creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

Disclaimer

dCollection

교육학박사학위논문

아이러니를 통한 반성적 시 읽기 교육 연구

2017년 8월

서울대학교 대학원

국어교육과 국어교육전공

이 상 아

국문초록

본 연구는 시교육에서 학습자가 시 텍스트와 상호교섭하며 시를 읽는 과정을 적극적으로 이끌어 나갈 수 있는 능력을 기르도록 하는 데 목적을 두고 있다. 그동안 독자의 주체적 읽기로 언급되어 온 적극적 시 읽기의 수행은 학습자 요인뿐 아니라 읽기의 대상인 시 텍스트의 조건에 대한 해명 역시 필요로 한다. 따라서 본 연구는 시 읽기 과정에서 학습자와 더불어 소통할 구체적 타자로서의 시 텍스트로 아이러니 시를 선정하여 학습자가 능동적으로 시를 읽을 수 있는 교육 방안을 제시하고자 한다.

이를 위해 우선 시 읽기에서 반성의 개념을 반성적 사고가 시 읽기에 작용하는 바를 중심으로 설명하였다. 시 읽기에서 반성이란 '시의 부분적 뜻을 이해하고 전체적 의미를 해석하기 위해, 시를 읽는 과정에서 자기 동일적 관점을 극복하여 의미 공백을 채워가는 사고 작용'을 말한다. 학습자는 시를 읽은 후의 결과물에 반응하는 것만이 아니라 시 읽기 과정에서 지각된 이질적 부분의 뜻을 이해하기 위해 해석 자원을 환기하여 추론하는 과정에서 인식의 변화와 확장을 도모할 수 있다. 또한 이를 통해 형성된 시에 대한 기대지평을 텍스트 지평과 교섭시키며 시의 총체적 의미를 구현해 가는 과정에서 지평의 재구조화를 통한 변화를 겪게 된다. 시 읽기 과정에서의 반성은 독자의 자기 갱신을 이끌어 능동적 시 읽기의 토대를 마련해 줄 수 있다.

반성적 시 읽기의 필요성은 시 텍스트가 동화보다는 이화의 특성을 지닐 때 두드러진다. 시 읽기의 과정에서 지속적인 대화가 요구된다는 것은 공감과 감정이입만으로 해결되지 않는 거리감이 존재하는 텍스트라는 사실이 전제되어 있기 때문이다. 본 연구는 시에서의 아이러니가 세계에 대한 화자의 거리감을 표상하며 반성적 읽기를 요구한다는 점에서 미적 반성 기제로서의 특성을 갖추고 있다고 보았다. 아이러니 시는 시에 나타난 부조화와 상반성의 뜻과 의미를 구현하기 위한 독자의 자기 갱신을 필요로 하기 때문에 반성적 시 읽기의 작용과 양상을 확인하기 적절한 텍스트라고 판단하였다. 이에 따라 아이러니 시를 대상 텍스트로 삼고 아이러니 시의 반성 구도를 '부조화에 나타난 간극 지각', '이면의 의도 추론을 통한 상반성 인식', '지평의 재구조화를 통한 관점의 다각화'로 제시하였다.

이처럼 아이러니의 반성 구도를 텍스트 조건으로 설정한 뒤, 실제 시 읽기에서 반성이 일어나는 양상을 구체적으로 살피기 위해 학습자들이 아이러니 시를 읽으며 보인 반성적 읽기의 현상을 조사하였다. 김소월의 「진달래꽃」, 이상의 「거울」, 김광규의 「상행」과 같은 아이러니 시들에 대한 학습자들의 해석 자료를 분석한 결과는 다음과 같다. '부조화의 지각을 통한 소통의 계기 발견'에서 학습자들은 공통 기반의 위배, 형상화 방식의 이중성에서 의미 결락을 발견하고 기존의 인식 체계와 경험 도식을 변화시키며 소통을 위한 대화의 계기를 마련하였다. 여기에는 학습자의 자의적 판단에 의한 주목도 포함된다. '의도 추론을 통한 해석 방향 설정'에서는 텍스트의 의미적 연결망과 내적 맥락에 근거한 탐색, 해석 도식과 선입견의 활용, 개인적 경험에 기반한 추측이 이루어진다. '다각적 관점의 적용을 통한 해석의 구축'에서는 상황의 재구에서의 적절성 타진, 가정된 세계의 개연성 확보, 창작 맥락의 조회를 통한 타당성 검토가 이루어진다.

학습자들의 시 읽기 양상에 대한 조사 내용을 바탕으로 본 연구는 아이러니를 통한 반성적 시 읽기 교육의 전제를 점검하고 수행 원리를 구안하였다. 우선 아이러니를 통한 반성적 시 읽기가 일어나기 위한 전제로 반성의 촉진과 조력을 위한 질문, 권위적 해석의 경감이 필요하다는 것을 밝혔다. 이후 구체적인 수행 원리를 '소통 조건 확인을 통한 반성의 동기화', '발견적 읽기에서의 반성 활성화', '소급적 읽기에서의 반성 정교화', '확장된 자기 이해의 내면화'라는 과정적 단계의 틀로 제시하였다. 실제 반성이 일어나는 단계는 반성의 활성화와 정교화 부분으로, 학습자들은 시를 읽으며 자신의 기존 인식 체계와 경험 도식에 부합하지 않는 부분을 발견한다. 이후 이질적인 부분의 뜻을 이해하여 시에 대한 전체 의미를 구현하는 데 적합한 가설을 설정하고 조정하는 과정을 거친다. 또한 텍스트 지평과 교섭을 통해 구현된 의미의 수용 가능성을 탐구하게 된다.

전문 독자에 비해 해석 경험과 해석 자원이 부족한 학습자들은 시 텍스트와의 활발한 상호교섭을 요구하는 시들을 부담스러워하는 경향이 있다. 이는 시 교육 현장에서 주어지는 해석의 일방적 수용으로 나타나곤 하였다. 본 연구는 시 읽기에 학습자가 능동적으로 참여한다는 것은 시 텍스트를 매개로 한 자기 동일성의 극복과 이를 통한 확장적 자기 이해로 구체화될 수 있다고 보았다.

기존의 인식과 가치관을 유지해서는 이루어질 수 없는 타자에 대한 이해 및 지평의 조정을 통한 새로운 관점의 형성은 학습자의 시 읽기가 풍부한 해석 경험이 되도록 하고, 안목을 성장시키는 데 중요한 역할을 할 수 있다. 이는 문학교육의 목표인 삶에 대한 총체적 이해와 전인적 성장에도 기여하는 바이다. 본 연구는 그동안 시 읽기의 성공적 수행을 전제한 채 그 결과물과의 교섭을 주로 논해 온 '반성적 시 읽기'를 시 읽기의 과정에서 학습자들이 취할 수 있는 현실적인 방법으로 구안하였다는 점에서 의의가 있다.

핵심어: 문학교육, 시교육, 시 읽기, 반성, 반성적 시 읽기, 아이러니, 꼼꼼히 읽기, 학습 독자

학 번: 2012-30385

차 례

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 문제 제기 및 연구 목적 ····· 1
2. 연구사 검토 ····· 6
3. 연구 대상 및 연구 방법 ····· 13

Ⅱ. 시 읽기에서의 반성과 아이러니 ····· 24
1. 시 읽기에서 반성의 개념 ····· 24
1) 이해와 해석을 위한 사고 작용 ····· 25
2) 자기 대상화를 통한 내적 대화의 참여 ····· 31
2. 시 읽기에서 아이러니와 반성적 구도 ····· 36
1) 미적 반성 기제로서의 아이러니 ····· 37
2) 아이러니 시의 반성적 구도 ····· 44
(1) 부조화에 나타난 간극 지각 ····· 44
가. 전형적 질서의 위배 ····· 44
나. 저자와 화자의 갈등 ····· 48
(2) 이면의 의도 추론을 통한 상반성 인식 ····· 54
(3) 지평의 재구조화를 통한 관점의 다각화 ····· 59
3. 아이러니를 통한 반성적 시 읽기의 교육적 의의 ····· 62
1) 부정성 직시를 통한 성장 ····· 63
2) 타자에 대한 중층적 공감 ····· 65

Ⅲ. 아이러니를 통한 반성적 시 읽기의 양상 ····· 68
1. 부조화의 지각을 통한 소통의 계기 발견 ····· 69
1) 공통 기반의 위배 인지 ····· 69
2) 형상화 방식의 이중성 파악 ····· 81
3) 자의적 판단에 의한 주목 ····· 90

2. 의도 추론을 통한 해석 방향 설정 ····· 93
1) 텍스트에 근거한 탐색 ····· 94
2) 해석 도식과 선입견의 활용 ····· 100
3) 개인적 경험에 기반한 추측 ····· 113
3. 다각적 관점의 적용을 통한 해석의 구축 ····· 118
1) 상황의 재구에서의 적절성 타진 ····· 118
2) 가정된 세계의 개연성 확보 ····· 124
3) 창작 맥락의 조회를 통한 타당성 검토 ····· 130

Ⅳ. 아이러니를 통한 반성적 시 읽기 교육의 설계 ····· 138
1. 아이러니를 통한 반성적 시 읽기 교육의 전제 ····· 138
1) 반성의 촉진과 조력을 위한 질문 ····· 138
2) 권위적 해석의 경감 ····· 141
2. 아이러니를 통한 반성적 시 읽기의 수행 원리 ····· 144
1) 소통 조건 확인을 통한 반성의 동기화 ····· 144
2) 발견적 읽기에서의 반성 활성화 ····· 146
(1) 대상화된 세계의 재현 ····· 147
(2) 반향을 통한 간극 전유 ····· 151
3) 소급적 읽기에서의 반성 정교화 ····· 157
(1) 가설의 설정과 조정 ····· 157
(2) 의미의 수용 가능성 탐구 ····· 164
4) 확장된 자기 이해의 내면화 ····· 169

Ⅴ. 결론 ····· 172

<참고 문헌> ····· 177
<부 록> 자료 수집과 모의 수업에 사용된 시 텍스트 ····· 191
<Abstract> ····· 199

표 차례

<표 1> 학습자의 반성적 시 읽기 양상 조사 개요 ····· 16
<표 2> 학습자의 반성적 시 읽기 모의 수업 개요 ····· 22
<표 3> 시론서에 나타난 아이러니 유형 ····· 40

Ⅰ. 서론

1. 문제 제기 및 연구 목적

문학교육의 목표는 문학의 본질에 근거하여 수립된다는 점에서 '언어 능력의 증진', '인간의 정신적 성장', '주체성의 확립', '문화의 계승과 창조'[1]로 제시될 수 있다. 이들 목표에서 중심에 놓이는 것은 문학 텍스트[2]와 인간이다. 문자 언어로 조직된 문학 텍스트에 담긴 의미들은 읽기 행위를 통해 인간에게 영향을 미치게 된다. 문학 교실에서 학습자가 문학 텍스트를 읽는 행위가 문학교육의 목표 성취를 위한 구심점인 이유가 여기에 있다. 시교육에서도 읽기 행위의 중요성은 동일하게 강조된다.

시를 읽는 행위가 학습자의 전인적 성장을 추동하기 위해서는 시 읽기의 능동성이 확보되어야 한다. 그동안 시교육의 주요한 문제점으로 지적되어 온 '권위 있는 해석의 일방적인 전수'는 읽기 행위의 역동성을 제거한다는 점에서 극복의 대상으로 거론되어 왔다.[3] 수동적으로 주입된 해석은 시 텍스트와 학습자의 만남을 차단하기 때문이다. 윤여탁은 작품 관련 지식을 연역적으로 대입하는 것이 아니라 시 읽기의 과정에 대한 단계적 고려가 수반되어야 능동적 시 읽기가 실천될 수 있다는 점을 언급한다. 교육의 장면에서 일어나는 시 읽기는 자유로운 읽기와 달리 과정과 결과에 대한 고민이 필요하기 때문이다.[4]

---

1) 김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대학교출판부, 2000, 38-67쪽.

2) 이 연구에서 작품(oeuvre)과 텍스트(texte)는 롤랑 바르트(Roland Barthes)의 개념을 원용한다. 바르트에 따르면 작품은 물리적 실체이며 작품을 창작한 저자에게 귀속된 대상이다. 이에 반해 텍스트는 방법론적 영역으로, 읽는 행위에 의해서만 체험되는 의미의 복수태 그 자체이다. 작품이 저자의 의도를 존중할 것을 가르친다면 텍스트는 저자 역시 텍스트의 일부로서 의미 구성의 유희에 관계될 뿐이다. (R. Barthes, *Le plaisir du texte,* 김희영 옮김, 『텍스트의 즐거움』, 동문선, 2002, 37-47쪽.) 바르트가 주장하는 '작품에서 텍스트로의 이동'이 '의미적 횡단'으로 일컬어지는 해체적 읽기를 지향하는 데 반해 본 연구의 반성적 읽기는 타당하고 적절한 의미를 전제한다는 점에서 차이가 있다. 그러나 의미 구성에 있어 독자의 다회(多回)적 읽기 행위의 중요성을 강조하기 위해 작가의 생산물로서의 일반적인 작품과 차이를 두어 서술하도록 한다.

3) 전문 독자 비평의 활용이 부정적인 것만은 아니다. 해석에 대한 접근법을 배우고 주체적인 안목을 형성하는 것을 목표하는 학습자들에게 전문 독자의 해석은 텍스트 해석과 감상의 정제된 전범으로 기능할 수 있기 때문이다. 문제는 활용하는 방식이 학습자를 수동적으로 만드는 데 있다.

그러나 학습자의 능동적 시 읽기에 대한 교육적 고려는 시 읽기의 과정보다는 읽기 전이나 읽고 난 후의 단계에 집중되어 왔다. 시를 읽기 전 관련된 경험을 떠올리거나 읽고 난 뒤 느낀 감정을 표현하는 활동을 학습자의 참여로 본 것이다. 이들 활동은 시 텍스트를 학습자의 삶과 관련지으려 한다는 점에서는 의미가 있지만, 읽기 전 동기 부여나 읽은 후 내면화 활동에서 이루어지는 학습자의 참여를 특정한 시 텍스트와의 상호교섭(transaction)[5]이라 보기 어렵다는 점에서 한계를 지닌다. 시 읽기의 과정에서의 교육적 고려 없이 이루어지는 학습자 참여란 주관에 치우친 경험의 환기나 정서의 표출에 머무는 경우가 많기 때문이다. 김정우는 지금까지의 문학교육이 객관적 의미 파악과 주관적 반응을 나누고 후자를 교육이 불가능한 감상의 영역으로 두어 방치한 것을 지적하며 그 원인을 둘 사이의 매개항이 없었던 데에서 찾는다.[6]

시 텍스트의 객관적 의미 파악과 학습자의 주관적 반응을 매개하는 과정은 학습자의 사고 작용에서 이루어진다. 문학교육의 목표 중에서 '심미적 사고'는 그러한 사고의 구체적인 작용이 "기존의 지식과 이념을 단순 적용하는 방식이 아니라 독자가 작품 속에 들어가 자신의 과거 기억과 경험, 정서 등을 떠올리며 작품과 대화하고 판단하며, 스스로 구성하는 일련의 반성적 활동을 수행[7]"

---

4) 윤여탁, 「현대시 해석과 교육의 수용적 측면에 관한 연구」, 『국어교육』 92, 한국어교육학회, 1996, 413-432쪽.

5) 로젠블랫(Louise Michelle Rosenblatt)은 문학 독서에서 텍스트와 독자 둘 다의 기여를 강조하기 위해 듀이(John Dewey)와 벤틀리(Arthur Bentley)의 '상호교섭(transaction)' 개념을 사용하고 있음을 밝히고 있다. (L. M. Rosenblatt, "The Literary Transaction: Evocation and Response", *Theory Into Practice* 21(4), 1982, p.268.) 이 용어에 대한 국내 번역어는 로젠블랫의 이론을 소개한 경규진의 '거래'부터 시작하여 로젠블랫의 책을 번역한 김혜리·엄해영의 상호교통, 독서의 교섭관과의 공통점에 주목한 박정진의 '상호교섭', 강민규의 '교류'에 이르기까지 다양하게 사용되어 왔다. 본 연구는 학습자의 반성적 시 읽기 과정이 텍스트로부터 영향을 받으면서도 자신의 갱신을 통해 다시금 텍스트에 영향을 주게 된다는 점에서 이 용어를 '상호교섭'으로 번역하고, '교섭'이라는 용어도 병행하도록 한다. '어떤 일을 이루기 위해 서로 의논하고 절충'하는 교섭의 사전적 의미에서처럼 독자와 텍스트는 해석의 구성이라는 목적을 위해 서로에게 영향을 주고받는 것이기 때문이다. (경규진, 「반응 중심 문학교육의 방법 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 1993; L. M. Rosenblatt, *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work,* 김혜리·엄해영 옮김, 『독자, 텍스트, 시: 문학 작품의 상호교통 이론』, 한국문화사, 2008; 박정진, 「'의미 구성' 관점의 재음미를 통한 독서교육의 지평 확장」, 『독서연구』 28, 한국독서학회, 2012, 265-289쪽; 강민규, 「독자 반응 조정 중심의 시 교육 연구」, 서울대학교 박사논문, 2016.)

6) 김정우, 「국어교육에서 해석에 대한 비판적 검토」, 『국어교육학연구』 15, 국어교육학회, 2002, 214쪽.

7) 정재찬 외, 『문학교육학 개론 Ⅰ』, 역락, 2014, 53쪽.

하는 것으로 규정된다. 작품, 즉 시 텍스트로 대변되는 객관적 의미 파악의 대상은 학습자의 사고 작용에서 그의 주관성과 만나며 수용 가능한 해석으로의 조정을 거치게 된다. 시 텍스트의 해석에서 객관적 의미 파악과 주관적 반응은 서로 연관되기 때문이다.[8] 학습자는 자신의 배경지식, 관점, 가치관, 경험 등에 의거하여 시 텍스트를 이해해 나간다.[9] 동시에 그는 시 텍스트 조건에 의해 이해와 해석의 방향에 대한 영향을 받게 된다. 따라서 '객관적 의미 파악과 주관적 반응 사이의 매개항'의 설정은 텍스트 조건과 독자의 주관 사이의 길항을 반영하여야 한다. 이러한 이유로 반성적 활동이 기존 지식과 이념의 단순한 '적용'이 아니라 텍스트와의 대화, 판단을 통한 구성으로 정의되고 있는 것이다.

그러나 이러한 반성적 읽기(Reflective Reading)의 구체적 내용과 방법에 대한 논의는 학습자의 주관적 반응을 촉진시키면서도 그것이 텍스트 조건을 염두에 둔 작용이어야 한다는 점에서 어려움을 겪게 된다. 해석에서 학습자의 능동적 참여가 중요하다는 것이 개인적인 기억, 경험, 정서와 연관된 모든 해석을 인정하겠다는 말은 아니기 때문이다. 학습자들이 능동적으로 시를 읽는다는 것은 '자기중심적 발화'가 아닌 '소통의 참여'이기에 소통의 상대인 텍스트의 자리 역시 확보되어야 한다. 시교육에서 해석 방법을 모색하는 일이 해석의 다양성과 타당성 사이의 거리[10]에 대한 고민의 해결 과정이라 할 때, 학습자들에게 제공되어야 하는 것은 시 텍스트와 나 사이에서 겪게 될 사고 과정에 대

---

8) 윤여탁은 시의 수용과 관련된 단계를 언급하는 과정에서 시어나 행과 연 단위의 뜻 파악, 시가 창작된 배경이 되는 현실 세계나 작가의 삶과 시를 관련시키는 것, 독자의 삶과 경험을 중심으로 시를 조회하거나 다른 상황으로 전환해 보는 활동을 구분하고 있다. 이들 단계는 서로 연관되어 있으며 진행 순서가 정해져 있는 것은 아니다. (윤여탁, 『현대시의 내포와 외연』, 태학사, 2009, 93-95쪽.)

9) 본 연구에서 '이해'와 '해석'은 반성이 작용하는 지점의 차이가 반영되는 용어이다. 따라서 시의 행과 연 단위를 중심으로 그 뜻을 파악하는 것을 '이해'로, 시 텍스트에 대한 전체적 의미를 구현하는 것을 '해석'으로 구별하여 지칭하고자 한다. 이는 Ⅱ장 1절에서 상술할 것이다.

10) 최미숙은 시교육 현장에서 시를 읽는 주체는 '과정 중에 있는 독자'이기 때문에 '이상적 독자'와의 간극을 메우는 것이 시 해석 교육의 주요 문제임을 지적하고 있다. 그에 따르면 수용이론과 독자반응비평이 시 해석 교육에 일반적이고 추상적 지침은 마련해 주었지만 구체적 도움은 주지 못했던 이유도 이 간극을 메우는 구체적 방법은 다루고 있지 않은 데 기인한다. 구체적 방법론의 부재는 독자의 다양한 경험과 정서를 존중해야 한다는 큰 틀만을 제공하기 때문에 다양성 강조는 곧 타당성 문제와 연결된다. 교육의 장면에서는 타당한 해석의 영역의 범주가 설정되지 않고서는 그 적용이 어렵기 때문이다. (최미숙, 「현대시 해석 교육에 대한 비판적 검토」, 『한국시학연구』 14, 한국시학회, 2005, 60-61쪽.)

한 방법적 지식이다.[11]

본 연구는 학습자의 반성적 읽기가 실현되기 위한 구체적 방법의 구안이 텍스트 조건에 대한 상대적 무관심을 극복할 때 가능하리라는 전제로부터 출발한다. 학습자들이 시 텍스트의 전체적인 구조와 내용을 고려하지 않은 채 주관적인 기분이나 감정을 표출하다가 결말에 이르러 해석 공동체의 검증을 위한 공적 해석으로 급선회하는 것이 아니라, 시 텍스트의 존재를 해석 과정 전반(全般)에 둘 때 시 읽기의 능동성이 확보된다고 보기 때문이다. 텍스트와의 관련 속에서 시를 읽어야 한다는 조건이 공교육에서 이루어지는 시교육의 전제[12]라면 학습자에게는 그가 읽을 시 텍스트가 어떠한 교섭 대상인지에 대한 앎[13]이 필요하다.

학습자는 시 텍스트마다의 특성을 고려함으로써 자기 자신의 해석을 구성하게 된다. 그가 교섭하는 상대자가 시 텍스트이기 때문이다. 인간의 '나'라는 자의식은 타자를 전제하며 형성되고 이를 통해 고유한 자기 자신의 표상도 가능해진다는 점에서[14] 타자의 존재는 적극적으로 요청된다. 시를 읽는 과정에서도, 이미 완결된 가치 판단과 주제를 전달받기보다 학습자들이 시 텍스트를 읽으며 그를 이해하기 위한 '질문'을 던지고 이에 답하여 스스로를 변화시켜야

---

11) 특히 시교육에서의 학습자들은 학습 독자로의 성격을 지니기 때문에 교육과정이나 교사에 의해 이러한 안내를 제공받아야 할 필요가 있다. 김중신은 일반 독자와 다른 학습 독자의 특성을 그의 읽기 행위가 문학적 능력 신장을 통해 이상적 독자를 지향한다는 점에 착목하여 교육과정에 의해 제한되고 교사에 의해 유도되는 피매개성을 띤다는 점을 밝히고 있다. (김중신, 「학습독자, 그리고 문학교육의 변명」, 『현대소설연구』 4, 한국현대소설학회, 1996, 63-65쪽.)

12) 시 읽기 과정에서 독자의 존재는 본질적으로 보편화하기 어려운 개별적 주체들의 합이다. 동일한 학교급과 연령대를 공유하고 있지만 학습자 개개인은 상이한 배경과 경험을 지닌 존재이기 때문이다. 그러나 동시에 학습자들은 완전히 탈맥락적인 개별자가 아닌, 사회 맥락 속에 위치한 존재로서 공통 감각을 지닌 존재들이기도 하다. 이들이 형성하는 의미와 정서는 유일한 새로움 속에 생산되는 것이 아니라 이미 지니고 있는 기반과의 교섭을 통해 만들어진다. 이처럼 시 읽기에서 일어나는 체험이 개인만을 기반으로 한 독자적인 것이 아니라 사회적인 것과의 상호작용이라 한다면, 개별 학습자만의 독자적 해석은 오독으로 보아야 한다. 시 텍스트와 교섭하여 의미를 구성했다면 그 과정에 참여한 학습자는 결코 탈맥락적인 자아일 수 없기 때문이다. 취미로서의 시 향유가 아닌, 시교육에서 해석이라면 그것이 '주체적 해석'이라 하더라도 무정부주의적 해석을 목표로 하지 않는다.

13) 고정희는 학습자와 텍스트 사이에 대한 문학교육의 고민을 언급하며 '텍스트에 들어 있는 무엇을 자세히 읽을 것인가?'라는 질문을 던지고 질문에 대한 답을 찾기 위해서는 텍스트의 요소뿐 아니라 개별 텍스트의 성격에 대한 세심한 주의가 필요하다는 것을 지적한다. 이러한 요소와 성격의 점검 이후에 구체적인 읽기 방법의 제시 역시 가능하다는 것이다. (고정희, 「텍스트 중심 문학교육의 이론적 기반과 읽기 방법」, 『문학교육학』 40, 한국문학교육학회, 2013, 66쪽.)

14) 정영근, 『삶과 인격형성을 위한 인간이해와 교육학』, 문음사, 2004, 199쪽.

하는 시가 반성적 읽기에 보다 적합한 텍스트라 할 수 있다.

아이러니는 독자에게 익숙했던 세계에 대한 재인식을 이끌어 심층적 의미 구현에 도달하도록 한다는 점에서 반성적으로 읽는 효용이 잘 나타나는 개념이다. 그럼에도 불구하고 시교육 현장에서 아이러니 시의 학습은 그간 시 읽기 교육이 보여준 부작용을 압축적으로 보이는 식으로 진행되어 왔다. 수업의 풍경은 이러하다. 우선, 읽는 과정은 생략된 채 학습자들은 교사가 알려주는 '아이러니한 부분'에 밑줄을 그은 뒤 그것이 아이러니한 이유인 시의 '주제'를 전달받는다. 이 과정에서 학습자의 참여는 이루어지기 어려우며 학습자 스스로도 자신이 아이러니하다고 느낀 것이 교사의 공증을 받지 않은 경우 오답이 될 것이라는 생각에 능동적 탐색과 조정을 시도하지 않는다. 다음으로, 기법의 '판별'[15]이 중심인 학습 활동이 수행되고 있다. 이는 아이러니 시의 의미를 구성하는 일이 학습자의 성장에 기여하는 체험이기보다 수수께끼를 맞히는 활동에 머물러 있음을 보여준다. 반성적 읽기 대신 기법의 판별만이 수업의 주가 될 때, 아이러니 시를 읽는다는 것은 학습자들에게 확정된 정답 파악만이 목적이 되는 단조로운 경험이 되고 만다.

본 연구는 해석의 역동성을 반성에서 찾고, 학습자의 시 읽기에 반성이 실현되기 위한 수행 원리를 구안하고자 한다. 이를 위한 세부 과제는 다음과 같다.

첫째, 시 읽기에서 반성의 개념을 밝히고 시의 이해와 해석이라는 구체적 실현의 장에 이를 정위한다. 텍스트에 대한 의미 구성 과정에서 학습자의 반성은 '성찰', '체험', '감정이입', '내면화' 등으로 지칭되어 왔다. 학습자가 자신의 경험이나 정서를 개입시키며 주체적으로 시 읽기에 참여한다는 외연 아래, 시 읽기의 전 과정에서 언급되는 '반성' 개념의 모호성에 대한 해소는 수행 원리 구안에 앞서 규정되어야 한다.

---

15) 이는 아이러니가 '반어'와 '역설'이라는 개념으로 제시되어 온 바를 말한다. 학습자들이 시를 해석하는 실제적 양상에서 가장 많이 언급되는 것은 시와 관련한 일련의 개념어들이다. 그러나 이때의 개념은 파편적 지식을 의미하는 것이 아니다. 강현석에 의하면 개념은 현상 그 자체가 아닌 상징적 세계에 속한 것으로, "이해를 위한 수단으로서 우리가 발명해낸 것"이다. 우리는 개념을 통해 지식의 구조와 질서를 발견한다. 화자, 비유, 역설과 같은 시와 관련한 개념들 역시 이러한 효용을 지니고 있는 용어들이다. 이러한 개념을 안다는 것은 단순히 해당 단어와 그 뜻풀이를 아는 데서 끝나는 것이 아니라 나타난 맥락을 이해하고 직접 활용할 줄 아는 것으로 연결되어야 한다. 이는 기법 판별의 교수·학습으로는 달성하기 어려운 목표이다. (강현석, 「Bruner의 교육과정 이론에서의 지식의 문제: 지식의 구조와 내러티브의 관계」, 『한국교육과정학회 학술발표 논문집』, 한국교육과정학회, 2006, 321-322쪽.)

둘째, 반성이 학습자와 텍스트 간의 상호교섭에서 일어나는 학습자의 사고 작용이라 할 때, 소통의 상대자인 텍스트 조건에 대한 해명이 선결되어야 한다. 따라서 미적 반성의 기제로서의 아이러니에 대해 언급한 뒤 아이러니 시의 반성적 구도를 제시하여 학습자의 시 읽기 과정에 작용할 텍스트 조건에 대해 살피도록 한다.

셋째, 실제 학습자의 아이러니 시 읽기에서 나타난 반성의 양상을 분석하여 학습자들이 보이는 반성의 현상에서 시교육에 시사점을 줄 수 있는 요인들을 검토하도록 한다. 반성적 시 읽기는 그것이 학습자 사고의 작용이라는 점에서 관념적 주장에 그칠 위험이 높기에 학습자들이 아이러니 시를 의미를 구현하는 과정에서 보이는 사고의 특성들에서 교육적 설계를 위한 시사점을 얻도록 할 것이다.

넷째, 이상의 논의들을 바탕으로 반성적 시 읽기가 시교육의 장면에서 실현될 수 있는 방안을 모색할 것이다. 이를 위해 학습자들의 반성적 시 읽기가 일어나기 위한 교육적 전제를 밝히고 반성적 시 읽기의 절차적 원리를 제시하고자 한다.

2. 연구사 검토

반성적 시 읽기와 관련한 선행 연구는 해석 행위에 능동적으로 참여하는 독자의 상을 밝힌 연구, 문학 텍스트의 반성을 읽기 후 단계에서 일어나는 '성찰'로 규정한 연구, 시 해석 과정에서의 독자 역할에 대해 다룬 시교육의 연구들로 나누어 살펴볼 수 있다.

첫째, 해석 행위에 능동적으로 참여하는 독자의 상을 밝힌 연구이다. 여기에는 구성주의와 독자반응비평의 독자에 대한 연구들이 해당된다. 절대적인 진리나 현실 개념을 부정하며 모든 지식을 인간과 인간 행위들에 관련짓는 구성주의의 전제[16]는 텍스트를 바라보는 관점의 전환을 이끌었다. 절대적이고 고정

16) S. J. Schmidt · H. Hauptmeier, *Einführung in die empirische Literaturwissenschaft*, 차봉희 옮김, 『구성주의 문예학』, 민음사, 1995, 6쪽.

적인 진리가 없는 것이라면, 텍스트 안에 구현될 수도 없는 것이기에 텍스트는 진리의 담지체에서 의미 구성의 매개체로 자리매김하게 되었다. 이는 '해석 위주'에서 '해석 행위 위주'의 문예학으로의 전환이기도 하였다. '행위'에 방점이 찍히게 되면서 필연적으로 행위하는 주체에 대한 관심은 문학 이론의 주요 논점이 되었다. 의미 구성의 행위 주체, 즉 수용자의 존재와 해석 행위에 대한 관심은 독자반응비평, 수용미학을 통해 다양한 방식으로 나타나게 된다.

야우스(Hans Robert Jauß)의 기대지평(Erwartungshorizont)을 지닌 독자든, 이저(Wolfgang Iser)의 빈자리(Leerstele)를 채우는 독자든, 이들은 자신에게 주어진 것 혹은 자신이 가지고 있는 것을 동원하여 텍스트와 상호작용한다. 야우스는 작품 수용이 심리주의에 빠지지 않기 위해서는 장르에 대한 이해, 언어에 대한 분류적 지식 등을 아우르는 문학적 경험에 대한 분석이 필요함을 언급한다. 독자는 이를 활용하여 텍스트의 불확정성을 제거해 나가기 때문이다.[17] 이저 역시 텍스트는 개별 독자에게 독서 이전부터 존재하는 속세적 성향들과 선이해에 영향을 받아 실현된다는 점[18]을 언급한다.

이들의 독자가 텍스트에 의해 '암시된 독자(implied reader)'라는 점은 이 지점에서 의미심장하다. 독자는 자신이 가진 모든 자원을 개방하며 텍스트와의 상호교섭에 임하지 않는다. 텍스트 조건이라는 특정한 맥락 안에서 독자의 자원은 환기되고 조정되어 간다. 시를 읽는 독자는 자신의 개별적 경험의 환기와 자의적 감정만으로 반응하지 않는다. 만약 독자의 반성이 스스로의 맥락에만 기반을 두고 이루어진다면 독자의 읽기는 심리적이고 정신분석학적인 영역으로 나아가게 될 것이다.[19]

교육의 현장에서 이러한 읽기는 수용되기 힘들다. 공교육 제도 안에서 고려할 수 있는 학습자의 개별성에는 한계가 있고, 학습자의 가장 내밀한 정체성

---

17) H. R. Jauß, *Literaturgeschichte als Provokation*, 장영태 옮김, 『도전으로서의 문학사』, 문학과 지성사, 1983, 182쪽.

18) W. Iser, Der *Aktdes Lesens*, 이유선 옮김, 『독서행위』, 신원문화사, 1993, 81쪽.

19) 홀랜드(Norman Holland)와 블레이치(David Bleich)의 작업들이 이에 해당된다. 홀랜드의 독자는 '정체성 주제'에 따라 텍스트를 읽어 나가는 독자이다. 그는 "자신을 표상화하고 궁극적으로 모사하기 위해 문학 작품을 사용"하기에 내면에 존재하는 공포나 소망 같은 개인적 상태를 극복하는 데 필요한 방법을 찾기 위해 작품을 읽는다. 블레이치 역시 '주관적 비평'에 주목하여, 자신을 이해하는 것이 가장 절실한 동기인 독자를 상정한다. 이때의 텍스트 읽기에는 보편화될 수 없는 개별 독자의 개성이 반영된다. (R. Selden, *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory*, 현대문학연구회 옮김, 『현대문학이론』, 문학과지성사, 1992, 184-188쪽.

문제까지 고려하기란 쉽지 않은 일이기 때문이다.[20] 따라서 이러한 빈틈을 메우는 독자의 상은 텍스트 이해 과정에 나타나는 실천적 모습보다는 사후적 차원에서 재구되곤 하였다. 그러나 텍스트와의 교섭을 통해 도출된 해석의 과정에서 독자가 어떻게 이를 채워나가느냐에 대한 작업은 읽기 과정의 역동성을 구현하는 데 있어 필수적이다.

둘째, 문학 텍스트의 반성을 읽기 후 단계에서 일어나는 '성찰'[21]로 규정한 연구이다. 해석의 마무리 단계에서 일어나는 성찰은 독자의 정서나 가치의 변화에 주목한다. 독자는 텍스트의 총체적 의미를 구현하고 그 내용에 빗대어 자신의 삶을 되돌아본다. 텍스트의 내용을 인용하며 자신의 삶을 심층적으로 들여다보거나 가치의 변화를 고찰하는 성찰의 결과물은 주로 '쓰기' 활동으로 표현된다.[22] 텍스트의 이해 과정에서 발현되는 독자의 변화보다는 읽기 후 감상 단계에서 일어나는 성찰에 주목하는 이러한 연구들은 자기 반영 혹은 자기 성찰(self-reflection)과도 동궤에서 논의될 수 있다. 텍스트를 매개로 한 삶에 대한 고찰은 나를 텍스트에 반영하는 것이기 때문이다.[23]

황혜진은 문학 텍스트를 매개로 자신의 삶을 고찰하는 바를 '자기 성찰'로 명명하며 설화 읽기가 독자의 정체성 변화에 개입한다고 본다. 이 연구에서는

---

20) 해석의 규범이 아닌 해석의 처리 과정에 관심으로의 전환은 문학 이론의 장보다도 문학교육의 장에서 더욱 긴요한 것이었다. 교육의 주체인 '학습자'라는 독자 변인이 문학교육에서는 이미 주어진 채 운영되기 때문이다. 이러한 이유로 그간 지속되어 왔던 신비평과 구조주의적 방법론에 대한 이러한 대안을 빠르게 도입했음에도 불구하고 문학교육이 학습자의 해석 과정에 대해 다루되 특정한 개인들의 의미 구성 과정 자체에 대해 다루고 있지는 않은 이유가 여기에 있다. 본 연구 역시 학습자에 대한 전제를 이처럼 공교육 환경의 특성 아래 설정하여 논의를 진행하도록 한다

21) 'Reflection'이라는 용어는 그 역어가 '성찰'과 '반성'으로 혼용되고 있다. 이 부분에서 다루는 '해석의 마무리 단계에서 이루어지는 반성'일 경우, 텍스트의 이해를 위한 독자 의식의 변화라기보다는 텍스트 내용에 비추어 독자가 자신의 삶과 가치관을 점검하고 변화하는 뜻으로 사용된다. 시 읽기 과정에서의 변화와 조정에 초점을 맞추는 본 연구의 '반성' 개념과의 차이를 두기 위해 이 부분에서는 '성찰'이라는 용어로 지칭하여 설명하고자 한다.

22) 조은상, 「설화를 활용한 자기성찰의 글쓰기 방법 실행 연구」, 『고전문학과 교육』 29, 한국고전문학교육학회, 2015, 291-336쪽; 서기자, 「자기 성찰적 글쓰기 교육의 융복합적 연구 방법」, 『문학과 언어』 37(2), 한국문화융합학회, 2015, 285-308쪽.

23) 여기서 자신의 삶을 텍스트에 투영하는 것은 독자뿐 아니라 창작 주체인 작가에게도 일어날 수 있는 일이다. 최인자는 작가의 자기 반영 범주를 다음과 같이 분류한다. 첫째, 소설 담론에서 자기 반영이 창작 주체의 언어 구성과 관련되어 허구와 실재의 경계를 무너뜨림으로써 소설 관습의 자의성과 문화적 관습의 허구성을 폭로하는 것이다. 둘째, 이야기 그 자체가 아니라 이야기를 하는 '행위'에서 청자와 상호작용하는 연행적 서사 중 하나이다. 셋째, 정치적 기능에 초점을 두어서도 논할 수 있다. (최인자, 「현대소설의 자기 반영적 글쓰기와 담론 생산의 문제」, 『문학교육학』 2, 한국문학교육학회, 1998, 83-84쪽.)

자기 반영과 성찰이 문학 텍스트에 나타난 세계관에 동의하고 자신의 느낌과 사고를 텍스트에 맞추어 전개하는 것이 아님을 분명히 한다. 자기 성찰의 핵심은 독자의 변화이며 이를 선명하게 관찰하고 분석하기 위해서는 변화에 초점을 맞추어야 한다. 따라서 그는 자기 성찰의 대상을 “문학작품을 읽으면서 작품과 함께 재구성한, 혹은 새롭게 발견한 ‘의식된 자기의 영역’으로 분명히 하고, 자기 성찰의 수행은 문학 독서 행위 전체가 아니라 문학 수용의 경험 후 자기에게 일어난 변화를 스스로 이해하는 활동”[24]으로 정의한다. 또한 연구 자료 역시 학습자가 문학 작품에 반응하는 자기 자신에 대해 성찰한 글쓰기로 한정한다.

위의 연구는 ‘타자를 매개로 한 소통과 변화’라는 명제가 곧 문학교육의 일반적 목표인 자기화 및 내면화와 쉽게 구별되지 않는 것에 대한 문제 상황을 잘 보여준다. 특히 ‘설화’와 같은 서사 장르의 텍스트들은 읽는 과정에서 자연스럽게 자기 자신을 반영할 수 있는 여지들이 생겨난다. 서사의 플롯은 특정한 상황의 구성이므로 유사하거나 관계된 자신의 체험들을 환기하면서 스스로를 되돌아보게 되기 때문이다. 이러한 문제를 해결하기 위해 설화를 읽고 난 후 ‘변화된 모습’에서 자기 성찰의 부면을 확인하려 한 것이다. 그러나 이 연구는 읽기 후에 일어난 변화를 성찰이 일어난 것으로 보기 때문에, 의미 구성을 위해 읽기의 과정에서 일어나는 독자의 변화는 다루지 않는다는 한계가 있다.

읽기 후에 일어나는 변화를 성찰로 규정하는 연구들이 서사성에 기반을 두고 있는 것은 독자의 경험 이입이 쉽기 때문이다. 시 읽기에서도 성찰이라는 용어를 사용하는 연구의 경우 시 안에는 학습자가 자신의 ‘삶’을 투영하여 반추할 수 있는 특정한 대상, 사물, 인물이 등장한다. 학습자가 시를 읽으며 자신의 경험과 정체성을 반영하기 쉽도록 이들은 인격적인 성격을 지닌다.[25] 그러

---

24) 황혜진, 「설화를 통한 자기성찰 방법의 실행 연구」, 『독서연구』 17, 한국독서학회, 2007, 365쪽.

25) 오정훈은 ‘자아 성찰’을 중심으로 학습자의 ‘성숙한 자아 완성’ 과정으로서 시 읽기를 바라본다. 이때 대상 텍스트는 정호승의 「허물」, 유안진의 「내가 나의 감옥이다」, 신경림의 「폐도」로, 시 텍스트를 읽으며 구체적인 상황을 텍스트에서 설정할 수 있는 시들이다. 이처럼 시 안에 담긴 ‘삶’을 매개하여 화자로 대표될 수 있는 타인과 소통하는 것이 학습자의 자아 성장과 연결되는 것이다. 학습자들은 시를 읽으며 그 안에 나타난 이야기를 바탕으로 하여 자신의 ‘의식 가능한 세계’에 주목하거나 ‘무의식’을 천착해 나가는 과정을 통해 자아를 완성해 나간다. 이는 서사 장르와 유사한 특징을 지닌 시들에서 ‘성찰’로 표상되는 자기 반영이 일어나는 한 예라고 할 수 있다. (오정훈, 「자아 성찰 시교육 방법 연구」, 『열린교육연구』 19(4), 한국열린교육학회, 2011, 29-51쪽.)

나 함축성이 높아서 상황을 구성하기 여의치 않거나 아이러니 시와 같이 표면적 의미를 거부하고 이면으로 이동해야 하는 시들의 경우 이러한 성찰로서의 반성적 읽기는 이루어지기 어렵다. 시 해석 교육에서 반성적 읽기와 관련된 지점이 '과정'과 연계되어 나타나는 것은 이러한 까닭에서이다.

셋째, 시 해석 과정에서의 독자 역할에 대해 다룬 시교육의 연구이다. 이들은 시 해석을 위한 전략의 담지자에서부터 정서 체험, 반응 조절에 이르기까지 시 읽기에서 독자에게 부여될 수 있는 역할들에 대해 살피고 있다. 김창원은 시 텍스트를 해석하는 것을 텍스트 기호와의 소통으로 보고 해석상의 요소들을 운용하는 방법을 시 텍스트 해석 모형으로 제시하였다. 이 해석 모형은 학습자가 시 해석을 실천하는 과정에서 시 텍스트를 다루는 '인식의 틀'로서 기능한다. 이때 학습자는 '세계 지식을 지닌' 존재인데, 그들은 자신이 가진 지식을 규칙 없이 나열한 채 해석에 임하는 것이 아니라 해석에 결정적 역할을 하는 의미핵을 중심으로 체계를 이루어 활용한다. 텍스트 모형은 텍스트에서 기인한 것으로 시 읽기의 과정을 이끈다. 이 연구는 이러한 과정의 층위에서 학습자와 소통하는 텍스트의 영향을 타진하였다는 점에서 의의가 있으나 상대적으로 학습자의 역할이 능동적 구성자라기보다는 시 텍스트가 요구하는 대화의 양상과 모형에 대한 대응자로 비춰지는 부분이 있다.[26]

김미혜는 시 읽기를 학습자가 시 텍스트와 인식, 소통, 창조의 과정을 거치는 구성적 놀이로 보았다. 이 놀이에서 시 텍스트의 특성은 의미 잠재성 인식의 놀이, 의미의 구성과 소통의 놀이, 지식의 구성과 창조의 놀이라는 놀이의 특성을 통어하는 틀로서 작용한다. 텍스트 변인의 특성에 따라 소통 양상이 달라질 수 있다는 것은 텍스트 변인이 대화의 타자로서 각기 다른 대화의 구성물을 창조할 수 있다는 가능성을 보여준다. 또한 학습자는 텍스트, 독자, 해석 공동체의 상호주관적 소통에서 한 축을 담당함으로써 해석의 과정에 적극 관여하는 존재라는 점에서 본 연구의 독자상과 부합하는 바가 있다.[27] 그러나 이 지식은 시 텍스트의 간접화 유형에 따라 부여된 해석 전략을 성공적으로 이끄는 데 도움이 되는 지식으로 한정된다. 학습자는 이러한 지식을 암묵적으

---

26) 김창원, 「시텍스트 해석 모형의 구조와 작용에 관한 연구」, 서울대학교 박사논문, 1994.
27) 김미혜, 「지식 구성적 놀이로서의 시 읽기 교육 연구」, 서울대학교 박사논문, 2007.

로 지닌 것으로 설정되어 있으나 실제 독자에게서도 유효한 전제일지는 검토가 필요하다.

강민규는 학습자의 시 해석이 반응 조정을 통해 주체성을 획득한다고 보고, 학습자를 '기저 맥락(basal context)'을 지닌 존재로 규정한다. 학습자는 반응 조정에서 판단을 내릴 수 있는 맥락의 담지자가 됨으로써, 능동적 참여의 가능성을 부여받게 된다. 그의 논의는 문학교육의 장에서 활용되는 학습자의 자원을 맥락별로 나누어 구체화를 시도했다는 점에서 의의를 지닌다. 본 연구에서도 독자의 읽기 행위를 설명하기 위해서는 해석 자원에 대한 관심이 필수적이라고 본다. 다만 이 연구는 반응 조절에 중점을 두고 있기 때문에 시 텍스트와 독자의 소통에서 독자 자체에 집중하기보다는 '소통'에 방점을 찍고 다른 해석 공동체 일원들과 조절하는 '관계'에 초점을 맞추고 있다는 점에서 개별 학습자의 이해와 해석 과정에 대한 해명은 부족한 감이 있다.[28]

민재원은 그동안 학습자의 개인적 반응으로 주로 다루어져 온 정서를 '평가적 반응'으로 재개념화하면서 '문제 설정'을 통해 주체가 세계와 관계하며 나타난다고 보았다. 이때 텍스트는 정서 체험의 대상이며 학습자는 정서 체험의 주체가 된다. 학습자는 시 텍스트에 형상화된 세계의 상황이나 감각을 텍스트 표현을 통해 인지하게 되며 개별적 상호작용을 통해 정서를 체험하게 된다. 따라서 동일한 작품이더라도 학습자의 문제 설정의 상이성에 따라 정서 체험 양상도 달라진다. 이 연구에서는 학습자가 정서 체험을 위한 조건으로 시 텍스트와 더불어 작가 요인도 언급하고 있다. 작가와 독자는 텍스트를 통해 세계를 공동 응시하나 독자는 스스로의 문제 설정을 통해 다른 해석을 도출할 수 있다.[29] 이 연구는 정서를 평가적 반응으로 전환시키고 작가와의 공동 응시를 벗어나 학습자의 문제 설정에 따라 다양한 해석이 나올 수 있다는 것을 언급하고 있다. 이로써 정서라는 주관적인 심리적 반응이 학습자에 따라 일어나지 않을 수도 있다는 것을 보여준다. 하지만 이와 같은 학습자 개별에 대한 강조가 텍스트와 교섭하는 것에서 문화적 요인의 부각으로 나타남으로써 텍스트 조건의 영향은 제한적으로만 다뤄지고 있다.

---

28) 강민규, 앞의 논문, 2016.
29) 민재원, 「시 읽기 교육에서 정서 체험의 구조와 작용 연구」, 서울대학교 박사논문, 2013.

텍스트 조건이 독자의 텍스트 경험에 작용하는 바를 본격적으로 다룬 김남희의 연구는 본 연구의 문제의식과 여러 면에서 공통점이 있다. 이 연구는 독자의 서정적 체험을 “세계를 주관적으로 파악하여 자기화하는” 것으로 보고, 텍스트 조건이 이 과정에 개입하는 바에 주목한다. 텍스트는 서정적 체험의 동기 요소, 인지 요소, 정서 요소 각각에서 독자의 감상을 견인한다.[30] 그러나 이 연구에서 시 텍스트의 구성 요소가 서정적 체험의 내용을 분화하고 조건화하는 대화의 한 축이라 할 때 나머지 한 축인 독자의 반응에서 주체적인 선택과 판단이 잘 드러나지 않는다. 텍스트 요소에 따라 자신의 위치를 설정하고 의미를 생성하며 감성적으로 수용하는 수긍하는 모습으로 독자의 상이 나타나는 데서 이를 알 수 있다. 이는 이 연구의 서정적 체험이 “서정 텍스트를 읽는 독자의 경험이 텍스트에 나타난 서정 주체의 정신적 상태를 공유하고자 하는 방향으로 의미화되는 심리적 과정”[31]이기 때문이다. 실제 교육의 장에서 나타나는 학습자의 해석 과정은 이 연구에서 주로 다루고 있는 전문 독자들의 반응보다 ‘공유하고자 하는 의식’ 측면에서 차이를 노정할 수 있다. 따라서 이러한 학습자들의 입장을 설명하는 데 있어서는 한계를 지닌다.

시 텍스트의 ‘반성적 읽기’는 텍스트 조건의 특성과 학습자의 개입 양상을 구체화할 때 실체적 현상으로 드러날 수 있다. 학습자는 이상적 독자가 아니기에 하나의 시 텍스트를 완벽히 해석하기 위한 모든 자원이 담지된 존재라 할 수 없다. 따라서 시교육에서 독자는 지속적으로 자신을 갱신해 나가며 의미를 모색하게 된다. 학습자는 상식과 보편적 지식을 갖춘 것이 기대된 상태에서 시를 읽고, 거기에 자기 자신의 개별적 경험을 자원으로 환기하며 시에 대한 해석을 구성하게 된다. 오직 보편적 지식만으로 채워진 학습자도 존재하지 않고, 오직 개별적 경험만으로 채워진 학습자도 존재하지 않는다. 교육 현상 속의 학습자는 이처럼 그 중간 어디에서인가 계속 운동을 하고 있는 존재이다.

이상의 논의들은 시 읽기에서 ‘독자의 능동적 참여’가 지시하는 구체적인 상을 밝히기 위해 독자가 해석의 중심에 놓인다는 것의 의미를 모색하고, 독자와 텍스트의 교섭이 발생하는 지점과 그때 독자의 역할에 대해 탐구하고 있다.

---

30) 김남희, 「현대시의 서정적 체험 교육 연구」, 서울대학교 박사논문, 2006.
31) 김남희, 위의 논문, 50쪽.

그러나 실제 시 읽기에서 독자가 텍스트와 교섭하는 실천적 행위에 대한 해명이 부족한 점, 독자와 텍스트의 교섭에 나타나는 주관성과 객관성 간의 길항에 대한 관심이 상대적으로 결여되어 있다는 점을 알 수 있다. 본 연구는 학습자들이 해석 공동체에서 수용되기 어려운 자의적 해석을 생산하거나, 학교에서 알려 주는 해석 내용과 도식을 무비판적으로 습득하는 데 머무르지 않을 수 있도록 하는 것이 반성적 시 읽기라 보고 논의를 진행하고자 한다.

3. 연구 대상 및 연구 방법

본 연구는 반성적 시 읽기가 실현되는 구체적 양상을 살피고 이를 통해 반성적 시 읽기의 구체적 수행 원리를 구안하는 것을 목표로 하고 있다. 반성적 시 읽기는 독자와 시 텍스트 간의 상호교섭이기에 교섭의 상대자인 시 텍스트와 독자의 반성이 반영된 해석 텍스트 및 추가 질의 자료가 연구 대상의 중심에 놓인다. 이들에 대한 상세한 설명은 다음과 같다.

첫째, 연구 대상 텍스트는 아이러니 시를 선정하였다. 그 중에서도 시적 화자가 가장(假裝), 은폐, 분열의 태도로 세계와의 거리감을 나타내고 있는 시들을 대상으로 하였다. 우선, '아이러니 시'를 선정한 이유는 다음과 같다. 반성적 시 읽기의 요체는 자기 동일적 관점의 극복이다. 텍스트와 상호교섭하며 능동적으로 의미를 구현한다는 것은 텍스트를 매개로 독자가 변화한다는 말이기도 하다. 상호교섭이라는 말에서 알 수 있듯이 시 텍스트와 독자는 일방적으로 의미를 전달하거나 이행하지 않는다. 의미 구현의 과정에서 그들은 서로 영향을 주고받는 관계를 맺고 있다. 이와 같은 상호교섭이 활발하게 일어나기 위해서는 시 텍스트가 독자에게 낯선 지점을 가지고 있어야 한다. 친숙한 관점으로 수용되는 시라면 텍스트의 영향을 매개로 하여 자신을 변화시켜서까지 이해하고 해석하지 않아도 되기 때문이다. 아이러니 시는 간접화의 정도가 높고 쉽게 동화가 이루어지지 않기 때문에 학습자와의 상호교섭 과정에서 반성을 촉발하는 타자로서의 역할을 수행하는 데 용이한 텍스트이다. 또한 시 읽기 과정에서의 반성 운동을 통한 독자의 연속된 자기 갱신이 없이는 의미 파악이 어렵다

는 점에서 반성적 시 읽기에 적합한 텍스트이다.

다음으로, 아이러니 시 중에서 화자의 태도가 가장, 은폐, 분열로 나타나는 시들을 선정한 이유는 다음과 같다. 아이러니는 주체가 기존의 가치관과 세계관을 유지할 수 없는 모순된 세계에 놓여 있을 때 발생한다. 소설은 모순적 세계를 장문의 서사를 통해 반영할 수 있지만 함축성으로 인해 서사를 통한 반영이 어려운 시는 시적 주체[32]의 태도로 아이러니를 나타내게 된다. 시적 주체는 세계에서 느낀 거리감을 세계의 반영이 아닌 자신의 태도로서 시 안에 들여온다.[33] 시에서 주체의 태도는 발화자인 화자로 구현된다. 세계와의 거리감이 시적 주체의 태도로 시에 들어온다는 것은 화자 외에 시에 등장하는 서정적 주체나 독자와도 일치될 수 없는 거리감이 화자에게 나타난다는 말이기도 하다. 단일한 가치로 환원되지 않는 세계는 화자로 하여금 단일한 독백이 아닌 모순과 분열의 목소리를 내게 만든다.[34]

화자가 세계에서 느낀 거리감이 그의 태도로 구현되는 바가 시에서의 아이러니라면 거리에 따른 화자의 태도에 따라 독자가 해석하게 될 아이러니의 유형도 달라진다. 관습적으로 지속되던 유사성의 부정은 차이에 초점을 맞추게 하고 이는 화자와 세계를 분리시킨다. 이때 화자와 세계 사이의 거리는 '내적 거리'와 '외적 거리'로 나타나게 된다. 외적 거리가 화자와 세계 간의 거리라면 내적 거리는 분열된 자아 사이의 거리이다.[35] 따라서 본 연구에서는 외적 거리에 따른 화자의 태도를 가장과 은폐로, 내적 거리에 따른 화자의 태도를 분열로 규정하고 이에 해당하는 아이러니 시들을 대상 텍스트로 선정하였다.

따라야 할 선험적 질서를 상실한 주체는 전형적 반응을 보일 수도, 통일된 자아를 유지하며 부조리한 세계에 대해 발화할 수도 없다. 그의 내면은 세계의 부조화로 인해 단일성이 파괴된 상태이기 때문이다. 가장과 은폐는 수용도, 단

---

32) 본 연구에서 아이러니와 거리에 대해 논할 때 등장하는 '주체'는 '아이러니스트'를 뜻한다. 아이러니에 대한 논의들에서 아이러니스트는 아이러니를 활용하는 작가, 저자, 서술자, 등장인물 등을 망라하는 존재이다. 본 연구에서는 시 텍스트 밖에서 화자를 통해 아이러니를 조직하는 아이러니스트는 주체나 시적 주체로, 시 안에서의 아이러니스트는 화자로 지칭하고자 한다. 시에서는 서사나 극과 달리 등장인물과 서술자보다 화자로 아이러니를 형상화하게 되기 때문이다.

33) 함돈균, 「임화 시의 아이러니 문제와 미적 근대성」, 『한국어문학국제학술포럼 학술대회』 2007(6), 한국어문학국제학술포럼, 2007, 267-268쪽.

34) 황정산, 「현대시의 아이러니와 화자」, 『한국문학연구』 2, 고려대학교 민족문화연구원 한국문학연구소, 2001, 86쪽 참조.

35) 김준오, 『시론』, 삼지원, 2007, 305-306쪽.

절도 할 수 없는 거리에서 자신의 의도와 반대되는 태도를 가장하거나 의도를 아예 은폐해 버리는 태도로 나타난다. 김소월의 「진달래꽃」이나 「먼 후일」, 서정주의 「견우의 노래」, 신경림의 「농무」, 기형도의 「안개」와 같은 시들이 '가장'의 시들이라면, 김광규의 「상행」, 오규원의 「이 시대의 죽음 또는 우화」, 김명수의 「하급반 교과서」와 가 같은 시들은 '은폐'의 태도가 나타나는 시들이다. 분열은 자아의 동일성을 유지할 수 없는 상황에서 혼란스러운 화자의 목소리로 나타난다. 이상의 「거울」, 정호승의 「삼가 행복을 빕니다」, 유치환의 「깃발」, 진은영의 「나는」[36]과 같은 시들이 이에 해당한다.[37]

본 연구는 학습자의 반성적 시 읽기 양상을 조사하기 위한 대상 텍스트를 세계와의 거리가 반영된 시적 화자의 태도를 중심으로 선정하였다. 김소월의 「진달래꽃」은 상황에 대한 화자의 감정과 행동이 가장의 성격을 띤다는 점에서, 이상의 「거울」은 자아의 혼란이 인과가 상실된 파편적 이미지들을 통한 분열된 목소리로 표출되고 있다는 점에서, 김광규의 「상행」은 시의 내적 맥락에 제시된 화자의 발화가 의도를 은폐한 채 거짓을 말하고 있다는 점에서 적절한 텍스트라고 판단되었다. 또한 이 시들은 중·고등학교 교과서에도 수록되는 빈도가 높은 시로서 교육적 효용을 어느 정도 검증받은 시들이라 할 수 있다.[38]

둘째, 아이러니 시를 읽으며 실제 학습자가 보인 반성 양상 자료는 중학생과 고등학생을 대상으로 한 수업, 해석 텍스트 작성, 서면 및 대면 질의를 통해 수집하였다. 학습자가 시를 읽으며 보인 반성 양상 자료 수집을 위해 수행한

---

36) 너무 삶은 시금치, 빨다 버린 막대사탕, 나는 촌충으로 둘둘 말린 집, 부러진 가위, 가짜 석유를 파는 주유소, 도마 위에 흩어진 생선비늘, 계속 회전하는 나침반, 나는 썩은 과일 도둑, 오래도록 오지 않는 잠, 밀가루 포대 속에 집어 넣은 젖은 손, 외다리 남자의 부러진 목발, 노란 풍선 꼭지, 어느 입술이 닿던 날 너무 부풀어올랐다 찢어진 (진은영, 「나는」, 『우리는 매일매일』, 문학과지성사, 2008. (전문))

37) 이들 시편들 중에서 각주로 제시되지 않은 시들은 Ⅱ장의 본문에 수록되거나(「먼 후일」, 「농무」, 「안개」, 「이 시대의 죽음 또는 우화」, 「깃발」) 부록에 제시하였다.(「진달래꽃」, 「거울」, 「상행」과 「견우의 노래」, 「삼가 행복을 빕니다」, 「하급반 교과서」)

38) 「진달래꽃」과 「거울」은 국어 교과서와 문학 교과서에 수록 빈도가 높은 제재들이다. 「상행」 역시 전국학력평가와 같은 시험들에 주로 출제되는 제재로서 EBS 교재 등에서 학습자들이 접할 수 있는 시편이다. (조희정, 「교과서 수록 현대 문학 제재 변천 연구: 건국 과도기부터 제7차 교육과정기까지 중등 국어 교과서를 중심으로」, 『국어교육학연구』 24, 국어교육학회, 2005; 강석, 「개정 고등학교 교과서 서정 제재 연구」, 『청람어문교육』 44, 청람어문교육학회, 2011; 김종훈, 「시교육과 전위시」. 『비평문학』 41, 한국비평문학회, 2011; 강석, 「80년대 시의 교과서 수용 양상 연구: 2009년 개정 문학 교과서를 중심으로」, 『비평문학』 44, 한국비평문학회, 2012.)

조사[39]의 대략적인 개요는 아래의 <표>와 같다.

차수	조사 시기	조사 대상	인원	활동 내용	제시 작품	진행 방식
예비 조사	2016.8.23.~ 2016.10.18	서울 A 중학교 1학년	47명	아이러니 시 해석 관련 수업 진행 및 해석 텍스트 작성	「진달래꽃」 「거울」 「상행」	• 자유학기제 수업의 일환으로 8차시 수업을 연구자가 진행하며 해석 텍스트 수집
1	2016.10.25. ~2016.12.6.		45명			
2	2017.1.31. ~2017.2.1	서울 A 중학교 2학년	24명	해석 텍스트 작성 및 서면/대면 질의		• 국어 담당 교사에게 해석지를 의뢰하여 해석 텍스트 수집 • 2017년 4월 중 대면 및 서면을 통해 연구자가 학습자들에게 추가 질의 시행
3	2017.2.13. ~2017.2.16	서울 B 고등학교 2학년	25명	해석 텍스트 작성 및 서면/대면 질의		• 2차 조사와 동일 • 2017년 4월 중 대면 및 서면을 통해 연구자가 학습자들에게 추가 질의 시행

<표 1> 학습자의 반성적 시 읽기 양상 조사 개요

조사 집단의 선정 기준은 ① '국어 과목에 대한 능력이 상에 속할 것'[40], ②

39) 이 연구는 서울대학교 생명윤리위원회(SNUIRB)의 승인을 받고 조사를 수행하였다. (IRB No. 1609/001-016). 학습자들의 정보는 '[차수-일련번호-시 제목]'으로 기호화하여 표기할 것이다.

40) 서울시에 위치한 A 중학교는 2016 국가수준학업성취도평가의 국어영역에서 '보통 학력 이상'인

‘제시되는 3편의 시를 학교나 학원 수업에서 읽고 해석하는 과정을 거친 적이 없을 것’으로 하였다. 아이러니 시를 해석하는 데에는 시에 대한 관심과 일정 수준 이상의 국어 능력이 필요하다. 흥미와 의욕이 없다면 시 텍스트와 교섭해 가며 이해와 해석을 수행하는 역동적 과정에 대한 참여 자체를 포기할 확률이 높기 때문이다. 또한 해당 텍스트를 학교나 학원에서 학습했을 경우, 이미 시에 대한 학습된 주해가 절대적인 지식으로 선입견을 형성하여 반성적 시 읽기가 불가능하다고 판단하였다.[41)]

조사 진행에 대한 상세한 내용은 다음과 같다. 우선, 연구자는 A 중학교의 중학교 1학년 학습자들을 대상으로 8차시에 걸쳐 직접 수업을 진행하며 학습자들의 해석 텍스트를 수집하였다. 중학교 1학년 학습자들은 동시를 주로 배워왔기 때문에 8차시 중 5차시는 오규원, 황지우, 김소월, 김수영의 시편들[42)]을 내용 파악을 위주로 감상하도록 하였다. 이후 3차시에 걸쳐 김소월의 「진달래꽃」, 이상의 「거울」, 김광규의 「상행」을 제시하고 해석 텍스트를 작성하도록 하였다. 그러나 수집된 해석 텍스트에는 학습자들의 반성 양상이 거의 나타나지 않았다. 학습자들은 자기 동일적 관점을 유지한 채 시를 보고 느낀 점을 말하거나 관련된 경험을 이야기하면 해석에 참여하는 것이라고 생각하고 있었기 때문이다.

예비 조사에서의 결과를 바탕으로 반성적 시 읽기에 대한 경험이 필요하다는 것을 확인하고, 1차 실험에서는 8차시 중 5차시 수업에서 예비 조사에서도 다루었던 오규원, 황지우, 김소월, 김수영의 시들을 반성적으로 읽는 행위를 반복하였다. 학습자들은 연구자의 안내에 따라 이해되지 않는 부분들을 자신의

학생의 비율이 95.4%인 학교로, ①의 조건을 충족한다. B 고등학교도 2016년 국가수준학업성취도평가의 국어영역에서 ‘보통 학력 이상’인 학생 비율이 99.3%인 학교라는 점에서 ①의 조건을 충족한다. (국가수준학업성취도 평가의 자료는 학교알리미 누리집(http://www.schoolinfo.go.kr/)의 공시자료를 참조하였다.)

41) 본 연구를 시작하기 전, 연구자는 고등학생을 대상으로 아이러니 시 해석 양상에 대한 조사를 시행하였다. 시의 주제를 찾고 해석하는 활동을 학교에서 수행한 적이 있는 학습자들은 아이러니 시의 부조화 지각, 의도 추론, 의미 구현 과정을 자신의 힘으로 해 나가기보다 학습한 주제와 해석을 재기술하는 것으로 갈음하였다. (졸고, 「시교육에서 반어와 역설 개념의 적용 방향에 대한 연구」, 『제128차 한국국어교육학회 전국학술대회 자료집: 다문화 사회와 국어교육의 과제』, 한국국어교육학회, 2016, 78-80쪽.)

42) 오규원의 「프란츠 카프카」, 황지우의 「한국생명보험회사 송일환 씨의 어느 날」, 김소월의 「먼 후일」, 김수영의 「풀」과 같은 시들을 다루었다.

자원을 환기해 가며 추론하고, 시의 전체적 의미를 구현하며 이것이 시 전체와 교섭하고 있는지를 지속적으로 상기하여 시들을 해석하였다. 이를 통해 시에 나타난 낯선 요소들이 '이상한 느낌'만을 의도한 것이 아니라 시의 전체적 의미 구현으로 가기 위한 표지라는 것부터, 자신의 익숙한 인식들을 변화하며 시를 읽을 때 의미가 구현될 수 있다는 것을 반복적으로 경험하였다. 이후 3차시에 걸쳐 대상 텍스트인 아이러니 시 3편을 읽으며 해석 텍스트를 작성하였다. 해석 텍스트 작성에 앞서 연구자는 학습자들에게 화자가 시에서 겉으로 하는 말과 진짜로 하고 싶은 말이 다를 수 있다는 점, 시를 읽으며 이해되지 않을 때는 자신이 기존에 하던 생각을 변화시켜야 한다는 점, 시의 부분이 아닌 전체적 의미를 구현할 때는 시의 전체 맥락과 연관이 잘 되는지 살펴봐야 한다는 점 등을 알려준 뒤 시를 해석하도록 하였다. 학습자들이 해석 텍스트를 작성하는 동안에 연구자는 학습자들이 묻는 시어에 대답해 주었지만 시의 창작 연대나 시대적 배경에 대해서는 언급하지 않았다. 이는 예비 조사에서 시대적 배경을 알려주는 순간 모든 시가 억압된 시대에 저항하는 발화들로 읽히는 것을 확인하였기 때문이다.

1차 조사의 연구 대상자였던 중학교 1학년 학습자들은 대상 시 텍스트의 주제와 해석을 배운 적이 없다는 점에서 교과서 해석의 재기술과 같은 응답은 보이지 않았다. 그러나 아이러니를 처음 접하는 등 문학 경험이 부족하다는 점에서 추가 조사가 요청되었다. 이에 따라 2차와 3차 조사는 각각 중학교 2학년과 고등학교 2학년 학습자들을 대상으로 조사를 수행하였다.

2차 조사의 대상자인 중학교 2학년 학습자들은 예비 조사 및 1차 조사 대상자들과 같은 학교의 학습자들로 하여 환경에서의 유사성을 확보하고자 하였다. 이들은 아직 시에서의 반어를 배우지는 않았고 소설 「동백꽃」에서 점순이의 태도가 반어적이라는 정도로만 아이러니 개념을 알고 있었다. 3차 조사의 대상자인 고등학교 2학년 학습자들은 학업 성취 수준이 '상'에 속하는 조건에 해당되는 학습자들로, 본 연구의 연구 대상 시 텍스트 3편의 학습 여부를 함께 조사하여 학습하지 않은 경우만 분석 대상으로 삼았다.

학교급이 다름에도 불구하고 고등학교 2학년 학습자를 대상으로 2차 조사를 수행한 이유는 중학교 2학년 학습자 학습자의 일부에서 나타난 '문학 경험' 관

련한 자원이 반성적 시 읽기에 반영되는 점을 보다 풍부히 살펴볼 필요가 있었기 때문이다. 고등학교 2학년 학습자는 중학교 2학년 학습자에 비해 시 해석 경험도 축적되어 있고 읽어 본 시나 알고 있는 작가도 많을 것이라 예측하였다. 더불어 이들은 고등학교 3학년 학습자에 비해 시 해석이 '암기'가 아닌 '과정'이라는 의식을 지닌 학습자군으로 볼 수 있다.

조사의 진행 방식은 예비 조사 및 1차 조사와 달리 대상 학습자들의 국어 담당 교사에게 해석 텍스트 작성을 의뢰하는 방식으로 이루어졌다. 연구자는 이전의 조사들과 동일한 조건을 유지하기 위해 담당 교사들에게 수업에 앞서 아이러니에 대한 설명과 아이러니 시를 해석함에 있어 활용할 수 있는 표지에 대해 안내해 줄 것을 요청하였다. 아이러니 시에 나타난 화자의 발화가 가장, 은폐, 분열의 표지를 지니는 것은 타자의 관점에서 자기 동일성을 극복하기 위한 계기로 작용할 수 있다는 것을 알지 못한다면 반성이 일어날 수 없기 때문이다. 또한 해석 텍스트 작성에서 창작 시기 및 작가에 대한 정보를 제공하지 않도록 부탁하였다. 학습자의 해석 텍스트를 작성할 해석지 구성에 있어서도 시 텍스트의 부조화 지각, 부분적 국면에 대한 이해, 시 텍스트 전체의 의미 구현에 이르기까지 과정에 따라 반성이 일어날 수 있도록 문항을 구분하여 제시하였다.[43] 한편, 2차와 3차 조사는 해석 텍스트 수집만으로 진행된 것이기에 보다 상세하고 신뢰할 수 있는 반성 양상을 수집하기 위해서는 개별 학습자들에 대한 추가 질의가 요구되었다. 해석 텍스트에 적은 내용이 대동소이할지라도 학습자마다 반성 양상은 다를 수 있기 때문이다. 이러한 이유로 2차와 3차 조사에서 수집된 해석 텍스트들은 연구자가 전체적으로 살핀 뒤 보완이 필요한 학습자들에게 개별적으로 서면 및 대면으로 추가 질의를 수행하였다.

이렇게 수집된 자료들은 지오르지(Amedeo Giorgi)의 현상학적 체험연구방법에 따라 분석하였다. 현상학적 연구는 인간의 경험에 대한 산출물들을 분석하여 경험의 의미를 밝히는 연구 방법이다. 인간을 대상으로 하는 연구에서 그들의 경험을 풍부하게 살피고 그 의미를 포함한 구조인 현상의 본질을 밝히는

43) 문항 구성은 다음과 같다. 첫째, 시에서 낯섦을 지각한 부분을 적고 낯설다고 느낀 이유를 적도록 하였다. 둘째, 낯설었던 부분을 이해한 내용을 토대로 시에서 진짜로 하고 싶은 말이 무엇인지 적고 이러한 생각이 도출되는 데 환기한 자원과 의식의 흐름들을 서술하도록 하였다. 셋째, 시의 아이러니 표현이 주제를 드러내는 데 효과적이라 생각하는지, 본인이 추론한 화자의 의도나 시에서 제시된 세계에 대해 든 생각, 판단, 의견 등을 자유롭게 쓰도록 하였다.

것을 목표로 하는 연구이다.[44] 현상학적 연구 방법 중 지오르지의 방법론은 개인의 살아있는 경험을 자세하게 파악하는 데 적합하기에[45] 학습자들의 반성이라는 개인적 사고 작용을 살피고 있는 본 연구에서는 지오르지의 방법론을 참조하고자 한다.

지오르지의 방법론은 네 단계로 이루어져 있다. 첫째, 연구자는 수집된 자료들에 대한 총체적 인식을 얻기 위해 연구 대상자가 진술한 내용을 여러 번 읽는다. 이 단계에서 자료를 읽는 것은 의미 단위를 발견하기 위함이 아니라 연구 대상자로부터 진술된 내용들을 전체적으로 파악하는 데 목적이 있다. 자료의 분량이 많으면 여러 번 읽어야 하므로 충분한 시간을 확보하는 것이 필요하다. 자료들을 읽으며 알게 된 인식들은 의미 단위 구별을 위한 토대가 된다. 연구자는 본 연구의 자료인 해석 텍스트, 서면 추가 질의 자료, 면담 전사 자료를 여러 번 읽으면서 학습자들이 아이러니 시 3편을 읽으며 보인 양상들을 전체적으로 파악하고자 하였다. 이 단계에서 연구자는 학습자들이 보이는 시 이해 및 해석의 경향과 텍스트 조건에 따라 학습자가 보이는 반성 양상의 특징들을 살폈다.

둘째, 의미 단위의 구별을 위한 읽기이다. 이 단계에서 연구자는 연구 대상자들이 기술한 내용들을 다시 읽으며 의미의 변화가 일어나는 지점을 발견하게 된다. 연구 대상자들의 경험은 심리적 현상이기에 정확한 의미를 설명하는 것은 어렵지만 연구자는 의미 단위를 구별하는 과정에서 학습자가 보인 태도를 분석함으로써 그 의미를 불완전하게나마 설명할 수 있게 된다. 의미 단위는 선험적으로 규정된 것이 아니라 연구자의 문제의식에 따라 다른 방식들로 분석될 수 있는 것이기 때문이다.[46] 따라서 이 의미 단위는 맥락과 독립되지 않은 구성 요소의 성격을 띤다. 본 연구는 아이러니 시의 반성적 구도에서 학습자들이 보이는 반성의 의미 단위를 발견하고자 하였다. 아이러니 시를 읽으며

---

44) 신경림, 『질적 연구방법론』, 이화여자대학교출판부, 2004, 234쪽 참조.

45) 김분한 외, 「현상학적 연구방법의 비교고찰」, 『Journal of Korean Academy of Nursing』, 한국간호과학회, 1999, 1210쪽.

46) 학습자들의 개별 경험들에서 관찰된 내용에서 보편성을 찾아가기 위해 연구자는 스스로의 편견이나 선입견, 이론적 믿음과 같은 전제들에 대해 스스로 질문하고, 명시적으로 드러내 확인하고, 선행 연구나 이론의 전제를 고찰하는 등의 기법을 활용할 수 있다. (유혜령, 「현상학적 질적 연구에 대한 오해와 이해: 연구 논리와 연구 기법 사이에서 길 찾기」, 『현상해석학적 교육연구』 10(1), 한국교육현상해석학회, 2013, 18쪽.

학습자들이 화자의 태도로부터 지각한 부조화의 성격, 이면의 의도를 추론함에 있어 환기하는 해석 자원의 성격, 인식한 상반성의 해소 과정에서 텍스트 지평과의 교섭이 띠는 성격을 살핌으로써 아이러니를 통한 반성적 시 읽기의 양상의 특성을 살피고자 하였다.

셋째, 연구 대상자들이 진술한 내용에서 사용된 일상적 표현들을 연구 중인 현상에 중점을 둔 언어로 변형하는 것이다. 이 단계는 연구 대상자의 지각과 의도가 그 주제가 될 수 있다. 일어난 현상 그대로가 아닌 연구자의 숙고와 상상의 변형 과정을 통해 묘사됨으로써 사건 이해에 적절한 측면들이 심층적으로 밝혀질 수 있다. 연구자는 학습자들의 해석 텍스트와 서면 및 면담 질의에 나타난 학습자들의 진술들을 반성적 읽기에서 이들이 지각하는 텍스트 요소, 환기하는 해석 자원, 교섭의 방향으로 설명할 수 있는 용어로 변형하였다. 학습자들의 해석 텍스트나 면담 자료들은 의식의 흐름대로 기술하거나 애매한 표현들을 쓰는 경우가 종종 있기에 이 단계를 통해 그들의 표현이 반성적 시 읽기에서 점하는 위치를 살필 수 있도록 해야 한다.[47]

넷째, 연구자는 변형된 의미 단위들이 해당 사건의 구조에 대한 일관된 진술로 통합될 수 있도록 해야 한다. 연구 대상자 수가 많으면 보다 본질적이고 일관적인 구조에 접근할 수 있다. 만약 구체적 상황에 접근하고 싶다면 한 명의 연구 대상자로도 진행할 수 있다. 본 연구는 학습자들의 반성 양상을 구체적으

47) 두 번째와 세 번째 단계를 통해 Ⅲ장의 양상의 틀이 도출된 바의 부분을 「진달래꽃」의 분석을 예로 들어 살펴보면 다음과 같다.

가는 사람에게 꽃을 뿌리는 것	부조화 지각 (공통 기반의 위배)
가는 이를 잡지 않는 것	
눈물을 흘리지 않는 것	
가는 길을 꽃잎으로 채우는 것	
즈려 밟는 것의 불가능성	
꽃길은 축복의 의미이므로 좋아하는 이에게 만들어 주는 것. 그러므로 화자는 나를 떠나도 임을 사랑하는 희생적 사랑을 이야기하고자 함.	의도 추론 (텍스트에 근거한 탐색)
역겹다는 표현이 자주 등장하는 것으로 보아 가버리라는 의지를 관철하고자 하는 듯함.	
사랑의 마음이 크면 그 사람의 마음이 편하기만을 바라기 때문에 괜찮은 척 하면서 슬퍼할 수 있을 것 같음.	다각적 관점의 적용 (상황의 재구에서 적절성 타진)
화자는 진짜 보여주고 싶은 감정과 행동을 표현하면 상대가 더 역겨워 할까봐 반대로 표현하고 있지만, 자신의 마음을 상대가 알아주기를 간절히 바라고 있음.	

로 살피는 것을 목표로 두지만 이후 교육적 수행 원리 구안까지 이르기 위해서는 보편성 역시 일정 부분 갖추어야 할 필요가 있다. 따라서 실제 수업과 추가 질의 등을 활용하여 적정한 수의 학습자들의 자료를 수집하고자 하였다.[48]

본 연구는 위의 조사를 통해 Ⅲ장의 내용을 구성한 뒤 도출된 교육적 시사점들을 바탕으로 교육적 수행 원리를 도출하였다. 이후 고등학교 2학년 학습자들을 대상으로 반성적 시 읽기의 모의 수업을 다음과 같이 진행하였다.

차수	조사 시기	조사 대상	인원	활동 내용	제시 작품	비고
4	2017.06.06	서울 C 고등학교 2학년	7명	아이러니 시의 반성적 읽기 관련 모의 수업 진행	「견우의 노래」 「하급반 교과서」 「삼가 행복을 빕니다」	Ⅳ장의 수행 원리 도출에서의 참고를 위한 모의 수업

<표 2> 학습자의 반성적 시 읽기 모의 수업 개요

서울 C 고등학교 2학년 학생 7명을 대상으로 한 이 수업은 검증의 성격을 가진다. 학습자들의 반성 양상을 살피기 위한 앞선 조사와 달리 이 수업은 '소통 조건 확인을 통한 반성의 동기화', '발견적 읽기에서의 소통 참여', '소급적 읽기에서의 교섭 활성화', '확장된 자기 이해의 내면화'라는 과정을 따르며 진행되었다. 각 단계마다 화자의 태도에 따라 집중해야 할 부조화 지각들이 조금씩 차이가 날 수 있다는 것을 알려주거나, 저자의 존재나 창작 맥락에 대한 언급을 하기도 하였다. 실제 수업에서 교육적 처치와 함께 진행될 시 읽기 장면을 모의 시연해 봄으로써 교육적 설계를 위한 시사점을 얻고자 하였다.

학습자들은 화자의 태도에 따른 아이러니의 유형인 가장, 은폐, 분열에 따라 제시한 서정주의 「견우의 노래」, 김명수의 「하급반 교과서」, 정호승의 「삼가 행복을 빕니다」를 읽고 연구자의 진행에 따라 해석 텍스트를 작성하였다. 해석 텍스트를 작성하기 전 연구자는 학습자들에게 아이러니에 대해 간단히 설명하

48) A. Giorgi, *Phenomenology and Psychological Research*, 신경림 외 역, 『현상학과 심리학 연구』, 현문사, 2004, 21-33쪽 참조.

였다. 그동안 반어와 역설의 판별을 주로 학습한 학습자들이기에 아이러니라는 개념을 반어의 번역어로만 생각할 수 있기 때문이다. 따라서 아이러니란 우리에게 모순을 느끼게 하지만 시의 전체적인 구조 안에서 이러한 모순이 포함됨으로써 상반성 안의 균형을 찾게 할 수 있다는 점을 미리 알렸다. 그리고 이 수업은 평가를 전제로 하지 않으며 자기 자신의 읽기 과정에서 떠오른 생각들을 솔직하게 적으면 된다는 것을 당부하였다. 이와 같이 Ⅲ장에서 반성적 시 읽기가 일어나지 않았던 주된 요인들에 대한 처치가 이루어진 채 해석 텍스트를 작성하도록 하였다.[49]

49) 이 수업은 다음과 같은 교육적 처치를 수반하여 진행되었다.
① 학습자들은 각각 시를 보며 일차적으로 파악되는 의미와 자신의 느낌에 대해 작성하였다.
② 이후 「견우의 노래」, 「삼가 행복을 빕니다」, 「하급반 교과서」를 화자의 태도에 주목하며 여러 번 읽고 해석 텍스트를 작성하도록 하였다.
③ 「삼가 행복을 빕니다」의 경우는 이해가 어려운 부분들을 설명할 수 있는 가설을 생성할 수 있도록 독려하였다. 한용운의 시를 예로 들어 '타다 남은 재가 다시 기름이 됩니다'와 같은 표현이 언어 너머의 세계에 대한 진리를 가리킬 수 있다는 점을 상기하도록 하였다.
④ 「하급반 교과서」의 경우는 ①의 단계 이후에 이 시의 화자가 말하는 바를 신뢰할 수 있을지 생각해 볼 것과, 제시된 상황이 그저 교실에서만의 일이 아닐 수 있다는 점을 알려준 뒤 해석 텍스트를 작성하도록 하였다.

Ⅱ. 시 읽기에서의 반성과 아이러니

아이러니를 통한 반성적 시 읽기가 실현되기 위해서는 시 읽기에서 반성이 무엇인지, 아이러니는 반성적 시 읽기와 어떤 관계를 맺는 것인지가 해명되어야 한다. 이 장에서는 시 읽기에서 반성이 독자의 자기 변화를 이끌어 시 이해 및 해석을 위해 작용하는 바를 밝히고, 미적 반성 기제로서의 아이러니가 추동하는 구도를 살필 것이다. 이를 위해 시 읽기에서 반성의 개념을 '이해와 해석을 위한 사고 작용', '자기 대상화를 통한 내적 대화의 참여'로 규정한 뒤 미적 반성 기제로서의 아이러니에 대해 설명하였다. 세계와 거리를 둔 화자의 태도로 형상화된 시의 아이러니는 독자가 자기 동일적 관점을 극복하도록 이끈다. 독자는 '부조화에 나타난 간극 지각', '이면의 의도 추론을 통한 상반성 인식', '지평의 재구조화를 통한 관점의 다각화'의 구도에서 아이러니를 통한 반성적 시 읽기를 경험하게 된다.

1. 시 읽기에서 반성의 개념

반성이란 '시의 부분적 뜻을 이해하고 전체적 의미를 해석하기 위해, 시를 읽는 과정에서 자기 동일적 관점을 극복하여 의미 공백을 채워가는 사고 작용'을 의미한다. 그동안의 반성은 시 해석의 객관성 확보를 위해 해석 과정을 메타적으로 검토하거나, 시 텍스트에 구현된 내용을 통해 자신의 삶과 가치관을 돌아보며 일어나는 정서적 감화로 설명되어 왔다. 그러나 반성은 시 읽기 과정에서 지속적인 자기 갱신을 촉구함으로써 이해와 해석 과정 전반에 개입한다.

'반성(Reflection)'이라는 용어가 그 어원에서부터 '다시 돌아오는' 의미를 내포하고 있다고 할 때[1], 지향과 돌아옴의 과정은 교섭의 상황을 전제하게 된다.

---

1) '반성(Reflection)'이란 용어는 빛이 되돌아오는 현상에 비유된 명칭인 반사에 의거한 것으로, 자신의 의식에 적용하여 스스로의 심리 상태를 돌아보는 것을 의미한다. (임석진 외, 철학사전 편찬위원회 편, 『철학사전』, 중원문화, 2009, 351-352쪽.)

여기서 중요한 것은 '다시'라는 말에 함축된 동적인 속성이다. 일방적인 전달이라면 되돌아가는 과정은 존재하지 않을 것이다. 한 지점에서 비롯한 무언가가 다른 곳을 지향하고 그것이 다시 나에게 돌아오는 이 과정은 비고정적인 의미의 역동성을 암시한다. 이 과정에는 '나', '너', '너를 통한 나'라는 세 존재가 상정된다. 반성을 통해 정립되는 나는 나밖에 존재하지 않는 세상 속의 나이거나, 너의 절대적인 영향력 아래 너에게 동화되어 버린 나와는 다르다. 자기 동일적 관점을 벗어나 너를 알기 위해 갱신된 '나'는 나와 너가 함께 만들어 낸 결과물이다. 반성을 통해 나는 나의 의식 행위를 "마치 그 것이 내 앞에 있는 것처럼 포착한다. 나는 타자처럼 되고, 내가 그에 대해 말하며, 그를 판단할 수 있"[2]게 된다. 타자는 반성을 촉발시키고 그를 알기 위한 상대의 변화를 이끄는 것이다.

'타자를 매개한 나의 변화'로 범박하게 표현될 수 있는 반성 개념의 외연에는 성찰, 자기 반영, 자기반성과 같이 너와 나의 관계로 설명할 수 있는 용어들이 포함된다. 독자의 변화를 추동하는 요인이 무엇이냐에 따라 실현된 변화의 양상은 달라질 수 있기 때문이다. 텍스트 안의 서사가 변화를 추동하였다면 독자는 자신의 경험을 반영할 것이고 텍스트가 삶에 대한 가치관을 다루고 있다면 독자는 자신의 가치관을 점검해 보게 될 것이다. 이 절에서는 반성 개념의 외연 안에 속하는 다른 용어들과 구분되는, 시 읽기에서의 반성에 대해 다룰 것이다. 시 읽기에서의 반성은 시의 의미 공백을 채우고 총체성을 구현하기 위한 의식에서의 변화라는 점을 명확히 하고자 한다.

1) 이해와 해석을 위한 사고 작용

시 읽기에서 반성은 시 텍스트의 이해와 해석이 일어나기 위한 사고 작용이다. 시 읽기에서 독자가 시 텍스트의 부분과 전체 중 어떤 국면에 초점을 맞추고 있느냐는 이해(understanding)와 해석(interpretation)을 구분하는 기준으로

2) F. Laupies, *Premières leçons de philosophie*, 공나리 옮김, 『철학기초강의』, 동문선, 2003, 122쪽.

작용한다.[3] 독자는 최초의 읽기에서 시의 부분적 국면인 행과 연의 이해를 시도하고 이를 통해 형성된 시에 대한 이해와 기대의 범주로 전체 국면을 조망하며 특정 시 텍스트에 대한 해석을 수행하게 된다. 이때 이해와 해석의 주체인 독자의 사고는 자기 자신의 맥락과 텍스트의 맥락을 지속적으로 교섭시키며 인식의 틀을 만들어 가게 된다.[4] 단어, 구, 절과 같은 부분적 국면의 뜻을 파악하는 데서부터 작자의 의도를 추론하고 자신이 이해하고 해석한 바가 맞는지 검증하는 사고의 과정은 독자의 몫으로 남겨진다.[5] 반성은 시의 이해와 해석이 이루어질 수 있도록 독자의 의식에 틀을 만들고 변화시키는 사고 작용인 것이다.

특히 일탈적 표지를 가진 시들은 반성에서 일어나는 '변화'가 이해와 해석을 위한 전제가 된다. 단어의 사전적 의미를 알거나 텍스트 내적 맥락에서 해당 구절의 뜻을 알아내는 것만으로는 의미 공백이 해소되지 않기 때문이다. 이때 독자의 이해와 해석을 위한 반성에서 변화하는 대상은 단계에 따라 차이를 보인다. 부분적 국면의 이해를 위한 반성이 독자의 자동화된 반응의 변화와 관련된다면, 전체적 국면의 해석을 위한 반성은 독자의 기존 가치관 변화와 관련된다.

시 텍스트의 부분과 전체가 독자에게 요구하는 변화를 달리 한다는 것은 시

---

3) 가다머에 따르면 이해란 인식 주체가 해석 대상을 객관적으로 인식하게 해 주는 방법이라기보다 어떤 전통의 사건 속에 들어서 있다는 하나의 전제이다. 문학 텍스트의 해석은 그것이 '읽혀짐으로써' 가능해 지는데, 이때의 해석은 인식 주체의 이해와 재현을 통해 이루어지게 된다. 그러나 가다머는 해석이 이해가 이루어진 뒤 뒤따라오는 부수적 행위가 아니라 이해가 곧 해석임을 분명히 하고 있다. 다만 그는 '텍스트'에 대한 이해와 해석에서 해석자가 처한 현재의 상황에 입각하여 이루어지는 이해가 해석의 시점이 될 수 있다는 데 주목하여 상대적으로 소외된 해석학의 '적용'에 대한 주목을 환기하고자 한 것이다. (H. G. Gadamer, *Wahrheit und Methode : Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, 임홍배 옮김, 『진리와 방법 2: 철학적 해석학의 기본 특징들』, 문학동네, 2012, 194-198쪽.) 본 연구에서는 시 텍스트의 이해와 해석도 텍스트를 접한 독자가 현재 자신이 처한 입장에서 부분적 국면을 이해하는 단계와 읽고 있는 시 텍스트의 전체적 국면을 해석하는 단계에서 일어나는 의미 구성 작용으로 살필 수 있다고 보았다.

4) 로젠블랫은 텍스트를 읽으며 독자는 언어나 세계에 대한 자신의 경험들을 텍스트가 펼치는 방향에 따라 전개하기도 하고 수정해 가기도 하는 선택의 과정을 끊임없이 거친다고 설명한다. 이 과정에서 독자는 자신의 시도들이 텍스트가 제시하는 방향과 맞는지 맞추기 위한 '틀(framework)'을 설정한다. (L. M. Rosenblatt, 앞의 논문, 1982, p.268.)

5) 김정우는 대화 상황과 달리 작자와 독자가 분리된 채 텍스트를 매개로 접하게 되는 해석의 상황에서 독자는 "현재 독자 자신의 상황과 기존의 경험, 지식 등에 근거하여 그 텍스트의 잠재적 의미를 실현시키기 위한 많은 활동"을 하게 됨을 설명하고 있다. (김정우, 『시 해석 교육론』, 태학사, 2006, 46쪽.)

읽기가 가진 이중적 특성 때문이다. 리파테르는 시에 나타난 일탈적 부조화에 주목하며 간접화의 표지[6]를 지각하여 시를 읽는 행위를 뜻(meaning)과 의미(significance)로 나누어 설명한다. 전자는 단어, 구, 문장 단위로 시의 발견적 독서에서 파악된다. 발견적 독서란 시를 처음 읽는 단계에서 일어나는 1차적인 독서로, 독자는 자신의 언어 능력과 문학 능력을 활용하여 시의 뜻을 이해하게 된다. 독자는 이 단계에서 시의 언어의 지시적인 부분을 이해하는 것뿐 아니라 어떻게 시를 읽어야 할지에 대해 파악한다. 그러나 지시적 부분으로 이해한 것만으로는 시 텍스트의 전체적인 '의미'는 드러나지 않는다. 따라서 시 텍스트는 필연적으로 2차적 독서인 소급적 독서의 단계로 독자를 이행시킨다. 발견적 독서가 시 텍스트의 부분적인 '뜻'들을 이해해 나가는 것이었다면 소급적 독서는 텍스트 단위라는 전체적 범주에서 '의미'를 파악하기 위해 앞서 읽은 것들을 기억하며 이해를 수정해 나가게 된다.[7] 이 읽기는 처음부터 끝까지 읽어 나가면서 거슬러 올라가 재검토, 수정, 비교하는 과정을 거친다. 이를 통해 발견적 독서에서 단순히 읽기의 장애물로 여겨지던 비문법적 진술들은 시 텍스트의 전체 구조 속에서 의미의 열쇠 역할을 하게 된다.[8]

리파테르가 말하는 비문법적 진술들은 독자 입장에서는 자기 동일적 관점에서 포섭되지 않는 낯선 요소이다. 행과 행, 연과 연을 기계적으로 읽어 나가는 읽기 행위의 수행은 이러한 낯선 부분들의 이해를 보장하지 않는다. 이런 점에서 텍스트의 낯선 부분들은 독자의 반성을 시작하도록 만드는 계기라 할 수 있다. 자족적 세계에서 어떠한 자극도 없이 살고 있는 주체는 자신을 돌아보거나 그 과정을 거쳐 자기 자신으로 다시 돌아옴으로써 스스로를 갱신할 수 없다. 시 텍스트에 내재한 이질적인 요소를 이해하기 위해 독자는 자기 동일성을 극복하기 위한 소통을 시작하게 된다.[9]

---

6) 리파테르는 간접화를 전이, 왜곡, 창조로 설명한다. 전이는 은유나 환유처럼 한 뜻이 다른 뜻으로 바뀌는 것을, 왜곡은 중의성이나 모순처럼 의미가 왜곡되는 것을, 창조는 압운이나 수미상관과 같이 특정 언어적 항목들이 시 텍스트의 공간 속에서 특수한 의미의 조직 원리로 사용되는 것을 의미한다.

7) 본 연구의 반성적 읽기는 시 읽기의 이중적 특성과 긴밀히 연관된다. 이후 부조화를 인식하게 되는 최초의 독서는 '발견적 독서'로, 여러 번 다시 읽는 과정에서 독자의 기대지평과 텍스트 지평이 교섭하는 독서는 '소급적 독서'로 구분하도록 한다.

8) M. Riffaterre, *Semiotics of poetry,* 유재천 옮김, 『시의 기호학』, 민음사, 1989, 13-21쪽.

9) 이러한 점에서 반성적 시 읽기에서 '반성'이 특정한 시적 대상이나, 읽기의 결과물로서 형성된 의미를 타자로 두고 이루어지는 것이 아니라 소통의 계기이자 교섭의 대상으로서의 텍스트를 타자

발견적 읽기에서 낯설고 이해되지 않는 부분들이 발견될 때 독자는 자동화된 반응을 이끌어 내던 기존의 인식 체계와 경험 도식의 변화가 필요하다는 사실을 깨닫게 된다. 따라서 발견적 읽기에서의 반성은 시에 나타난 부조화라는 타자를 접한 독자가 자신의 인식 체계와 경험 도식의 변화를 통해 타자의 관점에서 이해를 시도하는 작용이다. 발견적 읽기에서 나타난 부조화를 이해하기 위해 독자는 자신의 해석 자원[10]을 환기하게 된다. 시 텍스트의 내적 맥락만으로는 행과 연의 뜻을 구현하기 어렵기 때문이다. 기존의 인식 체계나 경험 도식을 벗어나 다양한 해석 자원의 환기를 통한 관점의 확장을 도모함으로써 독자는 자기 동일성을 벗어날 수 있다. 다각적 관점에서 시 이해를 모색하며 독자는 낯선 부분들까지 포함한 시 텍스트에 대한 기대지평을 형성하게 된다.

본 연구에서는 독자의 해석 자원을 생성된 기반에 비추어 '사회적 자원'과 '개별적 자원', '문학적 자원'으로 나누어 살피도록 한다. 첫째, 사회적 자원은 그 자원의 근원이 개인적 체험보다는 범주가 큰 공동체로서의 사회에 있는 자원을 뜻한다. 여기에는 도덕적 규범, 가치관, 의사소통의 일반적 규약, 문화, 자연과학의 보편적 원리 등이 속할 것이다. 둘째, 개인적 자원은 개인적 체험을 통해 형성된 자원을 뜻한다. 물론 사회 구성주의적 관점에서 주체는 독립된 개

로 두고 있음을 알 수 있다. 전자의 경우는 주로 '성찰'이라는 용어를 사용하여 독자의 변화를 설명하는 연구에서 보이는 관점이다. 이때 성찰은 반성보다 큰 범주의 사고 작용으로 설정된다. 최홍원은 성찰적 사고의 수행이 지향성, 반성, 자기 이해로 이루어진다고 설명한다. 이 과정에서 반성은 타자로서의 문학 텍스트를 지향한 뒤 여기서 알게 된 '결과물로서의 의미'를 자기 의식 안으로 '되돌려 보내는' 사고이다. 반성이 이처럼 성찰의 하위 사고로 이해되는 것은 성찰이 텍스트를 읽는 과정이 아니라 읽기 후의 활동에서 일어나는 심적 변화나 성숙에 보다 가까운 개념이기 때문이다. 시조를 중심으로 하는 이 연구의 성찰은 시조 텍스트에 담긴 타자의 삶과 세계관이 독자에게 전달되고 이를 통해 독자가 자신의 삶을 되돌아보는 것이다. 이때 시조의 세계관은 창작 주체의 성찰적 사고가 이미 반영된 것이기 때문에 독자는 이 사고에 되비추어 자신을 돌아보고 이해하게 된다. (최홍원, 『성찰적 사고와 문학교육론: 시조, 사고, 문학교육의 만남』, 지식산업사, 2012, 152-165쪽.) 본 연구는 해석의 과정에서 일어나는 자기 자신의 능동적 사고로서 반성을 강조하기 위해서는 반성의 작용이 성찰로 가기 위한 단계가 아니라 그 자체로 목표가 될 필요가 있다고 본다.

10) 텍스트 이해 과정에 개입하는 독자의 배경지식을 일컫는 말은 맥락, 지평, 스키마와 같은 다양한 용어들로 지칭되어 왔다. 본 연구에서는 읽기 행위의 사회적 성격을 설명하는 데 자원(resource)이라는 용어가 더 적절하리라는 정정순의 논의에 동의하며, 이를 자원으로 지칭하도록 한다. 스키마나 배경지식이 독자 개인의 소유라는 성격이 강하다면 자원은 독자에게 내재하되 그 근원에 있어 보다 사회적 성격이 강하다는 점에서 '교섭하는 주체'로서의 독자의 성격을 더 부각시킬 수 있다. 텍스트를 읽는 과정에서 환기되는 자원은 무엇인가에 매개된 것이라는 측면에서 이미 사회적인 특성을 지닌다. (정정순, 「문학 교육에서의 '반응 중심 학습'에 대한 이론적 재고」, 『문학교육학』 53, 한국문학교육학회, 2016, 264쪽.)

인이라 보기 어려우므로 완벽한 의미에서의 '개인적 자원'은 상정하기 어렵다. 그러나 독자의 해석 자원 중에는 공동체에 기반을 두더라도 그 경험을 사회 전반에 통용되는 보편적인 것으로 환원하기 어려운 것들이 있다.[11] 셋째, 반성적 시 읽기가 학습자들을 대상으로 하기에 설정될 수 있는 '문학적 자원'은 학습자들이 그동안 문학교육을 받으며 획득한 학습 내용이나 그동안의 문학 경험을 통해 알게 된 자원을 뜻한다. 강민규는 시교육에서 이러한 문학적 자원의 구체적인 예를 문학사적 지식, 각종 수사법 및 화자, 이미지, 리듬 등에 관한 지식뿐 아니라 '한의 정서'나 '소시민적 자아'와 같은 정형화된 해석 어휘나 사유 도식도 포함시키고 있다.[12] 독자는 이러한 해석 자원을 환기하여 이질적인 부분들에 대한 이해를 시도한다.

시 텍스트의 이질적 부분을 해석 자원 환기를 통해 새로운 관점에서 이해하며 독자는 소급적 읽기를 통해 자신이 읽고 있는 시의 해석을 시도하게 된다. 이 단계에서 독자의 시에 대한 기대지평[13]은 텍스트 지평과 교섭하며 조정된다. 소급적 읽기에서의 반성은 독자의 선이해, 기대, 가치관 등이 텍스트 지평과 만나며 보이는 변화이다. 독자의 기대지평은 독자의 읽기가 주관적이고 자의적인 인상에 머무르지 않도록 특정한 방향을 제시해 주는 텍스트의 기대지평과 만나게 된다. 텍스트의 기대지평은 일종의 신호로서, 독자의 기대지평이 전체적 의미 구현으로 향하도록 만든다.[14] 독자는 텍스트가 환기하는 신호들을 감지하고 자신의 이해와 기대의 범주를 조정해 가며 텍스트의 전체적 의미를 구현하고자 한다.[15]

---

11) 만약 한 가정의 문화나 개인의 체험으로 형성된 자원이 사회적 해석 자원으로 인정받기 위해서는 코호트(cohort)와의 연관성을 인정받아야 할 것이다. 코호트란 동일한 시기에 태어난 집단인 동시출생집단을 지칭하는 말이다. 이들은 함께 나이가 들어가기 때문에 역사적, 사회적 경험을 공유하고 이에 따라 인식에 있어서도 유사한 지점을 나누고 있다(정현숙 외, 『세대 프로그램』, 신정, 2011, 21쪽). 그러나 출생 코호트는 복잡한 현대 사회에서 부당한 동질화를 야기할 수 있기에 경험 코호트로 세대 공동체를 나누는 분류가 보다 설득력을 얻고 있다. IMF를 경험했던 1997년부터 2000년대 초반의 각 세대별(연령에 따른 세대) 구성원들은 출생 집단에서는 한 공동체라고 말하기 어렵지만 같은 사회적 경험을 겪었다는 점에서 공유하는 가치관이 있다.

12) 강민규, 앞의 논문, 2016, 56-58쪽.

13) 야우스는 독자가 텍스트에 가지고 오는 바람, 선이해, 기대 등 작품과 관계된 모든 전제들을 독자의 기대지평으로 설명한다. 독자가 읽기에 가지고 오는 기대나 이해의 범주 및 한계가 이에 해당한다 (차봉희, 『수용미학』, 문학과지성사, 1985, 31-32쪽.)

14) H. R. Jauß, 장영태 옮김, 앞의 책, 184-185쪽.

15) 서정시와 같이 발견적 읽기에서부터 시에 대한 기대지평이 형성되는 시라면 텍스트 지평과의 교

소급적 읽기에서 독자는 시 텍스트를 상세히 읽으며 해석의 범주를 조정하게 된다. 여러 번 시를 다시 읽어보는 것이 독자의 기대지평을 전환시킬 수 있는 것은 이 과정이 그냥 지나쳤던 언어적 단서를 재발견하게 하거나, 독자의 편견이나 잘못 알고 있던 부분을 알아차릴 수 있게 해 주기 때문이다.[16] '재발견', '잘못 알고 있던 부분'이라는 표현에서 알 수 있듯이 독자와 텍스트와의 상호교섭은 그 이전에 독자가 잠정적으로 전제하는 텍스트의 이해 범주를 소통의 조건으로 요구한다. 어려운 시를 이해하기 위해 시 텍스트와의 연관성은 부족할지라도 자신의 해석 자원을 환기하며 뜻을 찾아가며 독자는 시에 대한 기대지평을 형성하게 된다. 이 기대지평으로 텍스트를 이해한 뒤 독자는 보다 텍스트 지평에 가까이 접근함으로써 전체적 의미를 파악할 수 있다. 그동안 '독자의 기대지평', '텍스트 지평과의 만남'과 같이 이미 '형성된' 상태로만 언급되어 왔던 기대지평이라는 개념은 반성과 연결되며 이해의 과정에서 형성되고 해석의 과정에서 조정되는 운동성을 획득하게 된다.[17]

반성적 시 읽기의 개념 규정은 반성이 읽기 행위의 주체인 독자의 사고 과정이라는 점에 기반을 두어 이루어질 필요가 있다. 시의 부분을 이해하고 전체를 해석하는 일은 행과 연을 선조적으로 읽는 것만으로는 해결되지 않는 이중적 의미 구현의 특성을 반영한 것이다. 낯선 부분을 이해하기 위해 자신의 인식 체계를 변화하여 가설을 설정하고, 시 전체를 다시 읽으며 이 가설이 시의 전체적 의미로 적절한지를 타진하는 것은 독자의 지속적인 자기 갱신의 과정이다. 이 과정에서 스스로 의미를 구성해내지 못할 경우 독자는 외부적 지식에 의존하여 시의 주제를 도출하는 선택을 내리기도 한다. 그러나 자신의 변화를 이끌 수 없는 이러한 방식은 읽기 과정에서 일어날 수 있는 성장의 계기들을 제거한 것이라 볼 수 있다.[18]

섭이 이해 단계에서부터 일어날 것이다. 그러나 일탈적 요소를 지닌 시를 읽을 때 독자는 의미적 공백이 큰 행과 연을 이해하는 과정에서 자신이 읽고 있는 해당 시의 지평을 고려하기보다 자신의 자원을 환기하여 뜻을 파악하려는 경향을 보이곤 한다.

16) L. M. Rosenblatt, *Literature as exploration,* 김혜리·엄해영 옮김, 『탐구로서의 문학』, 한국문화사, 2006, 198쪽.

17) 발견적 읽기와 소급적 읽기가 이분법적으로 '뜻'과 '의미'로 구분되는 단절적 행위라고 보기는 어렵다. 독자는 발견적 읽기에서 지각한 부조화를 이해하기 위해 해석 자원을 환기하고 시에 대한 기대지평을 형성하는 과정에서 소급적 읽기도 함께 수행하기 때문이다. 시의 뜻을 이해하는 일이 시의 전체적 의미 해석으로 나아가는 것은 과정적으로 연결된다. 다만 시의 행과 연 같은 부분적 국면에 주목하느냐, 시의 전체적 국면을 균일하게 고려하느냐에서 차이를 찾을 수 있다.

시의 이해 및 해석은 시 텍스트에 대한 독자의 사고 작용을 통해 다다르게 되는 지점이다. 반성은 이해 및 해석에 닿기 위한 실천으로서의 사고 작용이다. 반성적으로 시를 읽는다는 것은 반성이 일어나기 전과 다른 사고방식으로 시를 읽는 것이다. 기존의 방식으로 이해되지 않는 시를 만났을 때, 독자는 변화에 대한 요구를 인식하게 된다. 또한 자신이 고수하던 가치관이나 형성한 기대에 합치되지 않는 시 텍스트의 지평과 만나며 자신의 지평을 조정하도록 요구받게 된다. 시 텍스트와의 상호교섭에서 일어나는 변화에 대한 요구를 수용함으로써 독자는 전체적 의미를 구현하게 된다. 시 읽기 과정에서의 자기 변화란 시 텍스트의 뜻과 의미를 이해하고 해석하기 위한 전제이다. 따라서 시 읽기에서의 반성은 시를 읽고 난 후 줄거리나 주제에 감화되어 개인이 변화하는 반성이 아니라, 시를 이해하고 해석하기 위한 시 읽기 과정에서의 '틀' 변화라 할 수 있다.

2) 자기 대상화를 통한 내적 대화의 참여

시 읽기에서 반성은 '시의 부분적 뜻을 이해하고 전체적 의미를 해석하기 위해, 시를 읽는 과정에서 자기 동일적 관점을 극복하여 의미 공백을 채워가는 사고 작용'이다. 반성의 주체는 독자이며 반성이 일어나는 곳은 독자의 의식 안이다. 독자의 자기 동일성 극복은 기존의 익숙한 인식 체계, 경험 도식, 가치관 등에 포섭되지 않는 타자의 등장으로부터 시작된다. 타자의 관점으로 자신을 되돌아보는 작업은 자기 대상화를 통한 새로운 관점들이 형성되도록 한다. 이를 통해 독자는 시의 이해와 해석을 내적 대화로서 수행할 수 있게 된다.

헤겔(Georg Wilhelm Friedrich Hegel)의 반성 개념은 자기의식 안에서 일어나는 반성의 전형을 보여준다. 헤겔은 반성적 사고를 정립적 반성, 외적 반성, 규정적 반성의 3단계로 나누어 설명한다. 정립적 반성은 반성의 첫 단계로 자

18) 반성적 사고를 교육의 장에서 논하며 듀이(John Dewey)가 강조한 바도, 외부로부터 주입된 지식은 결코 주체의 변화를 이끄는 유의미한 경험이 될 수 없다는 것이다. 그의 반성적 사고는 외부의 진리를 발견하는 지식이 아니라 주체가 상황과 능동적으로 상호작용하는 과정에서 구성해 낸 의미 그 자체이다. (김연희, 「예술교육의 관점에서 예술과 지식의 문제」, 『미학 예술학 연구』 25, 한국미학예술학회, 2007. 325쪽.)

기 동일성을 정립하는 단계이다. 자기 동일성은 반성 운동의 출발점이자 자기 부정을 통해 자기에게로 복귀한 자기의 상태이기도 하다. 이러한 이중적 합치가 가능한 것은 헤겔의 반성에서의 타자란 '자기의 타자'로, 자기와 관계하는 부정성이기 때문이다. 부정적인 것과 자기 자신과의 직접적인 합치로 묘사되는 이러한 상태는, 자기와의 동등성이거나 부정적인 것의 자기와의 동등성으로 설명된다. 외적 반성은 정립된 자기 동일성을 부정하고 자신을 '자기의 타자'로 규정하게 된다. 이때 자기의 타자는 자기와 관계된 타자이기 때문에 결론적으로 '나 자신'의 일부이지만 외적 반성에서 정립된 자기 동일성의 부정을 통해 스스로를 자신과 다른 것처럼 구별하게 된다. 이런 관점에서 외적 반성의 단계는 직접적이면서도 자체적인 반성이라는 양극이 담긴 반성이다. 규정적 반성은 정립적 반성과 외적 반성의 통일로 표현되고 있다. 앞서 구별된 '자기의 타자'는 '자기 동일성'의 정립된 자기와 함께 '나'의 위치에 정립되게 된다. 부정은 결국 자체 내로의 반성, 복귀를 의미하기에 반성의 규정성은 바로 상이한 자기가 하나의 자기 안에 존재하는 것이다.[19]

이러한 헤겔의 반성 운동은 우리의 정신 혹은 의식 속에서 반성의 과정이 '부정성'을 중심에 두고 있음을 알려준다. 자기 동일성만이 존재하는 주체에게 반성적 운동은 일어날 수 없다. 따라서 반성 운동은 자기 부정이 전제될 수밖에 없다. 이는 그의 반성 규정들에서도 나타난다. 헤겔의 반성 3단계는 각각 동일성, 차이, 모순이라는 반성 규정을 갖는다. 이들은 각 반성 단계들에 포함되지만 각각 특정한 반성 단계에서 더욱 부각된다. 권영우는 이러한 반성 운동들을 "자기 동일성에서 출발하여 스스로를 타자로 구분한 뒤 모순에 빠졌다가 이를 해소하고 다시 자신에게 돌아오는"[20] 과정으로 설명한다. 그에 따르면 이 과정은 각각 헤겔의 반성 규정인 동일성, 차이, 모순에 대응된다. 자기 동일성으로 해명되지 않는 '자기의 타자'는 대립을 통한 모순을 해소함으로써 다시금 새로운 자기 동일성을 규정하도록 만든다. 반성 규정에서의 모순이 일반적인 갈등이나 불일치가 아니라 자기와 타자 간의 대립이 극복된 자기 해소인 이유

19) G. W. F. Hegel. *Wissenschaft der Logik*, 임석진 옮김,『대논리학』Ⅱ, 지학사, 1983, 33-46쪽.

20) 권영우,「헤겔철학에서 반성적 자기관계의 무한성과 비대칭성에 관하여」,『철학연구』52, 고려대학교 철학연구소, 2015, 164쪽.

가 여기에 있다.

헤겔의 '자기 내로의 반성(Reflexion in sich)'은 나와 구분되는 타자가 아닌 자기 관계를 위한 구분이라는 점에서, 절대적 타자로서의 특정 대상에 내가 이행되는 게 아니라 자기와 관계되는 상태에서 대상을 이해할 수 있도록 해 준다.[21] 그러나 헤겔의 반성 개념은 자기 부정을 매개하는 '자기의 타자'가 결국 자기 자신일 수밖에 없다는 점에서 한계를 노정한다. 그의 반성은 '절대적 반성', '자기 자체 내에서의 절대적 충돌'이기 때문이다.[22] 이러한 이유로 헤겔의 반성은 자기의식의 절대성으로 향한다는 점에서 관념적이라는 비판에 직면하게 된다. 주체의 정신적 과정으로만 반성의 전반을 설명하는 헤겔의 반성 개념은 인식의 운동이 어떠한 계기들로 진행되는지에 대한 틀은 제공해 주지만 '자기의 타자'가 외부로부터 온 자극으로부터 촉발되었다는 점은 간과하고 있다.

시 읽기에서 반성은 독자 의식 안에서 일어나지만 그 촉발과 진행은 시 텍스트를 읽는 행위 안에서 발생한다. 시 텍스트는 독자에게 자신의 현재 모습을 확인하도록 만들어 주고 새로운 자기 이해를 도모할 수 있도록 만들어 주는 매개자로서의 타자[23]라 할 수 있다. 리쾨르(Paul Ricoeur)는 궁극적인 자기 이해란 텍스트와 같은 매개체들을 해석하며 일어나는 것이라 말한다.[24] 텍스트가 전개하고, 발견하고, 나타내는 세계 앞에 서서 자신을 이해한다는 것은 텍스트에 자기 자신의 유한한 이해 능력을 부과하는 것이 아니다. 텍스트 앞에 자신을 드러내고 그로부터 더 넓은 자기 자신, 실존의 명제인 자기 자신을 받아들이는 것이다.[25] 이런 관점에서 리쾨르에게서 타자는 주체의 정체성 구성과도 관련된다.[26] 시 텍스트라는 타자는 이처럼 반성을 통해 궁극적으로는 자

---

21) 이광모, 「존재, 본질, 개념: 헤겔의 '존재론' 이해를 위한 서설」, 한국헤겔학회 편, 『반성과 이성』, 동과서, 2003, 25-30쪽.

22) "헤겔의 외적 반성은 칸트와 달리 매개되지 않은 어떤 것이 직접적으로 주어진 것이 아니라 자기에게 매개된 것으로 본다. 이로 인해 외적 반성은 정립적 반성과 통일되어 규정적 반성에서 포괄된다." (김옥경, 「헤겔 반성 개념에서 직접성과 부정성의 통일」, 한국헤겔학회 편, 위의 책, 57쪽.)

23) 변광배, 『장 폴 사르트르 시선과 타자』, 살림, 2004, 48-49쪽.

24) P. Ricoeur, *Du texte à l'action*, 박병수·남기영 편역, 『텍스트에서 행동으로』, 아카넷, 2002, 24쪽.

25) P. Ricoeur, 박병수·남기영 편역, 위의 책, 132-133쪽.

26) 문학교육에서 리쾨르의 타자가 '자기이해'와 연관될 때 이 타자의 위치는 '나'와 물리적으로 구분된 독자적 실체로서의 '타자' 측면에서 논해진 바가 다수이다. 그러나 리쾨르는 그의 저서 『타자로서 자기자신』의 서문에서 주체의 정립에 대한 반성적 매개의 우위를 나타내기 위한 작업임을

기 동일성의 극복을 통한 확장된 자기의 정립을 지향하도록 독자를 이끌게 된다.

텍스트라는 타자로 인해 촉발되고 진행되는 반성을 통해 독자는 새로운 자신을 발견해 나간다. 시 텍스트의 읽기가 반성적이라는 것은 읽는 과정 내내 스스로를 갱신해 나가야만 시의 총체적 의미를 구현할 수 있게 된다는 말이기도 하다. 자신의 기존 정체성을 투영하는 것으로 이해되지 않는 낯선 요소들을 수용하기 위해 독자는 자신을 타자의 관점에서 바라보며 새로운 정체성들을 출현시키게 된다. 독자의 의식 속에서 발생하는 정체성들은 텍스트의 이질적인 부분들을 이해하고 텍스트 전체적 의미와 교섭하는 과정을 대화적으로 만든다.

시 텍스트를 읽으면서 독자는 이해와 해석을 위해 반문, 공감, 비판과 같은 각기 다른 입장에서 던질 수 있는 질문을 하고 이에 대한 답을 궁리하게 된다.[27] 이와 같은 내적 대화는 시 텍스트라는 타자를 읽어가며 독자가 취해야 할 정체성이 다양할 수 있다는 전제 아래 가능하다. 하버마스(Jürgen Habermas)는 개인의 정체성이 사회적 경험을 통해 사회화가 된다는 미드(George Herbert Mead)의 정체성 이론을 의사소통의 장에 도입한다. 사회적 상호작용에서 개인의 정체성이 단일하지 않다는 미드의 이론[28]은 의사소통의 과정에서 '일반화된

밝히며 '자기의식에서의 타자성'을 논하고 있다. "자기성과 결합된 타자성은 밖으로부터 덧붙여진 게 아니라 자기성의 의미 내용과 존재론적 구성에 속한다(419쪽)"는 진술에서도 이를 확인할 수 있다. (P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, 김웅권 옮김, 『타자로서 자기 자신』, 동문선, 2006.) 윤성우는 나는 (나의) 이야기를 통해 나(자신을 또는 스스로)를 내 이야기의 화자로서 알게 되는 것과 같은 이러한 타자에 대한 인식이 리쾨르 해석학에 나타나는 직접적인 자기 인식이나 자기 이해를 보여주지 않는다는 점에서 『타자로서 자기자신』에서의 자기 해석학이 그의 이전의 해석학과 연속선상에 있으면서도 불연속적이라는 것을 지적한다. (윤성우, 「폴 리쾨르에게서의 주체 물음」, 『철학과 현상학 연구』 18, 한국현상학회, 2001, 313쪽.) 본 연구에서도 타자의 역할에 대해서는 이 저작의 '타자' 개념을 일부 원용할 수 있지만 타자의 존재 양태에 있어서는 이 저작의 타자를 그대로 들여오는 데 무리가 있다고 본다. 본 연구에서의 타자는 자기 밖에 있는 대상으로서의 '텍스트 세계'로 보는 것이 타당하다. 다시 말해, 자기 의식에서의 타자가 아닌 의식의 변화를 이끄는 외부의 타자로서의 텍스트를 말한다.

27) 최미숙은 자이츠(Seitz)의 '내적 대화(inner dialogue)' 개념을 통해 텍스트의 상황이 요구하는 바에 따라 자신의 내부에 있는 다양한 내적 자아들 사이의 대화를 시도하는 독자의 모습을 보여준다. 독자는 시 텍스트를 읽으며 '왜'라는 질문을 던지게 된다. 이 질문은 독자에게 친숙한 상식의 세계, 공준된 기준이 더 이상 유효하지 않기 때문에 추동된다. 독자는 텍스트가 제기하는 질문에 대답, 반문, 공감, 비판하며 대화를 활성화시킨다. (최미숙, 「대화 중심의 현대시 교수학습 방법」, 『국어교육학연구』 26, 국어교육학회, 2006, 235-241쪽.)

28) 고프만(Erving Goffman) 역시 '사회적 자아'의 다양성에 언급하며 하나의 주체에게 여러 정체성이 존재할 수 있다는 것을 주장한다. 그의 연극적 자아이론에서 주체는 다양한 사회적 '만남(encounter)' 속에서 '사회적 자아'로서 자신의 역할을 수행한다. 이러한 사회적 자아는 단일한 것

타자'를 인식하는 것이 새로운 나의 모습들을 발견하게 한다는 점과 연결된다. 일반화된 타자란 대화에서 일종의 규범으로 작용하며 그 권위는 제재가 아닌 동의에 기초한다는 점에서 주체의 내면에서 인식되는 타자이다.[29] 이를 텍스트를 읽는 독자와 텍스트 간의 관계에 대입한다면, 독자는 자신이 읽는 텍스트라는 타자의 규범을 인식하면서 해석에 임하는 역할을 달리할 수 있다는 말이기도 하다.

시 읽기에서 독자는 하나의 역할에만 고정되어 있을 수 없다. 그는 때로는 텍스트를 선(線)적으로 읽어가며 문맥에 나타난 의미를 따라가기도 하고, 소급적으로 다시 읽어가며 이해되지 않는 부분들의 의도를 추론하며 채워가기도 해야 한다. 에코는 전자를 '의미론적 독자'로, 후자를 '비평적 독자'로 칭한다. 그에 따르면 의미론적 독자가 행하는 해석은 기호 현상적으로, 텍스트의 표현을 접한 수신자가 그것을 의미로 채우는 작업의 결과물이다. 한편 비평적 독자가 행하는 해석은 기호학적으로, 텍스트의 문맥적 의미가 어떠한 의도로 이러한 구조와 의미를 발생시키는지에 대해 설명하는 해석이다. 그는 추리 소설의 예를 들고 있는데 의미론적 독자가 텍스트를 읽어 가며 텍스트가 의심스럽게 묘사하는 용의자에 주목하는 순진한 독자라면, 비평적 독자는 순진한 독자를 오류로 끌고 가는 텍스트의 솜씨에 감탄할 줄 아는 독자이다.[30] 두 독자의 상은 각기 다른 독자의 유형을 분류한 것이 아니다. 오히려 한 독자의 읽기에서 등장해야 하는 두 역할에 대한 설명이라 할 수 있다. 발견적 읽기에서 독자는 자신의 의식 안에서 텍스트가 환기하는 낯섦의 의도를 추론한다. 자신의 해석 자원을 환기하며 이해를 시도하는 것은 결국 자기 관계적 이해라는 점에서 한계를 지닌다. 이때 독자는 소급적 읽기에서 텍스트 지평과 교섭하며 수용 가능한 전체 의미 구현으로 나아가게 된다.

이 아니라 한 주체에의 내면에 존재하는 다양한 자신의 면모들이며, 주체는 이들 중 하나를 골라 의사소통에 임한다는 것이 내용의 요지이다. 현대사회를 사는 개인들의 연극적 의식을 다루는 이 연구의 맥락을 전부 수용할 수는 없을 것이다. 그러나 이 관점은 커뮤니케이션을 활동의 중심에 놓고 자아를 관계적 관점에서 정의한다는 것과, 이러한 자아의 변환이 마음의 상태에 대한 묘사라는 것을 알려준다. (J. Rifkin, *The Empathic Civilization*, 이경남 옮김, 『공감의 시대』, 민음사, 2011, 692-696쪽.)

29) J. Habermas, *Theories des kommunikativen Handelns: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*, 장춘익 옮김, 『의사소통 이론: 기능주의적 이성 비판을 위하여』, 나남출판, 2006, 72-75쪽.

30) U. Eco, *I limiti dell'interpretazine*, 김광현 옮김, 『해석의 한계』, 열린책들, 2009, 37쪽.

시 읽기를 반성적으로 한다는 것은 독자가 시의 이해 및 해석에 단일한 관점과 역할로 임하지 않는다는 것을 뜻한다. 반성을 통해 독자는 자기 자신을 대상화함으로써 텍스트에서 나타나는 이질적 타자들을 고려한 관점을 형성하고 시 읽기를 내적 대화의 장으로 만들 수 있다. 단어나 구절의 뜻을 파악하거나, 이질적인 요소들의 의도를 추론하거나, 전체 의미를 구현하는 일련의 과정은 시 읽기에서 독자가 맡게 되는 역할의 다양성을 통해 능동성을 확보하게 된다.

2. 시 읽기에서 아이러니와 반성적 구도

시 읽기에서 반성은 시의 전체적 해석에 이르는 과정이 독자의 능동적 참여로 진행될 수 있도록 이끈다. 이질적인 부분의 뜻을 알기 위해 익숙하지 않은 방식으로의 접근을 시도하고 시 텍스트의 지평과 교섭하여 자신의 지평을 조정해 가는 과정은 독자에게 인지적 부담이 큰 활동이다. 모든 종류의 시가 이러한 반성적 읽기를 요구하는 것은 아니다.

아이러니는 세계와 동화되지 못한 주체의 거리감에서 기인한다. 주체의 거리감은 아이러니 시에서 화자의 태도로 표명되어 부조화를 발생시킨다. 부조화가 환기하는 상반성의 해소는 타자적 관점에 비추어 스스로를 변화시키는 독자의 노력이 없이는 불가능하다. 아이러니 시의 부정성은 국지적인 수사적 효과에 국한되는 것이 아니라, 상반된 충동을 경험하고 균형을 찾는 미적 반성 기제이기 때문이다.

이 절에서는 그동안 시대별, 연구자별로 다양하게 변주되어 온 아이러니의 의미역을 살피고 수사적 기법으로 주로 여겨져 왔던 아이러니를 미적 반성 기제로서 정위할 것이다. 그리고 이를 기반으로 아이러니 시의 반성적 구도를 밝힘으로써 아이러니를 통한 반성적 시 읽기에 텍스트 조건이 작용하는 바를 분석하기 위한 바탕을 마련하고자 한다.

1) 미적 반성 기제로서의 아이러니

아이러니의 어원은 고대 그리스어인 '에이로네이아(eironeia)'에서 온 것으로, 자신이 부적격하게 보이도록 거짓과 가장의 태도를 취하여 의무를 회피하려는 자를 뜻한다. 이에 반해 '알라조네이아(alazoneia)'는 자만으로 가득 찬 허위의 겉치레로 자신을 치장한 자이다. 이들은 둘 다 솔직한 모습을 보이지 않는다는 점에서 공통적이지만 거짓된 태도가 가장이냐, 자만이냐를 두고 견준다면 '에이로네이아'가 보다 긍정적인 존재로 자리매김하게 된다.[31] 고대 희극에서 자신을 높이던 알라조네이아는 우둔하고 약해 보이던 에이로네이아의 현명함 앞에 굴복하게 된다.[32] 초기의 아이러니는 진실을 숨기고 책임을 회피한다는 점에서 속임수로 여겨져 부정적 평가를 받고 있었다.[33] 키케로나 퀀틸리아누스 같은 수사학자들에게도 아이러니의 대가로 불린 소크라테스의 어법은 비하의 대상이었다. 희곡에서 나타나는 아이러니의 주체가 거짓말쟁이, 사기꾼, 협잡꾼, 허풍쟁이로 묘사되는 것을 보아도 이를 알 수 있다.[34]

시간이 흐르면서 아이러니는 '표면과 이면의 대조'라는 특징을 여러 영역에 적용시키며 의미역을 확장해 나간다. 일상 언어에서부터 수사적 기법, 나아가 세계를 바라보는 관점에까지 변주되는 아이러니는 결국 해체의 지점[35]까지 다다르게 된다. '표면에 드러난 것과 대조되는 이면'이라는 구도에만 집중하게 되면 아이러니는 수렴될 수 없는 현상들의 집합이 되고 만다. 표면과 이면의 대조가 상황에 맞지 않는 말의 진의를 파악하는 데서부터 해체적 문제 제기에 이르기까지 적용되기 때문이다.

따라서 아이러니 개념은 현상적 특징의 서술이 아니라 표면과 이면의 대조라는 현상이 나오게 된 기제로서 설명되어야 한다. 표면과 이면의 대조라는 현상이 나오게 된 근원에는 이러한 대조를 조직하는 주체에게 내재된 거리감

31) D. C. Muecke, *Irony*, 문상득 옮김, 『아이러니』, 서울대학교출판부, 1986, 27-30쪽.
32) 김준오, 앞의 책, 2007, 307쪽.
33) 박경미, 「요한복음서의 아이러니 연구」, 이화여자대학교 박사논문, 1995, 21쪽.
34) E. Behler, *Irony and the discourse of modernity,* 이강훈·신주철 옮김, 『아이러니와 모더니티 담론』, 동문선, 2005, 91-93쪽.
35) 아이러니를 단일하고 독단적인 방식을 피하는 방식으로 바라보는 린다 허천(Linda Hutcheon)과 같은 입장이 이에 속한다. (L. Hutcheon, *Irony's Edge*, Routledge, 1995, p.44)

(detachment), 혹은 거리(distance)의 특질이 있다.[36] 조직 주체의 거리감을 중심에 두어 아이러니를 살피는 낭만적 아이러니에서[37] 아이러니를 철학적 인식 체계로 정위하는 것도 같은 맥락이다.[38] 이때의 상황은 총체성이 와해된 세계에 대한 노출, 한계를 인식하면서도 운동을 멈출 수 없는 주체의 상황 등으로 요약된다. 이러한 상황에 놓인 주체는 세계와 동일시 될 수 없다는 것을 깨닫고 자신이 느낀 거리감을 상반적 태도로 드러내게 된다. 거리를 둔다는 것은 모순된 세계를 극복하여 합일된 상태에 놓이고자 하거나 아예 그 세계를 버리고 해체하려는 태도와는 다르기 때문이다.

시에서의 아이러니도 시적 주체와 세계와의 거리감에 주목하여 살필 수 있다. 옥타비오 파스(Octavio Paz)는 낭만주의가 언어의 변화에만 한정된 문예운동이 아니라 직선적, 연속적, 불가역적인 현대시의 시간과 관계되며 그 조건을 이루는 주요 개념이 되었음을 설명하고 있다. 아이러니는 세계와 화합할 수 없다는 인식에서 나오기 때문에 이질성에서 질서를 찾으려 하지 않는다. 아이러니는 단어의 이면이자 논리를 상실한 의사 불통이다.[39] 모순과 분열의 세계와 거리를 둔 주체는 화자의 표면적 발화와 다른 이면적 의도를 시에 함께 개시(開示)함으로써 상반성을 조직한다. 신비평가들에게 이러한 상반성은 시의 조직 원리로서 미적 경험을 추동하는 원리가 된다. 브룩스(Cleanth Brooks)가 역설[40]은 보잘 것 없는 책략이나 일종의 기교적인 구사의 번뜩임이 아닌, 시

---

36) 뮈케(Douglas Colin Muecke)는 아이러니의 기본 특질을 ① 자신감에 찬 부지(不知), ② 외관과 현실의 대조, ③ 우스꽝스러운 요소, ④ 거리의 요소, ⑤ 미적 요소로 제시하고 있다. 그는 이 중에서 '거리의 요소'는 아이러니 조직 주체의 태도에 내재된 특질로 설명한다. (D. C. Muecke, 문상득 옮김, 앞의 책, 60쪽.)

37) 낭만주의의 사고를 근대 이후 분열된 자아 개념에서 찾을 때, 통일될 수 없는 대립의 세계에 속한 작가는 순수한 창조의 열정만으로 작품을 대할 수 없게 된다. 이때 아이러니는 자신의 작품에 거리를 두는 작가의 자기 창조와 자기 파괴의 변증법적 운동으로 규정된다. (박현용, 「낭만적 아이러니 개념의 현재적 의미: 프리드리히 슐레겔의 이론을 중심으로」, 『독일문학』 92, 한국독어독문학회, 2004, 173-174쪽.)

38) 윤병태, 「Fr. 슐레겔의 '낭만주의적 아이러니' 개념과 그 역사성」, 『헤겔연구』 10(1), 한국헤겔학회, 2001, 96쪽.

39) O. Paz, *Los hijos del limo*, 김은중 옮김, 『흙의 자식들』, 솔, 2003, 83-100쪽.

40) 브룩스가 말하는 역설(Paradox)은 아이러니로 치환되어도 큰 무리가 없을 것으로 보인다. "시인이 말하는 진리는 분명히 역설을 통해서만 접근될 수 있다"는 브룩스의 선언은, 그동안 역설이 정서적이라기보다는 지적이고 이성적인 영역에 속해 있다고 여기던 상황에서 과학과 다른 특성을 지니는 시에서는 필연적으로 역설이 존재할 수밖에 없음을 주장하기 위해서였다. '내포된 역설'은 상상력을 통해 시가 미와 진리를 취하도록 한다. 그는 자신의 저작에서 아이러니를 역설과 구분하지 않고 사용하고 있는데, 굳이 아이러니가 아닌 역설이라는 용어를 전경화한 것은 시와 과학의

읽기에서의 '면밀한 검토'를 요구하는 신중한 수사학적 도구[41]라 말할 때, 아이러니는 독자의 시 읽기가 미적 경험에 도달하도록 만드는 조직 원리가 된다. 리차즈(Ivor Armstrong Richards)는 시인은 습관에 사로잡히지 않는 선택을 무의식적으로 하는 존재이며 일반 사람들은 드문 상황에서만 겪게 되는 상반된 충동의 경험으로 시를 조직할 수 있다고 말한다. 양립할 수 없는 충동은 시인에 의해 조직화된다. 따라서 아이러니는 상호보완적 충동을 시 속으로 끌어들여 그 자체가 시의 최고의 특징이 된다.

> 우리는 상반되는 충동의 균형을 가장 가치있는 심미적 반응의 기반이라고 생각한다. 서로 상반된 충동의 균형은 보다 뚜렷이 한정된 정서경험이 할 수 있는 것보다 훨씬 더 많이 우리의 퍼스낼러티를 활동시킨다. 우리는 이제 하나의 특정한 방향에 맞춰 지향하지 않는다. 마음의 보다 많은 다양한 양상들이 드러나게 되고 똑같은 사물인데도 그 사물의 보다 많은 면들이 우리에게 영향을 미칠 수 있게 된다.[42]

그러나 이 상반성의 균형은 대상의 구조, 즉 시 자체에서 찾아지는 것이 아니라 독자의 독서 과정을 통해 얻어진다. 따라서 아이러니 시를 읽는 것은 전체적인 구조 안에 내재한 상반된 충동과 자극들을 인식하며 심리적 충동들 간의 화합과 균형이라는 독자의 반응을 이끈다. 이 지점에서 아이러니는 미적 경험으로 자리매김하게 된다.[43] 이처럼 아이러니는 시 읽기 행위에서 독자의 역동적 의미 구성에 작용하는 기제가 된다.[44]

언어를 구분하는 시의 '낯설게하기', 즉 '기존 맥락과의 충돌을 통한 의도의 전달'이란 점을 강조하기 위해 역설에 초점을 맞춘 것이라고 해석할 수 있다. (C. Brooks, *The Well Wrought Urn: Studies in the Structure of Poetry*, 이경수 옮김, 『잘 빚어진 항아리: 시의 구조에 관한 분석』, 문예출판사, 1997, 13-18쪽.)

41) C. Brooks, 이경수 옮김, 위의 책, 24쪽.

42) I. A. Richards, *Principles of Literary Criticism*, 이선주 옮김, 『문학비평의 원리』, 동인, 2005, 306쪽.

43) I. A. Richards, 이선주 옮김, 위의 책, 296-307쪽.

44) 문학교육에서도 아이러니를 반어와 역설의 기법 판별이 아닌 독자인 학습자의 의미 구성 맥락에의 작용하는 요소로 보아야 한다는 논의들을 통해, 학습자의 문학 텍스트 읽기에 관여하는 아이러니의 측면에 주목하고 있다. (문영진, 「아이러니와 아이러니 서사의 읽기 문제」, 『국어교육학연구』 25, 국어교육학회, 2006, 265쪽; 김남희, 「현대시 교육에서 시론의 위치」, 『문학교육학』 49, 한국문학교육학회, 2015, 137쪽.)

이러한 관점에서 시에서의 아이러니는 미적인 반성 기제로 규정될 수 있다. 독자는 시를 읽으며 화자의 태도에 나타난 세계와의 거리감을 타자로 하여 반성을 시작하게 된다. 표면에 나타난 바와 이면의 의도라는 상반성이 시 텍스트에 조직되어 있다는 것을 인식한 뒤 시의 전체적 의미 구현을 통해 균형을 찾아가는 여정은 반성적 시 읽기의 과정이기도 하다. 독자에게 필요한 것은 아이러니의 유형을 구별을 익히는 일이 아니라 아이러니를 통해 반성적 시 읽기를 수행할 수 있다는 인식과 방법에 대한 앎이다.

지금까지 시에서의 아이러니 논의는 시 읽기와의 연관보다는 아이러니 유형을 설명하는 데 초점을 맞추어 왔다. 시론에서의 아이러니 개념은 아이러니의 어원에서 낭만적 아이러니와 미적 모더니티의 특징으로서의 아이러니에 이르기까지 통시적인 측면을 각각 언급하며 다루어진다. 이러한 이유로 시론에서의 아이러니는 시 텍스트의 언어나 구조 차원에서 나타나는 일탈성에서부터 장르의 근대성에 대한 해명에까지 개입한다. 아이러니의 번역어로 반어를, 패러독스(paradox)의 역어로 역설을 들고 '반어와 역설'이라는 범주를 엮어 아이러니를 설명하고 있는 시론서의 내용을 정리해 보면 다음과 같다.[45]

	아이러니	역설
김용직	•의미론적 아이러니 •구조적 아이러니 •상황적 아이러니와 극적 아이러니	•표층 역설 •심층 역설 •진술과 암시의 상호작용에 의한 경우
김준오	•언어적 아이러니 •낭만적 아이러니 •내적 아이러니[46] •구조적 아이러니	•표층적 역설 •심층적 역설 •시적 역설
윤여탁 외	•언어적 아이러니 •구조적 아이러니 •극적 아이러니 •낭만적 아이러니	•표층적 역설 •심층적 역설 -존재론적 역설 -시적 역설

45) 상세 목록은 다음과 같다. (김용직, 『현대시원론』, 학연사, 1988; 김준오, 앞의 책, 2007; 윤여탁 외, 『시와 함께 배우는 시론』, 태학사, 2009; 이승훈, 『시론』, 태학사, 2005.)

이승훈	•언어적 아이러니 •상황적-극적 아이러니 •소크라테스적 아이러니[47] •낭만적 아이러니 •우주적 아이러니 •소박한 아이러니 •구조적 아이러니 •운명의 아이러니	※아이러니와 역설을 구분하지 않고 '아이러니'라는 개념을 포괄적으로 사용

<표 3. 시론서에 나타난 아이러니 유형>

위에 제시된 아이러니의 개념을 간략히 정리하면 다음과 같다. 언어적 아이러니가 언표화된 시의 구절에서 나타나는 의미적 모순을 나타낸다면, 나머지 아이러니인 구조적, 극적, 낭만적 아이러니는 전체적 맥락에서 예측되는 바와 이면적 상황이나 의미 간의 대조에서 빚어지는 아이러니를 의미한다. 구조적 아이러니는 주로 시 텍스트의 전체적 의미와 시의 구조 사이에 나타나는 아이러니를, 극적 아이러니는 운명이라는 이름으로 전개되는 상황과 인물 간의 대조에서 나타나는 상황적 아이러니를, 낭만적 아이러니는 이원론적 대립 의식이라는 철학적인 인식에서 나타나는 아이러니를 뜻한다. 그러나 이러한 유형 분류는 서로 혼재되어 시론서마다의 설명도 차이를 보이고 동일한 책에서의 서술도 의미역이 중복되기도 하다. 특히 언표화된 부분을 근거로 들어 설명하기 어려운 아이러니 유형인 경우 그 설명은 혼란스러운 모습을 보인다.

---

46) 김준오에 의하면 내적 아이러니는 화자가 자기 자신을 비판하는 아이러니로서 낭만적 아이러니가 이에 속한다. 그러나 시론서에는 이를 하위 항목으로 기술하지 않고 독립된 층위로 제시하였으므로 단독 유형으로 제시한다. (김준오, 앞의 책, 314쪽.)

47) 소크라테스적 아이러니에 대해서는 크루즈와 로버츠(Roger Kreuz and Richard Roberts)를 참조할 수 있다. 이들은 아이러니를 소크라테스적 아이러니(socratic irony), 극적 아이러니(dramatic irony), 운명의 아이러니(irony of fate), 언어적 아이러니(verbal irony)로 분류한다. 이 중에서 소크라테스적 아이러니는 무지를 가장하여 청자로 하여금 그들의 결점을 깨닫도록 하게 하는 수사학적 기법을 의미한다. 화자는 이미 답을 알고 있지만 모르는 척 위장하며 상대방이 스스로 자신의 잘못된 점을 알아챌 수 있도록 이끈다. (R. J. Kruez & R. M. Roberts, "On satire and Parody: The importance of being ironic", *Metaphor and symbolic activity* 8(2), 1993, pp.98-100.)

> 구조적 아이러니란 상황적 아이러니나 극적 아이러니와 유사한 개념으로 사용된다. 또한 이 말은 낭만적 아이러니의 개념도 내포한다. 상황적 아이러니는, 문맥적 아이러니로도 부를 수 있는 것으로, 하나의 진술이 그 언술의 상황 때문에 반어적 효과를 나타낸다. 이러한 아이러니가 단순한 하나의 진술이 아니라 작품 속에서 진술되는 경우, 그러니까 작품의 구성원리로 작용하는 경우 구조적 아이러니로 수용된다.[48]

위와 같이 구조적 아이러니를 설명하면서 상황적, 극적 아이러니와의 유사성을 언급하고 낭만적 아이러니의 개념도 내포한다고 할 때 이것은 더 이상 구조적 아이러니만의 개념 규정이라고 보기는 어렵다. 이러한 혼란은 시에 나타난 부조화 효과의 범주를 부조화가 나타난 구절에 국한하기 때문이다. 발화된 진술의 반대에 진의를 숨겨 놓는 것을 아이러니라고 봄으로써 '말해진 것'과 '말하고자 하는 바' 사이의 긴장에서 발생하는 효과의 범주를 좁게 보는 것이다. 철학적이거나 인식론적 측면에서 아이러니를 다루는 것은 추상적인 측면이 있기에 언표화된 부분에서 확인 가능한 아이러니를 중심으로 유형을 구분하는 것은 일견 편리한 면이 있다.[49]

시론서에 나타난 역설 유형들이 표층과 심층을 구별하고 있는 것도 같은 맥락에서 이해할 수 있다. 시론서의 역설 개념과 유형은 휠라이트(Philip Ellis Wheelwright)의 것을 원용[50]하고 있는데, 표층 역설은 시에 언표화된 부조화에 주목하고 이 부조화의 해소를 국지적으로 해소하려고 한다. 모순 어법이 실제로 지시하는 삶의 진리가 이에 해당한다. 한편 심층 역설은 유형 분류의 선명성이 표층 역설보다는 부족하다. 인간 존재의 근원적 물음에 대한 답을 구하

48) 이승훈, 『시작법』, 탑출판사, 1997, 245쪽.

49) 모순의 발생이 진술 자체로부터 기인하느냐, 상황과의 대비를 통해 발생하느냐에 따른 구분이 역설과 반어의 대표적 변별 자질로 통용되는 까닭이 여기에 있다. 학교 현장에서 일반적으로 반어는 '진술 자체에는 모순이 없지만 상황과 대비할 때 그 진술이 참이 아닌 것'으로, 역설은 '진술 자체에 모순이 있어서 바로 인식이 가능한 것'으로 제시하고 있다.

50) 휠라이트는 표층적 역설(Paradox of surface), 심층 역설(Paradox of depth)로 역설을 크게 분류한 뒤 심층 역설을 존재론적 역설(Ontological Paradox), 시적 역설(Poetic Paradox)로 나누고 있다. (P. E. Wheelwright, *The Burning Fountain*, Indiana University Press, 1960, pp. 96-100.)

기 위한 초월적 진리와 연관되는 존재론적 역설이나 텍스트의 문맥과의 대조에서 나타나는 시적 역설은 낭만적 아이러니, 구조적 아이러니 등과 연관되기에 역설의 고유한 유형이라 보기에도 어렵다. 아이러니의 표면적 부조화는 속마음과 반대의 뜻을 전하기 위한 수사적 장치만이 아니라 “균형 잡힌 넓은 시야를 성취하게 하고, 삶의 복잡성과 가치의 상대성에 대한 인식”[51]이라는 점에서 아이러니를 미적 반성 기제로 본다면 의미역의 혼란을 겪는 부분들도 아이러니로서 자리를 차지할 수 있게 된다.

수사적 기법만으로 아이러니를 규정하면 시 읽기를 통한 새로운 인식의 확보는 어려워진다. 세계와의 거리감을 시에 표현함에 있어 화자가 보이는 가장, 분열, 은폐와 같은 태도가 수반하는 부조화는 시 전체 의미 구현에 기여한다. 상반적 인식을 동시에 시에 들여오지만 그 상반적 충동을 인식하여 균형을 찾는 것은 독자의 몫이기에 아이러니는 미적 반성 기제로서 시의 전체 조직 원리가 된다. 시 읽기를 수행하는 독자의 입장에서는 반어인지, 역설인지, 아이러니인지를 판별하고 이것이 하나의 진술에서 모순을 발견할 수 있는지, 그 자체로는 모순이 없지만 문맥이나 상황 간의 대조를 통해 부조화가 발생하는지를 분류하는 것은 주체적 해석 경험과 거리가 먼 활동이다. 시에 나타난 부조화가 어떠한 유형의 아이러니인지를 판별하는 것보다, 의미적 충돌을 인식하고 해소하며 자신의 지평을 확장하는 것이 중요하다. 이는 수사학적 기법이 아닌, 시 텍스트 안에 의미를 추동하는 역동적 조직 원리로 아이러니를 바라봄으로써 가능한 전환이다. 단순히 ‘말한 것과 반대되는’과 같이 국지적 효과를 의도한 수사적 기법이 아니라, 독자의 반성 기제로서 미적 경험을 추동하는 아이러니에 주목함으로써 아이러니는 독자의 시 읽기가 유의미한 경험이 되도록 하는 데 기여하게 된다.

---

51) “아이러니의 수법의 목적은 균형 잡힌 넓은 시야를 성취하는 것, 인생의 복잡성과 가치의 상대성에 대한 인식을 표현하는 것, 직설법으로서 가능한 것보다도 더욱 광범위하고 풍부한 의미를 표현하는 것, 지나치게 단순하거나 지나치게 독단적이 되기를 피하는 것, 어떤 의견을 진술하는 권리를 얻게 된 것은 그 의견의 잠재적으로 파괴적인 반대의 의견을 인식하고 있다는 점을 나타냄으로써 그렇게 되었다는 것을 내보이는 것 등이라고 말할 수 있을 것이다.” (D. C. Muecke, 문상득 옮김, 앞의 책, 44쪽.)

2) 아이러니 시의 반성적 구도

아이러니는 세계와 동일시되지 못하는 현실에 거리를 두는 주체의 태도에서 비롯한다. 세계에 대한 전적인 수용도 불가능하고, 해체라는 전면적 단절도 불가능하다는 것을 깨달은 주체는 자신의 상반적 태도를 시에 동시에 표명하게 된다. 화자로 표상되는 주체가 시에 형상화한 거리감은 시의 조직 원리로서 독자로 하여금 상반된 충동 사이의 균형을 도모하도록 만든다. 아이러니를 통한 반성적 읽기는 화자가 보여주는 부조화에 나타난 거리감에서 온 간극을 독자가 지각하고, 상반된 시선을 인식하여, 지평의 재구조화를 통해 새로운 관점을 형성하는 구도로 나타난다. 아이러니 시의 반성적 구도는 시 읽기에서의 반성이 아이러니 시라는 구체적 대상에 작용할 때의 실현태이기도 하다.

(1) 부조화에 나타난 간극 지각

가. 전형적 질서의 위배

세계와의 거리감이 화자의 태도로 시에 형상화될 때, 아이러니 시는 독자와도 동일시될 수 없는 간극을 나타내게 된다. 상황에 어울리지 않는 화자의 가장된 반응과 태도, 인과를 상실한 분열적 발화는 독자에게 이질감을 불러일으키는 부조화로 다가온다. 시를 읽으며 발견되는 이러한 부조화들은 독자로 하여금 뜻을 이해하기 위한 변화를 촉구하게 된다. 부조화에 나타난 간극을 지각함으로써 반성이 시작되는 것이다.

전형적인 질서의 위배는 직관적으로 파악되는 부조화의 표지이다. 독자는 발견적 읽기에서 공통 기반[52]에 벗어난 표현을 발견하고 이를 이해하기 위해 해석 자원을 환기하게 된다. 이질적인 부분을 배제하는 것이 아니라 이해하기 위한 시도를 하는 것은 부조화의 부분을 배제하고서는 시의 전체적 의미 구현이

52) 공통적인 배경지식 또는 공통 경험은 아이러니를 설명하는 데 있어 중요한 특징 중 하나이다. (K. Barbe, *Irony in Context,* John Benjamins Publishing Company, 1995, p.5)

불가능하기 때문이다. 독자는 익숙한 인식 체계와 경험 도식에 부합하지 않는 부분을 배제하지 않고 자신의 해석 자원을 환기하며 그러한 위배가 지시하는 바를 추론하는 과정으로 넘어가게 된다. 아이러니 시에는 기존의 상식이나 관습과 같은 공통 기반의 범주에 위배되거나 인과를 상실한 파편화된 부분들이 나타나는데, 이는 충격 그 자체만을 의도하거나 유희, 해체를 지향하는 것이 아니라 의도 추론으로 향하기 위한 표지로 작용한다. 부스(Wayne Booth)는 아이러니의 표지(marks)들이 지닌 특성을 다음과 같이 설명한다.

① 아이러니한 진술은 고안된 것이다.
② 아이러니는 은밀한(covert) 것이다.
③ 독자는 더 이상의 아이러니를 재구성하도록 초대되지 않는다.
④ 아이러니는 적용 분야가 유한하다.

이 특성들은 아이러니에 대한 다음과 같은 시사점을 준다. 첫째, 아이러니는 우연히 발생한 것이 아니라 독자에게 영향을 주기 위해 고안되었다. 이 때문에 사람이 아이러니를 지각하고 이해한다는 것은 어느 정도 방향성이 있는 행위이다. 둘째, 아이러니는 표면과 다른 의미로 재구성되도록 의도되었다. 따라서 명시적이지 않고 은밀하게 나타난다. 셋째, 아이러니는 특정한 맥락 안에 위치하고 있는 것이므로 보편적으로 확대 적용될 수 없다. 이러한 이유로 독자가 아이러니를 텍스트와의 합의를 통해 파악했다면 임의로 무너뜨릴 수 없다. 재구성된 의미는 어떤 면에서는 국지적이고 제한적인데, 그 담화 안에서 이 표현이 '아이러니'하다는 것은 그 맥락 안에서 발생하는 것이기 때문에 안정적이라 할 수 있다.[53] 이와 비교되는 불안정한 아이러니(unstable Irony)는 상정된 세계가(적어도 담론의 세계) 본질적으로 터무니없으므로 모든 진술이 확고한 해석을 거부하는 아이러니이다. 여기에도 의도는 존재할 수 있지만 "모호하거나 비관습적인(obscure or unconventional)"[54] 특성을 지니기에 해석을 하기에는 불안정하다.[55] 안정적 아이러니는 시에 나타나는 부조화의 표지들이 발산적

53) W. Booth, *A Rhetoric of Irony*, University of Chicago Press, 1975, pp.5-6.
54) W. Booth, 위의 책, p.245.
55) 부스의 불안정한 아이러니의 극단은 폴 드만(Paul de Man)의 '과격한 아이러니(radical irony)'와 유사한 성격을 띤다. 이는 아이러니의 의미가 궁극적으로 통일될 수 있는 안정된 아이러니에

해체가 아닌 의도 추론의 단서로서 기능하도록 해준다.

공통 기반의 위배는 아이러니 시의 가장 기본적인 부조화의 표지이다. 상식, 물리적 법칙, 사회·문화적 관습과 같이 배우지 않아도 이미 무의식적으로 내면화되어 있기에 직관적 파악이 가능하기 때문이다. 로티(Richard Rorty)는 상식이란 "중요한 모든 것을 아무런 자의식도 없이 자신과 주변 사람들에게 습관화된 어휘로 서술하는 사람들의 것"임을 지적한다.[56] 이는 가다머가 독자가 텍스트를 타자의 견해로 보고 '이해'하려고 노력하게 되는 계기를 "텍스트가 전하는 의미가 참된 것임을 입증하려는 시도가 좌절될 때"[57]라고 말하는 것과 통하는 바가 있다. 독자는 익숙한 인식 체계나 경험 도식이 도전을 받을 때 이해를 향한 상호작용 속으로 들어가게 된다. 이들의 상호작용은 텍스트가 독자와 역사적 간격이 있는 대상이지만 전통의 일부라는 점에서 '공통의 기반'을 가지고 있기에 가능하다.[58] 그러나 이러한 전통의 영향은 절대적이지 않다. 공통 기반이 형성되는 공동체는 유일하고 단일한 것이 아니기 때문이다. 리쾨르는 독자가 텍스트와 공유하는 전통이란 전통의 내용(contents)이 아니라 이해의 방식이며 그 성격 역시 단일하지 않다고 말한다. 독자는 여러 전통들 중 자신이 속한 공동체의 특정한 전통의 이해 방식에 영향을 받지만 그 방식에 일방적으로 지배받는 존재는 아니다.[59]

'공통 기반'에서 '공통'의 범주는 공동체에 따라 달라질 수 있다. 부스가 말하는 아이러니의 특성이 독자의 주체성을 박탈하고 있다고 보는 피쉬(Stanley Eugene Fish)의 논의[60]가 이에 해당한다. 그에 따르면 특정 부분을 부조화로

비해 의미의 교란과 착란을 강조하는 무한한(antiphrasis) 아이러니에 속하는 것이다. (김종갑, 「아이러니와 기계, 인간 : 휴머니즘과 포스트휴머니즘」, 『비평과 이론』 13(1), 한국비평이론학회, 2008, 78쪽.) 이러한 종류의 아이러니는 확정적 세계와 진실의 부재를 폭로시킬 뿐 재구성의 원천을 본질적으로 지니지 못하기에 무한한 모호성과 퇴행에 놓인다.

56) R. Rorty, *Contingency, irony, and solidarity*, 김동식·이유선 옮김, 『우연성·아이러니·연대성』, 민음사, 1996, 147쪽.

57) H. G. Gadamer, 임홍배 옮김, 앞의 책, 176쪽.

58) H. G. Gadamer, 임홍배 옮김, 위의 책, 176-183쪽.

59) R. Piercey, "Ricoeur's Account of Tradition and the Gadamer-Habermas Debate", *Human Studies* 27(3), 2004, pp.268-269.

60) S. E. Fish, "Short People Got No Reason to Live: Reading Irony", *Daedalus* 112(1), 1983, pp.175-191. 아이러니와 부스에 대한 피쉬의 논의는 이 논문의 내용을 요약하여 제시하도록 한다. 피쉬의 논문 제목인 'Short People Got No Reason to Live'는 가수 랜디 뉴먼(Randy Newman)의 노래 「Short People (키 작은 사람들)」의 가사이다. 이 노래는 키 작은 사람들을 비

지각하고 이것이 아이러니와 관련이 있다고 생각하는 것은 독자의 의식 안에서 일어나는 활동이다. 이 때문에 아이러니의 표지가 누군가에 의해 숨겨진 것이라고 보는 것은 독자의 역할을 축소시키는 것으로 보인다.[61] 개별 독자는 각자의 맥락을 지닌 존재이기에 부조화의 지각에 있어서도 자유를 가질 수 있다는 것이다. 동시에 피쉬는 독자의 자유가 자의적이지 않게 하기 위한 기관(institution)의 승인을 언급한다. 만약 어떤 독자가 해당 시의 작가가 아이러니나 풍자를 잘 구사하기 때문에 이 시가 아이러니라고 한다면 그것은 해석 공동체에서 받아들여지기 어려울 것이다. 이와 같이 독자의 자유는 어느 지점에서 수용 가능성을 고려하여 제한받게 된다.[62] 피쉬의 논의는 전형적 질서를 위배하는 부조화가 독자에 따라 달리 지각될 수 있다는 가능성과 그 자유가 수용 가능성을 가지기 위해서는 자기 동일성의 극복이 필요하다는 점을 알려준다.

아이러니 시는 전형적 질서를 위배함으로써 독자에게 의미 구성의 과정에 참여하기를 요구한다.[63] 따라서 아이러니 시에서 전형적 질서를 위배하고 있는 부분은 이후 의도 추론을 위한 표지의 기능을 하게 된다. 독자에 따라 지각되는 양상은 조금씩 달라질 수 있지만[64] 지각된 부조화를 반성의 계기로 삼아 이해 및 해석을 하는 과정에서 수용 가능성을 타진하게 되기 때문에 이 양상이 제어되지 않는 발산으로 향하지 않을 수 있다.

하했다는 비판과, 아이러니를 사용하여 사회적 편견에 대해 비판한 노래라는 옹호를 동시에 받았다. 피쉬는 뉴먼의 노래에 대한 논쟁에서 볼 수 있듯이 아이러니를 인식하고 해석하는 것은 독자의 몫이라고 강조하고 있는 것이다.

61) 피쉬는 해석에 있어 “이 문장이 무엇을 하는가?”라는 질문을 던지는 것이 중요하다고 말한다. 독자라는 변인은 이 질문에 대한 다양한 답을 가능하게 한다. 작품 자체에 담긴 의미를 추출하기보다 독자의 경험이 녹아드는 적극적 참여가 더 중요하다고 본 것이다. (S. E. Fish, "Literature in the Reader: Affective Stylistics", *New Literary History* 2(1), 1970, p.138.)

62) 텍스트와 독자의 상호교섭을 강조한다고 하여 독자의 ‘모든’ 반응을 수용하는 것은 아니다. 특히 타당한 해석에 대한 요구가 존재하는 교육 현장에서 의미 구성에서 최소한의 제약은 학습자에게 시 읽기의 가이드로 기능할 수 있다. 에코(Umberto Eco)는 텍스트에 의한 해석의 한계를 논하며 독서 행위의 문제는 “개방시키기 위해 무엇을 보호해야 하는가”에 있다고 말한다. (U. Eco, *I limiti dell'interpretazine*, 김광현 옮김, 『해석의 한계』, 열린책들, 2009, 36쪽.)

63) 아이러니는 그 거리감을 통해 독자를 적극 참여하게 한다는 말에서도 이를 확인할 수 있다. (김용직, 『현대시 원론』, 학연사, 1988, 259쪽.)

64) 아이러니를 인지하기 위해서는 아이러니임을 판단할 수 있는 준거가 필요하다. 이 준거는 사회의 일반적 상식일 수도 있지만 모든 사회에 통용되는 것은 아니다. 문화권에 따라 아이러니하다고 느끼는 바는 달라질 수 있다. (신주철, 『이상과 김수영 시의 아이러니』, 박이정, 2003, 62쪽.)

나. 저자와 화자의 갈등

아이러니 시에서 화자는 세계의 모순을 은폐하는 식으로 거리감을 형상화할 수 있다. 가장과 분열의 태도가 시 텍스트의 내적 맥락에서 전형적 질서에 위배되는 부조화를 지각하게 했다면 은폐의 경우는 화자의 발화 자체가 거짓이기 때문에 언표화된 부분과 텍스트 내적 맥락만으로는 부조화를 지각하기 쉽지 않다. 소설 이해에서 서술자의 신빙성 평가가 독자의 해석 전략으로 활용[65]되는 것처럼, 시에서도 화자의 발화와 태도가 공동체의 상식이나 윤리에 부합되지 않는 것은 화자의 진술을 의심하고 그 배후에 있는 존재에 대해 의식하게 만든다. 아이러니 시에서 이 존재는 저자(author)[66]로 설명될 수 있다.

저자는 반성의 계기인 부조화를 독자가 지각할 수 있도록 화자와 갈등을 빚는 존재이다. 전형적 질서의 위배가 공통 기반이라는 상식의 감각으로 독자의 지각이 자의적이지 않도록 제어해주는 역할을 한다면, 저자는 독자가 시 텍스트에서 부조화로 지각하는 내용이 무한한 발산이나 해체에 이르지 않도록 제어하는 역할을 한다. 그는 개성을 가진 실제 작가(writer)와는 구분된다. 천재적 영감의 산물로 작품을 창조한 유일한 소유주가 아닌, 독자의 읽기 행위에서 구현되는 존재이기 때문이다. 컬러(Jonathan Culler)의 다음과 같은 말은 의미 구현에 있어서 작가와 저자의 차이를 보여준다.

> 작품의 의미는 작품을 쓰는 동안 어떤 순간에 작가의 머릿속에 들어 있었던 것, 혹은 작품을 완성하고 난 뒤 작가가 생각하는 그 작품의 의미가 아니다. 오히려 작가가 작품 속에서 구현하는 데 성공한 것에서 작품의 의미를 찾을 수 있다.[67]

---

65) 정진석은 공동체에서 상식적이고 보편적인 심리와 태도로 용인하는 일련의 지식이나 도덕, 윤리적 규범 등을 위반하는 서술자가 신빙성이 없다는 것을 평가하는 행위가 독자의 능동적인 추론 행위라는 점을 밝히고 있다. 독자는 신빙성 없는 서술자로 인해 발생한 텍스트의 비일관성을 해결하며 해석을 수행하게 된다. (정진석, 「소설 이해로서 서술자의 신빙성 평가에 대한 연구」, 『국어교육학연구』 42, 국어교육학회, 2011, 633-634쪽.)

66) 저자를 뜻하는 author라는 단어는 라틴어 'auctor'로부터 유래한 것이다. '작품을 구상하고 실현시키는 자'라는 라틴어의 뜻은 중세를 거치며 신이 저술한 텍스트인 세계에 대한 해석에서의 권위(authority)를 지닌 자로 여겨지게 된다. 저자는 "전통에 의거하는 숙련된 대리인으로, 작품의 의미를 고정시키고 보증해주는 인물"로서, 낭만주의에서의 개성적 인물인 작가와 구분된다. (박인기, 「작가란 무엇인가」, 박인기 편역, 『작가란 무엇인가』, 지식산업사, 1997, 2-3쪽.)

저자는 작품의 유일한 의미 생산자로서의 권위적 존재가 아니다. 아이러니시에서 작가는 자신의 의도를 선명히 가진 채 텍스트를 조직한다는 점에서 실재하는 존재로 여겨지기 쉽고, 이것이 그를 실제 작가로 여기도록 하는 것은 사실이다. 그러나 이들이 시 텍스트를 생성할 때, 자신의 일기가 아닌 공적인 '텍스트'로서 이를 생산한다는 점, 이렇게 생성한 시 텍스트가 독자에게 자신의 의도를 수로처럼 전달하기 위한 것이 아니라는 점을 인식하고 있다는 점에서 단순히 메시지를 전달하려는 발신자로만 규정할 수 없다. 작가는 자신이 의도하는 아이러니가 독자에게 인식되고 재구성되기를 바라며 독자를 의식한 저자로서 텍스트를 조직한다.[68] 사르트르(Jean Paul Sartre)는 텍스트에는 저자의 고유한 모든 것들이 쏟아 부어져 있지만 이들은 독자의 '읽기 행위' 없이는 그저 "종이 위에 박힌 검은 흔적(traces noirs sue le papier)"[69]에 불과하다고 말한다. 읽기 행위의 주체인 독자는 언제든 읽기를 중단할 수 있고 의도 파악에 대한 작가의 호소를 거절할 수 있는 자유로운 존재이다. 따라서 작가는 독자의 '요구권'을 인정함으로써 재구성 과정을 작품에 반영하게 된다.[70]

작가와 달리 저자가 선험적이고 단일한 의미로의 도달을 의도하지 않는다는 것은 네하마스(Alexander Nehamas)의 저자에 대한 설명에서도 잘 드러난다. 그는 텍스트 외부에 선행하는 작가와 달리 저자는 해석 과정의 결과물이라는 점을 강조한다. 실제 인물로서 텍스트에 앞서 존재하는 작가는 해석 과정에 독자의 개입을 용인하지 않는다. 독자는 작가가 작품에 구현한 바를 좇는 존재일 뿐이다. 이와 달리 저자는 작가에 의해 창조되었지만 개별 작품을 넘어 작품들 전체에 일관성을 부여하는 텍스트의 한 기능이다. 그는 허구적이지만 텍스트에서 묘사되거나 서술되지 않는다는 점에서 허구적 인물과 다르다. 네하마스는

---

67) J. Culler, *Literary Theory*, 이은경·임옥희 옮김, 『문학이론』, 동문선, 1999, 108쪽.

68) 이러한 점에서 저자는 청중의 특성을 고려하여 자신의 화법을 조절하는 화자와 유사한 면을 보인다. 설득화법에서 청자를 고려하는 화자의 상을 보여준 연구에 따르면 말하는 사람은 발화물을 구성하는 과정에서 자신의 이야기를 들을 청자에 대한 상을 구성한다. 이때 그가 고려하는 청자의 상은 실제 개별적 청자 하나하나를 일일이 반영한 것이라기보다 그들이 지닌 특성을 통해 도출한 하나의 이미지이다(최영인, 「설득 화법의 청중 고려 양상과 교육적 적용」, 서울대학교 박사논문, 2014.).

69) 변광배, 「사르트르와 바르트의 '작가-독자론' 비교 연구」, 『외국문학연구』 44, 2011,62쪽.

70) 변광배, 위의 논문, 57-66쪽.

해석이란 “우리를 둘러싸고 있는 세계 속의 움직임과 객체들을 행위와 행위의 산물이라고 설명하는 행위”[71]로 설명하는데, 저자는 이 의미를 설명하기 위한 행위 주체로 나타난다. 텍스트에서 예증되는 저자는 텍스트의 의미를 미리 결정하거나 그 근원으로 작동할 수 없는 요소로, 부당한 해석이나 의미의 확장을 제어할 뿐이다.[72] 바르트(Roland Gérard Barthes)가 ‘저자의 죽음’을 말한 것은 저자의 ‘온전한’ 죽음이 아닌 ‘텍스트 의미의 유일한 권위자로서의 저자’에게 사망선고를 내린 것으로 이해해야 한다[73]는 데서도 알 수 있듯이 텍스트에서 해석에서 문예학적 논증에 내재된 저자의 기능은 포기될 수 없다.[74]

저자와 빚는 갈등으로 시 텍스트에 부조화를 표명하는 화자의 태도는 아이러니의 부조화를 인식하게 하는 표지 중 ‘믿음의 갈등(Conflicts of Belief)’과 유사한 바가 있다. 텍스트에 표현된 믿음이 저자의 것과 다를 때 발견[75]되는 이 아이러니는 소설의 경우 아이러니의 희생자라는 순진한 존재를 주축으로 드러난다. 아이러니의 희생자는 자신이 처한 상황의 본질은 파악하지 못한 채 자신감에 차 있거나 맹목적이고 우발적으로 행동하는 인물이다. 그는 단순히 과오, 무지, 감지하지 못하는 것, 무분별한 것 때문에 희생자가 되지 않는다. 그가 보여주는 오만, 자만, 자기만족, 순진성, 무지, 천연스럽고 자신에 찬 부지(不知)는 그 맹목성이 큰 만큼 아이러니를 현저하게 만든다. 이때 아이러니의 관찰자는 그 상황 전체에 대한 앎과 동시에 희생자의 어리석음에 대해서도 파악하고 있어야 한다. 그는 이런 상황을 조직하는 주체임에도 불구하고 전모를

---

71) A. Nehamas, "Writer, Text, Work, Author", 박인기 편역, 「작가·텍스트·작품·저자」, 『작가란 무엇인가』, 지식산업사, 1997, 282쪽.

72) A. Nehamas, 박인기 편역, 위의 책, 267-303쪽.

73) 이기언은 바르트가 “저자의 죽음(*la mort de l’auteur)*”에서 “la naissance du lecteur doit se payer de la mort de l’Auteur.”라고 하는 부분은 대명동사 se payer의 통사구조 때문에 de la의 의미가 중요해진다고 말한다. 이에 따라 이 문장은 “독자의 탄생은 저자의 죽음을 그 대가로 치러야 한다.”가 아니라, “독자의 탄생은 어느 정도 저자의 죽음을 그 대가로 치러야 한다.”로 읽어야 한다. 바르트가 사망 선고를 내린 것은 문학 텍스트의 의미를 단 하나의 길로 구속하는 ‘권위자’로서의 저자이지 저자의 주체 자체에 대한 부정은 아니다. 『텍스트의 즐거움』에서 그가 “권위자로서의 저자는 사망했다”고 선언하면서도 “하지만 어찌 보면, 나는 텍스트에서 저자를 갈망한다.”고 덧붙이는 이유가 여기에 있다. (이기언, 「저자, 텍스트, 독자: 문학에 관한 해석학적 고찰」, 『불어불문학연구』 100, 한국불어불문학회, 2014, 371-372쪽.)

74) 고규진, 「저자/저자성의 문제: 바르트와 푸코의 영향을 중심으로」, 『독일언어문학』 67, 한국독일언어문학회, 2015, 233쪽.

75) W. Booth, 앞의 책, p.73.

전혀 모르는 듯 '순진한 가장'을 보여준다.[76]

소설에서는 관찰자와 희생자가 서술자와 어리석은 등장인물의 구도로 나타난다. 김성진은 소설의 아이러니를 인물과 사건으로 설명하는데, 이 중에서 사건의 아이러니는 서술자가 구연자의 특성을 지니기에 독자와 서술자가 공감대를 형성하면서 주인공(등장인물)과 분리되게 된다. 주인공은 모르고 있으나 독자와 서술자는 알고 있는, 사건에서 발생하는 아이러니는 부정적 인물인 주인공의 그릇된 현실 인식을 폭로하는 데 기여한다. 이때 저자는 서술자와 동일할 수도 있으나 채만식의 「치숙」에서처럼 서술자와 분리된 상태로 자신의 발언을 개입시킨다. 이런 경우 독자와 공감을 이루는 것은 서술자가 아닌 저자라 할 수 있다.[77] 소설에서 아이러니의 희생자는 이처럼 소설 속 세계 안에서 전개되는 사건을 통해 파악이 가능하다. 저자의 영향력이 감지된다 하더라도 그 맥락은 텍스트 외부에 존재하지 않는다. 소설 텍스트에 구현된 상황과 사건의 전개는 아이러니가 일어나는 부조화의 지점을 텍스트 내적 맥락을 근거로 하여 설명할 수 있게 한다. 창작 주체의 '의도'로 인해 아이러니의 희생자가 발생할 수는 있지만 그것을 알아차리는 것이 텍스트 외부의 맥락을 요구하지는 않는 것이다. 또한 독자의 역할에 있어서도 독자는 소설 속 인물을 저자나 서술자와 함께 아이러니의 희생자를 바라보는 관찰자의 역할을 맡는다. 무언가 잘못된 상황 속에서 이를 알아차리지 못하는 인물의 무지는 독자로 하여금 안타까움과 분열의 징후를 느끼게 한다.

그러나 시는 그 함축성으로 인해 저자와 텍스트의 믿음이 갈등을 빚을 때 텍스트 내적 맥락만으로 이를 알아차리기 어렵다. 시에는 등장인물이 화자와 구분되는 서정적 주체로 나타나는데[78] 서정적 주체에 대한 화자의 발화를 의심 없이 받아들이는 시의 독자는 그 자신이 아이러니의 희생자가 될 처지에

76) D. C. Muecke, 문상득 옮김, 앞의 책, 50-52쪽.
77) 김성진, 『문학교육론의 쟁점과 전망』, 삼지원, 2004, 172-180쪽.
78) 전통적 서정시에서 시적 화자는 시인 자신이면서 시 안에서 서정적 체험을 경험하는 서정적 주체였다. 그러나 근대 이후 서정시에서는 시적 화자가 퍼소나를 쓰고 다른 자아를 가장하기도 하고 시적 화자가 다른 인물의 행위와 정서를 객관적으로 전달하기도 한다. 아이러니의 본령이 '거리두기'라고 할 때 이는 주로 시적 화자의 태도를 통해 나타난다. 동일성의 세계관에서 굳이 분리할 필요가 없던 것과 달리, 아이러니의 시에서 시 속에 등장하는 인물, 시에 표현된 정서의 주체, 그것을 말하는 사람은 분리되며 시적 화자의 개념을 필요로 하게 된다. (황정산, 「이육사 시의 시적 화자와 아이러니」, 『한국문예비평연구』 42, 한국현대문예비평학회, 2013, 311-319쪽.)

놓이게 된다. 시에는 상황과 세계를 파악하기 위한 충분한 맥락이 제공되지 않기에 시의 화자가 말하는 것을 그대로 따라가다가는 독자 역시 아이러니의 희생자가 되고 마는 것이다. 독자는 저자와 갈등을 빚는 화자로부터 부조화를 지각하기 위해 외적 맥락을 환기하게 된다.[79] 화자는 서정적 주체를 중심으로 전개되는 장면을 묘사하며 자신의 거리감을 형상화한다. 독자는 발견적 읽기에서 기존의 윤리적 가치관에 부합하지 않거나 시어들에서 환기되는 시대적 배경과 어울리지 않는 면모를 부조화로 지각하게 된다. 저자와 화자의 갈등이 부조화로 인식되는 예를 오규원의 「이 시대의 죽음 또는 우화」를 통해 살펴볼 수 있다.

죽음은 버스를 타러 가다가
걷기가 귀찮아서 택시를 탔다

나는 할 일이 많아
죽음은 쉽게
택시를 탄 이유를 찾았다

죽음은 일을 하다가 일보다
우선 한잔하기로 했다

생각해보기 전에 우선 한잔하고
한잔하다가 취하면
내일 생각해보기로 했다

내가 무슨 충신이라고
죽음은 쉽게
내일 생각해보기로 한 이유를 찾았다

79) 소설에서 내포 작가의 의도와 서술자의 불일치는 텍스트 내적 판단에 근거하는 것으로 되어 있지만 서술자의 사회적 정체성이나 가치관에 대한 텍스트 외적 인식에 의해 선규정되는 측면이 있다고 보기도 한다. (최인자, 「소설 화자의 맥락적 이해와 윤리적 반응 형성을 위한 소설 교육」, 『독서연구』 25, 한국독서학회, 2011, 111쪽.)

술을 한잔하다가 죽음은
내일 생각해보기로 한 것도
귀찮아서
내일 생각해보기로 한 생각도
그만두기로 했다

술이 약간 된 죽음은
집에 와서 TV를 켜놓고
내일은 주말 여행을 가야겠다고 생각했다

건강이 제일이지—
죽음은 자기 말에 긍정의 뜻으로
고개를 두어 번 끄덕이고는
그래, 신문에도 그렇게 났었지
하고 중얼거렸다

(오규원, 「이 시대의 죽음 또는 우화」 전문)[80]

이 시는 표면에 나타난 상황만으로는 별 이상이 없어 보인다. 물론 '죽음'이 '건강'을 생각한다는 데에서 오는 부조화는 있지만 택시를 타고, 술을 마시고, TV를 보며 여행을 계획하는 하루는 평범할 뿐이다. 그러나 죽음으로 대변되는 서정적 주체의 삶이 '이 시대' 소시민의 무기력함과 연결된다는 것을 알게 될 때 표면적으로 나타난 것 이면의 의미에 접근하게 된다. 별다를 거 없는 일상으로 보인 죽음의 삶이 실은 "안일하고 일상적인 삶, 고착화되고 변화 없는 죽음 같은 삶"[81]으로도 읽힐 수 있는 것이다. 해야 할 일을 미루고 판단의 근거를 신문에 맡기고 사유하지 않는 죽음은 정신의 죽음을 뜻한다. 저자가 독자와 같은 시대를 살고 있는 경우 외적 맥락은 굳이 필요하지 않을 수 있다. "광주항쟁이 하나의 거대한 상징으로 자리잡아 누구든 무등산 한자락만 잡아도

80) 오규원, 『오규원 시전집 1』, 문학과지성사, 2002, 232쪽.
81) 이연승, 「수용미학의 관점에서 본 오규원 시 연구」, 『어문연구』 81, 어문연구학회, 2014, 223-224쪽.

시를 쓸 수 있던 상황"[82]을 시를 창작한 이와 동시대로 공유하던 독자는 화자의 태도가 은폐라는 것을 알아차리기 위해 저자와의 갈등을 지각하도록 돕는 외적 맥락이 필요하지 않기 때문이다. 그러나 현재의 독자는 이를 인식하기 위해 저자에 대해 알아차릴 수 있어야 한다. 시의 표면적 상황에만 집중하게 되면 부조화를 지각하지 못하여 반성의 계기를 마련할 수 없게 된다.

아이러니 시에서 텍스트의 부조화를 지각하는 것은 아이러니 시를 이해하기 위한 추론을 활성화시킨다. 반성적 읽기를 수행하지 않는다면 아이러니 시의 부조화는 나와 상관없는 이화(異化)의 대상으로만 존재하게 될 것이다. 그러나 자신에게 익숙한 가치관이나 세계관에 동일시되지 않는 이질적인 부분을 지각하고 이해하기 위해 시도하는 과정에서 능동적 의미 구현이 일어나게 된다. '나와 다른 너'라는 거리를 유지한 채 그에 대한 정보를 아는 게 아니라 나와 다르지만 내게도 존재할 수 있을 면들을 타자로 인해 깨달음으로써 자신을 갱신해 나가는 것이다. 이러한 자기 갱신의 계기로서 저자와 화자의 갈등은 화자의 목소리로 구현되는 특정한 목소리가 은폐하고자 하는 진실에 대한 추론을 이끈다.

(2) 이면의 의도 추론을 통한 상반성 인식

발견적 읽기에서 텍스트에 나타난 부조화를 지각한 독자는 자신을 타자의 관점에서 바라보게 된다. 자기 동일적 관점에서 이해되지 않았던 텍스트의 부분을 이해하기 위해 독자는 기존의 인식 체계와 경험 도식에서 환기되는 자원이 아닌 새로운 자원을 환기하게 된다. 이는 가장, 분열, 은폐와 같은 화자의 태도에서 형상화된 텍스트의 부조화의 의도를 추론하는 과정이다. 아이러니 시에서 의도의 추론은 화자의 상반성을 인식하도록 만든다. 세계에 대한 거리감은 시에 상반된 두 시선이 동시에 개시되도록 하기에 이면의 의도를 추론하는 과정은 시의 전체적 의미를 구현하기 위한 전단계가 된다.

아이러니 시에서 의도의 추론은 부조화를 지각한 독자가 그 뜻을 알기 위해

82) 김명인, 『자명한 것들과의 결별』, 창비, 2004, 426쪽.

해석 자원을 환기하는 과정에서 이루어진다. 기존의 인식 체계와 경험 도식에서 벗어나 텍스트 이면의 의도로 향하면서 독자는 화자의 태도에서 상반성을 인식하게 된다. 부스는 이처럼 이면으로 향하는 독자의 읽기 행위를 '플랫폼의 이동'에 비유하며 설명한다. 그에 따르면 아이러니를 이해하는 과정은 일종의 판단(judgement)을 요구한다. 독자는 텍스트를 읽어 가면서 그 표면의 의미가 불안정하다는 것을 깨닫고 이면의 플랫폼으로 이동하라는 요청을 받는다. 부스는 이러한 이동이 더욱 현명하고, 진실에 가깝고, 도덕적인 지점들을 향한다고 말한다.[83] 축자적 층위에서부터 전형적 질서에 위배되거나 저자와 갈등을 빚는 화자의 발화라는 부조화를 전경화함으로써 아이러니 시는 이면의 의도의 추론으로 독자를 이끈다. 독자의 경험 세계에 포섭되는 시와 포섭되지 않는 시를 비교해 보는 것은 아이러니 시의 부조화가 의도 추론을 추동하는 지점을 보다 상세히 살필 수 있도록 만든다.

> 당신이 마냥 사랑해주시니 기쁘기만 했습니다 언제 내가 이런 사랑을 받으리라 생각이나 했겠습니까 밥도 안 먹고 잠도 안 자고 당신 일만 생각했습니다 노을빛에 타오르는 나무처럼 그렇게 있었습니다 해가 져도 나의 사랑은 저물지 않고 나로 하여 언덕은 불붙었습니다 바람에 불리는 풀잎 하나도 괴로움이었습니다 나의 괴로움을 밟고 오소서, 밤이 오면 내 사랑은 한갓 잠자는 나무에 지나지 않습니다
>
> (이성복, 「노을」 전문)[84]

위의 시는 임이 가지 않길 바라는 마음을 표현하고 있다. 그는 당신이 떠나는 나의 감정은 '괴로움'이며 이를 '밟고 오'라고 이야기한다. 이 괴로움의 의미역은 텍스트 지평에 따라 변주될 수 있겠지만, 화자가 괴로워하고 있다는 사실 자체는 가장이나 거짓이 아니다. 한편 김소월의 「먼 후일」에서는 떠난 임에게 돌아오라는 말 대신 '잊었다'고 말한다.

> 먼 훗날 당신이 찾으시면

83) W. Booth, 앞의 책, pp.33-38.
84) 이성복, 『그 여름의 끝』, 문학과지성사, 2012, 81쪽.

그때에 내 말이『잊었노라』

당신이 속으로 나무리면
『무척 그리다가 잊었노라』

그래도 당신이 나무라면
『믿기지 않아서 잊었노라』

오늘도 어제도 아니 잊고
먼 훗날 그 때에『잊었노라』

(김소월,「먼 후일」 전문)[85]

「먼 후일」의 화자와 같이 일반적으로 예측되는 반응이나 태도를 견지하지 않는 경우 독자는 부조화를 느끼게 된다. 이 부조화를 해결하기 위해 독자는 이별의 경험이 없거나, 이별을 했더라도「먼 후일」의 화자처럼 대응하지 않을 것임에도 불구하고 화자의 발화가 의도하는 바를 그의 입장에서 추론하게 된다. 이 단계는 아직 시 텍스트의 전체적 의미 구현에는 도달하지 못했지만 텍스트에서 발견된 이질적 부분을 이해하기 위해 독자가 텍스트와 자신의 사이에서 발생한 불일치를 해소하기 위해 노력하는 단계이다.「노을」을 읽을 때는 화자가 헤어진 이유를 궁금해 하거나 슬픈 마음에 공감하며 관련된 경험을 떠올리게 된다면「먼 후일」에서는 부조화로 인해 그 의도를 추론하는 대화가 활성화되는 것이다. 시를 읽는 과정에서 나타나는 이러한 애매함은[86] 시 이해 과정에서 화자의 의도를 추론하여 '잊었다고 말하면서 그리워하는' 상반성을 인식하게 만든다.

신경림의「농무」에서도 부조화로 인한 거리감이 독자의 해석 자원을 환기하여 다각적 의도 추론으로 이어지는 예를 확인할 수 있다.[87] 동일시를 중심으

85) 김소월, 권영민 편,『김소월 시전집』, 문학사상사, 2007, 26-27쪽.
86) 문학 텍스트의 애매함은 그대로 드러나는 것이 아니라 해석을 통해서 발견되고 증명되며 또한 제거될 수 있다. (P. Szondi, 이문희 옮김,『문학해석학이란 무엇인가』, 아카넷, 2004, 44쪽.)
87) 벤야민(Walter Benjamin)은 영화와 회화라는 매체의 차이에서 빚어지는 수용 태도의 차이를 '관조'의 여부로 설명하고 있다. 캔버스에 그려진 회화를 볼 때 수용자는 관조의 세계로 초대된다.

로 이루어지는 서정시의 수용에서와 달리[88] 독자는 아이러니 시와 거리를 유지한 채 의도를 추론해 나간다.

징이 울린다 막이 내렸다
오동나무에 전등이 매어달린 가설 무대
구경꾼이 돌아가고 난 텅 빈 운동장
우리는 분이 얼룩진 얼굴로
학교 앞 소줏집에 몰려 술을 마신다
답답하고 고달프게 사는 것이 원통하다
꽹과리를 앞장세워 장거리로 나서면
따라붙어 악을 쓰는 건 쪼무래기들뿐
처녀애들은 기름집 담벽에 붙어서서
철없이 킬킬대는구나
보름달은 밝아 어떤 녀석은
꺽정이처럼 울부짖고 또 어떤 녀석은
서림이처럼 해해대지만 이까짓
산구석에 처박혀 발버둥친들 무엇하랴
비료값도 안 나오는 농사 따위야
아예 여편네에게나 맡겨두고
쇠전을 거쳐 도수장 앞에 와 돌 때
우리는 점점 신명이 난다
한 다리를 들고 날나리를 불거나
고갯짓을 하고 어깨를 흔들거나

(신경림, 「농무(農舞)」 전문)[89]

이와 달리 눈에 들어오자마자 곧 다른 것으로 바뀌는 영화의 화면의 수용은 주의력의 집중보다는 익숙함을 통해 이루어진다. (W. Benjamin, 반성완 편역, 『발터 벤야민의 문예이론』, 민음사, 2007, 226-228쪽.) 대상을 관조의 자세로 수용한다는 것은 대상의 여러 측면을 주의 깊게 사유하며 바라볼 수 있다는 것을 뜻한다.

88) 스콧 브루스터(Scott Brewster), "서정시는 살아 있는 인물처럼 행동하면서 누가 듣는가는 종종 잊곤 하는 진짜 화자 앞에 우리를 세워놓는 듯 보인다. 수신자는 종종 없거나 아니면 기껏해야 가정될 뿐이다. 독자는 엿듣거나 아니면 화자 혹은 수신자와 상상적으로 동일시해야만 한다."고 말한다. (S. Brewster, *Lyric*, Routledge, 2009, p.35)

89) 신경림, 『신경림 시전집 1』, 창비, 2004, 26쪽.

신경림의 「농무」에서 화자는 “답답하고 고달프게 사는 것이 원통”하다고 말한다. 그의 삶이 이처럼 답답하고 고달픈 이유는 시의 제목에서 알 수 있듯 농사꾼인 그에게 비료 값도 안 나오는 상황 때문일 것이다. 그러나 그는 춤을 추며 점점 “신명이 난다”라고 말한다. 시를 읽으며 어떠한 상황인지를 고민하던 독자는 이 ‘신명’에 주목하게 된다. 앞서 서림이처럼 해해대는 어떤 녀석이 등장하기는 했으나 그 웃음은 자조로 읽힐 여지가 있었다면, ‘신명’은 “흥겨운 신이나 멋”이라는 사전적 뜻에서도 알 수 있듯이 핍진한 삶에 언뜻 어울리지 않아 보이는 감정이다. 독자는 이 부분에서 느껴지는 상황에 어울리지 않는 화자의 반응을 이해하기 위해 ‘힘들 때 오히려 신난다고 말하는’ 것의 의도를 추론해 보게 된다. 힘든 것을 잊기 위한 것일 수도, 힘든 상황을 이겨내기 위해 일부러 씩씩한 척을 하는 것일 수도 있다. 독자가 어떤 해석 자원을 환기하냐에 따라 농사가 잘 되지 않고 어려운 상황임에도 불구하고 ‘신명이 난다’는 것을 문자 그대로 춤을 추기 때문에 신이 난다는 것으로도 이해할 수 있다. 시대적 배경에 대한 자원을 동일하게 환기했다 하더라도 독자에 따라 현실은 비참하지만 “그나마 신명의 몸짓 가운데 화려한 시절을 향유”[90]하는 것으로도, 신명이 이미 상실된 상황에서 “막막한 현실을 견디기 위한 처절한 몸부림”[91]으로도 볼 수 있다. 전자는 화자가 과거 시절을 떠올리며 힘든 현실을 잠시나마 잊고자 하는 것으로 보고 있고 후자는 신명이 상실된 상황이라 전제하여 비참함을 강조하는 것으로 읽고 있다.

이면의 의도를 추론하는 것은 독자가 지각한 부조화로부터 시의 상반성을 인식하는 과정이다. 독자는 사회적, 문학적, 개인적 자원을 환기하며 지각한 부조화의 의도를 추론해 나가게 된다. 시 텍스트의 상황에 어울리지 않는 화자의 가장된 감정이나 행동, 인과가 결여된 이미지의 제시, 사실을 은폐하는 신빙성 없는 화자가 야기한 부조화를 이해하기 위한 환기하는 해석 자원은 독자가 읽고 있는 시 텍스트의 다른 부분들, 해석 도식이나 선입견, 개인적 경험 등으로

90) 정금철, 「시적 주체의 소외와 불안의 증상」, 『인문과학연구』 31, 강원대학교 인문과학연구소, 2011, 134쪽.
91) 유병관, 「신경림 시집 「농무」의 공간 연구: 장터를 중심으로」, 『반교어문연구』 31, 반교어문학회, 2011, 238쪽.

구체화될 수 있을 것이다. 이면의 의도를 추론함으로써 독자는 시의 이질적인 부분들을 이해해 나가고 자신이 읽고 있는 시에 대한 기대지평을 형성하게 된다.

(3) 지평의 재구조화를 통한 관점의 다각화

발견적 읽기에서 기존의 인식 체계와 경험 도식에 포섭되지 않는 부분들을 이해하기 위해 해석 자원을 환기하며 반성을 거친 독자는 소급적 읽기를 통해 다시 한 번 자기 갱신을 꾀하게 된다. 소급적 읽기에서의 반성은 독자의 기대지평이 텍스트 지평과 만나며 수용 가능한 해석을 구현하기 위해 조정되는 가운데 일어나는 사고 작용이다. 자신이 추론한 바가 시 텍스트의 전체를 아우르며 상반성의 균형을 이루는 의미를 구현할 수 있을지 조정해 가는 과정은 대화적 특성을 띤다. 텍스트 지평과의 대화적 교섭을 통해 독자는 자신의 지평을 재구조화하여 새로운 세계에 대한 의미를 발견함으로써 세계를 바라보는 다각적 관점을 취하게 된다.[92] 추론한 의도들을 메타적 관점에서 검토하고 시 텍스트의 총체적 의미를 구현하는 것은 아이러니의 목적인 '넓은 시야의 성취'와도 관련된다.

앞서 살펴 본 바와 같이 아이러니 시에는 세계와 합치될 수 없는 시적 주체의 거리감이 시적 화자의 태도로 형상화되어 있다. 가장, 분열, 은폐의 태도는 표면적 부조화를 지각하게 하고 상반된 두 태도를 동시에 시에 개시한다. 의도 추론의 과정에서 화자가 보여준 상반적 시선들의 총체적 균형을 찾아가는 것은 독자의 몫이다. 리처즈에 따르면 아이러니의 특성인 상반된 충동은 독자에게 있어서 심미적 반응의 기반이 된다. 상반되는 충동의 균형은 하나의 특정한 지향을 고집하기보다 마음의 보다 많은 양상을 드러나게 하고 사물의 다양한 면들이 독자에게 영향을 미칠 수 있게 한다.[93] 시를 꼼꼼히 읽어 가면서 독자

92) 정기철은 리쾨르가 말하는 독자의 현실을 언급하며 시를 통해 세계를 새롭게 보게 됨으로써 자신의 삶을 풍부하게 만드는 독자의 상을 설명하고 있다. (정기철, 「해석학적 관점에서의 독자」, 『독서연구』 16, 한국독서학회, 2006, 48쪽.)

93) I. A. Richards, 이선주 옮김, 앞의 책, 306-307쪽.

는 자신의 추론한 의도의 가치와 위상을 텍스트 지평과의 교섭을 통해 가늠할 수 있다. 텍스트의 여러 국면을 고려하는 것은 독자로 하여금 아이러니 시에 내재된 상반성을 해소하도록 만들고 질적으로 성장된 해석 경험을 성취하도록 한다.

기형도의 「안개」는 사소하지 않을 것 같은 사건들을 사소하다고 말하는 화자가 등장하는 시이다. 상황에 어울리지 않는 표현에서 지각되는 부조화는 그것이 '사소하지 않다'는 말을 전하려 한다는 의도를 추론하도록 만든다. 혹은 이 시의 화자가 정말 '사소하다'고 느낄 정도로 감정이 무딘 사람이라는 추론을 할 수도 있다. 독자의 이러한 추론들은 시 전체에 대한 기대지평을 형성하게 되는데, 이는 해당 시 텍스트의 지평과 교섭하면서 조정되어 간다.

몇 가지 사소한 사건도 있었다.
한밤중에 여직공 하나가 겁탈당했다.
기숙사와 가까운 곳이었으나 그녀의 입이 막히자
그것으로 끝이었다. 지난 겨울엔
방죽 위에서 취객(醉客) 하나가 얼어 죽었다.
바로 곁을 지난 삼륜차는 그것이
쓰레기 더미인 줄 알았다고 했다. 그러나 그것은
개인적인 불행일 뿐, 안개의 탓은 아니다.

(기형도, 「안개」 中)[94]

개인의 탓이 아닌 사회의 구조와 권력으로 인해 생긴 문제점을 철저히 개인의 불행으로 환원시키는 화자의 발화는 「안개」의 전체적 맥락에서 비극성을 발한다. 입이 막히면 그걸로 끝인 겁탈과 '쓰레기 더미'로 취급받는 죽음은 누군가의 인권과 목숨은 아주 '사소한' 것이라는 평가로 더욱 비참해진다. 사소하다는 화자의 평가가 위악적인 것인지, 아니면 화자의 진심인지는 텍스트와의 교섭을 통해 명확해진다. 시 전체를 꼼꼼히 다시 읽으며 자신의 추론한 의도의 타당성을 확인하고 텍스트와의 대화를 통해 「안개」가 드러내고자 하는 세계를 인식함으로써 독자는 지평의 확장을 도모할 수 있다. 황동규의 「즐거운 편지」[95]

94) 기형도, 『기형도 전집』, 문학과지성사, 2015, 34쪽.

와 같이 ‘사소한’이라는 표현의 용도가 유사한 시를 보면, 의도 추론의 단계만으로는 두 시에 대한 풍부한 해석이 이뤄지기 어렵다. ‘사소하지 않을 만큼 큰 일인데 그렇게 이야기한다’는 의도의 추론이 각 시의 구체적 텍스트 지평과 교섭하게 될 때, 독자는 시 해석을 통해 인식을 재구조화하게 된다.

위와 같은 심층적 의미 구현은 해석 경험의 질적 성장을 통해 성취된다. 독자가 추론했던 의도는 때때로 텍스트의 특정 국면에만 설명력을 지니는 한계를 보일 수 있다. 아이러니 시와 같이 각 시행마다 이질성이 느껴질 경우 이해가 되는 부분에만 주목하게 되기 때문이다. 그러나 시의 국면을 두루 포섭하지 못한다면 그 해석은 수용되기 어렵다.

이것은 소리없는 아우성
저 푸른 해원(海原)을 향(向)하야 흔드는
영원(永遠)한 노스탈쟈의 손수건

순정(純情)은 물결같이 바람에 나부끼고
오로지 맑고 곧은 이념(理念)의 표(標)ㅅ대 끝에
애수(哀愁)는 백로(白鷺)처럼 날개를 펴다.
아아 누구던가
이렇게 슬프고도 애닯은 마음을
맨처음 공중에 달줄을 안 그는

(유치환, 「旗빨」 전문)[96]

유치환의 「깃발」 중 1행의 ‘소리 없는 아우성’은 깃발에 대한 비유 중 첫 번째에 놓이며 시의 지배적인 분위기를 자아낸다. ‘아우성’은 있는 힘껏 소리를 내지르는 것이다. 소리의 크기나 높이가 최고치에 달한다고 할 수 있다. 이 아우성이 ‘소리가 없을’ 때 온 몸을 다해 소리치는 이 행위는 보는 이를 황망하게 만든다. 인간이 지닌 본질적 한계에서 오는 모순이 이러한 상반성의 충돌을

95) 1. 내 그대를 생각함은 항상 그대가 앉아 있는 배경에서 해가 지고 바람이 부는 일처럼 사소한 일일 것이나 언젠가 그대가 한없이 괴로움을 헤메일 때에 오랫동안 전해오던 그 사소함으로 그대를 불러보리라. (황동규, 「즐거운 편지」 中) (황동규, 『황동규 시전집 Ⅰ』, 문학과지성사, 1998, 40쪽.)

96) 유치환, 남송우 편, 『청마 유치환 전집 Ⅰ』, 국학자료원, 2006, 20쪽.

통해 하나의 세계관으로 제시되는 것이다. “소리없는 아우성으로서의 휘날리는 깃발의 모습은 온갖 갈등과 모순을 겪으면서 살아가는 인간의 모습과 다를 바가 없”[97]다고 보거나, “필연코 말로 못할 경악이나 기색에서 오는 불안과 절망에 저항하는 몸부림”[98]으로 보는 것은 세계에 대한 중층적 인식에서부터 온다. 우리의 일상은 인과적인 흐름에 따라서만 진행되지 않는다. 다만 일상적으로 반복되는 삶 속에서 굳이 인식하지 않고 살 뿐이다. 그러다 내적인 평온과 질서를 무너뜨리는 극도의 상황이나 감정에 휩싸이게 됐을 때 삶의 진실을 마주하게 된다. 이는 새로운 진실처럼 보이지만 거리를 두고 생각해 보면 새로운 것이 아니라 묻혀 있던 것일 뿐이라는 것을 깨달을 수 있다. 이러한 깨달음은 ‘소리 없는 아우성’의 의도로 추론한 내용이 시 텍스트에 균일하게 적용될 수 있도록 교섭하는 과정에서 도출된다.

지평의 재구조화를 통한 관점의 다각화에서 독자는 시 텍스트와의 교섭을 통해 화자가 거리를 두었던 세계의 균형을 찾고 해석의 주관성과 객관성 사이의 거리를 조정하게 된다. 화자의 가장된 감정과 행동이 납득되는 상황, 분열적 이미지가 제시될 수밖에 없던 세계, 거짓된 발화와 은폐된 사실이 공존하는 시대에 대한 의미를 구현하며 텍스트 지평과 교섭하는 것은 독자로 하여금 세계를 보는 관점을 다각화할 수 있도록 만든다. 이처럼 주어진 해석의 답습이 아닌 주체적 참여를 통해 독자의 해석 경험 및 해석 자원은 확장될 수 있다.

3. 아이러니를 통한 반성적 시 읽기의 교육적 의의

이 절에서는 아이러니 시를 반성적으로 읽는 것의 교육적 의의에 대해 논할 것이다. 보통 아이러니 시는 분열된 자아와 세계를 다루고 있기 때문에 총체성이 구현된 이상적 세계의 체험에서 느껴질 평온함을 주지 못한다. 그럼에도 불구하고 교육의 장면에서 아이러니 시를 제재로 선정한다는 것은 아이러니 시의 의미 구현이 학습자에게 교육적인 효용을 줄 수 있기 때문이다. 이는 ‘부정

97) 김재홍, 『한국현대시인연구』, 일지사, 1986, 189쪽.
98) 이병문, 「유치환의 시세계 연구: 유치환의 저항시를 중심하여」, 『시문집』 21, 광주보건대학, 1996, 6쪽.

성 직시를 통한 성장'과 '타인에 대한 중층적 공감'으로 설명될 수 있다. 둘 다 '아이러니를 통한 반성적 시 읽기'의 교육적 의의이지만 전자는 아이러니의 부정성에, 후자는 아이러니 시의 반성적 읽기에 보다 중점을 두어 전개하도록 한다.

1) 부정성 직시를 통한 성장

시교육이 "서정적 세계에 경도"[99]되어 있는 것은 서정시가 전달하는 세계의 안정성 때문이다. 서정시의 세계는 총체성이 구현된 이상적 세계로서, 학습자들의 공감과 감정이입이 용이한 성격을 지닌다. 자연의 아름다움, 사랑, 삶에 대한 성찰과 같은 서정시의 주제들도 교육적 적합성을 갖춘 것으로 여겨진다.

반면에 아이러니 시는 총체성이 파괴된 현대사회의 소외된 측면과 분열된 자아를 다루고 있다. 아이러니는 현대사회의 혼란과 불안을 표현하기 적절한 표현[100]이다. 아이러니의 이중성이 야기하는 분열은 더 이상 자기 동일성을 유지할 수 없는 현대사회의 개인의 상태와 닮아 있다. 사물화된 사회 안에서 더 이상 자기 동일성을 유지할 수 없는 사태에 직면한 개인은 학습자의 모습이기도 하다. 문학교육의 학습자는 진공 상태에 존재하는 것이 아니라 삶을 영위하는 사회의 일원이기도 하기 때문이다. 학습자들이 살고 있는 현재는 서정시보다는 아이러니의 세계관에 부합하는 시대이며, 특히 정체성을 확립해 가는 과정에서 성장통을 겪고 있는 청소년기의 학습자들에게 아이러니 시에 나타나는 분열의 징후들은 낯설지만은 않다.

그럼에도 불구하고 시교육에서 아이러니의 부정성은 제대로 다루어지지 않고 있다. 박수현은 문학 교과서의 도덕 지향성이 해석 시각에서의 도덕적 강박으로까지 나타난다는 점을 지적한다. 그에 따르면 이러한 도덕적 해석 시각에의 지향으로 인해 아이러니 시와 같이 삶의 모순을 드러내는 시의 해석활동의 목적은 '작품에서의 교훈 찾기'로 왜소화된다.[101]

---

99) 김치정, 「부정성의 현대시 창작 교육」, 『우리말글』 70, 우리말글학회, 2016, 156쪽.
100) 김지연, 「한국 현대시의 아이러니와 시적 내면의 심층화에 관한 연구」, 『한국문학논총』 38, 한국문학회, 2004, 262쪽.

부정성은 ‘교육에 부적절한 현상’이 아니다. 김성룡은 분노, 증오와 같은 정서가 교육적으로 정당하며 가치가 있는 것인지, 교육해야 할 긍정적 정서와 그렇지 않은 정서가 있는지에 대한 대답으로 정당한 정서냐는 어떤 정서이냐에 있는 것이 아니라 ‘때에 맞는’ 정서이냐의 여부에 있다.[102] 우리의 삶은 본질적으로 완벽한 총체성을 구현할 수 없는 한계를 지니고 있다. 모순과 갈등은 삶에서 자연스럽게 대두되는 것이며 개인의 삶에서 피할 수 없는 상황으로 다가온다. 따라서 아이러니 시의 부정성을 외면하는 것은 현실적인 문제를 해결하기 위한 사유의 계기를 차단하는 것이다. 학교에서 배운 문학 텍스트의 세계가 삶의 현실적인 면들을 외면할 때, 학교에서 읽는 시 텍스트는 학습자의 삶과 유리되고 만다.

아이러니 시의 반성적 읽기는 학습자들을 부정적 현실에 대한 수용으로 이끈다. 시에 나타난 부조화를 통해 이면의 의도를 추론해 가는 과정은 혼란과 갈등을 겪는 입체적 자아를 형성할 수 있도록 돕는다. 아이러니 시의 의미 결락은 해체를 의도하는 것이 아니기 때문에 파편화된 이미지나 인과가 결여된 시행들로 인해 생성된 의미적 공백을 채워가며 학습자들은 부정적 현실을 직시하게 된다. 시를 읽으며 자신을 불편하게 했던 부분들이 실제 삶에서의 문제를 반영하고 있었다는 깨달음은 삶에 대한 새로운 발견을 추동한다. 세계는 상식적이지 않다는 것, 단일한 의미가 연속되지 않는다는 것, 혼란하고 불안한 주체도 존재한다는 것을 인식하고 이해해 가는 과정은 분열을 담지한 존재로서의 나에 대한 진정한 이해이기도 하다.

부정성의 직시는 삶의 문제를 스스로 해결하고자 하는 학습자의 내적 성장을 견인한다. 지금 현재도 학교 밖에서는 급변하는 사회를 반영하는 부정성의 시편들이 향유되고 있다. 학교에서 이러한 시들을 나의 삶과 연관하여 읽는 법을 배우지 못하고 그저 ‘화자의 속마음’을 파악하거나 ‘화자가 비판하는 삶이 무엇인지’를 판별하는 읽기만을 수행한다면, 학교 교육 이후의 삶에서 학습자들이 접하게 될 시의 폭과 깊이도 제한될 것이다. 시교육의 궁극적인 목표가 학습 독자의 평생 독자로의 이행이라고 할 때, 부정성을 직시하여 자신을 성장

101) 박수현, 「도덕과 문학교육」, 『어문론집』 64, 중앙어문학회, 2015, 475-481쪽.
102) 김성룡, 「정서(情緖)와 문학교육」, 『고전문학과 교육』 20, 한국고전문학교육학회, 2010, 20-21쪽.

시키는 경험이 시 읽기로 수행될 수 있음을 경험하는 것은 중요한 의미를 지닌다.

2) 타자에 대한 중층적 공감

반성적 시 읽기란 시를 읽는 과정에서 시 텍스트와 소통하여 자신의 해석을 만들어 가는 경험으로서의 시 읽기를 의미한다. 과정이 경험이 되지 않는 상태에서 알게 된 시의 주제는 학습자의 삶과 연관을 맺지 못한다. 시 읽기 과정에서 반성적 사고를 활용한다는 것은 텍스트의 상황을 상상하고, 그 안에서 화자나 서정적 주체가 느끼는 감정이나 의도를 추론하는 것이다. 아이러니 시와 같이 표면과 이면이 분리되어 있는 텍스트의 경우 이 과정은 타자를 이해하기 위한 적극적 노력을 필요로 한다.[103]

반성적 시 읽기에서 이 노력은 타인에 관점으로 나를 되비추는 행위에서부터 시작한다. 내 입장에서 납득되기 어려운 상황이나, 동일시하기 힘든 화자의 반응을 불가해의 영역에 두는 것이 아니라 나에게 말을 걸고 있다고 생각하는 것이다. 이질적인 시의 부분들에 이면의 의도가 있을 것이라 보고 이를 추론하는 과정에 참여함으로써 소통은 시작된다. 시 텍스트로부터 촉발된 소통은 시를 이해하지 못했던 기존의 나를 확인하게 함과 동시에 생각해 보지 못한 영역에 속한 존재인 타자를 이해하게 함으로써 확장된 나를 지향하게 만든다.

상호교섭을 통해 이해하게 되는 타자는 나와 비슷하기 때문에 직관적으로 이해가 가능한 타자와 다른 의미역을 지닐 수밖에 없다. 나와 유사한 배경을 가진 타자에 대한 이해와 공감은 종종 감정이입으로 설명되곤 한다. 타자의 입

103) 수잔 손택(Susan Sontag)은 연민이라는 감정은 행동으로 이어지지 않는다면 쉽게 시들어버린다고 말한다. 그리고 연민이 행동으로 이어지기 위해서는 고통이나 연민을 촉발한 이미지를 보고 그 고통이 어디서부터 나왔는지를 이해해야 한다고 말한다. 만약 나는 고통을 느끼지 않았는데 시의 작가나 다른 학습자는 슬픔과 고통을 느끼고 있다면 그저 연민으로 끝내는 것이 아니라 그 이유와 원인에 대해 관심을 가져야 한다. (S. Sontag, *Regarding the pain of others*, 이재원 역, 『타인의 고통』, 이후, 2004.) 연민에 대한 이런 태도는 이해할 수 없는 대상으로서의 아이러니 시 텍스트를 읽는 과정에 비유될 수 있다. 공감하기 어려운 감정이나 상황이 제시되는 아이러니 시 텍스트를 이해한다는 것은 그 입장에 서서 이유와 원인을 알고자 하는 적극적인 행동을 통해서만 가능하다.

장을 내면화하는 것은 그의 상황이나 정서에 대한 일체감이 전제되어야 하기 때문이다. 이런 입장에서 아이러니 시와 같이 '거리두기'의 방식으로 시 이해와 해석이 이루어지는 텍스트는 공감의 대상이 되기 어려워 보인다. 그러나 아이러니 시의 반성적 읽기 과정에서 부조화의 의도를 추론하고 전체적인 맥락을 구성하는 것은 텍스트와의 활발한 상호교섭이 전제되지 않으면 불가능하다. 이 과정에서 시 텍스트의 의미를 구현하기 위해 학습자는 지속적으로 타자의 입장을 고려하게 된다.

아이러니 시의 거리감은 반성적 시 읽기가 지속적인 대화의 상황을 유지하도록 만든다. 언표화된 부분에서 환기되는 부조화는 학습자를 시 텍스트에 동화되지 않게 함으로써 시를 대화의 상대로 정립하게 만든다. 또한 부조화를 이해하기 위해 학습자가 추론한 의도에 쉽게 포섭되지 않기 때문에 수용 가능성을 타진하기 위한 교섭을 촉진하기도 한다. 직관적으로 전체 의미를 구현하는 것이 어렵기 때문에 학습자는 시 텍스트에 입장에 서서 대화를 지속해야만 한다.

따라서 아이러니 시를 반성적으로 읽는 것은 감정이입이 일어나기 어려운 텍스트일지라도 공감이 발생할 수 있다는 가능성을 보여준다. 이는 인지적 공감과 반성적 공감의 개념으로 설명된다. 우선, 인지적 공감은 타자의 역할을 취해봄으로써 획득되는 사회적 공감이다. 이는 타자의 행위를 예측하고 적절한 반응을 대처할 수 있게 해 주는 공감으로, 이를 통해 원활한 상호작용을 수행할 수 있다. 이때 타자는 중요한 변인이 된다. 공감이란 타인의 정서에 대한 감지나 공유만이 아니라 그의 태도와 행동에 대한 예측과 추론이라는 지적인 부분까지 포괄하게 되는 것이다. 다음으로, 반성적 공감은 낮은 수준의 공감인 유기적 공감과 대비되는 공감이다. 이는 신체와 연관되는 표현에 대해서만 공감 반응을 보이는 것이 아니라 타자의 심층적 심리 기제를 이해하여 보이는 공감을 뜻한다. 반성적 공감이 일어나기 위해서는 타자의 소망, 기대, 동기 등을 이해하여 그의 심리를 추론하는 과정이 필요하다. 따라서 상대의 입장과 관점에 대한 중층적 해석을 필요로 한다.[104]

인지적 공감과 반성적 공감을 통해 아이러니 시의 반성적 읽기는 타자에

104) 박성희, 『공감학』, 학지사, 2004, 48-52쪽.

대한 중층적 공감의 행위로 자리매김한다. 타자에 대한 공감과 이해는 나 이외의 존재를 인정함으로써 나의 영역을 확대해준다. 라일(Gilbert Ryle)은 '나는 누구이고 무엇일까'라는 자문은 나의 인적사항을 빠짐없이 다 안다고 해서 답이 나오는 질문이 아니라고 말한다. '나'라는 것을 이해하는 것은 이러한 인적사항을 전부 서술한 뒤에도 배경에 남아 있는 무언가가 있다는 것을 인식하는 데서부터 시작한다. 여기에는 타인과의 관계 변인이 개입하는데, 라일은 이를 '고차적 행위(higher order action)'로 설명한다. 고차적 행위란 어떤 행위를 서술할 때 대상이 되는 그 행위 외의 간접적 언급을 포함하는 것을 의미한다. 나는 상대의 행위에 대해 가치판단을 하거나 해석을 할 수 있고 나 역시 상대방으로부터 이러한 언급을 들을 수 있다. 타자와의 관계 속에서 배운 태도들은 내가 나를 대하는 방식에도 영향을 준다. 따라서 나를 이해한다는 것은 나 자신만의 세상에서는 배울 수 없던 방식들에 대한 학습을 통해 나 자신과 교섭하는 상황에서 발생하는 것이다.[105]

나와 비슷하거나 공유되는 지점이 없는 타자에 대한 공감은 이러한 자기 이해의 폭과 깊이를 더욱 성장시킨다. 직관적 이해가 어렵다는 이유로 아이러니시 읽기를 학습자의 반성이 아닌 공인된 해석의 습득으로 갈음한다면 대화는 시작되지 않을 것이다. 반성적 읽기를 통해 아이러니 시는 학습자의 성장을 위한 계기로서 작용할 수 있다.

105) G. Ryle, *The Concept of mind*, 이한우 옮김, 『마음의 개념』, 문예출판사, 1994, 241-257쪽.

Ⅲ. 아이러니를 통한 반성적 시 읽기의 양상

본 연구는 학습자들의 반성이 시 읽기에서 실천되는 양상을 분석함으로써 아이러니를 통한 반성적 시 읽기의 수행 원리를 구안하는 것을 목표로 한다. 시 읽기에서의 반성이란 '시의 부분적 뜻을 이해하고 전체적 의미를 해석하기 위해, 시를 읽는 과정에서 자기 동일적 관점을 극복하여 의미 공백을 채워가는 사고 작용'을 뜻한다. 아이러니를 통한 반성적 시 읽기에서 학습자의 반성은 기존의 자동화된 반응에 대한 극복과 시를 통해 접하게 되는 세계로 인한 지평의 재구조화라는 변화로 나타나게 된다. 개인의 의식 안에서 일어나는 사고 작용인 반성의 수행 원리를 구안하기 위해서는 실제 학습자들이 시 읽기에서 보이는 양상을 검토해야 할 필요가 있다.

이를 위해 이 장에서는 Ⅱ장에서 제시된 아이러니 시의 반성 구도를 과정적 단계로 두고 그 안에서 일어나는 학습자들의 반성 양상을 분석할 것이다. '부조화의 지각을 통한 소통의 계기 발견', '의도 추론을 통한 해석 방향 설정', '다각적 관점의 적용을 통한 해석의 구축'의 세 단계는 아이러니의 반성 구도인 '부조화에 나타난 간극 지각', '이면의 의도 추론을 통한 상반성 인식', '인식의 재구조화를 통한 관점의 다각화'에 대응된다. 학습자들은 세계에 합치되지 못한 화자의 거리감이 가장, 분열, 은폐로 나타난 시들에서 지각한 부조화를 타자적 관점으로 두고 반성을 시작하게 된다. 자기 동일적 관점을 벗어나 부조화 이면의 의도를 추론하여 상반성을 인식하게 된 학습자는 이러한 상반적 시선이 공존할 수 있는 세계를 모색하는 과정에서 다각적 관점을 반영한 해석을 구축하게 된다.

각 단계에 따라 학습자들이 보인 반성의 양상은 아이러니 시를 읽으며 학습자들이 화자의 태도로부터 지각한 부조화의 성격, 이면의 의도를 추론함에 있어 환기하는 해석 자원의 성격, 인식한 상반성의 해소 과정에서 텍스트 지평과의 교섭이 띠는 성격을 중심으로 살펴보았다. 이는 학습자들이 자기 갱신의 요구를 지각하고 시 안의 상반성을 인식한 뒤 균형을 찾기 위해 텍스트와 교섭해 가는 일련의 흐름을 반영한 것이다. 이를 토대로 아이러니 시 읽기에서 반

성이 작용하는 바를 논하며 전문 독자들의 해석도 일부 활용하여 학습자들이 보인 양상 분석의 객관성을 확보하고 세부 내용을 보완할 것이다.

이 장에서 구분된 단계들과 하위 양상들은 시 읽기에서 반성적 사고의 현상을 구체적으로 밝히기 위한 도식적 분류라는 점에서 반성적 시 읽기의 총체적 흐름을 개괄하지 못한다는 한계가 있다. 이는 실제 학습자의 시 읽기에서 나타나는 반성의 양상은 복합적이고 중층적이라는 데에 기인한다. 각 단계들은 반성적 시 읽기의 과정적 형태를 띠고 있으나 실제 학습자의 해석은 순차적으로 이 단계를 따르지 않기도 하고 생략하기도 한다. 또한 각 단계에서 구분된 하위 양상들이 교직되기도 한다. 따라서 이러한 분류는 시 읽기의 유일한 양상이 아니라 각 양상에서 특징적으로 관찰된 부면을 기술한 것이라 할 수 있다. 이를 통해 아이러니 시 읽기에서 학습자가 반성적 사고를 통해 의미를 구현하는 작용이 어떠한 요인들로 구체화되어 가는지를 밝히고자 한다.

1. 부조화의 지각을 통한 소통의 계기 발견

이 절에서는 아이러니 시의 부조화가 어떻게 학습자에게 소통의 계기로 작용하는지 살피고자 한다. 세계와 동일시될 수 없다는 것을 깨달은 화자의 거리감은 가장, 분열, 은폐의 태도로 시에 나타나게 된다. 학습자들은 발견적 읽기에서 화자의 거리감을 부조화로 지각하게 된다. 여기에는 직관적으로 파악이 용이한 공통 기반의 위배, 거짓을 말하며 사실을 은폐하는 화자의 발화에서 나타나는 균열뿐 아니라 보편적으로 받아들여지긴 어려운 자의적 판단에 의한 주목까지 해당된다. 부조화의 지각은 학습자들에게 아이러니의 거리감을 전유하게 함으로써 이를 이해하기 위한 변화의 계기로 작용하게 된다.

1) 공통 기반의 위배 인지

아이러니 시에서 가장과 분열의 태도는 발견적 읽기에서 전형적 질서에 어

긋나는 부분들로 지각된다. 상황에 어울리지 않는 화자의 감정과 행동이 보일 때, 화자의 발화들이 인과를 찾기 어려운 파편적 이미지의 제시로 나타날 때 독자는 의미 결락을 발견하게 된다. 발견적 읽기에서 직관적으로 발견되는 이러한 부조화는 세계와의 거리감을 전유하게 함으로써 학습자들에게 타자적 관점으로 작용한다. 특히 공통 기반의 위배는 가장과 분열의 태도를 즉각적으로 지각하게 만든다는 점에서 반성의 계기로 활용되기 용이하다. 이 항에서는 공통 기반의 위배가 타자적 관점으로서 학습자의 자기 동일성 극복의 계기가 될 때와, 그렇지 못할 때의 양상을 대별하고 부조화의 지각을 소통의 계기로 삼기 위해서는 아이러니 시에서 부조화의 역할에 대한 앎이 필요하다는 것을 다루고자 한다.

화자의 가장은 자신이 처한 상황에 어울리지 않는 감정과 행동들로 나타난다. 「진달래꽃」의 첫 도입부인 “나 보기가 역겨워/ 가실 때에는”은 이 시의 화자가 이별의 상황에 놓여 있다는 것을 알려준다. 학습자들은 이에 따라 자신들이 생각하고 있는 이별이라는 상황에 적합한 반응을 예측하지만 시의 화자는 “말없이 고이 보내드리다”나 “죽어도 눈물 아니 흘리우리다”처럼 예측에 어긋난 반응을 보인다. 보편적 기대나 예측에 어긋난다는 지각은 학습자들의 의식에 내재된 ‘이별’이라는 상황에 대한 경험 도식에 의거한 것이다. “사랑하는 임이 떠나가는데 눈물을 흘리지 않는 것은 이치에 맞지 않다([2차-206])”라는 학습자의 진술에서 ‘이치’는 공통 기반과 같은 말이다.

「진달래꽃」에서 공통 기반의 위배는 이별에 적합하지 않은 화자의 반응과 현실에서 성취가 어려운 일을 하겠다는 화자의 다짐에서 지각된다. 특정한 상황에 적합한 반응인지 여부를 알아차리는 것은 “화자에 대한 정보, 사회적 상황 파악 능력과 추론 능력”[1]과 연관된다. 이 능력은 학교에서 배우지 않아도 사회화를 통해 이미 학습된 능력이라는 점에서 보편적 성격을 띤다. 학습자들에게는 특정 상황에 어울리는 반응과 태도가 무엇인지 판별할 수 있는 기준이

1) 초등학생의 아이러니 인식에 대한 정혜승의 연구에서 초등학생들은 지문으로 제시된 대화의 상황을 보고 화자가 말하는 바가 문자적 표현에 부합하는지를 인식하는 활동을 수행하였다. 전학 가는 친구에게 눈물을 흘리면서 “너 안 봐도 되니까 신이 난다.”라고 말하는 문항을 보고 아이러니를 인식하는 학습자라면 표면과 상반된 의미를 적거나, 이렇게 말하는 화자의 의도나 태도를 적을 수 있다. (정혜승, 「초등학생의 은유와 아이러니 이해 양상」, 『한국초등국어교육』 35, 한국초등국어교육학회, 2007, 233-268쪽.)

내재화되어 있기 때문에 「진달래꽃」의 화자가 보여주는 이별에 대한 대처가 상황에 적절하지 않다고 인지하는 것은 어렵지 않다.[2] 아래의 [2차-831] 학습자 역시 임이 나를 보기 역겨워하며 떠난다 하여도 눈물이 나오는 것은 인지 상정이라 말한다.

> [2차-831-진달래꽃]
> 내가 보기 역겨워서 떠나는데 그래도 눈물 한 방울은 나오지 않을까라는 생각이 든다. 아무리 나를 싫어하는 사람이라도 아프거나 죽으면 눈물 한 방울이라도 나올 것이다.

[2차-831] 학습자는 비록 지금은 임이 나를 역겨워하여 떠나가지만 임과 나는 좋아하던 사이였다는 데 주목한다. 아무리 나를 싫어하는 사람이라도 누군가 떠난다면 눈물 한 방울은 날 것이다. 게다가 싫어하기 전에 좋아했던 사이였다는 점을 상기해 보면 이런 상황에서 슬퍼하는 것이 당연하다. 그럼에도 불구하고 죽어도 눈물 흘리지 않겠다는 화자의 말은 이질적인 반응일 수밖에 없다.

이처럼 공통 기반은 직접 경험해 보지 않아도 학습자들이 이미 인식하고 있는 내용들이다. 꼭 누군가를 사랑한 경험이 있지 않더라도 소중한 사람과 함께 할 수 없게 된 헤어짐으로서의 이별은 주위에서 쉽게 관찰할 수 있는 상황이다. 실제로 「진달래꽃」의 임과 화자 같이 사랑하고 이별해 본 경험이 없는 학습자들이라도 소설, 드라마와 같은 간접 경험들로 알게 된 내용으로 부조화를 지각할 수 있다. [2차-422] 학습자는 자신에게는 사랑하는 사람이 없으므로 시에 공감하기 어렵다고는 하였으나 “나를 보기가 역겨워 가는 사람인데 꽃까지 뿌려주며 가는 길을 예쁘게 꾸민다는 것”이 이상하다고 느끼고, 심지어 싫다고 하고 떠나는 사람에게 이정도의 정성을 들인다는 것은 “많이 사랑하는 사람이라면 아무리 나를 싫어해도 곱게 보내주고 싶을 것 같기도 하”다는 추측을 하였다. 공감이 되는 상황은 아니기 때문에 화자의 태도에 이입되지는 않았지만

2) 발견적 읽기에서 [1차-303] 학습자는 「진달래꽃」의 화자가 “보내주기 싫어하는데 눈물을 흘리지 않겠다고 한 것이 모순”이라고 지각하였다. 이 말의 의도가 임을 잊고 싶다는 것인지, 편안하게 미련 없이 보내주겠다는 것인지는 판단하지 못했지만 부조화 자체의 지각은 어려운 일이 아니었다.

‘이런 마음일 수 있겠구나’를 생각해 봄으로써 화자의 의도를 추론해 보는 계기로 삼은 것이다.

화자의 가장적 태도가 이처럼 상황에서 전형적으로 기대되는 바의 위반으로 지각된다면, 분열적 태도는 시에 제시되는 발화 사이의 연결 고리를 찾을 수 없을 때 지각된다. 「거울」에서의 공통 기반 위배는 이러한 상식의 위반 차원에서 인식된다. 여기서의 상식은 자연의 원리처럼 합의가 필요 없이 납득되는 내용들도 있겠지만 공동체 구성원 대다수가 보편적 규범이라고 합의하는 내용도 포함된다. 학습자들이 「거울」의 발견적 독서에서 의아함을 느낀 부분들은 이러한 상식에 위배되는 내용들이 대다수였다. 물리적 법칙이나 문법 규범이 지켜지지 않은 시행들은 학습자들의 기존 인식 체계에 포섭되지 않는 난해함으로 다가왔다. 아래의 학습자가 인식한 부조화들은 「거울」이 어떤 부분에서 학습자들에게 이질감을 느끼게 하는지 잘 보여준다.

> [2차-619-거울]
> 애초에 거울 속의 나를 만질 수 없음. (4연)
> 거울에 비친 상은 악수할 수 없음. (3연)
> 물체가 있어야 거울에 비칠 수 있다. (5연)
> 거울에 비친 상은 들을 수 없다. (2연)
> 띄어쓰기가 없어 답답하게 느껴진다.
>
> (연에 대한 정보는 연구자가 덧붙임.)

「거울」은 일상적인 행위인 ‘거울을 보는’ 일을 일상적이지 않은 이미지로 제시하는 시이다. ‘거울’이라는 단어에서 직관적으로 떠오르는 물리적 대상은 이 시에서 힘을 발휘할 수 없다. 거울을 보면서 거울 속 나를 “근심하고 진찰할 수 없으니 퍽 섭섭”하다고 여기고, “거울을 안 가졌소마는 거울 속에는 늘 거울 속의 내가 있”다고 할 때, 이는 상식적 층위에서 이해하려는 시도를 무화시킨다. 또한 「거울」에서는 시행 간 의미가 충돌하여 일관된 맥락을 구현하기 어렵다는 점에서도 부조화 지각이 이루어졌다. 학습자들은 시적 대상에 대한 발화들이 충돌하거나 논리적 연결이 누락되어 있을 때 낯선 감각을 인지하였다. 「거울」에서 “거울속의나는참나와는반대요마는/또꽤닮았소”라는 시행은 [2차

-505] 학습자에게 ‘반대’와 ‘닮음’처럼 공존할 수 없는 상태가 함께 제시되었기에 이해가 어려운 부분이었다.

화자의 가장이나 분열의 태도로 지각되는 부조화는 소통의 계기로 발견될 때 학습자의 반성을 추동할 수 있다. 이 시가 터무니없는 소리를 하는 것이 아니라 무언가 전하고자 하는 의도가 있을 것이라는 전제는 시 읽기를 지속할 수 있는 동력이 되기 때문이다. 거울 속 내가 나의 말을 들을 수 없고, 악수도 할 수 없다는 부분을 [2차-611] 학습자가 이렇게 ‘아무것도 할 수 없다는’ 것이 어떤 뜻일지를 생각하는 계기로 삼은 것이 그 예이다. 이 학습자 역시 거울에 맺힌 상이 실존하는 것처럼 제시되는 것에 이상함을 느꼈다. 그러나 이 부분을 자신의 기준에 따라 기각하지 않고 ‘거울에 비친 나’에 연결되는 이미지들이 무엇을 말하고자 하는지 추측을 시작하였다. [2차-819] 학습자 역시 “거울 속 ‘나’는 반대로 비춰진 ‘나’일 뿐인데 말이 통하지 않아서 섭섭해하는 것”을 “현재 삶이 힘드니 거울 속의 나와 이야기하고 싶어 하는 것 같다”라고 생각하였다.

그러나 모든 학습자들이 부조화 지각을 소통의 계기로 삼은 것은 아니었다. 이런 경우 부조화에서 느껴진 낯섦은 시 읽기를 거기서 중단하게 만들거나 시 텍스트를 소통 불가한 대상으로 차단하는 결과를 낳는다는 점에서 시 읽기의 능동성이 발현될 가능성 자체가 상실되었다. 부조화 지각을 소통의 계기로 삼지 못하는 양상을 세 가지로 구분하여 제시하면 다음과 같다. 첫째, 시의 부조화를 불가해의 표지로 보는 것이다. 「거울」에 나타난 부조화들에 대한 거부감을 표시한 진술들이 여기에 해당한다.

> [3차-534-거울]
> 이 작가의 작품 세계는 평범한 사람이 이해하기에는 어렵다고 학교에서 배웠다. 그래서 이 작가가 이 시에서 하고 싶은 말을 일반인인 나는 알지 못한다.

평범한 사람은 이해하기 어렵다는 말은 시가 상식적이지 않다는 말이기도 하다. 물리적 규칙이 위반되는 이미지의 제시는 직관적으로 무언가 잘못되었다는 생각을 들게 한다. [3차-534] 학습자는 「거울」은 배운 적이 없지만 이상의 「날개」는 배운 적이 있었다. 이때 교사로부터 ‘이상’의 작품은 대부분 평범한

시각으로는 이해가 어렵다고 배웠던 것을 떠올리고서는 「거울」을 해석하지 않는 이유를 위와 같이 적은 것이다. 「날개」를 배울 적에도 어려움을 겪었던 이 학습자는 「거울」의 난해함 역시 이상의 고유한 특성으로, 스스로 이해할 수 없는 종류의 것이라 판단하였다. 아래의 학습자는 아예 「거울」의 화자를 소통이 불가한, '정신세계가 이상한 존재'로 치부해 버린다.

[3차-503-거울]
그냥 이 사람은, 정신세계가 이상한 것…자신의 정신세계를 이런 식으로 표현하려고 했던 것 같아요. 일부러 그런 식으로 나타내려고 한 것 같아요. 근데 아이러니하다고 느껴지진 않고 그냥, 그 사람의 정신세계인 거예요.

정신세계가 이상한 사람으로 화자를 보는 것은 앞서 [3차-534] 학습자가 이상에 대해 평가한 내용과 같은 것이다. [3차-503] 학습자는 「거울」이 이상이라는 작가나 그의 창작 경향은 잘 모르지만 화자를 그저 "겉의 자아랑 내면의 자아가 따로 있는 사람"으로만 생각하고 있었다. 시의 주제에서 "시가 참 난해한 것 같다"라고 표현한 것도 그런 사람의 이야기는 애초에 의미가 없을 것이기에 이해하기 위한 노력도 소용없다고 본 것이다.

둘째, 자기 동일성을 극복하지 못하여 부조화를 배제해 버리는 경우이다. 거울에 비춰지는 나는 살아 있는 존재가 아니기에 [3차-508] 학습자에게 「거울」은 이해의 여지가 없는 시였다. 자기 동일적 관점에서 벗어나지 못하는 경우 부조화는 혼동만을 주게 된다.

[3차-604]
거울 속의 자신은 참 자신인데 거울 속의 나와 거울 밖의 나는 같은 사람이니까 똑같은 게 당연한데 왜 닮았다고 표현하지? 애매한 표현들로 시를 읽는 사람들이 혼동을 느낄 것 같습니다.

[3차-508] 학습자 역시 '거울'에 대한 자신의 인식 체계에 "거울 속에 있는 나를 만질 수 없는 게 당연한데 거울 때문이라고 표현"한 것이 포섭되지 않자 이 시가 '핑계'일 뿐이라고 말한다.

[3차-508-거울]
이 시에서 작가는 자꾸 거울 핑계를 댄다. 그렇지만 거울은 당연히 소리도 없고 악수를 받을 수도 없다. 너무 당연한 것이기 때문에 아이러니하다고 표현하기 적합하지 않은 것 같다. 아이러니는 반어적이거나 풍자하는 느낌이 있어야 하는 것 같다. 사실 이 시를 왜 썼는지 잘 모르겠다.

공통 기반의 위배는 타자적 관점으로서 학습자들이 자기 동일성을 극복하는 계기가 되어야 한다. 아이러니 시가 독자에게 거리감을 느끼게 한다는 것은 화자의 거리감 전유와 연결되기 때문이다. 상식에 위배되는데도 불구하고 화자가 이렇게 말하고 있는 의도를 추론하는 데까지 나아가기 위해서 학습자는 자신이 생각하는 전형적 질서가 절대적이지 않을 수 있다는 유연한 태도를 갖추어야 한다.

셋째, 부조화가 소통의 계기라는 점을 간과하고 놀라움을 준다는 이유만으로 주목하는 경우이다. 아이러니를 통한 반성적 시 읽기에서 부조화가 세계와의 거리감에서 빚어진다는 것을 연결하지 못할 때 이러한 양상이 나타났다. 「거울」에서 띄어쓰기가 되어 있지 않은 시행들은 시각적으로 가장 먼저 발견할 수 있는 '이상한 점'이었기에 다수의 학습자들에게 낯섦을 느끼게 하였다. 그러나 대다수는 띄어쓰기가 필수인데 하지 않았다([2차-730])거나 문법에 맞지 않는다([2차-505])고 지적만 할 뿐 소통의 계기로 이를 활용하지 못했다. 이와 달리 전문 독자의 경우는 「거울」의 표기 방식이 세계와 화합하지 못한 화자의 분열적 태도라는 점에 초점을 맞추어 이 부조화를 반성의 계기로 삼았다.[3] 아래의 전문 독자는 띄어쓰기가 묵독의 보편화로 인해 발생한 것이며 오히려 예전에는 붙여 쓰기가 관행이었다는 것을 언급하고 시인 이상의 경향과도 연결한다.

띄어쓰기가 새 관행으로 굳어진 이후 씌어진 이 이상의 작품은 하나의 반동

3) 학습자 중에서도 "띄어쓰기를 하지 않은 것은 현실 세계에서 지치고 화가 난 화자를 표현([2차-413])"한 것이라는 답변이 발견되었다. 전문 독자만큼의 해석 자원을 갖추고 있지 않기에 더 발전시키지는 못했어도 화자의 태도로서 부조화를 바라보고 있다는 점에서 발전의 여지를 보인다.

> 현상이다. 시대역행이라는 점에서 그러하다. 왜 그랬을까? 이상이 모든 시에서 띄어쓰기를 거부한 것은 아니다. 그러나 많은 시에서 붙여 쓰고 있다. 산문에서 꼬빡꼬빡 띄어쓰기 관행을 따르고 있는 그가 시에서만은 더러 그것을 거부하고 있다. 시가 본시 짧아서 크게 불편하지 않다고 생각했고 또 시의 특징상 단박에 의미가 드러나는 평명성(平明性)을 거부했기 때문일 것이다. 그의 괴팍한 필명에 드러나 있는 일종의 반속(反俗) 정신과도 연관될 것이다. 즉 띄어쓰기 관행에 시사되어 있는 세상과 세속에 대한 거부의 의미가 있을 것이다. 또 짤막한 시에서 독자들의 집중된 정독을 요구한 때문이기도 할 것이다. 요즘 말로 해서 튀어보자는 심성도 작용했을 것이다. 그의 교양 체험에서 많은 부분을 차지했던 일본 시의 영향을 받은 탓도 있었을 것이다.[4]

띄어쓰기가 새로운 관행이 된 이후에 창작되었음에도 불구하고 「거울」에는 반영되지 않았다는 점, 이상의 다른 산문들과 달리 시에서만은 띄어쓰기가 거부되었다는 점은 부조화로 이를 인식하는 이유가 되었다. 띄어쓰기 위반은 문법적 규범에 내재된 세상의 기준이란 것에 대한 거부라는 의도 추론으로 이어지게 된다. 이상의 시에서 표기법의 문제는 “띄어쓰기를 하지 않은 점에서 실험적인 모습을 찾을 수는 있으나, 당시 그와 같은 띄어쓰기 무시는 이상이 참조했던 일본어 문장의 기본적인 속성일 뿐더러, 맞춤법 통일안이 제시되었던 당시 치열한 실험의식 없이도 나타날 수 있는 현상”[5]일 수도 있기에 부조화로 지각되지 않기도 한다. 실제 작가인 이상이 직접 말하지 않는 이상 띄어쓰기의 부재가 일종의 반속 정신인지, 그 당시 분위기상 별다른 의식 없이 쓰인 것인지 확실히 아는 것은 불가능하다. 그리고 시 읽기에서 그 사실의 확증이 필수적인 것도 아니다. 다만 아이러니 시에서 화자의 가장이나 분열적 태도가 공통 기반을 위배한다는 것은 독자에게 충격을 주기 위해서만이 아니라 이 거리감을 이해하기 위한 독자의 변화를 요구하는 계기로서 작용한다는 점을 알아야 한다. ‘내가 보기에 신기하고 놀라워서’의 이유만으로 지각된 부조화는 자기 동일성 극복을 요구하는 타자적 관점이기 어렵다.

학습자들이 아이러니 시에서 지각된 부조화를 소통의 계기로 삼지 못하는

---

4) 유종호, 『시와 말과 사회사』, 서정시학, 2009, 140-141쪽.
5) 김종훈, 앞의 논문, 98쪽.

데에는 아이러니의 부조화가 화자의 태도와 연결되어 있으며 이해를 위한 자기 동일적 관점의 극복을 필요로 한다는 점을 제대로 알고 있지 못하기 때문이다. 아이러니는 일상적 대화에서도 쓰이기에 명백하게 상식적이지 않은 부분을 접하는 경우는 해당 표현을 그대로 이해하기보다 달리 생각해 보아야 한다는 점을 학습자들도 알고 있다. 하지만 시 텍스트에서는 그만큼 자명한 위배가 아니라면 스스로 부조화를 발견하여 이를 이해하기 위한 변화를 시도하기보다 교실에서 확정된 부조화를 전달받는 데 익숙해져 있다. 「진달래꽃」의 "사뿐히 즈려 밟고 가시옵소서"는 시교육에서 화자의 사랑이 그만큼 크다는 것을 보여주기 위한 부조화로 제시되어 왔다. 화자가 일어날 수 없는 바를 임에게 권함으로써 가지 말라는 말을 완곡하게 전하고 있다고 전달해 온 것이다.[6)]

> [2차-606-진달래꽃]
> '즈려 밟다'는 것은 발로 짓밟는(문지르는) 것이다. 그래서 '즈려 밟으며 간다'는 동작은 한 순간에 성립될 수가 없다. 할 수 없는 일을 하라고 하는 것은 하지 말라고 말하는 것과 같다.

[2차-606] 학습자에게 즈려 밟는 것은 멈춰 선 상태로 꽃을 짓이기는 동작을 뜻하기에 즈려 밟으면서 '가는' 것은 불가능한 동작을 시키는 것이다. 이와 비슷하게 [2차-811] 학습자의 경우에도 "즈려밟다의 뜻은 짓이기며 밟는 것인데 사뿐하게 밟는 것으로는 꽃을 다 짓이길 수 없다"는 것은 곧 불가능한 상황을 제시하는 것이라고 판단하였다.

> [2차-811-진달래꽃]
> 여기서 계속 가라고 가라고 보내 주겠다고 하면서 여기서는 그 꽃 사뿐히 즈려밟고 가라고 하는데, 세게 밟고 가야 되는데 사뿐히 밟고 가라는 거 보니까 말이 안되잖아요. 그러니까 그게 가지 말라는 뜻이라고 느꼈어요.

그러나 이 부분은 '사뿐히'와 '즈려' 사이에 일어나는 의미적 긴장뿐 아니라

6) 이처럼 불가능한 상황을 설정하여 임에 대한 사랑을 강조하는 것은 「정석가」와 같은 고전문학 텍스트에서도 찾아볼 수 있을 만큼 보편적인 표현법이기도 하다.

‘즈려’라는 시어가 지시하는 바가 무엇인가를 판별하기 위한 연구자들 사이의 의견이 분분했던 시행이다.

우선 이 시행에서 ‘즈려’가 ‘힘을 주어 밟는’의 뜻으로 통용되게 한 이기문의 해석은 다음과 같다. 그는 시인 김소월과 같은 언어 공동체에 속해 있었던 경험을 근거로 정주 방언에서 ‘즈려 밟다’를 ‘지리밟다’로 쓰는 것은 전혀 어색한 일이 아니었다는 점을 근거로 든다.

> 문제는 이렇게 볼 때, ‘즈려 밟고’와 그 위에 있는 ‘삽분히’ 사이에 의미상의 어긋남이 생기는 점이다. 그러나 이렇게 생각하는 것은 잘못이다. 풀밭을 걸어갈 때, 아무리 가만 밟아도, 풀이 발밑에 쓰러진다. 이렇게 힘을 준 것과 동일한 결과가 될 때, 역시 ‘지리밟다’를 쓰는 것은 정주 방언에서는 조금도 어색한 일이 아니다. 위의 시에서는 꽃을 밟는 동작인데, 이 경우는 아무리 사뿐히 한다 해도 잔혹한 결과가 된다. 이렇게 볼 때 ‘삽분히 즈려 밟고’란 표현의 참뜻을 이해하게 된다.[7]

이 해석은 사뿐히 밟든, 힘을 주어 밟든 결국 밟는다는 행위라는 점에서는 차이가 없다고 말하고 있다. 힘의 강도 차이가 중요한 게 아니라 그렇게 밟았다는 행위 자체가 중요한 것이고 그 점에서 이 부분은 꽃을 밟는 잔혹한 결과로서 읽히게 된다. 결과적으로 ‘사뿐히 즈려 밟는’ 행위의 부조화는 “아무리 사뿐히 한다 해도 잔혹한 결과”가 되는 이별의 참뜻을 나타내는 표현인 것이다.

한편, 송희복은 이기문의 의견이 “의도된 모순 진술로 보기엔 지나치게도 상식을 벗어나” 있다고 지적하며 정철의 시조와 연관지어 ‘즈려 밟고’의 이질성을 제거한다.

> ‘즈려’도 주의깊고 사려있는 읽기를 요한다. 오독을 유발할 문제의 소지가 있는 이 난해한 딕션을 아무런 비평적 성찰이 없이 그저 안이하고 관습적으로 이해해 온 느낌이 든다. 학교의 문학교육에서 행해진 읽기도 ‘즈려 밟고’를 ‘짓밟고’ 정도로 이해해 왔고, 정주방언과 관련시킨 국어학자 이기문의 해석도 이러한 의미의 범주로부터 크게 벗어나지 않는다.

---

7) 이기문, 「소월시의 언어에 대하여」, 백영 정병욱 선생 환갑기념논총간행위원회, 『백영 정병욱 선생 환갑기념논총』, 신구문화사, 1982, 16쪽.

> 사뿐하고 힘차게 동시에 밟을 수 있는가? 의도된 모순진술로 보기엔 지나치게도 상식을 벗어나고 있다. (…중략…) 우리 나라 최초의 사전에도 이 낱말은 없고 다만 '지즐타다'의 항목에 '깔고타다, 눌러타다'라는 풀이가 있을 뿐이다. 이와 관련하여, '누은 쇼 발로 막차 언치 노하 지즐타고'라는 정철의 시조 한 장을 미루어 보면, '즈려'는 그 이전에 존재했고 지역에 따라 잔존하고 있었던 '지즐'의 변형이 아닌가 하는 생각도 든다.
> 시를 해석할 때 문맥의 논리적 연결에 무리가 없는 쪽을 택하는 것이 상식일 터라면, '즈려 밟다'는 '짓밟다'도, 그 밖에 심심찮게 제기되는 '미리 밟다'도 '먼저 밟다'도 아닌, '눌러 밟다'가 가장 타당스럽지 않을까 한다.[8]

이 해석은 '즈려 밟다'를 논리적 연결에 문제가 없는 '눌러 밟다'로 이해하고 있다. 이때 근거는 우리나라 최초의 사전에 기재되어 있던 '지즐타다'의 항목과 이 표현과 관련된 정철의 시조 한 장이다. 권영민도 이 부분을 아이러니의 구도로 보는 논의에 의문을 제기하며 김억의 『소월시초』의 띄어쓰기를 참고하여 '즈려 밟다'를 한 단어로 보면 안 된다는 주장을 펼친다.[9] '사뿐히 즈려 밟는' 행위가 공통 기반을 위배하는지 여부는 이처럼 김소월이 속해 있던 언어 공동체(정주), 통시적인 측면의 언어 공동체, 김소월이 창작하던 당대의 언어 공동체 중 어떤 공동체 안에서 상식의 범주를 설정하느냐에 따라 달라질 여지가 있는 것이다. 이런 경우 시교육에서는 부조화를 단정하여 이를 전달하기보다 학습자들이 특정 부분을 부조화로 인식하였을 때 자신의 인식 체계와 어떤 지점에서 다른지 생각해보게 함으로써 자기 동일성을 극복하는 계기로 삼게 유도해야 한다.

그동안의 시교육에서 반성적 시 읽기가 일어나지 않은 이유 중 하나는 부조화의 지각을 '발견'이 아닌 '습득'으로 다룬 데 있었다. 해당 표현이 부조화인 이유가 시의 주제에 비추어 볼 때 '진심'이 아니기 때문에 부조화라고 가르칠

---

8) 송희복, 『김소월 연구』, 태학사, 1994, 87-89쪽.

9) 그는 김소월의 다른 시편들에서 '즈려'가 '즈러'로 표현되었던 사실을 볼 때 이는 방언이라 표기가 불안정했던 것이며, 따라서 표준형인 '지레'에 근거하여 해석해야 한다는 것이다. '지레 밟다'로 볼 때 시 속의 이별 상황은 현재의 상황이 아니라 '가정'된 것이며 뿌린 꽃을 임이 지레 밟게 함으로써 화자는 사랑의 순결성을 보여 주려 한다고 그 의도를 추론한다. 가정된 이별의 상황이라는 점에서 「진달래꽃」은 비극이 아니고 이 시는 이별의 노래가 아닌 사랑의 노래가 된다. (권영민, 앞의 책, 20-25쪽.)

때, 학습자의 반성이 개입될 여지는 없다. 스스로 부조화를 발견하고 이해해 가는 과정에서 '나라면 그러지 않았겠지만' 혹은 '보통 사람이라면 그렇지 않겠지만', 이 시에서 이런 표현들이 나오는 것은 무슨 뜻일까를 추측해 보는 것은 학습자마다의 이해의 범주를 설정하는 데 꼭 필요한 단계이다.[10] 그것이 이후의 시 읽기 단계들에서 기각되더라도 그러한 반성의 행위 자체가 의미가 있는 것이지, '주제 파악에 쓸데없는 부분'에 주목했다는 폄하의 대상이 될 이유는 없다.[11] 다음의 예에서도 볼 수 있듯이 부조화를 지각할 수 있는 공통 기반의 기준은 공동체의 범주에 따라 조금씩 달라질 수 있으며, 그 기준이 해석 공동체에서 수용될 수 있다면 시의 의미 구현에까지 이를 수 있다.

「거울」에서 '거울 속 나'는 '이상적인 자아'로 언급되곤 한다. 현실적 자아와 이상적 자아를 나누고, 현실적 자아인 거울 밖의 내가 거울 안의 이상적 자아와 소통하고 싶어 하나 좌절되는 모습을 그리고 있다고 보는 것이다. 이런 관점에서 「거울」에 나타난 '거울 속 나'는 거울 밖 내가 닿고 싶지만 연결되지 못해 나를 섭섭하고 근심하게 만드는 지향점이 된다. 이와 달리 [2차-718] 학습자는 「거울」에 나타난 '거울 속 나'의 모습이 할 줄 아는 게 없는 부정적인 모습이라 보았다. 오히려 부조화는 이상적인 자아와 현실적 자아가 소통하지 못한다는 데서 오는 게 아니라 보통 이상적인 존재로 묘사되는 거울 속 내가 무기력하게 제시되는 데 있었다. 거울 속 나를 이상적으로 보는 공동체에서 [2차-718] 학습자의 부조화 인식은 받아들여지기 힘들 것이다. 그러나 '거울 속 나'가 꼭 이상적이고 본래적인 나이지 않을 수 있다는 인식이 완전히 불가능한 것은 아니다. 아래의 전문 독자는 [2차-718] 학습자와 동일한 상식 범주 아래 논의를 전개한다.

---

10) 일반적으로 부조화로 인식되지 않는 "진달래꽃 아름 따다"에서의 '한 아름을 따는 행위'를 부조화로 인식한 전문 독자의 해석으로 이를 설명할 수 있다.
"한 아름이라는 말은 두 팔을 벌려 껴안은 둘레의 길이를 나타낸다. 이것은 인간의 육체를 통해 드러낼 수 있는 가장 크고 많은 양이다. 이 말에 내포되어 있는 '두 팔을 벌려 껴안다'라는 동작의 의미는 사랑을 말해주는 몸의 언어에 해당한다. 시적 화자는 사랑하던 사람과 이별하면서 슬픔의 눈물을 보이지 않고, 떠나는 임 앞에서 한 아름의 진달래꽃을 통해 자기 자신의 변함없는 커다란 사랑을 보여주고 있는 것이다." (권영민, 『문학사와 문학비평』, 문학동네, 2009, 23쪽.)

11) 이미 통용되는 '아이러니의 표지'인 시행이 아니더라도 이처럼 학습자들이 부조화를 인식한 시행에서부터 시를 이해하는 길을 안내할 수 있다는 것은, 이들이 내 놓은 의견에서 텍스트와의 관련을 짓도록 하는 교사의 역할이 무엇보다 중요할 수 있음을 시사한다.

> 과연 ‘거울 속 나’는 이상적이고 본래적인 나일까. 이런 관점들이 갖고 있는 문제는 ‘거울’이라는 상징이 갖고 있는 통념적인 의미를 의심 없이 이상의 시에 적용한다는 데 있다. 거울은 일종의 호수이고, 나르시스가 호수에서 이상화된 자기 자신을 바라보듯이, 거울을 보는 시인은 그 안에서 이상적 자아를 바라본다는 바슐라르(Bachelard)식의 관점이 이상의 거울을 읽을 때에도 자동화된 반응을 불러오고 있는 것이다.[12]

위의 전문 독자는 시 전체 맥락에서 ‘거울 속 나’가 이상적인 내가 아니라는 부정을 ‘근심과 진찰’의 대상이라는 점과 연결하여 애상적인 느낌을 불러오는 환자로서 규정한다. 더불어 시인 이상의 개인사라는 텍스트 지평과 교섭을 통해 이 환자를 생활인 김해경과 일치시킨다. 학습자의 이해와 해석은 이 수준에까지 이르지 못하지만 그렇다고 해서 그가 지각한 부분이 무의미한 것은 아니다. [2차-718] 학습자는 해당 시행이 자신의 상식에 부합하지는 않지만 「거울」에서 ‘거울 속 나’를 부정적으로 묘사한 것은 나름의 이유가 있을 것이라고 생각하였다. 이 인식은 “나처럼 되지 않겠다는 뜻”이라는 의도 추론으로 이어졌다.

아이러니를 통한 반성적 시 읽기에서 부조화 지각이 소통의 계기가 된다는 것은 부조화가 화자의 태도와 연결되어 있다는 점, 이를 이해하기 위한 변화가 수반되어야 한다는 점을 아는 것이 중요하다는 것을 알려준다. 아이러니 시에서 공통 기반의 위배는 충격만을 의도한 것이 아니며 타자적 관점으로서 독자의 변화를 추동하는 계기인 것이다.

2) 형상화 방식의 이중성 파악

형상화 방식의 이중성이란 은폐를 위해 거짓을 발화하는 화자와 이를 제어하는 저자와의 갈등을 의미한다. 화자의 발화를 신뢰하며 텍스트 내적 맥락만을 따라가면 오독에 이르는 유형의 아이러니 시가 여기에 해당한다. 아이러니

12) 신형철, 「이상(李箱) 시에 나타난 '시선'의 정치학과 '거울'의 주체론 연구」, 『한국현대문학연구』 12, 한국현대문학회, 2002, 352-353쪽.

에서 화자의 세계에 대한 거리감은 시에서 은폐의 태도로 나타나기도 한다. 이때 화자는 거짓을 말하는 존재로, 저자와 갈등을 빚게 된다. 저자는 화자의 거짓된 발화로 시가 읽히지 않도록 제어하는 역할을 한다. 시를 읽으며 화자가 발화하는 바가 윤리적이지 못하거나 상식적이지 않다고 느껴질 때 독자는 저자의 입장에서 화자의 발화에 나타난 부조화를 지각하게 된다. 공통 기반의 위배가 텍스트 내적 맥락 안에서 인지되는 것이었다면, 형상화 방식의 이중성은 화자가 거짓을 말하는 데서 오는 균열을 지각하기 위해 텍스트 외적 맥락에 대한 고려가 필요한 부조화이다. 시 텍스트의 언표화된 부분에는 저자의 입장을 암시하는 의미적 연결망이 내포되어 있기 때문이다. 이 연결망을 파악하지 못하면 은폐로부터 오는 거리감에서 형상화된 부조화를 지각할 수 없게 된다. 이런 경우 학습자들은 부조화를 아예 지각하지 못하거나[13] 화자의 태도와 관련 없는 부분을 부조화로 지각[14]하게 된다.

형상화 방식의 이중성을 파악하기 위해서 학습자는 자신의 위치를 이동해야 한다. 읽기 행위의 주체인 학습자는 자신의 삶이라는 기반에서 위치 지워진 의미(situated meaning)로서의 배경지식을 가지고 있다. 이는 "모두가 공유하는 보편타당한 것도, 개인만이 가지고 있는 특별한 것도 아닌, 단지 그 위치에서 만큼은 공유하는 '중간 수준의 일반화'"[15]로서의 의미이다. 학습자는 시를 읽을 때 우선적으로 자신에게 위치 지워진 의미에서 시를 수용하려 한다. 자신이 속한 공동체, 현재 살고 있는 시간, 그동안의 삶에서 형성된 가치관과 같은 요인들은 학습자의 기본적인 관점으로 작용한다. 대부분의 시에서 학습자의 위치는 시 텍스트의 위치와 큰 차이가 나지 않는다. 앞서 「진달래꽃」이나 「거울」의 이

13) [1차-229] 학습자와 같이 시 텍스트의 언표화된 부분에서 말하는 바를 그대로 믿는 진술이 이에 해당한다. 이 학습자는 "이 시에서는 자유롭게 여행하는 삶을 살라고 하는 것 같습니다. 그 의미는 좁은 곳에 있지 말고 넓게 바라보아야 한다는 것 같습니다. 시가 전달하는 내용은 자유롭게 여행하고 즐기는 삶을 살라는 것 같습니다. 시를 읽고 드는 생각은 나도 이렇게 자유롭게 살았으면 좋겠고 우리나라에도 교육뿐만 아니라 여행 과목이 생겼으면 좋겠다."라고 시 읽기를 완결하는 모습을 보였다.

14) [1차-1231] 학습자가 "지붕은 생명이 아니라 소리를 낼 수 없는데 고함을 친다는 표현이 이상"하다고 말한 예를 들 수 있다. 의인법이 사용된 해당 부분은 이면의 의도를 추론하기 위한 반성의 계기로서의 부조화가 아니라는 점에서 「상행」의 전체적 의미 구현에 중요한 역할을 한다고 보기 어렵다.

15) 최인자, 「문학 독서의 사회·문화적 모델과 "맥락" 중심 문학교육의 원리」, 『문학교육학』 25, 한국문학교육학회, 2008, 431쪽.

해에서 학습자들이 적절한 반응이 아니라고 생각하거나 상식에 어긋난다고 여겼던 부분은 시간과 공간이 달라진다고 해서 크게 변하지 않는 성질을 가진 것이었다. 학습자가 이질적이라고 인지한 근거는 시 텍스트와 공유된 공통기반에서 공유되었다는 점에서 같은 위치에 있었기 때문이다. 그러나 은폐를 위해 화자가 거짓을 발화하는 경우 학습자는 은폐된 사실에 접근하기 위한 위치 이동을 수행해야 한다.

학습자의 위치 이동은 시 텍스트의 표면, 즉 언표화된 부분에 나타난 알레고리를 통해 이루어질 수 있다. 알레고리의 사전적 의미는 “일차적 수준의 의미가 이차적이고 상호 연관적인 수준을 의미하도록 고안”[16]된 표현법이다. 현대시에서 알레고리는 큰 범주에서 비유에 속하는데, “추상적 개념(tenor)을 구체적인 대상(vehicle)으로 표현하거나 어떤 개념이나 생각을 어떤 형태의 이미지나 이야기로 옮기”[17]는 것으로 규정될 수 있다. 알레고리의 이차적 의미에는 정신, 도덕, 역사적 의미가 담겨 있다는 점[18]에서 저자의 입장을 의식할 수 있도록 해 준다. 함축성이 강한 시는 알레고리를 통해 텍스트 내적 맥락만으로 구현하기 어려웠던 의미망을 형성하여 화자의 발화가 거짓이라는 알아챌 수 있는 균열로서의 부조화를 만들어 낸다. 따라서 알레고리에 담지된 특정한 공동체의 문화나 가치관을 전혀 모른다면 시의 뜻을 이해하기 위한 시도마저 어려울 수 있다.[19]

「상행」과 같이 화자와 저자가 갈등을 빚는 것으로 세계와의 거리감이 형상화된 시의 경우 시 텍스트에 전면화되어 있지 않은 저자의 존재를 파악하는 것이 중요하다. 저자는 화자의 발화가 거짓이라는 것을 알려줌으로써 타자적 관점으로서의 부조화를 지각할 수 있도록 돕는다.[20] 「상행」에서 “되도록 생각

16) M. H. Abrams, *A Glossary of literary terms*, 최상규 옮김, 『문학용어사전』, 예림기획, 1997, 6쪽.

17) 정끝별, 「현대시에 나타난 알레고리의 특징과 유형」, 『한국문학이론과 비평』 21, 한국문학이론과비평학회, 2003, 306쪽.

18) 노용무, 「현대시의 문학적 체험과 알레고리」, 『국어문학』 39, 국어문학회, 2004, 81쪽.

19) 조사 대상이었던 다른 시 텍스트들은 성실히 해석하였지만 「상행」에 대한 해석을 한 줄도 쓰지 않은 이유를 “어떤 식으로 접근해야 할지 몰라서([3차-607])”라고 답한 학습자의 예에서 이를 확인할 수 있다.

20) 주완식은 아이러니가 “축어적 진술의 명백성을 결여하고 있기에 진술의 진실성 여부와 상대의 의도성을 판단하는 것은 수신자의 몫”이라는 점을 언급하고 있다. (주완식, 「한국 현대시의 아이러니의 두 양상 소고」, 『세계한국어문학』 5, 세계한국어문학회, 2011, 223쪽.)

을 하지 말아다오"라는 시행에 "보다 긴 말을 하고 싶으면 침묵해다오"라는 시행이 이어지는 것에 "말을 발설하지 않으면 혼자 생각하게 될 텐데 생각하지 말라([3차-602])"고 하는 것이 이상하다고 느꼈던 [3차-602] 학습자는 이러한 상황이 왜 등장하는지 파악할 실마리를 찾지 못했다. 화자의 발화에서 부조화를 지각할 연결망을 파악하지 못했기 때문이다. 단지 '말을 하라고 하면서 침묵하라는 게 이상하다'는 발견만으로는 이를 타자적 관점으로 하여 변화를 시작할 계기가 마련되지 않는다. 「상행」에서 화자가 '해다오'와 '말아다오'로 지시하는 내용이 납득하기 어렵다는 것, 화자가 묘사하는 상황들이 보편적이지 않다는 것이 의도 추론으로 이어지기 위해서는 화자가 은폐를 위해 거짓을 말하고 있다는 점을 저자의 입장에서 지각해야 한다. 알레고리에 담지된 맥락에 존재하는 저자와의 갈등을 통해 화자의 거짓은 부조화로 지각되기 때문이다.

다음의 두 학습자의 양상은 알레고리의 고려가 부조화 지각 여부를 달리한다는 예를 보여준다. 우선, [2차-824] 학습자는 「상행」이 "조카딸에게 보내는 편지"라고 생각한 이유를 다음과 같이 진술하였다.

> [2차-824-상행]
> 뭔가 시가 누구한테 말해주는 듯이 말해주고 있는데, 그 말해주는 게 자기보다 어린데 그렇게 가깝지는 않은 사이인 것 같아서 아마 조카딸 정도인 애한테 말해준 것 같다고 생각했습니다. 보통 맥주나 콜라 마시면서 즐거운 여행을 하라는 거는 부모님한테는 잘 안하잖아요. 자기 진짜 딸이면 좀 더 걱정하는 느낌이 많아야 될 것 같은데 이거는 그렇게 가깝지 않은 느낌에서 즐겁게 갔다 오라는 것 같아서.

[2차-824] 학습자에게 맥주나 콜라는 여행에 어울리는 음료로 어떤 이질감도 환기하지 못하였다. 「상행」에서 이 음료들은 새로이 우리나라에 들어 온 서구의 문물로서 고속도로, 자동차와 같은 다른 시어들과 의미적 연결망을 구축하는 시어이다. 그러나 [2차-824] 학습자의 현재 위치에서 볼 때 "맥주나 콜라를 마시며/ 즐거운 여행을 해다오"는 부조화를 느낄 수 없는 시행이었다. 오히려 즐거운 여행을 보조하는 시어로서 기능하였다. 이러한 이유로 [2차-824] 학습자는 즐겁게 여행을 하라고 말하는 것은 윗사람에게 아랫사람이 하는 것이 아

니라 아랫사람이 윗사람에게 하는 것이므로 조카딸에게 하는 당부가 「상행」의 내용이라고 보게 되었다.

반면에 중학교 때 학교에서 '3S 정책'에 대해 들은 적이 있었던 [3차-603] 학습자는 맥주나 콜라를 부정적인 것으로 보았다.

> [3차-603-상행]
> 너의 모습이라고 생각하지 말아다오라고 한 다음에 이야기를 하는데. 특히 심야 방송이 잠든 후의 전파 소리라든가 맥주, 콜라, 축구, 경제 이런거 얘기하는데 딱 봤을 때 3S 정책 같은 거 생각나고… 읽으면 읽을수록 나쁜 거를 해달라고 하는데.

[3차-603] 학습자가 3S 정책을 떠올리며 맥주와 콜라를 부정적으로 읽기 시작한 것은 '아르헨티나의 축구 경기', '성장하는 GNP와 증권 시세'까지도 포섭하며 화자가 권하는 내용이 상행 열차를 타고 상경 중인 서정적 주체를 위하는 목소리가 아니라는 생각을 하게 하였다. 이 생각은 "너를 위하여/ 그리고 나를 위하여"라는 행에 와서 다시 시를 읽으며 왜 특정 화제와 여행을 권하는 것이 '너'와 '나'를 위하는 것인지 추측하도록 만들었다. 시를 읽으며 감지되는 저자의 존재는 화자가 긍정적이지 않은 화제를 권하는 것이 '너를 위해서'라고 말하는 목소리에 이질감을 느끼도록 만든다.[21]

이처럼 형상화 방식의 이중성이 부조화로 지각되기 위해서 위치의 이동이 필요하다는 사실은 시교육에서 이에 대한 처치가 있어야 한다는 점을 시사한다. 알레고리의 의미적 연결망을 파악함으로써 저자의 입장이 화자와 다르다는 점을 아는 것은 학습자의 역량만으로는 힘들 수 있다.[22] 아래의 [2차-422] 학습자는 "자신의 모습이 창에 비쳐 보이는 데도 자신이라고 생각하지 말라"는

---

21) 이는 왜 긴 말을 하고 싶을 때 이러한 화제들을 꺼내야 해야 하는지 의문을 가졌던 [2차-417] 학습자가 이를 '즐기는 것'으로 보고 "화자는 여행하는 자신에게 마음을 편히 갖고 오직 즐기기만 하라는 것을 말하고 있다. 쉬려고 여행 왔으면 현생을 신경 쓰지 말고 힐링을 하라는 것이다."라고 「상행」을 이해한 것과는 대조된다. [2차-417] 학습자와 같이 이중적 형상화를 인식하지 못할 경우 부조화 역시 인식되지 못한다.

22) [1차-1202] 학습자는 「상행」에서 화투와 GNP를 자신의 위치에서 도박과 돈으로 보고 있다. "삶의 낙이 있는 삶을 살라고 하는 것 같다. 왜냐하면 문득 낯선 모습을 자기라고 생각하지 말라고 시에서 나왔는데 나는 사회에 돈과 도박에 빠지지 말고 여행 그런 삶의 낙이 되는 일을 하면서 살라는 것 같다."

데 부조화를 느꼈지만 화자의 태도가 은폐라는 것을 인지하지 못했기 때문에 낯선 모습을 보지 말라는 화자의 말이 고향을 떠나는 나를 위한 걱정이라고 추론하였다. 은폐로 인한 이중성을 알아차리지 못했기에 자신의 위치에서 시에 제시된 바를 바탕으로 이해하려 한 것이다.

[2차-422-상행]
이 시에서 '너'는 고향을 떠나고 서울로 가는 사람인 것 같다. 이 시의 작가는 '너'와 사랑하거나 가족 관계인 사람 같은데, '너'가 고향과 시적 화자를 생각하며 슬퍼하지 않기를 바라는 것 같다. 왜냐하면 '너'가 서울로 가는 자신의 낯선 모습을 보지 않길 원하고, 계속 좋은 생각만 하기를 바라며, 말을 하다가 고향 생각이 나지 않도록 다른 것에 대한 얘기만 하라고 하는 것 같기 때문이다. "듣기 힘든 소리에 귀 기울이지 말아다오", "즐거운 여행을 해 다오" 등 시적 대상이 행복하기를 바란다는 내용의 말을 전체적으로 많이 하고 있다. 따라서 시적 화자는 시적 대상을 근심하고 걱정하므로 시적 대상을 사랑하거나 가족 관계라고 느꼈다.

[2차-422] 학습자는 서정적 주체에게 '듣기 힘든 소리에 귀 기울이지 말'고 '즐거운 여행을 해'달라는 화자의 말을 진심으로 받아들인다. '너'를 근심하고 걱정하는 화자의 발화에 대한 신뢰는 '나'에 대한 호감을 지닌 화자의 걱정으로 지각된 부조화를 이해하게 만든다. 세계에 대한 화자의 거리감이 화자의 반성을 시작하게 만드는 계기가 되지 못한 것이다.

교육적 처치에 대한 필요에도 불구하고 「상행」과 같이 이중적 형상화로 인해 환기되는 이면이 '시대적 배경'과 관련되는 경우, 해당 자원을 제공하는 것이 도식적인 해석을 양산한다는 비판은 꾸준히 제기되었다. 일제 강점기, 산업화, 도시화, 독재와 같은 '부정적 현실'의 집합에 속한 시대적 배경들이 시 해석에 미치는 영향은 학습자의 시 해석을 다루는 연구들에서 지속적으로 언급되었다.[23] 정정순은 "작품과 관련된 지식이 상당한 정도로 수업 시간에 다루어져야 한다면 이미 그것은 의미의 다양성을 중시하는 수업이라기보다 어느 정

23) 김정우, 강민규에서도 학습자 해석 텍스트에서의 '일제 강점기' 배경의 영향에 대해 언급된 바 있다. (김정우, 앞의 책, 2006; 강민규, 앞의 논문, 2016.)

도 확정되고 공인된 의미로 향하는 문학 수업"[24]이라는 것을 지적하기도 하였다.

그러나 실제 학습자들의 시 읽기 양상을 보면, 독자가 자신의 위치를 이동하여 시가 이중적 형상화 방식을 취하고 있다는 점을 알아야 부조화를 지각할 수 있는 경우 적어도 이 시의 화자가 신뢰할 수 없다는 사실은 언급해야 할 필요가 있음이 확인된다.[25] 이는 화자의 거짓을 알려주는 저자의 입장을 알기 위한 최소한의 맥락 역시 제공돼야 함을 시사한다. 알레고리의 특성상 그 시대를 특징적으로 집약해낼 수 있는 시어들이 사용되기 마련인데 현재의 학습자는 이를 짐작조차 못하는 경우가 있었기 때문이다. 「상행」이 창작된 시대에서 멀지 않은 시·공간에 위치한 독자에게는 굳이 필요하지 않겠지만, 시교육에서는 교육적 방기가 될 수 있다. "지금은 안테나가 없어서 어떤 모습인지 상상이 안([2차-531])"된다는 학습자에게 당대 안테나가 어떤 의미였는지를 알려주고 그 당시의 시대상에 대해 정보를 제공하는 것은 시를 수수께끼로 남겨두지 않기 위한 최소한의 장치일 수 있다. 류덕제는 황지우의 시극을 이해하기 위해서 사회·문화적 맥락과 배경지식이 없을 경우, 학습자들이 몰이해로 귀결될 가능성이 높다는 점을 지적하고 있다.[26] 발견적 읽기를 열심히 수행한 결과가 '몰이해'라면 그 경험은 어떠한 반성도 일어나지 않은 무가치한 경험이 되고 만다. 발견적 읽기를 아무리 열심히 했어도 어차피 자신이 인식한 부조화와 그를 이해하는 과정에서 추론한 의도가 전부 기각되고 전문 독자로부터 전수되는 특정 자원과 해석에 내 이해를 맞추어야 한다면 시를 읽을 동기는 약화되고 말 것이다.

형상화의 이중성을 부조화로 인식하는 데 관련 맥락이 미치는 영향은 [3차-533] 학습자의 예로 확인할 수 있다. [3차-533] 학습자는 「상행」의 발견적 읽

---

24) 정정순, 앞의 논문, 226쪽.

25) [3차-637] 학습자는 의도 추론까지 마친 뒤 전체적인 맥락을 재구성하던 중에 해석을 바꾸는 모습을 보였다. 이 학습자는 「상행」에 부조화가 없다고 인식하며 아무 의심 없이 시를 읽고 이 시가 "평범하면서도 친근한 삶을 살라는" 말을 전하고 있다고 생각하였다. 그렇게 생각한 이유는 "낯선 모습 말고 낯익은 모습을 '너'의 모습으로 생각하라고 하고 인생을 즐겁게 살라고 하기 때문"이었다. 이렇게 해석을 완료한 뒤 이 학습자는 다시 시를 읽던 중에 자신의 해석이 타당하지 않다는 것을 깨닫게 되었다. '침묵이 어색할 때' 이야기하라고 화자가 지정해 주는 대화 소재와 '요구'가 화자가 말하는 즐거운 여행이 정말 평범하고 친근한 삶일 수 있는가에 대해 회의하도록 만들었기 때문이다. 화자에 대한 의심은 그가 말하는 '즐거운 여행'이 비판의 대상이 될 수 있다는 점을 일깨운다.

26) 류덕제, 「반응 중심 문학교육에 대한 비판적 고찰」, 『어문학』 90, 한국어문학회, 2005, 189쪽.

기에서 ‘즐거운 여행’의 장면으로 이 시를 보다가 공통 기반에 위배되는 이상한 부분들을 발견한다.

[3차-533-상행]
고속도로 위에 달리는 자동차 소리면 쌩쌩 나아가는, 여행하면서 고속도로 탈 때 자동차 갈 때 시원한 바람 맞으면서 그걸 생각했는데 또 밑에 보면 즐거운 여행을 해 달라 그랬는데 되도록 생각을 하지 말라는 거는 안 좋은 생각을 하지 말라고 그런 것 같았고, 그리고 여기서는 입을 다물래요. 근데 여행을 가다보면 말이 많아지는 게 맞는데 여기서 침묵을 하라는 것도 이상했고 밑으로 가면 보통 여행을 갔는데 너를 위해서 나를 위해서란 말 안하잖아요. 그래서 다시 위로 올라가서 읽었는데. 그래서 다시 꼼꼼히 해서 되풀이해서 읽어 보니까, 이쪽 부분에서 뭔가, 시대적인 걸 찾으려고, 아니 찾으려 했던 게 아니라 뭔가 그런 생각이 났던 것 같아요. 처음에 읽었을 때는 그냥 좀 이상했어요.

화자의 지시와 권유 내용, 표면에 제시된 상황들 사이의 연결이 부자연스럽다는 생각은 들었으나 그 부조화는 시의 의도 추론으로 이어지기 어려웠다. 이 학습자가 ‘뭔가 시대적인 것’에 시선을 돌리게 된 것은 ‘경부 고속도로’ 관련한 맥락이 ‘고속도로’라는 시어와 관련되지 않을까 생각했기 때문이었다.

[3차-533-상행]
경부 고속도로 그때 당시라고 생각해서. (…중략…) 그래서 고속도로 만들면서 산을 다 깎고 그러잖아요. 그러면서 사람들 삶의 터전을 다 빼앗아 가고 그러니까 고속도로 달리는 자동차 소리가 얼마나 경쾌하냐 여기서도 역설이라고 생각했네요. 네. 그래서 그런 것 같아요. 여기서 자기 삶의 터전을 빼앗아 간 고속도로 자리에, 뺏어갔는데 경쾌하다고 했는데. 그래서 그런 것 같아요

고속도로가 경부 고속도로와 연결되며 이 학습자는 자신의 현재 위치가 아닌, 1970년대를 배경으로 하여 다시 시를 읽어보게 되었다. 이를 바탕으로 환기된 의미망은 「상행」에서 “고속도로를 달려가는 자동차 소리는 얼마나 경쾌

하냐"라는 시행을 부조화로 인식하게 만들었다. 해당 부분이 부조화로 지각되면서 의도 추론도 방향을 달리하게 되었다.

[3차-533-상행]
고속도로는 1970년대 근대화를 이뤄낸 상징 중 하나로 알고 있다. 하루하루 바쁘게 살아가는 와중 근대화를 위해 사람들의 보금자리를 빼앗아 가는 것에 맞서는 민중과 근대화 발전의 싸움을 반어법으로 나타낸 것 같다. 자동차 소리가 경쾌할 리가 없음.

형상화 방식의 이중성을 파악하는 것은 발견된 부조화가 이후 의도 추론과 다각적 관점의 적용을 통한 해석의 구축 단계로 진행되기 위한 전제가 된다.[27] 「상행」이라는 제목도 학습자들이 형상화 방식의 이중성을 파악했느냐에 따라 '산업화로 인한 성장'과 '북쪽의 고향을 생각하는 것'으로 이해의 차이를 보였다. [2차-430] 학습자는 상행은 올라가는 행위이기에 "산업화로 수준이 올라간다, 점점 성장한다."라고 생각하였다. 이 학습자에게 '가을 연기', '저녁 들판', '낯익음'은 "산업화 이전의 것들"이었고 'TV 안테나, 자동차, 낯선 모습, GNP'는 "산업화로 가는 길"이 되었다. 한편, [2차-510] 학습자에게 「상행」이란 "왜인지 모르겠지만" 회상의 느낌을 주며 북쪽의 고향을 생각하는 것으로 읽혔다.

[2차-510-상행]
'상행'의 뜻은 위쪽으로 올라간다라는 뜻입니다. 두 번째 줄의 '상행 열차를 타고'를 보았을 때 기차를 타고 어디론가 향하고 있다는 것을 알 수 있고, 6번째 줄부터 11번째 줄까지 읽었을 때 왜인지를 모르겠지만 '회상'하는 느낌이 들었습니다. '상행 열차'는 위쪽으로 가는 열차이기 때문에 북한과 이산가족 같은 북한에 관련된 것이 많이 떠올랐고 특히 북한이 고향인데 고향을 생각하는 느낌도 들었습니다. 시 전체의 분위기가 약간 회상+조용함+은근한

27) 알레고리에는 세계에 대한 선험적 관념이 전제되어 있다. 알레고리는 "관념적 메시지를 연역적으로, 비유적으로 전달"하기 위해 조직되기 때문이다. 시어의 이면에 존재하는 맥락들은 시대적 배경만을 공유하는 것이 아니라 의미적 연결망을 형성하여 전달하고자 하는 메시지의 예시로서 기능한다. (정끝별, 앞의 논문, 308쪽.) 따라서 이중적 구조의 지각은 곧 텍스트 이면에 조직된 의미적 연결망을 예시로 하여 전달하고자 하는 메시지에 접근하기 위한 하나의 조건이다.

> 긍정이 부분부분 섞여 있었고, 특히 회상 같은 내용 '오징어 씹기, 화투판, 지붕들, 주간지' 이런 내용과 침묵에 대한 것+ 벌레의 울음이나 심야 방송이 잠든 고요하고 작은 소리들을 보았을 때 약간 어두운 느낌과 무엇을 그리워하는 것 같다는 생각이 들었습니다. 그리고 마지막 부분인 너를 위하여, 나를 위하여를 읽었을 때도 약간 심심해하는(?) 느낌이 들었습니다.

[2차-510] 학습자의 이해에는 '느낌'이라는 말이 자주 등장한다. 시어에 대한 이 학습자의 이해가 개인적인 느낌을 근거로 하고 있기 때문이다. 이 경우 "너를 위하여/ 그리고 나를 위하여"의 시행은 별다른 역할을 하지 못한 채 "약간 심심해하는 느낌"으로만 이해된다.

이와 같이 이중적 형상화에 의한 부조화는 그 인식이 학습자의 위치 이동이 이루어진 상태에서 발견되어야 한다. 시 텍스트 표면을 자신의 위치에서 접하여 인식한 부조화는 의도 추론의 유의미한 계기가 될 수 없기 때문이다. 화자의 거짓을 알 수 있도록 하는 저자의 입장은 학습자가 알레고리에서 나타나는 맥락에 자신을 위치시킴으로써 파악될 수 있다. 화자와 저자가 갈등을 빚으며 나타나는 부조화는 화자를 신뢰하여 시를 읽을 경우 나름의 부조화를 지각하고 이를 이해하기 위해 해석 자원을 환기하며 이해 및 해석까지 나아간다 하더라도 오독이 될 수밖에 없다.

3) 자의적 판단에 의한 주목

부조화의 지각은 학습자의 자의적 판단에 의한 주목으로 나타나기도 한다. 판단(logos apophantikos)은 참과 거짓 중 하나만이 선택지가 되는 고정적 규범이라 할 수 있다. 판단은 맥락에 따라 참과 거짓이 달라질 수 있다는 것을 수용하지 않는 태도라는 점에서 다른 생각의 개입을 허용하지 않는다.[28] 자의적 판단이란 학습자가 자신의 기준에서 이해의 영역에 들어오지 못한 시의 부분을 '거짓'으로 여기고 납득하지 못하는 상태를 뜻한다. 자의적 판단으로 부조

28) 김창래, 「유일하게 옳은 해석은 있는가?: 해석의 기준에 관하여」, 『해석학연구』 22, 한국해석학회, 2008, 102쪽.

화를 선택하는 학습자들은 자신의 기준에서 이해가 되지 않으면 부조화로 인식하는 모습을 보인다. 「진달래꽃」에서 화자가 임이 가실 길에 꽃을 뿌리는 것을 상상하는 과정에서 “가는 길의 길이가 장난 아니게 길 텐데 꽃을 다 뿌린다는 것은 불가능하다([3차-617])”는 부분을 부조화라고 진술한 예가 이에 해당한다. 이 학습자는 임이 간다는 것은 출발지가 있기 마련이고 거기서부터 화자가 임이 가실 길 전부에 꽃을 뿌린다는 것은 실제 꽃잎의 크기 등을 고려한다면 실현이 불가능한 일이라고 보았다. 이러한 부조화는 그 의도를 추론한다고 해도 시 이해와 해석에서 객관성을 확보하기 어렵다는 점에서 반성의 계기로 인정받지 못했다.[29]

그러나 자의적 판단에 의한 주목이라 하더라도 학습자들이 제기한 부조화는 기존의 인식 체계에 대한 점검을 시도하게 만드는 자극이 될 수 있다. 「진달래꽃」에서 다른 꽃이 아닌 ‘진달래꽃’을 뿌리는 이유, 다른 곳이 아닌 ‘영변 약산’의 진달래꽃인 이유, 임이 나를 ‘역겨워’할 정도로 미워하게 된 이유 등은 전문 독자의 해석에서는 이들의 해명을 시의 총체적 의미 구현에 활용하는 양상이 종종 보였으나 시교육 현장에서는 쉽게 간과되고 마는 의문들이다. 다음 두 학습자가 「진달래꽃」에서 부조화로 지각한 부분들은 개인적 궁금증에 더 가깝지만 시 읽기를 대화의 장으로 끌고 온다는 점에서 의의가 있다.

우선, [2차-417] 학습자는 「진달래꽃」이 다른 꽃들이 아닌 ‘진달래꽃’으로 마음을 전하고 있는 것에 대한 이해를 위해 진달래꽃의 꽃말을 찾아보았다. “왜 하필 진달래꽃인지”에 대한 의문은 이 시의 주제를 파악하는 데 핵심적인 요소가 아니기 때문에 종종 간과되곤 하는 질문 중 하나이다. 진달래꽃의 꽃말이

---

29) 유사한 예를 「거울」에서도 발견할 수 있다. [2차-831] 학습자는 “거울 속의 나는 왼손잡이오 내 악수를 받을 줄 모르는- 악수를 모르는 왼손잡이오”라는 시행을 보고, 다음과 같은 이유로 이 부분에서 이질감을 느꼈다고 진술하였다.
“이 시대는 왼손잡이는 옳지 않다는 인식을 가지고 있는 시대인 것 같다. 왼손잡이에 집중한 까닭은 지금 현실에서는 오른손, 왼손, 양손잡이인 사람들이 많고 그게 어색하지 않기 때문이다. 왼손잡이는 조금 많이 적기 때문에 보면 신기한 느낌은 있지만 어색하지 않다. 왼손잡이는 조금 많이 적기 때문에 보면 신기한 느낌은 받지만 이 시대에서는 악수는 꼭 오른손으로 해야 한다는 편견이 있기 때문에 왼손잡이에 더욱 집중하지 않았나 싶다.”
이 학습자는 「거울」의 창작 시기가 지금보다 과거라는 점에서 ‘왼손잡이’에 대한 편견이 있었을 것이기 때문에 왼손잡이가 악수를 받을 줄 모른다는 점을 부각시켰다고 보았다. 이는 왼손잡이를 더 이상 특수하게 여기지 않는 현대의 입장에서는 공통 기반을 위배한 것이기 때문에 부조화로 인식한 것이다.

‘사랑의 기쁨’이라는 것을 알게 된 이 학습자는 이를 활용하여 이해를 시도한다.

> [2차-417-진달래꽃]
> 2연과 3연을 보면 ‘나’가 ‘너’를 거절하고 가는 길에 진달래꽃을 갖다가 무엇을 할 것인지에 대한 내용이 들어 있다. ‘나’가 ‘너’에게 사랑의 기쁨을 담아 고백을 했는데 ‘너’가 가볍게 여기고 받아 주지 않아 사랑의 기쁨(진달래)을 따다 너가 나의 고백을 거절하고 가는 길에 뿌려 ‘너’가 짓밟고(나의 마음을 나타내는 진달래꽃을 ‘너’가 밟음으로 인해 ‘나’에겐 아픔으로 남게 된다)간다.

‘진달래꽃’은 그 붉은 빛에서 ‘핏빛’을 연상하여 시적 화자의 절절한 마음을 대변하는 꽃으로 주로 읽혀 왔다. [2차-417]의 학습자는 그러한 배경지식은 가지고 있지 않았지만 자신이 낯설게 느낀 부분을 이해하려고 하는 과정에서 ‘사랑의 기쁨’을 밟고 가라는 말로 시행을 이해하게 되었다. 이 학습자에게 「진달래꽃」의 화자가 보여주는 희생적 사랑은 화자에게는 가능할 수 있는 차원의 일이 될 수 있다.[30]

다음으로 [2차-510] 학습자가 제기한 “왜 하필이면 영변 약산 진달래꽃을 따서 뿌리는지”에 대한 의문 제기이다. 이 학습자는 해당 부분에 대한 추론을 시작하기보다는 기각하는 것을 택하기는 하였으나 이 질문이 아예 의미가 없는

30) 이상호는 「진달래꽃」의 참고서 해석들이 요즘 학습자들의 정서에 맞지 않는다는 것을 지적하고 있다. 그에 따르면 이 정도로 역겹다고 하며 나를 꺼리는 임에게 화자가 보이는 친절함은 공감하기 어려운 모습이다. ‘인고를 통한 정한의 극복 의지’라는 「진달래꽃」의 통용되는 주제 역시 남성 중심주의에 치우쳐 있고 모든 사람이 이런 경지에 다다른다는 것도 합의하기 어렵다고 말한다. 「진달래꽃」에 나타난 화자의 심리가 보여주는 자기희생과 극기는 일반인의 것으로 보기에는 무리가 있다. (이상호, 「김소월의 「진달래꽃」에 대한 재인식」, 『한국시학연구』 23, 한국시학회, 2008, 244-245쪽.) 본 연구는 이러한 지적 역시 시교육에 시사하는 바가 적지 않다고 본다. 그러나 문제가 되는 지점은 이 정서가 ‘현대에 맞지 않다’는 것이 아니라, 이러한 정서를 이해하는 과정을 거치지 않고 평가를 위한 정답으로 완벽히 타자화하여 전수받는 데 있다고 본다. 요즘의 학습자에게 이런 정서는 이해되지 않을 것이라고 하지만 내 자신이 이러한 사랑을 경험해 본 적이 없고, 할 생각도 없다고 해서 「진달래꽃」의 화자와 같은 사랑을 하는 사람이 이 세상에 존재하지 않는 것도 아니다. 시 읽기에서 반성을 통해 자기 동일성으로 해명되지 않는 부분들에 대한 이해의 폭을 넓히고 나와의 거리가 존재하는 내용을 담고 있는 시 텍스트와 교섭하며 의미를 구현해 나가는 과정을 통해 학습자는 자기 이해와 더불어 타자 이해까지 나아갈 수 있다. ‘비록 나는 그렇지 않지만’으로 시작되는 해석은, ‘그렇지 않은’ 나에 대한 이해와 그 이후에 서술될 ‘너’에 대한 이해를 동시에 추구할 수 있기 때문이다.

것은 아니다. 고정희는 진달래꽃이 예쁘기로 유명했지만 지형이 험했던 영변 약산의 공간적 특성에서 시 해석의 단초를 찾는다. 그만큼 위태롭고 위험한 곳에 핀 꽃을 가까스로 따는 행위는 여간 사랑하지 않고서는 불가능한 일이다. 그럼에도 불구하고 시의 화자는 그저 '따는' 것뿐 아니라 임이 원한다면 '아름' 따다 드리겠다고 말하고 있다.[31] 지천에 피어 있어서 그저 발걸음이 닿는 곳에서 쉽게 딸 수 있는 꽃이라면 아름 따는 것은 조그만 품만 팔면 될 일이다. 그러나 영변 약산이라면 말이 달라진다. 이 공간의 꽃을 그만큼 따다 오겠다는 것은 그저 예쁜 꽃을 주고 싶다는 마음을 넘어 생명마저도 임에게 바칠 수 있다는 각오일 수 있게 된다. 큰 희생이 따르지만 사랑하기에 감수하고 따온 꽃을 뿌린 길을 임이 밟고 갈 때 비극은 더욱 크게 느껴질 수밖에 없다.

시의 부조화가 지배적인 해석으로 가기 위한 핵심적 질문을 제기해야 한다면 자의적 판단에 의한 부조화는 가치가 없을 것이다. 그러나 독자에게 기존의 인식 체계와 경험 도식을 확장하는 계기로 활용될 수 있다면 이 역시 존중되어야 할 필요가 있다. 시의 중핵적 의미를 구현하는 데 직접적 관련은 없지만 학습자 개인에게는 자신의 힘으로 시를 이해하기 위한 전략이 될 수 있기 때문이다.[32]

2. 의도 추론을 통한 해석 방향 설정

아이러니 시에서 화자의 태도에서 나타난 부조화의 의도를 추론하는 것은 시 안에 상반성을 구현하는 과정이기도 하다. 기존의 가치관이 적용되지 않고 동일한 정체성을 유지할 수 없는 상황에 놓인 화자는 시 안에 상반된 태도를

---

31) 고정희, 「「영변가」와 「진달래꽃」의 상호텍스트적 양상과 의미」, 『한국시가연구』 30, 한국시가학회, 2011, 298-302쪽.

32) [3차-533] 학습자는 「진달래꽃」에서 굳이 영변 약산에까지 가서 꽃을 따오는 것을 부조화로 인식하였다. 이 학습자는 영변 약산에서 '바위산'의 이미지를 떠올리고 "그 바위산에 있는 진달래꽃을 따다 줄 만큼 임에 대한 사랑이 큰" 것으로까지 의도를 추론하였지만 이러한 부조화 인식이 "너무 많이 벗어난" 것이라고 판단하여 기각한다. 이 학습자는 대면 조사에서 "제가 상상한 큰 바위에 진달래꽃을 따다가 정성껏 뿌려주고 사뿐히 지긋하게 눌러서 밟고 가는 임을 보면서 얼마나 가슴이 찢어지겠어요."라는 발언을 하였는데, 이러한 추론이 해석 공동체에서 받아들여지기엔 너무 개인적인 것이라고 생각하고 있었다.

동시에 개시한다. 학습자들이 지각한 부조화 이면에는 동시에 존재하기 어려운 또 다른 의도가 함축되어 있는 것이다. 따라서 학습자들이 지각한 부조화를 이해하기 위해 해석 자원을 환기하는 것은 이면의 의도를 추론함으로써 상반성을 인식하는 과정이기도 하다. 여기에는 사회적, 문학적, 개인적 해석 자원이 관여하게 된다.

이 절에서는 학습자들이 해석 자원을 환기하여 의도를 추론하는 양상을 텍스트에 근거한 탐색, 해석 도식과 선입견의 활용, 개인적 경험에 기반한 추측을 중심으로 살피고자 한다. 지각된 부조화를 타자적 관점으로 두고 자기 동일적 관점을 극복하기 위해 인식 체계와 경험 도식을 변화해 나가며 학습자들은 이면의 의도들을 추론하게 된다. 이때의 의도는 유일하고 단일한 대상이 아니다. 해석 자원을 환기하며 학습자들이 추론한 의도들은 잠정적인 것이며 이를 바탕으로 상반성이 공존하는 세계로서의 시 해석 방향을 설정하게 된다.

1) 텍스트에 근거한 탐색

텍스트에 근거한 탐색이란 부조화가 야기한 의미적 공백을 시 텍스트의 내적 맥락을 근거로 하여 채우는 것을 뜻한다. 텍스트에 근거한 탐색에서 학습자들은 부조화의 의도를 추론하기 위해 텍스트에 기반을 둔 사회적 자원을 주로 환기하는 양상을 보인다. 텍스트에 근거한 탐색이 사회적 자원을 주로 환기하게 되는 것은 텍스트를 근거로 한다는 것 자체가 나 외의 다른 사람들에게도 합의를 이끌어 내는 보편성을 가진다고 보기 때문이다. 「진달래꽃」처럼 상황에 대한 화자의 가장이나 「거울」처럼 분열된 태도가 시 텍스트에서의 의미 결락으로 나타나는 경우 학습자들은 텍스트에서 의도 추론의 단서를 찾으며 사회적 자원을 환기하는 양상을 보인다.

다음의 세 학습자는 동일한 부조화의 의도 추론에 있어 시 텍스트 중 근거로 삼는 부분에 따라 환기하는 사회적 자원이 달라지면서 추론의 내용도 달라지는 예를 보여준다. 「진달래꽃」에서 이별을 했지만 죽어도 눈물을 흘리지 않겠다는 화자의 발화를 부조화로 여긴 [2차-611] 학습자는 소중한 사람이 떠나

면 “슬프고 속상하단 감정이 들”고, “슬퍼서 눈물이 날 것 같은 기분”일 것이기에 이런 부적절한 반응은 화자가 ‘그런 척 하는 것’이라고 추론하게 되었다. [2차-611] 학습자가 시 텍스트에 제시된 이별의 상황에 울지 않는다는 것을 ‘그런 척 한다’라고 추론한 것과 달리 [1차-415] 학습자는 시에 나타나는 화자의 다른 진술들을 참고하여 화자는 슬퍼하지 않겠다고 다짐하는 중이라고 보고 있다.

[1차-415-진달래꽃]
지금 화자는 누군가와 이별할 상황에 놓여 있고 화자는 매우 슬프고 이별하지 말았으면 하지만 그 누군가는 화자를 보기가 역겨워서 떠나는 상황인데 화자는 절대로 자신이 슬프다는 것을 표현할 마음이 없는 것 같다. 왜냐하면 시의 여러 부분에서 (죽어도 아니 눈물 흘리우리다) 화자는 슬퍼하지 않겠다고 다짐하는 것 같기 때문이다.

[2차-611] 학습자가 꽃길을 만들어 줄 정도로 소중하게 생각하는 사람과의 이별이라는 점에 주목하여 ‘소중한 사람과 이별할 때 감정을 참는 것은 그런 척 하는 것’이라는 자원을 환기했다면, [1차-415] 학습자는 화자가 이별에 적합하지 않은 감정과 태도를 여러 번 반복하고 있다는 점에 주목하여 ‘여러 번 말하는 것이 진심’이라는 자원을 환기하고 있다. 아래의 [2차-417] 학습자도 “너가 나의 마음을 거절하여 슬프다”는 말을 하려는 것 같다고 의도를 추론하며 시 텍스트의 내용을 근거로 활용하고 있다. 이 학습자는 꽃을 밟는 임의 행동을 나를 거절하는 것으로 보고 이러한 추론을 하였다.

[2차-417-진달래꽃]
보기 역겹다며 거절을 했을 때 ‘역겹다’라는 말에 상처를 받아 두 번씩이나 강조하여 ‘너’가 자신이 한 말에 대해 한번 더 생각해 보게 한다. 그리고 나는 꽃길(좋아하는 마음)을 만들어 주었지만 ‘너’는 그 꽃을 사뿐히 즈려 밟고 갔다. (나의 마음을 별 생각 없이 거절했다. 오히려 더 크게 상처.)

눈물을 흘리지 않겠다는 화자의 말을 ‘슬픔을 감추려 그런 척 하는 것’, ‘슬

피하지 않겠다는 다짐', '나에게 상처를 준 너에게 나의 슬픔을 전달하려는 것'으로 보는 추론들은 텍스트에 근거를 둔다는 것이 텍스트 자체가 자원이 되는 것이 아니라 그 중에서 주목한 부분이 환기하는 사회적 자원을 활용하는 것임을 알려준다. 이는 동일한 부조화, 동일한 텍스트 부분을 근거로 탐색하여도 환기되는 사회적 자원에 따라 의도 추론이 달라지는 예에서 더욱 분명히 나타난다. 아래에 제시된 두 학습자는 떠나는 임이 가는 길에 꽃을 뿌려 주며 즈려밟고 가라는 부분을 부조화로 지각하되 의도를 추론함에 있어서는 '꽃'에 각기 다른 자원을 환기하고 있다.

[2차-531-진달래꽃]
화자는 진달래꽃을 따다 가시는 길에 뿌린다고 하였다. 근데 정성스레 뿌린 그 꽃을 즈려 밟으라는 것은 화자가 꽃을 자신으로 동일시(?)한 것 같다는 생각이 들었다. 또한 '죽어도 아니 눈물 흘리우리다'라는 부분에서 '아니'를 강조한 것 같은 느낌이었다. 자기는 눈물을 흘리는데 '난 울지 않아'라고 자신의 진짜 속내를 알아달라고 소리치는 것 같다.

자신이 애써 한 일이 허사가 될 수 있는 권유를 한다는 것은 그 일보다 더 중요한 무언가를 전하고 싶다는 말일 수 있다. 꽃을 화자와 동일시하게 되면 '나를 밟고 가라'는 말이 된다. 이것은 속마음인 '가지 말라'는 말을 전하기 위한 방법으로, '죽어도 아니 눈물 흘리우리다'의 의도에까지 적용된다. 이와 달리 [2차-510] 학습자는 꽃을 '화자의 미련'으로 보고 있다.

[2차-510]
시인 김소월은 사랑하는 사람과 헤어지면서의 미련을 진달래꽃으로 표현한 것 같다. '가시는 걸음걸음 놓인 그 꽃을 사뿐히 즈려밟고 가시옵소서'라는 구절에서 자신의 미련을 그 사람이 밟으면서 그 사람을 잊고 싶어 하는 것 같다.

'진달래꽃'이 헤어짐의 미련이 된다면 꽃을 밟는 행위는 임에게 내 미련을 밟으면서 가라는 요구가 된다. 즈려밟는 행위가 미련을 없애는 행위가 된다면

「진달래꽃」의 화자는 마냥 슬픔에만 잠겨 있는 것이 아니라 상대방을 잊을 마음의 준비를 하는 화자가 될 수 있다.

화자의 가장된 태도에서 나타난 부조화를 이해하려는 시도뿐 아니라 분열의 태도로부터 나타난 부조화를 이해하는 데에도 시 텍스트는 근거로 활용된다. 이때는 주로 결여된 인과 관계에서 나타나는 의미 공백을 채우는 과정에서 의도 추론이 이루어진다. 「거울」에서 학습자들은 분절적 이미지에서 나타나는 의미적 공백을 채우기 위해 다른 시행들로부터 단서를 찾고자 하였다.[33] 그 중에서도 "잘은모르지만외로된사업에골몰할게요"라는 시행은 관련된 설명 없이 제시되어 이해의 어려움을 겪게 만든다. 해당 시행을 소통의 계기로 여기지 않은 학습자들도 있었지만[34] [2차-503] 학습자와 같이 '외로된 사업' 부분이 등장하면서 앞의 부분들과 다른 의미가 드러나는 것 같다고 인식하여, "거울 얘기를 하다 거울 속 나와 현실의 나의 차이를 두는 장면"이라고 진술한 학습자는 지각한 부조화의 의도를 텍스트에 기반을 두어 탐색하기 시작한다. 그는 뒤에 이어지는 6연에 주목하여 "거울은 자기 자신을 비춰주는데 내면의 내가 악수를 받아주지 않는 것을 보아 현실의 나를 마음에 들어 하지 않는 것 같"다고 화자의 의도를 추론한다. 해당 시행에 대한 전문 독자의 해석인 "홀로 하는 혼자만의 사업"[35]이나 "대상과의 관계성을 갖지 못해, 고립된 세계에 갇혀 있"[36]다는 것도 '외로된 사업'에서 느껴진 낯섦을 「거울」의 시 텍스트에 근거하여 자신의 사회적 자원을 환기한 결과물이다.

---

33) 여기에는 인과의 결여뿐 아니라 뜻 파악이 어려운 '거울 속'의 상황을 텍스트를 근거로 하여 추론하는 것도 포함된다. [1차-522] 학습자는 "이 시가 이상한 이유는 거울에 볼 수 없는 것들이나 일어날 수 없는 일들을 일어나게 만들기 때문이다. 이 시를 쓴 목적은 지금 자신의 처지에 슬프고, 거울에 비춰진 모습으로 다시 되돌아가고 싶다는 의도로 이 시를 쓴 것 같다. 거울 속에는 '조용한 세상'이라고 했듯이 거울 속의 '나'로 돌아가면 평화롭게 산다는 의미를 담고 있다."라고 진술하고 있다. 이 학습자는 이질적인 거울의 면모들을 '조용한 세상'이라는 시행에 근거하여 '조용하다는 것은 평화롭게 산다는 것'이라는 사회적 자원과 연결하는 추론 과정을 보여준다.

34) '거울'과 관련된 이야기가 나오다가 갑자기 전환되는 화제에 대해 놀라움을 느끼고 그 이상은 발전시키지 않는 양상들이 이에 해당한다. [2차-417] 학습자가 해당 시행을 "갑자기 사업 이야기가 나왔다."라고 언급한 것이나, [2차-811] 학습자가 시 해석이 다 끝난 뒤 "이 시에서 말한 외로된 사업이 무엇인지 궁금하다. 작가가 무슨 말을 하고 싶은 건지 제대로 느끼지 못했다."라고 진술한 것을 예로 들 수 있다.

35) 김승희, 『이상시 연구』, 보고사, 1998.

36) 한경희, 「시적 자아의 형성 과정으로서의 '거울단계' 분석」, 『국어국문학』 126, 국어국문학회, 2000, 439쪽.

시 텍스트에서 발견된 부조화의 의도 추론에 텍스트를 근거로 한 사회적 자원을 활용하는 것은 해석의 방향이 자의적이지 않도록 도와주는 역할을 한다. 「진달래꽃」의 의도를 추론하며 [2차-819] 학습자가 보여준 양상이 이에 해당한다. [2차-819] 학습자는 “자신을 보기가 역겨워 떠나는 사람에게 꽃길을 만들어 주는 것이 이상하다”라고 부조화를 지각하였다. 그는 ‘사랑해서 떠나보낸다’는 말을 믿지 않았지만[37] 「진달래꽃」의 화자의 반응의 의도를 추론함에 있어서 이러한 자신의 생각보다는 시 텍스트를 근거로 하는 것이 낫다고 판단하였다.

> [2차-819-진달래꽃]
> 꽃길은 앞날을 축복하는 의미에서 좋아하는 사람에게 만들어 주는 것이라고 생각하는데 자신을 떠나는 사람이 그 꽃을 반길지가 의문이다. 님을 사랑하여 자신을 떠나가시는 길도 아름답게 보내드리고 싶은 것 같다. 일방적인 사랑과 희생을 이야기하는 것 같다. 왜냐하면 상대방은 내가 싫다고 하지만 자신은 말도 없이 꽃까지 따주기 때문이다.

화자의 의도를 “일방적인 사랑과 희생”으로 추론하며 해석의 방향을 잡았지만 여전히 이 학습자는 “헤어지는 순간까지 그런 고생을 해 가며 사랑하는 것은 이해되지 않는다.”라고 진술하였다. 자기 동일적 관점에서 공감이 어려운 반응일지라도 화자의 입장에서는 이유가 있었을 것이고 이를 텍스트에 근거하여 일반적인 관점에서 추론한 것이다.

그러나 의도 추론 단계에서 텍스트를 의식하는 것은 해석의 방향 설정에서 학습자의 능동성을 억제하는 결과를 낳기도 한다. [2차-503] 학습자의 예가 이에 해당한다. 「진달래꽃」의 화자가 이별의 상황에서 보이는 담담한 모습이 적절하지 않다고 인식한 이 학습자는 화자가 이런 반응을 보이는 것이 임을 잡

37) [2차-819] 학습자는 떠나는 임을 위해 꽃을 뿌려주는 행동을 ‘임을 사랑하지만 떠나보내는’ 것으로 이해하였다. “꽃길은 앞날을 축복하는 의미에서 좋아하는 사람을 위해 만들어주는 것”이라는 기존의 인식 체계에 부합하지 않는 부조화의 의도를 추론하기 위해 이 학습자는 나를 떠나는 사람임에도 불구하고 앞날을 축복하는 꽃길을 만들 만큼 좋아한다는 새로운 인식 체계로 이해를 시도한다. 너무 좋아하면 이처럼 “일방적인 사랑과 희생”을 할 수 있다는 사회적 자원이 환기되었기 때문이다. 자신은 믿지 않는 말이지만 이 시에서 화자는 “꼭 ‘사랑해서 떠나보낸다’는 말”을 하는 것 같다고 추론한 것이다.

고 싶은 마음 때문이라고 생각하였다. 누군가가 떠날 때 이처럼 담담하게 반응한 까닭은 그 마음을 감추는 것이 임을 붙잡을 확률을 높인다고 판단한 데 있을 것이라 본 것이다. 이 추론은 「진달래꽃」에서 충분히 수용될 수 있는 내용이다. 그러나 이 학습자는 시 텍스트에서 “나 보기가 역겨워”라는 표현이 마지막 연에도 반복되는 것을 보고 “떠나는 사람을 붙잡을 마음은 없고 자신의 의지를 관철시킴”으로 의도 추론을 변경하였다.

[2차-503-진달래꽃]
반복적으로 말하는 것도 나보기 역겨워 가면 그냥 가버려라 이런 뜻으로 해석될 수도 있을 것 같아서. 오히려 자신의 굳은 의지를 관철시키는? 그런 말로도 볼 수 있을 것 같다고 생각했어요.

원래 생각하던 해석의 방향도 충분히 설득력을 가질 수 있었음에도 이 학습자가 빠르게 자신의 추론을 변경한 것은 자신의 생각은 근거가 되기 어렵다고 판단했기 때문이다. 의도 추론은 시 해석의 방향을 설정하는 단계일 뿐이고 꼼꼼히 읽기를 통해 생성된 의도들을 경합하며 대화적 해석을 구성하는 단계에서 적절성을 타진할 수 있다는 의식이 미약한 것이다. 이러한 학습자들은 의도 추론에 있어 자신의 역할을 축소시키고 텍스트에 기반을 둔 사회적 자원을 환기하는 편이 안전하다고 느낀다.

유사한 예를 「거울」에 대한 [3차-533] 학습자의 양상에서도 확인할 수 있다. 「거울」에서 거울 속의 내가 나와 반대라는 말이 바로 다음 행에서 “또꽤닮았소”라고 전환될 때, 시행 사이의 의미는 인과를 결여하고 있다. 분명히 한 문장으로 동일한 대상인 ‘거울 속 나’에 대해 발화하는데 그 내용은 상반되었기 때문이다. 「거울」의 텍스트에서 ‘거울 속 나’는 소통이 불가하고 고립된 대상으로 묘사된다. ‘거울 속 나’가 실재할 수 없다는 점에서 이러한 묘사는 다양한 추론들을 발생시킬 수 있다. 그러나 [3차-533] 학습자는 상반된 진술로부터 야기되는 부조화의 의도를 추론하기 위해서 시 텍스트에 나타난 내용만을 참고한다.

[3차-533-거울]

외면적으로 사람들이 바라보는 '나'의 모습과 '나'가 거울을 통해 보는 '나'의 모습은 좌우가 뒤집혔지만 닮았다고 말한다. 결론은 '나'가 보는 자신과 남이 보는 자신은 닮은 듯 다르다고 함.

이 학습자가 말하는 '결론'은 시 텍스트에서 언급되는 거울 속 나의 특성에 의존하고 있다. 외면적인 나는 누구이며 거울을 통해 보는 나는 어떤 존재인지에 대한 자신의 추론을 활성화하는 대신 텍스트에 제시된 내용에 기반하여 아예 시 읽기 자체를 완료한 것이다.

반성적 시 읽기는 학습자들의 해석이 대화적 참여의 과정이기를 의도한다. 수용 가능한 해석이란 조정의 과정을 통해 도출되는 것이다. 시 텍스트에서 인식된 부조화의 추론에 텍스트를 활용하는 것은 의도 추론의 객관성을 확보할 수 있지만 이로써 시 읽기가 완결되지 않도록 주의해야 한다. 학습자들이 시 텍스트로부터 환기하는 사회적 자원만이 공증된 이해를 구성하는 것은 아니기 때문이다.

2) 해석 도식과 선입견의 활용

해석 도식과 선입견의 활용은 의도 추론에서 문학적 자원이 주로 환기될 때 나타난다. 해석 도식은 독자가 문학 텍스트 이해에 사용하는 개념 체계라는 점에서 올슨(Stein Haugom Olsen)의 비평 어휘(critical vocabulary)를 살펴보는 것이 이해에 도움이 될 수 있다. 비평어휘는 '분류 어휘(classificatory vocabulary)'와 '해석 어휘(interpretative vocabulary)'로 구분된다. '분류 어휘'란 화자, 시점, 운율과 같이 문학 비평에 주로 사용되는 문학적 수법(device)을 기술하는 용어로, 독자가 발견한 문학적 통찰을 기술할 수 있도록 도와준다. '해석 어휘'는 문학 외의 인생의 장면에서 끌어 온 용어로, 문학 텍스트의 해석에서 특정한 의미역을 구축하게 된다. '선', '악', '사회의 몰락', '죽음의 불가피성'과 같은 용어들이 이에 해당하는데 이들은 문학 텍스트에 사용되며 새로운 의의를 획득하게 된다. 훈련된 독자들에게 해석 어휘는 문학적 통찰의 조직과 작가의 일반적 경향 구축에 활용된다.[38] 학습자들은 자신이 스스로 생각해내

기 어려운 한의 정서, 자아 성찰, 자아 분열과 같은 상황에 대한 설명과 반어, 역설처럼 해석의 방향을 정하는 데 참고할 수 있는 개념들을 해석 도식으로 활용할 수 있다. 선입견은 그동안의 문학 경험 등을 통해 알게 된 특정 시어나 저자의 경향으로, 시의 전반적 해석 방향을 가늠하는 데 도움을 줄 수 있는 선험적 도식이라 할 수 있다. 이때 저자의 경향은 실제 작가에 대한 지식과 구분되는 문학 텍스트의 한 요소로, 텍스트에 의미적 일관성을 부여할 수 있는 하나의 자질이다.[39] 해석 도식과 선입견은 의도 추론에 있어 문학적 자원으로 환기되어 활용될 수 있다.

아이러니 시에서 부조화의 의도를 추론하는 활동은 인지적 부담이 상당한 일이다. 「진달래꽃」처럼 텍스트 내에 제시된 상황이 익숙한 경우는 그나마 부담이 덜하지만 「거울」처럼 파편화된 거울의 이미지들이 인과 없이 나열되어 있거나 「상행」처럼 형상화 방식에서 나타난 이중성의 의도의 추론에 외적 맥락이 개입하는 경우는 학습자들이 타자적 관점을 고려해서 부조화를 이해하기가 쉽지 않다. 이러한 학습자들의 인지적 부담을 고려하면 해석 도식과 선입견의 활용은 일정 부분 부담 경감에 도움이 되는 바가 있다. 특히 「상행」과 같이 형상화 방식의 이중성에 의해 부조화가 나타나는 경우에는 텍스트 이면에서 부조화들에 대한 의미적 연관성을 찾아야 하기 때문에 해석 도식과 선입견이 유용한 해석 자원이 될 수도 있다. 관건은 해석 도식과 선입견이 해석 자원으로서 선택의 대상이 되느냐, 시 해석을 지배하는 연역적 틀이 되느냐이다. 이에 따라 학습자들의 의도 추론의 성격이 달라지기 때문이다. .

「진달래꽃」은 '한의 정서'라는 해석 도식과 시인 '김소월'에 대한 선입견이 의도 추론에 작용하였다. [2차-619] 학습자는 발견적 읽기에서 "슬픔에도 불구하고 담담하게 감정을 절제"한다는 게 이상하고, "떠나기 싫은데 왜 꽃을 뿌려 주는지 모르겠다."라고 부조화를 지각하였음에도 불구하고 스스로 의도를 추론

38) S. H. Olsen, *The Structure of literary understanding*, 최상규 옮김, 『문학이해의 구조』, 예림기획, 1997, 164-174쪽.

39) 르네 웰렉과 오스틴 워렌(René Wellek and Austin Warren)은 객관적인 시인과 주관적인 시인들을 구분하면서도 '주관적인 시인'이더라도 그들의 전기적 증거를 해석에 적용하자는 말이 아니라는 점을 분명히 하고 있다. 그들은 전기에 "어떤 특수한 '비평적' 의미를 귀속시키는 것은 위험"하다고 지적하며 문학 텍스트에 구현된 체험이나 감정은 작가와 일치되는 무언가가 아니라 그저 저자들 사이에 존재하는 '인상의 유사성'이 있을 뿐이라고 말한다. (R. Wellek·A. Warren, *Theory of literature*, 이경수 옮김, 『문학의 이론』, 문예출판사, 2004, 106-110쪽.)

하는 데에는 이르지 못했다. 이 학습자가 진술한 「진달래꽃」의 해석은 ‘한의 정서’로 간단하게 제시되었는데, 그가 생각하는 한의 개념과 「진달래꽃」을 한의 정서라고 말한 이유는 다음과 같다.

> [2차-619-진달래꽃]
> 우리나라 시의 특징은 ‘비애’, ‘한’이라는 것을 어디선가 들은 적이 있었다. 특히 김소월의 진달래꽃 같은 경우 노래도 들어본 적이 있었다. 초등학교 때 운동장 한 켠에 돌덩어리에 김소월의 ‘엄마야 누나야’라는 시가 적혀 있었는데, ‘김소월’이라는 시인이 여자일까 남자일까 궁금해서 인터넷 검색을 했다. 그랬더니 김소월 시의 특징이 ‘그리움’, ‘한’과 같은 정서였던 것 같다. ‘한의 정서’란, 정확히는 모르겠지만 임 또는 누군가를 그리워하고 그것 때문에 서글퍼하는 정서인 것 같다.

[2차-619] 학습자의 시 해석은 두 가지의 자원에 의해 구성된다. 하나는 우리나라의 시가 주로 ‘비애’나 ‘한’의 정서를 나타낸다는 것이고, 다음은 시인 김소월이 주로 ‘그리움’과 ‘한’의 정서의 시를 창작했다는 것이다. 김소월 시인에 대한 궁금증으로 그에 대해 알아본 사실은 시의 해석 방향을 설정하기 위해 환기할 수 있는 해석 자원이기도 하다. 그러나 김소월이 ‘한의 정서’를 구현하는 시인이라는 것을 아는 것과 그 ‘한’이 무엇인지, 왜 김소월의 작품에서 ‘한’이 느껴진다고 하는 것인지를 연결할 수 없다면 이는 주체적인 의도 추론에 도움이 되기 어렵다. ‘한의 정서’와 같은 도식의 무비판적 사용은 학습자의 해석을 형해화(形骸化)시키고 시에서 느낄 수 있는 다층적 정서와 체험을 한 단어로 뭉뚱그리게 만든다.

김소월 시의 특성이 ‘임에 대한 이별의 슬픔’이기 때문에 이별에 대해 담담한 반응을 보이는 「진달래꽃」의 시행에도 모두 ‘반어법’이 쓰였다고 진술한 [2차-617] 학습자도 해석 도식과 선입견을 활용하여 의도를 추론한 예이다. 그는 ‘말없이 고이 보내우리다’, ‘죽어도 아니 눈물 흘리우리다’, ‘즈려 밟고 가시옵소서’에서 이별의 상황에서 처했으면서도 별다른 말을 하지 않고 포기하는 화자의 모습에 의아함을 느꼈지만 “시의 내용이 대부분 이별이 상관없다는 흐름의 말들이다. 대부분 반어법을 사용했다고 치면 그녀는 매우 그리워할 것이다”라

고 진술하였다.

> [2차-617-진달래꽃]
> 잠시라도 자신이 사랑했던 사람을 그냥 보낸다는 것은 애초에 현실적이지 않고, 김소월 시인의 특성에는 '임'에 대한 이별의 슬픔이 많다고 TV에서 본 이후에 분석했을 것이라 그의 영향을 많이 받았을 것이다. 결정적으로 '죽어도 아니 눈물 흘리우리다'는 자신의 마음을 그대로 표현한 거라는 느낌이 전해지지 않는다. 이로써, 화자의 마음은 실제 서술의 반대라는 것을 알 수 있다.

[2차-617] 학습자는 TV에서 본 김소월 시인의 특성에 따라 「진달래꽃」의 모든 진술들이 '반어법'을 사용했을 것이라고 전제한 상태로 시를 파악하였다. 따라서 이 학습자의 시 읽기는 '반어법'이라는 가정에 걸맞은 '죽어도 눈물 아니 흘리우리다'와 같은 시행들에 주목하는 양상을 보였다. 읽으면서 이상하다고 느꼈던 부분들도 '반어법'이라는 가정이 있었기에 이를 해소하기 위한 노력이 요구되지 않았다. 결론적으로 「진달래꽃」은 자신의 마음을 반대로 말하고, 김소월의 특성인 '이별의 슬픔'을 나타내는 시로 해석된다.[40] 적어도 자신의 마음을 반대로 말하는 것이 이별의 슬픔과 연결되는 것에 대한 학습자의 고민이 있었다면 이를 이해하기 위한 반성이 이루어질 수 있었을 것이다.

위와 같이 해석 도식과 선입견을 해석의 연역적 틀로 활용하는 경우에 학습자들은 부조화의 지각마저 스스로 수행하지 않는 모습을 보여준다. 「거울」에서 해석 도식은 화자의 분열적 태도가 '나'의 어떤 상황을 설명하고 있는 것인지를 추론하는 데 세 측면에서 활용되는 양상을 보였다. 첫째, 거울 속 내가 나와 전혀 소통하지 못하는 이유를 억압적인 시대 상황으로 추론하는 예[41]이

---

40) 교실에서 이 학습자의 해석은 '정답'으로 처리될 것이다. 부조화 인식과 그 의도의 추론 방향이 「진달래꽃」의 보편적 해석과 일치하기 때문이다. 그러나 이 과정에서 텍스트는 소통의 대상으로서의 타자가 아니라 '이행'의 대상으로서의 타자로 작용한다. 반성적 시 읽기에서 타자는 자기 동일성의 극복의 계기를 마련해 주는 상호교섭의 상대여야 한다. 타자에 대한 '이행'은 교섭이 아닌 자기의 상실을 의미하기 때문이다. 이런 경우 시 읽기는 매번 다른 타자로의 이행이라는 수동적 경험이 될 뿐이다.

41) 이는 「거울」만의 예는 아니다. 김소월이 쓴 「진달래꽃」 역시 일제 강점기라는 해석 도식에 따른 의도 추론 양상이 발견되었다. [1차-522] 학습자는 "이 시는 광복을 원하는 것 같다. 광복이 오는 것이 쉽지 않지만, 주인공은 광복이 오기를 간절히 기다리고 있다. 그리고 이 주인공은 광복이

다. 「거울」의 전체적 분위기나 화자의 감정 상태가 밝지 않다는 점에서 착안하여 이 우울함을 설명할 수 있는 도식을 적용하는 것이다. 주로 일제 강점기, 산업화, 도시화 등으로 대변되는 특정 시대의 시들이 '현실에 대한 비판', '우울한 화자'와 같은 의미역을 환기한다는 것을 습득한 경우 두드러지게 나타나는 해석 방향이다.

[2차-619-거울]
거울 속 '나'에 대해 이중적인 면을 보여주는 것 같다. 거울을 보고 있는 '나'와 '거울 속의 나'는 동일한 사람이지만 서로 타협할 수 없어 갈등을 풀지 못하는 답답한 감정이라고 생각한다. 이 시가 일제 강점기에 쓰였다고 누군가가 말을 했었는데, 일제 강점기에 쓰인 대다수의 시는 시 자체의 이면적 의미 외에도 '조국', '광복' 등의 시대적 상황을 반영한 속뜻을 담고 있는 것 같아서 그렇게 썼다.

[2차-619] 학습자는 「거울」이 쓰인 시대를 고려하여 "일제 강점기(쓰인 시대)인 것을 보아 나라를 빼앗겼지마는 아무것도 할 수 없는 자신을 한심하고 답답하게 느끼는 것 같다"라고 이 시를 해석하였다. '거울 속 나'와 '거울 밖 나'의 갈등에 대해 인식하였지만 이를 발전시키기보다 일제 강점기에 나라를 빼앗겨 자신과 불화를 겪는 화자로 수렴하는 해석은 「거울」이 아니더라도 일제 강점기에 쓰인 시들이라면 대입이 가능하다.

그러나 일제 강점기라는 것을 참조하여 수행한 해석이 모두 해석 도식의 일괄적 적용으로 나타나는 것은 아니다. [2차-819] 학습자의 해석은 일제 강점기라는 시대적 배경을 참조하고 있지만 이를 해석 자원으로 활용하여 나름의 의도를 추론하고 있다.

[2차-819-거울]
일제 강점기 힘들었던 때에 혼란스러운 현실과는 달리 조용한 거울 속의 '나'처럼 되고 싶었던 것 같다. 현재 삶이 힘드니 거울 속의 나와 이야기하고 싶

소중하고 고귀한 존재라고 생각하고 있고, 광복이라는 것이 꼭 와야 한다는 믿음을 가지고 있다."는 진술과 함께 '꽃을 사뿐히 즈려밟고 가시라'는 것은 광복이 그만큼 소중하기에 꽃길을 걸어야 한다는 의도라고 추론하였다.

어 하는 것 같다. 일제 강점기 혼란스러운 삶 속에서 찾은 도피처라고 거울을 표현한 듯하다. 그러나 피할 수 없어서 속상한 것 같다. 국어 현대문학 조사할 때 1930년대 문학으로 이상이 있었던 것이 기억났다. 이상의 소설 중 '날개'를 조사하고 발표했던 것이 인상 깊어서 썼다.

[2차-819] 학습자는 국어 시간에 「날개」를 조사하는 과정에서 이상이 살던 시대에 대해 알게 되었다. 일제 강점기라는 시대적 배경을 알고 있었지만 [2차-819] 시대적 상황으로 「거울」의 해석을 갈음하지 않는다. 앞서 부조화 인식에서 이 학습자는 거울 속 내가 반대로 비춘다고 해도 '나'라는 것은 동일한데 말이 통하지 않아서 섭섭하다는 내용에 의아함을 느꼈다. '거울 속 나'의 소통이 어렵다는 것은 결국 '내가 나 자신과 소통을 어려워한다'는 것이기에 현재 화자가 힘든 상황에 처해 있을 것이라는 추론을 하게 되었고 일제 강점기는 왜 화자의 삶이 힘든지를 보완하는 해석 자원으로 작용하였다. 이 과정에서 '조용한 세계'와 같은 거울의 이미지는 거울 안을 '도피처'로 설정하여 의도를 추론하도록 이끌었다. 따라서 [2차-619] 학습자와 유사한 해석으로 보일 수 있지만 두 학습자가 '일제 강점기'라는 시대적 배경을 의도 추론에 활용하는 방식은 동일하지 않다.

둘째, 「거울」이 아니더라도 자기 자신을 되돌아보거나 정적인 느낌의 화자가 등장하는 시라면 설명력을 가질 수 있는 도식인 '자아 성찰'도 학습자들의 시 읽기에서 빈번히 나타난다.

[2차-417-거울]
애초에 '거울을 들여다보는 것'은 자아 성찰을 표현한다. 이 시에서는 자아를 성찰하며 망가진 자신의 모습을 안타까워하고 있다. '거울을 보는 것'이 자아 성찰을 표현한다고 생각한 이유는 유일하게 자신의 모습을 직접 볼 수 있는 것이 거울이기 때문이다.

[3차-637-거울]
거울 속의 나를 보는 것을 성찰하는 의미로 보면 화자는 성찰에 어려움을 느끼고 그런 자신의 모습에 섭섭함을 느끼고 있다. 화자는 성찰의 어려움을 말하는 것 같다. 내 자신을 나도 잘 이해하지 못하고 다른 사람을 설명하는 것

처럼 말한다.

위의 두 학습자들의 진술에서 확인할 수 있듯이 '거울을 보는 행위'는 그 자체로 '자아 성찰'이라는 도식을 환기한다. 이들의 자아 성찰이 연역적 틀로서의 해석 도식인 까닭은 「거울」에 대한 의도 추론이라기에는 '거울을 보는 것'에 대한 추론만이 존재하기 때문이다. [2차-417] 학습자의 언급에서 '애초에'라는 표현이 나온 데서도 이를 알 수 있다. '애초에 거울을 보는 것'이 자아 성찰이기 때문에 「거울」은 자아 성찰을 하는 시이고, 거울을 통해 바라 본 내 모습은 '망가진' 모습이라는 간단한 진술로 생략된다. [3차-637] 학습자의 경우에도 "거울 속의 나를 보는 것을 성찰하는 의미"로 보는 것을 미리 전제한 채 「거울」이 '성찰의 어려움'을 말하는 시라고 추론한다. 이들의 추론에 따르면 「거울」은 '자아 성찰의 어려움'이라는 한 줄이 전부인 시가 된다. 아래의 [2차-730] 학습자의 시 읽기가 자아 성찰의 도돌이표인 이유도 여기에 있다.

> [2차-730-거울]
> 자아 성찰이란 자신을 돌아보고 성찰하는 것이고 이 시에 자아 성찰이라는 말을 쓰게 된 이유는 거울을 보면서 자신의 모습을 반성하고 있는 것처럼 보이기 때문이다.

물론 「거울」의 해석에서 '자아 성찰'은 수없이 등장하는 핵심 용어이다. 문제가 되는 것은 '자아 성찰'이라는 어휘가 이해와 해석에 있어 중요한 부분일 수는 있지만 이 한 단어가 시의 전부를 해명할 수는 없다는 인식이 결여된 데 있다. 아래의 [2차-531] 학습자는 '자아 성찰'이라는 용어를 쓰고 있지만 이 용어가 텍스트의 어떤 지점을 설명하는 것인지 밝히고 있다는 점에서 「거울」의 해석 방향의 설정을 위한 자원으로 이를 활용하는 것으로 볼 수 있다.

> [2차-531-거울]
> 거울 속에 본인을 비추어 자아 성찰하는 것 같아 보인다. 자기 자신을 보며 닮고/닮지 않은 부분을 판단하는 것 같다. '자아 성찰'은 내가 무언가 잘못한 것이 있다고 느낄 때, 자신의 행동/마음가짐을 되돌아보는 거라고 생각하는데

이 시에서는 자아 성찰의 대상이 되는 '거울 속 나'와 현실 속 나를 비교하는 것 같았다. 자신의 닮고/닮지 않음을 판단하는 것도 일종의 자아 성찰인 것 같다. 거울 속 나는 소리가 없고 현실 속 나는 소리가 있는 것처럼 비춰지는 상황이 다른 두 명의 나를 비교하는 것 또한 성찰이 될 수 있다고 생각한다.

셋째, '자아 분열'도 '자아 성찰'과 같이 자동화된 반응으로 나타나는 도식이다. '자아 성찰'이 '거울을 보는 의미'를 추론할 때 주로 나타나는 해석 도식이라면, '자아 분열'은 '거울 밖의 나와 거울 속의 나라는 분리'가 의미하는 바를 추론할 때 활용된다. 거울의 밖과 안을 구분하는 '분리'가 의미하는 바를 스스로 생각하기보다 '자아 분열'이라는 개념어로 추론을 완결하는 것이다. "자아 분열 현상"으로 「거울」을 해석한 [2차-505] 학습자는 '자아 분열'이라는 용어를 떠올린 이유를 다음과 같이 답하였다.

[2차-505-거울]
이 작품에는 '나'와 '거울 속의 나'가 등장하는데, 이 둘은 모두 '나'를 상징한다는 점에서 같지만 실제로는 독립된 부분들이어서 여러 개의 인격을 가진 것을 의미하는 자아 분열을 떠올리게 되었습니다.

사실 '자아 분열'은 「거울」에서 "화해할 수 없는 분열된 일상적 자아의 두 내면"[42]을 설명하는 시어로 자주 쓰이는 해석 도식이기는 하다. [2차-505] 학습자의 "자아 분열"이라는 표현은 서술식 시험의 답안으로 쓰였다면 정답으로 처리될 수 있었을 것이다. 그러나 추가 질의에서 이 학습자가 진술한 바에 따르면, 의도 추론에서 이 학습자가 활용한 '자아 분열'이라는 도식은 「거울」의 해석 방향 설정과 무관한 것이었다. 이 학습자에게 「거울」은 일제 강점기의 창씨개명으로 인한 여러 인격의 대립을 보여주는 시였다.

이와 달리 전문 독자의 비평에서 '자아 분열'이란 개념은 「거울」에서 환기되는 문학적 자원으로, 의도 추론에 기여하고 있다.

---

42) 이연승, 「한국 현대시의 이해와 해석 방법」, 『한어문교육』 29, 한국언어문학교육학회, 2013, 228쪽.

> 얼마나 절실하게 분열한 채 개별로 존재하는 두 분신을 그려낸 시인가? 의식(거울) 속에 침참해 있는 paraphronique의 세계는 얼마나 고요하고 조용한 세상이었을까. 그러나 그런 거울 속의 자기는 거울(의식) 바깥의(일상성) 자기와 악수(결합)를 할 줄 모를 뿐만 아니라 그 행동도(거울속의나는왼손잡이요) 반대인 것이 얼마나 놀라운 상극의 분신들인가? 자기 말을 알아듣지 않는 귀가 있고 의식(거울)의 장벽으로 인하여 그의 손길이 닿지 않는(거울 속)의 자기는 일상적인 자기가 전연 반대의 의도된 사업을 하고 있는 것이다. 그러나 형태는 서로 닮은 사람이다. 그러나 그 거울 속의 자신을 근심하고 진찰할 수 없으니 이것 또 무슨 어처구니없는 해학적인 비극이 것인가?
> '상'은 이렇게 결합할 수도, 이해할 수도 없는 두 개의 분신을 향하여 곡(哭)하고 고민하였다. 「오감도 시제15호」도 이와 마찬가지다. 두 개의 분신이 서로 작용하는 허무한 관계와 서로 일치할 수 없는 숙명에 대한 통곡이다.[43]

위의 비평에는 학습자들이 '자아 성찰'이나 '자아 분열'이라는 용어를 전면화하며 설명을 미룬 「거울」의 시행들이 포섭되어 있다. '조용한 세상', '나의 말을 듣지 못하고 악수를 할 수 없는 거울 속의 나', '외로된 사업에 골몰하는 나', '그런 나를 근심하고 진찰할 수 없는 나'가 두루 등장한다. 이 전문 독자에 따르면 「거울」에 나타난 가장 특징적인 면은 '분열'이라는 단어로 집약된다. 거울은 의식이며 거울 바깥은 일상성이다. 말을 알아듣지 못하는 귀를 가지고 악수를 할 수 없는 존재인 거울 속 나는 일상적 나와 반대의 사업을 꾸리고 있다. 이로써 '살아 있지 않은 존재를 살아 있다고 하는' 이 시의 부조화 하나가 풀리게 된다. 거울 속 나는 의식으로서의 나이며 일상과 반대되는 존재로서 대립의 자세를 취하고 있는 것이다. 그러나 거울 속 나는 거울의 특성상 바로 나의 투영된 상이기도 하다. 따라서 형태가 닮았음에도 불구하고 그를 근심하고 진찰할 수 없다는 것은 해학적 비극으로 인식된다.

이 독자는 이를 '비극'으로 상정하는 이유에 대해 일상적인 내가 의식 세계에 감금되어 있는 자기를 두려워하기 때문이라고 추론한다. 앞서 언급된 '닿을 수 없는 특징'과 '근심과 진찰을 할 수 없다'고 거울 속 나를 묘사하는 시행들에서 거울 밖 나와 단절된 채 결합과 이해를 꾀할 수 없다고 말하기 때문이다.

---

43) 이어령, 「'순수 의식'의 완성과 그 파벽」,이태동 편, 『이상』, 서강대학교 출판부, 1997, 40-42쪽.

따라서 일상의 나는 나와 소통되지 않은 채 외로된 사업에 골몰하는 그를 결코 편안한 존재로 여길 수가 없다. 인용은 하지 않았지만 이어지는 해석들은 이 두 분신들이 각각 감금되어 있다는 인식으로 확장된다. 이들 관계에 대한 천착에서 사용되는 근거들은 의식과 무의식, 자아 사이의 끝없는 숙명적 대조와 죄의식 등으로 나타난다. 이러한 자원들은 이상의 다른 시편들과 연결할 수 있도록 만들어 주는 역할도 한다.

자아의 분열이 일어났다는 것은 「거울」을 보며 충분히 연상 가능하다. 그러나 「거울」은 자아 분열이 무엇인지 설명하기 위해 쓰인 텍스트가 아니다. 시 텍스트로서 거울이 자아 분열에 대해 다루는 것은 심리학 서적과 다를 수밖에 없다. 자아 분열을 할 만큼 화자가 힘든 상황인 이유, 거울 속 나와 거울 밖 나를 구별하며 분리된 세계를 이 시가 어떻게 말하는지 등에 주의 깊게 접근해야 한다. 따라서 자아 분열을 떠올린다 하여도 이 사실을 해석 자원으로 삼아 화자가 보이는 분열이라는 부조화의 의도 추론에 활용해야 한다.

「상행」은 앞의 두 시보다는 해석 도식과 선입견이 시의 의도 추론에 도움을 줄 여지가 있는 시이다. 이들이 시의 전체 의미를 지배하는 연역적 틀이 아닌 해석 자원으로 활용되어야 한다는 유의 사항이 제대로 지켜진다면, 「상행」의 의도 추론에 있어 환기되어야 할 자원들이기도 하다. 이중적 형상화에서 부조화를 지각한 뒤 이루어지는 의도 추론의 과정에서 학습자들은 이면의 의미망을 조직한 저자[44]와 시대를 의식할 수밖에 없기 때문이다.

[3차-621-상행]
우리가 꼭 들어야 할, 관심 가져야 할 부분을 무시하고, 현대사회의 산물들을 즐거워하라고 하고 있다. 농약으로 질식한 풀벌레는 우리가 농약을 쳤기 때문에 죽은 것이고, 심야 방송이 끝난 뒤의 전파 소리로 인해 고통 받을 사람(혹은 동물)들도 우리 때문에 피해를 입은 것인데, 이를 무시하고 더 큰, 시끄러

44) 이때의 저자는 작품의 창작자이자 소유자로서의 작가가 아니다. 「상행」의 해석에서 [3차-603] 학습자가 보여 준 예가 이를 잘 보여준다. 「상행」을 읽으며 경제적 발전, 우민 정책과 같은 시대적 배경을 환기하여 의도를 추론한 이 학습자는 그 과정에서 '김광규'에 대한 앎이 도움을 주었다고 하였다. 그러나 면담을 하며 이 학습자가 말한 것은 '김광규'가 아닌 '김광균'이었다는 사실이 밝혀졌다. "김광규는 와사등처럼 현대 문명을 비판하던 시인이기도 하고 모더니즘 경향도 보이고 회화적이고 묘사적인 시를 쓴 시인이기도 하다"라고 시인에 대한 이야기를 하며 그로써 시대적 배경을 해석 자원으로 환기하였다 했지만 '작가 김광규'가 핵심은 아니었던 것이다.

운 소리를 즐기며 살아가자고 하고 있다. 그렇게 함으로써 이 시를 읽는 사람들은 우리가 잘못한 게 하나도 없는 듯이 인생을 살아가게 될 것이고, 죄책감 또한 느끼지 못할 것이다. 시 한 편으로 세상이 바뀌진 못하더라도 적어도 이것을 읽는 독자들만큼은 경각심을 갖고 살 수 있도록 해야 한다고 생각했다.

[3차-621] 학습자는 '농약'에 주목하여 풀벌레가 질식한 이유는 우리가 농약을 쳤기 때문이라 보았다. '우리'로 대변되는 집단은 농약을 뿌려 풀벌레를 질식시키고 심야 방송이 끝난 후에도 전파를 송출하여 작고 약한 것들을 괴롭히는 해로운 일을 한다. 심지어 죄책감도 없이 남에게 준 피해는 무시한 채 더 크고 시끄러운 소리를 즐기며 살아가려 한다. 「상행」은 이런 '우리'에게 경각심과 죄책감을 일깨우려는 시이다. 심야 방송이 끝난 후의 전파에 대한 이해 등이 완벽한 것은 아니지만 '풀벌레의 울음'이 '농약에 질식한'으로 수식되고 있다는 점, 그로 인해 '현대사회의 산물'이 누군가를 해치기도 했다는 것으로 이어지는 인식은 「상행」이라는 시가 현대 사회의 산물을 바라보는 시선에 대한 이해의 범주를 형성한다. [3차-623] 학습자는 여기서 한 발 더 나아가 '근대화, 산업화'의 도식을 사용하여 의도를 추론하고자 한다.

[3차-623-상행]
'농약으로 질식한 풀벌레 같은, 심야 방송이 끝난 뒤의 전파 소리 같은, 듣기 힘든 소리에 귀 기울이지 말아다오'라는 부분에서 '농약으로 질식한 풀벌레의 울음'은 근대화, 산업화로 인해서 자연이 파괴되는 모습을 보여준 것 같았고 '심야 방송이 끝난 후의 전파 소리'는 근대화, 산업화를 대표하는 것 같았다. 이런 소리에 귀 기울이지 말라고 한 것을 보아 글쓴이가 비판적인 관점으로 보고 있는 것 같았다. 근대화, 산업화란 긍정적인 면을 보자면 우리에게 편리함을 주지만 그 내면의 부정적(?)인 모습을 보면 그에 소외된 사람들에게는 나름의 고통을 주는, 양면을 가진 것 같다. 지금 나도 근대화, 산업화가 된 사회 속에 살고 있지만 척박해진 모습을 보자면 '옳은 것일까?'하는 의문이 들고 씁쓸할 때가 있다.

[3차-623] 학습자에게 '농약'은 풀벌레를 질식시킨 '근대화, 산업화'의 산물이다. 농약에 질식한 풀벌레가 '파괴된 자연'의 알레고리로 읽힘으로써 「상행」은

편리함과 부정성이라는 양면성을 지닌 '근대화, 산업화'를 논하는 시가 된다. 이러한 추론이 완전한 것은 아니다. 「상행」에서 '듣기 힘든 소리'에 귀 기울이지 말라는 것을 긍정적으로 보는 추론은 타당한 해석으로 보기 어렵기 때문이다. 그렇다 해도 의도 추론의 단계에서 풀벌레의 울음이 자연 파괴와 관련되며 이 시의 해석 방향을 사회에 대한 비판으로 잡아가는 데 도움을 준다는 점에서 이러한 추론은 의의가 있다. 타당성은 이후 맥락의 재구성 단계에서 텍스트 지평으로서의 창작 맥락을 조회하는 과정에서 검토될 수 있기 때문이다.

선입견 역시 「상행」의 의도를 추론함에 있어 도움을 줄 수 있다. [2차-805] 학습자는 "상행 열차를 타고 가던 중 차창에 비친 모습은 필시 자신"일 텐데 이를 "너의 모습이라고 생각지 말아 다오"라고 말하는 「상행」 속 화자의 목소리를 의심하여 이면의 의도를 추론하기 시작한다.

> [2차-805-상행]
> 차창에 비친 자신은 무시하고 주위의 풍경에 집중을 하며 자신의 집에서 들릴 소리는 무시하고 TV를 보며 차를 타고 가는 소리에 집중을 하고 긴 말을 하지 못하게 하는 것을 보면 자신을 부정하고 인생을 여행처럼 살아가게 한다. 자신을 부정한다면 절대 인생이 즐거울 수 없을 텐데 자신을 부정하고 여행처럼 일생을 살라니 말이 안 된다.

'자신을 부정한다면 인생은 즐거울 수 없다'는 것은 상식이나 법칙은 아니지만 삶에서 통용되는 선입견이다.[45] 여기에 동의하지 않는 사람들도 있겠지만 이 학습자에게는 자신의 내부에 집중하기보다 TV를 보고 차 소리에 귀 기울이라는 말은 본말이 전도된 권유였다. 인생이 즐거울 수 없는 지시를 하면서 즐거운 여행처럼 인생을 누리라는 화자의 발화가 무언가를 은폐하고 있다는 의식은 표면에 구현된 의미가 전부가 아닐 수 있다는 생각을 하게 만든다. 선입견에 따라 화자의 '너를 위하여'라는 말의 의도는 '자신을 부정하지 말고 현

45) 선입견은 문학 경험에서도 기인할 수 있다. [3차-626] 학습자는 "'말아다오'라고 표현한 것들이 사실은 해야 하는 것들인 것 같다. 해야 되는 것들을 강조하기 위해 일부러 반대로 표현한 것 같다."라고 의도를 추론한 것이 이전의 문학 경험에서 비롯한 것이라 진술하였다. "우리가 해야 하는 행동들을 하지 말라고 표현함으로써 해야 하는 행동을 하지 않는 현대 사회를 비판하는 시"가 있다는 것을 배운 것이 그것이다.

실을 직시하라'는 데까지 나아가게 된다.

그러나 해석 도식과 선입견이 의도 추론이 아닌 시 읽기의 완결을 위한 도구로 사용되는 것은 경계해야 할 필요가 있다. 아래 [3차-527] 학습자의 해석이 여기에 해당한다. 이 학습자는 학교에서 배운 유사한 분위기의 시들에 통용될 수 있는 도식을 적용함으로써 의도 추론의 과정을 생략해 버리는 양상을 보인다.

> [3차-527-상행]
> 농약으로 질식한 풀벌레 울음, 심야 방송 뒤 전파 소리 같은 듣기 힘든 소리는 오히려 우리가 듣고 알아야 할 사실이고 즐거운 여행 이야기 주간지 등의 쓸데없는 이야기들을 하라고 강조하는 것이, 긴 말을 하고 싶다(듣고 알아야 할 사실에 대해 토론하는 것)라는 일 대신 침묵하라는 것이, 했으면 하는 중요한 일 대신 소용없는 일을 하라고 하면서 했으면 하는 말을 했으면 좋겠는 마음을 반어법으로 강조하는 것 같았습니다.

위 학습자는 「상행」의 의도를 "세상의 부조리함에 침묵하지 말고 목소리를 내라"는 것으로 진술한다. 이 학습자가 추론한 의도는 '부조리한 사회 비판'이라는 해석 도식을 적용한 것이다. 위의 해석에는 '중요한 일'이 무엇인지, '소용없는 일'이 무엇인지 등에 대한 학습자의 목소리가 담겨 있지 않다. 이러한 이해는 낯선 것을 접했을 때 가능한 빠르게 이를 전형화된 사고로 만들고자 하는 경제성의 추구에서 기인[46]한다. 「상행」에서 '듣기 힘든 소리'에 귀 기울이지 말고 특정 화제를 말하라고 권하는 화자의 지시가 의도하는 바를 추론하여 이를 바탕으로 해석의 방향을 설정하기보다 남에게 지시하는 행위를 '부조리'에 포섭시킨 것이다.

해석 도식과 선입견은 의도 추론에 있어 학습자들에게 하나의 해석 자원으로 유용하게 활용될 수 있다. 다만 연역적 틀로 사용되어 학습자들의 추론을 생략시키고 시 읽기를 완결하지 않도록 유의하는 것이 필요하다. 이들이 해석 자원으로서 환기되어 추론의 과정에 개입하는 것은 해석 방향 설정에 결정적

46) 노철, 「시 감상교육에서 상상력 활용에 관한 연구」, 『문학교육학』 14, 한국문학교육학회, 2004, 345쪽.

인 영향을 주기 때문에 활용 방식에 있어 세심한 고려가 필요하다.

3) 개인적 경험에 기반한 추측

개인적 경험에 기반한 추측은 학습자들이 지각한 부조화의 의도를 개인적 자원을 환기하여 추론하려는 시도이다. 기존의 자동화된 반응에 포섭되지 않는 부분들의 뜻을 알기 위해 학습자들은 개인적 자원을 환기하며 여러 각도에서 의도를 추론하며 해석 방향을 설정하게 된다. 개인적 자원의 환기는 학습자가 스스로 자기 갱신을 도모하려는 노력을 보여준다는 긍정적 측면과 자원이 지닌 개인적 성격 때문에 자칫 자기 동일적 관점을 극복하지 못할 수 있다는 한계를 동시에 갖고 있다.

개인적 경험에 기반한 추측이 시 읽기에서 학습자마다의 자기 갱신을 통한 이해를 보여준다는 것은 아래의 세 학습자의 예로 확인할 수 있다. 이들은 「거울」에서 지각된 부조화를 개인적 자원을 환기하며 이해하려 시도하고 있다.

[1차-126-거울]
이 시를 읽고서 이 시를 쓴 사람이 계속해서 거울을 언급하고 거울 안에 있는 자신에 대해 말하는 걸 보니 매우 외로워 보이거나 잘못한 것이 있는 것 같다. 자신의 모습에 반성을 하기 위해서 자신의 모습에 대해 말하고 마지막에 거울에 비친 모습을 진찰할 수 없다고 하는 것이 거울은 반성을 할 수 없다는 것 같다.

[1차-229-거울]
거울 속에서 자신을 진찰하는 것이 이상하다. 거울 속에서 왼손잡이와 현재의 자신과 악수하는 것이 이상. 거울 속과 자신은 일치하는데 꽤 닮았다고 함. 결국 이 작가는 이 시에서 거울을 한 번쯤 보라는 얘기를 하는 것 같다. 거울이랑 친해지고 싶은 마음이다.

[1차-403-거울]
자신에 대해 비판을 하고, 거울 속 자신을 나와는 같을 뿐 상황이 다르다는

느낌이 든다. 거울 속 나는 나와 다르다. 거울로 인해 나는 거울 속 나와 만날 수 없지만 거울이 없을 때도 거울 속에 나는 있다. 다른 영혼인 건가?

「거울」에 나타난 화자의 분열적 태도에서 빚어진 부조화들이 '무엇인가 잘못하여 반성하려는 것', '거울이랑 친해지고 싶은 것', '거울과 다른 영혼인 것'을 말하고자 한다는 추측들은 학습자의 개인적 경험에 기반을 두어 나온 것이다. 같은 부분에서 부조화를 지각하였더라도 환기한 자원에 따라 의도를 달리 추론하고 있는 것을 확인할 수 있다. 시에 대한 이해가 단일한 내용으로의 회귀이지 않다는 점에서 추론의 다양함은 독자마다의 시 읽기의 특성이 발현되는 것으로 볼 수 있다.

학습자라는 개인은 사회 속의 구성원이라는 점에서 그의 경험 중 일부는 기존의 익숙한 인식 체계를 변화시켜 의도 추론을 이끄는 자원으로 활용될 수 있다. 따라서 개인적 경험에 기반한 추측이라 해서 전부 자의적 해석이나 오독으로 수렴되는 것은 아니다. 「진달래꽃」에서 임이 화자를 역겨워하는 상황이 주는 극단성이 이해되지 않았던 [2차-805] 학습자의 추론은 개인적 경험에 근거하고 있다. [2차-805] 학습자는 "꽃길을 만들 만큼 소중하고 좋아하는 사람이라면 그만큼 잘 대해 주었을 텐데 역겨울 정도로 미움을 받는 것이 이상"하다는 인식 아래 다음과 같은 추론을 시작하였다.

[2차-805-진달래꽃]
여기 보면 화자가 꽃길을 만들어 주려는 그 사람을 되게 좋아한다는 것을 알 수 있는데 반대로 이렇게 막 역겨워하고 그러면 그 사람에게는 미움 받고 있는 것 같고 그런데도 한다는 거 보면 되게 한약 같은 그런 느낌. 먹을 때는 쓴데 몸에는 좋은 것 같이 사람이 거슬릴 일을 했다는 것 자체가 그 사람한테는 실질적으로 좋은 일인데 표면적으로 봤을 때에는 안 좋은 일인 것 같아서 그래서 좋은 일을 했는데 좀 거슬리게 했다?

'잘 해주었는데도 상대방이 나를 역겨워하는' 상황은 이 학습자에게 이해를 위한 변화를 이끌었다. 마치 몸에 쓴 한약을 먹을 때 몸에 좋은 걸 알면서도 몸서리치게 싫은 것처럼 이 '역겨움'을 정말 악한 의도나 중대한 잘못으로 인

해 임이 화가 난 것이라기보다 임에게 좋은 일을 시도했지만 임의 입장에서는 그것이 달갑지 않기에 발생한 감정으로 보게 된 것이다. 이 과정에서 화자는 “한없이 착한 사람”으로 자리매김하게 된다. 자기 경험에 기반을 둔 추측이기는 하지만 이는 해석 방향 설정에 도움을 줄 여지가 있다.[47] 「진달래꽃」의 화자의 반응을 ‘죽은 자를 배려해 보내는 것’으로 추론한 [2차-725] 학습자의 해석 방향도 자신의 경험으로 텍스트의 부조화를 해결하려는 시도를 보여준다.

> [2차-725-진달래꽃]
> 누군가 죽은 것을 배려하며 편히 보내드리는 것. 눈물을 참으며, 꽃을 흩뿌려 주고, 죽은 자를 배려해 고이 보내준다 하고, ‘죽어도 아니’라는 부분에서 슬픔과 절박함 비슷한 게 느껴지고, 읽으면서 꽃은 관 위에 놓여진 꽃이, 보내드린다는 것에서 죽은 사람을 붙잡지 않고 가는 것이 떠올려졌다. 죽은 사람이 꽃길을 밟고 지나가는 장면이 상상되었다.

[2차-725] 학습자는 “말없이 고히 보내드리우리다”라는 시행에서 ‘죽음’을 떠올렸다. ‘보내다’라는 것은 이 학습자에게 죽음을 연상시키는 어휘였기 때문이다. 이 학습자에게 있어 떠나는 사람을 말없이 고이 보내 줄 수 있는 이유는 그 떠남이 단순한 헤어짐이 아닌 ‘죽음’이기 때문이었다. 죽음으로 인한 이별이라 한다면 화자가 선택할 수 있는 반응은 고이 보내주는 것밖에 없을 것이라는 추측 아래, ‘진달래꽃’은 “하얀 꽃 같은 거, 추모하는 느낌”으로 설정된다.[48] 이러한 추론들은 개인의 경험에 기반하고 있다는 점에서 우연적[49]이라는 한계

47) 그러나 이러한 개인적 경험이 의도 추론의 자원이 아닌 의도 자체가 되는 경우도 있다. [3차-508] 학습자가 「진달래꽃」에서 떠나는 임을 고이 보내주겠다는 화자의 의도를 ‘임을 보내기 싫은 마음’으로 본 데에는 자신이 어렸을 때 들었던 마야의 ‘진달래꽃’ 노래와 그때 들었던 어른들의 말이라는 개인적 경험이 지배적 영향을 끼쳤다. “시 자체에서 그런 느낌을 받았다기보단 ‘진달래꽃’ 노래를 어렸을 때 들었을 때 어른들께서 그런 식으로 말씀해 주셨던 것 같다. 그리고 그 당시 가수 ‘마야’가 부르는 모습이 가사와 다르게 사랑하는 임을 보내고 싶지 않아보였다.”는 진술에서 알 수 있듯이 이 학습자가 개인적 자원을 환기한 것은 자기 동일적 관점의 극복이 아닌 타자에 대한 이행으로 나타났다.

48) 위의 두 학습자가 추측한 「진달래꽃」의 해석 방향은 전체적 맥락을 재구성하는 과정에서 적절성을 타진하게 된다. 이 과정에서 [2차-805] 학습자의 추측은 ‘왜 임이 나를 역겹다고 하는가’를 설명할 수는 있지만 「진달래꽃」의 다른 부분들에 나타난 화자의 반응과 태도까지 포괄하기엔 설명력이 부족하다는 점에서 수정될 가능성이 높다. [2차-725] 학습자의 경우에도 ‘진달래꽃’의 설정을 국화와 거의 유사하게 하고 있기 때문에 이런 점에서 적절한 해석으로 수용되기 어려울 수 있다.

를 지닌다. 그럼에도 불구하고 시 텍스트에서 인식된 부조화를 소통의 계기로 활용하여 타자적 관점에서 시를 이해하려 시도하였다면 개인적 경험도 의도 추론을 위한 자원이 될 수 있다.

다만 개인적 경험은 그것이 이미 친숙한 인식 체계와 경험 도식일 확률이 높다는 측면에서, 학습자들로 하여금 시 텍스트의 부조화를 타자적 관점에서 이해하려 노력하기보다 자신의 경험으로 무마하려는 시도를 보일 위험이 있다. 이 경우 시 해석의 방향 역시 자의적으로 흘러가게 된다. 자신의 경험이 주는 친숙한 도식에 이끌려 텍스트의 부조화의 의도를 제대로 추론하지 못하는 예는 「상행」에 대한 [3차-617] 학습자에게서 발견된다. 이 학습자는 풀벌레 울음에는 귀 기울이지 말고 자동차 소리는 경쾌하다고 말하는 시행에서 이질감을 느꼈다. 그러나 이를 타자적 관점에서 대화적 해석에 참여하는 계기로 삼는 것이 아니라 자기 동일적 관점에 포섭해 버리고 만다. 이 학습자는 자신이 생태공원 근처에 살아서 매일 밤 개구리 울음 소리 때문에 잠을 설치는 경험을 '풀벌레 울음'에 투영하여 '듣기 힘든 소리'를 소음으로 규정한다.

> [3차-617-상행]
> 상행은 도심으로 즉 서울로 가는 길이다. 도심은 복잡하고 시끄럽다. 풀벌레 울음이나 전파 소리는 시끄러운 소리(또는 소음)에 해당하고 힘찬 노래나 고속도로 달리는 자동차 소리는 듣기 좋은 소리다. 바삐 돌아가는 도심에서 잘 느끼지 못했던 것들을 느꼈으면 좋겠다는 것 같다. (…중략…)
> 작가가 시에서 말했듯이 '자동차 소리는 얼마나 경쾌하냐'고 했습니다. 소음으로만 생각하여 무시했지만 가만히 마음 가라 앉히고 들으면 경쾌하고 활발하게 들립니다.(특히 레이싱카) 소음으로 생각하는 이유는 일을 방해하는 요소이기도 하는데 여유로운 상황에서 들으면 아무렇지도 않다는 것입니다. 작가가 말하고자 하는 게 바로 앞 문장이 아닐까요?
> 풀벌레 울음, 전파 소리가 '소음'에 해당한다고 한 이유 역시 시를 보고 제 경

49) 「상행」에서 '차창에 비친 너의 모습을 너라고 생각하지 말라'는 것을 [1차-427] 학습자는 차창 속 낯선 모습이란 "혼자 가만히 생각하는 모습, 고뇌에 빠진 모습. 회의감, 지루함 등 반복되는 일상에 대한 의문감"을 나타내는 것이라 보았다. 이는 자신이 차를 타고 가면서 차창이 비친 무표정한 얼굴이 그렇게 보였기 때문이었다. 이 학습자가 해당 시행의 의도를 '낯선 얼굴을 발견'하라는 것이라고 추론한 것은 일견 적절해 보이지만 우연성에 기반을 두고 있다는 점에서 다른 시 읽기에도 적용되기 어려울 수 있다는 한계가 있다.

험과 합쳐서 적었습니다. 우선 시에서 '농약으로 질식한~전파 소리 같은~귀 기울이지 말아다오' 이 3행을 보고 공감하여 적은 것입니다. 저희 집 앞에 생태 공원이 있는데 여름 저녁부터 밤까지 개구리가 웁니다. 그래서 잠을 잘 못 자요. 저녁엔 그래도 봐줄만 한데 밤에 잠 자야 하는데 잠을 못 자서 힘들었던 기억이 나서 적게 되었습니다.

풀벌레 울음이 소음으로 인식될 때, [3차-617] 학습자는 「상행」의 화자가 "듣기 힘든 소리에 귀 기울이지 말아다오"라고 말하는 데 동의하게 된다. 그러나 이러한 판단은 같은 소음군에 속한 '자동차 소리'를 경쾌하다고 말하는 아래의 행과 의미적 충돌을 겪게 된다. [3차-617] 학습자는 이를 해결하기 위해 '자동차 소리가 경쾌한 것은 일반적으로 소음이지만, 마음에 여유가 있을 때는 경쾌하게 들릴 수 있다'는 논리를 만들어 낸다. 등굣길과 달리 마음에 여유가 있는 하굣길에는 다양한 소리들이 하나의 풍경을 만들고 평화롭게 느껴진다는 경험이 여기에 더해져 「상행」은 "평범하지만 평화로운 모습을 느끼고 여유를 가지라"는 시가 된다.

개인적 경험에 기반한 추측이 부조화를 소통의 계기로 인식하여 추동한 추론의 과정에 속한다면 자신의 해석 방향을 설정해 나가는 과정이 될 수 있다. 지각한 부조화를 토대로 의도를 추론함에 있어 자신의 경험을 활용하는 것은 시 해석 경험을 능동적이고 주체적으로 만드는 기제가 되기도 한다. 그러나 부조화를 자신의 경험 도식에 무화시켜서 시 텍스트와의 대화를 일단락하게 된다면 오독이 될 확률이 높다.[50] 시 텍스트를 읽으면서 발견되는 부조화들은 시 읽기 과정에서 지속적 반성을 통한 이해의 과정을 요구한다. 타자적 관점을 고려하여 변화된 인식으로 부조화의 의도를 추론하는 것은 해석의 방향이 소급적 읽기 과정에서 수용 가능성을 획득하기 위한 조건인 것이다.

50) [3차-534] 학습자는 「상행」에서 화자가 서정적 주체에게 차창에 비친 모습을 너의 모습이라 생각하지 말라는 데서 부조화를 인식하였다. 그러나 이 부조화는 의도 추론에서 개인적 경험과 연결되며 "문득 자신이 낯설게 느껴진 누군가를 향한 위로"로 읽혔다. [3차-534] 학습자가 밝힌 의도 추론의 근거는 다음과 같다. "화자의 말투는 개인적으로 느끼기에 화자의 말을 듣고 있을 누군가에게 따뜻함을 주는 것 같았다. 어릴 적 보던 동화책에서는 보통 '~해다오'의 형태의 말투는 엄마가 아이를 보듬어 줄 때 하는 말투라는 느낌이 나에게는 강하게 와 닿았다. 또한 위 구절 다음으로 이어지는 내용에서 역시 혹시 창문 속 낯선 모습의 자신을 발견한 누군가에게 괜찮다고 다독여 주는 듯한 화자의 목소리가 들렸기 때문이다."

3. 다각적 관점의 적용을 통한 해석의 구축

시의 의도를 추론함으로써 상반성을 인식한 학습자들은 이러한 상반성이 공존한다는 것의 의미를 생각해 보게 된다. 아이러니 시는 기존의 단일한 관점과 가치관이 적용되지 않는 새로운 세계에 대한 인식으로 독자를 이끌기 때문이다. 학습자들은 화자의 가장, 분열, 은폐가 어떠한 세계 속에서 해명될 수 있는지를 다각적으로 살피는 과정에서 텍스트 지평과 교섭함으로써 수용 가능한 해석을 구축하게 된다. 이 단계에서 학습자의 반성은 상반성이 공존하는 시에 대해 형성한 기대지평이 텍스트 지평과 만나며 조정되는 과정에서 이루어진다.

다각적 관점의 적용을 통한 해석의 구축은 텍스트의 특정 국면에 대한 주목을 넘어 전체적 구조와 의미적 중핵이 반영된 해석을 지향하는 과정이다. 텍스트 조건에 따라 의미적 중핵의 성격이 달라지기 때문에 전체적 국면에 대한 포괄은 전제되면서도 추론한 의도의 수용 가능성에 대한 타진은 적절성, 개연성, 타당성으로 달리 논의될 수 있다. 따라서 이 절에서는 맥락의 재구성이 학습자 해석의 의미적 질서를 구축하고 지평을 전환시키는 바를 텍스트 조건에 따라 달리 살피기 위해 각 항마다 「진달래꽃」, 「거울」, 「상행」의 의미 구현 과정에서 일어나는 지평의 조정과 전환 양상을 다루도록 한다. 유의할 점은, 각 시 텍스트별로 배치하기는 하였으나 이 요인들만이 해당 시 텍스트의 수용 가능성을 결정하지는 않는다는 것이다. 적절성, 개연성, 타당성은 해석의 주관과 객관 사이의 길항에서 두루 고려되는 요인이며 다만 그 요인들 중 텍스트 조건에 따라 부각되는 바를 제시하였다.

1) 상황의 재구에서의 적절성 타진

「진달래꽃」처럼 세계에 대한 화자의 거리감이 가장의 태도로 나타난 시의 경우, 시의 해석은 화자가 가장하는 표면과 이면의 의도가 동시에 존재하는 상황에 대한 재구를 수반하게 된다. 학습자들은 자신이 추측한 화자의 의도가 시 텍스트의 전체 맥락 안에서도 유효한지를 검토하며 적절한 해석을 구현하고자

한다. 적절성(appropriateness)은 조절과 정도성의 문제라는 점에서 객관적 기준에 대한 부합을 요구하지 않는다.[51] 문학 텍스트 해석에서 적절성은 타당성보다는 규범에 얽매이지 않으나 다양성을 제어하는 최소한의 자질로 여겨진다. 정재림·이남호는 서정인의 단편 소설 「귤」을 읽고 독자들이 생산하는 발산적 상상과 해석을 어느 수준까지 허용할 것인가를 검토하여 “일차적으로 텍스트에 근거한 해석이어야 함과, 독자의 창의성과 상상력이 강조된 해석의 경우에도 문학적 맥락에 부합하는 해석이어야 함”을 확인하고 있다.[52] 여기서 문학적 맥락이라는 말은 텍스트 내적 맥락을 뜻한다.[53] 아래의 두 학습자는 「진달래꽃」의 화자가 보이는 상반성이 공존할 수 있는 상황을 ‘죽음’으로 설정하고 있다. 그러나 이들의 기대지평은 텍스트 지평과의 교섭에서 반성이 이루어졌냐의 여부에 따라 적절성이 달라지는 양상을 보여준다.

[1차-107-진달래꽃]
이 시의 화자는 ‘죽은 이를 저 세상으로 보내는 사람’인 것 같다. 내 생각에는 누군가가 죽을 때 편히 갈 수 있도록 이 시에서 사실과는 반대로 말한 것 같다. 또한 ‘죽음’이라는 것을 이 시에서는 아름답게 표현하고 있지만 이 시의 진짜 의미는 어떤 사람이 죽으면 진짜로 슬퍼할 것 같다는 내용이다. 누군가가 저 세상을 떠날 때 이렇게 말해준다면 마음 편히 떠날 수 있을 것 같다.

[1차-1202-진달래꽃]
화자는 죽은 사람을 그리워하는 마음을 숨기려고 나 보기가 역겨워라는 말을 반복하고 화자가 너무 슬픈데 그 슬픔을 숨기려고 가실 때에는 죽어도 눈물 아니 흘리우리다라고 쓴 것 같다. 이 시의 상황은 죽은 사람을 화장을 해서 뼛가루를 뿌리는 상황 같다. 왜 그렇게 생각했냐면 가실 때에는 말없이 고이

51) 영역은 다르지만 화법에서의 적절성에서도 조절과 정도성이 주요 특성임을 알 수 있다. 오현진)은 적절성이란 “의사소통의 상황이나 목적에 맞게 자신의 언어 표현과 이해를 조절할 수 있는 능력”이며, 의미의 표현과 전달을 위해 필요한 요소를 선택하고 어느 정도까지 이를 반영할 것인지가 적절성임을 밝히고 있다. (오현진, 「말하기·듣기 교육에서의 적절성에 관한 연구」, 고려대학교 박사논문, 2008, 45-57쪽.)

52) 정재림·이남호, 「소설교육에서 "해석의 적절성"에 대한 고찰」, 『어문논집』 71, 민족어문학회, 2014, 259쪽.

53) 앞서 텍스트에 근거한 탐색에서의 텍스트 맥락이 의도 추론을 위한 사회적 자원의 환기를 위해 주로 텍스트의 부분적 국면에 주목한 것이었다면, 적절성 타진을 위한 교섭의 대상으로서의 텍스트의 맥락은 시 텍스트의 전체 국면의 고려를 뜻한다.

보내 드리우리다에서 죽은 사람을 보내드리는 것 같고 진달래꽃 아름 따다 가실 길에 뿌리우리다에는 죽은 사람을 화장해서 뼛가루를 꽃으로 바꿔서 뿌리는 것 같고 가실 때는 죽어도 아니 눈물 흘리우리다 할 때 그 사람이 얼마나 그리워하는지 알 수 있었다.

[1차-107] 학습자는 떠나는 임을 잡지 않지만 임에 대한 사랑을 간직한 화자의 상반성은 죽음의 상황에서 공존할 수 있다고 본다. 진달래꽃을 아름 따다 뿌리는 것은 죽음을 아름답게 표현한 것으로, 임이 떠나는 것의 불가피성은 죽음이라는 상황에서 강화되어 화자로 하여금 이에 대한 거리감을 전형적이지 않은 감정과 태도로 표현하게 만들었다는 것이다. 반면 [1차-1202] 학습자는 죽음이라는 상황으로 재구한 것은 동일하지만 죽은 사람을 그리워하는 마음을 숨기려는 화자의 상반성이 이 상황에서 제대로 설명되지 못한다. 시 텍스트의 지평과 교섭하지 않은 채 '죽음'이라는 상황으로 떠나는 임을 잡지 않고 눈물 흘리지 않으면서도 슬퍼하고 있는 화자의 상반성을 설명하려 했지만 적절성 측면에서 조정이 이루어져야 함을 간과한 것이다. 따라서 이 학습자의 해석은 진달래꽃을 아름 따다 뿌리는 것을 화장한 뼛가루를 뿌리는 것으로 보는 자기 동일적 관점을 보여주게 된다. 시를 읽으며 부조화를 지각하고 의도를 추론하는 데까지는 유사한 과정을 겪었지만 소급적 읽기를 통한 텍스트 지평과의 교섭에서 자신의 지평을 점검하였는지의 여부가 해석의 적절성을 달리하게 만든 것이다.

「진달래꽃」은 '이별의 상황'과 '적어도 행동으로는 임을 잡고 있지 않은 나'라는 최소 조건이 문학적 맥락에 해당한다고 할 수 있다. 이 시에서 학습자들이 맥락을 재구성한다는 것은 곧 이별의 상황에 대한 재구임을 알 수 있다. 학습자들은 임이 떠나도 '말없이 고이 보내' 드리는 화자의 행동을 설명할 수 있는 상황을 재구하는 과정에서 텍스트 지평과 교섭하게 된다. [1차-210] 학습자는 시 속의 상황을 '어쩔 수 없는 이별'로 봄으로써 번복될 수 없는 이별이기에 화자가 취할 수 있는 선택은 자기 최면을 걸 듯 마음에 없는 말을 할 수밖에 없었을 것이라는 기대지평을 형성한다. 그러나 이는 소급적 읽기에서 임에게 무언가를 시키는 부분과 충돌하며 편하게 보내준다고 말하면서도 임을 놓지 못하는 상반성을 환기시킨다. 따라서 이 학습자는 "이걸 고려해서 해석을

엎어보면 이별은 해야되는데 싫으니 조금만 더 있어주면 안되냐. 울 것 같은데”라고 자신의 해석을 조정하였다. “자신이 붙잡아도 떠날 것을 이미 알기 때문에 아무말 없이 보내주는 상황([1차-101])”이나 추억이 많은 사람과 어쩔 수 없이 헤어져야 하는 상황에서 임을 존중하는 상황을 재구한 [1차-1224] 학습자도 화자의 의도를 추론하며 형성된 기대지평을 텍스트 지평과 교섭하며 이별의 상황을 재구하였다.[54]

이와 같이 「진달래꽃」의 화자가 보이는 상반성이 공존할 수 있는 상황이 다양하게 재구될 수 있는 것은 이별이라는 보편적 상황이 시 속의 화자에게 어떻게 다가오는가에 대한 해석이 ‘적절성’의 측면에서 구성되기 때문이다. ‘이별의 상황에서 떠나는 임을 잡지 않는’ 조건만 충족된다면 변주에 있어 독자의 창의성이 발휘될 여지가 있는 편이다. 유종호는 「진달래꽃」의 최소 의미 자질인 임과의 이별을 ‘헤어짐’과 ‘가정된 헤어짐’으로 설정하여 가능한 상황들을 제시하고 있다.

> ① 일단 미래형으로 볼 수 있는 화자의 발언을 있게 하는 것은 무엇인가. 떠나고 싶은 때는 막지 않을 터이니 있는 동안 마음놓고 사랑해 달라는 것인가. 이럴 경우 꽃잎을 뿌리는 환송의 가정은 자기를 짐스럽게 생각할지도 모르는 임에 대한 사랑의 정략일 것이다.
>
> ② 혹은 화자는 이미 옛날에 울며 잡는 소매가 헤어짐을 막지 못함을 겪고 필연 속에 사태를 내맡기면서 인상적인 회상의 장면이나 미리 작성해 두자는 것인가. 이 경우 꽃을 뿌리는 헤어짐은 고통의 심미화를 통해서 그것을 달래는 위자(慰藉)의 양식을 것이다.
>
> ③ 혹은 「죽어도 아니 눈물 흘리우리다」는 결코 울지 않겠다는 것만이 아니

54) [1차-1224-진달래꽃]
화자는 추억이 많은 사람과 헤어져야 하는 이별하는 상황인 것 같다. 나는 당신을 사랑하였고 그렇기 때문에 당신을 곱게 보낼 것이니 시간이 지나고 나를 잊지 말아달라는 뜻인 것 같다. 꽃은 그동안의 추억을 상징하는 것 같고 헤어지기 싫지만 어쩔 수 없는 상황 때문에 헤어짐을 맞이하는 것 같다. 당신과 헤어질 때 울지 않고 슬퍼하지 않을 테니까 추억을 회상하면서 마음 편히 가도 된다는 내용인 것 같다. 당신의 의견을 존중하고 그만큼 사랑했다는 것만 기억해 달라는 것 같다.

라 임이 죽어도 태연하겠다는 프로이트류의 실언이 첨가된 것인가. 이 경우 「십 리도 못가서 발병 난다」보다는 훨씬 강렬한 저주가 내재되어 있는 셈이다.

④ 혹은 꽃과 여성은 같은 것이니까 꽃을 밟고 가게 함으로써 두 사람의 관계를 대상화해서 바라볼 계기를 준다는 점에서 그것은 극중극 같은 깨우침의 장치일 것인가. 그렇다면 꽃잎(화자)을 밟고 감히 떠날 수 있겠는가고 화자는 내심 생각하고 있을지도 모른다. 이 경우 화자의 사랑의 경험이 가겠다는 사람을 내버려두는 것이야말로 그를 붙잡아두는 최상의 방법임을 깨닫게 했고 그 점 사랑의 줄다리기 속에서의 발언이라고 읽을 수 있을 것이다.

⑤ 혹은 이도 저도 아니고 만발한 진달래꽃에 의해서 촉발된 순간적인 낭만적 상상의 자유로운 놀이라고 읽을 수도 있을 것이다. 꽃의 피고짐은 예로부터 동양에서 낙엽과 함께 삶의 덧없음을 드러내는 계기가 되어왔다. 만발한 진달래는 문득 화자에게 미구에 닥쳐올 낙화와 함께, 있을 수 있는 사랑의 파국을 예감케 했고 이러한 파국의 예감 속에서 화자는 진달래꽃과 스스로를 동일시하는 마조히스틱한 상상 속의 놀이, 거기서 파생하는 「찬란한 슬픔」 속에 잠겨본 것인지도 모른다.[55]

이 전문 독자는 '꽃을 뿌리는 행위'를 있는 동안 나를 사랑해 달라는 것(①), 이전의 이별 경험으로 알게 된 고통을 달래고자 하는 것(②), 임이 죽어도 태연하겠다는 일종의 저주(③), 두 사람의 관계를 대상화하여 바라보게 함으로써 임을 떠나지 못하게 하는 것(④), 그저 만발한 진달래꽃을 보며 파국을 예감해 보는 마조히스틱한 상상(⑤)으로 다양하게 변주한다.

각 상황들에서 떠나겠다는 임을 고이 보내주고, 가는 길에 꽃을 뿌려주며 밟고 가라 말하고, 죽어도 울지 않겠다고 하던 화자의 반응의 의미역은 하나로 수렴되지 않는다. 화자는 자신의 마음을 반대로 말하고 있기 때문에, 이별을 원하지 않는다는 화자의 진짜 의도를 파악하면 「진달래꽃」의 해석이 끝난다는 접근은 시가 줄 수 있는 체험의 폭을 제한하는 것이다. 헤어지는 상황에서 꽃을 뿌리며 울지 않겠다고 말하는 화자의 반응은 상반적 태도를 동시에 표현하는 것으로, 그 상황의 재구에 있어 변주의 가능성을 지닌다. 이상호는 1연부터

55) 유종호, 『동시대의 시와 진실』, 민음사, 1995, 58-59쪽.

제시되는 임의 변심이라는 조건에서 자유로울 수는 없기에 “축복, 희생적 사랑, 슬픔의 극복”이라는 틀에서 크게 벗어나기는 어려울 것임을 언급하면서도 그럼에도 불구하고 화자의 모습이 변주될 수 있다는 것을 보인다. 그에 따르면 「진달래꽃」의 화자는 아직도 사랑하는 나의 마음과 달리 꽃을 세게 밟는 임을 보며 갈등을 느끼는 화자, 헤어짐을 일상에서 일어날 수 있는 일로 받아들이고 억지로 되돌리려 하지 않는 화자, 자신의 이별마저 자연의 섭리 중 하나로 받아들이는 초월적인 화자로 읽힐 수 있다.[56] 이별에 대한 두려움을 가지고는 있으나 그 가운데서 자신의 사랑에 대한 의지를 버리지 않고 사랑을 지키겠다는 당찬 모습의 주체적 여성[57]으로 보는 관점도 적절성 측면에서 이 시의 해석이 여러 각도에서 이루어질 수 있다는 점을 보여준다.

「진달래꽃」은 가요로도 불릴 정도로 친숙한 시이지만 독자의 다양한 기대지평들은 이 시에 대한 해석을 꾸준히 확장시켜 왔다. 역사, 사회적 변화뿐 아니라 같은 시간을 공유하더라도 읽는 이의 경험, 취향, 신념, 문화, 더 나아가 체제나 이데올로기도 해석에 영향을 줄 수 있다는 것[58]에서도 알 수 있듯이 같은 시행에서 동일하게 부조화를 지각하였더라도 의도 추론의 양상은 달라질 수 있고 이를 통한 전체적 의미 구현 역시 다양한 모습을 보일 수 있다.[59] 발견적 독서에서 의아했던 화자 반응에 대한 독자의 추측이 반성적 읽기를 통해 다각적 관점의 적용까지 나아갈 수 있는 것은, ‘나와는 다르지만 그 상황에서 이렇게 행동했을’ 타자로서의 화자에 대한 이해로 나타난다. 언뜻 보기에는 정말 이 사람이 원하는 게 무엇인지 알기 어려운 난해한 존재로 보일 수 있지만 이러한 상반적 태도가 가능한 상황을 재구하고 해석의 적절성을 갖추어 나감

56) 이상호, 「「진달래꽃」의 다중성에 관한 연구」, 『한국문예비평연구』 29, 한국현대문예비평학회, 2009, 152-158쪽.

57) 오성호, 「예술 자료로서의 시 읽기」, 『문학교육학』 4, 한국문학교육학회, 1999, 95-114쪽.

58) 나희덕, 「김소월 시의 수용과정」, 『한국문학이론과 비평』 17, 한국문학이론과 비평학회, 2002, 276-303쪽.

59) 학습자의 자원은 전문 독자에 비해 양과 질 모두 소박한 수준일 수 있다. 「진달래꽃」을 해석하며 ‘산화공덕’의 미덕을 활용하여 “화자의 행위가 그 심층적 의미에서는 그와 반대로 님에게 원망과 저주를 보내는” 것으로 보는 해석이 학습자 차원에서 구현되기는 어렵다. (현대문학사 편, 『시론』, 현대문학, 1989, 197쪽.) ‘산화공덕’의 미덕으로 화자의 ‘꽃을 뿌리는’ 행위가 읽히는 것은 꽃을 뿌리는 것이 임에 대한 축원이라는 의미를 확정한다. 이 경우 부처에게 꽃을 뿌려 공덕을 기리는 행위인 산화공덕을 떠올릴 수 있는 독자는 임이 떠나간다는데 축원을 한다고 시를 읽게 된다. 그러나 학습자들에게 이는 이미 알고 있고 바로 환기가 가능한 자원이기 어려울 수 있다. 그러나 이러한 해석만이 시교육의 장면에서 공인될 수 있는 것은 아니다.

으로써 가장된 태도를 보이던 화자는 나의 지평을 넓혀줄 수 있는 존재로 거듭나게 된다.

2) 가정된 세계의 개연성 확보

「거울」의 난해함은 화자의 분열적 태도로 인해 나타난다. 분열적 태도는 내적 거리로부터 발생한 것이기에 지각된 부조화의 의도 추론을 통해 형성된 시에 대한 기대지평은 화자의 내적 거리들이 설명될 수 있는 세계에 대한 가정의 모습을 띤다. 학습자들은 의미적 연결망이 형성되지 않는 이미지들의 병치로부터 발생한 부조화를 지각하고 의도를 추론하는 과정을 통해 시의 전체적 의미를 구현하게 된다. 시의 이미지는 그 형상화에 있어 지각 이미지부터 추상 이미지 단계까지를 포함할 수 있는 개념이다.[60] 시에서의 이미지는 감각적 경험의 표현 국면에서 많이 언급된다는 점에서 감각적 경험의 재현에 한정될 수 있으나 이미지가 실재하지 않는 추상의 영역까지도 표현할 수 있다는 점에서 상상력과도 연관된다는 점을 고려하면[61] 보다 폭넓은 입장에서 이해할 수 있다. 사르트르는 그의 상상력 논의에서 이미지란 그가 표상하는 사물 그 자체가 아니라는 사실을 확실히 해야 한다고 말한다. 그가 볼 때 이미지란 "의식의 어느 한 유형"이며 "무엇인가에 대한 의식"[62]이다. 사르트르의 이미지 개념은 이것이 무엇을 재현하고 있는가라는 대상에 대한 관심에서 무엇인가를 지향하는 의식의 주체에 초점을 맞추고 있다. 이처럼 재현이 아닌 형상화의 문제로 이미지를 바라볼 때 이미지는 독자가 시를 읽을 때 수행하는 의식 작용에서 떠오르는 표상들을 가리키게 된다.

의식 작용에 떠오르는 표상들 사이에 인과성을 찾을 수 없을 때, 학습자들의 의도 추론은 의미적 연결망을 형성하기 위한 일종의 서사적 가설의 생성으로 나타나게 된다. 최인자는 서사적 사고의 핵심을 '가설 생성'적 사고로 보고 가추법을 원용하여 드러난 사실로부터 드러나지 않은 사실에 대한 '개연성 있는

60) 유영희, 「이미지 형상화를 통한 시 창작교육 연구」, 서울대학교 박사논문, 1999, 26쪽.
61) 유평근·진형준, 『이미지』, 살림, 2002, 23-30쪽.
62) J. P. Sartre, *L'Imagination*, 지영래 옮김, 『사르트르의 상상력』, 기파랑, 2008, 228쪽.

가설'을 설정하는 것에 대해 설명하고 있다. 그에 따르면 친숙한 배경지식으로 해석되지 않을 때 그 일이 왜 일어나고 어떻게 되었는가에 대한 사고 과정이 발동된다. 학습자는 이 과정에서 여러 대안을 마련하고 선택하는 과정을 거치게 된다.[63] 개연성(probability)은 "본질적 타당성이 아니라 사회·문화적 적합성의 문제"[64]이기에 독자의 기대지평이 자의적 독백이 되지 않도록 하는 텍스트 지평과의 총체적 교섭 과정에서 확보된다. 「거울」에서 시 텍스트와의 상호교섭 과정은 학습자들이 화자의 내적 거리감이 야기된 세계에 대한 가정에 있어 개연성을 확보해 가는 과정으로 설명된다. 학습자들은 과연 거울이라는 물건이 이 시에서 어떤 의미인지, 거울을 보는 행위는 무엇을 의미하는지, 거울 속 세계 및 그 속의 나는 누구인지와 같은 '의미'를 텍스트 지평과의 조정을 통해 확인하고자 한다. 이는 텍스트 내적 맥락에서는 찾을 수 없기 때문에, 학습자들은 병치된 이미지들 사이의 연결 고리를 만들어 줄 수 있을 가정된 세계의 생성을 요구받게 된다.

이때 텍스트 지평과의 교섭은 시 텍스트에 내재한 객관적이고 절대적인 의미를 찾고 이를 내재화하는 것이 아니다. 학습자들이 추측했던 부조화의 의도들로부터 형성된 해석의 방향, 즉 기대지평이 개연성을 확보할 수 있기 위해 텍스트 지평과 교섭하는 것이다. 이것이 '개연성'으로 논해질 수밖에 없는 것은 시 텍스트가 이질적인 이미지들을 제시한 이유는 해체를 의도한 것이 아니라 우리가 일상에서는 쉽게 느끼지 못하지만 깊이 생각하면 그럴 수 있다고 합의할 수 있는 세계를 나타내고자 했기 때문이다. 따라서 이를 참과 거짓의 문제로 환원할 수 없다. 텍스트와 독자의 상호교섭은 가설의 성격을 띠는 독자의 기대지평이 텍스트 지평과 만나며 개연성을 확보해 가는 '적합성'의 문제이다.

[1차-1101-거울]
거울 속의 자기 자신은 아마 자신이 잘 모르는 자신의 진실된 모습일 것 같다. 자신과는 거울 속의 모습이 많이 반대지만 또 꽤 닮았다고 한 부분이 이상하게 느껴졌는데 지금까지 보지 못했고 정반대인 자신의 진짜 모습을 알고,

63) 최인자, 「'모티프' 중심의 서사적 사고력 교육: 서사표현교육의 주제론적 접근」, 『국어교육학연구』 18, 국어교육학회, 2004, 475-482쪽.
64) 최인자, 위의 논문, 2004, 491쪽.

정반대로 행동하지만 결국에는 같은 사람 속의 모습이니까 닮았다고 생각했다. 하지만 가까이 갈 수 없고 그 모습을 꺼낼 수 없는 점에 섭섭해하는 것 같다.

위의 학습자는 「거울」에 제시된 '거울 속 나'의 이미지를 부조화로 지각하고 이를 "자신이 잘 모르는 자신의 진실된 모습"으로 추론하였다. 진실된 자신의 모습이 나와 정반대로 표현되고 있을 때, 이를 설명할 수 있는 세계는 "지금까지 보지 못했고 정반대인 자신의 진짜 모습에 다가가지만 가까이 갈 수 없는" 세계이며 화자는 그로인한 섭섭함을 분열된 태도로 나타낸 것이 된다. '~것 같다'형 진술이 보이는 완곡함이 대체로 객관화의 부담을 경감하기 위한 것이라 할 때[65], 이러한 가정된 세계에 대한 자신의 의견에 학습자가 일정 부분 부담을 느끼고 있다는 것을 알 수 있다.[66]

「거울」 속 파편화된 이미지들을 설명할 수 있을 세계에 대한 가정이 사회·문화적 적합성을 띨 수 있도록 텍스트 지평과 교섭한다는 것은 두 가지 요인으로 구체화될 수 있다. 첫째, 해석의 일반성을 추구해야 한다. 이인화는 해석의 보편성(universality)과 일반성(generality)을 다음과 같이 구별하고 있다. 시간과 공간을 초월하여 존재하는 공동체 전반에서 통용되는 해석이 보편성을 지닌 것이라면, 자신의 해석의 근거를 밝힘으로써 공동체 일원들의 이해를 구하는 것은 해석의 일반성을 추구하는 것[67]으로 규정한다. 개연성이 사회·문화적 적합성의 문제라는 것은 해석 공동체에서 이를 받아들일 수 있느냐와 밀접히 관련된다. 시 텍스트를 읽고 떠오른 모순점들을 해소하는 과정에서 형성된 독자의 가정은 자의성이 교정되지 않으면 해당 시에 대한 해석으로 보기 어렵

65) 우신영, 「현대소설 해석교육 연구: 독자군별 해석텍스트의 분석을 중심으로」, 서울대학교 박사논문, 2015, 49쪽.

66) 「거울」처럼 세계에 대한 가정을 스스로 만들어 내야 하는 시의 경우 학습자들은 해석에 어려움을 겪게 된다. [3차-628] 학습자는 이 시가 어려운 이유를 "수능 지문 같은 경우에는 써져 있으니까 그 중에서 고르면 되는데 이거는 진짜 말 그대로 이렇게 보면 논술이랑 좀 비슷한 거잖아요. 그래서 오히려 더 생각을 풀어내기가 쉽지 않은 것 같아요."라고 진술하였다. 이 학습자가 말하는 '수능 지문'은 시를 이해하고 해석하기 위한 단서들이 제시된 상태를 말한다. 제시된 것 중에서 선택하는 것이 아니라 논술과 같이 자신이 시를 설명할 의미를 구현하기 위해 새로운 관점을 만들어 내야 한다는 것이 부담으로 다가온 것이다.

67) 이인화, 「소설 교육에서 해석소통의 구조와 실천에 대한 연구」, 서울대학교 박사논문, 2013, 24쪽.

다. 파편적 이미지 병치의 경우 이를 설명하기 위해 독자의 상상력이 개입될 공백이 큰 편이기 때문에 다음과 같은 해석 양상이 나타나곤 하였다.

> [2차-430-거울]
> 거울 속에는 소리가 없고, 나 자신의 모습이 좌우만 바뀌어서 그대로 보이고, 거울을 볼 때마다 내가 비춰서 항상 나를 볼 수 있다는 사실은 너무 당연하지만, 거울을 '조용하다'고 표현한 것, '내 말을 못 알아 듣는다', '딱하다', '악수를 못 받는다', '참 반대지만 꽤 닮았다'라고 한 것은 시 속의 '나'가 거울을 특별한 대상으로 생각하고 당연한 사실 하나하나를 특별하게 느끼게 해 주어서 당연한 것인데도 당연하지 않게 느껴졌다.
> 짝사랑을 하게 되면 그 아이를 매우 자세히, 오랫동안 보게 된다. 시에서 '나'가 거울을 보며(거울 속에 비친 모습을 보며) 이렇게 많은 생각을 한다는 것은 오래, 자세히 보았기 때문일 것이다. 또, 거울을 보고 있는 '나'는 거울에 비친 나에게 특별한 감정과 관심을 가지고 쳐다보지만, 거울에 비친 '나'는 그저 비춘 형체이기 때문에 아무 생각도 없고, 아무 감정도 못 느낀다.

[2차-430] 학습자는 거울 속 나에 대한 화자의 묘사는 자세한 관찰을 가능하게 한 사랑의 감정 덕분이라고 생각한다. 「거울」은 "짝사랑 상대에게 다가가기 어려운 마음을 표현"한 시라고 한 이유이다. 이 해석은 '거울 속 나'의 이미지들을 연결하기 위해 '특별한 관심을 가진 대상이기 때문'이라는 추측을 내놓았지만 이를 발전시킨 '짝사랑 대상'으로 '거울 속 나'를 확정하기는 어렵다. 이 학습자에게 짝사랑의 대상이란 오랫동안 자세히 바라보게 하는, 그러나 나에게 관심을 주지는 않는 존재이다. 「거울」의 나는 소통이 되지 않는다는 점에서 '나'에게 관심을 주고 있지 않는 것은 맞지만 그 역시 '나'라는 점에서 '짝사랑의 대상'이 될 수가 없다. [2차-430] 학습자의 해석에서도 짝사랑의 상대로 '거울 속 나'를 설명하다가 실존 인물이 아닌 거울에 맺힌 상일 뿐이기 때문에 아무 생각도 없고 감정도 없는 것이라고 진술한다. 위의 해석은 나름대로 시의 전체적인 부분들을 연결하기 위해 '짝사랑'의 가설을 설정하였지만 이 가정은 사회·문화적인 적합성을 갖추었다 보기 어렵다.

둘째, 시 텍스트에 대한 전체적 설명력을 갖추어야 한다.[68] 이는 맥락의 재구성 과정에서 공통적으로 필요한 조건이기는 하지만 「거울」과 같이 의미가

분절된 시의 경우 이미지들 사이의 연결을 찾기 어렵다는 이유로 이해되는 부분에만 초점을 맞추는 양상이 두드러지게 나타나기 때문에 더욱 요구되는 조건이다. [3차-504] 학습자는 「거울」의 5연과 6연이 시적 화자의 정서와 태도를 나타낸다고 보고 "외롭고 힘든 거울에 비친 나의 모습"으로 시를 해석하였다.

> [3차-505-거울]
> 거울 속의 나(화자의 내면?)와 대화(?)하고 싶은 화자의 마음. 거울 속의 나는 내 말도 못 알아듣고 악수도 받을 줄 모르고 그런데 맨 마지막 행에서 거울 속의 나를 근심하고 진찰할 수 없으니 퍽 섭섭하다고 해서 거울 속의 나와 화자가 소통하고 싶어 한다고 느꼈다.

[3차-505] 학습자는 '퍽 섭섭하오'라는 표현에 주목하고 있다. 「거울」은 1연부터 3연까지는 거울 속 세계와 거울 속 나에 대한 이미지가 제시되고, 4연부터 6연까지는 거울 혹은 거울 속 나와 '나'의 관계에 대한 내용들이 제시된다. 위의 학습자는 시의 전반적인 분위기를 감지하는 데 있어 마지막 행의 '섭섭하다'는 감정 표현을 활용하는 것이 효과적이라고 판단하였다. 그러나 이 해석은 「거울」의 전반을 설명하지 못한다. 시의 일부만을 이해한 해석은 「거울」의 1연부터 3연까지에 주목한 다른 학습자들에게도 동일하게 나타난다. 아래의 학습자는 2연의 내용만을 설명할 수 있는 해석의 예를 보여준다.

> [2차-811-거울]
> '내 말을 못 알아듣는 딱한 귀가 두 개나 있소'에서 자신의 생각대로 모든 행동이 실천되지 않고 있다고 말하는 느낌을 받았다.

학습자들이 부분에 대한 이해를 시의 총체적 의미 구현이라고 여기게 되는

---

68) 사르트르에 따르면 독자가 구성하는 '종합적 형태'란 테마, 주제, 의의로 설명될 수 있다. 각각의 문장들은 언어 너머에 존재하는 '종합적 형태'의 부분적 기능으로 존재한다. 의의는 언어에 본질적으로 존재하는 것이 아니라, 이 의의가 언어의 의미를 이해할 수 있게 하는 것이다. (J. P. Sartre, *Qu'est-ce que la littérature?*. 정명환 옮김, 앞의 책, 64-65쪽.) 이 책의 역자에 따르면 의의(sens)와 의미(signification)를 사르트르는 엄격히 구별해서 사용하지는 않는다. 다만 전자가 총체적, 심층적인 뜻을 가리킨다면 후자는 말의 개별적, 부분적, 명시적인 뜻을 가리키기 위해서 사용되거나 혹은 '의미 작용'의 뜻으로 사용되는 것이 일반적이다.

것은, 파편적 이미지들이 병치될 때 이들을 묶을 수 있는 해석을 구현하는 일이 계속적인 반성을 요구하는 지난한 작업이기 때문이다. 「거울」의 경우에도 1연과 3연이 '거울 속 나'에 대해 언급하고 있다는 큰 맥락은 있지만 각 연마다의 정보들은 그것이 무슨 의미인지, 어떻게 연결될 수 있는지는 학습자의 지속적인 반성과 자기 갱신이 수반되어야만 알 수 있다. 같은 맥락에서 4연과 6연도 시행이나 연마다의 의미가 거울과 나의 관계에 대해 무엇을 전하고 싶은 것인지 알아내기 쉽지 않다. 학습자들의 입장에서는 하나의 시행이나 연을 해석하는 것이라도 난해한 「거울」의 의미를 구성했다고 여기기 쉬운 것이다. 그러나 이들은 각 시행에서 인식된 부조화를 해소하기 위해 추론된 의도들일 뿐이다. 맥락의 재구성을 통해 추론된 의도가 전체적인 의미 연결망을 형성할 수 있는 가설로서 개연성을 확보할 수 있도록 해야 한다.

학습자들이 전문 독자와 다르게 시 텍스트의 전체를 포섭하면서도 사회·문화적 적합성을 확보하는 의미를 구현하기 어려워하는 것은 그들이 아직 '과정 중의 독자'이기 때문이다. 숙련된 독자는 시를 읽으며 예상(anticipation)과 회상(retrospection)을 지속적으로 시도한다. 그는 텍스트의 읽기가 완전히 마무리되기 전까지 의미를 쉽게 확정시키지 않는다.[69] 반면에 학습자들은 일부에만 설명력을 갖거나 시 텍스트와 연관되지 않는 자원과 도식으로 시 해석을 완료하려 하는 경향이 있다. 해석의 개연성은 이러한 경향을 극복함에 따라 확보될 수 있다. 전문 독자의 수준에 이르지 못하더라도 소급적 읽기에서 텍스트 지평을 의식하고 교섭할 경우 개연성 있는 해석을 구성할 수 있다.[70]

---

69) I. L. Beck, M. G. McKeown et al, *Questioning the author: An approach for enhancing student engagement with text*, International Reading Association, 1997, 이향근, 「시 텍스트 이해 학습에서 "저자에게 질문하기 방법(QtA)"의 적용」, 『새국어교육』 95, 한국국어교육학회, 2013, 229쪽에서 재인용.

70) [3차-533] 학습자의 예가 이에 해당한다. "(외면적으로) 사람들이 바라보는 '나'의 모습과 '나'가 거울을 통해 보는 '나'의 모습은 좌우가 뒤집혔지만 닮았다고 말한다. 결국은 '나'가 보는 자신과 남이 보는 자신은 닮은 듯 다르다고 함. 외적으로 사람들이 보는 '나'와 내가 보는 '나'의 모습은 동일할지라도 사람들 앞에서 자신을 포장해 보여주는 모습과 내가 아는 내 모습은 다르다는 것을 시의 작가가 하고자 한 메시지 같았다."라는 이 학습자의 해석은 시를 되짚어가며 계속 읽는 과정을 통해 구현되었다. 이 학습자는 본디 이해가 되지 않는 여러 번 읽는 습관을 가진 학습자였다. 「거울」을 읽으면서 이 학습자가 질문을 던지고 이에 대한 답을 궁리하는 행위는 「거울」의 모든 부분에 걸쳐 있었다.

3) 창작 맥락의 조회를 통한 타당성 검토

화자의 거리감이 은폐의 태도로 나타난 아이러니 시는 부조화 지각과 의도 추론의 과정에서 학습자들에게 화자의 거짓에 대한 파악과 위치 이동을 수행하도록 하였다. 이 과정을 통해 화자가 은폐한 이면의 사실에 대해 인식하게 된 학습자들은 시의 전체 의미를 구현하며 화자와 저자의 상반된 입장이 공존하는 현실을 바라보게 된다. 이 해석은 텍스트 지평 중 창작 맥락과의 조회를 통해 타당성을 검토하게 된다. 해석의 타당성을 논하며 "참과 거짓 이외의 '진리가'"[71]로 설명한 마골리스(Joseph Margolis)의 규정에서도 알 수 있듯 타당성은 절대적 기준이라기보다 '터무니 없는 해석'에 대한 제어로서 기능한다. 해석의 타당성(validity)에 대해 김미혜는 "'타당성'은 '객관적 타당성'과는 다르며 의미의 상대주의에 대한 경계를 포괄하면서 해석에 있어 주관성의 범위를 한정"[72]하는 것으로 규정하고 있다. 그에 따르면 해석의 타당성은 독자가 구성하기는 하지만 텍스트와의 교섭, 그 중에서도 상호텍스트적 맥락이나 해석공동체의 관습이 해석에 개입하는 과정에서 성취되는 것이다. 이러한 '근거'들은 독자의 해석을 타당하게 만든다. 타당성은 다양성 제어 측면에서 텍스트 내적 맥락과의 연관성이 중시되는 적절성이나, 사회·문화적으로 받아들여질 수 있는가와 같은 적합성의 문제인 개연성보다 수용 가능성에 있어 기준이 덜 유연한 편이다. 상호텍스트적 맥락이 개입한다는 데서도 알 수 있듯이 해당 시 텍스트와 관련된 시대적 배경, 실제 작가의 경향성, 관련된 다른 문학 텍스트와의 연관이 텍스트 지평으로 독자와 교섭하기 때문이다.

학습자의 기대지평을 창작 맥락에 조회하는 것은 저자를 작가로 환원하여 시의 주제를 확정하려는 시도가 아니다. 학습자가 읽고 있는 해당 시 텍스트의 지평으로서의 창작 맥락을 다루고자 함이다. 아이러니 시에서 화자와의 갈등을 통해 분리된 세계를 제시하는 저자는 미적인 의도를 구현하는 존재이기도 하다. 함돈균은 이러한 분리가 하나의 앎이자 지적 인식으로서 세계 이해의 한

71) 황유경, 「문학에 있어서 해석의 상대성과 작품 정체의 문제」, 『미학』 23(1), 한국미학회, 1997, 138쪽.
72) 김미혜, 「텍스트 해석에 있어서 타당성의 조건에 관한 연구: 오장환의 「수부」에 대한 해석을 중심으로」, 『국어국문학』 135, 국어국문학회, 2003, 467쪽.

방편이 될 수 있음을 밝히고 있다.[73] 자신이 읽고 있는 시의 화자가 믿을 수 없다는 사실의 지각을 저자와의 갈등에서 파악하도록 하는 것, 거짓을 말하는 화자 대신 지각된 부조화의 의도 추론이 의미적 일관성을 지닐 수 있도록 하는 것이 저자의 역할이라면 이를 통해 형성한 기대지평과 교섭하는 창작 맥락은 텍스트 지평 차원의 맥락이다. 창작 맥락은 학습자가 추론한 의도를 바탕으로 설정한 해석 방향이 타당한지를 검토하여 지평이 조정될 수 있도록 한다.

창작 맥락이 타당성 검토에 밀접히 관련된다 할 때, 시 해석에서 타당성을 검토한다는 것은 다음과 같이 구체화될 수 있다. 첫째, 추론한 의도에 따라 시 텍스트 맥락을 재구성한 해석 내용의 부분들이 타당한지를 검토하는 것이다. 「상행」은 1970년대에 창작된 시로, 성장하는 경제와 억압적인 사회 분위기라는 두 축이 시 해석에 개입하고 있다. 학습자는 이러한 텍스트 지평과의 교섭을 통해 자신의 기대지평에서의 잘못된 부분을 교정할 수 있다. 보편적 상황에서 화자가 어떤 사람인지를 적절성 차원에서 타진하거나, 병치된 이미지 사이의 의미적 공백을 개연성 있는 가설로 채우는 것과 달리 타당성은 기준이 존재하기에 범박한 정도의 이해로는 타당성이 확보되지 않을 수 있기 때문이다.

아래 [2차-131] 학습자의 해석은 풀벌레의 울음을 '농약으로 질식한 풀벌레의 울음'으로 보고, 변화하는 사회를 반영하고 있다는 추론을 하고 있다. 변화하는 사회로 본 부분은 타당한 면이 있지만 이후 이 학습자는 해당 추론에만 의존하여 "나는 이게 고향을 떠나는 농사짓던 사람들 같다"고 진술한다. 종합적으로 맥락을 재구성한 결과물을 통해 「상행」은 "변화가 와서 낯선 얼굴을 발견하더라도 보존될 것은 계속 보존될 것"을 말하는 시가 되었다.

[2차-131-상행]
농약으로 질식한 풀벌레의 울음 같은 심야 방송이 잠든 뒤의 전파를 귀 기울이지 말라는 걸 보아 변화가 생긴 주변 상황에 대한 암시 같다. 농약이 없었는데 농약이 생기고 심야 방송이 잠든 후에 전파가 나오기 때문이다. 그리고 여행을 떠나는 이 순간이 경쾌하다고 말한다. 인생을 여행이라 비유한다. 그리고 즐겁게 살고 되도록 생각을 하지 말라고 한다. 그리고 오랫동안 가문 날씨와 아르헨티나의 축구 경기, 성장하는 GNP와 증권 시세에 관하여 너와 나

73) 함돈균, 「이상 시의 아이러니와 미적 주체의 윤리학」, 고려대학교 박사논문, 2010, 24쪽.

를 위해 이야기해달라고 말한다. TV 안테나들과 흥미 있는 주간지를 보며 고개를 끄덕여 달라고 말한다.
나는 이게 고향을 떠나는 농사짓던 사람들 같다고 느낀다. 신문물이 들어오고 풀벌레의 울음은 인공적인 농약으로 인해 자취를 감춘다. 가문 날씨는 농민의 생활이 끝났다는 것 같고 GNP나 축구 경기는 도시의 생활 혹은 신문물인 것 같다. 그리고 변화가 와서 낯선 얼굴을 발견하더라도 보존될 것은 계속 보존될 거라고 말하는 것 같다.

[2차-131] 학습자는 '농약으로 질식한 풀벌레의 울음'에서 농촌의 상황을 떠올리고 '변화가 찾아온 농촌'으로 「상행」을 읽어 나간다. 고향을 떠나는 상황이 즐거운 상황이 아닌데 시에서 "즐겁게 살고 되도록 생각을 하지 말라고" 하는 것을 이해하기 위해 "변화가 와서 낯선 얼굴을 발견하더라도 보존될 것은 계속 보존"될 거라고 완결해 버린다. 시 안에서 나타나는 의미의 불일치를 파악하고 이해하기 위해 농촌의 맥락을 환기했다는 것은 시 텍스트의 형상화 방식에 대해 고민했다는 것을 방증한다. 그러나 이 독자는 해석의 타당성을 꼼꼼히 검토하기보다 추론한 의도에 따라 완결해 버림으로써 오독을 하게 되었다.

다이스(Patrick Dias)는 이러한 유형을 제한적인 목표만을 달성하는 독자라고 지적한다. 그는 RAP(Responding-Aloud Protocol)라는 방식으로 학습자들이 시를 이해하는 것을 돕고 그들의 반응을 네 가지로 분류하였다. 학습자들은 일반적으로 시 전체를 한번 읽고 해석되지 않는 부분의 의미를 알기 위해 다른 맥락을 대입해 보거나 시가 누구에게 무엇을 말하고 싶어 하는지 알아내려 하였다. 이 중에서 '바꾸어 말하는 독자(Paraphrasers)'는 자신의 말로 텍스트를 기술하지만, 시의 문자적 의미 이상의 것은 보지 않으려 한다. 시를 읽는 초반부에 텍스트의 세부 사항을 포괄할 주제를 정하고, 해석하기 어렵거나 미리 설정한 주제와 상반된 요소를 발견했을 때 자신들이 이 시를 이해할 능력이 있는지를 회의한다. 그러나 이미 정한 주제를 바꾸는 노력은 하지 않는다. 반복하여 시를 읽더라도 해석은 나아지지 않으며 한두 번 읽고 '그게 다야'라는 말을 자주 한다. 읽기의 목표를 스스로 설정한다는 면에서 긍정적으로 평가할 여지가 있긴 하나 이해의 폭이 제한적이라는 점에서 한계가 있다.[74] 「상행

74) P. Dias, "Making Sense of Poetry Patterns of Response among Canadian and British

」과 같은 시는 자신이 설정한 해석의 방향을 창작 맥락의 조회를 통해 전환해야 하는 상황이 생기기에 이러한 독자 유형은 어려움을 겪게 된다.

창작 맥락에 조회해 볼 때 [2차-131] 학습자의 해석은 「상행」이 전하고자 하는 사회에 대한 메시지를 담아내지 못했다고 할 수 있다. 신문물이 들어오고 풀벌레의 울음이 농약 때문에 자취를 감춘다는 것이 어떤 의미적 위치에 놓인 것인지 검토하지 않은 것이다. 1970년대를 특정하여 시를 시대적 배경에 종속시키는 것도 문제가 있지만[75], 이를 무시하고 주관적 설정을 하는 경우 「상행」에 대한 타당한 해석으로 보기 어려워진다. 이는 「상행」을 '일제 강점기' 시대의 시로 본 [2차-730] 학습자의 해석에도 해당된다. "보다 긴 말을 하고 싶으면/ 침묵해다오"라는 시행이 "긴 말을 하라고 할 때는 말을 해야 하는데 침묵[2차-730])"하라는 점에서 이상하다고 느낀 [2차-730] 학습자는 「상행」의 시대적 배경을 일제 강점기로 보고 맥락을 구성하였다.[76] 이런 경우 '침묵을 강요하는' 상황에 대한 부분적 이해는 될 수 있지만 아르헨티나의 축구 경기와 GNP와 증권 시세에 관해 이야기해야 하는 이유는 설명하지 못한다.[77]

둘째, 맥락을 재구성을 통해 구현된 해석의 전체적 의미의 내용이 타당한지를 검토하는 것이다. 부조화를 인식하고 의도를 추론하여 해석의 방향을 설정함에 있어 학습자들이 저자를 고려했다는 것은 이면의 의미를 구현해 나갔다는 것을 뜻한다. 이 과정에서 학습자는 텍스트 지평과의 교섭을 통해 저자의 의도에 보다 가까이 접근할 수 있다. 이는 텍스트 표면의 발화자인 화자의 진술들을 의심하여 이면의 의도를 추론하는 것은 저자의 가치관이나 심리에 대한 확정의 과정이라는 점과 연결된다.[78] 학습자가 확정한 가치관이나 심리를

Secondary School Pupils", *English in Education* 20(2), 1986, pp.46-50.

75) [2차-720] 학습자가 「상행」을 해석하면서 당시 정권에 대해 이야기하고 "GNP가 급격히 성장한 시기가 약 1965년 이후"라는 것까지 언급하면서 "그런데 이 시대 배경에 비해 시 속의 분위기가 매우 자유로워 보이므로 자유가 없는 걸 나타내기 위한 반어법이 사용된 것 같음"이라고 접근한 것을 예로 들 수 있다.

76) [2차-730] 학습자는 「상행」이 "우리나라가 함부로 하지 못했던 상황"을 말하면서 시 전체 내용에서 하는 말과 반대로 하라고 말하는 시라고 맥락을 재구성하였다.

77) [2차-730] 학습자가 말하는 일제 강점기는 특정한 시기를 말한다기보다 '억압'의 상징 정도로 보는 것이 적절하다. [3차-503] 학습자는 김광규에 대해 잘 알지는 못하지만 그가 살았던 시대는 '군사 정권', '빨갱이라고 하는 사회'일 것 같다고 말하며 "그냥 시 같은 걸 학교에서 배우면 일제 강점기나 아니면 그렇게 하잖아요. 고은 시도 보면 가래를 뱉자 하고. 일제 강점기라 하고. 눈은 순수하다고 하고. 그런 걸 배우니까. 그러니까 아무래도 저한테는 영향을 많이 준 것 같아요."라고 진술한 데서도 이를 짐작할 수 있다.

창작 맥락에 조회하였을 때 상반된다면 해석의 타당성이 결여되었다고 볼 수 있다. 「상행」의 전체 의미를 “독재 정치에 반대하는 주변 사람을 말리는 것”으로 본 [3차-628] 학습자의 해석은 이중적 형상화는 인지하였으나 화자의 발화를 신뢰함으로써 전체 해석이 저자의 것과 멀어지게 되었다.

> [3차-628-상행]
> 이 시는 화자가 독재 정치에 반대하는 주변 사람을 말리는 것 같다. 할 말이 많은 것은 알지만 죽지 않기 위해 그 모든 것을 침묵해야 하는 암울한 시대상을 그리고 있는 것 같다. 독재 정권에 저항할 수 없는 자의 슬픔이 이 시의 주제 같다.

「상행」을 처음 본 [3차-628] 학습자는 ‘파들거리는 TV 안테나’를 언론으로 보고 ‘말을 하고 싶은데 못 하는 상황’과 연결하여 이 시가 ‘억압 받는 상황’에서의 발화라고 생각하였다. 부조화로 인식한 “자신의 얼굴은 낯설게 느끼면서 주변 사람의 얼굴은 낯설지 않게 느낀다는 것”, “긴 말을 하고 싶으면 오히려 입을 열어야 하는데 침묵하라고 하는 것”은 무언가에 대한 억압을 나타내고자 하는 의도라고 이해되었다. 독재 정치라고는 하였지만 실제 이 학습자가 억압의 분위기를 시의 기대지평으로 형성할 수 있었던 것은 당시 정치적 문제로 시끄러웠던 사회 현실에서 언론의 중요성을 느꼈기 때문이었다. 언론이 제 목소리를 내야 사회가 올바른 방향으로 나아갈 텐데 언론의 발언이 제한당하는 상황이라면 ‘저항’을 할 수 없는 부정적 현실을 나타내게 된다. 그럼에도 불구하고 이 시는 저항하라는 목소리가 전면에 나타나지 않기에 이러한 현실에 저항할 수 없는 슬픔을 나타내는 시가 되었다. 「상행」은 오히려 ‘침묵’하지 말라는 말을 하라는 시로 읽어야 한다는 점에서 이 해석은 수정되어야 할 필요가 있다.[79]

---

78) 강민규는 독자가 시에 의미를 부여하는 작업이 시적 주체의 가치관이나 심리를 독자가 확정해 가는 과정임을 밝히고 있다. 그에 따르면 특정 시적 상황에 대한 화자의 발화는 “삶이나 세계에 대한 주체의 태도 또는 판단을 내포”하는 것이기에 독자가 이를 상상하는 과정은 판단의 과정이기도 하다. (강민규, 「현대시 독자의 윤리의식 구성에 관한 연구」, 『국어교육』 157, 한국어교육학회, 2017, 159쪽.)

79) 「상행」은 대중매체, 현대 문명으로 인한 사회의 변화가 사람들의 “편안하게 안전 제일로 살려고 하는 욕망”을 조장한다는 것을 보여주는 시이다. (김현, 「시원의 빛과 시」, 성민엽 편, 『김광규 깊

그러나 타당성의 검토는 그것이 학습자의 해석 행위를 위축시키지 않도록 주의해야 한다. 실제로 「상행」과 같이 창작 맥락에의 조회로 시 해석의 타당성을 논하게 되는 시들은 저자를 작가와 일치시키며 그에 대한 정보로 시를 읽거나 문학적 자원에 의한 해석 도식으로 시 해석을 갈음하는 양상을 보이는 경우가 많다. 창작 맥락의 조회가 아닌 창작 맥락과의 일치를 시도하는 것이다. 아래의 해석이 이에 해당한다.

[3차-538-상행]
2학년 국어 내신 때 김광규 시인의 또 다른 작품인 「희미한 옛 사랑의 그림자」를 배운 적이 있다. 그때 선생님이 그 당시 상황에 대해 설명해 주셨고, 그 시도 소시민적 삶에 대한 반성, 부끄러움이 주제였었다. 또 겨울방학 동안 다시 그동안 배웠던 문학 작품들을 노트에 정리할 때 「안개의 나라」라는 작품을 분석하고 정리했는데 작가의 성함이 익숙해서 작가의 특성, 시의 특징, 당시 사회, 또 다른 대표작의 이름을 함께 정리해 두었다. 그래서 「상행」을 처음 보았을 때 자연스럽게 노트의 내용이 떠올랐다. 처음 시를 읽을 때 이 시의 주제는 좀 다른가? 의문이 들었는데 'TV 안테나, 고속도로, 자동차 소리' 특히 마지막 쯤에 나오는 'GNP'와 '증권 시세'라는 시어를 보고 이 시도 비슷한 주제이겠구나라고 생각했다. 그래서 김광규 작가에 대한 지식이 이 시를 해석할 때 중요한 역할을 했다고 할 수 있다.

[3차-538] 학습자가 「상행」의 주제로 제시한 "산업화와 도시화 속 소시민적 삶 비판. 언론 통제 비판"은 텍스트와의 교섭을 통해 나온 것이 아니라 김광규의 다른 시들 어디든 적용 가능한 주제이다. 작가에 주목하더라도 [3차-517] 학습자와 같이 이를 참고하여 추론한 의도들이 타당성을 갖출 수 있도록 그의 창작 맥락을 조회하는 데 참고하는 정도로 활용해야 한다.

[3차-517-상행]
'상행'이라는 것이 무엇일까 생각해 보았는데 시대적 배경을 참고해 보니 '근대화 시대'에 대한 비판이 아닐까 생각한다. 그리고 본문 중 '보다 긴 말을 하

이 읽기』, 문학과지성사, 2001, 110-111쪽.) 대중화의 표상들과 현대 문명의 산물들은 권하는 저자의 의도는 저항하지 못하는 자의 슬픔을 말하고자 하는 것과는 거리가 있다.

고 싶으면 침묵을 해다오'라는 구절에서 (근대화 시대에) 부정적인 현실에 대해 의식을 가지고 살라는 말을 침묵으로 표현한 것을 보니 (반어적) 그 현실에 대해 비판적 사고를 가지고 행동하라는 것을 강조하고자 했던 것 같다. 듣기 힘든 소리에 귀 기울여주고 되도록 생각을 많이 하고 침묵이 아닌 말을 하라는 작가의 본심이 이 시에 나타나 있는 것 같다.

김광규 시인의 「상행」이라는 시는 몰랐지만 시인의 다른 작품을 알고 있어서 김광규 시인에 대해 작은 지식이 있었습니다. 그리고 「상행」에 나오는 시어 중 'TV 안테나'와 같은 시어를 참고하여 시대적 배경을 보았습니다. 시인의 시대와 현실을 알고 시를 본 것이 시 해석에 많은 도움이 되었습니다. 시대적 배경을 생각하며 시를 읽었을 때 '듣기 힘든 소리에 귀 기울이지 말아다오'와 '생각을 하지 말아다오'는 몰락하고 있는 농촌에 관심을 쏟아주길, 이성적으로 생각하길 바라는 것 같습니다. 이와 마찬가지로 '침묵해다오'는 침묵하지 말기를 바라는 시인의 생각이라 해석할 수 있을 것 같습니다.

학습자들의 입장에서는 타당성으로 대변되는 기준에 충족하지 못하면 오답으로 평가받을 해석이므로 해석에 참여하는 것에 소극적일 수밖에 없다.[80] 이 기준들이 판별을 위한 것이 아니라 독자의 기대지평이 텍스트의 지향과 조응할 수 있도록 하는 기준이라는 점을 명확히 해야 한다. 타당성을 검토한다고 해서 고정되고 단일한 하나의 해석적 정답으로 수렴되어야 한다는 말은 아니기 때문이다.

따라서 타당성 검토가 해석 단계에서 이루어진다고 해서 학습자들의 시 해석이 요구되는 '활동'을 하기 위한 목적을 충족하기 위한 단계로 성급히 접어들지 않도록[81] 유의해야 한다. 로젠블랫은 원심적 독서(efferent reading)와 심미적 독서(aesthetic reading)로 독서의 부류를 나누며 문학 텍스트를 읽을 때 독자에게 발생하는 심미적 과정에 대해 다음과 같이 언급한다.

---

80) 「상행」처럼 시대적 상황과 연관되어 해석되곤 하는 시인 「성에꽃」의 경우에도 유사한 양상이 발견된다. 시를 공부한 학생은 '소시민들의 모습과 만날 수 없는 친구를 떠올림', '힘들고 찌든 삶 속에서 피어나는 아름다움'을 주제로 택했으나 공부하지 않은 학생들은 '친구에 대한 그리움과 안타까움'에 더 높은 응답률을 보였다. (김주환, 「교과서 시 작품을 바라보는 세 가지 시선」, 『새국어교육』 98, 한국국어교육학회, 2014, 513쪽.)

81) L. M. Rosenblatt, "The Aesthetic Transaction", *The Journal of Aesthetic Education* 20(4), 1986, p.126.

> 독자는 단어들이 가리키고 있는 이미지나 개념, 주장 등을 해독해 내야 함에도 불구하고, 이들 단어들과 이들 단어들이 가리키는 대상들이 독자 자신의 마음속에서 불러일으키는 연상 작용이나 감정, 태도, 그리고 생각에도 주의를 기울인다. 자신에게 "귀를 기울이면서", 독자는 이런 요소들을 하나의 유의미한 구조로 종합해 나간다.[82]

학습자들이 「상행」의 시대를 시를 통해 접한다는 것은 신문 기사나 역사 서적에서 접하는 것과 질적으로 다른 경험이다. 창작 맥락 조회를 통한 타당성 검토는 화자가 거짓말을 하여 은폐함으로써 오히려 나타내고자 했던 세계에 대한 의미 구현이 오독이 되지 않도록 하는 과정이다.

---

82) L. M. Rosenblatt, *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, 김혜리·엄해영 옮김, 『독자, 텍스트, 시: 문학 작품의 상호교통 이론』, 한국문화사, 2008, 43쪽.

Ⅳ. 아이러니를 통한 반성적 시 읽기 교육의 설계

이 장에서는 아이러니를 통한 반성적 시 읽기의 교육적 전제와 수행 원리를 구안하도록 한다. 수행 원리는 학습자들의 실제적 읽기 행위가 전개되는 바에 따라 ‘소통 조건 확인을 통한 반성의 동기화’, ‘발견적 읽기에서의 반성 활성화’, ‘소급적 읽기에서의 반성 정교화’, ‘확장된 자기 이해의 내면화’로 단계를 구분하여 제시하였다. 학습자들의 반성은 시교육의 현장에서 나타나는 중층적 맥락 속에서 다양한 양상으로 나타날 수 있다. 이러한 특수성을 온전히 담아낼 수는 없겠지만 실제 학습자들의 모의 수업을 통해 나타난 결과들을 참조하여 논의를 진행하고자 한다.

1. 아이러니를 통한 반성적 시 읽기 교육의 전제

아이러니를 통한 반성적 시 읽기는 지금, 여기 존재하는 실제 학습자들의 시 읽기에서 일어나는 사고 작용으로 이루어진다. 표면과 이면의 차이를 언급하고 이면의 의미 파악이 시 읽기의 목표가 되는 시교육의 장면에서 학습자의 변화가 수반되는 시 읽기는 실현되기 어렵다. 수업 상황에서 반성적 시 읽기가 실천될 수 있기 위해서는 학습자가 스스로 시 읽기를 수행하며 의미를 구현해갈 수 있는 방법의 제시와 학습자의 능동성을 보장하는 환경의 조성이 전제되어야 한다.

1) 반성의 촉진과 조력을 위한 질문

교사는 수업에 존재하는 다층적 맥락에 잠재되어 있는 역동적 변인들을 인식하여 의미 해석과 생산을 조력하는 주체이다. 특히 학습자를 중심에 두는 수업은 교사의 기획에서 시작되므로 교사 요인의 중요성이 더욱 커진다.[1] 반성

1) 염은열, 「국어과 교육과정과 초등 문학교육에서의 '맥락'」, 『한국초등국어교육』 47, 한국초등국어

적 시 읽기가 학습자의 사고 내에서 이루어지는 활동이라 해서 교사의 역할이 축소되는 것은 아니다. 교사는 반성적 시 읽기가 일어날 수 있도록 돕기 위해 '질문'이라는 수업 도구를 활용할 수 있다.

반성적 시 읽기에서 '질문'은 학습자의 내면에서 일어나는 가장 중요한 사태이다. 학습자들은 자기 자신에게 왜 이 부분이 이해가 되지 않는지를 질문하고, 이유를 찾고, 그럼에도 불구하고 시 텍스트에서 이러한 표현이 등장한 까닭을 시 텍스트의 전체 의미에 비추어 보며 고민하게 된다. 그의 질문의 대상은 자기 자신이기도 하고 시 텍스트이기도 하다. 시 텍스트에는 화자, 저자, 이미지, 시어뿐 아니라 시 텍스트와 관련된 기대지평을 구성하는 여러 요소들이 포함되어 있다. 시 텍스트와의 상호교섭에서는 특정한 명제에 대한 설명을 요구하거나 단순한 상태에 대한 확인을 위한 수준을 넘어서는 질문이 필요한 것이다.

이러한 수준의 질문은 아직 '배워 가는 과정 중'에 있는 학습자가 손쉽게 시도할 수 있는 것이 아니다. 전문 독자들의 비평과 달리 학습자들의 시 해석이 텍스트를 고려하지 않는 독백이나, 권위 있는 누군가의 해석에 대한 재기술에 머무는 것은 '질문 생성 능력'의 결여 때문이다. 그렇다면 어떻게 질문을 하는 것인지, 어떠한 질문이 주체적인 시 읽기에 도움이 될 수 있는지 역시 학습자들에게 교육되어야 할 필요가 있다. 이는 교실에서 이루어지는 시 읽기의 장면에서 교사가 학습자들에게 던지는 질문을 통해 지도될 수 있다. 보다 상세한 질문의 성격은 다음과 같다.

첫째, 학습자의 사고에 대한 질문이어야 한다. 김명숙은 '가르치는 일'을 '질문하는 일'로 본 소크라테스의 예를 통해 '학습자의 지적 상태와 관련하여 마땅히 제기되지 않으면 안 되는 질문'의 중요성에 대해 언급한다. 그에 따르면 이러한 종류의 질문은 학습자의 사고와 관련된 질문으로, 교사로부터 자신의 사고에 대한 질문을 받은 학습자는 자기 자신의 것으로 받아들이게 된다. 다시 말해, 교사가 학습자에게 현재 그가 하고 있는 사고와 관련한 질문을 던진다는 것은 학습자에게 정해진 답을 요구하는 질문이 아니라는 것이다. 교사는 학습자로 하여금 질문에 대한 답을 찾는 행위를 요구하는 것이 아니라 그 질문을

교육학회, 2011, 163쪽.

학습자가 스스로에게 던지게 만들어서 대답하는 '과정'을 거치게 만든다.[2] 학습자는 시를 해석하며 자신의 사고에 대해 질문하는 교사의 질문에 답을 찾아가는 과정을 시작하게 된다. 즉각적인 대답 후 종료되는 질문과 달리 이러한 질문은 학습자가 스스로 내부의 질문을 연쇄적으로 만들어내게 한다.

둘째, 학습자의 활동을 이끌 수 있는 질문이어야 한다. 교사는 학습자가 수동적으로 활동에 끌려가지 않도록 질문을 던져야 한다. 교육적 활동에 지시만이 있다면 학습자는 수업에서 배운 기법과 전략이 왜 유용한지 깨닫기 어렵고 어떻게 활용할지도 인지하기 어렵다. 이러한 이유로 문학 수업에서 교사는 학습자가 문학 텍스트를 읽는 활동이 기계적으로 진행되지 않도록 읽기의 각 과정에 적합한 학습자의 능력을 자극하고 성장시킬 수 있는 화법을 구사해야 한다.[3] 아이러니를 통한 반성적 시 읽기에서 학습자는 대상화된 세계 재현, 반향을 통한 간극 전유, 가설의 설정과 조정, 의미의 수용 가능성 탐구와 같은 과정마다 해석자로서의 역할과 관점을 달리하게 된다.

셋째, 해석의 다양성을 보장해 줄 수 있는 열린 질문이어야 한다. 최미숙은 시 텍스트의 심미적 감상을 위한 질문은 대답을 고려한 '대화'로의 성격을 띤다는 점을 강조한다. 이때 그 대화는 '왜?'라는 질문에서 출발하는데, 이러한 질문은 텍스트의 이해가 고정되어 있지 않다는 해방감을 줌으로써 자유로운 탐구와 유희의 장을 열어주게 된다.[4] 이러한 질문을 통해 학습자들은 시 텍스트가 나의 질문을 받을 수 있는 소통의 대상자라는 것을 알 수 있게 된다.

반성적 시 읽기는 '왜 이런 표현이 나온 것일까', '화자는 어째서 상황에 어울리지 않는 말을 하고 있는 것일까', '논리적으로 묶어 설명하기 어려운 부분들이 제시되는 까닭은 무엇일까'와 같은 질문을 연속적으로 던지고 이에 대답해 가는 과정 그 자체이다. 그러나 학습자들은 이러한 질문을 던지는 방식이나 어떤 것이 질문 거리가 될 수 있는지에 대해 배운 바가 없다. 교사는 스스로 질문을 생성하지 못하는 학습자를 위해 시 읽기 과정에서 학습자에게 반성 운

---

2) 김명숙, 「교실수업에서 '질문하는 일'의 의미」, 『초등교육연구』 28(3), 한국초등교육학회, 2015, 1-19쪽.
3) 노철, 「문학 수업에서 교사화법과 감상능력의 상관성 고찰」, 『문학교육학』 25, 한국문학교육학회, 2008, 193쪽.
4) 최미숙, 「문학 수업에서의 질문과 대답: 김소월의 '진달래꽃'을 중심으로」, 『화법연구』 26, 한국화법학회, 2014, 115쪽.

동을 촉진시키고 조력할 수 있는 질문을 던짐으로써 이것이 궁극적으로 시 읽기 과정에서의 내적 대화로 내면화될 수 있도록 반복할 필요가 있다.[5]

2) 권위적 해석의 경감

교과서 해석의 권위는 학습자들의 능동적인 참여를 제한하는 주요 원인으로 지적되어 왔다. 정정순은 문학 교육이 '반응 중심 학습'을 전면에 내세우면서도 결론적으로 반응 명료화 단계를 설정함으로써 "권위에 의해 주어진 의미로 귀결되는 읽기"로 학습자의 읽기를 왜소화한다고 지적하고 있다.[6] 시 읽기의 어려움에 자신의 의견을 내 봤자 어차피 정해진 의미로 향하게 될 것이라는 체념까지 합해지면 학습자의 해석은 배웠던 내용의 재진술에 머물게 된다. 시 텍스트의 내용을 '번역'하는 수준에 머무르는 해석 경험에서 독자의 기대지평은 자기 동일성의 수준만을 유지하게 된다. 이러한 '소극적'인 해석보다 더욱 심각한 것은, 교과서 해석의 권위로 인해 해석을 포기하는 데 있다. 이 해석 포기는 읽기 활동 자체를 포기하여 소통에 참여하지 않거나 텍스트와의 소통 상황이라는 것을 아예 전제하지 않고 개인적 경험만을 나열하는 독백의 형태로 나타나게 된다.

이러한 독자의 태도는 무문식성(aliteracy)으로 설명할 수 있다. 옥현진은 주체가 자신의 정체성[7]을 표현하고 재구성하는 데 문식 활동이 핵심적 도구가 된다는 데에서 독자의 무문식성(aliteracy)에 대한 해명의 단초를 찾는다. 무문

5) 질문의 생성은 독자가 터한 가치 판단의 기준과 삶을 가늠할 수 있도록 해주고 능동적 문제 해결의 활동과 연결된다. 시를 읽고 스스로 질문을 만들어 낸다는 것은 독자와 시 텍스트 사이의 관계를 설정해 주는 역할을 한다. (민재원, 「문학 독서에서 자기 질문 생성 양상 연구: 대학생 독자의 현대시 읽기를 중심으로」, 『독서연구』 32, 한국독서학회, 2014, 95-129쪽.) 이러한 질문의 생성이 가능하기 위해서는 시 읽기 경험에서 다양한 질문의 유형을 접하고 실제 시 읽기에서 접해 보는 경험이 필요하다.

6) 정정순, 앞의 논문, 268쪽.

7) 옥현진은 정체성의 특성을 다음과 같은 5가지(① 정체성은 사회와의 관계 속에 형성된다. ② 정체성은 사회 구조와 개인의 주도성 간의 끊임없는 긴장 속에서 형성된다. ③ 정체성은 타자와의 접촉과 선택의 상황을 통해 더 분명하게 인식된다. ④ 정체성은 모든 사회적 의미구성 행위에 관여한다. ⑤ 정체성은 다중적이다.)로 정의하고, 이를 문식성과 연결 짓고 있다. (옥현진, 「정체성과 문식성」, 『국어교육학연구』 35, 국어교육학회, 2009, 361-386쪽.)

식성은 읽고 쓸 줄 아는 능력을 보유하고 읽기 전략에 대해서도 인식하고 있음에도 불구하고 읽고 쓰는 행위를 수행하지 않는 것을 나타내는 개념이다. 따라서 이러한 해석 포기는 독자의 의도적 선택의 결과물이다. 시어의 뜻을 모른다거나 시 장르에 익숙하지 않아서 시를 읽지 못하는 경우와 구분되는 이러한 독자의 상은 특히 교육 장면에서 자주 발견된다. 읽기에 대한 동기가 충분하고 텍스트에 몰입될 준비를 하고 있는 전문 독자에게는 텍스트와 상호작용하며 능동적으로 해석하는 과정이 자연스럽게 이어지지만 실제 학습자는 텍스트와 '함께' 소통하는 것보다 참여하지 않고 기권하거나 텍스트와 상관없는 자신의 탈맥락적 목소리를 내는 것으로 해석을 갈음하는 경우가 종종 있기 때문이다. 이러한 무문식성은 태도와 습관의 문제라는 점에서[8] 교육에서 교정되어야 할 필요가 있다.

이를 위해서는 첫째, 다양한 해석을 허용하는 분위기가 필요하다.[9] 시 텍스트의 기대지평은 시대와 상황에 따라 변화한다. 시 하나에 하나의 해석만이 있는 것이 아니기 때문이다. 한 편의 시를 이해하고 해석하는 방식은 통시적으로도 달라질 수 있지만 공시적으로도 문화에 따라서, 독자의 경험이나 성향 등에 따라서도 달라지곤 한다. 따라서 반성적 시 읽기에서 학습자들이 텍스트에서 타자로 인식하는 부분들이 달라지거나 텍스트 지평과 교섭하는 과정에서 '교과서에서 언급된' 자원들을 환기하지 않는다고 해서 이를 배척해서는 안 된다. 어떤 것도 고정된 진리로서의 해석은 없다. 그저 '수용 가능한' 해석만이 해석 공동체 안에서 소통될 수 있는 것이다. 시를 자신의 힘으로 읽어 보기 위해 우선적으로 자신에게 친근한 자원을 환기하는 학습자에게 '그렇게 읽는 것이 아니다'라고 단정하는 순간 반성적 시 읽기는 운동을 지속할 동력을 잃게 된다. 이러한 상황에서 본격적인 텍스트 전체 의미와의 교섭은 이뤄지기 어려울 것이다. 이러한 경우 시 텍스트는 대화의 상대자가 아니라, 나를 지우고 그에게

8) 최홍원, 「문화적 문식성의 교육적 실현에 대한 방법적 회의」, 『국어교육연구』 36, 서울대학교 국어교육연구소, 2015, 614쪽.

9) 학습자들이 발표를 하지 않는 이유에 대한 화법 영역의 논의를 여기에 적용해 볼 수 있다. 임칠성에 따르면, 학습자들이 수업 시간에 발표로 대변되는 목소리를 내지 않는 이유는 자기를 노출해서 교사와 다른 학습자들에게 평가를 받는 데서 오는 불안감, 답을 모르는 경우, 어차피 교사가 답을 말하기에 자신의 발언이 무의미하기 때문이다. (임칠성, 「수업대화」, 『화법연구』 5, 한국화법학회, 2003, 75쪽.)

로 이행되어야 할 절대적 타자가 되어버린다. “현실적으로 볼 때 교사는 시 텍스트의 해석자라기보다는 해설자의 위치를 담당한다고 보는 것이 옳다. 그는 해석의 주체라기보다 특정 해석들을 교수학적으로 변환하여 학생들에게 전달하는 대리자의 역할을 담당할 따름이다.”[10]라는 지적은 여전히 유효한 바가 있다. ‘절대적인 해석’으로서의 단일한 해석만이 인정되는 교실에서는 어떠한 소통도 이루어질 수 없다.

둘째, 반성적 시 읽기를 시교육 장면에서 실현하기 위해서 교육 내용 제시를 ‘활동’을 중심으로 조직해야 한다. 아이러니 시를 대상으로 하여 진행된 본 연구의 조사들에서 학습자들은 ‘반어’나 ‘역설’이라는 개념은 배웠으되 이를 통해 시를 읽는 것을 스스로 해 본적이 없기에 독자인 자신이 이 시를 해석할 수 있다는 것에 회의감을 표현하였다. 현재 중학생들의 국어 교과서에서 아이러니를 다루고 있는 단원들은 「먼 후일」이나 「진달래꽃」을 제재로 싣고 있는데, 관련 활동들은 주로 ‘표현된 것’과 ‘숨겨진 것’을 구분하고 숨겨진 의도를 찾는 것과 이러한 표현 방식의 특징을 묻는 데 집중하고 있다.[11] 이처럼 교실에서 이 시에 대한 특정 해석 방향을 전제한 채 가르친다면 학습자는 스스로를 갱신해 가며 시를 읽는 과정에 참여하지 않아도 된다. 학습자로 하여금 타자적 관점에서 시를 읽도록 추동하는 부분들은 학습자마다 차이가 있을 수 있다. 그리고 그 부분이 자신에게 낯설었던 이유를 떠올리며 텍스트의 지평에서는 이를 어떻게 바라보고 있는지를 추론해 가는 과정에서도 학습자의 지평은 조금씩 달라질 수 있다. 그러나 왜 이 부분이 낯선지, 그리고 텍스트에서 이렇게 말한 이유는 무엇인지를 정답으로 정해 둔 상황은 그 차이들을 수용하지 못한다.

아이러니의 유형을 구분하고 개념 자체를 아는 것이 아이러니 텍스트의 해석과 관련이 없다는 문제의식을 공유하는 연구[12]에서는 이러한 문제의 해결을 위해 퍼킨스와 살로몬(David Perkins and Gavriel Salomon)의 ‘저도 전이 이

---

10) 정재찬, 「시 교육과 시 해석: 이육사의 시를 중심으로」, 『문학교육학』 23, 한국문학교육학회, 2007, 153쪽.

11) 이관규 외, 『국어 ⑤』, 비상교과서, 2013; 전경원 외, 『국어 ⑥』, 두산동아, 2013; 우한용 외, 『국어 ⑤』, 신사고, 2013을 참고하였다.

12) J. O. Milner, R. H. Hawkins & L. M. Milner, "Teaching Students to Recognize Irony". *Clearing House*, 87(6), 2014, pp.254-258.

론(low-road transfer)'과 '고도 전이 이론(high-road transfer)[13]을 원용하여 학습자들이 실제 수행하는 과정을 통해 문학 텍스트의 아이러니를 능동적으로 읽어갈 수 있도록 읽기 전략을 설계하고 있다. 전반적으로 이 전략은 학습자들의 일상 언어 중에서 아이러니를 포함한 행위와 아이러니의 텍스트 사이의 직접적인 연결을 통한 활동과 시를 읽기 위한 단서를 찾는 방법 등을 함께 제시함으로써 학습자가 스스로 의미를 구성해 나가는 데 실제적 도움이 되고자 한다.

반성적 읽기가 필요하다는 것은 대상 시 텍스트가 감정이입이 어렵고 선조적 읽기만으로는 의미 파악이 쉽지 않은 시라는 것을 의미한다. 이러한 상황의 학습자에게 유사한 일상적 아이러니를 통해 절차적 비계를 설정하면서 개념을 상황에 적용해 보는 활동부터 해 보는 것은 읽기 전략의 제시가 또 다른 지식의 습득이 되지 않도록 하는 데 도움이 될 수 있다. 학습 전이의 두 측면을 고려하는 것은 학습자의 구체적인 읽기 작용을 고려한 활동을 중시하는 형태로 교육의 목표와 내용이 조직될 때 전문 독자 해석의 권위에 눌리지 않고 학습자들이 자신의 해석을 시도해 볼 수 있을 것이라는 시사점을 준다.

2. 아이러니를 통한 반성적 시 읽기의 수행 원리

1) 소통 조건 확인을 통한 반성의 동기화

아이러니를 통한 반성적 시 읽기는 세계로부터 거리를 두는 화자의 태도에

13) 저도 전이 이론은 근거리 전이와 유사하다. 이는 학습 전이가 이전의 상황과 유사한 상황에 적용되는 것을 의미한다. 고도 전이는 원거리 전이와 유사한데, 본래 수행한 학습과 다른 상황에 수행한 학습을 적용하는 것이다. 퍼킨스와 살로몬은 고도 전이 이론을 다시 전진 전이(forward-reaching transter)와 후진 전이(backward-reaching transfer)로 나누는데, 전자가 훈련을 통해 익힌 원리나 개념을 새로운 상황에 적용하는 것이라면 후자는 새로운 상황에서 과거 수행한 학습 경험을 상기하며 추상적인 원리를 적용해 보는 것을 뜻한다(휴먼웨어연구회, 『인적자원개발의 이해』, 교육과학사, 2013, 243-244쪽.). 일상적 언어 활동에서부터 아이러니를 인식하도록 한 뒤 텍스트의 아이러니를 파악하도록 하는 활동은 유사성에 기반한다는 점에서 저도 전이 이론에 속한다. 또한 아이러니의 3가지 단서를 우선 제시하여 해석을 수행하도록 한 것은 추상적 원리를 제시하여 이를 새로운 상황에 적용하도록 했다는 점에서 고도 전이 이론에 속하는 것이다.

서 야기되는 부조화를 지각하고 의도를 추론함으로써 시 안에 개시된 상반성의 균형을 잡아가는 과정에서 자기 갱신을 수행하는 과정이다. 시의 부분과 전체에 걸친 뜻과 의미를 구현함에 있어 기존의 인식을 변화시켜 간다는 것은 부담이 큰 활동이다. 따라서 학습자들에게 아이러니의 특성과 반성적 읽기에 대한 소개를 통해 소통 조건을 확인하는 단계가 필요하다. 자신의 의도에 맞게 환경을 다루고 효과를 낼 수 있다는 지각은 새로운 경험을 수행하려는 동기의 기초가 되기 때문이다. 효과적인 상호작용을 수행할 수 있다는 축적된 인식인 영향력 동기(effectance motivation)는 자신이 이 상호작용의 성공에 필요한 기술과 능력을 가지고 있다는 신념과 연결된다.[14]

소통 조건 확인은 반성적 시 읽기의 또 다른 한 축인 텍스트 조건의 확인이기도 하다. 시를 읽기 전에 대상 텍스트의 특성을 파악한다는 것은 소통을 위한 기본적인 방향을 가늠할 수 있는 지표를 제공한다. 하나의 시 텍스트는 서정 장르라는 장르류에 속하면서도 각 시의 세부적 갈래에 따라 다른 장르종에 속할 수 있다. 모든 시의 해석에 적용되는 절대적인 방법은 존재하지 않는다. 서술시는 그 안에 담긴 상황을 재구하고 보다 '인물'의 특징이 부각되는 시적 화자나 주체들에게 감정이입을 하는 양상으로 해석 작용이 일어날 것이다. 해체시라고 한다면 감정이입을 시도하기보다는 이해할 수 없는 형식이나 언어의 구성의 의도를 찾기 위한 시도부터 먼저 하게 될 것이다. 서정성이 강한 시라면 슈타이거(Emil Steiger)가 말했듯 간접적이고 논증적 인식 대신 우리에게 속을 열어 보이는[15] 소통 방식에 맞게 응대해야 할 것이다.

문학교육 담론에서 장르는 독자의 해석 활동에 있어 '해석적 틀'로 간주되어 왔으며 장르를 텍스트에 속한 것이라기보다 독자의 해석 층위에서 논하여 왔다.[16] 그것이 장르류일 수도 있고 장르종일 수도 있지만 다른 분류 안에 속한다는 것은 변별적 자질이 존재한다는 것의 방증이다. 따라서 아이러니 시 텍스트 역시 그것이 가진 특성이 해석적 틀로서 영향을 미칠 수밖에 없다. 이는 학

14) J. Reeve, *Understanding motivation and emotion,* 정봉교 외 옮김, 『동기와 정서의 이해』, 박학사, 2003, 110쪽.
15) E. Steiger, *Grundbegriffe der Poetik*, 오현일·이유영 옮김, 『시학의 근본개념』, 삼중당, 1978, 80쪽.
16) 제민경, 「장르 개념화를 위한 문법교육적 접근」, 『국어교육학연구』 49(3), 국어교육학회, 2014, 399쪽.

습자가 아이러니 시 텍스트를 읽는 과정에서 고려해야 할 요인이기도 하다. 타자에 대한 고려 없이 나온 해석이라면 독백에 그칠 것이기 때문이다. 장르와 관련한 지식을 메타텍스트적 지식으로 구분하고 있는 연구에서도 이러한 텍스트 자체에 대한 앎이 문화의 이해와 더불어 자신이 처한 현실 맥락에 대한 인식을 하는 도구로 사용될 수 있음을 언급한다.[17] 만약 학습자가 시 텍스트를 읽는 과정에서 어떤 의도도 없을 것이라 믿고 그저 '이상한 시'라고만 생각한다면 반성이 일어날 여지는 사라지고 만다. 시 읽기에 참여한다는 것은 자신의 경험과 더불어 "구체적인 시 텍스트가 요구하는 읽기의 규칙과 기존 지식을 관련지을 수 있"[18]어야 한다.

따라서 텍스트의 특성에 대해 간략하게나마 파악하는 것은 이후 해석 활동에 대한 방향성을 잡는 데 도움을 줄 수 있다. 학습자를 아무런 조치 없이 시와 만나게 하는 것은, 학습자들에게 반성적 읽기를 포기하게 하여 전문 독자의 주해에 의존하게 하는 결과를 낳을 수 있기 때문이다. 이 경우 아이러니를 통한 반성적 읽기는 학습자들에게 난해하고 무의미한 경험으로 남게 된다. 아이러니 시를 이해하기 위해서는 발견적 읽기에서 지각되는 부조화들을 충격의 표지로만 보지 말고 소통의 계기로 삼아야 한다는 것, 이면의 의도를 추론하며 설정한 해석의 방향을 텍스트 지평과 교섭하며 조정해가야 한다는 것에 대한 인식이 아예 없는 상태라면 반성 자체를 할 이유를 찾지 못할 것이다. 소통 조건 확인은 암시적으로 이루어질 수도 있고 절차적 지식 제공으로도 이루어질 수 있다. 이를 통해 아이러니를 통한 반성적 시 읽기가 명제적 지식을 판별하는 것을 넘어 시를 읽으며 현재의 나를 이해하고 확장된 자기 이해를 도모하는 데 목표가 있다는 점을 상기할 필요가 있다.

2) 발견적 읽기에서의 반성 활성화

아이러니를 통한 반성적 시 읽기에서 학습자들은 발견적 읽기를 통해 시 텍

17) 류수열, 「문학 지식의 교육적 구도」, 『국어교육학연구』 25, 국어교육학회, 2006, 75-104쪽.
18) 김미혜, 앞의 논문, 2007, 167쪽.

스트에 재현된 세계의 특성과 화자의 태도를 지각하게 된다. 아이러니는 세계와 합치될 수 없는 시적 주체의 거리감으로부터 나타나며 아이러니 시는 이를 화자의 태도로 표명하게 된다. 학습자들은 시 텍스트를 읽으며 시 안에 재현된 세계에 대한 동일시가 불가능하다는 것을 지각하고 화자의 가장, 분열, 은폐의 태도로 인해 나타나는 텍스트의 부조화에서 간극을 전유하게 된다. 이는 학습자의 반성을 촉발하는 타자적 관점이자 자기 동일성의 극복을 위한 계기로서 반성을 활성화시키는 역할을 하게 된다.

(1) 대상화된 세계의 재현

아이러니 시의 세계는 화자나 독자가 동일시할 수 없는 거리감을 지니고 있다. 그러나 발견적 읽기에서 학습자들은 시 텍스트로부터 관련되는 자신의 경험을 떠올리며 동화를 시도하는 양상을 보인다. 아이러니의 특징이나 반성적 읽기의 방법과 같은 소통 조건을 확인하는 절차를 거쳤더라도 모의 수업에서 학습자들은 습관적으로 시 텍스트를 읽으며 자신의 경험이나 가치관을 텍스트에 투영시켰다. 그동안의 시 읽기 경험이 화자의 발화를 신뢰하며 시 텍스트에 제시된 내용과 관련된 경험을 떠올리고 정서를 체험하는 식으로 이루어져 왔기 때문이다. 로젠블랫은 소설 속 인물의 삶이나 시 속에 표현된 감성에 참여하는 것은 독자의 본성이나 그의 정서적 부분이 그와 유사한 요소를 의식으로 불러오는 것이라고 표현한다.[19] 독자는 기존의 배경지식, 취향, 경험, 가치관을 시 속의 상황에 적용하게 된다.

시와 관련된 경험을 떠올리는 것은 시 읽기의 한 과정이긴 하나 떠올린 경험이 시의 문제의식과 연결되지 못할 경우 시와 독립적인 상황으로 평행선을 그리게 된다. 학습자의 경험은 시의 문제의식과 맞닿을 때 시 텍스트에서 반응해야 할 대상을 명확히 함으로써 시 텍스트와의 교섭에 활용될 수 있다.[20] 아이러니 시에서 문제의식은 세계와의 거리감에서 시작된다. 세계로부터 거리를

19) L. M. Rosenblatt, 김혜리·엄해영 옮김, 앞의 책, 2006, 193쪽.
20) 민재원, 「중학교 학습자의 시 읽기 반응 변화 양상 연구」, 『새국어교육』 104, 한국국어교육학회, 2015, 143쪽.

두고 있는 화자의 태도에서 미적 반성 기제로서의 아이러니가 발생하기 때문이다. 아이러니 시의 세계는 동일시될 수 없는 대상화된 세계로서 화자의 가장, 분열, 은폐의 태도와 긴밀한 연관을 맺는다. 아이러니 시의 세계가 대상화된 것이라는 인식은 시에 제시된 상황이 화자나 독자와 동일시될 수 없다는 전제 아래 아이러니가 발생한다는 점에서 중요하다.

그러나 모의 수업에서 보인 학습자들의 읽기는 시에 구현된 세계를 자신의 기존 인식 체계와 경험 도식 안에서 파악함으로써, 세계의 거리감이 화자의 특정 태도를 불러온다는 점을 간과하는 모습을 보였다. 화자의 가장이 아이러니로 나타나는 경우, 시에 제시되는 상황은 화자의 가장이 드러날 수 있는 보편성을 띤다. 해당 상황에 대한 전형적 반응이 보편적으로 사람들에게 내재된 것일 때 화자의 가장이 전형적 질서를 위배하고 있다는 사실을 지각하기 쉽기 때문이다. 「견우의 노래」에 나타나는 '사랑하는 남녀가 헤어져 있는 상황'은 굳이 시에서가 아니더라도 일상에서 접할 수 있는 보편적인 상황이기에 대부분의 학습자들은 자신이 가지고 있는 '사랑과 헤어짐'이라는 경험 도식에 비추어 시에 나타난 상황을 파악하였다. 시에 나타난 화자인 '견우'의 태도를 간과한 반응은 다음과 같이 나타났다.

> [4차-614-견우의 노래]
> 견우가 멀리 떨어져 있는 직녀를 그리워하면서 쓴 시. 직녀를 만날 때까지 자신들이 맡고 있는 일을 하고 있다.

> [4차-607-견우의 노래]
> 아쉬움. 이별에 대해 당연한 것이라고 생각함. 기다림. 반복. 직녀와 헤어져 있는 상황.

시 속에 나타난 세계가 화자에게 대상화된다는 것을 간과한 이러한 반응은 화자의 가장이라는 태도에서 빚어지는 부조화를 지각하는 것을 어렵게 만든다. 「견우의 노래」가 "견우와 직녀로 비유된 대상이 서로를 그리워하는 모습을 표현한 것 같다. 서로가 만나기까지 필요한 과정을 이야기한 것 같다."고 진술한 [4차-610] 학습자는 이해가 되지 않은 부분이었던 '불타는 홀몸'과 관련된 의문

은 배제한 채 기존의 경험 도식에 친근하게 느껴지는 부분만을 언급하였다. 이는 아이러니 시에서 화자를 고려하지 않음으로써 왜 화자가 '불타는 홀몸'으로 있어야 한다고 말하는지에 대한 사유를 기각시켜 시 이해가 피상적 수준에 머물게 만든다.

이처럼 아이러니 시의 세계를 자기 동일적 관점에서만 바라보는 것은 화자에게 거리감을 불러일으킨 아이러니 시의 세계가 학습자에게는 동일시의 대상이 된다는 데서 문제가 있다. 화자와는 일치될 수 없었던 세계가 독자에게는 동일시될 때 시 읽기의 대화성은 상실되고 만다. 아이러니 시에서의 대화성은 화자의 거리감에 대한 전유에서 비롯되기 때문이다. 화자가 은폐의 태도를 보이는 아이러니 시인 「하급반 교과서」에서 학습자들은 '교실에서 책을 읽는 상황'이라는 데에 주목하는 양상을 보였다. 모의 수업의 대상 학습자들은 한국지리 시간이면 선생님이 오시기 전에 소리 내어 책을 읽는 일상의 경험을 공유하고 있었다. "학교에서 한국지리 시간과 영어 시간에 교과서를 읽고 있는 나와 친구들의 상황이 오버랩되며 떠올랐([4차-612])"다는 반응이 나온 것은 이러한 까닭 때문이다. 그러나 모든 학습자들이 실제 수업 시간에 있었던 일로 이 시를 받아들인 것은 아니었다.

> [4차-614-하급반 교과서]
> 친구들이 말했던 한국지리 시간 때 같이 교과서 읽는 것도 생각나지만 학교 폭력, 왕따 이런 것도 생각난다. 이런 상황에서 도와주는 아이(적극적이든 소극적이든)가 있으면 좋겠지만 한 아이가 시작하면 거의 대부분의 아이들도 같이 동참하니까 이런 생각이 났다.

> [4차-627-하급반 교과서]
> 학교 수업 시간에 (한국지리) 선생님께서 들어오시기 전까지 교과서를 읽는데 그 모습이 생각났다. 책 내용을 이해하면서 읽는 것이 아니라 그냥 눈으로만 아무 생각 없이 읽고 있는 것 같다. 자신의 생각대로 행동하는 게 아니라 다른 사람이 하는 대로 따라서 행동하는 것 같다.

위의 두 학습자는 [4차-612] 학습자와 달리 나의 경험이 시의 세계와 동일시

될 수 없다는 것을 인지하고 있다. 나의 학교생활과 다른 세계가 시에 펼쳐져 있고 이 세계가 화자에게 대상화된 세계로서 재현되고 있다는 인식은 '교과서를 읽는 아이들의 모습'이 누군가의 지시에 따라 학급 전체가 움직인다는 점에서 왕따, 무의식적 추종과 부합하는 면이 있다고 보게 만들었다.

학습자들이 시의 세계를 대상화된 것으로 인식하기보다 관련된 자신의 경험을 떠올려 연결시키려 하는 경향은 과잉 해석을 유발하게 만들기도 한다. 텍스트의 특정 부분에 지나치게 주의를 기울여서 확대 해석을 하게 되는 더 읽기(over reading)[21]로도 언급되는 과잉 해석은 서로 다른 두 대상이 시에 제시되더라도 이들이 유사성을 가진다는 성급한 결론을 내리게 한다[22] 이러한 결론 속에서 아이러니를 통한 반성적 읽기를 추동하고 지속시키는 타자적 관점들은 나타나기 어렵다.

뜻을 파악하기 어려운 시일수록 학습자들이 이해의 단서를 찾기 위해 관련된 경험을 떠올리는 것은 빈번히 일어나는 일이다. 「삼가 행복을 빕니다」는 일상적인 경험 도식에 쉽게 부합되지 않는 시이다. "'이게 무슨 소린가…?' 이해가 되지 않았다([4차-627])."라는 반응이 나올 정도로 이해가 어려운 시일 경우 학습자들은 기존 관점에서 이해의 실마리를 찾으려 하게 된다.

[4차-610]: 죽은 이들이 계속해서 태어난다고 하는 것을 볼 때 생명의 순환 또는 연속성

[4차-612]: 죽음, 환생의 반복.

[4차-607]: 애상적이다. 죽은 이들이 다시 살아난다는 것은 어떤 것을 의미하는 것일까. 무섭다. 시대적 배경이 혹시 일제 강점기라든지, 독재 정권 시기는 아닐까?

[4차-619]: 안타깝다. 하루살이. 하루 살고 다음날 다시 죽는 것에서.

[4차-628]: 불교의 윤회 사상. 다시 태어난다는 것을 계속 반복하고 있기 때문.

[4차-614]: 죽음에 대한 수많은 생각. 어디로 갈까. 전생. 헤어지기 싫음(부

21) H. P. Abbott, The Cambridge introduction to narrative, 우찬제 외 옮김, 『서사학 강의: 이야기에 대한 모든 것』, 문학과지성사, 2010, 169-177쪽.

22) 김명순, 「움베르토 에코의 과잉해석과 해석의 최소조건」, 『범한철학』 85, 범한철학회, 2017, 223쪽.

모, 친구, 형제 등), 슬픔.

시에서는 ‘죽은 이들이 다시 태어난다’는 표현이 반복적으로 나타난다. 이 표현 자체가 상식적이지 않기 때문에 학습자들은 시에서 이해 가능한 부분들을 찾아보려 하지만 보편적인 인식 체계에 포섭되지 않기 때문에 ‘죽음’과 ‘다시 태어난다’를 위주로 자신에게 최대한 낯설지 않은 도식들로 이를 읽어내려 한다. 이는 생명의 순환, 환생, 하루살이, 윤회 사상, 소중한 사람들과의 이별, 죽은 이가 다시 태어나는 무서운 상황이 일어난 배경을 찾기 위한 특정 시대와의 연관성에 대한 질문 등으로 나타난다. 무언가 ‘죽고 다시 태어나는’ 비상식적인 상황을 나름대로 파악하려는 시도인 것이다. 이러한 경험들은 시 수용에 개입되는 맥락들로 시 읽기가 독자의 삶과 연관될 수 있도록 돕는 역할을 한다. 그러나 텍스트 수용 과정에 작용하는 모든 맥락은 정당성을 갖는 것이 아니며 왜곡된 수용을 이끌 수 있다는 점에서[23]이 경험이 시 텍스트의 문제의식과 관련되어야 한다는 것이 수행 원리의 교육적 설계에서 고려되어야 한다. 학습자들의 자유로운 생각과 반응은 다양성 측면에서 권장되는 측면도 있지만 “떠오르는 모든 생각을 무조건 존중하는 것 자체만으로 그것이 의미 있는 교수법일 수 없”[24]기 때문이다. 아이러니 시의 최초의 수용이 대상화된 세계의 재현이어야 하는 것은 본질적으로 동일시될 수 없는 세계에 대한 인식이 아이러니를 통한 반성적 읽기의 바탕이 되는 데 있다. 학습자들은 시 속의 상황에 관련된 자신의 경험을 떠올리더라도 동일시가 아닌 대상화된 세계에 대한 재현이 될 수 있도록 해야 한다. 더불어 이 세계가 화자에게 어떠한 태도를 유발하는지를 살펴봄으로써 반성의 계기인 거리감을 지각할 수 있어야 한다.

(2) 반향을 통한 간극 전유

아이러니를 통한 반성적 시 읽기에서 독자의 자기 변화는 부조화의 지각을 계기로 시작된다. 아이러니 시에서의 부조화는 세계와 분리된 화자의 태도로부

23) 이재기, 「사회구성주의 관점에서의 독자」, 『독서연구』 16, 한국독서학회, 2006, 101-102쪽.
24) 최지현 외, 『국어과 교수·학습 방법』, 역락, 2009, 287쪽.

터 나타나므로 이는 화자와 세계 사이의 거리를 전유하는 것이기도 하다. 텍스트 표면을 선조적으로 읽어 나가며 학습자들은 자기 동일적 관점을 유지하는 것만으로는 이해되지 않는 이질적 부분들을 지각하게 된다. 자동화된 반응에 포섭되지 않는 이 부분들은 학습자의 자기 갱신이 수반되어야 이해될 수 있다. 시를 읽으며 공통 기반에 위배되는 부분이나 형상화 방식의 이중성으로 인해 나타나는 화자 발화의 비신뢰성에서 지각되는 부조화는 학습자로 하여금 그동안 활성화되지 않았던 자원을 환기하고 새로운 인식 체계와 경험 도식을 형성해야 한다는 요구를 불러일으키게 된다.

기존의 경험 도식으로 예측한 전개를 무력화시키는 이 부분들은 학습자의 반성이 일어나기 위한 두 가지 역할을 수행한다. 학습자로 하여금 현재 자신의 위치를 확인하도록 하는 역할과 이 위치의 이동을 수행하기 위한 촉매의 역할이 그것이다. 공통 기반 위배의 인지든, 형상화 방식의 이중성 파악이든 부조화를 지각한다는 것은 학습자에게 이를 이질적이라고 느끼게 만드는 기준이 내재돼 있다는 것을 의미한다. 타자의 등장으로 수행된 자기에 대한 이해는 자기 변화의 요구와 만나게 되면서 반성의 시작으로 이어진다.

학습자들은 이질적인 부분을 접하여 자유로운 질문을 던지며 간극을 전유해 나간다. 「견우의 노래」에서 [4차-614] 학습자는 “우리들의 그리움을 위하여서는/ 푸른 은하(銀河)ㅅ물이 있어야 하네” 부분에서 “그리움을 위해서 왜 푸른 은하물이 필요하지?”라고 의문을 제기했다. 또한 “도라서는 갈 수 없는 오롯한 이 자리에/ 불타는 홀몸만이 있어야 하네!”에서도 “그리운 사람을 빨리 만나야 하는데 왜 불타는 홀몸만 있어야 하는지 모르겠다. 불타서 없어지면 그 사람을 만날 수 없다. 사랑하는 사람이면 같이 있어야 하는데 왜 홀몸으로 있어야 하는지 모르겠다.”라고 진술하였다. 학습자들은 부조화의 지각에 있어 화자의 태도와의 연관성을 살피기보다는 자신에게 낯설거나 이상한 부분에 주목하는 경향이 있다.

이와 달리 전문 독자는 부조화의 지각이 화자의 태도로부터 기인한다는 점을 인식하는 모습을 보인다. 이숭원은 「견우의 노래」 1연의 역설이 2연과 3연에서 심미적 장면으로 재구성되었다고 밝히고 있다. 화자가 ‘우리의 사랑에는 이별이 필요하다’고 할 때, 2연과 3연에 제시된 이별의 장면이나 이별 후의 기

다림과 안타까움은 자연 이미지로 제시되어 기다림 이후 이루어질 만남이 황홀함으로 승화될 수 있도록 한다는 것이다. 이들의 이별은 푸른 은핫물이라는, 건널 수 없는 조건에 의한 상황이다. 4연에서 화자가 '불타는 홀몸'만이 있어야 한다고 하는 것은 순순한 수용에서 나온 말이 아니다. 만날 수 없는 조건이 바뀔 수 없는 것이라면 내가 취할 수 있는 반응이란 둘 중 하나이다. 1년에 하루라도 이 사람을 만나거나, 이 사람과 헤어지고 자주 볼 수 있는 새 사람을 만나는 것이다. 화자는 1년에 한 번을 보더라도 이 사람과 만나는 것을 택한 것이다. 화자의 아이러니한 반응은 가혹한 조건을 수용하고서라도 헤어짐을 택할 수 없는 사랑에 대한 강조이다.[25] 이는 「견우의 노래」의 부조화를 헤어짐을 수용할 수도, 거부할 수도 없는 상황에 놓인 화자의 가장적 태도에서 지각한 것이다.

자신의 기준에서 어렵거나 이상하다고 느낀 부분을 아이러니 시의 부조화로 지각할 경우 학습자들의 시 읽기는 자기 갱신으로 이어지지 못하는 양상을 보인다. 부조화를 불가해의 표지로 보거나 놀라움을 표현하는 것으로 시 이해가 끝났다고 생각하기 때문이다. 부조화를 화자가 세계로부터 느낀 거리감에서 온 간극으로서 전유하기 위해서는 다음과 같은 교육적 처치가 요구된다. 첫째, 이질적으로 느껴지는 시의 부분을 자기 안의 '타자'를 대하듯 거리를 두고 바라보아야 한다. 시에서 전형화된 질서에 위배되거나 화자의 발화에서 신뢰할 수 없는 균열이 발견될 때 해당 부분을 '나의 기준'에 비추어 바로 부조화로 판정하는 것이 아니라, 화자와 세계 간의 관계를 중심으로 살펴보는 것이다. 스퍼버와 윌슨(Dan Sperber and Deirdre Wilson)의 '반향적 언급 이론(echonic mention theory)'을 통해 '거리두기'를 통한 타자 수용의 시사점을 얻을 수 있다. 이들의 이론에 따르면, 발화자는 자신이 무엇인가 승인하거나 인정하고 싶지 않을 때 앞서 나온 다른 사람의 생각을 반향하면서 동시에 그 생각과 자신 간에 거리를 두게 된다. 여기서의 거리를 두는 태도는 놀림부터 경멸에까지 이르는 심리적 태도를 망라한다. 그리고 앞서 나온 다른 사람의 생각이란 특정 개인이 아닌 일반 사람의 생각, 사회의 문화적 규범 등을 일컫는다.[26] 학습자

25) 이숭원, 『미당과의 만남』, 태학사, 2013, 90-92쪽.

26) D. Sperber and D. Wilson, "Irony and the Use-Mention Distinction", In P. Cole(ed), *Radical Pragmatics*, 임소정, 「아이러니 현상에 관한 연구: 암시와 화용적 거짓을 중심으로」, 이화여대 석

는 텍스트에 나타난 화자의 태도를 반향함으로써 자신의 기존 인식 체계에 포섭되지 않던 이 부분들을 반성의 계기로써 바라볼 수 있게 된다. 이는 나의 목소리를 억압하고 제거하는 것이 아니라 나에게 내재한 타자의 면을 확인하고 소통의 실마리를 찾는 과정이다.

[4차-607-견우의 노래]
사랑을 위해 이별이 꼭 필요한 것인지. 잘못된 사랑이었다면 다른 사랑을 찾기 위해 이별이 필요하다고 느끼나, 우리들의 사랑이라는 표현 뒤에는 적절하지 않다. '이별'이라는 것이 사람과의 연을 끊는다는 것이라고 알고 있다. 누구나 사랑하는 사람과 떨어져 있고 싶지 않아한다. 견우는 직녀와 함께 있어하고 싶어 하는 것 같다. 사랑을 위해서는 무엇이든 해야 한다는 것.

위의 학습자는 「견우의 노래」에서 "우리들의 사랑을 위하여서는/ 이별이, 이별이 있어야 하네"라는 부분이 이질적인 이유를 "누구나 사랑하는 사람과 떨어져 있고 싶지 않"기 때문이라고 하였다. 그렇다면 왜 이 시의 화자는 사랑하면서도 이별이 필요하다고 말하고 있는지를 화자의 입장에서 생각해봐야 하지만, 이별이 필요한 사랑에 대해 고민하기보다 "사랑을 위해서는 무엇이든 해야 한다"라는 것으로 마무리를 지어버린다. 이별은 사랑이 끝났을 때 인연을 끊는 것이기에 여전히 사랑하고 있는 것으로 보이는 화자가 사랑에 이별이 필요하다고 하는 것을 사랑의 연장선에서 이해한 것이다. 그러나 심지어 인연을 끊는 일까지 사랑을 위해 하겠다는 이해로는 견우와 직녀가 1년에 한 번이긴 하지만 '만남'을 이어가는 시적 상황을 설명할 수 없어진다.

이와 달리 [4차-628] 학습자는 이 시와 같이 힘들고 외로운 시간을 참기보다 차라리 완벽한 이별을 선택하겠다는 생각을 가지고 있었지만, 우리들의 사랑에 이별이 필요하며 바람과 은핫물만이 있어야 한다는 화자의 태도를 타인의 입장에서 반향하는 모습을 보여주었다.

[4차-628-견우의 노래]
사랑을 위해서인데 고난과 힘이 들 수 있는 이별과 물살, 바람이 있어야 한다

사논문, 2005, 10-13쪽에서 재인용.

고 했기 때문. 보통 연인과 같은 관계에서는 '이별'이라는 것은 사랑을 끝낸다는 것을 의미하는데 사랑을 위해서는 이별이 있어야 한다고 했기 때문. 비오면 땅이 굳는다는 표현이 있듯이 사랑을 이룩하는 데 있어 함께 겪는 고난과 역경은 그 사랑을 더욱 견고하게 만들어 줄 수 있는 요소.

이 학습자의 개인적 기준에서 사랑에 수반되는 고난과 역경은 그 사랑을 지속하는 것을 포기하게 만드는 요인이었다. 그러나 이 시의 화자와 같이 '비가 오면 땅이 굳는다'는 표현처럼 사랑을 더욱 견고하게 만들어 줄 것이라 믿는 사람도 있을 것이라는 인정은 기존의 인식 체계나 경험 도식을 변화시키도록 만들어 주었다. 타자의 입장에서 반향하는 거리두기란 의미를 스스로 구성해 보기 위한 '나'의 상실이며[27] 고립된 자신만의 방에서 해석을 완결하지 않기 위한 소통의 시작점이라 할 수 있다.

둘째, 자신이 지각한 부조화가 소통의 계기로 작용한다는 점을 염두에 두어야 한다. [4차-627] 학습자는 「삼가 행복을 빕니다」에서 "삼가 행복을 빕니다", "갓난아기의 얼굴이 이미 늙어 있습니다"라는 시행과 1연과 2연에 나타난 '어제 죽은 이들이 오늘 태어나고, 오늘 죽은 이들이 내일 다시 태어나는' 표현이 낯선 이유를 각각 다음과 같이 설명하였다.

1. '삼가 고인의 명복을 빕니다'라는 말을 많이 사용하기 때문에 좀 어색하였다.
2. 갓난아기는 이제 막 태어난 지 얼마 되지 않은 아기를 말하고 늙었다는 것은 나이가 든 사람한테 쓰는 표현인데 이 둘을 같이 사용한 게 아이러니하다고 느꼈다.
3. 보통 아이들은 엄마 뱃속에서 열 달을 있는데 전날 죽은 사람들이 다음날 다시 태어난다는 것이 이해가 되지 않는다.

위와 같은 부조화들은 화자의 내적 거리로부터 발생한 분열의 태도에서 비롯한 것이다. 논리나 인과가 결여된 진술들은 상식에 어긋난다는 점에서 낯설게 느껴진다. 하지만 이 학습자는 세 부분의 부조화가 간극의 전유이기에 화자

27) P. Ricoeur, 박병수·남기영 옮김, 앞의 책, 133쪽.

의 태도에 대한 추론을 해야 한다는 의식을 가지고 있지 않았다.

> 실제로 이 시처럼 죽은 지 하루만에 다시 태어난다는 것은 나한테는 받아들일 수 없는 것 같다. 사람들이 흔히 '다시 태어났다'라는 표현을 많이 사용하기 때문에, 죽은 이들이 '다시 태어난다는' 것이 실제로 죽고 태어나는 것이 아니라 사람들이 자신의 모습을 변화시킬 때 '다시 태어났다'고 하는 것처럼 새 사람이 된다는 의미로 쓰인 것 같다. 이미 경험한 바가 있기 때문에 '갓난 아기의 얼굴이 이미 늙어 있습니다'라는 표현을 사용한 것 같다.

'다시 태어났다'라는 표현을 실제 죽음이 아닌 '새로운 모습으로의 변화'로 추론한 것은 해당 부조화들을 자기 갱신을 통해 이해한 것이 아니다. "나한테는 받아들일 수 없는 것 같다"라는 진술에서도 알 수 있듯이 이 학습자에게 부조화는 소통의 계기로 작용하지 않았다. 부조화는 세계와 화자의 간극에서 비롯한 것이기에 이로 인한 화자의 표면적 반응뿐 아니라 이면적 의도까지 추론할 수 있는 소통의 표지이다. 이를 염두에 두지 않을 경우 부조화는 학습자의 변화를 추동하지 못하는 단순한 일탈적 표현일 뿐이다.

셋째, 전달과 습득이 아닌 전유의 과정일 수 있어야 한다. 부조화의 지각은 반성의 계기임에도 불구하고 교육 현장에서 교사의 전달과 학습자의 습득이라는 구도로 다루어져 왔다. 특히 화자가 은폐의 태도를 취하는 시일 경우 해당 시의 부조화가 화자의 표면적 진술이 거짓이라는 점, 거짓인 이유가 시대적 배경과 연관된다는 점이 결정적 단서로서 제공되곤 하였다. 이러한 방식은 학습자가 스스로 지식을 구성하는 노력이나 과정을 생략하게 만든다는 점에서 문제적이지만 입시라는 현실적 문제 앞에서 빈번히 일어난다.[28] 화자의 속마음과 반대이기 때문에 부조화라고 한다면 이를 이해하기 위해 해석 자원을 환기해 가며 변화를 시도할 동기는 부여되지 않을 것이다.

아이러니를 통한 반성적 시 읽기는 세계와 거리를 두고 있는 화자의 태도로부터 개시되는 상반성의 충돌에서 균형을 찾는 과정이다. 반향을 통한 간극 전유를 통해 학습자들은 자기 동일적 관점의 극복을 위한 교섭의 대상으로서의 타자를 발견하게 된다.

---

28) 박용권, 「문학 이론의 교수학적 변환 연구」, 『문학교육학』 18, 한국문학교육학회, 2005, 429쪽.

3) 소급적 읽기에서의 반성 정교화

발견적 읽기에서 아이러니가 대상화하고 있는 세계와 이에 대한 화자의 거리감을 지각한 학습자들은 소급적 읽기의 단계로 이행하게 된다. 지각된 부조화를 통해 이면의 의도를 추론하여 시 안의 상반성을 인식하는 것은 이러한 상반성이 공존할 수 있는 세계를 탐색하도록 이끈다. 학습자들은 가설의 설정과 조정, 의미의 수용 가능성 탐구를 통해 인식을 재구조화하고 세계를 바라보는 관점을 다각화할 수 있다.

(1) 가설의 설정과 조정

아이러니를 통한 반성적 시 읽기에서 가설[29]의 설정과 조정은 지각된 부조화의 의도를 추론하며 시의 전체적 의미를 구현하는 과정에서 이루어진다. 화자가 표면적으로 보여준 태도의 이면에 존재하는 의도를 추론하며 학습자들은 아이러니 시가 상반성을 내재하고 있다는 사실을 깨닫게 된다. 이러한 상반성이 공존하는 세계를 설명하기 위해 생성된 가설은 시 텍스트와 교섭하며 조정을 시작하게 된다. 가설이 기각되고 선택되어 가는 조정의 수행은 학습자들의 반성으로 이루어진다. 소급적 읽기에서 학습자들은 생성한 가설을 적용하여 시를 읽으며 해석 방향을 설정해 간다.

[4차-619-삼가 행복을 빕니다]
처음에 이 시를 읽으면서 죽음을 삶과 죽음의 의미로 생각했는데 나중에 계속 읽다보니 죽음은 어제와 오늘을 이어주는 밤이고 밤을 지내기 위해 우리는 잠을 자는데 그 잠자는 것은 죽음을 말하므로 어제와는 다른 오늘, 오늘과

29) 학습자들이 자신의 선행 개념으로 이해되지 않는 현상을 마주쳤을 때 이를 이해하기 위해 시도하는 상상(imagination)과 고안(invention)의 사고 활동이 가설의 설정 과정이다(Driver, 1988). 헴펠(Carl Hempel)은 과학적 가설은 현상들 간의 연관성에 대한 추측이며, 어떠한 사실을 설명하기 위해 고안된 것이라고 밝히고 있다(Hempel, 1966:15). (박종원, 「학생의 과학적 설명가설의 생성과정 분석: 과학적 가설의 정의와 특성을 중심으로」, 『한국과학교육학회지』 20(4), 한국과학교육학회, 2000, 670쪽에서 재인용.)

는 다른 내일을 바라는 것 같다.

「삼가 행복을 빕니다」에서 [4차-619] 학습자는 사람이 하루 만에 죽고, 하루 만에 다시 태어나는 것은 상식적이지 않으므로 이 시에서의 '죽음'을 '잠'으로 설정하였다. 그러나 죽음을 잠으로 보는 가설은 '하루 만에 죽고 다시 태어나는' 부분은 어느 정도 해명할 수 있을지 몰라도 '삼가 행복'과 '삼가 평화'를 비는 이 시의 반복되는 부분과 '갓난아기의 얼굴이 이미 늙어 있'는 부분은 잠을 자고 일어나는 가설 안에서 쉽게 설명되지 않는다. '삼가'는 이미 죽은 사람의 명복을 비는 태도이다. 이러한 '삼가'를 붙인 애도를 '행복'과 '평화'에 빗대어 이미 늙어버린 얼굴로 태어난 아기에게 건네는 것은 삶의 고통[30]을 뜻하거나, 벗어날 수 없는 삶의 굴레를 지고 살아가는 인간의 본질적 한계에 대한 인정에서 오는 자조일 수도 있다. 어제와 다른 오늘, 오늘과 다른 내일을 위해 자는 행위는 시 텍스트보다 학습자의 의문에 대한 잠정적 답이라고 할 수 있다. 독자가 자신의 프레임만을 유지할 때 텍스트의 의미는 독자의 의식 구조로 쉽게 환원되어버리기 때문에[31] 학습자의 가설은 부분에 대한 개인적 해명을 넘어 시 텍스트에 대한 전체적 설명력을 지닐 때 자의성을 벗어날 수 있다.

그러나 학습자들은 가설의 설정에서부터 어려움을 겪는다. 이는 가설의 설정이 학습자들에게 기존에 생각해 보지 못한 세계에 대한 가설을 상상해 내기를 요구하기 때문이다.[32] 시 텍스트에서 정답을 찾는 활동에 익숙해진 학습자들은 상반성을 설명할 수 있을 가설 역시 시 텍스트와 관련하여 찾고자 하는 경향을 보인다.

[4차-627-견우의 노래]
견우와 직녀 책 내용을 보면 원래는 만날 수 없지만 까마귀와 까치의 도움으로 1년에 딱 한 번만 만날 수 있다. 직녀와 이별한 상황이 힘들지만 칠월 칠

30) 김증순, 「정호승 시 연구: 낭만적 아이러니를 중심으로」, 한국교원대학교 석사논문, 2015, 76쪽.
31) 이향근, 앞의 논문, 225-229쪽.
32) 기존의 가치관이 적용되지 않는 세계를 설명할 수 있는 가설을 생성하는 것은 상상력과도 연결될 수 있다. 듀이는 상상력이 눈앞에 있는 것 외의 대상들을 인식하는 매체임을 언급하며 탐구와 발견을 통해 경험을 재구성하게 해 준다고 말한다. (김상현·김회용, 「상상력과 공감으로서의 공공성: 존 듀이(John Dewey)의 사회적 지성과 민주주의론을 중심으로」, 『교양교육연구』 8(6), 한국교양교육학회, 2014, 634쪽.)

석이 오면 직녀와 만날 수 있으므로 자신의 일을 묵묵히 하면서 그 시간이 오기를 기다리면 만날 수 있다는 것을 직녀에게 전해주고 싶은 것 같다.

[4차-627] 학습자는「견우의 노래」속에서 인식된 차이들을 견우와 직녀 설화로 설명한다. 사랑을 위해 이별이 필요한 것, 그리움을 위해 푸른 은핫물이 있어야 하는 것, 번쩍이는 모래밭에 풀이 돋아나는 것에 대한 의문들은 원래 이 설화가 두 사람의 이별과 1년만의 재회를 다룬 것이기 때문에 당연한 설정이 되어버린다. 그러나 시의 화자가 견우라고 하여 기존의 견우와 직녀 설화를 시와 일치시키는 것은 시 해석을 설화의 줄거리에 환원시키는 결과를 낳는다. 화자가 견우라 하더라도 애틋한 이별을 한 누군가가 견우와 직녀 설화에 자신을 가탁(假託)하여 자신의 심정을 노래하고 있는 것[33]으로 볼 여지가 시에는 존재한다.

특히 세계와의 거리감이 은폐의 태도로 나타나며 시대적 배경이 부조화 지각과 의도 추론에 영향을 주는 시일 경우 학습자들은 가설의 설정뿐 아니라 조정에 대한 인식에서도 미약한 모습을 보인다. 화자가 은폐하는 현실이 시에서 전달하고자 하는 주제와 관련되기에 그 현실에 부합하는 시대적 배경을 언급하면 시 읽기의 객관성이 확보된다고 생각하기 때문이다. 이러한 생각은 설정과 조정의 대상으로서의 가설이 아닌 공증된 정답으로서의 주제를 찾도록 만든다. 자신의 해석 자원을 환기해 가면서 스스로 부조화의 의도를 추론하고 해석 방향을 가늠해 보는 게 아니라 객관적인 연역적 틀로 해석을 갈음하려는 양상을「하급반 교과서」에 대한 다음의 해석에서 찾아볼 수 있다.

[4차-610-하급반 교과서]
시대상을 보면 1980년대 5.18 민주항쟁이 있었던 시기인데, 외부에 그것을 표출할 수 없었던 아픔과 고통을 애써 긍정적으로 생각하며 이겨내기 위해 '~하기도 좋다'고 표현한 것 같고, 마지막 연에서 그래도 힘들다는 것을 이야기하기 위해 '쓸쓸한 우리들의 책읽기'라고 표현한 것 같다. 이 시에 대한 배경지식이 전혀 없었을 땐 현재 '나' 또는 우리나라가 처한 상황과 연결 지어서 이 시를 해석했었는데 시대적 배경을 알고 나니 이 시의 화자는 5.18 민

33) 송하선,『시의 담론과 평설: 서정주·신석정 대표작해설』, 국학자료원, 2003년, 174쪽.

주 항쟁의 아픔을 아이들이 책을 읽는 모습으로 바꾸어 표현한 것 같다고 알게 되었다.

[4차-610] 학습자는 이 시가 1980년대에 창작되었다는 사실을 알지 못했을 때에는 '주입식 교육의 폐해'를 가설로 설정하였으나 시대적 배경을 알게 되면서 이를 활용하여 시를 설명하고자 하였다. 이 경우 [4차-610] 학습자가 아이들의 일사불란한 책 읽기 풍경을 긍정적으로 묘사하는 데서 발견한 이 시의 부조리한 분위기는 5.18의 아픔과 고통을 애써 긍정적으로 생각하며 이겨내려는 행위가 되어버린다. 일제 강점기나 산업화와 같은 특정 시대는 학습자들에게 일종의 해석 규범처럼 여겨지기에 학습자들은 자신이 설정한 가설을 쉽게 포기하고 해석 공동체에서 수용되리라 판단되는 방향으로 시를 해석하고자 한다. 따라서 시대적 배경과 관련한 내용이 시의 완결된 해석 그 자체가 아니라 해석 자원이라는 점과 가설이 조정의 대상이라는 점을 주지시킬 필요가 있다.

학습자들이 스스로 가설을 설정하고 조정할 수 있다고 생각하지 않는 까닭은 시 읽기에서 중요한 것은 과정이 아닌 결과라고 생각하기 때문이다. 해석 자원을 환기하여 추론한 의도를 통해 가설을 설정하고, 소급적 읽기에서 이를 적용함으로써 조정의 과정을 거친다 하더라도 오답이라고 결정되는 순간 이 과정은 무의미한 것이 되고 만다. 이러한 경험이 축적되며 학습자들은 교사로부터 전수받거나 참고서의 해설에 나온 방식에 자신의 생각을 맞추는 것이 효율적이라고 판단하게 된다. 이는 자신이 생성해야 할 가설이 사유의 깊이 측면에서 고등학생 수준을 상회할 때 더욱 뚜렷이 나타난다.

[4차-628-삼가 행복을 빕니다]
학교에서 삶의 연속성이란 것을 배워도 그것은 하나의 이론일 뿐 그것이 사실이라고 생각한 적은 없다. 이 시에서도 마찬가지로 사람이 죽자마자 다시 태어난다고 하는 것은 이 사람의 생각에 그럴 수 있겠구나라고 맞장구는 해줄 수 있지만 이것을 그대로 받아들일 수는 없다.

[4차-628] 학습자는 「삼가 행복을 빕니다」를 읽으며 자신의 '상식'에 의해 차이를 인식하였고 이를 해결하기 위한 가설을 텍스트에서만 찾으려 했지만 실

패하였다. 「삼가 행복을 빕니다」는 삶이 고통일 수 있다는 것, 그것을 순환적으로 이해한다는 것과 같은 철학적 문제를 고민하는 과정에서 가설이 설정되는 시이다. [4차-628] 학습자는 이러한 문제가 학교에서 배운 '삶의 연속성'과 연결될 수 있다고 생각했지만 그것은 학교에서 배운 이론일 뿐이며 나와는 관련이 없다고 여기고 있었다. 따라서 시에 나타난 화자의 내적 거리로서의 분열이 나타나게 된 세계에 대한 가설을 반성을 통해 설정하고 조정하기보다 학교에서 인정받을 수 있을 해석 어휘를 사용하여 서술하는 것으로 해석을 마무리지었다.[34] 그대로 받아들이기 어렵다는 진술은 「삼가 행복을 빕니다」의 상반성을 설명할 수 있는 가설이 일상에서 흔히 다루지 않는 수준의 통찰을 담고 있다는 뜻이기도 하다. 따라서 자기 갱신을 통해 이러한 가설에 접근함으로써 세계를 보는 관점을 다각화하기보다 이전에 학습한 해석 중 유사한 것을 끌어오는 것을 택한 것이다.

이처럼 아이러니 시에 구현된 세계를 설명하기 위한 가설이 심층적 진리를 담고 있을 때 학습자의 반성을 통해 설정과 조정이 일어나기 위해서는 관련 맥락을 비계(scaffolding)로 제공하는 것이 필요하다.[35] 한용운의 「알 수 없어요」의 해석은 그 필요성을 잘 보여주는 한 예이다.

> 바람도 없는 공중에 수직의 파문을 내며 고요히 떨어지는 오동잎은 누구의 발자취입니까.
> 지루한 장마 끝에 서풍에 몰려가는 무서운 검은 구름의 터진 틈으로 언뜻언뜻 보이는 푸른 하늘은 누구의 얼굴입니까.
> 꽃도 없는 깊은 나무에 푸른 이끼를 거쳐서 옛 탑 위의 고요한 하늘을 스치는 알 수 없는 향기는 누구의 입김입니까.

---

34) 이 학습자는 학업 성적이 우수한 학생으로, 학급에서 반장을 맡고 있다. 모의 수업 이후 시 3편을 해석한 감상을 이야기하는 자리에서도 이 학습자는 각 시는 '나와 다른 생각을 이야기한다'는 거리감을 좁히지 않았다. 그에게 시 읽기는 자신을 이해하고 확장하는 경험이 아닌, 지식으로서의 시 해석을 습득하는 과정이었다.

35) 비계의 설정은 실제적 발달 수준과 잠재적 발달 수준 간의 거리인 근접 발달 영역(zone of proximal development)에서 학습이 효과적으로 이루어질 수 있도록 하는 지원을 뜻한다. 이는 학습자들의 작업을 도와준다는 단순한 역할을 넘어 학습자들의 수행이 일어날 수 있도록 구체적 단계를 설정하거나 이끄는 인지적이고 정의적인 도움을 통칭한다. 이 도움에는 초점 맞추기, 수정하기, 힌트주기, 요약하기, 진술하기 등이 포함될 수 있다. (송선희, 「Vygotsky의 비계설정(scaffolding)이론에 대한 고찰」, 『교육방법연구』 15(1), 한국교육방법학회, 2003, 78-84쪽.)

> 근원은 알지 못할 곳에서 나서 돌부리를 울리고 가늘게 흐르는 작은 시내는 굽이굽이 누구의 노래입니까.
> 연꽃 같은 발꿈치로 가이없는 바다를 밟고 옥 같은 손으로 끝없는 하늘을 만지면서 떨어지는 날을 곱게 단장하는 저녁놀은 누구의 시입니까.
> 타고 남은 재가 다시 기름이 됩니다. 그칠 줄을 모르고 타는 나의 가슴은 누구의 밤을 지키는 약한 등불입니까.[36]

1연의 오동잎은 공중에 수직의 파문을 낸다. “실상 수직(垂直)의 파문이란 없는 것이지만 그러한 파문 때문에 고요함은 한결 깊이를 지닌다.”[37] 이 시의 표면적 맥락에서 가장 큰 부조화를 느끼게 하는 시행은 “타고 남은 재가 다시 기름이 됩니다”일 것이다. 이는 기존의 물리적 법칙과 완전히 위배되는 내용을 평서문의 단정적 형태로 제시하고 있다. 전문 독자의 경우 이 부조화의 의도를 추론하고 시의 전체적 의미를 구현하기 위한 가설을 설정하기 위해 다음과 같은 사고 작용을 거치게 된다.

> 여기에서 제기되는 의문을 풀기 위해 우리는 부득이 「알 수 없어요」의 외재적인 정보를 이용하지 않을 수 없다. 이 작품의 작자는 두루 알려진 것처럼 당대의 고승대덕(高僧大德)인 한용운이다. 그는 도저한 유심 철학의 경지를 이 시의 뼈대로 했다. 구체적으로 그 뼈대의 내용이 된 것이 불교의 기본 원리 가운데 하나인 연기설(緣起說)이다.
> 불교의 법보론(法寶論) 가운데 요체가 되는 연기설에 따르면 이 세상의 모든 현상은 인연의 나타남이다. 삼라만상은 인연이 있어 모인 것이며, 그 인연이 곧 있음(有)이다. 인연이 다하여 ‘사대(四大)’가 흩어지면 실상(實像)이 소멸하며 무(無)가 된다. 그것을 만해는 ‘타고 남은 재가 다시 기름이 됩니다’로 은유화해 노래했다. 그리고 다시 화엄(華嚴)의 큰 철리를 단정적인 어조로 말하여 ‘그칠 줄 모르고 타는 나의 가슴’을 쓴 것이다. 「알 수 없어요」를 이렇게 읽으면 이 작품의 뼈대를 이룬 것이 도저한 불교의 법보론임이 명백해진다. 사상, 관념 가운데도 매우 깊고, 높은 제일원리의 세계가 이 시의 바탕이 되었다.[38]

---

36) 한용운, 한계전 편저, 『님의침묵』, 서울대학교출판부, 1996, 7-8쪽.
37) 송욱, 『님의 침묵 전편해설』, 과학사, 1974, 31쪽.
38) 김용직, 문혜원 편, 『김용직 평론선집』, 지식을만드는지식, 2015, 75-76쪽.

이 독자의 해석에 의하면 「알 수 없어요」의 전체 의미를 구현하기 위해서 독자는 불교의 사상을 깨달아야만 한다. 이 시에 나타난 공통 기반의 위배와 논리의 결여는 불교의 사상에 기반을 둔 가설로서 설명되기 때문이다. "사상, 관념 가운데도 매우 깊고, 높은 제일원리의 세계가 이 시의 바탕"이라고 한다면, 이는 도저히 학습자 스스로 설정할 수 없는 의미의 경지라 할 수 있다. 외재적 정보를 풍부하게 가지고 있고 불교의 사상을 이해할 수 있는 연륜을 지닌 전문 독자가 아닌 학습자의 입장에서는 "타다 남은 재가 다시 기름이 됩니다"를 포괄하는 의미적 연결망 형성을 위해 불교 사상과 관련된 내용을 암기하는 수밖에 없다.

> 이러한 "저녁놀"은 밝음의 종말로서 비극적인 아름다움임을 화자는 겉으로 말하지는 않았지만 명확히 인식하고 있는 것 같다. 그러므로 화자는 "타고 남은 재가 다시 기름이 됩니다"와 같이 황당하고도 엉뚱한 표현을 빌어 어둠에 대결하는 화자 자신의 결의를 보여주기에 이른다. (…중략…) 타고 남은 재가 "다시 기름이 됩니다"의 진술도 실제상으로는 불가능한 것이지만, 의지적으로는 가능한 역설이며 그렇게 해서 님의 현존이 유지될 수밖에 없다는 필연의 논리가 밝혀진다고 하겠다. 그런데 이 밝음의 문제는 다름 아닌 태양의 원리에 삶이 보장되는 우리의 오랜 종교적 삶의 원초적인 인식과 관계된 것으로 생각된다.[39]

또 다른 전문 독자의 해석이다. 이 독자는 「알 수 없어요」를 일제 강점기 하의 현실 인식과 의지의 소산으로 읽고 있다. 이러한 맥락에서 타다 남은 재가 다시 기름이 되는 것은 밝음으로 대변되는 임의 존재에 대한 화자의 의지를 강조하기 위한 표현으로 해석된다. "황당하고 엉뚱한 표현"이라고 했지만 이 기름이 다시금 '등불'을 밝히는 연료로 사용되기에 이는 임의 현존을 유지시키기 위한 의도로 사용되었다는 것이다. 이 해석은 앞선 해석에 비해 좀더 현실적인 층위에서 가설을 설정하고 있지만 "종교적 삶의 원초적 인식"이라는 언급에서도 보이듯 학습자가 자력으로 떠올리기 어려운 세계의 측면을 그리고

39) 김열규·신동욱 공편, 『한용운 연구』, 새문사, 1987, 11-15쪽.

있다.

그동안 문학교육에서 '역설'의 예로 제시된 시편들 중 몇몇은 '언뜻 보기에는 말이 안 되지만 이를 통해 심층의 진리를 나타내고 있다'는 명제를 확인시키기 위해 종교적이거나 초월적인 메시지로 시를 설명해 왔다. 물론 이러한 해석들이 학습자가 세계를 보는 관점을 넓고 깊게 만들어 줄 수는 있다. 그러나 이는 학습자가 스스로 의미를 구현하기 위해 자기 갱신을 하는 과정에서 얻어질 수 있다. 시 해석에 학습자의 지금, 현재에서 환기될 수 없는 자원이 요구된다면 난해해 보이는 이러한 진리들이 우리의 실제 삶과 연관되는 바를 체험하도록 하거나 관련 단서를 제공하는 교육적 처치가 수반되어야 한다.

(2) 의미의 수용 가능성 탐구

학습자의 능동적 시 읽기가 자의적 독백이 되지 않기 위해서는 텍스트 지평과의 교섭이 필요하다. 텍스트 지평이라는 추상적 용어에는 해당 텍스트와 관련한 여러 요소들이 개입하게 되는데[40] 이들과의 상호교섭은 궁극적으로 텍스트에 대한 총체적 의미 구현을 지향하게 된다. 아이러니를 통한 반성적 시 읽기에서 이는 학습자들의 해석이 수용 가능할 수 있도록 텍스트 지평과 교섭하는 과정을 뜻한다.

아이러니 시의 상반성이 존재하는 세계에 대한 해석을 반성을 통해 시도하였더라도 텍스트 지평과 교섭하지 않는다면 오독이 되기 쉽다. [4차-614] 학습자는 「삼가 행복을 빕니다」라는 시의 전체가 이해하기 어려운 시라고 진술하였다. 1연과 2연의 상황에서 삼가 행복이 무슨 의미를 전달하고자 하는지, 아기의 얼굴이 왜 늙어있는지 상식적으로 설명할 수 없었기 때문이다. 이를 설명하기 위해 아이의 얼굴이 '늙었다'는 데 착안하여 '고생을 한다'는 가설을 떠올렸지만 시 텍스트에 나타난 부조화들을 포괄할 수 있는 해석의 구축을 시도하

40) 김기림의 「바다와 나비」를 시의 발표 시기, 작가에 관한 배경지식, 작품의 제목, 전체적인 느낌, 형식적 특성, 구체적 시어, 현실에의 적용, 다른 해석의 가능성 등을 고려하여 꼼꼼히 읽은 해석의 예에서 텍스트 지평을 구성하는 요인의 부면을 살필 수 있다. (윤여탁 외, 『현대시 교육론』, 사회평론, 2017, 211쪽.)

기보다 자신이 떠올린 '고생'이라는 상황에 대한 개인적 반응으로 회귀하였다.

> [4차-614-삼가 행복을 빕니다]
> 사람은 매일매일 힘들게 살아간다고 생각했다. 그래서 과거도 현재도 미래도 모두 죽었다가 살아나고 행복했다가도 불행했다가 해서 그렇게 생각했다. 열심히 살자.

이러한 개인적 반응은 반성적 읽기에서 추구하는 목표인 자기 이해와 변화가 일어나기 어렵게 만든다. 「삼가 행복을 빕니다」와 같이 화자의 분열이 나타난 세계의 전체적 의미를 구현하는 데 인지적 부담이 큰 텍스트의 경우 이러한 작업이 더욱 어려운 것은 사실이다. 행과 연 각각의 표현뿐 아니라 그들 사이의 연결에 있어서도 의미적 결락이 존재하기 때문이다.[41] 따라서 학습자들은 부분적 해명으로 시 해석을 갈음하거나 가설에 시 텍스트를 의미적으로 연결시켜 보는 과정 없이 개인적 반응으로 시 읽기를 마무리하는 양상을 보인다. 이러한 문제는 아이러니 시의 학습 활동을 '화자의 속마음을 적으시오'라는 결과적 성격이 아닌, 텍스트의 전체 부분을 고려하는 해석을 구축하는 데 도움이 되는 과정적 성격을 지닌 내용으로 선회해야 함을 시사한다.[42]

자신이 구축한 시의 전체적 의미의 수용 가능성을 타진하고 상반성이 개시된 시적 세계를 하나의 의미적 연결망으로 묶는 것은 서사적인 행위이다. 리쾨르는 서사적 정체성 개념을 통해 이 행위가 개인의 정체성 구성과 연결될 수 있음을 밝히고 있다. 그에 따르면 서사적이라는 것은 이야기에서 나타나는 행동의 동기나 목적에 대한 수긍할 만한 설명을 내놓는 일이며 시간의 흐름이 반영되는 것이기에 정체성에 영향을 미칠 수 있다. 시간의 진행에 따른 행동과

---

41) 전문 독자와 학습자 간 비평문 양상을 비교한 강민규의 연구에서는 시 텍스트를 전체적으로 종합하여 자신의 해석 논리를 구축하기보다 부분에 대한 '분석'에 그치는 결과를 보였음을 보고하고 있다. 전체적 해석 논리의 구축 자체가 학습자들이 자력으로 수행하기 쉽지 않은 활동인 가운데 화자의 분열적 발화들이 공존할 수 있는 논리를 생성해야 한다는 것이 지니는 부담을 예측할 수 있다.(강민규, 「현대시 비평문의 구성 형식과 교육적 활용 방향-작품 재기술 유형을 중심으로.」, 『국어교육연구』 33, 서울대학교 국어교육연구소, 2014, 36-72쪽.)

42) 문학 교과서의 활동을 조직함에 있어 문학 텍스트는 정답 찾기에 적용되는 것이 아니라 학습자가 스스로 의미를 발견하는 역할을 해야 한다. 이를 통해 학습자는 해석의 잠재성과 가능성을 실현할 수 있게 된다. (이규일, 「지속가능한 "문학활동능력 향상"을 위한 문학교과서 조직에 관한 소고」, 『한국문학이론과 비평』 64, 한국문학이론과 비평학회, 2014, 21쪽.)

대응 방식, 타인과의 대화 등을 통해 개인의 정체성이 구성되기 때문이다.[43] 의미의 수용 가능성 탐구 단계가 중요한 것은 학습자들이 텍스트 지평과 상호 교섭하며 전체적으로 의미를 구성하는 것이 각자의 해석을 구현하는 데 필수적이기 때문이다.

「하급반 교과서」에서 [4차-612] 학습자는 시의 화자를 큰 소리로 책을 읽는 아이들 중 한 명으로 보았다. 시를 읽으면서 봄날이 주는 화창한 느낌이 이 시에서는 쓸쓸함으로 묘사되는 것이 이상하다고 생각했다. 그는 시가 쓰인 시대 상황을 바탕으로 세뇌당한 군중과 그렇지 않은 개인의 대립으로 이 시의 가설을 설정하고 조정해 나간다. 최종적 가설이 적용된 이 학습자의 해석은 다음과 같다.

> [4차-612-하급반 교과서]
> 1연에서 화자는 혼자 책을 읽지 않고 대부분의 아이들은 한 아이가 읽는 대로 따라 읽는 것을 보아 이 시가 쓰여진 시대 상황에 따라 정부에 의해 세뇌당하지 않고 굴복한 사람과 굴복하지 않은 화자가 2연에서 생기를 잃어버린 쓸쓸한 봄날에 세뇌를 당하고 있는 사람들을 안타까워하는 것 같다.

한편, 동일한 시를 본 [4차-619] 학습자는 화자를 '선생님'으로 보고 어른의 눈으로 이 시에서 책을 읽는 아이들을 바라볼 때의 마음을 '쓸쓸함'으로 느끼고 있다. 아이들의 책 읽기가 결코 진취적이거나 희망적인 사건이 아니라는 점을 알고 있는 '어른'이면서도 이 장면을 그저 바라볼 수밖에 없는 화자를 통해 화창하고 명랑한 느낌의 봄날이 쓸쓸하다고 표현된 이유를 시 전체의 분위기로 구현하는 데 성공한 것이다.

> [4차-619-하급반 교과서]
> '나는 물끄러미 그 소리를 듣고 있다'는 말에서 처음엔 책을 읽고 있지 않은 친구 중 한 명이라고 생각했는데 시를 읽다보니 앞에서 아이들을 보고 있는 선생님 같았다. 왜냐하면 같은 나이의 친구라면 아이들이라는 말 대신 친구라

43) P. Ricoeur, *Temps et récit*, 김한식·이경래 옮김, 『시간과 이야기 3』, 문학과지성사, 2004, 471쪽.

고 쓸 수 있는데 아이들이라는 단어와 아이라는 단어를 썼기 때문이다. 무엇이 맞고 무엇이 틀린지 알지 못하는데 한 아이가 말한다 해서 따라하는 아이들의 순수함을 쓸쓸함으로 표현한 것 같다.

이처럼 시 텍스트를 꼼꼼히 읽는 과정에서 수용 가능한 해석을 구축하는 행위는 자기 갱신을 통해 획득된 새로운 관점을 확인하는 장이 될 수 있다. 기든스(Anthony Giddens)에 따르면 특정 서사를 계속 이어갈 수 있는 능력은 자아 정체성 유지의 조건이다. 서사를 이어간다는 것은 타인과의 상호작용을 맺으며 일어나는 외부의 사건들을 끊임없이 통합하고 자아에 대한 '이야기'로 선별한다는 것을 뜻하기 때문이다. 삶의 연속성에 대한 느낌이 결여됐거나 외부의 위험에 망상적으로 사로잡힌 개인은 마비 상태에 빠져 있기 때문에 존재론적으로 불안한 개인이다.[44] 텍스트 지평과 교섭하며 자신이 추론한 바를 조정해 나가는 것은 타자적 관점을 고려하여 자신을 확장해 나가는 반성의 작용기도 하다. 이 과정에서 학습자는 자신을 드러내게 되고, 타자에 대한 이해도 깊어진다. 따라서 화자의 속마음을 묻는 단답형 질문 대신 시에 개시된 상반성이 공존하는 세계를 인식하고 의미를 구현하는 과정을 기술할 수 있는 서술적 질문들을 학습 활동에 제시[45]하여 학습자의 해석이 구성의 대상임을 알릴 필요가 있다.

[4차-607-견우의 노래]
1. 우리의 사랑을 위해서 우리가 떨어져 있어야 한다면 그렇게 하겠다.
2. 우리가 사랑하며 사는 동안 늘 순조롭지만은 않을 것이다.
3. 은하를 보며 너를 그리워하겠다.
4. 너무 멀리 떨어져 있어서 돌아갈 수 없지만 직녀 너에게 가고 싶은 불타는 마음을 갖고 있다.
5. 직녀를 그리워하며 모래알만 만지작거리고 있다.

---

44) A. Giddens, *Modernity and self-identity,* 권기돈 옮김, 『현대성과 자아정체성』, 새물결, 1997, 111쪽.

45) 짧은 분량의 평가에 비해 긴 글을 쓰게 하는 평가는 학습자들의 읽기 과정의 변화를 반영할 수 있고 다각적 평가가 개입될 가능성도 높다. 반응의 정교화를 위해서 활동에 절차적 과정을 도입하거나 동료 학습자들과의 대화의 형태를 취하게 할 수도 있다.(김상욱, 「문학능력 증진을 위한 문학토론의 방법」, 『한국초등국어교육』 41, 한국초등국어교육학회, 2009, 22-24쪽.)

6. 직녀는 본래 베를 짜는 일을 했으니 베를 짜며 그리움을 달래시오.
7. 우리가 만날 수 있는 7월 7석이 돌아오기 전까지
8. 나는 소를 기르도록 하겠어요. 직녀는 베를 짜세요. 각자의 일을 하며 7월 7석까지 견뎌보자.

위의 [4차-607] 학습자는 「견우의 노래」에 대한 전체적 해석을 “사랑한다면 잠시 떨어져 있어도 괜찮다. 떨어져 있는 동안 더 애절해진다. 중요한 것은 잃어보아야 안다.”라고 적었다. 이 학습자의 해석에서는 시 텍스트의 재진술만이 드러난다. 그나마 「견우의 노래」는 시에 서사적 요소가 있기에 시 전체를 파편적이나마 기술하였지만 다른 시들의 경우는 단어만 짧게 적는 해석을 내놓았다. 시 해석을 통해 형성된 새로운 관점을 확인하며 변화한 모습을 돌아보기 위해서는 이러한 활동을 견인하는 활동들이 필요하다는 것을 알 수 있다. 이러한 과정이 없는 반성적 읽기는 어차피 정답으로 수렴될 시 읽기를 고생스럽게 만드는 번거로운 과정이 되고 만다.

의미의 수용 가능성을 탐구하는 단계에서 학습자들은 설정과 조정을 통해 자신이 아이러니 시의 세계를 잘 나타낼 수 있으리라 생각한 해석을 바로 확정하지 않는다. 이를 텍스트 지평과 교섭시킴으로써 이 해석이 해석 공동체에 수용 가능할 수 있을지를 모색해 보게 된다. 여태천은 해석은 일종의 설득 행위이며 과해석이나 오독이 아닌지 판단할 수 있는 한계를 고려하여 수용 가능성을 갖추어야 함을 지적한다. 학습자들은 아직 미숙한 독자로서 이 한계를 판할 능력과, 자신의 해석이 공동체에 수용될 수 있을지 가늠하기 위한 전통이나 관습이 체화되지 않았을 수 있기에 교사의 조력을 필요로 한다.[46] 그러나 교사의 조력은 객관적 지식으로서 텍스트 지평을 제시하여 해석의 범주를 제한하는 데 있지 않다. 문학 수업에서의 대화를 다성성의 관점에서 바라본 이인화는 교사의 역할을 ‘응답’과 ‘질문’에 초점화하여 살피고 있다. 교사는 학습자의 발화가 미진할지라도 섣불리 동조하거나 비판하는 대신 그 발화가 나오게 된 배경에 관심을 기울여 대화를 지속함으로써 학습자가 자신의 틀을 깰 수 있도록 도와줄 수 있다. 또한 상대적으로 지식과 경험이 부족한 학습자들이 자신의

46) 여태천, 「현대시 교육에서 텍스트 해석의 문제」, 『한국시학연구』 14, 한국시학회, 2005, 241-242쪽.

목소리를 낼 수 있도록 적절한 질문을 던짐으로써 학습자들의 반성이 이루어질 수 있도록 타자적 관점을 제시할 수 있다.[47] 이처럼 학습자의 반성을 위한 조력이 제공될 때 아이러니 시 읽기는 확장적 자기 이해로 이어질 수 있다.

4) 확장된 자기 이해의 내면화

반성적 시 읽기 과정에서 학습자가 임하게 되는 상호교섭은 텍스트를 매개로 한 자기 변화의 과정이다. 텍스트라는 타자가 없었다면 친숙한 인식 체계와 경험 도식에 부합하지 않는 부조화의 뜻을 이해하기 위해 해석 자원을 환기해 보는 일도, 그 의도를 추론하며 가설을 설정하고 이를 나의 기준이 아닌 텍스트라는 타자의 조건에 따라 조정해야 할 일도 없었을 것이기 때문이다. 시 텍스트를 하며 학습자가 자기 확장에 이른다는 것은 이처럼 인식 체계와 경험 도식의 범주를 넓히고 생각해 보지 않던 관점을 총체적으로 구현함으로써 나의 영역을 확장한다는 것을 의미한다.

> [4차-610-견우의 노래]
> 나에게는 '사랑'이라고 하면 긍정적인 것이나 이상적인 것들만 생각하는 경향이 있는데 이 시는 만남을 뜻하는 칠월 칠석이 오기까지는 이별의 시간이 있어야 한다고 이야기함으로써 완전한 만남을 위해서는 힘든 시간을 겪어야 한다고 하면서 사랑에 대해 새롭게 바라보게 될 수 있었다.

위의 [4차-610] 학습자는 「견우의 노래」를 읽으며 함께 있을 수 없는 상황인데도 돌아서 갈 수 없는 이유와 그 곳에 '불타는 홀몸'이 있어야 하는 까닭을 '불타는'을 '고난'으로 보고 '만나기까지 쉽지 않은 상황'이라는 가설을 설정하여 해명하였다. 이 가설은 시 전체의 맥락을 포섭하면서 '불타는 홀몸'을 '격렬한 그리움의 표현'이라는 데까지 나아가도록 하였다. 불에 타는 것은 고난이기도 하지만 시 텍스트의 전체적 의미 안에서는 기다림의 힘듦을 혼자인 자신이

47) 이인화, 「교사 교육 내용으로서 문학 수업 대화 방법 연구 시론 」, 『국어교육학연구』 42, 국어교육학회, 2011, 538-543쪽.

마치 불타는 것처럼 느껴진다고 보게 만들었기 때문이다. 사랑에 대한 기존의 도식에 부합하지 않아서 이해하기 어려웠던 「견우의 노래」 속 사랑을 통해 불타더라도 돌아가지 못하는 마음과 불에 탄다는 것이 고난뿐 아니라 격렬한 감정의 강조일 수 있다는 것을 새로이 알게 된 것이다. 「하급반 교과서」를 읽은 [4차-627] 학습자 역시 발견적 읽기에서는 시에서 책을 읽는 상황에 자신의 한국지리 시간의 책 읽는 경험을 투영하며 읽기를 시작하였지만, 봄이 쓸쓸한 느낌을 주는 것을 봄처럼 좋은 날 기계적으로 책을 읽는 것에 대한 쓸쓸함으로 이해하였다. 이후 "단지 아이들이 책을 읽고 있는 모습일 뿐인데 이런 식으로 생각하는 사람도 있다는 것"에 대한 관점 확장이 이루어졌다.

아이러니를 통한 반성적 시 읽기에서 지속적으로 자신을 갱신해 간 학습자들은 확장된 자기 이해를 내면화하여 다른 시 읽기에도 적용할 수 있다. 이는 내용과 기법 양자에 모두 적용된다. 발견적 읽기에서 부조화로 지각되었던 화자의 태도가 개시한 상반성의 균형을 찾아가는 과정을 통해 학습자들은 세계를 보는 관점을 다각화할 수 있다. 또한 아이러니 시를 읽으며 아이러니를 통한 시 읽기가 시를 공들여 읽게 함으로써 미적인 경험을 도모하게 만든다고 생각했던 학습자는 시의 형식과 의미 간의 연결에 대해 시사점을 얻음으로써 다양한 형식의 시를 이해하는 데 도움을 받을 수 있을 것이다.[48]

2015 개정 국어과 교육과정에서도 아이러니와 관련된 성취 기준은 "자신의 가치 있는 경험을 개성적인 발상과 표현으로 형상화한다."[49]로 제시되어 있다.

---

48) 「진달래꽃」에서 '일방적인 사랑과 희생의 부당성'을 생각해 본 학습자는 문정희의 「찬밥」과 같은 시를 달리 읽을 수 있다. 「진달래꽃」에서 자신에게 역겹다고 말하는 상대를 위해 꽃을 뿌리는 화자를 보며 헤어지는 순간까지 그런 고생을 하며 사랑하는 것은 이해되지 않는다고 서술한 학습자는 「찬밥」을 통해 그런 사랑을 어쩌면 우리의 어머니들도 하고 있는 것이 아닐까 생각해볼 수 있다. 「진달래꽃」에 나타난 화자의 순애보가 마치 진실한 사랑인 듯 제시되는 것이 불편했다면 모성 역시 그러한 일방적 희생 속에 나타나는 사랑일 수 있기 때문이다. 문정희의 「찬밥」 전문은 다음과 같다. (아픈 몸 일으켜 혼자 찬밥을 먹는다/ 찬밥 속에 서릿발이 목을 쑤신다/ 부엌에는 각종 전기 제품이 있어/ 일 분만 단추를 눌러도 따끈한 밥이 되는 세상/ 찬밥을 먹기도 쉽지 않지만/ 오늘 혼자 찬밥을 먹는다/ 가족에겐 따스한 밥 지어 먹이고 / 찬밥을 먹는 사람/ 이 빠진 그릇에 찬밥 홑어/ 누가 남긴 무 조각에 생선 가시를 핥고/ 몸에서는 제일 따스한 사랑을 뿜던 그녀/ 깊은 밤에도/ 혼자 달그락거리던 그 손이 그리워/ 나 오늘 아픈 몸 일으켜 찬밥을 먹는다/ 집집마다 신을 보낼 수 없어/ 신 대신 보냈다는 설도 있지만/ 홀로 먹는 찬밥 속에서 그녀를 만난다/ 나 오늘/ 세상의 찬밥이 되어 (문정희, 「찬밥」, 『지금 장미를 따라』, 뿔, 2009, 196쪽.))

49) [9국05-09]의 성취 기준 해설은 다음과 같다. "이 성취 기준은 학습자가 자신만의 독특한 개성을 살려 삶에서 가치를 발견하고 이를 창의적으로 표현하는 능력과 태도를 기르기 위해 설정하였다. 작가는 작품을 통해 자신의 고유한 생각, 취향, 가치관 등을 표현한다. 다양한 문학적 표현 방

발상과 표현이라는 용어에서도 짐작할 수 있듯이 아이러니와 관련된 성취 기준은 학습자의 표현 능력과 긴밀히 연결되어 있다. 작품에 대한 이해와 더불어 창작의 상황을 염두에 둔다면 시 읽기 경험이 자신의 해석 능력 신장의 기반이 되어야 한다는 명제는 더욱 당위성을 얻는다. 문학 텍스트와 독자 간의 소통에 따른 독자의 텍스트 자기화는 이야기의 적극적인 생산으로 이어질 수 있다는 서유경의 연구는 생산 및 표현 행위가 발생하기 위해서는 읽은 것의 내면화가 이루어져야 함을 알려준다. 「심청전」의 독자는 텍스트가 지시하는 바를 자신의 경험과 관련지어 의미를 파악하고 이를 자기화한 뒤 궁극적으로 '표현'한다. 이 과정에서 독자는 텍스트에 동질적으로만 반응하지 않으며 차이를 인식하여 재구성의 방향을 달리 설정할 수도 있다.[50] 이러한 자기화의 결과물로서의 생산적 수용은 텍스트와 동일한 관점을 취하고, 텍스트가 지시하는 정서의 방향에 감응하는 것뿐 아니라 양식과 내용을 바꿔 실현하는 데까지 나아갈 수 있다.

아이러니를 통한 반성적 시 읽기의 경험은 이처럼 대상에 대한 중층적 인식과 관점을 형성하여 자기 이해를 확장하는 데 도움을 줄 수 있다. 아이러니 시를 읽으며 발견되는 의미 공백을 자기 갱신을 통해 채워가는 과정은 타자를 고려한 자기 동일적 관점의 극복이라는 점에서 능동적 해석 주체로 성장하는 순환에 학습자가 편입하도록 만든다. 시를 읽으며 각 시어, 구절, 시 전체의 의미를 구성해 가면서 관련된 자원을 환기하고, 의도를 추론하며 가설을 설정하고 조정해 가는 교섭 과정은 학습자의 삶 전반을 동원하도록 하는 실행[51]이다. 끊임없이 타자를 의식하는 소통 행위란 자기 자신을 더욱 잘 이해하기 위한 방법이기도 하다.

법 중 운율, 반어, 역설, 풍자의 원리와 그 효과에 대한 이해를 바탕으로 하여 학습자 스스로 자신의 개성을 살려 문학 창작 활동을 보다 풍요롭게 수행할 수 있도록 하는 데 중점을 둔다." (교육부, 『국어과 교육과정』, 교육부 고시 제2015-74호, 54쪽.)

50) 서유경, 「공감적 자기화를 통한 문학교육 연구: 「심청전」의 이본 생성을 중심으로」, 서울대학교 박사논문, 2002.

51) 시교육에서 중요한 것은 텍스트와 관련한 지식을 아는 것이 아니라 적극적 활동을 통해 시대와 공간을 추체험하며 실체를 구성해 가는 것에 있다. 학습자들의 주체적 구성주의 활동은 자기 주도 학습 능력의 신장으로 나타난다. (정재찬, 「문학 교수 학습 방법의 성찰과 전망: 상호텍스트성을 활용한 활동 중심의 현대시교육」, 『국어교육학연구』 47, 국어교육학회, 2013, 84-85쪽.)

Ⅴ. 결론

본 연구는 반성적 시 읽기의 수행 원리를 구안하고 시교육에서 반성적 시 읽기의 실천을 구체화하는 것을 목표로 하였다. 시 텍스트는 함축성으로 인해 선조적 읽기만으로는 총체적 의미 구현이 어렵다는 본질적 특성을 지니고 있다. 시의 함축성에서 발생하는 의미적 공백은 이를 채우기 위한 독자의 참여를 유도하는 긍정적 기제가 된다. 그러나 시 텍스트에서 묘사되는 경험이나 정서가 독자의 기존 인식 체계나 경험 도식에 포섭되지 않는 경우, 아직 시 읽기에 미숙한 '과정 중의 독자'인 학습자는 자의적 해석을 내놓거나 해석 포기를 선택하기도 한다. 이러한 문제를 해결하기 위해 본 연구는 시 읽기에서의 반성을 '시의 부분적 뜻을 이해하고 전체적 의미를 해석하기 위해, 시를 읽는 과정에서 자기 동일적 관점을 극복하여 의미 공백을 채워가는 사고 작용'으로 규정하고 독자가 시 해석에 적극적으로 참여하는 과정에서 반성이 이루어짐을 논의하였다.

Ⅰ장에서는 반성과 관련된 연구사를 독자의 해석 행위에 대한 연구, 문학 텍스트의 성찰에 관한 연구, 시 해석 과정에서의 독자 역할에 대한 시교육 연구로 나누어 정리하였다. 또한 독자의 의식 안에서 일어나는 반성의 양상을 종합적으로 살피기 위해 수행한 조사를 개괄하고 독자의 시 해석에 활용된 아이러니 시 텍스트의 유형과 선정 이유를 밝혔다.

Ⅱ장에서는 우선, 시 읽기에서의 반성의 개념을 검토하였다. 시 읽기에서 반성은 시의 행과 연 같은 부분적 국면을 이해하고 전체의 의미를 해석하기 위해 이루어지는 독자의 의식 변화 작용이다. 반성을 통해 독자는 자기 자신을 대상화함으로써 시 읽기에서의 역할과 관점을 달리할 수 있다. 이는 독자의 자동화된 반응과 기존 가치관을 변화시키고 시 해석이 독자의 내적 대화의 과정이도록 만든다.

반성은 시 텍스트를 매개로 이루어지기 때문에 텍스트 조건에 따라 그 실현 양상이 달라진다. 이러한 점에서 독자가 반성적 읽기를 수행할 시 텍스트의 유형을 확정할 필요가 있었다. 본 연구는 시 이해와 해석을 위하여 독자와 텍스

트 간의 지속적인 상호교섭이 요구되고 시 읽기를 통해 독자가 세계에 대한 다각적 관점을 구축하게 된다는 점에서 아이러니 시 텍스트가 반성적 읽기의 양상을 살피기에 적합하다고 판단하였다.

세계와 동일시될 수 없는 주체의 거리감은 아이러니 시에서 이질적인 화자의 태도로 나타난다. 가장, 분열, 은폐의 태도에서 발생하는 부조화는 독자에게 자신의 기존 인식 체계와 경험 도식에 포섭되지 않는 부정성으로 다가온다. 시 텍스트를 읽으며 지각된 부조화의 의도를 추론하기 위해 독자는 해석 자원을 환기하며 이해를 시도하게 된다. 화자의 표면적 발화와 충돌하는 이면적 의도를 추론하는 과정에서 인식된 상반성은 독자로 하여금 세계를 바라보는 다각적 관점을 형성하도록 한다. 상반성이 공존하는 세계란 더 이상 단일한 가치관이 적용되지 않는 세계이기 때문이다.

아이러니는 이처럼 독자의 변화를 추동하는 미적 반성 기제로서 반성적 읽기를 이끈다. 화자의 이질적인 태도를 이해하고 시에 개시된 상반성의 균형을 찾는 것은 자기 동일적 관점을 극복해야만 도달할 수 있는 상태이다. 이러한 점에서 본 연구는 '아이러니를 통한 반성적 시 읽기'를 반성적 시 읽기의 구체적 작용태로 정하고 아이러니 시의 반성 구도를 '부조화에 나타난 간극 지각', '이면의 의도 추론을 통한 상반성 인식', '지평의 재구조화를 통한 관점의 다각화'로 제시하였다. 아이러니 시에서 화자와 세계의 거리감은 전형화된 질서의 위배, 저자와 화자의 갈등과 같은 부조화로 지각된다. 독자는 해석 자원을 환기하며 지각한 부조화의 의도를 추론하고 인식의 재구조화를 통해 다각적 관점을 형성하게 된다.

Ⅲ장에서는 실제 학습자들의 자료를 바탕으로 아이러니를 통한 반성적 시 읽기의 양상을 살폈다. 그동안 '반성적 사고'는 시의 이해와 해석에 능동적으로 참여하는 독자와 관련된 개념이었음에도 불구하고 그 작용에 대해서는 시 해석의 객관성 확보를 위한 해석 과정의 메타적 검토, 시 텍스트에 구현된 주제나 가치관에 비추어 자신을 점검함으로써 발생하는 정서적 감화로 설명되어 왔다. 그러나 반성은 독자의 지속적인 자기 갱신을 촉구함으로써 이해와 해석 과정 전반에 개입하는 '과정 중'의 사고 작용이다.

아이러니 시의 반성적 읽기는 '부조화의 지각을 통한 소통의 계기 발견', '의

도 추론을 통한 해석 방향 설정', '다각적 관점의 적용을 통한 해석의 구축'으로 구체화된다. 이 단계는 과정의 형태를 띠고 있지만 학습자의 시 읽기가 이 단계에 따라 순차적으로 수행되는 것은 아니다. 시 읽기의 실천적 장면은 보다 복합적이고 중층적이기 때문에 학습자의 개별적 맥락에 따라 다양한 변주를 보인다. 따라서 이 장에서 분류된 반성적 시 읽기의 단계와 그 하위 양상들은 시 읽기에서 반성적 사고의 실현 양상을 상세히 밝히기 위한 것으로, 반성적 읽기의 총체적 흐름을 개괄하는 것은 아니라는 한계를 지닌다.

'부조화의 지각을 통한 소통의 계기 발견'에서 학습자들은 주로 공통 기반의 위배, 형상화 방식의 이중성에서 부조화를 지각하였다. 「진달래꽃」에서 이별의 상황에 대처하는 화자의 감정과 태도가 적절하지 않다고 느끼거나, 「거울」의 이미지들에서 인과의 결여와 상식의 위반을 감지하는 것이 공통 기반의 위배에 해당한다. 형상화 방식의 이중성은 「상행」과 같이 신뢰할 수 없는 화자와 저자 간의 갈등에서 발생하는 균열로 지각되는 부조화이다. 더불어 자의적 판단에 의해 자신에게 이해되지 않는 부분들을 부조화로 지각하는 양상이 보이기도 하였다. 부조화의 지각은 학습자들이 자기 동일적 관점에서 벗어나 새로운 관점을 형성하기 위한 계기가 되었다.

'의도 추론을 통한 해석 방향 설정'은 지각된 부조화가 어떠한 의도로 제시된 것인지를 추론하는 단계이다. 학습자들은 시 텍스트에 근거하거나, 해석 도식과 선입견을 활용하거나, 개인적 경험에 기반을 두어 추론을 수행하였다. 시 텍스트, 해석 도식과 선입견, 개인적 경험이 해석 자원이 아닌 연역적 틀로 작용되는 경우 학습자들은 이 단계를 해석 방향의 설정이 아닌 시 읽기의 완결 단계로 여기는 양상을 보였다.

'다각적 관점의 적용을 통한 해석의 구축'은 의도 추론의 단계에서 설정된 해석 방향으로 시 텍스트 전체를 꼼꼼히 읽어가며 의미를 구현하고 그 해석이 해석 공동체에서 수용될 수 있는지를 살피는 단계이다. 상황의 재구에서의 적절성 타진, 가정된 세계에서의 개연성 확보, 창작 맥락의 조회를 통한 타당성 검토는 각각 「진달래꽃」, 「거울」, 「상행」에서 구축된 해석에 적용된다. 앞선 두 단계에서도 시 텍스트에 따라 두드러지게 나타나는 유형이 있기는 하였으나 이 단계에서는 텍스트 조건이 적절성, 개연성, 타당성이라는 각기 다른 기준을

적용하게 만든다는 점에서 유형을 구분하여 제시하게 되었다.

「진달래꽃」은 이별의 상황에서 화자가 보인 감정과 태도가 전형적이지 않다는 데에서 부조화가 발생하는 텍스트이다. 따라서 전형적이지 않은 화자의 반응이 의도하는 바를 추론하기 위해 시에 제시된 상황을 재구하게 된다. 재구된 상황이 화자가 보이는 상반적 태도를 설명하기에 적절하다고 느껴질 경우 이 해석은 수용될 수 있다. 적절성은 조절과 정도성의 문제이므로 객관적 기준에 부합할 것을 요구하지 않기 때문에 해석의 자유도가 큰 편이다.

「거울」은 화자의 분열적 태도가 인과와 논리가 결여된 이미지의 병치로 나타나는 시이다. 파편화된 이미지의 병치가 의도하는 바를 추론하기 위해서 학습자들은 화자의 분열이 일어나게 된 세계에 대한 가정을 생성하게 된다. 이 가정이 분절적인 시 텍스트의 내용을 전체적으로 포섭하면서도 사회·문화적으로 적합한지에 따라 가정의 개연성이 확보될 수 있다.

「상행」은 부조화 지각과 의도 추론에서부터 이중적 구조의 파악과 저자의 존재에 대한 인식이 필요한 텍스트이다. 화자의 발화를 신뢰할 수 없다는 점은 이 시의 이해를 위해 알아야 할 핵심적 요소이다. 추론된 의도로부터 구축된 해석은 화자가 은폐하고 있는 현실과 관련된 창작 맥락의 조회를 통해 타당성을 검토 받게 된다. 타당성은 의미의 상대주의에 대한 제어라는 점에서 해석의 근거를 요구하기 때문이다.

Ⅳ장에서는 이상의 고찰을 바탕으로 시교육 현장에서 아이러니를 통한 반성적 시 읽기가 실천되기 위한 전제와 수행 원리를 논의하였다. 우선, 반성적 시 읽기가 실천되기 위해서는 무엇보다도 학습자의 참여가 필수적이라는 인식 아래 '반성의 촉진과 조력을 위한 질문', '권위적 해석의 경감'을 전제로 제시하였다. 독자의 해석 참여는 질문을 던지고 답하는 대화로서 수행된다. 학습자들은 반성의 촉진과 조력을 위한 질문의 내용과 방법을 교실에서 학습함으로써 주체적 해석을 견인하는 질문을 스스로 생성해 낼 수 있다. 자기 동일적 관점의 극복이 반성적 시 읽기의 핵심이라 할 때 유의미한 질문 생성의 중요성은 더욱 강조된다. 또한 아이러니 시와 같이 부조화 지각에서부터 의도 추론과 해석의 내용까지 지식으로 전달되는 시일수록 교과서 해석의 권위 경감이 독자가 스스로의 힘으로 시 해석을 수행하기 위한 조건이 된다. 이와 같은 전제는 학

습자들에게 자신의 이해와 해석도 교실에서 용인될 수 있다는 인식을 가지게 함으로써 주체적 시 읽기를 시도해 볼 수 있도록 돕는다.

다음으로, 아이러니를 통한 반성적 시 읽기가 실제 교육 현장에서 학습자들의 시 읽기에 적용될 수 있도록 수행 원리를 구안하였다. 학습자들은 자신이 읽게 될 아이러니 시의 특성과 반성적 읽기에 대한 설명을 접함으로써 소통의 조건을 확인하게 된다. 이후 발견적 읽기에서 대상화된 세계의 재현과 반향을 통한 간극 전유로 반성을 활성화하게 된다. 이어 소급적 읽기에서 해석 자원 환기를 통한 가설의 설정과 구현된 의미의 수용 가능성 탐구를 통해 시 텍스트의 전체적 의미를 구현하여 자기 확장에 이를 수 있다. 본 연구는 이러한 수행 원리를 검증하는 차원에서 고등학교 2학년 학습자들을 대상으로 모의 수업을 진행하고 관련 내용을 제시하였다.

본 연구는 시를 능동적으로 읽는 과정에서 학습자의 사고에 수반되는 변화의 내용과 작용에 대한 문제의식에서 시작된 연구이다. 시 읽기에서 일어나는 독자의 반성은 결국 자기의식 안에서 일어나는 문제라는 점에서 명확한 해명과 자명한 규준적 원리의 제시가 어렵다는 본질적 한계를 지닌다. 학습자들의 개별적 맥락이 의식에 미치는 영향을 전부 파악할 수는 없기 때문이다. 또한 본 연구는 아이러니 시라는 특정 텍스트를 중심으로 하여 논의를 전개하였기 때문에 반성적 시 읽기의 보다 보편적인 원리를 해명하는 데까지 나아가지 못하였다. 그러나 학습자의 시 읽기 과정에서 일어나는 독자와 시 텍스트 간 상호교섭의 양상을 구체화하여 실제 수업 상황에서 활용할 수 있는 수행 원리를 제시하였다는 점에서 의의를 찾을 수 있다.

<참고 문헌>

1. 자료

-교육과정 및 교과서-

교육부, 『국어과 교육과정』, 교육부 고시 제2015-74호.

우한용 외, 『국어 ⑤』, 신사고, 2013.

이관규 외, 『국어 ⑤』, 비상교과서, 2013.

전경원 외, 『국어 ⑥』, 두산동아, 2013.

-시-

기형도, 『기형도 전집』, 문학과지성사, 2015.

김광규, 『희미한 옛사랑의 그림자』, 민음사, 1995.

김명수, 『하급반 교과서』, 창작과비평사, 1983.

김소월, 권영민 편, 『김소월 시전집』, 문학사상사, 2007.

문정희, 『지금 장미를 따라』, 뿔, 2009.

서정주, 『견우의 노래』, 좋은날, 1997.

신경림, 『신경림 시전집 1』, 창비, 2004.

오규원, 『오규원 시전집 1』, 문학과지성사, 2002.

유치환, 남송우 편, 『청마 유치환 전집 Ⅰ』, 국학자료원, 2006.

이상, 권영민 편, 『이상 전집 1: 시』, 태학사, 2013.

이성복, 『그 여름의 끝』, 문학과지성사, 2012.

정호승, 『밥값』, 창비, 2010.

진은영, 『우리는 매일매일』, 문학과지성사, 2008.

한용운, 한계전 편, 『님의침묵』, 서울대학교출판부, 1996.

황동규, 『황동규 시전집 Ⅰ』, 문학과지성사, 1998.

2. 국내 논저

강민규, 「현대시 비평문의 구성 형식과 교육적 활용 방향: 작품 재기술 유형을 중심으로」, 『국어교육연구』 33, 서울대학교 국어교육연구소, 2014.

강민규, 「현대시 학습자의 해석 가설 구성에 관한 연구」, 『문학교육학』 52, 한국문학교육학회, 2016.

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

강민규, 「현대시 독자의 윤리의식 구성에 관한 연구」, 『국어교육』 157, 한국어교육학회, 2017.
강석, 「개정 고등학교 교과서 서정 제재 연구」, 『청람어문교육』 44, 청람어문교육학회, 2011.
강석, 「80년대 시의 교과서 수용 양상 연구: 2009년 개정 문학 교과서를 중심으로」, 『비평문학』 44, 한국비평문학회, 2012.
강현석, 「Bruner의 교육과정 이론에서의 지식의 문제: 지식의 구조와 내러티브의 관계」, 『한국교육과정학회 학술발표 논문집』, 한국교육과정학회, 2006.
경규진, 「반응 중심 문학교육의 방법 연구」, 서울대학교 박사논문, 1993.
고규진, 「저자/저자성의 문제: 바르트와 푸코의 영향을 중심으로」, 『독일언어문학』 67, 한국독일언어문학회, 2015.
고정희, 「「된동어미화전가」의 미적 특징과 아이러니」, 『국어교육』 111, 한국어교육학회, 2003.
고정희, 「「영변가」와 「진달래꽃」의 상호텍스트적 양상과 의미」, 『한국시가연구』 30, 한국시가학회, 2011.
고정희, 「텍스트 중심 문학교육의 이론적 기반과 읽기 방법」, 『문학교육학』 40, 한국문학교육학회, 2013.
권영민, 『문학사와 문학비평』, 문학동네, 2009.
권영우, 「헤겔철학에서 반성적 자기관계의 무한성과 비대칭성에 관하여」, 『철학연구』 52, 고려대학교 철학연구소, 2015.
김남희, 「현대시의 서정적 체험 교육 연구」, 서울대학교 박사논문, 2006.
김남희, 「PISA 2009 결과를 통해 살펴본 문학교육의 과제」, 『문학교육학』 34, 한국문학교육학회, 2011.
김남희, 「현대시 교육에서 시론의 위치」, 『문학교육학』 49, 한국문학교육학회, 2015.
김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대학교출판부, 2000.
김명순, 「움베르토 에코의 과잉해석과 해석의 최소조건」, 『범한철학』 85, 범한철학회, 2017.
김명숙, 「교실수업에서 '질문하는 일'의 의미」, 『초등교육연구』 28(3), 한국초등교육학회, 2015.
김명인, 『자명한 것들과의 결별』, 창비, 2004.

김미혜, 「텍스트 해석에 있어서 타당성의 조건에 관한 연구: 오장환의 「수부」에 대한 해석을 중심으로」, 『국어국문학』 135, 국어국문학회, 2003.
김미혜, 「지식 구성적 놀이로서의 시 읽기 교육 연구」, 서울대학교 박사논문, 2007.
김분한 외, 「현상학적 연구방법의 비교고찰」, 『Journal of Korean Academy of Nursing』, 한국간호과학회, 1999.
김상욱, 「문학능력 증진을 위한 문학토론의 방법」, 『한국초등국어교육』 41, 한국초등국어교육학회, 2009.
김상현·김회용, 「상상력과 공감으로서의 공공성: 존 듀이(John Dewey)의 사회적 지성과 민주주의론을 중심으로」, 『교양교육연구』 8(6), 한국교양교육학회, 2014.
김성룡, 「정서(情緖)와 문학교육」, 『고전문학과 교육』 20, 한국고전문학교육학회, 2010.
김성진, 『문학교육론의 쟁점과 전망』, 삼지원, 2004.
김승희, 『이상시 연구』, 보고사, 1998.
김연희, 「예술교육의 관점에서 예술과 지식의 문제」, 『미학 예술학 연구』 25, 한국미학예술학회, 2007.
김열규·신동욱 공편, 『한용운 연구』, 새문사, 1987.
김용직, 『현대시원론』, 학연사, 1988.
김용직·문혜원 편, 『김용직 평론선집』, 지식을만드는지식, 2015.
김재홍, 『한국현대시인연구』, 일지사, 1986.
김정우, 「국어교육에서 해석에 대한 비판적 검토」, 『국어교육학연구』 15, 국어교육학회, 2002.
김정우, 『시 해석 교육론』, 태학사, 2006.
김종갑, 「아이러니와 기계, 인간: 휴머니즘과 포스트휴머니즘」, 『비평과 이론』 13(1), 한국비평이론학회, 2008.
김종태, 「한용운 시의 역설적 세계관 연구」, 『한국문예비평연구』 14, 한국현대문예비평학회, 2004.
김종훈, 「시교육과 전위시」. 『비평문학』 41, 한국비평문학회, 2011.
김주환, 「교과서 시 작품을 바라보는 세 가지 시선」, 『새국어교육』 98, 한국국어

교육학회, 2014.
김준오,『시론』, 삼지원, 2007.
김중신,「학습독자, 그리고 문학교육의 변명」,『현대소설연구』4, 한국현대소설학회, 1996.
김증순,「정호승 시 연구: 낭만적 아이러니를 중심으로」, 한국교원대학교 석사논문, 2015.
김지연,「한국 현대시의 아이러니와 시적 내면의 심층화에 관한 연구」,『한국문학논총』38, 한국문학회, 2004.
김창래,「유일하게 옳은 해석은 있는가?: 해석의 기준에 관하여」,『해석학연구』22, 한국해석학회, 2008.
김창원,「시텍스트 해석 모형의 구조와 작용에 관한 연구」, 서울대학교 박사논문, 1994.
김치정,「부정성의 현대시 창작 교육」,『우리말글』70, 우리말글학회, 2016.
김휘택,「텍스트의 지시」,『프랑스학연구』57, 프랑스학회, 2011.
김휘택,「폴 리쾨르의 이론에서 '재형상화re-figuration'의 개념」,『한국프랑스학논집』74, 한국프랑스학회, 2011.
김희봉,「일반 논문 : 저자담론 밖의 다른 사유가능성」,『유럽사회문화』13, 연세대학교 유럽사회문화연구소, 2014.
나희덕,「김소월 시의 수용과정」,『한국문학이론과 비평』17, 한국문학이론과 비평, 2002.
노용무,「현대시의 문학적 체험과 알레고리」,『국어문학』39, 국어문학회, 2004.
노철,「시 감상교육에서 상상력 활용에 관한 연구」,『문학교육학』14, 한국문학교육학회, 2004.
노철,「문학 수업에서 교사화법과 감상능력의 상관성 고찰」,『문학교육학』25, 한국문학교육학회, 2008.
류덕제,「반응 중심 문학교육에 대한 비판적 고찰」,『어문학』90, 한국어문학회, 2005.
류수열,「문학 지식의 교육적 구도」,『국어교육학연구』25, 국어교육학회, 2006.
문영진,「아이러니와 아이러니 서사의 읽기 문제」,『국어교육학연구』25, 국어교육학회, 2006.

민재원, 「시 읽기 교육에서 정서 체험의 구조와 작용 연구」, 서울대학교 박사논문, 2013.
민재원, 「문학 독서에서 자기 질문 생성 양상 연구 대학생 독자의 현대시 읽기를 중심으로」, 『독서연구』 32, 한국독서학회, 2014.
민재원, 「중학교 학습자의 시 읽기 반응 변화 양상 연구」, 『새국어교육』 104, 한국국어교육학회, 2015.
민재원, 「중학교 졸업 예정자의 시 교육 인식 연구: 실천 공동체로서의 시 교육 교실에 대한 접근을 중심으로」, 『국어교육』 150, 한국어교육학회, 2015.
박경미, 「요한복음서의 아이러니 연구」, 이화여자대학교 박사논문, 1995.
박성희, 『공감학』, 학지사, 2004.
박수현, 「도덕과 문학교육」, 『어문론집』 64, 중앙어문학회, 2015.
박용권, 「문학 이론의 교수학적 변환 연구」, 『문학교육학』 18, 한국문학교육학회, 2005.
박인기 편역, 『작가란 무엇인가』, 지식산업사, 1997.
박정진, 「'의미 구성' 관점의 재음미를 통한 독서교육의 지평 확장」, 『독서연구』 28, 한국독서학회, 2012.
박종원, 「학생의 과학적 설명가설의 생성과정 분석: 과학적 가설의 정의와 특성을 중심으로」, 『한국과학교육학회지』 20(4), 한국과학교육학회, 2000.
박현용, 「낭만적 아이러니 개념의 현재적 의미: 프리드리히 슐레겔의 이론을 중심으로」, 『독일문학』 92, 한국독어독문학회, 2004.
변광배, 『장 폴 사르트르 시선과 타자』, 살림, 2004.
변광배, 「사르트르와 바르트의 '작가-독자론' 비교 연구」, 『외국문학연구』 44, 한국외국어대학교 외국문학연구소, 2011.
서기자, 「자기 성찰적 글쓰기 교육의 융복합적 연구 방법」, 『문학과 언어』 37(2), 한국문화융합학회, 2015.
서유경, 「공감적 자기화를 통한 문학교육 연구: 「심청전」의 이본 생성을 중심으로」, 서울대학교 박사논문, 2002.
성민엽 편, 『김광규 깊이 읽기』, 문학과지성사, 2001.
송선희, 「Vygotsky의 비계설정(scaffolding)이론에 대한 고찰」, 『교육방법연구』 15(1), 한국교육방법학회, 2003.

송욱, 『님의 침묵 전편해설』, 과학사, 1974.
송하선, 『시의 담론과 평설: 서정주・신석정 대표작해설』, 국학자료원, 2003년.
송희복, 『김소월 연구』, 태학사, 1994.
신경림, 『질적 연구방법론』, 이화여자대학교출판부, 2004.
신송윤, 「아이러니의 이해」, 『동국논집』 12, 동국대학교, 1993.
신주철, 『이상과 김수영 시의 아이러니』, 박이정, 2003.
신형철, 「이상(李箱) 시에 나타난 '시선'의 정치학과 '거울'의 주체론 연구」, 『한국현대문학연구』 12, 한국현대문학회, 2002.
심승환, 「사고의 교육적 의미에 대한 고찰」, 『교육문제연구』 42, 고려대학교 교육문제연구소, 2012.
양정실, 「해석텍스트 쓰기의 서사교육 방법 연구」, 서울대학교 박사논문, 2006.
여태천, 「현대시 교육에서 텍스트 해석의 문제」, 『한국시학연구』 14, 한국시학회, 2005.
염은열, 「국어과 교육과정과 초등 문학교육에서의 '맥락'」, 『한국초등국어교육』 47, 한국초등국어교육학회, 2011.
오성호, 「예술 자료로서의 시 읽기」, 『문학교육학』 4, 한국문학교육학회, 1999.
오정훈, 「자아 성찰시 교육 방법 연구」, 『열린교육연구』 19(4), 한국열린교육학회, 2011.
오현진, 「말하기·듣기 교육에서의 적절성에 관한 연구」, 고려대학교 박사논문, 2008.
옥현진, 「정체성과 문식성」, 『국어교육학연구』 35, 국어교육학회, 2009.
우신영, 「현대소설 해석교육 연구: 독자군별 해석텍스트의 분석을 중심으로」, 서울대학교 박사논문, 2015.
유병관, 「신경림 시집 「농무」의 공간 연구: 장터를 중심으로」, 『반교어문연구』 31, 반교어문학회, 2011.
유영희, 「이미지 형상화를 통한 시 창작교육 연구」, 서울대학교 박사논문, 1999.
유종호, 『동시대의 시와 진실』, 민음사, 1995.
유종호, 『시와 말과 사회사』, 서정시학, 2009.
유평근·진형준, 『이미지』, 살림, 2002.
유혜령, 「현상학적 질적 연구에 대한 오해와 이해: 연구 논리와 연구 기법 사이

에서 길 찾기」,『현상해석학적 교육연구』10(1), 한국교육현상해석학회, 2013.
윤병태, 「Fr. 슐레겔의 '낭만주의적 아이러니' 개념과 그 역사성」, 『헤겔연구」 10(1), 한국헤겔학회, 2001.
윤성우, 「폴 리쾨르에게서의 주체 물음」,『철학과 현상학 연구』18, 한국현상학회, 2001.
윤여탁, 「현대시 해석과 교육의 수용적 측면에 관한 연구」,『국어교육』92, 한국어교육학회, 1996.
윤여탁,『현대시의 내포와 외연』, 태학사, 2009.
윤여탁 외,『시와 함께 배우는 시론』, 태학사, 2009.
윤여탁 외,『현대시 교육론』, 사회평론, 2017.
이규일, 「지속가능한 "문학활동능력 향상"을 위한 문학교과서 조직에 관한 소고」, 『한국문학이론과 비평』64, 한국문학이론과 비평학회, 2014.
이기문, 「소월시의 언어에 대하여」, 백영 정병욱 선생 환갑기념논총간행위원회,『백영 정병욱 선생 환갑기념논총』, 신구문화사, 1982.
이기언, 「저자, 텍스트, 독자: 문학에 관한 해석학적 고찰」,『불어불문학연구』100, 한국불어불문학회, 2014.
이남인,『현상학과 질적연구: 응용 현상학의 지평』, 한길사, 2014.
이병문, 「유치환의 시세계 연구: 유치환의 저항시를 중심하여」,『시문집』21, 광주보건대학, 1996.
이상구,『구성주의 문학교육론』, 박이정, 2002.
이상아, 「시교육에서 반어와 역설 개념의 적용 방향에 대한 연구」,『제128차 한국국어교육학회 전국학술대회 자료집: 다문화 사회와 국어교육의 과제』, 한국국어교육학회, 2016.
이상호, 「김소월의 「진달래꽃」에 대한 재인식」,『한국시학연구』23, 한국시학회, 2008.
이상호, 「「진달래꽃」의 다중성에 관한 연구」,『한국문예비평연구』29, 한국현대문예비평학회, 2009.
이숭원,『詩의 아포리아를 넘어서』, 이룸, 2011.
이숭원,『미당과의 만남』, 태학사, 2013.
이승훈,『시론』, 태학사, 2005.

이승훈,『시작법』, 탑출판사, 1997.
이유선,「로티의 아이러니스트와 사적인 자아창조」,『사회와 철학』20, 사회와 철학 연구회, 2010.
이연승,「한국 현대시의 이해와 해석 방법」,『한어문교육』29, 한국언어문학교육학회, 2013.
이연승,「수용미학의 관점에서 본 오규원 시 연구」,『어문연구』81, 어문연구학회, 2014.
이인화,「교사 교육 내용으로서 문학 수업 대화 방법 연구 시론 」,『국어교육학연구』42, 국어교육학회, 2011.
이인화,「소설 교육에서 해석소통의 구조와 실천에 대한 연구」, 서울대학교 박사논문, 2013.
이재기,「사회구성주의 관점에서의 독자」,『독서연구』16, 한국독서학회, 2006.
이지성,「타인의 고통, 연민을 넘어 공감으로」,『대동철학』63, 대동철학회, 2013.
이태동 편,『이상』, 서강대학교 출판부, 1997.
이향근,「시 텍스트 이해 학습에서 “저자에게 질문하기 방법(QtA)”의 적용」,『새국어교육』95, 한국국어교육학회, 2013.
임석진 외, 철학사전 편찬위원회 편,『철학사전』, 중원문화, 2009.
임소정,「아이러니 현상에 관한 연구」, 이화여자대학교 석사논문, 2005.
임칠성,「수업대화」,『화법연구』5, 한국화법학회, 2003.
정금철,「시적 주체의 소외와 불안의 증상」,『인문과학연구』31, 강원대학교 인문과학연구소, 2011.
정끝별,「현대시에 나타난 알레고리의 특징과 유형」,『한국문학이론과 비평』21, 한국문학이론과 비평학회, 2003.
정기철,「해석학적 관점에서의 독자」,『독서연구』16, 한국독서학회, 2006.
정영근,『삶과 인격형성을 위한 인간이해와 교육학』, 문음사, 2004.
정재림·이남호,「소설교육에서 "해석의 적절성"에 대한 고찰」,『어문논집』71, 민족어문학회, 2014.
정재찬,『문학교육의 사회학을 위하여』, 역락, 2003.
정재찬,「시 교육과 시 해석: 이육사의 시를 중심으로」,『문학교육학』23, 한국문학교육학회, 2007.

정재찬,「문학 교수 학습 방법의 성찰과 전망: 상호텍스트성을 활용한 활동 중심의 현대시교육」,『국어교육학연구』47, 국어교육학회, 2013.
정재찬 외,『문학교육학 개론Ⅰ』, 역락, 2014.
정정순,「문학 교육에서의 '반응 중심 학습'에 대한 이론적 재고」,『문학교육학』53, 한국문학교육학회, 2016.
정진석,「소설 이해로서 서술자의 신빙성 평가에 대한 연구」,『국어교육학연구』42, 국어교육학회, 2011.
정현숙 외,『세대 프로그램』, 신정, 2011.
정혜승,「초,중,고 학습자의 아이러니 이해 양상 연구」,『국어교육학연구』, 30, 국어교육학회, 2007.
정혜승,「초등학생의 은유와 아이러니 이해 양상」,『한국초등국어교육』35, 한국초등국어교육학회, 2007.
제민경,「장르 개념화를 위한 문법교육적 접근」,『국어교육학연구』49(3), 국어교육학회, 2014.
조은상,「설화를 활용한 자기성찰의 글쓰기 방법 실행 연구」,『고전문학과 교육』29, 한국고전문학교육학회, 2015.
조희정,「교과서 수록 현대 문학 제재 변천 연구: 건국 과도기부터 제7차 교육과정기까지 중등 국어 교과서를 중심으로」,『국어교육학연구』24, 국어교육학회, 2005.
주완식,「한국 현대시의 아이러니의 두 양상 소고」,『세계한국어문학』5, 세계한국어문학회, 2011.
진선희,「학습독자 반응 연구의 문학교육적 함의 및 연구 방향」,『문학교육학』16, 한국문학교육학회, 2005.
진선희,『문학체험연구』, 2006, 박이정.
차봉희,『수용미학』, 문학과지성사, 1985.
최미숙,「현대시 해석 교육에 대한 비판적 검토」,『한국시학연구』14, 한국시학회, 2005.
최미숙,「대화 중심의 현대시 교수학습 방법」,『국어교육학연구』26, 국어교육학회, 2006.
최미숙,「기호·해석·독자의 문제와 문학교육학」,『문학교육학』38, 한국문학교육

학회, 2012.
최미숙, 「문학 수업에서의 질문과 대답: 김소월의 '진달래꽃'을 중심으로」, 『화법연구』 26, 한국화법학회, 2014.
최영인, 「설득 화법의 청중 고려 양상과 교육적 적용」, 서울대학교 박사논문, 2014.
최인자, 「현대소설의 자기 반영적 글쓰기와 담론 생산의 문제」, 『문학교육학』 2, 한국문학교육학회, 1998.
최인자, 「'모티프' 중심의 서사적 사고력 교육: 서사표현교육의 주제론적 접근」, 『국어교육학연구』 18, 국어교육학회, 2004.
최인자, 「문학 독서의 사회·문화적 모델과 "맥락" 중심 문학교육의 원리」, 『문학교육학』 25, 한국문학교육학회, 2008.
최인자, 「소설 화자의 맥락적 이해와 윤리적 반응 형성을 위한 소설 교육」, 『독서연구』 25, 한국독서학회, 2011.
최지현 외, 『국어과 교수·학습 방법』, 역락, 2009,
최홍원, 「문화적 문식성의 교육적 실현에 대한 방법적 회의」, 『국어교육연구』 36, 서울대학교 국어교육연구소, 2015.
최홍원, 「성찰적 사고의 문학교육적 구도: 「도산십이곡」과 「어부사시사」를 대상으로」, 『문학교육학』 21, 한국문학교육학회, 2006.
최홍원, 『성찰적 사고와 문학교육론: 시조, 사고, 문학교육의 만남』, 지식산업사, 2012.
한경희, 「시적 자아의 형성 과정으로서의 '거울단계' 분석」, 『국어국문학』 126, 국어국문학회, 2000.
함돈균, 「임화 시의 아이러니 문제와 미적 근대성」, 『한국어문학국제학술포럼 학술대회』 2007(6), 한국어문학국제학술포럼, 2007.
함돈균, 「이상 시의 아이러니와 미적 주체의 윤리학」, 고려대학교 박사논문, 2010.
한국헤겔학회 편, 『반성과 이성』, 동과서, 2003.
현대문학사 편, 『시론』, 현대문학, 1989.
황유경, 「문학에 있어서 해석의 상대성과 작품 정체의 문제」, 『미학』 23(1), 한국미학회, 1997.

황정산, 「현대시의 아이러니와 화자」, 『한국문학연구』 2, 고려대학교 민족문화연구원 한국문학연구소, 2001.
황정산, 「이육사 시의 시적 화자와 아이러니」, 『한국문예비평연구』 42, 한국현대문예비평학회, 2013.
황혜진, 「설화를 통한 자기성찰 방법의 실행 연구」, 『독서연구』 17, 한국독서학회, 2007.
휴먼웨어연구회, 『인적자원개발의 이해』, 교육과학사, 2013.

3. 국외 논저

Abbott, H. P., *The Cambridge introduction to narrative*, 우찬제 외 옮김, 『서사학 강의: 이야기에 대한 모든 것』, 문학과지성사, 2010.
Abrams, M. H., *A Glossary of literary terms*, 최상규 옮김, 『문학용어사전』, 예림기획, 1997.
Barbe, K. *Irony in Context,* John Benjamins Publishing Company, 1995.
Barthes, R., *Le plaisir du texte,* 김희영 옮김, 『텍스트의 즐거움』, 동문선, 2002.
Behler, E., *Irony and the discourse of modernity*, 이강훈·신주철 옮김, 『아이러니와 모더니티 담론』, 동문선, 2005.
Benjamin, W., 반성완 편역, 『발터 벤야민의 문예이론』, 민음사, 2007.
Booth, W., *A Rhetoric of Irony*, University of Chicago Press, 1975.
Brewster, S., *Lyric*, Routledge, 2009.
Brooks, C., *The Well Wrought Urn: Studies in the Structure of Poetry*, 이경수 옮김, 『잘 빚어진 항아리: 시의 구조에 관한 분석』, 문예출판사, 1997.
Culler, J., *Literary Theory*, 이은경·임옥희 옮김, 『문학이론』, 동문선, 1999.
Dias, P., "Making Sense of Poetry Patterns of Response among Canadian and British Secondary School Pupils", *English in Education* 20(2), 1986.
Eco, U., *I limiti dell'interpretazine*, 김광현 옮김, 『해석의 한계』, 열린책들, 2009.
Fish, S. E., "Literature in the Reader: Affective Stylistics", *New Literary History* 2(1), 1970.

Fish, S. E., “Short People Got No Reason to Live: Reading Irony.”, *Daedalus* 112(1), 1983.

Gadamer, H. G., *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, 임홍배 옮김, 『진리와 방법 2: 철학적 해석학의 기본 특징들』, 문학동네, 2012.

Giddens, A., *Modernity and self-identity*, 권기돈 옮김, 『현대성과 자아정체성』, 새물결, 1997.

Giorgi, A., *Phenomenology and Psychological Research*, 신경림 외 역, 『현상학과 심리학 연구』, 현문사, 2004.

Habermas, J., *Theories des kommunikativen Handelns: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*, 장춘익 옮김, 『의사소통 이론: 기능주의적 이성 비판을 위하여』, 나남출판, 2006.

Hegel, G. W. F., *Wissenschaft der Logik*, 임석진 옮김, 『대논리학』 Ⅱ, 지학사, 1983.

Heidegger, M., *Sein und Zeit*, 전양범 옮김, 『존재와 시간』, 동서문화사, 2015.

Hutcheon, L., *Irony's Edge*, Routledge, 1995.

Iser, W., *Der Aktdes Lesens*, 이유선 옮김, 『독서행위』, 신원문화사, 1993.

Jauß, H. R., *Literaturgeschichte als Provokation*, 장영태 옮김, 『도전으로서의 문학사』, 문학과지성사, 1983.

Kruez, R. J., & Roberts, R. M., "On satire and parody: The importance of being ironic", *Metaphor and symbolic activity* 8(2), 1993.

Laupies, F., *Premières leçons de philosophie*, 공나리 옮김, 『철학기초강의』, 동문선, 2003.

Michael, P. et al., "Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies", *The Elementary School Journal* 92(5), 1992.

Milner, J. O. and Hawkins, R. H. & Milner, L. M., "Teaching Students to Recognize Irony", *Clearing House* 87(6), 2014, pp.254-258.

Milner, J. O. et al., “The Ironies of Students' Recognition of Irony”, *Clearing House* 72(5), 1999.

Muecke, D. C., *Irony*, 문상득 옮김,『아이러니』, 서울대학교출판부, 1986.

Olsen, S. H., *The Structure of literary understanding*, 최상규 옮김,『문학이해의 구조』, 예림기획, 1997.

Paz, O., *Los hijos del limo*, 김은중 옮김,『흙의 자식들』, 솔, 2003.

Piercey, R., "Ricoeur's Account of Tradition and the Gadamer–Habermas Debate", *Human Studies* 27(3), 2004.

Polanyi, M., *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*, 표재명·김봉미 옮김,『개인적 지식 : 후기비판적 철학을 향하여 』, 아카넷, 2001.

Reeve, J., *Understanding motivation and emotion*, 정봉교 외 옮김,『동기와 정서의 이해』, 박학사, 2003년.

Richards, I. A., *Principles of Literary Criticism*, 이선주 옮김,『문학비평의 원리』, 동인, 2005.

Ricoeur, P., *Du texte à l'action*, 박병수·남기영 편역,『텍스트에서 행동으로』, 아카넷, 2002.

Ricoeur, P., *Temps et récit*, 김한식·이경래 옮김,『시간과 이야기 3』, 문학과지성사, 2004.

Ricoeur, P., *Soi-même comme un autre*, 김웅권 옮김,『타자로서 자기 자신』, 동문선, 2006.

Riffaterre, M., *Semiotics of poetry,* 유재천 옮김,『시의 기호학』, 민음사, 1989.

Rifkin, J., *The Empathic Civilization,* 이경남 옮김,『공감의 시대』, 민음사, 2011.

Rorty, R., *Contingency, irony, and solidarity*, 김동식·이유선 옮김,『우연성 ·아이러니·연대성』, 민음사, 1996.

Rosenblatt, L. M., "The Literary Transaction: Evocation and Response.", *Theory Into Practice* 21(4), 1982.

Rosenblatt, L. M., "The Aesthetic Transaction", *The Journal of Aesthetic Education* 20(4), 1986.

Rosenblatt, L. M., *Literature as exploration*, 김혜리 · 엄해영 옮김,『탐구로서의 문학』, 한국문화사, 2006.

Rosenblatt, L. M., *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional*

Theory of the Literary Work, 김혜리·엄해영 옮김,『독자, 텍스트, 시: 문학 작품의 상호교통 이론』, 한국문화사, 2008.

Ryle, G., *The Concept of mind,* 이한우 옮김,『마음의 개념』, 문예출판사, 1994.

Sartre, J. P., *Qu'est-ce que la littérature?*. 정명환 옮김,『문학이란 무엇인가』, 민음사, 1998.

Sartre, J. P., *L'Imagination*, 지영래 옮김,『사르트르의 상상력』, 기파랑, 2008.

Schmidt, S. J. & Hauptmeier, H., *Einführung in die empirische Literaturwissenschaft*, 차봉희 옮김,『구성주의 문예학』, 민음사, 1995.

Selden, R., *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory*, 현대문학연구회 옮김,『현대문학이론』, 문학과지성사, 1992.

Smith, M., "Teaching the Interpretation of Irony in Poetry", *Research in the Teaching of English* 23(3), 1989.

Steiger, E., *Grundbegriffe der Poetik*, 오현일·이유영 옮김,『시학의 근본개념』, 삼중당, 1978.

Sontag, S., *Regarding the pain of others*, 이재원 옮김,『타인의 고통』, 이후, 2004.

Szondi, P., 이문희 옮김,『문학해석학이란 무엇인가』, 아카넷, 2004.

Wellek, R・Warren, A., *Theory of literature*, 이경수 옮김,『문학의 이론』, 문예출판사, 2004.

Wheelwright, P. E., *The Burning Fountain*, Indiana University Press, 1960.

<부록>

1. 진달래꽃

나 보기가 역겨워
가실 때에는
말없이 고히 보내드리우리다

영변에 약산
진달래꽃
아름 따다 가실 길에 뿌리우리다

가시는 걸음걸음
놓인 그 꽃을
사뿐히 즈려 밟고 가시옵소서

나보기가 역겨워
가실 때에는
죽어도 아니 눈물 흘리우리다

(김소월, 권영민 편, 『김소월 시전집』, 문학사상사, 2007.)

2. 거울

거울속에는소리가없소
저렇게까지조용한세상은참없을것이오

거울속에도 내게 귀가있소
내말을못알아듣는딱한귀가두개나있소

거울속의나는왼손잡이오
내악수를받을줄모르는-악수를모르는왼손잡이오

거울때문에나는거울속의나를만져보지못하는구료마는
거울아니었던들내가어찌거울속의나를만나보기만이라도했겠소

나는지금거울을안가졌소마는거울속에는늘거울속의내가있소
잘은모르지만외로된사업에골몰할게요

거울속의나는참나와는반대요마는
또꽤닮았소
나는거울속의나를근심하고진찰할수없으니퍽섭섭하오

(이상, 권영민 편,『이상 전집 1: 시』, 태학사, 2013.)

3. 상행

가을 연기 자욱한 저녁 들판으로
상행 열차를 타고 평택을 지나갈 때
흔들리는 차창에서 너는
문득 낯선 얼굴을 발견할지도 모른다.
그것이 너의 모습이라고 생각지 말아 다오
오징어를 씹으며 화투판을 벌이는
낯익은 얼굴들이 네 곁에 있지 않으냐
황혼 속에 고함치는 원색의 지붕들과
잠자리처럼 파들거리는 TV 안테나들
흥미 있는 주간지를 보며
고개를 끄덕여다오
농약으로 질식한 풀벌레의 울음 같은
심야 방송이 잠든 뒤의 전파 소리 같은
듣기 힘든 소리에 귀 기울이지 말아 다오.
확성기마다 울려 나오는 힘찬 노래와
고속도로를 달려가는 자동차 소리는 얼마나 경쾌하냐
예부터 인생은 여행에 비유되었으니
맥주나 콜라를 마시며
즐거운 여행을 해다오
되도록 생각을 하지 말아다오
놀라울 때는 다만
「아!」라고 말해다오
보다 긴 말을 하고 싶으면 침묵해다오
침묵이 어색할 때는
오랫동안 가문 날씨에 관하여
아르헨티나의 축구 경기에 관하여
성장하는 GNP와 증권 시세에 관하여
이야기해다오

너를 위하여
그리고 나를 위하여

(김광규,『희미한 옛사랑의 그림자』, 민음사, 1995.)

4, 견우(牽牛)의 노래

우리들의 사랑을 위하여서는
이별이, 이별이 있어야 하네

높었다, 낮었다, 출렁이는 물ㅅ살과
물ㅅ살 몰아 갔다오는 바람만이 있어야하네.

오—우리들의 그리움을 위하여서는
푸른 은하(銀河)ㅅ물이 있어야 하네.

도라서는 갈 수 없는 오롯한 이 자리에
불타는 홀몸만이 있어야 하네!

직녀(織女)여, 여기 번쩍이는 모래 밭에
돋아나는 풀싹을 나는 세이고……

허이언 허이언 구름 속에서
그대는 베틀에 북을 놀리게.

눈썹같은 반달이 중천에 걸리는
칠월 칠석(七月 七夕)이 도라오기까지는,

검은 암소를 나는 먹이고
직녀(織女)여, 그대는 비단을 짜ㅎ세.

(서정주, 『견우의 노래』, 좋은날, 1997.)

5. 하급반 교과서

아이들이 큰 소리로 책을 읽는다
나는 물끄러미 그 소리를 듣고 있다
한 아이가 소리내어 책을 읽으면
딴 아이도 따라서 책을 읽는다
청아한 목소리로 꾸밈없는 목소리로
“아니다 아니다!” 하고 읽으니
“아니다 아니다!” 하고 따라서 읽는다
“그렇다 그렇다!” 하고 읽으니
“그렇다 그렇다!” 따라서 읽는다
외우기도 좋아라 하급반 교과서
활자도 커다랗고 읽기에도 좋아라
목소리 하나도 흐트러지지 않고
한 아이가 읽는 대로 따라 읽는다

이 봄날 쓸쓸한 우리들의 책읽기여
우리나라 아이들의 목청들이여

(김명수, 『하급반 교과서』, 창작과비평사, 1983.)

6. 삼가 행복을 빕니다

어제 죽은 이들이
오늘 다시 태어나는 소리가 들립니다
삼가 행복을 빕니다

오늘 죽은 이들이
내일 다시 태어나 배냇웃음을 짓습니다
삼가 행복을 빕니다

오늘 다시 태어난
내일 다시 태어날
갓난아기의 얼굴이 이미 늙어 있습니다
삼가 평화를 빕니다

(정호승, 『밥값』, 창비, 2010.)

<Abstract>

A Study on Reflective Poetry Reading Education through Irony

Lee, Sang-Ah

This study has its purpose in fostering the ability of learners to transact with the poetry and to actively lead the poetry reading process in poetry education. The practice of active poetry reading, hitherto referred to as autonomous reading, requires not only factors related to learners, but also explanation of conditions related to the poetry text as the object of the reading activity. Therefore, this study seeks to propose an educational method for learners to actively read poetry by selecting ironic poems as the poetry text, i.e., the concrete other that communicates with learners in the poetry reading process.

To this end, the concept of reflection in poetry reading is first explained, focusing on the role of reflective thinking in poetry reading. Reflection in poetry reading refers to "the act of thinking that fills in the gaps in meaning in the process of reading a poem by overcoming one's self-identical perspective, thereby arriving at an understanding of the partial meanings of the poem and interpretation of its overall significance." Learners may not only respond to the results of their poetry reading, but may also seek to change and expand their perceptions by calling up interpretive resources and making inferences to understand the meanings of parts perceived as unfamiliar during the poetry reading process. Moreover, as their horizon of expectation resulting from this process transacts with the textual horizon of the poem, and as the overall significance of the poem is realized, learners undergo changes through the reconstruction of their perceptions. Reflection in the poetry reading process can lead to the

reader's self-renewal, thus paving the way for active poetry reading.

The need for reflective poetry reading becomes evident when the poetry text is characterized by dissimilation rather than assimilation. When continuous transaction is required in the poetry reading process, that is because there is a kind of detachment in the text that cannot be addressed just by sympathy and empathy. This study characterizes irony in poetry as an aesthetic reflective mechanism, in that it represents a given persona's detachment from the world that requires reflective reading. Because ironic poetry requires the self-renewal of readers in order to realize the meanings and significance of the incongruity and contrariness found in the text, it was deemed to be the right kind of text for examining the workings and various aspects of reflective poetry reading. Thus ironic poems were taken as the target text and their reflective structure was presented in terms of "perception of the distance shown in the incongruity", "perception of contrariness through inference of the underlying intention", and "diversification of perspective through reconstruction of one's perceptions".

In order to examine the specific aspects of reflection that takes place when the reflective structure of irony is adopted as a text condition, the reflective reading experiences of learners as they read ironic poems were investigated. The results of analyzing the learners' interpretations of ironic poems such as Kim Sowol's "Azaleas", Yi Sang's "Mirror", and Kim Kwang-kyu's "A journey to Seoul" are as follows. In "finding communicative opportunity through perception of incongruity", learners found meaning gaps in the contravention of the common ground and the dual use of imagery, and they changed their existing cognitive framework to provide the opportunity for communication. Here observations stemming from arbitrary judgments of learners are also included. In "setting the course of interpretation through inference about intentions", learners sought meanings on the basis of the semantic network and internal context of the

text in question, utilized interpretive schemes and stereotypes, and made guesses based on personal experience. In "establishing an interpretation through the application of multiple perspectives", learners sounded out the appropriateness of the reconstructed situation, secured the probability of the conjectured world, and investigated its validity by checking it against the context of the poem's composition.

Based on these findings about the aspects of reflective poetry reading, the study proposed the following measures for reflective poetry reading education. In the first place, asking questions to aid and promote reflection and reducing authoritative interpretations are necessary for inducing reflective poetry reading. This is followed by concrete principles of implementation, presented as a framework of procedural stages, namely, "motivating reflection through identification of communicative conditions", "activating reflection in heuristic reading", "refinement of reflection in retrospective reading", and "internalizing one's expanded self-understanding". The stages where actual reflection occurs are in activating and refining reflection, where learners discover the parts in their reading of a poem that do not correspond to their existing cognitive framework and experience schemes. Thereupon they go through the process of understanding the meanings of the unfamiliar parts, and adopting and adjusting the hypothesis that is adequate to realizing the overall significance of the poem. Furthermore, learners explore the acceptability of the realized meaning through transaction with the poem's textual horizon.

Learners that lack interpretive experience and resources in comparison with expert readers tend to feel burdened by poems that demand lively transaction with their text. This is sometimes exhibited in the learners' unilateral acceptance of the interpretations they receive in poetry education. This study suggests that the active participation of learners in poetic interpretation can be implemented by overcoming self-identity through the

medium of the poetry text and thereby arriving at an expanded self-understanding. The restructuring of one's perceptions—via an understanding of the other that cannot be resolved in terms of one's existing cognitive framework and experience schemes and adjustment of one's horizons—can play an important role in enriching the learners' interpretive experience and developing their literary sensibilities. Moreover, it contributes to the goal of literary education, that is, a general understanding of life and well-rounded growth of a person. The significance of this study lies in its presentation of a realistic method that learners can follow in the process of "reflective poetry reading", which up to now had usually been discussed in a context that assumed the learners' successful execution of the poetry reading process and examined their transaction with the results thereof.

Key Words: Literary Education, Poetry Education, Poetry Reading, Reflective Poetry Reading, Reflection, Irony, Close Reading, Student-Readers

Student Number: 2012-30385