



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](#)

석사학위논문

한국어 학습자를 위한
한국 기행문 교육 방안 연구

- 제주 기행문을 중심으로 -

한국외국어대학교 대학원

국어국문학과

최진환



석사학위논문

한국어 학습자를 위한
한국 기행문 교육 방안 연구

- 제주 기행문을 중심으로 -

한국외국어대학교 대학원

국어국문학과

최진환



한국어 학습자를 위한 한국 기행문 교육 방안 연구

- 제주 기행문을 중심으로 -

A Study on the Education Method of
Korean Travel Essays for Korean Learners

지도 교수 임경순

이 논문을 석사학위 청구논문으로 제출합니다

2017년 7월 일

한국외국어대학교 대학원


국어국문학과


최진환




이 논문을 최진환의 석사학위 논문으로 인준함.

2017년 7월 일

심사위원장 채 호 석 

심사위원 박 영 기 

심사위원 임 경 순 

한국외국어대학교 대학원



차 례

I. 서론	1
1. 연구의 목적 및 필요성	1
2. 선행 연구	4
3. 연구의 방법	12
II. 이론적 배경	15
1. 한국어 교육과 기행문 교육	15
2. 기행문의 개념과 특성	19
3. 기행문 교육을 위한 교수·학습 이론	22
III. 기행문 선정과 분석	29
1. 기행문 선정과 선정의 기준	29
2. 기행문 분석	32
IV. 기행문 교육 방안	49
1. 목표와 내용	49
2. 방법	54
V. 결론	73
참고문헌	77
ABSTRACT	81

표 차 례

<표1> 선정된 분석 대상 기행문 목록	31
<표2> 구인환 외에서 제시한 수필수업의 절차 모형	55
<표3> 이성지가 제시한 수필의 단계별 지도활동 및 학습유형	57
<표4> 김용현이 제시한 지역 문화 체험을 통한 기행문 쓰기 교육 모형	59
<표5> 기행문 통합 교육 모형	61
<표6> 기행문 통합 교수·학습 과정안 : 1일 차	66
<표7> 기행문 통합 교수·학습 과정안 : 2일 차	67
<표8> 기행문 통합 교수·학습 과정안 : 3일 차	68
<표9> 기행문 통합 교수·학습 과정안 : 4일 차	69
<표10> 기행문 통합 교수·학습 과정안 : 5일 차	70
<표11> 기행문 통합 교수·학습 과정안 : 6일 차	71
<표12> 여행 중 단계 학습자 활동지 예시	72

그 립 차 례

<그림1> 구인환 외에서 제시한 문학 제재 수업의 일반 절차 모형	54
--	----

I. 서론

1. 연구의 목적 및 필요성

기행문의 창작과 수용은 기본적으로 문학 인식의 작용이다. 박인기의 말을 빌리자면, 문학의 교육적 작용은 ‘인식에 대한 인식 행위’라 할 수 있다.¹⁾ 작가가 생산한 텍스트는 하나의 인식계(認識界), 즉 ‘일차적 인식계’를 형성하고 독자는 독서를 통해 문학 속의 인식계를 인식하고 의미를 구성하여 ‘이차적 인식계’를 형성하기 때문이다. 이러한 작용의 방식은 기행문에 있어서도 마찬가지로 작용한다. 작가는 어떠한 지역을 여행한 뒤 그것에 대한 여정과 감회를 서술함으로써 일차적 인식계를 형성하며 독자는 작성된 기행문을 읽으며 작가에 의해 인식된 여행지를 재인식하기 때문이다.²⁾

이러한 과정을 임경순은 형상화(configuration)와 재형상화(reconfiguration)라는 용어를 사용하여 설명한다.³⁾ 형상화는 여행의 경험을 언어를 통해 생산하는 것을 뜻하는데, 형상화된 기행문은 앞에서 언급한 일차적 인식계라고 할 수 있다. 형상화의 방법은 작가가 처한 상황과 환경에 따라서 다양하고 그에 따라 다양한 일차적 인식계가 존재하게 된다. 재형상화는 작가가 형상화한 일차적 인식계, 즉 기행문과 독자의 경험 세계가 상호 작용하는 것을 일컫는다. 재형상화의 결과는 앞에서 언급한 이차적 인식계에 해당한다고 할 수 있다. 독자들의 경험 세계는 그들이 살아온 국가나 사회와 같은 문화적 환경 등에 의해 달라지기 때문에 독서 과정을 통해 형성된 이차적 인식계는 독자의 변인에 따라 다양할 것

1) 박인기, 「문학 교수·학습의 철학적 기초」, 『문학 교수·학습 방법론』, 삼지원, 1998, p.20.

2) 국문학에서는 ‘기행문학’, 비교문학에서는 ‘여행자 문학’이라는 용어를 사용하는 등, 기행문의 명칭과 정의, 형태에 대해서는 학계와 학자들에 따라 분분하다. 본고에서는 여행에서의 경험을 형상화한 문학을 ‘기행문’이라는 용어를 사용하여 칭하기로 한다.

3) 임경순, 「여행의 의미와 기행문학 교육의 방향」, 『새국어교육』 제79호, 한국국어교육학회, 2008, pp.385-387 참조.

이다. 이와 같이 일차적 인식과 이차적 인식, 형상화와 재형상화의 과정을 통해 기행문을 쓰고 읽는 과정은 문학적 과정을 고스란히 담고 있음을 알 수 있다.

여행 경험의 형상화와 재형상화의 주체는 작가와 독자이며, 작가와 독자 사이의 의미 공유는 기행문이라는 문학 텍스트를 통해서 이루어진다는 점은 한국어 교육 현장에 널리 자리 잡고 있는 의사소통 능력 중심의 교육적 환경과 무관하지 않다. 문학은 문학 텍스트를 통한 작가와 독자 간의 의사소통이라고 할 수 있는데, 기행문 또한 문학 텍스트라는 점에서 의사소통의 맥락을 찾을 수 있기 때문이다. 의사소통이라는 관점에서 기행문은 의사소통의 내용이고 작가와 독자는 의사소통의 참여자가 된다. 이 중 기행문과 작가의 관계에 대해서 말하자면, 같은 곳을 여행해도 사람들은 각기 중요하게 여겨 살펴보는 것이 다르고 그에 따른 사유도 다양하게 나타나서 기행문을 작성할 때, 작가는 여행자로써의 고유한 지각과 인식, 사유를 고스란히 글에 반영한다. 즉, 작가는 작가 스스로가 생각했을 때 여행에서의 중요한 정보와 정서를 선택하는 것이다. 이는 화자가 의사소통 맥락에서 본인이 하고 싶은 말, 즉 대화의 내용을 선택하는 것과 같다.

한편, 작가와 짝을 이루는 독자의 중요성을 생각해볼 수 있는데, 문학 교육에서의 학습자는 곧 독자가 될 것이다. 외국인 한국어 학습자를 대상으로 하는 한국어 교육의 경우 모국어 화자를 대상으로 하는 국어 교육에서보다 학습자 변인이 크게 작용한다. 학습 수준의 차이는 물론이거니와 그들이 자라온 사회·문화적 배경에 따라, 교육 목표와 내용이 달라질 수 있기 때문이다. 외국인 한국어 학습자들은 한국 기행문을 읽고 학습하면서 본인의 경험과 지식에 의해 기행문을 수용할 것이고 대부분의 경험과 지식은 그들 모국의 사회·문화적 영향을 받았을 것이다. 따라서 외국인들의 기행문 수용 과정과 결과는 분명 한국인 학습자들의 그것과는 다를 것이라 추측할 수 있다. 그렇다면 외국인을 위한 한국 문학 교육 현장에서는 학습자들이 기행문에 담겨 있는 작가의 인식 및 사상을 제대로 알고 텍스트와 소통할 수 있는 방법을 찾아야 할 것이며, 다양한 학습자 유형을 고려한 접근이 이루어져야 할 것이다.

기행문을 매개한 작가와 독자의 원활한 의사소통을 위해서는 개별 기행문 텍스트들에 대한 연구가 필요하다. 한국인 작가가 작성한 한국 기행문은 기행문이 가지는 문학적 보편성이 어느 정도는 존재하겠지만, 작가 개개인의 한국인으로서의 역사적, 문화적 인식과 사고가 반영될 수밖에 없다. 또한 기행문에는 한국 문학, 특히 한국 수필 문학만이 가지는 장르적 특성도 반영될 것이다.⁴⁾ 따라서 다양한 사회문화적 배경을 가진 학습자가 존재하는 한국어 교육에서는 한국 기행문의 특성에 대한 고찰이 선행되어야 한다.⁵⁾

한편, 기행문이 가지는 교육적 효용성에 대한 고찰을 바탕으로 교수·학습 방안 제시가 이루어져야 한다. 한국으로 연수를 오는 한국어 학습자들이 증가하고 그들의 한국 여행이 활성화되고 있으며 여행지로서 한국의 가치가 세계적으로 점점 부각되고 있다. 따라서 학습자들의 한국 여행 경험과 기행문 교육을 연계하는 것의 효용성을 생각할 수 있다. 외국인 한국어 학습자들은 한국 기행문을 읽음으로써 한국 문화를 간접 체험하거나 이전의 여행 경험을 회상할 수 있고, 한국 여행의 경험을 기행문으로 창작하는 경험을 통해 한국어 쓰기 능력을 배양할 수 있다. 특히 외국인의 관점과 시각에서 한국 여행의 경험을 형상화하는 것은 여행의 경험을 심화하고 모국의 문화와 한국 문화 간의 차이를 인식하고 이해할 수 있다는 교육적 효용이 있다. 그렇기 때문에 기행문 교육의 목표와 내용, 모형을 설정하는 연구가 꼭 필요하다고 할 수 있다.

4) 문학의 갈래는 시, 소설, 희곡, 수필로 구분할 수 있으며, 이를 달리 서정, 서사, 극, 교술로 나누기도 한다. 다소 논란의 여지가 있을 수는 있으나, 본고에서는 수필 갈래와 교술 갈래가 큰 맥락에서 같다고 보는 시각을 반영한다. 따라서 수필을 소설, 시, 희곡과 같은 창작문학(poetry)에 대응하는 의미인 산문문학(prose)을 포괄하는 명칭으로 사용할 것이다(구인환·구창환, 『문학개론』 제2판, 삼영사, 2002, pp.89-90). 이에 따르면 넓은 의미에서 일기, 서간문 등도 수필에 속하게 된다.

5) 기행문은 운문, 산문, 대화 등 다양한 형태로 작성될 수 있지만, 기행문이 가지는 본질적 특성은 수필 혹은 교술 갈래라 할 수 있다. 교술 갈래는 ‘작품 외적 세계의 개입이 있는, 자아의 세계화’라고 할 수 있는데(류수열 외, 『문학교육개론 II - 실체편-』, 역락, 2014, p.184), 수필과 교술 갈래를 큰 범주에서 같은 것으로 보는 본고에서는 기행문을 수필에 속하게 하는 것이 가장 자연스러운 것으로 보인다.

이처럼 기행문 그 자체의 연구 가치와 기행문 교육의 가치는 다분히 존재함에도 불구하고, 한국어 교육 분야에서 기행문에 대한 관심은 많이 부족했던 것이 사실이다. 한국어 교육에서 문학 교육 및 문학 텍스트를 활용한 언어 교육, 문화 교육 등은 그 중요성이 끊임없이 언급되어 왔고, 여러 문학 장르에 대한 연구가 활발히 진행되고 있으나, 이는 주로 소설이나 시와 같은 문학의 주요 장르에 치중되어 있는 것이 현실이다. 또한 많은 한국어 교육기관에서 문화 답사를 실시하고 있으나 흥미 위주에 그치는 경우가 많으며 답사 경험을 문학적으로 형상화하는 활동을 실시하지 못하고 있다는 점은 기행문 교육에 대한 관심이 그만큼 저조하다는 것을 방증한다.

따라서 본고는 한국어 학습자들이 문학 텍스트로서의 기행문을 이해하고 감상하며, 본인의 여행 경험을 기행문으로 작성할 수 있는 교수·학습 방안 제시를 그 목적으로 한다. 위에서 언급한 것처럼, 기행문 자체에 대한 연구의 필요성, 한국어 교육에서의 기행문 연구 부족, 기행문이 가지는 교육적 효용성 등이 이 연구의 필요성을 뒷받침해준다. 이 연구를 통해서 기행문의 특성과 한국어 교육에서의 기행문의 교육 가치를 밝히고 교수·학습의 방법을 제시하여 기행문 제재를 통한 수업에 하나의 길을 제시할 수 있을 것으로 기대한다.

2. 선행 연구

기행문과 관련된 선행 연구는 크게 세 부분으로 나누어 살펴볼 수 있다. 기행문 텍스트 및 작가에 대한 연구, 국어 교육학적 시각에서 바라본 기행문 연구, 한국어 교육학적 시각에서의 기행문 연구가 그것이다. 이를 차례대로 살펴보도록 하겠다.

1) 기행문 텍스트 및 작가에 대한 연구

최강현⁶⁾은 조선시대의 기행가사를 분석하여 그것들이 가진 내용의 구조적 특

질, 형식적 특질을 밝혔으며 이들이 수필적 특질을 가지고 있다고 하였다. 또한 기행가사의 문화사적인 의미를 고찰하고, 기행가사를 관유가사, 유배가사, 사행가사 등으로 나누어 해당 작품들의 내용을 살피고 있다. 최강현의 연구는 기행가사를 본격적으로 연구했다는 점에서 의의가 있으나 본고에서 살피고 논의하려는 기행문과는 외연상 차이가 있다.

안승덕은 세 차례⁷⁾에 걸쳐서 기행문을 연구하였다. 1985년과 1986년의 연구를 통해 춘원 이광수, 육당 최남선의 기행문을 분석하였으며, 1995년의 연구에서는 춘원과 육당뿐만 아니라 구당 유길준, 노산 이은상의 기행문을 분석하여 이들의 모든 기행문을 현대수필의 개념으로 설명하려고 하였다. 기행문의 분량, 특성, 정서 및 사상 등을 작가, 시대 상황 등과 결부지어 살펴 문학사적인 의미를 확인한 의의가 있다.

김현주⁸⁾는 근대적 기행문의 시작이 유길준의 『서유견문』이며, 문학으로서의 기행문의 성립은 1920년대에 들어서 이루어진 것으로 보았다. 1880년대 중반에서 1910년까지의 기행문은 대표적으로 유길준의 『서유견문』이 있는데 인문 지리학적인 성찰이 엿보이고, 1910년대의 기행문은 대표적으로 최남선의 『평양행』, 이광수의 『오도답사기행』이 있는데, 이들 기행문은 기차나 신문이라는 근대적인 매체가 제공하는 새로운 시각을 반영하고 있다고 하였다. 1920년대에는 이광수의 『금강산유기』와 같은 작품이 등장하여, 1910년대와는 달리 국토를 오로지 심미적 시선에서 바라본 기행문이 등장했다는 점에서 기행문이 문학으로 인식되는 과정과 연관이 깊을 것이라고 하였다.

김외곤⁹⁾은 이태준의 기행문 「만주기행」을 소설 「농군」의 선행 텍스트로서 「

6) 최강현, 『한국기행문학연구』, 일지사, 1982.

7) 안승덕, 「춘원의 기행문」, 『논문집』 제22집, 청주대, 1985.

_____, 「육당의 기행문학」, 『논문집』 제23집, 청주대, 1986.

_____, 「한국 현대 기행 수필 연구」, 『논문집』 제32집, 청주대, 1995.

8) 김현주, 「근대초기 기행문의 전개 양상과 문학적 기행문의 '기원」, 『현대문학의 연구』 제16집, 한국문학연구학회, 2001.

9) 김외곤, 「식민지 문학자의 만주체험: 이태준의 '만주 기행」, 『한국문학이론과 비평』

농군」에 나타난 이태준의 현실 인식 태도를 밝혀낼 실마리로 보고 「만주기행」과 「농군」을 분석하고 비교하였다. 이는 「만주기행」이라는 기행문이 수필 장르의 특성을 띠고 수필은 소설보다 작가의 내면이 더 잘 드러난다는 점에 착안한 것이다. 「만주기행」에는 이태준의 민족주의적 시각, 식민지인으로서의 내면 의식, 근대성의 체험 등이 드러나므로 「농군」은 「만주기행」이라는 기행문의 소설적 변용이지만 확연히 「만주기행」과 차별되는 특성이 있음을 밝혀냈다.

권성우¹⁰⁾는 이태준의 기행문들을 주체와 대상의 관계, 타자에 대한 시선이라는 잣대로 통시적 분석을 실시하였다. 이태준의 모든 기행문을 분석하여 『소련기행』 이전과 이후로 나뉘는 특징을 규명하였고, 이태준의 기행문은 동시대에 발표된 소설들과 상호텍스트 관계를 이룸을 보였다.

문순희¹¹⁾는 개화기, 즉 개항 이후부터 한일병합 전까지 한국인이 쓴 일본기행문과 일본인이 쓴 한국기행문을 각각 분석하여 그 전개와 특징을 비교하고 있다. 기행문을 분석하기보다는 기행문의 목록과 서지정보 등을 바탕으로 전체적인 서술 양상을 살피는 것에 주력하고 있는 연구이다. 개화기를 한국과 일본의 중요한 역사적 사건들을 중심으로 그 시기를 구분하였고 각 시기별 기행문을 서술주체, 서술체제, 서술내용, 서술태도에 따라서 그 서술양상을 규명하였다.

이상에서 살핀 것과 같이 기행문 텍스트 및 작가에 대한 연구는 시대적으로는 주로 해방 이전에 집중되어 있어서 해방 이후의 텍스트 및 작가를 분석한 연구는 찾아보기 어려웠다. 연구들에서 각 기행문들의 문학사적인 의미를 규정하는 시도, 작가와 작품의 관계 혹은 기행문과 작가의 다른 작품과의 관계를 통해 그 의미를 규명하려는 시도 등이 있었음을 알 수 있었다. 한편 많은 연구들에서는 기행문을 수필의 일종으로 보고 있어서 기행문의 수필 문학적 특성을 뒷받침하는 근거가 되고 있다.

제24집, 한국문학이론과 비평학회, 2004.

10) 권성우, 「이태준 기행문 연구」, 『상허학보』 제14집, 상허학회, 2005.

11) 문순희, 「개화기 한국인의 일본기행문과 일본인의 한국기행문 연구」, 연세대 박사학위 논문, 2016.

2) 국어 교육 분야에서의 연구

국어 교육 분야에서의 기행문 연구를 살피기 이전에, 국어 교육 분야에서의 주요한 수필 교육 연구 몇 편을 살필 필요가 있다. 앞의 기행문 텍스트 및 작가에 대한 연구 흐름이 뒷받침하듯이 기행문은 수필 장르에 속하고, 그렇기 때문에 수필 교육에 대한 연구를 살핌으로써 기행문 교육의 기본적인 방향을 설정할 수 있을 것이다.

김대행¹²⁾은 수필을 문학의 ‘서자’ 정도로 취급하는 태도를 버려야 하며 수필이야말로 ‘인간의 형상화와 이해’라는 문학의 본질을 가장 손쉽게 이해할 수 있는 장르이므로 수필에서부터 문학 교육이 시작되어야 한다고 주장하였다.

정병헌¹³⁾도 김대행과 유사하게 문학 교육은 문학의 아름다움을 알게 하는 것이 그 출발점이 되어야하기 때문에 수필이 문학 수업의 처음이 되어야 한다고 주장하였다. 또한 수필 교육의 완성은 직접 수필을 창작하는 것에서 완성된다고 하며 수필 창작의 목표는 진솔한 인생을 고민하는 것에 두어야 한다고 하였다.

구인환 외의 연구¹⁴⁾에서는 수필의 장르적 특성과 수필 교육의 목표를 제시하여 수필 수업을 위한 전제로 삼고, 수필 수업의 절차 모형을 제시하고 있다. 이 중 수필 교육의 목표를 살펴보자면, 자기성찰과 표출의 체험, 사물에 대한 감수성과 비판의식 함양, 단편적인 체험의 종합화, 기록의 교육성 이해 등을 들 수 있고, 수필 교육의 역할로는 창작을 위한 징검다리 역할, 문화 전승의 직접적인 매재 등을 들 수 있다.

세 선행 연구를 통해서, 수필 교육의 중요성은 점진적으로 인식되고 있으며 수필 교육의 목표와 방향은 자기표현과 성찰, 창작 등에 있음을 알 수 있었다. 이를 보여주듯이, 국어 교육 분야에서의 기행문 연구는 쓰기에 대한 연구가 다

12) 김대행, 「수필과 문학교육론」, 『한국언어문화』 제13집, 한국언어문화학회, 1995.

13) 정병헌, 「수필의 교수·학습방법, 그 당위와 현실」, 『문학 교수·학습 방법론』, 삼지원, 1998, pp.251-275.

14) 구인환 외, 「수필제재의 수업」, 『문학교육론』 제7권, 삼지원, 2017, pp.311-330.

수 존재한다. 그 중 몇 가지만 살펴보면 다음과 같다.

박연화¹⁵⁾는 전자말 시대에 맞춘 기행문 쓰기를 위해 사진 이미지를 활용할 것을 제안하였다. 기행문 쓰기 활동은 계획 단계, 지도 단계, 평가 단계로 구성하고, 지도 단계는 비교하기, 안내하기, 연습하기, 기행문 쓰기의 네 단계로 구성하였다. 구체적인 지도 방법으로는 견문과 감상을 분리시키기, 익숙한 것을 낯설게 표현하게 하기, 사진이미지를 적절히 배치시키기 등을 사용하였다. 이를 바탕으로 특별활동 독서토론반과 디지털 카메라반 학생들을 대상으로 수업을 실시하였다. 사진과 글을 합침으로써 다양한 매체가 공존하는 현대에 맞춘 기행문 쓰기 방법을 제안했다는 의의가 있다.

유현¹⁶⁾은 나혜석의 기행문을 활용한 글쓰기 교육 방안을 제시하고 있다. 기존의 수용 중심의 기행문 수업을 보완하기 위해 글쓰기를 실시할 것을 제안하고 있는데, 성찰적 의미의 글쓰기, 서사와 묘사의 방법을 사용한 글쓰기, 권유하는 글쓰기 등 다양한 형식의 글쓰기가 가능함을 보이고 있다. 교과서 수록 기행문 작품인 나혜석의 「구미유기」의 보충 지도 방안으로 총 3차시에 걸친 수업 모형을 제시하였다. 이 연구는 기행문 제재를 바탕으로 다양한 형식의 글쓰기 활동이 가능함을 보였다는 의의가 있다.

이정민¹⁷⁾은 오정희의 「중국인 거리」를 중심으로 현장체험학습과 기행문 쓰기를 연계하는 교육 방안을 제시하였다. 「중국인 거리」의 문학공간인 인천의 차이나타운이 현장체험학습의 공간으로 설정되었고, 현장체험학습은 에듀테인먼트의 특성을 바탕으로 학습자들이 미션을 수행하게끔 구성되었다. 현장체험학습 이후에 실시되는 기행문 쓰기는 모듈별로 기억 떠올리기, 생각 나누기, 기행문 쓰기의 세 단계 구성으로 제시되었다. 이 연구는 현장체험학습의 흥미 유발에 집중

15) 박연화, 「사진이미지를 활용한 기행문 쓰기 지도」, 경상대 석사학위 논문, 2007.

16) 유현, 「기행문을 활용한 글쓰기 교육 방안 : 나혜석의 유럽 기행문을 중심으로」, 경기대 석사학위 논문, 2015.

17) 이정민, 「문학공간 현장체험학습을 통한 기행문 쓰기 교육 방안 연구 : 오정희 ‘중국인 거리’를 중심으로」, 동국대 석사학위 논문, 2016.

했다는 점, 기행문 쓰기의 본질인 ‘체험의 내면화’에 초점을 둔 단계 구성을 하였다는 점에서 학습자 중심의 교육 방안을 구성하였다는 의의가 있다.

국어 교육 분야의 연구는 기행문 쓰기에 관한 연구 외에도 기행문 제재의 교육적 기능과 효용을 규명하고 교육 현장에서 어떻게 사용해야 하는지에 대해 다룬 연구도 있다. 정일상¹⁸⁾은 중학교 국어 교과서에 실린 기행문을 분석하여 네 가지 유형으로 나누고 기행문의 지도 방법을 세 단계로 제시하였다. 기행문의 유형은 첫째, 하나의 사물에 대하여 쓴 글, 둘째, 보고서 형식의 글, 셋째, 여정을 중심으로 쓴 글, 넷째, 감상 위주로 쓴 글로 나누었으며 지도 방법은 ‘첫째, 글의 뼈대가 되는 여정을 찾게 함으로써 기행문의 대강을 파악하게 하기’, ‘둘째, 글의 속살이 되는 견문을 찾아보게 하여 간접 체험하게 하기’, ‘셋째, 기행문을 문학답게 만들어주는 감상을 찾기’의 단계로 제시하고 있다. 국어 교육에서 흔히들 얘기하는 여정, 견문, 감상을 순서에 따라 지도해야함을 제시했다는 의의가 있다.

임경순¹⁹⁾은 제7차 교육과정에서 기행문학을 비롯한 문학교육이 소홀히 다루어지고 있으며, 중·고등학교 교과서에 실린 기행문 학습 단원의 학습 목표와 활동 분석을 통해 그것이 기행문학 교육의 본질에서 벗어나 있음을 지적하였다. 근대 이전의 내국인과 외국인들의 금강산 기행문학을 분석하여 그 유형을 나누고 여행의 의미와 시사점을 제시하였다. 이를 바탕으로 기행문학 교육 방향을 제시하였는데 이를 언급하자면, ‘첫째, 여행의 동기나 목적에 대해 숙고하여 실존적 진정성을 추구하고 능동적이고 생산적인 여행이 되도록 할 것’, ‘둘째, 글 쓰기를 기술 차원에서 접근하는 태도를 넘어서서 대상과의 상호 교감과 대화, 대상 성찰을 통한 형상화 차원까지 확보할 것’, ‘셋째, 기행문학의 수용은 독자가 작품이 의미하는 삶의 의미를 찾는 유의미한 활동이 되어야 할 것’ 등이다.

박영희²⁰⁾는 기행문이 문학이며 특히 수필 문학의 형태를 띠고 있음을 지적하

18) 정일상, 「기행문을 어떻게 가르칠 것인가」, 『배달말 가르침』 제9집, 경상대, 1985.

19) 임경순, 앞의 논문, pp.367-391.

20) 박영희, 「기행문 교육 연구」, 숙명여대 석사학위 논문, 2008.

며 기행문 교육은 기본적으로 문학 교육의 방법을 택해야 함을 주장하였다. 이를 위해 중·고등학교 국어 및 문학 교과서에 수록된 기행문이 속한 단원 학습 목표, 단원 구성 방식 및 학습 활동을 살펴보고 수록 기행문의 제재 및 주제, 작가, 구성 방식을 분석하였다. 연구자는 현행 기행문 교육이 문제가 있다고 인식하였으며, 기행문 교육 개선 방안으로는 ‘첫째, 기행문에 대한 이론 교육 실시’, ‘둘째, 기행문의 특성에 기초한 학습활동 구성’, ‘셋째, 기행문을 통한 문화 교육 실시’ 등을 제시하였다.

박수자²¹⁾는 기행문을 문학과 비문학의 경계에 속해있는 장르로 인식하고 2007 개정 초등학교 국어 교과서 기행문의 제재 양상을 분석하고 교육적 효용을 고찰하였다. 특히 현대적인 관점에서 각종 사진과 정보, 동영상 등의 자료를 활용한 기행문 교육의 효용성을 언급하였으며, 더 나아가 이런 미디어 텍스트들을 포함하는 디지털 교과서가 도입된다면 기행문 교육이 차지하는 역할은 더욱 커질 것이라 전망하였다.

최선희²²⁾는 초등학생을 대상으로 한 기행문 교육의 가치를 규명하고 내용을 제시하기 위한 연구를 실시하였다. 우선 학습자 파악을 위해 학습자를 대상으로 설문지를 실시하고 학습자 글쓰기를 분석하여 문제점을 파악하였다. 설문과 글쓰기 분석을 통해 인식된 문제를 해결하기 위해 연구자는 대표적인 기행문 99편을 선정하였고, 이 기행문들의 맥락, 내용, 형식, 구조, 표지, 의미 등을 분석하였다. 분석을 통해 도출된 내용 지식을 바탕으로 교과서 학습 활동의 구성 원리를 마련하고, 실제 학습 활동 내용과 방안에 대하여 제시하였다.

국어 교육 분야에서의 연구들을 요약하자면, 기행문 교육의 효용성은 한편으로 수필 교육의 효용성과 그 궤를 같이 하는가 하면, 기행문만이 가지는 교육적 효용성을 규명하려는 연구도 존재한다. 이러한 기행문의 교육적 가치에 대한 고찰을 바탕으로 다양한 종류의 쓰기 교육 방안 연구, 다양한 종류의 매체를 활용

21) 박수자, 「기행문 제재의 교육적 가치와 기능에 관한 고찰」, 『어문학교육』 제44집, 한국어문교육학회, 2012.

22) 최선희, 「기행문 텍스트 갈래의 교육 내용 연구」, 서울교대 석사학위 논문, 2015.

한 기행문 교육 방안 연구, 기행문을 활용한 교육 방안 연구 등으로 전개해 왔음을 알 수 있다.

3) 한국어 교육 분야에서의 연구

한국어 교육 분야에서의 기행문 연구는 그 수가 많지 않다. 몇 안 되는 연구 중, 우선 기행문 쓰기를 문화 교육을 위한 활동으로 제시하고 있는 연구를 들 수 있다. 김용현²³⁾은 학문 목적 한국어 학습자를 대상으로 지역 문화 체험을 통한 기행문 쓰기 교육 방안을 제시하였다. 기행문 쓰기와 지역 문화 체험 학습이 어우러진 기행문 교육의 원리를 제시하였고, 이를 바탕으로 학습 모형을 도출하여 실제로 수업에 적용하였다. 수업을 통해 지역문화를 습득하고 체험함으로써 학습자들이 실제 거주하고 있는 지역에 대한 문화, 역사, 지리, 정보 등을 더 잘 이해할 수 있게 하였다는 의의가 있다.

윤여탁²⁴⁾은 한국어 학습자들을 대상으로 한 한국 문화 교육의 내용과 실재를 제시하고 있는데, 이를 위해 한국 문학 작품을 활용하고 있다. 연구에서 제시하고 있는 문학 작품의 장르는 기행문, 현대시, 현대소설이다. 이중 기행문에 국한해서 그 내용을 살펴보자면, 기행문은 초·중급 학습자들을 위한 문화 교육의 제재로 제시되어 있고, 교육 내용은 문화의 세 영역인 성취문화, 행위문화, 관념문화에 따라 각각 제시된다. 성취문화의 경우에는 어휘, 시제 표현, 추측 표현, 희망 표현, 예측 표현이 교수·학습 내용으로 제시되어 있으며 행위문화로는 비유 및 비교 표현, 여행 경험 표현이, 관념문화로는 상호 문화 비교가 교수·학습 내용으로 제시되었다.

한편, 한국어 작문 교재의 설계에 초점을 둔 연구도 있다. 김종민²⁵⁾에서는 기

23) 김용현, 「지역 문화 체험을 통한 기행문 쓰기 교육 방안 : 학문 목적 한국어 학습자를 대상으로」, 『언어와문화』 제8권 제2호, 한국언어문화교육학회, 2012.

24) 윤여탁, 「문학 작품을 활용한 한국어 문화교육 연구」, 『한국언어문화학』 제10권 제2호, 국제한국언어문화학회, 2013.

25) 김종민, 「장르 중심 한국어 쓰기 교재 구성 방안」, 경남대 석사학위 논문, 2014.

존의 한국어 작문 교재를 분석하고 편지글, 감상문, 기행문, 설명문의 네 가지 장르를 중심으로 장르 중심 한국어 쓰기 교재 구성의 원리와 방향, 실체를 제시하였다. 각 단원의 구성은 교사 주도하에 학습이 진행되는 ‘함께하기’와 교사와의 학습 후 학습자가 주도하는 ‘혼자하기’로 구성된다. 기행문 쓰기의 목적을 ‘정서 표현’으로 보았으며 기행문 쓰기 전 단계로 시간과 공간의 흐름에 따른 서사적 구조 익히기, 기행문에 자주 쓰이는 어휘 익히기를 설정하였다. 기행문만을 위한 연구는 아니지만, 연구를 통해 기행문 쓰기를 위한 활동을 체계적으로 제시하였다는 점에서 의의가 있다.

한국어 교육 분야에서의 연구들을 요약하자면, 연구들은 기행문의 문학적, 문화적 활용 가치에 입각하여 연구가 이루어지고 있었다. 하지만 기행문만을 연구 대상으로 삼고 있는 연구뿐만 아니라 기행문을 연구 주제 중 일부로 삼고 있는 연구를 포함하여도 연구의 편수가 많지 않아 특정한 연구 경향이 있다고 말할 수는 없겠다.

3. 연구의 방법

본고에서 중점적으로 다루고자 하는 연구 내용은 다음과 같다. 우선, 기행문 텍스트를 분석하여 개별 기행문 텍스트의 특성과 텍스트들이 갖는 경향을 밝히고 그 안에 내재된 교육적 요소를 추출한다. 이를 바탕으로 기행문 교육 목표와 내용을 설정하고, 기행문 통합 교육 모형을 설계한 후 실제 적용 가능한 교수·학습 과정안을 제시한다.

분석의 대상이 되는 기행문은 모두 여덟 편으로 다음과 같다. 곽재구의 『포구기행』에 수록된 「집어등을 켜 ‘만휴’의 바다」, 「바다로 가는 따뜻한 바람처럼」, 「신비한 하늘의 아침」 등 총 세 편, 김병종의 『화첩기행 1』에 수록된 「이중섭과 제주」, 「김정희와 제주」 등 총 두 편, 신경림의 『민요기행 1』에 수록된 「바다로 나간 남편은 돌아오지 않고」 한 편, 신영복의 『나무야 나무야』에 수록된 「빛은

어둠을 만들고 어둠은 빛을 드러냅니다」 한 편, 유홍준의 『나의 문화유산답사기 7』에 수록된 「한라산 윗세오름 등반기-영실」 한 편이 그것이다.²⁶⁾

이 기행문 작품들을 선정한 이유는 크게 두 가지이다. 첫째, 작품이 가지는 문학성이다. 선정 작가들은 시인, 미술평론가, 미술가, 경제학자, 대학교수 등 다양한 직업을 가지고 있지만 모두 뛰어난 수필가이기도 하다. 이들은 모두 중·고등학교 국어 및 문학 교과서에 수록되었거나 수록되어있는 기행문의 작가들로, 이들의 작품들은 많은 독자들에게 의해 읽히고 사랑을 받았다. 둘째, 작품들의 배경이 제주도라는 점이다. 제주도는 수많은 관광객들이 방문하는 한국의 대표 관광지로 대내외적으로 널리 알려져 있다. 따라서 국내의 여러 지역 중에서 비교적 쉽게 외국인 학습자들의 흥미를 자극할 수 있다. 또한 제주도는 지리, 민요, 역사 등의 교육적 요소가 풍부하여 이를 활용한 한국 문화 교육이 가능하다는 이점도 존재한다.

연구를 위한 전제로는 다음을 그 내용으로 삼는다. 우선 선행 연구 분석에서 드러난 것과 같이, 기행문을 수필의 일종으로 본다. 이러한 시각은 기행문을 객관적 사실만을 나열한 여행안내서가 아니라, 작가 고유의 경험과 주관성이 드러나는 문학의 일종으로 보는 인식을 반영한다. 이는 기행문을 분석함에 있어서, 수필의 4요소인 제재, 구성, 문체, 주제로 분석할 수 있는 근거가 된다. 본고에서는 제재, 구성, 문체, 주제 중에서 제재와 구성에 초점을 두고 분석을 실시할

26) 박재구, 「집어등을 켜 ‘만휴’의 바다」, 『포구기행』, 열림원, 2002.

_____, 「바다로 가는 따뜻한 바람처럼」, 『포구기행』, 열림원, 2002.

_____, 「신비한 하늘의 아침」, 『포구기행』, 열림원, 2002.

김병중, 「이중섭과 제주」, 『화첩기행1』, 문학동네, 2014.

_____, 「김정희와 제주」, 『화첩기행1』, 문학동네, 2014.

신경림, 「바다로 나간 남편은 돌아오지 않고」, 『민요기행1』, 문이당, 2005.

신영복, 「빛은 어둠을 만들고 어둠은 빛을 드러냅니다」, 『나무야 나무야』, 돌베개, 1996.

유홍준, 「한라산 윗세오름 등반기」, 『나의 문화유산답사기 7』, 창비, 2012.

것이다. 한편, 기행문 교육 방법으로는 읽기와 쓰기를 연계해서 가르쳐야 한다는 읽기·쓰기 통합 접근법, 글쓰기의 결과에 초점을 두는 것이 아니라 쓰는 과정에서의 교육적 가치에 초점을 두는 과정 중심 쓰기 접근법, 그리고 이러한 읽기·쓰기 통합 접근법과 과정 중심 쓰기 접근법을 바탕으로 한 창작 교육 이론을 근거로 삼을 것이다.

연구의 절차는 다음과 같다. 2장에서 우선 한국어 교육에서 문학 교육과 수필 교육, 기행문 교육이 갖는 의미를 논할 것이다. 논의를 바탕으로 기행문의 개념과 특성을 살핀 후, 앞서 언급한 기행문 교육의 전제가 되는 이론들에 대한 논의를 진행할 것이다. 차례대로 읽기·쓰기 통합 이론, 과정 중심 쓰기 접근법, 창작 교육 이론이 그것이다. 3장에서는 기행문을 선정하고 선정의 이유를 밝힌 후, 제재와 구성에 따라 분석을 실시할 것이다. 4장에서는 3장에서 분석된 내용을 바탕으로 한국어 학습자를 위한 기행문 교육의 목표와 내용을 설정하고, 기행문 통합 교육 모형과 교수·학습 과정안을 제시할 것이다. 마지막으로 5장에서는 지금까지 논의된 내용을 정리하고 본고를 마무리할 것이다.

II. 이론적 배경

1. 한국어 교육과 기행문 교육

1) 한국어 교육에서의 문학 교육

한국어 교육을 담당하는 많은 기관에서는 의사소통 능력의 향상을 목표로 학생들을 가르치고 있다. 의사소통 능력을 중시하는 경향은 한국어 교육뿐만 아니라 영어 교육을 비롯하여 많은 언어 교육 현장에서 보인다. 의사소통 능력 중심의 교수·학습 환경은 학습자들이 실생활에서 부딪히게 되는 다양한 문제들과 그것을 해결하는 방법을 중심으로 수업을 구성하게 이르렀다.

한편, 실용 및 실생활 위주의 한국어 교육은 교육 과정에서 문학 교육을 도외시하는 결과를 초래하게 되었다. 황인교는 한국어 교육 분야에서 문학 교육이 주목받지 못하는 이유를 크게 두 가지로 제시하는데, 그 중 하나가 앞에서 언급한 것과 같이, 현재의 의사소통 중심의 교육 환경에 기인하여 형성된 사고이다. 실용성을 강조한 구어 중심의 언어 교육 패러다임에서는 학습자 중심의 실제적인 자료가 필요하며 ‘문어이며 이차 언어 체계인 고급의 문학 자료’를 접하는 것이 그리 효과적이지 않다고 생각되는 것이다.²⁷⁾ 하지만 문어도 구어 못지않게 의사소통 능력에 기여하며, 문학 작품에 쓰인 언어 표현들도 그 언어가 가진 모습의 일부라는 점에서 이런 결단은 성급하다고 할 수 있다.

많은 사람들이 문학 작품에서 쓰이는 표현은 실생활의 언어 표현과는 다르다

27) 황인교는 한국어 교육 분야에서 문학 교육이 주목받지 못하는 나머지 하나의 이유로 문학은 양질의 자료로 이미 그 가치가 검증되어 교재에 상당량 포함되어 있기 때문에 문학 교육에 대해 논함이 새삼스럽다고 생각하는 경향을 들고 있다. 오히려 문학에 편중된 학습 자료가 학습자로 하여금 다양한 학습 자료를 접할 기회를 빼앗는다는 것이다. 한편, 이 이유는 역설적으로 문학이 가지는 교육의 가치를 밝혀주기도 한다(황인교, 「외국어로서의 한국문학교육의 가능성」, 『외국어로서의 한국어교육』 제 25권 제1호, 연세대 한국어학당, 2001, pp.409-410).

고 생각한다. 문학의 언어와 일상의 언어가 분리된다고 생각하는 경향은 언어 교육에서 문학이 소외된 이유 중 하나라고 할 수 있다. 소위 말하는 ‘시적 허용’은 문학에서만 사용되는 전형적인 표현으로 인식된다. 하지만 비유나 은유, 과장과 같은 표현은 현실에서도 많이 사용되며, 일상에 녹아있는 속담이나 사자성어, 관용적 표현은 그 자체로 문학이라고 할 수 없을지라도 문학적인 요소를 다분히 가지고 있는 표현이다.²⁸⁾ 즉, ‘시적 허용’과 같은 문학적 표현도 일상생활에서 많이 사용되는 것이다. 따라서 문학의 언어와 일상의 언어를 분리하여 일상의 언어만 가르치는 것은 언어 교육 현장에서 큰 의미가 없을 것이다.

그렇기 때문에 언어 교육에서 문학이 가지는 교육적 가치는 크다. 앞서 언급했듯이 의사소통 능력은 구어 중심 교육, 언어의 기능에 초점을 둔 교육만으로 성취되는 것이 아니다. 구어만큼이나 문어도 중요하고, 언어 기능만큼 언어 사용의 맥락과 언어문화도 중요하다. 제2언어로서의 영어 교육 분야의 J. Collie와 S. Slater는 그들의 저서에서 언어학습 과정에 문학 작품을 사용하는 것이 유익하다고 하였다. 그 근거로는 문학 작품이 ‘가치 있는 실제적인 자료(valuable authentic material)’라는 점, 문학 작품이 ‘문화적 풍요(cultural enrichment)’와 ‘언어적 풍요(language enrichment)’를 보여준다는 점, 문학 작품을 읽으면서 독자 스스로 ‘개인적 연관(personal involvement)’을 지을 수 있다는 점을 들고 있다.²⁹⁾

국내에서는 황인교가 한국어 문학 교육의 필요성을 제기하였다. 그 이유로는 문학 작품이 풍부한 언어자료라는 점, 문학 작품을 통해 학습자 중심의 교수가 가능하다는 점, 문학 작품이 고급 학습자의 학습요구를 충족시킬 수 있다는 점을 들었다. 특히 문학 작품은 학습자 변인에 따라 언어교육의 자료로서 사용할 수도 있고 문학 작품 자체를 교육할 수도 있어 활용의 폭이 넓음을 언급하였다.³⁰⁾ 따라서 한국어 교육 분야에서 문학은 비록 중심적인 위치를 차지하지는

28) 김대행, 앞의 논문, p.367.

29) J. Collie & S. Slater, *Literature in the Language Classroom*, Cambridge University Press, 1987, pp.3-6 참조.

못하지만 교육의 가치와 효용이 있음은 틀림없는 사실로 받아들여야 할 것이다.

2) 한국어 교육에서의 수필 교육과 기행문 교육

한국어 교육에서 문학이 입지가 약한 것처럼, 문학 교육에서는 수필 교육이 입지가 약하다. 이는 비단 한국어 교육에만 국한된 것이 아니라 국어 교육에서도 마찬가지이다. 수필을 ‘문학의 서자(庶子)’ 정도로 취급하는 경향이 국문학계와 국어교육학계에 걸쳐 팽배하게 존재하여 수필 연구와 수필 교육에 대한 관심이 부족했던 것이 사실이다.³¹⁾ 이른바 문학의 주요 장르라고 불리는 시와 소설은 학계와 교육 현장에서 주목받아 왔으나, 수필에 대한 관심은 그에 미치지 못했던 것이다. 그나마 존재하는 수필에 대한 논의들에서도 수필을 문학성이 떨어지는 것으로 인식하거나, 문학성이 강한 수필 작품만 수필로 인정하여 수필의 외연을 좁히려는 주장,³²⁾ 심지어는 수필을 문학의 범주에서 제외해야 한다는 주장까지 있다는 점에서, 수필은 여러 학자들에 의해서 수난의 시대를 거쳐 왔음이 틀림없다.

이러한 인식은 수필이 가지는 특성에 어느 정도 기인한다. 수필의 경우, 전문 수필 작가가 쓴 글도 있긴 하지만, 많은 경우 소설가나 시인과 같은 다양한 문인에서부터 일반인에 이르기까지 작가의 폭이 넓다. 게다가 수필은 유형화하기 힘들 정도로 많은 형식들이 존재하고 작품에서 다루어지는 제재와 주제도 다양하다. 또한 수필에서 다루는 사건은 사실에 기인하고 있어서 허구성을 용인하는 소설, 시, 희곡 등과는 분명 차별성이 있다. 수필의 이러한 특성들로 인해, 수필은 아무나 아무렇게나 쓸 수 있고, 문학적이지 않거나 기교만 부린 글이라는 인식이 존재하게 된 것이다.

30) 황인교, 「외국인을 위한 한국문학교육」, 『이화어문논집』 제16집, 이화어문학회, 1998, pp.213-214 참조.

31) 김대행, 앞의 논문, pp.363-364 참조.

32) 정병헌, 앞의 글, p.253 참조.

하지만 수필은 엄연히 문학이다. 수필은 실제의 사건을 바탕으로 하지만 그에 따른 작가의 주관적인 인식이 드러난다. 이는 설명문이나 논설문에서 객관적인 사실을 바탕으로 최대한 주관성을 배제하고 서술하는 것과 차이가 있다. 수필은 실제의 사건을 나열하는 것에 목적이 있지 않으며 감정의 표출에 주된 목적이 있다. 소설이나 시, 희곡이 사용하는 문학적 장치가 없을 뿐이지 수필도 문학의 본질을 이행하고 있는 것이다. 그렇기 때문에 수필은 문학의 발생과 함께 시작 되었다고 해도 과언이 아니라고까지 할 수 있는 것이다.³³⁾

수필의 특성들은 한국어 학습자에게 수필을 가르쳐야 하는 이유를 제공해준다. 첫째, 수필은 ‘문학성과 일상성이 교차되는 섬세함을 지닌 문학 장르’³⁴⁾로 한국 문학에 입문할 수 있는 디딤돌 역할을 할 수 있다. 아직 한국 문학을 제대로 접해보지 않은 한국어 학습자들이 수필을 접하며 일상과 문학은 분리된 것이 아님을 깨닫고, 문학과 친근해지는 계기가 될 수 있다. 이런 점에서, 수필이 온전히 문학적이지 않다는 지적은 오히려 한국어 교육현장에서 장점이 된다. 둘째, 수필은 작가가 작품 전면에 등장하여 ‘인생과 자연의 사상을 자유롭게 표현’³⁵⁾하는 문학으로, 한국인의 생각과 한국 사회의 언어문화가 직접적으로 나타난다. 특히 수필은 소설이나 시에서 보이는 것처럼 생략, 도치, 상징 혹은 은유적 표현이 많지 않기 때문에 중급 이상 수준의 학습자들이 작가의 표현과 의도를 이해하기에도 용이하다. 셋째, 수필을 통한 창작 교육의 가능성이다. 정병헌은 ‘수필의 교육은 최종적으로는 수필의 세계에 직접 참여하는 것으로 완결’된다고 하며 수필 교육의 효용성을 창작에서 찾았다.³⁶⁾ 한국어의 언어문화와 관습을 완벽하게 알지 못하는 외국인 학습자들도 수필 창작은 다른 문학 장르의 창작보다 쉽게 접근할 수 있을 것이다.

많은 수필 제재 중에서 본고에서 집중적으로 논의하고자 하는 것은 기행문이

33) 정병헌, 앞의 글, p.252.

34) 정병헌, 앞의 글, p.272 참조.

35) 구인환·구창환, 앞의 책, p.419.

36) 정병헌, 앞의 글, p.274 참조.

다. 기행문은 ‘여행에서 보고, 듣고, 느낀 것을 기록한 것’이다.³⁷⁾ 기행문은 여행을 소재로 하기 때문에, 국내외 한국어 학습자들에게 흥미를 일으킬 수 있는 매력적인 제재이다. 기행문 교육의 의의는 우선 기행문이 가지는 수필 장르적 특성에서 찾을 수 있다. 기행문의 수필 장르적 특성으로 인해 앞에서 논의한 수필 교육의 필요성을 기행문 교육의 필요성으로 가지고 올 수 있다. 또한 기행문은 한국어 교육에서의 활용도가 높다. 국내를 배경으로 한 기행문을 학습하며 기행문 속에 나타나는 지리, 역사, 문화 등을 학습할 수 있어 한국 문화 교육의 제재로 탁월하다. 국내에 거주하는 학습자들의 경우에는 교사 주도의 현장 체험 연계 학습도 가능하며, 학습자가 자발적으로 여행을 하고 그 여행의 경험을 직접 글로 작성하는 주체적인 학습도 가능하다.

이상을 통해 봤을 때, 한국어교육에서 기행문이 갖는 교육적 가치는 틀림없이 존재한다. 따라서 다음 절에서는 본고에서 다루는 기행문의 개념을 정립하고 그 특성을 정리하여 논의의 기반으로 삼겠다.

2. 기행문의 개념과 특성

앞서 기행문의 개념을 ‘여행에서 보고, 듣고, 느낀 것을 기록한 것’이라고 간략하게 언급하였는데, 이에 덧붙여 본고에서는 기행문을 산문 형태의 기록문학에 한정하고자 한다. 여러 연구자들이 기행문, 기행문학, 기행수필 등 서로 다른 용어를 사용하기도 하고, 그것들의 의미를 다르게 정하고 사용하기도 하여서, 기행문을 정의하기란 그리 쉬운 일이 아니다. 따라서 본 절에서는 여러 학자들의 견해를 바탕으로 기행문의 의미와 특성을 규명하고자 한다.

우선, 임경순은 여러 용어 중에서 ‘기행문학’이라는 용어를 사용하는데, 기행문학을 ‘여행에서 겪은 경험을 다양한 매체를 통해 형상화된 문학’이라는 의미로 정의내리고 있다. 여기에는 시, 일기, 서간 등의 양식을 포괄하는 수필 형식

37) 안승덕, 앞의 논문, 1995, p.24.

의 기록 문학은 물론이고, 오늘날의 영상, 전자 매체를 통해 형상화되는 표현물도 포함된다. 즉 기행문학을 오늘날의 모든 기행 형식들을 지칭하는 용어로 사용하고 있는 것으로 여러 연구 중 기행문학의 외연을 가장 넓게 잡고 있는 연구이다.³⁸⁾ 반면 이병규와 최선희는 기행문을 기록문학에 한정하여 논의하며, 기행문이 다양한 형식으로 쓰인다는 점은 인정하지만, 시와 안내문의 형식은 기행문의 적절한 형식이 아님을 주장하였다.³⁹⁾ 여행의 이야기가 시로 작성된다면 그것은 비록 여행을 소재로 하고 있다고 해도 본질적으로는 시일 수밖에 없으며, 시는 여행에서 보고, 들은 것을 표현하기에 지나치게 함축적일 수 있기 때문이다. 또한 안내문은 객관적인 사실의 나열을 통한 정보 전달이 목적이므로, 정서 전달을 주된 목적으로 하는 기행문과는 차이가 있다. 한편 임경순은 그의 후속 연구에서 기행문학은 여정이 온전히 나타나지 않거나, 형식과 내용에 있어 다양할 수 있지만 여행 경험과 그것의 의미화를 위해 일정한 분량과 이야기로서의 형식적·내용적 틀을 필요로 한다고 하였다.⁴⁰⁾ 여기서의 형식적 틀은 시를 기행문에서 배제하게 되고 내용적 틀은 안내문을 배제하게 된다. 따라서 임경순의 기행문학의 개념은 이병규와 최선희의 주장과 큰 맥락에서 일치하는 것으로 보이며 본고에서 기행문의 개념을 ‘여행에서 보고, 듣고, 느낀 것을 산문으로 기록한 문학’으로 사용해도 무리가 없을 것으로 보인다.

기행문이 산문으로 작성되며 ‘느낀 것’을 포함한다는 점에서 기행문은 수필의 일종으로 볼 수 있다. 안승덕은 1996년의 연구에서 ‘기행수필’이라는 용어를 사용하며 기행문이 수필문학이라는 인식을 드러내고 있다. 그는 기행문이 수필문학이 될 수 있는 근거를 다음과 같이 제시한다.⁴¹⁾ 첫째, 기행문은 여행에서 얻은 견문을 기본 자료로 삼는데, 이는 수필문학이 스스로 느끼고 보고 들은 바를

38) 임경순, 앞의 논문, p.396.

39) 이병규·최선희, 「기행문 텍스트의 맥락과 형식 연구」, 『한국초등교육』 제27권 제1호, 서울교육대 초등교육연구소, 2016, p.286.

40) 임경순, 「한국 근대 해외 기행 문학의 양상과 의미」, 『국어교육』 제137호, 한국어교육학회, 2012, p.272.

41) 안승덕, 앞의 논문, 1996, pp.41-43.

기록한다는 점과 부합한다. 둘째, 기행문은 여행지에서의 감동을 전제로 작성되는데, 이는 수필과 문학일반이 갖는 감동과 동질의 것이다. 셋째, 기행문에는 작가가 작품의 전면에 등장하여 작가의 체험과 사상을 사실적으로 드러내는데, 이는 수필의 특성이다. 넷째, 기행문의 사상은 작가의 내면에 용해되어 발효된 것으로 문학일반이 갖는 사상의 용해성과 동일한 것이라 할 수 있다. 다섯째, 기행문에 드러나는 비평적 안목은 지성적 수필에 흔히 발견되는 특성이다. 여섯째, 기행문이 산문으로 쓰인다는 점이다. 일곱째, 기행문에는 새로운 지역에 대한 감동과 경이감, 작가의 사상 등이 깔려있는데, 이로 인해 기행문은 단순한 여행안내서와 차별된다는 것이다. 여덟째, 여행의 대상물을 바라보는 작가의 시각은 여러 가지일 수 있는데, 이러한 기행문의 개성적 특성은 문학이 개성적 언어예술이라는 점과 부합한다. 이상의 여덟 가지 이유들은 수필의 기본적인 특성과 부합하여, 기행문을 수필로 볼 근거로 충분하다고 할 수 있다.

이병규와 최선희의 연구도 기행문을 수필로 볼 근거를 제공해준다. 이병규와 최선희는 기행문이 정서 표현을 주목적으로 하며 정보 전달은 부목적으로 삼는다고 하였는데,⁴²⁾ 이는 여행에서의 감회, 정서와 사상의 표현이 기행문에 있어 필수적인 요소임을 의미한다. 정서 표현이 필수적이기 때문에 기행문은 본질적으로 문학이 되며 이는 안승덕이 말하는 기행문이 여행안내서와의 차별성을 갖는 부분이다. 이러한 정서 표현은 기행문의 세 요소라 일컬어지는 여정, 견문, 감상 중에서 감상에 해당하는 것이다. 기행문에서 여정은 다소 생략될 수 있지만 감상은 필수적으로 나타나는 것은 기행문이 가지는 수필 문학적 특성에 기인한다고 할 수 있다.

또 다른 기행문의 특성은 서사성이다. 기행문은 경험적 서사화의 결과이며 기행문을 쓰는 과정은 경험의 서사화 과정이다. 기행문의 서사성은 기행문이 소설과 유사함을 보여준다. 다만 소설은 경험적 서사와 허구적 서사가 공존한다는 점에서 차이가 있다. 여행은 작가가 체험한 하나의 이야기이며, 작가는 그 이야

42) 이병규·최선희, 앞의 논문, p.286.

기를 바탕으로 글을 작성한다. 작가는 여행의 경험을 반추하고 유의미한 경험을 골라내며 그것을 재구성하게 되는데, 그렇기 때문에 여행과 기행문은 완전히 일치하지는 않는다. 여행은 출발, 노정, 목적지, 귀로의 네 단계가 있으므로 기행문에는 이 단계가 반영되지만 이 네 단계의 균형 있는 구성이 필수는 아니며 작가의 지배적인 느낌, 경험 등을 중심으로도 구성되기 때문이다.⁴³⁾ 여행의 다양한 서사화 방법으로 인해 기행문은 더욱 개성적인 수필문학이 된다.

3. 기행문 교육을 위한 교수·학습 이론

1) 읽기·쓰기 통합 접근법

음성을 매개로 하는 말하기 및 듣기와 달리, 읽기와 쓰기는 문자를 매개로 한다는 공통점이 있다. 이러한 공통점 때문에 비록 읽기는 이해 기능이고 쓰기는 표현 기능이지만 많은 교육 현장에서 두 기능을 연계한 교육이 이루어져 온 것이 사실이다. 이를테면 교사가 학생들에게 글을 읽게 하고 그 글에 대한 감상을 쓰게 하는 것이 대표적이다. 독서와 독서 후 감상문 쓰기를 연계하는 것은 지금도 이루어지고 있는 읽기와 쓰기가 연계된 대표적인 학습 활동이다.

읽기와 쓰기의 긴밀한 관계는 1980년대 이후의 연구 성과들에 의해 밝혀지기 시작했다. R. J. Tierney와 T. Shanahan은 읽기와 쓰기가 모두 의미를 구성하는 행위이며 이들이 인지적 유사성이 있음을 보였다.⁴⁴⁾ 또한 읽기와 쓰기를 연계한 학습은 읽기와 쓰기 능력 모두를 향상하며, 이들을 각각 따로 학습하였을 때에는 얻을 수 없는 특별한 효과가 있음을 지적하였다. J. Fitzgerald와 T. Shanahan의 연구는 읽기와 쓰기가 수사학적 관련, 공유된 지식의 존재, 인지 절차적 관련 등이 있음을 들며 읽기와 쓰기의 상관성을 보였다.⁴⁵⁾ 한편 S.

43) 정일상, 앞의 논문, p.393.

44) R. J. Tierney & T. Shanahan, "Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions, and outcomes". In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 2, Longman, 1996.

Graham과 M. Hebert는 읽기만 가르치는 교육보다 읽기와 쓰기를 함께 가르치는 교육이 더 큰 독해력 향상 효과가 있음을 보이기도 했다.⁴⁶⁾

많은 연구들에 의해 읽기·쓰기 통합 학습의 효과가 검증되면서 두 기능을 통합하여 가르치는 것이 자연스러운 현상이 되었다. 영어 교육 분야의 대표적인 학자 H. D. Brown은 읽기 능력 발달을 위해서 읽기 기능과 다른 기능간의 통합이 필요함을 언급하고 있는데, 이중 특히 ‘읽기와 쓰기의 관계를 이용하는 방법’이 읽기 능력의 향상을 가장 잘 달성할 수 있는 방법이라 하였다.⁴⁷⁾ 한국어 교육 분야의 저서들도 이러한 경향을 담고 있다. 대표적으로 김선정 외에서는 R. J. Tierney와 T. Shanahan⁴⁸⁾의 연구 성과를 바탕으로 읽기와 연계된 쓰기는 학생들의 의미 구성 능력을 증진시키므로 학생들의 자발적 독서와 자기 주도적 쓰기활동의 촉진이 필요함을 언급하였다.⁴⁹⁾

문학 교육에서도 읽기와 쓰기를 통합하는 것은 큰 의의가 있을 것으로 보인다. 문학 작품을 읽은 후 가능한 활동은 다양한데 요약문 쓰기, 감상문 쓰기, 내용 각색하기, 문학 작품의 인물에게 편지 쓰기, 문학 작품의 인물 비평문 쓰기 등 다양한 활동이 가능하지만, 본고에서 다루는 제재가 기행문이고 기행문이 수필 제재인 만큼 기행문 읽기와 기행문 쓰기를 통합하는 방향을 고려할 것이다.

2) 과정 중심 쓰기 접근법

1960년대까지만 해도 글쓰기 지도는 글의 형식과 작문의 결과에 초점을 두는

45) J. Fitzgerald & T. Shanahan, “Reading and Writing Relations and Their Development”, *Educational Psychologist*, Vol. 35 No. 1, 2000.

46) S. Graham & M. Hebert, “Writing to Read : A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading”, *Havard Education Review*, Vol. 81 No. 4, 2011.

47) H. D. Brown, 권오량·김영숙 공역, 『원리에 의한 교수 : 언어 교육에의 상호작용적 접근법』 제3판, 피어슨에듀케이션코리아, 2007, p.412.

48) R. J. Tierney & T. Shanahan, 앞의 논문.

49) 김선정 외, 『한국어표현교육론』, 형설출판사, 2010, p.159.

형식주의 및 결과주의에 입각해서 이루어졌다. 하지만 1980년대에 들어 과정 중심의 교육이 강조되었고, 쓰기 교육에서도 과정 중심 쓰기 접근법이 부각되기 시작하였다.⁵⁰⁾ 과정 중심 쓰기 접근법은 기존의 쓰기 접근법인 결과 중심 쓰기 접근법에 반대되는 개념인데, 이는 쓰기의 행위를 의미를 구성하고 창조해 나가는 과정으로 인식하였다. 이러한 구성주의적 인식을 바탕으로 L. Flower와 J. R. Hayes는 인지적 쓰기 모형을 제시하기도 하였다.⁵¹⁾

과정 중심 쓰기 접근법은 장르 중심 쓰기 접근법과 함께 쓰기 교육의 주요한 지도 원리가 되었다. 이미혜는 과정 중심의 쓰기 교육에서의 원칙 네 가지를 정리하여 제시하였는데 이는 다음과 같다.

첫째, 학습자로 하여금 글쓰는 목적과 과정을 이해하게 하여 좋은 학습자 습관을 갖게 한다. 문법 구조에 집착하지 않고 작문의 중심 생각에 중점을 두고 글을 쓰며, 자신의 글에 대해 피드백을 구하고 활용하여 참을성 있게 교정하도록 한다.

둘째, 쓰기 전에 미리 계획을 세우도록 한다. 중심 생각을 이끌어 글로 집약적으로 표현할 수 있게 시작 단계의 활동을 유도하고 생각을 정리한다.

셋째, 쓰기 수업을 교사와 학습자, 학습자간의 상호적인 수업으로 구성한다. 교사는 학습자간의 활동을 유도하는 방법을 고안하며, 교사와 학습자의 원활한 상호 작용과 그 효과를 위해 장치를 마련한다.

넷째, 교사는 학습자의 생각을 최대한 글로 표현할 수 있도록 안내하는 역할을 한다. 그러므로 초고, 교정본에 대해 신중하게 반응하여 피드백을 제공하며, 완성본에 대해서 평가자의 역할을 한다.⁵²⁾

과정 중심의 쓰기 수업에서는 교수·학습의 과정을 네 단계 혹은 세 단계로

50) 허용 외, 『외국어로서의 한국어교육학 개론』, 박이정, 2005, p.386.

51) L. Flower & J. R. Hayes, "A cognitive process theory of writing", *College composition and communication* Vol.32 No.2, National Council of Teachers of English, 1981.

52) 이미혜, 「과정 중심의 한국어 쓰기 교육 : 작문 수업을 중심으로」, 『한국어교육』 제 11권 제2호, 국제한국어교육학회, 2000, pp.136-137.



구분한다. 네 단계로 구분할 때는, 발단 단계(discovery stage), 초고 작성 단계(draft stage), 수정 단계(revising stage), 편집 단계(editing stage)로 구분하며, 세 단계로 구분할 때는 쓰기 전 단계, 쓰기 단계, 쓰기 후 단계로 구분한다. 세 단계 구분법에서의 쓰기 전 단계와 쓰기 단계는 각각 네 단계 구분법에서의 발단 단계와 초고 작성 단계에 해당하며, 세 단계 구분법의 쓰기 후 단계는 네 단계 구분법에서의 수정 단계와 편집 단계를 합쳐놓은 것에 해당한다.⁵³⁾

위에서 이미혜가 제시한 원칙과 쓰기의 과정 순서를 보면, 과정 중심의 쓰기 수업에서는 글쓰기가 한 번에 이루어지지 않고 초고 쓰기, 수정하기, 편집하기 등 여러 차례에 걸쳐서 이루어지며, 이 과정에서 학습자의 자기 주도성, 급우들과 교사의 피드백이 큰 역할을 한다는 것을 알 수 있다. 학습자는 본인의 글을 더 나은 방향으로 고쳐나가기 위해 끊임없이 본인의 글을 검토하고 다른 사람들과 소통하게 되는데 이런 과정에서 자연스럽게 읽기와 쓰기가 통합되고, 의사소통을 중시하는 학습 환경이 조성된다. 그리고 실제로 이러한 방향은 현재의 한국어 교육 현장의 경향과도 부합한다.

한편, H. D. Brown은 과정 중심 쓰기 접근법이 쓰기의 과정에만 초점을 두는 접근법이 아니므로 쓰기의 결과를 경시해서는 안 된다고 하였다.⁵⁴⁾ 쓰기의 과정은 그 자체로 끝이 아니라 끝을 향해 가는 수단이므로 지나치게 과정에 집중하여 결과물의 중요성을 감소시키면 안 될 것이다. 과정 중심 쓰기 접근법에서도 글쓰기의 최종적인 목적이 글의 완성에 있음은 변함없는 사실이기 때문이다. 따라서 한국어 교육 현장에서는 과정과 결과가 모두 중시되는 교수·학습 방향을 탐색하기 위해 힘써야 할 것이다.

3) 창작 교육 이론

창작은 문학적 쓰기를 일컫는다. 노진한은 창작과 작문을 구분하여 그 용어를

53) 허용 외, 앞의 책, p.386.

54) H. D. Brown, 앞의 책, p.453.

사용하고 있는데, 창작을 ‘본인의 경험과 지식을 바탕으로 상상력을 통해 세계를 구성해가는 확산적 글쓰기’라 하여 ‘지적인 사고력을 바탕으로 대상에 대한 견해를 논리적으로 서술해가는 수렴적 글쓰기’인 작문과 구분을 짓고 있다.⁵⁵⁾ 즉 글쓰기는 두 가지 차원의 글쓰기가 존재하는데 하나는 문학적 글쓰기인 ‘창작’이며 나머지 하나는 실용적 글쓰기인 ‘작문’이 되는 것이다.

창작의 과정은 기본적으로 사고의 과정과 같다. 무엇을 쓸 것인지, 그것을 어떻게 쓰면 독자들에게 잘 전달될지를 고민하고, 초고를 작성하고 그것을 수정하는 과정은 위에서 살펴본 과정 중심 쓰기 접근법의 단계와 다르지 않다. 창작도 글쓰기의 일환인 만큼 창작 과정과 글쓰기의 과정은 본질적으로 같다고 할 수 있다. 물론 창작의 결과물인 문학 작품은 허구성이 가미될 수 있다는 점에서 창작의 결과와 실용적 글쓰기인 작문의 결과가 같지는 않을 것이다. 하지만 허구성의 창조를 이끌어 내야하는 창작의 경우에는 허구적 요소를 실제 현실처럼 구성하기 위해 어떤 면에서는 작문의 경우보다 더 정밀한 사고의 과정이 요구될 것이다.

창작은 또한 많은 읽기를 필요로 한다. 작가가 본인이 작성한 글을 퇴고하는 것뿐만 아니라 다른 작가들의 많은 작품들을 읽는 과정을 포함하는 것이다. 우한용은 글쓰기를 ‘자기글 읽기’와 ‘경험 읽기’가 동시에 수행되는 복합적 과정으로 보았다.⁵⁶⁾ 여기서 ‘자기글 읽기’는 작가가 글을 작성하면서 본인이 작성한 글을 읽고 생각하는 것을 일컬으며 ‘경험 읽기’는 다른 작가들의 작품을 읽으며 글을 읽은 경험과 본인의 예전 경험을 재구성하는 것을 일컫는다. 많은 작가들이 기성 작가들의 글을 읽고 연구하며 따라하려고 하는 것은 그들이 사용하는 구성과 표현을 배우고자 하는 것도 있겠지만 글을 통해 경험을 다양화하고 사고의 폭을 넓히고자 함도 있을 것이다.

쓰기 교육이 쓰기의 본질과 과정을 반영하여 이루어지듯이, 창작 교육 또한

55) 노진한, 「창작교육을 위한 소론」, 『산청어문』 제26호, 서울대 국어교육과, 1997, p.85.

56) 우한용, 「창작교육의 이념과 지향」, 『창작교육, 어떻게 할 것인가』, 푸른사상, 2001, p.22.

창작의 본질과 과정을 반영하여 이루어져야 한다. 창작 교육은 학습 내용의 외연이 문학에 국한되어 있다는 점에서 쓰기 교육이 가지는 학습 내용의 외연과 크기에 있어서 차이가 있을 뿐이지 교육이 지향하는 바는 크게 다르지 않기 때문이다. 앞서 살펴본 것처럼 창작의 과정은 사고의 과정이며 창작은 많은 읽기를 수반하므로 창작 교육은 과정 중심으로 구성되며, 문학 읽기와 연계하여 이루어져야 한다. 창작 교육의 방향성을 제시하는 많은 연구에서도 이와 맥락을 같이 하고 있다. 대표적인 연구를 언급하자면, 노진한은 창작 교육은 ‘학생이 지닌 내면적 욕구를 언어로 발산하는 것을 유도, 격려하면서 차츰 문학 문법에 적응해 가도록 하는 과정’으로 보아야 한다고 하였다.⁵⁷⁾ 우한용은 ‘자기 삶에 대해 자신이 주체가 되는 일은 읽기와 쓰기가 일체가 되는 창작을 통해 가능해진다’고 하며 창작 없는 글 읽기와 감상은 온전하지 않은 문학 향유임을 지적하였다.⁵⁸⁾

이제는 그런 논란이 종식된 것으로 보이나, 국어 교육 분야에서 창작은 가르칠 수 없다는 창작 교육 불가론 혹은 창작 교육 무용론이 있었던 것이 사실이다. 많은 작가들의 창작 능력은 교육으로 이루어진 것이 아니라 타고난 것이며, 온 국민을 작가로 만들어야 하는 것도 아닌데 창작 교육이 왜 필요하냐는 의문이 제기되어 왔던 것이다.⁵⁹⁾ 하지만 창작은 전문가만 할 수 있는 신비의 영역에 속한 것이 아니며 창작을 통해 문학 현상의 실천과 완성을 이룰 수 있다는 점에서 그 교육적 효용과 가치는 틀림없이 존재하는 것이다.

그렇다면 창작의 교육적 가치를 실용성을 중시하는 한국어 교육에 어떤 식으로 적용할 수 있을지 고찰해보아야 한다. 얼핏 생각해 보았을 때, 창작을 위해서는 학습자에게 높은 수준의 한국어 실력을 요구하고, 많은 문학 이론을 가르쳐야 하는 부담이 존재하기 때문에, 교육 현장에서의 적용이 어려워 보인다. 게다가 학습자들이 갖는 창작의 심리적 부담을 최소화해야 한다는 문제도 존재한

57) 노진한, 앞의 논문, p.84.

58) 우한용, 앞의 글, p.24.

59) 우한용, 앞의 글, p.13.

다. 실제로 교육 현장에서는 이러한 문제점들 때문에 창작 교육을 배제하고 실용적 글쓰기인 작문 교육만을 실시하는 사례도 적지 않다. 하지만 문학 읽기와 실용문 읽기가 균형을 이루어야 하는 것처럼 창작 교육과 작문 교육도 균형을 이루어야 한다. 한국어 학습자들에게 실시되는 창작 교육은 그 과정 자체로도 큰 의미가 있다. 창작 과정에서 학습자들은 한국어로 어떤 표현을 사용하는 것이 좋은지 사고하게 되며, 끊임없는 ‘자기글 읽기’와 ‘경험 읽기’가 수반되므로 학습자의 한국어 의사소통 능력의 향상을 이룰 수 있다. 특히 한국어 교육에서의 학습자 유형이 점점 다양해지고 있고 고급 수준의 학습자들이 늘어나고 있기 때문에 이들을 위한 학습 활동이 요구되는 실정이다. 한편 구어 중심, 실용문 중심의 교수·학습 맥락에 익숙해져 있는 학습자들에게 창작을 통한 문학적 체험은 새로운 경험이 될 것이다.

따라서 한국어 교육 현장에서의 창작 교육을 위한 현실적인 방안을 모색해야 한다. 그래서 본고에서는 교사와 학습자의 부담을 최소화하고 비교적 많은 학습자를 대상으로 창작 교육을 실시할 수 있는 문학 장르로 수필과 기행문을 제시한다. 우선 수필은 그 이론이 소설이나 희곡의 것과 같이 방대하지 않다는 점에서 교수·학습의 부담이 줄어든다. 또한 수필은 본인의 체험을 바탕으로 하는 사실적 창작이므로 제재 및 주제 선정에 있어서도 용이하다. 특히 기행문의 경우에는 본인의 여행 경험을 바탕으로 작성되고 많은 현대인들은 여행을 즐기기 때문에 학습자의 흥미 유발에도 용이하다. 따라서 한국어 교육 현장에서 기행문을 시작으로 창작 교육을 시작하는 것은 탁월한 선택이 될 것이다.

III. 기행문 선정과 분석

1. 기행문 선정과 선정의 기준

여행이 보편화되면서 기행문의 양적 팽창이 이루어졌고, 문학성이 검증되지 않은 수많은 텍스트들이 쏟아져 나오게 되었다. 따라서 본고에서는 기행문의 문학성 검증을 위해 ‘중·고등학교에서 사용되고 있거나 사용되었던 국어 및 문학 교과서에 수록된 기행문의 작가들이 작성한 기행문’이라는 기준을 세우게 되었다.⁶⁰⁾ 비슷하게, 기존 연구에서도 국어 교과서 및 문학 교과서의 작품을 바탕으로 한국어 교육에서의 문학 정전을 선정하려는 시도가 있었다.⁶¹⁾ 윤여탁은 국어 교육과 한국어 교육은 교육의 목표, 대상, 교재 등이 다르지만, 교과서 수록 작품들은 교육적 가치가 있는 ‘준정전’으로서의 역할을 할 수 있다고 주장하며 교과서에 반복적으로 수록된 작품을 중심으로 정전 선정을 하였다.⁶²⁾ 본 연구자도 윤여탁의 의견에 동의하여 문학성과 교육적 가치를 충족하는 기행문을 선정하기 위해서 중·고등학교 국어 및 문학 교과서 수록 작품을 살피게 되었으나, 시나 소설과 같은 주요 문학 장르에 비해 기행문 장르의 작품은 그 수가 적어서 여러 교과서에 반복 수록된 작품을 찾아보기가 힘들다는 문제가 있었다. 따라서 작품이 얼마나 많은 교과서에 수록되어 있는지는 고려하지 않았다. 또한 현재 사용되고 있는 교과서는 물론이고 예전에 사용된 교과서에 수록된 기행문 작품까지 선정 범위를 넓혔고, 수록 기행문의 작가가 쓴 다른 기행문도 문학적·교육적 가치가 있다고 판단하였다.

한편, 여러 여행지를 배경으로 한 기행문 중에서 해외보다는 한국을 배경으로 한 기행문을 선정의 대상으로 삼았다. 국내를 배경으로 한 기행문을 가지고 수

60) 한국어 교재에 실린 수필 텍스트는 많지 않으며 선정 기준 또한 분명치 않다. 특히 기행문의 경우는 거의 찾아볼 수가 없었다.

61) 윤여탁, 「한국어교육에서 현대 문학 정전 연구」, 『국어교육연구』 제10집, 서울대 국어교육연구소, 2002.

62) 윤여탁, 위의 논문, p.43.

업을 하면 한국의 지리, 역사, 문화 등 한국어 학습자로 하여금 흥미를 고취시킬 수 있고 교육적인 내용을 많이 도출할 수 있다는 이점이 있기 때문이다. 한편 근대화 이전에 쓰인 기행문의 경우 현대 한국어 표현과 괴리가 있고, 기행문에 나타나는 여행지의 모습과 현재의 모습이 많은 차이를 보일 것이라 생각하여 1980년 이후에 작성된 현대 기행문을 대상으로 작품 선정을 실시하였다.

이로 선정된 기행문의 작가는 곽재구, 김병중, 신경림, 신영복, 유홍준 등 총 다섯 명이다. 이는 곽재구의 「바다로 가는 따뜻한 바람처럼」, 김병중의 「아리랑과 정선」, 신경림의 「진도에서 보길도까지」, 신영복의 「어리석은 자의 우직함이 세상을 조금씩 바꿔갑니다 - 온달산성의 평강공주」, 유홍준의 「남도답사 일번지-강진·해남 1: 아름다운 월출산과 남도의 봄」 등이 교과서에 수록되었다는 점에 착안하였다. 또한 곽재구는 『포구기행』, 『예술기행』 등을, 신경림은 『시인을 찾아서』, 『민요기행』 등을, 신영복은 『나무야 나무야』, 『더불어 숲』 등의 산문집을 출간했으며, 김병중의 『화첩기행』 시리즈는 다섯 번째 권까지, 유홍준의 『나의 문화유산답사기』 시리즈는 지금까지 여덟 번째 권까지 출간되었다는 점을 고려하였을 때, 다섯 작가들은 열성적으로 기행문 집필을 하였거나, 하고 있기 때문에, 한국을 대표하는 기행문 작가의 호칭을 부여함에 손색이 없다고 판단하였다.

다섯 명 기행문 작가들의 기행문 중에서 제주도를 배경으로 한 기행문을 선정하게 되었다. 같은 여행지라도 작가가 처한 환경과 쓰고자 하는 내용에 따라 다양한 시각이 기행문에 반영될 수 있기 때문에 국내 여행지 중 제주를 기행문의 배경으로 통일하였다. 제주를 여행지로 선정한 것은 제주가 가진 자연 지리적, 인문 지리적 특성에 기인한다. 유네스코는 2007년에 ‘제주 화산섬과 용암 동굴’을 세계자연유산(World Natural Heritage)에 등재하였는데, 이는 제주도의 자연적 가치가 세계적으로 인정받았음을 보여준다. 또한 유네스코는 2009년에는 ‘제주 칠머리당 영등굿’을, 2016년에는 ‘제주해녀문화’를 인류무형문화유산(Intangible Cultural Heritage)에 등재하였는데, 이를 통해 제주 지역이 한국 문

화에서도 중요한 역할을 담당하고 있음을 알 수 있다.⁶³⁾ 한국관광공사에서는 한국 여행 정보를 인터넷 웹사이트로 제공하고 있는데, 여기에는 ‘한국인이 꼭 가 봐야 할 한국관광 100선’이 함께 제공된다. 2015-2016년에는 총 11곳이, 2017-2018년에는 총 12곳이 제주 지역에 선정되었는데,⁶⁴⁾ 10퍼센트가 넘는 관광지가 제주에 속해 있다는 사실은 제주가 갖는 한국 대표 관광지로서의 위상을 잘 보여주고 있다.

이상에서 논의한 바에 의하여 선정된 기행문의 목록은 다음 <표1>과 같다.

<표1> 선정된 분석 대상 기행문 목록⁶⁵⁾

작가	작품명	수록책	출판사
곽재구	집어등을 켜 ‘만휴’의 바다	포구기행	열림원
	바다로 가는 따뜻한 바람처럼		
	신비한 하늘의 아침		
김병중	이중섭과 제주	화첩기행 1	문학동네
	김정희와 제주		
신경립	바다로 나간 남편은 돌아오지 않고	민요기행 1	문이당
신영복	빛은 어둠을 만들고 어둠은 빛을 드리냅니다	나무야 나무야	돌베개
유홍준	한라산 윗세오름 등반기-영실	나의 문화유산답사기 7	창작과 비평사

63) 유네스코한국위원회 홈페이지 ‘유네스코와 유산’, <http://heritage.unesco.or.kr/> 참조.

64) 한국관광공사 ‘한국 여행 정보’, <http://www.visitkorea.or.kr> 참조.

65) 자세한 출처는 p.13의 각주 26 혹은 p.77의 참조 문헌을 참고할 것.

2. 기행문 분석

기행문 분석은 기행문 교육의 내용을 찾기 위한 필수적 과정이다. 분석은 유의미한 결과를 도출해 낼 수 있어야 하며, 이를 위해서는 분석의 틀이 바로 잡혀야 한다. 기행문은 수필의 일종이므로 수필에서 그 분석의 틀을 도출할 수 있다. 구인환과 구창환은 수필의 구성요소를 제재, 구성, 문체, 주제로 설정하고 있다.⁶⁶⁾ 따라서 기행문을 분석함에 있어서 그것의 제재, 구성, 문체, 주제를 중심으로 살펴보는 것은 의미가 있다. 하지만 본고에서는 네 요소 중에서 제재와 구성을 중심으로 작품을 분석하고자 한다. 그 이유는 크게 두 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 문체와 주제가 가지는 주관성이다. 우선 문체의 경우, ‘문체는 곧 작가이다’라는 말이 방증하듯 글과 작가의 수만큼이나 다양한 것이 문체이며, 문체를 분석하는 정형화된 기준 또한 딱히 정해진 것이 없다. 또한, 성공적으로 문체를 분석해낸다고 하여도 한국어 교육에서의 의의를 찾기가 어려울 수 있다. 한국어 학습자들에게 작가들의 오묘한 문체의 차이를 가르치고, 학습자가 문체의 특성을 살려 기행문을 작성하게 하는 것은 그것의 교육의 효용성은 둘째 치더라도, 현장에서의 실현 가능성에 의구심이 들 수밖에 없다. 한편, 주제의 경우에는 글을 읽는 사람에 따라 받아들이는 글의 의미가 다르기 때문에 객관적으로 주제를 추출해내기가 쉽지 않다. 달리 말하면, 주제에는 다분히 수용자의 주관성이 반영되기 마련이라는 것이다. 설사 주제를 객관적으로 분석하여 유형화할 수 있다고 해도, 교육 현장에서 주제의 유형을 제시하는 것은 수용 및 창작 과정에서 학습자 사고의 획일화를 초래하는 문제를 낳을 수 있다.

둘째, 제재와 구성의 객관성과 중요성이다. 앞서 언급한 것처럼 문체와 주제는 주관적인 특성이 강하여 분석이 용이하지 않지만 제재와 구성은 비교적 객관적이고 분석이 용이하다. 또한 제재와 구성은 작품의 주제 형성에 큰 영향을

66) 구인환·구창환, 앞의 책, p.442.

끼친다. 왜냐하면 제재는 작품에서 무엇을 쓰고 있는가와 관련되며, 구성은 그 글을 어떻게 전개해 나가느냐와 관련되는데, 결국 제재와 구성은 글에서 ‘무엇을 어떻게’와 관련되는 핵심적인 요소이기 때문이다. 이를 분석하고 학습자에게 제시하는 것은 기행문 수용 단계에서 작품 이해를 위한 큰 틀을 제시한다는 점에서 좋은 전략이 될 수 있으며, 기행문 창작 단계에서는 학습자가 글감을 찾고 작품의 큰 그림을 설계하는데 도움이 될 것이다.

한편, 기행문을 분석함에 있어서 흔히 알려진 기행문의 요소인 여정, 견문, 감상에 따라 분석을 실시하지 않고 수필의 요소로 분석하는 것은 나름의 타당한 이유가 있다. 여정, 견문, 감상은 기행문이 가진 고유의 특성이며, 이들이 어우러져 기행문을 형성해내는 것은 맞다. 하지만 이 세 요소로 기행문을 분석하는 것에는 다음과 같은 문제가 있다.

우선, 분석의 대상이 된 기행문들은 대부분 감상을 중심으로 전개되고 있는데 이는 여정, 견문, 감상의 세 요소가 기행문에서 균등하게 드러나지 않을 수 있음을 보여준다. 작가가 작품을 작성하는 과정에서는 여정, 견문, 감상이 모두 필요한 것이지만 세 요소를 균등하게 글에 반영하지는 않을 수 있기 때문이다. 특히 여정이 잘 드러나지 않는 기행문들의 경우에는 글의 전개를 이루는, 즉 구성을 이끄는 다양한 방식이 존재할 수 있다. 이런 경우 단순히 견문 혹은 감상으로 글이 전개된다고 하는 것보다, 견문이나 감상을 이끄는 상위의 질서가 있다고 보는 것이 타당할 것으로 보인다.

한편, 학습자에게 여정, 견문, 감상이라는 틀에 맞추어서 기행문을 이해하고 작성하게 하는 경우에 학습자들이 기행문의 형식적인 측면에 집착하게 되는 문제가 발생할 수 있다. 국어 교육 현장에서는 기행문이라면 세 요소가 필수적으로 드러나야 하는 것으로 가르치는 경우가 종종 있다. 하지만 선정된 기행문들이 보여주듯이, 기행문에서의 여정, 견문, 감상의 필수적 등장은 사실이 아니며, 지나친 형식의 강조는 창작 과정에서 학습자의 자유로운 사고와 표현을 방해할 가능성이 있다. 특히 한국어 교육에서의 학습자 변인을 고려했을 때, 기행문의

형식적 측면에 큰 심혈을 기울일 필요는 없을 것으로 보이며, 기행문의 이해와 창작에 도움이 되는 방향으로의 접근이 필요할 것이다.

1) 제재

제재는 작가에 의해서 의도적으로 채택된 소재이다. 작가는 주제 전달을 위해 제재를 선정하기도 하고, 제재를 통해 주제를 도출하기도 한다.⁶⁷⁾ 어느 쪽이든 간에, 제재는 주제와 긴밀한 관계를 맺고 있다고 할 수 있다. 특히 기행문의 경우에는, 선정된 제재를 통해 여행에 대한 작가의 인식을 탐구할 수 있다. 중심 소재인 제재는 여행 중에 가장 중요하게 인식된 것 혹은 글을 통해서 가장 전달하고 싶은 여행에서의 경험 및 느낌과 관련되기 때문이다. 따라서 기행문 제재를 올바르게 파악하는 것은 기행문의 전체적인 이해를 위해 반드시 필요하다고 할 수 있다.

본고는 기행문 제재를 크게 여정, 인물, 장소의 세 유형으로 나누고자 한다. 물론 기행문은 여행을 전제로 하기 때문에 여정은 대부분의 기행문에 나타나고 그 여정 속에서 만나게 되거나 회상하게 되는 인물, 견문의 대상으로서의 장소와 여정의 배경으로서의 장소 등은 필연적으로 나타난다. 다만, 여기서 기행문의 제재를 셋으로 나누는 것은 기행문에 나타나는 여러 소재 중에서 가장 중심이 되는 소재인 제재를 근거로 한 것이다. 각 유형에 속하는 작품들과 그것들의 특징을 순서대로 살펴보겠다.

첫 번째 유형은 여정을 제재로 삼는 경우이다. 앞서 언급한 것처럼, 기행문은 여행의 경험을 바탕으로 작성되므로, 여정 혹은 여행에서의 사건을 제재로 삼는 경우는 흔히 볼 수 있는 기행문의 형태이다. 이 유형에는 곽재구의 「바다로 가는 따뜻한 바람처럼」과 신경림의 「바다로 나간 남편은 돌아오지 않고」의 두 편이 속한다. 여정을 제재로 삼는다는 것은 달리 말해서 여정이 전경(前景)이 되

67) 정진권, 『한국현대수필문학론』, 학연사, 1983, p.185 참조.

고 인물과 장소는 후경(後景)이 된다는 것인데, 이 경우 여행의 과정 자체가 중심이 되고 인물과 장소라는 소재들은 여행의 과정에 종속된다.

「바다로 가는 따뜻한 바람처럼」에 나오는 중문의 모래밭, 해녀들의 난전, 월평동과 강정동, 집어등, 우도해녀항일투쟁 기념비, 상우목동 등의 소재들은 여행의 과정에서 작가가 본 것으로 국어 교육에서 흔히 말하는 견문(見聞)의 대상에 해당한다. 이 소재들은 여정이라는 큰 틀 안에서 병렬적으로 아름다운 제주의 모습이라는 주제의 형성에 기여한다. 달리 말하면, 소재들이 제재를 병렬적으로 보충한다는 것으로, 다양한 소재들이 주제 형성에 미치는 영향력은 서로 비슷하고 그 소재들은 ‘여정’이라는 큰 틀에서 묶인다는 것이다.

「바다로 나간 남편은 돌아오지 않고」의 경우는 다양한 소재들이 여정이라는 제재를 보충한다는 점에서 「바다로 가는 따뜻한 바람처럼」과 유사하지만, 형성된 주제의 양상이 다르다. 「바다로 가는 따뜻한 바람처럼」이 여정을 통해 제주의 아름다운 모습을 주제로 형상화해냈다고 한다면, 「바다로 나간 남편은 돌아오지 않고」는 여정을 통해 제주의 이국적 정취, 전통과 민속, 민요, 역사라는 주제를 형성해내고 있다. 「바다로 나간 남편은 돌아오지 않고」에 나타나는 소재들은 주로 제주 고유의 것으로, 종려나무, 현무암, 오름, 한라산 등의 자연 경관, 성읍 민속 보존 마을, 중산간 마을, 제주 민속 박물관 등의 문화 공간, 제주 민속 박물관장 진성기 씨, 제주 민요 무용 학원 원장 김주옥 씨 등의 인물과 이들이 들려주는 제주 민요를 비롯하여 제주의 자연과 문화, 민요에 작가의 많은 관심이 기울여지고 있다. 이뿐만 아니라, 이재수의 난, 4·3사건 등의 역사적인 사건, 해녀들의 수산업과 감귤 농사 등의 제주민의 경제활동에까지 지대한 관심이 드러나고 있어서 소재와 주제의 폭이 넓음을 알 수 있다.

첫 번째 유형에 속하는 작품들은 가장 널리 알려진 기행문의 형태로, 작품을 읽으면서 여행의 경험을 글로 형상화하고 있다는 사실을 쉽게 알아챌 수 있다. 소재들에 대한 작가의 통찰이 드러나고는 있지만 인물이나 장소를 제재로 삼고 있는 작품들에 비해서는 작가의 선행 지식이 적게 요구되는데, 여정 전체에 관

심을 두다 보니 소재에 대한 심층적인 인식을 드러내기가 어려운 점이 있고, 많은 사실적 요소들이 여정에 따른 견문에 의존하고 있기 때문이다. 따라서 이 유형에 속하는 작품들을 통해 고급 수준의 일반 목적 한국어 학습자들로 하여금 문학이 주는 즐거움을 깨닫게 하고, 학습자들에게 기행문의 보편적인 양식을 제시할 수 있을 것으로 기대된다. 일반 목적 한국어 학습자들의 경우 기능 중심, 실생활 문제 해결 중심의 한국어 수업에 익숙하기 때문에 비교적 이해하기 쉽고 보편적인 형태인 첫 번째 제재 유형에 속하는 작품들로 학습을 시작할 수 있을 것이다.

두 번째 유형은 인물을 제재로 삼는 경우이다. 인물을 제재로 삼는 작품에는 김병종의 「이중섭과 제주」와 「김정희와 제주」가 해당한다. 제재 선정에 작가 김병종의 직업이 미술가라는 사실이 큰 영향을 주었음을 추측할 수 있다. 제목에서 알 수 있듯이, 각 작품은 이중섭과 추사 김정희를 제재로 삼고 있다. 인물이라는 제재를 중심으로 인물과 관련된 장소, 사건, 작품 등의 다양한 소재가 제재를 보충하며 주제에 기여하고 있다.

「이중섭과 제주」는 이중섭의 생애와 그의 인간적인 모습을 주제로 형상화하고 있다. 제주 신라호텔에서 열린 이중섭 특별전, 제주 서귀포시가 지정한 이중섭 거리와 이중섭 기념관 등의 소재를 통해 이중섭이 글의 중심에 있음을 알 수 있다. 글에 나타난 순수하고 포용적인 그의 성격은 이중섭 예술의 위대성을 드러내는 소재로 작용하며, 네덜란드 화가 빈센트 반 고흐의 생애를 이중섭의 생애에 빗대어 묘사한 것도 그의 가난했던 삶을 드러내기 위한 것이다.

「김정희와 제주」는 추사의 예술가로서의 면모와 고달픈 삶을 주제로 형상화하고 있다. 추사 유배지는 작품에서 작가로 하여금 추사의 고달픈 삶을 떠올리게 해주는 촉매의 역할을 한다. 추사 김선생 적려유허비, 세한도, 추사체 등의 소재를 비롯하여 소치 허유, 초의 선사, 우선 이상적, 후지쓰카 교수, 소전 손재형, 간송 전형필 등의 인물 소재들은 추사 김정희가 이 글의 제재임을 보여주는 좋은 소재들이다. 한편, 「이중섭과 제주」에서 이중섭의 생애를 빈센트 반 고흐

에 빚댄 것처럼, 「김정희와 제주」에서는 모차르트에 빚대어 추사의 천재성을 그려내고 있다.

두 작품 모두 인물의 순탄치 않았던 삶을 주제로 삼고 있다는 점에서 공통점이 있다. 하지만 소재의 측면에서 보면, 「이중섭과 제주」의 경우, 이중섭이 살았던 이중섭의 집은 이중섭에게 행복했던 장소라는 측면에서 긍정적인 기억의 일부이며, 「김정희와 제주」의 경우, 김정희의 유배지는 고달픈 삶의 장소라는 점에서 차이가 있다. 실제로 「김정희와 제주」는 「이중섭과 제주」와는 달리, 삼별초 항몽, 4·3민중 항쟁 등 제주가 가진 아픈 역사의 기억을 소재로 사용하여 제주의 어두운 측면을 부각하고 있다.

이 작품들에서는 인물에 대한 이야기가 전경(前景)에 나오게 되면서 여행의 여정은 후경(後景)에 위치하게 된다. 「이중섭과 제주」의 경우에는 작가가 화가 이중섭의 진혼제에 참석하는 것이나 이중섭의 옛 집을 찾아가는 장면이 등장하고, 「김정희와 제주」에도 추사 김정희의 유배지를 방문하는 여정이 나타난다. 하지만 이 작품들에서 중심이 되는 것은 인물의 생애와 그에 대한 작가의 생각 등으로, 작품 속 여정은 기행문이라는 장르 형성에 기여하는 소재로 주로 작용한다.

두 번째 유형에 속하는 작품들은 제재가 되는 인물들에 대한 전문가적인 인식이 드러난다. 기행문의 형식을 띠고 있지만 작품들의 주된 이야기가 인물의 생애와 업적 등에 있다 보니 이에 대한 사실적이고 객관적인 정보를 필요로 할 수 밖에 없다. 이 유형에 속하는 기행문 작품들을 활용하여 인물을 배우거나 그와 관련된 한국의 역사와 문화를 학습할 수 있다. 특히 추사 김정희나 이중섭의 경우는 학교 교육을 받은 한국인이자 아는 인물이지만 한국어 학습자들의 경우에는 생소할 수 있다. 한국의 대학 교육 현장에서는 한국의 역사적 인물이나 관련된 사실에 대해 학습자가 선행 지식이 있음을 전제로 하는 경우가 많으므로, 인물 제재 유형에 속하는 작품들을 학문 목적 한국어 학습자들에게 가르치며 학습자들의 수학 능력을 증진시킬 수 있을 것으로 기대된다. 인물 제재 유형

에 속하는 작품들의 내용이 학습자의 수학 능력 증진을 위한 내용 교과적인 기
 능도 함께 할 수 있는 것이다. 다만, 이 유형의 기행문 창작에 있어서는 학습자
 에게 많은 정보 탐색을 수반하게 하므로 학습 부담이 증가될 염려가 있고, 학습
 자들이 작성하는 기행문이 자칫 인물에 대한 정보 나열에 그칠 염려가 있으므
 로 지도상의 주의가 요구된다. 하지만 학습자가 여행의 경험을 모국의 경험과
 지식과 연계하여 특정 인물에 대한 글을 작성할 수도 있다는 점에서 굳이 학문
 목적 한국어 학습자를 대상으로 하지 않더라도 이 유형의 활용 가치는 분명히
 존재한다. 이를테면, 굳이 알려진 인물이 아니어도, 학습자의 가족, 친구 등을
 제재로 삼는 기행문을 작성하는 것이 가능하다.

마지막 세 번째 유형은 장소를 제재로 삼는 경우이다. 장소를 제재로 삼는 작
 품에는 광재구의 「집어등을 켜 ‘만휴’의 바다」와 「신비한 하늘의 아침」, 신영복
 의 「빛은 어둠을 만들고 어둠은 빛을 드러냅니다」, 유홍준의 「한라산 윗세오름
 등반기-영실」 등 총 네 편이 해당한다.

「집어등을 켜 ‘만휴’의 바다」의 제재는 사계리포구 앞바다이다. 작가는 집어등
 을 켜고 어로 작업을 하는 고기잡이배들, 화가 이중섭과 추사 김정희 등의 사계
 리포구 앞바다와 관련되는 소재들을 통해 사계리포구 앞바다에 대한 애착을 드
 러낸다. 제목에서도 알 수 있듯이, 세상의 모든 것이 다 아름답다는 ‘만휴(廿休)’
 라는 주제가 작품에서 형성되고 있는데, 이는 작가가 제재를 통해 떠올린 인생
 의 의미와 깊은 연관을 가진다. 분노와 열정과 그리움, 욕망과 좌절 등의 대조
 되는 소재들의 나열은 이 모든 것들이 인간적인 것들이라는 점에서 수렴되어
 주제와 연결된다.

「신비한 하늘의 아침」의 제재는 제주의 마을 조천(朝天)이다. 제재를 통해 나
 타나는 작품의 주된 정서는 신비로움과 그리움이다. 작가는 조천을 ‘아침 하늘’
 이 아니라 ‘하늘의 아침’으로 인식하며, 그 이름을 처음 들었을 때 알 수 없는
 그리움이 밀려왔다고 서술하고 있다. 조천의 신비로움은 불로장생의 선약을 구
 해 떠난 진시황의 충복 서불이 이곳에 이르러 바위에 조천(朝天)이라 새겼다는

전설로 한층 더해진다. 또한 조천에 존재하는 연북정(戀北亭)이 글에 소재로 등장하고 있는데, 임금의 은혜를 그리워한다는 그 이름을 통해 알 수 있듯이, 조천이 가진 그리움이라는 정서를 증폭시키는 역할을 한다.

「빛은 어둠을 만들고 어둠은 빛을 드러냅니다」의 제재는 환상의 섬 이어도이다. 실제로 존재하지 않는 가상의 섬을 제재로 내세워 글을 써내려가고 있다는 점이 특이하다. 이 글에서는 이어도의 양면성을 부각하기 위해서 대조되는 소재들의 나열이 돋보인다. 그 예로는 낙관과 비관, 확신과 회의, 실재와 환상, 낙원과 나락, 희망과 절망, 빛과 그림자, 저항과 좌절, 승리와 패배, 삶과 죽음, 기쁨과 아픔 등이 있다. 비록 가상의 섬이지만, 제주민의 삶을 극명하게 담고 있다는 점에서 이어도는 어떤 실재하는 섬보다도 더욱 현실적인 섬이 되며, 이를 통해 제주도에 공존하는 아름다움과 비참함을 조명하고, 삶에 존재하는 기쁨과 슬픔을 인정하고 바라보아야 한다는 주제 형성으로 이어진다. 한편, 이 작품에서 일출을 보기 위해 성산 일출봉에 오르고 내려오는 여정은 후경(後景)에 위치하여 중심 소재로서의 위치를 차지하지 못한다.

「한라산 윗세오름 등반기-영실」의 제재는 한라산 영실에서 윗세오름까지의 산행로이다. 작가는 한라산 영실을 ‘제주도에서 가장 아름다운 곳’이라 칭하고, 영실에서 윗세오름까지 이르는 길을 ‘세계에서 가장 환상적이면서 가장 편안한 등산길’이라 하며 제재에 대한 우호적인 태도를 드러내고 있고, 이 산행로를 교향곡이나 연극에 비유하며 제재가 주는 아름다움과 감동을 서술하고 있다. 작가는 제주목사 이형상, 백호 임제, 면암 최익현, 노산 이은상, 고은 시인 등의 글과 노래, 시 등을 인용하고 있는데, 이는 제재의 아름다움을 더해주는 소재이다. 설문대할망의 전설, 구상나무에 얽힌 윌슨 박사의 이야기, 한라산 높이를 측정 한 건데 박사의 이야기 등은 제재에 대한 사실적 이해를 더해주는 소재이다. 한편, 팔도 아줌마들과 나눈 대화들은 글의 재미를 더해주는 소재로 작용한다.

세 번째 유형에 속하는 작품들은 장소에 대한 작가의 애착을 바탕으로 그들의 인식과 통찰이 드러난다. 그런 탓인지 많은 작품들에서 제재가 가지는 특성

이 인간의 삶과 관련된 주제와 연결되고 있다. 작품들에서 드러나는 꿈과 좌절, 희망, 그리움 등은 교훈적인 주제와 연결되는 경향이 보인다. 다만 「한라산 윗세오름 등반기-영실」은 삶의 문제에 대한 시각이 어느 정도 드러나고 있기는 하지만, 주로 한라산의 아름다움을 주제로 형상화하고 있다는 점이 다르다. 이 유형에 속한 작품들을 통해 학습자에게 여행지는 단순히 물리적 실체로서의 공간이 아니라 철학적인 고찰이 가능한 인문 지리학적인 공간임을 가르칠 수 있을 것이다. 특히, 아직 성년에 이르지 않은 중도 입국 청소년 학습자들에게는 한국어의 기능적인 습득도 중요하겠지만 한국어 학습을 통한 전인적 발달도 중요하므로 이 제재에 속한 작품들의 교육적 효용을 찾을 수 있을 것이다.

한편, 세 유형에 속하는 작품들을 모두 살펴본 결과, 기행문을 작성함에 있어서 여행지에서 보고 들어서 알게 된 것도 중요하지만 작가가 여행 이전에 알고 있던 지식과 경험, 관심사도 중요하며, 여행 후 소재 및 제재에 대한 깊은 고민을 거치고 자료를 찾아보는 것이 필요하다는 것을 알 수 있다. 이를테면, 김병종의 직업이 화가라는 점은 이중섭과 김정희에 대한 그의 개인적인 관심을 끌어낼 수 있었을 것이고, 작가가 가진 제재에 대한 지식은 글의 내용을 풍부하게 하는 바탕이 되었다. 「한라산 윗세오름 등반기-영실」의 경우에도 한라산에 대한 전문가적인 식견이 드러나는 글인데, 이는 이 글의 작가가 미술사가라는 점과 작가가 가진 한라산에 대한 오랜 관심과 공부에 의한 것이다. 작가의 직업이나 관심사가 제재 선정에 영향을 준다는 것은 여행에서의 끊임없는 관찰과 그것을 본인의 경험과 연결하려는 자세가 중요하다는 것을 보여준다. 따라서 학습자들은 한국어를 배우는 외국인 학생이라는 그들의 신분과 모국에서의 경험이 특정 기행문 제재와 소재에 대한 관심을 불러일으키고, 그에 대한 독자적인 해석을 가능하게 해 준다는 것을 알고 그 이점을 적극 활용하여 기행문 창작에 임해야 할 것이다. 또한 학습자가 제재 선정과 자료 수집 과정에 적극적으로 임할 수 있게끔 교사가 힘써야 할 것이다.

이상에서 살펴본 것과 같이, 제주 기행문은 여정, 인물, 장소라는 제재에 따라

세 유형으로 나눌 수 있었으며 각 유형에 따른 제재와 소재의 관계, 그것들이 주제 형성에 기여하는 방법, 제재에 대한 작가의 사실적 이해와 지식 및 고찰, 제재에 따른 학습자 변인에 대한 고려 등을 살펴 볼 수 있었다.

2) 구성

수필의 구성을 단순구성, 복합구성, 산만구성, 긴축구성 등 네 가지로 구분하려는 시도⁶⁸⁾, 시간적 질서에 따른 구성, 공간적 질서에 따른 구성, 논리적 질서에 따른 구성, 상념의 순서에 따른 구성 등 네 가지로 구분하려는 시도⁶⁹⁾ 등 수필의 구성을 설명하는 다양한 시도들이 있다. 본고에서는 수필을 시간적 질서에 따른 구성, 공간적 질서에 따른 구성, 논리적 질서에 따른 구성, 상념의 순서에 따른 구성 등의 네 가지로 구분하는 정진권의 방법에 따라 제주 기행문을 분류하고자 한다. 여기서 질서라고 함은 묘사나 서술의 순서를 지배하는 관점을 의미한다. 한 편의 작품 안에서 여러 가지 질서가 혼용될 수 있지만, 그 중에서 가장 주된 질서를 바탕으로 구성을 분류하였음을 밝힌다. 구성의 네 가지 유형에 속하는 작품과 특징을 차례대로 살펴보겠다.

첫 번째 유형은 시간적 질서에 따른 구성을 사용하는 경우이다. 이 유형에는 광재구의 「바다로 가는 따뜻한 바람처럼」이 속한다. 공항에서 렌터카를 빌리는 것으로 시작되는 이 작품은 시간의 흐름에 따른 여행자의 여정과 견문, 그에 따른 감상이 드러남으로써 여행자의 관점에서 바라본 아름다운 제주라는 주제를 형성하고 있다. ‘오후 4시’, ‘오후 5시 15분’, ‘날이 완전히 어두워졌다’, ‘시장기가 찾아왔다’, ‘날이 샨다’, ‘오전 11시’ 등 시간을 알려주는 표지에 의해서 서술이 묘사하고 있는 시간의 배경을 잘 알 수 있다. 시간의 흐름에 따라 공간 이동이 이루어지며, 시간에 따라 공간의 아름다움이 변할 수 있다는 것이 이 작품의 큰 특징이다. 고기잡이배들이 밝히는 집어등은 어두워진 후인 밤에 볼 수 있는 것

68) 구인환·구창환, 앞의 책, 삼영사, p.447.

69) 정진권, 앞의 책, pp.188-200 참조.

이며, 밤 시간대의 제주만이 간직한 아름다움이다.

시간적 질서에 따른 구성을 사용하는 경우에 해당하는 작품은 공교롭게도 하나밖에 없다. 하지만 시간적 질서에 따른 구성은 가장 흔히 알려진 기행문의 구성 방법이다. 왜냐하면 여행의 흐름은 시간의 흐름과 같으며, 많은 기행문은 여행의 흐름을 반영하기 때문이다. 따라서 이 구성은 학습자들이 가장 쉽게 접할 수 있고, 내용을 파악하기도 용이하다. 이를테면 「바다로 가는 따뜻한 바람처럼」에서 시간 표지가 사용되고 있다는 점을 활용하여, 학습자들에게 시간 표지를 찾게 하고, 시간의 흐름에 따른 견문과 감상을 찾는 활동을 하면서 작품을 이해하는 전략을 체화할 수 있다. 이처럼 이 유형에 속하는 작품들은 학습자의 전략적인 접근이 다른 유형에 비해서 용이하므로, 이 유형의 작품들을 고급 수준의 일반 목적 한국어 학습자들에게 제시하며 학습자로 하여금 기행문의 특성을 이해하고, 기행문 및 문학 전반에 관심을 가지게 할 수 있을 것이다.

두 번째 유형은 공간적 질서에 따른 구성을 사용하는 경우이다. 이 유형에는 신경림의 「바다로 나간 남편은 돌아오지 않고」와 유홍준의 「한라산 윗세오름 등반기-영실」이 속한다.

「바다로 나간 남편은 돌아오지 않고」는 작가의 시점에 따른 공간의 이동을 통해 글을 전개하고 있다. 이 작품은 시간의 흐름을 역행하지 않아 시간적 질서에 따른 구성의 유형에 넣을 수도 있겠으나, 몇 가지 이유 때문에 두 번째 유형에 속하게 되었다. 우선 눈에 띄는 시간 표지가 없으며, 시간의 전후 관계가 불분명한 부분과 시간이 중간 중간에 생략된 부분이 존재한다는 이유에서이다. 즉, 공간적 질서에 시간적 질서가 수반되어 두 질서가 함께 나타나고 있기는 하나 작품에 나타나는 시간의 불연속성 때문에 공간적 질서가 더 주된 질서라 판단된다. 이 작품은 작가가 택시 혹은 버스를 타고 이동하면서 보는 여러 풍경들의 묘사와 그에 대한 감상이 돋보인다. 성읍 민속 보존 마을과 제주 민속 박물관, 제주 민요 무용 학원으로 이동하면서 보고 들은 전통적인 가옥과 민요, 전설을 통해 이 글에서 주로 다루는 주제가 제주 고유의 문화임을 알 수 있다. 한

편, 작가가 실제로 바라보는 시점이 아니라 생각의 시점에 의해 공간의 이동이 이루어지기도 한다. 제주의 북쪽 바다와 남쪽 바다를 비교하는 부분이 그러한데, 북쪽 바다에 초점을 두어 묘사할 때는 제주의 어두운 역사를 조명하였고, 남쪽 바다를 묘사할 때는 제주의 아름다움과 평화로움을 강조하였다.

「한라산 잊세오름 등반기-영실」의 경우에는 산행 코스가 시작되는 영실에서부터 코스가 끝나는 잊세오름까지 차례대로 공간적 질서에 따라 서술되고 있다. 등산의 과정을 연극에 빗대어 서막부터 제1막, 제2막, 제3막, 제4막까지 각각 영실의 짙은 숲, 오백장군봉, 진달래능선, 구상나무 자생군락, 잊세오름을 중심으로 관련된 사실이나 일화, 전설 등을 소개하는 구성으로 전개된다. 이 작품은 한 차례의 여행이 아닌 여러 경험을 형상화한 기행문이므로, 공간을 중심으로 과거의 사건들을 언급하며 회상되는 경향이 있다. 이는 흔히들 말하는 플래시백(Flashback) 구성 혹은 역순행적 구성의 일환이라고 할 수 있다. 예를 들면 산행로에 대한 전반적인 이야기를 하다가 2012년 날씨 때문에 등산에 실패한 이야기를 언급하기도 하고, 진달래능선을 묘사하는 부분에서, 한라산에 핀 꽃이 진달래인지 철쭉인지 논란이 되었던 1991년 술자리에서의 사건을 인용하기도 한다. 이를 통해서도 공간적 질서가 주가 되고 시간은 그에 부차적으로 따라온다는 사실을 알 수 있다.

공간적 질서에 따른 구성을 사용하는 작품들은 공간의 이동과 변화에 따라 사실적이고 객관적인 묘사가 드러나고 그에 따른 작가의 감상이 돋보인다. 물론 공간에 대한 개인의 과거의 경험을 형상화하고 있는 부분도 일부 보이긴 하나, 역사적 사실이나 객관적인 사실을 언급하는 등 사실에 입각한 전개가 주를 이룬다. 달리 말하면, 장소가 가지는 객관적인 의미와 주관적인 의미가 있다고 한다면, 이 유형에 속하는 작품들은 장소가 가지는 객관적인 의미를 바탕으로 전개가 된다는 것이다. 이는 이 유형의 작품들이 전개에 따라 공간의 변화가 자주 일어나고, 그에 따라 장소가 가지는 주관적이고 개인적인 의미 고찰에는 도달하지 못하는 것이 아닐까한다. 뒤에서 살펴볼 논리적 질서에 따른 구성이나 상념

의 순서에 따른 구성을 사용하는 작품들이 작가 개인에게 좀 더 국한된 장소의 의미, 즉 장소의 주관성과 추상성에 입각하여 그 의미를 심층적으로 파고드는 것과는 상반되는 경향이다. 따라서 공간적 질서에 따른 구성을 사용하는 작품들을 학습하며 작품에 나타나는 한국의 역사, 문화 등을 함께 학습하는 것의 효용성을 찾을 수 있을 것으로 보인다. 한편, 이 유형에 속하는 작품들은 시간적 질서에 따른 구성을 사용하는 작품들과 유사하게 작품의 구성이 학습자의 눈에 비교적 쉽게 드러나므로 고급 수준의 일반 목적 한국어 학습자들에게 제시하는 것이 유리할 것으로 보인다.

세 번째 유형은 논리적 질서에 따른 구성을 사용하는 경우이다. 논리적 질서는 연역적 구성, 귀납적 구성, 인과 관계에 의한 구성, 유추에 의한 구성 등 여러 가지가 있을 수 있다. 이 유형에는 곽재구의 「집어등을 켜 ‘만휴’의 바다」, 김병종의 「이중섭과 제주」, 신영복의 「빛은 어둠을 만들고 어둠은 빛을 드러냅니다」가 속한다.

「집어등을 켜 ‘만휴’의 바다」는 대조적 구성과 인과관계에 의한 구성이 병렬적으로 드러나는 구성이다. 우선 글의 첫 부분은 제주의 모습을 몇 가지 다른 대상들과 비교하여 대조하고 있다. 비행기에서 내려다 본 제주의 모습과 육지에서 본 제주의 모습의 대조, 제주 공항과 케아홀레 공항의 대조, 현재 제주의 모습과 백호 임제가 바라보았던 과거 제주의 모습의 대조를 통해 이 시대의 제주는 문화와 전통의 흔적을 찾아보기 힘들다고 작가는 인식하고 있다. 글의 두 번째 부분은 글의 구성상 핵심에 해당하는데, 작가는 사계리포구 앞바다를 사랑한다고 언급하고, 그에 대한 몇 가지 이유를 제시하는 인과적 구성으로 전개된다. 그 이유로 이곳 밤바다는 집어등을 밝히고 어로 작업을 하는 고기잡이배들의 풍경을 볼 수 있고, 화가 이중섭과 추사 김정희의 예술혼이 담겨있기 때문이라 서술되고 있다. 대조와 인과라는 두 논리적 구성에 의해 작가에 의한 장소의 의미 형성이 잘 이루어지고 있다.

「이중섭과 제주」의 경우, 귀납적 구성과 인과관계에 의한 구성이 병렬적으로

나타난다. 우선 글의 첫 부분에서는 빈센트 반 고흐와 이중섭의 인생을 통해 예술가들의 인생을 귀납적으로 보여준다. 빈센트 반 고흐와 이중섭이라는 예술가 집단의 부분에서 전체로 이어지는 것이다. 두 예술가들의 비참했던 생애와 후대 사람들에 의해서 조명된 그들의 사후를 대비하며, 대개 예술가들의 역사가 그러했다는 전개로 나아가고 있다. 글의 두 번째 부분에서는 ‘화가 이중섭은 위대하다’라는 명제와 작가가 생각하는 그 이유를 인과적인 구성으로 풀어내고 있다. 작가는 화가 이중섭의 위대함은 생애와 작품을 통틀어 위대한 것이라 결론을 내고, 예술가의 참다운 위대성은 양자를 분리할 수 없는 것이라 전제한다. 이를 바탕으로 이중섭의 인격을 보여주는 사건들을 제시하며 이중섭의 위대함을 서술하고 있다. 두 논리적 구성에 의해 이중섭의 생애와 그의 위대성이라는 주제 형성이 잘 이루어지고 있다.

「빛은 어둠을 만들고 어둠은 빛을 드러냅니다」는 유추의 방법이 드러나는 구성이다. 이어도의 속성을 통해 제주의 속성을 유추하며, 이를 통해 제주 사람, 더 나아가 모든 인류의 삶의 속성을 말하고 있다. 다음 발췌는 인간의 삶이라는 주제 형성으로 나아가는 이 글의 구성을 잘 보여준다.

이어도가 나락의 섬이면서 동시에 가멸진 낙토인 것처럼 제주도는 섬 전체가 빛과 그림자로 빚어져 있다고 할 수 있습니다. (...) 돌하르방이 부릅뜬 눈으로 증언하듯이 제주땅의 역사 또한 저항과 좌절, 승리와 패배로 응어리져 있습니다. (...) 제주땅의 역사와 현실은 이처럼 우리를 삶의 참모습 앞에 맞세워놓습니다. 삶의 참모습은 가장 알기 쉬운 교훈입니다. (...) 생각하면 우리는 아픔과 기쁨으로 뜨개질한 의복을 걸치고 저마다의 인생을 걸어가고 있습니다.⁷⁰⁾

이 작품은 문학이 가지는 사고 과정의 본질을 숨김없이 보여준다. 대상을 관찰하고 그것의 의미를 발견하고 고찰하여 삶의 이중성이라는 보편적인 앎으로의 이행은 시나 소설로 형상화된 작품을 수용하는 과정과 같다. 따라서 이 작품

70) 신영복, 앞의 책, pp.56-58.

은 학습자들이 문학적 사고 활동이 의미하는 바를 알게 하는데 활용될 수 있다.

논리적 질서에 따른 구성을 사용하는 작품들의 경우에는 앞서 살핀 공간적 질서에 따른 구성을 사용하는 작품들의 경우와는 달리 장소가 가지는 개인적이고 주관적인 의미에 초점을 두고 전개가 된다. 「집어등을 켜 ‘만휴’의 바다」에서 작가는 사계리포구 앞바다를 집어등과 이중섭, 추사 김정희와 연관을 짓고 있으며, 「이중섭과 제주」에서는 제주를 이중섭이라는 인물과 연관 짓고 있다. 「빛은 어둠을 만들고 어둠은 빛을 드러냅니다」의 경우에는 이어도를 양면성이 존재하는 공간으로 인식하고 있다. 여행지에 대한 개인적 연관은 공간적 질서에 따른 구성보다는 논리적 질서에 따른 구성이 더 적절한 것으로 보이므로 학습자들이 기행문 창작에 있어 적절한 구성을 사용할 수 있게끔 교육해야 할 것이다. 특정 학습자군에게 이 유형에 속하는 작품들을 선정하여 가르치는 것의 당위성을 생각하는 것은 어려울 수 있으나, 비교적 문학과 문학적 사고에 익숙한 학습자들에게 이 유형에 속하는 작품들을 수용하고 논리적 질서에 따른 구성을 사용하여 창작하도록 하는 것이 유리할 것으로 보인다.

마지막으로 네 번째 유형은 상념의 순서에 따른 구성을 사용하는 경우이다. 광재구의 「신비한 하늘의 아침」과 김병중의 「김정희와 제주」가 이 유형에 속한다. 상념의 순서에 따른 구성은 논리적 질서에 따른 구성과 비슷해 보일 수 있다. 상념의 순서에 따라 써진 글도 나름의 논리적 순서가 있으며, 논리적 순서 또한 생각의 흐름이기 때문이다. 다만 이 유형에 속하는 세 작품은 세 번째 유형에 속하는 작품들보다 질서를 지배하는 논리의 포착이 쉽지 않다는 점에 착안해 하나의 유형을 설정하게 되었다.

「신비한 하늘의 아침」은 그리움이라는 정서에 대한 작가의 생각으로 전개되는 작품이다. 인간의 그리움에서 조천이라는 이름이 주는 신비로움과 그리움으로 글이 이어지고 있으며, 의외로 평범한 조천의 모습에 대한 생각을 드러내고 있다. 연북정을 통해서도 임금에 대한 목민관들과 유배되어 온 사람들의 그리움을 생각하고 버림받은 제주 땅에 대한 안타까움을 드러내고 있다. 또한 한 세기

를 보내며 과거의 일을 반성하고 새롭게 펼쳐질 시간에 대한 기대감 또한 드러내고 있다. 생각에 생각이 꼬리를 무는 이 전개 방식이 자칫 산만해 보일 수도 있으나, 작가는 조천이라는 제재 속에서 그리움이라는 정서로 글을 써내려가고 있어서 튼튼하고 일관된 전개를 보여준다.

「김정희와 제주」는 두 부분으로 구성된다. 첫 부분은 추사의 유배지로 떠나는 비행기 안에서의 사색이다. 제주의 아름다움과 제주가 간직한 아픔을 대조하며, 제주에 귀양 온 3백 명이 넘는 사람 중 추사 김정희라는 한 사람에게 초점을 맞추어 추사체와 세한도를 완성한 그의 천재성을 극찬한다. 두 번째 부분은 추사의 유배지에 도착한 뒤의 감상이다. 추사 기념관을 보고 이 기념관이 전통적인 조선의 가옥 형태를 띠고 있지 않음을 아쉬워하고, 추사가 살았던 초가를 보며 추사의 힘들었던 생애를 생각한다. 추사가 유배를 가게 된 경위에 대한 이야기, 유배 중 추사를 도와준 소치 허유와 우선 이상적에 대한 이야기, 경성제대 사학과 후지쓰카 교수로부터 소전 손재형이 세한도를 건네받은 이야기, 추사의 두 번째 귀양살이와 과천에서의 말년생활 등으로 전개되는 이 부분은, 추사 김정희라는 제재를 중심으로 상념의 순서에 의해 구성되어 있는 것을 알 수 있다.

상념의 순서에 따른 구성의 작품들의 경우, 논리적 질서에 따른 구성의 작품들과 유사하게 장소나 인물에 대한 작가의 주관적 견해가 드러나기 쉽다는 특성이 있다. 특히 장소나 인물에 대한 새로운 의미를 발견하고 그에 대한 조명이 이루어진다는 점은 논리적 질서에 따른 구성에 해당하는 작품들의 양상과 유사하다.⁷¹⁾ 따라서 이 유형에 속하는 작품들도 논리적 질서에 의한 구성을 사용한 작품들과 유사하게 비교적 문학과 문학적 사고에 익숙한 학습자들에게 제시하는 것이 좋을 것으로 보인다. 하지만, 상념의 순서에 따른 구성에 해당하는 작품들은 어떠한 정형화된 형식의 틀에서도 벗어날 수 있다는 점에서 언급된 네

71) 이를테면 「신비한 하늘의 아침」의 조천은 그리움을 담고 있는 곳으로, 「김정희와 제주」의 제주는 유배지라는 어두운 역사와 한 인간의 내적 성숙을 이룬 고통의 장소로 인식된다.

구성들 중에서 가장 수필적인 구성이라 할 수 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 제주 기행문의 구성은 시간적 질서에 따른 구성, 공간적 질서에 따른 구성, 논리적 질서에 따른 구성, 상념의 순서에 따른 구성 등의 네 가지로 나뉜다는 것을 알 수 있었다. 시간적 질서에 따른 구성은 가장 널리 알려진 기행문의 구성으로 시간 표지, 순행적 구성 등으로 인해 학습자들이 쉽게 접근할 수 있다는 특성이 있으며, 공간적 질서에 따른 구성은 장소가 가지는 객관적인 의미와 연관되며 전개되므로 한국 문화 학습과 연계를 모색할 수 있음을 알 수 있었다. 시간적 질서와 공간적 질서에 따른 구성에 속하는 작품들은 고급 수준의 일반 목적 한국어 학습자들에게 제시하여 기행문의 특성을 이해하고 기행문 및 문학 전반에 관심을 가지게 할 수 있을 것이다. 한편 논리적 질서에 따른 구성과 상념의 순서에 따른 구성은 장소나 인물에 대한 작가의 주관적인 견해나 해석에 유리함을 알 수 있었다. 따라서 이들 유형에 속하는 작품들을 학습할 때는 개인적 연관의 중요성을 인식하게 해야 할 것이다. 논리적 질서와 상념의 순서에 따른 구성에 속하는 작품들은 특정 학습자군을 상정해서 수업을 진행하기 보다는, 비교적 문학과 문학적 사고에 익숙한 학습자군에게 제시하는 것이 좋을 것으로 보인다.

IV. 기행문 교육 방안

1. 목표와 내용

문학 교육의 목표와 내용을 설정하기 위해서는 문학 능력에 대한 논의가 빠질 수 없다. 김대행 외는 문학 교육을 ‘본질적으로 문학 능력의 향상을 통하여 인간다움을 성취하는 교육 활동’으로 규정하였다.⁷²⁾ 김대행 외에서는 문학 능력이 크게 세 가지 요인으로 구성되는 것으로 보았는데, 신념적 요인, 행동적 요인, 의식 구조적 요인이 그것이다. 문학 능력에 대한 다음의 발췌는 문학 능력의 세 요인에 대해 잘 설명해준다.

먼저 **문학 능력**이란 무엇인가? 앞서 능력에 대하여 살핀 대로 그것은 문학의 사실, 개념, 방법, 태도에 대한 앎을 내용으로 하고, 그것이 신체적 · 이지적 · 심미적 · 기능적 · 정서적 · 사회적 · 도덕적 등 삶의 전 영역에 걸치는 것을 이상으로 한다. 그러기 위해서는 신념적 요인인 문학에 대한 정보, 문학의 명제, 사실 또는 개념에 대한 지식, 사상 등을 갖추어야 한다. 그리고 문학 능력은 그러한 신념적 요인에 그치지 않고 기술, 요령, 습관 등의 행동적 요인을 갖추어야 하고, 나아가 가치관, 사고 방식, 사회 풍조에 대한 이해인 의식 구조적 요소까지를 체득할 것을 요구한다.⁷³⁾ (연구자 밑줄)

즉, 문학 교육이란 문학에 대한 지식의 습득뿐만 아니라 문학을 실천하는 습관의 형성을 추구해야 하며, 그것을 통한 문학적 사고의 형성까지 걸쳐있어야 한다는 것이다. 다만, 외국인을 대상으로 하는 한국어 교육에서 이러한 문학 능력의 신장이라는 문학 교육의 목표가 너무 거대하거나 거창한 것은 아닌지 생각해보아야 할 문제이다. 실제로 황인교는 문학 교육의 목표인 ‘문학 능력의 향상’이라는 말이 한국어 교육에서 구체화될 필요가 있다고 언급하였다.

72) 김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대 출판문화원, 2000, p.34.

73) 김대행 외, 위의 책, p.35.

또, 문학교육의 핵심일 ‘문학능력의 향상’이라는 말도 구체화될 필요가 있다. 특히 국어교육에서 이야기하는 ‘문학능력’은 전인적, 전사회문화적 능력의 습득을 요구하는 매우 이상적인 것이다. 과연 외국어 교육에서 그것이 가능한가 하는 것은 차치하고라도 문학능력을 그렇게 특별하고 온전한 능력으로 이상화하는 것이 실제 교육 현장에서 얼마나 유용한가 하는 것이다. 이때, 문학교육은 특별한 자질을 갖춘 소수 학습자 대상의 교육이 되고, 다수는 문학능력의 습득에 대해 거부하거나 회의적인 학습자가 되고 마는 것은 아닌지 고민해 봐야 할 것이다.⁷⁴⁾

우선 한국어 교육 현장의 일반적인 경향을 고려해볼 때, 한국어 교육의 학습자가 다수의 성인 학습자를 포함한다는 점은 문학 능력의 신념적 요인의 중요성을 상대적으로 감소시킨다. 모국에서 정상적으로 문학 교육을 받은 성인 한국어 학습자들의 경우에는 문학에 대한 정보와 사실, 개념에 대한 지식이 있다고 전제해야 할 것이기 때문이다. 한편, 학습자의 모국어가 아니라 외국어인 한국어로 수업이 이루어진다는 점과 한국 문화가 그들에게 익숙하지 않은 이문화(異文化)라는 점은 문학 능력의 의식 구조적 요인의 향상에 대한 방향성을 달리 설정하게 한다. 국어 교육의 문학 교육에서는 학습자가 가진 한국인으로서의 정체성과 가치관을 바탕으로 문학 수업이 이루어지며 한국의 문화와 사고를 학습자들이 내재화 하는 과정을 겪는다면, 외국어로서의 한국 문학 교육에서는 학습자의 문화와 한국 문화 간의 끊임없는 비교와 충돌, 상호 비판 등의 과정을 겪게 되기 때문이다. 따라서 한국어 교육에서의 의식 구조적 요인의 향상은 인식과 사고, 문화의 다름을 인정하고 이해하는 방향을 추구해야 할 것이다.

따라서, 기행문 교육은 지금까지 논의한 한국어 교육에서의 문학 교육의 유의점을 염두에 두고, 기행문의 특성을 고려하여 그 목표와 내용을 정해야 할 것이다. 기행문 교육은 크게 네 가지의 교육적 접근이 가능하다. 첫째, 기행문이 가지는 문학적 본질로의 접근, 둘째, 기행문의 감상과 이해에 초점을 둔 문학 수용으로의 접근, 셋째, 기행문의 바탕이 되는 여행 자체로의 접근, 마지막으로 여

74) 황인교, 앞의 논문, 2001, p.412.

행에서의 경험을 직접 문학적으로 형상화하는 문학 창작으로의 접근이 그것이다.

기행문이 가지는 문학적 본질로의 접근은 기행문이 주는 친근성에 바탕을 두어야 한다. 기행문은 학습자의 학습 언어 사용 국가인 한국을 배경으로 하고 있고, 많은 학습자들이 여행을 즐기고 그것을 갈망하기 때문에 학습자의 흥미를 유발할 수 있다. 따라서 기행문을 통해 학습자는 문학과 현실은 서로 분리된 것이 아니며 일상의 경험은 얼마든지 문학적 형상화라는 과정을 통해서 작품으로 만들어 질 수 있음을 배울 수 있다. 문학은 어려운 것이라거나 현실과는 동떨어진 것이라거나 하는 부정적인 문학 경험이 있는 학습자들로 하여금 문학에 흥미를 갖게 하고 추후 학습자 주도의 자발적인 문학 학습을 유도하는 것이 목표가 되어야 한다. 특히 중도 입국 청소년 한국어 학습자들의 경우에는 한국어 능력 부족으로 인한 의기소침, 낯선 환경으로 인한 정서적 불안 등에 시달리는 경우가 있으므로 학습자의 학습 의욕을 증진시키고, 학습자에게 학습 동기를 부여하는 것을 목표로 삼고 그 방안을 모색해야 할 것이다. 따라서 기행문의 장르적 특성이나 기행문의 요소 등 지식적인 측면이 학습 내용에 포함되기는 해야 할 것이나, 지식적 측면의 학습은 학습자의 이해를 보조하는 수단으로만 존재해야 할 것이며, 평가의 대상이 되어서는 안 될 것이다.

기행문의 감상과 이해에 초점을 둔 문학 수용으로의 접근은 다음과 같은 사항을 고려해서 그 목표와 내용을 설정해야 한다. 우선 기행문의 제재와 구성이다. 앞서 3장에서 살핀 것처럼, 기행문의 제재와 구성은 주제를 형성하기 위한 뼈대로 글의 흐름과 내용을 이해하기 위해 필수적이다. 기행문의 제재와 구성이 어느 유형에 속하는지 알고, 각 유형이 가지는 일반적 특성을 바탕으로 글을 전략적으로 이해할 수 있는 것이다. 따라서 학습자가 기행문의 제재와 구성을 파악하고 이를 글의 이해를 위해 효과적으로 사용할 수 있는 전략을 갖추게 하는 것이 목표가 되어야 한다. 한편으로는 학습자 유형의 학습 목표를 고려하여 제재나 구성을 교사가 선정할 필요도 있다. 이 중 제재에 대해서만 언급하자면, 3

장의 분석 결과가 보여주듯이, 여정을 제재로 삼는 작품이나 시간적 질서에 따른 구성에 해당하는 작품들은 일반 목적 한국어 학습자들에게 제시하는 것이 좋을 것이고, 인물을 제재로 삼는 작품은 학문 목적 한국어 학습자들에게, 장소를 제재로 삼는 작품은 중도 입국 청소년 한국어 학습자들에게 제시하는 것이 좋을 것이다. 다음은 기행문의 내용에 담겨 있는 한국인의 정서와 문화이다. 한국인이 여행할 때 느끼는 정서는 어떤 것이며 학습자 본인이 여행할 때 느낀 정서와는 어떤 차이가 있는지를 알고, 기행문에 녹아 있는 한국 문화를 살피는 것이다. 이를 위해서 정서와 문화를 학습자 주도하에 비판적으로 수용하고 찾아볼 수 있게끔 교육의 목표가 설정되어야 하며, 학습자의 능동성을 이끌어낼 수 있는 학습 활동 설계가 요구된다.

기행문의 바탕이 되는 여행 자체로의 접근은 다음과 같은 사항을 고려해서 그 목표와 내용을 설정해야 한다. 우선 학습자가 흥미 위주의 소비적이고 오락적인 여행이 아닌 생산적이고 자아성찰적인 여행이 주는 의미를 이해하게 해야 한다. 볼거리 위주의 여행도 학습자의 흥미를 충족한다는 점에서 중요하기는 하지만, 경험의 형상화를 위해서는 여행지에서 스스로를 돌아보고 여행지의 의미를 생각하는 것도 중요하기 때문이다. 따라서 학습자가 여행이 주는 의미를 고찰하고, 그것을 통해 찾은 답을 바탕으로 여행에 임하게 하는 것이 목표가 되어야 한다. 이를 위해서는 학습자간의 토론이나 발표를 학습 활동으로 설정할 수 있으며 기행문 읽기를 통해서 여행의 의미를 찾게 할 수도 있을 것이다. 다음으로 기행문 작성을 위해서 여행지에서의 유심한 관찰이 중요하다는 사실을 인지하게 해야 한다. 여행에서의 사소한 경험도 기행문의 소재가 될 수 있으므로, 여행지에서는 보고 들은 것에 대한 느낌을 메모하는 것 등이 중요하다. 따라서 학습자가 기행문 작성을 위해서 여행지에서 취해야 할 전략, 즉 활동들을 숙지하고 잘 활용할 수 있게 하는 것이 목표가 되어야 한다. 이를 위해 기행문 작성 전에 떠나는 여행에서 학습자가 활동지를 작성하게 하는 내용이 포함되어야 할 것이다.

여행에서의 경험을 직접 문학적으로 형상화하는 문학 창작으로의 접근은 다음과 같은 사항을 고려해서 그 목표와 내용을 설정해야 한다. 기행문 감상과 이해에서와 마찬가지로, 학습자가 여행의 경험을 잘 형상화하기 위해서는 제재와 구성을 고려해야 한다. 학습자는 여행에서의 많은 경험 중에서 어떤 경험을 어떤 구조로 형상화 할 것인가, 즉 어떤 제재를 선정하여 어떤 구성으로 작성할지 창작 과정에서 고민하게 된다. 관심이 가는 제재에 대한 정보를 창작 과정에서 학습자 주도적으로 찾아보고 어떤 구성을 쓰는 것이 효과적인지 고민해보아야 한다. 따라서 학습자가 적절한 제재를 선정하고 그에 대한 정보를 주도적으로 수집하고 글을 구성할 수 있는 것을 교육의 목표로 삼아야 한다. 이를 위해서 교실 내 발표와 토론을 실시하고, 교사의 피드백이 수시로 이루어져야 할 것이다. 다음으로는 외국인으로서 학습자의 경험을 고려해야 한다. 외국인 학습자는 본인의 고유의 시각이 존재하고, 여행을 하고 기행문을 작성하면서 본인의 시각과 한국인의 시각을 인지하고 그것들의 차이를 인식하게 된다. 기행문은 여행 안내문이 아니고 하나의 문학 작품이기 때문에, 학습자들은 외국인으로서의 경험과 인식을 글에 투영하게 된다. 따라서 학습자들이 기행문 창작 과정을 통해서 문화의 차이를 이해하고 여행에서의 경험을 형상화하여 결과로 제시하는 것을 목표로 삼아야 한다. 이를 위해 교사는 학습자들이 서로 간의 시각과 인식의 차이를 인정하고 자유로운 의견을 표출하도록 교실 분위기를 조성해야 한다.

지금까지의 논의를 정리하여 세부적인 교육의 목표를 제시하면 다음과 같다. 첫째, 기행문의 장르적 특성을 이해하고, 기행문을 통해 문학과 심리적 거리를 좁힐 수 있다. 둘째, 기행문의 제재와 구성을 바탕으로 글의 내용을 이해할 수 있으며, 본인의 경험과 비교하며 비판적으로 수용할 수 있다. 셋째, 여행의 의미를 탐색하고 수용할 수 있으며, 기행문 창작을 위한 여행에서 고려할 점을 유념하고 실천하며 여행할 수 있다. 넷째, 여행의 경험에서 제재를 선정하고 그것을 잘 구성할 수 있으며, 본인의 고유한 경험과 시각을 문학적으로 형상화할 수 있다. 한편, 지금까지 언급한 교육의 내용은 다음 절에서 교육 방법과 함께

더욱 구체화하도록 하겠다.

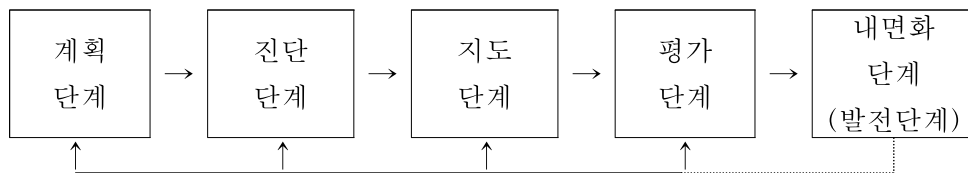
2. 방법

1) 모형

기행문 교육을 위한 모형을 상정하기 위해서는 많은 선행 연구들에서 제시한 모형을 참고하여 귀감으로 삼아야 한다. 수업 일반 절차 모형, 목표별 수업 모형 등 여러 층위의 모형 상정이 가능하지만, 본고에서는 주로 수업의 절차에 초점을 둔 모형을 논의하겠다.

기행문은 수필 문학의 범주에 속하기 때문에 문학 및 수필의 교육 모형을 고려해야 한다. 다음 <그림1>은 구인환 외에서 제시한 문학 제재 수업의 일반 절차 모형이다.

<그림1> 구인환 외에서 제시한 문학 제재 수업의 일반 절차 모형⁷⁵⁾



<그림1>의 모형은 한국교육개발원의 수업 절차 모형을 바탕으로 하고, 문학 수업이라는 특수성을 반영하여 산출한 결과이다. <그림1>에서 두 종류의 화살표가 제시되고 있는데, → 표시는 수업의 시간적 전개를 나타내는 것이며, ↑ 표시는 피드백의 효과를 나타내는 것이다. 문학 수업의 내면화는 장기적인 관점에서 고려되어야 한다는 시각이 반영되어 내면화 단계가 가장 마지막으로 배치되었으며, 피드백의 효과를 점선으로 처리하여 내면화 단계가 갖는 시·공간적인 물리적 제약을 표현하였다.

75) 구인환 외, 앞의 책, 2017, p.260.

구인환 외에서는 <그림1>의 모형에 수필 제재를 적용하여 다음 <표2>와 같이 제시하였다.

<표2> 구인환 외에서 제시한 수필수업의 절차 모형⁷⁶⁾

단계	내용	
계획 단계	1. 수업목표의 설정 2. 텍스트 분석에 따른 교육내용 선정 3. 평가목표 설정	
진단 단계	1. 수필에 대한 지식, 감수성 등의 진단 2. 수필 텍스트의 내용과 관련된 선체험 진단	
지도 단계	1. 수필 텍스트에 대한 개괄적 접근	(1) 수필 텍스트 읽기 (2) 수필 텍스트의 구성과 내용 개괄 (3) 수필 텍스트 관련 경험의 재생과 교환 (4) 수필 텍스트의 형성 배경 이해
	2. 수필 텍스트에 대한 분석적 접근	(1) 수필 텍스트의 소재 특성 파악 (2) 수필 텍스트의 구성적 효과 검토 (3) 수필 텍스트의 표현 특성 파악
	3. 수필 텍스트의 종합적 재구성	(1) 수필 텍스트에 나타난 고백적 정황 이해 (2) 수필 텍스트의 작가가 가진 자세의 비판적인 수용 (3) 수필 텍스트의 문학적 파악 (4) 수필 텍스트에 나타난 삶의 시각과 지향 이해
평가 단계	1. 수필교육 목표와 관련하여 평가내용 범주 설정 2. 텍스트의 특성 및 텍스트 감상 능력 평가 3. 평가 결과 송환하기	
내면화 단계	1. 텍스트 상호성의 확대 2. 개인적 체험의 심화와 가치화 지속 3. 수필에 대한 감상문과 수필 쓰기	

76) 구인환 외, 앞의 책, 2017, p.322-323.

<표2>의 모형은 <그림1>의 모형에서 제시된 순서를 따르고 있으며, 각 단계에 따르는 구체적인 학습 내용을 제시하고 있다. 모든 단계에서 가장 핵심이 되는 지도 단계를 살펴보자면, 수필 작품을 전체적인 맥락의 이해에서 시작하여, 세세한 분석에 이르기까지 학습자가 수필의 종합적인 이해에 이르게 하는 지도 방식을 택하고 있는 것을 알 수 있다. 작품의 종합적 이해에 초점을 두고 지도 단계가 구성되므로 <표2>의 모형이 수필 작품 이해와 수용에 초점을 둔 모형임을 알 수 있다. 그렇기 때문에 ‘수필에 대한 감상문과 수필 쓰기’가 내면화 단계에 속하게 되며, 수필 작품의 창작은 읽기 교육의 심화 과정 혹은 부차적인 과정에 머물게 된다. 한편, 진단 단계와 평가 단계에서는 수필 장르의 개념이나 특성과 같은 지식적인 부분이 주가 되어서는 안 되며, 학습자의 감수성과 비판력 향상을 이끌 수 있도록 구성되어야 할 것이다.

<표2>의 모형은 국어 교육 분야의 수필 교육 모형이므로 다음에 살펴볼 모형은 한국어 교육 분야에서의 수필 교육 모형이 되어야 할 것이다. 다음 <표3>은 이성지가 제시한 수필의 단계별 지도활동 및 학습유형이다.

<표3> 이성지가 제시한 수필의 단계별 지도활동 및 학습유형⁷⁷⁾

단계	지도 활동	학습 유형
읽기 전 활동	흥미유발 배경지식 동원 및 형성	- 사진을 통한 흥미유발 - 제목 예측하기 - 작품 내용 연상하기
	학습목표 제시	- 개인별 목표의식 명료화
읽기 중 활동	수필 읽기	- 수필 작품의 윤곽 확인
	수필 줄거리 파악하기	- 전체 내용 함께 낭독 후 문제를 통한 질문, 대답 - 본문 내용 요약해서 말하기 - 문맥 유추하기 - 빈칸에 들어갈 표현 써넣기
	언어 형식 지도	- 새로 나온 어휘 및 문법사항 (문형, 관용표현) 설명
	언어 형식 연습	- 문형, 맞춤법, 어휘의 기계적 연습 - 소집단활동을 통해서 배운 문형 연습
읽기 후 활동	독해, 심화	- 토론하기 - 주제와 관련한 개인의 경험 이야기하기 - 한국 문화와 자국의 문화를 서로 비교하여 이야기하기 - 설문조사 후 발표하기 → 소그룹활동 - 수필 쓰기, 빈칸 메우기
	감상 정리	- 다른 나라(학생들의)와의 비교 - 자기 진단하기

77) 이성지, 「외국인의 한국어 교육을 위한 수필 활용 방안 연구」, 단국대 석사학위 논문, 2006, pp.66-67.

<표3>은 <그림1>이나 <표2>와는 달리 각 단계를 읽기 전 활동, 읽기 중 활동, 읽기 후 활동의 세 단계로 구성하고 있어 그 구성이 확연히 다름을 알 수 있다. <표3>의 모형도 앞서 살펴본 <표2>의 모형처럼 수필 읽기를 중심으로 구성된 모형이다. 앞의 <표2>에서와 같이 수필 쓰기가 읽기 후 활동에 들어 있어, 수필 쓰기가 수필 읽기와 동등한 지위를 갖지 못하고 있다. 한편, 앞의 <표2>의 모형에서는 글의 전체적인 맥락 파악뿐만 아니라, 수필 작품의 소재, 구성, 표현 등의 세부적인 사항의 파악, 문학성의 파악, 비판적인 이해 등을 포함하고 있었지만 <표3>의 모형은 수필 작품의 전체적인 이해 차원에 머물고 있다. 이는 한국어 교육의 학습 대상이 외국인 학습자라는 사실이 영향을 끼쳤겠지만, 문학으로서 수필이 가지는 문학적 활용 가치를 크게 살리지 못했음이 아쉽다. 그럼에도 불구하고 <표3>의 모형은 언어 형식 지도, 언어 형식 연습과 같이 한국어 교육에서 추구하는 언어 학습 맥락을 잘 고려하고 있고, 읽기 후 활동으로 이야기 나누기, 토론하기 등을 담고 있어서 수필이 주는 교육 가치를 잘 활용하고 있는 것으로 보인다.

지금까지 살펴본 모형들은 수필 제재의 읽기를 중심으로 고안된 모형들이었다. 따라서 다음으로는 한국어 교육에서의 기행문 쓰기에 초점을 둔 모형을 살펴봐야 할 것이다. 다음 <표4>는 김용현이 제시한 지역 문화 체험을 통한 기행문 쓰기 교육 모형이다.

<표4> 김용현이 제시한 지역 문화 체험을 통한 기행문 쓰기 교육 모형⁷⁸⁾

단계	소 단계	단계별 내용 및 활동	준비	
			교사	학습자
쓰기 전	수업 안내	수업의 목적 및 방향 제시	지역의 지도 지역의 사진 지역 안내 자료	
	읽기	지역문화의 이해 기행문의 이해	읽기 자료	자료 수집 어휘 학습
쓰기	쓰기	기행문 쓰기 연습	기행문 자료	장르 학습
	문화 체험 계획	개인별, 모둠별, 단체 문화 체험 일정 계획 및 발표 문화 체험 계획 수정 및 조정	문화 체험 장소 조사, 답사	자료 수집 여행 계획표
	문화 체험	지역 문화 체험	문화 체험 안내	자료 수집 사진 촬영
	쓰기	기행문 쓰기 1		기행문 제출
쓰기 후	발표	기행문 발표 기행문 수정 기행문 쓰기 2(최종)	교사 피드백	체험 내용 발표 동료 피드백
	책 제작	수업 자료, 기행문 수집 책 편집 및 제작	자료 수집 책 제작, 배부	책 편집

<표4>의 모형은 기행문 쓰기 교육을 위한 모형으로 앞서 살핀 모형들과는 많은 차이를 보인다. 우선 앞의 모형들이 수필 제재의 이해 및 수용에 초점을 둔 모형이었다고 한다면, <표4>의 모형은 기행문 표현 및 창작을 중심으로 고안된 모형이다. <표4>의 모형은 쓰기 전, 쓰기, 쓰기 후의 세 단계로 구성되었

78) 김용현, 앞의 논문, pp.63-64.

으며, 기행문 읽기는 쓰기 단계에 속하게 되어, 기행문 읽기가 기행문 쓰기를 위해 존재하는 장르 파악, 기행문 쓰기 연습의 일환으로만 여겨지게 되었다. 한편 <표4>의 모형이 특이한 점은 지역 문화 체험을 쓰기 단계에 넣고 있다는 점이다. 지역의 문화를 체험하게 한 다음에, 기행문을 작성하게 하는 것이 <표4>의 모형의 취지인데, 현장 학습과 문학 활동을 연계하였다는 점에서 의의가 있다. <표4>의 모형은 외국인 학습자들이 지역 문화를 체험하고 이해하는 것이 그 목표이므로 문화 체험을 학습의 내용으로 설정하는 것이 타당하기는 하나, 본고에서는 학습자의 여행을 어떠한 틀에도 가두지 않고 학습자의 자율성을 보장한다는 점에서 본고에서 추구하고자 하는 여행의 방향성과는 어느 정도 차이를 보인다.

지금까지 제시한 모형들의 논의를 정리하면 다음과 같은 사실을 추출할 수 있다. 우선 모형들은 교수·학습 내용 및 활동이 순차적 및 단계적으로 구성되고 있으며, 그 과정에서 교사에 의한 피드백이 학습자에게 중요하게 작용한다. 따라서 본고에서 실시하고자 하는 기행문 교육의 모형도 기본적으로 순차적으로 구성하고자 하며, 피드백의 중요성을 반영할 것이다. 한편, 지금까지 제시된 모형들은 읽기든 쓰기든 둘 중 하나를 중심으로 모형이 전개되며, 모형에서 읽기와 쓰기 중 하나는 나머지 것에 종속되어, 읽기와 쓰기의 중요도가 달라진다. 하지만 본고에서 실시하고자 하는 기행문 교육의 목표와 취지를 봤을 때, 읽기나 쓰기 중에서 어느 하나를 중심에 놓는 모형은 부자연스럽다. 또한 여행의 과정을 쓰기의 과정에 넣는 <표4>의 모형이 본고의 교육 목표와 부합하지도 않는다.

이상 여러 모형들을 바탕으로 본고의 교육 목적과 취지에 맞게 수정·보완한 기행문 통합 교육 모형은 다음 <표5>와 같다.

<표5> 기행문 통합 교육 모형

단계		교수·학습 내용	
수용 단계	읽기 전 단계	흥미 유발 및 스키마 형성	· 여행 경험 및 모국에서의 기행문 학습 경험 회상 · 사진 및 동영상을 활용하여 기행문과 친숙해지기
		수업 안내	· 학습 목표 안내 · 수용 → 체험 → 창작의 단계 안내
		기행문 장르로의 접근	· 기행문의 수필 문학적 특성 이해 · 제재 및 구성 방식 이해
	읽기 중 단계	기행문에 대한 개괄적 접근	· 텍스트 이해 및 감상 · 전체적인 내용과 주제 파악
		기행문에 대한 분석적 접근	· 제재와 구성 파악 · 작가의 여행 목적과 의도 추측
		기행문의 종합적 재구성	· 작가의 경험을 학습자 경험과 비교 · 텍스트에 드러난 삶의 시각과 태도를 비판적으로 수용
	읽기 후 단계	심화·보충	· 텍스트에 대한 더 많은 정보 탐색 (한국의 인물, 지리, 역사, 문화 등)
	체험 단계	여행의 의미 고찰	· 여행의 의미에 대하여 토론 · 학습자 개개인이 생각하는 여행의 의미 정립
		여행 준비	· 개인 혹은 그룹으로 여행지 선정 및 계획 수립 · 지리, 숙박 등 여행 시 유의점에 대한 정보 탐색
활동지 안내		· 여행 중 기록의 중요성에 대해 인식 · 활동지 사용 방법 숙지	

	여행 중 단계	자유 여행	· 사진 촬영 및 활동지 기록	
	여행 후 단계	여행의 경험 정리	· 사진 및 활동지의 내용을 바탕으로 경험 되새기기	
창작 단계	쓰기 전 단계	창작 과정 안내	· 기행문의 수필 문학적 특성, 제재와 구성 등 재인식 · 자료수집과 교사 및 급우 피드백이 반복됨을 인식	
		기행문 제재 선정	· 여행의 경험 중 가장 쓰고 싶은 내용 선정 · 선정한 제재에 대한 정보 탐색	
	쓰기 중 단계	기행문 작성 1	· 제재에 맞는 기행문 구성 방법 탐색 · 고유의 경험 및 사고와 연계하도록 유도	
		발표 및 토론	· 선정된 제재와 구성에 대해서 발표	
		기행문 작성 2	· 선정된 제재와 구성으로 본격적인 기행문 작성 · 학습자 고유의 경험과 사고가 드러나도록 유도	
	쓰기 후 단계	기행문 발표	· 발표 희망자 기행문 혹은 우수 기행문 낭독	
		심화·보충	· 다른 학생들 작품에 대한 더 많은 정보 탐색 및 토론	

앞에서 제시된 모형들과 달리 <표5>의 모형은 읽기와 여행, 쓰기의 중요성을 균등하게 보는 시각이 반영되었으며, 이에 따라 각각 수용 단계, 체험 단계, 창작 단계라는 이름을 붙여 대등하게 구성하였다. 한편 피드백의 효과와 단계들 사이의 유기성 및 순환성을 나타내기 위해 <그림1>의 모형과 같이 화살표를 사용하여 그것을 표현하였다. 각 단계의 구성을 차례대로 살펴보면 다음과 같다.

수용 단계는 기행문을 읽고 이해하며 그것을 내면화 하는 것에 초점을 둔 단

계이다. 이 단계에서 접하게 되는 기행문은 기본적으로 한 편으로 상정하며, 텍스트의 분량이 적은 경우에는 제재나 구성 유형이 서로 다른 기행문 두 편을 읽고 비교하는 식의 교수·학습 방안을 설계한다. 우선, 읽기 전 단계는 수용 단계의 도입 단계이자 모든 단계의 도입 단계로 작용한다. 이 단계는 학습자의 흥미를 유발하고, 수업 전반에 대한 것을 안내하며, 기행문의 장르적 특성을 설명함으로써 학습자들이 기행문 텍스트에 접근하기 위한 초석이 된다. 읽기 중 단계는 개별 기행문을 공부하는 단계로, 개별 기행문에의 접근은 거시적 차원에서 시작하여 미시적 차원으로 옮겨가며 텍스트의 종합적이고 비판적인 학습을 가능하게끔 하였다. 이는 구인환 외에서 제시한 <표2>의 모형과 같은 접근법이다. 읽기 후 단계에서는 기행문 텍스트 학습 후에 생길 수 있는 궁금증을 학습자가 주도적으로 공부할 수 있게 구성하였다. 한편, 읽기 후 단계와 여행 전 단계 사이의 선을 실선이 아닌 점선으로 표현하였는데, 그 이유는 그것들의 경계가 분명하지 않다는 점에 있다. 읽기 후 단계에 설정된 ‘텍스트에 대한 더 많은 정보 탐색’은 그것을 통해 여행의 의미를 고찰하거나, 여행지에 대한 흥미가 생겨서 여행지를 선정하고 계획을 수립할 수도 있는데, 이는 여행 전 단계의 활동들과 무관하지 않기 때문이다.

체험 단계는 학습자가 여행의 의미를 찾고 여행을 설계하여 스스로 여행하게 하는 것에 초점을 둔 단계이다. 우선, 여행 전 단계에서는 토론과 고찰을 통해 학습자 스스로가 생각하는 여행의 의미를 정립하고, 개인 혹은 그룹별로 여행지를 선정하고 여행을 준비한다. 김용현이 제시한 <표4>의 모형에서는 지역 문화 체험에 초점을 두고 학습자를 여행하게 하여 교사의 준비와 노력이 많이 필요하였지만, 본 모형에서는 학습자가 원하는 여행을 구성하여 좀 더 학습자가 자유로운 분위기 속에서 여행에 임할 수 있도록 하였다. 그럼에도 불구하고, 여행 전 단계에 학습자에게 활동지 안내를 실시하고 여행 중 단계에 사진 촬영과 활동지 작성을 실시하게 하여 본 여행 이후 활동으로 창작 단계가 있다는 사실을 잊지 않고 대비할 수 있도록 하였다. 여행 후 단계에서는 여행 중에 작성한 활

동지와 찍은 사진을 바탕으로 여행의 경험을 되새기게 하였다. 여행 후 단계와 쓰기 전 단계 사이의 경계도 읽기 후 단계와 여행 전 단계의 경계처럼 점선으로 표현하였는데, 이는 여행 후 단계에 설정된 ‘여행의 경험 정리’가 그것을 통해 글감을 정리하고 여행에서의 경험과 여행 이전의 경험을 연결 지어 생각해 보는 등 쓰기 전 단계의 활동들과 무관하지 않다는 이유에서이다. 한편, 쓰기 중 단계의 피드백 효과를 나타내는 화살표는 점선(←)으로 표현하였고, 이와 연결된 선도 점선으로 이어지고 있는데, 이는 자유 여행의 특성상 교사가 직접 현장에서 피드백을 할 수 없지만, 활동지 작성이나 여행의 경험 정리하기 활동 등을 통한 간접적인 피드백이 이루어 질 수 있음을 표현하기 위함이다.

창작 단계는 여행에서의 경험을 정리하고, 기행문 쓰기를 통해 그것을 문학적으로 형상화하는 것에 초점을 둔 단계이다. 우선, 쓰기 전 단계에서는 학습자에게 기행문의 장르적 특성을 다시 환기시키며, 창작의 과정은 자료 수집과 피드백이 끊임없이 반복되는 과정 중심의 쓰기 과정임을 인식하게 한다. 쓰기 중 단계에서는 여행에서의 가장 기억이 남는 것을 제재로 선정하고 그에 따른 구성을 정한 후, 이에 대한 발표와 토론을 거치고, 기행문을 작성하고 수정하게 된다. 한편, 피드백은 교수·학습 과정 전반에 걸쳐서 이루어지지만, 특히 기행문 제재 선정에서부터 기행문 완성에 이르기까지는 교사 및 급우들의 피드백이 더욱 중요하다는 것을 강조하기 위해서 더 큰 화살표(⇐)로 이를 표현하였다. 기행문이 완성된 이후에는 발표를 희망하는 학습자의 기행문을 발표하고, 발표 희망자가 없을 경우에는 우수 기행문을 선정하여 낭독하도록 한다. 또한 학습자들이 서로가 작성한 기행문 작품에 대해 궁금한 점을 스스로 찾아볼 수 있는 기회를 제공한다.

2) 교수·학습 과정안

<표5>의 기행문 통합 교육 모형을 바탕으로 현장에서 적용 가능한 교수·학

습 과정안을 구성하였다. 기행문의 수용과 창작, 여행 체험의 어우러짐을 학습 주제로 삼았고, 각 일 차별로의 학습 목표를 교안에 명기하였다. 학습 대상은 5급⁷⁹⁾ 수준의 일반 목적 한국어 학습자이며, 수업 제재로는 「바다로 가는 따뜻한 바람처럼」을 선정하였다. 이 텍스트를 선정한 데에는 이 텍스트가 여정을 제재로 하고, 시간적 질서에 따른 구성을 사용하고 있어 난이도가 비교적 낮다는 점에 기인한다. 난이도의 용이성은 현장에서 적용 가능한 학습자 범위를 넓힐 수 있기 때문이다.

구체적인 수업 일정은 다음과 같다. 우선 많은 한국어 교육 기관에서 실시하고 있는 것처럼 50분 수업을 1차시로 가정하고, 하루 2차시 수업 실시를 기본으로 하였다. 여행 중 단계는 학습자의 자유 여행으로 구성되므로 교안을 작성하지 않았다. 작성된 교안은 총 6일 12차시 분량으로, 여행 중 단계 이전의 3일, 여행 중 단계 이후의 3일로 나뉜다. 1일 차 1교시는 읽기 전 단계, 1일 차 2교시는 읽기 중 단계의 첫 번째가 실시된다. 2일 차 1교시는 읽기 중 단계의 두 번째, 2일 차 2교시는 읽기 중 단계 세 번째가 실시된다. 3일 차는 읽기 후 단계와 쓰기 전 단계가 실시된다. 4일차는 여행 후 단계와 쓰기 전 단계가 실시된다. 5일 차 1교시는 쓰기 중 단계의 첫 번째, 5일 차 2교시는 쓰기 중 단계의 두 번째가 실시된다. 마지막으로 6일 차 1교시는 쓰기 중 단계의 세 번째, 6일 차 2교시는 쓰기 후 단계가 실시된다.

지금까지의 논의를 바탕으로 총 6일치의 교수·학습 과정안을 다음과 같이 <표6>에서 <표11>까지 간략하게 제시한다.

79) 한국어능력시험 홈페이지(topik.go.kr)에 제시된 5급의 평가 기준은 다음과 같다.

“전문 분야에서의 연구나 업무 수행에 필요한 언어 기능을 어느 정도 수행할 수 있다.”, “‘정치, 경제, 사회, 문화’ 전반에 걸쳐 친숙하지 않은 소재에 관해서도 이해하고 사용할 수 있다.”, “공식적, 비공식적 맥락과 구어적, 문어적 맥락에 따라 언어를 적절히 구분해 사용할 수 있다.”

<표6> 기행문 통합 교수·학습 과정안 : 1일 차

1일 차 학습 목표		1. 기행문의 장르적 특성과 제재, 구성을 이해할 수 있다. 2. 텍스트의 줄거리를 파악하고 감상할 수 있다.			
차시	학습 흐름	교수·학습 활동	시 간	학습 자료	교수 유의점
1 (읽기 전 단계)	도입	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 학습자의 흥미 유발 · 제주도 사진 및 동영상 자료를 활용 · 한국에서의 여행 경험 공유하기 	5'	사진 및 동영상	
	전개	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 스키마 형성 · 모국 혹은 한국에서의 수필 및 기행문 학습 경험 회상 ◆ 수업 안내 · 학습 목표 및 전체 과정 설명 ◆ 기행문 장르 설명 · 기행문의 수필 장르적 특성 설명 · 기행문의 제재 및 구성의 의미 설명 · 기행문의 제재 및 구성의 종류 언급 	5' 5' 35'		예를 들어 설명 하기
2 (읽기 중 단계 1)	전개	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 기행문 텍스트 짧게 훑어보기 · 학습자가 스스로 훑어보며 텍스트의 분위기 및 모르는 단어 파악 · 궁금한 사항은 교사에게 개별적으로 질문 ◆ 텍스트에 대한 의견 나누기 · 교사 주도하에 텍스트에 대한 생각 묻고 공유 ◆ 함께 읽기 · 교사와 학생이 번갈아가며 낭독하기 · 전체적인 내용 파악 및 감상에 집중 · 기행문에 나오는 지역 지도에서 찾아보기 	8' 5' 35'	기행문 텍스트	학습자 에게 유의미 하도록 유도
	마무리	◆ 수업 정리 및 다음 시간 예고	2'		

<표7> 기행문 통합 교수·학습 과정안 : 2일 차

2일 차 학습 목표		1. 텍스트의 제재와 구성을 파악하고 그것이 주는 효과를 이해할 수 있다. 2. 텍스트에 나타나는 작가의 정서와 여행 의도를 파악하고 본인의 경험과 연관 지어 생각할 수 있다.			
차시	학습 흐름	교수·학습 활동	시 간	학습 자료	교수 유의점
1 (읽기 중 단계2)	도입	◆ 지난 차시 복습 및 오늘의 수업 안내 · 기행문 장르 및 텍스트에 대한 내용 환기	5'		
	전개	◆ 함께 읽기 · 지난 시간에 이어서 읽기 · 주제 및 내용 파악에 주력하기 ◆ 텍스트를 분석적으로 접근 · 제재 및 소재 찾기 · 시간을 나타내는 표지 찾기 · 시간적 질서에 의한 구성이 주는 효과 토론	10' 35'	기행문 텍스트	
2 (읽기 중 단계 3)	전개	◆ 텍스트 속에 드러난 작가의 인식 탐구 · 작가의 여행 의도 생각하고 발표 및 토론 · 작가에게 여행지는 어떤 의미일지 생각하고 발표 및 토론 ◆ 본인의 경험과 비교하기 · 모국에서 혹은 한국에서의 여행 경험을 기행문 작가의 경험과 비교하기 · 작가의 경험과 유사한 경험 발표 및 토론	25' 23'		
	마무리	◆ 수업 정리 및 다음 차시 예고	2'		

<표8> 기행문 통합 교수·학습 과정안 : 3일 차

3일 차 학습 목표		<ol style="list-style-type: none"> 1. 텍스트에서 더 알고 싶은 내용을 자발적으로 찾아보고 토론할 수 있다. 2. 여행의 의미를 고찰하고 스스로가 생각하는 여행의 의미를 정립할 수 있다. 3. 여행의 목적지를 정하고, 여행 시 주의해야 할 점을 숙지하며 여행을 준비할 수 있다. 			
차시	학습 흐름	교수·학습 활동	시 간	학습 자료	교수 유의점
1 (읽기 후 단계)	도입	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 지난 차시 복습 및 오늘의 수업 안내 · 기행문 내용 상기시키기 	5'		
	전개	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 조별 활동 · 기행문에서 흥미가 있는 부분 찾아서 정리 · 노트북 및 스마트폰을 활용하여 정보 검색 ◆ 발표 및 토론 · 조별 활동을 통해 알게 된 점을 발표 · 사실에 대한 것뿐만 아니라 느낀 점에 대해서도 토론 	20' 25'		발표 경청 및 피드백
2 (여행 전 단계)	전개	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 여행의 의미 찾기 · 여행의 의미에 대한 토론 · 스스로가 생각하는 여행의 의미 정립 ◆ 여행 계획 · 개인 혹은 조별로 여행 계획 수립 · 교통편, 숙박, 관광 명소 등 조사 · 여행 시 기록의 중요성 숙지 · 활동지 사용 방법 숙지 	10' 35'	활동지 준비	
	마무리	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 수업 정리 및 다음 차시 예고 · 개인 및 조별로 여행 계획을 마무리하고 주말동안 여행하고 올 것을 숙제로 제시 	5'		

<표9> 기행문 통합 교수·학습 과정안 : 4일 차

4일 차 학습 목표		1. 여행에서의 인상 깊었던 장소나 경험을 정리하고 그것에 대한 느낌과 감상을 말할 수 있다. 2. 기행문 쓰기 과정을 이해하고, 기행문 제재를 선정하여 제재에 대한 정보 탐색을 자발적으로 실시할 수 있다.			
차시	학습 흐름	교수·학습 활동	시 간	학습 자료	교수 유의점
1 (여행 후 단계)	도입	◆ 여행 점검 · 여행 중 특이사항 없었는지 점검 ◆ 수업 안내 · 창작 단계로의 이행을 설명	5' 5'		
	전개	◆ 여행의 경험 정리 · 사진 및 활동지를 바탕으로 정리 · 가장 인상 깊었던 장소, 경치 등 기록 · 여행 중 느낀 점의 자유로운 표현 독려 ◆ 여행의 경험 공유 · 각자의 여행 경험 발표를 통한 공유	20' 20'		
2 (쓰기 전 단계)	전개	◆ 창작 과정 안내 · 교사 및 급우들의 피드백 중요성 인식 · 쓰기에 대한 학습자의 부담 해소에 노력 ◆ 기행문 장르의 특성 재인식 · 읽기 전 단계에서 배운 기행문의 특성, 제재와 구성에 대해 복습 ◆ 기행문 제재 선정 · 여행 후 단계에서 실시한 여행의 경험 정 리를 바탕으로 제재 선정 및 자료 조사	5' 5' 35'		피드백 중요
	마무리	◆ 수업 정리 및 다음 차시 예고 · 다음 시간 본격적인 창작에 돌입함을 예고	5'		



<표10> 기행문 통합 교수·학습 과정안 : 5일 차

5일 차 학습 목표		1. 선정된 제재에 맞는 적절한 구성을 가지고 기행문을 작성할 수 있다. 2. 교사와 학우들의 피드백을 수용하며 기행문을 작성할 수 있다.			
차시	학습 흐름	교수·학습 활동	시 간	학습 자료	교수 유의점
1 (쓰기 중 단계 1)	도입	◆ 수업 안내 · 본격적인 쓰기 단계 돌입을 안내	3'		
	전개	◆ 기행문 제재 및 구성 탐색 · 지난 시간에 이어 제재에 대한 탐색을 이어 가며 제재에 맞는 구성을 선정 · 본격적인 기행문 작성에 돌입하게 하며 학습자의 생각이 잘 드러나도록 유도 ◆ 중간 점검 · 선정된 제재와 구성에 대한 발표 및 토론	30' 17'		교사 피드백
2 (쓰기 중 단계 2)	전개	◆ 기행문 작성 1 · 자유롭게 기행문 작성 ◆ 중간 점검 · 작성 중인 기행문에 대해 2인 1조로 점검 ◆ 기행문 작성 2 · 자유롭게 기행문 작성	20' 7' 20'		교사 피드백 급우 피드백 교사 피드백
	마무리	◆ 수업 정리 및 숙제 제시 · 다음 시간 1차시만 쓰기에 할애할 수 있음을 안내 · 어느 정도의 기행문 완성을 숙제로 제시	3'		



<표11> 기행문 통합 교수·학습 과정안 : 6일 차

6일 차 학습 목표		1. 작성하던 기행문을 완성할 수 있다. 2. 급우들이 작성한 기행문을 이해하고 감상하며 궁금한 사항을 자발적으로 탐색할 수 있다.			
차시	학습 흐름	교수·학습 활동	시 간	학습 자료	교수 유의점
1 (쓰기 중 단계 3)	도입	◆ 수업 안내 · 이 차시에 쓰기를 마무리해야 함을 알림	3'		
	전개	◆ 기행문 작성 1 · 자유롭게 기행문 작성 ◆ 중간 점검 · 작성 중인 기행문에 대해 2인 1조로 점검 ◆ 기행문 작성 2 · 자유롭게 기행문 작성 후 마무리	20' 7' 20'		교사 피드백 급우 피드백 교사 피드백
2 (쓰기 후 단계)	전개	◆ 완성된 기행문 작품 발표 · 발표 희망자 혹은 교사 지명 기행문 낭독 ◆ 기행문 작품에 대한 심화·보충 탐색 · 다른 학생들 작품에 대해 궁금한 내용을 자발적으로 탐색할 기회 제공 · 학습자들이 수업을 마무리할 시간 제공	20' 25'		칭찬과 격려
	마무리	◆ 수업 정리 · 지금까지의 수업 전반에 대한 생각 묻기	5'		

한편, 학습자들이 자유 여행 중 여행에서의 기록을 위해 사용될 수 있는 활동지의 예시를 다음 <표12>와 같이 제시한다.

<표12> 여행 중 단계 학습자 활동지 예시

<p>즐거운 여행, 기록해 봅시다.</p> <p>이름 : _____</p>
--

<p>1. 어느 지역을 여행했나요?</p> <p>_____</p>

<p>2. 혼자 여행했나요? 아니면 누구와 함께 여행했나요?</p> <p>_____</p>
--

<p>3. 여행지까지 무엇을 타고 갔나요? 시간이 얼마나 걸렸나요?</p> <p>_____</p>
--

<p>4. 여행은 며칠 동안 했나요? 여행 중 어디에서 머물렀나요?</p> <p>_____</p>
--

<p>5. 여행에서 보거나 들은 것 등에 대한 느낌을 기록해 봅시다.</p>
--

일시	본 것 / 들은 것 / 방문한 곳	생각한 것 / 떠오른 것 / 느낀 것

V. 결론

본고는 한국어 학습자들을 위한 기행문의 교육적 의의와 효용을 탐구하고 이를 바탕으로 기행문 교육의 세부적인 내용 제시를 그 목적으로 하였다. 이를 위해 중·고등학교 교과서 수록 기행문 작가들이 작성한 제주 기행문 여덟 편을 대상으로 하여 그것의 제재와 구성을 살피고, 제재와 구성의 유형을 나누어 유형별 양상을 살펴보았다. 제재와 구성의 유형별 양상은 기행문 교육에서의 내용 설정의 근간이 되었는데, 기행문 교육의 수용 단계에서는 개별 작품을 분석적으로 이해하기 위한 기본 틀이 되었고, 기행문 교육의 창작 단계에서는 학습자가 글감을 탐색하고 그것에 맞는 구성을 찾는 방향 제시의 역할을 하였다. 또한 각 유형별 특성에 따라 다양한 학습자 변인을 고려할 수 있음을 보였다. 연구 결과를 간략히 제시하면 다음과 같다.

2장에서는 기행문 분석과 기행문 교육의 방향과 관련되는 사항들에 대해서 검토하였다. 우선, 한국어 교육현장에서의 문학 교육이 갖는 위상과 교육적 가치를 논하였다. 한국어 교육현장에서 의사소통 능력 중심의 교수·학습 경향으로 인하여 문학 교육의 위상은 다소 높지 않지만, 문학이 가지는 교육적 가치가 분명히 존재함을 밝혔다. 수필과 기행문은 문학에서도 주변 장르에 속하여 교육현장에서 상대적으로 주목받지 못하였지만, 수필과 기행문은 문학 교육의 시작 단계에서의 높은 활용 가능성, 창작 교육의 효율성 등을 통해 이들이 가지는 교육적 의의가 있음을 보였다. 다음으로 기행문의 개념과 특성을 검토하였다. 본고에서는 기행문의 개념을 ‘여행에서 보고, 듣고, 느낀 것을 산문으로 기록한 문학’으로 규정하였고, 기행문이 가지는 수필 문학적 특성을 살펴보았다. 마지막으로 기행문 교육을 위한 여러 이론들을 살폈다. 읽기·쓰기 통합 접근법을 다루면서, 읽기와 쓰기는 인지적 과정의 유사성, 상호 연계시의 교육 효과의 증진 등이 있으므로 함께 교수되는 것이 좋을 것을 보였으며, 과정 중심 쓰기 접근법을 다루면서는, 학습자들이 쓰기 과정에서 배울 수 있는 많은 교육적 효용이 있으므

로 쓰기의 과정에 많은 초점을 둔 교수·학습이 이루어져야 함을 보였다. 창작 교육 이론을 다루면서는, 창작 교육 현장에서 읽기·쓰기 통합 이론과 과정 중심 쓰기 접근법을 바탕으로 학습자의 온전한 문학적 체험을 추구해야함을 보였다.

3장에서는 기행문을 선정하고 선정된 기행문 작품들을 제재와 구성의 측면에서 분석하였다. 선정된 기행문은 광재구의 「집어등을 켜 ‘만휴’의 바다」, 「바다로 가는 따뜻한 바람처럼」, 「신비한 하늘의 아침」, 김병중의 「이중섭과 제주」, 「김정희와 제주」, 신경림의 「바다로 나간 남편은 돌아오지 않고」, 신영복의 「빛은 어둠을 만들고 어둠은 빛을 드러냅니다」, 유흥준의 「한라산 윗세오름 등반기-영실」 등 총 여덟 편이었다. 제재는 총 세 개의 유형으로 나뉘었고, 구성은 총 네 개의 유형으로 나뉘었다. 제재의 세 유형은 첫째, 여정을 제재로 삼는 경우, 둘째, 인물을 제재로 삼는 경우, 셋째, 장소를 제재로 삼는 경우가 있었다. 구성의 네 유형은 첫째, 시간적 질서에 따른 구성, 둘째, 공간적 질서에 따른 구성, 셋째, 논리적 질서에 따른 구성, 넷째, 상념의 순서에 따른 구성이 있었다.

제재의 각 유형에 속하는 작품들은 다음과 같았다. 우선, 여정을 제재로 삼는 경우에는 「바다로 가는 따뜻한 바람처럼」과 「바다로 나간 남편은 돌아오지 않고」가 속했다. 인물을 제재로 삼는 경우에는 「이중섭과 제주」와 「김정희와 제주」가 속했다. 장소를 제재로 삼는 경우에는 「집어등을 켜 ‘만휴’의 바다」와 「신비한 하늘의 아침」, 「빛은 어둠을 만들고 어둠은 빛을 드러냅니다」, 「한라산 윗세오름 등반기-영실」이 속했다. 여정을 제재로 삼는 경우보다 인물이나 장소를 제재로 삼는 경우에 해당하는 작품에서 제재에 대한 작가의 더 많은 관심과 전문적인 지식이 요구되는 경향이 보이는 등 제재 유형별로 약간의 차이가 있기는 했지만 모든 작품들에서 일관적으로 제재와 소재에 대한 작가의 관심과 지식이 요구되고 있음을 알 수 있었다. 한편 일반 목적 한국어 학습자들에게는 여정을 제재로 삼는 작품들을, 학문 목적 한국어 학습자들에게는 인물을 제재로 삼는 작품들을, 중도 입국 청소년 한국어 학습자들에게는 장소를 제재로 삼는 작품들을 선정하여 가르치는 것이 유리함을 보였다.

구성의 각 유형에 속하는 작품들은 다음과 같았다. 우선, 시간적 질서에 따른 구성에는 「바다로 가는 따뜻한 바람처럼」이 속했다. 공간적 질서에 따른 구성에는 「바다로 나간 남편은 돌아오지 않고」와 「한라산 뒷세오름 등반기-영실」이 속했다. 논리적 질서에 따른 구성에는 「집어등을 켜 ‘만휴’의 바다」와 「이중섭과 제주」, 「빛은 어둠을 만들고 어둠은 빛을 드러냅니다」가 속했다. 상념의 순서에 따른 구성에는 「신비한 하늘의 아침」과 「김정희와 제주」가 속했다. 시간적 질서에 따른 구성은 가장 널리 알려진 기행문의 구성 방식이다. 공간적 질서에 따른 구성에 해당하는 작품들은 장소의 널리 알려진 의미, 즉 장소의 객관적인 의미에 초점을 두고 구성이 전개되는 경향이 보였다. 따라서 시간적 질서와 공간적 질서에 따른 구성에 속하는 작품들은 고급 수준의 일반 목적 한국어 학습자에게 제시하는 것이 유리함을 언급하였다. 논리적 질서에 따른 구성과 상념의 순서에 따른 구성에 속하는 작품들은 장소의 주관적인 의미에 초점을 두고 구성이 전개되는 경향이 보였다. 따라서 두 구성에 속하는 작품들은 문학이나 문학적 사고에 익숙한 학습자에게 제시하는 것이 유리함을 언급하였다. 한편, 상념의 순서에 따른 구성은 가장 자유로운 형식의 전개방식을 가짐으로써 가장 수필적인 구성이라 칭할 수 있었다.

4장에서는 한국어 학습자를 위한 기행문 교육의 목표와 내용, 모형과 교수·학습 과정안을 제시하였다. 기행문 교육의 목표와 내용을 설정하기 위해 문학 능력의 개념을 검토하였고, 이를 바탕으로 기행문의 문학적 본질, 수용, 창작, 그리고 여행이라는 네 가지 측면에서 목표와 내용을 제시하였다. 그 중 구체화된 세부 목표는 다음과 같다. 첫째, 기행문의 장르적 특성을 이해하고, 기행문을 통해 문학과 심리적 거리를 좁힐 수 있다. 둘째, 기행문의 제재와 구성을 바탕으로 글의 내용을 이해할 수 있으며, 본인의 경험과 비교하며 비판적으로 수용할 수 있다. 셋째, 여행의 의미를 탐색하고 수용할 수 있으며, 기행문 창작을 위한 여행에서 고려할 점을 유념하고 실천하며 여행할 수 있다. 넷째, 여행의 경험에서 제재를 선정하고 그것을 잘 구성할 수 있으며, 본인의 고유한 경험과 시

각을 문학적으로 형상화할 수 있다.

기행문 통합 교육 모형은 국어 교육 및 한국어 교육의 모형을 검토하고 참고하여 작성되었다. 기존의 모형들이 수용 혹은 창작을 중심에 두고 모형을 설정한 것과는 달리, 본고에서 제시한 모형에는 수용과 체험, 창작의 중요성을 대등하게 보는 시각이 반영되었다. 따라서 모형은 수용 단계, 체험 단계, 창작 단계의 세 단계로 구성되며, 각 단계는 전, 중, 후로 나뉜다. 각 단계에서는 피드백이 중요하게 작용하며, 단계들의 순환 가능성을 고려하였다.

기행문의 교수·학습 과정안은 여행 중 단계를 제외하고 총 6일 12차시로 구성되었다. 학습 대상은 5급 수준의 일반 목적 한국어 학습자이며, 수업 제재로는 「바다로 가는 따뜻한 바람처럼」을 가정하였다. 각 교수·학습 과정안에는 각 일차별로 학습 목표가 제시되었으며, 총 6일치의 교수·학습 과정안 뒤에는 여행 중 단계에서 사용될 수 있는 학습자 활동지가 제시되었다.

본고는 제주 기행문에 한정하여 그것들의 특성을 살폈고, 이를 바탕으로 기행문의 교육 방안을 제시하였다. 하지만 교육 방안을 실제로 교육 현장에 적용하여 그 효과를 검증하지 못한 한계가 존재한다. 또한 많은 지역 중 제주에 한정하여 연구를 진행했다는 점도 본고가 갖는 한계이다. 다만 다양한 지역을 배경으로 한 기행문의 연구가 축적되었을 때, 본고의 미약한 논의나마 작은 보탬이 되기를 바란다. 또한, 같은 여행지에 대해서 외국인이 작성한 기행문과 한국인이 작성한 기행문의 비교·대조를 통해 여행지의 인식 차이를 도출해 내는 것도 앞으로의 과제가 될 것이다.

참고 문헌

1. 자료

- 곽재구, 「집어등을 켜 ‘만휴’의 바다」, 『포구기행』, 열림원, 2002.
- _____, 「바다로 가는 따뜻한 바람처럼」, 『포구기행』, 열림원, 2002.
- _____, 「신비한 하늘의 아침」, 『포구기행』, 열림원, 2002.
- 김병중, 「이중섭과 제주」, 『화첩기행1』, 문학동네, 2014.
- _____, 「김정희와 제주」, 『화첩기행1』, 문학동네, 2014.
- 신경림, 「바다로 나간 남편은 돌아오지 않고」, 『민요기행1』, 문이당, 2005.
- 신영복, 「빛은 어둠을 만들고 어둠은 빛을 드러냅니다」, 『나무야나무야』, 돌베개, 1996.
- 유홍준, 「한라산 윗세오름 등반기」, 『나의 문화유산답사기 7』, 창비, 2012.
- 유네스코한국위원회 홈페이지 ‘유네스코와 유산’, <http://heritage.unesco.or.kr/>
- 한국관광공사 홈페이지 ‘한국 여행 정보’, <http://www.visitkorea.or.kr/>
- 한국어능력시험 홈페이지 ‘등급별 평가 기준’, <http://www.topik.go.kr/>

2. 국문 논문 및 단행본

- 구인환·구창환, 『문학개론』 제2판, 삼영사, 2002.
- 구인환 외, 『문학 교수·학습 방법론』, 삼지원, 1998.
- 구인환 외, 『문학교육론』, 삼지원, 2017.
- 구희옥, 「서사표현 방식에 따른 기행문 쓰기 지도」, 경상대 석사학위 논문, 2001.
- 권성우, 「이태준 기행문 연구」, 『상허학보』 제14집, 상허학회, 2005.
- 김대행, 「수필과 문학교육론」, 『한국언어문화』 제13집, 한국언어문화학회, 1995.

- _____, 『문학교육 틀짜기』, 역락, 2000.
- 김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대 출판문화원, 2000.
- 김선정 외, 『한국어표현교육론』, 형설출판사, 2010.
- 김외곤, 「식민지 문학자의 만주체험: 이태준의 ‘만주 기행」, 『한국문학이론과 비평』 제24집, 한국문학이론과 비평학회, 2004.
- 김용현, 「지역 문화 체험을 통한 기행문 쓰기 교육 방안 : 학문 목적 한국어 학습자를 대상으로」, 『언어와문화』 제8권 제2호, 한국언어문화교육학회, 2012.
- 김종민, 「장르 중심 한국어 쓰기 교재 구성 방안」, 경남대 석사학위 논문, 2014.
- 김현주, 「근대초기 기행문의 전개 양상과 문학적 기행문의 ‘기원」, 『현대문학의 연구』 제16집, 한국문학연구학회, 2001.
- 노진한, 「창작교육을 위한 소론」, 『산청어문』 제26호, 서울대 국어교육과, 1997.
- 류수열 외, 『문학교육개론 II - 실제편-』, 역락, 2014.
- 문순희, 「개화기 한국인의 일본기행문과 일본인의 한국기행문 연구」, 연세대 박사학위 논문, 2016.
- 박수자, 「기행문 제재의 교육적 가치와 기능에 관한 고찰」, 『어문학교육』 제44집, 한국어문교육학회, 2012.
- 박연화, 「사진이미지를 활용한 기행문 쓰기 지도」, 경상대 석사학위 논문, 2007.
- 박영희, 「기행문 교육 연구」, 숙명여대 석사학위 논문, 2008.
- 안승덕, 「춘원의 기행문」, 『논문집』 제22집, 청주대, 1985.
- _____, 「육당의 기행문학」, 『논문집』 제23집, 청주대, 1986.
- _____, 「한국 현대 기행 수필 연구」, 『논문집』 제32집, 청주대, 1995.
- 우한용 외, 『창작교육, 어떻게 할 것인가』, 푸른사상, 2001.
- 유현, 「기행문을 활용한 글쓰기 교육 방안 : 나혜석의 유럽 기행문을 중심으로」, 경기대 석사학위 논문, 2015.
- 윤여탁, 「한국어교육에서 현대 문학 정전 연구」, 『국어교육연구』 제10집, 서울대

- 국어교육연구소, 2002.
- _____, 「문학 작품을 활용한 한국어 문화교육 연구」, 『한국언어문화학』 제10권 제2호, 국제한국언어문화학회, 2013.
- 이미혜, 「과정 중심의 한국어 쓰기 교육 : 작문 수업을 중심으로」, 『한국어교육』 제11권 제2호, 국제한국어교육학회, 2000.
- 이병규·최선희, 「기행문 텍스트의 맥락과 형식 연구」, 『한국초등교육』 제27권 제1호, 서울교육대 초등교육연구소, 2016.
- 이성지, 「외국인의 한국어 교육을 위한 수필 활용 방안 연구」, 단국대 석사학위 논문, 2006.
- 이정민, 「문학공간 현장체험학습을 통한 기행문 쓰기 교육 방안 연구 : 오정희 ‘중국인 거리’를 중심으로」, 동국대 석사학위 논문, 2016.
- 임경순, 「여행의 의미와 기행문학 교육의 방향」, 『새국어교육』 제79호, 한국국어교육학회, 2008.
- _____, 「한국 근대 해외 기행 문학의 양상과 의미」, 『국어교육』 제137호, 한국어교육학회, 2012.
- 정진권, 『한국현대수필문학론』, 학연사, 1983.
- 정일상, 「기행문을 어떻게 가르칠 것인가」, 『배달말 가르침』 제9집, 경상대, 1985.
- 최강현, 『한국기행문학연구』, 일지사, 1982.
- 최선희, 「기행문 텍스트 갈래의 교육 내용 연구」, 서울교육대 석사학위 논문, 2015.
- 허용 외, 『외국어로서의 한국어교육학 개론』, 박이정, 2005.
- 황인교, 「외국인을 위한 한국문학교육」, 『이화어문논집』 제16집, 이화어문학회, 1998.
- _____, 「외국어로서의 한국문학교육의 가능태」, 『외국어로서의 한국어교육』 제25권 제1호, 연세대 한국어학당, 2001.

Brown, H. D., 권오량·김영숙 공역, 『원리에 의한 교수 : 언어 교육에의 상호작용적 접근법』 제3판, 피어슨에듀케이션코리아, 2007.

3. 영문 논문 및 단행본

Collie, J. & Slater, S., *Literature in the Language Classroom*, Cambridge University Press, 1987.

Fitzgerald, J. & Shanahan, T., “Reading and Writing Relations and Their Development”, *Educational Psychologist*, Vol. 35 No. 1, 2000.

Flower, L. & Hayes, J. R., “A cognitive process theory of writing”, *College composition and communication* Vol.32 No.2, National Council of Teachers of English, 1981.

Graham, S. & Hebert, M., “Writing to Read : A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading”, *Havard Education Review*, Vol. 81 No. 4, 2011.

Tierney, R. J. & Shanahan, T., “Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions, and outcomes”. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 2, Longman, 1996.

ABSTRACT

A Study on the Education Method of Korean Travel Essays for Korean Learners

Jinhwan Choi

Department of Korean Language and Literature

The Graduate School of Hankuk University of Foreign Studies

This study is aimed at providing Korean learners of an education method of Korean travel essays. For this study, first, it has been selected that Korean travel essays written by the writers whose travel essays have been included in textbooks which have been used in middle schools or high schools in Korea. Second, the essays has been categorized according to their topics and compositions, and I tried to analyze their characteristics by categories. Characteristic aspects of topics and compositions set a frame for students to understand the essays in Reception stage, and also suggest their directions to search materials and find a suitable composition for the selected topic in Expression stage.

In Chapter 2, I has studied the things which are related to the direction of analyzing and teaching the essays. First, the status and the educational value of literature education in Korean education fields has been dealt with. Due to the tendency of Korean education fields, focusing on communicative



competence, the status of literature education has not been elevated highly in Korean classrooms, but I clearly enunciated the educational value that literature has exists. Essays, especially, and also travel essays, have potential applicability at the early stage of literature education and the education of creative writing. Next, the concept of travel essays and characteristics of them have been dealt with. The term ‘travel essay’ is defined as ‘the documentary literature which is written in prose about the things that a traveler has seen, heard and felt during his or her trip’, and the characteristics of travel essays have been discussed in terms of essay literature. Finally, theories for teaching travel essays have been dealt with. The integrated reading and writing teaching approach, and the process-based writing approach were the topics for discussion, and it has been made clear that creative writing education should be conducted based on the two approaches.

In Chapter 3, the travel essays were chosen and they were analyzed according to topics and compositions. Topics are categorized in three, the first type whose topic is a journey itself, the second type whose topic is a character, and the third type whose topic is a place. Compositions are categorized in four, the first type whose composition is according to an order of time, the second type whose composition is according to an order of space, the third type whose composition is according to an order of logic, and the fourth type whose composition is according to an order of thought.

In terms of the analysis result of topic types, the essays whose topics are characters or places tend to have more attention and knowledge about topics from the writers rather than the essays whose topics are journeys, but, all of the essays need understanding of topics somewhat. Meanwhile, the essays

whose topics are journeys are suitable for teaching Korean learners for general purposes, the essays whose topics are characters are suitable for teaching Korean learners for academic purposes, and the essays whose topics are places are suitable for teaching Korean learners who are youth with migrant backgrounds.

In terms of the analysis result of composition types, the composition according to an order of time is the most typical type for travel essays, but there is only one essay belonging to this type among the essays which have been analyzed. The essays whose compositions are according to an order of time or space tend to focus on the meanings of places generally known, or objective meaning, contrastively, the essays whose compositions are according to an order of logic or thought tend to focus on the special meaning of places, or subjective meaning. Hence, the essays whose compositions are according to an order of time or space are suitable for teaching Korean learners for general purposes in high-level courses, and the essays whose compositions are according to an order of logic or thought are suitable for teaching Korean learners who are used to literature or literary thinking.

In Chapter 4, in terms of teaching travel essays, educational objectives, educational contents, an educational model and a lesson plan have been proposed. The educational objectives are as in the following. First, a student can understand characteristics of travel essays and minimize the psychological distance between him or her and literature. Second, a student can understand the contents of essays, on the basis of their topics and compositions, and can receive it critically, on the basis of comparing writers' experiences with his or hers. Third, a student can search and receive the



meaning of traveling, and can keep considerations in mind when traveling for creative writing. Fourth, a student can reminisce experience of a travel and select a suitable topic, and a suitable composition for it, and for creative writing he or she can express experiences and views of his or her own.

In terms of the educational model of teaching travel essays, contrary to other models based on either reception or expression, the view that reception, experience and expression should be treated with equal importance has been applied to the model which is proposed in the paper. Therefore, the model consists of three stages, which are Reception stage, Experience stage, and Expression stage, and they are divided into three, which are before, during, and after the activities. What feedback from a teacher or classmates matters and each stage can be cyclic are considered.

In terms of the lesson plan of teaching travel essays, it consists of six days, or twelve periods. The lesson plan targets high-level Korean learners for general purposes, and it indicates the educational objectives of each day. After the plan, an activity sheet that can be used during Experience stage has been presented.

Keyword : travel essay, education method, Korean learners