creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학박사학위논문

비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육 연구

-중국인 고급 학습자를 중심으로-

2022년 8월

서울대학교 대학원

국어교육과 한국어교육

장청원 (ZHANG QINGYUAN)

비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육 연구

-중국인 고급 학습자를 중심으로-

지도교수 고정희 (인)

이 논문을 장청원 박사 학위논문으로 제출함

2022 년 8 월

서울대학교 대학원

국어교육과 한국어교육

장청원 (ZHANG QINGYUAN)

2022 년 8 월

위 원 장 _____ (인)

부 위 원 장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문 초록

본 연구는 중국인 학습자를 대상으로 한 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 내용을 마련하는 데에 그 목적을 두었다.

중국 내 외국어로서의 한국어교육은 실용성을 중요시하는 의사소통 교육에 치중하고 있다. 한국 현대시 교육은 시가 난해하다는 이유로 교사 중심의 '주입식' 혹은 '정답식' 수업이 이루어지는 기능적 문식성 교육에 머물러 있다. 그러나 시대적 발전과 함께 일어나는 외부 문식 환경의 변화에 따라 언어교육에서는 기능적 문식성에서 벗어나 학습자의 주체적 사고, 개인적 삶과의 연관 능력, 그리고 다양한 사회문화적 맥락의 실천 등을 통합적으로 키우도록 하는 비판적 문식성 교육의 필요성이 강조되고 있다. 그러므로 비판적 문식성을 한국 현대시 교육의 새로운 교수-학습 목표로 도입할 필요가 있다.

이를 위해 본 연구는 외국어 문학교육에서 현대시를 통해 함양하는 비판적 문식성을 텍스트의 주체적 해석 능력, 텍스트를 통한 자기반성 능력, 텍스트와 교섭하는 상호문화적 능력으로 재개념화하였다. 그리고 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 구도를 설계하였으며, 그 중 비판적 문식성 신장을 위한 제재로서 현대시의 효용성을 제시하였다.

이와 더불어 본고는 비판적 문식성을 신장시킬 수 있는 방법, 즉 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 체계를 의식화에 기초한 주체적 해석의 확장과 메타적 인식을 통한 자기반성의 형성 그리고 자문화 인식 기반의 상호문화적 태도 형성으로 설계하였다. 또한 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기의 교육 의의를 제시하였다.

본고에서 규명한 비판적 문식성 신장을 위한 교육적 체계에 따라, 본 연구는 중국인 학습자의 비판적 문식성의 발현 양상을 분류하였으며, 이는 다음과 같다. 첫째, 의식화에 기초한 주체적 읽기 양상에서 학습자는 작품을 비판적으로 이해하고 주체적 인식을 환기하며, 주체적 인식을 통해 해석을 확장하였다. 둘째, 메타적 인식을 통한 자기반성적 읽기 양상에서 학습자는 화자에 대한 메타적 인식을 발견하고 자기반성을 촉발하

며, 구체적 사회 문제와 연관하여 메타적 인식을 삶에 적용하였다. 셋째, 자문화 인식 기반의 상호문화적 읽기 양상에서는 자국문학 경험을 바탕으로 한국 현대시를 이해하며 상호텍스트적 이해를 획득하고, 이러한 비교문화적 인식에 기반하여 실제 삶에서의 상호문화적 이해로 나아갔다.

위에 제시된 실험 설계 방법과 중국인 학습자의 비판적 문식성 발현 양상은 교수-학습 내용 마련을 위한 시사점을 제공해 주었다. 이러한 시사점을 바탕으로 주체적 태도 함양을 위한 의식화 촉발 기제 마련, 학습자의 메타적 성찰을 위한 비계 제공, 문화 비교에서 상호문화적 관점으로의 전환을 위한 교육적 처치로 도출하였다.

다음으로 위에서 제시한 시사점과 학습자의 양상에 근거하여 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육 내용을 설계하였다. 교육의 목표는 주체적 태도를 바탕으로 한 작품의 능동적 해석 능력 함양, 문학을 통한 자아-세계 간 관계의 메타적 성찰 능력 함양, 상호문화적 관점의 내면화와 정체성의 재구성으로 정립하였다. 교육의 내용은 문학적 스키마와 실제 세계의 의식화를 통한 주체성 인식, 시와 사회가 관계 맺는 양식에 대한 메타적 이해, 상대성 인식을 통한 상호문화적 관점 형성으로 설계하였다.

본 연구는 외국어 문학교육에서 비판적 문식성을 재개념화하고, 중국인 학습자에 맞춘 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 교수-학습 내용을 마련하였다는 점에서 의의가 있다.

핵심어: 비판적 문식성, 한국 현대시, 중국인 학습자, 주체적 사고, 자기 반성, 상호문화적 이해

학번: 2019-37148

목 차

국문초록 ····· i
목차 ····· iii

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 문제제기 및 연구목적 ····· 1
2. 연구사 검토 ····· 8
3. 연구대상 및 연구방법 ····· 17

Ⅱ. 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 이론적 배경 ····· 36
1. 한국 문학 교육에서 비판적 문식성의 재개념화 ····· 36
1.1. 문식성 개념과 비판적 문식성 재개념화 ····· 36
1.2. 외국어 문학교육에서 요구되는 비판적 문식성 ····· 40
1.2.1. 텍스트의 주체적 해석 능력 ····· 41
1.2.2. 텍스트를 통한 자기반성 능력 ····· 43
1.2.3. 텍스트와 교섭하는 상호문화적 능력 ····· 44

2. 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 구도 ····· 46
2.1. 비판적 문식성의 신장을 위한 현대시의 효용 ····· 47
2.2. 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 체계 ····· 54
2.2.1. 의식화에 기초한 주체적 해석의 확장 ····· 55
2.2.2. 메타적 인식을 통한 자기반성의 형성 ····· 60
2.2.3. 자문화 인식 기반의 상호문화적 태도 형성 ····· 63

3. 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 의의 ····· 66
3.1. 의식화를 통한 시의 주체적 향유 ····· 66
3.2. 메타적 인식을 삶에 적용하는 성찰적 독자의 양성 ····· 68
3.3. 비교문화 인식에 기반한 상호문화적 이해 증진 ····· 70

Ⅲ. 중국인 학습자의 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 양상 ····· 72
1. 중국인 학습자의 한국 현대시 읽기에서 비판적 문식성의 발현 양상 ····· 73
1.1. 의식화에 기초한 주체적 읽기 ····· 73
1.1.1. 작품의 관점에 대한 비판적 인식 ····· 74
1.1.2. 주체적 관점에 의한 해석의 확장 ····· 83

1.2. 메타적 인식을 통한 자기반성적 읽기 ····· 91
1.2.1. 화자에 의한 메타적 인식의 발견 및 적용 ····· 93
1.2.2. 사회적 문제에 대한 메타적 인식의 발견 및 적용 ····· 101

1.3. 자문화 인식 기반의 상호문화적 읽기 ····· 110
1.3.1. 자국 문학 경험에 의한 상호텍스트적 이해 ····· 111
1.3.2. 비교문화적 인식에 기반한 상호문화적 이해 ····· 122

2. 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육을 위한 시사점 ····· 127
2.1. 주체적 태도 함양을 위한 의식화 촉발 기제 마련 ····· 127
2.2. 학습자의 메타적 성찰을 위한 비계 제공 ····· 130
2.3. 문화 비교에서 상호문화적 관점으로의 전환을 위한 교육적 처치 ····· 132

Ⅳ. 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 설계 ····· 135
1. 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 목표 ····· 136
1.1. 주체적 태도를 바탕으로 한 작품의 능동적 해석 능력 함양 ····· 136
1.2. 문학을 통한 자아-세계 간 관계의 메타적 성찰 능력 함양 ····· 138
1.3. 상호문화적 관점의 내면화와 정체성의 재구성 ····· 140

2. 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 내용 ····· 142
2.1. 문학적 스키마와 실제 세계의 의식화를 통한 주체성 인식 ····· 143
2.2. 시와 사회가 관계 맺는 양식에 대한 메타적 이해 ····· 150
2.3. 상대성 인식을 통한 상호문화적 관점 형성 ····· 157

Ⅴ. 결론 ····· 165

참고문헌 ····· 171
부록 1 ····· 181
부록 2 ····· 190
Abstract ····· 205

표 목차

표 1 본 실험용 텍스트 리스트 ····· 21
표 2 실험의 조사 대상 및 자료 수집 정리 ····· 26
표 3 본 실험의 기호화 양식 ····· 34
표 4 메타적 이해를 위한 지식의 내용 ····· 156
표 5 한·중 비교문학 작품 및 제3자 자료 ····· 161
표 6 시적 세계와 현실 세계의 비교를 위한 문학작품 선정 ····· 163

그림 목차

그림 1 실험 수행의 절차 및 내용 ····· 34
그림 2 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 교수-학습 내용의 도식화 ····· 142
그림 3 시와 사회가 관계 맺는 양식: 시적 화자를 중심으로 ····· 156

Ⅰ. 서론

1. 문제제기 및 연구목적

이 연구는 외국어로서의 한국 문학교육에서 비판적 문식성을 재개념화하고, 그 교육적 의의와 교육적 구도를 토대로 중국인 학습자에 맞춘 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 내용을 마련하는 데에 목적을 둔다.

현재 중국 내 한국어교육은 의사소통 중심 교수법(Communicative Language Teaching: CLT)[1]에 치중되어 있으며, 학습자의 언어 유창성과 숙달도 신장에 목표를 두고 있다. 의사소통 능력 향상이라는 교육 목표는 초·중급 수준 학습자에게는 적합하지만, 학습자의 언어 수준이 높을수록 교육에 적용될 공간이 좁아진다는 한계가 있다.

단순한 의사소통 능력 신장은 고급 학습자들의 목표 언어 국가의 사회문화 혹은 문학에 대해 탐구하고자 하는 욕구를 만족시킬 수 없다. 고급 학습자의 수준 높은 학습 목표인 사회문화와 문학의 심층적 이해는 미국 외국어교육의 5C[2] 기준에서 확인할 수 있다. 일반적 의사소통 교수법은 문법 교수(Teaching)와 언어 표현 및 구사 능력 신장에 치중하여 학습자에게 목표 언어의 심층적 사고를 키우는 기회를 제공하지 못한다는 한계가 있다. 고급 수준의 학습자는 의사소통 능력뿐만 아니라 목표 언어의 사회문화적 측면과 같은 심층적 내용에 대해 비판적으로 사고하는 능력을 키워야 한다.[3]

---

1) 1970년대부터 현재까지 외국어교육에서 중요한 위치를 차지하고 있는 외국어 교수법인 '의사소통 중심 언어 교수법' 은 학습자의 언어 유창성(fluency)과 숙달도(proficiency)를 외국어 능력 평가의 중요한 기준으로 삼아 교육 목표를 정립해 왔다. H. D. Brown, 이흥수 외 옮김,『외국어 학습 교수의 원리』(3rd), 서울 : Pearson Education Korea, 2007, pp.312-314.

2) 5C(communication(의사소통), culture(문화), connections(연계), comparisons(비교), communities(공동체)), J. K. Phillips, *Foreign Language Standards : Linking Research, Theories, and Practices*, Lincolnwood: National Textbook Co, 1999.

이와 같이 언어 학습자의 교육 목표가 피상적 언어 습득에서부터 사회문화에 대한 비판적 사고로 높아지고 있음을 알 수 있다. 고급 수준 학습자는 구어 사용을 통한 의사소통 능력을 함양해야 할 뿐만 아니라 사회문화를 담아낸 텍스트 언어에 대한 심층적·비판적 사고를 신장시켜야 한다. 이를 위하여 필요한 텍스트를 해독하는 능력은 문식성(literacy)과 연관이 있다.

문식성의 전통적인 개념은 '문자를 읽고 쓸 줄 아는 능력' 으로 정의되었는데, 문식성의 개념은 시대적 발전과 사회적 변화에 따라 재정의되고 있다. 현재 문식성의 개념은 전통적 독해영역을 넘어 인간중심의 사회문화적인 것, 언어를 매개로 지식 창조, 앎을 점검하고 조절하는 것으로 나아가고 있다.[4] 이런 맥락에서 보면, 전통적인 문식성의 개념은 사회문화적 맥락에서 주체적·능동적 창조력과 메타적 조절 능력으로 변화되고 있다. 이 변화된 문식성은 랭크셔(C. Lankshear)가 주장한 비판적 문식성[5]에 가깝다.

이와 관련하여 비판 응용언어학 연구자 페니쿡(A. Pennycook)은 언어 학습자가 단순히 언어를 습득할 뿐만 아니라 목표 언어로 사회·문화·역사의 맥락에서 사회에 존재하는 불평등 사회현상을 깊이 읽어내고 주체적으로 사고하는 능력을 키워야 한다[6]고 강조하였다. 이에 중국 내 한국어교육은 의사소통 능력과 같은 기능적 문식성 교육을 넘어 사회문화적 맥락 하의 비판적 문식성 함양과 같은 보다 높은 차원의 교수-학

---

3) 샤마(C. Sharma)는 언어 학습자가 외국어로 사용할 때, 그 단어뿐만 아니라 그것에 내재된 사회문화적 내용에 대한 심층적 인식을 사고하기도 한다고 밝혔다. 그리고 학습자는 모국어 이외 언어의 단어, 구절, 문장으로 구성된 텍스트의 논거를 통해 목표 언어에 내재된 사회문화에 대한 비판적 사고를 키울 수 있다고 주장하였다. Sharma, Chandra. "Linguistic Factors in Critical Thinking." *Early Child Development and Care* 107(1), 1995, pp.37-43.

4) 노명완·박영목 외,『문식성 교육 연구』, 한국문화사, 2008, pp.16-25.

5) 랭크셔(C. Lankshear)는 인간이 담화를 통해 자신이 처해 있는 사회문화적 맥락과 구조, 존재의 의미, 지식 습득 등을 수행한다고 보고, 이때 문식성은 실제적인 대안 혹은 상상할 수 있는 대안의 장단점을 갖고 있으며 '어떤 비판적' 특징을 띠고 있다고 주장하였다. C. Lankshear, *Changing literacies*, Buckingham [England] ; Philadelphia : Open University Press, 1997, pp.42-43.

6) A. Pennycook, Towards a Critical Applied Linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*, 1(1), 1990, pp.22-26.

습 목표를 재정립해야 한다.

앞에서 확인하였듯이, 문식성은 독해영역에만 국한되지 않고, 사회문화적 맥락에서 주체적 사고와 지식 창조 그리고 지식의 메타적 조정 등과 같은 비판적인 것으로 변화되고 있음을 볼 수 있다. 인간은 사회문화적 맥락에 존재하는 주체이므로 인간의 사고와 창조는 사회문화적 맥락과 불가분의 관계에 있다. 또한 문식성이 독해영역에 국한되지는 않지만, 읽기와 밀접한 연관이 있기도 하다. 콜리와 슬레이터(J. Collie & S. Slater)가 제시한 문학작품의 효용성[7] 중에서 '풍부한 문화' 와 '개인적 연관' 이라는 점이 비판적 문식성 함양에 기여할 수 있다. '풍부한 문화' 는 학습자에게 사회문화적 맥락과 같은 다양한 사회문화적 요소를 제공해 준다. 외국인 학습자는 목표 언어 문학작품을 읽는 과정에서 자문화와 타문화에 대한 상호문화적 이해에 도달할 수 있다.

또한 '개인적 연관' 은 학습자의 개인적 삶과 문학작품 읽기의 관계를 의미한다. 학습자는 문학작품을 읽는 과정에서 개인적 경험과 삶 등의 측면을 통해 텍스트를 재해석한다. 이처럼, '풍부한 문화' 와 '개인적 연관' 은 위에서 살핀 비판적 문식성의 개념과 접점이 있음을 볼 수 있다. 따라서 본고는 문학작품 읽기가 비판적 문식성을 함양할 수 있는 좋은 방법이라고 본다.

앞에서 보았듯이, 노명완 · 박영목(2008)은 문식성이 더욱 비판적인 방향, 즉 인간중심의 사회문화적 · 실천적인 것과 지식 창조의 원동력 그리고 앎에 대한 판단과 조절 능력으로 나아가고 있다고 하였다. 즉, 문식성은 비판적인 방향을 지향하고 있으며, 주체적 창조와 재해석 능력과 반성적 사고 그리고 사회문화적 실천 능력을 내포하고 있다는 것이다.

박현진(2014)에서는 비판적 문식성을 재정의하여 기존의 문식성 개념과 비교하여 비판적 문식성의 특성[8]을 사회문화적 맥락에 기반한 이해,

---

7) 콜리와 슬레이터(J. Collie & S. Slater)는 문학작품의 효용성을, '가치 있는 권위적인 자료(valuable authentic material), 풍부한 문화(cultural enrichment), 풍부한 언어(language enrichment), 개인적 연관(personal involvement)으로 제시하였다. J. Collie & S. Slater, *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*, Cambridge University Press, 1987, pp.3-6.

8) 박현진,「한국어 학습자를 위한 비판적 문식성 교육 방안 연구 : 문학 텍스트를 활용

비판적인 실천, 주체적인 판단, 자아 성찰로 밝혀냈다. 이처럼, 비판적 문식성은 주체적인 사고와 실천, 사회문화적 이해, 자아 성찰이라는 점에서 다른 문식성과 구별된다고 할 수 있다.

또한 권은선(2019)은 비판적 문식성에 대한 쟁크스(H. Janks)의 논의[9]를 바탕으로 하여 비판적 문식성을 다양한 사회의 상황적인 실천과 주체적인 재생산 능력[10]으로 재해석하였다. 여기서 주체적인 재생산 능력은 다양한 종류의 텍스트에 대해 질문하는 반성적·주체적인 사고 능력을 내포한다.

비판적 문식성 개념과 특성에 대한 논의를 종합하면, 비판적 문식성의 세 가지 측면은 크게 주체적 사고 및 재창조, 메타적 조정, 사회문화적 맥락으로 분류됨을 확인할 수 있다. 이에 따라 본고는 이 분류에 기반하여 비판적 문식성을 함양하는 데에 현대시의 구체적인 활용 가치를 논의하고자 한다.

첫째, 주체적 사고 및 지식 재창조는 시교육에서 주장하는 해석 능력과 생산 능력에 대응된다. 먼저 해석 능력의 측면을 보면, 시 자체는 빈자리가 많고 모호성이 있는 장르다. 때문에 시를 감상하고 해석하는 과정에서 학습자[11]의 주체적 참여가 요청된다. 시는 여러 텍스트들 중에서 독자의 주체적 의미 구성 행위를 좀 더 적극적으로 요구하며, 보다 다양한 해석 가능성을 내포하고 있기 때문에 독자의 역할이 강조된다.[12] 즉 시는 다른 장르보다 학습자의 주체적 사고를 적극적으로 환기하고 학습자의 주체적 해석 지위를 존중한다는 특징이 있다. 시의 이러한 특징을

하여」, 고려대학교 박사학위논문, 2014, pp.41-42.

9) 쟁크스(H. Janks)는 비판적 문식성을 정의하기 위하여 비판적 문식성 모델을 지배성, 접근성, 다양성, 디자인으로 설계하였다. 지배성은 비판적 문식성이 갖는 권력 간의 불균형과 투쟁을 의미한다. 접근성은 비판적 문식성의 해석과 교육의 가능성을 의미한다. 다양성은 독자가 텍스트를 읽는 과정에서 형성되는 다양한 정체성과 독자 자신이 갖고 있는 다양한 정체성이다. 디자인이란 텍스트의 재구성과 독자의 텍스트에 대한 주체적인 반응과 해석 권력을 뜻한다. H. Janks, 장은영 외 옮김, 『리터러시와 권력』, 사회평론아카데미, 2019, pp.62-66.

10) 권은선, 「디지털 환경에서 청소년의 비판적 문식성 실천에 대한 문화기술지적 사례연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2019, pp.30-34.

11) 본고에서 문학작품 읽기를 수행하는 주체인 독자는 학습자, 학습 독자를 가리키며, 학습자와 학습 독자를 구분하지 않고 학습자로 칭하고자 한다.

12) 김정우, 『시 해석 교육론』, 태학사, 2006, p.25.

활용하면, 학습자의 비판적 문식성을 함양하는 데에 기여할 수 있다. 특히 현대시는 비판적 문식성의 교육의 제재로 크게 활용될 수 있다. 프레이리(P. Freire)는 '은행 저금식' 교육을 비판하여 비판적 문식성을 함양할 수 있도록 하는 '문제제기식' 대안적 교육법을 제시하였다.[13] 이 '문제제기식' 교수법은 학습자의 주체성을 환기하고 타인과의 대화 관계를 구축하는 데에 중점을 둔다. 시는 다양성을 가지고 있는 장르이므로, 시 해석은 일회적인 과정이 아닌, 해석 과정에서 그 빈틈을 메워가고 다양한 질문과 대화가 필요한 지속적인 과정이라고 할 수 있다. 따라서 시가 비판적 문식성의 교수법에 적합한 제재라고 판단하였다.

다음으로 생산 능력의 측면을 보면, 학습자가 시인의 상상력을 담아낸 시어를 접할 때, 시인의 상상력을 느끼면서 자신의 상상력도 작동시켜 시에 대한 이해와 표현 단계에 도달한다. 이 과정에서 학습자는 상상력을 작동시켜 시에 드러난 다양한 문학적 형상화의 가능성을 확인할 수 있다.[14] 이때 학습자는 상상력을 활성화하고 자신의 경험을 조회하여 시와 상상력과 경험을 결합함으로써 시의 의미를 확장하고, 이를 시를 창조하고자 하는 욕구로까지 확대시킬 수도 있다. 이렇게 보면, 현대시는 학습자의 주체적 사고뿐만 아니라 상상력을 통한 의미의 재창조를 실현하도록 할 수 있다는 점에서 학습자의 주체성 환기에 효과적인 제재이다. 따라서 현대시 읽기를 통해 비판적 문식성 함양이 가능하다고 할 수 있다.

둘째, 메타적 조정의 측면에서 보면, 시가 난해하다는 점 때문에 시를 해석하는 과정에서 학습자는 계속 자신의 해석 전략이나 기존의 해석을 조정하여 새로운 해석을 도출한다. 시를 해석하는 과정에서 학습자가 일차적 해석에 만족하지 않거나 외부적 요구를 받게 될 때, 학습자는 시의 해석을 상세화하여 갱신하려는 욕구를 활성화할 수 있고 자신의 해석을 조정하고자 한다.[15] 이처럼 독자는 시에 대한 해석을 통해 자기 조정을 하고자 하는 경향이 있다. 특히 외국인 학습자가 목표 언어 시 텍스트를

---

13) P. Freire, 남경태 옮김, 『페다고지』(30주년 기념판), 그린비, 2012, p.95.
14) 윤여탁 외, 『시와 함께 배우는 시론』(제2판), 태학사, 2021, p.330.
15) 강민규, 「독자 반응 조정 중심의 시 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2016, p.29.

접할 때, 자신의 해석을 지속적으로 조정하는 과정을 경험하기 마련이다. 이렇게 보면, 시 해석의 자기 조정은 비판적 문식성과 연관이 있다. 비판적 문식성의 메타적 조정은 의미를 조정하여 자신의 메타적 인식을 강화하는 것에 해당한다. 시에 대한 해석의 자기 조정에서는 학습자의 주체적 조정 능력이 강조되기에 이를 심화시켜 학습자의 메타적 인식으로 전환하는 것이 가능하다. 이러한 전제를 바탕으로 현대시는 비판적 문식성 중 메타적 조정을 키우는 데에 도움을 줄 수 있다고 할 수 있다. 여기서 더욱 중요한 것은 시 해석이 학습자 삶의 경험과 연관되어 이 자기 조정을 학습자 자신의 삶에 적용시키는 메타적 인식을 신장시킬 가능성이 크다는 점이다.

셋째, 사회문화적 맥락의 측면을 보면, 시 해석은 사회문화적 맥락 안에서 이루어진다. 중국인 학습자가 현대시 텍스트를 읽을 때, 시 텍스트에 드러난 다양한 사회문화적 요소를 접할 뿐만 아니라 텍스트에 내재된 심층적 사회문화적 맥락과 상호작용하게 된다. 왕녕(2019)은 중국인 학습자가 시를 해석하는 과정에서 시에 내재된 사회문화적 맥락과 자신이 가지고 있는 사회문화적 맥락 간의 갈등과 교섭을 경험하게 된다[16]고 언급하였다. 즉 중국인 학습자가 한국 현대시를 읽을 때, 자신이 가지고 있는 사회문화적 맥락과 텍스트에 내재된 사회문화적 맥락 간의 상호문화적 교섭 공간이 발생한다고 할 수 있다. 본고는 이 상호문화적 교섭 공간에서 중국인 학습자가 형성하는 상호문화적 능력에 초점을 두고 비판적 문식성 함양을 논의하고자 한다.

중국인 학습자는 한국 현대시와 교섭하면서 자문화와 타문화의 공통점과 차이점을 발견하고, 한국 현대시와 유사한 중국 문학 텍스트를 상기하며 둘을 비교함으로써 텍스트에 대한 문화적 비교 인식을 넘어 상호문화적 이해에 도달한다. 이러한 상호문화적 이해는 비판적 문식성을 함양시킬 수 있는 중요한 능력이다. 특히 개인적 주체적 사고와 비판적 인식을 상호문화적 차원에서 고려하는 것은 다양한 사회문화권의 사람들과의 상호교류가 빈번히 발생하여 비판적 문식성이 사회문화적 맥락으로 확장

16) 왕녕,「사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2019, p.5.

되는 상황과도 중요한 연관이 있기 때문이다.

이와 같이 본고는 비판적 문식성을 함양할 수 있는 현대시의 활용 가치를 살펴보았는데, 현대시 교육 목표와 비판적 문식성의 관계에 대해 살펴본 후 본고의 연구목적을 제시하고자 한다.

윤여탁 외(2017)에서는 한국 현대시의 새로운 교육 목표는 학습자의 주체적 사고를 키우고 현대시가 자신의 것이 되는 시교육이 되는 것이며, 삶에 대한 성찰이나 삶의 태도를 정립하는 것[17]이라고 제시하였다. 이 목표는 앞에서 논의한 비판적 문식성의 세 가지 측면과 중첩되는 부분이 많다. 이처럼 현대시 교육은 비판적 문식성 함양과 밀접한 연관이 있음을 알 수 있다. 그 중 학습자의 주체적 사고를 키우고 학습자의 주체적 해석을 꾀한다는 현대시 교육 목표와 비판적 문식성의 교육 목표가 공유하는 지점은 현재 중국 내 한국 현대시 교육에 주는 시사점이 크다.

현재 중국 내 한국 현대시 교육은 '주입식' 혹은 '정답식' 교육법으로 이루어지고 있으며, 학습자의 주체적 사고를 도외시하는 경향이 있다. 이러한 교수-학습 방법은 학습자가 문학작품을 기계적으로 이해하는 문제를 초래할 수 있고 학습자의 문학에 대한 거부감을 가중시킬 수 있다. 따라서 중국 내 한국 현대시 교육에서 비판적 문식성 함양을 교육 목표로 적극적으로 도입할 필요가 있다.

이러한 문제의식에 출발하여 본 연구는 다음과 같은 연구목적을 제시하고자 한다.

첫째, 외국어교육 특히 외국어 문학교육에서 비판적 문식성을 재개념화하고 비판적 문식성 신장을 위한 현대시의 효용을 밝히고자 한다.

둘째, 중국인 학습자에 맞춘 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육과 관련된 이론을 고찰하고 그 교육적 구도를 도출하고자 한다.

셋째, 중국인 학습자의 비판적 문식성 발현 양상을 고찰하고, 그 구체적인 실험 설계 방법을 검토하여 교육적 시사점을 도출하고자 한다. 나아가 이를 바탕으로 중국인 학습자에 맞춘 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 내용을 마련할 것이다.

---

17) 윤여탁 외, 『현대시 교육론』(개정판), 사회평론아카데미, 2017, p.58.

2. 연구사 검토

본 연구의 주제는 중국인 학습자를 위한 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육이므로, 이에 관련된 선행연구를 크게 '외국어교육에서 비판적 문식성과 관련된 연구' 및 '외국어 문학교육에서 비판적 문식성과 관련된 연구' 그리고 '한국문학을 활용한 비판적 문식성 교육 연구'로 나눠 살펴보고자 한다.

(1) 외국어교육의 비판적 문식성과 관련된 연구

외국어교육의 비판적 문식성과 관련된 연구는 크게 국외 외국어교육에서 비판적 문식성을 다룬 연구와 외국어로서의 한국어교육에서 비판적 문식성을 다룬 연구로 나뉜다.

먼저 국외 외국어교육(주로 외국어로서의 영어교육:English as a Foreign Language:EFL)에서 비판적 문식성을 다룬 연구에 대해 살펴보고자 한다.

황신영(H. Shin-ying, 2012)은 대만 영어교육에서 비판적 문식성 교육의 가능성을 확인하였으며, 비판적 쓰기는 학습자로 하여금 자기와 세계를 연결하고 쓰기의 내재적 힘을 통해 사회 정의(正義)를 실현할 수 있도록 하는 효과가 있음을 밝혔다. 아울러 쓰기 지도자로서의 교사 혹은 연구자도 학습자의 비판적 문식성을 함양하는 동시에 학습자에게서 비판을 받고 자신의 역할을 조정해야 할 필요성을 강조하였다.[18]

류양(L. Yang, 2017)은 중국에서의 영어교육에 비판적 문식성의 적용 가능성을 제시하였으며, 영어교육을 진행하는 동시에 학습자의 모국어와 외국어 간의 관계에 주의를 기울일 필요가 있음을 밝혔다. 또한 학습자가 비판적 문식성 교육을 통하여 목표 언어를 습득하는 과정에서 자신의

---

18) Huang, Shin-ying. "The Integration of 'critical' and 'literacy' Education in the EFL Curriculum: Expanding the Possibilities of Critical Writing Practices." *Language, Culture, and Curriculum* 25(3), 2012, pp.283-298.

정체성을 재구성하고 타인과 상호작용함으로써 사회에 존재하는 불평등 현상에 대해 비판적으로 인식하며 전 세계적인 다문화의 맥락에서 사회 문제를 다각적으로 이해하는 능력을 키울 수 있다[19]고 주장하였다.

니타 외(N. Nita & T. Angela & T. Vinh, 2020)에서는 영어교육에서 적용된 비판적 문식성 교육의 프레임에 대해 고찰하였다. 이들은 비판적 문식성 교육 프레임의 구성 원칙을 텍스트 문자 해독, 텍스트의 해석 참여, 자신의 목적에 따른 텍스트 해석, 텍스트의 분석으로 제시하였다. 그리고 학습자의 실천을 위하여 학습자의 문화 배경 및 현지의 사회문화적 맥락을 고려해야 한다[20]고 강조하였다.

브라운(C. W. Brown, 2022)은 외국어로서의 영어교육에서 광고 텍스트를 활용해 학습자의 시각 이미지에 대한 비판적 문식성을 함양하는 데에 목적을 두었다. 브라운에 따르면, 학습자가 광고 텍스트에 내재된 권력 관계를 인식하고 재구성하여 자신의 다양한 시각을 넓히고 세계에 대한 상상을 재구성할 수 있다고 하였으며, 다양한 학과의 지식을 도입함으로써 광고 텍스트에 내재된 관점에 대한 학습자의 비판적 인식을 확대시킬 수 있다[21]고 제안하였다.

위와 같은 EFL 교육에서 비판적 문식성 관련 선행연구를 검토한 결과, EFL 교육에서 비판적 문식성을 중요하게 다루고 있으며 비판적 문식성 교육의 다양한 교수법으로, 쓰기나 광고 텍스트의 시각 이미지의 활용 등을 개발하고 있다는 것을 알 수 있었다. 그리고 학습자의 비판적 문식성을 함양하는 과정에서 교사의 역할에 대한 인식과 학습자의 사회문화적 배경 그리고 정체성을 고려할 필요가 있다는 점은 본 연구에 시사점을 제공해 주었다. 그러나 현재 EFL 교육에서 다루고 있는 비판적 문식

---

19) Liu, Yang. "Critical Literacy Practices in EFL Reading Classroom--An Experimental Study towards Chinese University Students." *English Language Teaching (Toronto)* 10(5), 2017, pp.133-138.

20) Novianti, Nita, Angela Thomas, and Vinh To. "Addressing Challenges in the Practice of Critical Literacy in EFL Classrooms: A New Framework." *Indonesian Journal of Applied Linguistics* 10(1), 2020, pp.206-217.

21) C. W. Brown, "Taking Action through Redesign: Norwegian EFL Learners Engaging in Critical Visual Literacy Practices." *Journal of Visual Literacy* 41(2), 2022, pp.91-112.

성은 주로 사회의 불평등 현상이나 사회 정의(正義) 실현과 같은 큰 맥락에 집중하는 경향이 있음을 볼 수 있었는데, 이같은 비판적 문식성 개념은 불명확하며 외국어교육에 적용하기 어렵다는 한계가 있다. 이에 본 연구는 다문화 배경 하의 외국인 학습자에게 필요한 문식성을 중심으로 비판적 문식성을 재개념화하고 연구자의 역할을 재설정할 것이다.

다음으로 외국어로서의 한국어교육에서 비판적 문식성의 선행연구를 살펴보고자 한다.

한국어교육에서 비판적 문식성을 본격적으로 도입한 대표적인 연구는 박현진(2014)을 들 수 있다. 이 논의에서는 한국어교육에서의 비판적 문식성을 재정의하고 비판적 문식성을 사회 이해, 자아 이해, 비판적 실천의 차원으로 해석하였다.[22] 이 연구는 외국인 학습자를 위한 문학작품을 활용한 비판적 문식성 교육 방안을 제안하고, 이에 맞춘 교수-학습 목표와 원리 그리고 구체적인 방안을 설계하여 외국인 학습자의 제2언어 학업 능력을 신장을 도모했다는 점에서 의미를 지닌다. 이 논의로부터 외국어로서의 한국어교육은 비판적 문식성 교육의 중요성을 인식하고 이를 교수-학습 목표로 도입하기 시작하였다.

박지순(2017)은 한국에서 학문 목적 유학생의 비판적 문식성 함양을 위하여 학술적 문식성의 개념을 비판적 문식성으로 확장시켜야 한다는 필요성을 제시하였으며, 비판적 문식성은 학술적 문식성 속의 고차원적·핵심적인 위상으로 정립되어야 한다[23]고 언급하였다. 이와 더불어 외국인 학습자의 학술적 문식성 신장을 위한 다양한 하위 요소를 매체 문식성, 문화적 문식성, 비판적 문식성으로 분류하여 이에 맞춘 교수-학습 방안을 설계할 필요가 있다고 하였다.

외국인 유학생과 한국어교육 전공의 학습자 외에 다문화 가족을 대표하는 중요한 한국어 학습자인 결혼이주여성을 위한 비판적 문식성 교육을 다룬 김효숙과 이경화(2018)는 결혼이주여성을 대상으로 한 한국어교육

---

22) 박현진,「한국어 학습자를 위한 비판적 문식성 교육 방안 연구: 문학 텍스트를 활용하여」, 고려대학교 박사학위논문. 2014.

23) 박지순,「학문 목적 한국어 교육에서의 학술적 문식성 연구」,『한민족문화연구』58, 한민족문화학회, 2017, pp.167-188.

의 문제점을 분석하고 이들의 새로운 정체성과 주체성을 형성하게 하는 데에 초점을 맞춘 교육과정이 필요하다고 보았다. 이 논의에서는 비판적 문식성 교육의 관점에서 결혼이주여성을 위한 한국어교육의 교수-학습 원리를 '문제 제기', '대화와 토론', '실천', '성찰'로 설계하였다. 나아가 결혼이주여성이 처한 사회 상황을 인식하여 이들이 사회적 불평등을 변혁시킬 수 있는 주체성을 형성할 수 있도록 도와주어야 한다는 교수-학습 목표를 재정립하였다.[24]

장지영(2022)은 한국 유학생의 비판적 문식성을 제고하기 위해 영화를 활용한 한국어 읽기 수업 방안을 개발하였다. 비판적 읽기와 쓰기를 통합적으로 진행함으로써 학습자의 비판적 문식성을 표현할 수 있도록 하는 비판적 문식성을 민주주의, 사회 계층 불평등 등과 같은 구체적인 내용으로 제시하였다.[25]

외국어로서의 한국어교육에서 비판적 문식성을 다룬 연구를 살펴본 결과, 외국어로서의 한국어교육은 EFL 교육의 새로운 흐름을 반영하여 비판적 문식성을 교수-학습 목표로 도입하고자 하는 노력을 기울이고 있음을 알 수 있다. 게다가 비판적 문식성 교육의 대상은 유학생, 결혼이주여성, 학문 목적의 대학원생으로 다양하게 나타나고 있음을 알 수 있다. 이는 학습대상의 차이성을 고려하여 비판적 문식성 교육의 다양한 목표를 설정했다는 점에서 의의가 있다. 다양한 연구대상의 설정과 함께 비판적 문식성 교육의 다양한 교수-학습 방법으로, 문학 텍스트 활용, 학문적 쓰기, 영화 활용 등이 개발되고 있으며 이에 따라 비판적 문식성의 교육적 적용 범주가 넓어지고 있음을 볼 수 있다.

이상에서 종합해 볼 때, EFL 교육이나 외국어로서의 한국어교육에서의 선행연구들은 모두 비판적 문식성의 개념을 모호하게 다룬다는 한계를 지니고 있다. 특히 외국어로서의 한국어교육은 EFL 교육에 따라 비판적 문식성을 다루거나 그대로 사용하는 경향이 심하다. 또한 교육 이론도

24) 김효숙 · 이경화,「비판적 문식성 교육을 통한 결혼이주여성의 주체성 형성에 관한 실행연구」,『아시아교육연구』19 (2), 서울대학교 교육연구소, 2018, pp.543-572.

25) 장지영,「유학생의 비판적 문식성 제고를 위한 영화 활용 한국어 읽기 수업 방안 연구 -학문 목적 고급 학습자를 중심으로」,『언어와 문화』18 (1), 한국언어문화교육학회, 2022, pp.303-330.

서구의 일반적인 비판적 문식성 교육 이론을 따르는 경향이 있으며, 특정한 연구대상에 맞춘 교수-학습 이론을 개발하지 못하고 있다는 한계가 있다. 따라서 본 연구는 이러한 한계점을 시사점으로 삼아 한국 현대시 교육에서 비판적 문식성을 재개념화하는 것이 급선무라고 판단하였다.

(2) 외국어 문학교육에서 비판적 문식성과 관련된 연구

외국어 문학교육에서 비판적 문식성을 다룬 선행연구는 주로 국외 언어교육에서 문학을 활용한 비판적 문식성 연구와 EFL 교육에서 문학작품을 활용한 비판적 문식성 연구로 나뉜다.

칼린 블랙 외(C. B. Blackm, M. Macaluso & R. Petrone, 2014)에서는 정전(Canon, 正典) 문학작품을 활용한 비판적 문식성 교육의 가능성을 제안하였다. 이 논의에서는 정전 작품의 활용 가치를 밝히고, 학습자가 정전 작품의 권위성에 대한 회의로부터 비판적 문식성을 함양할 수 있다는 점을 밝혔다. 그리고 정전 작품은 사회문화적 맥락과 이데올로기를 담아낸 작품이므로, 그 속에 드러난 등장인물이 특정한 사회문화적 의미를 지닌다고 하였으며 학습자가 특정한 인물을 이해하는 과정에서 그 사회문화적 의미를 깊이 이해할 수 있다[26]고 주장하였다.

리(C. Lee, 2016)는 아동문학 텍스트를 활용하여 교사와 아동 학습자의 비판적 문식성을 함께 함양할 수 있음을 제안하였고, 다중언어문식성과 비판적 문식성을 함께 함양하는 가능성을 확인하였다. 그 중 아동문학은 교사와 아동 학습자에게 이해하기 쉬운 방식으로 텍스트에 존재하는 어려움을 보여준다는 점에서 교육적 가치가 있다. 또한 비판적 문식성 교육에서 이론과 실천 간의 갈등에 주목하여 아동문학이 이러한 갈등을 해결할 수 있다고 보았다.[27]

---

26) Borsheim-Black, Carlin, Michael Macaluso, and Robert Petrone. "Critical Literature Pedagogy: TEACHING CANONICAL LITERATURE FOR CRITICAL LITERACY." *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 58(2), 2014, pp.123-133.

27) C. Lee, "Teaching Multiple Literacies and Critical Literacy to Pre-Service Teachers through Children's-Literature-Based Engagements." *Journal of L*

새너한 외(E. M. Shanahan & K. A. Dallacqua, 2018)에서는 비판적 문식성 교육에서 교사와 학습자의 관계는 어떠해야 하는가와 교사의 입장에서 어떻게 청소년 문학작품을 활용하는가에 대해 논의하였다. 특히 청소년 시기는 성별 의식이 강한 연령기이므로, 이 시기에 맞춘 비판적 문식성 교육은 작품에 드러난 등장인물의 성별의 특성을 강화하여 텍스트를 비판적으로 해석하는 데에 주력해야 한다고 강조하였다. 또한 교사는 학습자가 문학작품과 사회현실 간의 관계를 맺는 데에 주의를 기울여야 한다고 강조하였으며, 이는 학습자가 세계에 대한 다양한 인식을 확대할 수 있도록 도와준다[28]고 하였다.

매카너턴(D. McNaughton, 2020)은 다문화 문학작품을 통해 비판적 문식성을 신장시키는 동시에 교사와 학습자가 사회의 불평등 현상과 소수자가 처해 있는 사회현실을 이해하여 사회 정의를 위한 실천을 수행할 수 있다고 보았다. 그리고 학습자 간의 소통을 활용하여 문학작품에 대한 다양한 관점을 탐구하는 것이 필요하다는 점을 강조하였다.[29]

한편 EFL교육에서 문학작품을 활용하여 비판적 문식성을 함양하고자 하는 봅키나와 스트번바(J. Bobkina & S. Stefanova, 2016)는 학습자에게 다양한 관점을 촉발시킬 수 있다는 문학작품의 강점에 착안하여 다양한 학문적 분야의 지식을 도입하여 학습자가 문학작품 읽기에서 자신의 비판적 문식성을 신장시킬 수 있음을 제시하였다. 그리고 비판적 문식성을 독해와 쓰기 능력으로 보고, 뉴 런던 그룹(New London Group, 1992)이 개발한 수업 모형, 상황연습, 공개 지도, 프레임, 전환 연습을 참고하여 비판적 문식성을 표현하는 데에 초점을 두었다.[30]

이러한 외국어 문학교육에서 비판적 문식성을 다룬 선행연구들의 내용

---

anguage & Literacy Education 12(1), 2016, pp.40-52.

28) E. M. Shanahan & K. A. Dallacqua, "Moving beyond “Agreeable” Texts and “Boring” Tasks: Pairing Young Adult Literature and Critical Literacy in Teacher Education." *Action in Teacher Education* 40(1), 2018, pp.38-57.

29) D. McNaughton, *Utilizing Multicultural Literature to Foster Critical Literacy in a Secondary English Classroom,* Rowan University PhD, 2020.

30) J. Bobkina & S. Stefanova, "Literature and Critical Literacy Pedagogy in the EFL Classroom: Towards a Model of Teaching Critical Thinking Skills." *Studies in Second Language Learning and Teaching* 6(4), 2016, pp.677-696.

을 정리하면 문학작품이 비판적 문식성 교육의 제재로 지니는 구체적 가치를 정전 작품의 활용, 다문화 문학작품의 활용, 다양한 관점의 도입과 다양한 학문의 융합이라는 점을 밝히고 있음을 알 수 있다. 또한 문학교실 내 학습자와 교사의 관계 및 역할 재설정에 관련된 논의가 본고에 시사점을 제공해 주었다. 그러나 이 연구들은 문학작품 가운데 구체적인 장르의 강점을 언급하지 못하고, 문학작품의 보편적 가치에 중점을 둔다는 한계가 있다.

(3) 한국 문학을 활용한 비판적 문식성 교육 연구

한국 문학을 활용한 비판적 문식성 교육과 관련된 연구는 크게 국어교육에서 한국 문학을 활용한 비판적 문식성 교육 연구와 외국어로서의 한국어교육에서 한국 문학을 활용한 비판적 문식성 교육 연구로 나뉜다. 여기서 국어교육에서 한국 문학을 활용한 비판적 문식성을 다룬 연구를 고찰하고자 이유는 현재 한국어교육에서는 문학작품을 활용한 비판적 문식성 교육 연구가 제대로 이루어지지 않았기 때문이다. 특히 시라는 장르를 활용한 비판적 문식성을 다룬 연구도 부족한 실정이다. 또한 국어교육에서 한국문학을 활용한 비판적 문식성 함양과 관련된 연구는 본고에 시사점을 제공해 줄 수 있다.

먼저 국어교육에서 한국 문학을 활용한 비판적 문식성 교육 연구를 살펴보고자 한다.

선주원(2006)은 비판적 문식성은 청소년 소설의 청소년 인물의 정체성 형성 과정에 대한 이해와 평가를 가능케 한다고 주장하였다. 또한 청소년 소설은 청소년들이 소설에 형상화된 작중인물의 정체성 형성에 대한 비판적 인식을 형성할 수 있게 하고, 나아가 자신의 정체성에 대한 성찰을 할 수 있는 토대를 제공할 수 있다[31]고 언급하였다. 즉 비판적 문식성이 학습자의 정체성을 형성하고 이에 대한 성찰적 인식을 신장시키는 데에 기여할 수 있다는 것이다.

---

31) 선주원,「작중 인물의 정체성을 활용한 비판적 문식성 교육 내용 연구」,『청람어문교육』34, 청람어문교육학회, 2006, pp.259-287.

김향연(2019)은 소설이 다양한 인물들의 구체적이고 생생한 이야기를 통해 타인의 삶을 보여주거나 다양한 관점에서 사회문제를 드러낸다는 점에서 비판적 문식성 함양에 크게 기여할 수 있다고 보았으며, 독자는 작가의 상상력에 공감하고 비판하면서 문제를 다각적으로 해결하는 대안을 구상할 수 있다[32]고 주장하였다.

또한 김향연(2020)에서는 비판적 문식성 교육에서 소설은 독자로 하여금 자신의 경험을 환기하여 자신의 경험을 통해 타인의 입장을 고려해보는 능력을 신장시키도록 한다는 점에서 활용 가치가 있다고 주장하였다. 소설을 통한 시각의 전환은 사회 소수자의 존재를 인식하고 사회문제를 비판적으로 이해하는 데에 기여할 수 있다[33]고 피력하였다.

위에서 제시한 선행연구를 살펴보면, 국어교육에서는 문학작품을 활용한 비판적 문식성 교육 연구가 매우 드물었다는 것을 알 수 있다. 그동안의 국어교육 연구 중에서는 비판적 문식성의 재개념화와 비판적 문식성의 교육 이론 모형, 그리고 다중언어문식성 교육에서 비판적 문식성을 다른 문식성과 함께 신장시키는 것에 대해 다룬 연구가 큰 비중을 차지하였다. 그러나 문학작품의 구체적 장르에 초점을 둔 연구는 거의 이루어지지 않았다.

다음으로 외국어로서의 한국어교육에서 문학작품을 활용한 비판적 문식성 연구를 살펴보고자 한다.

황티장(2017)은 현재 베트남 내 한국어교육의 발전과 한국어 학습자의 문식성 교육에 대한 요구의 성장에 주목하여 이를 한국 현대시 교육에 도입할 필요가 있다고 하였다. 이 연구는 비판적 문식성을 정의하여 구체적인 작품 선정의 원리를 살펴봄으로써 문학작품을 활용한 비판적 문식성 교육의 의미를 도출하였다. 이를 바탕으로 하여 한·베 문학작품을 통한 비판적 문식성의 교수-학습 방안을 설계하였다.[34]

---

32) 김향연,「소설을 통한 비판적 문식성 교육 연구」,『국어교육』165, 한국어교육학회, 2019, pp.223-248.

33) 김향연,「교양 교육에서의 비판적 문식성 교육 연구 -김애란의 「물 속 골리앗」을 활용하여」,『교양교육과 시민』1, 숙명여자대학교 교양교육연구소, 2020, pp.129-152.

34) 황티장,「베트남 학습자를 위한 비판적 문식성 교육의 의의 고찰-한·베 비교문학

장청원(2020)은 중국인 학습자의 비판적 문식성 신장을 위해 리얼리즘 시와 비판적 문식성의 관계에 주목하여 리얼리즘 시를 통한 비판적 문식성의 교수-학습 원리를 밝혔다. 이 논의에서는 외국어로서의 한국어교육에서 비판적 문식성 개념의 모호성을 비판하여 한국어교육에서 적용된 비판적 문식성을 재정의하고 이를 리얼리즘 시와 결합하여 비판적 문식성의 표현능력을 구체화하였다.[35]

박성(2021)에서는 결혼이주여성을 대상으로 한 한국 현대시 교육 방안을 설계하였다. 이 논의에서는 현대시는 현실을 반영하고 현실과 일정한 거리를 유지하고 고유의 미학적 기능을 발휘하면서 독자의 상상력을 자극하여 시의 세계에서 현실 세계의 문명과 삶의 문제들을 다시 생각하고 새롭게 보게 하는 기회를 제공해 준다는 점에서 비판적 문식성 교육의 제재가 될 수 있다[36]고 밝혔다.

위의 선행연구를 통하여 외국어로서의 한국어교육에서 현대시를 활용한 비판적 문식성 교육 연구는 이제 시작 단계에 있다고 판단하였다. 현대시는 그 자체의 모호성과 난해성이 오히려 학습자의 주체적 사고를 자극하고 상상력을 활용할 수 있는 발판이 되기도 한다. 특히 시의 해석은 학습자의 주체적 참여와 상상력을 강조하기 때문에 학습자는 시 해석을 통하여 주체적 사고를 지속적으로 유지함으로써 텍스트를 넘어 개인적 삶과 사회를 비판적으로 이해할 수 있다. 이러한 시의 강점은 학습자로 하여금 비판적 문식성을 삶에 적용하게 할 가능성이 크다.

이상에서 연구사를 검토한 결과, 먼저 외국어교육에서 비판적 문식성을 다룬 연구는 비판적 문식성을 중요하게 인식하지만, 비판적 문식성의 개념을 명확하게 제시하지 못하고 언어교육에 적용하기 어렵다는 한계가 있다. 그리고 비판적 문식성과 비판적 읽기의 관계를 제대로 설명하지

텍스트 활용을 중심으로」,『한국어교육연구』12 (2), 한국어능력평가원 한국어교육연구소, 2017, pp.143-169.

35) 장청원,「비판적 문식성 신장을 위한 한국어 교육 연구-리얼리즘 시를 중심으로」,『한국민족문화』76, 부산대학교 한국민족문화연구소, 2020, pp.193-233.

36) 박성,「결혼이주여성을 위한 비판적 문식성에 기반한 한국문화 교육 연구-현대시와 하브루타 활용을 중심으로」,『선청어문』49, 서울대학교 국어교육과. 2021, pp.453-501.

못하고 교수-학습 활동만을 정교화하는 경향이 있다. 다음으로 외국어 문학교육에서 비판적 문식성을 다룬 연구는 문학작품의 보편적 장점에 초점을 맞추어 비판적 문식성과의 관계를 뚜렷하게 설명하지 못하고, 외국어 문학교육에 적용되는 비판적 문식성의 개념을 제대로 제시하지 못한다는 한계를 지닌다. 끝으로 한국 문학작품을 활용한 비판적 문식성 교육을 다룬 연구는 각 문학 장르 특성과 비판적 문식성과의 관계를 제시하지 못하고, 문학작품을 활용한 비판적 문식성 교육의 목표와 원리까지 다루지 못한다는 한계가 있다.

이러한 논의를 바탕으로 본고는 선행연구의 시사점에 근거하여 본 연구의 설계를 위한 시사점을 마련하고, 외국어 문학교육에서 비판적 문식성을 재개념화하며 구체적인 교수-학습 방안을 구안하는 데에 주력하고자 한다.

3. 연구대상 및 연구 방법

3.1. 연구대상

본 연구는 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육에 대한 연구이므로, 한국 현대시 작품의 구체적인 선정기준이 먼저 마련되어야 한다. 앞에서 제시한 논의를 보면, EFL 교육에서와 외국어 문학교육에서 비판적 문식성을 다룬 연구는 정전(正典) 작품의 가치, 학습자의 사회문화적 배경과 개인적 삶과의 연관성 등에 초점을 두고 문학작품을 활용하여 학습자의 비판적 문식성을 신장시킬 수 있다는 점을 제시하였다. 본고에서 한국 현대시를 선정하는 데에도 이러한 시사점을 참고하고자 한다. 또한 정전 작품에 대해서 본고는 윤여탁 외(2015)에서 제시한 외국어로서의 한국어교육에서 정전 문학작품의 목록[37]을 참고하였다. 아울러 본 연구에서 재개념화한 외국어 문학교육에서의 비판적 문식성을[38] 효과적으로

37) 윤여탁 외,『한국어교육에서 한국문학 정전』, 하우, 2015, pp.46-48.
38) 본고는 주체적 해석 능력, 자기반성 능력, 상호문화적 능력으로 비판적 문식성을 재

신장시킬 수 있는 현대시의 선정기준을 마련하고자 한다. 구체적인 기준은 다음과 같다.

첫째, 한국어교육 문학 정전(正典)[39] 목록 중 개인적 성장을 이룰 수 있고 가독성이 있는 작품을 선정하였다. 이와 관련된 남연(2018)의 논의에 따르면, 중국 내 한국문학의 작품 선정은 인문학성을 중요시해야 하므로, 정전 작품은 한국의 전통문화를 담아낼 뿐만 아니라 학습자의 인성 교육을 충분히 고려해야 한다[40]고 주장하였다. 그러므로 본고는 정전 작품들을 바탕으로 하여 그 작품들 중 인성 교육을 실현하는 데에 도움이 되는 텍스트를 선정하였다.

둘째, 학습자의 언어 숙달도와 지적 수준에 맞춘 텍스트를 선정해야 한다. 시는 시어의 난해성과 다의성 때문에 다른 장르에 비해 학습자에게 주는 학습 부담이 비교적 크다. 때문에 학습자의 언어 숙달도와 지적 수준에 맞춘 시 텍스트를 선정하는 것이 현대시 읽기 교육의 성공을 좌우하는 관건이라고 할 수 있다. 본고의 시 텍스트의 난이도에 대한 고려는 텍스트의 형식과 내용의 측면과 관련이 있다.

구체적으로 보면, 먼저 형식의 경우, 보통 시는 길이가 짧으므로 정해진 수업 시간에 부담이 되지 않는 장르이다. 본고는 수업 시간에 맞춰 적당한 편수를 선정하였다. 그 이유는 한국문학을 처음으로 접하는 학습자에게 학습 부담을 줄이고 흥미를 유발하기 위함이다. 다음으로 내용의 경우, 고향에 대한 향수(鄕愁), 농촌과 도시, 사회의 배려 등 학습자가 일상생활에서 쉽게 접하고 이해할 수 있는 주제를 선정하였다. 이러한 주제를 접할 때, 학습자의 시에 대한 거부감이 줄어들고 호기심이 유발되며, 타인과 함께 시에 대한 해석을 공유하고자 하는 의지를 활성화할 수 있다.

셋째, 학습자가 사회문화적 맥락을 쉽게 찾아내거나 환기할 수 있는 텍스트를 선정하였다. 왜냐하면, 비판적 문식성 교육은 사회문화적 맥락과

개념화하였다. 구체적인 논의는 Ⅱ장 1절에서 후술하도록 한다.

39) 윤여탁 외, 앞의 책, 2015, 같은 쪽.

40) 남연,「중국에서의 한국 현대문학 연구 현황 분석 및 향후 방향 설정」,『문학교육학』61, 한국문학교육학회, 2018, pp.121-122.

깊은 연관이 있기 때문이다. 텍스트에 내재된 사회문화적 맥락은 작가 자신의 사회적 신분이나 계급과 함께 형성된다. 왕녕(2019)에서는 텍스트에 내재된 사회문화적 맥락은 시인 자신의 사회 계급과 같은 사회적 안목을 의미한다고 보고, 이는 학습 독자의 텍스트에 대한 비판적 해석의 중요한 기반이라고 할 수 있다[41]고 언급하였다. 비판적 문식성의 함양은 학습자의 텍스트에 대한 비판적 읽기를 전제로 하므로, 텍스트에 내재된 사회문화적 맥락은 학습자의 비판적 사고에 영향을 끼친다고 볼 수 있다.

한편, 학습자는 자신의 사회문화적 맥락을 지닌 채 텍스트 읽기를 수행한다. 로젠블렛(L. M. Rosenblatt)은 학습자는 가족과 지역사회의 배경 하에서, 일차적으로 흡수된 도덕적·종교적 규범과 사회철학을 통하여 독서 활동을 수행한다[42]고 제시하였다. 즉, 학습자는 시 읽기에서 자신의 사회문화적 맥락을 자연스럽게 시에 대한 해석에 적용시킨다고 할 수 있다. 특히 비판적 문식성 교육에서는 사회적 실천의 힘을 키우는 것을 지향하기 때문에 텍스트에 내재된 맥락과 학습자 자신의 사회문화적 맥락과의 관련이 이루어진다. 학습자는 텍스트 읽기를 넘어 자신의 사회문화적 맥락에 영향을 받아 실천을 수행한다. 그 실천에는 학습자의 비판적 사고와 사회문화적 맥락 등이 반영되기도 한다. 학습자는 이처럼 텍스트와 접함으로써 자신의 사회문화적 맥락을 쉽게 환기할 수 있다.

넷째, 학습자의 삶과 연관된 사회 문제를 반영하고, 학습자의 흥미를 유발할 수 있는 텍스트를 위주로 선정하였다. 이와 관련해 박현진(2020)의 논의에 따르면, 학습자의 비판적 문식성을 함양하기 위해 학습자 삶의 주변적 사회 문제를 반영하고 교실의 토론을 유발하는 텍스트를 선정해야 한다.[43] 학습자들은 시 읽기에서 자신의 주변적 삶과 비슷한 부분을 발견하여 문학이 현실을 반영하는 정도를 인식하고, 텍스트를 넘어 현실사회에 주목하며 텍스트에 내재된 사회 문제를 현실사회에 대입하여 재해석하는 능력을 키울 수 있다. 동시에 수업에서 동료 학습자와 교사

41) 왕녕, 앞의 논문, 2019, p.46.
42) L. M. Rosenblatt, 김혜리·엄해영 옮김, 『탐구로서의 문학』, 한국문화사, 2006, p.92.
43) 박현진, 『한국어 교육과 비판적 문식성』, 서정시학, 2020, p.112.

와 함께 텍스트에 대한 다양한 해석을 공유하고 토론하고자 하는 의식을 강화할 수 있다. 나아가 텍스트를 넘어 사회 문제에 대한 다각적 해석을 이룰 수 있다.

본 연구에서는 위와 같은 선정기준을 고려하여 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육에 부합하는 6편의 시를 선정하였다. 본 실험에서 선정한 시 작품은 순수 서정시, 리얼리즘 시, 모더니즘 시로 구성되어 있다. 이 세 가지 종류의 시 작품들은 시의 서정적·서사적 측면을 포함하여 한국 현대시의 총체적인 특징을 가지고 있다. 아울러 본고에서 선정된 작품들은 향수(鄕愁) 정서, 현대 문명에 대한 비판적 인식, 개인적 삶과 민족의 연관, 현실반영 등 다양한 주제를 포함하고 있다. 중국인 학습자는 이러한 작품을 접함으로써 텍스트에 쉽게 공감하고, 텍스트에 내재된 새로운 관점을 능동적으로 찾아내며 자신이 속한 사회에 대해 비판적으로 인식하여 사회윤리를 재해석할 수 있다. 구체적인 실험 작품들을 정리하면 다음과 같다.

시의 분류	작품명	작가	특성	주제	발표 연도	작품 출처	선정 이유[44]
순수 서정시	<자화상>	윤동주	반성적 내면적	부끄러움 자아 성찰	1939	『원본 윤동주 시집』, 깊은 샘, 2011.』, 스타북스(2019)	①②③④
	<연탄 한 장>	안도현	상징적 헌신적	개인과 사회와의 연관 따듯한 타인에 대한 배려	1994	『외롭고 높고 쓸쓸한 안도현 시집』(제2판)(2011)	①②③④
리얼리즘 시	<낡은 집>	이용악	사실적 참여적	민족과 국가에 대한 비가(悲歌)	1938	『이용악 시전집』, 문학과 지성자, (2018)	①③④
	<농무>	신경림	묘사적 비판적 사실적	농촌의 황폐화와 농민의 슬픔	1971	『신경림 시집』(농무 증보판), 창작과 비평, (1975)	①②③④
모더니즘 시	<북행 열차>	김기림	현대적 모순적 비판적	현대문명에 대한 접근 및 비판	1939	『김기림 전집-시』, 고려서적, (1988)	②③④
	<와사등>	김광균	현대적	문명 비판	1939	『와사등(김광	①④

			비판적	의식 도시 문명의 비극 및 개인의 고독감		균 시집)』, 서울:삶과 꿈(1994)	

<표 1: 본 실험용 텍스트 리스트>

위에 제시한 작품들의 구체적인 선정 이유는 다음과 같다.

윤동주의 <자화상>은 시인이 시세계에서 자아 성찰을 수행하면서 느끼는 함축적인 감정을 표현했다. 오세영(2013)에 의하면, 서정시란 고조된 감정을 함축시키고 짧은 진술을 통해 극적으로 제시하는 일인칭 자기고백체의 시를 뜻한다.[45] 학습자는 <자화상>을 읽으면서 시인의 자기반성을 이해하고 시인의 자기반성 행위를 모방하여 자아 성찰을 수행하게 된다. 그리고 <자화상>에 내재된 다양한 시적 세계는 학습자에게 시인의 다양한 정체성을 보여주고 학습자가 자신의 다양한 사회적 정체성을 탐구하고자 하는 욕구를 확대시켜 줄 수 있다.

안도현의 <연탄 한 장>은 '연탄' 의 희생적 정신을 강조함으로써 사회 속의 약자에 대한 배려가 필요하다는 것을 독자에게 전달한다. 사회 속의 '나' 는 자기반성을 수행하여 따듯한 사회를 구축하기 위해 사회 소수자에 대한 배려에 주의를 기울여야 함을 이야기한다. 오세영(2013)에서는 서정시의 내용은 이미지와 관념과의 연결을 바탕으로 한 감각의 재현을 통해 실현된다[46]고 했다. '연탄' 이라는 이미지는 헌신적 정신과 따듯한 사회의 기대를 담아낸다. '연탄' 의 헌신적 정신은 중국인 학습자로 하여금 사회 문제에 주의를 기울이도록 하고, 사회를 발전시키는 힘을 키우도록 할 수 있다.

특히 현재 전 세계적으로 COVID-19가 발생한 이래 다양한 사회 문제가 속출하고 있다. 그 중 의료의 평등한 분배는 세계 각 지역의 발전에 지대한 영향을 끼치고 있다. 중국인 학습자들은 사회 문제에 대한 깊은 인식을 갖고 있기에, 사회 문제를 다각적으로 해석하며 해결의 가능성을

44) 위에 제시한 네 가지 선정기준을 ①, ②, ③, ④로 표시하였다.
45) 오세영, 『시론』, 서정시학, 2013, p.36 참조.
46) 위의 책, 같은 쪽.

발견할 수 있다. 학습자의 다각적인 해석을 통하여 <연탄 한 장>은 다양한 의미를 갖게 되며, 이를 통해 학습자의 사회에 대한 심층적인 사고를 키울 수 있다.

이용악의 <낡은 집>은 일제 강점기 유랑민으로서의 감정을 표현함으로써, 고향과 국가를 잃었던 설움과 고통을 민족이 당한 고난과 결부하여 당시의 사회현실을 반영하고 있다. 이와 비슷하게 일본에 침략당했던 중국에서도 그 당시 많은 시인들이 리얼리즘 항일(抗日) 시를 창작하여 개인적 감정과 민족의 고난을 결부시킴으로써, 중국의 리얼리즘 시의 심화를 보여주었다. 중국인 학습자가 이러한 시를 접하면, 한·중 사회가 공유하는 고통스러웠던 역사를 이해함으로써 시인의 감정에 쉽게 공감하고 한국 리얼리즘 시의 표현 방법과 사회적 가치를 인식할 수 있다.

신경림의 <농무>에 나타나는 농민은 한국의 산업화 배경에서 자신의 답답하고 고달픈 감정을 자신에게 익숙한 농악으로 표현하고, 실없는 사람으로의 위장을 통하여 역경을 극복하는 태도를 보여준다. 이와 마찬가지로 현대화를 거치며 발전한 중국은 농촌과 도시의 불균형으로 인한 사회 문제를 경험하고 있다. <농무>가 쓰인 1970년대는 한국의 산업화가 이루어진 중요한 시기이다. 이에 <농무>는 중국인 학습자로 하여금 공감을 환기하고, 삶에서 벌어지고 있는 사회 문제에 주의를 기울여 사회 문제를 다각도로 해석하도록 할 수 있다. 중국인 학습자가 신경림의 <농무>를 접하면, 산업화 시기의 한국이 경험했던 사회 문제를 확인하고, 중국의 산업화 시기의 사회 문제에 대해 비판적으로 이해하고 재해석할 수 있다.

한편, 윤여탁(2003)의 논의에 의하면, 민요시로서의 <농무>는 민중을 시의 주체로 간주한다는 특징이 있기에, 일반 민중의 사상과 의지를 두드러지게 나타낸다.[47] 이에 따라 중국인 학습자는 <농무>를 읽는 과정에서 가락을 계승하는 민요시의 특징을 인식하고 이것에 내재된 '민중의식'에 대해 깊이 있게 이해할 수 있다. 이를 통해 자신이 사회 민중계급의 한 구성원임을 깨달을 수 있고, 사회의 발전을 위한 구체적인 실

47) 윤여탁, 『리얼리즘의 시 정신과 시 교육』, 소명출판, 2003, pp.211-212.

천을 사고할 수 있다.

김기림은 모더니즘 시의 대표적인 시인이라고 할 수 있다. 그의 작품 속에는 '기차', '비행기', '도시와 같은 현대 문명'이 포함되어 있다. 이와 관련된 문덕수(1981)의 논의에 의하면, 김기림의 <북행 열차>는 현대 문명의 청사진을 묘사하는 동시에 인간의 웃음이 없어지게 된 이유로 현대 문명과 인간의 심층적인 갈등 관계를 형상화하고 있다.[48] <북행 열차>는 현대 문명의 양면성과 현대 문명과 인간의 갈등 관계를 통합적으로 다룬다는 점에서 학습자가 현실사회에 주목하여 심층적 사회 문제를 비판적으로 인식하도록 하는 데에 크게 기여한다고 볼 수 있다. 학습자는 <북행 열차>를 읽는 과정에서 이것에 내재된 심층적 갈등 관계에 집중하여 텍스트에 대한 저항적 태도를 가지고 비판적 읽기를 수행할 수 있다.

김광균의 <와사등>은 시인의 현대 문명에 대한 비판의식과 현대인의 정신적 단절에 대한 인식을 보여주었다. 시인은 비유를 활용하여 독자에게 시적 화자의 정신적 세계를 전달한다. <와사등>에 나오는 '등불', '고층(高層)', '묘석(墓石)' 등 어휘를 통하여 현대 문명으로 인한 소외감과 현대인의 정신적 단절이 전달된다. 문덕수(1981)에 따르면, <와사등>은 현대 문명으로 인한 인간의 단절감과 소외감을 표현함으로써 인간의 마음 속 윤리적 연속성이 단절된다는 문제점을 폭로한다.[49] 이렇듯 학습자는 시 읽기를 통해 시세계에 반영된 가치관과 윤리적 인식을 발견함으로써 현실사회의 가치관에 주목하여 이에 대한 재해석을 시도할 수 있다.

이상의 논의들을 종합적으로 반영하여 본고는 중국인 학습자에게 다양한 주제의 현대시를 제공하는 동시에 시의 다양한 갈래를 보여주었다. 본고는 현대시 갈래와 같은 문학 장르적 지식을 Ⅳ장에서 교육 내용으로 삼아 학습자가 성찰의 비계를 마련하는 데에 활용할 것이다.[50]

---

48) 문덕수, 『한국 모더니즘 시 연구』, 시문화사, 1981, pp.179-180.
49) 위의 책, p.269.
50) 구체적인 교수-학습 내용의 설계는 Ⅳ장 2절에서 후술한다.

3.2. 연구방법

본 연구는 예비실험과 본 실험으로 나누어 진행하였다. 예비실험에서는 한국 S대에 재학 중인 대학원생 10명을 대상으로 하여 한국 현대시를 읽고 감상문[51]을 작성하게 하였다. 그 중 유효한 감상문은 총 10부이고, 이를 통해 중국인 학습자가 한국 현대시를 통해 비판적 문식성 발현하는 초보적인 양상을 확인하였다. 예비실험에서 리얼리즘 시만 활용한 이유는 학습자가 사회현실을 강하게 비판하는 시를 읽으면, 비판적 문식성 발현의 과정을 뚜렷하게 드러낼 수 있다고 판단했기 때문이었다.

본 실험은 중국 길림성(吉林省)에 위치한 J대와 Y대의 한국어 학과에 재학 중인 중국인 학습자 26명을 대상으로 ① 수업 활동지(감상문) 작성 ② 수업 토론 ③ 개인 면담의 세 차례의 과정으로 진행하였다. 먼저 실험에 참여한 학습자의 구체적인 정보는 다음과 같다.

J대 실험 참여자 정보				
번호	성별	전공	한국어 수준	한국 거주 경험
01	여	조선어	5급	무
02	남		5급	무
03	남		5급	무
04	남		5급	무
05	여		6급	유(3개월 언어연수)
06	여		5급	무
07	여		5급	무
08	여		6급	유 (6개월 교환 학생)
09	여		6급	유 (6개월 교환 학생)
10	남		6급	무
11	여		5급	유(3개월 언어연수)
12	여		5급	무
13	남		5급	무

<J대 실험 참여 학습자의 정보>

51) 본고의 예비실험에서 사용한 감상문은 주로 학습자의 문학 경험과 선정작품에 대한 해석의 정도를 파악하기 위한 것이다. 그리고 본고는 중국인 학습자가 현대시를 통해 비판적 문식성 발현하는 과정에서의 문제점을 진단하기도 했다.

Y대 실험 참여자 정보				
번호	성별	전공	한국어 수준	한국 거주 경험
01	여	조선-한국어	6급	무
02	남		6급	무
03	여		6급	무
04	여		6급	무
05	남		6급	유(3개월 언어연수)
06	여		6급	유(1년 3개월 교환)
07	여		5급	유(1년 3개월 교환)
08	여		6급	유 (6개월 교환 학생)
09	여		6급	유 (6개월 교환 학생)
10	남		6급	무
11	남		5급	유(1년 교환)
12	여		6급	유(1년 교환)
13	남		5급	유(1년 교환)

<Y대 실험 참여 학습자의 정보>

또한 예비실험과 본 실험의 조사 대상 및 실험의 과정은 다음과 같다.

절차	실험 기간	조사 대상	실험 텍스트	실험 유형과 수집 자료	
예비실험	2021. 3. 15-18.	서울 S대 중국인 유학생 대학원생 10명	이용악 <낡은 집>	온라인 녹음 1.5시간	수업 감상문 10×2=20부
			신경림 <농무>		
본 실험	①2021.11. 24-30.	중국 길림성 J대 및 Y대 재학 중인 한국어 학과 2학년 이상의 학생 각 13명(총 26명) 비대면 실험 수업 진행 ※	이용악 <낡은 집>	온라인 녹음 2.5시간	수업 감상문 13×2=26부
			신경림 <농무>	온라인 1:1면담 2.5시간	
	②2021.12. 15-22.		윤동주 <자화상>	온라인 녹음 6시간	수업 감상문 13×2×4=104부
			안도현 <연탄 한 장>		
			김기림 <북행 열차>		
			김광균 <와사등>	온라인 1:1면담 2.5시간	

	③2021.1. 05-19.		윤동주 <자화상> 안도현 <연탄 한 장> 이용악 <낡은 집> 신경림 <농무> 김기림 <북행 열차> 김광균 <와사등>	온라인 녹음 8시간 온라인 1:1면담 3시간	수업 감상문 13×2×6=156부

<표 2: 실험의 조사 대상 및 자료 수집 정리>

본 실험은 서울대학교 생명윤리위원회(IRB)의 심사를 통과한 후 시작되었다. 본 실험은 ① 수업 활동지(감상문) 작성 ② 수업 토론 ③ 개인 면담의 절차로 이루어졌다. 또한 본 실험은 학습자를 대상으로 한 학습 활동지와 면담 질문지[52] 수집으로 이루어졌다. 각 실험은 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 교육의 설계를 위하여, 학습자의 비판적 문식성 발현을 촉진하도록 하는 비계인 질문을 통해 학습자가 비판적 문식성을 발현하는 과정에서 나타나는 문제를 진단하고 비판적 문식성을 발현하는 구체적 양상을 포착하기 위해 이루어졌다.

여기서 수업 활동지는 중국인 학습자들이 수업에서 작성한 것이다. 학습자의 수업 활동지를 분석함으로써 중국인 학습자들의 비판적 문식성의 발현 양상을 구체화하고, 학습자가 비판적 문식성을 발현하는 과정에서 겪는 어려움을 확인할 수 있었다. 또한 교사의 수업 활동지 구성의 검토를 통하여도 시사점을 도출하였다.

먼저 활동지의 설계 원리와 구성에 대해 살펴보고자 한다.

본 연구는 시의 종류가 학습자의 비판적 문식성에 주는 영향을 가늠해 보기 위해 본 실험(3회)을 진행하였으며, 순서대로 1차에서는 리얼리즘 시, 2차는 순수 서정시와 모더니즘 시, 3차는 순수 서정시와 리얼리즘 시 그리고 모더니즘 시를 다루었다. 각 시의 아래에 해당 시 작품과 관련된 질문을 제시하여 수업에서 답을 작성하게 하였다. 이를 통해 해당 작품에 대한 학습자의 반응과 비판적 문식성의 발현을 촉진할 수 있다.

52) 부록 2 참고.

수업 활동지는 해당 작품과 이와 관련된 질문 문항으로 구성되었다. 질문 문항은 맥러풀린(M. McLaughlin)의 책『한 학기 한 권 읽기를 위한 다양한 관점으로 세상 읽기』[53]에서 제시한 비판적 문식성에 기반한 읽기의 전략과 방법을 참고로 하여 설정하였다. 이 논의에 따르면, 비판적 읽기를 위해서는 무엇보다 저자의 관점이 무엇인지 파악하고, 독자로서의 '나'가 저자가 간과한 관점을 찾아내거나 저자와 상대되는 관점을 취해야 한다. 이에 따라 해당 시를 위한 문항 내용은 크게 다음 네 가지로 유형화하였다. 첫째, 저자의 관점 파악하기, 둘째, 저자가 형상화하는 등장인물과 저자의 창작목적과의 관계 탐구하기, 셋째, 새로운 관점 찾아내기(예를 들어, "저자가 누구의 관점을 소외시하였는지를 분석하십시오."라는 질문 등의 질문이 있다.) 넷째, 특정한 등장인물 선택하기와 현실 관련짓기이다.

위에 제시된 문항의 구체적인 목적을 분류하면 다음과 같다.

첫째와 둘째 문항은 저자의 관점과 창작 의도를 파악하기 위한 것이다. 학습자가 저자의 관점을 집중적으로 분석하도록 하기 위해 연구자는 이 두 문항을 연결하여 학습자의 사고를 집중시키고자 하였다. 예컨대, 1차 수업 활동지[54]의 <낡은 집>의 문항 1과 2는 저자가 형상화하는 시적 화자와 창작 목적의 연관성에 대해 탐구하게 하려는 의도를 내포한다. '문항 1에서는' "이용악의 <낡은 집>에 드러나는 등장인물은 누구인가?", "저자가 무슨 관점을 표현하는가?"라는 일련의 문항을 통해 학습자로 하여금 시적 화자와 시인의 창작 목적의 관계를 탐구하도록 하였다. 이와 관련하여 윤여탁 외(2021)에서는 시를 효과적으로 이해하기 위해 '시적 화자'를 통해 시인이 표현하고 있는 바를 알아내거나 느낄 수 있어야 한다[55]고 강조하였다. 즉 시를 해석할 때에는 시적 화자를 통해 시인의 창작 목적을 파악하는 것이 중요하다고 할 수 있다.

문항 1과 2는 본 연구에서 규정한 비판적 문식성 중 '텍스트를 통한

53) M. McLaughlin, 이경화 옮김,『한 학기 한 권 읽기를 위한 다양한 관점으로 세상 읽기』, 한국초등국어교육연구소 미래엔, 2018, pp.70-96.
54) 부록 2 참고.
55) 윤여탁 외, 앞의 책, 2021, p.129.

주체적 해석 능력’을 신장시키기는 것과 연관된다. 맥러풀린에 따르면, 비판적 문식성에 기반한 읽기는 저자와의 권력 경쟁 속 독자의 주체적 위치를 확인하는 것인데, 이러한 논의를 바탕으로 본고는 문항 1과 2를 학습자가 저자의 관점을 발견하고 능동적으로 비판하게 하기 위한 것으로 설정하였다. 이를 통해 학습자가 주체성을 확립하고 텍스트를 비판적으로 해석하는 태도를 정립하게 하는 것이 본 연구의 교육 목표이다.

또한 시 세계와 시인의 관계를 파악하기 위해 본고는 2차 수업 활동지에서 시인의 정서와 시인이 형상화하는 시적 세계의 관계를 묻는 문항을 설정하였다. 예를 들어, <자화상>의 문항 1 “시인이 마음속 어떤 그림을 그리는지를 한번 상상하고 시인의 내면 세계를 추측하십시오.”와 “시에서 드러난 등장인물이 시인의 어떤 감정을 표현하는가?”라는 내용을 설정하였다. 이 문항도 시인의 관점을 파악하기 위한 추가적으로 설계한 문항이다. 본고는 이러한 질문을 통해 학습자가 시인과 시 세계의 관계를 발견하고 이를 자신과 현실 세계의 관계를 탐구하는 비계로써 활용할 것이라 보았다. 시인이 처한 당대 사회와 시의 관계를 발견함으로써 현실 세계에 대한 메타적 인식을 키우는 것은 학습자가 자기반성 능력을 삶에 적용하는 데 도움이 되기 때문이다. 이 또한 본 연구에서 설정한 텍스트를 통한 자기반성 능력 신장이라는 비판적 문식성의 교육 목표와 연관된다.

한편, 두 번째 유형의 문항은 상호텍스트적 이해를 촉발하기 위한 질문을 내포하기도 한다. 중국인 학습자는 한국 현대시를 읽으면서 자연스럽게 중국 문학작품을 상기하기 마련이며, 그 과정에서 학습자의 비교문화 인식을 신장시키기 위한 상호텍스트적 이해 문항을 설정할 필요가 있다. 김영(2021)은 목표언어 문학작품에 대한 불명료한 이해 상태가 자국의 문학적 지식의 활성화를 통해 점차 명료화되고 텍스트의 의미 구성이 가능해진다[56]고 밝혔다. 즉 모국어의 문학 경험이 명료화된 상태에서 타문화에 접근하는 것이 가능하다. 따라서 본고는 이러한 문항을 통해 학습자의 문학 경험을 명료화하고자 하였다. 이를 통해 학습자는 한·중

56) 김영,「구성적 상호텍스트성을 활용한 한국 고전시가 감상 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2021, p.56.

문학작품을 비교하는 과정에 적극적으로 참여하고 텍스트에 대한 상호텍스트적 이해를 증진시킬 수 있다. 나아가 상호문화적 관점을 내면화하고 다양한 정체성을 재구성하여 상호문화적 이해를 신장할 수 있을 것이라 기대하였다.

세 번째 유형의 문항은 주로 학습자가 텍스트에 내재된 저자의 다른 관점을 발견하거나 시를 비판적으로 해석하는 주체적 사고를 활성화하게 하는 것이다. 예를 들면, “만약 여성시인이 이 시를 창작하면, 시의 구성이 어떻게 달라지는가?”, “만약 중국인 시인이 이 시를 쓰면 어떻게 창작할 것인지를 추측하십시오.”라는 질문을 통해 학습자의 주체적 사고를 활성화하여 시를 주체적·비판적으로 이해하고자 하는 의식을 자극할 수 있다. 이 문항의 설계는 1차 실험에서 저자의 관점을 밝히는 것과 유사한 목적을 지닌다. 이는 학습자의 주체적 태도를 키우고 텍스트를 능동적으로 해석하는 능력을 신장시키고자 하는 본 연구의 교육 목표에 기여한다.

넷째 문항은 학습자가 텍스트 중심의 읽기로부터 벗어나 텍스트와 자신의 현실 세계 간의 연관성을 인식하는 읽기로 나아가게 하는 데 목적이 있다. 중국인 학습자는 ‘교사 중심의 문법-해석’형 문학 해석에 익숙하기에 시에서 드러난 등장인물에 대한 분석을 시 속에만 수행하며, 삶과 관련짓는 사고의 전환으로 나아가지 못하는 경우가 많다. 이를 개선하기 위해 삶과 관련된 문항의 배치를 통해 학습자가 삶 경험을 통하여 텍스트를 주체적으로 해석하고 시의 의미를 확장시키는 해석 활동을 수행할 수 있게 하였다. 나아가 문학을 통해 자아와 세계 간의 관계에 대한 인식을 자극할 수도 있을 것이라 보았다.

앞의 문항들은 주로 시 세계에서 시인의 당대 사회에 대한 인식을 밝히는 것에 집중하는 데 반해, 이 넷째 문항은 시 세계와 현실 세계의 비교를 통해 학습자가 자신의 삶에 주의를 기울이고 두 세계에 대한 메타적 인식을 키우도록 하는 데에 기여한다. 이 과정에서 학습자는 시인의 당대 사회에 대한 메타적 인식을 밝히는 것에 그치지 않고, 이러한 메타적 인식을 자신의 삶에 적용시키는 것이 필요하다. 이를 통해 학습자는 자

아와 텍스트 그리고 세계 간의 메타적 관계에 대한 심층적 인식을 가질 수 있다.

다음으로 수업 활동지를 수집하기 위한 수업의 구체적인 수행 절차에 대해 살펴보고자 한다.

수업 활동지의 활동을 제대로 수행하기 위해서 연구자는 일주일 전에 실험 참여 학습자에게 수업 활동지에 있는 작품을 제공해 주었다. 그리고 시를 읽는 과정에서 궁금한 부분을 표시하고 그 이유를 간단히 정리할 것을 요구했다. 시에 드러난 낯선 단어를 모른다면, 미리 사전으로 찾고 그 단어의 의미를 옆에 기록할 것을 요구하기도 하였다. 동시에 수업 전 시의 시대적 배경이나 시에 대한 해석을 미리 찾는 것을 금지하였다. 이는 수업에서 학습자의 주체적 해석을 확보하기 위한 함이다. 특히 중국인 학습자의 경우, 한국 문학을 배울 때, 시에 대한 해석 참고서를 미리 찾아 '올바른 해석' 에 의해 해석을 수행하고자 하는 경향이 있기 때문이다.

실험 진행 당일 연구자는 수업에서 수업 활동지를 학습자에게 제공해 주고, 수업의 즐거운 분위기를 만들기 위해 학습자에게 "오늘 한국 현대시를 처음 배웁니까?", "혹시 아는 한국 현대시 시인이 있습니까?" 라고 질문했다. 그리고 처음 한국 현대시를 배우는 학습자에게 학습의 부담을 줄여주기 위해 학습자가 수업에서 자기 생각을 충분히 한국어로 표현하지 못하는 경우가 발생하면, 중국어 사용을 허용하였다. 또한 수업 활동지에 학습자가 의도하는 바가 부족하게 전달되는 경우, 별도로 개인 인터뷰를 진행할 수 있다고 설명하였다.

수업을 진행하는 과정에서 연구자는 학습자에게 일주일 전에 시를 읽으며 발견한 시에 대해 궁금했던 부분이나 몰랐던 내용과 자신이 재미있게 생각한 부분이 있다면 말해 달라고 요청하였다. 이를 바탕으로 학습자에게 시에 대한 자신만의 해석과 다각도의 해석을 할 것을 권유하였다. 예를 들면, <낡은 집>에 존재하는 다양한 화자, 작품에 드러난 다양한 등장인물을 선택하여 시를 읽고 감상하기, 혹은 일부 학습자에게는 한국 현대시를 읽으면서 자기 스스로가 떠올린 중국 문학작품과 비교하기를

독려하였다. 그리고 시를 읽는 도중에 학습자 자신이 궁금했던 부분을 표시하도록 하였고, 이 부분을 통해 텍스트를 다양하게 해석하는 돌파구(突破口)를 찾아내기도 하였다. 수업에서 연구자는 학습자에게 중요한 내용을 수업 활동지에 작성할 것을 요구하였다.

또한 학습자의 다양한 생각을 들으면서 왜 시를 이렇게 분석하는지에 대한 질문을 던졌다. 학습자의 분석 근거를 기록하면서 다른 생각이나 의견이 있는지를 물음으로써 학습자 간의 소통과 교사와 학습자의 대화를 촉진하기도 하였다. 이때 학습자 간의 소통을 이루기 위해 연구자는 서로 다른 해석의 관점을 가지는 학습자를 골라 다른 관점이나 해석 근거를 나누는 대화의 장(場)을 마련하였다. 또한 이처럼 다른 관점에 대한 또 다른 학습자의 의견을 물었고 관점에 따라 두 팀을 나눠 토론을 진행하였다. 나아가 시와 사회현실의 관계에 대해 탐구할 때, 연구자는 구체적인 사회 문제를 예로 들어 학습자의 주체적 사고를 환기하여 구체적 사회 문제에 대해 토론하거나 자신의 생각을 공유할 것을 권유하였다.

정해진 수업 시간을 충분히 활용하고 학습자에게 쓰기 부담을 주지 않기 위해 수업 활동지는 수업 끝난 뒤 2~3일 안에 완성하도록 하였다. 수업 활동지를 수집한 후 중국인 학습자의 비판적 문식성 발현 과정을 분석하기 위해 '사례연구(질적 연구방법)'의 방법으로 분석했다. '사례연구'를 선정한 이유는 사례연구 그 자체의 특성과 관련된다. 사례연구의 '서술성'[57]은 연구자에게 풍부한 자료를 제공해 줌으로써 학습자들의 비판적 문식성을 구체화할 수 있다. 연구자는 사례연구를 통해 학습자가 작성한 수업 활동지를 분석하였고, 학습자의 수업 활동지에 의도한 내용이 충분히 표현되지 못한 경우 개별 인터뷰를 추가적으로 진행하였다.

다음으로 수업 토론에서 연구자는 학습자에게 새로운 관점을 제시하거나 학습자가 생각한 새로운 관점을 바탕으로 시 텍스트를 다각도로 해석하는 것을 유도하였다. 연구자는 시 해석의 새로운 시적 사유, 예를 들

57) 유기웅 외,『질적 연구방법의 이해』, 박영사, 2012, p.100.

면, “혹시 시에서 시인이 간과한 관점을 발견하기 위하여, 아니면 시에 드러난 등장인물에 초점을 두고 시를 다시 한번 읽으면 어떨까?”라고 질문을 던지며 학습자의 다양한 관점을 유도할 수 있도록 하였다. 또한 학습자가 관심이 많은 부분을 포착하여 수업 토론을 진행하였다. 예를 들면, 어떤 학습자가 화자에 집중하면, 연구자는 학습자가 시적 화자의 입장으로 되어보기를 시도하고 시에 대한 토론을 진행하였다. 또한 어떤 학습자가 중국 문학작품을 떠올리면 실험에서의 작품과의 비교에 대한 토론을 진행하였다. 이를 통해 연구자는 학습자가 자국어 문학경험을 활용하거나 주체적 사고를 환기하는 과정을 포착하였다.

이와 더불어 시와 현실사회의 관계에 대해 토론할 때, 연구자는 사회 문제의 예시를 학습자에게 보여주고, 학습자들이 비판적 문식성을 자유롭게 표현할 수 있도록 토론에 개입하지 않았다. 이를 통하여 학습자가 비판적 문식성을 삶에 적용하고 사회현실을 비판적으로 해석하는 구체적인 모습을 포착할 수 있었다.

마지막으로 개인 면담에서는 연구자가 준비한 면담지[58]에 있는 질문을 바탕으로 학습자의 상황에 따라 질문을 확장할지를 결정하였다. 본고는 개인 면담의 절차를 서술하기에 앞서 면담지의 구성에 대해 살펴보고자 한다.

면담지는 총 여덟 개 문항[59]으로 구성되어 있다. 문항의 유형은 세 가지로 나뉜다. 첫째, ‘실험 수업의 감상과 장단점 말하기’는 중국인 학습자가 주체적 읽기를 수행한 후 받은 개인적 느낌을 조사하고 향후 수업 설계의 시사점을 도출하기 위한 것이다. 둘째, ‘텍스트를 통한 사회 문제의 연상과 재확인’은 수업 후 학습자가 텍스트를 통해 연상하는 현재적 맥락에서 주변 사회에서 벌어지고 있는 사회 문제(국제 사회 문제 등을 평가 및 해석하기)를 재확인함으로써 학습자 자신이 이 사회 문제를 어떻게 비판적으로 인식하는지를 고찰하도록 하기 위한 것이다. 수업

58) 면담지의 내용은 부록 2에 제시되어 있다.

59) 면담지의 문항은 ‘반구조화된 인터뷰’에 따라 설정하였다. ‘반구조화된 인터뷰’는 연구자의 지향이 중요하게 강조된다. 이렇게 구성한 이유는 연구자가 학습자의 비판적 문식성 발현과 수업 후의 감상과 개선을 위한 시사점 등을 수집하기 때문이다. 유기웅 외, 앞의 책, 2012, p.190.

이 끝난 후 이러한 문제의 재확인은 중국인 학습자의 '정답식' 문학 해석에 대한 인식을 약화시킬 수 있다.

셋째, '시에 드러난 사회 문제를 현실사회에서 찾기'는 중국인 학습자가 문학을 매개로 자아와 현실, 시대적 배경에 대해 가지게 된 인식을 조사하기 위한 것이다. 그리고 주체적 시 해석을 체험한 후 학습자가 가지게 된 주체적 관점과 텍스트 저자의 관점 간 관계 인식과 선택에 대해서도 조사하였다. 이를 통해 중국인 학습자가 수업이 끝난 후 삶에서나 학교의 문학 수업에서 이러한 비판적 문식성을 지속적으로 수행할 수 있는지를 확인하고자 하였다.

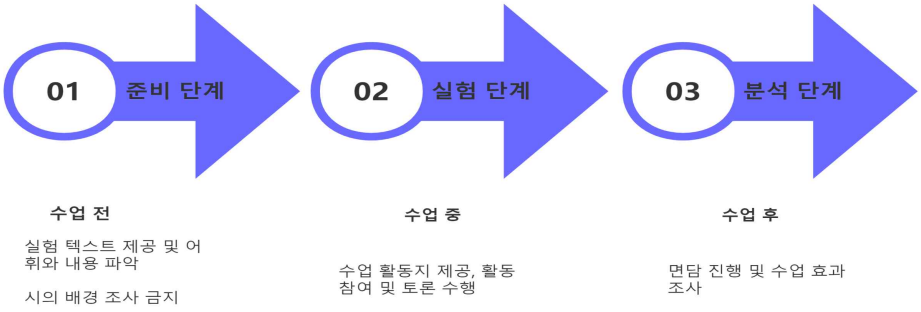
이어서 개인 면담의 수행 절차를 중점적으로 제시하고자 한다. 개인 면담의 대상은 주로 수업에서의 능숙한 독자와 미숙한 독자로 선정하였다. 수업 활동지에 관점을 뚜렷하게 표현하지 못했을 경우도 면담 대상으로 선정되었다. 면담의 형식은 주로 줌이나 텐센트 미팅(ZOOM & Tecent Meeting)[60]과 같은 플랫폼을 활용하여 진행하였다.

이 면담의 목적은 학습자의 시에 대한 관점을 확인할 뿐만 아니라 학습자의 비판적 문식성 중심의 읽기 수업에 대한 느낌이나 수업의 개선점을 조사하기 위함이었다. 그리고 학습자가 시를 해석하는 과정이나 비판적 문식성을 표현하는 과정에서 겪는 어려움을 파악하기 위해서였다.

면담 결과를 분석한 결과, 대부분 중국인 학습자는 중국 내 한국문학 교육의 '주입식' 교수법의 영향을 크게 받아왔기에 저자의 관점을 따르거나 저자의 관점에 대해 긍정적으로 파악하는 경향이 있음을 확인할 수 있었다. 수업이 끝난 뒤 연구자는 중국인 학습자가 저자의 관점이 무엇인지를 묻고 자신의 관점에 대해 부정적으로 생각하는 모습을 포착하였다. 그리고 한국 현대시를 접한 경험이 부족하여 한·중 문학작품을 임의적으로 비교하여 비판적 해석을 수행하는 경우도 많았다. 또한 시의 오독으로 인해 시를 잘못 이해하여 시의 맥락에 어긋나는 관점을 표현하는 경우도 많았다.

60) 본고는 Covid-19의 확산으로 중국인 학습자를 접하기 어려운 상황에서 온라인 플랫폼을 사용하여 수업 활동이나 면담을 진행하는 것이 효과적이라고 보았다.

아래와 같이 실험과정을 도식화하여 제시하고자 한다.



<그림 1: 실험 수행의 절차 및 내용>

한편, 위에서 수집한 다양한 자료의 개인 정보 보호를 위해서 본고에서는 구체적인 약호와 기호로 사용하였다. 본 연구의 실험 절차 및 실험 방식에 따른 기호 정리 방식은 다음과 같다.

절차	실험 방식	실험 자료 기호화 양식	학습자의 일련번호 양식
본실험	수업 대화(CC: Class Conversation) 활동지(AP: Activity Paper) 개인 인터뷰(PI: Personal Interview) 감상문(RR: Reading Report)	1차-<작품>-○○ 2차-<작품>-○○ 3차-<작품>-○○	Y대:Y J대:J 남:M 여:F <예>1차-<농무>-CC-YM1

<표 3: 본 실험의 기호화 양식>

이상의 실험 결과를 바탕으로 진행된 본고의 연구 절차는 다음과 같다.

Ⅱ장에서는 외국어 문학교육에 적용된 비판적 문식성을 재개념화하고, 비판적 문식성 신장을 위한 현대시의 효용을 제시하며, 이를 바탕으로 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 구도를 설계하고 그 교육의 의미를 도출하고자 한다.

Ⅲ장에서는 중국인 학습자의 비판적 문식성 발현 양상을 Ⅱ장에서 도출한 교육적 체계에 따라 범주화하여 분류하고자 한다. 그리고 실험 설계

방법과 수업에서 교사의 지도 과정, 그리고 중국인 학습자의 비판적 문식성 발현의 한계 양상을 검토한 후 교육의 시사점을 도출하고자 한다.

Ⅳ장에서는 Ⅲ장에서 밝힌 중국인 학습자의 비판적 문식성 양상과 시사점에 근거하여 이에 맞춘 교수-학습 목표를 제시하고 구체적인 교수-학습 내용을 마련하고자 한다.

Ⅱ. 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 이론적 배경

이 장에서는 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육을 위한 이론적 검토를 수행한다. 이를 위해 본고는 문식성 개념의 출현 배경과 발전 그리고 비판적 문식성의 개념과 관련된 이론을 살펴보고, 외국어 문학교육의 관점에서 비판적 문식성을 재개념화할 것이다. 아울러 비판적 문식성의 신장을 위한 현대시의 효용을 논의하고, 재개념화한 비판적 문식성을 기반으로 하여 한국 현대시 읽기 교육의 체계를 구체화하여 설계하고자 한다. 이러한 논의를 바탕으로 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 의의를 고찰할 것이다.

1. 한국 문학 교육에서 비판적 문식성의 재개념화

1.1. 문식성 개념과 비판적 문식성 재개념화

비판적 문식성 개념을 고찰하기 이전에 문식성 자체에 대한 논의부터 살펴보도록 한다. 문식성에 관한 논의가 확장되는 과정에서 비판적 문식성 개념이 제기되었다는 논의도 나타났다. 따라서 본고는 먼저 문식성 개념의 출현 배경 및 발전에 대해 살펴보고자 한다.

문식성에 대한 논의가 등장한 초기에는 개념이 구체적으로 분화되지 않은 상태에서 사람들이 생각한 구성적 개념으로, 시대적 발전과 사회적 수요에 따라 점차 정교화되어 왔다. 매니(Many)의 논의에 따르면, 문식성 개념은 사회적 변화와 수요에 따라 변화했다. 미국에서 1800년대 문식성이란 '인간이 언어 기호를 인식하고 읽을 수 있는 능력' 을 의미하였는데, 1920년대에는 '독해와 질문 응답 능력' 으로 재정의되었다. 오늘날은 문해력으로서 텍스트에 대한 추론 능력을 가리키는 것[1]으로 여

1) J. E. Many, "How Will Literacy Be Defined?" *Reading Research Quarterly* 35

겨진다.

이전까지의 문식성이 텍스트에 대한 해독 능력을 의미했다면, 1950년대 이후 문식성은 유네스코(UNESCO)에 의하면 '사회문화적 맥락에서 적용되는 읽기와 쓰기를 포함하는 기능'[2]으로 정의된다. 이는 문식성 개념에 대한 접근 관점이 사회문화적 맥락으로 변화하였음을 의미한다. 또한 문식성 개념은 1960년대 인지주의 심리학의 등장에 의해 행위, 기능, 인지적 읽기 전략 등을 포괄하게 되었는데, 이러한 개념의 변화는 개인적 발달과 성장 과정에 집중하고 독자의 스키마를 동원한 의미의 구성 능력을 강조하는 점을 반영하는 것이다.[3]

1990년대 스트리트(B. Street)는 문식성을 자율적 모델(autonomous model of literacy)과 이데올로기적 모델(ideological model of literacy)로 분류하였다. 이에 따르면 전자는 사회문화적 체계에서 독립된 가치중립적 언어, 텍스트, 담화에 대한 해독과 이해 기능인 반면, 후자는 모든 언어와 텍스트 그리고 담화가 사회, 역사, 정치 등과 밀접한 관련이 있다.[4]

이처럼, 문식성은 '문자를 읽고 쓸 줄 아는 개인적 읽기 기능' 에서 '사회적이고 실천적인 문식 행위' 로 확장되는 경향을 보인다. 이러한 흐름을 반영하여 언어교육은 언어에 대한 개인적 접근에서 사회문화적 접근으로 나아가는 데 집중해 왔다. 정혜승(2008)에 따르면, 전통적으로 언어 연구가 심리적이고 개인적 관점에서 이루어져 왔다면, 1980-90년대에 들어서 사회문화적인 접근 방식을 취하는 연구가 크게 증가하였다[5]고 밝혔다. 이러한 연구의 흐름은 언어교육이 언어에 대한 사회문화

---

(1), 2000, p.66 참조.

2) R. L. Vennezky, "Definitions of Literacy" , In R. L, Vennezky, D. A. Wagner & B. S. Ciliberti(Eds.), *Towards defining literacy*, DE:International Reading Association, 1990, p.4.

3) 박인기,「문화적 문식성의 국어교육적 재개념화」,『국어교육학연구』, 국어교육학회, 2002, pp.24-25.

4) B. V. Street, "Literacy and Social Change: The Significance of Social Contex t in the Development of Literacy Programmes" , 1995, *Social Literacies : Cr itical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*, O x on [England] : Routledge, 2013, pp.43-45.

5) 정혜승,「문식성 개념 변화와 교육과정적 함의」, 노명완 · 박영목 외,『문식성 교육

적 접근으로 변화해 가는 것을 보여준다.

요컨대, 전통적 문식성은 개인적 기능의 차원에서 벗어나 사회문화적 맥락에서 비판적인 것으로 심화되고 있으며 언어, 텍스트, 담화를 역사, 사회문화와 밀접한 관련이 있는 것으로 보는 복합적인 개념으로 확대되고 있다. 이러한 논의를 바탕으로 본고는 비판적 문식성의 개념과 등장 배경과 함께 일반교육에서의 비판적 문식성 개념을 살펴보고, 외국어 문학교육에서 필요한 텍스트 읽기 능력으로 비판적 문식성을 재개념화하고자 한다.

랭크셔(C. Lankshear)는『변화하는 문식성(*Changing Literacies*)』에서 현대사회에서 문식성의 변화 맥락을 '문식성에 대한 비판적 · 문화적 전망', '문식성과 사회 정의(正義)', '문식성과 새로운 기술과 과거의 패턴의 비교'[6]로 제시했는데, 이로써 비판적 문식성은 문식성과 사회 정의의 맥락에서 등장하기 시작했다. 이후 랭크셔와 노벨(C. Lankshear & M. Nobel)이 문식성 개념을 재검토하면서 이를 사회적이고 실천적인 것으로 추진하는 방향으로 재설정하였다. 이들은 사회 정의의 실현은 단순히 언어능력뿐만 아니라 실천적 힘을 내포해야 한다고 강조하였다. 프레이리(Freire)는 비판적 이론을 통해 사회 정의의 실현을 위한 '비판적 읽기' 중요성을 강조하고 있었다. 이러한 계기로 비판적 문식성은 비판적 사회이론과 비판적 교육 개념과 다음과 같은 관계를 맺게 되었다.

첫째, 비판적 문식성은 비판적 사회이론의 영향을 크게 받아 사회의 부조리를 비판하고 이에 도전하는 대안을 구안함으로써 더욱 '좋은 사회'를 재건하고 민주주의를 추구하는 관점을 흡수하게 되었다. 여기서 '비판'은 '정의로운 사회'를 구현하기 위한 사회 투쟁과 억압과 착취에 대한 비판을 의미한다. 즉 비판적 사회이론의 영향을 받은 비판적 문식성은 정의 사회를 구축하기 위한 다양한 계층과 앎의 역량 그리고 사회 자원의 평등한 분배와 관련된 투쟁과 관련이 있다. 이러한 투쟁은 모든 집단에게 유리할 수밖에 없다는 것이다. 왜냐하면, 해당 역사 시기에 특정 집단이 사회를 지배하는 이데올로기와 제도 그리고 사회적 실천을 통

연구』, 한국문화사, 2008, p.170.

6) C. Lankshear, 앞의 책, 1997, pp.1-8.

제하고 있기 때문이다.[7] 비판적 사회이론 연구자들은 전통적인 학교 교육의 체계와 모델을 비판하고 민중이 사회적 투쟁을 함으로써 불공평과 같은 사회의 부조리 현상을 없애고 새로운 사회체계를 구축할 수 있다고 기대하였다.

둘째, 비판적 문식성에 영향을 끼친 중요한 이론은 해방주의 교육학자 프레이리의 비판적 교육론이다. 그에 따르면, 해방주의 교육학은 억압과 억압의 원인들을 피억압자가 성찰할 대상으로 삼고, 이 성찰로부터 자신의 해방을 위한 투쟁에 참여해야 한다[8]고 강조하였다. 제3세계의 문맹 퇴치 운동과 함께 탄생한 해방주의 교육학은 제3세계의 민중 스스로 단순히 '언어를 읽고 쓸 줄 아는' 전통적 문식성에서 벗어나 더욱 '좋은 사회'를 위한 사회적 투쟁을 하도록 하는 것을 추구한다. 이러한 해방주의 교육이념을 일반적 학교 교육에 적용하여 비판적 문식성의 교육적 개념이 탄생하였다. 프레이리는 전통적 교수-학습 방법인 '은행 저금식' 교육을 비판하면서 '문제제기식' 교육이라는 대안을 통하여 교실 내 평등한 대화를 구축하고 학습자가 텍스트를 넘어 세계 읽기를 지향하는 것이 바람직하다고 주장하였다.

또한 프레이리의 해방주의 교육의 영향을 받은 지(J. P. Gee)는 비판적 문식성에 대해 '역사적·문화적 관점에서 영향력이 있는 사회적 실천을 수행하기 위한 자아 성찰과 세계관의 중요성을 인식해야 하는 것'[9] 이라고 하였다. 즉 그가 주장하는 비판적 문식성은 사회윤리와 가치관에 초점을 두는 것이며, 비판적 문식성을 개인과 사회의 통합적 측면에서 설명하여 비판적 문식성의 개인과 사회의 연관성을 뚜렷하게 밝혔다.

이상을 종합해 봤을 때, 기존 비판적 문식성을 일반교육에 적용하려면 몇 가지 제한점들이 있다. 예를 들면, 제3세계 문맹퇴치는 현재 학교의 목표와 다르며, '문제제기식' 교수법은 교육이 '문제제기' 단계에 머무르는 한계가 있다.

---

7) W. Morgan, *Critical Literacy in the Classroom: The Art of the Possible*, London, New York : Routledge, 1997, pp.1-17.
8) P. Freire, 남경태 옮김, 앞의 책, 2012, p.57.
9) J. P. Gee, 김영란 외 옮김,『사회 언어학과 서로 다른 리터러시-담론과 이데올로기』, 사회평론아카데미, 2019, pp.78-130.

이상의 내용을 고려할 때, 외국어 문학교육에서는 일반교육에서의 문맹 퇴치의 단계를 넘어 학습자가 지성 있고 품위 있는 주체가 될 수 있도록 한층 높은 목표를 설정해야 한다. 즉 외국어 문학교육은 학습자가 텍스트 읽기를 통해 주체적 사고를 발휘하여 텍스트를 주체적으로 해석하고, 주체적 인식을 활용하여 텍스트의 의미를 능동적으로 확장해 나가도록 해야 한다.

또한 외국어 문학교육에서는 학습자가 목표언어로 주변 세계를 거시적으로 바라보고, 자기반성을 수행하여 삶의 의미를 찾아냄으로써 삶과 세계에 대한 반성적 인식을 키우도록 하는 것이 더욱 실제적이다. 나아가 자문화에 대한 심층적 이해를 통해 타문화에 대한 포용적 태도를 키움으로써 세계에 존재하는 다른 사람들과 함께 평등하게 교류하는 것이 더욱 유의미하다고 본다. 따라서 외국어 문학교육은 교육 체계에 기존 문식성 논의를 그대로 적용하기보다는 외국어 문학교육에서 비판적 문식성을 텍스트 읽기 능력의 차원에서 재개념화할 필요가 있다.

1.2. 외국어 문학교육에서 요구되는 비판적 문식성

외국어교육에서 비판적 문식성을 본격적으로 도입한 르위슨 외(Lewison. et. al)는 외국어교육에서의 비판적 문식성을 '일반적인 상황, 이해를 깨뜨리기(Disrupting the common situation or understanding), 다양한 관점에서 질문하기(Examining multiple viewpoints), 사회정치적 화제에 대해 초점 맞추기(Focusing on sociopolitical issues), 실행을 통한 사회적 정의를 고취시키기(Taking action and promoting social justice)' 로 정의하였다.[10]

앞에서 살펴본 일반교육에서의 비판적 문식성 논의와 비교해 보면, 외국어교육에서의 논의에서는 주체적인 해석이 강조된다는 공통점이 있다. 이에 본고는 이를 외국어 문학교육에 적용하여 주체적 해석 능력으로 논

10) Lewison, Mitzi, Amy Seely Flint, and Katie Van Sluys, "Taking on Critical Literacy: The Journey of Newcomers and Novices." *Language Arts* 79(5), 2002, pp.382-392.

의하고자 한다. 또한 앞에서 지의 논의에서 확인할 수 있듯이, 사회적 실천을 위한 자아 성찰과 세계관의 중요성을 간과해서 안 된다. 외국어 문학교육에서는 학습자가 목표 언어 텍스트를 읽는 과정에서 자신을 깊이 있게 이해할 수 있는 능력을 키울 수 있고, 목표 언어로 세계를 다시 바라볼 수 있음으로써 세계에 대한 자신의 인식을 새롭게 바꿀 수 있다.

한편, 앞에서 살펴본 프레이리의 논의에서는 비판적 문식성이 사회문화적 맥락 아래의 실천으로 정의되었다. 이러한 관점을 외국어 문학교육의 맥락에 적용하면, 목표 언어 텍스트를 읽을 때 학습자는 자문화의 사회문화적 맥락뿐만 아니라 텍스트에 내재된 사회문화적 맥락 간의 갈등을 겪게 되고, 목표 언어 텍스트와 상호거래를 하면서 상호문화적 능력을 키울 수 있다. 따라서 본고는 외국어 문학교육에서 다루어지는 비판적 문식성을 '텍스트의 주체적 해석 능력', '텍스트를 통한 자기반성 능력', '텍스트와 교섭하는 상호문화적 능력'으로 재개념화한다.

1.2.1. 텍스트의 주체적 해석 능력

지루(H. Giroux)는 문해를 우리가 경험한 것이든 아니든 비판적으로 그리고 개념적으로 읽는 능력과 읽을 수 있는 능력이라는 의미로 개념을 넓혀야 한다[11]고 주장한 바 있다. 즉 문해란 사람이 자신의 개인적 세계와 사회적 세계를 비판적으로 해석하고, 사람들의 지각과 경험을 구조화하는 신화와 신념에 도전할 수 있는 능력에까지 나아가야 한다는 의미이다. 이처럼, 읽기는 비판적 의식이자 인간 자신의 주체적 사고를 활용하여 세계에 대한 해석을 확대할 수 있는 도구라고 볼 수 있다. 인간은 읽기를 통해 자신의 주체적 사고를 환기하고 세계를 비판적·주체적으로 이해하는 존재이다.

이와 관련하여 독해의 관점에서 보면, 어윈(J. W. Irwin)은 저자에 대한 이해와 문제의 텍스트에 대한 확신을 갖기 위해서, 학생들은 독자와 필자로서 그들만의 목소리를 찾아야 한다[12]고 강조하였다. 나아가 그는

---

11) H. Giroux, 이경숙 옮김, 『교사는 지성인이다』, 아침이슬, 2001, p.179.

12) J. W. Irwin, *Empowering ourselves and transforming schools: Educators ma*

문식성이 우리 스스로 작가가 되는 길을 제공해 주고, 작가가 될 수 있는 권한을 부여하고, 사회에 대한 창출을 진행하도록 기여한다고 본다. 다시 말해, 읽기는 학습자에게 작가의 위치와 동등한 주체적인 위치에 자리매김함으로써 텍스트를 해석하는 것이다. 즉 학습자가 텍스트를 수동적으로 받아들이는 전통적인 독자 역할에서 벗어나 저자와 평등한 위치에서 텍스트를 능동적으로 읽는 독자로 되어야 한다는 것이다.

이상의 논의를 바탕으로 볼 때, 텍스트를 비판적으로 해석하는 비판적 읽기와 텍스트를 주체적으로 해석하는 주체적 읽기의 차이점에 대해 살펴볼 필요가 있다. 비판적 읽기와 주체적 읽기가 서로 완전히 다른 것이라기보다는 주체적 읽기가 비판적 읽기에 더해 텍스트의 주체적 확장과 이것의 의미화를 강조하는 것이다. 예컨대, 비판적 시 읽기는 텍스트를 창작한 목적을 밝히고 이를 비판적으로 이해하는 데에 초점을 둔다면, 주체적 시 읽기는 시의 빈자리, 즉 시인이 간과한 관점을 주체적으로 인식하고 이에 대해 비판적으로 사고하며, 텍스트에 대한 주체적 해석을 확대하는 것으로 나아가는 것이다. 이렇게 함으로써 학습자는 작품에 내재된 관점을 이해하는 데 그치지 않고 자신의 주체적 인식을 발휘하여 해석하는 측면에서 비판적 문식성이 발현될 수 있다.

이상에서 종합하면, 외국어 문학교육에서의 비판적 문식성은 학습자가 스스로 의미를 구성하고, 텍스트에서 간과된 관점을 발견하며 자신의 주체적 인식을 활용하여 텍스트를 확장하는 능력과 관련된다. 또한 학습자가 작가와 등등한 위치에 자리매김하는 수준에 도달하여 텍스트를 주체적으로 해석하는 능력으로 재개념화된다.

---

king a difference, Albany, NY:SUNY Press, 1996, p.170, J. W. Irwin, 천경록 외 옮김,『독서교육론: 독해 과정의 이해와 지도』, 박이정, 2012, p.170에서 재인용.

1.2.2. 텍스트를 통한 자기반성 능력

독자 차원에서의 초인지 측면에서 보면, 콜린스와 스미스(A. Collins & E. Smith)는 독해 점검을 '텍스트를 읽는 동안 독해 과정에 대해 평가하고, 독해의 진행이 원만하지 않을 때 문제를 교정하기 위해 어떤 행위를 취하는 학생들의 능력' 으로 정의하였다.[13] 이처럼 능숙한 독자의 경우, 이들은 스스로가 읽기에서 무슨 일이 발생할 것인지를 예견하여 그 대안을 미리 준비하는 것을 생각하고, 무슨 일이 이미 발생한 경우까지 면밀히 고찰함으로써 그 읽기 과정을 조정하는 능력을 갖춰야 한다.

독자 스스로가 텍스트에 대한 자신의 읽기 방식을 반성적으로 인식하는 사고는 자신의 읽기 전략뿐만 아니라 텍스트에 대한 저자의 구성 방식에 대한 반성적 인식을 내포한다. 이러한 관점을 가진 지루는 텍스트를 읽을 때, 독자가 인쇄문자를 읽으면서 텍스트를 반성해볼 시간이 많다고 보았다. 왜냐하면 글말의 경우 주장의 타당성과 진실 여부에 더욱 엄격하게 접근할 수 있기 때문이다. 읽기가 요구하는 비판적 시각은 메시지의 조각을 따져보도록 하는 것이다.[14] 즉 인간은 인쇄 텍스트를 읽을 때, 텍스트의 구성과 타당성에 대해 자연스럽게 점검하려는 경향이 있다. 그러므로 텍스트를 메타적으로 해석하는 능력도 본고에서 규정된 비판적 문식성에 해당한다. 특히 외국어 문학작품을 읽을 때에는 타문화와 접하면서 목표 언어를 해독하기 위해 반성하는 시간을 늘려야 한다. 텍스트의 논리와 구성 그리고 읽기 전략에 대한 반성은 읽기에서도 초인지 능력을 가리키기도 한다.

이러한 초인지 측면에서 보면, 학습자가 스스로를 대상화하고, 독해 과정도 대상화하게 하는 것을 통해 자기반성 능력을 키울 수 있다. 이러한 관점을 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육에 적용하면, 중국인 학습자는 한국 현대시를 읽으면서 자신이 이해하지 못할 부분을 다시

---

13) A. Collins & E. Smith, *Teaching the process of reading comprehension Technical Report* No.182, 1980. Unbana-Champaign: Center for the Study of Reading, University of Ilinois, 위의 책, p.195에서 재인용.

14) H. Giroux, 이경숙 옮김, 앞의 책, 2001, p.174.

읽을 때, 스스로가 의미를 해석하기 어려운 읽기 전략을 조정하여 새로운 방법으로 시에 다시 접근할 수 있도록 하는 것에 대응된다. 게다가 능숙한 학습자의 읽기 전략을 참고로 시를 읽는 과정에서 시 해석의 단계 혹은 방법을 조정함으로써 시의 해석 과정을 상대화하는 동시에 읽기 행위 자체를 메타적으로 이해할 수 있다. 이러한 인식을 바탕으로 학습자가 메타적 사고를 활성화하여 이를 시 해석 행위뿐만 아니라 자신의 삶에 적용하는 것을 시도할 수 있다.

이러한 메타적 인식을 사회와 세계 인식의 태도에 비춰보면, 쇼어(Shor)는 문학교육에서 비판적 문식성은 삶의 언어에 내재하는 힘을 인식하고 언어를 활용하여 자기가 사는 지역 사회를 발전시킬 수 있는 사고 능력으로 정의하였는데, 여기서 지역 사회를 발전시키는지에 대한 사고는 메타적 읽기에 해당한다고 본다.[15] 이처럼, 학습자는 텍스트를 메타적으로 이해하여 자신의 메타적 인식을 통해 텍스트를 확장하여 사회에 대한 메타적 인식을 신장시킬 수도 있다. 이러한 과정은 텍스트 읽기를 넘어선 세계 읽기에 해당한다. 즉 텍스트 읽기와 세계 읽기는 서로 연관되어 있음을 볼 수 있다. 따라서 외국어 문학교육에서의 비판적 문식성은 자기와 자신의 읽기 행위를 메타적으로 인식하여 이러한 자기반성 능력을 삶에 적용하여 세계를 메타적으로 인식하는 능력으로 재개념화된다.

1.2.3. 텍스트와 교섭하는 상호문화적 능력

읽기에서 교섭(Transaction)[16]이라는 붙이는 의미는 로젠블렛(L. M. Rosenblatt)에 의해 형성된 개념이다. 독자가 읽기에서 텍스트와 교섭한다는 것이 텍스트의 의미나 독자에 의해 해석된 텍스트의 의미를 강조하지 않고, 독자와 텍스트가 처해 있는 그때의 외부 환경에 따라 변화한 텍스트의 의미를 중요시한다는 점에서 유의미하다. 다시 말해, '교섭'

15) J. W. Irwin, 천경록 외 옮김, 앞의 책, 2012, pp.168-169.
16) 'Transaction' 은 '교섭, 거래, 협상, 중재' 등으로 번역되었다. Ruddell, Robert B. & Norman. Unrau. *Theoretical Models and Processes of Reading* , Newark, DE : International Reading Association, 2004, pp.1372-1378.

은 읽기의 역동적 상태를 중요시하고, 독자와 텍스트의 관계를 외부적 환경의 맥락에서 동적으로 인식한다는 것이다. 이때 교섭의 의미는 텍스트와 독자 그리고 상황이 상호작용적 결과라고 볼 수 있다.

로젠블렛이 제시한 교섭 모형 읽기의 의미는 독자가 글의 의미를 구성하는 것은 사회적 상황에서 저자가 의도한 의미와 자신이 구성한 의미, 자신이 형성한 의미 등이 여러 사회적, 문화적 상황에 영향을 받아 중재된 결과를 의미한다.[17] 이렇듯, 텍스트와 교섭하는 의미는 독자가 처해 있는 사회문화적 배경의 영향을 크게 받음을 확인할 수 있다.

이러한 관점은 중국인 학습자가 한국 현대시를 읽을 때 자신이 가지고 있는 사회문화적 맥락과 텍스트에 내재된 사회문화적 맥락이 서로 교섭하면서 시 해석에 영향을 끼친다는 점과 관련된다. 이와 같은 독자의 사회문화적 배경과 구체적인 상황은 외국어 문학교육에서 중요하게 다루어지고 있다. 포르셰(L. Porcher)와 압달라-프렛세이(M. Abadallah-Pretceille)는 공통적으로 문학의 고유한 특징에 기반을 둔 '상호문화적 능력'이 필요함을 강조한 바 있다. 이들의 논의에서 문학 텍스트의 다의성은 독자로 하여금 자기 자신과 거리를 두게 하고, 명확한 것을 의심해 보게 한다[18]고 설명한다. 즉 외국어 문학교육에서 학습자는 목표 언어 텍스트를 접할 때, 문학의 다의성과 독자의 사회문화적 맥락 간의 차이를 고려하여 텍스트를 해석한다는 것이다. 따라서 외국어 문학교육에서는 학습자가 사회문화적 상황에 주목하여 텍스트를 상호문화적으로 해석하는 능력을 중요하게 다룬다.

한편, 교섭 읽기 모형은 학습자가 처해 있는 구체적 상황과 관련이 있음을 알 수 있다. 여기서 이 '상황'은 외국인 학습자가 두 문화를 비교하는 가운데 형성해 나가는 다양한 '정체성'과 관련이 있다. 쟁크스(H. Janks)는 언어와 권력의 관계에 대한 서로 다른 개념화, 즉 지배성, 접근성, 다양성, 디자인의 요소 중 어떤 것을 전면에 내세우느냐에 따라 여러 양상의 비판적 문식성이 함양된다[19]고 주장하였다. 그 중 다양성

---

17) 천경록,「읽기의 의미와 읽기 과정 모형에 대한 고찰」,『청람어문교육』38, 청람어문교육학회, 2008, pp.258-259.

18) M. D. Cario, 장한업 옮김,『상호문화 이해하기: 개념과 활용』, 한울, 2011, p.79.

이란 각 인간 주체는 새로운 담론에 들어감에 따라 세상에 존재하는 대안적이고 추가적인 방식을 익히게 되고 새로운 사회적 정체성을 얻게 되는 것[20]이라고 정의하였다.

이러한 관점을 외국어 문학교육에 적용하면, 외국인 학습자가 목표 언어 텍스트를 해석하는 과정에서 새로운 담론에 들어가면서 세상을 바라보는 안목을 확장하는 것과 관련된다. 이와 관련하여 쟁크스(H. Janks)와 딕슨(K. Dixon)에서는 정체성과 행동(행위)의 관계에 관해, 외국인 학습자는 외국어 습득에 있어 자신의 정체성을 선택하여 행동을 취하고 그 행동에 자기의 사고방식을 반영한다[21]고 밝혔다. 즉 외국인 학습자가 외국어의 학습 과정에서 새롭게 형성된 정체성이 자신의 행위에 영향을 준다는 것이다.

앞에서 프레이리가 주장했듯이, 비판적 문식성 교육의 궁극적인 목표는 세계 읽기를 통해 세계를 변화시킬 수 있는 실천을 수행하는 것이다. 여기서 '정체성' 변화는 정체성이 번갈아 변화하는 것이라기보다는 두 문화를 비교하면서 자문화와 타문화에 대해 객관적으로 인식하는 문화적 정체성에 해당한다. 학습자가 목표 언어 텍스트와 교섭하는 과정에서 타문화와 상호작용하면서 자신의 문화적 정체성을 어떻게 선택하여 행동을 취할 것인가를 사고함으로써 상호문화적 태도와 관점을 형성하여 삶의 구체적인 행위에 적용할 수 있음을 판단한다. 따라서 비판적 문식성은 텍스트와 교섭하는 상호문화적 능력으로 재개념화된다.

2. 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 구도

이 절에서는 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육을 위한 이론적 검토를 수행한다. 이를 위해 본고는 비판적 문식성의 신장을 위한 현대시의 효용에 대해 살펴보고자 한다. 이어서 비판적 문식성 중심의 한

---

19) H. Janks, 장은영 외 옮김, 앞의 책, 2010, p.62.
20) 위의 책, p.64 참조.
21) H. Janks & K. Dixon. *Doing Critical Literacy : Texts and Activities for Students and Teachers.* Language, Culture and Teaching, 2014, p.53.

국 현대시 읽기 교육의 체계를 설계하고자 한다.

2.1. 비판적 문식성의 신장을 위한 현대시의 효용

이 절에서는 현대시가 비판적 문식성을 신장시키는 데에 어떤 효용성을 지니는지를 중점적으로 논의하고자 한다. 앞에서 제시한 논의를 살펴보았듯이, 현대시는 학습자의 주체적 참여가 필요한 제재이고, 사회문화를 담아내는 좋은 제재이므로 학습자에 의한 주체적 시 해석 교육이나 상호문화교육에서 적극적으로 활용된다는 것이다.

앞에서 살펴보았듯이, 현대시 교육의 목표는 개인적 삶의 태도를 정립하는 것으로 나아가고 있음을 확인할 수 있다. 이에 따라 본고는 현대시가 주체적 사고의 환기와 자아 성찰적 태도의 촉진 그리고 상호문화적 이해를 가능하게 하기에 비판적 문식성 교육의 체계에 따라 각각의 읽기에 활용될 수 있는 것으로 본다. 이어서 본고는 주체적 사고의 환기와 자아 성찰적 태도의 촉진 그리고 상호문화적 이해를 지닌 작품으로 각각의 읽기에서 현대시의 효용성에 대해 살펴보고자 한다.

먼저 주체적 읽기에서는 학습자가 시를 능동적·비판적으로 해석하는 능력의 신장에 초점을 맞춰야 한다. 이때 현대시는 학습자의 개인적 사고를 환기시켜 학습자가 시 해석에 적극적으로 참여하고자 하는 욕망을 자극하게 해주는 역할을 해야 한다. 이용악의 <낡은 집>은 다양한 시적 화자들이 존재하기에 시의 객관성을 증가시키는 동시에 시의 층위를 다양하게 보여준다.[22] 다시 말해, 학습자는 <낡은 집> 속 다양한 화자에 주목하여 이에 따라 시를 감상하는 폭을 확장하거나 감상하는 방향을 다양화할 것으로 기대할 수 있다. 게다가 다양한 시적 화자를 선택하여 시를 감상하는 방향을 스스로 재검토하고 주체적인 해석을 점검할 수 있는 계기를 얻을 수도 있다. 이때 학습자는 시에 내재된 다양한 관점을 찾아내는 능력을 신장시키고, 자신의 의식화를 적극적으로 자극할 수 있기에, <낡은 집>의 다양한 화자와 객관적인 서사적 구조가 학습자의 능동

22) 윤여탁 외, 앞의 책, 2020, p.118.

적 사고력을 발휘하게 한다는 점에서 활용될 수 있다.

예를 들어 <낡은 집>에 등장하지 않는 인물인 '젊은이' 에 초점을 두면, 학습 독자는 젊은이가 부재하는 이유에 대한 추측을 통해 시를 다양하게 해석할 수 있고, 시를 재해석하는 맥락을 확장할 수 있을 것이다. 권혁준(1997)에서는 학습자가 배경지식을 바탕으로 한 추리력과 상상력을 작동시켜 시적 화자와 시적 상황을 재구성함으로써 주체적 읽기를 수행할 수 있다[23]고 하였다. <낡은 집>에 존재하는 다양한 화자와 시적 상황은 학습자에게 자신의 상상력을 발동시켜 시에 등장하지 않은 인물의 존재를 발견하고 시를 능동적으로 해석하는 계기를 제공해 준다.

유사하게 <농무>에 등장하지 않은 인물, 예를 들면, '젊은이' 와 '여성' 등과 같은 이미지가 구체적으로 다루어지지 않기에 학습자에게 문학적 상상력을 발휘하게 하는 계기를 제공해 준다. <낡은 집>과 <농무>에는 다양한 화자가 내재하여 학습자가 시를 다양하게 해석할 수 있는 기회를 제공해 주기에 학습자가 주체적 읽기를 수행할 기회를 제공한다는 점에서 효과적이라고 할 수 있다. 이를 통해 학습자는 시를 다각적으로 분석하면서 자신의 주체적 사고를 충분히 환기할 수 있다.

또한 학습자는 시에 등장한 인물에 초점을 두고 시를 해석하는 맥락을 확장할 수 있을 것이다. 예컨대 학습자는 '털보네' 일가의 고향을 떠난 삶이 어떻게 변화할지를 상상하여 시를 감상하는 폭을 넓힐 수 있고, 시를 해석하는 맥락을 재구성할 수 있다. 앞의 논의에서 보았듯이 <낡은 집>과 <농무>는 주체적 읽기에서 학습자의 주체적 상상력을 환기한다는 점에서 활용될 수 있다. 이러한 특징 때문에 이 두 작품은 학습자의 주체적 사고를 환기하여 시의 의미를 확장하는 데에 이바지할 수 있다.

신경림의 <농무>는 산업화로 인해 황폐화된 농촌 문제에 대해 비판적 시각을 투영하여 독자가 이 문제에 대해 돌아볼 수 있는 계기를 제공한다. 또한 어려운 상황에서도 낙관적인 농민의 인생 태도를 독자에게 전달한다. 이처럼 사회현실을 비판하는 리얼리즘 시를 읽음으로써 학습자는 시에 내재된 시대적 배경과 현실을 통해 스스로의 주체적 사고를 자

23) 권혁준,「주체적인 시 읽기를 위한 시교육방법 연구」,『어문연구』25 (4), 한국어문교육연구회, 1997, p.224.

극하고, 시의 의미를 해석하는 동시에 시 속에 드러난 사회현실을 인식하는 과정을 경험함으로써 자신이 사는 현실사회에 대해 비판적으로 인식하게 된다. 즉 <농무>에 드러난 사회현실에 대한 비판이라는 점은 학습자 자신의 주변 세계에 능동적으로 주의를 기울이게 하고 주체적 사고를 활성화하게 해주는 효과가 있기에 주체적 읽기에서 적용될 가치가 있다.

지루는 문해력과 관련해 사람들이 지각과 경험을 구조화하는 신화와 신념에 도전할 수 있는 능력에까지 나아가야 한다[24]고 강조하였다. 즉 사람들은 자신의 주체적 인식을 가지고 사회현실에 존재하는 문제에 도전하는 비판적 의식을 키워야 한다는 것이다. 따라서 전통적 신념에 대해 반성하고 도전하는 능력은 기존 인식에 관해 자기 나름의 견해를 나타내게 한다는 점에서 <낡은 집>과 <농무>는 독자의 주체적 사고를 촉발하여 상상력을 발휘하게 한다는 데에 중요한 역할을 한다.

또한 사회현실에 대해 저항하고 비판하는 특성을 지닌 <북행 열차>와 <와사등>의 경우, <북행 열차> 속의 현대 문명의 양면성에 대한 비판이 학습자로 하여금 현대 문명이 삶에 끼치는 영향에 대해 비판적으로 해석하게 하고 주체적 인식을 환기하게 한다는 점에서 활용될 가치가 있다. 그리고 <와사등>에 드러나는 '도시인의 정신적 단절' 이라는 사회 문제가 학습자 주변의 사회 문제를 떠올리게 하고 이를 시와 연결시켜 시를 비판적으로 해석하게 하는 계기가 된다.

아울러 <와사등> 속의 강력한 대조를 담아내는 시어는 학습자에게 시인이 형상화한 이미지의 심층적 원인을 탐구하고자 하는 욕구를 불러일으키고 시인의 창작 목적과 시의 의미를 깊이 분석하도록 한다. 윤수하(2011)에서는 <와사등> 속의 '밝힘과 어둠' 의 대비가 메타언어[25]를 구성한다고 보았으며, 이때 메타언어는 시를 이해하는 매개적 역할을 한다고 하였다. 학습자는 이를 통하여 시를 깊이 있게 탐구할 수 있고 스스로 주체적 사고를 자극할 수 있을 것이다.

---

24) H. Giroux, 이경숙 옮김, 앞의 책, 2001, p.179.

25) 윤수하,「김광균의「瓦斯燈」연구-조형 기호학적 관점으로」,『국어문학』51, 국어문학회, 2011, p.200.

다음으로 자기반성적 읽기에서 시에 담겨 있는 시인의 자기고백(자기반성)은 학습자로 하여금 자신과 주변 세계의 연계를 깨닫도록 할 수 있다. 학습자는 이러한 연관성을 깨달음으로써 시대적 인식과 사회적 인식을 키우고 비판적 문식성을 신장시킬 수 있다.

<자화상> 속의 '자기반성' 은 학습자에게 시인의 자기반성을 발견하게 하고 자아 성찰을 수행하고자 하는 의지를 느끼도록 한다. 유종호(1995)는 자기고백시(반성시)가 다른 장르에 비하여 그 언어적 성질상 상대적으로 명료한 자기 인식을 안겨준다[26]고 하였다. 이러한 주장은 자기고백시(반성시)에서 나타나는 자기반성을 설명해 준다는 점에서 더욱 유의미하다. 이와 같은 시는 시인의 성찰 의식이 담겨 있기에 다른 시보다 자기 인식을 뚜렷하게 보여주기 때문에 학습자로 하여금 자기반성을 수행할 수 있게 하는 데에 도움이 될 수 있다.

자기고백시(반성시)는 주관적인 장르이므로 비판적 문식성 함양의 제재로서는 미흡하다고 생각될 수 있다. 그러나 이러한 시는 주체를 매개로 학습자에게 자기 인식을 넘어 사회 및 시대에 대한 인식으로 나아갈 수 있게 한다는 점에서 도움이 될 수 있다. 이러한 효용으로 시는 학습자의 자기반성 수행과 비판적 문식성의 신장과 연관된다고 할 수 있다.

이와 같은 자기고백시(반성시)는 시인의 자기 내면화를 보여줌으로써 학습자로 하여금 자아 성찰을 수행할 수 있도록 한다는 데에 중요한 역할을 한다. 즉 학습자가 자기반성적 읽기를 수행할 때, 시에서 담아낸 자기반성이 학습자가 자아 성찰을 수행하게 하는 요건이라고 할 수 있다. 즉 자기고백시(반성시)는 학습자가 자신을 재인식함으로써 자기 의식화를 환기하는 과정을 통해 비판적 문식성을 함양하도록 할 수 있다.

이상의 논의를 바탕으로 할 때, 자기고백시(반성시)에 속한다고 할 수 있는 윤동주의 <자화상>의 경우, 시인이 우물 속의 사나이와 대화하는 방식이라는 면을 볼 때, '자아 성찰' 의식이 내포되어 있다고 볼 수 있다. 이에 대해 곽효환(2017)은 윤동주가 표현하는 '자기응시와 성찰' 은 개인적 측면을 넘어 역사적 국면의 경험으로 확장함으로써, 한 시대

26) 유종호, 『시란 무엇인가-경험의 시학』, 민음사, 1995, p.34.

의 삶과 의식을 보여준다[27]고 하였다. 이러한 관점에서 보면, <자화상> 속에 드러난 시인의 자기반성은 학습자에게 자아 성찰과 현실의 연관성을 깊이 이해하도록 하는 점을 확인할 수 있다. 아울러 <자화상>은 자기반성을 현실반영과 연관시킨다는 점이 학습자가 자기반성을 키우고 사회를 메타적으로 통찰할 수 있는 인식을 길러내는 데에 기여할 수 있기에 비판적 문식성 함양과 신장시킬 수 있다.

또한 안도현의 <연탄 한 장>은 따듯한 사회에 대한 동경(憧憬)과 개개인의 '헌신적' 정신에 대한 호소를 통하여 개인과 시대의 긴밀한 관계를 보여주면서 시인의 시대적 의식과 사회적 인식을 드러내기도 한다. 또한 시인은 '반문(反問)' 의 시구인 '여태껏 나는 그 누구에게 연탄 한 장도 되지 못하였네' 를 통하여 자기반성 의식을 간접적으로 표현한다. 윤여탁(1995)에 의하면, 안도현의 시는 독자로 하여금 자기반성을 수행하게 할 수 있고, 삶에 대한 새로운 희망을 가질 수 있게 한다[28]고 하였다. 이처럼 안도현의 <연탄 한 장>은 자기반성을 사회에 대한 인식과 연관하여 사회를 비판적으로 바라보는 계기를 독자에게 제공해 준다.

자기반성적 읽기와 관련하여 <자화상>과 <연탄 한 장>은 자기반성을 넘어 자기반성보다 더욱 넓은 맥락, 시대적 인식과 사회적 인식에서 사회를 메타적으로 인식하는 기회를 제공해 주는데 역할을 한다. 현대시 중 시인의 자기반성을 담아낸 작품은 시인의 개인적 자아 성찰뿐만 아니라 사회와 시대에 대한 반성적 인식을 내포하기도 한다. 이같은 현대시는 학습자에게 단순히 자기반성을 수행하게 할 수 있는 장(場)을 제공해 줄 뿐만 아니라 학습자가 자기반성을 사회 및 시대에 대한 인식과 연계하게 할 수 있는 계기를 줄 수 있다. 이러한 시를 접하고 읽으면, 학습자에게 자기반성을 수행하고자 하는 욕망을 활성화시켜 시인처럼 자기반성을 시대 및 사회에 대한 인식과 연관짓도록 시도하게 할 수 있을 것이다.

마지막으로 상호문화적 읽기에서는 위의 모든 작품이 한·중 문학의 비

---

27) 곽효환,「윤동주의 현실인식과 시적 응전 연구」,『한국문예비평연구』55, 한국현대문예비평학회, 2017, p.8.

28) 윤여탁,『시의 논리와 서정시의 역사』, 태학사, 1995, pp.405-406.

교에서 두 문화를 비교하고 문화 간의 공통점과 차이점을 발견하며, 자문화와 타문화를 객관적으로 인식함으로써 상호문화적 이해를 이루게 한다는 점에서 활용될 만하다. 특히 현실사회를 반영하고 사회를 비판적으로 반영하는 시 작품들을 통해 학습자는 문학작품의 기법을 비교하는 것을 넘어 사회문화가 시의 의미 해석에 끼치는 영향을 의식하게 되고 사회 문제를 다각적으로 인식하게 된다. 이러한 점을 활용하면, 현대시는 중국인 학습자가 시의 사회문화에 대해 상호문화적으로 이해하는 데 도움을 줄 수 있다.

예컨대, <농무>와 같은 현대시는 전통적 시조를 현대적으로 계승하고 전경후정(前景後情)이라는 한시의 기법이 쓰였다는 점에서 중국의 전통적 고전시와 공통점이 있다.[29] 중국인 학습자가 이러한 시를 읽는 과정에서 자국에서 습득한 경험을 환기하여 한국 현대시와 유사한 중국 시 작품을 떠올릴 수 있다. 아울러 한·중 시 작품의 공통점을 발견하면서 사회·문화가 시인이 형상화한 시적 이미지와 시의 창작 목적에 주는 영향을 이해하게 된다. 따라서 이 단계에서는 중국인 학습자가 이러한 한국 현대시를 읽음으로써 문학작품에 대한 인식에서 문화적 인식으로 나아갈 수 있고, 문화적 공통점에 대한 인식에 기반하여 시를 해석할 수 있다. 따라서 한국 현대시는 중국인 학습자가 상호문화적 읽기를 쉽게 수행하여 문화 간의 보편성에 대한 이해에 도달하고 상호문화적 이해를 증진하는 데에 크게 이바지할 수 있다.

한편, <자화상>의 경우에서는 중국인 학습자가 <자화상>을 읽으면서 중국문학 작품을 떠올리고 '자화상' 이 갖고 있는 공통적 의미, 즉 자기반성을 수행해야 한다는 각오를 밝혀낼 수 있다. 예를 들어 중국 고전작품 <구당서·위징전(舊唐書·魏徵傳)>에서 확인할 수 있듯이, 위징이 임금은 현명한 임금이 되기 위해 타인을 거울로 삼아 자기반성을 수행해야 한다는 중요성을 강조하였다. 이같이 '자화상' 이 갖는 공통적 의미는 중국인 학습자로 하여금 <자화상>과 유사한 중국작품을 떠올림으로써 세계문학의 보편성을 인식하게 할 수 있다.

---

29) 윤여탁, 『시와 리얼리즘 논쟁』, 소명출판, 2001, p.103.

<연탄 한 장>의 경우, 시에 담겨 있는 집단적인 희생적 가치관이 현재 사회의 가치관을 설명하기에는 미흡하다는 면이 있다. 이로 인해 중국인 학습자는 이 시를 읽으면서 자신이 갖고 있는 가치관으로 <연탄 한 장>이 전하는 가치관을 재검토할 수 있다. 이러한 가치관의 비교는 학습자로 하여금 자기반성과 사회 가치관의 연관성을 인식하게 할 수 있다. 이 시에 담겨 있는 가치관에 대한 재검토는 학습자로 하여금 상호문화적 측면에서 시를 해석하고 사회문화에 주의를 기울이도록 한다. 이를 통해 문학작품에 대한 이해를 넘어 상호문화적 읽기에 용이하게 도달할 수 있다. 그리고 <연탄 한 장> 속의 '연탄'과 유사한 이미지는 중국의 고전시 <영매탄(詠煤炭)>[30]에서 확인할 수 있다. 이처럼 한·중 문학작품에서 공유하고 있는 이미지 인식은 중국인 학습자가 시를 상호문화적 측면에서 해석하고 문학작품을 넘어 문화의 공통점을 통해 상호문화적 이해할 수 있게 한다는 점에서 유용하다.

<북행 열차>에 형상화된 사회문화적 맥락은 상호문화적 읽기와 연관된다. 왕녕(2019)에서는 현대시의 내·외적 사회문화적 맥락이 학습자의 풍부한 사회문화적 배경지식을 환기하여 학습자의 개인적 사회문화적 맥락과의 상호작용을 이루게 할 수 있다[31]고 하였다. 이러한 상호작용은 학습자에게 시의 상호문화적 읽기를 수행하게 할 수 있는 계기를 제공해 준다. 즉 현대시는 학습자가 상호문화적으로 읽히는 내·외적 맥락을 제공해 준다는 점에서 활용될 가치가 있다. 아울러 중국인 학습자가 시의 사회문화적 맥락을 재구성하여 시를 주체적으로 해석할 수 있게 한다는 점에서 보면, 주체적 읽기와 상호문화적 읽기의 연관이 있음을 볼 수 있다. 주체적 읽기에서는 학습자의 주체적 사고를 요구하는 것이며, 상호문화적 읽기에서는 학습자가 자문화와 타문화를 객관적으로 바라보고, 자문화에 대한 주체적인 깊은 인식을 요구하기도 한다. 이처럼 주체적 읽기와 상호문화적 읽기는 학습자의 주체적 사고를 자극할 수 있게 하는

30) 중국고전 시인 우겸(于謙)의 <영매탄(詠煤炭)>은 탁물언지(托物言志)라는 기법을 통해 매탄이 갖는 힘, 즉 사람의 재능과 인류에게 준 희생적인 정신을 보여준다. 이 매탄을 통하여 시인이 사회적 희생과 개인적 바람을 전해주는 것이다.

31) 왕녕, 앞의 논문, 2019, pp.62-65.

데에 영향을 끼친다. 아울러 상호문화적 읽기에서는 자문화에 대한 객관적인 인식을 키우기 위해 자기반성을 수행해야 한다. 따라서 주체적 읽기와 자기반성적 읽기 그리고 상호문화적 읽기는 서로 연관되어 있다. 이 세 가지 읽기는 학습자에게 현대시 읽기의 효과인 주체적 사고의 발휘, 자기반성의 수행, 그리고 상호문화적 이해 증진이라는 점을 최대로 거둘 수 있게 한다.

2.2. 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 체계

본고는 앞서 재개념화한 비판적 문식성의 개념을 바탕에 두되, 중국인 학습자를 대상으로 한 한국 현대시 읽기 교육이라는 점을 고려해 상호문화교육과 문학교육의 논의를 살펴 이론적 틀을 마련하여 논의의 체계를 설계하고자 한다.

먼저 장한업은 파르툰(Ch. Partoune)과 마가(H. Maga) 등 상호문화교육의 접근법을 참고하여 상호문화교육 방법을, '자문화 인식', '타문화 발견', '양문화 비교', '타문화 관용'[32]단계로 정리하였다. 본고에서는 '자문화 인식'은 '타문화 발견'과 함께 일어나는 것으로 보고, 상호문화교육의 접근법을, '타문화 발견(자문화 인식)', '양문화 비교', '타문화 관용'으로 설정하여 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 구도의 기반을 마련하였다.

이와 더불어 문학 읽기의 차원과 관련해서는 텍스트 읽기의 과정을 '읽기', '해석', '비평'으로 분류한 숄즈(R. Scholes)의 논의[33]를 활용하고자 한다. 숄즈의 논의에서 '읽기'는 의미의 파악과 찾기이며, '해석'은 의미의 능동적·의식적 탐구이며, '비평'은 대항적 태도와 의미의 확장이다. 다만 이러한 '읽기-해석-비평'의 과정은 서로 연계되어 있어 중첩되는 부분이 있을 수 있다는 점을 교육 구도 설계 시 고려하고자 한다.

읽기와 관련해서는 숄즈의 논의를 참고해 볼 수 있는데, 숄즈는 해석은

32) 장한업, 『이제는 상호문화교육이다』, 교육과학사, 2014, pp.154-157.
33) R. Scholes, 김상욱 옮김, 『문학이론과 문학교육-텍스트의 위력』, 하우, 1995, pp.28-32.

텍스트에 의미가 과도하게 부과되었거나 혹은 독자들의 지식이 다소 결여된 결과라는 사실에 주목하는 것은 학습자가 자기의 해석에 대한 반성이라는 점에서 더욱 중요하다[34]고 보았다. 다시 말해, 해석은 학습자가 자신의 읽기를 수행한 결과에 대해 점검하거나 반성한다는 의미가 있으므로 반성적 읽기 과정에 해당한다.

또한 상호문화적 읽기는 학습자가 자신의 문화적 정체성을 의식하면서 텍스트를 상호문화적 맥락에서 해석하는 것이다. 이때 학습자는 자신의 해석 지평을 넓히고 재구성하여 텍스트의 상호문화적 의미를 확장하여 상호문화적 이해를 얻게 된다.

위에서 논의를 바탕으로 본고는 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기의 체계를 '의식화에 기초한 주체적 해석의 확장', '메타적 인식을 통한 자기반성의 형성', '자문화 인식 기반의 상호문화적 태도 형성'으로 설계하고자 한다.

2.2.1. 의식화에 기초한 주체적 해석의 확장

먼저 의식화의 개념부터 살펴보도록 한다. 의식화(conscientization)의 전통적 개념은 제3세계의 피억압자가 자신이 사는 사회에 존재하는 억압을 인식하고 사회 불평등에 맞서려는 의지를 키우며 더욱 '좋은 사회'를 위한 투쟁을 해야 한다는 것[35]이었다. 프레이리는 의식화가 정치혁명을 위한 캠페인을 벌이거나 세상사를 분석하는 것에만 몰두해서는 안 된다고 강조하였으며, 읽기와 쓰기를 함께 해야만 의식화될 수 있다[36]고 하였다. 즉 의식화는 정치적 운동에만 적용되는 것이 아니라 읽기·쓰기와 같은 교수-학습 활동에 적용될 공간이 있고, 읽기·쓰기와 같은 문식 활동을 통해 이루어지는 것이다.

이와 관련하여 존 엘리아스(J. Elias)는 프레이리의 학습 이론을 참고

---

34) 앞의 책, p.30.
35) P. Freire, 채광석 옮김, 『교육과 의식화』, 중원문화, 2010, pp.80-85.
36) 조정봉, 「프레이리 '문화서클'의 교육적 실천」, 『교육철학』 63, 한국교육철학회, 2017, p.83.

하여 문식 학습 활동에 적용되는 의식화는 사람이 수용체가 아닌, 인식하는 주체로서 자신의 삶을 형성하는 사회문화적 현실을 인식하는 동시에 그것에 대한 행동을 통하여 바로 그 현실을 변혁하는 능력을 깊이 있게 의식화하는 과정을 의미한다[37]고 하였다. 즉 의식화는 다음의 두 순간, 사람이 사는 사회문화적 상황을 자각하는 것과 행동을 통해 상황을 변화시키는 자신의 능력에 대한 자각을 내포한다.[38] 이러한 의식화는 학습자가 읽기를 통해 의식화를 함양하고 제고할 수 있는 방향을 제시해 준다. 이러한 의식화 개념을 현대시 읽기에 적용하면, 학습자는 한국 현대시를 읽는 과정에서 자신의 고유한 문화적 정체성을 자각하고, 한국 현대시와 유사한 중국 문학작품을 떠올리며 두 문화를 비교한 후 상호문화적 읽기로 나아갈 수 있을 것이다. 그리고 중국 문학작품을 떠올리는 동시에 자국어 교육에서 습득한 경험을 환기하고 재구성한 후 시를 상호문화적 차원에서 재해석할 수도 있다.

위에서 제시한 의식화는 의식화의 최종적 단계에서 형성되는 비판적 의식화에 해당한다. 그러나 비판적 의식화 단계에 도달하기 위해 자신과 사회에 대한 비판적 성찰을 거쳐야 한다. 이에 고혁준 · 유성상(2011)에서는 프레이리가 주장한 비판적 의식화를 위하여 학습자가 주체적 인식을 환기할 뿐만 아니라 성찰적 행동을 수행해야 한다[39]고 강조하였다. 즉 의식화는 순진한 상태에서 비판적 의식화로 나아가기 위해서 자아 성찰을 수행해야 한다.

또한 프레이리에게 있어 의식화는 단계화라는 과정이며, 인식의 행위(Act of Knowing)를 통해 이루어지는 것[40]이라고 보았다. 즉 의식화는 학습 과정의 전 과정에서 발생한다고 볼 수 있으며, 학습자의 주체적 인식 행위에 기대어 이루어지게 된다. 본 연구에서는 비판적 문식성 중

---

37) J. Elias, 한국교육연구네트워크 옮김, 『해방의 교육자 프레이리와 교육』, 살림터, 2014, pp.216-217.
38) 위의 책, p.217.
39) 고혁준 · 유성상, 「의식화 개념의 한국적 해석 논의」, 『교육문제연구』 41, 고려대학교 교육문제연구소, 2011, p.32.
40) P. Freire, *Education for Critical Consciousness,* London, England : Zed Books; [London, England] : Bloomsbury Publishing, 2021, pp.39-44.

심의 한국 현대시 읽기에서 의식화를 도입하여 텍스트 읽기를 통한 의식화를 재개념화하고자 한다. 그리고 본고는 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기의 의식화를 읽기의 전(全) 과정에 작용하고자 한다.

한국 현대시 읽기를 통한 의식화란 중국인 학습자가 한국 현대시를 읽으면서 자신의 주체적 인식을 점차 형성하여 시와 시의 의미를 확장시키는 의지를 강화하게 되며, 자국어교육에서 습득한 경험과 중국작품을 환기하는 행위다. 나아가 한·중 시를 비교하는 동시에 두 문화를 객관적으로 인식하고 자문화와 자신에 대한 비판적·성찰적 사고를 자극하여 시 읽기를 통한 자기반성을 수행하게 된 후 사회문화가 시에 대한 자신의 해석에 끼치는 영향을 인식하여 시에 대한 상호문화적 해석을 도모하는 것이다. 프레이리는 문식성 교육에서 교사가 텍스트를 읽는 법을 가르치는 동시에 순진한 의식으로부터 비판적 의식으로 옮겨가도록 하는 계획을 입안해야 한다[41]고 하였다. 즉 한국 현대시 읽기를 통한 의식화는 의식 고양이라는 과정이라고 할 수 있다.

앞에서 보았듯이, 의식화는 주체적 인식 행위이므로, 주체적 사고와 밀접한 개념이다. 본고에서 논의하고자 하는 주체적 사고와 관련해서는 비판적 사고 교육 연구자인 폴(R. Paul)의 논의를 참조해 볼 수 있다. 폴의 논의에서 비판적 사고는 소극적 모형과 적극적 모형으로 나뉜다. 주로 비판적 대상에 국한하여 진행되는 비판이 소극적인 반면 세계관이나 삶의 형식의 맥락에서의 비판적 사고는 적극적[42]이라고 하였다. 여기서 본고는 폴의 적극적인 비판적 사고 개념을 빌려 독자의 개인적 의식을 활성화하는 읽기를 '주체적 해석'으로 설명하고자 한다.

프레이리가 주장했듯이, 의식화를 촉진시킬 수 있는 방법은 대화[43]이며, 그 중에서도 '평등한 대화'와 '상호작용'이 중요하게 다루어져야 한다고 강조하였다. 여기서 평등한 대화는 수업 교실에서 교사와 학습자 간의 평등한 수업 대화에 해당한다. 상호작용은 수업에서 교사, 학습자,

41) P. Freire, 채광석 옮김, 앞의 책, 2010, p.83.
42) R. Paul, "Teaching Critical Thinking in the "Strong" Sense: A Focus On Self-Deception, World Views, and a Dialectical Mode of Analysis." *Informal Logic* 4(2), 1984, pp.2-7.
43) P. Freire, 채광석 옮김, 앞의 책, 2010, p.87.

텍스트 간의 관계를 의미한다. 평등한 대화는 상호작용을 이루게 할 수 있는 기초이자 방법이라고 할 수 있기에, 평등한 대화에 기반한 상호작용은 학습자의 주체적 사고를 촉진시킬 수 있다. 그래서 본고는 의식화의 환기 방법으로 대화에 주목하고, 대화의 양상에 따라 어떻게 학습자의 주체적 사고를 환기하여 주체적 해석의 확장을 이룰 것인지에 대해 논의하고자 한다.

우선 '대화'의 개념을 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기에 적용하면, 대화 양상에 따라 내적 대화, 횡적 대화, 종적 대화로 구분한 대화 중심의 한국 현대시 교수-학습 접근법을 참조해 볼 수 있다. 첫째, '내적 대화'의 경우, 자이츠(J. E. Seitz)의 논의를 참고할 수 있다. 그에 따르면, 독자는 텍스트를 수동적으로 받아들이는 역할에서 벗어나 텍스트를 읽는 과정에서 다양한 감정의 변화를 느끼며 스스로 텍스트에 대한 내적 질문과 대답 등을 경험하여 다양한 독자상을 구성할 수 있다[44]는 것이다. 학습자는 이처럼 내적 대화를 매개로 다양한 역할을 경험하면서 텍스트에 대한 다양한 해석을 수행한다.

다음으로 '횡적' 대화는 학습자 간 구축된 평등한 대화이며, 이는 학습자가 자신의 해석의 타당성을 점검하기 위해 행하는 것이지만, 자신의 해석을 조정하여 새로운 해석을 얻을 수 있다는 점[45]에 주목할 필요가 있다. 노금숙(2020)에서는 중국인 학습자가 중국 내에서 한국문학을 학습할 때 '주입식' 교수법의 영향을 받아왔기에 교사의 주관적 해석이나 텍스트의 관점을 따르는 경향이 있다[46]고 밝혔다. 이 때문에 이러한 횡적 대화는 학습자 자신의 생각을 공유하여 객관화한다는 점에서 의미가 있다.

끝으로, 중국인 학습자에게 이상적 독자로서 교사와의 '종적 대화'가

---

44) Andrews, Richard. *Rebirth of Rhetoric : Essays in Language, Culture, and Education*, London ; New York : Routledge, 1992, p.147. 윤여탁 외, 앞의 책, 2017, p.178에서 재인용.

45) 최미숙,「국어과 교수학습방법의 탐구: 대화 중심의 현대시 교수-학습 방법」,『국어교육학연구』26, 국어교육학회, 2006, p.252.

46) 노금숙,「상호작용적 원리에 기반한 한국 현대시 읽기 교육 연구」,『중한언어문화연구』18, 천진사범대학교 한국문화연구중심, 2020, p.173.

한국 현대시 문학 교실에서 중요하게 다루어져야 한다. 왜냐하면 외국인 학습자는 목표 언어 텍스트를 접하는 과정에서 사회문화적 맥락이나 문화적 상황에 부딪힐 때, 이상적 독자라 할 수 있는 교사의 도움을 필요로 하기 때문이다. 이때 교사는 앞의 두 가지 유형의 대화에서 해결하지 못한 점이나 오독(誤讀)을 해결하기 위해 적절한 개입을 통해 학습자 스스로 자신의 시적 사유를 검토하도록 하는 기회를 제공해야 한다.

한편, '상호작용' 은 인간과의 상호작용을 가리킬 뿐만 아니라 텍스트, 세계와의 상호작용을 의미한다. 앞에서 폴의 적극적인 비판적 사고 개념에서 확인하였듯이, 학습자가 텍스트를 자신의 삶과 연관 지을 때, 주체성을 띠고 있는 비판적 해석이 이루어진다. 여기서 보면, 학습자는 텍스트 읽기에서 의미를 해석하기 위해 자신의 삶과 세계관과 같은 요소를 가지고 텍스트와 상호작용해야 한다. 특히 시 텍스트는 학습자가 시의 빈자리를 채우기 위해 자신의 삶과 세계관을 적극적으로 투영하도록 이끌며, 이러한 과정에서 학습자는 시에 대한 다양한 해석으로 확장해 나갈 수 있다.

하트만(D. K. Hartman)은 텍스트 내에서의 읽기(Within), 텍스트 사이에서 읽기(between), 텍스트를 넘어서 읽기(beyond) 방식을 제시하였으며, 그중 '텍스트를 넘어 읽기' 는 독자가 외부적 텍스트와 연결하여 자신의 마음속 내적 텍스트를 갱신하는 것[47]이라고 제시하였다. 즉 학습자가 새로운 텍스트를 접하면, 마음속 기존의 텍스트를 환기하여 내적 텍스트의 의미를 재구성하는 것이 해석의 확장에 해당한다.

이 과정에서 학습자는 다음과 같은 세 가지 확장으로 나아갈 수 있다. 첫째, 학습자가 자신의 세계에서 텍스트의 의미를 다룬다는 차원에서의 확장이다. 숄즈는 읽기를 의식적인 과정으로 만듦으로써 다른 텍스트 영역으로 이르는 길을 열게 된다[48]고 주장하였다. 이처럼 학습자는 의식화를 통해 자각하고 텍스트를 주체적으로 해석함으로써 해석의 확장을

47) D. K. Hartman, *8 Readers Reading: The Intertextual Links of Able Readers Using Multiple Passages*, University of Illinois at Urbana-Champaign ProQuest Dissertations Publishing, 1991, pp.12-20.

48) R. Scholes, 김상욱 옮김, 앞의 책, 1995, p.38.

이룬다.

둘째, 학습자는 텍스트 의미를 이전에 습득한 텍스트와 관련하여 내적 텍스트를 새롭게 재구성하게 된다. 특히 중국인 성인 학습자는 한국 현대시를 해석하는 과정에서 자연스럽게 모국문화와 관련된 기존의 경험과 텍스트를 환기하여 새로운 텍스트를 해석한다. 숄즈는 해석의 행위가 문화적 관련을 형성하는 것(유사성)과 함께 보다 거대한 실제에 대한 특정한 각색이 지닌 미묘한 자질을 이해하는 것(차이점)에 주목하기도 하는 것[49]이라고 하였다. 이는 학습자가 새로운 텍스트를 해석하는 과정에서 과거의 경험을 환기하여 텍스트의 의미를 갱신하는 것과 관련된다.

셋째, 학습자는 내적 텍스트를 새롭게 재구성할 때, 텍스트 의미를 그대로 받아들이는 것이 아니라 늘 의문(疑問)과 함께 텍스트를 재구성한다. 숄즈는 학습자가 읽기에서 해석으로 나갈 때, 의문에 따라 텍스트 내부에서 스스로 텍스트의 생산을 수행하여 세계 속에서 텍스트가 생산되는 방식을 습득함으로써 텍스트를 확장시킨다[50]고 밝혔다. 즉 읽기에서 해석으로 나아가는 과정에서 학습자는 텍스트에 대한 의문을 통해 세계 속의 텍스트 생산 방식을 습득하면서 텍스트의 의미를 확장할 수 있다.

2.2.2. 메타적 인식을 통한 자기반성의 형성

앞에서 살펴본 해석은 자기반성이라는 특징이 있음을 확인하였다. 즉 학습자가 적절한 해석을 도출하기 위해 해석의 조정과 자기반성을 수행해야 한다. 이러한 과정은 본고에서 규정한 비판적 문식성이 텍스트를 통한 자기반성 능력이라는 점과 연관된다. 학습자는 시를 읽는 과정에서 올바른 해석을 실현하기 위해서 스스로의 해석을 지속적으로 수정하는 과정을 거쳐야 한다. 이 단계에서는 학습자는 자신의 해석을 조정하고 점검함으로써 자기반성적 인식을 형성할 수 있다.

리쾨르(P. Ricouer)는 텍스트 읽기를 통해 점차 드러나게 되는 자신에

49) 앞의 책, p.44.
50) 위의 책, p.37.

대해 깊이 이해하여 반성적 사고가 이루어진다[51]고 언급하였다. 여기서 '반성적 사고'는 두 가지 의미를 지니는데, 모두 자기반성을 수행하는 욕망을 키우는 것을 지향하고 있다. 첫째는, 자신이 텍스트를 읽는 방식에 대한 반성으로, 초인지 능력을 통해 자신의 해석을 표현할 때 자기반성적 인식을 기를 수 있다는 것이다. 학습자는 자신의 해석을 점검하는 초인지 능력을 발휘하여 읽기의 전략을 조정하는 과정을 표현할 때 자아 성찰적 인식을 점차 형성해 나갈 수 있다. 강민규(2016)에서는 학습자의 내적 언어가 대화의 특성을 가지고 있다고 보고, 내적 대화는 학습자가 자신의 반응을 스스로 성찰하는 행위[52]라는 점에서 자아 성찰적 의미가 있다고 주장하였다. 상호작용이라는 측면에서 보면 내적 대화는 학습자가 텍스트 속의 다양한 자아와 대화하여 자기반성을 수행하는 것이다. 따라서 초인지 능력뿐만 아니라 문학 독서에서 이루어지는 대화도 자기반성을 수행하게 하는 심층적 의미를 지니게 된다고 볼 수 있다.

둘째, 학습자는 목표언어를 통해 자아와 세계의 관계를 재정립하고자 한다. 야콥슨(R. Jakobson)은 '기호와 대상의 동일시를 직시하는 동시에 그 동일시가 부정확한 것임을 즉각 인식한다.'[53]라고 하였다. 이러한 관점에서 중국인 학습자는 한국 현대시 읽기 과정에서 목표 언어로 세계를 이해하는 방식을 습득하여 기존의 주체와 세계 간의 관계를 재정립하는 의식을 드러내고 대상과 세계를 새롭게 바라보게 되는 메타적 인식을 키우며 자기반성을 수행할 수 있다. 이때 학습자는 세계에 대한 인식을 재검토하고 자기반성을 수행하여 자신이 갖고 있는 능력에 대한 깊고 객관적인 인식을 가질 수 있다.

구체적으로 보면, 본 연구에서 선정된 윤동주의 <자화상>의 경우, 권오만(2009)에서는 윤동주가 시대를 대하는 그의 의식과 정서가 작품 내면으로 스며들도록 하는 방법을 통해 시 해석의 깊이를 더하고 사고의 폭을 확장하도록 하는 새로운 시도를 보여주게 된다[54]고 언급하였다. 화

51) P. Ricoeur, 박병수 · 남기영 편역, 『텍스트에서 행동으로』, 아카넷, 2002, pp.132-134.
52) 강민규, 「독자 반응 조정 중심의 시 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2016, pp.182-183.
53) R. Jackobson, 신문수 편역, 「시란 무엇인가?」, 『문학 속의 언어학』, 서울: 문학과지성사, 1989, p.15.

자의 메타적 행위에 대한 동일시를 통해 학습자는 자연스럽게 자기반성을 수행하고자 하는 욕망을 일으킬 수 있다.

<자화상>뿐만 아니라, 안도현의 <연탄 한 장>도 서정시이지만, 작가의 사회현실에 대한 인식을 담고 있다. 조미희(2020)는 <연탄 한 장>을 통해 안도현의 시 세계가 자기성찰뿐만 아니라 서정성에 있어서도 세계의 폭력 앞에 노출된 타자를 끝없는 사랑으로 감싸는 '현실과 상상 사이의 길 이미지' 로 크게 확장된 것을 발견할 수 있다[55]고 하였다. 시 텍스트에 형상화된 삶의 부조리는 시인의 현실에 대한 인식을 보여줄 뿐 아니라 시 텍스트를 접하는 학습자에게도 비교 지점을 제시하여 현실에 대한 메타적 인식을 가능하게 한다. 즉 학습자는 <연탄 한 장>을 읽으면서 작품에 드러난 사회현실에 대한 메타적 인식에 기반하여 자신의 삶을 반성적으로 인식할 수 있다. 이때 학습자는 자기반성을 통해 사회적 부조리를 인식하고 스스로 이를 행하지 않도록 하여 사회를 발전시킬 수 있는 가치를 발휘할 수 있도록 해야한다.

이상의 내용을 바탕으로, 중국인 학습자가 한국 현대시를 읽는 과정에서 가질 수 있는 반성적 사고를 '작품에 대한 성찰' 과 '사회현실과 자기의 삶에 대한 성찰적 사고' 로 나누어 볼 수 있는데, 이 두 가지 반성적 사고는 모두 자기반성의 수행에 기초하여 이어갈 수 있다. 즉 작품에 대한 성찰이나 사회현실과 자기의 삶에 대한 성찰적 사고는 학습자 자신의 자아 성찰로 이어질 수 있다.

첫째, 작품에 대한 성찰의 경우, 자기반성을 담아낸 작품은 학습자에게 직접적으로 영향을 끼쳐 메타적 인식을 활성화하여 자아 성찰을 수행할 수 있도록 도와준다. 이와 동시에 읽기를 통해 보다 더욱 심층적인 자기이해에 도달하는 것이 자기반성을 의미하기도 한다. 중국인 학습자는 읽기를 통하여 시인의 자기반성을 인식하게 됨으로써 자기반성을 수행하게 된다.

---

54) 권오만,『윤동주 시 깊이 읽기』, 소명출판, 2009, p.66.

55) 조미희,「1990년대 안도현 시의 서정성의 변화 연구 – 시집 『그대에게 가고 싶다』 외 3권을 중심으로」,『한국문화기술』29, 단국대학교 한국문화기술연구소, 2020, pp.10-14.

둘째, 화자에 대한 메타적 사고를 구체적 사회현실과 연관하여 형상화하는 경우, 중국인 학습자는 한국어를 통해 시를 해석하는 과정에서 목표 언어를 통해 세계를 다시 인식할 수 있게 된다. 시적 화자를 작품에 형상화된 당대 사회와의 관계 속에서 살펴봄으로써 학습자 또한 자신이 처해 있는 환경을 메타적으로 이해하게 되고 이러한 자신과 주변의 세계의 연관성에 대한 인식을 통해 자기반성을 지속적으로 수행해 나갈 수 있게 된다.

한편, 중국인 학습자는 외국인 학습자로서 자기반성의 태도를 떠올리는 과정에서 자신의 문화를 바탕으로 자기 인식을 하기 때문에, 자문화를 통한 자아 성찰적 태도를 정립할 수 있다. 중국인 학습자의 자기반성적 인식은 시적 화자에 공감하여 독자로서의 자기반성을 수행할 수 있으며, 자문화에 대한 반성적 인식을 통해 자아 성찰적 태도를 정립하는 것이기도 하다. 중국인 학습자는 한국 현대시를 읽는 과정에서 문화적 시각으로 텍스트를 해석하고 한·중 문화를 비교하며, 모국문화에 대한 인식을 반성함으로써 자기반성을 수행하고자 하는 의지를 키울 수 있을 것이다.

2.3 자문화 인식 기반의 상호문화적 태도 형성

앞에서 살펴본 로젠블렛의 교섭 개념에 따르면, 독자는 개인적 경험만으로 글을 읽는 것이 아니라 자신을 둘러싸고 있는 사회적 요인의 영향을 받아 의미를 구성한다.[56] 즉 독자와 텍스트 간의 교섭은 개인적 지식이나 경험의 측면에만 의해 이루어지는 것이 아니라 독자의 사회문화적 맥락 혹은 상호문화적 이해에 대한 인식을 고려해야 하는 것이다. 이러한 교섭은 독자에게 익숙한 사회문화, 즉 외국인 학습자에게는 모국문화의 영향에서 벗어날 수 없다는 것을 의미한다. 이는 학습자의 정체성과 관련이 있기 때문이다. 교섭은 텍스트의 의미 확장과 독자가 처해 있는 다양한 상황에서 이루어진다. 즉 독자가 목표 언어 텍스트를 읽을 때, 다양한 정체성을 재구성하는 상황에 따라 텍스트의 의미를 해석한

56) 천경록, 앞의 논문, 2008, p.257.

다.

이처럼 독자가 다양한 정체성을 재구성하는 상황에서는 자문화 인식, 즉 자신의 고유한 정체성에 대한 인식이 먼저 이루어져야 한다. 특히 외국인 학습자는 타문화와 접할 때, 문화적 이질성으로 인해 정체성의 축소와 같은 위협을 겪을 때 정체성 주장(revendication identitatire)이 더욱 강해지는 경향[57]이 있다. 마찬가지로 문학 읽기에서도 중국인 학습자는 한국 현대시를 읽는 과정에서 자신의 고유한 정체성의 상황에서 텍스트의 의미를 해석하기 시작한다.

이와 관련하여 블랙번(M. V. Blackburn)에서는 문식성 수행은 독자와 필자를 반영하고 거부할 뿐만 아니라 독자와 저자의 정체성을 복합한 관계로 공유하는 역할을 한다[58]고 규정하였다. 정체성은 자신에 대해, 그리고 세계 속의 자신의 위치에 대해 사회문화적인 입장을 밝히는 것을 의미한다. 한국 현대시를 읽을 때 중국인 학습자는 저자와의 해석 권력을 경쟁하는 과정에서 먼저 자신의 고유한 정체성, 즉 자신의 모국문화 정체성을 드러낸다. 예를 들면, 모국어 교육에서 받은 경험과 모국문화에 대한 인식을 한국 현대시에 적용하려고 한다.

이러한 점에서 볼 때, 외국인 학습자가 텍스트와 교섭에서 정체성 의식을 환기하도록 하는 것은 학습자의 주체적 사고를 유발하거나 자신의 목소리를 찾게 한다는 점에서 유의미하다. 즉 외국인 학습자가 텍스트와의 교섭에서 드러내는 정체성은 주체적 사고를 활성화하는 잠재적 사회문화 요소가 된다.

구체적으로 보면, 텍스트와 교섭하는 과정에서 학습자가 새로운 정체성을 재구성하여 선택하기에 앞서 자신의 고유한 정체성을 깊이 인식해야 한다. 이때의 고유한 정체성은 모국문화, 모국의 경험과 관련이 있다. 김소연(2021)에서는 문학작품의 해석이 학습자의 '선이해'에 기초하여 이루어진다고 보고, 한국 현대시를 마주한 중국인 학습자는 텍스트가 걸

57) 윤소영, 『프랑스학에 기반을 둔 대학 상호문화교육』, 박영 스토리, 2016, p.27.

58) M. V. Blackburn, "Disrupting the (Hetero)Normative: Exploring Literacy Performances and Identity Work with Queer Youth." *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 46(4), 2002, p.314.

어오는 '질문' 에 주의를 기울이고 그에 대한 답을 찾기 위해 자신의 해석 자원, 즉 과거의 삶 경험과 텍스트 경험 등 읽기 경험을 소환한다[59] 고 언급하였다. 다시 말해, 학습자는 텍스트와 교섭하기 위해 그 교섭의 자원을 가져와야 한다는 것이다. 교섭의 해석은 경험뿐만 아니라 경험과 다른 것을 통해 통합적으로 이루어진다. 그래서 학습자의 경험은 텍스트와 교섭하는 자원이자 동기이기도 하다.

여기서 동기의 경우, 상호텍스트적 측면에서 이해할 수 있다. 하트만은 상호텍스트적 이해의 동기는 학습자의 경험에 의해 활성화되며, 능숙한 학습자의 상호텍스트적 이해의 과정을 '흡수-전환-구성' 의 모형으로 구조화하고, 그 사회문화적 측면과 연관이 있음을 설명하기도 하였다.[60] 즉 상호텍스트적 해석은 텍스트, 독자의 경험, 사회문화적 요소가 상호작용함으로써 이루어진다. 중국인 학습자는 한국 현대시와 교섭하는 과정에서 경험, 상호텍스트, 사회문화적 요소의 다양한 상호작용 관계를 아우르면서 텍스트의 의미를 해석한다. 이를 통해 교섭은 학습자가 자신의 해석 자원을 능동적으로 찾아내고 경험을 재구성하며, 다양한 상황에 맞춰 자신의 주체적 인식을 향한 해석을 선택하는 주체임을 체험하게 하는 점에서 의미가 있다.

또한 이러한 교섭의 의미는 텍스트에서만 이루어지는 것이 아니라 사회문화적 맥락이나 배경을 통해 삶으로 확대되어야 한다. 상호문화적 측면에서 보면, 이때 학습자가 각각의 문학 경험에 대한 새로운 인식을 형성하여 상호문화적 정체성을 형성하는 기반으로 작용할 수 있다. 딜타이(W. Dilthey, 2020)는 문학작품이 인간에게 삶에 대한 이해의 통로를 제공해 준다고 하였다. 그는 역지사지(易地思之) 또는 전위(轉位)를 근거로 하여 삶의 총체성이 독자의 이해 속에서 작동하게 되는 최고의 방식, 즉 모방 혹은 추체험(追體驗)이 생겨난다[61]고 제시한 바 있다. 추체

59) 김소연,「한국 현대시 교육과 중국인 학습자의 자국어 교육 경험 - 자국어 문학교육의 영향을 중심으로」,『국어교육연구』77, 국어교육학회, 2021, p.209.

60) D. K. Hartman "Eight Readers Reading: The Intertextual Links of Proficient Readers Reading Multiple Passages." *Reading Research Quarterly* 30(3), 1995, pp.520-521.

61) W. Dilthey, 이한우 옮김,『체험 · 표현 · 이해』, 책세상, 2020. pp.57-60.

험을 통해 독자는 삶의 진행 과정을 따라가면서 타인과 세계에 대한 주의를 기울이고 삶의 보편성을 이해할 수 있게 된다.

이러한 과정은 교실 내 상호작용을 통해 활성화될 수 있다. 듀이는 경험은 유기체와 환경의 상호작용이라고 강조하였으며, 경험의 의미는 사회언어의 구성물에 있다[62]고 보았다. 이런 점에서 교실 내 상호작용은 학습자들의 경험과 역지사지의 효과를 확대시켜 줌으로써 개인적 삶 체험의 의미를 심화시킬 수 있다. 그리고 학습자는 타문화와의 상호작용을 통해 타인의 입장되기를 체험하고 다양한 견해를 수용하여 삶의 총체성과 의미를 인식할 수 있다.

위의 논의를 종합하면, 자문화 인식 기반의 상호문화적 태도는 학습자가 자신만의 인식의 측면에 머무르지 않게 하고, 텍스트와 교섭함으로써 사회문화적 맥락과 다양한 상황을 아우를 수 있게 하며, 자문화 인식을 넘어 상호문화적 이해로 나아갈 수 있도록 삶에서 텍스트와의 교섭 의미를 찾아내도록 한다.

3. 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 의의

외국어 문학교육에서 필요한 비판적 문식성을 재개념화하면, 이는 텍스트의 주체적 해석 능력, 텍스트를 통한 자기반성 능력, 텍스트와 교섭하는 상호문화 능력이다. 이를 기르기 위해 의식화에 기초한 주체적 해석의 확장, 메타적 인식을 통한 자기반성의 형성, 자문화 인식 기반의 상호문화적 태도 형성 읽기 방법을 통해 적용한다면, 아래의 교육적 의의를 기대해 볼 수 있다.

3.1. 의식화를 통한 시의 주체적 향유

박성(2021)은 중국인 학습자가 그간 한국어교육에서의 ‘주입식’ 혹은

62) J. Garrison 외, 김세희 외 옮김, 『존 듀이와 교육: 듀이 철학 입문과 이 시대를 위한 현대적 재구성』, 살림터, 2021, p.154.

‘정답식’ 교육이념으로 인해 백과사전 지식 습득과 같은 기능적 문식성을 신장시키는 것에 목적을 둔 문학교육을 받아 왔다[63]고 보았다. 중국인 학습자는 한국 현대시 읽기를 주로 지식의 암기와 시험에서 고득점을 받기 위한 목적의 기능적 지식 훈련으로 보고 있기에 시를 수동적으로 읽고 주체적 시 향유로 자유롭게 나아가지 못하고 있다.

본고에서 논의한 시적 향유는 중국인 학습자가 ‘주입식’ 교육에서 벗어나 텍스트의 해석에 능동적으로 참여하고 시험에서 고득점을 받기 위한 목적보다 삶의 다양한 가능성을 발견하며, 문학 지식을 암기하기보다는 문학 지식을 실제로 체험할 수 있도록 하는 것이라고 볼 수 있다.

앞서 논의한 한국 현대시 읽기를 통한 의식화를 보면, 의식화란 중국인 학습자가 한국 현대시를 읽으면서 이와 대비되는 중국작품과 경험을 떠올리고 한·중 문학작품을 객관적·비판적으로 해석하는 행위임을 확인할 수 있다. 즉 의식화를 통한 시의 주체적 향유는 비판적 시 읽기를 전제로 해야 한다.

윤여탁 외(2021)에서는 비판적 시 읽기에서 중요한 것이 독자와 대상 사이에 이루어지는 ‘심리적 거리두기’ 임을 밝혔으며, 거리두기의 함의를 독자가 시적 화자의 정서에 동화하는 것을 중지하고 그 정서를 대상화함으로써 객관화시키는 방식[64]이라고 설명하였다. 앞에서 규정된 비판적 문식성을 빌리면, 주체적 시 읽기는 텍스트에 대항하는 태도는 아니지만, 적어도 자신의 주체적 의식을 환기하는 과정을 필요로 한다. 이러한 주체적 의식을 환기하려면, 학습자 스스로가 객관적 태도로 시에 접근하여 시에 드러난 등장인물에 대한 객관적 평가를 해야 한다.

또한 한국 현대시를 통한 의식화는 학습자가 능동적 시 해석에 참여하고, 한·중 문학작품을 통해 두 문화를 객관적으로 이해하는 것을 내포한다. 따라서 학습자는 시를 읽는 과정에서 작중인물과 거리두기를 해야 하고, 문학작품 속의 관찰자로 자리매김해야 한다. 이와 관련하여 마사 누스바움(M. C. Nussbaum)이 문학의 독자를 ‘분별 있는 관찰자’ [65]

---

63) 박성,「중국인 한국어 학습자를 위한 한국 인문지식 교육 연구 : 한국 현대시 활용을 중심으로」, 서울대학교 박사학위논문, 2021, pp.249-251.

64) 윤여탁 외, 앞의 책, 2021, p.324.

로 설정한 논의를 살펴볼 수 있는데, 이 '분별 있는 관찰자'는 시세계에 드러난 등장인물과 거리두기를 하고 자신의 심미적 기준을 내세우고 시를 객관적·비판적으로 해석하는 존재다.

학습자가 심리적 거리두기를 통해 이러한 '분별 있는 관찰자'의 관점에 서게 되면, 시를 비판적으로 해석하거나 주체적으로 해석하는 자신의 기준, 시각, 그리고 목적을 다시 설정하게 된다. 이때 학습자는 텍스트에 종속된 상태에서 벗어나 주체적 인식을 지속적으로 형성하여 의식화를 이룰 수 있다. 나아가 학습자는 의식화의 환기에 기초하여 시를 객관적·비판적으로 해석함으로써 비판적 문식성을 함양할 수 있다.

이 의식화를 통해 시를 읽는 것은 학습자의 주체적 인식을 환기하고, 텍스트를 감상하는 주체적 심미적 기준과 시각을 획득하여 시에 대한 지속적이고 주체적인 해석을 수행할 수 있다. 또한 텍스트에 드러난 작중인물과 다양한 화자에 공감하여 몰입할 때, 자신과 시적 화자 간의 심리적 거리두기를 통해 시적 화자에 대한 객관적인 인식을 얻을 수 있다. 따라서 의식화를 통해 시를 읽는 것은 중국인 학습자가 '주입식' 교육을 극복하고, 시를 객관적·비판적으로 해석하며 자신의 상대화 인식을 강화한다는 점에서 유의미하다.

3.2. 메타적 인식을 삶에 적용하는 성찰적 독자의 양성

중국인 학습자는 문학작품을 읽는 과정에서 텍스트의 등장인물을 텍스트의 구체적 사건과 연결하여 비판적으로 해석하는 경향이 있다. 이러한 경향성으로 인해 시에 대한 메타적 인식 또한 시의 등장인물에 대한 비판적 해석 위주로 이루어진다. 이는 중국의 어문교육이 시험에서 받게 하기 위해 문학 해석 전략을 과도하게 강조한 결과라고 할 수 있다.[66]

---

65) '분별 있는 관찰자'란 독자가 감정이입을 한 뒤 문학작품의 허구적 세계와 거리를 둔 관찰자를 뜻한다. M. C. Nussbaum, 박용준 옮김, 『시적 정의』, 궁리, 2015, pp. 158-159.

66) 김소연의 연구에서는 중국 어문교육의 특징을 살펴보고, 중국의 어문교육(語文教育)은 주로 고전시와 작문 그리고 독해의 분석 전략을 위주로 이루어지고 있음을 설명하였다. 김소연, 앞의 논문, 2021, pp.203-208.

이러한 문제점을 극복하기 위해 메타적 인식을 중심으로 한 시 읽기를 수행하는 것을 앞으로의 과제로 삼아야 한다. 그리고 시에서 형성된 메타적 인식을 시에서 다시 적용하여 해석하는 것도 교육적 의의가 있지만, 궁극적으로는 학습자의 삶에 적용하여 학습자가 삶에 대한 태도를 정립하는 것을 한국 현대시 교육의 목표로 삼아야 한다.[67]

또한 딜타이는 타자를 통해 자기의 내면을 깊이 있게 인식할 수 있고 내면 세계를 꿰뚫어 보는 성찰이 삶에 대한 해석을 이루게 할 수 있다[68]고 하였다. 이러한 관점을 시 읽기에 적용하면, 메타적 인식을 삶에 적용하는 것은 학습자로 하여금 자기반성을 수행할 뿐만 아니라 내면적 세계와 삶에 대한 해석을 유연하게 연결하는 것과 연관된다. 이처럼 시 읽기에서 성찰을 수행하는 독자는 텍스트 읽기를 통해 그것에 내재된 자기반성을 읽어내고 이를 자신의 삶에 적용하여 삶의 태도를 정립하고자 한다. 이러한 성찰적 독자가 되기 위해서 학습자는 텍스트를 매개로 문학과 세계의 관계를 이해해야 한다.

프레이리는 민중은 문제제기식 교육을 통해 자신들이 세계 속에 존재하는 방식을 비판적으로 인식하게 되며, 세계와 더불어 세계 속에서 살아가는 자신의 참모습을 발견하게 된다[69]고 보았다. 이러한 점에서 비판적 문식성 교육은 성찰적 독자상(像)과 밀접한 관련이 있음을 확인할 수 있다. 따라서 본고는 비판적 문식성 교육이 다음과 같은 두 가지 측면에서 메타적 인식을 키우는 데에 도움이 될 수 있음을 설명하고자 한다.

비판적 문식성 교육은 '대화' 와 '문제제기' 식으로 이루어지고 있음을 확인할 수 있다. 그 중 '대화' 는 다양한 방식으로 진행되어 학습자가 자신의 관점을 상대화하여 자기 해석을 조정함으로써 메타적 인식을 촉발할 수 있다. 또한 '문제제기' 교육법은 학습자의 메타적 인식을 유도하여 시와 세계 간의 연관성을 인식하게 한다는 점에서 바람직하다. 이러한 연관성에 기대하여 중국인 학습자가 시와 세계의 유연한 연계를 인식하여 삶에서 메타적 인식의 모습을 발견할 수 있다는 점에서 의미가

67) 윤여탁 외, 앞의 책, 2017, p.58.
68) R. Palmer, 이한우 옮김, 『해석학이란 무엇인가』, 서울: 문예출판사, 2011, p.175.
69) P. Freire, 남경태 옮김, 앞의 책, 2012, p.100.

있다.

3.3. 비교문화 인식에 기반한 상호문화적 이해 증진

21세기 중국의 문화정책은 주로 자문화의 문화 자신감을 굳히고, 문화 감각을 강화하며 사회주의 '문화 강국'을 중심으로 설계되었다.[70] 현재 중국 내 모든 외국어교육에서는 이러한 정책에 따라 상호문화교육 목표를 설정하고 있다.[71] 즉 이러한 정책에 따라 중국 내 한국문화 교육의 중심은 한국으로 일방적으로 홍보하는 데에 집중되어 한국인에게 중국의 우수한 전통문화를 알리는 차원에서의 상호문화교육으로 이루어지고 있다.

물론 이러한 문화교육은 중국의 전통문화를 해외로 전파하는 데에 도움이 될 수 있지만, 진정한 상호문화교육의 목표를 간과하고 일방적으로 문화를 교류하도록 하여 오히려 자문화중심주의에 빠지는 위험을 초래할 수 있다. 상호문화교육의 핵심은 문화 간의 소통을 통해 문화의 동질성과 이질성을 인식하고, 자문화를 객관적으로 이해하여 타문화를 다양한 시각으로 접하며 상호문화적 이해를 증진하는 데에 중점을 둔다. 따라서 중국인 학습자의 상호문화적 이해를 증진하기 위해 정확한 문화 비교 교육의 방법과 자문화에 대해 심층적으로 인식하는 장(場)을 마련해야 한다.

구체적으로 보면, 비판적 문식성 읽기 교육은 '대화'를 통해 이루어지는 것이다. 이러한 교수법은 학습자의 능동적 문화 탐색과 관점의 상대화에 기여할 수 있다. 우선, 학습자가 주체적 인식을 환기하여 중국의

---

70) 이태형,「중국 문화 정책의 통시적 고찰」,『문화교류와 다문화교육』5(3), 한국국제문화교류학회, 2016, p.93.

71) 중국 내 영어교육을 비롯한 외국어교육에서는 상호문화 교육 목표를 설정할 때, 중국문화를 세계문화의 배경하에서 고려하여, 중국의 전통적인 문화를 중시하여 외국어로 중국과 관련된 이야기를 잘 구성하여 외국인에게 중국의 좋은 이미지를 전달하고 서로 간의 이해를 촉진하며 인류운명 공동체의 구축을 고려해야 한다.〈我們要能夠把中國文化放在世界文化的大背景中...講好中國故事，促進國際理解，爲構建人類命運共同體貢獻力量], 孫有中・王卓,「与时俱进，开拓中国外语教育创新发展路径——孙有中教授访谈录〉,《山东外语教学》42(4), 2021, p.7.

‘주입식’ 문화 지식의 기능적 학습에서 벗어나 스스로가 자신의 경험과 기존의 텍스트에 대한 인식을 통해 타문화를 능동적으로 접한다는 점에서 의의가 있다.

다음으로 문학 교실에서 이루어지는 내적 대화, 횡적 대화, 종적 대화와 같은 다양한 대화는 중국인 학습자가 자문화중심주의를 극복하는 데에 기여할 수 있다. 문학 교실의 다양한 대화는 중국인 학습자가 자문화를 쉽게 상대화할 수 있는 기회를 제공하고 타인과의 교류를 활성화시켜 타문화를 다각도에서 이해하는 안목을 넓혀줄 수 있다.

끝으로 비판적 문식성 읽기 교육은 텍스트를 통한 자기반성 능력을 키우고 학습자의 성찰적 인식을 형성하며 삶에 대한 태도를 정립하는 데에 중점을 둔다. 이러한 능력은 학습자로 하여금 타문화에 대한 피상적 인식을 넘어 삶에서 상호문화적 이해로 나아가게 한다는 점에서 유의미하다. 나아가 학습자가 이러한 능력을 문학의 동질성과 이질성을 넘어 세계문학의 보편성과 차이성에 대한 인식을 키우고 넓은 시야를 확보함으로써 상호문화적 이해를 증진할 것이다.

Ⅲ. 중국인 학습자의 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 양상

이 장에서는 앞에서 살펴본 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 교육의 구도가 중국인 학습자의 현대시 읽기에 어떻게 작용하는지를 살펴보고 중국인 학습자의 비판적 문식성 발현 양상을 고찰하고자 한다. 또한 앞에서 설계한 실험 설계를 검토한 후 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 시사점을 도출할 것이다.

중국인 학습자의 비판적 문식성 중심 한국 현대시 읽기 양상은 다음과 같이 세 가지로 나뉜다. 우선, 학습자는 작품을 비판적으로 이해하고 비판적 인식을 유발한다. 비판적 인식은 학습자의 주체적 인식을 환기하여 학습자들로 하여금 텍스트 의미를 확대하도록 도와줄 것이다. 다음으로 학습자는 화자의 성찰적 태도를 통하여 사회문제를 다루는 작품을 접하면서 작품 속 메타적 인식을 통해 자기반성의 의식을 환기한다. 이를 삶의 경험에 적용하여 삶에 대한 비판적 사고를 신장시킬 수 있다. 끝으로 상호문화적 측면에서 보면, 중국인 학습자는 모국어 교육에서 얻은 문학 경험을 통해 한국 현대시와 관련된 상호텍스트적 이해를 수행하고, 한·중 문화의 비교를 통하여 각각의 문학 경험을 새로 인식할 수 있다. 나아가 이러한 상호문화적 인식을 통하여 한국문학에 나타난 사회문화적 요소와 배경을 인식하고 문화 간의 동질성과 이질성을 이해함으로써 사회와 문화가 시에 대한 이해에 미치는 영향을 상호문화적으로 해석할 것이다.

1. 중국인 학습자의 한국 현대시 읽기에서 비판적 문식성의 발현 양상

1.1. 의식화에 기초한 주체적 읽기

이 절에서는 주체적 읽기가 두 가지 단계로 이루어지는 과정을 살펴보고자 한다. 먼저 학습자들은 작품을 비판적으로 인식하고 작품에 대한 주체적인 해석을 수행해 나간다. 이때 작품에 대한 비판적 인식은 학습자가 주체적인 인식을 활성화하여 의미를 구성하는 단계로 나아가는 동기가 되기도 한다. 류보라(2021)에서는 독자가 텍스트에 대해 주체적인 관점을 갖고 비판적 태도로 내용을 이해하게 된다[1]고 주장하였다. 즉 학습자는 비판적 인식을 통하여 주체적 사고를 환기하고 텍스트 의미를 능동적으로 구성할 수 있다.

또한 안부영(2009)은 기존의 '비판적 읽기'를 재검토하면서 그 의미를 재설정하였다. 그에 따르면, 새로운 '비판적 읽기'는 '창조'의 의미를 더욱 중요시하여 '재생산적 읽기'에 가깝다[2]. 본고가 목표로 삼은 비판적 문식성에 기반한 현대시 읽기에서도 학습자는 작품에 대한 비판적 인식을 가질 뿐만 아니라 텍스트 의미를 주체적으로 확장해야 한다. 아울러 이에 따라 학습자는 객관적·비판적 태도를 통하여 주체적인 인식을 하게 되며 이는 프레이리가 주창한 '의식화'를 이룬 학습자에게서 발현된다. '의식화'에 대해서는 아래 항목에서 상술하고자 한다.

위의 연구에서 보았듯이, '비판적 읽기'에서는 텍스트를 비판적으로 이해하는 것을 넘어 주체적 인식을 통한 주체적 해석으로 나아가는 것이 중요하다. 이때 비판적 해석은 학습자의 주체적이고 창조적인 의식을 포함할 수 있으며 학습자는 본고에서 규정한 주체적 해석 능력을 갖게 된다.

---

1) 류보라,「갈등사회에서 요구되는 비판적 읽기 교육」,『국어교육연구』75, 국어교육학회, 2021, p.141.
2) 안부영,「'비판적 읽기' 개념 재정립에 대한 논의」,『한국초등국어교육』40, 한국초등국어교육학회, 2009, p.114.

이러한 양상은 중국인 학습자가 작품을 비판적으로 이해하고 해석한 관점에 따라 구체적인 의미화로 나아간다는 점에서 비판적 문식성 발현으로 파악할 수 있다. 본고는 이러한 양상을 '작품의 관점에 대한 비판적 인식'과 '주체적 관점에 의한 해석의 확장'으로 나누어 살펴보고자 한다.

1.1.1. 작품의 관점에 대한 비판적 인식

작품을 읽는 과정에서 비판적 해석을 위해 학습자는 무엇보다 작품에 내재된 관점을 비판적으로 바라보고 텍스트에서 반영하지 못하는 관점을 찾아내야 한다. 이를 시 교육에 적용하면, 학습자가 작품을 읽는 과정에서 작품에 형상화되어 있는 시대적 배경이나 사회적 문제에 대하여 작품이 제시하는 관점을 수용하기보다, 작품에서 고려하지 못한, 즉 소외되어 있는 관점을 찾아내고 주체적으로 인식하며 이러한 지점에 대하여 비판적으로 사고해야 한다는 것이다. 앞에서 확인하였듯이, 본고가 주장한 '의식화'란 중국인 학습자가 한국 현대시를 읽으면서 자신의 주체적 인식을 점차 형성하여 시의 의미를 확장시키고자 하는 의지를 강화하는 것이며, 이를 통해 중국인 학습자는 자국어교육에서 습득한 경험과 중국 작품을 환기하여 한중 문학작품을 비교함으로써 둘에 대한 메타적 인식으로 나아가 사회문화가 문학작품에 주는 영향을 인식할 수 있는 것이다.

이처럼, 의식화는 학습자가 자신의 주체성을 깨닫고, 이 주체성에 따라 환기되는 중국 문학작품과 한국 문학작품의 비교를 통해 사회문화가 텍스트에 끼치는 영향을 인식하여 시의 의미를 재창조하는 행위를 수행하는 것이라고 볼 수 있다. 다시 말해, 자신의 주체성을 자각하고 자신의 주체적 인식을 통하여 텍스트를 비판적으로 해석하는 동기를 획득한 학습자는 텍스트에 내재된 사회적 배경이나 사회 문제를 깊이 탐구하고자 하는 욕망을 활성화할 수 있다. 여기서 비판적 인식과 사고는 학습자의 의식화를 이루게 할 수 있는 기반이라고 볼 수 있다. 비판적 인식과 사

고의 신장은 의식화를 촉진하여 형성하게 할 수 있다.

한편, 듀이(J. Dewey)는 비판적 사고에서 형성되는 흥미는 학습자가 사회현상이 형성된 원인에 대해 탐색하는 지속적 동력이라고 보았으며, 원인에 대한 흥미는 사회적 흥미로 전환되고 학습자가 사회의 내부적 관계와 다양한 관점을 발견하도록 도와준다[3]고 주장하였다. 즉 텍스트에 나타난 사회문화적 배경에 대한 학습자의 심층적인 탐구는 텍스트를 비판적으로 이해하는 동기이자 텍스트를 지속적으로 읽을 수 있는 동력이기도 하다. 이때 형성되는 비판적 인식은 학습자가 주체적 의식에 의하여 작품을 지속적으로 읽을 수 있는 동기를 제공해 준다는 점에서 유의미하다.

중국인 학습자들의 감상문과 수업 활동지를 분석한 결과, 중국인 학습자들은 작품을 읽는 과정에서 작품에 내재된 사회문화적 배경이나 텍스트가 반영하지 못하는 관점에 주목하여 이를 다각적으로 비판하고 해석하는 양상이 포착되었다. 또한 일부 학습자는 독자의 역할을 넘어 저자의 관점으로 텍스트를 재구성하여 해석하는 모습을 보여주기도 하였다. 이러한 양상들은 중국인 학습자가 작품을 비판적으로 해석하는 주체임을 깨닫게 되는 모습을 보여주고 비판적 문식성이 발현되는 사고 과정을 드러내기도 하였다.

이와 관련한 학습자 양상 중 <농무>와 <낡은 집>의 작가가 '여성 시인'이라면 어땠을지 묻는 문항에 대한 반응을 살펴, 중국인 학습자들이 어떻게 비판적 인식을 촉진하고 의식화를 형성하여 주체적 읽기를 수행하는지를 살펴보고자 한다.

중국인 학습자는 한국 현대시를 분석하기에 앞서 시인의 생애와 성별과 같은 배경지식을 파악하여 시에 대한 이해와 연결하는 편이다. 이들은 시인의 생애와 같은 성장배경을 바탕으로 시에 대한 심층적인 이해에 도달할 수 있으리라 생각하는데, 그 이유는 이러한 배경지식을 통하여 시인에 쉽게 공감할 수 있고, 시에 대한 심층적 이해를 얻을 수 있다고 생각하기 때문이다. 앞에서 규정한 의식화 개념을 비판적 문식성 중심의

3) J. Dewey, 조용기 옮김, 『흥미와 노력: 그 교육적 의의』(개정 증보판), 교우사, 2010, pp.112-114.

한국 현대시 읽기 양상에 적용하면, 의식화된 학습자는 시 읽기에서 자신의 존재를 자각하고 세계와 연관 지으며 시인이 처한 시대적 배경이나 성별과 같은 시인의 맥락에 대해 궁금해 하고 시를 비판적으로 이해하는 방향을 찾아낸다. 즉 중국인 학습자는 작품을 비판적으로 읽을 때, 작가의 성별과 창작 기법 등의 측면에 주목하여 시에 대한 비판적 해석을 시도하는데 이를 다음의 학습자 양상에서 확인할 수 있다.

만약 여시인이 이 시를 창작하면, 다른 농민의 모습보다 **가족과 개인적 경험을 통해 농촌의 현황을 묘사할 수 있을 것이다. 게다가 마음 속의 무력함과 불만을 표현할 수 있을 것이다. [1차-<농무>-AP-JF6]** 이용악의 <낡은 집> 속에서는 '털보네'의 새로운 신분, 즉 **이민의 시각으로 새로운 삶을 어떻게 보내는지를 설명하지 않는다.** 시의 마지막 연에서 '꽃피는 철이 와도 가도 뒤울 안에 꿀벌 하나 날아들지 않는다'는 **낡은 집의 비참한 현황과 미래를 암시한다. 이것은 '털보네' 일가가 새로운 곳에 정착한 후 '낡은 집'과 고향에 대한 그리움을 표현하고 새로운 곳에서 일어나는 어려움을 토로하기 위한 암시라고 생각한다. [1차-<낡은 집>-AP-JF9]**

JF6 여성 학습자는 시 텍스트를 읽자마자 <농무>를 창작한 시인의 성별에 집중하여 작품에 내재된 '여성 차별' 을 반영하는 시구 '비료값도 안 나오는 농사 따위야, 아예 여편네에게나 맡겨 두고' 에 초점을 두고 거부감을 느꼈다. 이로 인해 작품의 관점이 협소하여 작품 중 '여성 차별' 이라는 소외된 관점이 있음을 인식하는 동시에 여성 시인이 시를 창작하는 경우를 상상하였다. 이 학습자는 여성시인이 더욱 섬세한 시각에 입각하여 가족의 모습과 개인적 경험을 중심으로 시를 창작할 수 있다는 가설을 세웠다. 여기서 JF6 학습자의 비판적 인식은 중국인 학습자가 '시인과 관련된 배경지식' 혹은 '시인의 성별' 에 주목하여 시를 해석할 수 있다는 경향을 보여준다. 그리고 여성의 시각으로 텍스트에 내재된 '여성 차별' 이라는 관점에 반대하여 텍스트와 대항적인 태도를 보여주기도 했다. 특히 시대적 흐름에 따라 변화된 사회에서 살고 있는 여학생 JF6는 텍스트의 관점을 받아들이기 어렵기 때문에 이에 대항적인 관점을 직접적으로 표현하고자 하였다.

앞서 살펴보았듯이, 외국어 문학교육에 규정된 '주체적 해석 능력'은 학습자가 자신의 목소리를 찾아야 한다는 점을 중요시한다. 학습자는 의식화를 자각함으로써 자신의 목소리, 즉 텍스트를 바라보는 자신의 다양한 시각을 획득함으로써 의식화를 형성하게 된다. 예를 들면, 시인의 성별로 작품의 재구성을 수행한 학습자 JF6는 여성의 섬세한 시각으로 텍스트의 재구성을 수행하고 시인과 다른 심리적 상태, 즉 주변 인물과 환경을 통해 가족 밖의 세계에 대한 태도를 표현하는 여성의 시각을 보여주었다.

반면에 JF9 학습자는 의식화를 통해 텍스트를 새로 해석하는 시각, 즉 시인의 신분보다 시인이 형상화한 인물 신분의 변화에 초점을 두고 시에 대한 비판적 인식을 시도하였다. 이것은 앞에서 어윈(J. W. Irwin)이 설명한 바와 같이 학습자가 자신의 목소리를 발견함으로써 작가가 되는 권한을 부여하는 것, 즉 새로운 시각으로 텍스트를 재구성하는 것이다. 특히 <낡은 집>에 묘사된 주요 인물인 '털보네' 일가가 고향을 떠난 후 이야기의 전개와 구성 등에 초점을 맞춰 시를 비판적으로 해석하였다. 이때 JF9 학습자는 '털보네'의 새로운 신분에 주목하여 시를 비판적으로 해석하는 맥락을 확대했다. 따라서 학습자는 시의 관점에 대한 비판적 인식을 통해 텍스트의 의미를 확대시키고 비판적·주체적으로 해석할 수 있는 동기를 획득할 수 있었다. 즉 작품에 대한 학습자의 의식화는 비판적 인식을 가능케 하여 주체적 해석으로 나아간다.

이처럼, JF9 학습자는 '털보네'가 이민 직후 새로운 신분을 가지고 삶을 어떻게 보내느냐는 질문을 통해 스스로가 텍스트를 해석할 수 있는 주체임을 체험할 수 있다. 이러한 체험은 작품을 해석하는 폭을 넓힐 수 있으며, 학습자의 주체적인 의식을 지속적으로 활성화해 줄 수 있다는 효과가 있다.[4] 또한 등장인물의 신분 변화에 따라 이야기가 구성될 수 있는 맥락과 배경도 달라질 수 있기에 학습자가 시의 빈틈을 채워주는 과정에서 자신의 다양한 생각을 활성화하여 시적 의미를 확대해 나갈 수 있다. 예를 들면, JF9은 '털보네' 일가가 낯선 곳에 정착하여 새로운 타

4) 문학과문학교육연구소 편, 『문학교육의 인식과 실천』, 국학자료원, 2000, p.83.

인과의 관계나 사건 등으로 인하여 향수(鄕愁)의 정서를 느낄 수 있음을 상상하여 <낡은 집>에 대한 주체적 사고를 지속적으로 활성화하고 있다.

다음으로, 중국인 학습자가 시의 창작 기법에 초점을 두고 시에 대한 비판적 인식을 표현하고 의식화를 형성하는 모습을 살펴보고, 학습자가 지닌 장르 인식과 표현기법에 대한 이해를 바탕으로 시를 어떻게 비판적으로 해석하는지를 확인하고자 한다.

만약 내가 이 시를 창작한다면, 객관적인 시가 대신 개인적 체험과 경험을 통해 감정을 표현하는 것으로 쓸 수 있을 것이다. **이렇게 쓰면, 개인적 감정을 강하게 표현하면, 독자가 쉽게 공감할 수 있다고 생각한다. [3차-<낡은 집>-AP-JF12]** **T: 시 창작에서 왜 독자의 공감을 중요시하는지를 말할 수 있나요?** JF12: 선생님께 시를 비판적으로 해석할 수 있느냐의 질문을 들은 후, **나는 시인이라는 상상을 하여 시인처럼 시를 주체적으로 창작할 수 있는 자유를 느낄 수 있었어요.** 나는 시인이 되려면, 무엇보다 문자를 통해 내 글을 읽는 독자들의 공감을 얻고 나의 창작 의식과 장르 인식을 위주로 시를 창작해야 한다고 생각해요. **이렇게 생각하면, 나도 모르게 시인과 동등해져서 내 자신의 문학 의식을 전달할 수 있는 권리가 생겨요. [3차-<낡은 집>-CC-JF12]**

JF12 학습자는 시를 읽는 과정에서 특정한 시어나 시의 창작 기법에 초점을 두고 시를 해석하였다. 특정한 시어나 시의 창작 기법은 시의 전체적 의미 해석에 영향을 줄 수 있다. 특히 이 학습자는 시인의 표현을 받아들이지 않고, 자신이 지니고 있는 시적 표현 기법에 초점을 맞추는 의식화를 통해 시의 재창조 활동에 적극적으로 참여하였고 시에 대한 비판적 인식을 활성화하고 주체적 사고력을 발휘하였다. 따라서 시에 대한 학습자의 주체적 사고를 활성화할 수 있는 의식화의 가장 적절한 방법은 학습자로 하여금 시인이 되게 하고, 시를 쓰게 하고, 시적으로 생각하게 하는 것이다.[5] 즉 학습자가 시인되기의 과정을 직접 체험하면, 자신의 주체적·비판적 사고를 충분히 환기할 수 있고 시에 대한 주체적인 인식을 획득할 수 있다.

5) R. J. Rodrigues, & D. Badaczewski, 박인기·최병우·김창원 공역, 『문학작품을 어떻게 가르칠 것인가?』, 박이정, 2001, p.210 참조.

JF12 학습자를 위의 대표적인 예로 들 수 있다. 이 학습자는 텍스트의 창작 기법과 표현 관점을 그대로 받아들이지 않고, 텍스트에 내재된 시대적 배경과 동일한 사회 문제에 대해 시를 창작하는 과정을 상상하여 시를 더욱 효과적으로 표현할 수 있는 방법을 자신의 장르 인식에 기반하여 제안하고자 하는 양상을 보여주었다. 그에 따르면, 리얼리즘 시의 객관성은 독자에게 등장인물들이 처한 상황을 실제적으로 보여줄 수 있으나 한편으로는 독자가 시인에게 공감하기 어려울 수 있으므로 독자의 공감을 불러일으키기 위해서는 무엇보다 시인의 개인적 경험을 바탕으로 감정을 표현해야 한다고 보았다.

또한 인터뷰에서의 JF12는 시인의 입장, 즉 시를 창조하는 시각으로 시를 해석할 때 시에 대한 주체적 사고를 활성화할 수 있음을 보여주었다. 그는 자기를 '시인'으로 가정하여, 시의 전체적 의미를 독자에게 보여주기 위해 무엇을 해야 하는지를 설명하고 있다. 이러한 시도를 통해 학습자는 시를 주체적으로 창조하여 해석할 수 있는 주체임을 의식하는 의식화를 체험하였으며, 시인과 동등한 위치에 자리매김하여 자신의 문학지식을 활용하는 것의 의미를 깊이 이해할 수 있었다. 이러한 시 해석 과정에서 JF12 학습자는 작품에 대한 비판적 인식을 시라는 장르에 대한 주체적인 인식으로 표현하였기에 이를 비판적 문식성의 함양 및 심화의 양상으로 볼 수 있다. 즉, 학습자는 비판적 인식의 발현을 통해 시에 대한 이해와 표현을 아우르는 주체적 의미 구성의 과정을 거치면서 비판적 문식성의 성장을 이룰 수 있는 것이다.

이와 관련하여 윤여탁(2015)의 논의에서는, 비판적 문식성 교육이 문제제기에 머물러 있다는 한계가 있으며, 이를 넘어 말하기·쓰기를 통해 비판적 문식성을 능동적으로 신장시킬 수 있는 방법을 모색해야 한다[6] 고 강조하였다. 다시 말해, 학습자는 비판적 문식성을 발현할 뿐만 아니라 이를 이해하고 표현할 수 있는 능력을 키워야 한다. JF12 학습자처럼, 의식화에 기반한 주체적 해석을 통해 시의 의미를 확장시키고, 작가의 창작의 관점보다 자신의 시 장르 인식에 기반하여 시를 비판적으로

6) 윤여탁,「한국에서의 문식성 교육의 반성과 전망」,『국어교육연구』36, 서울대학교 국어교육연구소, 2015, p.553.

해석하고 주체적인 인식을 활성화함으로써, 시에 대한 이해 및 표현의 차원에서 비판적 문식성을 함양할 수 있어야 하는 것이다. 이는 앞서 언급한 어윈(J. W. Irwin)의 주장과 같이, '필자로서의 목소리'를 찾는 것이라기보다는 학습자 자신이 독자, 저자 이외의 제3자의 입장에 서서 시를 다양하게 해석하고, 자신의 비판적 문식성을 표현하는 것이라 할 수 있다. 이를 통해 학습자는 문식성의 종합적 성장을 이루고 문식성의 다차원적인 융합을 실현할 수 있을 것이다. 이처럼 비판적 인식은 텍스트에서 간과된 관점만 찾아내는 것이 아니라 학습자 자신의 이해와 표현을 아우를 수 있는 비판적 문식성의 성장과 관련이 있다.

한편, 대부분의 중국인 학습자들은 시인의 창작 의도를 이해하는 데에 머무르는 한계를 보이기도 하였는데, 이 경우 시인의 창작 목적을 밝히는 것에만 집중하여 이를 비판적으로 인식하지 못한 경우가 많다.

<낡은 집>에서 시인은 시적 화자를 통해 '털보네' 일가의 비참한 삶과 운명을 객관적으로 서술하고 있고, **시인이 시적 화자를 통하여 자신의 이야기를 썼듯이 "나"는 시적 화자는 독자에게 고향과 국가에 대한 그리움을 전달했을 뿐이라고 본다.** [3차-<낡은 집>-AP-JF7]

위의 JF7 학습자는 시적 화자에 대한 발견과 함께 시인의 창작 목적을 밝히는 데에 머물러 있다. 이 학습자는 시인이 형상화한 시적 화자를 발견하여 시적 화자의 역할을 분석하고 있으며, 이를 통해 시인에 공감하며 시인의 창작 의도에 대해 분석하였다. 그런데 이러한 분석은 시인의 관점에 종속되는 경향이 강하고, 이로 인해 텍스트에 대한 비판적 인식에 실패하게 된다. 본고에서 규정한 비판적 문식성, 특히 주체적 해석 능력은 텍스트의 창작 목적을 밝히는 것이 아니라 학습자의 주체적 사고를 환기하고 의식화에 기반하여 텍스트를 다양한 시각으로 해석하는 것이다. 따라서 학습자는 주체적 해석을 위해, 시인의 창작 목적을 밝히기보다는 창작 목적이 어떤 배경에서 형성되었을지 파악하여 이 창작 목적이 타당하지 않다고 생각되는 경우 다른 어떤 목적으로 창작될 수 있는지를 새롭게 탐구하여야 한다. 또한 의식화에 의한 주체적 사고는 비판적 문식성 함양의 전 과정과 함께 이루어져야 하며, 이 주체적 사고를

통해 학습자는 주체적 판단을 내리고 텍스트의 의미를 능동적으로 확장할 수 있다.

또한 앞에서 확인하듯이, 의식화는 지속적으로 제고되고 있는 과정임을 알 수 있다. 즉 의식화는 순진한 의식화에서 비판적 의식화로까지 제고되는 것이 지속적이라고 볼 수 있다. 따라서 의식화는 일회적으로 이루어지는 것이 아니라 학습자의 지속적인 주체적 사고의 발동과 함께 수행되는 것이다. 이를 고려하였을 때, JF7 학습자는 시적 화자에 초점을 두었지만, 다양한 시적 화자의 존재와 시인의 창작 목적에 대한 비판적 사고가 계속 일어나지 못했기에 비판적 문식성을 함양하지 못한 것으로 보인다. 즉 학습자가 작품에 대한 비판적 문식성을 신장시키기 위해서는 시인의 창작 목적을 밝히는 것에만 머무르지 않고, 주체적 사고의 지속을 통해 시인의 창작 목적을 비판적으로 이해하는 것으로 나아가야 한다.

이 학습자의 의식화를 신장시키는 과정에서 겪은 어려움을 극복하기 위하여 교사는 시인의 창작 목적을 분석한 이후의 교수-학습 활동을 통하여 학습자로 하여금 창작 목적을 밝히는 것에서 벗어나게 해야 한다.

다른 한편으로, 중국인 학습자는 작품의 시대적 배경에 기반하여 시를 해석하는 경향이 있다. 중국인 학습자의 경우, 모국어 교육에서 습득한 경험 중 시대적 배경과 연결하여 시를 해석하는 방식에 익숙하기 때문이다. 그러나 본 연구는 학습자의 비판적 사고를 키우기 위하여 실험에서 학습자에게 시와 관련된 시대적 배경을 제공해 주지 않았다. 그 결과 대부분의 중국인 학습자들이 시대적 배경과 관련된 지식의 결여 때문에 한국 현대시를 해석하는 데에 많은 어려움을 겪었는데, 일부는 스스로 시어와 시의 내용을 통해 시대적 배경을 추측하여 시에 대한 비판적 인식을 활성화할 수 있었다.

그러나 시대적 배경을 잘못 추측한 경우에는 작품에 대한 잘못된 해석으로 나아가 타당한 비판적 인식에 실패하는 경우도 있었다. 다음은 학습자가 <낡은 집>과 <농무>에 대한 시대적 배경을 잘못 추측하여 작품을 오독한 경우다.

만약 나는 전쟁시를 쓰면, 전쟁이 일어난 모습에 집중하여 전쟁의 고통을 반영할 수 있다. 그리고 마음속의 분노를 표현할 수 있을 것이다. [1차-<낡은 집>-AP-JF12] 전쟁이 농촌에 준 고통을 표현하여 전쟁 때문에 농촌에서 '젊은이'가 많지 않아 노인과 여성들이 남아 있다. 그리고 농촌이 전쟁 때문에 농사를 못하고 '황폐한 모습'을 보여준다. [3차-<농무>-AP-JM13]

위의 두 학습자는 시대적 배경에 대한 잘못된 추측으로 인해 시를 적절하게 해석하지 못하는 모습을 보였다. 노금숙(2015)에 따르면, 올바른 시대적 배경지식은 학습자가 문학작품을 읽도록 하는 흥미를 유발할 뿐만 아니라 작품에 대한 심층적 이해를 획득할 수 있게 한다[7]고 하였다. 즉 작품에 대한 심층적 이해는 올바른 배경지식에 기반하여 이루어질 수 있다는 것이다. 또한 앞서 프레이리에 따르면, 의식화는 '대화' 를 통해 이루어지는 것이 중요하며, 타인과의 대화를 통해 자신에 대한 비판적 사고를 거쳐야 의미 있는 결과를 얻을 수 있다고 하였다. 따라서 의식화는 자신의 주체적 사고를 자의적으로 수행하는 것이 아니라 타인과 상호작용함으로써 정확한 방향을 추구해야 한다.

JF12 학습자는 시에서 드러난 주제에 맞춰 시에 대한 '비판적 해석' 을 수행하고자 하였는데, 시의 주제가 '전쟁' 과 관련이 있다고 판단하여 시의 내용을 '평화' 에 대한 갈망과 추구로 해석하였다. 여기서 그는 일제 강점기를 전쟁의 시대로 이해하였기 때문에 일제 강점기하의 비참한 모습을 전쟁으로 인한 결과로 간주하였다. 이로 인해 시의 주제가 '반전' 과 '평화' 와 관련이 있다고 생각하게 된 것이다.

이와 유사하게 JM13 학습자는 <농무>에서 나타난 등장인물 중 '젊은이' (남성)의 부재에 집중하여 시의 주제가 '전쟁' 과 연관된다고 판단하였다. 이러한 해석은 시의 시대적 배경 등의 요소에 대한 잘못된 이해에서 연유한다고 할 수 있다. JM13은 자의적 해석으로 인해 시에 대한

7) 노금숙,「한국문학수업에서 배경지식의 활용 연구」,『중국조선어문』200, 길림성민족사무위원회, 2015, p.40.

비판적 인식에 도달하지 못했으며, 시를 오독하는 모습을 보여주었다. 이를 극복하기 위하여 교사는 학습자에게 통일된 '정확한 해석'을 추구하는 것을 권유할 수는 없지만, 학습자 스스로 주체적인 탐구 과정을 거쳐 안정된 해석의 가능역을 설정하게 하거나 여러 가지 대안 속에서 해석하도록 하는 것이 필요하다. 이를 통해 학습자는 자신의 자유로운 해석에 대해 더욱 많은 책임감을 지니게 되고 독립적 해석을 획득하는 동시에 비판적 해석의 윤리를 인식할 수 있다.[8] 즉 텍스트에 대한 일정한 올바른 해석에 기초하여 주체적 해석이 이루어진 후에야 비판적 인식을 얻을 수 있는 것이다.

1.1.2. 주체적 관점에 의한 해석의 확장

학습자는 작품의 관점에 대한 비판적 인식을 통하여 작품이 다루고 있는 문제에 대해 주체적인 판단을 할 수 있으며, 이를 통해 작품에 대한 비판적이고 주체적인 해석을 생산할 수 있다. 노명완·박영목 외(2008)의 논의에 따르면, 새로운 문식성은 텍스트의 생산에 참여한다는 특징[9]이 있다. 다시 말해, 새로운 비판적 문식성은 학습자가 텍스트를 비판적으로 이해하는 것뿐만 아니라, 주체적 사고를 통하여 텍스트의 의미를 확장시키고 새로운 의미를 재생산할 수 있는 능력이 필요한 것이다. 이러한 주체적이고 생산적인 해석은 작품에 대한 비평의 장을 확장할 수 있다는 점에서 의미가 있다.

텍스트의 재생산과 소통의 측면에서, 이저(W. Iser)는 의미 구성이란 독자 자신에게 무엇인가 일어나면서 비로소 자신의 의미를 얻는 것[10]이라고 하였다. 다시 말해, 독자는 독서행위를 통해 이 텍스트가 자신에게 준 영향이나 의미를 이해할 때, 텍스트에 대한 주체적 의미를 획득할 수 있다. 특히 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기는 독자에 의해 의미를 재생산하게 될 때, '비판적인' 의미가 더욱 명확하게 드러날 수 있

8) S. F. Heck, 황기우 옮김, 『21세기 교사의 역할: 생태학적 관점』, 원미사, 1998, p.178.
9) 노명완·박영목 외, 앞의 책, 2008, p.181.
10) W. Iser, 이유선 옮김, 『독서행위』, 신원문화사, 1993, p.250.

다. 실험 결과 중국인 학습자들은 시에 대해 다양한 주체적인 해석을 수행하였다. 이들은 관점의 전환을 통해 차별화된 관점에서 시를 다양하게 해석하여 자신의 주체적 사고와 가치관을 융합한 주체적인 해석을 이룰 수 있었다.

다음의 <낡은 집>과 <농무>에 대한 감상문과 수업 대화를 통해 이들이 어떻게 관점을 전환하여 비평의 장(場)을 확대하는지를 살펴보고자 한다. 그리고 이를 통해 비판적 인식이 비판적 문식성을 발현할 수 있는지를 고찰하고자 한다.

시에서 '젊은이'의 부재로 인해 시의 시대적 배경에 대해 다양한 해석을 할 수 있다. '젊은이'의 부재는 두 가지 원인을 암시한다. 즉 전쟁이나 경제적 발전일 수 있다. **만약 경제적 발전으로 시를 보면, '털보네' 일가의 이향(離鄕)은 좋은 기회를 찾고자 하는 의미도 존재할 수 있다.** [3차-<낡은 집>-RR-YF4] 이 시는 농촌의 '황폐화'를 반영하는 동시에 도시에 대한 주의를 기울여야 한다. **<농무>를 <도시의 무>로 바꾸면, 도시의 치열한 경쟁과 심리적 스트레스를 반영하여 도시인의 무력함을 보여준다. 그런데 도시인은 농민처럼 낙관적 태도가 있는지를 모른다.** [2차-<농무>-RR-JF8]

앞에서 살펴본 것처럼, 비판적 문식성은 글 읽기에서 시작하여 세계 읽기로 확장되어야 한다. 따라서 텍스트 읽기에서 형성되는 의식화가 삶이나 세계에서 널리 확대되어야 유의미하다. 아울러 본고의 의식화란 학습자가 텍스트 읽기를 넘어 사회문화의 측면에 입각하여 세계를 읽어내는 능력을 키우는 것이다. 이에 따라 본고가 지향하는 바는, 학습자가 시 읽기를 통해 삶에 대한 이해를 키우고 세계 이해로 나아가는, 즉 텍스트의 의미를 넘어 세계 속에서 시의 의미를 확대하는 것이다.

위의 두 학습자의 감상문을 살펴보면, 두 학습자는 삶의 경험을 바탕으로 하여 시에 대한 새로운 해석을 생산하였다. 이들은 도시의 빠른 발전과 시를 연관 지어 경제적 측면이나 현대인의 정신적 측면을 중심으로 시를 재해석하는 모습을 보여주었다. 이러한 양상은 삶의 경험에 초점을 두고 경제적인 측면과 사회 문제를 통해서 시에 대한 새로운 해석을 생

산한 것이라고 볼 수 있다.

먼저 YF4 학습자는 <낡은 집> 속의 '농민 계급' 이라는 대상에 초점을 두어 시 속의 중요한 대상을 확인하고 시에서 보이지 않는 대상인 '젊은이' 를 찾아냈다. 그러한 다음 '젊은이' 의 부재를 바탕으로 시의 시대적 배경이 '산업화' 와 같은 경제적인 원인과 관련이 있을 것이라 추측하였다. 그리고 동시에 세계적으로 도시가 경험하고 있는 산업화 현상을 연관 지어 시를 재해석하였다. 이러한 해석은 학습자가 삶에서 볼 수 있는 산업화 사회의 현상을 포착함으로써 이루어진 것으로, 학습자는 산업화로 인해 '젊은이' 들이 도시로 이동하고 있는 것을 더욱 좋은 발전을 도모하기 위한 현상으로 보았다.

이 학습자처럼 이러한 삶의 경험을 상기하여 시의 해석 맥락을 자신이 살고 있는 현대사회로 바꾸면, 시의 현실적 의미가 더욱 두드러지게 나타나게 되고 텍스트에 대한 비판적 의식이 활성화될 수 있다. 특히 '털보네' 일가가 일제 강점기에 피난을 떠나는 결정을 한 것은 '좋은 삶' 을 원하는 행위로서 어느 시대에서나 흔한 일이다. 이러한 측면에서 보면, '털보네' 일가가 이향(離鄕)을 하고 '좋은 삶' 을 찾아 떠나는 모습은 현대사회에서의 민중의 선택과 공통적이라고 볼 수 있다. 이 과정에서 학습자 자신의 주체적 의식을 환기하여 주변의 삶에 주의를 기울이게 된다. 따라서 이 학습자는 자신의 삶에 기반한 의식화를 통해 자신이 속한 사회의 문제를 포착하고 비판적 사고를 활성화하여 비판적 문식성을 신장시킬 수 있었다.

또한 JF8 학습자는 텍스트를 비판적으로 해석하기 위해 현실적 의미를 재구성하려는 노력을 기울였고, 그 결과 도시의 경제적 성장과 함께 일어나고 있는 사회 문제를 적용하여 해석을 제시하였다. 특히 급속도로 발전하고 있는 도시 내에서는 치열한 경쟁이 벌어지고 있으며, 사회 각 분야에서 잠재적인 사회 문제가 속출하고 있다는 점이 학습자의 현실 세계 맥락으로 적용되었다. 이와 관련해 JF8 학습자는 급속도로 발전하는 큰 도시의 현황에 대한 우려가 크다는 점을 언급하며 도시인의 심리 상태에 주목하였다. 그에 따라 <농무>라는 제목을 <도시의 무>로 바꾸면

서, 시의 해석 맥락이 학습자의 삶과 연관성을 갖게 되었고 삶의 경험을 바탕으로 시에 대한 주체적인 인식을 발휘할 수 있었으며 의식화를 형성하였다. 또한 JF8 학습자는 <농무>에 반영된 인생에 대한 낙관적 태도를 통해 현대 도시인들도 어려움에 직면하였을 때 문제를 해결하는 방법을 깨우칠 수 있다는 점이 유의미하다고 하였다. 이를 통해 문학교육은 학습자의 삶의 실천에 영향을 줄 수 있는 답을 안내해 준다는 점을 확인할 수 있다. 따라서 문학작품을 읽는 과정에서 습득할 수 있는 다양한 인생 경험과 태도는 학습자의 삶에 대한 긍정적인 인식을 향상할 수 있다는 의의를 지닌다.

한편, 상술한 두 학습자는 삶의 경험을 활용하여 텍스트의 현실적 의미를 재해석하였다. 이때 학습자들은 자신의 경험을 상기하여 텍스트의 의미를 확장하는 것이 의식화에 해당한다고 보았다. 특히 비판적 문식성은 사회·역사에 대한 인식의 산물이므로, 구체적인 사회 문제와 역사에 대한 시각을 바탕으로 형성되는 것이다. 두 학습자는 텍스트를 역사적 측면에서 재해석하여 구체적인 현실 문제와 연결함으로써 비판적 문식성을 발현할 수 있었다. 이처럼 새로운 관점으로의 전환은 학습자로 하여금 주체적 사고를 발휘할 수 있도록 하며, 텍스트를 다양하게 해석하게 하므로 작품의 비평장(場)을 넓힐 수 있다.

다음으로는 중국인 학습자들의 <낡은 집>에 대한 수업 대화를 통해 이들이 주체적 판단을 활용하여 차별화된 해석을 수행하는 과정을 살펴보도록 한다.

선생님. 시에서 '털보네' 일가 이주한 후 삶이 어떻게 되었는지에 대해서도 전혀 설명하지 않아요. 시에서 이민이라는 신분을 노출하지 않고, '털보네' 일가 이민의 신분에 두고 새로운 삶이 어떻게 되는지를 보여주지 않아요. ㉠ **'털보네' 일가는 이민이라면, 새로운 정체성을 획득하여 새로운 곳에서 문화 간의 접촉을 통해 새로운 문화와 정체성 인식을 가질 수 있어요.** 오늘날 현대사회는 이민의 정체성과 모국문화 등 문제들이 부각되고 있어요. 이렇게 보면, <낡은 집>에 대한 새로운 이해를 형성할 수 있다고 생각해요. **[3차-<낡은 집>-CC-JM2]**

선생님. 여기서 **'이민'과 '난민' 간의 차이를 명확히 인식해야 해요**. 그 전에 아프칸에서 온 난민들이 유럽, 심지어 한국 제주도에 정착했다는 것이 현지의 거주민들에게 심리적 부담과 거부감을 증가하여 현지의 치안에 지대한 영향을 줘요. **㉡그래서 '털보네'는 이민이 아닌, 난민이라는 신분을 보면, '털보네' 일가는 새로운 곳에서 문화의 충격을 경험할 뿐만 아니라 현지에서 다른 주민들과 같이 평화롭게 살아가는 지혜가 필요해요**. [3차-<낡은 집>-CC-JF1]

인용된 수업 대화에서 확인할 수 있듯이, 두 학습자는 프레이리가 주장한 것과 같이 텍스트 읽기를 넘어 세상 읽기를 수행하는 모습을 보여주었다. JM2 학습자는 먼저 텍스트에서 간과된 인물인 '털보네' 의 정체성과 신분, 즉 유이민이라는 점에 주목하여 시 텍스트에 대한 해석을 확대시켰다. 이 학습자는 전쟁으로 인해 '털보네' 와 같은 많은 이민자들이 새로운 곳으로 옮겨갔고 그곳에서 정착했다는 것을 통해 정체성의 문제를 ㉠와 같이 제시하였다. 동시에 이러한 주체적 판단에 의하여 현대사회의 맥락을 시에 대한 해석에 적용하여 차별적 해석을 수행하고 있었다. 프레이리가 말한 것처럼, 이와 같이 글 읽기와 세계 읽기가 병행되어야 비판적 문식성이 함양될 수 있다.

또한 이민이라는 현상에 대해 오늘날의 관점으로 인식하고 문제에 대한 방안을 모색한 JM2 학습자는 타문화에 대한 포용적 태도로 이러한 문제를 인식한다는 점에서 매우 긍정적이다. 그는 현대사회의 다문화적 시각으로 시에 대한 비판적 인식을 얻을 수 있으며 세계시민의 안목을 키울 수 있을 것으로 보인다. 이 학습자는 텍스트를 통해 의식화를 환기하고, 자신이 속하는 문화와 텍스트의 문화의 비교를 넘어 사회문화의 맥락에서 세계적인 사회 문제인 '난민' 문제와 같이 삶에서 일어나는 실제적 문제를 해결할 수 있는 방안을 구상하고 있기 때문이다. 이 학습자처럼 시를 읽기 위해서 교사는 학습자가 경험한 현실적 맥락을 시에 대한 비판적 해석에 적용할 수 있도록 도와줄 수 있다. 이를 통해 학습자가 자신의 주체적 판단에 의해 텍스트를 차별적으로 해석할 수 있다.

또한 JF1 학습자는 '이민' 과 '난민' 의 차이를 명확히 인식해야 한다는 발언을 하면서 두 집단의 미묘한 차이와 새로운 문화에 적응하면서

일어날 수 있는 어려움을 ㉡과 같이 설명하였다. 그는 현실사회에서 일어나는 '난민'의 유입으로 인한 사회 문제를 통해 텍스트를 비판적으로 이해하고 주체적인 판단을 내렸다. 여기서 그는 '난민'이라는 사회 문제가 새로 정착한 곳에서 살고 있는 사람의 관용적 태도와 이해와 관련이 있음을 설명하기도 하였다. 이처럼 이 학습자는 텍스트를 해석하는 맥락을 현재적 맥락으로 바꾸고 텍스트에 내재된 맥락을 통합시키는 것을 통해 텍스트에 대한 차별적 해석으로 나아가고 있다. 게다가 시에 대한 비판적 인식을 위해 시의 해석 맥락을 어떻게 바꾸는지를 스스로 구안하였으며, 텍스트에 내재된 맥락의 교환과 재구성 과정을 수행하였다.

또한 이 학습자들의 양상을 통해 도출할 수 있는 유의점은 의식화에 기반한 비판적 문식성은 대화에 의해 함양될 수 있다는 것이다. 수업에서의 대화는 학습자 간 소통을 촉진하여 학습자의 주체적 사고를 더욱 자극시킴으로써 의식화를 더욱 활성화한다. 의식화는 타인과의 대화와 다양한 상호작용을 통해 이루어지기 때문이다. 따라서 학습자의 주체성을 활성화하기 위해서는 능동적 사고뿐만 아니라 타인과의 대화를 수행해야 한다.

한편, 본고는 '횡적 대화'를 촉진시킬 수 있는 질문을 설계하기도 했다. 예컨대, '시에서 '털보네' 일가는 '전쟁'으로 인해 유이민(流移民)이 되어 고향을 떠났는가?'라는 질문을 통해 학습자가 시를 해석하는 근거를 제시할 것을 요구한다면, 학습자 간의 소통을 촉진시킬 수 있는 환경을 마련할 수 있을 것이라고 보았다. 위의 두 학습자의 수업 대화에서 확인할 수 있듯이, 이들은 이러한 질문을 통해 시에서 발견한 새로운 신분에 주목하고 시에 대한 비판적 인식을 통하여 주체적 판단을 내리고 차별적 해석을 시도하고 있다. 또한 이와 같은 대화를 통해 학습자의 사고 과정에 중요하게 개입하는 것은 오늘날의 사회 문제, 즉 자신이 살고 있는 현재적 맥락이라는 점을 확인할 수 있으며, 이를 통해 발현된 주체적 사고를 바탕으로 시에서 등장하지 않는 신분에 대해 분석을 함으로써 시에 대한 비판적 해석을 수행할 수 있다는 것을 보여준다. 이처럼 대화를 통해 텍스트에 내재된 맥락의 재구성과 교환은 텍스트를 비

판적으로 해석할 수 있는 계기가 될 수 있다.

아래는 중국인 학습자가 텍스트 속 가치관에 대해 비판적 인식을 드러내는 양상으로, 주체적 사고가 어떻게 작품에 작용하여 의식화를 형성하는지를 살펴봄으로써 주체적 읽기의 형성을 확인하고자 한다.

오늘날 사회에서 이러한 '헌신적' 가치관이 재검토를 받아야 한다고 생각한다. '헌신적' 정신은 구체적 상황에 따라 다르다. 국가에 헌신적 정신은 중요하지만, 개인적 행복과 가치를 재검토할 필요가 있다. **[2차-<연탄 한 장>-AP-YF1]** 시인이 '연탄'을 사용함으로써 사회에 이바지해야 한다는 권유를 너무 명확하게 보인다. **㉠그런데 현재 이 가치관은 사람들로 하여금 완벽한 도덕주의를 향하도록 하는 것을 강요한다는 의미를 지니게 된다**. *2008년 중국에서 강한 지진 재해가 발생했였을 때, 한 교사가 학생들을 포기하고 혼자 도망갔다. 이 때문에 전 사회가 그를 비판하여 범포포(範跑跑)라는 별명으로 칭했다.*[11] 14년 후 중국의 다른 지역에서 지진이 발생하였을 때 그와 관련된 사건에 대해 이야기했을 때 **㉡일각에서는 그도 살아남고 싶다는 권리가 있다고 하면서 개인적 선택이 사회 평가의 영향을 받을 필요가 없다고 주장했다**. 이렇게 보면, **㉢중국의 사회는 통일된 가치관의 영향을 받았지만, 개인주의의 영향을 받고 있음을 알 수 있다.** **[2차-<연탄 한 장>-CC-YM11]**

위의 학습자들은 시에서 제안하는 도덕적 가치관에 대해 비판적으로 인식하여, 자신의 주체적인 가치판단을 통해 시의 가치관을 확인하는 양상을 보였다. 앞에서 보았듯이, 본고에서 주장한 '의식화' 란 중국인 학습자가 한국 현대시를 읽으면서 자신의 주체적 인식을 점차 형성하여 시의 의미를 확장시키고자 하는 의지를 강화하는 것이며, 이를 통해 중국인 학습자는 자국어교육에서 습득한 경험과 중국작품을 환기하여 한중 문학작품을 비교함으로써 둘에 대한 메타적 인식으로 나아가 사회문화가 문

11) 범포포 사건(範跑跑事件): 2008년 5월 12일 중국 사천성(四川省) 문천(汶川) 대지진이 발생했을 때, 범포포(원명:범미충(范美忠), 도강연시일중학교(都江隄市一中學校) 교사)가 자신의 딸을 위해 살아남아야 한다는 생각에 학생의 목숨을 구하지 않고 혼자서만 도망쳤다. 그 이후 언론 매체들이 범미충은 사회적으로 큰 지탄을 받았다. 그때 중국은 도덕 결여 등 이유로 범미충의 교사자격증을 취소하여 현직 학교가 그를 임용하지 못하게 하였다. 그리고 대중들은 그의 행위를 비난하며 그에게 '범포포' (도망함)이라는 별명을 지어주었다.

학작품에 주는 영향을 인식할 수 있는 것을 뜻한다. 이 학습자는 의식화를 통해 자신이 속하는 사회문화에 대해 새롭게 인식하는 양상을 보인다. 사회주의 국가로서 중국은 집단주의와 '헌신적' 정신을 강조하지만, 시대가 발전함에 따라 신세대 사이에서는 '개인적 가치와 행복'을 중요시하는 개인주의 가치관이 대두되고 있다. 이에 따라 일부 학습자들은 시에 내재된 타인을 위해 희생하는 가치관을 재인식하여 비판적으로 해석하는 것이다.

한편, 중국인 학습자들은 <연탄 한 장>을 읽자마자 '연탄'이라는 이미지에 초점을 두어 시의 핵심적 의미, 즉 '헌신적' 의식을 강조하는 것을 쉽게 파악하였다. 이들은 이 시를 읽는 과정에서 '연탄'이 타인을 위해 밥을 짓는 연료도 되고, 따뜻함을 준다는 것을 통해 '연탄'이 지니는 '헌신적 정신'을 이해한 것인데, 이는 중국 사회의 맥락과 관련이 있다. 현재 중국에는 핵심주의가치관(核心主義價值觀)[12]이라는 도덕교육 구호가 강조되고 있다. '헌신적' 정신은 중국의 핵심주의 가치관의 주요 내용으로, 중국의 전 사회에서 널리 수용되고 있다. 따라서 학습자는 시를 읽고 핵심주의 가치관의 헌신적 정신을 환기하여 자신이 살고 있는 사회의 지배적 문화를 발견하고 새롭게 이해하는 의식화된 태도를 보인 것이다. 그리고 이러한 해석을 바탕으로 시에서 드러나는 가치관에 대해 재해석하고 주체적인 판단을 내렸다.

YF1 학습자의 경우, 그는 작품 속 '헌신' 의미를 해석하면서 이러한 '헌신적' 정신이 적용될 수 있는 다양한 구체적인 상황을 설명하고 이를 재검토할 필요가 있다고 제안하였다. 이와 유사하게 YM11 학습자의 경우도 중국 신세대의 생각을 대표할 수 있는 학습자라고 할 수 있다. 이들은 전통적인 헌신적 가치관을 비판적으로 인식하여 개인주의와 집단주의 등의 다양한 관점으로 나아가고 있다. 특히 YM11 학습자는 <연탄 한 장>을 읽으면서 시인의 반문에 초점을 두고 시의 주제를 '사회에의

12) 중국 제18차 전국대표대회에서 24자 12단어의 '사회주의 핵심 가치관'을 채택하여 제정하였다. 국가의 목표는 '부강(富强)', '민주(民主)', '화해(和諧)'이고, 사회적 지향은 '자유', '평등', '법치(法治)', 공민(公民)으로서 '애국', '경업(敬業)', '성신(誠信)', '우선(友善)'이다.

헌신’으로 쉽게 해석해 냈다. 이러한 가치관을 해석한 후 바로 ‘헌신’의 의미에 대해 재해석하는 태도를 ㉠과 같이 표현하였으며, 그것이 특정 가치관을 강요한다는 의미를 읽어냈다. 특히 이 학습자는 이러한 헌신적 정신과 관련하여 사회적 논쟁을 불러일으킨 사건을 환기하여 ‘헌신적’ 의식을 오늘날 사회의 가치관으로 재해석하였다. 이 사건은 중국 전역에 사회윤리에 대해 논쟁을 불러일으켰으며 중국의 전통적인 가치관에 큰 충격을 가져다 주었다. YM11 학습자는 해당 사건을 회상하면서 사회윤리에 대한 재해석을 ㉡과 같이 수행하였다.

이처럼 중국의 신세대는 기성세대와 달리 다양한 해석을 할 수 있으며 사회의 새로운 가치관을 선도하는 세대라고 볼 수 있다. 텐펑(2019)은 중국 신세대의 다원적 가치관은 어떤 나라보다도 개방적이고 포용적이라고 하였으며, 이들이 전통적 이원 대립 가치관에 대해 저항적인 태도를 보인다[13]고 밝혔다. 즉 중국의 신세대는 사회의 발전과 함께 새로운 해석을 도모하려는 의식이 강하다. YM11 학습자도 이러한 다원적인 가치관을 지니고 있고 ㉢에서 도덕적 가치관에 대한 재해석을 수행하였다. 이러한 양상은 학습자가 자신의 가치판단에 따라 작품에 내포된 가치관에 주체적인 개입을 시도하여 차별적인 재해석으로 나아갈 수 있다는 점에서 유의미하며, 학습자의 경험에 의한 맥락이 적극적으로 개입될 때 주체적 읽기가 가능함을 확인할 수 있다.

1.2. 메타적 인식을 통한 자기반성적 읽기

이 절에서는 화자가 스스로 성찰하여 깨달음을 얻거나 사회 문제를 비판적으로 다루는 작품을 접할 때, 작품이 메타적 사고의 전개를 형상화하였음을 적극적으로 인식하는 학습자의 양상을 살펴보겠다. 이러한 메타적 인식을 포함하는 시를 읽은 학습자는 자신의 삶에 주의를 기울이고 시에서 자기의 모습을 발견하여 화자의 성찰적 행위를 깊이 인식하며 자

13) 텐펑,「새로운 청년 세대의 가치관-태도, 원인과 대책」,『성균관차이나브리프』7(3), 성균관대학교 성균중국연구소, 2019, p.134.

아 성찰을 수행해 나갈 수 있다.

이와 관련하여 리쾨르(P. Ricouer)의 논의에 따르면, 학습자는 텍스트를 매개로 자기에 대한 깊은 이해, 자기반성을 수행하게 된다. 특히 자기반성의 인식을 포함하는 시를 접하면, 화자가 형상화한 자아 성찰의 의미를 깊이 이해하여 이를 자기의 삶에 적용하고자 하는 의식을 활성화할 수 있다. 이러한 작품의 메타적 인식을 학습자가 인식하는 사고 과정은 자기반성을 추동하여 학습자가 스스로를 성찰하는 단계로 나아갈 수 있다는 점에서 유의미하다. 이러한 양상은 작품에 내포된 메타적 인식을 학습자가 일상 경험과 사회적 문제에 적용하여 자신의 삶에 대해 비판적으로 사고하도록 한다는 점에서 비판적 문식성의 발현이라고 볼 수 있다.

학습자들의 반응 양상을 시 텍스트의 장르적 측면에서 보면, 본고가 선택한 시 작품 중 '자기반성'을 포함하는 시는 주로 '서정시'에 해당한다는 점을 먼저 밝힌다. 구체적으로 보면, <자화상>과 <연탄 한 장>에 '자기반성' 의식이 두드러지게 나타나는데, 중국인 학습자는 시를 읽는 과정에서 시인이 사용한 반문(反問)구와 특정한 이미지에 초점을 두고 자기반성을 발견하여 자신의 성찰적 의식을 활성화하는 모습을 쉽게 포착할 수 있었다. 그런데 대부분 중국인 학습자들이 자기반성의 의식을 발견하였음에도 불구하고, 일부 학습자들은 이러한 자기반성 의식을 자기의 삶에 적용하지 못하였다. 이로 인해 일부 학습자는 주체적인 인식은 하였으나 스스로 성찰하는 단계로 나아가지 못한 모습을 보였다.

메타적 인식을 통한 자기반성적 읽기는 주로 다음과 같은 양상으로 나타났다. 먼저 주로 시에서 화자에 대한 메타적 인식을 발견하고 화자에 기대어 시를 메타적으로 해석하는 것에 주목하였다. 다음으로 화자의 메타적 행위를 통해 학습자는 시 세계와 현실 세계의 연관성을 발견하며, 이러한 메타적 인식을 자신의 삶에 적용하여 자신의 주변 사회를 비판적으로 이해하였다. 또한 당대 사회를 형상화한 시의 경우는 시대적 배경에 따라 사회 문제를 비판적으로 형상화하는 작품의 메타적 인식을 학습자 자신의 삶에 적용하는 양상을 보였다.

1.2.1. 화자에 의한 메타적 인식의 발견 및 적용

시적 화자가 행하는 메타적 인식으로서의 자아 성찰을 독자로서의 학습자는 본인의 삶에 적용할 수 있다. 이때 학습자는 시 텍스트를 다각적으로 해석하고 자신의 삶과 연관하여 성찰하게 된다. 즉 작품 속 화자가 일정한 문제의식에 따라 자신을 성찰하는 메타적 인식을 보이는 경우, 학습자는 이를 발견하고 자신의 삶에 적용하여 성찰할 수 있다.

또한 앞에서 살펴본 것처럼, 본고에서 규정한 비판적 문식성으로서의 자기반성 능력을 기르기 위해서는 텍스트를 통한 자기반성을 자신의 삶에 적용하여 삶에 대한 태도를 정립하거나 사회에 대한 메타적 인식을 형성해야 한다. 다시 말해, 학습자가 시적 화자에 대한 객관적 인식을 얻는 데에 그치지 않고 이러한 인식을 삶에 대한 태도의 전환이나 깨달음으로 전이시키는 작업을 수행해야 한다. 이것은 본고가 강조하는 비판적 문식성의 교육 목표인 '문학을 통한 자아-세계 간 관계의 메타적 성찰 능력 함양' 으로 이어진다.

먼저 다음의 양상을 통해 중국인 학습자가 <자화상>을 읽는 과정에서 '자기반성' 을 발현하여 이를 어떻게 삶에 적용하는지를 살펴보고, 이를 통해 메타적 인식을 어떻게 촉진할 수 있는지를 확인하고자 한다.

<논어>(論語)에서 자기반성을 주장하는 '吾日三省吾身(매일 세 번 자기반성을 수행해야 한다'라는 말이 있듯이, **<자화상>은 '자기반성'을 내포한 시이기에 나의 성찰적 의식을 강화한다.** [3차-<자화상>-AP-YF1] 코로나 19가 발생한 이래 대면 수업 대신 재택근무와 오프라인 수업이 일상화됐다. **평소 학교에서 교사와 학우와의 일상적 교류도 단절되었다. <자화상>을 읽으면서 시인의 자아성찰 의식을 강하게 느꼈는데 나도 모르게 삶의 주변을 돌이켜 보며 자기반성을 하고 싶다.** 우리 삶의 주변에서도 이러한 사람이 많이 있다. 예를 들면 Covid-19를 치료하는 의료진 간호사 등이 있다. [2차-<자화상>-AP-JF8]

윤동주의 <자화상>은 시적 화자의 자기반성 의식을 형상화하여 전달하

는 시다. 자기반성 의식을 시적 언어를 통해 표현하여 '내면의 세계'를 구현하고 있는 이 시는 시인의 내적 의식을 학습자가 동일하게 밟아나갈 수 있는 장(場)을 마련해 준다는 점에서 학습자에게 자기반성을 수행할 수 있는 좋은 비계라고 할 수 있다.

YF1 학습자는 중국의 고전작품인 <논어(論語)> 중 '삼성오신(三省吾身)[14]'이라는 말을 빌려 <자화상>의 심층적 의미, 즉 인간은 매일 자기반성을 수행해야 한다는 생각을 설명하였다. 예로부터 '자기반성'은 성장과 발전을 위하여 중요하게 다루어지는 행위라고 할 수 있다. YF1 학습자는 시에서 드러난 '자기반성' 의식을 읽어내고 자신의 성찰적 의식을 불러일으키고 있다. 즉, 시 속의 메타적 인식은 독자의 메타적 인식을 활성화한다는 점을 확인할 수 있다. 이것은 앞에서 권오만이 주장한 <자화상>을 통한 '반성적 행위'와 연관된다. 그에 따르면, <자화상>을 읽는 독자는 작품에 구현된 시인의 행위에 본인을 동일시하여 자기반성적 행위를 수행하고자 하는 욕망을 느낄 수 있다. YF1 학습자의 양상이 이러한 주장을 뒷받침함을 확인할 수 있다.

또한 JF8 학습자는 시를 통해 Covid-19가 개개인의 삶에 끼친 영향에 대한 인식으로 나아갔다. 그는 삶에서 얻은 경험을 돌이켜 보면서 자아 성찰 의식을 강화해야 할 필요성을 언급하고 있다. YF1 학습자와 비교해 보면, JF8 학습자는 <자화상>을 읽고 느낀 자아 성찰이라는 메타적 인식을 자신의 삶에 적용하였으나, YF1은 이러한 메타적 인식을 자신의 삶에 대한 적용으로 발전시키지 못하고 인식 단계에 머물러 있음을 확인할 수 있다. 따라서 JF8 학습자는 메타적 인식을 전제로 삶의 자기 행위를 점검하고자 한 데 반하여, YF1 학습자는 텍스트 해석에만 머물렀기에 세계 읽기, 즉 삶에의 적용으로 나아가지 못하였다.

위에서 학습자 JF8의 자기반성의 과정을 보면, 그는 <자화상>을 통해 자기반성 의식을 강화함으로써 다른 사람들과 상호작용하는 것의 중요성을 깨닫게 되었다. 이러한 의식은 타인과 '대화'를 하고자 하는 욕망을

---

14) 공자(孔子)의 제자인 '증자(曾子)'가 '삼성오신(三省吾身)'이라는 말로, 하루에 세 번 자기가 한 행위나 생각을 반성할 것을 주장한 바 있다. 이는 인간의 자기반성의 의식을 강조하는 것이다.

촉진하고 학습자 자신과 타인 그리고 세계와의 관계를 구축하는 데에 적용된다. 이로써 선행된 텍스트 읽기가 세계 읽기로 이어졌음을 알 수 있다. 텍스트를 통해 획득한 메타적 인식은 학습자의 세계 맥락으로 전이될 필요가 있다. 세계를 거시적·메타적으로 바라보고, 자신의 주체적 인식에 기반하여 사회에 대해 비판하는 것은 비판적 문식성의 실천이기 때문이다. 다시 말해, 학습자는 비판적 문식성을 발현하는 과정에서 자기반성을 수행하여 타인과 상호교류할 수 있는 기반을 마련하고, 이를 자신의 삶에 적용하여 그 삶에 끼치는 영향을 인식할 수 있는 것이다.

이처럼 작품 내 화자의 태도와 의식은 시의 총체적 의미를 파악하게 할 수 있는 장치로서 학습자로 하여금 화자의 행위를 심층적으로 이해하고, 이를 삶에서 자신의 모습과 비교하도록 하는 교육적 효과가 있다. 특히 이 대목에서 본고가 제시한 시는 '자기반성' 의식을 내포하였기에 학습자의 성찰적 인식을 촉진할 수 있었다. 따라서 교사가 시를 선택할 때, 이 점을 특별히 유념해야 하고, 시에 내재된 자기반성 의식을 학습자가 자신의 삶과 긴밀하게 연결할 수 있도록 도와주는 활동을 마련해야 한다. 이를 통해 학습자가 메타적 인식을 단순히 발견하고 이해하는 단계를 넘어 자신의 삶에 적용하는 단계로 나아가야 한다.

다음의 중국인 학습자들의 양상에서는 시의 '자기반성' 이 학습자 자신의 '자기반성 의식' 으로 이어지는 모습을 살펴볼 수 있다.

나도 이러한 헌신적 의식을 느끼면서 자신을 격려한다. 나도 '연탄'처럼 살고 싶어 타인을 위한 헌신적 일을 하고 싶다. 그리고 시에서 '여태껏 나는 그 누구에게 연탄 한 장도 되지 못하였네'라는 시구를 보면, 나는 바로 행동을 하고자 하는 생각이 들었다. **[2차-<연탄 한 장>-AP-YM2]** <자화상>은 자신에 대한 인식과 분석을 뜻한다고 생각해요. 시에서 '한 사나이에 대한 미움'을 표현하는데, 이것이 **시인이 자신을 반성하여 후회하는 마음을 전달하고자 해요.** 시인은 이러한 자신을 받아들이지 않고, 자신의 나약함을 반성하려고 해요. **우리도 마찬가지로 늘 반성해야 한다는 의식을 가지고 삶을 다시 반성해야 해요. [2차-<자화상>-CC-YF6]**

<연탄 한 장>은 타인을 위해 '헌신적' 정신을 발휘하는 '연탄' 을 통

해 따뜻한 사회의 청사진을 그려낸다. 이와 같이 따뜻한 사회를 위한 ‘헌신적’ 의식은 대다수 학습자의 공감을 얻을 수 있었다. 대체로 <연탄 한 장>을 접한 중국인 학습자들은 작품의 자기반성 의식을 자신의 반성 의식으로 이어갈 수 있었고 이를 계기로 자신의 삶을 점검할 수 있다.

YM2 학습자와 YF6 학습자는 모두 <연탄 한 장>과 <자화상>의 자기반성적 요소를 발견하고 자신의 자기반성 의식으로 전유(專有)했다. YM2 학습자는 ‘연탄’을 통해 사회의 헌신적 의식을 쉽게 파악하였고, 자신의 반성 의식을 활성화하여 구체적인 행위를 수행하고자 하는 생각을 표현하였다. 이 학습자는 특정 구절에 초점을 두어 화자의 반문을 통해 자기반성을 수행해야 한다는 의식을 환기하였고, 이러한 시구를 통해 자신의 의식을 구체적인 행위로 전환하려는 의지를 강하게 드러냈다. 이처럼 학습자는 시 속의 ‘자기반성’이라는 메타적 의식을 발견할 뿐만 아니라 ‘자기반성’을 수행하게 하는 시의 기법을 포착하기도 했다.

이와 비슷하게 YF6 학습자는 <자화상>의 제목에서부터 시의 전체적인 의미를 파악하고 시의 성찰적 의식을 해석하고자 하였다. 그리고 시에서 ‘한 사나이의 자기에 대한 미움’을 시인의 자기반성으로 해석하는 과정에서 이것이 자신의 ‘자기반성’으로 연결하여 자기반성을 수행하려는 의식을 드러냈다. 이 학습자는 해당 구절의 의미를 해석하기보다 시의 제목에 초점을 두고 시의 전체적 의미를 구성하였기에 시의 제목에 내포된 자기반성 의식을 파악하고 자신의 메타적 인식을 활성화하게 되었다. 이렇게 제목에서부터 시인의 자기반성을 유추한 학습자는 작품 속 자기반성을 쉽게 본인과 동일시하여 작품을 메타적으로 해석하였다.

이렇듯 두 학습자는 작품의 화자에게 공감하고 화자와 자신을 동일시하여 작품에서 나타나는 것처럼 자신을 반성하는 태도를 직접적으로 표현하였다. 따라서 이와 같이 ‘자기반성’ 의식을 내포하는 시를 학습자에게 가르칠 때, 비판적 문식성의 발현은 반드시 텍스트에 대한 비판적 인식에 기초하여 이루어지는 것이 아니라 학습자가 시적 화자에 공감하는 단계에서 이루어질 수 있다. 그래서 교사가 이러한 시를 각별히 유의하여

구체적인 교수-학습 단계에 시의 특성에 맞는 교수-학습 방법을 마련해야 한다.

앞서 제시된 예시가 중국인 학습자들이 작품의 자기반성 의식을 통해 자신의 자기반성을 하게 되는 모습을 보여주었다면, 아래의 두 학습자는 자기반성에서 더 나아가 사회적 삶에 적용하여 현재의 사회 문제에 대한 시사점을 발견하는 모습을 보여주고 있다. 예를 들면, 삶의 구체적인 상황을 언급하며 '나도 그렇게 하고 싶다' 라는 학습자 반응이 종종 관찰되었는데, 이는 구체적인 삶의 경험을 바탕으로 하여 자기반성의 구체화를 실현하는 모습을 보여준다.

앞서 언급한 야콥슨(R. Jakobson)은 독자는 '기호와 대상의 동일시를 직시하는 동시에 그 동일시가 부정확한 것임을 즉각 인식한다.' 라고 하였다. 중국인 학습자는 한국 현대시를 읽는 과정에서 자신이 사는 세계를 재인식하여 자기와 세계에 대해 반성적으로 이해하는 태도를 키울 수 있다. 따라서 현대시 읽기를 통해 주체적 사고를 환기하고 삶에 대한 성찰적 인식을 신장시키며, 삶의 태도를 키우는 것이 중요하다. 중국인 학습자는 역시 현대시를 읽는 과정에서 습득한 삶의 태도를 자신의 삶에 적용할 수 있어야 한다.

다음에서는 두 학습자가 작품에 내재된 자기반성에 의한 메타적 인식을 개인적 삶의 경험에 적용하여 구체적인 사회 문제에 대한 시사점을 얻는 모습이 드러난다.

중국에 '연탄'처럼 많은 헌신적인 과학자와 정치인 그리고 봉사활동을 하는 자가 없으면, 중국의 발전을 이루게 하는 지속적 동력이 없을 것이다. **나도 중국의 '감동중국 십대인물(感動中國 十大人物)'처럼 중국을 재건하고자 한다. [3차-<연탄 한 장>-RR-YF3]** 시인은 의문구를 통하여 독자의 주의를 호소하는 동시에 자기반성을 수행하기도 해요. **시인은 이러한 의문구를 사용하여 자기가 '연탄'처럼 사회에 헌신해 줄 수 없다는 것을 반성하고자 해요.** 여기서 시인이 '자아성찰'을 통하여 사회적 인식을 심화하여 사회적 가치를 강조하고자 하는 것을 전달해요. **주변에서도 이러한 '연탄'처럼 사회에 헌신적 정신으로 봉사하는 사람도 있는**

데, 예를 들면, Covid-19를 치료하고 연구하는 의료진도 이러한 '연탄'의 존재임을 볼 수 있어요. 나도 이러한 '연탄'이 되기 위해 노력할게요.[3차-<연탄 한 장>-CC-YF6]

위의 감상문과 수업 대화 자료에서 등장한 두 학습자는 삶의 경험으로부터 출발하여 시에 내재된 자기반성을 구체화하였다. YF3 학습자와 같이 대부분의 중국인 학습자들은 '연탄'의 의미를 쉽게 파악하였다. '연탄'의 이미지가 중국문학의 '봉헌(奉獻)'과 비슷하기 때문이다. YF3의 수업 활동지 내용에서 확인되듯, 그는 '연탄'처럼 '헌신적' 정신이 없다면, 중국은 급속한 발전을 절대로 이룰 수가 없었을 것이라고 말하였다. 이어서 그는 중국의 '감동중국 십대인물(感動中國 十大人物)[15]'을 환기하였으며 '헌신적' 인물을 떠올렸다. 이러한 삶의 경험을 바탕으로 현재 사회 문제를 해결할 수 있는 시사점을 발견하기도 하였다.

이와 같은 양상에서 확인할 수 있듯이, 삶의 체험은 시 세계와 현실 세계를 연결해 주는 다리가 된다. 이와 관련하여 바흐찐은 예술과 생활을 하나의 통일체로 보아 예술 속의 책임은 삶으로 구현된다고 생각하였다. 그는 인간의 모든 요소는 한 인간의 삶의 시간적 기승(起承) 속에 가지런히 자리 잡아야 함은 물론이고, 죄와 책임의 통일 안에서 상호침투하지 않으면 안 된다[16]고 보았다. 즉 삶은 개인이 예술 속에서 자기반성과 책임 의식을 키울 수 있는 근원이라고 할 수 있다.

YF6 학습자의 경우, 시 세계 속 '연탄재'의 원형을 일상생활에서 찾고, 지금도 Covid-19를 치료하고 연구하는 의료진의 현실을 상기하여 시를 해석하였다. 그리고 중국의 급속한 발전을 위해서는 수많은 '연탄'과 같은 사람의 도움이 있어야 한다는 생각을 표현하였다. 이와 같이, 대부분의 중국인 학습자들이 시를 통해 자기반성을 하고 자기반성의 결과를 삶의 구체적 경험과 연관 지어 평가하고 있었다. 특히 YF6 학습

15) 감동중국 십대인물 평선(感動中國 十大人物 評選) 활동은 매년 중국중앙선정부(中國中央宣傳部)가 중국국가방송국 CCTV와 협력하여 만든 전국의 도덕 모범(道德模範) 평선 활동이다.

16) M. Bakhtin, 최건영 옮김, 『예술과 책임』, 문학에디션, 2011, pp.12-13.

자는 Covid-19가 개개인의 삶에 끼친 영향에 대해 서술하였다. 이 학습자는 삶에서 얻은 경험을 돌이켜 보면서 자아 성찰 의식을 강화해야 할 필요성을 언급하고 있는데, <자화상>을 읽고 느낀 자아 성찰 의식에 따라 Covid-19 때문에 헌신하고 있는 의료진을 통해 본인도 그러한 '연탄' 같은 사람이 되고자 한다는 감상에서 이를 확인할 수 있다. 이처럼 자기반성 의식이 내포된 작품을 읽은 학습자는 시인이 당대 사회에 대한 문제의식을 기반으로 한 자아 성찰을 수행하고 있음을 인식하고 이러한 메타적 인식을 자신의 자아와 현실의 관계에 적용하여 자기반성을 수행할 수 있다.

다음으로 두 학습자의 반응을 비교하여 자기반성적 읽기의 유의미한 양상이 어떻게 이루어지는지를 살펴보고 긍정적인 학습자의 양상을 분석함으로써 자기반성을 수행하지 못하는 학습자에게 어떻게 도움을 줄 수 있는지를 설명하고자 한다.

<논어>(論語)에서 자기반성을 주장하는 '吾日三省吾身(매일 세 번의 자기반성을 수행해야 한다'라는 말이 있듯이, **<자화상>은 '자기반성'을 내포한 시이기에 나의 성찰적 의식을 강화한다. [3차-<자화상>-AP-YF1]** 코로나 19가 발생한 이래 대면 수업 대신 재택근무와 오프라인 수업이 일상화됐다. **평소 학교에서 교사와 학우와의 일상적 교류도 단절되었다. <자화상>을 읽으면서 시인의 자아성찰 의식을 강하게 느꼈는데 나도 모르게 삶의 주변을 돌이켜 보며 자기반성을 하고 싶다.** 우리 삶의 주변에서도 이러한 사람이 많이 있다. 예를 들면 Covid-19를 치료하는 의료진 간호사 등이 있다. **[2차-<자화상>-AP-JF8]**

야콥슨이 '기호와 대상의 동일시를 직시하는 동시에 그 동일시가 부정확한 것임을 즉각 인식한다.' 라고 하였듯이, 위의 두 학습자는 한국 현대시 읽기에서 한국어로 세계를 인식하고 평가하는 방식을 습득하였다는 점에서는 공통점을 지닌다. 하지만 이러한 메타적 인식을 자신의 세계 읽기에 적용하여 해석하는 것이 유의미한 비판적 문식성의 발현이라는 점에서 두 학습자는 차이를 지닌다.

우선 메타적 인식을 통한 자기반성적 읽기의 긍정적인 예시로서 JF8 학습자는 시인의 메타적 사고를 인식할 뿐만 아니라 이를 자기의 삶에 적용하여 구체적 사회 문제를 해결할 수 있는 시사점을 제공하였다. 그 반면 메타적 사고의 인식 단계에 머물러 있는 YF1 학습자는 시에서 제안하는 도덕적 가치관을 주체적으로 인식하여 성찰적 인식을 하였으나, 그 성찰적인 인식을 구체적인 삶에 적용하는 데까지 나아가지 못하였기에 메타적 인식의 전 단계에 머물렀다.

YF1 학습자는 시 속의 가치관을 이해하고 자신의 주체적 의식을 활성화하였으나, 이를 적용할 수 있는 삶의 상황을 환기하지 못하고 삶에 대한 성찰적 태도로까지 나아가지 못했다는 한계가 있다. 이와 관련하여 세계적 읽기[17]와 메타적 인식을 결합하면, 자신의 메타적 인식을 삶에 적용하여 세계와 시대에 대한 메타적 인식을 촉진시킬 수 있다. 그러나 학습자 YF1은 시와 자기 삶의 경험과 연관성에 대한 고려가 부족하였다. 그런데 수업 활동지에서 확인할 수 있듯이, 연구자는 학습자에게 개인적 경험과 연관 지어 시를 읽고 해석하는 활동[18]을 제공하였다. 이 학습자는 자신의 경험 맥락을 시에 적극적으로 적용하여 시를 해석하였으나 자신의 삶에까지 적용하지 못했다는 한계가 있기에, 교사는 학습자 자신의 삶의 태도와 연결 지을 수 있도록 하는 활동을 제공하는 것이 필요하다.

반면 JF8 학습자는 시의 '자기반성' 인식을 포착하여 자기반성을 수행하고자 하는 의식이 상당히 강하다. 그렇기 때문에 그는 시에 공감하면서도 자기의 삶을 점검하려는 태도를 키울 수 있었다. 이러한 메타적 사고를 바탕으로 그는 객관적인 관점을 쉽게 형성할 수 있었다. 아울러 그는 이러한 메타적 관점을 내포하는 시의 창작 목적을 정확히 파악하여 시와 사회의 연관성을 깊이 인식하고 있다. 그래서 JF8 학습자는 YF1 학습자와 달리 메타적 사고를 삶에 적용하여 사회 문제를 해결할 수 있

17) 세계적 읽기는 Ⅱ장에서 프레이리가 주장한 글 읽기와 세계 읽기의 개념이다. 세계적 읽기는 독자가 주변의 삶이나 세상을 읽음으로써 사회적 실천을 사고하는 것이라고 볼 수 있다.

18) 구체적인 수업 활동지 내용은 <부록 2>에서 서술하고자 한다.

는 대안을 구성할 수 있었다. 따라서 자기반성적 읽기를 수행하기 위하여 주의해야 할 점은 학습자가 <연탄 한 장>의 '자기반성' 을 반영하는 의문구(疑問句)에 대해 주의할 필요가 있고, 시의 사회적 가치를 다시금 상기해야 한다는 점이다. 이렇듯 시와 삶 경험의 결합은 메타적 인식을 통한 자기반성적 읽기를 성공적으로 수행할 수 있게 하는 중요한 계기가 된다.

1.2.2. 사회적 문제에 대한 메타적 인식의 발견 및 적용

앞의 논의에 이어 여기에서는 학습자가 시적 화자에 대한 메타적 인식을 자신의 삶에 어떻게 적용하는지에 대한 구체적인 후속 결과를 제시하고자 한다. 즉 주로 학습자가 시적 화자를 통해 시의 창작 목적과 시인이 처한 당대 사회의 내재적 관계를 이야기하는 수준을 넘어, 학습자가 텍스트 읽기에서 이러한 메타적 인식을 얻은 후 어떻게 비판적 문식성을 함양할 것인지를 확인하고자 한다. 비록 어떤 학습자가 시적 화자와 시인의 창작 목적의 연관성을 발견하였다고 해도 곧바로 비판적 문식성이 함양되는 것은 아니다.

이 부분에서 고찰하는 핵심 양상은 학습자가 자신의 삶에 시를 통해 얻은 메타적 인식을 어떻게 적용하는지와, 삶에 적용한 후 현재 혹은 미래 사회의 문제를 발견하고 해결하는 구체적 대안을 어떻게 마련하는지에 대한 것이다.

다음의 학습자 양상 자료를 보면, 많은 학습자들이 작품에 내재된 메타적 인식을 발견하고 자신의 삶에 적용하고자 하는 노력을 기울였다. 게다가 작품 간의 비교를 통해 작품이 지니는 메타적 인식을 파악하여 작품을 유연하게 연결하는 양상도 포착되었다. 또한 일부 학습자들은 작품이 지니는 메타적 인식에 기대어 미래에 대한 심층적 인식과 추측을 한 경우도 있었다. 이를 통해 현실 문제를 메타적으로 인식할 뿐만 아니라 미래의 불확실성에 대응할 수 있는 메타적 사고를 키울 수도 있었다.

아래에서는 중국인 학습자가 <농무>와 <연탄 한 장>에 나타난 메타적

인식의 역할을 인식하고 두 작품의 비교를 통해 삶에 대한 메타적 인식을 수행하는 모습을 살펴보고자 한다.

시인이 <농무>를 쓴 목적은 농촌의 '황폐화'를 묘사하여 농민의 낙관적 태도를 보여주는 것이에요. 이를 통해 위의 안도현의 <연탄 한 장>과 비슷하게 시의 사회적 가치에 대한 성찰 의식을 키우고자 해요. 특히 <농무>와 같은 시는 현실을 비판하여 현실에 직면하는 힘을 표현하기에 시의 현실적 의미를 심화해야 해요. 그리고 마지막 연에서 농민들이 '농무와 농악'으로 자기의 고달픈 감정을 위로해주고, 현실에 대한 낙관적인 인생 태도를 표현하는 것을 통해 시인의 자기반성을 수행할 수 있어요. **이러한 시 창작을 거쳐 스스로가 시를 창작하는 사회적 가치를 이해할 뿐만 아니라 시 쓰기로 자아성찰을 수행할 수 있는 구체적 행위를 체험하여 자기 행위를 돌아볼 수 있어요.** 특히 인생 태도를 담아내는 <농무>는 **독자에게 시의 시대적 가치뿐만 아니라 인생의 경험을 넓히고 독자의 자기반성 의식을 강화할 것이에요. [3차-<농무> & <연탄 한 장>-CC-JM3]**

<농무>에는 농촌의 '황폐화' 현상을 비판하여 산업화의 역기능을 지적하는 동시에 이러한 곤경에 직면한 농민의 낙관적 태도가 드러난다. <농무>가 지니는 현실에 대한 메타적 인식은 중국인 학습자로 하여금 자기반성을 수행하는 동시에 농민의 낙관적 태도를 배우게 된다. 농촌의 경제적 성장을 위해 개인이 농촌의 발전을 도울 수 있는 점을 반성하게 하였다. 이와 관련하여 윤여탁(2003)은 신경림의 시는 시정신에 대한 강조를 내포하고 있으며, 이때 시정신은 시의 사회적 기능과 밀접하게 연관된다[19]고 밝혔다. 다시 말해, 학습자는 시정신을 이해하여 자신이 자기반성을 수행하고 사회를 발전시킬 수 있는 개인적 역량을 발휘하는 것을 반성한다.

시의 사회적 기능을 읽어내는 독자는 자신의 이러한 메타적 인식을 어디에 적용해야 하는지를 사고해야 한다. 앞에서 본고가 재개념화한 문학교육에서의 자기반성 능력을 보면, 이러한 자기반성 능력은 사회를 발전시킬 수 있는 행위에서 활용하는 것이 바람직하다. 그리고 이는 비판적 문식성의 실천이라고 할 수 있으며, 학습자는 시가 지니는 메타적 인식

19) 윤여탁, 『리얼리즘 시 정신과 시 교육』, 소명출판, 2009, p.213.

의 기능과 역할을 이해함으로써 이를 자신의 삶에 적용하고자 하는 의지를 강화할 수 있다.

JM3 학습자는 사회문제를 지적하는 <농무>와 비슷한 <연탄 한 장>을 상기하면서 시의 사회적 가치를 깊이 이해하였다. JM3는 두 작품의 메타적 인식에 초점을 두고 <농무>와 <연탄 한 장>을 비교함으로써 메타적 인식의 역할을 정확하게 파악하고 있다. 게다가 <농무>에 드러난 고달픔을 해소하는 농민의 낙관적인 태도를 깊이 이해하기도 하였다. 학습자는 이러한 낙관적 태도에 대한 이해를 통해 삶에 대한 자신의 태도를 재정립할 수 있었다. 이러한 시도는 시의 메타적 인식을 이해하고 이를 삶에 적용하는 구체적인 행위라고 할 수 있다.

요약하면, JM3 학습자는 시가 지니는 메타적 인식의 사회적 기능을 인식하고 텍스트를 사회적인 것과 연관 지음으로써 메타적 인식을 더욱 심화할 수 있었다. 그리고 시 쓰기 자체를 메타적 인식 행위로, 즉 시의 창작 행위를 시인의 자기반성으로 간주하였다. 이러한 시인의 자기반성 행위를 보고 독자도 삶에 대한 메타적 인식을 할 수 있다.

다음은 중국인 학습자가 작품 속에 드러난 메타적 인식을 통해 자신의 삶의 태도에 대해 메타적으로 바라보는 양상이다.

농민의 감정적 변화는 '공허-황폐화한 현실 받아들임-감탄(불행한 현실)-춤으로 감정 표현'이다. 이 농무는 농민의 희노애락(喜怒哀樂)을 포함한다. 농민은 농무를 통해 불합리한 현실의 고달픔에 직면하는 낙관적 인생 태도는 긍정적이다. **㉠우리도 농민처럼 다양한 방식을 통하여 어려움에 직면하는 용기와 강한 인생적 태도를 배워야 한다. ㉡이때 한국은 산업화를 위해 농촌을 포기하는 현상이 나타났다. 지금은 중국에서도 농촌의 경제를 위하여 농민을 도와주는 경제적인 정책을 마련하고 있다**. 예를 들면, 인터넷 쇼핑과 개인적 미디어 매체를 통해 농산물 제품을 홍보하는 방법을 제안할 수 있어요.**[3차-<농무>-RR-JF8]**

위 JF8 학습자의 감상문을 보면, JF8 학습자는 농민의 감정 변화를 포착하고 농무의 심층적 의미를 분석해 나간다. 이 학습자는 농민들의 구체적인 행동을 묘사하는 장면에 주의를 기울이고 농민의 정신세계를 탐

구하려는 태도를 표현하였다. 또한 작품 속에 드러난 메타적 인식을 통해 성찰적 깨달음으로 나아가려는 동기를 발견하였다.

JF8 학습자는 ㉠에서 말했듯이, 농민의 긍정적인 인생 태도를 배우고 좌절에 대항하고자 하는 의지를 보여주었다. 이로부터 그는 작품의 메타적 인식을 바탕으로 자신의 삶에 대한 가치판단이나 태도 혹은 깨달음으로서 메타적 인식을 하게 된 양상을 보여주었다. 이러한 양상은 쇼어(Shor)가 말한 사회를 발전시킬 수 있는 비판적 문식성의 양상을 보여준다. 즉 학습자가 주체적·메타적 인식을 통해 삶에 대한 성찰을 하거나 태도를 정립함으로써 사회의 발전에 기여할 수 있는 태도를 갖추는 것이다.

또한 이 학습자는 이러한 메타적 인식을 중국의 사회 문제와 연관지어 ㉡과 같이 재해석하기도 하였는데, 이것도 의식화의 지속적 표현이라 할 수 있다. 읽기를 통해 목표 언어 문학에 반영된 사회 문제를 발견하고 자연스럽게 자신이 살고 있는 사회에 적용해서 이를 점검하는 모습은 의식화의 체현이라고 볼 수 있다. 그는 지금 중국이 경험하고 있는 산업화의 상황을 시와 연관 지음으로써 자기반성을 수행하였다.

위 학습자는 앞에서 제시한 프레이리의 세계 읽기를 통해 자신의 경험을 환기하고 이를 텍스트에 대한 메타적 인식과 결합하여 현실사회의 구체적 문제를 해결하고자 하는 모습을 보여주었다. 즉 그는 중국의 산업화로 인한 사회 문제에 입각하여 자기가 이러한 사회 문제를 어떻게 해결할 것인지를 구안하였다. 예를 들면, 농촌의 경제적 성장을 위해 농산물의 판매 방식 등을 새롭게 구안함으로써 자기도 사회의 발전에 도와줄 수 있는 자기반성의 가치를 이해하였다.

다음은 중국인 학습자의 <북행 열차>에 대한 감상문과 수업 대화를 통해 학습자가 현대사회와 미래에 대한 비판적 인식을 획득하는 과정을 살펴볼 수 있다.

승객들의 웃음이 없는 표정을 보면서 현대 문명에 대한 우려를 느낄 수 있다. 현대사회는 과학기술의 발전으로 삶에 지대한 영향을 준다. 우리는 현대 문명의 양면성과 미래 발전의 방향에 대해 고려해야 한다. 그리고 미래사회

의 윤리의 재검토가 필요하다. 특히 가상세계에서 '윤리'의 개념과 범주를 검토하여 이와 관련된 법률을 제정해야 한다. [3차-<북행 열차>-RR-YF4] 내가 이 시를 읽으면서 **승객의 표정에 주목하여 웃음이 없는 원인**에 대해 궁금해요. 물론 먼 곳으로 가는 승객들이라고 하면, 집에 도착하는 승객도 존재해요. 차에서 왜 웃음이 하나도 없는 승객들이 차 있는지를 다시금 생각해야 해요. 그래서 **승객들의 출행 목적과 원인에 대해 다시금 생각할 필요**가 있어요. [3차-<북행 열차>-CC-YF4]

위에 제시된 자료는 중국인 학습자가 <북행 열차>를 읽은 후 작품이 가지고 있는 '현대 문명' 에 대한 비판적 태도를 유추하고 현대 문명의 양면성이라는 사회 문제를 깊이 있게 인식하여 미래의 사회 문제에 대한 메타적 인식을 활성화하는 것을 보여준다. 작품의 주제는 학습자의 삶과 긴밀하게 연결되어 학습자로 하여금 주체적 사고를 환기하고 텍스트 속의 메타적 인식을 자신의 삶의 문제로 전환하도록 한다. 이렇게 함으로써 학습자는 의식화를 지속적으로 수행하여 비판적 문식성을 함양할 수 있게 된다.

YF4 학습자의 감상문과 수업 대화 자료를 보면, 교사가 등장인물과 관련된 질문을 제시함으로써 학습자로 하여금 시에 대한 메타적 인식을 강화하게 하여 현실 문제를 시와 연관시켜 메타적 인식을 활성화하는 모습을 보여준다. 이처럼 교사는 학습자의 메타적 인식을 촉발하도록 하기 위해 등장인물과 관련된 질문을 제시해 줄 필요가 있다. 이를 통해 학습자의 메타적 인식을 자극하여 시를 넘어 현실 세계에 대한 인식으로 나아갈 수 있는 계기를 마련할 수 있다. 구체적으로 보면, 그는 등장인물인 승객의 표정 묘사에 주목함으로써 현대 문명의 양면성이라는 사회적 문제를 발견하고 미래의 관점에서 그 문제에 대응하는 방식에 대한 메타적 인식을 보여주었다. 즉 학습자가 텍스트를 자기 삶의 문제와 연관 지어 보고, 텍스트를 주체적으로 해석하고 삶에서 나타나는 '현대 문명' 의 문제에 주목하여 이를 비판하고자 한 것이다.

또한 YF4 학습자는 시 속 등장인물의 출행 목적과 원인에 초점을 두고

시에 등장하는 인물의 행동 목적과 이와 관련된 다양한 이야기를 전개하여 시를 해석할 수 있는 맥락과 서사적 구조를 확대하였다. 이때 그는 의식화를 통해 텍스트와 저자의 관점에 종속되지 않고, 텍스트에 내재된 인물을 통해 텍스트를 다각적으로 해석하고 텍스트를 해석하는 맥락의 변화를 이루었다. 이러한 과정을 거쳐서 YF4 학습자는 텍스트에 내재된 메타적 인식을 통하여 자신이 사는 현대사회의 문제에 대한 메타적 인식을 환기하고 사회 문제에 주는 시사점을 찾아냈다. 이 시사점은 개인적 자기반성을 넘어 사회와 시대에 대한 비판적 인식을 수행한다는 것이다.

구체적으로 보면, YF4 학습자는 현대 문명의 양면성에 대한 메타적 인식에 기대어 현재 자신이 처한 사회 문제인 '미래사회'의 윤리 문제와 연관 짓는 자기반성적 태도가 나타나며, 미래사회의 윤리 문제에 대해 적극적인 대응 태도를 갖춰야 한다는 점을 인식하였다. 이처럼, 그는 현대 문명의 본질, 즉 현대 문명이 인간의 윤리 문제와 밀접한 관계가 있음을 깊이 이해하였다. 이러한 인식은 앞에서 규정된 비판적 문식성, 즉 주체적 해석 능력과 자기반성 능력의 종합적인 반영이다. 이처럼 학습자가 시를 통해 삶에 대한 메타적 인식뿐만 아니라 윤리적 인식을 얻을 수 있고, 이로써 현재 삶을 재조명할 수 있는 태도를 키울 수 있다.

다음의 자료는 학습자가 텍스트에 나타난 시대적 배경에 주목하여 그 시대적 배경이 시의 의미에 끼친 영향을 인식하고 시의 사회적 의미를 깊이 이해하는 모습을 보여준다. 게다가 학습자는 시대적 배경을 중심으로 시와 자기에 대한 메타적 인식을 통해서 삶의 문제에 적용할 수 있었다.

사대적 배경이 시의 의미에 중요한 영향을 준다는 것을 알게 되었다. 나는 평소에는 삶의 다양한 인물과 타인에 별로 신경을 쓰지 않해 살고 있다. 그러나 이 시를 통해 시는 현실을 반영하고 현실문제에 주의를 기울인다는 특징을 깨닫게 되었다. 앞으로 한국의 발전 과정과 사회문제에 대해 지속적으로 관심이 생길 것이다. [2차-<농무>-RR-JM13]

위의 자료에서 보면, 이 학습자는 <농무> 속의 시대적 배경이 시의 의미에 준 영향을 인식하고 자기반성을 수행함으로써 삶에서 타자에 대한

관심을 키우고 시와 현실사회의 메타적 관계를 깊이 이해하는 모습을 보여주었다.

JM13 학습자의 경우, 시가 당시의 사회문화적 배경과 관련된 사회 문제를 담고 있으며, 이것이 시의 의미에 영향을 준다는 점을 깨닫게 되었다. 이러한 주체적 인식을 바탕으로 현실과 관련된 시의 비판적 태도를 가지게 되었을 뿐만 아니라, 타자에 대한 인식 부재로 인해 사회에 대해 무관심한 태도를 보이는 자신을 메타적으로 돌아보고 성찰하는 모습을 보여주었다.

지루(H. Giroux)가 강조하듯이, 인간은 텍스트를 읽을 때 내용과 구조의 타당성에 대해 반성적으로 생각해야 한다.[20] 본고의 앞에서 설명한 반성의 개념은 텍스트의 타당성에 대한 점검을 포함하는 것이라고 할 수 있다. 본고는 이를 자신의 해석 행위와 자기반성을 포함하는 것으로 개념을 확대하여 사용하고자 한다. 이에 따라 JM13 학습자는 사회문화적 배경이 텍스트에 주는 영향을 고려할 때 자기반성을 수행할 의식을 키운 것으로 볼 수 있다. 이를 통해 자신과 사회를 반성적으로 인식하고, 시의 장르적 특성을 고려해 리얼리즘 시가 사회에 대한 응전력을 키워준다는 점에서 사회적 가치를 가지고 있다는 강점을 인식하게 되었으며 그 가치를 삶에 적용하기도 하였다. 그리고 JM13 학습자는 타인에게 관심을 갖지 않았던 자신의 태도에 대한 반성으로부터 시작하여 현실과 사회적 문제에 대해 관심을 갖겠다는 적극적 태도로 나아가고 있다.

아래는 중국인 학습자가 시에 담겨 있는 사회현상을 인식하고, 이러한 사회현상이 자국에서도 나타났음을 발견하며, 이것이 사회 가치관에 끼친 영향을 깊이 있게 이해하여 이러한 현상을 해결할 수 있도록 하는 자기반성의 인식을 드러냈다.

이 시를 통해 중국의 '농민공'과 관련된 기사를 상기하여 나도 자연스럽게 이들의 권익 보호, 생활문제에 주의를 기울일 것이다. 이를 통해 시를 현실을 반영하고 비판하는 거울로 보고, 시의 현실적 가치를 이해하게 되었다. 나도 주변의 소수자에 주의를 기울이고 자신이 이 소수자를 위해 무엇을 할

20) H. Giroux, 이경숙 옮김, 앞의 책, 2001, p.179.

수 있는지를 반성적으로 생각한다. 이를 통해 우리 사회를 발전시킬 수 있는 것으로 기대한다. [2차-<농무>-AP-JF6] <농무>를 통하여 나는 도시화의 발전에 따른 중국 사회의 가치관의 변화에 대한 관심이 생겼다. **비록 도시화와 산업화가 경제적 발전은 이루었지만 이와 동시에 사회윤리와 가치 평가의 기준도 달라졌다.** 지금 중국은 산업화의 발전으로 인한 **농민공(農民工) 자녀의 교육 문제가** 사회의 주목받고 있다. 6월초면 중국의 최대관심사로 되는'高考'(대학수능시험, 고코이)가 있다. **이때 농민공 자녀가 지원하는 대학과 전공학과도 역시 사회적인 핫 이슈가 되기도 하는데** 향후 취직을 위한 고소득 **전공 VS 개인 취향적 전공 간의 논쟁도 역시 사회적 가치관의 양극화에 갈마들기도 한다. 즉 물질만능주의가 산업화 사회의 가치 평가를 좌우할 수도 있는 것이다.** 우리도 이를 통해 자기가 혹시 물질만능주의 가치관의 영향을 받는지를 반성하고 자신이 원하는 것을 진심으로 좋아하는지를 다시 생각해야 한다. [3차-<농무>-RR-YM2]

중국인 학습자가 <농무>를 통해 중국의 특유한 사회현상인 '농민공(農民工)' 과 '농민공의 자녀교육' 문제를 상기하여 시를 메타적으로 읽는 모습을 보여주었다. 이를 통해 자신이 소수자에 대한 관심을 키우고 이들의 권익 보장을 호소하여 이들에게 도움을 주는 자신의 개인적 역량에 대해서 반성해보게 되었다. 또한 농민공 자녀교육과 같은 현상을 통해 자기반성을 수행함으로써 자신이 물질주의 가치관의 영향을 받고 있는 것은 아닌지 스스로를 반성하는 모습도 드러났다.

JF6 학습자는 <농무>가 창작된 시대적 배경을 적절히 파악하였다. 이에 따라 시가 담고 있는 사회현상을 쉽게 인식할 수 있었고, 중국사회에서 농민과 관련된 사회현상을 상기하기도 하였다. 그는 사회에서 소수자의 권익에 초점을 두고 주변 사회의 소수자를 위한 관심을 키워야 한다는 반성적 인식을 깨달았다. 그리고 이들의 권익 보호를 위해 개인적 힘을 발휘할 수 있도록 하는 방법을 구안하는 태도를 취하고 있음을 알 수 있다.

또한 학습자 YM2의 경우, <농무>를 통해 중국 내 '농민공 자녀' 교육[21]에 초점을 두고 시를 해석하였다. 특히 농민공 자녀교육의 연장선

에서 농민공 자녀가 지원한 전공학과가 사회적 가치와 관련이 높다고 보았다. 청소년의 희망 전공은 사회적으로 물질주의적 가치관에 얼마나 경도되어 있는지를 판단할 수 있는 기준이 되기에 사회윤리와 관련된 논쟁을 유발할 수 있다.

아울러 학습자 YM2는 자기반성을 통해 사회에 존재하는 물질만능주의 가치관에 대해 반성하여 자신이 원하는 것을 깊이 반성하는 태도를 표현하였다. 이러한 과정에서 그는 문학작품이 사회를 반영하는 민감한 통찰력을 가지고 있음을 인식하고, 문학작품을 통해 자기반성을 수행하는 의미를 체험할 수 있도록 한다는 점을 인식하였다. 이처럼 그는 <농무>를 통해 자국에서 일어나고 있는 현실을 발견하였고, 이를 통해 문학작품이 현실을 반영하는 기능을 한다는 사실을 새롭게 깨닫게 되었고, 문학작품을 통한 자기반성적 태도를 재정립하였다. 즉 문학작품의 현실반영에 대한 인식을 통해 자신의 태도를 성찰해야 하는 필요성을 이해하였다. 이처럼 두 학습자는 시에 드러난 사회현상에 대한 깊이 있는 인식을 형성하였고 현실을 반영하는 시에 대해서도 깊이 이해하게 되었다. 나아가 시와 사회현실을 통해 자기반성을 수행하고자 하는 의지를 강화하여 자기반성을 수행하게 되었다.

그러나 작품에 드러난 사회에 대한 메타적 인식을 자신의 삶에 적용하지 못한 경우도 있다. 다음의 자료는 학습자의 이러한 한계 양상을 보여준다.

> 시인이 이러한 어휘를 통하여 도시의 차가운 고독감을 상세하게 묘사할 수 있는 동시에 와사등에 시인의 감정을 넣은 것 같아요. 시인은 이러한 비교를 통하여 도시의 고독감과 정신적 단절의 고통을 표현하여 와사등에 시인의 관점을 담아내요. 구체적으로 보면, **시인이 와사등을 통해 시인의 자신의 인생 태도를 표현하여 시의 반성적 의미를 심화해야 해요. 이를 통해 삶에 대한 반성을 수행하여 인생의 태도를 전달해요. 이러한 창작 목적은 앞의 <농무>와 비슷해요.** [3차-<와사등>-AP-JF4]

21) '농민공 자녀교육(農民工 子女敎育)'이라는 사회문제는 '농민공'이 도시에 몰려간 후 출현하게 된 사회문제이다. '농민공 자녀'는 호적(戶籍) 제도 문제와 도시의 적응문제 그리고 농촌과 도시의 교육격차로 인한 학습 부진 등 여러 사회문제를 겪는다.

위의 자료를 보면, JM4 학습자는 <와사등> 속 한자어 '묘석(墓石)', '잡초(雜草)', '공허(空虛)'에 초점을 두고 시인의 감정과 시의 의미를 파악하고 있다. 시인이 차가운 고독감과 뜨거운 등잔의 대조를 통해 도시의 고독감을 섬세하게 표현한 점에 착안하여 시의 의미를 깊이 이해하였다.

그러나 이 학습자는 시에 드러난 사회현상에 대한 시인의 형상화 방식은 인식하였으나, 이를 시의 특징이나 창작 목적과 관련하여 파악하거나 자신의 삶에 대한 태도나 자신이 처한 현실사회와 구체적으로 연결 짓지는 못하였다. 그 결과 학습자 JF4는 시에 대한 주체적 읽기에서 메타적 읽기로 이어지는 계기를 놓쳤다. 앞에서 살펴보았듯이 메타적 읽기의 유의미한 점은 작품에 드러난 성찰적 인식뿐만 아니라 자신의 삶에 이러한 반성적 인식을 적용하는 데 있다.

이 학습자의 한계가 나타난 원인을 분석하면, 그는 작품과 시인의 관계에 과도하게 집중하였기 때문에 시 세계와 시적 화자를 모두 시인에 의해 만들어진 허구적인 것으로 파악하였고, 시인도 현실사회의 투사적 영향을 받을 수 있다는 점을 간과하였다. 이러한 한계를 극복하기 위해서는 교사가 학습자로 하여금 문학을 매개로 자아와 세계의 관계를 인식할 수 있게 하는 비계를 설정할 필요가 있다. 구체적으로는, 수업에서 학습자에게 시의 시대 배경이나 시인과 관련된 생애사 지식, 그리고 필요한 문학적 지식을 함께 제공해 줌으로써 텍스트를 통해 자아와 세계의 관계를 깊이 이해할 수 있도록 학습자를 이끌 수 있다.

1.3. 자문화 인식 기반의 상호문화적 읽기

이 절에서는 중국인 학습자들이 자국에서 받은 문학 경험을 활용하여 한국 현대시에 접근하고 시에 대한 상호문화적 읽기를 수행하는 모습을 살펴보고자 한다. 중국인 학습자들은 한국 현대시를 해석하는 과정에서 자국어교육에서 쌓은 경험을 적용하여 이것의 유효성과 적용 범주를 점검하려고 한다. 이를 통해 한국 현대시를 해석하는 과정에서 스스로 경

험을 조정하여 한국 현대시를 읽는 방법을 습득하게 된다. 또한 자신의 경험을 적용하지 못하는 경우가 발생하면, 경험을 새로 축적함으로써 새로운 텍스트를 해석하고자 하는 욕망을 자극할 수 있다.

1.3.1. 자국 문학 경험에 의한 상호텍스트적 이해

본고가 주장한 의식화란 중국인 학습자가 한국 현대시를 읽으면서 자신의 주체적 인식을 점차 형성하여 시의 의미를 확장하려는 의지를 강화하는 것이며, 이를 통해 중국인 학습자는 자국어교육에서 습득한 경험과 중국작품을 환기하여 한중 문학작품을 비교함으로써 둘에 대한 메타적 인식으로 나아가 사회문화가 문학작품에 주는 영향을 인식하는 것이다. 즉, 텍스트 읽기에서 주체적 인식을 의미하는 것뿐만 아니라 자신과 자기가 속해 있는 문화에 대한 인식을 포함하기도 한다.

또한 자기반성적 읽기에서 중국인 학습자는 자기반성을 수행하는 동시에 모국과 모국문화에 대한 비판적 인식도 한층 심화할 수 있다. 즉 중국인 학습자가 자국어교육을 통해 습득한 문학 일반지식, 해석 전략, 암기 경험, 문학교실 등의 문학 경험은 '상호문화적 행위', 즉 상호텍스트의 이해에 영향을 끼친다. 따라서 이 절에서는 중국인 학습자가 자신의 문학 경험을 한국 현대시 해석에 적용하여 상호텍스트를 해석하는 양상과 한·중 문학의 표현 기법을 비교하는 양상을 살펴보았다.

이러한 양상들은 학습자가 텍스트와 교섭한 결과이다. 앞에서 제시한 '교섭'에서 확인할 수 있듯이, 중국인 학습자는 텍스트와 교섭하는 과정에서 자신이 처한 사회문화적 맥락을 상기하고, 현재 자기가 처해 있는 상황까지도 떠올리면서 텍스트의 의미를 해석했다. 이때 중국인 학습자는 먼저 자국의 경험과 자문화를 바탕으로 텍스트와 교섭하여 의미를 구성하고자 한다. 이러한 관점을 상호문화적 읽기에 적용하면, 중국인 학습자가 자신의 문학 경험을 유기적으로 연결하여 문학 경험을 새롭게 재구성하는 동시에 작품이 현실에 대해 어떤 태도를 취하는지에 주의를 기울이고 이를 어떤 방식으로 드러내는가를 비교하여 각자의 문학과 관

련된 경험을 다루는 방식, 경험이 텍스트의 의미 해석에 주는 영향 등에 대해 새롭게 인식할 수 있다.

다음은 중국인 학습자가 한국 현대시와 비슷한 중국작품을 떠올려 한국 현대시와의 비교를 실현하는 과정이다. 이를 통해 상호텍스트 비교에 있어서의 주안점과 상호텍스트 비교를 통해 작품을 깊이 있게 이해할 수 있는 올바른 방식을 찾을 수 있다.

이 시와 비교되는 중국 고전시 목란사(木蘭辭)를 떠올렸는데, 여성 영웅인 목란은 대부종군(代父從軍)를 하고 조국을 보호하는 주제는 <낡>과 비슷하다. 하지만 <목란사>는 다양한 기법을 활용하여 목란의 심리적 활동을 묘사하느데, <낡은 집>은 더욱 조심스럽고 은밀한 시각으로 시를 창작한다. [3차-<낡은집>-AP-YM2]

위에서 제시된 YM2 학습자의 수업 활동지를 보면, 그는 <낡은 집>과 유사하다고 판단되는 중국의 고전시 <목란사(木蘭辭)>[22]를 상기하였으며 두 작품의 주제와 표현 기법의 차이를 비교하는 모습을 보여주었다.

YM2 학습자는 자신의 개인적인 문학 경험에 기대어 '전쟁' 이라는 키워드에 초점을 두고 이와 관련된 중국 고전시를 상기하였다. YM2는 남학생이지만, 이용악의 <낡은 집>에 내포된 젠더 의식의 결여를 여성도 전쟁에 참여할 수 있음을 보여주는 관련 작품과 대비시켜 여성의 사회적 가치를 설명하려고 했다. 하지만 젠더 의식을 중심으로 내용을 이해하는 과정에서 시의 내용과 무관한 해석으로 나아간 단점을 보여주기도 했다. 물론 두 작품은 모두 '전쟁' 과 연관되나 시의 내용과 시대 배경의 차이로 인해 민중에게 전해지는 비애의 정서도 서로 다른 맥락을 지닐 가능성이 있다. 이처럼 YM2 학습자는 젠더에 대한 자신의 이해를 바탕으로 자신의 경험과 정서를 시에 대한 해석에 과도하게 개입시킨 결과 텍스트

22) <목란사(木蘭辭)>는 중국 남북조(南北朝) 시기의 장편 서사시이며, 이는 목란(木蘭)이라는 젊은 여성이 연로한 아버지를 대신하여 남장(男裝)하고 출정(出征)하여 전쟁터에서 높은 공을 세워 높은 작위(作爲)를 얻었으나 이를 버리고 귀향한다는 내용의 소박한 민요조의 작품이다. 이 이야기는 여성의 착함과 용감 그리고 진정한 결심을 표현하였으며 디즈니 영화<뮬란(MU LAN)으로 제작되어 전 세계 관객들의 많은 사랑을 받았다. 원시와 번역본은 <부록 1>에서 수록되어 있다.

에 대한 오독(誤讀)을 초래하였다.

또한 그는 <목란사(木蘭辭)>의 외적 항거와 국가수호 가치관을 바탕으로 <낡은 집>을 이해하고자 하였다. 이처럼 중국인 학습자들은 한국 현대시를 읽을 때 이와 비슷한 주제를 다룬 중국 고전시를 자주 거론하는 경우가 많았다. 특히 중국 고전시가 중 '국가를 위한 희생' 과 '국가 통일' 은 중국인 학습자들이 한국 현대시를 이해하는 과정에서 커다란 공감대를 형성함을 알 수 있다. 그러나 이러한 경향은 작품에 대한 해석에 어느 정도의 도움이 될 수 있었지만, 사회문화적 맥락과 시대적 배경의 차이를 간과하기 쉬우므로 어떤 경우에는 텍스트 해독에 걸림돌이 될 수 있다. 보다시피 이 학습자는 개인적 감정과 경험을 텍스트에 많이 투사했기 때문에 텍스트에 대한 객관적·비판적 해독에 실패했다.

위와 같은 학습자 양상은 자국의 문학 경험을 바탕으로 상호텍스트를 상기하고 양자가 표현 기법에서 보여준 차이를 비교하였다는 점에서는 긍정적이나 대상 작품의 주제와 연관성이 깊지 않은 다른 텍스트를 연상함으로써 작품의 현실에 대한 태도와 표현 기법의 관계를 심층적으로 다루지 못한 한계를 지니고 있다. 이를 극복하기 위하여 교사는 적극적으로 개입할 필요가 있다. 김영(2021)에 의하면, 교사는 적절한 질문과 조정을 통해 학습자의 시적 사유를 전환시켜 목표 텍스트와 유기적으로 연결할 수 있고, 학습자에게 비교 가능성이 높은 상호텍스트 작품을 환기시켜 주는 것이 필요하다.[23] 즉 교사는 적절한 역할을 하여 학습자가 떠올린 부적절한 상호텍스트를 다시 조정해야 한다. 이를 통해 학습자는 작품의 현실에 대한 태도와 표현 기법을 올바르게 이해할 수 있으며 문화 간의 동질성과 이질성을 깊이 분석해 낼 수 있다.

다음의 자료는 중국인 학습자가 한국 현대시와 비교할 만한 중국 시를 환기하여 한국 현대시를 올바르게 이해하여 한·중 문화의 차이를 객관적으로 해석한 예다.

나는 <농무>는 중국 시인 루쉰(魯迅)의 스타일은 비슷하다. 모두 리얼리즘을 활용하여 현실을 비판한다. 그런데 그 당시 중국은 백화문(白話文)으로

23) 김영, 앞의 논문, 2021, p.140.

문학작품을 창작하는데, 중국어로 시를 창작하면, 농민은 어려움을 극복하는 태도를 명확하게 표현할 수 있다. **이것도 중국의 시는 감정을 직접 토로하는 방식을 선호하기 때문이다. 한국의 시는 내포한 감정을 암시적으로 표현하는 방식을 선호한다. 이는 감정을 더욱 음미하고 독자가 시적 화자에 공감할 수 있는 효과가 있을 것 같다.** [3차-<농무>-RR-YF4]

나는 <농무>을 읽으면서 중국 리얼리즘 시인 유사하(流沙河)[24]의 리얼리즘 시 작품을 떠올렸는데, **시에 나타난 농촌의 모습이 생생하게 눈앞에 보인다.** 한·중 리얼리즘 시는 모두 삶에 대한 관찰과 체험에 집중하여 현실을 직접으로 반영한다. **그런데 한국어로 창작된 <농무>는 가요처럼 쉽게 읽을 수 있는 운율(韻律)미를 가지고 있어 농촌의 음악이 느껴지는 것처럼 농무의 아름다움을 상상할 수 있다.** [3차-<농무>-RR-JF9]

위에서 제시된 자료는 두 학습자가 한국 현대시와 교섭하면서 이와 비슷한 주제를 가진 중국시를 환기하여 한·중 현대시를 이해하는 모습을 보여준다. 두 학습자는 '농촌'과 관련된 주제를 표현한 중국시를 환기하여 한·중 시의 비교를 수행해 그 공통점과 차이점을 발견하고 사회문화가 시의 창작에 주는 영향까지 분석해 냈다.

YF4 학습자는 <농무>를 읽는 과정에서 시의 장르에 대한 인식에 초점을 두고 리얼리즘 시의 총체적 특징-현실 문제를 반영하고 비판한다는 점을 발견하였으며, 중국의 리얼리즘 작가 '루쉰(魯迅)[25]'을 환기하였다. 학습자는 또 한·중 문학의 차이점, 즉 중국의 작가는 감정을 직설적으로 토로함을 선호하는 반면에 한국 시인은 보다 섬세한 감정으로 시인의 내면적 세계에 더욱 집중하는 경향을 발견하였다. 나아가 한국 시의 창작 기법은 시의 의미를 깊이 있게 보여줌으로써 독자의 상상력을 활성화해 준다는 특징이 있음을 인식하였다. 즉, 한·중 리얼리즘 시의 문제의식은 비슷하지만, 사회 문제를 반영하고 비판하는 시의 표현방식

24) 유사하(流沙河)의 본명은 우훈탄(餘勳坦)이다. 중국 현대시인이자 작가와 학자이다. 그의 작품은 넓은 시야로 현실을 재미있게 비판하는 동시에 작품의 형식미를 겸비하고 있다.

25) 루쉰(魯迅)은 중국 현실주의 문학가 겸 사상가이다. 그의 문학과 사상은 모든 허위를 거부하는 정신과 언어의 실재를 통해 현실에 대한 강인한 사고를 드러낸다.

이 각각의 효과가 있음을 확인하였다.

유사하게 JF9 학습자도 장르 의식을 가지고 시를 읽었다. 리얼리즘 시의 특징을 인식한 JM9 학습자는 중국의 현대 시인 유사하(流沙河)가 현실비판을 수행하면서도 작품의 형식미를 유지한다는 점을 환기하였으며 한·중 리얼리즘 시는 삶에 대한 관찰과 체험을 보여준다는 공통점을 인식하게 되었고 이를 통해 한국 현대시에 접근하여 올바르게 해석할 수 있는 상태를 보여주기도 하였다.

JF9 학습자는 <농무>의 가락과 동요에 체현된 운율미(韻律美)에 주목하여 한국 리얼리즘 시의 또 다른 특징을 분석해 냈다. 윤여탁(2003)에 의하면, 신경림은 시를 창조하는 과정에서 한국의 고유한 민요적 가락을 되살리는 시를 쓸 것을 주장한다[26]고 하였다. 이처럼 JF9 학습자는 신경림 시 창작의 총체적 특징, 즉 민요의 가락미(歌樂美)를 발견하여 그 민요적 특징이 시의 의미에 주는 영향을 발견하였다. 그는 한국시의 특징을 간접적으로 발견하고 한국 시의 미적 향수(享受)를 누릴 수 있었다. 이때 중국어와 한국어의 운율의 차이가 각각 시를 구성하는 데에 끼친 영향을 인식하여 언어 자체가 시의 의미에 주는 영향을 깊이 이해하게 되었다.

로젠블렛(L. M. Rosenblatt)이 말한 것처럼, 독자는 텍스트와 교섭하는 과정에서 외부의 사회문화적 맥락과 다양한 상황의 영향을 받게 된다. 독자는 텍스트를 읽을 때, 문화적 맥락의 차이를 느끼면서 자기가 처해 있는 상황에 따라 텍스트의 의미를 해석한다. 위의 두 학습자는 유사한 사회적 문제를 다루고 있는 중국의 리얼리즘 시를 상기하여 양자의 공통점과 차이점을 비교하였다. 그리고 중국 시와 한국 시가 현실을 인식하는 관점과 태도에 있어서는 유사하지만, 이를 표현하는 방식에는 차이가 있음을 인식했고, 이에 기반하여 한국 시의 표현 기법이 갖는 효과를 파악하고 다양한 시각으로 텍스트의 의미를 이해하였다.

아래는 중국인 학습자들이 한·중 시의 공통점과 차이점은 발견하였으나, 문학작품의 단순한 비교에 집중하여 텍스트를 해석하는 모습을 보여

26) 윤여탁, 앞의 책, 2003, p.211.

주었다.

나는 <농무>를 읽은 후 한국 현대시와 중국의 고전시의 공통점을 찾아냈다. 예를 들면, <농무>는 정경교융(情景交融)이라는 기법을 사용하여 농민의 감정과 시인의 감정을 표현한다. 중국시인 두보(杜甫)의 <춘망(春望)>[27]에서도 표면적으로 경치를 쓰지만, 시인의 내면적 감정과 애국 정서를 표현하는 것이다. 그리고 중국어로 시를 쓰면, 농촌의 추수(秋收)의 풍부한 경치를 쓰고 인민의 행복한 삶을 표방할 수 있다. [3차-<농무>-AP-YM11] <농무>와 중국의 리얼리즘 시는 모두 삶에 대한 관찰과 체험을 바탕으로 창작된다는 것이다. 사회를 직접으로 반영하고 묘사하는 것이 많다. 중국의 리얼리즘 시는 감정을 직접으로 토론하는 반면 <농무>는 리듬과 동요의 특징이 있어 참 재미있다. [3차-<농무>-AP-JF7]

위 학습자의 감상문을 살펴보면, YM11 학습자는 자신의 문학 경험을 되살려 한국 리얼리즘 시의 특징에 주목했다. 특히 그는 경치에 대한 묘사가 농민의 심적 변화와 연결되어 있다는 점에 착안하여 중국 고전시의 표현 기법이 한국 현대시에도 적용될 수 있음을 발견하였다. 이러한 경험을 통해 학습자는 기존의 문학 경험의 유효성을 재확인하고 자신의 문학 경험을 한국 현대시 해석에 활용하여 그 의미를 파악하는 성취감을 느낄 수 있었고, 자신의 경험을 능동적으로 반영하고자 하는 태도를 형성할 수 있었다.

구체적으로 <농무>의 창작 기법은 주로 '정경교융(情景交融)'과 '선경후정(先景後情)'이므로 중국인 학습자들의 문학 경험을 충분히 활성화할 수 있다. 이때 중국인 학습자는 텍스트와 교섭하면서 두 문화의 공통점을 발견하는 구체적 상황 속에서 텍스트의 의미를 해석하여 중재하였다. 이처럼 중국인 학습자들은 모국어 교육에서 습득한 문학 경험을

27) <춘망(春望)>은 시인 두보가 창작한 작품이다. 원시는 '국파산하재(國破山河在), 성춘초목심(城春草木深), 감시화천루(感時花濺淚), 한별조경심(恨別鳥驚心), 봉화연삼월(烽火連三月), 가서저만금(家書抵萬金), 백두소경단(白頭搔更短), 혼욕불승잠(渾欲不勝簪)'이다. 두보는 전란이 왕조가 해체되고 백성들은 도망갔지만 봄은 어김없이 돌아오고 마을을 둘러싼 초목이 깊어진 모습을 보고 있다. 이 시는 시대의 비극적인 상황과 전란의 비통함, 가족에 대한 그리움을 표현하였다.

통하여 한국의 리얼리즘 시에 대한 친근감과 한국 현대시를 적극적으로 해석하는 태도를 보여주었다.

이와 유사하게 JF7 학습자는 한·중 리얼리즘 시는 모두 삶에 대한 깊은 성찰을 바탕으로 창작된다는 점에 주목하여 양국 작품의 차이점을 발견하고 이를 시의 효과와 관련지음으로써 한국 현대시를 총체적으로 파악하려는 양상을 보였다. 그는 YM11 학습자와 함께 중국시 중에도 사회현실을 반영하고 이에 대한 시인의 감정을 드러내는 시가 있음을 상기하였고, 그러한 중국 시와 한국 시를 서로 비교함으로써 표현과 효과의 차이를 인식하였다.

위 학습자의 양상을 보면, 그는 문학 간의 비교를 수행하면서도 사회문화적 맥락의 차이를 발견하여 이를 통해 해석 맥락을 확장하였다. 그러나 이 두 학습자는 단순히 문학의 기법과 특징만 비교했을 뿐 삶의 문제, 즉 문학의 기법과 특징이 사회에 대한 비판적 인식과 어떤 관련을 갖는지에 대해서는 심층적으로 파악하지 못하였다. 이를 극복하기 위하여 교사는 학습자로 하여금 두 작품의 창작 기법뿐만 아니라 사회문화적 맥락이 상호텍스트적 이해에 주는 영향을 고려하도록 도와주어야 한다. 이를 통해 학습자는 상호문화적 텍스트 기법의 차이점을 넘어 사회문화적 맥락이 상호텍스트적 이해에 끼치는 영향을 깊이 이해하고 상호텍스트적 이해를 다양한 시각으로 해석할 수 있는 안목을 키울 것이다.

다음에서는 중국인 학습자가 한·중 문학의 공통 이미지를 발견하여 한국 현대시에 쉽게 접근하며 자신감을 키우는 모습이 드러나고 있다.

‘연탄’라는 이미지가 중국문학에서도 널리 사용되고 있다. 예컨대, ‘양초’는 선생님이 학생에게 ‘헌신적’ 정신을 대표할 수 있다. 이러한 공통적 이미지를 통해 한국문학에 대한 거부감을 줄이고 흥미를 유발할 수 있다. **[2차-<연탄 한 장>-AP-YF3]** <연탄 한 장>에서는 **‘연탄’을 의인화를 사용함으로써 연탄처럼 살아야 한다는 헌신적 의미가 담겨 있다. 중국에서도 이러한 시구, 자주 ‘연탄’, ‘양초’ 등과 같은 이미지를 의인화하여 사회에 헌신적인 정신을 강조한다.** 이전에는 **어문수업에서 배울 때 이러한 이미지를 접하면, 시의 해석도 사회헌신과 사**

회에 이바지해 주는 것을 중심으로 해석한다는 지식을 배웠다. [2차-<연탄 한 장>-RR-JF7]

인용된 감상문과 수업 활동지 자료를 보면, 두 학습자는 '연탄' 이라는 이미지에 주목하여 한·중 문학에서 공통적으로 사용되는 이미지를 중심으로 작품이 담고 있는 가치를 파악하고 있다. YF3 학습자는 '연탄' 이라는 이미지가 한·중 문학에서 널리 쓰이는 것이라고 판단하였고 '연탄' 은 모두 '헌신' 의 의미를 갖고 있다고 하며 이 작품의 총체적 의미뿐만 아니라 한국문학에 대한 흥미를 보였다. 이러한 학습자를 대할 경우, 교사는 한국 현대시에 대한 중국인 학습자의 흥미를 유발하기 위하여 쉬운 문법으로 이루어진 시뿐만 아니라 비교문학적 가치가 있는 시를 선정하는 것이 더 효과적이라고 할 수 있다. 여기서 중국인 학습자를 위한 비판적 문식성 중심의 한국 현대시를 선정하는 기준을 설정할 때 한·중 비교문학의 기준[28]을 참고해야 할 필요성도 제기된다.

이와 비슷하게 JF7 학습자는 시의 표현기법인 '의인법' (擬人法)을 인식하여 시의 심층적 의미를 설명하고 있다. 그는 시의 기법에 초점을 두고 시에 대한 해석을 수행했다. 팔머(R. Palmer)에 따르면, 언어는 이해의 근원이자 방법[29]이다. 문학작품의 해석 역시 언어에 의해 이루어진다는 것이다. JF7 학습자도 시어와 기법이 시의 의미에 끼친 영향에 주목했다. 그는 또 문학 경험에 기대어 한·중 문학에 체현된 헌신의 의미를 띤 이미지를 들어 의인법의 효과를 설명하였다. 이처럼 공통적 이미지의 활용은 한국 문학작품에 대한 이해를 용이하게 하여 한국문학을 탐색하려는 의욕을 자극할 수 있다.

다음의 자료는 중국인 학습자들이 한·중 문학 속의 공통적 인식을 발견하여 그를 통해 특정한 가치관을 인식하는 모습을 보여준다.

---

28) 비교문학의 기준을 설정할 때 윤여탁(2013)의 논의를 참고할 만하다. 이 논의에 따르면, 한·중의 비교문학 작품을 선정할 때, 첫째, 각각의 문학사에서 비교할 만한 작품, 둘째, 번역본이 있는 작품, 셋째, 쉬운 표현을 사용하는 작품을 선정하는 것이 효과적이다. 또한 본고는 쉬운 표현에 더해 공통적 이미지와 같은 요소가 많은 작품을 선정하는 것을 권장한다. 윤여탁, 『문화교육이란 무엇인가?』, 태학사, 2013, pp.275-276.

29) R. E. Palmer, 이한우 옮김, 앞의 책, 2011, p.369.

<자화상>은 미학적 의미를 갖는 것이 한·중 문화의 공통적 현상이다. 중국 문학은 '자화상'이라는 주제를 다룬 문학작품도 있다. 이렇게 보면, '자화상'은 미학의 의미보다 성찰적 가치관을 가지는 것이다. [2차-<자화상>-AP-YM5] **중국에서도 이러한 자화상을 그려내는 문학작품이 있다.** 내가 이 시 속에서 묘사하는 세계 중의 다른 목소리가 시인의 마음 속 방황과 갈등을 표현한다고 생각한다. 시 속의 '나'는 우물 속의 '사나이'를 싫어하는 태도를 보여준다. 나는 이 시에서 세 가지 층위의 세계가 동시에 존재한다고_믿는다. 우물 속의 세계는 과거의 '나'와 현재의 '나'를 연결할 수 있는 고리로 간주된다. 나도 이 비교 속에서 자기반성을 해야 한다고 생각했다. **중국에서는 코로나가 심해졌을 때 비대면 수업으로 나는 집중하지 못했기에 학습 효율도 떨어지게 됐다. ㉠나도 윤동주처럼 자기반성을 수행하여 스스로 삶의 리듬을 조절할 수 있게 노력해야 한다. ㉡이제 이러한 '자화상의 의미가 세계의 공통적이다는 점을 인정하였다.** [2차-<자화상>-RR-YF3]

위 감상문 자료는 중국인 학습자들이 <자화상> 속의 '자아 성찰' 에 근거하여 삶의 경험을 환기하고 자기와 세계의 관계를 이해하는 양상을 보여준다. 즉 학습자가 텍스트를 통해 수행하게 되는 자아 성찰의 범인류적인 가치관을 발견하고, 자기반성적 읽기와 상호텍스트적 이해를 함께 수행하는 양상을 드러낸 것이다. 여기서 학습자는 반성을 수행하는 주체이자 대상이 된다. 이때 학습자는 자신의 한계를 인식하고 자아 성찰의 힘을 키우는 동시에 한·중 시에 내재된 공통적 미학의 의미를 발견할 필요가 있다.

두 학습자는 한국 현대시를 읽는 과정에서 한국과 중국에서 '자화상' 이라는 주제가 미학적 의미를 갖고 있음을 말한다. 먼저 YM5 학습자의 경우, '자화상' 의 공통적인 미학적 의미 발견에 기반하여 '자화상' 이 성찰적 가치관을 보여준다는 점을 인식하는 데까지 나아가고 있으며 이를 통해 삶에 대한 태도를 정립하고 자신의 성찰적 의식을 활성화하였다.

또한 YF3 학습자는 중국에도 이러한 주제의 작품이 있음을 설명하면서

시는 시인은 다양한 목소리로 자신의 감정을 독자에게 전달한다고 보았다. 또한 그는 시 세계를 세 가지 층위로 보고 그 역할까지 분석하였다. 이때 YF3 학습자는 시세계를 객관적으로 해석할 수 있는 능력을 키웠다. 이를 통해 자기반성을 수행하고자 하는 욕구를 ㉠과 같이 표현하고 삶에서 발생하는 다양한 상황을 통하여 자기반성을 지속적으로 수행할 수 있는 환경을 구축할 수 있었다.

구체적으로 보면, 그는 의식화를 통해 Covid-19로 인해 자신의 모든 사회적 활동이 위축되고 포스트 코로나 시대의 새로운 생활 양식을 경험하고 있다고 서술하였으며, Covid-19가 삶에 미친 영향에 대해 재인식하였다. 예컨대 비대면 강의 도중 학습 효율이 떨어지게 된 원인을 반성하면서 포스트 코로나 시대의 학습 방법을 스스로 탐색하려는 인식을 보여주었다. 두 학습자는 한·중 문학의 공통적 의미에 기반하여 세계문학의 보편성에 대한 인식으로 나아가고 있다. 이때 학습자는 의식화를 통하여 모국어 교육에서 습득한 경험을 환기하고 한국 현대시와 관련된 중국문학 작품을 비교함으로써 문학의 공통적 미적 의미를 파악하였다. 이를 통해 학습자는 시인의 철두철미한 자기반성 의식을 이해하여 자기반성적 읽기를 수행하면서 상호텍스트적 이해에 도달할 수 있다.

아래는 중국인 학습자가 모국어 교육에서 습득한 경험에 기대어 한·중 시에 드러난 현실 인식을 비교함으로써 공통점을 발견하였으나 형식적 비교에만 머무른 한계 양상을 살펴보고자 한다.

시인은 '묘석' 과 '야경' 등 어휘를 사용하여 내면적 고독감을 표현하는 것이 중국문학에서도 보인다. 우리의 어문교육(語文敎育) 시험에서도 이러한 한자의 심층적 의미를 밝히는 질문이 있어 시인의 감정을 분석한다. **[2차-<와사등>-RR-JF9]** <와사등>에서 나타나는 **'묘석', '잡초', '비애', '야경', '눈물' 등을 통해 현대 도시 속의 시인의 불안을 표현해 준다.** 이러한 이미지와 한자어는 중국문학에서도 쓰여지고 시인의 고도감을 표현한다. 시인이 **제3자의 시각으로 도시 속에서의 사람들의 감정을 객관적으로 묘사하고 있다. 그리고 중국 시인 루쉰(魯迅)은 이러한 이미지를 활용하여 사회와 지배를 비판한다. 중·고등학교 어문수업에서 루쉰의 작품을 배웠을 때 선생님이 이를 해석해 주셨다.** 나

는 이러한 것을 접하면, 이러한 답을 답하는 생각이 들었다. **[3차-<와사등>-RR-YF7]**

위에서 제시된 감상문에서 확인할 수 있듯이, 두 학습자는 어휘를 중심으로 한국문학과 중국 문학에서의 감정적 표현 기법을 비교하고 있다. 이들은 처음 <와사등>을 읽었을 때, 그 중에 드러난 한자어에 초점을 두면서 중국시를 읽듯이 읽기를 수행하였다. 다른 동료 학습자들도 마찬가지로 모더니즘 시 <와사등>에 접근하는 과정에서 이를 해석할 단서를 잡지 못했다고 하였는데, 한자어를 통해 시를 읽을 수 있는 자신감을 어느 정도 찾았다고 한 데 이어 한·중 문학의 공통점과 차이점을 발견하기 시작하였다. 학습자가 텍스트와 교섭하기 위해 자신이 속한 사회의 문화적 맥락을 상기하여 그 의미를 찾고자 하는 노력을 보여주는 모습은 교섭의 기점(起點)으로 볼 수 있다. 특히 중국인 학습자가 목표 언어 텍스트를 해석할 때, 그는 의식화를 활성화하여 자기가 처해 있는 상황을 판단하고 교섭하는 맥락과 상황을 깨닫게 된다.

JF9 학습자는 중국 문학작품을 상기하여 한국과 중국시에 드러난 현실 인식 및 표현방식의 공통점, 즉 한자문화권에 속한 한·중 양국은 공통적인 의미를 지니는 한자어에 대한 인식이 상통한다는 점을 발견하였으며 그 표현의 차이점도 인식하였다. 또한 학습자 YF7도 시 텍스트 속 한자어에 집중하여 시인의 감정을 짐작하는 모습을 보여주었다. 그는 이를 통해 도시인의 감정을 섬세하게 비교함으로써 시인의 객관적인 시각에 대해 ㉣과 같이 긍정적으로 제시하고 있다. 이 학습자는 시의 총체적인 특징에 근거하여 루쉰(魯迅)의 시리즈 작품을 상기하고 한·중 현대시를 비교하였다. 상호텍스트의 관점에서 보면, 이는 비교문학을 통해 문화에 대한 비교를 자연스럽게 수행할 수 있다는 점에서 긍정적이다.

이처럼, 중국인 학습자는 어휘를 통해 <와사등>에 대한 접근이 가능하다고 볼 수 있다. 학습자들은 한자에 대한 친숙함을 통해 시에 접근할 수 있는 방법을 찾았다. 그러나 이 두 학습자는 단순히 표면적 형식, 예를 들면, 어휘에 대한 비교에 머무르거나, 현실 인식과 표현 방식의 관계를 인식하지 못하거나, 비교를 통해 자신의 문학 경험을 메타적으로

돌아보고 사회문화적 맥락이 텍스트에 주는 영향에 대한 인식으로 나아가지 못하는 양상이 나타났다. 예컨대, 이 두 학습자는 모두 모국어 교육에서 얻은 경험을 바탕으로 한국 현대시를 해석하려는 경향이 있으나 이는 문학작품 간의 기계적인 대비에 불과하다. 모국어 교육에서 습득한 문학 경험은 거의 시험에서 고득점을 얻기 위한 기계적인 기억과 관련된다. 실제로 두 학습자는 문학 간의 비교를 수행하였지만, 이러한 관점을 삶에 적용하지는 못했다. 이를 극복하기 위해 교사는 문학 비교의 내용뿐만 아니라 문학과 현실이 중첩되는 내용 그리고 당대 사회와 현실사회의 비교 내용을 마련할 필요가 있다.

1.3.2. 비교문화적 인식에 기반한 상호문화적 이해

여기서는 앞에서 형성된 상호텍스트적 이해의 결과를 바탕으로 비교문화적 인식에 근거하여 사회 및 문화가 시의 의미 해석에 주는 영향을 깨닫고 이를 상호문화적으로 이해하는 양상을 살펴보고자 한다. 대부분 중국인 학습자들은 한국 현대시를 읽는 과정에서 이와 비슷한 주제를 가지는 중국의 시가 작품(고전시 혹은 현대시)을 자연스럽게 상기하였는데, 이는 여전히 한·중 문학의 공통점과 차이점을 단순히 비교하는 단계에 머물러 있었다. 그 까닭은 주로 중국인 학습자가 한·중 시에 드러난 공통적인 사회 문제에 대한 심층적 인식과 작품을 자기 삶과 연관시키는 인식이 부족하기 때문이다. 이로 인해 자신의 문학 경험과 삶을 메타적으로 돌아보지 못하고 문화의 비교에만 머물게 되었다. 따라서 비판적 문식성을 함양하기 위해서는 능력을 키우는 것도 필요하지만, 이러한 능력을 어떻게 활용하여 구체적인 행위로 전환시키는가 하는 것이 더욱 중요하다. 이는 글 읽기를 세계 읽기로 발전시켜나가는 데 중요한 문제다.

일부 중국인 학습자들은 비교 단계를 수행한 후 자국의 사회문화적 배경이나 지식을 기반으로 한국문학에 드러난 사회문화적 요소와 배경을 인식하고 두 문화의 공통점과 차이점을 이해하고 사회와 문화가 시에 미치는 영향을 상호문화적으로 이해하고 있었다.

다음의 감상문 자료는 중국인 학습자가 <낡은 집>의 시대적 배경을 한·중 사회문화의 공통점에 기반하여 추측하고, 작품의 정서적 표현을 바르게 인식한 데 이어 상호문화적 이해를 수행한 모습이다.

'일제 강점기' 시기에 창작된 중국문학도 많다. 예를 들면, 아이칭의 <중국에 땅에서 눈이 내린다(雪落在中國的土地上)> 시에서도 이용악의 <낡은 집> 중의 비슷한 등장인물이 출현하고 중화민족의 고통을 묘사하여 일본을 전승하고자 하는 결심을 표현하기도 했다. **만약 중국어로 <낡은 집>을 창작하면, 중국 시인은 어려움이 있음에도 조국을 살리고 싶은 마음을 전달하고 지사불굴(至死不屈)이라는 정신을 표현한다. [3차-<낡은 집>-AP-YM2]**

위에서 제시된 수업 활동지 자료는 중국인 학습자가 문화의 동질성, 즉 시 속의 사회적 배경과 동일한 배경을 가진 중국 현대시를 떠올리고 시인들의 감정을 표현하는 방법에 초점을 두고 시를 읽는 모습을 보여준다. YM2 학습자는 <낡은 집>에 비해 중국시의 감정 표현 방식은 더욱 급진적·직설적인 것으로 설명하였다. 또한 중국어로 <낡은 집>을 창작할 경우, 동일한 사회적 배경 하에 현실적 인식이 서로 다르게 강조되는 지점을 비교하고, 문학이 그 감정을 표현하는 방식을 비교하였다.

구체적으로 보면, YM2 학습자는 <낡은 집>이 창작된 당시의 시대적 배경인 일제 강점기에 대해 같은 역사를 겪은 중국의 문학작품을 상기하여 중국어로 <낡은 집>을 쓴다면 감정이 더욱 강렬할 수 있고, 항일의 의지도 보다 강렬하게 표현할 수 있다고 짐작하였다. 그 이유는 중국의 항일전쟁(抗日戰爭)시기에 창작된 작품은 민중의 저항의식을 불러일으켜 모두가 민족의 해방을 위한 전쟁에 투신하도록 한 호소적 특징이 있기 때문이다. YM2 학습자는 이러한 중국작품을 환기하면서 중국어로 <낡은 집>을 창작하는 설정을 통해 양국의 사회문화가 문학작품에 끼친 영향을 깨닫게 되었으며 이를 통해 유사한 사회문화적 배경 하에서 현실을 담아내는 양국 문학작품의 방식을 비교함으로써 상호문화적 이해로 나아가는 가능성을 마련할 수 있었다. 나아가 그는 사회문화가 문학의 형성과 의미 해석에 주는 영향을 깊이 이해하고 상호문화적 태도로 한국문학을 객관적으로 해석할 수 있는 기회를 찾았다. 즉 그는 동일한 사회문화

적 배경 하에서 언어의 차이로 인한 시의 의미를 다르게 해석할 수 있는 상호문화적 시각을 획득하였으며, 시에 대한 상호문화적 이해를 수행하는 인식을 키웠다.

이와 관련하여 다음의 감상문 자료는 중국인 학습자가 같은 방식으로 한국 현대시를 읽은 후 사회문화적 맥락에 대한 인식을 바탕으로 언어의 차이를 파악하는 모습을 보여준 것이다.

만약 중국어로 농무를 창작하면, **언어적 우아함과 상징미를 표현할 수 있다. 한국어로 하면, 더욱 소박하는 느낌을 느낄 수 있다.** 사회문화적 맥락이 시의 의미에 영향을 준다는 점을 알게 되었다. 그리고 **신경림의 <농무>는 한국어로 써서 그 자체가 리듬과 운율이 중국어보다 더욱 강하다. 또한 중국어로 <농무>를 창작하기보다 신경림의 제3자의 시각으로 시를 창작하기에 시의 객관성을 증대시킨다.** 반면 중국 시인은 농민들의 모습을 묘사하기도 하고 구체적인 한 사람의 이야기를 서술하기도 할 수 있다.[3차-<농무>-RR-JF1]

이 학습자는 사회문화적 맥락이 시의 의미 구성에 영향을 줄 수 있다는 데 공감하고 나아가 그 표현방식이 보여준 중국어와 한국어의 차이점을 파악하고 있으며 이를 통해 상호문화적 인식에 근거하여 양국을 서로 비교할 수 있는 상호문화적 이해를 수행하고 있다.

JF1 학습자는 <농무>의 총체적 의미를 파악한 것을 기반으로 하여 중국어로 시를 재창조하는 경우 중국어만의 우아함과 중국어로 표현한 상징미를 통해 중국어 버전의 <농무>가 보다 깊은 의미를 담아낼 수 있다는 가설을 간접적으로 표현하였다. 자국 문화에 대한 우월감을 안고 있는 JF1 학습자는 상호문화적 맥락에 대한 인식을 통해 이를 약화시켜 상대적 관점으로 다시 두 작품을 해석하였다. 이와 관련하여 장한업(2014)은 학습자의 자국 문화에 대한 우월성 극복은 동료 학습자 혹은 개인적 관점의 비교를 통해 관점의 상대화를 실현해야 가능하다[30]고 강조하였다. 이처럼 JF1 학습자는 자신의 사회문화적 맥락에 대한 인식으로 관점의 상대화를 수행함으로써 사회문화적 맥락이 시의 의미에 주는 영향과 표현 방식에 대한 비교를 수행하였다.

30) 장한업, 앞의 책, 2014, p.154.

이 과정에서 JF1 학습자는 또 한국어만의 리듬과 운율이 시의 의미 구성에 영향을 준다는 점이 중요하다고 보고 제3자의 시각에서 시의 객관성을 확보하는 점이 긍정적이라고 말한다. 반면 중국 시인이 <농무>를 창작한다고 가정하였을 때 중국 시인은 객관적인 시각보다 개인적이고 구체적인 모습을 보여주는 데에 치중한다고 보았다. 이처럼 그는 사회문화적 맥락이 시에 영향을 준다는 의식을 바탕으로 상호텍스트적 이해를 실현하는 과정을 경험하였다. 게다가 언어의 다양성과 언어에 내재된 사회문화적 맥락이 시의 의미 구성에 주는 영향 등을 인식하게 되었다. 이를 통해 문학작품에 대한 이해를 넘어 상호문화적 시각으로 시를 해석할 수 있다. 나아가 문화의 공통점과 차이점을 비교함으로써 자문화와 타문화를 객관적으로 바라볼 수 있다.

다음은 <북행 열차>에 대한 감상문을 통해 중국인 학습자가 시대적 배경을 어떻게 유추하여 작품에 내재된 사회문화적 배경을 탐구하는지를 살펴보고자 한다.

승객들이 무표정의 이유는 혹시 시대적 배경 때문일까? 라는 생각이 든다. 단순히 현대문명에 대한 거부감이 이 표정을 설명하기 어렵다. 혹시 일제 강점기 하에서 다른 이유가 있을지에 대해 궁금하다. **그리고 중국의 항일(抗日) 문학에서도 반일조직의 간첩 이미지를 묘사할 때, 기차에서 탄 간첩의 얼굴의 표정이 아무거나 없다.** [2차-<북행 열차>-AP-JM10] <북행 열차>에서 나타나는 시적 화자를 보면, **이민이나 철학자가 열차에 냉철하고 캄캄한 분위기**를 가져왔다. 나는 여기서 읽을 때마다 기차 안에서 승객의 표정을 상상하여 기차와 승객 간의 상호교류가 없듯이 인간도 기계처럼 보인다고 생각한다. **심지어 긴장감을 느낄 수 있다. 현대문화에 대한 비판적 인식뿐만 아니라 그 시대적 배경 때문에 승객의 표정이 없는 것 같다. 일제 강점기 아래에서 조선인들이 자유 없이 외출할 때도 조심하는 생각이 들었을 것 같다.** 예를 들면, **만주(滿洲)에서 거주하는 조선인이라면, 기차를 타더라도 일본의 진압에서 일반 민중의 기차를 탄 즐거움이 없어지게 된다고 생각한다. 중국에서 일제 강점기 배경 하에서의 영화와 문학작품에서 늘 이러한 장면을 쉽게 볼 수 있다.** 이렇게 보면, 세계문학의 공통성이 있음을 알게 되었다. 나는 외국문학을 읽을 때 이러한 공통성에 주의를 기울여야 한다

고 생각한다. [3차-<북행 열차>-RR-YF4]

<북행 열차>와 같은 모더니즘 시를 읽을 때, 대부분 중국인 학습자들은 해석의 단서를 아예 잡지 못함으로 인해 시에 대한 해석에 실패한 경우가 많았다. 그러나 위 두 학습자는 '승객들의 표정' 이 시대적 배경과 연관될 수 있음을 유추하고 현대 문명과 관련지었을 뿐만 아니라 작품이 기대고 있는 다른 시대적 배경과 연결 지어 탐구하려는 시도를 보여주었다. 보다시피 중국인 학습자는 주체적 읽기를 통해 텍스트를 해석하는 시각을 스스로 모색하여 승객의 표정에 초점을 두고 텍스트를 해석하고 있다.

먼저 JM10 학습자의 경우, '승객들의 표정' 에 초점을 두고 시대적 배경과의 연관성을 짐작하여 시를 해석하려 하였다. 그는 시에 드러난 현대 문명의 양면성에 대한 인식과 시에 내재된 사회문화적 배경에 입각하여 특정한 시대적 배경으로, 일제 강점기를 설정함으로써 승객들의 표정을 시대적 배경과 연관하여 시를 해석하였다. 또한 같은 배경 하에서 중국문학에서 비슷한 인물의 형상화가 나타나는 작품을 떠올리면서 한·중 문학을 비교하여 중국문학의 특정한 시대적 배경을 한국 현대시에 적용하여 시를 해석하였다. 이처럼, 그는 자문화 인식을 바탕으로 한국 현대시에 대한 해석의 맥락을 확장하여 상호문화적 해석을 하고 있다.

다음으로 YF4 학습자의 감상문에서 확인되듯이, 그는 시에 드러난 등장인물에 주목하여 시의 전반적 분위기를 해석하려 하였다. 또 자신이 <북행 열차>를 읽는 과정에서 얻은 느낌을 바탕으로 승객들의 표정과 열차 안의 분위기를 재확인하였으며, 이 분위기가 시대적 배경과 연관되는지를 유추하여 시의 구체적인 시대적 배경을 재설정하여 시를 해석하였다. 예를 들면, 일제 강점기 조선인들의 자유가 박탈당한 시대적 상황 속에서 어떻게 웃음이 나오는지를 해석하여 시의 심층적 의미를 분석하고자 하였으며 이를 통해 사회문화적 배경이 시의 의미 해석에 영향을 주는 것을 직접 이해하고 사회문화적 맥락의 중요성을 깨닫게 되었다.

이와 더불어 일제 강점기라는 시대적 배경을 설정하여 한·중의 공통적

사회문화적 배경 하에서 문학작품의 공통점을 발견하고 작품에 대한 상호문화적 이해를 수행하였다. YF4 학습자는 시대적 배경을 구성하여 한·중의 일제 강점기 하에서 창작된 등장인물을 비교하고 사회문화적 배경이 시의 창작과 해석에 끼친 영향을 인식하여 타문화의 문학작품을 해석할 때, 상호문화적 이해로 나아가야 한다는 의식을 신장시켰다.

따라서 교사는 학습자가 상호문화적 이해를 형성하도록 하기 위해서는 단순히 비교를 하는 활동에 머물러서는 안 되며, 비교를 통해 새로운 문화적 의미를 형성하고 이를 바탕으로 상호문화적 이해를 자신의 삶에 적용할 수 있도록 해야 한다. 이때 세계 읽기의 의미를 다시금 강조해야 한다. 즉 글 읽기와 세계 읽기의 상호작용이 비판적 문식성을 함양할 수 있게 한다.

2. 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육을 위한 시사점

이 절에서는 본 연구가 목표로 하는 비판적 문식성에 도달하지 못한 학습자들을 위한 교육적 시사점을 도출하고자 한다. 이를 위해, 본 연구가 진행되는 과정에서 존재했던 실험 설계상의 문제점을 살피어 대안을 강구하고, 중국인 학습자의 비판적 문식성 신장을 위해 제안할 수 있는 교육적 처치를 마련하고자 한다. 또한 이러한 시사점을 기반으로 하여 Ⅳ장에서 중국인 학습자의 비판적 문식성 신장을 가능케 하는 한국 현대시 읽기 교육의 내용을 설계하고자 한다.

2.1. 주체적 태도 함양을 위한 의식화 촉발 기제 마련

학습자 양상 분석 결과, 중국인 학습자는 중국의 ‘주입식’ 으로 이루어지는 문학교육에 익숙하기에, 자신을 늘 부족한 독자로 설정하여 텍스트 저자의 관점에 따르는 경향이 있음을 확인할 수 있었다. 또 이로 인해 중국인 학습자는 텍스트의 의도를 분석할 경우, 저자의 관점을 무비판적

으로 받아들이고 저자의 관점이나 기법에 대해 무조건적으로 긍정적인 평가를 하는 모습도 확인되었다. 이를 극복하기 위해서는 작품과의 담론에서 학습자가 주체적 의식을 활성화함으로써 자신의 관점을 획득하는 의식화 과정이 필요하다.

앞에서 살펴본 것처럼, 기존의 '의식화'는 피억압자가 자각하고 내면화시킨 정의(正義)로운 사회를 위한 사회적 투쟁이나 실천을 의미한다. 이를 외국어 문학교육에 적용하면, 의식화란 목표 언어 학습자가 주체적인 해석 능력을 키우고 텍스트를 능동적으로 해석하는 과정에서 형성한 자기만의 인식을 말한다. 쉽게 말하자면, 이는 학습자가 텍스트 읽기를 통해 형성된 주체적 의식을 삶에 적용하는 주체성의 확립으로 볼 수 있다.

이러한 의식화와 관련하여 본 연구는 학습자에게 제공한 수업 설계의 문제점을 다음과 같이 검토하였다.

첫째, 연구자가 설정한 수업 활동지의 질문이나 수업 발문의 지나친 유도로 인해 의식화가 일어나지 못했음을 확인하였다. 연구자가 설정한 수업 활동지의 각 문항은 맥러폴린(M. McLaughlin)의 수업 모형[31]을 참조하여 설계하였다. 그런데 이러한 모형은 '저자와의 경쟁 관계, 즉 대항적 관점'을 도출하기 위한 유도적인 질문 내용에 치우치는 경향이 있었다. 연구자가 수업을 진행하는 과정에서도 과도하게 유도적인 질문을 하여 학습자가 스스로 주체적 사고를 활성화하는 데 장애가 되었다. 이러한 과도한 발문은 주체적 해석보다 오히려 학습자를 어느 정도의 '올바른 해석'으로 정향되도록 이끌었다. 이와 같은 교사의 과도한 발문을 극복하기 위하여 학습자 스스로가 주체적 태도를 정립할 수 있도록 관련 목표를 재설정할 필요가 있다.

이를 위해 주체적 태도를 바탕으로 작품을 해석하는 능동성 함양이라는 목표를 설정하고자 한다. 즉 중국인 학습자가 텍스트 혹은 교사에 종속된 독자의 위치에서 벗어나 시 텍스트를 능동적으로 해석할 수 있다는

31) 그에 따르면, 비판적 읽기의 전략을, 저자 관점 파악-저자, 독자, 텍스트 관계 조정-입장 선택, 행동 옮기기로 설정하였다. M. McLaughlin, 이경화 옮김, 앞의 책, 2018, pp.27-41.

자신감을 가지고 주체성을 정립하도록 하는 것이다. 이를 위해 교사는 앞에서 프레이리가 주장한 의식화를 키우는 교육 방법인 '대화'에 다시금 주목할 필요가 있다. 흔히 외국인 학습자의 경우, 종적 대화에 주의를 기울이는 것이 중요하게 여겨지지만, 본고는 학습자와 학습자 간의 횡적 대화와 학습자의 내적 대화를 위해 층위별 대화를 촉발시킬 수 있는 질문을 제시하는 것이 필요하다고 본다. 학습자 간의 상대화 관점을 촉진시킬 수 있도록 하기 위해 학습자로 하여금 자신의 해석과 해석 근거를 함께 제시할 것을 요구하는 것이 바람직하다. 예컨대, 어떤 학습자가 '<낡은 집>에서 '털보네' 일가는 '경제적 이유'로 고향을 떠나 좋은 곳으로 가서 새로운 삶을 살 되는 것인가? ' 라는 해석에 대해서 교사가 '이 해석이 어떻게 도출된 것인지를 이야기해 보자'라는 질문을 하고 학습자 간의 소통을 적극적으로 촉진할 수 있는 환경을 마련해야 한다.

둘째, 본고는 학습자가 시를 오독한 경우를 중요시하여 이를 계기로 한 다양한 주체적 해석을 기대하였는데, 그 결과 잘못된 시대적 배경 인식으로 인해 의식화가 비맥락적인 방향으로 일어났다. 본고는 최미숙(2006)[32]의 논의를 참고하여 실제 독자로서의 학습자의 '오독'을 긍정적으로 봐야 한다는 점을 기계적으로 받아들여 실제 수업에서 나타난 '오독'을 존중하여 수정하지 않을 때도 있었다. 이로 인해 학습자는 작품을 자의적으로 해석하거나 구체적 작품과 맞지 않는 맥락에서 의식화가 일어나지 않은 경우가 있었다. 이 맞지 않는 맥락 때문에 학습자가 시에 대한 오독에 기반하여 비판적 사고를 환기한데, 결과 비판적 사고를 수행했더라도 텍스트와 무관한 비판적 인식을 얻었다. 이러한 문제점을 해결하기 위한 대안으로 횡적 대화, 즉 학습자 사이에 서로 관점을 교환하는 것과 교사의 적절한 개입이 필요한 종적 대화에 해당하는 질문도 한층 보완되어야 할 것이다. 또한 교사는 용인할 수 있는 해석의 범주와 구체적 단계를 미리 설정하여 다음 단계로 나아가는 과정에서 되도록 '오독'을 보완해야 한다. 그리하여 본고는 시에서 당대 사회와 현실사

32) 최미숙, 앞의 논문, 2006, p.242.

회 간 관계와 그 비교를 비계로 제공하여 구체적인 시대적 맥락의 차이를 인식한 후 이에 기반한 학습자의 능동적이고 다양한 '대화'를 통해 오독을 해결하고자 한다.

2.2. 학습자의 메타적 성찰을 위한 비계 제공

여기에서 '메타적 성찰'은 학습자가 스스로 성찰하여 문학을 매개로 작품에 내포된 메타적 인식을 자신의 일상생활 경험 혹은 사회 문제에 적용하여 삶에 대해 비판적으로 사고하는 것이다. 그러나 중국인 학습자의 메타적 성찰 양상에 학습자가 텍스트에 드러난 등장인물 혹은 저자의 관점만 메타적으로 해석하는 경우나 텍스트를 넘어 다양한 사회 문제에 대한 비판적 해석에 대해 많은 관심을 갖고 있는 나머지 작품과의 연관성을 도외시하여 자아와 세계와의 관계에만 치우치는 경우도 발견할 수 있었다. 이로 인해 학습자의 메타적 성찰을 위해서는 성찰적 비계의 설정이 필수적이며, 그렇게 해야만 학습자가 자신과 세계를 별개로 보지 않고 자아와 세계 간의 관계에 대해 재인식을 할 수 있다는 점을 파악하였다.

이를 위해 교수-학습 내용은 마땅히 학습자가 자아와 세계를 메타적으로 인식하는 능력을 키울 수 있도록 해야 한다. 본 연구의 실험에서 설정한 질문 문항이 이러한 내용을 포함하였지만, 그 내용의 도입 방식과 구체적 내용에 있어 교사의 개입에 치우친 한계가 있었기에 학습자가 시와 현실 간의 관계를 연결짓는 데에 미흡한 점을 발견하기도 했다. 학습자의 성찰적 의식을 키우기 위해서는, 우선 작품과 관련된 시대적 배경지식을 적절하게 제공해야 한다. 수업 후의 인터뷰 결과를 확인하였을 때, 대부분 중국인 학습자들은 자신의 해석에 대해 회의적(懷疑的) 태도를 나타냈으며 연구자에게 해당 시 작품의 구체적 시대적 배경을 제공해 주는 것이 필요하다고 제안하였다. YF7~9 학습자가 수업이 끝난 후에도 연구자와 연락을 유지하면서 시대적 배경지식이 시 텍스트 이해에 중요한 역할을 한다는 내용의 관련 자료를 연구자에게 발송하고 이 부분에

대해 탐구하고자 하는 욕구를 표현하였다. 이때 학습자가 형성한 회의적 태도를 활용하여 '오독'의 경우와 함께 다룬다면, 학습자의 의식화와 메타적 인식을 신장시키는 데에 상보적(相補的)이고도 상승적(上昇的)인 효과를 거둘 수 있다.

이와 더불어 학습자가 시적 화자에 공감하고 텍스트에 몰입하는 경우도 있었다. 이럴 경우, 학습자는 성찰적 단계를 통해 얻은 공감을 여과하기 쉽다. 그런데 리얼리즘 시와 모더니즘 시는 텍스트의 요건을 보면 비판적 문식성에 적합하지만, 학습자가 시의 등장인물에 공감하는 경우가 발생하여 삶에 대한 성찰적 인식을 적용하지 못한 양상도 포착되었다. 이럴 경우에는 교사가 시적 화자의 표상화(表象化)와 시적 상황을 시인이 처했던 시대적 배경과 관련해 이끌어내고 시인과 시대적 배경 간의 관계를 짚어보는 교수-학습 내용을 설정하는 것이 바람직하다.

리쾨르(P. Ricouer)가 말했듯이, 텍스트는 해석의 깊이에 따라 점차 자기이해를 실현한다. 즉 텍스트 읽기란 자신에 대한 반성적 이해를 이루고 자기보다 더욱 넓은 자아를 인식하는 과정이다. 여기서 반성적 이해는 학습자의 자아와 세계에 대한 메타적 인식을 의미하며 학습자는 이를 삶에 적용함으로써 세계의 의미를 메타적으로 해석할 수 있다. 이를 위해 본고는 이에 상응하는 교수-학습 내용으로서 배경지식의 도입이 필요하다고 본다. 구체적으로 학습자가 작품과 관련된 시대적 배경지식을 얻은 뒤 자신의 오독을 스스로 조정하는 메타적 인식을 형성하는 것이다. 이 과정에서 교사는 시대적 배경을 시인의 창작과 결부하는 방향으로 이끌고 나가면서 학습자로 하여금 텍스트를 넘어 시인과 세계와 자아, 텍스트 그리고 세계의 관계에 대해 메타적으로 인식하도록 이끌 필요가 있다.

이러한 과정에 맞춘 면담지와 학습 활동지의 내용은 시와 관련된 사회현실과의 관계를 이해하도록 하는 질문보다 학습자의 개인적 경험으로 작품과 세계 간의 관계에 대한 메타적 인식을 구축하도록 해주는 것이 더욱 유의미하다. 왜냐하면 학습자가 삶의 경험에 조회할 때는 나름대로 사회구성원으로서의 인식을 갖고 저자와 당대 현실 간의 관계, 학습자의

실제적 삶과 사회현실과의 관계를 비교하고 통합적으로 이해함으로써 메타적 인식의 효과를 확대해나가기 때문이다. 이런 경우, 학습자는 자아를 기점으로 세계와의 관계를 구축함으로써 메타적 인식의 연속성을 확보하고 삶에 메타적 인식을 적용할 가능성이 크다.

2.3. 문화 비교에서 상호문화적 관점으로의 전환을 위한 교육적 처치

장한업(2014)의 논의에 따르면, 진정한 상호문화적 이해란 다른 문화와의 공통점과 차이점을 발견·비교한 후 자문화중심주의에서 벗어나 상호문화적 정체성, 즉 타문화에 대한 포용적 태도를 통해 문화비교의 의미를 삶의 태도와 행위로 전환시키는 것[33]을 뜻한다. 상호문화적 정체성에서 강조되는 것은 학습자가 다양한 문화에 대해 정체성을 재구성함으로써 상호문화적 태도를 형성하도록 하는 것이다.

앞에서 짚어본 학습자의 양상에서 확인된 것처럼 중국인 학습자가 수업 활동지에 있는 설문을 통해 해당 작품과 비교되는 중국 문학작품을 상기할 경우, 텍스트 간의 피상적 비교에만 그쳤을 뿐 상호문화적 태도는 기대하기 어려웠다. 이러한 상황은 주로 아래와 같은 두 가지 방면의 문제가 초래한 것이다.

첫째, 연구자가 설계한 수업 활동지의 질문이 해당 작품과 비슷한 모국 문학작품의 유무에만 국한되고 문화 비교 및 해석 단계와 관계된 질문이나 관련 지식을 제공하지 않았으며, 또 학습자의 주체적 사고에만 기대고 있다는 점이다. 이로 인해 학습자들의 비교문화 인식 역시 기술적(記述的)인 측면에만 그쳤다. 이를 보완하려면 우선 학습자들의 진정한 상호문화적 이해를 도출하기 위해 문화 간의 소통과 비교라는 상대적으로 쉬운 단계를 설정해줘야 하며 나아가 이러한 피상적 인식을 상호문화적 태도로 전환시킬 수 있는 단계를 마련해줄 필요도 제기된다.

상호문화적 인식에서 상호문화적 태도로 이어가는 단계에 대해 본고는 상호문화적 관점에 대한 내면화의 필요성과 정체성의 재구성을 대안으로

33) 장한업, 앞의 책, 2014, pp.154-157.

재설정하고자 한다. 이번 실험은 상호문화적 인식의 환기에 초점을 두고 학습자들을 문화의 공통점과 차이점을 발견하도록 유도했기에 피상적 인식에만 머무른 상황이 속출했다. 이를 보완하기 위해서는 우선 학습자로 하여금 상호문화적 관점을 내면화하여 자신의 정체성을 재구성할 수 있도록 하는 다양한 가능성을 제시하는 것이 중요하다. 이래야만 학습자는 다양한 정체성을 활용하여 상호문화적 인식을 넘어 상호문화적 이해로 나아갈 수 있다. 여기서 이해는 상호문화적 태도라기보다는 실질적인 실천을 통해 얻는 보다 심층적인 인식과 상호문화적인 능동적 행위에 더욱 가까운 것이다.

둘째, 중국인 학습자는 모국문화에 대한 관습적 인식으로 한국 현대시를 이해하고 그 인식을 그대로 적용하려는 모습이 확인되었는데 이는 한국문학과 중국문학의 상호텍스트적 이해뿐만 아니라 비교문학에 있어서도 부정적인 예라고 할 수 있다. 이를 극복하기 위해 교사는 비교문학 인식에 기반하여 구체적 기준을 도입해 학습자가 언어적 기술 능력을 넘어 여러 문화와 다국적 자료를 통해 상호문화적 인식의 시야를 넓히고 자문화와 타문화를 거시적으로 바라보며, 자문화중심주의에서 벗어나도록 인도해야 한다. 이와 동시에 교수-학습 활동 설계 시, 학습자에게 문화적 공통점과 차이점을 비교하도록 한 뒤 작품에 내재된 사회문화적 배경을 유추하도록 유도하고 학습자로 하여금 다양한 정체성으로 시적 화자에 접근하여 관련 감상문을 쓰고 서로 비교하도록 하는 활동을 마련하는 것이 효과적이다.

이러한 교수-학습 활동은 학습자 사이의 '횡적 대화'를 촉진할 수 있을 뿐만 아니라 대타적인 관점과 학습자의 메타적 인식 강화에도 도움이 될 수 있다. 또 이러한 방식은 학습자의 기존의 주체적 해석 능력, 자기 반성 능력과 상호문화적 능력을 아우르고 있기에 학습자의 전반적인 비판적 문식성 신장에도 기여한다. 게다가 이 단계에서는 학습자가 상호문화적 인식의 심층적 의미를 삶에 적용하도록 유도하기 때문에 학습자가 작품의 당대 사회와 현대사회의 비교를 동시에 진행하도록 인도하는 것 또한 필수적이다. 이를 통해 학습자는 자기가 처했던 사회문화와 타문화

를 메타적으로 이해하고, 상호문화적 관점이 삶에 주는 영향과 그 의미에 대해 깊이 이해할 수 있을 것이다.

Ⅳ. 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 설계

이 장에서는 앞에서 살펴본 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육 이론과 학습자의 비판적 문식성 발현 양상을 분석한 결과를 바탕으로 중국인 학습자를 위한 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육 내용을 마련하고자 한다. 중국인 학습자를 위한 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 주안점은 학습자가 텍스트와 거래하는 과정에서의 주체적 해석 능력을 중요시하여 텍스트 읽기를 통한 자기반성을 수행하고 타문화를 접하면서 상호문화적 능력을 길러내는 데 있다. 그러므로 본 연구에서 구안하고자 하는 교육에서 교사는 학습자로 하여금 텍스트 읽기 과정에서 주체적 인식을 자각하고, 텍스트를 비판적으로 해석하는 과정에서 텍스트와 자기 자신 그리고 세계 간의 관계를 메타적으로 인식하며, 텍스트를 통해 타문화를 객관적으로 이해하는 상호문화적 능력을 신장시킬 수 있도록 돕는 역할을 해야 한다.

앞서 Ⅲ장의 한국 현대시 읽기에서 중국인 학습자의 비판적 문식성의 발현 양상을 '의식화에 기초한 주체적 읽기', '메타적 인식을 통한 자기반성적 읽기', '정체성 기반의 상호문화적 읽기' 등으로 나누어 다양한 측면을 고찰하였다. 아울러 실험으로 수행된 수업을 통해 '주체적 태도 함양을 위한 의식화 촉발 기제 마련', '학습자의 메타적 성찰을 위한 비계 제공', '문화 비교에서 상호문화적 관점으로의 전환을 위한 교육적 처치'라는 교수-학습 설계를 위한 시사점을 도출하였다.

이 같은 양상과 교육의 시사점에 근거하여 본고는 중국인 학습자를 위한 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 내용을 마련하고자 한다. 이를 위해 먼저 중국인 학습자를 위한 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 목표를 정립하고, 목표를 달성하기 위한 교수-학습 내용을 마련할 것이다.

1. 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 목표

여기에서는 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 방향을 설정하고자 한다. 중국인 학습자는 비판적 문식성을 함양하기 위해 주체적 사고를 환기하고, 문학작품을 매개로 한 자신과 세계의 관계에 주목할 수 있어야 하며, 한·중 문학작품의 비교에 있어 상호문화적 인식과 태도가 삶에 주는 영향 등의 측면에 주의를 기울일 수 있어야 한다. 이 같은 교육적 시사점에 근거하여 본고에서는 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 목표를 '주체적 태도를 바탕으로 한 작품의 능동적 해석 능력 함양', '문학을 통한 자아-세계 간 관계의 메타적 성찰 능력 함양', '상호문화적 관점의 내면화와 정체성의 재구성'으로 정립하고자 한다.

1.1. 주체적 태도를 바탕으로 한 작품의 능동적 해석 능력 함양

중국인 학습자는 자국어 교육에서 교사 중심의 문학 해석에 익숙하기에 한국 현대시를 감상하고 해석하는 과정에서 교사의 '표준적 해석'을 참조하여 시를 해석하는 경향이 있다. 노금숙(2020)에서는 중국 내 한국 문학 교육은 전통적인 교사 중심의 '문법-번역식'으로 이루어지고 있으며, 이러한 교수법이 문학 텍스트의 섬세한 해석에 도움이 될 수 있지만, 학습자 자신의 의견이나 생각을 표현하게 하거나 다른 학습자들과 함께 의견을 서로 주고받는 기회를 갖게 하는 것이 어렵다[1]고 밝혔다. 즉 교사중심의 '문법-번역식' 교육은 교수-학습의 효과를 최대로 발휘하게 하는 데에 기여하는 면도 있지만, 학습자의 주체적 사고를 어렵게 발휘하게 한다는 한계를 지닌다.

본고에서 구안하고자 하는 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기교육은 학습자의 주체적 사고를 환기하여 텍스트를 비판적으로 이해하는 데에 중점을 두기 때문에 학습자의 비판적 문식성을 함양하기 위해 무엇보

1) 노금숙, 앞의 논문, 2020, p.173.

다 주체적 태도를 키우고 작품을 능동적으로 해석하는 능력을 기르도록 해야 한다.

시는 다른 장르에 비해 해석의 '빈자리' 가 많으며 시어도 일상 언어와 달리 시인이 형상화하는 언어이므로 다의성이 존재하는 장르다. 그래서 시의 해석은 독자의 능동적 참여를 요구하는 과정이라고 할 수 있다. 이와 관련하여 김정우(2006)는 시 해석은 한 편의 텍스트를 대상으로 텍스트 내부의 심층적 세계를 들여다보고, 다른 텍스트와 여러 방향에서 관계를 지어보며, 자신의 경험에 기대어 텍스트의 의미를 주체적으로 해석하는 과정이라고[2] 제시하였다. 즉, 시 해석은 텍스트의 내부적 심층적 구조를 능동적으로 탐구하고, 상호텍스트적 이해를 발견하며, 학습자의 경험에 의한 다양한 가능성을 내포하는 주체적 활동이라고 볼 수 있다.

중국인 학습자의 비판적 문식성 발현 양상을 살펴보면, 일부 학습자는 저자가 간과한 관점을 찾아내어 시를 주체적으로 해석하기를 시도하였으며, 일부 학습자의 경우 한국 현대시를 해석하는 방향을 일시적으로 못 찾더라도, 풍부한 자국어 문학 학습 경험을 바탕으로 스스로 이와 비교되는 중국 문학작품을 떠올리고 시 해석을 수행하기도 하였다. 이처럼, 중국인 학습자는 한국 현대시를 주체적으로 해석하는 것이 가능하며, 이를 위해서 중국인 학습자 자신이 텍스트에 종속되지 않고 스스로 주체적 사고를 발휘하여 작품에 내재된 새로운 관점을 발견하며, 자신을 작품과 연관 지으며 텍스트와 동등한 위치에 자리매김하는 수준에 도달할 수 있도록 주체적 태도를 정립하도록 노력해야 한다.

한편, 중국 내 한국어 전공 중국인 학습자는 성인 학습자로, 풍부한 자국어의 문학 경험을 갖고 있을 뿐만 아니라 지식을 자신의 필요에 따라 능동적으로 재구성할 수 있는 능력과 그렇게 하고자 하는 욕구도 가지고 있다. 김소연(2021)에 따르면, 중국 성인 한국어 학습자가 자국어의 문학 경험을 바탕으로 문학 지식과 같은 암묵지와 공통적 상상력을 활용하여 한국 현대시를 해석하는 동시에 지식을 확장하고자 하는 욕구를 지닌다[3]고 할 수 있다. 다시 말해, 중국인 성인 한국어 학습자는 한국 현대

2) 김정우, 앞의 책, 2006, p.25.
3) 김소연, 앞의 논문, 2020, pp.211-212.

시를 해석하는 과정에서 자신의 경험과 문학적 지식을 활용하여 텍스트의 의미를 확장하고 인문적 배경지식을 배우고자 한다.

즉 중국인 학습자는 모국어 문학 경험과 개인적 삶의 경험을 활용하여 한국 현대시의 의미를 주체적으로 구성한다. 그리고 자신의 지식 습득 욕구를 스스로 자극하여 시의 다양한 해석을 시도하기도 한다. 이러한 과정에서 학습자는 자신의 주체적 태도를 정립하고 시를 해석하는 주체성을 인식하면 작품의 의미를 능동적으로 재구성하고 해석하는 능력을 신장시킬 수 있다. 이를 통해 전통적인 '주입식' 교육에서 벗어나 학습자 자신의 주체적 관점이나 태도를 명확히 드러낼 수 있을 것이다.

1.2. 문학을 통한 자아-세계 간 관계의 메타적 성찰 능력 함양

주지하다시피 문학은 작가의 상상만으로 구성되는 것이 아니라 현실 세계를 반영하고 작가의 인생 태도를 담아내는 것이다. 그래서 문학 독자는 문학작품을 통해 미적 향수(享受)를 얻을 뿐만 아니라 현실에 대한 사고와 삶의 다양한 가능성 그리고 교훈을 습득할 수 있다.

이와 관련하여 강석(2012)은 문학교육은 화자(작가)의 전언을 무비판적으로 수용하는 것이 아니라 학습자의 삶의 맥락과 교호하게 하는 것을 목표하기 때문에 궁극적으로 인간과 세계에 대한 총체적인 이해를 지향하는 활동[4]이라고 주장하였다. 즉 문학교육의 궁극적인 목표는 학습자로 하여금 텍스트를 통해 자아와 세계 간의 총체적 이해를 실현하도록 하는 것이다.

학습자는 이러한 총체적 이해를 통해 자아가 고립된 존재가 아님을 인식하여 세계와의 연관성을 스스로 발견할 수 있다. 또한 시는 시인이 형상화하는 언어를 통해 세계를 이해하고 자신을 표현하는 장르다. 학습자는 시인이 형상화한 비유 언어를 통해 자신의 자아와 세계에 대한 사고를 촉발하여 주체가 세계를 어떻게 이해하여 받아들이는지를 발견할 수 있다. 정재찬 외(2017)에서는 학습자가 시를 읽으면서 비유를 접하면

4) 강석,「텍스트 내적 구조에 따른 시 교육 내용 연구-자아와 세계와의 관계를 중심으로」,『비평문학』46, 한국비평학회, 2012, p.118.

현실에 대한 이해를 증진시킬 수 있고 세계에 대한 이해를 수행할 수 있다[5]고 언급하였다. 이러한 관점을 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기에 적용하면, 중국인 학습자는 한국 현대시를 읽으면서 새로운 언어, 즉 목표 언어를 통해 자신의 주변 세계를 돌아볼 수 있게 하는 객관적 시각을 획득할 수 있고 시인이 형상화하는 언어를 통해 자아와 세계의 관계를 깊이 이해할 수 있다.

또한 민재원·구영산(2018)의 논의에서는 독자가 시를 읽을 때 관계의 재정립은 두 가지 방향에서 일어난다고 할 수 있다. 하나는 작품에 의해 세계와의 관계를 하는 방향이고, 다른 하나는 자신이 살아온 세계에 의해 작품과의 관계를 짓는 방향[6]이라고 제시하였다. 즉 학습자는 시 읽기를 통해 자아와 세계의 관계를 재정립하는 동시에 자아와 세계를 메타적으로 성찰하는 과정을 수행하게 된다. 여기에서는 민재원·구영산(2018)의 논의에서 독자가 시 읽기에서 일어나는 관계 재정립의 두 가지 방향을 제시할 것을 재구성하여 다음의 두 가지 측면을 통해 자아와 세계의 관계에 대한 메타적 인식을 설명하고자 한다.

첫째, 작품을 통한 자아 성찰이라는 측면에서는 학습자가 작품에 담겨 있는 시인의 성찰적 인식을 발견하고 자기도 성찰적 인식을 키우며 자아와 세계가 어떻게 상호작용하는지를 이해하게 된다. 이강옥(2009)은 작가는 작품에 성찰적 의도를 명시적으로든 암시적으로든 담기 마련이기에, 독자가 이러한 텍스트를 접하면 작품 속 '자기반성' 의식에 공감하고 자아 성찰적 인식을 강화할 수 있다[7]고 주장하였다. 즉 학습자는 자기반성이 담겨 있는 작품을 읽으면서 자아 성찰의 의식을 강화할 수 있다.

둘째, 성찰의 대상은 자기의 내면만이 아니라, 세계 자체이거나 혹은 자아와 세계의 관계를 포함한다.[8] 즉 메타적 성찰은 자기반성뿐만 아니

---

5) 정재찬 외,『현대시 교육론』, 역락, 2017, p.19.
6) 민재원·구영산,「시 읽기 교육에서 성찰의 주체 설정 방향 연구 -고등학교 『문학』 교과서의 '자아 성찰' 관련 단원에 대한 검토를 중심으로」,『문학교육학』 58, 한국문학교육학회, 2018, pp.81-83.
7) 이강옥,「문학교육에서 바라본 문학의 힘: 문학교육과 비판, 성찰, 깨달음」,『문학교육학』, 한국문학교육학회, 2009, p.18.

라 세계에 대한 메타적 인식을 포함한다. 학습자는 자아 성찰을 수행하면서 이와 함께 세계, 그리고 자아와 세계의 관계에 대해 다층위적 성찰을 수행할 수 있어야 한다. 이 과정에서 중국인 학습자는 목표문화 언어로 세계를 간파(看破)할 수 있는 새로운 시각을 획득하고, 자아와 세계의 관계를 재검토하여 자신의 메타적 성찰인식을 키울 수 있다. 게다가 문학작품을 통해 자아-세계의 메타적 관계를 인식함으로써 문학작품이 사회현실을 반영한다는 점을 깊이 이해하여 작품을 해석할 때도 시인의 사회현실에 대한 메타적 인식을 발견하고 시의 당대적 의미와 현재적 의미를 확대해 나간다.

1.3. 상호문화적 관점의 내면화와 정체성의 재구성

상호문화적 관점의 함양은 상이한 문화 간의 차이를 인지하고 기술적(記述的) 측면의 인식을 넘어 더욱 넓은 마음으로 타문화를 바라보고 상호문화적 태도를 형성하는 것이다. 여기서 주의해야 할 점은 기술적 측면의 인식을 극복하는 것이다. 단순히 비교문화에 대한 파상적 인식에 머무르거나 비교문화의 관점을 기술(記述)하는 행위는 자문화중심주의 사고로 다시 돌아갈 수 있는 위험을 초래할 수 있다.

이를 극복하기 위해서 문화 간을 단순히 비교하는 것에서 벗어나 두 문학의 공통점과 차이점을 발견하고 이를 바탕으로 사회문화가 시에 미친 심층적 영향을 파악하며 상호문화적 이해로 나아갈 필요가 있다. 이때 상호문화적 이해는 두 문화의 문학작품을 서로 상호문화적으로 이해하는 태도나 관점을 형성하는 것에 해당한다.

황라영(2014)에서는 상호문화의 단계를 인지적, 해석적, 태도적 측면으로 나누어 살펴보았는데, 이 논의에 따르면 학습자는 인지적 측면을 넘어 해석적 측면에서 타문화를 다양한 관점으로 바라보고 자신의 고유한 관점을 변화시키며, 문화 간의 보편성과 특수성을 이해하는 능력을 키워야 한다. 또한 상호문화교육의 목표를 상호문화적 태도로 설정하였

8) 위의 논문, p.17.

다.[9] 여기서 상호문화적 태도는 자문화중심주의에서 벗어나 자문화를 상대화하는 인식을 타문화를 포용하는 데에 적용하여 객관적이고 새로운 정체성을 재구성하는 것을 의미한다.

이처럼 학습자가 비교문화 인식을 단순히 기술하는 측면에 머무르지 않고 이를 타문화에 적용하는 단계로 나아가는 태도를 형성하거나 구체적인 행위를 수행하게 하는 것이 중요하다. 이 같은 문제의식을 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육에 적용하면, 중국인 학습자가 한국 현대시를 읽으면서 이와 비교할 수 있을 만한 중국문학 작품을 떠올리고 서로 비교를 하고자 노력할 때 이때 일부 학습자가 문학의 장르나 구체적인 문법과 같은 피상적 인식에 머물러 있는 양상에 주목할 수 있다. 이를 극복하기 위해 본 연구의 두 번째 단계인 '메타적 인식' 의 성과를 활용해야 한다. 학습자는 이러한 메타적 인식에 기반하여 넓은 시야로 자문화를 객관적으로 인식하게 된다. 이를 통해 문화 간의 소통을 적극적으로 구축하면서 자문화로부터 탈중심화하려는 태도를 키울 수 있다.[10]

이러한 과정을 거쳐 학습자는 자신의 새로운 정체성을 재구성하여 형성할 수 있다. 이때 학습자는 시에 내재된 다양한 시적 화자의 목소리로 시를 읽으며, 시를 감상하는 방향을 다양하게 찾아내고 자신의 정체성의 다양성과 가변성을 체험할 수 있으며, 문화적 정체성, 즉 상호문화적 태도를 조정하거나 타문화에 적용해 볼 수 있다. 이로써 학습자는 상호문화적 관점을 내면화하여 정체성을 재구성하는 능력을 기를 수 있다.

---

9) 황라영,「중국인 학습자를 위한 상호문화교육 연구: 한국문학 작품 활용을 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문, 2014, pp.82-84.

10) 윤소영, 앞의 책, 2016, p.79.

2. 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 내용

이 절에서는 학습자의 주체적 사고를 환기하고 메타적 인식을 키우며 상호문화적 관점을 신장시키기 위한 구체적인 내용을 마련하였다. 위의 교수-학습 목표가 처방이라면, 이 절의 내용은 처방의 구체적인 구성과 약재에 해당한다. 그 목표를 달성하기 위해 어떤 재료를 쓸 것인지를 검토할 필요가 있다. 앞에서 살펴본 중국인 학습자의 비판적 문식성 발현 양상과 시사점에 기반하여 교수-학습 목표를 최대로 실현하기 위해 구체적인 교수-학습 내용을 다음과 같이 마련하고자 한다.

첫째, 층위별 의식화를 위한 대화적 질문 제공을 통해 문학적 스키마와 실제 세계의 의식화를 활성화하는 것이다. 둘째, 성찰의 비계로서의 지식의 도입을 통하여 시와 사회가 관계 맺는 양식에 대한 메타적 이해를 촉진할 수 있는 것이다. 셋째, 의미 재구성과 참여를 위한 상호텍스트를 제공함으로써 상대성 인식을 키우고 상호문화적 관점을 형성하는 것이다. 이 절에서 제시할 교수-학습 내용의 설계를 도식화하면 다음과 같다.

<그림 2: 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 교수-학습 내용의 도식화>

2.1. 문학적 스키마와 실제 세계의 의식화를 통한 주체성 인식

학습자의 주체적 인식을 활성화하기 위해서는 학습자 자신이 갖고 있는 자원, 즉 자국어교육에서 습득한 경험과 같은 지식을 환기하여 자신의 의식화를 자극해야 한다. 본고에서 제시하는 의식화는 중국인 학습자가 한국 현대시를 읽는 과정에서 자국어교육의 문학적 경험을 스스로 환기하는 행위에 해당하는 것이다. 특히 중국인 성인 학습자는 모국어 교육에서 일정 수준의 문학 능력을 갖고 있다는 특징을 지닌다. 이에 따라 본고는 중국인 학습자가 갖고 있는 문학적 스키마를 활성화하여 학습자 자신이 갖고 있는 문학적 자원을 활용하고 시를 능동적으로 해석하게 함으로써 비판적 문식성의 신장을 도모하고자 한다. 이를 통해 형성되는 주체성 인식은 학습자 자신이 갖고 있는 능력, 즉 문학적 스키마와 같은 개인적 힘을 인식하고, 시를 주체적으로 해석하는 의지를 강화하며 타인과 함께 자신의 다양한 생각을 교류할 수 있는 능력을 함양하는 것이라고 할 수 있다.

문학적 스키마는 중국인 학습자의 주체적 태도를 키우기 위해 활용되는 것으로, 텍스트의 주체적 해석을 이루게 하는 비계(飛階, Scaffolding)[11]이다. 또한 실제 세계의 의식화는 학습자로 하여금 다양한 사회적 정체성을 인식하고 재구성하며 세계와의 다양한 연계를 구축하도록 하는 것이다.

앞에서 언급한 바와 같이, 중국의 한국 현대시 교육은 수업의 효율성을 위해 교사 중심의 교수법을 선호하는 편이다. 그러므로 중국인 학습자는 교사가 제시하는 '표준적' 해석에 따라 시를 해석하는 경향이 있다. 본고는 이를 극복하기 위해 중국인 학습자에게 교사가 설계한 유도형 질문을 통해 중국인 학습자의 적극적인 반응을 기대하였는데, 이것은 곧 교사의 또 다른 개입이 될 수 있다. 교사가 학습자에게 주체적 사고의 기

---

11) 비계(飛階, Scaffolding)는 비고츠키(L. S. Vygotsky)의 근접발달영역(zone of proximal development:ZPD)에서 학습자보다 높은 단계에 도달할 수 있도록 학습자에게 주는 자극이며 학습을 촉진하게 하는 전략을 의미한다. 서울대학교 국어교육연구소 편, 『한국어 교육학 사전』, 하우, 2014, pp.942-945.

회를 주지 않고 이들을 대신하여 텍스트를 다각적으로 해석하게 하는 방향을 명시적으로 제공해 주었다고 볼 수 있는 것이다. 학습자가 주체적 사고를 발휘하기 위해서는 무엇보다 자신의 경험과 다양한 정체성을 환기하고 시를 주체적으로 해석함으로써 자신의 주체성을 정립해야 한다. 이를 위해 본고는 앞에서 제시한 프레이리의 '의식화'와 '대화'의 개념을 도입하여 그 구체적인 교수-학습 내용인 '문학적 경험과 지식의 환기'와 '정체성의 다양성과 가변성 인식' 그리고 '실제 독자로서의 인식 활성화'를 제시하고자 한다.

본고에서는 프레이리가 주장한 바와 같이, '대화'를 문학교육에 적용하여 문학교실 내 대화라는 교수법을 선정함으로써 학습자의 의식화를 자극할 수 있다고 본다. 이와 관련하여 최미숙(2006)에서는 문학교육의 '대화'가 세 층위에서 이루어짐을 제시하는데, 이는 첫째, 시를 읽으면서 이루어지는 독자의 '내적 대화'이고, 둘째, 다른 학생들과의 '횡적 대화'이며, 셋째, 교사와 학생의 '종적 대화'이다[12]. 본고는 이 세 가지 층위의 대화를 토대로 하고 중국인 학습자의 특성을 고려하여 의식화를 위한 질문을 유형화하여 교수-학습 내용에 적용하고자 한다. 여기서 의식화를 위한 대화적 질문은 학습자의 주체성을 환기하고 시 해석에 능동적으로 참여하고자 하는 의지를 불러일으키기 위한 것이다. 또한 학습자는 대화적 질문을 통하여 주체적 사고를 지속적으로 발휘하고 타인과 대화하여 자신의 해석을 조정하며 객관적인 해석으로 나아갈 수도 있다. 이를 위해서 본고는 교수-학습 내용에 따라 층위별 대화적 질문을 어떻게 설계할 것인지를 논의하고자 한다.

첫째, 문학 경험과 지식의 환기는 학습자가 가지고 있는 문학 경험을 환기하고 스스로 이를 활용하여 텍스트를 능동적으로 해석하는 자원을 개발하는 것이다. 프레이리가 주장했듯이, 의식화를 키우기 위한 방법으로서 '대화'는 교실에서 다른 학습자 및 교사와 상호작용하면서 학습자 스스로가 경험을 조회하고 지식을 환기하며 조정하여 재구성하는 것이다. 이규호(2001)에 의하면, 학습자의 텍스트 읽기를 해석 행위로 본다

12) 최미숙, 앞의 논문, 2006, p.235.

면, 인간은 새로운 의미를 얻기 위해 앎의 순환성을 자연스럽게 받아들이고 앎의 현상을 포괄적인 삶에 근거하여 분석하는 것을 바탕으로 새로운 의미를 얻을 수 있다.[13] 즉 학습자는 기존의 경험과 인식을 조정함으로써 텍스트에 새로운 의미를 부여한다. 이 같이 학습자의 기존 경험과 인식을 환기하고 교실 내의 상호작용을 이루기 위하여 현대시교육의 '내적 대화'와 '횡적 대화'를 활용해야 한다.

여기서 '내적 대화'는 중국인 학습자가 한국 현대시를 읽는 과정에서 주체적 시 해석을 위하여 자국의 문학 경험을 조회하고 환기하기 위한 것이다. 시 텍스트는 독자에게 말하고자 하는 무언가를 가지고 있다. 제목, 시어, 시의 행과 연, 시적 장치 등과 같은 다양한 시적 표현을 통해 시는 독자에게 말을 걸 수 있다.[14] 이러한 시 해석의 첫 단계는 중국의 문학교육에서도 비슷하다. 중국인 학습자는 자국어 문학 학습 경험을 통해 시의 외적 형태에 접근하기 시작한다. 또한 중국인 학습자가 한국 현대시를 읽는 과정에서 구성하는 내적 대화는 문화의 이질성에 대한 발견 내용을 내포한다는 점을 주의할 필요가 있다. 이를 참고하여 본고는 내적 대화의 질문을 설계하고자 한다. 예를 들면, "<낡은 집>의 시인이 왜 '당나귀', '도토리 꿈'과 같은 이미지를 사용할까?", "<농무>를 읽으면서 한국인은 흥겨울 때 춤을 추는가?" 과 같은 질문은 중국인 학습자로 하여금 문화의 이질성을 통한 내적 대화를 촉진시켜 시를 능동적으로 해석하도록 한다.

다음으로 '횡적 대화'의 경우, 학습자 간의 소통을 통해 자신의 해석을 점검하고 타인의 관점과 상호작용하며 상호문화적 관점으로 시적 사유를 확대하여 시의 해석을 확장하는 것이다. 이러한 과정에서 학습자는 내적 대화에서 이루어진 개인적 해석의 타당성을 점검하고 개인적 경험과 지식을 조정하기도 한다. 즉 횡적 대화는 주로 학습자 간의 토론을 통해 자기 생각을 공유하고 타인의 관점을 주고받으며 자신의 관점을 수정하는 활동이라고 할 수 있다. '횡적 대화'에서는 무엇보다도 학습자가 자기 해석의 '근거'를 제시하면서 타인과 토론하는 것이 유의미하

13) 이규호, 『앎과 삶:해석학적 지식론』, 좋은 날, 2001. pp.44-45.
14) 최미숙, 앞의 논문, 2006, p.237.

다. 학습자는 타인과 교류함으로써 한국 현대시를 해석하는 기준과 방법을 조정하고 재구성할 수 있다. 따라서 교사가 제시하는 질문은 학습자들이 서로 토론할 수 있는 쟁점이 되어야 한다.

여기서 주의해야 할 점은 일부 중국인 학습자는 오독을 두려워하는 심리적 반응 때문에 자신의 해석이 올바른지를 의심하는 태도를 표현할 수 있다는 점이다. 오독은 주로 내적 대화에서 형성된 현상이다. 이를 해결하기 위해 횡적 대화와 종적 대화 간의 상호작용을 활용해야 한다. 즉 교사는 학습자 간의 토론과 교사의 조정 능력을 통해 오독을 해결하고 학습자에게 새로운 시적 사유를 제시하거나 문제를 제시함으로써 학습자로 하여금 올바른 해석에 접근하도록 도와주어야 한다. 최미숙(2005)에서는 이러한 현상을 설명하면서 오독이 '올바른 해석'을 향해 나아가게 하는 필요한 과정[15]이라고 하였다. 이 단계에서는 교사는 '오독'에 대한 인식을 바꾸고 이를 활용하여 토론의 장을 구축해야 한다. 따라서 본고는 '오독 해석'과 이것이 형성된 근거를 제시함으로써 학습자 간의 대화를 위한 질문을 설정하고자 한다. '횡적 대화'의 질문들은 학습자들이 실험에서 자주 보였던 오독 현상이었는데, 이를 해결하기 위해 본고는 교사가 '황적 대화'를 구축하기 위해 구체적인 질문을 제공하고자 한다. 만약 교사가 내적 대화와 횡적 대화에 개입하지 않는다면 학습자는 자기 조정을 수행하거나 타인의 관점을 통해 관점을 조정하게 되지만, 근거 없이 시에 대한 오독을 견지한 후 시를 잘못 해석할 수 있으며 주체적·비판적 사고를 함양하기 어려울 수 있다.

또한 교사는 '오독' 현상에 대해 두려워하는 태도를 표현하지 않고, 이를 적절히 용인하여 학습자와 함께 이를 해결하면 학습자로 하여금 문제를 해결하는 성취감을 느끼도록 할 수 있다. 여기서 주의해야 할 점은 학습자에게 직접적으로 올바른 해석을 제공하지 말아야 한다는 것이다.

본고는 위의 논의를 바탕으로 하여 '횡적 대화' 질문을 설계하고자 한다. 예컨대, "<낡은 집>에서 '털보네' 일가는 '전쟁'으로 인해 유이민(流移民)이 되어 고향을 떠났는가?" 라고 질문을 할 때, 학습자는 자신

15) 최미숙,「현대시 해석 교육에 대한 비판적 검토」,『한국시학연구』14, 한국시학회, 2005, p.67.

이 시를 오독한 근거를 제시함으로써 학습자 간의 대화를 촉진할 수 있다. 일례로 학습자가 <낡은 집>에서 '젊은이' 가 부재하는 이유를 전쟁으로 추측하고 시를 전쟁이라는 배경을 상정하여 해석하는 경우가 있다고 할 때 그 구체적인 근거를 제시하면, 학습자는 다른 학습자와의 대화를 통해 오독을 해결할 수 있다.

둘째, 정체성의 다양성과 가변성 인식은 주로 학습자가 자신이 갖고 있는 다양한 정체성을 인식하고 시를 주체적으로 해석하는 주체임을 깨닫게 되는 것이다. 중국인 학습자는 한국 현대시 읽기에서 하나의 독자 역할만이 아니라 자신의 감정 변화 혹은 사고방식에 따라 시를 해석하는 다양한 독자의 역할을 지닌다. 이때 이 다양한 독자들의 대화는 내적 대화를 이룬다. 윤소영(2016)은 수업에서 학습자가 일정한 요구에 따라 자신이 다양한 집단에 공존한다는 사실을 통해 개인적 정체성의 가변성과 다양성을 인식하게 한다[16]고 하였다. 이러한 교수-학습 활동을 통해 학습자는 다양한 사회적 정체성을 인식하고, 자신의 다양한 가능성을 발견하며 텍스트를 능동적으로 해석하며, 시에 드러난 다양한 화자나 등장인물에 공감하고 거리를 두며 시를 다양하게 해석할 수 있다. 예를 들어, 사회적 정체성의 다양성을 인식한 후 <낡은 집>을 읽을 때, 학습자는 시에 내포된 다양한 시적 화자의 목소리를 이해하고, 자신이 시적 화자가 된 후 어떤 말을 '털보네' 에게 걸 수 있을지를 상상하여 여러 가지 다양한 대화를 구축하는 등을 통하여 시를 주체적으로 해석하는 즐거움과 성취감을 느낄 수 있다.

셋째, 실제 독자로서의 인식 활성화는 문학교실의 종적 대화와 관련이 있다. 즉 실제 독자로서의 인식 활성화는 이상적 독자로서의 교사와 현실적 독자로서의 학생이라는 차이에 근거를 둔 대화임을 의미한다. 이때 교사는 근거 있는 해석을 타당한 해석으로 전환시키는 데에 결정적 역할을 할 수 있으며, 새로운 관점이 가능하다는 것을 보여줄 수 있는 역할을 수행한다.[17] 즉 교사는 학생의 실제적 독자로서의 역할에 대해 긍정적 태도를 보여주면서 이들의 해석을 올바른 방향으로 이끌어가는 안내

16) 윤소영, 앞의 책, 2016, p.28.
17) 윤여탁 외, 앞의 책, 2017, p.179.

자다. 학습자 또한 실제적 독자의 역할에 대해 긍정적 인식을 가져야 한다. 이를 위해서 교사는 학습자의 오독에 대해 부정적인 것으로 생각해서는 안 된다. 즉 학습자가 그 오독의 근거를 제시함으로써 교사와의 대화를 구축하는 것이 중요하다.

본고는 '이상적 독자'를 교사와 유능한 학습자로 설정하고자 하는데, 교사의 지도를 강조하기 위해 교사를 이상적 독자로 상정하고자 한다. 교사는 앞의 두 유형의 대화로부터 형성된 관점을 심화시켜 정리해야 한다. 학습자의 다양한 관점을 통합적으로 정리하여 심화시키며 이를 이상적 독자로서의 시적 사유의 제시로 전환할 수 있어야 한다는 것이다. 다시 말해, 교사는 학습자에게 새로운 시적 해석의 사유를 제시함으로써 학습자가 다양한 관점을 통합하여 정리하는 문학 능력을 신장시킬 수 있게 하는 역할을 해야 한다. 그런데 중국인 학습자와 같은 경우에는 교사의 적절한 개입에 대해 다시금 생각해야 한다. 중국인 학습자는 교사 중심의 '주입식'의 영향을 크게 받아 왔기에 교사의 질문이 자의적인 기준이나 정향된 해석 지도의 형태가 되어서는 안 된다. 이러한 점을 고려할 때, 본 연구에서는 '구조화된 질문'과 '확장형 질문'[18]을 효과적인 방법으로 제시하고자 한다.

이 두 유형의 질문은 교사의 목적에 따라 '문학 능력 및 상호문화 능력 신장', '대안적 관점의 심화', '주체성 강화'로 나뉜다. 이 세 가지 유형의 질문의 적용 방법 및 효과를 간단히 설명하면 다음과 같다.

주체적 태도가 다소 부족한 중국인 학습자의 특징을 고려하여 무엇보다 '주체성 강화'를 위한 확장형 질문이 선행되어야 한다. 이를 통해 중국인 학습자는 텍스트를 수동적으로 받아들이는 것에서 벗어나 텍스트 해석에 능동적으로 참여할 수 있게 된다. 예를 들어 시적 화자의 상황과 시에 대한 상상력을 자극하여 시 해석에 있어 학습자의 능동적 참여를 유도하고 주체적인 해석을 가능케 한다. 예컨대, "만약 당신이 북행 열

18) 이 두 가지 질문의 유형은 대화 중심 교수법과 함께 수반되는 방법이다. 구조화된 질문은 학습자가 구체적인 시 속 등장인물의 태도를 찾아냄으로써 시의 의미를 구조화하게 하는 효과가 있다. 확장형 질문은 새로운 관점의 형성에 도움이 된다. 위의 책, p.189.

차를 탄 한 승객이라면, 주변에서 어떤 상황이 벌어질지를 상상하여 보고 자신이 이 상황에 대해 어떤 태도를 보일지 생각해 보자.”라고 질문하고, 이어서 교사가 학습자로 하여금 구조화된 질문을 통해 시적 화자에 대한 주의를 기울이게 하고, 시적 화자와 시의 해석의 관계를 유도하는 것으로 가르치고 학습자의 주체적 사고를 자극할 수 있다. 학습자는 시적 의미를 밝히는 장치로서의 시적 화자와 시의 의미의 관계를 심층적으로 사고하여 문학 능력을 통합적으로 길러낸다. 동시에 상호문화적 질문을 함께 제시하면, 중국인 학습자는 한·중 문학의 시적 화자의 효과와 문학적 의미를 비교하는 심층적 활동을 수행할 수 있다. 이를 통해 통합적인 문학 능력의 심화를 이룰 수 있다.

앞의 두 질문의 효과를 유지하기 위해 교사는 대안적 관점의 질문을 제시하고 학습자가 주체적 인식을 계속 발휘할 수 있는 장(場)을 마련해야 한다. 그리고 대안적 관점의 질문과 앞의 문학 능력의 심화를 위한 질문이 서로 연계되도록 제시하면, 학습자로 하여금 시적 화자의 문학적 의미를 깊이 이해하여 문학 능력을 습득하게 할 수 있을 것이다.

요컨대, 교사가 위의 세 가지 유형의 질문을, 즉 ‘문학 능력 및 상호문화 능력 신장’, ‘대안적 관점의 심화’, ‘주체성 강화의 질문’을 서로 연결하고 질서 있게 다루면, 중국인 학습자의 주체적 태도를 키우는 동시에 문학 능력을 신장시켜 줄 수 있다. 또한 학습자는 이러한 문학 능력을 습득한 후 그 능력을 활용하고자 하는 욕구를 확대하여 스스로 새로운 목표언어 문학작품을 찾아 읽으면서 문학 능력을 지속적으로 신장시킬 수 있게 된다. 나아가 상호문화적 관점과 관련된 질문은 학습자의 문학 능력을 심화시켜주고, 주체성의 확립을 실현할 수 있도록 하는 중요한 역할을 한다. 이 세 가지 유형의 질문은 상호작용하며 학습자로 하여금 주체성 확립과 문학 능력의 향상을 동시에 이루는 효과를 거둘 수 있게 한다. 따라서 교사는 대화로서 질문을 활용함으로써 학습자의 주체적 사고를 능동적으로 활성화하고 실제 세계에 대한 인식을 환기하도록 할 수 있다.

2.2. 시와 사회가 관계 맺는 양식에 대한 메타적 이해

비판적 문식성을 신장시키기 위하여 학습자는 성찰적 태도를 키워야 한다. 즉 시를 읽는 과정에서 화자나 사회에 대한 메타적 인식을 자신의 삶에 적용하는 성찰적 태도를 함양해야 한다는 것이다. 그러나 Ⅲ장에서 제시한 시사점에서 확인할 수 있듯이, 중국인 학습자가 성찰적 태도가 부족할 경우, 시에서 발견한 '메타적 인식' 을 단순히 시인의 창작 행위로 보게 된다. 이러한 경우에는 성찰적 태도를 자신의 삶에 적용하지 못하고, 시와 자신의 삶 간의 유기적 연관성을 간과하게 된다.

시와 사회가 관계 맺는 양상에 대한 메타적 이해를 위해서는 시와 사회의 관계와 관련된 배경지식, 즉 시인과 당대 사회의 관계를 설명하는 지식을 제공해야 한다. 이를 통해 학습자는 시인과 당대 사회, 자신과 현실 사회 간의 관계에 대한 메타적 이해를 이룰 수 있다. 따라서 교사는 시와 시인과 관련된 배경지식과 구체적인 문학 지식을 도입함으로써 학습자로 하여금 시와 사회가 맺는 관계를 메타적으로 이해하도록 해야 한다.

여기서 시와 사회가 맺는 관계를 이해한다는 것은 학습자가 시를 매개로 하여 자신과 사회의 연관성을 인식하고 시 속의 다양한 장치(시적 화자 등)를 활용하여 시인의 창작 목적과 당대 현실의 관계를 이해하며, 자신의 실제 세계와의 연관성을 메타적으로 이해하는 것이라고 볼 수 있다. 앞서 다룬 교육적 시사점에서 확인할 수 있듯이, 본 연구에서는 실험을 위한 설문지에 구체적인 사회 문제를 열거하고 학습자의 시에 대한 이해와 사회 문제에 대한 인식을 연관 지어 조사하였는데, 많은 학습자들이 시에 드러난 사회 문제를 인식하였으나, 자기와 무관한 일이라고 생각하여 자신의 삶에 메타적 인식을 적용하지 못하였다. 그 원인 중 하나는 교사가 단순한 질문을 통해 학습자로 하여금 사회 문제에 대해 평가하도록 하는 것이 시에 대한 학습자의 이해와 연관성을 다소 결여한 것이라고 할 수 있다. 또한 학습자가 시에 드러난 사회 현실을 시의 기법 혹은 시적 화자를 위한 구상된 가상세계로 간주하기 때문에 시와 세

계의 연관성을 간과하는 것을 또 하나의 원인이라고 볼 수 있다. 이를 극복하기 위해 본고는 성찰의 비계로서의 지식에 주목하여 이것과 시인의 현실 인식과의 관계를 통해 시와 세계의 연관성을 밝힐 수 있는 교수-학습 내용을 마련하고자 한다.

현대시 교육은 학습자에게 문학을 이해하고 감상하는 방법을 가르칠 뿐만 아니라 지식을 습득하고 자기반성을 수행하는 장(場)을 제공해 줘야 한다. 한국 현대시 읽기 교육에 지식의 개념을 논의하기에 앞서 우선 지식의 개념에 대해 살펴보고자 한다. 아울러 지식과 성찰의 관계를 설명하고 성찰의 비계로서의 지식의 구체적인 내용을 밝힐 것이다.

폴라니(Polanyi)에 따르면, 앎(knowing)은 사물을 능동적으로 파악하는 솜씨(skills)를 요하는 실천이라고 주장하였으며[19], 언어로 밝힐 수 있는 명료한 '인격적 지식(personal knowledge)'이 존재하는 동시에 말로 표현할 수 없는 '암묵적 지식(tacit knowledge)'도 있음을 밝혔다. 김유리(2019)에서는 폴라니가 지식이 인격의 주체를 거점으로 형성된다고 한 점에 주목하여 인격적 지식의 의미를 주체적 가치관과 사고방식과 같은 심리적 차원에서 제시하였다.[20] 즉 인격적 지식이란 명료화할 수 없는 차원을 포함하는 인간의 모든 분야의 능력, 인간이 스스로 의미를 확장해나가는 능력 전반인데, 주체와 별개로 존재하는 것이 아니며, 주체를 반영하는 동시에 주체를 형성하며 주체의 가치관, 사고방식, 태도와 습관까지 모두 포함한다는 것이다. 다시 말해, 지식은 명료한 개념뿐만 아니라 주체를 형성하고 반영하는 것과 주체적 가치관 그리고 태도까지 내포한다. 본고는 김유리(2019)의 관점에 동의하여 지식이 주체의 형성과 가치관 그리고 태도와 연관이 있다고 판단하였다. 따라서 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육에 지식을 도입함으로써 학습

---

19) M. Polanyi, 표재명 · 김봉미 역, 『개인적 지식: 후기비판적 철학을 향하여』, 아카넷, 2001, p.5.

20) 김유리(2019)의 연구는 개인적 측면을 중요시하여 폴라니의 인격적 지식(personal knowledge)을 개인적 지식으로 번역하여 사용하였으나 본 연구는 지식과 개인의 관계와 지식이 개인적 가치와 태도에 주는 영향에 중점을 두기에 폴라니의 원개념을 그대로 사용하였다. 김유리, 「한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육에 대한 고찰 - 중국인 학습자의 문화 지식 구성 양상을 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문, 2019, pp.23-34.

자가 자기반성을 수행하는 데에 도움을 줄 수 있는 방법을 모색하고자 한다.

이와 관련하여 윤여탁 외(2011)에서는 현대시 교육에 적용하는 지식의 성격과 교육 현장에서 중요하게 다루고 있는 지식 개념에 근거하여 시 교육에서의 지식을 크게 사실적 지식, 개념적 지식, 방법적 지식으로 분류하였다.[21] 본 연구는 중국인 학습자의 특성과 연구의 수요를 전제로 사실적 지식에 대해 중점적으로 논의하고자 한다.

사실적 지식은 말 그대로 이해하면, 개별 작품과 이를 창작한 시인에 대한 기본 정보, 시의 창작 배경, 작품의 장르 등 사실로 구성된 것이다. 이러한 지식은 한국의 국어교육과 중국의 어문교육(語文教育)에서 공통적으로 중요하게 다루어지는 문학 학습 내용이다. 중국의 어문교육에서는 이러한 지식을 문학의 배경지식으로 가르치고 있다. 현재 중국 내 한국어교육에서의 문학교육은 이러한 지식이 교과서에 실려 있거나, 교사가 수업할 때, 학습자에게 직접적으로 지식을 가르치는 방식으로 다루어지고 있다. 중국인 학습자는 이러한 개념적 지식을 외우는 방식으로 습득한다.

그 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 교육에서는 학습자의 주체성을 강조하므로, 텍스트뿐만 아니라 문학과 관련한 모든 내용을 주체적으로 해석하는 능력을 키우는 데에 집중해야 한다. 이를 위해서 한국 현대시 교육에서의 개념적 지식의 교수-학습 방법과 목적을 재설정해야 한다. 이와 관련하여 윤여탁 외(2011)는 사실적 지식의 가르침은 '당황스러운 상황' 에서 시작해야 한다[22]고 강조하였다. 이 논의에서는 사실적 지식이 한국의 국어교육에서도 기계적으로 다루어지고 있는 한계점을 지적하면서 사실적 지식의 새로운 교수-학습 방향, 즉 학습자에게 '당황스러운 상황' 에서 사실적 지식의 연계를 스스로 의식하는 것으로 나아가야 한다고 주장한다. 즉 학습자에게 참고서에 실린 사실적 지식을 직접으로 제시하기보다 이를 주체적으로 활용하는 상황을 주는 것이 바람직하다고

---

21) 윤여탁 외,「현대시 교육에서 지식의 성격과 교육의 방향」,『국어교육연구』27, 서울대학교 국어교육연구소, 2021, p.237.

22) 위의 논문, p.242.

본 것이다. 특히 중국의 한국 현대시 교육에서의 지식은 지식을 암기하는 것으로 이루어지고 있으며, 학습자의 부담을 가중시키는 문제를 초래할 수 있다.

따라서 본고는 위의 논의를 참고하여 중국인 학습자를 위한 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육에 적합한 교수-학습 내용을 <농무>를 예로 논의하고자 한다.

<농무>는 사회 현실을 반영하여 현재 중국의 산업화 현상과 연관이 있기에 학습자가 주체적 시 해석에 적극적으로 참여할 수 있도록 한다. <농무>는 1970년대 창작된 작품으로, 이 시기 한국에서는 산업화로 인해 도시화와 서비스업의 발전으로 대량의 노동력이 도시로 이동하고 있었다. 이로 인해 농촌에서는 황폐화 현상이 나타났다. 이와 함께 <농무>와 관련된 문학적 지식, 예컨대, 시적 화자의 어조를 통한 화자가 처한 상황을 이해하여 시를 감상하는 것을 습득하면, 시를 이해하고 감상하는 새로운 방법을 획득할 수 있을 것이다. 학습자는 시적 상황에서의 화자의 어조에 대해 분석함으로써 시적 화자의 태도를 짐작할 수 있다. 이처럼 어조와 시적 화자와 관련된 지식은 학습자가 시인이 형상화한 이유, 즉 시의 창작 목적과 당대 사회의 관계를 보여준다는 점에서 유의미하다. 그러므로 문학적 지식도 시와 사회가 맺는 관계에 대한 메타적 이해에 있어 중요한 역할을 지닌다.

또한 <농무>는 농촌의 '황폐화'를 반영하여 산업화를 위해 농촌을 희생했던 점을 비판하고 어려운 현실에 적극적으로 대응하는 낙관적인 인생 태도를 전달한다. 보통 중국의 한국어교육에서는 이러한 배경지식과 시의 '표준 해석'이 백과사전처럼 교재에 실린다. 학습자의 주체적 사고를 환기하기 위해서 교사는 학습자가 이전에 쌓은 배경지식을 충분히 활용할 수 있도록 사실적 지식을 가르쳐 주어야 한다. 박성(2021)은 중국인 학습자에게 배경지식을 가르칠 때, 이들이 갖고 있는 스키마를 활성화해 주는 계기를 마련하고 지식 간의 연결망을 구축해야 한다[23]고 강조하였다. 따라서 <농무>와 관련된 지식을 제공하기에 앞서 중국인 학

23) 박성,「중국인 한국어 학습자를 위한 한국 인문지식 교육 연구 : 한국 현대시 활용을 중심으로」, 서울대학교 박사학위논문, 2021, pp.250-251.

습자로 하여금 중국 사회의 도시화의 특유한 현상인 '농민공(農民工)'과 관련된 사회 문제를 제시하고 학습자가 농민공의 사회 문제를 어떻게 분석하는지를 관찰하며, 도시화의 장단점에 대해 간단한 토론을 마련하는 것이 바람직하다. 이렇게 하면, 중국인 학습자가 중국사회의 농민공 문제를 떠올려 이러한 문제가 형성된 원인에 대해 스스로 분석하고 <농무>에 대한 분석에 지식을 도입하여 시를 주체적으로 해석할 수 있다. 나아가 <농무>를 읽으면서 사회 문제를 떠올리고 자신과 1970년대 한국 농촌의 '황폐화'와 관련된 사회 문제를 연관시켜 메타적으로 생각해 볼 수 있는 성찰적 능력을 신장시킬 수 있다.

<농무>의 장르적 지식에 대해 두 가지 측면에서 접근할 수 있다. 첫째, 내용상 장르 구분에 있어서 기본적으로 서사시나 극시에 해당하지 않는 것은 서정시라는 넓은 범주에서 언급되어야 한다.[24] 만약 <농무>를 재분류하여 리얼리즘 시라는 장르 특성을 가르친다면, 리얼리즘 시에 대해 직접적으로 교수하는 것보다 중국 내 유명한 리얼리즘 시를 학습자에게 제시하고 그 작품에 대한 인식을 활성화하는 것이 바람직하다.

둘째, 형식상의 측면에서 보면, <농무>는 민요의 가락 특징을 띠고 있기에 중국인 학습자에게 중국 민요시를 떠올리게 하고 그것의 특징을 분석하도록 하는 활동을 통해 사실적 지식과의 연계를 구축할 수 있다. 동시에 <농무>와 중국의 민요시에 대해 각각의 특징을 분석하면서 장단점을 분석할 수 있는 교육 내용을 마련해야 한다. 문화를 비교하는 과정에서 교사는 학습자가 자문화에 대한 성찰적 인식을 키울 수 있도록 자아와 자문화에 대한 메타적 인식에 도달하도록 도와주어야 한다.

이뿐만 아니라 시인이 형상화한 시적 화자의 상(象)을 구조화하여 그 어조를 판단하는 작업이 필요하다. 어조는 시적 화자를 독자와 대화할 수 있는 살아 있는 실체로 만들 수 있는 중요한 도구라고 볼 수 있다. 일상에서도 볼 수 있듯이 발화자의 어조에 따라 같은 말을 하더라도 전달되는 의사에는 천차만별의 차이가 있다. 이는 시 감상에서도 마찬가지로 시적 화자의 어조는 시인의 태도와 관련이 있다. 리차즈(Richards)

24) 윤여탁, 『시 교육론 II: 방법론 성찰과 전통의 문제』, 서울대학교 출판부, 1998, p.105.

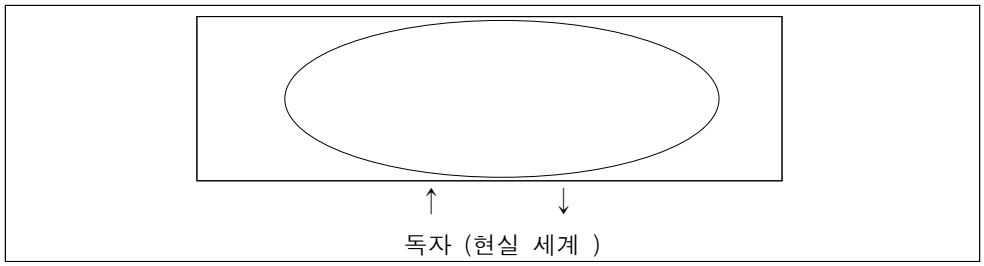
가 제시한 어조 개념에 따르면, 시의 총체적 의미는 네 가지 요소를, 즉 의미, 감정, 의도, 어조가 통합적으로 상호작용하여 구성되어 있다[25]. 즉 어조(tone)는 시적 화자의 목소리이자 시인의 태도이기도 하다. 시의 총체적 의미는 다양한 요소들이 서로 상호작용한 결과라고 할 수 있다.

김현수(2011)는 어조가 시인의 태도를 반영하며, "모든 시적 요소들의 최종의 결과물"이라고[26] 보았다. 이러한 논의를 바탕으로 본고에서는 시적 어조에 대한 분석이 시적 상황을 통해 이루어질 수 있다고 보고, 시의 어조는 시인과 연관된다고 보고자 한다. 학습자는 시적 화자에 대한 상(象)을 구체적으로 상상하고, 이를 자신에게 친근한 존재로 설정하고, 그의 말투와 어조 그리고 말하는 표정을 구체화한다. 그리고 시의 내부적 구조를 바탕으로 하여 시적 화자의 어조 변화를 느낄 수 있고, 시인이 어조를 변화시키는 심층적 이유에 대해 궁금증을 갖게 된다. 이렇게 함으로써 학습자는 시적 화자의 어조를 시인과 연계하여 시인의 태도에 주의를 기울일 수 있을 것이다.

또한 앞에서 제시한 교수-학습 내용인 시적 화자의 어조와 관련지을 수 있는데, 이때 교사가 시적 화자와 시인의 태도를 연관시키며 시인이 처한 시대적 배경과 관련된 질문을 제공할 수 있다. 이를 통해 학습자는 시인이 그 시대적 배경에서 사회에 대해 지닌 태도를 추측하고 이를 어떻게 가공하여 시적 화자를 형상화하는지에 대해 짚어볼 것이다. 이러한 과정을 거쳐 학습자는 시적 화자와 시인 그리고 시대적 배경과 현실 세계 간의 밀접한 관계를 인식하게 되고, 이 같은 메타적 인식을 삶으로 자연스럽게 전환시키킬 수 있게 된다. 이 관계를 도식화하면 다음과 같다.

당대 사회← ↓ 시(시적 화자의 어조-시적 상황) 시인→

25) I. A. Richards, *Practical Criticism: A Study of Literary Judgement*, London; New York: Routledge, 2001, p.183.
26) 김현수, 『시 교육의 이론과 방법』, 역락, 2011. pp.223-224.



<그림 3: 시와 사회가 관계 맺는 양식: 시적 화자를 중심으로>

한편, 시와 사회가 관계 맺는 양식에 대한 메타적 이해를 촉진시키기 위해 구체적인 지식 내용을 제공해야 하고, 학습자 하여금 지식 간 연계하도록 할 수 있어야 한다. 구체적인 예는 다음과 같다.

사실적 지식 내용	문학 장르적 지식 내용
(1) 산업화와 도시 (2) 농촌 문제 (3) 새마을 운동 (4) 1970년대의 문학사 지식	(1) 시적 화자에 대한 지식 (2) 어조와 관련된 지식 (3) 한국 민요시의 개념에 대한 지식
지식 간의 연계 방안 (텍스트 예시: <농무>)	
-한·중 시대적 배경 비교(산업화 사회의 모습, 중국의 산업화) 중국의 '농민공(農民工)'이라는 사회문제를 제시하고 산업화에 대한 토론을 수행하기 -비교하는 과정에서 시대적 배경지식의 제공 및 습득 -특정한 시기의 문학사 지식의 제공 및 민요시의 특징 탐구 -문학 장르적 지식의 습득과 함께 시를 감상하는 시각을 넓히고 시적 화자와 관련된 문학 지식을 도입하여 문학 능력의 심화에 도달 - 시대적 배경을 바탕으로 한 시인이 형상화한 시적 화자의 의미 분석하기 -문학 지식을 토대로 한 한·중 시의 비교를 통해 기법 간의 차이를 비교하고 시대적 배경지식 재확인을 통해 현실과 문학의 관계에 대해 심층적으로 탐구하기	

<표 4: 메타적 이해를 위한 지식의 내용>

또한 본고는 시대적 배경과 문학적 지식 간의 관계에 대해 살펴보고자 한다. 시인이 형상화한 화자를 창조할 때 자신이 처한 시대적 배경과의 연계를 고려하는 것이 필요하다. 이에 따라 학습자는 문학적 지식을 습득할 때 시적 화자와 시대적 배경과의 관계에 대해서도 인식해야 한다. 이러한 사실적 지식은 학습자의 기존 경험과 관련지어야 할 뿐만 아니라 사회적 문제와 역사, 정치 등 다양한 인문적 지식과 연관되어야 한다.[27]

즉 시대적 배경과 같은 인문적 지식을 별개로 가르치기보다는 정치, 사회, 문화, 역사 등 지식을 아우르고 통합적으로 가르치는 것이 유의미하다. 이를 통해 중국인 학습자는 주입식으로 지식을 받아들이는 대상이 아니라 새로운 지식 습득 욕구를 확대하여 지식을 주체적으로 습득하는 존재가 된다. 나아가 학습자는 지식을 습득하고 재구성하여 지식망(网)을 구축함으로써 지식을 유연하게 활용할 수 있을 것이다.

시와 사회가 맺는 관계에 대한 메타적 이해는 교사가 학습자에게 이러한 관계를 구성해 주는 비계로서 제공하는 배경지식과 문학 지식을 통해서 이루어지는 것이다. 학습자가 시 읽기와 현실 사회 간의 연관성에 대한 이해가 부족할 경우, 시와 사회에 대한 메타적 이해에 도달하기 어렵다. 따라서 교사는 학습자에게 성찰의 비계가 될 수 있는 배경지식과 문학 지식을 제공함으로써 학습자가 시인과 당대 사회의 연관성과 자신과 현실 사회의 관계를 이해하여 시와 자신에 대해 메타적으로 이해해 나가도록 해야 한다.

2.3 상대성 인식을 통한 상호문화적 관점 형성

상대성 인식을 통한 상호문화적 관점 형성은 문학작품의 공통점과 차이점의 단순한 비교를 넘어 문학작품에 대한 상호문화적 이해로 나아가는 것이다. 여기서 상호문화적 이해는 문학작품의 비교를 넘어 문화 간의 보편성과 차이성을 이해하여 자문화와 타문화를 객관적으로 인식하고 타문화에 대한 존중과 이해를 증진시키는 것이다. 이는 주로 중국인 학습자가 한국 현대시를 읽는 과정에서 타문화를 접하면서 자문화와 비교함으로써 자문화와 타문화를 객관적으로 바라보고, 타문화에 대한 존중과 다양한 이해를 키우는 것이라고 할 수 있다. 이 같은 관점에 따라 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기에서는 시 읽기를 넘어 사회 문제를

27) 박성(2021)의 연구에서는 중국 내 한국어교육은 인문학적 지식을 개별적으로 가르치는 문제가 있음을 지적하고, 이러한 인문학적 지식이 서로 고립된 상태에서 존재하는 것이 아니라 서로 연관되어 있다는 점을 강조하였다. 박성, 앞의 논문, 2021, p.253.

발견하고 다양한 사회문화에서 자신과 주변의 사회에 대한 이해를 증진하는 것에 중점을 둔다. 따라서 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 교육은 문화의 비교에서 상호문화적 이해로 나아가는 형태를 띤다.

이때 상대성 인식은 중국인 학습자가 자문화중심주의에서 벗어나도록 하기 위한 것이다. 이를 위해 화자와의 거리두기, 비교문학의 관점 도입, 학습자의 감상문 공유 등과 같은 방법을 활용해야 한다. 이러한 교수-학습 활동을 통해 학습자는 자신의 관점을 상대화하여 객관적인 관점을 도출하고 텍스트에 대한 상호문화적 이해를 실현할 수 있게 된다. 그러므로 학습자가 이같이 단순한 비교 차원의 관점을 극복하고 상호문화적인 관점으로 나아가기 위한 교육의 내용이 필요하다.

이러한 교육적 시사점을 바탕으로 본고는 중국인 학습자가 상호문화적 관점을 형성할 수 있도록 하기 위해 스스로가 상호문화적 의미를 내면화할 수 있는 교수-학습 내용을 마련하고자 한다. 즉, 문화 간의 공통점과 차이점을 기술(記述)하는 단계를 넘어 상호문화적 관점으로 나아가는 연속적인 단계의 내용의 '상호텍스트' 의 제공이 필요하다. 본고에서는 자국 문학과의 심층적 비교 및 탐구하기, 현실 세계와 문학적 세계의 중첩에 대해 생각해 보기와 함께 제3자 다국적 자료의 도입을 통하여 인식의 상대화를 촉진시키고자 한다. 하트만(Hartman)의 상호텍스트적 이해 개념에 따르면, 상호텍스트적 이해는 독자와 저자 간의 상호작용에 의해 구성된 텍스트 자료에 대한 행위와 반응[28]이라고 볼 수 있다. 따라서 본고는 상호텍스트가 주로 학습자 주체에 의해 이루어지는 텍스트이며, 저자와 독자가 상호작용하는 상관물(相關物)이라고 본다.

첫 번째로, 자국 문학과의 심층적 비교 및 탐구하기를 수행하기 전에 비교문학의 관점을 도입할 필요가 있다. 앞에서 학습자의 양상을 보면, 중국인 학습자가 스스로 상기하는 비교문학 작품은 비교문학의 기준에 적합한 경우도 있었는데, 예컨대 일부 능숙한 학습자는 같은 시대적 배경이나 비슷한 사회 문제를 반영한 한·중 작품을 스스로 비교하는 데 성공한 경우가 있었다. 그러나 많은 경우 자의적 선택을 기준으로 삼아

28) D. K. Hartman, 앞의 논문, 1995, p.524.

한·중 문학작품을 임의로 비교하는 양상을 보였다. 일례로, 비슷한 주제를 다룬 한·중 작품을 자의적으로 비교하고 시대적 배경의 차이가 있음에도 단순히 문학 기법을 비교하는 경향이 있다. 이러한 경우에 학습자는 한국 현대시의 시대적 배경을 잘못 이해하여 시를 적절하게 해석하지 못한다. 따라서 한·중 문학작품 비교를 위한 기본적 기준 마련이 필요하다.

외국어로서의 한국어교육에서 비교문학을 도입한 대표적인 연구로 오지혜·윤여탁(2010)의 논의를 들 수 있다. 이 논의에서는 한국어교육에서의 비교문학의 구체적인 기준으로 '첫째, 서로가 비교될 만한 문학사의 대표적인 명가명작(名家名作)을 우선적으로 선정해야 한다. 둘째, 학습자의 모어로 번역된 한국작품을 활용해야 한다. 셋째, 과도하게 어려운 용어가 나타나는 빈도가 높지 않은 작품, 즉 학습자의 언어 능력에 적합한 작품을 선정해야 한다.' 라고 제시하였다.[29] 이러한 기준에 따라 학습자가 한·중 문학을 비교할 때, 작품의 비교를 수행하고 비교의 심층적 의미를 이해할 수 있다. 본고는 실험을 통한 얻게 된 시사점에 근거하여 현대시의 요건을 중심으로 위의 기준에 두 가지 기준을 덧붙이기를 제안하고자 한다.

우선 비판적 문식성을 함양하기 위해 문학작품을 비교할 때, 장르의 특성에 대해 다시금 고려할 필요가 있다. 앞에서 현대시와 비판적 문식성의 관계를 논의하였을 때, 시의 장르와 특성을 고려할 필요가 있음을 확인하였다. 이는 다른 장르보다 리얼리즘 시와 모더니즘 시 두 유형이 적합하다는 것이다. 그 이유는 리얼리즘 시와 모더니즘 시가 사회 현실을 반영하고 비판적 특성을 지니고 있어 학습자의 비판적 사고를 보다 촉진할 수 있기 때문이다.

다음으로 자기반성이 담겨 있는 일부 서정시 역시 적합한 텍스트가 될 수 있다. 자기반성 의식을 가지는 서정시는 학습자가 시인의 성찰적 의식의 영향을 받고 주체를 매개로 하여 자기반성을 수행할 수 있도록 한다. 이러한 '자기반성' 과 '성찰적 의식' 을 포함하는 시를 선정하여 학

29) 오지혜·윤여탁,「한국어교육에서 비교문학을 활용한 현대시 교육 연구」,『국어교육』13, 한국어교육학회, 2010, pp.556-557.

습자의 메타적 인식을 촉진할 수 있다. 이를 통해 학습자는 스스로 문학을 통해 자아와 세계를 유기적으로 연결하고 메타적으로 인식함으로써 비판적 문식성을 함양할 수 있을 것이다.

이와 더불어 비교문학과 인접한 분야로의 확장이라는 인식을 길러줄 수 있어야 한다. 즉 문학과 문학 간의 관계를 넘어 문학과 인접한 예술 영역의 상호관계에 대한 연구, 문학과 미술, 문학과 음악, 문학과 건축, 문학과 영화 등의 영향관계를 연구하는 영역으로 비교의 범주를 확대하는 것이다.[30] 학습자는 문학과 다른 인접 영역, 예를 들면, 영화와 같은 매체를 통해 해석을 확장하고 서로 간의 영향, 그리고 '다문화주의' 라는 개념을 인지함으로써 상호문화적 인식을 민족적, 세계적 관점으로 확장할 수 있다. 이를 통해 학습자는 초국가적 인식을 습득하여 자문화중심주의를 극복하고 관점의 상대화를 이룰 수 있을 것이다.

또한 이러한 초국가적인 인식의 신장에 기반하여 '제3자 다국적 자료' 를 도입하는 것이 필요하다. 보통 상호문화교육은 두 문화 간의 소통을 통하여 서로의 공통점과 차이점을 인식하고, 비교 대상인 목표 언어 문화에 대한 관용적 태도를 형성하는 것을 의미한다.[31] 그러나 이러한 교수-학습 방법이나 원리는 두 문화의 비교에만 초점을 두기 때문에 현재 세계가 다문화사회라는 현실에 적합하지 않은 면이 있다. 다문화사회 시대에 진입한 세계적인 현황을 고려했을 때 상호문화교육은 두 문화 간의 소통을 넘어 초국적인 소통과 이해를 지향해야 한다.

한편 문학작품을 활용한 상호문화교육은 한두 편의 문학작품 비교를 통해 단시간에 상호문화적 태도를 형성하는 것이 아니다. 학습자가 짧은 시간에 많은 작품을 이해하고 문화 간의 상호문화적 태도를 형성하기는 어렵다. 적어도 일정한 기간 동안 문학작품을 읽고 해석함으로써 어느 정도 문학 능력을 갖춘 상태에서 상호문화적 관점이나 이해가 이루어질 수 있다. 오정미(2021)는 문학교육과 상호문화 교육의 과정이 매우 닮아있다는 점을 지적하여 기존의 두 문화 간의 비교를 넘어 초국적인 이해 능력을 키우는 것이 상호문화교육의 새로운 목표가 될 수 있다[32]고

30) 위의 논문, p.555.
31) 장한업, 앞의 책, 2014, pp.154-156.

제안하였다.

이러한 상호문화교육의 새로운 관점을 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육에 적용할 수 있다. 특히 중국인 학습자가 자문화중심주의에서 벗어나기 어려워하는 경우, 학습자로 하여금 새로운 시각, 즉 두 문화를 넘어 초국가적 안목으로 문화 간의 비교를 수행하도록 할 때, 자문화의 우월주의를 약화시킬 수 있다. 진가연 외(2021)는 한국·베트남·중국의 공통적인 설화 요소 간의 비교를 제공하여 초국가적 상호문화교육이 학습자의 자문화중심주의 경향을 약화시키는 데에 도움이 된다[33]고 입증하였으며, 이때 교사가 다국적 자료를 도입하고 적절한 발문을 통해 학습자 자신의 이해 지평에 머무르지 않도록 하는 계기를 마련해야 한다는 시사점을 제공해 주었다. 교사가 초국적 텍스트를 선정함에 있어 그 구체적인 선정 기준이 중요하다. 본고는 구체적인 상호텍스트 목록의 예시와 함께 선정 이유를 다음과 같이 제시하고자 한다.

-한국: 이용악 <낡은 집> 중국: 아이칭(艾青) <나는 이 땅을 사랑한다(<我愛這土地>)[34]
-다국적 자료: <낡은 집> <나는 이 땅을 사랑한다>와 대만(臺灣) 작가 우줘류(吳濁流)의 <아시아의 고아(亞細亞的孤兒)>

<표 5: 한·중 비교문학 작품 및 제3자 자료>

첫째, 각각의 문학사에서 유명한 작품이며 정전(正典)작품이다. 둘째, 일제 강점기에 창작되어 고향과 국가를 사랑하는 메시지를 공유하고 있다. 셋째, 이미지와 감정의 측면에서 다양한 비교가 이루어질 수 있어서

32) 오정미,「상호문화교육을 위한 문학교육의 방법론 연구--다국적의 구비문학 자료를 바탕으로」,『언어와 문화』17(1), 한국언어문화교육학회, 2021, pp.115-119.

33) 진가연 외,「동아시아 '아기장수' 설화의 비교를 통한 상호문화교육적 활용 방안 고찰 -한국 <아기장수>, 베트남 < 타잉쩡(Thánh Gióng-扶董天王) >, 중국 <나타요해(哪吒鬧海)>를 중심으로」,『국제한국어교육학회 국제학술발표논문집』, 국제한국어교육학회, 2021, pp.555-581.

34) 아이칭(艾青)의 <나는 이 땅을 사랑한다(我愛這土地)>는 중국 대일항전(對日抗戰) 시기에 창작되었다. 이 작품에는 시인의 중국에 대한 깊은 사랑이 담겨 있다. 시인은 자기를 '새'로 비유하여 조국 고난을 노래함으로써 국가에 대한 사랑을 표현하고 미래에 대한 희망을 전한다. 이 시는 시대적 배경과 연관이 있어 독자의 심금을 울린다. 원본 텍스트 <부록 1> 참고.

중국인 학습자가 다양한 접근을 통해 작품을 비교해 볼 수 있고 비교문학 지식을 습득할 수 있다. 넷째, <아시아의 고아>에는 일제 강점기 하의 대만에 대한 대만 작가의 애국의식을 포함하고 있고 대만과 중국 대륙은 같은 중국어를 공유하고 있기에 텍스트 읽기를 방해하는 요소를 줄일 수 있다. 또한 현재 대만은 일본의 침략에 대한 인식이 중국 대륙의 인식과는 다르다. 이를 통해 초국적 차원에서의 상호텍스트적 이해를 구축할 수 있다.

다음으로 시인이 산 당대 사회와 학습자가 사는 현실 사회의 비교도 필요하다. 학습자는 자신이 살고 있는 현실 사회의 가치관과 사고방식으로 텍스트 속 가치관을 다시 평가하고 해석하는 과정을 통해 인식의 상대화를 형성할 수 있다. 이때 교사는 적절한 질문을 제공하여 학습자로 하여금 주변의 구체적인 사회 문제에 주의를 기울이도록 한다. 이를 위해 본고는 현실 세계와 문학적 세계를 중첩시킬 수 있는 상호텍스트에 대해 살펴보고자 한다. 로젠블렛(L. M. Rosenblatt, 2006)이 주장했듯이, 문학작품은 학습자의 사회적 통찰력을 불러일으키는 경험을 구체화하는 언어적 자극을 포함해야 한다.[35] 즉 학습자는 이러한 다양한 자극을 포함하는 여러 문학작품을 접함으로써 문학작품이 현실을 어떻게 반영하는지를 깊이 사고해야 한다. 이러한 관점을 현대시 교육에 적용하면, 학습자는 시에서 현실 투사적 단서를 찾아내는 과정을 통해 작품이 현실을 반영해낸 정도에 대한 인식을 심화하여 세계를 메타적으로 인식할 수 있다. 이 논의를 참고하여 본고는 현실 세계와 문학 세계의 중첩은 학습자가 세계를 메타적으로 인식하는 데에서 발생한다고 보고자 한다.

이와 관련하여 마사 누스바움(M. C. Nussbaum)은 문학이 독자를 '분별 있는 관찰자'로 설정한다는 논의를 제시한 바 있다.[36] 여기서 '분별 있는 관찰자'는 독자가 감정이입을 한 뒤 문학작품의 허구적 세계와 거리를 두는 객관적 관찰자를 뜻한다. 중국인 학습자는 현대시를 읽으면서 작품의 등장인물에 공감하고 시 세계에서 현실 세계로 이동하는 과정을 경험할 수 있다. 문선영(2020)은 시 수용 과정은 독자를 주변적 위

35) L. M. Rosenblatt, 앞의 책, 2006, p.32.
36) M. C. Nussbaum, 박용준 옮김, 앞의 책, 2013, pp.158-159.

치에 두지 않고 특정한 감정이 발생하는 근거를 이해할 수 있는 증언자로 상정하며, 학습자가 문학작품의 고유한 상태에서 벗어난다[37]고 말했다. 따라서 학습자에게 사회를 이해하고자 하는 욕구를 불러일으키기 위해서 문학 교사는 자신부터 그러한 지식이 존재하고 있거나 적어도 이런 토대는 사회학에 의하여 마련되어 왔음을 인식해야 한다.[38] 즉 교사는 학습자의 객관적 관찰 능력을 신장시킬 수 있도록 사회학 관련 지식을 제공해 주고 구체적 사회 문제에 대해 토론할 수 있는 환경을 마련해 주어야 한다. 여기에서는 구체적인 예시를 들어 설명하고자 하는데 텍스트의 설정과 이유는 다음과 같다.

한국: 신경림 <농무>	
중국: 장커지아(臧克家), <흙 노래(泥土的歌)>	

<표 6: 시적 세계와 현실 세계의 비교를 위한 문학작품 선정>

첫째, 두 작품은 각각의 문학사의 정전 작품에 속한다. 둘째, 농촌과 관련된 문제를 반영하는 리얼리즘 작품이다. 셋째, 농촌의 현실 문제를 암유하고 농민의 운명을 반영하는 작품이며, 두 작품의 작가는 농촌문학의 대표적인 작가들이다. 이를 통해 한·중 작가들의 농민에 대한 인식의 공통점을 발견할 수 있다.

그리고 교사는 이러한 상호텍스트를 제공하는 동시에 학습자의 상호문화적 관점을 심화하기 위해 감상문 공유 활동을 마련할 필요가 있다. 능숙한 학습자와 미숙한 학습자의 감상문을 공유하는 활동은 학습자 자신의 상호문화적 인식의 심화 정도를 파악할 수 있게 한다. 또한, 학습자 간의 비교는 미숙한 학습자에게 상호문화적 인식을 넘어 상호문화적 이해로 나아가게 하는 비계를 제공해 주기도 한다. 이때 교사가 마련한 상호텍스트 자료가 학습자의 반응을 적절하게 이끌어 내는지를 확인할 수도 있다.

---

37) 문선영,「가치 평가적 사유로서의 공감을 위한 현대시교육 방향 연구」,『국어교육학연구』55 (1), 국어교육학회, 2020, pp.39-41.
38) L. M. Rosenblatt, 김혜리·엄해영 옮김, 앞의 책, 2006, p.130.

이때 앞서 제시한 종적 대화와 내적 대화를 활용하는 동시에 학습자 간의 횡적 대화를 충분히 활용해야 한다. 즉 학습자가 토론을 통해 서로 관점을 주고받으면서 자신의 관점과 타인의 관점을 비교하고 자신의 관점을 수정할 수 있어야 한다. 서명희(2021)에서는 학습자 간 대화에서 서로 열린 마음으로 타인의 관점을 받아들이면서 학습자들이 동등하게 발언하고 교류함으로써 관점의 상대화를 이루면서 개인적 성장을 이루기도 한다[39]고 하였다. 이 개인적 성장이란 학습자가 이러한 인식의 상대화를 자신의 삶에 적용하여 상호문화적 태도를 내면화하여 타자를 객관적으로 인식하는 것이다.

앞선 시사점과 상호문화적 이해에 대한 논의에서 확인할 수 있듯이, 중국인 학습자는 한·중 문학작품 간의 비교에 치중하기에 단순한 문화 비교에서 상호텍스트적 이해로 넘어가는 것을 어려워한다. 이로 인해 학습자는 상호문화적 이해에 도달하기 어려워하고, 사회문화가 시의 창작과 의미 해석에 주는 영향을 고려하지 못한다. 따라서 학습자의 상호문화적 이해를 위해서 상대성에 대한 인식을 키우는 것이 중요하다. 이 상대성 인식에 기반하여 학습자는 단순히 문화 간 비교하는 것을 넘어 자문화와 타문화를 객관적으로 바라보고 시에 대한 상호문화적 이해로 나아갈 수 있다.

이 절의 논의를 종합하면, 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 내용은 학습자의 주체성 환기와 메타적 인식 그리고 상호문화적 태도 형성을 핵심으로 한다. 본고가 구안하는 교육을 통해 학습자는 문학적 스키마를 통해 주체성을 환기하고 지식의 재구성을 수행해 나간다. 아울러 주체성의 환기에 따라 시의 의미를 확장하고 시와 현실사회의 비교를 통해 지식의 수용과 생산을 수행할 수 있게 된다. 나아가 문화 간의 단순 비교에서 나아가 자문화와 타문화를 객관적으로 바라보고, 자신의 지식과 생산을 상호문화적 측면에서 재인식하여 상호문화적 태도를 키워 나갈 수 있다.

---

39) 서명희,「문학교육 방법으로서 대화의 성격과 구조 –순환적 대화 수업 모형을 통한 시조교육」,『고전문학과 교육』47, 한국고전문학교육학회, 2021, p.136.

Ⅴ. 결론

본 연구는 중국인 학습자를 대상으로 한 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 내용을 마련하는 데에 그 목적을 두었다.

현재 서구의 외국어교육 관련 논의에서는 문식성과 관련된 다양한 연구가 활발하게 이루어지고 있는 상황으로, 문식성을 다양한 수식어와 결합하여 다방면에서 연구가 이루어지고 있다. 문식성 개념을 광범위하게 사용하는 것은 다양한 문제를 초래할 수 있지만, 문식성 개념을 확장시킨다는 의의를 가진다. 특히 문식성은 시대적 발전에 따라 사회문화적 맥락과 관련되어 실천적인 것으로 확대되고 있으며 비판교육이론과 같은 해방주의 교육 이념과 연관되어 비판적 문식성으로 확장되고 있다.

이러한 추세를 반영하여 한국의 국어교육에서는 '비판적 문식성'에 관한 논의들이 활발하게 이루어지고 있는 반면, 외국어로서의 한국어교육에서는 비판적 문식성 교육의 중요성을 인식하고 있는 것에 비해 이를 다룬 연구가 부족한 실정이다. 그 이유는 외국어로서의 한국어교육에서는 실용성을 중심으로 한 기능적 문식성 교육을 중요시하여 비판적 문식성 교육의 중요성을 간과하기 때문이라고 판단된다. 하지만, 시대적 발전과 외부 문식성의 변화에 비추어 볼 때, 기존의 전통적인 기능적 문식성 교육은 학습자가 현대사회의 다양한 사회문화적 맥락에서 적절한 문식 행위를 하도록 가르치는 데에 한계가 있다.

따라서 이러한 흐름을 반영하여 한국어교육에서의 현대시 교육은 '비판적 문식성'에 주목하고 이에 새로운 교수-학습 목표를 도입할 필요가 있다. 본 연구는 이러한 문제의식에서 출발하여 중국 내 한국 현대시 교육의 '주입식' 교수-학습 방법을 극복하고, 학습자의 주체적 사고와 다양한 사회문화적 배경 하의 실천적 능력을 신장하는 것을 목표로 삼는 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 내용을 마련할 필요가 있다고 보았다.

이를 위하여 본고는 외국어교육에서 다루고 있는 '비판적 문식성' 개념의 혼란상을 해결하는 것을 염두에 두고, 외국어 문학교육에서의 비판적

문식성을 ‘텍스트의 주체적 해석 능력’, ‘텍스트를 통한 자기반성 능력’, ‘텍스트와 교섭하는 상호문화적 능력’으로 재개념화하였다. 또한 현대시 교육의 목표를 학습자의 주체적 사고를 환기하고 성찰적 인식을 키우며 삶에 대한 태도를 정립하는 것으로 제시하였다. 이러한 교육 목표는 본고에서 규명한 비판적 문식성 교육의 목표와 상통한다.

한편 비판적 문식성의 교육 제재로는 한국 현대시가 활용될 만하다. 본고는 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기의 구도에 따라 실험에서 사용한 작품의 구체적인 효용성을 설명하였다. 첫째, 주체적 읽기는 학습자가 다양한 시적 화자를 발견하여 시를 감상하는 폭을 넓히고 시를 다양하게 해석하는 것과 관련된다. 이를 통해 시 작품을 능동적이고 다양하게 해석하여 주체성을 발휘할 수 있다. 둘째, 자기반성적 읽기는 시인이 시를 통해 자기고백을 수행하여 내면화를 수행하는 경우와 연관된다. 이러한 시 작품을 접한 학습자는 시인의 내면화를 들여다보고 자기반성을 수행하여 시와 현실사회가 맺는 관계를 메타적으로 인식하여 자아성찰을 수행할 수 있다. 이때 현대시는 학습자에게 시와 현실사회의 연관성을 보여줄 뿐만 아니라 자기반성을 수행하게 하는 도구가 된다. 셋째, 상호문화적 읽기는 현대시가 현실사회를 보여주는 동시에 중국인 학습자에게 시를 사회문화적 맥락에서 재해석하는 기회를 제공해 준다는 점과 관련된다. 이처럼 현대시는 외국인 학습자에게 시를 상호문화적 관점에서 바라보는 장(場)을 제공해 주고, 시에 대한 상호문화적 이해를 이룰 수 있게 해준다는 점에서 가치가 있다.

이와 더불어 본고에서 규명한 비판적 문식성의 능력을 기르기 위해 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 체계를 ‘의식화에 기초한 주체적 해석의 확장’, ‘메타적 인식을 통한 자기반성의 형성’, ‘자문화 인식 기반의 상호문화적 태도 형성’으로 설계하였다. 먼저 ‘의식화에 기초한 주체적 해석의 확장’에서는 의식화를 통해 주체적 사고를 자각하고 저자와 평등한 위치에 자리매김하는 수준에 도달하여 텍스트를 주체적으로 해석하여 의미를 확장한다. 다음으로 ‘메타적 인식을 통한 자기반성의 형성’에서는 텍스트 읽기에서 발현된 자기반성적 인식을 키

우고 삶에 적용함으로써 자기반성을 수행한다. 마지막으로 '자문화 인식 기반의 상호문화적 태도 형성'에서는 한·중 문화를 비교하면서 자문화 인식을 상대화하고 타문화를 객관적으로 다양하게 해석하며 상호문화적 태도를 형성한다.

한편, 본고는 중국인 학습자의 비판적 문식성 발현 양상을 포착하기 위해 수업 활동지와 면담 질문지를 마련하였다. 동시에 구체적 실험 방법을 활용하여 구성된 문항 내용의 효과를 최대로 발휘할 수 있도록 수업을 진행하였다. 이러한 실험 설계 방법은 연구의 시사점을 도출하는 데에 도움이 되었다. 본고는 '사례연구'를 연구 방법으로 사용하였으며, 중국인 학습자의 비판적 문식성 발현 양상을 분류하였다. 그리고 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 구도로 양상을 범주화하였다.

중국인 학습자의 비판적 문식성 발현 양상은 '의식화에 기초한 주체적 읽기', '메타적 인식을 통한 자기반성적 읽기', '자문화 인식 기반의 상호문화적 읽기'로 나타났다. 첫째, '의식화에 기초한 주체적 읽기' 양상에서 학습자는 주체적 의식을 활성화하고, 텍스트를 능동적·비판적으로 해석하며 작품에 대한 주체적 인식을 형성하였다. 또한 이 주체적 인식에 기반하여 텍스트의 의미를 확장해 나갔다. 둘째, '메타적 인식을 통한 자기반성적 읽기'양상에서는 시적 화자가 자신이 가진 문제의식에 따라 자신을 성찰하는 메타적 인식을 보이는 경우, 학습자는 이를 발견하고 자신의 삶에 적용하여 자아 성찰을 수행하였다. 그리고 텍스트의 시대적 배경에 따른 주요한 사회 문제를 작품에서 다루어 비판적으로 형상화한 경우, 학습자는 이러한 메타적 인식을 자신이 사는 사회현실에 적용하여 삶이나 사회를 비판적으로 재인식하였다. 셋째, '자문화 인식 기반의 상호문화적 읽기'양상에서 학습자는 한국 현대시를 읽는 과정에서 자문화를 통해 이와 대비되는 상호텍스트를 상기하고 한·중 문학의 기법과 문학의 표현 방식을 비교하였다. 이 양상에서는 단순한 기법의 비교를 넘어 작품이 현실에 대해 어떤 태도를 취하는가, 그리고 이를 어떤 방식으로 드러내는가를 비교함으로써 각자의 문학과 관련된 경험을 새롭게 갱신하고 자신의 삶과 연관하여 상호문화적 이해

를 형성하는 기반으로 적용하였다. 또한 자국의 사회문화적 배경 및 지식을 관련지어 한국문학에 드러난 사회문화적 요소와 배경을 인식하고, 한·중 문학의 공통점과 차이점을 이해하였다. 이를 바탕으로 사회와 문화가 시에 주는 영향을 상호문화적으로 이해할 수 있었다. 나아가 문학작품을 통해 얻은 상호문화적 관점으로 삶에서 타문화를 다양하게 이해하여 상호문화적 이해에 도달할 수 있었다.

그러나 본 연구는 연구 설계 방법과 중국인 학습자의 비판적 문식성 발현 양상을 검토한 후 부족한 점과 개선할 점을 정리하여 향후 연구를 위한 시사점을 다음과 같이 제시하고자 한다.

첫째, '주체적 태도 함양을 위한 의식화 촉발 기제 마련'은 본고에서 설계한 실험 방법 중 학습자의 생각을 유도하는 질문과 관련이 있다. 학습자는 이러한 질문에 따라 시와 사회현상에 대해 비판적으로 이해하고자 하는 태도를 보여주었지만, 이러한 유도적 질문이 학습자의 주체적 사고에 방해가 되기도 하였다. 중국인 학습자는 교사중심의 현대시 교육법에 익숙하기에 주체적 태도를 활성화하는 것이 어렵다는 점에 유념하여 주체적 태도를 정립하여 나갈 수 있도록 하는 기제를 마련해야 한다. 둘째, '학습자의 메타적 성찰을 위한 비계 제공'은 시에 드러난 메타적 인식을 시의 형상화된 기법으로 보거나 시인 자체의 자아 성찰로 생각하는 학습자의 양상과 관련된다. 이를 극복하기 위해 교사는 학습자로 하여금 문학 세계와 현실 세계의 중첩을 인식하고 자기 자신을 매개로 문학 세계와 현실 세계를 연결할 수 있게 해야 한다. 이를 통해 학습자는 메타적 인식을 삶에 적용하여 삶이나 사회를 비판적으로 성찰할 수 있을 것이다. 셋째, '문화 비교에서 상호문화적 관점으로의 전환을 위한 교육적 처치'는 일부 학습자가 한·중 문학작품을 비교하면서 단순히 문학 기법의 비교에 머물러 있다는 한계점 극복과 관련되며, 자국 문학과의 비교와 감상문 공유 그리고 다양한 국가의 관련 자료 제공이 필요하다. 이를 통해 학습자는 심층적 비교문학의 인식을 형성하고, 학습자 간의 소통을 통해 자신의 관점을 상대화하며, 당대 사회와 현실사회를 비교하고자 하는 의식을 강화할 수 있다. 나아가 이러한 피상적 문화

인식을 넘어 문학작품의 공통점과 차이점을 상호문화적 관점으로 이해해 나갈 수 있다.

본고는 이상의 시사점과 중국인 학습자의 비판적 문식성 발현 양상에 근거하여 중국인 학습자에 맞춘 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 내용을 마련하였다.

구체적으로 보면, 우선 교수-학습 목표를 '주체적 태도를 바탕으로 한 작품의 능동적 해석 능력 함양', '문학을 통한 자아-세계 간 관계의 메타적 성찰 능력 함양', '상호문화적 관점의 내면화와 정체성의 재구성'으로 정립하였다. 첫째, '주체적 태도를 바탕으로 한 작품의 능동적 해석 능력 함양'은 중국인 학습자가 '주입식'의 수동적인 상태에서 의식화를 통해 자각하고 주체적 태도를 정립함으로써 텍스트를 주체적·비판적으로 해석하는 것이다. 이때 주체적 태도는 텍스트를 해석하는 것만 아니라 텍스트를 확장하는 것도 내포한다. 둘째, '문학을 통한 자아-세계 간 관계의 메타적 성찰 능력 함양'은 학습자가 주체를 매개로 문학 세계와 현실 세계를 유연하게 연결하여 사회 문제를 발견하고 사회에 대한 메타적 인식을 키우는 것이다. 동시에 이를 삶에 적용하여 자신의 삶에 대한 태도까지 정립하는 것이기도 한다. 셋째, '상호문화적 관점의 내면화와 정체성의 재구성'은 문화를 비교하는 기술적(記述的)·해석적 측면을 넘어 양국의 문학 경험을 갱신하는 동시에 사회 및 문화가 텍스트 의미에 주는 영향을 인식하여 텍스트를 상호문화적 관점으로 이해해 나가는 것이다.

위의 제시한 교수-학습 목표를 달성하기 위해 본고는 구체적인 교수-학습 내용을 '문학적 스키마와 실제 세계의 의식화를 통한 주체성 인식', '시와 사회가 관계 맺는 양식에 대한 메타적 이해', '상대성 인식을 통한 상호문화적 관점 형성'으로 설계하였다. 첫째, '문학적 스키마와 실제 세계의 의식화를 통한 주체성 인식'은 층위별 의식화를 구분하고 층위별 의식화를 위한 대화적 질문 유형을 분류하여 질문을 설계하는 것이다. 이를 통해 중국인 학습자는 자기의 문학적 스키마를 환기하고 자국어교육에서의 문학 경험과 지식을 재구성할 수 있다. 둘째,

‘시와 사회가 관계 맺는 양식에 대한 메타적 이해’는 학습자에게 작품의 배경지식과 문학적 지식을 제공함으로써 학습자로 하여금 시와 사회의 메타적 관계에 대한 인식을 키우도록 하는 것이다. 셋째, ‘상대성 인식을 통한 상호문화적 관점 형성’은 학습자가 일반적 문화 비교의 인식에서 벗어나 상호문화적 이해로 나아가는 것이다. 비교문학의 관점을 도입하여 학습자로 하여금 비교문학에 대한 심층적 인식을 키우고, 나아가 문학작품의 보편성과 차이성을 이해하게 할 수 있다.

요컨대, 본 연구는 외국어 문학교육에서 비판적 문식성을 재개념화하고 비판적 문식성 개념의 혼란상을 해결하고자 하였다는 점과 중국인 학습자에 맞춘 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육의 내용을 마련하였다는 점에서 의미가 있다. 하지만 다양한 종류의 문학작품을 사용하지 못하고, 학습자의 비판적 문식성을 지속적으로 살펴보지 못했다는 점에 한계가 있으며, 추후의 연구로 이를 보완하고자 한다.

참고문헌

1. <국내 논저>

강민규,「독자 반응 조정 중심의 시 교육 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2016.

강석,「텍스트 내적 구조에 따른 시 교육 내용 연구-자아와 세계와의 관계를 중심으로」,『비평문학』46, 한국비평학회, 2012.

곽효환,「윤동주의 현실인식과 시적 응전 연구」,『한국문예비평연구』55, 한국현대문예비평학회, 2017.

고혁준 · 유성상,「의식화 개념의 한국적 해석 논의」,『교육문제연구』-41, 고려대학교 교육문제연구소, 2011.

김봉순,「독서교육에서 비판적 성격과 지도내용」,『독서연구』19, 한국독서학회, 2008.

김소연,「한국 문학교육에서 문학 문식성과 자국어 교육 경험 간의 관계에 대한 고찰-중국인 학습자의 한국 현대시 의미 구성 양상을 중심으로」,『문학교육학』73, 한국문학교육학회, 2021.

김유리,「한국 현대시를 활용한 상호문화 지식 교육에 대한 고찰 - 중국인 학습자의 문화 지식 구성 양상을 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문, 2019.

김영,「구성적 상호텍스트성을 활용한 한국 고전시가 감상 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2021.

김정우,『시 해석 교육론』, 태학사, 2006.

김준오,『시론』, 삼지원, 1982.

김현수,『시 교육의 이론과 방법』, 역락, 2011.

김향연,「소설을 통한 비판적 문식성 교육 연구」,『국어교육』165, 한국어교육학회, 2019.

_____,「교양 교육에서의 비판적 문식성 교육 연구 -김애란의 「물속 골리앗」을 활용하여」,『교양교육과 시민』1, 숙명여자대학교 교양교육연구소, 2020.

김효숙 · 이경화,「비판적 문식성 교육을 통한 결혼이주여성의 주체성

형성에 관한 실행연구」,『아시아교육연구』19(2), 서울대학교 교육연구소, 2018.
권오만,『윤동주 시 깊이 읽기』, 소명출판, 2009.
노금숙,「한국문학수업에서 배경지식의 활용 연구」,『중국조선어문』, 길림성민족사무위원회, 2015.
_____,「상호작용적 원리에 기반한 한국 현대시 읽기 교육 연구」,『중한언어문화연구』18, 천진사범대학교 한국문화연구중심, 2020.
남연,「중국에서의 한국 현대문학 연구 현황 분석 및 향후 방향 설정」,『문학교육학』61, 한국문학교육학회, 2018.
노명완 · 박영목 외,『문식성 교육 연구』, 한국문화사, 2008.
문덕수,『한국 모더니즘 시 연구』, 시문화사, 1981.
문선영,「가치 평가적 사유로서의 공감을 위한 현대시교육 방향 연구」,『국어교육학연구』55 (1), 국어교육학회, 2020.
민족문학사연구소,『새 민족문학사 강좌 02』, 창비, 2014.
민재원 · 구영산,「시 읽기 교육에서 성찰의 주체 설정 방향 연구 -고등학교『문학』 교과서의 '자아 성찰' 관련 단원에 대한 검토를 중심으로」,『문학교육학』58, 한국문학교육학회, 2018.
박경수,「한국 근대 민요시와 서정성」,『한국시문학』11, 한국시문학회, 2001.
박성,「결혼이주여성을 위한 비판적 문식성에 기반한 한국문화 교육 연구」,『선청어문』49, 서울대학교 국어교육과, 2021.
_____,「중국인 한국어 학습자를 위한 한국 인문지식 교육 연구: 한국 현대시 활용을 중심으로」, 서울대학교 박사학위논문, 2021.
박수연 외,『새로 쓰는 현대시 교육론』, 창비교육, 2015.
박인기,「문화적 문식성의 국어교육적 재개념화」,『국어교육학연구』, 국어교육학회, 2002.
박지순,「학문 목적 한국어 교육에서의 학술적 문식성 연구」,『한민족문화연구』58, 한민족문화학회, 2017.
박정하,「'시적 화자-되기'를 활용한 한국 현대시교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2015.
박현진,「한국어 학습자를 위한 비판적 문식성 교육 방안 연구: 문학

텍스트를 활용하여」, 고려대학교 박사학위논문, 2014.
_____,『한국어 교육과 비판적 문식성』, 서정시학, 2020.
서명희,「문학교육 방법으로서 대화의 성격과 구조 -순환적 대화 수업 모형을 통한 시조교육」,『고전문학과 교육』47, 한국고전문학 교육학회, 2021.
서울대학교 국어교육연구소 편,『한국어 교육학 사전』, 하우, 2014.
선주원,「작중 인물의 정체성을 활용한 비판적 문식성 교육 내용 연구」,『청람어문교육』34, 청람어문교육학회, 2006.
오세영 외,『현대 시론』, 서울:서정시학, 2010.
_____, 『시론』, 서정시학, 2013.
오정미,「상호문화교육을 위한 문학교육의 방법론 연구—다국적의 구비 문학자료를 바탕으로」,『언어와 문화』17(1), 한국언어문화교육학회, 2021.
오지혜 · 윤여탁,「한국어교육에서 비교문학을 활용한 현대시 교육 연구」,『국어교육』13, 한국어교육학회, 2010.
왕녕,「사회문화적 맥락에 기반한 한국 현대시 읽기 교육 연구-중국인 고급 학습자를 중심으로」, 서울대학교 박사학위논문, 2019.
유기웅 외,『질적 연구방법의 이해』, 박영사, 2012.
윤소영,『프랑스학에 기반을 둔 대학 상호문화교육』, 박영 스토리, 2016.
유종호,『시란 무엇인가-경험의 시학』, 민음사, 1995.
윤여탁,『시의 논리와 서정시의 역사』, 태학사, 1995.
_____,『시 교육론 Ⅱ: 방법론 성찰과 전통의 문제』, 서울대학교 출판부, 1998.
_____,『리얼리즘의 시 정신과 시 교육』, 소명출판, 2003.
_____외,「현대시 교육에서 지식의 성격과 교육의 방향」,『국어교육연구』27, 서울대학교 국어교육연구소, 2011.
_____,「한국에서 문식성 교육의 반성과 전망」,『국어교육연구』36, 서울대학교 국어교육연구소, 2015.
_____ 외,『한국어교육에서 한국문학 정전』, 하우, 2015.
_____ 외,『현대시 교육론』, 서울: 사회평론, 2017.
_____ 외,『시와 함께 배우는 시론』, 태학사, 2021.

이강옥,「문학교육에서 바라본 문학의 힘: 문학교육과 비판, 성찰, 깨달음」,『문학교육학』, 한국문학교육학회, 2009.
이규호,『앎과 삶:해석학적 지식론』, 좋은 날, 2001.
이태형,「중국 문화 정책의 통시적 고찰」,『문화교류와 다문화교육』5 (3), 한국국제문화교류학회, 2016.
장지영,「유학생의 비판적 문식성 제고를 위한 영화 활용 한국어 읽기 수업 방안 연구 –학문 목적 고급 학습자를 중심으로」,『언어와 문화』18 (1), 한국언어문화교육학회, 2022.
장청원,「비판적 문식성 신장을 위한 한국어 교육 연구–리얼리즘 시를 중심으로」,『한국민족문화』76, 부산대학교 한국민족문화연구소, 2020.
전명천,「서술적 묘사에 의한 이미지의 형성 연구 -김광균 시집『瓦斯燈』을 중심으로」,『현대문학이론연구』60, 현대문학이론학회, 2015.
정지선,「재개발・재건축 관련 조세법상 쟁점과 정책과제」,『조세연구』, 한국조세연구포럼, 2010.
정재찬,『문학교육의 사회학을 위하여』, 역락, 2003.
정재찬 외,『현대시 교육론』, 역락, 2017.
조미희,「1990년대 안도현 시의 서정성의 변화 연구 -시집『그대에게 가고 싶다』외 3권을 중심으로」,『한국문학기술』29, 단국대학교 한국문학기술연구소, 2020.
조정봉,「프레이리 '문화서클' 의 교육적 실천」,『교육철학』63, 한국교육철학회, 2017.
진가연 외,「동아시아 '아기장수' 설화의 비교를 통한 상호문화교육적 활용 방안 고찰 –한국 <아기장수>, 베트남 < 타잉쩡(Thánh Gióng–扶董天王) >, 중국 <나타요해(哪吒鬧海)>를 중심으로」,『국제한국어교육학회 국제학술발표논문집』, 국제한국어교육학회, 2021.
천경록,「읽기의 의미와 읽기 과정 모형에 대한 고찰」,『청람어문교육』38, 청람어문교육학회, 2008.
최미숙,『한국 모더니즘시의 글쓰기 방식과 시 해석』, 소명출판, 2000.

_____,「현대시 해석 교육에 대한 비판적 검토」,『한국시학연구』14, 한국시학회, 2005.
_____,「대화 중심의 현대시 교육, 학습 방법」,『국어교육학연구』26, 국어교육학회, 2006.
텐펑,「새로운 청년 세대의 가치관-태도, 원인과 대책」,『성균관차이나브리프』7(3), 성균관대학교 성균중국연구소, 2019.
황라영,「중국인 학습자를 위한 상호문화교육 연구: 한국문학 작품 활용 을 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문, 2014.
황티장,「베트남 학습자를 위한 비판적 문식성 교육의 의의 고찰-한·베 비교문학 텍스트 활용을 중심으로」,『한국어교육연구』12(2), 한국어능력평가원 한국어교육연구소, 2017.

2. <국외 논저 및 역서>

Allan. M. & Allan, D., 조일제 옮김,『학습자 활동 중심의 (영)시 지도법과 언어교육』, 한국문화사, 2005.
Aballah-Pretceille. M., 장한업 옮김,『다문화 사회의 새로운 교육적 대안- 유럽의 상호문화교육』,한울, 2010.
Blackburn, M. V., "Disrupting the (Hetero)Normative: Exploring Literacy Performances and Identity Work with Queer Youth." *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 46(4), 2002.
Baynham, M., *Literacy Practices : Investigating Literacy in Social Contexts*, New York : Longman, 1999.
Brooks, C & Warren R.P., *Understanding Poetry*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976.
Brown, H. D., 이흥수 외 옮김,『외국어 학습 교수의 원리』(3rd), 서울, Pearson Education Korea, 2007.
Brown, C. W., "Taking Action through Redesign: Norwegian EFL Learners Engaging in Critical Visual Literacy Practices." *Journal of Visual Literacy* 41(2), 2022.

Bobkina, J. & Stefanova, S., "Literature and Critical Literacy Pedagogy in the EFL Classroom: Towards a Model of Teaching Critical Thinking Skills." Studies in Second Language and Teaching 6(4), 2016.

Carlin Borsheim-Black, Michael Macaluso, and Robert Petrone,. "Critical Literature Pedagogy: Teaching Canonical Literature for Critical Literacy." *Journal of Adolescent & Adult Literacy,* 58(2), 2014.

Chandra. Sharma., "Linguistic Factors in Critical Thinking." *Early Child Development and Care* 107(1), 1995.

Colin, H. & B. Bob., "Critical Literacy and Transformative Social Practice: An Ethical Grounding." *Educational Theory* 68(4), 2018.

Collie, J. & Slater, S., *Literature in the Language Classroom: A Resouce Book of Ideas and Activities*, Cambridge University Press, 1987.

Dilthey, W. 이한우 옮김,『체험 · 표현 · 이해』, 책세상, 2020.

_____. 손승남 옮김,『딜타이 교육학 선집』, 서울: 지식을만든지식, 2012.

Freire, P. & Horton. M, 프락시스 옮김,『우리가 걸어가면 길이 됩니다』, 아침이슬, 2006.

_____. 채광석 옮김,『교육과 의식화』, 중원문화, 2010.

_____. 남경태 옮김,『페다고지』(30주년 기념판), 그린비, 2012.

Freire, P. & Macedo, D, 허준 옮김,『문해교육:파울로 프레이리의 글 읽기와 세계 읽기』, 서울:학이시습, 2014.

_____, *Education for Critical Consciousness,* London, England :ZedBooks;[London,England]:Bloomsbury Publishing, 2021.

Garrison. J. 외, 김세희 외 옮김,『존 듀이와 교육:듀이 철학 입문과 이 시대를 위한 현대적 재구성』, 살림터, 2021.

Gadmer, H. G. 손승남 옮김,『교육은 자기 교육이다』, 동문선, 2004.

Gee. J. P, 김영란 외 옮김,『사회 언어학과 서로 다른 리터러시-담론

과 이데올로기』, 사회평론아카데미, 2019.
Giroux. H., 최명선 옮김,『교육이론과 저항』, 성원사, 1990.
_____., 이경숙 옮김,『교사는 지성인이다』, 아침이슬, 2003.
_____, *On Critical Pedagogy,* [London, England]:Bloomsbury Publishing. 2020.
Hartman, D. K., *8 Readers Reading: he Intertextual Links of Able Readers Using Multiple Passages* , University of Illinois at Urbana-Champaign ProQuest Dissertations Publishing, 1991.
_____., "Eight Readers Reading: The Intertextual Links of Proficient Readers Reading Multiple Passages." *Reading Research Quarterly* 30(3), 1995.
Heck, S. F., 황기우 옮김,『21세기 교사의 역할: 생태학적 관점』, 원미사, 1998.
Huang, Shin-ying., "The Integration of 'critical' and 'literacy' Education in the EFL Curriculum: Expanding the Possibilities of Critical Writing Practices." *Language, Culture, and Curriculum* 25(3), 2012.
Irwin. J. W., 천경록 외 옮김,『독서 교육론-독해 과정의 이해와 지도』, 박이정, 2012.
Jakobson, R,신문수 편역.,『문학 속의 언어학』, 문학과 지성사, 1989.
Janks. H., *Literacy and power*, New York: Routledge, 2010.
_____., 장은영 외 옮김,『리터러시와 권력』, 사회평론아카데미, 2010.
Janks. H & K. Dixon., *Doing Critical Literacy : Texts and Activities for Students and Teachers.* Language, Culture and Teaching, 2014.
Janks, H & Barbara Comber & George G Hruby., Texts, Identities, and Ethics: Critical Literacy in a Post-Truth World, *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 62(1), 2018.
J. Elias, 한국교육연구네트워크 옮김.,『해방의 교육자 프레이리와 교육』, 살림터, 2014.

Lankshear, C., *Changing literacies*, Buckingham [England]; Philadelphia : Open University Press, 1997.

Lazar. G., *Literature and Language Teaching-A guide for teachers and trainers,* Cambridge University Press, 1993.

Lee, C., "Teaching Multiple Literacies and Critical Literacy to Pre-Service Teachers through Children's-Literature-Based Engagements." *Journal of Language & Literacy Education* 12(1), 2016.

Lewison, Mitzi, Amy Seely Flint, and Katie Van Sluys,. "Taking on Critical Literacy: The Journey of Newcomers and Novices." *Language Arts* 79(5), 2002.

Liu, Yang., "Critical Literacy Practices in EFL Reading Classroom--An Experimental Study towards Chinese University Students." *English Language Teaching (Toronto)* 10(5), 2017.

Joan Kelly., H, Ludmila. Marchenkova, Gergana. Vitanova, *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning*, Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

Many, J. E., "How Will Literacy Be Defined?" Reading Research Quarterly 35 (1), 2000.

Mclaughlin. M, 이경화 옮김.,『한 학기 한 권 읽기를 위한 다양한 관점으로 세상 읽기』, 미래엔, 2018.

McLaughlin, Maureen & Glenn L. DeVoogd,. *Critical Literacy : Enhancing Students' Comprehension of Text,* New York : Scholastic, 2004.

McNaughton, D., *Utilizing Multicultural Literature to Foster Critical Literacy in a Secondary English Classroom,* Rowan University PhD, 2020.

Morgan, W., *Critical Literacy in the Classroom: The Art of the Possible*, London, New York : Routledge, 1997.

Nita, Novianti Angela Thomas, and Vinh To., "Addressing Challen

ges in the Practice of Critical Literacy in EFL Classr ooms: A New Frame work." *Indonesian Journal of Ap plied Linguistics* 10(1), 2020.

Nussbaum, M. C., 박용준 옮김, 『시적 정의』, 궁리, 2015.

Paul, R., "Teaching Critical Thinking in the "Strong" Sense: A Fo cus On Self-Deception, World Views, and a Dialectical M ode of Analysis." *Informal Logic* 4(2), 1984.

Pennycook, A., Towards a Critical Applied Linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*, 1(1), 1990.

Phillips, J. K., *Foreign Language Standards : Linking Research, T heories, and Practices*, Lincolnwood : National Textb ook Co, 1999.

Palmer. R, 이한우 옮김, 『해석학이란 무엇인가』, 서울: 문예출판사, 2011.

Polanyi, M. 표재명 · 김봉미 역, 『개인적 지식: 후기비판적 철학을 향하여』, 아카넷, 2001.

Richard. A., *Rebirth of Rhetoric : Essays in Language, Culture, and Education*, London ; New York : Routledge, 1992.

Richards, I. A., *Practical Criticism*: A Study of Literary Judgemen t, London; New York: Routledge, 2001.

Ricoeur. P, 박병수 · 남기영 옮김, 『텍스트에서 행동으로』, 서울:아카넷, 2002.

Rodrigues. R. J & Badaczewski D. 박인기 외 옮김, 『문학작품을 어떻게 가르칠 것인가』, 박이정, 2001.

Rosenblatt. L, 김혜리 · 엄해영 옮김, 『탐구로서의 문학』,한국문화사, 2006.

_____, 김혜리 · 엄해영 옮김, 『독자, 텍스트, 시-문학작품의 상호소통이론』, 한국문화사, 2008.

Ruddell, Robert B. & Norman. Unrau. *Theoretical Models and Proces ses of Reading* , Newark, DE : International Readi ng Association, 2004.

소련과학아카데미 편, 신승엽 외 옮김, 『마르크스 레닌주의 미학의 기초이론 2』, 일월서각, 2006.

Scholes. R., 김상욱 옮김, 『문학이론과 문학교육-텍스트의 위력』, 하우, 1995.

Shanahan E. M & Dallacqua, K. A., "Moving beyond “Agreeable” Texts and “Boring” Tasks: Pairing Young Adult Literature and Critical Literacy in Teacher Education." *Action in Teacher Education* 40(1), 2018.

Shor. I., *Critical Teaching and everyday life,* Chicago IL:University of Chicago Press, 1987.

_____엮음, 사람대사람 옮김,『교실을 위한 프레이리:현장 교육을 위한 프레이리와 비고츠키의 만남』, 살림터, 2015.

Spivey. N, 신헌재 외 옮김,『구성주의 은유: 읽기·쓰기·의미 구성의 이론』, 서울: 박이정, 2001.

Street,B. V., "Literacy and Social Change: The Significance of Social Context in the Development of Literacy Programmes″, 1995, *Social Literacies : Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*, Ox on [England] : Routledge, 2013.

Steffe, L. P. & J. Gale., 조연주 외 옮김,『구성주의와 교육』, 학지사, 1997.

Takaki, Nara Hiroko., "Critical Literacy with (Freire) and for the Other (Levinas):Ethics/social Justice as Enigmatic Becoming." *Revista Brasileira De Linguística Aplicada* 21(2), 2021.

Vennezky, R. L., “Definitions of Literacy″, In R. L, Vennezky, D. A. Wagner & B. S. Ciliberti(Eds.), *Towards defining literacy*, DE:International Reading Association, 1990.

Wheelock, J. H., 박병희 옮김,『시란 무엇인가』, 울산대학교 출판부, 1996.

孫有中・王卓,「与时俱进，开拓中国外语教育创新发展路径——孙有中教授访谈录〉,《山东外语教学》42(4), 2021.

薛世昌,《中國現代詩歌內形式研究》,中國社會科學出版社, 2018,

<부록 1>

<자화상>

산모퉁이를 돌아 논가 외딴우물을 홀로 찾아가선
가만히 들여다 봅니다.

우물속에는 달이 밝고 구름이 흐르고 하늘이 펼치고
파아란 바람이 불고 가을이 있습니다.

그리고 한 사나이가 있습니다.
어쩐지 그 사나이가 미워져 돌아갑니다.

돌아가다 생각하니 그 사나이가 가엾어집니다. 돌로 가 들여다
보니 사나이는 그대로 있습니다.

다시 그 사나이가 미워져 돌아갑니다.
돌아가다 생각하니 그 사나이가 그리워집니다.

우물속에는 달이 밝고 구름이 흐르고 하늘이 펼치고
파아란 바람이 불고 가을이 있고 추억처럼 사나이가
있습니다.

(윤동주, 최동호 주해,『원본 윤동주 시집』, 깊은샘, 2011.)

<연탄 한 장>

또 다른 말도 많고 많지만
삶이란
나 아닌 그 누구에게
기꺼이 연탄 한 장 되는 것

방구석 선득선득해지는 날부터 이듬해 봄까지
조선팔도 거리에서 제일 아름다운 것은
연탄차가 부릉부릉
힘쓰며 언덕길 오르는 거라네
해야할 일이 무엇인가를 알고 있다는 듯이
연탄은, 일단 제 몸에 불이 옮겨 붙었다 하면
하염없이 뜨거워지는 것
매일 따스한 밥과 국물 퍼먹으면서도 몰랐네
온몸으로 사랑하고
한 덩이 재로 쓸쓸하게 남는 게 두려워
여태껏 나는 그 누구에게 연탄 한 장도 되지 못하였네
생각하면
삶이란 나를 산산이 으깨는 일
눈 내려 세상이 미끄러운 어느 이른 아침에
나 아닌 그 누가 마음 놓고 걸어갈
그 길을 만들 줄도 몰랐었네, 나는

(안도현-『외롭고 높고 쓸쓸한 안도현 시집』(제2판), 문학동네, 2011)

<낡은 집>

날로 밤으로
왕거미 줄 치기에 분주한 집
마을서 흉집이라고 꺼리는 밝은 집
이 집에 살았다는 백성들은
대대손손에 물려줄
은동곳도 산호관자도 갖지 못했니라

재를 넘어 무곡을 다니던 당나귀
항구로 가늘 콩실이에 낡은 둥글소
모두 없어진 지 오랜
외양간엔 아직 초라한 내음새 그윽하다만
털보네 간 곳은 아모도 모른다

찻길이 뇌이기 전
노루 멧돼지 쪽제비 이런 것들이
앞뒤 산을 마음 놓고 뛰어다니던 시절
털보의 셋째 아들은
나의 싸리말 동무는
이 집 안방 짓두광주리 옆에서
첫울음 울었다고 한다

"털보네는 또 아들을 봤다우
송아지래두 불었으면 팔아나 먹지"
마을 아낙네들은 무심코
차그운 이야기를 가을 냇물에 실어 보냈다는
그날 밤
저릎등이 시름시름 타들어가고

소주에 취한 털보의 눈도 일층 붉더란다

갓주지 이야기와
무서운 전설 가운데서 가난 속에서
나의 동무는
도토리의 꿈을 키웠다

그가 아홉 살 되든 해
사냥개 꿩을 쫓아다니는 겨울
이 집에 살던 일곱 식솔이
어데론지 사라지고 이튿날 아침
북쪽을 향한 발자옥만 눈 우에 떨고 있었다

더러는 오랑캐령 쪽으로 갔으리라고
더러는 아라사로 갔으리라고
이웃 늙은이들은
모두 무서운 곳을 짚었다

지금은 아무도 살지 않는 집
마을서 흉집이라고 꺼리는 낡은 집
제철마다 먹음직한 열매
탐스럽게 열던 살구
살구나무 글거리만 남았길래
꽃피는 철이 와도 가도 뒤울안에
꿀벌 하나 날아들지 않는다

(이용악, 『이용악 시전집』, 문학과지성사, 2018)

<농무>

장이 울린다 막이 내렸다
오동나무에 전등이 매어달린 가설 무대
구경꾼이 돌아가고 난 텅빈 운동장
우리는 분이 얼룩진 얼굴로
학교 앞 소줏집에 몰려 술을 마신다
답답하고 고달프게 사는 것이 원통하다
꽹과리를 앞장세워 장거리로 나서면
따라붙어 악을 쓰는 건 쪼무래기들뿐
처녀애들은 기름집 담벽에 붙어 서서
철없이 킬킬대는구나
보름달은 밝아 어떤 녀석은
꺽정이처럼 울부짖고 또 어떤 녀석은
서림이처럼 해해대지만 이까짓
산구석에 처박혀 발버둥친들 무엇하랴
비료값도 안나오는 농사 따위야
아예 여편네에게나 맡겨 두고
쇠전을 거쳐 도수장 앞에 와 둘 때
우리는 점점 신명이 난다
한 다리를 들고 날나리를 불거나
고갯짓을 하고 어깨를 흔들꺼나

(신경림, 『신경림 시집』(농무 증보판), 창작과 비평, 1975)

<북행 열차>

移民(이민)들을 태운 시컴언 汽車가 갑자기 뛰여들었음으로 冥想(명상)을 주무르고 있던 鋼鐵(강철)의 哲學者(철학자)인 鐵橋(철교)가 깜짝 놀라서 투덜 거립니다. 다음 驛(역)에서도 汽車(기차)는 그의 수수낀 로맨티시즘인 汽笛(기적)을 불테지. 그렇지만 이민들의 얼굴은 車窓(차창)에서 웃지 않습니다. 機關車(기관차)에게 버리운 연기가 산냥개처럼 검은 철길을 핥으며 汽車(기차)의 뒤를 따라갑니다.

(김기림, 『김기림 전집-시』, 고려서적, 1988)

<와사등>

차단-한 등불이 하나 비인 하늘에 걸려잇다
내 호올로 어델가라는 슬픈 信號(신호)냐

긴-여름에 황망히 날애를 접고
느러선 高層(고층) 창백한 墓石(묘석)가티 모색에저저
찰란헌 夜景(야경) 무성한 雜草(잡초)인양 헝크러진채
思念(사념) 벙어리되여 입을 담을다

空虛(공허)한 群衆(군중)의 행렬에 석기여
내 어듸서 그리 무거운 悲哀(비애)를 지고왓기에
길-게느린 그림자 이다지 어두어

皮膚(피부)의 바까테 숨이는 어둠
낫서른 巷路(항로)의 아우성소리
까닭도업시 눈물겹고나

내 어듸로 어떠케 가라는 슬픈信號(신호)기
차단-헌 등불이 하나 비인 하늘에 걸려잇다

(김광균, 『와사등』 김광군 시집, 서울: 삶과 꿈, 1994)

1. 《春望》-杜甫

國破山河在，城春草木深.（국파산하재, 성춘초목심.）
感時花濺淚，恨別鳥驚心.（감시화천루, 한별조경심.）
烽火連三月，家書抵萬金.（봉화연삼월, 가서저만금.）
白頭搔更短，渾欲不勝簪.（백두소갱단, 혼욕불승잠.）

(번역: 나라가 패망하니 산과 강만 남아 있고, 성 안의 봄에는 풀과 나무만 우거졌도다. 시국을 한탄하니 꽃이 눈물을 뿌리게 하고, 이별하였음을 슬퍼하니 새 소리조차 마음을 놀라게 한다. 전쟁이 석 달이나 이어졌으니, 집에서 온 편지는 만금의 가치가 있도다. 하얗게 센 머리를 긁으니 또 짧아져서, (남은 머리를) 다 모아도 비녀를 지탱하지 못할 것 같다.)

-人民教育出版社人文社科编辑室, 《人教版初中生必備古詩詞85首》,人民教育出版社, 2022.

2. 《木蘭詩 / 木蘭辭》-樂府詩集.

唧唧復唧唧，木蘭當戶織。不聞機杼聲，唯聞女嘆息。

問女何所思，問女何所憶。女亦無所思，女亦無所憶。昨夜見軍帖，可汗大點兵，軍書十二卷，卷卷有爺名。阿爺無大兒，木蘭無長兄，願爲市鞍馬，從此替爺徵。

東市買駿馬，西市買鞍韉，南市買轡頭，北市買長鞭。旦辭爺孃去，暮宿黃河邊，不聞爺孃喚女聲，但聞黃河流水鳴濺濺。旦辭黃河去，暮至黑山頭，不聞爺孃喚女聲，但聞燕山胡騎鳴啾啾。

萬里赴戎機，關山度若飛。朔氣傳金柝，寒光照鐵衣。將軍百戰死，壯士十年歸。

歸來見天子，天子坐明堂。策勳十二轉，賞賜百千強。可汗問所欲，木蘭不用尚書郎，願馳千里足，送兒還故鄉。

爺孃聞女來，出郭相扶將；阿姊聞妹來，當戶理紅妝；小弟聞姊來，磨刀霍霍向豬羊。開我東閣門，坐我西閣牀，脫我戰時袍，著我舊時裳。當窗理雲鬢，對鏡貼花黃。出門看火伴，火伴皆驚忙：同行十二年，不知木蘭是女郎。
雄兔腳撲朔，雌兔眼迷離；雙兔傍地走，安能辨我是雄雌？

－人民教育出版社人文社科编辑室, 《人教版初中生必備古詩詞85首》,人民教育出版社, 2022.

(목란사 요약 함의): 전쟁으로 혼란한 시기, 화목란은 아버지를 대신해 남장을 하고 전쟁터에 나가 12년 동안 혁혁한 공을 세운다. 그 공로로 조정에서 상서랑(尙書郞)이라는 벼슬을 내리지만 그녀는 그 자리를 마다한 채 고향과 가족 품으로 돌아가 여성으로 살아간다. [네이버 지식백과], https://terms.naver.com/entry.naver?docId=2180339&cid=41773&categoryId=50388(검색일: 2022.6.20.)

3. 艾青《我愛這土地》 (아이칭, <나는 이 토지를 사랑한다>)

假如我是一隻鳥，	설사 내가 새 한 마리라도
我也應該用嘶啞的喉嚨歌唱：	나는 잠긴 목으로 노래를 해야겠다
這被暴風雨所打擊着的土地，	폭풍우에 타격하는 이 토지
這永遠洶涌着我們的悲憤的河流，	우리의 슬픔을 영원히 세차게 흘러가는 이 강물
這無止息地吹颳着的激怒的風，	끝없이 분노를 불어내는 이 바람
和那來自林間的無比溫柔的黎明……	그리고 숲에서 온 아주 따듯한 새벽
——然後我死了，	－ 그 다음에 나는 죽었다
連羽毛也腐爛在土地裏面。	털까지 이 땅속에서 섞였다

爲什麼我的眼裏常含淚水？	내 눈에 왜 자꾸 눈물이 머금어 있을까?
因爲我對這土地愛得深沉……	내가 이 토지를 무지하게 사랑하기 때문이다.

－艾青《大堰河——我的保姆：艾青詩集》, 應急管理出版社, 2020.

<부록 2: 수업 활동지 및 면담 질문지>

개인정보 수집 ○ 동의함 ○ 동의하지 않음 이름(한국 이름/중국 이름) 예: 홍길동/HJT: 성별: 전공과목: 한국어 수준: Topik ( ) 급이나 한국어를 배운 시간: ( )년 ( ) 개월 한국에서 거주해 본 적이 있습니까? □네, 있습니다. ( ) 년 ( )개월 □아니요, 없습니다.

<낡은 집 > 이용악

날로 밤으로
왕거미 줄치기에 분주한 집
마을서 흉집이라고 꺼리는 낡은 집
이 집에서 살았다는 백성들은
대대손손에 물려줄
은동곳도 산호관자 도 갖지 못했니라

재를 넘어 무곡을 디니던 당나귀
항구로 가는 콩실이에 늙은 둥글소
모두 없어진 지 오랜
외양간에 아직 초라한 냄새 그윽하다만
털보네 간 곳은 아무도 모른다

찻길이 놓이기 전
노루 메돼지 족제비 이런 것들이
앞뒤 산을 마을 놓고 뛰어다니던 시절
털보의 셋째 아들은
나의 씨리말 동무는
이 집 안방 짓두광주리 옆에서
첫울음을 울었다고 한다

털보네는 또 아들을 봤다우
송아지래두 불었으며 팔아나 먹지

마을 아낙네들은 무심코
차가운 이야기를 가을 냇물에 실어 보냈다는
그날 밤
겨룹등이 시름시름 타들어 가고
소주에 취한 털보의 눈도 일층 붉더란다

갓주지 이야기와
무서운 전설 가운데서 가난 속에서
나의 동무는 늘 마음 졸이며 자랐다
당나귀 몰고 간 애비 돌아오지 않는 밤
노랑 고양이 울어 울어
종시 잠 이루지 못하는 밤이면
어미 분주히 일하는 방앗간 한구석에서
나의 동무는
도토리의 꿈을 키웠다.

그가 아홉 살 되던 해
사냥개 꿩을 쫓아디니는 겨울
이 집에 살던 일곱 식솔이
어디론지 사라지고 이튿날 아침
북쪽을 향한 발자국만 눈 위에 떨고 있었다

더러는 오랑캐령 쪽으로 갔으리라고
더러는 아리사로 갔으리라고
이웃 늙은이들은
모두 무서운 곳을 짚었다

지금은 아무도 살지 않은 집
마을서 흉집이라고 꺼리는 낡은 집
제철마다 먹음직한 열매
탐스럽게 열던 살구
살구나무도 글거리만 남았기에
꽃피는 철이 와도 가도 뒤울 안에
꿀벌 하나 날아들지 않는다.

—이용악 지음, 이남호 엮음, <낡은 집>, 열린책들, 1980, pp.60-65.

위의 작품을 읽고 다음 문제를 답하십시오.

1. 이용악의 <낡은 집>에서 작가가 표현하고자 하는 관점을 무엇이라고 생각하나요? 작품에서 어떤 인물들이 등장했어요? 작품을 읽으면서 든 느낌이나 생각을 자유롭게 쓰세요. 예컨대, 작품에서 등장하지 않은 인물이 있나요? 작품에서 내재한 다른 관점을 찾아볼까요?

2. 이용악의 <낡은 집>에서 나타나는 일제 강점기 배경 하의 민중의 삶이 어떠했다고 생각하나요? 중국에서도 이러한 작품이 많이 창작되었는데 한국의 작품과 비교하여 공통점과 차이점을 찾아보세요. 그리고 <낡은 집>에서 독자에게 전달하고자 하는 감정이나 의도는 무엇인가요? 작품을 읽는 과정에서 느껴지는 작가의 의도가 무엇이라고 생각하나요?

3. 이용악의 <낡은 집>의 밑줄 친 부분을 다시 읽고 작품에서 누구의 목소리가 무시되었다고 생각하나요? 만일 자신이 작가라면 작품을 이렇게 썼을 것 같나요? 예컨대 이용악의 <낡은 집>이 일제 강점기였던 중국의 배경 아래에서 창작되었다면, 어떤 변화가 있나요? 혹은 여시인이 이 작품을 창작하면 어떻게 썼을지를 상상해 보세요.

4. 이용악의 <낡은 집>에 나타난 "농민", "여성"과 같은 이미지는 현대사회의 약자의 대명사예요. 이들은 이 작품의 창작 배경과 다른 오늘날 한국과 중국뿐만 아니라 전 세계적으로 주목받는 사회 계급이기도 해요. 이들과 관련된 위한 사회문제에 대해 어떻게 생각하고 이들을 위한 어떤 노력을 해야 한다고 생각하나요?

5. 이용악의 시에 나타나는 중요한 이미지는 민족의 비극으로 도망한 유이민이나 유랑민이에요. 특히 그 당시 민족의 땅을 잃었던 농민, 노동자가 만주(滿洲), 러시아로 떠나 정착하게 된 모습을 보여주었어요. 일제 강점기와 다른 오늘날의 현대사회는 전 세계의 경제적 격차로 인한 노동자의 이주 현상이 계속 나타나고 있어요. 또한 전 세계는 출생률의 추락으로 인한 노동자의 부족, 노동자의 해외 이주 등 사회문제에 직면하고 있어요. 이주 노동자의 권리, 예를 들어 자녀의 교육, 현지 문화의 적응 등 사회문제에 대한 자신의 생각과 해결 방법은 무엇인가요? 그 중 하나의 문제에 초점을 맞춰 다른 사람과 토론해 보세요.

<농무> 신경림

장이 올린다 막이 내렸다
오동나무에 전등이 매어달린 가설 무대
구경꾼이 돌아가고 난 텅빈 운동장
우리는 분리 얼룩진 얼굴로
학교 앞 소줏집에 몰려 술을 마신다
답답하고 고달프게 사는 것이 원통하다
꽹과리를 앞장세워 장거리로 나서면
따라붙어 악을 쓰는 건 조무래기들뿐
처녀애들은 기름집 담벽에 붙어 서서
철없이 킬킬대는구나
보름달은 밝아 어떤 녀석은
꺽정이처럼 울부짖고 또 녀석은
서림이처럼 해해대지만 이까짓

비료값도 안 나오는 농시 따위야
아예 여편네에게 맡겨 두고
쇠전을 거쳐 도수장 앞에 와 돌 때
우리는 점점 신명이 난다
한 다리를 들고 날라리를 불꺼나
고갯짓을 하고 어깨를 흔들꺼나

신경림 지음, 고세현 엮음, <신경림 시전집 1>, 창비, 2004, p.26.

위의 작품을 읽고 문제를 답하십시오.

1. 신경림의 <농무>를 읽으면서 농민의 감정적 변화, 시인이 전달하고자 하는 의미, 독자에게 준 영향에 대해 생각하세요.

2. <농무>에서 누구의 감정, 생각이 무시되었는지를 생각하고 시를 이렇게 쓴 이유에 대해 추측해 보세요. 자신의 경험을 바탕으로 <농무>에서 표현되지 않는 관점을 찾아보세요. 만약 여시인은 <농무>를 창작했다면 어떻게 창작했나요? 혹은 <농무>가 <도시의 무>로 바뀐다면, 작가는 이 시를 어떻게 창작했을지를 생각해 보세요.

3. 신경림의 <농무>에서 보여준 '농촌의 황폐화' 현상이 중국에서도 나타났어요. 농촌의 황폐화로 인한 사회문제, 예를 들어 농촌과 도시의 불균형 발전, 농촌의 교육 문제, 중국의 '농민공(農民工)' 의 자녀와 노부모의 봉양 등 사회문제는 화제가 되고 있어요. 자신의 경험을 바탕으로 이러한 사회문제를 해결하는 방법을 생각해 보세요.

4. 여러분은 한국의 리얼리즘 시를 읽는 과정에서 이와 비슷한 중국 문학작품을 떠올렸나요? 두 문화가 사회현실을 인식하는 방식, 감정을 표현하는 방법의 차이가 느껴졌나요? 만약 신경림의 <농무>가 중국어로 창작되었다면 시인의 감정 변화가 어떻게 달라졌을까요? 한국의 문학작품을 이해할 때 어떤 점을 주의해야 하나요? 아울러 한국의 사회문제를 인식할 때 어떻게 해야 하나요?

<2차 수업 활동지>

<자화상> 윤동주

산모퉁이를 돌아 논가 외딴 우물을 홀로 찾아가던 가만히 들여다봅니다.

①우물 속에는 달이 밝고 구름이 흐르고 하늘이 펼치고 파아란
바람이 불고 가을이 있습니다.

그리고 한 사나이가 있습니다.
어쩐지 그 사나이가 미워져 돌아갑니다.

돌아가다 생각하니 그 사나이가 가엽어집니다. 도로 가 들여
다보니 사나이는 그대로 있습니다.

②다시 그 사나이가 미워져 돌아갑니다.
돌아가다 생각하니 그 사나이가 그리워집니다.

우물 속에는 달이 밝고 구름이 흐르고 하늘이 펼치고 파아란
바람이 불고 가을이 있고 추억처럼 사나이가 있습니다.

1. 작가가 ①에서 어떠한 그림을 그렸는가? 이것은 작가의 내면적 세계를 어떻게 표현하는가? 시에서 나타난 인물이 누구인가? 이 인물들의 어떤 감정을 표현하는가?

2. 빨간색으로 밑줄 친 부분에서 시인의 행동 목적을 추측하고 이를 통해 시의 전후 부분이 어떻게 연결되는지를 생각해 보자.

3. 시인이 ②에서 어떠한 세계를 묘사하는가? 작가가 바라는 세계는 어떠한가? 그리고 시인의 창작 목적을 분석해 보자. 시의 시대적 배경을 추측해 보고 작가를 제외한 사람들도 '부끄러움'을 수행할 수 있다고 생각하는가?

4. 이 시에서 다른 사람들의 목소리가 존재하는가? 기울여 쓰인 부분에서 시에서 다른 목소리가 존재하는 의미를 분석해 보자.

5. 자화상은 미학의 의미와 삶의 의미를 가진다. 중국에서도 '사람을 거울로 삼아 득실(得失)을 얻을 수 있다'라는 명구가 있듯이, 시인이 우물을 거울로 삼아 어떤 것을 볼 수 있는가? 자신의 삶의 체험을 바탕으로 자화상이 가지는 의미를 이야기해 보자.

연탄 한 장

안도현

또다른 말도 많고 많지만
삶이란
나 아닌 그 누구에게
기꺼이 연탄 한 장 되는 것

방구들 선득선득해지는 날부터 이듬해 봄까지
조선팔도 거리에서 제일 아름다운 것은
연탄차가 부릉부릉
힘쓰며 언덕길 오르는 거라네
<u>해야 할 일이 무엇인가를 알고 있다는 듯이</u>

연탄은, 일단 제 몸에 불이 옮겨 붙였다 하면
하염없이 뜨거워지는 것
매일 따스한 밥과 국물 퍼먹으면서도 몰랐네
온몸으로 사랑하고 나면
한 덩이 재로 쓸쓸하게 남는 게 두려워
여태껏 나는 그 누구에게 연탄 한 장도 되지 못하였네

생각하면
삶이란
나를 산산이 으깨는 일
눈 내려 세상이 미끄러운 어느 이른 아침에
나 아닌 그 누가 마음 놓고 걸어갈
그 길을 만들어 줄도 몰랐었네, 나는

1. 이 시에서 '연탄' 의 특징은 무엇인가? 연탄이 인간에게 준 편리를 서술해 보자. 시에서 '해야 할 일이 무엇인가를 알고 있다는 듯이' 라는 시구는 연탄의 어떤 특성을 표현하는가?

2. 시인이 어떤 기법으로 연탄의 특성을 묘사하는가? 시인은 '연탄' 으로 어떤 관점을 표현하는가?

3. 삶의 경험을 회상해 보면 삶에서 '연탄' 과 같은 사람이 있는가? 구체적인 경험을 바탕으로 자기도 '연탄' 처럼 되고 싶은지를 생각해 보자.

4. 시에서는 '연탄' 의 특성을 긍정적으로 바라보는데, 이러한 관점에 동의하는가? 혹은 오늘날 사회에서 이러한 가치관에 대해 다른 관점으로 바라볼 수 있는지를 생각해 보자. 이러한 가치관을 어떻게 생각하는가? (자신의 경험을 바탕으로 이러한 가치관을 재검토해 보자.)

북행 열차(北行列车)

김기림

이민들을 태운 시커먼 기차가 갑자기 뛰어들었으므로 명상을 주무르고 있던 강철의 철학자인 ①철교가 깜짝 놀라서 투덜거립니다. 다음 역에서도 ②기차는 그의 수수낀 로맨티시즘인 기적을 불 테지. 그렇지만 이민들의 얼굴은 차창에서 웃지 않습니다. ③기관차에게 버려진 연기가 사냥개처럼 검은 철길을 핥으며 기차의 뒤를 따라갑니다.

1. 북행 열차에는 어떤 사람이나 사물이 있는가? 이들은 열차의 기분을 어떻게 만들었는가? 이 시를 읽으면서 어떠한 감정을 느낄 수 있는가?

2. ①과 ②에서 이 열차가 대표하는 문명에 대한 태도를 생각해 보고 시인의 창작 목적을 답해 보자.

3. 이러한 '기적' 을 맞이하여 승객들의 표정에 웃음이 없는 이유를 생각해 보고, 빨간색 표시한 부분과 결합하여 작가의 새로운 문명에 대한 관점을

생각해 보자.

4. 이 시에서 누구의 간과된 관점이나 감정을 찾아내고, 이러한 새로운 관점을 바탕으로 시에 대한 새로운 이해를 써 보자. (예컨대, 정서, 분위기, 관점에 주목하여 자신의 경험을 바탕으로 답해 보자.)

5. 요즘 '메타버스' 와 관련된 화제가 잇따라 나타나고 있다. 미래나 가상세계와 같은 새로운 문명에 대해 어떻게 생각하는지를 쓰고 다른 사람들과 같이 토론해 보자. 가상세계에서 '윤리' 로 인간의 행위를 제약하는가? 자신의 경험을 바탕으로 이 '메타버스' 를 토론해 보자.

와사등(瓦斯灯)

김광균

차단-한 등불이 하나 비인 하늘에 걸려잇다.
내 호울로 어델가라는 슬픈 신호(信号)냐

긴-여름에 황망히 날애를 접고
①느러선 고층(高层) 창백한 묘석(墓石)가티 모색에저저
찰란헌 야경(夜景)무성한 잡초(杂草)인양 헝크러진채
사념(思念)벙어리되여 입을 담을다

②공허(空虚)한 군중(群众)의 행렬에 석기여
내 어듸서 그리 무거운 비애(悲哀)를 지고왓기에
길-게느린 그림자 이다자 어두어

피부의 바까테 숨이는 어둠
낫서른 항로(巷路)의 아우성소리
까닭도업시 눈물겹고나

내 어듸로 어떠케 가라는 슬픈 신호기
차단-헌 등불이 하나 비인 하늘에 결려잇다

1. 시인이 '와사등'을 대표하는 도시문명을 묘사할 때, 어떤 단어를 쓰는가? 그중에서 시인의 어떠한 감정을 표현하는가? 시인은 누구의 관점에 입각하여 도시 문명을 해석하는가? 이러한 목적은 무엇인가?

2. '와사등'에 나타난 도시 문명에서 현대인의 삶을 묘사하고, ①과 ②의 시구를 결합하여 자신의 생각을 써 보자. 시인이 '고층'에서 산 사람들을 묘사하는 동시에 누구의 관점을 간과하였는지를 생각해 보자. 이 사람들이 도시에서 어떠한 삶을 보내는지를 이야기해 보자.

3. 시에서 누구의 관점을 간과하였는지를 찾아 보자. 예를 들면, 농촌 문명, 도시의 발전이 이 사람들에게 어떠한 영향을 주는가?

4. 시에서 빨간색으로 밑줄 친 부분을 다시 읽어 보자. 시인이 누구에게 질문을 던지는가? 시인의 내면과 도시 문명에서 결핍된 부분을 생각해 보자. 이를

바탕으로 시에 대한 새로운 인식을 주변 학생들과 함께 토론해 보자.

5. 급속도로 발전하는 도시에서 살아가면서, 우리는 도시 문명의 편리를 느끼는 동시에 내면적 불안과 스트레스를 받고 있다. 예를 들면, 심리 건강과 교육의 경쟁과 같은 사회문제가 부각되고 있다. 사회의 가치관은 늘 새로운 도전에 직면하고 있다. 자신의 경험을 바탕으로 새롭게 나타나는 가치관에 대해 토론해 보자.

<면담 질문지>

면담 질문지(한글판)

연구과제명: 비판적 문식성 중심의 한국 현대시 읽기 교육-중국인 고급 학습자를 중심으로
연구책임자: 장청원 서울대학교 사범대학원 국어교육 박사과정

1. 참여자는 이번 문학 수업에 대한 감상과 생각을 말해 보세요. 기존의 중국 내 한국문학 수업과의 차이점을 이야기하세요.
2. 참여자는 이 수업의 단점이나 개선점에 대해 말해보세요.
3. 이용악의 <낡은 집>을 읽었을 때 참여자의 개인적 생각이나 이해를 말하세요. 그리고 작품에서 누군가의 관점이 무시되었는지를 생각해 보세요.
4. 이민(난민)과 같은 국제 이슈에 대해 어떻게 생각해요? 구체적인 사회문제를 바탕으로 개인적 이해를 이야기하세요.
5. 이용악의 <낡은 집>이나 신경림의 <농무>를 읽었을 때 작가의 감정적 표현방식과 중국인과의 공통점과 차이점을 생각하고 말해 보세요.
6. 신경림의 <농무>에서 나타나는 산업화의 사회문제에 대해 어떻게 생각해요? (구체적인 사회문제를 예를 들어 설명해 주세요.)
7. 참여자는 텍스트 속의 시대적 배경과 텍스트, 그리고 현재의 사회문제와의 연관성에 대해 어떻게 생각해요?
8. 참여자는 자기의 관점과 텍스트 속 작가의 관점 중 어느 것이 더욱 중요한지 한번 말해 보세요.

<Abstract>

A Study of Korean Modern Poetry Reading with a Focus on Critical Literacy -Centered for Chinese Advanced Learners-

This study aims to design the teaching contents for developing advanced Chinese learners' critical literacy skills based on Korean modern poetry. As a foreign language, Korean language education in China continues to emphasize on the its functional use. Korean modern poetry is often considered a difficult literacy form to understand and is taught by teachers in a 'fill-in-the-blank' way. The result is that modern poetry education is trapped in the dilemma of being skill-based. As the world changes day by day, the literacy content used within a society is ever changing. Hence, language education should go beyond the basic skill-based level. Overtime, emphasis should be placed on the development of independent thinking skills, the ability to associate learning to personal experience and to apply them in a world with diverse culture. Therefore, Korean language education should consider to gradually incorporate critical literacy into the new teaching objectives.

Nowadays, the study of critical literacy in foreign language education is in full swing. In this context, this study adopts a redefinition of critical literacy in foreign language and literature education. At the same time, the goal of modern poetry education is to develop students' ability to think about themes, to reflect on life, and to grasp human attitudes. This educational goal is in line with the goals of critical literacy education. Therefore, this study integrates critical literacy into the education of modern poetry in order to overcome the traditional 'fill-in-the-blank' style and design an educational progr

am to develop the critical thinking skills of student subjects. the author hop es that this study can shed some light on Korean language education in Chi na.

Accordingly, This study defines the critical literacy developed through poe try in foreign language literary education as the ability to interpret the subje ct of the text, the ability to self-reflect through the text, and the inter-cultur al ability to engage with the text. The modern poetry education designed by the author highlights the significant value of modern poetry for improving cr itical literacy. At the same time, this study specifies the system of modern poetry education in the center of critical literacy as 'the expansion of an ind ividual's interpretation based on their consciousness-making, self-reflection an d 'cross-cultural attitude formed upon self-cultural awareness'. It aims to reve al the significant role that modern poetry has played in teaching critical liter acy.

This study categorizes the responses and profiles of Chinese learners' criti cal literacy on a case-by-case basis using the educational frame described ea rlier. The specific classifications of the responses are as follows: By engagin g in consciousness-based reading that incorporates independent thinking, it en courages students to read critically. Consequently, students' consciousness are likely to be stimulated and the ability to think beyond their understanding of the text might also be expanded. Secondly, by utilizing their self-reflective a wareness to engage in self-reflective reading, students can discover that the r eflective awareness of the speaker in the poem triggers a sense of self-reflec tion. This self-reflection may then be applied to a variety of social phenome non based on students' personal experience. Furthermore, by engaging intel-c ultural reading using self-cultural awareness, learners will attempt to understa nd Korean modern poetry based on literatures in their own culture to facilita te intertextual understanding. It is through this comparison that learners' own inter-cultural understanding is deeply enhanced.

By using the method described above this study provides readers with some insights into the instructional contents for educators. It provides a mechanism in the form of consciousness that supports the formation of learners' independent attitude. It also provides a scaffolding to students' ability to self-reflect. In addition, it performs as an educational treatment that guides learners' thinking to move from comparing cultural differences to integrating cross-cultural difference to daily life.

Based on the study method and the findings discussed above, this study facilitated the author to design a Korean modern poetry curriculum focusing on teaching critical literacy. fostering students' initiative to interpret literatures using personal attitude; enhancing the ability to participate in self-reflection through interpreting the literature and relating it to own cultural background; and achieving inter-cultural perspective taking with the deconstruction of own identify followed by the reconstruction of inter-cultural identities. The educational content of this study is designed to facilitate the development of individual's perception and awareness though literacy schema and real world consciousness. It also fosters a meta-understanding between poetry and its association to the society. Furthermore, it assists with the stand of inter-cultural perspectives through recognition of relativity.

In summary, this study not only has redefined critical literacy in the context of foreign literature education, it also has significant implications in incorporating Korean modern poetry in reading for teaching critical literacy to Chinese students.

Keywords: Critical Literacy, Korean modern poetry, Advanced Chinese Learners, Independent thinking skills, Self-reflection, Inter-cultural understanding.

Student's ID: 2019-37148