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

성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기 교육 연구

2013년 8월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
장 지 혜

성찰적 사고를 위한
비평적 에세이 쓰기 교육 연구

지도교수 金 鍾 澈

이 논문을 교육학 석사학위논문으로 제출함.

2013년 4월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
張 智 慧

張智慧의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2013년 6월

위 원 장 _____ ㊞

부위원장 _____ ㊞

위 원 _____ ㊞

국문 초록

본 연구는 성찰적 사고의 개념과 기제를 밝히고, 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이(critical essay) 쓰기 교육의 내용과 방법을 마련하는 것을 목적으로 한다. 비평적 에세이는 대상에 대한 주관적 이해와 평가를 근거와 함께 서술하되, 자기의 경험과 사고를 중심에 둔 글쓰기이다. 이러한 비평적 에세이의 쓰기의 장르적 특성은 '대상을 통한 자기이해'라는 성찰적 사고의 본질과 밀접하게 관련되며, 본고는 학습자가 자신의 비평적 에세이 쓰기를 통해 성찰적 사고를 어떻게 수행해 나가는가를 밝히는 데 주력하였다.

성찰적 사고란 '주체가 대상 및 대상과의 관계를 가치에 비추어 이해하고 해석하는 의미 구성 과정을 통해 자기이해에 이르는 사고'로 정의된다. 특히 내면적 돌아보기로서의 반성(反省)과 달리, 성찰적 사고는 '대상 이해'를 통해 새로운 '자기이해'를 실현함으로써 그 의의를 갖는다. 따라서 비평적 에세이는 '대상에 대한 반응'을 진솔하게 표현하되, '대상과의 관계' 속에서 글의 설득력과 타당성을 획득하며, 이것이 자기화로 이어지는 글이라는 점에서 성찰적 사고 수행에 적합한 글쓰기 양식이라 할 수 있다.

성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기는 대상 이해가 자기이해로 이어지는 세 단계의 과정을 거쳐 수행된다. 하나는 주체가 초점화하여 대상을 인식하며 대상의 의미를 파악하는 '지향적 인식에 따른 대상 이해' 단계이고, 다른 하나는 물음과 응답의 대화를 통해 대상 이해를 자신에게 적극적으로 견인해오는 '대화적 관계 중심의 대상 해석' 단계이며, 대상과 자신의 지평이 어떤 구조로 관련을 맺고 있는가를 고민하고 자신에게 의미하는 바를 결정하는 '의미 구조 형성을 통한 대상 적용' 단계이다. 단, 대상 이해와 대상 해석과 대상 적용은 그 단계가 명확하게 구분될 수 있는 것이 아니며 총체적으로 수행되어 성찰적 사고를 형성하는 것으로 보아야 할 것이다.

본 연구에서는 성찰적 사고가 경험을 기반으로 수행되는 사고라는 점을 고려하여, 학습자의 비평적 에세이를 수집하여 학습자들이 구체적으로 자신이 직면한 생활 세계 속에서 성찰적 사고를 수행해가는 양상을 살펴보고자 하였다. 대상 이해의 경우 인식 초점에 따라 그 양상을 검토해 본 결과, 가치를 중심으로 인식하여 자신의 지향점을 마련한 학습자도 있었으나 맥락이나 요소 중심의 표면

적 인식에 머문 학습자도 있었다. 대상 해석의 경우 대상과 주체의 관계 구도에 따라 그 양상을 살펴본 결과, 상호주도적 관계를 통해 대상의 목소리를 경청하며 나름대로 이를 설명하려는 노력을 통해 적절하게 대상 이해를 자기이해로 견인해 오기도 하였으나 자기 우위적 응답에 머물거나 대상을 모방적으로 수용하는 데 그친 학습자도 있었다. 대상 적용의 경우 개별 경험들 간의 의미 구성 논리에 따라 그 양상을 분석한 결과, 연역적 구조, 유추적 구조, 귀납적 구조 등의 다양한 논리 구조를 통해 자기와 연결된 새로운 의미를 구성한 학습자도 있었으나, 구조의 형성에도 불구하고 기존의 의미를 재인하는 수준에 머문 학습자도 있었다.

이러한 실제 학습자의 수행 자료를 바탕으로 문제점을 검토하여 '지향적 가치로서의 대상 이해', '주체적 물음을 통한 대상 해석', '새로운 자기이해를 위한 대상 적용'으로 교육 내용을 구체화하고 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기 교육 방안을 설계하였다. 학습자가 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이를 쓰기 위해 필요한 경험적 지식을 각 기제별로 제시하고 이를 실제적으로 적용할 수 있는 절차와 방법을 제안하였다. 구체적으로, 주체적 대상 인식을 통해 주제를 구성하기 위해 '동질성에 근거한 인식 범주 모색', '거리두기를 통한 가치의 형성'을 제안하였다. 그리고 소통적 관계를 고려해 해석의 설득력을 확보하기 위해 '물음-응답을 통한 관계의 재구성', '관계 설정에 내재된 전제 파악'을 제안하였다. 마지막으로 경험의 통합을 통해 주체적으로 의미를 구성하기 위해 '경험 간 상호 조회를 통한 의미역의 확장', '동료 협의를 통한 입체적 시각 확보'를 제안하였다.

성찰적 사고의 개념을 마련하고 이를 작문 교육의 내용으로 설정하려는 이 연구는, 실제 학습자의 성장과 관련되는 본질적 문제를 탐구하였다는 점과 비평적 에세이 쓰기라는 학습자의 수행 과정 속에서 성찰적 사고의 형성을 구체적인 교수·학습 활동으로 마련했다는 점에서 의의를 찾을 수 있다. 또한 이러한 과정을 통해 형성된 성찰적 사고가 쓰기뿐만 아니라 삶의 제 국면에 전이되어 학습자의 깊이 있는 이해와 가치 있는 성장을 도모할 수 있다는 점에서 의의를 갖는다.

* **핵심어** : 비평적 에세이, 성찰적 사고, 자기이해, 대상 이해, 대상 해석, 대상 적용
* **학 번** : 2009-21450

목 차

국문 초록 ····· i
목차 ····· iii

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 문제 제기 및 연구 목적 ····· 1
2. 연구사 ····· 6
3. 연구 대상 및 연구 방법 ····· 11

Ⅱ. 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기의 본질과 교육적 의의 ····· 16
1. 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기의 본질 ····· 16
1) 성찰적 사고의 개념 ····· 16
2) 비평적 에세이의 장르적 특성과 성찰적 사고의 관련성 ····· 21
3) 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기의 특징 ····· 25
2. 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기의 기제 ····· 29
1) 지향적 인식에 따른 대상 이해 ····· 30
2) 대화적 관계 중심의 대상 해석 ····· 34
3) 의미 구조 형성을 통한 대상 적용 ····· 40
3. 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기의 교육적 의의 ····· 45
1) 성찰적 사고 과정의 직접 경험 ····· 45
2) 해석학적 주체로서의 정립을 통한 성찰적 사고의 일상화 ····· 47
3) 소통을 통한 보편적 자기(the self)의 실현 ····· 49

Ⅲ. 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기 수행 분석 ····· 51
1. 분석의 관점 ····· 51
1) 분석 대상 ····· 51
2) 분석의 틀 ····· 58
2. 학습자의 비평적 에세이 쓰기 수행 양상 ····· 61
1) 대상 이해의 초점 ····· 61
가. 요소 중심의 부분적 인식 ····· 61

나. 맥락 중심의 전체적 인식 ····· 65
다. 가치 중심의 추상적 인식 ····· 71
2) 대상 해석의 구도 ····· 77
가. 자기 우위적 응답 ····· 77
나. 대상의 모방적 수용 ····· 83
다. 상호주도적 관계 생성 ····· 87
3) 대상 적용의 논리 ····· 95
가. 연역적 구조를 통한 구체적 재현 ····· 95
나. 유추적 구조를 통한 대안의 제시 ····· 100
다. 귀납적 구조를 통한 주체적 의미 포착 ····· 104

Ⅳ. 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기 교육 설계 ····· 110
1. 성찰적 사고를 위한 쓰기 교육의 전제 ····· 110
2. 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기 교육의 내용 ····· 113
1) 지향적 가치로서의 대상 이해 ····· 113
2) 주체적 물음을 통한 대상 해석 ····· 114
3) 새로운 자기이해를 위한 대상 적용 ····· 116
3. 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기 교육의 방법 ····· 118
1) 주체적 대상 인식을 통한 주제의 구성 ····· 119
가. 동질성에 근거한 인식 범주 모색 ····· 119
나. 거리두기를 통한 가치의 형성 ····· 122
2) 소통적 관계를 고려한 해석의 설득력 확보 ····· 125
가. 물음-응답을 통한 관계의 재구성 ····· 125
나. 관계 설정에 내재된 전제 파악 ····· 128
3) 경험의 통합을 통한 주체적 의미 구성 ····· 130
가. 경험 간 상호 조회를 통한 의미역의 확장 ····· 130
나. 동료 협의를 통한 입체적 시각의 확보 ····· 133

Ⅴ. 결론 ····· 137

참고 문헌 ····· 141
Abstract ····· 149

Ⅰ. 서론

1. 문제 제기 및 연구 목적

이 연구의 목적은 성찰적 사고의 본질을 밝히고, 비평적 에세이 쓰기를 매개로 한 성찰적 사고의 교육 내용과 방법을 구체적으로 설계하는 것이다. 교육의 목적이 인간의 성장에 있다고 한다면, 그러한 성장은 '어떻게 사는 것이 좋은 삶인가'의 문제를 가지고 참된 자아를 위해 노력하는, 즉 진정한 자기이해를 추구하는 사고 과정 속에서 실현될 수 있을 것이다. 또한 자기이해는 단순한 자기인식이 아니라 마주한 대상(타자)을 거쳐 돌아온 자기이해일 때 비로소 의미를 지닌다[1]고 할 때, 대상에 대한 이해를 바탕으로 바람직한 자기이해를 만들어갈 수 있는 교육적 처치를 학습자들에게 제공할 필요가 있다. 따라서 본고는 '성찰'이 스스로 자신을 돌아보는 일회적 행위가 아니라, '대상을 통해 자기를 이해하는 사고'[2]라는 논의에 근거하여, '성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기'를 통해 대상 이해를 자기이해로 연결 지을 수 있는 교육의 실천 구도를 밝히고자 한다.

인간의 모든 사고는 경험을 통해 발달한다. 인간은 행동을 통하여 환경과 상호 작용하는 과정에서 파생되는 문제들을 사고를 통하여 해결함으로써 그 결과로 지식을 획득한다. 따라서 '지식이 획득'되었다는 것은 과거의 경험에서는 해결할 수 없었던 '문제를 해결'할 수 있게 되었다는 것이고, 이는 과거의 경험에 어떤 의미나 능력이 증대되거나 과거의 경험 전체가 새로운 의미를 갖게 되었음을 의미한다. 즉 '경험이 질적으로 변화'된 것이다. 이러한 변화를 듀이(Dewey)

---

1) M. Bakhtin, edited and translated by C. Emerson, *Problems of Dostoevsky's Poetics*, Manchester : Manchester University Press, 1984, 287면.

2) 가다머(Gadamer)는 '역사적 탐구 대상을 자기 자신의 타자로 파악하고 그럼으로써 자기 자신과 타자를 동시에 인식할 수 있게' 되며, '정신은 타자 존재 속에서 자기 자신을 인식할 때 비로소 생명력을 얻는다'고 강조함으로써, 자기이해에 있어 대상의 중요성을 논의하여 본 연구 관점의 바탕이 되었다.(H. Gadamer, 『진리와 방법 : 철학적 해석학의 기본 특징들』 Ⅱ, 문학동네, 2012, 183 · 249면.)

이와 관련하여 최홍원(2008) 또한 성찰적 사고를 내면적 돌아보기가 아닌 '대상을 통한 자기이해'로 정의하였다는 점에서 본 연구의 관점과 유사하다. (최홍원, 「시조의 성찰적 사고 교육 연구」, 서울대 박사학위 논문, 2008, 8면.)

는 '경험의 재구성(reconstruction of experience)'이라고 하였다.[3] '경험의 질적 변화'를 학습자의 성장으로 본다면, '교육적인' 경험을 무한정 제공하는 것만으로는 학습자의 성장을 담보할 수 없다. 책을 읽거나, 영화를 보거나, 여행을 하는 학습자의 수많은 경험들이 '재밌었다', '슬펐다', '유익했다' 등 감각적이고 단편적인 감상으로 수렴될 뿐 새로운 의미의 구성을 통한 학습자의 유의미한 변화로까지 이어지지 않는 문제적 현상에 비추어볼 때, 학습자 스스로 경험을 통해 의미를 구성하고 이에 비추어 자기를 이해할 수 있는 태도와 방법을 교육 내용으로 삼을 필요가 있다. 다시 말해, 해골물을 마시는 경험을 통해 '더럽다'거나 '조심해야 한다'는 단편적 인식을 하는 것에서 벗어나, '모든 것이 마음에 달려 있다'와 같은 새로운 의미를 구성하고 이를 통해 자신의 삶의 태도를 정향하는 것을 가능하게 하는 교육으로 나아가야 할 것이다. 이는 기존의 자신과 다른 새로운 대안을 모색하는 '도약적' 과정이라고도 할 수 있다.[4] 따라서 본고는, 자기 사고의 한계를 넘어서서 대상과 자기에 대한 이해를 새롭게 하는 일종의 도약적 의미 구성 과정을 '성찰적 사고'로 보고, 이를 위한 교육을 설계하고자 한다.

가다머(Gadamer)에 의하면 본래 경험이란 낯선 타자 속에서 자기 자신을 인식하는 것이며, 감각적 현존에 기초하는 것이라기보다는 우리의 의식에 드러난 현상에 대한 반성(reflection)[5]이라고 할 수 있다. 따라서 학습자의 성장을 위해서는 경험의 질적 변화를 유도해야 하고, 이를 위해서는 학습자의 대상에 대한 '반성' 능력을 키우는 것이 급선무일 것이다. 이때의 '반성'이라는 용어는 'reflection'으로 '성찰'로도 번역되며, 자신을 돌아보고 살핀다는 의미로 쓰이고 있다. 그러나 '반성이란 우리 안에 있는 것에 주의를 기울이는 것 이외의 다른 것이 아니다'[6]라는 라이프니츠(Leibniz)의 논의를 상기해볼 때, 반성은 자기 스

---

3) John, Dewey, *Democracy and Education,* 이홍우 역, 『민주주의와 교육』, 교육과학사, 1996, 122면.

4) 하이데거에 의하면 '도약'이란 '우리에게 익숙했던 모든 것을 과감하게 내버린 채, 감추어져 있는 존재의 역사를 향해 최초의 돌진을 감행하는 움직임'을 의미하는 개념으로, 학습자가 성찰적 사고를 통해 기존의 자아에서 한 걸음 더 나아간 새로운 자기이해를 마련하는 과정과 유사하다고 할 수 있다. (이선일, 『하이데거 <철학에의 기여>』, 서울대학교 철학사상연구소, 2006, 104-113면.)

5) H. Gadamer, 앞의 책, 250-273면 참조.

6) G. W. Leibniz, translated and edited by Peter Remnant and Jonathan Bennett, *New essays on human understanding*, Cambridge ; New York : Cambridge University Press, 1981, 52면.

스로 바깥이 아닌 자기 자신의 행위와 마음을 돌아본다는 의미로 한정될 수 있다. 반면, 유가(儒家)의 덕성 함양 방법인 '존양성찰(存養省察)'이 도(道)가 사물에 존재하는 것임을 전제하여 '인간이 접하는 사물 전체와의 관계성 속에서 인간의 실질적 노력과 역할'[7]을 강조하였음을 참고할 때, '성찰적 사고'는 자신을 들여다보는 것뿐만 아니라, 사물이나 현상을 들여다보고 살피는 과정을 통해 자신을 이해하는 것으로 규정할 수 있다.[8]

'성찰'이 아닌 '성찰적 사고'라고 한 것은 위와 같은 과정이 '삶에 대한 성찰', '수업 성찰' 등 흔히 쓰이는 바와 같이 성찰이 단순한 일면적 행위로서 기능하는 것이 아니라, '비판적 사고', '창의적 사고'등과 마찬가지로 사고의 측면을 지니고 있기 때문이다. 이러한 성찰적 사고는 여타의 사고들이 인지적인 측면에서 기능하는 것과는 달리, 주체의 정서나 가치의 측면과 밀접하게 연관되기 때문에 정의적인 측면과 인지적인 측면을 동시에 가지며, 실제적으로 인지와 정의를 통합하여 교육하는 것이 효과적이라는 논의들[9]을 상기해 볼 때, 성찰적 사고를 교육함으로써 인지와 정의의 통합적 사고 기능을 교육할 수 있다는 점에서 의의를 지닌다.

한편, '자기 성찰을 위한 글쓰기'라는 용어는 2007 개정 교육과정에서 처음 등장[10]하여, 2009 개정 교육과정에서 좀 더 구체화되어 제시된 바 있다.[11] 일

---

7) 김동민, 「왕선산(王船山)의 <중용(中庸)>의 실천적 존양성찰(存養省察) 방법론」, 『한국 철학논집』 제30집, 한국철학사연구회, 2010, 243면.

8) 최홍원(2008)에서는 '성찰'을 '반성'의 개념과 구분하여, 듀이(Dewey)의 반성적 사고인 'reflective thinking'과 구별되는 'self-reflective thinking'을 성찰적 사고의 영어 표현으로 채택한 바 있다. 그러나 'self-reflective thinking'은 'self-'라는 접두어로 인해 오히려 내성적이고 직접적인 자기 돌아보기의 의미가 더욱 부각된다고 판단된다. 따라서 본고는 '성찰적 사고'의 영어 표현으로 'reflective thinking'을 채택하되, 듀이의 과학적 사고인 'reflective thinking(reflective inquiry)'과는 의미면에서 변별을 두고자 한다. (최홍원, 앞의 글, 23면 참조.)

9) 박영민, 「통합 인지 기반의 쓰기 모형 구성 연구」, 『텍스트언어학』 제24집, 한국텍스트언어학회, 2004 , 56-71면 ; 이병석, 「인지-정의 통합적 영재 교수방법의 현장 적용에 관한 연구」, 『영재와 영재교육』, 한국영재교육학회, 제3집 제2호, 2004, 45-63면 ; 심성보, 『도덕교육의 새로운 지평』, 서현사, 2008, 127-151면.

10) 관련 내용은 다음과 같다.

Ⅳ. 국어과 교육과정 해설 / 3. 내용 / 나. 학년별 내용

【7-쓰-(5)】 자신의 생활 체험을 바탕으로 독자에게 감동이나 즐거움을 주는 글을 쓴다.

이 성취 기준은 글쓰기가 자신의 체험을 성찰하게 하여 주체의 성숙을 도울 뿐만 아니라 체험과 체험이 낳은 생각을 다른 사람과 공유하면서 서로의 성장과 성숙을 가져온다는 점을 고려하여 설정하였다. 수필을 포함하여 독자에게 감동이나 즐거움을 주는 글을 쓰는 데 필요한 다양한 학습 경험을 하도록 하되, 특히 글쓰기가 체험을 성찰하는 중요한 활동임을 체득하도록 하는 데 중점을 둔다.

【8-쓰-(5)】 여러 가지 표현 방법을 활용하여 자신의 삶이 잘 드러나게 자서전을 쓴다.

기, 감상문, 기행문 등을 통칭하던 기존의 '정서 표현의 글쓰기'라는 용어에서 벗어나, 글쓰기의 표현적 측면보다는 필자의 내적 사고 과정을 강조하는 방향으로 그 관점이 옮겨갔다는 점에서 '자기 성찰을 위한 글쓰기'는 경험을 통한 필자의 자기이해와 성장이라는 글쓰기의 목적과 본질을 더욱 잘 드러내고 있는 것으로 보인다. 또한 국어교육의 중요한 목적 중 하나가 사고 교육임을 감안할 때 필자의 다양한 사고 과정 중 그간 간과하고 있던 '성찰적 사고'의 중요성이 문면에 드러난 것은 긍정적인 현상으로 볼 수 있을 것이다.

그러나 '일상을 섬세하게 관찰하여 의미를 발견'하고, '생활 경험 속에서 얻은 깨달음을 구체화'[12]한다는 추상적인 내용 생성 과정 외에는, '자기 성찰을 위한 글쓰기'가 무엇을 의미하는 것인지, 어떻게 '자기 성찰'이 가능한지에 대한 논의가 부족한 실정이다. 이는 교과서에 실현된 교육 내용에서도 마찬가지인데, '수필은 삶의 지혜를 끌어내는 글이다. 자신의 삶의 경험을 진솔하게 보여 주고 이를 통해 자기 성찰을 가능하게 한다.'[13] '회고문은 반성적 성격이 강한 글이다.

이 성취기준은 자서전 쓰기를 통해 자신의 삶을 성찰하고, 다른 사람과 의미 있는 삶의 일부분을 공유하는 것이 중요하다는 점을 고려하여 설정하였다. (…) 자서전은 과거의 경험을 현재의 시간 속으로 편입시킴으로써 성찰의 대상으로 삼는다. 자서전 쓰기와 읽기가 주체의 성장과 성숙의 계기를 포함하고 있다는 주장은 자서전이 갖는 이러한 성찰성에서 비롯된다고 볼 수 있다.

- 교육인적자원부, 『(고시 제 2007-79호에 따른) 중학교 교육과정 해설 Ⅱ』, 2007, 40-41면·67-68면. 밑줄은 연구자.

작문 / 3. 내용 / 나. 세부 내용 / (1) 지식

(라) 작문의 기능과 가치

① 자기 성찰 과정으로서의 작문의 특성을 이해한다.

작문 / 3. 내용 / 나. 세부 내용 / (3) 글의 유형

(라) 자기 성찰을 위한 글쓰기

① 작문의 원리와 전략에 관한 지식을 활용하여 자기 성찰을 위한 글을 쓴다.

② 다양한 작문 과제에 대하여 일기, 감상문, 수필, 단상, 회고문 등의 글을 쓴다.

- 교육인적자원부, 『(고시 제 2007-79호에 따른) 고등학교 교육과정 【별책5】, 2007, 95·97면.

11) 관련 내용은 다음과 같다.

화법과 작문Ⅰ / 작문 / (1) 지식

(라) 작문의 기능과 가치

① 자기 성찰 과정으로서의 작문의 특성을 이해한다.

화법과 작문Ⅱ / 작문 / (1) 글의 유형

(라) 자기 성찰을 위한 글쓰기

① 일상을 섬세하게 관찰하여 의미를 발견한다.

② 생활 경험 속에서 얻은 깨달음을 구체화하면서 글을 쓴다.

③ 자신의 생활 체험을 즐겨 쓰는 습관을 기른다.

④ 다양한 작문 과제에 대하여 감상문, 수필, 회고문 등 여러 가지 종류의 글을 쓴다.

- 교육과학기술부, 『(고시 제 2009-41호에 따른) 고등학교 교육과정 【별책5】』, 2009, 6·19면.

12) 위의 책, 19면.

필자가 자신의 인생을 성찰적으로 돌아보고, 그중에서 유의미한 사건을 중심으로 작성하기 때문이다.'[14] 등으로 '성찰'이라는 단어가 반복되어 제시되고 있지만 어떻게 그것이 가능한지 나와 있지 않거니와, 그 표현 원리로 '관찰력, 상상력, 진솔성, 함축성, 직선적 표현 지양' 등이 제시되어 있지만, 관찰을 통해 진솔하고 함축성 있으며 직선적이지 않게 서술한다고 해서 그것이 바로 성찰적 사고로 이어지는 것은 아니다. 또한 '정보 전달을 위한 글쓰기', '설득을 위한 글쓰기' 등에서 비판적 사고, 창의적 사고, 추론적 사고 등을 평가할 수 있는 준거는 있지만 '성찰적 사고'를 평가할 수 있는 근거나 도구가 없기 때문에 이에 대한 고찰이 필요한 시점이다.

의미 구성 과정이자 문제 해결 과정인 작문의 특성상 모든 유형의 글쓰기를 통해 성찰적 사고 능력을 신장시킬 수 있지만, 그 중에서도 특히 국어과 교육과정에서는 '자기 성찰을 위한 글쓰기'의 하위 장르로 '일기, 자서전, 회고문, 수필' 등을 제시하고 있다. 이때 제시된 장르들은 모두 학습자 자신의 경험을 기반으로 서술되는 텍스트라는 공통점을 갖는다. 성찰적 사고가 '대상을 통한 자기이해'에 그 목적이 있다고 할 때, 사회적 상호 작용이나 텍스트의 내용 구성보다, 자신의 경험을 반성적으로 해석하는 필자의 사고 과정과 여기에서 비롯된 필자의 자기이해가 중시된다는 점에서 성찰적 사고 형성을 위한 글쓰기는 학습자의 자기 경험이 적극적으로 틈입할 수 있는 장르여야 할 것이다. 하지만 단순한 자기 경험 쓰기는 학습자가 손쉽게 접근할 수 있기는 하나, 학습자가 표현의 목적이나 의도를 인식하지 못한 채 그저 기술(記述)하는 것에 그칠 우려가 있다. 이런 식의 자기 경험 쓰기는 활동 자체만으로 학습자의 자기 성찰이나 정체성 형성을 담보하지 못한다. 글쓰기 전반에 걸쳐 자신의 경험이 담지하고 있는 의미를 발견하고 해석하여 새롭게 이해하는 과정이 없이는 적극적인 자기이해에까지 이르기 어렵기 때문이다. 성찰적 사고를 위해 경험을 쓰는 과정은, 글쓰기 이전에 주제가 명확히 정해질 수 있는 설명문, 논설문과는 달리 필연적으로 '경험을 통해 느끼고 인식한 바'를 스스로 이끌어내는 과정을 거쳐야 하고, 따라서 다른 글쓰기와는 달리 표현 과정보다 경험의 인식, 해석, 의미 구성의 과정에 더 초점이 맞춰져야 한다.

따라서 본고에서는, 앞서 밝힌 성찰적 사고의 '대상을 통한' 자기이해라는 본

---

13) 박영목 외, 『(고등학교) 화법과 작문Ⅱ』, 천재교육, 2011, 208면.
14) 위의 책, 216면.

질과 ‘경험을 기반으로 한’ 속성을 가장 잘 실현할 수 있는 쓰기 장르로, 비평적 에세이(critical essay)를 제안하고자 한다. 비평적 에세이란 읽은 텍스트에 대한 필자의 비평적 견해를 깊이 있게 써나가는 글을 의미한다. 일반적인 비평문이 ‘읽기를 위한 쓰기’로서 텍스트의 이해와 감상에 그 초점이 있다면, 비평적 에세이는 자신이 경험한 텍스트를 근거로 한 사유 과정과 자기이해에 초점을 둔 ‘쓰기를 위한 읽기’라고 할 수 있을 것이다. 기존의 국어과 교육과정에서 자기 성찰을 위한 글쓰기 장르로 제시한 일기, 자서전 등이 자신을 비춰볼 만한 대상 없이 직접적으로 자신을 돌아보는 반성적 글쓰기라면, 비평적 에세이의 경우 경험의 대상이 비교적 구체적이고, 이에 대한 숙고와 통찰의 과정 속에서 자기이해에 이를 수 있기 때문에 대상을 통한 자기이해라는 성찰적 사고의 과정을 직접적으로 경험할 수 있는 장르라고 판단하였다.

또한 표현이 없는 이해는 추상적인 개념으로만 머물 수밖에 없기 때문에 비평적 에세이 쓰기’는 ‘성찰적 사고’를 수행하는 데에 적합한 활동이 될 것이다. 이때 비평적 에세이 쓰기는 학습자의 텍스트 이해 능력이나 작품 감상 능력 신장이 아닌 쓰기 활동을 통해 성찰적 사고 능력을 신장하는 활동으로서 활용하고자 한다.

이와 같은 문제 의식에 근거하여 이 연구는, 첫째, 성찰적 사고의 개념과 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기의 본질과 기제를 밝히고, 둘째, 실제 학습자의 비평적 에세이 쓰기 수행을 분석하여 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기의 구체적 실현 양상을 파악하며, 셋째, 이를 기반으로 작문 교육의 장에서 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기 교육의 구체적 내용과 방법을 설계하고자 한다.

2. 연구사

성찰적 사고 형성을 위한 비평적 에세이 쓰기 교육과 관련한 연구사의 영역은 크게 세 측면에서 살펴볼 수 있다. 우선 성찰적 사고 교육과 관련한 연구를 살펴보기로 한다. 성찰적 사고 교육의 경우, 국어 교육의 측면에서 ‘성찰적 사고’, 혹은 ‘성찰적 글쓰기’와 관련한 논의가 시작된 지는 그리 오래 되지 않았으므로 교육 전반의 성찰적 사고 교육과 관련한 논의를 먼저 살피고, 이를 바탕으로 국

어교육에서 사고와 관련된 연구 성과를 검토하고자 한다. 둘째, 비평적 글쓰기 교육 연구사를 살펴보고, '비평적 에세이'의 장르적 속성을 규명하고자 한다, 셋째, 쓰기 교육의 측면에서 자기 경험 쓰기 교육을 논의한 기존의 연구들을 살피고, 이에 대한 비판적 점검을 통해 국어교육에서 경험을 기반으로 한 쓰기 교육과 성찰적 사고를 위한 쓰기 교육이 이루어져야할 방향을 설정하기로 한다.

먼저, 성찰적 사고 교육의 기원은 듀이(Dewey)에서 찾을 수 있다. 듀이는 교육적 가치가 있는 사고는 오직 성찰적 사고(reflective thought)이며, 이는 '어떤 믿음이나 소위 지식의 형태에 대해 지지하는 근거와 가져올 결과에 비춰 적극적이고 지속적이며 세심하게 숙고하는 것'[15]이라고 정의하였다. 듀이가 말하는 '성찰적 사고'는 문제 해결적 사고, 또는 과학적 사고에 가까운 것으로 본고에서 논의하고자하는 성찰적 사고와는 다소 차이가 있으나, 경험에서 의미를 발견하고 재구성하여 학습자의 질적인 성장을 꾀하는 기제로서 성찰적 사고를 제시했다는 점, 내성적이고 독자적인 '행위'가 아니라 '사고'로서의 성찰을 논의하였다는 점에서 의의를 지닌다. 또한 교육적 대상으로서의 성찰적 사고를 논의한 연구로는 아를린(Arlin, 1975)과 킹과 키치너(King & Kitchener, 1994)의 연구를 제시할 수 있다.이들은 각각 사고 발달의 단계를 나누면서 성찰적 사고가 가장 높은 수준의 사고임을 드러내고, '문제 발견'[16] , 혹은 '지식이란 늘 불확실하다는 것을 깨달음', '불확실한 상황에서 건전하고 실행 가능한 판단을 내릴 줄 아는 마음가짐과 능력'[17] 등 성찰적 사고의 요소들을 제안하였는데, 이를 통해 성찰적 사고가 그 실체를 논의할 수 있는 사고의 한 영역임을 분명히 하였다.

성찰적 사고는 국어 교육보다는 도덕 교육의 영역에서 많이 논의되고 있다. 그러나 이때의 성찰은 성찰적 '사고'라기보다는 도덕적 성찰 '행위'로서, 도덕적인 기준에 비추어 자신의 행위를 돌아보고 반성하여 올바르게 정향하는 데에 초점을 두고 있다는 특징이 있으며, 도덕 교육의 영역에서 다루는 '성찰 일기', '성찰적 글쓰기'는 대체로 도덕적 감각을 기르기 위한 도구적인 행위로서 제시되는 경우가 많다.[18]

---

15) John, Dewey, *How we think*, 정희욱 역, 『하우 위 싱크 : 과학적 사고의 방법과 교육』, 학이시습, 2001, 3-9면.

16) P. K. Arlin, Cognitive Development in Adulthood : A Fifth Stage?, *Developmental Psychology* 11, 1975, 602-604면.

17) P. M. King & K. S. Kitchener, *Developing reflective judgement : understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*, San Francisco : Jossey-Bass Publisher, 1994, 20-43면,

그간 국어 교육의 영역에서도 국어 교육이 사고력 중심으로 이루어져야함을 인식[19]하고, 다양한 측면의 사고력 교육 방법을 논의[20]해 왔으나, 본고에서 말하고자 하는 성찰적 사고의 본질에 가장 맞닿아 있는 것은 김대행(1995)의 'ORM 구조'에 관한 논의[21]라고 할 수 있다. 김대행은 시조를 비롯해 10구체 향가, 설(說), 수필 등이 '대상(object) - 관계(relation) - 의미(meaning)' 구조로 이루어져 있으며, 이것은 단순히 글의 구조가 아니라 '대상의 어떤 모습이나 본질을 보고 그것을 통해 자신을 깨닫는' 사고의 체계로서 문학을 통해 교육되어야 할 것이라고 하여 성찰적 사고의 기제에 관해 많은 시사점을 제공하였다.

본격적으로 국어교육의 장에서 성찰적 '사고'에 관하여 논의한 것은 최홍원(2008)이 거의 유일하다고 할 수 있다. 최홍원은 이 논의에서 성찰적 사고를 내면적 침잠이 아닌 '대상을 통한 자기이해'[22]로 정의하였다는 점에서 본고의 논의와 궤를 같이 한다. 또한 시조를 통해 '지향성 - 반성 - 자기이해'라는 성찰적 사고의 구조를 추출하고, '관물찰리(觀物察理)의 사고, 감물연정(感物緣情)의 사고, 인물기흥(因物起興)의 사고'로 성찰적 사고의 세 가지 성격을 유형화하였다는 점에서도 의의를 지닌다. 그러나 여기서는 시조가 지닌 성찰적 사고의 성격을 도출하는 데 중점을 두어, 학습자가 이것을 내면화하는 것으로서의 성찰적 사고 교육을 제안하였다는 한계가 있다. 모든 성찰적 사고는 주체가 직접 수행하고 이것을 표현하면서 비로소 완성되는 것이라 할 때, 학습자가 대상을 통해 직접 성찰적 사고를 수행하고 이를 표현할 수 있는 구체적 방법이 제시되어야 할 것이다.

---

18) 길병휘, 김영숙, 「성찰일기 쓰기를 통한 도덕 교육의 일신」, 『초등도덕교육』 제22집, 한국초등도덕교육학회, 2006 ; 김국현, 「도덕과 교육에서 도덕적 성찰의 의미와 교수·학습 방안」, 『윤리교육연구』 제27집, 한국윤리교육학회, 2012.

19) 김대행, 「사고력을 위한 문학교육의 설계」, 『국어교육연구』 제5집, 서울대학교 국어교육연구소, 1998 ; 이삼형 외, 『국어교육학과 사고』, 역락, 2000 ; 이성영, 「국어교육 내용 연구의 현황과 과제」, 『국어교육학연구』 제14집, 국어교육학회, 2002 ; 김대행, 「국어교과학을 위한 언어 재개념화」, 『선청어문』 제30집, 서울대학교 국어교육과, 2002.

20) 류성기, 「창의적 사고력 신장을 위한 국어과 교육」, 『한국초등국어교육』 제12집, 한국초등국어교육학회, 1996 ; 조하연, 「문학의 속성을 활용한 창의적 사고의 교육 방안 연구」, 『국어교육학연구』 제16집, 국어교육학회, 2003 ; 오판진, 「비판적 사고 교육의 내용 연구」, 『국어교육학연구』 제16집, 국어교육학회, 2003 ; 최인자, 「모티프 중심의 서사적 사고력 교육」, 『국어교육학연구』 제18집, 국어교육학회, 2004 ; 서현석, 「말하기 교육의 내용으로서 배려적 사고의 개념 탐구」, 『국어교육학연구』 제28집, 국어교육학회, 2007.

21) 김대행, 「시조형식의 의미」, 『시조학 논총』 제11집, 한국시조학회, 1995a ; 김대행, 「손가락과 달 : 시조 형식을 통해 본 문학교육의 지표론」, 『선청어문』 제23집, 서울대학교 국어교육과, 1995b.

22) 최홍원, 앞의 글, 24면.

또한 성찰적 사고가 경험을 통해 세계와 자기에 대한 이해를 새롭게 하는 일종의 도약적 의미 구성 과정이라는 관점에서 의미의 구성과 관련한 논의[23]를 살필 수 있다. 전제응(2008)의 경우, '상승적 의미 구성'에 관한 연구를 통해 일종의 도약적 의미 구성이 어떻게 가능한가에 관한 기제를 밝히려 하였으나, 구성된 의미와 쓰인 텍스트를 동일하게 보아 쓰기의 과정을 면밀히 드러내지 못하였다는 한계가 있다. 이지호(2001)의 경우 박지원의 글쓰기를 자료로 하여 대상의 의미화 과정을 논의하였는데, 이 또한 '형상, 속성, 기능의 의미화'로 유형화하였을 뿐 교육의 내용과 방법이 구체적이지 못하였다.

둘째, 비평적 글쓰기 교육과 관련한 연구를 통해 비평적 에세이의 장르적 속성을 규명하고자 한다. 그간 비평적 글쓰기 교육은 대체로 문학 교육의 차원에서 문학 텍스트 이해를 위한 목적으로 이루어졌으나[24], 그 중 김성진(2004)의 경우, 정서가 인식의 과정과 밀접한 관련을 맺고 있다는 것을 지적하고 통합적으로 교육할 수 있는 비평 활동 교육을 제안하였다는 점에서 본 연구에 시사점을 주었다. 또한 양정실(2006)의 경우, 문학 텍스트, 혹은 전문 비평가의 비평적 텍스트가 아닌 학습자의 해석 텍스트를 중심으로 학습자가 텍스트와 맺는 관계, 해석 논리를 구성하는 양상을 세밀하게 분석하였다는 점에서 학습자를 사고의 주체로 상정하여 성찰적 사고를 기반으로 한 글쓰기의 양상을 분석하고자 하는 본고의 연구 방법과도 밀접하게 연관된다. 이와 관련하여 정정순(2000)의 경우, '읽고-쓰기'를 통해 대상 텍스트와 주체가 맺는 관계에 초점을 맞추어, 텍스트 해석은 독서 주체가 자기 자신을 해석하는 것 속에서 완성되어야 함을 강조하며 문학을 매개로 한 자기 반성적 글쓰기에 주목[25]하기도 하였다,

김대행 외(2000), 김동환(2004)의 경우 '비평적 에세이'라는 용어를 도입[26]하여 본 연구의 근거를 마련하였고, 박영민(2003)의 경우 비평문의 장르적 속성과 교육 내용을 제안[27]하여, 문학 교육이 아닌 작문 교육에서 비평적 에세이 쓰기

---

23) 이지호, 『글쓰기와 글쓰기 교육』, 서울대학교 출판부, 2001 ; 전제응, 「해석을 통한 필자의 상승적 의미 구성 교육 연구」, 교원대 박사학위 논문, 2008.

24) 김미혜, 「비판적 읽기 교육의 내용 연구 : 비평 담론의 생산 과정을 중심으로」, 서울대 석사학위 논문, 2000 ; 김성진, 「비평 활동 교육의 내용 연구」, 서울대 박사학위 논문, 2004 ; 양정실, 「해석 텍스트 쓰기의 서사교육 방법 연구」, 서울대 박사학위 논문, 2006 ; 강민규, 「비평을 비계로 활용한 시 읽기 교육 연구」, 서울대 석사학위 논문, 2010.

25) 정정순, 「'읽고 쓰기' 교육을 통한 주체 형성」, 『독서 연구』 제5집, 한국독서학회, 2000.

26) 김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대학교 출판부, 2000 ; 김동환, 『문학연구와 문학교육』, 한성대학교 출판부, 2004.

27) 박영민, 「비평문 쓰기를 통한 작문 지도 방법 연구」, 교원대 박사학위 논문, 2008.

를 다룰 수 있는 토대를 마련하였다.

셋째, 쓰기 교육의 측면에서 '자기 경험 쓰기'를 다룬 연구들이다. '자기 경험 쓰기'를 다룬 그간의 논의들은 다른 글쓰기 장르에 비해 양적으로 상당한 분량의 논의가 축적되어 있다. 그것은, 자기 경험 쓰기가 학습자가 손쉽게 접근할 만한 글쓰기의 통로로서 접근되기 때문인데, 이러한 글쓰기들은 대체로 '자기 성찰', '자기이해', 혹은 '정체성 형성'을 그 목적으로 삼은 것이 대부분이다.[28] 그러나 이러한 접근들은 대부분 내면에 침잠하는 글쓰기를 강조하여, 자기 경험을 통해 성찰적 사고의 과정을 어떻게 실현할 수 있는가에 대한 교수·학습 방법을 제안하기보다는, 단순히 자기 경험 쓰기를 하면 학습자 스스로 이해와 깨달음을 얻을 수 있다는 전제를 그대로 반복하는 데 머물고 있다. 오히려 쓰기 교육보다는 서사 교육의 측면으로 자전적 글쓰기에 접근한 연구들에서 경험을 서술하는 인식 원리나 표현 원리들을 연구한 논의가 더 많이 나왔으며[29], 특히 정대영(2012)의 경우, 전문 작가 및 학습자 텍스트 분석을 바탕으로 '은유적 쓰기'와 '환유적 쓰기'라는 표현 원리를 도출해내어 '반성'에 이를 수 있는 구체적 교육 방안을 예시하였다는 점에서 의의를 지니지만, 여전히 내면에 침잠하는 글쓰기에 머물고 있다는 지적을 피할 수 없다.

이같은 문제의식에서 본 연구는, 내면에의 침잠이 아닌, 대상과의 관계 속에서 자기를 이해하는 과정을 통해 성찰적 사고를 형성하는 쓰기 장르로서 비평적 에

---

28) 김명순, 「표현적 쓰기의 특징과 지도 방향」, 『국어교육』 제109집, 한국어교육학회, 2002 ; 이정애, 「국어교육에서의 경험적 담화의 활용 양상과 그 문화적 함의」, 『국어교육』 제115집, 한국어교육학회, 2004 ; 최숙기, 「자기 표현적 글쓰기(expressive writing)의 교육적 함의」, 『작문연구』 제5집, 한국작문학회, 2007 ; 김영희, 「'자기 탐색' 글쓰기의 효과와 의의 : 대학 신입생 글쓰기 수업 사례를 중심으로」, 『작문연구』 제11집, 한국작문학회, 2010 ; 김준희, 「'자기'에 대한 이해의 글쓰기 교육 연구」, 『겨레어문학』 제47집, 겨레어문학회, 2011 ; 이양숙, 「자기서사를 활용한 글쓰기 교육의 필요성과 방법에 대한 연구」, 『한국문학이론과 비평』 제15집 제1호, 한국문학이론과 비평학회, 2011 ; 박순원, 「자기 형성 과정으로서의 글쓰기 방법 연구 : 자기 소개서 작성을 중심으로」, 『우리어문연구』 제43집, 우리어문학회, 2012 ; 오태호, 「자기 성찰적 글쓰기의 이론과 실제 : 경희대 '글쓰기1' 교재 '나를 위한 글쓰기'와 수업 사례를 중심으로」, 『우리어문연구』 제43집, 우리어문학회, 2012 ; 정연희, 「대학 글쓰기 교육에서 '자기 성찰적 글쓰기'를 위한 제언 : 글쓰기의 자구적 치유와 심리의학적 치유의 구별을 중심으로」, 『우리어문연구』 제43집, 우리어문학회, 2012.

29) 최인자, 「<무진기행>의 '자기 반성' 서사 전략」, 『국어교육연구』 제5집 제1호, 서울대학교 국어교육연구소, 1998 ; 이형빈, 「고백적 글쓰기의 표현 방식 연구 : 해방공간의 소설을 중심으로」, 서울대 석사학위 논문, 1999 ; 최인자, 「정체성 구성 활동으로서의 자전적 서사 쓰기」, 『현대소설연구』 제11집, 한국현대소설학회, 1999 ; 임경순, 「경험의 서사화 방법과 그 문학교육적 의의 연구」, 서울대 박사학위 논문, 2002 ; 정대영, 「자전적 서사의 반성적 쓰기 교육 연구」, 서울대 석사학위 논문, 2012 .

세이를 제안하고자 한다. 단순히, 전문 비평가의 비평적 텍스트를 대상으로 하여 학습자들로 하여금 그 속에 내재된 사고를 자신의 것으로 수용하도록 하는 것이 아니라, 실제 학습자들이 비평적 에세이 쓰기에서 성찰적 사고를 수행하는 양상을 분석하여 교육의 출발점을 도출하고, 이를 통해 성찰적 사고 능력을 신장시킬 수 있는 쓰기 교육의 방법을 구안하고자 한다.

3. 연구 대상 및 연구 방법

본 연구에서는 학습자의 비평적 에세이 쓰기 수행 양상을 귀납적으로 검토한 후 교육 방법을 구안하였다. 성찰적 사고가 구체적인 삶의 국면에서 수행되는 사고라는 것을 고려하면, 주체가 처한 독특한 맥락이나 지평이 고려되지 않은 추상적 명제로서의 성찰적 사고는 의미를 지니지 못할 것이기 때문에, 전문 필자나 성찰적 사고에 익숙한 성인 필자들의 자기 경험 쓰기를 분석하고 여기에 드러난 사고 내용을 전범으로 삼아 학습자들이 이를 모방하는 것으로는 교육 내용을 삼기 어렵다고 판단하였다. 따라서 학습자들이 구체적으로 자신이 직면한 생활 세계 속에서 성찰적 사고를 수행해가는 과정을 학습자들의 비평적 에세이 쓰기를 통해 확인하고, 교육 현장에서 유의미한 성찰적 사고의 교육 내용과 방법을 구안하고자 하였다.

이와 함께, 성찰적 사고를 추상적인 개념이나 단일한 행위로서 인식하는 것이 아니라, '사고'의 한 유형으로서 그 개념과 특성을 파악하기 위하여 인지 심리학에서 그 이론적 근거를 찾는 데 주력하였으며, 반성적 사고, 분석적 사고, 창의적 사고 등 여타의 사고와의 비교를 통해 성찰적 사고의 본질을 파악하고자 하였다. 이를 통해 성찰적 사고의 구체적 개념과 이를 위한 비평적 에세이 쓰기의 특성 및 기제를 도출하여, 학습자의 개별적 능력에 의해 우연적으로 실현되는 것이 아닌, 교육의 장에서 쓰기 활동을 통해 누구든 성취할 수 있는 사고 능력으로서의 성찰적 사고에 관한 이론적 근거를 제시하고자 하였다.

또한 성찰적 사고의 본질과 기제를 해명하기 위해 해석학의 논의를 참고하였다. 하이데거에 따르면 해석학은 모든 이해의 성격과 필수적인 조건들에 대한 철학적인 해명[30]으로 간주된다. 따라서 성찰적 사고를 '대상에 대한 이해를 기반으로 자기이해를 형성해가는 과정'으로 정의할 때, 자아를 텍스트와 교섭하며

자신을 끊임없이 반성하고 알아가는 존재자[31]로 규정한 존재론적 해석학을 통해 이해의 본질과 원리, 이해 과정에서 주체의 역할에 대한 통찰을 마련할 수 있을 것으로 판단하였다. 특히 성찰적 사고는 주체의 정체성이나 실존과 관련되기에, 객관적 언어 이해나 과학적인 방법으로서의 해석학보다는, 개개인의 경험 지평으로부터 비롯되는 세계에 대한 이해와 이를 통한 자기이해의 가능성을 중시하는 하이데거, 가다머의 존재론적 해석학을 방법론적 근간으로 삼았다. 그 중 이해가 언어와 밀접하게 관련되어 있으며, 이는 '이해 - 해석 - 적용'의 세 가지 양태로 드러난다[32]는 가다머의 논의는 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기의 기제를 설명하는 데 있어 본 연구의 중요한 방법론이 되었으며, 학습자의 대상 이해가 자기이해로 연결되는 수행의 구조를 분석하는 틀을 마련하는 토대가 되었다.

또한 텍스트를 매개로 한 자기이해의 가능성을 논의한 리쾨르의 서사 해석학을 통해 이해 과정에서 주체의 위치와 윤리적 자세의 지향점을 구체적으로 상정해 볼 수 있었다. 특히 리쾨르는 가다머가 이해의 한 측면으로 제시했던 '적용(application, Anwendung)'을 구체화한 '전유(轉有)' 개념을 통해 '타자의 것을 자기화 한다'는 의미를 강조하고자 하였다.[33] 존재론적 해석학에서도 '당사자의 마음 밖에 있던 개념이나 의미가 마음 안으로 들어와 당사자 자신의 것이 되는 상태'[34]를 진정한 이해라 규정하고 있지만, 이와 달리 리쾨르의 초점은 '자기화'가 아니라 '타자의 것'에 위치한다[35]는 사실이 중요하다. 자기가 아니라 타자를 깊이 있게 들여다봄으로써 비로소 새로운 자기이해에 도달할 수 있다는 것이다. 이러한 리쾨르의 논의는 가다머의 존재론적 해석학에서의 이해 개념을 보완하여, '대상을 통한 자기이해'의 구체적 실현 양상과 교육적 처치를 설계하는 데 있어 중요한 시사점을 주었다.

이상의 이론적 배경을 바탕으로, Ⅱ장에서는 성찰적 사고의 개념을 규정하고, 비평적 에세이의 장르적 특성을 살핀 후, 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰

---

30) Richard E. Palmer, *Hermeneutics*, 이한우 역, 『해석학이란 무엇인가』, 문예출판사, 2004, 89면.
31) 이재호, 「해석학에서의 자기이해의 문제」, 『윤리철학교육』 제9집, 윤리철학교육학회, 2008, 172면.
32) H. Gadamer, 앞의 책, 137-297면.
33) 고정희, 『고전시가 교육의 탐구 : 시공간적 거리감, 전유, 정서를 중심으로』, 소명출판, 2013, 35면.
34) 이재호, 앞의 글, 172면.
35) 고정희, 앞의 책, 36면.

기의 특성 및 기제를 밝히고자 하였다.

또한 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기 교육을 설계하기 위해 실제 학습자들을 대상으로 하여 비평적 에세이 쓰기 수업을 진행하고, 비평적 에세이를 통해 성찰적 사고의 기제들이 구현되는 다층적 면모를 확인하고자 하였다. 분석의 대상이 되는 학습자들의 수준은 학습자의 비평 교육 수준, 인지 발달 수준, 쓰기 발달 수준 세 가지를 고려하여 11학년 학습자들로 한정하였다. 첫째, 비평 교육 내용은 2011 국어과 개정 교육과정에서 중 1~3학년군 문학 영역에서도 제시되지만, 단순히 문학 해석에 활용되는 도구로서의 비평 수준을 넘어 '비평문'이라는 장르를 작문 영역에서 구체적으로 실현하는 것은 10학년 학습자부터이므로 10학년 이상의 학습자들이 비평적 에세이 쓰기 수행에 적합할 것으로 보았다. 둘째, 자신의 삶을 메타적으로 돌아보고, 경험의 통합을 통해 의미 있는 자기이해를 형성하기 위해서 피아제(Piaget)가 말한 형식적 조작 기능이 완성된 만 15세 이후(Ⅲ-B 단계)[36]의 학습자를 대상으로 삼고자 하였다. 셋째, 쓰기 발달과 관련하여 버레이터(Bereiter, 1980)의 단계 구분을 기준으로 선행 연구를 종합하여 쓰기 발달 수준을 위계화한 서영진(2011)의 논의[37]를 참고할 때, 성찰적 사고 형성을 위한 비평적 에세이 쓰기의 유의미한 양상을 확인하기 위해서는

---

36) 피아제(Piaget)는 인지 발달의 마지막 단계인 형식적 조작기에 대해, '형식적 사고는 청년기 동안 그 열매를 맺는다. 청소년은 아동과 달리 특히 어느 것이 아닌지에 대해 기꺼이 고려하면서 현재를 초월하여 사고하고 모든 것에 관한 이론을 형성한다'고 말한 바 있으며, 현재를 초월하여 사고할 뿐 아니라 자신의 사고를 분석적으로 숙고하는 '사고에 관한 사고'를 산출하는 조작을 포함한다고 하였다. 형식적 조작기는 다시 Ⅲ-A(11~15세), Ⅲ-B(15세 이상)으로 나누어지는데, Ⅲ-A 단계에서는 개인이 자신의 주장에 대한 체계적이고 정밀한 증명이 불가능한 반면 Ⅲ-B는 이것이 가능한 단계라고 보았다. 관련 내용은 다음을 참고. Rolf E. Muuss, *Theories of adolescence(6th ed.),* 정옥분·윤종희·도현심 역, 『청년발달의 이론』, 양서원, 1999, 215-260면.

37) 버레이터(Bereiter)는 쓰기 발달 단계를 단순 연상적 쓰기 단계, 언어 수행적 쓰기 단계, 의사소통적 쓰기 단계, 통합적 쓰기 단계, 인식적 쓰기 단계로 설정하였다. 단순 연상적 쓰기 단계는 1학년에 해당하는 단계로 문자 언어를 사용할 수 있는 능력과 단순한 기억이나 연상 능력이 결합되어 떠오르는 생각들을 옮겨 놓는 수준의 글쓰기이다. 언어 수행적 쓰기 단계는 2~5학년에 해당하는 단계로 단순 연상적 쓰기 단계에서 표기법, 문법, 문단 형식, 장르적 관습 등 글쓰기의 규범이나 관습에 대한 능력이 더해지는 단계이다. 의사소통적 쓰기 단계는 6~8학년에 해당하는 단계로 언어 수행적 글쓰기 능력을 가진 필자들이 독자를 고려하면서 글을 쓸 수 있는 기능을 갖추게 된 단계이다. 통합적 쓰기 단계는 9학년에서부터 시작되는 단계로 필자 자신이 독자가 되어 자기 글을 평가하고 고려하여 더 나은 글로 다듬을 수 있는 능력을 구비한 단계이다. 인식적 쓰기 단계는 10학년 이후의 단계로 통합적 쓰기 단계에 통찰이나 창조적 능력이 보태어진 단계로, 지식이나 쓰기 과정 등에 대해 반성적 사고를 할 수 있고, 쓰기를 통해서 새로운 인식을 창조해 낼 수 있는 특성을 보인다. 자세한 내용은 다음을 참고. 서영진, 「쓰기 교육 내용 조직의 위계성 연구」, 『새국어교육』 제87집, 한국국어교육학회, 2011, 62-65면.

‘인식적 쓰기 단계’에 해당하는 10학년 이상이 적합할 것으로 판단하였으며, 가은아(2011)의 쓰기 능력 발달 단계 연구[38]에서, 7~10학년을 같은 단계로, 11~12학년을 그 이후의 단계로 구분한 것을 참고할 때, 중학생과 달라진 쓰기 능력의 발달이 이루어진 11, 12학년이 성찰적 사고 형성을 위한 비평적 에세이 쓰기 수행에 적합할 것으로 판단하였다. 그러나 12학년의 경우, 한 학기 동안 진행되는 본 실험의 특성상 대학입시로 인한 교실 수업의 현실적 제약 때문에 실험 대상에서 제외하였다.

1차 조사에서는 학습자들에게 16가지 추천 도서 목록[39]을 제시한 후, 비평적 에세이 쓰기 수업을 진행하여 학습자들의 구체적 쓰기 양상을 분석하였고, 2차 조사에서는 심층적 면담을 수행하였다.[40] 1차 및 2차 조사를 통하여 수집된 자료를 바탕으로, Ⅲ장에서는 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기의 수행 양상을 밝히고자 하였다. 사용한 학습자 자료는 우선 연구자가 수집한 16개 대상 텍스트에 대한 비평적 에세이 텍스트를 가능한 고루 포함시키고자 하였다. 이때 성찰적 사고가 잘 드러난 비평적 에세이 텍스트뿐만 아니라, 성찰적 사고가 잘 드러나지 않은 텍스트를 포함하여, 그 원인에 대한 분석을 통해 Ⅳ장의 교육 내용을 마련하는 데 참고로 삼고자 하였다. 또한 2차 조사의 내용을 참고하여, 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기 과정을 미시적으로 살피고자 하였다.[41]

이러한 방법론을 통하여 Ⅳ장에서는 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기의 구체적인 교육 활동을 구안하고자 하였으며, 이것이 단순히 비평적 에세이

---

38) 가은아,「쓰기 발달의 양상과 특성 연구」, 교원대 박사학위 논문, 2011, 92면 참조.

39) 추천 도서 목록은 다음과 같다.
오에겐자부로『개인적인 체험』, 포레스트 카터『내 영혼이 따뜻했던 날들』, 벌리 도허티『이름 없는 너에게』, 하퍼 리『앵무새 죽이기』, 이정명『별을 스치는 바람』, 권정생『한티재 하늘』, 헬레나 노르베리 호지『오래된 미래』, 김진숙『소금꽃나무』, 공지영『의자놀이』, 이계삼『변방의 사색』, 류시화『하늘 호수로 떠난 여행』, 오주석『오주석의 한국의 미 특강』, 이순구『조선의 가족 천 개의 표정』, 장하준『그들이 말하지 않는 23가지』, 강신주『철학, 삶을 만나다』, 라이너 마리아 릴케『젊은 시인에게 보내는 편지』

40) 대상 텍스트 선정 기준 및 분석 대상과 분석 틀에 대한 자세한 내용은 Ⅲ장 1절에서 상술하고자 한다.

41) 각각의 비평적 에세이를 부호화하는 방식은 [대상 텍스트-성별-번호]로 하였으며, 면담 내용이나, 반응 일지의 내용일 경우, [대상 텍스트-성별-번호-면담], 혹은 [대상 텍스트-성별-번호-반응] 등으로 제시하였다. 대상 텍스트는 제목의 맨 앞 두 글자를 제시하는 방식으로 간략화 하였다. 가령 ‘개인적인 체험’은 ‘개인’, ‘변방의 사색’은 ‘변방’ 등으로 하였고, 번호는 각 텍스트별로 연구자가 임의로 부여한 것이다. 예를 들어 [소금-F-2]는 ‘소금꽃나무’를 읽은 2번 여학생이 쓴 비평적 에세이 텍스트를 가리킨다.
학습자의 비평적 에세이, 반응 일지, 면담 자료는 연구자의 윤색 없이 그대로 인용하였다.

쓰기에만 적용되는 것이 아니라, 쓰기 교육 전반과, 학습자의 삶 전반의 태도로까지 이어질 수 있는 가능성을 제시하고자 하였다.

Ⅱ. 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기의 본질과 교육적 의의

1. 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기의 본질

1) 성찰적 사고의 개념

‘성찰’이란, 사전적으로는 ‘자기의 마음을 반성하고 살피다’라는 의미로 설명되고 있으나, 지금까지의 성찰은 교육적으로 그 개념에 대한 정의가 엄밀히 내려진 바 없이, 실체가 없는 것으로 이해되어 오고 있다. ‘본질에 대해 성찰하는 자세’에서와 같이 진지하게 살피는 태도만을 의미하기도 하고, ‘성찰적 지식인’에서와 같이 윤리적인 성향을 의미하기도 하며, 때로는 ‘성찰 교실’에서처럼 반성하는 행위를 의미하기도 하는 것이 이러한 혼란을 방증한다. 성찰이라는 용어가 이처럼 혼란스럽게 쓰이고 있는 이유는, 성찰이 사고의 속성을 지니고 있음은 간과되고 ‘행위’로서만 인식되어 왔기 때문이다. 사고란 내적 표상을 다루고 조작하는 활동이며, 그러한 과정을 통하여 의미를 만들어가는 과정으로 볼 수 있다. 이때의 ‘의미’란 경험이나 정보 자료 속에 내재해 있는 것이 아니라 각자 나름대로 경험을 이해하고, 해석하여 결론지어가는 과정[1)]에서 구성되는 것인데, 성찰 또한 주체가 자신 및 세계를 나름대로 이해하고 해석하여 궁극적으로 자기 이해라는 의미 구성에까지 이르는 내적 문제 해결 과정이라는 점에서, ‘성찰적 사고’로서의 논의가 가능해진다.

‘성찰(省察)’의 ‘성(省)’은 적을 소(少)와 눈 목(目)을 결합한 자(字)로, 작은 것까지 자세히 ‘살핀다’는 데서 유래하였으며, ‘찰(察)’또한 집 안(宀)에서 제사(祭)를 지낼 때 정성을 다해 ‘살펴’ 실수가 없도록 한다는 데에서 유래한 것으로 본다. 이때 성찰적 사고가 ‘살피는’ 기능을 가지고 있다면, 무엇을, 어떻게 살피는가까지 규명되어야 성찰적 사고의 본질을 명료히 할 수 있을 것이다.

앞서 제시한 바와 같이 일반적 의미의 성찰은 ‘자기의 행위와 마음’을 돌아보

1) 김영채, 『사고력 : 이론, 개발과 수업』, 교육과학사, 1997, 10-11면.

고 살피는 것으로 이해되고 있으나, 데카르트의 코기토(Cogito)에서 시작된 서양 반성 철학(philosophie réflexive)에서의 '반성'이 '자기로의 회귀활동'을 의미[2] 한다는 것을 상기해 보면, 자기 자신만을 대상으로 삼는 사고 과정은 '성찰'이 아니라 '반성'에 가깝다. 굳이 서양의 사례를 들지 않더라도, 『논어』, 『묵자』, 『맹자』 등 동양 철학의 흐름 속에서 '자기 자신이 주체가 되어 스스로를 대상으로 삼아 내면에 대해 점검한다'는 의미로 '반성'이라는 용어를 사용[3]한 사례들을 살펴볼 때, '반성'의 경우 그 사고 대상의 범위가 주체 자신의 행위 및 내면으로 한정되는 것을 알 수 있다. 그러나 '성찰'의 경우, '구제역 사태에 대한 성찰', '근대성에 대한 성찰' 등 구체적인 현상부터 가치 명제에 이르기까지 그 대상으로 언급이 가능한 것으로 미루어보아, 성찰은 그 대상을 주체가 마주하고 있는 인간, 사물, 상황과 추상적 관념 등까지 확대할 수 있는 가능성을 지닌다.[4]

자신이 마주한 세계 전체를 대상으로 삼는 성찰의 이러한 특성은 성찰적 사고의 필요조건이 될 뿐만 아니라 충분조건이 되기도 한다. 성찰적 사고의 목적이

---

2) P. Ricœur, *Du texte à l'action,* 박병수·남기영 편역, 『텍스트에서 행동으로』, 아카넷, 2002, 19-20면.

3) ① 현명하지 못한 사람을 보면 안으로 내 자신을 반성한다(("見不賢而內自省也" 『論語』, 「里仁」)

② 군자란 가까운 것을 잘 살피고 닦은 사람이다. 다른 사람의 수양이 안 된 행실을 보거나 비난받는 것을 보면 돌이켜 자신을 반성한다.("君子察邇而邇修者也. 見不修行, 見毁, 而反之身者也" 『墨子』, 「修身」)

③ 어떤 사람을 사랑하는데 친해질 수 없다면, 자신의 인(仁)을 반성해야 한다. 사람들을 다스리는데 다스려지지 않는다면, 자신의 지(智)를 반성해야 한다. 다른 사람을 예(禮)로 대하는데 상대방이 예(禮)로 화답하지 않는다면, 자신의 경(敬)을 반성해야 한다. 행위가 제대로 된 결과를 얻지 못한다면 모두 자기 자신을 반성하여 잘못의 원인을 찾아야 한다. 자신이 바르게 되면 천하가 귀의한다.("愛人不親, 反其仁, 治人不治, 反其智. 禮人不答, 反其敬. 行有不得者, 皆反求諸己. 其身正而天下歸之" 『孟子』, 「離婁上」)

①의 사례를 비롯해 『논어』에서 공자는 '성(省)'이라는 용어를 3회 언급하며 도덕 실천의 방법으로 '반성'을 제시하였으며, 모두 자기 자신을 대상으로 자기 자신의 내면에 대한 '점검' 혹은 '되돌아보기'라는 의미로 쓰였다. 『묵자』에는 ②의 사례를 비롯하여 5회의 '반성'(反)이 제시되는데, 이 또한 자신이 주체가 되어 자기 자신을 대상화한다는 사유를 담고 있다. 『맹자』에는 ③을 비롯해 15회에 걸쳐 '반성(反)'이 쓰였으며, 잘못된 결과에 직면하여 현재의 자신이 주체가 되어 과거 자신의 판단이나 행위를 대상으로 돌아본다는 생각을 담고 있다. (이동욱, 「초기 유학(儒學)의 '반성(反省)'에 대한 연구 : 내가 나를 대상화하기(反省)의 기원에 관하여」, 『哲學』 제109집, 한국철학회, 2011, 2-23면 참조. 밑줄은 연구자.)

4) 이 밖에도 '숙고', '지혜', '통찰', '고차적 사고' 등의 용어가 '성찰'과 유사한 의미로 사용되고 있으나, '숙고'는 성찰적 사고의 여러 측면 중 '살펴 생각하는' 태도의 의미가 강화된 용어로, '지혜'는 '지혜하다(?)'라는 용어가 성립되지 않는 것에서 볼 수 있듯, 사고의 과정이라기보다는 성찰적 사고의 결과로 획득되는 구성물을, '통찰'은 목적과 직면 상황에 관련된 깨달음 자체를, '고차적 사고'는 '비판적, 창의적, 배려적 사고'를 통합한 형태의 사고 능력을 의미하는 것으로, 모두 본고에서 말하는 '성찰적 사고'와는 다소의 차이를 지닌다.

‘자기의 행위와 마음을 돌아보는’, 다시 말해 ‘자기이해’에 있다고 한다면, 이때의 이해가 의미를 지니기 위해서는 자기 내면으로의 침잠이 아니라 세계와의 관계 속에서 자기를 이해하는 것이어야[5] 하기 때문이다. 사람은 ‘너’와의 관계 속에서 비로소 ‘나’가 되고, 의미를 가진다[6]고 한 부버(Buber)의 논의를 받아들인다면, 자신을 성찰하기 위해서는 우선 세계를 성찰할 수 있어야 하며, 세계와 나와의 관계 속에서 자신의 존재를 발견해야 한다. 즉, ‘자기 성찰’이라고 하더라도, ‘자기’란 타자와의 변증법적 순환을 통해서만 존재하는 인격[7]을 뜻하는 것이기 때문에 근거 없는 내면적 침잠이 되지 않기 위해서는 주체 자신뿐만 아니라 대상에 대한, 그리고 대상과 자신과의 관계에 대한 궁구(窮究)의 과정이 필연적으로 수반되어야 하는 것이다.

그리하여 성찰적 사고를 ‘주체가 대상 및 대상과의 관계를 이해하고 해석하는 의미 구성 과정을 통해 자기이해에 이르는 사고’라고 정의내릴 수 있다면, 다른 사고와의 비교를 통해 그 성격을 좀 더 명확히 이해할 수 있을 것이다.

측면	구성물		
	지혜	지능	창조성
지식	지식의 전제, 의미, 한계를 이해함	기억, 분석, 사용	이용 가능한 것을 넘어섬
처리	무엇이 왜 자동적인지를 이해함	절차의 자동화	낯선 과제에 적용된
지적 기본 양식	사법적	행정적	입법적
성격	애매함과 장애를 이해함	통상적인 틀 안에서 애매함을 제거하고 장애를 극복함	애매함을 관용하고 장애를 재정의 함
동기	기존 지식과 그것의 의미를 이해하려 함	기존 지식을 알고 사용하려 함	기존 지식을 넘어서려 함
환경 맥락	깊은 이해가 주위의 인정을 받음	폭넓은 이해가 주위의 인정을 받음	기존 이해를 넘어선 것이 주위의 인정을 받음

【표1】 지혜, 지능, 창조성의 비교 요약[8]

5) 최홍원, 앞의 글, 23면.
6) M. Buber, *Ich und Du*, 표재명 역, 『나와 너』, 문예출판사, 1990, 36-48면.
7) P. Ricœur, *Soi-même comme un autre.,* 김웅권 역, 『타자로서 자기 자신』, 동문선, 2006, 482면.

앞서 밝혔듯, ‘지혜’를 성찰적 사고의 결과물로 볼 수 있다면, ‘지능’은 논리적 사고(추론적 사고, 비판적 사고 등), ‘창조성’은 창의적 사고의 결과물로 볼 수 있다. 위의 표에서 유추할 수 있는 것은, 논리적 사고는 기존 지식을 알고 사용하는 폭넓은 이해의 사고 과정이며, 창의적 사고는 기존 지식과 이해를 넘어서는 사고 과정인 반면, 성찰적 사고는 기존 지식의 전제, 의미, 한계를 깊이 있게 이해하는 사고 과정이라는 점이다. 범박하게 말해, 논리적 사고는 이해의 넓이와 관련된 사고이며, 창의적 사고는 이해의 높이와 관련된 사고이고, 성찰적 사고는 이해의 깊이와 관련된 사고라고 할 수 있다.

예를 들어 한 학생이 종이 한 장을 보았을 때, 종이를 만드는 과정이나 재료에 대해 파악하거나, 종이가 다른 필기도구에 비해 지닌 장단점을 고려해보는 것은 논리적 사고가 작용한 것으로 볼 수 있으며, 다른 사람들이 기존에 시도하지 않은 방식으로 종이를 활용하는 방식을 고안하였다면 창의적 사고가 발현된 것으로 볼 수 있다. 하지만 종이를 두고, 종이의 재료가 된 나무를 떠올리고, 더 나아가 나무를 키운 구름, 햇빛, 심지어 그 나무를 베어 제재소로 운반해 간 나무꾼과 나무꾼의 부모님, 나무꾼이 먹던 빵에까지 그 사고가 이르러 ‘모두가 공존하고 있음’을 깨닫는 것은 성찰적 사고의 과정으로 볼 수 있을 것이다.

이때 이해의 깊이는 단순히 행위의 원인을 따져 들어가는 과학적이고 분석적인 ‘방법’에서 비롯되는 것이 아니라, 지속적으로 자신이 지향해야 할 ‘좋은 것’, 혹은 ‘가치’를 추구하는 ‘자세’에서 비롯되는 것이라고 할 수 있다. 성찰적 사고란 단순히 대상에서 객관적인 의미를 찾아내는 것에 머무는 것이 아니라, 그러한 의미에 나를 비추어 자신이 나아가야 할 방향을 탐색하는 자기이해에 목적이 있는 사고이기 때문이다. 우리가 독재자나 테러리스트를 ‘지능적’이라고 말할 수는 있지만 ‘지혜롭다’, 혹은 ‘성찰적이다’라고 하지 않는 것은 바로 성찰의 이러한 가치적 성격을 함의한다. 인지심리학자인 스턴버그(Sternberg) 또한, 지혜로운 사람은 자신에게 이로운 결과를 추구할 수 있지만 또한 다른 사람들에게도 이익이 될 수 있는 공동선(共同善)을 추구한다[9]고 말한 바 있다.

---

8) Robert J. Sternberg, 최호영 역, 「지혜, 지능, 창조성의 관계」, Robert J. Sternberg et al., *Wisdom : its nature, origins, and development*, 『지혜의 탄생 : 심리학으로 풀어낸 지혜에 대한 거의 모든 것』, 2010, 225면.

9) Robert J. Sternberg, *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*, 김정희 역, 『지혜, 지능, 그리고 창의성의 종합』, 시그마프레스, 2004, 257면.

한편, 현상학에서는 인간의 의식이 지향성을 통해서 주어진 의미보다 더 높은 단계의 의미로 대상 및 세계를 구성하는 능력을 지니고 있다고 본다. 이처럼 직접적으로 주어진 것을 초월하여 새로운 의미를 파악하는 작용을 '구성 작용'이라 한다.[10] 성찰적 사고가 다른 유형의 사고와 근원적으로 차이를 지니는 것은 바로 이 '구성 작용'에 의해서라 할 수 있다. 주어진 내용을 바탕으로 이해, 분석, 비판을 하는 데서 더 나아가 깊고 새로운 깨달음을 이끌어내는 데까지 나아갈 수 있도록 하는 것이 성찰적 사고의 본질이기 때문이다.

이러한 '구성 작용'을 해석학에서는 '도약'으로 설명하기도 한다. 주체는 세계를 경험의 형태로 만나며, 모든 경험은 주체가 처해있는 맥락(context)이나 지평(horizon)으로부터 그 의미가 도출되나, 지평은 자신이 의미를 부여해주는 바로 그 요소(개념)들로 이루어져 있다. 이러한 현상을 해석학에서는 '해석학적 순환'이라고 부르는데, 이때 새로운 의미의 발견을 위해 필연적으로 일종의 '도약'이 일어나게 된다[11]는 것이다. 따라서 대상을 통해 새롭게 자기를 이해하는 성찰적 사고의 과정은 본질적으로 도약적 의미 구성 과정을 함의하고 있는 것으로 볼 수 있다.

도약이 일어나는 기제는 인지심리학적으로 설명 가능하다. 털빙(Tulving)에 의하면, 일화 기억(episodic memory)은 일시적인 일상의 사건에 관련된 정보를 수용하고 저장하는 기억인데 반해, 의미 기억(semantic memory)은 대상이나 현상, 혹은 세계의 전반에 걸쳐 무엇이 타당한가와 같은 특정 시공간과 무관한 지식의 일반적 구조를 반영하는 기억이다. 경험의 원래 시공간에 밀접하게 관련되어 많은 우연적 특징을 나타내는 일화 기억은 개인의 일반적 세계관 속으로 유입되어, 대부분의 개별 사례들이 지니는 공통적 특징과 관련하여 압도적으로 체계화된 의미 기억을 형성한다.[12] 이렇게 전체와 부분의 긴밀한 교호작용을 통해 각종 일화 기억들을 '압도적으로 체계화'하여 의미 기억으로 전환하는 과정에서 도약이 가능해지며, 이러한 도약이 성찰적 사고에서의 '구성 작용'[13]이라고

---

10) 이남인, 『후설의 현상학과 현대철학』, 풀빛 미디어, 2006, 399-404면.

11) Richard E. Palmer, 앞의 책, 148-149면.

12) E. Tulving, Episodic and semantic memory, edited by E. Tulving & W. Donaldson, *The Organization of memory*, New York : Academic Press, 1972, 385-402면.

13) N.Frye도 '구성적 능력(constructive power)'이라는 용어를 사용한 바 있는데, Frye가 의도한 '구성적 능력'은 '기존의 이미지로부터 해방하여 새로운 의미와 질서를 부여하는 능력'을 의도하는 것으로 상상적이고 창의적인 사고와 더욱 밀접한 연관을 가진다.(구인환 외, 『문학교육론』, 삼지원, 2012, 48-49면 참조.) 따라서 과거-현재-미래의 경험을 근거로

할 수 있다. 즉, 성찰적 사고란 개별 경험을 하나의 일관된 맥락으로 형성하여 이러한 구심 작용을 통해 세계를, 세계와의 관계를, 또 자신을 새롭게 이해하는 것이다. 후설은 개별적 체험에 비해 체험의 연속이 형성하는 통일성이 더 우선적이고 본질적 필연성을 지닌다[14]고 하여 세계를 이해하는 데 있어 구성 작용의 중요성을 드러내었다. 개별적 경험들을 통합하여 일종의 도약이 일어날 수 있도록 하는 것, 즉 의미의 구성 작용은 성찰적 사고가 새로운 자기이해로 이어질 수 있도록 하는 중요한 동력이 된다.

요컨대, 성찰적 사고란 '주체가 대상 및 대상과의 관계를 가치에 비추어 이해하고 해석하는 의미 구성 과정을 통해 자기이해에 이르는 사고'를 가리키며, 이를 통해 새로운 의미를 구성해가는 것을 그 본령으로 삼는다.

2) 비평적 에세이의 장르적 특성과 성찰적 사고의 관련성

비평(批評)은 사물의 옳고 그름, 아름다움과 추함 따위를 분석하여 가치를 논한다는 의미로, 비평적 에세이(critical essay)는 대상에 대해 깊이 있게 사고한 바를 주관적 이해와 평가에 기초하여 근거와 함께 쓴 글을 말한다. 비평은 주로 문학 교육의 국면에서 활용되었으나, 영화 비평, 사회 비평, 교육 비평 등 비평의 대상이 비단 문학 텍스트에만 국한된 것이 아니라는 점에서 작문 교육의 장에서도 활용될 수 있는 가능성을 갖는다.

본고에서 '비평문'이 아닌 '비평적 에세이'라는 용어를 사용한 이유는 비평문이 대상에 대한 필자의 비평적 견해를 중심으로 화제, 논평, 근거/반응의 구조에 따라 쓰인 텍스트 중심의 글이라면, 비평적 에세이는 대상에 대한 견해를 바탕으로 촉발된 자신의 정서와 경험에 좀 더 무게 중심을 둔 필자 중심의 글이라는 데에 있다. 논의에 따라 비평문과 비평적 에세이를 같은 의미로서 이야기하기도 하지만[15], 본고의 '비평적 에세이'는 다음과 같은 김대행(2000)과 김동환(2004)의 논의를 참고로 한다.

삼은 의미의 재구성을 통한 자기이해를 목적으로 하는 본고의 '구성 작용'과는 다소 차이가 있다고 하겠다.

14) H. Gadamer, 앞의 책, 94-114면 참조.

15) 박영민(2008), 앞의 글, 6면 ; 오유경, 「비평적 에세이 쓰기를 통한 문학 감상 지도 방안 연구」, 교원대 석사학위 논문, 2011, 22면 참조.

비평적 에세이란 비평이긴 하되 본격 비평은 아니며, 주어로 '내'가 등장하는 사적인 글쓰기도 기꺼이 허용하며, 그러나 얄팍한 주관적 감상문 따위는 아니라는 것, 즉 일정한 형식이나 틀은 필요로 하지 않는 글쓰기의 한 유형으로서 텍스트(문학 작품)에 대해 자신이 사고한 바를 깊이 있게 써 나가는 글이다. 다만 중요한 것은 그 내용이 얼마나 자기 자신에게 진솔하고 그와 동시에 타당한 설득력을 지니고 있는지의 여부이다. 여기서 교사는 학생 개개인의 포트폴리오를 수집하고 토론 과정까지 지켜보았으므로 그 글의 설득력이 타인에게 기댄 것인지 혹은 타인과의 대화에 귀 기울이지 않은 것인지를 모두 파악할 수 있다.

자기화란 것이 자신이 지닌 이해관계에 따라 자의적으로 모든 것을 해 나가도 좋다는 것을 의미하지는 않는다. (…) 실천적 국면에서 세계에 대한 이해는 세계와의 변증법적인 관계 속에서 이루어지는 것이기 때문이다.[16]

텍스트(문학 작품)에 대해 자신이 사고한 바를 깊이 있게 써나가는 글이다. 일정한 형식이나 절차를 필요로 하지 않는 글쓰기의 유형이다. 흔히 말하는 '쓰기'의 부담에서 벗어나기 때문에 자유로운 사고 활동이 이루어진다. 작품의 어떤 한 면모에 대해 이런 저런 생각들을 외곬으로 파고들면 된다. 주인공의 말 한 마디에 깊은 인상을 받아 그것과 관련된 자신의 이야기를 하염없이 늘어놓아도 좋고 사건의 진행 과정에 스치듯 등장하는 엑스트라의 행위나 존재에 대해 물고 늘어져도 좋은 것이 비평적 에세이다. 다만 중요한 것은 그 내용이 얼마나 설득력을 지니고 있는지의 여부이다.[17]

위의 논의에 따르면 비평적 에세이의 주된 특성은 세 가지로 요약 가능하다. 첫째, 대상(대상 텍스트)에 대한 반응과 이해를 기반으로 자유롭고 진솔하게 쓰이는 글이라는 것. 둘째, 대상과의 관계 속에서 설득력을 획득한 글이어야 한다는 것. 셋째, 자기의 경험과 사고를 중심에 둔 자기화와 관련된 내용이 담긴 글이라는 것이다. 이러한 비평적 에세이의 장르적 특성은 성찰적 사고의 속성들과 밀접하게 맞물린다.

첫째로, 대상 텍스트에 대한 반응을 자유롭고 진솔하게 표현한다는 측면은 '대상을 통해' 자기이해를 실현하는 성찰적 사고 수행의 시작점과 동일하다. 성찰적 사고가 궁극적으로는 '자기이해'를 목적으로 하는 사고 기능으로 정의되기에, 성찰적 사고 형성에 기여할 수 있는 쓰기의 장르로는 대체로 자아의 목소리가 가장 두드러지는 일기, 자서전, 수필 등의 자기 표현적 글쓰기 장르들이 예로 들어지

16) 김대행 외, 앞의 책, 445-446면. 밑줄은 연구자.
17) 김동환, 앞의 책, 90면. 밑줄은 연구자.

는 경우가 많다. 하지만 이러한 표현적 글쓰기는 자신의 내면에서 직접적으로 표출되는 언어들을 토대로 감정과 느낌들을 표현하는 것에 그 목적을 두고 있기에, '대상을 통한 자기이해'라는 성찰적 사고의 방향성을 제대로 실현하기 어렵다. 물론 능숙한 필자의 경우 자신의 경험만을 바탕으로 성찰적 사고를 통해 의미를 구성할 수 있지만, 일반적인 학습자들의 경우 이러한 장르에서는 경험의 고백과 토로, 혹은 앞으로의 다짐에 머물 뿐 '의미 있는 경험'을 초점화하고, 경험 자체에서 새로운 의미를 구성하는 과정에 어려움을 겪게 된다. 단순히 '어떤 경험을 해서, 어떤 감정을 느꼈고, 어떤 상처가 남았고, 이게 바로 나'라는 식의 자기 경험 쓰기는 경험의 모사에 불과하며 결국 자신을 재인하는 수준에 머무르기 때문에 궁극적으로 학습자의 성장에 기여하지 못한다. 하지만 비평적 에세이의 경우 학습자들이 대상 텍스트에 대해 사고한 바를 자유롭고 진솔하게 기술한다는 측면에서 대상을 주체적으로 초점화, 의미화 하는 계기를 마련할 수 있다. 특히, 반성과는 달리 성찰적 사고가 타인, 사물, 상황, 추상적 관념 등을 그 대상으로 삼을 수 있다는 점을 고려할 때, 비평적 에세이는 그 대상 텍스트가 다루고 있는 세계의 폭과 넓이로 말미암아 넓은 성찰의 장을 마련해줄 수 있다는 점에서도 그 의의를 지닌다.

둘째로, 대상과의 관계 속에서 설득력을 갖춘 글이어야 한다는 것은 자신의 해석이나 평가에 대해 적절한 근거를 제시해야 한다는 것을 의미한다. 이때 학습자가 제시하는 근거는 필연적으로 '왜 그러한가?', '어떻게 되어야 하는가?'라는 물음에 대한 응답일 수밖에 없는데, 이러한 물음은 대상 텍스트와의 관계 속에서 구체화됨으로써 대상 텍스트와의 상호 주관성을 배제할 수 없다. 동시에 담화 공동체 속에서 순환적으로 기능하는 '비평'의 장르적 특성상, 비평적 에세이의 설득력은 자신의 글을 읽는 독자를 고려한 것으로서 독자와의 상호주관성을 띨 수밖에 없다. 이러한 상호주관성은 학습자로 하여금 대상을 왜곡하거나 자의적으로 해석하는 태도를 지양하게 하며, 진정한 자기이해로 향해가는 데 기여한다. 즉, 대상 텍스트와 마주하여 학습자 스스로 설정한 대상과의 관계를 통해 이러한 물음을 의지적으로 해결하려는 과정 속에서 근거 마련뿐만 아니라 텍스트에 관한, 또 필자 자신에 관한 깊이 있는 이해가 가능해지는 것이다. 대상과의 관계 속에서 물음의 연쇄를 통해 구성되는 사고의 깊이는 성찰적 사고의 본질과도 연관되는 것이라 할 수 있으며, 정해진 진리가 객관적으로 존재한다고 믿는 것이 아니라 대화적으로 탐구해가며 판단하는 과정을 통해 스스로 본질적인 의미를 구성할 수 있도록 돕는다.

또한 여타의 자기 표현적 글쓰기와는 달리 독자와의 소통과 사회문화적인 용인성을 고려해야한다는 점에서 비평적 에세이는 보편성을 지향한다고 할 수 있는데, 이는 자아에 함몰되지 않고 인간다운 삶, 가치 있는 삶을 추구하는 성찰적 사고의 가치적 속성을 구현하게 해주는 기제가 된다.

셋째로, 자기의 경험과 사고를 중심에 둔 글쓰기라는 것은 비평적 에세이가 일반적 비평문에 비해 자신을 능동적이고 적극적으로 비평에 투영할 수 있는 장르임을 함의한다. 대상에 대한 이해에서 출발하지만 여기에서 비롯된 자신의 경험과 사고가 중심이 된다는 점에서, 비평적 에세이는 '읽기' 그 자체를 넘어서 '자기이해'에 도달하기에 적합한 장르가 될 수 있다. 대상 텍스트를 매개로 자기 자신을 반성할 수 있는 공간이 확보되기 때문에, 비평적 에세이는 '표면적으로는 대상 텍스트에 대한 관찰이나 해명의 형태를 취하지만, 결국은 자신에 대한 관찰을 유도하는 수단'[18]이 된다. 앞서 제시되었듯 비평적 에세이가 '세계와의 변증법적 관계 속에서 세계에 대한 이해가 자기화로 이어지는 글쓰기여야 한다'는 김대행의 논의는 비평적 에세이의 이러한 속성을 지적한 것이다.

또한 성찰적 사고가 잘 드러나는 장르로 여겨지는 수필의 경우는 '붓 가는 대로 쓴 글'이라는 그 정의에서 알 수 있듯이, 그 장르적 성격이 미약하기 때문에, 학습자들이 의미를 구성하는 데에 있어서, 혹은 학습자들에게 이를 교육하는 데에 있어서도 막연한 점이 있다. 하지만 비평적 에세이의 경우 텍스트에 대한 화제, 논평, 근거/반응이라는 그 구성 요소가 비교적 명확할 뿐만 아니라, 자신의 가치 평가가 사회적 관계 속에서 용인될 수 있도록 독자 개념을 상정하고 쓰이는 장르라고 할 수 있다. 밀러(Miller)는 '반복되는 상황에 대한 전형적인 수사적 반응', 즉 상대적으로 반복된다고 인지되는 수사적 상황 하에서 완전한 행동 방식이라고 느껴지는 것들이 유형화되는 것[19]을 장르라 정의했는데, 비평적 에세이가 지닌 형식은, 단지 형식적 특징에만 그치는 것이 아니라 특정의 사고방식을 내재한 형식으로 학습자들이 비평적 에세이의 장르적 속성 안에서 '대상을 통한 자기이해'라는 사고 과정을 자연스레 체득할 수 있게 도와준다. 또한 독자를 상정하여 소통을 지향하는 과정에서 자신의 사고를 좀 더 정밀하게 이끌어 갈 수 있는 가능성을 넓혀 주기도 한다.

---

18) 정정순, 앞의 글, 265면.

19) Carolyn R. Miller, Genre as Social Action, edited by A. Freedman & P. Medway, G*enre and the new rhetoric*, London ; Bristol, PA : taylor & Francis, 1994, 31면.

박영민(2008)은 비평문은 '쓰기를 위한 읽기'인데 반해, 감상문은 '읽기를 위한 쓰기'이며, 비평문이 '텍스트와 독자의 상호 작용'을 중시하는 반면, 감상문은 '필자 중심의 감상'[20]이라고 논의한 바 있다. 이를 통해 볼 때, 비평적 에세이 쓰기는 '쓰기를 위한 읽기'라는 점에서 텍스트 이해를 위한 보조 활동으로서의 '읽기-쓰기' 활동과는 구분될 수 있으며, 텍스트와 독자의 상호 작용이 그 구성 원리로 제시되는 비평문의 속성에 덧붙여 자신의 정서와 경험을 깊이 있게 들여다보는 특성으로 인해 '대상을 통한 자기이해'라는 성찰적 사고의 속성을 일종의 모형으로서 경험할 수 있는 기제가 된다.

그러나 현재의 비평적 에세이 쓰기 교육은 '설득', '정보전달', '자기표현과 사회적 상호작용'이라는 경직된 내용 체계에 함몰되어, 그 장르적 특성과 가치를 독자 설득에서 찾는 경우가 대부분이다.[21] 이는 비평적 에세이가 아닌 '비평문'이라는 장르적 규범을 중시한 결과일 수도 있으나, 비평문 또한 필자와 독자의 상호작용보다는 대상 텍스트와 필자의 상호작용 과정이 선행하며, 텍스트를 기반으로 자신만의 의미를 구성해가는 과정임을 고려할 때, 결국 비평문과 비평적 에세이 모두 성찰적 사고의 형성을 염두에 두고 교육되어야 할 것이다. 이때 독자를 고려한 비평의 공적인 속성은, 단순히 주장을 드러내어 상대를 설득하기 위한 것이기보다는, 내면에 침잠하지 않고 사고의 가치성과 깊이를 담보하는 데에 기여함으로써 의미를 지닌다.

3) 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기의 특징

앞서 밝혔듯 비평적 에세이가 '대상을 통한 자기이해'를 실현할 수 있는 장르적 특성을 지닌다면, '대상 이해'를 '자기이해'로 능동적으로 매개하는 활동이 바

---

20) 박영민(2004), 앞의 글, 35면.

21) 실제로 현재 고등학교에서 활용되고 있는 '화법과 작문' 교과서 3종을 살펴본 결과, 2종의 경우, 비평문 쓰기를 '설득을 위한 글쓰기' 단원에서 다루어 '대상에 대한 평가'와 '객관적이고 타당한 근거 제시'를 주요 교수·학습 내용으로 선정하고 있었으며(박영목 외, 앞의 책 ; 송기한 외, 『(고등학교) 화법과 작문Ⅱ』, 교학사, 2011), 1종만 '성찰을 위한 화법과 작문' 단원에서 다루고 있었으나(이삼형 외, 『(고등학교) 화법과 작문Ⅱ』, 지학사, 2011), 교수·학습 내용으로서는 '독창적인 견해를 제시하되 그 견해에 대해 납득할 만한 근거를 갖추어야 한다'는 것을 제시하여 근본적으로는 설득적 요소를 강조하고 있음을 확인할 수 있었다.

로 '쓰기'이다. 쓰기는 주체의 내면에 모호하게 존재했던 의미를 구체적으로 드러냄으로써 스스로 이를 직시할 수 있는 공간을 생성하는 표현 활동이다. 따라서 비평적 에세이 쓰기를 통한 자기 의미 지평의 확인은 주체가 지평의 확대로 나아갈 수 있는 계기가 된다. 이것은 단순한 표출이 아니라 표현의 과정이기에 어렴풋하게 감지(感知)되었던 대상의 의미에 질서를 부여하는 선택과 재구성의 과정을 거치며, 자기와 맺는 관련 속에서 새롭게 구성된 의미를 드러냄으로써 비로소 완결되기 때문에 자기이해의 자리를 마련하게 된다. 따라서 비평적 에세이 쓰기는 필연적으로 대상 텍스트에 대한 이해를 자기이해와 연결 지어 통합적으로 서술된다. 객체로 존재했던 대상 텍스트의 의미를 자기와 연관 지어 의미화 함으로써 대상 이해를 자기이해로 견인해오는 것이 비평적 에세이 쓰기인 것이다.

독자 반응 비평 이론가인 볼프강 이저(Wolfgang Iser)에 따르면 텍스트 내부에는 불확정적 의미가 존재하여 독자로 하여금 자기만의 해석을 창조하도록 허락하거나 유도하기까지 하는 일종의 '틈새(gaps)'가 존재하며, 이러한 틈새를 채우는 일은 독자의 몫이다.[22] 이때의 독자, 다시 말해 비평적 에세이 쓰기에서의 필자가 읽은 텍스트의 틈새를 메우는 것은 필자 자신의 지평에 의해서 가능하며, 필자의 지평은 자신의 이러저러한 경험에 의해 형성된 것이기 때문에, 비평적 에세이 쓰기에서는 필연적으로 필자의 텍스트 경험과 과거에 보고, 듣고, 행했던 실제 경험들이 통합되어 제시된다. 특히 비평적 에세이의 필자 중심적 속성으로 인해 필자는 텍스트를 이해하고 해석하여 이를 글로 쓰는 과정에서 적극적으로 자신의 경험을 활용하여 독서 텍스트의 '틈새'를 메워나가게 된다. 이때 텍스트 읽기의 과정 또한 일종의 경험으로서 작용하는 것이며, 비평적 에세이 쓰기는 이러한 텍스트 경험의 틈새를 실제 경험으로 메워 하나로 통합하는 의미 구성 과정이라고 할 수 있다.

쓰기 대상을 바라보는 필자의 인식이 질적으로 새롭게 변화되고 발전하는 것은, 타 주체와의 갈등 관계를 '승화'로 극복하거나, 타 주체를 수용하는 등 타 주체와의 관계 속에서 가능하다.[23] 비평적 에세이 쓰기 과정에서 텍스트 경험과 실제 경험이 서로 일종의 대상으로서의 타 주체의 역할을 수행하여 일종의 도약

---

22) Lois Tyson, *Critical theory today*, 윤동구 역, 『비평이론의 모든 것』, 앨피, 2012, 372-373면.

23) 전제응, 앞의 글, 22-42면 참조.

적 의미의 구성을 가능하게 해주며, 이러한 과정은 성찰적 사고의 구성 작용과도 밀접하게 관련된다. 개별적으로 흩어져 존재하는 학습자의 단편적, 파편적 경험들이 텍스트의 구심력에 의해 새롭게 재구성되어 가치 있는 의미로 조직됨으로써, 자신의 정체성을 파악하고, 텍스트의 의미를 확산적으로 실현[24]할 수 있게 되는 것이다. 따라서 비평적 에세이 쓰기는 분산되어 있는 각각의 경험들을 내적 맥락에 근거하여 총체적으로 연관시킴으로서 도약적 의미를 구성하는 과정이며, 주체가 대상과의 만남에서 자기이해를 가능하게 하는 기반이 되어준다.

한편, 딜타이는 삶이 의미 있는 통일성을 지향하면서 일정한 형태를 이루며 펼쳐진다고 이야기하면서, 이러한 자기 자신의 역사에서 자기 자신을 이해하는 것이 성찰의 방식[25]이라고 논의한 바 있다. 한 폭의 그림에서도 마치 개개의 색채들을 늘어놓은 것만으로는 아무런 의미를 지니지 못하지만, 화폭의 통일성을 규정하는 회화적인 모티프를 통해 그 의미가 규정되듯, 삶의 모든 부분들은 전체와 관련된 무엇인가를 표현하고 있으며, 따라서 각 부분의 의미가 전체에 의해 규정되듯이 각 부분 역시 전체에 대하여 고유한 의미를 지니게 된다는 것이다. 따라서 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기란 학습자들이 대상 이해의 통일성에 비추어 개별 경험을 의미화하고, 또 이렇게 구성된 의미를 통해 삶 전체를 올바르게 정향하는 과정이라고 할 수 있다.

사르트르는 인간의 독특한 있음을 사물의 자체 동일성과 구별 지어 '자기 동일성'이라고 하면서, '자기'는 완성된 것이 아니라 찾아야 하는 것이고 만들어야 하는 것[26]임을 강조하였다. 따라서 비평적 에세이 쓰기를 통해 자신의 삶을 정향하는 것은 자기의 가능성을 만들어가는 행위라는 데서 의의를 찾을 수 있다. 마치 세탁기의 유리문 뒤에서 색색의 빨랫감들이 아무 때나 나타나듯 시대를 뛰어넘어 도약[27]하는 아무렇게나 뒤섞여있는 경험들을 대상을 통해 질서화하고 지나간 일들과 미래의 가능성 사이에서 재구성하는 것이다. 따라서 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기는 학습자들로 하여금 대상에 비추어 자신을 돌아보고, 지나간 일들을 세공하여 현재화하며, 성취되거나 실패한 가능성들을 스스로의 행동으로 연결[28]시키는 과정에서 더 나은 '나'를 만들어갈 수 있도록 하는 과정

---

24) 김정우, 『시 해석 교육론』, 태학사, 2006, 188면.
25) H. Gadamer, 앞의 책, 78-79면.
26) 이기상, 『존재와 시간 : 인간은 죽음을 향한 존재』, 살림, 2006, 182면.
27) Reinhart, Koselleck, *Vergangene zukunft*, 한철 역, 『지나간 미래』, 문학동네, 1996, 396면.

이라고 할 수 있다.

중요한 것은 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기를 통해 만들어진 '나', 즉 '자기이해'는 성인군자나 완벽한 인간이 되는 것이 아니라 '개인이 가지고 있으나 아직 실현하지 못한 삶을 가능한 많이 실현하는 것'[29]이라는 점이다. 대상에 비추어 자신을 돌아보고, 대상에서 얻어진 가치를 통해 삶의 방향을 설정하는 것이 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기의 전부라면 애초에 도덕 교과서나 수신서, 자기 계발서와 같은 것들을 읽는 것이 가장 바람직할 것이다. 그러나 성찰적 사고가 가치의 문제를 도외시할 수 없다고 하더라도 그 때의 가치는 학습자 '자신의 것'으로 온전히 기능해야 한다는 점이 중요하다. 이를 위해 공허한 보편적인 선(善)이 아니라, 자신의 지평을 적극적으로 열어보이며 대상을 이해하고 이를 자신의 것으로 끌어오는 과정에서 비로소 '나'와는 다른 '자기', 내가 알고 있던 세계와는 다른 어떤 '세계'의 발견을 꾀할 수 있다. 따라서 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이의 결과는 학습자마다 다르게 실현될 수 있으며, '얼마나 정답과 근접한가'가 아니라 '얼마나 새로운 자기를 구성했는가'의 여부로써 그 의의를 구현할 수 있다.

더불어, 단 한 번의 운동으로 인해 건강이 회복되고 단번에 체질이 개선되는 것이 아닌 것처럼, 단 한 번의 비평적 에세이 쓰기 수행이 성찰적 사고의 '형성'을 보장하는 것은 아니다. 그러나 운동 경험이 축적되면서 점차 근력이 길러지고 내적인 변화를 구성해 가듯, 이를 통해 자기를 새롭게 이해할 가능성과 계기를 내부에 마련하고, 대상을 통해 좀 더 나은 자아를 실현하려 노력하는 자세를 갖출 수 있도록 돕는 것이 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기의 본질적 의미라 할 수 있다.

이상의 논의는 비평적 에세이를 쓰는 것 자체만으로는 성찰적 사고를 담보할 수 없다는 점을 환기한다. 따라서 학습자가 비평적 에세이 쓰기를 통해 텍스트 경험과 실제 경험을 단순히 병치하는 것이 아니라 적극적으로 통합하는 과정 속에서 도약적인 의미를 구성할 수 있도록 해야 한다. 또한 이러한 의미는 '자신의 것'으로서 기능하여 '새로운 자기이해'를 만들어가는 데 기여함으로써 비로소 의의를 가질 수 있다고 할 것이다.

---

28) 위의 책, 397면.
29) 이부영, 『자기와 자기실현』, 한길사, 2002, 29면.

2. 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기의 기제

앞서 밝힌 바와 같이 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기에서 주체는 대상 이해를 자기이해로 끌어오는 의미 구성 과정을 통해 새로운 자기이해를 형성해나간다. 이러한 과정은 '대상 이해를 기반으로 한 자기이해'라는 측면에서 '이해'의 문제와 밀접하게 관련되며, 특히 '이해는 항상 해석'이며, '이해는 이미 항상 적용된 것'[30]이라고 하며 가다머가 제시한 '이해 - 해석 - 적용'이라는 이해의 세 가지 양식과도 유사하다.

가다머가 말하는 이해의 핵심은 세 가지로 압축될 수 있다. 우선, 이해란 주체의 지평과 이해되어야 할 것 간의 변증법적 상호과정[31]이라는 것이다. '이해'는 이미 있는 의미를 읽어내는 것에 가깝다. 하지만 이때의 이해는 단순히 객관적으로 주어진 텍스트의 의미를 찾는 것이 아니라, 자신의 주관성을 투사하되 그 근거를 텍스트 내에서 파악하는 것을 의미한다. 만일 이해가 객관적으로 제시된 의미를 찾는 것에 불과하다면, 같은 텍스트를 읽는 모든 주체는 여기에서 동일한 의미를 얻고 동일한 방식으로 자신을 정향해야 할 것이다. 그러나 이해는 저마다의 '선이해(先理解)'를 기초로 하여 이루어지는 것이기에, 텍스트는 각자가 존재하는 지평에 따라 다양한 양상으로 그 모습을 드러낸다.

둘째, 해석이란 문자로 고정된 텍스트를 대화의 형태로 복원하는 것이며, 그 대화의 본래적 수행방식은 질문과 응답[32]이라는 것이다. 이때 대화의 출발점이 되는 것은 텍스트가 주체에게 던지는 질문이지만, 단순히 이에 대한 답을 텍스트 내에서 찾는 것에서 더 나아가 해석자 스스로 질문을 재구성하거나 새로운 질문을 던지고, 또 대화를 통해 답을 찾아가는 과정에서 지평의 융합과 확장이 이루어질 수 있다.

셋째, 적용은 자기화에 관한 것이며, 그 중심에는 주체 자신이 존재한다는 것이다. 적용은 텍스트의 의미를 현재와 관련지어 과거에 있어서의 본질적인 것을 현재 우리의 자기이해와 연결시켜[33]주는 일종의 결합 과정이라고 할 수 있다. 따라

30) H. Gadamer, 앞의 책, 195면.
31) Richard E. Palmer, 앞의 책, 300면.
32) H. Gadamer, 앞의 책, 283면.
33) Richard E. Palmer, 앞의 책, 312면.

서 그러한 결합이 어떤 구조로 이루어지는가가 의미의 구성을 결정짓는다.

이처럼 '이해-해석-적용'이라는 이해의 세 가지 측면은, '대상을 통한 자기이해'라는 성찰적 사고의 개념을 상기해 볼 때, '대상 이해'에서 '자기이해'로 넘어오는 일련의 단계를 함의하고 있는 것으로 볼 수 있다.

이 절에서는 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기의 세 단계가 각각 무엇을 의미하며, 대상 이해가 자기이해와 어떻게 관계 맺는가를 이론적으로 논하고자 한다. 단, 가다머가 '이해 - 해석 - 적용'이 결국 하나의 통일된 현상을 가리킨다고 명시했듯, 대상 이해와 대상 해석과 대상 적용은 그 단계가 명확하게 구분될 수 있는 것이 아니며 종합적으로 수행되어 성찰적 사고를 형성하는 것으로 보아야 할 것이다.

1) 지향적 인식에 따른 대상 이해

대상을 이해한다는 것은 자신의 존재 지평 위에서 대상의 의미를 파악하는 것이다. 따라서 '대상 이해' 과정에 있어 중요한 것은 대상의 존재 자체를 인식하거나, 객관적 실체를 규명하는 것이 아니다. 칸트가 말한 바와 같이 대상은 전체로서 한꺼번에(ein für allemal) 붙들리지 않으며, 이성의 능력을 무한히 확장시켜 대상 영역 전부를 포괄할 수 있다는 입장은 인식론적인 오만[34]에 불과하기 때문이다. 또한 역사적 이해의 본래적 대상은 단지 역사적 사건 자체가 아니라 그 사건의 '의미'[35]라는 가다머의 말에서 알 수 있듯, 중요한 것은 '사실' 그 자체의 대상이 아니라 주체가 자신의 선이해에 비추어 대상의 어떤 부분에 초점을 두고 의미화 하였는가이며, 이러한 인식의 초점에 따라 대상의 이해는 다르게 드러날 수 있다.

후설(Husserl)은 대상과 대면하는 과정에서 주체가 초점화 하여 대상을 인식하는 것을 '지향성'으로 설명한 바 있다. 지향성은 '(무엇에) 관함(aboutness)' 혹은 '(무엇에) 정향함(directedness)'이라는 특수한 심적 속성이나 기능, 혹은 능력[36]을 의미하는 것으로, 가다머가 말한 바와 같이 이해가 감각적이고 물리적

---

34) 박순영, 「대상인식의 합리성 1: 현상학과 맑시즘을 중심으로」, 『인문과학』 제56집, 연세대학교 인문과학연구소, 1986, 120면.
35) H. Gadamer, 앞의 책, 223면.
36) 김영진, 「지향성에 대한 개념적 오해들」, 『인문학연구』 제11집, 경희대학교 인문학연구소, 2007, 226면.

인 외부적 대상이 아닌 우리의 의식 속에 드러난 의미화된 대상과 관계하는 것이라 할 때, 그러한 의미화를 가능하게 해주는 작용을 말한다. 따라서 현상학에서는 의식대상과 의식주체의 이원론적 구분을 거부하며, 의식의 대상지향성을 의미관계를 형성하는 에너지로 본다.[37] 이 논의에 의하면 대상이 구성되기 위해서는 우선 질료 역할을 담당하는 비지향적 체험이 주어지고, 이것이 반성적 의식에 의해 대상화되면 지향적 대상으로 변화된다. 지향적 대상은 특히 의미 부여를 본질적으로 내포하고 있는데, 감각 내용이 다름에도 불구하고 동일한 지각 대상으로 구성되는 것, 감각 내용이 동일하지만 지각 내용이 서로 다른 것은 이러한 체험의 지향성에 관계되는 것[38]으로 볼 수 있다. 최홍원(2008)에서도 성찰적 사고의 구조를 '지향성, 반성, 자기이해'의 세 측면으로 논의하면서 대상과의 특별한 만남과 교호작용을 가능하게 하는 것이 지향성임[39]을 밝힌 바 있다. 다시 말해, 지향적 인식은 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기에서 대상 이해의 내용을 결정하는 역할을 하며, 대상과의 관계를 설정하는 기반이 된다.

가령, 낙후된 지역에 사는 한 학생이 사는 동네 때문에 친구들에게 차별과 놀림을 받아 부끄러움의 감정을 느꼈다고 가정한다면, 놀림 받은 경험은 일차적 '대상'이 되지만, 이것은 무의도적이고 수동적인 것이기에 지향적 대상이라고 보기 어렵다. 후설에 따르면 이것은 확신 작용, 추측 작용, 의지 작용 등과는 다른, 불에 데었을 때 '뜨겁다'고 느끼는 감각적 고통, 혹은 거칠음, 매끈매끈함, 빨강, 청색 등의 감각 내용들과 같은 차원에 있는 것[40]이다. 따라서 이것이 성찰적 사고로 이어지기 위해서는 그러한 경험이 지향성을 통해 하나의 범주로 인식되는 것이 필요하다. 놀림 받은 경험에서 '놀리는 행위'에 '관하여', '부끄러움'에 '관하여', 혹은 '사는 지역에 따른 부당한 차별'에 '관하여' 고민할 수 있게 되면, 비로소 이렇게 초점화된 세계가 성찰적 사고의 '지향적 대상'이 되는 것이며, 이것이 곧 대상 이해의 내용이 된다.

이러한 지향적 인식은, 대상을 통해 자기를 이해하는 과정에서, 대상을 무엇으로 이해하고 규정하는가에 따라 자기이해의 내용이 결정된다는 점에서 중요하다. 특히 성찰적 사고가 실재하는 대상의 실체를 밝히는 것이 아니라 그것이 나

---

37) 진권장, 「교육경험의 의미에 관한 해석학적 이해」, 『교육인류학연구』 제2집 제2호, 한국교육인류학회, 1999, 124-125면.
38) 이남인, 앞의 책, 28-32면.
39) 최홍원, 앞의 글, 36면.
40) 이남인, 앞의 책, 36면.

에게 주는 의미를 들여다보는 과정이라 할 때, 어떤 대상이 앞에 있는가보다는 대상의 어떤 측면에 주체가 감응하였는가가 지향적 인식을 좌우할 수 있다. 따라서 이러한 지향적 인식은 주체의 정서(情緖)의 문제와 밀접하게 맞물린다. 지향적 인식이란 대상의 무엇을 의도적으로 선택하는 것이며, 그것을 통해 자신을 정향하고자 하는 의지의 문제가 개입되기 때문이다. 아리스토텔레스가 '덕행은 옳은 일을 하고자 하는 정서의 문제'이며, '수많은 정서를 특징지우는 것은 우리 인간이 어떻게 행동해야 하는가에 대한 도덕적 신념'[41]이라고 한 것은 자기이해의 문제에 필연적으로 정서가 개입될 수밖에 없음을 함의하고 있다.

후설에 의하면 무엇을 아름답다, 필요하다, 위험하다 등으로 그 가치를 평가하는 평가작용은 언제나 일정한 정서(emotion)를 동반한다. 후설은 모든 종류의 평가작용은 반드시 정서를 동반한다는 의미에서 평가작용 일반을 총칭하여 가치감(價値感, Wertfühlen)'이라 명명하기도 했다. 이러한 평가작용은 원하는 능력(의지 또는 실천이성), 즉 원망작용(願望作用)을 직접적으로 불러일으킨다는 점에서 중요하다. 다시 말해 어떤 가치의 실현을 목표로 하여 미래적인 것에 관계되어 있는 원망작용은 평가작용을 기반으로 하며, 이러한 평가작용은 정서를 기반으로 삼는다.[42] 따라서 가치를 기반으로 하여 새로운 자기이해를 마련하고자 하는 지향적 인식은 정서의 문제와 밀접하게 관계된다.

대상에 의한 정서를 뜻하는 emotion의 어원이 '밖으로'를 뜻하는 'e'와, '움직이다'를 뜻하는 'movere'의 결합이라는 것은 정서가 대상에 의해 '밖으로' 촉발되는 것이라는 점을 함의한다. 이때의 촉발은 반드시 행동으로 표출되는 것만을 의미하는 것은 아니며, 내적인 움직임이 '일어난' 어떤 상태라고도 할 수 있다. 따라서, 정서는 '어떠한 대상이나 원인에 의해 주체 안에서 일어나는 심리 작용'으로 정의될 수 있다.[43] 구체적으로 지향적 인식에서 정서의 역할은 엘진(Elgin)

---

41) 김순자, 「도덕교육에 있어서 정서의 지위」, 『윤리교육연구』 제15집, 한국윤리교육학회, 2008, 49면.

42) 이길우, 「정서적 동기관계와 상호 주관적 습득성 : E. 후설의 현상학적 윤리학을 중심으로」, 『철학과 현상학 연구』 제7집, 한국현상학회, 1993, 331-337면.

43) emotion이 때로는 '감정'으로 때로는 '정서'로 번역되기도 하나, 국어교육에서는 정서를 emotion으로, 감정을 feeling으로 사용하는 것이 일반적이다. 특히 정서는 '항상 특정한 대상을 갖고 있으며, 그 대상에 대해 의미를 부여하는 인지적 과정이 동반된 질서화되고 유기적인 감정'이라는 기존의 논의에 비추어 볼 때 '대상에 의한', 또 '의미화를 지향하는' 내적 작용은 정서로 보아야 할 것이다. (김대행, 「고려 시가의 정서 표출 양상」, 『동아시아 문화연구』 제21집, 한양대학교 한국학연구소, 1992, 353-354면 ; 임일환, 「감성과 정서의 이해」, 정대현 외, 『감성의 철학』, 민음사, 1996, 25면 ; 정명화 외, 『정서와 교육』, 학지사, 2005 13면.)

의 이론에서 참고할 수 있다.

(1) 우리의 주목이 관심에 의한 것이라 할 때, 정서(emotion)는 우리들이 초점을 맞추어 집중할 수 있도록 한다.(focusing attention)
(2) 정서는 마음의 틀(frames of mind)을 제공함으로써 인지적으로 기능한다.
(3) 정서는 무엇인가를 돋보이게 하고 두드러지게(emphasizing) 하여 관심의 방향을 조정한다.
(4) 정서는 범주의 휴면 체계를 활동하도록 할 수 있으며, 우리가 일반적으로 사용하지 않던 분류를 전개함으로써 우리를 재정향시킨다.
(5) 정서는 새로운 발견을 불러일으킨다.[44]

위의 다섯 가지는 정서가 틀을 제공하고 초점을 맞추고 부각시키는 일종의 수렴적 작용을 통해 사고 내용을 조절한다는 점을 지적하고 있다. 이는 학습자가 자신의 정서에 관심을 기울임으로써 자신이 대상에 대해 왜, 그리고 어떻게 지향적으로 인식하였는가를 파악하고, 대상 이해의 지평을 판단할 수 있음을 의미한다. 또한 이러한 정서적 긴장을 해소하려는 노력은 곧 대상의 해석으로 이어져 자아의 성장을 꾀하게 된다.

지향적 인식에 따른 대상 이해의 양상을 다음의 글을 통해 살펴보자.

사회에 나간 어른들은 말한다. 공부할 때가 좋은 때라고. 공부가 제일 쉽다고. 다 겪어보신 분들이 왜 그런 이야기를 하시는지 모르겠다. 개인의 이익을 위해 사투를 벌이는 사회의 쓴 맛 다본 인생 선배들의 충고라고 하지만 학생은 추억으로 남을 때 그리울 뿐, 막상 돌아가라고 한다면 망설이실 분들, 꽤 많을

또한 정서에 대한 논의는 다양하여 느낌, 기분, 감성, 정념 등과 유사한 의미로 사용되기도 한다. 느낌(sense)은 '몸의 감각이나 마음으로 깨달아 아는 기운이나 감정'을 의미하는 것으로 '따가운 느낌', '매운 느낌'에서와 같이 인지적 과정을 거치지 않고 신체적이고 감각적으로 수용된 것을 주로 의미하며, 기분(mood)은 '불쾌, 유쾌, 우울, 분노 따위의 주관적인 감정 상태'를 의미하는 것이기는 하나, '오늘은 기분 나쁜 날'이라고 하지 '오늘은 감정 나쁜 날'이라고 하지 않는 것처럼, 감정에 비해 조금 더 지속적이며 직접적인 자극이 분명하지 않은 것을 의미하고, 감성(sensibility)은 '감정의 능력 faculty of feeling'으로서, '그녀는 감성이 뛰어나다'에서처럼, '특정 감정, 예컨대, 통증, 쾌감, 공포감 등의 감정을 느낄 수 있는 우리 마음의 능력'을 의미하며, 정념(passion)은 그 라틴어 어원 자체가 'patior(노예가 된다, 지배를 당한다)'는 뜻을 가진 것으로 수동성과 비자발성을 특징으로 이성을 잃은 강렬한 감정, 즉 격노와 성적 충동 등을 의미한다는 점에서 각각의 변별점을 찾을 수 있다. (김은영, 「국어 감정동사 연구」, 전남대 박사학위논문, 2004, 17-25면 ; 임일환, 앞의 글, 21-68면 ; 박정순, 「감정의 윤리학적 사활」, 정대현 외, 앞의 책, 69-124면 참조.)

44) C. Z. Elgin, *Considered judgment*, Princeton, N.J. : Princeton University press, 1996, 146-156면 참조.

것 같다는 게 내 생각이다. 학교라고 해서 다를 것 하나 없다. 그 구성원이 아직은 조금 더 순수하고 조금 덜 찌든 어린 아이들이라는 것 뿐, 개인의 이익을 위해 싸우고 있는 건 마찬가지이다. 더 빨리 도착하기 위해 친구를 제치고 달려야 하고 더 좋은 점수를 얻기 위해 친구와 싸워야 한다. 시험범위 물어보면 전혀 다른 단원을 알려준다던 다른 학교 친구의 말을 생각하면 이곳은 더 끔찍한 곳일 수도 있다는 생각이 든다.[45] **[변방-F-6]**

위의 글에서 학습자는 대상 텍스트의 학교 상황과 교육 현실에 주목하여 대상을 인식하고 있다. 친구와의 대화를 통해 촉발된 '끔찍하다'라는 정서는 '이곳'으로 지칭된 학교 현실에 대해 학습자가 그만큼 강렬하게 감응(感應)하였음을 보여준다. 따라서 학습자는 내면에 초점화된 이러한 지향적 대상을 통해 일상적으로 지나치던 학교라는 배경과 새롭게 관계를 맺고, 지나친 경쟁과 싸움으로 점철된 상황이 올바르지 않다는 자신의 의미지평의 확인을 통해 정서적 긴장을 해소해 간다. 이후 대상 텍스트를 해석하고 적용하는 과정 속에서 이러한 자신의 의미지평을 토대로 학교가 왜 이러한 면모를 보이게 되었으며 진정한 학교란 어때야 하고, 나의 역할은 무엇인가라는 물음에 답을 찾아가며 새로운 이해와 깨달음을 구성할 수 있다. 이처럼 지향적 인식에 따른 대상 이해는 이원적으로 놓여 있던 객관적 대상을 현재의 자기와 연결시켜 자기이해로 이어질 수 있는 동기를 마련해준다.

2) 대화적 관계 중심의 대상 해석

지향적 인식을 통해 이해된 대상이 자기이해로 이어지기 위해서는 대상 이해를 자기 나름대로 설명하려는 노력을 통해 대상과 거리를 좁힐 수 있어야 한다. 즉, 학습자의 지평과 대상 텍스트의 지평에 가로놓여 있는 거리를 메우는 작업[46]을 '대상 해석'이라고 할 때, 대상 해석은 대상 텍스트와 관계를 설정하여 대상 이해를 적극적으로 견인해오는 단계로서 기능한다.

해석학(Hermeneutics)의 어원이 헤르메스(Hermes) 신과 연결되어 있으며, 헤르메스가 인간의 이해 능력을 초월해 있는 것을 인간의 지성이 파악할 수 있

45) 밑줄은 연구자. 이하에 제시된 학습자의 면담, 반응 일지, 비평적 에세이 인용문의 밑줄은 모두 연구자가 강조를 위해 표시한 것임을 밝힌다.
46) Richard E. Palmer, 앞의 책, 396면.

도록 전환시켜 주는 기능과 관련되어 있다[47]는 것은 해석의 관계적이고 매개적인 성격을 함의한다. 따라서 대상 해석은 인식된 대상을 자신에게로 이끌어 오는 대상과의 관계 설정 과정이라고 할 수 있다. 이때의 대상과 주체의 관계는 물음과 응답의 형식으로 이루어진 대화의 구도를 지닌다는 점에서 대상 해석의 양상을 살펴볼 필요가 있다. 비평적 에세이 쓰기는 해석학적 경험이라고 할 수 있으며, 해석학적 경험은 나-너의 인격적 관계 속에서의 대화이고, 해석학적 순환구조를 지닌 것으로서 질문과 대답의 구조 속에서 가장 잘 반영[48]되기 때문이다. 즉, 학습자는 비평적 에세이 쓰기 과정에서 대상 텍스트와 물음과 응답을 주고받는 대화적 관계를 기반으로 하여 대상 텍스트를 설명하려는 노력을 통해 자기이해를 실현할 수 있게 된다.

대상 텍스트와 학습자의 대화적 관계에 있어서의 '물음'은 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기의 핵심 기제라고 할 수 있다. 베르트하이머(Wertheimer)의 "사고의 기능은 단순히 당면한 문제를 푸는 데 있는 것이 아니라 더 깊은 물음들을 찾아내고 직시하며 파고드는 데 있다. 위대한 발견에서 종종 가장 중요한 것은 특정 물음을 찾아내는 일이다."[49]라는 말은 성찰적 사고에서 물음의 중요성을 지적해주고 있다.

그러나 물음의 과정에서 중요한 것은 대상을 통해 발견된 물음을 적극적으로 자신에게로 견인해오는 일이다. 성찰적 사고는 자신이 마주한 대상이 무엇이든지 간에 숙고할 수 있는 태도를 포함하는 개념이다. 같은 대상을 접하고서도 누군가는 그냥 지나치는 반면, 누군가는 깊이 있는 사고를 통해 의미를 구성해내는 것은 그러한 물음이 '자신의 것'으로서 기능하는가의 차이에 있다. 예를 들어 길을 걷다 누군가 어린 강아지를 학대하는 것을 발견했을 때, 아무런 정서의 움직임 없이 '사람이 죄 없는 강아지를 학대하는 것은 잘못된 일이 아닌가?'라는 물음이 제기될 수도 있겠으나, 이때 요구되는 사고는 논리적 사고로서 비판적, 혹은 추론적인 과정으로도 문제 해결이 가능하며, 이를 통해 얻어진 답이 성찰적 사고의 목적인 자기이해에까지 이어지기는 어렵다. 따라서 '사람'이라는 행위주체의 동질성과 '생명의 존엄성'이라는 문제의식을 매개로 생명을 다루는 태도

---

47) 위의 책, 37-41면.

48) 김석수, 「가다머에 있어서 '이해'의 문제」, 『철학논집』 제8집, 서강대학교 문과대학 철학과, 1997, 131면.

49) P. K. Arlin, 최호영 역, 「지혜, 문제 발견의 기술」, Robert J. Sternberg et al.(2010), 앞의 책, 335면.

에 관해 그러한 물음을 자신에게로 이끌어 오는 과정을 거쳐야만, 이때의 물음이 해결을 요하는 진정한 자신의 '문제'로서의 의의를 지닌다. 즉, 지향적 인식을 통해 대상을 이해한 후, 대상과 대화적 관계를 설정하여 물음을 주고받는 과정을 통해 대상의 해석이 가능해진다.

물음, 즉 문제 제기는 해석학적 차원에서뿐만 아니라 인지심리학적으로도 성찰적 사고의 필수 요건이라 할 수 있다. 일반적으로 인간의 사고란 합리적으로 '문제'를 규정하고 거기에 대처해 나가는 유목적적이며 의도적인 정신 활동[50]으로 정의되기 때문이다. 성찰적 사고가 주체의 자기이해를 목적으로 한다는 점에서 보면 자기이해라는 '목표 상태'와 자기이해에 이르지 못한 '현재 상태'와의 간극의 해결을 위해 필연적으로 제기되는 것이 바로 '문제'이다.[51] 성찰적 사고 과정에서 주체가 대상을 인식하고 자신의 의미 지평을 열어보였다면, 그러한 인식에 그치지 않고 한 걸음 더 나아가게 하는 힘이 바로 '문제'에 있다고 하겠다. 하지만 성찰적 사고의 대상이 되는 세계는 우리가 학교에서 배워왔던 것처럼 정답이 있는 문제들로 구성되어 있는 것이 아닐 뿐만 아니라, 심지어는 문제 자체가 아예 주어져 있지 않는 경우가 대다수이다. 인지심리학자인 킹과 키치너(King & Kitchener)의 경우, 비판적 사고(critical thinking)와 성찰적 사고(reflective thinking)의 차이를 각각의 사고가 담당하는 문제의 성격 차이로 구분한다.

> 우선 비판적 사고는 논리적, 혹은 가설 연역적 방법과 밀접한 것처럼 보인다. 비판적 사고는 권위에 의한 사고로서, 문제를 해결하기 위해 일반적 원리나 논리학적 지식을 사용한다. 그러나 성찰적 사고의 경우 경험 사태에서 사고를 일으키는 자극으로서 진정한 문제-사고의 과정을 지속시켜줄 만큼의 의혹, 놀람을 유발하는 것이 필요하다. 즉 전자는 해답이 항상 결정되어 있지만, 후자의 문제 해결은 해결 가능성이 약속되어 있지 않다. 전자는 논리학적인 기준에 근

50) 성일제, 『사고 교육의 이론과 실제』, 배영사, 1989, 54면.

51) 듀이 또한 성찰적 사고의 중요성을 언급하면서, 모든 성찰적 사고(reflective thought)의 근간에는 다음의 두 하위 과정이 포함되어 있다고 말한 바 있다. 첫째, 성찰적 사고는 우리 마음에 어떤 당혹, 주저, 의심의 상태를 형성하는 어떤 문제에서 기원한다. 둘째, 성찰적 사고는 탐구 행위를 수반하는데 이는 제기된 문제 상황에서 의심, 당혹, 주저를 없애기 위하여 자료 및 증거를 탐색하여 새로운 지식(가정)에 도달하는 것이다. (John, Dewey, 엄태동 편저, 『존 듀이의 경험과 교육』, 원미사, 2001, 91-97면 참조.)

이 때 듀이가 언급한 '성찰적 사고'는 본고의 '성찰적 사고'보다는 오히려 과학적 사고에 가깝기 때문에, 듀이가 제시한 '문제' 또한 본고에서 말하는 정답도 없고 문제 자체도 발견되어야 하는 삶의 제 국면에서의 '문제'와는 다른 차원의 의미를 지닌다고 할 수 있다.

거하여 그 기준과 주장의 차이를 비교하는 과정이기에, 사고 과정을 지속시켜줄 진정한 문제를 필요로 하지 않는다.

둘째로, 전자의 문제와 후자의 문제는 사고가 초점을 맞추는 문제의 구조가 다르다. 비판적 사고는 잘 구조화된 문제로서 확실한 하나의 정답만을 가지고 있기 때문에 문제 풀이자에게 주어진 과제는 정답을 결정하는 과정을 찾고 계산하고, 그러한 해결 방안을 기억하는 것이다. 그러나 성찰적 사고는 높은 정도의 확실성을 가지고 기술될 수 없고, 해결 방안을 확신할 수 없는 문제로서 전문가들조차 해답에 이견을 보이는 구조화되지 못한 문제들이다. 즉 전자는 하나의 논리를 갖는 문제이며, 후자는 다-논리를 가지는 문제이다.[52]

킹과 키치너의 연구는 성찰적 사고의 중요한 두 가지 지점을 지적하고 있다. 첫 번째는 성찰적 사고는 비판적 사고와는 달리, 외부적 권위나 객관적으로 주어진 대상에서부터가 아니라 대상에 대한 주체의 의혹, 놀람 등을 동반한 주관적(主觀的)인 인식에서부터 비롯된다는 것이다. 이는 앞 항에서 살핀, 정서를 동반한 지향적 인식을 통한 대상 이해의 측면을 함의하는 것으로 볼 수 있다.

두 번째는 비판적 사고는 구조화된 문제가 주어지는 반면, 성찰적 사고는 구조화되지 못한 문제들을 다루기 때문에 스스로 문제를 발견하고 설정하는 과정이 필수적으로 요구된다는 것이다. 평소에는 자신에게 다리가 있음을 전혀 자각하며 지내지 못하다가 다리가 아프거나 제대로 작동하지 않는다는 문제를 발견했을 때에야 멈춰 서서 다리를 살펴보게 되듯, 문제 발견은 삶의 여러 국면을 멈춰 서서 살피게 만드는 중요한 기제가 된다. 그러나 우리가 접하는 삶의 맥락에서 구조화된 문제는 찾아보기 어려우며[53], 따라서 성찰적 사고에서 중요한 것은 문제 해결이 아니라 오히려 문제 발견에 있다고 할 수 있다. 돌 이전의 아이들이 아프거나, 배고프거나, 졸린 기본적 욕구가 결핍되지 않는 이상 울거나 괴

---

52) P. M. King & K. S. Kitchener, 앞의 책, 8-11면.

53) 이와 관련하여 게젤스(Getzeles)의 논의를 참고해 볼 수 있다.

"게젤스는 문제를 제1유형, 제2유형, 그리고 제3유형의 세 가지로 구분한다. 제1유형 문제는 정답만 알려지지 않았을 뿐이지 그 해결 방식이 본인뿐만 아니라 이미 다른 사람들에게도 알려져 있는 문제이다. 학교 학습 과제의 대부분을 차지하는 이러한 유형의 문제는 기억과 파지를 사고의 중요한 능력 요소로 간주한다. 제2유형 문제는 제1유형처럼 다른 사람에 의해서 제시되기는 하지만 표준화된 문제 해결 방식이 본인에게는 알려지지 않은 문제이다. 여기서 중요한 사고 능력 요소는 기억, 파지뿐만 아니라 분석 능력과 추론 능력이다. 제3유형의 문제는 문제 자체가 제시되지 않은 것으로, 발견되어야 하는 문제이다. 또한 그 문제의 해결 방식 역시 아직 아무에게도 알려지지 않았을지도 모른다. 여기서 중요한 사고 능력 요소는 상상력, 발견력, 통찰력이다." (성일제, 앞의 책, 60면.)

성찰적 사고가 요구되는 삶의 맥락들은 대부분 제3유형의 문제들을 다루고 있다고 할 수 있다.

로워하지 않는 것은 그들이 자기이해를 목적으로 삼고 있지도 않을 뿐더러, 세계에서 '문제' 자체를 발견하지 못했기 때문일 것이다. 아를린(Arlin)이 피아제(Piaget)의 형식적 조작적 단계 이후의 새로운 탈형식적 인지발달단계를 제안하며, 이것을 '문제발견사고'[54]라 명명한 것은 문제 발견이 사고 단계의 높은 층위에 있다는 것과 문제 발견의 성찰적 속성을 암시한다. 즉, 의미 이해를 위해 한 걸음 더 내디디는 것, 세계를 다른 각도에서 바라보고, 세계와의 깊이 있는 만남을 가능하게 하는 것은 '문제'에 있으며, 따라서 성찰적 사고에서는 문제의 해결보다 문제의 발견이 선행되어야하고, 더욱 중요하다.

문제는 일반적으로 두 가지 의미로 정의된다. 한 가지는 '해결하기 어렵거나 난처한 대상, 또는 그런 일'을 의미하며, 다른 하나는 '해답을 요구하는, 혹은 논쟁, 논의, 연구 등의 대상이 되는 일'을 의미한다. 만일 주체가 감정을 통해 세계를 만나서 문제를 발견했다고 해도, 이때의 '문제'를 전자의 의미로 이해한다면 성찰적 사고는 형성되기 어렵다. 해결 불가능 것으로서의 문제는 '현재 상태'에 대한 인식만이 있을 뿐 '목표 상태'에 대한 움직임의 의지는 작동되지 않기에, 현상의 유지, 세계에의 함몰에 머물 뿐 이해로까지는 이어질 수 없기 때문이다. 따라서 성찰적 사고에서의 문제는 후자의 문제만을 의미하며, 주체가 대상에서 이러한 문제를 발견하고, 대상과의 대화를 통해 이를 해결하려는 의지는 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기를 수행하는 일종의 원동력이 되어준다.

한편, 아리스토텔레스는 해석을 '참과 거짓을 판별할 수 있는 발화행위'[55]라 하였으며, 이는 비평적 에세이 쓰기 과정이 자신의 판단이 참임을 타당화하기 위한 설명의 과정이어야 함을 함의한다. 앞서 밝혔듯 성찰적 사고 과정에서 대상을 통한 물음이 '자신의 것'으로서 기능하는 것도 중요하지만, 그러한 물음에 대한 응답, 즉 자신의 판단 또한 '자신의 것'이어야 하기 때문이다. 기존 관습이나 보편적 도덕 기준 등은 성장의 목적이 될 수 없으며, 학습자 자신의 구체적인 삶의 경험과의 관련 속에서 충동이나 욕망이 지적인 판단을 통해 적절한 목적으로 전환되어야 한다[56]는 듀이의 논의를 참고할 때, 학습자의 성장은 자신의 판단을 '진정한(authentic) 것'으로 만들어나가는 타당화의 과정 속에서 비로소 성취될 수 있다. 이러한 판단과 타당화의 과정을 통해 대상 이해를 자발적으로

54) P. K. Arlin(1975), 앞의 글, 602-606면.
55) Richard E. Palmer, 앞의 책, 52면.
56) J. Dewey, *(The) Child and the curriculum ; Experience and education*, 박철홍 역, 『아동과 교육과정 ; 경험과 교육』, 문음사, 2002, 180-184면.

자신의 것으로 견인해올 수 있으며, 이는 외부에서 부여되는 것이 아니라 학습자가 적극적으로 추구하는 '자신의 것'으로서 자기이해를 성취하는 강력한 힘이 될 수 있다.

다음의 예를 살펴보자.

> 내가 버드였다면 버드처럼 됐을 것이다. 왜냐하면 사람들은 누구나 자신의 꿈과 자유를 원하는 것은 당연하고 그것을 빼앗기는 동시에 원하지 않는 평생 지녀야 할 책임이 생긴다는 건 끔찍하다 생각할 것이기 때문이다. 그래서 어느 사람들은 생명을 중시하는 쪽으로 비판하며 읽었지만 나는 공감하면서 읽었다. 하지만 마지막까지 방황만 하고 해결방법을 찾아내지 못하고 되는 대로 시간 가는 대로 삶을 놓아둔다면 내 의견은 물론 이야기도 달라졌을 것이다. 버드는 그러지 않았기 때문에 좋은 결말로 끝날 수 있었다. (…) 이 책의 주인공은 보통 아버지가 가질 마음과는 다른, 현실을 인정하지 않는 상황이었다. 나도 그와 비슷하게 '고등학생의 나'를 인정하지 않고 피하고 있다고 생각했다. 공부에 시달려야 하는 상황을 받아들이기 싫어서이다. 솔직하게 말하면 나는 공부만 아니면 노래와 춤을 배우고 있을 것인데, 노래나 스포츠 등등 맘껏 해보고 숨어있는 나의 능력을 발견해내고 싶은 나의 꿈이 공부를 해야 하는 현실에 묻혔기 때문이다. 이 점이 아프리카의 꿈이 현실에 묻힌 버드와 너무 비슷하다. 내 현실은 나 말고도 많은 청소년들이 겪는 상황이다. 그러나 포기한다고 하면, 작가가 말하는, 도망가는 것이 되고 만다. 방황하기 시작하면 방황으로 끝날 것 같다. 나는 지금 불행하다고 느껴지겠지만 버드처럼 현실을 피하지 않고 계속 불행을 당연한 듯이 받아들이지 않아야 한다. **[개인-F-2]**

위 인용문을 쓴 학습자는 지적 장애를 갖고 태어난 아이 때문에 방황하는 주인공 청년의 감정을 취해 '평생 지녀야 할 책임이 생긴다는 건 끔찍하다'고 기술하고 있다. 이것은 명시적으로 글에 드러나 있지는 않지만 대상 텍스트에 의해 제기된 물음인 '평생 지녀야 할 책임이 생긴다는 건 어떤 의미인가?'에 대한 응답이며, 이러한 응답은 아프리카의 꿈을 꿨으나 현실에 묻혔으며, 원하지 않게 꿈과 자유를 빼앗긴 텍스트 속 버드라는 인물의 모습을 통해 텍스트의 관점을 전적으로 수용했기 때문에 나온 것이다. 더 나아가 '현실을 피하지 않고 불행을 당연한 듯이 받아들이지 않아야 한다'는 새로이 구성한 의미 또한 텍스트에서 발견한 물음인 '그러한 책임에 어떻게 대응해야 하는가'에 대한 응답으로 볼 수 있는데, 이 또한 학습자 개인의 목소리가 아닌, 버드가 자신의 아들을 받아들이고 결국 행복한 결말을 맞이하는 텍스트의 응답을 다시 말한 것이다.

그러나, 이렇게 텍스트의 응답을 모방적으로 수용하는 대화적 관계에도 불구하고, 학습자는 노래, 춤, 스포츠 등을 마음껏 배우고 싶은 자신의 꿈이 공부라는 현실에 묻힌 자신의 경험에 기대어 타당화하는 작업을 통해 그러한 물음과 응답을 자신의 것으로 만들어 간다. 평생 지녀야 할 책임이 생긴다는 것은 자신의 꿈이 '현실에 묻히'는 것이며, '숨어있는 나의 능력을 발견해내'지 못하는 것이라고 서술하며 텍스트의 의미를 자신의 맥락 속에서 구체화하고, '방황하기 시작하면 방황으로 끝날 것 같다'고 그러한 현실을 피하지 말아야 하는 타당화의 근거를 제시한 것이다. 단순히 '책임이 생긴다는 것은 끔찍하지만 그래도 받아들여야한다'가 아니라, 왜 그것이 끔찍한 일이며, 왜 받아들여야 하는지 자신의 경험을 기반으로 정교화하고 타당화하는 과정을 통해 학습자는 그러한 물음과 응답을 자신의 것으로서 위치시킨다. 따라서 '현실을 피하지 않고 불행을 당연한 듯이 받아들이지 않'는 것은 '고등학생의 나를 인정하지 않고 피하고 있는' 나에서 존재론적으로 변화된 새로운 자기이해의 가능성을 함의하고 있는 것으로 볼 수 있다. 즉, 대상 텍스트와 대화적 관계를 형성하고 이를 통해 제기된 물음과 응답을 타당화하는 대상 해석의 과정은, 대상 텍스트를 적극적으로 자신과 연관지어 새로운 자기이해를 찾아가도록 한다는 점에서 의의가 있다.

3) 의미 구조 형성을 통한 대상 적용

비평적 에세이 쓰기를 통해 이해되고 해석된 대상의 의미는 학습자 자신에게 적용됨으로써 비로소 완성된다. 그러나 적용이란 보편적인 것이 미리 주어져 있고 그것이 특수한 상황에 적용되는 방식으로 이루어지는 것은 아니[57]기 때문에, 단순히 대상 텍스트의 전제를 가져다가 자신의 실제 경험에 대입하는 것을 적용이라고 볼 수는 없다. 대상과 주체의 지평이 어떤 구조로 관련을 맺고 있는가를 고민하고, 이를 스스로 형성하는 과정이 필요한 것이다. 딜타이는 하나하나의 개별적 경험에서 어떤 공통적인 것을 확정하고 결합한 '구조'를 통해 대상의 내적 의미를 찾을 수 있다고 하면서, 개별적 체험들은 특정한 의미 연관의 구조 속에서 해석되는 것이며, '의미연관의 구조'를 재구성해내야 한다[58]고 말한 바 있다.

57) H. Gadamer, 앞의 책, 217면.
58) W. Dilthey, *Der aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*,

이는 대상 적용이 대상의 단순한 수용이 아니라, 하나의 의미 구조를 만들어가는 과정 속에서 비로소 주체 자신에게 의미하는 바를 결정하는 과정임을 의미한다. 따라서 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기 과정에서 학습자가 텍스트 경험을 자신의 경험에 적용하면서 각각의 경험들을 어떤 구조로 재구성하는가에 주의를 기울일 필요가 있다.

또한 이러한 의미 구조의 형성은 가다머가 말한 바와 같이 텍스트의 본래적인 의미나 의도만도 아니고 학습자의 자의적인 해석만도 아닌, 둘의 지평이 융합하여 현재의 한계를 넘어서는 새로운 가능성을 확보[59]한다는 점에서 유의미하다. 다시 말해 의미 구조의 형성을 통해 학습자가 세계를 이해하는 맥락, 즉 학습자의 지평을 확대하는 기능을 하는 것이다. 이를 통해 그동안 의도하지 않고, 파편적이라 여겼던 삶의 국면들도 하나의 맥락을 통해 의미를 부여받고, 순환적으로 그것이 또 지평의 확대에 기여하게 된다. 이러한 지평의 확대는 더 큰 전체의 맥락에서 자기를 이해할 수 있도록 해주는 역할을 해줄 뿐만 아니라, 더 올바른 방향성을 갖게 해주는 기제가 될 수 있다. 커다란 벽을 앞에 두고 길 위에 있을 때는 자신이 마주하고 있는 벽의 실체가 무엇인지, 자신이 지금 어디쯤에 서있는지 가늠하지 못하지만, 높은 건물 위에 올라서서 내려다봤을 때는 벽의 실체, 자신의 현재 위치뿐만 아니라 지금까지 지나온 길과 앞으로 가야할 길들까지 한 번에 파악할 수 있는 것과 같다. 의미 구조의 형성을 통해 이전까지는 몰랐던 어떤 부분을 들여다볼 수 있게 되고, 이러한 이해의 과정을 통해 지평을 확대하는 과정이 바로 자기이해의 과정이라고 할 수 있다. 모든 이해는 자기이해이며, 이해를 하는 사람은 어떤 가능성을 향하여 자기 자신을 기투(企投)[60]한다는 가다머의 논의는 의미 구조 형성을 통한 대상 적용의 이러한 자기이해적 속성을 함의한다.

한편, 딜타이는 이러한 자기투입을 '전위'(전치, übertragung, Transposition)라고 표현하였는데, 이것은 이해를 일종의 '그 안으로 옮김(Hineinversetzen)'으로써, 내가 타자에게서 이해하는 것을 나는 나에게 있는 체험으로서 발견하며, 내가 체험하는 것을 나는 이해를 통해 타자에게서 다시

김창래 역, 『정신과학에서 역사적 세계의 건립』, 아카넷, 2009, 52-81면 ; 신진욱, 「삶의 역사성과 추체험 : 딜타이의 의미 이론과 해석학적 재구성 방법론」, 『담론201』 제12집 제1호, 한국사회역사학회, 2009, 116면.

59) H. Gadamer, 앞의 책, 190-193면.

60) 위의 책, 129면.

발견할 수 있다[61]는 것이다. 이것이 가능한 이유는 타자와의 동질성을 전제하기 때문이다. 전위가 일어날 수 있기 위해서는 반드시 우리 자신의 체험의 사실들과 다른 사람의 체험의 사실들 간에 유사성이 존재[62]해야 하며, 이러한 유사성을 근거로 대상에서 자신을 발견할 수 있게 된다. 김대행 또한 시조에 드러나는 ORM 구조는 대상과 주체 사이에 상동성이 존재한다는 전제가 깔려 있고, 본질적으로 동질적이라는 인식이 담겨 있기에 유추적 사고가 가능하다[63]고 말한 바 있다. 따라서 대상 적용에 있어 기본적인 것은 대상과의 동질성을 파악하는 것이라 할 수 있다.

그러나 중요한 것은 동질성을 기반으로 한 의미 구조의 형성이 기계적이거나 자의적이어서는 안 된다는 것이다. 단순히 이해의 매개로서, 혹은 이해의 결과로서 자신의 현재적 상황을 관련짓는 것이 아니라, 적극적으로 텍스트를 통한 새로운 자기이해의 실현을 목적으로 삼아야 함을 의미한다. 이에 리쾨르의 '전유(轉有)' 개념을 참고해볼 수 있다. 전유는 적용과 유사한 개념이기는 하지만 두 가지 측면에서 미세한 차이를 보인다. 첫째는 '적용'이 텍스트의 의미 이해가 이루어지는 과정에서 작용하는 한 계기임에 비해 전유는 적용에 비해 특정한, 그리고 상대적으로 강한 실천적 관심에 의해 주도된다[64]는 것이다. 이는 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기 과정에서 학습자가 대상 텍스트를 통해 기존의 자기이해와 대면하고, 그것을 새롭게 재구성하고자 하는 적극적인 의지를 가져야 함을 의미한다. 둘째는, 독자가 텍스트를 통해 진정한 의미의 자기에 대한 이해에 이르고자 한다면 오직 텍스트의 명령에 순응하고, 의미의 '화살표'를 따라가면서, 이에 따라 사유[65]하고자 하는 노력이 필요하다는 것이다. 이러한 의지는 단순히 대상 텍스트를 현재적 상황에서 자기 것으로 만드는 것이 아니라, 텍스트에 자신을 노출하고 '텍스트로부터' 기존의 '나(the ego)'가 아닌 새로운 '자기(the self)'를 받고자 하는 노력으로 실현될 수 있다. 따라서 이를 위해서는 대상과의 동질성뿐만 아니라 '낯설음'에도 주목해야 할 것이다. '낯설음'은 수동적

---

61) W. Dilthey, 앞의 책, 500-507면 ; Hans-Ulrich Lessing, 김재철 역,「딜타이와 정신과학의 해석학 : 정신과학에 대한 딜타이의 철학에서 이해와 그것의 한계」,『해석학연구』제12집, 한국해석학회, 2003, 144면.

62) Richard E. Palmer, 앞의 책, 175면.

63) 김대행(1995b), 앞의 글, 13면.

64) 부산대학교 인문한국(HK) 고전번역 + 비교문화학 연구단,『고전, 고전번역, 문화번역』, 미다스북스, 2010, 58-59면.

65) P. Ricœur, *Interpretation theory*, 김윤성 · 조현범 역,『해석이론』, 서광사, 1998, 155-157면.

체험의 전형으로서, 일상의 익숙한 삶의 흐름을 깨뜨리고 일상적 존재에 대해서 반성을 하게 만드는 중요한 기분[66]이다. 낯설음에 주목할 때 학습자는 대상을 단순히 자신에게 견인해오는 것에서 더 나아가 자신을 반성하고 확장된 자기이해를 완성할 수 있다.

다음의 사례를 살펴보자.

> 릴케는 진정한 예술은 고독에서 나온다는 교훈으로 카푸스에게 편지한다. (…) 또한 슬픔과 상실감에 빠진 사람들에게 삶과 사랑의 진정한 의미는 슬픔과 상실감에서 찾을 수 있는 것이며 현상에 파묻히는 대신 그 속에 내재된 섭리의 흐름에 집중해야 한다고 말한다. (…)
>
> 현재 우리 사회의 문제 중 하나는 자살이다. 그 예로는 운동선수와 스캔들에 휘말려 자살한 송지선 아나운서, K리그 승부조작 파문에 자살한 정종관 축구선수, SG 워너비 탈퇴 후 우울증에 시달려 자살한 채동하 가수 등이 있다. 또한 이런 유명한 사람들뿐만 아니라 최근 집단 괴롭힘, 왕따를 당한 학생들의 자살, 과도한 학업 스트레스로 인하여 자살을 택한 학생들도 있다. 이들은 세상이 자신을 알아주지 않고 세상에 버려졌다는 느낌을 받아 그 쓸쓸한 고독감에 자살을 한 것이다. (…) 당장 눈으로 봤을 때 보이는 쓸쓸한 괴로움에 현혹되지 말고 인내심을 갖고 그것을 기회로 여겨 해답과 함께 살라는 말을 하고 싶다. (…)
>
> 릴케는 카푸스와 편지를 주고 받으면서 사랑에 대해서도 말을 했다. 릴케는 참된 것이란 쉬운 것 혹은 가벼운 것에 매달리지 않고 어려운 것 혹은 무거운 것을 향하는데 있고 이것은 고독에 대한 태도뿐만 아니라 사랑에 대한 태도에도 적용되어야 한다고 했다. (…)
>
> 영화 '애자'에서의 주인공 박애자는 늘 엄마랑 싸우지만 뒤에 엄마의 온기가 있다는 것에 매우 든든함을 느끼며 삶을 살아가는 사람이다. 그런데 갑자기 암이 재발하고 상태는 점점 안 좋아지면서 엄마의 죽음을 바라보기만 하는 과정에 '과연 내가 엄마 없이 잘 살 수 있을까?', '난 이제 어떻게 해야 하는 거지?' 등의 생각이 들면서 자신도 모르게 고독해진다. 자신의 고독 속에서 애자는 점점 변하게 되고 엄마와도 멀어졌던 사이가 다시 가까워진다. 고독을 통해 글 쓰는 일도 다시 정면으로 도전하게 되고 엄마와의 죽음에도 정면으로 맞선 애자는 엄마와의 지난날들을 소중하게 생각하게 된다. 이렇게 자신의 고독을 통해 포기했던 것도 다시 찾고 자신이 내면 변화와 동시에 외적으로도 변하게 된다. (…) 그렇기 때문에 더욱 릴케가 말하는 외부 조건이 영향을 끼치지 않는 순수함의 사랑에 적합하다는 생각이 든다. **[젊은-F-1]**

---

66) 박인철, 「현상학에서 낯설음의 문제」, 『철학과 현상학 연구』 제33집, 한국현상학회, 2007, 184면.

위 인용문의 학습자는 대상 텍스트를 '고독'이라는 관념으로 의미화 하여 인식하고, '고독'이라는 추상적 명제가 어떤 가치를 지니는지, 어떤 의미를 지니는 것인지 자신과의 관계 속에서 탐색하고 해명하려 하며, 이것은 유추의 의미 구조로 드러난다. '유추'는 두 개의 사례가 여러 점에 있어 동일한 경우, 한 쪽의 사례에서만 경험된 어떤 점이 다른 쪽의 사례에서 아직 경험되지는 않았지만 거기에 포함되어 있을 것이라고 미루어 추리하는 방법[67]이다. 릴케에게 슬픔과 상실감이 외적인 고독이 아니라 그 안에서 삶과 사랑의 진정한 의미를 찾을 수 있는 것으로 인식되었듯, 우리 사회에서 빈번히 일어나는 자살 문제의 원인을 외적인 고독에 현혹된 것으로 파악하고, 유추의 과정을 통해 고독이 그들에게 '기회'가 될 수 있음을 의미화한 것이다.

또한 이렇게 학습자가 구성한 의미는 영화 『애자』를 감상한 경험을 예로 듦으로써 뒷받침된다. 『애자』의 주인공이 엄마와의 관계도 회복하고, 자신의 꿈을 찾고, 삶의 의지를 다진 것이 근본적으로 고독을 통해서였다고 판단한 것이다, 실제 『애자』라는 영화에는 '고독'이란 단어가 한 차례도 등장하지 않지만 그럼에도 학습자가 애자가 처한 상황을 '고독함'으로 파악한 것은, 학습자가 텍스트에서 보여준 '고독'의 의미를 충실하게 전유(轉有)했기 때문인 것으로 파악된다. 학습자가 '고독'을 피상적이고 외면적인 외로움이나 홀로 있음으로 이해한 것이 아니라, 슬픔, 상실감, 자기 내면을 바라볼 수 있는 내면의 공간으로서 파악한 것은 텍스트가 제공한 의미의 낯설음에 주목하여 이를 받아들임으로써 기존의 고독과 사랑에 대한 이해를 새롭게 한 것으로 볼 수 있다. 이것은 텍스트에 의해 지시되는 존재의 잠재된 가능성을 자신의 경험 속에서 펼쳐 보이는 적용의 과정이며, 고독이 기회가 될 수 있음을 예시의 형태로 구체화한 것이다. 이렇게 형성된 고독의 의미는 텍스트에서 비롯된 것이되, 유추와 예시의 적용 구조를 통해 새롭게 구성된 의미이자, 자기와 견고하게 연결된 가치로서, 새로운 자기이해의 구심점으로 기능한다고 하겠다.

이렇듯 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이를 쓰기는 학습자가 대상 이해를 자기이해로 연결 짓는 과정이 된다. 물론 쓰기를 거치지 않더라도 대상의 이해와 해석과 적용의 과정을 수행할 수 있지만, 읽기의 과정을 통해서는 구성된 의미가 자신의 것인지 대상 텍스트에서 유래한 것인지 구별하기 어려우며 자칫 텍스트를 수동적으로 이해하거나, 자의적으로 적용하는 것에서 끝나게 될 우려가 있다. 예컨대, 앞선 [젊은-F-1]의 경우, 막연하게 '고독은 삶과 사랑의 의미를 찾

67) 강영계 · 김혜숙, 『논리학의 이해』, 철학과 현실사, 1994, 181면.

을 수 있는 긍정적인 것'으로 인식하고 수용하는 것에서 나아가, 비평적 에세이 쓰기를 통해 이를 '기회'로서 의미화하고, 고독의 가능성을 자신의 삶 속에서 구체화함으로 자기이해의 가능성을 마련할 수 있었음을 확인할 수 있다.

따라서 학습자는 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기 과정에서 자신의 정서에 관심을 기울여 대상을 지향적으로 인식하고, 물음을 통해 대화적으로 관계를 맺고, 텍스트의 의미를 전유하며 의미 구조를 형성하는 과정에서 1+1=3의 원리를 통해 새롭게 자기를 재구성할 수 있게 된다.

3. 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기의 교육적 의의

1) 성찰적 사고 과정의 직접 경험

성찰적 사고는 주체의 경험을 통해서만 가능한 사고 과정이며, 경험은 또한 성찰적 사고의 기반에서만 이해될 수 있는 것이기도 하다. 여기서 중요한 것은, 이러한 경험을 글로 쓰는 것은 단순히 객관적으로 주어진 경험을 그대로 복사해서 가져다 쓰는 과정이 아니라는 점이다. 다시 말해, 비평적 에세이 쓰기를 통해 학습자는 '쓰기 행위의 과정'이 아니라, 대상을 인식하고, 관계를 설정하여 물음을 던지고, 다양한 경험의 국면들을 탐색하여 물음에 대한 답을 구성해서 자기 것으로 만들어가는 '사고의 과정'을 체험하게 된다. 그냥 거기 대상으로서만 놓여 있던 경험을 기억에서 불러와 통합하여 구성하는 과정이 곧 경험을 이해하는 과정이며, 이것이 성찰적 사고의 과정이라는 것이다. 기존의 과정 중심 쓰기 이론에서는 계획하고 내용을 생성하고, 조직하고, 표현하고, 수정하는 일련의 행위의 과정으로서 글쓰기에 접근하였으나, 진정한 과정 중심 쓰기는 사고의 과정을 경험하게 하는 글쓰기여야 하고, 비평적 에세이 쓰기에서의 이러한 사고 과정의 경험을 통해 학습자들은 성찰적 사고를 길러나갈 수 있게 된다. 일반적으로 학습자들은 글쓰기 과정이 사고의 과정을 발전시켜 나가는 과정이라기보다는 생각을 종결시키는 과정으로 봄으로써 쓰인 텍스트와 사고 과정을 별개의 것으로 인식하는 경향이 있었으나, 사고 과정으로서의 비평적 에세이 쓰기를 통해 학습자들은 글 쓰는 과정과 사고 과정이 하나로 연결된 것임을 깨달을 수 있다.

한편, 인지심리학에서 성찰적 사고는 대부분 상위 인지의 영역에서 정의되고 있다. 콘토스와 니콜라스(Kontos & Nicholas)는 상위 인지를 자기 자신의 사고에 대한 지식과 자각이라고 정의[68]하고 있으며, 쿤(Kuhn)은 상위 인지를 성찰, 감독, 그리고 조절하는 인식이라고 정의하고 개인의 성찰적 능력에 관한 문제는 상위 인지의 핵심[69]이라고 하였다. 립맨(Lipman) 또한 순수하게 절차적이고 방법적인 논리나 수학에 대한 사고에 비해, 성찰적(반성적) 사고는 회귀적(recursive) 사고이고, 상위 인지적 사고이며, 자기 수정적 사고[70]라 하였고, 문용린은 '자기성찰지능'을 제안하며 그 요소를 상위 인지의 영역인 '인식력'과 '조절력' 두 가지로 제시한 바 있다.[71]

이러한 논리에 따르면 결국 성찰적 사고는 '인식'하고 '조절'하는 상위 인지의 영역과 관련되는데, 비평적 에세이 쓰기가 성찰적 사고에 기여하는 부분 또한 바로 이 지점이다. 자기 경험을 글로 옮기는 과정에서 경험 주체인 '자기'의 지평과 글을 쓰는 '자기'의 지평 간 거리를 인식하게 되고, 이러한 거리를 통해 학습자는 자신의 지평을 조망하고, 조절하여, 새로운 지평을 형성할 수 있는 힘을 얻을 수 있기 때문이다. 자기 자신이 쓴 것을 읽는 과정 또한 쓰기의 구성적인 과정에 중요한 부분[72]인데, 자신이 쓴 글을 읽어보는 과정에서도 경험 주체인 '자기'와, 필자인 '자기'의 사고 과정을, '독자'인 자기의 시선으로 끊임없이 인식하게 되므로, 필연적으로 비평적 에세이 쓰기는 진행된 자기의 사고를 조망해볼 수 있는 기회가 된다. 즉, '슬프다'라고 생각하고 지나간 경험은 성찰적 사고의

68) S. Kontos & J. G. Nicholas, Independent problem solving in the development of metacognition, *Journal of Genetic Psychology 4*, 1986, 481-496면.

69) D. Kuhn, Metacognitive development, *Current Directions in Psychological Science 9*, 2000, 171-181면.

70) M. Lipman, *Thinking in education*, 박진환·김혜숙 역, 『고차적 사고력 교육』, 인간사랑, 2005, 47-48면.

71) 자세한 내용은 다음과 같다. 문용린, 『지력혁명』, 비즈니스북스, 2004, 109면.

지능	하위영역	지적인 측면	기능적 측면
자기 성찰 지능	감성인식	자신의 감정에 대한 인식력	감정의 조절력
	능력인식	자신의 능력에 대한 인식력	능력을 조절하고 계발하는 능력
	미래계획	자신의 미래에 대한 인식력	미래를 위한 감정과 행동의 조절력

72) N. N. Spivey, The c*onstructivist metaphor : Reading, writing, and the making of meaning,* 신헌재 외 역, 『구성주의와 읽기·쓰기 : 읽기·쓰기·의미 구성의 이론』, 박이정, 1997, 211면.

영역이 되지 못하지만, '나는 책 속의 노동자의 삶을 보고 슬픔을 느꼈다'고 서술함으로써, 자신이 슬픔을 느꼈음을 메타적으로 인식하고, 비평적 에세이 쓰기 과정에서 자연스레 '왜 슬픔을 느꼈는가', '노동자의 삶이 슬프게 느껴진 이유는 무엇인가', '그러한 노동자가 우리 사회에 있다는 것은 나에게 어떤 의미인가' 등의 물음으로 이어나가면서 사고를 시작할 수 있는 실마리가 되는 것이다. 이는 자신이 서술한 글을 읽는 과정에서도 마찬가지로 작용한다. 이것은 분명 상위 인지의 역할과 유사하다고 할 수 있으며, 결국 자기 경험을 메타적으로 사고할 수 있게 하는 기제로서의 비평적 에세이 쓰기는 성찰적 사고 과정을 경험하고 직접 연습하는 장을 마련해줄 수 있다는 점에서 그 의의를 가진다.

2) 해석학적 주체로서의 정립을 통한 성찰적 사고의 일상화

흔히 '성찰'이라고 하면, 논리적 사고나 혹은 비판적 사고와는 달리 조용한 분위기와 홀로 남겨진 공간 속에서 오랜 시간의 심각한 사유 과정을 통해 이끌어 낼 수 있는 특별한 사고 작용을 떠올린다. 철학자나 종교인처럼 그러한 사고에 익숙해진 사람들이 주로 실천하며, 일상에서는 접하기 어려운, 삶과 유리된 행위로 이해하기도 한다. 하지만 성찰적 사고는 자기이해를 통해 인간의 삶에 방향성을 제시해준다는 점에서, 밥을 먹거나, 친구와 대화를 나누거나, TV를 시청하는 삶의 제 국면들에 적용되어야 하고, 계속적으로 형성되어야 하는 것이다. 비평적 에세이 쓰기는 대상을 이해하고, 해석하고, 적용하여 이것을 자기화하는 과정을 통해 학습자들로 하여금 자신이 삶에서 부딪치는 모든 국면들이 성찰적 사고의 대상이 될 수 있음을 인식하도록 하며, 성찰적 사고가 자신의 삶과 밀접한 관련이 되는 것임을 깨닫게 한다.

또한 인간의 독특함을 관계맺음에서 보고, 이러한 관계맺음에서 자신이 관계맺고 있는 그것을 어떤 형태로든지 언제나 항상 이해하면서 보고 있는 것이 해석학적 주체의 특징[73]이라고 한다면, 비평적 에세이 쓰기는 학습자들이 자신의 모든 경험에서 관계맺음을 경험할 수 있는 해석학적 주체가 되는 가능성을 열어준다. 학습자가 해석학적 주체가 된다는 것은 세계의 본질과 진정한 모습을 들

73) 이기상, 앞의 책, 41-42면.

여다보려는 노력을 통한 의미 있는 삶, 그리고 자신의 태도나 지평을 메타적으로 인식하는 태도를 통한 진정한 자기이해를 기반으로, 의미 있는 성장을 이끌어갈 수 있는 힘을 갖는다는 것을 뜻한다.

한편, 그간의 국어교육에서는 교육의 목적으로서의 사고를 '인지적 사고'와 '정의적 사고'로 양분하여 이해하여 왔으며, 특히 인지적 사고는 비문학 텍스트와, 정의적 사고는 문학적 텍스트와 관련을 맺고 있다고 생각하여 인지와 정서를 별개의 것으로 인식하여 온 것이 사실이다. 특히 쓰기의 과정에서는, 문학적 '창작'을 제외하고는 인지적 사고가 주로 강조되어, 정서는 쓰기 교육에 있어서는 교육적 대상이 되지 못했다. 때문에 학습자들은 사고 과정을 자연스럽게 경험하는 것이 아니라, 의식적으로 정서적 요소는 억압하고 견제하여 수행해야할 것으로 인식하여 실제 삶과의 괴리를 느끼게 되기도 하였다. 하지만 정서적 요소가 제외된 인지적 사고는 몰인격적인, 인지가 제외된 정서적 사고는 비합리적인 세계로 이끌어갈 수 있기 때문에 사고의 총체성을 실현하기 위해서는 인지와 정서적 사고가 균형 있게 형성되어야 한다. 앞서 밝힌 바와 같이 성찰적 사고가 여타의 사고들과 차이를 지니는 것은 정서적이고 윤리적인 측면을 기반으로 한 인지적 속성을 내포하고 있기 때문이다. 따라서 특정 문제 상황이나 혹은 명제 지식으로서의 성찰적 사고 교육이 아니라 구체적인 개별 경험과 직접적인 대상 이해에 근거한 비평적 에세이 쓰기를 통해 학습자들은 체화된 경험으로서의 정서적 요소와 이를 바탕으로 이끌어낸 인지적 요소를 모두 균형 있게 경험하게 된다. 자신의 정서를 부정하는 것이 아니라 오히려 대상 인식에서 촉발된 정서에 대한 민감성을 길러 이러한 정서를 해석적으로 의미 구성의 과정으로 이끄는 기제로 활용할 수 있으며 정서의 적절성을 판단하는 능력을 기를 수 있는 것이다. 립맨 또한 사고를 다차원적 사고로 규정하며 그것의 목적은 인지와 정서 사이에, 지각적인 것(perceptual)과 개념적인 것(conceptual) 사이에, 신체적인 것과 정신적인 것 사이에, 규칙 지배적인 것과 규칙에 지배받지 않는 것들 사이에 균형을 맞추는 것[74]이라 논의한 바 있다. 이처럼 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기는 인지와 정서의 균형을 맞추는 경험을 통해 학습자들이 일상 속에서 좋은 사고를 기를 수 있도록 하며, 자기 인식의 주인으로서의 해석학적 주체가 될 수 있는 가능성을 열어준다.

---

74) M. Lipman, 앞의 책, 260면.

3) 소통을 통한 보편적 자기(the self)의 실현

한 의자가 존재한다는 것과 한 인간이 존재한다는 것의 차이는 '존재'가 이미 결정되어 있음과 그렇지 않음에서 기원한다. 인간은 무수히 많은 가능성을 갖고 있으며, 그러한 가능성을 꿈꿀 수 있고, 그러한 가능성을 이루려 노력해 나갈 수 있기 때문이다. 하지만 학습자들은 일상에 함몰되어 주어진 삶과 주어진 자신의 존재를 무비판적으로 수용하며 살아가는 경우가 많다. 이러한 학습자들은 비평적 에세이 쓰기를 통해 자기 경험을 낯설게 보는 연습을 할 수 있으며, 낯설게 보기는 자기 자신과 자신의 삶을 새롭게 이해할 수 있는 장을 마련해준다. 또한 비평적 에세이 쓰기에서 맞닥뜨리는 대상에 대한 물음과 이를 해결하는 과정은, '문제'를 '장애'로 받아들이지 않고 해결 가능한 것으로 인식하여 능동적으로 더 나은 나를 만들어가는 기제가 된다.

하이데거는 내가 나의 존재를 제대로 이해했을 때만이 나의 '있음'으로부터 무언가 가능성을 만들어낼 수 있다고 하면서 이것을 '기획투사'라고 하였다. 다시 말해, 인간은 과거로부터 자기의 정체성을 찾아오고 미래에서 자기의 가능성을 찾아낸다[75]는 것이다. 따라서 비평적 에세이 쓰기를 통한 현재의 자기이해를 통해 학습자들은 미래의 가능성을 발견할 수 있고 만들어갈 수 있게 된다. 특히 학습자들은 비평적 에세이 쓰기를 통해 스스로 자신을 들여다보며 '양파 껍질처럼 아무리 벗겨도 아무것도 나오지 않는 상실감'[76]을 경험하는 대신, 대상을 전유(轉諭)하는 과정에서 더욱 원대한 자기를 만들어갈 수 있는 가능성을 마련한다.

한편 자기를 표현하되, 특정한 장르 하에서 경험을 기반으로 의미를 구성하는 과정인 비평적 에세이 쓰기는 독자를 상정하는 활동으로 소통적 행위라고 할 수 있다. 따라서 이때 비평적 에세이 쓰기를 통한 자기이해는 내면적으로 성찰적 사고를 수행하는 것과는 달리 대상과의 소통과 독자와의 소통 과정을 내포하는 소통적 행위의 좀 더 복합적인 연관 속에서 상호 주관적인 성격을 띠며, 자아중심적 자기에서 보편적 자기로 나아가는 계기가 된다. 높은 수준의 성격 발달은 자기를 초월하는 능력, 다시 말해 개인주의적 관심을 넘어 더 집단적인 또는

75) 이기상, 앞의 책, 204-206면.
76) 사이토 다카시, *讀書力*, 황선종 역, 『독서력』, 웅진지식하우스, 2009, 76-77면.

보편적인 주제들로 나아가는 능력을 수반하며, 지혜의 발달 경로는 자아중심적 초점에서 보편주의적 현실 이해로 나아가는 자기의 성숙 과정과 연관되어 있다[77]는 루신다와 펄무터(Lucinda & Perlmutter)의 논의는 소통을 통해 기존의 자아(the ego)가 아닌, 새로운 자기(the self)를 마련하는 것이 성찰적 사고의 목적임을 함의한다.

이와 관련하여 리쾨르는 유일성으로서의 '나'인 자기 동일적 정체성이 아닌 '나', '너', '그'가 모두 함께 나눌 수 있는 자아인 공유적 자아로서의 정체성[78]을 구분하였는데, 자기 동일적 정체성인 아닌 텍스트를 통해 형성되는 공유적 자아로서의 정체성은 소통의 문제를 도외시할 수 없기 때문에 필연적으로 윤리적 가치의 문제가 개입된다. 따라서 학습자들은 비평적 에세이 쓰기를 통해 자신을 비춰볼 수 있는 가치를 마련하고, 이러한 가치에 기대어 자신의 미래 가능성을 만들어갈 수 있다. 즉, 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기는 소통의 과정을 거쳐 보편적인 자기를 실현하려는 노력을 통해 진정한 성장을 경험할 수 있는 기제가 되어 준다.

---

77) Lucinda Orwoll & Marion Perlmutter, 최호영 역, 「지혜로운 사람에 대한 연구」, Robert J. Sternberg et al.(2010), 앞의 책, 239-240면.

78) G. Genette et al., 석경징 외 편역, 『현대 서술 이론의 흐름』, 솔, 1997, 53-56면.

Ⅲ. 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기 수행 분석

이 장에서는 Ⅱ장에서 논의했던 성찰적 사고의 세 가지 기제들을 중심으로 학습자가 비평적 에세이 쓰기를 통해 성찰적 사고를 형성하는 양상을 살펴볼 것이다. 이에 따라 학습자의 비평적 에세이를 대상 이해의 초점, 대상 해석의 구도, 대상 적용의 논리라는 세 가지 측면에서 살펴보고 '대상을 통한 자기이해'라는 성찰적 사고의 수행에 있어 '대상에 대한 이해'가, 어떻게 '자기에 대한 이해'로 넘어오는가 하는 문제를 해명하고자 한다. 특히 비평적 에세이 쓰기가 의미를 구성하여 대상 텍스트를 자기화하는 통로가 될 수 있음에도 불구하고, 모든 학습자에게 성찰적 사고의 수행에 유의미한 것으로서 작용하지 못하는 이유는 무엇인지를 파악할 것이다. 그리고 각 항의 말미에 종합적인 논의와 평가를 전개하여 각 기제별로 교육적 처방을 제공하기 위한 기본적 방향을 설정하고자 한다.

단, 여기에서는 각 성찰적 사고 과정의 속성을 명료히 하기 위해 하나의 기제와 다른 기제가 변별되는 지점을 부각시켰으나, 실제 비평적 에세이 쓰기를 통해 성찰적 사고를 수행하는 과정에서는 대상 이해 - 대상 해석 - 대상 적용이 총체적으로 수행되고 있다고 보아야 할 것이다.

1. 분석의 관점

1) 분석 대상

본고에서는 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기의 구체적 양상을 분석하기 위해 2012년 9월부터 2012년 12월까지 비평적 에세이 쓰기 수업을 진행하였다. 이를 위해 우선 학습자들에게 공통적인 추천 도서 목록[1)]을 제시하였다.

1) 이는 국어 교사들로 구성된 '전국국어교사모임'의 독서교육모임 추천도서목록을 참고해, 독서 텍스트가 함의하고 있는 가치의 유의미성, 수준의 적합성, 수준 및 내용 분야의 다양성을 고려하여 실제 수업을 진행한 교사 2인(경력 15년의 석사학위 소지 국어교사, 경력 3년의 학사학위 소지 국어교사)의 협의 하에 선정된 것이다.

저자	제목	주요 내용	가치	수준	분야
오에겐	개인적인	중증 장애아를 둔 아버지가 내적 변	희망,	하	문학

선정 기준은 첫째, 성찰적 사고가 대상 및 대상과의 관계를 가치에 비추어 이해하는 과정을 통해 자기이해에 이르는 사고라 할 때, 행복, 사랑, 평등, 인권, 정

자부로	체험	화와 성장을 통해 비극을 극복하는 과정을 다룬 소설	책임		
포레스트 카터	내 영혼이 따뜻했던 날들	인디언의 세계를 어린 소년의 순수한 감각으로 묘사한 소설	행복, 자연	하	문학
벌리 도허티	이름 없는 너에게	고등학교 졸업반 학생인 헬렌과 크리스가 한 아기의 엄마와 아빠가 되어 어른으로 성장하게 되는 과정을 그린 소설	행복, 책임	하	문학, 성(性)
하퍼 리	앵무새 죽이기	스카웃이라는 7살 소녀가 흑인의 재판 과정을 통해 사회적 편견과 정의에 대해 이해해나가는 성장 소설	평등, 정의	중	문학, 사회
이정명	별을 스치는 바람	감옥에 수감된 윤동주와 간수 스기야마의 관계를 통해 군국주의의 잔혹함과 희망과 관계에 대해 탐색하는 소설	희망, 관계	중	문학, 역사
권정생	한티재 하늘	근대 전환기 민중들의 삶을 그린 소설	사랑, 공동체	중	문학, 역사
헬레나 노르베리 호지	오래된 미래	건강한 공동체를 유지해온 라다크가 서구식 개발 속에서 환경이 파괴되고 사회적으로 분열되는 과정을 다룬 글	행복, 자연	중	사회
김진숙	소금꽃나무	우리나라 노동자들의 삶의 모습을 그린 에세이	평등, 인권	중	사회
공지영	의자놀이	2009년 쌍용자동차 파업을 노동자의 삶과 정의의 문제를 다룬 글	정의	중	사회
이계삼	변방의 사색	우리나라 교육 현실의 실태와 문제점 그리고 대안에 대한 고민이 담긴 현직 교사의 에세이	자유, 행복	중	교육
류시화	하늘 호수로 떠난 여행	인도인들의 삶의 방식을 그린 인도 여행기	행복	중	여행
오주석	오주석의 한국의 미 특강	옛 그림을 통해 전통문화를 이해하는 새로운 시각과 사고의 틀을 제시한 글	전통, 아름다움	중	역사, 미술
이순구	조선의 가족, 천 개의 표정	조선시대 다양하게 생성된 가족의 모습과 그 가족에서 생활하는 이들의 행동과 삶에 얽힌 사연이 담긴 글	평등, 행복	중	역사
장하준	그들이 말하지 않는 23가지	자본주의의 이면과 긍정적 운영 방안을 제안하는 글	평등	상	경제
강신주	철학, 삶을 만나다	삶의 현실을 기반으로 철학적 문제들을 살펴보는 글	행복, 주체성	상	철학
라이너 마리아 릴케	젊은 시인에게 보내는 편지	릴케가 한 젊은 습작 시인에게 보낸, 시와 삶에 관한 성찰을 담은 편지글	사랑	상	철학

의 등 학습자들의 '가치'에 대한 고민을 충분히 자극할 수 있는 텍스트여야 한다는 점이다. 둘째, 비평적 에세이 쓰기를 통해 성찰적 사고 형성에까지 이르기 위해서는 우선적으로 독서 과정이 학습자들에게 실제적 '경험'으로 의미화[2)]될 수 있어야 하며, 이를 위해서는 개별 독자의 읽기 동기를 만족시킬 수 있도록 다양한 주제의 텍스트를 포함시켜야 한다는 점이다. 따라서 교육, 성, 역사, 경제, 철학, 사회 등 다양한 분야의 텍스트가 고르게 포함될 수 있도록 하였다. 또한 학습자 삶과의 접점을 통한 텍스트와의 '만남'이 필수적이라 생각하여, 그중 자신의 관심사, 또는 삶과 가장 연관된 책을 스스로 고르도록 하였다. 헌트와 메트카프(Hunt & Metcalf)가 당면한 문제를 학습자 스스로 자신의 문제라고 느껴야 진지한 반성을 할 수 있다[3)]고 한 주장한 것 또한 이 점을 지적하고 있다. 셋째, 기본적으로 텍스트에 대한 이해가 선행되지 않으면, 이를 기반으로 한 고차적 사고인 성찰적 사고가 활발히 수행되지 않을 것이라 판단하여 제시한 독서 텍스트들은 11학년 학습자의 수준을 고려하여 선정하였으며('중' 수준 텍스트), 높은 수준('상' 수준 텍스트)과 낮은 수준('하' 수준 텍스트)을 추가하여 개별 학습자가 자신의 수준에 맞게 텍스트를 선택할 수 있도록 하였다.

대상이 된 독서 텍스트들은 문학적 텍스트, 비평적 텍스트, 인문학적 텍스트 등이 혼합되어 있어, 독서 과정에서 요구되는 능력들이 각기 다르며, 읽은 책의 성격에 따라 비평적 에세이의 내용과 성찰적 사고의 성격 또한 어느 정도 달라진다. 가령 문학적 텍스트를 통해서는 인물의 행위를 따라가는 과정을 통해 문학이 구축한 세계를 자신의 세계와 비교해가며 상상적으로 참여할 수 있고, 비평적 텍스트를 통해서는 자신이 막연하게 인식했던 것을 명료화하며 자신이 그간 보아왔던 '관점'의 전환을 경험하게 될 수 있으며, 인문학적 텍스트를 통해서는 추상성을 구체화하는 과정에서 거시적으로 자신을 돌아보게 될 수도 있다. 마치 문학적 텍스트가 상상을 통해 그려진 구상화(具象畫)라면, 비평적 텍스트는 실재하는 사물을 보고 그린 사생화(寫生畵)에 가깝고, 인문학적 텍스트는 추상화

---

2) 볼프강 이저(Wolfgang Iser)에 따르면, 우리가 대상 텍스트를 읽으면서 웃고 울고 또는 분노하는 등 실제 반응하는 단순한 독서 체험에서 쉽게 이해될 수 있듯이, 대상 작품은 텍스트의 독자와의 의식상호관계를 나타내고 있기 때문에 그것이 담고 있는 내용 의미 자체는 실제 사실의 것으로서 경험되는 것이라 할 수 있다. (Wolfgang, Iser, 차봉희 편저, 『독자반응비평』, 고려원, 1993, 24면.)

3) M. P. Hunt & L .E. Metcalf, *Teaching High School Social Studies : Problems in Reflective Thinking and Social Understanding*, New York : Harper & Row Pulishers, 1955, 112면.

(抽象化)에 가깝다고 할 수 있기에, 이해와 해석의 과정에도 차이가 있을 수 있는 것이다.

하지만 중요한 것은 어떤 종류의 텍스트를 읽는가 하는 것보다는 읽기를 어떻게 하는가이다. 문학적 읽기와 비문학적 읽기는 텍스트의 종류가 아니라 어떻게 읽느냐에 따라 결정된다[4]는 논의에서 알 수 있듯, 학습자들이 어떤 식으로 사고를 이끌어 가는가에 따라 비평적 텍스트에서도 인물의 삶을 중심으로 사고가 전개될 수 있고, 인문학적 텍스트에서도 관점의 전환을 경험할 수 있는 것이다. 따라서 본 연구의 조사 과정에서는, 학습자들이 비평적 에세이 쓰기를 통해 텍스트가 말하는 '무엇'에 관심을 갖도록 만들기보다는 이를 통해 형성되는 사고의 과정을 주체적으로 이끌어가도록 하는 것에 주안점을 두었다.

본고의 분석 작업 또한 비평적 에세이를 통해 학습자의 텍스트 이해·해석·감상 능력을 파악하고자 함이 아니라, 학습자들의 비평적 에세이 쓰기 양상을 파악하여, 성찰적 사고를 위한 쓰기 교육 내용으로 삼는 것에 그 목적이 있기 때문에 학습자들의 독서 과정에는 최대한 개입하지 않았고, 글을 쓰는 과정에서 깊이 있는 사고를 통해 책의 내용과 자신의 삶을 연관 지을 것을 조언하였다. 다만 대상 텍스트는 대체로 독자의 세계와 밀접하게 관련된 것으로 선정하여 학습자들이 새롭게 자신의 삶을 돌아보는 계기를 마련할 수 있도록 하였다. 이를 통해 아래와 같은 16종류의 독서 텍스트를 대상으로 삼은 비평적 에세이가 수집되었다.

대상 텍스트	편수	대상 텍스트	편수	대상 텍스트	편수
개인적인 체험	2	그들이 말하지 않는 23가지	2	조선의 가족, 천 개의 표정	6
앵무새 죽이기	7	오래된 미래	1	철학, 삶을 만나다	7
내 영혼이 따뜻했던 날들	5	소금꽃나무	6	젊은 시인에게 보내는 편지	1
이름 없는 너에게	13	의자놀이	5	오주석의 한국의 미 특강	3
별을 스치는 바람	11	변방의 사색	15	총계	전체
한티재 하늘	4	하늘 호수로 떠난 여행	4		92

4) 정옥년, 「읽기에서의 감정과 문학적 읽기」, 『독서연구』 제22집, 한국독서학회, 2009, 38면.

비평 자체에 익숙하지 않은 학습자들에게 '비평적 에세이'라는 용어가 인지적 부담감을 안겨줄 것으로 판단해 실제 학습자들에게 부여한 과제는 좀 더 익숙한 용어인 '서평 쓰기'로 제시하였다. '서평'은 출판된 도서를 대상으로 비평하는 글로서 비평문의 하위 장르에 해당하지만, 책의 정보를 중심으로 책을 소개하고 평가하는 과정에서 정보 전달과 비평의 기능을 모두 내포[5]하고 있기 때문에 일반적인 의미에서는 본고에서 말하고자 하는 '비평적 에세이'와 다소 차이가 있다.

그러나 수업 과정에서 서평의 정보 전달 기능은 배제하고, '자신의 판단에 대해 증명하고 있는지 확인할 것(비평)'과, '텍스트에 대해 자신이 깊이 있게 사고한 바를 써 나갈 것', '관련된 자신의 경험과 보고 들은 세상 이야기를 적극적으로 연관 지어 서술할 것'을 강조하였기에, 실제 학습자들이 완성한 글은 엄밀한 의미의 서평보다는 '비평적 에세이'라고 하여도 무리가 없는 것으로 판단된다. 실제 학습자 텍스트를 분석한 결과 서평의 특징적 요소에 해당하는 '도서 자체에 대한 소개'에 비중을 두고 서술하였거나, 목적을 둔 텍스트는 단 한 편도 발견되지 않았다.

수업 과제에 관하여 학습자들에게 안내한 내용은 다음과 같다.

서평쓰기 과제 안내

서평은 무엇인가요?

✔ 서평은 책을 읽고 자신이 깊이 있게 생각한 내용을 적는 글입니다.

서평에는 어떤 내용이 들어가나요?

✔ 책 내용과 자신의 경험을 연관 지어서 생각하기 바랍니다. 여러분이 읽는 책에서 어떤 부분이 이때까지 살아온 삶의 어느 부분에 가닿는지 돌아보는 일이 필요합니다. 그 책을 읽어서 여러분이 무슨 생각을 얻을지, 그 책읽기를 여러분이 삶에서 어디에 쓸지를 생각하는 일이 중요합니다. 책 자체만 이야기해서는 얻는 게 적고, 덧없습니다.

서평과 독후감은 어떻게 다른가요?

5) 김미선, 「서평 읽기 교육 방법 연구」, 교원대 석사학위 논문, 2009, 12-29면 참조.

✔ 책을 읽고 쓴 글이라는 점에서 같습니다. 독후감은 자유롭게 감상을 담아 쓰는 글이라는 의미입니다. 서평은 사전에는 책의 수준을 평가하는 글이라고 나오는데, 실제 현실에서 서평이라는 이름으로 나오는 글들을 보면, 어떤 사람이 책을 읽고 쓰는 글 전체를 아울러서 일컫는 경우가 많습니다. 어떤 사람이 책을 읽고 자신이 깊이 있게 생각한 내용을 담아 쓴 글이 서평이라고 하면 되겠습니다.

분량은 어느 정도인가요?

✔ 에이포 종이로 다섯 쪽입니다. 고등학생이면 그 정도로 글을 쓸 수 있습니다. 힘이 들어도 네 쪽 이상 쓸 수 있도록 합니다. 같은 책을 선택한 친구들은 함께 상의하고, 서로 도우며 글을 씁니다.

책을 읽고 한쪽 이상으로 글을 써본 적이 없는 사람은 어떻게 하나요?

✔ 책과 관련된 세상일을 찾아 적고, 책 내용과 연관된 자기 경험을 잘 떠올려 쓰고, 여기에 대해 깊이 있게 생각해보는 게 해결책입니다. 책에 나오는 내용만 쓰려고 하면 힘들어집니다.

✔ 글을 쓸 때 살필 점은?

판단에 대해 증명하고 있는지 확인하세요. 판단을 하고 있는데 혹시 그 판단에 대해 증명을 하고 있지 않은 부분이 있는지 글 전체를 살펴보세요.

예) "좋아. 교육은 받아야지 우리나라는 누구에게나 교육의 동등한 기회를 제공하잖아. 그러나 그 교육이란 게 실상은 교육이 아닌 거지. 교육이란 이름의 세뇌랄까."

이 부분을 보면, 우리 교육을 세뇌라고 주장합니다. 그런데 왜 그런지 이유를 이야기하지 않았어요. 이렇게 하면 안 됩니다. 어떤 판단을 내리면, 꼭 거기에 대해 증명하는 습관을 들이세요. 친구와 서로 글을 바꾸어서 읽고 어떤 부분에 증명이 더 필요한지 이야기를 들으면 도움이 됩니다.

여러분이 쓴 글은 한 편 한 편 다 꼼꼼히 교사들이 읽겠습니다. 다 읽은 다음에, 한 사람 한 사람에게 길지 않지만 짧게라도 한 마디씩 해주겠다고 약속합니다. 글을 한 번 써서 내면 끝이 아닙니다. 교사가 읽고 몇 마디라도 도움말을 해주면, 여러분은 글을 고쳐서 다시 써와야 합니다. 사람은 고치면서 성장합니다. 서로 피곤하지만, 글쓰기는 실습을 하고 고쳐쓰기를 해야 온전히 배울 수 있기에 이렇게 합니다.

독서 활동 자체에 익숙지 않은 학습자들이 인터넷에서 자료를 찾아 짜깁기하

는 방식으로 비평적 에세이를 쓰는 것을 방지하기 위해 독서 활동은 일주일에 한 시간씩 수업 시간을 할애하여 2012년 9월부터 2012년 12월까지 한 학기 동안 진행되었고, 매 시간 책에서 가장 인상 깊었던 대목이나, 책을 읽으며 마음속에 떠올랐던 단상들을 '반응 일지(response journal)[6]'에 기록하도록 하였다. 이를 통해 독서의 충실성뿐만 아니라 책의 내용과 자신의 삶을 연관 지어 숙고할 수 있는 여유를 확보하여 비평적 에세이 쓰기 과정에서 성찰적 사고를 수행할 수 있는 기반을 마련하였다. 학습자들의 사고의 방향을 제한하지 않도록 하기 위해 대상 텍스트에 대한 사전 설명은 극소화하도록 하였다. 비평적 에세이 쓰기 또한 수업 시간을 할애하여 4차시에 걸쳐 진행되었는데, 비평적 에세이가 '책의 내용 요약+단순 감상'이 아닌 성찰적 사고의 과정이 될 수 있도록 하기 위해 쓰기 1차시(전체수업 상 8차시)에는 책에서 인상 깊은 내용, 책과 관련된 사건이나 비슷한 현실의 일, 책과 관련된 자기 경험을 각각 적고, 추후 완성된 비평적 에세이가 자신의 삶과 연관 될 수 있도록 할 것을 강조하였다. 2차시(전체수업 상 9차시)에는 적은 것을 토대로 동일한, 혹은 유사한 내용의 책을 선정한 학습자들끼리 모둠을 정해 토의를 하게 하였으며, 3차시(전체수업 상 10차시)에는 초고 작성 및 교사 평가를 진행하고, 4차시(전체수업 상 11차시)에는 평가 내용을 토대로 글을 수정·보완하여 1인당 4쪽 이상씩의 한 편의 비평적 에세이를 완성하여 제출할 수 있도록 하였다. 개인별 교사 평가를 통해 학습자들의 쓰기 과정에 개입한 것은, 학습자들로 하여금 단순히 분량을 채워 글 한 편을 완성하는 것이 목적이 아니라, 글을 쓰는 과정에서의 풍부한 사고 과정이 중요함을 인식하게 하기 위함이었으며, 교사 평가는 구체적 내용의 수정 방안보다는 성찰적 사고를 자극할 수 있도록 '왜 이렇게 썼는가'라는 질문을 던지는 식으로 개인별 1인당 1분 정도씩 진행하였다. 이러한 과정을 통해 전체 92편의 비평적 에세이가 본 연구의 자료로 수집되었다.

또한 작성된 비평적 에세이만으로는 사고 및 쓰기의 과정을 자세히 들여다볼 수 없다고 판단되어, 1차 조사 대상자 중 12명을 대상으로 면담을 통해 심층적

6) 반응 일지는 최종적으로 구조화된 글인 비평적 에세이와 달리 작품을 읽는 중, 혹은 읽은 후에 자유롭게 자신의 견해를 피력하도록 하는 쓰기 양식으로, 그 속에는 느낌이나 정서, 자유 연상이나 사고 등을 표현할 수 있다. 이야기 일지(story journal), 문학 반응 일지(literature response journal), 문학 일지(literature journal), 독서 일지(reading journal) 등으로 다양하게 불린다. 이에 대해서는 다음을 참고. 양정실, 「반응 일지(response journal) 쓰기의 문학교육적 함의」, 『국어교육』 제102집, 한국국어교육연구회, 2000.

인 조사를 수행하였다.

다음은 실험의 내용을 간략하게 정리한 것이다.

차수	조사기간	조사대상	편수	조사방법	진행 과정
1차	2012년 9월 초 ~ 2012년 12월 초	서울 S고등학교 2학년[7]	92	- 반응 일지 수집 - 비평적 에세이 수집	1차시 : 수업 안내 및 독서텍스트 선정
					2~7차시 : 개별 독서 및 반응 일지 작성
					8차시 : 대상 텍스트와 자신의 경험 연관 짓기 활동
					9차시 : 모둠별 토의
					10차시 : 초고 작성 및 개인별 교사 평가
					11차시 : 비평적 에세이 완성
2차	2013년 4월 초	서울 S고등학교 3학년[8]	12	- 동일한 학습자를 대상으로 개인 및 소집단 면담	

2) 분석의 틀

Ⅲ장의 초점은 학습자의 비평적 에세이에서 대상 이해가 자기이해로 이어지는 양상을 구체적으로 파악하여 이를 기반으로 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기 교육 내용과 방법을 구안하는 데 있다. 이를 위해 가다머의 해석학적 논의를 참고한다. 가다머는 존재론적 해석학을 통해 '이해, 해석, 적용'이 이해의 세 가지 측면임을 드러냈다. 이는 앞선 논의에서 살펴본 성찰적 사고를 위한 비평

7) 해당 고등학교의 평균 국어성적은 전국 인문계 고등학교 중에서 중간 정도이며, 조사 대상이 된 학습자들의 국어 성적은 중하위권에서 상위권까지 골고루 분포되어 있다. 조사 당시 최근 1년 내에 비평 관련 교육을 본격적으로 받은 학습자들은 없었다.

8) 이는 1차 실험과 동일한 학습자들이며, 연구를 진행하는 동안 11학년이었던 대상 학습자들이 진급하여 12학년이 되었음을 밝힌다.

적 에세이의 기제인 '지향적 인식에 따른 대상 이해, 대화적 관계 중심의 대상 해석, 의미 구조 형성을 통한 대상 적용'과 연관성을 가지며, 이에 따라 그 양상을 인식의 초점, 관계의 구도, 의미 구조의 논리 측면을 중심으로 살펴볼 수 있다.

먼저, 비평적 에세이에 드러난 대상 이해의 측면과 관련해서 본고는 학습자들의 비평적 에세이에서 보이는 인식의 초점이 어디에 있는가를 파악하고자 하였다. 행위는 그 행위의 지향 대상이 되는 '의미'의 단위, 확인하고 재확인할 수 있는 이러한 '의미'의 단위를 거쳐야만 그 행위 자체에 도달한다.[9] 따라서 대상 이해는 주체가 자신의 지평에 근거하여 텍스트를 어떤 의미 단위로 인식하였는지가 문제가 되며, 그러한 인식의 초점은 구체적인가 추상적인가에 따라 유형적으로 분류할 수 있다. 우선 구체적 단위로서, 특징적 요소 중심으로 이해하는 경우가 있다. 이는 직관적이고 미시적인 단위로 대상 텍스트에 제시된 인물, 소재, 행위 등의 표면적 수준에 관심을 가지는 것이다. 다음으로 대상 텍스트의 맥락에 이해의 초점이 맞춰질 수도 있다. 이 또한 구체적 단위이되, 대상 텍스트가 드러내고 있는 세계의 상황이나 내용이 전개되는 배경을 전체적으로 인식하는 것으로 좀 더 거시적인 범주라고 이야기할 수 있다. 반면 추상적 단위로서, 핵심적 가치에 이해의 초점을 맞추는 경우도 있다. 이는 대상 텍스트의 주제와 관련되는 것으로 가치, 윤리 등 규범적 지향성과 관계된다. 이때의 가치는 작품 전체를 관통하는 관념적인 것으로 특징적 요소 중심의 인식과는 달리 작품과의 접점이 넓은 추상화된 이해 범주라 할 수 있다. 이상의 사례들을 살펴볼 때 대상 이해의 초점은, '요소 중심의 부분적 인식', '맥락 중심의 전체적 인식', '가치 중심의 추상적 인식'의 세 가지 양상으로 살펴볼 수 있다.

대상 해석이 대화적 관계를 중심으로 이루어지는 것임을 고려하여, 대상 해석과 관련해서는 학습자들이 어떤 관계 구도로 대상과 관계 맺는지를 파악하고자

---

9) P. Ricœur(2002), 앞의 책, 21면.
후설은 이러한 대상의 의미 단위를 노에마(Noéma)라고 말한 바 있다. 후설의 노에시스(Noésis)와 노에마(Noéma)라는 개념은 경험이 '지향적 대상'으로 변모하는 과정을 잘 설명해주는데, 후설에 의하면 '어떤 무엇에 관한 의식'에서, '어떤 무엇'에로 향하는 지향, 혹은 의미를 부여하는(sinngebend) 다양한 의식행위들의 체계(intentio, cogito)는 노에시스, 의식에 의해 지향된 것(intentum, cogitatum), 혹은 직관되고 기술될 수 있는 동일한 의미내용의 체계는 노에마이다. 쉽게 말해 노에마적 측면은 대상적 의미들의 통일체이며, 노에시스적 측면은 노에마적인 의미를 통일적으로 종합, 구성하는 작용을 의미한다. (이선관, 「후설에 있어서의 선험적 의식의 구성작용」, 『철학』 제56집, 한국철학회, 1998, 98면.)

하였다. 대상 해석이 대상 텍스트와의 물음과 응답을 통해 이루어지는 것이라 할 때, 대화의 주도권, 즉 해석의 구심점이 텍스트와 주체 중 누구에게 있는가에 따라 그 관계 설정의 구도를 나누어볼 수 있다. 이에 가다머의 나-너-관계(das-Ich-Du) 세 가지 유형을 참고할 수 있는데, 가다머는 1) 대상화된 너 2) 인격체로 인정하지만 나의 주관적 관심사에 귀속된 너 3) 나에게 말하는 너의 세 가지를 제시한다. 이 중에서 1)은 자연과학의 방법론을 통해 도달할 수 있는 객관으로서의 너이며, 2)는 자신의 기대치와 반성적 사유에 의해 포획되어, 자기의 관점에서만 인정되는 너이다. 마지막으로 3)은 타자성을 인정하고, 타자의 목소리에 귀를 기울이게 되며 타자에 의해서 스스로 수정될 수 있는 열린 자세를 뜻한다.[10] 따라서 이를 기반으로 2)에서처럼 대화를 하는 듯 보이지만 실제 자신의 관점에 함몰되어 일방적으로 응답하는 '자기 우위적 응답'과 1)에서처럼 대상 텍스트에 의해 제기된 질문에 텍스트 스스로 응답하도록 하며 이를 모방적으로 수용하는 '대상의 모방적 수용', 3)과 같이 텍스트의 목소리에 귀 기울이되, 스스로 텍스트에 질문을 던지는 능동적 과정을 포함한 '상호주도적 관계 생성'으로 나누어볼 수 있다.

대상 적용과 관련해서는 학습자들이 대상과 자기 경험을 연관 지어 하나의 의미 구조를 형성하는 방식을 파악하고자 하였다. 이는 내용보다는 형식에 관련된 것으로, '존재 해석을 위한 사유의 형식과 구조를 다루는'[11] 논리학에 기대어, 그 분석의 틀을 마련해볼 수 있다. 특히 '대상 이해'와 이를 통해 형성된 '자기 이해'가 각각 전제와 결론으로서 기능한다는 점을 상기할 때, 그러한 전제와 결론의 구조와 연관을 탐구한다는 점에서 논리학적인 분석의 틀은 유용하게 활용될 것이다. 따라서 이를 참고하면 대상 적용의 논리를 '연역적 구조를 통한 구체적 재현', '유추적 구조를 통한 미래적 대안의 제시', '귀납적 구조를 통한 주체적 의미 포착'의 세 가지로 나누어 볼 수 있다.

단, 여기에서는 각 성찰적 사고 과정의 속성을 명료히 하기 위해 하나의 기제와 다른 기제가 변별되는 지점을 부각시켰으나, 실제 비평적 에세이 쓰기를 통해 성찰적 사고를 수행하는 과정에서는 대상 이해 - 대상 해석 - 대상 적용이 총체적으로 수행되고 있다고 보아야 할 것이다.

---

10) H. Gadamer, 앞의 책, 268-273면.
11) 김춘태 · 이대희, 『논리학의 이해』, 세종출판사, 2000, 18-19면 참조.

2. 학습자의 비평적 에세이 쓰기 수행 양상

1) 대상 이해의 초점

가. 요소 중심의 부분적 인식

비평적 에세이 쓰기 과정에서 주체가 대상 텍스트를 인식하는 것은 인식된 대상과의 상동성(相同性)에 기반하게 되는데, 이때 대상과의 상동성을 포착하는 기본적인 인식의 틀, 다시 말해 대상을 인식하는 가장 기본적인 양식은 가시적인 면을 근거로 삼는 것이다. 소재, 인물, 행위 등[12]을 중심으로 대상 텍스트를 인식하는 것이 여기에 해당하는데, 이것은 직관적으로 텍스트를 인식하는 것으로써 학습자들이 별도의 추상화 과정 없이 텍스트와 동질성을 획득하는 방식이 된다. 따라서 비평적 에세이 쓰기 과정에서 가장 빈번하게 나타나는 인식의 범주이지만, 표면적인 층위에서 텍스트를 인식하기 때문에 그것이 어떤 의미를 함축하고 있는 것인지에 대한 판단은 자신의 경험이 통합되면서 비로소 완성될 수 있다. 다음의 예를 살펴보자.

> 앞서 말했듯이 인디언들은 자연과 동화되어 살아간다. 자연과 조화롭게 살며 지혜를 배우고 그 속에 참된 도덕을 배운다. 사람들은 "그러면 자연과 함께 조화롭게 살아가면 지혜도 배우고 도덕도 배운다는 말인데 자연과 동화되어 조화롭게 사는 것은 무엇인가요?"라고 의문을 가질 것이다. 자연과 조화롭게 사는 삶이란 단지 자연과 같이 조화롭게 사는 것만을 말하는 게 아니라 '내 영혼이 따뜻했던 날들'에서 나오는 작은 나무처럼 고기를 먹을 때도 고기를 먹기 위해 어떤 생명이 희생한 것이기 때문에 항상 감사함과 미안함을 생각하고 기도하고 되도록 고기를 먹지 않는다. 집을 지을 때에도 필요한 목재는 되도록 살아있는 나무

12) 최시한(2005)은 소설의 요소를 크게 세 가지로 분류하였는데, 사건, 인물, 공간(소) 등 독자의 머리와 마음 속에 재현되는, 형상이 있는 내용적 요소와, 플롯, 초점화, 서술양태 등 형식적 요소, 그리고 내용적 요소이되 형상이 없는 것으로 모든 요소의 총체적 작용태인 주제가 바로 그것이다. 본고에서 논의하는 특징적 요소의 경우, '가시성'의 측면에서 첫 번째 분류 요소인 '형상이 있는 내용적 요소'와 관련이 된다. 그러나 이는 소설 텍스트에 국한된 분석이기에, 이를 참고하되 비문학 텍스트에도 공통적으로 적용될 수 있는 요소로서 소재, 인물, 행위를 제시하고자 한다. (최시한, 「소설 읽기지도 방법의 모색 : 사건을 중심으로」, 『국어교육』 제116집, 한국어교육학회, 2005, 494면 참조.)

를 사용하지 않고 쓰러져 있는 나무를 사용하며 항상 자연을 먼저 생각하고 자연을 위해 행동한다. (…) 나의 아버지는 『내 영혼이 따뜻했던 날들』에서 나오는 체로키 부족처럼 행동하신다. 아빠가 건축가이신데 자연을 훼손하지 않는 한에서 설계를 하신다. (…) 고기를 먹을 때에도 항상 감사하는 마음으로 기도하고 드시고 되도록 드시지 않는다. 일을 나갈 때는 어쩔 수 없이 자가용을 이용하시지만 되도록 사용하지 않으려고 하고 여름이나 겨울에 함부로 냉 난방기를 사용하지 않으신다. (…) "어떤 행동을 할 때 반드시 결과를 생각하고 나아지는 것을 생각하고 행동하는 것은 옳지 못한 것 같단다. 단지 자연이 좋고 누군가 나한테 피해를 주면 나도 싫듯이 자연한테 피해를 주고 싶지 않아서 불편하더라도 이렇게 사는 거야. (…)"라고 아버지가 말씀하셨다. **[내영-F-3]**

제시된 인용문은 인디언 세계를 묘사한 『내 영혼이 따뜻했던 날들』이라는 소설을 바탕으로 쓰인 비평적 에세이 텍스트이다. 위 인용문의 경우 고기를 먹지 않거나, 집을 지을 때 쓰러져 있는 나무를 사용하는 등의 '자연과 조화롭게 사는 행위'를 중심으로 대상 텍스트를 인식하는 양상을 확인할 수 있다. 그러나 그러한 행위를 바람직한 것으로 받아들이며 자신의 경험을 통합하고 있음에도 불구하고 이것이 도약적인 의미 구성을 통한 학습자의 '새로운' 자기이해로까지 이어졌다고 보이지는 않는데, 그 이유는 두 가지로 풀이된다. 첫째는, 특징적 요소에 대한 인식을 중심으로 비평적 에세이를 쓸 경우, 대상과의 접점이 좁기 때문에 확산적으로 자아를 투영하는 과정이 필요한데, 위 인용문의 경우 이것이 결여되었기 때문이다. 인식된 요소가 자신의 일관된 삶의 태도로서 기능하기 위해서는, 쓰기의 과정에서 그러한 요소가 가치로 확장되어야 한다. 그러나 위 인용문의 경우 일회용품을 쓰지 않고, 고기를 먹지 않는 등 체로키족과 아빠와의 가시적이고 표면적인 행위의 공통점에 주목하여 자신의 경험을 통합할 뿐, '생명 존중', 혹은 '공존'이라는 가치화의 과정이 확인되지 않는다. 그것은 쓰기 과정에서 인디언들의 행위가 어떤 점에서 자연과 동화되어 사는 삶이라고 느껴졌는지, 그러한 삶의 방식이 '좋은 삶'에 어떻게 기여하는 것인지에 대한 문제의식이 표면화되지 않았기 때문인 것으로 보인다.

또한 자신이 왜 그러한 요소에 주목하게 되었는지를 텍스트에 드러내지 않은 것을 두 번째 원인으로 지적할 수 있다. 앞서 밝힌 바와 같이 요소 중심 인식의 경우 텍스트와의 접점이 좁기 때문에 그러한 접점을 통해 텍스트를 자신에게로 견인해오는 것이 문제가 된다. 위 인용문의 학습자는 '어떻게 살아야 하는가'라는 텍스트의 물음에 대해 '자연과 동화되어 조화롭게 사는 것'이라 응답하고 있

지만, 수많은 요소 중 그러한 물음과 응답을 중심으로 텍스트를 인식한 이유를 드러내지 않는다. 따라서 그러한 응답이 대상 텍스트를 지향적으로 인식하는 과정에서 도출된 것인지, 단순히 대상 텍스트에 표면화된 명제를 되풀이한 것인지 가늠하기 어렵다. 이는 명시적으로 그 이유를 제시하지 않았기 때문이라기보다는, 학습자가 글쓰기 과정에서 자신의 정서에 주의를 기울이지 않은 것에 상당 부분 기인한다. 대상 텍스트와의 물음과 응답이 '자신의 것'으로 기능하기 위해서는 자신이 대상에 감응한 지점에서부터 쓰기가 시작되어야 하고, 대상에 대한 감응은 정서의 형태로 드러나기 때문이다. 위 글의 경우 인디언들의 '되도록 고기를 먹지 않는' 것이나, '집을 지을 때에도 쓰러져 있는 나무를 사용'하는 삶의 방식이 자신에게 어떻게 느껴졌는지, 마음이 어떻게 움직였는지에 대한 내용은 소거된 채 인지적으로 사고를 진행해가고 있어 텍스트의 물음을 자기에게로 견인해오는 과정이 드러나지 않는다. 더불어, '자연과 동화되어 조화롭게 사는 것은 무엇인가요?'라는 물음이 쓰기 텍스트 문면에 드러나 있기는 하지만, 이는 텍스트와의 관계 속에서 스스로 해결하고자 하는 지향적 의지에서 비롯된 것이 아니라 텍스트에 주어진 내용을 언급하기 위한 수사적인 것에 가깝다. 따라서 요소 중심의 대상 인식의 경우, 비평적 에세이 쓰기 과정에서 표면적 연결이 아니라 자신의 것으로 견인해오는 확산된 가치화 과정이 중시되며, 이를 위해 자신의 정서에 주의를 기울일 필요가 있다.

한편, 텍스트의 특징적 요소 중 인물을 중심으로 인식하는 경우 해당 인물에 대한 공감에 기반하는 경우가 많은데, 이 경우, 그러한 정서 자체에만 머물게 되면 오히려 새로운 자기이해로 이어지기 어렵다.

> 세상에는 선천적으로 뛰어난 사람도 또 부족한 사람도 없지만 세상이 만들어낸 기준에 따라 누구는 태어나자마자 차별을 받고 누구는 환영을 받는다는 사실이 너무나 안타까웠다.
>
> 나도 한때 나의 담임선생님에 의해 눈에 띄는 차별을 받던 시기가 있었다. (…) 항상 모든 면에서 나는 선생님의 관심의 대상이 아니었다. 또 배려의 대상도 아니었다. 나와 내 친구가 같이 인사를 드릴 때면 나는 무시하시고 친구에게만 안부를 물어보시며 인사에 대해 응답해주셨다. 급식을 먹을 때면 항상 나만 다른 아이들에 비해 급식을 덜 주시고 부족하다며 더 먹지 못하게 하시고는 다른 아이들에게 그 급식을 나눠주셨다. 또 다 같이 잘못을 해도 나만 유독 많이 혼내시는 경우가 많았다. (…)
>
> 지금 생각해보면 너무나 억울하고 부당한 일이지만 그 때 당시에는 내가 너무

어렸고 또 혹시나 그렇게 했을 경우 그 후에 있을 뒷감당이 너무나 두려운 마음에 반박할 마음조차 갖지 못했다.

이 책에 나오는 내용과 나의 경험을 연관시키는 활동을 하니 인종차별을 받던 흑인들의 마음을 이해하고 공감하는 활동을 하기가 훨씬 더 수월했다. 흑인들도 마치 눈에 띄는 차별을 받던 나처럼 그 차별의 부당함을 누구보다 더 잘 알고 그 부당함 속에서 얼른 헤어 나오고 싶지만 차별들이 너무나 당연한 것처럼 인식되어 이미 딱딱하게 굳어질 대로 굳어져버린 사회 속에서는 그럴 만한 용기조차 갖지 못하는 현실에 대해 너무나 안타깝고 슬펐을 것이다. 내가 실질적으로 잘못한 것은 없지만 가해자들의 뇌리 속에 이미 박힌 선입견에 따라 마치 내가 모든 것을 다 잘못한 것처럼 꾸며지는 사회에 대해서도 엄청난 싫증을 느꼈을 (…) 것이라고 생각하니 마음이 너무 아프고 사회가 어떻게 그렇게까지 진행되었나 싶은 생각이 든다. **[앵무-F-3]**

위 인용문의 학습자 또한 『앵무새 죽이기』를 읽고 '평등'이라는 가치나 그것이 빚어지는 맥락에 대한 고민 없이 '차별받는 흑인'이라는 특징적 인물에 초점을 두고 인식한 것을 볼 수 있다. 쓰기 과정에서 차별 문제에 주목하여 자신이 선생님에 의해 차별받던 시기의 경험을 떠올렸으나, 이러한 쓰기를 통해 안타깝고, 슬프고, 실망스러운 인물의 정서 자체의 이해에 머물 뿐 더 이상 나아가지 못한다. 그러한 정서 상태가 환기하는 것이 어떤 가치의 부재(不在), 혹은 과잉(過剩)에 대한 반응인가를 평가하여, 심리적 비평형의 상태를 해소하고자 하는 의지가 드러나지 않았기 때문이다. 이는 결과적으로 기존 자신을 재인한 것에 불과하여, 성찰적 사고의 수행 양상이라고 보기 어렵다.

성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기에서 요구되는 것은 자신의 정서에 민감하게 반응하는 것이지만, 그러한 정서를 통해 자신에게 없는 가치를 찾고 이를 지향적으로 실천하고자 하는 의지를 동반하지 않는다면 지평의 확대를 경험할 수 없다. 위 학습자의 경우 차별이라는 요소에서 비롯된 자기 정서의 확인을 통해 정의, 용기, 혹은 자기 신뢰 등 자신에게 없는 가치를 탐색하고, 텍스트에서 제공하는 '의미의 화살표'를 따라가며 그것이 자신의 삶에서 빚어낼 수 있는 의미를 찾아가는 과정에서 자신의 지평을 확대할 수 있을 것으로 보인다.

더불어 요소 중심으로 대상을 인식하고 경험을 통합하는 학습자들의 경우 대상과의 관계 설정에 있어서 자기 우위적인 면모를 보이는 경우가 많다. 이것은 대상과의 접점이 좁기 때문에 대상에 대한 인식을 깊이 있게 하지 못하는 것에서 비롯되는데, 이는 뒤의 '2.2) 자기 우위적 대화 구조의 형성'에서 더 논의하

기로 한다.

결국, 요소 중심 인식의 경우, 성찰적 사고는 자신의 정서를 확인하고, 대상에 대한 지향적 인식을 확인하되, 이를 확산적으로 가치화하여 자신의 미래적 가능성으로 만들어가는 과정이 필수적이라 하겠다.

나. 맥락 중심의 전체적 인식

맥락이란, 사전적으로는 '사물 따위가 서로 이어져 있는 관계나 연관'을 말하는 것으로, 학자에 따라 다양하게 논의되지만, 대표적으로 할리데이와 하산(Halliday & Hasan)의 논의를 따를 수 있다. 이들은 맥락을 크게 '언어 맥락'과 '언어 외적 맥락'으로 구분하고, 언어 맥락을 '텍스트 내 맥락(intratextual context)'과 '텍스트 간 맥락(intertextual context)'으로, 언어 외적 맥락을 '상황 맥락(context of situation)'과 '문화 맥락(context of culture)'으로 세분하였다.[13] 본고에서의 맥락이란 성찰적 사고의 실제적 인식 대상이 될 수 있는 '내용' 의 범주에 초점을 둔 것으로, 개인의 삶에 영향을 미치는 사회적 상황이나 역사적 배경으로 한정된다. 이는 할리데이와 하산의 '문화 맥락'에 가까운 개념이며, 2007 교육과정에서의 '사회 · 문화적 맥락'과도 유사한 의미를 지닌다.[14] 가령 전후 소설을 읽고 분단된 역사적 상황을 인식하거나, 교육과 관련된 비평적 텍스트를 읽고 우리나라의 교육 현실에 대해 고민하는 것이 그러한 예이다. 사회 · 문화적 맥락이 개인의 삶을 어떻게 규정하는가에 문제의식의 초점을 맞추는 것은 그런 사회가 어떤 모습이어야 하는가에 대한 문제이기도 하지만, 그 안에서 자신이 모습으로 존재해야 하는가에 대한 고민이기도 하기에 구체적인 자기이해를 도모할 수 있다는 점에서 의의가 있다.

학습자들은 대체로 소설이나 비평적 텍스트를 대상 텍스트로 삼았을 때 맥락에 인식의 초점을 두는 경우가 많았으며, 특히 맥락이 지닌 모순점이나 문제점

---

13) M. A. K. Halliday & R. Hasan, *Language, context, and text,* Oxford : Oxford University Press, 1989, 44-49면.

14) 단, 2007 개정 교육과정에서는 사회·문화적 맥락을 '담화와 글의 수용, 생산 활동에 간접적으로 작용하는 맥락으로 역사적·사회적 상황, 이데올로기, 공동체의 가치·신념'으로 정의하는데, '공동체의 가치·신념'의 경우 다음 절에서 논하고자 하는 '주체가 추구하는 핵심적 가치'에 종속되는 개념이므로 이를 제외한 나머지가 맥락 중심의 인식 대상이 된다. (교육인적자원부, 『(고시 제 2007-79호에 따른) 고등학교 교육과정 해설 Ⅱ』, 2007, 13면 참조.)

에 대한 인식이 주된 내용이 되었다. 그것은 소설은 자아와 세계의 갈등 관계를 주축으로 삼고, 비평적 텍스트는 세계의 비판적 수용을 그 주축으로 삼아 쓰인다는 것에 기인하는 것으로 보인다. 그러나 맥락에 대한 비판이나 문제의식이 자기이해로 이어지기 위해서는 자신과의 관련성 하에서 인식되는 것이 필요하다. 다음의 사례를 살펴보자.

> 요즘 뉴스에 나오는 사건 중 하나는 비정규직으로 인한 공립학교 급식 중단, 비정규직 총파업이다. (…) 거리로 나선 비정규직 직원들은 정규직 직원들보다 더 많이 일하고 임금은 더 적게 받는다고 성토했으며 호봉제 도입과 교육감의 직접 고용, 정규직과 동일한 정년을 요구해왔다. (…)
> 유럽은 정규직과 비정규직을 균등하게 대우 할 수 있는 방법을 찾아가고 있고, 노동운동 덕분에 비정규직 노동자들이 차별을 받는 일이 없도록 실천하고 있다 한다. (…) 그러므로 우리가 힘을 합하여 남은 곳도 유럽과 독일처럼 비정규직을 정규직으로 전환하든 정규직과 동등한 임금과 비정규직의 남용.차별 해소 등을 실천해야 한다고 생각한다. 하루 빨리 비정규직과 정규직이 웃으면서 일 할 수 있는 날이 왔으면 좋겠다. **[변방-F-14]**

위 학습자의 경우 '비정규직 문제'라는 사회적 상황을 중심으로 대상 텍스트를 인식하고, 실제 학교 비정규직 문제, 영어 전담 강사 문제 등을 접한 자신의 경험을 통합하여 이러한 사회적 맥락이 옳지 않다는 비판 의식을 드러낸다. 또한 '우리가 힘을 합하여' 비정규직 문제를 해결해야 한다는 나름대로의 의미를 구성하기도 한다. 하지만 문제는, 그러한 의미가 자기이해를 내포하고 있지는 못하다는 데 있다. 발달심리학자인 데이먼(Damon)은 "사람들은 정직해야만 한다"라고 말하는 것에서 "나는 정직하고 싶다"는 방향으로 이동하게 될 때 일상의 상호작용 과정에서 진실을 말할 가능성이 더 높아진다[15]고 하였는데, 위 학습자의 경우 비정규직 문제를 해결해야 한다고 주장할 뿐 자신의 삶의 태도를 어떻게 정향하겠다는 구체적 다짐은 보이지 않는다. 이러한 문제의 원인은 인용문 속에 학습자 자신의 맥락이 드러나 있지 않은 데에 기인한다. '비정규직 가족을 두고 있어 비정규직의 애환을 알고 있는 나', '비정규직이 되는 것이 두려운 나', 혹은 '비정규직에 대한 차별과 유사한 차별을 경험해본 나' 등 자신이 서 있는 구체적인 맥락과 정서가 제거된 채로 텍스트 속 맥락만을 제시하다보니, 거시적이고

15) W. Damon, The Moral Development of Children, *Scientific American 281*, Munn & Co, 1999, 75-76면.

관조적인 시각에서 그러한 비정규직 문제가 해결되어야 함을 선언적으로 표현함에 그치고 있다. 따라서 그러한 맥락이 지향하는 바가 자신의 삶으로 전이되지 못한 것을 볼 수 있는데, 이는 '그들'의 맥락과 '나'의 맥락이 단절되어 있어, 자신도 그 맥락 안에 존재하는 일원임이 인식되지 못했기 때문인 것으로 보인다.

이와는 반대로 텍스트의 맥락 내에 자신을 위치시킴으로써 그러한 맥락을 참여적으로 인식한 사례도 있다.

> 부지매를 아는가, (…) 인터넷 기사에 쳐보았는데 그것은 부산지하철 매표소 비정규 해고 노동자들을 말하는 것이라고 나왔다. 내가 비정규직이라는 말을 들어본 것은 옛날 전에 어른들이 하는 말에서 잠깐 들었던 것 같다. 삼촌께서 직장을 막 구하러 다니실 때 주변 어른 분들께서 정규직인 직장을 알아보라고 삼촌한테 말씀하신 것 같다. (…) 조금 큰 뒤에야 나는 비정규직이란 것은 언제 회사에서 나가야할지 불안한 마음으로 출근을 해야 하며, 근무를 해야 하고 기본적인 보장을 받지 못하고 계약서의 의존해야하며 하루하루를 마음 편하게 있지 못한 채 직장을 다녀야하는 것을 알았다. 그러면 왜 비정규직이란 게 있는 것일까? 이렇게 비정규직인 사람들이 보장을 받지 못하고 일을 하도록 이런 말도 안 되는 제도를 만든 것일까 나는 또 검색을 해보았다. 인터넷에 의하면 각종 기업들이 노동비용을 줄이기 위해 이런 비정규직과 비슷한 계약 조건을 계속해서 증가해 나가고 있다고 나왔다. 글을 쓰면서 생각했던 거지만 이 세상 대부분 기업들은 전부 이기적이고 악랄한 것 같다. (…)
>
> 책에서도 비정규직자들 중 젊은 여자가 두 명 나온다. 이 사람들은 청춘을 이런 허무맹랑하고 터무니없이 어이없는 일에 바쳤으며 이 글을 쓴 김진숙씨도 그 젊은 친구들을 보고 자신도 아름답게 보내야하는 청춘을 아픈 기억으로 남겨야했던 잔인한 기억들을 떠올리게 된다. 왜 이토록 세상이 잔인하게만 느껴지는 것일까. <u>내 일이 아니지만 마치 내가 그 젊은 여자들처럼 느껴졌다. 나중에 나의 일이 될 수도 있는 것이니까 남의 일이라고만 생각해서는 안 될 것</u>이다. **[소금-F-2]**

위 인용문을 쓴 학습자의 경우 앞서 제시한 [변방-F-14] 인용문과 마찬가지로 비정규직 문제라는 사회적 상황을 중심으로 대상 텍스트를 인식한다. 그러나 [변방-F-14]가 관조적으로 맥락을 인식한 것과는 달리 '내 일이 아니지만 마치 내가 그 젊은 여자들처럼 느껴졌다', '나중에 나의 일이 될 수도 있는 것이니까 남의 일이라고만 생각해서는 안 될 것'이라는 논의를 통해 그러한 맥락이 자신의 것임을 분명히 하고 있다. 자신이 인식한 텍스트의 맥락과 동일한 맥락에 서있다는 인식은 텍스트를 통해 제기된 물음을 자신의 것으로 손쉽게 견인해 올 수

있다는 점에서 성찰적 사고에 좀 더 가까워진 것으로 볼 수 있다. 하지만 이러한 맥락에의 참여적 인식은 텍스트의 세계에 쉽게 함몰될 수 있다는 한계를 지닌다. 특히 비문학 텍스트의 경우 독자인 학습자가 존재하는 지금, 여기의 문제를 다루고 있기 때문에 텍스트에서 재현하는 맥락을 있는 그대로 수용하는 경우가 많으며, 위의 글도 이러한 사례에 해당한다. 문제는, 이러한 현실 문제의 수용이 대안 없는 비판에만 머물 경우 새로운 자기이해로 이어지기 어렵다는 것이다. 독자는 텍스트의 세계를 보편적인 것으로 상정하고 그 생산 맥락에 동화되기보다는 오히려 독자 자신의 맥락을 강조하고 역사적 차이를 내세움으로써, 텍스트 세계가 지닌 다양한 담론들 간의 모순과 경쟁을 이해할 수 있게 된다.[16] 맥락을 중심으로 텍스트를 인식하고 자신이 그 문제화된 맥락에 살고 있음을 인식하는 것보다 더 중요한 것은, 그러한 맥락이 지향해야 할 보다 바람직한 상황을 상정해 보고 그 안에서의 자신의 역할을 그려보는 것이라고 할 수 있다. 다음의 인용문은 대상 텍스트를 맥락 중심으로 인식하되, 텍스트의 맥락과 자신의 맥락을 연결 짓고 소통의 과정을 거침으로써 새로운 자기이해에까지 이른 사례이다.

> ● 처음 책을 읽을 때는 재미없었다. 이게 무슨 내용인가 이해할 수 없었다. 그러나 250쪽 정도까지 읽은 지금은 책의 이야기에 몰입하게 되는 것 같다. 불과 몇 년 전인데도 이런 일이 있었다는 게 지금 벌어지고 있는 것보다 심각했던 것 같다.
> ● 친구와 같이 이야기 하면서 우리나라만의 문제가 아닌 모든 나라가 노동현실로 문제가 되고 있다는 것에 심각성을 느꼈다. 또한 이것이 바뀔 기미는 보이지 않고 더욱 악순환이 되고 있는 것이 문제를 더 심각하게 만드는 것 같다. **[소금-F-3-반응]**
>
> 올해 들어 가장 재미있게 봤던 드라마가 '추적자'라는 드라마였다. 줄거리를 간략히 요약하자면 권력이 있는 사람과 없는 사람의 싸움이었다. (…) 누가 봐도 잘못된 상황이다. 그러나 가상의 이야기를 다룬 이 드라마 속의 현실이 '소금꽃나무'에서 볼 수 있는 우리의 실제 현실과도 일맥상통한다. 이 책에서는 소위 말하는 '있는' 사람들, 즉 재벌들과 가진 것 없는 노동자들의 대립을 다루었고 그 결과는 대부분 재벌들의 승리였다는 점에서. (…)
> 열악한 작업 환경에서 일을 하다 손가락을 잃고 병에 걸린 사람들, 비정규

16) 최인자, 「문학도서의 사회·문화적 모델과 '맥락' 중심 문학교육의 원리」, 『문학교육학』 제25집, 한국문학교육학회, 2008, 444면.

직이라는 이유로 여러 불리한 조건도 견디며 일했지만 해고되는 사람들. 반대로 편하고 쉽게 일하면서도 많은 부와 권력을 지닌 사람들. 그들의 차이는 무엇인가. 차이가 있다한들 그것이 정말 그들을 차별하기에 충분히 합리적인 것인가. 나는 그렇게 생각하지 않는다. 친구들과 영화를 보고 놀이공원에 놀러 갈 때의 세상은 나에게 즐거운 곳이다. 그러나 이 책을 읽는 동안 세상은 나에게 불공평함투성이로 보였다. (…)

안타까운 상황에 처한 사람을 보면 연민이 느껴지고 돕고 싶다는 생각이 드는 게 인지상정이다. 나는 타인의 고통을 이해하고 때로는 그들의 입장이 되어 눈물 흘릴 줄도 알아야 진짜 사람이라고 생각한다. 조금 과하게 말하는 것 같지만 나는 이 책을 읽으며 열악한 환경에서 적은 돈을 받고 일했던 노동자들의 해고를 외면한 그 회사 관계자들이나 뉴스에 나오는 범죄자들이 크게 다를 바 없다는 생각을 했다. 타인의 고통을 도외시한 것은 마찬가지니 말이다. 다만 전자의 사람들은 대중들 앞에서 자신들의 어떤 잘못된 행동에 그럴싸한 이유를 붙여 어쩔 수 없는 선택이었다고 말할 수 있다. 사실이든 거짓이든 말이다. 문득 폭력보다 위선이 더 크고 위험한 악이라던 '우상의 눈물' 저자 전상국 소설가의 말이 떠올랐다. (…)

우리나라는 민주주의 국가다. 학교에서 사회 시간에 민주주의의 이념은 '인간의 존엄성 실현'이라고 배웠다. 모든 인간은 존엄한 존재라고, 법 앞에서 모두가 평등하다고 가르치는 나라에서 힘없는 자들이 부당한 사회 현실 앞에서 그것을 개선하기 위해 자살을 택한 사건이 여러 번 있었다는 것은 모순이다. 내 주변에는 이 책에 등장하는 사람들처럼 억울하게 해고되고 거기에 저항하는 노동자들이 없다. 그래서 이 책을 읽는 내내 전혀 다른 세상의 이야기 같았다. 어떻게 견뎠을까, 내가 그들이었다면 어땠을까, 하는 생각이 정말 많이 들었다. 하지만 내가 그들의 입장이 아니라는 사실이나 그런 사람들이 내 주변에 없다고 해서 다행이라고 느껴지지는 않았다. 그렇게 살아온 사람들이 있다는 것이 중요하다. 더는 불공평한 현실에 맞서 외로이 싸워야 하는 노동자들이 나오지 않았으면 하는데 이것이 헛된 바람일까봐 걱정된다. **[소금-F-3]**

위 인용문의 학습자는 반응 일지에서 '불과 몇 년 전인데도 이런 일이 있었다는 게 지금 벌어지고 있는 것보다 심각했던 것 같다'는 진술을 통해 텍스트 속 '이런 일'이 벌어지는 맥락과 자신이 존재하는 '지금'의 맥락이 별개임을 드러내며, '심각한 문제'라는 인식에서 더 이상 나아가지 못하는 면모를 보인다.

그러나 비평적 에세이 쓰기를 통해 학습자는 노동자들이 불합리한 대우를 받는 사회의 맥락에 초점을 두고 대상 텍스트를 인식하되, 텍스트 속의 맥락이 곧 자신의 삶의 맥락임을 분명히 한다. '내가 그들의 입장이 아니라는 사실이나 그런 사람이 내 주변에 없다고 해서 다행이라고 느껴지지는 않았다. 그렇게 살아

온 사람들이 있다는 것이 중요하다'는 것은 이미 자신이 존재하는 맥락에서 '그들' 또한 공존하고 있음을 인식한 결과이기 때문이다.

또한 학습자는 텍스트에서 재현하는 사회적 맥락을 참여적으로 인식하되, 자신이 존재하는 맥락과의 비교를 통해 텍스트의 맥락에 결여된 것이 무엇인지를 분명히 한다. 여기서 자신의 맥락이란 드라마 『추적자』에서 권력자가 약자를 괴롭히는 것이 비현실적으로 느껴지는 맥락이며, 영화를 보고 놀이공원에 놀러가는 등 즐거운 삶을 사는 이들도 명백히 존재하는 맥락이고, '인간의 존엄성 실현'을 추구하는 민주주의 국가라는 맥락이다. 학습자는 이러한 자신의 맥락과의 비교를 통해 마땅히 존재해야 할 가치가 상실된 텍스트의 맥락을 비판하고 지향해야 할 보다 바람직한 가치를 제시한다. 이때, '모든 인간은 존엄한 존재'라는 명제는 '텍스트의 맥락이 지향해야 할 가치이기도 하지만, 우리 사회의 기업과 노동자들의 삶의 모습이 합리적인 것인가?'라는 텍스트의 물음에 대해 자신의 목소리로 응답하는 과정에서 얻어진 것으로써, 자신이 지향할 가치이기도 하다. '타인의 고통을 도외시한 것'이 범죄와 같다는 생각, '폭력보다 위선이 더 크고 위험한 악'이라 여겨지는 자신의 판단이 근거하는 원리이기 때문이다. 이렇게 모든 인간이 존엄하다는 가치를 재인식한 학습자의 모습은 영화를 보고 놀이공원에 놀러가며 그동안 세계를 즐거운 곳으로만 인식했던 자신에서 새롭게 재구성된 자기의 사례로 볼 수 있다.

요컨대, 맥락을 중심으로 대상을 인식할 경우, 대체로 비판적인 인식의 틀을 기조로 하여 관조적이거나 참여적인 태도를 보이며, 일부는 참여적이되 자신의 맥락과의 차이에 주목하는 차원에서 자신의 비평적 에세이 쓰기를 수행해 가는 양상을 확인할 수 있다. 또한 맥락을 중심으로 인식하는 경우, 특히 대상 텍스트가 학교나 교육 등 자신과 밀접히 연관된 문제를 다룰수록 텍스트의 맥락에 참여적인 태도를 보이고 적극적으로 텍스트의 맥락이 지향해야 할 가치를 재현해 보이는 것을 확인할 수 있었는데, 이는 학교라는 맥락이 학습자들에게 익숙한 데에 기인하기도 하지만, 그러한 텍스트의 맥락 하에서 자신의 맥락과 위치를 규정하기 쉽기 때문인 것으로 보인다. 따라서, 맥락 중심 인식에서는 텍스트의 맥락에 대응하여 적극적으로 자신의 맥락을 재현하는 것이 필요하다는 사실을 학습자들이 주지할 필요가 있다.

윤리적 인식은 개별자를 그 구체적인 상황에 비추어 파악하고 그 속에서 의미를 형성해나가며, 이를 실행에 옮기는 것[17]이라는 가다머의 논의가 보여주듯,

전체적 맥락에 초점을 두는 것은 주체를 비롯한 인간 행위의 원인과 결과를 이해하여 인식의 총체성을 획득할 수 있는 시도가 될 수 있다.

다. 가치 중심의 추상적 인식

가치 중심의 인식이란 윤리, 규범 등 학습자 스스로 추구할 만한 바람직한 것을 중심으로 대상 텍스트를 인식하는 방식으로, 단순히 텍스트의 한 부분에 집중하는 것이 아니라, 텍스트의 지배적 의미를 가장 잘 드러낼 수 있도록 텍스트를 추상화하여 이해하는 것을 의미한다. 성찰적 사고가 자신이 지향해야 할 가치를 찾고 이에 비추어 자기를 이해하는 사고라고 할 때, 이러한 인식의 범주는 바람직해 보인다. 그러나 이것을 토대로 자신의 경험을 하나의 체계로써 응집하는 과정이 없다면 그러한 가치가 자기이해에 기여하기 어렵다는 점에서 수렴적으로 자신의 경험을 통합해가며 비평적 에세이 쓰기를 수행할 필요가 있다. 다음 비평적 에세이에서, 이러한 특성을 확인할 수 있다.

> 내가 2년 후면 발을 들이게 될 사회는 내가 생각한 것만큼 아름답진 않지만 나는 그 속에서 옳지 못한 행동을 하는 밥 이웰이나 톰 로빈슨이 흑인이라는 이유만으로 밥 이웰과 메이옐라 이웰의 편을 들어준 배심원들이 아니라 애티커스 변호사처럼 옳은 것을 판단해서 행동하는 사람이 되고 싶다. 아무리 사회가 부도덕하거나 내가 생각하는 현실과 다르다고 해도 애티커스 변호사처럼 옳은 생각을 가지고 옳은 것을 판단하고 행동하는 사람들도 있을 것이다. 물론 그런 사람이 많지 않을 것을 알고 있다. 그리고 애티커스 변호사처럼 옳지 못한 다수의 생각과 다른 옳은 소수의 생각을 가지고 그것을 당당히 지지할 수 있는 사람은 많지 않을 것이다. 나 또한 애티커스 변호사처럼 옳지 못한 다수의 생각과 다른 옳은 소수의 생각을 가지고 그것을 지지한다고 당당히 밝힐 수는 없을지 몰라도 책 속의 옳지 못한 생각을 하는 다수보다 옳은 생각을 하는 소수의 한 사람이고 싶다. (…)
>
> 밥 이웰의 죽음은 인과응보이다. 자신의 거짓증언으로 톰 로빈슨을 죽게 했고 애티커스의 변호사의 아이들을 죽이려고 했으니 말이다. 또 한편으로 보면 스카웃, 젬, 애티커스 변호사는 선한쪽이고 밥 이웰은 악한 쪽이다. 그래서 밥 이웰의 죽음은 내게 일종의 권선징악의 예로 보인다. **[앵무-F-5]**

위 인용문에는 '옳은', 혹은 '옳지 못한'이라는 어구가 빈번하게 등장한다. 이

17) H. Gadamer, 앞의 책, 200-217면.

것은 위 글의 학습자가 '선(善)'이라는 가치를 기반으로 텍스트를 이해하고는 있지만, 선 아니면 악이라는 이분법적 구도로 텍스트를 지나치게 관념적으로 받아들이는 것에 기인한다. 이러한 과정에서 텍스트 속 인물들뿐만 아니라 자신의 구체적 맥락이 소거된 채로 제시되고 있어, 어떤 것이 '옳은' 것인지, 밥 이웰과 배심원들은 왜 그러한 '옳지 못한' 행동을 했는지, 애티커스의 '옳은' 생각은 어디에서 연유했는지에 대한 물음을 제기할 틈이 드러나 있지 않다.

가치 중심으로 텍스트를 인식하는 학습자의 경우 상당수가 '기업은 나쁜 편, 노동자는 착한 편', '인디언은 착한 쪽, 백인들은 나쁜 쪽' 등 이원적으로 상징화하여 받아들이는 것을 확인할 수 있는데, 가치란 현상과 가치와의 관계, 가치들 간의 관계, 가치들의 대립상황에서 보다 중요하고 바람직한 가치들의 우선순위들의 결정에서 행해지는 가치에 대한 판단[18]이 동반될 때 의미가 있는 것이다. 가치란 외부에서 주어지는 것이 아니라 주체가 자발적으로 추구할 수 있는 것이어야 하기 때문이다. 따라서 텍스트를 가치 중심으로 인식한다 하더라도, '옳은 생각을 가지고 옳은 것을 판단하고 행동'한다는 것이 어떤 것인지, 자신이 어떤 상황에 직면했을 때 무엇을 가지고 '옳음'을 판단할 것인지에 대한 구체화 과정이 없으면, 그러한 가치는 온전히 자기이해에 기여한다고 보기 어렵다.

또한 실제 우리가 살아가는 세계는 선과 악, 착한 사람과 나쁜 사람이 동화나 만화영화 속 주인공들처럼 명확히 구분되어 있는 것이 아니며, 처한 상황과 맥락에 따라 선한 행동을 하기도 하고 악한 행동을 저지르게 되기도 한다. 중요한 것은, 그러한 불확실한 상황 속에서 객관적인 가치를 아는 것이 아니라, 나름의 최선의 대안을 결정하고 행동으로 옮기려는 노력을 경주하려는 태도라고 할 수 있으며, 그것이 곧 성찰적 사고의 본질일 것이다. 다시 말해, 지적발달의 과정이 견고하고 객관적인 기준이 외부에 존재한다고 믿는 이원론적 관점에서 역사적 변화와 맥락에 따른 다양성의 가치를 인정할 줄 아는 유연하고 개방적인 태도를 지닌 상대주의로 나아간다는 연구[19]에서 알 수 있듯, 현상의 맥락을 제거한 채로 객관적 명제로서 텍스트를 이해하는 것은 성찰적 사고로 이어지기 어렵다. 따라서 그러한 가치에 비추어 자신이 지금 어디쯤에 위치하는지에 대한 반성이나, 가치가 실현되는 맥락을 미시적으로 들여다보려는 노력을 통해 자신이 인식

18) 변순용, 「가치덕목의 수업지도방법을 위한 이론적 연구」, 『도덕윤리과교육연구』, 제3호, 한국도덕윤리과교육연구, 1992, 360면.

19) Gisela, Labouvie-Vief, 최호영 역, 「통합된 사고와 틀 깨기」, Robert J. Sternberg et al.(2010), 앞의 책, 88-133면 참조.

한 가치가 지니는 의미와 가능성을 탐색하는 과정에서 그러한 가치의 자기화가 가능하다.

상당수의 경우 이러한 가치의 관념성은 비평적 에세이 쓰기 과정에서 자신의 실제 경험을 통합함으로써 구체화되는데, 이때 가치는 텍스트를 관통하는 명제로서 자신의 삶을 통어하는 일관된 지향성을 갖게 된다. 다음의 인용문을 살펴보자.

> 와타나베는 알아도 행하지 못했다. 그의 양심이 향하는 대로 움직이지 않았다. (…) 그러한 그의 모습을 보고 김수영의 시 '어느 날 고궁을 나오면서'가 떠올랐다. (중략) 그렇다면 그들은 어떻게 해서 양심을 지켜야 되었을까. 앞서 말한 시의 앞과 소설을 보면 알 수 있다. 월남 파병에 반대하다 끌려간 기자를 위해서 말을 했어야 했다. 형무소의 죄수들에게 진실을 알렸어야 했다. 그리고 이런 생각을 행동에 옮긴 두 사람이 소설에 나오게 된다. (…) 둘의 공통점은 3가지로 압축된다, 양심을 지키다가 죽었다. 문학으로 통했다. 2차 세계대전의 피해자였다. 그러나 그 3가지 중에서 제일 빛난 것은 양심이라고 생각한다. (…)
>
> 1950-80년대, 지식인들은 가장 중요한 과제 하나에 당면해있었다. '민주주의'. (…) 그 결과 양심의 소리에 응답한 지식인들의 이름은 지금도 남아있고, 이 지면에서 열거할 수 없을 만큼 많은 이가 기억되고 있다. (…)
>
> 2008년 경, PD수첩 사건을 기억하는 사람들이 있을 것이다. (…) 그러나 PD들은 자신들이 한 말이 옳다는 것을 주장했고, 결국 2심에서 무죄로 사건은 종결되었다. 그러나 PD들은 다시는 그들의 방송국에 돌아오지 못했다. (…)
>
> 나는 어떠한지 돌아보았다. 나는 김수영의 시대 사람도 아니고, 두 번째 인류의 비극의 주인공도 아니다. 2010년대를 살아가고 있는 사람이다. 그렇지만 그들과 행동이 다르지 않다. 옳지 않은 것에 대해서 한 마디 못했다. 민간인 사찰 사건 같은 중대한 기사에 댓글 하나 달지 못할 정도이다. (…) 그리고 가장 중요한 것은 내가 이래서는 안 된다는 것을 알고 있다는 것이다. 대체 나라는 사람, 이래서야 될까.
>
> 내 양심의 현주소는 아직도 1960년대, 아니, 1940년대의 지식인의 모습을 떠나지 못한 것임에 틀림없다. (…) 나는 움직이지 않았다. 그렇기에 나는 움직여야 한다. 아직 내 인생은 1/5도 채 지나지 않았다. 나는 아직 젊기에 바꿀 수 있을 것이다. 이제 나의 양심은 1940년대의 도피적 지식인의 껍질에서 이사를 해야 할 것이다. 양심의 새 집은 행동하는 지식인이 될 것이다.
>
> 윤동주와 스기야마 이야기는 끝을 맺었다. 하지만 양심과 그를 은폐하는 자들의 싸움은 끝나지 않았다. (…) 내 생각에는 우물에 마지막으로 비친 윤동주의 모습은 양심으로 가득 찬 결연한 모습이었을 것이라고 생각한다. **[별을-M-1]**

위 글의 학습자는 텍스트를 읽고 '양심'이란 가치에 주목하고, 이것과 관련된 자신의 경험들을 병렬적으로 통합하는 서술방식을 취하고 있다. 즉, '양심'을 기준으로 삼아 자신을 새롭게 이해하고자 하는 의지를 보이는 것인데, 이를 위해 자신이 읽었던 김수영의 시 「어느날 고궁을 나오면서」의 화자의 행동과 인물들의 행동의 비교를 통해 양심이란 무엇인지, 양심적인 행동이란 어떤 것인지 구체화해보기도 하고, 독재 시대 지식인들과 2008년 올바른 언론을 위해 노력한 PD들의 행위를 근거로 양심을 지키는 것의 어려움과 그것이 빚어낸 결과의 의미들을 나름대로 설명해보기도 한다.

그런데, 이때의 '양심'은 단순히 외부에 존재하는 객관적이고 보편적인 삶의 원리로서 화자가 모방하고자 하는 것이라기보다는, 완성된 자신을 구축하고자 하는 학습자 내부의 삶의 중심축으로서 기능한다. 단순히 '그들의 양심을 본받아야한다'가 아니라 '내가 이래서는 안 된다는 것을 알고 있다'는 고백을 통해, '그렇기에 나는 움직여야 한다' '이제 나의 양심은 1940년대의 도피적 지식인의 껍질에서 이사를 해야 할 것이다.' '양심의 새 집은 행동하는 지식인이 될 것이다'와 같이 양심을 축으로 새롭게 자기를 이해하고자하는 결연한 의지를 보이는 것이다. 푸코는 이러한 삶의 중심축의 마련을 팽이에 대한 비유로써 설명한 바 있다.[20] 어떠한 외부적 존재가 아닌 자기의 중심 내에서 '양심'이라는 자기의 목표를 고정시키는 것, 그리고 이것을 중심으로 삶을 살아가고자 하는 것은, 자신의 주변 상황에도 흔들리지 않을 수 있는 힘이며, 움직이지 않는 것처럼 보이더라도 실제로는 항상 그것을 통해 '자기 자신을 방치하지 않'을 수 있는 힘을 내부에 마련하도록 돕는다. 실제로 다음 면담 내용은 이 학습자가 삶의 원리로서 텍스트에서 가치를 인식하고, 이를 통해 자신의 사고를 정련할 수 있었음을 보여준다.

---

20) "팽이는 자기 자신을 축으로 해서 돕니다. 하지만 우리는 팽이가 도는 것과는 다른 방식으로 우리 자신으로 선회해야 합니다. 그런데 팽이는 도대체 무엇입니까? 그것은 외부 운동의 자극을 받아 자기 자신을 축으로 해서 회전하는 무엇입니다. 다른 한편 팽이는 자신을 축으로 해서 돌며 자신의 주변 역할을 하는 상이한 방향과 요소를 갖는 상이한 형상들을 연이어 보여줍니다. 마지막으로 팽이는 외관상으로는 움직이지 않는 것처럼 보이지만 실제로는 항시 운동 중에 있습니다. 하지만 팽이의 운동과 지혜는 외부 운동의 자극에 의한 무의지적 운동을 초래하도록 자기 자신을 결코 방치하지 않는 데 있습니다. 반대로 자기 자신의 중심부에서 고정 지점과 부동 지점을 찾아야 합니다. 자기를 향해서 자기의 중심을 향해서 자기의 중심 내에서 자기의 목표를 고정시켜야 합니다. 그리고 우리가 해야 하는 운동은 결정적으로 부동하기 위해 이 중심으로 회귀하는 운동입니다." (M. Foucault, *(L')Herméneutique du sujet : Cours au Collège de France. 1981-1982, 심세광 역,* 『주체의 해석학 : 1981-1982, 콜레주 드 프랑스에서의 강의』, 동문선, 2007, 239면.)

일단 주제가 윤동주라는 사람인데, 이 사람이 쓴 시를 많이 읽어봤고 이 시인의 배경을 많이 알고 있는 상태여가지고 제가 글을 쓸 때. 소설 전체에서 그런 느낌을 받았거든요. 스기야마가 죽은 이유도 양심을 지키려고 한 것이고, 윤동주 시인에 대한 제 기초 지식도 거기에 맞았기에 양심으로 주제를 잡고 글을 쓰면서 계속 거기에 대해 생각했어요. 서평을 쓰려고 관련 자료를 찾다가 독재시대 지식인 이런 걸 찾은 게 아니고 양심이라는 화두를 먼저 결정하고요. **[별을-M-1-면담]**

면담을 통해서도 알 수 있듯, 위 학습자는 '양심'을 축으로 한 자신에 대한 반성과 재구성을 비평적 에세이 쓰기의 중심에 두고, 이러한 의지를 통해 글을 이끌어 나간다. 그러한 결과로 '중대한 기사에 댓글 하나 달지 못하는 나'에서 '행동하는 지식인으로서의 나'로 새롭게 자기를 재구성하고자 하는 의지를 보이며, 이것은 대상을 통해 형성한 가치로써 자신의 미래적 가능성을 만들어가는 성찰적 사고의 수행 양상이라고 할 수 있다.

텍스트에서 가치를 찾고 이를 통해 자신의 삶을 정향하는 방식의 비평적 에세이 쓰기는 손쉽게 모방할 수 있지만, 자칫 텍스트의 세계에 과도하게 견인되어 텍스트에 재현된 가치를 기계적이고 수동적으로 수용하는 것에 그칠 우려도 있다. 따라서 그러한 가치가 진정 자신이 추구하고자 하는 것인지 소통적 자세로 자신의 경험을 통합하는 것이 요구되며, 학습자 내부의 진솔한 고백[21]과 반성을 통해 진정한 자신의 중심축으로써 기능할 수 있도록 해야 할 것이다.

한편, 가치를 중심으로 텍스트를 인식한 몇몇 학습자의 경우 비평적 에세이 쓰기 과정에서 텍스트의 내용보다 자신의 경험을 더욱 적극적으로 재현하는 사례를 확인할 수 있었는데, 이는 관념적인 텍스트의 내용을 구체화하여 수용하기 위한 것으로 보인다.

이 책이 세상하고 연관 지을 만한 소재가 딱히 없어요. 릴케라는 시인이 속세를 떠나서 카푸스가 조언을 구한 거잖아요. 둘 관계에서 왔다 갔다 한 거지.

---

21) 푸코는 '자기 배려'를 위해 무엇보다 자신을 변형시키기 위한 결단과 용기가 필요하다고 논의하면서, 그것을 실현시키는 기술로서 '파르헤지아'를 제안한 바 있다. '파르헤지아(parrehêsia)'는 어원적으로 '모든 것을 말하는 것'을 의미하는데, 일반적으로 솔직함, 마음을 열기, 언어의 개방, 말의 자유 등을 의미하며, 많은 프랑스 번역자들은 이러한 의미를 살려 '솔직히 말하기'(franc parler)로 번역을 하기도 한다. 이것은 '고백'의 속성과도 유사한 것으로 볼 수 있다. (안현수, 「푸코 철학에 있어서 '자기 배려'」, 『동서철학연구』 제54집, 한국동서철학회, 2009, 355-356면 참조.)

세상일보다는 가치라든가 주체성 그런 걸로 갔기 때문에 옛날에 봤었던 걸 떠올린 거예요. 이 책은 추상적이어서 스스로 다른 것과 엮지 않으면 어려운 책이라서요. **[젊은-F-1-면담]**

Ⅱ. 2. (3)에서 제시했던 인용문 [젊은-F-1]의 경우 전체 글을 살펴보면 대상 텍스트의 내용보다는 영화「애자」, 자살하는 사람들, 윤동주, 자신의 친구 얘기 등 자신의 경험이 주를 이루는 것을 확인할 수 있다. 이것은 학습자가 텍스트에서 제시한 가치를 지향하되 자신의 경험을 통해 구체화함으로써 그러한 가치의 추상성을 보완하고자 한 것임을 알 수 있다. 객관적 가치가 아무리 바람직한 것이어도, 그것이 주체에게 있어 소중한 가치가 되는 '가치화(valuation)'의 과정을 거쳐야 비로소 주체의 판단과 실천의 원리를 제공하는 실제적 가치가 될 수 있다.[22] 따라서 일면 학습자의 삶과 무관해 보이는, 혹은 그 자체로 완전해 보이는 가치와 원리들을 학습자 자신의 삶으로 견인해오려는 노력이 필요하다고 하겠다.

한 가지 특징적인 것은, 전체 92편의 텍스트 중 텍스트에 재현된 가치를 비판하거나 대안적인 가치를 제안하는 학습자는 소수에 불과했다는 것이다. 이는 학습자들이 추천 도서는 그 자체로 정확하거나 의미 있는 내용을 담고 있을 것이라고 여기는 경향과 관련이 있다. 물론 대부분의 텍스트가 이를 통해 독자의 삶을 정향할 수 있는 가치를 담고 있기는 하지만, 텍스트에 표면화된 가치가 진리라 여기고 맹목적으로 수용하는 태도는 옳지 못하다. 성찰적 사고는 대상에 자신을 비춰보되, 비춰진 자기를 스스로 새롭게 구성해가는 주체적 태도가 중시되는 사고이기 때문에 텍스트 이면의 숨겨진 가치를 찾을 수 있는 능동성 또한 필요하기 때문이다. 따라서 텍스트에 재현된 가치는 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기에 있어서 절대적인 준거가 되는 것은 아니며, 이를 자신의 가치로 옮겨 오더라도 적절한 소통의 과정 속에서 이를 실현할 수 있어야 한다는 사실을 학습자들이 주지할 필요가 있다.

요컨대, 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기 과정의 첫 번째 양상을 '대상 이해'로 파악하였다. 그리고 대상 이해의 초점이 비평적 에세이 속에서 드러나는 양상을 '요소 중심의 부분적 인식', '맥락 중심의 전체적 인식', '가치 중심의 추

22) 황혜진,「가치경험을 위한 소설교육 내용 연구 : 조선시대 애정소설을 대상으로」, 서울대 박사학위 논문, 2006a, 33-34면.

상적 인식'으로 기술하였다.

실제 학습자 텍스트 분석 결과 세 가지 대상 이해의 초점이 골고루 나타나는 것을 확인할 수 있었으며, 이러한 인식의 범주는 어느 정도 텍스트 자체의 영향을 받는 것으로 보인다. 예컨대, 소설의 경우에는 인물 등의 요소를 중심으로 텍스트를 인식하거나, 사회 비평적 텍스트에서는 사회 맥락을 중심으로 텍스트를 인식하고, 철학 등의 인문학 텍스트에서는 가치를 중심으로 텍스트를 인식하는 것이 그러하다. 그러나 그 외의 경우도 다수 존재하고, 대상 이해의 초점 자체가 성찰적 사고의 형성의 유무를 좌우하는 것은 아니므로 어느 것이 다른 것들보다 더 적절하다고 규정하는 것은 옳지 못하다고 판단된다.

다만, 특징적 요소를 중심으로 인식할 경우에는 비평적 에세이 쓰기 과정에서 텍스트와의 소통적 관계를 통해 확산적으로 의미화 하는 과정이 필요하며, 반대로 핵심적 가치를 중심으로 인식할 경우에는 비평적 에세이 쓰기 과정에서 수렴적으로 구체화하여 자신의 삶과 연관 짓는 것이 필요한 것으로 보인다. 또한 전체적 맥락을 중심으로 인식하는 경우에도 그러한 맥락이 지향해야 할 가치를 고민해보고, 자신과 관계 설정하는 과정에서 자신의 맥락을 적극적으로 재현해보일 필요가 있다. 따라서 자신의 대상 이해 초점을 파악하는 일은 대상과 어떻게 관계를 맺고 어떤 식으로 경험을 통합하여 자기에게로 견인해 올 수 있을 것인가를 결정하는 데 영향을 미치므로, 자신의 대상 이해의 초점을 파악할 수 있도록 돕는 활동이 필요하다.

2) 대상 해석의 구도

가. 자기 우위적 응답

대상 해석에 있어서 중요한 것은 대상과 물음과 응답의 형태로 대화를 나눌 수 있어야 한다는 것이고, 그러한 물음과 응답의 주도권이 어디에 있는가에 따라 관계 구도가 결정된다는 것이다. 첫 번째로 살펴 볼 대상 해석 구도의 양상인 '자기 우위적 응답'은 텍스트의 물음에 학습자 스스로 답하는 것이라 할 수 있는데, 성찰적 사고가 '자기이해'에 목적을 둔 사고라 할 때, 비평적 에세이 쓰기 과정에서 학습자가 대상 텍스트를 읽고 자기 자신으로 돌아오는 것은 필연적

이며 긍정적인 현상이라 할 수 있다. 그러나 이때의 '자기'가 '대상'을 통해 이해된 '자기'가 아닌 경우, 기존의 자신을 재인하는 것에 머물 가능성이 크며 성찰적 사고가 일어났다고 보기 어렵다. 다음의 비평적 에세이에서 이러한 문제를 확인할 수 있다.

> 지금 우리가 사는 시대는 '한티재 하늘'의 배경인 동학운동 이후 때보다는 많이 발전했지만 ① 아직 가난하고 소외된 계층은 존재한다. 작년 크리스마스 때 산타 분장을 하고 저소득층 아이들에게 봉사를 갔다. 그 아이들에게 줄 선물을 들고 오르막길을 올라갔는데 힘들고 추워서 그만두고 싶었다. 하지만 선물을 받고 좋아하는 아이들을 보니 보람 있고 뿌듯했다. (…) 그리고 봉사를 마치고 돌아갈 때 아이의 할머니가 고맙다며 고구마와 옥수수같은 간식거리를 주셨는데, 대가를 바라고 한 행동이 아니라 받기 죄송하기도 했지만 우리에게 보답하고 싶어 하시는 할머니의 마음이 너무 감사했다.
>
> 그 당시 나는 학업스트레스와 친구들로 인한 문제로 우울했고 무기력했다. 그런데 그 아이들은 나보다 더 큰 슬픔을 가졌음에도 ② 전혀 슬픈 내색을 하지 않고 밝게 지냈으며 작은 것에 감사하고 행복해했다. 나도 그 일을 계기로 밝아지려고 노력했고 남을 돕는데서 나도 성장한다는 걸 느꼈다. 그리고 ③ 최선을 다해서 살아가야겠다고 다짐했다. (…) 나 말고 다른 사람들도 ④ 소외된 계층에게 관심을 갖고 서로 돕는 사회가 됐으면 좋겠다. **[한티-F-3]**

위 인용문을 보면 ①에서 '가난하고 소외된 계층이 존재한다'는 사실을 확인하고, 이어서 표면적으로는 생략되어 있으나 '어떻게 살아야하는가'라는 물음을 제기한 뒤 그에 대한 응답으로 ②~④에서 '작은 것에 감사하고 행복해하기', '최선을 다해 살아가기', '소외된 계층에 관심 갖고 서로 돕기' 등의 내용을 제시하고 있음을 확인할 수 있다. 그러나 위 인용문의 대상 텍스트인 『한티재 하늘』은 누군가가 소외된 계층을 돕는 문제가 아닌 근대전환기 민중들의 삶의 모습을 담은 장편 소설이라는 사실이 중요하다. 물론 소설 속 인물 대부분이 밥 먹듯 굶주리며, 소외와 차별의 일상을 살아가지만, 위 인용문의 학습자는 그 인물들을 자신이 봉사활동을 통해 도움을 주었던 '생활이 어려운 아이들'과 가난하고 소외되었다는 점에서 같은 의미로 병치시켜, 이들을 모두 어려움에 대한 도움을 받아야 할 시혜적인 대상으로서만 의미화한다. 이것은 인물들이 '더 큰 슬픔'을 가졌다고 하지만, 실제 대상 텍스트 속 인물들이 그러한 슬픔들을 어떻게 이겨내고 있는지에 대해 설명하려 하지 않는 데에 기인한다. 실제 대상 텍스트 속 인물들이 어려운 형편에서도 서로 의지하며 키워갔던 따뜻한 정(情)이나, 정의를 위한 투쟁, 사회의 제도적 억압 속에서도

모성애를 통해 이를 극복하고자 한 것 등의 미시적 내용은, ④의 '소외된 계층에게 관심을 갖고 서로 돕는 사회가 되어야 한다'는 학습자 자신의 선언적 명제에 의해 모두 소거되어 버린 것이다. 따라서 ②, ③의 응답 또한 대상 텍스트와의 대화적 과정 속에서 유도된 것이라기보다는 학습자의 자의적인 것이라고 할 수 있다.

성찰적 사고가 반성적 사고와 질적인 차이를 지니는 것은, 나 자신에 함몰된 기존의 자아(ego)에서 '대상'을 통해 기존에 모르고 있던 새로운 자기(self)를 발견할 수 있는 계기가 주어진다는 것이다. 리쾨르가 텍스트를 읽는 것은 텍스트 안에서 우리의 '선입견'을 재발견하는 순환이 되어서는 안 된다고 강조[23]한 것은 자기이해란 언제나 텍스트의 세계에 귀 기울임으로써 인식된 새로운 자기이해여야 함을 알려준다. 그러나 위 학습자의 경우 대상 텍스트에 기반하지 않은 채로 오히려 자신의 경험이나 판단만을 앞세워 텍스트의 내용을 재단함으로써 새로운 자기이해에 이르지 못하였음을 확인할 수 있다. 특히 특징적 요소 중심으로 대상 텍스트를 인식할 경우, 자의적으로 자신의 목소리를 내는 경우가 많은데, 이는 텍스트를 전체적으로 들여다보지 않기 때문에 텍스트에 대한 핍진한 이해보다는 자기 안에서 재구성하려는 의도가 앞서기 때문으로 보인다. 다음 인용문을 살펴보자.

> 사실 주변을 둘러보면 생각보다 많은 '헬렌'들이 있다. 요즘 뉴스만 봐도 미혼모, 청소년 임신, 낙태 수술 소식들이 심심치 않게 들려온다. 사실은 임신한 사실을 알고 지레 겁을 먹고 주변에게 도움을 청할 생각도 하지 않은 채 위험하게 말을 몰아 아기를 지우려고 한 여린 헬렌은 우리가 만든 것일 수도 있다. (…) 양천구에서 사는 한 여고생은 남자친구와 여러 번의 성관계를 갖다가 단 한 번의 실수로 인해 임신을 하게 되었다. (…) 결국 그녀는 혼자가 되었고 성인이 된 지금까지 편견 때문에 직업 구하는 데 어려움이 있어 아직도 생활고에 시달린다 하였다. 하지만 그녀는 정부나 단체 등으로부터 어떠한 도움도 받지 못하고 있다고 많이 힘들어하고 있었다.
>
> 바로 우리들의 이러한 편견, 무관심, 부정적인 시선들이 우리 주변에 '헬렌'들을 만들고 있다고 본다. (…) 그리고 <u>그들에게 조금 더 따뜻한 손길을 내밀어</u>서 그들이 조금이라도 의지할 수 있게 힘을 보태주는 것도 좋은 방법일 것이다. (…)
>
> '헬렌'은 우리의 누나, 동생, 친구가 될 수 있다. 우리는 그것에 대해 충분히 인지하고 있지만 당장 그러한 상황에 처해있지 않다고 <u>무관심했다. 지금까지 우리들의 이러한 태도를 반성하고 개선해야</u>만 앞으로 우리 사회의 '헬렌'들도

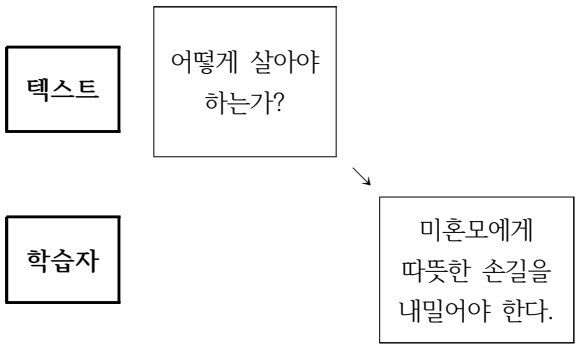
23) 고정희, 앞의 책, 153면.

일반 사람들과 마찬가지로 자유롭고 존중 받는 한 명의 인간으로서 살아갈 수 있다. **[이름-M-1]**

위 인용문을 쓴 학습자는 말을 몰아 아이를 지우려고 했던 헬렌의 상황이 얼마나 절박한 것이었는지, 자신 주변의 한 여고생의 상황을 토대로 해석해간다. 뿐만 아니라, 텍스트 속 헬렌의 문제는 비단 텍스트 안에만 존재하는 것이 아니며 우리의 문제임을 제시하고, 우리 사회의 수많은 미혼모들의 문제로 확대하여 그러한 헬렌들에게 도움을 줄 수 있는 개인 차원과 국가 차원의 방안들을 자신이 살고 있는 실제 맥락 안에서 구체적으로 제안하기까지 한다. 그러나, 매끄럽게 해석의 과정을 이어가고 있음에도 이러한 해석이 성찰적 사고로 이어졌다고 여겨지지 않는 이유는, 실질적으로는 학습자가 텍스트를 통해 새로운 자기를 발견했다고 보이지 않기 때문이다.

이것은 학습자가 대상 텍스트를 '미혼모'라는 요소를 중심으로 인식한 것에 기인한다. '어떻게 살아야 하는가'에 대한 응답으로서 '미혼모에게 따뜻한 손길을 내밀어'야 한다고 제안한 것은, 텍스트 속 인물들의 응답도 아니고, 서술자의 응답도 아니다. 대상 텍스트에서 헬렌이라는 인물이 타인의 도움을 통해 삶의 의미를 찾았거나, 혹은 찾을 수 있는 가능성을 확보한 것은 아니기 때문이다. 오히려 헬렌은 타인의 도움 없이 주체적으로 자신의 삶을 선택하고, 이에 대한 책임을 스스로 감내하고자 한다.

따라서 이러한 학습자와 대상 텍스트의 대화적 관계를 도식화하면 다음과 같다.



헬렌은 미혼모이기도 하지만, 여성이기도 하고, 학생이기도 하고, 딸이기도 하고, 한 인간이기도 하다. 결국 대상 텍스트가 '인간이란 어떻게 살아야 하는가?'라는 물음에 대한 응답이라고 할 때, 학습자는 그러한 텍스트의 응답에 귀 기울이지 않고, 헬렌이 여성으로서, 학생으로서, 인간으로서 겪는 수많은 문제 상황들을 '미혼모'라는 문제 뒤로 숨겨버린다. 또한 텍스트에 제시된 헬렌이 자신의 문제를 해결하는 과정에서 선택했던 결정들이나, 헬렌을 둘러싼 사람들의 반응, 그러한 선택과 반응이 한 인간의 삶에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 구체적 해석과 그것에 자신을 비춰보는 과정은 생략한 채, 오로지 텍스트의 문제를 '미혼모'의 문제로만 환원하고, '미혼모'에 대한 자신의 기존의 인식을 자신의 내부에서 재구성하고자 한다. 그러다보니 '어떻게 살아야 하는가'라는 텍스트의 물음에 '미혼모를 도와야 한다'는 엉뚱한 대답을 내놓게 된 것이다. 학습자는 자기 나름대로 텍스트 속 헬렌의 정서를 재구성하고자 했지만, 텍스트의 응답에 귀 기울이지 않은 채로 재구성한 정서는 타자의 정서가 아니라 타자의 것이라고 착각하는 자신의 정서일 가능성이 높으며, 이 경우는 엄밀한 의미에서 '낯선 것'을 통한 자기의 확장이 일어났다고 보기 어려울 것이다.[24] 따라서 텍스트의 물음과 응답을 훼손하지 않고 받아들이는 경험은 단순히 텍스트를 잘 해석하는 것에서 더 나아가 학습자 자신을 이해하는 계기를 마련해준다는 점을 주지해야 한다.

한편, 텍스트가 아닌 학습자가 텍스트의 물음에 응답하되 그것이 온전한 학습자의 것이라기보다는 그가 속한 담론 공동체의 영향을 받은 것인 경우도 있다. 양정실(2006)에서는 이를 해당 공동체의 상식과 고정 관념, 현실 인식이 배어 있는, 보통의 경우에는 성찰할 필요가 없는 상식에 해당하는 것으로서 '문화적 일상어'라고 말한 바 있다.[25] 다음의 비평적 에세이를 살펴보자.

> 우리가 살면서 선과 악에 대해 생각해 본적이 있나 하는 질문을 하게 만드는 내용이 책 처음 부분에 나온다.
>
> *'선과 악의 거리는 얼마나 먼 것인가. (중략) 내가 경험으로 증언할 수 있는 확실한 진실은 이 세상에는 100퍼센트의 악도 없고, 100퍼센트의 선도 없다는 것이다. 우리는 언제나 51퍼센트의 선과 49퍼센트의 악으로 겨우 선이 편에 서거나 때로는 그 비율의 아슬아슬한 차이로 악행을 저지르기도 하는 평범한 사람들일 뿐이다.'(P.69)*

24) 위의 책, 280-281면.
25) 양정실(2006), 앞의 글, 100-104면.

나 또한 이 책 내용과 동일한 생각이다. 우리 주변에서도 이런 일들이 일어난다. 예를 들면 가정환경이 좋지 않은 아이들 중에서도 친구들에게 친절하고 예의 바른 학생이 있고 친구들을 무시하며 선생님께 대드는 아이들도 있다. 이런 걸 보면 책 내용처럼 자신의 행동과 생각에 따라 사람이 선이 되고 악이 되는 것 같다. 사람은 한없이 너절한 존재이기도 하지만 한없이 아름다운 존재이기도 한다. 그러므로 제일 중요한건 공존이란 단어가 있는 세상이다. 사람을 사람답게 대우해주는 세상, 힘든 친구들을 보듬어주는 세상, 나쁜 행동을 하는 친구들에게는 충고를 해주는 세상이 제일 좋은 세상이라 말한다. 나 또한 이제부터는 하나하나 생각하며 행동하고 힘든 친구들을 보듬어 줄 수 있는 사람, 따끔하게 충고 할 줄 아는 사람, 정직한 사람이 되길 노력해야겠다. **[변방-F-14]**

위 글에는 다음 세 가지 의미가 복합되어 있다.

① 누구에게나 선과 악이 내재하며 선인과 악인을 구분하기는 어렵다.(텍스트 경험)
② 가정 형편이 어렵지만 자신의 행동에 따라 착하게 사는 친구들도, 악하게 사는 친구들도 있다.(실제 경험)
③ 힘든 친구들을 보듬고, 나쁜 친구들에게 충고하고, 정직한 사람이 되자.

③의 의미가 결국 '인간이란 어떤 존재인가'에 관한 대상 텍스트의 질문에 대한 응답으로서 학습자가 새롭게 구성한 의미라고 한다면, 그것이 텍스트의 목소리에 귀 기울인 것이 아님은 분명하다. 대상 텍스트에서는 누구에게나 선과 악이 공존할 수 있다는 응답이 제시되었으나, 인용문에서는 정반대로 '착하게 사는 친구들'과 '악하게 사는 친구들'로 이원화된 자신의 경험을 동질적인 것으로 파악했기 때문이다. 하지만 '힘든 친구들을 보듬고, 나쁜 친구들에게 충고하고, 정직한 사람이 되자'는 것이 온전히 학습자 개인의 목소리인지도 분명하지 않다. 그것이 자기 경험의 구체적 양상을 통해 뒷받침되고 있지 못하기 때문이다. 그러한 의미가 텍스트를 통해 얻어진 가치도 아니고 자신이 지니고 있던 가치도 아닌 공동체의 이데올로기를 재인한 것, 즉 문화적 일상어에 불과하다면, 그것이 새롭게 자기를 구성한 것이라고 보기 어려울 것이다. 어떤 문제 상황을 깊이 있기 이해하려는 노력보다는 그러한 문화적 일상어로서 봉합해버리고자 하는 의도가 숨어 있는 것으로 볼 수 있기 때문이다.

따라서 비평적 에세이 쓰기 과정에서 학습자는 자신의 응답이 텍스트의 것인지, 자신의 것인지, 아니면 담론 공동체의 목소리인지를 분별하고, 텍스트가 자

의적으로 왜곡되지 않고 온전히 그 목소리를 실현하고 있는가를 살펴 텍스트와 대화를 수행해 나갈 필요가 있다.

나. 대상의 모방적 수용

대상의 모방적 수용이란 대상 텍스트와의 대화에 있어 물음과 응답의 주도권이 텍스트에 있다는 것을 의미한다. 대상 텍스트가 던지는 물음을 통해 텍스트와의 관계가 시작되는 것이라 할 때, 그러한 물음에 대한 응답 또한 텍스트의 것을 있는 그대로 받아들이는 것이다. 다음의 인용문을 살펴보자.

> 이 책에서 기억해야 할 부분은 애티커스 핀치는 아이들에게 아무런 해도 끼치지 않는 앵무새를 죽이는 것 은 나쁜 짓 이라고 일깨워준다. (…) 지금 우리나라도 민주주의지만 동남아에서 온 사람들을 무시하고 차별하는 경향이 많다. 여기서 말하는 앵무새는 흑인을 뜻하는데 이제 우리도 핀치의 말에 따라 우리나라에 온 우리에게 피해주지 않는 앵무새들을 죽이지 말고 보살펴 주어야한다. 이 책에서 인상 깊은 문장이 있는데 애티커스는 항상 남을 미워하지 말라고 아이들에 강조한다. 그 이유는 "남의 입장에서 서 보지 않는 이상 결코 그 사람을 이해 할 수 없다."는 것인데 <u>나도 사람들을 볼 때 먼저 겉모습만 보고 판단하는 경우가 많았다. 하지만 알고 보면 겉모습과 다른 경우도 많다.</u> 인종차별에 관해서 보면 나도 백인보다 흑인에 대한 거부감이 더 심했다. 예를 들어 길에서 백인이 말을 걸면 별로 거부감 없이 친절하게 대답해 주고 먼저 인사하는 경우도 있었는데 흑인을 보면 나한테 말을 걸지도 않았는데도 왠지 그냥 무서워서 피하게 됐었는데 <u>흑인에 대한 잘못된 편견 때문에 그런 것 같다.</u> 그런데 앵무새 죽이기를 읽고 나서 사회에서 소외된 사람이나 인종차별에 대해서 다시 한 번 생각하게 되었고 인종차별로 인한 사회적 문제도 새로 알아 볼 수 있었다. **[앵무-F-1]**

이 학습자는, 사람들을 볼 때 겉모습만 보고 판단해서는 안 된다는 삶의 태도를 보인다. 이것은 '타인을 어떻게 대해야 하는가'라는 텍스트의 물음에 대한 응답이라고 할 수 있는데, 이러한 응답은 '남의 입장에 서 보지 않는 이상 결코 그 사람을 이해할 수 없다'며 흑인을 편견 없이 대하라는 대상 텍스트의 응답을 그대로 반복한 것으로, 대상을 모방적으로 수용하는 관계 구도라고 할 수 있다. 이를 도식화하면 다음과 같다.

텍스트	타인을 어떻게 대해야 하는가?	→	타인(흑인)을 편견 없이 대해야 한다.
학습자			

이러한 양상은 텍스트의 줄거리에 더해 자신이 대상 텍스트를 통해 발견한 의미를 짧게 언급하는 것으로, 텍스트에 제시된 삶의 태도나 가치를 통해 학습자 자신의 삶의 태도를 정향할 수 있다는 데 의의가 있으며, 학습자의 비평적 에세이에서 가장 흔히 볼 수 있는 유형이기도 하다.

그러나 이러한 의미가 단순히 대상 텍스트의 명제를 옮겨 놓은 것인지, 실제로 자기화의 과정을 거쳐 구성된 의미인지는 글을 통해서는 파악하기 어렵다. 특히 위 학습자의 경우 텍스트의 '흑인을 편견 없이 대하는 행위'를 그대로 자신의 경험에 옮겨와 '흑인을 편견 없이 대하는 행위'로서 의미화 하는 것을 볼 수 있는데, 이러한 현상에는 두 가지 요인이 있는 것으로 보인다. 첫 번째는 텍스트 경험을 물음과 응답의 대화적 관계로 파악하지 못하고 단편적 명제로 이해한 경우이다. 또 하나는 자신의 경험이 텍스트의 물음을 정교화 하는 데 대등하게 기능하지 못하고, 일방적으로 텍스트에 함몰된 경우이다. 전자의 경우, 텍스트의 내용이 어떤 물음에 대한 응답으로서 쓰인 것인지 파악하는 과정이 전제되어야, 그러한 물음과 응답을 자신의 것으로서 구체화할 수 있을 것이다. 후자의 경우, 자신의 실제 경험이 텍스트 경험과 어떤 면에서 연관 되는 것인지 실제 경험의 세부적 측면들을 살펴보는 것을 통해 자신의 지평을 열어 보일 수 있도록 해야 할 것으로 보인다. 단순히 일회적인 반성이 아니라 삶의 태도로 이어지기 위해서는 단순히 텍스트를 수용하는 것이 아니라, 본격적으로 자신을 비춰볼 수 있는 공간을 쓰기의 과정에서 만들어 내어야 하며, 이를 통해 텍스트의 물음과 응답을 자기 것으로 이끌 수 있을 때 이와 유사한 다른 맥락에도 전이가 가능해지기 때문이다.

이를 위해서는 텍스트가 제시한 응답의 타당성을 스스로 판단하고 이에 대한

정교화와 타당화의 과정을 거쳐 '자신의 것'으로 만드는 노력이 필요하다. 이는 '왜 그렇게 살아야 하는가', '그런 응답이 왜 옳은가'에 대한 근거를 제시하는 과정으로 객관적으로 존재하는 물음과 응답을 판단을 통해 자신에게로 견인해오는 것을 의미한다. 가다머는 참되게 묻는다고 하는 것은 곧 '개방적인 태도를 취한다'는 뜻이라고 하면서 대답이 이미 결정된 수사학적인 물음은 진정한 물음이 아니[26]라고 한 바 있는데, 이는 대상에 대한 무조건적 함몰이 아니라 열려있는 물음에 대한 판단의 과정이 동반될 때 비로소 자기화의 단초를 마련할 수 있음을 함의하고 있다.

특히 텍스트를 모방적으로 수용하는 관계 구도에서는 물음과 답이 이미 텍스트에 의해 결정되어 있기 때문에, 이미 주어진 텍스트를 디딤판으로 삼고, 그것을 정교화·타당화하는 학습자의 역할이 더욱 중요해진다. 이는 다시 '물음'으로서 실현될 수 있는데, 예컨대 '어떻게 살아야 하는가? - 자연과 동화되어 살아야 한다'는 것이 텍스트의 물음과 응답이라면, '자연과 동화되어 산다는 것은 무엇인가?', '그것이 어려운 일인 이유는 무엇인가?' 등 그것을 자신의 맥락에서 구체화할 수 있는 물음을 던지는 것이다. 이러한 물음은 텍스트에 제시된 삶의 태도나 가치를 온전히 자기에게로 견인해 오는 자기화의 과정으로서 기능할 수 있다. 다음의 인용문을 살펴보자.

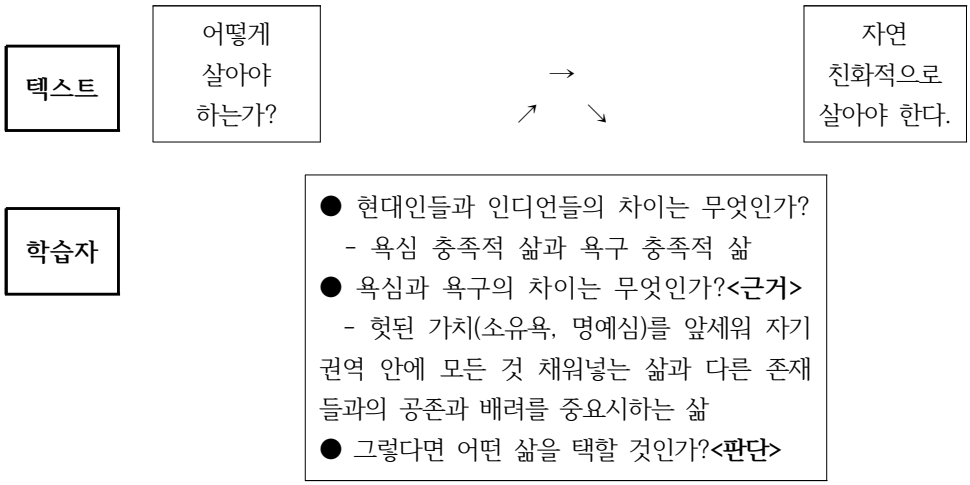
> 지금 내 주위를 둘러보면 도로를 달리는 자동차와 그 도로 주위를 감싸고 있는 빌딩건물, 그 빌딩 사이사이로 보이는 아파트들만이 가득한 것이 지금의 현실이다. 요즘 너무 많은 자연 개발을 함으로써 생태계와 자연에 대한 소중함을 잃어가고 있는 것 같아 안타까울 뿐이다. (…) 람사르 습지인 우포늪이 수해복구공사의 명목으로 무참하게 파헤쳐지고 있다. 지난 태풍 매미로 우포늪 대대제방 제내지의 물이 넘치면서 마을 전체가 물에 잠기는 사건이 발생하였다. (…) 이 책에 나오는 인디언의 삶의 방식과 우리의 사람의 방식은 다르다. (…) 그 차이를 한마디로 하자면 '다른 존재에 대한 배려심과 많은 존재들이 공존한다는 테두리 안에서 자신의 욕구를 채우는 삶'이 인디언의 삶의 방식이라면 '소유욕이나 명예심 등을 최고의 가치로 앞세워 마치 자신이 이 세상의 전부인 것처럼 자신의 권역 안에 모든 것을 채워 넣으려는 욕심을 채우는 삶'이 현대인의 생존 방식이 아닐까 라는 생각이 들었다. 사람의 욕심은 왜 생기는 것일까? 언제부터 이런 욕심이 사람을 지배하게 된 것일까? 욕구와 욕심의 차이는 무엇인가? 작은 나무와 할머니와 할아버지의 삶은 금욕적이지 않다. 그들도 먹고 마시고 자고 작고 큰 즐거움을 추구하며 삶을 즐긴다. 분명 욕구 충족적인 삶인 것이다. 그러나 그들

26) Richard E. Palmer, 앞의 책, 325면.

은 그러한 삶에는 일반적으로 현대인에게 얹어져 있는 욕심이라는, 마음의 짐의 무게가 느껴지지 않는다. 그래서 그들의 삶을 소중하면서도 가벼운 그런 잔잔하고도 아름다운 감동을 느낄 수 있었던 것 같다.

무엇이 이들을 깃털처럼 가볍게 살 수 있게 할 수 있는 것일까? 아마도 그것은 자신의 생존을 위해 욕구를 채우려는 행위만큼 그 행위는 다른 존재들과 공생하는데 도움이 되어야 한다는 이해와 배려심을 중요시하는 인디언의 삶의 이치 때문일 것이다. **[내영-F-4]**

위 학습자는 텍스트에 제시된 인디언들의 생활을 통해 '자연을 배려하며 사는 삶'이라는 가치를 이끌어내고 있다. 하지만 '현대사회의 자연 파괴에 대한 안타까움', 혹은 '인디언들의 자연 친화적 삶에 대한 동경'이라는 막연한 모방에만 머물지 않고, '현대인들과 인디언들의 삶의 방식의 차이는 궁극적으로 어디에서 비롯되는가?', '욕구와 욕심의 차이는 무엇인가?' 등과 같은 물음의 연쇄를 통해, 텍스트가 제공하는 응답의 테두리 안에서 자기 나름의 의미를 구체화해가고자 한다. 이를 도식화하면 다음과 같다.



위 인용문의 학습자는 '욕구'와 '욕심'의 차이에 주목하여 자신의 경험을 토대로 이에 대해 설명하는 과정에서 전에는 인식하지 못했던 것들을 경험 속에 자리 잡게 한다. 단순히 자연과의 동화라는 일반적인 문제로 텍스트의 의미를 환원한 것이 아니라, '우포늪 개발'이라는 자신이 존재하는 구체적인 맥락을 통해

현재적 의미를 모색하는 과정에서 그 두 가지 삶의 방식의 차이를 정교화하고, 이를 근거로 삼아 자기이해로 이어나간다. 즉, '욕심이 아니라 욕구 충족적인 삶이 좋은 삶이다'이라는 의미는 텍스트에서 시작된 것이되, 학습자가 자신의 구체적 맥락의 재현을 통해 자신의 문제로써 받아들이고 스스로 정교화·타당화하는 과정에서 얻어진 의미로, 성찰적 사고를 통한 자기이해의 양상이라고 할 수 있다.

다. 상호주도적 관계 생성

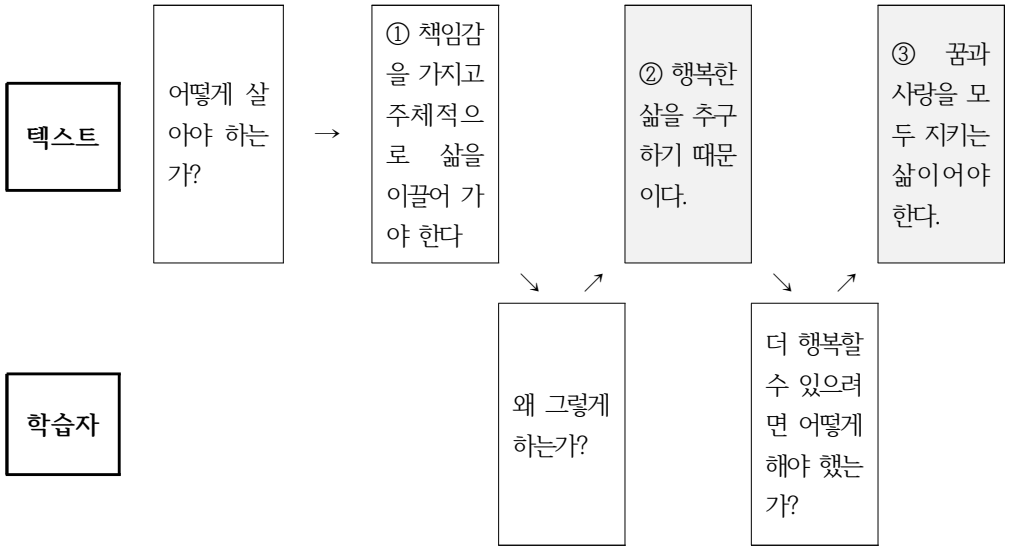
대상과 상호주도적 관계를 맺는다는 것은 가다머가 말한 '나-너 관계'의 세 번째 유형에 해당하는 것으로 대상을 지배하려 하기보다는 들으려는 개방성을 지니며 기꺼이 타자에 의한 자신의 변형을 감수[27]하는 태도를 의미한다. 하지만 '대상의 모방적 수용'과는 달리, 대상을 무조건 받아들인다는 뜻이 아니라 대상과 물음과 응답을 번갈아 수행하는 과정 속에서, 대상에 대해 반성적으로 인식하는 계기가 포함된 개념이라고 할 수 있다. 다음 인용문을 살펴보자.

> 책을 읽으면서 계속 떠오르는 사례가 있었다. 예전에 TV에서 커플 한 쌍을 봤는데 헬렌과 크리스와 매우 비슷한 커플이었다. 승마 선수가 꿈이었던 아이의 엄마는 어린 시절 방황하다가 만난 아이의 아빠와 동거를 했다. (…) 이 커플은 결국 아이를 낳았지만 그 후에 결코 행복해 보이지 않았다. 아이 때문에 둘은 계속 일을 하고 붙잡혀 있어야 했다. 승마 선수의 꿈은 아예 물 건너 가버리고 말았고 그들의 인생도 가버린 듯 했다. 비록 한 번의 실수지만 그에 따른 처벌은 너무나도 가혹하였다. 어른도 되지 못한 둘의 꿈과 삶을 어른이 되기도 전에 빼앗아버리는 처사라니 나였으면 절대로 견디지 못했을 것이다. (…) 만약 내가 헬렌이었더라면 크리스와 떨어지지 않았을 것이다. ① <u>헬렌 딴에는 임신도 했으니까 책임감 있게 아이를 낳아 기르려는 생각이었겠지만</u> 내가 보기엔 별로 책임감 있어 보이지 않았다. (…) 헬렌의 생각을 이해는 하지만 공감을 해줄 수는 없었다. (…)
>
> 헬렌은 결국 꿈, 아이, 사랑을 다 가지려다가 결국은 아이 대신 사랑을 버리게 됐다. 별로 옳은 선택은 아니라고 본다. 비록 마지막 부분에 태어난 아이인 에이미가 헬렌의 가족들을 하나로 만드는 데 공헌하지만 단지 그뿐일 것 같았다. 무슨 말이냐면 단순히 헬렌 가족의 사이를 좋게 만들 뿐이지 ② <u>헬렌 자신에게 그 이상의 행복을 주지는 못할 것처럼 보였다</u>는 말이다. 내가 생각하기에는 차라리

27) 위의 책, 316면.

에이미를 포기하고 자신이 사랑하던 크리스와 계속 있었다면 헬렌은 좀 더 밝고 행복한 미래를 살게 됐을 것이다. ③ 헬렌이 말했듯 사랑하는 사람의 옆에 있어야 제일 행복한 법이기 때문이다. **[이름-F-6]**

10대들의 임신을 다룬 대상 텍스트를 읽고 위 인용문의 학습자는 텍스트가 말하고자 하는 것에 귀 기울이되, 텍스트에 제시된 물음과 응답에 무조건 수긍하는 것이 아니라 대화적 물음을 통해 텍스트에 표면화되지 않았으나 그 안에 내재되어 있던 것을 드러내도록 한다. 텍스트와 학습자 간의 대화 구조를 다음과 같이 도식화할 수 있을 것이다.



위 인용문의 학습자는 헬렌이 지닌 '책임감'이 중요한 가치라는 것에는 동의(①)하지만, 궁극적으로 헬렌이 그러한 선택을 통해 추구하는 것이 '행복'임을 감안할 때(②), 그가 행복해지기 위해서는 그가 소중히 여겼던 '꿈'과 '사랑'이라는 가치가 더욱 우선적임을 확인(③)하고, 책임감보다 '꿈'과 '사랑'이라는 가치를 위계상에서 우위에 위치시킨다.

여기서, 음영으로 표시된 부분은, 텍스트에 표면화되지 않았지만, 학습자의 물음을 통해 새롭게 드러난 부분인데, 학습자는 텍스트에 질문을 던지는 역할을 할 뿐 그에 대한 응답은 텍스트가 제시하고 있다는 점이 중요하다. 대상 텍스트

에 자신을 일방적으로 투영하는 것이 아니라, 나의 세계가 아닌 텍스트 세계의 운영 원리를 텍스트 스스로 말하게 하려는 노력을 통해 얻어진 가치를 중심으로 자신을 새롭게 이해하는 것이기 때문이다. 또한 이러한 대화적 과정에 터한 가치론적 위계는, 스스로 제기한 물음을 통한 주체적 판단에 의해 설정된 것으로서, 학습자의 삶에 전체적인 구심점으로 기능할 수 있다. 실제로 학습자가 비평적 에세이를 쓰기 전에 작성한 반응 일지의 내용은 이 학습자가 텍스트에 물음을 던짐으로써 자신의 사고를 이끌어 가고 있음을 보여 준다.

- ‘크리스는 자신의 꿈과 사랑 중 무엇을 택할까?’라는 생각을 했다. 만약 나라면?
- 책을 다 읽었지만 크리스와 헬렌에게 펼쳐질 앞으로의 미래가 궁금하다. 과연 그들은 다시 만나서 행복하게 살 수 있을까? 아니면 크리스의 어머니인 조운처럼 각자의 꿈을 위해 헤어져 있을까?
- 그들이 어떻게 사는 게 가장 행복할까? **[이름-F-6-반응]**

일반적인 학습자의 경우 반응 일지에 책을 읽다가 느낀 점이나 인상 깊었던 내용을 기록하는 반면, 위 인용문의 학습자는 의문문의 형식으로 반응 일지를 작성함으로써 끊임없이 텍스트와 소통을 시도하고 있었음을 확인할 수 있다. 결국 소통의 과정에서 중요한 것은 텍스트에 적절한 물음을 제기하고, 이에 대한 응답을 경청하는 것이라 하겠다.

한편, 텍스트에 물음을 제기하는 것과 동시에 자기 스스로에게도 물음을 던짐으로써 자기 스스로가 물음의 대상이자 주체임을 확인하는 과정에서 새로운 자기이해를 만들어 가는 사례도 있었다.

> 또다시 일 년이 총알처럼 지나가고 내 인생 18번째 떡국을 비우기까지 1개월이 남았다. (…) 문제는 내가 이런 짐을 짊어질 자신이 없다는 거다. (…) 한마디로 정말 뭘 해야 할지 모르겠다. 그냥 매일 엄마가 주는 밥 먹고 따뜻한 전기장판 위에서 뒹굴고 싶은 마음뿐이다.
>
> (…) 나는 지금 왜 이런 걸까. 하고 싶은 게 없는 걸까? 아니면 정말로 그냥 실감이 안 나서?
>
> 나는 쭉 공부 잘하는 학생이었다. (…) 나는 말하자면 ‘시허머’다. 내가 마음대로 만든 말이다. 시험 잘 보는 사람이라는 뜻이다. 좋은 뜻이 아니라 시험만 잘 보는 사람이라는 뜻이다. 예전에 화성인 바이러스에 나온 서울대학교 학생들이 하는 말을 듣고 생각해낸 단어다. ‘우린 특출나거나 다른 사람들이 아니라.

그냥 시험을 잘 본 사람들일 뿐이에요.' (…) 그리고 여기서 고백하지만 사실 난 세탁기도 못 돌린다. 사회에 나가서 어떻게 살지 정말 걱정되기 시작한다. 이 글을 쓰고 있는 건 나니까 내 문제가 뭔지 나는 잘 알고 있는 셈이다. 그런데도 위기감이 피부로 와 닿지 않는다. 성적표에 쓰인 전교 7등이라는 숫자는 내 위기감을 마비시킨다. (…)

어쩌면 내 게으름은 공포심에서 왔는지도 모르겠다. (…) 나는 회피하고 싶다. 어른이 되는 걸 회피하고 싶고 나에게 지금까지는 없었던 차가운 잣대를 들이댈 수능과 사회를 회피하고 싶다. 내가 어느 대학을 가게 될지 몇 등급이 나올지 그런 것보다 무서운 것은 나를 감싸고 있던 이미지가 벗겨지는 순간이다. 내가 별것 아님을 나는 알고 있다.

(…) 이 책의 저자는 '행복한 주체로 살아가기'라는 소단원에서 우리는 집착을 버려야 한다고 설명한다. (…) 나이를 먹으면서 어느 순간 공부는 목적이 아닌 수단이 돼있었다. (…) 정확히는 그런 칭찬들이 쌓여서 스스로 만들어 낸 내 내면의 이상적인 나의 모습과 남이 보는 나의 이미지에 집착하게 되었다는 것이 더 맞는 것 같다. (…) 정리하자면 내 두려움은 결국 넓은 것을 볼 줄 모르고 한 가지만 바라보던 나의 집착에서 비롯됐다고 할 수 있다.

하지만 행복한 주체로 살기에는 이것으로는 아직 부족하다는 생각이 든다. (…) 애초에 나의 괴로움은 정말로 집착에서만 왔을까? 우리는 집착에서 벗어나는 것 말고도 방향 찾는 법을 배울 필요가 있다.

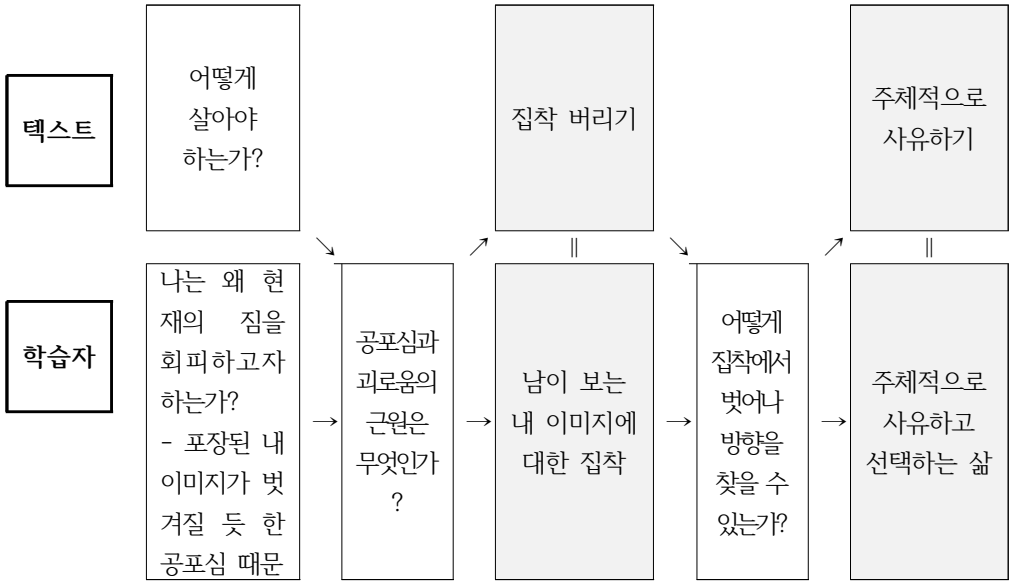
(…) 높은 성적이 내게 편안함을 보장하는 만큼. 내가 왜 공부하고 있는지에 대한 이유를 의심하고 불편하게 하려는 생각은 옅어져 갔다. (…) 이 모든 과정에 나의 주체적인 노력과 선택이 생략되어있기 때문이다. 그러니까 나는 내 목표를 찾을 노력도 하지 않은 채 내가 스스로 선택한 것인 양 착각하고 가짜 목표에 집착하고 있었던 셈이다. 그러니 행복한 주체가 될 수 있을 리 없다. 이때 떠오르는 시가 하나 있다. 중학교 교과서에서 처음 만났던 시다. (정현종, 『모든 순간이 꽃봉오리인 것을』 전문. 시는 생략) 이 시에서 작가는 모든 순간을 힘껏 살아오지 못한 자신을 반성한다. 내가 내 자신을 더 사랑했다면 내 인생은 지금 어떤 모습을 하고 있을까. (…) 내가 지금까지 흘려보낸 수많은 마주침보다 훨씬 많은 미지의 마주침이 나를 기다리고 있을 것이라는 뜻이다. 다가오는 마주침을 소중하게 여기자. 언제나 사유하고 주체적으로 삶을 헤엄쳐 나가자. 마주침이 언제나 행복한 결과만을 가지고 오는 것은 아니다. 하지만 나의 선택이 나를 불행한 상황에 빠트리더라도 내가 충분히 고민해서 내린 결정이었다면 고통 받기보다는 겸허하게 받아들이고 고칠 점을 조금씩 배워나갈 수 있을 것이다. 올해도 첫눈이 내렸다. 내년 한해를 견뎌낸 뒤 또 다시 첫눈을 바라보고 있을 나는 더 많이 성장하고 성숙되어 있기를 기대해본다. **[철학-F-4]**

위의 인용문이 대상으로 삼은 텍스트는 '어떻게 살아야 하는가'라는 물음에 대해 철학적으로 답을 찾아가는 과정에서, 결론적으로 '집착 버리기', '주체적으로

사유하기'를 응답으로 제시한다. 그런데 중요한 것은, 위 글의 학습자가 이러한 물음을 텍스트뿐만 아니라 자신에게도 던지며 끊임없이 이에 대해 응답할 것을 요구한다는 점이다. 학습자가 제기하는 질문은 다음과 같다.

① 물음 : 나는 왜 현재의 짐을 회피하고자 하는가?
응답 : 사회에 나가면 내 이미지가 벗겨질 것 같은 공포심 때문이다.
② 물음 : 그러한 공포심과 괴로움의 근원은 무엇인가?
응답 : 남이 보는 나의 이미지에 대한 집착은 스스로를 괴롭게 한다.
③ 물음 : 어떻게 집착에서 벗어나 방향을 찾을 수 있는가?
응답 : 주체적으로 사유하고 선택하는 삶을 살아야 한다.

텍스트에 제시된 것은 ②와 ③의 응답뿐이지만, 학습자는 이러한 응답을 단순히 수용하는 것이 아니라 자신의 물음을 통해 스스로 이끌어내고자 한다. ①, ②, ③의 질문은 모두 학습자 자신의 내부에서 제기된 것이라 할 수 있는데, 이때의 물음은 텍스트와 자기 자신의 두 방향으로 향해 있다. 이를 도식화하면 다음과 같다.



특히 자신을 향한 물음은 반성적 성격을 지니며, 이러한 반성적 물음은 자신

의 삶을 근본적으로 검토하거나 의미 있는 결단을 내릴 것을 요구하면서 시선을 다른 이가 아니라 내 자신에게 돌려 자기 자신을 긍정하는 가치를 만들어가는 과정에서 자기이해에 도달하도록 한다. 이것은 텍스트를 일방적으로 수용한 것도, 자신을 텍스트에 투영한 것도 아니며, 텍스트와 나 자신을 향한 두 방향의 물음과 그 응답 간의 접점을 통해 자기이해를 분명히 한 소통적 과정이라는 데에 의의가 있다. 실제로 다음 면담 내용은 이 학습자가 대상 텍스트와의 소통적 관계를 통해 성찰적 사고를 수행하였음을 보여준다.

> 저는 책 위주로 쓰는 게 싫어 가지구, 자아성찰 했어요, 계속. 자아성찰. 저는 이 책을 좋아했고 이 책이 많이 와 닿아서, 책이 좋아서 그렇게 쓴 것 같아요. 어려워서 이렇게 읽고, 저렇게 읽고, 또 읽고 했거든요. 그러면서 뭔가 (삶의) 방향이 잡힌 것 같아요. **[철학-F-4-면담]**

또한 학습자가 반성적 물음의 연쇄를 통해 사고를 이끌어 가는 것은 자신을 재구성하겠다는 의지를 가지고 있기 때문이며, 이것은 성찰적 사고의 핵심이기도 하다. 철학자인 둔스 스코투스(Duns Scotus)에 따르면 미래의 가능성들과 가능한 행위의 결과들을 예상하는 상상력은 의지의 산물이고, 이런 의지는 이성적 능력으로서 의지로 인해 정신적 선택과 실존적 또는 개인적 자유의 가능성이 열린다.[28] 이러한 의지적 태도는 세계, 혹은 타인이 아니라 자신과 자신의 경험을 사고의 대상으로 삼았기 때문에 가능한 것이며, 과거의 후회, 혹은 금지가 아니라 의지 활동을 통해 자신을 미래로 투사하여 미래적 가능성을 텍스트 속에 드러내도록 한다. 위 학습자가 비평적 에세이를 쓰는 과정에서 계속 자아성찰을 하며 이를 통해 삶의 방향을 잡아나갔다고 하는 면담 내용에서도 이러한 의지적 지향성이 드러난다고 하겠다.

의지는 미래로 향해있다는 것은 후설도 지적한 바 있다. 후설은 '부단히 흐르는 현재'는 현재적 지금-위상을 중심으로 해서 '바로 전에 있었던 지금'과 '곧 올 지금' 이라는 두 방향으로 뻗는 넓이를 가지고 있으며[29], 모든 의지적 지향성의 본질은 그것이 '불만족스런 상태를 벗어나 만족스런 상태에 도달하기 위해

---

28) 김율,「둔스 스코투스의 의지이론 연구 : '이성적 능력(potentia rationalis)'으로서의 의지」,『철학사상』 제28호, 서울대학교 철학사상연구소, 2008, 214-227면 ; Juan, Pascual-Leon, 최호영 역,「통합, 지혜를 만드는 유기체적 과정」, Robert J. Sternberg et al.(2010), 앞의 책, 362면.

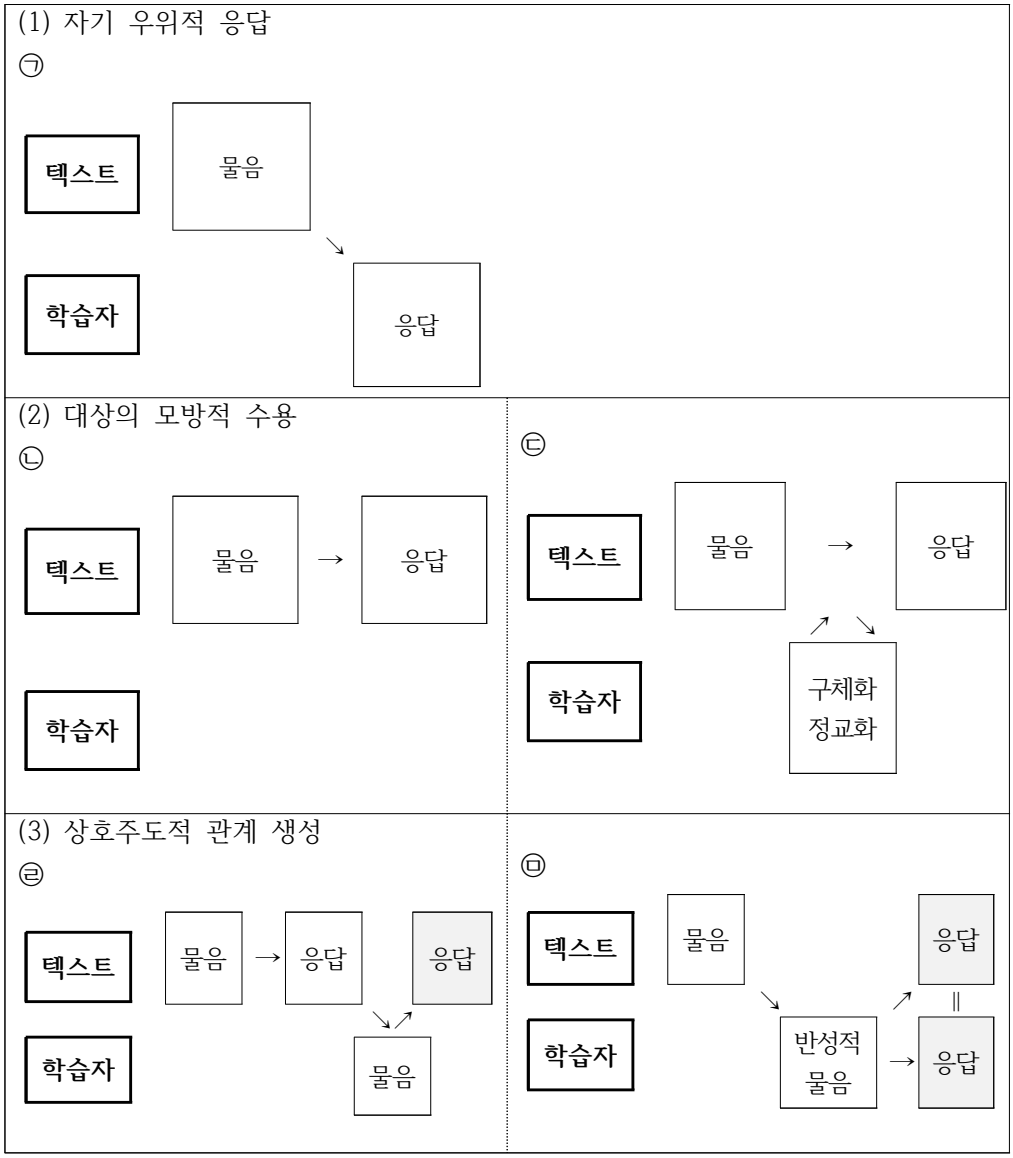
29) 이선관, 앞의 글, 107면.

노력함'이라는 계기를 지니고 있다[30]고 하였는데, 위 텍스트 또한 현재적 자아의 시선에서 쓰이고 있지만 이러한 현재는 수많은 자신의 과거-어릴 때부터 공부를 잘했고, 이로 인해 받던 칭찬에 집착하게 된 나, 다른 친구들처럼 과자를 굽거나 춤을 잘 추지도 못하고, 심지어 세탁기도 못 돌리는 헛똑똑이 나, 자신의 삶을 주체적 결단 없이 흘려보낸 나-를 의지적 지향성을 바탕으로 하나의 맥락으로 형성하여 미래-진짜 나다운 나-를 예시하는 근거로 삼았다. 이러한 경험들은 이미 인과적으로 가정되어 있는 것이 아니며, 학습자의 끊임없는 물음과 의지적 태도를 통해 구성 작용을 수행한 것이기에 새롭게 자기를 구성한 성찰적 사고의 수행 양상이라고 할 수 있다.

학습자가 대상 텍스트와 관계를 설정하는 구도를 자기 우위적 응답, 대상의 모방적 수용, 상호주도적 관계 생성으로 나누어 살펴보았다. 성찰적 사고의 형성에서 대상과의 관계 설정이 대화의 형태로 수행되는 것이라 할 때, 학습자는 필연적으로 이 셋 중 하나의 방식을 택하게 되는데, 일반적으로 학습자는 자신에게 익숙하며, 선호되는 관계 구도를 무의식중에 택해 글을 쓰게 된다. 그러나 각각의 관계 구도에서 요구되는 의미 구성의 태도가 다르기 때문에 자신이 대상 텍스트와 어떤 관계를 설정하고 있는지를 인식하는 것은 중요하다. 예컨대 자기 우위적 응답 구도의 학습자의 경우, 텍스트의 목소리에 귀 기울이는 자세가 요구되며, 텍스트를 모방적으로 수용하는 관계 구도를 설정한 학습자의 경우, 대상 인식과 그를 통해 형성된 의미가 자신의 것이기 위해서 텍스트에서 비롯된 가치가 실제 자신의 삶과 어떤 점에서 연관 되는지, 어떤 맥락에서 실현되는 것인지 정교화·타당화하는 태도가 요구되는 것이다.

실제 학습자의 수만큼 다양한 관계 설정 구도가 존재할 수 있으나, 전형적으로 나타나는 관계 구도를 도식화하면 다음과 같이 범주화할 수 있다.

30) 이남인, 앞의 책, 167면.



【표2】 텍스트와 학습자의 관계 설정 구도

이 중 ㉠의 경우는 기존의 자신을 재인한다는 측면에서, ㉡의 경우는 대상 텍스트의 물음과 응답이 자기화되는 과정이 소거되어 있다는 점에서 '대상을 통한 자기이해'라는 성찰적 사고의 목적을 실현하기에 적합하지 않은 관계 구도라 할 수 있다. 따라서 이중 학습자들에게 유의미한 관계 구도는 ㉢, ㉣, ㉤인데, ㉢에서 ㉤으로 향할수록 쓰기의 과정에서 좀 더 적극적으로 자기를 재현해 보일 수 있으며, 구성한 의미가 온전히 자기에게로 귀속될 수 있다는 특징을 지닌다. 따

라서 학습자들이 쓰기 과정을 통해 자신이 대상 텍스트와 어떤 관계를 설정하고 있는지 인식하고, 그러한 관계 속에서의 자신의 의미 구성의 태도가 적절한 것인지 판단하고 조절함으로써, 주체적으로 의미를 구성할 수 있도록 이끌 필요가 있다.

3) 대상 적용의 논리

가. 연역적 구조를 통한 구체적 재현

대상 적용의 과정에서 대상 텍스트가 제시한 '틀'을 벗어나지 않는 논리적 흐름을 보이는 경우 연역적 구조에 의한 적용이라 할 수 있다. 여기서 연역적이라는 것은 어떠한 법칙과 이론으로부터 예측과 설명을 이끌어내는 추론의 방법이라기보다, 이미 전제가 존재하고 있는 상태에서 출발하기 때문에 자신의 실제 경험을 통합하는 데 있어서도 텍스트의 범주를 벗어나지 않는다는 속성을 함의한다.

특히 비평적 에세이 쓰기 과정에서 연역적 구조로 대상을 적용하는 경우, 대체로 예시의 형식으로 드러나는 것을 확인할 수 있다. 플라톤의 논증술에 따르면, 예시란 '보다 큰 어떤 것'을 밝혀내기 위한 것으로서, ① 옳은(참인) 의견으로부터 시작해야 하며, ② 피정의항보다 더 잘 알려진 것이어야 하고, ③ 피정의항과는 어떤 [구조적] 공통점을 가져야 한다[31]는 조건을 지닌 논증 방법의 하나이다. 굳이 논증이 아니어도 구체적 사례를 들어 보이는 방식은 다양한 글쓰기와 말하기에서 활용되는데, 비평적 에세이 쓰기에서도 마찬가지로 학습자들이 대상 텍스트를 자신에게 적용하여 의미를 구성하는 의미 구조로서 예시[32]를 활

31) 손윤락, 「플라톤의 논증술 : <정치가>편에서 논증의 세 가지 방법」, 『철학과 문화』 제19집, 한국외국어대학교 철학과문화연구소, 2009, 46면.

32) 페렐만의 논증 이론에서는 '예시'와 '예증'을 구분하여, '예시'는 구체적인 현실 사례로부터 현실 구조의 어떤 원리가 규칙의 존재를 가정하는 귀납적 논거 활용 방식으로, '예증'은 보편 독자의 선결 동의를 얻은 것으로 전제되는 현실 사례로부터 설득 출발하는 연역적 추론의 기술로 정의한다. 본고에서 의미하는 예시는 대상에서 제공하는 가치가 참임을 전제하고 이를 구체화하기 위한 것으로 페렐만의 '예증'에 가깝다고 볼 수 있으나, 일반적으로 예시란 일반적 원리나 법칙, 진술 등을 구체화하는 지적 작용을 의미하며, 본고는 이러한 일반적 논의를 따르고자 한다. (장성민, 「경험적 논거를 활용한 설득적 글쓰기 교육 내용 연구」, 서울대 석사학위 논문, 2013, 42-51면 참조.)

용하는 것을 볼 수 있다. 단, 이때의 예시는 단순한 수사 체계로서가 아니라 경험을 일관된 맥락으로 형성하는 의미 연관의 사고 구조로서 기능한다.

특히 비평적 에세이 쓰기에서의 예시는 이러한 플라톤이 말한 예시의 기능에 부합하는데, 대상 텍스트에서 제시한 가치나 삶의 태도가 '참'임을 상정(①)하고, 자신의 실제 경험이 텍스트 경험과 동질적이라는 판단(③) 하에 이것을 구체화하여 자신의 것으로 견인해 오기 위해 그것이 실현된 자신의 실제 경험(②)을 예로 드는 것이기 때문이다. 이해라는 것은 보편적인 것을 구체적이고 특수한 상황에 적용하는 특수한 경우[33]이며, 구체적 상황에 맞게 자신의 행위를 이끌어낼 줄 모르는 보편적 인식은 아무런 의미가 없다[34]는 가다머의 말을 상기할 때, 이러한 예시의 의미 구조는 대상 이해에서 자기이해로 넘어오는 통로가 된다.

하지만 단순히 텍스트 경험을 실제 경험에 기계적으로 적용하는 것이 아니라, 텍스트 경험과 실제 경험의 공통점과 차이점을 깊이 있게 들여다보려는 노력을 통해 비로소 자기이해가 시작될 수 있다. 다음 비평적 에세이에서 이러한 노력이 잘 드러난다.

> "노 프라블럼!"은 인도여행 중 가장 많이 들을 수 있는 말이라고 가히 장담할 수 있다. (…) 이미 일어나기로 정해진 일인데 왜 걱정을 하면서 자신을 괴롭히냐며 오히려 그 문제를 걱정하는 것을 이상하게 생각하였다. 또 다른 사람의 잘잘못을 따지며 화를 내는 것에 의문을 가졌다. 자신이 잘못한 것은 인정하지만, 어째서 잘못을 따지려 들며 자기 자신까지 나쁜 감정으로 휘말리게 만드냐는 것이다. 뒤통수를 맞은 기분이었지만 물론 일리가 있는 말이었다. 이 부분을 읽으며 최근 친구와의 다툼이 생각났는데, 비록 그 친구의 잘못으로 화를 냈지만 그로 인해 나를 나쁜 상황으로 몰아넣어 버렸다는 것을 깨달았다. 내가 "노 프라블럼!"을 외쳤다면 상황은 분명 달라졌을 것이다. (…) 물론 현실을 수용한다는 '노 프라블럼'의 의미가 잘못 받아들여져 무조건 현실에 만족하며 부당한 것마저 정해져 있는 것이기 때문에 항상 받아들여야 한다고 생각되어질 수 있을 것이다. 그러나 내가 말하는 이 '노 프라블럼'은 <u>현실에 순응하는 문제가 아닌, 각박한 사회에서 우리에게 현실을 더 행복하고 긍정적이게 살아가게 도와주는 원동력</u>을 의미하는 것이다. (…) 이번년도 봄에 동남아로 여행을 가 길거리 상점에서 물건을 흥정 해 원하는 값에 물건을 싸게 사 좋아하는 내 모습이 생각나 한편으로 조금 씁쓸하기도 했다. (…) 우리나라는 조선시대 최고의 악법 중 하나로 꼽히는 '서얼제도'가 존재하였다. (…) 물론 신분차

33) H. Gadamer, 앞의 책, 200면.
34) 위의 책, 201-202면.

별을 너무 당연시 받아들인다면 신분제가 고착되어버리는 문제가 생길 수 있을 것이다. 부당한 현실까지 아무 말 없이 받아들이는 '노 프라블럼'의 역기능과 삶을 여유롭고 더 행복하게 만들어주는 순기능. '노 프라블럼'은 이러한 양면성을 가지고 있다. 이를 현재 자신의 상황과 시대의 변화에 알맞게 받아들인다면, 우리는 '노 프라블럼'으로 차루와 같이 항상 평온하고 행복한 삶을 영위할 수 있을 것이다. **[하늘-F-1]**

위 학습자는 '노 프라블럼'이라는 문장과 그것을 사용하는 인도인들의 사고방식에서 '뒤통수를 맞은' 듯 한 깨달음을 얻고, 일면 낯설기까지 한 이러한 사고방식을 이해하기 위한 방법으로 자신의 삶과의 접점을 찾아나간다. 이를 위해, 친구에게 화를 냈던 경험, 물건 값을 둔 상인과의 실랑이를 통해 결국 스스로 불쾌해졌던 경험을 예로 들어, '노 프라블럼'의 사고방식이 인도인에게뿐만 아니라 자신에게도 어떠한 영향을 미칠 수 있는가를 단순한 선언적 명제로서가 아니라 자신의 삶에서 구체적으로 재현하려 노력한다.

그러나 중요한 것은, 텍스트 경험을 구체화하려는 시도가 무조건적인 것은 아니라는 점이다. '노 프라블럼이 인도인에게도 좋고, 텍스트의 필자도 좋다고 하였으니 나에게도 좋겠지'가 아니라, 노 프라블럼의 사고방식을 긍정적인 것으로 파악하고는 있으나, 그것이 어느 상황에서나 긍정적인 것은 아니라고 하는 부분에서 이러한 노력의 단서를 파악할 수 있다. 학습자는 대상 텍스트가 얘기하는 삶의 태도에 동의하면서도, 인도인의 삶의 맥락을 실제 삶의 맥락에 적용하는 과정에서 그 차이를 인식하여 주체적으로 수용하고 있는 것이다. 이는 노 프라블럼의 사고방식이 '현실에 순응하는 문제가 아닌 …… 행복하고 긍정적이게 살아가도록 도와주는 원동력'이라고 하는 부분이나, 조선시대 서얼제도를 통해 '부당한 현실까지 아무 말 없이 받아들이는 역기능과 삶을 여유롭고 더 행복하게 만들어주는 순기능'의 양면성을 지적하는 부분을 통해 증명된다. 부당한 현실에까지는 그대로 적용할 수 없으나, 삶을 긍정적인 관점으로 수용하는 방식으로서 노 프라블럼이 지닌 의미를 나름대로 받아들인 것이다. 이것은 텍스트의 내용을 구체화하는 과정에서 그것을 표면적으로 받아들이는 데 그치지 않고, '노 프라블럼'의 사고방식이 가능태(可能態)에서 현실태(現實態)로 옮겨지는 순간의 간극을 고찰하는 과정에서 구성된 의미로, 판단을 통해 자기화하는 과정이 동반되었다는 점에서 성찰적 사고와도 이어진다고 할 수 있다.

반대로, Ⅲ. 1. 1)에서 살펴봤던 [내영-F-3] 인용문의 경우, 대상 텍스트의 의

미를 예시의 구조로 자신의 경험에 적용하고 있으나, 그것이 요소 중심의 표면적 인식에서 비롯되어 그러한 소재적 공통점의 차원에 머물 뿐, 인디언과 자신의 삶의 공통점과 차이점을 들여다보려는 노력은 보이지 않는다. 따라서 비평적 에세이 쓰기를 통해 '공존'이라는 상승된 의미를 이끌어내지 못하고 수동적으로 자신의 경험에 적용할 뿐, 자기화에까지는 이르지 못한다.

이외에도, 예시를 통해 구체화하는 과정에서 대상 텍스트의 문제의식을 심화한 학습자도 있었다. 이러한 유형의 경우, 대상 텍스트 물음의 미시적인 부분을 들여다볼 수 있게 된 것을 확인할 수 있다.

> 지금 잘 못 사는 나라들을 보면 예전엔 그들의 잘못(?)으로 저렇게 됐다고 생각을 했었다. 그런데 잘 보니 잘 사는 나라들이 걸어놓은 제약(?) 같은 것 때문에 더 발전하기 어려운 것도 있었고 (…) 부자 나라들은 본인들은 이미 발전했으니까 아직 발전 안 한 나라들한테 자신들 기준으로 제약하고 그러던데 안타깝다. **[그들-F-2-반응]**

> 사람은 모두 똑같이 태어나고 죽음을 맞이한다. 그런데 누구는 잘 살고 누구는 못산다. 다 같은 인간인데 말이다. 이쯤 되면 하고 싶은 말이 있을 것이다. "그럼 빌게이츠도 똑같은 사람인데 왜 우리랑 사는 게 다르냐." 물론 빌게이츠는 열심히 일해 한 분야에서 최고가 됐으니 부자가 되는 건 당연한 지도 모른다. (…) 그렇다면 같은 분야에서 같은 능력을 발휘한다면 보수가 같을 것이다. 다 똑같은 사람이니까! 그런데 과연 현실에서도 그럴까.
>
> 나는 어렸을 적에 훌륭하신 부모님 덕분에 여러 나라를 가봤다. 여러 나라를 가보면서 느낀 것은 딱 보기에도 어떤 나라는 부유해 보이고 어떤 나라는 가난해 보인다는 것이었다. 부유한 나라에도 가난한 나라에도 똑같이 과일장수가 있고 버스 운전수가 있다. 하는 일은 다를 게 없어 보이는데 왜 누구는 더 부유하고 누구는 더 가난한 것일까. (…) 딱히 부유한 나라 과일장수가 백설 공주에게 독사과를 팔 정도로 대단한 장사능력이 있어보이지도 않았다. 설사 그런 능력이 있더라도 그것 때문에 삶이 차이 난다고 하기엔 차이가 너무 커보였다. (…) 우리는 흔히들 가난한 사람이 가난한 이유는 그들이 능력이 없거나 게을러서 열심히 일을 안했기 때문이라고 생각한다. 하지만 (…) 사실 그들은 베짱이보다 개미에 더 가깝다. (…) 자유경쟁이 좋은 것은 모두가 같은 출발점에서 출발할 때의 얘기지 먼저 출발한 사람이 있다면 그 사람이 유리한 게 물 보듯 뻔한일인데 굳이 자유경쟁을 왜 한단 말인가. (…)
>
> 그렇다고 무조건적으로 평등하게 대하라는 건 아니다. 훌륭한 성과를 올린사람은 마땅한 보상을 받아야한다. 그러나 문제는 그 과정에서 모든 사람이 같은 조건에서 경쟁을 했는가 하는 것이다. 책에서 나온 예시로 모두에게 균등한 기

회를 주기 위해 똑같이 앉혀놓고 공부를 시켰다. 그런데 한 아이는 배가 고파 집중을 못했다. 나중에 성적이 나왔을 때 그 아이가 머리가 나빠서 공부를 못하는 것이라고 결론짓기에는 그 아이가 불리한 상황이었다는 것을 이제 우리는 안다. 그럼 좀 더 연장시켜 예시를 들어보자. 그 아이에게 균등한 기회를 주기 위해 밥도 똑같이 제공하면 정말 공평해지는 거겠지. 이건 어디까지나 예시였지만 사실화가 되었다. 최근 우리나라에서는 무상급식으로 말이 많다. (…) 그런데 나는 그 좋은 취지를 가진 무상급식이 오히려 더 안 좋은 결과를 낳았다는 기사를 보게 되었다. 무상급식을 하느라 돈이 모자라서 전체적으로 급식의 질이 떨어지고 결국 제대로 못 먹어서 배고픈 아이들 중 부유한 아이는 집에 가서 밥을 추가로 먹고 그렇지 못한 아이는 더 배고파진다는 내용이었다. 나는 균등한 기회가 주어져야 한다는 것에 전적으로 동의한다. 하지만 현실은 우리의 취지와 다르게 잘 되지 않는다. (…)

애초에 출발점이 다른 이 경쟁이 '자유 경쟁'이라는 것 자체가 말이 안 되기 때문에 기회의 균등이 주어져야 한다. **[그들-F-2]**

위 학습자의 반응 일지에 나타난 '안타깝다'는 정서와 '잘 사는 나라들이 못 사는 나라를 제약하는 불공정함' 등의 내용은 학습자의 비평적 에세이로 이어져, '지금의 자본주의 사회는 평등하지 않은데, 그렇다면 어떤 사회가 평등한 사회인가, 어떤 사회가 좋은 사회인가'라는 물음과 '자유 경쟁이 아닌 균등한 기회가 주어져야 함'이라는 응답으로 실현된다. '빌게이츠도 똑같은 사람인데 왜 우리랑 사는 게 다른가', '같은 분야에서 같은 능력을 발휘하는데도 왜 부유한 자와 가난한 자가 나뉘는가', '가난한 사람들이 가난한 이유는 무엇인가'라는 물음은 표면적으로는 '왜'라는 질문을 통해 상황의 '이유'를 묻고 있는 것이지만, 실제로는 이러한 상황이 부당하다는 텍스트의 논리를 전제로 삼아 이러한 사회적 맥락을 개선해야 한다는 인식의 표현이라고 할 수 있다. 그리고 자신이 접했던 실제 경험인 '외국의 과일 장수와 버스 운전수'의 사례를 언급하여 '기회의 불평등'이 실재하는 일이며, '기회의 균등'으로써 개선되어야 하는 상황임을 구체화한다.

하지만 반응 일지에서 제시한 문제의식에 머물지 않고 학습자는 '무상 급식'이라는 예시를 더 제시하여, 기회의 균등이 이러한 상황에 대한 해답이라면 어디까지를 기회의 균등으로 볼 수 있을 것인가를 다시 한 번 문제화한다. 그에 대한 나름의 답을 찾지 못하고, '현실은 우리의 취지와 다르게 잘 되지 않음'이라는 결론으로 끝맺었지만, 예시를 통해 텍스트의 물음을 정교화 했다는 점에서 의의가 있다.

이처럼 연역적 의미 구조는 예시를 통해 텍스트 경험과 실제 경험을 상호 조

회하여 텍스트의 의미를 보완하거나, 심화하는 기제로서 활용될 수 있다. 그러나 연역적 의미 구조를 보이는 상당수의 학습자가, 대상 텍스트의 내용을 재인하는 수준에서 끝난 것은 한계로 지적될 수 있다.

나. 유추적 구조를 통한 대안의 제시

유추란 '비슷한 것에 기초하여 다른 사물 혹은 일을 미루어 짐작'[35]하는 것으로, 유비추리를 의미한다. 유비란 무엇(a)과 무엇(b)의 관계가 또 다른 무엇(c)과 무엇(d)의 관계와 같다는 형식을 통해 마지막 (d)을 말하는 것인데, 1차 의미에서 유비를 통해 2차 의미를 밝혀내려는[36] 의도가 담겨 있다.

비평적 에세이 쓰기에서의 유추 또한 앞 절의 예시와 마찬가지로 수사적 장치라기보다는 사고 원리이자 텍스트 경험을 실제 경험에 적용하는 의미 구조로서 기능하는데, 현재 자신이 문제 삼고 있는 상황, 혹은 잘 알지 못하는 상황을 대상 텍스트를 통해 해결하고자 하는 목적이 담겨 있으며, 특히 이러한 유추의 의미 구조가 새로운 자신을 창조해내고자 하는 반성적 물음과 결합될 때 새로운 자기이해를 만들어낼 수 있는 가능성을 지닌다. 다음 인용문이 대표적인 예이다.

> 양심에 따라 사는 것은 정말 어려운 일이 아닐 수 없다. 하지만 애티커스는 항상 양심을 지키면서 남들과 타협하지 않고 곧게 자라는 방법을 가르치면서 아이들을 키운다. 남들과 자신에게 다른 잣대를 들이대지 않는 애티커스의 모습을, 밥 이웰에게 봉변을 당한 아들을 보며 젬이 밥 이웰을 죽였을지도 모르니 재판을 해야 한다고 말할 때 나는 보았다. (…) 조금 동떨어진 생각이 꼬리에 꼬리를 물어 한창 진로를 정해야 하는 내가 좋아하는 일에 대해 고민하면서 내가 하고 싶은 일이 돈이 되지 않고 힘들고 험한 길이라는 이유로 포기했던 것들이 떠올랐다. 세상과 타협한다는 정확한 의미를 찾아보니 '그것의 윤리성 여부를 떠나 세상의 요구를 얼마간 들어 줌으로써 자신의 안전을 도모한다'는 뜻이라고 한다. 나는 항상 내 스스로가 벌써부터 내가 좋아하는 일보다 남들의 시선을 의식하고 돈벌이가 되는 일들을 머릿속으로 좇는 것에 대해 화가 나지만, 그렇다고 해서 열정만을 가지고 죽자고 달려들 용기가 없기도 했다. 남들과 같이 평범한 취미를 가졌고 어떤 일에도 특별한 흥미를 가지지 못해 진로를 정하기 힘들었던 내가 처음으로 엄마와 함께 뮤지컬을 보고 나왔던 날, 나는 그 무엇보다도 뮤지컬 배

35) 주재우, 「설(說) 양식을 활용한 설득적 글쓰기 교육 연구」, 서울대 박사학위 논문, 2011, 184면.
36) 정기철, 『상징, 은유, 그리고 이야기』, 문예출판사, 2004, 52-53면.

우가 되고 싶었다. 우리 부모님께서는 특별히 나에게 어떤 직업을 가지라고 강요하시는 분들이 아니었음에도 불구하고 나는 남들이 말하는 좋은 대학에 가서 좋은 직업을 가져야겠다는 생각을 너무나도 많이 했다. 괜히 남들에게 보이는 그런 시선들을 포기할 수 없었고 부모님께서 힘들게 키워주셨으니 남들에게 자랑할 수 있는 딸이 되고 싶었다. 뮤지컬과 연극을 하고 싶다고 생각하면서도 그 일을 선택함으로써 내가 부딪혀야할 앞으로의 미래를 외면할 수 없었고 결국 나는 연기하는 일은 포기했다. 그 이후 지금도 사실 내가 무엇을 하며 살아야 할지 잘 모르겠지만 혹시 내가 중학교 때 마음먹고 예체능 쪽으로 가고자 했다면 나의 모습이 지금 많이 바뀌었겠지 하는 아쉬움이 남아있다. 어른들은 항상 세상과 타협하며 살지 말라고 하시지만 우리는 너무도 많이 타협하면 쉬워지는 문제들에 노출되어 있다. 내가 책을 다 읽고 나니 이 책의 주인공은 서술자인 스카웃보다 그녀의 아버지인 애티커스라고 느껴졌다. 아이들의 아버지로서 그들의 삶과 정서에 가장 많은 영향을 끼쳤을 뿐 아니라 자신이 알고 있는 무엇 하나 아이들에게 강요하려 들지 않았다. 한편으로는 너무나도 이상적이고 성인군자 같은 아버지상이라 현실성이 떨어지지만 그가 말하고자 하는 삶의 방향은 뚜렷했다. 인간의 양심은 다수결의 원칙에 따라 결정되는 것이 아니라는 것이다. **[앵무-F-4]**

위의 학습자는 대상 텍스트를 통해 자신의 문제를 고백하는 것에 초점을 맞춘다. 허크 거트만(Huck Gutman)이 고백의 목적을, '약점을 지닌 자신을 드러내는 동시에 수치심을 덜어주는 일'과 '적대적인 사회질서에 직면하여 자신과 타인을 규정하는 데 기여할 수 있는 자기를 창조하는 일'[37], 두 가지에 있다고 본 것은 자신의 부족한 점을 드러내고 자기 재구성을 지향하는 고백의 속성을 드러낸다. 이것은 표면적으로는 고백의 형태로 드러나더라도, 그 이면에는 '나는 어떻게 살아야 하는가', '나는 누구이며, 무엇이 나를 나이게 하는가'라는 반성적 물음이 내포되어 있기 때문이다.

위의 인용문을 작성한 학습자 또한 '내가 좋아하는 일에 대해 고민하면서 내가 하고 싶은 일이 돈이 되지 않고 힘들고 험한 길이라는 이유로 포기했던 것들이 떠올랐다'고 서술하면서 자기와는 또 다른 자기를 구성하고자 하는데, 대상 텍스트 속 애티커스의 삶의 태도를 원용하여 자신의 미래 가능성을 만들어가고자 한다. 위 인용문의 학습자는 모두가 비난하는 흑인을 변호해야 하는 상황, 아들을 법정에 세워야 하는 문제적 상황에 처한 애티커스와 좋은 대학·좋은 직업과 자신이 원하는 꿈 중 하나를 결정해야 하는 문제적 상황에 처한 자신이, '세

37) Huck Gutman, 이희원 역,「루소의 고백 : 자기의 테크놀로지」, M. Foucault et al., *Technologies of the self : a seminar with Michel Foucault*,『자기의 테크놀로지』, 동문선, 1997, 178면.

상과 타협하면 쉬워지는 문제에 직면해 있다'는 점에서 닮았음을 인식한다. 그리고 이러한 상황에서 애티커스가 기꺼이 흑인을 변호하고, 자신의 아들을 법정에 세우려 하며 타인의 시선이 아닌 자신의 원칙을 중심으로 삶을 살아가는 것을 통해 '남들에게 보이는 시선들은 중요한 것이 아니며, 선택의 결과로 펼쳐질 현실적인 미래 따위는 중요시하지 않는, 세상과 타협하지 않는 자신'을 창조하고자 한다. 이 학습자가 유추의 의미 구조로서 경험을 통합하여 자신의 문제적 상황에 대한 대안을 마련하였음은 면담을 통해서도 드러난다.

> 이 책에서 진짜 뚜렷하게 나오는 게 인종차별 문제랑 부 래들리에 대한 얘기밖에 없어요. 근데 저는 이 책에서 애티커스라는 사람의 존재가 되게 크다고 생각했어요. 그래서 애티커스에 대한 걸 자기 삶에 연관시키다보니까 제 상황이랑 비슷한 것 같더라고요. 쓸 때는 좀 동떨어진 얘기를 하는 것 같아서 '이거 써도 되나?' 했는데 잘 썼다고 하셔서. (…) 이제는 비슷한 관련 내용 봐도 전보다 관심이 더 가는 것 같고, 내가 뭘 어떻게 해야 될지 좀 분명해진 것 같아요. **[앵무-F-4-면담]**

애티커스의 상황과 자신의 상황과의 유사성을 찾고, 애티커스라는 긍정적 인물에게서 자신이 '어떻게 해야 될지' 나아갈 방향을 찾은 것은 실천 가능성을 담보한 것으로 성찰적 사고의 수행 양상이라고 볼 수 있다.

그런데, '쓸 때는 좀 동떨어진 얘기를 하는 것 같아서'라고 말한 부분에 주목할 필요가 있다. 유추의 경우, 텍스트 경험과 실제 경험의 유사성을 찾는 것은 객관적인 공통점에 의해서라기보다는 주체가 둘 사이의 연관성을 어디서 어떻게 발견하는가에 의해 결정된다. 주재우도 설득적 글쓰기에서 유추를 활용할 경우 두 대상 사이의 유사성을 찾아가는 과정이 논리에 의한 과정이라기보다는 사회적 문화적 배경에서 독자로 하여금 공감을 이끌어냄으로써 개연성을 확보하게 된다[38]고 말한 바 있는데, 그러다보니 텍스트 경험과 실제 경험 간의 정합성이 문제가 되는 경우가 있다.

> 윤동주는 매우 연약한 남자지만 나약하진 않다. 열악한 환경 속에서 노역과 구타, 심문을 당하고 자유가 없는 삶을 살았다. 그토록 좋아하던 글들을 접할 수 없었지만 그래서 더욱 그 한 글자 한 글자를 소중히 여겼다. (…) 그러나 그는 삶을 포기하진 않았다. 자신이 할 수 있는 일을 찾았다. 나약한 듯

38) 주재우, 앞의 글, 196면.

보이지만 누구보다 그 심지는 곧으며 굽히지 않는 신념을 간직하고 있다. 추위와 배고픔에 육체는 병들어 갔지만 정신만은 맑게 깨어 있는 사람이었다.

우리 엄마도 그러하다. 150도 되지 않는 작은 키에 신발은 220사이즈. 손은 20cm가 채 되지 않는다. 어느 곳을 보아도 남들보다 작은 곳 밖에 없다. (…) 그러나 그녀는 작은 체구에는 걸맞지 않게 모든 일을 혼자서 척척 해낸다. 그러나 만능인 줄 알았던 그녀도 아플 때가 있다. 윤동주에게는 시가 자신의 영혼이며, 전부이듯 그녀에게도 전부인 것이 있을 것이다. 지금의 나는 그것이 무엇인지 알 수 없다. 그러나 이따금 그녀가 힘들어 하는 일면을 보일 때면 나는 아무것도 해줄 수 없는 자신이 한심하다.

불타버린 시로 인해 자포자기 심정이던 윤동주를 스기야마 도잔이 다시 일깨워 줬듯 나도 그녀에게 희망이 되어주고 싶다. **[별을-F-8]**

이 학습자는 대상 텍스트에서 발견한 윤동주의 삶과 엄마의 삶에서 공통점을 찾고, 윤동주에게 스기야마 도잔이 희망을 주었듯 엄마에게 희망이 되어주고 싶다는 의미를 찾는다. 대상 텍스트를 통해 엄마가 힘들어 하는 상황에서의 자신의 역할이라는 삶의 문제를 해결하는 대안을 마련했다는 점에서는 의의가 있지만, 항일 운동을 위해 투쟁하고 일제에 의해 억압받은 윤동주가 단순히 체구가 작고 연약하다는 측면에서 엄마와 유사하다고 본 것은 어색하다. 텍스트 경험과 실제 경험 간에 객관적인 공통점이 요구되는 것은 아니지만, 고립무원(孤立無援)의 절박한 상태의 윤동주에게 스기야마가 가지는 의미와 그저 가정 형편이 어려운 엄마에게 자신이 지니는 의미가 같지는 않을 것이다. 덧붙여 대상 텍스트에서는 일방적으로 스기야마가 윤동주에게 도움을 주었다기보다는 둘 사이의 관계로 인해 오히려 스기야마가 존재론적으로 변화된 부분이 큰데, 학습자의 경우 이것을 도움을 주는 사람과 받는 사람의 관계로 치환함으로써 대상을 통한 자기 이해라기보다는 기존의 자신을 재인한 것에 머문 것으로 보인다. 따라서 대상 텍스트를 통해 진정한 미래의 가능성을 확보하고자 한다면 이러한 결합이 정합적일 필요가 있다.

더불어 주의할 점은, 유추의 방식으로 대상을 적용할 때는 대상 텍스트의 전제를 의심하지 못하게 된다는 점이다. 유추란 어떤 원천(기준이 되는 대상, source)보다는 결론으로 제시되는 어떤 속성을 강조함으로써 유추의 원천이 되었던 대상을 자연스럽게 기정 사실화[39]하기 때문이다. 따라서 예시와 마찬가지

39) 서유경, 「사고와 표현 원리로서의 '유추'에 대한 고찰 : 張維의 「筆說」.「風竹說贈崔子鎌」. 「曲木雪」을 중심으로」, 『문학교육학』 제2집, 한국문학교육학회, 1998, 384-385면.

로 단순히 텍스트 경험에 실제 경험을 기계적으로 적용하기보다는, 원천이 되는 대상 텍스트의 전제에 관해 숙고하는 태도가 필요하다.

다. 귀납적 구조를 통한 주체적 의미 포착

학습자의 대상 적용은 단순히 대상 텍스트의 내용을 있는 그대로 수용하고, 이를 상세화하는 데서 더 나아가, 다양한 경험들의 결합을 통해 자기 나름의 제3의 의미를 제시하는 것으로 나타나기도 한다. 이는 대상 텍스트에 충분히 열거된 개별적인 것으로부터 보편적 진리를 추리하는[40] 귀납적 구조라 할 수 있다. 특히 이러한 귀납적 구조는 텍스트에 제시된 현상이나 의도, 물음은 사고의 전제로서 그대로 유지하되, 자신의 경험을 통해 그 안에 내재된 문제들을 딛고 나아갈 수 있는 방안을 탐색하거나 확장된 의미를 포착함으로써 의의를 가진다. 다음 비평적 에세이에서 이를 확인할 수 있다.

> 우연히 텔레비전 프로그램을 보던 중이었다. (…) 특강 강사가 방청객에게 물어보았다. “음악, 미술을 잘하는 것은 재능인가요, 아닌가요?” 방청객은 듣는 순간 당연하다는 듯 모두 “재능이요.”라고 대답했다. 이어서 강사는 물어보았다. “공부를 잘하는 것은 재능인가요, 아닌가요?” 이의 질문에 마찬가지로 방청객은 재능이라고 답하였다. 방청객의 대답을 들은 강사는 “공부를 잘하는 것은 재능인데 우리는 공부를 잘하는 방법은 무조건 성실성이라 생각하나요?”라고 말했다. 정말 이 한마디가 나를 무척이나 흔들어놓았다. (…) 그리고 나 역시도 공부라는 재능을 원하고 있다는 것에 대해 무척이나 씁쓸했다.
>
> (…) 지금까지도 학급마다 수업 시간을 엿보면 떠들거나 자는 아이들이 존재한다. (…) 학교에서는 상위 30퍼센트의 아이들만 미친 경쟁이 있을 뿐이고 반대편 하위 30퍼센트 아이들에게는 일탈만 있을 뿐이다.
>
> (…) 한국 학교의 시간표는 다들 알다시피 0교시 뿐 아니라 7교시 후 자율학습까지 존재한다. 이러한 영향이 바로 한국청소년 행복지수가 OECD 국가 중 4년 연속 하위권을 지니고 있는 직접적인 이유인가 싶었다. 온종일 학교에서도 모자라 학원까지 가며 공부하는 아이들을 생각하면 정말 하루 중 반나절 이상을 공부만 하다가 끝나는 삶을 12년 동안 사는 것이다.
>
> (…) 잠시나마 쉬려고 하면 그새 엄마의 잔소리가 들려온다. “얼마나 공부했다고 또 놀고 있어? 그런 식으로 하니까 성적이 그 모양 그 꼴이지!” (…) 필기하는 기계처럼 눈은 칠판에, 손은 펜을 꽉 쥐며 쉴 새 없이 움직이는 팔들. 졸

40) 김춘태 · 이대희, 앞의 책, 252면.

음이 오고, 하기 싫지만 어쩔 수 없이 울며 겨자 먹기로 수업을 받는 아이들의 모습이 학기 초 초롱초롱했던 눈빛으로 칠판을 쳐다보던 아이들과는 대비되는 모습이다. 언제부터 이렇게 변한 것일까? 아이들에게 있어서 학교라는 곳은 금방 의미 없는 공간으로 전락하고 말았다. (…) 인터넷 기사를 통해 보면 학교 그만둔 고등학생이 4년 사이 1만 명이 증가했다는 사실을 접할 수 있다. (…) 주변 인물 A라는 사람이 있다. A는 대학생으로 사람들에게 말하면 알만한 대학에 다닌다. 하지만 더 유명한 대학의 네임밸류를 얻기 위해 반수를 택했다. 그의 이유는 단 하나, 직장을 조금 더 유리하게 얻기 위해서였다.

(…) 덴마크 교육 제도는 우리나라와는 다르게 굉장히 자유롭다. (…) 덴마크는 공립학교가 싫다면 대안학교를 보내도 된다. (…) 나는 3년을 꿈꿔온 예고를 결국은 포기하고 말았다. 포기한 이유는 여러 가지였겠지만 그중 가장 큰 이유는 인문계고와는 다른 학비 문제였다. (…) 덴마크와는 다르게 배우고 싶어도 배우지 못하고 맞지도 않는 공부만 하는 학교에서 무엇을 배워야 하는 건지.

(…) 아직도 난 하나의 문제점을 안고 열심히 정주행하고 있다고 생각하지만, 결코 도착지점에 가까워지지 않았다. 오히려 인제야 출발 지점에 온 것이다. (…) 다른 사람들은 공부에 대한 생각보다 자신의 꿈에 대한 생각을 더 많이 했으면 좋겠다고 느낀다. (…) 나보다 나 자신을 더 잘 아는 사람은 아무도 없다. 그러니 그 자신을 자기 스스로 찾아야 한다. 나 자신에 대해 생각하는 시간이 많아지면 많아질수록 나는 모든 사람이 사회를 이끌어갈 사람이 되어 있을 것이라고 믿는다. **[변방-F-8]**

위 인용문에는 텍스트 경험 외에도 수많은 학습자의 직·간접적 경험들이 제시되어 있다. 교실에서 흔히 볼 수 있는 떠들거나, 자거나, 울며 겨자 먹기로 수업을 받는 아이들, 이를 견디지 못해 학교를 그만둔 고등학생들의 증가율 관련 기사, 한국 학교의 시간표와 외국 학교 시간표의 비교 등을 통해 학습자는 우리나라 교육현실의 문제점과 그로 인한 학생들의 괴로움을 지적한 텍스트의 내용을 있는 그대로 수용하며 상세화하고 있다.

하지만 위 글을 쓴 학습자는 여기에서 머물지 않고, 그러한 현실이 지닌 문제들을 해결하기 위한 방안을 탐색하려 귀납적으로 자신의 경험을 엮어 나간다. 공부를 잘하는 것은 재능 중 하나일 뿐이라는 강사의 말과, 오로지 유명한 대학에 가기 위해 반수를 택한 지인, 학비 문제로 인해 예고 진학을 포기했던 자신의 경험들을 통해 텍스트에 지적된 교육 현실의 범주를 벗어나지 않는 범위 내에서 이러한 문제들이 올바른 속성을 갖기 위해서 무엇이 필요한지에 대한 고민을 펼쳐나가고 있는 것이다. 이러한 과정을 통해 학습자는 결과적으로 공통적으로 지니고 있는 문제가 '꿈'이 결여된 교육 현실과 개인에 기인하는 것이며, 꿈

을 찾아가는 것으로써 문제 상황을 해결할 수 있음을 제안한다. 이것은 텍스트의 전제로 막연하게 깔려있되 직접적으로 표면화되지 않은 것으로, 학습자 스스로 다양한 경험을 귀납적으로 결합하여 주체적으로 포착한 의미라고 할 수 있다. '꿈의 탐색과 확립을 위한 노력'이 타당한 대안이라 생각되는 것은, 학습자가 찾은 '꿈의 결여'라는 문제점이 텍스트의 여러 요소들을 포괄할 만한 적절한 공통점이며, 이를 통해 텍스트에 제시된 수많은 현상들과 자신이 경험한 상황들이 해명 가능한 것을 통해 파악할 수 있다. 귀납이 불확실성에 직면해서 지식을 확장해 나가는 추론 과정이며 문제 해결과 밀접한 관련이 있다[41]는 논의를 상기해보면, 위 글의 학습자는 텍스트가 제시한 현상을 촘촘히 따라가면서 이를 전형화 하는 과정 속에서 문제를 해결하기 위한 방안에까지 이른 것으로 보인다. 실제 다음 면담 내용은 반응 일지에서 자신이 단편적으로 제시했던 내용들이 한 편의 글로 결합되는 과정에서 도약적인 의미로 구성될 수 있었음을 드러내고 있다.

> 책을 읽으면서는 쉽게 떠올리지 못했는데, 쓰고 고치면서 생각이 더 많이 들었던 것 같아요. 썼던 것보다 고치면서 제 생각 들어가서. 거기(반응 일지)에 썼던 거는 별로 내용이 안 들어가고. 거기에는 단편적으로 부분 부분 내 생각 썼던 거고 한 편의 글은 내 생각을 쭉 이어서 쓰는 거라. **[변방-F-8-면담]**

특히 학습자는 경험의 결합을 통해 텍스트가 제시한 문제 상황의 대안을 찾아가기도 하지만, 이를 통해 텍스트가 제기한 물음의 범위를 좀 더 확장하여 다룰 수도 있다. 이것은 대상 텍스트에 제시된 경험 영역이 필자의 특정한 의도를 가지고 응집되어 있는 데 비해, 학습자의 실제 경험은 세계의 모든 영역에 걸쳐 산발적으로 흩어져 있어 훨씬 다채롭고 폭넓다는 데에 기인한다. 비평적 에세이 쓰기 과정에서 적용을 위해 동원된 실제 경험은 독서 텍스트의 세계와 꼭 들어맞지 않기 때문에, 적용 과정에서의 잉여 영역에 대한 사유를 통해 텍스트에서 한 걸음 더 나아간 의미를 탐색하기도 하는 것이다. 다음은 『소금꽃나무』에 대한 학습자의 비평적 에세이인데, 그러한 문제의식의 확장이 잘 드러나 있다.

> 비정규직 노동자들은 언젠가는 정규직이 되리라는 부푼 희망을 갖고 살아가

41) Robert J. Sternberg & Edward E. Smith, *(The) Psychology of human thought*, 이영애 역, 『인간사고의 심리학』, 교문사, 1992, 57-58면.

고 있다. 하지만 기업인들의 마음은 다르다. 마음에 들지 않고 경력을 쌓으면 가차 없이 자른다. (…) 책에서의 그들의 삶을 한 마디로 요약하자면 절실함이었다. 현실을 살아내야 하는 절실함, 그 이상, 그 이하도 아니었다. (…)

몇 달 전에 '태일이'라는 만화책을 읽었던 적이 있다. (…) 바뀌지 않는 사회로부터 외면 받은 채 결국 어린 나이에 자신의 몸에 기름을 뿌리고 거리 한복판에서 분신을 하게 되었다. 그 어린 청년을 죽음으로 내 몬 것은 바로 기업들의 무자비함이었다. (…) 배울 때는 자신이 잘못한 책임은 자신이 지는 것이라고 배우지만 정작 잘못을 했을 때는 그 잘못을 약자에게 떠넘긴다.

우리 사회가 서로를 헐뜯고 미워하는 것은 이러한 사회 속에서 시작된 것이 아닐까 하는 생각을 해본다. 예전에 한 서울 시장 후보가 피부미용으로 일억을 썼다고 해 각종 매스컴에 오르내렸던 적이 있었다. '내 돈으로 내가 다닌다는데 무슨 상관이야.'라고 되묻는다면 사실 할 말은 없다. 하지만 사회의 지도층이란 어느 정도 도덕적 책임을 가져야 한다. 먹고 살기도 힘든 세상에 일억으로 얼굴을 관리한다는 것은 열심히 노력해도 하루하루 살기 빠듯한 사람들에겐 상대적 박탈감만 줄 뿐이다. (…)

우리나라는 불과 백여 년 전까지만 해도 뿌리 깊은 신분제 사회였다. (…) 최제우는 인간의 생명은 누군가가 주는 것이 아니라 하늘이 내려주는 것이라는 천부인권을 주장했고 허균은 홍길동전이라는 책을 펴서 그 당시 사회를 바꾸려고 했다. (…) 사람의 생명과 인권은 하늘에서 준 것이다. 누구도 함부로 할 수 있는 것이 아니다. 정말로 기업들이 존중받고 싶다면 이러한 기본 원칙부터 지켜야 할 것이다. **[소금-F-4]**

학습자는 텍스트에 등장하는 비정규직 노동자들의 삶을 '절실함'으로 표현하며, 전태일과 관련한 만화책을 읽은 경험을 통해 그들의 삶이 절실해진 원인은 잘못을 약자에게 떠넘기는 기업의 무자비함 때문이라고 설명한다. 여기까지는 텍스트에 제시된 물음과 응답을 충실하게 이해하고 재현하는 수준의 서술이다. 그러나 이어 학습자는 어느 서울 시장 후보가 피부 미용으로 일억을 썼다는 기사를 접한 경험을 제시하며, 사회의 지도층이란 어느 정도의 도덕적 책임을 가져야 한다는 서술을 통해 확장된 문제의식을 보여준다. 단순히 기업이 노동자들을 괴롭히거나 책임을 떠넘겨서는 안 된다는 표면적 수준을 넘어서, 가진 자들이 지녀야 하는 의무에 대한 사유로 나아간 것이다. 이것은 '기업의 횡포'와 '서울 시장 후보의 피부 관리'라는 경험의 의미역이 완전히 같지 않은 데 기인한다. 값비싼 피부 관리가 문제가 되는 것은, 횡포라고 볼 수는 없으나 사회적 약자들의 삶을 돌보지 않는 것이기 때문에, 횡포를 부리는 것과 마찬가지로 옳지 않은 행위라는 데에까지 문제의 폭을 넓히고 있는 것이다.

또한 학습자는 여기서 더 나아가 최제우와 허균에 관련된 경험을 통해, ‘인권’의 문제로 다시 한 번 더 문제의식을 확장하고 있다. 앞서 제시한 ‘가진 자들이 사회적 약자들의 삶을 돌보는 것’과도 이어지는 일련의 문제의식을 통해, ‘가진 자들이 사회적 약자들의 삶을 왜 돌보아야 하는가’라는 물음에 대한 답변으로서 학습자는 최제우와 허균이 죽음을 통해 증명하고자 했던 인권의 중요성을 제시한다. ‘인권은 하늘이 준 것이며, 누구도 함부로 할 수 있는 것이 아닌’ 기본 원칙이라는 것은 텍스트에 내재되어 있었지만 표면화되지 않았던 가치로, 일련의 경험들을 결합하는 과정을 통해 점차 물음의 범위를 확장함으로써 얻어진 것이다. 따라서 학습자는 이를 통해 사회적 약자들의 절실한 삶이라는 사회적 맥락 그 자체에 머무는 것이 아니라, 근본적으로 우리가 지향해야 할 가치에까지 가닿고 이를 통해 자신의 삶의 태도를 정향한다. 이러한 과정은 구성 작용을 통한 도약적 의미 구성이라는 성찰적 사고의 원리와도 일맥상통하는 것이라고 할 수 있다.

연역적 구조나, 유추적 구조, 귀납적 구조는 많은 학습자들이 대상 텍스트에 자신의 경험을 적용할 때 자연스럽게 활용하는 논리적 방식이지만, 하나의 일관된 맥락을 형성하여 의미를 구성하는 방식이라는 점에서 성찰적 사고의 수행에 필수적 과정이기도 하다. 그러나 그것이 의미의 차원에서 활용되는 것이 아니라 기법적이고 수사적인 차원에 머물러있다면 문제가 된다.

연역적 구조의 경우 텍스트에 제시된 가치, 물음, 문제의식을 구체적으로 재현하고 자신의 삶으로 견인해온다는 측면이 있지만, 단순히 주어와 서술어만 바뀌고 표면적으로 접근하는 경우 진정한 자기화에 이르는 방안이 될 수 없다. 유추의 경우도 텍스트의 목소리를 경청하여 자기 삶의 문제를 해결하고 미래의 대안을 마련한다는 데에는 의의가 있지만, 그것의 정합성이 보장되지 않으면 자칫 그러한 판단이 결국 자신의 것으로 귀결될 가능성이 있다. 귀납적 구조로 의미를 구성한 학습자의 경우 대체로 유의미한 것으로 판단되었는데, 이는 사태를 있는 그대로 인식하는 것이 아니라 어떠한 지향성 위에서 종합적으로 인식하는 의미화의 과정이 내포된 구조이기 때문이다. 그러나 그러한 구조를 통해 포착된 의미가 텍스트에 재현된 세계를 모두 통어할 수 있는 것인지, 지나치게 피상적인 것은 아닌지 꼼꼼하게 되짚어보는 과정이 요구된다.

대상 적용의 논리가 중요한 것은, 이를 통해 학습자들이 텍스트에 기반하여 실제적이고 도약적인 자기이해를 실현할 수 있기 때문이다. 따라서 학습자들이 비평적

에세이 쓰기를 통해 새로운 의미를 형성할 수 있도록 경험의 내적 구조와 경험 간의 구조를 명확히 인식하고, 그러한 구조가 지니는 의미를 파악하여 보다 심화된 자기 이해에 이를 수 있도록 돕는 활동이 필요하다.

Ⅳ. 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기 교육 설계

1. 성찰적 사고를 위한 쓰기 교육의 전제

교육의 궁극적인 목적은 학습자의 자아실현, 혹은 정체성 형성에서 찾을 수 있다. 개인의 잠재적 가능성으로서의 자아, 혹은 자기에 대한 어떤 중심적인 관점으로서의 정체성은 아직 실현되지 않은 것으로서, 삶 속에서 계속적으로 구성되어 가야 하는 것이다. 이때 자아, 혹은 정체성이 구성되는 방향성의 설계는 학습자 내면에서 이루어지는 것이며, 무엇보다 학습자 개인의 사고와 밀접한 연관을 갖는다고 할 때, 교육의 목적은 필연적으로 사고 교육이 되어야 할 것이다.

자아와 정체성은 개개인의 경험을 근거로 하여 실현되는데, 지금까지의 나와는 다른 나, 질적으로 변화된 나를 그 지향점으로 삼으며, 자아 성장의 이러한 미래 지향성은 개개인의 생활 세계를 기반으로 삼아 깊이 있게 이해하려는 성찰적 사고를 통해 실현될 수 있다. 따라서 성찰적 사고의 이러한 미래 지향성으로 말미암아 성찰적 사고는 인간의 다양한 사고 능력 중 가장 고차적인 성격을 가지며, 학습자의 성장을 가능하게 하는 기제로서 기능한다.

하이데거는 인간의 거기-있음(현존재)은 일상적으로 자기 자신을 망각한 채 자기 자신이 신경 쏟고 있는 어떤 구체적 일이나 사물에 얽매여 살아가며 이것을 비본래적 존재 양식이라 하며 '빠져 있음'이라 부른다. 이것은 우리가 자기 자신으로 될 수 있는 가능성으로부터 등을 돌린 채 일상의 세계(존재자) 속으로 빠져든다[1]는 것을 의미하는데, 성찰적 사고는 단순히 세계 속에 함몰되어 있을 위험으로부터 학습자를 꺼내어, 진정한 자아를 찾아갈 수 있도록 돕는다. 따라서 교육의 궁극적 목적은 성찰적 사고를 지향한다고도 할 수 있을 것이다.

성찰적 사고의 가장 큰 특징은 이처럼 좋은 삶을 지향하는 일종의 삶의 기술이 된다는 것이다. 그러나 현재의 국어교육 현장에서는 성찰적 사고를 교육적 처치를 통해 습득되는 것이 아니라, 자동적으로 기능하는 것으로써 인식하고 있다. 다음은 2011 개정 국어과 교육과정 중 성찰적 사고와 관련하여 기술된 부분이다.

---

1) 이기상, 앞의 책, 204-206면.

중학교 / 국어 / 2. 내용의 영역과 기준 / 나. 학년군별 세부내용 / 중 1~3학년군 내용성취기준
- 쓰기 -
(7) 자신의 삶을 성찰하고 계획하는 글을 쓴다.
글쓰기에는 자신의 체험에 대해 거리 두기를 통해서 반성적으로 성찰하게 하고, 건강한 자아를 형성할 수 있게 해 주는 힘이 있다. 이를 통해 학생들은 자신의 삶에 대해 자신감을 기를 수 있으며, 다른 사람과 협력하며 생활할 수 있는 토대를 마련할 수 있다. 자서전 쓰기와 같은 활동을 통해서 이제까지 살아온 과거의 경험을 현재의 시간 속으로 편입시켜 성찰의 대상으로 삼고, 앞으로의 삶을 진지하게 계획해 보는 쓰기 경험을 갖도록 지도한다. 자신의 삶을 성찰하고 계획하는 글쓰기를 지도할 때는 자서전의 구성 및 표현상의 특징 등을 지도한 다음 학생들로 하여금 자신의 삶 속에서 의미 있는 사건들을 중심으로 쓸 내용을 정리해 보고, 여러 가지 효과적인 표현 방법을 활용하여 직접 글로 써 보도록 한다[2)]

고등학교 / 국어과 / 화법과 작문 / 2. 내용의 영역과 기준 / 세부 내용
- 자기표현과 사회적 상호 작용을 위한 작문 -
(30) 생활 속의 체험이나 깨달음을 글로 씀으로써 삶의 체험을 기록하고 자신의 삶을 성찰하는 습관을 기른다.
일상의 삶을 성찰해 보고 여기에서 얻은 깨달음을 글로 표현하는 능력과 태도는 현대 사회를 살아가는 데 필요하다. 일상의 삶을 섬세하게 관찰함으로써 의미를 발견하고 여기에서 발견한 의미를 기록해 두고 작품으로 산출하는 습관과 태도를 가지다 보면 자신의 삶에 대해 좀 더 의미를 부여할 수 있다. 감상문이나 수필, 회고문 형태의 글을 써 보는 과정에서 자신의 삶을 관조해 보고 긍정적 정서를 기르며 이를 다른 사람들과 나눔으로써 공동체의 글쓰기 문화에 기여할 수 있도록 한다.[3)]

'정보 전달을 위한 쓰기' 영역의 경우 '정보의 효용성, 조직의 체계성, 표현의 적절성, 쓰기 윤리'를, '설득을 위한 글쓰기' 영역의 경우 '논거의 타당성, 조직의 효과성, 표현의 적절성' 등을 그 내용 요소로 명확히 제시한 것과는 달리, 성찰적 사고를 위한 글쓰기의 경우 '일상의 삶을 섬세하게 관찰함으로써 의미를 발견'한다거나, '여러가지 효과적인 표현 방법을 활용하여 직접 글로 써 보는' 것 정도로, 다른 종류의 글쓰기에 비해 실체가 없는 것으로서 뭉뚱그려져 제시

2) 교육과학기술부, 『(고시 제 2012-14호에 따른) 고등학교 교육과정 【별책5】』, 2012, 53-54면. 밑줄은 연구자.
3) 위의 책, 109면. 밑줄은 연구자.

되어 있다. 이것이 성찰적 사고를 통한, 혹은 성찰적 사고를 위한 글쓰기를 학습자 스스로 알아서 수행할 수 있는 간단한 것으로서 제시한 것이든, 그 반대로 일종의 영감이나 재능에 기반하여 수행할 수 있는 고차적인 것으로서 제시한 것이든, 성찰적 사고에서 작문 교육의 역할을 축소시켜 버린 것이 사실이다. 그러나 구체적인 글쓰기의 방법을 제시해줄 수 없는 글쓰기 교육이라면 그것은 교육이 아니라 지시에 불과할 것이다. 글쓰기 교육의 목표는 실현 가능한 것으로서 제시되어야 하며, 교사와 학습자 모두 성찰적 사고 능력을 교육을 통해 누구나 신장시킬 수 있는 것으로 바라보는 관점이 선행되어야 한다.

더불어 2007 개정 교육과정에서 '자기 성찰을 위한 글쓰기'의 영역이 설정되어 있던 것과는 달리, 2011 개정 교육과정에서는 성찰적 사고를 '자기표현' 글쓰기의 영역으로 제한하여 버렸다. 이것은 화법 교과와의 밀접한 결합을 위한 것이기는 하지만, 오히려 이로 인해 성찰적 사고의 영역을 축소시키는 결과를 낳았다. 성찰적 사고를 위해 자신의 진솔성과 진정성을 확보하는 것은 중요하지만, 성찰적 사고를 위한 글쓰기는 단순히 자기표현에서만 끝나서는 안 되기 때문이다. '나는 슬프다', 혹은 '나는 누구다'와 같은 '자기표현'만을 강조한 글쓰기는 결과적으로 자기표현이 아니라 '표출'적 글쓰기에 머무를 가능성이 있다. 모든 자기 표현적 글쓰기가 성찰적 사고를 담보하는 것이 아니기에, 대상의 의미와 구성과정, 그 속에서의 '자아 성장'을 강조하는 쓰기 교육으로 나아가야 한다.

이때 자아의 성장이란 과거의 자아와 현재의 자아가 차이를 드러내고 그 차이가 긍정적인 변화를 뜻하는 것을 말한다. 이 자아의 성장이 진정한 성장인지, 아니면 퇴보인지 그 방향의 타당성 여부는 보편적인 기준에 의해 확인될 수 있다. 이러한 보편적 기준은 타자, 그리고 세계에 의해 형성되는 것으로, 자아의 성장을 지향하는 글쓰기라면 온전히 자아 중심적인 태도를 취하기보다는 소통의 차원을 고려할 필요가 있다. 따라서 성찰적 사고를 위한 글쓰기 교육은 내면에 침잠하는 글쓰기를 지향해서는 안 될 것이며, 현재의 나보다 한 단계 더 고양된 나를 형성하기 위해서, 소통의 관점을 고려해야 한다.

나아가 학습자가 더 나은 삶, 더 나은 나를 구성하기 위해 자신의 사고를 타인의 것으로서 대체해 버리는 것은 성찰적 사고라고 보기 어렵다. 따라서 자신의 사유 과정과 결정에 자신감을 가질 수 있는 교육이 되어야 하며, 이때 단순히 표준화된 교육 내용과 교육 과정을 따르기보다는, 학습자 개개인의 사고 내

용과 과정을 중시하는 개별화된 쓰기 과정을 통해 그러한 결과를 내면화할 수 있는 기회를 제공해야 한다.

성찰적 사고, 자아, 정체성은 결과를 산출하고 거기에서 종료되는 것이 아니라 삶의 제 국면에서 계속적으로 진행되며 지속적으로 완성되어 가는 것으로, 성찰적 사고 형성을 위한 쓰기 교육은 쓰기의 결과보다는 그러한 과정을 가르치는 교육이어야 할 것이다.

2. 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기 교육의 내용

1) 지향적 가치로서의 대상 이해

비평적 에세이 쓰기에서의 대상 이해란 일종의 나를 비추어볼 거울을 마련하는 단계로서의 의미를 지닌다. 따라서 어떤 거울을 마련하는가에 따라 대상에 비춰진 나의 모습이 다르게 드러날 수 있다는 측면에서 대상 이해의 중요성을 학습자들이 인식할 필요가 있다.

실제 비평적 에세이 쓰기의 결과, 대체로 학습자들은 대상 텍스트에서 '의미'를 잘 찾아내는 편이었다. 저마다의 선이해를 바탕으로 텍스트의 어느 한 부분에 주목하여 그것에 담겨 있는 내용을 추론해내는 것은 이미 국어교육을 통해 꾸준히 훈련되어 온 것이기 때문이다. 그러나 중요한 것은, 학습자들이 읽어낸 '의미'가 단순히 함축된 뜻이나 작가가 말하고자 하는 것을 넘어서서, 자신의 삶을 정향하는 데 있어 유의미한 것으로서 기능하지는 못하였다는 점이다. '대상을 통한 자기이해'란 결국 자신의 삶이 최대한 '좋은 삶'이 될 수 있도록 자신을 끊임없이 재구성해나가는 것이며, 그러한 재구성의 기준이 될 수 있는 영속적인 축을 마련할 수 있도록 해야 한다.

따라서 Ⅲ장에서 본 것처럼 대상을 소재나 행위의 차원에서 주목하는 것에 머물거나, 단순히 문제적인 사회 맥락에 주목하는 것에 그치는 것은 그것이 학습자의 자기이해로 직접 연결되지 않는다는 점에서 적절한 대상 이해의 양상이라고 보기 어렵다. 행위에 주목한 경우 그것이 일회적인 것이기 때문에 자신의 삶의 다른 맥락에도 전이되기 어렵다는 점에서, 맥락에만 주목한 경우 그것의 현

상적 문제점에서 그칠 뿐 그 안에서의 자신이 지향할 바를 나타내주지 못한다는 점에서 그러하다. 설령 그러한 인식의 틀이 학습자의 반성적 사고를 자극하더라도 그것이 일회적 반성이 아니라 학습자의 삶과 인성 전체를 통어하는 것으로서 기능하기 위해서는 결국 그러한 의미가 자신의 '가치'로서 이해되어야 하며, 따라서 자신이 주목한 대상이 요소, 맥락, 가치 어떤 것에 있든 그것을 자신의 것으로서 가치화하는 과정이 마련되어야 한다.

학습자가 의식하든 의식하지 않든 가치로서의 대상 이해는 자신의 경험들을 하나의 맥락으로 형성하여 재구성하게 만드는 원동력이 되어주며, 새로운 자기 이해를 만들어 갈 수 있도록 계속적으로 사고를 이끌어가는 구심력이 되어준다. 또한 학습자가 대상을 통해 가치를 인식하고 이를 바탕으로 여러 가지 경험들을 통합해가면서 나름의 일관성을 고민하는 과정은, 불가(佛家)의 '화두(話頭)' 수행처럼 하나의 '생각거리'를 염두에 두고 지속적으로 숙고하는 과정을 담보해준다.

그런데 이렇게 가치로서 대상을 인식하는 경우 그러한 가치가 학습자가 삶 속에서 지속적으로 추구할 만한 지향적인 것으로서 기능해야 한다는 점이 중요하다. Ⅲ장에서 살핀 바와 같이 가치를 중심으로 대상을 인식하였다 하더라도 그것을 단순히 객관적인 진리로써 받아들이거나, 그러한 가치를 구체적으로 자신의 삶에서 재현하며 판단하는 과정 없이 맹목적으로 자신의 삶에 적용하려 하는 것은 진정한 '자신의 것'으로 보기 어렵기 때문이다. 따라서 가치로서 대상을 인식하되, 그러한 가치들을 학습자 자신의 삶에서 구체적으로 펼쳐 보이고 판단하는 과정을 통해 온전히 학습자 자신의 체화된 것으로 자리 잡게 해야 할 것이다.

2) 주체적 물음을 통한 대상 해석

Ⅲ장 2절의 대상과의 '관계 설정 구도' 중 '자기 우위적 응답'에서는 학습자가 자신의 관점에서 일방적으로 텍스트를 수용하는 유형을 볼 수 있었다. 텍스트를 통해 인식된 가치를 자기화하는 것은 성찰적 사고에서 중요한 과정이지만, 이때의 자기화는 텍스트에 자신을 투영하는 것이 아니라, 텍스트를 통해 자신을 새롭게 이해한다는 의미에서의 자기화라고 할 수 있다. 자기 우위적 사고의 위험성은 '성급하게 과거를 우리 자신이 기대지평에 맞추지 않도록 항상 유념해야

한다. 그럴 때만 전통이 역사적 타자의 의미를 우리에게 전달할 수 있도록 전통을 올바르게 이해할 수 있다.'[4]는 가다머의 우려에서도 드러난다. 진정한 전유(轉有)는, '남의 것'이라서 낯설었던 것을 '나의 것'이었던 친숙함으로 바꾸는 것을 의미하는 것이 아니라, 친숙해 있던 나의 낯선 모습을 '남의 것'으로 인해 별수 없이 수동적으로 자각하게 되는 사태[5]에 가깝기 때문이다. 따라서 학습자들이 텍스트의 목소리를 경청하게 하는 것은 본고의 중요한 교육 내용이 된다.

이와는 반대로, 텍스트의 의견을 수용하여 자신의 것으로 가져온 유형도 볼 수 있었는데 이를 단순히 수동적인 것으로 깎아내릴 수는 없다. 텍스트의 의견에 무조건 함몰된 것이 아니라, 자신의 판단을 거쳐 정교화하고 타당화하는 과정에서 텍스트를 통해 발견한 가치가 자신에게 의의 있게 되는 것은 '대상을 통한 자기이해'를 기초적으로 실현하는 방식으로서 의의가 있기 때문이다. 또 이러한 방식은 삶에서 막연하게 인식했던 것들을 명료하게 만들어 주체적으로 더 나은 삶을 찾아가는 데 기여하기도 한다.[6] 그러나 성찰적 사고가 본질적으로 새로운 자기이해를 만들어 가는 데에 그 목적이 있음을 상기할 때, 의미 구성에 있어 학습자의 역할이 더욱 전면에 등장해야 할 필요가 있다. 앞서 밝혔던 자기우위적 사고의 방식으로서가 아니라, 텍스트의 내용을 수렴적으로 이해하는 것을 넘어서서 자신의 경험과 텍스트의 경험 그 너머에 있는 의미를 발견해내도록 하는 교육적 처치가 필요한 것이다.

이때 요구되는 것이 학습자의 주체적인 물음이다. 대상의 의미를 자신에게 견인해 오는 데 있어 물음이 중요한 것은 그것이 자신의 내부에서 제기되는 온전한 자신만의 것이기 때문이다. 자신을 거쳐 나온 물음이 텍스트를 거쳐 다시 자신에게로 돌아오는 것은 일종의 변증법적 과정으로, 예기치 못한 의미를 형성해 낼 수 있도록 하는 원동력이 되어줄 수 있다. 자신의 선입견과 일체의 판단을 유보하는 것, 다양한 가능성을 열어두는 것이 물음의 본질[7]이기 때문이다.

---

4) H. Gadamer, 앞의 책, 191면.
5) 고정희, 앞의 책, 50면.
6) 다음의 면담을 통해 이러한 내용을 확인할 수 있다.
"저는 애들 얘기가 가장 와 닿았어요. 평소에 애들 다 그런 생각 가지고 있었는데, 애들이 평소에 하던 얘기들을 그분이 잘 풀어서 진짜 딱 대변해 놓은 것 같은 거예요. 그래서 그게 너무 와닿아가지구. 우리나라 애들 문제가 여기 딱 있잖아요. 제가 거기 썼는지 모르겠는데, 내 다음 애들도 다 이걸 겪어야 된다 생각하니 어떻게 고쳐나가야 하나. 얘기 원인이 돼서 얘가 결과가 되는 거지, 이렇게 생각하면서 좀 더 생각이 명확해진 것 같아요." **[변방-F-7-면담]**
7) H. Gadamer, 앞의 책, 183면.

윌리엄 블레이크(William Blake)의 시 「순수의 전조」에서처럼 '한 알의 모래알에서 세상을 보고, 한 송이 야생화에서 천국을 볼' 수 있는 것은, 수학의 공식처럼 한 번의 풀이를 통해 정답을 이끌어내는 과정이 아니라, 모래알의 근원과 야생화의 의미에 관한 지속적인 물음과 이를 기반으로 한 텍스트와의 소통적 관계가 동반될 때 비로소 가능한 것이다. 따라서, 적절한 물음의 발견과 이를 소통적으로 해결해가는 과정이 얼마나 정밀하게 이루어지는가가 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기를 좌우할 수 있다고 할 수 있으며, 학습자가 주체적으로 텍스트에 물음을 던질 수 있도록 하는 교육 내용을 마련할 필요가 있다.

한편, 진정한 역사적 대상은 그저 대상이 아니라 자기 자신과 타자의 통일체[8]라는 논의를 감안하면, 물음을 던진 뒤 텍스트에서 그 답을 찾는 것도 중요하지만, 자신의 내부에서 그 답을 찾은 뒤 텍스트가 제공한 응답과 비교해 보는 것도 교육 내용으로서 유의미하다. 그 둘의 답에 차이가 있다면 그러한 차이는 어디에서 비롯되는 것인지 그 간극을 고민하는 과정을 통해 텍스트의 의미를 온전히 자신에게로 견인해 올 수 있다. 아울러 이러한 물음은 대상과 관계를 맺는 기본적인 삶의 방식이라는 점에서 삶의 제 국면에도 적용될 수 있다는 의의를 지닌다.

3) 새로운 자기이해를 위한 대상 적용

성찰적 사고의 궁극적 도달점인 자기이해는 본고의 핵심적 교육 내용이자 그 자체로 교육의 목적이 된다. 여기서 자기이해란 단순히 자신의 현재 상태를 잘 아는 것이 아니라, 자신의 존재가 이전과는 다른 새로운 상태로 변화할 수 있음을 자각하고, 스스로 더 나은 방향으로 변화하기를 원하며, 그러한 방향을 지향하는 상태를 의미하는 것이다. 인간의 삶이란 '가능태의 실현' 혹은 '존재의 확장'이라는 새로운 삶의 형식을 가지는 것에서 이루어진다[9]는 토마스 아퀴나스의 논의를 상기해볼 때, 자기이해는 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기뿐만 아니라 인간의 삶의 궁극적 목적이 될 것이다.

---

8) 위의 책, 183면.
9) 이명곤, 「토미즘의 인간적 행위에서 '자기초월'의 의미」, 『철학연구』 제105집, 대한철학회, 2008, 49면.

그러나 실제 학습자들의 비평적 에세이를 확인해보면, 대상을 통해 자신의 현재 상태를 비춰보고 반성하는 데까지는 이르렀으나, 쓰기의 과정을 통해 새로운 자기를 실현하는 데까지는 이르지 못하는 경우가 많았다.[10] 따라서 자신을 '가능태'로서 인식하고, 성찰적 사고의 과정을 통해 새롭게 정립되었거나, 혹은 새롭게 정립하고자 하는 자아를 비평적 에세이 속에 드러낼 수 있도록 교육할 필요가 있다. 이는 단순히 '대상 텍스트 속에서 이런 교훈을 얻었고, 나는 앞으로 이렇게 살겠다'라고 하는 수동적 다짐이 아니라, 자신을 중심에 두고 적극적으로 재형상화하는 작업을 의미한다.

이때 무엇을 지향하며 어떻게 변화할 것인가 하는 방향성이 다시 문제가 된다. 인간은 '보다 나은 것'보다 '이상적인 삶'을 지향해야 한다[11]는 토마스 아퀴나스의 논의, 모든 개별적 존재자들은 자신만의 고유한 존재성을 가지면서도 다른 존재자들과 동일한 속성들을 공유함으로써 존재의 가치에 참여한다[12]는 참여(participatio) 이론의 논의, 지혜는 자기 초월을 통해 이루어지며 자기 초월이란 초시간적이고 보편적인 정체성으로 나아가는 자기 확장의 과정[13]이라는 인지 심리학자들의 논의를 종합해볼 때, 인간의 변화는 이상적이고 보편적 존재로의 변화를 지향해야 하는 것임을 확인할 수 있다. 따라서 이를 위해 학습자가 텍스트를 통해 얻어진 보편적 가치를 통해 자신의 존재를 정향하는 것을 교육 내용으로 설정할 수 있다. 이때, 연역적인 구조를 통해 그러한 가치를 내 안에서 재현

---

10) 대표적으로 다음과 같은 학습자 텍스트를 예로 들 수 있다.
"참 힘들었다. 책을 다 읽을 때까지. 마라톤을 한 기분이다. 중간에 읽기 싫어 포기하고 싶었으나 마지막을 위해 달렸다. 그러나 결과는 마라톤처럼 후련하고 성취감을 갖는 기분을 느끼지는 못하였다. 왜일까? 그저 아직도 답답해 더 달리고 싶다.
내가 어떻게 해야 될까. 아무것도 할 수 없던 그리고 그런 일이 일어난 것을 알아도 모르는 척 지나갔던, 무관심했던 지난날의 내가 너무 한심했다. 어떤 말로 마무리를 지어야 할까……. (…) 하지만 이 책을 읽고 난 후의 기분은 뭔가 이상하다. 쌍용차 회사에 대한 분노함도 아니었고, 노조들에 대한 연민도 아니었다. 그럼 지금 이 기분은 무엇일까? 아무리 생각해도 이 기분은 그냥 괴로워했던 그들에 대한 죄송함이다. 그런데 왜 내가 죄송해하는 걸까? 내 주변에 쌍용차에서 일한 분들도 없다. 그들을 내가 괴롭힌 것도 아니다. 근데 왜? 아무리 생각해도 이유는 없다. 아니 없는 것이 아니라 모르겠다. 그저 그들에게 죄송한 기분이 든다. 아마 내가 그들에게 그런 힘든 일이 일어날 때 모른 척 하고 지나간 것이 후회되기 때문이 아닐까? (…)
나는 그저 아무런 도움도 되지 않지만 이 한마디가 그들에게 힘을 줄 수 없겠지만 그저 '힘내세요.'라는 말만 할 수밖에 없어 죄송하다." **[의자-F-3]**
11) 이명곤, 앞의 글, 51면.
12) 강두호,「도덕과 교육과정에 제시된 도덕 주체의 속성 : 존재론적 측면을 중심으로」,『도덕윤리과교육연구』제29호, 한국도덕윤리과교육학회, 2009, 16면.
13) Lucinda Orwoll & Marion Perlmutter, 앞의 글, 242면.

해보일 수도 있고, 유추의 구조를 통해 미래의 가능성을 탐색해볼 수도 있으며, 귀납적 구조를 통해 한걸음 더 나아간 보편적 가치를 스스로 만들어낼 수도 있다. 따라서 학습자들은 다양한 적용의 논리를 통해 텍스트의 물음과 가치를 자신의 삶과 통합하여 자신의 존재를 확장할 수 있도록 해야 하며, 그러한 적용의 논리가 보편적인 자아를 만들어 가는데 기여하는지 확인하는 태도가 필요하다.

덧붙여 그렇게 구성된 자신을 소통의 장에 내보이는 것을 교육 내용으로 설정함으로써 자아의 보편성 확보를 도모할 수 있다. 공유 활동이나 협의 활동이 여기 해당하는데, 성찰적 사고가 내면에의 침잠이 아니라 지속적으로 '좋은 사고'를 추구해야 하는 것이라고 할 때, 공유나 협의 활동은 이러한 소통의 장을 마련함으로써 재구성된 자신을 돌아보고 확장된 자아를 마련할 수 있는 계기를 마련해준다는 점에서 의의를 지닌다. 또한 비평의 성격 자체가 열린 공간에서의 의견 교환을 전제로 하는 것이며, 따라서 비평 교육에서도 이런 공간에서 이루어지는 작품에 대한 공적 의견 교환에 주목하자[14]는 논의에 주목할 때, 공유의 과정을 통해 비평 문화를 실현할 수 있다는 점에도 의미가 있다.

3. 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기 교육의 방법

이 절에서는 Ⅲ장에서 비평적 에세이 쓰기를 통한 학습자들의 성찰적 사고 수행 양상을 분석한 것을 활용하여, 성찰적 사고를 위한 쓰기 교육의 전제 및 비평적 에세이 쓰기 교육의 내용을 중심으로 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기의 구체적 교육 방법을 설계하고자 한다.

최지현 외(2007)에서는 쓰기 과정을 나누는 방식을 크게 두 가지로 보고 있다. 하나는 쓰기 전 단계, 즉 초고를 쓰기 전의 과정을 자세히 구분하는 유형과 초고를 쓰고 난 이후의 과정을 자세히 구분하는 유형이다.[15] 이 중, 초고를 작

14) 최미숙, 「문학 독서 교육에서 비평의 역할과 의미 : 김소월의 '산유화'에 대한 비평을 중심으로」, 『독서교육』 제24집, 한국독서학회, 2010, 124면.

15) 쓰기 과정 구분의 유형은 다음과 같다. (최지현 외, 『국어과 교수·학습 방법』, 역락, 2007, 198-200면.)

과정 구분	쓰기 전	쓰기	쓰기 후
쓰기 전의 쓰기 활동을 강	●아이디어 생성하기 ●아이디어 조직하기	●텍스트 생산하기	●고쳐쓰기

성하기 전의 활동을 자세히 나누는 것은 학습자의 인지적 사고 과정을 강조하는 관점으로, 본고의 목적이 성찰적 사고에 있다고 할 때, 비평적 에세이 쓰기 교육 또한 수사적 측면보다는 학습자의 사고, 즉 쓰기 전 단계에 초점을 두어야 할 것이다. 따라서 이 절에서는 비평적 에세이의 쓰기 전 단계를 중심으로 하여, 이를 주체적 대상 인식을 통한 주제의 구성, 대상과의 소통적 관계를 고려한 해석의 설득력 확보, 경험의 통합을 통한 주체적 의미 구성의 세 가지로 나누어 교육 방법을 구안하고자 한다.

더불어, 이러한 성찰적 사고 형성을 위한 비평적 에세이 쓰기 교육은, 도달점으로서의 교육이 아니라, 출발점으로서의 교육이 되어야 한다. 따라서 모든 수업은 고정된 단계로서가 아니라 학습자 개개인의 능력을 고려하여, 학습자 스스로 사고 과정 자체의 경험을 통해 최대한의 자기이해에까지 이를 수 있도록 해야 할 것이다.

1) 주체적 대상 인식을 통한 주제의 구성

가. 동질성에 근거한 인식 범주 모색

비평적 에세이를 쓰는 학습자는 저마다가 가지고 있는 배경과 가치관이 다르기 때문에 같은 텍스트를 대상으로 삼을지라도 각기 다른 것으로서 인식할 수

조하는 구분 유형	●아이디어 생성하기 ●아이디어 선정하기 ●아이디어 조직하기	●텍스트 생산하기	●교정하기
	●계획하기 ●내용 생성하기 ●내용 조직하기	●표현하기	●고쳐쓰기
쓰기 후의 쓰기 활동을 강조하는 유형	●쓰기 전	●초고 쓰기(구성하기)	●수정하기 ●편집하기 ●출판하기
	●초고쓰기		●수정하기 ●편집하기 ●최종 교정하기 ●출판하기
쓰기 전/후의 활동을 자세히 나누는 유형	●생각 꺼내기 ●생각 묶기	●초고 쓰기	●다듬기 ●평가하기 ●작품화하기

있다. 심지어 동일한 학습자라 해도 자신이 처한 상황에 따라 매번 텍스트의 다른 부분에 주목하게 되기도 한다. 그러나 문제는 그것이 인식에서 그치는 것이 아니라 학습자의 삶 속에서 스스로를 재구성하도록 하는 기제로서 작용하는가이다. 단순히 주인공의 행위를 따라, 텍스트가 부각하는 맥락을 따라, 저자의 의도를 따라 인식하는 것은 객관적인 의미의 복원일 뿐 진정한 '자신의 것'으로서 기능하기 어렵다. '뻔한 이야기'라고 여겨지는 학습자의 글들은 대체로 이러한 주체적 대상 인식의 부재를 보여준다. 따라서, 대상이 자신을 비춰보는 '자신만의' 거울로서 기능하도록 만들기 위해 우선 대상과 학습자 간의 일체감을 회복하도록 할 필요가 있다. 주체와 대상이 강의 이쪽과 저쪽이 아니라 한 우리 안에 있으며, 같은 선 위에 서 있다는 인식[16]이 있은 후에야 비로소 그것에 귀를 기울이고 자신의 삶으로 가져올 수 있기 때문이다. 따라서 학습자들이 '동질성'을 준거로 대상을 인식할 수 있도록 교육해야 한다.

이를 위해, 우선 학습자가 주체적으로 대상과 어떤 점에서 동질적인지를 파악하는 활동이 필요하다. 학습자 스스로는 대상의 어디에 주목하여 동질성을 파악해야 하는지 막연하게 생각할 수 있으므로 교사가 다양한 대상 인식의 범주가 있음을 설명해줄 필요가 있다. 이는 앞서 논의한 요소, 맥락, 가치의 세 가지로 제시할 수 있는데, 실제 이전 학습자들이 작성한 비평적 에세이를 예로 들어, 예시된 글이 대상 인식의 범주 중 무엇을 택하고 있는지를 직접 파악해보도록 한다. 이때 같은 대상 텍스트를 기반으로 쓰인 여러 편의 비평적 에세이를 비교하는 활동을 통해 학습자들이 인식의 초점이 의미 구성에 미치는 영향을 체득하도록 할 수 있다.

그 다음에는 그러한 인식 범주를 활용하여 대상의 인식을 직접 수행해보도록 한다. 이를 위해 교사는 다음과 같은 발문을 활용할 수 있다.

① 인물(혹은 행위나 주된 소재) 측면에서 유사한 자신의 경험을 이야기해보자.
사회적 맥락(혹은 상황 배경) 측면에서 유사한 자신의 경험을 이야기해보자.
추구하는 가치의 측면에서 유사한 자신의 경험을 이야기해보자.

② ①에서 이야기한 경험 중 한 가지를 골라 자세히 써보자. 그러한 경험이 떠오른 이유는 무엇인가?

③ 자신의 경험과 텍스트의 공통점을 한 문장으로 표현해보자.

16) 김대행(1995b), 앞의 글, 13면.

이것은 대상의 표면적 의도에 비추어 비슷해 보이는 자신의 경험을 가져와 대입시키는 것이 아니라, 자신의 경험을 토대로 대상을 다양한 범주에서 인식하고 나의 삶에 해당하는 의의를 모색하는 활동에 해당한다. 따라서 이러한 연습을 통해 학습자는 대상의 다양한 국면에 주체적으로 접근하고, 자신이 인식한 바에 민감하게 감응하는 능력을 키울 수 있다. 또한 ③의 자신의 경험과 텍스트의 공통점을 한 문장으로 표현해 보는 활동을 통해 대상 인식의 초점을 명료화할 수 있다.[17] 교사는 수업 과정을 통해 주체적인 대상 인식은 성찰적 사고의 첫걸음이라는 것을 강조한 후, 학습자들이 자신의 대상 인식에 자신감을 가질 수 있도록 해야 한다.

그러나 주체적인 것과 자의적인 것은 다르다는 사실을 명확하게 인식시킬 필요가 있다. 학습자가 텍스트를 왜곡해서 인식하지 않기 위해 자신의 인식이 텍스트의 어떤 점에 근거한 것인지 스스로 충분히 설명할 수 있도록 한다.

> 일제강점기 중 교도소에 수감되는 조선인들은 굉장히 많았다. 조선인들은 독립 투쟁, 소소한 범죄들, 조선어를 쓰고 일본식으로 창씨개명을 하지 않은 것, 심지어 억울한 누명으로도 교도소에 잡혀왔다. (…) 생체실험은 비단 일본만이 저지른 일은 아니다. 지금까지도 많은 사람들이 기억하고 있는 나치 정권의 생체실험이 그 대표적인 예이다. (…) 그러나 이 생체실험에 대해 일본은 아직까지도 생체실험을 인정하지 않고 자신들은 죄를 뉘우치는 기색조차 보이지 않는 반면 유대인들은 학살을 시행했던 인물들이 도주해도 끝까지 찾아내어 전범 재판을 받게 했고, 독일 지도층 또한 최근까지도 자신들의 조상이 저질렀던 만행에 대해 유대인들에게 사과하고 있다. 우리는 조선인이라는 이름표만으로 억울히 죽어간 우리의 선조들을 위해 피해보상, 아니 적어도 진심어린 사과를 받아내도록 노력해야 할 것이다. **[별을-F-1]**

---

17) 황혜진(2006b)은 텍스트의 주제는 다른 주제들과 비교될 수 있어야 하며, 소통될 수 있어야하고 모티프에 대한 가치 판단이 포함되어 있어야한다는 측면에서, 자기화된 주제 진술의 최소한의 요건으로서 '[X가 A를 행함]이 어떠하다'는 틀을 제시하였다. 예를 들면, '부모를 위한 자식의 죽음이 고귀하다'(『심청전』)와 같은 경우이다. 인식된 대상의 의미 또한 소통의 장에 내보여질 수 있어야 하며, 결국에는 지향적 가치로서 학습자에게 인식되어야 함을 감안하면, 경험 간의 공통점도 '[X가 A를 행함]이 어떠하다'는 형태의 한 문장으로 진술되어야 한다고 할 수 있다. 여기서 X에는 특정 인물뿐만 아니라, 사회, 혹은 보편적 인간 전체가 포함될 수 있다. '우리 사회가 약자를 보호하지 못함이 부당하다', '인간이 꿈을 찾아가는 것은 당연하다'와 같은 형태이다. 자세한 내용은 다음을 참조. 황혜진, 「서사 텍스트의 주제 진술 방식 연구」, 『독서연구』 제15집, 한국독서학회, 2006b.

위 인용문의 경우, 텍스트의 내용 중 '생체실험'이라는 특정 요소에 주목하여, '나치의 유대인 생체실험'이라는 간접 경험을 떠올리고, '잘못한 사람은 사과해야 한다'는 결론을 이끌어내고 있다. 그러나 실제로 통합된 두 경험(텍스트 경험과 실제 경험)의 공통점을 한 문장으로 표현해보면 '잘못한 사람에게 사과 받는 것이 당연하다'가 아니라 '인간이 인간을 대상으로 생체실험을 함이 부당하다'가 될 것이다. 또한 텍스트에 기반하여 그러한 공통점이 나에게 있어 주목되는 이유를 설명할 경우, 그것이 단순히 사과를 하지 않았기 때문이 아니라 그 자체로 인간을 도구로 여기고 억압하는 행위이기 때문이며, 나 또한 그러한 행위의 주체이자 대상인 인간이기 때문임을 자각할 수 있다. 따라서 학습자가 무엇에 주목하든, 공통점을 명료화하는 활동과 그것을 텍스트에 근거하여 설명하는 활동을 통해 인식한 내용이 텍스트에서 비롯되었는가를 확인할 수 있도록 지도해야 한다.

나. 거리두기를 통한 가치의 형성[18)]

동질성에 기반하여 텍스트를 다양하고 주체적으로 인식해보는 활동이 수행된 후에는, 인식된 대상을 가치로 수렴하는 활동이 필요하다. 주체적으로 대상을 인식했다 하더라도 그 안에서 새로운 자기이해의 단서를 얻을 수 있어야 하기 때문이다. 이를 위해서는 인식된 대상이 가치의 형태로 전환될 필요가 있으며, 그러한 가치는 학습자의 외부에 존재하는 것이 아니라 내부에서 학습자 스스로가 지향할 수 있는 가치여야 한다.

학습자가 대상을 지향적 가치로서 형성하는 데 필요한 것이 대상과의 거리두기이다. '거리두기'란 대상과 한 걸음 떨어져서 그것과 나의 이질성, 즉 '낯설음'에 주목하는 방식이다. 앞서 밝혔듯 현상학에서 '낯설음(Unheimlichkeit)'은 일

18) 황혜진(2010)은 『구운몽』을 통해 학습자들에게 마련되는 정서를 표면하며, 정서의 '수용'이나 '구성'이라고 하지 않고 형성(形成)이라고 표현한 바 있는데, 그것은 정서가 대상과 주체의 관계 속에서 만들어지며 기호로 표상될 수 있으며, '수용'은 정서의 실체가 작품에 실재하여 주체가 받아들이기만 하는 인상을 주고, '구성주의'를 연상시키는 '구성'은 대상과 밀접한 관련 없이 주체에 의해 만들어진다는 오해를 부를 수 있기 때문이라고 하였다. 이처럼 가치가 대상 텍스트에 미리 내재되어 있거나 학습자가 일방적으로 만들어내는 것이 아니라 대상과 주체의 관계 속에서 만들어지는 것이라는 맥락에서 본고에서도 흔히 국어교육에서 사용되는 '가치의 발견'이라는 용어 대신 '가치의 형성'이라는 용어를 사용하고자 한다. (황혜진, 「<구운몽>의 정서 형성 방식에 대한 교육적 고찰」, 『고전문학과 교육』 제20호, 한국고전문학교육학회, 2010, 104면 참조.)

상적으로 주어진 존재에 대한 반성을 유도하는 수동적 체험의 전형으로 여겨진다. 학습자가 동질적이라 여겼던 대상에서 낯설음을 발견하는 것은 그러한 낯설음의 원인이 자신에게 부재하는(혹은 부재했던) 가치에 있기 때문임을 깨닫고, 그러한 가치를 복원하여 지향하게 하는 과정이 된다.

이를 위해 먼저 학습자들 스스로 자신이 대상 텍스트의 어떤 부분에 가장 강렬하게 감응하였으며, 왜 그것에 주목하게 되었는지 설명해보라는 과제를 제시한다. 예컨대, 텍스트에서 한 인물을 중심으로 인식했다면, 왜 특히 그 인물에 주목하게 되었는지, 왜 그 인물이 나에게 특별한 것으로 느껴지는지, 그 인물을 대할 때 나의 정서는 어떠했는지, 그러한 정서가 일어난 원인은 무엇인지, 그 인물에게는 있으나 나에게는 없는 것, 혹은 그 인물에게는 없으나 나에게는 있는 것이 무엇인지의 차이를 명료하게 하는 활동을 통해 자신이 지향해야 할 가치를 형성할 수 있다. 사회적 맥락을 비판적으로 인식한 학습자의 경우, 그러한 사회적 맥락이 자신에게 주목된 원인은 무엇인지, 그러한 맥락이 낯설고 이상하게 여겨지는 이유는 자신이 어떤 맥락을 이상적인 것으로 상정하고 있기 때문인지, 그러한 자신의 지평에 비추어 볼 때 대상 텍스트에 제시된 맥락이 상실한 것은 무엇인지를 인식하는 과정에서 맥락과, 그러한 맥락 안에서 자신이 지향해야 할 바를 분명하게 할 수 있다. 이는 가치 중심으로 대상을 인식한 경우에도 마찬가지로 적용된다.

또한 교사는 대상 자체에서 낯설음을 경험하게도 할 수 있지만, 대상이 외부에 존재할 때와 실제 자신의 삶에서 재현되었을 때 사이의 간극을 면밀하게 고찰하는 활동을 통해 그 둘 간의 차이를 경험하게 할 수도 있다. 이는 자신이 형성한 가치가 진정 자신이 지향하고자 하는 것이 맞는지 방향을 조절하는 역할을 한다. 다음 인용문을 살펴보자.

> 70쪽에 관련된 내용은 너구리 잭이 왜 고작 찬송가 상자 열쇠에 집착하게 되었는가?에 대한 이유가 나와 있다. 너구리 잭은 체로키족으로 예전 체로키족이 고향에서 쫓겨나 강제 이주를 당했을 때 산 속으로 달아나는 젊은이였다. 남북전쟁에서 싸우고 이어서 정치가들과 싸웠던 너구리 잭에게는 더 이상 싸울 것이 아무것도 남아 있지 않았다. 그에게 남았던 건 찬송가 상자 열쇠가 전부였다. 그래서 할아버지는 너구리 잭이 무슨 말을 하고 어떤 행동을 하든 그를 사랑했다는 내용이 나와 있다. 처음에 이 부분을 읽었을 때, 나 역시 책 속의 '나'와 같은 생각을 했다. 하지만 할아버지의 이야기를 듣고 나서는 나 또한 할

아버지처럼 군 것 같은 기분이 들었다. 고향을 비롯해서 가족까지 잃은 너구리 잭은 세상에 자신에게 주어져 있는 것이 아무 것도 없다고 생각했을 것이다. 그렇기 때문에 앞서 나왔던 너구리 잭이 이해가 되지 않았을 수도 있는 행동이 이해가 갔다. 너구리 잭에게 찬송가 상자 열쇠는 '고작'이라는 단어를 붙일 수 없는 소재였을 것이다. 그리고 70쪽을 읽은 후에 나는 앞뒤 사정도 모른 채 섣부르게 판단한 내 행동에 대해 약간 부끄러움을 느꼈다. **[내영-F-2-반응]**

대부분의 사람들은 선입견을 가지고 있다. 그 선입견은 광범위하게 나타나게 마련인데 이 책 또한 여러 가지 선입견을 담고 있다.

처음에는 약간 신경질적이던 그 사서가 한번은 할아버지에게, 읽지도 못하는 책을 왜 빌려 가느냐고 물었다. 그래서 할아버지는 할머니가 우리에게 읽어준다고 설명했다. (…) 사서의 모습을 보면 무의식 속에 책을 읽지 못하는 사람은 책을 빌리지 않아야 한다, 라는 선입견이 존재하고 있다는 것을 알 수 있다. 만약 헬렌켈러의 선생님이었던 설리번이 사서의 생각처럼 하지 못하는 사람은 할 수 없다고 단정 지었다면 헬렌 켈러는 장애를 극복하고 하버드 대학교에 입학할 수 없었을 것이다. 또, 그렇게 된다면 헬렌켈러는 평생 장애인이라는 꼬리표를 달고 살았을 것이다. (…) 내가 이와 비슷한 상황을 겪는 것을 목격한 때는 중학교 시절이었다. 같은 반 친구가 차비로 쓰일 돈밖에 없기 때문에 자신에게 돈을 빌려주지 못하자 그러한 친구의 사정을 알려고 하지도 않고 쟤는 친구보다 돈을 더 좋아하는 사람이야, 라고 단정 지으며 다른 친구들에게 그 친구에 대한 안 좋은 이야기를 하고 다니는 것을 보았다. **[내영-F-2]**

위 인용문의 학습자는 반응 일지에서 '내 행동에 대해 약간 부끄러움을 느꼈다'고 기술한다. 이것은 대상 텍스트에서 비롯된 것으로 학습자는 이러한 부끄러움의 정서를 통해 대상 텍스트와 자신과의 접점을 설정하고, 부끄러움의 근원을 '앞뒤 사정도 모른 채 섣부르게 판단한' 것에서 찾는다. 이후 실제 비평적 에세이를 작성하는 과정에서 이러한 실마리를 통해 자신의 중학교 시절, 친구를 오해했던 경험, 헬렌켈러와 설리번의 이야기, 백인들의 원주민에 대한 인식에 관한 이야기들을 통합하여 이를 구체화해나가며 '선입견'이란 문제의식으로 의미를 구성해나가는 것을 볼 수 있다.

이러한 과정에서 '선입견'이라는 관념을 중심으로 대상을 인식하고, '대상을 있는 그대로 보기'라는 가치를 형성하였으나, 인식된 가치가 학습자의 삶에 전이되면서 미묘하게 달라진 양상을 보인다. 대상 텍스트의 사서와 할아버지의 대화 장면을 통해 얻어진 '대상을 있는 그대로 보기'란 대상의 현 상태보다는 그것의 가능성과 본질의 실현을 믿고 인정하는 자세를 의미하는데, 이것이 학습자의 삶

에 전이되었을 때는 그 이면의 사정이나 처지를 이해하고 판단을 유보하는 것을 의미하게 되었기 때문이다. 따라서 교사는 학습자가 단순히 대상을 낯설게 여기는 데서 더 나아가, 대상 텍스트를 통해 형성된 가치가 진짜 의미하는 것은 무엇인지, 대상이 자신의 삶에 전이되었을 때 어떤 모습으로 실현될 수 있는지, 그것이 가치로서 존재할 때와 구체적으로 실현되었을 때의 차이는 무엇인지를 면밀히 인식할 수 있도록 기회를 제공할 필요가 있다. 그리고 학습자가 그 둘을 구분하기에 어려움을 느낄 경우 학습자들 간의 토의를 통해 그러한 가치의 다양한 현실태(現實態)들을 상정해보고 특징을 목록화하여 비교해볼 수 있도록 하고, 이후 그러한 내용을 선별적으로 수용하여 자신을 재구성하기 위한 중심축에 놓을 수 있도록 한다.

동질성에서 비롯되었지만, 그 안에서 낯설음을 찾고, 다시 그러한 낯설음을 극복하기 위해 노력하는 과정은 비로소 그러한 가치가 자신의 것으로 기능하도록 '형성'하는 과정이 되며, 텍스트의 목소리나 자신의 목소리에 쉽게 함몰되지 않고 의미 있는 소통을 지향할 가능성을 제공한다. 또한 그러한 가치는 비평적 에세이의 주제로서 학습자에게 표상되어 쓰기의 구도를 명료하게 설정해줄 수 있다.

2) 소통적 관계를 고려한 해석의 설득력 확보

가. 물음-응답을 통한 관계의 재구성

비평적 에세이가 자기 표현적 글쓰기, 혹은 반성적 글쓰기와 변별되기 위해서는 대상과의 관계 속에서 설득력을 확보하는 것이 중요하다. 이를 위해서는 대상 이해를 자기이해로 견인해 올 수 있어야 하며, 대상과 학습자가 각각 소통의 주체로서 기능할 수 있어야 한다. 특히 대상 이해에만 머물거나, 대상을 거치지 않은 자기의 재인에만 머물지 않기 위해서 대상과의 관계를 적절하게 설정할 필요가 있다.

> 이 책 속에서 주인공인 헬렌은 처음에는 임신을 한 사실을 숨긴다. (…) 드라마에서 보면 이런 상황이 일어나는 스토리가 있기도 한다. 근데 나는 10대들이

사고를 친 것은 본 적이 없는 것 같고, (…) 그리고 헬렌에게만 실망하시는 게 아니라 만약 자신의 딸의 남자친구도 믿었었다면 실망감은 커지고 다시는 못 만나게 하실 지도 모른다. 그리고 부모님뿐만 아니라 친척들한테도 따가운 시선을 받을 것이고 졸지에 문제아라고 낙인시키게 될 수도 있다. (…) 다른 친구들은 놀러 다니는데 나 혼자는 집에서 아이나 돌보고 있고 정말 짜증날 것 같다. (…) 그리고 부모님에게 상처나 실망감을 안 주려면 애초에 이런 일이 없는 것이 우선인 것 같다. **[이름-F-2]**

위 인용문에 드러난 '근데 나는 10대들이 사고를 친 것은 본 적이 없는 것 같고', '애초에 이런 일이 없는 것이 우선'이라는 학습자의 말은, 대상 텍스트를 소통의 주체로서 인정하지 않는 학습자의 태도를 함의하고 있다. 대상 텍스트가 제기한 물음 '어떻게 살아야 하는가?'가 실상 학습자의 삶과는 무관한 것이며, 실재하지 않는 일이기에, 그 응답 또한 '애초에 없는 것이 우선'인 무의미한 것임을 드러내고 있기 때문이다. 이런 경우, 대상 이해를 자기이해로 끌어올 수 없음은 물론이다. 따라서 이 단계의 핵심적인 과제는 학습자로 하여금 자신이 대상과 어떤 관계를 맺고 있는지를 자각하도록 하는 것이다. 교사는 먼저 자기 우위적 응답, 대상의 모방적 수용, 상호주도적 관계 생성이라는 대상 해석의 세 가지 구도를 제시하고, 그러한 관계 구도에 따라 구성되는 의미가 달라질 수 있음을 설명한다.

이때 학습자들이 문자로 고정된 대상 텍스트를, 손쉽게 소통의 주체로서 설정하는 방법으로 자신의 사고 과정을 물음과 응답의 형태로 환원하는 활동을 진행할 수 있다. 대상과의 소통을 물음-응답의 형태로 환원하는 것은, 지금 자신의 사고가 텍스트에서 유래한 것인지 자신에게서 유래한 것인지, 자신이 현재 텍스트의 이야기를 경청하고 있는지 자의적 판단을 내리고 있는지를 스스로 판별할 수 있다는 점에서 유의미하다.

이계삼 선생님께서는 사회적 인식이란 논리와 도덕, 그리고 욕망이라는 세 층위로 구성되어있는데 오늘날 한국사회에서는 논리와 도덕이 욕망의 꼭두각시가 되었다고 말씀하신다. 물론 이 세 가지가 조화를 이루는 사람들도 있겠지만 많은 사람들이 정도의 차이만 있을 뿐 욕망의 지배 속에서 산다. ① 나 또한 교육을 통해 남들보다 성공하겠다는 욕망이 있다. 가끔 지쳐서 그만 두고 싶을 때도 있었지만 ② 경쟁에서 뒤쳐질까봐 마음을 다졌다. 이계삼 선생님께서 권하시는 '농사'를 지어도 되겠지만 한 번도 내가 '농부'가 될 거라는 생각을 한 적은 없었다. ③ '농부'는 먹고 살기도 힘들고 남들에게 그리 존경받는 직업이 아니기 때문이

다. (…)

귀농에 대해 생각하다 보니 작년 같은 반 친구였던 이슬이가 떠올랐다. 이슬이는 학교생활에 잘 적응하지 못했었고 도시생활을 힘들어 하다가 결국 자퇴를 하고 시골로 내려갔다. 동물을 좋아해서 수의사가 되고 싶다던 이슬이는 나에게 참 순수한 아이라는 인상을 줬었다. (…) 그런데 지금 보니 이슬이는 자유롭고 편안한 삶을 살고 있었고 오히려 내가 각박하고 숨 막히는 시간을 보내고 있었다. 남 걱정할 때가 아닌 것이다. ④ 자연을 선망하면서도 경쟁이 없는 한적함이 두려운 나는 안타깝게도 이미 욕망에 찌들어져 있다. **[변방-F-3]**

위 인용문을 대화의 형태로 환원하면 다음과 같다.

① 텍스트 : 나는 논리, 도덕, 욕망 중 어떤 층위의 인식에 지배되고 있는가?
학습자 : 나 또한 교육을 통해 남들보다 성공하겠다는 욕망이 있다.
(→ 텍스트 : 욕망이라는 인식의 층위에 휘둘리지 않는 삶을 살아야한다.)

② 학습자 : 나는 왜 그런 삶을 그만두지 못하는가?
학습자 : 경쟁에서 뒤처질까봐 마음을 다졌다.
(→ 텍스트 : 인생에서 타인과의 경쟁은 중요하지 않다.)

③ 텍스트 : 나는 욕망에서 벗어나기 위해 어떻게 살아야 하나? '농사'를 짓는 것은 어떠한가?
학습자 : 농부는 먹고 살기 힘들고, 남들에게 존경받는 직업이 아니기 때문에 부정적으로 생각해왔다.
(→ 텍스트 : 타인의 시선에 흔들리지 않는 삶을 살아야한다.)

④ 학습자 : 이슬이는 자유롭고 편안한 삶을 사는데, 나는 각박하고 숨 막히는 시간을 보내는 원인은 어디에 있는가?
학습자 : 이미 욕망에 찌들어져 있기 때문이다.
(→ 텍스트 : 욕망에 이끌리지 않는 삶을 살아야한다.)

물음-응답 형태로 환원된 대화 구조를 통해 위 인용문의 이야기가 누구의 목소리인지 쉽게 분간해낼 수 있으며, 텍스트와 학습자가 각각 관계의 주체로서 끊임없이 소통하고 있음을 확인할 수 있다 텍스트의 물음에 학습자가 응답하되, 그러한 응답은 결과적으로 괄호 안에 들어있는 텍스트의 응답을 재현한 것으로 텍스트의 목소리를 경청하고 있음을 명료화할 수 있기 때문이다. 또한 대화 구조를 통해 텍스트의 물음을 단순히 수용만 하는 것이 아니라, 텍스트의 물음에서 이끌어낸 반성적 물음을 스스로 던지고, 학습자의 응답과 텍스트의 응답이 일치하는 것을 확인하는 과정에서 자신이 나아갈 방향을 조금씩 확인해갈 수 있다.

따라서 교사는 학습자들이 자신의 사고 과정을 물음과 응답의 형태로 환원한 결과가 Ⅲ. 2. 2)에서 제시한 【표2】의 다섯 가지 양상 중 어디쯤에 해당하는지를 스스로 파악할 수 있도록 한다. 이때 텍스트의 물음에 대한 자신의 응답이 텍스트의 응답과 상이한 학습자의 경우, 그 차이는 어디에 기인하는지 판단할 수 있도록 하고, 텍스트의 물음에 텍스트가 응답한 것에 그친 학습자의 경우, 그러한 물음과 응답을 정교화 할 수 있는 물음을 추가적으로 던질 수 있도록 유도하고 판단의 근거를 제시하는 활동을 통해 주체적으로 텍스트를 타당화할 수 있도록 돕는다.

또한 단순히 텍스트의 물음과 응답을 수용하는 데서 더 나아가 스스로 능동적인 물음을 제기하도록 함으로써 주체적인 의미 구성을 촉진할 필요가 있는데, 이는 다음 항에서 논하도록 하겠다.

나. 관계 설정에 내재된 전제 파악

텍스트와의 관계 설정 과정에서 중요한 것은 텍스트와 소통적 관계로 나아가는 것이며, 소통적 관계의 핵심은 텍스트에 대등한 주체로서 물음을 제기할 수 있도록 하는 것에 있다고 할 것이다. 그러나 자신이 설정한 관계 구도를 파악하고 질문을 던져야 한다는 것을 인식하더라도, 학습자 스스로 적절한 질문을 찾아 텍스트에 던지는 것은 어려운 일이다. 이를 위해, 교사는 텍스트와의 관계 설정에 내재된 '전제'를 파악하는 활동을 시도할 필요가 있다. '전제(presuppsition)'란 일반적으로 '어떤 행동, 이론, 표현, 발화 등이 타당한 의미를 가지기 위하여 배경이 되는 가정'이란 뜻[19]으로 쓰이는데, 비평적 에세이 쓰기 과정에서의 전제 파악이란 자신이 텍스트의 목소리 중 무엇에 귀를 기울였는지를 이해하고, 그러한 과정에서 공유하고 있는 상호 지식이나 믿음이 무엇인가의 차원에서 접근하는 것이다.

> '마지막 순간이 되면 술래가 되지 않기 위해 친구를 밀어버리고 내가 앉아야 하는 그 의자놀이.' (…) 내가 어른이 되어서도 좋은 직장에 취직하기 위해 내가 술래가 되지 않기 위해서 누군가를 밀어내고 그 의자에 앉기 위해 또 게임을 할 것이다.

19) 임천택, 「'전제'의 기능과 국어 교육적 의미」, 『새국어교육』 제66호, 한국국어교육학회, 2003, 99면.

얼마 전에도 친구와 이제 앞으로 정말 공부하자 서로서로 도와가면서 열심히 하자는 각오를 하고 시험 점수가 나왔을 때 낮은 사람이 밥을 사기로 하는 내기를 한 적이 있었다. 그 당시에 나는 '지든 이기든 그냥 서로 열심히 최선을 다하면 만족해 친구끼리 밥도 살 수 있는 건데 뭐'라는 생각을 가지고 내기를 시작했다. 근데 막상 점수 내기를 시작하고 친구가 옆에서 열심히 하는 모습을 봤을 때 내가 밀릴 것 같다는 생각이 들어서 집에서 공부를 하고나서 친구가 했냐고 물어보면 안 했다고 거짓말 친 적도 있었다. (…) 그래서 저런 점을 보고 입으로는 함께 살자 같이 살자 하면서도 속으로는 술래가 되는 걸 싫어하는 모습이 보이지 않나 싶다. 의자놀이에 다들 익숙해진 모습에 가슴 한 구석이 짠했고, 내가 태어나서 죽을 때 까지 해야 하는 건 아닐까하는 생각도 들었다. 의자놀이를 하고 싶지 않다는 생각이 들고 만약 내가 의자놀이를 계속 해야 한다면 나는 약자의 연약한 의자를 뺏는 것이 아닌 쓸데없이 자리만 차지하고 있는 그들의 의자부터 먼저 없애버리고 싶다. 앞으로는 내가 살면서 꼭 의자놀이의 의미를 생각하며 행동해야겠다는 생각이 든다. **[의자-F-2]**

위 인용문은 의자놀이로 상징된 우리의 사회적 맥락이 부당하다는 텍스트의 의미를 모방적으로 수용하고 있는 사례이다. 밑줄 친 부분은 학습자가 이를 읽고 구성한 결론인데, 그러한 결론이 의미하고 있는 바를 한 마디로 표현하자면 '쓸데없이 자리만 차지하고 있는 그들'로 표현되어 있는 '기업인이나 기득권층이 부당하다'는 내용이 될 것이다. 그러나 '그들'이 부당하다고 판단할 수 있는 근거는, '그들'이 의자놀이를 부추기고 있기 때문일 것이며, 의자놀이가 부당하다는 판단이 성립하기 위해서는, '그러한 의자놀이가 인간이 자기 행복을 추구할 권리를 빼앗기 때문'이라는 전제가 대상 텍스트와 학습자 사이에 공유되어 있어야 한다. 학습자가 이러한 전제를 파악하고 나면, '그들의 의자를 뺏는 것이 진정 나머지 사람들이 행복해질 수 있는 방안인가?', '그것이 아니라면 누군가의 의자를 뺏거나 뺏기는 악순환의 고리를 끊고 행복해질 수 있는 방안은 무엇인가?'와 같이 다시 텍스트에 질문을 던질 수 있다. 즉, 전제를 파악함으로써 단순히 의자놀이를 부추기는 그들이 나쁘다거나, 혹은 의자를 뺏어서는 안 된다는 정도의 텍스트의 의견을 수용하는 데서 더 나아가, 텍스트에 다시 질문을 던질 수 있도록 하는 힘을 키워나가는 것이다. Ⅲ. 2. 2) 나에서 살펴보았던 [이름-F-6]의 경우에도 표면적으로는 미혼모의 문제이고, 가치의 차원에서는 '책임'의 문제였지만, 그 이면에 숨겨진 전제가 '행복'이라는 것을 학습자가 파악했기 때문에 주체적인 질문을 통해 다양한 관계의 가능성을 탐색해볼 수 있었던 것이라

고 판단된다. 따라서 교사는 관계 설정에 내재된 전제를 파악하는 것의 중요성을 설명하고, 수업 과정에서 공통된 전제를 기반으로 텍스트에 질문을 던지는 과정을 모형적으로 제시하여, 전제 파악 활동이 소통적 관계로 나아갈 수 있는 기반이 되며, 더불어 대상과의 관계 속에서 해석의 설득력을 확보하는 방안이 됨을 알려줄 수 있다. 이후 교사의 도움을 얻어 학습자 스스로 연습하는 활동을 거쳐, 점차 학습자가 주체적으로 이러한 태도를 내면화하는 단계로 옮겨가도록 한다.

3) 경험의 통합을 통한 주체적 의미 구성

가. 경험 간 상호 조회를 통한 의미역의 확장

성찰적 사고의 결과이자 목적인 학습자의 자기이해는 대상을 통해 구성한 새로운 의미를 기반으로 자신을 새롭게 재구성하는 것을 뜻한다. 이때, 구성된 새로운 의미란 텍스트 경험과 실제 경험의 통합을 통해 변증법적으로 완성된 제3의 의미일 때 의의를 가질 것이다. 이것을 도약적 의미 구성이라 한다면, 이를 실현하는 구체적 방식으로써 학습자는 앞 장에서 제시한 연역적 구조, 유추적 구조, 귀납적 구조들을 활용할 수 있다.[20] Ⅲ장에서 살펴본 바와 같이 비평적 에세이 쓰기 과정에서 실제 경험을 활용했으나 그 경험들을 병치하는 수준에 머문 많은 수의 학습자들은, 자신의 경험들을 적절하게 하나의 의미 맥락으로서 통합하는 방식에 익숙하지 않은 것으로 파악된다. 따라서 교사는 학습자들로 하여금 연역적 구조, 유추적 구조, 귀납적 구조 등의 방식을 통해 대상 텍스트에 자신의 경험을 적용할 수 있음을 제시하고, 자신이 적용하고자 하는 실제 경험이 텍스트 경험과 어떤 의미 연관의 구조를 맺고 있는지를 파악할 수 있도록 한다. 또한 이러한 구조들은 학습자의 비평적 에세이 쓰기 과정에서 내용 생성의 기제로도 활용되며, 내용 조직의 원리로도 활용될 수 있음을 알려준다.

---

20) 일반적으로 내용 생성하기 단계와 내용 조직하기 단계는 순차적으로 진행되는 별도의 단계라기보다는 동전의 앞면과 뒷면처럼 동일한 단계의 서로 다른 측면에서 상호 보완적으로 작용하는 단계라는 점에서, 유추, 귀납 등의 의미 구성 구조들은 비평적 에세이 쓰기의 내용 생성 기제인 동시에 내용 조직의 기제가 된다. (박영목 외, 『국어과 교수 학습론』, 교학사, 2005, 247-248면 참조.)

교사는, 학습자가 연역적 구조로서 대상을 적용한 경우, 그것이 단순히 텍스트의 의미를 재인하는 수준에서 끝나지 않기 위해 그러한 의미를 정교화 하는 물음을 텍스트에 제기할 수 있도록 하고, 유추적 구조로서 대상을 적용한 경우, 반성적 물음을 동반하도록 하여 진정한 미래의 가능성을 확보할 수 있도록 한다. 또한 다양한 경험들을 귀납적으로 결합하여 주체적 의미를 포착한 것으로 판단되는 경우, 그것이 텍스트의 물음과 응답을 왜곡한 것은 아닌지 지나치게 피상적인 것은 아닌지 확인할 수 있도록 반성적으로 자신의 경험 통합 과정을 점검하는 활동을 제공할 수 있다.

또한 적용된 경험들이 서로 정합성을 가질 때 비로소 경험 통합이 의미 있는 것이라고 할 수 있으며, 교사는 이러한 정합성의 획득을 위해 경험들을 정밀하게 상호 조회하는 활동을 시도해야할 것이다.

> 올해 들어 가장 재미있게 봤던 드라마가 '추적자'라는 드라마였다. 줄거리를 간략히 요약하자면 권력이 있는 사람과 없는 사람의 싸움이었다. 대통령의 꿈을 품은 국회의원 때문에 딸을 잃었지만 그의 막강한 부와 권력 앞에서 말단 형사인 주인공은 할 수 있는 일이 없었다. 국회의원에게 유리하게 조작된 재판에서 패소해도 어쩔 수 없었다. 누가 봐도 잘못된 상황이다. 그러나 가상의 이야기를 다룬 이 드라마 속의 현실이 '소금꽃나무'에서 볼 수 있는 우리의 실제 현실과도 일맥상통한다. 이 책에서는 소위 말하는 '있는' 사람들, 즉 재벌들과 가진 것 없는 노동자들의 대립을 다루었고 그 결과는 대부분 재벌들의 승리였다는 점에서. **[소금-F-3]**

위 인용문에서 학습자는 『소금꽃나무』라는 대상 텍스트를 통해 노동자들의 삶의 양상을 경험하고, 자신의 비평적 에세이 쓰기에서 『추적자』라는 드라마를 시청했던 경험에 적용하고자 한다. 그 두 가지 경험은, '있는' 사람들과 노동자들의 대립이라는 점에서, 또 언제나 재벌들의 승리라는 점에서 관련성을 지니지만, 이러한 피상적인 이해는 단순히 재벌들을 악으로, 노동자들을 선으로 규정하는 이분법적 사고의 틀 안에서 행해질 수 있기 때문에, 텍스트의 내용과 자신의 경험을 세밀하게 들여다보고 적극적으로 상호 조회할 필요가 있다. 그 두 경험이 연관 되는 지점과 어긋난 지점, 그 간극을 통한 의미의 진동을 깊이 있게 탐구해보는 것이다. 처음부터 주체적으로 텍스트의 내용을 이해하는 것은 쉽지 않으므로, 교사는 이러한 과정에서 학습자와의 협의를 통해, 학습자 스스로 자신의 글을 설명해보도록 하고, 이러한 대응이 정밀하게 이루어졌는지, 감정에 머물거

나, 지나치게 텍스트에 함몰된 것은 아닌지, 텍스트의 내용이 총체적으로 반영되었다고 할 수 있는지 스스로 판단하고 수정할 수 있도록 도울 수 있다.

실제 『소금꽃나무』의 경우, 기업이 자신들의 이익을 위해 노동자들 전체를 수단으로 여기지만, 드라마 『추적자』에서는 노동자를 이익 창출의 수단으로 이용한다기보다는, 진실이 드러나면 자신의 입지를 잃게 되는 정치인이 진실의 은폐를 위해 절박하게 온갖 수단을 사용하는 과정에서 서민을 대상으로 자신의 권력을 휘두른다는 점에 차이가 있다. 또한 『소금꽃나무』의 경우에는 기업 대 노동자의 갈등 구조이지만, 『추적자』에서는 부유한 한 정치인과 한 형사의 갈등이라는 점도 차이를 지닌다. 기업 대 노동자들의 싸움과 정치인 대 한 형사의 싸움, 부(富)를 위한 단순한 수단으로의 이용 대 자신의 생사를 건 적극적인 투쟁이라는 차이점에도 불구하고, 그러한 적용이 의미 있는 이유를 스스로 파악해보는 것은, 단순히 권력을 지닌 자가 약하고 선한 자를 도와야 한다는 식의 도식화된 이해로 이어지는 것을 피할 수 있다.

> 글쓴이 김진숙 씨를 비롯해 이 책에 나오는 여러 노동운동 열사들의 죽음과 관계있는 기업의 고위 직책자들은 이 책을 읽어본 적이 있을까 궁금하다. 꼭 이 책이 아니더라도 뉴스나 신문을 통해 생존권을 위해 힘겹게 싸우는 노동자들의 소식을 접하게 되면 어떤 생각이 들까. 자신들이 그 문제를 해결해 줄 만큼 영향력 있는 사람이라는 것은 알 텐데 말이다. 안타까운 상황에 처한 사람을 보면 연민이 느껴지고 돕고 싶다는 생각이 드는 게 인지상정이다. 나는 타인의 고통을 이해하고 때로는 그들의 입장이 되어 눈물 흘릴 줄도 알아야 진짜 사람이라고 생각한다. 조금 과하게 말하는 것 같지만 나는 이 책을 읽으며 열악한 환경에서 적은 돈을 받고 일했던 노동자들의 해고를 외면한 그 회사 관계자들이나 뉴스에 나오는 범죄자들이 크게 다를 바 없다는 생각을 했다. <u>타인의 고통을 도외시한 것</u>은 마찬가지니 말이다. 다만 전자의 사람들은 대중들 앞에서 자신들의 어떤 잘못된 행동에 그럴싸한 이유를 붙여 어쩔 수 없는 선택이었다고 말할 수 있다. 사실이든 거짓이든 말이다. 문득 <u>폭력보다 위선이 더 크고 위험한 악</u>이라던 '우상의 눈물' 저자 전상국 소설가의 말이 떠올랐다. **[소금-F-3]**

실제로 위의 학습자는, 세밀한 대응을 통해, 단순히 '힘 있는 나쁜 자가 힘 없는 선한 자를 괴롭히는 것은 옳지 않다'가 아니라, 기업의 관계자들과 정치인이라는 두 경험 속 타자들이 '타인의 고통을 도외시하'는 비인간적인 면모를 보였기 때문에 잘못된 것이라는 자기 나름의 의미를 형성하고 있다. 이것은 외부에

서 주어진 것이 아니라, 텍스트에 기반하여 두 경험의 접점 형성을 통해 스스로 구성한 의미라는 데서 자기이해로 이어질 수 있는 가능성을 가지며, 학습자가 '폭력보다 위선이 더 크고 위험한 악'이라는 한층 더 나아간 의미화에까지 이를 수 있게 하는 기저가 된다.

나아가, '드라마에서는 결과적으로 힘 없는 경찰이 승리한 것은 수많은 조력자들이 있었기 때문이고, '경찰'이라는 직업적 유리함이 있었기 때문이라고 한다면, 실제 현실에서는 노동자들이 죽거나, 다치거나, 결과적으로 질 수 밖에 없는 것은 조력자도, 스스로 지닌 힘도 없기 때문이다.'라는 대응의 결과를 토대로, 우리 사회의 무관심의 문제나, 힘 없는 자들이 정의를 구현하기 위해 가질 수 있는 힘의 근원은 어디에서 찾을 수 있는가에까지 사고를 이어갈 수도 있다. 경험들을 뭉뚱그리는 것이 아니라, '낯설음'을 직시하여, 그러한 낯설음의 근거가 되는 잉여 영역에 대한 사유를 통해 비로소 도약적이고 심화된 의미의 구성이 가능해지는 것이다. 따라서 교사는 연역, 유추, 귀납 등의 논리 구조로 대상을 적용하는 과정에서, 경험 간 상호 조회를 통해 의미역을 확장할 수 있도록 차이에 주목할 것을 강조해야 한다.

그런데 여기서 중요한 것은, 이렇게 구성한 의미가 텍스트의 수많은 내용을 모두 포괄할 수 있는 적절한 공통점인지, 그러한 의미가 자신의 경험과 삶에도 적용 가능한 것인지 꼼꼼하게 되짚어 보는 과정이다. 위 인용문의 경우, '타인의 고통을 도외시하는 것이 옳지 않다'는 의미는 실제 텍스트의 내용의 제 국면에 적용 가능한 것이며, 뉴스에 나오는 범죄자들이 비난받아 마땅한 이유, 「우상의 눈물」이라는 소설의 문제의식과도 연관지어, 검증하는 과정을 거친 것으로 볼 수 있다. 이렇게 이해된 텍스트의 의미는 자신의 여러 경험을 총체적으로 종합한 결과로서 구성된 의미라 할 수 있으며, 부분적인 의미를 종합하여 결론을 내리되, 또 그러한 총체적인 의미에 비추어 부분적인 의미들을 이해할 수 있다는 현상학적 원리를 보여준다.

나. 동료 협의를 통한 입체적 시각의 확보

성찰적 사고가 '좋은 가치', '좋은 사고', '좋은 삶'을 추구하는 사고이기 때문에, 성찰적 사고 형성을 위한 비평적 에세이 쓰기 교육은, 방법적 차원의 문제뿐만 아니라 구성된 의미의 내용적 차원의 문제까지를 다룰 수 있어야 한다. 학

습자가 ‘어떻게’ 쓰는가도 중요하지만, ‘어떤’ 이야기를 쓰는가도 중요한 것이다. 따라서, 학습자가 가진 자신이 구성한 의미를 채우고, 점검하고, 조정할 수 있는 기회를 제공해야 한다.

이를 위해 실제 비평적 에세이 쓰기 교수·학습 과정에 활용할 수 있는 방안으로는 동료 협의를 들 수 있다. 동료 협의는 짝, 혹은 소집단 구성원들끼리 서로 글에 관해 의견을 제시하는 방법으로, 이때, 동일한 대상 텍스트를 읽은 학습자들 간의 협의도 유효하지만, 서로 다른 독서 텍스트를 읽은 학습자들 간의 협의가 더욱 적합하다. 자신의 의미 지평을 넓히고 점검하는 데에는 타자의 관점이 적극적으로 자신의 내면에 틈입해야 하기 때문이다. 가라타니 고진이 말한 바와 같이, 동일한 의미론적 규칙을 일종의 규범으로 공유하고 있을 경우 이견이 발생하지 않고 참다운 의미의 ‘대화’는 불가능해져 대화를 가장한 독백으로 귀결[21]될 수 있기 때문에 교사는 서로 관련되지만 같지 않은 대상 텍스트를 읽은 학습자들을 묶어 협의를 유도할 수 있다.

예컨대 『소금꽃나무』를 읽은 학습자라면, 『그들이 말하지 않는 23가지』를 읽은 학습자와의 협의를 통해 노동자들의 문제를 경제학적으로 사유할 수 있게 된다. 또는, 『조선의 가족, 천 개의 표정』을 읽은 학습자의 경우 『하늘 호수로 떠난 여행』을 읽은 학습자와의 협의를 통해 조선의 문화가 지닌 의미를 인도 문화가 지닌 의미와 비교하여 심화된 의미를 구성할 수 있다. 『젊은 시인에게 보내는 편지』를 읽은 학습자의 경우에는, 『별을 스치는 바람』을 읽은 학습자와의 협의를 통해 스기야마와 윤동주, 카푸스와 릴케를 ‘관계’의 측면에서 조명해볼 수도 있다.

이러한 협의는, 찬반을 나누어 주장을 펼치거나, 단순히 비판적인 시각에서 동료의 관점과 글에 대해 논평을 하는 방식으로 진행되는 것이 아니라, 대화의 형식으로 자신의 해석적 관점을 다면적으로 고찰해보고 조정하는 기회를 제공함으로써 의의를 가진다. 해석의 틀로써 자신의 경험을 불러올 때, 학습자 간 대화를 통해 경험에 대한 자신의 지평을 확인하고, 이것이 텍스트의 해석과 밀접한 관련이 있는 경험인지, 혹은 지나치게 추상적이거나 지엽적인, 혹은 일반화하기 어려운 특수한 경험은 아닌지 다면적으로 검토해보는 것이다. 또한 이러한 대화의 결과로써 획득된 자신의 의미 지평은, 이미 타자의 시각을 통해 총체적으로 검

21) 김성진, 「서사 이론과 읽기 교육의 소통을 위한 시론」, 『문학교육학』 제19집, 한국문학교육학회, 2006, 191면.

토된 것이기에, 자신의 경험과 관점을 들여다보는 입체적 관점으로 전이될 수 있다. 다음은 『조선의 가족, 천 개의 표정』을 읽은 학습자의 비평적 에세이이다.

> 오만 원 하면 떠오르는 인물이 있다. 바로 '신사임당'. 신사임당 하면 떠오르는 단어들은 현모양처같은 지고지순하고 내조 잘하는 여성상이다. 그녀는 율곡이이라는 조선의 대표적인 성리학자의 어머니다. 하지만 우리가 알고 있는 사실과는 달리 그녀는 자식의 교육에 그다지 개입하지 않았다고 한다. (…) 자신의 감정에 충실하고 또 자신의 재능에 집중하여, 율곡이나 큰딸 매창이 자신의 길을 스스로 찾아가도록 여유를 준 신사임당이야말로 21세기가 요구하는 이상적인 어머니라고 생각된다. 현대의 어머니들은 아이들을 어떻게 하면 더 좋은 대학에 입학시킬 수 있을까 하는 걱정뿐이다. 그래서 강남 쪽의 학원들은 밤이 되도록 바쁘기 그지없다. 하지만 그게 정말 아이들을 위한 것일까? (…) 신사임당은 아들의 교육에 있어서 방관자의 역할을 해왔다. 직접 개입하지 않고 옳은 방향만 잡아주며 율곡의 재능을 일깨워주었다. 이 사회는 공부가 다가 아니라고 말하지만 공부만이 가장 공정한 출세의 길이라고 말한다. 행복은 성적순이 아니라고 말하지만 성적은 행복의 준비라고 말하고 있다. 아무도 나에게 무언가를 할 기회를 주지 않았기 때문에 공부를 할 수밖에 없었다. 이 글을 간단히 추리자면 아이들에게 자유를 주자는 터무니없는 주장이 아니다. 인생은 한 편의 드라마라고 생각한다. 누구에게나 굴곡이 있고 좌절과 실패가 존재한다. 그 쓴맛을 느껴본 사람이야말로 성공에 더 가까이 다가갈 수 있다고 생각한다. 성공에 더 가까이 갈 수 있도록 우리에게 많은 영향을 주는 어머니들이야말로 도와주어야한다. 시험도 중요하고 대학도 중요한 것처럼 아이들의 드라마 또한 중요하다. 드라마를 만드는 것은 아이들이지, 어머니나 학원 시험 그 무엇도 아니다. 율곡이 조선을 대표하는 학자가 된 이유는 바로 그의 어머니의 교육 방식이었다. 비록 지금은 5만원에 갇혀 재화의 가치가 된 어머니, 신사임당이지만 그녀는 오만원의 가치를 훨씬 뛰어넘는 어머니가 아닐까? **[조선-F-5]**

위 인용문의 학습자는, '아이들의 드라마 또한 중요하다'는 의미 지평과 '아무도 나에게 무언가를 할 기회를 주지 않았기 때문에 공부를 할 수밖에 없었다'는 자신의 경험을 통해 신사임당을 새롭게 해석한다. 만일 위 인용문의 학습자가 『변방의 사색』을 읽은 학습자와 협의 활동을 한다면, 현재의 입시 위주의 사회 제도 하에서의 '어머니의 역할'에 관한 문제의식을 심화해나갈 수도 있고, 어머니의 교육 방침이 아니라 꿈과 재능을 가졌던 율곡 이이의 측면을 조명할 수도 있을 것이다. 중요한 것은, 성찰적 사고가 일종의 도약적 의미 구성이라고 할 때, 이러한 도약은 일원적인 틀에서는 나오기 어렵다는 점이다.

친구들이랑 얘기하면서 자꾸 다른 생각도 듣고 하면서 더 도움 된 것 같아요. 의견이 비슷한 것 같은데도 약간씩 다른 것도 있고 어떤 건 정반대도 있고 다양하게 이것저것 생각 많이 했던 것 같아요. **[변방-F-3-면담]**

실제 실험 과정에서도 같은 텍스트를 택한 학습자들 간의 동료 협의를 진행하였으나, 실제 학습자와의 면담 내용을 통해 보면, 동일한 관점이 아니라 '의견이 비슷한 것 같은데도 다른' 그 지점이 바로 다양한 측면에서 자신의 관점을 돌아보는 기회가 되었음을 확인할 수 있다. 따라서 타자와의 대화, 그 안에 내재된 차이를 통해 현상에 함몰되지 않을 수 있는 거리 의식과 입체적 시각을 확보하고, 자신의 선이해를 넘어서는 문제의식을 지니도록 하는 것이 바로 동료 협의의 역할이라고 할 수 있다.

Ⅴ. 결론

본 연구는 성찰적 사고를 규명하고, 실제 학습자들의 비평적 에세이 쓰기를 통해 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기의 가능성과 한계를 분석하여, 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기 교육 방안을 제시하였다.

이를 위해 성찰적 사고의 개념과 기제를 살펴보고, 성찰적 사고가 일면적 행위로서가 아니라 고유한 과정을 지닌 사고의 한 유형으로서 기능하며, 학습자의 긍정적인 성장 및 자기이해와 밀접한 관련이 있다는 점을 확인하였다. 성찰적 사고란 '주체가 대상 및 대상과의 관계를 가치에 비추어 이해하고 해석하는 의미 구성 과정을 통해 자기이해에 이르는 사고'라고 정의된다. 이러한 성찰적 사고는 학습자로 하여금 대상에서 객관적인 의미를 찾아내는 것에 머무는 것이 아니라, 스스로 구성한 의미에 자신을 비추어 자신이 나아가야 할 방향을 새롭게 탐색하도록 한다.

성찰적 사고가 대상의 이해를 통해 시작되어, 이를 토대로 촉발된 물음과 응답을 통해 대상을 해석하고, 해석된 대상을 적용하여 새로운 의미를 구성해가는 과정이라는 것에 주목하여, 본고에서는 이러한 성찰적 사고를 실현하기 위한 쓰기 장르로써 비평적 에세이를 제안하였다. 기존의 성찰적 사고 형성으로서 제안된 자기 표현적 글쓰기의 장르들은 자신의 내면에서 직접적으로 표출되는 언어들에 터하고 있는 까닭에 '대상을 통한 자기이해'라는 성찰적 사고의 방향성을 제대로 실현하기 어렵기 때문이다. 또한 비평적 에세이 쓰기는 분산되어 있는 각각의 경험들을 질서화 하여 도약적인 의미를 구성해내고, 이를 기반으로 새로운 자기이해를 구성할 수 있다는 점에서 성찰적 사고의 의미 구성 작용과도 밀접히 연관된다는 것을 확인하였다.

본 연구는, 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기가 '지향적 인식에 따른 대상 이해', '대화적 관계 중심의 대상 해석', '의미 구조 형성을 통한 대상 적용'의 기제로 이루어짐을 확인하고, 11학년 학습자들의 비평적 에세이를 수집·분석하였다. 이를 통해 실제 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기 수행 양상을 확인하고, 글쓰기를 통한 성찰적 사고의 형성에 보다 실제적으로 접근하고자 하였다.

이에 근거하여 학습자가 ‘요소 중심의 부분적 인식’, ‘맥락 중심의 전체적 인식’, ‘가치 중심의 추상적 인식’의 세 층위로 대상을 이해함을 확인할 수 있었다. 또한 학습자는 이러한 대상 이해에 기반하여 ‘자기 우위적 응답’, ‘대상의 모방적 수용’, ‘상호주도적 관계 생성’의 구도로 대상을 해석하고, ‘연역적 구조를 통한 구체적 재현’, ‘유추적 구조를 통한 대안의 제시’, ‘귀납적 구조를 통한 주체적 의미 포착’의 방식으로 대상을 적용하였다. 그러나 성찰적 사고는 궁극적으로는 새로운 자기이해에서 완성되는 것이기에, 지향적 가치로서 대상을 인식하고, 물음을 통해 대상 텍스트와 소통하는 과정에서 텍스트의 의미를 온전히 자기에로 견인하여 자신을 재구성할 존재론적 중심축을 마련함으로써 비로소 성찰적 사고를 수행할 수 있다는 것을 구명할 수 있었다.

이렇듯 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기는 단순히 자신의 내면에 침잠하는 것이 아니라, 텍스트와 자신과의 소통, 또 ‘비평’이라는 장르적 특성 하에서 자신의 비평적 에세이를 읽는 독자와의 소통, 그리고 글을 쓰는 현재적 자아와 경험자아 간의 소통이라는 다면적인 소통 공간 하에서 더 좋은 가치, 더 좋은 삶을 추구하고, 보편적인 자기이해로 나아갈 수 있는 장을 마련해준다.

비평적 에세이 쓰기는 학습자 개개인의 의미 있는 성장을 지향하면서 학습자 스스로가 자신의 경험을 주체적으로 인식하며, 자기 사고의 주인이 되는 것에 중점을 두어야 한다. 또한 주체적으로 다양한 경험을 통합하여 이것을 자기이해의 기반으로써 내면화하기 위해, 지속적인 물음을 통해 의미를 구성해가는 태도를 지향해야 하며, 이러한 태도가 쓰기 과정뿐만 아니라 삶의 제 국면들에도 이어질 수 있도록 해야 한다. 이러한 비평적 에세이 쓰기 교육의 수행은, 학습자가 텍스트 이해에 기반하되, 관계 설정의 과정을 거쳐, 자기화하는 데까지 이를 수 있도록 앞 단계의 교육 내용을 포괄하면서 나선형으로 확장되어 이루어져야 할 것이다.

성찰적 사고는 지식의 형태로 학습자에게 전달할 수 없는 것으로써, 교육의 내용 자체보다는, 학습자가 한편의 자신의 글을 완성하는 과정을 주체적인 위치에서 능동적으로 수행하는 과정에서 형성되며, 옆에서 조력자의 역할로 남아있는 것이 바로 쓰기 교육이 감당해야 할 몫임을 염두에 두어야 한다. 아울러 학습자의 자기이해는 완결된 것이 아니라 끊임없이 수정되며 만들어져 나가는 것으로서, 성찰적 사고 또한 학습자에게 있어 일회적 사건이 아니라, 부단하고 지속적인 삶의 태도가 되어야 할 것이다.

쓰기의 과정에서 성찰적 사고를 교육 내용으로 설정하려는 본 연구는 그간 작문 교육의 영역에서 학문적으로 다루어지지 않았던 성찰적 사고에 대한 시론적 접근이라는 점, 성찰적 사고를 위한 쓰기 교육의 구체적 방법을 마련하였다는 점, 학습자의 자기이해를 도모하고, 바람직하고 미래 지향적인 자아의 형성에 기여한다는 점에서 의의를 갖는다.

그러나 성찰적 사고가 대상 이해로부터 시작되는 것이라 할 때, 성찰적 사고를 위한 쓰기 교육은 대상 텍스트에 대한 논의에서부터 시작되어야 한다. 동일한 주체라 하더라도 비춰보는 거울의 특성에 따라 자기이해가 달리 나타날 수 있기 때문이다. 따라서 본고에서 제시한 쓰기 교육 내용을 보다 구체화할 수 있기 위해서는, 각 대상 텍스트 양식의 특수성에 따른 성찰적 사고 수행의 차이를 살펴 이를 고려한 활동을 구안해야 한다. 본고의 논의가 이러한 후속 연구를 위한 토대적 작업이 될 수 있을 것이다.

참고 문헌

1. 대상 자료

서울시 관악구 미성동 소재 S고등학교 92명의 비평적 에세이 및 12명의 면담 자료.

2. 국내 논문

가은아,「쓰기 발달의 양상과 특성 연구」, 교원대 박사학위 논문, 2011.

강두호,「도덕과 교육과정에 제시된 도덕 주체의 속성 - 존재론적 측면을 중심으로」,『도덕윤리과교육연구』제29호, 한국도덕윤리과교육학회, 2009.

강민규,「비평을 비계로 활용한 시 읽기 교육 연구」, 서울대 석사학위 논문, 2010.

길병휘 · 김영숙,「성찰일기 쓰기를 통한 도덕 교육의 일신」,『초등도덕교육』제22집, 한국초등도덕교육학회, 2006.

김국현,「도덕과 교육에서 도덕적 성찰의 의미와 교수·학습 방안」,『윤리교육연구』제27집, 한국윤리교육학회, 2012.

김대행,「고려 시가의 정서 표출 양상」,『동아시아 문화연구』제21집, 한양대학교 한국학연구소, 1992.

_____,「시조형식의 의미」,『시조학 논총』제11집, 한국시조학회, 1995a.

_____,「손가락과 달 : 시조 형식을 통해 본 문학교육의 지표론」,『선청어문』제23집, 서울대학교 국어교육과, 1995b.

_____,「사고력을 위한 문학교육의 설계」,『국어교육연구』제5집, 서울대학교 국어교육연구소, 1998.

_____,「국어교과학을 위한 언어 재개념화」,『선청어문』제30집, 서울대학교 국어교육과, 2002.

김동민,「왕선산(王船山)의 <중용(中庸)>의 실천적 존양성찰(存養省察) 방법론」,『한국 철학논집』제30집, 한국철학사연구회, 2010.

김명순,「표현적 쓰기의 특징과 지도 방향」,『국어교육』제109집, 한국어교육학회, 2002 .

김미선,「서평 읽기 교육 방법 연구」, 교원대 석사학위 논문, 2009.

김미혜,「비판적 읽기 교육의 내용 연구 : 비평 담론의 생산 과정을 중심으로」, 서울

대 석사학위 논문, 2000.
김석수,「가다머에 있어서 '이해'의 문제」,『철학논집』제8집, 서강대학교 문과대학 철학과, 1997.
김성진,「비평 활동 교육의 내용 연구」, 서울대 박사학위 논문, 2004.
_____,「서사 이론과 읽기 교육의 소통을 위한 시론」,『문학교육학』제19집, 한국문학교육학회, 2006.
김순자,「도덕교육에 있어서 정서의 지위」,『윤리교육연구』제15집, 한국윤리교육학회, 2008.
김영진,「지향성에 대한 개념적 오해들」,『인문학연구』제11집, 경희대학교 인문학연구소, 2007.
김영희,「'자기 탐색' 글쓰기의 효과와 의의 : 대학 신입생 글쓰기 수업 사례를 중심으로」,『작문연구』제11집, 한국작문학회, 2010.
김율,「둔스 스코투스의 의지이론 연구 : '이성적 능력(potentia rationalis)'으로서의 의지」,『철학사상』제28호, 서울대학교 철학사상연구소, 2008.
김은영,「국어 감정동사 연구」, 전남대 박사학위논문, 2004.
김준희,「'자기'에 대한 이해의 글쓰기 교육 연구」,『겨레어문학』제47집, 겨레어문학회, 2011.
류성기,「창의적 사고력 신장을 위한 국어과 교육」,『한국초등국어교육』제12집, 한국초등국어교육학회, 1996.
박순영,「대상인식의 합리성 1 : 현상학과 맑시즘을 중심으로」,『인문과학』제56집, 연세대학교 인문과학연구소, 1986.
박순원,「자기 형성 과정으로서의 글쓰기 방법 연구 : 자기 소개서 작성을 중심으로」,『우리어문연구』제43집, 우리어문학회, 2012.
박영민,「통합 인지 기반의 쓰기 모형 구성 연구」,『텍스트언어학』제24집, 한국텍스트언어학회, 2004.
_____,「비평문 쓰기를 통한 작문 지도 방법 연구」, 교원대 박사학위 논문, 2008.
박인철,「현상학에서 낯설음의 문제」,『철학과 현상학 연구』, 제33집, 한국현상학회, 2007.
변순용,「가치덕목의 수업지도방법을 위한 이론적 연구」,『도덕윤리과교육연구』, 제3호, 한국도덕윤리과교육연구, 1992.
서영진,「쓰기 교육 내용 조직의 위계성 연구」,『새국어교육』제87집, 한국국어교육학회, 2011.
서유경,「사고와 표현 원리로서의 '유추'에 대한 고찰 : 張維의「筆說」.「風竹說贈崔子鎌」.「曲木雪」을 중심으로」,『문학교육학』제2집, 한국문학교육학회, 1998.

서현석, 「말하기 교육의 내용으로서 배려적 사고의 개념 탐구」, 『국어교육학연구』 제28집, 국어교육학회, 2007.
손윤락, 「플라톤의 논증술 : <정치가>편에서 논증의 세 가지 방법」, 『철학과 문화』 제19집, 한국외국어대학교 철학과문화연구소, 2009.
신진욱, 「삶의 역사성과 추체험 : 딜타이의 의미 이론과 해석학적 재구성 방법론」, 『담론201』 제12집 제1호, 한국사회역사학회, 2009.
안현수, 「푸코 철학에 있어서 '자기 배려'」, 『동서철학연구』 제54집, 한국동서철학회, 2009.
양정실, 「반응 일지(response journal) 쓰기의 문학교육적 함의」, 『국어교육』 제102집, 한국국어교육연구회, 2000.
_____, 『해석 텍스트 쓰기의 서사교육 방법 연구』, 서울대 박사학위 논문, 2006.
오유경, 「비평적 에세이 쓰기를 통한 문학 감상 지도 방안 연구」, 교원대 석사학위 논문, 2011.
오태호, 「자기 성찰적 글쓰기의 이론과 실제 : 경희대 '글쓰기1' 교재 '나를 위한 글쓰기'와 수업 사례를 중심으로」, 『우리어문연구』 제43집, 우리어문학회, 2012.
오판진, 「비판적 사고 교육의 내용 연구」, 『국어교육학연구』 제16집, 국어교육학회, 2003.
이길우, 「정서적 동기관계와 상호 주관적 습득 : E. 후설의 현상학적 윤리학을 중심으로」, 『철학과 현상학 연구』 제7집, 한국현상학회, 1993.
이동욱, 「초기 유학(儒學)의 '반성(反省)'에 대한 연구 : 내가 나를 대상화하기(反省)의 기원에 관하여」, 『哲學』 제109집, 한국철학회, 2011.
이명곤, 「토미즘의 인간적 행위에서 '자기초월'의 의미」, 『철학연구』 제105집, 대한철학회, 2008.
이병석, 「인지-정의 통합적 영재 교수방법의 현장 적용에 관한 연구」, 『영재와 영재교육』 제3집 제2호, 한국영재교육학회, 2004.
이선관, 「후설에 있어서의 선험적 의식의 구성 작용」, 『철학』 제56집, 한국철학회, 1998.
이성영, 「국어교육 내용 연구의 현황과 과제」, 『국어교육학연구』 제14집, 국어교육학회, 2002.
이양숙, 「자기서사를 활용한 글쓰기 교육의 필요성과 방법에 대한 연구」, 『한국문학이론과 비평』 제15집 제1호, 한국문학이론과 비평학회, 2011.
이재호, 「해석학에서의 자기이해의 문제」, 『윤리철학교육』 제9집, 윤리철학교육학회, 2008.
이정애, 「국어교육에서의 경험적 담화의 활용 양상과 그 문화적 함의」, 『국어교육』

제115집, 한국어교육학회, 2004.
이형빈,「고백적 글쓰기의 표현 방식 연구: 해방공간의 소설을 중심으로」, 서울대 석사학위 논문, 1999.
임경순,「경험의 서사화 방법과 그 문학교육적 의의 연구」, 서울대 박사학위 논문, 2002.
임천택,「'전제'의 기능과 국어 교육적 의미」,『새국어교육』제66호, 한국국어교육학회, 2003.
장성민,「경험적 논거를 활용한 설득적 글쓰기 교육 내용 연구」, 서울대 석사학위 논문, 2013.
전제응,「해석을 통한 필자의 상승적 의미 구성 교육 연구」, 교원대 박사학위 논문, 2008.
정대영,「자전적 서사의 반성적 쓰기 교육 연구」, 서울대 석사학위 논문, 2012.
정연희,「대학 글쓰기 교육에서 '자기 성찰적 글쓰기'를 위한 제언: 글쓰기의 자구적 치유와 심리의학적 치유의 구별을 중심으로」,『우리어문연구』제43집, 우리어문학회, 2012.
정옥년, 「읽기에서의 감정과 문학적 읽기」, 『독서연구』 제22집, 한국독서학회, 2009.
정정순,「'읽고 쓰기' 교육을 통한 주체 형성」,『독서 연구』제5집, 한국독서학회, 2000.
조하연,「문학의 속성을 활용한 창의적 사고의 교육 방안 연구」,『국어교육학연구』제16집, 국어교육학회, 2003.
주재우,「설(說) 양식을 활용한 설득적 글쓰기 교육 연구」, 서울대 박사학위 논문, 2011.
진권장,「교육경험의 의미에 관한 해석학적 이해」,『교육인류학연구』제2집 제2호, 한국교육인류학회, 1999.
최미숙,「문학 독서 교육에서 비평의 역할과 의미: 김소월의 '산유화'에 대한 비평을 중심으로」,『독서교육』제24집, 한국독서학회, 2010.
최숙기,「자기 표현적 글쓰기(expressive writing)의 교육적 함의」,『작문연구』제5집, 한국작문학회, 2007.
최시한,「소설 읽기지도 방법의 모색: 사건을 중심으로」,『국어교육』제116집, 한국어교육학회, 2005.
최인자,「<무진기행>의 '자기 반성' 서사 전략」,『국어교육연구』제5집 제1호, 서울대학교 국어교육연구소, 1998.
_____,「정체성 구성 활동으로서의 자전적 서사 쓰기」,『현대소설연구』제11집, 한

국현대소설학회, 1999.
_____,「모티프 중심의 서사적 사고력 교육」,『국어교육학연구』제18집, 국어교육학회, 2004.
_____,「문학도서의 사회·문화적 모델과 '맥락' 중심 문학교육의 원리」,『문학교육학』제25집, 한국문학교육학회, 2008.
최홍원,「시조의 성찰적 사고 교육 연구」, 서울대 박사학위 논문, 2008.
황혜진,「가치경험을 위한 소설교육 내용 연구 : 조선시대 애정소설을 대상으로」, 서울대 박사학위 논문, 2006a.
_____,「서사 텍스트의 주제 진술 방식 연구」,『독서연구』제15집, 한국독서학회, 2006b.
_____, 「<구운몽>의 정서 형성 방식에 대한 교육적 고찰」,『고전문학과 교육』제20호, 한국고전문학교육학회, 2010.

3. 국내 저서

강영계 · 김혜숙,『논리학의 이해』, 철학과 현실사, 1994.
고정희,『고전시가 교육의 탐구 : 시공간적 거리감, 전유, 정서를 중심으로』, 소명출판, 2013.
교육과학기술부,『(고시 제 2009-41호에 따른) 고등학교 교육과정【별책5】』, 2009.
_____,『(고시 제 2012-14호에 따른) 고등학교 교육과정【별책5】』, 2012.
교육인적자원부,『(고시 제 2007-79호에 따른) 고등학교 교육과정【별책5】, 2007.
_____,『(고시 제 2007-79호에 따른) 고등학교 교육과정 해설 Ⅱ』, 2007.
_____,『(고시 제 2007-79호에 따른) 중학교 교육과정 해설 Ⅱ』, 2007.
구인환 외,『문학교육론』, 삼지원, 2012.
김대행 외,『문학교육원론』, 서울대학교 출판부, 2000.
김동환,『문학연구와 문학교육』, 한성대학교 출판부, 2004.
김영채,『사고력 : 이론, 개발과 수업』, 교육과학사, 1997.
김정우,『시 해석 교육론』, 태학사, 2006.
김춘태· 이대희,『논리학의 이해』, 세종출판사, 2000.
문용린,『지력혁명』, 비즈니스북스, 2004.
박영목 외,『국어과 교수 학습론』, 교학사, 2005.
_____,『(고등학교) 화법과 작문Ⅱ』, 천재교육, 2011.

부산대학교 인문한국(HK) 고전번역+비교문화학 연구단, 『고전, 고전번역, 문화번역』, 미다스북스, 2010.
성일제, 『사고 교육의 이론과 실제』, 배영사, 1989.
송기한 외, 『(고등학교) 화법과 작문Ⅱ』, 교학사, 2011.
심성보, 『도덕교육의 새로운 지평』, 서현사, 2008.
이기상, 『존재와 시간: 인간은 죽음을 향한 존재』, 살림, 2006.
이남인, 『후설의 현상학과 현대철학』, 풀빛 미디어, 2006.
이부영, 『자기와 자기실현』, 한길사, 2002.
이삼형 외, 『국어교육학과 사고』, 역락, 2000.
_____, 『(고등학교) 화법과 작문Ⅱ』, 지학사, 2011.
이선일, 『하이데거 <철학에의 기여>』, 서울대학교 철학사상연구소, 2006.
이지호, 『글쓰기와 글쓰기 교육』, 서울대학교 출판부, 2001.
정기철, 『상징, 은유, 그리고 이야기』, 문예출판사, 2004.
정대현 외, 『감성의 철학』, 민음사, 1996.
정명화 외, 『정서와 교육』, 학지사, 2005.
최지현 외, 『국어과 교수·학습 방법』, 역락, 2007.

4. 국외 논저

사이토 다카시, *讀書力*, 황선종 역, 『독서력』, 웅진지식하우스, 2009.
Arlin, P. K., Cognitive Development in Adulthood: A Fifth Stage?, *Developmental Psychology 11*, 1975.
Bakhtin, M., edited and translated by C. Emerson, *Problems of Dostoevsky's poetics*, Manchester: Manchester University Press, 1984.
Buber, M., *Ich und Du*, 표재명 역, 『나와 너』, 문예출판사, 1990.
Damon, W., The Moral Development of Children, *Scientific American 281,* 1999.
Dewey, John, *Democracy and education*, 이홍우 역, 『민주주의와 교육』, 교육과학사, 1996.
_____, *How we think*, 정희욱 역, 『하우 위 싱크: 과학적 사고의 방법과 교육』, 학이시습, 2001.

_____, 엄태동 편저,『존 듀이의 경험과 교육』, 원미사, 2001.
_____, *(The) Child and the curriculum : Experience and education*, 박철홍 역,『아동과 교육과정 : 경험과 교육』, 문음사, 2002.
Dilthey, W., *Der aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*, 김창래 역,『정신과학에서 역사적 세계의 건립』, 아카넷, 2009.
Elgin, C. Z., *Considered judgment*, Princeton, N.J. : Princeton university press, 1996,
Foucault, M. et al., *Technologies of the self*, 이희원 역,『자기의 테크놀로지』, 동문선, 1997.
Foucault, M., *(L')Herméneutique du sujet : Cours au Collège de France. 1981-1982, 심세광 역,*『주체의 해석학 : 1981-1982, 콜레주 드 프랑스에서의 강의』, 동문선, 2007.
Freedman, Aviva & Medway, Peter (edt.), *Genre and the new rhetoric*, London ; Bristol, PA : Taylor & Francis, 1994.
Gadamer, H., *Wahrheit und Methode*, 임홍배 역,『진리와 방법 : 철학적 해석학의 기본 특징들』Ⅱ, 문학동네, 2012.
Genette, G. et al., 석경징 외 편역,『현대 서술 이론의 흐름』, 솔, 1997.
Halliday, M. A. K. & Hasan, R., *Language, context, and text : aspects of language in a socialsemiotic perspective*, Oxford : Oxford University Press, 1989.
Hunt, M. P. & Metcalf, L. E., *Teaching high school social studies : Problems in reflective thinking and social understanding*, New York : Harper & Row Pulishers, 1955.
Iser, Wolfgang, 차봉희 편저,『독자반응비평』, 고려원, 1993.
King, P. M. & Kitchener, K. S., *Developing reflective judgment : understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*, San Francisco : Jossey-Bass Publisher, 1994.
Kontos, S. & Nicholas, J. G., Independent problem solving in the development of metacognition, *Journal of Genetic Psychology 4*, 1986.
Koselleck, Reinhart, *Vergangene zukunft*, 한철 역,『지나간 미래』, 문학동네, 1996.
Kuhn, D., Metacognitive development, *Current Directions in Psychological*

Science 9, 2000.

Leibniz, G. W., translated and edited by Peter Remnant and Jonathan Bennett, *New essays on human understanding*, Cambridge ; New York : Cambridge University Press, 1981.

Lessing, Hans-Ulrich, 김재철 역,「딜타이와 정신과학의 해석학 : 정신과학에 대한 딜타이의 철학에서 이해와 그것의 한계」,『해석학연구』 제12집, 한국해석학회, 2003.

Lipman. M, *Thinking in education*, 박진환, 김혜숙 역,『고차적 사고력 교육』, 인간사랑, 2005.

Muuss, Rolf E., *Theories of adolescence(6th ed.)*, 정옥분 · 윤종희 · 도현심 역,『청년발달의 이론』, 양서원, 1999.

Palmer, Richard E., *Hermeneutics,* 이한우 역,『해석학이란 무엇인가』, 문예출판사, 2004.

Ricœur, P., *Interpretation theory*, 김윤성 · 조현범 역,『해석이론』, 서광사, 1998.

_____, *Du texte à l'action*, 박병수 외 역,『텍스트에서 행동으로』, 아카넷, 2002.

_____, *Soi-même comme un autre*, 김웅권 역,『타자로서 자기 자신』, 동문선, 2006.

Spivey, N. N., The c*onstructivist metaphor : reading, writing, and the making of meaning,* 신헌재 외 역,『구성주의와 읽기 · 쓰기 : 읽기 · 쓰기 · 의미 구성의 이론』, 박이정, 1997.

Sternberg, Robert J. & Smith, Edward E., *(The) Psychology of human thought*, 이영애 역,『인간사고의 심리학』, 교문사, 1992.

Sternberg, Robert J., *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*, 김정희 역,『지혜, 지능, 그리고 창의성의 종합』, 시그마프레스, 2004.

Sternberg Robert J. et al,, *Wisdom : its nature, origins, and development*,『지혜의 탄생 : 심리학으로 풀어낸 지혜에 대한 거의 모든 것』, 2010.

Tulving, E. & Donaldson, W. et al., *The Organization of memory*, New York : Academic Press, 1972.

Tyson, Lois, *Critical theory today,* 윤동구 역,『비평이론의 모든 것』, 앨피, 2012.

Abstract

A Study on the Education of Critical Essay Writing for Reflective Thinking

Jang, Ji-hye

The purpose of this study is to understand the concept and mechanism of reflective thinking and ways to utilize a critical essay writing as an instrument in promoting reflective thinking. A critical essay is a writing described as having a subjective understanding and evaluating of objects based on personal experience and analysis. The most important characteristic of critical essay writing is a close connection on realizations of one's reflective thinking in which it's is a result of self-understanding through objects. This study is focus on how one establishes reflective thinking through critical essay writing.

Reflective thinking is a process of formatting one's thoughts through self-understanding, comprehension, and interpretation of a relation between self and objects based on one's own value. The critical essay writing expresses one's honest reaction to experiences or situations and reaches to its own conclusion through self-persuasion and validation. So the critical essay writing is an appropriate method in reflective thinking. It's used based on object comprehension by one's cognitive thinking. It is performed object-comprehension by intentional cognition, object-interpretation by conversational relation, object-application by meaning structure formatting setting of relationship, and meaning construction.

Considering that reflective thinking is the thinking based on the actual experiences, this study examines the process of reflective

thinking that learners perform in their everyday life by collecting the critical essay of learners. This study finds that reflective thinking is formed when the learners are looking for the normative orientation, search for the source of the behavior of characters or try to reconstitute them. Students can perceive values resolve around objects in object-cognition to have an intention point to themselves, but cognitive thinking only constituents or forms context on the surface level. Secondly, they can set a communicating relationship to draw subject understanding upon themselves, but are a merely self-centered answer or derivatively accepting object. Thirdly, they can compose salutatory meaning with deduction, induction and examples, but are merely recognition of contents of the text instead of making full use of various structures.

According to types of these reflective thinking, this study designs the educational plan for learners to form the reflective thinking by writing critical essay in the writing education. To do this, first, this study searches the priority and process through the principal of consultation writing's instruction. Also, it suggests the empirical knowledge being needed to form the reflective thinking according to the types and the process and the ways to apply it.

This study arranges the concepts of reflective thinking and sets it up as the content of writing education. The meaning of this study is to search the essential problem involved in the growth of learners and the formation of reflective thinking is arranged as the concrete teaching and learning activity in the learners' performance when they write critical essay writing. Furthermore, it has its meanings because the reflective thinking through this process is shifted into the aspects of real life. So it promotes the growth and thoughtful understanding and valuable growth.

* **Key Words** : critical essay, reflective thinking, self-understanding, object-understanding, object-interpretation, object-application