



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](#)

교육학석사학위논문

# 윤리적 시 읽기 교육 연구

-‘슬픔’의 정서를 중심으로-

2018년 2월

서울대학교 대학원

국어교육과 국어교육전공

이 하 진



## 국문 초록

이 연구는 윤리적 시 읽기의 교육적 가능성을 밝히고, 그 구체적인 교육 방법을 설계하는 것을 목적으로 한다. 그간의 시 교육에서 윤리의 문제는 후경화되어 중요하게 다루어지지 않거나 학습자에 의해 메워져야 할 여백으로 취급되는 경우가 많았다. 윤리를 적극적으로 다루는 경우에도 시를 문학 밖의 가치를 위한 도구로 사용한다는 불편함을 피하기 어려웠다. 이에 이 연구는 시의 본질인 정서를 매개로 한 윤리성 교육의 가능성을 밝히고자 하였다. 특히 학습자의 정서적 경험에 주목하였으며, 다양한 정서 중에서도 ‘슬픔’의 정서를 중심으로 연구하였다.

윤리적 시 읽기 교육은 문학과 윤리의 긴밀한 관계를 전제로 한다. 이 연구는 문학을 윤리적 가치를 전달하는 도구로 보거나 문학이 윤리적 제약으로부터 벗어나 자율성을 추구해야 한다는 대립적 시각에서 벗어나, 문학의 본질인 정서를 통해서 문학과 윤리가 간접적으로 관계 맺고 있다고 보았다. 이렇게 볼 때 윤리는 당위적인 규범의 체계가 아니라 ‘더 좋은’ 것을 추구하는 목적의 의미를 가지게 되며, 시는 윤리적인 가르침을 주는 것이 아니라 학습자가 윤리적인 가치를 탐구하도록 이끌 수 있게 된다.

시 읽기 과정에서 학습자는 정서적인 경험을 하게 되는데, ‘정서이입’과 ‘공감’의 정서적 경험은 사회적이고 구성적인 성격을 가지므로 타인과의 관계에 대한 인식 속에서 무엇이 ‘좋은’ 것인지를 탐구하는 윤리적 사고를 함양할 수 있다. 또한 ‘슬픔’은 인간의 취약성과 상호의존성을 인식하도록 하는 정서로 타자에 대한 주체의 우위에서 벗어나 윤리적 사고를 가능하게 한다. 그러나 정서적인 경험 자체가 윤리적 의미를 가지는 것은 아닌데, 이를 윤리적으로 견인하기 위해서는 인지적·정서적 숙고의 과정이 필요하다. 이 연구는 정서적 경험을 중심으로 정서적 직관과 인지적 추론이 함께 작용하고 실천적 이해를 추구해나가는 판단 과정을 ‘질적 판단’의 개념으로 포괄하고, 윤리적 시 읽기를 ‘시 텍스트에 대한 질적 판단을 통해 타자를 지향하는 시 읽기의 과정’으로 개념화하였다.

실제 학습자의 시 읽기 양상을 구체적으로 살펴보기 위해 학습자의 반응텍스트를 수집하여 분석하였다. 수집된 반응텍스트와 이론적 전제의 순환적 비교를 통해 윤리적 시 읽기 교육의 원리를 ‘자기 반성적 인식의 생성’, ‘타자 지향적 연대성의 확대’,

‘대안적 전망의 탐색’의 세 가지로 도출하였다. 이에 따라 학습자의 반응 양상을 ‘슬픔의 정서이입을 통한 반성적 인식의 생성’, ‘슬픔에 대한 정서적 공감을 통한 연대성의 확대’, ‘슬픔의 정서적 경험을 통한 대안적 전망의 탐색’으로 범주화하였다. 첫 번째 범주에서는 정서이입을 다시 ‘동일시’와 ‘투사’로 세분하여 반성적 인식이 생성되는 양상을 살펴보았다. 두 번째 범주에서는 공감을 통해서 연대성을 인식해나가는 양상과 이를 사회적으로 확장해나가는 양상을 구분하여 살펴보았다. 세 번째 범주에서는 정서적 경험을 통해서 대안을 조망하는 양상을 대안적 자아의 탐색과 대안적 세계의 상상적 형상화로 나누어서 살펴보았다. 그리고 이러한 윤리적 시 읽기의 원리가 구현되지 않은 반응텍스트를 분석하여 ‘유아적 자기의 재확인’, ‘자기중심적 타자이해’, ‘편향적 대안 조망’으로 나누어 한계 양상을 살펴보았다.

이론적 전제에 대한 고찰과 학습자의 반응 양상 분석을 바탕으로 윤리적 시 읽기 교육의 목표는 타자를 지향하는 시 읽기 과정을 통해서 ‘좋은 삶’을 위한 실천적 지혜를 키워나가는 학습자를 기르는 것으로 제시하였다. 이러한 목표를 달성하기 위한 교육 내용으로 ‘심미적 가상에 대한 정서적 경험’, ‘타자의 목소리로서의 시적 표현’, ‘가능 세계에 대한 탐구로서의 대안 조망’을 제시하였고, 이에 따른 교육 방법으로 ‘상상적 재서술을 통한 정서적 경험의 촉진’, ‘타자 지향적 판단을 통한 타자성 인식’, ‘현실에서의 조회를 통한 유추적 적용’을 제시하였다.

이 연구는 그 동안 시 교육의 영역에서 상대적으로 관심을 기울이지 않았던 윤리성 교육에 대한 시론적 접근이라는 점, 실제 학습자의 자료에 충실하게 범주화하여 양상을 분석하였다는 점, 시 교육과 학습자의 실제 삶이 가지는 접점을 찾아 교육적으로 의미화하고자 했다는 점에서 의의를 갖는다. 그러나 자료의 한계로 인하여 학습자의 삶과 행동의 실질적인 변화 양상을 확인하는 데에는 한계가 있었다는 점, 윤리성이 일회적인 시 읽기를 통해서 함양되는 것이 아니라 점진적인 과정을 통해서 성취될 수 있는 것임을 반영하지 못하였다는 점, 시의 언어가 정서의 투명한 표현이 아니라 심미적으로 형상화된 것이라는 고유한 특질에 주의를 기울이지 못하였다는 점에서 한계를 가진다.

핵심어: 윤리적 시 읽기, 윤리, 정서적 경험, 공감, 정서이입, 반성, 연대성, 대안  
조망

학 번: 2016-21866

# 목 차

국문 초록 .....	i
목 차 .....	iii
<b>I. 서론 .....</b>	<b>1</b>
1. 문제 제기 및 연구 목적 .....	1
2. 연구사 검토 .....	3
3. 연구 대상 및 연구 방법 .....	9
<b>II. 윤리적 시 읽기 교육의 이론적 전제 .....</b>	<b>14</b>
1. 윤리적 시 읽기 교육의 개념 .....	14
(1) 문학에서의 윤리의 의미에 대한 고찰 .....	14
(2) '슬픔'의 정서적 경험과 윤리의 관계 .....	18
(3) 질적 판단으로서의 윤리적 시 읽기 .....	23
2. 윤리적 시 읽기 교육의 원리 .....	27
(1) 자기 반성적 인식의 생성 .....	28
(2) 타자 지향적 연대성의 확대 .....	33
(3) 대안적 전망의 탐색 .....	38
3. 윤리적 시 읽기 교육의 의의 .....	43
(1) 반성적 사고 능력의 신장 .....	43
(2) 관계적 세계 인식 능력의 심화 .....	45
<b>III. '슬픔'의 정서 중심 윤리적 시 읽기의 양상 .....</b>	<b>47</b>
1. '슬픔'의 정서이입을 통한 반성적 인식의 생성 .....	49
(1) 자기와의 동일시를 통한 반성적 인식 .....	49
(2) 타자로의 투사를 통한 반성적 인식 .....	57

2. '슬픔'에 대한 정서적 공감을 통한 연대성의 확대 .....	62
(1) 정서적 거리 조정을 통한 연대성 인식 .....	63
(2) 우리-의식의 확대를 통한 연대성 확장 .....	68
3. '슬픔'의 정서적 경험을 통한 대안적 전망의 탐색 .....	74
(1) 대안적 자아의 탐색 .....	75
(2) 대안적 세계의 상상적 형상화 .....	80
4. 학습자의 윤리적 시 읽기의 한계 .....	86
(1) 유아적 자기의 재확인 .....	86
(2) 자기중심적 타자이해 .....	93
(3) 편향적 대안 조망 .....	96
<b>IV. 윤리적 시 읽기 교육의 설계 .....</b>	<b>102</b>
1. 윤리적 시 읽기 교육의 목표 .....	102
2. 윤리적 시 읽기 교육의 내용 .....	105
(1) 심미적 가상에 대한 정서적 경험 .....	105
(2) 타자의 목소리로서의 시적 표현 .....	109
(3) 가능 세계에 대한 탐구로서의 대안 조망 .....	112
3. 윤리적 시 읽기 교육의 방법 .....	114
(1) 상상적 재서술을 통한 정서적 경험 촉진 .....	115
(2) 타자 지향적 판단을 통한 타자성 인식 .....	117
(3) 현실에의 조회를 통한 유추적 적용 .....	119
<b>V. 결론 .....</b>	<b>122</b>
참고문헌 .....	125
Abstract .....	131

# I. 서론

## 1. 문제 제기 및 연구 목적

이 연구의 목적은 윤리적 시 읽기의 교육적 가능성을 밝히고, 이를 바탕으로 윤리적 시 읽기 교육의 구체적인 교육 방법을 설계하는 것이다. 시 교육이 하나의 지적 유희에서 끝나는 것이 아니라 현실의 인간이 매일 겪어나가는 삶 속에서 더 ‘좋은 삶[eudaimonia]’<sup>1)</sup>을 지향하도록 하는 정치적인 힘을 가지고 있음을 확인하고, 교육을 통해 그것을 실현할 수 있는 방법을 구안하고자 한다. 이는 다른 무엇보다 ‘어떻게 살아가야 하는가?’라는 학습자들의 실천적 질문에 대한 응답으로서의 현대시 교육을 구안하고자 하는 것이다.

이글턴(T. Eagleton)은 ‘문학’이라는 용어가 존재론적인 것이 아니라 기능적인 것이라고 이야기한 바 있다.<sup>2)</sup> 이는 ‘문학’이라는 대상 자체보다는 ‘문학’과 우리가 서로 관계 맺는 방식에 초점을 두는 것이다. 이에 따르면 ‘문학’이라는 실체가 중요한 것이 아니라 문학을 하는 인간의 행위, 즉 ‘문학함’이라는 “담론적 실천(discursive practices)”이 중요한 문제가 된다. 이렇게 문학과 현실세계가 연속적이며 긴밀한 관련 속에서 역동하는 것이라고 볼 때 비로소 문학을 교육해야 하는 당위성도 찾을 수 있으며 시·공간적 한계와 제도적 한계를 넘어 인간 삶을 지향하는 문학교육을 논의할 수 있다.

문학이 ‘인간적인 삶’의 ‘ 좋음’과 관련된다는 것은 따라서 문학교육의 대전제이자 조건이다. 그러나 현대시 교육이 이러한 문학교육의 목적을 구체적으로 구현하고 있

---

1) 아리스토텔레스(Aristoteles)는 다른 학문들의 목적을 포함한 것으로 정치학을 꼽았고, 그 정치학의 목적을 ‘인간적인 좋음’이라고 보았다. 특히 그는 정치학적 탐구를 ‘에티카’(윤리학)라고 언급하기도 하였는데, 이는 윤리학과 정치학을 긴밀하게 연결되는 것으로 보고 있음을 나타낸다. 윤리학이 인간의 행복에 대한 탐구라면 정치학은 ‘인간들’의 행복에 대한 탐구이다. 따라서 아리스토텔레스의 ‘ 좋음’은 정치학과 윤리학의 긴밀한 관련성 속에 있는 개념이라고 볼 수 있다. (Aristoteles, *Ethica Nicomachea*, 강상진 외 역, 『니코마코스 윤리학』, 길, 2011, 15쪽.)

2) T. Eagleton, *Literary theory: an introduction*, 김현수 역, 『문학이론입문』, 인간사랑, 2006, 29쪽.



는지에 대해서는 회의적이다. 여기에는 문학을 문학 밖의 다른 목적에 봉사하는 도구로 보게 된다는 불편함이 자리하고 있다. 문학 작품을 ‘교훈’을 보다 효과적으로 전달하기 위한 일종의 당의(糖衣)로 바라보는 것은 문학의 본질을 구현하지 못한다는 비판을 피하기 어렵다. 문학은 역사적으로 이러한 시각에 끊임없이 저항해 왔으며 따라서 문학의 역사는 ‘인생을 위한 시’와 ‘시를 위한 시’ 사이의 경쟁의 역사라고도 볼 수 있다.

이에 따라 문학교육의 현장에서 문학의 윤리적 측면은 후경화되어 중요하게 다루어지지 않거나, 교육과정 상의 목표로만 존재하여 문학교육을 하다보면 자연스럽게 성취된다는 다분히 ‘순진한’ 믿음의 기반 위에서 이루어지고 있었다. 문학 수업 교실에서 문학의 윤리적 측면은 문학을 통한 감상의 과정에서 나타나는 부수적인 효과로 치부되거나 학습자에 의해 메워져야 하는 하나의 여백으로 취급되는 경우가 많았다. 한편 문학의 윤리성이 적극적으로 다루어지는 경우에도 시의 주제나 시인의 전기적인 사실로부터 윤리적 삶의 자세를 추출하여 전달하는 것이 일반적이었다. 시 텍스트 선정 과정에서부터 교훈적 주제의식을 가진 시를 선정하거나 시 텍스트의 윤리적 가치를 명제적 지식의 형태로 전달하는 방식으로 수업이 이루어지기도 했다. 특히 시 장르와 관련한 윤리성 논의는 소설 장르와 비교해 볼 때 더욱 조심스럽게 취급되어 왔다. 이는 서정장르로서 정서를 주로 다루는 시의 본질과 윤리적 당위 사이의 거리감으로 인한 것이라고 볼 수 있다.

이 연구는 서정장르로서의 시가 학습자와 맺는 관계의 가장 핵심에 정서가 있다고 보고, 시 읽기 과정에서 겪는 학습자의 정서적 경험이 윤리적 사고로 이어질 수 있는 가능성을 탐색해보고자 한다. 이는 시가 교훈을 전달해야 한다고 보는 것이 아니며, 또는 그러한 주제를 가진 시만을 대상으로 하는 것도 아니다. 시의 서정적 속성과 본질이 오히려 윤리성과 맞닿아 있으며, 이에 따라 현대시 교육을 통해 학습자의 윤리적 사고가 함양될 수 있다는 것을 밝히고자 한다. 이를 위해 서정장르인 시가 가장 적극적으로 다루는 정서, 그 중에서도 학습자의 정서적 경험에 주목하고자 하며, 다양한 정서 중에서도 ‘슬픔’의 정서적 경험에 주목하여 윤리적 의미를 밝히고자 한다.

단순히 학습자가 문학 작품을 더 많이 접하고 감동을 더 많이 느낀다고 해서 더 나은 윤리적 인식으로 나아간다고 보장할 수 없다. 미국의 사회학자 메스트로비치

(S. G. Meštrović)는 현대 사회를 ‘탈감정사회(postemotional society)’로 정의하여 현 시대를 ‘죽은 또는 재생된, 또는 시뮬레이션 된 감정’만을 느끼는 정서적 빈곤의 시대라고 진단하였다. 이에 따르면 정서는 ‘호화로우며 누리며 다른 사람들을 알보는 사람들’과 ‘절망적인 사람들’을 분리하고 격리시키는 방식으로 기능한다.<sup>3)</sup> 이는 손택(S. Sontag)이 현대는 타인의 고통을 ‘진정으로’ 느끼지 않고 스펙터클로 소비하고 있는 시대라고 진단한 것과 유사하다.<sup>4)</sup> 타인의 ‘슬픔’이 잘 표현되었다고 해서 학습자의 정서적 경험이 곧바로 윤리적 사고로 연결되지는 않는다. 타인의 고통이 구경거리가 되고 동정과 연민이 죽은 채 존재하는 현실에 대한 진단은, 정서와 윤리성의 관계맺음이 무엇보다 중요하다는 것을 보여준다.

이 연구는 학습자가 시와 ‘어떻게’ 관계 맺을 때 윤리적으로 바람직하고 유의미한 경험을 할 수 있는지를 현대시 교육이 고민해야 할 지점이라고 보았다. 시의 가장 원형적인 제재인 정서를 매개로 하여 윤리성을 교육할 수 있다면 문학교육이 교조주의와 도구주의에 머무르지 않으면서도 문학의 미학을 통해 학습자의 삶을 보다 ‘좋은 삶’으로 인도할 수 있는 가능성을 찾을 수 있다. 이 연구는 문학교육의 맥락에서 학습자의 정서적 경험을 매개로 한 윤리적 시 읽기 교육의 틀을 정립하고, 그를 통해 현대시 교육이 무엇을 할 수 있는가의 가능성을 탐색해보고자 한다.

## 2. 연구사 검토

윤리적 시 읽기와 관련된 선행연구는 크게 세 영역으로 나누어서 살펴볼 수 있다. 먼저 윤리와의 긴밀한 관련 속에서 문학교육을 연구한 경우를 살펴볼 수 있다. 이때 문학의 전면에 나서는 것은 서사 장르이며 이에 대한 연구가 활발하게 진행되어 왔다. 이에 비하여 서정 장르인 시와 관련된 연구는 많지 않다. 두 번째로, 본 연구에서 윤리성의 핵심에 학습자의 정서를 놓고 있기 때문에 기존의 문학과 관련한 정서 연구의 풍부한 흐름 또한 참고할 수 있다. 그리고 마지막으로 문학교육의 맥락 속에

---

3) S. G. Meštrović, *Postemotional Society*, 박형신 역, 『탈감정사회』, 한울아카데미, 2014, 64-66쪽.

4) S. Sontag, *Regarding the pain of others*, 이재원 역, 『타인의 고통』, 이후, 2004, 161-164쪽.

서 ‘성찰적 사고’, ‘공감적 이해’ 등의 키워드를 중심으로 이루어지고 있는 문학교육의 연구 또한 ‘성찰’과 ‘공감’의 개념이 윤리와 일정한 관련성을 가지고 있으므로 함께 살펴보았다.

먼저 문학교육의 맥락에서 문학과 윤리성의 관계에 대한 연구로 우한용의 일련의 연구를 들 수 있다. 우한용(1997)은 문학에서의 윤리는 ‘전달’되거나 ‘주입’되는 것이 아니라 공감을 통해 불러일으켜지는 방식으로 작동하며, 문학의 언어가 언어적 형상물이라는 점에서, 이때 불러일으켜지는 윤리는 구체적이고 직접적임을 주장하였다.<sup>5)</sup> 또한 우한용(2004)은 문학적 발상의 특성과 학습자의 도덕성 발달이 어떻게 연관되는지 살펴며 ‘울림과 깨달음’을 통한 윤리성 교육의 가능성을 밝히고자 하였다.<sup>6)</sup> 이러한 연구들을 바탕으로 소설교육의 영역에서 윤리성과 관련한 연구가 활발하게 진행되었다. 우한용·우신영(2012)은 소설의 담론 구조를 바탕으로 하여 소설에 형상화된 윤리적 가치를 탐구하는 방식으로 소설과 윤리의 교육적 관계를 구체화하였다.<sup>7)</sup> 소설로 형상화된 윤리적 가치를 탐구한 논의로는 임경순(1998)<sup>8)</sup>, 우신영(2010)<sup>9)</sup> 등이 있는데, 주로 소설론에 기반을 두고 윤리적 가치가 형식 층위로도 형상화됨을 밝히고 있다. 윤리학에 입각하여 소설 교육의 가치 교육적 측면을 논의한 경우로는 황혜진(2006)<sup>10)</sup>, 최인자(2009)<sup>11)</sup>를 들 수 있는데, 소설론과 윤리학을 접목하여 논의를 보다 풍부화하였다고 볼 수 있다. 정진석(2013)은 리코르(P. Ricoeur)의 윤리학과 해석학을 중심으로 윤리적 가치 중심의 소설 읽기의 본질과 구도를 밝히고자 하였는데<sup>12)</sup>, 학습자를 해석학적 대화의 한 주체로 인식하여 연구의

5) 우한용, 「문학교육의 윤리적 연관성에 대한 연구」, 『사대논총』 55, 서울대 사범대학, 1997.

6) 우한용, 「문학교육과 도덕성 발달의 의미망」, 『문학교육학』 14, 한국문학교육학회, 2004.

7) 우한용·우신영, 「소설의 담론구조와 윤리의 교육적 상관성에 대한 고찰」, 『국어교육연구』 29, 서울대 국어교육연구소, 2012.

8) 임경순, 「소설의 담론윤리적 특성에 대한 연구」, 『문학교육학』 2, 한국문학교육학회, 1998.

9) 우신영, 「가치탐구활동으로서의 소설 교육」, 『새국어교육』 86, 한국국어교육학회, 2010.

10) 황혜진, 「가치경험을 위한 소설교육내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2006.

11) 최인자, 「타자 지향의 서사 윤리와 소설 교육」, 『독서연구』 22, 한국독서학회, 2009.

범위를 확대하였다고 볼 수 있다.

소설 교육의 활발한 논의와는 달리 현대시 교육에서 윤리성과 관련된 논의는 찾아보기 쉽지 않다. 시교육과 윤리성의 관계에 대한 연구로는 김종태(2005), 강민규(2017)를 들 수 있다. 김종태(2005)는 시의 기능 중에서 윤리적 가치와 미적 가치가 동시에 추구되어야 함을 주장하며 가족 윤리와 사회 윤리를 중심으로 윤리적 덕목을 내포하고 있는 시들을 제시하여 시가 가진 윤리성 교육의 가능성을 제시하였다.<sup>13)</sup> 이 연구는 시와 윤리의 연관성을 문학교육의 맥락 속에서 제시하였다는 점에서 본 연구에 시사점을 가지나 윤리적 가치와 미적 가치를 별개로 구분하여 시 작품의 교훈적 영향력과 함께 시적 표현의 완성도를 추구하는 것을 이상적인 시 교육의 방법으로 제시하고 있는데, 이는 시의 본질로부터 윤리적 측면을 조명하고자 하는 본 연구의 입장과는 일정한 차이를 가진다.

강민규(2017)는 시 장르가 가지는 독자의 상상적 구성 작용에 주목하여 시를 통한 윤리의식 구성에 대한 논의를 타자 대면의 윤리와 진리 모색의 윤리 두 방향으로 나누어서 살펴보았다.<sup>14)</sup> 그 중 타자 대면의 윤리에서 시 텍스트를 하나의 의사(擬似) 타자로 보아 윤리의식 구성의 양상을 살피고 있는데, 이는 주체와 타자의 관계를 중심으로 하여 윤리적 시 읽기의 양상을 살펴보고자 하는 본 연구에 시사하는 바가 있다. 그러나 이 연구에서는 시의 여백을 채워 넣는 독자의 구성적 능력을 통해서 윤리의식이 일깨워진다고 보았는데, 이는 정서를 중요한 매개로 하여 이루어지는 본 연구의 윤리성 논의와는 일정한 차이를 가지고 있으며, 「타는 목마름으로」와 같이 가치 지향이 비교적 선명하게 나타나는 제재를 사용하였다는 점에서 서사교육의 윤리성 교육 맥락을 보충적으로 시에 적용하고 있는 것으로도 볼 수 있다.

다음으로 정서와 관련된 문학교육의 풍부한 논의를 참고할 수 있다. 김대행(1992)은 감정을 감각이나 욕구와 연관된 것으로, 정서는 감정이 보다 질서화된 것으로 파악하여 문학과 관련된 것은 정서라고 보았는데,<sup>15)</sup> 이러한 구분은 이후 정서 논의의

---

12) 정진석, 「윤리적 가치 중심의 소설 읽기 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2013.  
13) 김종태, 「시교육과 윤리의 문제: 가족 윤리와 사회 윤리를 중심으로」, 『한국문예비평연구』 16, 한국현대문예비평학회, 2005.  
14) 강민규, 「현대시 독자의 윤리의식 구성에 관한 연구」, 『국어교육』 157, 한국어교육학회, 2017.  
15) 김대행, 「고려 시가의 정서 표출 양상」, 『한국학논집』 21·22, 한양대학교한국학

기본 틀이 되었다. 김성룡(2010)은 언어와 정서의 관계를 고찰하여, 문학에 표현된 정서는 독자와 공명할 수 있는 기제를 가지고 있다고 보았다.<sup>16)</sup> 고정희(2010a)는 하이데거의 기분(Stimmung)개념을 통해서 정서 연구의 범위를 확대할 것을 주장하였고<sup>17)</sup>, 또한 고정희(2010b)는 고문헌 분석을 통해서 정서의 개념을 수동적 느낌에 한정하지 않고 소통하는 능력으로 규정하였다.<sup>18)</sup> 이러한 논의를 바탕으로 고정희(2013a)는 시공간적 거리감, 전유의 개념을 통해서 문학작품의 정서에 접근해나가고 있는데, 리코르의 ‘전유’개념을 원용하여 텍스트를 통해 자기 이해를 확장해 나가며 정서를 풍부해지도록 하는 교육의 방법을 구상하였다.<sup>19)</sup> 정서가 전달되거나 감염되는 것이 아니라 주체의 자리에서 주체화되면서도 타자로서 텍스트의 제자-되기를 자처하는 방식의 ‘전유’ 개념은 주체와 타자의 관계를 중심으로 한 본 연구에 큰 시사점을 던져준다.

최지현(1997)은 ‘한’의 정서와 같은 은유 도식의 공유를 통해 정서 체험이 담론의 차원에서 이루어진다고 보았다.<sup>20)</sup> 이어지는 최지현(1999;2000;2003;2007)의 일련의 연구에서는 정서가 교육의 국면에서 기능하는 양상을 분석적으로 고찰하였다.<sup>21)</sup> 정서는 텍스트에 나타난 것으로서의 전통적인 의미에서 벗어나서 소통의 기제나 도식으로서의 문화적 의미를 가지게 되었으며, 학습자에 대한 고려가 보다 확대되면서 정서의 의미는 보다 개별적이고 체험적인 것으로 변화하게 되었다. 이러한 경향이

---

연구소, 1992.

- 16) 김성룡, 「정서와 문학교육」, 『고전문학과 교육』 20, 한국고전문학교육학회, 2010.
- 17) 고정희, 「시의 정서(emotion)와 기분(Stimmung)에 대한 연구」, 『문학치료연구』 14, 한국문학치료학회, 2010a.
- 18) 고정희, 「정서 교육을 위한 예비적 고찰: 고문헌에 나타난 ‘정서(情緒)’개념을 중심으로」, 『고전문학과 교육』 20, 한국고전문학교육학회, 2010b.
- 19) 고정희, 『고전시가 교육의 탐구: 시공간적 거리감, 전유, 정서를 중심으로』, 소명출판, 2013a.
- 20) 최지현, 「한국근대시 정서체험의 텍스트조건 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 1997.
- 21) 최지현, 「이른바 ‘애상’은 어떻게 거부되는가: 슬픔의 정서에 대한 ‘교육적 고려’를 비판적으로 성찰하기」, 『문학교육학』 3, 한국문학교육학회, 1999; 최지현, 「문학교육에서 정전과 학습자의 정서체험이 갖는 위계적 구조에 관한 연구」, 『문학교육학』 5, 한국문학교육학회, 2000; 최지현, 「감상의 정서적 거리: 교육과정 변인이 문학감상에 미치는 영향」, 『문학교육학』 12, 한국문학교육학회, 2003; 최지현, 「문학 독서의 원리와 방법」, 『독서연구』 17, 한국독서학회, 2007.

잘 나타난 연구로 구영산(2001), 김남희(2007), 유영희(2007), 민재원(2013) 등의 연구를 들 수 있다.<sup>22)</sup> 이들 연구는 문학 교육에서 정서는 텍스트에 나타난 것 보다 학습자와 관련하여 연구되어야 함을 보여주며, 학습자가 정서를 체험할 수 있는 교육적 조건의 마련이 필요함을 보여주고 있다.

윤여탁(2017)은 대화주의와 구성주의 교육관의 바탕에서 지적인 이해능력에 못지 않게 학습 독자의 개인적 경험과 정의적 문학 감상 능력이 중요하므로 텍스트 요인이나 교사 요인 보다는 학습자 요인에 대한 초점화가 필요함을 주장하였다.<sup>23)</sup> 특히 정서를 학습독자와 시 텍스트 사이의 ‘거리 조정 과정’으로 보고 학습자의 개인사적 경험이 정서 체험에 있어서 중요한 역할을 한다고 본 것은 본 연구에 시사하는 바가 크며, 학습 독자의 사적인 경험과 정서를 문학 수업 교실의 중심에 놓는다는 점에서 의의가 있다.

마지막으로 문학교육 맥락에서 ‘성찰적 사고’, ‘공감적 이해’ 등의 키워드를 중심으로 이루어지고 있는 문학교육 연구들을 참고할 수 있다. 먼저 ‘성찰적 사고’를 중심으로 이루어지고 있는 연구로는, 성찰적 사고의 개념을 통해 대상을 매개로 하여 다시 자기 이해로 돌아오는 교육을 구상한 최홍원(2008)의 논의<sup>24)</sup>와, 서술자와 독자의 대화적 관계를 상정하여 자아 확충과 자기 이해에 이를 수 있는 교육 방법론을 제시한 남아영(2013)<sup>25)</sup>의 연구를 들 수 있다. 장지혜(2013)는 쓰기 교육의 맥락에서 성찰적 사고 함양 교육의 방법으로 비평적 에세이 쓰기를 제시하였다.<sup>26)</sup> 이 연구들은 자아가 독자적으로 수립되는 것이 아니라 문학 작품을 매개로 세계와의 대화적

---

22) 구영산, 「시 감상에서 독자의 상상 작용 연구: 정서 체험을 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문, 2001; 김남희, 「현대시의 서정적 체험 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2007; 유영희, 「현대시의 정서 표현과 정서 체험 교육」, 『우리말글』 39, 우리말글학회, 2007; 민재원, 「시 읽기 교육에서 정서 체험의 구조와 작용 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2013.

23) 윤여탁, 「시 교육에서 학습 독자의 경험과 정의에 관한 연구」, 『국어교육연구』 39, 서울대학교 국어교육연구소, 2017.

24) 최홍원, 「시조의 성찰적 사고 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2008.

25) 남아영, 「자아 확충을 위한 서사교육 방법 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2013.

26) 장지혜, 「성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2013.

관계 속에서 형성되는 것으로 바라보므로 문학 활동은 필연적으로 윤리적 자세를 요청한다고 볼 수 있다. 성찰적 사고와 관련된 연구들은 텍스트에 대한 이해를 자기 이해로 되돌아오기 위한 반성적 매개물로 바라보는데, 이는 타자에 대한 이해를 목적으로 하는 본고의 논의와는 일정한 차이점을 지니고 있다.

‘공감적 이해’의 키워드를 중심으로 이루어지고 있는 문학교육 연구로는 서유경(2002), 김효정(2007), 우신영(2009) 고정희(2013b;2015) 등의 연구를 들 수 있다. 서유경(2002)은 심청전의 이본 형성을 살피는 과정에서 수용자가 ‘공감적 자기화’를 통해 주체적으로 작품을 향유하는 방식을 개념화하였다.<sup>27)</sup> 김효정(2007)은 공감을 독자가 주체적으로 텍스트를 해석하는 과정에서 작용하는 원리로 파악하고 문학수용의 공감 양상과 유형을 밝히고자 하였다.<sup>28)</sup> 우신영(2009)은 서사수용에서 일어나는 공감의 조정을 문학능력의 하나로 파악하고 그 교육적 의미를 밝히고자 하였다.<sup>29)</sup> 이들 공감 관련 논의들은 공감을 학습자나 수용자의 주체적 ‘자기화’의 과정에서 작동하는 기제로 설정하고 공감의 정의적 성격뿐만 아니라 인지적 성격 또한 강조하고 있다. 공감은 학습자의 정서적 체험을 텍스트의 정서에 ‘대한’ 것으로 바라본다는 점에서 타자성에 대한 인식으로서 윤리적인 성격을 가진다. 그러나 기존의 공감 논의들은 윤리성 자체에 대한 주목보다는 공감을 통한 효과로 윤리성을 바라보거나 공감을 통해서 학습자들에 의해 자연스럽게 메꾸어져야 할 과정으로 윤리적 측면을 바라보고 있다는 점에서 본 연구와 차이점을 가진다. 공감이 반드시 윤리적인 감상으로 이어지는 것은 아니므로 이에 대한 교육적 고려가 필요하다. 본 연구는 공감과 관련된 기존 교육 연구의 성과들을 참고하면서도 이를 윤리적으로 견인할 수 있도록 하는 방법의 문제로 보다 초점화하고자 하였다.

고정희(2013b;2015)는 공감교육의 제재로서 문학과 영상을 비교함으로써 대상에 대한 연민을 통한 도덕적 상상력 교육의 가능성을 탐구하였다.<sup>30)</sup> 이 연구들은 공감을 통해 촉발되는 연민의 감정이 가지는 도덕적 의미에 주목하고 문학과 영상 제재

---

27) 서유경, 「공감적 자기화를 통한 문학교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2002.

28) 김효정, 「문학 수용에서의 공감 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2007.

29) 우신영, 「서사수용에서 공감의 조정 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2009.

30) 고정희, 「연민을 이끌어내는 문학과 도덕적 상상력: 영화 <레 미제라블>과 소설 『레 미제라블』의 비교를 중심으로」, 『문학치료연구』 26, 한국문학치료학회, 2013b; 고정희, 「문학과 영상의 창의적 융합을 통한 공감교육: NT Live <리어왕>을 중심으로」, 『문학치료연구』 35, 한국문학치료학회, 2015.

가 공감이라는 기제를 통해 윤리적 의미를 가질 수 있는 구체적인 과정을 제시하였다는 점에서 본 연구에 시사하는 바가 크다. 시 제재가 아닌 서사적인 제재들을 중심으로 논의하였지만 영상과 문학을 비교하는 과정에서 공감이 이루어지는 구체적인 계기와 그를 통한 윤리적 의미를 밝히고자 했다는 점에서 이 연구의 주제와 연결되는 지점이 있다.

본 연구는 기존의 문학교육에서 전제하고 있는 문학과 윤리의 긴밀한 관련성을 대 전제로 하여 기존의 소설교육 중심으로 이루어진 윤리성 교육 연구를 참고하고자 한다. 그러면서도 문학과 윤리가 문학의 본질을 매개로 하여 간접적인 관계를 가지고 있음을 명확히 하고, 소설과 다른 장르적 특징을 가진 시 읽기를 통해서 학습자의 윤리적 사고를 교육할 수 있는 가능성을 학습자의 정서적 경험을 중심으로 탐색하고자 한다. 그를 위해 문학을 통한 정서를 학습자의 능동적인 체험으로 바라보는 최근 연구 흐름을 참고하면서도, 개인적이고 주관적인 체험에 그치는 것이 아니라 타자와의 관계를 고려하도록 하는 정서적 경험 기제인 ‘공감’과 ‘정서이입’의 개념을 통해 정서적 경험을 윤리적으로 견인하도록 하는 교육을 구안하고자 한다. 또한 시 읽기의 경험을 학습자의 삶의 문제와 관련지어서 의미화하고자 하는 ‘성찰’의 개념을 참고하여 문학을 통한 실천적 의미의 형성을 추구하면서도, 자기 이해로 돌아오는 사고의 방향이 아닌 타자에 대한 이해로 나아가는 사고의 방향을 설정하여 학습자의 사고를 윤리적으로 이끌 수 있도록 하는 교육을 구상하고자 한다.

### 3. 연구 대상 및 연구 방법

이 연구는 학습자의 정서적 경험에 초점을 맞추고자 하므로 시 텍스트보다는 학습자의 반응텍스트<sup>31)</sup>를 중심으로 분석하였다. 학습자가 느끼는 정서는 감각적이고 순간적이며 휘발성을 가지기 때문에 구어적 반응을 수집하는 것이 장점을 가지지만 시

---

31) 이 연구에서는 정서를 자극에 대한 반응이 아닌 능동적인 구성 작용으로 본다는 점에서 ‘반응텍스트’라는 용어가 적절하지 않은 부분이 있지만, 이 용어가 문학교육 연구에서 통용되고 있기 때문에 생경한 조어를 만들기 보다는 ‘반응텍스트’라는 말을 그대로 사용하고자 한다.



읽기의 경우에는 이러한 구어적 반응의 장점이 크게 부각되지 않는다. 시는 작품을 읽는 데 오랜 시간이 걸리지 않고, 정서적 경험이 다양하게 발산되거나 격변하는 경우가 거의 없기 때문이다. 또한 학습자의 내면에서 일어나는 사적인 정서 경험은 청자를 전제한 대화적 상황에서도보다는 비대면적인 상황에서 문어적 반응의 장점이 더욱 크다고 보았다. 특히나 내밀한 정서 경험은 자신의 내면을 조용히 들여다보며 자신의 정서에 귀 기울이는 시간과 공간이 제공되어야 하며, 이러한 기회는 비구조화된 반응텍스트 ‘쓰기’의 형태로 제공될 수 있다고 보았다.

학습자의 시 읽기 양상 분석을 위한 자료 수집 과정의 개요는 다음 <표>와 같다.

차수	조사 시기	조사 대상			기호	활동 내용	제시 작품
		학교	학년	인원			
예비 조사	2017. 3.	경기도 A중학교	3	59명	A	연구자가 현대 시 수업을 1차시 진행한 후 반응 텍스트 수집	「갈대」 「멧새 소리」 「빈집」 「스며드는 것」 「유리창1」
	2017. 6.		2	160명	B	담당 교사에게 의뢰하여 학습자의 반응텍스트 수집	「갈대」 「빈집」 「스며드는 것」 「풀」
1차	2017. 7.	경기도 B 고등학교	3	145명	C		
	2017. 7.		1	35명	D		
			2	27명	E		
2차	2017. 9.	경기도 A중학교	2	2명	F	수집한 반응텍스트 중 연구의 필요에 의해 선정된 학습자를 대상으로 면대면 인터뷰 실시	-
			3	4명	G		
	2017. 9.	경기도 B 고등학교	1	2명	H		
			2	2명	I		

<표 1> 학습자의 윤리적 시 읽기 양상 조사 개요

시 텍스트는 학습자의 경험역(經驗域)을 고려하여 학습자의 정서가 연루될 수 있는 작품을 선정하고자 하였다. 또한 학습자의 수준에서 시대적인 배경이나 어휘의 사전적 의미 등의 비계(飛階)적 설명 없이 이해할 수 있는 작품을 선정하였으며 그 중에서도 정서가 감각적이고 구체적인 언어로 형상화된 작품을 선정하였다. 특히 연구 주제를 초점화하기 위해 일반화된 정서 어휘로 요약할 때 ‘슬픔’의 정서로 수렴되는 주제의 작품들을 선정하였다. 선정된 작품들은 ‘슬픔’이라는 기본 정서를 공유하지만, 구체적인 표현 방식이나 형상화의 방식은 상이하며, 그 맥락 역시 다양하다. 이 가운데 학습자들이 자신의 경험이나 정서와 관련하여 의미 있는 시를 선택할 수 있도록 하여 제한적이지만 학습자에게 선택권을 부여하였다.

또한 시를 선정하는 데 있어서 기준으로 염두에 둔 것은 시의 길이이다. 선정된 시는 모두 단형의 시로 가장 긴 시가 18행을 넘지 않는다. 비교적 짧은 시를 선택한 이유는 학습자들이 교사의 안내 없이 스스로 시를 감상하는 데 있어서 인지적 부담을 적게 주기 위한 것이기도 하지만, 짧은 형식 자체가 학습자들에게 줄 수 있는 이점이 있다고 보았다. 일반적으로 시의 길이가 길어질수록 세부 내용과 맥락이 많이 드러나게 된다. ‘서정’과 ‘서사’를 구분하는 데 있어 ‘순수한’ 서정이나 서사가 존재할 수 없다는 것은 주지하는 바이나 서정장르로서의 시가 추구하는 서정성은 길이가 상대적으로 짧은 경우에 보다 원형적인 것으로 볼 수 있다. 서정성은 무시간적인 느낌을 줄 정도의 순간에 맥락과 정서를 응축할 때 보다 시적인 것으로 나타난다.<sup>32)</sup> 특히 학습자들이 생략되고 압축된 여백을 자신의 경험과 정서를 통해 채워나가도록 하는 것이 이 연구에서는 보다 의미 있다고 보았다.

예비조사에서 사용된 5편의 시 텍스트 중 백석의 「멧새 소리」와 정지용의 「유리창1」 두 편은 본조사에서 제외하고 김수영의 「풀」을 새롭게 포함하여 4편의 텍스트를 제시하였다. 예비조사 결과 「멧새 소리」의 경우 선택률이 현저하게 낮았으며, 주제 의식이 「갈대」와 중복되는 측면이 있고 학생들의 경험역에서 이해하기 다소 어려운 시라고 판단되었기 때문이다.<sup>33)</sup> 「유리창1」의 경우에는 선택률은 높

32) P. Hernadi, *Beyond Genre: new directions in literary classification*, London : Cornell University Press, 1972, p.66.

33) 「멧새소리」에 대한 반응텍스트는 예비조사에서 수집된 총 59건의 자료 중 3건만이 수집되어 약 5% 정도의 선택률을 보였으며, 반응텍스트의 내용도 텍스트 내용을 일관성 있게 의미화하지 못하거나 인상에 의존한 감상이 주로 나타났다.

았으나<sup>34)</sup> 시인에 대한 배경지식으로 인하여 학생들의 감상이 일정하게 정향되는 양상이 나타났으며, 「스며드는 것」과 주제 의식이 중복되는 측면이 있어 보다 다양한 반응텍스트를 수집하기 위해 제외하였다. 대신 김수영의 「풀」은 난해하다고 평가되는 텍스트임에도 불구하고 「갈대」와 관련하여 양상 차이를 관찰하기 위해 선택하였다. 「갈대」가 슬픔의 원인을 내부적 요인에 귀인하는 데 반해서 「풀」의 경우에는 외부적 요인에 귀인하며, 「갈대」가 슬픔의 센터멘탈리즘에 머무른다면 「풀」에서는 극복 의지가 드러난다고 볼 수 있는데, 이러한 텍스트의 차이가 학습자의 감상에 어떤 영향을 미치는지를 관찰하고자 하였다.

조사 대상은 대학 입시의 영향을 상대적으로 덜 받으면서도 자신의 정서와 결부하여 시 읽기를 무리 없이 수행할 수 있는 학습자를 선정하고자 하였다. 대학 입시를 염두에 둔 현대시 수업의 경우 시를 분석적으로 바라보게 되기 쉬우며 이러한 전략이나 지식을 많이 익히고 있을수록 시 읽기 과정에서 자신의 정서에 주의를 기울이는 데 방해 요인으로 작용한다고 보았다. 물론 제도 교육 속에서 표준적인 국어교육을 받아온 경우 시어의 의미를 분석하고 명제형 주제를 찾는 전형적인 시 해석 기법을 내면화하고 있을 것으로 추정할 수 있다. 그러나 그 영향을 줄여 보고자 본격적인 입시 전선으로부터 한 발 물러서 있다고 판단되는 중학교 2학년, 3학년 학생과 입시가 아닌 취업으로 진로가 이미 결정되어 있는 공업고등학교의 1학년, 2학년 학생을 대상으로 자료를 조사하였다. 자료 조사 시에는 텍스트에 나타난 것으로서의 정서나 작가의 정서보다는 학습자 내면의 정서를 중심으로 시를 감상하도록 하였고 작가의 전기적인 사실이나 시사의 사조적인 맥락은 언급하지 않았으며 주제를 명제화하여 제시하는 것도 지양하였다.

수집된 자료의 분석은 근거이론(grounded theory)의 방법론을 참고하여 학습자의 실제 반응텍스트에 충실하게 분석하고자 하였다. 근거이론은 자료에서 반복적으로 발견되는 상호 연계된 개념의 관계를 통해 하나의 전체 패턴을 완성하고자 하는 질적 분석 방법론이다.<sup>35)</sup> 근거이론 중에서도 보다 유연한 구성주의적 접근과 해석학적 접근을 보이고 있다고 평가되는 차마즈(K. Charmaz)의 방법론을 주로 참고하였다.

---

34) 「유리창1」은 예비조사에서 수집된 총 59건의 자료 중 12건이 수집되어 약 20% 정도의 선택률을 보여 「스며드는 것」에 대한 반응텍스트(28건, 약 47%)에 이어서 두 번째로 많은 선택을 받았다.

35) 광영순, 『질적 연구: 철학과 예술 그리고 교육』, 교육과학사, 2009, 325쪽.

따라서 자료 조사를 진행하는 과정에서 비구조화 된 개방형 질문과 형식적 제약을 두지 않은 학습자의 반응텍스트를 수집하였고 일부 학습자를 대상으로 비구조화 된 면대면 인터뷰를 실시하였다. 본 연구는 학습자의 경험이 각자 고유한 차이를 가진다는 것을 인정하면서도, 그것이 교실이라는 한정된 공간과 수업이라는 형식적인 제도 속에서 이루어져야 한다는 전제를 무시할 수 없다고 보아 구체적인 현상과 추상적인 개념의 관계에 유의하여 분석하고자 하였다. 문학의 정서와 윤리에 대한 II장의 이론적 전제를 가지고 연구를 수행하였으며 연구 과정에서 이러한 전제는 수정되고 재구성되는 과정을 거쳤다.<sup>36)</sup> 이에 따라 코딩은 순환적으로 이루어졌으며 II장과 III장을 순환적으로 작성하였다.

---

36) “텅 빈 머리와 열린 마음은 다르다.”라는 말처럼 질적 연구는 선입견을 경계하지만 그것이 기존의 아이디어를 버려야 한다는 의미가 아니라 열린 태도를 유지해야 한다는 의미이다. 본 연구는 초기코딩을 개방적으로 진행하되 기존의 이론적 전제와 개념을 보유하고 있다는 것은 인정하는 입장을 취하였다. (K. Charmaz, *Construction grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*, 박현선 외 역, 『근거이론의 구성: 질적 분석의 실천 지침』, 학지사, 2013, 111쪽.)

## Ⅱ. 윤리적 시 읽기 교육의 이론적 전제

### 1. 윤리적 시 읽기 교육의 개념

윤리적 시 읽기 교육은 문학과 윤리, 시와 윤리 사이의 긴밀한 관계를 전제로 하는 것이며, 시를 통한 학습자의 정서적 경험, 그 중에서도 ‘슬픔’에 대한 정서적 경험이 윤리적인 의미를 지닐 수 있음을 밝히고자 하는 것이다. 윤리적 시 읽기의 개념을 정립하기 위해서는 먼저 윤리가 문학, 그중에서도 시 장르와 가지는 관계를 살펴볼 필요가 있다. 시를 ‘주관적인 정서를 언어로 형상화하는 서정장르’라고 본다면 윤리적 시 읽기에서는 정서가 가지는 윤리적 의미가 중요해진다. 특히 이 연구는 ‘슬픔’의 정서를 중심으로 하여 이를 살펴보고자 하므로 여러 갈래의 정서 중에서도 ‘슬픔’의 정서가 가지는 윤리적 의미를 살펴볼 필요가 있다. 따라서 이 절에서는 먼저 문학에서의 윤리의 의미를 이론적으로 고찰한 후, 시를 통한 ‘슬픔’의 정서적 경험과 윤리의 관계를 살펴보고, 이를 기반으로 하여 윤리적 시 읽기의 개념을 문학교육의 맥락에서 정립하고자 한다.

#### (1) 문학에서의 윤리의 의미에 대한 고찰

문학을 통해 윤리성을 함양할 수 있다는 전제는 논쟁적인 것인데, 이에 대한 입장은 크게 두 가지로 나눌 수 있다. 첫 번째는 문학과 윤리는 직접적인 관계가 있으며 문학은 윤리적 가치를 형상화한 것으로 교화적인 기능을 할 수 있다고 보는 입장이다. 두 번째는 문학은 고유한 자율성을 가지는 것이므로 윤리적 규범에 구속되지 않는 자유로운 심미성을 추구해야 한다는 입장이다. 전자는 전통적인 시론의 관점을 반영하는 것이고 후자는 이러한 전통적인 관점으로부터 벗어나 문학의 자율성을 주장하였던 현대 문학의 성립과 관련 깊다. 두 대립적 관점은 모두 윤리를 선행적인 규범의 체계로 전제하고 있다는 공통점이 있으며, 이에 따라 문학이 윤리에 봉사하는 도구인지, 아니면 문학이 윤리와 구분되는 고유한 자율성을 지니는 것인지를 결정해야 하는 문제처럼 보인다.

전자의 관점에 따르면 ‘좋은[善]’것으로 합의된 윤리적인 가치에 따라 좋은 문학은 향유하고 나쁜 문학은 배제해야 한다는 재판관적 입장에서 문학을 바라보게 된다. 이는 문학의 자유로운 상상력을 침해한다는 점에서, 그리고 문학을 윤리적 가치를 잘 전달하기 위한 하나의 장식으로 바라본다는 점에서 문제가 있다. 후자의 관점은 문학 외적 가치로부터의 자율성 확보를 통해 자유로운 상상력을 지원할 수 있지만, 문학을 현실의 삶으로부터 유리된 것으로 바라본다는 점에서 역시 문제가 있다. 문학은 문학 자체로 존재하는 것이 아니라 역사와 문화의 영향권 속에서 실현되는 것이므로 문학을 개별적인 닫힌 세계로 바라보는 것은 현실태를 반영하지 못한다. 심미성이라는 예술의 고유한 자질로 여겨지는 특질도 인간적인 의미망 속에서 존재하는 것이기 때문이다.

전자의 관점에 따르면 문학을 도구화하는 것을 피하기 힘들고, 후자의 관점에 따르면 문학을 통한 윤리성 교육은 불가능하게 된다. 따라서 윤리적 시 읽기 교육을 위해서는 제3의 관점이 필요한데, 이 연구에서는 문학이 문학의 본질을 통해서 윤리성과 간접적으로 관계를 맺고 있다는 관점을 취하고자 한다. 듀이(J. Dewey)에 따르면 시인은 도덕적 의도를 가질 수 있고, 독자는 도덕적 판단을 할 수 있지만, 그것은 직접적인 방식이 아니라 “삶에 스며들어 있는 것을 드러내어 보여주는 간접적인 방식”으로 이루어진다. 이는 문학이 가르치려는 의도 없이 존재할 때, 가장 잘 가르칠 수 있다고 보는 것으로 문학은 가르치기 위해서가 아니라 직접적인 경험을 고양하기 위해서 존재하며, 직접적인 경험의 고양은 윤리적인 가치를 탐구하도록 이끈다고 보는 것이다.<sup>1)</sup>

이러한 관점에서는 윤리를 바라보는 시각도 앞의 두 입장과는 이질적인 것이 된다. 앞의 두 관점은 문학에 선행하거나 문학을 구속하는 규범의 체계로서 윤리를 상정하고 있다. 그러나 듀이에 따르면 문학은 기존의 선과 악을 유지하고 고수하는데 관심이 있는 것이 아니라 ‘충동과 사고를 재구성하고 개선’하며, ‘욕망과 목적을 보다 넓고 큰 것으로 재조정’하고자 한다. 문학은 기존 규범의 재생산이 아니라 상상력을 통하여 ‘더 좋은’ 것을 통찰하고, 이를 통해 규범의 체계로 대표되는 기존의 윤리보다 ‘더 윤리적인 것’을 추구할 수 있다.<sup>2)</sup> 앞의 두 관점에서 윤리는 선형적으로

1) J. Dewey, *Art as Experience*, 박철홍 역, 『경험으로서 예술2』, 나남, 2016, 273-274쪽.

2) 위의 책, 278쪽.

합의된 절대적이거나 당위적인 규범 체계의 의미를 가지는데 반해서, 세 번째 관점에서 윤리는 끊임없이 ‘더 좋은’ 것을 탐구해나가는 목적으로서의 의미를 가진다.

이 연구에서는 리코르(P. Ricoeur)의 구분에 따라서 ‘도덕(道德, morals)’은 강제되는 것으로서의 규범의 의미로, ‘윤리(倫理, ethics)’는 좋다고 평가되는 것으로서의 목적의 의미로 구분하여 사용하고자 한다.<sup>3)</sup> 이 구분에 따르면 ‘도덕’은 선형적인 도덕 가치가 규범의 형태로 존재하는 것이며, 인간의 도덕적 판단은 그러한 정언명령에 입각한 판단을 내리는 ‘규정적 판단 능력’이 된다. 반면, ‘윤리’는 끊임없이 탐구해 나가야 하는 것으로, 절대적인 판단의 기준이 없는 특수한 상황에서 인간의 ‘반성적 판단 능력’이라는 의미를 가진다.<sup>4)</sup> 윤리는 당위적이고 절대적인 명령이 아니라 주장과 설득의 형태로 나타나며, 명령에 대한 순종이 중요한 것이 아니라 주장에 대한 판단이 중요한 문제가 된다.

이러한 관점에 따르면 문학교육의 국면에서 ‘윤리’의 문제는 문학이 선형적으로 존재하는 규범적 가치를 잘 전달하는가가 아니라 윤리적 가치를 탐색하고 탐구하도

---

3) 이러한 ‘윤리(Sittlichkeit)’와 ‘도덕(Moralität)’의 구분은 헤겔(G. W. F. Hegel)에 의해서 먼저 이루어졌는데, 그는 윤리를 매개되지 않은 직접적 행동에 한정하고 도덕을 반성된 행동에 연관시켰다. 그러나 오늘날의 구분은 오히려 상반된 의미로 사용되고 있는데, 이는 리코르의 구분에서 잘 나타난다. 마찬가지로 들뢰즈(G. Deleuze)는 ‘도덕’을 ‘초월적 가치들에 관계시키는 신의 심판의 체계’로 보고 ‘윤리’는 ‘좋은(bon)과 나쁜(mauvais)’의 질적 차이가 문제가 되는 것으로 보아 윤리의 우위를 주장하였다. 바디우(A. Badiou)는 이러한 현상을 ‘윤리로의 회귀’라고 표현하였는데, 이는 이전의 종교나 철학이 제시해왔던 절대적인 기준 없이 어떻게 ‘좋은 삶’을 추구해나갈 수 있는가의 문제가 기재되어 있다고 볼 수 있다. (A. Badiou, *L'ethique*, 이종영 역, 『윤리학』, 동문선, 2001, 8쪽; P. Ricoeur, *Soi meme comme un autre*, 김웅권 역, 『타자로서 자기 자신』, 동문선, 2006, 230쪽; G. Deleuze, *Spinoza-philosophie pratique*, 박기순 역, 『스피노자의 철학』, 민음사, 2001, 41-42쪽.)

4) 칸트(I. Kant)에 의하면 판단력은 일반성과 특수성을 결합시키는 능력이다. ‘규정적 판단’이 일반규칙에 특수한 것들을 포섭하는 것이라면 특수성으로부터 일반성으로 상승하는 것이 ‘반성적 판단’이다. 칸트가 도덕적 판단에 대해 논의한 『실천이성비판』에서의 판단은 정언명령의 일반성을 특수에 대해 적용하는 ‘규정적 판단’과 관련된 것이라면 미적 판단으로 논의한 『판단력비판』은 보편적 전제 없이 특수자 자체에 대해서 판단하는 ‘반성적 판단’과 관련된 것이다. 반성적 판단은 보편적인 법칙이나 당위적인 틀이 없을 때 어떻게 인간이 객관적으로 용인 가능한 판단을 할 수 있는가의 가능성을 제시해 주고 있다고 볼 수 있다. (I. Kant, *Kritik der Urteilskraft*, 백종현 역, 『판단력비판』, 아카넷, 2009, 159-165쪽.)

록 학습자를 이끌 수 있는가가 중요해진다. 문학은 규범적 명제를 잘 전달하는 단순한 도구가 아니며, 문학 활동은 윤리적으로 바람직한 판단을 하도록 이끌 수 있다고 기대되기 때문이다. 이에 따르면 문학에 형상화된 윤리적·도덕적 가치를 학습자가 내면화하도록 하는 활동<sup>5)</sup>이라고 보는 기존 문학교육의 시각을 일정 부분 수정할 필요가 있다. 특히 서사교육에서 윤리적 측면에서 접근할 때, 소설은 윤리적 가치를 형상화한 것이라는 전제<sup>6)</sup>에서 접근하는 것이 보통인데, 이러한 전제에 따르면 시 교육에서 윤리성을 교육할 수 있는 여지가 적어진다. 시 읽기를 통해서 학습자가 경험한다고 주로 가정되는 것은 형상화된 가치보다는 형상화된 정서이기 때문이다.<sup>7)</sup>

정서가 시라는 예술 장르의 원재료라면 언어는 매체가 되며, 이에 따라서 시 읽기는 학습자에게 직접적인 정서적 경험을 언어적 표현을 통해 고양하고자 하는 활동이 된다. 듀이는 “예술작품의 주제가 본질은 아니다.”<sup>8)</sup>라고 표현하였는데, 이에 따르면 시는 어떤 가치를 표현하기 위해서 특정한 형식을 가지는 것이 아니다. 오히려 시는 학습자의 ‘직접적인 경험’을 고양하기 위해서 특정한 형식을 가진다. 문학교육이 작품의 주제만을 요약적으로 정리하는 데서 끝나서는 안 되는 이유가 여기에 있다. 시는 시라는 형식을 통해서 ‘직접적인 경험’을 제공하며, 독자는 시 읽기 경험을 통해 간접적인 방식으로 윤리적 사고로 이끌어질 수 있다. 따라서 이 연구에서 상정하는 윤리적 시 읽기에서 윤리적 판단의 주체는 문학 바깥에 존재하는 도덕적 규범의 체계도 아니고, 작품을 창작하는 작가도 아니며 작품을 해석하는 비평가나 학자도 아니며, 작품을 직접 경험하는 학습자가 윤리적 판단의 주체가 된다. 따라서 학습자가 시 읽기 과정에서 경험하는 정서적인 경험이 어떻게 윤리적인 의미를 가질 수 있는가를 살펴보아야 할 필요성이 있다.

5) 김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대학교출판부, 2000, 202쪽.

6) 정진석, 앞의 글, 2013, 35쪽.

7) 이글턴은 시 장르를 ‘역사로부터 가장 현저하게 차단된’, ‘가장 순수하고 사회성이 가장 빈약한’, ‘감수성’이 활약하는 장르라고 표현하였는데 이는 시가 따지기보다는 느끼기를 요구하고 거리두기보다는 다가가기를 전제한 장르임을 단적으로 표현한 말이다.(T. Eagleton, 앞의 책, 2006, 204쪽.)

8) J. Dewey, 앞의 책, 2016, 230쪽.



## (2) ‘슬픔’의 정서적 경험과 윤리의 관계

‘정서적 경험’은 학습자가 시 읽기 과정에서 직접적으로 느끼는 정서적인 느낌 전체를 가리키는 것으로 학습자는 시 읽기를 통해서 시인이나 시적 화자, 또는 시적 대상과의 관계 속에서 특정 정서<sup>9)</sup>를 직접 감각하게 된다. 이러한 정서적인 경험이 윤리적 의미를 가질 수 있는 것은, 정서가 사회적이고 구성적인 성격을 가지고 있기 때문이다. 서양 철학에서 정서는 주로 이성에 의해서 통제되어야 할 동물적 본능으로 다루어져 왔지만 최근의 정서에 대한 논의는 정서의 인지적인 성격이나 합리성에 대해 밝히거나, 신체를 가진 인간의 보편적인 생물학적 본성으로 바라보는 시각이 주류를 이루고 있다. 그러나 정서에 대한 최근의 진보적인 주장은 정서를 사회적으로 구성된 실재로 보며, 따라서 정서는 외부의 자극에 대한 반응이 아니라 끊임없이 예측하는 뇌의 활동에 의해서 구성된 것으로 본다. 인간은 ‘신체성’을 가지고 외부 세계에 반응하기만 하는 것이 아니라 사회적 실재인 ‘개념’을 가지고 끊임없이 외부 세계를 구성해 나간다고 보는 것이다.<sup>10)</sup>

이러한 시각에 따르면 인간의 정서는 생물학적인 신체 반응이기만 한 것이 아니라 사회적·문화적 개념의 산물이며, 인간은 정서에 대해서 수동적이기만 한 것이 아니라 개념 형성을 통해 능동적으로 구성해 나갈 가능성을 가지게 된다. 그리고 이러한 능동적인 구성은 현상학적인 경험의 영역에서 이루어지는 개인적인 작업이 아니

9) 국어교육 연구에서는 ‘감정(感情)’보다는 ‘정서(情緒)’가 더 일반적으로 사용된다. 김대행(1992)에서 보듯이 감정은 감각과 관련된 일시적 상태인데 반해서 정서는 보다 질서화되고 인지적인 성격을 가지고 있다고 보기 때문이다. (김대행, 앞의 글, 1992, 353-354쪽.) 감정과 정서의 의미는 미묘하게 차이가 있는데 사회·문화적인 경우(한의 정서, 민족 정서, 한국인의 정서 등)나 일반적·포괄적인 경우(정서 발달, 정서 불안 등)에는 정서라는 말이 자연스럽고, 개인적·주관적인 경우에는 감정이라는 표현이 자연스럽게 느껴진다. 작품 속에 어떤 감정 상태가 문학적 언어로 표현되어 있다고 가정될 때, 이것은 감정보다는 정서라는 표현이 더 어울린다. 이에 반해 학습자의 경험에 주목하고자 할 때는 정서보다는 감정이라는 용어가 더 적절한 측면이 있다. 그러나 본 연구에서는 학습자가 느끼는 순간적인 감정도 언어화를 거친 후에야 인식될 수 있고 현상학적 추론도 가능해지므로 정서와 감정에 대한 구분이 큰 의미를 가진다고 보지 않았고, 정서와 감정을 포괄하는 의미로 정서라는 용어를 사용하였다.

10) L. F. Barrett, *How Emotions are Made*, 최호영 역, 『감정은 어떻게 만들어지는가?』, 생각연구소, 2017, 124-286쪽

라 ‘뇌의 배선을 바꾸는’ 의식의 바깥에서 이루어지는 사회적이고 문화적인 소통의 작업이 된다.<sup>11)</sup> 이러한 정서에 대한 진보적인 관점은 문학을 통한 정서의 소통이 가지는 의미를 새롭게 드러내 보여주는 측면이 있는데, 정서의 소통은 그것 자체가 하나의 사회적인 의미를 가진 공통의 배선 작업이며, 사회적인 실체인 정서 개념을 만들어 나가는 것이기 때문이다.

인간은 생물학적인 신체 구조를 공유하고 있고 타인과 자신을 동기화할 수 있는 능력을 가지고 있으며 사회적으로 구성된 정서 개념을 가지고 있기 때문에 정서를 효율적으로 소통할 수 있다. 흔히 ‘공감(共感)’으로 표현되는 사회적 의미를 가지는 정서적 경험은 많은 학자들에 의해 윤리적인 의미를 가진 것으로 지적되어 왔다. ‘공감’에 대응하는 영어 단어는 ‘empathy’와 ‘sympathy’ 두 가지가 있다. 쉘러(M. Scheler)는 ‘sympathy’를 진정한 공감으로 보고 ‘empathy’는 자타의 구별이 없어지는 부정적인 현상으로 보았는데,<sup>12)</sup> 현대 공감학의 논의는 오히려 ‘empathy’를 중심으로 이루어진다.<sup>13)</sup> 이 연구에서는 ‘empathy’는 ‘정서이입(情緒移入)’에, ‘sympathy’는 ‘공감(共感)’에 대응하는 말로 보고 구분하여 사용하고자 한다.<sup>14)</sup> 그리고 이러한 정서이입과 공감을 포괄하는 개념으로 ‘정서적 경험’이라는 용어를 사용하고자 한다.<sup>15)</sup>

11) 다마지오(A. Damasio)의 ‘신체표지가설’은 생물학적 반응으로서 정서를 다루는데, 배럿(L. F. Barrett)은 신체의 자극에 대한 반응과 느낌을 단순한 생물학적 정동(affect)으로 보고 사회적 개념으로서의 정서(emotions)와는 구분하고 있다. 이러한 구분은 정서를 단순한 생물학적인 반응이나 본능이 아니라 사회적으로 구성된 것으로 볼 수 있도록 해 준다. 정동은 유인성(valence)과 흥분도(arousal)를 가진 일반적인 느낌으로 신체의 상태가 특정한 느낌으로 느껴지는 것인데, ‘슬픔’과 같은 정서는 이러한 신체의 특정한 상태를 사회적으로 형성되어 있는 ‘개념’을 통해서 구성한 것이며, 이렇게 구성된 정서는 ‘사회적인 실재’로서 일정한 의미와 기능을 가지게 된다.(A. Damasio, *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow and the Feeling Brain*, 임지원 역, 『스피노자의 뇌: 기쁨, 슬픔, 느낌의 뇌과학』, 사이언스북스, 2007, 174-177쪽; L. F. Barrett, 앞의 책, 2017, 150-151쪽.)

12) M. Scheler, *Wesen und formen der sympathie*, 조정옥 역, 『동감의 본질과 형태들』, 아카넷, 2006, 521-522쪽.

13) 박성희, 『공감학』, 학지사, 2004, 39-40쪽.

14) ‘empathy’를 ‘공감’으로 ‘sympathy’를 ‘동정’으로 번역하여 구분하는 경우가 많지만 ‘동정’이라는 말이 주로 ‘연민’의 뜻으로 쓰이고 있기 때문에 정서적 경험 기체로서의 의미를 가지기 힘들다. 어원적으로도 ‘sym-’은 ‘함께’, ‘동시에’의 의미를 가지고 있고, ‘em-’이 ‘안에서’, ‘되다’의 의미를 가지고 있다.

공감의 윤리적 의미를 지적한 흄(D. Hume)과 스미스(A. Smith)는 공감을 타인에 대한 연민(pity)이나 동정심(compassion)과 같은 윤리적 감정을 일으키는 작동 원리 또는 힘의 의미로 사용하였다.<sup>16)</sup> 립스(T. Lipps)는 정서이입(empathy)의 의미를 나 자신이 타인의 입장으로 들어가서, 그 입장에 동화되어 그 사람을 느끼는 포괄적 의미로서 ‘타인에 대한 경험’의 의미로 사용하였다.<sup>17)</sup> 따라서 많은 부분 개념의 중첩이 있기는 하지만, 공감은 대상에 대한 지향적인 정서적 반응으로, 정서이입은 원초적인 정서적 공명으로 보아 구분이 가능하다. 공감은 상대와 나 사이의 분리에 대해 인식하면서 상대에 대해서 느끼는 정서라면, 정서이입은 나와 상대가 동화되어서 일체감을 느끼는 정서라고 볼 수 있다. 이 두 개념이 가지는 중요한 공통점은 모두 정서적 느낌을 포함한다는 것이며 타자에 대한 정서를 통해서 이타 행동과 친사회행동과 같은 윤리적인 행동을 하도록 하는 동인이 되어 준다는 것이다.<sup>18)</sup>

공감이나 정서이입은 모두 고립된 개인의 정서에 한정된 것이 아니라 관계 속에서 정서를 소통하는 타자와 관련된 것이기 때문에 윤리적 의미를 가진다. 인간은 타인의 정서를 이해함으로써 자신의 욕망과 바람을 조절할 수 있고, 어떤 행동은 해도 되고 어떤 행동은 해서는 안 되는지에 대한 윤리적인 판단을 할 수 있게 된다. 다시 말해서 정서는 윤리적 행동을 위한 하나의 조건이 되는데, 이는 뇌과학의 연구 결과를 통해서 뒷받침되는 내용이기도 하다. 특정 뇌 영역이 손상된 환자에 대한 연구 결과는 정서 기능이 파괴된 경우, 지적 능력에 손상이 없더라도 사회적 행동을 적절하게 할 수 없게 된다는 것을 보여주는데 이는 지식과 구분되는 정서라는 장치가 존재한다는 것, 그리고 어떤 지식이 발현되기 위해서는 정서라는 장치가 반드시 필요하다는 것을 보여준다. 정서나 느낌이 적절하게 작동하지 않는다면 윤리적 행동이

---

15) 정서적 경험에 ‘공감’과 ‘정서이입’만이 포함되는 것은 아니다. 이 두 정서적 경험의 기제는 모두 타자를 이해하고자 하고 타자의 입장으로 다가가고자 한다는 점에서 공통적이다. 이와 달리 정서적 경험 중에는 대상과의 거리를 두거나 비판하거나 거부하는 등의 반응 또한 포함될 수 있다. 그러나 서정 장르의 특성 상 이러한 정서적인 반응은 일반적인 것이 아니며 윤리적인 의미를 가지기도 힘들다고 보았다. 실제로 수집된 학습자의 반응텍스트에서도 이러한 양상은 거의 나타나지 않았다.

16) 김용환, 「공감과 연민의 감정의 도덕적 함의」, 『철학』 76, 한국철학회, 2003, 161쪽.

17) 이은영, 「립스 정서이입론에 대한 에디트 슈타인의 논쟁」, 『철학과 현상학 연구』 36, 한국현상학회, 2008, 102쪽.

18) 박성희, 앞의 책, 2004, 39쪽, 92-93쪽.

출현하기 어렵다.<sup>19)</sup>

시 읽기는 짧은 글을 통해서 독자가 강한 정서적 경험을 할 수 있는 가능성을 가진 장르이다. 시 읽기의 과정에서 학습자는 시적 화자나 대상에 대해서 공감하거나 정서이입을 하는 정서적 경험을 하게 되는데, 이는 타자의 정서에 대해서 감각할 수 있도록 한다는 측면에서 한정된 자기를 타자에게로 확장하도록 하는 윤리적인 의미를 가진다. 폭력이나 잔인한 행동과 같은 비윤리적인 행동은 언제나 대상에 대한 ‘악마화’나 ‘비인간화’와 같은 불가해한 대상으로서의 정의가 일어나고 나서 쉽게 가능해진다.<sup>20)</sup> 타자의 입장으로 자신을 확대해 나가고 더 많은 사람들의 입장을 상상할 수 있을 때, 윤리적 배려의 범위도 확대되어 간다.

특히 이 연구에서는 다양한 정서 중에서도 ‘슬픔’의 정서를 중심으로 하여 윤리적인 의미를 살펴보고자 한다. ‘슬픔’은 보통 상실에 대한 정서로 정의되는데, 상실로 인해서 ‘슬픔’을 느낀다는 것은 일종의 고통스러운 경험이다. 타인의 고통에 정서적으로 반응하는 것은 흠과 스미스의 공감 논의에서도 중요하게 다루어진 문제이다. 스미스는 공감을 다른 사람의 기쁨에 대한 것이라기보다는 그들의 ‘고통에 대한 동포 감정(fellow-feeling)’이라고 보았고<sup>21)</sup> 흠도 공감을 통한 연민을 ‘다른 사람의 불행을 염려하는 것’이라고 보았다.<sup>22)</sup> 이러한 타인의 고통에 대한 공감과 연민의 감정은 타인의 고통을 덜어주기 위한 행동적 요소로 나타날 수 있으며 윤리와 긴밀한 관련을 가지게 된다.

또한 ‘슬픔’이라는 정서를 감각하고 이에 대해 숙고하는 것 자체가 윤리적인 의미를 가진다. ‘슬픔’의 정서는 상실을 애도하고 사회적인 위로를 촉발하며 사회적인 유대를 가능하도록 하지만, 내성적으로 스스로를 반성하도록 하는 계기가 되기도 한다.<sup>23)</sup> ‘슬픔’은 상실 이전으로 다시 돌이킬 수 없고 상실의 대상에 다시 닿을 수 없다는 불가능성에 대한 인식과 스스로의 무능력함에 대한 인식을 가능하게 한다. ‘슬픔’은 인간이 다른 존재에 의존할 수밖에 없다는 ‘불가피한 상호의존성’<sup>24)</sup>을 인정하

---

19) A. Damasio, 앞의 책, 2007, 178-186쪽.

20) A. Morton, *On Evil*, 변진경 역, 『잔혹함에 대하여: 악에 대한 성찰』, 돌베개, 2015, 55쪽.

21) A. Smith, *The Theory of Moral Sentiments*, 박세일 외 역, 『도덕감정론』, 비봉출판사, 2009, 27쪽.

22) 김용환, 앞의 글, 2003, 164쪽.

23) 이훈구 외, 『정서심리학』, 법문사, 2003, 210쪽.

도록 한다. 슬픔에 대한 경험과 숙고는 인간의 삶이 다른 존재에 많은 부분 의존하고 있으며, 상실에 매우 취약하며, 세계에 대해서 매우 왜소한 존재라는 인식을 하도록 한다.

버틀러(J. Butler)는 이를 ‘꼭 필요한 슬픔’<sup>25)</sup>이라고 표현하였는데, 이는 윤리적으로 자기를 인식하고 타자를 인식하기 위해서는 스스로의 취약성(vulnerability)을 인식하는 ‘슬픔’의 정서가 반드시 요청된다는 뜻이다. 이때의 ‘슬픔’은 자기 자신이 불투명하고, 자기가 자기 자신을 완전히 설명할 수 없다는 것을 인정할 때 느껴지는 ‘슬픔’이다. 버틀러에 의하면 주체는 언제나 목적어의 자리에서 출현하며, 지울 수 없는 타자의 흔적을 그 존재의 기반으로 하기 때문에 결코 자기 자신을 완전히 일관성 있게 설명할 수 없다. 그러한 무능력을 인정하고 주체의 자리로부터 내려와 스스로의 취약성을 인정할 때 인간은 ‘슬픔’을 느끼고, 그 ‘슬픔’을 알 때 비로소 타자에 대한 윤리적 행동이 가능해진다.<sup>26)</sup>

그러나 문제는 이러한 정서적 경험이 언제나 윤리적인 의미를 가지는 것은 아니라는 점이다. 정서적 경험은 윤리적 사고의 조건이 될 수는 있지만 그것만으로 충분하지는 않다. 이와 관련하여 전쟁 사진에 대해 사유한 손탁은 타인의 고통이 표현된 사진 자체가 우리를 변화시킬 수 없으며, 사진은 다만 ‘성찰하고 깨닫고 꼼꼼히 검토해 보자고 권유하는 것’으로 우리를 ‘뒤로 물러선 채 사색하’게 초대하는 것이라고 보았다.<sup>27)</sup> 마찬가지로 시 읽기에서 학습자의 ‘슬픔’에 대한 정서적 경험은 하나의 ‘대답’이 아니라 ‘질문’의 의미를 가진다. 강렬한 정서적 경험은 그것이 무엇이고 왜 그것을 느끼는지, 그러한 느낌의 의미는 무엇인지, 그 느낌을 어떻게 해석하고 또 그러한 해석을 통해서 어떻게 행동해 나갈 것인가에 대한 하나의 강력한 질문이며, 이러한 정서적 느낌의 형태로 제시되는 질문에 대답과 설명을 찾아나가는 과정이 곧 시 읽기의 과정이 된다. 따라서 학습자가 정서적 경험이 제기하는 질문 앞에서 어떻게 대답을 찾아나가는지, 즉 어떻게 사유하고 판단하는가가 중요한 의미를 가지게 된다.

---

24) J. Butler, *Precaious life*, 양효실 역, 『불확실한 삶: 애도와 폭력의 권력들』, 경성대출판부, 2008, 12-13쪽.

25) J. Butler, *Giving an Account of Oneself: A Critique of Ethical Violence*, 양효실 역, 『윤리적 폭력 비판: 자기 자신을 설명하기』, 인간사랑, 2013, 115쪽.

26) 위의 책, 191쪽.

27) S. Sontag, 앞의 책, 2004, 170-172쪽.

### (3) 질적 판단으로서의 윤리적 시 읽기

시 읽기를 통한 특정한 정서적 경험이 윤리적 사고로 이어지기 위해서는 정서적 경험을 하는 데서 끝나는 것이 아니라 느껴진 정서적 경험에 대한 숙고(熟考)의 과정이 필요하다. 이 연구에서는 시 읽기 과정에서 학습자의 정서적인 경험을 중심으로 이루어지는 이러한 숙고의 과정을 ‘질적 판단’이라는 개념으로 정립하고자 한다. 그리고 그러한 과정이 윤리적인 의미를 가지기 위해서는 언제나 주체가 아닌 타자를 지향하는 방향성을 가져야 한다. 따라서 이 연구에서 윤리적 시 읽기란 ‘시 텍스트에 대한 질적 판단을 통해서 타자를 지향하는 시 읽기의 과정’이다. ‘질적 판단’은 학습자의 정서적인 경험을 중심으로 하여 학습자가 인지적·정서적으로 판단하는 과정을 포함하며, 이를 통해 실천적 이해를 추구해 나가는 과정을 포괄하는 개념으로 사용하고자 한다.

질적 판단에서 ‘질(質)’의 의미는 듀이의 ‘quality’에 대응하는 말이다. ‘질성’ 또는 ‘질적 특성’이라고 번역되는 이 말은 직접적인 경험을 통해서 느낄 수 있는 구체적이고 특수한 느낌을 말한다. 듀이는 정서가 곧 질성이라고 본 것은 아니지만 질성의 중심에 정서가 있다고 보았다. 질성은 하나하나 고유하며 개별적인 특성을 가진 것으로, 실존하는 것 자체에 대한 특정한 감각이며 지적인 것과 육체적인 것이 통합된, 예술 작품을 경험할 때 느끼게 되는 특수하고 개별적인 느낌을 말한다.<sup>28)</sup>

‘감각’(sense)에는 대상이 있음을 아는 것(the sensory), 즉각적으로 눈에 띄는 대상의 특징적 모습에 주의를 기울이는 것(the sensational), 대상에서 주어지는 것들에 반응하고 받아들이는 것(the sensible), 대상에 대한 느낌인 감정과 정서적인 것을 포착하는 것(the sentimental), 그리고 대상에 대해 미적이나 도덕적으로 좋거나 나쁜 것으로 판단하며 받아들이는 것(the sensuous)이 들어있다. ... 감각기관을 통하여 세계와 접촉할 때에 생명체는 직접경험을 하면서 갖게 되는 질성을 경험하게 된다.<sup>29)</sup>

질성은 기본적으로 ‘감(感, sense)’으로 느껴지는 것이다. 이는 감각기관을 통한

28) J. Dewey, 앞의 책, 2016, 61-62쪽.

29) J. Dewey, *Art as Experience*, 박철홍 역, 『경험으로서 예술1』, 나남, 2016, 55-57쪽.

지각으로부터 시작되는 경험인데, 재료를 감각적으로 인식하는 것은 직관적으로는 자동으로 이루어지는 것처럼 보이지만 학습자의 자원에 의한 판단의 영향을 받게 된다.<sup>30)</sup> ‘감’에는 인지적인 맥락화나 해석이 이미 영향을 미치고 있으며 ‘감’이 하나의 의미로 개념화되기 위해서는 언어에 의한 인지적인 해석이 반드시 필요하게 된다. 이를 텍스트와 학습자 사이의 상호작용이라고 표현할 수 있는데, 학습자의 인식 틀이 텍스트라는 대상과 상호작용할 때 특수한 개인적 경험이 가능해진다. 이 연구는 정서적인 경험을 중심으로 하여 인지적·정서적으로 판단하는 과정과 이것을 윤리적으로 판단하는 과정을 모두 포괄하기 위한 용어로 듀이의 ‘질’ 개념을 참고하여 ‘질적 판단’이라는 말을 사용하고자 한다.

최근 인지과학에서 제시된 이중처리이론(dual process theory)은 인간의 판단은 두 가지 구별되는 신경 경로를 통해서 처리된다는 것을 보여준다.<sup>31)</sup> 시를 통한 정서적인 경험이 가능해지기 위해서는 대상에 대한 인지적인 해석과 정서적인 느낌이 상호보완적으로 작용해야 하며, 학습자가 특정한 자신의 정서적 경험을 다시 숙고하는 과정에서도 정서적인 직관과 논리적인 추론이 모두 필요하다.<sup>32)</sup> 정서적인 판단은 대상에 얼마나 친밀감을 느끼느냐에 따라서 간단하게 끄고 켤 수 있는 한계를 가진 기제라는 점에서,<sup>33)</sup> 인지적인 판단은 정서적 판단에 기반 하지 않을 경우 오히려 비윤

30) 인식(認識)의 사전적 의미는 ‘사물을 분별하고 판단하여 앎’인데, 여기에는 이미 판단의 의미가 포함되어 있다. 인식은 단순한 수용이나 재인이 아니라 그에 대한 식별의 의미가 포함되는 것인데, 식별을 위해서는 수용자에게 특정한 인식의 틀이 있음이 전제되어야 한다.

31) 도덕적 판단에서 정서와 관련된 도덕적 직관과 이성과 관련된 논리적 추론으로 크게 구분되는 두 가지 신경 경로가 있으며, 어떤 경로를 따라 주로 처리되느냐에 따라서 도덕적 판단은 달라지며, 많은 경우 이 두 가지 경로 사이의 갈등이나 길항 관계를 통해서 판단이 이루어진다.(김동창·이정렬, 「도덕에 관한 신경과학의 연구와 도덕 교육」, 『윤리교육연구』 42, 한국윤리교육학회, 2016, 81쪽.)

32) 공감(empathy)을 ‘인지적 공감’과 ‘정서적 공감’으로 나누어 설명하는 논의는 ‘공감’의 의미를 인지적인 범위까지 확장하여 다룬다는 점에서 구분하기 힘든 인간의 사고의 실재를 반영한다. 그러나 이 두 가지의 과정이 별도의 신경학적 기제를 통해서 이루어지며 상황의 맥락에 따라서 활성화되는 정도가 달라진다는 점에서 완전히 구분할 수 없는 것은 아니며, ‘인지적 공감’은 인지적인 처리라는 점에서 ‘공감(共感)’이라는 용어로 포괄하기 힘든 면이 있다.

33) Jamil Zaki·Mina Cikara, 「Addressing Empathic Failures」, *Current Directions in Psychological Science* 24(6), 2015, p.471.

리적인 행동을 효율적으로 하도록 도와줄 수 있다는 점에서<sup>34)</sup> 윤리적 한계를 가진 것이다. 윤리적 행동을 위해서는 두 가지 능력이 모두 필요하며 실제로도 특수한 경우가 아니라면 상보적으로 작동한다.

판단은 주관적인 과정으로 여겨지기 쉽지만 판단에 대해서 사유한 많은 학자들은 판단이 가지는 인간적 객관성에 주목한 바 있다. 칸트는 취미판단이 인간의 사교성으로 인하여 주관에만 머무르지 않는다고 보았는데, 이는 판단이 타인에 대한 지향을 통해 공적인 의미를 가진다는 것을 보여준다.<sup>35)</sup> 스미스는 도덕은 본능적인 시인과 부인의 감정에 대한 반복된 경험으로부터 유래한다고 보는 한편,<sup>36)</sup> 개인적인 감정에만 의존한 판단을 경계하였다. 그는 판단을 할 때 타인의 존재를 상상하여 자신을 객관화하여야 한다고 보았으며 이를 ‘공정한 관찰자(impartial spectator)’<sup>37)</sup>로 개념화 하였다. 칸트의 『판단력 비판』을 전유한 아렌트의 ‘판단’ 또한 더 많은 사람들의 관점을 상상할수록, 그리고 그들의 입장을 더 잘 상상할수록 이러한 사유가 타당성을 얻게 된다고 보았다.<sup>38)</sup>

판단에서 상상력은 중요한 의미를 가진다. 상상력은 재현작용(representation)을 통해 취미판단의 대상을 현실이 아닌 곳으로 옮겨 놓는 작용을 하며<sup>39)</sup> 타인의 ‘가상적’ 판단과 자신의 판단을 비교함으로써, 그리고 자신을 타인의 입장에 놓음으로써 ‘정신의 확장(enlargement of the mind)’을 가능하게 한다.<sup>40)</sup> 이에 따라 상상력은 현실의 이해관계에서 벗어나서 타인의 관점을 고려한 불편부당성(impartiality)을 가진 판단을 가능하게 한다.

34) 김학진, 『이타주의자의 은밀한 버구조』, 갈매나무, 2017, 193-195쪽.

35) 칸트는 이를 ‘확장된 사유방식’이라고 표현하였는데 이는 고려할 수 있는 모든 타자의 위치에서 사고하는 것을 말한다. ‘마치 괄호 안에 묶이듯 묶여 있는 판단의 주관적인 사적 조건들을 벗어나서’ 보편적인 입장에서 자기 자신의 판단을 반성하는 사고 방식으로 ‘편협한’의 반대말이라고 보았다.(I. Kant, 앞의 책, 2009, 319-320쪽.)

36) A. Smith, 앞의 책, 2009, 615-616쪽.

37) 위의 책, 137쪽.

38) ‘나’가 어떤 빈민 거주지를 볼 때, 가난과 비참이라는 지각에 이르기 위해서 이 ‘나’는 그곳에서의 삶을 상상적으로 재현하지만, 이때의 판단은 오랜 시간 절망으로 인하여 분노가 무더진 그 거주자들의 판단과는 동일하지 않으며, 그렇다고 해서 ‘나’의 주관적이지만 한 것도 아니게 된다.(H. Arendt, *Lectures on Kant's political Philosophy*, 김선옥 역, 『칸트 정치철학 강의』, 푸른 숲, 2002, 188-190쪽.)

39) 위의 책, 130-131쪽.

40) 위의 책, 93쪽.



문학은 ‘타자’에 대한 상상을 통해 이질적인 감각과 정서, 사유를 인식할 수 있는 경로가 된다는 점에서 윤리적 의미를 가진다. 문학의 형상화는 현실 세계와는 구분되는 가상의 세계를 창조하며, 이 가상의 세계에서는 현실적인 이해관계로부터 분리되어 불편부당한 판단을 할 수 있다는 점에서 윤리성을 함양하도록 할 가능성을 가지고 있다. 시 읽기에서 ‘질적 판단’의 주된 대상이 타자의 정서라는 점에서, 그리고 ‘판단’은 자체로 타자를 지향하는 사고 과정이라는 점에서 ‘질적 판단’은 타자를 지향해 나가는 윤리적인 의미를 가진다. 학습자는 질적 판단 과정을 통해서 타자를 고려하게 되는 정신의 확장을 경험하며, 이렇게 확장된 인식을 통해 기존의 정체성을 허물고 자기를 반성할 수 있고, 타자를 자기와의 관계성 속에서 새롭게 이해할 수 있다. 그리고 이러한 반성과 연대성에 대한 인식은 타자를 고려하여 대안적 세계를 조망하도록 할 수 있다.

윤리적 시 읽기에서의 질적 판단은 텍스트나 시적 화자, 시적 대상에 대한 판단뿐만 아니라 현실에의 조희를 통해서 실천적인 의미로까지 확대하는 과정을 포함한다. 이는 기존의 문학교육의 ‘성찰’ 개념과 관련을 가진다. 그러나 ‘성찰’은 학습자의 주체 구성을 목적으로 하는 것으로 텍스트를 자아를 비추는 거울과 같은 역할을 하는 것으로 바라보는 경향이 있으며, 텍스트에 대한 이해는 자기 이해로 돌아오기 위해서 필요한 과정으로 제안된다.<sup>41)</sup> 여기에서 이질적인 타자로서의 텍스트는 자기를 이해하기 위한 매개로 작용된다. 이러한 대상에 대한 이해는 자기 이해를 중심으로 하여 구성되고 배치된다는 점에서 주체 중심적인 성격을 가진다고 볼 수 있으며 인식 가능성을 전제로 하고 있다는 점에서 세계를 주체화하는 주체의 능력에 초점이 있다. 반면 윤리적 시 읽기에서 타자는 매개가 아니라 이해의 목적이며 자기 이해는 오히려 타자를 지향하기 위한 조건으로 작용한다. 자신의 경계 바깥에 존재하는 타자의 존재를 자신의 자원으로 손쉽게 구성하고 대체하여 동일자로 인식하는 것이 아니라 대상에 대한 인식 불가능성을 인정하며 추론을 통한 부분적 인식을 위해 노력

---

41) ‘성찰적 사고’를 개념화한 최홍원의 논의에서는 기존의 성찰의 개념이 자신을 절대화하는 독선의 논리로 발전될 수 있음을 경계하여 성찰은 주체에 대한 이해만을 의미하는 것이 아니라 주체와 세계의 관계를 이해하는 것이며, 주체는 이러한 관계 속에서 구성되는 것으로 본다. 그러나 ‘성찰’을 통해 이해하고자 하는 것은 언제나 ‘자기’로 다시 돌아온다는 점에서 대상에 대한 ‘지향’은 자기 이해로 돌아오기 위한 조건으로 기능하고 있다고 볼 수 있다.(최홍원, 앞의 글, 2008, 20-30쪽.)

하는 동시에, 그 한계 바깥에 또 다른 진실이 존재할 수 있다는 것을 의식하는 것을 말한다.

또한 윤리적 시 읽기는 ‘무의식과 함께 살아가기’<sup>42)</sup>를 인정하는 것이다. 주체 속에도 완전히 설명할 수 없고 파악할 수 없는 타자성이 존재함을 인정하고 그러한 불투명성과 취약성, 설명 불가능성을 인정하는 태도가 윤리적 성격을 가진다. 서사는 자아를 인과관계 속에서 설명하고자 하는데, 이를 통해서 자아는 완전히 설명될 수 없다. 자아는 타자에 선행하여 존재하는 것이 아니라 언제나 타자의 위치에서 출현하기 때문이다. 서사를 통한 인과적 설명의 잉여와 여백에 주체가 인식할 수 없는 무의식이 위치한다. 자기 안에 있는 이러한 무의식을 인정하지 않을 때, 진정한 의미에서의 자기반성은 시작될 수 없다. 시가 어떤 시공간 속에서 진행되는 ‘사건’이 아니라 의식과 무의식을 횡단하는 정서적인 질성을 표현하고자 하는 것은 그러한 잉여와 여백을 더듬어서 감각하고자 하는 것이라고도 볼 수 있다.

능동적이고 주체적인 학습자의 모습을 이상적으로 그리는 시 교육의 장면에서 이러한 주체에 대한 해체는 반동적으로 비취질 수도 있다. 그러나 가치 갈등의 상황에서 주체성은 오히려 대상에 대한 이해를 막으며 차이성을 가진 타자를 손쉽게 주체의 해석 틀 안에서 동일자로 치환해 버리는 역설적인 폭력을 야기할 수 있다는 점에서 문제적이다. 타자의 목소리로서의 시 텍스트와 학습자의 정서가 쉽게 합치되는 장면에는 학습자에 의한 독단적인 해석과 자기 정서로의 치환을 통해 타자로서의 텍스트를 제대로 인식하지 못하게 될 가능성이 상존하고 있다. 대상의 특수성과 인식 불가능성을 인정할 때 비로소 타자를 주체의 거울이 아니라 타자 그 자체로서 대우해줄 수 있게 된다.

## 2. 윤리적 시 읽기 교육의 원리

윤리적 시 읽기는 타자를 지향하며 질적 판단을 해 나가는 시 읽기의 과정이다. 학습자는 시 읽기 과정에서 특정한 정서적 경험을 하게 되는데, 이를 중심으로 이루어지는 질적 판단 과정을 통해서 학습자는 타자를 이해하고, 느끼고, 고려하게 된다.

---

42) J. Butler, 앞의 책, 2013, 114-115쪽.

이 과정은 단계적으로 이루어지는 것이 아니라 영향 관계 속에서 동시에 이루어진다. 학습자는 특정한 정서적인 경험을 통해서 타자를 경유하여 나를 반성하고, 타자에 대한 이해를 통해 타자와의 연대성을 인식할 수 있으며, 이러한 반성과 연대감을 자신의 현실에 적용하여 새로운 대안을 조망할 수 있게 된다. 이 절에서는 이러한 윤리적 시 읽기를 가능하게 하는 원리를 ‘반성적 인식의 생성’, ‘타자 지향적 연대성의 확대’, ‘대안적 전망의 탐색’으로 나누어 살펴보고자 한다.

### (1) 자기 반성적 인식의 생성

시 텍스트는 이질적인 타자의 정서가 형상화된 것으로 학습자는 이러한 시 텍스트 읽기를 통해서 타자와의 소통적 관계에 참여하게 된다. 시 텍스트는 학습자와 어떤 면에서는 유사하고 어떤 면에서는 다른 모습으로 나타나는데, 학습자는 이러한 시 텍스트에 다가가거나 거리두기를 하면서 시 텍스트와 상호 교섭하게 된다. 학습자와 텍스트의 거리가 가까워지면서 정서적으로 거의 일치하는 듯한 일체감을 주는 경우를 정서이입이라고 지칭할 수 있는데, 이때 학습자는 자기와 대상을 겹쳐보는 과정을 통해서 자기와 대상 사이에 경계를 설정하지 않는 인식의 양상을 보이게 된다. 그러나 시에서 형상화되는 것은 언제나 특수한 정서로, 학습자가 유사성을 근거로 정서이입이 가능하다고 해도 이질적인 측면이 반드시 존재하며, 강한 정서적 일체감 속에서 느껴지는 이질적인 부분에 대한 인식은 반성의 계기가 된다.

반성(reflection)이란 일반적으로 자기 자신의 심리 상태나 행위를 돌아보는 것<sup>43)</sup>을 의미하는데 ‘성찰(省察)’로 번역되기도 한다. 영어로 ‘reflection’이 ‘빛이 반사됨’의 의미를 함께 가지고 있는 것처럼 반성(反省)은 ‘돌이켜 자세히 살핀다’는 의미를 가지고 있다. 반성은 자기를 메타적으로 판단하는 것을 말하며, 이러한 반성적 시각을 확보하기 위해서는 자기를 비취줄 자기 아닌 대상으로서의 매개물이 필요하게 된다. 시 읽기 과정에서 반성의 매개물은 시 텍스트가 되는데, 학습자는 시 텍스트에 대한 정서이입을 통해서 자기를 새롭게 비취볼 수 있는 ‘타자로부터 자기에게 향하는 시각’을 제공받게 된다.

자기를 반성하지 못하는 ‘악(惡)’의 모습은 아렌트의 ‘악의 평범성(Banality)’ 개념

43) 임석진 외, 철학사전 편찬위원회 편, 『철학사전』, 중원문화, 2009, 351-352쪽.

에서 잘 드러난다. 아렌트는 홀로코스트에 책임이 있는 아이히만의 재판을 통해서 ‘악’이란 어떤 특수한 악의에 의해 저질러지는 것이 아니라 일종의 무능력으로부터 비롯한다고 보았다. 아이히만에게서 관찰되는 무능력은 ‘말하기의 무능력함(inability to speak)’으로 드러나는 ‘생각의 무능력함(inability to think)’, 즉 ‘타인의 입장에서 생각하기의 무능력함’이었다. 그는 아이히만의 진부한 클리셰(cliché)적 언어가 타인과 자신 사이에 장벽을 쌓고 소통을 막는 역할을 하고 있다고 해석했다.<sup>44)</sup> 타인과 아이히만 사이에 존재하는 이러한 장벽은 아이히만이 자신을 반성할 수 있는 이질적인 타자의 관점을 고려할 수 없게 하였고, 그로 하여금 끊임없이 자신의 무고함을 주장하게 만들었다고 할 수 있다.

자기에 대한 반성이 가능하기 위해서는 반드시 이질적인 타자의 자리가 필요하다. 이질적인 타자를 나의 속에서 인식하기 위해서는 타자의 시선과 입장뿐만 아니라 타자의 정서에 대한 인식이 필요하며 이는 정서이입의 과정을 통해서 가능해질 수 있다. 셸러는 정서이입을 무의식적으로 타인의 정서를 나의 정서로 느끼는 것으로 정서 감염의 극단적인 경우로 보아, 자아와 타아를 분리하지 못하는 동일시의 현상이 일어나기 때문에 진정한 공감이라고 할 수 없다고 보았다.<sup>45)</sup> 그러나 정서이입의 과정이 비의지적이고 주체와 대상이 명확히 분리되지 않기 때문에 오히려 강도 높게 감응(感應)할 수 있으며 이를 통해서 자기 동일성의 세계를 반성할 수 있는 균열이나 틈이 생겨날 수 있다.

‘안에서 정서를 느낌’이라는 어원적 의미를 가진 정서이입은 대상과 주체를 구분하지 않고 대상의 정서를 자기의 것처럼 느끼는 정서적인 과정으로 흔히 ‘투사(projection)’나 ‘동일시(identification)’의 개념을 통해 설명된다.<sup>46)</sup> 이 용어들은 본래 정신분석학에서 방어기제의 의미로 사용되는 것인데 반드시 정서적인 반응만을 의미하는 것이 아니라 정서적인 반응을 가능하게 하는 인지적인 작용을 말한다. 그

44) H. Arendt, *Eichmann in Jerusalem*, 김선옥 역, 『예루살렘의 아이히만』, 한길사, 2006, 106쪽.

45) M. Scheler, 앞의 책, 2006, 521-522쪽.

46) “문학예술 작품을 대할 때 독자가 한 등장인물과 자신을 동일시하는 것으로, 지각자의 고유한 체험이 대상들 속에 투사되어 대상의 생명으로서 체험되는 심리적 작용을 말한다. 보통 감정이입이란 소설의 독자가 주인공과 자기를 동일시하여 주인공의 감정을 같이 체험하는 것을 말한다.”(서울대학교국어교육연구소 편, 『국어교육학사전』, 대교출판, 1999, 14쪽.)

러나 이 연구에서는 정서이입의 구체적인 양상을 구분하기 위해서 이 용어들을 구분하여 사용하고자 한다. 이질적인 시의 맥락에 자신을 위치시키는 것을 ‘투사’로, 유사성을 중심으로 대상과 자신을 같은 존재 ‘처럼’ 느끼는 것을 ‘동일시’로 구분하고자 한다. 동일시의 정서이입 과정에서 학습자의 맥락으로 시적 대상은 끌려오게 되고, 이를 통해서 시의 언어는 학습자의 상황에서 새롭게 의미부여 되거나 해석된다. 투사의 정서이입 과정에서 학습자는 시의 맥락 속에 자신을 상상적으로 위치시키고, 자기와 차이를 지닌 타자의 감각과 정서를 상상적으로 구성하고자 한다. 이를 통해서 학습자는 이질적인 타자의 입장을 추론해 볼 수 있고 타자에 대한 인식을 통해 자신을 반성할 수 있는 관점을 획득하게 된다.

보통 정서이입은 텍스트의 맥락으로 자신을 전위(轉位)시키는 투사의 과정으로 이해되지만, 시 장르의 경우에는 텍스트 자체에 제공되는 정보의 양이 적고, 표현방식도 함축적이고 상징적인 경우가 많기 때문에 학습자에 의한 맥락의 구성이 보다 많이 요구된다. 따라서 학습자들은 시 속의 상황적 맥락 속으로 들어가서 정서적인 경험을 하기도 하지만 시 텍스트를 자신의 맥락으로 끌어와서 정서적 경험을 하는 경우가 많이 나타나게 된다. 이는 원래적 의미에서의 정서이입과는 다르게 ‘자기화’의 과정이라고 볼 수 있지만 대상과 주체가 하나의 정서를 함께 느끼는 병합(併合)이 일어난다는 점에서, 그리고 강도 높은 정서적 경험을 하게 된다는 점에서 시 장르에서 특징적으로 나타나는 정서이입으로 볼 수 있다. 학습자에게 이질적이고 낯선 상황인 경우에는 투사가, 학습자에게 익숙하고 유사한 맥락인 경우에는 동일시가 많이 나타나게 되며, 이러한 동일시나 투사는 함께 나타나거나 중간적인 것으로 드러나기도 하고 혼류되어 나타나기도 한다.

동일시나 투사를 통해서 대상과 정서적 공명(共鳴)을 하게 된 학습자의 경우에 텍스트의 상황 맥락과 학습자의 맥락 사이의 거리가 매우 좁아지게 된다. 정서이입된 대상은 학습자의 정체성과 구분되지 않고 흡사 ‘같은’ 존재로 느껴지게 되며, 시적 상황에 자신이 처해있는 것과 같은 감각적인 느낌, 또는 시적 언술이 자신의 표현인 것과 같은 느낌을 받게 된다. 그런데 대상에 강하게 정서이입하게 될수록 대상과 학습자 사이에 존재하는 일정한 ‘차이’는 학습자를 반성하게 하는 메타적 계기가 될 수 있다. 전체적인 유사성을 통한 일체감 속에서 미세한 차이는 두드러지게 느껴지고 이 차이를 통해서 확보할 수 있는 거리는 학습자가 대상에 대해서 느끼는 거리가

아니라 오히려 시 텍스트와 일체감을 느끼는 학습자가 이전의 자기 자신에 대해서 느끼는 거리감으로 드러나며, 기존의 자기에서 벗어나서 자기를 반성할 수 있도록 하는 계기가 되어준다. 이는 새로운 정체성을 형성을 위한 과정이기보다는 정체성 허물기의 성격을 가지는 것으로 ‘자기’라는 확고한 경계나 신념에 의심과 회의를 가지는 것을 말한다.

동일시의 과정에서 학습자와 대상 사이에 좁혀진 거리를 통해서 학습자는 시 텍스트에 정서적으로 깊이 연루되고 시 텍스트의 언어로부터 직접적인 영향을 받게 된다. 다시 말해서 텍스트의 언어를 시적 대상이나 화자에 대한 것으로 생각하는 것이 아니라 자기 자신에 대한 것으로 생각하게 된다. 따라서 시의 언어는 학습자를 지지하는 언어로 기능하여 기존의 학습자가 가지고 있던 일상적인 인식에 의심을 심어주거나 충격을 가하거나 방향을 조정하는 방식으로 기능할 수 있다.<sup>47)</sup> 또한 투사의 과정에서 경험하게 되는 이질적인 타자의 시점과 정서는 학습자에게 새로운 메타적 시각을 제공한다. 대상의 입장으로 학습자가 걸어 들어가서 대상의 입장에서의 느낌과 정서를 상상적으로 구성해보는 과정은 대상의 시각으로 다시 나를 바라보도록 한다. 투사의 과정을 통해서 바라보는 시선은 나의 위치에서 나를 바라보는 내성적인 반성의 시선이 아니라 타자의 시선을 통해서 나를 바라보는 외부로부터의 시선으로, 이질적인 타자의 시점에서 바라보는 자기 자신의 정체성은 오히려 더 이질적으로 느껴지면서 자기의 정체성을 반성하도록 한다.

이는 기존의 ‘성찰’ 개념이 함의하는 의미로서의 ‘자아의 변화’나 ‘확립’을 의미한다고 하기보다는 오히려 자아의 경계를 허물고 새로운 인식이 생성될 수 있는 자리를 마련하는 역할을 한다고 볼 수 있다. 자신의 자아가 단일하며 본질적이고 고정되어 있으며 명확한 경계를 가지고 있다는 생각에서 벗어나서 자아는 복수적일 수 있

---

47) 반성에서 언어의 중요성은 아렌트에 의해서 지적된 바 있는데, 아렌트는 모어를 잊어버린 사람들의 표현에 꼬리를 물고 등장하는 클리셰를 언급한바 있다. 이는 모어를 잃었을 때 잃어버리는 것은 단순한 언어가 아닌 감정과 사유임을 의미한다. 언어의 진부한 사용은 자기에 대한 반성을 막는 역할을 한다고 보는 것이다.(H. Arendt, *The last interview and other conversations*, 윤철희 역, 『한나 아렌트의 말: 정치적인 것에 대한 마지막 인터뷰』, 마음산책, 2016, 48-49쪽) 시의 언어 사용방식은 이러한 클리셰적 언어사용 방식과는 대척점에 있다고 볼 수 있는데, 시의 언어는 기존의 인식에 질문을 던지고 새로운 인식을 생산하기 위해서 부단히 노력하는 언어라고 볼 수 있다.

으며 다른 방식으로도 자아가 형성될 수 있었음을, 그리하여 자신의 정체성이 우연적이고 가변적인 것이며, 계속해서 형성하고 구성해 나가야 할 것이라는 것을 깨닫게 된다. 기존의 것을 의심하고 확고한 경계와 구분을 허물고, 자신의 정체성을 넘어서 자신을 확장해나가는 반성적 인식을 생성할 수 있다.

신경림의 「갈대」와 같은 시는 흔들리는 ‘갈대’의 모습을 통해서 슬픔의 정서를 형상화하고 있는데, ‘갈대’와 유사한 정서적 맥락에 처해 있는 독자의 경우 ‘갈대’에 자신의 정서를 이입하여 ‘갈대’와 자신을 동일시하게 될 수 있다. 이를 통해 ‘갈대’와 자신을 거의 같은 존재처럼 느끼고, 나의 슬픔을 갈대의 슬픔으로 생각하게 되며, 갈대가 흡사 자신의 언어적 표현인 것처럼 여기게 되는 정서적인 경험을 하게 된다. 그런데 시의 전반부에서 흔들리던 갈대의 모습이 드러나다가 후반부에서는 시적 화자의 메타적인 목소리에 의해서 ‘갈대’의 삶의 진실이 명제적으로 제시된다. 흔히 ‘갈대’의 흔들림은 외부의 힘에 의한 것이라고 생각하는 것이 일반적인 데 반해서 시에서는 외부의 힘이 아닌 ‘제 조용한 울음’으로 인한 것임을 명시적으로 표현하고 있으며, 또 ‘산다는 것’이 이렇게 ‘울고 있는 것’이라는 인식을 제시하고 있다. ‘갈대’와 자신을 동일시하게 된 독자는 이러한 시적 통찰이 얼마나 옳은 것인가 하는 것과는 별개로 상식적이고 일반적인 가정이 허물어지는 인지적 충격을 받게 되며, 반성적 인식을 하도록 인도된다. 그리고 그러한 통찰이 옳은 것인지 정서적 상황에 대입하여 생각해보는 과정을 통해서 정서에 대한 새로운 인식을 하게 된다.

안도현의 「스며드는 것」과 같은 시의 경우에도 ‘꽃게’의 시각에서 간장게장을 담그는 사태를 바라본다는 것은 평소에는 상상하기 힘든 타자의 시각을 생생하게 재현해주는 기능을 한다. 이에 따라서 ‘꽃게’의 상황으로 자신을 투사하여 정서이입하게 된 경우, 학습자는 상상력을 통해서 대상의 상황과 정서를 구성하게 된다. 이는 학습자가 자신의 정체성으로부터 벗어나서 타자의 시각을 상상적으로 고려하는 것으로, 이를 통해 이질적인 타자의 시각에서 자기를 다시 바라보는 시각을 제공받게 된다. 독자는 이러한 기존의 인식과는 다른 새로운 인식을 통해 기존의 상식이 깨어지는 충격을 받게 된다. 형상화된 ‘꽃게’의 모습과 일상생활에서의 ‘간장게장’의 존재는 일종의 부조화 관계를 형성하는데, 음식인 ‘간장게장’이 아니라 살아있는 생명으로서의 ‘꽃게’에 일체감을 느끼게 된 독자는 ‘꽃게’의 입장에서 인간을 바라보는 메타적인 시각을 제공받게 된다.

반성적 인식은 기존의 무사고적인 상태에서 벗어나게 해 주는 하나의 계기가 되어 준다. 시 텍스트를 통해서 만나는 타자의 언어를 통해서 타인의 정서를 경험하게 되고 이를 통해서 기존의 자기 정체성에 대한 의심과 반성을 하게 된다. 주체가 언제나 세계와 타자에 대하여 우위를 자치하고 중심적인 위치를 가질 때, 타자는 언제나 주변적인 것에 머무를 수밖에 없다. 윤리적인 사고는 주체가 주체성으로부터 타자성으로 옮겨가는 과정에서 비로소 가능해진다. 자신의 확고한 신념을 의심하고 주체가 확고하게 고정된 존재가 아니며, 주체는 자신을 투명하게 파악하고 설명할 수 없다는 깨달음에서 비로소 타자의 자리가 마련된다. 시의 언어는 학습자에게 정서적인 영향을 미치며 이를 통해 학습자의 기존 인식에 틈을 만들고 균열을 일으키며 때로는 기존의 인식을 뒤흔드는 충격을 주기도 한다. 시의 언어가 던져주는 매우 불투명한 타자의 언어는 주체의 설명 불가능성을 깨닫게 해 주고 주체와 타자 모두가 그러한 취약성을 내재한 존재라는 사실을 알게 해준다. 이로부터 주체와 타자의 윤리적인 대화가 가능해진다.

## (2) 타자 지향적 연대성의 확대

학습자는 시 텍스트와의 소통적인 관계에 참여하면서 시적 화자나 시적 대상, 또는 시인에 대해서 정서적 일체감을 느끼는 정서이입의 정서적 경험을 할 수도 있지만 대상에 대해서 특정한 정서를 느끼는 공감의 정서적 경험을 할 수도 있다. 정서이입은 그것이 자기의 문제로 전위된다는 점에서 자기에 대한 반성적 인식을 촉발하는 경향을 가진 것인데 반해, 공감은 자기와는 분리된 대상에 대한 정서적 경험이라는 점에서 타자에 대한 연대성을 경험할 수 있는 계기가 된다.

연대성(連帶性)은 사전적으로 ‘한 덩어리로 서로 연결되어 있는’ 것을 말하는데 타자에 대해서 연대성을 확대해 나가는 것은 타자를 나와 차이를 가진 존재로 보는 것이 아니라 유사성을 통해서 ‘우리’ 중의 하나로 생각하게 되는 것이다. 로티는 이를 ‘우리-의식(we-intentions)’이라고 표현하였는데, 이는 ‘인간성’이라는 보편성에 호소하는 것이 아니라 고통과 굴욕에 대한 감수성이라는 구체적이고 감성적인 부분에 호소하는 것이다.<sup>48)</sup> 로티는 인간의 보편적인 본성을 부정하는 입장에서 인간의 정체성

48) R. Rorty, *Contingency, irony, and solidarity*, 김동식 외 역, 『우연성 아이러니』



은 여러 가지 우연한 상황 속에서 만들어지는 것으로 보며<sup>49)</sup> 따라서 윤리란 이성적인 법칙의 제시가 아니라 낯선 사람들에게 대한 상세한 서술, 즉 문학이나 다큐멘터리, 잡지, 언론매체 등을 통한 잔인성에 대한 탐구가 중요하다고 보았다.<sup>50)</sup>

로티의 ‘우리’는 추상적인 개념이 아니라 우리에게 “느껴지는” 방식으로 기능한다는 점에서 감성적인 것이고, 인종이나 국가와 같은 개념보다는 더 현저하게 느껴지는 지역적인 것을 의미한다는 점에서 강력한 행동적 힘을 가진다. 이러한 ‘우리-의식’은 고통과 굴욕을 느낀다는 유사성과 비교하여 서로 간에 존재하는 ‘차이를 점점 중요치 않은 것으로 볼 수 있는 능력’이다. 그리고 진보란 “우리”라는 느낌을 이전에 “그들”이라고 생각했던 사람들에게 확장시키려 끊임없이 노력하는 과정을 통해서 “우리”의 영역을 확대해 나가는 것이다.<sup>51)</sup> 로티의 이러한 연대성의 개념은 시 읽기를 통해서 학습자가 만나게 되는 것이 구체적이고 특수한 한 타자의 정서적 표현이라는 점에서 연결되는 지점이 있다.

그런데 유사성을 중심으로 ‘하나’로 인식하고자 하는 과정에서는 엄연히 존재하는 ‘차이’를 지우게 되는 부작용 또한 나타날 수 있다. ‘차이’를 인정하는 것은 윤리적으로 중요한 문제인데, 아렌트는 이를 ‘사이’라는 용어로 사유한 바 있다. 인간에게 윤리가 필요한 이유는 아렌트의 용어로 표현하자면 인간은 ‘복수성(plurality)’을 가지고 살고 있는 자율적이지 않은 존재이기 때문이다.<sup>52)</sup> ‘공동체(共同體)’라는 말은 개인을 하나의 단위로 묶어 하나의 몸[體]처럼 인식하게 하는 측면이 있다. 그러나 아렌트는 동질적인 집단으로서의 공동체가 아니라 인간들 ‘존재-사이(inter-est)’<sup>53)</sup>를 중요하게 생각했는데, 이는 배타적인 자기동일화를 요구하지 않고 복수의 가치를 추구하는 공간을 중요하게 생각했기 때문이다.<sup>54)</sup>

이를 공동체와 구분하여 공적 세계라고 표현할 수 있는데, 공적 세계란 ‘수많은 측면과 관점이 동시에 존재’하며, 모든 사람들의 위치가 상이하기 때문에 모든 사람

---

연대성』, 민음사, 1996, 345-348쪽.

49) 이유선, 『리처드 로티』, 이룸, 2003, 179쪽.

50) 박동준, 「리처드 로티의 신실용주의적 도덕철학에 관한 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2007, 48쪽.

51) R. Rorty, 앞의 책, 1996, 348-349쪽.

52) H. Arendt, 앞의 책, 2002, 67쪽.

53) H. Arendt, *The Human Condition*, 이진우 외 역, 『인간의 조건』, 한길사, 2017, 271쪽.

54) 사이토 준이치, 윤대석 외 역, 『민주적 공공성』, 이음, 2009, 115쪽.

이 각기 다른 입장에서 보고 들으며, 그것들이 교환되는 것을 말한다. 아렌트에 따르면 모든 사람이 고립되어 소통할 수 없을 때, 또는 모든 사람이 같은 관점을 취할 때 공적 세계는 파괴된다.<sup>55)</sup> 모든 사람이 같은 관점을 취하는 세계는 모두가 자기의 눈을 통해서 세계를 바라보지 않는 세계이며, 모두가 같기 때문에 서로간의 소통이 의미를 가질 수 없다. 이러한 세계는 갈등이 없는 세계이지만 특수자의 특수한 관점이 의미를 가질 수 없다는 점에서 아무도 자신의 눈으로 세계를 바라보지 못하는 세계이다. 이 때 개인의 정체성은 집단적 정체성으로 치환되고, 이질적인 타자의 존재는 용납할 수 없는 차이로 존재하게 된다. 연대성이 윤리적인 의미를 지니기 위해서는 유사성을 통해서 타자를 ‘우리’로 인식하면서도 차이를 가진 대상의 특수성을 있는 그대로 인정해주는 윤리적 자세가 요청된다.

이 연구에서 지칭하는 공감의 개념은 대상에 대한 정서적인 경험 중에서도 대상과의 분리를 전제로 한 개념인데, 대상과 완전한 일체감을 상정하지 않으며 있는 그대로의 대상을 인정하고자 한다는 점에서 연대성을 느끼도록 하는 정서적 경험이 되어 준다. 정서이입이 정서적인 일체화 과정이라면 공감은 정서적인 거리 조정의 과정이다. 정서이입이 대상의 정서와 상황을 이해하고자 하는 시도라면 공감은 대상의 고통을 감소시켜 주어야 할 것으로 분명히 감지하는 것을 말한다.<sup>56)</sup> 정서이입이 강도 높은 정서 반응을 통해서 반성적 인식을 촉발해 주는 반면, 그로 인해서 텍스트에 존재하는 타자의 존재를 자신의 정서로 구성하여 환원해버리는 위험에 노출되어 있다면, 공감은 타자와 자신에 대한 간격과 거리감을 인식한다는 점에서 ‘값싼 동정’과 같은 일시적인 감정에만 머무를 수 있는 반면 타자에 대한 보다 분명한 인식을 통해서 차이를 인정하는 윤리적인 행동으로 나아갈 가능성을 가지고 있다.

셀러는 ‘공감(sympathy)’을 정서적인 척도로 네 가지로 구분하였는데, 동일한 정서를 함께 체험하는 ‘동감(compathy)’, 분리되어 있지만 서로 관련된 정서를 느끼는 ‘본래적 공감(sympathy)’, 자동적으로 타인의 정서에 감염되는 ‘전정(감정전염, transpathy)’, 순수한 정서적 동일시가 일어나는 ‘합정(unipathy)’으로 나누고, 이 중 ‘본래적 공감’이 진정한 의미의 공감이라고 보았다. 셀러는 진정한 의미의 공감은 타인의 체험에 참여하려는 의도를 가지고, 타인과 나 사이에 간격과 거리감, 분리의

55) H. Arendt, 앞의 책, 2017, 131쪽.

56) 박성희, 앞의 책, 2004, 43쪽.

식을 유지하며, 타인을 나와 같은 실재적 존재로 취급하는 것이라고 보았다.<sup>57)</sup> 이러한 쉘러의 공감 논의는 대상과 자기를 동일시하지 않는다는 점이 특징적인데 정서가 가지는 자동적인 감염과 공명의 힘을 경계하고 있는 것이라고 볼 수 있다.

공감의 정서적인 경험은 시 읽기 과정에서 먼저 대상에 대한 인격적인 인식이 일어나야 하고, 대상의 경험에 참여하고자 하는 자발적인 의지가 있을 때 일어난다. 학습자는 시 읽기 과정을 통해서 문자를 읽어나가는 동시에 문자가 지시하는 대상으로 이루어진 가상의 세계를 상상적으로 형상화 할 수 있다. 이 과정에서 학습자는 대상을 나와 같은 존재로 여기거나 내가 대상이 되어보는 것과는 다르게, 대상을 하나의 인격체처럼 상상하고 대상의 상황을 상상적으로 구성해 보고 대상의 경험에 참여해 보는 과정을 통해서 대상에 대한 지향적인 정서를 느낄 수 있다. 대상과 동일시하거나 투사하는 정서이입의 일체감을 느끼지 않는다고 하더라도, 학습자는 대상의 정서에 ‘대해서’ 특정한 정서를 느끼는 방식으로 공감할 수 있다. 그리고 공감은 대상에 대한 이해 자체에 목적을 두는 정서이입과는 달리 대상의 고통을 감소시켜 주어야 할 것으로 민감하게 느끼게 되고, 따라서 행동적인 요소로 나타난다는 특징을 가진다.<sup>58)</sup>

신경림의 「갈대」와 같은 시의 경우 주된 형상화 대상은 ‘갈대’이고 독자는 ‘갈대’를 상상적으로 대상화하여 ‘갈대’에 대한 특정한 정서적 느낌을 가질 수 있다. ‘갈대’를 자기와 동일시하거나 갈대의 상황에 자기를 투사하는 경우와 다르게 공감의 정서적 경험은 ‘갈대’를 하나의 인격체처럼 상상하고 흔들리며 슬퍼하는 ‘갈대’의 모습을 바라보는 자신의 모습을 시적 세계 속에 포함시키게 된다. 학습자는 ‘갈대’의 슬픔에 의지를 가지고 참여하고자 하는데, 이는 정서이입에서 유사성을 통해서 강력하고 자동적으로 이루어지는 정서적인 연합과는 다른 성격을 가진다. 학습자는 ‘갈대’를 자신과는 독립된 어떤 인격체로 상상하며, 자신과 일정부분 차이를 가진 존재로 바라보게 되며, 이를 통해서 대상에 대해서 완전한 이해에 도달할 수 없음을 미리 상정하는 태도를 보인다. 대상의 정서를 완전히 이해할 수는 없지만 학습자는 대

---

57) 마지막의 ‘합정’은 현대 공감학에서의 ‘empathy’와 가장 유사한 것이라고 볼 수 있다. 이 연구에서는 ‘empathy’를 정서이입으로 지칭하고, ‘동정’으로도 번역되는 쉘러의 ‘sympathy’를 공감의 의미로 사용하고자 한다.(박성희, 앞의 책, 2004, 39-40쪽; M. Scheler, 앞의 책, 2006, 521-522쪽.)

58) 박성희, 위의 책, 43쪽.

상의 정서를 추측할 수 있고, 대상의 고통에 연민과 배려의 정서를 느낄 수 있고, 이를 통해서 학습자는 ‘갈대’의 고통을 덜어주고자 하는 행동적인 요소로 옮겨가게 된다.

기형도의 「빈집」과 정지용의 「유리창1」은 제시된 텍스트 중에서 정서의 담지자가 시적 화자와 일치하는 경우로 볼 수 있다. 이 때 시적 화자와 시인은 섬세하게 구분되지 않고 학습자에 의해 하나의 인격체처럼 다루어지기 쉽다. 학습자들은 이렇게 시적 화자가 1인칭의 자기 정서를 표출하는 시를 대할 때, 시 읽기 과정에서 대상의 상상적인 인격화가 보다 쉽게 일어날 수 있음을 예측할 수 있다. 현실에 존재하는 시를 짓는 작가로서의 사람과 시적 화자를 하나의 인격체처럼 상상할 때, 시에 나타난 정서는 보다 현실성 있고 실재하는 것으로 인식된다. 시에서 화자가 언어를 가지고 표현하는 주체로 제시되기 때문에 보다 쉽게 이 과정이 일어난다. 언어를 가지지 못한 존재인 ‘풀’, ‘갈대’, ‘꽃게’와 같은 대상을 인격화하기 위해서는 보다 많은 인지적 노력과 상상력이 요구되며, 이때 대상을 상상적으로 인격화하지 못하는 경우 시의 의미를 제대로 이해하지 못하게 된다.

「빈집」이나 「유리창1」의 화자는 모두 상실을 경험하고 있으며 이로 인하여 깊은 슬픔을 느끼고 있음을 표현하고 있는데, 이러한 타자의 정서는 학습자가 실제 경험해 보지 않은 경우 생생하게 감각하는 것이 쉬운 일은 아니다. 실제로 학습자의 경험역에서 사랑하는 이와 이별이나 혈육과의 사별을 겪은 경우는 많지 않을 것임을 예측할 수 있고, 이때에는 오히려 주변인의 경험이나 상상적 가정을 통해서 유추적으로 슬픔을 구성하여 이해할 수 있다. 따라서 이러한 경우 정서이입의 정서적 경험이 이루어지는 경우보다는 공감의 반응이 보다 많이 나타난다. 화자의 정서에 정서적 공감을 하게 된 경우 학습자는 대상의 정서를 선부르게 규정지으려 하기 보다는 추측을 통해서 짐작하고자 한다. 그리고 그러한 정서를 학습자가 스스로 감각하거나 이해할 수 없다고 하더라도 자신의 정서적 기체에 비추어 보아서 대상을 안쓰럽게 여기거나 위로해 주고자 하는 태도로 나타난다.

텍스트와 학습자 사이에 유사성이 현저한 경우나 시의 언어가 강력하게 타자의 입장으로 인도하는 경우에는 강도 높은 정서이입의 경험을 하게 되는데, 이는 타자의 자리를 허용하지 않을 수 있는 위험이 있다. 반면 텍스트와 학습자 사이의 차이성이 현저하거나 텍스트의 상황에 쉽게 접근할 수 없는 경우에는 이러한 강도 높은 정서

적 경험을 하기는 상대적으로 힘들지만, 자기의 정서로 타자의 정서를 쉽게 치환하지 않고 타자성에 대한 인식을 할 수 있는 가능성이 있다. 이러한 경우 학습자가 특정한 정서적 경험을 하기 위해서는 인지적인 노력이 요구되는데, 대상과 자기 사이에 있는 거리를 학습자가 가진 자원을 통해서 채워 넣는 과정이 필요하게 된다. 정서이입이 보다 자동적이고 직관적인 방식으로 이루어지는 데 반해서 공감의 과정은 오히려 인지적인 판단의 개입이 더욱 요구되며, 대상과 나 사이의 분리 의식을 계속 유지하기 위해서도 대상과 나의 유사점과 차이점을 따져보는 분석적이고 인지적인 사고 과정이 필요하게 된다.

그러나 차이성이 현저하다고 하여도 여기서 이러한 판단이 이루어지는 바탕에는 보다 근본적인 유사성에 대한 전제가 있다. 이 유사성은 같은 고통을 느낀다거나 같은 맥락에서 있다는 것이 아니라 고통을 느낄 수 있는 의식과 정서를 가진 존재라는 보다 인간의 본질적인 것에 있다. 고통이 고통스럽다는 사실 때문에 피해야하는 것이라면 타인의 고통도 역시 고통스럽다는 사실 때문에 회피되어야 한다고 여기는 것이다. 이는 학습자가 대상의 고통의 맥락을 경험적으로 이해하기 힘든 경우에도 공감이 일어날 수 있는 조건을 보여준다.

### (3) 대안적 전망의 탐색

학습자들은 시 읽기 과정에서 타인의 '슬픔'에 정서이입하거나 공감하는 정서적 경험을 하게 되는데, 이를 통해서 자신과 타자에 대한 새로운 인식과 연대가 가능해진다. 정서이입하게 되는 경우에는 강렬하게 자신의 정서가 타자의 정서와 연루되는 과정을 통해서 자기 반성적 인식이 가능해지고, 공감하게 되는 경우에는 대상에 대한 지향적인 정서적 경험을 통해서 이질적인 타자에 대한 연대성을 확대해 나가게 된다. 그러나 이러한 자기 반성과 연대성에 대한 인식은 텍스트에 대한 것으로만 끝나는 것이 아니라 다시 학습자의 삶의 맥락에서 정위(定位)되어 실천적 의미를 가지게 된다. 강한 정서적 경험을 매개로 하여 이루어지는 시 읽기의 과정은 학습자에게 현실에 대한 새로운 문제의식을 제시하고 소망스러운 세계를 상상하도록 학습자를 추동하는 힘을 가진다. 텍스트 읽기는 텍스트라는 닫힌 세계에 대한 경험으로 끝나는 것이 아니라 그것이 현실과 어떻게 관련되는지의 문제로 확장될 수 있다. 문학이

기존의 도덕적 법칙을 초월하여 더 윤리적인 것을 만들어 나갈 수 있는 가능성을 가진 것이라면, 문학 읽기를 통해서 학습자는 텍스트의 문제를 현실의 문제로 확장하여 기존의 조망점을 넘어설 수 있는 가능성을 가질 수 있다.

‘대안적 전망’이란 전제된 기존 현실을 대신하는 새로운 현실 인식의 기반 위에서 미래를 내다보는 것을 말한다. ‘전망(perspective)’은 ‘먼 곳을 바라봄’이라는 사전적인 의미를 가진 말이고, ‘대안’은 기존의 안을 대신할 수 있는 새로운 방안을 말한다. 이는 새로운 시각으로 실현 가능한 행동을 상상하고 그를 통해 가능 세계를 상상하는 것을 말한다. 시 읽기를 통해서 기존의 것과는 다른 미래를 상상할 수 있다는 것은 시 읽기를 통한 정서적인 경험이 윤리적인 목적을 탐색할 수 있는 계기가 되어줄 수 있다는 것을 전제로 한다. 이는 시 텍스트가 어떤 대안적 세계를 형상화하고 있어야 한다는 의미가 아니라 학습자로 하여금 대안적 세계를 탐색하도록 이끌 수 있다는 의미이다. 시 텍스트는 타자의 슬픔을 적실하게 언어화하는 과정에서 학습자에게 특정한 정서적 경험을 하도록 할 수 있고, 이러한 정서적 경험을 포함한 시 읽기의 질적 판단 과정은 자기에 대한 반성과 타자에 대한 연대성을 경유하여 ‘타자와 함께하는’ 세계를 상상하도록 이끈다.

시 읽기 과정에서 학습자에게 느껴지는 정서적 경험은 학습자와 텍스트 사이의 소통적 과정에서 생성되고 감각되는 것이라는 점에서 학습자의 것이기도 하고 텍스트로부터 촉발된 것이기도 하다. 앞에서 정서이입을 투사와 동일시로 세분하고 공감을 정서이입과 구분하여 개념화하기는 하였지만, 이러한 정서적인 경험은 전적으로 학습자의 자원만으로 이루어지는 것도 아니고 완전하게 텍스트 요소로 환원되는 성질의 것도 아니다. 학습자와 텍스트의 상호작용을 통해서 정서적인 경험이 가능해진다고 볼 수 있는데, 이는 정서가 텍스트 세계 속에만 존재하는 것도 아니며 학습자의 맥락에서만 의미를 가지는 것도 아니라는 사실을 보여준다. 정서라는 형태로 학습자에게 느껴지는 감각은 텍스트 내의 문제이기도 하지만 학습자의 것이기도 하며, 이렇게 학습자의 정서적 경험을 통해서 텍스트 세계와 텍스트 외적 세계는 의미의 연합이 일어날 수 있는 가능성을 가지게 된다.

정서적인 경험은 미학적으로 재현된 세계와 현실 세계를 구분하지 않는다. 인지적으로는 어떠한 정서적인 느낌이 상상을 통한 것인지 실제 경험을 통한 것인지 쉽게 구분할 수 있지만, 실제 뇌에서 일어나는 반응은 상상을 통한 정서적 경험과 실제

경험을 통한 정서적 경험을 구분하여 처리하지 않는다. 정서적인 경험을 하는 그 순간에 느껴지는 느낌 자체는 인간의 정서 기체로부터 연원한다는 것을 생각해 보면, 듀이가 예술을 ‘직접적인 경험의 고양’이라고 한 것의 의미를 다시 새겨볼 수 있다. 예술을 통한 경험은 현실의 경험과 분리된 별개의 것이 아니라 현실의 어떤 측면을 더 잘 드러내 보여줄 수 있는 의도된 경험을 제공해줄 수 있으며, 따라서 예술을 더 잘 이해하기 위해서는 그것이 현실 세계와 어떤 관계를 가지고 있는지에 관심을 기울여야 한다.

그런데 학습자가 시 읽기를 통해서 대안적 조망을 할 수 있게 해 주는 것은 시 읽기의 과정 전반에서 기능하는 상상력의 작용이라고 볼 수 있다. 문학 활동 전반에는 상상력의 작용이 요구되는데, 특히 시 장르는 문학의 장르 중에서도 가장 ‘짧은’ 것으로 독자로서의 학습자에게 남은 여백을 채워 넣도록 요구하는 장르라고 할 수 있다. 언어적 표현을 통해서 타자를 상상하고, 타자의 세계를 상상적으로 경험하거나 타자에 대해서 연대성이나 연민의 감정을 느끼는 과정에서도 상상력의 작용은 핵심적이다. 대안을 조망하는데 있어서 작용하는 상상력은 타자에 대한 상상적 이해를 바탕으로 다시 현실에 대한 적용과 확장을 요구하는 측면이 있으며 강렬한 정서적 경험이 던져주는 질문에 대한 대답을 탐색하도록 이끌 수 있다. ‘슬픔’에 대한 정서적 경험은 하나의 문제적인 상황으로 제시되며, 이에 대한 학습자의 판단 과정을 통해서 문제를 해결하고자 하는 대안 조망으로 이어진다.

윤리를 절대적인 법칙들의 체계로 본다면 문학적 상상력과 윤리는 서로 관계 맺기 힘든 것이 사실이다. 그러나 앞에서 살펴보았듯이 법칙의 체계로서가 아닌 자유로운 판단의 능력이나 목적으로서의 윤리의 의미로 본다면 상상력은 무엇보다 윤리성에서 중요한 의미를 가지게 된다. 이러한 맥락에서 철학자인 마크 존슨(M. Johnson)과 언어학자인 레이코프(G. Lakoff)의 논의는 문학의 언어와 상상력의 가치를 윤리적으로 설명할 수 있는 논리를 마련해주고 있다. 그들은 우리의 인식은 상당부분 은유적이라고 이야기한 바 있다. 이 논의에 따르면 신체와 독립된 객관이나 은유적이지 않은 개념은 없으며 그렇게 생각된 항목들은 신체적 경험으로부터 유추되어 변형된 결과로 존재한다.<sup>59)</sup> 이는 전통적으로 ‘이성’이라는 개념으로 전제해왔던 인간의 객관

---

59) G. Lakoff · M. Johnson, *Metaphors we live by*, 노양진 외 역, 『삶으로서의 은유』, 박이정, 2006, 124쪽.

적인 인식 능력은 존재하지 않는다고 보는 입장이라고 할 수 있다.

마크 존슨은 이러한 인간 인식에 대한 인지과학의 근거를 바탕으로 하여 ‘도덕적 상상력(moral imagination)’이라는 개념을 통해 도덕 탐구의 축을 이성이 아닌 감성과 상상력으로 전환하고자 하였다. 그는 ‘도덕적 상상력’을 ‘조건화된 자아가 스스로의 세계구성을 비판적으로 반성하고, 또 달리 구성될 수 있는 가능 세계들을 상상하는 능력’으로 개념화하여<sup>60)</sup> 도덕적 본성 자체가 상상적임을 논증하고자 하였다.<sup>61)</sup> 여기서 ‘조건화’되었다는 것은 주어진 세계 속에서 살아가고 있는 존재라는 의미를 가지는데, 상상력은 그러한 기존의 ‘조건’들의 한계를 뛰어넘을 수 있도록 하는 가능성을 가진 인간의 능력이라고 할 수 있다.

학습자들은 시 읽기의 과정에서 「풀」이나 「갈대」와 같은 텍스트에 정서이입하게 된 경우, 대상에 접근해 나가는 정서적 경험을 통해서 자기를 반성적으로 인식할 수 있게 된다. 텍스트가 가진 요소와 학습자의 자원에 따라서 구체적인 양상은 다르게 나타나지만 대상의 상황과 정서를 이해하고자 하는 노력은 오히려 타자에 대한 인식을 통해서 학습자 자신에 대한 새로운 인식을 촉발하는 경향을 보인다. 정서적인 경험을 통해 자기에 대한 반성적 인식을 하게 된 경우, 학습자는 자신이 기존에 유지해 오고 있던 정체성에 의문을 가지게 되고 이러한 반성은 다시 자신의 고정된 정체성으로부터 벗어나 새로운 정체성을 상상해볼 수 있는 계기가 된다. ‘풀’과 같은 대상에 정서이입하게 된 경우에는 후반부에서 미세하게 변화하는 ‘풀’의 움직임에 따라서 학습자는 자신을 반성하게 됨으로써, ‘풀’의 움직임을 통해서 포착할 수 있는 정체성의 모습을 생생하게 제공받게 되는데, 학습자는 그러한 ‘풀’의 모습을 통해서 자기의 정체성을 다시 조정해 나갈 수 있게 된다.

‘갈대’는 ‘풀’과 다르게 대안적인 움직임이 시 텍스트 속에서 드러나지 않는다. ‘갈대’는 의지를 가진 존재이기 보다는 수동적으로 ‘흔들리는’ 존재로 그려지며, 스스로의 정서를 분명하게 인식하지 못하고 있는 모습으로 그려진다. 그러한 ‘갈대’의 무지한 면모는 시적 화자의 언술에 의해서 분명하게 제시되는데, ‘갈대’의 모습에 자기의 정서를 이입하여 감상하게 된 학습자의 경우, 시적 화자의 언술이 가지는 의미를 보다 주의 깊게 해석하게 된다. ‘갈대’와 동일시된 학습자는 그러한 언술의 내용이 삶

---

60) M. Johnson, *Moral Imagination*, 노양진 역, 『도덕적 상상력』, 서광사, 2008, 70-471쪽.

61) 위의 책, 400쪽.



의 진실인지, 그렇다면 ‘갈대’의 슬픔은 위로받을 수 없는 것인지를 사유하도록 인도 되는데 이러한 과정은 ‘갈대’와 동일시된 학습자가 슬픔 속에서도 삶의 의미를 찾아 나가고자 하는 모습으로 나타날 수 있다. 그리고 그것은 시 텍스트에 나타나지 않은 대안적 모습을 학습자가 스스로 탐색해나가는 것으로 발전될 수 있다.

‘갈대’를 인격화하여 갈대의 슬픔의 정서에 공감하게 된 경우에는 ‘갈대’에 대해서 학습자는 특정한 정서를 경험하게 된다. 이를 통해서 ‘갈대’라는 상상적 대상에 대해서 연대성을 감각하게 될 수 있다. 연대성은 ‘갈대’와 학습자가 완전히 같은 존재라고 인식하는 것은 아니지만 일정한 유사성을 통해서 하나의 ‘우리’로 묶일 수 있다는 인식을 하게 된 것을 말한다. 이를 통해 학습자는 ‘갈대’와 같은 슬픔을 느끼는 ‘우리’들이 함께 살아가는 세계의 대안적인 모습을 상상할 수 있게 된다. ‘갈대’라는 존재를 어떻게 의미화하느냐에 따라서 학습자의 감상은 다양하게 발산될 수 있지만, ‘갈대’는 다양한 인간의 모습과 겹쳐지며 생산력 있는 이미지로 기능할 수 있다. 학습자는 ‘갈대’와 같은 대상과 연대하여 살아가는 목적을 위해서 자신의 실현 가능한 행동들을 평가하고, 그를 통해서 현실을 변형해나갈 수 있는 방법을 상상적으로 탐색할 수 있게 된다. ‘슬픔’의 경험을 공유한다는 사실은 그 슬픔의 맥락은 다를지라도 학습자나 시적 대상 모두 정서적으로 취약하며 관계성 속에서 자신의 희미한 의미를 더듬어 찾아나가며 살아가는 의존적이고 왜소한 존재임을 나타낸다.

시 읽기를 통한 정서적 경험을 통해서 대안을 탐색하고 조망하고자 하는 것은 따라서 정서적 경험이 제기하는 질문에 학습자가 나름의 대답을 찾아나가는 과정이라고 할 수 있다. 특정한 정서적 경험이 학습자에게 의미 있는 것이라면, 학습자는 그 정서적 경험을 중심으로 제기되는 문제적인 상황을 해결하고자 하며 대안을 찾아 나가고자 하게 된다. 이는 주어진 조건 속에서 이 주어진 조건들을 어떻게 변형해나갈 수 있는가를 생각하는 것이며, 그러한 변형을 위해서 할 수 있는 가능한 행동들에 대해서 판단해 나가는 것이다. 그리고 이를 통해서 소망스러운 가능 세계의 모습을 상상적으로 형상화하는 것으로 나타날 수 있다.

### 3. 윤리적 시 읽기 교육의 의의

윤리적 시 읽기는 시 읽기 교육을 통해 학습자의 윤리적 사고를 함양할 수 있다는 것을 전제로 한다. 국어교육에서 ‘윤리적 사고’는 윤리교과와의 관련성 속에서 조심스럽게 접근되고 있기는 하지만, 언어와 주체의 관계성이 강조된다는 점에서 주체의 가치 판단 및 세계관의 문제와 관계되는 사고 영역으로 설정된다.<sup>62)</sup> 그러나 윤리적 사고의 요소나 내용은 구체적으로 제안되지 않았는데, 이 연구에서는 윤리적 사고를 학습자의 내적인 측면에 대한 것과 외적인 측면에 대한 것으로 구분하여 ‘반성적 사고 능력’과 ‘관계적 세계 인식 능력’으로 제시하고자 한다. 윤리는 언제나 타인과의 관계 속에서 문제가 되는 것으로, 주체 외부의 타자를 지향하는 윤리적 사고는 자기를 끊임없이 반성하고 쇄신해 나가는 태도와, 자기 외부의 세계와 자기가 맺는 관계성에 대한 인식이 필수적이라고 할 수 있다. 이에 따라 이 절에서는 윤리적 시 읽기의 의의를 ‘반성적 사고 능력의 신장’, ‘관계적 세계 인식 능력의 심화’로 나누어서 살펴보고자 한다.

#### (1) 반성적 사고 능력의 신장

‘주체(主體)’라는 개념은 개체의 신체를 경계로 하여 물질적으로 존재하고 개인의 의식을 기준으로 하여 정신적으로 존재하는 인간 신체와 정신의 ‘주인’과 같은 이미지로 생각된다. 심리학에서 ‘무의식’이 발견된 이후에도 자기 자신을 투명하게 인식하는 자율적이고 독립적인 어떤 의식이 존재할 것이라고 가정하는 경우가 많았다. 데닛(D. C. Dennett)은 이를 ‘데카르트의 극장’이라는 은유로 표현했는데, 감각기관을 통해서 들어오는 각종의 감각정보들을 해석하는 하나의 통일된 정신이 존재한다는 이러한 이미지는 착각에 불과하다고 주장하였다. 그에 따르면 하나의 통일되고 독립적인 인격, 완전히 자율적인 의지는 존재하지 않고 다만 다양한 생각이나 감각들이 켜졌다가 꺼지고 왔다가 가는 ‘다중 원고’의 과정만이 있을 뿐이다.<sup>63)</sup>

62) 최홍원, 「국어과 사고 영역 체계화 연구」, 『새국어교육』 85, 한국국어교육학회, 2010, 341쪽; 김종률, 「국어과 정의적 사고의 유형화 연구」, 『국어교육학연구』 49(3), 국어교육학회, 2014, 120-123쪽.

63) D. C. Dennett, *Consciousness Explained*, 유자화 역, 『의식의 수수께끼를 풀

버틀러는 인간의 주체됨을 부정하면서 주체는 오히려 타자로서 세상에 출현하며, 타자의 흔적 위에서 형성된, 스스로를 온전히 투명하게 설명할 수 없는 불투명한 기반위의 존재로 사유한다. 주체가 있고 그 주체에 대하여 타자가 성립하는 것이 아니라 주체가 등장하기 이전에 이미 타자들이 존재하며, 타자들의 존재 위에서만 주체는 성립할 수 있다는 것이다. 이는 스스로의 무능력과 취약함에 대한 인식을 통해서만 윤리적 사유가 시작될 수 있다는 것을 의미한다. 버틀러가 “윤리적 폭력”<sup>64)</sup>이라고 명명한 바와 같이 자기 자신의 확고한 경계와 그를 통한 자기 신념에 대한 믿음은 오히려 타자에 대한 하나의 폭력이 될 수 있다. 자신의 신념이나 믿음, 자기 동일성에 입각한 자신의 주체됨을 해체하고 객체의 자리에 내려올 때야 비로소 윤리적인 대화가 가능해진다. 자신의 인식과 신념이 틀릴 수 있음을, 자동적으로 자기에게 부과된 것들이 사실은 다르게 될 수도 있는 우연적인 것임을 인식할 때, 반성할 수 있는 공간이 생기게 된다.

윤리적 시 읽기는 주체성보다는 타자를 지향하는 과정으로 주체의 정서를 시 텍스트의 정서와 손쉽게 동일시하거나 덮어버리는 것이 아니라 주체의 경계 바깥에 존재하는 타자를 인정하고 존중하는 시 읽기 과정이다. 논리적인 인과로 말씀하게 설명될 수 없는 의식 세계 바깥에 존재하는 애매하고 모호하며 비개념적인 잉여의 영역을 인정하고 주체의 설명 불가능한 지점에 대한 반성으로부터 시 읽기를 시작하는 태도를 지향한다. 따라서 윤리적 시 읽기의 과정은 학습자의 ‘자기’라고 하는 경계선을 더욱 두텁게 만드는 것이 아니라 그러한 경계를 허물고, ‘자기’가 고정된 단일한 것이 아니라 유동적이며 복수적이라는 사실을 깨닫게 되기를 의도한다. 시 텍스트라는 타자의 언어는 학습자로 하여금 이러한 ‘반성’을 하도록 할 수 있는 가능성을 가지고 있다.

특히 시 읽기는 학습자의 정서가 강하게 연루되면서 이루어지는 반성의 과정이므로 인식의 변화와 함께 행동적 변화까지 가져올 수 있는 가능성을 가지고 있다. 두 이는 질적 판단의 과정은 단순히 인지적으로 아는 것이 아니라 ‘절규하는 판단’이라

---

다』, 옥당, 2013, 155-157쪽.

64) 버틀러는 집단적 에토스가 시대착오적이 되었을 때 자신의 외양을 유지하기 위해서 폭력적으로 변한다고 보았다. 여기에서의 “윤리적 폭력”의 의미는 이와 같이 자신의 정당성을 굳게 믿는 상태에서는 폭력이 쉽게 정당화되며 분노가 오히려 정의를 담지한 것으로 여겨지게 되는 것을 말하고자 한 것이다.(J. Butler, 앞의 책, 2013, 참고.)

고 표현하였는데,<sup>65)</sup> 이는 개념적인 언어로 완전히 표현되기 힘든 것이지만 기존의 자기를 다시 돌아보게 되는 강렬한 경험이 될 수 있다는 것을 의미한다. 윤리적 시 읽기를 통해서 학습자들이 자신의 정서적 맥락만을 내세우는 것이 아니라 타자의 목소리에 귀를 기울일 수 있도록 이끌어짐으로써, 타인을 상상하고 이해할 수 있고 이를 통해 자기를 반성할 수 있으며, 끊임없이 자기를 쇠신해나가고자 하는 윤리적인 태도를 함양할 수 있다.

## (2) 관계적 세계 인식 능력의 심화

관계적으로 인식한다는 것은 어떤 대상을 하나의 독립되고 고정된 개체로 바라보는 것이 아니라 환경과의 관계 속에서 서로 영향을 미치며 존재하는 것으로 인식하는 것이다. 듀이는 이를 ‘상호작용(inter-action)’과 구분하여 ‘교변작용(交變作用, trans-action)’이라는 말로 표현하였는데, 이는 주체와 대상 사이에 존재하는 원초적인 통합성을 강조하고자 하는 용어이다.<sup>66)</sup> 이에 따르면 모든 것은 다른 것과의 관계 속에서 존재하며, 모든 것의 의미는 관계성 속에서 획득된다. 관계성 이전에 고유하고 독립적인 의미란 성립할 수 없다. 어떤 대상을 인식한다고 생각할 때조차도 인간은 그 대상만을 독립적으로 인식할 수 없고 그것을 둘러싼 환경 속에서 복잡하게 교변작용 하는 덩어리를 인식하며, 이렇게 인식하는 과정 또한 하나의 교변작용이라고 이름할 수 있게 된다.

윤리적 시 읽기는 시 텍스트를 하나의 독립적인 ‘작품’이 아니라 학습자와의 소통적 관계 속에서 경험되는 ‘텍스트’로 본다. 그리고 시 텍스트는 자족적인 닫힌 세계가 아니라 타자의 정서적 표현의 언어로 보며 시 텍스트를 통해서 이질적인 타자를 지향하는 경험이 가능하다고 본다. 시 읽기의 경험이 문자를 의미화하여 이해하는 것에서 그치는 것이 아니라, 타자를 상상하여 타자와의 관계 속에서 자기를 반성하고 타자를 배려하도록 이끌 수 있다는 점에서 가상의 타자와의 소통 과정이 될 수 있다. 그리고 이러한 시 텍스트를 매개로 이루어지는 만남은 현실적으로는 이해관계나 친밀성이 전혀 없는 대상에 대해서도 정서적인 경험을 할 수 있고 이를 통해 이

65) 김연희, 『존 듀이의 교육미학: 예술교육의 철학과 이론』, 교육과학사, 2012, 99쪽.

66) J. Dewey, 『경험으로서 예술2』, 앞의 책, 2016, 112쪽.

해하고 배려할 수 있도록 한다는 점에서 소통적 관계의 경험을 가능하게 한다.

시의 언어는 가장 구체적인 언어로 구체적인 정서에 대해서 표현한 것이고 이는 몇 시간에 걸친 독서로도 얻을 수 없었던 강도의 정서적 감응을 짧은 시간 안에 줄 수 있는 가능성을 가지고 있다. 추상적이고 보편적인 당위로서의 ‘인간성’ 개념이 아니라 나와 아주 유사한 정서를 느끼고 또한 그 정서에 아주 취약한 하나의 구체적인 인간의 언어를 시를 통해서 만나게 된다. 시의 언어를 통해서 느끼게 되는 연대성이란 미시적이고 구체적이고 비통속적이며 정서적이다. 구체적인 실재로서의 주체는 시를 통해 구체적인 언어로 구성된 타자를 만나게 되는데, 이러한 구체성의 만남은 보편적 당위로서의 도덕보다 강력한 힘을 가진 연대성을 확대하도록 한다.

타자와 학습자의 구체적인 관계맺음을 통해서 학습자는 자신과 타인이 언제나 일정한 관계 속에서 ‘교변작용’하는 존재임을 깨닫게 될 수 있으며, 이를 통해 자기중심적인 세계 인식에서 벗어나서 타자를 지향할 수 있게 되고, 타자와 자기의 관계 속에서 세계를 다시 바라볼 수 있는 확장된 시각을 가지게 될 수 있다. 학습자가 구체적인 타인의 시각을 더 많이 알아 갈수록 그러한 시각은 확장될 수 있으며, 학습자가 많은 타자를 상상하여 자기 속에서 고려할 수 있을 때 자기 중심성에서 벗어나서 관계적 사고를 할 수 있게 된다.

### Ⅲ. ‘슬픔’의 정서 중심 윤리적 시 읽기의 양상

학습자의 비구조화 된 반응텍스트를 분석한 결과 학습자의 반응 양상은 정서적 경험의 여부로 크게 구분할 수 있었다. 학습자가 특정한 정서를 느꼈다고 언어적으로 표현한 경우와 그렇지 못한 경우로 나눌 수 있는데, 정서의 특성 상 언어로 표현되지 않았다고 하더라도 학습자가 모호한 형태로 정서과정을 거쳤을 여지는 있다. 이는 시의 의미를 거의 이해하지 못한 경우에도 ‘왓지’, ‘나도 모르게’, ‘잘 모르겠지만’, ‘뭔가’ 특정 정서가 느껴진다고 표현한 반응텍스트의 경우를 통해서도 알 수 있다. 그럼에도 윤리적 시 읽기라고 할 수 있을만한 학습자의 반응을 추출하기 위해서는 시 읽기의 경험이 학습자의 의식 속에서 처리되고 보다 명시적인 언어로 표현되는 과정을 거칠 수밖에 없으며, 이 과정에서 비로소 학습자의 판단이 개입할 여지가 생겨난다. 이러한 점을 고려하여 이 연구는 언어적으로 표현된 학습자의 반응을 기준으로 하여 시 감상의 모습을 유형화하는 방법을 택하였다.

학습자의 시에 대한 반응은 크게 ① 미이해 또는 미응답, ② 감각적인 수준에서의 느낌, 어구의 의미 해석이나 형식적인 요소에 대한 지각, ③ 특정한 정서적 경험의 보고, ④ 타자와의 관계성에 대한 인식 등의 윤리적 반응, ⑤ 윤리적 동기화를 통한 행동적 요소 등으로 나눌 수 있다. 그러나 여러 반응이 동시에 나타나기도 하고 명확하게 구분하기 어려운 경우도 많았다. 대체로 학습자가 시 텍스트에 정서적으로 연루되지 못하는 경우, ①과 ②에 머무르게 되었다. 다수의 경우 ③에서 감상이 마무리 되는 경우가 많았지만, 정서적인 경험을 보고한 경우 중에서도 ④와 ⑤의 감상으로 발전해가는 경우를 발견할 수 있었다. ③의 과정 없이 ④와 ⑤의 반응이 나타난 경우는 찾아보기 힘들었는데, 이는 정서적 체험이 윤리적 반응의 필요조건이라는 사실을 시사한다.

학습자의 반응텍스트는 학습자의 시 읽기 경험을 모두 대변해 주는 것이 아니기 때문에 생략되거나 삭제된 여러 갈래의 감상 흐름이 있었음을 추론할 수 있다. 일부 일관성이 결여된 채 작성된 반응텍스트에서 이러한 경향을 살펴볼 수 있는데, 하나의 시에 대한 반응텍스트에서 서로 모순되거나 관련 없는 의미의 흐름이 혼재되어 있는 경우를 발견할 수 있었다. 정서적 경험은 시 읽기 과정에서 다시 수정되거나

취소되기도 하였으며, 의미 해석의 결과로 다시 정서적 경험이 가능해지는 경우도 있었다. 반응텍스트는 이러한 과정 모두를 담고 있지 못하지만, 그럼에도 학습자의 판단에 의해서 의미화 된 하나의 구성체로서 의미를 가진다. 따라서 반응텍스트를 통해서 학습자가 어떠한 정서적 경험을 하였는지, 그것을 어떻게 인지적·정서적으로 판단하였는지, 그리고 그것을 자신의 삶에 어떻게 적용하였는지를 간접적으로 추론할 수 있다고 보았다. 정서의 질적 경험 자체는 언어로 완전히 표현할 수 없으며, 이것은 시인이 시작 과정에서 겪게 되는 어려움과 본질적으로 유사한 것이다. 그러나 그러한 정서의 질적 특성을 중심으로 응집되는 의미들은 학습자들에게 스스로에 대한 반성을 가능하도록 하고 타자에 대한 인식을 확대하도록 하며, 대안적인 자아와 대안적인 세계의 모습을 상상하도록 하는 힘을 가지고 있었다.

학습자들의 윤리적 시 읽기 과정은 분기하거나 연합하는 여러 갈래의 연속된 흐름을 가지고 있으며, 그 시작과 끝을 명확하게 단언하기 어렵고 완전히 서로 구분되는 요소들로 이루어져 있지 않았다. 과정이 모두 생략된 채 한 마디의 말로만 표현된 경우도 있었고, 찬찬히 감상의 과정을 밟아가는 경로가 자세히 제시되어 있는 경우도 있었고, 그럼에도 하나의 실천적 의미로 응집되지 못한 채 남아있는 경우도 많았다. 이 연구는 이러한 처음과 끝이 불명확하고 개념화되지 않은 학습자들의 반응텍스트를 윤리적 시 읽기라는 큰 틀 아래에서 몇 가지의 양상으로 구분하여 살펴보았다. 이 때문에 학습자의 특수하고 개별적인 반응을 몇 가지의 요소로 환원한 측면이 있다. 실제 학습자들의 반응텍스트는 다양한 양상이 복합적으로 드러나는 경우가 더 많았으며, 개별적이고 고유한 질적 특성이 드러나고 있었다. 그러나 이렇게 구분선이 없는 곳에 경계를 만들고 틀 속에서 분석함으로써 전체의 패턴이 더 잘 드러날 수 있으며, 그를 통해 윤리적 시 읽기의 과정이 규명될 수 있을 것으로 보았다.

이 장에서는 학습자의 윤리적 시 읽기의 양상을 II장 2절에서 제시한 윤리적 시 읽기의 원리에 상응하는 세 가지 양상으로 나누어 살펴보았다. III장의 양상과 II장의 원리는 상호참조적으로 도출된 것으로 이론과 학습자의 반응텍스트를 지속적으로 비교하는 과정을 통해서 도출되었다.<sup>1)</sup>

1) 이 장에서의 학습자 반응텍스트는 띄어쓰기와 맞춤법은 수정하였으며 은어나 줄임말도 수정하여 인용하였다. 그러나 맞춤법에 맞지 않는 경우에도 특정한 표현 어감을 살리기 위해 수정하지 않은 경우도 있다. 필요한 경우 의미이해를 돕기 위한 말을 괄호 속에 표기하였다. 인용에서 중간 부분의 생략에서는 “(…)”의 기호를 사용하여 표

## 1. ‘슬픔’의 정서이입을 통한 반성적 인식의 생성

시 읽기를 통해서 학습자들은 특정한 질적 경험을 하게 되는데, 그러한 경험에는 감각적인 인식으로부터 정서적인 것, 인지적인 것, 그리고 미적·도덕적으로 판단하는 것에 이르기 까지 다양한 요소들이 복합적으로 작용하며, 그 중심에는 정서가 자리하고 있다.<sup>2)</sup> 이 연구에서는 이 과정에서 일어나는 학습자의 정서적인 경험을 정서이입(empathy)과 공감(sympathy)으로 구분하여 양상을 분석하고자 하였다. 정서이입은 대상과의 일체감을 통해서 주체와 타자의 경계가 흐려지는 정서적인 경험을 말하는 반면 공감은 대상과의 분리의식을 전제로 하여 대상에 대해 ‘지향적’인 정서적 반응을 가지는 것을 말한다. 정서이입은 대상과 주체의 일체감을 통해서 학습자가 이질적인 자리로 옮겨갈 수 있게 하는데, 이 과정에서 학습자는 기존의 자기에 대해 반성할 수 있는 거리를 확보할 수 있게 된다. 이 절에서는 정서이입의 과정을 통해서 반성적 인식을 하게 된 학습자의 양상을 다시 투사와 동일시라는 두 가지 방향성을 기준으로 구분하여 살펴보고자 한다. 정서적 동일시를 통해서 기존의 자기에 대한 반성적 인식을 하게 된 경우를 ‘주체와의 동일시를 통한 반성적 인식’으로, 텍스트 맥락 속으로 자신을 정서적으로 투사하는 과정을 통해 새로운 시각에서 자기를 반성하게 되는 경우를 ‘타자로의 투사를 통한 반성적 인식’으로 나누어서 살펴보았다.

### (1) 자기와의 동일시를 통한 반성적 인식

「갈대」는 학습자들이 「스며드는 것」 다음으로 많이 선택한 시로<sup>3)</sup> 많은 학습자가 ‘갈대’의 모습이 ‘나와 닮아서’, ‘내 상황과 비슷해서’ 선택하였다고 그 이유를 들었다. 학습자들은 ‘갈대’에 정서이입 하는 모습을 많이 보여주었는데, 시 텍스트에서는 ‘슬픔’의 맥락이 구체적으로 드러나지 않기 때문에 이 때 정서는 학습자의 맥

---

기하였으나 앞부분이나 뒷부분의 생략에서는 따로 부호를 표기하지 않았다.

2) J. Dewey, 『경험으로서 예술1』, 앞의 책, 2016, 55-57쪽.

3) 1차 자료조사에서 전체 367건의 자료 중 「갈대」를 선택한 경우는 133건으로 약 36% 정도의 선택률을 보여 약 40%의 학습자가 선택한 「스며드는 것」과 크게 차이가 나지 않았다.



락에 의해서 구성된 정서로 볼 수 있다. 학습자가 본래 가지고 있는 상황적 맥락과 유사할 때, ‘갈대’의 슬픔과 학습자의 슬픔은 동일시되고 학습자는 ‘갈대’를 이질적인 타자가 아닌 자기 자신의 표현으로 인식하는 경우가 상당수 관찰되었다. 동일시 반응은 제시된 시 모두에 대한 반응텍스트에서 나타났지만 「갈대」에 대한 반응텍스트에서 특히 많이 나타나고 있었는데, 이는 「갈대」 텍스트가 가지고 있는 요소가 작용한 것으로 볼 수 있다. 이와 유사하게 「풀」에 대한 반응텍스트에서도 이러한 양상이 많이 나타나고 있었다. 「풀」과 「갈대」는 ‘슬픔’의 구체적인 맥락이 드러나지 않는다는 점이 공통적인데, 이에 따라 학습자들은 대상이 느끼는 정서의 맥락을 자신의 자원을 통해서 구성해 나가는 모습을 보였으며, 이 과정에서 ‘갈대’와 유사한 상황적 맥락을 가진 학습자는 동일시의 반응을 보이게 되었다고 해석할 수 있다.

언제부턴가 갈대는 속으로  
조용히 울고 있었다.

그런 어느 밤이었을 것이다. 갈대는  
그의 온 몸이 흔들리고 있는 것을 알았다.

바람도 달빛도 아닌 것,  
갈대는 저를 흔드는 것이 제 조용한 울음인 것을  
까맣게 몰랐다.

-산다는 것은 속으로 이렇게  
조용히 울고 있는 것이란 것을 그는 몰랐다.

(신경림, 「갈대」 전문<sup>4)</sup>)

이 시의 시적 화자는 ‘갈대’에 대한 ‘관찰자’의 역할을 하고 있는데, 이 시적 화자는 ‘갈대’도 인식하지 못하는 것들을 인식하는 초월적 시점을 가진 것으로 드러난다. 이 시는 ‘갈대’가 시간의 흐름 속에서 인식의 변화를 겪게 된다는 측면에서 하나의 서사성을 가지고 있다고 볼 수 있으며 마지막 연의 ‘-’는 다시 이 서사적 이야기에 대한 메타적인 목소리로서, 액자바깥의 목소리를 통해 시적 상황 한 겹 바깥의 진실

---

4) 신경림, 『농무』, 창작과비평사, 1975.

을 이야기하고 있다. 그런데 수집된 반응텍스트에서 학습자들은 이러한 서술자로서의 시적 화자에 대한 인식을 표현한 경우는 거의 없었고 대부분 ‘갈대’를 정서의 담지자로 해석하여 ‘갈대’에 정서를 이입하고 있었다.

다시 말해서 시 텍스트 자체에서 드러나는 것은 ‘갈대’의 시점이라고 하기 보다는 ‘갈대’를 바라보는 시적 화자의 시점이고, 이 시적 화자에 의해서 해석되고 판단된 대상으로서 ‘갈대’가 텍스트에 드러난다. 그럼에도 학습자들은 ‘갈대’를 학습자의 입장과 동일시하면서 메타적으로 제시되는 시적 화자의 언술을 오히려 자기 자신에 대한 타인의 판단으로 여기게 되는 것을 관찰할 수 있었다. 시적 화자의 정서는 극도로 절제되어 있음에도 불구하고 ‘갈대’에 슬픔의 정서를 부여하고 의미화하고 있는 것은 다름 아닌 시적 화자이다. 학습자들은 시적 화자를 인격화하거나 두드러지게 인식하지는 않지만 시적 화자의 시선을 경유하여 ‘갈대’를 인식함으로써 ‘갈대’에 대한 정서이입적 동일시에서 자기 반성으로 연결되는 감상의 과정을 경험하고 있었다.

1연과 2연의 ‘갈대’가 울고 흔들리는 모습에서 유사한 정서적 배경을 가진 학습자들은 ‘갈대’와 자기를 동일시하여 ‘갈대’의 슬픔과 학습자 자신의 슬픔을 구분하지 않는 모습을 보였다. ‘속으로’, ‘조용히’와 같은 시어들은 학습자의 맥락에서 ‘외로움’이나 ‘표현하지 못함’의 의미로 해석되었고, 울음으로 인한 ‘흔들림’은 주체할 수 없는 슬픔의 모습으로 해석되었다. 3연에서 그 슬픔의 원인이 외부적인 것이 아니라 내부적인 것임을 밝히는 부분에서 학습자들은 인지적인 충격을 받게 되고, 4연에서 다시 ‘산다는 것’의 의미가 ‘울고 있는 것’이라는 명제적 표현을 통해 다시 한 번 인지적 부조화를 겪게 되면서 자신의 정서와 삶의 의미에 대한 반성이 시작되는 것을 관찰할 수 있었다.

학습자들은 시의 언술을 그대로 수용하는 경우도 있었지만 이를 발전적으로 해석하거나 의문을 제기하는 형식으로 자신의 감상을 전개해나가는 경우가 많았다. 「갈대」의 시적 내용이 인생의 “진리”라고는 볼 수 없지만, 이를 통해서 자기 자신에 대한 의심과 반성을 할 수 있도록 한다는 점에서 의미가 있다. 상식적으로 생각했던 것, 무비판적으로 받아들였던 조건들이 사실은 다른 의미를 가질 수 있음을 깨닫게 되는 반성의 계기가 될 수 있다.

[C-갈대-24]<sup>5)</sup> ‘속으로 운다’, ‘흔들린다’는 주제가 내 주변사람들의 상황과 비슷한 면이 있는 것 같았다. 그리고 ㉠나도 비슷한 경험이 있는 것 같다. 우

선 무엇이 나를 울게 만들었는지 알아야하지 않을까? 그리고 그것을 바꾸려고 해야 하지 않을까? ㉠사실 슬픔도 중독성이 있는 것 같다. 늪처럼 빠져들고, 온 몸으로 스며든다. 저항할 수 없게 사람을 녹여버린다. 슬픔 속에, 슬픔에 취해서 무기력하게 누워있지 말자. 갈대가 진짜 자신의 울음 때문에 흔들렸을까? 아니면 흔들릴 일 때문에 울었을까? 갈대를 누가 울게 했을까? 갈대 주변에는 아무도 없을까? 꼭 혼자 일어서야 할까?

「갈대」라는 텍스트를 통해서 위 학습자는 새로운 질문들을 생성하고 있는데, 이는 ‘갈대’에 대한 자신의 정서가 이입된 채 텍스트를 읽는 과정을 통해서 촉발된 것이다. 위 인용부분에서 ㉠은 학습자가 ‘갈대’의 정서와 자신의 정서를 유사성을 기반으로 하여 동일시하고 있음을 보여준다. 그 경험의 구체적인 내용은 등장하지 않지만 슬픔에 대한 정서적 경험은 학습자에게 아주 생생한 것으로 느껴지고 있다는 것을 ㉡을 통해서 알 수 있다. ㉡은 학습자가 슬픔을 느꼈던 자신의 경험을 토대로 슬픈 정서의 감각적인 느낌을 언어화하고 있는데 ‘중독성’, ‘늪’, ‘빠져들다’, ‘스며든다’, ‘저항할 수 없다’, ‘녹여버린다’ 등의 표현은 슬픈 정서가 매우 강력한 힘을 가지고 인간의 행동에 영향을 미치고 있음을 표현하고 있다고 볼 수 있다.

학습자는 반응텍스트에서 연속적인 질문을 제기하고 있는데, 이것은 시 텍스트에 대한 의문으로 볼 수 있지만 학습자가 대상을 자기와 정서적으로 동일시하고 있다는 점에서 자기에 대한 반성적 질문이라고도 볼 수 있다. 학습자의 질문들은 왜 이런 정서를 느끼고 이 정서의 의미는 무엇인지에 대한 탐구를 시작하는 질문들이다. 텍스트의 언술을 통해 학습자는 슬픔의 정서가 무엇이며 어디에서부터 왔는지를 탐구하는 것이 중요한 문제임을 인식하게 되었다. 수동적으로 정서에 의해 영향을 받고 그 영향 속에서 자신의 정서가 무엇 때문에 느껴지는지 모른 채 살아가는 것이 아니라 그 정서의 정체가 무엇인지에 대해 질문을 던지는 행위를 통해서 자신의 정서에 대한 반성적 인식이 생성될 수 있다.

학습자는 이어서 시 텍스트에 대한 반응으로서 자작시를 제시하였는데, 전체적으

---

5) 학습자 구분 기호는 I장의 10쪽의 자료조사 개요에서 제시된 기호와 시 텍스트 제목, 무작위로 부여된 학습자 일련번호의 순서로 표시하였다. 예비조사는 기호 A로, 본조사는 학교 급, 학년과 날짜에 따라 구분하여 B-I로 구분하였다. 이에 따라서 학습자 구분 기호는 [자료조사 기호-선택한 시 텍스트 제목-학습자 일련번호]의 형식으로 제시하였다.

로는 본래 시 텍스트와 유사한 의미를 반복하거나 변주하고 있었으나 시 텍스트의 의미를 미세하게 변형하고 있는 부분도 있었다.

바람과 달빛, 밤이 그를 울린다./바람과 달빛이 그를 흔들었다.//  
바람과 달빛을 닮을 수 없다./흔들린 것은 갈대이기 때문이다.

이 부분은 ‘갈대’를 흔드는 것은 ‘바람도 달빛도 아닌’, 자기 자신의 울음이라는 본래 시 텍스트의 의미를 미묘하게 바꾸고 있는 것을 알 수 있는데, 이는 ‘슬픔’의 원인을 전적으로 학습자 자신의 내부적인 문제로 귀인하는 것에 대한 거부의 의미가 나타나는 것이다. ‘갈대’가 흔들렸다는 사실은 부정할 수 없으나, ‘갈대’를 흔든 것은 스스로의 ‘슬픔’이기보다는 그러한 정서를 촉발한 어떤 외부적인 요인임을 인정하고 있는 것이다. 학습자의 반응텍스트에서 드러나듯이 이 학습자는 ‘슬픔의 원인이 무엇인지를 아는 것’이 슬픔을 벗어나는데 중요한 문제라고 인식하고 있다. 이는 대상에 대한 정서적 동일시가 일어났지만, 대상의 상황적 맥락과 시의 표현을 전적으로 수용하는 것이 아니라 그것에 대해서 비판적으로 판단하고자함으로써 자기 정서에 대한 반성과 탐구를 시작하게 된 것을 보여준다. 학습자는 그저 슬픔을 느끼는 데에서 끝나서는 안 되며, 슬픔의 원인은 무엇인지 슬픔의 맥락은 무엇인지, 슬픔의 상황은 어떻게 구성되어 있는지에 대한 판단이 필요하다는 것을 인식하고 있다. 대상과의 정서이입적 동일시를 통해서 자기와 대상 사이에 존재하는 유사성에 주의를 기울이면서도, 시에 나타나는 메타적 반성의 언어를 자기반성의 계기로 삼아 자기 정서에 대한 반성을 할 수 있게 되었음을 알 수 있다.

「풀」에 대한 반응텍스트에서는 「갈대」와 유사하게 전반부에서 ‘풀’이 바람에 의해 누웠다가 일어나고, 울었다가 웃는 모습에서 정서이입이 되어 ‘풀’과 자신을 동일시하면서 시를 읽어나가는 과정을 다수 관찰할 수 있었다. 앞서 「갈대」에 대한 반응텍스트에서는 화자의 언술에 의해서 반성적 인식이 촉발되었다면 「풀」에서는 후반부의 ‘풀’의 행동 변화를 통해서 반성적 인식이 촉발되는 모습을 관찰할 수 있었다.

「풀」은 상징성과 함축성으로 인하여 중층적인 의미를 담고 있는 텍스트로 난해한 텍스트라고 할 수 있다.<sup>6)</sup> 문학수업의 교실에서는 김수영 시인의 현대시에서의 사

6) 자료조사에서 「풀」이 제시되지 않았던 예비조사를 제외하고 자료 총 367건 중

조적 위상으로 인하여 참여시의 맥락에서 이 시를 설명하는 경우가 많으며 그때 이 텍스트에 나타나는 ‘풀’이라는 대상은 ‘민초’, ‘민중’의 의미로 고정되어 전달되는 경우가 많다. 그러나 시 텍스트 자체에는 그러한 이데올로기적 측면이 노출되고 있지 않는데, 「풀」을 선택한 학습자 중 이러한 방식으로 해석한 경우는 단 1건으로 이 경우에도 면담 결과 사전에 이 시를 접한 경험이 있었으며, 시에 대한 배경지식에 따라 감상문을 작성한 것을 알 수 있었다. 학습자들은 여타의 배경지식이 없는 상태에서는 이 텍스트를 이데올로기적으로 해석하기 보다는 ‘풀’의 운동 형상을 인간 삶에 대한 은유로서 이해하며, ‘풀’에 정서를 이입하여 정서적으로 반응하는 경우가 많았다.

풀이 눕는다/비를 몰아오는 동풍에 나부껴/풀이 눕고/드디어 울었다  
 날이 흐려서 더 울다가/다시 누웠다

풀이 눕는다/바람보다 더 빨리 눕는다  
 바람보다도 더 빨리 울고/바람보다 먼저 일어난다

날이 흐리고 풀이 눕는다/밭목까지/밭밑까지 눕는다  
 바람보다 늦게 누워도/바람보다 먼저 일어나고/바람보다 늦게 울어도  
 바람보다 먼저 웃는다/날이 흐리고 풀뿌리가 눕는다.

김수영, 「풀」 전문<sup>7)</sup>

1연에서 ‘풀’은 ‘바람’에 의해서 ‘눕고’, ‘우는’ 모습으로 그려진다. 2연은 1연의 내용을 유사하게 변주하여 여전히 ‘풀’은 ‘바람’에 의해서 ‘눕고’, ‘우는’ 모습으로 드러나지만 ‘더 빨리’라는 형용사를 통해 1연의 ‘풀’의 모습과 일정한 차이를 드러내게

---

「풀」을 선택한 경우는 22건으로 전체의 약 6%에 해당하는 선택률을 보였다. 이는 1차 자료 조사에서 제시된 텍스트 중 선택률이 가장 낮은 것으로 이는 텍스트가 가지는 난해성 때문으로 해석해볼 수 있다. 「풀」을 선택한 경우에도 텍스트가 가지는 난해함을 토로한 경우가 많았으며 타 텍스트를 선택한 경우에서도 「풀」을 이해할 수 없었다는 반응을 관찰할 수 있었는데, 이를 통해 다른 텍스트에 비하여 「풀」이 이해하기 쉽지 않은 텍스트임을 알 수 있다. 이는 텍스트 자체에 학습자가 이해할 수 없는 수준의 어휘가 전혀 등장하지 않는다는 점에서 텍스트의 상징성과 추상성으로 인하여 의미 이해에 어려움을 겪는 것으로 볼 수 있다.

7) 김수영, 『김수영 전집』, 민음사, 2003.

되며, ‘일어난다’라는 표현에서 결정적으로 ‘바람’에 대한 극복과 저항의 움직임은 보여준다. 3연에서는 다시 2연의 내용이 변주되는데, 2연에서는 ‘더 빨리’의 형용사만 나타났다면 3연에서는 ‘늦게’가 함께 사용되면서 ‘바람’의 힘에 대항하여 더 빠르거나 더 늦은 움직임을 통해 저항하는 모습이 드러나며 울어도 웃고, 누워도 일어나는 극복의 의지가 드러난다. 그러나 마지막 행에서 다시 풀이 뿌리까지 눕는 모습으로 시가 끝나게 되는데, 이는 ‘풀’에게 끊임없이 닦쳐오는 시련의 모습을 형상화한 것이기는 하지만 반복적으로 등장하는 앞의 표현에 비추어 보면 다시 풀이 ‘일어나고’, ‘웃게’ 되리라는 것을 예측할 수 있다. 학습자는 대부분 전반부에서 ‘풀’과 자신의 유사성을 근거로 하여 정서이입적 동일시를 하게 되고, 후반부의 ‘풀’의 운동을 통해서 자신과의 차이를 인식하게 되는 모습을 보여주었다. 이러한 ‘차이’는 ‘풀’과 자신을 동일시하였기 때문에 더욱 크게 느껴지게 되는데, 이러한 양상은 ‘풀’에 대해서 동일시하지 못하고 일정한 거리감 속에서 특정한 정서를 느끼는 공감의 정서적 경험과는 구분된다.

[D-풀-1] 뭔가 가슴이 몽글몽글해지는 느낌이였다. 내가 풀이 된 느낌이였다. 그렇기 때문에 마지막 구절의 ‘풀뿌리가 눕는다’는 부분에서 울어버릴 뻔했다. 계속 눕고, 하지만 누워도 일어나고, 계속 울고 하지만 울어도 웃는 그 모습에 감정이입이 된 것일지도 모른다. (...) 처음 부분에서 비를 몰아오는 동풍에 나무겨서 풀이 눕고 울었다는 것에서 비바람에 휘청이는 풀의 모습과 비에 젖어 물방울이 맺히고 흘러내리는 풀의 모습을 상상했었다. (...) 3연에서의 발목까지 발밑까지 눕는다는 말에서 풀이 크게 흔들리는 것을 예상하며 나뭇잎의 긴박감을 느낄 수 있었으며 바람보다 늦게 누워도 바람보다 먼저 일어나고, 바람보다 늦게 울어도 바람보다도 먼저 웃는다는 구절들에서는 비바람에도 지지 않는 풀을 보며 **왠지 모르게** 감정이입이 되어버렸으며, 마지막의 날이 흐리고 풀뿌리가 눕는다는 부분에서는 나뭇잎 감정이입해왔던 풀이 결국 꺾어버려서 패스했다. 나는 이 시를 읽고 어려운 일이 생겼을 때 바로 포기하는 나를 비바람이 오면 바로 눕고 울어버리는 풀에 빗대게 되었고 풀은 나와 다르게 그 한 몸 꺾일 때까지 누워도 일어나고, 울어도 웃는 것을 보고 나는 풀만도 못한 존재였나 라고 생각하게 되었다.

위 학습자는 「풀」 텍스트를 통해서 특정한 정서를 경험한 것으로 보이는데 밑줄 친 부분이 그러한 특수한 감각을 표현한 것이다. 전반부에 드러나는 ‘풀’의 모습을

통해서 학습자는 대상과 자신을 동일시하는 모습을 보인다. 이는 풀이 다시 뿌리까지 늙는 모습으로 끝나는 마지막 부분에서 ‘울어버릴 뻔’ 했을 정도의 강도로 학습자에게 느껴지고 있다. 학습자는 ‘풀’과 자신의 유사성을 통해서 대상에 대한 일체감을 느끼게 되었다. 그런데 후반부에서 ‘풀’의 움직임이 서서히 변화하는 부분을 통해서 대상이 가진 차이의 요소가 부각되고, 이를 통해 자기를 반성할 수 있는 계기를 가지게 된다. 전반부에 드러나는 풀의 모습은 학습자 자신의 모습과 유사하다고 해석하였기 때문에 정서적입이 자동적으로 이루어진 것이라고 볼 수 있다. 그러나 후반부에서 풀의 움직임은 미세하게 변하기 시작해서 바람을 극복하거나 최소한 바람에 저항하는 모습으로 그려지고 있는데 그를 통해서 자기 자신에 대해서 반성할 수 있는 메타적 시각이 획득되었다고 볼 수 있다.

반응텍스트에서 학습자는 시어나 표현 방법이 주는 느낌들을 자세히 기록하고 있었는데, 표현 방법에 주목한 다른 반응텍스트들이 그러한 표현적 특징에만 주목하여 ‘의인법’이나 ‘반복법’, ‘비유법’ 등의 표현적 특징의 이름을 찾고는 더 이상 깊이 있는 감상으로 나아가지 못한 것과는 다르게 그러한 표현 방법들이 자신의 정서적 경험에 기여하는 바가 무엇인지를 따져보고 있는 부분이 드러나고 있었다. 위 반응텍스트에서는 ‘웬지 모르게’라고 표현되어 있는 부분에 대한 대답을 스스로 찾고자 하였음을 알 수 있는데 학습자는 이 시에서 풀이 의인화되었다는 점, 생동감 있게 표현되어 있었다는 점, 현재형으로 반복되어 표현되어 있었다는 점 등을 들어서 자신의 정서적입을 설명하고 있었다. 정서적 느낌은 직관적으로 학습자에게 느껴진 것이라고 할 수 있지만, 그러한 직관적 느낌을 불러온 것은 시 텍스트에 대한 학습자의 인지적이고 정서적인 판단을 통해서 이루어졌거나, 정서적인 경험에 대한 사후적인 정당화 과정을 통해서 의미를 가지게 된 것을 알 수 있다.

그리고 이러한 질적 판단의 과정은 ‘풀’과의 대비를 통하여 자기를 반성하도록 이끌고 있었다. 이러한 인식의 변화는 ‘나는 풀만도 못한 존재였나?’라는 의문의 형식으로 표현되는데, 이는 기존의 자기에 대한 반성을 통해서 자기에 대한 인식을 새롭게 하는 방식으로 감상이 이루어지고 있는 것이다. 대상에 대해서 정서적으로 일체감을 느꼈기 때문에 학습자는 풀이 끊임없이 극복하고자 노력하는 모습에 ‘경탄’이라고 할 만한 일정한 감동을 체험하게 되었다. 그리고 그러한 감동은 자기와는 다른 ‘풀’의 타자성을 통해서 학습자에게 제시된다. ‘풀’은 학습자와 동일시될 수 있는 ‘슬

품'과 '좌절'의 정서를 형상화하고 있지만 학습자의 정서로 일방적으로 치환되지 않는 고유한 특성을 가지고 있으며, 이러한 타자성에 대한 감각은 다시 학습자 자신을 새롭게 인식할 수 있게 하는 계기가 되어주고 있다.

## (2) 타자로의 투사를 통한 반성적 인식

학습자가 시 텍스트에 대해서 투사적 정서이입을 하게 되는 경우, 학습자는 자신의 시점으로부터 벗어나서 텍스트가 제시하는 상황 속으로 자기를 위치시키며, 텍스트에 나타나는 대상의 시각을 상상적으로 취해보는 과정을 겪게 된다. 이러한 상상적 과정은 이질적인 대상에 대한 학습자의 정서이입이 강도 높게 이루어질 수 있도록 해 준다. 투사는 학습자를 정서적 경험을 통해서 이질적인 자리로 옮겨놓도록 한다는 점에서 학습자의 정체성을 벗어나서 자기를 바라볼 수 있는 메타적인 반성적 시각을 제시해 줄 수 있다. 시 읽기를 통해 획득한 하나의 새로운 시각은 이전에는 생각해보지 못했던 방식으로 생각하게 해 주고, 이전에는 아무렇지 않게 느껴졌던 것들이 매우 이질적으로 느껴지게 하는 인식의 변화를 초래할 수 있었다.

이렇게 타자의 정서로 투사하는 반응 양상은 제시된 시 텍스트 모두에서 두루 나타났지만, 특히 「스며드는 것」에 대한 반응텍스트에서 압도적으로 많이 나타나고 있었다. 이는 다른 시에 비해서 「스며드는 것」에 학습자의 투사적 반응을 보다 촉진하는 요인이 있기 때문으로 추론할 수 있다. 이 시의 경우 학습자들로 하여금 이질적인 시선의 자리에서 세계를 바라볼 수 있도록 인도하는 측면이 있다고 볼 수 있다.

꽃게가 간장 속에  
반쯤 몸을 담그고 엎드려 있다  
등판에는 간장이 울컥울컥 쏟아질 때  
꽃게는 뱃속의 알을 껴안으려고  
꿈틀거리다가 더 낮게  
더 바닥쪽으로 웅크렸으리라  
버둥거렸으리라 버둥거리다가  
어찌할 수 없어서  
살 속으로 스며드는 것을



한 때의 어스름을  
 꽃게는 천천히 받아들였으리라  
 껍질이 딱딱해지기 전에  
 가만히 알들에게 말했으리라  
 저녁이야  
 불 끄고 잘 시간이야

안도현, 「스며드는 것」 전문<sup>8)</sup>

이 시에는 강한 정서를 표현하는 어휘는 거의 등장하지 않는데, 그럼에도 학습자들은 강렬한 정서적인 반응을 보고하고 있었다. 시적 화자는 ‘꽃게’의 모습을 담담하게 서술하고 있는데, 이는 ‘꽃게’가 ‘간장게장’이 되는 과정에서 겪었을 것으로 추정되는 과정을 시적 화자의 입장에서 상상적으로 형상화한 것이라고 볼 수 있다. 화자의 상상과 추측을 매개로 하여 ‘꽃게’의 정서가 중개되어 있음에도 학습자들은 「갈대」나 「풀」에서와 마찬가지로 시적 화자에 대해서는 두드러지게 인식하지 않고 대부분 시적 대상인 ‘꽃게’에 정서적으로 강하게 반응하였다. 오히려 담담한 어조나 서정적이라고 할 수 있는 어휘의 선택은 학습자들의 정서적 반응을 더욱 강하게 증폭하는 기능을 하고 있었다. 제목의 ‘스며드는 것’에 대한 인상에서 학습자들은 대부분 서정적인 어떤 것을 예상하고 시를 읽게 되는데, ‘꽃게’와 ‘간장’이라는 시어가 처음부터 등장하면서 이러한 예상은 반전되며, 후반부에서 결국 ‘스며드는 것’이 ‘한 때의 어스름’이라는 시어로 표현되어있는 ‘간장’임을 깨닫게 되었을 때, 학습자들은 시어가 가진 반어적인 효과로 인하여 정서적으로 더욱 강도 높은 반응을 하는 것을 관찰할 수 있었다.

「빈집」과 같이 시적 화자가 정서의 담지자로 제시되어 있는 경우와 다르게 「갈대」, 「풀」, 「스며드는 것」은 시적 대상에 대해서 일정한 거리를 두고 있는 화자에 의해서 시적 대상의 모습과 상황이 전달되는 형식을 가지고 있다. 학습자들은 이러한 경우 대부분 시적 화자보다는 시적 대상에 대해서 정서적인 경험을 하는 양상을 보였다. 그런데 ‘갈대’나 ‘풀’에 대해서는 동일시의 양상이 상대적으로 많이 나타났는데 반해서 「스며드는 것」에 대한 반응텍스트에서는 투사의 양상이 압도적으로 많이 나타난 것은, 시적 화자의 역할이나 구조적인 요소보다는 제시된 시적 대상 자체가 가지고 있는 속성의 차이 때문이라고 볼 수 있다.

8) 안도현, 『간절하게 참 철없이』, 창비, 2008.

학습자들은 ‘갈대’와 ‘풀’에 정서이입을 하게 되는 과정에서, 우리가 실제로 일상생활에서 접하는 ‘갈대’나 ‘풀’이라는 식물과는 구분하여 시를 통해 의미부여된 시적 대상으로 취급하는 과정이 상대적으로 자동적으로 일어나고 있었다. 반면 ‘꽃게’에 대해서는 이러한 분리가 쉽게 일어나지 않고 시적 대상으로서의 ‘꽃게’와 음식으로서의 ‘간장게장’을 구분하지 않아 감정적으로 시 텍스트 자체에 연루되는 데 어려움을 겪는 반응텍스트를 다수 발견할 수 있었다. 자연물로서의 ‘갈대’나 ‘풀’과 달리 ‘꽃게’는 생명체로서의 의미 보다는 포식(捕食)의 대상으로서의 의미와 강하게 연합되어 있었고, 학습자들의 경험세계에서 ‘꽃게’는 ‘갈대’나 ‘풀’에 비해 상대적으로 더 감각적이고 생생한 대상으로 여겨지고 있었다. ‘꽃게’의 슬픔의 원인이 그러한 ‘꽃게’를 포식하는 인간으로 인한 것이라는 점에서 학습자들은 이 시에 정서적으로 연루되었을 때, 자기에 대한 반성적 인식을 강하게 경험하는 경우를 많이 발견할 수 있었다.

‘갈대’나 ‘풀’에 대해서는 대상에 감정이 깊이 연루되었다고 해서 주체로서의 ‘인간’ 중심적 사고로부터 벗어나도록 하는 방향으로 감상이 발전하는 경우는 없었다. 이는 ‘갈대’나 ‘풀’에 대해서는 ‘바람’이 부정적인 의미를 가진 시어라고 볼 수 있다면 ‘꽃게’에 대해서는 간장게장을 담그는 ‘사람’이 부정적인 의미를 가진 시어라는 점 때문으로 보인다. ‘풀’이나 ‘갈대’는 학습자 자신과 동일시되고, ‘바람’은 학습자에게 시련을 주는 어떤 상황이나 존재로 의미화가 된다면, ‘꽃게’에 자신을 투사한 학습자는 간장을 붓는 ‘인간’을 ‘바람’과 같은 가해자로 바라보게 된다. 그러나 이 가해자가 자기와 같은 인간이라는 점에서, 시 읽기 이전의 인식과는 다른 새로운 인식을 하게 된다. 시의 구조는 ‘인간’을 바라보는 ‘꽃게’의 시각을 생생하게 제시해주는데, 이를 통해서 학습자들은 ‘인간’인 자신에 대한 하나의 메타적인 반성적 시각을 획득할 수 있게 된다.

‘꽃게’는 학습자들에게 음식으로서는 친숙한 대상이지만 살아있는 생명체로서는 낯선 대상이라고 할 수 있다. 이질적인 대상인 ‘꽃게’의 시점과 상황이 드러나는 이 시 텍스트를 통해서 학습자들은 대상의 정서로 자신을 투사하여 대상을 이해하고자 하였고, 이는 다시 메타적 시각에서 자기 자신을 새롭게 바라보는 반성적 인식을 생성하도록 하는 양상을 보였다.

[C-스머드는 것-54] 나의 머릿속에는 ㉠간장이 껌질 틈 사이로 조금씩 들어오는 꽃게가 벵거리다가 천천히 잠잠해 지는 것을 상상할 수 있었다. 그리고 나는 그 동안 간장게장을 맛있게 먹던 **나의 모습이 조금 이상하게 보였다. 느낌이 오묘했다.** ㉡바다에서 잡아먹히지 않으려고 고생하고, 자신의 파트너를 만나 알을 가지고, 그 알을 지키고 이제 알들이 태어나 기뻐하는 그 시간들을 내가 먹어버린 것 같았다. 그 느낌이 너무 **기괴하고 비참했다.**

위 학습자가 느끼는 ‘이상함’과 ‘오묘함’은 시 텍스트를 통해서 얻게 된 새로운 시점을 통해서 자신을 바라볼 때 느껴지는 독특한 느낌이다. 일상적인 삶에서는 ‘꽃게’를 누군가의 부모라거나 간장게장이 되는 과정에서 어떤 것을 경험하게 되는지에 대해서 상상하지 않는다. 이것은 실제로 ‘꽃게’가 인격을 가지고 있느냐 아니냐의 문제와 별개로 타자의 입장에서 세상을 바라볼 수 있는가 하는 가능성의 문제라고 할 수 있다. 학습자는 시 읽기를 통해서 일차적으로는 ‘꽃게’라는 존재의 입장에서 시각을 다시 재정립해봄으로써 특정 강도 이상의 정서를 경험하였음을 알 수 있다. ㉠과 ㉡ 부분은 학습자가 대상에 대해서 어떻게 정서 이입을 하고 있는지를 간접적으로 나타내 보여주는데, ㉠은 ‘꽃게’가 느꼈을 법한 감각을 구체적으로 상상하고 있는 부분이며 ㉡은 ‘꽃게’의 상황적 맥락을 상상적으로 재구성하고 있는 부분이다. 학습자는 감각적인 수준에서 ‘꽃게’의 감각을 상상하고 ‘꽃게’의 개별적 역사를 나름대로 구성해 보는 과정을 통해서 ‘꽃게’의 정서를 자신의 것처럼 경험하고 ‘꽃게’의 슬픔이 매우 부당하다는 것을 느끼고 있다. 학습자는 기존의 시각에서는 ‘정상’적이었던 것이 ‘이상’한 것으로 전도되고, ‘기괴’하고 ‘비참’한 모습으로 느껴지게 되었다고 표현하고 있는데, 이는 타인의 눈을 통해서 나를 다시 바라보게 되는 반성의 계기를 표현한 것이라고 볼 수 있다.

시 읽기 이전의 학습자에게 ‘간장게장’은 맛있는 음식의 의미일 뿐이었지만 시를 읽고 난 이후의 학습자는 이러한 기존의 의미와 시 텍스트 사이의 강한 부조화를 경험하게 되고 텍스트에 드러나는 대상에게 강하게 정서이입적 투사를 하게 됨으로써 새로운 인식을 하게 되었다고 볼 수 있다. 이 질적 판단의 과정에서 학습자는 ‘꽃게’를 포식의 대상이 아니라 나름의 삶을 영위해가는 생명체의 의미로 새롭게 인식하게 되고, 기존에 간장게장을 맛있게 먹던 스스로의 모습에 대해서 오히려 이질적인 낯설음을 느끼게 되었다. ‘꽃게’에 자신을 투사하는 정서적 경험은 학습자로 하여금 이전의 자기 자신의 모습을 매우 낯설고 부적절한 것으로 판단하도록 이끌고 있다고 볼

수 있다. 이전에 고정되어 있던 주체-타자의 관계가 역전되면서 학습자는 의미를 부여하는 주어의 자리에서 의미를 부여받는 목적어의 자리로 오게 되고, 이전의 주체에 의해서 음식이라는 대상으로만 의미부여되었던 타자가 오히려 학습자를 ‘이상’한 대상으로 바라보는 과정을 통해서, 스스로를 ‘기괴하고 비참’하다고 보는 정서적인 판단이 가능해진 것이다.

이러한 반성적인 인식을 ‘꽃게’뿐만 아니라 가축이나 생명 일반의 문제로 확대하여 감상하는 경우도 다양하게 나타났다.

[C-스며드는 것-15] 형이 소를 도축하는 과정을 내게 알려줬다. (...) 슬프다. 내가 시 속의 상황이었으면 정말 슬펐을 것이다. 정말 슬프다. (...) 우리가 먹는 가축과 동물들은 참 슬프게 죽는 것 같고 좋은 대우를 받지 못하는 것 같다. 내가 그 상황이라면 눈물이 날 것 같다. 인간의 이익을 위해 동물을 학대하는 것이 없어질 순 없겠지만 동물에게 감사해야겠다.

위 학습자는 ‘꽃게’의 경우를 소 등의 가축과 동물들 일반으로 확대하여 ‘생명 윤리’라고 할 만한 감상을 이끌어내고 있다. 그런데 그것이 다른 이유 때문이 아니라 학습자 자신이 그 상황이라면 슬픔을 느낀다는 정서적인 측면에서 서술되고 있다. 자신이 그 일을 당한다고 생각했을 때 싫어할 만한 일은 다른 대상에 대해서 해서 안 된다는 윤리적인 깨달음은 시 텍스트의 의미를 일반화하여서 역지사지(易地思之)가 필요한 모든 대상에게로 확대하고 있다.

윤리성이라는 것이 타자에 대한 책임의 문제라고 할 때, 타자의 범위를 어디까지 확장할 수 있을 것인가에 대해서는 여러 가지 의견이 있을 수 있다. 그러나 이러한 범위를 생각할 때 주로 사용할 수 있는 기준으로 흔히 대상이 의식적 정서를 가지고 있느냐 아니냐의 문제를 든다.<sup>9)</sup> 동물들이 의식을 가지고 있느냐의 문제는 인간으로서는 영원히 풀 수 없는 문제이다. 다만 동물들도 고통을 피하고 안락을 추구한다는 관찰 가능한 결과를 통해서 우리의 의식과는 완전히 같지는 않더라도 유사한 어떤 상태를 가지고 있을 것을 추론할 수 있을 뿐이다. 그러나 시 텍스트를 통해서 학습자들은 동물들이 실제로 그러한 정서를 가지고 있는가 하는 문제와는 별개로 나의

9) 배아의 도덕적 지위에 대해서 가자니가와 같은 뇌과학자는 ‘뇌 활동’이라는 인간의 의식을 생명의 기준으로 제시한 바 있다.(M. S. Gazzaniga, *The Ethical brain*, 김효은 역, 『윤리적 뇌』, 바다출판사, 2015, 1부, 참고.)

정서를 바탕으로 하여 타자의 정서적 상태를 유추하고, 그것을 함께 느낄 수 있는 상태로 자신을 투사하는 시 읽기 과정을 통해서 생명에 대한 책임감을 감수성의 형태로 감각하고 있다. 이는 자기라고 하는 경계를 허물고 타자가 ‘되어봄’의 상상적 과정을 통해서 획득할 수 있는 특수한 형태의 감각으로 볼 수 있다.

그리고 이렇게 ‘꽃게’라는 대상에 대한 구체적인 경험을 생명 일반으로 확대해 나가는 과정에는 정서적인 경험뿐만 아니라 그러한 정서적인 경험을 다시 추론적으로 적용하는 인지적인 판단의 과정이 필요하다. 인지적인 판단은 정서적인 판단을 근거로 하고 있지만, 이것을 수많은 대상으로 확대해나가는 과정에서는 다시 구체적인 경험이 필요한 것이 아니라, 그것을 논리적으로 적용할 수 있는 사고 능력이 필요하다. 시적 대상은 아주 구체적이고 특수한 의미를 가지고 있는 대상이면서도 세부사항은 제시되지 않은 채 의미의 여백을 가지고 학습자에게 제시된다. 학습자는 구체적이고 특수한 이러한 정서적인 경험을 추론을 통해서 확대하고 추상화하는 과정을 거치게 되는데 이를 통해서 보다 풍부한 맥락에서 자기를 반성할 수 있게 된다.

## 2. ‘슬픔’에 대한 정서적 공감을 통한 연대성의 확대

정서적 공감은 대상의 정서를 느끼고자 노력한다고 하기보다는 어떤 정서를 느끼는 대상에 대해서 ‘나’가 느끼는 정서를 말한다. 정서적 공감은 정서이입을 통해서 촉진될 수도 있지만 정서이입의 결과가 반드시 공감으로 이어지는 것은 아니며, 정서이입이 없어도 공감이 이루어질 수 있다는 점에서 구분하여 사용할 필요가 있다. 학습자는 시 읽기 과정에서 ‘슬픔’을 느끼는 시적 대상이나 시적 화자에 대한 공감을 통해서 대상의 정서를 완전히 이해하지 못한다고 하여도 대상과 일정한 연대성을 느낄 수 있으며, 이를 통해서 타자를 지향하는 윤리적 사고로 발전될 수 있다. 대상과의 일체감을 느끼지 못한다는 점에서 공감의 과정은 학습자와 텍스트 사이의 정서적 거리 조정의 양상으로 나타나게 되는데 이 과정에서 학습자는 타자의 정서를 인정하고 연대감을 느낄 수 있게 된다. 이 절에서는 정서적 공감을 통해 학습자가 타자와의 연대성을 확대해나가는 양상을 살펴보고자 한다. 시적 대상에 대한 정서적 거리 조정을 통해서 연대성을 인식하게 되는 양상을 ‘정서적 거리 조정을 통한 연대

성 인식'으로, 이러한 연대성을 다른 대상에 적용하여 연대성의 범위를 확대해나가는 경우를 '우리-의식의 확대를 통한 연대성 확장'으로 나누어서 살펴보고자 한다.

### (1) 정서적 거리 조정을 통한 연대성 인식

「빈집」은 1인칭 화자가 자신의 정서를 발화하는 형식으로 이루어져 있기 때문에 학습자들이 쉽게 시적 화자와 시인을 한 사람의 인격체로 생각하여 사랑을 잃은 사람의 모습을 상상하며 감상을 이어나갔다. 다른 시에 대한 반응텍스트에서도 이러한 반응이 나타났지만 상대적으로 「빈집」에 대한 반응텍스트에서는 이러한 인격화의 과정이 거의 자동적으로 이루어지고 있었다. 이에 비추어 볼 때, 이 시는 시적 화자에 대한 인격화가 쉽게 일어날 수 있는 요건을 가지고 있다고 볼 수 있다. 학습자들은 시인에 대한 배경지식이 전무한 상황에서 시적 화자와 시인을 하나의 인격체처럼 취급하여 대상을 실재하는 사람의 실제 정서의 표출로 인식하고 있는 것을 쉽게 살펴볼 수 있었다. 그리고 그러한 시적 화자의 정서를 학습자가 자신의 자원을 통해서 구성해나가는 과정에서 대상에 공감적 정서를 경험하게 되고, 이를 통해서 대상의 슬픔을 덜어주고 위로해주고자 하는 행동적인 요소로 표현되는 연대성의 인식의 양상이 나타나고 있었다.

사랑을 잃고 나는 쓰네

잘 있거라, 째왔던 밤들아  
창밖을 떠돌던 겨울 안개들아  
아무것도 모르던 촛불들아, 잘 있거라  
공포를 기다리던 흰 종이들아  
망설임을 대신하던 눈물들아  
잘 있거라, 더 이상 내 것이 아닌 열망들아

장님처럼 나 이제 더듬거리며 문을 잠그네  
가엾은 내 사랑 빈집에 갇혔네

기형도, 「빈집」 전문<sup>10)</sup>

---

10) 기형도, 『입 속의 검은 잎』, 문학과지성사, 1991.

1연에서는 정서의 구체적인 맥락이 ‘사랑을 잃음’이라고 명시적으로 제시되고 있다. 1연의 ‘쓰네’라는 동사의 주체는 시적 화자이지만 학습자가 시를 읽는 맥락에서는 시를 쓰는 시인과 구분하기 어려운데, 이를 통해서 시를 쓰는 시인의 모습과 이별의 말을 쓰는 화자의 모습은 학습자의 인식 속에서 쉽게 겹쳐지게 된다. 2연에서는 이별의 대상들을 호명하고 있는데, 1연의 화자가 ‘쓰고’ 있는 내용이 2연의 내용임을 추론할 수 있다. 2연에 호명되는 여러 대상들을 인접성을 근거로 한 환유로 본다면 이들은 특정한 공간, 즉 화자가 사랑의 열망을 앓았던 ‘집’의 공간을 형상화하고 있다고 볼 수 있다. 따라서 2연의 내용을 바탕으로 사랑을 잃기 전의 화자의 모습을 재구성해 볼 수 있는데, 그것은 사랑으로 인하여 행복한 모습이 아닌 오히려 ‘망설임’과 ‘공포’와 ‘열망’의 모습으로 드러난다. 화자는 안개 낀 ‘겨울 밤’, ‘촛불’을 켜고, ‘흰 종이’를 앞에 놓고 망설이고 괴로워했던 자신의 모습에 이별을 고하고 있으며, 그리하여 긴 겨울밤을 ‘짧은’ 것으로 만들었던 자신의 ‘열망’이 이제는 더 이상 자신의 것이 아님을 ‘쓰고’ 있다. 3연에서는 다시 1연의 어조로 돌아와서 ‘빈집’의 ‘문을 잠그’는 행위를 하는 화자의 모습이 드러나는데, 그 결과 ‘사랑’은 빈 집에 갇히게 되고, 화자는 그러한 사랑과 분리되어 사랑을 ‘잃어버린’ 상황에 처하게 된다.

「빈집」은 짧고 함축적이기 때문에 학습자가 채워 넣어야 할 여백이 많은 시라고 할 수 있다.<sup>11)</sup> 특히 서사적인 맥락은 거의 드러나지 않고 ‘사랑을 잃’었다는 화자의 말에 의지해서 2연의 내용을 의미화해야 하는데, 2연은 표면적으로 깊은 관련이 없어 보이는 사물들을 병렬적으로 호명하고 있기 때문에 쉽지 않은 과제라고 볼 수 있다. 따라서 「빈집」에 대한 반응텍스트에서 특징적으로 나타나는 양상은 시어 하나 하나의 의미에 대한 정확한 이해는 “건너 뚫” 상태로 ‘빈집’이라는 지배적인 이미지와 ‘사랑을 잃’었다는 화자의 고백을 통해서 나머지의 부분을 학습자가 채워 넣어가는 것이다. ‘빈집’은 ‘집’이 매우 일상적인 삶의 공간이며 학습자들에게 있어 다양한

11) 「빈집」은 네 개의 시 텍스트를 제시한 본조사에서 「스며드는 것」(약 40%)과 「갈대」(약 36%)에 뒤이어 약 18%의 낮은 선택률을 보였다. 반응텍스트에서도 시어의 의미를 일관성 있게 의미화해내지 못하는 경우를 많이 관찰할 수 있었는데, 이는 그만큼 학습자들에게 「빈집」이 난해하게 느껴졌기 때문으로 해석할 수 있다. 특히 2연의 내용을 상황적 맥락에 맞게 의미화하는 데 어려움을 겪는 모습을 많이 관찰할 수 있었는데 이에 따라서 학습자들은 자신의 경험이나 시에 대한 인상을 토대로 하여 2연의 시어에 자의적인 의미를 부여하는 방식으로 시를 감상하는 경우가 많았다.

정서의 배경이 되어준다는 점에서, 그리고 ‘빈집’에 대한 학습자들의 경험적 기억이 특정한 정서와 많이 연관되어 있다는 점에서 학습자들이 정서적 경험을 할 수 있도록 이끄는 중요한 촉매의 역할을 하고 있었다. 이러한 지배적 이미지 속에서 2연의 ‘밤’이나 ‘겨울 안개’, ‘촛불’, ‘공포’ 등의 시어들이 부정적인 인상으로 학습자에게 받아들여졌으며, 개별 단어들에 대한 인상적 이해를 뛰어넘는 정확한 이해 없이도 3연의 화자의 행위를 통해 화자에 대한 공감의 정서적 경험을 하고 있음을 관찰할 수 있었다.

대부분의 학습자들은 시 속의 맥락과 유사한 경험이 있을 때 그 시에 대해서 더 깊이 있게 감상하였으며 감정이 깊이 연루되어 강렬한 정서적 경험을 하는 것을 관찰할 수 있었다. 「빈집」에 대한 반응텍스트에서는 특히 ‘사랑을 잃은’ 경험이 있는 학습자의 경우 주로 정서이입을 통해 화자의 상황으로 접근해나가는 모습을 관찰할 수 있었다. 이 경우 자신의 경험적 기억을 통해서 강도 높은 정서적 경험을 하고 있었다. 그러나 이러한 유사 경험이 없는 학습자의 경우에도 정서적 경험이 불가능한 것은 아니었다. 그런데 유사한 경험이 없는 경우의 학습자는 정서적 경험에 이르기 위해서 보다 인지적인 노력을 기울이는 과정이 필요했다. 학습자는 화자의 정서를 자신이 가진 자원을 통해 구성해내기 위해서 유추적으로 적용할 수 있는 학습자의 다른 경험이나 주변인의 간접적 경험을 회상하는 전략을 활용하는 경우가 많았고 이를 통해 학습자의 경험역에서 벗어나있는 상황에 대해서도 일정한 정서를 경험할 수 있었다.

[B-빈집-7] 나의 주변을 돌아보지 않고, 나의 세상 안에만 갇힌 것 같다는 느낌이 들었다. 마치 이 세상의 문을 닫아버린 느낌. 내가 초등학교 때 너무 스트레스를 받아서 그 누구와도 이야기하기 싫은 적이 있었는데, 이때가 세상과의 소통이 끊어진 느낌이 들었던 시기였던 것 같다. 내가 다시 시 속의 상황에 있다면, 문을 열 수 있도록 노력할 것이다. (...) 마음이 몽클해졌다. 몽클해졌다는 표현보다는 슬펐다는 느낌이 더 맞을 것 같다. 혼자 빈집에 갇히기까지 얼마나 많은 시련과 고통을 겪었을까라는 생각에 화자에게 위로를 건네고 싶었다. 시를 처음에 딱 읽었을 때 내 머릿속에 든 생각은 하나였다. **“위로의 손길”을 건네고 싶다는 것.** 이 시적화자에게 내가 빈 집의 문을 열고 들어가 위로해주고 싶다고.

위 학습자는 시에서 나타난 것과 같은 사랑하는 사람과의 이별은 경험해보지 못했



지만 ‘빈집에 홀로 갇혔다.’라는 시적 화자가 처한 상황을 통해서 자신의 과거 경험을 연상하고 있다. 그리고 이때의 자신의 정서를 통해서 상상적으로 유추하여 시적 화자의 정서를 구성하고 있는 모습을 보인다. 사실 시 텍스트에 나타난 표현으로만 보면 시적 화자가 ‘빈집’에 갇힌 것인지는 확실하지 않다. 오히려 화자는 집의 바깥에서 문을 잠그고 있는 것으로 해석이 가능한데, 학습자는 화자가 홀로 ‘빈집’에 갇혀 있다고 해석하였다. 이는 학습자가 사랑을 잃은 경험에 보다 초점을 맞추는 것이 아니라 ‘세상과의 단절’과 그를 통해 표현되는 화자의 좌절감과 상실감에 더욱 초점을 맞추고 있기 때문으로 볼 수 있다. ‘잠근다’라는 화자의 행위는 어떤 대상과의 ‘단절’을 의미하는데 화자에게는 이것이 ‘사랑’과의 단절의 의미일지라도 학습자는 자신의 경험을 바탕으로 ‘세상’과의 단절의 의미로 받아들였으며, 이를 통해서 대상의 정서를 유추적으로 추측하고 있다.

그러나 이 학습자는 자신의 경험적 정서와 대상의 정서를 동일시하거나 대상과의 일체감을 느끼지는 않고 있는데, 이는 대상과 자기 사이에 있는 차이를 분명하게 인식하고 있기 때문이라고 볼 수 있다. 이는 쉽게 시적 화자와 일체감을 느낄 수 없는 상황에서도 학습자가 자신의 자원을 동원하여 화자의 정서를 유추적으로 구성하고 이를 통해서 대상에 대한 특정한 정서를 경험할 수 있는 정서적 공감의 과정을 잘 보여준다. 밑줄 친 부분은 화자의 정서를 상상적으로 구성하기 위한 과정을 나타내 보여주는데, 의문형으로 표현된 이 부분은 학습자가 시적 화자의 정서를 쉽게 결정 짓거나 단언하지 않는 태도를 잘 보여준다. ‘세상과의 단절’이라는 자기의 경험을 통해서 ‘사랑을 잃은’ 화자가 어떤 정서를 느낄 지를 생각하고 그러한 상황에 이르기까지 겪었을 ‘시련과 고통’을 짐작하고자 한다. 학습자는 그 과정을 자신의 일처럼 생생하고 확실하게 알 수 없다고 해도, 고통 받는 대상에 대한 인식을 통해서 ‘위로의 손길’을 건네고 싶다는 연대감을 행동적인 요소로 나타내고 있다. 이는 화자에 대한 공감을 통해서 화자의 고통을 덜어주고자 하는 마음이 표현된 것이라고 볼 수 있다.

학습자의 반응텍스트에서 시의 의미를 이해하기 위해서 동원하는 학습자들의 경험과 정서적 맥락은 자기 정서의 재확인에만 그칠 가능성을 가지고 있다. 시 텍스트의 의미를 자신의 맥락에서 전유하여 해석한 경우 시적 화자나 시적 대상에 대해서 있는 그대로 인식하지 못하고 자신의 감정에 매몰되어 시적 상황과는 이질적인 반응을

보이는 경우를 많이 관찰할 수 있었다. 이 경우 시 텍스트를 통해서 강렬한 정서적 경험을 하였으나 타자에 대한 인식은 거의 나타나지 않는다는 점에서 윤리적인 시 읽기라고 보기 힘든 측면이 있다. 시 읽기에서 정서 체험은 핵심적인 과정이며, 창조적 오독(誤讀) 또한 학습자의 반응에 대해 열린 태도를 취해야 한다는 점에서 인정할 수 있지만, 이것의 한계를 어디까지로 볼 것인가는 합의하기 어려운 부분이다. 강한 정서체험을 하고 그를 통해서 위로를 받거나 공감을 하거나 하는 과정을 통해서 자신의 정체성에 대한 어떠한 변화가 일어났다고 해도, 이는 타자에 대한 이해가 없는 자기의 재구성이거나 재생산이라고 볼 수 있다.

이와 달리 위 학습자는 자신의 경험과 정서적 맥락을 활용하면서도 그러한 자신의 정서에만 머무르지 않고, 시적 화자와 일정한 대화적 관계를 설정하고 시적 화자의 상황과 맥락을 존중하며 상상적으로 구성하는 모습을 보여준다. 자신의 경험과 정서적 맥락을 활용하되 그것이 시적 화자의 상황과는 어떤 점이 다르고 어떤 점이 같은지에 대해서 판단하고, 어떻게 자신의 정서적 자원을 유추적으로 적용할 수 있는지에 대해서 섬세하게 고려했기 때문에 이러한 차이를 보인다고 분석해볼 수 있다. 학습자들은 모든 정서를 경험해볼 수 없다. 직접 경험했던 정서를 더욱 잘 느낄 수 있는 것은 사실이지만, 그렇다고 해서 학습자들의 경험역 속에서만 공감의 범위가 한정된다고 보아서는 안 될 것이다. 오히려 이렇게 자신의 자원을 활용해서 유추적으로 상상적 경험의 영역을 확대해 나가는 학습자들의 반응이 문학을 통한 상상력이 제공해줄 수 있는 정서적 풍부화의 한 모습이라고 볼 수 있다. 대상의 감정을 완전히 이해할 수 없음에도 불구하고 대상을 하나의 인격체로서 존중하고 배려하고 위로하고자 하는 것은 이러한 유추적 확대를 통한 경험의 확장을 통해서 달성할 수 있다.

이러한 양상은 「빈집」에 대한 반응텍스트에서 상대적으로 많이 발견할 수 있었지만 다른 시에 대한 반응텍스트에서도 골고루 발견할 수 있었다. 예를 들어 「갈대」에 대한 반응텍스트에서는 동일시의 정서이입의 양상이 가장 많이 나타나기는 하였지만, ‘갈대’라는 대상을 인격화하여 대화적 관계를 설정함으로써 공감적 반응의 양상을 보이는 경우를 발견할 수 있었다. 그리고 이러한 경우 ‘우리’나 ‘사람들’이라는 표현을 통해서 더 큰 범위의 연대감을 암시하는 경우가 많았다. ‘갈대’는 실제하는 대상은 아니지만

학습자는 시 읽기과정을 통해서 이 대상을 상상적으로 구성하고 대상에 대한 연대감을 느끼는 과정을 통해서 대상과 일정한 관계를 형성하는데 이는 대상에 대해 특정한 말을 건네는 방식으로 나타났다.

[B-갈대-35] 갈대는 무슨 고민 때문에 속으로 울고 있는지 궁금하기도 하였고 한편으로는 **꼭 포근하게 껴안아 주고 싶었다**. 갈대에게 주고 싶은 충고는 **한 번 짙은 아무도 없는 곳에서 눈물샘이 안 나올 때까지 울라고 하고 싶었다**. 그리고 한 숨 크게 들이 내쉬라고. 그러면 어느 순간 아무것도 잊고 마음이 편해지기 때문이다. 그래서 마음에 담아두지 말고 편하게 살라고 전해주고 싶다. 갈대에게 다독여 줄 수 있는 친구가 있으면 좋겠다는 생각이 들었다.

위 학습자의 경우 ‘갈대’는 인격적 대상으로서 학습자와 대화적 관계를 맺게 되고 학습자는 슬픔에 흔들리는 ‘갈대’에 대해서 연민의 감정을 느끼게 되었음을 알 수 있다. 이러한 학습자의 대상에 대한 연민의 감정은 대상을 ‘껴안아 주고 싶’다는 행동적인 요소와 대상에 대한 위로의 말을 건네고자 하는 방식으로 표현되고 있다. 이 학습자는 자신의 경험적 기억을 회상하는 과정을 통해서 ‘갈대’의 슬픔에 깊이 공감하게 되었는데, 이러한 공감의 모습은 슬픔의 맥락은 다르더라도 슬픔을 느끼는 존재라는 보다 근본적인 유사성을 통해서 대상에 대한 연대감을 느끼고 있음을 잘 보여준다. 학습자가 ‘갈대’에게 건네고자 하는 위로의 말은 기실 자신이 슬픔 속에서 바랐던 위로이거나, 슬픔을 극복하는 방편이 되었던 것들이라고 할 수 있다. 대상의 정서를 속속들이 알거나 자신의 것처럼 느낄 수 없다고 해도, 대상에 대해서 공감을 느낄 수 있으며, 이를 통해서 서로를 위로하고 배려하는 연대성을 감각해나가는 모습이 잘 드러나고 있다. 특히 슬픔의 정서는 의존성과 취약성으로부터 연원하는 정서라는 점에서, 그 슬픔을 극복하기 위해서는 그 정서를 ‘표현’하는 과정과 ‘친구’라는 말로 표현된 사회적 관계가 필요함을 인식하고 있다.

## (2) 우리-의식의 확대를 통한 연대성 확장

정서적 공감의 경험은 ‘우리’의 범위로 묶을 수 있는 타자의 영역을 조금씩 확대해나갈 수 있게 해 준다. 시 읽기를 통해서 학습자들이 공감하게 되는 대상은 일차적으로는 시적 화자나 시적 대상이 되지만, 여기에서 그치는 것이 아니라 학습자 자

신이 처한 현실의 맥락으로 가져와서 의미화하는 경우가 많았으며, 이러한 경우 학습자들은 시 텍스트 자체에 대한 이해에서 그치는 것이 아니라 시적 대상을 자기의 실제 주변의 가족이나 친구, 또는 사회적인 의미를 가진 대상으로 해석하여 연대의 범위를 확대해가는 모습을 보여준다. 시적 대상이나 화자에 대해 공감을 느낀다고 해서 이러한 확장이 자동적으로 일어나는 것은 아니다. 연대감은 구체적인 공감으로부터 출발하기는 하지만, 인간의 공감에는 한계가 있으며 세상의 모든 정서나 사람에 대해서 공감을 하는 것은 불가능하다. 다만 구체적이고 특수한 하나의 공감은 이를 유추적으로 확장해나가는 과정을 통해서 ‘우리-의식’을 확대할 수 있는 가능성을 가지고 있다. 이러한 공감은 얽은 형태의 공감이라고 하여도, 학습자들에게 윤리적인 행동을 하도록 하는 하나의 원리가 되어줄 수 있다.

학습자들에게 가장 친숙한 대상이면서도 복합적인 감정을 가지게 하는 존재는 학습자들의 가족이었고, 그 중에서도 부모님에 대한 언급이 반응텍스트에서 많이 나타났다. 「유리창1」이나 「스며드는 것」의 경우에는 부모와 자식의 관계에 대한 내용이 텍스트 상에서 나타나기 때문에 이러한 반응이 자연스럽다고 볼 수 있다. 그러나 「갈대」와 같이 그러한 주제가 직접적으로 드러나지 않는 경우에도 부모님과 관련된 반응이 나타나고 있는 것으로 보아서, 이는 반드시 텍스트의 요소에 의해서 촉발된 것이라고만은 볼 수 없다. 오히려 학습자의 삶에서 큰 의미를 지닌 존재가 부모님이기 때문에 정서적 경험이 연루되는 시 텍스트에 대한 해석에서 부모님과 관련된 내용이 많이 등장한 것이라고 볼 수 있다. 가족과 같이 친밀한 관계는 일상적이기 때문에 깊이 있게 생각해볼 기회가 많지 않은데, 학습자들은 시 읽기의 과정에서 일상적이었던 가족의 의미에 대해서 다시 생각해보고 연대감을 더욱 깊이 있게 다져나가는 모습을 관찰할 수 있었다.

[A-유리창-1] 혹시 주변사람이 갑자기 죽으면 어떡하지 라는 생각을 했는데 숨이 턱 막히고 우울해지는 기분이다. (...) 엄마친구 분께서 어린 아들을 교통사고로 떠나보낸 후 정말 많이 우시고 거의 실신까지 하셨다는데 이 시를 읽으니까 자녀를 먼저 떠나보낸 부모님들의 큰 슬픔이 너무 잘 느껴졌다. 시 전체 분위기가 쓸쓸하고 외로워보였다. 또 마음이 아팠다. 나의 슬픔이 곧 부모님의 슬픔이 될 것 같다는 생각도 들었고, 잘 대해드려야겠다고 생각했다. 이 시는 꼭 자녀가 아니더라도 사랑하는 무언가를 떠나보낸 사람이라면 울게 할 것 같다.

정지용의 「유리창」<sup>12)</sup>은 자식을 잃은 부모의 슬픔이 절제된 언어로 형상화된 텍스트이다. 배경지식이 없는 경우에 이러한 내용을 쉽게 유추할 수 있는 것은 아니지만 마지막 두 행을 통해서 질병으로 인하여 가까운 이가 목숨을 잃게 된 상황을 짐작할 수 있다. 이러한 시의 상황은 ‘홀로 유리를 닦으며’ 사랑하는 이를 잃은 슬픔을 느끼고 있는 화자의 모습을 상상할 수 있게 한다. 위 학습자는 시 읽기 과정에서 정서적 경험을 하기 위해서 자신이 가진 다양한 자원들을 활용하고 있다. 이 학습자는 실제로 사랑하는 사람의 죽음을 경험해 본 적이 없기 때문에 정서적 기억의 단순한 회상이 아니라 인지적인 추론의 과정이 필요하게 되었다고 볼 수 있다. 이를 위해 먼저 학습자는 가정적으로 자기의 주변인의 죽음을 상상해보았고, 부모님께 전해들은 지인이 겪은 일에 대한 간접적인 경험을 떠올렸으며, 그리고 이러한 상황을 자신과 부모님의 관계에 대입해보는 과정을 거치고 있다. 특정한 지인의 슬픔을 일반적인 부모의 슬픔으로 확대하여 해석하였고 이러한 일반화된 부모의 슬픔을 다시 구체적인 자신의 부모에 대한 생각으로 연결하고 있는데 이를 통해서 부모님에 대한 자신의 태도의 변화를 예고하는 데로 나아가고 있다.

학습자는 유사한 맥락의 경험이 없기 때문에 시에 나타난 정서와 일체감을 느끼지는 못하고 있지만, 그 정서를 구성하기 위해서 자기가 가진 여러 가지 자원을 동원하였다. 시적 화자의 정서를 감각하기 위해서 자신에 대한 상상적 사고과정과 간접적인 경험의 회상 등의 전략을 활용하였고, 이를 유추적으로 확장하여 부모 일반으로 확장한 후, 이를 다시 자신의 부모님이라는 특수한 경우로 적용하고 있음을 알 수 있다. 이 과정에서 학습자는 슬픔을 느끼는 당사자의 입장에 완전히 동화되지는 못하였지만 대상의 슬픔을 바라보는 과정에서 겪을 수 있는 정서적 공감을 경험하고 있다.

마지막 밑줄 친 부분에서는 시 텍스트의 의미를 부모와 자식 관계뿐만 아니라 사랑하는 ‘무언가’를 잃은 모든 사람의 범위까지 확대해나가고 있다. ‘무언가’는 소중한 ‘사람’만을 의미하지는 않는데, 학습자는 시 텍스트에 나타난 특수한 슬픔의 정서를

---

12) 유리(琉璃)에 차고 슬픈 것이 어른거린다./열없이 붙어 서서 입김을 흐리우니/길들은 양 언 날개를 파닥거린다./지우고 보고 지우고 보아도/새까만 밤이 밀려나가고 밀려와 부딪히고,/물 먹은 벌이, 반짝, 보석처럼 박힌다./밤에 홀로 유리를 닦는 것은/외로운 황홀한 심사이거나,/고운 폐혈관(肺血管)이 찢어진 채로/아아, 너는 산(山)스새처럼 날아갔구나! (정지용, 「유리창」 전문, 『정지용 전집 1』, 민음사, 2016.)

상실에 대해서 인간이 느끼는 일반적인 슬픔의 범위로 확대해나가고 있으며 이를 통해서 ‘슬픔’이라는 정서를 통한 공감의 가능성을 언급하고 있다. 학습자는 시적 화자에 대한 구체적인 정서적 공감을 ‘사랑하는 무언가를 떠나보낸 사람’이라는 보다 추상적인 범위로 확대하고 있다. 각각의 슬픔의 맥락은 매우 다를지라도 상실에 대해서 슬픔을 느낀다는 사실 자체에서 매우 넓은 범위의 공감의 가능성을 느끼고 있다고 볼 수 있다.

「스며드는 것」의 경우에도 텍스트에 나타나는 ‘꽃게’와 ‘알들’의 관계를 부모와 자식의 관계로 이해하여 유사한 반응이 다양하게 나타났다. 이 시에서 표면적으로 나타나는 정서는 슬픔이며, 이것은 ‘꽃게’와 ‘알들’의 비극적인 죽음과 그 죽음을 받아들이는 ‘꽃게’의 태도로부터 기인하는 것이다. 텍스트에 나타나는 ‘꽃게’의 모습은 극단적인 위기의 상황 속에서도 ‘알들’을 보호하기 위해서 애쓰며, 결국 보호할 수 없는 상황에 닥쳐서도 ‘알들’이 느낄 고통 자체를 줄이기 위해서 노력하는 모습으로 그려지고 있다. 여기서 나타나는 ‘꽃게’의 마음은 자신이 목숨을 잃는다는 사실보다 자식들이 느낄 두려움과 고통을 피하는 것을 더욱 우선시 하는 것인데, 이렇게 자신보다 자식을, 자신의 괴로움보다 자식의 괴로움을 중시한다는 점에서 학습자들에게 감동적으로 다가왔다.

이는 자연스럽게 ‘꽃게’를 부모님의 모습과 겹쳐보는 것으로 연결되었는데, 이때 학습자의 정서가 ‘꽃게’에 이입되는 것이 아니라 ‘꽃게’와 부모님이 동일시되고 그를 바라보는 ‘알들’의 입장에서 대상을 바라보는 정서에 반응의 초점이 맞추어지고 있었다. 학습자는 이러한 정서적 경험을 하기 위해서 ‘꽃게’의 정서, 그리고 그로부터 연상되는 자신의 부모의 정서에 대한 경유가 있어야 했고, 그를 통해 부모님을 향한 자기 자신의 정서가 불러일으켜지게 되었다. 이러한 정서적 경험의 과정은 부모님과 자신의 관계에 대해 반성해볼 수 있게 하는 하나의 사건이 되어준다. 시에 표면적으로 드러나는 정서가 슬픔이라고 해도 이 시를 감상하는 학습자는 슬픔의 정서에 머무르는 것이 아니라, 그 정서가 불러일으키는 정서기억이 연관되어 부모님에 대한 사랑과 감사의 정서를 느끼게 되고, 이는 다시 부모님을 향한 자신의 실천적 태도에 대한 변화를 예고하게 된다고 볼 수 있다. 특히 학습자들은 텍스트와 같은 극단적인 상황에 처한 일이 없음에도 불구하고 ‘꽃게’의 모성의 원리를 자신의 경우로 적용하여 감상하고 있었다. 극단적인 상황에 대한 상상은 시 텍스트가 아니었다면 하지 않

있을 것인데, 그를 통해서 확인하게 되는 것은 관계성에 대한 새로운 인식이다.

학습자의 반응 중에서 부모님과 같은 구체적인 주변인이 아니라 일반적인 사회 집단의 형태로 그 연대성의 범위를 확대하고 있는 경우도 다양하게 나타났다. 「갈대」에 대한 반응텍스트에서는 ‘갈대’를 바쁘기 때문에 또는 내색할 수 없는 사회의 분위기 때문에 자신의 감정을 돌보지 못하는 존재로 해석하여 자신을 포함한 당대인들 전체에 대한 연민을 느끼고 있는 경우를 찾아볼 수 있었다. 이는 ‘갈대’가 자신의 감정에 대해서 ‘몰랐다’는 텍스트의 진술에서 촉발된 감상으로 여겨진다. 「스며드는 것」에 대한 반응텍스트에서는 ‘간장’으로부터 벗어날 수 없는 ‘꽃게’의 처지를 가난으로부터 벗어나기 못하는 사람들로 의미를 확대하여 해석하고 있는 경우를 발견할 수 있었다. ‘갈대’가 ‘무지’의 속성을 가지고 있는데 비해서 ‘꽃게’는 벗어날 수 없다는 ‘무능력’의 속성을 가지고 있다는 점에서 이러한 감상의 차이가 나타난 것이라고 분석해볼 수 있다. 「스며드는 것」에 대한 반응텍스트에서는 사회적으로 의미를 확대하여 자신의 감상을 적용하는 다음과 같은 양상도 나타났다.

[A-스며드는 것-7] 나는 이 시를 천천히 읽어본 뒤 전 국민이 슬픔에 빠졌던 세월호가 떠올랐다. 최근에 나는 단원고 학생들이 찍었던 동영상을 보았다. 그 동영상에서는 한 남학생이 ‘나는 꿈이 있는데! 살고 싶은데!’라고 울먹거리면서 외치는 것이었다. 어쩌면 배가 90도 까지 기울면서 자신에게 죽음의 그림자가 다가오는 것을 알고 있었던 것일까. 꿈이 있는 아이들을 왜 어른들은 죽음으로 내몰았을까. (...) 두 번째로는 시한부 환자들이 생각났다. 시한부들은 자신에게 죽음이 얼마 남지 않았음을 알고 있다. 시한부 중에는 자신이 남은 시간동안 원하는 걸 하면서 사는 사람도 있고, 약물치료를 받아 어떻게든 더 살려고 발버둥치려는 사람이 있다. 어쨌든 죽게 되어있다. 이는 시한부뿐만 아니라 인간에게 다 해당되는 일이다. 우리도 다 죽음이 다가온다. 죽기 전에 원하는 걸 하면서 사는 게 좋지 않을까.

위 학습자는 ‘꽃게’의 죽음을 통해서 사람 일반이 아니라 특정한 상황에 처한 사람들을 연상하고 있는데 세월호에서 죽음을 맞이한 ‘단원고 학생들’<sup>13)</sup>과 죽음을 앞

13) ‘세월호 사건’은 2014년 4월 16일 인천에서 제주로 향하던 여객선 세월호가 진도 인근 해상에서 침몰하면서 승객 300여명이 사망하거나 실종된 대형 참사사건을 말한다. 특히 여기에는 수학여행을 떠난 안산 단원고 2학년 학생 324명이 탑승하였기 때문에 학생들의 피해가 컸다. 인용된 [A-스며드는 것-7] 학습자 외에도 「스며드는 것」에 대한 반응텍스트에서 세월호 사건에 대한 언급을 다수 찾아볼 수 있었는데,

두고 있는 ‘시한부 환자들’이 그것이다. 특히 위 학습자가 세월호 사건뿐만 아니라 시한부 환자들을 떠올리게 된 것은 시 텍스트에 의해서 죽음 주제가 전면에서 부각되면서 관련된 상황들이 연상되었던 것으로 볼 수 있다. 죽음에 이를 수밖에 없는 인간 일반이 아닌 특정한 대상들을 먼저 떠올린 것은 학습자가 연상된 죽음들에서 특별한 의미를 발견하고 있기 때문으로 보인다. 그리고 이러한 특정 대상의 죽음의 의미를 통해서 인간 일반의 문제로 의미를 확대해 나가고 있는데, 세월호 희생 학생들이나 시한부 환자들의 경우에는 사고나 병에 의한 ‘요절’의 의미를 가지고 있으며, 그렇기 때문에 죽음의 비극성이 더욱 깊어지는 것이라고 볼 수 있다.

특히 이 시를 읽으면서 들었던 느낌에 대한 질문에 위 학습자는 ‘몸부림쳐도 현실에서 벗어날 수 없는 슬픔, 현실에 순응하는 느낌, 죽음을 받아들임.’이라고 답변하였다. 학습자는 텍스트에 나타난 슬픔과 그를 통해서 연상된 세월호 학생들과 시한부 환자들에 대해 일정한 슬픔을 느끼고 있으며 이것이 정서적 공감의 형태로 표현되었다고 볼 수 있다. 이 학습자는 불의의 죽음에 대해서 비애와 연민을 느끼는 정서적 과정을 통해서 그것이 인간 일반이 대면하고 있는 삶의 문제라는 것을 인식하고 있는데, 이를 추상적으로 접근하고 있는 것이 아니라 특정 사람들에 대한 구체적인 인식을 통해서 접근하고 있다. 특히 이 학습자는 반응텍스트의 제목을 요구하지 않았음에도 불구하고 <살아간다는 것과 죽음이 다가오는 것>이라는 제목을 명기하였는데, 이 제목에서도 삶과 죽음의 의미에 대한 성찰의 내용이 드러나고 있다.

그러나 이 학습자의 경우 이러한 감상을 더 깊이 있게 발전시키지 못하고 있다. 비극적인 죽음에 대한 연상을 통하여 그러한 것의 ‘불의함’과 함께 연대성에 대한 인식이 보이나, 결국 죽음 앞에 선 인간의 나약함에 대한 인식과 그에 따른 인생에 대한 쾌락적 관점으로 이행하기 때문이다. ‘원하는 것’을 하면서 사는 삶의 의미는 그것을 어떻게 바라보느냐에 따라 달라질 수 있을 것이다. 죽음을 노정하고 있는 인간 존재로서의 삶의 자세에 대한 반성과 탐색이 시작될 수 있는 가능성을 보여주고 있으나 이것이 보다 발전적인 대안의 형태로 제시되지는 못하고 있다.

---

이는 ‘간장’ 속에서 죽어가는 ‘꽃게’의 상황과 세월호의 침몰이 유사성을 가지는 부분이 있기 때문이라고 볼 수 있다.



### 3. ‘슬픔’의 정서적 경험을 통한 대안적 전망의 탐색

시 읽기의 과정에서 학습자들은 정서이입하거나 공감하는 정서적 경험을 하게 되는데, 이러한 정서가 연루된 시 읽기의 과정은 학습자들로 하여금 새로운 대안을 탐색하도록 하는 동인이 될 수 있다. 그러나 이러한 과정이 자동적으로 이루어지는 것은 아니며, 많은 경우 학습자들은 시 텍스트 자체에 대한 해석에만 머물러 정서적 경험을 통한 반성이나 연대감이 삶의 맥락 속에서 실천적 의미로 정위되지 못한 채 남아있게 되는 경우가 많았다. 시 텍스트가 열어 보이는 세계로 가기 위해서, 또 가상의 세계 속에서 특정한 정서를 구성하여 경험하기 위해서 학습자들은 자신이 가진 정서적 기억이나 맥락 등을 활용하는 데는 많은 노력을 기울이나, 그것을 다시 자신의 삶의 문제로 가져와 자신의 문제로 전유하는 데에는 큰 노력을 기울이지 않는 모습을 보였다.<sup>14)</sup> 이는 기존의 시 교육이 학습자의 삶과 텍스트를 일정부분 유리된 것으로 다루어온 경향과 무관하지는 않을 것이다.

시 텍스트를 통해서 분명하고 명시적인 형태는 아니라도 일부 학습자들은 대안에 대한 상상적 조망과 탐색을 하는 모습을 관찰할 수 있었다. 시를 통해서 겪게 된 정서적인 경험은 이러한 대안적 조망에 대한 탐색을 하도록 추동하는 역할을 하였다. 정서적인 하나의 경험은 개념적으로 명확하지 않으면서도 강렬한 것이기 때문에 학습자들에게는 하나의 강력한 질문이 되어줄 수 있다. 이것이 무엇이고 어디에서 왔는지, 왜 왔는지, 이에 대해서 어떻게 대처해야 하는지에 대한 중요한 물음으로서 정서가 감각된다. 그 질문 앞에서 학습자들이 저마다 대답을 찾아나가야 하는 것이며, 이러한 탐색의 과정이 대안 조망의 형태로 나타나는 것을 관찰할 수 있었다. 이 절에서는 이러한 시 읽기의 양상을 ‘대안적 자아의 탐색’, ‘대안적 세계의 상상적 형상화’로 나누어서 살펴보고자 한다.

---

14) 이와 관련하여 민재원은 시를 통한 정서 체험을 학습자의 ‘문제 설정’으로 개념화하여 학습자가 시의 의미를 삶의 문제로 전유하는 것을 시 읽기에서 중요한 요소로 보았다. 학습자의 저변을 이루는 배경을 ‘문제 설정’으로 보고, 학습자는 대상을 투명하게 인식하는 존재가 아니라 축적된 경험을 통해 특정한 저변과 문제의식을 가지고 대상을 바라보는 존재로 본다. 이는 시 교육의 국면에서 텍스트의 세계 밖에 존재하는 학습자의 상황적 맥락을 적극적으로 고려하고자 하는 것이라고 볼 수 있다.(민재원, 앞의 글, 2013, 46-48쪽.)

## (1) 대안적 자아의 탐색

「갈대」에 대한 반응텍스트에서는 정서이입을 통한 자기 반성적 인식이 상대적으로 많이 나타났는데, 이것이 자기에 대한 반성에만 머무르는 것이 아니라 반성을 통해 다시 대안적 자아 탐색으로 연결되는 경우를 발견할 수 있었다. 기존의 자기에 대한 반성은 ‘나’라고 하는 확고한 경계선을 허물고 자기 안에 타자의 자리를 마련한다는 의미를 가진다. 자신의 정체성이 우연적인 것이고 매 순간 구성되는 것이라는 사실을 깨달을 때, 기존의 자아와는 다른 대안적인 자아를 상상할 수 있고 탐색해 나갈 수 있게 된다. 타인과 정서적으로 연루됨을 통해서 탐색하게 되는 대안적인 자아의 모습은 보다 타자를 지향하는 모습으로 드러나게 된다.

[B-갈대-47] ㉠갈대처럼 나도 속으로 울지 않았을까? 혹은 지금도 그런 것은 아닐까? 하는 생각이 들었다. 나뿐만이 아니라 누구나 이 시의 갈대와 같이 살아갈 것이다. 산다는 것은 울음과 웃음 사이에 존재하는 것이고 우리는 누구나 속으로 울고 있다. 웃음만 존재한다면 그것은 더 이상 살아가는 것이 아니기 때문이다. ㉡갈대의 울음 속에 나의 모습이 겹쳐와서 공감되었다. (...) 우리는 살면서 많은 일을 겪는다. 힘들고, 눈물이 나고, 고민스럽다. 하지만 힘들기 때문에 힘을 내며 눈물이 나기 때문에 눈물을 닦는다. 고민스럽기 때문에 결정을 내린다. 문제는 그 과정이다. 그 과정 때문에 갈대는, 우리는 속으로 운다. 그래서 그것, 속으로 우는 **울음**이 곧 삶이 된다.

위 학습자는 ㉠과 같은 자기 자신에 대한 물음을 통해서 반성이 시작되고 있음을 알 수 있다. 이러한 물음이 함의하고 있는 것은 학습자 스스로 자기에 대해서 인식할 수 있는 것이 전부는 아니며, 미처 모르는 자신의 모습이 존재할 수도 있다는 깨달음이다. 반성의 계기는 ‘갈대’에 대한 학습자의 정서적인 경험이라고 볼 수 있는데, ㉡부분은 ‘갈대’와 자신을 정서적으로 동일시하는 정서적인 경험을 표현하고 있는 것이라고 볼 수 있다. 이를 통해서 학습자는 스스로도 인식하지 못했던 자신의 내면에 대해 질문을 던져보게 되었으며, 그 질문을 ‘나’를 초월하여 인간 일반의 범위로 확대하여 적용하는 과정에서 인생의 의미에 대한 생각으로 감상을 발전시켜나가고 있다. ‘갈대’와 ‘나’를 동일시하는 태도는 반복적으로 사용되는 ‘우리’라는 대명사에서 잘 나타나고 있는데, 이때의 ‘우리’는 ‘갈대’와 ‘나’만을 의미하는 것이 아니

라 ‘슬픔을 느끼며 살아가는 존재’의 의미로 사용되고 있다. 학습자는 ‘갈대’와 자신의 동질감을 유추적으로 얼굴 없는 대상에게까지 확대해나가고 있는 것이라고 볼 수 있다.

이 학습자는 시 텍스트의 ‘산다는 것은 속으로 이렇게/조용히 울고 있는 것’이라는 시어를 변주해나가는 방식으로 감상을 이어나가고 있다. 시에 나타나는 ‘울고 있는 것’이라는 시어에 대해 학습자 나름대로의 해석을 적용하고 있는데, 이는 ‘울음’과 ‘웃음’의 상대성에 대한 인식으로 이어진다. ‘웃음만 존재’하는 삶은 삶이 아니라 해석은 ‘웃음’만이 존재하는 곳에서는 ‘웃음’이 그 어떤 의미도 가질 수 없다는, ‘울음’과 ‘웃음’이 가지는 상호성과 관계성에 대한 인식이라고 볼 수 있다. ‘힘듦’-‘힘내기’, ‘눈물 흘리기’-‘눈물 닦기’, ‘고민’-‘결정’으로 이어지는 부정과 부정의 극복으로서의 긍정의 상보적 과정이 삶으로서 의미를 가지며, 그렇기 때문에 부정의 부정을 통한 극복 과정 자체가 바로 삶의 의미라고 결론을 내린다.

위 인용문의 마지막 행의 ‘울음’의 의미는 시 텍스트에 나타나는 외물에 의한 수동적인 슬픔의 의미로부터 벗어나서 슬픔과 힘겨움을 극복하기 위해서 노력하는 과정에서 느끼는 정서로 새롭게 의미부여 된다. 이를 통해 ‘속으로 우는 울음이 곧 삶이 된다.’는 학습자의 마지막 말은 ‘산다는 것은 속으로 이렇게/조용히 울고 있는 것’이라는 시 텍스트의 연술과는 전혀 다른 의미를 가지게 된다. 시의 연술과 학습자에 의해서 새롭게 부여된 의미는 모두 ‘삶’과 ‘울음’을 등치시키고 있다는 점에서 공통적이지만 문장의 구조적인 차이에서도 드러나듯이 그 의미는 매우 이질적인 것이 된다. 시 텍스트에서의 ‘울음’이 ‘삶’이라는 것의 속성으로서 드러나며 ‘갈대’의 삶의 조건으로 주어진 것이라면, 학습자의 반응텍스트에서의 ‘울음’은 ‘삶’이 되기 위해서 ‘갈대’가 능동적으로 추구해야 할 것의 의미로 드러나기 때문이다. 따라서 ‘삶’이 ‘울음’을 전제하는 것이 아니라 ‘울음’을 통해서 진정한 ‘삶’으로 나아갈 수 있다는 전도된 인식이 드러나고 있다. ‘우리’는 외부의 자극에 반응해서 ‘슬픔’을 느끼는 것이 아니라 ‘슬픔’이라는 정서를 능동적으로 선택함으로써 삶의 힘겨움을 이겨나갈 수 있는 힘을 얻게 된다는 결론에 이르게 된다.

학습자는 ‘갈대’라는 대상에 대한 정서이입을 통해서 자신에 대한 한정된 이해를 인식하게 되며, 그를 통해서 인생의 의미에 대한 조망으로 나아가는 경로를 보여준다. 이러한 조망적 탐색을 통해서 위 학습자는 ‘슬픔’에도 불구하고 힘을 내서 살아

나가고자 하는 의지를 표현하고 있다. 학습자에 의해 새롭게 의미화 된 ‘산다는 것은 속으로 이렇게/조용히 울고 있는 것’의 의미에 따르면 ‘갈대’는 슬픔의 정서에 이리저리 흔들리기만 하는 수동적인 존재가 아니라, 오히려 ‘울음’과 ‘웃음’의 관계에 대한 인식을 통해서 ‘슬픔’을 느끼면서도 그것을 극복하기 위해 노력하는 존재로 드러난다. 따라서 살아가는 것 자체는 힘겨운 것일지라도 그렇기 때문에 오히려 힘을 낼 수 있으며, 슬픔이 있기 때문에 비로소 기쁨도 의미를 가질 수 있게 된다.

이 외에도 「갈대」에 대한 반응텍스트에서 많이 나타난 감상 중에는 ‘갈대’의 ‘슬픔’을 ‘외로움’의 의미와 관련지어 해석하는 경우가 있었다. 이는 시 텍스트의 ‘속으로’, ‘조용히’ 등의 시어로 인한 것으로 보이는데, 이를 통해서 사회적 관계맺음에 대한 인식으로 발전되는 경우를 많이 발견할 수 있었다.

[A-갈대-8] 그냥, 겉으로는 웃는데 내가 웃는 게 웃는 게 아닐 때. 우는 건지 웃는 건지 모르게 슬픈데 웃고 있을 때, 내가 울어야 하는 상황에 괜찮다고 웃고 있던 적이 있다. (...) 인생을 살아가는 것은 혼자 슬퍼하는 것이라고 생각하면 안 될 것 같다. 내가 슬퍼할 때 다 같이 슬퍼해주고 있다고 생각한다. 난 절대로 마포대교에서 자살 같은 건 안한다.

밑줄 친 부분은 학습자가 시 속의 ‘갈대’와 동일시의 정서이입을 하고 있음을 보여준다. 학습자는 ‘갈대’와 유사한 슬픔의 경험을 떠올리고 있는데, 이때 학습자의 모습은 ‘갈대’와는 반대로 ‘웃고 있는 모습’으로 드러난다. 그러나 ‘갈대’와 학습자는 비록 그 표현은 이질적일지라도 내면에 ‘슬픔’의 정서가 존재한다는 것과 그러한 ‘슬픔’을 제대로 인식하거나 표현하지 못하는 스스로의 모습에 대한 반성적 인식이 드러난다는 점이 유사한 부분이라고 할 수 있다.

위 학습자는 이러한 슬픔의 정서에 대해서 사회적 관계를 통한 극복이라는 하나의 대안을 제시하고 있다. 이러한 감상은 ‘갈대’가 ‘속으로 조용히’ 울고 있는 행위를 통해 드러나는 자기감정을 표현하지 못하고 사회적인 위로를 받지 못하는 것을 문제적인 상황으로 인식하여 이에 대한 대안을 조망하고 있는 것으로 볼 수 있다. 구체적인 슬픔의 맥락은 전혀 나타나지 않으며, 그것을 표현할 수 없는 상황에 보다 초점을 맞추고 있다. 이렇듯 「갈대」 텍스트와 관련해서 자신의 정서를 표현하지 못하는 성격이나 표현할 수 없게 만드는 사회적인 상황 등에 대한 언급이 많이 나타났다. 특히 사춘기적인 특성과 관련하여 내부에 요동치는 정서와 그것을 스스로도 설

명할 수 없는 답답함, 그리고 그것을 표현할 수 없게 만드는 주변의 상황에 대한 토로로 이루어진 반응텍스트가 많이 발견되었다. 이러한 갈대의 슬픔은 ‘외로움’, ‘쓸쓸함’, ‘고독’ 등의 정서와 연관되어 표현되었으며, 사회적 관계 맺음의 필요성이나 갈망의 주제로 표현되는 경우가 많았다.

그런데 위 학습자는 시 텍스트의 정서를 자신의 것으로 구성해나가는 과정에서 자신의 슬픔과 불행에 함몰되는 것이 아니라 그것을 이겨낼 수 있도록 하는 삶의 의미를 찾아서 제시하고 있다는 점에서 하나의 대안을 제시하고 있다고 볼 수 있다. 특히 그것이 타자성을 통해서 구성되는 자아 정체성에 대한 인식, 즉 사회적 관계를 통한 위로와 공감이 자신이 ‘자살하지 않고’ 버틸 수 있도록 해 준다는 인식으로 나아가고 있다. ‘자살’은 시 텍스트에서 나타나지 않은 주제인데, 이는 학습자의 문제 의식으로부터 출현하게 된 것으로 볼 수 있다. 여기에서 슬픔을 느낌에도 불구하고 계속해서 살아갈 수 있도록 힘을 주는 것은 다름 아닌, 나의 슬픔을 함께 슬퍼해주는 주변 사람들의 지지와 공감이라고 볼 수 있다.

이 외에도 학습자들에게 의미 있는 주제인 진로에 대한 고민으로 적용되는 경우도 다수 관찰할 수 있었다. 특히 「스며드는 것」에서는 자신이 이루고 싶은 꿈을 추구하는 행동을 ‘꽃게’의 입장에 적용하여 해석하는 경우, ‘꽃게’의 슬픔과 자신의 힘겨움을 동일시하며 그러한 절망적인 상황에도 불구하고 꿈을 위해서 노력하고자 하는 의지가 표현되는 경우를 관찰할 수 있었다. 이러한 경우 학습자들은 자신의 상황을 ‘꽃게’에 비유하고 있다는 점에서, 꿈을 추구하고자 하는 행위가 현실적으로 쉽지 않으며 실현가능성 또한 낮다는 점을 인식하고 있음을 알 수 있다. 그럼에도 불구하고 포기하지 않으려는 의지를 표현하고 있다는 점에서 자신의 삶의 의미를 스스로 찾아나가는 행위의 중요성을 인식하고 있다는 것과 꿈을 추구하기 위한 강한 의지를 읽을 수 있다. 이러한 주제가 학습자들에게 중요한 문제이기 때문에 「스며드는 것」뿐만 아니라 「빈집」과 「풀」에 대한 반응텍스트에서도 이러한 반응을 찾아볼 수 있었다.<sup>15)</sup>

---

15) 텍스트의 맥락들이 매우 상이함에도 불구하고 유사한 양상의 반응이 나타나는 것은 학습자들이 처해있는 특수한 상황의 영향 때문이라고 해석할 수 있다. 학습자들의 연령에서 진로에 대한 고민은 자신의 인생을 좌우할 수 있는 것이며 현재의 자신의 선택이 인생행로를 바꿀 수 있다는 점에서 쉽게 선택하기 어려운 기로에 서 있는 모습을 보인다. 특히 ‘하고 싶은 것’과 ‘해야 하는 것’ 사이의 갈등이 자주 등장하는 주제

「풀」은 「갈대」에 비해서 슬픔에 대한 극복의 의지가 나타난다는 점, 그리고 슬픔의 원인을 내부의 문제로 귀인하기보다는 외부의 원인에 대한 저항적 움직임이 나타난다는 점이 두드러지는 차이점이라고 할 수 있다. 이러한 텍스트 상의 차이로 인하여 ‘갈대’에 대해서는 연민의 감정을 느끼는 경우가 많았으나 ‘풀’에 대해서는 전반부에서 정서이입의 반응을 보이다가 후반부로 갈수록 풀의 움직임에 대해 ‘감탄’하거나 ‘본받고 싶다’는 식의 반응으로 귀결되는 양상을 보였다. 이는 ‘위로’보다는 ‘배움’이 된다고 하는 반응이며, 텍스트에 제시된 저항적 형상을 통해서 학습자들의 정체성에 대한 대안적 상상이 더욱 촉발되는 측면이 있었다. 이것은 「풀」에 대한 반응텍스트에서 대안적 조망의 양상으로 분류할 수 있을 만한 반응이 높은 비율로 나타나고 있음을 보아서도 알 수 있다.

[C-풀-7] 나는 김수영 작가의 ‘풀’을 읽고 한 사람의 인생과 굉장히 닮았다고 생각했다.(...) 나도 학생으로서 매번 중간고사와 기말고사를 보지만 그때마다 오르락내리락 하는 내 점수에 좌절감을 느끼기도 하고 울기도 하고 기쁨에 겨워 날뛰기도 하는 내 모습이 이 시의 풀과 똑같은 것이다. 그리고 난 이 시에서 ‘바람보다 먼저 일어난다’와 ‘바람보다 먼저 웃는다’ 이 두 구절에서 **교훈**을 얻은 것 같다. 당연한 것이지만 어차피 인생은 고난의 연속이다. 그것은 불가피하다. 여기서 중요한 것은 다음 고난이 오기 전에 얼마나 현재의 고난을 잘 극복하고 다시 일어설 것인가, 그리고 일어서는 과정에서 얼마나 기쁨과 보람을 느낄 것인가, 이것이 인생을 행복하게 하는 진리인 것 같다. 나는 위 두 구절처럼 고난이 왔다고 굴복하지 않고 빠르게 계속 극복하여 내 인생에서의 진정한 기쁨을 찾을 것이다.

전반부의 「풀」의 모습은 ‘바람’이라는 외물에 의해서 끊임없이 누웠다 일어나는 형상으로 그려지며 그때의 풀은 ‘울음’이라는 슬픔의 정서를 표현하고 있는 것으로 해석되었다. 이러한 ‘풀’의 모습은 쉽게 포기하고 외부의 힘에 무력하게 굴복하는 학습자 자신의 모습을 연상시키는 측면이 있기 때문에 학습자가 정서이입을 할 수 있게 하는 요소가 되었다. 그런데 「풀」의 후반부에서 ‘풀’의 움직임은 미세한 변화를 보이게 되는데, 그러한 ‘풀’의 운동은 외부의 강력한 힘에 대한 저항이나 반항의 의미로 학습자에게 받아들여졌다. 이를 통해서 학습자들이 대안적인 정체성을 탐색하는 모습을 보이는 경우를 발견할 수 있었다. 특히 「풀」은 「갈대」와는 달리 대

---

라고 할 수 있다.

안적인 움직임은 ‘풀’의 행동을 통해서 형상화하여 보여주고 있다는 점에서 학습자들의 반응텍스트에서 ‘교훈’이나 ‘배움’을 얻었다는 반응이 많이 나타나고 있었다.

위 학습자는 ‘고난의 연속’이라는 것을 ‘인생’의 속성으로 상정하고 있다. 그러나 ‘고난’에 대해서 체념하거나 순응하는 것에서 끝나지 않고 ‘고난’을 이겨내는 것으로부터 ‘진정한 기쁨’의 의미를 찾고 있다. 위 밑줄 친 부분은 그러한 학습자의 인식이 집약적으로 나타나 있는 부분인데, ‘고난의 극복’과정에서 느낄 수 있는 ‘기쁨과 보람’이 인생을 살아가는 의미가 될 수 있다는 인식을 표현하고 있다. 시 텍스트를 접하는 순간의 경험이 성격의 변화까지를 야기한다고 보기는 어렵지만 ‘풀’의 모습을 통해서 자기가 하고 싶은 일에 대해서 포기하지 않고 도전하고자 결심하는 것은 학습자의 정체성을 다시 인식하는 하나의 과정이 되어줄 수 있다. 또한 이러한 경험이 반복될 때, 학습자의 삶에서 유의미한 행동의 변화가 일어날 수 있을 것임을 예측해 볼 수 있다.

## (2) 대안적 세계의 상상적 형상화

「풀」에 대한 반응텍스트에서는 ‘풀’의 모습을 통해서 자기 자신을 반성하고 대안적인 자아의 모습을 탐색하고자 하는 모습을 상대적으로 많이 발견할 수 있었다. 이에 비해서 「갈대」에 대한 텍스트에서는 대상과의 연대성을 바탕으로 하여 대안적 세계를 상상하는 모습을 상대적으로 많이 관찰할 수 있었다. 이는 ‘풀’의 모습이 자아상에 대한 대안을 형상적으로 제시하고 있는데 반해서 ‘갈대’의 모습은 나약하고 무지한 모습으로 그려지고 있기 때문에 분석할 수 있다.

‘풀’의 모습을 통해서 학습자들이 어떤 교훈적인 깨달음을 얻게 되었다면 ‘갈대’의 모습을 통해서는 그에 대한 연민을 바탕으로 대안적인 세계를 상상하도록 유도되었다. 「갈대」에 비해서 「풀」에 대한 반응텍스트가 상대적으로 매우 적었다는 점에서<sup>16)</sup> 일률적으로 비교할 수는 없지만 ‘풀’이라는 대상이 가진 역설적인 강인함이 학

---

16) 본조사에서 「갈대」는 약 36%로 133건, 「풀」은 약 6%로 22건의 자료가 수집되었다. 따라서 「갈대」에 대한 반응텍스트에서 나타나는 풍부한 양상을 「풀」에 대한 반응텍스트와 일률적으로 비교할 수는 없었지만, 절대적인 자료의 수가 부족한데도 불구하고 대안적 자아 형성의 양상으로 분류될 수 있는 자료가 많이 발견되었다는 점은 이러한 「풀」이 가진 텍스트의 요소를 잘 보여준다.

습자로 하여금 자아의 모습 자체에 집중하게 하였던 것으로 보인다. 이에 반해서 한 없이 나약하고 흔들리는 ‘갈대’의 모습에서는 어떠한 돌과구도 발견되지 않지만 학습자들은 이러한 ‘갈대’에 대한 연민을 통해서 위로의 말을 건네고자하는 태도를 보이기도 하였고, 갈대가 슬픔 속에서도 살아갈 수 있는 대안적 세계를 제시하고자하는 태도를 보이기도 하였다.

시 텍스트 속에서 ‘풀’과 ‘갈대’는 모두 단수로 제시되어 있는데, 우리말에서는 단수와 복수를 엄격하게 구분하지 않는다는 점에서 이들을 복수로 해석하는 것이 실제로 관찰 가능한 ‘풀’과 ‘갈대’의 모습을 참조해볼 때 보다 자연스럽다. 그러나 이를 복수형으로 해석한 경우는 배경지식을 통해서 ‘풀’을 ‘민초’로 해석한 한 건을 제외하면 거의 발견할 수 없었고 한 개인의 주관적 자아의 형상으로 바라보는 경우가 대부분이었다. ‘풀’의 경우에는 내면세계에 대한 언어적 표현이 없고 대상을 관찰하는 화자에 의해서 묘사된다는 점에서 집단적인 대상으로 인식할 수 있는 여지가 많이 있음에도 그러한 해석이 거의 나타나지 않았다.

‘갈대’의 경우에는 ‘갈대’의 내면 의식이 섬세하게 표현되어 있다는 점에서, 그리고 그것이 사회적으로 소통하지 못하는 모습으로 그려지고 있다는 점에서 개인적 주관의 표현으로 받아들이는 것이 보다 자연스럽다고 볼 수 있다. 그리고 ‘갈대’를 개인의 주관적 표현으로 보는 것을 통해서 사회적 관계의 필요성에 대한 인식이 드러난 경우가 상당수 있었는데, 이는 시에 대한 감상을 개인적인 문제에 한정하지 않고 사회적으로 확대하여 소망스러운 세계의 모습으로 형상화하는 양상이라 할 수 있다.

[B-갈대-63] 저는 정말 행복한 삶을 살고 있는 것 같습니다. 힘들 때면 언제나 마음 편히 내 슬픔이나 감정을 털어놓을 가족, 친구들이 있어서. 만약, 이 시속의 상황에 있었다면 살아갈 희망이 없어서 사는 이유도 찾지 못하고 힘들어서 방황했을 것 같습니다. 이 세상에는 도움을 청하지 못하고 속으로 힘든 것을 감추며 살아가는 사람들이 많을 텐데, 그런 친구들이 조금 더 행복하도록 내가 위로를 해주며 모든 말들을 다 하지는 못하더라도 조금이라도 내가 위로할 수 있는 사람이 되었으면 좋겠다고 느꼈습니다. 각박한 사회에서 사람들을 위로할 수 있는 사람이 되었으면 좋겠다. (...) **이런 사람들이 많아지지 않게 서로 변하고 사회도 변해야 한다고 생각한다.**

위 학습자의 반응텍스트에 의하면 ‘갈대’와 위 학습자가 처한 상황은 매우 대조적



이라고 할 수 있다. ‘갈대’의 슬픔에 대한 인식을 통해서 학습자는 자신의 삶이 ‘행복한 삶’이라는 판단을 하게 되는데 이것이 학습자 자신의 상황에 대한 만족감과 행복감으로만 이어지는 것이 아니라 대상에 대한 연민과 배려의 태도로 이어지고 있다. 상황적 맥락이 비록 이질적이라고 하더라도 학습자는 대상의 정서를 자기 자원을 통해서 구성하고 있는데, 이는 ‘만약’ 자신이 이 시 속의 상황에 있었다면 어떠했을지를 상상하는 과정을 통해서 가능했다고 볼 수 있다. 그리고 이를 바탕으로 사회의 모습 또한 바뀌어야 한다고 생각하게 되었는데 이는 대안적인 사회의 모습까지 그려보고 있는 것이라고 할 수 있다. ‘갈대’의 슬픔에 공감하고 그에 대해 연민을 느끼는 과정을 통해서 학습자는 ‘슬픔’을 보듬어줄 수 있는 사회적 환경의 필요성을 느끼게 되었다.

이와 같은 사회적 도움의 필요성에 대한 인식은 여러 학습자들의 반응텍스트에서 다양하게 나타나고 있었는데, 이러한 해석은 사실 「갈대」라는 텍스트에 내재한 의미를 넘어서는 것이다. 시 텍스트의 마지막 연이 의미하는 바는 인간은 누구와도 소통할 수 없고 어떤 방법으로도 위로될 수 없는 근원적인 슬픔을 가진 존재라는 인식이다. 다만 근원적인 슬픔과 외로움을 가진 인생의 의미를 깨닫는 것만이 변화의 시작이 될 수 있을 뿐이다. 그런데 학습자들은 텍스트에서 나타나고 있는 ‘혼자’ 살아가는 인생의 의미를 거부하고 타인의 도움이 어떤 순간에는 반드시 필요함을, 그리고 이러한 슬픔을 느끼는 존재는 누구라도 ‘반드시’ 도와주어야 하며 그것이 ‘바람직한’ 행위임을 이야기하고 있다.

이와 유사한 맥락에서 정서를 사회적으로 표현하는 문제로 확대하여 해석하는 경우도 있었다. 자기 정서의 표현이 사회적으로 용인되지 못하기 때문에 많은 사람들이 정서를 표현하거나 소통하지 못하고 살아가고 있다는 인식이 드러났다. 그리고 이러한 ‘참을성’은 사회적으로 ‘서로에게’ 강요되는 것이라는 점에서 문제의식이 출발하고 있다. 대안적 세계에 대한 구체적인 형상은 드러나지 않지만 이러한 학습자의 표현을 통해서 서로에게 참을성을 강요하지 않고 서로의 감정을 보듬어줄 수 있는 사회를 소망스러운 세계의 모습으로 유추해볼 수 있다. 이는 울지 못하도록 하는 사회적 맥락에 대한 비판과 함께 ‘우는 것’이 부정적이지만 한 것이 아니라 감정을 해소하고 사회적인 지지와 위로를 받을 수 있는 중요한 소통의 수단이라는 인식으로 인해서 가능해졌다고 볼 수 있다.

부모님과 관련된 주제가 표출된 경우에도 부모님과의 감정적 소통에 대한 희망이 나타나는 경우를 다수 관찰할 수 있었다.

[C-갈대-1] 어렸을 때 늘 일 때문에 늦게 귀가 하시던 부모님을 기다리며 일찍 와서 밥도 같이 먹고, 잠도 같이 잘 수 있기를 바랐지만 나를 위해 열심히 일하시는 걸 알기에 찡찡댄다고 일을 관둘 수도 없다는 것을 알아 늘, 혼자 당연한 듯 지냈다. ‘갈대’처럼 나는 속으로 혼자 울었고, 산다는 건 때론 이런 것이라는 걸 알았던 것 같다. 만약 내가 ‘갈대’였다면 아마 두 번은 혼자 울고 싶지 않아서 투정을 부렸을 지도 모른다. ‘여기 있어요. 알아주세요.’라고 (...)  
**많은 사람들이 이런 슬픔 경험 말고 사랑받고 있다는 마음으로 깨닫게 될 수 있게 되었으면 좋겠다고** 생각했다.

위 학습자의 반응텍스트에서는 부모님에게 자신의 감정을 이해받고 지지받기를 원하는 마음이 드러나고 있는데, 이러한 자신의 감정은 다시 사회적으로 확대되어서 이러한 슬픔을 겪는 사람들이 없기를, 그리고 이러한 슬픔을 겪는 사람들을 보듬어 줄 수 있는 사회가 되기를 소망하는 데로 나아가고 있다. 위 학습자는 자신의 정서적 기억을 통해서 대상에 대한 강도 높은 정서적인 경험을 하게 되었고, 이를 다시 자신의 상황으로 맥락화하는 과정에서 자신에 대한 부모님의 위로와 이해의 필요성을 사회적 위로와 사랑의 필요성으로 유추적으로 확장하고 있다. 이를 통해서 많은 사람들이 ‘사랑받고 있다는 마음으로 깨닫게’된 세계의 모습, 주변의 아픔을 견디는 이를 ‘알아채고 보듬어줄’ 수 있는 세계의 모습을 대안적으로 조망하고 있다. 이러한 대안적 세계의 모습은 ‘함께 흔들리는’ 상상적 세계의 모습으로 형상화되기도 하였다.

[B-갈대-41] 모든 사람들이 자신도 모르게 울고 있지는 않을까 하는 생각이 들었다. 언제부터인지 우는 것이 습관이 되어버렸다. 사소한 일에 감정을 갖고 슬퍼했다. 남들이 들을까 조용히 숨죽여 우는 **내가 불쌍했다**. 나만 그렇게 조용히, 남모르게 운 것이 아니었다. 정말로 산다는 것은 속으로 이렇게 조용히 우는 것이었다. (...) 이렇게 매일 매일이 반복되고 끝을 알 수 없어 괴로운 삶에 지쳐 밥을 먹다가, 잠을 자려다 길을 걷다가 울곤 했다. (...) ㉠갈대는 왜 그렇게 조용히 울었을까. 갈대가 조용히 울어 흔들리며 산다면 나도 같이 울어 **함께 흔들리며** 산다면 그렇게 괴롭지만은 않을 것 같다.

[B-갈대-53] 내가 갈대였다면 나는 사무치게 외로워 다른 갈대에게 의지했을 것이다. 가슴이 멍멍해지며 위의 갈대같이 살아가는 사람들에게 **속연한 느**

낌이 들었다. 나는 부모님께 의지하며 살아가는 한 마리 벌레지만 부모님이야말로 우리를 지고서 세상의 풍파 모진 현실에 휘둘리는 부모님은 갈대이다. 부모님께 죄송하고 더 열심히 해야겠다는 생각이 들었다.

[B-갈대-41] 학습자는 자신이 가지고 있는 슬픔의 맥락을 반응텍스트에서 구체적으로 제시하고 있는데 학습자의 슬픔은 특별한 이유를 제시하기 힘들고 남에게 표현할 수 없는 것이라는 점에서 ‘갈대’의 그것과 유사하다고 할 수 있다. 이는 슬픔의 원인을 ‘사소한 일’이라고 표현하는 학습자의 말에서 잘 드러나는데, 스스로도 슬픔의 이유를 알기 어렵고 그러한 슬픔의 이유가 납득이 되지 않음에도 불구하고 강렬하게 느껴지고 있다는 점을 유추할 수 있다. 이러한 학습자의 정서적 맥락에서 「갈대」라는 시는 강력한 동일시의 정서이입을 불러일으키게 하는 측면이 있었다. 그러나 학습자는 그러한 ‘내가 불쌍하다’는 자기연민이나 자기감정의 재확인에만 머무르지 않는 모습을 보여준다. 손쉽게 자기의 슬픔을 ‘갈대’의 슬픔으로 치환해버리지 않고 ‘갈대’의 슬픔을 자신의 슬픔과 별개의 것으로 구분하고 있다.

그 결과 ‘갈대’가 곧 ‘나’가 된 동일시의 상태를 벗어나고 있음을 알 수 있는데, 밑줄 친 ㉠부분과 같이 ‘갈대’의 정서에 대한 질문을 던지는 것에서 그러한 태도가 잘 나타나고 있다. 자신과 ‘갈대’가 가진 유사성을 통해서 자신의 정서로 대상의 정서를 치환하지 않고 대상과 자기를 구별하는 공감의 정서적 경험의 모습이 잘 드러난다. 그리고 이러한 공감을 통해서 학습자는 대상과 공존할 수 있는 대안적 세계를 상상하고 있는데, 이는 ‘갈대’와 ‘나’가 ‘함께 흔들리는’ 모습으로 형상화되고 있다. 여기서 ‘함께’의 의미는 서로의 슬픔을 덜 괴롭게 만들어주며 참고 견딜만한 것으로 만들어주는 위로의 한 형태라고 볼 수 있다. ‘흔들림’이라는 것이 나약한 인간과 ‘갈대’의 숙명이라면, 그것으로부터 벗어날 수 없다고 절망하고 좌절하는 것이 아니라 ‘함께 흔들림’으로써 서로 의지하고 위로하며 살아가는 절망속의 희망에 대한 인식이 드러나고 있다.

[B-갈대-53] 학습자는 ‘갈대’를 자신의 ‘부모님’으로 자신은 그 ‘갈대’에 붙어사는 ‘벌레’로 비유하여 부모님과 자신의 관계에 대한 인식을 단적으로 표현하고 있다. 이것은 대부분의 학습자가 ‘갈대’와 자신을 동일시하는 것과 차이를 가지는데, ‘벌레’도 ‘갈대’와 같이 흔들리기는 하지만 ‘갈대’에 자기 몸을 ‘의지하여’ 살아간다는 점에서 직접적으로 시련을 겪는 것은 아니라고 것을 인식하고 있음을 알 수 있다. 학습자는

‘갈대’에 정서적으로 공감하고 있다고 볼 수 있는데, 대부분의 공감이 슬픔을 느끼는 대상에 대한 연민과 동정의 형태로 나타나는 반면에 이 학습자의 경우에는 ‘숙연한 느낌’으로 느껴지고 있다는 것이 특징적이다. 학습자의 ‘숙연함’은 ‘세상의 풍파와 모진 현실’에 휘둘리는 부모님에 대한 인식을 통해 견디고 살아가는 삶의 태도에 대해서 학습자가 경험하게 된 정서라고 볼 수 있다. 이 ‘숙연함’은 학습자가 인생에 대한 태도를 반성하고 재정비할 수 있도록 하는 계기가 되어주고 있다.

그리고 이 학습자는 이어서 자작시를 지어서 제시하였는데, 이는 「갈대」 텍스트와 유사한 정서를 표현하고 있기는 하지만 일정한 차이 또한 보이고 있다.

갈대는 혼자 흔들리면서/흔들리는 것을 몰랐다./모두 같이 흔들리면서/속으로 조용히 우는데/남이 흔들리는 줄도 몰랐다/살아가면서 저를 흔드는 것은/제 눈물 한 방울인 것을/역경에 흔들리며 사는 것이/갈대의 삶인 것을.

“남이 흔들리는 줄도 몰랐다”는 것은 본래 시 텍스트에서는 드러나지 않는 새롭게 첨가된 부분인데, ‘갈대’는 자기와 함께 같이 흔들리고 있는 다른 ‘갈대’의 존재를 알지 못했다는 학습자의 새로운 인식이 드러나고 있다. 원래 시 텍스트에서 ‘갈대’는 자기의 울음 때문에 자신이 흔들린다는 사실, 그리고 그것이 인생의 본질이라는 사실을 알지 못한 것으로 나타나는데, 학습자는 이러한 시 텍스트에 제시된 의미를 초월하여 함께 흔들리고 있는 ‘남’의 존재를 알지 못하였다는 의미를 새롭게 생성하고 있다. 단수로서의 갈대는 학습자의 인식을 통해서 복수적 존재로 거듭나게 되고 이를 통해서 ‘모두 같이’ 흔들리며 살아가는, 연대감을 통해 묶인 집단적 모습으로 나타나게 된다. 그리고 이렇게 ‘남’과 함께 흔들리고 있다는 사실을 깨달음으로써 새로운 인생의 의미를 찾을 수 있는 여지가 생겨나게 된다. 이 학습자의 경우에는 대안을 조망하는 모습이 구체적으로 나타나고 있지는 못하지만 이러한 ‘함께 흔들림’의 이미지를 시적 언어로 형상화함으로써 앞의 [B-갈대-41] 학습자가 보여주었던 것과 같이 ‘흔들리는’ 타자와 ‘함께’ 살아나갈 수 있는 대안적 세계에 대한 인식이 부분적으로 드러난다고 볼 수 있다.

## 4. 학습자의 윤리적 시 읽기의 한계

학습자의 반응텍스트에서 윤리적 시 읽기의 한계가 드러나고 있는 경우도 상당수의 사례에서 관찰할 수 있었다. 윤리적 시 읽기의 과정에서 학습자의 정서적인 경험은 질적 판단의 중심에 놓이게 되는데, 그렇기 때문에 그것이 학습자의 자기 정서를 재확인하는 데 그치거나 학습자의 입장에서만 대상을 해석하여 타자에 대한 깊이 있는 이해에 이르지 못한 경우를 관찰할 수 있었다. 또한 대안을 조망하는 데 있어서도 편향된 대안 조망을 통해서 현실을 변화시킬 수 있는 생산적인 방향으로 나아가지 못하는 경우 역시 발견할 수 있었다. 이 절에서는 이러한 학습자의 윤리적 시 읽기의 한계를 ‘유아적 자기의 재확인’, ‘자기중심적 타자 이해’, ‘편향적 대안 조망’의 양상으로 나누어 살펴보고자 한다.

### (1) 유아적 자기의 재확인

짧은 형식의 시는 상대적으로 다른 장르의 문학 작품에 비해서 학습자가 채워 넣어야 할 여백이 크다고 할 수 있다. 그러므로 학습자는 자신의 경험과 맥락을 통해 텍스트를 이해하게 되는데, 이는 텍스트 자체에 나타나는 많지 않은 인지적 정보를 특정한 의미로 구성하기 위한 것으로 다른 장르의 읽기에 비해서 더욱 두드러지게 나타나는 읽기방식이라고 볼 수 있다. 특히 시가 정서적인 텍스트라는 점에서 이러한 자기 경험이나 맥락의 대입은 정서대입의 형태로 나타나는 경우가 많다. 그러나 그 과정에서 대상의 상황이나 맥락에 관심을 기울이기보다는 자신의 정서에 더욱 초점을 맞춘 학습자들이 상당수 나타났다. 시를 통해서 어떤 강렬한 정서를 경험하였음에도 불구하고 자기 자신의 정서를 재확인하는 데 그쳐 반성적 인식으로 발전하지 못한 경우로 볼 수 있다. 이는 오히려 학습자가 시 텍스트의 정서를 이해하고 경험하기 위해서 활용한 학습자의 정서 자원이 시 텍스트의 의미 해석에 방해가 되는 경우이다. 이러한 시 읽기 경험을 통해서 강도 높은 정서적 경험이 가능하다 하더라도 학습자 자신의 독백에 머무르는 것으로 볼 수 있기 때문에 교육적인 처방이 필요한 국면이라고 할 수 있다.

「스며드는 것」에 대한 반응텍스트에서는 대부분 ‘꽃계’와 ‘알뜰’ 사이의 관계를

통해서 부모의 자식에 대한 사랑이나 자식을 위해 희생하는 부모의 모습을 유추적으로 연상하여 감상하는 경우가 많이 나타났다. 그러나 ‘간장’으로부터 벗어나고자 발버둥치지만 벗어나지 못하고 결국 체념하고 죽음을 받아들여지게 되는 ‘꽃게’의 모습을 통해서 학습자들은 자신에게 있어 벗어나고 싶지만 벗어날 수 없는 막막하고 답답한 상황에 대입하여 시를 감상하는 모습도 보였다. 이 경우에 느껴진 슬프고 답답하고 괴로운 정서는 ‘꽃게’를 통해서 학습자가 연상한 것이기는 하나, 학습자 자신이 평소 느꼈던 정서라고 볼 수 있다. 따라서 그러한 답답한 정서의 강도는 매우 높은 편이었으며 더 나아가 상황에 대한 원망과 대결의지를 표현한 경우가 나타나기도 했다. 그리고 이러한 경우 학습자가 텍스트의 의미 자체에 집중하기보다는 자신의 상황 맥락에 이끌려 자신의 정서적 느낌을 재확인하는 것으로 감상을 마무리하는 경우가 많았다. 이러한 경우 텍스트를 통해서 느끼게 되는 학습자의 정서적 경험은 텍스트의 요소를 통해서 구성되기는 하였으나 정서 변화가 드러나기 보다는 기존의 자기 정서를 재확인하거나 스스로에 대한 연민에서 더 나아가지 못한 것으로 볼 수 있다.

[D-스며드는 것-9] 이 시를 보고 나는 며칠 전 시험기간이 떠오른다. 막바지에 와서 공부를 해도 힘든 상황이라 앞뒤가 막혀있어 할 수 없이 그대로 시험을 받아들였다. (...) 이번 시험을 위해서 몇 주 전부터 공부했던 것이 시험에서 물거품이 될 위기에 처해져있기 때문이다. 나도 이 시에 나온 꽃게와 같이 이번시험이 망쳐도 그 결과에 만족할 것이다.

[A-스며드는 것-21] 나는 오랫동안 모아두었던 종이딱지들을 초등학교 2학년 때 친구에게 2천원에 팔았었다. (...) 친구에게 건넨 다음날에는 책상 한편이 허전하다고 느꼈었고, 2천원으로 사먹은 군것질거리도 맛이 없다고 느꼈을 때 쯤 나는 내가 오랫동안 가지고 있었던 이 딱지들이 실은 나에게 소중한 것이라는 것을 느꼈다. 친구가 돌려주는 것을 거부했을 때 느꼈던 서러움은 아직도 기억이 난다. (...) 2천원의 유혹에서 나는 간장에 담기는 꽃게와 같이 웅크리고 버둥거리며 벗어날 기회가 있었다. 그랬었다면 지금도 책상의 한편에 딱지는 남아 있었을 것이다.

[D-스며드는 것-9] 학습자의 경우 시험기간에 자신이 느꼈던 괴로운 감정을 ‘꽃게’의 처지와 동일시하고 있는데, 벗어날 수 없으며 이러지도 저러지도 못하는 답답한 상황에 대한 정서가 잘 드러나고 있다. 그러나 학습자는 시 텍스트의 ‘꽃게’가 죽음을 받아들인다는 사실로부터 유추하여 자신도 시험 결과에 ‘만족할 것이다’라는

의미로 감상을 이어나가고 있는데 이는 ‘꽃게’의 괴로운 처지 보다는 자신의 체념과 순응의 정서를 더욱 초점화하고 있는 것으로 볼 수 있다. ‘꽃게’의 처지에서 생각해 본다면 ‘꽃게’가 자신의 상황에 체념하고 순응하였다고 하더라도 결코 그것에 ‘만족’하고 있다고는 표현할 수 없다. 이러한 해석이 가능한 이유는 학습자가 ‘꽃게’의 상황에 주의를 기울이기보다는 자신의 정서를 재확인하는 데 그쳐, 타자의 정서를 감각하지 못한 것이라고 해석할 수 있다. 이러한 감상에서는 학습자가 텍스트의 내용을 이해하기 위해서 동원한 자원이 오히려 텍스트에 대한 이해를 저해하는 요소로 작용하고 있음을 알 수 있다.

[A-스며드는 것-21] 학습자의 경우 텍스트 내용을 이해하기 위해 동원한 자원이 어린 시절 친구에게 팔았던 ‘딱지’에 대한 경험인데, 사안의 경중은 막론하고 학습자는 자신이 경험했던 ‘서러움’의 정서를 통해서 시 텍스트에 대한 일정한 정서적 경험에 다가가고 있음을 알 수 있다. 그러나 ‘꽃게’의 경우 목숨을 잃게 된 반면 학습자는 ‘책상 한편에 딱지가 남아있지 않’다는 것이 다르다는 사실에서 학습자가 텍스트 감상을 위해 동원했던 강렬한 감정의 회상은 ‘꽃게’에 대한 정서이입으로 연결되었다고 판단하기 힘들다. 이 같은 사례를 통해 학습자의 정서적 기억이 시 텍스트에 대한 감상으로 연결되는 과정에서 자신의 맥락과 꽃게의 맥락을 비교하여 차이점은 무엇이고 비슷한 점은 무엇인지, 자신의 자원을 ‘꽃게’에게 적용하기 위해서는 어떠한 점은 유지하고 어떠한 점은 삭제할 것인지에 대한 섬세한 판단의 과정이 필요함을 알 수 있다.

이 시에서 결국에는 ‘쏟아지는 간장’에 저항할 수 없는 무력한 모습으로 ‘꽃게’가 그려지고 있으며 마지막 부분에서 ‘꽃게’는 자신의 상황을 받아들이고 수용하는 모습을 보인다. 이러한 ‘꽃게’의 순응을 위 학습자들과 같이 어쩔 수 없이 받아들여야 하는 현실로 해석하고 있는 경우도 많지만, 이를 부정적으로 비판하는 학습자들의 경우도 나타났다. 이는 이 연구에서 수집된 자료에서 드물게 나타나는 대상에 대한 부정적인 정서적 경험이라고 할 수 있는데, ‘일제 강점기’ 사람들의 모습에 대입하여 해석하여 ‘꽃게’의 순응을 ‘야비함’으로 판단하는 경우를 들 수 있다. 또한 ‘스며드는 것’의 의미를 ‘친화력’이라고 해석하여 시에서 오히려 ‘꽃게’가 환경에 적응해나가는 모습으로 의미화하여 시 텍스트와는 상반된 의미의 감상을 하게 되는 경우도 관찰할 수 있었다. 이러한 반응들은 학습자가 대상의 정서에 다가가기 위해 노력하기

보다는 자신의 정서적 경험에 함몰되어 시가 하나의 타자의 언어임을 인식하기 못하였기 때문이라고 볼 수 있다.

[D-스며드는 것-10] 이 시의 ‘간장’처럼 저에게는 ‘공부’가 두려움을 생기게 하였습니다. 끝내, “아니야, 할 수 있어!”라는 생각과 의지에 타오르던 저의 작은 열정은 꺼져버리고 말았습니다. 저는 그 순간에 저의 소중한 것들을 내려놓아야만 했습니다. 그것들은 정말 하루도 떼어놓은 적 없던 것들인데, 포기해야 하는 순간이 오자 정말 앞으로는 어찌야 하나, 무슨 재미로 사나, 앞길이 막막했습니다. 저는 이 시가 부모님들께 읽어드려야 할 시라고 생각합니다. 간장계장의 ‘계’는 계장을 담그고 있는 ‘글쓴이’ 즉 부모님의 관점에서 자식이라고 생각합니다. (...) 결론적으로 글쓴이는 부모님들께서 자식들이 얼마나 힘든지, 슬퍼하고 있는지를 알려주고 싶었을 것이라고 조심스럽게 짐작해봅니다. 제가 생각한 글쓴이가 이 시를 쓰게 된 계기는 간장계장을 담다가 자신의 아들이나 딸들이 이런 고난을 지금 겪고 있지 않을까? 라는 생각에 짓게 된 시라고 느꼈습니다.

위 학습자는 앞에 제시된 학습자들의 감상과 유사하게 하고 싶지 않은 공부와 그것을 할 수밖에 없는 자신의 처지에 대한 체념과 답답함이 드러나고 있으며 특히 자신이 평소에 좋아했던 것들(“TV, 핸드폰, 컴퓨터, 여가시간 등”)을 할 수 없게 된 상황을 “알들을 내려놓아야만 한다”라는 말로 표현하고 있다. 이는 시 텍스트 속에서 자식들과 함께 죽음을 맞이하게 된 꽃게의 비극적인 상황과는 관계없이 공부를 해야만 하는 자신의 처지 때문에 할 수 없게 된 것들에 대한 아쉬움이 드러나고 있는 대목이다. 이렇게 학습자에 의해 자기화 된 주제는 더 나아가 글쓴이에 대한 해석까지 확대되어 적용되었다. 이 학습자의 해석에 따르면 간장계장을 담그고 있는 사람, 즉 ‘간장’을 붓고 있는 사람이 글쓴이 또는 부모님이 되고 ‘꽃게’가 그 자식이 되며 ‘꽃게’의 ‘알들’은 자식이 소중한 여기는 여가 활동이 된다. 학습자는 글쓴이 또한 부모님의 입장에서 간장계장을 ‘담다가’ 자식세대의 아픔을 생각하게 되어 이 시를 짓게 되었다고 추측하고 있다. 이와 같은 해석은 ‘꽃게’를 부모님으로 꽃게의 알들은 자신으로 대입하여 감상하는 대부분의 학습자들과는 매우 다른 양상을 보인다. 이 학습자는 자신의 해석에 근거하여 부모님이 자식세대가 ‘간장’(공부) 때문에 괴로워하고 있음을 알 수 있도록 하기 위해서 이 시를 꼭 읽어야 한다고 생각한다.

이 학습자는 이 시를 읽으면서 “마치 어두운 밤에 누가 나에게 찬물을 붓는 느낌”



이 들었으며 “게가 너무 불쌍하다”라는 감상을 함께 표현하고 있었는데, 이는 감각적인 수준과 정서적인 수준 모두에서 이 시 텍스트에 깊이 감응하고 있음을 보여준다. 그러나 그러한 감응은 타자에 대한 것이라기보다는 자기 자신의 입장에 대한 막막함과 자신의 괴로움을 부모님이 알아주었으면 하는 기대로 나타난다. 이와 같은 감상은 ‘꽃게’의 입장을 살피고자 하는 것이 아니라 ‘꽃게’의 괴로움과 슬픔을 자신의 맥락 속에 위치시키고 그러한 맥락화의 바탕 위에서 다른 세부사항들을 해석하고 있다는 것을 보여준다.

이 시에서 가장 핵심적인 정서라고 할 수 있는 것은 ‘알들’을 위해서 두려움을 느끼지 않도록 죽음의 순간에까지 배려를 실천하는 ‘꽃게’의 모습과 그를 통한 슬픔일 것이다. 그러나 위 학습자와 같은 경우에는 그 슬픔을 자식들을 생각하며 죽음을 맞이하는 부모로서의 슬픔이 아니라 하고 싶은 것을 할 수 없고 하기 싫은 것을 해야만 하는 학생으로서의 자기 입장에서 느끼는 갑갑함으로만 나타난다. 그리고 이러한 ‘꽃게’에 대한 학습자의 슬픔은 결국 타자에 대한 새로운 인식이나 자기 자신에 대한 발전적인 해석으로 나아가는 것이 아니라 자기 연민에 머무르게 된다. 이러한 감상에서는 자신과 동일시된 주체로서 ‘꽃게’가 등장하게 되며 그 ‘꽃게’가 아닌 다른 타자는 그저 대상이 되거나 주체에게 반동적인 인물로서 그려진다. 이는 자기 자신의 정서들로만 채워진 유아(唯我)적인 세계 속에서의 자기 자신의 정서나 입장의 재확인에 그치게 되는 모습으로 나타난다. 결국 이 학습자에게 있어서 이해받아야 할 것은 타자가 아니라 주체 자신이며, 이해받지 못한 주체의 슬픔과 이해받고자 하는 욕망만이 반응텍스트에서 드러나게 된다.

「빈집」에 대한 반응텍스트에서는 ‘빈집’의 이미지를 이사할 때의 경험에 빗대어서 전유하고 있는 경우를 많이 볼 수 있었다. 특정 장소로부터 떠난다는 경험적 기억으로부터 의미가 확장되어 시의 해석에 적용되고 있는 것이다. 이때 ‘빈집’이라는 시어 자체가 가지는 의미가 학습자들에게는 특정한 정서를 촉발하는 역할을 하고 있었는데, 제목의 인상으로부터 시 전체의 이미지가 결정되어서 시어 하나하나의 의미가 살아나지 않는 경우가 많았다. 이는 ‘빈집’이라고 하는 것이 학습자의 경험역에서 쉽게 경험할 수 있는 대상이며, 이러한 ‘빈집’의 이미지가 학습자에게 주는 정서적 반향이 컸기 때문으로 유추할 수 있다. 이에 따라 학습자에 의해서 자의적으로 시어의 의미가 부여되는 양상이 많이 나타났다. 이는 「빈집」이라는 짧은 시가 그것이

가지는 함축성으로 인하여 학습자들에게 난해한 텍스트로 받아들여지고 있기 때문으로 추측할 수 있다. 「빈집」의 2연은 화자가 이별을 고하는 각 대상들을 병렬적으로 나열하는 구조를 지니는데, 이 대상들에 대한 서사적 설명이 거의 생략되어 있고 그 대상들이 주는 인상이 제목의 인상과 어울려 학습자에게 어떤 정서를 촉발하고 있는 경우가 많았다.

특히 ‘빈집’이라는 제목을 통해 학습자가 빈집에서 부모님을 기다리던 자신의 경험을 연상하여 ‘쓸쓸함’과 ‘외로움’의 정서를 강하게 경험하고 있는 경우를 반응텍스트에서 자주 발견할 수 있었다. 이 같은 경우 자신의 과거 경험을 통해 강도 높게 텍스트의 정서에 감응할 수 있었다. 그러나 이는 학습자가 텍스트의 언어 자체에 귀를 기울이기 보다는 ‘빈집’이라는 이미지를 통해 연상되는 자신의 경험에 보다 주의를 기울이도록 하는 경우가 많았다.

[E-빈집-2] 내가 고등학교를 입학할 때 집을 떠나 기숙사에서 생활하게 되었던 상황과 비슷하다. 시에서 소중한 것을 두고, 내가 떠나는 내용이 있는데 이것은 마치 내가 기숙사에 가게 되어 집을 떠나고, 부모님과 떨어지는 상황과 비슷하다고 생각했다. 그래서 내가 시의 주인공이었다면, 떠나는 자체에 너무 슬퍼하지 말고, 다시 돌아올 날을 기약하면서 홀가분한 마음으로 떠나는 게 좋을 것 같다고 생각한다.

[D-빈집-2] 내가 시험보기 전에 스트레스성 소화불량이 있었는데 그 원인이 진로에 대한 걱정이었다. 내가 성인이 되어서 대기업에 못 들어가면 중소기업을 가야할 텐데 만약 가서 잘 할 수 있을까에 대한 걱정이 많아져서 소화불량이 되었다. 그리고 그걸 부모님한테 말해서 조언을 많이 얻었다. 아직 어리니까 벌써부터 너무 먼 미래를 걱정하기보다는 당장의 문제를 해결하라고 하셨다. 그래서 걱정을 나의 빈집에 두고 왔다. (...) 그러니까 자연스럽게 소화불량도 없어졌고, 시험성적도 올랐다. (...) 내가 시 속의 상황이라면 위 시와 같이 잊을 것 같다. “잘 있거라, 더 이상 내 것이 아닌 열망들아.” 부분이 동질감을 느끼게 했다. 내가 걱정을 멀리 날려 보낸 것이 정말 잘 한 것이라고 생각했다.

[E-빈집-2]와 [D-빈집-2] 학습자의 경우 텍스트를 의미화하기 위해서 자신의 경험을 떠올리고 있는데, 이 경험들은 정서와 깊이 연루되어 있는 경험들이라고 할 수 있다. [E-빈집-2] 학습자의 경우에는 기숙사로 가기 위해서 집을 떠나는 경험을 떠올렸고, [D-빈집-2] 학습자의 경우에는 자신의 고민을 해결했던 경험을 떠올렸는데 이러한 자원을 동원함으로써 학습자들은 시적 정서에 어느 정도 다가갈 수 있었

다. 그러나 오히려 이로 인해 학습자들은 시적 화자의 정서에 다가가지 못하고 시적 상황에 맞지 않는 감상을 표현하게 된 점 역시 드러난다. 위 밑줄 친 부분들은 이 같은 양상을 잘 보여주는데, 위 학습자들의 감상은 시 텍스트에 타나나는 화자의 불행과는 전혀 관계없는 ‘홀가분함’이나 ‘걱정의 사라짐’을 표현하고 있다. 이는 학습자가 시적 상황에 대해서 충분한 주의를 기울이지 않고 자신의 정서적 경험만을 전경화 함으로써 자기 정서를 재확인하는 데서 감상이 끝나고 있는 것으로 해석할 수 있다.

「멧새소리」 17)의 경우 학습자들의 텍스트에 대한 이해도가 현저히 낮아서 시어 자체의 의미에 관심을 기울이지 않은 채 전체적인 시의 분위기에 기대어 멍뚱그려 이해하는 오독의 양상을 많이 발견할 수 있었다. 이는 이 텍스트가 「빈집」보다 훨씬 짧으며 더욱 함축적이기 때문에 학습자들이 제한된 단서를 통해서 의미를 구성해 나가는 데 많은 어려움을 겪기 때문으로 보인다.<sup>18)</sup> 이에 따라 ‘명태’가 매달려 있는 시적 상황을 ‘배달’이나 ‘택배’, ‘지하철이나 버스’를 기다릴 때의 정서로 전유하는 등 학습자가 텍스트 맥락에 맞게 내용을 의미화하지 못하고 주관적인 인상에 의한 감상을 표현하는 경우가 관찰되었다. 이렇게 학습자가 자기의 자원을 활용하여 정서적인 경험을 강도 높게 한 경우라고 하더라도, 학습자 자신의 정서에 대한 재확인에만 머무른 경우는 윤리적으로 유의미한 감상으로 보기 어렵다. 반성은 자기와 다른

17) 처마 끝에 명태를 말린다/명태는 뽕뽕 일었다/명태는 길다랗고 파리한 물고긴데/꼬리는 길다란 고드름이 달렸다/해는 저물고 날은 다 가고 별은 서러웁게 차갑다/나도 길다랗고 파리한 명태다/문턱에 뽕뽕 일어서/가슴에 길다란 고드름이 달렸다(백석, 「멧새 소리」 전문, 『정본 백석 시집』, 문학동네, 2016.) 본문의 한자를 한글로 전환하고 학습자가 이해하기 어렵다고 판단한 말을 현대어로 바꾸어 제시하였다.

18) 이는 「풀」에 대한 오독의 양상이 시어 자체의 의미화에 대한 실패라고 하기 보다는 시적 상황 자체를 잘못 해석한 경우가 대부분인 것과는 대조된다. 「풀」도 난해한 텍스트라고 할 수는 있지만 제시된 시 중에서는 시의 길이가 가장 길다. 고도의 상징성을 지닌 시어들이 등장하기는 하지만 학습자들은 시어들 간의 관계 자체를 해석하는 것에서는 크게 어려움을 겪지 않았다. 「풀」에 대한 반응텍스트에서 크게 분류해서 긍정적인 시어와 부정적인 시어를 구분하는 데에서 어려움을 겪은 학습자는 없었으며, 다만 그것을 어떻게 삶의 맥락 속에서 의미화 할 것인지가 문제가 되었다. 그러나 「빈집」이나 「멧새소리」와 같이 짧은 텍스트에서는 단어 자체의 의미를 긍정적으로 볼 것인지 부정적으로 볼 것인지부터 단서의 부족으로 인하여 적절하게 유추하지 못하는 경우가 대부분이었으며, 이에 따라 유의미한 감상으로 나아간 경우가 더 적었다.

타자에 대한 인식으로부터 비로소 시작될 수 있기 때문이다. 이러한 양상의 반응에서 정서는 소통되지 못하고 학습자는 타자의 정서에 대해서 희박하게 인식하게 된다.

## (2) 자기중심적 타자이해

이 연구의 자료수집 과정에서는 학습자에게 네 가지나 다섯 가지의 시 텍스트를 제시하여 하나의 텍스트를 선택하도록 하여 제한적이기는 하지만 선택권을 주었다. 그렇기 때문에 대부분의 학습자 반응텍스트에서는 정서적인 경험의 언어적 표현을 찾을 수 있었다. 그러나 일부 학습자들의 경우에는 이러한 정서적인 경험을 하지 못한 것을 관찰할 수 있었다. 특히 제시된 텍스트들은 ‘슬픔’의 정서를 형상화하고 있는데, 일부 학습자의 경우에는 대상이 느끼는 그러한 ‘슬픔’의 정서를 거의 감지하지 못하는 경우도 발견할 수 있었다.

[A-멧새소리-1] 이중인격의 느낌이 느껴졌다. 명태도 앞에서 봤을 때는 **먹음직스러운 모습**을 보여주지만 뒤에서는 날카로운 느낌을 주기 때문.

[C-스며드는 것-40] 꽃게가 간장게장이 되는 과정을 세세하게 표현하여서 맛있어 보였다. 간장게장을 만들 때는 보통 꽃게를 기절시키던데 이 시에서는 통째로 꽃게를 넣는다니까 새로운 제조법인 것 같아서 신기하다. 이 시를 읽으며 난 간장게장이 된 꽃게가 생각났다. 꽃게가 맛있어 보였다. (...) 알들을 지키려다가 못 지킨 꽃게의 모습은 안타까웠지만 간장게장은 알이 있어야 맛이 있기에 인간이 저렇게 간장게장을 담는 것도 틀리다고 볼 수는 없다.

위 학습자들의 반응텍스트를 살펴보면 정서적이 표현이 거의 등장하지 않으며 대상에 대한 공감적 이해나 연민의 감정도 거의 드러나지 않고 있다. [A-멧새소리-1] 학습자의 경우에는 「멧새소리」라는 시 텍스트가 가진 함축성과 난해함으로 인하여 시 텍스트에 대한 이해가 거의 나타나지 않으며 ‘명태’에 대한 자신의 인상을 중심으로 반응텍스트를 작성하고 있다. ‘먹음직스러운 모습’은 사실 시 텍스트에서는 드러나지 않는 모습인데, 학습자가 이 말을 사용한 데에는 평소 ‘명태’라는 대상에 대해서 자신이 가지고 있던 생각이 작용했음을 추측해볼 수 있다. ‘날카로운 느낌’은 시에서 나타난 ‘뽕뽕 얼어’ ‘고드름’이 달린 채 ‘처마 끝’에 매달려있는 명태의 모습

에서 유추한 것으로 볼 수 있는데 이러한 두 모습을 연합하여 학습자는 ‘이중인격’의 느낌을 느꼈다고 보고하고 있다.

해당 학습자와의 면담에서 이 감상에 대해서 비슷한 일이 있었는지에 대한 질문에 학습자는 “나도 모르게 친구에게 날카롭게 대답”했던 일화를 언급하였는데, 이 과정에서 마음은 그렇지 않은데 겉모습은 날카롭고 쌀쌀맞게 굴었던 자신에 대한 반성적 인식이 드러나고 있었다. 그 때의 느낌에 대한 질문에는 “어, 내가 왜 이러지, 원치 않는 느낌”이었다고 대답하였다. 이러한 자신의 경험을 떠올리게 된 것은 학습자가 텍스트를 이해하기 위해 노력하고 있으며 자신이 해석한 바 ‘이중인격’의 느낌을 구성하기 위해서 정서적 자원을 활용하고 있다는 것을 보여준다. 그러나 문제는 경험적 기억을 회상하기 이전에 이 학습자는 시 텍스트 자체에 대한 오독을 하고 있다는 점이다. 평소 학습자가 대상에 대해 가지고 있던 인상에 의거해서 해석하고자 함으로써 오히려 텍스트에 드러나는 대상 자체에 대한 이해를 저해하고 있다.

[C-스며드는 것-40] 학습자의 경우에도 마찬가지로 ‘꽃게’라는 시적 대상과 평소 자신이 먹던 간장게장으로서의 ‘꽃게’를 구분하지 않고 시를 읽음으로써 대상에 대한 정서적인 감응이 일어나지 않거나 아주 제한된 형태로만 일어나고 있음을 알 수 있다. ‘꽃게’가 맛있어 보였다는 감상은 다수의 학습자들에게서 관찰할 수 있는 반응이었는데, 이는 이 학습자들이 ‘꽃게’에 감응할 수 있는 정서적 자원을 가지고 있지 못하기 때문이 아니라 자신이 기존에 가지고 있던 대상에 대한 익숙한 인식으로부터 벗어나지 못하기 때문이라고 볼 수 있다. 간장게장이라는 음식에 대한 평소의 학습자들의 인식으로 인해 「스며드는 것」에 나타나는 ‘꽃게’를 텍스트에 나타난 대로 받아들이지 못하게 된 것이다. 학습자들은 강하게 연관된 기존의 인식에 방해받아서 ‘꽃게’라는 대상의 정서를 온전히 구성해내지 못하는 것으로 해석할 수 있다. 이러한 반응은 ‘명태’나 ‘꽃게’와 같이 감각적이고 본능적인 것에 호소하는 음식이 시적 대상으로 등장할 때<sup>19)</sup> 상대적으로 더 많이 등장하고 있었다. 「스며드는 것」에 대한

19) 「뱃새소리」의 경우 예비조사에서만 제시된 텍스트로 59건의 자료 중에서도 5%정도 밖에 되지 않는 3건의 자료만이 존재하기 때문에 이를 일반화하기 어려운 측면이 있다. 그러나 선택률이 높았던 「스며드는 것」의 경우 반응텍스트 중 8%정도 「갈대」의 경우는 2%정도 이러한 양상으로 구분할 수 있었다. 「빈집」의 경우에는 ‘빈집’이 가지는 이미지 자체가 학습자들에게 감정적으로 호소하는 바가 컸고 이러한 이미지가 학습자들의 경험과 연관되어서 시 텍스트에 대한 정서적인 경험을 더욱 촉진하게 한다는 점과 대조적이다.

반응텍스트 중에서는 이러한 ‘맛있는 음식’이라는 의미와 ‘꽃게’가 가지는 강력한 연합은 혼란스럽고 일관되지 못한 반응텍스트로 나타나는 경우도 많았다.

[C-스며드는 것-39] 일단 게가 불쌍하지만 간장게장은 정말 밥도둑이다. 그리고 간장게장 먹을 때도 감사히 먹겠다. 또 ‘불 끄고 잘 시간이야’가 뭔가 슬프다.

[C-스며드는 것-24] 내가 꽃게였다면 따가워서 몸부림을 치다가 빠져나가 통을 찾으려 눈을 떴을 때 눈에 간장이 들어와서 정말 힘들었을 것이다. (...)꽃게가 너무 불쌍했다. 하지만 간장게장이 먹고 싶다. 간장게장이 먹고 싶어진다. 게한테 미안하다.

이 반응텍스트들의 공통적인 특징은 ‘맛있겠다’와 ‘불쌍하다’사이에서 갈피를 잡지 못하고 병렬적인 두 가지의 의미 속에서 혼란스러워하는 모습을 보이는 것인데, 이는 시적 대상으로서의 ‘꽃게’를 온전히 시 속에서 나타나는 의미 자체로만 바라보는 경험을 하지 못하였기 때문으로 볼 수 있다. 즉, ‘간장게장’에 대해서 학습자들이 가지고 있던 기존의 강력한 의미의 연합이 시 속에 정서가 연루되도록 하는 것을 막기 때문에, 그리고 그러한 강력한 의미의 연합에도 불구하고 「스며드는 것」에 나타난 ‘꽃게’의 상황이 그러한 연합에 명백하게 반하고 있기 때문에 하나의 일관성 있는 맥락을 이루지 못하고 이질적인 정서 어휘가 중간에 불쑥 튀어나오는 방식으로 반응하게 된 것이라고 추측해볼 수 있다.

「갈대」에 대한 반응텍스트의 경우에는 ‘갈대’가 가지고 있는 ‘흔들림’의 속성으로 인하여 ‘갈대 같은 마음’과 같은 상투적인 은유가 인식 속에 강하게 자리 잡고 있었던 경우, 이 의미에 영향 받은 결과 시 텍스트의 정서를 학습자가 구성해내지 못하고 있는 경우를 찾아볼 수 있었다. 시 속에서 ‘갈대’의 ‘흔들림’은 슬픔의 의미를 가지고 있다고 볼 수 있는데, 일부 학습자의 경우 기존에 ‘갈대’에 대해서 가지고 있던 관념인 갈등되는 상황에서의 ‘흔들림’의 의미나 ‘변덕스러움’의 의미로 해석하여 시 텍스트에 대한 정서적 경험을 하지 못하고 있었다.

[B-갈대-2] PC방에 갈 때 갈까 말까하는 생각 때문에 (선택했다.) (...)가 끔씩 내가 가는 장소가 지금 내 인생에 꼭 필요한지 후회가 되기도 한다.

[C-갈대-41] 내가 잘하는 것도 몰랐고 잘하는 것도 없을 때 갈대처럼 여기저기 흔들린 것 같다.

[C-갈대-46] 갈대처럼 항상 내 마음은 바뀌고 갈대는 기분을 바꾸는 거 같다.

사실 ‘갈대’는 상투적인 은유로서 널리 사용되는 것인데, ‘인간의 마음은 갈대’, ‘여자의 마음은 갈대’와 같은 말들은 그러한 상투적 의미를 가진 표현들이다. 이들 은유는 쉽게 흔들리는 ‘갈대’의 속성으로 인하여 이랬다저랬다 하는 마음의 변덕스러운 작용의 의미를 가지게 된 것으로 볼 수 있다. 그러나 이러한 상투적인 은유는 시의 언어가 추구하는 것과는 대척점에 있는 것인데, 시인들은 대상이 가지고 있는 기존의 문화적 의미를 이용하기는 하지만, 이것을 극복하고 새로운 표현을 찾고자 한다고 볼 수 있기 때문이다. 따라서 학습자들이 이렇게 강력하게 연합된 기존의 상투적인 은유를 토대로 시의 언어를 해석하고자 하는 것은 시의 의미를 오독하거나 정서적인 경험을 거의 하지 못하게 막는 요인이 될 수 있다. “인간은 생각하는 갈대이다.”라는 명제가 ‘갈대’의 상투적인 의미와 구분되지 않고 사용되는 경우가 많지만, 이 말의 원의(原意)를 인간의 변덕스러움이나 짓대 없음을 이야기 하는 것이라고 보기는 어렵다. 오히려 이는 외부 환경에 의해서 쉽게 영향을 받을 수밖에 없는 ‘나약함’을 속성으로 하는 존재임에도 불구하고 ‘생각하는 힘’을 가지고 있는 인간의 역설적인 모습을 표현한 것이다. 「갈대」에서도 ‘갈대’를 흔들리는 모습으로 묘사함으로써 세계의 강력한 힘에 대해서 한없는 나약함과 수동성을 지닌 왜소한 존재로 묘사하고 있는데, 이는 단순한 변덕스러움이나 짓대 없음의 의미와는 질적으로 다른 것이라고 할 수 있다. 그러므로 학습자들이 기존의 의미의 연합을 깨고 ‘갈대’를 시적 대상으로 인식할 때 비로소 시 읽기가 시작된다고 볼 수 있다.

### (3) 편향적 대안 조망

일부 학습자들의 경우 슬픔에 대한 정서적 경험을 통해서 대상에 대한 적대적인 태도나 분노의 정서로 옮겨가는 모습을 관찰할 수 있었다. 정서적 경험을 통해서 학습자들은 타자에 대한 이해를 확대할 수 있지만 이것이 배타적인 방식으로 작동될 때에는 오히려 윤리적으로 문제가 될 수 있다. 특히 타인의 슬픔에 대한 정서적 경험이 ‘복수심’이나 ‘증오’의 정서로 발전될 때, 이는 ‘악에 대응하기 위해서 악을 닦아가는’ 역설<sup>20)</sup>을 야기할 수도 있기 때문이다. ‘분노’는 경우에 따라서 필요한 정서

이지만 슬픔에 대한 분노는 또 다른 비윤리성을 야기할 위험을 가지고 있다. 따라서 슬픔에 대한 정서적 경험이 절대적인 윤리성을 담보하고 있는 것으로 오해해서는 안 되며 학습자들이 정서적 경험을 얼굴 없는 타인들에게까지 확대해나갈 수 있도록 하는 교육적 처치가 필요하다는 것을 알 수 있다.

[B-스며드는 것-18] 나는 지금까지 꽃게의 생각을 생각해본 적도 없고 꽃게에게 감정을 없을 거라고 생각해왔다. 그런데 이 시를 읽고 꽃게가 진짜 이런 생각을 가지고 있을까? 라는 궁금증도 생겼고, 마지막에 자신의 알에게 말을 하는 부분이 가장 슬펐다. 내가 꽃게였다면 시에 나온 것처럼 슬프고, 또한 인간에게 **화가 날 것 같다.**

[E-스며드는 것-1] 게가 너무 불쌍했다. 적어도 고통 없이 죽게 해주는 것이 좋았을 것을 하고 생각해본다. (...) 불법적으로 알을 밴 게들을 잡은 어부들에게 **증오를 느꼈다.**

[B-스며드는 것-18] 학습자의 경우 시의 언어를 통해 반성적 인식을 가지게 되었고, 정서적 경험 또한 하고 있는 것으로 볼 수 있다. 그런데 문제는 이러한 ‘슬픔’의 정서를 통해서 인간과 꽃게 사이의 배타적인 종적 경계선을 긋고 있다는 것이다. ‘꽃게’의 시선에서 느꼈던 ‘인간에 대한 분노’의 정서가 다시 자신에게 돌아왔을 때 어떻게 실천적으로 맥락화될 수 있을 것인가로 감상이 확대되지 못하고 타자에 대한 배타적인 정서로만 감상을 끝맺고 있다.

[E-스며드는 것-1] 학습자의 경우에도 ‘꽃게’에 대한 강한 정서이입을 바탕으로 ‘증오’의 감정을 느낀다고 표현하고 있는데, ‘꽃게’에는 정서이입을 하지만 ‘어부’에 대해서는 배타적인 감정을 느끼는 것으로 표현되고 있다. ‘증오’라는 감정 자체가 문제가 있는 것은 아니며, 이러한 ‘증오’나 ‘분노’의 정서적 경험 또한 의미 있는 시 읽기의 과정이 될 수 있다. 그러나 이러한 정서가 정서 자체로 남겨진 채 더 이상 발전적으로 의미화되지 못한 것은 아쉬운 부분이라고 할 수 있다. 정서를 경험하는 것이 끝이 아니라 오히려 정서적 경험이 제기하는 물음에 대해서 대답하는 것이 더 중요한 것이기 때문이다. 이러한 강렬한 감정을 통해서 그것을 어떻게 해석하고 의미화할 것인지, 그것을 어떻게 실천적 문제로 적용해나갈 것인지에 대한 고민이 더 필요한 지점이라고 할 수 있다. 「갈대」에 대한 반응텍스트에서도 이러한 양상이 다

---

20) A. Morton, 앞의 책, 2015, 55-56쪽.



양하게 나타났다.

[C-갈대-23] 청소년들이 요즘 힘든 학원과제와 취업으로 고통 받는 것을 이 시에서 그런 슬픔과 고통을 잘 받은 것 같다. 시험을 보고 난 뒤에 그러저럭 잘 봤는데 다른 것에 비해 영어만 조금 못 맞았더니 아버지께서 엄청 화내시고 영어를 갖고 엄청 비난하시고 다른 잘 본 것에 대해서는 아무 말도 하지 않으셔서 그 때 정말 혼자 흐느꼈던 경험이 있다. 만약 내가 시 속 상황이었다면 아마 죽고 싶을 정도로 슬프고 외로웠을 것이다. (...)‘지금 이 시기에 정말 어울리는 시이다.’라고 생각했다. 너무 맘에 와 닿는 시라고 생각한다. (...) 청소년의 세상과 시련에 대한 조용한 슬픔이라고 느꼈다. (...) 울면서 온몸을 떨었다는 것이 산다는 것에 대한 분노라고 생각한다.

[C-갈대-23] 학습자의 경우에는 자신의 힘든 점들을 ‘요즘 청소년들’로 확대하여 해석하면서 이 시가 자신과 같은 ‘청소년기’ 학생들에게 매우 잘 어울리는 시라는 평가를 내리고 있다. 부모님과 갈등을 겪은 자신의 일화를 자세히 서술하면서 ‘갈대’의 정서와 자신의 정서를 강하게 동일시하는 모습을 보인다. 그러면서도 ‘가정법’을 사용하고 주어를 자신이 아닌 ‘청소년’이나 다수의 사람들로 확대하여 사용함으로써 일정한 거리를 두고 있음을 보여준다. 이러한 텍스트에 대한 감상은 확대되어 자신에 대한 또는 관계성에 대한 성찰로 이어질 가능성을 충분히 가지고 있음에도 불구하고 ‘분노’라는 정서로 감상이 집약되면서 청소년 세대와 부모 세대 간의 또는 청소년과 청소년을 둘러싼 세계 간의 화해할 수 없는 정서적 간격을 설정하고 있다. 이는 기성세대나 세계에 대한 배타적인 인식으로 나아간 것으로 볼 수 있으며, ‘나’를 ‘우리’로 발전시켜나가는 데에는 성공하였으나 그 ‘우리’는 또 다른 배타성 위에 있다는 점이 문제라고 볼 수 있다.

배타적 정체성의 인식이 가장 문제가 되는 것은 강력한 정서적 경험을 통해서 묶인 하나의 집단을 설정하게하고 이를 통해서 배타적 경계선을 두텁게 그으며, 그 경계선 밖의 타자에 대해서는 대화적 접근을 전혀 하지 않도록 하는데 있다. 이는 공감에 가지는 가장 큰 한계로 정서적 경험의 범위는 곧 자기의 집단적 정체성의 범위가 되며, 이는 그 경계선 밖에 존재하는 타자에 대한 무자비한 배타성과 혐오로 드러나는 경우도 있다. 상대방에 대해서 잔인해질 수 있는 것은 그러한 배타적 경계선의 영향이 크다고 할 수 있다.

또한 학습자의 반응텍스트에서 대안에 대한 전망적 시선이 드러나기는 하나 그것이 부정적인 측면으로 드러나는 경우도 발견할 수 있었다. 이 연구는 ‘슬픔’을 다루는 시를 교실수업에서 사용하고자 하는 것이므로 이에 대한 교육적 고려가 필요하다.<sup>21)</sup> ‘슬픔’은 흔히 심리학에서 기본적 정서로 분류되는 것이지만, 부정적인 정서로서 ‘슬픔’은 느끼는 것보다는 그로부터 벗어나는 것이 더욱 중요한 문제로 다루어진다. 슬픔은 일정한 기능을 가지고 있지만 그것이 주체에게 괴로움과 고통을 야기하는 부정적인 정서기 때문에 무조건적인 정서 전염은 새로운 인식을 주기보다는 부정적인 영향을 줄 수도 있으며 이는 현실에 대한 편향적인 이해로 이어질 수 있다.

[B-갈대-33] 가족 중 한 명이 죽은 날이 있었다. 처음 그 소식을 들었을 때 울지 않았지만 장례식을 마치고 온 후 집에서 나도 모르게 울고 있었던 적이 있었다. (...) 산다는 것이 어쩌면 죽음을 위해서 사는 것이 아닐까 라는 생각과 함께 슬프고 두려운 느낌이 들었다. (...) 삶이란 행복한 것이 아니라 한 순간 그 순간만이 행복한 것이고 전체적인 정서는 슬프고 외로운 길이라는 것을 보여주는 것 같다. 우리는 그런 사실을 모르고 삶 속에서 힘들게 살아가는 것 같다. 이 시를 읽으면서 전체적으로 삶에 대한 부정적인 측면, 그리고 외로움, 불안함을 느낀 것 같다.

위 학습자는 「갈대」 텍스트를 읽음으로써 부정적 정서에 젖어들고 있는 모습을 보여주는데 텍스트 자체에 ‘죽음’ 주제가 드러나고 있지 않음에도 불구하고 지인의 죽음을 떠올렸으며 ‘산다는 것’이 ‘울고 있는 것’이라는 텍스트의 언어를 ‘죽음을 위해서 사는 것’이라는 언어로 치환함으로써 삶에 대한 부정적인 인식을 표출하고 있다. 이 학습자의 인생에 대한 인식은 불교적인 고탐(苦海)를 연상시키는 측면이 있는데 그러한 인식 속에서의 삶은 ‘슬프고 두려운 느낌’으로 표현된다. 학습자는 행복

21) 이와 관련하여 최지현은 슬픔의 정서에 대한 ‘교육적 고려’를 비판하면서 문학 교육이 학습자가 격렬하고 심리적 긴장도가 큰 정서적 상태를 체험하지 않도록 조절한다고 보았다. 슬픔이 부정적인 정서라는 점에서 불쾌한 체험이 될 수도 있고 윤리적으로 심미적으로 좋지 않은 영향을 받게 될 수도 있기 때문이다. ‘슬픔’의 정서 중에서도 상대적으로 평형성을 가지고 있는 자비나 연민의 정서가 보다 권장된다는 점은 이러한 것을 잘 보여준다. 그러나 이 연구에서는 그러한 평형성을 가진 시가 가질 수 있는 교육적 효용과 강한 정서적 경험을 촉발하는 시가 가질 수 있는 교육적 효용이 모두 있다고 보았으며, 특히나 강한 정서적 경험은 보다 윤리적인 행동과의 깊은 관련 속에서 교육적 의미를 가질 수 있다고 보았다.(최지현, 앞의 글, 1999, 277쪽.)

은 순간적인 것이고 순간적인 행복이 지나가고 난 자리에는 ‘외로움’, ‘불안함’만이 남아 있다고 보고 있다. 일반적으로 ‘상실’은 ‘슬픔’의 가장 중요한 원인 중의 하나이며 이때의 슬픔은 그러한 상실을 애도함으로써 상실을 받아들이고 앞으로 나아갈 수 있도록 해 준다. 또한 슬픔의 표현은 사회적 위로를 기능하게 함으로써 상실의 경험을 사회적 관계를 통해 극복할 수 있도록 한다. 그러나 이 경우에는 오히려 ‘슬픔’을 기본적인 정서 상태로 설정하고 세상을 바라봄으로써 삶에 대한 어떠한 희망을 떠올리지 못하고 있다. 자기와 갈대에 대한 연민에 머물러 새로운 인식이나 감응으로 나아가고 있지 못하고 있다고 볼 수 있다.

이 학습자의 경우 주체와 타자의 관계를 ‘슬픔’이라는 하나의 정서를 통해서 거의 구분되지 않는 유사하거나 같은 존재로 놓고 있으며 그를 통해서 슬픔의 정서를 더욱 심화시켜 나가는 방식으로 감상이 이루어지고 있다. 학습자 자신에게 정서 전염을 야기할 만한 상황이 조성되어 있었음을 반응텍스트에서 확인할 수 있으며 텍스트 읽기를 통한 정서적 경험을 통해서 대상과 주체를 하나의 집단으로 묶고 있다. 그리고 이렇게 형성된 동병상련(同病相憐)적 집단은 다시 스스로에 대한 집단적 연민의 상태에 빠져들도록 하는데, 그를 통해서 학습자는 새로운 대안의 발견이나 희망에 대한 생각을 이어나갈 수가 없게 되었다. 이는 시 텍스트 읽기가 오히려 학습자들에게 부정적인 영향을 준 것으로 볼 수 있으며 이에 대한 교육적 고려가 필요함을 시사해준다.

「스며드는 것」에 대한 반응텍스트의 경우에는 벗어나려 발버둥치지만 벗어날 수 없는 ‘꽃게’의 모습을 통해서 현실에 대한 어떤 대안도 발견하지 못하는 부정적인 인식을 하게 된 경우를 관찰할 수 있었다.

[C-스며드는 것-27] 수학 선생님이랑 갈등이 있을 때 처음에는 저항(반항)했지만 어떤 말을 해도 설득할 수 없음을 깨닫고 그냥 받아들였다. 내가 비슷한 경험을 가지고 있어서 잘 와 닿았고 그것이 **세상이 돌아가는 방식**이라는 것을 깨달은 꽃게의 심정이 어떨지 이해가 갔다.

[D-스며드는 것-7] 운명을 받아들이는 모습이 우리 사회에서 흔히 일어나는 것이다. 중간고사에서 공부를 열심히 하면서 시험성적을 기대했는데 시험성적을 망친 것을 보고 사람에게는 공부머리가 따로 있고 나는 그쪽 사람이 아니라는 걸 느꼈다. 위 시를 읽으면서 나는 천천히 조여 온다는 느낌을 받아 우울한 감정을 가지게 되어서 **운명이라는 것에 순응해야 마땅하다**는 걸 생각했다.

(…)우리 한국 사람들은 이런 모습(운명에 순응하는 모습) 더 많이 찾아볼 수 있는데 예를 들어 고등학교에서 일어나는 문제들(학업, 자살 등), 대학생들이 취업을 할 때 계속 불합격 통지서를 받는 사람들, 취업을 했는데도 상사한테 핍박 받으면서 사는 사람들 등 여러 사람들이 있는데 이들을 시에 비교해보면 간장 통은 이 세상을 살아가는 사람의 환경 또는 학력 또는 직장으로 비교할 수 있고 간장이 쏟아지는 것을 괴롭힘, 떨어짐, 구박 등으로 보고 꽃게가 순응하는 것은 자신의 실패한 것을 받아드리며 살아가는 것으로 볼 수 있다.

위 학습자들의 반응텍스트에서는 현실은 바꿀 수 없고 받아들이고 순응하는 것 밖에 할 수 있는 일이라고는 없다는 현실인식이 강하게 드러나고 있다. 아무리 애써도 벗어날 수 없다는 것은 시 텍스트에 드러나는 요소인데, ‘꽃게’가 ‘어찌할 수 없어서’ 간장을 ‘받아들’이는 모습을 통해서 이를 순응의 의미로 해석하고 있는 것이다. 그러나 시에서 ‘꽃게’가 간장을 ‘천천히 받아들’이는 것은 ‘꽃게’의 의지로 그렇게 된 것이 아니라 강제적인 방식으로 그렇게 되고 있다는 점에서 오히려 반어적인 표현으로 볼 수 있다. 그리고 ‘간장’을 ‘한 때의 어스름’이라고 표현한 것은 반어적인 언어로 상황의 비극성을 강조하고 있는 부분이라고 할 수 있다. 따라서 순응이라는 언어적 표현은 ‘꽃게’의 상황을 적절하게 대변해주지 못한다. 절망적 체념 속에서 알들을 보호하고자 하는 모습은 단순한 포기와는 질적으로 다르기 때문이다.

애를 써도 어쩔 수 없는 상황인 것은 시 텍스트에 드러난 상황이기는 하나, 그 상황에 처한 ‘꽃게’의 정서를 학습자가 구성함으로써, 그 정서를 함께 경험하고 절망하는 데서 끝나는 것이 아니라, 그러한 부정적인 현실 인식을 통해서 어떤 대안적 세계를 소망하게 되는지를 상상할 수 있는 가능성을 가지고 있다. ‘세상이 돌아가는 방식’이 어떠해야 하는지, 끊임없는 노력이 ‘헛된 바람’이 되지 않게 하기 위해서는 어떻게 세상이 구성되어야 하는지 상상할 수 있는 여지가 반응텍스트에서 나타나고 있다. [D-스며드는 것-7] 학습자가 묘사한 것과 같이 간장 통에 비유된 세상과 간장으로 비유된 “괴롭힘, 떨어짐, 구박”이 부정적인 것이며 천천히 “조여 오는 우울한 느낌”으로 다가온다면, 그것을 통해서 어떻게 세계가 구성되어야 하는지 상상할 수 있으며, 그러한 상상을 통해서 기존의 가치를 새롭게 바라볼 수 있는 가능성을 가질 수 있다.

## IV. 윤리적 시 읽기 교육의 설계

이 장에서는 II장의 이론적 전제와 III장의 학습자들의 시 읽기 양상에 대한 분석을 바탕으로 하여 구체적인 윤리적 시 읽기 교육을 설계하고자 한다. 이를 위해 윤리적 시 읽기 교육의 목표를 설정하고 그에 따른 교육 내용과 교육 방법을 제시하고자 한다. 모든 교육의 궁극적인 목적은 학습자의 삶을 더 ‘좋은 삶’으로 이끌고자 하는 것이다. 그러나 이러한 추상적인 교육의 목적은 한 번에 성취되는 것이 아니라 점진적인 계획에 따른 지속적인 교육활동을 통해서 비로소 성취할 수 있다. 단순히 문학 작품을 많이 접한다고 해서 교육적으로 유의미한 방향으로 학습자의 변화가 이루어지는 것은 아니며, 이를 위해서는 면밀한 교육적 고려와 처치가 필요하다. 따라서 이 장에서는 학습자의 교육적 경험을 바람직한 방향으로 견인하도록 하는 구체적인 방법을 제시하고자 한다.

### 1. 윤리적 시 읽기 교육의 목표

이 연구는 한 편의 시가 학습자의 실천적 질문에 대한 응답이 될 수 있으며, 시 읽기를 통해서 좋은 삶을 지향하는 삶의 기술을 습득할 수 있음을 밝히고자 하였다. 시 읽기는 정서적 반응을 경험하지 못한다면 문학적 체험으로서 의미를 가진다고 보기 어렵다. 그리고 이러한 정서적 반응은 텍스트를 지향적으로 느낀다는 점에서 일종의 타자와의 만남으로 볼 수 있다. 시의 언어는 이질적인 타자의 언어로 존재하지만 학습자에 의해서 해석되고 의미화되고 감상되는 과정을 통해서 학습자에 의해 구성되고 생성된 의미로 새롭게 태어나게 되고, 이 과정에서 시의 타자성과 학습자의 주체성은 상호 교섭하게 된다. 그리고 이러한 타인의 언어와의 조우는 타인을 어떻게 받아들이느냐에 따라서 타인에 대한 감수성을 확대해 나갈 수도 있지만 자기에 대한 재확인에만 그치거나 배타적·편향적인 인식에 그칠 수도 있다. 시를 통한 정서적 경험은 타자성을 경험하도록 하는 하나의 필요조건이며, 이를 통해서 문학적 경험은 윤리적 의미를 가지게 된다. 윤리성은 다름 아닌 주체가 나와 다르지 않음을

느낄 수 있는 타자의 범위를 넓혀나가는 과정 그 자체이며, 시의 언어는 정서적 반응을 촉발하는 힘을 통해서 그러한 경험을 제공할 수 있다.

따라서 윤리적 시 읽기는 타자를 지향하는 시 읽기 과정을 통해서 좋은 삶을 위한 실천적 지혜를 키워나가는 학습자를 기르는 것을 목표로 한다. 이는 교훈적인 주제를 명제적 지식으로 전달하거나 시 텍스트에서 윤리적 요소를 추출하여 전달하는 방식으로 이루어지는 것이 아니라 학습자가 텍스트의 언어를 통해서 정서를 직접 경험하는 과정을 통해서 이루어지는 것이며, 학습자의 자발적이고 능동적인 의미 구성 과정을 통해서 만들어나가는 것이다. 이를 위해서 다음과 같이 세부적인 목표를 설정할 수 있다.

첫째, 학습자는 시 읽기의 과정에서 타자의 정서에 대한 정서적 경험을 할 수 있다. 학습자는 정서의 언어적 표현인 시 텍스트를 읽는 과정에서 자신이 가진 정서적 자원을 동원하여 텍스트의 정서를 구성하게 되는데, 이를 통해서 학습자는 특정한 정서적 경험을 할 수 있게 된다. 학습자의 직접적인 정서적 경험이 시 읽기의 본질적인 것이므로 정서적 경험을 경유하지 않은 인식은 교육적으로 의미를 가지기 힘들다.

둘째, 학습자는 시 읽기의 과정에서 시 텍스트와의 상호교섭적 관계를 형성할 수 있다. 시 읽기의 과정에서 학습자가 구성하여 경험하게 되는 정서적 경험은 학습자의 주관적인 경험이라고만 할 수도 없고, 텍스트라는 자극에 의한 일률적인 반응이라고만 할 수도 없는 상호교섭적인 성격을 가진다. 학습자는 이 과정에서 자기의 정서적 자원을 활용하되, 대상이 가지는 타자성에 주의를 기울여야 타자를 지향하는 윤리적 시 읽기가 가능해진다.

셋째, 학습자는 시 읽기를 현실의 문제로 적용하여 학습자의 삶에 대한 실천적 이해를 심화할 수 있다. 시 읽기를 통한 정서적 경험은 시 텍스트에 대한 것으로 끝나는 것이 아니라 학습자의 삶의 문제로 정위되어 새로운 문제를 제시하거나 문제를 다른 시각으로 바라보도록 할 수 있다. 학습자는 시를 통한 정서적인 경험을 통해서 현실의 삶에서 타자를 지향하는 윤리적인 사고를 통해서 삶의 지향을 새롭게 확립할 수 있다.

이러한 윤리적 시 읽기 교육의 목적을 달성하기 위해서는 권위주의적인 시 해석 교육을 지양할 필요가 있다. 시의 의미는 학습자에 감응에 따라서 구성되며 그렇게

학습자의 주체성 속에서 생성될 때에야 비로소 윤리적인 사유의 영역으로 이행될 수 있다. 권위적인 하나의 해석에 기대어서 수업을 진행할 경우 학습자들은 주체적으로 의미를 구성하기보다는 권위를 가진 의미에 근접하기 위한 분석적 해석을 수행하게 되는데, 학습자 반응텍스트에서 확인된 바 그러한 분석적 읽기 전략을 사용한 경우에는 정서적 반응을 활발하게 경험하지 못하고 객관적인 거리두기의 방식으로 시 텍스트를 바라보게 되어 학습자의 삶의 맥락 속에서 의미화되지 못하고 명제적인 정보로 처리되는 경우가 대부분이었다.

또한 시 텍스트도 반드시 대안적·이상적인 삶의 태도를 보이는 텍스트만이 교육적 대상으로 적합한 것은 아니라는 것을 알 수 있었다. 다양한 텍스트들은 나름대로 학습자의 반응텍스트에서 의미 있는 윤리적 사유를 이끌어낼 수 있었다. 특히나 학습자들이 텍스트의 ‘제자’를 자처하게 하는 텍스트가 있는가하면 텍스트와 같은 눈높이에서 대화적 관계를 형성하도록 하는 텍스트가 있었는데,<sup>1)</sup> 반드시 학습자가 텍스트의 제자로서 존재하는 것만이 교육적으로 유의미한 것만은 아니다. 학습자의 눈높이에 맞는 텍스트와의 대화를 통해서 학습자는 텍스트의 의미를 뛰어넘어 보다 발전적인 방향으로 감상을 이어나가거나 텍스트의 대상에 대해서 위로와 배려의 손길을 내미는 방식으로 타자성에 대한 이해를 깊이 있게 해 나가는 경향을 발견할 수 있었다. 텍스트를 통해서 대안적·이상적인 삶의 태도를 배우는 것도 의미를 가지지만 모든 텍스트가 그러한 성격을 가질 필요는 없으며, 그러한 경우 정서적 반응의 강도가 반감되고 교훈적 대상으로만 시 텍스트를 바라보게 되는 경향을 경계해야 함을 알 수 있었다.

윤리적 시 읽기는 무엇보다 ‘세상사에 잘 대처할(coping with the world)’<sup>2)</sup> 수 있

- 1) 본 연구에서 이러한 양상을 살펴볼 수 있었던 텍스트로 「갈대」와 「풀」을 들 수 있는데, 이는 교육적으로 이 두 텍스트 사이에 우열이 존재한다는 것이 아니라 각각의 텍스트가 그 텍스트의 세부적인 요소들로 인하여 고유한 교육적인 의의를 가지고 있다고 본다. 기존의 통념에 의한다면 「풀」은 그 난해성에도 불구하고 문학교육 텍스트로 널리 채택되었던 경향이 있었다. 그러나 「갈대」와 같은 감상적인 시 또한 학습자들에게 특정한 감응을 촉발하며 이를 통한 활발한 대화적 관계를 관찰할 수 있었다. 이는 교육적 텍스트가 반드시 전범으로서의 의미를 가지고 있어야만 하는가에 대한 회의를 하도록 하며 텍스트 선정에 있어서 학습자의 자발성이 중요한 역할을 한다는 점 또한 시사한다.
- 2) 이는 로티의 실용주의를 잘 나타내는 개념으로 거창하고 초월적인 진리를 추구하는 시도 자체를 부정하며 사회적이고 역사적이며 물리적인 존재로서의 인간이 자신의

게 되는 것을 궁극적인 목표로 하며, 이는 일회적인 시 읽기를 통해서 쉽게 이루어지는 것이 아니라 반복된 시 읽기를 통한 질적 판단 과정의 집적을 통해서 이루어질 수 있으며, 시 읽기가 학습자의 삶의 맥락과의 긴밀한 관련성 속에서 이루어질 때 가능해지리라 기대할 수 있다.

## 2. 윤리적 시 읽기 교육의 내용

이 절에서는 학습자가 타자를 지향하며 질적 판단을 해 나가는 윤리적 시 읽기를 실현하기 위한 교육의 내용을 제시하고자 한다. 학습자의 시 읽기 과정은 매우 복잡한 과정을 거쳐서 이루어지기 때문에 쉽게 단계화할 수 없지만 학습자의 반응텍스트 분석을 통해서 학습자들이 윤리적 시 읽기에서 경험하게 되는 ‘문턱’을 유형화할 수 있었다. 학습자의 시 읽기 과정을 거칠게나마 단계적으로 구분을 해 보면, 학습자가 텍스트의 의미를 이해하기 위해서 자신의 자원을 동원하여 정서적 경험을 하게 되는 단계, 정서적 경험을 통해서 타자에 대해서 인식하는 단계, 그리고 텍스트를 통해 의미화한 것을 학습자의 삶의 맥락에 정위시키는 단계로 구분할 수 있다. 이러한 과정은 시 읽기가 끝날 때까지 다시 돌아오기도 하고 반복되거나 취소되거나 수정되는 과정을 거치며, 이는 의식적인 과정일 수도 있지만 학습자가 의식하지 못하는 방식으로 일어날 수도 있다. 학습자의 직관과 추론은 서로 갈마들고 교섭하면서 학습자의 판단을 이끌어내게 된다. 이 절에서는 이러한 과정에 따라서 윤리적 시 읽기의 교육 내용을 ‘심미적 가상에 대한 정서적 경험’, ‘타자의 목소리로서의 시적 표현’, ‘가능 세계에 대한 탐구로서의 대안 조망’으로 나누어서 제시하고자 한다.

### (1) 심미적 가상에 대한 정서적 경험

특정한 정서를 질적으로 경험한다는 것은 시 읽기 과정에서 가장 핵심적인 과정이며 이러한 질적 판단 과정이 없다면 학습자가 시 텍스트를 읽는 것의 고유한 의미를

---

자리에서 삶을 영위하는데 구체적인 도움을 줄 수 있는 것만이 의미를 가진다고 보는 것이다. (김동식, 『로티의 신실용주의』, 철학과현실사, 1994, 487쪽.)



찾을 수 없다고도 볼 수 있다. 학습자의 반응텍스트의 양상을 분석한 결과에서도 알 수 있듯이 정서적인 경험에 대한 보고가 부재하는 경우에는 학습자가 자기 반성적인 인식이나 타자에 대한 연대성을 감각하는 데로 감상을 이어나가지 못하는 경우가 대부분이었으며 윤리적인 인식이나 행동으로 학습자의 감상이 연결되지도 못하였다. 설사 윤리적인 사고로 심화되었다고 하더라도 이 과정에서 정서적인 경험을 거치지 않았다면 이는 문학을 통한 윤리적 시 읽기의 고유한 특성을 구현하지 못한 것으로 볼 수 있다. 하나의 완결된 지식으로서의 윤리적 명제를 전달하는 것은 문학을 통한 윤리성 교육의 모습이 될 수 없기 때문이다.

학습자가 대상에 대해서 정서적 경험을 할 수 없을 때 학습자는 시 읽기를 통해서 유의미한 경험도 할 수 없고 일관성 있는 의미도 만들어내지 못하며 혼란스러운 반응을 보이게 된다. 대상에 대해서 정서적 경험을 할 수 없다는 것은 윤리성의 측면에서 보았을 때 문제적인데, 내가 아닌 타자의 정서에 대한 인식 불능의 상태는 타자를 이해하거나 고려할 수 없음을 의미하기 때문이다. 따라서 정서적 경험의 여부는 윤리적 시 읽기 과정에서 있어서 중요한 문턱으로 기능하고 있다고 할 수 있으며, 학습자가 시 읽기를 통해서 유의미한 감상으로 발전할 수 있는 하나의 분기점이 되어준다.

Ⅲ장에서 분석한 바에 따르면 대상에 대해서 정서적인 경험을 하지 못하는 학습자들의 경우, 해당 학습자들이 텍스트와 연관된 정서적인 자원을 가지고 있지 못한 경우도 있었다. 그러나 한편으로 유사한 경험이 없는 학습자의 경우라도 자기기 가진 자원의 유추적인 적용을 통해 대상에 대한 강렬한 정서적인 경험을 하는 경우도 상당수 발견할 수 있었다. 이러한 사실에 비추어볼 때, 정서적 경험이 실패한 원인이 경험적 자원의 부족만은 아니다. 오히려 학습자들은 시 텍스트를 이해하기 위해 자기의 자원을 활용하는 문제 이전에 대상 자체를 상상적으로 구성하는 데 실패하는 모습을 많이 보여주었다. 즉 학습자는 대상을 상상적 실체로 구성하지 못했기 때문에 이 대상을 이해하기 위하여 자신의 자원을 활용하고자 동기화되지 못했던 것이다. 따라서 이 학습자들의 경우에 자기 자원의 활용이 저조하게 나타나는 것이 그러한 경험이나 정서를 가지고 있지 못하기 때문이 아니라 그것들을 활용할 필요성을 느끼지 못하고 있기 때문이라고 해석할 수 있다.

대상을 상상적으로 구성하도록 동기화되지 못한 학습자들은 대상에 대해 정서적인

반응을 거의 보이지 않는다. 시 텍스트에 나타난 감정이 ‘슬픔’이라는 것은 인식하지만 학습자 자신이 이러한 텍스트에 나타난 ‘슬픔’에 대해서 정서적인 경험은 하지 못하며, 오히려 상반된 정서를 경험하고 있는 경우도 관찰할 수 있었다. 대상을 상상적으로 구성하지 못하였다는 것은 시적 대상으로서의 ‘꽃게’나 ‘명태’와 같은 대상을 실제 현실에 존재하는 ‘꽃게’나 ‘명태’와 분리하지 못하고 있다는 의미이다. 이와 같이 ‘꽃게’나 ‘명태’가 기존의 학습자가 가지고 있었던 강한 의미의 연합인 음식으로서의 의미에서부터 벗어나지 못했기 때문에 대상을 인격화하여 구성해내거나 정서를 이입하지 못하였으며 ‘대상의 모습이 슬프지만, 대상을 먹고 싶다’는 식의 혼란스러운 반응이 나타나게 된 것이다.

심미적으로 형상화된 대상은 가상의 대상으로서 시 텍스트를 통해서 창조되는 것이다. 그러나 이러한 창조적 대상은 그것이 실제 존재하는 의미와의 연관성 속에서 새롭게 의미를 부여받게 된다. 따라서 학습자들은 그 대상의 기존의 의미를 고려하면서도 시를 통해서 형상화된 의미를 파악해나가야 한다. 그러나 그렇게 심미적으로 부여된 새로운 의미를 파악해나가기 위해서 어느 단계에서 학습자는 현실적 존재로서의 대상과 가상의 형상으로서의 대상을 구분하고 분리하는 과정이 필요하다. 이를 통해서만이 학습자는 대상에 대한 ‘불편부당성’ 판단을 할 수 있는 자리가 마련되기 때문이다.<sup>3)</sup> 그리고 이러한 ‘불편부당성’은 윤리적 판단에 있어서 중요한 요소가 되어준다.

따라서 시를 통한 정서적 소통에는 상상적 능력이 기능적으로 필요할 뿐만 아니라 윤리적으로도 요청된다. 기존의 관계에 대한 진부한 고착을 끊어내지 않으면 대상에 대한 새로운 인식도 할 수 없게 되기 때문이다. 대상을 새롭게 보기 위해서는 대상에 대한 기존의 인식을 “접어 두는” 과정이 필요한데, 이러한 과정을 효과적으로 가능하게 하는 것이 바로 문학이라고 하는 형식이다. 문학적 형상화는 ‘재현’을 통해서 대상을 가상의 세계 속에서 구성하기 때문에 학습자가 현실에서 가지고 있는 관계를 초월하여 존재하는 가상이며 학습자로 하여금 이를 통해서 자신의 현실적 이해관계로부터 떨어져서 메타적으로 반성하게 해 준다. 그리고 대상은 학습자에 의해서 원래 존재와는 구별되는 새로운 의미를 담지한 대상으로 창조되게 된다.

---

3) F. Schiller, *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen*, 안인희 역, 『미학편지』, 휴머니스트, 2012, 197-198쪽.

「스며드는 것」의 ‘꽃게’는 반드시 간장게장의 ‘꽃게’만을 의미하는 것이 아니며, 포식의 대상으로서의 ‘꽃게’와 분리된 시적 대상으로서의 ‘꽃게’를 상상적으로 인격화할 때, 비로소 학습자는 대상의 상징적인 의미를 파악하거나 이에 대해서 정서적으로 연루되어 질적 경험을 할 수 있는 조건이 마련된다. 이를 통한 정서적 경험 이후에 비로소 이질적인 시각을 경유하여 새로운 인식이 생성될 수 있다. 그리고 그러한 질적 경험을 한 이후에 다시 실재하는 음식의 의미로서의 ‘꽃게’로 돌아왔을 때, 그저 ‘맛있겠다’라는 감상으로만 끝나게 되지는 않는다. 이질적인 시각과 정서를 감각했을 때 느껴지는 괴리감은 기존의 감각과 정서를 다시 반성하게 해 주는 역할을 하기 때문이다. 시적 대상을 심미적 대상으로 상상하기 위해서 학습자는 자신의 기존 인식을 활용하지만, 심미적 대상으로 상상한 이후에는 이러한 기존 인식으로부터의 분리과정이 필요하며, 다시 이를 실천적 문제로 적용하기 위해서는 기존의 인식과 다시 연합하는 분리와 연합의 거리 조정의 과정이 필요하다.

기존에 자신이 가지고 있던 모든 이해관계를 내려놓고 분리된 가상의 세계에서 ‘불편부당한’ 판단을 해 나간다고 하는 것은 윤리적 판단의 과정에서도 공공성을 확보하기 위해서 반드시 필요한 과정이다. 심미적 가상의 세계는 이러한 판단을 경험하도록 하는 중요한 공간이 되어주는데, 학습자가 심미적 가상의 세계와 현실적 세계와의 경계선을 제대로 인식하지 못할 때 이러한 판단의 과정은 학습자가 가진 기존의 의미로 경도되어 대상을 제대로 인식하기 못하도록 막는 역할을 한다. 학습자가 심미적 가상과 현실 세계 사이의 적절한 거리 조정을 적절하게 하지 못할 경우 오히려 현실에 대한 균형 있는 인식을 저해하게 된다.

따라서 윤리적 시 읽기에서는 학습자가 심미적 가상의 세계로서의 시적 세계를 상상하도록 이끌어줘야 한다. 이는 어떤 면에서는 문학, 또는 시 장르가 가지는 장르 지식의 성격을 가지는 것이라고도 볼 수 있다. 시를 통해서 만나는 타자는 실재하는 대상이 아니며 현실의 이해관계를 가지지 않은 대상으로 언어를 통해 형상화된 대상이다. 이러한 대상은 일상적이고 상식적인 인식과 개념의 틀로부터 비롯하지만, 거기에서 의미가 완결되는 것이 아니라 문학 활동, 즉 시 창작과 시 읽기 과정을 통해서 새로운 의미가 부여되며 생성되는 과정이라는 것이 전제되어야 한다.

## (2) 타자의 목소리로서의 시적 표현

윤리적 시 읽기에서 또 하나의 문턱은 학습자가 시 텍스트 읽기 과정에서 일정한 정서적인 경험을 했다고 하더라도 그것이 자기 정서의 재확인에 그치고 타자를 지향하는 방향으로 발전되지 못하는 것이다. 시 텍스트 읽기 과정에서의 강렬한 정서적 경험은 때로 텍스트가 가진 타자성을 지우고 학습자의 자기 연민의 정서에 머무르게 하는 경우를 발견할 수 있었는데, 시 텍스트는 학습자 자신의 목소리가 아닌 타자의 목소리라는 점에서 근원적인 타자성을 인식하는 것이 윤리적 시 읽기에서 중요한 문제이다.

그런데 시 텍스트가 가지는 타자성은 학습자의 텍스트 이해를 저해하는 주요 요인이 되기도 한다. 시의 언어가 가지는 난해함과 모호성은 이러한 시의 타자성을 더욱 촉진하는 경향이 있는데, 이것이 심화될 경우 학습자는 시의 의미를 전혀 파악할 수 없게 된다. 시가 가지는 난해함과 모호성은 부분적으로 진부함과 상식적인 것에 대한 거부를 통한 새로운 인식을 생성하고자하는 시의 본질로 인한 것이라고 볼 수 있다. 또한 서정 장르로서의 시는 비개념적인 정서를 개념적인 언어로 표현하고자 하기 때문에 본질적으로 모호함과 난해성을 가질 수밖에 없다고 볼 수 있다. 시인은 자신의 질적 특성을 형상화하기 위해서 특정한 형상을 상상적으로 창조하고 그것을 심미적인 언어로 표현하기 때문에 학습자들은 일상적인 의미만을 가지고는 시의 의미를 이해하기에 어려움을 느끼게 될 수 있다.

서정장르로서의 시 텍스트는 다가가기와 느끼기를 전제한 것으로 학습자들이 텍스트의 정서와 일체감을 느끼는 것이 중요한 문제로 제시된다. 시 교육에서 시 텍스트의 이해나 해석을 ‘자기화’의 맥락에서 바라보고 학습자가 자신의 자원을 통해서 어떻게 의미를 구성할 것인가가 중요한 문제가 되었던 것은 이러한 맥락에서 이해가능하다. 그러나 이 과정에서 학습자는 주관적인 반응을 하는 존재로, 텍스트는 그러한 주관성을 제어하는 객관성을 담지한 것으로 그려지고, 이 주관성과 객관성 사이의 거리는 시 읽기과정에서 학습자에 의해서 매워져야 할 간격으로 묘사되는 경향이 있다.<sup>4)</sup> 시 읽기의 과정은 학습자들이 이질적인 시의 언어를 하나의 일관된 의미로 구

4) 이상아, 「아이러니를 통한 반성적 시 읽기 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2017, 3쪽.

성하기 위해서 자신이 가진 정서적·인지적 자원을 활용하여 이질적인 타자의 목소리인 시의 언어가 가진 의미에 다가가기 위해서 노력하게 된다. 이를 통해서 학습자들은 대상이나 화자가 느끼는 정서를 자기 나름대로 구성해내고 그것을 경험하게 된다.

그러나 이러한 시의 언어를 매개로 한 주체와 타자의 겹쳐짐은 이질적인 목소리를 이해하게 해 주는 역할을 하지만 때로는 타자의 목소리를 들리지 않는 것으로 만드는 경우도 발견할 수 있다. 문학을 통한 소통의 상황을 만남, 또는 대화의 은유로 바라볼 때, 텍스트와 독자 사이에는 일정한 거리 조정의 과정이 필요해진다. 시 텍스트는 이 소통 과정에서 객관성을 담보한 것이기보다는 학습자와는 이질적인 타자성을 가진 것이므로 이 과정에서 학습자와 텍스트는 서로 간의 상호작용을 통해서 그 거리를 조정해 나간다. 이 거리는 한없는 다가가기만을 통해서 이루어지는 것이 아니라 타자에 대한 인식 가능성에 일정한 한계가 있음을 인식하는 태도를 통해서 이루어질 수 있다. 시 텍스트의 언어는 학습자에게 매우 유사한 맥락으로 제시된다고 하여도, 또는 학습자가 자신의 자원을 통해서 시 텍스트의 맥락에 근접하게 구성하게 된다고 하여도 타자의 이질적인 언어적 표현으로서 타자성을 가진다.

이 대화적 상황에서 타자로서의 대상에 대한 정당한 인식과 타당한 고려는 윤리적으로 요구되는 것이다. 자아의 확고한 신념은 때로 비윤리성의 조건이 되며 이는 타자의 입장에 대한 고려를 하지 못한다는 점에서 비윤리적인 행동으로 규정될 수 있다. 학습자들은 시 읽기를 통해 그저 강렬한 정서적 체험을 하는 것만으로는 부족하며, 그러한 학습자들의 정서적 체험이 타자를 지향하고 타자의 입장을 이해하고 타자를 존중하는 방식으로 나아가도록 해야 한다. 그저 자신의 입장에서 시를 읽고 그것을 통해 특정한 정서를 체험하는 것이 의미 있는 것이 아니라, 그것이 시인이거나 시적 대상, 시적 화자라는 주체에게는 이질적인 목소리를 ‘듣는’ 과정이며 이를 통해 타자에 대한 존중과 배려를 실천해야하는 과정이라는 것이 윤리적인 의미를 가진다.

학습자들이 시를 이해하기 위해서 유사한 상황적 맥락을 동원하여 시의 의미를 이해하고자 시도하는 과정에서 학습자들은 시 읽기를 통해서 특정한 정서를 경험하고 있다고 할 수 있으며, 그러한 정서는 학습자들이 실제 경험했던 과거의 기억으로부터 불러일으켜진 것이기 때문에 강도 높은 반응을 야기한다. 그런데 학습자들의 맥락과 시 텍스트에 제시된 맥락은 일정한 차이를 가질 수밖에 없는데, 학습자는 그러

한 차이성에 대해서 고려하지 않고 텍스트의 정서를 자신의 것으로 치환시키지 않도록 지도되어야 한다. 정서적 기억을 활용하는 것은 때로는 텍스트의 정서에 접근하도록 도와주는 중요한 통로가 되어준다는 점에서 반드시 필요하다. 그러나 이 과정에서 타자로서의 대상에 대한 고려와 판단이 없을 때 학습자가 타자에 대한 인식을 하지 못하게 될 수 있다. 대상의 정서에 다가가기 위해 활용했던 학습자의 자원이 오히려 학습자로 하여금 대상의 정서를 감각하지 못하게 하고, 자기 정서로 축소된 세계 속에서 타자에 대한 인식을 하지 못하게 할 수 있다.

창조적인 오독이 새로운 의미를 발견하도록 하는 경우도 존재하나 그러한 오독이 타자에 대해 고려하지 않은 것이라면 문제가 된다. 학습자 자원의 활용은 시를 의미화하고 시를 통한 정서적 경험을 하기 위해서는 반드시 필요한 과정이지만 이 과정에서 시의 언어가 가지는 타자성에 대해서 인식해야할 필요성이 있다. 대상의 목소리를 자기의 목소리와 동일시하고 이를 자기의 목소리로 뒤덮어버리는 것은 타자에 대한 진정한 인식과 고려로 나아가는 과정을 막는다. 학습자는 유사한 부분에만 초점을 맞추어 자기 정서의 회상이나 재확인에만 머무르기보다는 무엇이 어떻게 다른지, 그러한 다른 점을 통해서 자기 정서로부터 대상의 정서로까지 어떻게 유추적으로 확대해 나갈 수 있을지에 대해서 생각해보아야 한다. 그렇지 않으면 알을 보호하지 못하고 죽어가는 ‘꽃게’의 절망적인 체념의 태도가 학습자에 의해서 “만족”의 의미로 전도될 수도 있기 때문이다.

따라서 시의 의미에 접근하고자 하는 독자로서의 학습자에게 필요한 것은 역설적이게도 무조건적인 동일시나 투사를 통한 다가가기가 아니라 일정한 거리 조정의 과정이다. 서정시는 그 특성상 다가가기를 요구하는 경향이 강하고 이에 따라 학습자들은 텍스트의 정서를 손쉽게 자신의 정서로 치환해버리며, 이를 통해 때로는 전도된 읽기를 수행하기도 한다. 시적 대상과 자신이 가지는 유사성을 근거로 하여 손쉽게 보편적 동일자로 묶어버리는 것은 오히려 타자를 존중하지 않는 비윤리성의 한 표현이 될 수 있다. 그러므로 오히려 이러한 경우 타자의 목소리가 가지는 특수성을 있는 그대로 받아들이고자 하는 태도가 요구된다. 자신의 정서를 재료로 하여 대상의 정서를 추론하는 것은 피할 수 없는 과정이며 시 읽기가 정서적 경험이 되기 위해서는 필수적인 과정이지만, 자신의 정서적 경험의 경계 속에 그러한 타자의 정서를 가두는 우를 범해서는 안 되며, 자신의 경계 너머로까지 그러한 정서적 경험을

상상적으로 투사하도록 해야 한다. 시 읽기를 통해서 자기를 확장한다는 것은 따라서 자기의 경계 외부에 자신이 감각할 수 없는 어떤 잉여와 여백이 있음을 인식하고, 이를 통해서 있는 그대로의 타자를 지향해나가고자 하는 노력의 의미를 가진다.

### (3) 가능 세계에 대한 탐구로서의 대안 조망

시 읽기를 통해서 학습자가 반성적 인식을 하게 되고 특정한 정서적 체험을 하였다면, 그것은 다시 학습자의 삶의 문제로 돌아와 실천적 맥락으로 적용되어야 한다. 시를 깊이 있게 읽고 감상한다는 것의 의미는 시의 풍부한 의미 맥락을 드러내는 것에서 끝나는 것이 아니라 그것이 어떻게 실천적인 의미를 지니게 되는지를 파악하는데까지 나아가야 한다. 시 읽기를 통해 학습자에 의해 구성되는 의미가 실천적인 의미로 정위될 때에만 시 읽기가 윤리적인 의미를 가질 수 있기 때문이다. 시적 대상은 가상의 존재로 그것이 하나의 구체적인 타자의 얼굴로 학습자 앞에 제시된다고 하여도, 그것은 어떻게든 다시 현실세계와의 관련성을 가지지 않으면 실천적 의미를 가질 수 없다. 시를 통한 자기 반성적 인식이나 타자에 대한 확대된 연대감은 그것이 다시 학습자의 삶의 태도와 행동의 변화로까지 연결될 때 비로소 윤리적인 의미를 가질 수 있다.

시 텍스트를 통한 질적 판단은 직관과 추론이 동시에 작동하는 것이며 이 과정에서 학습자는 대상을 특정한 의미체로 구성하게 된다. 그러나 이러한 시적 대상은 현실과 분리되어 시적 세계 속에서 특정한 상징성과 함축성을 띤 것이라는 점에서 이것이 사고와 행동에 영향을 미치기 위해서는 추론의 과정이 필요하게 된다. 현실의 맥락 속에서 다시 정위되는 과정을 거치기 위해서는 그저 느끼기에만 머물러서는 안 되고 그 정서적 느낌에 대해서 다시 메타적으로 판단하고 사고하는 과정이 필요하게 된다. 학습자들이 경험하는 강렬한 정서적인 경험은 직관적으로 학습자에게 느껴지는 것으로 학습자들은 일차적으로는 그러한 정서를 수동적으로 경험한다. 그러나 그러한 정서적인 경험은 시 읽기의 결과가 아니라 시 읽기를 통해서 판단하고 사유해야 할 출발점이라고 할 수 있다. 인지적인 추론과 판단을 통해서 학습자들은 자신의 정서적인 경험을 갱신하고 수정해나가게 된다. 이 과정에서 학습자들은 대안적인 정체성과 대안적인 세계에 대한 조망을 할 수 있게 된다. 현실과 분리된 시적 세

계를 경유하여 다시 현실 세계로 돌아올 때, 학습자는 세계와 자아에 대해서 반성하게 될 수 있고 정서적 연대감을 통해 자아를 확장할 수 있게 되므로 그를 통해서 자아와 세계의 소망스러운 모습을 상상할 수 있게 된다.

학습자의 시 읽기 양상의 분석 결과를 살펴보면 직관적이고 자동적인 정서적 경험이 다시 인지적·정서적 판단 과정을 거치지 않은 경우 일부 학습자들은 배타적인 집단적 정체성을 형성하고, 나아가 이것이 적대적인 태도나 분노의 정서로 발전되는 경우를 관찰할 수 있었다. 학습자가 공감할 수 있는 ‘우리’의 대상은 언제나 더 많은 타자를 포함하는 방향으로 확대될 때 윤리적인 의미를 가진다. 여기까지가 ‘우리’임을 결정하고 선언하는 것으로 끝나는 것이 아니라 더 많은 ‘우리’로 확대되어나가는 과정이 윤리적 의미를 가지게 되는 것이다.

대상에 대한 적대적인 정서는 그것 자체로 문제가 있는 것은 아니며 이러한 정서적 경험 또한 유의미한 시 읽기의 과정이 될 수 있다. 그러나 문제는 이 적대적인 정서에 대해서 사유하지 않는 것이다. 대상에 대한 강렬한 하나의 정서적 경험은 시 읽기를 통해서 제기되는 질문으로서의 의미를 가진다. 이러한 정서가 느껴진 이유는 무엇이며, 어디에서부터 이런 정서가 생겨났으며, 이 정서에 대해서 어떻게 대처해야 하는가에 대해서는 판단의 과정이 필요하다. 폭력에 대해서 폭력으로 대처하는 것, 윤리의 이름으로 정당화된 폭력을 행사하는 것은 때때로 이러한 판단 없는 정서적 반응인 경우가 많다. 이러한 대응 태도는 손쉽게 슬픔을 분노로 바꾸고, 대상을 적으로 규정하며, 역설적이게도 비윤리적인 행동을 정당화하는 경우가 많다.

또 하나의 문제는 ‘슬픔’의 정서를 가진 시를 교육하는 장면에서 학습자들의 조망적 시선이 드러나기는 하나 오히려 부정적인 전망만을 떠올리게 된 경우이다. 이러한 경우의 학습자들은 보통 감정전염이라고 부를 수 있을 만큼 텍스트의 정서에 크게 영향을 받고 있는 모습을 보여주는데, 이를 통해서 매우 강도 높은 정서적인 경험을 하고 있었다. 이러한 양상을 보인 경우는 학습자의 맥락에서 이미 ‘슬픔’의 정서를 강하게 가지고 있었던 경우가 대부분이었다. 이 학습자들의 현실에 대한 인식은 고통으로 가득 차 있는 것으로서 매우 부정적인 모습을 보였으며, 이러한 상황에 변화가능성이 없다는 점에서 학습자들은 체념적이고 순응적인 태도를 보였다. 시적 대상이나 시적 화자와 학습자 자신을 동병상련의 관계로 설정하고 집단적 자기 연민의 상태에서 더 이상 나아가지 못하는 모습 또한 나타나고 있었다. 이는 학습자가



시 읽기를 통해서 오히려 부정적인 인식을 강화하게 된 것이라고 볼 수 있으며, 이러한 가능성은 시 수업 교실에서 부정적인 정서를 다룬 시를 교육 제재로 선택하는데 있어서 걸림돌로 작용되어 온 요인들 중 하나라고 볼 수 있다.<sup>5)</sup>

그러나 현실에 대한 강한 부정적인 인식은 오히려 다른 대안적 현실을 상상하게 하는 기반이 될 가능성을 가지고 있다. 긍정적인 정서를 시 읽기를 통해 학습자들이 많이 접한다고 해서 학습자들이 그것을 그대로 수용하는 것은 아니다. 마찬가지로 부정적인 정서를 많이 접한다고 해서 학습자들이 무비판적으로 그러한 정서를 수용하는 것도 아니다. 「풀」과 「갈대」에 대한 반응 양상의 차이에서 드러나는 바와 같이 이상적·대안적 삶의 태도가 제시되었을 경우 오히려 학습자에 의한 대안적인 세계 조망의 양상은 상대적으로 적게 나타난 반면 ‘갈대’와 같이 학습자들이 연민의 정서를 많이 느끼게 된 경우 오히려 이러한 대상에 대한 배려와 존중, 그리고 그 대상과 함께 공존할 수 있는 세계의 모습에 대한 상상적 반응이 상대적으로 더 많이 나타나고 있음을 확인할 수 있었다. 부정적인 현실에 대한 강렬한 인식은 오히려 사유의 출발점이 되며, 이를 통해서 자신이 소망하는 세계에 대한 모습을 더 생생하게 형상화할 가능성을 가지고 있다. 학습자는 텍스트에서 드러나는 시적 대상의 절망적인 상황을 통해서 어떻게 세계가 구성되어야 하는지의 방향성을 얻을 수 있으며, 이를 통해서 기존의 세계를 새롭게 바라볼 가능성을 가질 수 있다.

따라서 시 수업의 교실에서는 학습자의 실천적 삶의 맥락을 적극적으로 다룰 필요가 있다. 시 읽기는 문장의 의미를 독해(讀解)하는 것에서 끝나는 것이 아니라 학습자가 축적하고 있는 경험을 토대로 새로운 경험을 인식하고 이를 통해 실천적 의미를 찾아가는 것을 포함하는 과정으로 보아야 한다. 그리고 이것은 시적 상상력의 세계를 통해서 새로운 가능성을 탐색하도록 이끌어져야 한다.

### 3. 윤리적 시 읽기 교육의 방법

이 절에서는 앞 절에서 제시한 윤리적 시 읽기 교육의 내용에 따른 방법을 제안하고자 한다. 시 읽기의 과정을 학습자가 텍스트의 의미를 이해하기 위해서 자신의 자

---

5) 최지현, 앞의 글, 1999, 278쪽.

원을 동원하여 정서적 경험을 하게 되는 단계, 정서적 경험을 통해서 타자에 대해서 인식하는 단계, 그리고 텍스트를 통해 의미화한 것을 학습자의 삶의 맥락에 정위시키는 단계로 나누어서 살펴볼 때, 학습자의 윤리적 시 읽기를 지원하고 촉진할 수 있는 방법을 학습자의 반응텍스트의 양상을 분석한 내용을 토대로 하여 제시하고자 한다. 이를 ‘상상적 재서술을 통한 정서적 경험 촉진’, ‘타자 지향적 판단을 통한 타자성 인식’, ‘현실에서의 조화를 통한 유추적 적용’으로 나누어서 살펴보고자 한다.

### (1) 상상적 재서술을 통한 정서적 경험 촉진

시 교육의 교실에서 학습자들은 주체적으로 의미를 구성하기 보다는 권위를 가진 의미에 근접하기 위한 분석적 해석을 수행하게 되는 경우가 많은데, 학습자 반응텍스트에서 확인된 바, 그러한 분석적 읽기 전략을 사용한 경우에는 정서적 반응을 활발하게 경험하지 못하고 시의 의미가 명제적인 정보로 정리되는 경우가 관찰되었다. 이러한 시 읽기 방식에는 텍스트는 의미의 담지체이고 학습자의 시 읽기는 그러한 의미를 ‘찾는’ 것이라고 보는 관점이 함축되어 있는데, 이때 정서적 경험보다는 ‘시인’이 표현하고자 했던 의미를 복원하는 것이 더욱 중요해진다. 이는 해석의 권위를 전적으로 ‘시인’에 두고 있으며 그것을 읽는 학습자에게 해석의 권위나 책임이 있음을 고려하고 있지 못한 것이라고 볼 수 있다. 이러한 경우 학습자는 정서적으로 텍스트에 감응하고자 하기보다는 인지적으로 분석하고 해석하고자 하는 방식으로 시에 접근하게 된다.

이러한 시 읽기 방식은 그 동안의 시 교육이 이루어져 온 방식으로 인한 것이라고 보아야 할 것이다. 시어의 의미를 ‘분석하고’, 시에 사용된 표현 방법의 이름을 ‘알아맞히고’, 그를 통해서 시의 주제를 ‘명제화하고’, 이를 통해서 시를 ‘요약하는 것’이 기존의 시 교육의 교실에서 주로 이루어져온 교육의 방식이기 때문이다.<sup>6)</sup> 이러한 시 수업교실에서 학습자는 자신이 의미를 구성해나가는 한 축이라는 책무를 의식하지

6) 독자반응이론에 기반을 둔 ‘반응 중심 이론’은 텍스트에 비해서 상대적으로 독자를 중시하는 접근이기는 하지만 이러한 독자 중심의 접근에서조차 ‘일반화’라는 수렴과정을 내재하고 있어 독자의 읽기가 확정된 의미에 도달하는 것을 목표로 하고 있다는 비판이 제기되었다. (정정순, 「문학교육에서의 ‘반응 중심 학습’에 대한 이론적 재고」, 『문학교육학』 53, 한국문학교육학회, 2016, 255-256쪽.)

못하고 모든 책임을 시 텍스트나 그 시를 지은 시인에게 전가하게 되며, 그 시 텍스트가 이해하기 어려운 것으로 느껴질 때 시 읽기에 대한 부정적인 정서를 가지게 될 수 있다. 그러나 시 읽기의 과정은 텍스트에서 형상화된 정서를 경험하는 감응의 과정이 필수적이다. 그러한 질적 느낌이 없다면 학습자들은 시 읽기를 통해서 타자를 제대로 인식했다고 보기 힘들며, 윤리적 시 읽기를 수행하고 있다고 보기 힘들다.

학습자가 시 읽기의 과정에서 직접 정서적인 경험을 하기 위해서는 학습자가 시 텍스트를 하나의 가상의 세계로 상상하고 시적 대상을 인격적 대상으로 구성하는 과정이 필요하다. 이를 위해서는 시적 대상의 관점을 취해보는 추론의 과정도 물론 필요하지만 시적 대상의 입장에서 정서를 경험하고자 노력을 기울이는 과정도 함께 필요하다. 이러한 두 가지의 공감과 추론의 과정은 동시에 일어나서 서로를 보충해주는 측면이 있는데, 이를 활성화하기 위한 구체적인 방법으로 시적 대상에 대해서 학습자가 상상적으로 재서술(再敍述)<sup>7)</sup> 하도록 지도할 수 있다.

상상적 재서술은 시적 대상이나 시적 화자의 상황 맥락에 대한 구체화를 통해서 정서적 경험의 조건들을 확인하고 그를 통해서 학습자가 정서적인 경험을 할 수 있도록 해준다. 그 과정에서 시 텍스트에 펼쳐진 세계나 그 속에 제시되는 시적 화자나 대상은 상상적이면서도 실제적인 의미를 가진다. 상상적 재서술의 과정에서 학습자들은 현실세계와는 구분되는 가상의 세계로 들어가는 것임을 전제로 해야 하며, 그 과정에서 대상의 정서에 참여하고자 하는 의지를 가지고 있어야 한다.

[D-스며드는 것-2] 내가 만약 저 어미 꽃게였다면 자신은 물론 자신의 새끼들까지 지키지 못하고 간장에 파묻혀 죽어야만 하는 운명에 너무나 슬프고 좌절했을 것이다. 하염없이 흘러내리는 눈물을 새끼들이 알지 못하도록 숨기고 새끼들에게 마지막으로 사랑한다고 말한 뒤 이제는 잘 시간이라며 눈을 감으라고 위화감이 들지 않도록 진정시켰을 것이다. 또, 새끼들을 눈을 감게 한 뒤 자신의 지난 인생들을 돌아보며 슬퍼할 것이다.

7) 강민규는 학습자의 수용텍스트에서 ‘독자 나름의 관점에 따라 시에 대해 부여한 의미를 산문의 형태로 기술하는 것’을 ‘재기술(再記述)’로 표현하였는데 여기에는 이야기 구성, 분석적 기술과 종합, 논리의 연역적 적용의 유형이 있다. 그러나 여기에서는 감상문 쓰기보다는 정서적 경험을 촉진하는 구체적인 방법으로 제시되는 것으로 이야기 구성을 통한 재기술만을 ‘재서술’이라는 용어로 지칭하고자 한다.(강민규, 「현대시 비평문의 구성 형식과 교육적 활용 방향: 작품 재기술(再記述) 유형을 중심으로」, 『국어교육연구』 33, 서울대학교 국어교육연구소, 2014, 8-18쪽.)

위 학습자의 경우와 같이 학습자는 가정적으로 ‘꽃게’의 상황에 자신을 대입하여 ‘꽃게’의 상황적 맥락을 구성하고자 하고 있는데, 학습자의 서술은 사실 텍스트에 나타난 내용을 그대로 재서술하고 있다고 볼 수 있다. 그러나 학습자에 의해서 ‘다시’ 서술되고 있다는 점에서 완전히 투명한 과정이라고도 볼 수 없는데 학습자는 상상력을 통해서 시적 대상을 더욱 구체적이고 생생하게 만들고 있다. 그리고 이러한 재서술의 과정에서 학습자의 정서가 강하게 텍스트에 연루되어 있음을 확인할 수 있는데, 텍스트에서는 관찰자적 시점으로만 제시된 ‘꽃게’의 시선을 취해보고 이는 서술함으로써 학습자는 대상의 상황적 맥락에 대해서 깊이 있게 이해하게 되는 것을 알 수 있다. 이는 분석적으로 시의 내용을 꼼꼼하게 해석하는 것과는 매우 다른 과정으로 볼 수 있는데, 이러한 과정을 통해서 학습자는 대상의 정서를 자신의 자원을 통해서 상상적으로 구성해낼 수 있고, 텍스트를 통해서 일정한 정서적 경험을 하게 될 수 있다.

## (2) 타자 지향적 판단을 통한 타자성 인식

텍스트의 타자성을 인식한다는 것은 텍스트가 ‘나’의 언어가 아니라 타자의 언어라는 점을 바로 인식한다는 것이다. 그리고 그러한 타자의 언어를 ‘나’의 언어로 쉽게 치환하지 않고 그것을 존중하고 고려한다는 것이다. 그러나 그러면서도 텍스트의 타자성은 학습자가 텍스트를 이해하기 위해서 끊임없이 그 타자의 언어에 접근해나가기 위해 노력하도록 한다. 그렇지 않으면 학습자에게 있어 타자의 언어인 시 텍스트는 전혀 이해할 수 없는 언어의 나열이 되기 때문이다. 따라서 학습자들은 텍스트와 ‘나’ 사이에서 동일시와 분리를 반복적으로 수행해야 할 필요가 있다. 학습자가 가진 자원을 최대한 활용하면서도 학습자의 자원이 가진 한계를 의식적으로 인식해야 하며 그러한 한계에 대한 인식을 통해서 한계 너머의 영역에 대해 상상하도록 해야 한다.

학습자의 자원을 활용할 때, 그것을 일방적으로 대입하는 것이 문제인 이유는 여기에는 ‘타자’의 자리가 마련되어 있지 않기 때문이다. 윤리적 시 읽기에서는 ‘주체’는 ‘타자’를 지향하는 한에서 윤리적 의미를 가질 수 있다.<sup>8)</sup> 일단 텍스트와 학습자

와의 대화가 성립하기 위해서 텍스트와 학습자 사이에 거리가 좁혀질 필요가 있지만, 학습자와 텍스트는 완전히 동일시될 수 없고 동일시되어서도 안 된다. 학습자가 때로 텍스트에 대해서 느끼는 완전한 일체감의 감동은 학습자와 텍스트가 다시 분리되지 않고 하나의 존재로 학습자의 내부에서 인식될 때, 타자를 인식하지 못하는 유아적 세계에 갇히게 될 위험이 있다. 그리고 이러한 유아적 자기 정서의 재확인 은 타자의 존재를 자기 속에서 인식하기 못하였다는 점에서 윤리적 시 읽기 실패의 한 양상이라고 볼 수 있다.

학습자 자원의 구성을 통해서 획득한 인식은 증명된 것이 아니며, 자기에 비추어 타자를 구성하는 것으로서의 제한된 의미를 가진다. 따라서 학습자는 정서적 경험의 과정에서도 끊임없이 타자를 지향하는 판단을 내려야 한다. 여기서 타자 지향적 판단이란 대상이 '나'에 대해서 이질적인 '타자'임을 인식하고 그 판단의 결과를 유보하는 것을 말한다. 이는 타자가 가진 고유한 맥락을 시 텍스트 언어를 토대로 구성해나가는 과정에서 타자가 가진 특수성을 특수성 자체로 취급하는 태도를 말한다. 타자에게로 학습자의 감정을 일방적으로 이입하거나 타자의 정서에 일방적으로 전염되는 것이 아니라 타자와 주체가 한없이 접근하면서도 완전히 일치될 수 없는 지점을 찾아내고 그것을 통해 인식의 한계를 파악하도록 해야 한다는 것이다.

이러한 타자 지향적 판단이 가능하기 위해서는 학습자 자원을 활용하여 시적 대상에 대한 '다가가기'가 충분히 이루어져야 하지만 이질적인 타자로서의 시적 대상의 모습을 자신의 자리와는 '다른 곳'에 마련하도록 해야 한다. 이는 시적 대상이나 시적 화자를 인격화하여 상상적으로 구성하는 학습자들의 반응텍스트에서 잘 드러나는 부분인데, 이러한 경우 학습자들은 대상과 자신 사이에 존재하는 유사점을 통해서 동질감과 연민의 감정을 느끼면서도 자신의 정서로 대상의 정서를 덮어버리거나 치환해버리지 않는다. 오히려 그 대상의 정서적 맥락을 의문형이나 추측의 형태로 제시함으로써 다소 유보적인 입장을 취한다. 쉽게 타자의 입장을 해석하고 맥락화하여 단순한 의미로 명제화하기보다는 대상의 맥락을 학습자 자신의 맥락과는 별도의 준

---

8) 최인자는 문학교육에서 '주체 중심'의 문학교육을 확장할 수 있는 하나의 방법으로 '타자 지향'이란 개념을 제시하였다. 이는 주체의 의미가 타자와의 관계 속에서 형성된 것이며, 이질적인 가치들이 충돌하는 다양성의 사회에서 주체성에 대한 강조는 오히려 만연하는 가치갈등을 해결하는 데에는 한계가 있다고 본 것이다.(최인자, 앞의 글, 2009, 281쪽.)

재로 구성하여 상상하고 있음을 알 수 있었다. 이러한 반응은 기실 타자를 지향하는 하나의 윤리적인 태도로 해석할 수 있는데, 이러한 타자 지향적인 반응은 대상에 대한 공감, 연민과 함께 존중과 배려의 형태가 함께 나타나는 경우가 대부분이었으며, 대상과 학습자의 관계맺음에 대한 전망까지 제시된 경우를 다수 발견할 수 있었다.

특히 서정시에서의 시적 대상이나 시적 화자로서 제시되는 ‘타자’는 특정한 사회적 함의를 가지고 있지 않는 경우가 대부분이다. 정서를 담지하고 있는 시적 화자나 시적 대상은 심미적으로 형상화되어 있다는 점에서 상징적인 의미를 부여받게 된다. 그 대상이나 화자를 통해서 특정한 사회적 집단을 읽는다거나 의미를 부여하는 것은 전적으로 학습자의 몫으로 남아있다고 볼 수 있다. 시 텍스트에서 사회적 의미를 가진 특정한 소수자로서의 타자의 형상이 드러나지 않을 때라도 학습자는 시 읽기를 통해서 자기가 아닌 타자를 지향하는 태도를 학습할 수 있다. 심미적인 형상은 형상 자체로 남는 것이 아니라 언제나 학습자의 해석과 적용으로 기다리고 있는 사유의 재료가 되어줄 수 있기 때문이다.

시 읽기의 수업 교실에서는 따라서 무조건적인 동일시나 일체감을 추구하는 것이 아니라 오히려 ‘나’가 아닌 타자를 지향하고 학습자와 타자의 유사점을 찾으면서도 차이점에 대한 판단을 통해서 대상의 맥락을 구체적으로 구성하고 대상을 인격화하여 상상하는 과정을 거치도록 해야 한다. 타자를 만나는 경험은 학습자 자신의 경험을 적용하면서도 그것의 한계에 대해서 명확히 인식하고 있을 때 타자를 동일자로 환원하지 않고 특수자를 특수자 자체로 대우해줄 수 있다. 학습자는 자신의 세계 밖에 자신이 인식할 수 없는 여백이 언제나 펼쳐져 있으며, 그 여백을 포착하고 인식하기 위해서는 그것을 자기가 가진 한정된 자원을 통해서 더듬어갈 수밖에 없다는 사실을 인식해야 한다. 학습자로 하여금 자신에게 ‘보이는’ 것이 전부가 아니라는 사실을 인식하는 것을 통해서 ‘보이지 않는’ 실재를 상상적으로 구성해보려는 노력을 끊임없이 할 수 있도록 해야 한다.

### (3) 현실에의 조회를 통한 유추적 적용

유비적 추론, 즉 유추(analogy)란 어떤 것을 유사한 것과 비교하여 논리적 추론을 하는 것을 말한다. 즉, 이것은 ‘낯선 경험에 이미 존재하는 지식과의 유사점을 찾아

냄으로써 새로운 경험을 이해하고 해석하는 것'이다.<sup>9)</sup> '낯선 경험'이 하나의 문제 상황이라면 그것을 이해 가능한 것으로 의미화하기 위해서 기존에 가지고 있던 경험을 활용하는 문제해결의 사고과정이 유추라고 할 수 있다. 유추는 문학 읽기뿐만 아니라 새로운 대상을 이해하기 위한 과정에서 다양하게 실현될 수 있는 일반적인 사고의 틀이다. 특히 시 읽기의 과정에서 시의 내용을 이해하기 위해서 학습자가 자신의 경험이나 기억을 활용하는 과정은 그 자체가 하나의 유추의 과정이라고 할 수 있다. 시 텍스트라는 낯선 언어를 자기 자원과의 유사성을 통해서 추론하여 이해하는 과정이기 때문이다.

그러나 여기에서 이야기하는 유추는 이러한 학습자 자원을 통한 정서적 경험의 구성이 아니라 시 텍스트를 통해서 획득하게 된 새로운 인식과 감응을 다시 학습자의 현실적인 삶의 맥락에 비추어서 새로운 이해를 생성하는 것을 말한다. 학습자가 정서적인 경험을 중심으로 한 질적 판단 과정을 통해서 특수하게 의미화한 시 텍스트 의미는 다시 학습자의 삶의 맥락에서 정위되어 실천적인 의미를 가진 것으로 생성될 수 있다. 학습자가 어떤 강렬한 정서적 경험을 하였다고 해도 이것이 다시 학습자의 삶의 맥락에서 위치지어지지 않는다면 하나의 유희적 경험에 그치고 만다. 학습자가 시 텍스트를 학습자가 처한 현실에 비추어보고 텍스트를 통해서 자신의 현실의 새로운 의미를 발견해 나가는 과정이 필요하다. 이러한 과정은 '조회(照會)'라는 용어로 표현할 수 있다. 조회란 본래 '어떠한 내용이 맞는지 관계기관에 알아보는 것'을 뜻하는데, 이질적인 두 대상을 모아서 서로 비추어보는 과정을 통해서 학습자의 텍스트에 대한 이해는 현실에 대한 이해로 전이될 수 있게 된다.

학습자가 텍스트를 이해하기 위해 학습자의 위치에서 타자로서의 텍스트로 접근하고 현실로부터 심미적 가상의 세계를 분리하는 과정은 다시 텍스트로부터 학습자의 위치로, 가상의 세계로부터 학습자가 처한 삶의 맥락으로 돌아오는 적용의 과정이 필요하다. 그리고 이때 학습자는 텍스트를 통한 경험을 다시 유추적으로 학습자의 삶의 맥락에 적용하게 된다. 떠남과 돌아옴을 통해서 학습자는 텍스트를 읽기 이전의 인식으로부터 일정 부분 변화하게 되고, 윤리적 시 읽기는 이러한 변화가 타자를 향해서 열려가는 과정이라는 점에서 의미를 가지게 된다.

---

9) 양연선, 「문제해결 상황을 위한 학습전략으로서의 유추」, 『교육공학연구』 10(1), 한국교육공학회, 1994, 85-86쪽.

타자를 통해서 확장된 시각을 통해서 자신의 삶의 맥락을 다시 바라볼 때 학습자들은 무감각했던 대상에 대해서 새롭게 인식하게 되고, 당연한 것으로 인식했던 것에 대해서 그것이 우연적인 것이며 다른 대안적 가능성을 가지고 있음을 알게 될 수 있다. 시 읽기를 통한 구체적인 특수한 경험을 통해서 학습자의 삶의 맥락에서 의미화할 때 유추적으로 적용하는 과정에서 마찬가지로 유사점과 차이점에 대한 정확한 판단이 필요하다. 학습자의 자리를 타자에게 내어주고 타자의 정서적 경험에 매몰되는 것이 아니라 자신의 맥락이 가지는 특수성에 대해서 인식할 수 있는 일정한 거리가 필요하게 된다. 시 텍스트를 통해서 제시되는 문제를 거부하거나 회피하는 태도가 아니라 그 문제를 받아들이고 수용하고 그를 통해서 어떻게 가능성을 상상해나갈 수 있는가 하는 능력이 중요해진다. 그리고 이 과정에서 언제나 ‘타자’에 대한 고려는 윤리적으로 요청된다. 이는 개인적이고 사적인 시 읽기라는 과정이 타자에 대한 인식과 열림을 통해서 공공성을 확보해나가는 판단이 되도록 하는 중요한 조건이 된다.

따라서 학습자는 시 읽기를 통해 경험하게 된 것을 유추적으로 자신의 삶에 적용할 수 있도록 지도되어야 하며, 자신의 현실의 문제로 사유할 수 있도록 이끌어져야 한다. 많은 경우 학습자의 자기 현실에 대한 적용이 교훈적인 명제로 마무리되거나 표면적인 반성에만 머무르게 되는 것은 시 교육의 교실에서 이러한 실천적 문제로의 적용이 중요한 문제로 다루어지지 않았기 때문이라고 볼 수 있다. 학습자들은 자기 삶으로 텍스트 문제를 전유하는 것을 하나의 선택사항으로 인식하며, 따라서 이것이 반응텍스트의 마무리를 위한 하나의 ‘구색 맞추기’와 같이 표피적이고 단편적인 결심의 표현 정도에만 머무르는 경우가 많다. 그러나 시 읽기는 ‘텍스트’에 대한 문제가 아니라 텍스트와 학습자의 ‘관계’에 대한 것임을 인식하여 어떻게 학습자의 삶의 문제로 전유될 수 있을지에 대한 고민이 필요하며, 이를 위해 텍스트와 현실을 끊임 없이 상호적으로 비추어 보도록 인도되어야 한다.



## V. 결론

이 연구는 윤리적 시 읽기의 교육적 가능성을 밝히고, 그 구체적인 교육 내용과 방법을 제시하였다. 이 연구는 특히 서정장르로서 시의 본질이라고 할 수 있는 정서를 매개로 한 윤리성 교육의 가능성을 밝히고자 하였다. 시와 관련한 다양한 정서 현상 중에서 학습자의 직접적인 정서적 경험에 주목하였으며, 그 중에서도 ‘슬픔’의 정서를 중심으로 윤리적 의미를 살펴보았다. 시 교육에서 윤리의 문제는 특히 조심스럽게 다루어져 왔는데, 이는 윤리가 가지는 당위적인 성격과 시가 가지는 자유로운 상상력 사이의 거리로 인한 것으로 보인다. 이에 이 연구는 시를 윤리적 가치를 전달하는 도구로 바라보지 않으면서도 윤리의 문제를 후경화하거나 여백으로 취급하지 않는 윤리적 시 읽기 교육의 구도를 제시하고자 하였다.

윤리적 시 읽기를 문학교육의 맥락에서 개념화하기 위해 먼저 문학과 윤리, 시와 윤리 사이의 관계에 대해서 살펴보았다. 윤리적 시 읽기는 문학과 윤리의 긴밀한 관계를 전제로 하는 것이다. 이 연구에서는 문학을 윤리적 가치를 전달하는 도구로 보거나 문학이 윤리적 제약으로부터 벗어나 자율성을 추구해야 한다는 대립적인 시각에서 벗어나, 문학의 본질인 정서를 통해서 문학과 윤리가 간접적으로 관계 맺고 있다고 보았다. 이렇게 볼 때 문학을 통해서 추구할 수 있는 윤리의 의미는 당위적인 규범의 체계가 아니라 ‘더 좋은’ 것을 추구하는 목적으로서의 의미를 가지게 되며, 시는 윤리적인 가르침을 주는 것이 아니라 학습자가 윤리적인 가치를 탐구하도록 이끌 수 있는 가능성을 가지게 된다.

이 연구는 시 읽기 과정에서 학습자가 느끼는 정서적인 경험을 통해서 학습자의 윤리적 사고가 함양될 수 있다고 보았다. 시 읽기 과정에서 학습자가 경험하게 되는 정서는 사회적이고 구성적인 성격을 가지는 것으로 타인과의 관계에 대한 인식 속에서 무엇이 ‘좋은’ 것인지를 탐구하는 윤리적인 사고를 함양할 수 있다. 다양한 정서 중에서도 ‘슬픔’의 정서는 인간의 취약성과 상호의존성을 인식하도록 하는 것으로 타자에 대한 주체의 우위에서 벗어나 윤리적인 사고를 가능하게 한다.

그러나 정서적인 경험 자체가 자동적으로 윤리적 의미를 가지는 것은 아닌데, 학습자의 정서적인 경험을 윤리적으로 견인하기 위해서는 인지적·정서적 숙고의 과정

이 필요하다. 이 연구는 정서적 경험을 중심으로 정서적 직관과 인지적 추론이 함께 작용하고 실천적 이해를 추구해나가는 판단의 과정을 ‘질적 판단’의 개념으로 포괄하고, 윤리적 시 읽기를 ‘시 텍스트에 대한 질적 판단을 통해 타자를 지향하는 시 읽기의 과정’으로 개념화하였다. 이러한 윤리적 시 읽기는 확고한 자기 이해를 목적으로 하는 것이 아니라 자기에 대한 반성을 통해서 타자를 이해하고자 하는 과정이며, 자기와 타자를 명확하게 설명하고자하는 것이 아니라 불투명성과 설명 불가능성을 인정하고자 하는 것이다. 이 연구는 타자에 대해서 우위를 가지고 있는 주체의 자리를 해체하여 독단적인 해석과 자기 정서의 재확인에 머물지 않고 타자를 지향하는 시 읽기의 과정을 개념화하고자 하였다.

실제 학습자의 윤리적 시 읽기 양상을 구체적으로 살펴보기 위해 학습자의 비구조화된 반응텍스트를 수집하여 분석하였다. 수집된 자료는 근거이론의 방법론을 참고하여 분석하였으며 이론적 전제와의 순환적 비교·대조 과정을 거쳤다. 이를 통해 윤리적 시 읽기 교육의 원리를 ‘자기 반성적 인식의 생성’, ‘타자 지향적 연대성의 확대’, ‘대안적 전망의 탐색’의 세 가지로 도출하였다. 이러한 원리들은 모두 학습자의 정서적 경험을 중심으로 이루어지는 질적 판단의 과정이라고 할 수 있다. 이 연구에서는 학습자의 정서적 경험을 ‘정서이입’과 ‘공감’으로 구분하였다. 정서이입은 대상과 자기를 구분하지 않는 강한 정서적 일체감을 느끼는 것으로, 이를 통해 자기 반성적 인식을 생성할 수 있다. 공감은 대상과 자기를 구분하는 가운데 느껴지는 지향적인 정서로 이를 통해서 타자에 대한 연대성을 확대하도록 인도될 수 있다. 이러한 정서적 경험을 통한 반성과 연대는 다시 학습자가 현실 삶의 맥락에서 실현가능한 대안을 조망할 수 있도록 추동하는 힘을 가지고 있다.

이에 따라 학습자의 윤리적 시 읽기 반응의 양상은 ‘슬픔의 정서이입을 통한 반성적 인식의 생성’, ‘슬픔에 대한 정서적 공감을 통한 연대성의 확대’, ‘슬픔의 정서적 경험을 통한 대안적 전망의 탐색’으로 범주화하였다. 첫 번째 범주에서는 정서이입을 다시 ‘동일시’와 ‘투사’로 세분하여 반성적 인식이 생성되는 양상을 살펴보았다. 두 번째 범주에서는 공감을 통한 텍스트와의 정서적 거리 조절을 통해서 연대성을 인식해나가는 양상과 이를 사회적으로 확장해나가는 양상을 나누어서 살펴보았다. 세 번째 범주에서는 정서적 경험을 통한 대안 조망의 양상을 대안적 자아의 탐색과 대안적 세계의 상상적 형상화로 나누어서 살펴보았다. 그리고 이러한 윤리적 시 읽

기의 원리가 구현되지 않은 학습자의 반응텍스트를 분석하여 ‘유아적 자기의 재확인’, ‘자기중심적 타자이해’, ‘편향적 대안 조망’으로 나누어 학습자의 윤리적 시 읽기의 한계를 살펴보았다.

학습자 양상 분석과 이론적 전제를 바탕으로 윤리적 시 읽기 교육의 목표는 타자를 지향하는 시 읽기 과정을 통해서 ‘좋은 삶’을 위한 실천적 지혜를 키워나가는 학습자를 기르는 것으로 설정하였다. 이는 교훈적인 주제를 명제적 지식으로 전달하거나 시 텍스트에서 윤리적 요소를 추출하여 전달하는 방식으로 이루어지는 것이 아니라 학습자가 시 읽기 과정에서 정서를 직접 경험 하는 과정을 통해 이루어지는 것이며, 학습자의 자발적이고 능동적인 의미 구성 과정을 통해 만들어나가는 것이다.

학습자의 반응텍스트 분석을 통해서 학습자들이 윤리적 시 읽기에서 경험하게 되는 ‘문턱’을 유형화할 수 있었는데, 이는 학습자가 텍스트의 의미를 이해하기 위해서 자신의 자원을 동원하여 정서적 경험을 하게 되는 단계, 정서적 경험을 통해서 타자에 대해서 인식하는 단계, 그리고 텍스트를 통해 의미화한 것을 학습자의 삶의 맥락에 정위시키는 단계와 관련 있다. 각 단계의 문턱을 통과할 수 있도록 하는 윤리적 시 읽기의 교육 내용으로 ‘심미적 가상에 대한 정서적 경험’, ‘타자의 목소리로서의 시적 표현’, ‘가능 세계에 대한 탐구로서의 대안 조망’을 제시하였다. 이에 따른 교육 방법으로는 ‘상상적 재서술을 통한 정서적 경험의 촉진’, ‘타자 지향적 판단을 통한 타자성 인식’, ‘현실의 조희를 통한 유추적 적용’을 제시하였다.

이 연구는 그 동안 시 교육의 영역에서 상대적으로 관심을 기울이지 않았던 윤리성 교육에 대한 시론적 접근이라는 점, 실제 학습자들의 자료에 충실하게 범주화하여 양상을 분석하였다는 점, 윤리적 시 읽기 교육의 구체적인 방법을 제안하였다는 점, 시 교육과 학습자의 실제 삶이 가지는 접점을 찾아 교육적으로 의미화하고자 했다는 점에서 의의를 갖는다. 그러나 자료의 한계로 인하여 학습자의 삶과 행동의 실질적인 변화 양상을 확인하는 데에는 한계가 있었다는 점, 윤리성이 일회적인 시 읽기를 통해서 함양되는 것이 아니라 점진적인 과정을 통해서 성취될 수 있는 것임을 반영하지 못하였다는 점, 시의 언어가 정서의 투명한 표현이 아니라 심미적으로 형상화된 것이라는 고유한 언어적 특질에 주의를 기울이지 못하였다는 점에서 한계를 가진다.

## 참고문헌

### 1. 자료

- 기형도, 「빈집」, 『입 속의 검은 잎』, 문학과지성사, 1991.  
김수영, 「풀」, 『김수영 전집』, 민음사, 2003.  
백석, 「뗏새 소리」, 『정본 백석 시집』, 문학동네, 2016.  
신경림, 「갈대」, 『농무』, 창작과비평사, 1975.  
안도현, 「스며드는 것」, 『간절하게 참 철없이』, 창비, 2008.  
정지용, 「유리창1」, 『정지용 전집 1』, 민음사, 2016.

### 2. 국내 논저

- 강민규, 「현대시 독자의 윤리의식 구성에 관한 연구」, 『국어교육』 157, 한국어교육학회, 2017.  
강민규, 「현대시 비평문의 구성 형식과 교육적 활용 방향: 작품 재기술(再記述) 유형을 중심으로」, 『국어교육연구』 33, 서울대학교 국어교육연구소, 2014.  
고정희, 「문학과 영상의 창의적 융합을 통한 공감교육: NT Live <리어왕>을 중심으로」, 『문학치료연구』 35, 한국문학치료학회, 2015.  
고정희, 「시의 정서(emotion)와 기분(Stimmung)에 대한 연구」, 『문학치료연구』 14, 한국문학치료학회, 2010a.  
고정희, 「연민을 이끌어내는 문학과 도덕적 상상력: 영화 <레 미제라블>과 소설 『레 미제라블』의 비교를 중심으로」, 『문학치료연구』 26, 한국문학치료학회, 2013b.  
고정희, 「정서 교육을 위한 예비적 고찰: 고문헌에 나타난 ‘정서(情緒)’개념을 중심으로」, 『고전문학과 교육』 20, 한국고전문학교육학회, 2010b.  
고정희, 『고전시가 교육의 탐구: 시공간적 거리감, 전유, 정서를 중심으로』, 소명출

- 판, 2013a.
- 곽영순, 『질적 연구: 철학과 예술 그리고 교육』, 교육과학사, 2009.
- 구영산, 「시 감상에서 독자의 상상 작용 연구: 정서 체험을 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문, 2001.
- 김남희, 「현대시의 서정적 체험 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2007.
- 김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대학교출판부, 2000.
- 김대행, 「고려 시가의 정서 표출 양상」, 『한국학논집』 21·22, 한양대학교한국학연구소, 1992.
- 김동식, 『로티의 신실용주의』, 철학과현실사, 1994.
- 김동창·이정렬, 「도덕에 관한 신경과학의 연구와 도덕교육」, 『윤리교육연구』 42, 한국윤리교육학회, 2016.
- 김성룡, 「정서와 문학교육」, 『고전문학과 교육』 20, 한국고전문학교육학회, 2010.
- 김연희, 『존 듀이의 교육미학: 예술교육의 철학과 이론』, 교육과학사, 2012.
- 김용환, 「공감과 연민의 감정의 도덕적 함의」, 『철학』 76, 한국철학회, 2003.
- 김종률, 「국어과 정의적 사고의 유형화 연구」, 『국어교육학연구』 49(3), 국어교육학회, 2014.
- 김종태, 「시교육과 윤리의 문제: 가족 윤리와 사회 윤리를 중심으로」, 『한국문예비평연구』 16, 한국현대문예비평학회, 2005.
- 김학진, 『이타주의자의 은밀한 너구조』, 갈매나무, 2017.
- 김효정, 「문학 수용에서의 공감 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2007.
- 남아영, 「자아 확충을 위한 서사교육 방법 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2013.
- 민재원, 「시 읽기 교육에서 정서 체험의 구조와 작용 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2013.
- 박동준, 「리처드로티의 신실용주의적 도덕철학에 관한 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2007.
- 박성희, 『공감학』, 학지사, 2004.
- 서울대학교국어교육연구소 편, 『국어교육학사전』, 대교출판, 1999.
- 서유경, 「공감적 자기화를 통한 문학교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2002.
- 양연선, 「문제해결 상황을 위한 학습전략으로서의 유추」, 『교육공학연구』 10(1), 한국교육공학회, 1994.
- 우신영, 「가치탐구활동으로서의 소설 교육」, 『새국어교육』 86, 한국국어교육학회,

- 2010.
- 우신영, 「서사수용에서 공감의 조정 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2009.
- 우한용, 「문학교육과 도덕성 발달의 의미망」, 『문학교육학』 14, 한국문학교육학회, 2004.
- 우한용, 「문학교육의 윤리적 연관성에 대한 연구」, 『사대논총』 55, 서울대 사범대학, 1997.
- 우한용·우신영, 「소설의 담론구조와 윤리의 교육적 상관성에 대한 고찰」, 『국어교육연구』 29, 서울대 국어교육연구소, 2012.
- 유영희, 「현대시의 정서 표현과 정서 체험 교육」, 『우리말글』 39, 우리말글학회, 2007.
- 윤여탁, 「시 교육에서 학습 독자의 경험과 정의에 관한 연구」, 『국어교육연구』 39, 서울대학교 국어교육연구소, 2017.
- 이상아, 「아이러니를 통한 반성적 시 읽기 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2017.
- 이유선, 『리처드 로티』, 이룸, 2003.
- 이은영, 「립스 정서이입론에 대한 에디트 슈타인의 논쟁」, 『철학과 현상학 연구』 36, 한국현상학회, 2008.
- 이훈구 외, 『정서심리학』, 법문사, 2003.
- 임경순, 「소설의 담론윤리적 특성에 대한 연구」, 『문학교육학』 2, 한국문학교육학회, 1998.
- 임석진 외, 철학사전 편찬위원회 편, 『철학사전』, 중원문화, 2009.
- 장지혜, 「성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2013.
- 정정순, 「문학교육에서의 ‘반응 중심 학습’에 대한 이론적 재고」, 『문학교육학』 53, 한국문학교육학회, 2016.
- 정진석, 「윤리적 가치 중심의 소설 읽기 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2013.
- 최인자, 「타자 지향의 서사 윤리와 소설 교육」, 『독서연구』 22, 한국독서학회, 2009.
- 최지현, 「감상의 정서적 거리: 교육과정 변인이 문학감상에 미치는 영향」, 『문학교육학』 12, 한국문학교육학회, 2003.
- 최지현, 「문학 독서의 원리와 방법」, 『독서연구』 17, 한국독서학회, 2007.

- 최지현, 「문학교육에서 정전과 학습자의 정서체험이 갖는 위계적 구조에 관한 연구」, 『문학교육학』 5, 한국문학교육학회, 2000.
- 최지현, 「이른바 ‘애상’은 어떻게 거부되는가: 슬픔의 정서에 대한 ‘교육적 고려’를 비판적으로 성찰하기」, 『문학교육학』 3, 한국문학교육학회, 1999.
- 최지현, 「한국근대시 정서체험의 텍스트조건 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 1997.
- 최홍원, 「국어과 사고 영역 체계화 연구」, 『새국어교육』 85, 한국국어교육학회, 2010.
- 최홍원, 「시조의 성찰적 사고 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2008.
- 황혜진, 「가치경험을 위한 소설교육내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2006.

### 3. 국외 논저

- Arendt, H., *Lectures on Kant's political Philosophy*, 김선옥 역, 『칸트 정치철학 강의』, 푸른 숲, 2002.
- Arendt, H., *Eichmann in Jerusalem*, 김선옥 역, 『예루살렘의 아이히만』, 한길사, 2006.
- Arendt, H., *The Human Condition*, 이진우 외 역, 『인간의 조건』, 한길사, 2017.
- Arendt, H., *The last interview and other conversations*, 윤철희 역, 『한나 아렌트의 말: 정치적인 것에 대한 마지막 인터뷰』, 마음산책, 2016.
- Aristoteles, *Ethica Nicomachea*, 강상진 외 역, 『니코마코스 윤리학』, 길, 2011.
- Badiou, A., *L'ethique*, 이종영 역, 『윤리학』, 동문선, 2001.
- Barrett, L. F., *How Emotions are Made*, 최호영 역, 『감정은 어떻게 만들어지는가?』, 생각연구소, 2017.
- Butler, J., *Giving an Account of Oneself: A Critique of Ethical Violence*, 양효실 역, 『윤리적 폭력 비판: 자기 자신을 설명하기』, 인간사랑, 2013.
- Butler, J., *Precarious life*, 양효실 역, 『불확실한 삶: 애도와 폭력의 권력들』, 경성대출판부, 2008.
- Charmaz, K., *Construction grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*, 박현선 외 역, 『근거이론의 구성: 질적 분석의 실천』

- 지침』, 학지사, 2013.
- Damasio, A., *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow and the Feeling Brain*, 임지원 역, 『스피노자의 뇌: 기쁨, 슬픔, 느낌의 뇌과학』, 사이언스북스, 2009.
- Deleuze, G., *Spinoza-philosophie pratique*, 박기순 역, 『스피노자의 철학』, 민음사, 2001.
- Dennett, D. C., *Consciousness Explained*, 유자화 역, 『의식의 수수께끼를 풀다』, 옥당, 2013.
- Dewey, J., *Art as Experience*, 박철홍 역, 『경험으로서 예술1』, 나남, 2016.
- Dewey, J., *Art as Experience*, 박철홍 역, 『경험으로서 예술2』, 나남, 2016.
- Eagleton, T., *Literary theory : an introduction*, 김현수 역, 『문학이론입문』, 인간사랑, 2006.
- Gazzaniga, M. S., *The Ethical brain*, 김효은 역, 『윤리적 뇌』, 바다출판사, 2015.
- Hernadi, P., *Beyond Genre: new directions in literary classification*, London: Cornell University Press, 1972.
- Johnson, M., *Moral Imagination*, 노양진 역, 『도덕적 상상력』, 서광사, 2008.
- Kant, I., *Kritik der Urteilskraft*, 백종현 역, 『판단력비판』, 아카넷, 2009.
- Lakoff, G. · Johnson, M., *Metaphors we live by*, 노양진 외 역, 『삶으로서의 은유』, 박이정, 2006.
- Meštrović, S. G., *Postemotional Society*, 박형신 역, 『탈감정사회』, 한울아카데미, 2014.
- Morton, A., *On Evil*, 변진경 역, 『잔혹함에 대하여: 악에 대한 성찰』, 돌베개, 2015.
- Ricoeur, P., *Soi meme comme un autre*, 김용권 역, 『타자로서 자기 자신』, 동문선, 2006.
- Rorty, R., *Contingency, irony, and solidarity*, 김동식 외 역, 『우연성 아이러니 연대성』, 민음사, 1996.
- Scheler, M., *Wesen und formen der sympathie*, 조정옥 역, 『동감의 본질과 형태들』, 아카넷, 2006.
- Schiller, F., *Briefe uber die asthetische Erziehung des Menschen*, 안인희 역, 『미학편지』, 휴머니스트, 2012.



- Smith, A., *The Theory of Moral Sentiments*, 박세일 외 역, 『도덕감정론』, 비  
봉출판사, 2009.
- Sontag, S., *Regarding the pain of others*, 이재원 역, 『타인의 고통』, 이후,  
2004.
- Zaki, J. · Cikara, M., 「Addressing Empathic Failures」, *Current Directions in  
Psychological Science* 24(6), 2015.
- 사이토 준이치, 윤대석 외 역, 『민주적 공공성』, 이음, 2009.

## Abstract

# A Study on Ethical Poetry Reading Education

- Focusing on the Emotion of 'Sadness'-

Yi, Hajin

The Department of Korean Language Education  
The Graduate School  
Seoul National University

This study aims to determine the educational possibilities of the ethical poetry reading and to design its specific educational methods. Thus far, the problem of ethics in poetry education has often been treated as a vacuum that should be filled by the student or not being treated as important. Even if we actively deal with ethics, it was difficult to avoid the inconvenience of using poetry as a tool for value outside literature. Therefore, this study sought to reveal the possibility of ethics education through emotion, which is the essence of poetry. Especially, this study focused on the emotional experience of the learner and the emotions of 'sadness' among various emotions.

Ethical poetry reading education is based on the close relationship between literature and ethics. This study takes a point of view that literature and ethics are indirectly related through the emotion of the literature. In this sense, ethics has the meaning of the purpose of pursuing 'the better' rather than a system of regulations.

In the poetry reading process, the learner goes through emotional experiences. Since the emotional experiences have a social and constitutive nature, they can cultivate ethical thinking that explores what is 'good' in the perception of relationships with others. In addition, 'sadness' is an emotion that recognizes human vulnerability and interdependence, enabling ethical thinking away from the subject's advantage to others. However, the emotional experience itself does not have an ethical meaning, but it requires a process of cognitive and emotional consideration to lead it ethically. This study encompasses the process of judgment centered on emotional experience in which emotional intuition and cognitive reasoning work together and pursue practical understanding through the concept of 'qualitative judgment'. And the ethical poetry reading was conceptualized as 'the process of reading poetry that oriented the other through qualitative judgment of poetry text'.

This study collected and analyzed the learner's response texts in order to examine the actual aspects of the learner's ethical poetry reading. Through the circular comparison between the collected response text and the theoretical premise, the principles of ethical poetry reading were derived into three categories: 'creating self-reflective awareness', 'expanding other-oriented solidarity', and 'exploring alternative prospects'. Therefore, the student's response text was categorized as 'creating reflective perception through emotional empathy of sadness', 'expanding solidarity through emotional sympathy for sadness', and 'searching for alternative prospects through emotional experience of sadness'.

Based on the analysis of learner patterns and the theoretical premise, the goal of ethical poetry reading education is to raise learners who develop practical wisdom for 'good life' through the poetry reading process that other-oriented. In order to achieve these goals, this study presented 'emotional experience of aesthetic imagination', 'poetic expression as voice

of other person', and 'alternative prospects as inquiry into possible world'. As a result, we proposed 'promotion of emotional experience through imaginative re-narration', 'perception of otherness through other-oriented judgment', and 'analogous application through inquiry into reality'.

This study has the following significance: it is a trial approach to ethical education that has not paid much attention to the area of poetry education, it analyzed the pattern by faithfully categorizing the actual learners' data, it suggested specific methods of ethical poetry reading education, it found educational meaning by finding contact points between poetry education and real life of learner. However, this study has the following limitations: due to the limitations of the data, the actual changes of the learner's life and behavior were not confirmed, it did not reflect that ethics can be achieved through a gradual process, not through one-off poetry reading, it could not pay attention to the unique linguistic traits that poetry is not a transparent expression of emotion but an aesthetically shaped one.

Keywords : Ethical Poetry Reading, Ethics, Emotional Experience, Sympathy, Empathy, Reflection, Solidarity, Alternative Prospect

*Student Number : 2016-21866*