

국어과 교육과정을 위한 문학의 위상 설정

류 수 열*

■ 목 차 ■

1. 논의의 목적과 전제
2. 문학의 위상 설정을 위한 학문적 성과의 검토
3. 국어교육의 목적에 따른 문학의 위상 설정
4. 문학의 위상 확대를 위한 방안 모색

1. 논의의 목적과 전제

교육과정 개정이라는 배는 이미 출항을 했다. 새로운 교육과정의 거시적 틀은 구성되었고, 남은 일은 타당성, 적정성, 연계성을 갖춘 세부적인 내용을 충실히 마련하는 것이다. 이 글은 이러한 시점에서 국어과 교육과정 내에서 문학의 위상을 그려보는 데 목적을 둔다.

이를 위해 먼저 문학의 위상 설정을 위한 학문적 성과를 검토할 것이다. 국어과의 하위 영역 간 관계와 각각의 위상 설정을 시도했던 국어교육학계의 주요 성과를 검토하고 평가하는 것이다. 그리고 국어교육의 목적에 따라 문학의 위상 설정을 모색한다. 문학이 국어과의 하위 영역이라는 점을 염두에 두고, 언어 능력 신장이라는 국어교육의 목적을 중심으로 문학이 어떤 역할을 할 수 있는가를 탐색하는 것이다. 마지막으로 개정 국어과 교육과정에서 문학의 위상을 확대할 수 있는 방안을 구안한다. 문학이 그

* 한양대학교 국어교육과 교수

본질에 충실하면서도 외연을 확장하여 여러 선택 교과에서 어떤 역할을 할 수 있는지를 그려보는 것이다. 이 과정에서 아직 진행 중인 국어과 선택 교과의 개요를 참조하기로 하겠다.

논의의 편의를 위해 우선 몇 가지 개념을 조작적으로나마 정의해 두고, 이와 관련되는 몇 가지 사항에 대해 다음과 같이 제한적으로 접근하고자 한다.

먼저 ‘국어교육(론)’과 ‘국어과교육(론)’을 굳이 구별한다. 국어과교육은 국가 수준에서 정책적으로 시행되어 왔거나 현재 시행되고 있는 현실태를 가리킨다. 이에 반해 국어교육은 현실태의 국어과교육은 물론 자생적인 영역의 국어교육, 학문적 신념과 이상에 기반하여 구성된 추상적인 국어교육도 모두 포함하는 의미로 쓴다.

또한 ‘문학교육’과 ‘문학교과’의 개념에 대한 구별도 필요하리라 본다. 이 글에서는 기본적으로 문학은 독립교과가 될 수 없다고 본다. 따라서 ‘문학교과’라는 말도 성립될 수 없다고 본다. 이에 비해 ‘문학교육’은 문학을 목적과 내용으로 삼는 교육은 물론 문학 외적인 학습 목표를 성취하기 위해 문학을 자료로 삼는 교수-학습을 모두 포괄하는 의미로 쓴다. 또한 이와 같은 맥락에서 이 논의에서는 이 세 층위에서 ‘문학교육’의 위상이 아닌 ‘문학’의 위상을 염두에 둘 것이다. 이때 ‘문학’은 개별 문학작품의 유의어에 가깝게 쓰이기도 하고, 추상적인 의미로 쓰이기도 할 것이다.

‘교육과정’이라는 용어도 확장된 개념으로 쓴다. 교육과정은 보통 국가 수준에서 문서화된 교육내용, 즉 ‘의도된 교육과정’을 지칭하는 개념으로 인식되지만, 이 글에서는 ‘의도된 교육과정’은 물론이고 ‘전개된 교육과정’과 ‘실현된 교육과정’을 모두 포괄하는 의미로 쓴다. 따라서 국가 수준에서 문서화된 교육과정의 가장 구체적 실현태인 교과서, 교실에서 교사에 의해 개별적으로 투입되는 교육내용도 교육과정의 한 부분으로 본다. 즉 국가 수준, 지역 사회 수준, 학교 수준, 교실 수준 등의 모든 수준에서 의도되고 전개된 교육과정을 포괄하는 의미인 것이다. 다만 정책적인 차원에

서 시행된 국가 수준의 ‘의도된 교육과정’을 지칭할 때에는 차수를 붙여 부르기로 한다.

이 글은 새로운 교육과정이 구성되고 있는 과정 중에 작성되고 있으므로, 개정된 국어과 교육과정에서 문학 또는 문학교육의 위상이 어떠한지를 검토하고 평가하는 일은 거의 불가능하다. 대신 문학 또는 문학교육의 바람직한 위상이 어떠해야 하는가를 설계하는 일로 편향될 수밖에 없다. 그리고 그 주된 방향은 국어교육에서 다루는 다양한 언어활동과 문학의 관계를 바탕으로 문학의 위상을 확대할 수 있는 방안을 모색하는 데 있다.

2. 문학의 위상 설정을 위한 학문적 성과의 검토

문학이 국어과교육에서 독자적인 영역으로 설정된 것은 1981년부터 시행된 4차 교육과정기부터였다. 그 이전에는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 영역으로 구분되었다가, 4차에 이르러 위의 네 영역이 이해·표현 영역으로 묶이면서 ‘언어’ 영역과 함께 ‘문학’ 영역이 탄생한 것이다. 그 이후로 다시 이해·표현 영역이 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 영역으로 분화되고, ‘문학’은 ‘언어’ 혹은 ‘언어지식’, ‘문법’과 함께 이 네 영역과 나란히 어깨를 정렬하고 있는 형국을 이루고 있다.¹⁾

그런데 여기에서 하나의 역설이 발견된다. 문학 영역이 설정되기 이전부터 문학은 국어과 교육에서 배제된 적이 없었을 뿐만 아니라 오히려 독본 성격의 국어 교과서에서 매우 커다란 비중을 차지하고 있었다. 문학 영역이 설정되면서부터 오히려 문학은 국어과 교육의 보조적인 위치로 격하되어 갔다. 단순한 산술적 단정의 위험을 무릅쓰고 말하자면, 5차 교육과

1) 참고로 각 교육과정기별 영역 구분은 다음과 같다. 단, 교육과정 차수의 연도는 처음 공포된 시점을 가리킨다.

정기 이후로 문학은 전체 국어과 교육 중에서 1/6의 비중만을 차지하고 있을 뿐이다.²⁾ 심지어 개별 성취 기준과 담화 양식을 일대일로 대응시킨 7차 개정 교육과정에서는, 문학 작품 하나와 기타 담화 양식 하나가 동일한 비중으로 자리를 잡게 된다. 즉 표현·이해 영역 혹은 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 영역이 국어과 교육의 중심이 되고 문학은 언어(혹은 문법)와 함께 이러한 기능 영역을 떠받치는 역할로 물러난 것이다. 명패는 얻었지만 위상은 초라해진 셈이었으니, 역설이라 할 수 있을 것이다.

이러한 변화와 맞물려 있는 것이 국어교육학의 학문적 가능성을 모색하는 일련의 움직임이다. 이 과정에서 국어교육 혹은 국어과교육의 전체적 구도 속에서 문학의 위상을 설정하고자 하는 학문적 모색도 자연스럽게 동반되었다. 이에 4차 교육과정기 이후에 문학 영역 혹은 문학교육의 위상 정립을 위한 학문적 모색의 결과 중 대표적인 입론을 크게 두 가지로 나누어 거기에 배어 있는 문학교육관을 정리해 보기로 한다.³⁾

기존 입론들을 일별해 보면, 모든 입론들이 문학을 전적으로 배제하지는 않는다는 공통점을 발견할 수 있다. 문학작품을 읽기의 자료로 보는 경우에도 문학의 자리를 부인하지는 않는 것이다. 그런 면에서 모든 입론

교육과정 차수	교육과정의 영역 구분
1차(1955~)	4영역 : 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기
2차(1963~)	
3차(1973~)	4영역 : 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기(글짓기, 글씨쓰기)
4차(1981~)	3영역 : 표현·이해, 언어, 문학
5차(1987~)	6영역 : 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 언어, 문학
6차(1992~)	
7차(1997~)	6영역 : 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 국어지식, 문학
7차 개정(2007~)	6영역 : 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학

- 2) 산술적 단정이 위험한 것은, 교육과정을 기반으로 만들어지는 교과서에서 단원을 구성하는 방법에 따라 문학과 기타 언어 자료의 상대적 비중은 얼마든지 다양하게 정할 수 있기 때문이다.
- 3) 이에 대해서는 이미 심영택(2000)에서 정리된 바 있다. 이에 따르면 국어교육에 대한 학문적 담론에 나타난 문학교육관은 문학교육 정립관, 배제관, 보조관, 통합관, 중심관으로 구별된다. 이 글에서는 이를 참조하여 문학교육관을 새롭게 구획한다. 전혀 다른 결과가 나오는 경우도 있다.

은 기본적으로 문학 공존론에 포함될 수 있다. 따라서 기존 입론들의 성격을 나누는 기준을 배제와 공존이라는 2분법은 적절하지 않다. 이에 이 글에서는 그 입론의 출발점이 어디에 있는가를 기준으로 삼고자 한다. 구체적으로 말하면, 입론의 출발점을 국어교육의 현실태를 바탕으로 구성한 ‘국어과 교육’에 두고 있는 경우와 언어의 본질에 두고 있는 경우로 나누어지는 것이다. 이 글에서는 전자를 현상론적 접근, 후자를 본질론적 접근이라 부르기로 한다.

현상론적 접근은 문서화된 국가 수준의 국어과 교육과정이나 국어 교과서를 바탕으로 시도되었고, 거꾸로 그 결과는 다시 교육과정의 개편과 교과서 편찬에 지속적인 영향을 미친다. 관습적으로 굳어지고 전승되어 온 세 영역의 공존을 존중하여, 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기라는 언어 사용 기능 영역과 문법 영역, 문학 영역의 관계를 확립하고자 시도한다.

이대규(1985)에서는 언어와 밀접한 관계를 갖는 학문인 수사론, 문학 이론, 언어학을 국어교육의 배경 학문 혹은 기저 학문으로 보아, 국어교과를 이 세 가지 학문을 가르치는 교과로 규정했다. 이 입론은 세 영역을 설정하는 근거를 언어와 맺는 밀접한 관계에서 찾고 있어 본질론적 접근의 단초를 지니고는 있지만, 선택과 배제의 기준이 없으므로 결국 전통적인 영역 분할을 그대로 수용한 것이라 볼 수 있다. 세 영역이 동일한 비중과 위상을 지니는 것으로 설정한 점이 특징이다.

노명완·박영목·권경안(1988)에서는 이와 달리 이해·표현의 언어활동을 중심에 두고, 언어 지식과 문학 지식을 ‘지식 기반’으로 보아 이해·표현 활동을 보조하는 위치에 배치했다. 언어 사용 기능의 신장을 국어교육의 최종적인 목적으로 설정한 구도이므로, 이러한 중심과 보조의 구별은 자연스럽다.

이 이후에 나온 현상론적 입론들 중에서도 문학을 국어과에서 배제하자는 극단적인 입장을 취하는 경우는 없다. 그러나 이는 국어교육이 무엇인가 하는 질문에 대한 답을 찾는 과정에서 ‘국어교육 현상’에 압도되어 근

본적인 질문을 회피하거나 생략한 것은 아닌가 한다. 그 근본적인 질문이란 국어(언어)란 무엇인가, 그리고 문학이란 무엇인가 하는 것이다. 국어의 본질로부터 국어교육의 정체성이 성립되고, 문학의 본질로부터 문학교육의 방향이 설정되는 것이라면, 이러한 근본적인 질문에 대한 답부터 구하는 것이 순리일 것이다. 이러한 절차가 간과되면 그 모색은 정책론으로 흘러가게 마련이다. 그러다 보면 문학과 타 영역의 공존은 ‘한 지붕 세 가족’과 같은 불안한 동거, 무매개적 동거로 귀결될 수밖에 없을 것이다.

이와 대비되는 것이 본질론적 접근이다. 이를 대표할 수 있는 것은 ‘국어교육은 언어교육이어야 한다.’는 정책 명제를 앞세운 이용주(1995 : 42~46)이다. 여기에서는 문학적 장치나 사실들, 가령 소설의 인물, 배경, 사건 등등은 ‘비언어적인 사실’로서 국어교육에 도움이 되는 범위 내에서 다루어져야 하며 그 이상의 것은 배제되어야 한다고 했다. 문학은 언어활동의 특수한 일형태이며 언어교육의 차원 높은 한 영역으로 다루어져야 한다는 것이다. 그러면서도 또 다른 맥락(이용주, 1995 : 521~526)에서는 문학 ‘영역’과 문학 ‘과목’을 분리하여, 영역 개념으로서의 문학은 이해 영역과 통합하고 교과 개념으로서의 문학은 ‘국어과’와 같은 층위로 격상시켜 독립교과로 설정하자는 제언을 하고 있다. 이에 따르면 문학 작품이 국어과에서 다루어져야 하는 것은, Ogden과 Richards가 규정한바 언어의 2대 기능인 상징적 용법과 환정적(喚情的) 용법 중 후자를 대표하는 것이 시를 비롯한 문학이기 때문이다. 교과로서의 문학이 독립된다고 하더라도 이러한 원칙은 고스란히 적용되어 문학의 이해와 감상 능력 신장은 국어교육의 핵심으로 남아야 한다는 것이다.⁴⁾

이 입론은 언어의 본질에 대한 성찰에서 출발하고 있기 때문에 논리적으로는 빈틈이 없어 보인다. 그러나 문학에서 이른바 ‘비언어적인 사실’을 구별해 내어 교수-학습의 수준을 조절하는 일이란 무용수의 몸과 울동을

4) 문학의 독립을 주장하는 이 입론을 심영택(2000)와 달리 문학 배제론으로 규정하지 않은 이유도 이러한 논리를 일관성 있게 유지하고 있기 때문이다.

구별하는 것만큼이나 불가능에 가깝다. 그러한 ‘비언어적인 사실’을 배제한 채 문학을 이해하고 감상하는 일 또한 실현되기 어렵기는 마찬가지이다. 그리고 이 입론에서 문학작품의 창작에 대해 전문성을 이유로 국어교육에서 배제하고자 하는 것은 한편으로는 자연스러운 논리적 귀결이지만, 한편으로 그것은 한정적 용법을 익혀야 한다는 당위를 배반하는 것이기도 하다.

이와 나란히 묶일 수 있으면서도 비교가 되는 입론은 김수업(1998 : 123)이다. 여기에서는 국어를 ‘일상의 국어’와 ‘예술의 국어’로 구분하고, 국어교육의 목표를 “보다 잘 살게 하고, 보다 잘 알게 하”는 것으로 보고, 국어교육의 내용을 다음과 같이 구축하였다.

	삶의 영역	앎의 영역
일상의 국어	말하기, 듣기, 읽기, 쓰기	말과 글에 대한 이론과 역사
예술의 국어	문학(입말, 글말)의 창작, 감상	문학(입말, 글말)에 대한 이론과 역사

이러한 설정은 현상적으로 이루어지는 ‘국어과 교육’을 토대로 이끌어낸 결과가 아니라, 국어(언어)의 본질과 교육의 본질에 대한 성찰의 결과로 추출되었다는 점에서 주목할 만한 가치가 충분하다. 지금까지 무매개적으로 연결되어 있는 국어교육의 제 영역을 통합적으로 포괄하고 있다는 점에서 특히 그러하다. 기존의 국어교육 논의에서 ‘언어 사용 기능’으로 지칭되는 내용과 문법(국어학), 문학이 공존할 수밖에 없는 이치를 논리적으로 구안하고 있다는 점에서 체계성이 두드러지는 입론이라 할 것이다.

그러나 일상의 언어와 예술의 언어는 과연 무엇을 기준으로 분별할 수 있는가, 그리고 그 두 가지 언어의 관계는 무엇인가 하는 질문을 던져 보면 그 체계성을 미덕으로 존중하기는 어려워진다. 왜냐하면 논리적으로는 입말 문학과 글말 문학의 창작과 감상 또한 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 활동의 일환이며, 그 연장선상에서 본다면 문학에 대한 이론과 역사 또한 말과

글에 대한 이론과 역사의 한 부분이어야 하기 때문이다. 이러한 논리가 가능한 까닭은 문학의 ‘예술의 언어’는 과학의 언어, 철학의 언어 등과 나란히 놓이면서 그 속성을 드러낼 뿐이고, 이 모든 분야의 언어가 총화된 것이 일상의 언어일 것이기 때문이다. 따라서 예술의 언어와 일상의 언어는 대등하게 놓일 수 있는 두 가지 종류로 보기 어려운 것이다. 7차 개정 교육과정의 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 영역에서 제시하고 있는 그 수많은 담화들, 가령 격려 혹은 위로하는 말, 경험담, 속담을 활용하여 주장하는 말, 면담, 재담, 소개하는 말 등은 예술적 형상화와 논리적 개념화의 양극단 사이에서 어느 한 지점에 위치해 있을 뿐인 것이다.

이에 비하면 김대행(1995)은 문학의 언어가 일상 언어의 자질을 응집·응축시킨 것으로 보기 때문에 그 양자의 관계를 분명히 드러내는 미덕을 보여주고 있다. 이러한 논리는 사탕수수과 설탕의 비유를 통해 분명히 드러난다. 즉 일상어가 사탕수수라면 문학의 언어는 수탕수수에서 추출한 설탕이므로, 당분을 섭취하기 위해 굳이 사탕수수를 먹는 것보다 설탕을 섭취하는 것이 훨씬 효율적이라는 논리가 그 핵심이다. 이러한 논리의 연장선상에서 문학이 언어활동의 이상이라고까지 할 수 있는 정확성, 적절성, 효율성, 창의성, 적확성, 개성을 내포하고 있다는 점을 근거로 삼아 문학교육의 한 덕목으로 언어활동의 능력 향상을 설정하기도 한다(김대행 외, 2000 : 38~44).⁵⁾

이처럼 본질론적 접근은 결과의 차이에도 불구하고 국어과 교육 내부에서 문학이 자리를 잡고 있어야 하는 논리적 이유를 밝히고 있다는 점에서 현상론적 접근과는 큰 차이를 지닌다. 그런데 이상의 세 가지 입론도 편차를 보여주고 있는바, 이를 구별해 볼 필요가 있다.

5) 김대행(2002)에서는 체계, 행위, 문화를 언어의 본질로, 의사소통의 수단, 사고의 도구, 예술의 재료를 언어의 기능으로 규정함으로써 국어교육의 전체적인 구도를 언어 그 자체에서 찾는 본질론적 접근을 보여주고 있다. 그러나 문학을 이 중의 어느 한 항목에 국한하는 것은 논의의 핵심에서 어긋난다. 오히려 문학은 상기 여섯 항목에 두루 걸쳐 있다고 보는 것이 옳을 것이다.

이용주(1995)는 문학이 언어의 환정적 기능·용법을 보여주는 언어 자료라는 점을 근거로 들고 있다. 설명이나 설득을 목적으로 하는 다른 언어 자료가 상징적 기능·용법을 보여주므로 국어교육에서 반드시 다루어야 하는 것과 마찬가지로 환정적 기능·용법을 보여주는 대표적인 언어 자료인 문학도 국어교육에서 배제할 수 없다는 것이다. 따라서 환정적 언어 용법에 방점을 찍고 있는 이 관점을 문학에 대한 ‘용법적 관점’으로 부르기로 한다.

김수업(1998)은 일상의 언어와 예술의 언어를 구별하여 문학의 자리를 구획하고 있다. 여기에는 일상 언어와 문학 언어의 차이에 대한 적극적인 고려가 작용하고 있다. 문학 언어의 예술성에 초점이 놓여 있는 것이다. 이에 착안하여 이 관점을 문학에 대한 ‘예술적 관점’이라 부르기로 한다. 그런데 이 관점은 일상의 국어/예술의 국어라는 이분법을 견고하게 유지하고 있고, 그 구분의 기준이 언어의 기능에 있다는 점에서, 결국 용법적 관점과 대동소이한 논리를 지니고 있는 셈이다. 다만 용법적 관점이 문학의 언어가 국어교육의 영토에서 시민권을 지닐 수 있는 최저 기준을 언어의 환정적 기능에 맞추면서 오히려 그 예술성을 경계하고 있는 반면에 예술적 관점은 그 예술성을 드높이고 있다는 점에서 양자의 차이는 확연해 진다는 점을 알 수 있다.

이와 반대로 김대행(1995·2000)은 일상의 언어와 문학 언어의 경계를 허물고자 한다. 세밀한 논리를 생략하고 한마디로 정리하자면, 문학이 일상 언어의 모든 용법을 응축하고 있으므로 문학을 통해 듣고, 말하고, 읽고, 쓰는 일상어에 대한 교육 목표까지도 성취할 수 있다고 보는 것이다. 그러므로 이 관점은 문학에 대한 ‘언어활동적 관점’이라 부르기로 한다. 이 관점은 이용주(1995)와 김수업(1998)을 통합하는 동시에 초월하는 것으로 보인다. 상징적 기능을 지닌 일상의 언어와 환정적 기능을 지닌 예술의 언어라는 이분법을 넘어서면서, 이를 연속선상에서 파악하고 있기 때문이다.

이러한 세 관점은 배타적일 수 없다. 문학에 대한 전통적인 관점들이 상

호 보족적으로 공존하듯이, 이 세 가지 관점도 국어교육의 역사 속에서 공존해 왔고, 앞으로도 국어교육 혹은 문학교육의 구도 내에서 공존해야만 한다. 그 공존을 위해 포괄적, 통합적, 위계적 시야를 확보하는 것이 현재 우리에게 주어진 과제이다.

이에 더하여 현상론적 접근마저도 교육과정 논의에서는 배제할 수 없다. 교육과정 논의는 정책적으로 부과되는 과제로서의 성격이 강해서 학문 내적인 체계나 논리 이전에 정책적 타협이나 조정에 의해 이루어지는 경향이 강하기 때문이다. 국어과 교육과정이 전체적으로 자족적·완결적 구조 대신 기형적 구조를 취하는 것도 이런 사정에서 말미암는다. 따라서 현상론적 접근과 본질론적 접근 또한 새로운 교육과정의 구도를 조직하는 데 상호 참조의 대상으로 삼을 필요가 있다.

3. 국어교육의 목적에 따른 문학의 위상 설정

국어과 교육과정 내에서 문학(교육)이 어떤 위상을 지녀야 하는가 하는 당위론적 질문에 대한 가장 이상적인 답변은 아마도 “문학교육을 수행함으로써 국어과 교육이 실현되고, 국어과 교육을 수행함으로써 문학교육이 실현되는”(최지현, 2005 : 239) 구도가 아닐까 한다. 이러한 구도 설정을 문학 패권주의적 사고방식으로 격하시킬 수 없는 것은 문학(교육)이 실제로 이러한 역할을 충실히 수행하고 있기 때문이다. 이를 명시적으로 확인하기 위해 우선 국외에서 전개되고 정리된 국어교육의 교육과정 모델을 검토해보기로 한다. Applebee(1994)에 의하면 언어교육의 모델은 다음의 세 가지로 정리된다.⁶⁾

6) 류수열(2008)에서 상세한 소개가 있었다. 여기에서는 이를 축약하여 서술하면서 부분적으로 우리의 관심사인 과거와 현재의 국어과 교육과정에 대한 평가를 곁들이기

첫 번째는 언어 기능 모델로서, 언어와 문식성 기능의 실제적인 가치를 강조하는 접근법이다. 이 모델에서는 감사를 표하는 예의, 전화 받기, 낯선 사람 소개하기, 길 알려주기, 라디오 드라마 청취하기 등등이 주요한 교육 내용의 항목으로 설정된다. 이른바 ‘일상의 언어’에 집중하는 것이다. 학년 별, 영역별로 담화의 종류 하나하나가 배치되어 있는 개정 7차 교육과정(2007)은 이 모델에 근접한 것으로 보인다. 그러나 가르쳐야 할 내용들이 끊임없이 생성되며, 이에 따라 중핵적인 것과 주변적인 것의 구별이 거의 불가능하다는 문제점을 가진다. 언어 능력의 실용적·도구적 측면을 앞세우고 있다.

두 번째 모델인 문화 전승 모델에서는 정전적인 작가와 텍스트를 선정하고 가르치는 일에 집중한다. 정전이야말로 문화적 유산 중에서도 가장 커다란 권위를 인정받고 있는 작품들이므로 고급 문화적 세련성을 교육내용 선정의 기준으로 삼고 있는 셈이다. 문학의 문화적 가치를 강조하는 접근법으로, 문학적·문화적 유산으로 학생들을 유도하는 데 초점을 둔다. 그러나 정전 개념이 확고하지 않은 우리의 현실에서는 반드시 문화 개념의 핵심을 세련성에 둘 필요는 없고, 삶의 방식이라는 개념을 포함하는 뜻으로 받아들이는 것이 오히려 더 적절할 것으로 보인다.

세 번째는 개인적 성장과 흥미를 강조하는 개인적 성장 모델로서, 학생의 발달 단계와 이에 따른 요구와 관심을 기준으로 교육과정의 내용을 선정하는 것이다. 극단적으로 보면, 이 모델을 지향하는 교육과정은 완전히 개인화되며, 국가 수준에서 부여된 교육 내용의 목록들이란 모두 강제적인 것, 부적절한 것으로 규정될 수 있다.

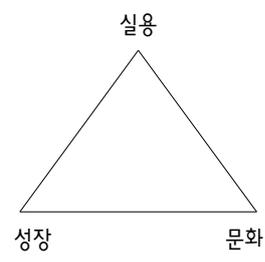
세 가지 교육과정 모델은 각각 일상적인 언어활동을 수행하는 능력 신장, 가치 있는 정전을 통한 문화 입문, 정서적 성장을 목적으로 하고 있는데, 이 목적들은 각각 실용, 문화 전승, 성장으로 약칭될 수 있다.⁷⁾

로 한다.

7) Brian Cox(1991 : 21~22)에서 제시한 언어교육의 다섯 가지 목적도 결국 이 세 가지

흥미로운 것은 이 세 가지 목적이 앞에서 일별했던 문학에 대한 세 가지 관점과 각각 연결될 수 있다는 점이다. 일상적 의사소통 능력의 함양이라는 실용적 목적은 문학의 언어가 일상어의 응축으로 보는 언어활동적 관점과 연결될 수 있을 것이고, 문화 전승이라는 목적은 문학을 고급문화의 일환으로 보는 예술적 관점과 가깝다. 그리고 개인적 성장이라는 목적은 문학의 이해와 감상 능력 신장에 초점을 맞추는 용법적 관점과 서로 친연성을 지닌다고 볼 수 있다.⁸⁾

한편 목적이 내용을 규정한다는 공리에 따르면, 이러한 목적은 국어교육의 다양한 내용 범주를 견인해 오게 될 것이다. 국어교육의 내용은 국가 수준의 교육과정 체계에서는 ‘본질/원리/태도/실제’(7차)로도, ‘실제/지식/기능/맥락’(7차 개정)으로도 구획되었다. 또한 ‘지식/경험/태도/수행’(김대행, 2002)으로 범주화되기도 했으며, 패러다임 수준이긴 하지만 ‘기능/지식/사고’로 분류되기도 했다(이삼형 외, 2007). 이에 대해서는 좀 더 정치한 논의가 필요하지만, 여기에서는 국어교육의 목적에 따른 문학의 위상을 논하는 데 소용되는 개념을 임의적으로 정의하면서 이들 각각의 내용 범주를 호출하기로 한다.



이제 실용, 문화, 성장이라는 세 가지 목적에 초점을 맞추어 문학의 외연을 확장하는 방향으로 그 위상을 설정해 보기로 한다. 이를 위해 실용은 사회적 의사소통, 문화는 공동체적 공유, 성장은 개인적 삶을 핵심어로 삼을 것이다. 그런데 이 중에서 문화와 성장 목적은 처음부터 문학의 역할과 비중을 염두에 두고 있고, 또 양자는 각각 문학의 공동체적

로 귀속될 수 있을 것이다. ‘개인의 성장 도모’와 ‘주체적 문화 분석 능력 함양’은 성장, ‘범교과적 도구 습득’과 ‘성장 후의 필요 대비’는 실용, ‘문화의 계승·발전 능력 함양’은 문화로 귀속되는 것이다.
 8) 물론 다른 항목과의 연결 가능성을 완전히 차단한 채 일대일 대응으로 견인해 가는 것은 견강부회이다. 다만 친연성이 더 강하다는 의미로 이해되어야 한다.

위상과 개인적 위상을 분담하고 있으므로 별도의 논의가 필요하지 않다. 따라서 문학의 외연을 확장하기 위해서라도 초점을 실용에 맞출 필요가 있다. 이를 위해 실용과 성장 목적, 실용과 문화 목적의 관계를 다루면서 문학의 위상을 그려보기로 하겠다.

우선 실용과 성장 목적의 관계에 대한 논의의 편의를 위해 어느 작가의 고백을 단서로 삼는다.

그 길을 혼자 걸어오며 계속 확인한 것은 ‘글 잘 쓰는 기술은 애초에 가르칠 수 없다’는 사실입니다. ... 글쓰기도 그런 식의 노력을 치열하게 바치면 점점 좋은 글을 쓸 수 있게 됩니다. 그 유일한 방법을 공개합니다. ... 그건 다름 아니라 ‘삼다(三多)’입니다. 많이 읽고[多讀], 많이 쓰고[多作], 많이 생각하라[多商量].

— 조정래, 『황홀한 글감옥』(시사HN북, 2009, 45~46면)에서

한 대작가의 고백이다. 주목되는 것은 글쓰기를 가르칠 수 있는 가능성을 아예 부인하고 있다는 점이다. 그러나 부인의 대상이 가르칠 수 있는 가능성이지 배울 수 있는 가능성을 포함하지는 않는다. 물론 여기에서 초점은 어디까지나 문학이지만, 그렇다고 해서 인용문에서 말한 글쓰기를 곧 문예문에 국한할 필요는 없다. 오랜 경험을 지닌 작가가 글을 잘 쓸 수 있는 ‘유일한 방법’으로 제시한 것이 ‘삼다’라는 점, 그리고 그것은 어디까지나 교수-학습이라는 상호작용적 행위가 아니라 스스로의 노력을 통해 이루어져야 함을 강조하고 있다는 점만을 짚고 넘어가기로 하자. 덧붙여 읽고 쓰고 생각하는 개인 스스로의 노력 또한 사회적 대화이고 의사소통의 일환임을 기억해 둘 필요가 있다.

이러한 주장이 지나치게 주관적이고 자의적인 판단에 근거하고 있다 하더라도, 우리는 이 고백에서 글쓰기에서 중요한 것이 자기 성장임을 추리해 낼 수 있다. 읽는 것과 쓰는 것은 지식과 경험을 확장·심화하는 것이고, 쓰는 것과 생각하는 것은 거기에 사고를 개입시켜 추리하고 상상하고

비판하는 일에 다름 아니다. 삼다는 곧 지식, 경험, 사고력의 성장을 도모할 수 있는 방법도 되는 것이다. 요컨대 글을 쓰는 개인에게 쓸거리, 즉 쓸 내용이 없다면, 글의 형식적 요건에 대한 통달이 있더라도 훌륭한 글을 쓰기 어렵다는 것이다. 그렇다면 내용 생성 전략과 조직 전략을 익힌다고 해서 글쓰기라는 과제가 수월하게 수행될 가능성도 희박하다 할 수 있다. 말하기도 이에 준해서 판단해 보면 역시 중요한 것은 ‘어떻게 말하는가’ 이전에 ‘무엇을 말하는가’라 할 것이다.⁹⁾

Brian Cox(1991 : 21~22)에 의하면 ‘개인의 성장’이라는 목적은 언어능력의 발전이 곧 개인의 성장을 의미하며, 교육의 목적도 개인의 바람직한 성장에 두어야 한다는 관점에 의해 뒷받침된다. 이 관점에서는 학생 개개인의 학습과 언어능력 사이의 관련성을 중시하며, 학생들이 상상적, 미적 생활을 영위하도록 하는 데 중점을 둔다. 자연스럽게 문학의 역할을 강조하게 된다. 여기에서도 강조되고 있는 문학의 역할은 상상적, 미적 생활의 영위이다. 여기서 말한 상상적, 미적 생활의 이면에 숨어 있는 것이 바로 지식, 경험, 사고 등 개인적 성장의 요소라고 해도 과하는 아닐 것으로 본다.¹⁰⁾

따라서 글쓰기 능력의 신장으로 대표되는 실용 목적을 사회적 의사소통으로 치환하면, 성장과 실용의 관계는 다음과 같이 정리할 수 있겠다.

성장과 실용의 관계 : 개인적 성장은 사회적 의사소통 능력을 견인하고, 개인은 사회적 의사소통을 통해 성장한다.

이제 실용과 문화 목적의 관계에 대한 논의를 위해서 다시 한 작가의

9) ‘위대한 의사소통가(communicator)’라는 별명을 가진 로널드 레이건 대통령은 퇴임을 앞둔 마지막 연설에서 “내 연설의 스타일이나 수사 때문에 그런 별명이 붙었다고 생각한 적은 한 번도 없다. 나는 위대한 의사소통가가 아니었다. 위대한 내용을 소통시켰을 뿐”이라고 고백했다. 중요한 것은 역시 의사소통의 내용이다.

10) 김대행(2010 : 16~20)에서도 국어교육에서 추구하는 개인의 성장이라는 목적이 함축하고 있는 실질적 내포를 지식의 성장, 경험의 성장, 사고의 성장으로 보았다.

글을 인용한다.

하루 종일 집안 청소를 끝내고 나더니 파김치가 된 아내는 손을 씻으며 혼잣말로 중얼거렸다.

“강운구, 수고했소. 이제 집으로 돌아가도 좋소.”

참 뜻밖의 소리였다. 그러나 낮익은 말이었다.

“어디서 많이 들던 소린데.”

아내가 꺾꺾거리며 웃었다.

“초등학교 때 국어교과서에 나온 문장이예요.”

순간 나는 국어교과서의 문장이 떠올랐다. 아마도 5, 6학년 때 교과서 같은데, 학교 청소를 다 끝낸 후 선생님이 강운구란 학생에게 했던 말이었던 것이다. 누구든 초등학교 때 힘들게 학교 청소를 끝낸 후 선생님의 검열을 받고 ‘이제 그만 집으로 돌아가도 좋다.’는 말을 들었을 때엔 갑자기 신이 나고 기분이 좋아졌던 기억이 있을 것이다. 아내는 웬지 힘든 일을 끝내고 나면 그 문장이 떠오른다는 것이었다.

아내는 모든 일을 학교 숙제하듯 한다. 마치 선생님께서도 변소나 교실 청소를 명령 받고 이를 해야 한다는 강박 관념처럼 매사를 숙제하듯이 꼼꼼히 해치운다. 그 말을 들은 이후부터 나는 아내가 힘든 일을 끝내면 국어책 읽듯이 이렇게 낭독하곤 한다.

“황정숙, 수고했소. 이제 집으로 돌아가도 좋소.”

따지고 보면 우리 나날의 삶은 하느님이 우리에게 주는 숙제인 것 같다. 매순간 그 숙제에 충실하게 살면서 언젠가는 선생님 앞에서 검열을 받듯이 우리들이 살아온 인생의 숙제를 검열 받게 될 것이다. 그러면 신은 우리에게 이렇게 말할 것이다.

“최인호, 수고했소. 이제 천국(?)에 들어가도 좋소.”

— 최인호, 「친절의 목적」(『꽃밭』, 2007, 열림원)에서

앞에서 말한 대로 문화 모델에서는 정전적인 작가와 작품을 교육과정의 주요 레퍼토리로 삼는다. 위의 인용문에서 언급되고 있는 글이 과연 정전의 반열에 놓여 있는 작품인지는 판단할 길이 없다. 그럼에도 다소 길게 이를 인용한 것은, 국어과 교육과정이 문화 전승이라는 역할이 왜 중요한

가를 단적으로 보여준다는 판단에서이다. 국어 교과서에 실렸던 한 편의 글 혹은 하나의 문장을 공유하고 있는 부부가 그 글을 바탕으로 일상적 대화를 엮어가는 장면이 이채롭지만은 않다.

문화를 전승한다는 것은 곧 통시적, 공시적으로 한 공동체의 구성원들이 공유한다는 것이다. 문화적 레퍼토리를 공유하는 것은 공동체 구성원으로서 자격을 갖추는 일이다. 교육을 입사(initiation)의 한 형식으로 보는 관점도 있거니와, 문화 전승이라는 목적이야말로 국어교육이 입사로서의 교육을 가장 선도적이고도 전면적으로 실현하는 교과임을 증명해준다. 그리고 그 목적을 수행하는 것은 역시 문학의 몫이다. 교과서를 통해 접했던 설명문이나 논설문이 교문을 닫고 나온 뒤 오랜 세월이 흐른 뒤에 기억 속에 남아 있을 리는 거의 없기 때문이다.

그런데 문화적 레퍼토리의 공유가 의미를 가지는 것은, 그 공유를 통해 사회적 의사소통의 가능성이 확장되기 때문이다. 인용문에 있는 부부의 대화에서처럼 의사소통 국면에서 소재로도 활용하고 기법으로도 활용할 수 있는 것이다. 칼럼과 같이 대중성을 갖는 저널리즘의 글쓰기에서 널리 알려진 문학작품을 인용하는 것도 독자들과 공유하고 있는 배경 지식을 동원하여 공감대를 넓히고 설득력을 높이기 위해서이다. 거꾸로 사회적 의사소통에서 문화적 레퍼토리를 포섭하고 활용함으로써 공유의 범위가 확대되기도 한다. 문화적 문식성을 제반 문화적 맥락에 부응하는 의사소통 능력의 일종이라고 정의함으로써 문화적 문식성을 국어교육의 범주로 포섭해 오려는 기획(박인기, 2002)도 이와 같은 맥락에서 타당성을 지닌다.

이와 더불어 문화 개념을 세련성에 초점을 맞춘다면, 문학작품은 일상적 언어생활의 모범이므로 실용 목적이 단순히 기능에 머물지 않고 품격 높은 언어생활을 위한 보고로 활용될 수도 있다. 이는 문학의 언어는 창의성이라는 미덕만을 가지는 것이 아니라 정확성, 적절성, 효율성, 적확성, 개성까지를 아울러 지니기 때문에 가능한 문학의 역할이다.¹¹⁾

이에 따라 여기에서도 실용 목적을 사회적 의사소통으로 치환하면, 실

용과 문화의 관계는 다음과 같이 정리할 수 있다.

문화와 실용의 관계 : 문화의 공동체적 공유는 원활하고 품격 높은 사회적 의사소통을 가능케 하며, 사회적 의사소통을 통해 문화는 공동체적으로 공유된다.

이렇게 되면 실용은 성장 및 문화 목적과 배타적일 수 없으며, 오히려 정비례 관계에 놓인다고 할 수 있다. 따라서 국어과의 하위 영역이나 과목에서 교육과정을 설계할 때에도 이러한 정비례 관계를 적극적으로 수용하는 것이 타당하다. 다음 장에서는 이 점을 고려하면서 문학 영역의 위상을 중심으로 심화 과목의 교육과정적 구도를 잡아보기로 하겠다.

4. 문학의 위상 확대를 위한 방안 모색

선택 과목에서 문학의 위상을 설정하고자 할 때에는 대비적인 두 관점이 나서게 된다. 하나는 철저하게 문학교육을 문학의 본질에 밀착시켜 문학/비문학이라는 이분법을 고수하면서, 문학만의 울타리를 견고하게 만드는 관점이다. 이에 대비되는 다른 관점은 문학/비문학의 이분법을 넘어 모든 언어활동의 국면에서 문학이 자료로 제공되거나 언어 수행의 원리를 제공하는 등의 방식으로 문학의 외연을 확장시키고자 하는 관점이다. 전자

- 11) 기존의 문학 교육과정과 그 해설서에는 문학의 특성을 설명하면서 ‘창조적’, ‘창조성’이라는 말을 빈번하게 등장시키곤 했다. 이는 문학 과목의 성격을 지극히 제한적으로만 설정한 데서 비롯된 결과라 할 것이다. 문학의 언어가 여타의 언어에 비해 창조성이나 창의성, 참신성, 개성 등이 더 뚜렷한 것은 사실이지만, 이 점만 지나치게 부각되면 문학 언어의 의미가 제한될 것이다. 이는 해설 전체를 관통하고 있는 기류이기도 한데, 이를 완화시키기 위해서는 적절성, 적확성, 효율성, 정확성, 구체성 등등의 성격도 강조하여 일상적 언어생활과의 밀착도를 더 높일 필요가 있겠다.

는 영역별 구획을 철저히 지키는 것이 심화를 위한 선택 과목의 역할을 충실하게 수행할 수 있다는 관점이고, 후자는 각각의 영역이 선명하게 구획하는 것은 언어의 본질에 기반한 국어교육의 위상을 배반하는 일이라고 보는 관점이다.

앞에서 이미 충분히 밝힌 대로 이 글은 당연히 후자의 관점을 등에 업고 있다. 이제부터는 문학의 외연을 확장하고 그 가치를 높일 수 있는 방안을 몇 가지 제시해 보기로 한다. 물론 여기에서는 고등학교의 선택 과목 중에서도 보통 교과, 그중에서도 계열 선택 과목에 초점을 맞추어 논의를 진행한다.¹²⁾ 그러나 이는 ‘국어’ 교과 내부에서도 충분히 적용될 수 있고, 또 그러해야 한다고 본다.

이제 유효성을 기준으로 국어 사고와 표현[화법과 작문], 국어 탐구와 이해[독서와 문법], 국어 문화와 창의[문학], 고전[고전과 교양]에 문학의 위상에 대한 세 가지 관점을 대응시켜 보기로 하겠다.

먼저 ‘국어 사고와 표현[화법과 작문]’에는 언어활동적 관점이 적절한 역할을 할 것으로 보인다. ‘창의적이며 격격한 국어 표현’에 원리를 제공해 줄 수 있을 뿐 아니라,¹³⁾ 사고의 성장을 도모할 수도 있기 때문이다. 특히 자기표현을 목적으로 삼는 작문에서 문학이 배제될 수 없는 자료이기도 하다.

그리고 ‘국어 탐구와 이해[독서와 문법]’에는 용법적 관점이 적절할 것이다. 독서 자료로서의 문학이 지니는 가치는 말할 것도 없거니와, 내용 체계의 모든 범주에서 환정적 용법을 중심으로 문학은 국어의 용법과 기능

12) 박순경 외(2011)에 의하면 국어과 보통 교과 선택 과목의 구조는 다음과 같다. []에 표기된 과목명은 교육과정 개정 연구팀에서 최종 공청회 자료에 수정하여 제시한 것이다. 일단은 본문에서도 병기하기로 한다.

보통 교과	일반 (6과목)	공통 선택	국어 I, 국어 II
		계열 선택	국어 사고와 표현[화법과 작문], 국어 탐구와 이해[독서와 문법], 국어 문화와 창의[문학], 고전[고전과 교양]

13) 류수열(2009)에서 공연문학으로부터 말하기 원리를 추출하여 문학이 화법 교육의 자료로 활용될 수 있는 가능성을 모색한 바 있다.

을 탐구하는 자료로 활용될 수 있을 것으로 기대된다. 특히 한정적 용법은 상징적 용법과 더불어 언어의 용법을 2대별하고 있으므로, 산술적으로만 본다면 문학은 독서에서는 매우 중차대한 언어 자료로 대우받아 마땅하다.

‘고전’에는 예술적 관점이 유용할 것이다. 물론 고전이 문학에 국한된 개념이 아니라, 인문, 사회, 과학, 예술 등 모든 분야를 망라하는 것이다. 그렇지만 ‘정신적 걸작’, ‘인류의 지혜와 통찰’, ‘보편성’과 ‘개성’ 등 고전을 규정하는 핵심어를 단서로 삼는다면, 고급문화 개념으로서의 정전이 광범위하게 포진할 수 있는 과목으로 간주된다. 여기에는 또한 ‘고전의 활용’이라는 범주가 있으므로 언어활동적 관점도 동시에 작용할 수 있을 것으로 보인다.

마지막으로 본래부터 문학의 위상을 염두에 두고 있는 ‘국어 문화와 창의’에는 세 관점이 적절한 위계를 이루면서 공존해야 할 것이다. 언어활동적 관점은 주로 문학작품을 재구성하고 창작하는 능력, 용법적 관점은 문학 언어의 특성을 이해하는 능력을 도모하는 데 유용할 것이고, 예술적 관점은 심미적 안목을 심화하고 확장하는 데 기여할 수 있을 것으로 보인다.

요컨대 문학은 언어의 용법을 바탕으로 이해와 표현 교육을 위한 언어 자료로 활용될 수 있고, 특히 문학의 원리나 기법은 표현 활동을 위한 방법적 지식으로 응용될 수도 있다. 또한 문학작품은 가장 높은 단계에 있는 비판적 사고 능력 신장을 위한 비평 활동에서도 효율적인 자료로 배치될 수 있다. 그리고 그 과정에서 문학작품은 학습자들이 가치 있는 경험을 통해 개인적·사회적으로 성장해가는 디딤돌이 될 수 있을 것이다. 다만 이러한 줄거리는 배타적인 구획이 아니라 연관성이 높은 정도를 고려한 관계 형성으로 이해되어야 한다.

물론 이 글에서 제시한 여러 가지 방안들이 전대미문이라는 수식어를 달 만큼 새로운 것은 아니다. 오히려 교육과정에서도 강조하던 바이고 각종 교과서에서도 부분적으로 구현되었던 것이다. 그럼에도 이 글을 통해 굳이 한 번 더 이러한 관점을 강조한 것은, 이러한 흐름을 불편해하는 시

각을 문학에 대한 관점의 차이라는 논리로 인정하고 넘어가기에는 폐해가 너무 클 것이라 판단했기 때문이다.

⊕ **핵심어** : 문학교육, 국어과 교육과정, 용법적 관점, 예술적 관점, 언어활동적 관점

참고문헌

- 김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대출판부, 2000.
- 김대행, 『국어교과학의 지평』, 서울대출판부, 1995.
- 김대행, 「국어교육학을 위한 언어 재개념화」, 『선청어문』 30, 서울대 국어교육과, 2002, 29~54면.
- 김대행, 「내용론을 위하여」, 『국어교육연구』 10, 서울대 국어교육연구소, 2002, 7~37면.
- 김대행, 「국어교육의 이념 정립을 위한 논변」, 『교과교육 연구』 3호, 전북대 교과교육연구소, 2010, 7~46면.
- 김수업, 『국어교육의 원리』, 청하, 1998.
- 노명완 · 박영목 · 권경안, 『국어과 교육론』, 갑을출판사, 1988.
- 류수열, 『고전시가 교육의 구도』, 역락, 2008.
- 류수열, 「공연문학과 화법 교육」, 『문학@국어교육』, 역락, 2009.
- 박순경 외, 「2009 개정 교육과정에 따른 고등학교 선택과목 재구조화 방안 연구」, 한국교육과정평가원 연구보고 CRC 2011-1, 2011.
- 박인기, 「문화적 문식성의 국어교육적 재개념화」, 『국어교육학연구』 15, 국어교육학회, 2002, 23~54면.
- 심영택, 「국어교육관의 양상 연구」, 박갑수 외, 『국어 표현 · 이해 교육』, 집문당, 2000.
- 이대규, 「국어과 교육과정에 관한 연구」, 논문집 제27집, 한국국어교육연구회, 1985, 2~73면.
- 이삼형 외, 『국어교육학과 사고』, 역락, 2007.
- 이용주, 『국어교육의 반성과 개혁』, 서울대출판부, 1995.
- 최지현, 「국어과 교육과정과 문학교육과정」, 『문학교육학』 18, 한국문학교육학회, 2005, 209~248면.
- Applebee, Arthur N.(1994), "Curriculum in the English Language Arts", *English Studies and Language Arts*(ed. Alan C. Purves); New York, National Council of Teachers of English.
- Cox, Brian(1991), *Cox on cox : An English Curriculum for the 1990s*, Hodders & Stoughton, 1991.

Abstract

A Study to Set up the Position of Literature in the Curriculum of Korean Language Art

Ryu, Su-Yeol

This paper aims to set up a new position of literature in the curriculum of Korean language art. At time to revise curriculum of Korean language art, it is necessary to extend the denotation of literature.

For this aim, in advance academical achievement to set up educational position of literature is reviewed. The preceding arguments can be divided into two groups. One is the phenomenal approach, and the other is the essential approach. The former prescribe the position of literature on the base of actual curriculum and policy. On the other hand, the later describe that on the base of the nature of language and literature.

The later is divided into three view-points; the view-point of usage, art, language activity.

The view-point of usage attend to the affective function of language. It has complementary relation with the referential function. It approve the position of literature in the language education by reason of the affective function of language. In this view-point, literature can be positioned as language material especially in the 'reading' subject.

In the view-point of art, literature is regarded as serious masterpiece. As this view-point, the language of literature is surely distinguished from the ordinary and routine language. Therefore, literature can be positioned as high culture especially in

the ‘classic’ subject.

The view-point of language activity emphasize that the language of literature stems from the ordinary and routine language. As this view-point, the language of literature contains the different principle of language performance. So this view-point can be applied to speaking and writing.

⊕ **Key Words** : education of literature, literary education, curriculum of Korean language, view-point of usage, view-point of art, view-point of language activity

• 투고일 : 2011. 7. 11. 심사 완료일 : 2011. 7. 28. 게재 확정일 : 2011. 8. 2.