가 유아론적으로 시를 읽거나 무분별하게 시의 힘에 압도되어 주체성을 잃어버리는 읽기와 다르다. 이러한 읽기는 물론 시인이 선사하는 낯설고 섬세하며 파괴적인 언어를 적극적으로 받아들이는 자세로부터 시작된다.

필자는 학습자들이 작품에 대해 주체적으로 접근하고 비평적인 태도를 보이는 데 어려움을 느끼는 가장 큰 이유 중의 하나가 ‘작가성(authorship)’과의 대결에서 열세에 놓이기 때문이라고 본다. 작가는 전문가이며, 학습자보다 우월하다는 선입견은 학습자가 글을 수동적으로 읽도록 억압한다. 그러다 보니 시인이 설정한 의도나 주제가 무엇일지 고민하는 데 매달려 주체적으로 감상하거나 비평하지 않게 된다. 그러나 작가에 대한 정보가 주어진다면 작가와 대등한 위치라 하지 않더라도 최소한의 대응이 가능할 것이다.

문학교육과정의 역사를 살펴보더라도, 작품을 수용하는 방식은 비평가의 시선을 모방적으로 인식하는 활동에서 독자의 정서적 감응을 중시하는 활동으로 변모하였다.³⁵ 이는 모범적인 감상의 결과를 통해 시적 정서를 수용하는 방향에서 학습 독자 자신의 정서를 갖대로 시 텍스트를 이해하

33 김양선, 「다매체 시대, 디지로그적 작독자 지향 문학교육으로서 수필의 가능성」, 『용봉인문논총』, 전남대학교 인문학연구소, 2010, 115~146면.

34 Woolf, Virginia(1925/1932), *The Common Reader: First Series, The Second Common Reader*, 박인용 옮김, 『버지니아 울프 보통의 독자』, 함께 읽는 책, 2011.

35 줄저, 『시교육과 감성의 힘』, 청동거울, 2015, 52~62면 참조.

고 감상하는 방향으로 선회하였음을 말한다.

시 텍스트 소통 활동에서 작가를 부활시키는 일은 시 텍스트와 관련된 다양한 파라텍스트(paratext)³⁶를 제공하는 데서 출발할 수 있을 것이다. 파라텍스트(para-texte)는 주네트(Genette)의 저서 『문턱(Seuils)』(1997)에서 처음으로 사용되었다. 그에 의하면 파라텍스트는 제목, 저자 이름, 장르 표시, 서문, 발문, 각주 등으로 주텍스트(본문)를 보완하는 텍스트를 가리킨다. 주네트(Genette)는 텍스트의 해석이 ‘파라텍스트(paratext)’, 즉 텍스트의 ‘문턱(Seuils)’에 있는 부차적인 것들로부터 영향을 받는다고 말한다. 파라텍스트가 텍스트의 해석으로 가는 갈림길에 놓은 문턱과 같다는 것이다. 파라텍스트에는 ‘페리텍스트(peritext)’와 ‘에피텍스트(epitext)’가 있다. 전자는 책의 제목, 각 장의 제목, 서문, 각주, 헌사, 제사(題詞), 장르 표시 등과 같은 텍스트의 주변에 있으면서 주텍스트를 보완하는 글이나 그림, 표지, 색상 등을 말한다. 후자는 저자의 인터뷰, 비평가들에 의한 서평, 출판사 광고 등과 같이 텍스트 ‘밖’에서 텍스트에 관하여 언급된 자료들을 지칭한다. 파라텍스트를 텍스트의 해석을 위한 자료로 삼는 태도는 포스트구조주의 측면에서 보면 다소 진부할 수 있다. 그러나 파라텍스트가 작가의 의도를 드러내주므로 독자는 작가가 어떠한 입장과 상황에서 텍스트를 생산했는지 파악하기 쉽다. 따라서 시 텍스트의 소통 측면에서 작가의 의도는 여전히 독자에게 중요하며 경청할 가치가 있는 것이다. 시인의 삶과 이력, 시인이 추구하는 글쓰기의 정신, 시인의 문학적 경향이나 작품 경향, 시인이 세계와 인간을 바라보는 관점 등을 학습자에게 제공한다면, 학습자는 작가와 대결할 수 있는 최소한의 근거를 확보할 수 있을 것이다.

³⁶ Genette, Gerard. *Seuils, Lewin, Paratexts: thresholds of interpretation*. trans. Cambridge: Cambridge UP, 1997. 파라텍스트를 ‘결텍스트’, ‘걸다리 텍스트’라고도 해석하나, 여기서는 원문의 발음을 그대로 옮겨 썼다.

또한, 시인에 대한 정보는 시인과 학습자와의 거리를 줄여줄 수 있다는 점에서 학습자의 생산 활동에도 긍정적인 영향을 줄 수 있다. 최근의 교육 과정들은 생산 활동을 점차 강조하고 있고 매체 환경의 변화는 학습자의 생산 활동을 독려하고 있지만, 초등학생들은 수동적인 작품 재구성의 차원에 머무는 편이다. 초등 학습자들은 여전히 작가나 교사의 그림자에서 벗어나지 못하고 있다.

파라텍스트를 어떻게 교재에 제시할 수 있을까? 문학작품을 제시할 때 작가나 시인과 관련된 정보를 적극적으로 활용하는 미국 교과서의 사례를 제시하고자 한다. 다음은 Hoarcourt와 Macmillan McGrow-Hill 출판사의 교과서에 제시된 작가 소개 장면이다.

[표 6] 미국 교과서의 작가 제시 사례



[표 6]의 왼쪽에 제시된 사례는 이야기를 읽기 전에 학생들에게 작가와 작품에 대한 정보를 제공하는 것이다. 반면 오른쪽에 있는 사례는 그림책의 내용이 소개된 후에 이야기의 뒤에 제시된 정보이다. 다음은 [표 6]에 제시된 교과서의 내용 일부를 번역한 것이다.

① Philip Dray가 말했습니다. “저는 미국을 발전시킨 사람들에 관한 책을 씁니다. 저는 Ben Franklin과 그의 연에 대해 이야기하고 싶었습니다. 왜냐하면, 그는 누구도 도전해 보지 않았던 일을 할 수 있도록 용기를 주기 때문입니다.”

② Philip Dray에 대해 더 많은 정보를 알고 싶다면 www.macmillanmh.com에 접속해 보세요.

③ Tomek Bogacki는 할머니, 할아버지와 함께 폴란드에 있는 강가에서 자랐습니다. 그는 강가의 풀밭에서 자전거를 타기도 하고, 그림도 그렸으며 이야기로 썼습니다. 세계의 많은 어린이들이 Tomek Bogacki의 이야기를 사랑합니다. 그는 계속해서 이야기를 창작하고 있습니다.

①은 Philip Dray가 말한 내용을 그대로 옮겨 적은 것이다. 평소 자신이 관심 있는 소재(미국을 발전시킨 사람들)와 소개된 작품의 주요 소재(Ben Franklin과 그의 연), 이 이야기를 쓴 이유(Ben Franklin의 도전 정신을 알리고 싶어서)를 적고 있다. 아동을 위한 문장으로 쉽게 정리되었지만, 텍스트 구성에 대한 작가의 의도가 그대로 드러나 있는 것이다. 이 정도면 작품에 대한 안내가 충분할 것 같은데, ②를 제시하여 작가에 대해 궁금한 점을 해결하도록 안내하고 있다. ③은 Tomek Bogacki라는 작가가 어디서, 무엇을 하며 자랐는지 설명하고, 현재 전세계 어린이들에게 사랑받는 그림책 작가라는 사실을 소개하고 있다. 또한, 그가 계속해서 그림책을 만들고 있다고 덧붙임으로써, 학생들이 그의 책에 관심을 두도록 유도하고 있다. 제재 텍스트의 에피 텍스트를 적극적으로 활용하고 있다. 특히 Tomek Bogacki를 소개하는 글은 교사가 직접 소리를 내 읽어주는 코너이므로 교실 상황에서는 교사의 안내가 추가될 것으로 예상된다.

[표 6]에서 보는 바와 같이 작품과 관련된 파라텍스트는 학습자의 수준에 맞게 제시될 수 있다. 교과서에 제시된 텍스트에 단순히 작가 혹은 시인의 이름을 제시한다고 하여 텍스트를 생산한 작가의 의도가 드러날 수는 없다. 따라서 더 적극적으로 텍스트 소통 활동에 작가성을 부여하는 방안이 필요하며, [표 6]의 사례들이 대안이 될 수 있을 것이다.

5. 마치며

이 글은 최근 초등 교과서에 수록된 동시 텍스트의 쟁점을 고찰하고 해결적 전망을 제시하고자 하였다. 아동 학습자가 동시 텍스트를 만나는 장면은 아동이 가진 특수한 본성을 수궁하고 아동기(childhood) 안에서 아동개 개인의 차이를 인정할 수 있는 ‘저항적(resistance)적 입장’에서 구성되어야 한다는 전제를 기반으로 동시 텍스트 수록 쟁점을 드러내고자 하였다.

먼저 교과서 동시 텍스트를 정전(正典)으로 선택해야 한다는 인식의 문제를 살펴보았다. 교과서에서 다루는 동시 텍스트가 정전(正典)이어야 한다는 인식은 자칫 정전에 대한 오해를 불러일으킬 수 있으며, 학습자들의 문학 텍스트 읽기 확장을 위해서도 예전(例典)이라는 인식을 가지는 것이 중요함을 살폈다. 두 번째로 살펴본 쟁점은 동시 텍스트의 개작과 변형의 문제이다. 교과서에 편집되어 수록된 시 텍스트는 엄격한 의미에서 모두 변형된 텍스트라고 할 수 있다. 교과서의 판형이나 편집양식에 따라 원텍스트와 다른 모양새를 가지기 때문이다. 그러나 가장 우려되는 지점은 시 텍스트 해석의 열쇠가 되는 시적 허용 표현들을 삭제하거나 수정하는 사례이다. 따라서 시 텍스트의 수록의 과정에서는 맞춤법과 같은 교과서 작성의 검열을 시 텍스트에 맞는 기준으로 다루어야 한다. 세 번째로 동시

텍스트를 언어자료로 다루는 문제를 살펴보았다. 초등 국어 교과서의 단원 구성 원리에 따라 동시 텍스트는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 문법 능력을 신장시키기 위한 언어자료로 활용되는 경우가 많다. 이렇게 언어사용 능력 신장을 위한 자료로 사용되는 사례는 동시 교육의 확장 측면에서 환영할 만한 일이다. 그러나 학습 활동에서 우리말 특유의 말맛을 살린 언어 유희와 곡진한 정서를 담고 있는 시 텍스트를 감상할 기회가 필수적으로 제공되어야 한다. 네 번째로 시인이 부재한 동시 텍스트 소통 활동의 문제를 살폈다. 시와 함께 시인이 제시된 점은 긍정적이나, 시인의 이름이 유명무실한 기능을 하고 있음을 비판하였다. 시에 대한 파라텍스트(paratext)는 시를 해석할 때 하나의 '문턱'이 될 수 있다. 파라텍스트 제시 사례로 미국 교과서를 제시하였다.

시 교육의 목표는 학습자에게 시적인 상상력과 창조성을 추체험하도록 하는 것이다. 동시가 주는 따뜻한 시선과 창조적 상상을 통한 진실성의 간취는 옹당 동시 교육의 목표가 되어야 한다. 따라서 어떤 시 텍스트를 교과서에 수록하느냐의 문제는 어떤 시적 감성을 체험하게 할 것이냐의 관건이 된다. 제한된 시간과 공간 속에서 이루어지는 교육의 장면에서 최대한 다양한 텍스트를 경험하게 하는 것이 좋겠으나, 어쩔 수 없이 선택되어 해당 장르를 대표하게 되는 것이 교과서 제재의 숙명이라면, 숙명적 선택과 배제의 역사에서 더 타당성 높은 동시 텍스트가 선정되고 아동 독자를 주체적으로 세울 수 있는 학습 활동이 구성되기를 기대한다.

참고문헌

1. 기본 자료

- 교육부, 초등학교 국어 교과용 지도서 『국어 1-1』, 『국어 1-2』, 『국어 2-1』, 『국어 2-2』, 『국어 3-1』, 『국어 3-2』, 『국어 4-1』, 『국어 4-2』, 『국어 5-1』, 『국어 5-2』, 『국어 6-1』, 『국어 6-2』. 대한교과서 주식회사(총 12권). 2001.
- 교육과학기술부(2009), 초등학교 교사용 지도서 『국어 1-1』, 『국어 1-2』, 『국어 2-1』, 『국어 2-2』. 대한교과서주식회사(총 4권), 2009.
- 교육과학기술부(2010), 초등학교 교사용 지도서 『국어 3-1』, 『국어 3-2』, 『국어 4-1』, 『국어 4-2』. (주)미래엔컬처그룹(총 4권), 2010.
- 교육과학기술부(2010), 초등학교 교사용 지도서 『국어 5-1』, 『국어 5-2』, 『국어 6-1』, 『국어 6-2』. (주)미래엔컬처그룹(총 4권), 2011.
- 교육부, 초등학교 교사용 지도서 1-2학년군 『국어 1-1』, 『국어 1-2』, 『국어 2-1』, 『국어 2-2』. (주)미래엔(총 4권), 2014.
- 교육부, 3-4학년군 초등학교 교사용 지도서 1-2학년군 『국어 3-1』, 『국어 3-2』, 『국어 4-1』, 『국어 4-2』. (주)미래엔(총 4권), 2014.
- 교육부, 5-6학년군 초등학교 교사용 지도서 1-2학년군 『국어 5-1』, 『국어 5-2』, 『국어 6-1』, 『국어 6-2』. (주)미래엔(총 4권), (주)미래엔(총 16권). 2015.
- 아동문학평론사, 『아동문학평론』 제10권 제1호(통권 제34호), 1985.
- Hoarcourt, Reading 1~3 grade, 2008.
- Macmillan McGraw-Hill, Reading 1~3 grade, 2008.
- 1~3학년용 교과서(Hoarcourt 출판사)

2. 논문 및 평론

- 권혁준, 「초등학교 시 교육의 문제점과 개선 방안」, 『公州敎大論叢』 45권 1호, 公州敎育大學敎育硏究所, 2008, 63~87면.
- 김양선, 「다매체 시대, 디지로그적 작독자 지향 문학교육으로서 수필의 가능성」, 『용봉인문논총』 전남대학교 인문학연구소, 2010, 115~146면.
- 류덕재·임성규, 「초등학교 국어 교과서 시 제재에 대한 비판적 검토」, 『한국초등국어교육』 26집, 한국초등국어교육학회, 2004, 67~105면.
- 신현재, 「국어 교육의 발전을 담보할 국어 교과서관」, 『청람어문교육』 44호, 청람어문교육학회, 2011, 7~11면.
- 유영희, 「국어 교과서 현대시 제재와 해석의 다양성」, 『돈암어문학』 18호, 돈암어문학회,

2005, 183~208면.

이향근, 「2009개정 초등 국어과 교과서 문학작품의 수록 양상 분석」, 『새국어교육』 106호, 한국국어교육학회, 2016, 65~92면.

이향근, 영미 동시 텍스트의 최근 경향과 시각화 양상 연구, 『동화와 번역』, 건국대학교 동화와 번역연구소, 2013, 245~273면.

이향근, 프랑스 初等學校의 文學教育 내용과 실행 특성, 『어문연구』 제40권 제4호, 2012, 477~505면.

전원범 외, 「초등학교 국어교과서 시(詩)자료의 분석 연구」, 『한국초등교육연구』 23호, 한국초등국어교육학회, 2003, 259~289면.

진선희, 「제7차 교육과정 및 교과서의 시 읽기 교육 내용에 대한 분석적 고찰」, 학습자중심교과교육연구』 6권 1호, 학습자중심교과교육학회, 2006, 213~234면.

최은경, 「교과서 동요, 동시 정전화(正典化) 연구—미군정기~교수요목기를 중심으로」, 『문학교육학』 45호, 한국문학교육학회, 2014, 459~288면.

3. 단행본

김창원, 『시교육과 텍스트 해석』, 서울대학교 출판부, 1995, 13면

신현재 외, 『아동문학의 이해』, 박이정, 2009.

원종찬, 「아동문학의 주인공과 아동관에 대하여」, 『한국아동문학의 쟁점』, 창비, 2010, 197~213면.

이향근, 『시 교육과 감성의 힘』, 청동거울, 2015, 52~62면 참조.

Bee, H. The Developing Child(9th ed), New York : Longman, 2000.

Genette, G. Seuils, Lewin. Paratexts: thresholds of interpretation. trans. Cambridge: Cambridge UP, 1997.

Lund, Nick, Language and Thought, 이재호 · 김소영 옮김(2007), 언어와 사고, 학지사, 2003.

Woolf, Virginia(1925/1932), The Common Reader: First Series, The Second Common Reader, 박인용 옮김, 『버지니아 울프 보통의 독자』, 함께 읽는 책, 2011.

Abstract

Controversial Issues and Prospects for Poetry in Textbooks

Lee Hyanggeun

This study was planned to examine the issues of poetry in elementary textbooks and to present a solution prospect. The purpose of this study was to reveal the content of the text based on the assumption that children 's learner' s encounter with simultaneous texts should be composed of 'resistance' position which accepts the specific nature of the child and recognizes the difference of individual children.

The first issue is the question of whether poetry is chosen as canonical. The recognition that poetry in textbooks should be canonicals can lead to misunderstandings about canons that it is important to shift to the recognition that they are the old examples in order to expand the literary text reading. The second issue is the modification of poetry. We have to be careful because deleting or modifying the poetic permissive expressions that are key to the poetic text interpretation can affect the readers. The third issue is the problem of dealing with poetry as language data. The example used as a resource for language literacy is positive in terms of expansion of poetry education, but it needs to be added to learning activities to appreciate literary texts that makes poetic sensibility. The fourth issue

is the problem of text communication activity in which the poet is absent. He suggested that the poet 's name presented with the poem criticized the unfamiliarity and suggested that the information about the poet should be presented at the level of development in terms of providing paratext.

■ Keywords: Children' s Poetry, Materials, Cannon, Examples, Paratext

■ 논문접수일: 2018. 05. 15. / 심사기간: 2018. 05.28~06.08. / 게재확정일: 2018. 06.10.