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

교육학석사학위논문

자화상 시 쓰기를 통한 청소년의 자아성찰 교육 연구

지도교수: 윤여탁 (인)

2020년 12월

서울대학교 대학원

국어교육과 국어교육전공

안 혜 령

자화상 시 쓰기를 통한 청소년의 자아성찰 교육 연구

지도교수 윤 여 탁

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2020년 10월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
안 혜 령

안혜령의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2020년 12월

위 원 장 김 종 철 (인)

부위원장 고 정 희 (인)

위 원 윤 여 탁 (인)

국문초록

본 연구는 시 창작 활동이 창의적·능동적인 자아정체성 형성에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다는 가정에 따라 자화상 시 쓰기를 통한 청소년의 자아성찰 교육의 가능성을 살펴보고자 한다.

청소년기 상상력을 비롯한 인지적 능력은 보다 추상적·창조적 발달을 이룬다는 점에서 자아성찰 활동에 적합성을 지닌다. 그러나 청소년기의 상상은 극단적인 자기중심성을 띠고, 불안정한 감정 상태의 영향을 받는다는 위험성도 지니고 있다. 자화상 시 쓰기는 주체의 내면 탐구를 통해 통합적 자기 인식을 이루고, 내면적 상처를 치유함으로써 실존적 의미를 구하는 성찰의 결과이자 과정으로 기능한다는 점에서 청소년을 위한 자아성찰 교육에 유용한 방안이 된다. 이는 '나'의 내면 탐구, 타자의 해석, 그리고 '나'와 타자의 이해 통합을 통한 자아성찰로 이루어진다.

자화상 시 쓰기를 통한 청소년의 자아성찰이 이루어지는 원리는 이미지 상상을 통한 자기객관화, 감정의 사유를 통한 정서화, 해설 및 퇴고를 통한 내면화이다. 이는 개인의 자아성찰에 시적 상상력이 더해질 경우 '나'와 타자로부터 거리두기가 용이해지고 세계를 바라보는 통찰력을 길러주어 청소년기의 자기중심성을 극복할 수 있고, 그러한 성찰이 정서적 표현을 통해 이루어질 경우 자신의 감정을 사유하여 창조적으로 승화시킬 수 있다는 데서 비롯된다. 그리하여 자기중심성 극복, 불안정한 정서 안정화, 주체적·능동적 자아정체성 형성이라는 교육적 의의를 얻을 수 있다.

본고는 앞서 구안한 원리를 통해 자화상 시 쓰기 수업을 설계·실행하였고, 활동을 통한 청소년의 자아성찰이 어떻게 이루어지는지 살펴보았다. 첫째, 자기형상화를 통한 자아성찰은 이미지 형성을 통한 '나'의 발견, 형상의 관찰을 통한 '나'의 이해 심화, 형상의 점검을 통한 '나'와 타자의 이해 통합 양상을 보인다. 둘째, 감정의 언어화를 통한 자아성찰은 표현의 반복을 통한 감정의 해방, '나'를 대체하는 이미지를 위로하기, 서사 부여를 통한 내면적 갈등 해소 양상을 보인다. 셋째, 자아의 재점검·

재구성을 통한 성찰의 반복은 자작시 해설을 통한 자아의 재점검, 자작시 퇴고를 통한 자아의 재구성 양상으로 나타났다. 넷째, 자화상 시 쓰기를 통한 자아성찰의 지체 양상과 원인은 성급한 자기정의에 따른 형상화의 실패, 무기력한 정서 표현에 따른 부정적 자기인식, 분화된 내면 표현에 따른 주제의 분산으로 나타났다.

그리하여 청소년의 자아성찰을 위한 자화상 시 창작 교육의 목표는 첫째 학습자는 자화상 시 쓰기를 통해 객관적·통합적인 자기이해를 이룰 수 있다, 둘째 학습자는 자화상 시 쓰기를 통해 정서적 안정을 이룰 수 있다, 셋째 학습자는 자화상 시 쓰기를 통해 누구보다도 자기 자신에게 진실한 태도로 존재의 의미를 구함으로써 실존적 불안을 해소할 수 있다는 것이다.

이를 위해서는 형상을 매개로 한 자기이해, 실존적 체험으로서의 정서 구축, 성찰적 고백을 통한 자아 재구성을 교육 내용의 줄기로 삼을 필요가 있다. 또 이러한 교육은 주체적 자기이해 촉진, 창의적 정서표현 유도, 메타자아성찰을 통한 반성적 고쳐쓰기를 통해 이루어질 수 있다.

본 연구는 실제 학습자의 자화상 시 텍스트와 시 쓰기 전·중·후의 모든 텍스트를 분석 자료로 하여 실제 시 창작이 이루어지는 과정과 그를 통한 자아성찰적 사유의 흐름을 파악하고 구체화하고자 하였고, 청소년의 자아성찰과 창의적 언어능력을 돕는 문학 창작 교육의 가능성을 구안하였다는 의의를 지닌다.

주요어 : 청소년, 자아성찰, 자화상 시 쓰기, 시 창작 교육, 자기형상화, 정서화, 내면화

학 번 : 2017-28420

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 문제 제기 및 연구 목적 ····· 1
2. 연구사 ····· 5
3. 연구 대상 및 연구 방법 ····· 9

Ⅱ. 자화상 시 쓰기를 통한 청소년의 자아성찰 교육의 전제 ·· 15
1. 청소년기 및 자화상 시의 특성에 따른 교육적 가능성 ····· 15
(1) 청소년기의 인지적·정서적 특성 ····· 16
(2) 자화상 시의 개념과 특성 ····· 20
(3) 자화상 시 쓰기를 통한 자아성찰 교육의 가능성 ····· 24
2. 자화상 시 쓰기를 통한 자아성찰의 원리 ····· 29
(1) 이미지 상상을 통한 자기객관화 ····· 29
(2) 감정의 사유를 통한 정서화 ····· 34
(3) 해설 및 퇴고를 통한 내면화 ····· 37
3. 자화상 시 쓰기를 통한 자아성찰 교육의 의의 ····· 40
(1) 자기중심성 극복 ····· 40
(2) 불안정한 정서 문제 해결 ····· 41
(3) 주체적·능동적 자아정체성 형성 ····· 43

Ⅲ. 자화상 시 쓰기를 통한 청소년의 자아성찰의 양상 ····· 45
1. 자기형상화를 통한 자아성찰 ····· 46
(1) 이미지 형성을 통한 '나'의 발견 ····· 46
(2) 형상의 관찰을 통한 '나'의 이해 심화 ····· 51
(3) 형상의 점검을 통한 '나'와 타자의 이해 통합 ····· 55
2. 감정의 언어화를 통한 자아성찰 ····· 59
(1) 표현의 반복을 통한 감정의 해방 ····· 59
(2) '나'를 대체하는 이미지를 위로하기 ····· 63

(3) 서사 부여를 통한 내면적 갈등 해소 ····· 67
3. 자아의 재점검·재구성을 통한 성찰의 반복 ····· 71
(1) 자작시 해설을 통한 자아의 재점검 ····· 71
(2) 자작시 퇴고를 통한 자아의 재구성 ····· 75
4. 자화상 시 쓰기를 통한 자아성찰의 지체 양상과 원인 ····· 79
(1) 성급한 자기정의에 따른 형상화의 실패 ····· 80
(2) 무기력한 정서 표현에 따른 부정적 자기인식 ····· 84
(3) 분화된 내면 표현에 따른 주제의 분산 ····· 87

Ⅳ. 자화상 시 쓰기를 통한 청소년의 자아성찰 교육의 설계 92
1. 자화상 시 쓰기를 통한 청소년의 자아성찰 교육의 목표 92
2. 자화상 시 쓰기를 통한 청소년의 자아성찰 교육의 내용 94
(1) 형상을 매개로 한 자기이해 ····· 94
(2) 실존적 체험으로서의 정서 구축 ····· 97
(3) 성찰적 고백을 통한 자아 재구성 ····· 99
3. 자화상 시 쓰기를 통한 청소년의 자아성찰 교육의 방법 101
(1) 주체적 자기이해 촉진 ····· 101
(2) 창의적 정서 표현 유도 ····· 104
(3) 메타자아성찰을 통한 반성적 고쳐쓰기 ····· 107

Ⅴ. 결론 ····· 110

참고문헌 ····· 113
Abstract ····· 121

Ⅰ. 서론

1. 문제 제기 및 연구 목적

본 연구는 시 창작 활동이 주체적·능동적인 자아정체성 형성에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다는 가정에 따라 자화상 시 쓰기를 통한 청소년의 자아성찰 교육의 가능성을 살펴보고자 한다. 이는 개인의 자아정체성 형성이라는 전생애적 과제를 실현하는 데 있어 청소년기가 결정적 시기로서의 역할을 한다는 전제 아래 학교교육에서 그 가능성을 실현할 수 있는 구체적인 방법을 제시하는 데 있다.

'자아'에 대한 연구는 매우 길고 다면적인 역사를 갖고 있다. "너 자신을 알라"라는 소크라테스의 자아 자각에서 시작되어, 데카르트와 흄, 칸트 등으로 대표되는 근대철학자들의 형이상학적 연구를 거쳐 간 자아 개념은, 프로이트와 융에 의해 인간의 의식과 무의식에 영향을 끼치는 주요 변인으로 다루어졌고, 포스트모더니즘 이후 타자와의 구분을 통해 주체의 실존을 가능케 하는 기제로서 제시되었다.

그리하여 현대철학의 자아는 다양한 속성들을 지닌 가변적 집합체로 기능한다. 송인섭(2000)은 '자아'의 특성을 다음과 같이 정리했다. 먼저 자아는 한 개인의 유일무이한 특성이다. 그러나 이는 개인의 내면적 문제에 국한되지 않고 타자와의 관계 속에서 상호작용하며 형성된다. 또 자아는 다양한 소자아(小自我)로 구성되어 있다. 이는 고정된 실체로 존재하는 것이 아니라 매순간 변화무쌍하게 움직이는 양상을 보인다. 그럼에도 불구하고 자아는 어떤 일관성을 가지고 움직인다. 그리하여 지속적인 개인의 행동 패턴을 만드는 동인(動因)이 되기도 한다.[1)]

이는 '자아'를 외부의 질서에 대응하여 개인 내면의 질서를 지키기 위해 발달한 내적 체제라 정의한 에릭슨(Erik H. Erikson)[2)]의 정의와 일맥상

---

1) 송인섭(2000), 「자아개념의 인식적 특성」, 『아시아교육연구』1, 서울대학교 교육연구소, pp.217-247.

2) Erik H. Erikson, *Childhood and Society*, 송제훈 역(2007), 『유년기와 사회』,

통한다. 그는 이 내적 체제를 이루는 질서의 전제로 '동일성'과 '연속성'을 들었는데, 동일성은 우리 스스로가 생각하는 자신의 모습과 다른 사람들의 눈에 비친 자신의 모습 사이의 일치 여부를, 연속성은 과거에 습득된 역할 및 기능과 앞으로의 직업적 원형 및 삶의 태도의 유기적 연결 여부를 뜻한다.

'자아정체성'이란 이 동일성과 연속성에 대한 해석이다. 기든스(A. Giddens)[3]는 자아정체성을 개인이 가진 독특한 특성, 혹은 그 특성의 집합이라 보는 관점을 부정하면서 자아에 대한 해석을 강조하였다. 이는 여전히 시공간을 가로지르는 연속성을 가정하지만, 행위 주체에 의해 성찰적으로 해석된 것으로서의 연속성을 의미한다.

그러므로 '자아정체성의 확립'이란, 매순간 분화하는 소자아를 연결하는 축을 세우고, 나와 타인의 시선이 적절히 마주할 수 있는 연결점을 찾으며, 과거의 미래의 선택에 합리적인 유기성을 지니기 위해 노력하는 자세를 내면화하였다는 것을 의미한다. 그리고 그 연결고리를 찾는 사유활동을 '자아성찰'이라 할 수 있다.

청소년기는 이러한 자아성찰이 반복적으로 이루어지는 시기다. 이는 매우 고통스러운 과정이 될 수 있는데, 이제 막 아동기를 벗어난 청소년들은 인지적·정서적 성숙을 이루기도 전에 신체적·심리적·사회적 변화의 물결과 맞닥뜨려 적응하고 헤쳐 나가야 한다는 과업을 부여받기 때문이다.

청소년기 변화의 시작은 신체에서부터 시작된다. 2차 성징에 들어선 이들은 성장 폭발(growth spurt)이라고 불릴 만큼 급격한 신체적 변화를 맞이하게 되는데 이는 앞으로 당면하게 될 적응 문제의 근원이라 할 수 있다. 또 청소년기에는 사회적으로도 많은 변화를 맞이하게 되는데, 상급학교로의 진학, 부모 및 교사로부터의 정신적 독립, 새로운 또래 관계의 형성 문제를 예로 들 수 있다. 특히 청소년의 심리건강이 개인의 학업성적보다 또래 관계[4] 및 지역사회 인식[5]으로부터 더 많은 영향을 받는다

연암서가, 2007.

3) Anthony Giddens, *Modernity and Self-Identity*, 권기돈 역(1997), 『현대성과 자아정체성 : 후기 현대의 자아와 사회』, 새물결, p.110.

는 연구 결과를 보아, 청소년기에 겪는 사회적 변화는 매우 큰 변수로 작용한다는 것을 알 수 있다.

신체적·생리적 성숙과 심리적·사회적 미숙에 따른 성장발달의 불균형을 체감한 이들은 자기 삶의 주체성을 주장하고 싶다는 욕구와 동시에 무언가 불안하고 자신감도 없는 까닭에 지위와 역할 획득을 지연하는데 이를 자아정체성 유예기적 현상이라 이른다. 에릭슨(Erik H. Erikson)이 모라토리엄(moratorium)[6]이라 이름 붙인 청소년기의 유예기적 성격은 부정적인 의미로 해석되기 쉽다. 일을 결행하지 않고 시간을 미룬다는 뜻의 '유예(猶豫)'는 주어진 과제를 눈앞에 두고도 시선을 회피하거나 미적거리며 시간을 때우는 사람의 모습을 연상케 하기 때문이다.

그러나 자아정체성에 대한 후속연구에서는 이러한 유예기적 성격을 자아정체성 확립에 이르기 바로 전 단계라 하여 비교적 긍정적으로 바라보는 추세이다. 마르시아(J. Marcia)[7]는 자아정체성 유예라는 위기를 성공적인 관여(자신의 신념을 분명히 표현하거나 수행하기 위한 의미 있는 선택)를 통해 극복하고 자아정체성 확립 단계에 다다를 수 있다고 말하였다. 또 유예 단계에 위치한 사람들은 상실 혹은 혼미의 단계에 있는 사람들보다 더 많은 불안을 겪기는 하나, 예측 불가능한 세상을 예측 가능한 것으로 만들기 위해서는 감내해야 할 것이라고도 하였다. 그가 제시한 자아정체성 지위 이론은 청소년에게 국한된 것이 아니긴 하나, 우리는 이를 통해 청소년의 자아정체성 유예기적 현상이 단순히 정체된 시기가 아닌, 활발한 자아 탐색이 이루어지는 시기가 될 수 있다는 가능성을 엿볼 수 있다.

문제는 자아성찰이 한 번 이루어졌다고 해서 자아정체성의 확립 단계에

---

4) 송영주(2011), 「학업성적 만족도와 또래애착이 자아존중감에 미치는 영향: 후기 아동기와 초기 청소년기 비교」, 『생애학회지』 6(3), 한국생애학회, pp.1-15; 김선숙 외(2011), 「아동기 및 청소년기 심리사회발달에 미치는 사회자본의 영향」, 『청소년학연구』 18(9), 한국청소년학회, pp.53-71.

5) 박성준(2018), 「청소년의 사회적 자본이 주관적 건강에 미치는 종단적 영향」, 『한국청소년연구』 29(2), 한국청소년정책연구원, pp.241-269.

6) Erik H. Erikson, 위의 책, p.321.

7) James E. Marcia, 'Development and validation of ego-identity status', *Journal of Personality and Social Psychology,* Vol.3(5), 1966, pp.551-558.

다다를 수 있는 것이 아니라는 점이다. 끝없이 변모하는 자아의 특성상 자아정체성 역시 변화를 거듭하기 때문이다. 중요한 것은 자아정체성, 즉 개인의 내적체제를 이루는 질서에 대한 주체의 해석의 동일성과 연속성을 유지하는 일이다. 과거의 동일성과 연속성에 대한 해석이 다른 사람들이 바라보는 자신의 동일성과 연속성에 잘 들어맞는다는 확신이 축적되는 과정에서 개인의 자아정체성이 형성되고, 자아정체성을 형성하는 능력이 신장된다.

유예기로서의 청소년기는 이러한 자아성찰이 반복적으로 이루어지는 시기이다. 그들은 '나'로부터의 거리두기, 외부 세계로의 탐색, '나'와 타자 간의 관계 파악, 연결의 시도 및 의미의 해석 등을 반복해서 시도한다. 이는 똑같은 활동을 반복하는 것처럼 보이기 때문에 멈춰있는 것이라 여겨질 수도 있다. 또 성찰 경험이 적고 미숙한 청소년은 종종 자신의 행위에서 동일성과 연속성을 상실하기도 하고, 해석 이전 이해 단계에서 멈추기도 하며, 해석을 통합하는 데 실패하기도 한다. 그러나 상실과 실패 또한 하나의 경험으로 축적될 수 있다는 점에서 유예기는 정체된 시기가 아니라 점진적인 발전을 이루는 시기라 할 수 있다. 자아정체성의 형성이 인간의 전 생애적 과업임에도 불구하고 청소년기에 특히 중요하다고 여겨지는 이유가 바로 여기에 있다.

청소년기에 자아성찰이 제대로 이루어지지 않을 경우 청소년은 역할 혼란 또는 혼미에 빠져 작게는 청소년 비행, 크게는 이후 인생관과 가치관을 확립하는 데까지 심한 갈등을 일으킬 수 있다. 그러므로 교육은 청소년의 자아성찰과정에 있어 교섭의 역할을 해주어야 한다. 청소년기에 두드러지는 인지적·정서적 특성을 파악하여 시간적(과거-현재-미래)·공간적(나-타자) 사유를 양방향적으로 확장시키는 물음을 던지고, 유의미한 연결이 이루어질 수 있도록 적절한 활동을 제시하여야 한다. 또 그것이 자아존중감과 자아효능감 등으로 대표되는 정서적 안정으로 이어져 자아정체성이라는 전생애적 과업을 성취하려는 의지를 생성하는 데 도움이 되도록 이끌어줄 필요가 있다.

그러나 우리나라 교육의 고질적인 문제인 입시 위주의 교육은 청소년의

자아성찰에 유의미한 교섭과정으로 작용하지 못하고 있다. 그리하여 본고는 자화상 시 쓰기 활동을 통한 청소년의 자아성찰 교육의 가능성을 살펴보고자 한다. Ⅱ장에서는 청소년기의 인지적·정서적 특성과 자화상 시의 개념 및 특성에 의거하여 자화상 시 쓰기를 통한 자아성찰 교육의 가능성을 논의해보고, 자화상 시 쓰기를 통해 자아성찰이 이루어지는 원리를 도출해보고자 한다. Ⅲ장에서는 자화상 시 쓰기 활동을 통한 자아성찰의 양상이 어떻게 나타나는지 살펴보고, 이를 통해 Ⅳ장에서는 구체적이고 실용적인 교육적 방안을 구안해보도록 하겠다.

2. 연구사

이 절에서는 시 창작 활동을 통한 청소년의 자아성찰 교육의 방향을 설정하고 구체적인 방법을 구안하기 위해 자아성찰을 위한 글쓰기 교육과 시 창작 교육에 관련한 선행 연구들을 검토하였다.

우선 본 연구에서 목표로 하고 있는 청소년의 자아성찰을 이루기 위해 자아정체성 교육의 역할과 방향을 논하는 논의들을 살펴보았다. 박아청(2003)[8]은 건강한 자아정체성은 개인으로서의 정체성을 확립하는 '자립'과 이러한 개인을 서로 지원하면서 함께 살아가는 '공생'의 성격을 띠고 있으며, 교육은 이를 위해 개인의 자아존중감을 확장·육성시키는 방향으로 나아가야 한다고 주장하였다. 송슬기(2015)[9] 역시 자아정체성 교육이 인본주의적인 정신을 띤 철학적 접근이 되어야 한다는 전제에 동의하며, 자아정체성 교육이 학습자를 '지적 곤란'의 순간으로 이끌고 자기 자신을 '언어'로 이해하고 표현하는 방법에 의해 실현되어야 한다고 주장하였다.

이에 자아성찰을 위한 글쓰기 교육의 선행연구들을 살펴보았다. 먼저 박현이(2006)[10]는 주체가 자아성찰적 글쓰기를 실행해가는 과정 속에서

8) 박아청(2003), 「정체감 교섭과정에서의 교육의 역할」, 『교육학연구』 41(3), 한국교육학회, pp.69-91.
9) 송슬기(2015), 「자아정체성 교육의 철학적 접근: 찰스 테일러(Charles Taylor)의 자기진실성(Authenticity) 개념을 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문

자아를 새롭게 구성할 수 있음을 주장하며 자아정체성 구성으로서의 글쓰기 교육 방법을 연구하였다. 그런데 이는 개인의 자립을 위한 주체의 내면 탐색 뿐 아니라 타자와의 공생을 위한 소통과정 역시 필요로 한다. 오태호(2012)[11]에 따르면 자아성찰적 글쓰기는 '나'와 '너'를 거쳐 '우리'와 '타자'의 문제의식을 공유하는 출발점이 되는데, 권채린(2017)은[12]은 자아성찰적 글쓰기가 개인의 기억에 의존한 치유적 글쓰기로 치우치는 경향을 우려하며, 페렐만(Ch. Perelman)의 논증행위이론을 인용하여 타자에 대한 자기담론 세우기가 되어야 한다고 주장하였다.

한래희(2014)[13]는 자아성찰적 글쓰기를 '자기에 대한 탐구를 통한 새로운 발견, 발견을 통한 정체성의 재조정 과정, 나와 외부세계와의 관계 재정립을 가능케 하는 글쓰기'로 정의하였다. 그리고 이를 가능케 하는 수업 모형을 '자아이미지 발견, 자아이미지와 성찰하는 나 사이의 동일시 방식의 점검, 자아이미지 형성에 영향을 미친 요인 탐색으로서의 서사구성, 서사적 정체성 형성'이라는 네 단계로 구축·제안하였다. 본고는 쓰기 활동이 성찰의 사후적 기록이 아니라 또 다른 의미의 성찰을 유도하는 과정이 되어야 한다는 바에 동의하여, 기 논의들에서 제시한 방법을 일부 활용하여 수업을 설계하였다.

전미정(2013)[14]은 자아성찰적 글쓰기가 문학이 지닌 상상력을 통해 보다 효과적으로 이루어질 수 있다고 주장하였다. 우리는 상상력을 통해 숨겨진 자기를 발견하고 과거를 회상하여 분석하거나 미래를 예측하여 그릴 수 있으며, 타자를 탐색하고 세계의 이면을 이해하여 해석할 수 있

---

10) 박현이(2006), 「자아 정체성 구성으로서의 글쓰기교육 연구 — 대학에서의 글쓰기 프로그램 적용 사례를 중심으로」, 『한국문학이론과 비평』10(3), 한국문학이론과 비평학회, pp.107-139.

11) 오태호(2012), 「자기 성찰적 글쓰기의 이론과 실제 -경희대 "글쓰기 1" 교재 『나를 위한 글쓰기』와 수업 사례를 중심으로」, 『우리어문연구』43, 우리어문학회, p.65.

12) 권채린(2017), 「자기 성찰적 글쓰기'의 논증적 가능성 탐색을 위한 시론(試論)」, 『우리어문연구』57, 우리어문학회, pp.409-438.

13) 한래희(2014), 「자아 이미지와 서사적 정체성 개념을 활용한 자기 성찰적 글쓰기 교육 연구」, 『작문연구』20, 한국작문학회, p.335.

14) 전미정(2013), 「대학생의 자아성찰을 위한 '변형시' 쓰기의 치료적 효능」, 『문학치료연구』26, 한국문학치료학회, p.135.

다. 이는 경험 세계에 근거하여 정신을 확장시키는 활동이라는 점에서 문학 작품을 읽고 쓸 때 발휘되는 상상력[15]과 흡사하다. 그는 특히 서정 갈래인 시가 자아성찰 주체의 감정에 보다 더 집중함으로써 정서적 효과에 따른 통합적 자기 수용을 이루어낼 수 있다는 점에서 최적의 갈래라고 판단하였는데, 본고는 그에 동의하여 박종덕 외(2015)[16], 이승규(2017)[17] 등의 논의를 참조하여 시 창작 활동을 통한 자아성찰 교육이라는 방향성을 정하였다.

이를 위해 시 창작 교육의 목표와 방법을 논하는 선행연구들을 살펴보았다. 먼저 시 창작 교육이 나아가야 할 바람직한 방향을 상정하는 연구로 우한용(2009)[18]을 들 수 있는데, 기 연구는 시 창작 교육의 지향점이 시 텍스트의 예술성에 있는 것이 아니라 창작 경험을 축적하고 그것이 삶의 과정에서 의미 있는 일이라는 깨달음에 있다고 주장하였다. 또 문신(2014)[19]은 앞으로의 시 창작 교육이 표현을 만드는 데서 그치는 게 아니라 학습자가 세계를 인식하고 관계 맺는 방법을 가르치는 데까지 나아가야 한다고 피력하였고, 유영희(2016)[20]는 앞으로의 시 창작 교육이 학습자에게 무엇을 주입하고 계도시키는 것이 아니라 스스로의 욕구와 생각과 경험을 구조화하는 것을 목표로 하여야 한다고 주장하였다. 본고 역시 이러한 주장에 동의하여 학습자 시의 완성도를 구하기보다, 학습자 스스로의 생각과 경험을 통해 타자와의 관계를 해석하고 유의미한 연결을 이루어 자아성찰을 돕는 하나의 경험이 될 수 있도록 교육을 설계하

---

15) 김대행(2000), 『문학교육원론』, 서울대학교 출판부.

16) 박종덕 외(2015), 「시와 TV드라마를 활용한 자아 성찰적글쓰기 방안 연구 - 서정주 <자화상>과 tnN <미생>을 중심으로」, 『인문학연구』52(2), 인문과학연구소, pp.139-170.

17) 이승규(2017), 「시작법(詩作法)을 활용한 자기성찰 글쓰기 교육－황동규의 극서정시(劇抒情詩)를 중심으로」, 『사고와표현』10(2), 한국사고와표현학회, pp.163-190.

18) 우한용(2009), 『우한용 교수의 창작교육론: 삶 읽기, 글 읽기, 글 쓰기』, 태학사, pp.368-369.

19) 문신(2014), 「시 창작교육의 새로운 방향 -표현론에서 심미적 인식론으로-」, 『문학교육학』45(45), 한국문학교육학회, pp.179-212.

20) 유영희(2016), 「시 창작교육 목표의 내용 구조화 연구」, 『우리말글』71, 우리말글학회, pp.85-112.

고자 하였다.

다음으로 시 창작 교육 방법을 제안하는 선행연구들을 살펴보았다. 이향근(2015)[21]은 일상적인 개인적 체험을 기술하고 주요 이미지를 간파하여 객관적 상관물로 구체화하는 방법을 제안하였으며, 이승이(2017)[22]는 학습자의 개인적 체험을 통해 얻은 암묵적 지식을 시 창작활동에 적용하는 방법을 구안하여 제시하였다. 이들의 연구를 통해 세계의 자아화를 이루는 시 장르의 창작 교육은 주체의 체험에 대한 성찰을 기반으로 이루어지는 것이 효과적임을 짐작할 수 있었다.

그 외에도 다양한 시 창작 방법을 제시하고 학습자에게 적용한 사례 연구가 다수 있었다. 이에는 창의적 사고 원리를 활용한 방법을 제시하는 조하연(2003), 김영관(2011)의 연구[23]와, 시적 구성요소 및 타 문학 갈래의 구성요소를 활용한 방법을 제시하는 유영희(1999; 2011; 2014)의 연구[24], 매체를 활용하여 학습자의 흥미를 자극하고 시적 발상을 이끌어내는 장화심(2006), 송여주(2009), 전병준(2014), 서덕민(2014) 등의 연구[25]를 참조해볼 수 있다. 이들 연구는 다양한 시 창작 교육법이 학습자의 창의적 사고를 신장시키는 데에 효과적임을 보여주나, 대부분 시적 발상

---

21) 이향근 외(2015), 「황동규 작시법을 적용한 시 창작 교육방법 시론」, 『한국초등교육』 26(3), 서울교육대학교 초등교육연구원, p.183.

22) 이승이(2017), 「'PBL-체험'을 활용한 시 창작교육 방안」, 『현대문학이론연구』 70, 현대문학이론학회, p.293.

23) 조하연(2003), 「문학의 속성을 활용한 창의적 사고의 교육 방안 연구: '낯설게 하기(defamiliarization)'를 중심으로」, 『국어교육연구』 16, 국어교육학회, pp.471-497; 김영관(2011), 「시적 상상력을 통한 시 창작교육 연구」, 『우리말교육현장연구』 5(1), 우리말교육현장학회, pp.209-236.

24) 유영희(1999), 「이미지 형상화를 통한 시 창작교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문; 유영희(2011), 「이야기시의 교육적 활용 방안 및 의의: 창작 교육을 중심으로」, 『한국시학연구』 30, 한국시학회, pp.195-228; 유영희(2014), 「시 텍스트의 내용 초점화 양상과 시 창작교육 - 백석 시를 중심으로 -」, 『우리말글』 61, 우리말글학회, pp.335-364.

25) 장화심(2006), 「사진을 활용한 시 창작 교육의 가능성」, 『교원교육』 22(3), 한국교원대학교 교육연구원, pp.135-153; 송여주(2009), 「사진을 이용한 시쓰기 교육 연구」, 『문학교육학』 28, 한국문학교육학회, p.435; 전병준(2014), 「광고의 전략을 활용한 시 창작 교육 방안 연구」, 『한민족문화연구』 47, 한민족문화학회, p.277; 서덕민(2014), 「'멀티포엠'을 활용한 시 창작 교육법 연구 - 하상욱의 콘텐츠를 중심으로」, 『열린정신 인문학연구』 15(1), 인문학연구소, pp.187-203.

및 은유를 발견하는 단계에 집중하고 있다는 아쉬움을 남기고 있기에, 본고는 시 창작 활동이 삶의 과정에서 진정한 성찰을 바탕으로 한 유의미한 경험이 되기 위해서는 자기표현을 형성하는 데서 그치는 것이 아니라, 조정 및 의미화라는 창작과정 전반을 아우르는 연구가 필요성을 느끼게 되었다.

이처럼 청소년의 자아성찰을 위한 교육 및 시 창작 교육은 그 필요성을 논의하고 방법을 구안하는 논의와 이를 실행하여 사례를 분석한 연구가 활발하게 이루어지고 있다. 그러나 두 방향이 맞물리는 지점의 연구는 아직 진행 중인 것으로 보인다. 따라서 본고에서는 시 창작 활동을 통한 청소년의 자아성찰 교육의 구체적인 방법을 제안하고 이를 실행하여 그 양상 및 효과를 분석해보고자 한다.

3. 연구 대상 및 연구 방법

본 연구는 청소년의 시 창작 활동을 통해 자아성찰의 경험을 쌓을 수 있다는 목표에 따라 '자화상 시 쓰기' 수업을 구안하였다. 자화상 시 쓰기는 이전부터 자기이해를 중심으로 한 문학 치료를 위해 빈번하게 활용되어 온 것이었으나[26], 이 수업은 학습자가 자아 표현 행위를 통한 감정적 카타르시스를 얻는 데서 나아가 안정된 감정을 기반으로 '나'와 타자에 대한 이해의 통합을 이루어 자아정체성을 확립하는 성공적 경험을 갖도록 하는 것에 목표를 두고 설계되었다.

구체적인 조사 개요는 다음과 같다.

차수		조사시기	조사대상	인원	활동내용
예비	1차	2018년 2월	인천 S중 1학년	16명	① 기존 시인의 자화상 시를 분석하며 시적 발상 얻기

26) 정정순(2018), 「담론적 실천으로서의 자화상 시 쓰기의 문학교육적 의미 - 언술 행위 주체로서의 '나'에 대한 이해를 중심으로」, 『문학치료연구』46, 한국문학치료학회, p.93.

조사	2차	2018년 3월	서울 K고 2학년	51명	② 타자와 자신을 비교·대조하며 자아성찰하기 ③ 나만의 표현이 잘 드러난 자화상 시 창작하기 ④ 작품을 평가하며 갱신된 자아정체성을 확인하기
	3차	2019년 11월	경기 D중 3학년	36명	
1차		2020년 5월	인천 G중 1학년	72명	▶ 자아이미지 확인 및 자기서사 작성 ▶ '나'를 나타내는 비유 및 이미지를 만들어 표현하는 방법 생각해보기 ▶ '나'의 내면적 감정을 파악하고 표현하는 방법 생각해보기 ▶ 앞서 생각한 표현들을 활용하여 자화상 시 쓰기 ▶ 자작시 해설 및 퇴고하기
2차		2020년 5월	인천 K중 2학년	30명	
3차-1		2020년 7월	인천 G중 3학년	120명	
3차-2,3		2020년 10,11월			▶ 기존 시인의 자화상 시를 읽으며 다른 사람의 성찰 양상 분석해보기 ▶ 3차-1수업 이후 3개월 간 일어난 내면적/외부적 변화를 고려하여 자작시 재해석 및 퇴고하기

예비조사에서는 학습자가 기존 시인들의 자화상 시 작품[27]을 먼저 읽고 시를 창작하는 활동을 했다. 이는 학습자가 이전 시인의 영향에서 벗어나 나만의 시를 창작하면서 주체성을 함양할 수 있을 것이라는 가정하에 설계되었으나, 시 경험이 별로 없는 학습자들에게 시적 영향은 너무나 미미하게 또는 지나치게 작용한다는 극단적인 결과로 나타났다. 또 자신과 타자를 비교·대조하는 데서 그치지 않고, 자신의 과거에서 특정

27) 작품 선정 기준은 다음과 같다. '나' 또는 '자화상'이라는 어휘가 두드러지는 작품 중, 교과서에 수록되어 교육적 가치를 인정받은 것, 시인의 자아와 욕망이 잘 드러났다는 문학적 가치를 인정받은 것, 쉬운 어휘 및 비교적 단순한 내용 전개로 학습자의 이해가 용이한 것이다. 그리하여 다음 일곱 작품을 대상 텍스트로 선정하여 1~2차 예비조사를 진행하였다. 노천명 「자화상」, 김광규 「나」, 서정홍 「누가 나 대신」, 윤동주 「자화상」, 김용택 「자화상」, 최승자 「자화상」, 서정주 「자화상」. 그러나 학습자의 작품 선정의 편중 문제가 있었고, 이 시들로는 다양한 표현 및 내용 전개 방식을 보여줄 수 없다는 판단 하에 3차 예비조사에서는 김광규 「나」, 오세영 「자화상2」, 박노해 「잎으로 살리라」, 서정홍 「누가 나 대신」을 비교대조 텍스트로 제시하였다.

원인을 찾거나 그로 인해 수반되는 감정을 드러내려 노력한 학습자의 자화상 시가 더 진정성 있는 내용과 독창성을 띤 표현을 갖추게 된 것으로 나타났다.

이에 본조사에서는 학습자가 자신의 내면을 비유나 이미지 등의 시적 표현으로 구현하는 과정에서 '나'와 타자의 통합적 이해에 따른 유의미한 자아성찰이 일어나는 데 중점을 두고 수업을 재설계했다. 기존 시인들의 시를 읽으며 비교·대조하는 활동을 축소하는 대신, 자신을 구성하는 다양한 일면을 고찰하고 '나'와 세계와의 연결점을 찾아 시적 언어로 변환하는 활동을 확대함으로써 내면을 천착함과 동시에 세계와의 관계를 고찰할 수 있도록 했다. 각 활동은 선형적으로 이루어지는 것이 아니라 언제든 다시 돌아갈 수 있도록 자율성을 부과하였고, 각각의 단계마다 자신의 감정을 살펴볼 수 있는 문항을 추가하여 감정에 초점을 둔 사유가 이루어질 수 있도록 하였다.

활동의 세부적인 과제는 『나를 위한 글쓰기』[28], 『효과적인 시 창작법』[29] 등을 참조하여 구성하였다. 『나를 위한 글쓰기』는 외국인 대학생을 위한 교재이긴 하나 "글쓰기의 일차적 목표는 자아존중감을 강화하는 데 있다"는 얼개의 주장이 본고의 연구 취지와 잘 맞았고, 제시된 글쓰기 활동들은 청소년 학습자가 수행하기에 큰 무리가 없다고 판단되었다. 『효과적인 시 창작법』은 비유나 심상 등 기초적인 시의 표현기법을 상세히 설명해 놓은 책으로, 구체적인 시 창작 방법을 알고 싶어 하는 학습자들에게 기법 개념 강의를 제공하는 데 도움을 받았다.

본조사에서는 조사대상을 중학생으로 한정하였다. 예비조사 분석 결과, 고등학생보다 중학생 학습자의 자기중심적·감정적 사고 경향이 더욱 두드러지게 나타났기 때문이었다. 때문에 본고는 자화상 시 쓰기를 통해 청소년의 자기중심성 및 불안정한 정서 문제를 극복하고자 하는 목표에 따라, 자화상 시 쓰기를 통한 자아성찰 교육이 더욱 유의미하게 작용할

---

28) 목차는 다음과 같다. 1장 내가 사랑하는 것, 2장 최고의 순간, 3장 나를 슬프게 하는 것, 4장 내가 닮고 싶은 사람, 5장 타인과 나. — 김진해 외(2012), 『나를 위한 글쓰기』, 글항아리.

29) 김순진(2013), 『효과적인 詩 창작법 : 시창작 교재』, 문학공원.

수 있는 중학생 1, 2, 3학년 학습자를 대상으로 본조사를 실시하였다.

본조사 분석 결과 나타난 발달 단계에 따른 양상은 다음과 같이 나타났다. 자화상 시 텍스트의 내용적 통일성 및 완성도, 표현적 참신성 및 다양성은 1학년, 2학년, 3학년 순으로 높아졌다. 또 자화상 시 쓰기를 통해 유의미한 자아성찰이 일어나는 빈도 역시 동일하게 나타났는데, 이는 글쓰기 주체의 자화상 시의 내용 선정 및 표현 전략이 자아성찰적 사유에 영향을 미친다는 사실을 의미한다. 1학년 학습자의 자화상 시에서 가장 많은 비중을 차지한 내용 선정 및 표현 전략은 “내 마음은 햇볕처럼 따뜻하다”와 같이 ‘지금-여기의 내 마음’을 어떤 자연물의 관례적 이미지에 직접 빗대어 나타내는 것이었고, 이를 통해 새로운 자기 이해를 이루는 빈도는 비교적 낮았다. 그러나 3학년 학습자의 자화상 시에서는 “나는 ○○다/이다.”와 같이 ‘나라는 사람 전체’를 조망하는 시각에서 은유 및 상징을 창안하여 나타내는 경우가 많았고, 이를 통해 새로운 자기 이해를 이루는 빈도 역시 비교적 높게 나타났다. 이러한 변화는 학년별 인지 및 언어 발달에 따른 자연스러운 결과라 여겨진다.

그러나 활동에 성실하게 임하는 비율은 1학년, 3학년, 2학년 순이었고, 2학년 학습자들의 자화상 시와 자작시 해설 텍스트에서는 부정적 자기 인식 및 감정 표현이 두드러지게 나타났다는 점에 주목할 필요가 있다. 이는 중학교 2학년이 부정적 자아개념으로 인한 불안이 증가하는 시기이자 1학년 때 높았던 쓰기 동기가 확연히 낮아지는 시기라는 한금영 외(2016)[30]와 박영민 외(2009)[31]의 논의와도 상통되는 바로, 중학교 2학년 학습자를 대상으로 자화상 시 쓰기를 통한 자아성찰 교육을 시행할 때는 보다 세심한 정서적 지도를 제공할 필요가 있다는 사실을 확인할 수 있다.

또 1~3차 조사를 분석한 결과, 일회성의 시 쓰기 활동만으로는 성찰의 내면화를 이루기 어렵다는 한계를 인식하고 3학년 학생들을 대상으로 두

30) 한금영 외(2016), 「중학생의 말하기 불안 양상에 관한 연구 - 중학생의 성별과 학년별 변인을 중심으로」, 『청람어문교육』60, 청람어문교육학회, pp183-213.

31) 박영민 외(2009), 「중학생 쓰기 동기의 수준 및 변화 양상 분석」, 『작문연구』9(9), 한국작문학회, pp.95-121.

번의 수업을 추가 실시하였다. 3차-2, 3 조사에서는 기존 시인의 자화상 시를 읽고 이들의 자아성찰이 어떻게 이루어졌는지 분석하는 활동과[32], 3개월 간 변화된 자신의 내면 및 환경을 고려하여 자작시를 재해석하고 고쳐 쓰는 활동이 이루어졌다. 많은 학습자가 3차-1 수업을 통해 자신의 감정이나 모습을 형상화한 언어로 나타내는 경험에 익숙해져 이전보다 능숙하고 창의적인 고쳐쓰기 활동을 수행하였다. 또 3차-1 수업을 통해 얻은 깨달음과 결심이 3개월 간 자신의 행동 및 감정을 실제로 변화시키는 데 영향을 미쳤다는 사실을 깨닫고 긍정적인 반응을 보였으며, 3개월 간 일어난 자신의 내/외부적 변화를 인식한 후에도 유연하게 반응하고 주체적으로 대응하는 모습을 보였다. 이를 통해 자화상 시 쓰기를 통한 자아성찰 교육이 여러 번 시행될 때 시 쓰기에 대한 자신감과 자아존중감이 높아져 자아성찰의 내면화에 더욱 효과적일 것이라 짐작해볼 수 있다.

조사결과 산출된 텍스트의 분석은 질적연구의 내용분석(context analysis)법을 참고하여 이루어졌다.[33] 내용분석법은 관심 변인이나 현상을 연구하기 위하여 관찰이나 면접 등을 사용하는 대신에 사람들이 이미 산출해 놓은 텍스트를 체계적으로 양적・질적으로 분석하는 방법인데, 이는 텍스트의 표면적인 내용을 수량화하는 전통적인 방식에서 벗어나 잠재적인 내용과 맥락을 연구자의 해석학적인 관점에서 다루는 것으로 확장되고 있다.[34]

내용분석연구의 특성은 다음과 같다. 이미 만들어진 자료를 대상으로 분석하는 것이기 때문에 피면접자 혹은 관찰 대상자의 의도적 행동이나

---

32) 이 수업에서 학습자가 읽은 자화상 시는 윤동주의 「자화상」과 이수익의 「자화상」이다. 이 두 작품을 선정한 이유는 본고의 Ⅱ장에서 제시하는 원리인 시인의 자기형상화와 감정의 언어화가 잘 나타난 자화상 시이기 때문이었다. 그러나 두 시인의 자화상 시를 읽고 분석하는 활동이 학습자의 자아성찰에 미치는 영향은 다소 미미하게 나타났는데, 이는 추가 조사를 실행하는 수업 시간이 부족하여 기존 시인의 자화상 시 작품 해석 활동이 제대로 이루어지지 않았기 때문이라고 사료된다. 자화상 시 읽기와 자화상 시 쓰기의 활동의 연계성에 대한 연구는 추후 보완될 필요가 있다.

33) 김윤옥 외(2001), 『(교육연구를 위한) 질적연구방법과 설계』, 문음사.

34) 김석우 외(2015), 『교육연구방법론』, 학지사, pp.327-344.

답변에 의해서 결과가 왜곡되지 않는다는 점이다. 또 텍스트의 외현적이고 현재적인 내용 뿐 아니라 문맥이나 내용 속에 숨어있는 암묵적이고 잠재적인 내용을 함께 분석한다는 점, 부호화 가능한 모든 자료를 의사소통 모델에 맞추어 텍스트화하여 분석한다는 점 역시 특성이라 할 수 있다.

이에 따라 본 연구에서는 자화상 시 쓰기 수업의 결과 산출된 텍스트를 대상으로 분석을 시행하였다. 텍스트를 산출하는 과정에서 왜곡이 일어나지 않도록 연구자 뿐 아니라 동교과 타교사 여러 명의 지도 하에 실험을 진행하였고[35], 학습자에게는 실험에 대한 정보를 일절 제공하지 않았다. 또 실험 결과 산출된 텍스트의 외현 뿐 아니라 내재된 내용을 함께 분석하기 위해 학습자의 자화상 시 텍스트 뿐 아니라 시 창작 전후에 쓰인 모든 텍스트(시 창작 이전에 작성한 습작노트 및 시 창작 이후에 작성한 자작시 해설)를 함께 분석하였고, 수업 중 작성한 텍스트에 학습자의 사유 과정이 명시적으로 드러나 있지 않은 경우 연구자와의 1:1 인터뷰를 진행하여 부호화한 텍스트를 분석 대상에 포함시켰다.

그리하여 본고에서는 학습자의 자화상 시에서 나타나는 표현 및 자작시 해설 텍스트를 통해 나타난 사유를 분석하여 성찰의 양상 범주를 구분하였다. 그리고 이를 통해 도출된 교육적 시사점을 제언으로 삼아 자화상 시 쓰기를 통한 청소년의 자아성찰 교육의 방안을 제시하고자 하였다.

35) 연구자 외 수업을 진행한 동교과 타교사의 정보 및 역할은 다음과 같다.

교사 정보	28세/남, 36세/여, 49세/여. 교사 변인이 실험에 유의미하게 작용하지 않도록 최대한 다양한 나이/성별의 교사를 선정하려 노력하였다.
교사 역할	자화상 시의 개념 설명, 학습지 배부 및 수거, 변인 통제를 위해 수업 중 지시 최소화, 자유로운 분위기 조성.

Ⅱ. 자화상 시 쓰기를 통한 청소년의 자아성찰 교육의 전제

1. 청소년기 및 자화상 시의 특성에 따른 교육적 가능성

에릭슨이 청소년기의 주요 과업으로 제시한 자아정체성의 확립은 사실 청소년기 뿐 아니라 인간의 전 생애에 걸쳐 이루어야 할 과업이라고 할 수 있다. 그러나 청소년기의 자아성찰이 특히 중요하다고 여겨지는 이유는 이 시기가 정체성 확립을 이루는 데 있어 가장 결정적인 시기(critical period)이기 때문이다.

그러나 아직 인지적·정서적 성숙을 이루지 못한 청소년들에게 자아정체성을 확립하기란 매우 어려운 일이다. 자아정체성을 확립하기 위해서는 자기로부터 분리한 자아를 객관적으로 바라보고, '나'를 둘러싼 외부세계와의 관계를 해석함으로써 자신의 내적질서를 새롭게 통합하는 성찰의 단계를 거쳐야 한다. 그러나 이제 막 구체적 조작기에서 벗어난 청소년기는 다른 사람의 사고를 인지할 수는 있지만 자기 자신과 정확히 구별할 수가 없는 시기이기에, 극단적인 자기중심적 혹은 타자지향적인 사고로 이어지기 쉽다.

그러므로 교육은 청소년의 자아성찰과정에 있어 교섭의 역할을 해주어야 한다. 청소년기에 두드러지는 인지적·정서적 특성을 파악하여 시간적(과거-현재-미래)·공간적(나-타자) 사유를 양방향적으로 확장시키는 과제를 제시하고, '나'와 타자의 유의미한 연결을 통한 통합적 사유를 이루고, 내적 충동의 욕망을 표현의 경향으로 연결시킴으로써 정서적 안정을 이룰 수 있도록 해야 한다. 그리하여 자아정체성 확립이라는 전생애적 과업을 성취하는 성공적인 경험을 쌓는 데 도움이 되도록 이끌어줄 필요가 있다.

이 장에서는 청소년기에 나타나는 인지적·정서적 발달의 특성을 알아

보고, 자화상 시가 지닌 내용적·표현적 특성에 대해서도 알아볼 것이다. 그리하여 자화상 시 창작 활동이 청소년기의 자아성찰에 어떤 효과로 작용할 수 있을지 논의해보도록 하겠다.

(1) 청소년기의 인지적·정서적 특성

피아제(J. Piaget)의 인지발달 이론에 따르면 청소년기는 구체적 조작기에서 벗어나 형식적 조작기로 들어서는 시기다. 이 때 나타나는 인지적 변화의 특성은 추상적 사고의 발달이라 할 수 있는데, 이는 경험하지 않은 것, 현재에 없는 대상을 직관하고 머릿속으로 그려보는 능력인 '상상력'에 질적인 변화를 야기하여 청소년기 자아성찰에 도움을 준다.

상상력의 질적 발달은 자아성찰에 있어 매우 중요한 역할을 한다. 이는 우리가 자신의 내면이나 과거, 미래와 같이 보이지 않고 들리지 않는 것을 머릿속으로 생각하고 만들어내기 위해서는 추상적인 인식 활동을 수행할 필요가 있기 때문이다. 루소(J. Rousseau)는 타인과 자신을, 자신과 자신을, 과거와 현재를 비교함으로써 성찰 및 실현에 필요한 자아의 영상을 만들어낼 수 있다고 하며 비가시적인 개념을 머릿속으로 그릴 수 있는 능력으로서의 상상력을 강조하였다.[1)]

상상력은 또한 앞서 서술한 요소들을 연결하여 통합하는 데도 필요하다. 칸트(I. Kant)는 상상력을 직관과 개념, 감성과 이성, 주체와 대상을 연결 지어 인식에 이르도록 하는 통일의 열쇠라 정의하였고, 듀이(J. Dewy)는 상상이 경험 내 모든 요소들의 조화와 통합을 이루어 의미를 부여하는 역할을 한다고 주장하였다. 즉 상상의 창조적 속성은 보이지 않는 요소들을 연결하여 통합하는 아교와 같은 역할을 한다는 점에서 자아성찰에 도움을 줄 수 있다.[2)] 즉 상상력은 의미를 만드는 주물이자 연결을 이루는 매개체로써 청소년기의 자아성찰에 꼭 필요한 것이라 할 수

---

1) Jean-Jacques Rousseau, *Emile or Concerning Education,* 이용철 외 옮김(2007), 『에밀 또는 교육론』, 한길사, p.34.

2) 권정선 외(2017), 「교육적 활용을 위한 칸트와 듀이의 상상력 개념 연구」, 『한국교육철학학회』39(2), 한국교육철학학회, pp.1-28.

있다.

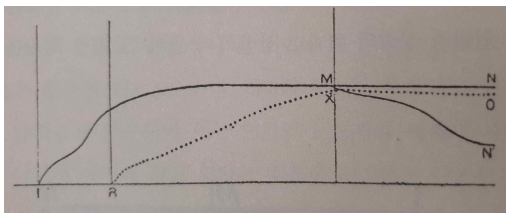
비고츠키(L. S. Vygotsky)[3]에 따르면 청소년기의 상상은 아동기의 상상에 비해 훨씬 더 추상적으로 변화한다. 청소년기 상상은 아동기의 상상보다 더 개념적 사고와 밀접한 관계를 가지고, 개념적 사고에 의하여 추동되기 때문이다.[4] 이는 사춘기 이전까지 지적 발달 곡선과 분리된 경로를 따랐던 상상 발달 곡선이 사춘기 이후부터는 지적 발달 곡선에 근접하고 평행한 경로를 따르기 시작한다는 리보(T. Ribot)의 그래프[5]를 통해 알 수 있다. 즉 청소년기 상상은 아동기의 상상보다 더 지성화되고, 지적 활동의 체계 속에 포함되어 새로운 인격 구조 속에서 완전히 새로운 기능을 수행함으로써 자아성찰을 수행하기에 있어 적합성을 갖추기 시작한다.

또 청소년기의 상상은 아동기의 상상에 비해 더 창조적인 사고를 이룰

---

3) L. S. Vygotsky, *The Problem of the Cultural Development of the Child*, 비고츠키 연구회 옮김(2014), 『(어린이의) 상상과 창조』, 살림터.

4) 비고츠키는 청소년기의 직관상(直觀像)이 아동기의 직관상보다 더 추상화된다는 연구를 인용하여 자신의 주장을 반증하였다. '직관상'이란 어떤 상황이나 그림을 시각적으로 지각한 후 그것의 환각을 보듯이 정확하게 기억해낼 수 있는 시각적 표상을 의미한다. 이는 지각과 개념 사이의 이행적 단계로 작용하여, 지각의 구성 성분이 됨과 동시에 개념의 시각적 토대로 변형된다. 즉 직관상은 지각의 가장 추상적인 부분이자 개념의 가장 구체적인 부분이라 말할 수 있는데, 아동기의 직관상은 구체적인 이미지의 형태로 기억을 이루는 반면 청소년의 직관상은 개념으로 변형되어 상상을 이루기 시작한다. 이는 청소년의 상상이 구체적·이미지적 특성으로부터 해방됨과 동시에 추상적 사고 요소로부터 침투 받는 것이라 이해할 수 있다.

5) 

I(상상)와 R(지성/이성)의 발달이 선분MX에서 만나 변화의 국면을 맞는다. MX로부터 시작되는 상상의 두 번째 시기는 N과 N'으로 갈라지는 현상을 보이는데, 리보는 대부분의 사람들이 커갈수록 상상력이 감소하는 MN'의 노선을 따라가지만, 운 좋은 몇몇 사람들은 이성과 상상의 발달이 함께 이루어지는 MN의 노선을 따라간다고 하였다. 후자의 경우 이성은 추상화되고 상상은 논리성을 구비하게 되어 상상은 이성과 더불어 현실을 구성하는 강력한 힘이 될 수 있다.

— L. S. Vygotsky, 위의 책, pp.68-77.

수 있다. 분트(W. M. Wundt)는 우리가 아동기의 상상이 생생하다고 생각하는 것은 그것이 상상 주체의 감정을 더 많이 격동시키기 때문일 뿐이라고 하였다. 아동은 자신이 지각하고 기억한 현실을 그려내기 위해 상상력을 발휘하지만, 청소년은 현실을 더 비슷하게 나타내기 위해 어떤 요소를 바꾸어야 하는지 고민하며 상상력을 발휘하기 때문이다. 그러므로 청소년기의 상상력은 보다 독창적이고 풍부한 양상으로 발휘되며 해석의 통합체를 이루는 데 기여한다.

청소년기의 상상이 그러한 본질적 변화를 겪게 되는 까닭은 바로 언어의 발달에 있다. 실어증 환자는 비유나 은유, 속담, 우회적 표현을 직접적 표현과 연결 지어 이해할 수 없다. 이는 실제 상황으로부터 어떤 요소를 분리시키고 각각의 요소를 이해·통합하여 새로운 체제를 만들어내는 활동이 바로 언어를 통해서 이루어지는 것임을 알려준다.

그러나 청소년기의 상상의 산출물은 장르 불문 세계의 자아화를 이룰 위험이 높다는 한계를 지닌다. 이는 청소년기의 인지적 활동이 아직 자기중심적인 사고에서 벗어나지 못할 가능성이 크기 때문이다. 청소년기의 자아성찰 역시 마찬가지로, 이는 극단적인 자기중심적인 경향을 보일 가능성이 높다. 청소년은 자신이 다른 사람들과 근본적으로 다른, 훨씬 더 특별하고 독특한 존재라고 느끼고, 모든 사람들이 자신에게 관심을 가지고 있다고 생각한다. 또 자신의 생각은 무엇이나 옳으며 다른 사람들도 그에 동조한다고, 혹은 동조해야 한다고 생각한다.

청소년의 자아성찰에서 자기중심성이 두드러지는 원인은 다음 두 가지로 추론해볼 수 있다. 먼저 청소년기의 상상력을 비롯한 인지적 발달이 아직은 미숙한 단계에 있다는 점이다. 청소년은 다른 사람의 사고, 즉 타자를 인지할 수는 있지만 자기 자신과 정확히 구별하는 데는 어려움을 겪는다. 이는 청소년이 자신을 무리의 영웅에게 의탁하여 과잉 동일시하거나 누군가에게 자신의 감정을 투사하여 사랑이라고 착각하는 현상으로 나타나기도 한다.

다음으로는 청소년의 인지적 활동이 불안정한 정서에 영향을 받는다는 점이다. '질풍노도의 시기'라고 불리는 청소년기에는 의존과 독립, 무관심

과 열성, 자기애와 자기혐오 등의 감정이 동시에 나타나거나 단시간 내 오가는 양상을 보인다. 특히 오늘날 급변하는 현대사회의 청소년들에게는 불안정한 정서에 따른 정신적 병리 현상이 더더욱 심각하게 나타나고 있는데[6] 이는 변화하는 사회·문화적 충격에 따른 부정적 감정에 따른 인지적 몰락에서 기인한다는 점[7]에서 특별한 주목을 필요로 한다.

그러나 뷜러(K. Buhler)는 "시적 재능이 전혀 없는 사람들이 청소년기에 시 쓰기를 시작하는 것은 놀라운 일이다."라고 말하며, 청소년기의 불안정한 내적 충동이 생산에 대한 경향으로 이어질 수 있음을 시사하였다. 실제로 많은 사람들이 청소년기에 단순히 자신을 표현하고자 하는 목적에서 문학/음악/미술 작품을 만들기 시작하는데, 이는 욕구불만을 해소하기 위한 하나의 방법으로 프로이트(S. Freud)가 '승화(sublimation)'라고 이름 붙인 것이기도 하다. 그러므로 청소년의 자아성찰 교육은 이러한 청소년의 정서적 특질 및 내적 충동이 창조적 표현을 통한 해소로 이어질 수 있도록 도울 필요가 있다.

이제까지 청소년기의 상상력은 아동기의 상상력에 비해 장려해야 할 덕목으로 자리 잡지 못하였다. 이는 청소년기의 상상이 비현실적인 것, 비이성적인 것, 감정에 지배받기 쉬운 것이라 바라보는 전통적인 관점에 의거한 것으로, 청소년기에 나타나는 지나친 이상주의, 과도한 자기 긍정, 혹은 과도한 타자 부정, 그리고 감정의 과잉 현상 등과 연결되어 더욱 부정적으로만 여겨져 왔다.

그러나 청소년기의 상상력은 자아성찰에 유의미하게 작용할 수 있다. 이 시기 상상력은 개념에 의존하기 시작하면서 보다 지적이고 추상화되고, 아동기에 비해 능동적이고 창조적으로 발현되기 때문이다. 물론 청소

---

6) 여성가족부와 통계청이 발표한 2020년 청소년 통계에 따르면, 2019년도 중고등학생 10명 중 3명(28.2%)는 최근 1년 내 우울감(일상생활을 중단할 정도로 슬프거나 절망감을 느낌)을 경험하였다고 한다. 또한 2011년도부터 현재(2020년도)까지 청소년 사망 원인 1위는 고의적 자해(자살)로 인한 것이며, 그 비율 역시 계속해서 증가하는 추세로 나타났다(2016년도:7.8% → 2017년도:7.7% → 2018년도:9.1%). — 전홍진 외(2013), 「청소년 자살 관련 현황 및 위험요인」, 『대한의사협회』56(2), 대한의사협회, pp.93-99.

7) 신민섭 외(1991), 「우울증과 충동성이 청소년들의 자살 행위에 미치는 영향」, 『한국심리학회』10(1), 한국심리학회, p.286.

년의 인지적 미숙 및 내적 욕구 문제 때문에 자아중심적인 경향을 띠고 주관성에 함몰되기 쉽다는 한계도 지니고 있으나, 이는 타자와의 유의미한 연결 및 표현을 통한 승화 등의 방법을 통해 보완해볼 수 있다. 그러므로 이제까지 절제하며 적절한 수렴을 이루는 방향으로 이끌어져 왔던 청소년기의 상상을 장려하고 확산시키며 통합의 방향으로 이끌어나갈 필요가 있다.

(2) 자화상 시의 개념과 특성

초상화의 한 양식인 자화상(自畵像)은 화가가 자신을 모델로 그린 그림을 뜻한다. 자화상 장르가 본격적으로 등장하기 시작한 것은 근대에 들어서인데, 이는 데카르트와 흄, 그리고 칸트 등에 의해 '자아'가 근대철학의 본격적 주제로 부상하면서부터 근대적 주체가 자기(self)로부터 분리한 자아(ego)[8]를 인식할 수 있게 되었기 때문이다. 즉 자화상은 근대적 주체가 각자의 개성에 따라 자아를 표현함으로써 개인의 주체성과 인간다움을 주장하고 자아를 탐구하기 위한 예술 양식이라 할 수 있다.

이러한 자화상은 동서양을 막론하고 주체의 외면적 특성보다 내면적 의식을 표현하는 데 목적을 두고 있다. 이는 자화상을 의미하는 단어 'Self-Portrait'가 "자기(self)를 안에서 끄집어내다, 밝히다(portrait"'라는 어원을 가지고 있다는 데서 잘 드러난다.[9] 많은 화가들이 자화상 그리기

---

8) '자아(ego)'와 '자기(self)' 등 자아성찰과 관련된 용어와 개념들은 국어사전/철학/심리학적으로 다양한 의미를 함의하고 있기에 연구자들 사이에서도 통일되어 있지 않고 혼용되는 실정이다. 본고에서는 장만식(2018)의 제언에 따라 '자기(self)'를 '자아(ego)'의 상위개념이라 규정하고자 한다. '자기(self)는 개인의 의식과 무의식을 통튼 전체로 그 사람 자체를 의미한다. '자아(ego)는 '무의식의 그때그때의 의식에서의 대변자로, 나를 둘러싼 세계의 변화에 따라 상대적으로 바뀌는 자기의 의미 해석이자 규정'이라 할 수 있다. — 장만식(2017), 「자아성찰과 자기성찰 용어 사용 양상 및 제언」, 『한국청소년상담학회지』, 2(3), 한국청소년상담학회, pp.37-54; 장만식(2018), 「자아성찰의 개념 규정과 번역・역번역 문제 - 국어학적 고찰과 동양적 어원을 바탕으로」, 『열상고전연구』63, 열상고전연구회, pp.115-152; 양승권(2013), 「노자(老子)의 내재화된 "도(道)" 범주와 칼 융(C.G.Jung)의 "자기(Self)"」, 『동양철학연구』76(0), 동양철학연구회, pp.157-191.

9) 월간미술 엮음(1999), 『세계미술용어사전』, 월간미술, p.390.

를 통해 자기 인식을 이루고, 내면적 상처를 치유하였다. 사실적・객관적인 형상 묘사를 통해 영・정조 시대 실학자로서의 자기 인식을 뚜렷이 드러낸 윤두서의 자화상[10]이나 화려하게 치장한 외양을 그림으로써 자신의 높은 사회적 지위에 대한 자부심을 드러낸 렘브란트의 자화상, 못 박힌 채 버티고 있는 신체를 그림으로써 현실적 고난에 따른 내면적 고통을 드러낸 프리다 칼로의 자화상을 예로 들어 이해해볼 수 있다.[11]

우리나라에 자화상 시가 출현하기 시작한 것은 1930년대 후반부터이다. 이 시기는 고통스러운 시대를 살아가는 근대적 주체로서의 자아가 전대의 지나친 감상주의 및 경직된 프로문학의 한계에서 벗어나 각자의 개성에 따라 개인적인 세계를 노래하기 시작한 시기였다. 이를 통해 자화상 시 역시 근대적 주체의 실존적 의미를 묻는 장르로서의 역할을 했음을 알 수 있다.[12] 노천명, 윤동주, 서정주 등 많은 시인들이 자화상 시 쓰기를 통해 성찰한 자아를 표현하거나 표현을 통한 성찰을 이루었다. 그리고 이러한 정신은 후대시인들에게도 계승되어 이수익, 한하운, 최승자 등이 솔직한 자기 고백을 통해 존재의 의문을 해소하고 내면적 상처를 치유하려는 노력을 기울였다.

자화상 시 쓰기가 주체의 자아성찰과 상호 연결되어 영향을 미칠 수 있는 이유는 두 활동이 유사한 인지적・정서적 작용에 따라 진행되기 때문이다. 이는 자화상 시 쓰기 주체인 '나'와 글쓰기 대상의 '나'를 분리하여 바라보는 첫 단계가 자기로부터 자아를 분리하여 바라보는 자아성찰의 첫 단계와 유사하다는 점, 창조적 상상력을 발휘하여 '나'를 표현하기 위해서는 자신을 둘러싼 세계와의 관계를 해석하여야 한다는 점을 의미한다.

또 형상을 통한 자아의 표현은 주체의 감정적 카타르시스를 유발하기에 용이하다. 이는 자기를 나타내는 형상을 매개로 한 인지활동은 타자에

---

10) 문동수(2016), 「숙종·영조 연간의 초상화 연구」, 서울대학교 박사학위논문, pp.189-192.

11) 정경철(2018), 「자아형성을 위한 '자화상(自畵像) 창작' 수업 연구」, 『교양교육연구』 12(1), 한국교양교육학회, pp.167-184.

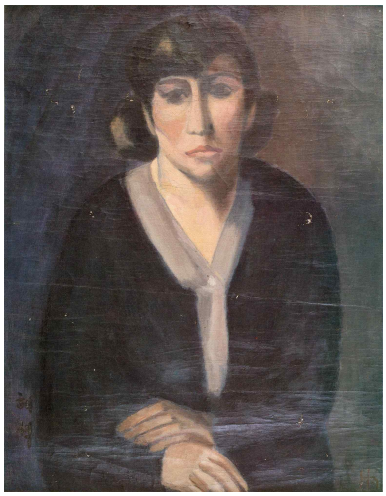
12) 오문석(1998), 「1930년대 후반 시의 '새로움'에 대한 연구」, 『1930년대 문학의 근대성과 자기 성찰』, 깊은샘, pp.19-54.

대한 공감을 기반으로 한 것이 되기 때문이다. 그리고 주체는 자기형상을 내세워 내면을 표현할 수 있다는 점에서 고백의 부담을 덜면서도 표현을 통한 감정의 해방 효과를 얻을 수 있다.

이처럼 자화상 시 쓰기의 각 단계는 자아성찰에 필요한 상상력과 밀접한 연관을 지님으로써 개인의 자아성찰을 돕는다. 이는 그림이 아닌 언어를 사용한다는 점에서 자화상 그리기와 뚜렷한 차이점을 보이는데, 시각적 메시지는 언어적 메시지보다 더 정서적이고 전체적이며 즉각적이고 공간적이라는 특성을 갖고 있다.[13] 바꿔 말하면 언어적 메시지는 보다 더 인지적이고 부분적 표현의 연속일 수 있으며 의식적 사유를 필요로 하고 주체의 의도에 따른 시간(서사)적인 표현을 가능케 한다.

다음은 자아를 표현함에 있어 미술과 문학의 영역을 아울렀던 나혜석의 그림과 자전소설이다. 이를 통해 주체의 자아 표현이 미술을 통해 이루어질 때와 문학을 통해 이루어질 때의 차이 및 효과를 좀 더 자세히 살펴보고자 한다.

(가)



[14]

13) Maria D. Avgeriou & Rune Pettersson(2011), 'Toward a Cohesive Theory of Visual Literacy', *Journal of Visual Literacy,* Vol.30(2), pp.1-19; 고정희(2018), 「자화상(自畵像)을 통한 미술과 문학의 융합 교육」, 『문학치료연구』47, 한국문학치료학회, p.145에서 재인용.

14) 나혜석, 「자화상」, 『나혜석 작품집』, 에세이퍼블리싱, 2017, p152.

(나) 경희도 사ㄹ일담. 그 다음에ㄴ 女子(여자)다. 그러면 女子(여자)라ㄴ 것보다 먼저 사ㄹ일담. ㅉㅗ朝鮮(조선) 社會(사회)의 女子(여자)보다 먼저 宇宙(우주) 안 全人類(전인류)의 여성이다. 李鐵原(이철원), 金夫人(김부인)의 ㅉㅂㄹ다 먼져 하나님의 ㅉ아담. …(중략)…

경희는 두 팔을 번ㅉ 들었다. 두 다리로 ○충 ㅉ었다.

ㅆ빠한 ㄴ호 빛이 스르르 누구러진다. 남치마 빗갓흔 하날빗히 油然(유연)히 ㅉ외른 검은 구름에 가리운다. 南風(남풍)이 곱게 살살 부러 드러온다. 그 바람에ㄴ 花粉(화분)과 香氣(향기)가 싸혀 드러온다. 눈 압헤 번ㄱ자 번쩍번쩍ㅎ고 억게 우으로 우뢰소리가 우루루루ㅎ다. 조곰 잇스면 여름 소ㄴ기가 쏘다질 터이다.

경희의 精神(정신)은 恍惚(황홀)하다. 경희의 키는 瞥眼間(별안간) 飴(이)

느러지드시 붓ㅉ 늘러진 것 갓다. 그리고 目(목)은 全(전) 얼골을 가리우ㄴ 것 갓다. 그ㄷ 뢰 푹 업듸리여 合掌(합장)으로 祈禱(기도)를 올린다.

하ㄴ님! 하ㄴ님의 ㅉ아ㄹ여긔 잇습니다. 아바지! 내 生命(생명)은 만흔 祝福(축복)을 가졋습니다.

보십소! 내 눈과 내 귀ㄴ 이러케 活動(활동)ㅎ지 안습니가?

— 나혜석, 「경희」 중 발췌[15]

(가)는 나혜석이 1927년 구미여행을 다녀온 다음 그린 자화상이다. 그림 속 나혜석은 어두운 색조와 우울한 표정 등을 통해 고독한 내면을 드러내고[16], 칙칙한 보라색 서양복을 갖춰 입게 함으로써 조선에 대한 불쾌감과 가련함이라는 양가적 감정을 표현하기도 한다.[17] 즉 캔버스라는 하나의 공간을 통해 자신이 인식한 조선인으로서의 자아, 여성으로서의 자아, 예술가로서의 자아를 전체적으로, 즉각적인 정서를 불러일으키는 방식으로 표현하는 것이다.

(나)는 나혜석이 1918년 발표한 자전소설로, 자기로부터 분리된 자아가

15) 나혜석, 「경희」, 위의 책, pp.111-112.

16) 최정아(2010), 「나혜석 문학과 미술에 나타난 인상주의적 경향 고찰」, 『한중인문학연구』 30(30), 한중인문학회, p.135.

17) 김화영(2009), 「나혜석의 『자화상』과 "조선" -일본과 서양의 여성화가의 자화상의 비교를 통하여」, 『일본근대학연구』 24(24), 한국일본근대학회, pp.107-117.

언어적 상상력과 만나 표현된 예라 할 수 있다. 작가의 자아가 투영된 주인공 '경희'가 사람으로서의 존재를 자각하는 순간은 변화된 자기 인식의 직접적 서술, 오감을 일깨우는 감정의 묘사, 행동을 연속적으로 나타내는 서사 등 다양한 표현의 연속으로 이루어져 있다.

즉 언어를 통한 자아 표현은 보다 인지적이고 부분적인 표현의 연속일 수 있고, 다양한 감각을 통해 복합적인 정서를 불러일으킬 수 있으며, 주체의 의도에 따른 서사의 부여를 통해서도 이루어질 수 있다. 그리하여 그림으로 표현할 때 보다 덜 감각적이고 덜 정서적이지만 더 복합적이고 더 정교한 방식으로 자신의 내면을 읽고 쓸 수 있게 된다는 장점을 가지고 있다.

또 언어를 통한 표현은 보다 더 일상적으로 이루어지고 기술적 간섭에서 자유로울 수 있다는 점에서도 자아성찰적 사유가 용이하게 이루어지는 방법이 될 수 있다. 이는 아동기에 비해 높은 언어발달을 이룬 청소년들은 이미지보다 언어를 통해 사고하고 창작하기를 선호하는 이유가 되기도 한다.[18]

요약하자면 다음과 같다. 솔직한 자기 고백으로서의 자화상 시는 미술의 자화상 양식을 문학적으로 차용하여 나타난 장르다. 이는 주체의 내면 탐구를 통해 통합적 자기 인식을 이루고, 내면적 상처를 치유함으로써 실존적 의미를 구하는 성찰의 결과이자 과정으로 기능한다는 점에서 의의를 지닌다. 또 자아의 언어적 표현이라는 점에서 보다 다양한 표현 전략의 선택지를 획득하고 기술적 간섭에서도 자유로울 수 있으므로 청소년 학습자를 대상으로 한 자아성찰 교육에 적합하다고 할 수 있다.

(3) 자화상 시 쓰기를 통한 자아성찰 교육의 가능성

이 절에서는 앞서 자화상 시 쓰기의 각 단계가 어떻게 자아성찰 활동과 연결되는지 자세히 살펴보고, 이를 통해 자화상 시 쓰기를 통한 청소년

18) 최인자(2004), 「아동기와 청소년기, 문학 창작 경험의 발달 특성에 관한 시론」, 『문학교육학』 15(0), 한국문학교육학회, pp.43-82.

의 자아성찰 교육이 이루어질 수 있는 가능성을 탐구해보고자 한다. 자화상 시 쓰기를 통한 자아성찰의 단계는 '나'를 중심으로 한 자아성찰, 타자의 이해를 통한 자아성찰, 그리고 '나'와 타자의 이해를 통합함으로써 이루어지는 자아성찰의 순서대로 제시되나, 이는 꼭 순서대로 이루어져야 하는 선형적 활동이 아니라 주체의 자율성에 따라 자유롭게 오갈 수 있는 것임을 밝혀둔다.

'나'를 중심으로 한 자아성찰은 자신의 내면에 천착하는 활동을 뜻한다. 이는 자신의 생각 및 내면적 감정, 욕구 등을 파악하고 그 원인을 찾는 성찰이라 할 수 있다. 이는 자화상 시의 주제와 표현 전략을 정하는 활동을 통해 이루어질 수 있다.

무언가에 대해 글을 쓰기 위해서는 대상에 대한 거리두기가 필요하다. 자화상 시를 쓸 때도 글쓰기 주체인 '나'는 글쓰기 대상으로서의 '나'를 분리하여 거리를 두어야 하고 이를 객체화시켜 바라보려는 의식적 노력을 기울여야 한다. 이는 자기로부터 자아를 분리하여 바라보는 자아성찰의 시작 단계와 매우 흡사한데, 주체의 자기중심성을 극복하고 객관적인 성찰을 모색하려는 시도라는 점에 의의가 있다.

그러나 거리두기만으로는 별다른 성과를 얻지 못할 수도 있다. 이는 자기를 인지(cognition)하고 있으나 인식(recognition)은 하고 있지 못한 상태이기 때문이다.[19] 중요한 것은 자기 이해의 변화를 일으키고 자발적인 자기 탐구로 나아가도록 하는 거리두기가 어떻게 가능한지라 할 수 있다.

그러한 계기가 되는 기제로 '낯설게 보기'가 있다. 르네 아실라(R. V. Arcilla)가 '자기 이방인화(self-defamiliarization)'라고 이름 붙인 기제의 핵심은 주체가 '나'의 존재가 '내가 알던 나'의 존재가 아님을 느끼게 끔으로써 "나는 누구인가?"를 묻는 순간을 마주하도록 하는 것이다.[20] 이는 상상적 동일시 대상으로서의 자아이미지(주체가 생각하는 현재의 내 모습과 미래에 되고 싶은 내 모습 사이의 일치 및 불일치 여부)와 상징

---

19) Paul Ricoeur, *Hermeneutics and the human sciences*, 윤철호 옮김(2003), 『해석학과 인문사회과학 : 언어, 행동, 그리고 해석에 관한 논고』, 서광사, p.330.
20) 송슬기, 위의 글, pp.54-57.

적 동일시 대상으로서의 자아이미지(주체가 생각하는 현재의 내 모습과 미래에 되고 싶은 내 모습 사이의 일치 및 불일치 여부)의 점검을 통해 이루어질 수 있다.[21]

대부분의 주체는 자아이미지의 불일치를 인식하고 불편한 감정을 느낀다. 아실라는 그 때 야기되는 불안함과 불편함의 순간을 '지적 곤란(aporia)'의 순간이라 말한다. 우리가 그 순간을 어떻게 받아들이고 대처하느냐에 따라 스스로를 파괴할 수도 있고, 더 나은 자기이해로 나아갈 수도 있다는 것이다.

자기객체화를 통해 지적 곤란의 순간에 맞닥뜨린 주체는 일치 및 불일치의 원인을 파악하고 그 현상이 지닌 의미를 해석하는 자기탐구의 길로 들어선다. 자기탐구의 한 방법으로 자기서사 작성을 들 수 있다. '자기서사'란 자신의 삶을 시간적 지속성 속에서 인과관계로 연결되어 있는 하나의 이야기로 서술한 서사담화를 뜻한다.[22] 리쾨르(P. Ricœur)에 따르면 주체는 자신의 의식 및 무의식에 영향을 미쳐온 사건들을 분류하고 각각의 사건에 새롭게 의미를 부여하는 과정을 통해 서사적 정체성을 형성할 수 있다.[23]

주의할 점은 이러한 자기서사가 완성된 글을 목표로 하는 것이 아니라 자화상 시의 글감을 마련하기 위한 것이라는 점이다. 그러므로 자기서사를 작성하는 학습자는 갈등을 일으키는 사건에 집중하기보다 갈등에 처한 자신의 내면적 정서에 천착하여 자칫 인지적 탐구만으로 끝나버릴 수 있는 활동에 정서적 탐구를 더해야 한다.

자아이미지 점검 및 자기서사 작성을 통해 자기로부터 분리한 자아를 인식한 학습자는 분화하는 소자아 현상을 목격하고 혼란에 빠지거나 부정적 감정에 매몰된다. 이러한 현상은 불안정한 정서의 영향을 많이 받는 청소년 학습자에게 더욱 두드러지게 나타난다. 그러므로 학습자가 인식 및 감정의 전환을 이루도록 도울 필요가 있는데, 이는 주체가 공감적

---

21) 한래희, 위의 글, p.335.

22) 심선옥(2019), 「자서전의 역사와 원리, 그리고 자서전 쓰기 교육의 새로운 방향」, 『반교어문연구』 53(0), 반교어문학회, p.202.

23) Paul Ricoeur(1985), *Temps et récit : le temps racont?*, 김한식 옮김(2004), 『시간과 이야기3』, 문학과 지성사, pp.471-473.

대상 및 객관적 담론체로서의 타자[24] 찾기를 통해 이루어질 수 있다. 이는 주체가 '나'와 비슷한 타자를 찾고 그 존재를 확인함으로써 실존적 고독을 해소하거나, '나'와 총체적인 연관관계를 맺고 있는 사회문화적 담론을 살펴봄으로써 고유성을 확인할 수 있다는 데 의의가 있다.

이러한 타자 탐색은 자화상 시 쓰기에서 '나'를 대신 나타내기 위한 은유나 이미지, 즉 자기형상을 발상하는 활동을 통해 이루어질 수 있다. 이러한 표현을 만들기 위해 학습자는 자연스럽게 자신의 상상력을 발휘하게 되는데 여기에는 코울리지(S. T. Coleridge)가 말한 일차적 상상력과 이차적 상상력이 모두 적용된다. 학습자가 자신의 내면과 세계를 이해하는 데 작용하는 상상력은 일차적 상상력이고, 이를 언어로 표현하는 데 작용하는 상상력은 이차적 상상력이라 할 수 있다.[25]

글쓰기 주체의 자기형상을 만들어내는 활동은 두 가지 지점에서 자아성찰을 돕는다. 첫 번째 이점은 자기형상을 바라봄으로써 자아를 바라보는 객관적 시선을 확보할 수 있다는 것이고, 두 번째 이점은 자기형상을 매개로 한 감정의 해방을 통해 성찰의 의지를 함양할 수 있다는 것이다. 이는 자화상 시 쓰기를 통한 자기형상화가 타자와의 공감에 기반한 인지적 활동의 결과물이기 때문에 가능한 일이다.

그리하여 자화상 시는 이야기의 중심에 '나'를 두고 '나'를 둘러싼 타자와 어떻게 대립하고 화합하는지를 이야기함으로써 주체와 타자를 가로지르는 수렴과 확산의 자기성찰을 가능케 한다. 이는 학습자의 자기객관화 작업을 촉진하여 개인에게서 어떤 보편적인 인간의 모습을 발견할 수 있도록 돕고, 학습자의 시에 자주 나타나는 감정 과잉 현상을 방지하며, 자칫 주관성의 늪에 함몰될 위험이 있는 자화상 시의 객관성을 확보하여 보다 높은 수준의 시적 성취를 이룰 수 있도록 돕는다.

'나'와 타자의 이해를 이룬 주체는 그러한 두 이해를 통합하여 표현의 길로 들어선다. 이는 자화상 시를 쓰고 다듬는 단계를 통해 이루어지는

---

24) 자화상 시 쓰기에서 탐색하는 타자의 범위는 매우 광범위한데, '나'를 둘러싼 가족이나 친지 뿐 아니라 '내'가 속한 시대의 역사적·사회적·문화적 배경, 나에게 어떤 깨달음을 주는 자연적 현상 등 '세계'와 동일한 의미로 사용된다.

25) 윤여탁 외(2002), 『시와 함께 배우는 시론』, 태학사, pp.32-33.

데, 주체는 표현을 통해 자아를 스스로 구성할 수 있다는 점에서 성찰에 도움을 받을 수 있다.

푸코(M. Foucault)는 '고백'이 자기를 구성해냄으로써 내밀한 사적 영역을 감시하고 통제하는 근대적 주체의 담론 장치로 기능한다고 하였다.[26] 이는 순수한 내면이 고백 형식을 통해서 발화되는 것이 아니라 타자의 지배 담론의 응시에 의해 구축된 고백 형식이 역으로 고백해야 할 내면을 구성해 낸다는 사실을 의미한다. 이에 박현이(2006)[27]는 글쓰기 주체가 자전적 글쓰기를 실행해가는 과정 속에서 자아를 새롭게 구성해가는 과정을 살펴보기도 했다. 그에 따르면 우리는 글을 쓰기 위해 과거를 되돌아보며 현재의 나를 재점검하지만, 글을 쓰면서 동시에 미래의 나를 새롭게 구축하여 제시하는 양상을 보인다고 한다.

이는 자화상 시가 '나'의 내면을 드러내는 글이라는 내용적 특성으로 인해 발생하는 부담을 언어적—시적— 상상력을 통해 해소할 수 있기 때문이다. 자화상 시를 쓰는 학습자는 자신의 내면을 위장하거나 아예 다른 방향으로 구성하는 등 각자 다른 방식으로 '고백'이라는 문제에 대응하는데, 그렇게 고백을 이루고 나면 그 문제가 어려웠던 만큼이나 강한 카타르시스를 느끼게 된다. 그리고 해방을 통해 얻은 에너지는 끊임없이 이어지는 자아성찰에 긍정적인 영향을 미친다.[28] 마치 상실의 세계 한가운데서 은밀하게 '부끄러움'을 고백하고 이 고백의 글쓰기를 '시인'으로서의 자기 정체성을 찾아가는 방법론으로 삼은 백석처럼 말이다.[29] 이에 자화상 시 쓰기 활동은 학습자의 건강한 자아성찰을 촉구하는 교육적 비계로 활용될 수 있다.

또 고백 행위는 또 다른 방향의 자아성찰을 유도하기도 한다는 점에서 의의가 있다. 이는 글쓰기가 내용 준비를 완료한 후 그것을 단순히 표현

---

26) 이상길(2019), 「이중적 커뮤니케이션 형식으로서의 고백 : 미셸 푸코의 논의를 중심으로」, 『언론과 사회』27(3), 언론과 사회, pp.61-104.
27) 박현이(2006), 위의 글, p.121.
28) 정순진(2014), 「'자화상 쓰기'의 치유성 연구」, 『문학치료연구』30, 한국문학치료학회, p.355
29) 이기성(2008), 「초연한 수동성과의 시쓰기 -1930년대 후반 백석 시의 자화상」, 『한국근대문학연구』1(17), 한국근대문학회, p.59.

하는 행위가 아니라는 사실에서 기인한다. 학습자의 자아성찰은 글쓰기 행위 중에도 일어난다. 이는 시적 주체인 '나'가 사유의 주체이자 대상이고, 동시에 글쓰기의 주체이자 타자로서 기능하기 때문이다.

즉 자화상 시 쓰기 활동은 자아이미지 점검 및 자기서사 작성이라는 '나'의 내면적 탐구를 중심으로 한 자아성찰, '나'를 대체할 수 있는 이미지 찾기라는 타자의 해석을 통한 자아성찰, 그리고 비유 및 은유의 발상 및 고백이라는 통합적 이해에 따른 자아성찰을 이룰 수 있다. 그리하여 상상력이라는 인지적 활동을 통해 자기중심성을 극복하고 감정의 정서화를 이루어냄으로써 청소년 학습자의 자아성찰을 돕는 활동이라 할 수 있다.

2. 자화상 시 쓰기를 통한 자아성찰의 원리

"모든 글은 자기표현"이라는 말이 있듯이, 모든 글쓰기는 자기를 표현함으로써 자아를 성찰하는 한 방안이 될 수 있다. 그 중에서도 자화상 시 쓰기는 자기로부터 분리한 자아를 표현하는 데 독특한 상상력을 더하여 이루어지는 글쓰기라 할 수 있다. 또 주체의 내면적 감정을 표현하는 데 중점을 두고 창조적 언어화가 이루어지기 때문에 안정적 정서를 도모하는 데도 효과적인 글쓰기라 할 수 있다.

이 장에서는 기성 시인들의 자화상 시를 분석하여 자화상 시 쓰기의 핵심 활동인 자기형상화와 감정의 언어화를 통해 어떻게 자아성찰이 이루어지는지를 알아보고, 그것이 어떻게 성찰의 내면화로 이어지는지 역시 분석해보도록 하겠다. 그리하여 자화상 시 쓰기 활동이 청소년의 자아성찰에 어떠한 영향을 미치는지 알아보고 교육적 의의를 구해보도록 하겠다.

(1) 이미지 상상을 통한 자기객관화

자화상 시는 작가의 자아성찰과 자기표출을 1차적 목표로 삼는다는 점

에서 수필과 많이 닮아있다.[30] 물론 대부분의 시는 길이가 짧고 행과 연이 구분된다는 외연적 특성이 두드러지나, 긴 줄글의 형태를 띤 시도 다수 존재한다는 점, 단순한 행갈이만으로는 시적 성취를 이룰 수 없다는 점에서 자화상 시가 수필을 구분하는 결정적인 기준은 '허구성'에 있다고 할 수 있다.[31] 수필이 작자의 사상이나 감정, 생각이나 체험 등을 사실적으로 담아내는 글이라면, 시는 무한한 상상력까지도 재구성하는 것이라는 글이기 때문이다.

수필에서의 '나'는 어디까지나 작가 자신의 모습과 생각 등이 그대로 투영된, 실제 모습의 작가 자신이다.[32] 그에 반해 시 속의 '나'는 작가 자신의 모습과 생각이 독특한 상상력을 만나 재창조된 존재다. 자화상 시 속의 '나'는 시인과 같으면서도 같지 않고, 같지 않으면서도 같은 역설적인 관계에 있다고 할 수 있는데, 이를 헤겔식으로 표현하자면 '동일성과 비동일성의 통일'로서 존재한다고 할 수 있다.[33]

주체는 그러한 자기형상을 만듦으로써 한 발짝 떨어진 거리에서 자신을 바라볼 수 있는 시선을 확보하게 된다. 자기객관화를 이룬 주체는 보다 통찰력 있는 자아성찰을 이루고 자아의 능동적 변화를 야기하는 원동력을 얻게 되기도 한다.

다음 두 글은 작가의 자아성찰적 사유가 잘 드러난 수필과 시다. 각각의 작품에서 '나'가 어떻게 형상화되는지 알아보고, '나'의 형상화 방식에 따라 자아성찰의 방향이 어떻게 달라지는지 논의해보겠다.

(가) 五尺一寸五分1키에 二寸이부족한 불만이있다. 부얼 부얼한맛은 전혀 잊어버린 얼굴이다. 몹시 차보여서 좀처럼 갓가히 하기 어려울것같다.

그런것가튼 숫한눈섭도 큼직한 눈에는 어울리는듯 싶다만은……

전시대 가트면 환영을 밧앗슬 삼딴가튼 머리는 클럼지한 손에 非藝術品으로 얹쳐져 간얄핀몸에 무게를 준다.

---

30) 구인환 외(1989), 『문학교육론』, 삼지원, p.289.
31) 김권동(2008), 「1930년대 후반 <자화상>의 문학적 특성에 대한 연구 —노천명, 서정주, 윤동주를 중심으로」, 『한민족어문학』52, 한민족어문학회, p.333.
32) 이철호(2005), 『수필창작의 이론과 실기』, 정은출판, pp.18-19.
33) 오성호(2006), 『서정시의 이론』, 실천문학사, p.340.

조고마한 꺼릿김에도 밤잠을 몯자고 괴로워 하는 성격은 살이머물지 몯하게 학대를 했을게다.

꼭담은 입은 괴로움을 내뿜기 보다는 흔히 혼자 삼켜버리는 서거픈 버릇이 있다.

三온스의 '살'만 더있어도 가장 효과적으로 내얼굴에 쓸데가 있는 것을 잘 알것만 무데지몯한 성격과는 타협하기가 어렵다.

처신을 하는데는 산도야지 처럼 대담하지 몯하고 조고만 유언비어에도 비겁하게 삼간다. 대(竹)처럼 꺽거는 질지언정 구리(銅)처럼 휘어지며 꾸부러 지기가 어려운 성격은 각금 자신을 괴롭히는 모양이다.

— 노천명, 「ㅋ 뚸묾입술과괴롬」[34]

(나) 산모퉁이를 돌아 논가 외딴 우물을 홀로 찾아가선 가만히 들여다봅니다.

우물 속에는 달이 밝고 구름이 흐르고 하늘이 펼치고 파아란 바람이 불고 가을이 있습니다.

그리고 한 사나이가 있습니다.
어쩐지 그 사나이가 미워져 돌아갑니다.

돌아가다 생각하니 그 사나이가 가엾어집니다. 도로 가 들여다보니 사나이는 그대로 있습니다.

다시 그 사나이가 미워져 돌아갑니다.
돌아가다 생각하니 그 사나이가 그리워집니다.

우물 속에는 달이 밝고 구름이 흐르고 하늘이 펼치고 파아란 바람이 불고 가을이 있고 추억처럼 사나이가 있습니다.

- 윤동주, 「자화상」[35]

---

34) 이 작품은 『삼천리』(1936.6)에 발표되었는데, 후에 시집 『산호림』(1938)에서는 「자화상」이란 제목으로 2연이 나뉘어져 개작되고, 『별을 쳐다보면』(1953)에서는 비슷한 행 길이로 분행하여 25행으로 개작되었다. — 김권동(2008), 위의 글, p.341에서 재발췌.

(가)는 노천명의 시 「자화상」으로 잘 알려진 작품의 모태가 된 수필이다. 이 글의 '나'는 글쓰기 주체로서의 '나'와 동일한 인물이라 할 수 있다. 이 글의 작품 내적 자아는 화자의 역할 이외에 다른 역할을 하고 있지 않기 때문이다.

(나)는 윤동주의 시 「자화상」으로, 이 글의 '나'는 글쓰기 주체인 '나'에게 독특한 상상력을 더한 존재이다. 이 글의 '사나이'는 윤동주의 내적 자아를 나타내는 자기형상으로, 작가와 같으면서도 같지 않고, 같지 않으면서도 같은 역설적인 관계에 있다.

(가)의 자아성찰을 한마디로 요약하자면 부정을 통한 긍정의 나르시시즘이라 할 수 있다. (가)의 초반부에서는 자신의 외모를 찬찬히 뜯어보며 불만을 표출하는데, 이는 사실 '조그마한 거리낌도 참아내지 못하는' 지조와 '괴로움을 말하기보다 삼켜버리는' 인내에 의한 것임을 강조하기 위한 장치이다. 또 마지막 문단에서는 자신을 괴롭히는 성격이 '대나무처럼 꺾어질지언정 구리처럼 구부러지기 어려운' 것이라 설명함으로써 스스로에 대한 만족감을 나타낸다.

이 글은 세상과 화합하지 못하는 '나'의 열등감을 고백함과 동시에 스스로를 드높이려는 의식을 직설적으로 드러내고 있는데, 권성훈(2012)[36]는 그러한 나르시시즘이 미성숙한 아이의 상상계적 자화상의 한 형태라 평하였다. 그에 따르면 이러한 자아성찰은 아이가 거울에 비친 자신의 상을 통해 파편화된 신체를 바라보는 것과 같은 것으로, 오히려 조각난 몸이나 절단된 신체에 대한 불안감을 촉발할 수 있다.

그에 반해 (나)의 자아성찰은 이상적 자아와 현실적 자아 간의 끊임없는 갈등을 형상화함으로써 이루어지고 있다. 이 글의 '나'는 산모퉁이를 돌아 외딴 우물을 홀로 찾아가 그 속을 들여다보는 사람으로 설정되어 있는데, 여기서 우물을 들여다보는 사람은 현실적 자아를 뜻하고, 우물에 비껴 추억처럼 서 있는 사나이는 이상적 자아를 뜻한다. '나'는 우물 속

35) 윤동주, 「자화상」, 『정본 윤동주 전집』, 문학과지성사, 2004, p.102.
36) 권성훈(2012), 「일제강점기 자화상 시편에 대한 정신분석」, 『한국학연구』 42(42), 고려대학교 한국학연구소, pp.46-47.

사나이를 찾아가서 가만히 들여다보다 미워져 돌아가다 도로 가 들여다보는 행위를 반복한다. 즉 그는 어떤 결론을 내리지 못하였고, 자아정체성의 확립을 유보하고 있는 상태이다.

그러나 이 글의 주체는 자신을 '보고 있는 나'와 '보여짐을 당하는 나'로 나누어 바라보는 제3의 시점을 마련함으로써 스스로를 객관화시킬 수 있는 기반을 마련하였다. 그리하여 현실적 자아와 이상적 자아가 속한 세계를 이해하고 그 이해를 통합하여 통찰할 수 있게 된 것이다. 권성훈(2012)[37]은 '나'가 보여짐을 당하고 있다는 사실을 알지 못하는 경우, 나르키소스가 물위에 반사된 상에 매혹되어 빠져든 것과 같이 현실적 상황을 구분하지 못하고 그 세계에 매몰되고 만다고 하였다. 즉 (나)의 주체는 우물에 비친 이중 자화상을 통해 세계 안과 세계 밖을 투사하는 상징계적 자화상을 이룸으로써 우물에 잠식되지 않았다 할 수 있다.

또 성찰 주체는 상상력을 발휘하여 제3의 시점을 확보함으로써 생각의 전환을 이루는 통찰의 기회를 얻을 수도 있다. 정순진(2014)[38]는 (나) 시의 '도로'와 '다시'가 말해주는 반복과 '돌아가다 생각하니'가 보여주는 성찰이 되풀이되는 과정에서 시적 화자인 '나'의 감정이 미움에서 가엾음, 다시 한 번 미움에서 그리움으로 바뀌는 것에 주목했다. 이 시의 사나이, 즉 이상적 자아는 변하지 않지만 그를 바라보는 현실적 자아인 '나'의 태도와 감정은 바뀔 수 있다는 것이다. 불만스럽고 고통스러운 상황을 극복할 수 있는 방법 중 하나로 현상을 바라보는 시각을 바꾸는 일을 들 수 있다. 이는 외부 세계에 대응하는 개인의 질서에 대한 해석, 즉 자아정체성의 변화를 의미하는데, 우리는 여기서 작용하는 통찰의 힘을 짐작해볼 수 있다.

이렇게 개인의 자아성찰에 상상력이 더해질 경우, 자칫 자신의 주관으로만 침잠할 수 있는 자아가 객관성을 갖추게 된다. 또 변하지 않는 세계를 다른 시각으로 바라보는 통찰력을 얻어 자아정체성의 변화를 야기하는 원동력을 얻게 된다는 점에서 청소년의 자아중심성을 극복할 수 있고, 불안정한 정서 문제를 해결하는 데도 도움을 준다는 것을 알 수 있

37) 권성훈(2012), 위의 글, pp.55-56.
38) 정순진(2014), 위의 글, pp.355-383.

다.

자기형상화는 타자가 '나'에게 작용하는 의미를 주체적으로 해석하여 창조적인 언어로 변환하는 활동이 필요하다. 벤야민(W. Benjamin)[39]은 우리가 사물을 명명하기(사물의 실존적 의미를 해석함)에 앞서 먼저 사물의 언어에 귀를 기울여야 한다고 했다. 모든 사물—여기에는 거리두기를 통해 바라보는 것이 가능해진 '나'의 내면도 포함된다—은 각자 불완전한 언어로 말하고 있는데, 우리가 그 사물에 이름을 붙이기 위해서는 그에 각자의 인식을 더해야 하기 때문이다. 마치 시인 김춘수가 아무것도 아니었던 것에 '꽃'이라는 이름을 부여함으로써 그의 존재 의미를 새롭게 제시하였던 것처럼, 우리는 세계가 나에게 어떻게 전달되어 오느냐에 근거를 두고 '나'의 내면과 연결하여 주체와 대상 간의 경계를 허물고 상호침투적으로 존재하게 함으로써 세계의 자아화를 이룰 수 있다.

이를 통해 얻을 수 있는 효과로는 감정이입(empathy) 및 공감(sympathy)을 들 수 있다. 감정이입은 대상에게 주체의 감정이 들어가는 것이고 공감은 대상의 감정이 주체에게 전이되는 것인데, 둘 다 경험할 수 있는 이유는 비유하기가 자신의 내면에 이름을 짓는 행위이기도 하지만 이미 존재하는 사물에게 이름을 부여하는 행위이기도 하기 때문이다.

자화상 시 쓰기의 글쓰기 주체는 일차적·이차적 상상력을 발휘하여 시적 표현을 만드는 활동을 통해 자기중심성을 극복하고 타인에 휩쓸리지 않는 자아성찰을 이룰 수 있다. 이는 자신의 현실 감정을 언어로 변환하는 활동을 통해 감정을 정서로 승화시킬 수 있고, 타자의 이름을 짓는 활동을 통해 타자 인식에 자신의 해석을 더할 수 있기 때문이다.

(2) 감정의 사유를 통한 정서화

감정의 사유를 통한 정서화는 질풍노도의 시기라 불리는 청소년기의 불안정한 감정을 조절하고 건강하게 표현하는 연습이 될 수 있다. 그리하

39) Walter Benjamin, *Gesammelte Schriften*, 최성만 옮김(2008), 『언어 일반과 인간의 언어에 대하여 ; 번역자의 과제 : 외』, 길, pp.69-95.

여 격동하는 감정의 굴레에서 벗어난 청소년 학습자는 자기로부터 분리한 자아를 바라보고 이를 성찰하는 인지적 활동을 보다 효과적으로 이룰 수 있다.

서정문학으로서의 시는 정서의 표현 및 전달이라는 특성을 갖고 있다. 많은 시인이 시를 씀으로써 해묵은 감정을 해방하는 카타르시스를 느낀다. 그러나 중요한 것은 시인이 그러한 감정을 그대로 배설하지 않고, '정서'의 차원으로까지 끌어올리는 것이다. '정서(emotion)'는 '감정(feeling)'과 비슷한 뜻을 가지지만, 질서화 되어 있고 유기적인 모습을 띠고 있다는 점이 다르다.[40] 즉 감정은 즉물적으로 느끼는 것이지만 정서는 언어를 활용하여 정리할 수 있는, 한 차원 높은 감정이라 이해해 볼 수 있다.

랭어(S. Langer)[41]는 우리가 생활하며 느끼는 1차 감정을 '현실 감정'이라 하고 이를 감각이나 상상력을 통해서 지각될 수 있는 새로운 형식으로 만들어낸 2차 감정을 '인간 감정'이라 하여 구별했다. 인간 감정은 주관적인 영역을 객관화하는 것이고 말로 표현할 수 없는 것을 명확히 의미 짓는 것이다. 왜냐하면 우리가 겪는 수많은 경험들 중 언어로 표현할 수 있는 것은 극소수인데, 흔히 '분노', '공포', '사랑' 등의 단어로 표현하는 수많은 경험들은 그 발생에 따르는 외면적인 상황을 명명한 것에 불과할 뿐 정확한 표현이 아니기 때문이다.

이는 자화상 시 쓰기에서도 마찬가지로, 청소년 학습자가 과거에 느꼈던, 혹은 현재 느끼는 감정을 사유하여 언어로 변환하는 활동은 감정의 정서화를 이룰 수 있다는 점에서 의의가 있다. 이는 자신의 감정을 "슬프다", "기쁘다"와 같이 단순하게 정의내리기 위한 것이 아니라, 시적 상상력을 통해 창조적으로 표현하기 위한 것이다.

감정의 정서화는 먼저 자신의 감정을 정확하게 파악하는 데서 시작된다. 자신이 느끼는 감정이 어떤 종류의 것인지, 자신이 살아온 삶의 어떤 사건과 관계가 있는지, 자신을 둘러싼 사회·역사적 배경과는 어떤 관계

---

40) 김대행(1995), 「정서의 본질과 구조」, 『고려시가의 정서』, 개문사, pp.15-16.

41) Susanne K. Langer, *Problems of art,* 이승훈 옮김(1995), 『예술이란 무엇인가』, 문예출판사, 1995, p.39.

를 갖는지를 파악하고 이해함으로써 감정의 사유를 이루는 것이다.

그런데 그러한 사유를 표현할 말을 찾기란 매우 어려운 일이다. 감정은 모호하고 비가시적인 것이기에 그 실체를 파악하기가 어렵고, 매순간 새롭게 변화하는 것이기에 표현할 범위을 지정하는 것도 힘들기 때문이다. 또 이름 없는 것에 새로운 이름을 짓는다는, 무(無)서 유(有)를 창조한다는 것은 언어적 감각을 타고난 이들이나 언어를 오랫동안 공부한 전문가들에게도 쉽지 않은 일이기에 이제야 자신의 감정을 직시하기 시작한 학습자들에게는 시도하기조차 버거운 일이 될 수도 있다. 이에 자화상 시 쓰기 수업에서는 학습자의 상황 및 수준에 맞는 방법을 알려주고 과제를 부과하여 시적 주체로의 성장을 도울 필요가 있다.

아직 새롭고 이름 없는 것을 명명하거나 어떤 관계를 표현하려 할 때 알맞은 단어가 없는 경우 우리는 '비유'의 방법을 취할 수 있다. 시학 사전에서 '비유'는 "일정한 사물이나 개념 A를 뜻하는 낱말로써 다른 또 하나의 대상이나 개념 B를 의미할 수 있도록 언어를 사용하는 과정 또는 그 결과"[42]라고 정의된다. 즉 비유는 어떤 것을 말하여 다른 것을 의미케 함으로써 후자의 의미를 받아들여 달라고 하는 것이다. 이는 언어가 아니라 언어로 표현된 관념이자, 무엇인가를 표현하는 심벌로서의 기능을 하는 관념이라는 점에서 1차적 감정을 2차적 정서로 승화시키기에 적합한 방법이라 할 수 있다.

비유를 활용한 정서 표현은 글쓰기 주체의 내면적 상처를 치료하기 위한 표현의 수단으로도 유효하다. 다음 소설의 한 고백에서 우리는 시 쓰기가 지닌 치유성 효과를 짐작해볼 수 있다. 글쓴이가 고백하였다시피, 시 쓰기는 자신의 상처나 치부를 자세히 묘사하여 이성적 이해를 도모하기보다 미감적 체험으로 기능하여 일종의 위로와 위안이 될 수 있다는 점에서 내면 고백에 대한 부담을 덜고 청소년의 불안감을 해소할 수도 있다.

친척의 서가에서 앤솔러지를 발견하고, 그리하여 차츰 시를 알기 시작했을

42) Roland Greene(2012), *The Princeton encyclopedia of poetry and poetics*, Princeton University Press, p.490.

때, 나는 소설보다는 시를 쓰기로 작정을 하였다. 아무리 영악한 체 하지만 역시 어렸던 나로서는 자신의 치부를 낱낱이 세상에 까 보일 용기가 없었던 것이다. 그런 점에서 자신의 치부는 전혀 건드리지 않으면서 무엇인가 있는 듯 없는 듯 잘도 꼬리를 감추는 시 쪽이 훨씬 매력적이었다. 내가 똘마니 시절에 배운 세상을 속이는 방법과 시가 지닌 상징이나 은유 따위의 애매모호한 기교는 신기하게도 서로 통하는 부분이 많았다.

— 송기원, 「아름다운 얼굴」 중 발췌[43]

즉 서정 장르를 통한 자기 고백적 글쓰기는 글쓰기 주체의 감정에 집중한다. 시적 주체의 과거 회상은 사건들의 인과 관계를 형성하기 위한 것이 아니라 당시에 느꼈던 감정을 생생히 되살리기 위한 것이다. 또 선택의 갈림길에 선 시적 주체는 문제의 해결책이 무엇인지를 강구하기보다 갈등 상황에서 느끼는 감정을 조명하는 데 힘쓴다. 그리하여 되살린 감정을 사유하고 창조적 언어로 표현함으로써 정서화를 이룰 수 있다.

이는 자화상 시의 주된 정서를 직조하여 미성숙한 학습자의 시에서 자주 나타나는 감정 과잉 현상을 방지하는 일이자 자아의 무의식적인 부분을 인식하여 객관적으로 성찰하는 일로 기능한다. 정서적 안정을 되찾은 청소년 학습자는 주관적 감정에 매몰되지 않은 채 객관적인 자아 성찰을 이룰 수 있다. 이에 감정의 언어화를 통한 정서화는 자화상 시 쓰기를 통한 청소년의 자아성찰 교육의 원리로 기능한다.

(3) 해설 및 퇴고를 통한 내면화

‘내면화(內面化)’는 ‘가치, 정의적, 정신, 인격’ 등과 밀접한 관련을 지니며 다양한 분야에서 혼용되는 용어이다.[44] 문학교육에서의 내면화는 “학습자가 가지고 있는 가치체계를 내적으로 조직화하고 그것을 자신의 인격 속으로 용해시키는 과정”[45], “어떤 가치관이 암기된 지식으로서 존재

43) 송기원(1993), 「아름다운 얼굴」, 『한국소설문학대계 81』, 동아출판사, p.226.
44) 성은혜(2018), 「국어교육에서의 '내면화'에 대한 비판적 고찰 – 고등학교 교육과정과 문학교과서를 중심으로」, 『한국문학교육학회』 61(61), 한국문학교육학회, pp.175-205.

하는 것이 아니라 이해되고 감동되어 행동의 변화까지를 기대하는 상태"[46] 등으로 정의된다. 이를 통해 자화상 시 쓰기에서의 내면화란 글쓰기 주체가 이루어낸 모든 성찰의 통합을 삶에 적용하여 실천하는 것이라 할 수 있다.

성찰 경험이 적고 미숙한 청소년은 종종 자신의 행위에서 동일성과 연속성을 상실한다. 이는 성찰의 내면화를 아직 이루지 못함에서 비롯된다. 물론 상실과 실패 또한 하나의 경험으로 축적될 수 있다는 점에서 무의미하다고 말할 수는 않으나, 정체성의 확립되지 않은 상태의 청소년 학습자에게는 커다란 혼란으로 다가올 수 있기에, 내면화를 도울 수 있는 적절한 교육적 처치가 필요하다.

자작시 해설 활동은 글쓰기 주체의 메타자아성찰을 이룸으로써 성찰의 내면화를 돕는다는 데 의의가 있다. 이는 글쓰기 주체가 자신이 작성한 작품의 주제가 무엇인지, 발상이 어떻게 이루어졌는지, 표현에 담으려 한 의미가 무엇인지 등을 직접 설명하기 위해 완성된 시 텍스트를 다시 한 번 읽어보고 이해함으로써 자신의 성찰 과정 역시 되돌아보게 되기 때문이다.

자작시 퇴고는 주로 학습자의 시 텍스트에서 드러난 의미와 정서를 구체화하거나 심화시키는 역할을 한다. 또 미숙한 작가인 청소년이 아직 자신의 시에 담지 못한 생각과 감정을 표현하는 장이 되기도 하고, 시를 쓸 때와는 전혀 다른 생각의 전환을 이루는 또 다른 생각이 열리는 기회가 되기도 한다. 그리하여 일어나는 자화상 시 고쳐 쓰기를 통한 자아의 재구성은 성찰에 대한 성찰이라는 점에서 또한 내면화를 이루는 데 도움을 준다.

이는 학습자가 어떠한 텍스트를 읽고 씀으로써 에두르기를 통한 자기 이해를 이룰 수 있기 때문이다. 리쾨르는 "기호, 상징, 그리고 텍스트에 의해 매개되지 않는 자기 이해란 없다"고 주장하였다. 여기서 학습자의 자화상 시는 자기 이해를 도모하는 일종의 텍스트라고 이해해볼 수 있다. 청소년 학습자는 자신이 완성한 시 작품을 읽고 새로운 자기 이해를

45) 구인환 외(1998), 『문학교육론』, 삼지원, p.253.
46) 박영목 외(2003), 『국어교육학 원론』, 박이정, p.429

더하고 또 더함으로써 자아정체성을 형성하는데, 리쾨르는 이러한 과정을 '이야기 정체성의 형성'이라 이름 짓는다.

리쾨르는 또한 텍스트의 독자가 의미를 자기 것으로 만드는 것, 즉 '자기 것으로 만들기appropriation'는 글쓰기로 인해 발생한 '거리두기distanciation'의 반대급부라고 하였다. 이는 자화상 시 쓰기의 가장 첫 시작점에 '나'의 내면으로부터 거리두기라는 점을 떠올리게 하는데, 이러한 논의를 종합해보면 자화상 시 쓰기를 위해 '나'로부터 멀어졌던 주체가, 자화상 시 해설 및 퇴고를 통해 '나'와 다시 가까워지며 통합을 이루는 과정이라 할 수 있다. 이는 자기로부터 자아를 분리함으로써 필연적 고독을 느끼게 되었던 주체를 치유하는 과정으로 기능하기도 한다는 점에서 큰 의미가 있다.

청소년의 자아성찰 교육에 있어 내면화가 중시되는 이유는 그것이 자아의 동일성과 연속성을 유지하게 도와주는 역할을 하기 때문이다. 우리는 앞서 자화상 시 쓰기를 통해 청소년의 자기중심적 사고를 완화할 수 있다고 논한 바 있다. 그런데 사실 자기중심성은 완전하게 수정될 수는 없으며 전생애적으로 관리해야 하는 부분이다.[47] 현대 사회의 많은 성인들이 객관적 현실로부터 주관적 도식을 구분하는 능력의 부재, 자신만의 관점만 가정하고 다른 관점을 제대로 이해하지 못하는 자기중심성을 보인다. 이러한 성인은 다양한 개인적·사회적 부적응 문제를 일으킬 수 있다. 때문에 청소년 학습자의 자아성찰이 연속성을 가지고 유지되기 위해서는 실생활에서의 자발적 실천으로 이어지는 내면화가 필요하다.

자작시 해설 및 퇴고를 통한 내면화는 글쓰기 주체가 자신의 성찰 과정을 되돌아보는 메타자아성찰을 통해 다시 한 번 새로운 자기 이해를 이루고 그러한 이해의 통합을 삶에 적용하여 실천하는 것이다. 이는 청소년 학습자가 성찰한 자아의 동일성과 연속성을 유지하고, 주체의 실존적 고독을 위로하는 치유가 된다는 점에서 매우 유의미한 활동이라 할 수 있다.

---

47) 원소희 외(2016), 「청소년의 자기중심성 및 인정욕구와 스마트미디어 중독 간의 관계 - 소외감의 매개효과를 중심으로」, 『청소년학연구』 23(9), 한국청소년학회, pp.258-259.

3. 자화상 시 쓰기를 통한 자아성찰 교육의 의의

(1) 자기중심성 극복

'자기중심성(Adolescent Egocentrism)'이라는 개념을 처음 제시한 엘킨드(D. Elkind)에 따르면 청소년기 자기중심성은 상상의 관중 및 개인적 우화 현상으로 나타난다. 상상의 관중은 청소년들이 가상적인 상황에서 자신에 대해 다른 사람들이 어떤 반응을 할 것인지를 예측해 보려는 경향을 말하고, 개인적 우화는 자기 자신의 특유성, 전능감, 파괴불가능성에 대한 비합리적인 신념을 의미한다. 엘킨드는 이러한 자기중심성이 이제 막 형식적 조작기에 들어선 청소년들이 자신과 타인을 분화하여 생각하는 인지 능력이 미숙하기 때문에 나타나는 것이라고 설명하였다.

그러나 랩슬리(D. K. Lapsley)와 머피(M. Murphy)를 비롯한 후속 연구자들은 인지발달 과정만으로 청소년기 자기중심성의 근원을 설명하려는 입장에 한계가 있음을 인식하고 다른 변인들을 찾으려 노력했다. 그리하여 청소년기 자기중심성이 대인관계에 대한 이해와 자아정체성 형성이라는 개체 전체 발달의 맥락에서 이해되어야 한다는 새로운 관점을 제시하였는데, 그에 따르면 자기중심성은 인지적 능력 뿐 아니라 정서적 요구가 복합적으로 작용함으로써 나타난 것이다.

그 예로 정신분석학자인 블로스(P. Blos)는 청소년기 자아중심성이 부모로부터의 분리-개별화 과정에 따르는 정신역동적 불안을 제어하는 방어기제의 기능을 하는 것이라 해석하였다. 상상의 관중은 내면화된 부모로부터의 분리-개별화 과정에서 느끼는 상실감과 이탈감을 타인과의 집중적인 연관감으로 표현하는 것이고, 개인적 우화는 아직 의존을 필요로 하는 자기와 분리-개별화로 인한 불안감을 느끼는 자기를 거부함으로써 자기의 능력과 중요성을 주장하는 방어기제라는 것이다.[48]

청소년의 자아성찰을 위한 자화상 시

---

48) 장근영 외(1992), 「청소년기 자아중심성」, 『한국심리학회지』 5(1), 한국심리학회, pp.157-175.

쓰기 활동은 인지적 활동과 정서적 활동을 모두 아우를 수 있다는 점에서 청소년의 자기중심성을 극복하는 데 도움을 줄 수 있다. 이는 청소년 학습자가 자화상 시를 쓰기 위해 자신의 내면으로부터 거리를 두어 스스로를 조망하고, 그와 동시에 타자의 비가시적인 속성을 탐색하고 이해하여야 하기 때문이다.

학습자는 '나'를 대체하는 자기형상을 만듦으로써 자기로부터 분리한 자아와 거리를 두고 '나'와 '나'를 둘러싼 세계를 전체적으로 조망할 수 있게 된다. 그리하여 세계에 속한 '나'의 위치를 확인하고 타자와의 구분점 및 연결점을 확인할 수 있다. 그로 인해 자신과 타인을 분화하여 생각하는 인지 능력을 발달시킬 수 있고, 이러한 분리-개별화 과정을 제대로 인지함에 따라 상실감과 이탈감으로 인한 불안을 진정시킬 수 있다. 그리하여 청소년의 자아성찰을 위한 자화상 시 쓰기 교육은 청소년의 자기중심성을 극복하여 긍정적인 자기반성과 타자이해를 통합하는 성찰로 나아갈 수 있다는 점에서 교육적 의의가 있다.

(2) 불안정한 정서 문제 해결

'감정'은 우리를 둘러싼 세상에 대한 반응이다. 이는 우리의 욕구, 필요, 바람이 무엇인지 알려주는 풍부한 정보의 근원으로, 감각과 지각정보의 합성에 의해 자각되어 우리가 새로운 방법으로 내적 경험을 조직하도록 돕는다.

문학을 통한 치유는 자신의 문제에 직면할 때 따라오는 다양한 감정, 특히 부정적인 감정을 고백하는 것에서 시작되는데, 이때 작동하는 치유의 원리를 '카타르시스'라 한다. 카타르시스는 원래 우리 몸에 무엇인가 막히거나 체한 것을 치우고 제거하는 물리적인 치료행위를 의미하였으나, 정신분석학에 와서 주체의 말, 즉 언어로 표현하는 행위를 중시하기 시작했다.[49]

---

49) 김동우(2011), 「시적 카타르시스의 이중적 개념과 문학치료」, 『문학치료연

주체는 억압되어 있던 내면 감정을 언어를 통해 외부로 표출함으로써 불안을 발산하고 안정을 되찾는다. 그리고 이는 자아와 세계에 대한 통찰을 가능하게 만듦으로써 자아성찰 및 정체성 확립에 도움을 준다.

그런데 청소년기 감정은 극히 불안정한 양상을 보인다는 특징을 가지고 있다. '질풍노도의 시기'라고 불리는 청소년기 감정은 의존과 독립, 무관심과 열성, 희망과 절망, 자기애와 자기혐오 등이 동시에 나타나거나 단시간 내 오가는 양상을 보인다. 이러한 현상은 아직 인지적·정서적으로 미숙하여 변화를 맞이할 준비가 되어 있지 않은 청소년이 그들의 의지와 관계없이 들이닥치는 신체적·사회적 변화의 바람을 정면으로 맞으며 느끼는 혼란과 좌절에서 비롯되는 것이다. 그리하여 청소년이 외부 세계에 대한 내적 체제의 질서를 확립하는 데 부정적인 영향을 미친다.

청소년은 자신의 불안감을 진정시키기 위해 다양한 방어기제를 작동시킨다. 그리고 그 중 하나인 '승화'는 정서로 발전시킨 감정을 예술적·창조적 표현을 통해 개방하는 것으로 개인적·사회적으로 가장 긍정적인 효과를 일으키는 방식이라고 할 수 있다. 라플랑슈(J. Laplanche)와 퐁탈리스(J. B. Pontalis)는 승화 활동을 '예술 활동과 지적 탐구'라 설명했다.[50] 즉 청소년기의 욕망에서 비롯되는 감정들은 지적 탐구와 예술적 표현을 통해 사회적으로 바람직한 방식으로 변형될 수 있다.

자화상 시 쓰기 활동은 청소년이 자신의 감정을 자각하고 표현할 수 있는 기회를 제공한다는 점에서 교육적 의의가 있다. 청소년 학습자는 시라는 장르의 특성에 따라 자신의 감정을 중심으로 내면을 살펴봄으로써 숨겨진 욕망을 발견하고 이를 사유할 수 있고, 그로 인해 정서로 발전된 감정을 타자와의 연결을 통해 창조적으로 표현함으로써 무의식으로부터의 해방감을 느끼고 삶에 대한 긍정적인 성찰 의지를 다질 수 있다. 즉 청소년의 자아성찰을 위한 자화상 시 창작 교육은 청소년의 억압된 감정을 발견하고 해방시켜주는 기회를 제공한다는 점에서 교육적 의의를 획득한다.

구』21, 한국문학치료학회, pp.65-91.

50) Jean Laplanche & J. B. Pontalis, *Vocabulaire de la psychanalyse*, 임진수 옮김(2005), 『정신분석 사전』, 열린책들, pp.211-213.

(3) 주체적・능동적 자아정체성 형성

자아정체성은 외부 질서에 대한 개인의 내적 체제를 이루는 질서의 해석을 의미한다. 이는 자아정체성을 형성하기에 위해서는 자아에 대한 주체적・능동적 해석이 필요함을 의미한다. 그런데 자아는 고정되거나 완성되어 있어서 우리가 발견해야 할 어떤 것이 아니다. 자아는 우리의 해석을 이루는 기반이 되는 것과 동시에 우리가 해석함으로써 새로이 재구성되는 것이다.

로티(R. Rorty)는 자아정체성을 형성한다는 것이 새로운 언어를 발견하는 과정, 참신한 메타포를 생각해내는 과정과 동일하다고 말했다.[51] 그가 제시하는 새로운 시대의 인간상은 객관적인 진리에 대해 끊임없이 의심하며 자신만의 (시적인) 마지막 어휘[52]를 만들어내는 아이러니스트(Ironist)인데, 이는 어떤 비밀을 아는 사람도 아니고 진리에 도달한 사람도 아닌, 다만 인간다움이라는 관점에서 출중한 인물일 뿐이라는 점에서 인본주의적 교육목표로서 기능할 수 있게 된다.

또 로티는 아이러니스트 앞에 '자유주의(liberal)'를 덧붙임으로써 사회・문화・역사에 무관심하다는 비판에 대항한다. 자유주의자는 개인적 자유의 영역을 확장시키기 위해 공적인 실천을 최우선의 가치로 삼는 사람으로, 타자의 삶에 대한 책임, 즉 타자의 고통을 어떻게 경감할 수 있는가 하는 실천적 물음을 던짐으로써 타자와의 관계성과 연대성을 획득한다.[53] 개인의 자아성찰이 사적인 영역에 머무르지 않고 공적인 영역으로까지 나아가게 한다는 그의 주장은 자아성찰을 위한 문학 창작 교육이 사적 뿐 아니라 공적인 의의 역시 지닐 수 있음을 시사한다.

자화상 시 쓰기 활동은 자신을 누구보다도 잘 나타낼 수 있는 언어를

---

51) Richard Rorty(1989), *Contingency, irony, and solidarity*, 김동식 외 옮김(1996), 『우연성 아이러니 연대성』, 민음사.

52) 그에 따르면 니체의 마지막 어휘는 '위버멘쉬'고, 데리다의 마지막 어휘는 '차연'이다. — 최은광(2012), 「로티의 '우연성' 개념 비판」, 『철학사상』44, 서울대학교 철학사상연구소, pp.287-318.

53) 이유선(2016), 『리처드 로티, 우연성·아이러니·연대성』, 커뮤니케이션북스.

발견하는 활동이라는 점에서 주체적·능동적인 자아정체성 형성에 도움을 줄 수 있다. 이는 청소년 학습자가 자화상 시를 쓰기 위해 '나'와 타자의 해석에 주체적 의미를 가미하고 참신한 발상을 떠올리는 과정을 통해 이루어진다. 또 이는 개인의 사적인 자아 뿐 아니라 공적인 자아 역시 성찰하게 한다는 점에서 청소년의 자아성찰을 위한 자화상 시 창작 교육의 의의로 자리 잡는다.

Ⅲ. 자화상 시 쓰기를 통한 청소년의 자아성찰의 양상

이 장에서는 Ⅱ장에서 살펴본 이론 및 원리에 따라 설계·실행한 '자화상 시 쓰기 수업'을 통해 산출된 학습자의 텍스트를 분석하여 자화상 시 쓰기를 통한 청소년의 자아성찰 양상이 어떻게 나타나는지를 살펴보고자 한다. 또 양상의 원인을 분석하여 교육적 유의점을 도출한 다음 Ⅳ장에서 제시할 교육 설계의 제언으로 활용하고자 한다.

본 연구에서 수집한 자료는 학습자의 자화상 시 창작 전·중·후에 쓰인 글 모두로, 학습자의 성찰적 사유의 흐름을 한눈에 파악하기 용이하였다. 그러나 이러한 흐름에 따른 학습자의 숨은 의도를 해석하는 데는 연구자의 주관이 개입될 수 있기에, 그러한 위험성을 보완하고 해석의 타당성을 더하기 위해 학습자가 스스로 밝힌 시의 주제 및 표현 전략, 성찰 과정에 대한 서술을 담은 자작시 해설 텍스트를 참고로 하였다.

그리하여 Ⅱ장에서 제시한 원리 중 무엇이 계기가 되어 학습자의 자아성찰이 이루어졌는지에 따라 핵심범주를 분류하였다. 또 자화상 시의 내용과 자아성찰적 사유의 변화 양상에 따라 상위범주를 분류하였다.

각 양상이 나타나게 된 원인을 탐구하기 위해서는 학습자가 시 쓰기 단계에 들어서기 전에 작성한 습작 노트를 참고하였다. 이 자료에는 자아이미지 점검 및 자기서사 작성, 감정의 인식 서술, 타자와의 관계 해석, 비유 및 이미지 만들기 활동 등이 포함되어 있어 학습자의 사유 흐름을 파악하기에 용이하였다. 그러나 몇몇 학습자의 경우 수업 중 작성한 텍스트에 사유 과정이 명시적으로 드러나 있지 않았기에 1:1 인터뷰를 진행하여 학습자가 자화상 시 창작 활동을 하는 동안 어떤 생각을 하게 되었는지, 어떤 느낌을 받게 되었는지를 확인하였다. 그리하여 학습자의 자화상 시에 나타난 표현 전략과 자아성찰 양상과의 연결점을 찾고 보다 효과적인 수업이 되기 위해 어떤 노력을 기울일 수 있는지 방안을 구하려 하였다.

각 절에서 예시로 제시하는 표는 학습자 번호, 완성된 자화상 시 작품,

자작시 해설 및 활동의 감상 텍스트에서 드러난 자아성찰적 사유, 활동 전후 서술한 자기인식의 변화로 구성되어 있다. 이는 효율적인 논의를 위해 연구자가 편집하여 제시하는 양식이며, 학습자에게 제시한 자화상 시 쓰기 활동 순서 및 안내와 일치하지 않음을 밝혀둔다.

1. 자기형상화를 통한 자아성찰

문학은 형상을 만들어냄으로써 진실을 추구한다.[1] 이에 자화상 시 쓰기에서 이루어지는 자기형상화는 진정한 '나'를 찾는 활동이라 할 수 있다. 이는 자기형상이 실제 자아와의 연관성을 갖는 가능 경험의 통일체이자 존재 본질의 토대를 마련하는 상상의 통일체로 기능하기 때문이다[2]. 주체는 그러한 자기형상을 형성하고 의미를 해석하는 과정을 통해 에두르기를 통한 자기이해를 이룰 수 있다.

학습자는 자기형상화를 통해 '나'의 내면 뿐 아니라 '나'를 둘러싼 외부 세계를 독창적으로 해석하고, 두 이해를 통합하여 새로운 자기이해를 이루는 통찰력을 얻을 수 있다. 이는 청소년 학습자가 자기중심적인 사고를 극복하고, 보다 심화되고 통합적인 자기이해에 이를 수 있도록 돕는다는 점에서 의의가 있다.

(1) 이미지 형성을 통한 '나'의 발견

학습자는 자아이미지를 점검하고 자기서사를 작성하는 과정을 통해 자신이 어떤 사람인지 생각해본다. 그러나 청소년 학습자가 이 단계에서 명확한 자기 정의를 내리기는 쉽지 않다. 이상과 현실의 괴리를 인식한 학습자가 받는 충격과 우울감이 다양한 일화를 서술하며 분화하는 소자아들을 통합하는 인지적 활동을 방해하기 때문이다. 많은 학습자가 이

1) 김대행(2000), 『문학교육원론』, 서울대학교 출판부, p.51.
2) 이경은(2014), 「후설의 상상 개념 - 유사 경험으로서의 상상」, 서울대학교 석사 학위논문.

단계에서 “(내가 어떤 사람인지) 아직 잘 모르겠다.”, “(그래서) 혼란스럽다”는 감상을 밝히고, 이후 이어지는 활동들을 포기하여 성찰적 사유를 진전시키지 못한다.

권채린(2017)[3]에 따르면 자기 탐색의 주요한 원리로 작용하는 ‘기억’은 자주 자기 회귀적이고 자기 동일적인 탐색의 원리로 작용한다. 특히 인지적 능력이 미숙한 청소년 학습자의 경우 과거에 상처 받은 기억을 통해 내면을 탐색함으로써 과거를 낭만화하거나 상처를 재확인하는 데 탐색을 그치고 현재와의 통합에 이르지 못할 가능성이 높다.

이에 ‘나’를 나타내는 이미지의 형성은 자기 정의를 내리기 위한 첫 단추가 될 수 있다는 점에서 매우 중요하다. 학습자는 어렴풋이 떠오르는 잔상들을 하나의 이미지로 만들어내는 과정을 통해 분화하는 소자아를 하나로 통합하고 자기를 한 발짝 떨어져 바라볼 수 있는 거리를 획득한다. 그리하여 자기가 어떤 사람인지 명확하게 인식하고, 성찰의 방향을 설정할 수 있게 된다.

또한 이미지의 형성은 청소년 학습자가 불안정한 감정의 파동으로 인해 자신의 내면에 거리두기를 하였다 해도 이를 객관적으로 바라보기가 쉽지 않다는 약점을 극복하기 위한 방법이기도 하다. 자신의 내면을 탐색하는 데 있어 자신이 상상한 이미지를 매개로 하여 바라보는 유사 경험을 통해 기억의 중립화를 이룰 수 있기 때문이다.

번호	[구-30419]
시	**<빛 좋은 개살구>** 빛 좋은 개살구 / 겉과 속이 다르다는 것을 명심해라 // 살구껍질이라는 가면을 쓰고 / 남들에게는 맛있어 보인다 // 굉장히 잘 익은 척 / 굉장히 달콤한 척 // 하지만 그 껍질을 벗기면 / 빛 좋은 개살구 // 잘 버티고 잘 익은 척 / 싱싱하게 자란 척 // 하지만 한 입 베어 물면 / 빛 좋은 개살구 // 과연 나도 / 이런 사람인 걸까 // 껍데기와 속이 / 다른 사람인 걸까
자아	이 시를 쓰기 전부터 조금씩 느껴왔지만 내 자아는 주변인을 대하는

3) 권채린(2017), 「자기 성찰적 글쓰기'의 논증적 가능성 탐색을 위한 시론(試論)」, 『우리어문연구』 57, 우리어문학회, pp.409-438.

성찰적 사유	태도와 가족을 대하는 태도가 서로 반대된다는 느낌을 받고, 내 자아가 이중적인 편이라는 것에 확신이 들어 굉장히 놀라웠다. 나의 자아에 이렇게 이질감이 느껴졌는지 이 활동을 통해 새삼 깨닫게 되었고, 이런 가면 같은 내 자아가 굉장히 나쁜 자아라는 것을 잘 알기에 겉과 속이 같은 사람이 되기 위해 노력하고 있다.	
자기 인식	활동 전	활동 후
	?? 잘 모르겠다. 슬프고 무서운 사람?	겉과 속이 다른 개살구 같은 사람이지만, 겉과 속이 같은 맛있는 살구가 되기 위해 노력하는 사람

[구-30419]는 활동 전 자기인식을 “??”라는 기호로 표시하였다. 그리고 “잘 모르겠다. 슬프고 무서운 사람?” 이라고 하며 아직 자기 자신에 대한 명확한 정의를 내리지 못하는 상태임을 나타내었다.

이 학습자는 자아이미지 점검 및 자기서사 작성 시 매우 다양한 일화들을 구체적으로 서술하였다. 요약하자면 친구들에게는 친절하지만 가족에게는 불친절하게 굴었던 경험, 과외 선생님이 무서웠지만 그래서 오히려 좋아하는 척 했던 경험, 누군가 자신이 친절하고 순수한 사람이라 칭찬해 주었을 때 기분이 이상했던 경험들이었다.

그러나 이 학습자는 다양한 일화들을 생각나는 대로 모조리 서술하는 과정에서 자신이 결국 어떤 사람인지 결론을 내리지 못했다. 대신 원인 모를 감정(후회, 공포, 괴리감)을 느끼는 자신에 대한 연민만을 갖게 되었다. 이는 이 학습자가 자기서사 작성 단계를 마치고 느껴지는 감상을 쓰는 란에 “내가 겉에 마음에 속하는 사람인지 속의 마음에 속하는 사람인지 모르겠다. 혼란스럽다. 마음이 너무 여려서 한스럽다.”고 서술한 데서 잘 드러난다.

자기 이해의 부재로 인한 혼란은 감정을 표현하기 위한 사물이나 이미지를 떠올리는 단계에서도 잘 나타난다. 학습자는 이 단계에서 ‘폭풍우’, ‘가면’, ‘칠흑같이 검은 색’ 등을 떠올렸는데, 그것을 떠올린 이유에 대해서 “폭풍우같은 비난과 일침이 두렵다”, “다크톤이야 말로 지금 내 마음을 나타내기에 제격”이라 서술하였다. 이는 학습자가 아직 부정적 감정

에 매몰된 주관적 자기 인식의 단계에 있음을 뜻한다.

이 학습자의 객관적 자기 인식은 '빛 좋은 개살구'라는 속담을 떠올리면서부터 시작된다. 학습자는 이 속담이 "겉으로 보기에는 좋으나 내실이 없는 경우"라는 뜻을 알게 되었고, 이를 통해 겉으로는 맛있어 보이지만 속은 썩어 있는 개살구의 이미지를 떠올림으로써 마침내 자기 자신의 이중성을 인식하게 되는 것이다. 이는 학습자가 "겉에 마음에 속하는 사람인지, 속의 마음에 속하는 사람인지"를 고민하였던 것, 상관물을 떠올리는 과정에서 '가면'을 떠올렸던 것과 일맥상통한다.

자기형상화를 통한 객관적 자기 인식을 이루어낸 학습자는 부정적인 감정을 일으키는 원인을 알게 됨으로써 스스로를 대하는 태도를 바꿀 수 있게 된다. 이전에는 원인 모를 공포에 떨고 있던 자신을 연민하던 것에서, 자신의 부족한 점을 인정하고 반성적 의식에 기반한 자아 성찰을 시작하게 되는 것이다. 이러한 학습자의 태도 변화는 자화상 시와 자작시 해설에 잘 드러나 있다. [구-30419]의 시에는 '폭풍우'나 '칠흑' 대신 '빛 좋은 개살구'라는 형상이 반복적으로 제시되어 있는데, 이 학습자의 자작시 해설에 따르면 이러한 표현의 반복은 "좀 부끄러워도 계속 써야 의지를 다질 수 있을 것 같아서"라는 의도에서 비롯된 것이다. 또 마지막 두 연이 의문형 어미인 "～ㄹ까"로 끝맺어진 이유는 "그런 사람이 되지 않고 싶다는 생각에서" 쓴 것이다. 이를 통해 [구-30419]의 자화상 시 쓰기는 이전 단계에서처럼 주관적인 감정에 매몰된 서술이 아니라, 객관적인 자기 인식에 기초한 반성적 자아성찰 활동이 되었음을 알 수 있다.

그리하여 '겉과 속이 다른 개살구 같은 사람이지만, 겉과 속이 같은 맛있는 살구가 되기 위해 노력하는 사람'이 되기로 결심한 학습자는 자화상 시 쓰기를 통해 이루어낸 자아성찰을 일상생활에도 적용하여 실천하기도 한다. 이는 3개월 후 실시한 2차 수업의 활동 감상 서술에서 잘 드러난다.

요거는 어느 정도 효과가 있다. 가족들에게는 더 날선 말을 많이 하지 않게 되었고, 요새는 내 날선 말이나 행위로 인해 다투는 일이 거의 없어지다시피 한 것을 보니 <u>내 노력이 효과가 있긴 하다는 생각이 들었다.</u> 하지만 내가 노력해도

남이 자극하거나 내 의지가 무력해질 때는 나도 모르게 겉과 속이 다른 사람이 되는 것 같아 답답하고, 그러는 내가 약간 무서운 감정도 들어 고치기 힘든 편인 것 같다. 정말 나도 모르게 다시 원상태로 돌아오는 것이 내 의지가 많이 약화된 것 같기 때문이라고 느껴지고, 다시 고치기 위해 마음가짐을 바로잡아야겠다.

[구-30419-3차-4]

즉, [구-30419]는 자신을 나타내는 형상 '빛 좋은 개살구'를 발상함으로써 객관적인 자기 이해를 이루고, 자기객관화를 바탕으로 한 반성적 자아성찰의 길로 들어섰다고 할 수 있다. 이 학습자는 의지를 다지는 것에서 그치지 않고 구체적인 실천 방안을 생각하여 실생활에도 적용하며 변화를 꾀하는 노력을 기울이는데, 비록 열심히 노력함에도 불구하고 "의지가 약해지만 원상태로 돌아오"기도 하지만 그럴 때마다 "다시 고치기 위해 마음가짐을 바로 잡는다". 이러한 서술로 보아 이 학습자는 현재 자아의 동일성과 연속성을 유지하기 위한 성찰의 내면화 단계에 들어선 것으로 보인다.

이미지 형성을 통한 '나'의 발견 양상은 다음 학습자들의 활동의 감상에서도 잘 드러난다.

처음에는 난 지금 무엇을 하는 건지, 계속해서 나아가 달린다면 그 끝에는 과연 무엇이 기다릴지 물음표를 던져보고 싶었다. 그러다 계속해서 물음표를 던지는 내가 데굴데굴 굴러가는 도토리 같다는 생각이 들어 <굴러가는 도토리>를 쓰게 되었다. 가장 마음에 드는 구절은 "잠시 길에 몸을 묻어 나무가 된다"는 4연이다. 그러다보니 내가 어디로 굴러가는지, 굴러가는 끝에 무엇이 있는지 알게 되었다. 자화상 시 쓰기를 통해 삶을 부정적에서 긍정적으로 바라보고 미래를 생각하며 자신을 성찰하여 미래를 준비할 자세를 갖게 되었다.

[구-30414-3차-3]

나를 '베짱이'로 쓰면서 내가 어떤 사람인지 객관적으로 볼 수 있게 되었다. 인정하고 싶지 않지만 나는 지금 누군가를 따라하기만 하는 따라쟁이다. 그러면 안되겠음을 깨달았다.

[구-30205-1차-4]

이처럼 자화상 시 쓰기에서 형상의 발상은 인식하지 못했던 '나'를 알아가는 첫 단계이므로 매우 중요하다. 학습자는 '나'를 대체하는 이미지를 만들어내고 그 이미지를 다시 한 번 바라봄으로써 자기 자신을 객관적으로 바라볼 수 있게 되는데, 이로써 청소년기의 특성인 자기중심성을 극복할 수 있고, 주관적 감정에 매몰될 위험에서도 벗어날 수 있기 때문이다. 그리하여 건강한 자아성찰을 이루는 경험의 첫 단추가 된다는 점에서 이미지 형성은 매우 중요한 위치를 차지하고 있다고 할 수 있다.

(2) 형상의 관찰을 통한 '나'의 이해 심화

학습자는 '나'를 나타내는 형상을 떠올리고 그것을 관찰함으로써 '나'에 대한 이해를 확장시킬 수 있다. 이는 글쓰기 주체가 상상력을 발휘하여 만들어낸 형상의 구석구석을 살펴보고 세부적으로 묘사하는 과정을 통해 자신도 몰랐던 생각이나 감정을 깨닫게 되는 경우가 많기 때문이다.

특히 자신의 내면을 어떤 공간적 이미지로 상상하는 경우, 면면을 관찰하는 것이 더욱 용이해짐에 따라 자기 이해의 확장이 보다 자연스럽게 이루어질 수 있다. 예를 들어 "내 마음은 호수요"라는 시구에서 영감을 얻어 "내 마음은 하늘이요"로 시작하는 자화상 시를 쓴 학습자의 경우를 살펴보면 다음과 같다. 이 학습자의 자화상 시는 자신의 마음이라 상정한 하늘이라는 공간의 한 장면을 세부적으로 묘사하는 내용으로 이루어져 있는데, 공간을 구성하는 태양(밝은 마음), 새(날아가고 싶은 마음), 구름(어두운 마음)은 각각 의미하는 바가 다르다. 학습자는 하늘을 묘사하는 과정을 통해 그저 밝고 활기찬 성격이라 생각했던 자신(기존의 자기 이해)에게 구름과 같은 어두운 면모도 있음(새로운 자기 이해)을 깨닫게 되는 것이다. 이를 통해 우리는 형상의 관찰을 통한 자기 이해의 확장을 이룰 수 있다는 가능성을 엿볼 수 있다.

이처럼 자신의 내면을 공간화한 이미지로 표현하는 경우, 글쓰기 주체는 자신의 내면을 실제로 관찰하는 것 같은 효과를 얻을 수 있다. 그리

하여 스스로도 미처 파악하지 못했던 애매모호하던 감정과 숨겨진 욕구를 발견함으로써 '나'에 대한 이해를 확장할 수 있게 된다.

번호	[구-10702]	
시	**<깊은 바다 속>** 깊은 바다 안은 / 어둡고 춥습니다 // 깊은 바다 속은 / 가끔씩 해저 화산이 분출하여 / 뜨겁다 못해 / 타버릴 것 같습니다 // 깊은 바다 속 / 해저화산이 많아질수록 / 깊은 바다 속은 / 어둡거나 춥지는 않지만 // 깊은 바다 속은 / 무엇인가 / 허전해 보입니다	
자아성찰적 사유	시를 썼으니 마음이 조금이나마 시원해진 기분이 들었다. 그리고 내가 왜 계속 참는지 몰랐는데 이제 좀 알 것 같아서 좋다. 나도 이제 참지 말고 바로 해결을 할 수 있게끔 해야겠다고 생각했다. 나는 참지 않고 의견을 제시해 문제를 해결하는 사람이 될 것이다.	
자기인식	**활동 전**	**활동 후**
	나는 생각보다 눈물이 많고 보는 것과 다르다	참지 않고 의견을 제시해 문제를 해결하는 사람

위 학습자는 자아이미지 점검 및 자기서사 작성 단계에서 자신이 부당한 일을 당했을 때 참고 인내하였던 일을 상세하게 서술하였다. 학습자는 자신의 아픈 과거의 기억을 떠올림으로써 내면에 강렬한 감정적 파동을 느꼈는데, 이는 자신의 감정을 파악하는 단계에서 "계속 참다보니 내 심정은 썩어가고 있었던 것 같다.", "그래서 그 상황을 바보처럼 참기만 한 나 자신이 너무나 후회스럽다."라고 서술된 데서 알 수 있다.

'감정을 표현하지 못하는 나'를 인식하고 그에 따른 부정적 감정을 느끼게 된 학습자는 이후 공감적 대상 및 객관적 담론체가 될 수 있는 타자를 탐색하는 단계에서 "깊은 심해, 해저 화산, 시한폭탄, 상자, 폭우, 우박" 등의 것들을 찾아낸다. 그리고 이들의 속성을 탐색하는 단계에서는 "곧 터져버려 하늘에서 세게 내려 마구 바꾸어버린다."라는 내용을 서술함으로써 감정을 표출하지 않고 꾹 눌러 참는 데 익숙하였던 자신과 동일시하는 모습을 보인다. 즉 자신과 비슷한 타자를 찾고 공감을 느끼는

데서 나아가 자신 역시 폭발 직전에 있는 상태임을 인식하게 되는 것이다.

이후 학습자는 자신이 생각해낸 여러 발상들 중 '깊은 심해'와 '해저 화산'을 선택하여 내면적 공간을 이미지화하여 표현하는 전략에 따라 자화상 시를 쓴다. 이 학습자의 자작시 해설 텍스트에는 이러한 표현 전략을 선택하게 된 과정이 자세히 드러나 있는데, 자신이 생각해낸 다양한 발상 중 '심해'를 선택한 이유에 대해 "겉으로는 물고기도 있고 산호도 있어서 평온해 보이는 게 남들이 나를 편한 사람이라 생각하는 거랑 가장 비슷해서"라는 부분에서 학습자가 형상에 대한 이해를 통해 자신에 대한 이해 역시 더욱 심화시켰음을 알 수 있다. 또 발상 동기에 대해 "이것을 어떻게 떠올리게 되었냐면 내가 참았던 것을 좀 지웠으면 좋겠어서이다."라고 서술하면서, 자신이 인식한 문제 상황을 해결하고 싶다는 희망을 밝히기도 한다.

학습자는 자신의 내면을 심해로 상정하고 바라봄으로써 미처 인식하지 못했던 감정을 깨닫는다. [구-10702]의 자화상 시 텍스트를 살펴보면 학습자의 내면을 의미하는 깊은 바다 안은 어둡고 추운 곳이지만 가끔씩 뜨거운 해저 화산이 분출하기도 하는 곳이다. 그런데 화자는 화산이 분출하면 "뜨겁다 못해 / 타버릴 것 같습니다"라고 서술을 통해 감정을 표출하는 것에 대한 불안감을 나타낸다. 이는 "참았던 것을 좀 지웠으면 좋겠다. 하지만 폭발하면 뒷일이 무섭다"라고 서술한 자작시 해설 텍스트에서도 잘 드러난다. 즉 이 학습자는 감정을 표출하지 못하는 '나'라는 기존의 자기 인식에다가, 감정을 표현하면 내면, 즉 자기 자신을 파괴하는 결과에 다다를 지도 모른다는 불안감이 존재한다는 새로운 인식을 더할 수 있게 된 것이다.

학습자의 불안감은 자신의 감정을 꾹꾹 눌러 참은 해저 화산이 점점 많아지는 결과를 낳는다. 그러나 화자는 시의 마지막 연에서 "해저 화산이 많아질수록 (중략) 깊은 바다 속은 무엇인가 허전해 보인다"고 한다. 이는 학습자가 자신의 감정을 삭이는 일이 많아질수록 더더욱 외로워질 뿐이라는 사실을 깨달았다는 것을 의미한다. 학습자는 자작시 해설 텍스트

에서 마지막 연의 의미를 설명하며 “나는 왜 이렇게 썼을까? 아마 참기만 하는 게 끝에는 별로 안 좋은 일인 걸 알아서 그런 것 같다.”고 서술하였다. 이를 통해 분노나 슬픔 등 부정적인 감정을 표현하는 것이 내면을 파괴할지도 모른다는 불안감을 안고 있으나, 장기적으로 보았을 때는 결코 긍정적이지 않으리라는 것을 다시 한 번 인식했음을 알 수 있다.

학습자는 자화상 시와 자작시 해설 텍스트를 작성하면서 스스로도 미처 파악하지 못했던 다른 감정, 즉 무의식적인 불안감을 찾아내어 감정의 격동을 잠재움으로써 자신의 현재와 미래를 다시 한 번 객관적으로 바라보고 새로운 성찰의 길로 들어설 수 있었다. 이는 자화상 시를 쓰기 전후에 서술한 자기 인식의 변화를 살펴봄으로써 알 수 있는데, 먼저 쓰기 전의 서술에는 부당한 일을 당해도 항변하지 못하던 자신에 대한 분노와 후회가 가득 묻어난다. 그리고 학습자는 그러한 감정에 매몰되어 참기만 하는 자신을 ‘바보 같은 사람’이라 부정적으로 인식하는 인지 왜곡을 일으키고 있다는 것도 알 수 있다.

그러나 자화상 시 및 자작시 해설 텍스트 작성 후 이루어진 활동의 감상 서술에서는 비교적 차분한 어조로 자아 인식의 변화를 서술하고 있다. “시를 썼으니 마음이 조금이나마 시원해진 기분이 들었다.”라고 서술하고 있다. 이는 학습자가 자신의 내면을 형상화하여 표현하는 행위를 통해 감정적 카타르시스를 느꼈다는 사실을 의미한다. 또 “나도 이제 참지 말고 바로 해결을 할 수 있게끔 해야겠다고 생각했다.”라는 부분에서 이러한 감정적 해방이 변화 의지의 생성으로 연결되었다는 사실을 드러낸다. 그리하여 이 학습자는 시 창작 활동 후 자기 정의를 작성하는 란에 “참지 않고 의견을 제시해 문제를 해결하는 사람”이라는 문구를 쓸 수 있게 된 것이다.

[구-10702]는 자기를 대체하는 이미지를 세심하게 관찰함으로써 숨겨진 ‘나’에 대한 새로운 깨달음을 얻을 수 있었다. 이처럼 이 절에 속한 학습자들은 자기형상의 관찰을 통해 이전에는 몰랐던 새로운 사실 및 감정을 발견하고 자신에 대한 이해를 심화시킬 수 있는 것이다. 이는 청소년 학습자가 정서의 안정 및 변화 의지의 생성을 이루고 새로운 자기이해에

따른 성찰을 가능케 한다는 데 의의가 있다.

(3) 형상의 점검을 통한 ‘나’와 타자의 이해 통합

학습자는 자신을 대신 나타낼 수 있는 이미지를 떠올린 다음 그 형상의 속성을 살펴보고 의미를 해석하는 과정을 통해 ‘나’와 타자의 통합적인 이해를 이루어낼 수 있다. 이는 자신을 타자의 이미지로 치환하여 생각한 다음 타자의 이면을 발견하고 해석함으로써 따라오는 인식의 변화가 자기 자신에게도 적용될 수 있다는 유추의 원리에 따른 것이다.

타자의 해석을 통해 통합적 자기 이해를 이룰 수 있다는 가능성은 리쾨르의 해석학적 논의[4]에 기반을 두고 있다. 리쾨르는 인간이 고정적이며 탈맥락화된 존재가 아니라 신체, 언어, 타자 및 사회와의 상관관계 속에서 일깨워지는 존재이기 때문에 자기에게 투명한 직접적인 자기의식, 즉 에두르기를 거치지 않은 코기토의 직관적인 자기 인식은 허황된 것이라 비판하였다.

그에 따르면 자기 이해는 자기를 일깨우는 매개체인 기호, 상징, 텍스트와 같은 표현물들에 응용된 해석과 일치한다. 우리는 이 중 매개체로서의 상징에 주목해볼 필요가 있는데, 이는 겹뜻, 즉 1차적 의미 외에 2차적 의미를 가진 표현들을 일컫는 것이다. 이를테면 souillure의 1차적 의미는 ‘얼룩’이지만 ‘오점’이라는 2차적 의미로도 해석되고, chute의 1차적 의미는 ‘떨어짐’이지만 ‘타락’이라는 2차적 의미로도 해석된다.

그런데 이러한 매개체를 해석하는 행위는 인간이 자기를 형성하는 과정과 같다. 이는 상징의 이해가 단순히 문헌학적 차원에 국한된 해독이 아니라, 주체의 삶을 개입하여 의미를 자기 것으로 만드는 과정을 거치기 때문이다. 그리하여 상징의 이해는 에두르기를 통한 자기 이해와 동일한 위상을 갖는다.

학습자가 자화상 시를 쓰기 위해 만들어내는 형상은 ‘나’를 대신 나타내

---

4) 이기언(2009), 「폴 리쾨르: 해석학과 자기 이해」, 『불어불문학연구』 79, 한국불어불문학회, pp.412-413.

는 기호가 된다. 학습자는 기호의 1차적 의미 뿐 아니라 2차적 의미를 발견하면서부터 인식의 전환을 이루고, '나'와 타자의 통합적 이해에 기반한 자아성찰의 길로 들어설 수 있다. 이를 자세히 살펴보면 다음과 같다.

번호	[구-30529]	
시	**<나만의 광석>** 나는 모두가 똑같다 생각했다 / 하지만 우리에게는 광석이 있지 // 너무 단단하지만 노력이라는 곡괭이로 캐고 / 자신만의 재능으로 다듬어낸다 // 내 광석은 정해져 있지 않아 / 나의 능력에 따라 / 언제나 바뀔 수 있지 // 내 마음 속 깊이 있는 / 조그마한 나 / 그건 나만의 광석이다	
자아성찰적 사유	사람은 언제나 재능이 있고 그걸 노력으로 이루어내기 낼 수 있다는 사실을 깨달았다. 나를 스스로 돌아보고 내 재능이 있을 거라는 확신을 받았기 때문에 걱정이 좀 사라졌고 앞으로 어떻게 해야 할 지 생각하게 되었다. 일단 내가 잘하는 거랑 좋아하는 게 뭔지 찾아봐야겠다.	
자기 인식	**활동 전**	**활동 후**
	뚱뚱하고 못생긴 사람	스스로 내 걱정을 돌보고 노력할 수 있는 사람

[구-30529]는 활동 전 자기 인식을 "뚱뚱하고 못생긴 사람"이라 서술하였다. 이는 외면적 특성에 의거한 자기 인식의 양상을 보이는 것으로, 이 학습자가 이제까지 자신의 내면을 들여다본 경험이 부족하다는 사실을 의미한다.

이 학습자가 내면적 자아성찰의 필요성을 느끼게 된 것은 자아이미지의 점검 단계에서였다. 학습자는 원하는 직업을 찾아 행복하고 안정적인 삶을 살고 싶다는 이상과 아직 진로를 정하지 않아 부모님이 시키는 대로 꿈을 적어내는 현실 간의 불일치 인식을 서술하였다. 이를 통해 야기된 감정은 걱정("공부를 못하면 진짜 할 수 있는 게 없을까")과 불안("이대로 고등학교에 가도 되는 걸까")으로 나타났는데, 이러한 불안감은 자아정체성 유예 상태에서 비롯된 것이라 여겨진다.

자아정체성 형성 단계를 상태에 따라 구분한 마르시아(J. Marcia)[5]에 따르면, 유예는 정체성을 확립하지 못한 채 결정을 지연하고 있는 상태를 뜻한다. 이는 확립에 이르기 바로 전 단계라 하여 비교적 긍정적으로 바라볼 수 있기도 하지만, 성공적인 관여(자신의 신념을 분명히 표현하거나 수행하기 위한 의미 있는 선택)를 통해 극복할 수 있는 '위기'라 정의됨으로써 역할 혼란을 야기할 위험성이 존재하는 단계이기도 하다.

마르시아는 유예 단계에 위치한 사람들이 상실 혹은 혼미의 단계에 있는 사람들보다 더 많은 불안을 겪는다고 하였다. 그에 따르면 이러한 불안은 예측 불가능한 세상을 예측 가능한 것으로 만들기 위해서 감내해야 하는 것이다. 그러나 아직 인지적·정서적 발달을 못 다 이룬 채 변화하는 외부 세계를 맞아야 하는 청소년기는 비교적 작은 자극에도 민감하게 반응하며 큰 영향을 받는 시기이므로 청소년 학습자가 감정에 휩쓸리지 않고 정체성 추구라는 인지적 활동을 수행할 수 있도록 도울 필요가 있다.

[구-30529]는 자아이미지 점검 및 자기서사 작성 단계에서는 걱정과 불안에 사로잡힌 모습을 보였으나, 자기로부터 분리한 자아를 대체하는 이미지를 발상하는 인지 활동을 통해 정서적 안정을 도모한다. 이 학습자는 '울퉁불퉁 못생긴' 이라는 외형적 공통점에 착안하여 자신을 대신 타나내는 이미지로 '광석'을 떠올렸는데, 이때 학습자가 생각한 광석은 "가공되지 않은", "반짝이지 않는", "보석이 아닌" 것이었다. 그리하여 학습자의 자기 인식은 "초라하고 못생긴 광물 같은 사람"이라는 부정적 인식 양상을 보인다.

그러나 이 학습자는 자신의 형상을 점검하던 중 "아직 가공되지 않은", "아직 반짝이지 않는", "아직 보석이 아닌"이라는 새로운 해석의 실마리를 발견한다. 그리하여 '광석'의 2차적 의미 해석("광부가 캐는 능력에 따라, 또 어떻게 가공하느냐에 따라 무엇이든 될 수 있다.")을 만들어내는 데 이른다. 이를 통해 학습자는 "'나'는 아직 초라하지만 노력 여하에 따라 무엇이든 될 수 있는 사람"이라는 새로운 자기 이해에 도달하고,

5) James E. Marcia(1966), 'Development and validation of ego-identity status', *Journal of Personality and Social Psychology,* Vol.3(5), pp.551-558.

이제까지와는 다른 방향의 성찰을 시작한다.

그리하여 학습자는 자신에게도 어떤 재능이 있을 거라는 확신에 따라 꿈을 찾기 위한 구체적인 방안을 찾기 시작한다. 활동의 감상에서 밝힌 “일단 내가 잘하는 거랑 좋아하는 게 뭔지 찾아봐야겠다.”는 다짐을 보아 알 수 있다. 이후 이 학습자는 교내에서 실시한 진로체험의 날 활동에 가장 적극적으로 참여한 학습자로 꼽혔고, “기계를 좋아하고 조립하는 걸 잘한다”는 깨달음에 따라 특성화고 기계과에 진학하겠다는 뜻을 밝히기도 하며 성찰의 내면화 진행 양상을 보였다.

형상의 점검을 통한 ‘나’와 타자의 통합적 이해는 다음 학습자에게서도 잘 나타난다.

저번에 자화상 시 쓰기를 통하여 나 자신에 대해 깊이 생각해보고 알게 되었다면 이번에는 자화상 시 고쳐 쓰기를 통하여 죽음과 내 삶의 목표, 꿈, 희망 등을 깊이 생각하는 기회가 되었던 것 같다. 마라톤의 끝은 죽음이 아니라 결승선일 뿐이다. 그래서 마라톤이 끝나도 새로운 시작을 할 수 있는 것이다. 내가 저번에 시간이 없어서 죽음을 단순히 끝으로 생각한 것 같은데 오늘 고쳐 쓰며 나의 결승선은 꿈을 이루는 것이고 꿈을 이루더라도 또 다른 꿈을 향해 새로운 마라톤을 시작해야겠다고 다짐했다.

[구-30411-3차-4]

[구-30411] 학습자는 자신을 마라토너로 형상화한 자화상 시를 썼다. 그런데 처음 작성한 시에서는 “죽음이라는 끝에 도달할 때까지” 라는 구절을 통해 긴 달리기의 끝이 죽음이라고 하였다. 그러나 이 학습자는 이후 이루어진 3차 수업에서는 마라톤의 의미를 재해석함으로써 새로운 성찰을 시작할 수 있게 되었다. 이 학습자는 이후 ‘죽음’을 ‘결승선’으로 바꾸고, “아직 시작에 불과하니까”라는 구절을 추가하였다. 즉 자화상 시 고쳐쓰기를 통해 자신의 삶을 바라보는 자세와 인식을 바꾸어 자아를 재구성한 것이다.

이처럼 학습자는 자화상 시 쓰기를 위해 자신을 대신 나타낼 수 있는 이미지를 발상한 다음 그 형상의 속성을 살펴보고 의미를 해석하는 과정을 통해 ‘나’와 타자의 통합적인 이해를 이루어낼 수 있다. 이러한 통합

적 이해는 보통 타자의 긍정적 속성을 찾아냄으로써 부정적 자기 인식 역시 긍정적으로 바꾸는 방향으로 이루어진다는 점, 인식의 전환을 통해 불안정한 정서를 안정시킴으로써 자기객관화적 사고에 도움을 준다는 점에서 큰 의미가 있다.

2. 감정의 언어화를 통한 자아성찰

모든 글쓰기는 자기표현이라는 점에서 글쓰기 주체 내면의 해묵은 감정을 해방시키는 계기가 될 수 있다. 이는 격정을 정화하는 윤리적 의미를 지님과 동시에 몸 안의 불순물을 배설한다는 의학적 술어로도 기능하는 아리스토텔레스의 카타르시스(catharsis) 개념과 밀접한 연관을 맺고, 읽기에서의 공감과 쓰기에서의 표현을 장려하는 문학치료의 기본 전제로 기능한다.

실제로 본고의 본조사 대상이었던 222명 중 158명(약 71%)이 시 쓰기 활동을 통한 카타르시스를 느꼈다고 고백했다. 그러나 이러한 효과가 자아성찰적 사유로 이어지느냐는 별개의 문제인 것으로 나타났다. 어떤 학습자들은 시 쓰기 이후 이어지는 자작시 해설 및 성찰의 내면화 활동을 중단하거나 무성의하게 임하는 모습을 보였기 때문이다. 그리하여 글쓰기를 통한 카타르시스 효과가 자아성찰적 사유로 이어지기 위해서는 특별한 교육적 처치가 필요하다는 사실을 시사한다.

자화상 시 쓰기에서 감정의 언어화는 '나'를 대체하는 이미지를 매개로 이루어진다. 그리하여 고백의 부담을 덜고 솔직한 자기표현을 이끌어내나, 사유를 동반한 감정의 표현이 이루어지도록 돕기도 한다. 즉 자화상 시 쓰기를 통한 감정의 언어화는 성찰적 사유로 이어지기에 유리한 지점을 확보하므로 유의미한 교육적 처치가 될 수 있다.

(1) 표현의 반복을 통한 감정의 해방

이 절에서는 '나'를 대체하는 이미지를 만들고 그 형상의 입을 빌어 자

신의 생각이나 감정을 표현한 학습자의 경우를 살펴보고자 한다. 이 학습자는 자신의 감정을 시적 화자의 입을 빌어 직접적으로 표출하기 보다, 상상의 작용으로 만들어낸 형상의 입을 빌어 표현함으로써 진정한 공감에 기반한 감정의 사유를 이루었다. 그리하여 감정의 표현을 통한 카타르시스를 느끼는 데서 끝나지 않고 자아성찰적 사유를 시작할 수 있었다는 데 주목할 필요가 있다.

<table>
<tr><td>번호</td><td colspan="2">[구-30720]</td></tr>
<tr><td>시</td><td colspan="2"><꽉 막힌 병> 나는 꽉 막힌 병 / 터질 것 같은 꽉 막힌 병 // 미워서 그런 게 아니야 // 싫어서 그런 게 아니야 / 짜증나서 그런 게 아니야 // 병이 깨져 버려야 / 그 말들이 나올 텐데 // 미안해 / 미안해 / 정말로 미안해 // 말하지 못하는 꽉 막힌 병 / 터질 것 같은 꽉 막힌 병</td></tr>
<tr><td>자아성찰적 사유</td><td colspan="2">순간적인 감정을 참지 못해 하는 행동이 다른 사람에게 피해를 준다는 것을 생각해 반성하며 시를 썼다. <u>구체적인 감정을 넣지 않고 쓰려고 했는데 쓰다 보니 감정이 막 나와</u>서 미안하다는 말을 반복했다. <u>말을 하고 나니 이렇게 후련한데</u> 왜 말하지 않았을까 하는 <u>생각이 들고</u>, 이번 일로 나의 행동이 많은 사람에게 영향을 준다는 것을 <u>깨달았고</u> 미안하다는 생각이 들면 <u>조금이라도 표현할 수 있는 계기로 삼고 싶다.</u></td></tr>
<tr><td rowspan="2">자기인식</td><td>활동 전</td><td>활동 후</td></tr>
<tr><td>실수를 많이 하는 사람</td><td>실수를 하지만 그 실수로써 반성하여 성장할 줄 아는 사람이다</td></tr>
</table>

[구-30220]은 자아이미지 작성 단계에서 “실수하고 싶지 않은데 계속 실수하는 나”라는 불일치의 자각을 서술하였다. 그리고 자기서사 작성 단계에서 욱하는 성질 때문에 친구와 다투었던 일, 동생과 TV를 보다가 싸웠던 일, 키우던 강아지에게 화풀이를 했던 일 등을 상세히 서술하였고, 이를 통해 야기된 감정은 “답답하다. 미안하다.”였다. 이를 통해 이 학습자가 말하는 ‘실수’란 ‘다른 사람과 갈등이 생겼을 때 미안하다는 말을 하지 못하는 것’이라는 사실을 알 수 있다.

이어 학습자는 자신을 형상화하는 이미지로 '깊은 늪'과 '막힌 병'을 떠올리는데, 이는 하고 싶은 말을 하지 못하는 자신에 대한 부정적인 의식이 반영된 것으로 보인다. 학습자는 그 중 후자를 택하여 자화상 시를 썼는데, 1연에서 자신을 꽉 막힌 병이라는 은유함으로써 형상화한 이미지와 자신을 동일시하는 인식을 드러내고 있다.

2연과 4연에서는 화자의 생각과 감정이 직접적·반복적으로 표출된다. 학습자는 이러한 직접적 반복이 감정의 북받침을 이기지 못하고 표현된 결과라고 설명하는데, 이는 "구체적인 감정을 넣지 않고 쓰려고 했는데 쓰다 보니 감정이 막 나와서", "말을 하고 나니 후련하다"라는 활동의 감상에 잘 나타난다. 즉 이 학습자는 억눌린 감정을 표출함으로써 감정의 해방을 통한 카타르시스를 느낄 수 있었던 것이다.

그런데 학습자의 자작시 해설을 보면 이 시가 단순한 감정 표출의 결과물만은 아니라는 사실을 알 수 있다. 학습자의 해설에 따르면 2연과 4연의 1, 2, 3 행은 각각 친구, 동생, 강아지라는 대상에게 따로 건네는 말이라고 한다. 또 4연의 마지막 행에 "정말로"를 붙여 "미안해"를 더욱 강조한 이유는 화풀이 대상이었던 강아지에게 가장 미안했기 때문이라고 한다. 즉 이 시는 학습자의 억누른 감정이 폭발하여 있는 그대로 나타난 것이 아니라, 감정의 사유를 거쳐 나름대로 정교하게 조직하려 노력한 의식의 산출물인 것이다.

이러한 감정의 사유는 학습자가 자기형상과의 동일성과 비동일성을 동시에 인식했기에 가능한 일이 되었다고 추론해볼 수 있다. 다음은 이 학습자의 자작시 해설에서 주목할 점은 마지막 연에 대한 고민인데, 이 서술에서 자기형상에 대한 학습자의 인식이 잘 드러난다.

처음에는 "깨진 병은 흙으로 돌아간다 / 조각난 유리 조각은 웃고 있다"라고 하려고 했다. 그런데 나는 아직 안 깨진 것 같다. 미안하다는 말을 안했기 때문이다. 그래서 웃으면 안 될 것 같아서 다시 꽉 막힌 병이라고 썼다.

[구-30720-1차-3]

즉 학습자는 자신을 대체하는 이미지, 즉 '꽉 막힌 병'이라는 형상이 스

스로와 공통점을 가지고 있기는 하나 결코 동일하지는 않은 존재임을 확실히 인식하고 있다. 이는 자화상 시 쓰기를 통해 느낄 수 있는 공감이 결코 자타의 동일시가 아니라는 사실을 의미한다.

셸러(M. Scheler)는 공감을 자타의 동일시라 보는 것이 공감에 대한 착각이자 공감을 제대로 이해하지 못한 결과라 하였다.[6] 그는 공감의 기본적인 구성요소로 이해, 뒤따라 느낌, 뒤따라 삶을 제시하였는데, 이 중 첫 번째 단계인 이해는 타자를 타자로서 의식할 때 가능한 것이다. 우리는 우는 아이를 보고 동정심을 느끼지만, 이는 아이의 슬픔과 별개로서 존재하는 '나'의 감정이라는 것이다. 즉 진정한 공감을 이루기 위해서는 '나'와 다른 존재로서의 타자의 존재를 인정하고 이해하여야 한다. 그리고 타자의 객관적 실재성에 대한 이해를 기반으로 한 판단을 통해 뒤따라 느낌과 뒤따라 삶의 단계로 나아갈 수 있다.

그리하여 학습자는 진정한 공감에 기반을 둔 자아성찰을 시작할 수 있게 된다. 학습자의 감상에는 카타르시스("말을 하고 나니 이렇게 후련한데") 이후에 이어지는 변화의 의지("왜 말하지 않았을까 하는 생각이 들고, 이번 일로 나의 행동이 많은 사람에게 영향을 준다는 것을 깨달았고 미안하다는 생각이 들면 조금이라도 표현할 수 있는 계기로 삼고 싶다.")가 잘 드러나 있다. 이는 해묵은 감정을 솔직하게 드러냄으로써 카타르시스를 느꼈지만, 결코 그 행위가 자신의 실생활에서 이루어지지 않았음을 인식하였기 때문에 이루어질 수 있는 성찰이다.

학습자는 자기형상의 입을 빌어 카타르시스를 느끼고 감정의 해방을 통해 자신을 반성적 성찰의 길로 이끌어나갈 수 있는 힘을 얻었다. 이는 진실한 자기표현이자 진정한 공감이라는 점에서 자아성찰을 위한 유의미한 처치가 될 수 있다. 이러한 과정은 아래 학습자가 작성한 활동의 감상문에서 잘 드러난다.

사색(?)에 빠졌다고나 할까요? <u>내 마음을 쳐다보고 계속 계속 표현해보니까</u> 어디가 아픈지도 알겠고 점점 <u>생각이 꼬리에 꼬리를 물어서 깊어져서</u> '나'를 깊이

6) 박주영(2017), 「공감의 윤리적 한계와 가능성에 대한 연구 : 셸러(M. Scheler)의 공감 윤리학을 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문.

있게 들여다본 것 같아요. 하지만 아직 풀리지 않은 마음 속 감정이 있는 것 같아서 가끔 마음 속 실타래를 풀어야겠다는 생각도 들었어요. 가장 큰 변화로는 사건(여기에 있는 사건은 보통 부정적이에요)이 일어났을 때 조금 더 나를 아니까 냉정하게 판단할 수 있게 됐어요. 예전에는 우유부단하다는 말을 많이 들었지만 지금은 아니에요.

[구-30230-3차-4]

글쓰기를 통한 문학치료에는 크게 공감과 통찰, 두 가지 과정이 존재한다. 공감의 과정이 내담자의 슬픔이나 고통, 위축된 자존감을 바라보고 쓰다듬어 주면서 카타르시스적 분출을 장려하는 과정이라면 통찰의 과정은 자신의 갈등과 문제를 정면으로 맞서는 성숙한 과정이다. 즉 글쓰기 주체는 공감적 대상을 활용하여 감정을 표현함으로써 카타르시스를 느끼고, 이는 '나'와 세계와의 관계를 새로운 관점에서 통찰할 수 있도록 만드는 힘이 된다.

(2) '나'를 대체하는 이미지를 위로하기

이 절에서는 자화상 시 쓰기를 위해 '나'를 대신 나타낼 수 있는 이미지를 떠올린 다음, 시적 화자의 입을 빌어 그 형상을 위로함으로써 타자로부터 위로 받는 것과 동일한 효과를 얻은 학습자의 경우를 소개한다. 이는 자화상 시 쓰기의 주체인 '나'가 표현하려는 대상인 '나'와 동일하면서도 동일하지 않은, 동일성과 비동일성의 통일로서 존재한다는 특수성에서 비롯되는 것이다.[7] 자화상 시 쓰기를 통해 주체는 위로하기와 위로받기를 동시에 체험할 수 있다. 그리고 이는 주체의 내면적 갈등을 해결하고 긍정적인 자아성찰의 길로 들어서는 것을 돕는다.

'나'를 대체하는 이미지를 위로하기는 상상력을 활용한 직접적 말하기의 체험이라는 점에서 게슈탈트 심리 치료의 빈 의자(empty chair) 기법과 유사하다. 빈 의자 기법은 누군가가 내 앞에 앉아있다고 가정하고 드러내기 힘들었던 자신의 생각을 이야기함으로써 자신의 미해결된 욕구를

7) 오성호(2006), 『서정시의 이론』, 실천문학사, p.340.

명료히 지각하고, 정서적인 각성과 표현을 이루어 과거의 어려움과 내적 갈등을 해결하는 치료 요법이다. 빈 의자 기법의 효과는 그것이 지니는 체험적 특성에서 비롯되는데, 이는 누군가에 대해 말하는 것(talking about)이 아니라 누군가에게 직접 말하는 것(talikig to)이 됨으로써 지금-여기에서 누군가를 온전히 만나는 체험을 이루기 때문이다.[8)]

자화상 시 쓰기에서 이루어지는 대화의 상대, 즉 주체가 빈 의자에 앉히는 누군가는 바로 자기로부터 분리한 자아라 할 수 있다. 그런데 이 자아는 '나'를 대체하는 이미지로 형상화된, 즉 자서전적 기억의 범위 내에서 생성된 심상의 형태로 자각된다는 점에서 보다 강도 높은 정서를 불러일으킬 수 있다. 이는 언어화된 자아보다 심상화된 자아가 보다 감각적·감정적인 반응을 유발함으로써 뜨거운 인지(hot cognition) 작용을 일으키기 때문이다.[9)]

실제로 이 절에 속한 학습자는 자신을 대체하는 심상의 활성화를 통해 이전의 감정을 쉽게 불러일으켰고, 또 이러한 감정에 매우 민감하게 반응하기도 했다. 그리하여 보다 직접적·정서적인 지금-여기-'나'와의 대화를 체험한 학습자는 자신의 내면적 갈등을 해결하고 건강한 자아성찰의 길로 들어서는 양상을 보였다.

번호	[구-30415]
시	**<내 마음 속 수선화>** 크고 예쁜 꽃들에 치이고 / 스스로 잎을 떼다 보니 // 내 마음 속 수선화는 시들어가네 // 계속해서 물을 주고 / 햇빛을 주어도 // 내 마음 속 수선화는 시들어가네 // 꽃이 피지 않을 걸 알면서도 / 나아지지 않을 걸 알면서도 / 그 꽃을 피우려는 나의 모습이 / 안쓰럽기만 하네 // 아픈 상처 모두 잊길 / 좋은 기억 오래 남길 / 내 마음 속 수선화가 활짝 피길 / 오늘도 간절히 기도하네
자아	내가 썼던 시를 다시 읽고 적으면서 시 속의 감정과 내 감정을 느껴

8) 안미영(2019), 「체험적 심리치료에서의 심상과 빈 의자의 활용」, 『한국게슈탈트상담연구』 9(2), 한국게슈탈트상담심리학회, pp.1-21.
9) 안미영, 위의 글, p.3.

성찰적 사유	보았다. 시를 다시 쓰는 중 그때의 감정이 올라와서 눈물이 날 뻔했고 아픈 감정이 들었고 시를 다 쓰고 다시 읊어 보았을 땐 아픈 감정은 별로 없어졌다. 그래서 이제는 정말 열심히 해서 성공해 자존감을 높이겠다는 생각과 '하는 척'이 아닌 '하는' 사람이 돼야겠다는 생각이 들었다. 처음 시를 썼을 때가 1학기 고사를 앞둔 때였는데 자화상 시를 통해 내 감정을 배출하고 나서 1학기 고사에 굉장히 좋은 성적을 냈다.	
자기 인식	활동 전	활동 후
	자존감이 낮은 사람	좋은 사람이 되고 싶은 사람

위 학습자는 활동을 시작하기 전부터 자신을 '자존감이 낮은 사람'이라 인식하고 있었다. 이 학습자의 자아이미지 점검과 자기서사 작성 역시 같은 맥락에서 이루어졌고, 학습자는 이상과 현실의 괴리를 재확인함으로써 더욱 깊은 우울감을 느끼게 되었다. 이는 학습자가 자아이미지 점검 및 자기서사 작성을 마치고 난 감정을 서술하는 단계에서 "나에 대한 미움, 자책, 부정적인 감정들이 든다. 분명 나를 해치는 말인 것을 알지만 멈출 수 없는 감정들이다."라고 작성한 것으로 보아 더욱 선명하게 드러난다.

이 학습자는 자신을 나타낼 수 있는 이미지를 발상하는 단계에서 '시든 수선화=낮은 자존감'이라는 상징을 떠올렸고, "예쁜 꽃들에 치이다=다른 친구들과 비교 당한다", "스스로 잎을 떼다=자기 자신을 비판한다", "꽃을 피우려 한다=자기 자신을 칭찬하여 자존감을 높이려 함"이라는 세부적인 표현 전략을 세우는 데까지 다다랐다.

그리하여 자화상 시 쓰기 단계로 들어선 학습자는 '수선화'라는 형상을 중심으로 총 4연의 시를 작성한다. 이 중 1~2연은 시들어가는 수선화, 즉 낮은 자존감을 지닌 자신의 모습을 묘사하는 데 집중한다. 화자의 정서가 직접적으로 드러나는 부분은 3연의 마지막 행인데, 화자는 시들어가는 꽃을 피우려는 자신의 모습이 "안쓰럽기만 하다"고 표현함으로써 자기로부터 분리한 자아에 대한 온정적 시선을 드러낸다. 이어지는 4연은 학습자의 자기 위로가 직접적으로 드러나 있는 부분이다. 시적 화자

는 자기로부터 분리한 자아, 즉 수선화가 아픈 상처를 극복하고 좋은 기억을 자양분으로 삼아 낮아진 자존감을 높일 수 있기를 간절히 바란다고 노래하며 시를 끝맺는다.

학습자의 자기위로를 통한 인식의 변화는 다소 천천히 나타난다. 이 학습자는 자화상 시를 작성하고 자작시 해설을 쓰는 첫 번째 수업의 감상에서 “떠오르기 싫었던 내용으로 시를 썼기 때문에 어떤 변화도 느껴지지 않는다”라고 서술하였다. 그러나 3개월 후 실시한 두 번째 수업(자화상 시 고쳐쓰기)이 끝나고 나서는 “자화상 시를 다시 쓰면서 눈물을 흘릴 뻔 했지만 시를 다 쓰고 난 뒤에는 아픈 감정이 사라졌다”는 감상을 서술하였다.

이는 학습자가 3개월 전보다 내면적 감정을 불러일으키고 안정화시키는데 보다 능숙해졌다는 사실을 시사한다. 이후 이 학습자는 “성공해 자존감을 높이겠다는 생각”과 “실제로 실천하는 사람이 되어야겠다는 결심”을 한다. 이는 학습자가 자기 위로를 통해 부정적인 감정을 해소함으로써 보다 긍정적이고 건강한 성찰의 길로 들어섰음을 의미한다.

또 “자화상 시 쓰기를 통해 내면적 갈등을 해결하여 시험 성적을 잘 받을 수 있었다”는 서술에도 주목해볼 수 있다. 이 학습자의 학교생활 및 1학기 고사 성적을 살펴보았을 때 이 부분은 다소 비약적이라 느껴지기도 한다. 그러나 서술의 신뢰도 여부를 따지기에 앞서 중요한 것은 학습자가 그렇게 ‘인식’하고 있다는 점이라 할 수 있다. 학습자는 자화상 시 쓰기를 통해 자신이 내면적 상처를 치유했으며, 그리하여 실생활에서도 긍정적인 영향을 받을 수 있다고 인식하고 있기 때문에 성찰의 내면화를 보다 쉽게 이룰 수 있다. 그리하여 앞으로의 변화가 매우 기대되는 바이다.

‘나’를 대체하는 이미지를 위로하기 양상은 다음 학습자들의 시에서도 잘 나타난다.

<어두운 길> 걷고 있는 당신 / 오늘도 걷고 있나요 // 하늘은 먹구름이 있고 / 주위는 어둡기만 하지만 // 먹구름 뒤에는 / 맑은 하늘이 있다는 걸 알지요 // 그래서 오늘도 걷고 있지요 / 힘내세요

[구-30430-1차-2]

<코알라> 코알라야 / 코알라야 / 뭐하고 있니 / 코 하고 있니 // 잠만 자고 있다 / 쩝쩝 먹고 있다 / 이래도 되나 싶다 / 불안한데 어쩔 수 없다 // 괜찮다 괜찮다 / 하고 싶은 대로 하는 / 그게 너니까 / 나는 너를 사랑하니까

[구-20710-1차-2]

위 학습자 모두 “자화상 시 쓰기 활동을 끝내자 마음이 따뜻해졌다”는 활동의 감상을 밝혔다. 이처럼 자화상 시 쓰기를 통한 자기 형상에게 직접적으로 따뜻한 말을 건네는 활동은 매우 효과적인 자기위로 체험으로 작용할 수 있다. 자기위로란 불유쾌한 정서를 일으키는 상황이 생겼을 때 대처하는 여러 방법 중 추론, 지적 이해, 공상, 통제, 문제해결 같은 인지 과정을 포함한 내적 자원을 능동적으로 사용하여 불안을 감소시키는 능력을 뜻하는데(Moser, 1991), 이는 정서적으로 고통스러울 때 그것에 대응하여 감정적, 심리적으로 차분해지고 편안해지며 위안을 느끼는 상태이며, 이러한 상태가 되기 위한 다양한 행동에는 스스로 위로하는 방법이나 다른 사람들이 위로해주는 것을 잘 수용하는 것도 포함된다(Glassman, 1989).[10] 이는 청소년 학습자의 긍정적이고 건강한 자아성찰로 이어질 수 있다는 점에서 매우 유의미하다고 할 수 있다.

(3) 서사 부여를 통한 내면적 갈등 해소

학습자는 자화상 시 쓰기를 위해 자신을 대체하는 이미지를 떠올린 다음, 그 형상이 처한 상황에 가상의 서사를 부여함으로써 자아의 내면적 갈등을 해소할 수 있다. 이는 자화상 시 쓰기가 자화상 그리기에 비해 보다 더 인지적이고 의식적 사유를 필요로 하며 주체의 의도에 따른 시

10) 정남운 외(2019), 「분리-개별화와 자기위로능력간의 관계: 자기개념명확성의 매개효과」, 『학습자중심교과교육연구』19(18), 학습자중심교과교육학회, pp.653-673.

간적인 표현이 가능하다는 점을 활용한 것으로, 언어적 메시지로서의 자화상 시의 장점에서 비롯되는 효과라 할 수 있다.

학습자의 자화상 시 텍스트에서 성찰하는 자신의 모습은 다양한 형상을 통해 나타나는데, 그 중 가장 빈번하게 나타나는 것은 '거울을 바라보는 나'의 이미지라 할 수 있다. 본고의 3차 조사에서 산출된 시 작품 120개 중 거울을 활용한 표현은 무려 22개(약 18%)나 나타났는데, 그 중 거울을 바라보는 상황에 각기 다른 서사를 부여한 두 개의 시를 제시하여 글쓰기 주체의 자아성찰적 사유의 변화를 비교해보고자 한다.

(가)

번호	[구-30920]	
시	**<거울>** 너는 누구야 / 현실에 선 내가 묻는다 / 겹 많은 사람 / 거울 속 그가 답한다 // 나는 누구야 / 방향을 돌려 재차 묻는다 / 넌 용기 있는 사람이지 / 거울 속 내가 답한다 // 그 용기로 거울을 부순다 / 거울 속 그는 기다렸다는 듯 미소를 지었다 // 거울은 미련 없이 조각나고 / 나 홀로 그 조각들을 지켜볼 뿐이었다	
자아성찰적 사유	두려움을 표현한 거울이 부서진다는 것은 이제 더 이상 두려워하지 않는다는 것이다. 그리고 그 조각들을 바라본다는 것은 두려움을 안고 살았던 과거도 소중히 여긴다는 내용이다. 두려움을 이기고 싶다는 생각이 강해졌다. 그런데 언젠가 이렇게 되기를 바란다고 생각한 것이지, 현재는 그럴 용기가 없다. 그 용기는 어떻게 하면 생길까? 그것도 생각해 봐야겠다. 아, 참 어렵다!	
자기인식	**활동 전**	**활동 후**
	두려움이 많은 사람	언젠가 두려움을 이길 사람

(나)

번호	[구-30515]
시	**<미워하는 나야, 그 아픔은 의미가 없단다>** 무심코 들여다본 거울에서 / 무시하고 외면했던 그곳에서 // 나는 보았다 / 폭풍우에 흔들리는 배에서 / 떨어져나가 죽어가는 사람들을 / 구멍 뚫린 바닥으로

	/ 몸을 내던지는 사람들을 // 그들을 구하려 손을 뻗어도 / 그들을 향해 아무리 뛰어도 / 절대 닿을 수 없다 // 결국 내 분노는 칼날이 되어 / 단단한 거울을 갈라 버리고 / 거울 속으로 직접 뛰어들어 보려 하지만 // 이미 무뎌져버린 칼날은 / 거울의 냉기에 부딪혀 깨지고 / 별의 열기에 녹아내린다	
자아 성찰적 사유	내 안에 분노와 슬픔, 낮은 자존감 같은 것들을 구하고 싶다. 하지만 얼마 가지 못하는 분노로는 벽을 뛰어 넘을 수 없다. 이런 생각은 아마 이번 시험에 대한 패배감 때문에 더 많이 드는 것 같다. 내가 더 싫어졌다.	
자기 인식	**활동 전**	**활동 후**
	한심하고 역겨운 놈	미운 놈

(가) 시를 쓴 [구-30920]와 (나) 시를 쓴 [구-30515]는 활동 전 자신이 어떤 사람인지 생각해보는 단계에서 부정적인 자기 인식 양상을 보인다. 이는 두 학습자 모두 이상과 현실의 괴리 현상을 오래전부터 자각하고 있었다는 데서 비롯된다. 이는 (가) 시를 쓴 학습자의 “두려움 없는 용기 있는 사람이 되고 싶으나 겁 많은 사람에 불과한 ‘나’”라는 서술과, (나) 시를 쓴 학습자의 “긍정적이고 솔직하며 배려심 많은 사람이 되고 싶으나 이상적인 것을 바라보기만 할 뿐 노력도 안하는 한심한 ‘나’”라는 서술에서 잘 드러난다.

두 학습자 모두 자신의 감정을 파악하는 단계에서도 부정적인 감정을 느끼고 있음을 밝혔다. (가) 시를 쓴 학습자는 “과거부터 현재까지 겁이 많고 사사건건 걱정하는 것은 변함이 없고 이것이 큰 골칫거리이다. 항상 겁 많고 걱정거리도 많아서 스트레스도 많이 받고 살았다. 우울하고 한심하다.”고 하였고, (나) 시를 쓴 학습자는 “분노, 한심함, 역겨움, 우울감, 패배감, 자괴감”이라는 감정을 나열하였다.

두 학습자는 ‘거울을 바라보는 자신’의 이미지를 상상함으로써 자기 자신을 객관적으로 바라보고 관찰하였다. 이들은 거울을 통해 존재의 의미를 구하기도 하고 숨겨진 내면을 직시하기도 한다. 두 학습자 모두 스스로를 부정적으로 인식하고 있는 상황이기에 이는 꽤 고통스러운 과정이

었을 것이다. 두 학습자의 자작시 해설에서 이 구절을 떠올리고 쓰는 것이 두렵고 힘든 일이었고 서술하였다. 구체적인 서술 양상은 다음과 같다. (가): “솔직히 내가 어떤 사람인지 물어보는 게 내키진 않았다. 어떤 대답을 내놓아야 할지 몰라 혼란스럽고 두려웠다.” (나): “혼란스럽고 자괴감에 힘들어하는 나의 내면을 사람들이 죽어가는 걸로 표현했다. 힘들었다.”

자화상 시 속 ‘나’는 둘 다 거울을 깨뜨리려 한다. 이는 거울을 들여다보는 행위에 따른 고통을 없애고자 하는 의도에 따라 가상의 서사를 부여하는 것이다. 그런데 (가) 시의 화자는 거울을 깨뜨리는 데 성공하고, (나) 시의 화자는 거울을 깨뜨리는 데 실패한다. 그리하여 (가) 시의 ‘나’는 ‘그’의 미소를 볼 수 있었으나, (나) 시의 ‘나’는 무뎌진 칼날이 녹아내리는 현장을 목도하게 된다.

비슷한 상황에서 각기 다른 서사를 부여한 글쓰기 주체의 감정적 변화는 확연히 다른 방향을 띠고 진행된다. (가) 시를 쓴 학습자는 두려움을 안고 살았던 과거로 소중히 여길 수 있게 되지만 (나) 시를 쓴 학습자는 자신을 더욱 더 싫어하게 된다는 데서 알 수 있다. 즉 글쓰기 주체는 자신의 시에 어떤 서사를 부여하느냐에 따라 전혀 다른 감정적 변화를 체험한다. 그리고 그에 따른 자아성찰의 방향 역시 달라지는 것이다.

(가) 시의 학습자는 두려움을 이겨내고 싶다는 생각을 하고, 구체적인 방안을 찾으려 노력한다. 그리하여 ‘언젠가는 두려움을 이길 사람’이라는 자기 인식의 변화를 보인다. 그러나 (나) 시의 학습자는 패배의식에 따른 자기 혐오가 더욱 심해져 활동 후 자기 인식을 ‘미운 놈’이라 서술함으로써 부정적 인식의 변화가 없었음을 나타낸다. 이는 (가) 시의 학습자가 자화상 시 쓰기를 통해 자아의 내면적 갈등을 해소한 데 반해 (나) 시의 학습자는 그러지 못했기 때문이라 여겨진다.

정운채(2007)[11]은 문학작품의 서사를 통하여 환자의 서사를 변화시키는 것이 문학치료 방법론의 핵심이라고 하였다. 글쓰기 주체는 자신의 작품에 가상의 서사를 부여함으로써 자신의 서사 역시 변화시킬 수 있는 힘

11) 정운채(2006), 『문학치료의 이론적 기초』, 문학과 치료, p.313.

을 얻을 수 있다. 중요한 것은 이를 통해 글쓰기 주체가 감정적 해방을 느낄 수 있어야 한다는 것이다. 때문에 자화상 시 쓰기 수업에서는 청소년 학습자가 부여하는 서사의 긍정성/부정성을 따지기보다, 이를 통해 주체의 내면적 갈등을 해결할 수 있어야 함을 강조할 필요가 있다.

3. 자아의 재점검・재구성을 통한 성찰의 반복

이 장에서는 학습자가 여러 가지 표현을 떠올리게 된 계기와 그것이 담고 있는 의미를 설명하고, 이를 자신의 의도에 맞게 다듬고 고쳐 쓰는 활동을 통해 이루어지는 성찰의 반복 양상을 분석하고자 한다.

학습자는 자작시 해설 및 퇴고 활동을 수행하면서 자신의 시 쓰기 과정을 전반적으로 돌아보게 된다. 이때 많은 청소년 학습자가 자신의 시 텍스트를 고치거나 의미를 부연하는 해설 텍스트를 작성하면서 성찰에 대한 성찰, 즉 메타자아성찰을 이루고 성찰을 반복하게 되는데, 이는 학습자가 스스로 얻은 깨달음을 행동으로 실천하는 내면화 작용에 도움을 준다.

문학교육에서 다양한 양상으로 정의되는 '내면화(內面化)'의 핵심은 어떠한 가치체계를 자신의 인격 속으로 용해시켜 행동의 변화를 야기하는 데 있다. 이에 자화상 시 쓰기에서의 내면화란 글쓰기 주체가 자화상 시 쓰기 활동을 통해 이루어낸 모든 성찰의 통합을 실생활에 적용하여 마음속에서 우러나온 실천을 지속적으로 행하는 것을 뜻한다.

인지적・정서적으로 미성숙한 청소년 학습자는 종종 자신의 행위에서 동일성과 연속성을 상실하곤 한다. 그러나 이들이 자화상 시 해설하기와 고쳐 쓰기를 통해 자아의 재점검 및 재구성 활동을 수행하며 불일치한 현상을 고쳐나간다는 것은, 과거의 미래의 선택에 합리적인 유기성을 지니기 위해 노력하는 자세를 내면화하는 자아정체성의 확립과 상통되는 것이라는 데 의의가 있다.

(1) 자작시 해설을 통한 자아의 재점검

학습자는 자화상 시를 작성한 다음 자신의 시를 해설하는 과정에서 인식의 전환을 이루고 다른 방향의 자아성찰을 시작하기도 한다. 이는 '나'를 타자에 빗대어 표현하는 과정에서는 이루지 못했던 생각을, 이미 산출된 자신의 자화상 시 텍스트를 점검하는 메타자아성찰 과정에서 이룰 수 있다는 가능성을 뜻하는 것이며, 청소년 학습자의 자아성찰이 자화상 시 쓰기 단계 어디서든 일어날 수 있다는 사실을 시사하기도 한다.

또 자작시 해설 활동은 글쓰기 주체의 메타자아성찰을 이룸으로써 성찰의 내면화를 돕는다는 데 의의가 있다. 이는 글쓰기 주체가 자신이 작성한 작품의 주제가 무엇인지, 발상이 어떻게 이루어졌는지, 표현에 담으려 한 의미가 무엇인지 등을 직접 설명하기 위해 완성된 시 텍스트를 다시 한 번 읽어보고 이해함으로써 자신의 성찰 과정 역시 되돌아보게 되기 때문이다.

다음 학습자는 자화상 시를 완성할 때까지만 해도 부정적인 자기 인식에 기반한 자아성찰적 사유를 이루었다. 그런데 자작시 해설을 작성하던 중 새로운 사실을 깨닫고 자신의 자아를 다시 한 번 돌아보고 재점검함으로써 새로운 자아성찰을 이루게 되는 예이다.

번호	[구-10513]
시	**<냉동고>** 내 마음은 냉동고이다. / 모든 것이 얼었다 / 내 마음에 튀기던 불꽃이며, / 잔잔하게 불던 따스한 바람마저 / 모두 얼었다 // 내 성격은 냉동고인 것처럼 / 차가워졌고 / 내 생각은 우리 집 냉동고와 같이 / 복잡해졌다 // 차라리, 차라리 고장이라도 나버리면 / 다 녹지 않을까
자작시 해설	내 시의 핵심구절은 "차라리, 차라리 고장이라도 나 버리면 다 녹지 않을까"이다. 이 구절의 의미는 차라리 내가 포기해버리면 모두 나아질 수도 있다는 의미를 담고 있다. 이 구절은 정말로 내가 공들여 쓴 구절이기에 소중하다. 냉동고에 있는 것들이 냉장고가 고장 나면 다 녹아버리니까. <u>그런데 생각해보니 냉장고를 내가 끌 수도 있다! 그럼 내 마음먹기에 따라 다른 사람이 될 수도 있겠다.</u>

자아성찰적 사유	자화상 시를 쓰며 내가 정말 원하는 게 뭔지 나의 목적이 무엇인지 다시 생각하게 되었는데 잘 몰랐다. 하지만 내 시가 어떤 뜻인지 설명하면서 생각이 바뀌어서 이제 얼어있던 나의 긍정적인 성격들을 다시 녹일 수 있게 된 것 같다.	
자기인식	활동 전	활동 후
	긍정적이지만 소심한 사람	열정적이고 자신감 넘치는 사람

[구-10513]은 자아이미지 점검 및 자기서사 작성 단계를 매우 열심히 수행하였다. 그는 “따돌림 당하는 친구를 돕고 싶었는데 용기가 없어서 나서지 못했고, 그로 인한 죄책감으로 오래 괴로워하며 친구들에게 사무적으로 대하게 되었다”는 구체적 일화를 들었다. 또 감정을 서술하는 부분에서도 “다른 사람들에게는 나의 외적인 모습만 보여 날 당당한 사람이라 생각하지만 나의 내면은 자존감이 낮고 소심한 사람이어서 다른 사람들이 날 당당한 사람이라 생각하는 것이 안심되면서도 불안하다.”라고 서술하며 숨겨진 불안감을 직면, 솔직하게 고백하였다.

이 학습자는 이어지는 비유 및 이미지 표현 찾기에서도 “높은 벽, 밤, 비, 엉킨 실, 고양이, 냉동고” 등 다양한 타자를 탐색하였고, 그 중 가장 자신의 내면을 표현하기 적합하다고 판단한 ‘냉동고’를 주요 소재로 삼아 자신의 내면을 빗대어 표현하는 자화상 시를 작성하였다. 이 학습자의 자화상 시는 다소 어두운 정서를 띠고 있다. “고장이라도 나버리면 다 녹지 않을까”라는 마지막 연에서는 얼어버린 마음을 녹일 수 없다는 인식 아래 무력감마저 느껴진다.

이 학습자가 인지적·감정적 전환을 이루는 것은 자작시 해설 텍스트를 작성하는 단계에서 나타난다. 학습자는 자신의 시에서 “차라리, 차라리 고장이라도 나 버리면 다 녹지 않을까”를 핵심구절로 뽑았는데, 이 구절의 의미는 “차라리 내가 포기해버리면 모두 나아질 수도 있다는 의미를 담고 있다.”고 하고, “이 구절은 정말로 내가 공들여 쓴 구절이기에 소중하다.”라고 하였다. 그때까지만 해도 이 학습자의 자화상 시와 자작시 해설 텍스트는 다소 부정적인 결말을 암시하고 있었다.

그런데 이 학습자는 자신의 희망을 공들여 쓴 구절을 다시 한 번 해석하는 과정에서 변화의 실마리를 깨닫게 된다. 이러한 반전은 “그런데 생각해보니 냉장고를 내가 끌 수도 있다!”라는 구절을 통해 잘 드러난다. 학습자는 이 문장 끝에 느낌표를 붙여 새로운 깨달음을 얻었다는 놀라움과 기쁨을 드러냈다. 그리고 “그럼 내 마음먹기에 따라 다른 사람이 될 수도 있겠다.”고 서술하며 마음을 녹이는 일이 자신의 의지에 달린 일임을 다시 한 번 명시화한다.

이는 학습자가 작성한 활동의 감상에서도 재차 드러난다. [구-10513]은 “이제 얼어있던 나의 긍정적인 성격들을 다시 녹일 수 있게 된 것 같다.”고 희망적인 전망을 밝힌 뒤, “일단 친구들한테 잘 웃어줘야겠다. 따돌림 당하는 친구가 있으면 용기 내서 다가가서 말도 걸고 다른 친구들 앞에서 칭찬도 해줄 거다.”라는 구체적인 실천 방안을 세워보기도 했다. 그리하여 활동 후 자기 정의를 서술하는 란에는 ‘소심하다’라는 속성이 사라지고 ‘자신감 넘치는’이라는 속성이 새로 나타나게 되는 것이다.

자작시 해설을 통해 자아의 재점검을 이룬 학습자의 경우 보다 적극적으로 성찰의 내면화에 임한다. 이 학습자의 3개월 후 인터뷰에서 나타난 내면화 양상은 다음과 같다.

내가 완전히 다른 사람이 되었다고는 생각하지 않는다. 아직도 내가 가끔 차가운 사람처럼 느껴진다. 친구 없는 애들을 보고 “쯧쯧, 저러니까 저러지.”라고 생각이 들 때가 있는데 그때 그렇다. 그럴 때는 나 자신한테 놀란다. 그래서 냉동고를 끄는 것처럼 나도 차가운 마음을 끄고 따뜻하게 변하려고 노력한다. 그 친구한테 먼저 말도 걸고 게임도 같이 하자고 했다.

[구-10513-인터뷰]

학습자는 교사와의 인터뷰를 통해 자신이 아직도 차가운 사람이라는 생각이 들지만, 그럴 때마다 따뜻하게 변하려고 노력하고 있음을 밝혔다. 이는 자아의 동일성과 연속성을 유지하려는 노력의 일환이라 여겨진다. 인터뷰에 임하는 학습자의 태도는 다소 수줍어하긴 했으나 자신의 변화 양상을 밝히는 데는 거리낌이 없었는데, 이는 학습자가 활동 후 서술한

자기 인식(“열정적이고 자신감 넘치는 사람”)과도 일치하는 양상이라 여겨진다.

자작시 해설을 통해 자아의 재점검을 이루는 양상은 다음 학습자에게서도 나타난다.

“내 슬픔을 덮을 수 있는 무지개가 필요하다”라는 구절을 보니 내가 지금까지 살아온 시간동안 내 감정을 억누르고 있었단 걸 알았다. 하지만 무지개로 내 슬픔을 덮지 않고 무지개를 걷어서 슬픔 속에 담긴 진심을 알면 어떨까? 하는 생각이 든다. 기쁠 땐 웃고 슬플 땐 울며 사는 게 좋을 것 같다. 그저 밝아 보이기 위해서 슬픔을 가리는 게 행복이라고 생각했던 건 지금까지 잘못 생각하고 있었다는 것을 알았다. 바람직한 행복을 얻는 법은 슬플 땐 슬퍼해야 하고, 기쁠 땐 웃어야 하는 것이 내가 원하는 가장 이상적인 행복이다.

[구-30404-3차-3]

이 학습자는 자신이 작성한 시의 한 구절의 의미를 설명하다, 그러한 표현이 나오게 된 자신의 무의식을 깨닫게 되고(“감정을 억누르고 있었단 걸 알았다”) 그에 대한 가치판단을 새로이 내림으로써(“지금까지 잘못 생각하고 있었다는 것을 알았다”) 인식의 전환을 통한 자아의 재점검을 이루게 되었다. 그리하여 자화상 시를 쓸 때와는 다른 인식(“슬플 땐 슬퍼해야 하고, 기쁠 땐 웃어야 한다”)을 가진 주체로 거듭날 수 있었다.

이는 자화상 시 쓰기를 통한 자아성찰이 정해진 단계에 따라 이루어지는 것이 아니라, 활동을 행하는 과정 어디서든 이루어질 수 있다는 데서 비롯된다. 그러므로 교사는 자화상 시 쓰기 수업을 안내할 때 이것이 꼭 선형적인 순서를 지켜 이루어지는 경직성을 띠지 않도록 유의할 필요가 있다.

(2) 자작시 퇴고를 통한 자아의 재구성

자작시 퇴고는 주로 학습자의 시 텍스트에서 드러난 의미와 정서를 구체화하거나 심화시키는 역할을 한다. 또 미숙한 작가인 청소년이 아직

자신의 시에 담지 못한 생각과 감정을 표현하는 장이 되기도 하고, 시를 쓸 때와는 전혀 다른 생각의 전환을 이루는 또 다른 생각이 열리는 기회가 되기도 한다. 그리하여 일어나는 자화상 시 고쳐 쓰기를 통한 자아의 재구성은 성찰에 대한 성찰이라는 점에서 또한 내면화를 이루는 데 도움을 준다.

자아의 재구성은 자화상 시 쓰기 활동 전후를 포함하여 언제든 이루어질 수 있다. 아래 학습자의 경우는 자신을 '바람'으로 형상화한 자화상 시를 쓴 다음 텍스트를 고치기 위해 다시 읽어보던 중 형상의 점검 및 인식의 전환이 이루어진 경우이다.

<table>
<tr><td>번호</td><td colspan="2">[구-30423]</td></tr>
<tr><td rowspan="2">시</td><td>1차 텍스트</td><td>2차 텍스트</td></tr>
<tr><td><길을 찾는 바람> 나는 바람이다 / 어디든 갈 수 있는 바람 / 목표가 정해져 있지 않은 바람 / 나는 미로에서 헤매고 있는 바람이다 / 여기저기 헤매고 다니는 바람</td><td><길을 찾는 바람> 나는 바람이다 / 어디든 갈 수 있는 바람 / 목표가 확실치 않은 바람 // 나는 미로에서 길을 찾는 바람이다 / 길을 찾아가는 바람 / 미로에는 출구가 있다 // 아직도 찾고 있지만 / 이곳저곳 다니며 출구를 찾는 / 나는 바람이다</td></tr>
<tr><td>자아 성찰적 사유</td><td colspan="2">처음에는 그냥 불안하게 헤매는 바람을 나라고 생각했다. 그런데 완성된 시가 영 마음이 들지 않았다. 그래서 고치려고 다시 보다가 미로에는 출구가 있다는 것을 깨달았다. 그래서 나도 헤매다보면 출구를 찾아 방황을 멈출 수 있을 거라고 생각했다. 미로에는 출구가 있듯이 나도 나중에는 목표가 생길 것이라는 생각 덕분에 조금이나마 안심되었다. 아직도 완벽하지는 않지만 처음과는 달리 방향을 조금 잡게 되었다. 그래서 그 방향을 확실히 잡기 위해 싫어하는 수학 공부도 하며 노력 중이다.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">자기 인식</td><td>활동 전</td><td>활동 후</td></tr>
<tr><td>고민 중인 사람</td><td>목표를 찾는 사람</td></tr>
</table>

[구-30423]는 자아이미지 점검과 자기서사를 작성할 때부터 자신이 진로 때문에 고민 중임을 밝혔다. 그리고 자신의 감정을 정의할 때까지만 해도 “솔직히 정신이 없다. 현재에 생각할 것도 많은데 미래까지 생각해야 해서 그런 것 같다.” 라고 하며 혼란스러움을 표현했다. 또 이러한 자신을 표현할 수 있는 형상으로 ‘바람’, ‘화살’, ‘∞(그냥 빙빙 돌고 있는 뫼비우스의 띠)’를 떠올림으로써 자아정체성 유예 단계에 있는 청소년이 느끼는 불안과 방황을 잘 나타내었다.

이 학습자가 다양한 발상 중 ‘바람’을 선택하여 자화상 시를 쓴 이유는 다음과 같다. “어디든 갈 수 있지만 목표가 정해져 있지 않은 바람이 나랑 가장 비슷해서. 화살은 화살판이라는 정확한 목표가 있어서 아님. 뫼비우스의 띠는 같은 자리만 돌고 있는데 나는 아무 데나 갈 수 있는 거 봐서 그 정도는 아닌 것 같아서 제외함.” 이를 통해 학습자가 매우 세밀한 관찰을 바탕으로 각 형상의 의미를 나름대로 해석하여 자신과 가장 잘 들어맞는 것을 찾아 선택하였다는 것을 알 수 있다.

[구-30423]은 ‘바람’이라는 형상을 표현함에 있어 새로운 속성을 추가하기도 한다. 이 학습자의 1차 시 텍스트에 나타난 바람은 매우 자유롭지만(어디든 갈 수 있는), 미래의 상이 그려지지 않고(목표가 정해져 있지 않은), 현재의 위치도 알지 못하며(미로를 헤매고 있는), 그래서 확고한 방향을 정하지 못한 채 표류하는(여기저기 헤매고 다니는) 바람이다. 학습자는 자작시 해설에서 이 단계의 바람을 “불안하게 헤매는 바람”이라 표현한다.

이러한 불안은 키에르케고르(S. A. Kierkegaard)가 정의한 ‘자유의 현기증’과 관련이 있다. 키에르케고르는 우리가 불안을 느끼는 이유는 무한한 가능성을 품고 있는 현재 속에서 무엇이든 선택할 수 있는 자유로운 상태에 놓이기 때문이라고 말했다. 다시 말해서 자유는 그 어떤 것도 보장되지 않거나 확정되지 않은 가능성의 형태로 나타나고, 우리가 이것을 의식할 때 불안이 출현한다는 것이다.[12] 즉 이 학습자는 자신의 미래에 펼쳐진 무한한 가능성을 의식함으로써 오히려 강한 불안을 느끼고 방황

12) 강하영(2020), 「키에르케고르의 '불안'에 대한 교육철학적 고찰 : 청소년 자기관계의 관점에서」, 서울대학교 석사학위논문, 2020, pp.15-16.

하게 된 것이다.

인식의 전환이 이루어진 계기는 학습자가 '미로'의 새로운 속성을 찾음으로써 '바람'의 2차적 의미를 생성해내면서부터이다. 학습자는 시를 고치던 중 미로에는 출구가 존재한다는 사실을 깨달았다. 그리고 그를 통해 '한없이 자유로운 바람'이라는 1차적 의미에 '출구를 찾아 나아가는 바람'이라는 2차적 의미를 덧붙일 수 있게 된다. 그는 오히려 바람의 자유롭지 못한 속성을 깨달고 새로운 의미를 부여함으로써 "방향을 잡지 못해 빙빙 돌고 있는 '나'" 대신 "방향을 잡으려고 찾고 있는 '나'"라는 새로운 자기 인식에 다다를 수 있었던 것이다. 이러한 인식의 전환은 수정된 2차 시 텍스트에 잘 나타난다.

고친 부분	고친 이유
'목표가 정해져 있지 않은 바람' → '목표가 확실치 않은 바람'	목표의 방향을 조금 잡았지만 아직도 고민 중이기 때문이다
'미로에서 헤매고 있는 바람이다' → '미로에서 길을 찾는 바람'	이제는 고민이 조금씩 정리되고 한 발짝 나가게 됐기 때문이다
'아직도 찾고 있지만' 추가	이 문장도 이제는 조금씩 찾고 있는 의미를 주기 위해서다

[구-30423-2차-2]

'나'와 타자의 통합적 이해에 따른 새로운 자기 인식은 불안을 잠재우고 새로운 방향의 성찰을 시작하게 하는 계기로 작용한다. 학습자는 활동의 감상에서 "처음에는 그냥 불안하게 헤매는 바람을 나라고 생각했다. (중략) 나도 나중에는 목표가 생길 것이라는 생각 덕분에 조금이나마 안심되었다."고 서술함으로써 그의 내면을 잠식하던 불안한 감정이 진정되었음을 밝힌다.

그리고 안정된 정서를 바탕으로 결심한 것을 실생활에 실천하고 있음을 밝히기도 한다. 3개월 뒤 작성된 활동의 최종 감상에서 "아직도 완벽하지는 않지만 처음과는 달리 방향을 조금 잡게 되었다. 그래서 그 방향을 확실히 잡기 위해 수학 공부도 열심히 하며 노력 중이다."라는 서술로

보아 자아성찰의 내면화가 진행되고 있음이 잘 드러나 있다.
자작시 퇴고를 통한 자아의 재구성 양상은 다음 학습자에게서도 잘 나타난다.

이전 나는 빗자루로 먼지(단점)을 치우고자 하였지만, 지금 나는 치우기보다는 채워가고자 합니다. 항상 나는 부족하다고만 생각했었지만 이 활동을 계기로 나에게도 나만의 장점이 있을 수 있다고 생각하게 되었기 때문입니다. 그래서 비워가는 빗자루 → 채워가는 책장으로 나를 바꾸어 썼습니다. 시를 고쳐 쓰면서 나에 대한 생각이 긍정적으로 바뀐 것 같아 좋습니다.

[구-30403-3차-3]

또 [구-30403] 학습자는 1차 수업 시간에 자신을 '빗자루'로 형상화한 자화상 시를 작성하였다. 여기서 빗자루는 자신의 단점을 쓸어내려가는 역할을 한다. 그러나 이후 자신을 '책장'으로 형상화한 자화상 시를 다시 씀으로써 자신의 단점으로 빈자리를 채우는 사람이 되고자 하는 새로운 욕망을 발견하고 자아를 재구성하였다.
이처럼 학습자는 자화상 시 고쳐 쓰기를 통해 기존의 자기이해를 바꾸고 새로운 방향의 성찰을 시작할 수 있다. 이 역시도 자화상 시 쓰기 활동 언제든 이루어질 수 있으며 교사는 자화상 시 쓰기 수업을 안내할 때 이것이 꼭 선형적인 순서를 지켜 이루어지는 경직성을 띠지 않도록 유의할 필요가 있다.

4. 자화상 시 쓰기를 통한 자아성찰의 지체 양상과 원인

이 장에서는 자화상 시 쓰기 활동을 통해 유의미한 자아성찰적 사고를 이루지 못한 학습자의 지체 양상과 원인을 분석한 것이다. 이는 성급한 자기정의에 따른 형상화의 실패, 무기력한 정서 표현에 따른 부정적 자기인식, 분화된 내면 표현에 따른 주제의 분산으로 나타났다. 본고는 그러한 양상의 원인을 분석하여 교육적 유의점을 도출한 다음 Ⅳ장에서 제

시할 교육 설계의 제언으로 활용하였다.

(1) 성급한 자기정의에 따른 형상화의 실패

학습자는 자화상 시 쓰기에 앞서 먼저 자신의 내면으로부터 거리두기를 이루어야 한다. 그러나 스스로를 낯선 존재로 바라보지 못하는 경우 어떠한 지적 곤란의 순간도 겪지 못하여 더이상 '나'에 대해 더 이상 생각할 필요를 느끼지 못하게 된다. 남은 과제를 더 이상 수행할 이유를 찾지 못한 학습자는 성급하게 자기가 어떤 사람이라 정의내림으로써 기존의 자기이해를 재확인하고, 새로운 '나'를 발견할 새도 없이 모든 활동을 종결시켜버린다. 즉 자기형상을 만들어냄으로써 자기로부터 분리한 자아를 바라보는 성찰의 첫 단계에 진입하지 못하게 되는 것이다.

이 절에 속하는 학습자들의 자화상 시는 키치시적[13]인 양상을 띤다. 이러한 시에서 나타나는 정서는 감정의 표출 그 이상도 그 이하도 아니며, 시의 외장만을 갖추고 있을 뿐 내면의 깊이가 없다. 이들의 시는 글쓰기 주체나 글을 읽는 독자가 깨달음을 얻기 위해 어떤 사유의 과정을 거칠 필요가 없고, 시는 그저 주체의 내부에 정서의 형태로 존재하던 것을 확인시키는 역할만을 한다. 그리하여 학습자의 자아성찰에 유의미한 영향을 끼치지 못한다.

또 이 절에 속하는 학습자들의 자화상 시에서는 동어 반복 양상이 심하게 나타난다. 그런데 이들이 사용한 반복법은 중요한 내용을 강조하기 위한 것이 아니라 빈약한 내용에서 비롯되는 빈칸을 채우기 위한 것이라는 점에서 무의미하다. 오히려 학습자는 더 이상 쓸 말이 생각나지 않는데 빈칸을 채워야 한다는 압박감에 시달리며 시 쓰기를 비롯한 작문 활동에 거부감을 갖게 되기도 한다. 그러므로 이는 교사가 세심한 관찰을 통해 경계해야 할 상황이 되기도 한다.

---

13) 최미숙(1995), 「키치와 문학교육」, 『선청어문』23, 서울대학교 국어교육과, p.151.

번호	[구-30424]	
시	**<멋진 사람>** 나는 멋진 사람이다 / 할머니를 도와주는 나는 / 멋진 사람이다 / 얼굴이 잘생긴 나는 / 멋진 사람이다 / 키가 큰 나는 / 멋진 사람이다 / 사람을 배려할 줄 아는 나는 / 멋진 사람이다 / 이런 나는 / 매우 멋진 사람이다	
자아 성찰적 사유	내 시의 핵심구절은 "멋진 사람"이다. 그 의미는 나는 멋진 사람이라는 뜻이다. 자아에 느껴지는 큰 변화는 없었다. 나는 내가 멋진 사람이라는 것을 인정하고 난 멋진 사람이 아니라고 생각한 적이 한 번도 없기 때문이다.	
자기 인식	활동 전	활동 후
	멋진 사람	멋진 사람

[구-30424]의 자화상 시는 '지금-여기의 나'를 표현한 시이다. 그러나 이 시에서는 자신의 내면을 들여다보고 감정을 직시하여 탐색하거나, 타자의 탐색 및 연결 그리고 해석을 이루었던 사유의 흔적이 나타나지 않는다. 이 시는 자신의 외면적 특성을 서술하고("얼굴이 잘 생긴", "키가 큰"), 기억을 떠올림("할머니를 도와주는", "사람을 배려할 줄 아는")으로써 의식의 표면에 떠오르는 생각("나는 멋진 사람이다")를 어떤 필터링도 없이 즉각적으로 표현하여 확인하는 글에 불과하다. 그리하여 이 학습자의 자화상 시에서는 자신에 대한 새로운 깨달음이나 감정의 사유에서 오는 정서라고 칭할만한 것이 느껴지지 않는다.

또 이 시에서도 동어 반복 양상이 심하게 나타난다는 사실을 알 수 있다. "멋진 사람"이라는 말은 11연으로 이루어진 시의 6개 연에 걸쳐 나타나며 시 텍스트의 1/2을 차지한다. 또 "멋진"이라는 말은 시 뿐 아니라 시 쓰기 전후 단계에서도 계속해서 나타나, 활동지 전체 어절 83개 중 22개(약 1/4)가 "멋진"이라는 단어였을 정도였다. [구-30424]는 자작시 해설에서 "계속 같은 말을 쓰려니까 지겹다. 이제는 더 쓸 말이 없다."라고 서술한 바 있다. 따라서 이 학습자가 선택한 반복법은 중요한 내용을 강조하기 위한 전략에 따른 것이 아니라, 빈약한 내용에서 비롯되는 빈

칸을 채우기 위한 것임을 알 수 있다.

중요한 것은 [구-30424]가 활동 전후로 어떠한 자아 인식의 변화를 일으키지 않았다는 점이다. [구-30424]가 활동 전후에 똑같이 주어진 질문인 “나는 어떤 사람입니까?”라는 물음에 답한 것을 살펴보면 둘 다 똑같이 “멋진 사람”이라고 하여 어떠한 변화도 일어나지 않았음을 알 수 있다. 물론 시 창작 활동 전후의 자아 인식이 꼭 바뀌어야만 자아성찰적 사유가 일어난 것이라고 말할 수는 없지만, 이 학습자의 경우 자기서사 및 자작시 해설에서도 “멋지다”라는 말만 계속해서 나타나는 것으로 보아 A→B→A′라는 변증법적 사유를 거쳐 같은 결론으로 회귀한 것이 아니라, A→A→A라는 자기 확인의 반복만이 이루어졌다는 것을 알 수 있다. 즉 [구-30424]는 자화상 시 창작 활동을 통한 자아성찰, 즉 사유의 확장이나 초점화, 통합을 이루지 못했다.

[구-30424]의 시 쓰기 전 단계 텍스트를 살펴본 결과, 다음과 같은 원인을 찾아볼 수 있었다. 먼저 이 학습자는 자아이미지 점검 및 자기서사 작성 단계에서 어떠한 충격도 느끼지 않았다. 이 학습자는 ‘내가 되고 싶은 사람’과 ‘현재의 나’, ‘내가 생각하는 나’와 ‘남이 생각하는 나’를 서술하는 란 모두에 “멋진 사람”이라는 문구를 적어놓음으로써 자아이미지의 불일치를 경험하지 못했고, 자기서사를 작성하는 부분에서도 “지하철과 버스에서 할머니에게 자리를 양보해주는 나에게 친구가 멋지다고 했다”라는 단편적인 일화를 서술함으로써 기존의 인식을 확인하는 것에 그쳤다. 어떠한 감정의 불편을 느끼지 못한 이 학습자가 더 이상 자신에 대해 생각할 필요성을 느끼지 못했음은 당연했다. 그리하여 [구-30424]는 자신의 내면적 감정에 초점을 둔 거리두기를 시도하기도 전에 모든 사유를 멈추어버렸던 것이다.

문제는 그것이 솔직한 고백이 아니라는 점에 있다. 자화상 시는 글쓰기 주체가 인식한 자신을 애매모호하게 표현할지언정 진실에 기반한 고백을 이루었을 때 효과를 발휘한다. 그것이 통합적 사유에 다다르지 못하더라도 감정의 표현을 통한 카타르시스로 연결될 수 있기 때문이다. 그러나 자신의 내면을 직시하는 단계에서부터 멈추어버린 학습자들은 자화상 시

쓰기 활동을 통해 어떠한 효과도 체험하지 못한다.
[구-30424]를 인터뷰한 결과, 이 학습자의 시는 거짓된 고백이었음이 드러났다.

내가 진짜 멋진 사람인지 잘 모르겠고, 되고 싶은지도 모르겠다. 사실 나는 성적도 나쁘고 노는 친구들도 양아치라 멋진 사람이 아닌 것 같기도 하다. 근데 그때는 잘 몰랐다. 별로 생각하고 싶지도 않았다. 그래서 그냥 그렇게 쓴 거다.
[구-30424-인터뷰]

[구-30424]는 교사와의 인터뷰를 통해 자신이 '진짜 멋진 사람'이라고 생각하고 있지 않았다는 진실을 고백하였다. 그는 사실 자신에게 대해 잘 모르는 상태였고, 사실은 멋진 사람이 아닐지도 모른다는 두려움을 느끼고 있었다. 그러나 그러한 진실을 깨닫고 언어로 표현하는 순간 느껴질 압박감을 회피하고자 거짓 고백을 이루었던 것이다.
이를 통해 자신의 내면을 관찰하지 않은 채 성급히 시 쓰기를 수행하는 경우, 고백의 부담을 덜고자 하는 것이 아니라 회피하고자 하는 거짓 고백이 이루어질 위험이 있음을 알 수 있다. 그런데 이러한 경우 자화상 시 쓰기 활동이 최소한의 감정 표현도 될 수 없다는 점에서 매우 무의미한 활동이 되어버린다. 오히려 거짓된 고백을 통한 자아 구성을 경험함으로써 자아정체성 상실의 단계로 떨어져 주체적 삶을 살지 못하게 될 위험성이 더 높아진다.
그러므로 성급한 내면 정의에 따른 사유 중단의 양상을 보이는 학습자들에게는 다음과 같은 지도가 필요하다. 이들은 먼저 자아로부터 자기를 분리하여 객관적 시각을 갖추고 내면을 직시하게 할 필요가 있다. 이는 매우 어렵고 두려운 일이지만 누구나 맞이할 수 있는 순간이라는 것을 알려주어 부담을 덜고 공감대를 형성할 필요가 있다. 학습자의 자아성찰은 내면을 직시함으로써 촉발되는 감정을 사유하는 것에서부터 시작된다. 그러므로 '나'의 내면을 들여다보고 감정을 파악한 다음 불편한 감정을 금방 해소하려 하지 말고 세계로 눈을 돌려 살펴보는 사유의 확장을 이룰 수 있도록 도와야 한다.

(2) 무기력한 정서 표현에 따른 부정적 자기인식

학습자가 자신의 내면으로부터 거리두기에 성공하고 자아정체성을 확립할 만한 기준을 만든 다음 타자와의 연결 및 통합을 이룰 경우 긍정적인 방향의 자아성찰이 일어날 가능성이 높다. 그러나 자아로부터 분리한 자기가 들여다본 내면이 너무나 무기력한 상태인 경우, 그러한 내면을 직시하고 표현하는 활동이 오히려 자존감에 악영향을 미치는 부정적인 감정을 불러일으키는 경우가 있다. 무기력한 자아는 그러한 감정에 쉽게 잠식되고 이는 주체의 삶의 의지로 연결되지 못하여 부정적 자기인식이 심화되는 양상이 나타난다.

이 절에 속하는 학습자들은 “나태하다”, “게으르다”는 속성에 초점을 맞추어 자기를 정의하고, 자화상 시 쓰기를 통해 감정의 해방을 이루지 못하며, 활동 후 자기정의를 서술하는 란에는 활동 전과 똑같은 말을 쓰거나 공란으로 비우기를 선택한다. 그러나 이 절에 속하는 학습자들의 공통점으로 가장 중요한 것은 자아이미지를 점검하고 자기서사를 작성하는 단계에서 ‘이미 오래된’ 불일치 현상으로 인한 부정적 자기인식 개념을 가지고 있음을 서술한다는 것이다.

번호	[구-30512]
시	**<나의 정원>** 풀이 또 자랐다 / 다시 또 잘랐다 // 풀이 또 자랐다 / 다시 또 잘랐다 // 풀이 또 자랐다 / 자르지 않았다 // 풀이 또 자랐다 / 나태함이 정원을 집어삼켰다 // 다시 잘라도 또 자라나겠지 / 다시 또 자라도 자를진 모르겠다
자아성찰적 사유	<u>초등학교 때부터</u> 게으르다는 소리를 귀에 달고 살았다. …(중략)… <u>이번 시험에도 공부를 게을리 해</u> 시험을 <u>또 망친 것</u>이 이 시를 쓰게 된 계기가 되었다. …(중략)… 전에 무슨 방송에서 1주일만 내버려둬도 잡초 밭이 된다는 걸 보았다. 그걸 보면서 왜 계속 풀을 깎는지 이해할 수가 없었다. <u>어차피 자랄 건데.</u> …(중략)… 이걸 쓰면서도 별로 큰 감흥이 느껴지지 않는다. <u>변하기엔 이미 늦었고 난 계속 게으</u>

	를 거니까.	
자기 인식	활동 전	활동 후
	게으른 사람이다	(작성하지 않음)

[구-30512]의 시는 자신의 내면을 '정원'으로, 나태함이라는 속성을 '정원에 자라는 풀'로 형상화하여 나타내고 있다. 풀은 잘라도 잘라도 계속해서 자라나고(1~2연), 자르다 자르다 지쳐버린 시적 화자는 어느 순간부터 자르기를 그만둔다(3연). 이는 나태함과 맞서 싸우는 데 지친 학습자가 부지런한 사람이 되려고 노력하는 일을 그만두었음을 뜻한다. 그리하여 풀(나태함)은 정원(주체의 내면)을 집어삼킨다(4연). 이 시의 마지막 연(5연)은 "다시 잘라도 또 자라나겠지"라는 비관적 전망과 함께, "다시 또 자라도 자를진 모르겠다"고 하는 패배의식을 드러내면서 마무리된다.

[구-30512]의 시는 여타 청소년 학습자의 시에 비해 비교적 참신하고 완성도도 높다. 그는 자신의 내면을 세세하게 관찰하고 타자(정원, 풀) 역시 자신의 관점에서 주체적으로 이해하여 둘의 의미를 연결하였다. 그러나 그가 이룬 시적 성취에 반해 그가 느끼는 성취감을 그다지 크지 않은 것으로 나타난다. 이 학습자는 활동의 감상에 있어 "별로 큰 감흥이 느껴지지 않는다."고 하여 어떤 감정적 해방도 느끼지 못하였음을 밝혔다.

[구-30512]의 냉소적인 태도는 스스로에게 실망감을 느껴온 경험이 오랫동안 누적된 데서 비롯되었다. 그는 자기서사를 작성하는 단계에서 "시험기간 때 공부를 열심히 했어야 했는데"로 시작하여, 문제집을 사러 가지 않았던 초등학교 때의 일화, 공부 시간에 유튜브를 보았던 최근의 일화 등을 매우 오래전 일부터 자세히 서술하였다. 또 자작시 해설에서도 "이번 시험에'도' 공부를 게을리 해 시험을 '또' 망친 것"이 이 시를 쓰게 된 계기임을 밝히며 최근까지도 게으른 자기 자신을 꾸준히 인식해 왔음을 드러내었다. 그리하여 [구-30512]는 스스로에게 기대하는 것을 포기하는 태도를 취함으로써 실망과 후회라는 부정적인 감정으로부터 회

피하는 방어기제를 작동한 것이라 여겨진다.

또 [구-30512]의 자작시 해설을 보면 자아이미지의 불일치 현상에 대한 자기합리화를 시도하고 있음을 알 수 있다. 이 학습자는 “어차피 자랄 풀을 왜 계속 깎는지 이해할 수가 없었다”고 말하며 나태함과 싸우기를 포기한 자신의 선택이 합리적인 것이라 주장한다. 그러나 이것이 학습자 스스로 원해서 내린 결론이 아니라는 사실은 그가 작성한 자아이미지 점검 텍스트 중 ‘내가 되고 싶은 모습’ 칸에 “열심히 사는 사람”이라는 말을 적어 놓은 것을 보아 알 수 있다. 또 이 학습자는 활동 후 자기정의를 작성하는 란을 비워두었는데, 이는 마지막까지 자신을 ‘게으른 사람’이라고 인정하고 싶지 않은 무의식에서 비롯된 행동이다.

[구-30512]는 자화상 시 쓰기 활동을 통해 어떠한 감정의 해방도 이루지 못했다. 오히려 부정적인 감정을 재확인함으로써 무기력한 자아가 잠식되어 부정적인 자기정의를 재확인했다. 이는 이 학습자가 앞으로도 계속 자아이미지의 불일치를 재확인하며 스스로 인정하지 못하는 감정적 고통을 겪어야 한다는 사실을 의미한다. 이 절에 속하는 학습자들은 모두 자화상 시 쓰기 활동을 통해 부정적인 감정을 조정할 만한 의지를 생성하지 못한다. 그리하여 자아성찰적 사유가 일어나기는 하나 주체적 삶의 의지로 연결되지가 않는다. 단기간에 이루어지는 자화상 시 쓰기 활동은 이들에게 긍정적인 변화를 야기하기에 너무도 미미한 영향력을 발휘한다는 것을 알 수 있다.

고무적인 점은 이러한 학습자들이 자화상 시 쓰기 활동에 매우 성실하게 임하는 태도를 보인다는 점이다. 이는 이들이 누구보다도 자아를 성찰하는 데 있어 흥미를 갖고 있는 사람들이기에 가능한 일이다. 사실 이 절에 속하는 학습자들이 이미 자신의 단점을 자각하고 좌절감을 느꼈던 이유는 누구보다도 자기 자신에게 관심이 많았고, 스스로가 생각하는 이상적인 이미지와 동일한 사람이 되고자 하는 욕심이 있었기 때문이기도 하다. 그러므로 한 번의 시 쓰기 활동을 통해 학습자 내면에 자리 잡은 뿌리 깊은 좌절감이나 무기력함 문제를 치유할 수는 없지만, 교사의 칭찬과 더불어 지속적인 활동이 진행되면 긍정적인 자아정체성을 형성할

수 있는 힘이 생기기도 한다.

실제로 [구-30512]의 경우, 반별로 진행된 '자화상 시 쓰기 대회'에서 수상했다는 사실에 큰 기쁨을 느끼고 내면의 내재된 무기력함을 다소 더는 모습을 보이기도 했다.

"내가 시를 잘 썼다고 칭찬을 들어서 좋다. 게으른 나 자신이 싫어서 쓴 시이긴 했지만, 그래서 시를 쓰고 나서도 별로 변화되지 않을 거라고 생각하긴 했지만…. 음… 아직도 잘은 모르겠다. 내가 진짜 변할 수 있을지. 하지만 이런 기회를 갖는 것도 좋은 것 같다. 어쨌든 내가 나를 더 잘 알게 된다는 것은 좋은 일인 것 같다."

[구-30512-인터뷰]

[구-30512]는 수상 후 교사와의 인터뷰를 통해 매우 사소한 성공 경험이라 할지라도 스스로를 향한 방어기제를 해제하고 냉소적 태도를 완화할 가능성이 있음을 나타내었다. 이러한 학습자들의 경우, 자신의 내면을 바라보는 능력과 타자를 탐색하여 적절하게 연결하는 능력이 뛰어나기 때문에 교사의 적절한 칭찬과 긍정적인 반응과 함께 자아성찰적 글쓰기 활동을 다수 실시하면 사유의 침전으로 마치지 않고 확장과 통합을 이룰 수 있을 것이라 전망해볼 수 있다.

(3) 분화된 내면 표현에 따른 주제의 분산

학습자가 자신의 내면으로부터 거리두기에 성공할 경우 자아로부터 자기를 분리하여 자신의 내면을 바라볼 수 있게 된다. 그런데 자아는 다양한 소자아(小自我)로 구성되어 있어 고정된 실체로 존재하는 것이 아니라 매순간 변화무쌍하게 움직이는 것이다. 특히 청소년기에는 자아를 구성하는 다양한 감정들이 동시에 나타나거나 단시간 내 오가는 양상을 보이기에 학습자는 자신이 직시한 내면의 혼란에 당황하고 겁먹는 경우가 많다.

물론 자아의 변화무쌍한 움직임에는 지속적인 개인의 행동 패턴을 만드

는 어떤 일관성이 존재한다. 그러므로 자아정체성을 확립하기 위해서는 시시때때로 바뀌는 자신의 생각과 감정을 초연한 시선에서 바라보고 다양한 선택의 동일성과 연속성을 파악하여야 한다. 그러나 아직 미숙한 인지적 발달 단계에 있는 청소년 학습자에게 그러한 변화의 줄기를 파악하기란 쉽지 않은 일이다. 이에 당황한 학습자는 내적 체제의 질서를 만드는 중심축을 세우기 전에 표현의 단계로 돌입해버리는 경우가 있다.

이 절에 속하는 학습자들의 자화상 시는 주제가 명확하지 않다는 공통점을 보인다. 이는 학습자가 자아의 초점화를 이루지 못한 상태에서 분화하는 소자아를 모두 표현해 버렸기 때문이다. 또 일관성 없는 비유 표현들이 산재하여 통일성이 떨어지는 시 텍스트가 산출되는데, 이는 학습자가 아직 외부 질서에 대응할만한 내적 체제가 갖추어지기 전에 '나'와 타자를 연결시켜버림으로써 시적 성취를 이루려한 데서 비롯된 결과이다.

고무적인 것은 이 절에 속하는 학습자들이 "속이 후련했다"와 같은 감정적 카타르시스를 느끼는 경우가 많다는 점이다. 이는 학습자가 인식한 모든 감정을 일단 표현함으로써 배출하는 형태가 되었기 때문인 것이라 여겨진다. 그러나 이러한 카타르시스를 느끼는 것에서 사유가 더 이상 발전되지 못함으로써 학습자의 자아성찰적 사유는 파편화 현상을 보인다. 이들은 자화상 시 쓰기 활동을 모두 마친 후에도 명확한 자기 정의를 내리지 못하며 계속해서 자아정체성 혼미 상태에 머무르는 양상을 보인다. 즉 이 절에 속하는 학습자들은 자화상 시 쓰기 활동을 통해 감정의 표현에 따른 효과는 경험하지만 유의미한 자아성찰적 사유는 이루지 못한다고 정리할 수 있다.

번호	[구-30523]
시	<나> 나는 슬프다 / 어떤 일로 다친 나는 눈물이 솟아내린다 / 마치 비처럼 // 나는 화난다 / 아무것도 하지 못한 나는 화난다 / 마치 화산처럼 // 나는 행복하다 / 사람들에게 배려를 잘해 칭찬을 받는다 / 마치 해바라기꽃처럼
자아	변화 있음. 이 시를 쓰게 되니까 마음이 상쾌해지는 느낌이다.

성찰적 사유		
자기 인식	활동 전	활동 후
	잘 다치는 사람	?? 아직 잘 모르겠다

[구-30523]의 자화상 시에서 시적 화자는 자신이 느끼는 감정을 모두 직접적으로 서술하고, 각각의 감정을 빗대어 표현할 수 있는 자연물을 제시하였다. 그러나 시적 화자가 느끼는 '슬픔', '분노', '행복'이라는 감정들은 성격상 소분류를 이루기 어려운 것들이고, 이러한 감정들을 유발하는 사건들 역시 "어떤 일로 다친", "아무것도 하지 못한", "사람들에게 칭찬을 받는"이라고 하여 유의미한 서사를 형성하지 못한다. 또 각각의 감정을 빗대어 표현한 '비', '화산', '해바라기'에서도 공통점이라 칭할 만한 것을 찾아보기 어렵다는 점에서, 이들은 슬픔, 분노, 행복이라는 감정을 생생하게 나타내기 위한 보조관념 역할만을 할 뿐 시를 관통하는 정서를 구축하지 못한다는 사실을 알 수 있다.

[구-30523]은 자화상 시 쓰기 활동을 통해 자아정체성 확립의 경험을 갖지 못했다. 이는 이 학습자가 활동을 마친 후 자기가 인식한 자아를 밝히는 란에 "?? 아직 잘 모르겠다"고 서술하였다는 데서 잘 나타난다. 이 학습자는 자화상 시 쓰기 활동 후에도 여전히 자아정체성 혼미 상태에 빠져 있다. 그러나 활동의 감상을 서술하는 란에는 "이 시를 쓰게 되니까 마음이 상쾌해지는 느낌이다."라고 진술함으로써 표현을 통한 카타르시스를 체험하였다는 사실을 드러내었다. 즉 [구-30523]의 경우 자화상 시 쓰기 활동이 자아정체성을 확립하는 데는 큰 도움이 되지 않았으나, 자신의 감정을 생생하게 표현하는 계기가 됨으로써 성찰 의지를 함양하는 데는 도움이 되었다고 할 수 있다.

교사는 이러한 학습자들에게 자아의 초점화를 이룰 수 있는 교육적 처치를 제공할 필요가 있다. 이는 학습자의 자화상 시 전후 텍스트를 참조하여 학습자의 가장 큰 감정적 동요를 일으키는 부분이나 생각의 전환을

일으킬 수 있는 부분을 찾아 발문하는 형태로 이루어질 수 있는데 예를 들면 다음과 같다.

[구-30523]의 자화상 시에는 슬픔, 분노, 행복이라는 감정이 동등한 비중으로 다루어졌으나, 시 외의 텍스트에서 가장 두드러지는 감정은 단연코 '슬픔'이라 할 수 있다. 이 학습자는 시 쓰기 단계 전 자아이미지를 점검하는 단계에서 "잘 다치지 않고 건강한 사람이 되고 싶으나 항상 잘 다치는 나"라는 불일치를 파악하였고, 그러한 불일치로 인해 '슬픔'이라는 감정을 느끼게 되었다. 그리고 슬픔에 대한 자기서사를 작성하는 단계에서도 매우 구체적인 서술 양태를 보였고, 분노 및 행복에 대한 자기서사와 양과 질에서 큰 차이를 보였다.

슬픔과 관련된 자기서사 전문	행복과 관련된 자기서사 전문
초등학교 3학년 때 농구장 근처 길에서 친구랑 자전거를 타며 누가 더 빨리 도착할까 시합을 하다가 자전거의 핸들을 확 꺾어서 넘어졌는데 무릎 뼈가 튀어나오면서 상처가 크게 생기고 물집도 나고 일어서지 못했었다. 깁스를 풀고 나서도 시간이 지나면서 흉터가 되었는데 이 흉터를 볼 때마다 너무 슬퍼서 울고 싶다. 너무 크고 너무 흉측스럽다. 나는 왜 그런 시합을 했을까? 나는 왜 다른 사람들보다 더 잘 다칠까? 내 잘못인 것 같기도 하고, 잘 다치는 체질인 건 내 잘못이 아니라서 억울하기도 하다.	친구들이 빌려달라고 할 때마다 다 빌려준다.

[구-30523-1차-2]

또 시 쓰기 후 작성한 자작시 해설에서도 분노나 행복을 표현한 구절은 전혀 언급되지 않고 슬픔을 표현한 구절만이 자세한 해설을 수반하여 설명되고 있다는 점("내 시의 핵심구절은 '마치 비처럼'이다. 왜냐하면 슬프다 했을 때 떠올린 것이 바로 비였기 때문에. 비가 내리는 것은 눈물

을 흘리는 것과 비슷하기 때문에 슬픔을 비로 비유했다.”)에서, 이 학습자의 무의식이 가장 중요하게 여기는 감정이 슬픔이라 추론해볼 수 있다. 따라서 교사는 [구-30523]이 슬픔이라는 감정에 초점을 맞추어 내면을 사유하고, 자화상 시의 명확한 주제를 설정한 다음 쓰기 단계로 들어가도록 권유해볼 수 있다.

자아는 외부 세계에 대응하는 개인의 내적 체제를 이루는 질서를 뜻한다. 이는 매순간 분화하는 탈고정화 현상을 보이지만 이러한 질서의 동일성과 연속성을 유지하기 위해서는 주체의 초점화라는 노력이 필요하다. 이는 자화상 시 쓰기에서 글쓰기 주체가 시의 정서를 관통하는 주제를 설정하는 활동을 통해 이루어진다. 그러나 아직 자아성찰 및 문학 창작 경험이 미숙한 청소년에게 이는 매우 어려운 활동일 수 있다. 그러므로 교사는 청소년 학습자가 자아이미지 점검 및 자기서사를 작성한 다음 가장 두드러지는 정서를 중심으로 내면을 사유하여 자기정의를 이룰 필요가 있음을 인지시키고 그러한 활동을 수행할 수 있도록 이끌어줄 필요가 있다.

Ⅳ. 자화상 시 쓰기를 통한 청소년의 자아성찰 교육의 설계

1. 자화상 시 쓰기를 통한 청소년의 자아성찰 교육의 목표

본 연구는 자화상 시 쓰기를 통해 청소년이 주체적·능동적인 자아성찰을 이룰 수 있다는 가능성에 주목한다. 이는 상상력을 통해 자신의 내면을 탐구하고 자기진실성에 기반한 고백을 이루는 자화상 시 쓰기 활동이 청소년기의 인지적·정서적 특성의 장점을 극대화하고 단점을 보완하기에 적합한 것이라 여겨졌기 때문이다.

청소년기 상상력을 비롯한 인지적 능력은 아동기에 비해 추상적·창조적 발달을 이룬다는 점에서 자아성찰 활동에 적합성을 지닌다. 그러나 청소년기의 자아성찰은 미숙한 인지발달 및 불안정한 감정 상태의 영향을 받아 자기중심성을 띠고 주관성에 함몰되기 쉽다는 위험성도 지니고 있다. 이에 자화상 시 쓰기 활동은 청소년 주체의 상상력을 통해 자기형상을 만들어내고 관찰·점검할 수 있다는 점에서 객관적이고 통합적인 자기 이해를 이루는 것을 도울 수 있다. 또 주체가 자신의 감정을 언어로 사유하고 표현함으로써 정서로의 발전 및 안정을 이룰 수 있다는 점에서도 청소년을 위한 자아성찰 교육에 유용한 방안이 된다.

그리하여 자화상 시 쓰기는 청소년의 자기중심성을 극복하고 불안정한 정서문제를 해결함으로써 긍정적이고 건강한 자아성찰이 이루어질 수 있도록 한다. 이는 자아정체성 유예기로서의 청소년기의 과업 수행을 도움으로써 자아정체성 형성이라는 전생애적 과제에 주체적이고 능동적으로 임하는 태도를 키울 수 있다는 데 의의가 있다.

이러한 관점에서 본고는 자화상 시 쓰기를 통한 청소년의 자아성찰 교육의 목표를 다음과 같이 제시하고자 한다.

첫째, 학습자는 자화상 시 쓰기를 통해 객관적·통합적인 자기이해를

이룰 수 있다. 이는 청소년 학습자가 상상력을 발휘하여 '나'를 대체하는 이미지를 만들어냄으로써 자기로부터 분리한 자아를 객관적으로 바라볼 수 있는 시각을 확보할 수 있다는 점에서 가능하다. 또 그러한 형상을 관찰하고 점검함으로써 생겨난 새로운 이해를 기존의 자기이해와 통합시킴으로써 이루어질 수 있다. 그리하여 청소년기의 인지적 활동이 자기중심성 및 주관성으로 함몰되는 것을 막고, 주체의 사유가 시간적·공간적으로 확장됨으로써 보다 성숙한 자아성찰이 이루어지도록 돕는다는 점에서 강조될 필요가 있다.

둘째, 학습자는 자화상 시 쓰기를 통해 정서적 안정을 이룰 수 있다. 이는 자화상 시 쓰기가 자기진실성에 바탕을 둔 자기표현이라는 점에서 비롯된다. 학습자는 자화상 시 쓰기를 통해 누구보다도 자기 자신에게 진실한 태도로 존재의 의미를 구함으로써 실존적 불안을 해소할 수 있다. 또 시라는 장르적 특성에 의거하여 자신의 내면적 감정에 중점을 두고 이를 언어로 사유하며 표현하는 행위를 통해 카타르시스를 느끼고 자신의 삶을 성찰할 수 있는 힘을 얻기도 한다. 그러므로 자화상 시 쓰기는 청소년 학습자의 불안정한 정서 문제를 해결하고 보다 긍정적이고 건강한 자아성찰을 돕는 활동이 될 수 있다.

셋째, 학습자는 자화상 시 쓰기를 통해 주체적·능동적으로 자아정체성을 형성하려는 태도를 지닐 수 있다. 이는 청소년 학습자가 자화상 시 쓰기를 통한 자아성찰의 유효성을 깨닫고 이를 지속적으로 반복하여 내면화할 때 이루어질 수 있는 목표이다. 자화상 시 쓰기는 완성된 작품을 목표로 하는 활동이 아니다. 학습자는 자신이 쓴 시 텍스트를 끊임없이 다듬고 해설하며 성찰의 성찰, 즉 메타자아성찰을 이룰 수 있다. 또 자화상 시 쓰기를 통해 얻은 깨달음이나 결심을 실생활에 적용하고 지속적으로 실천하여 내외부적 변화에 유연하게 대응할 수도 있다. 이를 통해 자아성찰의 내면화가 이루어지는 경우 주체적·능동적인 자아정체성을 형성하려는 태도가 함양되는 것이다.

이러한 교육 목표를 이루기 위해서는 학습자가 '나'와 타자에 대한 통합적 해석을 창의적인 언어로 표현하여 정서적 안정을 이루고 성찰 경험을

내면화할 수 있도록 적절한 교육적 처치를 제공할 필요가 있다. 이는 교사와 학습자, 학습자와 학습자 간의 소통을 내포하는 교실 환경을 고려하여 각 학습자의 자화상 시 창작 활동을 통한 자아성찰 과정에서 미비한 부분을 세밀한 교육 내용과 방법의 구안을 통해 보완할 수 있어야 한다. 다음 절에서 이러한 교육 내용과 방법을 학습자 양상에서 얻은 시사점을 바탕으로 구체적으로 마련하고자 한다.

2. 자화상 시 쓰기를 통한 청소년의 자아성찰 교육의 내용

(1) 형상을 매개로 한 자기이해

학습자는 자화상 시 쓰기를 통해 자기로부터 분리한 자아를 표현하는 기호를 만들어내고, 그것의 상징적 의미를 해석하여 자기 것으로 만들며, 산출된 텍스트를 다시 한 번 바라보고 고쳐 쓰는 과정을 통해 통합적 자기이해를 이룰 수 있다. 이는 기호, 상징, 텍스트를 매개로 한 자기이해라는 점에서 보다 객관적이고 명확하며 존재론적인 자아성찰을 가능케 한다는 점에서 의의가 있다.

리쾨르에 따르면 인간은 고정적이고 탈맥락화된 존재가 아니라 신체, 언어, 타자 및 사회와의 상관관계 속에서 일깨워지는 존재이므로 자기에게 투명한 직접적인 자기의식은 허황된 것일 뿐이다. 여기에는 주체가 자기 자신을 직접적으로 파악하거나 포착할 수 있다는 의식이야말로 가짜 의식에 불과하다는 프로이트의 정신분석학적 발견이 전제되어 있다. 그러므로 직접적인 자기반성을 통해 존재의 발견에 이르는 데카르트의 자기반성은 “맹목적인 직관(intuition aveugle)”에 불과하고, 그의 코기토는 “근거 잃은 나(le ‘je’ désancré)”가 된다.[1] 이는 본고의 Ⅲ장에서 성급한 자기정의의 예로 제시한 학습자가 이루는 자아성찰이 자기중심성

1) 이기언(2009), 「폴 리쾨르: 해석학과 자기 이해」, 『불어불문학연구』79, 한국불어불문학회, pp.412-413.

및 주관성으로 함몰됨으로써 뚜렷한 근거 없이 맹목적으로 '멋진 사람인 나'를 반복적으로 표현한다는 데서도 잘 드러난다.

즉 진정한 자아성찰을 이루기 위해서는 자기이해의 근거가 되는 매개가 필요하다. 리쾨르는 진정한 자기이해의 근거가 되는 매개로 기호와 상징, 그리고 텍스트를 들었다. 먼저 기호를 매개로 한 자기이해는 인간이 삶에서 겪는 모든 것들이 근원적으로 언어로 표현된다는 전제에서 출발한다. 즉 청소년 학습자가 '나'에 대해 생각하며 서술하는 모든 언어는 자기이해의 길을 개척하기 위한 기호로서 존재한다. 자화상 시 쓰기 활동에 임하는 학습자는 자기가 어떤 사람인지, 자기가 느끼는 감정이 무엇인지를 언어로 정의함으로써 기호를 매개로 한 자기이해를 이룰 수 있다. 또 자기로부터 분리한 자아를 표현하기 위해 자기형상을 만들어내는 것은 자신의 욕망이나 지각을 총합하여 표현한 언어 기호를 창출하는 일과 동일하다. 그리하여 자화상 시 쓰기 주체로서의 학습자는 기호를 통한 새로운 자기이해의 길을 개척할 수 있게 되는 것이다.

상징을 매개로 한 자기이해는 앞서 창안한 언어 기호의 1차적 의미 외에 2차적 의미를 해석해내는 행위를 통해 이루어진다. 학습자는 자신이 서술한 모든 언어 기호의 겹뜻, 즉 숨겨진 의미를 해석하는 과정을 통해 주체적 자기이해를 이룰 수 있다. 이는 상징의 해석이 주체의 삶을 개입하여 의미를 자기 것으로 만드는 과정을 거치기 때문이다. 특히 '나'를 대체하는 이미지의 2차적 의미를 발견하여 새로운 해석을 이루어낸 학습자는 인식 및 감정의 전환을 이루기가 용이해진다. 그리하여 기존의 자기이해에 새로운 자기이해를 더한 이해의 통합에 따른 자아성찰의 길로 들어설 수 있게 되는 것이다.

마지막으로 텍스트를 매개로 한 자기이해는 학습자가 자신의 자화상 시 작품을 다시 한 번 바라보고 재해석함으로써 이루어질 수 있다. 학습자는 자작시 해설 및 고쳐쓰기 활동을 수행하기 위해 자신이 쓴 시 텍스트를 다시 한 번 바라보게 되는데, 이 텍스트는 최초의 발화 상황으로부터 독립한 것으로, 더 이상 저자의 의도와 더 이상 일치하지 않은, 독자의 독립적 의미 해석을 필요로 하는 것이 된다. 때문에 청소년 학습자는 자

신의 시를 독자의 위치에서 바라보고 새롭게 해석할 수 있게 되고 때문에 학습자의 자화상 시 텍스트는 주체의 새로운 자기이해를 이룰 수 있는 매개로 기능하게 되는 것이다.

즉 기호가 담고 있는 의미는 주체의 해석에 따라 달라질 수 있기 때문에 자기형상의 해석은 상징으로 기능하며, 다양한 해석을 통합하여 표현한 자화상 시 작품은 텍스트로 기능하여 학습자는 자기가 쓴 자화상 시 작품을 해설하고 고쳐 쓰는 과정을 통해 성찰에 대한 성찰, 즉 메타자아 성찰을 이룰 수 있게 되는 것이다.

본고의 Ⅲ장 1절에서 제시한 청소년 학습자들의 자아성찰 양상에서는 자기이해를 이루기 위한 매개체를 창출하고, 이를 통해 객관적·통합적인 자아성찰을 이루어 내는 과정이 드러났다는 점에서 주목할 만 하다. 이들은 기호로서의 자기형상을 만들어내고, 자기형상이 담고 있는 상징적 의미를 해석하며, 자작시를 해설하고 고쳐 쓰는 과정을 통해 텍스트를 매개로 한 자기이해를 이루어냈다. 그리하여 인식 및 감정의 전환에 따른 새로운 자기이해, 성찰의 반복을 통한 내면화의 길로 들어서기도 했다.

'자기이해'란 자기가 누구인지 아는 것을 뜻한다. 이는 자신이 무엇을 어떻게 느끼고 생각하고 행동하는지, 그것은 어디에서 비롯되는지, 어떻게 살아왔고 살고 있으며 살아가고 싶은지 등을 탐색하는 과정에서 이루어진다.[2] 학습자는 자신을 대체하는 이미지를 형성하고 이를 관찰하는 상상을 통해 보다 객관적인 시각으로 스스로를 바라보고 깊은 내면에 천착함으로서 보다 심화된 자기이해를 이룰 수 있었다.

또한 자기이해는 '무엇을' 혹은 '어디에서'와 같은 세상과의 관계 맥락 속에서 이루어질 필요가 있는데, 이는 인간이 고정적이며 탈맥락화된 존재가 아니라 신체, 언어, 타자 및 사회와의 상관관계 속에서 일깨워지는 존재이기 때문이다. 학습자는 자기형상을 만들기 위해 어떤 대상의 이미지를 빌려오는 과정에서 그 대상이 지닌 의미를 새롭게 해석하고 자신에게 적용시키면서 '나'와 타자의 통합적 자기이해를 이루어내기도 하였다.

---

2) 송여주 외(2018), 「청소년의 자기 이해 신장을 위한 교육과정-수업-평가 사례 연구」, 『우리말교육현장연구』 12(2), 우리말교육현장학회, p.91.

이는 청소년 학습자가 주체의 직접적·직관적 반성에 따른 자기이해가 아니라 기호, 상징, 텍스트를 매개로 한 자기이해를 이룸으로써 자기 자신을 객관적으로 바라보고 명확한 근거에 따른 자기반성을 가능케 하며, 관념론적인 자아성찰이 아니라 존재론적인 자아성찰을 가능케 한다는 점에서 의의가 있다. "나는 먼 에두르기를 구체적인 반성, 즉 모든 기호 세계의 매개를 거친 코기토라 부른다"고 말한 리쾨르의 코기토와 동일한 것이라 할 수 있다.

(2) 실존적 체험으로서의 정서 구축

학습자는 자신의 감정을 언어로 사유하고 표현하는 과정을 통해 카타르시스를 느끼고 정서적 안정을 이룰 수 있다. 김동우(2011)[3]는 문학치료학에서 수용되고 있는 카타르시스가 치료효과로서의 수동성 뿐 아니라 치료행위로서의 능동성 역시 지니고 있음을 주장하였다. 이러한 논의에 힘입어서 정순진(2014)[4]은 자화상 쓰기의 치유성이 건강한 자아성찰의 시작이 될 수 있다고 주장한다. 자신을 고통스럽게 하던 내면적 감정이나 인식을 언어로 표출함으로써 불안을 발산하고 안정을 되찾으면 자아와 세계에 대한 통찰이 가능해진다는 것이다.

많은 학습자들이 활동의 감상에서 "글을 쓰고 나니 가슴이 시원해지는 것을 느꼈다", "하고 싶은 말을 하고 나니 마음이 좀 편안해졌다"는 감상을 밝혔고, 이러한 감상은 시의 주제나 표현전략과는 관계없이 공통적으로 나타나는 양상을 보였다.

그러나 이것이 즉물적 감정의 해방에서 그치지 않고 건강한 자아성찰의 길로 나아가기 위해서는 실존적 체험으로서의 정서를 구축할 필요가 있다. 이는 글쓰기 주체가 자신의 내면적 감정을 중심으로 '나'라는 사람이 어떤 사람인지를 묻고 답하는 과정을 통해 이루어질 수 있다.

---

3) 김동우(2011), 「시적 카타르시스의 이중적 개념과 문학치료」, 『문학치료연구』 21, 한국문학치료학회, pp.65-91.

4) 정순진(2014), 「'자화상 쓰기'의 치유성 연구」, 『문학치료연구』30, 한국문학치료학회, p.355.

자화상 시 쓰기 활동에 임하는 학습자는 자신이 느끼는 감정이 무엇인지 파악하고 그러한 감정이 느껴지는 이유를 찾아내는 사유의 맥락을 따라 성찰을 시작한다. 이는 자신의 내면적 욕구 및 상태를 표현하기 위한 언어를 찾는 활동을 통해 진행되는데, 이때 교사는 학습자가 자신의 감정을 세세하게 관찰하고 적절한 언어로 변환하여 파악할 수 있도록 도움을 제공하여야 한다.

또한 학습자는 내면적 감정을 가장 잘 나타낼 수 있는 언어를 찾고, 이를 창의적으로 표현하고 다룸으로써 감정의 해방을 이룬다. 이는 우리의 1차 감정을 2차 감정, 즉 정서로 이끌어 올리는 데 도움을 주고, 부정적인 감정을 해소하거나 전환할 수 있는 실마리를 제시한다는 점에서 학습자의 건강한 자아성찰에 도움을 준다.

중요한 것은 그러한 과정이 자기진실성을 전제로 하여 이루어져야 한다는 것이다. 미국의 문학 비평가 트릴링(L. Trilling)에 따르면 자기진실성이란 '나의 내면의 목소리에 집중하여 귀를 기울이는 것'을 의미한다. 이는 근대 전기 철학에서 다루던 진실성이 '타인에게 거짓되지 않는 것'임을 의미하였던 것에 반해, 근대 후기 철학에서 다루는 진실성은 '나 자신을 속이지 않음'을 의미한다는 흐름에 따른 것이다. 이는 후기 근대적 자아가 자신을 주체적 존재로 경험하는 현상학적 특징과 밀접한 관련을 가지고 있는데, 그에 따르면 실존적 삶의 조건이자 규범적 이상은 사실의 옳고 그름을 따지는 것이 아니라 자신의 마음을 있는 그대로 인정하고 표현하고 있는가를 문제로 삼는다.[5)]

이는 찰스테일러가 제시하는 자기진실성 개념과 맥을 같이 한다. 송슬기(2015)[6)]는 에릭슨과 마르시아 등의 심리학자들이 제시한 자아정체성 개념에 따른 기존의 자아성찰 교육이 타인, 즉 사회의 기준에 맞추어 자신의 욕구를 조정하고 사회화되는 것을 목표로 하고 있음을 비판하였다. 그리고 새로운 자아성찰 교육은 인본주의적인 정신을 띤 철학적 접근이

---

5) 송슬기 외(2016), 「실존적,윤리적 자아정체성 교육: 찰스 테일러(Charles Taylor)의 자기진실성(Authenticity) 개념을 중심으로」, 『교육철학연구』 38(1), 한국교육철학학회, p.47.

6) 송슬기(2015), 「자아정체성 교육의 철학적 접근: 찰스 테일러(Charles Taylor)의 자기진실성(Authenticity) 개념을 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문.

되어야 한다는 전제에 따라 자기진실성 개념에 기반을 둔 자아성찰 교육을 제시하였다. 이는 청소년 학습자를 지적 곤란의 순간으로 이끌고 자기 자신을 언어로 이해하고 표현하는 방법에 의해 이루어지는 교육이다.

즉 자화상 시 쓰기는 자기 자신에게 솔직해짐으로써 주체의 실존적 의미를 구하는 교육이 되어야 한다. 이는 자아이미지의 불일치 현상을 목도한 청소년 학습자가 맞이한 지적 곤란의 순간을 외면하거나 회피하지 않고 자기진실성에 초점을 둔 자기이해와 표현을 통해 해결해나가야 함을 뜻한다.

본고의 Ⅲ장 2절에서 자화상 시 쓰기를 통해 부정적인 감정을 해소하고 안정된 정서를 기반으로 건강한 자아성찰을 해나간 학습자들의 자아성찰 양상을 살펴보면, 자화상 시 쓰기를 통한 자아성찰은 감정의 해방을 통해 존재의 의미를 묻는 과정이자 결과로 기능할 수 있다. 즉 청소년 학습자는 자화상 시 쓰기를 통해 실존적 체험으로서의 정서를 구축하여 존재론적 불안을 해소하고 정서적 안정을 찾을 수 있다. 이는 청소년 학습자가 안정된 정서를 기반으로 한 건강한 자아성찰의 길로 나아갈 수 있도록 돕는 교육이 된다는 점에서 커다란 의의가 있다.

(3) 성찰적 고백을 통한 자아 재구성

자화상 시 쓰기는 솔직한 자기고백적 글쓰기의 한 종류이다. 글쓰기 주체로서의 학습자는 자신의 내면을 탐색하고 외부 세계와의 관계를 해석하여 자아성찰을 이룬 다음 이를 솔직하게 고백함으로써 감정적 카타르시스를 느끼고 어떤 깨달음에 따른 실천 의지를 다진다.

그런데 고백은 이미 존재하는 진실을 표현하는 역할도 하지만 고백이라는 행위를 통해 진실을 구성하는 역할을 하기도 한다. 푸코[7]는 주체의 진실이 주체 내면에 미리 존재하는 것도, 주체가 당연히 알고 있는 것도 아니고 고백의 절차와 발화를 매개로 생산되는 것이라 하였다. 이는 고

7) 이상길(2019), 「이중적 커뮤니케이션 형식으로서의 고백 : 미셸 푸코의 논의를 중심으로」, 『언론과 사회』 27(3), 언론과 사회, pp.61-104.

백이 개인으로 하여금 자신과 관련된 진실을 발화하도록 만드는 커뮤니케이션 형식이자, 스스로 자기의 진실을 생산하는 실천이라는 이중적 특수성을 지닌다는 데서 비롯된다.

즉 자화상 시 쓰기는 주체가 스스로 자아를 구성하는 결과 뿐 아니라 과정으로도 기능한다. 이는 자화상 시를 작성하던 중 인식 및 감정의 전환을 이루고 새로운 자아성찰을 시작한 Ⅲ장 3절의 학습자 양상에서도 잘 찾아볼 수 있다.

자기고백적 글쓰기로서의 자화상 시 쓰기는 학습자의 실생활에도 영향을 미치는데, 이는 고백이라는 행위에 따른 가진 윤리적 특성에 의한 것이다. 푸코는 우리가 고백을 통해 생산한 진실에 스스로 구속당하기 때문에 고백이 가진 진실의 의무는 자기에 대한 자기의 관계 속에서 일종의 윤리적 차원을 활성화한다고 하였다. 주체가 고백을 통해 생산한 자신의 진실은 주체에게 되먹임되고 영향을 미쳐 그 자신을 다시 변형시키는 수행적 효과를 발휘한다는 것이다. 즉 자화상 시 쓰기 활동은 교실 현장에서만 유효한 것이 아니라 고백 주체로서의 학습자의 실생활에도 영향을 미친다. 이는 본고의 Ⅲ장 1~3절에서 고루 언급한 학습자의 내면화 양상을 통해 잘 나타난다.

그런데 '나'의 내면을 드러내어 고백한다는 것은 굉장한 부담으로 작용할 수 있다. 자기애가 극적으로 강하거나 약한 성향을 지닌 청소년들에게는 더욱 그러할 수 있다. 그러므로 교사는 시적 상상력을 활용한 고백이 자신을 드러내는 것과 동시에 위장하는 효과를 자아낼 수도 있다는 사실을 학습자들에게 인지시켜주어야 한다.

예를 들어 윤동주나 백석 시의 부끄러움이라는 정조가 어떻게 그들의 내면을 솔직하게 드러내고 한편으로는 감추는 효과로 작용하였는지를 깨닫게 함으로써 이루어질 수 있다. 또 시의 함축적 표현이 지니는 애매모호함 및 다의성이라는 특성이 고백의 부담을 더는 방법이 될 수도 있다는 사실을 알려주어 학습자들을 안심시켜 줄 필요가 있다.

3. 자화상 시 쓰기를 통한 청소년의 자아성찰 교육의 방법

(1) 주체적 자기이해 촉진

학습자는 통합적 자기이해를 이루기 위한 매개를 생성하기 위해 자기로부터 분리한 자아를 대체할 수 있는 이미지를 찾는다. 이는 자아와 구분을 이루는 타자를 찾고 '나'와의 관계에 따른 의미를 해석하는 활동을 통해 이루어질 수 있다.

중요한 것은 이러한 활동이 학습자 개개인의 주체성에 의거하여 이루어져야 한다는 것이다. 특히 중학생 학습자의 경우 세계에 대한 경험과 선이해가 부족하기 때문에 타자의 외면적 특성만을 파악하거나, 다른 사람의 이해를 그대로 빌려와서 자기 것이라 착각하는 경우가 많다. 그리하여 중학생 학습자의 자화상 시에서는 자연물을 활용한 관례적인 비유 표현이 나타나는 경우가 많고, 교과서에서 배운 시를 그대로 모방하는 경우가 나타나기도 한다.

그러나 이는 학습자의 주체적인 자아성찰을 막는다는 결과로 이어지기 쉽다. 따라서 교사는 학습자가 다른 사람의 이해를 자기 것이라 생각하지 않도록 자기를 대체하는 이미지를 찾는 과정에 교섭하여 능동적·주체적인 이해를 이루어나가도록 도울 필요가 있다.

다음은 교과서에 실려 있던 시에서 배웠던 상징 표현을 그대로 가져와 자기를 대체하는 이미지로 활용하려 하였던 학습자와의 인터뷰 내용이다. 이 학습자는 자화상 시 쓰기 활동 전 정호승 시인의 「고래를 위하여」를 읽은 바 있고, 기성 시인이 만들어낸 상징을 그대로 가져와 자신의 공감적 타자로 상정하고자 하였다. 그러나 교사와의 대화를 통해 '고래=꿈을 꾸는 존재'라는 해석이 스스로에게서 비롯된 생각이 아니라는 것을 깨닫고 다른 타자를 탐색하기 시작했다.

T: ○○이는 '꿈을 꾸는 나'랑 비슷한 것으로 '고래'를 들었는데, 왜 '고래'를 들

게 되었니?

S: 수업시간에 배웠던 것이 기억나서요. 거기서 '고래'가 꿈을 꾸는 사람을 의미하는 거라고 배웠어요.

T: 맞아. 그럼 ○○이도 고래가 꿈과 희망을 뜻한다고 생각하는 걸까?

S: 어… 제 생각에요?

T: 응. ○○이 생각은 어때?

S: 잘 모르겠는데요. 그 시에서는 그렇게 배웠는데… 제 생각에는… 어… 다른 게 저랑 더 잘 맞을 것 같아요.

T: 그렇구나. 다른 거 어떤 거가 있을까. 같이 생각해볼까….

S: 네. 음… 제 생각엔 해바라기 같은 거. 해를 보니까. 그리고 민들레 같은 거. 어디든지 날라가서 꽃을 피울 거라고 생각하니까. 씨가 꽃으로 피고 싶어서 날라가는 거니까.

[구-10930-활동 중 이루어진 대화]

[구-10930]은 교사와의 대화를 통해 처음에 떠올린 상징이 다른 사람의 생각에서 비롯된 것이라는 사실을 깨닫고 다른 이미지를 생각해낼 필요성을 느꼈다. 그리하여 발상의 범위를 여전히 자연물에 한정하긴 하였으나 '민들레 씨'가 '꽃을 피우고자 하는 꿈을 갖고 있는 것'이라는 해석을 내놓음으로써 '꿈을 꾸는 나'와 유사성을 발견하였다. 그리하여 새롭게 세계를 인식하고 해석하는 경험을 쌓을 수 있었다.

학습자의 주체적 ??를 돕는 교실 내 대화는 교사-학생 뿐 아니라 동료 학습자 간에도 이루어질 수 있다. 다음은 자신을 대체하는 이미지로서의 타자를 해석하는 데 어려움을 겪었던 학습자가 교사, 동료 학습자와의 대화를 통해 새로운 해석을 창출하는 데 성공한 대화의 예이다.

나랑 비슷한 뭔가를 찾는 일이 어려웠다. 선생님은 내 주변 사물이나 사람들의 이야기를 생각해보라고 하셨지만 내가 보기에 책상은 딱딱한 거고 연필은 뭔가 쓰는 건데 뭘 어쩌라는 건지 잘 모르겠다.

[구-20723-타자 탐색 활동 중 서술한 메모]

위 학습자의 경우 책상과 연필이라는 타자의 어떤 속성을 찾아냈으나,

어째서 그러한 속성을 찾아낼 수 있었는지에 대한 이유를 탐구하는 방법을 몰라 더 이상의 이해를 넓히는 단계로 나아가지 못함을 알 수 있다. 이러한 경우 비슷한 이미지를 떠올린 동료 학습자와의 교실 내 대화 기회를 제공함으로써 서로의 해석을 비교분석하도록 할 수 있다.

T: S1이는 책상이 '딱딱한 거'라고 했지? 그럼 다른 친구들은 책상을 어떻게 생각하는지 한 번 들어볼까?
S2: 저는 '책상'을 생각하긴 했는데 딱딱해서 그런 건 아니구요. 고마운 거라고 했어요. 제가 자는 걸 받쳐주고, 교과서나 공책이 들어갈 수 있는 공간도 마련해주고요.
T: 그렇구나. S1은 S2의 생각에 대해 어떻게 생각하니?
S1: 저렇게 생각할 수도 있구나, 싶어요. 그런데 나를 받쳐주는 거는 베개도 있고, 침대 같은 거, 다른 푹신한 것들도 많잖아요. 저는 책상이 차갑고 딱딱해서 싫어요.
T: 맞아. 그렇게 느낄 수 있지. 그러면 왜 S1이랑 S2는 똑같이 책상을 생각했는데 느낀 건 다르게 느꼈을까?
S1: 어... S2는 공부를 좋아해서?
S2: 아닌데. 나 공부 싫어하는데.
S1: 니 나보다 공부 잘하잖아.
S2: 그래도 책상에서 공부하는 거를 좋아하는 건 아닌데.
T: S2는 책상이 '고마운 것'이라고 했지. S2는 왜 책상을 좋아하는 것 같아?
S2: 저는 책상에서 공부 말고 다른 것도 많이 해요. 핸드폰도 하고 만화 그리기도 해요. 그리고 엄마가 공부하라고 할 때 책상에 앉아있기만 해도 돼요. 엎드려서 자기도 하고요. 그래서 좋아하는 것 같아요.
S1: 아, 그럼 너는 책상이 도망칠 수 있는 데라고 생각하네. 나는 책상이 좀… 시험 전에 앉아 있어야만 하는 곳 같아서… 어… 낭떠러지 같은데.

[구-20723, 구-20710과의 대화]

[구-20723]은 [구-20710]과의 교실 내 대화를 통해 자신이 동료 학습자와는 달리 책상을 시험 전 억지로 앉아야만 하는 장소라고 해석하게 된 이유가 시험에 대한 공포와 거부감에서 온다는 것을 깨달았다. 그리하여

[구-20723]은 자신을 극한으로 모는 장소인 '낭떠러지'를 발상해내었고, 자신의 내면적 불안을 '낭떠러지에 선 자신'으로 형상화한 시를 씀으로써 감정의 해방을 이룰 수 있었다. 즉 [구-20723]은 동료 학습자와의 대화를 통해 같은 타자에 대한 다른 해석이 존재할 수 있음을 깨닫고, 그것이 자신의 내면적 감정에서 비롯된 결과임을 알게 되면서, 자신의 내면적 감정을 탐구하는 방법을 깨달았다고 할 수 있다.

이처럼 같은 이미지를 떠올린 학습자들 사이에서도 전혀 다른 의미가 생성될 수 있다. 그리고 이러한 결과가 존재의 개별성에서 비롯된다는 사실을 깨달은 학습자들은 자기 삶의 주인으로서의 주체적 자아성찰을 시작할 수 있게 된다.

학습자들에게는 교실 내 대화를 통해 양방향적 이해를 도모할 수 있다. '나'를 통해 타자를 이해하고 타자를 통해 '나'를 이해하는 경우 보다 용이한 사유의 확장과 통찰이 일어난다. 이에 학습자가 교사 및 동료 학습자와 대화함으로써 다양한 방향의 사유가 일어날 수 있도록 이끌어주어야 한다.

따라서 교사는 학습자의 타자 탐색이 자신의 가까운 주변을 돌아보는 것에서 시작될 수 있음을 인지시키고, 그것이 참신한 표현을 발상하는 길이라는 것 역시 알려주어야 한다. 또 학습자의 타자 탐색이 이루어지는 동안 대화를 통해 교섭하여 그것이 좀 더 세세한 관찰과 나만의 해석이 될 수 있도록 도와주어야 한다.

(2) 창의적 정서 표현 유도

학습자는 자화상 시 쓰기를 통해 자기로부터 분리한 자아를 바라보고 내면적 감정을 파악하여 자신만의 언어로 표현함으로써 자아성찰을 이룬다. 그런데 이러한 언어를 찾아내는 활동은 세밀한 관찰을 필요로 한다는 점에서 청소년 학습자가 어려움을 호소하는 경우가 많다. 이러한 경우 교사는 학습자의 사유 과정에 교섭하는 발문을 제시하여 세밀한 관찰을 촉진할 수 있다.

T: ○○이는 지금 “슬프다”는 감정을 짧게 적어놓았는데, ‘슬픔’이란 감정에는 여러 종류가 있잖아. 좀 더 자세히 말하자면 어떤 슬픔이라 할 수 있을까?

S: 음… 좀 조용한 슬픔인 것 같아요.

T: 조용하다는 것은 엉엉 소리 내어 울고 싶은 건 아니라는 뜻인데….

S: 맞아요. 그렇게 시끄럽게 풀고 싶지는 않아요. 그냥 혼자서 풀고 싶어요. 음… 좀 외롭고 어두운 것에 가까운 것 같아요.

T: 그럼 우울한 건가?

S: 네. 우울한 거 맞아요.

T: 왜 여러 가지 슬픔 중에서도 이렇게 외롭고 조용한 슬픔을 느끼게 되었을까?

S: 왜냐하면 슬프게 된 이유가 누가 나한테 뭐라고 해서 그런 게 아니라 내가 혼자 느끼는 거라서… 내가 다른 사람들한테 솔직하게 하지 않아서 슬픈 거라서요. 근데 그래서 남들한테 티내고 싶지 않아요. 그러면 내가 뻥친 걸 다들 알게 될 거라서요.

T: 그런 죄책감이 들기도 하는 거구나.

S: 네. 이제 보니 미안해서 우울한 건가 봐요. 남들한테.

[구-30410-활동 중 이루어진 대화]

이 학습자는 처음에 자신의 감정을 서술하는 단계에서 “슬프다”는 한마디를 적어놓았다. 그러나 자신이 왜 슬픈지, 자신이 느끼는 감정이 어떤 종류의 슬픔인지 자세히 파악하지 못하였기에 다음 단계로 나아가는 데 어려움을 겪고 있었다. 그러나 교사와의 발문을 통해 자신이 느끼는 감정의 정체가 거짓된 ‘나’로부터 비롯된 죄책감과 그로 인한 우울감이라는 것을 인식한 학습자는 이후 ‘가면’이라는 소재를 발상하여 ‘가면을 쓰고 남들을 대하는 나’를 표현하는 자화상 시를 쓸 수 있었다.

이처럼 자신의 감정을 세세하게 관찰하고 적절한 언어로 명명하는 일은 그 원인을 구하고 새로운 발상을 떠올리게 하는 데 도움이 된다. 그리하여 내면 탐구를 바탕으로 정서를 구축하게 된 학습자는 타자를 탐색하는 단계로 나아가 통합적 자아성찰을 이루는 내면의 중심축을 세우게 된다.

또 교사는 학습자의 시와 자작시 해설에서 창의적인 정서 표현을 유도

할 수 있는 부분을 찾아 대화를 시도하여 학습자를 도울 수 있다.

<나> 저는 항상 웃고 있습니다 / 저는 친구의 말을 잘 들어줍니다 / 저는 먼저 도와줍니다 / 왜냐하면 // 나는 항상 가면을 쓰고 있습니다 / "나"라는 사람은 내가 하는 선행이 행동이 말이 / 전부 "나"라는 사람이 원하는 것이었습니다 / 저는 검은색 감정을 하얀색으로 포장합니다 / 저는 이△△입니다.

[구-30522-시-1차 완성]

위 시는 [구-30522]가 산출한 1차 시 텍스트이다. 이 학습자는 이후 이어지는 자작시 해설 단계에서 "나는 맨날 감정을 숨기는 슬픈 사람이다."라는 한마디만을 남겨놓음으로써 더 이상의 성찰적 사유를 발전시키지 않았다.

그런데 교사는 이 학습자의 시에서 자신이 인식한 자아와 모순된 표현이 나타난 구절을 찾아내었다. 이는 2연의 2~3행인 '"나"라는 사람은 내가 하는 선행이 행동이 말이 / 전부 "나"라는 사람이 원하는 것이었습니다' 구절이었는데, 이는 감정을 숨기는 '나'가 슬픈 사람이라고 인식한 것과 모순되는 것이었다. 이에 교사는 학습자와의 면담을 통해 질문하였다.

T: △△이는 "나는 감정을 숨기는 사람"이라는 주제로 시를 썼다고 했는데, 2연에서 이해되지 않는 구절이 있어서 의미를 물어보고 싶어. "나"라는 사람은 내가 하는 선행이 행동이 말이 / 전부 "나"라는 사람이 원하는 것이었습니다"라는 부분은 감정을 숨긴다는 말과 모순되는 것 같은데.

S: 어, 그렇네요.

T: "원하지 않는 것이었습니다"라고 쓰고 싶었던 걸까?

S: 아니요, 그건 아닌데요. 음… 감정을 숨기는 게 제가 원하는 거라는 뜻이었나 봐요.

T: 그렇구나. 그런데 감정을 숨기는 일이 내가 원하던 것이라면, 왜 감정을 숨기는 내가 슬픈 사람이라고 했을까?

S: 생각해보니까 말이 안 되네요.

[구-30522-활동 후 이루어진 대화]

교사의 발문을 통해 자신의 시에서 모순점을 깨닫게 된 [구-30522] 학습자는 자신의 시를 고치면서 다시 한 번 자신의 내면적 감정을 사유하게 되었다. 그리고 가면을 쓰는 일이 편해져 버린 자기 자신을 발견하게 되면서 새로운 통합적 사유 단계에 들어섰다. 그리하여 1차적으로 완성한 시를 다음과 같이 퇴고하였다.

<나> 저는 항상 웃고 있습니다 / 저는 친구의 말을 잘 들어줍니다 / 저는 먼저 도와줍니다 / 왜냐하면 // 나는 항상 가면을 쓰고 있습니다 / "저"라는 사람은 내가 하는 선행이 행동이 말이 / 전부 "저"라는 사람이 원하는 것이었습니다 // 저는 검은색 감정을 하얀색으로 포장합니다 / 저는 이△△입니다.

[구-30522-시-2차 완성]

이 학습자가 퇴고를 통해 완성한 시는 '저'와 '나'를 구분하고 있다. '저'는 가면을 쓰고 외부 세계에 대응하는 자신이고, '나'는 가면을 쓰지 않은 자신의 온전한 내면을 의미한다. 이러한 표현의 구분을 통해 [구-30522]는 매우 효과적으로 가면을 쓴 자신과 온전한 나 자신을 구분하기 힘든 상황임을 표현하고 있다.

이처럼 학습자는 자화상 시를 완성하고 난 다음에도 자신의 형상을 점검함으로써 다시 한 번 깊은 성찰의 단계로 나아갈 수 있다. 교사는 이러한 사실을 인지하고 학습자의 자아성찰이 드러난 산출물을 꼼꼼히 분석하여 보다 깊은 성찰을 유도할 만한 부분을 찾아 발문을 제시하여야 한다. 그리하여 학습자가 메타자아성찰 단계를 밟을 수 있도록 도울 필요가 있다.

(3) 메타자아성찰을 통한 반성적 고쳐쓰기

많은 작문 과정 모형은 성찰을 쓰기의 전 단계로 제시한다. 그러나 쓰기 활동은 성찰의 사후적 기록일 뿐 아니라 또 다른 성찰을 유도하는 유의미한 과정이 될 수 있다. 그러므로 교사는 학습자가 이러한 사실을 인지하고 쓰기 활동 중에도 유의미한 자아성찰이 일어날 수 있도록 적절한

비계를 제공하여야 한다.

다음 학습자는 시 쓰기 단계로 들어서기 전에 이미 “시든 수선화: 낮은 자존감, 물과 햇빛(긍정적으로 생각하려는 마음)”이라는 상징체계를 만들어냈고, “예쁜 꽃들에 치이다(다른 친구들과 비교당하다)”, “스스로 잎을 떼다(자기 자신을 비판한다)”, “꽃을 피우려 하다(자기 자신을 칭찬하여 자존감을 높이려 함)”이라는 구절을 발상함으로써 만반의 표현 전략을 세워놓았다. 그리하여 다음과 같은 시를 쓰기 시작했다.

<내 마음 속 수선화> 크고 예쁜 꽃들에 치이고 / 스스로 잎을 떼다 보니 // 내 마음 속 수선화는 시들어가네 // 계속해서 물을 주고 / 햇빛을 주어도 // 내 마음 속 수선화는 시들어가네 // 꽃이 피지 않을 걸 알면서도 / 나아지지 않을 걸 알면서도 / 그 꽃을 피우려는 나의 모습이 / 안쓰럽기만 하네

[구-30415-시-미완성]

그런데 [구-30415]는 시를 쓰던 도중 자신을 ‘안쓰럽기만 하다’고 생각하고 어둡게 마무리하는 것이 마음에 들지 않았는지 교사에게 자문을 구하였다. 이에 교사는 [구-30415]에게 정호승의 시 「수선화에게」[8]를 읽어보기를 권하였고, 학습자는 이후 다음 시의 밑줄 친 구절을 추가하여 자화상 시를 완성하였다.

<내 마음 속 수선화> 크고 예쁜 꽃들에 치이고 / 스스로 잎을 떼다 보니 // 내 마음 속 수선화는 시들어가네 // 계속해서 물을 주고 / 햇빛을 주어도 // 내 마음 속 수선화는 시들어가네 // 꽃이 피지 않을 걸 알면서도 / 나아지지 않을 걸 알면서도 / 그 꽃을 피우려는 나의 모습이 / 안쓰럽기만 하네 // **<u>아픈 상처 모두 잊길 / 좋은 기억 오래 남길 / 오늘도 수선화가 피는 것을 / 간절히 기</u>**

8) 울지 마라 / 외로우니까 사람이다 / 살아간다는 것은 외로움을 견디는 일이다 / 공연히 오지 않는 전화를 기다리지 마라 / 눈이 오면 눈길을 걸어가고 / 비가 오면 빗길을 걸어가라 / 갈대숲에서 가슴 검은 도요새도 너를 보고 있다 / 가끔은 하느님도 외로워서 눈물을 흘리신다 / 새들이 나뭇가지에 앉아 있는 것도 외로움 때문이고 / 네가 물가에 앉아 있는 것도 외로움 때문이다 / 산 그림자도 외로워서 하루에 한 번씩 마을로 내려온다 / 종소리도 외로워서 울려퍼진다 — 정호승, 「수선화에게」, 『수선화에게 : 정호승 시선집』, 비채, 2015, p.87.

도하네

[구-30415-시-완성]

학습자는 처음에 시를 쓸 때만 해도 자신이 안타깝다는 감정에 매몰되어 있었으나, 시를 쓰던 중 수선화를 형상화한 다른 시인의 시를 읽음으로써 위로를 받고 스스로를 위해 기도할 수 있게 되었다. 이 과정은 [구-30415]의 자작시 해설에 잘 나타나 있다.

처음에는 수선화가 안 되는데도 계속 꽃을 피우려 하는 게 안타깝다는 걸로 끝내려고 했다. 그런데 그러니까 너무 슬픈 인생이 되는 것 같아서 좀 다르게 끝내고 싶었다. 그러다 <수선화에게>라는 시를 읽었는데 “울지 마라. 외로우니까 사람이다”라는 말이 가슴에 와 닿았다. 그리고 “가끔은 하느님도 외로워서 눈물을 흘리신다”는 말 때문에 기도하는 내 모습이 떠올랐다. 솔직히 지금도 낮은 자존감이 나아진 것 같지는 않다. 그래도 좋은 사람이 되고 싶다.

[구-30415-자작시 해설]

즉 학습자가 시를 쓰는 과정에서도 교사의 적절한 비계 제공을 통해 또 다른 사유가 일어날 수 있다. 이러한 비계는 기존 시인의 시 작품 뿐 아니라 동료 학습자의 시, 혹은 관련된 소설이나 영화 등 다른 작품 역시 가능할 것이다.

학습자는 준비된 내용으로 자화상 시를 쓰면서 동시에 준비된 내용을 바꾸기도 한다. 이는 시를 쓰는 도중 이루어진 사고의 전환의 양상을 보아 잘 알 수 있다. 즉 자화상 시 쓰기는 구성된 자아를 고백하는 일이기도 하지만 고백하며 자아를 구성하는 일이 되기도 한다. 그러므로 교사는 학습자들이 언제든 시를 쓰다가 전 단계로 돌아갈 수 있고, 완성된 텍스트를 수정할 수도 있다는 사실을 알려주며 활발한 재구성이 일어날 수 있도록 도울 필요가 있다.

Ⅴ. 결론

본 연구는 시 창작 활동이 창의적·능동적인 자아정체성 형성에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다는 가정에 따라 자화상 시 쓰기를 통한 청소년의 자아성찰 교육의 가능성을 살펴보았다. 이는 개인의 자아정체성 형성이라는 전생애적 과제가 문학 교육에서 실현될 수 있는 가능성을 구하고 교육 현장에서 실행 가능한 구체적인 방법을 제시하는 데 그 목적이 있다.

본고는 먼저 청소년기 및 자화상 시의 특성에 따른 자아성찰 교육의 가능성을 구해보았다. 청소년기의 상상력을 비롯한 인지적 능력은 아동기보다 추상적·창조적 발달을 이룬다는 점에서 자아성찰 활동에 적합성을 지닌다. 그러나 청소년기의 자아성찰은 극단적인 자기중심성을 띠고, 불안정한 감정 상태의 영향을 받는다는 위험성도 지니고 있다. 그러므로 청소년 학습자의 발달적 특성에 맞는 활동을 구안할 필요가 있었다.

자화상 시 쓰기는 글쓰기 주체의 상상력을 활용하여 자기로부터 분리한 자아를 형상화하고, 그 과정에서 자신의 내면과 외부 세계와의 관계를 해석하여 통합적 이해를 이루는 활동이다. 이는 글쓰기 주체의 실존적 의미를 구하는 성찰의 결과이자 과정으로 기능한다는 점에서 자아성찰 교육의 유용한 방안이 될 수 있다. 또 자화상 시 쓰기의 각 단계는 '나'의 내면 탐구, 타자의 해석, 그리고 '나'와 타자의 이해 통합이라는 성찰의 단계와 이어진다는 점에서 자화상 시 쓰기를 통한 청소년의 자아성찰 교육의 가능성을 엿볼 수 있다.

자화상 시 쓰기를 통한 청소년의 자아성찰 교육의 원리는 다음과 같다. 먼저 '이미지 상상을 통한 자기객관화'는 글쓰기 주체가 자기로부터 분리한 자아를 표현하기 위한 자기형상을 만듦으로써 보다 객관적인 성찰을 이루고 능동적 변화를 야기할 수 있음을 뜻한다. 다음은 '감정의 사유를 통한 정서화'인데, 이는 글쓰기 주체가 내면적 감정을 언어로 사유하여 표현하는 행위를 통해 불안정한 감정을 조절하고 질서화된 정서의 차원으로 끌어올릴 수 있음을 의미한다. 마지막은 해설 및 퇴고를 통한 내면

화인데, 이는 글쓰기 주체가 자신의 자화상 시를 해설하고 고쳐 쓰는 행위를 통해 성찰에 대한 성찰, 즉 메타자아성찰을 이루고, 성찰의 반복을 통해 얻은 깨달음 및 변화 의지를 삶에 적용하여 실천하는 데 도움을 준다는 것을 의미한다.

본고는 앞서 구안한 원리를 통해 실제 학습자 222명을 대상으로 자화상 시 쓰기 수업을 설계·실행하였다. 그리고 산출된 자화상 시와 자작시 해설 텍스트를 중심으로 나타난 청소년의 자아성찰 양상을 살펴보고 다음과 같이 범주화하였다.

첫째, '자기형상화를 통한 자아성찰'은 이미지 형성을 통한 '나'의 발견, 형상의 관찰을 통한 '나'의 이해 심화, 형상의 점검을 통한 '나'와 타자의 이해 통합 양상을 보인다. 이는 청소년 학습자가 자기형상화 활동을 수행함으로써 자기중심성을 극복하고 객관적인 시각에서 '나'-세계와의 관계를 고려하여 통합적 자아성찰을 이룰 수 있다는 가능성을 나타낸다.

둘째, '감정의 언어화를 통한 자아성찰'은 내면적 갈등을 느끼던 주체가 자화상 시 쓰기 행위를 통해 부정적 감정을 해소하고 자아를 성찰할 힘을 얻은 경우이다. 이는 자기형상의 입을 빌어 감정을 반복적으로 표현하거나, 시적 화자의 입을 빌어 '나'를 대체하는 이미지를 위로하거나, 가상의 서사를 부여하여 내면적 갈등을 대리 해소 하는 방법을 통해 이루어지는 것으로 보인다.

셋째, 자아의 재점검·재구성을 통한 성찰의 반복은 학습자가 자신의 자화상 시를 해설하거나 고쳐 씀으로써 성찰에 대한 성찰, 즉 메타자아성찰을 이루고, 이를 실생활에 적용하거나 실천하려고 노력함으로써 자아의 동일성과 연속성을 유지하려는 양상을 분석한 것이다. 이 절은 자화상 시 쓰기를 통한 자아성찰이 반복되어 실행될 경우 더욱 유의미하게 작용할 수 있음을 나타내기에 중요하다.

넷째, 자화상 시 쓰기를 통한 자아성찰의 지체 양상과 원인은 이 수업을 통해 유의미한 자아성찰을 이루지 못한 학습자의 텍스트를 분석한 것이다. 본고는 이 절에서 나타나는 양상의 원인을 분석하여 교육적 유의점을 도출한 다음 Ⅳ장에서 제시할 교육 설계의 제언으로 활용하였다.

이러한 양상을 분석하여 도출한 교육적 제언에 따라 설계한 교수·학습 방안은 다음과 같다. 먼저 자화상 시 쓰기를 통한 청소년의 자아성찰 교육의 목표는 첫째 학습자는 자화상 시 쓰기를 통해 객관적·통합적인 자기이해를 이룰 수 있다, 둘째 학습자는 자화상 시 쓰기를 통해 정서적 안정을 이룰 수 있다, 셋째 학습자는 자화상 시 쓰기를 통해 누구보다도 자기 자신에게 진실한 태도로 존재의 의미를 구함으로써 실존적 불안을 해소할 수 있다는 것이다.

이를 위해서는 형상을 매개로 한 자기이해, 실존적 체험으로서의 정서 구축, 성찰적 고백을 통한 자아 재구성을 교육 내용의 줄기로 삼을 필요가 있다. 또 이러한 교육은 주체적 자기이해 촉진, 창의적 정서표현 유도, 메타자아성찰을 통한 반성적 고쳐쓰기를 통해 이루어질 수 있다.

이 연구는 청소년의 자아성찰 교육과 문학 창작 교육을 접합시켜 구체적인 교육 방안을 제시하였다는 데 의의가 있다. 자아정체성 확립에 있어 가장 결정적인 시기라 여겨지는 청소년기의 자아성찰 교육은 그 중요성을 인정받아 다양한 시각에서 연구되었으나 구체적인 방안의 제시 및 실행 차원에서는 다소 지체된 양상을 보이고 있었다. 이에 본고는 청소년기의 발달적 특성 및 자화상 시의 장르적 특성을 분석하여 자화상 시 쓰기를 통한 청소년의 자아성찰 교육의 원리를 구하였고, 실제 학습자를 대상으로 계획·실행하여 나타난 양상을 분석함으로써 효과를 입증하였다.

그러나 실험 대상을 중학생 학습자로 한정시켰다는 점, 실험이 단기간에 이루어져 내면화 양상을 파악하기 어려웠다는 점, 시 창작 능력의 발전을 이끌어내는 데는 다소 소홀하였다는 점을 한계로 들 수 있다. 그러므로 교육 대상을 확대하고 장기간 꾸준히 시행하며 보다 구체적인 시 창작 교육법을 도입할 경우 더욱 유의미한 효과가 있을 것이라 여겨, 이와 관련된 내용을 후속 연구의 과제로 남겨두고자 한다.

참 고 문 헌

1. 자료

나혜석, 「자화상」, 『나혜석 작품집』, 에세이퍼블리싱, 2017.
나혜석, 「경희」, 『나혜석 작품집』, 에세이퍼블리싱, 2017.
송기원, 「아름다운 얼굴」, 『한국소설문학대계 81』, 동아출판사, 1995, pp. 211-221
윤동주, 「자화상」, 『정본 윤동주 전집』, 문학과지성사, 2004.
정호승, 「수선화에게」, 『수선화에게 : 정호승 시선집』, 비채, 2015, p.

2. 국내 논저

강하영(2020), 「키에르케고르의 '불안'에 대한 교육철학적 고찰 : 청소년 자기 관계의 관점에서」, 서울대학교 석사학위논문, 2020, pp.15-16.
고정희(2018), 「자화상(自畵像)을 통한 미술과 문학의 융합 교육」, 『문학치료연구』47, 한국문학치료학회, p.145.
구인환 외(1989), 『문학교육론』, 삼지원, p.289.
권성훈(2012), 「일제강점기 자화상 시편에 대한 정신분석」, 『한국학연구』42(42), 고려대학교 한국학연구소, pp.46-47.
권정선 외(2017), 「교육적 활용을 위한 칸트와 듀이의 상상력 개념 연구」, 『한국교육철학학회』39(2), 한국교육철학학회, pp.1-28.
권채린(2017), 「자기 성찰적 글쓰기'의 논증적 가능성 탐색을 위한 시론(試論)」, 『우리어문연구』57, 우리어문학회, pp.409-438.

김권동(2008), 「1930년대 후반 <자화상>의 문학적 특성에 대한 연구 — 노천명, 서정주, 윤동주를 중심으로」, 『한민족어문학』52, 한민족어문학회, p.333.
김대행(1995), 「정서의 본질과 구조」, 『고려시가의 정서』, 개문사, pp.15-16.
김대행(2000), 『문학교육원론』, 서울대학교 출판부.
김동우(2011), 「시적 카타르시스의 이중적 개념과 문학치료」, 『문학치료연구』21, 한국문학치료학회, pp.65-91.
김석우 외(2015), 『교육연구방법론』, 학지사, pp.327-344.
김선숙 외(2011), 「아동기 및 청소년기 심리사회발달에 미치는 사회자본의 영향」, 『청소년학연구』18(9), 한국청소년학회, pp.53-71.
김순진(2013), 『효과적인 詩 창작법 : 시창작 교재』, 문학공원.
김영관(2011), 「시적 상상력을 통한 시 창작교육 연구」, 『우리말교육현장연구』5(1), 우리말교육현장학회, pp.209-236.
김윤옥 외(2001), 『(교육연구를 위한) 질적연구방법과 설계』, 문음사.
김진해 외(2012), 『나를 위한 글쓰기』, 글항아리.
김화영(2009), 「나혜석의『자화상』과 "조선" -일본과 서양의 여성화가의 자화상의 비교를 통하여」, 『일본근대학연구』24(24), 한국일본근대학회, pp.107-117.
박성준(2018), 「청소년의 사회적 자본이 주관적 건강에 미치는 종단적 영향」, 『한국청소년연구』29(2), 한국청소년정책연구원, pp.241-269.
박아청(2003), 「정체감 교섭과정에서의 교육의 역할」, 『교육학연구』41(3), 한국교육학회, pp.69-91.
박종덕 외(2015), 「시와 TV드라마를 활용한 자아 성찰적글쓰기 방안 연구 - 서정주 <자화상>과 tnN <미생>을 중심으로」, 『인문학연구』52(2), 인문과학연구소, pp.139-170.
박현이(2006), 「자아 정체성 구성으로서의 글쓰기교육 연구 — 대학에서의 글쓰기 프로그램 적용 사례를 중심으로」, 『한국문학이론

과 비평』10(3), 한국문학이론과 비평학회, pp.107-139.
문동수(2016), 「숙종·영조 연간의 초상화 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, pp.189-192.
문신(2014), 「시 창작교육의 새로운 방향 -표현론에서 심미적 인식론으로-」, 『문학교육학』45(45), 한국문학교육학회, pp.179-212.
박영목 외(2003), 『국어교육학 원론』, 박이정, p.429.
박영민 외(2009), 「중학생 쓰기 동기의 수준 및 변화 양상 분석」, 『작문연구』9(9), 한국작문학회, pp.95-121.
박주영(2017), 「공감의 윤리적 한계와 가능성에 대한 연구 : 셸러(M. Scheler)의 공감 윤리학을 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문.
서덕민(2014), 「'멀티포엠'을 활용한 시 창작 교육법 연구 - 하상욱의 콘텐츠를 중심으로」, 『열린정신 인문학연구』15(1), 인문학연구소, pp.187-203.
성은혜(2018), 「국어교육에서의 '내면화'에 대한 비판적 고찰 – 고등학교 교육과정과 문학교과서를 중심으로」, 『한국문학교육학회』61(61), 한국문학교육학회, pp.175-205.
송슬기(2015), 「자아정체성 교육의 철학적 접근: 찰스 테일러(Charles Taylor)의 자기진실성(Authenticity) 개념을 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문
송슬기 외(2016), 「실존적,윤리적 자아정체성 교육: 찰스 테일러(Charles Taylor)의 자기진실성(Authenticity) 개념을 중심으로」, 『교육철학연구』38(1), 한국교육철학학회, p.47.
송여주(2009), 「사진을 이용한 시쓰기 교육 연구」, 『문학교육학』28, 한국문학교육학회, p.435
송여주 외(2018), 「청소년의 자기 이해 신장을 위한 교육과정-수업-평가 사례 연구」, 『우리말교육현장연구』12(2), 우리말교육현장학회, p.91.
송영주(2011), 「학업성적 만족도와 또래애착이 자아존중감에 미치는 영

향: 후기 아동기와 초기 청소년기 비교」, 『생애학회지』6(3), 한국생애학회, pp.1-15
송인섭(2000), 「자아개념의 인식적 특성」, 『아시아교육연구』1, 서울대학교 교육연구소, pp.217-247.
신민섭 외(1991), 「우울증과 충동성이 청소년들의 자살 행위에 미치는 영향」, 『한국심리학회』10(1), 한국심리학회, p.286.
심선옥(2019), 「자서전의 역사와 원리, 그리고 자서전 쓰기 교육의 새로운 방향」, 『반교어문연구』53(0), 반교어문학회, p.202.
안미영(2019), 「체험적 심리치료에서의 심상과 빈 의자의 활용」, 『한국게슈탈트상담연구』9(2), 한국게슈탈트상담심리학회, pp.1-21.
양승권(2013), 「노자(老子)의 내재화된 "도(道)" 범주와 칼 융(C.G.Jung)의 "자기(Self)"」, 『동양철학연구』76(0), 동양철학연구회, pp.157-191.
오문석(1998), 「1930년대 후반 시의 '새로움'에 대한 연구」, 『1930년대 문학의 근대성과 자기 성찰』, 깊은샘, pp.19-54.
오성호(2006), 『서정시의 이론』, 실천문학사, p.340.
오태호(2012), 「자기 성찰적 글쓰기의 이론과 실제 -경희대 "글쓰기 1" 교재 『나를 위한 글쓰기』와 수업 사례를 중심으로」, 『우리어문연구』43, 우리어문학회, p.65.
원소희 외(2016), 「청소년의 자기중심성 및 인정욕구와 스마트미디어 중독 간의 관계 - 소외감의 매개효과를 중심으로」, 『청소년학연구』23(9), 한국청소년학회, pp.258-259.
우한용(2009), 『우한용 교수의 창작교육론: 삶 읽기, 글 읽기, 글 쓰기』, 태학사, pp.368-369.
월간미술 엮음(1999), 『세계미술용어사전』, 월간미술, p.390.
유영희(1999), 「이미지 형상화를 통한 시 창작교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문
유영희(2011), 「이야기시의 교육적 활용 방안 및 의의: 창작 교육을 중심으로」, 『한국시학연구』30, 한국시학회, pp.195-228

유영희(2014), 「시 텍스트의 내용 초점화 양상과 시 창작교육 - 백석 시를 중심으로 -」, 『우리말글』 61, 우리말글학회, pp.335-364.
유영희(2016), 「시 창작교육 목표의 내용 구조화 연구」, 『우리말글』 71, 우리말글학회, pp.85-112.
윤여탁 외(2002), 『시와 함께 배우는 시론』, 태학사, pp.32-33.
이경은(2014), 「후설의 상상 개념 - 유사 경험으로서의 상상」, 서울대학교 석사학위논문.
이기성(2008), 「초연한 수동성과의 시쓰기 -1930년대 후반 백석 시의 자화상」, 『한국근대문학연구』 1(17), 한국근대문학회, p.59.
이상길(2019), 「이중적 커뮤니케이션 형식으로서의 고백 : 미셸 푸코의 논의를 중심으로」, 『언론과 사회』 27(3), 언론과 사회, pp.61-104.
이승규(2017), 「시작법(詩作法)을 활용한 자기성찰 글쓰기 교육－황동규의 극서정시(劇抒情詩)를 중심으로」, 『사고와표현』 10(2), 한국사고와표현학회, pp.163-190.
이승이(2017), 「'PBL-체험'을 활용한 시 창작교육 방안」, 『현대문학이론연구』 70, 현대문학이론학회, p.293.
이유선(2016), 『리처드 로티, 우연성·아이러니·연대성』, 커뮤니케이션북스.
이철호(2005), 『수필창작의 이론과 실기』, 정은출판, pp.18-19.
이향근 외(2015), 「황동규 작시법을 적용한 시 창작 교육방법 시론」, 『한국초등교육』 26(3), 서울교육대학교 초등교육연구원, p.183.
장근영 외(1992), 「청소년기 자아중심성」, 『한국심리학회지』 5(1), 한국심리학회, pp.157-175.
장만식(2017), 「자아성찰과 자기성찰 용어 사용 양상 및 제언」, 『한국청소년상담학회지』, 2(3), 한국청소년상담학회, pp.37-54.
장만식(2018), 「자아성찰의 개념 규정과 번역・역번역 문제 - 국어학적 고찰과 동양적 어원을 바탕으로」, 『열상고전연구』 63, 열상고전연구회, pp.115-152.

장화심(2006), 「사진을 활용한 시 창작 교육의 가능성」, 『교원교육』 22(3), 한국교원대학교 교육연구원, pp.135-153.
전미정(2013), 「대학생의 자아성찰을 위한 '변형시' 쓰기의 치료적 효능」, 『문학치료연구』 26, 한국문학치료학회, p.135.
전병준(2014), 「광고의 전략을 활용한 시 창작 교육 방안 연구」, 『한민족문화연구』 47, 한민족문화학회, p.277.
정경철(2018), 「자아형성을 위한 '자화상(自畵像) 창작' 수업 연구」, 『교양교육연구』 12(1), 한국교양교육학회, pp.167-184.
정남운 외(2019), 「분리-개별화와 자기위로능력간의 관계: 자기개념명확성의 매개효과」, 『학습자중심교과교육연구』 19(18), 학습자중심교과교육학회, pp.653-673.
정순진(2014), 「'자화상 쓰기'의 치유성 연구」, 『문학치료연구』 30, 한국문학치료학회, p.355
정운채(2006), 『문학치료의 이론적 기초』, 문학과 치료, p.313.
정정순(2018), 「담론적 실천으로서의 자화상 시 쓰기의 문학교육적 의미 - 언술 행위 주체로서의 '나'에 대한 이해를 중심으로」, 『문학치료연구』 46, 한국문학치료학회, p.93.
전홍진 외(2013), 「청소년 자살 관련 현황 및 위험요인」, 『대한의사협회』 56(2), 대한의사협회, pp.93-99.
조하연(2003), 「문학의 속성을 활용한 창의적 사고의 교육 방안 연구: '낯설게하기(defamiliarization)'를 중심으로」, 『국어교육연구』 16, 국어교육학회, pp.471-497.
최미숙(1995), 「키치와 문학교육」, 『선청어문』 23, 서울대학교 국어교육과, p.151.
최은광(2012), 「로티의 '우연성' 개념 비판」, 『철학사상』 44, 서울대학교 철학사상연구소, pp.287-318.
최인자(2004), 「아동기와 청소년기, 문학 창작 경험의 발달 특성에 관한 시론」, 『문학교육학』 15(0), 한국문학교육학회, pp.43-82.
최정아(2010), 「나혜석 문학과 미술에 나타난 인상주의적 경향 고찰」,

『한중인문학연구』30(30), 한중인문학회, p.135.
한금영 외(2016), 「중학생의 말하기 불안 양상에 관한 연구 - 중학생의 성별과 학년별 변인을 중심으로」, 『청람어문교육』60, 청람어문교육학회, pp183-213.
한래희(2014), 「자아 이미지와 서사적 정체성 개념을 활용한 자기 성찰적 글쓰기 교육 연구」, 『작문연구』20, 한국작문학회, p.335.

3. 국외 논저

Benjamin, W, *Gesammelte Schriften*, 최성만 역, 『언어 일반과 인간의 언어에 대하여 ; 번역자의 과제 : 외』, 길, 2008.
Erikson, E. H., *Childhood and Society*, 송제훈 역, 『유년기와 사회』, 연암서가, 2007.
Giddens, A., *Modernity and Self-Identity*, 권기돈 역, 『현대성과 자아정체성: 후기 현대의 자아와 사회』, 새물결, 1997.
Greene, R., *The Princeton encyclopedia of poetry and poetics*, Princeton University Press, 2012
Langer, S. K., *Problems of art*, 이승훈 역,『예술이란 무엇인가』, 문예출판사, 1995.
Laplanche, J. & Pontalis, J. B., *Vocabulaire de la psychanalyse*, 임진수 역,『정신분석 사전』, 열린책들, 2005.
Lejeune, P., *Le pacte autobiographique*, 윤진 역,『자서전의 규약』, 문학과 지성사, 1998.
Marcia, J. E., Development and validation of ego-identity status, *Journal of Personality and Social Psychology* 3(5), 1966.
Maria D. Avgeriou & Rune Pettersson, Toward a Cohesive Theory of Visual Literacy, *Journal of Visual Literacy* 30, 2011.

Ricoeur, P., *Hermeneutics and the human sciences*, 윤철호 역,『해석학과 인문사회과학 : 언어, 행동, 그리고 해석에 관한 논고』, 서광사, 2003.

Ricoeur, P., *Temps et récit : le temps racont?*, 김한식 역,『시간과 이야기3』, 문학과 지성사, 2004.

Rorty, R., *Contingency, irony, and solidarity*, 김동식 외 옮김, 『우연성 아이러니 연대성』, 민음사, 1996.

Rousseau. J. J,, *Emile or Concerning Education*, 이용철 외 역,『에밀 또는 교육론』, 한길사, 2007

Vygotsky. L. S., *The Problem of the Cultural Development of the Child*, 비고츠키 연구회 역,『(어린이의) 상상과 창조』, 살림터, 2014.

Abstract

A Study on Self-reflection Education for Adolescents through Self-portrait Poetry Writing

Ahn, Hyeryung
The Department of Korean Lanuage Education
The Graduate School
Seoul National University

This study aims to examine the possibility of adolescents' self-reflection education through self-portrait poetry writing based on the assumption that poetry creation activities can have a positive effect on the formation of creative and active self-identity.

Adolescent imagination and other cognitive abilities are suitable for self-reflection activities in that they achieve more abstract and creative development. However, the imagination of adolescence has extreme self-centeredness, and there is also the risk of being affected by an unstable emotional state. Self-portrait poetry writing is a useful method for self-reflection education for adolescents in that it functions as a result and process of introspection that achieves an integrated self-awareness through the subject's inner inquiry and seeks existential meaning by healing inner wounds. It consists of

self-reflection through the inner inquiry of 'I', the interpretation of the other, and the integration of the understanding of 'I' and the other.

The principle of self-reflection through self-portrait poem writing is self-objectification through image imagination, emotionalization through thought of emotion, and internalization through commentary and retrospection. This means that when poetic imagination is added to the individual's self-reflection, it becomes easier to distance himself from the 'I' and the other, and by nurturing insight into the world, the self-centeredness of adolescence can be overcome. It comes from being able to creatively sublimate by thinking about the emotions of Thus, educational significance of overcoming self-centeredness, stabilization of unstable emotions, and formation of subjective and active self-identity can be obtained.

This paper designed and implemented a self-portrait poetry writing class based on the principles devised earlier, and looked at how adolescents' self-reflection through activities can be achieved. First, self-reflection through self-shaping shows the aspect of the discovery of'I' through image formation, deepening understanding of 'I' through observation of shape, and integration of 'I' and the other's understanding through inspection of shape. Second, self-reflection through the verbalization of emotions shows a pattern of liberating emotions through repetition of expressions, comforting images that replace 'me', and resolving internal conflicts through narrative assignments. Third, the repetition of self-examination through re-examination and reorganization of self was revealed as re-examination of self through commentary on self-composition, and reconstruction of self through regression when self-written. Fourth, the delay patterns and causes of self-reflection through self-portrait

poems were the failure of shaping due to hasty self-definition, negative self-recognition according to the expression of helpless emotions, and the dispersion of the subject according to the differentiated inner expression.

Therefore, the goal of self-portrait poetry creation education for adolescents' self-reflection is: First, learners can achieve objective and integrated self-understanding through self-portrait poetry writing, second, learners can achieve emotional stability through self-portrait poetry writing, and third learner Is able to relieve existential anxiety by seeking the meaning of existence with a more sincere attitude to oneself than anyone else through writing a self-portrait poetry.

To this end, it is necessary to use self-understanding through form as a medium, constructing emotion as an existential experience, and self-reconstruction through reflective confession as the stem of educational content. In addition, such education can be achieved by promoting subjective self-understanding, inducing creative emotional expression, and reflective rewriting through meta-self-reflection.

The purpose of this study was to identify and materialize the actual learner's self-portrait poetry text and all texts before, during, and after poetry writing as analysis data, and to identify and materialize the actual poetry creation process and the flow of self-reflection thinking through it. It has the significance of devising the possibility of literary creation education that helps creative language skills.

Key words: adolescents, self-reflection, self-portrait poetry writing, poetry creation education, self-image, language of emotion, internalization of reflection

Student number: 2017-28420