



### 저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

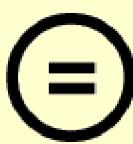
다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원 저작자를 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 권리와 책임은 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)



박사학위논문

시 인식 중심의  
심미적 문식성 교육 연구

2021년 8월

서울대학교 대학원  
국어교육과 국어교육전공  
김 민 재

시 인식 중심의  
심미적 문식성 교육 연구

지도교수 윤 여 탁

이 논문을 교육학 박사학위 논문으로 제출함.

2021년 5월

서울대학교 대학원  
국어교육과 국어교육전공  
김 민 재

김민재의 교육학 박사학위 논문을 인준함.

2021년 7월

위 원 장

부위원장

위 원

위 원

위 원

## 국문초록

본 연구는 학습자가 텍스트를 시라는 예술적 양식으로 받아들여 자신에게 의미 있는 방향으로 심미적 체험을 형성하고 미적인 이해·표현 역량을 기를 수 있도록 하는 교육을 구안하는 것을 목표로 한다. 이를 위해 문학교육에서 심미성 개념을 재정립하고, 문식성의 관점에서 심미성이 학습자의 실천적 층위에서 의미를 가질 수 있도록 하는 심미적 문식성 교육의 구도와 내용을 체계화하는 이론을 제시하였다.

문학교육에서 아름다움은 문학의 본질을 이루며 윤리적·인식적 가치와 함께 그 토대를 이루는 근본적 조건이 된다. 그러나 미 개념에 중첩된 여러 의미와 함께 심미성은 그 논의가 분산적으로 이루어져 문학교육을 이루는 주요 요소들과 이론적·실제적 차원에서 구별되지 못하며, 이에 학습자 수행 층위의 구체적 장면에서 그 역할을 찾기 어렵다. 한편, 문학 환경 변화 및 예술의 일상화, 미 개념의 외연 확장에 따른 문학교육의 지형 변화는 심미성의 의미와 역할에 대한 성찰과 근본적 정립을 요청한다.

이에 본 연구에서는 문학교육적 차원에서 심미성의 이론적 정위를 검토하여 재개념화하고, 국어교육의 중핵적 능력으로서의 문식성 개념과 연계하여 ‘심미적 문식성’ 개념을 정립하였다. 심미적 문식성은 ‘시 텍스트를 심미적으로 체험 및 이해하여 이를 언어화할 수 있으며, 이를 바탕으로 미적인 이해·표현 양식을 형성하여 일상적 맥락으로 확장할 수 있는 능력과 태도’로 교육적 실천력을 가지는 개념이다. 이와 함께 학습자의 머릿속에 구성된 하나의 장르적 범주로서의 ‘시 인식’ 개념을 설정하였다. 시 인식이란 학습자가 시라는 개념에 대해 지니고 있는 다양한 인식으로, 학습자가 시를 시로서 받아들이도록 하는 기제이다. 심미성과 연계하여 시 인식의 세 가지 핵심 요소로 ‘표현’, ‘내용’, 그리고 이 둘을 정의하고 연결하는 ‘목적’을 설정하였다. 심미적 문식성과 시 인식은 체험의 층위별로 다양한 형태로 상호작용하며 학습자의 이해·표현을 추동한다. 본 연구에서는 학습자의 심적 작업과 행위의 연관에 초점을 두어 ‘시적 언어의 중층적 구조 기반의 정서-인지 상호작용’, ‘심미적 체험의 단위로서의 텍스트의 의미 실현’, ‘맥락의 교차를 통한 장르적 범주화’로 세 가지 기제를 제시하였다.

학습자의 시 인식을 중심으로 한 심미적 문식성의 작용 양상은 구성적 근거이론 방법에 따라 자료를 수집하여 분석한 후 네 가지 범주를 도출하여 이론화하였다. 문식성의 수준을 고려해 세 유형의 학습자군으로 나누어 인식 및 수행조사를

실시하고, 이론적 표집에 따라 인터뷰를 진행하였다. 양상의 범주화는 각 표현과 내용이 인식되고 내재적으로 연결되는 원리별로 네 가지 층위를 나누고, 표현, 내용, 표현과 내용의 연관 기제라는 틀로 기술하였다. 각 표상을 통한 심미적 체험 발생, 미적 속성 탐구를 통한 이해 심화 및 정서 구체화, 미적 구조 인식을 통한 텍스트 의미의 일관화와 미적 판단, 예술 양식으로서의 패턴 인식 및 이론화로 나누어 그 양상을 분석하였다. 또한 심미적 문식성의 작용 양상에 영향을 미치는 주요 요인을 고찰하여 이론 도출의 기반으로 삼았다.

이론적 고찰과 학습자 자료 분석에 대한 지속적 비교방법을 통해 시 인식 중심의 심미적 문식성 교육 이론을 도출하였다. 우선 교육의 구도로 학습자가 위치한 담론과 정체성, 문식성의 위계적 속성, 그리고 가장 중요한 문식성의 구심점으로서의 심미성 개념의 구조와 작용을 밝혔다. 심미성은 감각적 차원부터 고차원적인 인지의 차원까지의 연속체의 구조를 지니는 개념으로, 각 층위별로 ‘미’는 감각적 표상, 표현·내용 인식, 미적 판단, 미의식 형성으로 실현된다. 또한 심미성을 감각, 감수성, 정서 등의 정의적 요소, 그리고 그중 쾌, 유희, 항유 등의 즐거움의 감정과의 관계를 밝히고 인지적 작업과의 관계에서 각 층위별로 어떻게 구현되는지를 밝혔다.

교육의 구도에 따라 구체적인 교육 내용을 체계화하였다. 예술로서의 시의 미적 구조 이해, 심미적 체험 발생을 위한 조건 설정, 미적 속성 의미화를 위한 전략 인지, 미의식을 매개로 한 일상적 삶의 맥락에의 전이의 네 가지 차원으로 나누어, 학습자가 심미성을 신비화하거나 당위적인 신조로서 인식하기보다는 실질적 차원에서 미적인 방식으로 시 텍스트를 의미화하고, 삶의 여러 국면에 적용할 수 있도록 하는 교육 내용을 체계화하여 제안하였다.

본 연구는 이론적 정립과 실제의 분석을 통해 추상적인 차원에서 논의되어 오던 심미성의 이론적 위치를 재정립하고 학습자의 역량과 관련하여 개념을 구조화하여 문학교육에서 심미성 논의의 기반을 이론적·실천적 층위에서 마련하였다는 의의를 지닌다.

**주요어 :** 문학교육, 시 교육, 심미성, 심미적 문식성, 문학 문식성, 시 인식, 심미적 체험, 인지시학

**학 번 :** 2017-34359

# 목 차

I. 서론 .....	1
1. 문제 제기 및 연구 목적 .....	1
2. 연구사 .....	6
3. 연구 대상 및 연구 방법 .....	19
II. 시 인식 중심의 심미적 문식성 교육의 이론적 토대 .....	28
1. 시 교육에서 심미적 문식성의 개념 .....	28
1.1. 시 교육에서 심미성의 재개념화 .....	28
(1) 문학교육에서 심미성 개념의 위상 .....	28
(2) 심미성의 재개념화 .....	40
1.2. 심미적 문식성의 개념과 구성 요소 .....	52
(1) 심미적 문식성의 개념 .....	52
(2) 심미적 문식성의 구성 요소 .....	64
2. 학습자의 ‘시 인식’의 개념과 역할 .....	68
2.1. ‘시 인식’의 개념과 속성 .....	69
2.2. 심미적 문식성과 관련한 ‘시 인식’의 역할 .....	73
3. 시 인식 중심의 심미적 문식성 작용의 기제 .....	82
3.1. 시적 언어의 중층적 구조 기반의 정서-인지 상호작용 .....	82
3.2. 심미적 체험의 단위로서의 텍스트 의미 실현 .....	87
3.3. 맥락 교차를 통한 장르적 범주화 .....	93
III. 시 인식 중심의 심미적 문식성의 작용 양상 .....	96
1. 학습자 양상 분석을 통한 이론 생성 과정 .....	96
1.1. 잠정적 구도로서의 개념 및 이론 .....	96
1.2. 이론적 표집을 통한 지속적 비교 .....	99
1.3. 코드 및 범주 도출 절차 .....	103
2. 시 인식 중심의 심미적 문식성의 작용 양상 .....	106

2.1. 시어의 감각적 표상을 통한 체험 발생	107
(1) 일상적 차원의 언어 및 지각된 형식	107
(2) 감수성에 기반한 감각의 강도	107
(3) 언어적 이해와 미적 감수성의 연관 기제	122
ㄱ. 범주 작동을 통한 심미적 관심 형성	122
ㄴ. 비지향적·수동적 반응 감지	125
2.2. 미적 속성 탐구를 통한 이해의 심화	127
(1) 이해의 근거가 되는 객관적 속성	128
(2) 대상 발견을 통해 구체화된 정서	130
(3) 표현적 속성과 정서 명료화의 연관 기제	133
ㄱ. 다층적 전경화를 통한 적극적 발견	133
ㄴ. 근거 설정을 통한 이해감 형성	135
ㄷ. 이해 속도 조절을 통한 의미의 분산과 수렴	139
2.3. 미적 구조 인식을 통한 텍스트 의미의 일관화	139
(1) 작품의 형식적 구조 내 배열	142
(2) 미적 판단의 기저로서의 주제	146
(3) 예술적 구조 인식과 비평적 이해의 연관 기제	148
ㄱ. 전경과 배경의 통합을 통한 해석의 정당화	148
ㄴ. 작품의 소통 구도 인식 바탕의 미적 의도 파악	149
2.4. 예술 양식으로서의 패턴 인식과 이론화	157
(1) 생산적인 범주로서의 시의 형식적 패턴	158
(2) 일상적 삶과 연관한 시의 미적 기능 인식	162
(3) 패턴 인식과 미적 기능 이해의 연관 기제	166
ㄱ. 장르적 범주의 원형과 경계 인식	166
ㄴ. 시 읽기의 목적 설정에 따른 이론화	173
ㄷ. 작품군을 바탕으로 한 취향의 형성	175
3. 시 인식 중심의 심미적 문식성 작용에 영향을 미치는 요인	178
3.1. 언어적 이해-표현 능력	178
3.2. 학습자의 정체성 규정	181

3.3. 범주의 원형과 경계 의식화 정도	183
<b>IV. 시 인식 중심의 심미적 문식성 교육 내용 체계</b>	<b>189</b>
1. 시 인식 중심의 심미적 문식성 교육의 구도	189
1.1. 학습자가 위치한 맥락과 시 인식의 관계	189
(1) 일상인으로서의 학습자	189
(2) 교육적 담론과 학습자의 시 인식	193
1.2. 심미적 문식성 발달의 위계적 속성	195
(1) 언어적 변환을 통한 의식화 정도	196
(2) 개념의 정교화에 따른 생산성 정도	199
1.3. 문식성의 구심점: ‘심미성’ 개념의 구조와 작용	201
2. 시 인식 중심의 심미적 문식성 교육 내용 체계화	208
2.1. 예술 작품으로서의 시의 미적 구조 이해	208
(1) 언어적 차원의 연속체적 인식	208
(2) 시적 소통 구도의 설정	210
2.2. 심미적 체험 발생의 조건 인식	214
(1) 일상적 심미성에 기반한 민감성 발현	215
(2) 미적 태도를 통한 의미 수렴의 자연	219
(3) 체험의 미발생 조건 탐구	222
2.3. 미적 속성의 의미화를 위한 전략 인지	224
(1) 비평적 개념의 감각적 차원으로의 전환	225
(2) 잠정적 가설로서의 의미화	229
2.4. 미의식을 매개로 한 일상적 삶의 맥락에의 전이	233
(1) 장르적 개념의 조작적 정의	233
(2) 텍스트의 능동적 선정을 통한 향유	235
(3) 언어적 이해-표현의 미적 양식 형성	239
<b>V. 결론</b>	<b>244</b>

참고문헌	.....	248
Abstract	.....	268

## 표 목차

<표 1> 실험 조사 개요 .....	22
<표 2> 본 실험 조사 내용 및 문항 번호 .....	24
<표 3> 미학 용어의 범주와 문학교육에서 심미성 개념 유형 연계 .....	42
<표 4> 학습자의 ‘시 인식’의 개념과 범주 .....	75
<표 5> [C-73] 학습자의 ‘시 인식’의 개념과 범주 .....	78
<표 6> [C-77] 학습자의 ‘시 인식’의 개념과 범주 .....	79
<표 7> [B-4] 학습자의 ‘시 인식’의 개념과 범주 .....	79
<표 8> [A-8] 학습자의 ‘시 인식’의 개념과 범주 .....	80
<표 9> 본 실험 조사지의 서술형 및 활동 지시 문항 .....	99
<표 10> 본 실험 조사지의 리커트 5점척도형 인식조사 문항 .....	101
<표 11> 자료 분석을 위한 일차 코드 예시 .....	103
<표 12> 자료 분석을 위한 이차 코드 .....	104
<표 13> [B-3] 학습자의 인식과 수행 연계 양상 .....	124
<표 14> [B-10] 학습자의 [Ⅱ-1,2] 지시 사항 수행 양상 .....	131
<표 15> 학습자의 시적 표현에 관여하는 ‘시 인식’ .....	242

## 그림 목차

<그림 1> 시 교육에서 심미성의 개념역	44
<그림 2> 문식성 논의에서 심미적 문식성 개념의 위상	54
<그림 3> 심미성 중심의 시적 언어 개념 구성 양상의 잠정적 구도	97
<그림 4> 시 인식 중심의 심미적 문식성 작용 양상	105
<그림 5> 중학교 학습자들의 <거울> 텍스트 위 표시 양상	117
<그림 6> [C-37] 학습자의 [Ⅱ-2] 지시 사항 수행 양상	121
<그림 7> 고전 향유 리터러시의 위계	196
<그림 8> 심미성 개념의 구조와 작용	202
<그림 9> 텍스트와 독자 상호작용의 4사분면	225

# I. 서론

## 1. 문제 제기 및 연구 목적

본 연구는 학습자가 하나의 텍스트를 ‘시’라는 양식으로 받아들여 그 장르적 실체를 나타내는 표현과 내용을 심미적으로 인식하고 이해하여, 일상적 삶의 맥락으로 확장할 수 있는 미적인 이해·표현 양식을 형성할 수 있는 교육을 구안하고자 한다. 이를 위해 문학교육에서의 심미성을 재개념화하고, 심미성을 학습자의 실제 차원에서 수행할 수 있도록 하는 ‘심미적 문식성’ 개념을 정립하여 교육 이론을 제시하고자 한다.

슬픈 상황이 예술적 표현으로 승화되어서 너무나 아름다운 장면을 만들어낸다. (...) 함축적인 표현들 속에 여러 가지 감정과 아름다움, 너무 슬픈 상황을 슬프게 풀어서 써 놓으면 한 번 울고 말지만, 시로 써 놓으면 계속 생각하게 되고, 슬프기만 한 게 아니라 슬프고 아름다워서 두고두고 마음에 남는 점이 특별하고 좋았다.<sup>1)</sup>

이 학습자는 시의 표현을 ‘예술적’이고 ‘아름답다’라고 하며 이로 인해 하나의 시가 마음속에 남아 자신에게 특별한 경험이 되었다는 것을 밝히고 있다. 문학교육에서 목표로 하는 것 중에 하나가 학습자의 이 같은 심미적인 체험과 이를 통한 시의 가치 학습일 것이다. 이 학습자가 느낀 ‘아름다움’이란 무엇일까? 그리고 이 학습자가 느낀 ‘시로 써 놓았을 때’의 특별함은 무엇이었을까. 무엇보다도 학습자에게 어떤 ‘특별한 경험’이 된 건지, 그리고 이 같은 아름다운 경험은 우연히 찾아오는 특별한 순간에 불과한 것일지 아니면 교육적 처치로 그 가능성은 높일 수 있는 현상일까? 문학교육은 이 같은 문제들에 대한 답을 찾아나갈 수 있어야 할 것이다.

‘문학은 언어 예술이다.’ 이 명제는 일반적으로 문학의 정의로 자리매김하고 있다. 그리고 그 문학의 예술성은 “미(美)”라는 개념으로 집약된다(김대행

---

1) 이 학습자 자료는 김민재(2019:276)에서 인용한 것이며, 감상 대상 시 텍스트는 정지용의 <유리창 1>이다.

외, 2000:189). 우리는 문학을 이루어진 예술이라고 정의하고 이를 문학 개념의 외연과 함의를 가늠하는 기준으로 삼는다. 특히 그중 시 장르는 예술적 언어의 정수로 여겨지며, 그 ‘아름다움’이 전제된다. 이 전제를 바탕으로, 문학교육에서 아름다움은 문학의 세 가지 본질인 진·선·미, 즉 인식적 가치·윤리적 가치·미적 가치 중 한 영역을 차지하고 있다. 이 세 가지 가치는 인간의 삶에 있어서 그 토대를 이루는 인간적 본성이자 지향해야 할 바로 여겨지고 있으며, 동시에 문학교육의 궁극적인 목표이다. 이에 따라 문학교육에서는 ‘미’ 또는 ‘아름다움’을 문학의 가장 본질적이며 핵심적인 속성으로 규정하며, 문학의 아름다움은 교육되어야 할 가장 기본적인 내용으로 인식된다. 이 같은 인식은 교육과정에서 ‘아름다움’, ‘심미’의 추구가 문학 영역의 첫 번째 성취기준으로 제시되는 현상<sup>2)</sup>에도 전제되어 있다.

한편 심미성이 그 실제적 차원에서 구체적인 교육 장면으로 어떻게 구현되고 있는가 하는 물음에 대해서는 답이 모호하다. 아름다움은 문학교육의 목표와 내용, 교수·학습 방법에 있어서 선언적이고 추상적인 형태의 전제로서 기능하는 양상을 보인다. 문학의 모든 요소가 그 기저에 있어서 심미성과 연관된 것이라는 관점을 취한다면 심미성은 문학의 다른 속성들과의 관계 설정에 어려움을 겪게 된다. 그 결과 아름다움이 어떤 방식으로 이해되거나 교육되어야 할지의 문제에 대해 현실적인 차원에서 답을 내릴 수 없게 된다. 이 같은 중요성과 실현 사이의 괴리는 실제의 시 교육의 장면에서 시의 아름다움에 대한 교수·학습이 소실되는 문제를 낳는다.

이는 한동안 문학교육을 예술교육이 아니라 국어교육으로서 봐야 한다는 관점이 주류를 이루었던 것과 관련 있다. 문학교육을 국어교육으로 규정하고, 문학을 예술보다는 문화로 보는 관점은 학습자들이 일상에서 문학을 향유할 수 있도록 한 고민의 결과였다. 일상적 삶과 분리된 예술의 자율성이라

---

2) 2015개정 국어과 교육과정에서 심미성을 중심으로 하는 성취기준이 각 학년 및 학년군의 첫 번째에 제시된 내용을 들면 다음과 같다.

[6국05-01] 문학은 가치 있는 내용을 언어로 표현하여 **아름다움**을 느끼게 하는 활동임을 이해하고 문학 활동을 한다.

[9국05-01] 문학은 **심미적 체험**을 바탕으로 한 다양한 소통 활동임을 알고 문학 활동을 한다.

[12문학01-01] 문학이 인간과 세계에 대한 이해를 돋고, 삶의 의미를 깨닫게 하며, 정서적·미적으로 삶을 고양함을 이해한다.

[12심국03-01] 언어 예술의 **아름다움**을 향유한다.

는 전제를 수용했던 문학교육의 결과 문학은 학습자들과 멀어졌다. 국어교육으로서의 문학교육을 주장하고, 예술이 아닌 문화로서의 문학을 주장한 것은 학습자들이 문학을 의미 있게 체험하고, 이해하고, 나아가 향유할 수 있도록 한 고민의 결과였다. 이 문제의식이 아직도 유효한 가운데, 문학과 예술의 지형 변화로 인한 사회문화 및 교육적 맥락의 변화의 흐름에서 예술로서의 문학과 심미성 개념의 재정립 문제의 필요성이 도출된다.

첫 번째 변화는 문학과 예술의 지형 변화에 따라 ‘시’의 위상과 역할이 지속적으로 변하고 있음과 관련이 있다. 이른바 ‘문화의 시대’의 도래에 따라 다양한 형태의 의미 생산 방식과 이를 둘러싼 사회적 실천이 중요성을 획득하게 된 것이다. 순수예술을 중심으로 한 기준의 고급문화가 쇠퇴하는 가운데, 문학이 아닌 다른 텍스트들이 등장하였으며, 이들은 기준에 문학이 담당 하던 문화 및 예술의 중심을 차지했다(강내희, 2004:6-7). 문화 중심 문학교육은 이 같은 흐름에서 도출된 것이라고 볼 수 있다. 이 같은 문화적 지형 변화는 국어교육 및 문학교육의 목표와 제재를 변화시켰다. 문식 능력을 기르는 것을 목표로 하는 국어교육은 그 텍스트의 범위를 확대하였고, 문학교육에서는 확대된 문학 개념이 자리 잡게 되었다(윤여탁, 2016:163-164).

이와 함께 미 개념이 변화하며 우리의 삶의 여러 국면에서 의미 생산에 보다 적극적으로 관여하고 있는 변화의 흐름이 존재한다. 고대에 도덕적 선 또는 완전함과 결부되어 그 가치를 부여받은 아름다움은 점차 감각적·정서적 현상으로 축소되며 심지어 인식의 진공<sup>3)</sup>과 같이 여겨졌던 시기를 거쳐, 20세기 후반부터는 새로운 의미를 획득하게 되었다. 특히 미를 예술과 동일시하는 입장이 폐기되었는데, 이 같은 변화는 경험의 전망에서 예술작품을 파악하는 새로운 접근으로부터 온 깨달음에 기인한다. 즉 인간 세계의 수많은 대상들이 예술 작품으로부터 얻게 되는 체험과 상당히 유사한 체험을 유발한다는 것이다(박민수, 2010:104). 즉 심미성은 인간 본연의 이해 및 인식, 실천

---

3) 아름다움의 개념은 고대에는 선 개념과 연관하여 최고의 가치로서 여겨졌으며, 예술이 발전함에 따라 아름다움은 ‘완전함’을 의미하며 예술의 형식적 요소들과 강하게 결부되어 있었다. 이후 점차 아름다운 것은 그 완전함으로 인해 고루한 것으로 인식되었고, 형식적 아름다움마저도 추구되지 않게 되자 미 개념은 감각적·정서적 의미로 축소되며 심지어 인식의 진공과 같이 여겨졌다. 이에 따라서 예술에서도 아름다움을 추구하지 않으면 개념미술로 극단화되는 ‘무엇인가에 대한 것(aboutness)’을 예술의 중심 개념으로 삼기 시작했다(Danto, 2003:135).

의 방법으로서 여겨지게 되었다. 이에 따라 ‘미’의 개념은 외연을 크게 확장하고 심미성은 인간 생활의 상당한 영역을 대상으로 삼게 되었다.

듀이(Dewey, 1934)가 제시한 “예외적인 경험extraordinary experience”, 즉 경험의 질적 차이가 새로운 심미성의 본질이 되었고 일상의 미학이라는 관점이 널리 자리 잡게 되었다. 심미성은 세상을 민감하게 감수하는 능력으로서 중요하게 여겨지고, 이에 따라 교육의 중심부에 심미성이 들어오게 되었다. 그린(Greene, 1977, 2001)의 심미적 교육(aesthetic education), 아이즈너의(Eisner, 1994)의 예술적 교육도 이 같은 흐름에서 부상하였다. 2015 개정 교육과정에 ‘심미적 감성 역량’이 범교과적 역량으로서 자리 잡은 것도 이러한 변화의 반영으로서 나타난 현상이다.

이러한 상황에서 시 교육은 두 가지 문제에 직면하게 되었다. 우선 새로운 흐름으로 부상하는 ‘아름다움’의 개념을 어떻게 시 교육적 차원에서 재맥락화하여 구현할 것인지의 문제가 제기된다. 이 문제는 보다 근본적인 두 번째 문제와 관련이 있는데, 이는 ‘이미 아름다운 것으로 여겨지는 시’를 어떻게 ‘다시’ 예술교육 및 심미적 교육으로 가르칠 것인가이다. 즉, 예술로서 이미 그 아름다움을 전제하는 토대 위에 이루어져 온 시 교육이 새로운 심미적 교육의 흐름 하에 그 심미성을 어떻게 규정하고 구현할 것인가의 문제에 대한 답이 요청된다.

이 같은 변화에 따라 문학교육에서도 다양한 고민과 각자의 답을 내놓기 시작하였다. 자율적 영역으로 축소되었던 미의 역할을 윤리와 결부하는 관점에서 심미성의 중요성을 복원하기도 하였으며, 변화의 흐름과 함께 인간 본성으로서의 아름다움에 주목하기도 하였으며, 또 그 동안 예술적 형식 교육에 있어서 암묵적인 전제로만 다뤄져 오던 아름다움을 보다 명시적으로 주목하기 시작하였다.

문학교육에서 심미성을 복원하는 방식은 문학교육의 또 하나의 중요한 문제와도 맞닿아 있다. 학습자 중심 문학교육이 주류가 되어 온 이후에 제기되어 온 학습자의 주관적 반응과 시 텍스트 해석의 타당성 문제이다. 문학교육에서는 학습자의 고유한 체험과 반응을 포섭하려는 한편, ‘수용 가능성’이라는 일종의 지배적 담론을 바탕으로 한 해석의 결과가 상정되어 있다. 심미성을 복원하려는 논의들은 각기 이 딜레마에 따라 대응하는 방식이 된다. 주관적인 체험을 중시하는 접근에서는 학습자의 심미적 체험 그 자체를 중요시한

다. 반대로 수용 가능성을 중요시하는 접근에서는 그 해석을 견인하는 요소에 아름다움을 결부시킨다.

한편 다양한 논의가 제시하는 ‘아름다움’이라는 개념은 각기 다른 기반 위에 서 있다. 다양한 관점의 각축과 소통이 학습자를 위해 더 의미 있는 교육으로 나아가기 위해서는, 논의의 기반을 정립하는 것이 필요할 것이다. 본 연구는 이러한 문제의식하에 문학교육에서 논의되어 온 심미성 논의를 고찰하여 이론적으로 재개념화하고자 한다. 이 재개념화의 방향에 있어서 ‘문식성(literacy)’의 관점을 도입하고자 한다. 문식성은 읽고 쓰는 능력으로부터 시작하여 현재는 삶의 맥락에서 학습자가 살아갈 수 있는 능력을 의미하는 개념이 되었으며(윤여탁, 2015), 국어교육의 중핵적 가치를 표현한다. 국어교육으로서의 문학교육 역시 이 같은 관점에 따라 문식성을 중요한 개념으로 받아들이고 있다. 한편, 심미성이 교육에 들어오게 된 형태를 보면 그 형태가 문식성임을 알 수 있다. 그린(Greene)을 위시한 예술 교과의 중요성 부상과 각 영역의 심미성 도입은 ‘아름다움을 읽고 쓰는’ 비유적 의미의 문식성으로 도입되어 왔다. 본 연구는 문식성의 개념이 국어교육과 예술교육의 교차지점위에서 중요한 역할을 수행할 수 있음을 보고 시 교육에서의 심미적 문식성 개념을 정립하고자 한다.

본 연구의 세부 연구과제는 다음과 같다.

첫째, 문학교육적 차원에서 심미성을 재개념하여 이를 토대로 ‘심미적 문식성’ 개념을 정립하고, 학습자의 시 인식 중심의 심미적 문식성의 작용 기제를 도출한다. 이를 위해 그 동안 문학교육에서 논의되어 왔던 심미성 및 문식성 개념을 재맥락화하여 논의의 기반을 마련하고자 한다. 또한 심미적 문식성을 학습자 차원의 수행적 개념으로 정립하기 위해 학습자의 ‘시 인식’ 개념을 설정하여 실제 학습자의 양상을 관찰할 수 있는 토대를 마련한다.

둘째, 학습자의 시 인식을 중심으로 한 심미적 문식성의 작용 양상을 분석하여 심미적 문식성 교육의 이론 생성을 위한 기반을 마련한다. 이를 위해 근거이론 방법을 수행하여, 학습자의 자료로부터 실질적인 교육 이론을 도출한다.

셋째, 시 인식 중심의 심미적 문식성 교육의 구도와 교육 내용의 체계를 이론화하여 제시한다. 이를 위해 실제 양상과 이론적 분석을 결합하여 시 교육적 의의를 가질 수 있는 ‘심미성’ 개념의 구조와 작용을 밝히고, 교육 구도에 따라 구체적인 교육 내용을 실천적 차원에서 수행할 수 있도록 제시한다.

## 2. 연구사

본 연구는 교육적 차원에서 심미성이 학습자에게 어떻게 구현되고 의미를 가지는지를 구조화할 수 있는 관점으로서 ‘심미적 문식성’의 개념을 정립하고, 특히 시 교육의 영역에서의 심미성을 살펴보기 위해 학습자에게 형성된 시 개념의 범주로서의 ‘시 인식’이라는 용어를 설정하여 학습자의 구체적인 양상을 관찰 및 분석하여 시 교육에서의 심미적 문식성 신장을 도모할 수 있는 교육 내용을 설계하고자 하였다. 이 절에서는 심미적 문식성이 문학교육 연구의 흐름 속에서 그 필요성에 의하여 도출된 개념이며, 연구사적으로 그 위치를 확보해 가고 있음을 밝히고자 한다. 이와 함께 하나의 텍스트를 시로 인식하고 이해 및 표현하기 위한, 즉 ‘시를 시로 인식하게 하는’ 학습자의 심리적 기제로서의 인지적·정의적 작업을 탐구하기 위해 설정한 개념인 ‘시 인식’이 기존 문학교육 연구의 맥락 속에서 어떠한 관점을 기반으로 설정된 것 인지를 연구사적으로 살피고자 한다.

### 2.1. 문학교육에서의 심미성 논의

문학교육에서는 그 핵심적 텍스트인 문학을 규정하는 기본적 조건이 예술 작품이라는 관점을 기반으로 많은 연구들, 그중 특히 문학의 형식 및 구조와 관련한 상당수의 교육적 논의들은 예술의 특성으로서의 미 또는 심미의 역할을 전제로 하고 있다. 그러나 문학교육에서 ‘심미’라는 개념에 보다 많은 초점이 모아지기 시작한 것은 비교적 최근이라고 할 수 있는데, 이는 문학 교실에서 학습자의 위상을 높이고자 하는 흐름과 밀접하게 연관된다.

심미성을 중점적으로 다루는 문학교육 연구들에서 ‘심미’라는 개념은 주로 수식적인 기능을 하는 ‘심미적’이라는 용어의 형태로, 문학교육에서 독자의 위상을 강조하는 각 연구들이 부각하고자 하는 국면에서 학습자의 체험 또는 주관적인 반응을 중시하는 관점에서 사용되어 왔다. 이 같은 관점은 듀이(Dewey, 1934)가 일상적 경험으로서의 예술을 내세우는 프로그마티즘 미학에서 출발한 것이라고 볼 수 있다. 일상의 미학이라는 듀이의 관점은 아이즈너(Eisner, 1994)의 예술적 교육과 그린(Greene, 1977, 2001)의 심미적 교육

논의로 보다 교육적으로 구체화되어, 국어교육을 포함한 각 교과 교육에서 주요한 하나의 흐름을 형성하기 시작하였다.

문학교육 영역에서는 독일의 수용미학 이론과 함께 학습자 중심 문학교육에서 핵심적 위치를 차지하는 독자반응이론을 대표하는 로젠틀랫(Rosenblatt, 1978, 1986)이 듀이의 심미적 경험 이론을 바탕으로 하여 제시한 ‘심미적 독서(aesthetic reading)’, ‘심미적 상호소통(aesthetic transaction)’ 등의 개념이 널리 영향을 미치며 적용되고 있다<sup>4)</sup>. 이러한 기본적인 관점을 바탕으로 하여 각 연구에서는 문학 작품의 특수성과 관련한 학습자의 내적 작업 및 행위를 설명하는 관점에서 심미성 개념을 도입하고 있다.<sup>5)</sup>

이후 보다 심미라는 개념이 문학교육에서 학습자의 주관적 체험과 연관되며 적극적으로 도입되었다. 김중신(1994)은 독자를 심미 주체로 설정하여 미적인 대상으로서의 소설 작품의 가치 탐구 및 내면화로 나아가는 과정과 결과를 심미적 체험으로 규정하고 그 핵심을 정서와 가치의 평형 상태라고 하고 있는데, 학습자가 ‘교훈’으로서의 소설의 의미를 탐구할 수 있도록 하는 심적 상태를 설명하는 차원에서 심미성을 다루고 있다. 서민정(2010, 2011) 역시 정의적 측면을 강조하는 학습자의 문학 감상을 심미 체험이라는 용어로 표현하고 있다. ‘가치 수용적 심미 체험’이라는 용어에서 도 알 수 있듯이 작품이 가지고 있는 가치를 인식하고 내면화하는 과정으로서 심미성을 사용하고 있음을 알 수 있다. 오윤주(2017, 2018)도 이 같은 흐름에서 심미성 개념의 역할을 미적 경험을 문학을 통해 도덕적 깊과 ‘좋은 삶’으로 나아가기 위한 토대로 규정하고 있다. 이중 오윤주의 논의는 듀이, 그런 등이 주장한 일상의 미학과 이로부터 파생한 심미적 교육의 논의를 적극적으로 받아들여, 심미적 경험의 가치적 측면뿐만 아니라 감각이나 향유 등 그 과정의 다양한 국면들을 보다 상세히 다루고자 했다는 데에서 차별점을 지닌다. 한편 이 연

4) 수용미학 및 독자반응이론은 심미성을 강조하고 있으나, 국내 문학교육에 적용됨에 있어서는 미학적 측면보다는 ‘수용’과 ‘독자의 반응’이 텍스트의 의미에 결정적인 역할을 한다는 점이 더 강조되어 왔다. 그러나 심미성을 강조하는 문학교육의 흐름에서는 야우스의 ‘심미적 거리’, 이저의 ‘심미적 반응(aesthetic response)’, 로젠틀랫의 ‘심미적 독서’의 개념이 중요하게 받아들여져 왔다.

5) 권오현(1992)은 수용미학의 차원에서 텍스트가 심미성이 발현될 수 있는 잠재력을 지니며 이것이 독자로 인해 그 의미가 실현됨을 논구하였으며, 로젠틀랫의 이론을 받아들여 반응 중심 문학교육의 방법을 구안한 경규진(1993)의 논의는 국내의 독자의 반응을 중시하는 문학교육 논의의 출발점이라고 할 수 있다.

구들에서 심미라는 개념은 그 이론적 논구의 중심이 되기보다 경험의 문학 작품의 가치와 연계되었을 때 그 질적 측면에서 특수성을 보이는 점, 즉 특별한 경험을 강조하는 의미로 활용되는 양상을 보인다.

심미성을 이 같은 용법으로 사용하는 것은 과거의 문학교육에서 텍스트의 의미를 집약하고 있다고 할 수 있는 ‘주제’가 사회적·윤리적인 가치 측면과 관련되어 있는 반면 심미성은 순수 예술의 협소한 개념과 결부되어 이러한 가치와 단절되어 존재하는 것으로 여겨졌던 상황을 재맥락화하여 심미성이 인지·정서·윤리의 가치를 총체적으로 구현하는 밑바탕이 됨을 강조한다는 차원에서 의의를 지닌다.<sup>6)</sup> 다만 학습자의 작품의 가치 탐구 및 수용에 대해서는 이론 또는 학습자의 양상이 보다 세부적인 차원에서 고찰되고 있는 데에 비하여 심미성의 개념은 다소 포괄적으로 남아있다는 점에서 그 역할이 모호하다. 따라서 심미성이라는 개념에 대한 정교한 이론적 차원의 검토가 과제로 남아 있다고 할 수 있다.

다음으로 예술적 형식으로서 심미성 개념을 다른 연구들을 살펴볼 수 있는데, 창작의 차원에서 개별적 체험을 장르의 관습적 체계로 변환시키는 차원에서 심미성 개념을 적용한 문신(2007)과 예술의 소통 담론적 차원에서 그 소통의 성격이 텍스트 특질과 밀접하게 연관됨을 강조하기 위해서 심미성이라는 성격을 부여한 임환모(2013)와 윤호경(2018, 2020)의 논의를 살펴볼 수 있다. 윤호경(2018)의 논의에서는 공통감각으로서의 아름다움이 심미적 소통의 기반이 될 수 있음을 제시하였는데, 이는 심미성이 개별적인 현상이 아니라 보다 교실에서 실체를 가지고 적극적으로 다루어질 수 있는 개념이라는 점을 시사한다. 이 유형의 논의들은 그동안 예술성과 심미성이 동일한 것으로 여겨져 온 암묵적 전제에서 벗어나 예술과 심미 개념을 분리하여 고찰했다는 의의를 지닌다. 그러나 이 논의에서의 심미성 개념 역시 예술적 형식 및 장치들에 특별한 성질을 부여하는 수식적 역할을 하는 경향이 있어 앞의 논의 흐름과 같은 이론적 규명의 과제를 안고 있다.

이에 보다 적극적으로 학습자의 주관적 체험과 반응을 강조하기 위한 관점

---

6) 심미성에 대해 중점적으로 논의한 것은 아니나, 시 교육에서도 윤리적 인식 및 가치를 내면화하는 목표를 제시하는 최근의 연구들(강민규, 2017; 이하진, 2018; 진가연, 2020)에서 시의 윤리적 측면과 관련한 학습자의 감상·이해 과정을 설명함에 있어서 그 중심적 기제로 심미성을 언급한 점은 윤리와 심미의 관계에 대한 이 같은 연구사적 흐름 속에서 형성된 관점이 반영되어 있는 것이라고 할 수 있다.

에서 수행된 일련의 연구들이 2010년대 이후의 시기를 중심으로 이어져 왔다. 이 연구들은 문학교육이 인지적인 차원에 치우쳐져 있음을 비판하는 문제의식을 토대로 하여 학습자의 주관적인 체험의 발생 및 심화가 방법적 차원에서 그치는 것이 아니라 문학교육의 근본적인 목표 중 하나가 되어야 한다는 입장을 취하고 있다.

조현일(2013a, 2013b)은 미학 이론의 도입을 보다 본격화했는데, 문학 고유의 즐거움을 느끼는 미적 향유를 문학교육의 목표로 설정하고 소설 교육에서의 동일시 및 거리 두기를 미적 차원에서 이론적으로 재규정하고 이를 바탕으로 교육 내용을 상세화하고 있다. 아름다움을 문학 활동의 후반 단계에서 인식·윤리적 가치로 치환하는 것을 지양하고 경험의 다양한 차원에서 계속해서 그 중심에 두는 관점과 이를 뒷받침하는 이론적 고찰은 미 개념이 다소 분산적으로 적용되어 모호했던 한계를 해소하고 감정적 쾌부터 성찰적 행위까지를 미 개념으로 설명하였다는데에서 의의를 지닌다.

시 교육에 심미적 체험을 보다 적극적으로 도입할 것을 제안한 이지훈(2014) 역시 문학교육에서 인지와 정의가 불균형을 이루고 있는 현상을 비판하며 현대시 교육에 미적 경험 개념을 도입할 것을 주장하였다. 미적 경험 안에서 정서와 인지의 통합을 다룬 점과 경험의 특질을 내용과 형식으로 나누어 고찰한 점은 본 연구와 관점을 같이 하나 정서-인지, 내용-형식이 어떻게 상호작용하는지에 대해서는 제안의 측면에 그치고 있어 보다 정치한 이론적 뒷받침이 요구된다. 이 두 연구는 문학교육의 심미성 중 ‘쾌’, ‘쾌락’, ‘향유’ 등 감정적 측면, 그중에서도 즐거움을 부각하여 다루고 있어 ‘미’와 관련된 인지 및 상위 인지적 작업의 중요성은 다루지 않거나 배제하고 있다는 점을 공통점으로 들 수 있다. 이는 이 연구들이 문학교육이 실제로 이루어지고 있는 상황에 대해 강하게 지니고 있는 문제의식에서 비롯된 것이라고 봐야 할 것이다.

문선영(2019)과 오리사(2020)는 미학이론 중 ‘심미적 태도’ 개념을 보다 시 교육에 적극적으로 도입하여 미적 교육의 차원에서 시의 이해·표현에 있어서의 학습자의 주관성 및 주체성을 강조한다. 문선영은 문학 소통에 참여하는 주체인 독자의 위상을 강조하는 데에 중점을 두어 학습자가 문학 향유의 주체로 성장하는 것을 목표로 한다. 오리사 역시 학습자의 주체적인 문학 활동을 강조하기 위해 미가 대상보다는 주관에 있다는 것을 강조하는 미적 태

도 개념을 중점으로 시 교육에서 학습자의 표현 교육을 구안하였는데, 이 논의에서는 시 교육을 국어교육의 차원이 아닌 예술교육의 차원으로 보아 비언어적 표현까지도 포섭할 것을 강조하여 국어교육에서의 문학교육의 흐름과는 접근을 달리한다.

보다 학습자의 심미적 체험 자체를 중요시하는 연구의 경향은 문학교육에 있어서 예술로서의 문학에 대한 관점을 적극적으로 도입하고, 그 교육 목표 차원에서 학습자들이 보다 질적인 경험을 할 수 있는 접근 기반을 마련하였다는데에서 의의를 지닌다. 그러나 이 논의가 이론적 차원에서 방향성을 마련하는 데 그치고 있는 논의가 많다. 특히 문학의 감상·이해를 새롭게 규정하는 심미성 중심의 연구들이 기준 문학교육과 어떻게 학습자의 수행 차원에서 이어지는지에 대한 이론적·수행적 차원의 연계가 요청된다. 보다 학습자와 관련한 구체적인 이론을 도입한 연구들의 경우 문학교육의 일부 국면만이 상세화되어 있어 이의 거시적 구도에서의 접근이 요청된다. 또한 대부분의 논의가 이론적 차원에서 이루어지고 있어 학습자 차원에서 의미화할 수 있는 다양한 양상에 대한 고려가 구체화될 필요성을 지닌다.

문학교육에서 심미성을 강조하는 논의들이 보다 활발해진 것은 비교적 최근이라고 할 수 있는데, 이는 이 같은 예술교육의 관점에서 문학교육이 논의되기 시작하는 흐름에서 나온 것으로 볼 수 있다. 심상교(2015)는 최근 세계의 예술교육의 추세를 분석하며, 국어교육과 예술교육에 내재되어 있는 심미적 사고방식을 상보적 요소로 도출하였다. 문학교육에서 예술교육의 논의는 최근 보다 활발하게 이루어졌는데, 황혜진(2018)은 예술 교육으로서의 판소리문학 교육이 학습자에게 예술과 현실의 공집합인 공감과 연민을 바탕으로 한 민주사회의 시민적 자질을 길러줄 수 있는 방법을 제시하였다. 고정희(2019)는 최근의 세계적 흐름을 토대로 세계시민 리터러시를 중요한 역량으로 제시하고, 국어교육이 심미적 리터러시를 중심으로 세계시민 교육에 기여 할 수 있는 방법을 논구하였다. 김민재(2020a)는 국어교육 내의 문학 문식성에 심미적 속성의 강조의 필요성에 대해 그 이유를 문학의 예술적 속성에 대한 이해·표현의 능력적 측면과 자발성과 향유라는 태도적 측면과 결부하였다. 이 세 논의는 심미적 역량이 사회에서 요구되고 있는 흐름을 반영한 것이라고 볼 수 있다.<sup>7)</sup> 고정희(2016)와 고정희·이옥선(2017)은 문식성의 관점

---

7) 오윤주(2017, 2018), 문선영(2019), 오리사(2020)도 이 같은 문제의식을 공유하

에서 교과 간 융합을 시도하였는데, 그 연결고리가 심미성임은 예술이 교육의 원리가 되는 현재의 교육 논의의 현황을 보여주고 있다.

김현주(2018)는 문학과 예술의 관계를 재정립하며 고전문학교육에 예술교육의 접근을 도입하는 것을 제안하였으며, 김성진(2020)은 세계적으로 각국의 교육에서 문화예술교육의 중요성이 강조되고 예술의 의미가 바뀌고 있는 흐름에서 문학교육이 그 역할을 하지 못하고 있는 상황을 지적하며, 문학교육을 예술교육으로 바라볼 것을 제안하였다. 이 같은 논의의 흐름이 부상한 기저에는 세계적으로 심미적 교육 및 예술교육이 중요하게 부상하는 추세, 문화와 예술의 관계 변화, 그리고 이로 인해 변화하는 예술 개념과 문학 개념의 변화가 자리하고 있다고 볼 수 있다.

문학교육에서 심미성은 그 중요성의 언급이나 개념의 층위와 비교하여 보았을 때 논의가 다소 분산적으로 이루어져 온 경향이 있다. 여기에는 심미성이 내포하고 있는 현상과 각 연구의 지향점이 각기 다르기 때문이며, 이론적 층위에서 하나의 줄기를 이루어오지 못한 것이 그 기저에 있다. 그러나 비교적 최근 들어서 본격적인 논의가 이루어지고 있는데, 문학교육의 예술성에의 주목과 심미성의 교육적 중요성의 부상으로 인한 것이라고 볼 수 있다. 이에 본 연구는 그동안의 문학교육에서의 심미성 논의와 심미성 및 인접 개념을 중심으로 한 문학교육의 과제들을 이론적·실천적 차원에서 재정립하여 문학교육 및 시 교육에서의 심미성 중심의 교육 논의의 기반을 마련하고자 한다.

## 2.2. 문학교육에서의 문식성 논의

여기에서는 문식성 및 문학교육 연구의 변화에 맞추어 그 개념이 구조화되고 있는 점을 중점적으로 살펴보고, 최근 보다 활발해진 문학 문식성 논의가 어떤 양상을 보이고 있는지를 본 연구의 목적과 관련하여 그 흐름을 제시하고자 한다. 문식성의 개념은 ‘문자를 읽고 쓰는 능력’으로부터 다양한 개념과 결합하며 사회의 여러 국면 및 다양한 영역에서 축자적·비유적 의미의 읽기와 쓰기 능력을 의미하는 방향으로 생성 및 정착해 오고 있다. 인간이 세계

---

고 있다.

를 살아가기 위해 필요한 다양한 능력을 의미하는 동시에 각 교과 영역의 핵심을 이루는 교육 내용을 설명하기 위한 개념으로 사용되고 있다는 데에서 그 용어가 내포하고 있는 의미는 계속해서 변화해 왔다. 국어교육에서 문식성 개념의 중요성이 부상하며 국어교육의 각 영역에 문식성이라는 용어가 도입<sup>8)</sup>되었는데, 문식성의 이 같은 개념의 성격에 따라 문학교육의 영역에서는 ‘문학 능력’으로 그 용어를 명명하여 이루어진 일련의 논의들이 문학 문식성 논의에 많은 부분 계승되었다고 할 수 있다.

보다 문학 문식성 개념이 활발하게 논의되어 온 것은 2010년대 이후로, 문학 문식성의 개념을 국어교육의 전반적인 문식성 논의에 위치시킨 윤여탁(2013, 2015, 2016, 2018a)의 논의를 살펴볼 필요가 있다. 윤여탁(2013)에서 ‘문학 문식성’의 개념을 본격적으로 도입한 후, 윤여탁(2015)에서는 문식성의 연구사적 흐름에서 문화적 문식성(cultural literacy)의 일환으로서 문화 전반과 상호작용하며 문학 문식성이 어떻게 등장하고 변화해 왔는지를 다루고 정의적 측면을 강조한다.<sup>9)</sup> 윤여탁(2016)에서는 문학적 문식성을 초점화하여 문화, 창의, 정의 개념을 중심으로 창의성, 창조, 상상력을 창의성으로 묶어 논하며, 정의와 관련해서는 문학이 예술이라는 점이 강조된다. 윤여탁(2016)에서 예술로서의 문학을 언급한 것에 이어 윤여탁(2018a)에서는 문식성과 관련하여 국어 교과를 사용, 문화, 이념, 예술의 네 가지 맥락으로 나누어 제시하고 있는데, 이중 예술 교과로서의 특징은 문학 영역이 담당하고 있음을 제시하여 본 연구에서 제시하는 심미적 문식성 개념의 필요성을 시사한다. 윤여탁의 문학 문식성 논의는 문학 문식성과 관련한 다양한 개념을 연구사적으로 위치지어 주고 개념의 정립의 기반을 다렸다는 점에서 의의를 지니며, 최근 변화의 흐름에 따라 제시한 텍스트의 확대, 문학의 예술로서의 특성,

8) 조희정(2004, 2006)은 ‘고전 리터러시’, 김정우(2007)는 ‘시적 리터러시(poetic literacy)’라는 용어를 도입하여 문식성의 개념과 역할을 고찰하였는데, 이는 논의 되어 오는 능력들에 문식성이라는 개념을 도입함으로써 새로운 관점에서 각 영역의 교육에서 필요한 능력을 재구조화하는 방식으로 이루어졌다.

9) 이 같이 국어교육에서 문화적 문식성을 논함에 있어서 문학과 밀접하게 관련하여 탐색한 연구들(박인기, 2002; 황혜진, 2005; 서유경, 2009; 서보영, 2014; 박은진, 2015; 최홍원, 2015)이 각 논의 시기의 문화적 문식성의 쟁점을 중심으로 진행되어 왔다. 그리고 이를 보다 담론적인 논의로 발전시켜 주체와 담론 간의 관계로 문학교육의 구도를 설정하여 논의를 전개한 이재기(2001, 2004, 2005, 2006, 2009)은 본 논의에서 학습자가 위치해 있는 문학교육의 담론과의 연계에 시사점을 준다.

인지와 정의의 통합 등은 본 연구의 문식성 개념에 시사하는 바가 크다. 한편, 이 같은 문식성이 보다 실제적인 차원에서 학습자들의 다양한 양상으로 어떻게 나타나는지에 대한 고찰이 요구된다.<sup>10)</sup>

문학 문식성 개념은 문학이라는 텍스트를 중심으로 하여 구성된 개념에서 점차 외연을 넓히는 방향으로 논의가 전개되었다. 이 확장은 두 가지 방향으로 이루어졌는데, ① 문학 텍스트 자체가 새로운 사회 및 매체 환경에서 확대되는 것을 중심으로 하여 문학이 더 넓은 텍스트 범위로 규정되는 토대 위에서 이루어지는 확장<sup>11)</sup>과 ② 문학이 가지고 있는 특질들을 문식할 수 있다는 데에서 이루어지는 확장이다. 또한 이 같은 문학 문식성 개념의 확장에는 발전되어 오고 있는 다른 문식성과의 융합이 일어나는 경향을 보인다. 문학 교육에서 심미적 문식성은 이중 ②의 흐름에서 발전해 오고 있는 개념이다.

두 번째 흐름, 즉 특질과 관련하여 확장한 문식성 논의들 중 우선 정서와 관련한 문식성 개념들이 발달해 온 양상을 확인할 수 있다. 문학교육에서 요구되는 문식성인 문학 문식성에서 정의와 창의적 요소가 강조되는 가운데, 정서와 관련하여 ‘정서적 문식성(emotional literacy)’이라는 개념이 문학교육에서 다루어지기 시작하였다. 최인자(2019)와 김민지(2020)는 소설 교육과 시 교육에 정서적 문식성 개념을 본격적으로 도입하여 실제 학습자 양상을 바탕으로 그 실행의 원리를 제시하였다. 김혜진(2020)은 정서 중 정동을 중심으로 하여 문학 문식성을 감수성의 구조와 결부하여 개념을 정립하였다. 이 연구들에서는 감정 및 정서가 그 언어적 측면과 밀접하게 연관되어 있다는 점, 국어교육의 차원에서 논의한 연구들에는 감정과 관련한 지능 개념보다 사회·문화적 맥락을 중요시한다는 점, 문학교육적 차원에서는 문학 텍스

---

10) 최홍원(2015)에서 국어교육 연구에서 문식성을 교과의 본질을 설명하는 중요한 개념으로 계속해서 다뤄 옴에도 불구하고, 정작 교육의 실제에서는 문식성이 여전히 외면되는 상반된 모습을 지적한 바 있다.

11) 이 유형은 새로운 매체에서 새로운 문학이 탄생한다는 생각을 반영한 확대된 문학 개념을 전제로 하여 전개되는 디지털 및 매체 환경의 변화에 따른 문학 문식성의 논의들이다. 김신정(2008)에서는 새로운 매체 환경 속에서 요구되는 문학 능력을 문학 문식성의 개념으로 설명하였는데, 최근의 문식성 논의의 흐름에서 보다 본격적으로 논의한 오윤주(2019)가 제시한 ‘미디어 서사 문식성’이라는 개념에는 서사 장르가 ‘미디어 서사’로 자리 잡았다는, 확대 및 변화한 문학 개념을 반영한 것이라고 볼 수 있다. 한국어 및 다문화 사회와 관련하여 발전해 온 문학 문식성 논의(윤여탁, 2013; 김영, 2018; 황티장, 2021)는 보다 문화적 문식성과 결부하여 확장된 개념을 도입하고 있다.

트의 장르적 특성이 고려된다는 점을 도출할 수 있다. 이 논의는 문학교육에서의 정서 논의를 계승하며 국어교육에서 정서·감정 문식성 논의(김지영, 2014; 노하늘 외, 2018)의 도입과 그 원류를 같이 하고 있다.<sup>12)</sup>

이후 문학을 향유하는 방식에 대한 문식성 논의(김중신·유미향, 2016; 류수열, 2017; 호창수, 2020)가 이루어졌는데, 이는 문학 문식성이라는 개념이 텍스트로서의 문학을 넘어서 텍스트를 대하는 전반적인 태도의 영역까지 확장했음을 나타낸다. 각 논의들은 방향을 달리하는데, 김중신·유미향(2016)은 문학을 향유하는 방식으로서의 리터러시가 일상생활에서의 리터러시로 전환될 수 있음을 논의하였으며, 류수열(2017)은 고전문학의 삶에의 필요성을 강하게 의식하는 문제의식은 같이 하지만 그 텍스트를 고전문학으로 초점화하여 고전문학 텍스트에 대한 학습자의 ‘향유’가 무엇인가를 밝히고자 하였다. 호창수(2020)는 반대로 일상적 삶의 원리가 문학 문식성에 도움이 될 수 있다는 접근을 취하여 새로운 매체 시대에서의 향유 능력이 문학교육의 원리로서 도입될 수 있다는 의미에서 ‘감성적 리터러시’라는 개념을 도입하였다. 이 세 논의들은 문학과 관련한 문식성의 일상생활과의 연계에 대한 문제의식을 바탕으로 하며, 그 접근 방식에 있어서 문학의 범용적 필요성을 문식성 개념으로 구조화하는 것을 시도하였다는 공통점을 지닌다.

문학교육의 심미적 문식성 논의는 앞의 두 방향, 즉 문학의 특질을 의미 있게 체험하고 이해·표현하는 능력과 일상생활과의 연계성을 중시하는 문식성 논의의 흐름이 결합하였다고 볼 수 있다. 오윤주(2018)는 보다 기존의 소설 교육의 흐름에서 소설의 의미 있는 특질들을 이해하면서도 그 경험의 새로운 차원으로서의 심미성을 강조하기 위해 심미적 문식성 개념을 사용하고 있다. 고정희(2019)는 세계시민으로서 요구되는 소양으로서의 리터러시와 관련지어 ‘심미적 리터러시’를 국어교육 및 문학교육에서 담당할 필요성이 있음을 밝히고 있다. 고정희가 인간의 본성이면서도 환원되지 않는 가치로서의 ‘아름다움’이라는 개념 자체에 대한 탐구가 심미적 리터러시에서 요구된다고 논의한 것은 본 논의에 시사점을 준다. 김민재(2020a)는 문학 문식성의 논의 흐름에서 심미성의 위치와 필요성을 논하였는데 텍스트인 문학의 예술성과 문식성의 태도적 측면으로서의 자발성과 전이성을 함께 논하고 있다. 이 중

12) 문학 문식성의 특질 중 창의성과 관련지은 연구로는 서명희(2018)가 문학 및 문식성의 융합적 특성을 밝히며 교육 방안을 마련한 논의를 참조할 수 있다.

고정희(2019)와 김민재(2020a)의 논의는 일상적 삶에서의 심미적 능력이 필요하고, 여기에 문학교육이 특수한 역할을 담당할 수 있다는 데에서 접근을 같이한다. 한편 이들 문식성 개념은 거시적인 구도에서 방향성을 마련한 논의로 개념을 이론적·실천적 층위에서 정립해 가야 한다는 과제를 안고 있다.

심미적 문식성 개념은 문학교육에서의 문식성의 논의 발전과 교차하면서 그 필요성에 의해 도출된 개념이라고 할 수 있다.<sup>13)</sup> 그런데 확장된 다른 문식성 개념에 비하여 그 이론적 위치가 불분명하고, 이로 인해 실천적 차원에서의 교육 구안에 어려움이 있다. 그 이유는 정서 등의 논의는 비교적 문학교육에서 하나의 흐름 안에서 다양한 목소리들이 중첩되며 발전해 오고 있는 반면, 심미성은 그 실제뿐만 아니라 이론적 차원에서부터 문학교육에서 다양하게 사용하고 있기 때문이라고 볼 수 있다. 따라서 심미적 문식성을 정립함에 있어서는 문학 문식성의 흐름에서 도출된 필요성을 토대로 하여 심미성을 문학교육적 차원에서 구조화해야 할 것이다.

### 2.3. 학습자의 문학적 체험 및 이해에 관한 연구

학습자의 ‘시적’ 또는 ‘문학적’ 체험과 이해 과정을 살펴보고자 하며, 심미적 체험 역시 예술로서의 시와 관련지은 현상으로 보아 탐구하고자 하는 본 연구의 취지는 문학 작품을 통해 학습자가 어떠한 체험을 하는가의 특수성을 밝히고자 하는 연구의 흐름과 이어진다. 특히 심미적 체험을 포섭하는 학습자의 이해·표현 능력으로서의 문식성 개념을 정립하는 데에는, 문학교육에서 학습자의 체험을 이해 및 해석에 포섭하는 것을 중시하는 일련의 연구들이 주는 시사점이 크다.

문학교육에서 독자의 주관적인 체험과 반응을 중시하는 연구는 주로 수용미학 및 독자반응이론의 도입에서 문제의식이 유래된다. 야우스(Jauß), 이저(Iser) 등이 작품과 독자의 관계에서 독자의 위상을 높이는 관점을 제시한

13) 심미성과 관련한 문학교육 연구사에서 밝힌 바와 같이 심미적 문식성의 논의는 예술교육의 중요성 및 심미적 교육의 논의의 흐름과 결부되어 있다고 볼 수 있을 것이다. 이는 본 연구의 II 장에서 보다 본격적으로 다루기로 한다.

것을 도입하여, 문학교육에서는 경규진(1993)을 시작으로 하여 이 같은 수용 미학 및 로젠틀랫의 독자반응이론을 위시하여 문학 감상에 있어서 독자의 역할을 높이고 학습자의 주관적인 체험을 시 교육에 의미 있게 포섭하는 방향으로 연구들이 이루어져 왔다. 경규진(1993)은 학습자로 하여금 적극적인 반응을 유도할 수 있는 교수·학습 방법을 제안하였다. 이 연구는 독자반응이론을 도입했다는 데에서는 의의를 지니나, 다양한 학습자의 양상을 포괄하기 보다는 독자반응이론을 국내 문학교육에 적용할 수 있도록 교수·학습 방법을 구안하는 데에 중점이 있어 논의가 포괄적이다. 최지현(1997)은 문학교육의 영역에서의 독자의 체험을 ‘문학정서체험’으로 규정하고 그 특성을 밝힌 연구로 문학교육에서 문학적 체험을 탐구한 초기 연구로 주목할 수 있다.

김남희(2005)에서는 전문가가 아닌 보통의 독자들에게 작품이 의미를 가지기 위한 조건을 체험으로 보고, “그 체험이 텍스트의 내적 논리를 존중하면서 그 내적 논리로부터 독자의 의미 있는 체험을 견인할 수 있는 매개를 찾고자 하는 문제의식을” 가지고 텍스트의 장르적 특성에 대한 독자의 의식이 문학 체험을 결정하는 기본적인 입지점이 될 수 있다는 논의를 전개하였다. 이에 따라 ‘서정적’인 것을 해명하는 장르론은 텍스트를 넘어서 서정적 ‘체험’이 무엇인가에 대한 해명을 필연적으로 요구한다고 보았다. 이어 김남희(2007)에서는 학습자가 현대시를 서정적으로 체험하는 원리를 도출하고, 이를 위한 수행 단계를 제시하고 있다. 특히 체험의 시점을 형성해야 한다는 논의를 펼쳐 시가 주체적인 인간의 표현 활동이라는 점을 부각하였다. 이에 따라 학습자의 서정적 체험의 국면들에 작용하는 요소들을 통해 학습자의 서정적 체험의 가능성을 설계하는 데에 기여하였다.

이 두 연구는 독자의 시 읽기가 체험의 방식으로 수행될 때 독자에게 가치 있는 행위가 될 것이라는 점과, 문학의 체험이 가지는 장르 개념과 장르적 인식이 문학 체험의 유의미한 매개가 될 것이라는 입장에 있어서 본 연구에 시사하는 바가 크다. 또한 독자의 문학 체험이 가지는 장르적 특성에 대한 메타적 인식의 필요성을 제기하였다는 점에서 본 연구는 이러한 문제의식의 흐름과 함께한다.

진선희(2006)는 초등학생 학습 독자를 대상으로 하여 시 교육에서의 텍스트의 수용과 관련한 독자의 시적 체험 속성들을 추출하고자 하였다. 으며 박소영(2012)은 정서적 체험과 관련하여 그 동안 문학교육에서 논의되어 온 범

주들을 제시하여 구조화하였다. 민재원(2013)은 시 읽기가 학습자들에게 유의미한 경험이 될 수 있도록 하는 맥락 및 목적에서 정서 체험에 주목하여 시 읽기 교육에서 정서 체험의 구조와 작용을 살피고 이를 교육적으로 적용하였다. 이 연구에서는 시 읽기에서의 정서 체험의 구조를 작품 읽기의 층위와 문제 설정의 층위로 나누어 살펴보고 있는데, 이는 개별적인 시 텍스트 체험과 시 인식의 개념 형성 및 심미적 문식성 신장의 호환이라는 본 연구의 관점에 시사점을 준다.

최홍원(2014)은 문학 경험이 주체의 심리적 참여를 바탕으로 텍스트 세계와 주체의 특별한 관계에서 비롯된다고 보는 관점을 바탕으로 문학 텍스트를 매개로 이루어지는 경험과 기제를 밝히고자 하였다.<sup>14)</sup> 경험을 텍스트와 독자의 상호작용으로 보고, 그 구조를 공감과 거리두기의 차원에서 설명하였다. 이지영(2010)의 연구는 이상적 독자를 설정하여 독자반응이론을 문학교육의 틀에서 논의하는 것에서 벗어나 실제 독자의 반응을 연구해야 한다는 전제에서 출발하여, 아동 독자가 이야기책을 어떻게 선택하고 또한 이야기책을 읽고 난 후 어떠한 반응을 보이는지를 기술하여 자유 독서를 기반으로 한 독서 현상을 설명하고 ‘아동 독자’라는 실체에 대해 재개념화하고자 하였다. 이 연구는 실제 독자의 현상을 연구하여 이론화하고 범주화하고자 하는 독자연구라는 점에서 본고와 맥을 같이 한다.

강민규(2016)에서는 반응을 출발점으로 하되, 이를 조정하여 주체적인 해석 담론을 구성하도록 하는 교육을 제시하여 학습자들의 반응을 문학 교실에 포섭하면서도 보다 의미 있는 발전으로 나아가기 위한 방법을 제시하였다. 강민규의 연구에서는 질서화된 해석이나 비평도 독자가 처음에 떠올린 반응의 재구성을 통해 형성된다는 점을 주목하고, 독자의 주관적인 반응이 시 교실이라는 공적인 장에서 수용될 수 있어야 한다는 문학교육의 과제에 대한 대응 방안을 제안하였다. 구체적으로는 시 교실의 소통 구조를 활용하여 주관적 반응을 포섭하는 시 교육의 모델을 이론적, 실천적 층위에서 제시하고자 하였다. 이 연구는 학습자의 다양한 반응을 포착하고, 교육에 의미 있게 활용하면서도 성찰적인 의미 구성 능력 및 시 텍스트에 대한 해석 및 비평

---

14) 최홍원(2014)은 경험이 체험이 가지는 직접성 및 개별성과 달리 주체의 의식과 사고가 관여한다는 점을 중심으로 주체에게 미치는 영향의 측면에서 문학 경험의 교육적인 의미를 밝혔다.

능력의 신장을 도모함으로써 학습자 중심 문학교육의 목표를 실천적 측면에서 구현하고자 했다는 의의를 지닌다. 한편, 그 이론적 적용 양상과 실제적 차원에서의 독자반응 이론에 대해 회의적·반성적 시선들이 출현하기도 하였으며(양정실, 2012; 정정순, 2016), 이 같은 문제의식은 현재까지 이어져 오고 있다. 강민규(2020)에서는 이 같은 상황을 고려하여, 독자반응이론을 보다 정밀하게 고찰함으로써 단지 이론의 다양한 의의를 재조명하였는데, 특히 개인을 넘어선 집단으로서의 독자에 관한 교육을 설계할 수 있는 기반이 될 수 있다는 점을 논의하였다.

보다 학습자의 심리적인 차원에서의 문학적 체험을 규명하고자 했던 연구들의 흐름이 있어 왔는데, 그중 본 연구에 연구 근거를 제공해 주고, 필요성을 도출할 수 있는 인지심리학 및 인지시학을 도입한 연구사를 중요하게 짚어 볼 필요가 있다. 문학과 인간에 대한 두 연구의 불균형을 해소하기 위해 학습자의 인지적 측면에 주목한 연구(김중신, 2003; 한명숙, 2003)로부터 시작하여, 최지현(2012, 2014)에서는 인지심리학의 도입이 본격화되어 작용으로서의 문학에 대한 주목과 학습자가 문학 텍스트를 의미화하고 내면화하는 과정을 다루었다. 특히 최지현(2014)은 ‘문학교육심리학’이라는 학문 분야를 명명하여, 문학 수용의 주체로서의 학습자의 심리적 과정을 설명할 수 있는 이론을 구축하고자 하였다. 최지현(2012, 2014)는 기존의 문학교육의 논의들을 포섭하면서도 새로운 지평에서 구성하여 학습자의 내면에서 일어나는 과정을 이해, 감상, 체험 등의 문학교육의 용어들을 재정립하여 본 연구에 중요한 시사점을 제공한다.

시 교육에서는 인지시학이 보다 활발하게 도입되었는데, 학습자의 이해 과정을 인지시학적 관점에서 설명하려는 시도가 이루어졌다(노철, 2017; 이향근, 2018). 특히 노철(2017)은 실제 학습자의 자료를 다루어 교육을 구안하여 인지시학을 수행적 차원에서 논의하였다는 점에서 의의를 지닌다.<sup>15)</sup> 이 연구들은 학습자의 문학 체험 및 이해를 ‘심리적인 과정’으로 보고자 하는 입장을 전제하였으며, 학습자의 사고 유형과 기제를 일관적으로 설명하고자 한데에서 의의를 지닌다.

15) 서사교육에서도 인지적 문학 연구의 도입이 이루어졌는데(정진석, 2016; 이인화, 2016; 2020) 문학의 구조와 관련하여 독자의 체험을 일관적인 용어로 이론화하여 본 연구에 시사점을 주며, 이인화(2020)는 실제 비평가의 자료를 분석하여 실제 독자의 양상에의 적용 가능성을 지닌다는 의의를 지닌다.

김민재(2020b)에서는 그동안의 인지시학 및 문학교육 논의를 살펴 인지심리학 및 인지시학이 문학교육에 적용되는 방향으로만 이루어져 온 점, 그리고 접근 및 연구 방법과 관련한 합의되지 않은 쟁점들로 인해 제한적으로 연구가 수행되는 점에 대한 문제의식을 도출하고, 인지시학을 문학교육에 도입함에 있어 이론적 기반을 고찰하였다. 그 결과 인지시학이 경험적인 연구의 방법으로 문학교육의 이론 생성 및 축적에 기여할 수 있는 가능성 및 그 가능성의 범위를 논구하고, 문학교육이 인지시학의 논의에도 적극적으로 기여할 수 있음을 시사하였다. 이 논의는 본 연구의 방법론을 적용함에 있어서 그 접근의 토대 중 한 축을 이룬다.

그동안 문학교육의 연구에서는 학습자가 문학을 이해·표현함에 있어서 이루어지는 심리적 작업을 다양한 용어로 표현하며 그 실체와 함께 과정을 규명하려는 노력이 이루어져 왔다. 본 연구는 학습자가 문학교육을 통해 획득할 수 있는 특수한 체험과 이해, 그리고 능력을 규명하고자 하는 연구의 흐름에서 제기되어 온 과제들에서 연구 목표 및 방법론의 필요성을 도출하여, 학습자의 시 체험·이해와 표현에서 나타나는 다양한 인지 및 정의적 작업을 기술하고 규명하고자 한다.

### 3. 연구 대상 및 연구 방법

본 연구는 심미적 문식성의 개념을 시 교육적 차원에서 정립하고, 구성주의 근거이론에 기반하여 학습자의 시 인식 중심의 심미적 문식성의 작용 구도 및 기제를 이론화하여 교육 내용을 설계하는 것을 목적으로 한다. 본 연구의 목적을 달성하기 위해서 문헌 연구와 실증적인 연구가 진행되었으며, 이 두 연구는 순차적인 것이 아니라 지속적 비교방법에 의해 상호작용하며 서로 간교류를 나가는 방향으로 진행되었다.

우선 심미성 및 심미적 문식성의 문학교육적 개념화와 학습자의 ‘시 인식’ 개념의 설정을 위해 이론 연구가 진행되었다. 이론 연구는 크게 두 가지 방향에서 진행되었다. 첫째는, 문학교육에서 심미성을 재개념화하고 이를 토대로 문식성의 관점을 도입하여 심미적 문식성 개념을 정립하기 위한 방향으

로, 심미성 및 문식성의 이론들을 문학교육적 차원에서 고찰하였다. 문학교육의 차원에서 문식성에서 심미성을 재개념화하기 위해서는 문학교육의 영역에서 심미성 논의가 어떻게 이루어져왔는지를 살펴보고 이 논의들을 재구조화하는 방식으로 개념의 위상을 파악하고자 하였다. 이를 위해 미학 이론에서 이루어져 온 논의를 예술 개념의 정의, 심미적 체험의 규명, 미적 속성의 정의의 세 가지 흐름으로 나누어 고찰하고 이 논의들을 문학교육의 심미성 개념의 정의 및 역할과 작용할 수 있는 방향으로 재구성하여 적용하였다.

다음으로 심미성을 문식성과 연계하여 정립하기 위해서 문식성 개념을 이론적으로 고찰하였다. 이를 위해 특히 문학 문식성의 개념적 위상을 고찰하여 문학교육에서 심미적 문식성이 어떤 이론적 흐름에서 부상하여 자리잡아 가고 있는지에 대한 기준점을 설정하였다. 국내의 문식성 논의를 종합적으로 고찰하고, 문학 문식성에서 심미적 문식성이 차지하는 위치를 밝힌 후, 심미적 교육(aesthetic education)과 타 예술 교과에서의 심미적 문식성의 다양한 양상이 어떤 교육적 목적과 이론적 토대를 전제로 하여 논의되고 있는 것인지를 고찰하여 관점을 정립하였다.

이론 연구의 두 번째 방향은 심미적 문식성이 학습자의 수행적인 차원을 설명할 수 있는 이론적 토대를 마련하는 것이다. 문식성 개념은 그 구조와 방향성에 대해서는 충분한 논의가 이루어져 있지만, 학습자와 관련하여 그 작용 국면과 실체의 규명에 있어서는 이론적 논의가 초기 단계에 있다고 볼 수 있다. 이에 심미적 문식성의 개념이 보다 교육의 실제적 차원에서 논의되어야 한다는 문제의식과 함께, 학습자의 심미적 문식성과 관련한 인지적·정의적 작업의 실제 양상을 설명하고 실제적인 교육 내용을 설계하기 위해서 수행적 차원의 관련 이론의 관점을 도입하였다. 학습자의 ‘시 인식’이라는 개념도 같은 연구의 목표에 따라 설정된 것이다. 학습자의 머릿속에 형성된 ‘시 인식’이라는 장르적 성격의 범주 구성과 이의 수행적 측면에서의 작용 양상을 관찰 및 분석하기 위해 본 연구는 인지시학(cognitive poetics)과 경험적 미학(empirical aesthetics)의 관점을 도입하여 학습자의 심미적 문식성의 작용 양상을 실행태의 차원에서 기술하고자 하였다.

인지시학은 마음에 대한 과학으로서의 인지과학을 문학 연구에 적용하여 문학을 포함한 예술 작품의 구조와 관련하여 인간의 심리적 효과를 관찰 및 추정하기 위한 도구를 제공하는 것을 목표로 하며, 인지적 문학 연구

(cognitive literary studies)로 명명되기도 하는 일련의 연구들로 이루어져 있는 분야이다. 특히 사회과학적 관점에서 인지 및 소통의 형태로서 문학의 특수한 본질을 밝히고자 한다는 점, 동시에 이 같은 문학의 특수성이 일상적 인지 및 언어와 유리된 것이 아닌 연속체적 관점을 취한다는 점(Steens & Gavins, 2003:2-3)에서 학습자의 머릿속에 형성된 ‘시 인식’을 관찰 및 설명하는 틀로서 작용하여 이론과 실제의 연결 고리를 마련하는 토대를 제공한다.<sup>16)</sup> 또한 심리적인 용어를 통해 학습자가 문학을 체험하는 ‘과정’에 초점을 맞추고 그 단계를 분절하여 각 단계를 설명할 수 있는 개념과 용어를 정립하려는 시도는 문식성 개념의 요소를 학습자의 수행적 차원으로 전환시켜 주는데에 도움을 준다.

이와 함께 학습자의 양상을 설명하기 위해 본 연구는 경험적 미학의 논의를 도입하였다. 신경미학(neuroaesthetics)으로 대표되는 경험적 미학은 ‘심미적인 대상(aesthetic object)’과 관련하여 인간이 상호작용하는 형식들을 탐구하는 학문으로, 예술 심리학에서 그 근원을 찾을 수 있으며 보다 과학적인 차원에서 발전한 분야이다. 학습자의 문학 감상 및 이해의 실제에 대한 연구들<sup>17)</sup>이 문학 및 문학교육 연구 분야에서 중요한 지점을 짚어 주는 동시에 인지시학과 신경미학의 연구 흐름에도 중요한 위치를 점하고 있다는 사실은 예술로서의 문학과 관련한 학습자의 실제적 차원에 대한 문제의식을 본고와 같이 함을 시사한다. ‘아름다움’, ‘즐거움’, ‘향유’, ‘쾌’ 등 현상을 지칭하는 데 있어 다소 모호한 용어들이 산발적으로 제시되고 있는 문학교육의 심미성 논의에 있어서 특히 이 개념들 간 관계의 한 측면을 밝혀주는 차원에서 신경미학의 용어 및 연구 결과를 도입하였다. 다만 신경미학은 문학교육 연구와 결을 달리하는 지점들이 있으며, 현상을 예술적 개념으로 명명하는 데

16) 김민재(2020b)는 문학교육 연구에서 학습자의 문학 경험의 과정을 관찰하는 데 있어서 인지시학의 도입에 대해서 이론적 차원의 쟁점을 다루었는데, 이 논의를 통해 인지시학은 학습자의 문학적 경험으로 실재하는 심리적 현상을 표상적 차원의 단계에서부터 관찰할 수 있다는 가능성을 논구하였다.

17) 대표적으로는 마이얼(Miall), 카이肯(Kuiken), 즈완(Zwaan) 등의 ‘문학적’ 독서 및 체험을 규명하고자 하는 일련의 연구 흐름(Miall & Kuiken, 1994, 1998, 1999; Miall, 2006; Kuiken, et. al, 2004; Zwaan, 1993 등)과 인지시학에서도 문학에 관여하는 인간의 정서와 관련한 심적 상태 및 행위를 설명해 주는 오틀리(Oatley) 등의 연구(Oatley & Mar, 2005; Mar & Oatley, 2009; Mar, et al., 2011)를 들 수 있다.

에는 미학 및 철학 등 인문학적 논의에 의존하는 경향을 보이기 때문에 한정적으로 적용하였다.

학습자의 자료 수집 및 분석은 구성주의 근거이론(constructivist grounded theory)을 바탕으로 하여 이루어졌다. 본 연구는 학습자의 시 인식을 중심으로 한 심미적 문식성의 작용 구도를 중간 범위의 수준에서 이론화하는 것을 목적으로 하므로 근거이론을 연구 방법으로 선정하였다. 근거이론은 ‘자료에 대해 생각하는 방식(Morse, 2009:18)’으로, 기존의 이론에 대한 기술 또는 응용보다는 이론의 구축을 강조한다(Charmaz, 2009:364). 이를 위해 지속적인 비교 방법, 이론적 표집, 초기 분석에서 생성된 개념을 검증하기 위한 추가 조사를 통해 귀납법과 연역법을 연계한다.

구성주의 근거이론은 근거이론 연구방법 중 다양한 실재를 전제하고, 연구자의 자료 분석에 주관성이 있다는 점을 인정하고, 자료의 상호작용을 통한 의미의 상호구성을 강조한다. 또한 그 이론의 성격에 있어서 독창성과 유용성이 있는 이론을 생성하는 것을 목표로 한다. 이를 위해 자료 분석을 통합할 때 연구 참여자의 관점과 의견을 중요시하는 경향을 지닌다(Charmaz, 2009). 이 같은 연구자와 자료의 상호구성이라는 관점에 기반하여 반복적인 과정을 통해 지속적인 자료 수집과 분석이 동시에 진행되어야 한다. 이에 본 연구에서는 자료 수집과 이론의 지속적 비교 방법을 통해 이론을 도출하였다. 앞서 제시한 본 연구의 이론적 토대 및 관점의 도입은 지속적인 자료 수집과 상호작용하면서 이루어진 것이다.

<표 1> 실험 조사 개요

구분	차수	시기	연구 대상	조사 내용	연구 자료
예비 실험	1	2018. 3.~7.	경기 K고등학교 1, 2학년 8명	·시의 장르적 특성 탐구 ·시적 이해·표현의 연계성 탐구	·활동 결과물
	2	2019. 11.	강원 K고등학교 3학년 37명	·학습자의 시 인식과 심미적 시 체험의 관계 조사	·조사 응답 자료
	3	2020. 11.	서울 M고등학교 2학년 36명	·학습자의 시 인식과 심미적 문식성에 대한 인식 조사 및 활동 수행	·활동 결과물 ·조사자 응답 자료

본 실험 18)	1	2020. 12. ~ 2021. 1.	서울 Y고등학교 2학년 19명(A) 경기 H고등학교 2학년 10명(B)	·학습자의 시 인식을 중 심으로 한 심미적 문식 성의 작용에 대한 인식 및 수행 조사	·조사자 응답 자료 [A~C-일련번호- 조사 문항 번호]
			서울 S중학교 2학년 108명(C)		
	2	2021. 4.~6.	실험 참여 학습자 9명 <sup>19)</sup>	·유의미한 사례 선정하 여 심층 면담	·녹음 및 전사본

세 차례의 예비 실험을 통해 조사 내용을 설계하여 본 실험을 수행하는 방식으로 자료의 수집 및 분석이 이루어졌다. 예비 1차와 2차 실험을 통해 유의미한 현상을 관찰하기 위한 조사 문항의 틀을 설계하였으며, 이를 바탕으로 예비 3차 실험에서는 본 실험의 조사 내용을 활동과 함께 수행하였다. 예비 1차 조사에서는 학습자가 시를 의미 있게 이해하고 또 나아가 시적인 표현 능력으로 이어질 수 있는 기제를 조사하고자 학습자로 하여금 연구 주제와 관련한 다양한 활동을 수행할 수 있도록 하였다. 조사 결과 학습자의 시에 대한 장르적 인식의 정교화 및 확장, 그리고 시적 표현 능력에는 시를 통해 정서적 변화를 미치는 심미적 체험이 중요하게 작용함을 발견하였다. 또한 예비 1차 조사에서는 시적 표현을 생성하는 활동을 함께 하였는데, 시 교육에서 이해 및 표현, 이 둘의 연계를 문식성 개념으로 정립하는 것에 대한 교육적 의의를 발견하였다.

예비 2차 실험에서는 예비 1차 실험의 결과를 바탕으로 학습자의 시 인식과 학습자에게 축적된 의미 있는 시 읽기의 심미적 체험이 어떻게 관계를 맺고 있는지를 조사하였다.<sup>20)</sup> 인식조사의 두 답변 내용에는 유의미한 관계가 있다고 분석되었으며, 이를 통해 기제 유형을 전경화와 범주화로 나누고 그 기저에 정서적 작용이 있다는 분석 결과를 도출하였다. 또한 각 기제 유형별로 학습자들은 관심부터 메타인지적인 평가 및 소통까지의 단계적 성격을 지니는 심적 과정을 거친다는 시사점을

18) 이 연구는 서울대학교 생명윤리위원회(SNU IRB)의 승인하에 본 실험을 수행하였다. (승인번호: IRB No. 2012/002-009)

19) 본 실험에 참여한 학습자 6명과 예비 3차 실험에 참여한 학습자 3명을 대상으로 진행하였으며, 개별 학습자 특성 및 면담 진행에 따라 60분에서 120분 내외로 진행하였다. 면담 대상 선정 근거 및 세부 내용은 III장 1절에서 다룬다.

20) 학습자에게 의미를 가지는 시 경험과 학습자에게 형성된 ‘시’의 정의 및 속성에 대한 인식을 조사하였으며, 본 실험에서 수행한 인식 조사의 [I-1], [I-2] 문항 설계에 영향을 미쳤다.

도출하였는데 이는 학습자의 시에 대한 장르적 개념 및 심미적 이해·표현에 대해 인식 차원의 조사와 수행 차원의 조사를 함께 실행하여 그 관계를 살펴볼 필요를 시사하였다. 문식성과 관련하여서는 학습자들이 자신의 체험을 이해 및 표현하는 목표를 설정하므로, 서술형으로 제공된 모든 문항이 학습자들의 시 읽기 체험 및 인식에 대한 문식성 정도를 측정하는 문항이 된다고 할 수 있으며, 전반적 경향을 파악하기 위한 인식 조사 중 일부를 리커트 5점척도 문항으로 구성하였다. 이와 함께 예비 2차 실험에서 수집된 자료를 분석할 수 있는 이론 연구가 수행되었으며 학습자의 양상을 설명하기에 적합한 인지시학이론과 양상을 명명하는 체계화된 용어를 위한 미학 및 문식성 이론이 보다 본격적으로 도입되었다. 이를 바탕으로 본 실험의 문항을 다음과 같이 설계하였다.

<표 2> 본 실험 조사 내용 및 문항 번호<sup>21)</sup>

조사 유형	조사 문항
시에 대한 인식적 차원 조사	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 기억에 남는 시와 이유(I-1) / · 시의 정의 내리기 및 속성 묘사하기(I-2) / · 시와 비슷하다고 생각하는 장르와 이유(III-3) / · 시를 읽는 이유(III-4)</li> <li>• 시 텍스트 읽기 및 감상 표현 활동에 대한 소감 및 인식(III-1-1~5) / · 평소 시 읽기 경험 및 예술에 대한 인식(III-2-1~5)</li> </ul>
시 인식의 수행적 차원 조사	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 대상 시 텍스트: 윤동주 &lt;자화상&gt;, 이상 &lt;거울&gt;<sup>22)</sup> 중 택 1</li> <li>• 텍스트 위에 인상적 구절 표시 및 의견 적기(II-1,2)</li> <li>• 감상문 작성(II-3)</li> </ul>

예비 3차 실험은 본 실험의 파일럿 실험으로서 진행되었다. 특히 본 실험의 수행적 차원의 조사에서 대상으로 할 시 텍스트 선정을 위해 다양한 텍스트<sup>23)</sup>를 제공하여 학습자의 양상을 살펴본 결과, 본 실험에서 사용할 텍스트로 윤동주의 <자화상>과 이상의 <거울>을 선정하였다. 예비실험 결과 이 두 시가 자아에 대해 다른 시라

21) 조사 문항은 III장 1절에서 그 구체적 내용을 다룬다. 괄호 안의 문항 번호는 학습자의 자료 기호에 부여된 번호이다. 제시된 표의 조사 내용 외에 ‘기타 소감 및 의견(IV)’ 문항을 설정하여 유의미한 답변의 경우 양상에 포함하였다.

22) 윤동주의 <자화상>은 홍장학(2004)의 『윤동주 전집 정본』, 이상의 <거울>은 권영민(2013)의 『이상 전집 1』에 실린 시편을 토대로 하여 학습자에게 텍스트를 제공하였다.

23) 예비 3차 실험에서 학습자에게 제공한 시 텍스트는 다음과 같다: 윤동주 <자화상>, <병원>, 이상 <거울>, 서정주 <자화상>, 이승훈 <이승훈 씨를 찾아간 이승훈 씨>, 오규원 <죽음 또는 이 시대의 우화>, 황지우 <너를 기다리는 동안>, 기형도 <빈 집>, <숲으로 된 성벽>, 백석 <청시>.

는 점에서 학습자가 시 감상에 있어서 자신에 대한 내용을 가장 많이 담으며, 이로 인해 감상이 두 시에서 다양한 양상으로 나타나는 경향을 보였다.

이는 Silvia(2009) 등의 연구에서 심미적 체험에서 감정의 역할에 대해 고찰한 내용 중, 자의식적 감정(self-conscious emotion)이 자신의 가치체계 및 자아상에 기반하여 예술 작품에 대해 심미적인 이해를 수행할 수 있다는 논의로 뒷받침된다. 또한 텍스트의 측면에서 보았을 때 윤동주와 이상의 시는 자아 인식의 내용을 담고 있어 학습자의 경험적 지원을 활용하여 의미화할 수 있는 계기를 제공하여(한경희, 2000; 남민우, 2003; 임수만, 2008; 함돈균, 2010; 정순진, 2014; 고정희, 2018) 학습자들이 정서를 바탕으로 하여 경험적 지원과 텍스트의 미적 차질을 연결시키기에 용이하다고 보았다. 또한 미적인 측면에 있어 <자화상>은 서정성을 강하게 지니고 있는 것으로 평가받는 작품인 데 비하여, <거울>은 전통적인 의미의 미를 표면에 드러내지 않는 모더니즘 시를 대표하므로, 형식과 이 형식이 내포하는 의미와의 연결 기제에 있어 비교 지점을 지녀 함께 선정하였다. 또한 중학교 학습자에게도 같은 텍스트 읽기를 수행할 것을 고려하여 난이도에 따라 시 텍스트를 최종 선정하였다. 또한 학습자의 텍스트 선정이 어떠한 기제로 이루어지는 것인지를 관찰하기 위 두 텍스트 중 한 텍스트를 선정하여 감상 활동을 수행할 수 있도록 하였다.

학습자군 연구 참여자 모집은 서울 및 경기 지역의 인문계 고등학교에 재학 중인 고등학교 2학년 학생들과 중학교 1-2학년을 대상으로 하여, 총 세 군의 학습자로 나눠서 실험을 수행하였다. 본 연구는 중등 학습자가 보일 수 있는 다양한 사례를 포섭하고자 하며, 평균에 가까운 전형적인 사례와 문식성의 함양 정도가 높을 것으로 기대되는 사례, 낮을 것으로 기대되는 사례를 모두 선정하고자 학교 단위로 학습자를 모집하여 실험을 진행하는 것을 기본으로 하였다. 이 세 학습자군은 넓은 스펙트럼의 학습자군에 있어서 어떤 양상을 보이는지를 다양하게 포괄하여 살펴보기 위해 선정하였다. 이는 학습자 능력으로서의 리터러시가 지니는 위계성을 고려한 것이다.

학습자군은 문학 경험이 비교적 적게 축적되고 학업 성취도가 낮은 중학교 학습자(C군), 대한민국 공통교육과정을 이수한 고등학교 2학년 학습자를 선정하였으며, 고등학교 학습자는 평균적 성취도를 보이는 학교의 학습자군과 (A)과 높은 성취도를 보이는 학습자군(B)로 나누어 실험을 진행하였다. 학습자군을 학년군 및 성취도에 따라 봄은 문식성이라는 개념이 교육적으로 도달 해야 할 지향점을 전제하는, 즉 위계성을 기반으로 하여 성립하는 개념이기

때문이다.

우선 학년군 설정과 관련하여 살펴보면, 고등학교 2학년 학습자는 공통 교육과정을 모두 이수한 학습자라는 것을 의미한다. 2학년의 학습자의 경우 공통교육과정을 통해, 교육과정에서 제시하는 비평적인 용어 및 문학 지식에 대한 학습 경험을 지니고 있기 때문에 연구 대상으로 선정하였다. 중학교 학습자는 중등 교육과정의 초반 단계에 있는 학습자로, 고차원적인 문학 지식 또는 비평적 지식이 고등학교 학습자에 비하여 비교적 적은 학습자라고 할 수 있다. 따라서 중학교 학습자와 고등학교 학습자의 설문 결과를 비교하는 것은 학습자가 지녀야 할 능력이나, 각 단계에서 자연스럽게 형성되어 있는 문식성을 파악하는 데에 도움을 줄 것이라고 판단하였다.

사례 선정 기준에 따라 3개교를 학습자군 연구 참여자를 모집할 학교로 선정하였다. A군 고등학교 학습자의 경우 공통 교육과정을 이수한 대한민국 평균 고등학교 2학년 학습자를 대표할 수 있는 전형적인 사례로 보아 목적적 표본 선정을 하였다. A군 학습자의 우수 수준, 보통 수준, 기초 수준, 기초학력 미달 수준인 학습자의 비율은 차례대로 13.9%, 60.8%, 15.2%, 10.1%이다. 이를 국가수준 학업성취 지표와 비교하면, 해당 학교에 재학 중인 학습자의 학업 성취 수준이 특별히 우수하거나 미달되는 수준이 아닌 평균 수준임을 알 수 있다. 본 연구는 질적 연구를 기반으로 하며, 따라서 목적적 표본 설정을 하였기에 상술한 연구 참여자가 전국의 고등학생을 대표한다고 보지는 않으나 평균 수준의 학습자에 대한 연구를 통해 생성될 이론은 고등학교 학습자의 모집단으로 확대 적용할 수 있는 충분한 근거로서 작용할 수 있다고 판단하였다.

B군 학습자들이 재학하고 있는 H고등학교는 특수목적고로, 높은 성취도를 보이는 학습자들을 대표하고 있다고 볼 수 있다. 해당 학교의 2019년 국어 교과 학업성취 사항을 살펴보면, 우수 기준인 학습자의 비율이 92.7%에 달하며, 보통 수준이 7%, 기초 수준이 0.6%, 기초학력 미달 수준이 0%로, 전국 학생의 학업성취도 결과와 비교하여 보았을 때 최상위권에 분포하고 있다고 볼 수 있다. 해당 학교를 선정한 이유는, 국어교과 성취도가 매우 높은 학생들의 경우 어떠한 양상을 보이는지를 살펴보기 위한 것이다. 우신영(2015)의 연구에서는 대학생 독자군을 설정하여 중등학습자가 도달할 수 있는 가능역을 보고자 하였는데, 본 연구가 지향하는 목표 하에서는 학업 성취도가 우수한 학습자군이

그 양상을 보다 의미있게 드러낼 것으로 보고 해당 학교의 학습자들을 연구참여자로 선정하였다.<sup>24)</sup>

C군 중학교 학습자군의 경우 저학년 및 비교적 낮은 성취의 학습자 집단을 대표하는 참여자군으로 선정하였다. 공시된 2학년의 자료 중 2019년 1학기 국어 과목 학업 성취를 살펴보면, 평균이 74점, 우수 기준 학습자 비율이 17.5%, 보통 수준이 46.2%, 기초 수준이 5.8%, 기초 미달 수준이 20.4%로 기초 미달수준의 비율이 높은 편이며 전국 학업 성취도와 비교하였을 때 학업 성취도가 비교적 낮은 편이다. 이 경우 문학교육을 통해 습득한 지식이 학년에 따라서도 적지만, 성취도에 따라서도 적을 것으로 추론할 수 있으며, 이에 고등학교 학습자의 양상과 비교하여 나타나는 현상을 추출 및 파악할 수 있을 것이라고 보았으며, 각 단계별로 자체 요인이 있을 경우 그 원인을 파악할 수 있는 자료를 수집할 수 있을 것이라고 예측되었다. 또한 다양한 양상의 스펙트럼을 관찰하기 위해 C군 학습자의 표본 수를 충분히 모집하여 각 단계별로 시사점을 풍부하게 도출하고자 하였다. 자료 수집 후 분석 중에 범주화에 유의미한 문제를 보다 심층적으로 탐구하여 핵심 범주를 도출하기 위해서 본 실험 및 예비 3차 실험에 참여한 학습자 9명을 선정하여 심층 면담을 진행하였다.

수집된 자료는 개방 코딩 - 선택적 코딩 - 이론적 코딩의 단계로 분석되었으며 이론적 포화가 일어날 때까지 지속적으로 비교 분석하였다. 이때 포화의 대상은 자료가 아닌 범주의 속성이라는 구성주의적 근거 이론의 관점을 토대로 하였다. 자료 정리 및 분석에 있어서는 MAXQDA2020 프로그램을 활용하여 코드 간 관계를 도출하거나 단어의 빈도수 분석을 통해 범주화하는 데에 시사점을 얻었다. 이상의 작업을 통해 세 학습자군을 포괄하여 이들의 시 인식을 중심으로 한 심미적 문식성의 작용 양상을 설명하고, 이를 통해 교육 내용을 체계화하는 중간 범위의 이론을 생성하였다.<sup>25)</sup>

---

24) 학교별 학업 성취도는 초중등학교 공시 정보 시스템인 학교알리미에 근거한 것이며, 표본 선정 시 A고등학교는 2019학년도 1학기, B고등학교와 C중학교는 2019학년도 2학기까지의 학업 성취가 공시되어 있어, 2019학년도 1학기의 성적을 기준으로 삼았다.

25) 이론의 생성 과정에 대해서는 III장 1절에서 세부적으로 다룬다.

## II. 시 인식 중심의 심미적 문식성 교육의 이론적 토대

본 연구는 학습자가 시를 통해 의미 있는 체험을 하고 시를 삶에 의미 있는 양식으로서 받아들이는 데 있어 심미성이 그 중심에 있음을 밝히고, 이를 실현 할 수 있는 교육 내용을 구안하고자 한다. 여기에서는 심미적 문식성 개념의 위상을 이론적으로 정립하고, 심미성이 학습자의 시에 대한 장르적 인식과 어떻게 교차하면서 시 이해·표현의 아름다움을 실현시키고 삶의 맥락으로 확장될 수 있는지의 구도를 문식성의 관점에서 밝히고자 한다. 이를 위해 문학교육에서 그 동안 심미성이 논의되어 온 접근 방식들을 성찰하고 재맥락화하여, 심미적 무식성 교육의 이론을 도출하기 위한 논의의 토대를 구축하고자 한다.

### 1. 시 교육에서 심미적 문식성의 개념

#### 1.1. 시 교육에서 심미성의 재개념화

##### (1) 문학교육에서 심미성 개념의 위상

문학은 언어 예술이라는 정의에 따라 ‘미’는 문학의 본질적인 조건이자 가치의 요체로 여겨진다. 즉 문학은 예술로서의 특징인 예술성을 지니며 ‘미(美)’는 바로 이 예술성의 핵심(김대행 외, 2000:189)으로서 다루어진다. 이 같은 전제는 특히 문학이 국어교육의 한 영역으로 자리 잡고 있다는 데에서 문학교육의 기본적인 토대로 작용한다. 즉 국어교육을 언어교육과 문학교육으로 나누었을 때 문학교육에서 다루는 텍스트가 언어 예술이라는 점은 국어교육 내 다른 영역과 변별될 수 있게 해주는 가장 큰 특징으로 제시된다.

그러나 아름다움, 그리고 이를 찾아 살피는 심미성<sup>26)</sup>이 무엇인지에 대해 문

26) 본 연구에서 중심적 개념으로 삼고 있는 ‘심미성’은 영어 ‘aesthetics’에 대응되는 개념이다. ‘aesthetic’이라는 용어는 논의에 따라 ‘미적’ 또는 ‘심미적’, ‘심미’ 등으로 번역되는데, 의미상 차이가 분명한 것은 아니며 논의가 속한 학문 영역에서 통용되는 번역어를 사용하는 경향을 보인다. 두 단어의 사전적 의미 및 쓰임을 고려했을 때 ‘미적’이라는 용어는 비교적 대상을 의식하는 단어이고 ‘심미적’은 보다

학교육적 차원에서 합의된 바는 모호하다고 할 수 있다. 심미성이 문학의 핵심을 이룬다는 전제 위에서 각 교육이나 연구가 지향하는 학습자상과 교육 목표에 따라 심미성 개념은 각기 다른 기반에서 다른 의미로 사용되는 양상을 발견할 수 있다. 시 교육을 통해 아름다움을 포착하고 의미화하는 학습자의 이해·표현 능력 및 태도로서 심미적 문식성 개념을 정립하고 그 작용의 구도를 탐색하기 위해서는 문학교육에서 심미성이 어떤 위상을 지니는지, 그리고 이를 통해 심미성이 문학교육에서 어떻게 구현되는지를 살펴볼 필요가 있다. 심미성 중심의 문학교육 연구, 즉 심미적 문학교육을 표방하는 연구들은 각기 조금씩 차별화되는 관점을 바탕으로 보고자 하는 현상 및 교육의 목표에 따라 심미성 개념을 다르게 규정 및 사용하고 있다. 심미성 개념이 문학교육의 논의에서 어떤 맥락에서 중요하게 다루어지고 있는지와 그 이론적 토대는 무엇인지에 대한 고찰은 문학교육에서 심미성 개념의 위상에 대한 성찰을 통해 시 교육에서 심미성 개념을 규정하기에 앞서 이루어져야 할 작업이 된다.

이에 따라 여기에서는 심미성 개념이 각 연구에서 구안하는 교육 목표와 관련하여 수행하는 역할을 중점으로 하여 세 가지 유형으로 분류하여 살펴보고자 한다. 이 세 가지 노선은 공통적으로 학습자의 주관적 체험 및 반응을 중요시하는 지향점을 지니지만, 보다 세분화하여 살펴보면 ① 학습자 개인의 주관적 체험과 반응을 강조하는 관점, ② 가치나 윤리의 인식 및 내면화와 연결짓는 관점, ③ 예술적 형식 및 예술 담론의 탐구에 중점을 두는 관점의 세 가지 유형으로 나누어 볼 수 있다. 개별 연구로 보았을 때 대부분의 연구들은 심미성을 한 가지 이상의 유형에 걸쳐 사용하며 각 유형은 완전하게 경계를 지어 구분할 수 있는 것은 아니다. 그러나 각 논의가 어떤 강조점을 지니고 있는지에 따라서 설정된 교육상 및 학습자가 도달해야 할 교육적 목표, 그 과

---

미를 체험하고 탐구하는, 즉 미에 관여하는(concerned with) 인간의 행위 또는 마음에 중점을 둔 용어라고 볼 수 있다. 또한 ‘아름다움을 살펴 찾음’을 의미하는 ‘심미’나 ‘아름다움을 살펴 찾으려는 성질 및 성향’을 의미하는 ‘심미성’이 명사로 존재할 수 있는 데에 비하여, ‘aesthetic’을 ‘미적’으로 번역할 경우 그 명사형인 ‘미’는 보다 대상 중심의 의미를 지니게 된다. 이뿐만 아니라 ‘미’를 영어로 번역할 경우 아름다움을 뜻하는 ‘beauty’에 대응된다. 본 연구에서는 ‘아름다움’과 ‘아름다움을 살펴 찾는 것’의 의미 구별을 중요하게 다루므로, ‘심미성’을 그 중심 개념으로 설정하고자 하며, 그 대상성의 정도에 따라 ‘미적’이라는 용어를 병행하여 사용하고자 한다. ‘미’와 관련된 각 용어의 상세한 개념적 고찰 및 정교화는 본 장에서 이루어진다.

정에서 요구되는 학습자의 수행 내용이 다르기 때문에 관점을 유형화하여 살펴보는 것은 문학교육에서 심미성 개념이 이론 및 실제적 층위에서 어떤 위상을 가지는지 파악하는 작업으로서의 의미를 지닌다.

### ❶ 학습자 개인의 주관적인 느낌·반응 중시 및 향유 강조 수단으로서의 심미성

우선 심미성을 느낌·감정·감동·향유 등의 정의적 개념과 관련하여 강조하며 문학교육에 있어 학습자의 주관적이고 다양한 반응과 감상을 보다 중시하는 관점을 살펴볼 수 있다. 이 유형에 속하는 논의들은 학습자의 주체적인 문학 활동을 지향하고 이를 위해 교육 목표를 설정하고 있는 점을 분명히 하며, 기존의 문학교육의 목표 및 방법에 대한 비판적 문제의식에서 출발한다는 공통점을 지닌다. 즉 기존의 문학교육이 인지적·분석적인 측면에 치우쳐 있다는 점<sup>27)</sup>과 학습자들이 교실의 담론에 포섭되지 못하고 있다는 점, 그 결과 시를 주체적으로 즐길 수 없는 담론이 형성되어 있는 현상에 대한 문제의식을 바탕으로 하여 심미성이 강조된다.

학습자가 심미적인 ‘체험’을 하는 것을 가장 중요한 문학교육적 현상으로 삼는 이 유형의 연구들은 몰입, 감동 등 감각에서 출발하는 학습자의 정서적 반응을 중요시하며 작품을 향유하는 태도의 내면화를 목적으로 한다. 이 연구들은 국어교육 내에서 학습자의 체험과 관련하여 문학 영역의 특수성을 규정하는 본질을 밝히려는 시도의 일환이기도 하다.<sup>28)</sup> 이 유형에 속하는 논의들 중 상당수는 교육적 관점에서 문학을 언어적 차원보다는 예술적 차원으로 규정하여 심미적 교육(aesthetic education)의 관점과 내용, 방법을 적극적으로 도입하고 있다는 특징을 지닌다(문선영, 2019; 김성진, 2020; 오리사, 2020).

27) 학습자의 직접적 체험을 부각시키는 연구가 다수이나, 미와 관련한 인지적 작업을 포섭하는 연구(염창권, 2008; 고정희, 2019)도 존재한다. 미적 판단이나 성찰의 존재 여부에 대해서 분명하게 인지하고 있음이 드러나 있으나 교육에서 미의 향유적 측면을 다루지 않거나 미적 성찰을 윤리적 성찰로 곧바로 치환하는 것으로 이어진다는 현실에 대한 문제의식을 바탕으로 하여 논의를 전개하고 있기 때문에 논의에서 향유의 측면을 의도적으로 부각한 논의도 발견(조현일, 2013a, 2013b)할 수 있다.

28) 이향근(2012), 조현일(2013a, 2013b), 이지훈(2014), 박소영(2014), 최수진(2015), 고정희(2019), 김민재(2020a) 등이 기본적인 관점에 있어서 이러한 점을 취하고 있다고 볼 수 있다.

특히 학습자를 강조하고 이들의 개별적 반응을 포섭하는 차원을 넘어서서 체험 자체를 문학교육의 핵심적인 목표 중 하나로 삼는다는 점이 첫 번째 유형이 지니는 차별점으로, 이 목표를 위해 문학의 ‘미’라는 것이 대상인 텍스트가 아닌 주체인 학습자와 학습자의 경험에 있다는 관점을 취한다. 또한 ‘쾌’ 또는 ‘쾌락’과 결부된 감정의 경험을 통해 장기적으로는 즐거움의 차원에서의 문학의 생활화를 목표로 한다. 이 같이 심미성과 관련하여 학습자의 주관적인 체험을 중시하는 연구들은 체험, 반응, 상상, 정서를 중시하는 일련의 문학교육의 연구흐름이 전제하고 있는 입장 및 목표의 측면에서 상통한다.

이 같은 접근을 바탕으로 하는 논의들은 학습자의 정의적인 반응 및 이로부터 도출되는 주관적 이해를 강조하는 문학교육의 흐름에서 그 실체를 확보하는 방향에서 이루어졌다는 데에서 의의를 지닌다. 문학 텍스트의 예술성이라는 특수한 속성과 연관 짓는 관점을 취하고, 심적 상태의 설명에 있어서 미학 이론에 기반하여 구체화를 시도한 것은 학습자 중심의 문학교육에 한 겹의 차원을 더해 주는 데 기여했다고 할 수 있다. 한편 이 논의들에서 사용되는 심미성 개념은 각기 다른 의미를 지니기도 하며, 반응·체험·감각·정서·향유 등의 용어와 관계를 규정하지 않은 채 논의가 전개되는 경향이 있다. 미학을 도입하여 이론적 정교화를 시도하는 논의들은 이러한 문제에 대해 답을 마련하고자 하는데, 교육의 방향성이나 조건이 제시된 한편 이론적 차원에서의 논의가 실질적으로 학습자에게 어떻게 나타나는지에 대한 실제적 차원의 고찰이 아직 미흡한 설정이다. 그 결과 교육의 의의 및 학습자의 수행 차원에 있어서 정의적 영역을 강조하는 논의들과 구별하기 어렵다는 문제를 발견할 수 있다. 무엇보다도 이 유형에서 해결해야 할 문제는 이 같은 정의적 체험과 주관적 반응, 그리고 즐거움 및 향유가 왜 ‘심미성’과 관련하여 중요한지 그 관계를 정립해야 한다는 점이다. 따라서 정서적 체험이나 주관적 느낌, 그리고 이로부터의 의미화에 미 개념이 어떻게 작용하는지에 대해서 실제 현상의 차원에서 논의가 이루어져야 할 과제를 안고 있다.

## ❷ 윤리적 가치 인식과 내면화를 위한 문학적 방법 차원의 심미성

다음으로 문학의 진·선·미라는 세 가지 가치와 관련하여 문학을 통해 궁극적으로 윤리적 가치를 인식하고 내면화하기 위한 방법으로 예술로서의 문

학의 특수성을 강조하는 차원에서, 가치 인식의 도달을 위한 학습자의 정의적 체험 경유의 중요성을 밝히고 심미성을 논의의 중심적 개념으로 설정하여 다루는 연구들이 있어 왔다. 이 유형의 연구들에서 학습자의 위상과 연계하여 ‘심미성’ 개념을 보는 관점은 앞의 유형과 논의의 결을 같이 한다. 다만 보다 체험을 강조하는 유형의 논의는 학습자 개개인의 주관적인 느낌·반응을 중시하고 학습자의 체험 발생 및 심화 자체를 목적으로 하여 강조하는 데에 비해 문학을 통해 획득할 수 있는 여러 가치를 인식하기 위한 과정적 차원에서 심미성이 그 핵심적 역할을 함을 강조한다고 볼 수 있다.

심미성을 윤리 및 가치를 강조하는 관점에서 연관지어 교육 내용 및 방법을 제시한 논의들은 서사 교육의 분야에서 보다 활발한 경향이 있다. 서사 장르의 핵심이 윤리적 가치의 형상화로 여겨지며(정진석, 2013:1), 소설 교육에서는 작품 읽기를 통해 학습자가 다양한 목소리로부터 나오는 가치들의 갈등과 화합을 탐구하며 ‘인간다운 삶’ 또는 ‘좋은 삶(good life)’을 지향하며 자신의 삶을 성찰하는 것을 중요한 목표로 삼기 때문에 시 교육에 비해 소설 교육에서 심미성을 윤리적 가치에 기반하여 다루는 경향이 있다고 볼 수 있다. 심미성과 쾌감, 감동, 공감 등의 정서적 요인과의 밀접한 연계 작용에 주목하여 학습자의 심적 상태를 토대로 하여 교훈을 도출하고 가치를 탐구하거나 성찰하는 관점(김중신, 2003; 서민정, 2010, 2011)에서 심미성 개념에 주목한 연구들이 있으며, 심미성을 가장 핵심적인 개념으로 표방하였으나 그 목표에 있어서 궁극적으로 도덕적 앓으로 나아가기 위한 토대 및 과정으로 여겨지는 전제가 함의되어 있는 방향의 논의도 찾을 수 있다.<sup>29)</sup>

연구의 핵심으로서 심미성 개념을 표방한 것은 아니나, 시 교육에서 윤리적 인식 및 가치의 내면화를 논의한 최근의 연구들 중 다수가 그 중심적인 기제로서 심미성을 언급한 양상을 살펴볼 수 있다. 시의 장르적 특성, 그리

29) 오윤주(2017, 2018)는 여기에서 분류하는 세 가지 유형 중 후술할 세 번째 유형(예술 형식의 강조)의 차원으로 심미성을 다루는 방식과 논의를 구분한다는 점을 밝히고 있으며, 유형 ①과 ②에 걸쳐있다고 볼 수 있다. 기본적으로 일상적 경험의 질적으로 고양될 수 있는 방식을 논의 전반에 걸쳐 제시하고 있다는 점에서 ①의 입장이 드러난다. 그런데 이 논의의 핵심적 개념인 ‘심미적 경험’을 ‘윤리적이며 정치적인’ 성격을 지니는 것으로 정의하고 있으며, 소설 교육을 “예술적 속성을 경유하여 사회적이고 윤리적인 역할을 수행(오윤주, 2018:2)”하는 것으로 본다는 점에서 전반적인 교육 구도의 설정 속 심미성의 역할은 ②에 속한다고 볼 수 있다.

고 이를 토대로 한 작품의 미적 속성과 연계된 독자의 상상적 세계 구성에 개입하는 ‘윤리적 감각’(강민규, 2017), 예술에 기반한 인식 작용으로서의 ‘윤리적 감수성’(진가연, 2020) 등의 용어에는 도덕적 규범이나 가치의 직접적 전수와는 구별되는 예술 장르로서의 시의 특성으로 심미성을 중요시하는 차원에서 윤리에 대한 인식 및 탐구가 이루어져야 한다는 관점이 내재되어 있다. 윤리적 시 읽기를 위해 심미적 가상에 대한 정서적 경험을 경유하는 활동을 제안하거나(이하진, 2018), 완성도 높은 미적 구조를 통해 윤리적 가치가 지향되어야 한다는 심미와 윤리의 통합적 차원의 논의(김종태, 2005) 등에서도 이 같은 관점을 확인할 수 있다. 이는 이전에 순수 예술 또는 예술의 자율성이라는 개념하에 시 교육에서 심미성을 윤리와 구별하는 좁은 개념으로 보았던 관점에 변화가 나타나고 있는 흐름을 보여 준다. 다만 문학 감상의 과정에서 그 역할을 한다는 중요성이 제시된 정도로, 미와 윤리가 어떻게 상호작용하는지에 대한 구체화된 논의가 요청된다.

이 연구들은 공동체적 삶에서 의미를 가지는 도덕적·인간적 가치에 대해 탐구하고 내면화하는 것을 문학교육의 목표로 설정한다는 점에서 기본적인 입장은 같이한다. 그리고 이 목표를 달성하는 데에 있어서 인문학 및 사회학 등 가치를 직접적으로 교육하는 다른 영역과 차별화하는 차원에서 심미성 개념은 ‘문학’이라는 영역의 특수성을 강조하는 역할을 한다. 이에 따라 문학 읽기 중 학습자의 심적 상태 및 고유의 생각 및 감정의 중요성을 인정하고, 감정 및 아름다움을 느끼거나 행위 자체를 즐기는 것을 강조하는 방향, 즉 목표는 다르지만 유형 ❶의 관점을 과정적인 측면에 도입하는 방향으로 현상을 분석하고 교육 방안을 제시하고 있다.

그러나 이 유형의 연구들은 문학이 형상화하는 상상적 세계 안에서 윤리적 가치를 모색하며, 그 과정에서 경유하는 ‘아름다움’ 또는 ‘미’가 언급되는 경우 ‘선(善)’이라는 개념을 비교적 강하게 의미하고 있어<sup>30)</sup> 실제 인간 삶에서의 가치와 강하게 결부시킨다는 측면에서 차이를 지닌다. 또한 심미성과 관련하여 ‘공통감각’, 즉 감각적 차원에서 감각은 보편적인 성질을 지닌다는 관점을 사회적 가치와 연계하는 접근은 학습자 개인의 주관적인 체험을 강조하는 유형의 논의들

30) 아름다움을 선함과 결부시켜 보는 관점은 고대부터 존재해 온 생각이며, 여기에 더하여 최근 미학 이론에서 강조되는 미적 성찰(reflection) 개념이 윤리적 판단과 미적 판단이 결합되어 있는 성격을 지닌다는 점(조현일, 2013b:465–466)을 참조 할 수 있다.

과 구별된다. 한편, 이들 논의에서 문학교육에서 심미성과 윤리를 각각 어떤 층위에 놓고 있는지를 살펴볼 수 있다. 심미와 윤리가 학습자의 문학 경험 속에서 완전히 구별되는 경계를 지니는 것은 아니나 심미는 보다 학습자의 느낌, 즉 보다 감각적·신체적인 차원에서 그 역할을 하고 있으며 윤리는 보다 인식적 차원에서 기능하고 있음을 확인할 수 있다. 즉 윤리적 가치는 상위의 인지적 차원까지 지속되면서 심화되는 반면, 아름다움의 경우 감각으로 경유되는 체험의 차원에서 구분되는 관점이라고 할 수 있다.

이 같은 심미와 윤리의 층위 설정은 각 논의가 지향하는 교육적 목표나 길러내고자 하는 학습자상을 위해서는 효과적인 교수·학습 방법으로서 기능하고 있다. 다만 문학의 가치를 진·선·미로 나누어 본다고 할 때, 유독 ‘미’의 가치가 인식적 가치나 윤리적 가치로 치환되는 방향으로 교육의 내용이 구성되는 경향이 있다는 점에서 학습자의 문학 감상 및 표현에서 후행하는 심화된 단계에서 심미성의 위치가 모색되어야 한다는 시사점을 이들 논의로부터 도출할 수 있다. 특히 예술에서 역사적으로 미를 규정해 온 변화의 흐름이 언제나 도덕적 가치와의 관계를 정립하면서 이루어져 왔음을 볼 때, 미는 단지 윤리적 차원으로 나아가기 위한 토대가 되는 단계가 아니라 상위 차원에서 어떤 가치를 내포하고 있다고 볼 수 있으므로, 인식적 차원에서 두 개념의 정립과 관계 설정이 요청된다.

### ❸ 장르적 관습으로서의 예술의 형식 및 소통 담론에 중점을 두는 심미성

문학이 하나의 예술 작품으로서 예술의 담론과 관행을 따르는 과정 및 결과물이자 형식을 지니는 언어적 구조물이라는 점에 강조점을 두는 관점의 논의들을 세 번째 유형으로 분류할 수 있다. 이 유형의 연구들은 문학이 예술의 장르 중 하나이며, 사회적으로 약속된 관습에 따라 미적 효과를 위한 형식을 지니는 ‘작품’이라는 관점을 전제로 한다.

우선 2000년대 이전에 생산교육론과 대별되는 형식교육론이라는 관점에서 실체로서의 예술 작품과 그 형식을 중심으로 한 논의들이 현재까지 이어져 오며 전반적인 문학교육에 전제로 작용하고 있음을 살펴볼 수 있다.<sup>31)</sup> 형식교육론은

---

31) 김이상(1991)에서는 문학교육론에 대한 메타적 연구를 수행하였는데, 이를 생산교육론과 형식교육론의 대별로 보았다.

문학교육에 있어 비유, 이미지, 운율, 상징 등을 찾아 분석하는 교육 내용 및 방법의 기저가 되는 이론으로, 즐거움이나 아름다움을 언어 예술로서 문학에 표현된 언어와 작품이 구성된 방법, 즉 작품의 구조와 연관시킨다는 특징을 지닌다(이대규, 1986:274; 최운식, 1986:393). 이 관점은 문학교육에 미치는 영향이 강력하여 현재까지도 문학 교실에서는 문학의 아름다움을 알기 위한 형식에 대한 분석 및 지식 습득이 주요 교육 내용이 되고 있다.

이 같은 문학의 형식적 특성에 대해 이를 이해하고 감상하는 작업이 심미적인 성격을 지님을 ‘심미적’이라고 명시적으로 정의하여 다룬 연구들(임환모, 2013; 윤호경, 2018, 2020)이 있었다. 이와 함께 시 장르의 보편적 틀을 보다 체험의 차원에서 ‘심미적 인식’으로 규정한 창작 교육의 논의(문신, 2007)도 찾아볼 수 있다. 시의 형식적 측면과 관련하여 학습자에게 가장 직접적으로 체험되는 감각을 부각시키는 논의들(이은홍, 2018; 박주형, 2021)도 이 같은 차원에서 시의 장르적인 속성으로서의 형식과 학습자의 신체적 감각을 연관<sup>32)</sup>시키고 있다고 볼 수 있다. 이들 연구의 특성들은 체험적 측면에서 감수성을 강조하면서도, 심미성이 보다 보편성을 지닐 수 있도록 해 주는 역할을 강조한다는 점이다. 즉 심미성은 개별적인 감각 또는 정서를 일종의 보편성을 획득하는 미적 또는 예술적 체계로 환원할 수 있도록 해 주는 개념으로 다루어진다.

한편 예술로서의 문학의 형식 및 미적 장치를 강조하는 관점에서 이루어진 연구들에서 심미성 또는 아름다움에 대해 직접적으로 다루지 않는 경향성에 대해 고찰해 볼 수 있다. 특히 시 교육 연구에서 비유, 운율, 이미지 등 문학의 다양한 예술적 표현 기법 및 형식을 강조하는 논의들은 많으나 이들 중 아름다움이나 심미성을 강조하는 연구는 의외로 쉽게 찾아보기 어렵다.<sup>33)</sup> 이

32) 일례로 박주형(2021)의 논의에는 본고에서 분류한 심미성 개념의 역할에 따른 유형이 혼재되어 있는데, 이 논의에서는 ③의 의미가 보다 결정적인 역할을 한다고 볼 수 있다. 논의의 초반에서는 ‘감각 체험’이라는 학습자 고유의 느낌과 관련하여 심미성 개념은 감상자의 관점과 관심을 강조하는 차원에서 제시된다. 그러나 이 연구에서 심미성 개념이 보다 필요불가결한 역할을 하는 부분은 학습자가 시라는 예술과 관련한 여러 표현 및 구조, 형식화된 언어, 시 장르의 소통 관습으로부터 나오는 효과를 탐구하는 것으로 보인다. 즉 감각 체험의 중요성을 뒷받침하기 위해 심미성이 ①의 의미로 쓰이나, 감각 체험을 보다 유의미한 경험으로 구조화하기 위해서는 ③의 의미로 쓰여 그 역할이 중요성을 지니고 있다.

33) 이와 유사하게 2015개정 교육과정에서도 다양한 예술적 형식 및 장치를 교수·학습함에 있어서 심미성이라는 개념을 직접적으로 언급하고 있지 않음에 주목해 볼 수 있다.

러한 양상의 기저가 되는 주요 원인 중 하나로 예술과 아름다움을 같은 개념으로 보고 있는 관점이 전제되어 있음을 들 수 있다. 문학을 교육에 도입함에 있어서 예술 개념과 미 개념을 일종의 환원 가능한 관계로 보는 관점으로 인해 예술적 형식을 탐구하는 것은 그 실제적 차원에 있어서 곧 미를 탐구하는 것과 다르지 않다고 보는 것이다. 예를 들어 ‘형식미’라는 용어를 사용한다고 했을 때, ‘형식’이라는 용어로 대체해도 달라지는 것이 거의 없다거나 하는 경우를 살펴볼 수 있다.<sup>34)</sup>

또한 이는 각각의 형식에 분명한 탐구현상이 있고, 학습자가 보이는 실제 현상을 탐구함에 있어서도 그 효과를 심미라는 용어를 사용하지 않고서도 정서 등의 보다 명확한 개념으로 규명할 수 있는 언어가 존재하기 때문일 것으로 보인다. 또한 형식과 관련한 이론화 및 현상 분석은 구체화된 반면, 심미성과 관련한 개념 규정이나 이론화는 아직 모호하다는 불균형 역시 그 원인으로 작용하였을 것으로 추측할 수 있다.

이러한 일반적인 전제로서의 심미성을 바탕으로 한 문학의 예술적 형식 및 구조에 대한 논의는 그 구체성의 불균형으로 인해, 문학교육에 도입될 때 그 교육 내용과 방법에 있어서 심미성이 중발하는 문제를 야기할 수 있다. 가장 대표적인 문제 중 하나로 비평적 개념이나 용어가 학습자의 문학에 대한 실제 감상과 유리된 죽은 지식이 되는 것을 들 수 있다. 즉 비유, 상징, 운율 등에 대한 지식이 학습자의 심미적 체험의 방식을 결정 짓고 영향을 주는 중요한 요인임에도, 문학교육의 차원에서는 학습자들에게 있어 암기해야 하는 또 하나의 정보로만 여겨지는 문제가 발생하는 것이다. 즉, 문학 연구 또는 문학교육 연구의 차원에서는 개별 작품 또는 특정 작품군의 형식 탐구가 심미성에 대한 큰 틀에서의 합의된 전제를 바탕으로 이루어져도 문제가 없지만, 논의의 구체성의 불균형이 교육에 적용될 때 중요한 토대가 되는 전제는 사라지고 교육에서 학습 및 평가가 용이한 지식적 측면만 남아 버리게 된다.<sup>35)</sup>

34) 일례로, 박경주(2009)에서는 경기체가의 형식미의 창작 원리를 밝히고 이를 문학교육적으로 적용하여 학습자들이 작품을 창작하고 이를 통해 언어 활용 능력을 함양할 수 있는 방안을 구안하였는데, 이 논의에서 경기체가가 지닌 형식의 특성은 곧바로 경기체가 ‘형식미’가 된다. 이러한 논리의 기저에 자리하고 있는 것은 예술의 형식은 곧 아름다움을 기반으로 한다는 관점이라고 볼 수 있다.

35) 이 문제에 대해 김정우는 과거 시 교육에 대한 비판의 핵심이 추상적·개념적·단편적 지식의 암기 위주였으며 그 지식의 두 축이 문학사와 함께 ‘형식’이었다는 점을 지적하였다(김정우, 2005:225). 김창원은 이 같이 문학 텍스트의 문학성을

이상의 세 가지로 논의를 유형화하여 살펴본 결과 문학교육 연구에서 심미성 개념의 위상과 그 특성에 대해 몇 가지 시사점을 도출할 수 있다. 우선, 심미성이라는 용어를 사용함에 있어 문학교육에서 학습자의 위상을 높이는 측면에서 공통적인 지향점을 분명하게 지닌다. 심미성이라는 용어는 기존의 교육보다 문학 읽기에 있어서 학습자의 체험, 주관성, 감성, 정서, 느낌 등 의 심적 상태와 고유한 반응을 중요시하는 연구의 관점을 나타내며, 학습자가 일상적 삶에서 문학을 향유하는 주체로 성장할 수 있도록 하는 교육 목표에 기여한다. 즉 학습자를 중시하는 지향점과 예술로서의 문학의 특수성을 교차시키는 차원에서 문학교육의 심미성 논의가 이루어지고 있다고 볼 수 있다. 이 같이 심미성을 연구의 중심적 개념으로 표방하는 연구들이 비교적 최근에 들어 더욱 활발하게 이루어지고 있다는 점은 예술의 관점 도입이라는 문학교육의 지형 변화에 따른 요구에 대응하는 것으로 볼 수 있다.

다음으로, 앞의 시사점과 관련되는 지점으로 심미성과 학습자의 감각 및 정서적 측면과의 관계를 살펴볼 수 있다. 유형 ①에서 학습자의 ‘느낌’, ‘체험’, ‘반응’, ‘주관적 생각’ 등을 특히 중시하지만, 학습자의 감각 또는 정서적 체험은 심미성 개념을 중심으로 전개된 연구들 모두, 즉 ①, ②, ③의 유형 구분과 관계없이 전반적으로 필수적 조건으로 전제되거나 강조되고 있다. 실제 감정적 반응과 체험의 발생을 중시하는 접근과 이의 인식 및 언어화 등의 객관화 작업을 중시하는 접근 사이에서 중점을 달리하기도 하지만 심미적인 속성이 학습자의 심적 상태와 어떠한 방식으로든 연관된다는 점에서 감각 및 정서는 매우 중요하게 다루어진다. 이와 관련하여 ①에서는 대체로 마음 상태의 움직임이 발생했다는 것 자체를 중요시하며, ②에서는 가치에 대해 인식하고 성찰하는 과정에서 진정한 이해를 동반하기 위한 정서가 중요시된다. 즉 인간적 가치에 대해 머리가 아닌 마음으로 하는 이해가 강조된다. ③에서는 문학의 형식이나 표현 자체가 자아내는 효과가 감각 및 정서와 직접적으로 연관된다.<sup>36)</sup> 또 하나 살펴볼 것은 학습자의 감정적 측면과 관련하여 즐거

---

보장하는 각종 미적 장치, 즉 운율, 비유, 상징, 아이러니, 이미지 등 시의 기본 개념이나 플롯, 문체, 인물, 배경, 사건, 시점 등의 소설의 기본 개념이 문학교육의 주요 내용이 되는 현상에 대해서 이러한 개념이 중심이 되어 문학의 의미를 찾아가는 일종의 ‘광맥 찾기’ 형태가 되고 있는 문학교육의 상황을 비판적으로 제시한 바 있다(김창원, 2011:158).

움의 감정, ‘향유’ 또는 ‘쾌락’ 등의 개념이 심미성과 연계되어 중요성이 강조되는 경향을 확인할 수 있다.

무엇보다도 심미성이라는 개념이 논의에 쓰이는 방식에 대해 고찰할 수 있다. 여러 연구에서 ‘심미성(또는 심미적 00)이란 A이다.’와 같이 정의를 내리기보다는 모호하게 어떤 특성을 강조하는 수식적 기능을 하거나 동어반복적으로 정의를 하는 현상이 나타난다는 점을 살펴볼 수 있다. 그렇기 때문에 심미성을 중심 개념으로 내세운 연구에서는 연구 중 그 심미성 개념이 일관적으로 사용되지 않는 경향을 보이는 경우가 많으며, 인접 개념들과 모호한 관계를 지니며 논의에서 부분적·산발적으로 그 역할을 수행하는 경우가 많다. 또한 심미성이라는 개념을 사용하지 않거나 다른 개념으로 대치해서 사용해도 논리 전개가 크게 달라지지 않을 논의들 역시 존재한다.

이 같이 심미성 개념이 지니는 역할과 문학교육에의 의의가 비교적 뚜렷하게 드러나는 반면, 심미성 개념의 실체 또는 요소, 그리고 이를 통해 보고자 하는 현상의 차원에서는 논의가 충분히 구체화되지 못한 상황이다. 학습자의 주관적인 반응과 체험을 중시하는 첫 번째 유형의 논의들 중에서 이 같은 체험의 중요성 및 그 본질에 대해 이론적으로 정교화하여 뒷받침하는 일부 연구를 제외하고는, 심미성 개념은 다소 수식적으로 쓰이거나 선언적으로 적용되는 경우가 많다. 이에 대해 우선 심미성 개념이 각 논의에서 구안하고자 하는 교육의 방향을 제시하기 위한 역할 위주로 사용되었기 때문이라고 수 있다. 그러나 보다 근본적으로는 문학교육, 그리고 시 교육에서 ‘심미성’ 개념이 무엇인지에 대한 충분한 논의가 이루어지지 않은 채로 사용되고 있다는 점이 이러한 현상의 원인이 된다. 또한 인접 개념과의 관계에 대한 혼란 역시 자리 잡고 있으며, 나아가 심미성의 유관 개념들 역시 그 의미가 모호한데서 이 같은 심미성 개념의 문학교육적 적용에 있어서의 산발성의 경향은 보다 심화된다.

우선 ‘심미성’의 핵심이라고 할 수 있는 ‘미’, 즉 ‘아름다움’의 개념에 대한 규정이 이루어지지 않은 채로 심미성 개념이 논의되고 있다는 점은 이 같은 모호성의 가장 근본적인 원인이라고 볼 수 있다. 또한 ‘예술’ 개념과의 연관

36) 감정을 명칭하는 여러 개념 중 ‘정서’라는 용어는 단순한 느낌의 촉발이 아니라 느낌부터 판단까지의 과정을 아우르는 의미를 지닌 개념으로 받아들여지고 사용되고 있기 때문에, 심미성의 어떠한 차원을 강조하든 정서라는 개념과 밀접하게 연관되어 논의되는 현상은 이 같은 관점에서 이해할 수 있다.

성에 있어서도 여러 관점들이 혼재되어 있다. ‘예술’이라면 모든 측면이 심미적이기 때문에 국어교육 내의 문학교육을 다룸에 있어서는 모든 측면에서 심미성이 당위적으로 전제되어 있다고 여기는 관점이 있는가 하면, 심미성이 예술의 일부 속성으로 여겨지는 경우도 있으며, 심미성이라는 넓은 개념 중 예술이 하나의 영역으로 자리잡고 있다는 관점에서 논의되는 경우도 있다. 나아가 ‘심미성’, ‘미’, ‘예술’ 개념이 모두 같은 의미를 지니는 개념으로 사용되는 논의도 있으며, 이 세 개념을 구분하여 사용하는 논의도 있다. 논의를 조금 더 자세히 들여다보면, ‘미’와 ‘아름다움’ 개념마저도 문맥에 따라서 다른 의미로 사용되는 경우도 발견할 수 있다.

‘심미’라는 용어가 ‘아름다움을 찾아 살핌’이라는 의미를 지닌다고 할 때 많은 논의들이 그 요체가 되는 아름다움에 대해서는 추상적인 전제를 지니고 있으며, ‘찾아 살핌’이라는 학습자의 행위의 성질이나 그것이 시 텍스트를 대상으로 하여 구현된 방식에 보다 집중하고 있는 양상을 살펴볼 수 있다. 이 같은 현상은 ‘미’라는 개념이 한동안 예술의 순수함과 관련하여 영역의 자율성을 강조하는 의미에서 쓰여 다양한 인간 세계의 가치들이 소거되는 의미에서 쓰였던 것에 대한 문제의식에서 나온 것으로도 일부 설명할 수 있다.

그런데 시의 심미성을 통해 감상하고 이해하는 데에는 ‘미’, 즉 ‘아름다움’이라는 현상과 개념에 대한 탐구가 중심에 놓여야 한다. 즉 아름다움을 추구하는 인간의 본성과 관련한 탐구가 적극적으로 교육의 내용에 들어와야 한다. “왜 인간은 아름다움을 표현하려고 노력하며, 왜 존재에 대한 찬양에 의미를 두는지(고정희, 2019:17-18)”를 탐구하여, 인간의 미적 본성으로서의 아름다움 개념 그 자체에 대한 성찰의 기회를 학습자들로 하여금 갖게 할 필요가 있다는 것이다. 이 같은 미 개념에 대한 고찰을 생략하고 학습자의 아름다움에 대한 ‘경험’에 초점을 맞추어 그 특성만을 다룬다면 논의의 추상성에서 벗어나기 어렵다. 그러므로 문학교육에서 심미성의 위상 정립을 위해서는 심미성을 이루는 여러 개념들을 구분하고 그중 ‘아름다움’, 즉 ‘미’ 개념을 직접적으로 다루어 고찰할 필요성이 요구된다.

## (2) 심미성의 재개념화

문학교육에서 심미성 개념은 문학을 이루는 가장 본질적인 속성 중 하나로 여겨지며 전반적으로 문학교육에서 학습자의 위상을 중시하는 교육적 지향점과 관련하여 그 역할을 하고 있음을 앞선 고찰을 통해 확인하였다. 이와 동시에 심미성은 구체적으로 그 개념이 정립되거나 설명되기보다는 연구가 목표하는 바와 관련하여 해당 현상이나 개념과 결합하는 차원, 특히 문학의 특수성을 강조하는 차원에서 사용되고 있음을 함께 확인할 수 있다.

즉, 심미성이 그 실체가 모호한 상황에서 밀접한 개념들의 정의 및 이들과의 관계 규정이 이루어지기 어렵기 때문에, 심미성은 그 중요성이 비교적 분명하게 드러나는 데에 비해 그것이 의미하는 바가 이론적으로 정교화되지 못했으며, 이로 인해 교육에서 관찰하고자 하는 현상 역시 구체화되지 못했다고 볼 수 있다. 아름다움 또는 미, 그리고 예술 개념은 일상적·학문적인 상황 모두에서 매우 다층적으로 역사적으로도 계속해서 그 의미가 무엇인지가 논쟁의 대상이 되어 왔으며 각 문맥에서 사용되는 양상 역시 극도로 다양한 개념이다. 따라서 문학교육, 그중 시 교육의 영역에서 이들 개념의 의미와 역할을 고찰한 것을 바탕으로 한 시 교육에서의 ‘심미성’ 개념의 정립이 보다 근본적인 차원에서 요구되며, 이를 바탕으로 하여 심미성이 학습자에게 구체적으로 어떤 의미를 가지는지에 대한 탐색이 이루어져야 할 것이다.

문학교육의 영역에서 심미성 개념이 그 역할이 중요하게 여겨짐에 비하여 구체적 적용에 있어서 근본적이거나 당위적 차원에서의 전제로서 작용하는 모호함을 보이는 데 가장 주요한 원인은 ‘심미성(aesthetic, 異美性)’ 개념 자체가 의미의 모호함과 다층성을 지닌다는 것이다. 이에 더하여 그 모호함이 해소되지 않은 채로 문학교육에 예술 개념과 미·심미성 개념이 도입되었으며, 미학 이론과 문학 이론의 접점이 되는 문예학의 다양한 관점이 문학교육의 차원에서 재맥락화되지 않고 연구자 및 교육자에 따라 개별적으로 수용하여 논의를 전개하거나 교육에 적용함으로써 심미성 개념의 혼란과 추상성이 가중되었다고 볼 수 있다.<sup>37)</sup> 개념의 정립이 모호하다는 것은 실제 교육의 현상에서 관찰하고자 하는

37) 김남희(2015)는 기준의 시론이 유동성으로 인해 논의가 불안정한데, 현대시 교육에서 이를 그대로 수용하고 있어 시 교육에 혼란을 초래하고 있는 점을 지적하며, 분명한 교육적 관점을 수립하고 이를 바탕으로 시론을 반성적으로 성찰하여

바가 분명하지 않다는 것이며, 이는 교육 설계에 있어서 심미성이 구체적으로 다루어지지 않을 가능성이 높다는 것을 의미한다.

이와 같이 도출한 문제의식을 바탕으로 여기에서는 심미성을 유관 개념들과의 구분을 통해 그 개념역을 규정하고, 심미성의 본질을 이루는 아름다움의 개념을 여러 차원에서 고찰하고자 한다. 그리고 이를 바탕으로 시 교육에서 가장 핵심적인 본질을 이루는 표현과 내용, 즉 시의 형식과 의미의 본질적 연결에 있어서 심미성이 어떻게 작용하는지에 대해 살펴보도록 한다. 이 같은 심미성 개념의 정립은 지향하는 학습자상과 이를 위한 교육적 관점을 수립하고, 교육적 차원에서 구체화하는 것이기도 하다.

심미성이라는 용어는 그리스어 ‘아이스테시스(aesthēsis)’로부터 나왔다. ‘아이스테시스’는 감각적 인상을 뜻하는 말로, 사고를 뜻하는 ‘노에시스’와 대비되는 용어로 사용되었다. 이후 바움가르텐이 미에 대한 경험 혹은 심적 상태에 대한 연구를 미학(aesthetics)으로 규정한 데서 현재의 심미 개념이 이어져 오고 있다고 볼 수 있다. 심미성을 이루는 주요 개념들인 미, 예술, 형식, 감정, 창조성 등은 본질적으로 유동적이며 추상적인 성격을 지니기에, 심미성 개념의 본질과 이로 인해 나타나는 현상을 한 문장으로 정의하는 것은 어려운 작업이다. 이 정의를 더 복잡하게 만드는 것은 심미성이 핵심으로 하는 ‘미(beauty)’라는 용어가 학문뿐만 아니라 일상에서도 다양하게 쓰이는 언어로 같은 단어도 학문, 예술, 비평, 일상 등 영역별로 서로 다른 의미를 지니고, 나아가 모순되는 경우도 있다는 것이다. 또한 한 용어가 여러 의미, 여러 단어가 한 의미를 가리키는 경우도 적지 않다.<sup>38)</sup> ‘시(poetry)’라는 용어도 그 의미가 모호하여, ‘1930년대 모더니즘 시’와 같이 집합적인 용어로 사용될 수도 있으며 ‘연주곡에 나타난 시적 요소’와 같이 시적 특질, 즉 속성을

---

교육적 시론을 체계화해 나가야 한다는 입장을 반어와 역설 개념을 검토하며 전개하였는데, 문학교육 및 시 교육에서 심미성에 대한 논의도 이러한 문제에 처해 있다고 볼 수 있다. 즉 각 이론에서 심미성 또는 미 개념이 다른 의미에서 사용되고 있는데 시 교육 연구와 현장에서는 이를 반성적으로 검토하기보다는 현재의 교육 문제를 해결하거나, 논의의 이론적 보충을 위해 곧바로 적용하는 양상을 보인다.

38) 타타르키비츠는 미학에서 쓰이는 용어들의 다양한 범주를 제시하고, 하나의 용어가 공시적·통시적으로 어떻게 범주를 오가는지를 설명하였는데, 몇 가지 예시를 표로 정리하고 본고의 앞 항에서 분류한 문학교육에서의 심미성 개념 사용의 유형을 연관지어 보면 아래와 같다. (Tatarkiewicz,1999:18-20)의

가리키는 용어로도 사용될 수 있다(Tatarkiewicz, 1999:19-23).<sup>39)</sup> 심미성과 그 유관 개념이 내포하는 의미들은 서로 다른 관점과 방법을 기반으로 하여 연속적으로 정의 및 이론의 변화를 위해 수없이 시도가 거듭되어 중첩된 결과라고 할 수 있다. 따라서 이러한 이론의 각축 및 개념의 논쟁의 줄기를 추리고 각 줄기의 핵심 개념들을 고찰하여 개념 간 관계를 파악하는 것은 시 교육에서 심미성이 무엇을 의미하는지 그 개념을 정립하기에 앞서 이루어져야 할 작업이 된다. 여기에서는 예술과 심미성의 개념을 구분하고 심미성의 핵심을 이루는 미, 즉 아름다움의 개념과 그 실제 현상에 대해 쟁점을 도출하는 방식으로 고찰하고자 한다.

우선, 시 교육에 있어서 예술(藝術, art)과 심미성의 개념을 구분하여 고찰할 필요가 있다. 일반적으로 예술과 미는 거의 동일한 개념역을 지니는 것으로 여겨지는 경향이 있는데, 이는 시 교육에서도 나타나는 현상이다. 시 교육의 여러 논의들은 예술과 미 개념을 거의 같은 것으로 전제하는 경향을 보이며 이는 시 교육의 실제에도 반영된다. 앞서 살펴본 바와 같이 국어교육에서 문학의 특수한 역할을 강조하기 위해 문학을 예술로 규정하는 관점에서 특히 심미성을 곧바로 예술성으로 치환하는 경향을 보인다. 이는 국어교육 내의 문학교육의 위치를 파악하는 데에는 기여하나, 문학교육 내에서 심미성을 중심으로 하는 교육 내용과 방법을 마련하는 데에는 구체적인 도움을 주지 못한다. 시와 관련된 모든 국면을 심미성과 관련지어 논의하는 입장은 곧 심미성은 어느 곳에도 뚜렷하게 존재하지 않는다는 의미로 읽힐 수 있으며,

용어의 목적에 따른 범주	개념의 유동적인 범주화의 예	II.1.(1)의 분류의 적용
ⓐ 배열	• ‘형식(form)’은 대부분 사물 그 자체가 아닌 여러 부분들의 배열 및 상호관계를 가리키지만ⓐ, 어떤 경우에는 자각 가능한 시각적, 촉각적 대상을 가리키는 용어로 쓰임ⓑ	③
ⓑ 물리적 대상		
ⓐ 능력	• ‘예술(ar t)’은 인간에게 필요한 대상들을 생산해낼 수 있는 능력에서 그 대상들의 수집품에 관한 용어로 변화함ⓐ→ⓑ	③
ⓑ 소장품		①
ⓐ 심적 대상	• 상상력, 천재성, 취미, 심미감은 심적 체험ⓐ이라기보다는 정신적 능력으로 봐야 하므로 능력의 범주ⓑ에 포함	①, ③
ⓑ 능력		

<표 3> 미학 용어의 범주(Tatarkiewicz, 1999)와 문학교육에서 심미성 개념 유형 연계

39) 맥피(McFee, 2005)가 같은 용어가 미적 대상에 대해 쓰이면 미적 가치이며, 예술 작품에 적용되면 예술적 가치를 의미하고 있는 현상을 고찰하여, 각 영역에 적용될 때 같은 용어의 의미가 달라진다고 하는 점을 주장한 것으로 논의를 보충할 수 있다(김정현, 2007:245).

그 결과 교육적 적용에 있어서 자신의 위치를 찾지 못하게 되기 때문이다. 교육을 벗어난 문학 탐구의 이론적인 차원에서는 이 같은 암묵적 전제 위에 다양한 작품에 대한 분석과 창작이 이루어지는 것에 별다른 문제가 없을 수 있다. 그러나 각 내용이 구체적인 교육 내용과 방법으로 마련되어야만 실제로 학습자에게 영향을 미칠 수 있는 수업으로 구현되는 교육의 차원에서는 작품의 이해와 표현에 있어서 어느 국면을 중점적으로 살펴보아야 할지에 대한 범위의 한정과 강조가 필요하다.

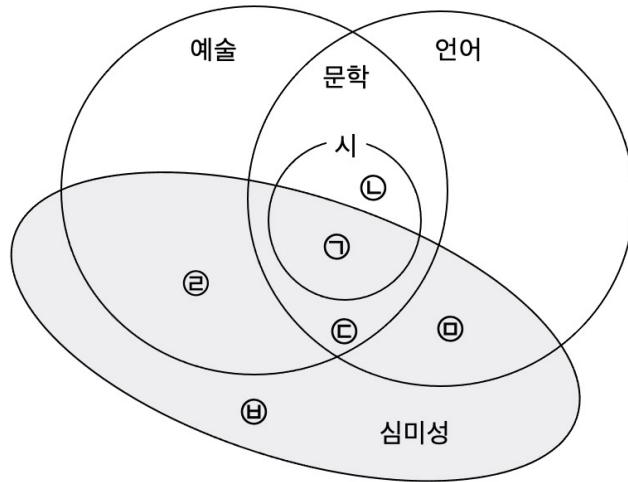
따라서 교육적 차원에서는 예술이라는 개념과 미 또는 심미성이라는 개념을 특히 분리하여 규정해야 한다. 즉 예술이라고 하여 반드시 미와 관련지어 보아야 하는 것은 아니며, 어떤 대상이 미적이라고 하여 예술에 포함시킬 수 없다는 것이다.<sup>40)</sup> 두 개념은 각자의 상당 부분을 서로의 교집합으로 지니지만, 그 영역에 있어서 결코 동일한 것이라고 할 수 없으며 규정에 있어서 제기되는 핵심 문제들도 같지 않다. 심미성이 아름다움으로 묶이는 경험적 차원의 내용과 조건에 대한 탐구로 규정된다면(박이문, 2016:524-526), 예술 영역에서 가장 핵심적인 문제는 어떤 실제적인 대상을 예술 작품으로 판별하기 위한 필요조건과 충분 조건을 찾고 원칙을 마련하는 것에 있다(Stecker, 2003:170).

이 같이 미와 예술 개념을 구분하는 한편으로 두 개념은 상호 규정적인 관계를 지닌다는 전제를 다시 한 번 언급하고자 한다. 예술이라는 개념에 있어 미는 가장 중심적인 위치를 차지하는 속성이다. 반대로 인간의 본성이자 인간의 삶에서 가장 중요한 가치 중 하나인 아름다움 중 언어 예술로서의 시는 그 내용과 방법에 의해, 즉 의미와 형식을 통해 특수한 역할을 담당한다. 즉 예술이라는 개념은 미를 떠나서는 규정할 수 없으며, 두 개념은 상호 규정적인 관계를 지닌다.

이를 시 교육에 적용하면 ‘시’라는 개념은 ‘예술’ 개념과 대응되며, ‘심미’는 학습자가 시에 대해 ‘미’라는 개념을 중심으로 이해·표현하는 것이라고 할 수 있다. 우선 시는 예술이며, 그러므로 시는 예술이 지닌 특징들을 살피는 것으로 설명된다. 그러나 예술과 미의 영역은 구분되는 별개의 것으로, 심미

40) 예술과 미의 개념 구분은 20세기 이후 미를 배척하려는 반-미학적인 예술 경향과 예술의 핵심적 조건을 미가 아닌 의미로 보는 개념예술 등 예술에서 미를 제거하거나 새롭게 정의하려는 움직임으로 인해, 18세기부터 20세기 초까지 지배적이었던 예술에는 미가 있어야 한다는 가정(Danto, 2003:20)이 흔들리며 더욱 분명하게 드러났다.

성은 시의 중요한 한 부분을 차지하지만 모든 국면을 설명하는 개념이 아니며, 시의 중요한 한 부분을 차지하는 것으로 개념의 범위를 설정할 수 있다. 이상의 논의를 토대로 심미성 개념의 위치 및 영역을 살펴보면 다음의 그림과 같다.



<그림 1> 시 교육에서 심미성의 개념역

심미성은 언어 예술로서의 시의 상당 부분의 영역에 걸쳐 있는 개념으로서 학습자의 시 이해에 있어서 핵심적인 역할을 담당한다(⑦). 이와 동시에 심미성은 시를 포함한 예술 작품을 넘어서서 모든 대상에 대한 인간의 심적 상태 및 행위를 설명할 수 있는 개념이다. 작품의 외적 정보 및 외적 맥락을 탐구하는 작업 중 일부는 시의 형식과 내용을 긴밀하게 연계시키는 감각적 체험에 기반한 인지 작업을 필수로 요하지 않기 때문에 심미성과 구별되는 별도의 영역으로 존재한다고 할 수 있다(⑤).<sup>41)</sup> 이는 심미성 영역이 시 읽기

41) 일례로 시를 포함하여 20세기 이후 예술에서 일어난 모더니즘 운동의 일환인 ‘반-미학(anti-esthétique)’ 운동은 아름다움을 예술에서 제거하고자 하였는데(박기순, 2008:8)에서 ⑦ 영역이 매우 축소되어 있으며, ⑤ 영역 위주의 논의라고 할 수 있는데, 이를 시 교육적으로 적용하면 오히려 ⑦에 대한 대응으로서의 현상을 탐구하는 것이므로 심미성 교육에서 중요하게 다룰 수 있는 문제가 된다.

의 모든 부분에 직접적으로 관여한다고 정의함으로써 그 실제에 있어서 추상성을 가지는 것을 지양하고 논의를 초점화하기 위한, 교육적 차원의 범위의 한정이기도 하다.

㉡의 영역은 심미성을 필수적으로 요하지는 않는 시의 영역으로 볼 수 있다. 문학 작품에 대한 해설 자료나 비평, 작가에 대한 전기적 자료, 역사적 참조물 등과의 연계는 심미적인 체험을 경유할 수 있지만 반드시 그래야만 하는 것은 아니다. 문학을 통한 윤리적 가치나 사회 규범적 가치에 대한 인식도 반드시 아름다움의 개념을 인식해야 하는 것은 아니다. ㉠와 ㉡ 사이의 경계에 대해 로젠틀랫의 심미적 독서와 대조되는 ‘원심적 독서’ 또는 ‘비심미적 독서(Rosenblatt, 1978:41)<sup>42)</sup>’와도 연계하여 이해해 볼 수 있으며, 스톤니츠(Stolnitz, 1960)가 심미적 태도인 무관심적 태도와 구분되는 비미적 태도, 어떤 대상을 통해 무언가를 얻기 위한 비관심적 태도를 제시한 점을 ㉡ 영역의 속성 파악을 위해 뒷받침할 수 있다. ㉠와 ㉡의 경계를 가르는 기준은 객관적이지 않으며, 감상자나 창작자에 따라 조정될 수 있다. 다만 이 같은 경계 설정을 통한 범위 한정에 의미를 두고자 한다. 시의 모든 부분이 미적이므로, 심미성에 대한 교육은 당연한 것으로 전제되어 무화될 위기에 놓여 있다는 본 연구의 문제의식을 토대로 하면 이 같은 경계 구분은 교육적인 차원에서 실제적인 의미를 가진다.

또한 ㉠과 ㉡의 경계에 관한 논의를 통해 시의 심미성이 일상적 언어로 확장될 수 있는 가능성에 대해 생각해볼 수 있다. 반대로 일상적 언어의 심미성이 예술, 그중 시적인 방식으로 구현되면 ㉠의 영역으로 들어올 수 있게 된다. 문학과 언어의 영역인 ㉠, ㉡, ㉢은 국어교육에서 다루는 심미성의 영역이 되며, 언어를 매개로 하여 다양한 텍스트 장르가 호환될 수 있음을 의미한다. 이는 ‘문학적 언어 능력’, ‘시적 언어 능력’ 등의 능력으로 칭해지기도 하며, 본고에서 지향하는 문식성의 언어적 측면을 의미한다.

42) 손정수(2018)에서는 젠더문제와 관련된 학습자들이 비심미적 독서 경향에 대해 탐구한 바 있는데, 작품의 내용과 형식에 관련된 독서를 심미적 독서로 보고 작품 외부의 문제와 연관된 의식으로부터 영향을 받은 독서 양상에서 비심미적 경향의 독서 현상을 발견하였다. 이 같은 비심미적 반응을 불러일으키는 요인으로 인해 심미적 반응을 방해하는 작품을 읽지 말아야 하는가의 문제에 대해, 비심미적 독서의 계기들이 강독 및 학습의 과정에서 심미적 독서와의 갈등에서 상호 소통하는 양상으로 변화하였음을 살피고 있는 부분은 ㉠ 영역과 ㉡ 영역이 상호 소통하면서 그 경계의 위치나 양상이 변화할 수 있음을 뒷받침한다.

나아가 시 텍스트는 그 심미성으로 인해 다양한 예술 및 일상적 삶에의 확장성을 가질 수 있게 된다. 시의 심미성인 ⑦ 영역은 문학을 포함하는 예술에서 의미하는 심미성의 영역(□, ▢)과 연계되어 이해되고 작용한다. 시의 심미성이 언어와 예술을 넘어서서 최대로 확장될 수 있는 것은 삶의 여러 장면을 학습자가 심미적으로 읽어내서 의미화하고 나아가 표현할 수 있는 영역이다. 삶의 모든 국면에서 질성적 경험이나 경험의 강렬화(intensification) 등을 주장하는 일상의 미학은 ⑧ 영역에서의 심미성에 관한 학습자의 감수력 및 표현력을 중시하며, 본 연구에서 지향하는 문식성도 이 같은 확장성을 가진다고 본다.

심미성을 의미하는 원 전체의 영역과 이로부터 벗어나는 영역 사이의 경계에 대해 심미적 문식성의 관점에서 생각해 볼 수 있다. 심미적 문식성이 아직 발달하지 않은 학습자가 시를 이해하고 표현할 때, 심미성의 영역인 ⑦의 영역은 더 좁을 것이며 반대로 심미적 문식성이 향상될수록 넓어질 것이다. 그리고 심미성과 관련한 다양한 요소들에 작용하는 요인을 고려하여 교육 내용을 구성한다면, 심미성을 의미하는 원은 넓어지고 학습자의 삶에서 아름다움으로 인식되고, 아름다움으로써 이해하는 영역이 차지하는 범위가 넓어질 것이다. 그러므로 시 교육에서의 심미적 문식성은 학습자가 시를 중심으로 하여 심미성의 영역을 넓힐 때 동시에 그 깊이를 확보해 가는 방향으로 규정되어야 할 것이다.

언어 예술로서의 시를 위치 짓고 <그림 1>과 같이 심미성의 영역을 규정한다면, 영역의 범위와 함께 그 깊이를 고려해 볼 수 있는데, 심미성의 영역의 넓이와 깊이는 상호작용하며 심화하는 것으로 이해할 수 있다. 그 깊이의 기준이 되는 본질과 관련하여 심미성을 규정함에 있어서 가장 중요한 문제는 개념의 핵심적 가치를 차지하는 ‘미’, 즉 ‘아름다움’의 개념과 그 현상이 무엇인가이다. 심미성(審美性, aesthetics)은 ‘아름다움을 살펴 찾는 것’ 또는 ‘아름다움을 살펴 찾을 수 있는 성질 및 성향’을 의미한다<sup>43)</sup>. ‘aesthetics’가 아름다움을 규정 및 분석하고 탐구해나가는 학문인 ‘미학’을 의미하기도 한다는

43) 표준국어대사전에서 ‘심미’의 뜻은 “아름다움을 살펴 찾음”이며, 문학용어사전을 참조하면 “아름다움의 감상(appreciation) 또는 비평(criticism)(Scott, 1965)”의 뜻을 지니고 있다. 국립국어원에 의하면 ‘심미성’의 뜻은 ‘아름다움을 살펴 찾을 수 있는 성질’을 뜻하는데, 본 연구는 ‘성(性)’을 대상에 조금 더 초점을 두는 ‘성질’이라는 의미로 보는 것에 더하여 감상자의 태도를 의미하는 ‘성향’이라는 용어를 함께 포함하여 정의하고자 한다.

점에서, 심미성은 아름다움을 그 핵심으로 하는 개념이다. 이러한 개념 정의에 기반하여 심미성을 ① ‘아름다움’과 ② ‘살펴 찾음’의 두 가지 요소로 나누어 시 교육적 차원에서 이들의 역학관계를 고찰함으로써 개념이 의미하는 바를 보다 명확히 하고, 심미성이 어떻게 학습자에게 의미 있게 작용하는지를 탐구하고자 한다. 이는 용어가 그 역사의 길이만큼이나 지니는 거의 무한하게 다양한 의미를 모두 종합하기보다는, 다양한 논의들의 교차 지점이 되는 쟁점들을 도출하여 본 연구의 문제의식에 따라 개념을 구조화하고 시 교육에서의 위치를 확보하는 방식으로 이루어질 것이다.

먼저 ‘아름다움(美, beauty)’의 개념을 ‘심미성’과 구분해야 한다는 관점에서 개념 정립의 토대를 마련하고자 한다. ‘aesthetic’이라는 용어는 ‘심미적’, ‘미학적’이라는 우리말로 번역되기도 하지만, ‘미적’이라는 용어로 번역되기도 한다는 데에서 ‘beauty’를 뜻하는 아름다움(美)의 개념과 혼용되는 양상을 보인다. 그러나 언어 예술로서의 시의 심미성과 이의 교육적 적용을 탐구하기 위해서는 아름다움이라는 개념과 심미성의 개념은 구분되어야 한다. 심미를 아름다움이라는 개념과 구분하지 않는다면, 앞서 살펴본 바와 같이 시 교육적 차원에서 심미성 개념을 규정함에 있어서 동어 반복적인 정의로 귀결될 수 있다는 문제를 우선 들 수 있을 것이다. 또한 아름다움을 ‘살펴 찾는’ 학습자의 수행적 측면에 초점을 맞춰 심미성 개념의 교육적 역할을 구체화할 수 있다는 데에서 심미성과 아름다움의 개념은 분리하는 것이 보다 교육적으로 의의를 지닌다. 즉, 시 교육에 있어서 아름다움은 심미성 개념의 핵심이자 동시에 심미성과 구분되는 개념으로 다루어져야 한다.

그렇다면 미 개념에 대한 이론적 틀의 마련이 필요한데, 앞서 언급하였듯이 아름다움이라는 개념 안에는 고대로부터 현재까지 일상 및 학문적 영역에서 다양하게 쓰여 온 의미가 중첩되어 있다. 그러므로 본 연구의 목표하에 개념 정립의 쟁점을 도출하고 이에 대한 방향성을 마련하는 방식으로 논의를 진행하고자 한다. 본 연구는 심미적 문식성의 개념을 정립하고 이를 학습자에게 실제적 차원에서 의미 있는 방식으로 구현하기 위한 교육 내용을 선정 및 체계화하는 것을 목적으로 한다. 또한 문식성 개념과 관련하여 그동안 지향점 및 거시적 틀의 차원에서 논의되었던 것에서 나아가 보다 실천적이고 수행적인 차원에서 개념을 정립하고자 한다. 따라서 여기에서는 실제 학습자가 보이는 현상 차원에서 살펴보아야 하는 요소들과 그것이 시 교육에서 어

떠한 방식으로 구조화되어 작용하는지를 위주로 다루도록 한다.

우선, 학습자의 인지적·정의적 과정과 관련하여 아름다움을 이루는 여러 차원에 대해 고찰할 수 있다. 아름다움이 받아들여지는 여러 방식은 두 축으로 나눌 수 있다. 아름다움이 시의 감상, 그리고 이를 넘어서 일상에서 다루어지는 방식을 살펴보면 어떤 이들은 아름다움을 감각적·정서적 차원에서 보고 ‘미감’, ‘미적 감수성’, ‘미적 감성’, ‘미적 정서’ 등의 개념으로 환원하여 다룬다. 한편 아름다움을 ‘느끼는’ 것이 아닌, ‘아름답다고 생각한다’ 또는 ‘아름다움을 이해한다’라는 말에서, 그리고 ‘미의식’ 등의 단어에서 아름다움은 인지되는 것(장일구, 2010:7-8)으로 여겨지기도 한다. 이는 아름다움이라는 개념이 감각부터 고도의 인지적 작업까지를 모두 포괄하는 개념인 것과 관련이 있다.

아름다움은 기본적으로 감각적 차원을 토대로 한다는 점에서 논의의 출발점을 삼고자 한다. 우리가 일반적으로 아름다움을 ‘느낀다’라는 말을 사용하는 것에서 알 수 있듯이, 아름다움은 지각 대상에 대한 감각적 인식을 요구한다.<sup>44)</sup> 이 같이 아름다움을 감각을 토대로 하는 개념으로 규정할 때, 아름다움과 연관된 감각의 속성을 파악할 필요가 있다. 아름다움의 중요한 속성은 그 감각이 긍정적 축에서 인식되어야 한다는 것이다. 감각을 쾌-불쾌로 나눴을 때 아름다움은 긍정적 감각인 쾌로 인식되는 과정에서 발생하며, 이 감각적 쾌와 연관되는 일련의 것들이 미의 범주로 들어온다. 그렇다면 이 감각적 쾌가 예술, 그중 시와 관련하여 발생하는 아름다움으로 출현하는 것의 특성은 무엇인지 고려해야 할 것이다. ‘지각으로부터 발생한 감각적 쾌’라는 일차적 정의로는 좋은 향기를 맡거나 보드라운 감촉을 느꼈을 때의 감각적 만족, 나아가 푸른 빛의 바다나 맑은 날 구름을 보고 ‘아름답다’라고 느끼는 경우와 예술로서의 시의 아름다움은 구별되지 않는다. 따라서 아름다움의 발생 조건이라고 할 수 있는 감각적 쾌의 현상적 특성과 그 기저를 분석해야 심미적 문식성이 학습자와 관련하여 가지는 의미를 구체화할 수 있을 것이다.

44) 감각의 매개 없이도 우리는 ‘아름답다’라는 말을 하기도 한다. 우리는 간혹 ‘더불어 사는 사회의 모습이 아름답다’, ‘이 수학 공식은 아름답다’라는 말을 하기도하는데, 이는 ‘저 새의 빛깔이 아름답다’, ‘음악의 선율이 아름답다’라는 문장의 ‘아름다움’ 개념과 염밀히 말하면 다른 차원에서 기능하는 것이다. 전자의 아름다움은 후자의 아름다움에 기반하여 의미가 도출된 것으로, 비유적으로 사용되었다고 볼 수 있으며 머릿속에 형성된 ‘미’ 개념을 토대로 하는 보다 인지적 성격을 지니는 판단이라고 볼 수 있다. 이는 후술할 미 개념의 인지적 차원과 관련된다.

예술로서의 시가 지니는 아름다움의 특수성을 규정하기 위해 크게 세 가지 지점을 짚어 구분할 수 있다. 우선 시를 비롯한 예술에서는 감각이 상상적 차원에서 충족된다는 점을 살펴볼 수 있다. 예술 작품에 대해서는 감각 기관으로 직접적으로 느끼는 것이 아니라 상상적 차원에서 그 감각을 다시 한 번 인식하고 재구성하는 데에서 오는 쾌를 느낀다는 것이다. 예를 들어 회화를 감상하는 사람은 시각 기관을 통해 점·선·면과 색을 감각하지만, 예술로서 그 그림의 아름다움은 일차적인 감각 행위를 넘어서서 상상적 세계 안에서 그 감각을 구성하고 인식하는 데에서 온다고 볼 수 있다. 특히 시는 언어로 이루어진 예술로 감각 기관을 통해 시를 인식하는 행위는 눈으로 글자를 보는 것뿐이며, 모든 감각은 상상 안에서 구성된다.<sup>45)</sup> 김광균의 <설야>의 마지막 연 “한 줄기 빛도 향기도 없이/호율로 차단한 의상(衣裳)을 하고/흰 눈은 나려 나려서 쌓여/내 슬픔 그 위에 고이 서리다.”를 읽으면서 독자는 활자를 통해 상상적 세계를 구성하고 그 안에서 재구성한 감각의 향연을 펼칠 수 있는 것이다.<sup>46)</sup> 표면을 넘어서는 이면의 상상적 세계를 추동한다는 점에서 모든 예술은 일종의 언어라고 정의되기도 하는데, 시는 그 언어적 사용의 본질을 보여준다고 볼 수 있다.

그렇다면 상상을 경유하여 이루어지는 감각적 만족이 어떤 욕구를 충족하는 것인가에 대해 살펴볼 필요가 있다. 예술을 통해 만족되는 욕구는 즉각적으로 해소되는 필요에 의한 욕구가 아니라, 어떤 궁극적인 이념으로서의 인간의 보편적 욕구와의 감성적 연결에서 오는 것이라고 할 수 있다. 그렇기 때문에 헤겔(Hegel)은 예술이 감성과 지성의 매개라고 하였고, 쇤러(Schiller)는 미적 능력을 감각과 이성을 통합하는 것이라고 보았다. 메를로-퐁티(Merleau-Ponty) 역시 ‘sens’가 지각과 의미를 동시에 뜻한다는 점에서 감각이 곧 지성과 연결되어 있다는 관점을 제시한다. 여기에서 보다 인지적인 차원의 과정이 개입한다. 예술 작품을 통해 어떤 감각의 강렬함을 느꼈다면 그것은 그 이면에 무언가 추상화된 ‘의미’가 존재하기 때문이다. 따라서 이 감각은 이념이나 가치에 대한 인식이

45) 학습자의 상상을 통해 감각이 표상되고 재편성되는 과정에 대한 보다 심층적 논의는 구영산(2001), 손예희(2011), 민재원(2013), 이은홍(2018), 박주형(2021)을 참고할 수 있다.

46) 유성호(2006:207)는 정지용의 시문학사적 의의에 대한 고찰을 하면서 시의 사상적 차원이 아닌 미학성의 차원, 즉 시의 언어 예술적 측면을 지각하게 해준 시인으로 정지용을 평가하면서 그 이유를 ‘감각’이라는 것이 시에 풍요롭게 구현될 수 있다는 것을 보여준 시인이라고 한 바 있다. 이 논의를 통해서도 예술에서는 감각의 형상화 그 자체가 미적인 것으로 여겨짐을 알 수 있다.

무의식적으로 작동한 결과 지각될 수 있던 것이라고 볼 수 있는데, 그렇다면 감각 기저에 있는 가치로서의 욕구를 표면화하는 지적 작업이 요구된다.

이상의 논의를 종합하여 아름다움의 개념을 정리하면, 예술로서의 시의 아름다움이란 ‘인간의 보편적·고차원적 욕구에 기여하는 의미의 가상적 감각’이라고 볼 수 있다. 이 같이 아름다움이 감각부터 의미의 인식까지 연속적인 정의적·인지적 작업을 요구한다는 것, 그리고 긍정적인 감각인 쾌로부터 출발한다는 정의를 토대로 하여 미 개념에 대한 몇 가지 쟁점을 도출할 수 있다. 첫 번째로 문학의 본질적 가치로 여겨지는 진·선·미 간의 관계이다. 심미성 개념의 위상을 고찰한 바와 같이, 문학교육에서 아름다움은 진리 및 윤리적 가치로 나아가기 위한 앞 단계의 정의적 역할을 담당하는 경향이 있으며 고차원적인 인지적 작업의 단계에서는 그 역할이 불분명하거나 사라지는 현상을 보인다. 그러나 앞서 다루었듯이 ‘미’ 개념은 그 자체로 가치를 지니는 하나의 이념으로 고차원적 탐구의 대상이 될 필요가 있다. 그러므로 학습자의 수행적 차원에서 이 양상이 어떻게 드러나는지를 보다 면밀히 관찰하고 이론적 차원에서 보다 정교하게 설명할 수 있어야 할 것이다.

두 번째로는 인접 개념들과의 관계에 대한 규정이 필요하다는 쟁점을 도출할 수 있다. 심미성은 ‘감수성’과 ‘감성’<sup>47)</sup>, 그리고 ‘즐거움’, ‘향유’, ‘쾌락’ 등의 긍정적 감정과 연계되는 경우가 많은데 그 관계가 다소 모호하며 개별 논의의 강조점에 따라 각 개념의 의미도 다르게 쓰이고 있는 것을 발견할 수 있다. 미를 감각부터 인지까지의 연속적 차원의 성격을 지닌 개념으로 보았을 때, 이로부터 발생하는 다양한 감정과 관련하여 인접 개념들을 위치 짓고

---

47) ‘감수성’과 ‘감성’은 사용되는 양상에 있어서 그 의미 구분이 모호하며 감수성의 번역어로 ‘sensitivity’, ‘sensibility’, ‘susceptibility’라는 개념이 혼용되며 주로 ‘sensibility’에 대응되는 ‘감성’의 개념과 그 의미역이 겹쳐서 사용된다. 본 연구에서는 이 두 개념을 정의한 다양한 논의들(서울대학교 국어교육연구소, 1999; 최경희, 2003; 우한용, 2007; 신현재, 2008; 박성봉, 2011; 최준호, 2012; 이향근, 2015; 조용훈, 2016; 정은영, 2019; 김혜진, 2020; 호창수, 2020 등)을 참고하여, 감수성을 보다 감각적 차원에 가까운 개념으로, 감성을 심미성과 유사한 범위를 포함하는 개념으로 구별하였다. ‘예민한/민감한 감수성’, ‘감성적 인식’, ‘감성적 지각’ 등의 용법에서도 이 같이 구분한 두 개념의 차이를 확인할 수 있다. 또한 ‘감성’은 그 어원이 ‘aisthesis’로 같다는 데에서 심미성과 그 용법이 거의 유사한 경우, 그리고 나아가 심미성의 대안적 용어로 제안되는 경우도 발견할 수 있는데, 이 두 개념 간의 관계 역시 시 교육에서 필요로 하는 심미적 문식성의 차원에서 규정해 나가고자 한다.

관계를 살필 필요가 있다. 따라서 여기에서는 감수성과 감성은 심미성이 감각적인 차원을 지님과 밀접하게 결부됨을, 즐거움과 연관된 감정은 그 감각적 속성이 긍정적인 데서 출발한다는 지점을 언급하며 이 지점에 대해 심미적 문식성의 차원에서 학습자의 양상과 이론적 차원을 비교하며 구체적인 관계 및 요소를 도출해 나가는 방식으로 논의를 진행하고자 한다.

마지막으로 학습자의 시 텍스트 감상에서 ‘미’가 어디에 있는가 하는 점에 대해서 ‘예술(art)’, ‘심미적 체험(aesthetic experience)’, ‘미적 속성(aesthetic properties)’의 개념과 관련하여 그 차원을 규정하고자 한다. 대상이라고 할 수 있는 예술은 앞서 살펴본 바와 같이 무엇이 예술인가를 규정하는 것이 가장 중요한 문제로, 개별적 작품과 그 집합을 의미한다. ‘심미적 체험(aesthetic experience)’은 학습자의 축과 관련된 것으로 지각·감정·태도·행위의 바탕이 되는 특별한 심적 상태로, 가장 중요한 문제는 하나의 심적 상태 또는 정신 활동이 심미적인 것이 되는 시점을 설명하고 다른 심적 상태로부터 구분하는 것이다(Levinson, 2003:21). ‘미적 속성(aesthetic properties)’은 이 둘 사이에 걸쳐져 있는 개념으로, 작품 또는 심미적 체험의 속성을 보다 구체화한 것으로 입장에 따라 대상의 미적 가치가 되기도 하고 경험의 속성이 되기도 한다. 시 교육에서는 정서가 구체화되거나 작품에 대한 구체적인 설명으로 실현된다.<sup>48)</sup> 이 미적 속성이 어디에 속하느냐가 체험과 대상 중 어느 것이 우선시되는가의 관점을 보여주는 쟁점이 된다고 할 수 있다. 이는 시 교육 장면의 학습자와 관련하여 그 의미가 어디에 있는가 하는 점과 연관되는 문제이다.

예술, 미적 속성, 심미적인 마음 상태로서의 심미적 체험은 그 개념의 상호

48) 이에 대해서 미적 속성 내에서 지각적 속성과 환영적 속성으로 나누는 입장도 있으며, 미적 속성과 비미적 속성으로 나누는 입장이 있다. 또한 미적 속성에 대해서 실재론과 비실재론 역시 존재하여 다양한 논의가 전개되어 왔다. 이 같은 입장은 시 교육에 적용하여 어떤 시 텍스트의 ‘쓸쓸함’을 미적 속성이라고 할 때 특정한 리듬, 시어의 비유 같이 지각 능력을 가진 인간이라면 모두 확인할 수 있는 것을 비미적 속성이라고 할 수 있다. 또한 ‘쓸쓸함’은 이 작품을 미적으로 읽어내면 누구나 느낄 수 있는 ‘지각 속성’의 영역으로 보거나 아니면 작품과는 관련 없는 환영적 속성으로 읽어낼 수 있다. 마지막으로 이러한 미적 속성이 예술 작품에 존재하는 것이 아니라 독자의 심적 상태나 작품 외적으로 존재한다고 보는 관점은 비실재론의 관점이라고 할 수 있다. 이 같은 미적 속성의 본래적 의미를 다루는 것은 본고의 논의 영역을 넘어서기에, 학습자 양상을 다루며 미적 속성의 의미와 현상을 학습자와 관련한 현실적 차원에서 구체화하기로 한다.

연관성 속에서 정의 및 규정된다고 할 수 있을 것이다. 그러나 이 세 개념이 서로 규정한다고 하여 처음부터 통합하여 논의를 전개한다면 순환적인 정의로부터 벗어날 수 없기 때문에, 어느 한 차원을 기준으로 삼아서 논의를 전개해야 할 것이다. 본 연구는 학습자가 자신의 주관적인 체험과 반응을 통해 의미 있는 이해를 이루어 내고, 이를 다양한 국면에 적용할 수 있는 문식성 신장으로 이어지게 할 수 있는 교육 목표를 상정하므로 심미적 체험을 가장 우선시되는 개념으로 보고자 한다. 이는 학습자에게 의미 있는 변화가 일어나는 것을 중점적으로 하여 텍스트의 심미성 또는 예술에 대한 개념을 재규정하기 위함이다.

따라서 본 연구는 시 교육에서 심미성과 관련한 학습자의 심적 상태 및 행위를 규정하는 ‘심미적 체험’의 차원으로부터 출발하여 심미적인 마음 상태의 지속 위에서 미적 속성 및 예술 작품에 대한 정의 및 자신만의 시의 필요에 따른 이론화, 작품의 구조 및 패턴으로 나아갈 수 있다는 관점을 취하고자 한다. 이와 함께 본 절에서 밝힌 심미성 개념과 관련한 다양한 쟁점들을 시 교육적 차원에서 재맥락화하여 살펴볼 지점들을 설정한 후 학습자의 시 인식과 함께 시 교육에서의 ‘미’ 개념이 어떤 구조와 작용을 지니는지를 탐색해 나가고자 한다.

## 1.2. 심미적 문식성의 개념과 구성 요소

### (1) 심미적 문식성의 개념

시 교육에서 심미성을 재개념화한 앞의 논의를 바탕으로, 본 연구에서는 이 같은 심미성을 학습을 통해 함양할 수 있는 능력 및 태도라고 보는 차원에서 교육 내용을 구안하고 체계화하는 것을 목표로 한다. 심미성과 관련한 여러 용어들, 즉 심미적 체험, 아름다움, 정서, 향유 등은 긍정적인 가치를 지닌 개념으로 통용되나 그 실체가 굉장히 모호하다. 또한 감각 또는 감정의 발생 등은 마치 작품과 감상자 사이에서 일어나는 다소 신비로운, 통제하기 어려운 영역으로 여겨지기도 한다. 본고에서는 교육적인 국면에서 이 같은 모호한 개념들에 대하여 학습자의 수행적 차원에서 그 구체적인 양상을 밝히고 각 지점에서 교육적으로 살펴보아 신장시킬 수 있는 능력 또는 역량이라는 관점에서 심미적 문식성 개념을 정립하고자 한다.

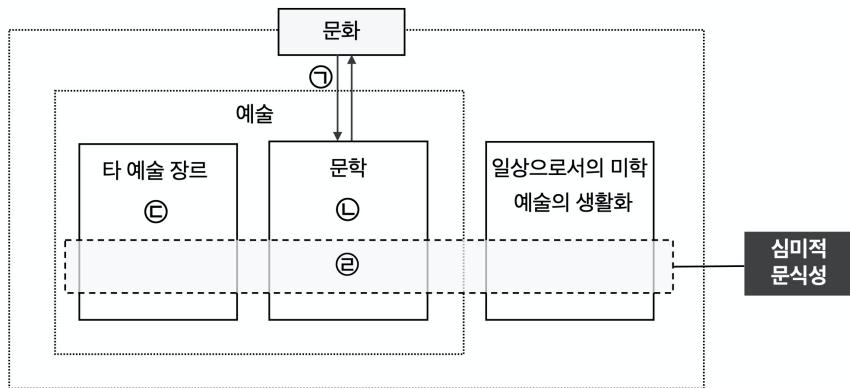
교육을 통해서 학습자가 함양 및 신장시키게 되는 것, 그럼으로써 학습자가 삶을 살아가는 데에 활용할 수 있는 그 어떤 것을 부르는 개념들은 여러 명칭을 지닌다. 능력, 역량, 소양 등 학습자가 목표로 하는 이 개념들은 유사한 것을 지칭하는 것처럼 여겨지지만 그것을 바라보는 관점과 향후 그것을 실생활에 적용하려는 데 있어서 그 의도에 따라 결과를 달리한다. 그 가운데에서 본 연구는 ‘문식성(literacy)’의 관점에 주목한다. 문식성은 21세기 들어 교육에서 가장 활발히 영향의 범위를 넓혀 가며 사용되고 있는 개념으로, 그것이 의미하는 바와 실제 세계에서 적용되는 영역을 지속적으로 확장하는 방향으로 재개념화되면서 변화를 겪어 왔다.

읽고 쓸 수 있는 능력으로 통용되는 개념으로서의 ‘리터러시’는 1883년에 문맹의 대립어로 생겨났다(Janks, 2010:27). 읽기에서 시작된 쓰기, 듣기, 말하기 등의 언어 능력을 설명하는 역할을 하던 문식성은 현재 다양한 분야에서 필요한 능력을 일컫는 개념으로 사용된다. 또한 문식성의 구성 요인이나 이에 영향을 끼치는 주변 요인이 증가하고 복잡해짐에 따라 문식성의 속성은 계속해서 분화 및 재분화하여 다양한 ‘○○ 문식성’의 형태로 나타나고 있다(김민재, 2020a:163). 이 같은 문식성 논의의 흐름을 고려하여 시 교육에서 심미적 문식성 개념이 그 위상을 갖게 되는 지점을 고찰하고, 문식성의 관점으로 학습자의 심미적인 역량 및 태도를 개념화함으로써 가질 수 있는 교육적 의의를 살펴보고자 한다.

시 교육에서 심미적 문식성 개념은 크게 문식성 논의의 두 가지 흐름이 교차하는 데에서 그 위치를 정립할 수 있다. 하나는 국어교육에서의 문식성 논의가 문학교육적 특수성을 확보하는 문학 문식성(literary literacy) 개념으로 정립되어 온 것이며, 다른 하나는 미학의 생활화 흐름과 함께 예술적 영역에서 리터러시의 개념을 규정하며 예술의 교육적인 위상의 중요성이 모색되어 온 방향이다. 우선 국어교육에서 문학 문식성 개념이 출현하게 된 과정을 살펴볼 수 있는데, 문식성 개념이 기능적 문식성에서 문화적 문식성(cultural literacy)으로 그 중심이 변화하며 문화의 중심적인 한 부분으로 문학이 그 역할을 부여받게 된 데에서 자리 잡았다고 할 수 있다. 윤여탁(2015)은 ‘문학 문식성’ 개념을 본격적으로 국어교육에 도입하고 문화적 문식성에서 문학이 중요한 역할을 한다는 점을 문화적 문식성의 변천과 함께 살렸는데, 이를 출발점으로 하여 문학교육의 문식성의 일련의 논의가 이어져 왔다고 볼 수 있

다. 즉, 문학 문식성은 국어교육의 정체성을 규정하는 일련의 문식성 논의의 흐름을 수용하면서 문화적 문식성의 차원에서 그 개념이 발전해 왔다.

다른 한편으로 뷰이(Dewey, 1934)로부터 시작하여 랭어(Langer, 1953), 하이데거(Heidegger, 1971) 등의 논의를 거치며 본격화된 ‘일상의 미학’, 그리고 이들이 제시한 심미적 체험의 의의를 교육적 차원에서 구체화한 아이즈너(Eisner, 1980)의 예술적 교육, ‘심미적 문식성(aesthetic literacy)’이라는 용어를 제안한 그린(Greene, 1977, 2001)의 심미적 교육 등의 개념으로부터 발생한 문식성 논의의 흐름과 그 영향을 짚어 볼 수 있다. 이 같은 일상에서의 심미적 경험의 중요성의 부상, 문화 및 매체 환경의 변화, 예술이 보다 일상화되는 경향이 함께 나타나며 문화 및 교육의 지형을 변화시켰다. 이러한 변화 위에서 각 예술 교과의 영역에서는 교육의 중핵을 규정하는 문식성 개념의 논의를 받아들여 예술 교과에서 필요한 읽고 쓸 수 있는 능력으로서 문식성을 구체화해 나가고 있다. 이 같은 두 흐름의 차원에서 시 교육에서 심미적 문식성의 위치와 그 영역을 도식화하면 다음과 같다.<sup>49)</sup>



<그림 2> 문식성 논의에서 심미적 문식성 개념의 위상

49) 연구자에서 살펴보았듯이 문학 문식성 개념은 국어교육에서 논의되고 있는 문식성 개념을 받아들이면서 자신의 독자적인 영역을 구축해 가고 있다. 그러므로 문화적 문식성이 포괄하지 않는 일부 기능적 문식성에 대한 고민도 문학 문식성에 담겨 있다고 보아야 할 것이다. 이 점을 전제로 하면서 심미적 문식성의 위상과 특수한 영역을 살펴보기 위해 <그림 2>와 같이 표현하였다.

<그림 2>를 토대로 하여 심미적 문식성의 관점이 시 교육에서 그 필요성을 가지는 지점을 흐름별로 나누어 고찰할 수 있다. ⑦은 문화 문식성과 문학 문식성의 관계를 의미한다. 문화적 문식성에서 문화적 유산으로서 기능 하던 문학은 그 문화의 양상이 변화하면서 영국 및 미국의 문화 연구 (cultural studies)와 신문식성(New Literacies) 개념의 출현, 이로 인한 비판적 문식성(critical literacy)과 매체 문식성(media literacy)의 대두에 따라 함께 변화하게 되었다. 문학은 기준 문화의 전수자에서 나아가 매체의 변화로 인해 지배적인 문화로 자리 잡은 대중문화를 포함하게 되었으며 문화에 대한 비판적이고 실천적인 역할을 담당하는 방향으로 문식성과 관련하여 그 역할을 하게 되었다.<sup>50)</sup> 이와 함께 텍스트의 측면에서 현대 사회의 변화에 따라 ‘확대된 문학(윤여탁, 2015)’의 개념이 점차 자리 잡게 되었는데, 문학교육 및 시 교육에서 이는 문학 및 시가 다양한 텍스트를 가로지르는 속성으로서의 ‘문학적인 것’ 또는 ‘시적인 것’의 개념으로 확대될 수 있음을 의미한다.

이 같이 ‘문학성’은 문화적 문식성에서 문학이 담당하는 특수한 성질이면서도 기준의 문학 장르를 넘어설 수 있는 성질을 의미하게 되었는데, 이에 따라 문학 문식성의 개념 안에서 논의되는 다양한 문식성 개념들을 의미하는 ㉡ 영역이 발달해 왔다. 정서와 관련한 문식성,<sup>51)</sup> 문학을 향유하는 방식을 다룬 문식성,<sup>52)</sup> 디지털 및 매체 문식성,<sup>53)</sup> 다문화 및 한국어교육과 관련한 문식성<sup>54)</sup> 등의 개념 출현과 구체화는 국어교육 안에서 문화적 문식성

50) 이재기(2001, 2004, 2006, 2009), 김정우(2007), 서유경(2009), 최홍원(2015), 박은진(2015), 김찬기(2018), 정혜승(2019)의 논의는 문화적 문식성과 이로부터 파생된 비판적 문식성에 대한 쟁점의 변화의 흐름을 보여준다.

51) 최인자(2019), 김민지(2020)는 소설 교육과 시 교육에 있어서 정서적 문식성의 개념과 역할에 대해 논구하였으며, 김혜진(2020)은 보다 감각적 성격을 지니는 감정의 영역인 감수성과 관련하여 문학 문식성과 그 개념적으로 연계할 수 있음을 논의하였다.

52) 김중신·유미향(2016) 류수열(2017)은 학습자가 문학을 향유하는 방식이 문학교육과 일상적 삶의 양쪽 영역에서 의의를 지닐 수 있는 방법을 모색했다.

53) 새로운 디지털 매체들로 인해 문학교육에서 요구되는 능력의 변화에 대해 문식성의 관점에서 다룬 연구들(황혜진, 2005; 김신정, 2008; 윤여탁, 2018a; 강유진, 2018; 오윤주, 2019; 호창수, 2020)에서는 그 문화적 흐름에 따라 강조점을 달리 해 왔는데, 최근 들어 보다 심미성 관점에서 논의되는 경향을 발견할 수 있다.

54) 다문화 및 한국어교육 관련 문학 문식성 논의들(윤여탁, 2013, 2018a, 2018b; 김미혜, 2013; 신동흔, 2017; 김영, 2018; 황티장, 2021)은 보다 문학이라는 특수

으로서 문학 문식성이 가지는 독특한 속성인 정의 및 창의의 영역(윤여탁, 2015; 2016)에 대한 논의가 문학의 표현 및 이해의 특성과 관련지어 각 방향으로 발달한 것이라고 할 수 있다.<sup>55)</sup>

그리고 문학 문식성(◎)의 논의에 속하면서도 구체적으로 ④ 영역의 심미적 문식성 개념을 본격적으로 도입하여 정립하고자 한 시도들(오윤주, 2018; 고정희, 2019; 김민재, 2020a)이 있어 온 흐름으로부터 본 연구가 정립하고자 하는 심미적 문식성 개념의 필요성과 의의가 도출된다. 심미적 경험의 중요성을 학습자의 문학 읽기 및 생활화를 총체적으로 다루고자 문식성의 차원에서 규정한 오윤주(2018)의 논의와 국어교육에서 문학 문식성의 의미역과 역할을 개념사적으로 살펴 문학 텍스트 및 학습자에게 요구되는 새로운 문식성에 따라 심미적 속성을 강조해야 함을 다룬 김민재(2020a)의 논의는 사회 및 교육에서 전반적으로 예술이 생활화되고 심미적 역량의 중요성이 부상함에 따라 문학교육에서 심미성이 점차 중요하게 다뤄지는 흐름 속에서 나온 것으로 볼 수 있다.

고정희(2019)는 보다 이 같은 세계적인 흐름, 즉 예술의 축자적·비유적 표현으로서의 ‘읽고 쓰는 능력’에의 중요성에 주목하여 국어교육이 담당해야 할 ‘심미적 리터러시’ 개념을 제안하였는데, 이 논의는 앞서 언급한 심미적 문식성 개념이 도출되어 온 두 흐름이 교차하는 지점을 보여준다. 시각적 문식성(visual literacy) 및 다중 문식성(Multi-literacy)에 기반한 미술과 문학의 융합(고정희, 2016; 서명희, 2018), ‘피지컬 리터러시(physical literacy)’를 통해 무용을 중심으로 한 체육활동과 문학의 융합교육을 도모한 논의들은 고정희(2019)의 논의를 기준점으로 삼았을 때 보다 예술교육의 문식성 논의를 적극적으로 받아들인 것이라고 할 수 있다. 즉 이 연구들은

---

성을 경유하는 체험을 강조한다는 차원에서 같은 주제를 다룬 다른 영역의 문식성과 차별점을 지닌다.

55) 여기에서 분류된 문학과 관련한 다양한 문식성 논의는 엄밀히 보면 한 영역에만 속하는 것은 아니며, 상술하였듯이 다양한 영역에 걸쳐 있는 경우가 대부분으로 문학의 중핵적 특성을 가리키면서도 확장 가능성을 지니는 것이다. 언급된 논의들 외에도 김정우·김은성(2010)은 ‘노인 리터러시’라는 개념을 설정하여 문학교육이 국어교육의 다른 영역과 연계하여 담당할 수 있는 기능적 문식성, 나아가 치료적 영역까지를 가로지르며 변해가는 사회에 기여할 수 있는 바를 논의하였는데 이는 문화적 문식성의 일환으로서 새로운 영역을 모색하는 문학 문식성의 속성과 역할을 잘 보여준다고 할 수 있다.

<그림 2>의 도식화를 바탕으로 이해할 때 ④에 속하면서도 다양한 예술적 현상을 아우르는 횡적인 성격을 보다 강하게 지닌다.<sup>56)</sup>

한편, ⑤의 논의를 살펴봄으로써 문화 변화의 흐름 속에서 부상한 심미성의 중요성과 이를 바탕으로 예술 교육에서 추구해 온 심미적 문식성 개념의 성격을 고찰할 수 있다. 심미적 문식성에 대한 본격적인 논의는 그린 (Greene, 1977)이 제안한 개념으로부터 시작되었는데, 그린은 인지와 정의의 통합, 예술적 부호의 해독을 심미적 문식성의 두 가지 핵심적 요소로 들고 그 필수적인 조건을 상상 작용으로 제시하여 경험을 심미적으로 고양하는 것이 인간의 토대를 이루는 행위임을 주장하는 오늘날 심미적 교육 논의의 한 영역을 열었다.<sup>57)</sup> 그린 이후 심미적 문식성에 대한 논의는 한동안 구체적인 예술의 원리를 밝히기보다는 학습자가 삶을 살아갈 수 있는 능력으로서의 문식성의 한 중요한 유형이 심미성을 떤다는 방향, 혹은 인간의 심미적 체험에서의 마음과 행위를 문식성의 개념으로 구조화하여 발달적 측면에서 다루는 방향에서 이루어져 왔다. 이 같은 흐름은 앞서 언급한 미학의 흐름 및 문화의 변화에서 기인한 것이라고 볼 수 있다.

이후 문식성 개념이 교육적으로 그 중요성을 획득하여 각 교과 영역을 통해 함양하는 학습자가 삶을 살아가는 능력의 본질을 규정하는 개념으로 기능하게 되었고, 이에 발맞추어 각 예술 교과에서는 학교 교육에서 그 정위를 확보하기 위하여 각 예술 원리 및 담론과 관련하여 개념을 정교화해 나갔다. 이로 인해 ‘문식성으로서의 예술(art as literacy)’, ‘예술적 문식성 (artistic literacy)’, ‘예술에서의 문식성(literacy in the arts)’등의 용어들이 등장하였는데, 이 개념들은 반드시 질적 경험으로서의 심미성을 강조하지 않으며 고도로 인지적인 작업을 강조하는 방향에서 예술과 기존 문식성의

56) 김혜진(2020)과 호창수(2020)의 문식성 개념 역시 각각 감수성과 감성을 중심으로 하며 미적인 측면을 논한다는 점에서 이러한 흐름이 반영되어 있는 것으로 볼 수 있는데, 보다 예술적 영역을 가로지르는 횡적인 성격을 지니는 심미적 문식성 연구와 비교하여 보면 조금 더 기존의 문화적 문식성 및 이로부터 출발한 문학 문식성의 개념사적 측면을 고려하는 성격을 지닌다고 할 수 있을 것이다.

57) Greene의 논의 이후 심미적 문식성 신장을 위한 교육과정에 대한 Holden(1978)과 Hamblen(1985)의 논의, 심미적 문식성이 학습자의 실제 삶에서의 문제 해결에 기여한다는 Handerhan(1993)의 연구, 심리학적 맥락에서 심미적 문식성의 작용 양상을 단계적으로 설명한 Parsons(1990)의 연구, 문식성 자체가 심미적인 성격을 지닌다는 Locke(2010)의 연구가 이루어져 왔다.

연관 짓기를 시도하기도 한다는 점에서 예술에서의 심미적 문식성보다 넓은 영역인 ⑤ 영역에 속한다고 볼 수 있다. 즉 예술 교과에서의 문식성 중에서도 특히 예술의 생활화 및 일상의 미학에 기반하여 심미적 문식성을 강조하는 연구들이 별도로 존재한다고 보아야 한다. 한편 예술 교과의 교육 내용이 문식성 차원에서 상세화됨에 따라 예술로서의 문학을 바라보는 문학의 문식성 논의와 예술 원리적 측면에서 소통할 수 있는 가능성을 찾을 수 있다.

이상의 논의를 정리하면, 본 연구에서 정립하고자 하는 시 교육에서의 심미적 문식성은 개념적으로 보았을 때 문화적 문식성으로서 문학 문식성의 특성이 구체화된 영역을 중심으로 하여, 문화에서 일상적 경험의 예술화 및 예술 장르의 생활화, 그리고 매체로 인한 문학 개념의 변화가 반영된 것이라고 볼 수 있다. 그리고 이 같은 문화 변화의 흐름과 함께 문식성 개념의 발전에 따라 예술 교과에서도 문식성 논의가 축적되어 정교화되어 왔는데, 시 교육에서의 심미적 문식성은 예술 영역에서 심미성 논의와 상통하며 관점과 원리 측면에서 그 영역을 공유한다.

이 같은 다양한 논의의 흐름이 교차하며 축적되어 온 심미적 문식성의 의미와 역할을 고려했을 때, 심미적 문식성을 우선 ‘심미적으로 텍스트를 감상 및 이해하고 생산하는 능력’으로 포괄적으로 정의할 수 있다. 즉 심미적 문식성은 텍스트의 이해와 생산에 있어서 ‘미’를 그 중심에 두는 개념이다.

그렇다면 시 교육에서 심미적 문식성의 개념을 정의하기 위하여 심미적 문식성이 학습자의 시 이해·표현에 어떻게 그 역할을 하며 기여하는지를 살펴보아야 할 것이다. 학습자가 ‘할 수 있는 것’을 지칭하는 데 ‘문식성’이라는 용어를 사용하는 것은 이 용어에 내재된 논의의 역사와 그 방향성을 수용하는 토대 위에서 새롭게 변화하는 사회 문화적 환경에 따른 비판적·창의적 사고, 의미의 소통 과정과 그 이면에 존재하는 주체들의 의미 작용을 읽어내는 행위와 힘을 포섭하고자 하기 때문(김정우, 2007:61)이다. 또한 문식성은 ‘읽고 쓴다’라는 행위를 규정함으로써 학습될 수 있는 것이라는 의미를 내포하는데, 이는 심미성과 관련하여 예술을 신비화하기보다는 방법과 전략을 중시하는 본고의 교육적 관점과 상통한다. ‘시’, ‘예술’, ‘심미성’과 같은 것들은 일상인 또는 비전문가로서의 학습자가 차근차근 배워 나갈 수 있는 개념이기보다는 다소 신비적인 것, 그리고 선천적인 것으로 여겨지는 경우가 많다. 본 연구에서는 이 같은 능력의 선천성 또는 고정성보다는 학교 교육을

통해 개발될 수 있는 관점에서 학습자가 심미적으로 심미적인 이해하고 이를 표현할 수 있는 목표를 달성하기 위한 방향성을 정립하기 위해 문식성이라는 개념을 사용하고자 한다. 이러한 관점을 기반으로 학습자의 능력과 태도, 일상적 삶에의 전이를 포괄하며 후천적 교육의 가능성을 강조하는 용어로서 문식성 개념을 전반적으로 규정하며, 시 교육에서 심미성에 대한 문식성 관점의 의의와 방향성을 구체화할 수 있다.

우선 시의 심미성과 관련하여 언어적 차원에서 보다 다층적으로 교육적 의의를 마련할 수 있다는 점에서 문식성의 관점은 근본적인 의의를 지닌다. 어원에서도 살필 수 있듯이 문어 자료를 대상으로 이루어지는 언어 능력 및 활동이라는 점은 문식성 개념이 현재와 같이 확장할 수 있는 구심점이 된다. 이는 심미적 문식성이라는 개념을 시와 관련하여 학습자가 발휘할 수 있는 언어적 능력이라는 토대 위에서 정립할 수 있게 한다. 이 언어 능력이라는 기본적인 관점을 설정함으로써 문식성은 국어교육의 영역에서 활발하게 이루어져 온 문식성 논의를 적용하며, 반대로 계속해서 진화하고 있는 국어교육의 문식성 개념에 보다 적극적으로 기여할 수 있다(김민재, 2020a:167). 그동안 문학 문식성 개념의 논의는 국어교육의 차원에서 논의가 이루어져 온 문식성이 문학이 담당하는 영역의 문식성으로 분화하는 형태로 그 특수성이 구체화되어 온 성격을 지니는데, 학습자의 삶에서 요구되는 심미성을 일상적 언어의 영역으로 확장해 나가는 반대의 방향으로 국어교육의 문식성 논의를 풍부하게 하는 가능성을 모색할 수 있을 것이다.

시는 언어를 매체로 하는 예술로 일상적 차원의 언어 이해 및 표현 능력과 분리될 수 없는 동시에 예술로서의 장르적 체계에 따라 운용되는 중층적 성격을 지닌다. 즉 시 텍스트에 대한 심미적 문식성은 언어의 기본적인 능력을 토대로 하여 예술적 충위의 언어에 대해 심미적 체험을 추동하는 능력을 포함한다. 한편 언어의 예술성을 포착하면서 촉발된 느낌 및 정서에 대해서 학습자는 일상적 언어의 충위에서 보다 인지적인 의미화를 한다. 예술로서의 시를 감상하고 이해하며 이를 표현하는 데에 관여하는 다양한 충위의 언어들을 포착하고 사용할 수 있는 능력은 언어적 측면에서 정교화된 문식성 논의와 연결지어 교육적 차원에서 구체화될 수 있는 가능성을 확보할 수 있다.

두 번째로, 문식성 개념은 심미성을 중심으로 한 학습자의 개별 시 텍스트 체험과 이해·표현 능력 간 호환을 초점화한다. 이는 학습자가 하나의 개별

적 텍스트를 시로서 인식하여 의미 있게 받아들이고 그 아름다움을 감상 및 이해하는 체험을 하는 것이 학습자의 일반적인 능력의 축적에 포섭되어야 한다는 관점을 의미한다. 반대로 개별화된 텍스트 체험은 학습자 머릿속의 미 개념 또는 예술로서의 시의 개념 구조에 포함되는 방식으로 진행되며 시적 체험의 목적을 달성하는 방향으로 이루어진다. 이를 문식성의 측면에서 보았을 때, 개별 텍스트 체험이 하나의 사건으로 학습자의 삶에서 고립되지 않으며, 잠복적·명시적 경험으로 저장되어 이후 학습자의 또 다른 시 읽기 경험에 영향을 미치며 학습자에게 일종의 능력으로 축적된다는 것을 의미한다고 볼 수 있다.

이는 경험의 패턴화를 통한 예측 가능성이라는 교육적 의의를 지닌다고 볼 수 있다. 학습자가 한 편의 시 텍스트를 접할 때 심미적 체험이 발생하여 그 아름다움을 느끼고 이를 통해 미의식까지 나아갈 수 있는가는 예측하기 어렵다. 이러한 이유로 시에서 아름다움은 당위적인 성격의 전제 차원에서만 다루어지는 경우가 많았으며, 아름다움의 느낌 없이 세련된 미의식 등을 교육하는 것은 또 하나의 지식으로만 작용하는 경우가 빈번하다. 문식성의 관점은 시 텍스트에 대한 심미적 체험과 이해가 개별적인 것으로 과편화되지 않고 학습자에게 구조화되어 자리 잡을 수 있는 개념 및 행위의 구조를 함의한다. ‘읽고 쓴다’라는 의미는 어떤 패턴을 발견하거나, 패턴을 만들어나간다는 뜻을 지니는 것으로 이해할 수 있다. 개별적 사례로서의 시 텍스트 체험은 그것이 어떤 결과로 이끌지 예측 불가능한 성격을 지닌다. 문식성 관점을 통해 이 같은 체험을 보다 장기적인 관점의 역량으로 변환한다는 것은 학습자가 시를 읽어나갈 때 심미적인 체험 및 이해를 추동시키는 기제를 만들어나가는, 즉 하나의 시 텍스트에 대해 심미적 이해·표현의 가능성을 보다 예측 가능한 방향으로 조절 할 수 있는 능력과 태도를 함양한다는 것을 의미한다.

이 같은 패턴 형성을 통한 체험의 예측 및 조절 가능성과 관련하여, 심미적 태도로서 제시되는 ‘무관심성(disinterestedness)’을 하나의 예로 들어 이해해 볼 수 있다. 학습자가 어떤 시를 읽는 데서 오는 즐거움은 시가 인간의 즉각적인 욕구보다는 항구적인 욕구로서의 가치를 충족시키는 데서 온다는 것을 앞서 살펴보았다. 학습자는 한 편의 시 텍스트가 자신의 삶에서 필수적인 것이 아님을, 즉 개별 시 작품의 존재 여부가 자신의 실제적 삶에 영향을 미치지 않음을 알기 때문에 탈이해적 태도를 지닐 수 있게 되며 이로부

터 심미적인 체험이 발생하고 지속된다. 그런데 이를 문식성의 관점에서 보면 학습자는 시라는 예술 장르의 필요성을 느끼고 그 목적에 따라 체험의 조건을 마련하여 의미 있는 시 텍스트의 감상을 해 나갈 수 있는 능력을 함양하는 것이 된다. 이러한 접근에 따르면 무관심성이라는 미적 태도는 개별 시 텍스트의 존재 여부를 상관없어하는 동시에 시 장르의 필요성에 대한 인식이 형성되어 있으며 각 개별 작품을 대하는 방법을 알고 적용하는 능력이 발현된 것이라고 볼 수 있다. 즉 개별 작품의 아름다움과 즐거움은 문식성의 관점에서 보다 수행적 차원에서 실체를 지니며, 학습자의 필요성에 의해 형성한 목적하에 조절할 수 있는 인지적 체계에 포함되는 것으로 볼 수 있다.

마지막으로 심미적 문식성을 공동체 및 사회적 측면과 관련지어 살펴보고자 한다. 학습자의 심미적 이해·표현과 문식성 개념을 결부하는 것은 사회문화적 담론이 미치는 영향력을 강조하기 위한 관점이 내포되어 있다. 문식성은 학습자가 ‘할 수 있는 것’을 의미하는 능력이나 역량 등의 개념에 비하여 보다 사회적인 성격을 강하게 지닌다. 문식성 교육의 대상과 내용, 방향을 결정하는 데에는 당대의 사회적 배경 및 사회적 요구가 관여한다(옥현진, 2013: 66). 학습자가 시 텍스트를 고유의 방식으로 읽어 내고 아름다움을 느끼는 데에는 다양한 담론이 작용한다. 우선 시가 관행으로서의 예술이라는 점에서 예술의 담론에 지배되며, 더 중요하게는 교육적 담론에 의해 매개된 예술의 담론에 지배된다는 것이다. 나아가 교육적 담론은 예술의 담론만 담고 있는 것이 아니라 국어교육의 담론과 전반적인 교육 담론을 그 맥락으로 내포하고 있다. 즉 이 같은 사회문화적 맥락을 중시하는 차원에서 문식성이라는 개념을 사용하고자 한다.

한편 이 사회문화적 측면과 관련하여 점차 강조되고 있는 것은 학습자의 참여와 실천이라는 점을 살펴볼 수 있다. 이는 문식성을 통해 학습자가 ‘주체의식(agency)’를 가지고 사회의 담론에 참여하는 것인 한편, “실천(praxis)(Freire, 1970)”은 심미성과 관련하여 개인이 고립되거나 문화를 받아들이는 것이라는 관점에서 벗어나서 자신이 속하고 있는 인간 사회에 영향을 미칠 수 있는 가능성을 모색하는 것이다. 의사소통을 통해 문제를 해결하는 당사자가 바로 학습자 자신이라는 주체의식(옥현진, 2013:78)을 가지고 텍스트를 통해 문제를 해결하며 성장하는 사람(정혜승, 2019:250)이라는 관점에서 학습자를 보는 것은<sup>58)</sup>, 문학교육에서 실천과 참여를 중시하

는 비판적 문식성이 다뤄져 온 맥락과 이어진다.<sup>59)</sup>

그렇다면 구체적으로 심미적 문식성이 이에 어떻게 기여할 수 있는 것인가를 생각해볼 수 있다. 앞서 살펴보았듯이 아름다움은 인간이 직면하는 삶의 문제들을 극복할 수 있도록 하는 이념이 감각적으로 구현되는 데에서 발생한다. 감각은 오로지 개인이 느껴야 하는 것으로, 이 같은 신체성이 개인이 아름다움과 연결되는 특수한 방식이 된다. 아름다움이라는 것은 그 이면의 가치나 생각과 연결되기 때문에 감각이나 정서를 다른 사람과 공유 가능하도록 한다.<sup>60)</sup> 그런데 이 같은 예술의 소통 가능성은 부여하는 것은 그 이면에 있는 내용의 동일성이 아니라, 바로 인간의 유한성이라는 형식적인 조건이다. 즉, 같은 인간이라면 작품이 제시하고 있는 세계, 인간 모두가 지니는 유한성을 극복하고자 하는 예술의 목표와 방법에 대한 ‘이해 가능성’이라는 것(유성애, 2015:142)이 있을 것이라는 전제로 인해 감각에 기반한 아름다움이 공유될 수 있는 것<sup>61)</sup>이다.

이 같은 인간의 근본적인 조건과 예술의 관계로부터 오는 미의 본질적인 필요성과 소통 가능성을 시라는 예술 방식에 초점을 두어, 시 교육에서의

58) 이는 김정우(2007)가 제안한 바 있는 ‘시적 리터러시(poetic literacy)’가 지향하는 학습자와 그 상을 같이한다. 한 편의 시 텍스트를 읽고 쓰는 능력의 함양과 함께 학습자는 자신의 삶 속에서 시가 어떤 의미를 갖는 존재인지 그 의미 부여를 할 수 있어야 한다. 또한 시적 리터러시를 통해 변화하는 사회문화 및 매체 환경 속에서 시를 둘러싸고 있는 현상과 맥락을 주체적으로 판단하여 자신의 행위를 결정할 수 있어야 한다는 점은 본 연구가 제안하는 심미적 문식성의 관점과 상통한다.

59) 윤여탁(2015)은 국어교육에서 기능적 문식성을 지양하고 극복하는 과정이 있어 왔다고 문식성 논의의 흐름을 정리하였는데, 비판적 문식성이 그 실천적 차원으로 논의가 전개되지 못하고 문제 제기의 단계를 넘어서지 못하였다는 점을 지적하며, 비판적 문식성을 보다 능동적으로 신장시킬 수 있는 방안이 모색되어야 함을 언급하였다.

60) 이에 대해서 칸트(Kant)는 공통 감각이라는 감각적 쾌의 차원에서 미의 보편성을 찾으려 하였으며, 헤겔(Hegel)과 헤겔의 논의를 발전시킨 단토(Danto)는 감각이면의 의미가 공유 가능한 것이라는 점에서 미의 역할을 찾고자 했다. 본 연구에서는 그 공통 감각이 어디에 있는지를 밝히기보다는 미의 개인적이면서도 보편적인 성격을 바탕으로 하여 심미적 문식성을 통해 학습자가 사회에 참여할 수 있는 방안을 모색하고자 한다.

61) 김우창(1992:40–47)이 예술을 통해 충족되는 욕망의 성격을 인간의 개체적·집단적 생존 전체와 연관 지으며 예술이 “인간 조건의 전체적인 필연과 작은 구체적 감각의 행복을 연결(p.47)”시키기 때문이라고 한 점은 이 같은 관점에서 이해될 수 있다.

심미적 문식성이 학습자 개인과 사회 참여를 연결시켜줄 수 있는 방식의 모색이 요구되는데 여기에서는 시의 서정성을 중심으로 그 가능성을 탐색해 보고자 한다. 시 장르의 서정성을 “가장 주관적 목소리가 가장 보편적일 수 있는(고정희, 2009:11)” 것이라고 보았을 때, 이 주관성과 보편성의 연결을 아름다움의 관점에서 접근할 수 있을 것이다. 이는 “시의 고독 속에서 인류의 목소리를 듣는 사람만이 시가 말하는 것을 이해할 수 있다.(Adorno, 1974:38)”라는 아도르노의 말에서도 확인할 수 있다. 즉 개별 주체가 느끼는 감각의 강도는 오히려 더욱 더 보편적인 어떤 인간의 근원적 조건과 연결되는 것으로 이해할 수 있는 것이다.

이러한 관점으로 접근했을 때, 심미성은 학습자가 직접 체험하지 않으면 안 되는 감각에서부터 인간 사회를 규정 짓는 토대에 대해 인식하고 발언할 수 있는 가능성을 제공한다. 즉, 불완전하더라도 자신이 느낀 것에 근거하여 텍스트를 해석하고 의미화하는 행위는 곧 사회에서의 소통과 참여가 될 수 있는 것이다. 반대로 이 같은 문식성을 통한 주체성의 발현은 인간의 궁극적인 가치 실현을 위해 시 장르가 어떠한 형식으로 감각을 변용해 나가는지를 탐구할 수 있게 해 준다. 각 영역의 문식성이 각기 다른 관점으로 사회에 참여해서 목소리를 내고 또 이를 위해 텍스트를 ‘읽어낼’ 줄 아는 학습자를 양성한다는 관점에서 본다면, 심미적 문식성은 가장 작은 감각에서부터 가장 큰 인류의 보편적 가치를 이어주는 기제로서 기능하며, 아름다움을 통해 학습자로 하여금 주체성을 실천할 수 있도록 한다.

이상의 논의를 바탕으로 하여 시 교육에서의 심미적 문식성을 정의할 수 있을 것이다. 심미적 문식성은 학습자의 언어적 이해 표현 능력의 형성 및 신장, 그리고 예술적 기호 해석과 심미적 체험의 패턴화를 통해 세상을 텍스트로 삼아 심미적으로 이해하고 표현할 수 있는 능력 및 태도라고 할 수 있다. 심미성에 내재하는 감각에서 인지까지의 연속체적 속성으로 인해 텍스트의 심미성을 체험하고 이해하고 표현하는 것은 실천적 참여의 성격을 지닌다. 이에 본 연구에서는 시 교육에서의 심미적 문식성의 개념을 ‘시 텍스트를 심미적으로 체험 및 이해하여 이를 언어화할 수 있으며, 이를 바탕으로 미적인 이해 · 표현 양식을 형성하여 일상적 맥락으로 확장할 수 있는 능력과 태도’로 정의하고자 한다.

## (2) 심미적 문식성의 구성 요소

여기에서는 심미적 문식성의 구성 요소를 텍스트, 언어, 맥락의 세 가지 차원으로 나눠서 보고자 한다. 이 같이 나누어 보는 것은 본 연구의 목표 하에 상술한 심미적 문식성의 정의에 근거한 것이다. 텍스트는 그 원형으로서의 시와 외연으로서의 일상적 삶의 맥락에 적용이 되며, 시 이해 및 창작에 관여하는 언어의 중층성, 학습자가 처해 있는 맥락과 이에 따른 정체성 규정은 핵심적으로 살펴보아야 하는 지점이 된다.

### ❶ 텍스트 요소: 구심점과 확장

우선 텍스트의 차원을 살펴볼 수 있다. 텍스트란 학습자가 읽어내고 생산해야 할 것이 된다. ‘문식’이라는 활동은 용어에도 드러나 있듯이 읽어야 할 텍스트(文)이 존재한다. 문식성은 그 앞에 어떤 수식어가 붙느냐에 따라서 성격이 달라진다. ‘문학 문식성’이라고 할 경우에는 비교적 텍스트가 문식 활동의 성격에 비해 명확하다. ‘기능적 문식성’, ‘비판적 문식성’과 같이 보다 수식적인 단어가 붙는 문식성의 경우 텍스트의 의미가 다소 모호하며 문식 활동의 성격에 초점이 맞춰지는 개념이라고 할 수 있다. ‘심미적 문식성’이라는 용어 역시 용어의 구조상 보다 문식 활동의 특성을 규정하는 의미를 지닌다고 할 수 있을 것이다. 다만 본 연구에서는 시 교육을 통한 심미적 문식성, 그중 특히 ‘시 인식’을 중심으로 한 심미적 문식성 교육 내용을 구안하고자 하기 때문에 심미적인 문식의 대상이 되는 텍스트들의 구심점은 비교적 명확하다고 할 수 있다. 그것은 바로 시라고 명명된 텍스트, 즉 예술로서의 시 작품이다. 시 교육을 통해 길러져야 할 학습자의 문식성은 시 텍스트에 대한 심미적 체험과 의미화로 함양된다. 그러므로 시 인식 중심의 심미적 문식성은 기본적으로 한 편의 시를 시로서 인식하여, 심미적으로 체험하고 이해해 나가는 능력을 의미한다고 볼 수 있다.

이 같이 시 텍스트를 통해 학습자에게는 심미적 문식성이 함양된다. 그리고 이 같은 심미적 문식성을 통해 학습자는 다양한 텍스트들을 ‘읽고 쓸(識)’ 수 있게 된다. 이는 정신적 능력 및 언어적 표현 능력이 다양한 텍스트들로 확장되는 것이라고 볼 수 있다. 가까이는 시에 인접한 것으로 여겨지는 텍스

트들, 즉 문학을 포함한 예술 또는 정서를 표현한 글 등으로 심미적 문식성은 그 대상이 되는 텍스트를 확장할 수 있다. 나아가 학습자는 세계의 일부분을 심미성을 중심으로 하여 시적으로 읽어낼 수 있게 된다. 이는 세계를 텍스트로 보고 여기에서 시적인 패턴을 발견하는 것이 된다.

이를 바탕으로 심미적 문식성의 함양과 실천의 관계를 살펴볼 수 있다. 시인식 중심의 심미적 문식성은 최초에는 보다 명확한 텍스트를 지닌다. 시 교육에서 이 텍스트는 정전적 성격을 지닌 작품들일 가능성이 높다. 시 교육을 통해서 시 텍스트를 심미적으로 체험하고 이해하고, 나아가 표현하는 능력이 형성되면 학습자는 이를 자신이 살아가는 삶의 다양한 맥락에 적용해 나갈 수 있게 된다. 이때는 텍스트보다는 학습자에게 형성된 ‘읽고 쓰는 능력’이 보다 명확한 성격을 지닐 것이다. 즉 보다 심미적 문식성의 수준이 높게 형성되어 있을수록 텍스트의 선정에 있어서 능동성과 확장성을 가지게 되는 것으로 볼 수 있을 것이다.

## ❷ 언어적 요소: 시 이해·표현의 종총성

문식성이라는 용어가 사회 전반적으로 그 영역을 확장해 가고 있는 양상을 살펴보면, 사회의 다양한 현상과 이로부터 요구되는 능력을 문식성이라는 관점으로 바라보는 데 있어서 현상을 ‘텍스트’로, 그리고 그 현상 속에서 살아가는 인간이 활용 가능한 규칙은 ‘언어’로 비유하는 구조로서 문식성 개념을 정립하고 있음을 알 수 있다. 예를 들어 ‘음악 리터러시(music literacy)’라는 용어는 초반에는 악보를 읽고 쓸 줄 아는 능력이 중요하게 여겨졌었는데, 이는 악보를 일종의 언어로 본 것이라고 할 수 있다. 그런데 최근에는 음악을 듣고 어떤 세부적인 디테일을 포착해서 심적으로 표상할 수 있는 능력이라는 보다 추상적인 개념으로까지 그 용어의 의미가 확장되었다(Davidson, 2014:161). 이는 어떤 느슨한 규칙성을 가지고 있는 패턴화된 능력까지도 비유적으로 ‘읽고 쓸 줄 아는 일종의 언어적 능력’으로 여겨서 ‘문식성’이라는 개념을 사용하게 됨을 나타낸다.

그런데 시 교육에서 심미적 문식성은 그 언어적 구조가 조금 더 복잡하다. 우선 시 텍스트의 언어를 살펴볼 수 있다. 예술 작품으로서의 시는 예술적 관습에 기반한 형식과 의미의 연결 기제를 읽어내는 능력을 요구한다. 그런

데 그 매체가 언어로 되어 있기 때문에 시 안에는 두 가지 언어가 존재한다. 하나는 일상적인 언어의 층위이고, 다른 하나는 예술적 언어로서의 시적 언어의 층위이다. 이 시적 언어의 층위 역시 복잡한데, 시에 있는 모든 언어가 이를 체험하는 사람에게 같은 강도의 아름다움으로 다가오는 것은 아니기 때문이다. 학습자에게 있어 어떤 단어는 예술적으로 다가오며, 어떤 단어는 이 특별하게 여겨지는 단어를 해석하기 위한 일상적 차원의 단어로 인식된다. 이 구분은 불변하는 것은 아니라 학습자의 의식 속에서 전경과 배경을 구성하며 그 역할을 달리 하는 것으로 볼 수 있다.

다음으로 학습자가 시 텍스트를 이해하는 과정을 언어적 차원에서 생각해 볼 수 있다. 학습자가 시 텍스트를 통해 형성된 감각 및 정서를 의미화하기 위해서는 일종의 언어적 작업이 이루어진다. 학습자가 꼭 자신의 감상을 언어적으로 외화하지 않아도, 자신의 감상 과정의 의식화 및 이 과정에서 이루어지는 인지적 작업은 언어화된 사고로 이루어진다. 그러므로 학습자의 시 텍스트에 대한 이해 작업은 다름 아닌 언어적 ‘이해/표현’ 작업이라고 할 수 있을 것이다. 윤여탁(2016)은 문학 작품의 창작-수용, 또는 이해-표현 과정에 작용하는 문식성을 [이해]-[이해/표현]-[표현]의 세 단계로 나누고 ‘이해/표현’의 단계를 문학에 대한 이해를 외적인 언어 표현으로 전환하는 작업으로 규정하여 그 성격을 인지와 정서가 통합된 작업으로 보았다. 여기에서는 학습자가 작품을 이해한 내용을 겉으로 표현하지 않아도 언어적 사고가 이루어 진다는 점에서 이 과정이 ‘이해/표현’의 성격을 지닌 것으로 보고자 한다.

이는 최지현(2013)의 ‘사적 언어’ 개념과도 연관지어질 수 있다. 최지현은 “어떤 장애 요인 없이도 소통되지 않고 따라서 의미가 확정되지 않으며 결과적으로 완전히 이해될 수 없는 언어(p.36)”로서의 사적 언어는 학습자의 문학 체험 과정에서 그 풍요화가 최대치에 도달한다는 점을 제시하였다.<sup>62)</sup> 이러한 관점에서 보면 학습자의 텍스트 체험 및 이해 과정의 언어는 세 가지로 나누

62) 최지현(2013:54)은 문학교육에서 ‘학습자의 체험 없는 학습’의 문제가 줄곧 지적되어 왔고, 그 이유로 사적 언어와 같은 체험의 매개가 부재하였기 때문이었음을 밝혔다. 구체적으로 “많은 문학 수업에서 정서 어휘의 부족이나 왜곡이 있었고(사적 언어에 대한 공적 관리), 환언에 따른 추상화와 개략화도 있었으며(사적 언어의 공공화), 부정적 정서 상황에 대한 ‘상상할 수 없음’의 금기”를 들었는데, 심미적 문식성의 관점에서 이 같은 사적 언어의 표현을 도모하는 방안을 모색할 수 있을 것이다.

어 볼 수 있다. 이 세 가지는 의미가 확정되지 않는 사적 언어, 표현되지는 않았지만 보다 명료한 언어, 마지막으로 이해 과정이 언어로 표현된 것이라고 할 수 있을 것이다. 그러므로 이 과정의 언어는 체험의 ‘의식화’에 대응되는 언어라고 할 수 있을 것이다.

마지막으로 학습자가 심미적 문식성을 활용하여 시적인 표현을 하는 과정에서의 언어를 생각해 볼 수 있을 것이다. 이 표현은 ‘시적’인 성격을 지니는 표현일 수 있고, 시 작품의 창작일 수 있다. 표현의 국면에서 생산되는 텍스트가 최대로 확장된다면 시적인 성격을 지니는, 언어가 매체가 아닌 표현까지 나아갈 수 있을 것이다. 여기에 개입하는 언어의 성격은 시 텍스트의 수용 국면에서와 같이 복잡한 구조를 지니고 있을 것이다. 따라서 시 인식 중심의 심미적 문식성은 매우 섬세한 언어적 감각부터, 확고한 언어적 규칙까지를 포괄하는 언어적 이해·표현 능력을 의미한다.

### ❶ 맥락적 요소: 예술적 담론의 일상적 맥락·교육 담론의 경우

맥락은 문식성의 영역에서 ‘상황’ 또는 ‘담론’이라는 용어와 함께 논의되어 왔다. 문식성은 그 개념이 변천되어 온 역사를 살펴봐도 알 수 있듯이 사회의 변화에 매우 민감하게 대응하는 개념이다. 이는 곧 문식성이 사회적인 맥락과 밀접하게 연관을 지니는 능력 및 태도라는 것을 의미한다. 맥락에 따라 지식과 기능의 가치와 효용, 양식이 달라진다는 관점(정혜승, 2019:254)에 따르면 시 텍스트와 학습자의 관계에 있어서 이를 둘러싸고 있는 다양한 맥락을 고찰해 볼 필요가 있다.

우선 심미성의 관점에서 보았을 때, 시 텍스트를 둘러싼 담론 중 예술적 담론을 기점으로 맥락을 살펴볼 수 있다. 이 예술적 담론은 시를 예술이라는 관점에서 둘러싸고 있는 맥락이라고 할 수 있다. 예술 작품으로서의 시의 사회적 위치, 시를 이해하고 창작하는 방법 역시 이 예술적 담론에 의한 것이다. 이 예술로서의 시가 학습자의 삶과 만나게 되면, 더 영향력이 큰 두 가지 맥락을 통해 예술적 담론이 경유된다. 하나는 교육적 담론이며, 다른 하나는 일상적 삶의 맥락으로서의 담론이다.

특히 시를 중심으로 한 예술적 담론은 교육을 통해 학습자에게 전달되며, 여러 가지 의미를 지니게 된다. 학습자는 이 같은 중첩된 담론을 통해 한 편

의 시에 대해 심미적 체험을 할 수도 있지만, 반대로 오히려 이 예술적 담론으로 인해 전혀 시를 심미적으로 이해하지 못할 수 있다. 예술적 담론은 학습자에게 심미적 문식성을 키워줄 수 있지만 단지 시험을 위해 외워야 할 정보의 형태로만 전달될 수도 있다. 다음은 학습자의 일상적 삶의 맥락과 중첩되는 예술적 담론에 대해 생각해 볼 수 있다. 대부분의 학습자는 그것이 시가 아닐지라도 어떠한 방식으로든 예술을 일상에서 향유하며 살아간다. 이를 통해 학습자에게 함양된 심미적 문식성이 존재할 것이다. 시 교육에서의 심미적 문식성은 학습자의 일상적 맥락에서 예술이 가지는 의미를 고려하여, 이를 활용할 수 있도록 하되 보다 교육적 차원에서 효과를 지닐 수 있는 방법으로 시를 중심으로 한 심미적 문식성을 신장시킬 수 있는 방법을 모색해야 할 것이다.

한편 맥락을 고려하는 것은 학습자의 정체성과 깊은 관련을 가진다. 학습자가 자신을 어떤 사람이라고 규정하느냐에 따라 발휘하는 문식성은 전혀 달라진다. 코프와 칼란치스(Cope & Kalantzis, 2009:16)가 문식성을 “새로운 사회적 공간에서 구현되는 새로운 형태의 인격의 정체성(identity of personality)”까지 나아가는 개념일지도 모른다고 언급한 것은 이러한 관점을 뒷받침한다. 이 정체성은 다름 아닌 시 텍스트를 체험하고, 이해하고, 나아가 이를 표현하는 자신을 어떤 맥락에 놓는가라고 할 수 있다. 정체성은 사회와의 관계 속에서 형성되는 것으로, 자기 범주화 이론(Self Categorization Theory)으로도 설명하는 것(옥현진, 2009:363)을 참조했을 때, 학습자의 정체성은 자신을 어떤 맥락에 위치 짓는가에 따라 결정된다고 할 수 있으며 이는 학습자의 문식성의 목적을 결정하게 되고, 이 목적에 따라 문식 활동의 양상은 현저하게 달라질 것이다. 따라서 심미적 문식성의 교육 내용을 구안함에 있어서 학습자를 둘러싼 다차원적인 맥락이 면밀하게 고려되어야 한다.

## 2. 학습자의 ‘시 인식’의 개념과 역할

본 연구에서 명명하는 ‘시 인식’은 이론화된 개념은 아니다. 그러나 보다 실질적 차원에서 학습자가 시에 대해 어떻게 생각하는지를 중요하게 살펴보

는 것은 학습자가 시를 시로서 읽게 하는 데 있어서 심미적 문식성이 어떻게 작용하는지 고찰하는 기반으로 역할을 할 수 있다. 특히 학습자의 양상을 최대한 생생한 차원에서 포착하고, 학습자의 일상적 삶의 맥락과 연계하여 교육 내용을 구안하고자 ‘시 인식’이라는 개념을 설정하여 심미적 문식성과 관련지어 논의하고자 한다.

## 2.1. ‘시 인식’의 개념과 속성

심미적 문식성은 학습자에게 아름다움에 대한 감각부터 인식까지를 아우르는 체험을 할 수 있도록 하며, 시를 시로서 읽는 데 본질적으로 기여하는 능력과 태도이다. 이때 학습자가 ‘시를 시로서 읽는’ 현상에 대해 조금 더 상세히 고찰해 볼 수 있다. 학습자가 어떤 텍스트를 ‘시’라고 받아들인다는 것은 학습자에게 모종의 장르적 양식에 대한 개념이 존재한다는 의미를 지니는 것이다. 여기에서는 이 같은 장르적 개념을 더 포괄적으로 보아, 학습자가 시를 읽어 나가는 데 참조점이 되는 시에 대한 개념을 ‘시 인식’이라는 용어로 명명하여 학습자의 다양한 양상을 포섭하고자 한다. ‘시 인식’은 학습자들의 머릿속에 자리 잡은 하나의 개념이자 학습자가 어떠한 대상을 ‘시적 양식(mode)’으로 이해하고 해석하고 의미화하는 행위의 패턴을 추동하는 기제이다. 이는 객관성을 지닌 물질로서의 텍스트에 대한 개념이기도 하며, 동시에 학습자의 심리적 작업의 형태와 방식에 대한 개념이기도 하다. 이 범주의 원형적 속성은 ‘시’라고 명명된 텍스트를 대상으로 하여 형성된다. 즉 ‘시 인식’은 시 텍스트 이해 및 감상에 적용되지만, 문학적인 텍스트뿐만 아니라 다양한 텍스트로 확장하여 적용할 수 있는 인지적 기제로 볼 수 있다.

학습자의 시에 대한 머릿속 개념을 ‘시 인식’이라고 부르는 것에는 몇 가지 함의점이 존재한다. 우선 시에 대한 정의를 학습자가 어떠한 형태로든 구성해야 한다는 문제의식이 담겨 있다. 즉 개별 시 텍스트 경험이나 지식은 분산되어 있는 것이 아니라 학습자에게 일종의 개념으로 내재되어 있다고 보는 것이다. 또한 ‘지식’이나 ‘개념’이 아니라 ‘인식’이라고 명명한 것은 학습자가 시와 관련하여 가용할 수 있는 정신적 자원을 포괄하자 하는 관점에서이다. 학습자는 자신의 ‘시 인식’을 토대로 하나의 텍스트를 ‘시다/아니다’라고 판단할 수 있으며, 이를 넘어서 ‘시적이다/시적이지 않다’라고 서술할 수 있는 정

도까지 나아갈 수 있다.

학습자의 ‘시 인식’이라는 것은 이론적으로 견고한 토대를 지닌 개념이 아니라 본 연구의 목표하에 학습자의 양상을 최대한 풍부하게 포착하여 심미적 문식성 함양을 위한 교육적 지점들을 도출하고자 함이다. 이에 시 인식의 속성과 관련하여 몇 가지 틀로 이해해 볼 수 있다. 우선 학습자의 ‘시 인식’을 개념과 범주라는 틀로 파악해 볼 수 있다. 개념이라는 것은 개별 대상을 이미 알고 있는 인지적 바탕 위에서 하나의 사례로 처리하는 토대가 되는 것이다. 개념은 세상을 사람에게 의미 있는 부분집합으로 분할하여 인식하게 해 줄 수 있게 하는 것이며, 범주는 개념에 의해 분할된 결과로서의 집합이다. 개념은 내포적인 성격을 지니며, 범주는 외연적 측면에 관여하는 것이다(신현정, 2011:20-21). 이 같은 관점에서 보면 모든 시학 및 시론들은 ‘시’라는 것의 개념을 밝히기 위해 속성을 밝히고 그 사례들을 제시하는 작업이라고 볼 수 있다. 이러한 시학의 역사가 이어져 오면서 일상 언어와의 구분, 리듬, 이미지, 비유 등의 속성 규정, 문학 내의 장르 구분 등이 이루어져 온 것이라고 볼 수 있다. 즉 모든 시에 대한 논의는 ‘시 인식’을 담고 있다.

그렇다면 학습자들에게 ‘시’ 개념은 어떻게 형성되어 있을까? 일반적으로 학습자들에게 있어 ‘시’는 정확히 이렇다 하고 규정하기는 어려운 것이지만 이들의 머릿속에는 어떤 기본적인 참조점이 존재한다. 학습자들은 이러한 참조점을 기반으로 하여 다양한 텍스트들을 하나의 ‘시’라는 범주로 묶고 있다. 하나의 시 텍스트, 즉 사례를 마주했을 때 학습자는 자신의 ‘시 인식’을 확인 할 수도 있으며, ‘시 인식’을 넓혀 나갈 수도 있으며, ‘시 인식’을 넘어설 수도 있다. 다음은 학습자가 새로운 사례를 시 범주에 포함시킴으로써 시 개념을 넓혀 나가는 과정을 보여준다. 이 학습자는 자신에게 기억에 남는 의미 있는 시로 백석의 <남신의주 유동 박시봉방>을 들며 다음과 같이 그 이유를 밝혔는데, 범주가 유동적인 인지적 기제로서 기능함을 확인할 수 있다.

- 남신의주 유동 박시봉방 : 처음 이 시를 접하였을 땐 ①이렇게 긴시가 어떻게 시란 말인가 라는 생각을 먼저 갖게 되었다. ②자신의 가난하고 고달픈 상황을 비애하면서도 그 속에서도 더 높은 곳을 향해 갈망하는 주인공에게 나의 부족한 도전정신을 반성하게 해준 시이다. 이 시로 아무리 ③긴 시라도 운을 감이 느껴진다면 비로소 그것이 시임을 느끼게 해 주었다. [A-5-I-1]

위의 학습자는 새로운 텍스트를 마주하기 이전에 ‘시’라는 개념을 형성함에 있어서 ‘짧다’라는 것을 필수적인 속성으로 인식하고 있었기 때문에, ‘긴 시’를 보고 나서 이전에 가지고 있던 개념에 균열이 일어난 것을 확인할 수 있다(⑦). 그런데 이 학습자는 과거에 읽었던 시를 통해 달성한 목표, 즉 삶에 의의 있는 가치를 인식한 경험을 하였다(⑧). 이를 통해 이 학습자는 <남신 의주 유동 박시봉방>을 ‘시’라는 범주에 하나의 사례로 포함시킴으로써 ‘짧다’라는 이전 시 개념의 필수적인 속성을 ‘운율감’으로 변경하였다(⑨).

한편, 이 같은 속성이 인간의 마음속에서 언제나 고정되어 있는 것은 아니다. ‘새’의 중요한 속성으로 ‘다리가 두 개인 것’이라는 점을 인지하고 있어도, 다리가 하나인 생명체를 보고는 ‘부리’, ‘깃털’ 등의 속성을 더 중요하게 여기고 다리가 두 개라는 속성은 중요하게 여기지 않을 수 있다. 다음 사례에서는 ‘시는 시인이 쓴 것(⑩)’이라는 속성을 다른 특징들보다 우선하고 있는 사례인데, 중요한 다른 속성이 무엇인지는 드러나지 않지만 세 단어로 이루어져 있다는 점(⑪)이 다른 속성들을 부정한 것으로 보인다.

- 신진호 시인의 겨울편지가 가장 기억에 남는 시였다. 그 이유는 ⑦이 시는 총 3단어로 이루어져 있는데 이 시를 보면서 ⑧역시 시는 어떤 사람이 어느 직업을 가지고 있느냐는 것이 중요한 것이라고 생각을 했다. [A-18-I-1]

이 같이 학습자들은 새롭게 나타나는 시 텍스트, 즉 사례들에 대해서 백지와 같은 상태에서 보지 않고 어떤 속성들에 대해서도 강력한 기대를 가지고 보며, 이 기대는 가변적이다. 하나의 사례를 어떤 속성들로 분석할 것인지에는 사례 자체가 가지고 있는 특성과 배경지식, 그리고 학습한 개념이 영향을 미친다(신현정, 2011:95). 이에 따른다면 학습자들에게 형성된 ‘시’에 대한 개념에는 우선 교육을 통해 학습한 것이 큰 영향을 미칠 것으로 추측할 수 있다. 이와 함께 학습자가 시 교육 또는 일상에서의 시 읽기를 통해 자연스럽게 형성한 지식이나 태도가 영향을 미칠 것이다. 또한 시 텍스트 자체가 가지고 있는 특성에 따라서도 그 속성을 달리할 것으로도 볼 수 있다. 문학교육에서 이 같은 ‘시 인식’은 ‘장르’의 개념과 연결 지을 수 있을 것이다. 장르 이론은 문학, 나아가 다양한 텍스트의 여러 사례들을 하나의 범주로 묶고 유형화하는 작업으로 이루어진 것이기 때문에 문학의 장르적 관점은 도입할 필요가 있다. 본 연구에서는 이 같은 문학의 장르적 관점에 더하여, 문학에 한정하지 않고

전반적인 문어 중심의 의사소통에 있어서 적용되는 장르 개념을 도입하여 기존 문식성 개념과의 상호작용을 도모하고자 한다.<sup>63)</sup>

한편 이 같은 ‘시 인식’에 대해 인식론적 신념이라는 관점으로 그 정신적 특성을 파악할 수 있다. 인식론적 신념(epistemic beliefs)은 지식의 본질 및 깊이로 나아가는 과정에 대한 신념으로서, 지식의 구조, 획득, 원천 및 학습의 과정에 대한 다차원적인 구성체이다(이소라, 2017:16). 지식의 본질 및 정당화의 주제를 다루는 인식론의 영역은 철학적 관점에서 연구되어 왔는데, 최근에는 ‘인식론적 신념’이나 ‘개인적 인식론(personal epistemology)’ 등으로 정의되며 교육학 분야에서 주요한 연구 내용 중 하나로 다루어진다. 개인이 지닌 인식론적 신념은 그 자신의 교육적 경험의 질에 영향을 미치는 주요 요인이 되면서 동시에 교육적 경험의 결과가 된다(양미경, 2006:1-2).<sup>64)</sup>

마지막으로, 이 같은 ‘시 인식’을 형성된 결과로서가 아니라 과정적으로 형성되는 개념이라는 점에서 ‘의식화의 정도’ 및 ‘메타인지’의 개념으로 보고자 한다. 예를 들어 학습자는 ‘시란 무엇인가?’라는 질문에 대해 ‘교훈과 감동을 주는 함축적인 깊은 글’이라고 학습한 대로 언급할 수 있다. 그러나 학습자는 단 한 번도 이러한 방식으로 시를 읽어보지 않았을 수 있다. 본 연구에서 지향하는 학습자는 ‘시 인식’이 실제 수행과 통합되어 있는 학습자로, 시 개념의 속성을 정보가 아닌 자기화된 지식으로서 형성하는 것을 목표로 한다. 이 같은 자기화된 지식에 대하여, 본 연구에서는 메타인지 및 의식화라는 개념으로 보고자 한다.

정리하면 ‘시 인식’이란 학습자가 시에 대해 형성하고 있는 ‘개념’을 뜻하며 이 시 인식을 바탕으로 학습자는 하나의 텍스트를 시라고 판단할 수 있으며, 시 읽기에 있어서 참조점으로 사용하여 읽기의 방향을 결정하며, 다양한 사

63) 장르는 전통적으로 글이나 여타 문화적 대상을 분류하는 도구로서 정의되고 사용되어 왔으며, 개념의 변천을 거듭하여 최근에는 다양한 연구 영역에서 텍스트나 의미, 사회적 행위를 형성하는 요소로서 강력하고, 이념적으로 능동적이며, 역사적 으로 변화하는 것으로 정의된다(Bawarshi & Jo Raiff, 2010:24). 본 연구에서는 이 같은 큰 틀의 장르 개념을 받아들여 학습자의 양상 및 이론화를 통해 심미적 문식성을 구성하는 하나의 인지적 기제로서 장르 논의를 진행하고자 한다.

64) 양미경(2006:2)은 “같은 장면을 두고도, 같은 자료를 두고도 또는 같은 수업을 두고도 사람들은 다른 것을 기대하고 평가하고 얻는다. 사실상 가르치고 배우는 교육적 경험들은 바로 자신이 가진 지식과 깊이의 본질에 대한 믿음과 떼려야 뗄 수 없는 관련을 맺고 있다.”라고 하며, 개인의 인식론적 신념이 교육의 시작부터 끝까지 미치는 영향을 강조하고 있다.

례를 ‘시’ 또는 ‘시적인 것’으로 판단하여 범주에 포함시키고 위치시킬 수 있다. 또한 학습자는 하나의 시를 감상하며 중간 중간 메타적 순간들을 통해 시 개념을 의식적으로 활용하며 이와 동시에 시 개념을 조금씩 변형시켜 나간다.

## 2.2. 심미적 문식성과 관련한 ‘시 인식’의 역할

‘시 인식’은 학습자의 머릿속에 형성되어 있는 시에 대한 범주로서 심미성 뿐만 아니라 시 교육, 나아가 일상에서 학습자의 다양한 시의 감상·이해 및 표현·창작으로 나아갈 수 있는 다양한 국면을 아우를 수 있는 개념이다.<sup>65)</sup> 여기에서는 학습자의 ‘시 인식’이라는 개념 형성의 과정과 그 결과로서 자리 잡은 범주의 원형을 고려할 때, 시 인식은 학습자의 시 읽기 중 심미성을 설명할 수 있는 핵심적인 참조점이 될 수 있음을 살펴보고자 한다.

학습자의 ‘시 인식’은 다양한 텍스트로 확장하여 적용할 수 있는데, 이 범주의 원형은 ‘시’라고 명명된 텍스트를 중심으로 하여 형성된다. 이때 ‘시’라고 명명된 텍스트는 다름 아닌 언어 예술 작품으로서의 시가 된다. 특히, 학습자들이 삶에서 접하는 시의 대부분이 문학교육의 장면에서 접하는 것임을 고려할 때, 학습자들의 머릿속에 일반적으로 형성되는 ‘시 인식’ 개념은 교육적인 숙고를 거쳐 선정된 정전적 성격을 지니는 시 작품들을 토대로 할 가능성이 높다. 그러므로 학습자의 시에 대한 인식을 살펴보는 것은 예술 작품으로서의 시에 대해서 학습자들이 어떠한 개념을 형성하고 있는지를 살펴보는 것이 된다. 한편, 시 인식은 물질성을 지닌 작품으로서의 시뿐만 아니라 시를 접하는 학습자의 태도와 이로 인해 추동되는 심적 작업, 즉 정서적·인지적 작업이 반영되어 있는 개념이다. 이는 학습자가 시를 접할 때 심미성과 관련한 감각부터 인식까지 어떻게 추동되는지를 살펴볼 수 있게 한다.

본 연구에서는 이러한 관점을 바탕으로 하여 학습자의 ‘시 인식’을 조사하여 심미적 문식성의 작용을 살펴보기에 적합한 방식으로 관찰하고자 한다. 학습자의 시 인식을 심미적 문식성과 관련하여 범주화하는 방식은 다양하지

---

65) 가령 학습자의 역사·문화를 반영하는 텍스트로서의 시 읽기를 관찰 및 분석한다고 할 때, 학습자의 시 인식 중 역사·문화적 맥락이 개입한 측면을 추출하여 살펴 볼 수 있을 것이다.

만, 여기에서는 크게 ‘표현’과 ‘내용’이라는 항목으로 나누어 보고자 한다. ‘시란 무엇인가?’라는 물음에 대한 전문가들의 고도로 이론화된 ‘시 인식’을 담았다고 볼 수 있는 시론, 그리고 그 정수를 담아 학습자들을 위한 교육 내용을 마련한 시 교육론들을 살펴보면, 이 같이 시의 표현과 내용을 분리해서 보는 관점은 다양한 용어로 나타나고 있음을 확인할 수 있다. ‘음성(son)과 의미(sens)’, ‘형식(forme)과 내용(contentu)(Meschonnic, 1970)’, ‘형식과 주제’(최미숙, 1996), ‘형식과 의미’(김정우, 2005)<sup>66)</sup> ‘형식과 내용’(박현수, 2015) 등 이 같은 분류의 틀은 시라는 개념을 규정할 때 그 기반을 이루는 보편적인 관점으로 볼 수 있다. 한편 이 같이 ‘표현’과 ‘내용’으로 나누어 규정하는 접근법은 예술이 아닌 언어적 텍스트에서도 일반적으로 쓰이는 관점이다. 즉 예술 작품뿐만 아니라 언어적 측면, 다시 말해 문식성의 관점에서도 ‘표현’과 ‘내용’으로 나누어 보는 관점은 유효하다. 그러므로 여기에서는 학습자가 시라는 개념을 범주화함에 있어 근거로 삼는 속성을 표현과 내용<sup>67)</sup>으로 나누어 보고자 한다.

심미적 문식성은 표현과 내용의 연관 기제를 감각적 표상으로부터 발생하는 심미적 체험부터 이에 기반한 의미화까지의 각 차원에서 탐구할 수 있게 해 주는 이해·표현 능력으로, 이 같이 ‘표현’과 ‘내용’을 인식하는 것은 학습자의 심미적 문식성과 밀접한 연관을 가진다. 또한 목적을 살펴보는 것은 학습자의 시 개념 규정의 이유를 탐구할 수 있게 해 줌으로써 학습자가 심미적 문식성 향상과 관련하여 앞으로 나아갈 수 있는 토대를 만들어 주는 역할을 한다.

본 연구에서는 문식성의 주체를 학습자로 보므로, 학습자가 처해 있는 맥락과 자신의 정체성 규정을 통해 형성된 학습자들의 시 인식을 살펴 보아야

66) 이 외에도 권혁웅은 『시론』을 “시학의 모든 요소들을 의미론과 연결지어 해명 하려”(권혁웅, 2010:7)는 목적 하에 전반적으로 구성하였으며, 여기에는 내용 없는 아름다움은 존재하지 않는다는 관점이 그 바탕에 자리 잡고 있다.

67) 이때 ‘표현’은 명사로서의 표현에 가까운 의미를 지니며, ‘형식’이나 ‘언어’ 대신 ‘표현’이라는 용어를 사용한 것은 내용과 구별되는 속성을 보다 포괄적으로 살펴 보기 위한 것이다. 따라서 ‘표현’에 속하는 것은 비문자적 자질부터 언어적 형상화를 모두 아우르는 보다 다양한 텍스트의 자질들이 된다. 또한 이때 표현과 내용은 엄밀한 의미에서 완전하게 구분할 수 있는 개념이라고 볼 수 없다. 표현은 내용을 바탕으로 하며, 내용 역시 마찬가지이기 때문이다. 그러나 학습자의 심미적 문식성이 어떻게 작용하고 신장될 수 있는지를 살펴보기 위한 차원에서 이 같은 표현의 내용과 구분은 의의를 지닌다.

할 것이다. 학습자들에게 ‘시란 무엇인가?’라는 질문을 한다면 이에 대한 답변으로서 학습자들의 시에 대한 정의나 설명은 ‘시’에 대해서 ‘[어떤] 내용을 [어떻게] 표현하는 것’으로 나눌 수 있을 것이다. 학습자의 시 읽기의 감상문도 표현과 내용이라는 범주로 나눌 수 있을 것이다.<sup>68)</sup> 여기에서는 몇 학습자의 사례를 실제로 살펴보기 위해 시 인식에 관여하는 개념 중 중요한 몇 가지 요소들을 표로 도식화해 보고자 한다.<sup>69)</sup> 이를 위해 박현수(2015:45-48)에서 전개된 형식과 내용의 구분에 의한 시의 정의에 대한 도식을 심미성 문식성과 연관된 학습자의 시 인식을 파악하고자 하는 본 연구의 목적에 맞게 다음과 같이 재구성하였다.

<표 4> 학습자의 ‘시 인식’의 개념과 범주

학습자의 개념	속성		상위 개념	목적	
	표현	내용			
시	정의(definition)				
	이론화(theorization)				

학습자가 머릿속에서 시라는 개념을 형성하기 위해 기준으로 삼는 속성들을 표현과 내용으로 나눌 수 있다. 예를 들면 ‘표현’ 항목과 관련해서 학습자는 짧은 글, 함축성, 리듬, 간결한 문체, 비유적 언어 등을 생각할 수 있을 것이며, 시의 한 구절을 그대로 떠올릴 수도 있다. ‘내용’ 항목과 관련해서는 학습자의 느낌, 기분, 정서, 해석된 의미, 작가의 의도, 작품의 주제, 반영

68) ‘시란 무엇인가?’라는 질문을 어떤 텍스트를 제시하지 않고 하였을 때, 이에 대한 학습자의 답변은 시에 대한 명시적인 속성을 맥락이 주어지지 않은 채로 나열한 것이 될 것이다. 이때의 답변은 비교적 학습자의 시 개념의 범주 안에서 원형에 속하는 사례의 속성이 된다고 볼 수 있다. 한편, 문학 교실에서 ‘시란 무엇이다’라고 명시적으로 교수하는 현실을 보았을 때, 시라는 개념이 자기화되지 않은 학습자에게는 개념으로서 시를 인식한 것이 아니라 어떤 명제로서 인식한 것일 수도 있다. 즉 시에서 감동을 느낀 적 없는 학습자가 ‘시는 감동을 주는 것이다.’라고 대답할 수 있다. 그러므로 학습자의 시 인식을 파악하기 위해서는 인식적 측면과 수행적 측면 모두를 보아야 한다.

69) 심미적 문식성과 관련하여 학습자의 시 인식에 표현, 내용, 목적은 필수적 요소이나, 도식화된 요소 외에도 심미적 문식성에 관여하는 시 인식의 요소는 다양하다. 여기에서는 핵심적 요소를 중심으로 살펴보며, 시 인식의 다양한 요소가 관여하는 양상은 III장에서 살펴본다.

된 맥락, 시험 공부해야 할 것 등을 떠올릴 수 있을 것이다.

한편 본 연구에서는 표현과 내용을 중심으로 하되, ‘상위 개념’과 ‘목적’이라는 두 가지를 심미적 문식성과 연계하여 작용하는 시 인식의 중요한 요소로 보고자 한다. 우선 상위 개념을 중요시하는 이유는 학습자가 ‘시’라는 것을 어떤 범주에 넣는가가 학습자의 심미적 문식성에 있어서 핵심적이기 때문이다. 한편, 이 같은 속성을 바탕으로 시 개념을 구성함에 있어서 학습자는 암묵적으로 상위 개념을 인식할 수 있다. 학습자들의 시 인식의 바탕에 자리 잡고 있는 상위 개념은 ‘문학’, ‘학교 국어 과목’, ‘예술’, ‘글’, ‘책’ 등 다양할 수 있으며, 이 같은 상위 개념은 표현과 내용의 구분 및 이에 속하는 것들을 규정하는 데에 영향을 미친다. 학습자가 시를 예술의 범주에 넣어서 생각한다면 학습자는 시의 표현과 내용을 예술의 관점에서 생각할 것이다. 만약 학습자가 시를 국어 수업에서 접할 수 있는 하나의 글로 규정한다면, 이 같은 관점에서 시가 규정될 것이다. 학습자가 시를 문학으로 규정한다면, 예술 중 문학의 여러 장르들을 관통하는 원리 및 기능을 시 개념 규정의 중심적인 속성으로 인식할 것이다.

다음은 ‘목적’으로, 이 목적은 예술로서의 시 필요성, 즉 시 교육의 목표와 관련하여 보다 중요한 개념이 된다. 앞서 다루었듯이 예술이란 무엇인가를 정의하는 논의는 그 자체가 심미성과 밀접하게 연관되는 과정이다. ‘시’라는 것이 무엇인가를 정의하는 과정은 시를 통해 예술의 의미에 대해 숙고하는 과정이나 다름없다고<sup>70)</sup> 볼 수 있다. 그러므로 학습자의 시 인식에 ‘목적’ 개념이 고려되면 학습자의 심미적 문식성과 관련하여 교육적으로 의의를 지닐 수 있는데, 이를 크게 세 가지로 나누어 볼 수 있다.

첫 번째로 시 인식이 보다 자기화된 지식으로 기능할 수 있다는 것이다. 단순히 시 인식의 속성으로서의 내용과 표현만 고려했을 때, 이는 아직 학습자가 시를 다른 것들과 구별하는 ‘정의’의 수준에 머무른 것인지 아니면 그

70) 아도르노(Adorno)는 『미학이론』의 첫 장 「예술의 자명성 상실」에서 “예술에 관한 한 이제는 아무것도 자명한 것이 없다는 사실이 자명해졌다”(Adorno, 1970:11)라는 말로 예술의 자명성의 상실을 오히려 예술의 중요한 특성으로 규정하였다. 이에 비추어 볼 때, 그 결과가 다양한 데서 오는 혼란에 주목하기보다 오히려 예술 개념을 규정하는 그 과정의 중요성에 주목할 필요가 있다. 예술을 편별하고 그 개념을 정립한다는 것 자체가 예술의 의의와 가치의 궁정을 전제로 하기 때문(최진, 2019:100)이다.

이상인지를 구분할 수 없다. 여기에 목적이라는 항목을 추가하여 학습자의 시 인식을 살펴볼 수 있는데, 이는 정의에서 학습자만의 이론을 생성하는 것으로 나아가는 지점을 보여준다. 학습자에게 명시적으로 ‘시란 무엇인가’라는 것에 대해 설명을 해 보라고 한다면 어떤 학습자는 단순히 ‘정의(define)’를 할 수 있다. 이는 어떤 텍스트를 보고 시인지 아닌지를 판단하는 근거로서의 개념을 드는 것이다. 한편 어떤 학습자는 자신이 생각하는 시 읽기의 목적에 따라 속성을 규정하게 된다. 이는 시에 대한 ‘이론화(theorize)’ 작업이 이루어진 것으로 볼 수 있다. 학습자는 자신이 시를 읽는 목적을 암묵적으로 지니고 있는데, 예를 들어 어떤 학습자가 시 읽기의 목적을 ‘타인의 감정을 간접적이고 압축적으로 체험하는 것’이라고 할 때, 이 학습자는 시의 내용을 ‘시인의 진정성 또는 감정’이라고 규정하고, 시의 표현을 ‘함축적 언어’로 규정할 수 있다. 즉 목적은 자신의 시 읽기 전반을 결정하는 방향성 차원에서 시 개념을 규정하게 하는 역할을 한다.

두 번째로 학습자의 시 읽기의 목적은 시 개념에 대한 인식적 차원과 수행적 차원의 조화를 살펴보기 위해 유용한 지점이 된다. 시를 아직 의미 있게 체험하지 못한 학습자, 즉 시에 대한 이론화가 잘 되지 않은 학습자를 하나의 예로 상정해 볼 수 있다. 이 학습자가 수업 시간에 ‘시에는 교훈이 담겨 있다.’라는 명제적 지식을 학습한 후 ‘시란 무엇인가?’라는 질문이 주어졌을 때 이에 대해 방금 전 수업 시간에 배운 내용을 그대로 말했을 경우, 시의 표현-내용과 목적의 관계가 잘 연계된 것이 아니라 과편화되어 있을 수 있다. 이 경우 학습자는 시 텍스트를 접할 때 자신이 응답한 시 읽기의 목적에 따라 읽지 못하거나, 시 텍스트에 따라 고르지 않은 시 읽기 양상을 보여줄 수 있다. 한편 의미 있는 체험의 축적으로 목적은 ‘시란 이러한 것이다.’라는 정의로서의 서술적 개념이 아니라, ‘시는 아래야 할 것이다.’라는 예측과 기대가 담겨 있는 평가적 개념이 시 인식의 이론화를 이끈다.

세 번째로 목적은 문학 감상의 다양성과 타당성 문제에 대해 시사하는 바가 크다. 문학교육에서의 대부분의 논쟁은 개인의 주관적 감상 존중과 타당한 해석이라는 두 항 사이의 딜레마를 그 바탕에 두고 있다고 해도 과언이 아니다. 이 같은 딜레마가 발생하는 데에는 여러 요인이 작용하지만, 문학이 예술 작품이라는 것은 그 근본적인 원인이 된다. 교육의 여러 교과 영역 중 특히 문학 영역의 평가에 있어서 문제가 나타나는 것은 문학 텍스트가 예술

로서 받아들여지기 때문이다. 예술 작품이 의미하는 바를 도출하거나 예술 작품에 대해 평가를 내리는 것이, 다른 경우와 달리 항상 문제가 되는 것은 다름 아니라 예술이 무엇을 목적으로 하는지, 즉 그 기능이 무엇인지가 분명하게 합의되어 있지 않기 때문이다.

학습자의 시 인식에서 ‘목적’을 보고자 함은 이것이 결국 학습자의 시 읽기 방향 전체를 규정하는 것이며, 나아가 표현과 내용 차원의 속성 규정으로 이루어진 시 인식을 조절할 수 있는 것이기 때문이다. 개별 시 텍스트를 감상하는 상황에서 학습자가 겪는 주관적 체험과 이를 통해 생성한 의미는 존중되어야 할 것이다. 개별 텍스트에 대한 의미는 학습자가 처한 시 읽기의 상황과 그 순간의 정서에 좌우되는 경향이 있으므로, 이를 인정하는 위에서 구체적인 개별 텍스트에 대한 학습자의 의미는 다양한 방향으로 나타날 수밖에 없다. 한편 목적은 학습자가 생각하는 시라는 일군의 텍스트 유형으로서의 장르가 지니고 있는 기능에 대한 인지적인 개념화 작업의 결과라고 볼 수 있다. 이 목적은 일회적인 시 경험에 의해서 형성되는 것이 아니라 의미 있는 시 이해·표현의 경험의 누적을 통해 형성되는 것이기 때문이다. 그러므로 학습자가 자발적으로 설정한 목적은 학습자의 시 인식을 결정하고, 이 같이 정립된 시 인식에 기반한 시 이해 및 표현의 모든 국면에 영향을 미친다.

학습자는 시 인식과 관련하여 다양한 스펙트럼을 지닐 수 있는데, 우선 표현 및 내용과 관련하여 시 인식이 거의 형성되지 않은 경우를 살펴볼 수 있다. 다음은 [C-73] 학습자의 시 인식 틀이다.

<표 5> [C-73] 학습자의 ‘시 인식’의 개념과 범주

학습자의 개념	속성		상위 개념	목적
	표현	내용		
시	짧다	-	글	필요 없다고 생각함

이 학습자는 시의 표현적 속성으로 짧은 것만을 언급하고 있으며 내용이 무엇인지 명시적으로 인식하고 있지 못하고 있는데, 시를 ‘글’에 속하는 것으로 인식하고 있음을 확인할 수 있다. 이 같은 시의 개념 규정은 시가 자신에게 필요 없다고 생각하고 있는 데에서 오는 것으로 볼 수 있다. 이 학습자의

경우에는 시의 내용이 무엇인지 탐구해 나가는 방향으로 심미적 문식성을 형성할 수 있는데, 그 내용을 이 학생이 이미 형성하고 있는 시 개념의 속성으로서 표현의 ‘짧음’과 연결 지으며 글이 아닌 다른 상위 개념을 제시하거나, 시를 감상하는 목적에 대해 생각해 볼 수 있다.

다음으로는 시의 표현에 대한 인식이 없으며, 내용에 대해 매우 추상적으로 인식하고 있는 [C-77] 학습자의 시 인식을 살펴볼 수 있다.

<표 6> [C-77] 학습자의 ‘시 인식’의 개념과 범주

학습자의 개념	속성		상위 개념	목적
	표현	내용		
시	-	알면 더 좋은 것	-	모르겠음

위의 [C-77] 학습자는 시 인식 중 내용만 추상적으로 언급하고 있는데, 이 학습자 역시 시를 읽는 목적을 형성하지 못하였기 때문에 시 개념의 형성 정도가 낮은 것이라고 볼 수 있다. ‘알면 더 좋은 것’이라는 추상적인 내용 인식은 이 학습자의 시 읽기에 구체적인 도움이 되지 않을 것으로 예상할 수 있다.<sup>71)</sup>

다음으로 시를 예술에 속하는 것으로 인식하여 규정하고 있으며 이에 따라 목적과 표현, 내용이 유기적으로 연결되어 이론화가 되어 있는 학습자의 시 인식을 살펴볼 수 있다.

<표 7> [B-4] 학습자의 ‘시 인식’의 개념과 범주

학습자의 개념	속성		상위 개념	목적
	표현	내용		
시	<ul style="list-style-type: none"> <li>(시인이 고민한 흔적을) 드러내는 말</li> <li>비 직결된 표현</li> <li>(감정을) 극대화하거나 절제하는 표현</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>시인이 고민한 흔적</li> <li>(고민한 흔적을 보고) 독자가 멈추어 생각 해 보게 만드는 과정</li> <li>감동, 위로, 공감, 이상 제시</li> </ul>	예술	<ul style="list-style-type: none"> <li>힘든 상황에서의 위로</li> <li>감정의 간접 체험</li> <li>인간에 대한 깊은 사고</li> </ul>

71) 한편 다음과 같은 사례는 시의 내용과 표현 모두에서 속성 규정이 되지 않은 경우이며, 상위 개념은 문학이지만 ‘시’ 자체를 전혀 범주화하고 있지 않은 것으로 분석할 수 있다.

• 대중이 무언가를 시라고 생각한다면 그것이 시다. 그러니까 시든 소설이든 수필이든 정확히 나눠지지 않는 걸 굳이 정의하려는 건 머리도 아프고 크게 도움도 안 된다. [C-68]

이 학습자는 시의 내용으로서 시 읽기에 대해 작가의 생산 과정과 독자의 수용 과정, 그리고 그 과정에서 발생되는 효과를 인식하고 있으며 이 내용을 표현하기 위한 형식에 대해서 고찰하고 있음을 알 수 있다. 한편 이 학습자는 시를 읽는 목적이 ‘위로, 감정의 간접 체험, 인간에 대한 사고’이기에, ‘위로, 감동, 공감, 이상 제시’ 등을 시의 내용으로 삼고 있음을 알 수 있다. 또한 이 학습자의 답변 중 ‘다른 어떤 소설, 음악, 미술 작품보다도 기억에 오래 남는 예술’에서 상위 개념을 ‘예술’로 인식하고 있음을 유추할 수 있다.<sup>72)</sup> 이 학습자에게는 목적에 따라 ‘시’의 개념을 규정하는 이론화가 이루어져 있음을 확인할 수 있다.

다음 학습자는 교육적 답변의 영향과 관련하여 주목하여 볼 수 있는 사례이다. [A-8] 학습자는 위에서 제시된 중학교 학습자들과 달리 시에 대한 정의가 비교적 이루어져 있으나, 이론화, 즉 목적과 표현-내용의 규정의 연계가 잘 안 되어 있는 경우이다.

<표 8> [A-8] 학습자의 ‘시 인식’의 개념과 범주

학습자의 개념	속성		상위 개념	목적
	표현	내용		
시	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 짧은 글</li> <li>• 리듬</li> <li>• 낯선 단어</li> <li>• 비유법</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 어떤 대상이나 주제, 일상생활</li> <li>• 골치 아픈 단어</li> <li>• 생각</li> </ul>	국어 과목 (예술) <sup>73)</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 숙제를 하거나 시험을 잘 보기 위해서</li> <li>• (느끼기 위해서)</li> </ul>

이 학습자의 조사지 응답으로부터 시 인식을 도출해 보면 <표 8>과 같은 형태로 정리할 수 있다. 속성 규정과 관련하여 눈에 띄는 것은 표현을 정의함에 있어서는 보다 명확한 데에 비하여 내용의 규정에 있어서는 다소 추상적이라는 것이다. 또한 위의 [B-4] 학습자와 비교했을 때 ‘내용’에는 학습자의 심미적 체험에 필수적이라고 할 수 있는 정서적 요소를 발견할 수 없으며 오히려 부정적인 감정이 형성되어 있는 점을 특징으로 들 수 있다. 이 학습자가 시를 읽는 목적을 언급<sup>74)</sup>한 것에 주목해 볼 수 있는데, 학습자 자신에

72) 상위 개념 및 목적은 상황에 따라 달라질 수 있으며, 본 연구에서 수행한 시 인식 조사의 문항에 대해 학습자들이 답변한 것을 근거로 분류한 것이다.

73) 이 학습자는 시와 유사한 장르로 ‘노래 가사’를 들었으며, 근거를 ‘리듬’이라고 들었다.

74) 시를 읽는 목적을 묻는 문항에 대한 [A-8] 학습자의 답변은 다음과 같다. 이

계는 ‘국어 숙제를 하거나 국어 시험을 잘 보기 위해서’여서 부정적인 인식이 형성되어 있는데 시는 본래 ‘그냥 느끼면 되는 것’이어야 한다는 인식을 가지고 있음을 알 수 있다. 즉 이상적인 사례에 대한 인식과 현실적인 자신의 시 인식이 괴리되어 있는 것이다. 이에 따라 시와 유사한 장르로 노래 가사를 들어 일부 예술로 인식하는 상위 개념도 함께 나타나는 것이다. 이 학습자는 지식이 형성되어 있으나 시 읽기의 목적이 분열되어 있어 표현과 내용이 유기적으로 연계되지 않는 양상을 보여준다. 이는 일상적 담론, 예술의 담론과 교육의 담론이 중첩되면서 학습자에게 경험 및 인식의 분열을 초래한 것이라고 볼 수 있을 것이다. 즉, 학습자의 시 인식은 심미적 문식성의 핵심을 이루는 표현과 내용에 대한 정의, 그리고 이 둘의 연관 기제를 결정 짓는 목적을 바탕으로 한 이론화를 결정한다고 볼 수 있다.

한편, 시 인식이 형성되어 있더라도 언어화 능력에 따라 명제적인 지식으로 표상되는 정도가 다르다는 점을 살필 수 있다. 시 인식을 명시적으로 설명할 수 있는 정도와 이론화의 정도에 대해서 메타인지 및 의식화라는 관점에서 살펴볼 수 있는데, 학습자는 시의 객관적 표현과 주관적인 심리 상태 및 인지 사이에서 미세 조정을 진행하는데 심미적 체험-미적 속성 탐구-예술적 구조 파악의 각 충위에서 미세 조정이 어느 정도로 의식화되었는지가 학습자의 문식성 수준을 판단하는 중요한 기준이 된다. 즉 학습자의 메타인지의 정도가 문식성의 수준을 파악할 수 있는 중요한 기준이 됨을 뜻한다.

학습자들은 심미적 문식성이 신장됨에 따라 많은 작업들을 전략적으로 택 할 수 있는데, 이는 의식화의 수준이 높기 때문이다. 의식화의 수준이 낮은 학습자들은 자신의 문학 감상 행위를 잘 설명하지 못하며 텍스트의 어느 부분이 자신의 경험과 어떻게 연결되는지, 즉 구체적으로 표현과 내용이 어떻게 연결되는지를 설명하지 못한다. 이 같은 ‘의식화’를 조절하는 것은 ‘목적’의 여부로, ‘목적’이 잘 형성되어 있는 학습자는 시의 내용과 표현을 잘 인식하고 이를 시 읽기에서 일관적으로 적용할 수 있다. 즉 시 개념에 대하여 원형이 인식되어 있고, 다양한 속성의 목록을 인식하며, 경계부에 대해서 유연

---

학습자는 의미 있는 양상을 보여 준 사례로, III장에서 세부적으로 다루어진다.

- 이제까지 시를 읽은 이유는, 국어 숙제나 국어 시험을 잘 보기 위해서였기 때문에 시는 나에게 골치 아픈 존재이고 옛날에 쓰여진 시는 낯선 단어 때문에 더 골치가 아픈 단어이다. 왜냐하면 시를 읽으면서 그냥 느끼면 되는데, 주제를 생각해내야 하고 무슨 비유법을 썼는지 찾아내야 하기 때문이다. [A-8]

하게 조절할 수 있는 경우에는 보다 시의 형식적 요소들을 잘 인식하고, 시의 심미적 구조 안에서 시적인 양식으로 자신의 인지를 조절할 수 있다. 한 편 이 같이 이론화가 잘 되어 있는 경우, 감각적 차원에서 더욱 더 민감하게 느낄 수 있는 감수성이 발달하여 시에 대한 의미 있는 체험이 발생할 가능성이 높을 것이다. 이 같이 학습자의 시 인식은 심미성의 핵심인 내용과 표현의 이해, 그리고 이 연관 기제를 추동하는 요인으로서 심미적 문식성에 기여한다.

### 3. 시 인식 중심의 심미적 문식성 작용의 기제

여기에서는 학습자의 심미적 문식성이 시 인식과 관련하여 어떻게 작용하는지에 대해 그 기제를 세 가지로 나누어 보도록 한다. 우선, 예술로서의 시 텍스트의 중층적인 언어 구조를 바탕으로 학습자가 어떻게 정의와 인지를 통합해 나가면서 시 텍스트를 심미적으로 체험하고 이해해 나가는지를 살피고자 한다. 다음으로, 한 편의 시 텍스트를 학습자의 미적인 이해·표현 양식 및 시 인식에 기여하는 심미적 체험의 중요한 단위로서 보아 텍스트를 미를 중심으로 하여 의미화하는 기제를 살펴보자 한다. 마지막으로 개별적인 심미적인 시 이해·표현에 기여하면서도 반대로 체험을 통해 구성되고 정교화되는 학습자의 장르적 범주를 살펴보자 한다. 이 같은 심미적 문식성의 작용 기제는 앞서 이론적으로 정립한 문식성 개념을 학습자의 실제적인 수행 차원에서 보고자 하는 관점에서 설정하였다.

#### 3.1. 시적 언어의 중층적 구조 기반의 정서-인지 상호작용

예술의 관점에서 봤을 때 문학은 그 감각적 형상화부터 이념의 제시까지 모든 것이 언어를 매체로 한다는 점에서 다른 예술 유형과 구별된다. 예술 작품으로부터 느끼고 읽어낼 수 있는 아름다움이 모두 언어로 구현되며, 반대로 이에 대한 지적 작업으로의 변환 역시 언어로 이루어진다. 색이나 음을 질료로 하는 회화나 음악의 경우, 이것이 내포하는 의미가 언어로 해석되고 표현되지만 문학은 그 질료 자체가 언어이다. 이 중 특히 시는 더욱 더 그

질료인 언어를 넘어서고자 하는 특징을 지닌다. 학습자가 시 텍스트를 읽고 감상하여 의미화하는 장면을 구상하였을 때, 학습자의 심미적 문식성이 작용하는 언어는 그 층위에 따라 여러 겹의 차원으로 구성된다.

우선 시 텍스트의 질료로서 작용하는 언어가 있다. 이 언어는 일차적으로 감각을 형상화한 언어이다. 이를 표현과 내용으로 나눴을 때, 질료로서의 언어를 표현이라고 할 수 있을 것이다. 이 언어는 감각적이고 질료적인 특성을 지니며, 일상적이지 않은 방식으로 받아들여질 것(최진, 2019:101)에 의한 예측과 기대 하에서 인식된다. 이때 그 일상적이지 않은 방식이란 다름 아닌 정의적 요소의 부각이라고 할 수 있다. 한편, 이 시 텍스트의 언어와 구분되는 일상적 언어가 존재한다. 이 언어는 일상적인 소통의 방식으로 수행되는 언어로 인지적 작업이 요구된다. 이 같이 언어의 중층적 구조에 따라 학습자는 여러 층의 언어를 오가며 학습자는 정의와 인지의 작업을 병행한다.

이 같은 중층적 구조의 두 층을 이루는 시적 언어와 일상적 언어의 관계에 대해서는 문학에 대한 논의가 이루어진 이래 언제나 이야기되어 왔다. 일반적으로 문학교육의 관점에는 문학 언어가 일상적 언어를 정제한 것이며, 여러 언어활동의 전범으로서 기능한다는 관점<sup>75)</sup>이 전제되어 있다. 그런데, 시적 언어와 일상적 언어를 구별해 주는 예술적 특질, 미적 특질은 어디에 있는 것일까의 문제를 던질 수 있다. 그리고 이 아름다움이 어떤 과정에서 발생하고 심화하는지의 과정을 살필 필요가 있다. 여기에서는 ① 미의 위치와 관련한 심미적 체험·미적 속성·예술 작품 간의 관계 설정과 함께 ② 감각적 깨로부터 발생하는 긍정적 감정 체험의 추동 기제로서의 성격과 여기에 인지적 작업이 기여하는 바를 살펴보자 한다. 일상적 언어와 시적 언어를 구별하는 데 있어서 여기에서는 비유라는 하나의 현상을 예로 들어 설명해 보고자 한다.<sup>76)</sup> 일상 언어와 시적 언어의 관계에 대해서 아래의 예시를 통해 이 문제에 대해 논할 수 있다.<sup>77)</sup>

75) 김대행 외(2000)의 문학교육과 관련한 전반적인 주제를 다룬 논의에서 이 같은 관점을 확인할 수 있으며, 김정우(2006)에서는 문학과 언어의 표현 및 소통 구조와 관련한 연속체적 인식이 보다 정교화된 논의로 전개된다.

76) 비유를 예시로 선정한 이유는 문학적 장르의 수사법과 인지과학에 기반한 인지 시학에서 비유를 인간의 사고 구조를 가리키는 개념으로서 이론 구축이 상세화되어 있기 때문에 ‘미’라는 것이 어디에 존재하는지 관점에 따라 달라질 수 있음을, 그리고 인지적 작업이 어떻게 이루어지는지를 살펴볼 수 있기 때문이다.

77) 이 예시는 김민재(2019a)에서 비유의 인지언어학적 특성과 심미적 체험의 관계

- (가) 이별로 인해 슬프다.
- (나) 이별로 인해 아직도 슬픔에 빠져 허우적대고 있다.
- (다) 동생이 옆에서 조용히 잠을 잔다.
- (라) 돌담에 속삭이는 햇발같이/풀 아래 웃음 짓는 샘물같이/ 내 마음 고요히 고운 봄길  
위에 오늘 하루 하늘을 우러르고 싶다 (김영랑, <돌담에 속삭이는 햇발같이>)
- (마) 아침저녁으로 샛강에 자욱이 안개가 낀다. (기형도, <안개>)

텍스트 외적인 맥락을 고려하지 않고 제시된 문장을 보았을 때 이 문장들을 읽은 사람은 (나), (라)에 비유적인 언어가 명확히 쓰였다고 할 것이다. 텍스트의 외적 맥락까지 함께 고려한다면 (다), (라), (마)도 비유로 인식될 수 있을 것이다. 위의 예시에서 우선 초점화하여 살펴보고자 하는 부분은 (나)와 (다), (마)이다. 외적인 맥락을 함께 고려하지 않더라도, 이 표현들을 접하는 사람이 (나)와 (다), (마) 중 어느 표현을 시적으로 느낄까? 만약 (나)보다 (다)를 시적으로 느낀다면 왜 그런 것일까?

이 질문에 대한 답을 우선 언어적 특성에서 찾아볼 수 있다. 많은 시적 은유가 관습화된, 그래서 더 이상 많은 사람들이 은유라고 인식하지도 않게 된 개념적 은유에 근거하는 것으로 본다(Lakoff & Turner, 1980; Lakoff & Turner, 1989). 이 시적 은유와 관습적 은유의 차이에 대해 일상적 언어에서 통용되는 의미에서 새로운 의미로 나아갈 수 있는지의 여부를 들어볼 수 있다. 예를 들어 [인생은 여행이다]라는 관습적 은유와 박목월의 <나그네>와 꽈재구의 포구기행 산문집에 삽입된 시 <길>의 표현을 비교했을 때, 박목월의 <나그네>의 구절인 “강나루 건너서 / 밀밭 길을 / 구름에 달 가듯이 / 가는 나그네 / 길은 외줄기 / 남도 삼백리”에서는 [인생=여행]이라는 관습화된 은유를 참신하게 그리고 ‘시적’으로 정교화하여 표현하고 있다. 또한 <길>의 “그림자 길게 끄을며 아직 누가 길을 묻는다”에서는 [인생=여행] 외에도 [인생=하루의 낮 시간]이라는 관습적 은유를 바탕으로 하여 인생의 노년에서도 인생의 방향에 대해서 끊임없이 물음을 던지는 구도자적 모습으로 표현되고 있다

---

를 살펴보기 위해 제시하였던 문장들에서 (마) 항목을 수정한 것으로, 비유의 구조를 중심으로 심미적 체험을 인지언어학적으로 접근하여 설명하는 관점에 대해 이 논의를 참고할 수 있다. 이 절에서는 주로 예시를 중심으로 하여 본 연구의 목표하에 문식성의 구도를 설명하는 데에 활용하고자 한다.

는 점(박정운, 2004:142-143)을 발견할 수 있다.

그런데 이 같은 비유의 미적인 특질은 텍스트에만 있는 것일까를 생각해보면 그렇지 않다. 시적 언어의 심미성을 설명하기 위해서는 그것이 인간에게 작용하는 양상을 기술해야만 가능하기 때문이다. 즉, 미적 속성이 텍스트에 존재한다고 하더라도, 이는 학습자의 심미적 체험 안에서 실현된다. 그렇다면 다시 위의 예시로 돌아가서 (나)보다 (다)를 시적으로 느끼는 경우를 상정하여 그 기제에 대해 설명해볼 수 있다. 앞서 고찰하였듯이, 아름다움은 감각적 쾌에서 출발한다. (나)가 (가)에 비해 읽은 사람으로 하여금 그 감각적 표상이 더 잘 이루어지게 할 수 있지만, 그것이 ‘쾌’라는 긍정적인 감정을 유발하지 않을 수 있다. 한편, (다)를 읽은 어떤 사람은 그 언어로 인해 그려진 이미지가 일종의 쾌를 줄 수 있다. 이 쾌는 무의식적으로 인지적 평가가 내려진 결과다. 이 긍정적인 축의 감각을 느낀 독자는 이 느낌을 해석해내려고 하는데, 이를 위해서는 다시 인지적 작업이 요구된다. 여기에서 두 가지 경우를 다시 상정해 볼 수 있는데, 만약 여기에서 더 이상의 해석이 없다면 이 문장을 통해 발생한 심미적 체험은 여기에서 끝이 난다. 반면 인지적 작업을 통해 감각을 해석한 결과 어린 시절에 대한 향수 또는 동생에 대한 애듯한 정서로 구체화될 수 있다. 이 구체화된 정서를 토대로 하여 독자는 심미적 체험의 다음 단계로 넘어갈 수 있다.

여기에서 우선 살펴볼 것은 감정과 인지가 시적 언어에 대해 심미적 체험을 하는 과정에서 어떻게 관여하는가이다. 우선 감정은 심미적 체험을 추동하는 에너지가 된다. 아주 작은 감각부터 구체화되는 정서까지 감정이 발생하지 않으면 심미적 체험은 일어나지 않거나, 일어나도 중간에 중단된다. 감정은 이 같이 심미적 체험을 발생시키고 지속하게 하는 에너지가 되지만, 스스로의 방향성을 정할 수는 없다. 이때 방향을 지어주고 다음 단계로 넘어갈지의 두 가지 역할을 수행하는 것이 인지적 작업이다. 인지적 평가에 의해 자신에게 느껴지고 있는 어떤 상태를 해석하고, 이와 동시에 해석된 결과가 긍정적인 감정적 상태라는 평가에 이를 때 심미적 체험의 더 심화된 단계로 갈 수 있다.<sup>78)</sup> 특히 살펴볼 것은, 심미적 체험이 감정적 측면인 감각의 발생

78) 젠트너(Gentner, 1982)에서는 문학적 은유와 과학적 은유를 해석하는 정신적 과정이 사상(mapping)이라는 점은 같지만 구조적으로 현저히 다른 점을 심리적 근거로 제시한다. 이 연구에서는 갈릴레오의 유추 작업과 엘리엇, 세익스피어의 문학적 비유 표현을 자료로 분석하여 과학적 비유가 명확성, 명료함, 체계성, 대응

으로 시작되는 것이 아니라는 점이다. 시적 언어를 접한 사람에게 이 감각은 수동적으로 발생한 것처럼 느껴진다. 그러나 엄밀히 말하면 감각적 ‘쾌’로 발생하는 것이기 때문에 무의식적으로 이루어진 감각에 대한 인지적 평가가 심미적 체험의 토대가 된다.

여기에서 시적 언어와 학습자의 일상적 언어 사이에 여러 겹의 언어의 층위가 발생함을 알 수 있다. 시적 언어는 감정을 발생시킨 촉진제가 되면서 다시 그 감정을 해석하기 위한 근거가 되고, 해석 및 평가를 위한 인지적 작업은 학습자의 내적·외적 언어로 이루어진다. 즉 감각에서 정서로 변화해 가는 감정은 학습자의 확산적인 사고를 촉진하며, 인지는 사고의 수렴을 이끈다. 여기에서 시 인식의 목표 및 표현과 내용의 규정이 개입할 수 있다. 시의 표현적 특성이 어떤 내용과 연결되어 있는지, 그리고 왜 시를 읽어야 하는지에 대해 시 인식이 형성되어 있는 학습자는 보다 이 심미적 체험을 잘 이끌어가서 의미화까지 나아갈 수 있을 것이다. 마사 누스바움(Nussbaum, 1986)은 이를 ‘명료화’ 또는 ‘깨달음’이라고 개념화하였다. 비고츠키(Vygotsky, 1962)는 이 같은 읽기를 통해 독자는 조금씩 정체성을 형성해 가게 된다고 하였다 (Oatley, 2003:307-309). 시 인식이 형성되어 있지 않거나 부정적으로 형성되어 있다면 인지적 작업에 있어서 더 앞 단계부터 부정적 평가를 내림으로써 체험의 미발생이나 중단이 일어날 수 있을 것이다.

한편, 심미성과 관련하여 특히 중요한 것은 그 평가가 ‘긍정적’이어야 한다는 것이다. 이는 ‘아름다움’의 개념과 밀접하게 관련이 된다. (마) 문장을 읽고 긍정적 감각이 형성되지 않았다면 심미적 체험은 전혀 일어나지 않고, 단지 사실을 제시한 문장으로 여겨질 수 있을 것이다. 또한 중요한 것은, 인지적 작업의 실패가 오히려 부정적 감정을 형성할 수 있다는 것이다. 풍부함과 분산성을 지니는 정서가 해석되지 않으면, 이는 미 개념 및 심미적 체험과 연관이 되지 않을뿐더러 오히려 그 감각 및 정서를 느끼지 않은 상황과 비교하여 부정적인 감정 평가로 이어져 시를 향유하는 태도와 거리가 멀어질 수 있다는 점이다(Leder & Nadal, 2014:450-451). 그러므로 ‘시는 이해가 되지 않아 싫다.’라고 하는 학습자가 있다고 할 때, 이 학습자에게 아무런 체험이 촉발되지 않았다고 여기지

---

되는 현실의 구체성에서 높은 정도를 보이는 반면, 풍부함과 분산성에서 명확히 낮은 정도를 보인다고 하였다. 이 결과를 ‘풍부함과 분산성’은 심미적 체험을 추동하는 감정의 기제, ‘명확성, 명료함, 체계성, 구체성’은 그 체험의 방향과 진행 여부를 결정해 주는 인지적 기제와 연관지어 이해해 볼 수 있을 것이다.

않고 학습자에게 감각이나 정서가 촉발된 상태인지를 면밀히 파악하여 이 해석을 돋는 교육의 필요성을 여기에서 언급할 수 있다.

문식성 관점과 관련하여 한편의 시 텍스트를 읽는 데에 요구되는 정서의 구체화 및 언어적 충위의 변환 외에, 의식적 작업과 관련하여 또 하나의 지점을 짚을 수 있다. 이는 위 문장 예시 중 (다)와 (마) 차이와 관련된 것이다. (다)와 (마)는 외부적 정보가 주어지지 않았을 때는 한 사람에게 있어서 비슷한 체험을 유발할 수 있다. 그러나 (마)가 기형도 시의 <안개>의 첫 구절임을 안다면, 학습자의 ‘시 인식’이 체험을 규정짓는 방향으로 이루어질 것이다. 즉 텍스트를 시로서 인식하는 것은 체험의 전반적인 구조를 규정 짓는다. 이는 다음 항에서 살펴볼 심미적 체험의 단위로서 텍스트가 어떻게 기능하는지와 이러한 구도에 따른 시 텍스트의 미적 의도에 기반한 의미화와 밀접하게 연관된다.

### 3.2. 심미적 체험의 단위로서의 텍스트 의미 실현

여기에서는 시 인식을 중심으로 한 심미적 문식성이 형성하여 작용하기 위해서는 한 편의 시 텍스트가 심미적 체험의 단위이자 학습자의 개념 범주를 이루는 구성원이며, 따라서 한 편의 텍스트의 의미를 최종적으로 실현해 내는 그 과정과 결과가 심미적 문식성 형성 및 학습자의 시 인식 구성에 매우 중요한 역할을 한다는 점을 밝히고자 한다. 이를 위해 시의 표현과 내용의 본질적인 연결 기제가 ‘미’가 됨을 논의하고, 구체적인 수행 차원에서 전경화 개념을 중심으로 시 텍스트의 표현과 이에 대응하는 내용의 범위별로 시 텍스트 의미화의 다양성과 타당성이 차지하는 정도가 달라짐을 살펴보고자 한다.

학습자가 학교 교육 또는 삶 속에서 만나는 시 텍스트의 이해·표현 경험 이 학습자의 능력으로 변환되려면 학습자의 의미 있는 경험이 명시적·암묵적인 개념으로 학습자에게 축적되어야 한다. 학습자가 하나의 개별적 텍스트를 시로서 의미 있게 체험했을 때 이는 학습자의 시 읽기에 대한 일반적인 능력으로 호환되며 어떠한 방식으로든 영향을 미친다. 반대로 개별화된 텍스트 체험은 학습자 머릿속의 개념 구조에 포함되는 방식으로 진행되며, 학습자가 암묵적으로 지니고 있는 시적 개념과 이것이 전제하는 시적 체험의 목적을 달성하는 방향으로 이루어진다. 이를 문식성의 측면에서 보았을 때, 개

별 텍스트 체험이 하나의 사건으로 학습자의 삶에서 고립되지 않으며, 잠복적·명시적 경험으로 저장되어 이후 학습자의 또 다른 시 읽기 경험에 영향을 미치며 학습자에게 일종의 능력으로 축적된다는 것을 뜻한다.

그런데 이 개별화된 체험의 가장 의미 있는 형태는 무엇일지에 대해 생각해볼 수 있다. 심미적 문식성이라는 학습자의 역량으로 호환되기 위해서 학습자에게 필수적으로 이루어져야 하는 체험은 무엇일까를 기준으로 그 단위를 설정해 본다면 ‘한 편의 시 텍스트의 의미화 과정’이라고 할 수 있다. ‘한 편의 시 텍스트’라는 것은 완결된 구조를 지닌 시적 언어의 단위라고 할 수 있으며, 반대로 학습자의 경험의 단위라고 할 수 있을 것이다. 예를 들어 학습자가 백석의 <나와 나타샤와 흰 당나귀>를 읽는 과정을 생각해 볼 수 있다. 학습자는 시 텍스트 전체의 의미를 도출하지 않은 채로 3연의 한 구절인 ‘눈은 푹푹 나리고/나는 나타샤를 생각하고/나타샤가 아니 올 리 없다’라는 구절에서 감동을 느끼고 이 구절의 형식적 특징과 학습자의 감정이나 이로부터 추동된 경험을 의미 있게 연결할 수 있다.

구절 단위의 체험 역시 어떠한 형태로든 학습자의 시 인식이나 심미적 문식성에 영향을 미칠 것이다. 그러나 시 텍스트의 다른 부분을 의도적으로 배제하지 않는다면 이 구절의 의미는 시 텍스트의 전체와 연관지어 이해되었을 때 학습자에게 더 큰 보상을 주며, 형식 역시 작품의 전반적인 구조를 인식하는 하에 보다 그 심미성이 탐구될 수 있을 것이다. 김대행 외(2000:194) 역시 문학의 심미성의 핵심은 심미 체험인데 이는 학습자들이 문학 작품에 대한 객관적인 인식에 도달하는 과정이기도 하다고 하였다. 즉 학습자들이 시를 예술적 특성을 지닌 ‘심미 대상’으로 간주하여 미를 인식하는 것은 작품에 대한 모종의 해석에 도달하는 과정이기도 하다는 것이다. 이는 문식성이라는 관점에서 보았을 때 학습자의 능력을 체계적으로 키워 나감에 있어서 그 원형이 되는 교육 경험이 무엇인지를 설정한다는 데에서 의미를 지닌다.

이 같은 경험의 단위에 대해 예술에 대한 의미 있는 심미적 감상 및 이해 능력에 영향을 미치는 하나의 경험을 ‘심미적 에피소드(aesthetic episode)’라고 칭하는 논의들(Locher, 2006; Leder & Nadal, 2014)과 ‘문식 사건(literacy event)’ 또는 ‘문식 에피소드(literacy episode)’(Hymes, 1962; Bloome, 2004; 옥현진, 2013)라는 개념으로 문식성이 중심이 되는 경험을 명명하는 개념을 교차시켰을 때 심미적 문식성에 있어서도 이 같은 경험의 단

위를 설정할 수 있을 것이다. 따라서 심미적 문식성이 학습자에게 의미를 가지는 하나의 경험 단위를 설정하여 그 경험의 총체적 의미를 도출하는 것의 중요성을 언급하고자 한다. 따라서 학습자에게 ‘시 인식’을 구성하는 가장 결정적인 요인은 ‘한 편의 시 텍스트’의 경험이라고 할 수 있으며 심미적 문식성과 시 인식이 교차하는 지점은 ‘한 편의 텍스트에 대한 심미적 체험과 의미화’라고 할 수 있다.

한 편의 시 텍스트에 대해 체험과 의미화를 통합하는 것은 문학교육에서 핵심적인 문제이다. 수용미학 및 독자반응비평, 그리고 구성주의 및 존재론적 해석학의 움직임을 기반으로 하여 문학교육에서 학습자는 교육의 대상이 아니라 주체로 새롭게 조명되었으며 이에 따라 학습독자의 ‘체험’의 발생과 심화가 가장 중요한 교육 현상으로 여겨졌다. 그러나 텍스트의 의미화 결과에 대해서 진정으로 학습자의 다양성이 실현되었는지, 그리고 체험을 중요시 한 교육적 결과와 그 의의는 무엇인지에 대해서는 다소 의문이 남는다.<sup>79)</sup> 본 연구에서 구안하고자 하는 심미적 문식성 교육도 이 딜레마에 대한 나름의 대답을 제시해야 할 것이다.

이에 여기에서는 표현과 내용의 연관, 즉 표현과 내용을 본질적으로 연결하는 기제를 심미성으로 보아, 다양한 충위에서 해석의 다양성과 타당성이 어떻게 상호작용하는지를 살펴보고자 한다. 텍스트 전체에서 도출할 수 있는 ‘내용’을 텍스트의 의미라고 할 때, 다양성과 타당성이 교차하는 지점은 바로 이 한 편의 작품 단위에서 도출할 수 있는 내용일 것이다. 이 내용에 대해 외적 맥락을 도입하여 의미화를 시도하는 관점도 있고, 공동체의 해석에 기반하여 의미를 실현할 수 있다고 보는 관점도 있을 것이다. 본 연구는 시 텍스트에서 확인할 수 있는 자질인 표현, 그리고 이와 상호작용하면서 형성한 감정적·인지적 작업의 과정 및 결과로서의 내용을 미를 중심으로 하여 연결시켜 나가면서 그 의미화를 해 나갈 수 있다는 관점을 전제한다.

‘심미성’을 어떻게 규정하든 간에 그것은 예술의 중요한 한 일부분이라는 점과, 표현과 내용의 본질적인 차원에서의 연결이라는 점은 심미성 개념의

79) 이러한 의문에 대해 이종원(2019:1-3)은 다양성과 타당성 사이의 딜레마가 가지는 쟁점을 해석의 다양성을 ‘어디까지’ 인정할 것인지와, 해석의 다양성을 ‘어떻게’ 구현할 것인지의 두 가지로 분석한 점은 본고에서 구안하고자 하는 교육의 텍스트 의미화에 시사점을 준다. 이에 대해 양정실(2012), 정정순(2016) 등이 독자 반응이론에 기반한 문학교육 연구의 의의에 대해 재검토한 바 있다.

가장 중심을 이루고 있는 지점이라고 할 수 있다. 표현에 속하는 것들은 주로 지각할 수 있는 차원, 또는 비미적 차원에서 제시된 언어로부터 시작하여 감상자의 마음에 울림을 주고 작가의 메시지를 전달하는 어떤 매개체일 것이다. 내용에 속하는 것은 감상자에게 일어난 모든 생각과 느낌, 작가가 이 표현을 생산하기까지의 과정과 표현으로 인해 완성된 감정과 인식, 그리고 이 시 텍스트에 반영되어 있는 사회문화적 맥락 등이 속한다고 할 수 있다. 각 이론과 관점에 따라 표현과 내용을 무엇으로 볼지는 달라지지만 그 핵심은 이 둘이 감상자 안에서 어떤 필연적인 논리에 의해 연결되어 있다는 것이다. 즉 표현과 내용을 별개로 인식하는 것이 아니라, 자신이 어떤 내용을 그 표현에서 추동하는 체험이나 표현으로부터 도출되는 의미로 이해하고 있든 간에, 이 표현과 내용은 우연한 관계로 결합하는 것이 아니라 본질적인 차원에서 연결되는 것이 심미성 개념의 중심적 의미이자, 작동 기제이다. 표현을 통해 촉발된 감각에서부터 출발하여 인지적 차원으로 심화되는 깊이를 지닌 ‘미’의 연속체적 개념이 작품의 의미에 내재적이라고 보는 것은 심미적 문학성의 전제가 된다.

이 같은 표현과 내용을 학습자가 어떻게 연결지어 작업해 나가는지를 실제 수행적 차원에서 ‘전경화(foregrounding)’를 중심으로 살펴볼 수 있다. 앞서 언급한 감정-인지의 상호작용에 있어서 전경화는 핵심적인 역할을 수행한다. 전경화는 주의 선택을 통해 전경과 배경을 구별하는 인간의 인지 작용으로 인지과학에서 기본이 되는 개념이다. 인간의 배경과 전경 구별의 인지 메커니즘은 인간의 현실적인 시공간에서의 인지 능력이 언어 영역으로 확장되는 방법을 이해하는 것을 포함하고 있다. 전경은 인간의 입장에서 봤을 때 “배경에서 떨어져 나온 일부이거나, 아니면 숨어 있던 것이 전경이 되기 위해 드러난 것”이다(Stockwell, 2003: 25).

학습자의 시 읽기에 전경/배경의 개념을 적용하면, 앞의 정서 처리 과정과 범주화에 대해 보다 구체적인 교육 장면을 설정하여 현실적인 차원으로 설명할 수 있다. 독자의 주의를 끄는 시적 표현이나, 시적 자질을 ‘유인자’로 설명할 수 있을 것인데, 유인자는 주의를 모으는 기능을 하며, 이와 대조적으로 전경화가 되지 못한 나머지 배경에 대해서는 인지적 방치(van Peer, 1992:137-152)가 이루어진다(김민재, 2019b:279). 이 유인자는 인지적인 관점에서, 독자의 참여 행위를 유발하는 행위 유발 인자(affordance)로 볼 수

있는데, 김슨(Gibson, 1986:129)의 논의에 따르면, 이는 객관적인 존재를 지니면서도, 주관적으로 열린 가능성을 가진다는 측면에서 문학교육의 오래된 주관성-객관성 문제에 기여할 수 있는 가능성을 제공한다. 문학적 행위 유발 인자(literary affordance)를 논의한 케이브(Cave, 2016:46-62)의 논의를 적용하면 전경화될 수 있는 유인자는 시의 내용이 될 수도 있으며 시적으로 느껴지는 표현이 될 수도 있다.

전경화가 되는 것은 일차적으로 시의 ‘낯설게 하기’의 속성과도 밀접하게 연관되어 있다. 학습자는 평소에 접하지 않는 문체를 접했을 때 주의하게 되며, 이때 전경화가 일어난다. 그러나 전경화가 지속되기 위해서는 그것이 학습자에게 의미를 가져야 한다. 이는 앞서 감정이 인지적 작업을 통해 긍적으로 평가되어야 심미적 체험이 지속되는 것과 연결할 수 있다. 본 연구에서는 이의 핵심적 요소를 정서의 촉발로 보았다. 학습자에게 정서적 체험이 발생하면, 이 전경화된 유인자는 학습자에게 인지적으로 처리해야 할 대상이 된다. 한편 이 전경화되는 것은 복수일 수도 있으며, 단어부터 시 전체까지 단위를 달리할 수 있다는 점에서 범위에 따른 표현-내용의 층위를 만든다. 아래 학습자의 자료는 유치환의 <깃발>을 대상으로 하여, 심미적 체험의 한 단위로서 텍스트의 의미화를 실현한 사례를 잘 보여준다.

- 그날도 나는 인상을 잔뜩 찌푸린 채로 연필 끝을 씹으며 수업을 듣고 있었다.  
그러던 도중, ⑦“이것은 소리 없는 아우성”이라는 구절을 선생님께서 읊으셨다.  
(중략) 그 구절을 듣는 순간, 나는 이전에 읽었던 어떤 시에서도 느끼지 못했던  
⑦불타오르는 오묘한 감정과 표현 자체의 고귀함, 멋스러움을 느꼈다.<sup>80)</sup>

위 학습자 사례를 통해 ‘표현’이라고 할 수 있는 작품의 구절(⑦)에 대해 ‘내용’이라고 할 수 있는 감각적 쾌(⑦)의 발생을 통해 전경과 배경이 발생하면서 시 전체가 원근법을 가지게 되는 것을 확인할 수 있다. 이렇게 발생하는 전경과 배경은 이항대립적인 것이 아니며, 또한 그 구분이 지속되는 것이 아니라 변화한다는 것 역시 중요하다. 즉 전경과 배경은 전치가 일어나며, 이로 인해 텍스트가 통합된다.

- 이 이상세계를 동경하는 마음은 ⑦“순정”이고, 화자는 그 이상세계에 반드시 도달하고자 말겠다는 강한 ⑦“이념의 풋대”를 세우고 있으며, 그것에 끝내 도달하지 못한

---

80) 본 항의 학습자 자료는 김민재(2019b)에서 발췌한 것이다.

화자는 애수, 즉 좌절감을 느끼고 있다. 이렇게 이상을 향한 목표의 좌절을 비유적으로 표현한 시가 나에게 너무나 내용적으로 잘 와 닿았던 이유는 (후략)

이 학습자는 “이것은 소리 없는 아우성”이라는 구절을 전경화하는 것에서 출발하여 전경과 배경의 전치가 일어나 배경에 있던 요소들을 전경으로 끌어와 주목하면서(㉠, ㉡), 텍스트 단위의 시에 대한 총체적 이해를 바탕으로 한 보다 깊은 의미를 이끌어내고 있다. 이 같이 전경과 배경의 전치가 일어나면서 다른 요소들에 집중할 때, 의미가 심화되고 더욱 다양한 시적 언어에 대한 이해가 이루어진다. 그리고 이 과정에서 학습자의 감각적 쾌는 ‘애수’, ‘좌절감’ 등으로 구체화되고 있는데, 인지적 작업에 있어서 정서에 대한 긍정적 평가가 이루어짐으로써 미가 조성되고 있음을 확인할 수 있다.

이 같이 전경화를 통해 표현과 내용의 심미적 연결 기제라는 관점을 취하면 하나의 텍스트라는 단위로 보았을 때, 표현의 범위에 따라 그 내용의 다양성의 정도에 대해 생각해 볼 수 있다. 시 안에서 하나의 구절을 전경화하여 이에 대한 감각을 생성하는 것은 학습자마다 매우 다양할 수 있으며, 이로부터 파생되는 자신의 경험 환기 등은 자유롭게 이어져야 할 것이다. 그러나 더 많은 구절을 전경화해서 점차 이어 갈수록, 그 의미에 있어서 깊이가 확보되어야 하며 정서의 구체화 및 미 개념의 정교화가 이루어져야 할 것이다. 여기에서 보다 인지적 작업으로 할 수 있는 것은 표현을 주목하는 일이다. 예술 작품의 감상 및 의미화에 있어서 초보자가 형식을 경유하지 않고 곧바로 의미를 실현하려는 경향이 있는 반면 숙련자는 형식을 경유하여 의미를 실현하는 특징이 있음을 도출한 연구들<sup>81)</sup>의 결과를 참조하였을 때, 자신이 전경화하지 않은 배경을 의도적으로 주목하여 최대한 다양한 표현들을 의미화하고 이를 통합할 수 있는 교육적 치치가 문식성 향상과 관련이 있을 것이라고 볼 수 있다.

---

81) 레더와 나달(Leder & Nadal, 2014)은 형식과 내용의 연관관계에 대한 심미적 체험을 다룬 신경미학 연구들을 종합하여 살렸는데, 예술의 인식과 관련하여 초보자와 숙련자들이 차이를 보이는 부분은 형식에 대한 이해도 및 의미화라고 하였다.

### 3.3. 맥락 교차를 통한 장르적 범주화

여기에서는 학습자의 시 인식과 관련한 심미적 문식성 작용을 범주라는 개념을 통해 보고자 한다. 앞서 학습자의 ‘시 인식’을 일종의 범주라는 관점에서 보고자 하였는데, 범주는 기본적으로 어떤 동질적 속성을 가진 개체들의 집합으로 인간의 머릿속에 자리 잡고 있는 것이다. 인간은 자신이 접하는 대상들을 구분하면서 범주화해 나가는 방식으로 세상을 살아 나가기 때문에, 범주화에 대한 이해는 “우리가 어떻게 사고하고 활동하는지를 이해하는 요체가 되며, 우리를 인간답게 하고 있는 것이 무엇인지를 이해함에 있어 중심 과제(Lakoff, 1989:6)”가 된다. 범주 개념은 시 교육에서 신장하는 것을 목표로 하는 심미적 문식성과 관련하여 몇 가지 중요한 지점을 지니는데, 특히 여기에서는 범주에 관여하는 맥락적인 차원을 중심으로 살펴보고자 한다.

문학과 관련하여 범주를 논할 때 이는 장르와 밀접하게 연관된다. 학습자가 머릿속에 어떤 유사한 속성을 지닌 텍스트들을 머릿속에 구성하면 이는 일종의 장르가 된다. 그런데 여기에서 주목할 것은 장르라는 개념이 맥락에 따라서 달라질 수 있다는 것이다. 즉 장르는 개인적인 차원의 정신적 재현 과정이면서도 이 개인적 작업이 사회적 차원의 담론에 포함될 수 있도록 연결 지어 준다. 스텁(Steen, 2002:281-282)은 개인 언어 사용자들의 장르에 대한 정신적 재현이 언어의 인지 과정에서 중추적인 역할을 하고 있다는 것을 증명한 연구들을 제시하며, 모든 언어 인지 과정은 진공 상태에서는 일어날 수 없으며 구체적인 상황을 바탕으로 하는데, 이 상황 또는 맥락에 대한 인지적 모델과 기대들이 문학의 경우 장르가 된다고 하였다(김민재, 2019b:276).

이 같이 장르와 연결하였을 때 원형 및 범주화는 크게 두 가지 중요한 교육적 지점을 지닌다.<sup>82)</sup> 우선, 범주 및 원형은 임시적인 성격을 지니며 유연하다는 점이다. 갑스(Gibbs, 1994)는 원형이 일반화된 경험으로 도식화된 정

82) 범주의 장르적 특성 및 시 인식 중심의 심미적 문식성에 의의를 가지는 두 가지 주요 지점은 김민재(2019b:275-276)에서 제시한 생각을 발전 및 보완한 것이다. 이 논의는 본 연구의 예비 2차 실험 조사 후에 학습자들의 양상을 분석함에 있어서 전경화와 범주화를 가장 중요한 현상으로 도출한 바 있다. 이중 범주화의 개념은 학습자의 ‘시 인식’이라는 장르적 개념하에 본 연구에서도 중요하게 다루어 진다.

신적 재현이라는 흔히 여겨지던 논의에서 나아가, 그것이 역동적이고 창조적으로 구성된 구조물이며 기본적으로 임의적이고 개별적인 맥락에 기초하는 것이라는 논의를 펼친다. 이는 초기 인지시학에서 제안하는 원형 이론의 개요나 적용과는 대조를 이룬다. 따라서 학습자는 처음에 개별 시 텍스트를 접함에 있어서 자신이 갖고 있던 원형 및 범주화의 틀을 작동시키지만 반대로 새롭게 접한 텍스트의 경험, 그리고 그 경험을 어떻게 평가하느냐에 따라서 새롭게 장르와 관련하여 원형 및 범주를 형성해갈 수 있다. 즉, 학습자는 하나의 경험을 통해 단순히 기준의 추상적이고 원형적인 개념을 활성화하는 게 아니라, 의미의 유연한 결합을 실행할 수 있다(Gibbs, 1994: 30-31). 다음의 학습자 인터뷰는 범주의 유연성을 보여준다. 이 학습자는 자신에게 가장 의미가 있었던 시를 고른 이유에 대해 설명하였는데, 그 이유를 ‘새로워서’라고 하였는데, 기준에 형성되어 있던 범주에 새로운 사례가 들어옴으로써 학습자의 시 인식이 갱신되는 양상을 보여준다.

연구자: 그런데 이렇게 직설적인 시는 없었다고 했잖아요. 평소의 시는 어떤데 직설적인 시라고 생각했나요?

[C-4]: 약간, 평소에 제가 시작한 시는 약간 좀 감성적이고, 감미롭고, 약간 표현이 다양하고, 이런 시였는데, 거기, 저 시<sup>83)</sup>는 딱 자기 주장을 말하고, 단호하고, 단칼이고, 이러니까 좀 약간 새로웠던 것 같아요.

두 번째로, 이 같은 역동성은 맥락의 준적이라는 점이다. 같은 텍스트를 접하더라도, 그것이 어떤 맥락에서 누구에게 일어났는지에 따라 다양하게 의미화된다. 하나의 사회집단은 어떠한 인식 모형을 공유하는데, 이는 범주화의 패턴을 변화시킨다. 이 같이 범주화의 패턴이 달라지는 이유는 배경적인 요인도 있지만, 집단이 가지고 있는 공동의 이해나 목적에 따라 일어나기도 한다(Stockwell, 2002:67). 따라서 시 교육에서 어떠한 교육 목표를 제공하는 가에 따라서 학습자가 시 텍스트 또는 하나의 시적 표현 단위를 어떻게 범주화하고 해석하는지를 달라지게 한다는 시사점을 도출할 수 있다. 이는 문학용어 중 담화 공동체(discourse communities)와 밀접하게 연관되는데, 담화 공동체는 해석 공동체와도 관련 있는 개념으로 언어와 텍스트의 사용과 관련지어 정의되는 집단이며 유동적인 성격을 지닌다. 학습자는 공시적으로는 교

---

83) 학습자가 언급하고 있는 시는 김승희의 <배꼽을 위한 연가 5>이다.

실에서 시를 읽기도 하며, 학교 밖에서 시를 접하기도 한다. 또한 어릴 때 읽었던 시를 이후에 다시 접하기도 한다. 이때 학습자는 모두 다른 공동체에 속해 있으므로, 이때 학습자가 적용하거나 만들어나갈 장르적 범주는 각각의 공동체가 지닌 사회적, 인지적 문화 모형이 결정하게 된다.

학습자는 시에 대한 심미적 체험을 축적해 나가면서 시 인식 중심의 심미성 작용에 기여하는 인지적 기제로서의 범주를 정교화해 나간다. 시 읽기에서 범주화가 독자에게 가장 의미를 지니는 것은, 독자가 어떤 경험에 대해 시라는 장르를 통해 심미적으로 인식하게 함으로써 비문학 텍스트를 읽었을 때와는 다른 방식으로 다양한 가치를 새롭게 이해하고 포섭할 수 있게 된다는 것이다. 여기에서 중요한 것은 학습자가 자신의 추상화나 범주화에 대해서 인식하고 이를 어떻게 조절할지에 대한 교육적인 시사점이다. 즉 범주화에 대해 선택적인 실행을 할 수 있다는 것이 문식성 향상과 관련한 가능성을 마련할 수 있는 지점이라고 할 수 있다. 이 선택적 실행은 두 가지 의미를 지니는데 하나는 시 텍스트에 따라서 학습자가 각기 다른 전략을 취해 범주화를 할 수 있다는 것이며, 또한 반대로는 학습자의 범주화 방식에 따라 시적 표현에서 포착되는 정서적, 미적 차질들이 달라질 수 있다는 것이다.

### III. 시 인식 중심의 심미적 문식성의 작용 양상

#### 1. 학습자 양상 분석을 통한 이론 생성 과정

##### 1.1. 잠정적 구도로서의 개념 및 이론

본 연구는 학습자의 시 인식 중심의 심미적 문식성 교육의 구도 및 내용 체계를 중간 범위의 차원에서 이론화하고자 한다. 따라서 학습자 자료에 근거한 실증적인 이론의 생성을 도모하는 구성주의 근거이론(constructive grounded theory)의 방법을 적용하였다. 근거이론 생성에 있어서는 자료가 이론의 기반을 형성하며 자료 분석을 통해 연구의 중심적 개념이 도출된다. 한편 근거이론은 현상을 바탕으로 한 이론 생성을 추구하면서도, 연구자가 지니고 있는 학문적인 가정 및 관점을 배제하지 않는다.

자료 분석을 통해 도출된 개념은 고정되는 것이 아니라 다음 분석을 위한 발판이 되므로 이론적 민감성을 지닌다. 연구자는 연구를 진행하며 연속적으로 이어진 분석의 단계를 거치기 때문에, 자료를 해석할수록 범주는 더욱 응축되며 보다 이론적으로 바뀌어 간다. 분석 결과 도출된 범주와 이 범주들 간의 관계는 연구하려는 현상을 다룰 수 있는 개념적 도구를 제공해 준다. 따라서 연구자는 자료에서 직접 추상의 수준을 구축하고, 출현하는 분석 범주를 확인하고 수정하기 위해 추가적인 자료를 모아야 한다. 그 결과 연구자의 작업은 조사된 경험을 추상적 수준에서 이론적으로 이해할 수 있을 때까지 계속되어야 한다.

본 연구의 범주화의 토대가 되는 핵심 용어는 ‘민감화하는 개념(sensitizing concept)’으로서 자료 및 이론의 비교분석을 통해 구체화되면서 자료 분석의 잠정적 구도를 형성한다(Bowen, 2006 Van den Hoonard, 1997). ‘민감화하는 개념’이란 자료를 수집하는 토대를 만들고, 귀납적으로 이론을 생성함에 있어서 연구자에게 거점을 만들어 주는 개념을 의미한다. 본 연구는 학습자의 ‘시 인식’이라는, 자료로부터 도출되는 성격의 개념에 근거하여 심미적 문식성 교육 이론을 도출하고자 하였기 때문에, 본 연구의 이론이 도출되는 과정에서 잠정적인 개념 및 구도를 설정하며 이론을 생성해 왔다. 이

론 생성을 위한 잠정적 구도의 변화를 큰 틀에서 살펴보자 한다.

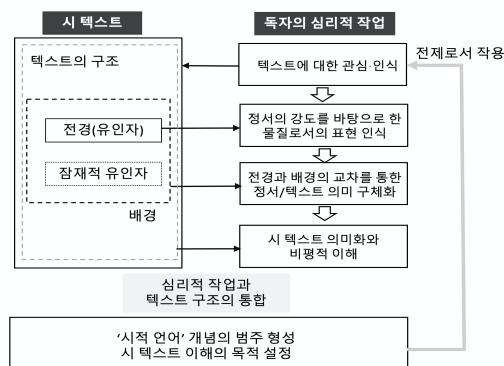
연구 문제에 따라 최초의 핵심 용어는 ‘시적 표현’으로 설정하였는데, 이 용어를 통해 학습자가 세계에 대한 앎을 형성함에 있어 시적인 방식으로 세계를 인식하고 표현한다는 현상을 탐구하고자 하였다.<sup>84)</sup> 그러나 ‘시적 표현’이라는 용어는 표현된 결과물로서의 언어를 지칭하는 것인지 표현 행위를 언급하는 것인지 모호함을 지니며, 표현이 시적·문학적인 측면에서 창작에 가까운 행위인 것인지 시적으로 감수한 사고방식을 언어적·비언어적으로 표현한다는 것인지의 지점 역시 불분명하여 학습자의 실제적인 행위를 관찰하기 어렵다는 교육적 차원의 난점이 존재하였다. 따라서 ‘표현 행위’ 보다는 ‘표현 결과물’, 즉 ‘시’를 중심으로 한 일련의 ‘시적’ 텍스트에 대한 학습자의 이해·표현으로 보고자 하는 현상을 초점화하여 학습자 자료를 수집하였다<sup>85)</sup>.

이후 ‘시적 언어’ 개념을 도입하여 시적 표현의 결과물로서의 언어, 즉 시 텍스트를 중심으로 하되 시적인 속성을 지니는 언어까지 포괄하는 확장된 시 텍스트를 지칭하는 용어로 사용하였다. 이는 심미성과 관련한 개념에서 문식성이 들어오게 되면서 언어적 측면에 보다 초점을 맞춘 것이다. 한편 ‘시적 언어’라는 잠정적 개념의 의미적 불분명함과 문학이론에서 다양한 용법으로 쓰이고 있는 문제는 여전히 지닌 채로 유동적으로 사용된 측면이 있었다.<sup>86)</sup> 학습자 자료 분석의 결과 최종적으로 학습자들의 시에 대한 생각을 포괄적으

84) 심미적 교육의 관점에서 ‘시적 표현’ 개념을 설정하여 논의를 전개한 내용은 김민재(2017)를 참조할 수 있다.

85) 결과물로서의 ‘시적 표현’의 용어 사용은 김민재(2019b)에서 확인할 수 있다. ‘시적 표현’은 향후 설정되는 개념인 ‘시적 언어’와 유사한 관점 및 역할을 지니나, 도입 이론에서 차별점을 지닌다. 시적 언어 개념은 보다

86) 일례로 이 단계에서 자료 분석을 위해 형성한 잠정적 구도는 다음과 같다.



<그림 3> ‘심미성’ 중심의 ‘시적 언어’ 개념 구성 양상의 잠정적 구도

로 칭하는 ‘시 인식’ 개념으로 설정하였다.

학습자의 자료를 수집하고 분석하는 과정에서 학습자의 시에 생각은 장르적 인식, 즉 표현과 내용에 대한 조건을 규정짓는 것임을 발견하게 되었으며 이때 일어나는 체험은 바로 ‘심미적인 체험’을 설명할 수 있는 것이 됨을 확인하였다. 이에 문학교육에서 본질적인 속성 및 목표로 다루는 ‘심미성’ 개념을 구체화할 수 있는 바탕이 될 수 있을 것이라는 관점을 가지게 되었다.<sup>87)</sup> 이론적 토대를 정립함에 있어서 심미성과 관련한 용어는 학문적 용어에 근거하였다. 최초에는 학습자의 ‘심미적 체험’을 관찰하고 체험을 이루는 요소들과 그 기제를 분석하고자 하는 연구 목적을 지니고 있었다. 그러나 점차 심미성은 체험 자체의 차별성보다는 학습자가 자신의 체험을 무엇이라고 명명하고, 나아가 다양한 텍스트를 아름다운 것으로 읽어낼 수 있는지의 개념으로 보아 ‘심미성’으로 잠정적인 개념을 설정한 후, 최종적으로 국어교육 및 문학교육의 교육적 관점에 따라 ‘문식성’ 이론을 도입하였다. 이후 문학교육의 문식성 논의와 예술교육의 문식성 논의, 각 교과 영역의 심미적 교육 문식성 논의를 문식성을 관찰하고, 양상을 분석하는 이론으로 삼았다. 심미성 개념은 학습자의 ‘시’에 대한 생각에 대한 자료 분석 과정에서 도입하게 된 개념이다.

자료를 수집하고 분석하면서 보다 ‘아름다움’이라는 개념의 중요성이 부상하였다. 이에 따라 인터뷰 자료를 수집하여, ‘아름다움’, ‘심미성’ 등에 대해 조사하는 동시에 미학 이론에서 다루는 ‘미’ 개념의 실체를 탐구하여 문학교육 이론 및 실제와의 접점을 마련하고자 하였다. 또한 미를 추상화하는 것이 아니라 현실적인 차원에서 관찰하여 어떠한 구체적인 학습자 행위로 나타나는지를 파악하고자 하였다.<sup>88)</sup> 또한 시의 예술적인 측면 못지않게 일상적 차원의 언어적 이해·표현 능력이 개입함을 분석하게 되어 ‘심미적 이해 능력’이라는 개념을 ‘심미적 문식성’이라는 개념으로 사용하게 되었으며, 예술 교과 분야에서 추구하는 문식성과 구분하면서도 몇 가지 특성을 받아들이며 국어교육 내의 영역으로서 문학교육에서 신장시키고자 하는 문학 문식성 개념과 보다 밀접하게 논의하고자 하였다. 따라서 본 연구에서는 결과적으로 ‘시

87) 인지심리학과 심미적 체험의 연결을 시도한 논의는 김민재(2019a)에서 확인할 수 있다.

88) 이 단계에서 심미성 관점에서 학습자의 양상을 재분석한 결과 ‘시적 언어’라는 개념보다는 ‘시에 대해 형성하고 있는 개념과 속성’이라는 의미로서의 ‘학습자의 시에 대한 인식’, 줄여서 ‘시 인식’으로 보다 일상적 용법의 언어로 수정하였다.

인식'과 '심미적 문식성'을 핵심 개념으로 설정하고, 그 가운데에 '미' 개념이 다양한 층위에서 구체적인 형태로 실현되며 학습자의 이해·표현 능력과 상호작용함을 그 이론의 내용으로 도출하게 되었다.

### 1.2. 이론적 표집을 통한 지속적 비교

근거이론 방법의 특징은 이론적 표집(theoretical sampling)이다. 이론적 표집은 자료를 수집하는 동시에 분석을 진행하고, 분석된 내용을 기반으로 하여 다시 자료를 수집하는 방식이다. 본 연구에서도 총 다섯 차례에 걸친 자료 수집을 진행하였다. 세 차례의 예비 실험에 걸쳐 학습자들이 언어 예술로서 시 양식을 읽어 내는 데에는 머릿속에 형성된 시 개념이 중요하다는 점을 도출하여, 이 같은 시 인식에 대한 조사와 이것이 실제 시 텍스트 읽기의 수행에 어떻게 적용되는지의 양상을 본 실험에 살펴보고자 하였다. 한편, 중학교 학습자와 고등학교 학습자 모두에게 공통적으로 설문조사를 실시해야 하며, 학습자들이 개별 문항에 대한 교사의 안내에 따라 답을 조정하는 현상을 방지하기 위해 스스로 자신의 평소 생각에 대해 답할 수 있도록 문항의 지문을 평이한 언어로 구성하여 학습자들이 질문의 내용을 잘 이해할 수 있도록 하였다.<sup>89)</sup> 학습자들이 수행한 조사의 문항은 다음과 같다.

<표 9> 본 실험 조사지의 서술형 및 활동 지시 문항

구분	문항 내용
I부	[I-1] 자신에게 가장 기억에 남는 시 작품은 무엇인가요? 자신에게 가장 의미가 있거나 흥미로웠거나, 다른 사람에게 소개하고 싶은 작품을 쓰고 그 이유를 적어 주세요. 만약 기억에 남는 시가 없다면 그 이유를 적어 주세요.
	[I-2] '시'란 무엇이라고 생각하는지와 시를 시답게 하는 것은 무엇이라고 생각하는지에 대해 자신의 생각을 자유롭게 적어 주세요.
II부	[1단계] 아래의 두 시 중 하나를 읽으면서, 즉시 떠오르는 느낌이나 생각을 시 위에 적어 주세요. ([ II-1])
	[2단계] ([ II-2]) <ul style="list-style-type: none"> <li>• 자신이 선택한 시를 읽었을 때 가장 눈에 들어오거나, 인상 깊었던 부분</li> </ul>

89) 실제로 인터뷰를 수행함에 있어서 '심미성'이 무엇인지 잘 모르는 학습자들이 대부분이었으며, '아름다움'에 질문했을 때에도 답변을 어려워하는 양상을 보였다.

	<p>에 표시를 해주세요.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>위에서부터 순서대로 읽지 않았을 경우에는 읽은 방향을 화살표로 표시해 주세요.</li> </ul> <p>[3단계] 자신이 선택한 시에 대한 감상을 자유롭게 작성해 주세요. ([ II-3])</p>
III부	<p>[ III-3] 시와 가장 비슷하다고 생각하는 장르를 적고, 그 이유에 대해 써 주세요.</p> <p>[ III-4] 시는 왜 읽는 것이라고 생각하나요? 시 또는 시의 언어가 나에게 어떤 의미를 지니는지에 대해서 자유롭게 생각을 작성해 주세요. 만약 시를 읽어야 하지 않는다고 생각한다면 그 이유에 대해 써 주세요.</p>
	<p>▶ 활동에 대한 소감 및 의견을 적어 주세요.</p>

활동은 총 3부로 나뉘었는데 I부는 ‘시’에 대해 생각하기 위한 문항이다. 학습자들의 시 개념의 범주와 속성을 파악하기 위해 다음 두 문항을 제시하였다. [I-1] 문항은 조사의 첫 문항으로 시에 대한 학습자의 인식을 환기하고, 학습자에게 의의를 가지기 위한 시 텍스트의 사례가 어떻게 시 개념에 범주화되어 있는지를 알아보고자 설계하였다. [I-2] 문항은 학습자가 시라는 개념을 어떻게 범주화하고 있는지에 대해 명시적으로 질문하였는데, 평소 인식을 응답할 수 있도록 표현과 내용을 분리하지 않고 질문하였다. [III-3] 문항은 학습자의 범주의 생산성 및 외연과 함께 타 예술 장르의 문식성을 활성화시켰을 때 시 인식에 영향을 미치는 부분이 있는지를 알아보기 위한 문항이다. [III-4] 문항은 학습자의 범주를 조정하고 시 개념의 정의 및 이론화를 추동하고 실제 시 읽기의 수행 양상의 방향성에 영향을 미치는, 시의 필요성과 목적을 조사하기 위해 설계되었다.

II부는 수행 측면의 조사로 윤동주의 <자화상>과 이상의 <거울>을 제시하고 둘 중 하나를 선택하여 응답하는 활동을 수행하도록 하였다. 두 작품을 제시하여 선택하게 것은 수행 측면에서 ‘관심’에 영향을 미치는 요인들을 파악하기 위한 것이며, 비슷한 내용으로 묶일 수 있지만 표현적 측면이나, 전반적인 미적 속성의 차원에서 학습자에게 상이하게 인식될 수 있는 텍스트를 선정하였다. 또한 III부에서는, 학습자의 인식 및 수행 양상에 영향을 미치는 조건을 파악하기 위한 문항을 5문항씩 두 영역으로 나누어 구성하고 리커트 5점 척도로 시행하였다. [III-1]은 학습자가 II부에서 수행한 시 감상 활동을 돌아보고 평가할 수 있는 메타인지적 작업을 요하는 문항으로 구성되어 있으며, [III-2]는 학습자의 기존의 문학 경험에 기반하여 형성된 시 읽기에 대한

태도 및 시에 대한 개념 범주를 조사하기 위한 문항으로 이루어져 있다. 문항의 내용은 다음과 같다.

<표 10> 본 실험 조사지의 리커트 5점척도형 인식조사 문항

구분	문항 내용
III-1	[1-1] 시 작품에서 가장 인상적으로 다가온 구절은 일상적인 언어에 비해서 느낌이 강했다. [1-2] 시 작품에서 가장 인상적인 단어나 구절은 시 작품 내의 다른 단어나 구절에 비하여 느낌이 강했다. [1-3] 시를 읽어 나갈 때에 비하여, 이후 감상문을 작성하는 과정에서 시를 새롭게 읽게 되었다. [1-4] 내가 작성한 감상문은 시에 표현되어 있는 언어나 형식과 나의 감정과 생각이 잘 연결되어 있는 편이다. [1-5] 내가 작성한 감상문에는 학교에서 문학이나 시에 대해 배운 내용이 잘 담겨 있는 편이다.
III-2	[2-1] 나는 평소에 시 작품을 자발적으로 찾아서 읽는 편이다. [2-2] 나는 학교 수업시간에 시를 배울 때 즐겁게 시를 읽는 편이다. [2-3] 나는 평소에 예술에 대한 관심이 많은 편이다. [2-4] 나는 다른 예술과 공통점이 많다고 생각한다. [2-5] 나는 일상적이고 비문학적인 언어와 공통점이 많다고 생각한다.

근거이론방법에서 코딩은 어느 영역에서 자료가 필요하거나 부족한지를 알아내는 데 사용할 수 있다. 연구자가 코딩을 하면서 자신의 자료가 가지고 있는 틈새 또는 구멍을 알아내는 것 역시 분석 과정의 한 부분이다.<sup>90)</sup> 따라서 자료 수집과 분석을 동시적으로 수행해야 범주의 개발에 대한 참여뿐만 아니라 연구 문제에 대해서 본질적으로 다룰 수 있다는 관점에서 면담 대상 학습자를 선정하였다.

C 중학교 학습자군은 다양한 스펙트럼을 보여줄 수 있도록, 국어 성적과 함께 문학의 향유 태도가 비교적 형성되어 있는 학습자(C-34), 국어 과목 성적은 보통이나 시의 심미적 이해를 비교적 잘 수행한다고 인식하고 있는 학

90) 차마즈(Charmaz, 2006:112)는 이에 대해 “해석되어야 할 공백이 있는 자료”를 발견하는 일은 질적 연구와 양적 연구 모두에 해당된다고 하면서 추가 자료 수집의 필요성을 강조하였다. 표준화된 면접을 수행하는 설문조사 연구자도 응답자와 면접을 하면서 자신의 질문이 의미 있는 영역을 건드리지 못하고 있다는 것을 발견하기도 한다. 그러나 계량적 연구자는 문제가 있어도 동일한 측정 도구를 고수 해야 하지만, 질적 연구자는 지속적인 자료 수집을 수행하면서 이러한 문제를 해결할 수 있다.

습자(C-4), 학교에서 국어 과목으로서의 시를 인식하는 경향이 강하게 드러나는 학습자(C-33), 전반적으로 시 읽기 활동에 관심과 흥미가 없는 학습자(C-8)로, 이들의 시 인식에서 드러나는 표현과 내용에 대한 정의와 이 둘의 관계 설정 양상을 기준으로 선택하였다.

A, B군 학습자는 비교적 우수한 시 향유자 및 감상자를 대표할 수 있는 학습자로 선정 (A-7, B-4)하였으며, 성별 및 선정 시 텍스트를 기준으로 두 명을 선정하였다. 3차 예비실험<sup>91)</sup>의 대상이었던 학습자군인 M군의 학습자들은 이론화가 잘 되어 있는 학습자(M-1)와 보통 수준인 학습자(M-2), 시에 대한 개념과 실제 활동, 평소 인식이 분리되어 있는 학습자(M-3)로 선정하였다. 또한 이 세 명은 각자 좋아하는 예술 장르가 뚜렷한 학습자로 노래 장르에 근거하여 시를 이해하는 학습자(M-1), 뮤지컬 및 공연 예술(M-2), 드라마 및 영상 매체(M-3)에 흥미를 느끼는 학습자로, 타 예술 장르의 문식성이 발달한 점 역시 선정의 이유가 되었다.<sup>92)</sup>

인터뷰를 진행함에 있어서는 학습자의 수행의 기저의 조건을 파악할 수 있도록 학습자들이 처한 맥락, 이들의 일상적/교육적 반응, 그 결과와의 상호 연관성을 파악하는 데에 중점을 두어 심층 인터뷰를 실시하였다. 특히 1차 본 실험 때와 다른 점은 ‘심미성’ 또는 ‘아름다움’이란 무엇이라고 생각하는지에 대한 질문이 이루어졌다는 점이다. 이는 자료 분석을 통해 떠오른 쟁점이다. 학습자들이 각기 가지고 있는 ‘아름다움’에 대한 생각, 즉 ‘미의식’은 본 자료들을 이론적으로 범주화하는 데에 기여하였다. 이와 함께 조사 답변 및 평소 인식에 대한 인터뷰를 통해 그 기저에 있는 맥락을 파악하여 최종적으로 자료들을 범주화하였다.

91) 3차 예비실험에서는 보다 장기적인 차원에서 활동을 수행하며 학습자들의 양상을 직접 관찰할 수 있었기 때문에, 활동지 수행 양상뿐만 아니라 학습자들에 대해 연구자가 관찰한 바를 근거로 면담 대상을 선정하였다.

92) 3차 예비실험 참여자 중 인터뷰 대상을 선정함에 있어서 학년도 함께 고려하였다. 인터뷰 수행 일시를 기준으로 [A-7], [B-4] 학습자는 고등학교 3학년, 그리고 C군 학습자는 모두 중학교 3학년이었다. 따라서 [M-1], [M-2] 학습자는 고등학교 2학년 학습자로 선정하였으며, [M-3] 학습자는 A, B군 학습자와 같은 학년인 고등학교 3학년 학습자로 선정하였다. 따라서 인터뷰 수행 일시를 기준으로 하여 인터뷰 대상의 학년 정보를 정리하면 중학교 3학년 4명, 고등학교 2학년 2명, 고등학교 3학년 5명이다.

### 1.3. 코드 및 범주 도출 절차

본 연구는 크게 일차 코딩-이차 코딩-이론적 범주화<sup>93)</sup>의 틀을 거쳐 자료를 계획하였다. 코딩 과정에 있어서 새로운 관점이 발견될 때 이전 단계로 돌아가 재코딩하는 가역적이고 순환적인 과정으로 진행하였다.

초기 코딩은 자료 분석의 첫 단계로, 연구자는 자료를 통해 어떠한 이론적 가능성을 탐색할 수 있도록 개방적으로 코딩해야 한다. 자료와 자료를 비교하면서 연구 참여자가 문제라고 여기는 지점을 도출해 내고, 그것을 분석적으로 처리하게 된다. 초기 코딩은 자료 위주의 코딩으로, 기준의 범주를 자료에 적용하기보다는 자료의 각 단락에서 행위를 발견하고 설명하는 작업이 이루어진다. 즉 행위를 반영할 수 있는 단어로 코딩해야 한다. 이러한 코딩 방법은 필수적인 부석 작업을 하기 이전에 현존 이론을 채택하거나 개념적 비약으로 건너뛰려는 경향을 억제할 수 있도록 한다. 이 단계의 코드는 적합성을 높이기 위해 다른 언어로 재구성될 수 있는 가능성성이 크기 때문에 잠정적인 성격을 지닌다.

또한 코딩의 형태에 있어서는 동명사 형태의 코딩 방법이 초기 코딩 단계에서의 과정을 추적하고 자료에 밀착하는 데 유용하다는 글레이저(Glazer, 1978; Charmaz, 2006:124에서 재인용)의 관점을 적용하였다. 연구자는 동명사를 통해 행위와 그 연속성에 대해 의미를 얻을 수 있다. 이에 따라 연구 참여자의 유동성을 보존하고 연구자가 새로운 방식으로 경험을 바라보게 해 준다. 이 단계에서 초기 코드들의 예시는 다음과 같다.

<표 11> 자료 분석을 위한 일차 코드 예시

띄어쓰기가 없음에 주목함, 끊어 읽기, 인상적인 구절에 시각적인 표시하기, 질문해 나가면서 자기 언어화 하기, 완결된 문장이 아닌 구절의 나열로 감상 표현하기, 텍스트 의미화 포기, 강도로 감각을 표현하기, ‘~것 같다’의 표현으로 추측하기, 언어적 차원에서의 이해의 포기, 시 개념을 ‘책’ 또는 ‘글’로 치환하여 이해하기, 기준의 시 관념에서의 탈피, 시를 학교나 학원 수업에 접하는 것으로 이해하기, 시에 대한 부정적인 기억, 시의 형식적 요소에 주목, 부정적 감정의 승화, 암기에 대해 부담감 느낌, 시에 대해서 넓은 개념을 가지고 있음, 학교 시와 일상 시를 다른 장르로 받아들임.

93) 본 연구는 기본적으로 차마즈(Charmaz, 2006)의 코딩 방법에 따라 초기 코딩 - 초점 코딩 - 이론적 코딩의 틀을 따랐으나, 일부 본 연구에 맞게 수정한 부분이 있어 버크스와 밀스(Birks & Mills, 2011)을 참조하여 사용한 일차 코딩, 이차 코딩, 이론적 범주화라는 일반적인 명칭을 사용하였다.

초점 코딩은 코딩의 두 번째 단계로, 첫 번째 단계의 코딩에 비해 보다 자시적이고 선택적이고 개념적인 코딩이다. 초기에 수행한 출별 코딩을 통해 몇 가지 강력한 가설로서의 분석 방향을 수립한 후 보다 많은 분절을 종합하고 설명하기 위해 2차 코딩을 시작한다. 2차 코딩은 초기 코드가 분석적인 의미를 갖는지에 대한 결정을 내리는 데에 도움을 주며(Charmaz, 2006:129), 더 수집해야 할 자료를 발견하는 과정이 된다. 연구자는 코딩과 자료를 서로 비교하는 과정을 거치며, 이 단계에서는 사건·상호작용·관점이 이전에는 생각하지 않았던 분석적 범위로 쓰이기 시작한다. 2차 코딩을 통해 연구자는 연구 주제에 대한 선입견을 확인할 수 있다. 2차 코딩은 이론적 표집에 따라 여러 번 반복하였으며, 그 과정에서 사용된 주요 코드의 예시를 들면 다음과 같다. 이때 2차 초점 코드는 이원화하여 전개하는 방식으로 본 연구에 적용 하였는데, 두 관점을 통합할 수 있는 상위 범주를 도출하기 위해 실시하였다. 학습자의 시 인식, 심미적 문식성, 실제 행위를 결합하기 위해 같은 내용에도 코드를 이중적으로 부여한 후 합치는 작업을 하기도 하였다.

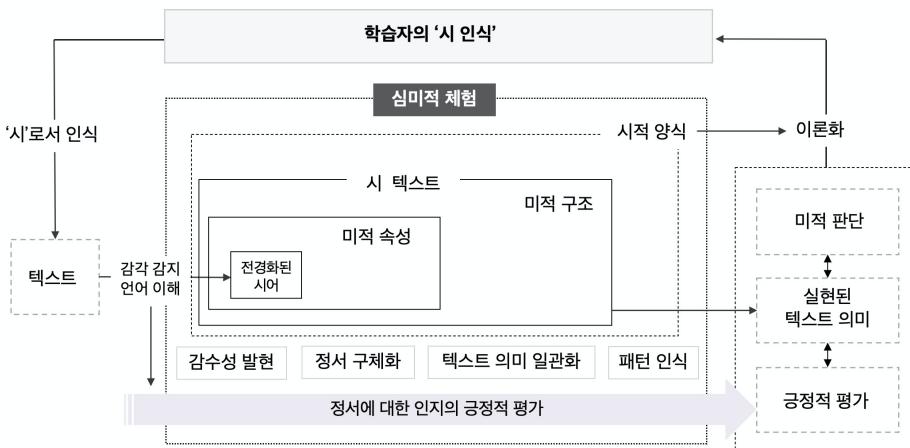
<표 12> 자료 분석을 위한 이차 코드

- 전경화, 방치, 전경-배경의 통합, 거시 구조/미시적 표현 인식, 경계 작업, 범주화, 느린 범주화 (분산의 지속), 빠른 범주화(수렴), 선범주적 정보, 유인자, 장르(장르 기대(expectation), 장르 도식), 정서 자질, 강도로서의 정서, 분위기 감지, 세계 구성, 일탈, 프레임, 독자 요인의 맥락화, 텍스트 요인의 개별화, 텍스트의 표층/심층
- 심미적 관심, 선범주적 정보, 미적 속성, 미적 구조, 예술의 소통 맥락, 텍스트 맥락 내 이해, 체험의 발생, 표현과 내용의 본질적 연결, 표현과 내용의 우연에 의한 연결, 관습적 반응표현과 내용의 분리, 시 형식에 대한 판단, 목적에 따른 이론화, 출거울의 감정

마지막으로 이론적 코딩 단계에서는 범주를 도출하고 하위 범주 간 관계를 맺어 구도를 형성하는 작업을 하였다. 여기에서는 행위 이면에 있는 조건이나 상호작용, 결과를 도식에 포함시키고자 하였다.<sup>94)</sup> 최종 범주로는 심미성과 관련한 학습자의 시 인식이 ‘표현’, ‘내용’, 그리고 ‘표현과 내용의 연관 기제’로

94) 차마즈는 초점 코딩과 이론적 코딩 사이에 축 코딩의 단계를 둘 수 있음을 제시하며 스트라우스와 코빈의 축 코딩에 있어서 도식에 포함하는 세 가지 요소 “① 조건 (conditions): 연구 현상의 구조를 형성하는 상황 또는 환경, ② 행위/상호작용 (action/interaction): 쟁점, 사건, 문제에 대한 연구 참여자의 일상적 또는 전략적인 반응 ③ 결과(consequences): 행위와 상호작용의 산물)(Charmaz, 2006:134)”를 제시하였는데, 이 요소들을 본 연구의 코딩에 참고하였다.

나타났으며, 네 가지 차원인 ‘심미적 체험’, ‘미적 속성’, ‘미적 구조’, ‘예술적 패턴’에서 각각 다른 형태로 나타남을 발견하여 이론화하였다. 즉 학습자의 심미적 문식성은 시 인식을 중심으로 하여 ‘표현’과 ‘내용’에 대한 규정 그리고 이 둘 사이를 연결하면서 다양한 형태로 작용하는 것이라고 보았으며 이에 따라서 네 가지 차원이 도출되었다. 이 교차가 시 인식과 심미적 문식성의 작용이라는 구도를 생성하였다. 이를 도식화하면 다음과 같다.



<그림 4> 시 인식 중심의 심미적 문식성 작용 양상

학습자의 시 인식은 하나의 텍스트를 시로서 인식하게 만들고, 감각 감지와 언어 이해가 일어나면 심미적 체험은 시작된다. ‘전경화된 시어’, ‘미적 속성’, ‘미적 구조’, ‘시적 양식’은 표현의 범위에 해당하며, 표현의 범위가 넓어질수록 학습자의 의미화 역시 심화된다. 이 의미화는 정서를 인지가 포섭하는 방식으로 이루어진다. 한편, ‘미’와 관련해서는 정서에 대한 인지의 긍정적인 평가가 이루어져야 함을 발견했는데, 신경미학 등의 연구에서 이 같은 결과를 뒷받침하였다. 이에 따라서 ‘감수성 발현’, ‘정서 구체화’, ‘텍스트 의미 일관화’, ‘패턴 인식’이라는 작업이 이루어진다. 최종적으로 한 편의 텍스트를 의미화한 학습자는 미적 판단 등의 작업을 통해 미의식을 형성하고, 이것이 시 인식에 다시 ‘이론화’의 형태로 축적된다. 즉, 시 인식과 심미적 문식성은 상호작용하면서, 학습자의 의미 있는 시 텍스트 체험은 시라는 장

르적 범주를 정교화하는 데에 기여하고, 이는 일상적 맥락의 더 많은 현상들을 시로서, 그리고 심미적으로 읽어 나가게 한다.

## 2. 시 인식 중심의 심미적 문식성의 작용 양상

이 절에서는 실제 학습자의 시 인식과 이를 토대로 한 심미적 문식성 작용을 살펴보자 한다. 각 양상은 한 편의 시 텍스트를 단위로 하는 심미적 체험을 단계적인 속성을 지닌 국면별로 나누어 살펴본다. 즉 학습자의 양상은 수행의 차원을 중심으로 인식의 차원이 어떻게 개입하는지를 기본적 틀로 하여 제시하였다. 네 가지의 양상은 단계적인 속성을 지니기도 하지만 각 범주의 양상은 서로 영향을 주고받으며, 특히 가장 상위의 인지적 작업을 요하는 마지막 단계는 시 텍스트를 접했을 때 처음 발생하는 지각적·수동적 단계의 체험을 추동하는 요인이 되는 순환적 구조를 지닌다. 한편 기술 방식에 있어서 학습자 내의 양상별 영향 관계를 설명하기 위해 수행적 측면에서 다른 단계의 양상을 함께 다루는 방식으로도 기술하고자 한다. 학습자의 시 인식이 각 단계에 걸쳐서 어떻게 서로 영향을 주고받는지, 심미적 문식성이 각 차원에서 어떻게 발현되는지를 살펴보기 위해서는 학습자가 보인 다른 차원에서의 양상과의 연계가 필요하다. 학습자의 인지적 기제로서의 시 인식은 수행의 차원별로 그 발현 양상이 다르며 이를 간 연관 관계의 파악이 필요하다. 또한 심미적 문식성 역시 한 학습자 내에서 단계별로 구체적 양상 및 그 수준이 달라진다. 정서적 촉발이 잘 이루어졌다고 하더라도 시의 의미화에는 실패하는 경우가 있으며, 미적 속성을 잘 분석한다고 하더라도 가장 기본적 조건인 심미적 체험이 배제되어 있을 수 있다. 따라서 각 양상에 해당되는 국면을 중심적으로 기술하되 그 영향 요인을 추적하거나 이면의 작용을 탐구하기 위해 연결되는 다른 국면의 양상도 연결지어 부연하는 방식으로 기술하고자 한다.

## 2.1. 시어의 감각적 표상을 통한 체험의 발생

이 단계는 학습자의 기본적인 언어 이해를 바탕으로 하여, 예술로서의 시 텍스트에 대한 심미적 체험이 발생하는 단계이다. 이 단계에서 중요한 것은 체험의 발생 여부이다. ‘발생’이라는 용어의 사용에는 체험이 학습자가 자발적으로 추동하거나, 텍스트의 조재로부터 필연적으로 이어지는 결과가 아니라 텍스트와 독자의 만남에서 자연스럽게 일어나는 것으로 여겨진다는 관점<sup>95)</sup>이 담겨 있다. 자연스럽게 일어난 어떤 사건으로서의 체험은 학습자가 자신의 모호한 감정을 감각으로서 감지하는 방식으로 알아차리게 된다. 즉 감정을 자아내는 것이 아니라 어떤 감정이 존재한다는 사실 자체를 알게 되는 것, 즉 감정이 있고 없음을 인식하는 것이다. 체험이 발생하는 단계에서 촉발되는 정서는 수동적이고 비지향적인 것으로, 그 존재 여부를 알게 되는 방식으로 감상자에게 느껴진다. 또한 이 정서는 아직 구분되거나 식별되는 등의 작업을 통해 구체화되지 않아 강도의 형태로 느껴진다. 즉 감상자에게 있어 시 텍스트에 대한 체험의 발생 여부는 자신이 의도적으로 조절할 수 없는 것으로 여겨진다. 그렇기 때문에 이 단계에서는 체험 발생의 조건을 살펴보는 것이 중요하다.

심미적 체험이 발생하는 단계에서 학습자는 시를 인식할 때 그 표현을 일상적인 언어 차원에서 인식하여 이해할 수 있는가를 가늠하고, 물리적으로 지각 가능한 형식에 집중한다. 한편 내용의 경우에는 구체화되지 않은, 전경화된 자질에 의해 촉발된 감각이나 감정으로 인식한다.

### (1) 일상적 차원의 언어 및 지각된 형식

#### ㄱ. 일상적 소통 차원의 언어

95) 이는 로젠틀랫(Rosenblatt, 1978)이 시 텍스트와 독자가 별개로 존재하는 것이 아니라 시간 속에서 일어나는 하나의 ‘사건(event)’이라고 본 관점과 상통한다. 다만 로젠틀랫은 텍스트와 독자 사이의 관계에서 독자의 위상을 높이기 위해 독자가 자신의 경험 차원을 이끌어 와서 경험을 ‘생성’하는 것에 초점을 맞추고자 하는 것에 비하여 본 연구에서는 독자가 자신도 모르는 사이에 이러한 체험이 발생했다는 수동적인 성격, 그리고 그것을 모호하게 인식하는 감지의 차원에서 첫 번째 국면 및 단계를 설정하였다 점에서 관점의 차이를 지닌다.

이 단계에서 감상자에게 표현은 일상적 차원의 언어이자 물질적으로 지각 가능한 형식이 된다. 심미적 체험이 발생하기 위해서는 우선 일상적인 차원, 즉 비문학적인 차원에서의 언어 이해가 학습자에게 일어나야 한다. 이는 회화의 감상에 있어서 어떤 미적인 반응이 일어나기 전에 형태나 색깔을 구분하는 작업, 즉 ‘지금 내가 무엇을 보고 있는가?’하는 것에 비유할 수 있다. 일상적 소통의 차원에서 언어를 이해한다는 것은 세 가지를 의미하는데, ① 예술로서의 시의 매체는 언어이기 때문에 학습자가 기본적인 문식성을 바탕으로 심미적 체험을 할 수 있다는 조건적 측면, ② 자발적 이해가 가능하기 때문에 외부의 개입 없이 학습자 스스로의 감정이 촉발될 수 있다는 점, ③ 일상적인 차원의 언어 이해에 근거하여 이와 차별화하는 방향으로 체험을 추동하고 의미화할 수 있다는 것, 즉 심미적 이해 단계로 나아가기 위한 기준을 제공하기 위한 토대가 될 수 있다는 것이다.

첫 번째는 시 텍스트가 언어라는 것으로 이루어져 있기 때문에, 그 언어가 인지적 차원에서 학습자에게 이해되고자 하는 성격을 지니는 데에서 오는 조건이다. 시가 언어 예술이라는 이유로 일상적 차원에서의 언어 이해가 일어나야 된다고 하는 점은 당연한 주장으로 보일 수 있지만, 이 사실은 학습자가 시를 어떻게 인식하는지를 보여주는 중요한 조건이 된다. 즉, 학습자는 시를 문자만 공유하는 완전히 다른 규칙을 지닌 언어로 이해하지 않으며, 기본적인 언어적 의미가 소통 가능해야 한다는 것이다. 그러므로 ‘심미적 문식성’이라고 칭함에 있어서 이 첫 번째 현상은 ‘문식성’이라는 단어에 좀 더 근접한 개념으로 설명할 수 있다. 또한 심미적 차원에서 시의 표현이 일상 언어의 규칙을 벗어났다는 점을 탐구할 수 있으려면 어느 정도 사전적인 측면에서의 이해를 형성해야 한다는 점을 뜻한다.

학습자가 시를 ‘이해하지 못했다’라고 말하는 것이 지칭하는 현상에는 여러 차원이 존재한다. Ⅱ장에서 살펴본 바와 같이 심미적 체험은 감정에 대한 인지적 평가를 통해 다음 단계로 진행되는 방식으로 지속된다. 이 단계는 단순히 학습자가 일상적인 차원에서 시의 언어를 이해했는지, 즉 언어를 예술의 질료 차원에서 이해했는지의 여부가 중요하다. 단 ‘어느 정도’라는 말에서도 알 수 있듯이 일상적 언어와는 그 이해의 방식에서 차이를 보인다. 일상적 차원의 언어에서는 조금이라도 이해가 가지 않는 말이 있으면 그 부분에 집중하는 반면 시 읽기에서는 텍스트 내에서 이해 가능한 언어, 즉 표면적인

의미를 파악할 수 있는 언어의 비율이 일정 수준 이상 되면 학습자는 시 텍스트에 대한 이해를 시도한다.<sup>96)</sup> 아래는 학습자들이 일상적 소통의 수준에서 이해할 수 있는 시 텍스트를 의미 있는 체험을 할 수 있는 조건으로 들고 있어, 이 같은 체험 조건의 필요성을 보여주는 인터뷰 내용이다.

[C-4]: 약간…이해 안 가는 시. ⑦어려운 말을 섞으면 이해가 안 가요.

연구자: 이해가 안 되면 재미가 없어요?

[C-4]: 네. 약간 그게 안 가요. ⑧약간 시를 보면 저는 약간 이미지? 를 그리거든요. (중략) 이해가 안 가면 이미지가 그려지지 않으니까, 애초에. 그래서 약간 재미가 없는 것 같아요.

[C-4] 학습자는 국어 과목의 학업적 성취도가 높은 편은 아니지만 자신을 시를 즐길 수 있는 감상자로 정의하고 있으며, 같은 학년군의 다른 학습자들 보다 자신이 상대적으로 시를 잘 이해하고 감상한다고 인식하고 있는 학습자이다. 또한 이 학습자는 평소에 시 또는 시와 유사한 글을 창작한다고 밝혔다. 즉 이 학습자는 어느 정도 시에 대한 장르적 인식이 형성되어 있고, 창작 측면에서는 시를 향유하고 있는 학습자로 볼 수 있다. [C-4] 학습자는 대부분의 시에 대해서 자신은 어느 정도 느낄 수 있다고 답하였는데, 그 선행 조건으로 시 내용이 이해가 가능해야 한다는 점을 밝혔다. 그 이해를 가능하게 하는 가장 기본적인 조건은 자신이 알지 못하는 어휘가 적어야 한다는 것 (㉠)이라고 볼 수 있다.<sup>97)</sup>

[M-1]: 선생님이 그 시집<sup>98)</sup>을 추천해 주셔 가지고 읽게 됐는데, ⑨너무 어려운 거예요. 해석할 수 있는 게 도저히 하나도 없는 거예요. 해석한다는 게 ⑩비유법이나 표현법 이런 걸 찾는 게 아니라 이 시에서 말하고자 하는 그걸 전혀 모르겠었어요.

[M-1] 학습자 역시 애초에 어떠한 의미 있는 체험도 발생하지 않은 시에

96) 대체로 이해가 간다면 오히려 소수의 모르는 단어나 이해가 가지 않는 구절에 대해서 심미적 탐구의 대상으로 삼을 수도 있는 가능성을 가진다. 그러나 이해가 가지 않는 언어의 비율이 너무 높다면 탐구의 대상이 지나치게 많아지기 때문에 해당 텍스트는 근접발달영역을 넘어서서 관심의 대상에서 제외되는 경향을 보인다.

97) 또한 이것이 ‘이미지를 그리는’ 시적인 방식으로 이어진다고 응답한 점(㉡)은 언어 이해가 심미적 체험과 연결됨을 보여 준다.

98) 해당 시집은 박준의 『당신의 이름을 지어다가 며칠은 먹었다』이다.

대해서 이야기하며 ‘해석’이 되지 않았다고 밝히며(⑤), 그 해석이 예술로서의 시 텍스트의 자질을 변별하는 것이 아닌, 일상적 소통 차원 또는 표면적 의미 이해라는 점(⑥)을 분명히 하였다. 즉, 매체로서의 일상적 차원의 언어 이해는 예술적 언어 이해의 기반이 된다. 보다 언어적 이해에 명확하게 실패한 학습자들의 예시를 살펴볼 수 있다. 아래는 학습자들이 이상의 <거울> 텍스트 위에 적은 감상이다.

- 솔직히 이 시는 무엇을 말하려는지 잘 모르겠다. [C-61-II-1]
- 거울에 대해서 무언가를 알려 주고 싶어하는 것 같은데 잘 모르겠다. [C-51-II-1]
- 아 모르겠다. [C-105-II-1]<sup>99)</sup>

위의 학습자들은 [II-3] 문항 즉 시에 대한 감상을 적는 문항에 응답하지 않았다.<sup>100)</sup> 즉 이 학습자들에게는 심미적 체험 발생이 실패한 것으로 볼 수 있을 것이다. 한편, 이 학습자들은 조사의 첫 번째 문항인 ‘기억에 남거나 의미 있는 시’에 대해 ‘없다’라고 응답하여 시에 대해 의미 있는 체험을 바탕으로 한 목표 설정이 되어 있지 않은 학습자들이다. 이 중 두 학습자들의 다른 문항들에 대한 응답을 살펴보면 다음과 같다. 우선 [C-61] 학습자의 응답 중 주목할 만한 답변들은 다음과 같다.

- 없다. 학교 국어시간에 시를 배우긴 하지만 ⑦자세하게 머릿속에 남을 만한 임팩트가 있는 시가 아직까진 나오진 않은 것 같다. [C-61-I-1]
- 노래(k-pop 등등) 왜냐하면 노래와 시는 ⑧둘 다 솔직히 뭘 전하고 싶은지 뚜렷하지 않은 것 같다. [C-61-III-4]
- 시는 안 읽어도 된다고 생각한다. 솔직히 ⑨시가 뭘 전하려는지 잘 모르겠고 ⑩시가 국어시간에 나오면 시험 범위만 늘어나기 때문입니다. [C-61-III-4]

[C-61] 학습자는 의미 있는 시 체험을 ‘자세하게 머릿속에 남는 임팩트 있는 시’로 규정하고 있으며, 이 같은 시 체험을 하기 위해서는 그러한 시가 ‘나와야’ 한다고 생각하고 있는 모습을 보인다(⑦). 즉 의미 있는 시 체험을

99) C군 중학교 학습자의 자료 중 학습자 기호 86번 이후부터는(86~108번) 통상적인 실험의 경우 ‘유의미하지 않은 응답 자료’로 분류될 정도로 응답 내용이 매우 불성실하거나 문항과 관계없는 답변 위주로 이루어져 있다. 그러나 자료의 세부 양상을 살펴보았을 때 이것이 시 읽기의 어려움, 또는 시를 기피하는 태도를 보여 준다고 생각되어 함께 분석하였다.

100) 이 같이 텍스트에 모르겠다는 생각을 적은 학습자들 중 상당수가 시 감상 문항에 응답하지 않았다.

하기 위해서는 ‘의미 있는 시’가 있어야 되는데 아직 한 번도 접해보지 못했다는 것으로 이해할 수 있다. 보다 주목해볼 수 있는 것은 유사한 장르에 대해 응답한 내용인데, 보통 ‘노래’를 시와 유사한 장르로 답하는 경우 학습자들은 노래 가사에 중점을 두어 시의 서정성이나 형식적 특징을 근거로 드는 경우가 많았다. 그런데 이 학습자는 시와 노래의 공통점을 ‘뭘 전하고 싶은지 뚜렷하지 않음’이라고 들고 있어, 유사한 양식을 인지하고 있으나 이에 대한 부정적인 의식을 형성하고 있음을 드러낸다(㉡).

이러한 시 인식에 기반하여 이 학습자는 시를 배우지 않아도 된다는 의견을 지니고 있으며 그 이유로 ㉠, ㉡의 내용과 유사한 취지에서 시가 자신에게 의미 없음(㉡)을 근거로 들며 여기에 더하여 시험 범위가 늘어나는 어떤 예술적 영역의 차원을 벗어나 일상적 삶을 저해하는 요소로 인식하고 있다. 이 같이 [C-61] 학습자는 의미 있는 시 체험 부재와 부정적 인식 강화로 시 텍스트를 접했을 때 이해를 포기하는 양상을 보여준다. 다음은 [C-51] 학습자의 응답 양상이다.

- ㉠ 기억할 만한 단락이 없어서.. ㉡ 또 이해하기 어렵다. [C-51-I-1]
- 시란 일상이나 창작을 하여 ㉡ 책과 다른 마음을 전할 수 있는 짧은 글 [C-51-I-2]
- 깊은 뜻이 들어가면 시에 잘 적합하다라고 생각하지만 ㉡ 글이 너무 어려워져서 힘들다. [C-51-III-3]

[C-51] 학습자 역시 의미 있는 시 체험을 하지 못했다고 답변하였는데 [C-61] 학습자와 마찬가지로 기억할 만한 시가 ‘없어서’라고 하며 시가 자신에게 의미를 가지지 못하는 이유를 시 텍스트의 특징으로 들고 있다(㉠). 그러나 동시에 이 학습자는 ‘이해하기 어렵다’라는 이유를 들고 있어 감상자 요인, 즉 자신의 이해 역량도 함께 인식하고 있는 것으로 보인다(㉡). 이 학습자는 유사한 장르를 묻는 답변에 문항이 요구하는 답변이 아닌 시 장르의 특성을 적었는데, 시 장르가 ‘깊은 뜻’이 있는 것을 특징으로 인식하고 있으나 자신이 이해를 못하고 있음을 언급하여(㉢), 이 학습자는 어느 정도의 시 읽기의 목표의식은 있으나 자신의 특성과 능력 차원에서 시 이해를 포기하고 있는 것으로 보인다.<sup>101)</sup> 한편, 시의 정의와 특징을 묻는 문항에 대한 답변에

---

101) [C-51] 학습자는 시 읽기의 필요성을 묻는 [III-4] 문항에 응답하지 않았다.

서 [C-51] 학습자는 ‘책’이라는 표현을 사용하는데(②), ‘시’라는 개념을 ① ‘책’ 또는 ‘글’로 대치, ② ‘책’과 ‘시’를 같은 층위에 놓고 유사한 장르로 인식, ③ ‘책’을 ‘시’의 유개념으로 인식하는 양상은 중학교 학습자인 C군에서만 두드러지는 양상<sup>102)</sup>이다.<sup>103)</sup>

- 일단 어렵다....시를 쓴 사람의 관점을 이해하지 못하겠다. 또 습관적으로 책을 많이 안 읽어서... [C-74-II-3(자화상)]

연구자: 그럼 만약에 시가 10개 나온다고 하면 그중에 몇 개가 이해 가 되나요?

[C-4]: 한 7개, 8개는 되지 않을까 하는데, 제가 요즘 책을 안 읽어서 한 5개 정도?

[C-74] 학습자 역시 시의 표면적 의미 이해에 실패하여 감상문을 적지 않았는데, 위의 내용은 <자화상> 텍스트 위에 감상을 적은 내용이다. 이해하지 못하는 이유를 자신이 ‘책을 많이 안 읽어서’라고 답한 부분에서, 시 텍스트를 이해하는 데 있어 일상적인 언어 능력이 중요하게 인식됨을 확인할 수 있다. [C-4]와의 인터뷰 내용 중 ‘책 읽기’와 시 텍스트의 이해 정도를 연관시킨다는 점 역시 이를 뒷받침한다. [C-4] 학습자는 이해가 된다면 어느 정도 느끼고, 또 흥미롭게 읽을 수 있다고 답변한 학습자로 언어적 이해의 정도가 심미적 체험의 조건이 됨을 다시 한번 확인할 수 있다. 아래의 두 학습자의 응답 역시 같은 맥락에서 이루어진 것으로 볼 수 있다.

- 시에 관심이 없다. 걍 책을 잘 안 읽는다. [C-103-I-1]
- 기억이 나지 않습니다. 책을 잘 읽지 않아서입니다. [C-108-I-1]

위 두 학습자는 전반적으로 불성실한 응답을 한 학습자로, 두 학습자 모두 자신을 책을 읽지 않는 사람으로 규정하고 있다. 다음은 유사한 장르를 묻는 응답에 ‘책’ 또는 ‘글’이라고 응답한 학습자의 답변이다. 이 학습자들은 ‘책’, ‘글’과 ‘시’를 같은 층위의 개념으로 놓고 생각하고 있음을 알 수 있다. 또한 ‘책’, ‘글’을 하나의 ‘장르’로 인식하고 있다는 점은 고등학교 학습자(A, B군)

102) ‘시란 ~한 글이다’ 와 같이 글이지만 그 특성을 규정하는 경우는 배제하였다. 한편 ‘~한 글’로 규정하는 경우도 중학교 학습자에게서 나타나는 양상의 비율이 높았다.

103) [C-51] 학습자의 경우 답변 내용의 의미가 불분명하나 ②에 가까운 양상을 보인다.

에서는 나타나지 않는 양상으로, 개념 또는 범주 인식에 있어 분명한 차이를 나타내는 지점이다. 이 두 학습자들의 또 다른 공통점은 그 이유에 대해서 ‘그냥’이라고 답하며 근거에 대해 설명하지 못하고 있다는 점이다.

- 책, 책은 시와 읽는 것도 비슷하고 그냥 시를 하면 책이 떠오른다. [C-52-III-3]
- 시는 글과 가장 비슷하다고 생각한다. 이유는 그냥 그렇게 보여서. [C-90-III-3]

이 같이 ‘책’, ‘글’과 시 개념의 대치, 같은 층위의 유사성 인식, ‘예술’, ‘문학’이 아닌 ‘책’, ‘글’을 시 개념의 유개념으로 인식하는 양상은 예술로서의 시를 인식하기보다는 해석해야 하는 문어 텍스트로 인식하고 있음을 보여주며, ‘시’라는 장르의 경계가 아직 모호하게 형성되어 있음을 나타낸다. ‘책’이라는 단어를 장르를 나타내는 추상적인 개념으로 사용하는 양상은 B 학습자군에서는 나타나지 않았으며, A학습자군 일부에서 나타났지만 시의 특성을 강조하기 위한 방향으로 사용된 경향을 보였다.

- 시는 읽는 것이며, 듣는 것이며, 되뇌이는 것이다. 처음에는 시를 읽는다. 처음 보는 글의 구성과 단어의 선택을 책 읽듯이 읽는다. 그러다 시의 운율이 한 박자 한 박자 귀에 꽂히기 시작하면 그때부터 들리기 시작한다. [A-19-III-4]

[A-19] 학습자는 시를 읽고 의미화하는 과정을 ‘읽는 것’에서 ‘듣는 것’으로, 그리고 ‘되뇌이는 것’으로 정의하고 각각을 설명한다. 여기에서 처음에는 시를 읽는 것을 ‘책 읽듯이 읽는다’라고 한 것은 언어적인 이해가 바탕이 되어야 함을 나타내는 것과 동시에, 시의 특성인 운율을 느끼는 것으로 나아가는 것과의 구분이 이루어짐을 알 수 있다.

한편, 중학교 학습자들의 [I-1] 문항에 대한 답변에서 시 텍스트의 편중 상태가 일어났는데, 답변 양상을 통해 심미적 체험의 발생 조건으로서의 언어에 대해 탐구할 수 있다. 중학교 학습자들의 경우, 해당 학교의 국어시간에 학습한 시 중 하나인 안도현의 <스며드는 것>을 자신의 의미 있는 시 경험의 대상으로 언급한 학습자의 비율이 매우 높았는데, ‘없음’이라고 대답한 학습자를 제외하고 비율을 산정하면 약 28%의 학습자들이 해당 시 텍스트를 언급하였다. 조사 시에는 학습자들은 이 시 텍스트를 선택한 이유로 대부분 내용에 대해 언급하였는데, 이 시 텍스트가 선호되는 현상에 대해 학습자들과의 인터뷰를 진행한 결과 시 텍스트의 용어의 평이성으로 인한 일상적 차원의 언어 이

해가 가능한 점이 그 중요한 요인 중 하나임을 확인할 수 있었다.

다음은 [C-4] 학습자와 <스며드는 것>이 왜 인상적이고 흥미로운 시 읽기 경험으로 남았는지에 대해 인터뷰한 내용이다.<sup>104)</sup>

[C-4]: 제일 익숙한 단어가 나왔다고 해야 하나. 다른 시들은 다 어려운 말투성  
이에 이해하지 못하는 부분도 많은데, 이거는 좋아하는 음식에 비유를  
하니까, 약간 좋아하는 음식에 합해 가지고 모성애까지 합하니까 더 와  
닿는 느낌?

이 인터뷰 내용은 단지 표면적 언어 이해가 심미적 체험의 유일한 충분조건이 된다는 사실을 보여주지 않는다. 즉 일상적 소통 차원에서 언어가 이해되었다는 것은, 단지 그것이 일상적 맥락에서 이해가 되었다는 것을 뜻하지 않는다. 이는 자발적으로 학습자에게 정서의 촉발이 발생하고 심미적 체험 및 이해가 일어날 수 있는 조건이 된다. 학습자들은 시 텍스트를 읽음으로써 정서가 촉발된 것을 ‘와 닿았다’라고 표현하며, 자신이 조절할 수 없으며, 이후에 어떤 교육적 처치를 하더라도 최초에 느낄 수 없었던 시는 자발적으로 느낄 수 있는 시 텍스트와 같은 방식으로는 느낄 수 없다고 인식한다. [C-11] 학습자와 <스며드는 것>에 대해 인터뷰 중, 학습자의 여러 발언을 통해 자신이 자발적으로 시를 읽는 경험을 하였기 때문이라는 점을 발견하여 이에 대해 질문하였다.

연구자: 아이들이 <스며드는 것>, 이걸 좋아했잖아요. 00학생도 재미있게 들었다고 했고.

[C-4]: 네, 네.

연구자: 그럼 이게 시가 딱 쉽고 그래서 더 재밌던 건지, 아니면 이게 쉬우니까 선생님이 알려 주기 전부터도, 필기를 시작하기 전부터도, 좀 이해하기 쉽잖아요, 학생 혼자. 그러니까 이 혼자 이해하는 경험을 해서 재밌던 건지, 아니면 시 자체가 정말 재밌어서 훨씬 재밌던 건지 수업이, 그게 좀 궁금해요.

[C-4]: 저는… 개인적으로 혼자 이해가 더 재밌던 것 같아요.

언어가 다른 도움 없이 이해되었다는 것은 교실이라는 공간적 차원에서 보

104) [C-4] 학습자는 [I-1] 문항에 대해 <배꼽을 위한 연가 5>를 들어 답변하였는데, 인터뷰 중에 학교에서 배웠던 시 중 <스며드는 것>과 <배꼽을 위한 연가 5> 두 가지가 가장 흥미롭고 의미 있었다고 답하며, 두 작품이 각기 다른 이유로 가장 인상 깊었다고 하였는데, 그중 <스며드는 것>은 언어적인 평이성으로 인해 잘 와 닿고, 이해되며, 그래서 자발적으로 느낄 수 있었다는 점을 강조하였다.

았을 때, 교사 또는 교과서의 설명 없이 학습자가 자발적으로 이 시를 읽을 수 있었다는 것을 뜻한다. 그 결과 학습자에게 정서적 체험이 일어날 확률이 높아졌다는 것으로도 이 현상을 분석할 수 있다.<sup>105)</sup> 학습자의 시 텍스트 읽기의 대부분이 교실에서 이루어진다는 것을 감안할 때,<sup>106)</sup> 학습자가 시 텍스트를 이해할 수 없는 경우 시에 대한 자발적 읽기나 체험을 하지 않아도 곧 교사의 시 텍스트에 대한 설명과 해석을 들을 수 있는 경우가 일반적이다. 이는 분량이 길어 교사가 텍스트의 모든 언어를 설명해 줄 수 없어 학습자 자신이 직접 읽으면서 내용을 파악해야 하는 소설보다도 시의 경우에 보다 쉽게 일어날 수 있는 현상이다. 즉, 일상적 언어 차원에서 시 텍스트가 이해 된다는 것은 학습자 고유의 심미적 체험의 발생 가능성을 높여 줄 수 있는 토대가 됨을 뜻한다.

마지막으로 시 텍스트를 일상적인 언어 차원에서 인식한다는 것은, 그 일상적인 차원에서 벗어나는 지점을 발견하거나 시 텍스트 읽기의 특수한 방식으로 체험하기 위한 기준을 설정한다는 것을 의미한다. 시 텍스트를 일상적인 언어 또는 일상적인 맥락과 구별되는 것이라고 인식하는 학습자들도, 일상적인 차원에서의 언어 이해가 선결되어야 한다고 언급하였다. 앞서 제시한 [A-19] 학습자의 답변에서도 이 같은 구분이 이루어짐을 알 수 있다. 이는 앞서 언급한 것과 같이 마치 회화에서 자신이 아는 일상적인 세계의 물체를 식별하거나 추상화의 경우라도 자신이 이미 알고 있는 형태, 만약 형태가 발견되지 않는다면 최소한 자신이 식별할 수 있는 무늬 또는 색상을 그 안에서 발견하고자 하는 것과 유사한 작업을 하는 것이라고 이해할 수 있다. 즉 학습자는 심미적 체험을 하기 이전에 어느 정도의 비미적인·비예술적인 수준에서 기본적인 이해를 하고자 한다. 이는 문식성의 측면에서 심미성과 문자 언어에 대한 기본적 이해 능력이 통합된 차원이라고 할 수 있다.

---

105) 한편, 이는 시 텍스트의 심미적 체험의 발생 정도를 높이기 위한 교육적 차원의 조건에 대해 시사하는 바가 큰데, 언어적 차원에서 평이하지 않은 텍스트의 경우 쉬운 시 텍스트보다 시간을 어느 정도 제공해야 할지, 그리고 어느 정도의 주석을 최초에 제공할 것인지에 대한 것을 고려하게 한다. 이에 대해서는 III장 3절의 텍스트 요인 및 맥락적 요인과 관련하여 기술하기로 한다.

106) C 학습자군의 경우 [III-2-1] ‘나는 평소에 시 작품을 자발적으로 찾아서 읽는 편이다.’라는 문항의 경우 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’의 응답의 비율을 합하면 약 8% 정도로 학습자들의 시 읽기의 대부분은 학교에서 일어나는 것으로 예상할 수 있다.

- 윤동주 자화상. 시에 담긴 뜻은 잘 모르겠지만 감동을 주고 가슴에 와 닿는다.  
[C-22-I-1]

한편 [C-22] 학습자의 사례에서 볼 수 있듯이 언어적 이해를 하려는 의지를 가지고 있지만 그 이해가 만족할 만한 정도로 이루어지지 않은 경우에도, 어느 정도의 심미적 체험의 발생 가능성은 학습자들도 존재하였는데, 이들의 양상을 살펴볼 수 있다. 위 학습자는 표면적인 의미 이해는 충분히 하지 못하였으나 ‘감동’과 ‘가슴에 와 닿음’이라는 체험이 발생한 것으로 보인다. 이는 후술할 체험 단계에서 학습자가 인식하는 시의 내용이 ‘강도로서의 감정’이 발생한 것으로 보인다. 체험 단계에서는 모든 반응과 텍스트적 자질이 뒤섞여 있으므로, 표현으로서의 언어 및 형식적 조건과 내용으로서의 정서 감지의 조건 중 무엇이 먼저 와 닿는지는 근본적으로 구분하기 어렵다는 차원에서, 언어적 이해가 일어나지 않았지만 정서 감지가 일어나는 경우 이를 출발점으로 삼아 시의 언어 이해를 해 나가는 교육적 처치가 필요할 것이다.

### ㄴ. 지각 가능한 형식

심미적 체험의 또 하나의 주요한 발생 조건으로서의 시의 표현은 지각 가능한 형식이다. 체험의 발생 단계는 독자의 심리적 작업과 텍스트라는 객관적인 물질이 신체를 매개로 하여 만나는 단계이다. 독자는 시를 접하면서 물질로서의 표현을 접한다. 모든 심미적 이해는 물질로서의 표현에 대한 인식과 구별에서 시작한다. 이는 블레이크(Blake, 1972)가 모든 예술이 ‘구별’에 의해 성립한다고 한 것과 연결 지어 이해할 수 있다.<sup>107)</sup> 즉, 어떤 것을 발견하였든 간에, 또한 그것이 예술의 특징이나 심미적인 이해와 관계없어 보여도 무엇인가를 작품에서 변별해 내고 이를 지각하는 것은 모두 심미적 체험

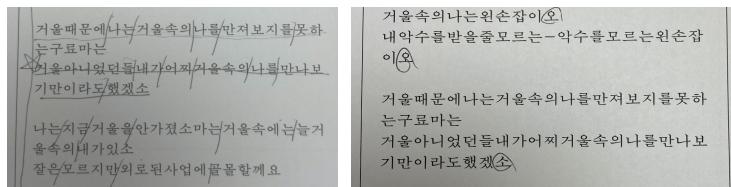
107) 블레이크는 모든 지각적 형식의 구별은 미적 속성으로 변환될 수 있으며 예술 작품의 심미적 체험의 토대가 된다는 점을 예술 작품을 사람에 비유하여 설명하였는데 학습자의 양상을 이러한 접근으로 이해해 볼 수 있다. “모든 사람은 눈, 코, 입을 가지고 있다. 이러한 사실들은 바보들도 알고 있다. 그러나 현명하고 민감한 사람만이 눈, 코, 입의 모든 방식과 의도와 표현 특성을 아주 상세하게 고려하고 구별한다. 모든 예술은 이러한 구별에 의해 성립한다. (중략) 시의 어떠한 단어도 무의미한 것으로 받아들여지지 않는 것처럼, 회화에서도 역시 어떠한 모래알이나 풀잎도 무의미한 것으로 받아들이지 않는다. 하찮은 오점이나 표지도 마찬 가지이다.”(Blake, 1972:166; Freeman, 2002:37에서 재인용)

의 토대가 된다는 의미이다.

독자가 시 텍스트를 접하면 우선 시 텍스트에서 눈에 띄는 표현에 주목하며 이에 대한 반응을 하는데, 독자는 시 텍스트의 표현적 특징을 특별하다고 느꼈지만 왜 그런지 또는 그 특별함의 구체적인 의미가 무엇인지 탐구하는 과정까지 나아가지 않고, 인지적 차원에서는 단지 지각됨을 인식하는 양상을 보인다. 즉 인지적으로 보았을 때 독자의 정신이 구체적인 세계에 대한 자신의 감각적 체험을 추상적 사고 영역에 개념적으로 투사하기 이전에 완전히 이해 및 체화되지 않은 인지 과정이 일어난다고 볼 수 있다(freeman, 2002:35-37). 이를 미적인 개념으로 이해하자면, 미적 속성이 무엇인지 추출하기 이전에 비미적 속성을 인식하는 것이라고 할 수 있다. 이는 학습자들이 이후 시 읽기에서 도출할 의미화에 포섭되는 방식으로 영향을 미친다. 이 같은 양상은 이상의 <거울>을 읽은 학습자들의 사례에서 이 같은 양상을 뚜렷하게 확인할 수 있다. 학습자들은 일상적 차원의 언어와 다르게 느껴지는 예술적 형식에 표시를 하였으며<sup>108)</sup>, <거울>을 선택하여 읽은 학습자들이 [Ⅱ-1] 문항에 대한 수행 결과로 “띄어쓰기가 없네..? [C-12-Ⅱ-1]”, “띄어쓰기가 불편하다 [C-68-Ⅱ-1]”, “띄어쓰기 없이 시가 작성되었다 [A-13-Ⅱ-1]”, “엇 왜 띄어쓰기를 안했지? [B-10-Ⅱ-1]” 등의 메모를 시 텍스트 옆에 적기도 하였다.

이 같은 관심은 후술할 관심에 따른 작품의 선정으로도 이어진다. <거울>을 선택한 학습자의 경우 띄어쓰기가 되어 있지 않다는 것을 구별해냈기 때문에 이로 인한 관심이 형성되어 이 작품을 선택한 것이라고 볼 수 있다. 이 단계에서는 단순히 ‘띄어쓰기’라는 특징을 그대로 기술함으로써 자신이 특기할 부분을 구별하는 데에 그치고 있으며, 아직은 여기에서 어떤 효과 또는 정서가 축발되는지에 대한 인식이 적다. 이 같은 형식의 지각은 의미화 이전에 이

108) 다음은 <거울>을 선택한 중학교 학습자들이 시 텍스트 위에 생각을 적거나 표시하는 단계에서 텍스트적 특징에 대해 표현한 것이다.



[C-32-II-2]

[C-84-II-2]

<그림 5> 중학교 학습자들의 <거울> 텍스트 위 표시 양상

루어진다. 다음은 이 같은 양상을 보여주는 또 다른 학습자의 예시이다.

연구자 : 둘 중에서 왜 이걸 골랐다고 기억을 하나요?

[C-11]: 뭔가 오른쪽 시(<거울>)는 이해하기가 어려운 것 같아요.

연구자 : 왼쪽 시(<자화상>)는 더 이해하기가 쉬웠어요?

[C-11]: 네.

연구자: 왜요?

[C-11]: 오른쪽 시는 제가 처음 보는… 그런… 신기해서. 내용이 뒤틀리거나  
것 같아서.

연구자: 이거는요?

[C-11]: 이건 그래도 평소에 보던 시 같아서.

[C-11] 학습자와의 인터뷰 내용에서는 학습자의 ‘시 인식’이 체험의 첫 발 생에서 중요한 역할을 할 수 있다. 객관적으로 규정하거나 설명하긴 어려워도 해당 학습자에게 ‘뒤틀리거나’ 또는 ‘처음 보는’ 형식과 ‘평소에 보던 시’라는 형식이 이미 머릿속에 형성되어 있으며, 형식 역시 학습자에게 설명하기 어려운 느낌으로 지각됨을 알 수 있다.

## (2) 감수성에 기반한 감각의 강도

학습자가 물질로서 형식을 인식했다는 것은, 어느 정도의 ‘미적 속성’의 토 대의 역할을 하는 심미적 체험이 발생했다는 것이며 학습자의 인지적 차원에서 보았을 때 시를 전경화하기 시작했다는 것을 의미한다. 이 같은 전경화를 통한 심미적 체험이 촉발의 초기 단계는 정서의 종류가 아닌 정서의 초기 단계로서의 감각의 강도를 통해 일어난다. 강도로 인식된다는 것은 정서라는 질적인 대상을 양적으로 인지한다는 것이다.<sup>109)</sup> 이 단계에서 학습자는 정서의 유형을 세분화하기보다는, 감정의 발생 여부와 그 강도를 인지한다. 학습자의 감상에서 흔히 발견되는 구절인 ‘인상적이다’, ‘와 닿았다’ 등의 표현은 이러한 정서 강도의 감지라고 볼 수 있다.

이는 문학 경험의 질료로서 유용한 점이 실제 경험과 밀접하게 연

109) 정서의 강도와 관련해서 심리학의 ‘극성(polarity)’과 ‘각성(arousal)’ 개념을 도입해서도 설명할 수 있다. 극성은 쾌-불쾌 또는 긍정적-부정적의 축으로 설명되며, ‘각성’이 ‘강도’와 보다 연관되는 개념으로 활성화-비활성화의 축이다. 각성은 감정이 어느 정도로 활성화되는지에 대해 지표를 제공하는 개념으로 감정에 어느 정도의 에너지가 발생했는지를 나타낸다.(Barrett, 2007:76)

관지어 자세히 묘사하면서 생생한 느낌을 불러일으키기 때문이라는 최홍원 (2014:522)의 논의와도 상통한다. 만약 텍스트가 어떠한 미적인 효과를 자아내기 위한 자질을 갖추고 있다고 하더라도 독자에게 일정 강도 이상의 생생한 느낌으로 와 닿지 않는다면, 시의 언어는 어떠한 미적 효과를 주지 못하며, 학습자에게 시의 언어에 관한 논의를 펼칠 여지는 봉쇄된다. 문선영 (2019) 역시 독자 스스로의 경험에 포섭되지 않는 작품의 자질들은 심미성을 형성하는 데 기여하지 못해 하나의 ‘정보’에 불과하다는 지적을 한 바 있는데 이는 본고의 입장과 상통한다. 아래 [B-4] 학습자와의 인터뷰는 정서의 감지가 이후 시의 의미화가 학습자에게 의의를 가지게 되는 토대가 됨을 보여준다.

연구자: 와 닿는 구절이 없는 시랑, 와 닿는 구절이 있었던 시랑 어떤 감상 결과에 다른 점이 있었나요?

[B-4]: 음… 사실 와 닿는 구절이 없는 시는 그냥 학교에서 배우니까 배우는 정도로만 보거든요. 여러 번 읽어도 감동이 갑자기 생긴다든지 그런 않았던 것 같고. 그냥 어떤 구절이 좋은 시가 있으면 학교에서 배우는 거 라도 계속 읽을 때마다 뭔가 힘이 되고 그런 느낌을 받았어요.

연구자: 그러면 좋은 구절이 있으면 시의 나머지 부분도 더 잘 보게 되나요?

[B-4]: 네.

연구자: 시 전체적으로 파악을 하려고 노력해 보고 그런 게 있는 건가요?

[B-4]: 네.

이 같은 강도를 인식하는 과정을 인지심리학의 주의 개념을 바탕으로 하여 전경화라는 현상을 중심으로 살펴볼 수 있다. 한 사람의 주의를 끌면서 식별되는 항목들은 전경으로, 그 영역의 나머지 항목들은 전경에 대한 배경으로 간주된다. 주의는 배경에 대한 전경의 상대적 힘에 기초하여 선택된다. 전경은 개념적, 물리적 경계를 지니며 비교적 정적인 배경에 맞서 움직인다. 또한 전경은 시공간에서 배경보다 선행하며, 배경으로부터 벗어나 전경으로 부상하는 배경의 일부분이거나 아니면 배경 중에 가장 크거나 첫 번째에 위치한 것이다. 또한 전경은 주로 배경보다 더 상세하게 다뤄지고, 더 초점화되며, 더 부각된다. 그리고 전경은 배경보다 주의를 더 끈다. 주의를 더 끈다는 것은 유인한다는 말로 표현할 수 있는데, 여기에서 유인은 단순하게 주의를 끄는, 또는 방해하는 힘을 의미한다 (Stockwell, 2002).

전경화는 문학이론, 특히 감상의 중 감상자와 텍스트의 요인이 서로 공명

을 일으키는 부분을 설명한다. 학습자는 시 텍스트 내의 어떤 자질 또는 양상을 두드러지는 것으로 느끼게 된다. 이를 시 텍스트의 어떤 자질을 인식하는 것이라고 한다면, 시 텍스트의 구절에 대해 강하게 느낌을 갖거나, 자신도 모르는 감정이 발생하는 현상을 이 전경화에 해당하는 양상으로 볼 수 있다. 다음은 학습자에게 전경화가 발생한 현상을 나타내는 사례들이다.

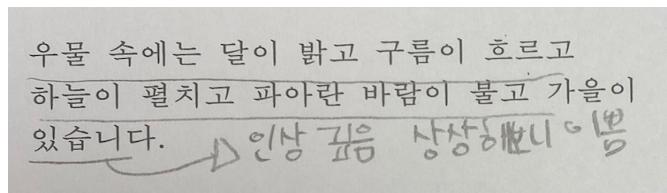
- 사평역에서라는 시가 인상 깊었다. 왜냐하면 뭔가 시를 읽으면서 그 상황이 머릿속에 그려지면서 ⑦마음 한켠이 찡한 느낌을 받았던 게 기억이 난다. [A-10-I-1]
- 저는 이 시를 처음 접했을 당시에 ⑧이 시의 전문보다는 ‘그러니까 말하자면 너무너무 살고 싶어서 그냥 꽉 죽어버리고 싶었을 때’라는 ⑨구절에 가장 큰 공감을 얻었습니다. ⑩작품 전체의 내용을 이해할 수는 없었지만, 한 구절을 통한 공감을 통해 화자 또한 나와 비슷한 감정을 작품에 담고 있음을 확인할 수 있었고, 이를 통해 ⑪알 수 없는 신뢰와 유대감이 형성되었던 것 같습니다. [B-3-I-1]

[A-10] 학습자는 기억에 남았던 시 체험을 설명하며 ‘찡’한 느낌을 받았다고 설명하고 있는데(⑦), 이는 ‘강도’를 표현한 것이라고 볼 수 있다. [B-3] 학습자의 답변은 느낌의 이유까지 설명된 것인데, 내용 중 ‘큰’ 공감이라고 표현한 부분이 학습자에게 정서가 초반에는 감각의 강도로 와닿은 것을 나타낸다고 볼 수 있다. 이를 ⑧, ⑨과 연결지어 이해해 볼 수 있는데, 아직 작품 전체의 의미를 알 수 없음에도 구절이 와닿았다는 학습자의 답변은 구절 단위의 전경화된 부분부터 감상이 시작됨을 보여주는 것이라고 할 수 있다.

한편, 아직 정서가 구체화되지는 않았지만, 그 강도의 방향성에 대해 생각해 볼 수 있다. 이 단계에서 학습자는 쾌-불쾌의 스펙트럼에서 쾌의 축에 근접한 정서를 인지한다. 즉, 아직 모호하나 긍정적 방향의 감정을 인식한 것이다. 아래의 [B-4] 학습자는 기억에 남는 시를 소개하며 시의 앞부분에서 인상을 느낀 이유가 묘사가 ‘마음에 들었기’ 때문이라고 언급하고 있다. 이는 당시의 감각이 쾌-불쾌 중 쾌라고 판단한 것임을 알 수 있다. [B-4] 학습자의 자료와 함께 조사의 지시사항에 따라 [C-37] 학습자가 인상적인 구절에 표시하고 그 옆에 의견을 적은 그림을 함께 볼 수 있다. 강도를 표현한 ‘인상 깊다’라는 구절 옆에 ‘상상해 보니 예쁨’이라는 학습자의 생각은 긍정적 축의 정

서를 감지함을 보여준다.

- 영시에 대해서 아무것도 모르던 저는 중학교 친구의 발표를 통해 이 시를 처음 접했습니다. 짧은 시이지만 앞부분을 읽으면서 천국의 천을 상상할 수 있었고 그 묘사가 마음에 들었습니다. [B-4-I-1]



<그림 6> [C-37] 학습자의 [II-2] 지시 사항 수행 양상

여기에서 긍정적이라는 의미는 ‘아름다움’의 초기 단계로서의 감각적 쾌를 감지한 것이라고 할 수 있다. 심미적인 체험은 이 같은 감각적 쾌로부터 출발하기 때문에 감각을 긍정적인 것으로 인식하는 작업은 체험 발생에 있어서 필수적인 단계가 된다. 한편, 감각의 유형과 관계없이 이에 대한 평가가 긍정인지의 여부가 중요하다. 시에서 파악되는 정서가 ‘슬픔’이라고 하여도 그것을 미적으로 인식한다면 그 정서는 긍정적으로 평가된 것이다. 한편 이 같은 정서의 강도를 느낄 수 있는 유인자는 시 텍스트의 의미를 결정짓는 요인이 아니라, 체험의 발생을 이끄는 역할을 하는 것이라는 점을 짚어 둘 필요가 있다. 가장 와 닿은 구절이 후에 시 텍스트의 의미화에 있어서도 핵심적인 역할을 할 수도 있지만, 시의 심미적 체험으로 이끌어들이는 첫 번째 전경화된 표현으로서의 기능만을 수행할 수 도 있다.

[B-4]: 음, 핵심이라고는 생각을 안 해봤고요. 제일 강하게 와 닿았던 구절이에요.

[B-4] 학습자는 이상의 <거울>을 선택하였으며 “내악수를 받을 줄 모르는 악수를 모르는 원손잡이오”를 읽기 중 인상적인 구절로 표시하였는데, 해당 구절에 표시한 이유를 묻자 위와 같이 답하였다. 즉, 이 단계에서는 작품의 의미보다는 감각적 측면에서 ‘강하게 와 닿는’ 것이 전경을 만들어 주어 시 텍스트의 체험 발생의 시작점으로서의 역할을 한다는 것을 알 수 있다.

한편 이 단계에서 이루어지는 학습자들의 감상 양상을 통해 교실에서 이루

어지는 학습자들의 감상문 중 구체적이지 않은 감상문을 어떻게 의미화해 나가는 방향으로 발전시킬 수 있을지 고민해볼 수 있다. 종종 ‘인상적이다.’, ‘감동적이다’ 등의 표현은 감상문에 있어서 상투적인 감상이라고 하여 지양되는 경우가 있는데, 이 같은 표현이 정서가 강도로 인식된 것을 나타낸 것이라고 본다면 다른 관점에서 볼 수 있게 된다. 심미적 체험의 촉발 및 지속을 위해서는 오히려 이 ‘인상적이다’라는 표현은 모든 의미화의 밑바탕이고 이를 추적해 가는 작업이 이루어져야 하는 것이다.

### (3) 언어적 이해와 정서 감지의 연관 기제

#### ㄱ. 범주 작동을 통한 심미적 관심 형성

학습자는 하나의 텍스트를 ‘시’라는 양식으로 받아들여 텍스트를 선정하여 의미 있는 체험을 하기로 암묵적으로 결정한다. 이 선정은 여러 텍스트 가운데서 텍스트를 선택한다는 의미뿐만 아니라, 시 텍스트의 체험 여부를 결정하는 것까지 포함한다. 정서적 감도의 감지는 학습자의 ‘시 인식’에서 시를 정의하는 기준으로 자리잡기도 하며, 반대로 이 같은 시 인식이 텍스트의 선정에도 영향을 미친다. 즉 암묵적 전제로서 기준에 형성되어 있는 범주가 하나의 텍스트를 시로서 받아들여 읽기로 결정하는 데에 영향을 미친다고 볼 수 있다. 아래의 학습자들의 답변 및 인터뷰에서 이를 확인할 수 있다. [C-3] 학습자와 [C-4] 학습자는 모두 시의 조건을 ‘감각의 강도’로 들고 있다.

- 읽는 이한테 강렬하게 느낌이 와야 된다.[C-3-I-2]

연구자: 그러면 어떤 글을 보고 이게 시냐 아니냐를 물어볼 때 그걸 판단하는 기준은 뭐라고 생각해요?

[C-4]: 음, 제가 따질 때는 제 마음에 와 달았냐, 안 와 달았냐.

이 선택을 ‘심미적 관심(aesthetic interest)’라고 볼 수 있다. 이는 첫 번째는 어떤 사건(event)을 새롭고, 복잡하며, 친숙하지 않은 것으로 평가하는 작업이며, 두 번째는 어떤 사건을 이해 가능한 것으로 평가하는 것이다.(Silvia, 2008:58) 따라서 관심을 두는 대상이 있다면 자신의 주의 집중, 탐구, 학습 등을 촉진할 것으로 수용자는 예상할 수 있다. 또한 이로 인해

수용자에게 있어 심미적 관심은 즐거움 및 더 많은 시간과 강렬한 경험을 예측하게 한다(Spajdel, 2017:116). 즉, 학습자는 텍스트 이면에서 발견할 수 있는 것들이 있다고 판단했을 때 텍스트를 읽기 시작하며, 그 계기는 정서의 강도 감지가 된다. 아래의 두 학습자의 사례는 이 같이 강한 느낌을 통해 시 작품을 선택한 양상을 보여준다.

- <자화상, 윤동주> 이 시가 좀 더 마음에 와 달았다. 시에 그 사나이가 나(자신)는 아닐까 라는 생각이 들었고, 제목에 자화상이라는 제목이 있어서 살짝 소름이 돋았다. 정말 쓸쓸한 느낌이 들었고 마지막 연에 '추억처럼 사나이가 있습니다'가 생겨서 좀 더 가슴에 와 달았던 것 같다. [C-7-II-3]
- 굵은 글씨로 표현한 부분들이 역설적이라고 느꼈기에 이 시가 더욱 눈에 들어 왔습니다. 거울 속에는 소리가 없지만, 거울 속의 '나'는 귀가 있습니다. 물론 거울이 대상을 그대로 비추어주는 사물이라고 생각했을 때는 당연히 사람을 비추는 것이므로 귀가 있는 것이겠지만, 분열된 듯한 자아를 표현한 이 시에서는 들을 소리조차 없는 공간에서의 귀가 어떤 의미를 가질지 궁금해졌습니다. [B-7-II-3]

특히 [B-7] 학습자는 ‘굵은 글씨로 표현한 부분들’에 대한 강렬한 느낌을 받았기 때문에 두 시 중 <자화상>을 선정하였다고 하였다. 또한 학습자료의 마지막 문장에서 학습자가 작품의 내용이 궁금해졌다고 한 것에서, 이 학습자에게 해당 구절이 작품 전체를 읽게 만드는 동기가 됨을 보여준다. 다음은 시 텍스트에 대해 관심이 형성되지 않은 학습자의 사례이다. [A-1] 학습자에게는 이 시를 읽었던 경험이 있었다는 이유로 해당 시 텍스트에 대해 관심이 적게 형성된 것을 확인할 수 있는데 이를 ‘강한 인상을 받지 못한 것’이라고 표현한 것에서 축발된 정서의 강도가 약했음을 알 수 있다.

- 솔직히 처음 보는 시가 아니어서 그렇게 강한 인상을 받지는 못한 것 같다. [A-1-II-3]

한편, 관심을 통한 텍스트 선정은 개별 시 텍스트 체험의 첫 단계이지만, 학습자에게 지금까지 누적된 경험으로서 형성된 시 인식 개념이 그 기저에 깔려 전제가 되어 작동함을 알 수 있다. 학습자가 기준에 가지고 있는 시 개념은 개별 텍스트 시 읽기의 잠재적 목적이자 인식론적 신념으로 작용하며, 이는 학습자의 텍스트 선정과 동시에 감상 방향의 설정에 영향을 준다는 것을 알 수 있

다. 다시 말해 범주화된 시 개념이 시 텍스트를 읽을지 말지, 그리고 어떤 시 텍스트를 읽을지를 결정하는 동시에 그 감상의 기점을 마련해 준다는 것이다.

아래 [B-3]의 학습자의 사례에서 머릿속에 구성된 시 개념이 구체적인 시 텍스트 선정 및 읽기에 영향을 미친 것을 확인할 수 있다. 왼쪽의 두 자료는 학습자에게 형성되어 있는 시 인식을 보여주는 내용으로 시에 대해 정의한 것과, 시 읽기의 필요성 즉 목적에 대한 학습자의 답변이다. 이 학습자는 시의 의미가 작가 및 화자의 입장과 독자의 입장에서 다르게 나타날 수 있다고 하였으며 (㉠), 시를 읽는 이유는 공감과 사고 및 감정 표현을 연습할 수 있기 때문(㉡)이라고 하였는데, 이는 각각 차원의 양상에서 시 감상 내용으로 드러난다.

<표13> [B-3] 학습자의 인식과 수행의 연계 양상

시 인식 차원의 양상	수행 차원의 양상
<ul style="list-style-type: none"> <li>㉠ ‘시’의 의미는 작가(또는 화자)의 입장과 독자의 입장에서 다른 양상으로 표현될 수 있다고 생각합니다. [I-2]</li> <li>시는 ㉡ 사고와 이해를 연습할 수 있는 역할과 독자의 감정의 공감해 주는 역할을 갖기에 사람들이 시를 읽는다고 생각합니다. (중략) 이에 자신의 감정을 표현하는 방법을 습득하기 위해 시를 읽는 것은 필요하다고 생각합니다. [III-3]</li> </ul>	<p>→</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>이 구절에서 보여지는 <u>자기 자신에 대한 부끄러움?</u> 등의 회피적 감정과 상반되는 <u>그리움, 애틋함?</u>의 감정이 일상생활에서 후회하는 행동을 한 뒤에 자책하다 도로 행동을 정당화 하며 <u>제 자신을 위로하는 제 모습과 오버랩되어 공감됐습니다.</u> [II-2 (&lt;자화상&gt; 5연 옆의 메모)]</li> <li>제가 선택한 시는 윤동주 시인의 ‘자화상’입니다. (중략) 5행의 내용이 가장 눈에 들어왔습니다. <u>미워졌다 그 리워진 모순적인 감정 표현 또한 인상을 준 요소였지만, 모순되었음에도 이해할 수 있는 표현이기에 더욱 인상적이었습니다.</u> [II-3]</li> </ul>

두 자료 중 시 텍스트 옆에 학습자가 메모한 [II-2] 문항 답변 내용에서는 작가와 독자에게 어떤 시적 표현이 다른 양상으로 나타날 수 있음과 독자의 공감을 언급한 내용이 나타남을 알 수 있다. 또한 감상문인 [II-3]의 내용을 보면 감정의 표현 방식에 착안하고 있음이 드러난다. 즉 학습자가 시에 대해 구성하여 지니고 있는 개념은 새로운 텍스트 선정의 동기가 되고, 그 읽기

방향을 결정해 준다는 것을 알 수 있다.

또한 시 읽기의 필요성에 대해 구체적으로 인식하면 할수록, 시 감상의 내용도 구체화되고 시 전체의 의미를 통합하는 경향이 나타났다. 즉 [III-3] 문항과 [II-3] 문항의 양상은 유의미한 관계를 지니는 경향이 있었다. 이는 시 인식의 개념 및 범주화 정도가 시 텍스트 감상의 시작 단계부터 시 읽기 방향 설정에 어떻게 영향을 미치는지를 심미적 이해-표현 능력, 즉 심미적 문식성과 관련하여 보여주는 징표라고 할 수 있다.

### ㄴ. 비지향적 · 수동적 반응 감지

이 단계에서 강도로서의 정서 감지는 수동적이고 비지향적인 것으로 학습자에게 인식된다. 학습자들은 ‘와 닿는다’라는 표현을 통해 자신의 느낌 및 체험의 축발을 설명하는데, 이는 정서를 자신이 발생시킨 것이 아니라 발생된 정서의 유무를 인식했다는 심적 작업을 보여준다. 다음은 이 같은 ‘와 닿았다’라는 표현을 사용한 학습자들의 예시이다.

- 간장개장. 평소에 시를 잘 보지 않았는데 보자마자 너무 시의 내용이 와 닿았다. [C-29-I-1]
- <아직은 연두> – 이유: 내가 느꼈던 사춘기 시절에 가장 마음에 와 닿았고 그 만큼 여러 번 읽었기 때문에 [C-10-I-1]

위 두 답변은 기억에 남거나 의미 있는 시를 묻는 문항에 대한 답변으로, 이 같은 정서의 수동적인 감지가 학습자의 정서적 체험을 포함시키는 시 읽기로 나아가는 조건이 됨을 알 수 있다. 한편 이 와 닿는다는 느낌을 의도적으로 축발할 수 있는지에 대해서 대부분의 학습자들은 그렇지 않다는 인식을 보였다. 다음의 인터뷰 내용은 이 정서적 감지의 수동성을 보여준다.

즉, 이 같은 수동적 성격으로 인해 이 단계에서는 체험을 발생시키는 조건을 인식하는 것이 중요함을 알 수 있으며, 체험의 조건이 마련되지 않은 상태에서 학습자가 특정 행위를 한다고 해서 질적으로 같은 체험이 발생하는 것이 아님을 확인할 수 있다.<sup>110)</sup> 한편, 정서의 강도 감지가 충분하지 않을

110) 이는 고정희(2010b:55-57)에서 ‘수동적 감수성(sensibilité)’ 개념을 제안한 것과도 연관이 있는데, 이 수동적 감수성은 글쓴이와 관련한 정서를 유발하는 상황과 관련된 개념이지만, 고문헌에서 강조된 정서 개념이 “주변 사물이나 타인의 감정에 민감하게 감수하는 수동적인 능력(57)”을 의미함을 도출한 것은 학습자의

때에 어떤 방식으로 유사한 체험을 촉발시킬 수 있을지에 대한 고민이 필요하다고 볼 수 있다. 이에 대해 단위를 한 편의 텍스트로 한정하지 않고 여러 편의 텍스트 체험이라는 범위, 그리고 이를 이 체험들의 축적된 결과로서의 문식성과 연결지어 생각해볼 수 있다. 아래는 텍스트의 체험 발생을 ‘사건’이 아니라 문식성이라는 ‘능력’이라고 본다면 ‘다음에 마주칠 텍스트에 대한 심미적 체험 발생 가능성을 높이려면 어떻게 해야 하는가?’라는 질문에 대한 답을 준다. [B-4] 학습자 역시 의도적으로 어떤 구절을 와 닿게 만들 수 없다고 인식하고 있음을 드러내며, 설명을 들어도 어느 정도 와 닿는 느낌을 간접적으로 체험할 수는 있지만 이는 최초의 와 닿음과는 질적으로 다름을 언급하였다. 그러나 이 같은 노력이 향후 영향을 미치는 과정에 | 사점을 준다.

연구자 : 최초 구절은 저절로 다가오는 건지 아니면 노력으로도 좀 만들 수 있는 건지 궁금해요.

[B-4] : ⑦사실은 저절로 생기는 경우가 많았는데, 근데, 뭔가 해설서 같은 걸 보면 제가 해설서 없이 봤을 때는 그냥 그런 시였는데, 해설서에서 이 부분이 문제로 많이 나오고 사람들이 주목하는 부분이고 이렇게 얘기를 하면 다시 읽으면서 ⑧‘그럴 수도 있겠다’라는 생각이 들어서 뭔가 인상적인 구절이 제가 없었던 시 같은 경우에는 참고서 같은 거를 보거나 문제를 풀면서 좀, 조금 따라가게 되는 것 같아요. ⑨이걸 인상적으로 볼 수도 있겠다는 생각은 드는데 ⑩자발적으로 읽었을 때 인상적으로 다가왔던 시랑은 그래도 깊이의 차이는 있는 것 같아요.

와 닿는 구절이 저절로 생긴다(⑦)는 답변은, 한 편의 텍스트에 대한 심미적 체험의 시작 단계에서는 학습자가 조성하는 능동적인 행위가 아니라 수동적인 발생의 감지로서 이루어지는 현상으로 여겨짐을 보여준다. [B-4] 학습자와의 인터뷰에서 눈여겨볼 것은 ‘와 닿지’ 않은 구절이지만, 의도적으로 주목을 노력을 하는 경우를 설명한 부분이다. [B-4] 학습자는 전반적인 학업성취도가 높으며, 문학 과목을 좋아하며 자신있어하고 일상에서도 시를 향유한다고 밝혔다. 즉 시에 대한 심미적 문식성의 수준이 높은 편에 속하는 학습자로, 와 닿지 않은 구절을 인상적으로 보려고 하는 노력이 어떤 영향을 미치는지를 분석해 볼 수 있다.

---

시 텍스트와의 조우 단계에서 발생하는 심미적 체험의 ‘촉발’ 단계에서 학습자가 민감성을 지녀야 한다는 지점에 시사하는 바가 많다.

하나의 텍스트의 단위로 보았을 때에는 의도적인 노력이 ‘저절로’ 와 닳은 구절과 같은 체험을 발생시키지 않는다는 점(④)을 확인할 수 있지만, 이 같은 노력이 학습자가 감수성을 함양할 수 있도록 하여 시 텍스트에 대해 보다 잘 느낄 수 있는 계기를 추후 만들어 줄 수 있을 것이라는 함의점을 이끌어 낼 수 있다. ‘그럴 수도 있겠다’, 또는 ‘이것을 인상적으로 볼 수도 있겠다’라고 ‘생각’을 하는 것(⑦, ⑧)은 학습자가 언급한 것과 같이 ‘깊이의 차이’, 즉 질적 차이를 하나의 텍스트 단위에서 보이지만, 전반적인 심미적 문식성의 함양에 있어서는 체험이 미발생시에 의도적인 노력을 어떤 방식으로 해 나갈 것인지를 시사한다.

학습자에게 한 편의 시 텍스트에 대해 의미 있는 체험이 발생하지 않았을 시, 곧바로 이해 단계로 넘어가서 텍스트에 대한 분석이 이루어지는 경우가 있다. 이는 텍스트 체험의 발생 단계가 우연에 의한다거나, 의도적으로 조절 할 수 없는 것이라는 전제를 바탕으로 하고 있는 것이다. 이 체험의 성격이 ‘심미적’인 체험의 성격일 경우 더욱 더 이러한 전제가 깔려 있음을 알 수 있다. 그러나 텍스트, 또는 주목이 필요한 텍스트의 표현에 대해 수동적인 감각이 발생하지 않았을 시에 바로 다음 단계로 넘어가지 않고 이 단계에서 실행할 수 있는 의식적 · 의도적인 성격의 활동을 제공해야 한다.

## 2.2. 미적 속성의 탐구를 통한 이해의 심화

이 단계에서 학습자는 수동적인 감지에서 벗어나서 보다 적극적으로 작품과 연관을 짓는 활동을 하기 시작한다. 이 작업은 추후 단계인 작품의 일관적 의미를 도출하는 기반이 되는 활동이며, 동시에 학습자가 자신의 정서를 구체화하며 파악해 나가는 과정이 된다. 최초에 이루어진 전경화를 바탕으로 한 감상자의 주목은 그 주목에서 그칠 수 있지만, 이것이 미적 속성 및 작품의 형식과 상호작용하며 감상자의 반응의 조정으로 나아간다면 이 경험은 심미적 체험이 되는 것(Carroll, 2002:164)이라고 할 수 있다.

이 국면에서 학습자는 최초의 전경화된 자질에서 벗어나서 배경에 있던 자질들에 주목하여 새로운 정서 및 의미를 탐구하며, 텍스트의 표현과 연결 짓는 근거 설정 작업을 통해 이해감(the feeling of intelligibility)을 형성

하며, 이해가 되지 않는 것들에 대해서도 빠르게 의미를 결정짓기보다는 구체화되지 않은 정서를 최대한 포함하려는 인지의 속도 조절을 한다.

이해의 심화는 두 가지 방향으로 이루어진다. 한 가지는 자신의 정서에 대해 평가하고 이름을 붙여 줌으로써 정서를 구체화해 나가는 방향이며, 다른 한 가지는 작품의 표현을 근거로 하여 텍스트의 의미를 도출해 나가는 방향이다. 이 두 가지의 작업은 상호작용을 통해 하나의 의미로 결합해 나가는 과정을 보여준다. 즉 정서를 구체화하는 데에 텍스트의 표현이 근거가 되고, 다시 텍스트에 대한 이해를 확인하는 데에는 정서가 그 기준이 된다고 할 수 있다.

### (1) 이해의 근거가 되는 객관적 속성

학습자는 시를 읽어 나가면서 자신의 심미적 체험에 근거하여 이해를 형성해 나간다. 정서와 인지가 상호작용하며 계속해서 정서에 대해서 구체화 작업 및 긍정적 평가로서의 인지 작업은 심미적 체험 지속의 중요한 요인이 된다. 학습자가 이해를 형성하여 한 편의 텍스트에 대해 일관되게 의미를 도출하는 단계까지 지속되려면 이해를 구체화할 근거가 필요하며 중간 중간에 자신의 이해 결과를 확인하는 작업이 필요하다. 이 두 가지의 역할을 하는 것이 시의 객관적인 속성이라고 할 수 있다.

객관적 속성은 자신 외에 다른 사람도 함께 확인할 수 있는 속성들이다. 작품에서 지각적으로 확인할 수 있는 연과 행의 구분, 글자 그대로의 표현은 가장 객관적인 속성이 될 것이다. 한편, 은유, 리듬, 반어, 역설 등 감각기관으로 확인할 수 있는 것은 아니지만, 자신 외의 다른 사람도 똑같은 결과를 내릴 것이라고 예측되는 속성들도 객관적 속성에 포함된다. 후자의 객관적 속성은 보다 높은 문학 이해력, 즉 문학 문식성이 발달한 사람들 사이에서 객관성을 지니는 속성으로, 심미적 문식성에 의미 있는 요인이 된다. 이 같은 정의와 분류를 바탕으로, 본 연구의 ‘객관적 속성’과 미적 속성과의 관계를 생각해볼 수 있다. 객관적 속성은 비미적 속성들을 기본적으로 가리키나 미적 속성에 일부 걸쳐 있다는 점에서 상대적인 개념이 된다.

이해를 심화하는 두 가지 작업인 정서의 구체화와 텍스트 표현의 의미화 작업은 서로 연계되는 활동인데, 이때 조금 더 객관적인 근거로서 학습자에

게 인지적인 평가를 내리는 데에는 작품의 표현이나 이 표현을 번역한 결과로서의 속성이 그 역할을 한다고 볼 수 있다. 학습자는 내용으로서 발생한, 모호한 자신의 정서에 대해 이해하기 위해 작품의 표현에서 근거를 찾는다. 다음은 이 같은 확인을 작품의 표현에서 한 사례로, 시 텍스트 옆에 적은 한 학습자의 감상이다.

- 윤동주 시인의 ‘자화상’을 읽으며 우물을 바라보는 화자의 모습이 저절로 그려지고, ⑦시의 마지막에 ‘추억처럼 사나이가 있습니다’라는 문장이 즉각적으로 읽자마자 매우 인상적으로 느껴지는데, ⑨아마도 ‘추억’이라는 단어가 사람의 감성을 자극하는 단어이기 때문이고, 추억과 사나이라는, 추상적인 요소와 실재적인 요소가 적절히 조화되어서 인상적으로 느껴지는 것 같다는 생각이 든다. 또한 ⑩시를 읽으면서 기분이 상쾌해지고 편안해지는 느낌을 받았는데, ⑪파아란 바람, 가을, 하늘이 병렬적으로 배열된 문장이 자연과 관련된 좋은 추억을 무의식적으로 떠올리도록 하는 역할을 하기 때문인 것 같다는 생각이 든다. [A-4-II-1]

이 학습자의 감상을 내용과 표현의 틀로 나눌 수 있는데, ⑦과 ⑩은 체험을 축발시킨 ‘느낌’과 그 강도를 언급한 것이며, ⑨은 ⑦의 느낌의 근거가 되며, ⑪은 ⑩의 느낌의 근거가 된다. ‘추억처럼 사나이가 있습니다’와 ‘파아란 바람, 가을, 하늘’의 반복은 객관적으로 누구나 확인할 수 있는 언어로, 미적 속성과 연결되는 비미적 속성이라고 할 수 있다. 그리고 학습자의 느낌과 연결되기 위한 미적 속성 파악은 ‘추억이라는 단어가 감성을 자극한 것’, ‘추억과 사나이라는 추상적인 요소와 실재적인 요소가 적절히 조화된 것’, ‘병렬적으로 배열된 문장이 자연과 관련된 좋은 추억을 무의식적으로 떠올리게 한 것’에서 보다 구체적으로 드러난다고 할 수 있다. 한편, 근거가 되는 객관적 속성으로서의 텍스트 표현은 축자적으로 활용되기도 하고, 비평적 개념을 경유하여 그 역할을 하기도 한다. 아래는 ‘역설’이라는 비평적 개념과 축자적인 표현으로서의 객관적 속성이 모두 드러난 학습자의 사례이다.

- 이상의 ‘거울’이라는 작품이 눈에 들어왔습니다.(중략) 굵은 글씨로 표현한 부분들이 역설적이라고 느꼈기에 이 시가 더욱 눈에 들어왔습니다. 거울 속에는 소리가 없지만, 거울 속의 ‘나’는 귀가 있습니다. (중략) 또한 마지막 연에서 거울 속 자신을 근심하고 진찰할 수 없어서 섭섭하다고 표현을 한 화자가 역설적이라고 느껴졌습니다. 기본적으로 시 전반의 내용이 거울 속에 비친 자신을

‘근심하고 진찰’한 것이라고 느꼈기 때문입니다. [B-7-II-3]

[B-7] 학습자는 자신이 느낀 것들을 설명하며 일관화된 이해로 나아가기 위하여 ‘역설’이라는 기법을 들어 시의 전반적인 이해를 조성해 나가고 있음을 확인할 수 있다. 이 학습자는 보다 ‘역설’이라는 개념을 구절보다는 시 전반적인 이해로 나아가기 위해 사용함을 알 수 있다.

이 같이 학습자는 자신에게서 느껴지는 정서를 시의 표현과 연결지으면서 시의 표현과 감상자의 정서가 결합되는 미적 속성을 파악하려고 노력한다. 이는 보다 수동적인 활동인 감지에서, 보다 적극적인 행위인 발견으로 나아감을 뜻한다.

## (2) 대상 발견을 통해 구체화된 정서

근거가 되는 작품의 표현을 통해 학습자는 자신의 정서에 이름을 붙여 주고 구체화한다. 시가 미묘한 감정 묘사를 통해 감상자가 불명료하게 느끼고 있었던 정서나 태도를 명확히 파악하도록 도와 정서적인 활동을 촉진하는 (Stecker, 1997:293-302) 역할을 한다고 보았을 때, 이 단계에서 강렬하지만 모호한 정서를 보다 질서화되고 대상이 있는 정서로 나아가게 하는 작업이 이루어진다. 이 대상은 작품 내에서 발견할 수도 있으며 과거 경험 등에서도 발견할 수 있는데, 작품 밖의 경험인 경우에는 작품 내의 표현과 연결지어 연결을 하는 작업이 다시 이루어진다.

다음은 앞에서 제시한 [B-4] 학습자의 시 텍스트에 대한 정서 감지 이후 정서가 구체화되고 그 대상을 파악하는 활동이 드러난 사례이다.

- 영시에 대해서 아무것도 모르던 저는 중학교 친구의 발표를 통해 이 시를 처음 접했습니다. 짧은 시이지만 앞부분을 읽으면서 천국의 천을 상상할 수 있었고 그 묘사가 마음에 들었습니다. 무엇보다 후반부에서 ⑦‘하지만 나는 가난하여 가진 것이 꿈뿐이라 / 내 꿈을 그대 발 밑에 깔았습니다.’라는 구절을 읽고 ⑨‘가진 것이 꿈 하나인데도 그것을 상대방이 밟도록 하는 화자에게 감동을 받았습니다.’ 이 부분에서 김소월의 ‘진달래꽃’을 떠올리긴 했었는데, 그 시보다도 ⑩‘직접적으로 ‘꿈’이라는 단어를 사용하여 더 강렬하게 다가왔던 것 같습니다.’ ⑪‘사랑하는 사람이 자신의 꿈을 밟게 하는 것은 어떤 마음일지 쉽게 상상이 가지 않았지만 그만큼 화자가 사랑에 대해 헌신적이라는 것을 알 수 있었습니다.’ 중학교 때 그 친구를 통해 처음 접한 영시이고, 어떤 언어로 쓰여 있더라도 그

정서는 국경을 넘어 전달될 수 있다는 생각을 하게 되었기 때문에 이 시가 제  
게 의미 있게 다가왔습니다. ⑩그리고 독자가 화자의 마음(사랑을 위해 꿈을  
바치는)을 온전히 이해하지는 못하더라도, 공통적으로 느끼는 부분(사랑에 대  
한 헌신)은 있기에 감동을 전할 수 있다고 생각하게 되었습니다. [B-4-I-1]

[B-4] 학습자는 시 작품의 해당 구절이 ‘마음에 든 것’을 시작으로 하여 시  
텍스트에 대한 체험을 형성하였다. ‘마음에 드는 것’은 감각적 쾌가 발생했음을  
의미한다. 이 학습자가 시를 읽어나가면서 이후 이 느낌은 ‘감동’이라는  
조금 더 구체화된 정서로 나아갔는데, 감동은 ‘마음에 둘’에 비하여 자신의  
느낌에 대해서 조금 인지적인 평가가 상대적으로 더 이루어진 결과물이라고  
볼 수 있다. 학습자는 감동에 대한 대상을 찾아서 이유를 분석하게 된다. 감  
동의 대상은 ⑦의 구절로 발견되었으며, 그 의미를 화자의 행위에 담겨 있는  
어떤 가치(◎)이라고 분석하고 있다. 또한 작품 외의 요소를 도입하여 대상  
을 더욱 구체화하고 있는데, 김소월의 <진달래꽃>과 비교하며 ⑦의 구절 중  
'꿈'이라는 단어로 더욱 초점화하여 그 의미와 효과에 주목하고 있는 것(◎)  
을 발견할 수 있다. 이후 ⑩, ⑪에서는 ‘화자가 사랑에 대해 헌신적인 것’이  
라고 자신이 느낀 정서인 감동의 의미를 구체화하고 있음을 확인할 수 있다.

다음으로는 시 텍스트 읽기의 수행 조사 양상에서 정서가 구체화되는 과정  
적인 측면이 잘 드러난 사례를 살펴볼 수 있다. 다음은 [B-10] 학습자가 <거  
울>을 읽어 나가면서 인상적인 구절에 표시하고 감상을 메모한 것을 연구자  
가 발췌하여 표로 정리한 것이다. 이 사례에서 정서가 구체화되어 가는 과정  
을 확인할 수 있다.

<표 14> [B-10] 학습자의 [II-1,2] 지시 사항 수행 양상

텍스트의 표현(밑줄은 학습자)	시 읽기 중의 감상 내용
(시 텍스트 전반)	<ul style="list-style-type: none"> <li>엇 왜 띄어쓰기를 안 했지?</li> </ul>
거울속에는소리가없소 저렇게까지조용한세상은참없을것이오 거울속에도내게귀가있소 <u>내말을못알아듣는딱한귀가두개나있소</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>작가가 말하려고 하는 바는? 귀가 있음을 얘기하는 이유는 뭐지? 거울 속은 조용한 세상이어서인가?</li> </ul>
거울속의나는원손잡이오 내악수를받을 줄 모르는-악수를 모르는 원손잡이오.	<ul style="list-style-type: none"> <li>아무래도 그렇겠지. 현실의 내가 오른손을 쓰면 거울은 원손을 쓸 테니까. 당연히 악수도 못 받을 거고.</li> <li>⑩쓸쓸함을 느끼는 건가?</li> </ul>

거울이 아니었던들 내가 어찌 거울 속의 나를 만나보기라도 했겠소	<ul style="list-style-type: none"> <li>거울 속에 나라도 만난 걸 다행으로 느끼고 있는 건.... 거울은 또 다른 나와의 만남의 매개체?</li> </ul>
나는 지금 거울을 안 가졌소 마는 거울 속에는 늘 거울 속의 내가 있소	<ul style="list-style-type: none"> <li>내가 거울을 안 가졌다는 뜻은 뭐지?</li> </ul>
잘은 모르지만 외로된 사업에 골몰 할게요	<ul style="list-style-type: none"> <li>외로된 사업...?</li> </ul>
(시 텍스트 전반)	<ul style="list-style-type: none"> <li>㉡ 결과적으로 시적 정서는 쓸쓸함인가 보네. 거울 속의 나와 소통이 되지 않아 답답해 하나 거울 속 나라도 있음을 다행으로 여기는 것 같다.</li> </ul>

[B-10] 학습자는 처음에 ‘엊 왜 띄어쓰기를 안 했지?’라고 하고 있는데, 자신이 느끼고 있는 충격 또는 궁금함이라는 것을 감각의 강도로 느껴 시에 대한 관심을 작동시켜 시를 선정했다고 볼 수 있다. 그리고 시 작품을 읽어 나가면서 작품의 여러 부분에 주목을 하는데, 감상 내용이 질문의 형태로 이루어지고 있는 것에서 학습자가 이해감을 형성해 가려고 하는 양상이 나타난다. 왼쪽에 있는 시의 표현은 질문을 형성하게 만드는데, 이에 대한 대답은 학습자가 자신의 정서와 시 텍스트에 표현된 정서를 통합적으로 구체화시켜 나가면서 이루어진다. 또한 정서의 구체화는 계속해서 정서가 촉발된 대상을 발견해 나가는 방식으로 이루어진다.

시를 읽어 나간 결과 학습자는 정서를 ‘쓸쓸함’으로 명료화하고, 이를 ‘시적 정서’라고 명명하는데(㉡), ‘시적 정서’라는 것은 작품의 정서와 학습자의 정서가 결합된 것이라고 볼 수 있다. 중간의 ‘쓸쓸함을 느끼는 건가?’라는 물음(㉠)에서 ‘결과적으로 시적 정서는 쓸쓸함인가보네.’라는 생각으로 나아가는 과정에서 학습자가 근거를 확보하고 자신의 느낌을 촉발 시킨 대상을 활발히 발견하는 양상이 확인된다.

감각 및 정서는 체험을 추동하는 기제이지만 분산된 성격을 지니기 때문에, 단계별로 이를 수렴하면서 방향을 지어주는 인지적인 작업이 이루어져야 학습자는 다음 단계로 나아갈 수 있다. 이때 강렬하지만 모호한 성격의 정서와 구체적인 대상이 결합하면서 조금 더 유기적으로 질서화된 정서가 출현하며, 이는 다시 다음 단계를 추동하는 기제가 되는 것이다. 따라서 대상의 발견은 정서의 발전의 계기를 형성시켜 주는 역할을 한다.

### (3) 표현적 속성과 정서 명료화의 연관 기제

#### ㄱ. 다층적 전경화를 통한 적극적 발견

미적 속성의 발견 단계에서 학습자는 수동적인 감지에서 보다 인지적 작업을 통해 능동적으로 자신이 주목할 것들을 발견하기 시작한다. ‘적극적 발견(active discovery)’이라는 개념은 비어즐리(Beardsley, 1982)의 미적 경험의 다섯 가지 조건 중 하나로, 정서에 기반한 반응이다. 학습자는 반복적 읽기를 통해 자신이 처음에 인지했던 전경에서 탈피하여 배경에 존재하는 자질에 주목한다. 이 과정을 통해 학습자는 자신의 정서에 매몰되었던 태도를 중지하고, 표현 심미적인 자질에 관심을 돌려 탐구해 나가면서 텍스트 의미의 깊이를 확보한다. 아래 학습자는 <자화상> 텍스트를 읽어 나갈 때 마지막 행을 가장 인상적인 구절로 텍스트 위에 표시하였는데, 해당 표현이 정서적 강도 측면에서 심미적 체험을 추동한 원인이 됨으로 볼 수 있다. 그런데 이 학습자는 여기에서 그치지 않고 시의 다른 내용들을 전경화한 후 연결지어 재해석하여 형식에 대한 심층적 이해와 텍스트 의미화의 일관성을 확보해 나가는 양상을 보여준다.

- 윤동주 시인의 ‘자화상’을 읽으면서 우물에 비친 주변 풍경을 ‘우물 속에 ~가 있다’라고 표현한 점이 매우 참신하고 인상적인 것 같다는 생각이 들었고, 화자 자신에 대한 반성 의식이 뚜렷하게 드러나는 작품이라는 생각이 들었다. 단순히 우물에 비친 풍경을 보고만 있는 것으로 시가 끝났다면 이 시는 별 의미가 없겠지만, 우물 속을 들여다보았다가 돌아가고, 또 다시 우물로 돌아오는 과정을 통해 화자가 진정으로 표현하고자 하는 자신의 내면이 효과적으로 드러났다는 생각이 들었고, 화자 자신의 내적 고뇌 또한 이러한 화자의 행동을 통해 인상적으로 표현되었다는 생각이 들었다. 아울러 제목을 ‘자화상’이라 붙였음에도 불구하고 화자 자신을 ‘그 사나이’로 칭한 부분이 인상적으로 느껴졌는데, 추측해보건대 단순히 자신을 ‘나’라고 칭하는 것보다 ‘그 사나이’라고 칭했을 때 독자에게 보다 더 깊은 인상을 줄 수 있고 그 사나이라는 시의 주인공이 더욱 강조되는 효과가 있기 때문에 3인칭으로 화자 자신을 지칭했다는 생각이 들었다. [A-2-II-3]

이 답변에서 학습자는 텍스트에 나타나는 시어들을 차례로 전경화하여 그 의미를 파악하고, 시어 간 연결을 해나가고 있음을 알 수 있다. ‘우물’의 의미를 여러 연의 내용에서 나타난 사나이의 행동과 연관 짓고, ‘그 사나이’와 ‘자화상’, 즉 시어와 제목을 연결시켜서 표현의 효과를 추정하고 있는 것은 전경

과 배경의 교차를 통해 텍스트의 깊이감을 확보하는 것이라고 볼 수 있다. 이 같이 독자가 지속적으로 전경과 배경의 관계를 재구성하면서 전반적인 구조를 파악할 수 있게 하는 데에 기여하는 것이 근거로 작용하는 표현이다. 심미적 체험의 발생 국면에서는 전경화, 즉 주의는 저절로 일어나는 것으로 인식되지만, 기본적으로 주의는 선택되며 작품을 읽는 과정의 한 지점에서 선택이 해제되면 배경이 된다. 배경이 된 것은 다른 전경화된 자질 뒤로 방치된다. 즉 감상자에게 느껴지는 선명도에 따라 전경과 배경이 교차된다.

중학교 학습자들은 주로 3개 이하의 표현에 집중하여 감상문을 기술한 반면, 고등학교 학습자들은 보다 텍스트 내 여러 표현들을 언급하고 이의 의미를 파악하고자 노력했다. 특히 B 학습자군의 경우에는 텍스트 내의 대부분의 표현들을 언급하여 의미화하고자 노력하는 양상이 보였으며, 표현들 간 관계에 대해서도 인식하고 이를 의미망으로 연결하려는 양상이 보였다. 이는 예술과 관련한 전문가와 초보자를 비교하는 연구들의 결과와도 유사한 양상이다. 이 연구들에 따르면 전문가는 초보자에 비하여 작품에서 지배적인 부분 외에 세부적인 부분에 관심을 오래 두었으며, 요소들 간의 관계에 대해 더 많이 생각했다. 또한 전문가는 비유적인 요소들에 집중하고 그를 넘어서 생각할 수 있게 훈련되었기 때문에, 초보자와 전문가는 같은 작품을 보고도 서로 다른 요소들에 관심을 보이며, 이때 다른 감정이 일어나는 것으로 나타났다(Parsons, 1987; Hekkert & Wieringen, 1996; Axelsson, 2007). 따라서 시 텍스트 안의 전경-배경 전치를 어느 정도 의식적으로 수행할 수 있느냐와 유인자적 자질들을 어떻게 서로 연결시켜서 텍스트의 깊이감을 확보할 수 있을 것인가 하는 문제가 심미적 문식성 신장에 있어 교육적으로 중요성을 지닌다고 볼 수 있다.

한편, 전경과 배경의 교차의 과정에 대해 시 텍스트를 읽어나갈 때, 시 텍스트의 특수한 성격에 따른 학습자의 인지 과정에 대해 살펴볼 수 있다. 학습자들은 의미화에 있어 텍스트에 제시된 순서대로 의미화해 나가는 방식이 아니라, 시 텍스트를 반복적으로 읽으며 인상이 강한 구절로부터 다른 구절로 주목해 나간다는 것을 발견할 수 있다. [C-4] 학습자와의 인터뷰 내용은 이 과정을 잘 보여 주고 있다.

#1

연구자: 지난번 인터뷰에서 ‘책처럼 읽다가 시처럼 읽었다’라고 말을 했는데 그 차이의 의미는 무엇인가요?

[C-4]: 음… 책은 이해를 하면서 읽어야 되는 거고 시는 감성적으로 읽어야 된다는 느낌?

연구자: 방법 이런 것에 차이가 있을까요?

[C-4]: 음… 책은 그게 되게 천천히 읽거든요. 근데 시는 빠르게 여러 번 읽어요. 그게 약간 더 이해가 된다?

연구자: 반복적으로 읽으면?

[C-4]: 네.

연구자: 하나하나 이해하고 넘어가는 게 아니라 계속 보면서.

[C-4]: (고개를 끄덕임) (중략)

연구자: 순서대로 이해를 하나요? 여러 번 읽는다 했는데 방식은?

[C-4]: 저는 인상적인 걸 먼저 이해하는 것 같아요.

[C-4] 학습자는 인터뷰 중 ‘책 읽듯이’ 시를 읽었다가 ‘시답게’, ‘시처럼’ 시를 읽었다고 언급<sup>111)</sup>하고 있는데, 이 차이에 대해서 질문을 하자 이 학습자는 ‘시처럼’ 읽는 것을 설명함에 있어서 인상적인 구절을 기점으로 하여 반복적으로 읽어 나가며 이해한다고 언급하였다. 이는 전경과 배경이 교차되는 데에는 이전 단계의 전경화된 표현을 근거로 한다는 점을 보여주는데, 이러한 전경화된 정도에 따른 읽기 방식을 교수·학습에 도입할 필요가 있을 것이다.

## ㄴ. 근거 설정을 통한 이해감 형성

적극적 발견은 시 텍스트의 요소들 간의 관계를 알아내는 것이라고 할 수 있는데, 이는 ‘이해감’(the feeling of/the sense of intelligibility)<sup>112)</sup>

111) [C-4] 학습자가 해당 내용에 대해 언급한 부분을 인용하면 다음과 같다.

- “예전엔 그냥 책 읽듯이 읽었는데, 이제 시를 시답게 아니, 약간 그 시처럼 읽는 법을 배워서….”
- “어, 느낌도 약간… 예전에 책을 보는 느낌이었는데, 시를. 약간 책이랑 사랑 다르다?라는 걸 아는 느낌?”

112) 비어즐리(Beardsley, 1982)는 이 이해의 느낌을 ‘feeling of intelligibility’ 또는 ‘sense of intelligibility’로 표현하였는데, 이를 ‘이해할 수 있음의 느낌 또는 감각’이라고 풀어서 해석할 수 있으나, 본고에서는 김정현(2007)의 번역을 따라 이를 ‘이해감’으로 번역하고자 한다. 요소 간 연결을 통한 작품 전체적 이해를 기반으로 하는, 해석적 활동에 따르는 느낌이다. 이 이해감에 대해 캐롤 등은 어떤 활동의 결과로 이해감이 따르는 인과관계 및 이해감의 성격에 대해 불명료함을 지적하기도 하

을 동반한다. 이 이해감은 학습자가 시 텍스트를 보다 심층적 차원에서 심미적으로 이해하게 하는 데에 매우 중요한 요소이다. 시 텍스트의 읽기 결과에는 정답이 없으나, 암묵적으로 어떤 타당한 해석이나 감상 결과를 전제하는 경우가 대부분이다. 또한 학습자들은 학년군에 따라 그 정도가 다르지만 평가의 상황에서 ‘정답’이라는 것을 마주하게 되며, 이와 함께 정답이라는 것은 없다는 교육을 함께 받는다. 이 이중적인 상황에서 감상자들이 시 텍스트를 접했을 때 발생한 심미적인 체험으로부터 촉발된 자신의 감각, 정서, 느낌들을 어떻게 보다 객관화하며 이를 정당화해나가며 이해를 형성하는가 하는 것은 심미적 문식성에서 중요한 요소이다.

학습자들은 표현을 자신이 느낀 정서에 대해 근거로 삼아 시 텍스트에 대해 이해감을 형성해 나간다. 이때 학습자는 표현을 축어적으로 인용하면서 자신의 정서에 대해 이해를 할 수도 있으며 비평적 개념을 사용하여 한 차례 더 이해의 충위를 더해 나갈 수 있다. 다음은 두 작업 모두 가드러나는 학습자의 감상문이다.

- “가만히 들여다봅니다.”와 같이 차분하고 담담한 어조가 드러나는 표현들에서 제가 아는 시인 윤동주의 여린 마음이 느껴지는 것 같아 인상 깊습니다. 우물 속의 사나이가 자기 자신(자아)을 의미한다는 것을 독자는 모두 알기 때문에 오히려 자신을 “한 사나이”라고 지극히 객관적으로 칭하며 그의 행동을 묘사하는 부분에서 훨씬 느껴지는 바가 크고, 또 저 자신을 대입해보기도 쉬운 것 같습니다. 배경에 대한 묘사를 반복하고 “추억처럼”이라는 시어를 추가하여 미세하게 변주함으로써 갈등의 해소를 은연중에 느낄 수 있어 독자들도 이 시가 복잡한 내적 갈등을 다루는 시임에도 불구하고 결국은 행복한 감정으로 마무리할 수 있는 것 같습니다. [B-1-II-3]

[B-1] 학습자의 감상문 중 굵은 글씨로 표시한 내용은 시를 인용한 것이고, 밑줄 친 내용에서는 굵은 글씨에 대해 비평적 개념을 들어 다시 한 번 이해를 형성하려고 의도한 것이 나타난다고 볼 수 있다. 특히 마지막 부분의 ‘내적 갈등임에 대한 내용임에도 행복한 감정으로 마무리할 수 있는 것’은 정서가 매우 구체화된 양상을 보여주며, 이에 대해 “추억처럼”이라는 시어가 추

---

였으나(Carroll, 2001:15), ‘이해’가 아니라 ‘이해한다고 느끼는 감정’이 정답이 정해져 있지 않지만 교육적 맥락에서 일종의 정답이 전제되어 있는 상황에서 학습자의 시의 심미적 이해를 적절하게 설명할 수 있는 개념으로 보아 도입하였다.

가된 미세한 변주임을 듣 것은 이해감 형성에 대해 근거가 이중적으로 이루어짐을 확인할 수 있다.

이해감을 확보하는 데 있어서 비평적 개념의 사용 양상에 주목해 볼 수 있다. C 학습자군의 감상문에는 이 같은 비평적 개념이 한 번도 사용되지 않은 데에 비하여, A와 B 학습자군의 감상문에는 비평적 개념이 사용된 양상이 대비됨을 발견할 수 있는데, 액셀슨의 연구에서(Axelsson, 2007)에서 숙련자들이 초보자들보다 형식적이고 추상적인 용어 및 개념들을 사용하여 예술 작품에 대한 사고를 하였으며, 이는 복잡하고, 추상적이고, 표면적이지 않은 작품들을 즐기는 것과 연관되어 있다는 연구 결과는 이 같은 양상을 뒷받침한다고 볼 수 있다. 다음으로는 자신의 경험적 자원이나 작품의 외적 정보를 도입하여 정서를 구체화해 나가는 양상을 살펴볼 수 있다. 우선 자신의 경험을 자신이 느낀 정서와 연결지어 표현을 이해하는 근거로 삼은 학습자의 사례이다.

- 오래전부터, 곁으로는 자존감이 높은 척 남들에게 나를 보여줬지만, 주변의 관객이 사라지고, 진정한 나를 드러내는 상황이 오면 자존감이 낮은 내가 보인다. ⑦나도 나 자신이 밉기도 하고, 싫기도 하고, 가끔씩은 좋기도 하다. 그렇기 때문에 질문을 하게 된다. 내 우물에 그린 내 자화상은 어떤 그림일지 궁금하다. 마지막 연의 ‘추억처럼 사나이가 있습니다’. ㉡추억. 추억은 많을지 몰라도 내 자신에 대한 추억은 거의 없다. 그렇기 때문에 이 시구가 인상 깊은 것 같다. 나에 대해 아는 게 별로 없고, 내가 쌓아온 내 거는 많지 않기에 나라는 존재를 내가 추억할 때 어떤 것이 남을지 궁금하다. ㉢나중에 내가 나를 추억 할 때는, 우물 속에 ‘달이 밝고 구름이 흐르고 하늘이 펼치고 파아란 바람이 불고 가을이 있’는 그런 아름다움 속에서 ‘추억처럼’ 있는 내가 보였으면 한다.

[A-15-II-3]

[A-15] 학습자는 시의 표현을 자신의 경험에 대입하여 자신이 느끼는 정서를 언어적으로 구체화해 나가고 있다. 화자의 행위를 자신의 감정으로 대입하기도 하며(㉠), ‘추억’이라는 표현에서 시작하여 자신의 경험을 환기하여 이를 설명하고 있으며(㉡), 앞으로 자신이 나아갈 방향까지 작품의 표현과 관련하여 드러내고 있음을 확인할 수 있다(㉢). 표현과 내용이 대응되며 심미적인 체험이 심화된다고 할 때,

다음은 작품의 외적 정보를 통해 시의 정서를 구체화하고 그 과정에서 시의 표현에 대한 이해감을 형성해 나가는 학습자의 사례이다.

- 나는 윤동주 시인의 자화상이라는 시를 선택하여 읽어보았다. ⑦시를 처음 읽었을 때에는 시가 무척 어렵다고 생각하여 이 시를 이해하고 해석하는 데에 어려움을 겪었다. 시를 읽었을 때에는 시에 나오는 사나이라는 사람에 주목해서 시를 읽었다. 시를 처음 감상했을 때에는 시에 나오는 사나이라는 사람이 윤동주 시인이 아니라 다른 사람일 것이라고 생각을 했다. 하지만 시를 여러 번 반복해서 읽어보니 우물에는 물이 있고 물에는 자신의 모습이 비치기에 그 사나이가 윤동주 시인 자기 자신일 것이라고 추측을 하면서 시를 다시 한번 읽어보았다. ⑧정확하진 않지만 윤동주 시인이기 때문에 사나이가 자기 자신이 맞을 것 같으며 자아 성찰하는 시인 것 같았다. 시를 감상하면서 윤동주 시인의 다른 시가 생각이 났다. 생각보면 윤동주 시인은 일제강점기 때 다른 나라에서 유학하면서 느낀 부끄러움과 이에 대한 반성과 자아 성찰에 대한 시를 많이 적은 것 같았다. 생각해보면 대단한 것 같다. ⑨사람들은 누구나 자신의 치부를 가릴려고 애쓸 뿐, 반성하고 자아 성찰하지는 않는다. 시를 읽으면서 나를 대입해보니 부끄러움을 많이 느끼게 된 것 같다. [A-7-II-3]

[A-7] 학습자는 이해하는 데 어려움을 겪고 있었지만(⑦) 시인이 윤동주라는 정보를 바탕으로 하여 자신이 이해를 하고 있다는 느낌을 형성하였으며 (⑧), 나아가 자신이 느낀 감정을 부끄러움(⑨)으로 구체화하고 있다. 이 같이 자신의 경험이나 작품의 외적 정보를 통해 자신이 느낀 모호한 감정과 표현을 연결 지으며 정서를 구체화해 나갈 때에는 공감의 방식으로 구체화해 나가는 경우가 많았다. 즉 작품의 시적 상황, 화자의 상황, 시인의 감정에 이입하는 방식으로 이해감을 형성하였는데, 자신의 현실적인 상황, 자신이 구성한 시적 상황, 작가가 처했을 것으로 예상되는 상황을 중심으로 상황들을 교차하며 근거를 설정해 나가는 양상을 확인할 수 있다. 한편, 다음의 학습자의 감상문에는 어느 정도의 근거 설정을 위해 노력을 하였으며 그 과정이 잘 드러나나, ‘이해감’을 형성하지 못한 양상을 확인할 수 있다.

- 나는 윤동주 시인의 자화상을 감상했다. ⑦내 감상에 대해 작성하기 전에 조금 아쉬운 점이 있다. 윤동주라는 시인에 대해 내가 잘 모른다는 것이다. 물론 시 또한 예술이기에 개개인의 해석이 중요하겠지만, 시인의 진짜 생각에 대해 알고 싶기도 했기 때문이다. ⑧솔직히 말해서 이 시에 대해 나는 깊이 이해하지 못했다고 생각한다. 시의 첫 부분에서의 자세한 위치 설명은 시를 읽는 사람의 이해를 도와주었고, 시에서 그 배경에 대한 아름다움을 느끼게 해 주었다. 또한 배경에 대한 설명을 모두 우물 속에 비친 것들로 하여서 이 부분에서도 독특함과 개성을 느낄 수 있었다. 또, ⑨이 사나이는 우물로 자신을 비춰보는 과정에서 어떠한 변화를 겪은 것 같으나, 위에서 말했듯이 나는 그 변화가 무엇

### 인지 깊이 이해하지 못했다. [C-34-II-3]

이 학습자가 이해를 했다는 느낌을 형성하지 못한 것(Ⓐ, Ⓡ)은 정서의 구체화의 실패로도 이어짐을 확인할 수 있다. [C-34] 학습자의 이러한 이해감 형성 실패의 원인에는 학습자의 시 개념에 있어서 그 속성을 표현과 내용으로 나누어 보았을 때 내용적 측면에서 ‘시인의 진짜 생각(㉠)’으로 표현된 작가의 의도가 중요하게 자리 잡고 있기 때문인 것으로 보인다. 그러므로 텍스트 내의 표현에 대한 탐구를 통해 어느 정도 근거를 확보했더라도, 이해감 형성에 실패한 것으로 보인다. 이 같이 학습자의 감상 양상의 기저에는 ‘시는 이해하기 어렵다’, 또는 ‘시의 의미는 파악하기 어렵다’라는 시에 대한 인식이 자리 잡고 있음을 확인할 수 있다. 다음은 시란 무엇인가라고 생각하는 문항에 대해 [C-34] 학습자의 답변이다.

- 자신의 생각이나 느낌, 사상 등을 예술로써 표현해내는 것이라 생각한다. 그렇기에 시가 노랫말이 되거나 예술이 될 수 있는 것 같다. 나는 시에 대해서 위와 같이 생각하기 때문에, 시라는 것은 시를 쓴 사람이 자신에 시에 대해 아름답다고 느끼거나 잘 표현했다고 생각하면 그것이 시다운 시라고 생각한다. 또한 그러한 시는 그 시를 보는 사람을 감동시킬 수도 있다고 생각한다.  
[C-34-I-2]

자료를 통해 학습자가 속성 중 내용과 관련하여 작가의 의도를 중심으로 인식하고 있음을 확인할 수 있는데, 이 같이 작품의 소통 구조에 대한 인식이 학습자의 주도적인 감상을 저해하는 양상으로 이어짐을 알 수 있다.<sup>113)</sup>

### ㄷ. 이해 속도 조절을 통한 의미의 분산과 수렴

자신에게 느껴지는 모호한 정서를 구체화해 나가는 것은 학습자가 수렴적 인 사고를 한다는 것을 말한다. 일반적으로 학습자들은 시 감상에서 발생한 자신의 느낌을 언어화할 필요가 없다. 그러나 교육적 상황에서는 언어화가 요구되는 상황이 빈번한데, 이를 언어화하기 위해서는 어느 정도 타인이 이해할 수 있는 명료화가 불가피하다. 앞에서 제시한 학습자들의 근거 제시를 통한 이해감 형성 및 정서의 구체화는 이러한 작업이 이루어지는 과정과 결

---

113) 이 같은 ‘작가의 의도’에 대한 의존 양상은 ‘미적 구조 인식을 통한 의미의 일관화’ 국면에서 보다 중점적으로 다루도록 한다.

과를 보여준 것이라고 할 수 있다.

이 단계에서 문식성의 단계가 낮은 학습자들의 경우 분산적 사고가 수렴적 사고로 전환되지 않아 이해를 하지 못하고 시 읽기를 포기하는 현상을 보였다. 자신의 느낌을 텍스트 위에 자유롭게 적은 중학교 학습자들 중에서도, 감상문의 형태로 작성하는 경우에는 ‘어렵다’, ‘모르겠다’라는 표현을 하였는데, A군 학습자에게는 1인당 약 0.1, B군 학습자에게는 한 번도 나타나지 않은 것에 비하여, 중학교 학습자의 경우에는 거의 1로 10배의 수치가 나타났다. 이는 각 단계에서 조력을 통해 의미의 수렴을 도와야 하며, 반대로 분산적 사고에 대해서는 효능감을 줄 수 있는 처치가 필요함을 시사한다.

이는 문학을 읽었을 때 ‘슬프다’, ‘외로워 보인다’ 등 곧바로 명명할 수 있는 감정 외에 쉽게 설명되기 어려운 미묘한 기저 반응을 언어적으로 표현하고, 이를 통해 체계적으로 탐구하기 어려운 것과 연관된다. 그러나 이 미묘한 반응들을 포섭해야만 문학의 특수한 읽기가 실현 가능하며, 풍부한 의미를 실현하는 동시에 심미적 자질들에 대한 감지와 분석도 이를 수 있는 것이다. 이 같이 미묘하고 섬세한 반응들을 다루는 것은 시의 특수한 감상 및 이해 양식이라고 할 수 있다<sup>114)</sup>. 그러므로 학습자들이 우선 최대한 자신의 반응을 표현할 수 있어야 한다. 이때 학습자들이 감지하는 풍부한 느낌들은 표현하기 어려울 것이며, 거의 의식이 되지 않거나 산만한 방식으로 나타나기 때문에(Stockwell, 2018:614) 언어적으로 표현하기 어려운 특성을 지닐 것임을 알 수 있다.

정서의 분산과 의미의 수렴의 가운데 지점에 있는 것 중 하나로 ‘분위기’에 대해 살펴볼 수 있다. 스톡웰(Stockwell, 2014)은 아직 탐구되지 않은 간단한 예에 대해 최근에 문학 텍스트에서 분위기(aura)의 개념을 설명하고자 했다. 이것은 종종 독자들이 보고하고 시적 용어로 문학 비평가들이 흔히 기술하는 모호한 현상의 분위기나 음조적 감각이다.

- 평화롭고 잔잔한 분위기 같다. [C-55-II-2]
- 뭔가 외로운 느낌인 거 같다. [C-40-II-2]

---

114) 이에 대해 고정희(2010a)에서 정서(emotion)와 기분(sitmmung)을 분류한 것을 참조하여, 정서로 구체화하기 위해서는 아직 유기적으로 질서화되지 않은 ‘기분’을 포섭해야 학습자들이 의미화로 나아갈 수 있다는 시사점을 얻을 수 있다.

위는 중학교 학습자들 중 감상문을 한 문장 이하로 쓴 학습자들의 답변이다. 이 학생들은 분위기라는 개념 하에 시의 정서를 감지하였으나, 더 이상 구체적인 정서로 나아가지 못한 것으로 보인다. 또한 ‘~것 같다’라는 표현으로 아직 추측에 그치고 있는 모습을 보인다. 자신이 해석한 시 텍스트의 의미를 말하는 것에 효능감을 느끼지 못하는 학생들은 자신의 해석이 틀릴 수도 있다는 생각을 하기 때문에 감상을 적극적으로 하는 것을 주저하기도 한다. 한편 분위기는 조금 더 독자의 입장에서 수동적인 것으로 ‘느끼는’ 것이 아니라 ‘느껴지는’ 것으로 받아들여지는 개념이 된다. 즉 텍스트의 정서와 체험의 발생 단계에서 독자에게 감지된 정서가 만날 수 있는 지점이 된다. 그러므로 좀 더 낮은 수준의 학습자의 경우 이러한 분위기에 대해서 이야기하는 것을 장려함으로써 분산적 사고를 활성화할 수 있도록 해야 한다.

- 시는 언제 읽어도 느낌이 다릅니다. 실연의 아픔을 겪고 나서 듣는 이별 노래 가 더 마음 아프고 아려오는 것처럼, 독자가 처해있는 상황의 주파수와 일치하는 분위기의 시를 읽는 순간 그의 정서는 공명하며 ‘참 흥미롭다’, ‘감동적이다’의 반응을 하게 된다고 생각합니다. [A-4-I-1]

[A-4] 학생의 답변에서는 분산적인 사고를 통해 감지한 정보들이 이후 학습자의 상황을 분석하고 정서를 구체화하는 데에 도움을 준다는 사실을 살펴볼 수 있다. ‘마음 아프고 아려오는 것’은 실연의 아픔이라는 정서를 구체화하고 의미를 심화하는 것에 기여한다는 예시를 통해 독자의 반응들로부터 독자가 처해 있는 상황을 메타인지할 수 있게 되고, 이를 표현할 수 있는 정서를 구체화해 나간다는 내용을 통해, 분산적 사고와 수렴적 사고의 교차를 통해서 모호했던 느낌 또는 분위기가 보다 구체화될 수 있는 가능성을 찾을 수 있다.

한편, 이 같이 분산적 사고와 수렴적 사고의 교차를 위해서 독자는 반복적 읽기를 수행한다는 양상을 파악할 수 있었다. 반복을 통해 학습자 안에서, 또는 텍스트 안에서 연결되지 않던 심미적 자질들은 서로 연계되고 상호작용하게 된다. 이와 관련하여 앞서 제시했던 [A-7] 학습자의 자료와 함께 [M-1] 학습자와의 인터뷰 내용을 참조할 수 있다.

- 나는 윤동주 시인의 자화상이라는 시를 선택하여 읽어보았다. 시를 처음 읽었을 때에는 시가 무척 어렵다고 생각하여 이 시를 이해하고 해석하는 데에 어려움을 겪었다. (중략) 하지만 시를 여러 번 반복해서 읽어보니 우물에는 물이

있고 물에는 자신의 모습이 비치기에 그 사나이가 윤동주 시인 자기 자신일 것이라고 추측을 하면서 시를 다시 한번 읽어보았다. 정확하진 않지만 윤동주 시인이기 때문에 사나이가 자기 자신이 맞을 것 같으며 자아 성찰하는 시인 것 같았다. [A-7-II-3]

[M-1]: 그런 건 있는 것 같아요. 시를 한 번 읽고 바로 그 마음을 바로 와 달았던 적은 또 많이 없는 것 같긴 해요. 시가 아무리 쉽게 쓰여도 시도 조금 한번에 그 시를 다 이해하면서 읽은 적은 없고, 한 2번에서 3번 정도 읽었을 때 그게 다가오는 느낌이 있었던 것 같아요.

[A-7] 학습자는 시를 처음 읽었을 때에는 시가 어려워서 이해 및 해석에 곤란을 겪었다고 언급하고 있다. 그러나 이후 시를 여러 번 반복해서 읽어보니 여러 가지 사실을 추측할 수 있었으며, 사나이를 윤동주 시인에 대입해서 읽어 보니 ‘자아 성찰하는 시’로 시의 주제를 수렴적으로 도출할 수 있었다는 내용을 담고 있다. 이 시를 ‘자아 성찰하는 시’로 범주화한 것이 바람직한가 하는 것은 논외로, 수렴적 사고를 통해 범주를 명명하는 것이 학습자에게 효능감을 준다는 것을 알 수 있다. 또한 주목할 수 있는 지점은 ‘정확하진 않지만’이라고 말한 부분인데, 이 같이 정확하지 않아도 어느 정도 정서의 구체화를 해 나간다는 점을 강조해야 할 것을 시사한다. [M-1] 학습자 역시 반복적으로 시를 읽는 것의 효용성을 인식하고 있음을 드러낸다. 한편 ‘잘 모르겠습니다’라는 답변에는 자신의 해석이 ‘옳고 틀림’의 범주로 분류되며, ‘틀린 해석’이 될 수 있는 가능성은 염두에 둔 것이 전제되어 있다고 볼 수 있다. 이에 대해서는 작품의 표현에서 근거를 얻는 방식을 통해 이러한 틀에서 벗어날 수 있음을 주지시켜 주는 교육 내용이 필요함을 시사한다.

### 2.3. 미적 구조 인식을 통한 텍스트 의미의 일관화

이 단계에서 학습자는 작품의 다양한 요소들을 발견하여 정서와 표현을 연결하는 것에서 나아가 표현 측면에서 작품의 전반적인 구조를 인식함과 동시에 자신의 전반적인 감상 과정이 구조화됨을 인식한다. 즉 작품의 구조를 깨닫는 것은 자신이 심미적 이해를 형성한 방법과 그 과정을 인식하는 것을 의미한다. 이와 함께 내용적 측면에서는 작품 내 의미의 일관화가 이루어지는

데, 학습자들은 이를 작품의 ‘주제’로 인식하는 경향을 보인다. 이 국면에서 작품의 구조 인식에 있어 ‘작가의 의도’를 중요하게 여기는 학습자들의 양상이 두드러진다. C 중학교 학습자군의 대부분이 이 단계에서 어려워하며 실패하는 양상을 보이며, A 고등학교 학습자군 중 일부가 작가의 존재감으로 인해 의미 도출에 실패하는 양상을 보인다.

### (1) 작품의 형식적 구조 내 배열

미적 속성을 발견하는 과정이 배경에 있었던 자질들을 전경화하면서 자신이 느끼고 있는 감정들을 최대한 포착하면서 그것의 대상이 되는 텍스트의 표현이나 경험적 자원들을 대상화하는 것이었다면, 이 과정에서는 보다 텍스트라는 범위를 의식하는 작업을 한다. 즉, 이전 단계가 작품의 부분 부분들을 골고루 느끼면서 자신이 느끼고 이해할 수 있는 영역을 넓혀 가는 과정이라면, 이제는 하나의 작품이라는 텍스트의 범위를 인식하고 그 구조를 파악하게 된다. 그러므로 요소 간 관계가 중요해진다. 다음은 이 같은 인식을 ‘주제’라는 용어를 사용하여 텍스트 내의 배열로서의 표현에 대한 인식을 비교적 강하게 보여주는 학습자의 답변이다. [B-9] 학습자는 단어들의 선정과 배열이 주제에 맞게 되어 있다는 인식을 가지고 있다. [C-12] 학습자의 답변은 [B-9] 학습자의 답변보다 덜 구체적이지만 유사한 인식을 지니고 있음을 확인할 수 있다.

- 보통의 단어들을 주제에 맞게 위치하는 것이 시라고 생각한다. 시는 단어의 배열과 다양한 유의어들 가운데 무엇을 선택할지를 고려하여 주제의식을 상대방에게 전달되어야 한다. [B-9-I-2]
- 시란 한 주제를 가지고 자신이 생각하는 것들을 한 문단으로 만들어 그 문단이 여러 개가 모여 하나의 글을 쓰는 것. [C-12-I-2]

이 단계에서 자주 제기되는 교육적 문제는, 학습자가 선택적으로 시 텍스트의 내용으로부터 촉발된 자신만의 감정 또는 경험으로 천착하거나 이미 가지고 있었던 생각과 느낌을 확인하는 방향으로 개인적인 반응을 고착화하는 것을 어느 정도로 인정할 것인가이다. 본 연구에서는 미적 속성을 탐구하는 구절의 일부만 이해하는 것이 가능하나, 미적 구조를 인식함에 있어서 그 일

부 구절은 텍스트 내적인 맥락에서 이해되어야 한다고 본다. 표현의 범위가 하나의 텍스트로 확장되었기 때문에, 이와 대응하는 내용을 구성해야 하기 때문이다. 즉 작품의 일부만 떼어서 그 표현에 대한 내용을 형성한다면 그 표현과 연결되는 한 자유로운 연상이 가능하지만, 이 단계에서는 시 텍스트의 맥락에서 의미를 도출하는 것이 앞 단계보다 발전된 심미적 이해를 돋는다고 할 수 있다. 다음은 텍스트 내적 맥락에서 하나의 시어를 파악하며 그 의미를 변화시킨 경험과, 시의 구절을 텍스트의 차원에서 이해해야 한다고 생각이 변화한 학습자의 인터뷰 내용이다.

[B-4]: 아 지금 생각이 났는데, 김수영 시인이 쓴 <눈>이라는 시를 저번에 배웠는데, 그 시에서 학교 선생님도, ㉠저도 처음에 눈을 보고 눈은 항상 순수한 의미나 되게 순결하고 완벽하고 그리고 완전한 그런 의미인 줄 알고 시를 읽었는데, 근데 시를 읽다 보니까 그게 순수로 가기보다는 자신의 상식으로 시를 이해하려고 하지 말고 ㉡그 시 문맥 안에서 시어를 파악하라고 하셨었거든요. 그래서 그렇게 해 보니까 눈이란 의미가 순수보다는 거기서 약간 좀 생동감 있는, 생명력에 가깝다는 생각도 들었고, 그리고 거기에 인상적이었던 게, ㉢기침이라는 단어가 나오는데 제가 보통 기침이라고 하면 좀 안 좋은 것 같고 부정적이라는 생각을 했는데 ㉣시를 읽다 보니까 이게 부정적으로 쓰인 것 같지가 않은 거예요. 그래서 계속 생각을 해 보면서, 아 기침이라는 보통 일상적으로도 기침이라는 단어를 갖고 자신의 감정을 표현 하진 않잖아요. 그래서 이런, 이렇게 정서를 표현하는 데 안 쓰이는 그런 단어도 정서를 표현하는 데에도 쓰일 수 있다는 생각도 들고, 그리고 부정적으로 느껴지는 단어인데, 이거를 긍정적으로도 생각을 할 수 있구나 싶어 가지고, ㉤그래서 어떤 감정이랑 직결되는 정해진 표현 방법이 없고 그냥 시인이 생각하는 대로 문맥 속에서 이걸 긍정적인 단어로 만들고 싶으면 긍정적인 의미를 부여를 하는 거고 그리고 거기에 따라서 독자가 느끼는 거라고 생각을 해서, 그렇게 썼어요.

연구자: 문맥을 알아야 되는 게 있는 거….

[B-4]: 네, 네.

연구자: 이 표현만 자기 마음대로 생각하기보다는, 시 안에서 생각해 보는, 시 전체적으로 생각해 봐야 한다는.

[B-4]: 네, 네, 네, 네.

연구자: 인상적인 구절만 빼서 감상하는 경우도 있잖아요

[B-4]: 네, 그래서 그, 시를 전체적으로 보는 게, 이런 생각을 한 지 얼마 안 되긴 했는데, 계속 인상적인 구절만 저도 좀 자주 이렇게 보다 보니까 시가 어떤 상황, 어떤 문맥에서, 앞뒤 문맥에서 그 말이 나온 건지는 좀 잘 기억을 못 하고 그러거든요. 근데 저번에 수업시간에 그거를 그 시를 배우면서 ㉥시가 결국에는 문맥 속에서 긍정적인지, 부정적인지, 아니면 어떤 정서를 나타내

는 건지가 파악할 수 있는 거니까, 그래서 더 감정이랑 직결되는, 정해진 표현이 없는 것 같아요. 문맥 안에서 만들어지는 거니까, 일대일로 대응이 되는 게 아니라 똑 떼어 놓지 않고 합쳐서 봤을 때 만들어지는 것 같아서….

이 학습자는 김수영의 <눈>을 읽은 경험을 통해 ‘눈’과 ‘기침’이라는 시어에 대해 독자의 마음속에서 자유롭게 연상되는 내용과 텍스트 구조 안에서 가지는 의미의 차이를 인식하게 된 경험을 이야기하고 있다. 이 학습자는 눈과 기침에 대해서 곧바로 떠오르는 자신의 생각(㉠, ㉡)이 해당 시어를 텍스트 구조 내에 배열된 표현으로 인식했을 때 의미가 완전히 변화하고, 또 변화한 의미가 일상적인 사용과는 판이하다는 것을 인식하게 되었다(㉡, ㉢). 그리고 이를 통해 작품의 구조를 의식하는 과정에서 자신의 시 감상이 구조화된 특수한 방식으로 이루어졌음을 깨닫게 되었다(㉣, ㉤). 다음은 시를 반복적으로 읽으면서 작품 전체의 의미를 구조화하는 과정을 설명한 학습자의 인터뷰이다.

## #1

연구자: 다른 예술이랑 비교했을 때 시만의 특징은 어떤 게 있을까요?

[M-2]: 시만의 특징… 다른 건 어쨌든 어떤 예술이건 되게 긴 형태인데, 시만은 짧고 압축적인 것? 짧은 문장으로 표현하면서 이미지를 그려낼 수 있는 것.

연구자: 다른 예술에서는 이미지를 많이 안 그리나요?

[M-2]: 뮤지컬, 영화는 장면을 직관적으로 그려주니까, 나중에 어떤 장면을 떠올릴 때나 곱씹어 보지 그렇게 막 시만큼 생각하지 않는 것 같아요.

## #2

연구자: 여러 번 읽으면서 달라지는 게 뭐예요?

[M-2]: 조금 더… 음 시에서 이미지를 그려서 읽는 느낌인데, 제가 아까 말했듯이, 그게 조금 더 읽을수록 조금 구체화되는 느낌? 하나 인상 깊은 구절 딱 있으면은 그걸 좀 더 중점적으로 읽게 되는데, 여러 번 읽으면 다른 구절에 조금 더 집중이 가니까, 집중할 수 있으니까.

(중략)

연구자: 시를 그렇게 여러 번 읽으면 달라지는 것도 있나요?

[M-2]: 그럼 그려지는 이미지가 좀 더 구체화된다고 생각을 해요.

연구자: 구체화되는 것. 아 아까 그렇게 얘기를 했었죠. 그럼 점점 구체화되면서 끝에 구체화되어 있는 게 이해가 된 상태인가요?

[M-2]: 네.

연구자: 이미지가 하나가 구체화되는 건가요? 아니면 여러 개가 구체화되는 건가요?

[M-2]: 저는 하나요.

연구자: 시는?

[M-2]: 시는. (고개를 끄덕임)

연구자: 소설은요?

[M-2]: 소설은 이제 약간, 계속해서 읽다 보면 약간 영화 한편 보는 느낌으로 이렇게 그려지는… 것 같아요.

연구자: (그럼 시는) 다 합쳐서 하나로 되는 거예요? 함축적<sup>115)</sup>이니까 한 편의 시가 하나의 이미지로 되는 건가요?

[M-2]: 네, 약간 그런.

연구자: 그거에 대해서 설명 조금만 해 줄 수 있어요?

[M-2]: 어떻게 설명하지 이걸? 계속 이렇게 보다 보면은 한 장면, 제일 눈에 띠는 거 한 구절을 중심으로 기초를 이렇게 하면서 점점 그 주변 연과 행, 얘네 들을, 그걸 그 장면 주변에 천천히 추가시키고 반복, 읽을수록 구체화시켜 서 완성된 하나의 장면을 그리는, 그런 걸….

[M-2] 학습자는 작품의 의미를 파악하는 과정을 머릿속에 있는 이미지가 흐릿한 것에서 구체적인 것으로 바뀌어 가는 것으로 설명하고 있다. 이와 동시에 다른 예술 장르와 구분되는 시 텍스트만의 특수한 읽기 방식을 인식하고 있음을 알 수 있다.<sup>116)</sup> 이 같이 독자가 지속적으로 전경과 배경의 관계를 재구성하면서 전반적인 의미를 파악할 수 있게 하는 데에 기여하는 것이 작품 전반의 미적 구조이자 감상 방식의 구조라고 할 수 있다. 이 같이 작품의 구조를 인식함에 있어서 이에 대응되는 내용을 생각하고, 그 연결 기제를 파악하는 과정이 이 단계에서 작용하는 심미적 문식성이라고 할 수 있다.

## (2) 미적 판단의 기저로서의 주제

미적 속성을 발견하는 단계가 감정들을 최대한 포착하면서 그것의 대상이 되는 텍스트의 표현이나 경험적 자원들을 대상화하는 행위 중심이라면, 이 과정에서는 보다 텍스트라는 범위를 의식하는 작업이 이루어지는데, 이는 텍스트 내적 맥락을 고려하여 의미를 도출하려는 작업이다. 이 단계에서부터 학습자는 시 인식을 함께 있어서 내용을 ‘주제’로 생각하는 경향이 강하다. 즉 시 텍스트의 내용으로서 도출된 의미를 요약하고 정리하게 된다.

115) 해당 학습자는 인터뷰를 하는 동안 시의 특징을 언급함에 있어서 반복적으로 함축성을 강조하여 이 같은 질문을 하였다.

116) [M-2] 학습자가 보인 양상은 앞서 다층적 전경화에 인용된 [C-4] 학습자가 언급한 ‘시처럼 읽는’ 방식과 유사함을 함께 언급할 수 있다. 이 같은 전경화 방식은 시적 양식에서 일어나는 것으로 보고 심미적 체험이 심화될 수 있는 교육적 방법에 도입할 수 있을 것이다.

- 시는 많은 생각이 들 때 찾아 읽는다. 하지만 글의 주제를 이해하지 못할 때가 있어 아쉬울 때가 있다. [C-65-III-4]

[C-65] 학습자는 꼭 시의 주제를 도출해야 한다고 인식함으로써 어떤 주제를 도출하지 못할 시 작품의 이해에 실패한다고 여기는 경향이 강했는데, 이는 다수의 학습자들에게서 강하게 보이는 양상이다. 강민규(2016:142-143)에서도 학습자들이 자신의 반응을 표현하고 조정함에 있어서 ‘주제 파악’이라는 것을 중요하게 여기는 양상에 대해 다루면서, 시 텍스트의 주제를 도출함에 있어서 그 의미를 객관주의적 관점에서 이해하고, 가장 보편적으로 인정되는 정답을 맞혀야 하는 것으로 인식하고 있는 현상을 지적하였다. 다음 학습자의 자료는 시의 ‘주제’를 어떤 객관적인 것으로 여기고 시를 통해 느끼는 감정과는 별개의 것으로 인식하는 양상을 잘 보여준다.

- 시는 작가가 전달하는 것을 느끼며 공감과 공유를 느낄 수 있기 때문에 읽는 것이라고 생각합니다. 때로는 서럽거나 괴롭거나, 즐거운 마음을 어디선가 동질감을 느끼거나 마음을 표출하고 싶은 생각이 들 때가 있을 때, 시는 우리 옆에서 그것을 도와줄 것이다. 시는 우리가 공감을 느낄 수 있도록 해주는 감정의 집합체라고 생각합니다. // 하지만 아직 배웠던 시에 나타난 주제의식(독립에 대한 염원, 자연의 아름다움 등)이 다소 거리감 있거나 아직 공감하기 어려운 주제를 접한 것도 있고 시협을 보기 위해 개념을 암기하고 정해진 답을 찾으려 했기 때문에 아직 시를 많이 접하려고 하지 않은 것 같습니다. [A-2-III-4]

위 학습자는 구체적인 시 작품 없이도 ‘독립에 대한 염원’, ‘자연의 아름다움’ 등 이미 주제를 유형화하고 있는데, 이는 주제라는 것을 학습자가 이끌어내는 것이 아니라 이미 정해져 있는 것으로 인식하고 있음을 드러낸다. 시에 대한 심미적인 이해가 형성되기 위해서는 시의 주제가 외부에서 주어지는 것이 아니라, 학습자의 체험에 근거하여 단계별로 작품의 표현과 연계해 가며 최종적으로 도출되어야 한다.

이 주제는 후술할 ‘작가의 의도’ 관련하여 학습자 양상에서 유의미하게 두드러지는 범주로 나타난다. 학습자들은 시를 예술 작품의 미적 구조로 인식하는지, 혹은 비예술적 언어 텍스트의 구조로 인식하는지에 따라 텍스트 이면에 있는 작가의 의도와 맺는 관계를 달리한다. 이 작가의 의도는 교육적으로 중요하게 여겨지는 ‘주제’라는 단어와 결합하며, 학습자의 심미적 체험의

한 단위로서 텍스트 의미화에 결정적인 영향을 미친다.

### (3) 예술적 구조 인식과 비평적 이해의 연관 기제

#### ㄱ. 전경과 배경의 통합을 통한 해석의 정당화

이 단계의 학습자는 전경과 배경 교차를 통해 포착된 여러 자질들을 연결시키면서, 텍스트 차원에서 심층적인 의미를 생성하고, 나아가 텍스트의 의미를 평가하고 자신의 삶에의 유용성을 인식하는 작업을 한다. 아래의 학습자 자료는 ‘띄어쓰기’라는 하나의 특징(㉠)으로부터 시작하여 반복적인 읽기(㉡)를 통한 여러 차례의 전경과 배경의 교차를 한 후 전경과 배경의 통합을 통해 시 전체의 의미를 구성(㉢)하고, 다른 텍스트와 비교함(㉣)으로써 시에 대한 평가적인 작업을 수행하는 양상을 보여준다. 학습자는 가장 작은 표층의 표현으로부터 시작하여 시 텍스트 전체를 의미화해 나갔으며, 각 의미화의 단계에 따라 자신의 정서를 구체화해 나갔다.

- 이상의 ‘거울’을 읽고 ①가장 먼저 든 생각은 ‘왜 띄어쓰기를 하지 않았는가?’였습니다. 저는 첫 시행을 보통 빠르게 읽고 지나가는 편이었는데 이 시는 어디서 끊어 읽어야 할지 몰라 두세 번 ②골씹으며 읽게 되었습니다. (중략) ④윤동주 시인의 시보다 제 삶에 더 와닿는다는 느낌을 받았습니다. (중략) 애를 써보아도 내면에서 두 자야가 조화를 이루지 못한 상태로 남을 때, 나 자신에게 느끼는 그 ⑤무력감과 슬픔을 겪어본 저로서는 화자의 마음에 쉽게 공감이 갔습니다. 그리고 ⑥이 시의 화자도 이러한 분열 상태를 극복하는 것이 쉽지 않았다는 걸 알게 되자, 극복하지 못하는 것도 자연스러운 일이며 그것이 나쁜 것이 아니라고 말해주는 것 같았습니다. [B-4-II-3]

이 단계에서 학습자는 반복적 읽기를 통해 자신이 처음에 인지했던 전경에서 탈피하여 배경에 존재하는 자질에 주목한다. 이 과정을 통해 학습자는 자신에게 매몰되었던 정서로부터 탈피하는 동시에 시 형식의 심미적인 자질에 집중하고, 의미의 깊이를 확보한다. 아래 [A-4] 학습자는 <자화상> 텍스트를 읽어나갈 때 마지막 행을 가장 인상적인 구절로 텍스트 위에 표시하였는데, 이를 해당 표현이 정서적 강도 측면에 심미적 체험을 추동한 원인으로 볼 수 있다. 그런데 이 학습자는 여기에서 그치지 않고 시의 다른 내용들을 전경화한 후 연결지어 재해석하여 형식에 대한 심층적 이해와 텍스트 의미화의 일

관성을 확보해 나가고 있다. 한편, 아래의 [A-9] 학습자는 각 표현에 대해 나름대로의 근거를 들며 적극적으로 탐구했지만 이것이 통합으로 이어지지 못한 양상을 보여준다.

- 이상-거울무엇을 말하려는 것인지 모르겠다.(알 것 같으면서도.) 띄어쓰기가 없음(중간 중간 있기도 함) 특이함잘 읽히진 않음. 묘함거울 속의 나를 근심하고 진찰할 수 없어 펑 섭섭하오 -> 왜 섭섭할까 거울의 나에게 악수도 해 보고 근심, 진찰할 수 없어 섭섭하다는 것을 보니 거울 속의 자신을 친구로 생각하는 것 같기도. / 모르겠음. 글이 이어지지 않고 왔다갔다 두서 없음. / 그냥 자신의 생각을 막 써내려 적은 듯 깔끔하진 않다. 거울 속의 나는 귀가 두 개(듣지 못함) / 원손잡이, 조용하다 / 거울 속의 나를 소개하는 건가 [C-9-II-3]

[C-9] 학습자는 시 텍스트의 많은 부분을 적극적 발견을 통해 전경화하고 있으나, 이 전경화된 부분들이 통합되지 못했기 때문에 구체적인 의미 도출로 이어지지 못하고 있음을 알 수 있다. 따라서 시 텍스트 안의 전경-배경 전치를 어느 정도 의식적으로 수행할 수 있느냐와 유인자적 자질들을 어떻게 서로 연결시켜서 하나의 일관된 의미로 도출시키고 이를 작품의 전반적 구조와 연결 지어 텍스트의 깊이감을 확보할 수 있을 것인가 하는 문제가 교육적으로 중요성을 지닌다고 볼 수 있다.<sup>117)</sup>

## ㄴ. 작품의 소통 구도 인식 바탕의 의도 파악

학습자들의 시 인식에서 드러난 작가, 즉 시인의 중요성은 시의 감상과 해석에 있어 보다 중심적인 위치를 차지하는 것으로 드러났다. 특히 소설과 비교하여, 시 읽기에 있어 시인의 존재감은 매우 커졌고, 이것이 문학교육의 맥락과 합쳐질 때 일부 학습자들에게는 절대적으로 작용하기도 하였다. 이 작가의 의도는 시의 ‘주제’와 관련하여 가장 큰 영향력을 발휘하였다. 다음은 이 같은 인식이 드러나는 학습자의 답변이다.

- 시를 시답게 만드는 것은 시를 쓴 작가가 생각한 것을 잘 나타내어 주는 단어와 흐름이라고 생각합니다. [C-17-I-2]
- 시인의 생각을 글로 써서 짧게 표현한 것. [C-29-I-2]

---

117) 학습자들에게 주제란 ‘작가의 의도’와 결부하여 큰 영향을 미친다. 이에 ‘주제’는 후술할 ‘소통 구조 바탕의 미적 의도 파악’과 관련하여 보다 자세히 다루고자 한다.

- 에세이. 둘 다 작가가 전하고자 하는 이야기를 이야기하는 형식이 같다고 생각 한다. [C-65-III-3]

다음 [A-1] 학습자의 사례 역시 시의 내용적 측면에서 작가의 의도를 중시하는 경우로, 이것이 감상에서 시인의 의도와 생각을 궁금해하는 것으로 드러나는 양상을 보였다.

- 시란 내가 생각하기에는 여러 가지 예술의 복합체인 것 같다. 시는 글 뿐만 아니라 리듬 그리고 글을 쓴 후 전체적인 글의 구조와 같은 요소들을 통해 작가 혹은 예술 가의 정서를 전달하기 때문이다. 시를 시답게 쓰는 것은 시라고 의식을 하지 않고 그냥 느낌 가는대로 내 마음속의 진심을 써야지 시인 것 같다. 아무래도 오래 생각을 하고 의식을 하다보면 내 마음속 깊숙이 어디선가 나오는 순수함이 아니라 내가 인위적이게 조작한 작품이 된다고 생각을 하기 때문이다. [A-1-I-2]
- 작가가 왜 거울 속의 자신을 만나고 싶어하는 것인지 궁금하다. 시 해설 같은 것을 보면 작가가 자신의 내면과 만나서 반성을 한다는 듯한 내용이 적혀져 있었던 것 같기도 한데 작가가 직접 쓴 해설이 아니면 믿으면 안 된다고 한다. 작가는 진짜 순수하게 물리적이게 동일한 본인을 만나보고 싶었던 것일 수도 있다. [A-1-II-3]

[A-1] 학습자는 시 감상을 함에 있어서 시인의 의도를 추측하는 것 위주로 감상을 하였는데, ‘작가가 직접 쓴 해설이 아니면 믿으면 안 된다고 한다’라는 내용은 시의 의미 도출에 있어서 작가가 독자보다 우위에 선다는 것을 인식함을 잘 보여준다. 이 학습자는 그렇기 때문에 자신이 생각한 의미보다는 작가의 의도를 추측하며, 결국 그 의미에 대해 결정하지 않은 채로 감상문을 작성한다. 한편 시에 대한 심미적인 체험의 발생이나 미적 속성의 적극적 발견이 잘 이루어지지 않는 이유 중 하나도 이 작가의 존재감과 교육 현장에서 작가와 시 텍스트의 관계에 대해 가르치고 그 결과로 학습자의 시에 대한 이해를 평가하는 방식 때문으로 볼 수 있다. 이 경우에는 작가의 의도가 곧바로 시에 구현된다고 보는 단순한 도식을 지니고 있다. 다음은 한 학습자의 시 텍스트에 대한 감상을 요구하는 문항에 대한 답변의 첫 번째 문장이다.

- ⑦이상 또는 윤동주 같은 분의 시를 보면 일단 ⑧조국, 광복, 애국심, 일제강점기, 등등 이런 주제들을 ⑨떠올려야 될 것 같은 의무감 때문에 ⑩마음이 무겁고 읽기가 싫다. [A-8-II-3]

[A-8] 학습자는 시 텍스트를 선택하지 않고 두 시 텍스트를 하나로 묶어 자신의 생각을 썼는데, 두 시 모두에 대해 부정적인 평가<sup>118)</sup>를 내리고 있다. 이

학습자의 감상에는 텍스트에 대한 심미적인 체험 또는 미적 속성에 대한 발견, 작품의 미적 구조에 대한 인식은 드러나지 않는다. 이 학습자의 답변에서는 작품의 소통 구조를 인식하고 있다는 점이 가장 강하게 드러나고 있고, 그 소통 구조에서 가장 큰 비중을 차지하고 있는 것은 요인은 작가이다. 특히 작가가 시에 어떤 주제를 담고자 했는가에 대한 의미론적 의도를 가장 중요시하고 있는데, 이 작가의 의도를 구성하는 것에 있어서 감상자 역할의 비중은 거의 없다고 인식하고 있음이 드러난다. 작가가 어떠한 시대를 살았는가에 따라 작가가 작품에 담고자 하는 중심적 주제(㉡)는 어느 정도 정해져 있고, 이를 시 내용의 중심적인 주제로 표현했을 것이라고 가정하고 있다.

이 같이 시 텍스트가 가지는 일관된 의미, 즉 시의 주제가 처음부터 정해져 있다고 판단하였기 때문에 이 학습자는 시 텍스트로 인해 촉발되는 자신의 정서를 탐구하고 명료화한다든가 시의 표현을 발견하고 그 효과에 대해 생각해 보는 작업을 불필요하게 여기고 있으며 시 작품의 내용 구성에 있어 자신의 느낌, 정서, 생각 등을 배제하고 있다.<sup>119)</sup> 즉 작품에 대한 심미적인 체험 또는 이해가 거의 일어나지 않은 것이다. 여기에서 더 나아가 이 학습자에게는 ‘의무감’, ‘마음이 무겁고 읽기가 싫다’라는 부정적인 정서(㉡, ㉢)가 형성되고 있는데, 이 정서는 시 텍스트 자체에 관한 것이 아니라 시 텍스트의 소통 구조에 관한 것이라는 점에 주목할 수 있다. 이 같은 시 인식 형성과 이에 근거한 시 읽기는 심미적 이해에 걸림돌이 되었을 뿐만 아니라 시라는 것 자체에 대해 부정적인 태도 및 유용성 인식의 부재로 이어지고 있다. 다음은 시를 읽어야 하는 이유에 대해 물은 [III-4] 문항에 대한 [A-8] 학습자의 답변이다.

- 이제까지 ㉠시를 읽은 이유는, 국어 숙제나 국어 시험을 잘 보기 위해서였기

118) 학습자의 해당 문항에 대한 답변의 나머지 내용은 다음과 같다.

- 물론 국어 시험을 위해 이런 분들의 시들을 낱낱이 까서 해부하듯이 배웠던 터라 질린 것도 있다. 아무리 암울한 시기에 살았고, 그 시대를 대변하는 시를 써야 한다지만 좀 더 위트 있게 쓸 수는 없을까? 무거운 주제를 가볍게 쓰는 시를 쓸 수 있는 시인이 정말 뛰어난 작가가 아닐까 하는 생각이 듈다. [A-8-II-3]

119) [A-8] 학습자가 [III-1-1] ‘시 작품에서 가장 인상적으로 다가온 구절은 일상적인 언어에 비해서 느낌이 강했다’와 [III-1-2] ‘시 작품에서 가장 인상적인 단어나 구절은 시 작품 내의 다른 단어나 구절에 비하여 느낌이 강했다.’의 문항에 모두 ‘아니다’라고 답한 것은 학습자가 어떤 정서를 감지한다거나 자신의 정서를 탐구하지 않았다는 사실을 뒷받침한다.

때문에 ㉡시는 나에게 골치 아픈 존재이고 옛날에 쓰여진 시는 낯선 단어 때문  
에 더 골치가 아픈 단어이다. 왜냐하면 ㉢시를 읽으면서 그냥 느끼면 되는데,  
주제를 생각해내야 하고 무슨 비유법을 썼는지 찾아내야 하기 때문이다.  
[A-8-III-4]

이 학습자에게 있어 시를 읽는 목적은 국어 숙제를 하거나 국어 시험을 잘 보기 위해서이다(㉠). 즉 시 텍스트의 내적인 효용은 존재하지 않으며 시가 소통되는 상황 중 교육의 맥락에서 시험 등으로 외부적 목적을 달성하기 위한 기능을 있다고 보고 있는 것이다. 이로 인해 시는 ‘골치 아픈 존재’가 되었고, 좋은 점수를 받는다는 효용밖에 존재하지 않기 때문에 어렵다고 느껴질수록 더 부정적인 감정을 갖게 된다(㉡). 흥미로운 것은 이 학습자 역시 시 자체를 느끼는 것을 좋은 시 읽기 방식이라고 인식하고 있다는 것이다. ‘시를 읽으면서 그냥 느끼면 되는데(㉢)’라는 학습자의 답변은 이로 인한 시 읽기의 목적이 있을 것이라는 점을 밝힌다거나 하는 방식으로 구체화되지 않았지만, 느끼는 것은 감상자의 비중이 큰 행위이기 때문에 현재 자신의 시 읽기 방식에서 작가의 비중이 지나치게 크다는 점에 대해서 인식하고 있다는 것을 보여준다.

이러한 학습자의 작가 중심의 작품 소통 구조 인식은 학습자의 다른 문항에 대한 답변에도 드러난다. [A-8] 학습자의 시 인식을 묻는 문항에 대한 답변 양상을 살펴보면 다음과 같다.

- 시란 어떤 대상이나 주제 또는 일상생활에 대해 자신의 생각을 짧은 글로 표현 한 글이라고 생각한다. 그러니 시를 시답게 하는 것은 아주 짧은 글로 자신의 생각을 쓰는 것이다. 길게 쓸 거면 수필을 쓰는 게 낫다. [A-8-I-2]
- 시와 가장 비슷한 장르는 노래의 가사라고 생각한다. 리듬이 있기 때문이다. [A-8-III-3]

이 학습자는 시를 정의함에 있어 내용은 비교적 일반적으로 기술하고 있는 반면 ‘짧다’라는 표현상 특징을 강조하고 있으며, 다른 장르와의 연관성을 묻는 문항에 대해서도 ‘리듬’이라는 표현적 속성을 중심으로 설명하고 있다. 이보다 더 주목할 요소는 이 같이 시를 정의하거나 장르 간 관계를 메타적으로 인식해 봄에 있어서 감상자와 관련되는 내용 또는 표현, 즉 독자에게의 효과는 언급하고 있지 않다는 점이다. 이 학습자에게 시란 자신에게 주는 효과보다도 객관적으로 발견할 수 있는 것들 위주로 정의된다. 이는 위의 [III-4] 문항에 대한 답변에서 비유법을 ‘찾아내야 하는’ 작업(㉡)과 연관지어 생각할

수 있다. 이 답변 역시 학습자가 어떤 태도로 시를 감상하고 의미를 이끌어 낼지 보여주는 것이라고 할 수 있다.

이 학습자는 자신에게 의미 있었던 시에 대해서 이야기할 것을 요구하는 [I-1] 문항의 답변으로 텍스트 자체에 대한 자신의 반응과 정서를 표현하였는데, 이를 통해 [A-8] 학습자와 같은 경우 어떤 식으로 교육적 처치가 이루어져야 할지 그 시사점을 모색해 볼 수 있다. 이 학습자는 하상욱의 시 한편<sup>120)</sup>을 인용한 후 아래와 같이 설명하였다.

- 평상시 시를 즐겨 읽지 않으나, 하상욱 시인의 작품을 읽으면 그의 위트에 잠시나마 피식 하고 웃을 수 있어서 좋다. 아주 짧은 글로도 충분히 그 시의 주제에 대해 공감대를 형성할 수 있다는 게 신기하고 재미있다. [A-8-I-1]

이 학습자의 정서 체험 양상이나 읽기에 대해서 구체적으로 표현된 것은 아니지만 학교의 시 읽기에서 어떠한 의미를 찾을 수 없던 [A-8] 학습자에게 어느 정도의 의미 있는 정서적 체험이 일어났음을 확인할 수 있다. 이 시 텍스트의 특성으로 인한 것이기도 하겠지만, 학교의 성적과 관련이 없기 때문에 보다 체험에 근거한 읽기를 할 수 있었던 것으로 보인다. 이를 통해 작가의 의도가 학교의 교육을 통해 주제로 여겨지고 곧 정답으로 여겨지는 현상이 많은 학습자에게 부담을 주고, 체험을 저해하는 것을 확인할 수 있다. 다음은 작가의 의도가 중요시되었지만, 작품의 표현의 연계가 부족한 감상으로 까지 이어진 학습자의 경우이다.

- 하나뿐인 조국을 위해 하얼빈으로 가서 이토 히로부미를 처단한 후 외로운 죽음(?)을 맞이하게 되신 안중근 의사를 그리워하는 느낌이 듈다. [C-46-II-3]

[C-46] 학습자는 윤동주라는 시인에 대해 알고 있기 때문에 일제 강점기의 독립 운동과 관련한 내용을 적은 것으로 추측할 수 있다. 이 학습자는 시 감상 과정에서 <자화상> 텍스트 옆에 ‘누군가를 그리워하는 느낌이 듈다.’라고 적었는데, 아직 모호한 ‘느낌’이었던 정서가 작품 안에서 통합되지 않고, 시인의 존재감으로 인해 곧바로 구체적인 내용으로 치환된 것이다.

---

120) 학습자가 인용한 시 내용은 다음과 같다. “이번 시험은 / 문제가 정말 좋았다 // 문제를 훼손하지 않기 위해 / 풀지 않았다”

이러한 현상의 바탕에는 작가의 의도가 우선 존재하고 그것이 곧바로 표현에 나타난다고 보는 관점이 담겨 있다. 즉 표현 이전에 내용이 존재하며, 표현은 그 내용을 투명하게 드러낼 수 있다는 인식이 있는 것이다. 그러나 보다 내용과 표현이 상호작용한다는 관점을 기반으로 하는 심미적 이해에서는, 의도한 내용을 그대로 전달해야 하는 일상 언어의 구조로 인식하는 것이 아니라 표현 자체에서 새로운 의미가 나올 수 있음을 인식하는 것이 중요하다.

- 가장 인상 깊은 시는 오규원의 프란츠 카프카. 메뉴판의 형태로 소설이나 철학자의 가격을 매긴 모더니즘적인 시이다. 나는 이 시가 맘에 들었던 이유는 정신적 가치에 돈을 매기는 현대 사회에 대해서 아주 냉소적으로 비판하는데, 그 방식이 괜찮다고 생각했다. ‘시를 공부하겠다는 미친 제자와 마주 앉아 커피를 마신다’에서 신랄하게 비꼬는 방식이 마음에 들었기 때문이다. 이렇게 자신의 문학과 정신적 가치에 대한 소신을 강하게 내비치는 것 역시 요즘 시에 비해 보기 드물게 좋았다. [A-16-I-1]

[A-16] 학습자는 오규원의 <프란츠 카프카>에 대해 가치판단을 하는 비평적인 이해를 보여주고 있는데, 작가의 의도와 그 의도를 실현시키기 위한 표현을 긴밀하게 연계시키고 있다. 이 학습자에게서 주목할 점은 주제를 도출하려거나, 주제에 대해 평가하는 것이 아니라 표현과 내용의 연결 그 자체에 대해 평가하고 있다는 점이다. 또한 시 전체적 의미와 개별 표현이 어떻게 연관되는지에 대해서도 통합적으로 의미화하고 있는 양상을 보인다. 다음의 학습자는 ‘의도’라는 것에 대해 작가와 감상자를 모두 중시하며, 그 이유에 대해 표현의 특징을 들고 있음을 개념적으로 인식하고 있어 심미적 이해가 잘 형성된 양상을 보여준다.

- ‘시’의 의미는 작가(또는 화자)의 입장과 독자의 입장에서 다른 양상으로 표현될 수 있다고 생각합니다. 먼저 작가(또는 화자)의 입장에서 ‘시’란 편안한 감정 표현의 수단이라고 생각합니다. 현대 문학을 기준으로 이야기하자면, 시는 형식도, 표현 주제도, 독자도 고정적이지 않기 때문에 자신이 전달, 기록하고자 하는 감정의 느낌을 때로는 직설적으로 때로는 은유적으로 또는 간단하게, 장황하게 자유롭게 표현할 수 있기 때문입니다. 다음으로 독자의 입장에서 ‘시’란 열쇠를 가진 사람에게는 한없이 포근하지만, 그렇지 않은 사람에게는 불친절한 감정표현이라고 생각합니다. 같은 감정을 느끼고 있거나, 느끼고자 노력하는 등 동적인 독자들에게는 더 깊은 의미를 전달하고, 여운을 주지만, 수동적인 독자들에게는 ‘언어의 나열’로서의 의미 그 이상을 갖지 못하기 때문입니다. [B-3-I-2]

[B-3] 학습자는 ‘시’라는 특수한 미적 구조를 인식하고 있으며 이 안에서 생성되는 의미가 작가에게 있는 것이 아니라 표현에 있기 때문에 독자가 능동적으로 의미를 형성해 나갈 수 있음을 인식하고 있다. 특히 ‘시라는 열쇠를 가진 사람’이라는 답변 내용은 시의 심미적 이해 방식이라는 것을 인식하고 있음을 드러내며, ‘감정을 느끼고 있거나, 느끼고자 노력하는 능동적 독자’ 즉 정서를 기반으로 한 심미적 체험이 가능한 독자에게는 ‘더 깊은 의미’를 전달할 수 있음을 잘 알고 있다고 할 수 있다. 한편 작가와 화자를 병기함으로써 작가가 시라는 양식에서는 화자로 변환되어 나타나고 있음에 대한 인식을 함께 보여주고 있다.

이는 작가의 의도와 독자의 의도가 균형적으로 중시될 수 있음을 의미하는 것이라고 할 수 있는데, 동시에 작가의 의도를 ‘내용’과만 관련지지 않고 ‘표현’과도 관련 짓기 때문에 가능한 인식이라고 볼 수 있다. 즉 작품의 형식이 의도된 표현의 선택과 조합이라고 생각한다면, 표현을 탐구해 나가는 것에서 작품의 의미를 도출하고 정당성을 부여할 수 있게 된다. 정답을 맞혀야 한다는 부담을 느끼는 독자들은 작가의 의도와 관련하여 내용의 측면에서만 파악하려고 하기 때문에 주제를 맞히거나 외워야 한다는 인식을 가지는 경우가 많다. 그러나 작가의 의도를 표현적 측면에서 파악하려고 한다면, ‘주제’의 도출에 있어 학습자가 보다 자발성을 가질 수 있게 된다. 다음은 이를 잘 보여주는 인터뷰 내용이다.

연구자: ‘독자가 멈춰서 생각해 보게 만드는 과정이 시를 시답게 만든다’라고 했잖아요. 시가 어렵다는 느낌을 많은 학생이 가지는데 추상적이고 어려운 점을 뛰어넘거나 하는 동기나 경험, 즐기게 되는 지점이 무엇인가요?

[B-4]: 음… 사실 그 제가 저번 주에 학교에서 배운 시가 있는데, ⑦그 시가 처음에는 무슨 말을 하는 건지 모르겠더라고요. 그 시가 폭포라는 시였는데, 이 형기 시인이 쓴 시였거든요. ⑧근데 거기에 갑자기 폭포 얘기를 하다가 장 수잡자리 얘기가 나오는데, 딱 보고 ‘이게 왜 장수잡자리가 나오지?’라는 생각이 들었거든요. 근데 ⑨저도 시를 조금은 써 봐서, 제가 시를 쓸 때도 뭔가 나를 편하게 쓰고 싶을 때가 있는데, 가끔은 저도 제 마음을 모르겠고 복잡할 때에는 이 시를 만약에 다른 사람이 읽게 되면 그 문장을 한번 읽고 이해하기보다는 좀 이게 무슨 말이지 생각을 하면서 고민을 하게 만들고 싶다는 생각을 한 적이 있거든요. 그래서 그런 생각이 들면 뭔가 잘 쓰지 않는 단어나 그런 한 번에 이해하기 어려운 표현 같은 거를 넣기도 하는데 그

장수잠자리가 나오는 대목을 봤을 때도 이 시인이 한 번에 뭔가 독자들이 이해를 하지 않고 이게 왜 장수잠자리지?라고 생각을 계속 하게 하면서 뭔가 이 시어에 넣고 싶어하는 의미가 있다고 생각이 들었어요. 그래서 시가 추상적이고 어렵다고 느끼게 되는 이유는 ⑩그 시인도 그 시를 쓸 때 사람들이 한 번에 이해를 하라고 하는 게 아니라 그 시인 자체도 그 단어나 문장에 의미를 두고 있으니까 다른 부분보다는 여기에 집중해서 읽어 달라고 그렇게 메시지를 주려고 애초에 그렇게 쓰는 게 아닌가라는 생각이 들었어요.

연구자: 그래서 결국에 뭐로 읽어냈어요 장수잠자리를?

[B-4]: 처음에는 ⑪그냥 되게 좀 거대하고 그런 크기가 큰 뭔가 좀 장엄한 그런 생명체가 죽는 거라고 생각을 했는데, 학교에서 선생님께서 해설을 하시는 걸 들으니까 이게 ⑫문맥상 봤을 때도 좀 거대한 생명체가 그것도 몇십억년 전에 있던 생명체가 추락을 하는 거니까 이게 폭포랑 관련성이 있다, 이렇게 해설을 하셔서 어느 정도 조금 관련이 있는 것 같아요.

이 학습자는 의도를 표현으로 바로 변환하는 것이 아니라, 표현 자체를 사용한 의도에 대해서 추측함으로써 작품의 의미를 도출하고 이에 근거하여 이해가 어려운 표현의 뜻을 도출하고 있다. 학습자는 ‘장수잠자리’라는 시어로 인해 시의 의미를 파악할 수 없었으나(㉠, ㉡), 작가의 표현의 의도를 추측하면서(㉢, ㉣) 해당 시어와 텍스트의 전반적 의미를 연결시키면서 이해를 심화하였다(㉤, ㉥). 이 학습자가 내용이 우선하고 표현은 이를 그대로 전달하기만 하는 것이라고 인식했다면 이 같은 이해를 이루어내기 어려웠을 것이다. 한편 이 같은 이해가 가능했던 데에는 이 학습자가 평소에 시를 써 보는 습관을 가지고 있기 때문인 것도 중요하게 기여한 것으로 보인다. 이는 예술작품을 결과물이 아니라 표현의 과정으로 인식함을 보여주는 것이다. 다음은 같은 학습자가 표현의 과정에 있어서 ‘아름다움’을 느끼게 된 경험을 이야기하는 인터뷰 내용이다.

[B-4]: 사실 저도 그 정지용의 유리창을 읽고… 거기에 역설법이 나와요. 그래서 중학교 때부터 문제를 풀다가 선지에 자주 나와 가지고 ⑦그 문장 자체가 좀 이유는 잘 모르겠는데 그냥 아름답다는 생각이 들었어요. ⑧지금 이유를 뭔가 생각해 보려고 하니까 저도 왜 그게 아름답다고 느꼈는지 잘.. 모르겠는데, 음… 다른 표현상 특징보다도 역설법이 쓰였을 때가 제일, 아 시는 이래서 시다 약간 그런 생각이 들면서 감동도 크게 받고. ⑨그 역설법을 쓴 그… 그걸 창작할 때 당시에 그 사람이 이 역설법을 쓰면서 했을 생각들이 랑 그런 복합적인 정서를 누구나 느끼는데 그걸 말로 표현하는 건 되게 어

렵잖아요. 그래서 그걸 짧게 말로 딱 담아내는 게, 그 과정 자체가 아름답게 다가오는 것 같아요. 그 내용도 아름답기도 한데, 그거를 문장에 표현을 하려는 그 노력이라고 해야 되나요, 그런… 그걸 쓸 때까지 그 시간들이랑 이런 게 그 과정 자체가 약간 아름답다 라고 생각해요.

[B-4] 학습자는 표현의 결과물인 특정 시구가 아름답다고 느꼈는데(㉠), 그 이유에 대해서 시인의 표현 과정을 상상하였고(㉡), 그 결과 시라는 양식의 특수성과 표현법에 대해 인식하게 되었다(㉢). 즉 작가의 의도는 표현을 경유해서 인식되어야 하며, 이는 작가의 의도와 관련하여 내용과 표현 모두 인식하고 그 연결 기제를 탐구함을 뜻한다. 특히 이 표현을 시라는 예술 양식으로 인식함으로써 의미 도출에 있어서 독자의 의도도 균형적으로 중시되어야 한다.

또한 이 답변은 보다 학습자의 ‘미적 판단’ 또는 ‘미의식’이라는, 아름다움의 인지적 차원의 형태가 드러나는 답변이다. 이 답변은 미적 구조를 인식하는 단계에서 학습자가 단순한 감각적 표상이나 자신의 정서가 아니라 보다 고차원적 아름다움을 체험하고 이해할 수 있는 가능성을 보여준다. 즉 인류의 공통적인 문제를 해결하려는 예술에 담긴 궁극적 욕구로서의 이념과, 이 이념을 표현해내려는 과정에 대한 미의식의 작용이 이루어진 것이라고 할 수 있다.

## 2.4. 예술 양식으로서의 패턴 인식과 이론화

여기에서는 학습자가 미적인 속성 탐구나 텍스트 내 구조적 연결에서 더 넓게 나아가게 된다. 이 확장은 두 가지 차원을 지니는데, 하나는 예술적 측면, 즉 관행(practice) 또는 예술사·문학사적 측면에서의 시를 인식하고 작품의 집합들로서의 ‘시’ 시 텍스트 간에서 보이는 패턴을 인식하는 것이고, 다른 하나는 자신의 머릿속 시 텍스트 체험들의 축적 결과인 ‘시적인 이해’. ‘시적인 표현’이라는 인지적·정서적 기제와 구조를 인식하는 것이다. ‘시 인식’과 관련해서 이 단계는 학습자가 자신의 머릿속에 인식을 범주화하는 것을 나아가서 이 범주화를 메타인지하고 시의 가치 설정에 따라 이론화하는 국면을 보여준다. 학습자는 이 단계에서 텍스트에 대한 몰입으로부터 벗어나서 하나의 대상으로서의 시 텍스트와 자신의 관계를 연결 짓는데, 이는 즉 일상적 삶의 맥락에서 시의 의의를 인식한다는 의미이다. 시의 의의를 인식하는

학습자는 시를 읽는 목표에 따라 표현과 내용을 결정하고 연결 짓게 된다.

시에 대한 인식을 토대로 시에 대한 개념을 머릿속에 형성하고 범주화하는 것을 넘어서서 이론화를 하는 것은 의미 있는 시 읽기 및 심미적 체험들의 발생과 누적으로 인해 일어나는 것이지만, 이 국면에서 이루어지는 시에 대한 개념 형성 및 이론화는 학습자의 시 읽기의 전 과정에 걸쳐 영향을 주기 때문에 마지막 단계라고 할 수 없다. 즉 인지적인 작동 기제로서 가장 근간이 되면서도, 새로운 경험들을 포섭하여 끊임없이 바뀌어 가는 것이 학습자의 시 패턴 및 범주 인식이라고 볼 수 있다.

### (1) 생산적인 범주로서의 시의 형식적 패턴

어떤 텍스트의 패턴을 발견하는 것은 예술에서도, 일반 문식성에서도 가장 중요한 작업 중 하나로 여겨진다. 문학을 예술로 관점과 어떤 상황에서 발생하는 의사소통을 위한 텍스트로 보는 관점 모두에서 패턴(pattern)은 중요하게 여겨진다. 우선 문학성을 인식하는 것을 패턴을 인식하는 것에 빗대어 생각해 볼 수 있는데, 패턴은 단순히 규칙을 발견하는 것이 아니라 새로운 텍스트를 접함에 있어서 어떤 ‘기대(expectation)’를 형성한다.<sup>121)</sup> 문식성의 영역에 있어서도 패턴 발견은 중요하게 여겨진다. 앤드류스(Andrews, 2011:6)은 우리의 패턴은 ‘기대의 구조’와 관련지어 설명하였다. 어떤 특정한 상황에서는 일반적인 텍스트의 형식이 있다고 하는 기대가 보다 구조화된 것을 뜻한다.

즉 학습자는 자신이 현재까지 접해 온 시 텍스트의 형식적 특징을 사례들의 집합을 통해 머릿속에서 범주화하는데, 이를 통해서 존재하는 시 텍스트를 자신의 시 인식의 범주 안에 포섭시킬 수 있을 뿐만 아니라 세상에 존재하지 않는 시 텍스트의 형식적인 특징을, 범주에 근거하여 대략 상상해 낼 수 있게 된다. 즉 이 패턴은 어떤 생산성이 있는 도식이 된다.

즉, 패턴을 인식한다는 것은 개념과 범주를 인식하는 것을 넘어서서 현재 존재하는 시 이상의 것을 생각하게 될 수 있다는 뜻이다. 여기에서 학습자는

---

121) 컬러는 이 같이 패턴을 찾아가는 과정에서 ‘문학이란 무엇이다’라고 규정하는 학습자의 기대와 언어적 물질 사이의 상호작용의 긴장에 ‘문학성’이 있다고 보았다.(Culler, 1997:29)

‘시적’이라고 생각하는 것들을 상상할 수 있게 된다. 이 같은 범주화의 관점에서 본다면, 창의성이나 상상력은 학습자가 현재 가지고 있는 것을 비계로 하여 그것을 넘어서는 것이기 때문에,<sup>122)</sup> 학습자가 가지고 있는 시 인식이 중요해진다.<sup>123)</sup> 다음은 [M-1] 학습자와의 인터뷰이다. 이 학습자는 인터뷰 중 ‘시적인 생각’을 즐긴다고 하였는데 이에 대한 질문을 하였다.

#1

연구자: 시적인 생각 하는 걸 좋아한다고 했잖아요. 그건 어떤 거죠?

[M-1]: 어…, 비유적인 표현 같은 거 생각하는 걸 좋아해요.

연: 혹시 예를 들면 어떤 상황에서?

[M-1]: 음…, 상황도 있고, 하나의 사물을 보고 그 사물에 대해서 되게 추상적으로 생각하는 걸 좋아해요.

연구자: 추상적으로? 어떻게요?

[M-1]: 그 사물에 감정을 담아본다든가, 아니면 이 내가 그 사물이 되어 보는 거.

연구자: 사물이 되어보는 거?

[M-1]: 네.

연구자: 그렇게 하면 뭐가 좋아요? 그 효과, 효과라고 해야 할까, 그렇게 하는 이유가 뭐예요?

[M-1]: 어…, 그냥 제 성격인 것 같은데…, 글을 쓰는 걸 좋아해서. 가끔 공부하기 싫을 때 시 같은 걸 쓰는데, 그때 그런 생각을 하는 것 같아요.

연구자: 왜 시라고 안 부르고 시 같은 것이라고 불러요?

[M-1]: 아, 너무 조금…, 시인이 아니니까…

이 학습자는 ‘시적’이라는 개념이 머릿속에 형성되어 있었는데, 이는 ‘시’라는 범주의 외연적 확장 또는 이 범주를 넘어서는 어떤 개체의 상상을 의미한다. [M-1] 학습자는 사물에 감정을 담는다거나, 자신이 사물이 되어 보는 것을 시의 패턴으로 인식하여 일상적 삶의 국면으로 확장하고 있었다. 한편 ‘시적인 것’과 ‘시’를 구분한 것에서 ‘시인이 썼는지의 여부’를 중요시하고 있음 함께 나타내고 있다. 이는 학습자가 ‘시’라는 것을 규정할 때에는 머릿속에 시인이 정식 출판한 시를 패턴으로서 떠올릴 것이라는 것을 예상할 수 있다. 해당 학습자는 광고와 시를 연관지은 생각을 담은 글을 작성하였는데, 광고

122) 와드(Ward, 1994)는 이 범주와 관련하여 창의성을 ‘마음속에서 새로운 개체를 의도적으로 생성해 내는 것’으로 정의하고, 창의적 사고가 일상적인 범주화 현상에 수반된 구조와 처리 과정에 의해 주도된다고 본다.(신현정, 2011:24)

123) 앤드류스 역시 문식성과 관련하여 새로운 형식은 기존의 기대의 패턴과 관계지어 탄생하는 것이라고 보았다.(Andrews, 2011:149)

에 시 자체를 삽입한 내용을 사례를 들면서도 설명에서는 광고이 시적인 특성이 도입될 수 있다고 하여 이 구분 지점에 대해 질문하였다.

연구자: 이게 이제 여기서 시가 직접 들어온 거랑, 광고가 시에 들어온 걸 했잖아요.  
시적인 특성을 광고에 쓸 수 있다고 생각하는 건가요? 시를 쓸 수 있다고 생각하는 건가요?

[M-1]: 저는 시적인 특징이 광고에 들어올 수 있다고 생각했어요.

연구자: 어떻게?

[M-1]: 시적인 게… 카피라이터 같은 경우에는 한 줄로 그걸 표현하는 거잖아요.  
근데 그게 굉장히 조금 비유적이고 시에서 나타나는 표현들이 거기에 많이 사용이 되잖아요. 저는 그게 그 광고에 들어갈 수 있다고 생각을 해요.

연구자: 비유적인 표현들이?

[M-1]: 네, 네.

[M-1] 학습자는 광고에 나타난 어떤 표현을 보고 ‘비유적’이라고 생각을 했고 거기에서 시를 떠올렸다. 즉 시에서 나올 법한 표현이라고 기대하는 학습자의 구조화된 어떤 형식이 광고에서 나타난 것을 발견한 것이고, 이를 표현하기 위해 ‘비유’라는 비평적 단어를 쓴 것으로 볼 수 있다. 다음은 노래의 가사뿐만 아니라 멜로디까지도 시적이라고 표현한 학습자에게 이에 대한 질의응답을 한 인터뷰 내용이다.

연구자: 가사는 물론이고 멜로디도 시적이라고 했잖아요. 왜 그렇게 생각을 했나요?

[M-3]: 멜로디가 운율이라고 생각을 했고, 멜로디에 따라 감정도 전달이 되고 멜로디랑 가사가 잘 어우러지면 감정과 내용을 극대화시켜준다고 생각을 해서…. 네.

여러 학습자들이 시와 유사한 장르를 떠올려 보라고 했을 때 ‘노래’와 관련해서는 ‘노래 가사’라고 응답하는 경우가 많았는데, 이 학습자는 ‘멜로디’까지 시적이라고 설명하여, 이 내용에 대한 질문을 하였다. 이 학습자 역시 시의 어떤 표현을 운율로 인식하고 있었고 노래 중 가사를 제외한 부분을 멜로디라고 표현하여 이 둘을 연결 짓고 있었다. 또 하나의 주목할 점은 ‘감정의 전달’ 및 ‘감정과 내용의 극대화’라고 표현의 효과에 대해서 언급하며 시적인 표현의 범주를 확장하고 있다는 점이다.

패턴으로서 범주화에 있어서, 생산성을 결정짓는 것은 얼마나 학습자에게 인식이 되어 있는지, 그 인식의 정도라고 할 수 있다. 범주가 전혀 형성되어

있지 않은 학습자들의 경우에는 어떤 텍스트를 보았을 때 이것을 시 또는 시가 아니라고 응답하기 어려울 것이다.<sup>124)</sup> 그러나 중등 학습자 이상이라면 시라고 생각하는지의 여부는 일반적으로 응답할 수 있을 것으로 보이며 C군 학습자들의 경우 [I-2] 문항에 대하여 간단하더라도 대부분 응답을 한 것에서 확인할 수 있다. 그러나 이 패턴이 생산성을 가지는지의 여부는 다른 차원의 것이다. 즉 범주를 통해 사례를 식별하는 것과 범주에 대한 인식의 정도가 높기 때문에 이 범주를 발판으로 하여 넘어설 수 있는 현상은 구분되어야 한다. 다음은 [C-11] 학습자와의 인터뷰로, 시 텍스트의 판별은 가능하지만 어떤 기준에서 판단하는지를 설명하지 못하는 사례이다.

[C-11]: 아, 이게 시를 많이 안 읽어 보기도 했고, 뭔가 그런, 시가 뭐다라고 하기  
에 전 질문 자체가... 저한테는 거리가 먼 것 같아요.

연구자: 어떤 것이 거리가 멀다고요?

[C-11]: ⑦~~무엇이다라고 하는 게, 저는 어려운 것 같아요.~~

연구자: 아, 어려운 것 같아요. 왜 어려운 것 같아요?

[C-11]: ⑧~~시가 종류도 많고, 어떻게 쓴지에 따라서도 이제 시의 분위기 같은 게 다  
르니까, 시가 뭐라 해야 되지... 아 시가 이제 자기 과거를 후회하면서 쓴  
시도 있고 그리워하면서 쓴 시도 있고, 슬픈 일이 있어서 쓴 시도 있으니  
까, '시는 그리워하면서 쓴 거다'라고 하기에는...~~

연구자: 아, 내용이 여러 가지가 있어서...

[C-11]: 그리고... 음. (잠시 생각) 잘 모르겠어요.

연구자: 예를 들면 편지 같은 것도 '쓴 사람의 처한 상황과 생각이 드러나는데'<sup>125)</sup>  
그 차이가 뭘까요?

[C-11]: 어... ⑨~~편지랑 시는 형식 같은 게 다르니까~~. 특정한 사람에게 자신의 그  
사람이 자신이 뭐라 해야 되나... 편지 특정한 사람에게 자신이 전하고 싶은

124) II장에서 인용하였던 [C-68] 학습자의 답변을 다시 한번 살펴볼 수 있는데,  
이 응답의 경우 학습자가 정말로 시를 구분하기 어렵다는 것을 의미하기보다는  
그 필요성을 느끼지 못하는 것으로 보아야 하며 이 학습자의 경우 역시 범주의  
생산성을 적을 것으로 예상할 수 있다.

• 대중이 무언가를 시라고 생각한다면 그것이 시다. 그러니까 시든 소설이든 수필이든 정확히 나  
뉘지 않는 걸 굳이 정의하려는 건 머리도 아프고 크게 도움도 안 된다. [C-68-I-2]

125) 이는 [C-11] 학습자의 조사에 대한 답변 작성 내용으로, 다음과 같다. 이 답변  
내용 역시 해당 학습자가 시의 형식을 제외하고 내용 위주로 명시적으로 인지  
하고 있음을 나타낸다.

• 시는 시를 쓴 사람이 처한 상황과 그 사람의 생각이 나타난다고 생각하지만 만약 어떤 사람이  
어떤 글을 보여주며 그 글이 시나 아니나를 물어본다면 맞다/아니다를 대답할 수 있을 거 같지  
만 왜 아닌지, 왜 맞는지를 물어본다면 나는 대답할 수 없을 것 같다. [C-11-I-2]

내용을 전하는 것 같고, 시는 기록하는 것 같아요.

연구자: 기록하는 것 같아요? 뭐를 어떻게 기록하는 것 같아요?

[C-11]: 자신에 대한 생각이나 처한 상황을 ⑩시라는 형태로 기록을 함으로써....

연구자: '시라는 형태'란 뭐라고 생각해요?

[C-11]: ⑩시가 그냥 형태.... (30초 정도 생각) 잘 모르겠어요.

연구자: 혹시 특징 같은 것도 있나요 시가?

[C-11]: ⑩설명하기가 애매해서....

연구자: 왜 설명하기 애매할까요? 소설의 특징은 구분할 수 있나요?

[C-11]: ⑩소설이랑 시는 딱 보면 바로 알 수 있긴 한데, 딱 보면 알 수 있는데 설명을 못 하겠어요.

이 학습자는 시를 정의하는 것에서 어려움을 느끼고 있는데(㉠), 그 이유를 문자 시의 내용의 다양성을 언급하였다(㉡). 즉 표현적인 속성을 제외하고 내용적인 속성만 언급을 하며, 시 개념을 정의하는 것에 어려움을 느끼고 있다. 연구자가 학습자의 답변에 대해 물으면서 다른 장르인 편지와의 차이에 대해 질문하자 이 학습자는 '형식' 또는 '형태'라는 답변을 하며(㉢, ㉣) 어느 정도 표현이 다르다는 것을 인식하고 있음을 드러낸다. 그러나 결국 이 학습자가 어렵뜻이 가지고 있는 인식을 언어화하여 설명하는 데에는 실패한다(㉤, ㉥). ㉚에서는 [C-11] 학습자의 시 인식의 생산성 정도가 새로운 사례를 판단하는 수준에 그치고 있음을 다시 한 번 확인할 수 있다.

시 개념이 패턴화된 구조로 머릿속에 자리 잡는다는 것은 다가올 텍스트를 예측하는 것이며, 아직 존재하지 않는 텍스트를 상상하는 것이라고 할 수 있다. 그러므로 물질이 사고화된 시적 형식에 대해 구체적으로 언어화할 수 있는 능력은 시적인 표현의 속성을 아직 존재하지 않는 텍스트에 적용할 만큼 머릿속에 형성하였다는 뜻이 된다. 이 같은 학습자의 시 개념이 형식적인 패턴으로 형성되기 위해서는 시에 대한 다수의 심미적인 체험 및 이해·표현 경험의 누적이 이루어져야 한다고 볼 수 있다.

## (2) 일상적 삶과 연관한 시의 미적 기능 인식

시 읽기의 목적 인식은 시 읽기 경험의 누적을 통해 형성된 결과이자 시 텍스트를 접하여 읽는 가장 첫 번째 단계인 표층적 차원의 언어 인식을 통한 심미적 체험이 추동되는 강력한 동기를 제공하는, 순환적 과정의 연결 고리

지점이다. 학습자 자료들을 범주화해 나감에 있어서 학습자가 암묵적·명시적으로 지니고 있는 시 읽기에 대한 목적이 시의 심미적 체험 및 이로 인한 심미적 문식성을 형성하는 데에 결정적인 역할을 한다는 결과를 도출하였다. 또한 이 목적은 곧 ‘시 인식’, 즉 학습자들이 시라는 것에 대해서 머릿속에 어떤 개념을 형성하고 있는지에 대하여 그 속성인 표현과 내용을 규정한다. 이 같이 목적이 설정되면, 학습자는 시 읽기의 유용성을 인식할 수 있게 되고, 시 텍스트를 조우했을 때 목적을 설정하고 수행 과정을 조절할 수 있는 역량을 형성할 수 있게 된다.

이 단계에서 학습자는 개별 시 텍스트의 읽기 체험을 통해 자신이 시를 읽어온 방향을 메타인지하고, 이를 통해 자신이 어떤 목적하에 시 읽기를 수행하고 언어를 해석했는지를 의식화한다. 이와 동시에, 개별 시 텍스트 체험을 바탕으로 시 읽기의 목표를 재확인하고, 미세하게 새롭게 해 나가는 작업을 한다.

- 시는 우리가 살아가야 할 이상적인 방향에 대해 생각해보게 하고 세심한 표현으로 감동을 주기도 합니다. 하지만 이 시처럼 시는 화자의 아픔과 해 결되지 않은 문제도 보여줌으로써 독자가 화자와 동질감을 느끼게 하고 위로를 얻게 한다고도 생각합니다. 제 삶을 돌아보며 두 자아 사이에 거리감이 존재하는 것이 어쩌면 자연스러운 일일지도 모른다는 것을 알려준 이 시는 그러한 측면에서 인상 깊었습니다. [B-4-II-3]
- 제게 시나 시의 언어는 힘들 때마다 위로를 주는 것이고 인간에 대해 깊게 사고하게 만드는 것입니다. 다른 어떤 소설, 음악, 미술 작품보다도 오래 기억에 남으며 인간의 감정과 그것을 극대화 혹은 절제해서 표현하려 한 화자에게 자연스레 연민과 동질감을 느끼게 됩니다. [B-4-III-3]

위의 학습자 자료는 학습자가 시 읽기의 목적을 설정한 것이 어떻게 개별 텍스트 감상 결과로 나타나고, 다시 그것이 시 읽기 목적의 간접에 기여했는지를 보여준다. [B-4] 학습자는 시의 언어를 ‘위로’와 ‘인간에 대한 깊은 사고’로 규정하고 있으며, 시의 필요성을 명확히 인식하고 있다. 이에 따라 시 텍스트 읽기를 통해 ‘아픔’과 ‘문제’를 ‘동질감’과 ‘위로’를 통해 해결할 수 있다는 것으로 나아간다. 해당 학습자가 제시된 두 시 작품 중 이상의 <거울>을 선택한 이유와도 연관 짓고 있다는 점에서, 개별 시 텍스트의 체험 결과가 문식성이라는 능력으로 변환되어 다시 개별 시 텍스트를 선정하는 순환적

성격을 확인할 수 있다.

이 단계에서는 ‘시란 무엇인가’, ‘시를 시답게 하는 것’, ‘시를 읽을 때’, ‘시와 유사한 장르’, ‘시를 읽는 이유’라는 문항에 따라서 ‘시’라는 범주를 생각할 때 각자 다른 범주화 모형이 작동할 수 있다. 범주화 모형 작동의 문맥과 목표가 각각 다르기 때문이다. 즉 목적을 명확하게 인식하고 메타인지하고 있는 경우와 그렇지 않은 경우의 양상을 비교할 수 있다.

다음으로 기억에 남는 시 또는 의미 있는 시를 묻는 [I-1] 문항에 대한 응답에서 학습자의 시 읽기의 목적을 살펴볼 수 있다. 기억은 개념 및 범주와 밀접한 연관을 가지는 기제로, 기억을 체계화하는 데 있어서 핵심적인 것이 개념과 범주화라고 할 수 있다(신현정, 2011:24). 즉 기억은 하나의 사례가 되는 것이며 인간은 이 기억을 통해 자신의 개념 및 범주를 변형시켜 나가고, 반대로 개념은 이 기억을 의미 짓는 것이라고 할 수 있다. 그러므로 ‘의미 있는 체험으로서의 기억’을 묻는 답변은 학습자의 시 개념 중 ‘의미 있는 시’라는 개념의 범주의 대표적인 사례라고 할 수 있다. 따라서 이 문항에 대한 학습자의 답변에서 시 읽기에 전제된 학습자의 목적을 탐색할 수 있다.

- 저는 나태주 시인의 풀꽃을 가장 좋아합니다. 굉장히 주변에서 많이 보이는 시이지만 이 시를 보았을 때 저는 저를 사랑하지 못하고 있었습니다.  
하지만 이 시를 보고 저는 제가 어떻게 생겼나가 아닌 제가 어떤 사람인가  
에 대해서 생각하고 저를 받아들일 수 있게 되었습니다, [A-14-I-1]

[A-7] 학습자는 나태주의 <풀꽃>을 들어 의미 있는 시 체험을 설명하였는데, 자기 자신에 대해서 가지고 있던 부정적 인식을 시 텍스트를 통해 극복할 수 있었다고 언급하면서 시에 대한 개념이 형성되고 암묵적 목적을 가질 수 있게 됨을 나타내고 있다.

- 사실 아래 설문 문항에 제시된 시이기도 한데요, 저는 윤동주 시인의 ‘자화상’이라는 시를 좋아합니다. 중학생 때 국어 수업을 시작하기 전 각자 준비한 책으로 5분 독서를 하고 짧은 독후감을 작성하는 활동을 했었는데요, 그때 윤동주 시인의 시집을 읽고 깊은 인상을 받았습니다. 비록 저는 윤동주 시인처럼 일제의 압박 아래 힘든 시기를 겪지 않았지만, 평소 생활하면서 저의 여러 가지 자아들 사이에서 갈등하고 고민하던 시기였기에 그 분의 시에서 공통적으로 드러나는 깊은 내적 갈등에 공감할 수 있었습니다. 윤동주 시인의 내적 갈등과 자아 정체성에 대한 혼란이 두드러지게 나타나는 시가 바로 ‘자화상’이 아닐까 싶은데요, 이 시를 읽고 비슷한 감정들을

느끼곤 했던 저로서는 시를 통해 큰 위로를 받았고 아직도 이 시를 가장 좋아합니다. 또한, 이 시를 좋아하는 이유에는 그러한 내면의 갈등과 복잡한 심정을 너무나 아름답고 낭만적인 언어와 상황설정(맑은 풍경 아래 고요히 우물을 들여다보는..)을 통해 표현해 내었다는 점도 있는 것 같습니다. [B-2-I-1]

[B-2] 학습자는 윤동주의 <자화상>과 관련하여, ‘내면의 갈등과 복잡한 심정’, ‘내적 갈등’ 등의 어려운 상황 및 부정적인 심적 상태를 이미지를 통해 ‘아름답고 낭만적인’ 표현과 상황 설정을 통해 그려내어 부정적 상황에 대해서 보다 긍정적인 가치를 부여하여 극복할 수 있는 힘을 부여하였다는 점에서 미적 판단에 있어서 높은 평가를 하고 있는 양상을 발견할 수 있다. 이 같은 목적의 설정은 보다 현실적 삶에서의 가치 체계에 변화를 일으키는 경우에 보다 긍정적인 방향으로 강하게 일어날 수 있음을 시사한다. 한편, 시를 읽는 목표가 부재한 상황도 존재하였다.

- 시는 안 읽어도 된다고 생각한다. 솔직히 시가 뭘 전하려는지 잘 모르겠고 시가 국어시간에 나오면 시험 범위만 늘어나기 때문입니다. [C-61-III-3]
- 시를 읽어야 하는데 왜 읽는지는 사실 잘 모르겠다. 그냥 학교에서 선생님이나 엄마가 읽으라고 해서 읽는 거지 왜 읽어야 하는지는 모르겠다. [C-60-III-3]
- 없다. 시를 읽어도 별 도움이 되는 것 같지는 않다.[C-76-III-3]

[C-61] 은 장기적 목표의 부재와 단기적 목표에 대한 거부감을 드러내고 있다. ‘시가 뭘 전하려는지 모르겠고’라는 말에서는 장기적 목표가 부재함을 뜻한다. 이는 시 텍스트에 대해 긍정적인 방향의 체험을 한 것이 매우 적다는 의미이며, 반대로 ‘시험 범위가 늘어난다’라는 명백하고 단기적인 목표의 부정적인 측면에 대해서는 잘 인지하고 있다. 그러므로 이 학습자에게는 단기적인 부담을 줄여주면서도 장기적인 목표로 이어질 수 있는 심미적 체험을 추동할 수 있는 기회들을 부여해야 한다. [C-60]와 [C-76] 역시 장기적인 목표의 부재를 보여준다.

- 시는 마음의 안정을 주기 위해 읽는 것 같다고 생각한다. 시는 나에게 새로운 세계를 소개시켜 주는 것 같다. 시를 읽는 것은 자유다. 시가 아니더라도 일상 속에서 다른 글로도 접할 수 있기 때문에 시는 굳이 읽지 않아도 된다고 생각한다. [C-71-III-3]
- 시는 딱히 읽어야 하진 않아도 될 것 같지만 오늘 시를 읽는 도중에 여러 생각을하게 되었고 작가가 어떤 의도로 시를 썼는지 작가의 기분이나 상황 등을(들을?) 유추

해 가면서 읽었다. 시의 언어는 이처럼 많은 생각을 하는 언어인 것 같다. 가끔 시를 읽는다면 생각을 정리하는 휴식의 시간이 되지 않을까 싶다. [C-69-III-3]

위 학습자 자료는 시의 독특성 인식 부재를 보여주는 학습자의 사례를 보여준다. 이 학습자들은 시가 ‘마음의 안정을 주고’ ‘새로운 세계를 소개시켜 주거나’([C-71]) ‘많은 생각을 하게 해 주고’ ‘휴식의 시간이 되’는([C-69]) 시의 특성을 잘 알고 있지만, 굳이 시가 아니어도 된다고 하는 답변을 하였다. 이는 시가 자신을 변화시킨다는 것에 대한 의식은 있으나, 그것이 어떤 과정으로 이루어지는지에 대한 특수성에 대한 인식이 형성되지 않은 것이라고 할 수 있다. 이러한 학습자들을 위한 처치로는 단기적 목표와 장기적 목표를 구분하여 부여하는 방법이 있다. 학습자들은 주로 ‘단기적 목표’에서 외재적 동기를 부여받아 시에 대한 부정적 인식을 보이고 있는 것으로 보인다. 이와 같은 학습자들에게는 보다 장기적 차원에서 긍정적인 경험을 형성해 줄 필요가 있다. 보다 효능감을 줄 수 있는 단기적이고 메타적인 지점들을 설정하여 도달할 수 있게 해 준다든가, 일상생활에서의 언어 사용 또는 예술 향유에 대한 부분을 개인적으로 파악하여 맞춤형 처치를 제공해야 할 필요가 있다.

### (3) 패턴 인식과 미적 기능 이해의 연관 기제

#### ㄱ. 장르적 범주의 원형과 경계 인식

학습자는 ‘시’라는 개념을 장르적인 기준으로 떠올려 봄으로써 개별 텍스트를 패턴화하고 일상어 및 타 예술 장르와 비교하며 범주의 경계를 인식하는 작업을 한다. 여기에서 경계를 공고히 할 수도 있으며, 능동적인 규정에 의하여 경계를 흐리거나 넓혀갈 수 있다

우선 원형을 인식하는 작업을 학습자의 자료에서 살펴볼 수 있다. [I-2] 문항에 대한 답변으로, 학습자들은 시를 정의하려고 했는데 이중 자신의 머릿속에 있는 시의 원형을 드러낸 학습자들의 사례를 볼 수 있다. 이 원형과 관련하여 A, B, C군 학습자의 양상을 비교하여 살펴볼 수 있다. 우선 중학교 학습자인 C군에서 두드러지는 답변 양상은 ‘모르겠다(약 22%)이며, 이는 A, B 군 학습자에게서는 나타나지 않은 양상이다. 즉 C 학습자군은 범주 자체가 뚜렷하게 형성되어 있지 않은 학습자의 수가 많다는 것을 알 수 있다. 다만

원형을 파악하기 위해 제시한 질문인 [I-2] 문항에 비하여, 인접 장르를 물어본 [III-3] 문항에서 학습자들의 '모르겠다'와 같은 답변은 거의 존재하지 않았다. 이는 속성의 나열로 경계를 인식하는 것이 원형을 메타인지하여 표현하는 것보다 더 쉬운 과제일 가능성의 있음을 시사한다. 또한 [I-2] 문항에 유의미한 답변을 한 중학교 학습자의 84표본 중 약 40%의 학습자들이 '짧다'라는 특성을 언급한 것도 주목할 수 있다. 또한 약 10%의 학습자들이 짧다는 특성만을 단독으로 들었다. 고등학교 학습자에게서는 '짧다'라는 특성을 든 답변이 약 13% 정도의 학습자들에게서 나타났으며, '짧다'라는 특성만 답변한 학습자는 한 명도 존재하지 않았다는 것과 비교할 수 있다.

이 현상에 대해서는 몇 가지로 추측할 수 있는데, 우선 학습자들에게 자신 안에 시에 대한 개념이 잘 형성되어 있지 않을 수 있다는 것이다. 두 번째는, 어떤 식으로든 개념이 형성되어 있지만 이를 표현할 수 있는 역량이 없다는 것으로 해석할 수 있다. 예를 들어 '짧다'라는 것을 '함축적'이라는 단어로 표현할 수도 있었을 것이다. 그런데 중학교 학습자의 답변에서 '함축'이라는 단어를 쓴 학생은 유의미한 답변 84표본 중 단 1명이었으며, 고등학교 학습자는 29명 중 6명이었다. 이 비율 차이를 보았을 때 '함축'이라는 개념을 듣는 것은, 어떠한 식으로든 시 텍스트에 대한 심미적 체험이 이루어진 경우에 그것을 표현하기 위한 용어로 함축이라는 개념을 알고 있었기 때문이라고 볼 수 있다. 그러므로 심미적 리터러시를 향상시키기 위해서는 첫째로, 시 텍스트에 대한 심미적인 체험이 일어나야 하며, 둘째로, 그것을 표현할 수 있는 언어를 습득해야 한다는 것을 뜻한다. 다음은 구체적 학습자 자료의 예시이다. 우선 중학교 학습자의 사례부터 살펴볼 수 있다.

- 함축적으로 뜻을 표현하는 글이지만 그것이 재미있고 즐겁게 읽히는 글이라고 생각 한다. [C-19-I-2]

위의 학습자는 해당 문항에 대한 답변으로 '함축'이라는 용어를 사용한 유일한 중학교 학습자이다. '함축'이라는 단어에 대해서는 알고 있지만, 그것을 어떤 특별한 시적 체험이나 심미적 체험, 표현의 효과와 연관지어 설명하고 있지는 않은 것으로 보인다. '함축적'이라는 시의 성격과 어떤 효과나 작용의 인과관계가 드러나지 않는다. 다음은 A군 학습자들의 '함축' 사용 예시이다.

- 운문의 형식인 동시에 합축적 언어가 포함되어 있는 글귀가 시라 생각하고, 시를 시답게 하는 것은 운율, 다양한 심상 등의 형식적 요소라고 생각한다. [A-4-I-2]

[A-4] 학습자는 앞서 다룬 사례<sup>126)</sup>로 시를 시답게 하는 것을 ‘형식적 요소’라고 생각하고 있으며 시의 정의로는 ‘운문의 형식’과 ‘합축적 언어의 포함’의 두 가지 조건을 들고 있다. 이 학습자는 시에서 느껴지는 형식적 요소들을 중학교 학습자보다 많이 알고 있다고 볼 수 있으나, 내용적 측면에서는 인식이 형성되어 있지 않다고 할 수 있다. 그 결과 앞에서 다룬 것과 같이 개념에 대한 정의와 실제 수행이 다르게 나타났다.

- ‘시’는 자신의 대변인이다. 자신이 말하고 싶은 내용을 모두 말로 표현하는 것이 아니라, 합축적인 언어를 통해서, 최대한의 감정을 최소한의 언어로 아름답게 대변하는 것이다. 시를 시답게 하는 것은 시인의 감정, 즉 마음이다. 시인의 표현이나 기교도 물론 훌륭하고 중요하고 시의 주제도 중요하지만, 이들 역시 모두 시인의 마음에서 출발하는 것이다. 시의 기본은 시인의 의도이고, 생각이고, 느낌이자, 직관이기 때문이다. [A-12-I-2]
- 시는 작가가 하고 싶은 내면의 말이 합축적으로 이어진 문학적 작품이라고 생각한다. 시는 비유적인 표현의 집합이라고도 생각하기에 이 비유적 표현의 원관념을 생각해보면 거의 모든 게 작가의 의도와 연관되어 있었기 때문이다. [A-5-I-2]

[A-12] 학습자와 [A-5] 학습자는 한발 나아가 ‘합축성’을 작가의 내면이나 의도와 연결지어 생각하고 있음을 표현하고 있다. 두 학습자 모두 시의 가장 기본은 ‘시인의 마음’, ‘작가의 의도’에서 출발한다고 보고 있으며, 그것을 표현하기 위한 기법이자 시의 속성으로 ‘합축성’을 들고 있다. [A-5] 학습자의 경우 자신이 설정한 시 인식 개념의 범주가 시 감상에 영향을 미친 것을 확인할 수 있다. 이 학습자는 ‘비유적 표현의 원관념’을 시의 정의로 보았는데, 시 감상의 주요 내용은 ‘거울’의 원관념에 대한 분석이었다.

- 거울은 무엇을 원관념으로 삼고 있나 찾아보면서 감상하였다. 내가 생각한 거울은 화자의 완벽함을 추구하는 삶이라고 생각한다. 아무리 노력한다고 한들 모두가 완벽한 삶을 이룰 수는 없다. 돈이 많다고 하더라도 말이다. 아마 거울 속 나와 내가 손잡지 못하는 것처럼 완벽을 원관념으로 삼은 것

---

126) 작가의 의도를 중시하여 시의 주제를 읽어 내야 한다는 부담감을 가지고 있는 학습자이다.

이 아닌가 하고 떠올리게 된다. [A-5-II-3]

한편, 다음 자료의 [A-13] 학습자는 시의 함축성이 독자로 하여금 다양한 생각을 하게 해 준다는 효과에 집중하고 있다. 12번 학습자 및 5번 학습자와 같이 어떤 효과와 연결시키고 있는 것인데, 12, 5번 학습자가 작가의 의도가 표현되는 과정에 주목했다면, 6번 학습자는 독자의 체험에 주목한 것이다.

- 시는 우리가 평소에 생각하지 못했던 생각을, 시인이 포착하여 알려주는 장르라고 생각합니다. 시를 시답게 하는 것은 함축성이라고 생각합니다. 길이는 짧지만, 그럼에도 불구하고 읽은 이로 하여금 훨씬 많은 생각을 할 수 있게 하고 여운을 남기니까요. [A-13-I-2]

B 학습자군이 ‘함축성’을 사용한 맥락은 보다 복합적이었다. 우선, 일반적인 정의보다는 자신만의 개성 있는 정의를 추구하는 경향이 돋보였다. 다음으로는, 시에 대한 범주가 사람마다 다를 수 있다는 것이 전제되어 있었고, 이 개념의 범주가 유연하다는 것을 인식하는 것이 드러났다.

- ‘시’는 일상적인 것에 대한 재조명이라고 생각합니다. 사실 시를 대단하고 특별한 문학 갈래라고 생각하기 쉽지만 저는 개인적으로 평상시에 생활하면서 일어난 사건이나 느낀 감정 등을 좀 더 함축적이고 리듬감 있게 표현한 것뿐이라고 생각해요. 사람들은 보통 자신의 감정을 잘 알아차리는 것도, 그 감정이 정확히 어떠한 감정들의 복합적인 산물인지를 언어로써 표현해내는 것도 어려워하는 경향이 있는 것 같습니다. 이러한 맥락에서 볼 때, 시를 읽는다는 ‘특수한 상황’을 설정하는 것은 사람들이 지극히 일상적 이지만 평소 주목하지 못했던 정서를 확실히 인지하고 느껴볼 수 있도록 기회를 제공하는 것이라고 생각합니다. 다만, 사람들이 시가 일상의 언어와는 다른 ‘특수성’을 갖는다는 것을 먼저 느껴야 하므로 평소 사용하는 단어들보다는 좀 더 심미적이고 비유적이고 함축적인 시어들을 택해야 하며, 이러한 언어적 표현의 예술성을 극대화하는 것이야말로 시를 시답게 한다고 생각합니다. [B-2-I-2]

[B-2] 학습자는 다른 사람들이 ‘시를 대단하고 특수한 갈래’라고 인식하기 쉽지만, 자신은 그렇지 않다고 말하면서 자신만의 능동적이고 유연한 범주를 지니고 있음을 드러낸다. 그러면서 자신만의 정의를 내리는데, 그것은 일상적인 것에 대한 재정의라는 기본적인 기능을 지니면서 그것을 위한 수단으로 함축성, 운율과 같은 심미적 자질들을 넣는 것이라는 깊은 이해를 보여주고

있다. 또한 그 다음에 오는 내용 역시 ‘보통 사람들은 ~한데, 시는 이러한 사람들에게 생각할 기회를 제공한다.’라는 형식의 정의를 내리며 학습자의 능동성을 드러내고 있다.

이 학습자는 이렇게 시의 작용이나 효과, 본질, 목적에 대한 정의를 내린 후, 시의 언어의 특수성에 대한 정의로 나아가는데, 이는 정확히 시적 표현과 그 효과를 구분하고 또 연계 짓는 행위를 보여주는 것이라고 할 수 있다. 이 학습자가 언어적 측면과 관련하여 시에 대하여 내린 정의를 살펴보면, 시의 본질이나 목적과 밀접하게 됨을 알 수 있다. 즉, 학습자는 시가 ‘일상에 대한 것을’ 이야기하지만 새롭게 이야기한다고 말하고 있는데, 그 새로움이 바로 ‘언어의 특수성’이라는 것이다. 독자들이 특수성을 ‘느낄’ 수 있도록 새로운 언어를 사용하는데, 이 학습자가 들고 있는 특징이 바로 ‘심미성’이다. 즉, 함축, 운율, 비유 등의 모든 특수한 장치는 ‘예술성의 극대화’를 위한 것이라는 것이다.

또한 시의 본질, 목적, 형식적 요소들을 자신 안에서 재정의하면서 그것을 유연하게 적용할 수 있는 가능성을 보여주는 답변을 하고 있음에 주목할 필요가 있다. 예술성을 ‘극대화’한다고 한 부분 역시 중요하게 살펴볼 지점으로, 이러한 시의 언어를 체험하고 이해하는 것은 곧바로 심미적 리터러시와 연결된다는 지점을 보여주는 사례라고 볼 수 있다. 주목할 점은 현재 진행형, 또는 상대적 범주를 인정하고 자신만의 개념을 만들어나가려는 학생은 보다 구체적으로 시를 정의내린 것에 대한 부연설명을 하는 양상을 보인다는 점이다. 즉, 시의 심미성에 대한 자신만의 논리적인 설명을 해 나가고 있는 양상을 보였다. 이는 시의 여러 특성 중 자신이 선택한 특성이 왜 의미가 있는지를 설명하는 능력과 연관이 되며, 보다 근본적으로는 자신이 정의하고 있는 개념이 여러 선택지들 가운데서 선택된 것이라는 입장을 지니고 있는 것이다. 그러므로 다른 사람들의 시에 대한 정의도 인정하되, 자신 역시 열려 있는 태도를 지니고 있는 것이다. 그러므로 개념 범주의 불확실성을 인지하고 있음이 곧 개념의 불확실성으로 이어지지 않으며 오히려 반비례의 양상을 보인다는 점을 도출할 수 있다.

한편, 이 같이 학습자들의 머릿속에 있는 시 인식 개념의 범주를 원형의 측면에서 설명하도록 의도한 [I-2] 문항이 있었다고 한다면, [III-2] 문항은 유사한 장르를 들게 함으로써 학습자들이 어떻게 다시 ‘시’라는 개념을 설명

하는지 그 양상을 보려고 한 것으로 이에 대한 학습자들의 자료 양상을 살펴 볼 필요가 있다.

이 문항에 대한 답변으로 학습자는 ‘시’라는 개념을 장르적인 기준으로 떠 올려 봄으로써 개별 텍스트를 패턴화하고 일상어 및 타 예술 장르와 비교하며 범주의 경계를 인식하는 작업을 한다. 여기에서 경계를 공고히 할 수도 있으며, 능동적인 규정에 의하여 경계를 흐리거나 넓혀갈 수 있다. [B-4] 학습자의 자료는 감정에 직결되는 표현이 없다는 점에 착안하여 음악과 시 사이의 경계를 흐리는 동시에 ‘시를 제외한 언어’와의 경계를 인식하고 있음을 보여준다.

- 시를 제외한 언어는 ‘슬픔’을 영어에서 ‘sad’라고 말하는 것처럼, 보통 하나의 단어에 정해진 여러 개의 뜻이 대응됩니다. 하지만 음악은 ‘슬픔’이라는 말을 표현하는 정해진 형식이 없습니다. 밝은 분위기로도 나름의 슬픔을 표현해낼 수 있으며 빠르기와 음, 악기를 조절할 수 있습니다. 이처럼 시도 인간의 보편적인 감정을 다루고 있으나, 그 감정과 직결되는 정해진 표현 방법이 없다는 측면에서 음악과 가장 비슷하다고 생각합니다. [B-4-III-3]

각 집단별로 비교했을 때 경향에 있어 몇 가지 지점을 도출할 수 있었다. 첫 번째로 시와 유사한 장르 선정에 있어서 문식성이 높은 학습자 집단의 경우 보편적으로 시 장르와 멀게 여겨지는 장르를 선택하였다는 점이다. 이는 보다 자신의 능동성을 발휘한 것으로 볼 수 있으며, 보다 세부적인 특질들을 설명할 수 있다는 것을 보여준다. 다음으로, 장르의 유사성을 논의하기 위해 형식과 그 형식과 연결되는 주관적 작업들을 연결하여 설명하는 경향성이 높았다는 것이다. 한편, 시와 시의 특질을 정의하는 문항과 시와 유사한 장르를 묻는 문항에 따라 학습자의 응답 양상이 달라지는 경우가 많았는데, 범주화라는 측면에서 보면 전자는 시의 원형을 떠올리며 응답한 결과이며, 후자는 시의 특질들을 떠올리며 경계 작업을 해 나간 것으로 볼 수 있다.

- 시와 가장 비슷한 장르는 영화인 것 같다. 두 장르 모두 다른 과목들과 비교해서 한 작품을 여러 번 접할수록 더 많은 것을 볼 수 있게 되는 것 같다. [A-1-III-3]

[A-1] 학습자는 시와 가장 비슷한 장르를 ‘영화’라고 응답하였는데, 자신의

읽기 방식을 기준으로 설명한 것에 주목할 수 있다. ‘한 작품을 여러 번 접할 수록 더 많은 것을 볼 수 있게’ 되는 것은 모호성이나 함축성 등을 뜻하는 것일 텐데, 이는 시를 읽는 방식이 다른 양식에도 적용될 수 있는 정신적 기제가 될 수 있으며, 반대로 다른 장르의 읽기 방식을 시에도 도입할 수 있는 리터러시의 호환성의 가능성을 시사한다.

- 소설이라고 생각한다. 소설 안에 주인공의 정서가 표현되어 있는 것처럼 시 안에도 화자의 정서가 표현되어 있고, 시인도 시를 통해 독자에게 어떤 메시지나 감정을 전달하려는 것처럼 소설가도 소설을 통해 독자에게 어떤 교훈이나 깨달음을 전달하려고 하기 때문이다. 작가가 어떤 이야기를 문학을 통해 독자에게 전달하고자 할 때 그 이야기를 길게 풀어쓰면 소설이 되고, 함축적인 언어를 통해 간결하게 표현하면 시가 되기 때문에, 시나 소설은 그 길이나 형식이 조금 다를 뿐이지 넓게 보면 유사한 장르라 할 수 있다고 생각한다. [A-4-III-3]

[A-4] 학생은 시와 소설이 유사한 장르라고 답하였는데, ‘길이나 형식이 조금 다를 뿐이지’ 넓게 보면 유사한 장르이며, ‘정서가 표현되어 있는 점’, ‘교훈이나 메시지를 전하려고 하는 점’이 유사한 점이라고 보고 있다. 이 학생에게는 하나의 형식이 주는 특수한 효과와의 밀접한 연관에 대한 인식이 크지 않은 상황이다. ‘넓게 보면 유사한 장르’라고 하였으므로, 좁게 보면 어떤 장르인지에 대한 질문을 던져 볼 필요가 있겠지만, 형식보다는 메시지에 집중하고 있으므로 형식적 요소에 대한 교육적 내용을 마련할 때 같은 내용으로부터 출발하여 탐구하는 내용을 넣는다면 보다 심미적 리터러시 향상에 기여할 것으로 보인다.

- 영화와 같은 배우의 연기이다. 인간의 감정과 생각을 드러내는데 극대화하여 무의식중에 시청자가 그 상황에 이입할 수 있도록 하는 연기는 표정, 몸짓을 통해 시와 비슷한 기능을 한다. [B-1-III-2]

불확실성 축소가 의사소통의 핵심(Ramscar & Port, 2018:136)이라는 점을 고려했을 때, 통상적으로 ‘시’와 멀다고 인식되는 장르(‘멀다’에 대해 빈도를 기준으로 삼음)를 들었을 경우 설명이 풍부하고 정교할 가능성이 있는가에 대해 고려할 필요가 있다. 또한 각 장르에 대해서 설명의 양상이나 방향성이 구분되는가, ‘예술에 대해 관심이 있는 정도’와 언급된 장르 및 설명의 특성

이 관련이 있는가도 이 단계의 학습자 양상을 관찰하는 연구 문제가 될 수 있다.

한편 이 같이 인접 장르와의 구분 및 연계와 관련해서는 중학교 학습자와 고등학교 학습자의 전반적인 인식 차이를 살펴볼 수 있다. 리커트 5점 척도 문항 중 [III-2-4] ‘시는 다른 예술과 공통점이 많다고 생각한다.’라는 문항에 대한 응답으로 중학교 학습자군과 고등학교 학습자군의 응답 비율이 큰 차이를 보인 점을 주목할 수 있다. 중학교 학습자군의 경우 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’의 비율 합계가 절반에 약간 미치지 못하는 49.4%인 데에 비하여, 고등학교 학습자의 경우 75%의 비율을 보였다. 이는 다른 예술과 공통점을 찾고자 하는 어떤 작업들이 시의 심미적 자질들을 보다 구체적으로 정의내리는 데에 기여하였다는 추측을 하게 한다.

학습자들의 [III-3] 문항에 대한 답변 양상의 기저에는 여러 가지 요인이 작동하고 있지만, 학습자들의 예술에 대한 관심 및 인접 예술 장르와의 유사성을 찾아내려는 태도는 시의 미적 자질을 특징적인 측면에서 도출하는 데에 기여하고 있다고 할 수 있다.

### ㄴ. 시 읽기의 목적 설정에 따른 이론화

이 단계에서는 학습자가 기준에 지니고 있던 시 인식의 개념이 학습자에게 의식되지 않은 채 시 텍스트에 대한 심미적 체험을 추동하는 전제로 작동하는 양상을 보인다. 우선 하나의 예시로 대부분의 학습자들은 [I-1] 문항에 답변하기 위해 ‘기억에 남는 시’를 언급하였을 때, 대부분의 학습자들이 시집으로 정식 발매된 시나 교과서에 있는 시를 언급하였다. 이는 범주의 ‘개념’ 및 ‘명명(labeling)’이 구체적인 현상으로 드러나는 것이라고 볼 수 있다.

한편, 학습자들의 일상적 삶에서의 문학 경험 및 체험과 연계했을 때, 고등학교 학습자 자료와 중학교 학습자의 자료에서 범주의 기본적 충수가 다르게 나타나는 경우가 있었다. 중학교 학습자들의 경우 [I-1] 문항에 대한 답변으로 높은 비율로 ‘기억에 남는 시가 없다’라고 응답하였는데, 이는 그 이유로 ‘책을 읽지 않아서 없습니다.’ 또는 ‘책에 대해 관심이 없어서’, ‘글을 읽지 않아서’라는 응답을 하였는데, 고등학교 학습자에게는 이러한 양상이 나타나지 않았다. 중학교 학습자군에게는 ‘시’ 또는 ‘문학’이란 학교에서 배우는 내용을 제외하면 지식 및 교양의 영역이라고 여겨지는 듯한 답변을 보였다.

이에 비해 고등학교 학습자들은 ‘입시’ 또는 ‘문제집’과 시를 연결하여 답변하는 양상을 보였다. 고등학교 학습자들은 일상생활 속에서 ‘시’를 입시의 목적을 가지고 접하는 것이 범주에 드러나 있다. 따라서 시를 보다 분석적으로 읽어야 한다거나, 느끼기만 하면 안 된다고 하는 답변을 보이는 학습자도 존재하였다.

보다 주목해 볼 것은 [I-1] 문항에서 ‘기억에 남는 시 소개 및 이유’에 대한 대답 중 ‘기억에 남는 시가 없다’라고 대답한 학습자들의 자료다. 여기에서는 학습자의 ‘이상적인 시’에 대한 기준을 살펴볼 수 있다. 이 유형의 응답을 학생들은 ‘시의 특징을 외운 것’으로는 그 시가 자신에게 다가오지 않는다고 응답하였으며, ‘외우는 것’보다는 ‘느끼는 것’을 기준으로 삼고 있었다. 또한 어떤 시가 ‘기억에 남는 시’가 될 수 없는 이유에 대해서 대부분 ‘학교 및 학원’에서 학습한 방법과 이때 자신이 시 텍스트를 받아들인 양상을 그 기준으로 삼고 있었다. 즉 ‘자발성’과 연결 짓고 있는 것이다.

- 솔직한 말이지만 기억에 남는 시가 없다. 평소에 시를 찾아볼 기회가 많지 않았고 학교 문학 시간에서는 시를 공부하기보다는 시의 특징들을 외웠기 때문에 시의 모든 것을 온전히 이해하고 느낄 수 없었다. 그래서 그것들은 시간이 지난 현재 나에게 감동을 전해주지 못한다. [A-13-I-1]

[A-13] 학습자는 ‘기억에 남는 시’가 되기 위한 조건을 ‘시의 모든 것을 온전히 이해하고 느끼는 것’, ‘시간이 흘러도 감동을 줄 수 있는 것’으로 규정하고 있다. 또한 이 학생은 학교 문학 시간에는 자신에게 시가 와 닿는 경험을 하지 못했다고 하였지만, 또 다른 이유로는 ‘시를 찾아볼 기회가 많지 않았던 점’을 들고 있다. 이 자료를 통해 자신이 자발적으로 동기나 목적을 가지고 시를 읽는 것의 중요성을 살펴볼 수 있다.

[A-6] 학습자 역시 ‘흥미로운 시’를 기억에 남는 시, 또는 의미 있는 시와 동일시하고 있는데, 이 학습자의 경우에는 조금 다른 양상으로 나타난다. 여기에서 주목할 지점은 ‘시가 불러일으키는 순간의 감정을 즐기는 것’을 학습자가 ‘표면적인 읽기’라고 인식하고 있는 부분이다.

- 시를 많이 좋아하고, 시를 많이 조금 가까이하면서 읽어왔음이 분명한데도, 누군가에게 소개하고 싶거나 흥미로운 시라고 부를 수 있는 시가 딱히 없다. 시

를 외우려고 하지 않아서인지, 남들이 말하는 심금을 울리는 시를 찾지 못해서  
인지는 잘 모르겠다. 내가 생각하는 가장 큰 이유는 시를 내가 표면적으로만

읽기 때문이어서 그런 것 같다. 학교 국어 시간에 시를 분석하며 읽는 방법으  
로 나는 시를 혼자 읽어본 경험이 없다. 시를 읽을 때는 그냥 작가가 써놓은

글자를, 표현을, 모양을 읽어내기만 했고, 그로부터 시가 불러일으키는 순간의

내 감정을 즐겼던 것 같다. 그렇기 때문에 시는 기억이 잘 안 나도, 내가 읽었

던 몇몇 시에 대한 기억은 어렵잖이 남아 있고, 시를 읽고 있던 나의 상황도

기억나는 것들이 있다. [A-6-I-1]

[A-6] 학습자는 ‘흥미로운 시라고 부를 수 있는 시’를 ‘기억에 남는 시’라고 부르고 있는데, 그 뒤의 내용을 읽어 보면 ‘어렵잖이 기억에 남는 시’가 있다고 하고, ‘시를 읽고 있던 나의 상황도 기억나는 것들’이 있다고 하고 있다. 그 이유에 대해서 시를 ‘표면적으로만 읽기 때문’이라고 하고 있는데, 이를 ‘작가가 써 놓은 글자를, 표현을, 모양을 읽어내기만 했고, 그로부터 시가 불러일으키는 순간의 자신의 감정을 즐긴 것’이라고 풀어 쓰고 있다. 그리고 이 반대 개념으로 ‘학교 국어 시간에 시를 분석하며 읽는 방법’을 들고 있으며, 자신이 자발적으로 또는 자율적으로 이 같은 시 읽기를 실행한 적이 없는 것을 기억에 남는 시를 들 수 없는 이유로 분석하고 있다.

이 학습자의 답변에서 주목할 지점은 기억에 남는 시에 대한 생각이 답변 내에서 바뀌고 있다는 점이다. 이 학습자는 최초에는 흥미로운 시가 없기 때문에 기억에 남는 시가 없다고 답하면서, 그 이유에 대해서 추측을 하고 있는데, 자신이 시를 깊게 분석한 적이 없다는 것을 언급하고 있다. 그러나 답변의 마지막으로 갈수록 이 학습자는 ‘기억에 남는 시가 있다’라고 응답하였는데, 이때 그 기준은 시를 읽고 있던 독자 자신의 상황이 된다.

## ㄷ. 작품군을 바탕으로 한 취향의 형성

머릿속에 ‘시’라는 범주가 비교적 구체적으로 형성된 학습자들은 이제 단순히 ‘시’라는 개념만으로 인식하지 않으며 ‘시’의 하위 개념들을 형성하기 시작한다. 그중 하나가 ‘자신이 선호하는 시’의 사례를 모아 범주화하고, 이 범주로부터 도출된 속성을 지니는 개념이다. 이 선호하는 시의 집합은 ‘취향’이라는 말로 설명할 수 있다. 이 취향은 앞서 언급한 패턴의 성격을 강하게 지니는데, 학습자의 기대 또는 예측의 경향이 매우 강해진다는 것을 뜻한다. 다음은 이 같은 취향을 드러내는 학습자들의 답변이다.

- 나태주 시인이 쓴 글은 모두 좋아하는 편이다. [C-27-I-1]
- 백석님의 시를 대부분 다 좋아합니다. 특히 수업 시간에 배운 ‘흔 바람벽이 있어’가 기억에 남는데요, 이유는 화자의 고독하고 외로운 심정을 잘 담아냈기 때문입니다. 저의 기분과 비슷한 시기에 배워서 더 그런 것 같습니다. 그리고 마지막에 계속 쓸쓸하고 비참하게만 끝나는 것이 아니라 자기 위안으로 희망을 주며 마무리하는 것도 마음에 들었습니다. [A-13-I-1]

[C-27] 학습자는 ‘나태주의 시’, [A-13] 학습자는 ‘백석의 시’라는 개념과 범주가 머릿속에 형성되어 있다고 볼 수 있다. 향후 이 학습자는 해당 시인의 시를 본다면 자신에게 긍정적인 효용을 줄 것을 강하게 예측하여 관심을 갖고 시를 선정할 것으로 추측할 수 있으며, 이로 인해서 심미적 체험의 발생될 가능성 역시 올라갈 것이라고 볼 수 있다.

다음은 시에 있어서 서정성을 중시하는 취향을 인터뷰 중 드러낸 [A-7] 학습자와의 인터뷰이다. 이 학생이 서정성을 중요시하는 이유는, ‘서정적 시’가 자신의 취향이며 그것이 자신에게 다른 시와 비교했을 때 강하게 미친 긍정적 영향이 있기 때문이라고 할 수 있다.

연구자: 발라드랑 비슷하다고 했는데 왜 노래 중에서 발라드라고 했을까요?

[A-7]: 아무래도 발라드가 노래 중에서 그나마 가장 서정적이기도 하고, 어쨌든 노래… 발라드라는 것 자체가 멜로디가 서정적이기도 하고, 그러니까 다른 시보다는 어쨌든 감정이 그대로 드러나는 것 같아요.

연구자: 00 학생이 계속 서정적이라는 것을 강조하고 있어서 궁금한 게 있는데, 머릿속에 시라는 개념이 있다고 할 때, 가운데에 있는 시가 서정적이라고 생각하나요?

[A-7]: 저는 그렇게 받아들여요. 제가 약간 감성적이기도 하고… 그런 면에 있어서 저는 시를 바라볼 때 서정적, 윤동주 시라든가<sup>127)</sup>, 추일 서정 그런 시들을 좋아해요. 추일 서정 마지막 부분의 그 서정성 같은.. (시를 판단할 때) 그냥 서정적인 그 자체로만 시라고 보는 것 같아요.

연구자: 이상의 <오감도> 이런 걸 보고 시라고 느끼나요?

[A-7]: 음… 시라고 할 것 같긴 해요. 시죠. (종략) 원이 있다면 바깥쪽에 있다고 느껴요.

이 학습자는 자신이 ‘감성적’이기 때문에 이러한 점을 자극할 수 있는 ‘서정

127) [A-7] 학습자는 기형도 또는 이상의 시는 서정적이지 않기 때문에 와닿지 않는다고 응답하였다.

적인 시’, ‘윤동주 시’, ‘추일서정 같은 시’를 취향으로 언급하고 있는데, 주목할 점은 시인지 아닌지를 판단할 때 서정성을 기준으로 판단한다는 것이다. 이 학습자는 사회에서 통용되는 시 개념 외에 자신만의 개념을 만들어가고 있음을 알 수 있는데, 여기에는 학습자의 취향이 강한 영향을 미치고 있음을 알 수 있다.

다음은 시 유형의 선호에 대해서 현재 자신의 상태와, 본래 가지고 있는 취향 모두를 언급하고 있는 학습자와의 인터뷰이다.

연구자: 윤동주 시인의 쉽게 쓰여진 시 등 윤동주의 전반적인 시풍이랑 비교를 하잖아요. 이게 더 와 닿았다고 했는데, 이런 시들을 좋아하나요? 아니면 00 학생의 상태에 더 와 닿은 부분이 있나요?

[B-4]: 어, 음.., 기분이랑도 관련이 있는 것 같기는 해요. 왜냐면, 윤동주 시인의 시를 읽을 때는 보통 되게 강렬하게 느낄 때가 엄청 힘들어서 절망에 있는 순간보다는 엄청, 약간, 조금 힘들어서 누가 할 수 있다 이렇게 띄워 주면 마음이 괜찮아질 것 같은 정도에서는 수업시간에 배울 때에도 힘이 되었던 것 같은데, ⑦고2, 고3 되면서 조금 힘든 것보다는 좀 많이 힘든 적이 있으니까 그럴 때는 할 수 있다고 말을 해 주는 것보다 뭔가 너만 그런게 아니다? 약간, 나도 많이 힘들다 라고 말하는 시가 좀 더 위로가 많이 되는 것 같아요. ⑧그리고 저도, 약간 개인적으로 좀 시를 읽을 때 좋아하는 시의 취향이, 네, 좀, 극복을 못 해서 오히려 좀 더 솔직하게 느껴지는 시들을 좋아하고 문체가 센 시들을 되게 좋아해요. 그런 걸 좋아해서, 이 시가 더 좋았던 것 같기도 해요.

이 학습자는 본래 취향(⑧)과 함께 현재의 마음 상태(⑦)와 이에 미치는 정서적인 효용을 기준으로 이상의 시를 선호하는 양상을 보인다. 이 인터뷰 내용은 학습자 자신이 인지하고 있는 취향 외에도 학습자의 심미적 체험이 어떻게 조성되는가에 따라 이 취향이 변화해 갈 수 있음을 시사한다. 손정수 (2018:157-158)에서는 최근 학습자들의 반응에서 자기 판단 및 취향에 대한 태도가 이전에 비해 훨씬 분명한 편이라는 점을 지적하며, 독서 대상이 되는 작품의 수준(전문가들이 설정한 수준)보다 자신의 취향에 대한 판단이 뚜렷한 것을 최근 대중문화의 영역에서 나타나는 소비자들의 반응 맥락에서 분석하였는데 이는 학습자의 취향과 관련한 본 연구의 양상을 뒷받침하는 논의로 볼 수 있다. 또한 취향을 내세우기보다 개인적인 차원으로 한정한다는 반응을 보인다는 점을 함께 살폈다는 점은 취향의 형성 및 공유를 통한 향유를 위한 교육 내용 구안에 있어서 시사점을 준다. 이 같이 학습자의 취향은 ‘범

주'로 나타나며, 이 범주는 다른 대상과의 비교 속에서 형성된다. 이 취향은 텍스트의 선정에 큰 영향을 미치는 동시에 '시' 전체의 개념의 원형을 규정하는 토대가 된다. 한편, 취향에 대해서 보다 세분화하여 설명할 수 있는 것은 이 취향에 대해서도 어느 정도 생산성 있는 패턴을 형성하고 있다는 뜻이기에, 취향이라는 것에 고착화되지 않고 보다 다양한 시를 읽어나가고 선호를 만들어 나갈 수 있는 가능성을 시사한다.

### 3. 시 인식 중심의 심미적 문식성 작용에 영향을 미치는 요인

여기에서는 학습자의 시 인식과 심미적 문식성이 상호작용하여 학습자의 전반적인 시 읽기에 영향을 미치는 요인을 '언어적 요인', '맥락적 요인', '범주의 인지화 정도'로 나누어 각 요인에 의미 있는 장면들을 고찰하는 방식으로 살펴보고자 한다.

#### 3.1. 언어적 이해-표현 능력

##### ① 시의 질료로서의 언어에 대한 감각 표상 정도

우선, 학습자의 기본적인 언어 능력을 그 요인으로 들 수 있다. 시가 언어로 이루어진 예술인 만큼 시 읽기와 관련하여 학습자들이 어느 정도 언어적인 이해 능력이 있어야 시 텍스트에서 체험이 발생이 용이하다. 이 현상은 학습자들이 고전 시가를 어려워하는 현상과 상통하는 유형에 속하는 요인이다.<sup>128)</sup> 중학교 학습자들 중 표면적인 언어 수준에서의 이해에 실패를 보이는 양상은 고등학생 학습자보다 두드러졌으며, A, B군 학습자는 표면적인 언어 수준에서 실패한 경우가 거의 없었다. 또한 중학교 학습자들 중 유의미한 감상을 작성한 학습자들은 <자화상>을 택하는 경향이 높은 것도 이 언어적 요

---

128) 인터뷰에서 중학교뿐만 아니라 고등학교 학습자들도 고전시가 같은 경우는 어려운 현대시와 같이 이해 자체가 잘 안 된다고 하였다.

인과 관련 있는 현상이다. 다만 이 언어 이해 능력은 텍스트 요인과 밀접하게 연관되어 있는 것으로 텍스트 차원에서 학습자의 기본적인 문식성 수준에 맞는 시 작품을 제공하는 것으로 교육적 처치를 할 수 있다.

이 기본적인 언어 능력과 관련하여, 시를 읽을 때부터 도움을 받는 것이 심미적 체험에 발생 및 지속에 저해되는지의 여부와 관련하여 어느 정도의 주석 및 외적 정보를 제공할 것인가와 관련하여, 고등학교 학습자는 대부분 설명을 해 주는 것이 작품의 분석에는 도움이 된다고 밝혔으나 작품을 느끼는 데에는 오히려 방해가 된다고 언급한 반면, 중학교 학습자의 경우 최초부터 도움을 함께 받기를 원하는 경우가 있었다. 문식성 수준이 높은 학습자에 속하는 [B-4]의 경우에는 어려운 단어도 스스로 파악해 보는 것이 심미적인 시 감상이라고 인식하고 있음을 인터뷰 중 드러냈다. 반면 [C-4] 학습자의 경우 어려운 어휘의 경우에는 설명이 이루어지거나 배경 지식을 안다면 이해가 어려운 시의 경우 시의 내용을 더 잘 느끼고 감상하는 데에 도움이 될 것이라고 응답하였다. 시에 대해서 보다 학교에서 좋은 성적을 받는 데에 집중해 있기는 하나, [C-33]의 경우에는 처음부터 시 내용을 풀어서 서사적으로 설명해 주는 것에 흥미를 느꼈으며 시 자체만을 제공받기보다는 시와 함께 설명을 제공받을 경우 그 시가 더 의미 있게 느껴지는 경우가 많다고 응답하였다.

## ❷ 텍스트 의미화의 기반이 되는 체험의 언어화 정도

다음으로는 심미적인 체험 및 이해 정도를 포착하여 표현하는 언어 능력이 중요함을 알 수 있다. 중학교 학습자의 경우 전반적인 답변이 고등학교 학습자에 비하여 매우 짧았으며 단답형 또는 한 문장 내외가 대부분 학습자들의 답변의 길이였다. 한편 고등학교 학습자 내에서도 A군 학습자에 비해서 B군 학습자의 감상 및 설명의 정도가 훨씬 상세하고 풍부한 양상을 보였다.

아래의 학습자들은 중학교 학습자들의 답변으로, 이러한 정서의 인지화 작업에 실패한 학습자들이다. 정서가 모호한 상황에서 더 이상 의미의 구체화를 하지 못한 학생들이 자신의 활동에 대해서 메타인지하고 평가하여 묘사한 것이다. 아래의 내용은 답변 내용이라기보다는, 자신이 왜 답변을 하지 못했는지 또는 이에 대해서 어떻게 느끼는지에 대한 자료이다. 큰 특징 중에 하

나는 미안함을 표시하는 것이었는데, 의지가 있음에도 이해가 잘 되지 않는 다거나 현재까지 학습자의 감상 결과물이 의미 있게 수용된 경험이 적은 것으로 판단된다. 이 같은 학습자들에게는 다양한 형식의 표현을 권장하고, 도출해낸 의미에 대해서 긍정적으로 피드백을 함으로써 효능감을 향상시킬 수 있는 처치가 필요하다고 볼 수 있다.

- 어떠한 사물이나 현상에 대해 여러 비유를 들어 묘사하는 것. 잘 모르겠습니다.  
[C-11-I-2]
- 글을 잘 못 써 죄송합니다.. [C-27-II-3]
- 평소 글쓰기에 두려움이 있던 터라 작성하지 못한 부분이 꽤 많이 있습니다.  
도움이 되지 못하여서 죄송합니다. [C-27-IV]
- 잘 모르겠어요 죄송합니다 ㅠㅠ [C-42-III-1]

[C-8] 학습자는 감상문을 짧게 썼는데, 시 외에 자신이 좋아하는 장르에 대해서도 감상문을 적지 못할 것이라고 언급함에 주목해볼 수 있다. 시의 필요성을 잘 못 느끼는 학습자이지만 자신이 평소에 즐겨 듣는 노래에 대해서도 설명을 하지 못할 것이라고 하였는데, 이의 인터뷰 내용을 보면 다음과 같다.

연구자: 시간을 더 주면 이 감상보다 더 길게 쓸 수 있나요?

[C-8]: … 그건 잘 모르겠어요.

연구자: 시간 더 길게 줘도 이거보다 길게 못 쓸 거라고 생각하나요?

[C-8]: 네.

연구자: 왜 그럴까요?

[C-8]: … (생각을 하는 시간 후에 대답하지 못함)

연구자: 요즘 듣는 노래 있어요? 즐겨 듣는 노래 있어요?<sup>129)</sup>

[C-8]: 네.

연구자: 그 노래에 대해서 길게 설명할 수 있을 것 같은가요?

[C-8]: 노래 감상에 대해서요?

연구자: 네. 감상에 대해서.

[C-8]: 그렇게 길게 설명하진 못할 것 같아요.

연구자: 좋아하는 것도 길게 설명하진 못할 것 같아요?

[C-8]: 네.

심미적 문식성은 언어적 이해 · 표현 능력을 요구하는데, 이중 특히 심미적

---

129) 인터뷰의 앞 내용에서 노래는 좋아한다고 답변하여 이 같은 질문을 하였다.

체험을 바탕으로 시에 대해 이해하는 활동에서는 학습자가 생각하고 느낀 것을 표현할 수 있어야 한다. 표현이라는 것이 ‘무엇을’ ‘어떻게’ 표현할 것인가의 문제라면, ‘무엇’과 ‘어떻게’ 모두 심미적 영역에 적합한 표현이 이루어져야 할 것이다.

또한 이 체험의 언어화로서의 표현에는 ‘비평적 용어’라는 개념도 교육적으로 어떻게 학습자에게 유의미한 방향으로 도움이 될지 고려할 수 있다. 앞서 살펴보았듯이, ‘함축’이라는 용어를 중심으로 하여 학습자별로 그 양상이 차이가 나는 것을 볼 수 있었다. 예술에서 문식성을 논하는 여러 연구자들은 해당 예술에 적합한 ‘비평적 담론의 용어’를 갖추어 설명할 수 있는 능력을 들고 있다. 이 비평적 용어가 심미적 문식성의 어떤 차원에서 적용되어야 할지에 대한 고민이 이루어져야 할 것이다. 이 같은 언어화 및 담론의 용어 사용을 고려하여 교육 내용을 구안하고자 한다.

### 3.2. 학습자의 정체성 규정

다음으로는 학습자가 자신의 정체성을 무엇이라고 규정하는지에 따라서 시인식 및 심미적 문식성의 정도에 영향을 미쳤다. 학습자의 정체성 규정은 시 텍스트 체험 발생 및 풍부화에 영향을 미치는 ‘민감성’ 정도와, 어느 정도 자신의 분석 및 이해에 대해서 타당성을 부여하고 또 삶의 맥락에 시 읽기를 통해 함양한 심미적 문식성을 확장하여 적용해 나갈 수 있을 것인지를 결정하는 ‘능동성’과 관련이 있다.

학습자의 정체성 규정은 ‘시’와 관련하여, ‘학교 국어과목’과 관련하여, 그리고 일상과 관련하여 규정되는 것으로 후술할 맥락적 요인과 매우 밀접한 관계를 지닌다. 한 개인은 자신을 둘러싸고 있는 주변 세계와의 상호작용 속에서 끊임없이 정체성을 재구성해 나가며, 이 정체성 재구성 활동을 정교하게 매개하는 것이 문식 활동(옥현진, 2009)이라는 점, 즉 정체성의 구성이 세계와 문식 활동을 통해 관계를 맺어 나가면 형성되는 것이라는 점에서 이 정체성은 심미적 문식성에도 매우 중요한 역할을 한다. 특히 학교에서 중요하게 다루어지는 국어과목의 하위 영역으로 존재하며 언어 예술 작품인 시 읽기의 경우 이러한 영향 정도는 더 크다고 보아야 한다.

이 같은 정체성과 관련하여 문식성을 탐구하는 것은 문식성의 발달 계획 및 교수·학습 방법을 탐구하는 것에서 그 중점이 ‘우리가 문식성으로 무엇을 하는가’(옥현진, 2017)에 옮겨 가는 것이라고 할 수 있다.<sup>130)</sup> 본 연구에서 주목할 것은 이 같은 정체성 관련 문식성 연구 중 담론 또는 담화 기반으로 학습자들이 정체성을 형성하는 것인데, 이 같은 담화 기반 정체성은 작문교육에서 ‘능숙한 필자’와 ‘미숙한 필자’와 관련하여 학습자가 자신을 어떠한 필자로 인식하는가 하는 것과 관련지어 자기 효능감, 흥미, 자율성 등과 연결되어 논의한 연구들이다.<sup>131)</sup> 이 같은 담론적 정체성과 관련한 문식성 관점이 시 읽기에서의 심미적 문식성과 연결지어 논의될 필요가 있다. 이는 정혜승(2019)에서 지금까지 이루어져 온 문식성에 대해 비판적으로 점검하며 ‘학생’을 ‘다르게 읽고 생각할 권리를 가진 존재’(정혜승, 2019:244)로 규정하는 것이 미래의 지향점임을 밝힌 것과 상통한다.

[B-4] 학습자와 [A-7], [M-1] 학습자는 자신을 ‘문학을 좋아하는 사람’으로 규정하고 있으며, 그중 특히 ‘시를 좋아하는 사람’이라고 규정하고 있다. 이 학습자들은 구체적인 지점에서는 양상을 달리하지만, ‘어느 정도 이해가 가면 모든 시를 느낄 수 있다’라고 하는 시 텍스트와 관련한 자신에 대한 정체성 규정이 이루어져 있다. 이 학습자들은 중간 중간의 단계에서 어려움을 마주하더라도, 자발적으로 시 텍스트를 읽어 나갈 수 있는 가능성이 보다 확보된다고 할 수 있다.

[C-4] 학습자는 ‘학교에서의 시는 보통이지만 일상적으로 창작도 하며 시를 향유할 수 있는 능력을 지닌 사람’으로 자신을 규정하고 있다. [C-4] 학습자의 답변을 보았을 때 심미적 문식성의 수준을 객관적으로 판단한다면 그렇게

130) 문식성을 정체성과 관련지어 논의한 연구들은 국내에서 2000년대 이후 활발하게 이루어졌는데, 대부분의 연구들이 다문화 등 상호문화 관련하여 국가 및 민족적 정체성과 관련한 연구였으며, 일부는 성 정체성과 관련한 연구였다. 한편 교사 대상 정체성과 관련지은 문식성 연구 역시 두드러졌는데, 이는 그동안 이루어져오던 교사의 자기인식 및 효능감이 중시되는 연구 맥락과 상통하는 문제의식에서 이루어진 연구라고 볼 수 있다.

131) 작문교육에서의 필자 정체성 역시 교사연구에서 활발하게 이루어졌는데, 현재 까지 필자 정체성과 문식성을 연결지은 연구 중 서수현(2016)이 초등학생 필자 정체성을 탐구한 것이 본고에 시사점을 주며, 이 분야 역시 문식성 관련하여 활발한 추세는 아니다. 그러므로 자기 효능감과 관련한 정체성에 대해서는 교사 연구에서 마련된 상세한 기준을 도입하거나, 문식성 개념과의 밀접한 연관에 대해서 계속해서 고민해 나가는 것이 필요하다.

높은 수준은 아니라고 할 수 있다. <자화상>을 택하여 작성한 감상문 역시 단편적인 기술에 그친다고 평가할 수도 있다. 그러나 이 학습자는 자신이 ‘언어적 이해만 하면 느끼고 시의 의미를 나름대로 찾을 수 있다’라고 답하고 있으며 [C-8], [C-33] 등 다른 중학교 학습자와 다르게 ‘시의 의미를 꼭 맞혀야 한다’라는 생각을 가지고 있지 않으며, 여러 해석들을 인정한다는 관점을 지니고 있다. 또한 이 같은 정체성을 구성하게 된 학습자들의 공통점은 자신이 시 작품으로부터 도출한 의미가 교사가 알려준 의미와 그렇게 큰 틀에서 차이가 나지 않는다고 인식하고 있는 것이다.

한편, 이러한 정체성 규정으로 인해 이 학습자들은 시 인식과 관련하여 이론화가 잘 되어 있는 편이다. 즉 자신이 시를 읽는 목표가 설정되어 있으며 이에 근거하여 시의 표현과 내용을 규정하고 있는데, 이는 시 읽기의 필요성을 인식하는 것과 큰 연관이 있다. [M-3] 학습자는 영상콘텐츠 기획자를 꿈꾸며, 드라마와 공연 예술을 매우 좋아하는, 예술에 대한 향유 능력이 높은 학습자이다. 이 학습자는 원래는 시와 소설 등 문학을 매우 좋아하고 학교에서 문학 과목을 좋아했었으나 중학교 3학년부터 문학 읽기가 입시 및 시험 점수와 결부되면서 싫어하는 과목이 되었다고 하였다. 또한 고등학교를 졸업한다면 시나 소설을 더 재미있게 읽을 수 있을 것이라고 생각하는 학습자이다. 이 학습자 같은 경우는 서술형인 수행평가나 일상적인 삶에서 시를 향유하는 학습자라고 할 수 있다. 그러나 자신에 대해 ‘시를 지나치게 주관적으로 읽어서 잘 틀리는’ 학습자라고 인식하고 있기 때문에 시 읽기의 목표 설정에 혼란을 지니고 있으며, 이는 감상 및 시의 정의에도 영향을 미치는 모습을 보인다. 즉 자신 있게 시를 읽지 못하는 모습을 보이는 것이다. 이 같이 학습자의 정체성 규정은 맥락적 요인과 질적인 경험 축적 정도와 상호작용하며 학습자의 심미적 문식성 향상 및 발현 정도에 영향을 미친다.

### 3.3. 범주의 원형과 경계 의식화 정도

학습자가 시의 표현과 내용을 심미적 시 이해 · 표현에 적용함에 있어서 그 장르적 범주의 구심점이 형성되어 있어야 할 것이다. 이에 영향을 미치는 요인이 유의미한 시 읽기 경험 축적으로 분석되었다. 학습자에게 어느 정도의

유의미한 시 읽기 경험이 축적되어야 학습자는 시의 원형을 형성하는데, 이는 바로 시 읽기의 목적으로 설정되어 있다는 것이다. 목적이 설정되어 있는 학습자는 외적 정보가 아닌 자신의 경험에서 근거한 ‘시’라는 개념에 대해 정의(definite)하고 또 이론화(theorize)를 할 수 있다. 앞서 언급했듯이 정의를 한다는 것은, 시의 ‘내용’과 ‘표현’ 측면에서 ‘시란 무엇이다’라는 점을 인식 및 설명할 수 있으며, 하나의 텍스트를 시인지 아닌지를 판단할 수 있는 기준을 갖추는 것을 뜻한다. 시에 대해 이론화를 한다는 것은 시 읽기의 가치를 인식하고 그에 따라서 시의 내용과 표현을 정의하고, 이에 따라 자신의 시 읽기 방식을 구축하는 일이다.

중학교 학습자의 경우 시의 정의에서부터 그 정도가 매우 추상적이거나 시의 특성이 모호하게 규정된 측면이 높았으며, 이론화에 실패한 것으로 보이는 학습자의 비율이 유의미하게 높았다. 이론화에 학습한 사례를 들면 학습자가 ‘시는 메시지와 감동을 전달하는 것이다.’라고 하였는데, 나머지 문항에서는 한 번도 시가 말하고자 하는 바를 이해하지 못하였고, 시는 자신에게 아무런 의미를 가지지 않으며 필요성을 느낀 적 없다는 응답을 한 경우를 들 수 있다. 즉 이는 자신의 심미적 체험에 근거하여 시 개념에 대한 인식을 하는 것이 아니라 학교에서 알려주었거나 학습한 정보로 시에 대한 정의를 하였지만, 그것이 시의 유의미한 경험과는 관련을 가지지 못했다고 보아야 한다. A군은 C군과 B군의 사이의 수준을 보이는 학습자들로, 이들 중 기억에 남는 시가 없다고 응답한 학습자들을 살펴볼 수 있다.

- 기억에 남는 시가 없습니다. 시를 읽기 위해 직접 찾아보는 시도를 해본 적이 없고, 접한 시가 모두 학교나 학원 수업 중 접하는 시들이었기 때문에, 많은 시를 접해보지 않아 기억에 남는 시가 없는 것 같습니다. [A-15-I-1]

[A-15] 학습자는 ‘시를 직접 찾아보는 시도를 하지 않은 점’을 자신에게 기억에 남는 시가 없는 이유로 들고 있으며, 그것의 반대적 개념으로 ‘학교나 학원 수업 중 접하는 시’를 들고 있다. 위의 13번 학생과 다르게 어떤 기제로 시를 읽어야만 시가 와 닿는지에 대해서는 언급하고 있지 않지만, 같은 과정이 일어났으며 그 내용이 생략된 것으로 볼 수 있다. 또한 교과서 및 학교 과제로 접한 시가 기억에 남지 않는 이유를 ‘흥미’와 연관지어 응답한 학습자

의 자료를 살펴볼 수 있다.

- 기억에 남는 시가 없었다. 왜냐하면 시를 대부분 교과서나 학교 과제로 접했기 때문에 문제로 인식하여 흥미로웠던 게 없었던 것 같다. [A-5-I-1]

[A-5] 학습자는 흥미로운 시를 기억에 남는 시라고 언급하고 있으며, 이의 반대 개념으로 교과서 및 학교 과제로 접한 시를 들고 있다. 위 학습자의 경우에는 학교에서의 ‘과제’로 시를 인식했기 때문에 흥미를 느끼지 못했고, 그래서 의미 있는 시가 없다고 언급하고 있다. 이 답변에서 주목할 점은 ‘흥미’라는 부분으로, 학습자가 의미 있는 시를 판단하는 기준으로 즐거움을 들고 있다는 점이다. 이는 긍정적 감정이 심미적 체험과 의미화에 기여하는 정도를 보여준다.

시 개념 정의 및 시에 대한 이론화에 중요한 요인은 학습자의 유의미한 시 체험이다. 중학교 학습자의 108명 중 66명, 약 61%가 의미 있는 시 체험을 하지 않았다고 응답하였으며, 고등학교 학습자는 A군의 경우 19명 중 3명 (15.8%) 의미 있는 시에 없다고 응답하였다. B군의 경우 모든 학생이 의미 있는 시 체험을 설명할 수 있었으며, 그 상세화 정도도 높았다.

이 같은 의미 있는 체험에 기반한 정의와 이론화의 가능 및 그 수준은 학습자의 시 감상의 ‘일관성’에 영향을 미친다. 이 일관성은 통시적 일관성을 말한다. 중학교 학습자들 4명 모두 인터뷰를 함에 있어서 자신의 답변 내용과 감상 내용 및 메커니즘을 잘 기억하지 못하는 경우가 대부분인 반면, 고등학교 학습자 5명 모두 자신의 감상 내용과 어떠한 원리에서 이러한 감상 내용이 나왔는지에 대해 정확히 잘 기억하고 있었다. 중학교 학습자들은 조금 더 학년군이 낫기 때문에 같은 기간 동안 변화 및 성장의 정도가 높은 학습자들이어서 이전의 자신과의 분리를 하는 경향이 있었는데, 이러한 현상을 감안하더라도 학습자는 자신의 감상이 왜 저렇게 나왔는지에 대해서 시의 특성 및 텍스트에 대해서 설명하기보다는 ‘내가 저때 무슨 생각을 하고 있었지?’ 등 그 당시 자신의 상황에 대해 유추하는 모습을 보였다.

이 같은 감상의 일관성이 있다는 것은 학습자 안에서 시의 표현과 내용이 조금 더 내재적으로 근거 있는 연결 관계를 지닌다는 것을 뜻한다. 즉 심미적 문식성의 핵심인 표현과 내용의 연결 기제가 잘 형성되었는지의 여부가 이 같은 감상의 일관성과 시 체험의 방향성 결정에 가장 큰 요인이라고 할 수 있다.

다음으로는 학습자의 시 인식 범주의 경계 설정을 살펴볼 수 있다. 특히 심미적 문식성과 관련하여, 학습자의 예술과 관련한 장르적 지식 및 향유 경험의 정도를 요인이 그 영향을 미치는 정도가 큼을 자료 분석 및 인터뷰를 통해 발견하였다. 심미적 문식성은 다양한 예술 작품의 미적인 측면에 걸쳐 있는 영역을 지니는 이해·표현 능력이기 때문에 다른 예술 장르와의 상호작용을 할 수 있다. 연구 결과 의외로 이 영역과 관련해서는 장르적인 전환이 쉽게 이루어지지 않는 경우가 많다는 것을 알 수 있었기 때문에 몇 가지 교육적 시사점을 도출할 수 있다.

‘노래’를 다른 예술 장르로 본다고 한다면, [M-1] 학습자의 경우 노래를 매우 즐겨 듣고 노래에 대한 이해 정도가 높은 학습자로 노래를 감상하는 문식성의 정도가 시 감상에 도움이 됨을 알 수 있다. 이 학습자는 시를 읽는 경험을 설명할 때 시에 대한 예시가 잘 생각나지 않아 노래를 들을 때의 예시로 시 읽기에 있어서의 심미적 체험이나 이해를 설명하는 경우가 많았다.

연구자: 우선 답변을 보면, 이 표현이 인상 깊었다고 했잖아요. 그래서 지금 여기 부분은 표현이고, 여기 부분은 다 감상이잖아요. 그러니까 어떤 부분이 더 시를 읽을 때 의미가 있는 것 같아요? 표현이 특별할 때? 표현으로부터 나오는 느낌이? 물론 둘 다이지만?

[M-1]: 저는 예술이라는 거를 접할 때, 보통 그림도 있고 시도 있고 노래도 있고 가사도 있고 막 이렇잖아요. 근데 그게 물론 다 한 번에 그 작가의 의도가 드러나는 것도 있지만, 또 그렇지 않아서 다양한 관점으로 해석이 가능한 것도 있잖아요. 그래서 저는 노래를 들을 때에도 내가 그때에 느끼고 있던 심정에 따라서 그 노래가 다르게 들릴 수 있고, 또 내가 했던 경험에 따라서 그 노래가 다르게 해석될 수 있다고 느꼈어요. 그리고 제가 좋아했던 노래 중에 저는 원래 이렇게 슬프다는 느낌으로 들었을 때 제가 그 노래를 좋아했는데, 나중에 다시 듣고 보니까 또 그게 그런 의미로 해석이 되는 게 아니라 또 그 사람은 긍정적으로 썼다라는 게 느껴질 때도 있더라고요. 저는 그런 걸 찾는 게 좋은 것 같아요.

연구자: 여러 가지로.

[M-1]: 네.

연구자: 그러니까 한 사람 안에서도 시간에 따라서 달라지고, 상황에 따라 달라지고, 다른 사람들끼리 달라지고… 이렇게 만드는 시의 표현의 특징이 뭘까요?

[M-1]: 이 시 같은 경우에는 저는 이런 경험을 통해서 이 시를 읽었다라고 표현을 했는데, 다른 사람은 또 다른 경험을 통해서 이 시를 해석할 수도 있는 거잖아요. 저는 그런 게 예술이라고 느꼈어요.

연구자: 다양한 여지로 해석될 수 있는 표현.

[M-1]: 네.

[M-1] 학습자는 예술이라는 큰 개념 안에 노래와 시의 범주를 섞어서 응답하는 양상을 보였으며, 인터뷰 전반적으로 이 같이 노래에 대한 문식성 정도가 높은 것이 시 읽기의 태도와 수준에도 영향을 미친다는 것을 확인할 수 있었다. [M-2] 학습자의 큰 특징 중 하나는 답변에 있어 ‘뮤지컬’을 굉장히 자주 언급하면서 설명을 하는 모습을 보였는데, 뮤지컬을 좋아하고 감상하는 능력이 도움이 되는지 묻자, 어느 정도 연관성을 있으나 작품 외 배경지식을 아는 것이 더 도움이 된다고 응답하였다.

연구자: 예술에 대해서 관심이 많다고 응답하였는데, 제일 좋아하는 장르가 연극과  
뮤지컬인가요?

[M-2]: 네.

연구자: 연극, 뮤지컬에서 키워온 능력이 그림 시 소설 등 다른 예술들 파악할 때  
도움이 되나요?

[M-2]: 확실히 도움이 되는 것 같긴 한데, 다른 장르 같은 거 볼 때는 오히려 읽었던 책들 같은 게 더 많은 도움이 되는 것 같기도 해요. 특히 영화 같은 거.

연구자: 어떤 책들이요?

[M-2]: 그냥 뭐 문학 비문학 상관없이 뭐 역사책, 역사 영화 볼 때는 역사책에서 읽었던 게 도움이 된다든지 뭐 이런 식으로?

[M-3] 학습자의 경우에는 다른 장르를 좋아하는 것이 일상적인 맥락에서 키워졌기 때문에 일상적인 삶에서는 장르 간 능력이 호환되지만 오히려 학교에서는 방해가 된다고 응답한 점은, 앞의 정체성 규정과 관련하여 이해할 수 있다.

연구자: 분석하는 능력이나 감상하는 능력이 시, 소설에서 더 높은 편인가요, 아니면 00학생이 좋아하는 예술이나 공연에서 더 높은가요?

[M-3]: 좋아하는 것(드라마 등)에서 조금 더 높은 편이에요.

연구자: 드라마, 공연 감상 능력이 시나 소설 읽을 때 도움 되는지?

[M-3]: 시험을 위해서 공부할 땐 조금 안 좋은 것 같아요.

연구자: 평소에는요?

[M-3]: 그럴 때는 조금 더 재미있게 읽는 데 도움이 되는 것 같아요.

한편 [M-1] 학습자는 시, 소설, 노래 등 언어로 된 예술을 선호하였으며 회화 등의 예술은 잘 이해가 가지 않는다고 응답하였다. 학습자들의 조사에

대한 응답과 인터뷰의 내용을 종합하면, 장르 간 지식이 융합되기 위해서는 해당 장르의 성격과 맥락이 모두 중요시됨을 알 수 있다. 한편 그 융합의 층위에 대해서도 생각해 볼 수 있다. [M-1] 학습자는 [M-2], [M-3] 학습자와 다르게 두 장르를 ‘원리’ 차원에서 결합시킨다. [M-2] 학습자는 시가 자신이 좋아하는 뮤지컬 안에 삽입되어 있는 장면을 떠올리며 융합을 하며, [M-3] 학습자는 별개의 장르로 인식하고 있다. 따라서 ‘미적 속성’ 또는 ‘구조’ 관련하여 학습자의 경험적 자원을 활성화시킬 수 있을 것이다.

## IV. 시 인식 중심의 심미적 문식성 교육 내용 체계

여기에서는 심미성 및 심미적 문식성 개념의 이론적 토대 구축을 바탕으로 학습자 자료를 분석하여 도출한 시 인식 중심의 심미적 문식성 교육의 이론을 교육의 구도와 내용 체계로 나누어 제시하고자 한다. 학습자가 처해 있는 맥락과 이로 인한 정체성 설정을 고려하여 시 인식의 역할을 다루고, 정서-인지 상호작용의 의식화 및 정교화 정도를 기준으로 하여 심미적 문식성의 위계적 속성을 제시하고, 문식성의 구심점이 되는 ‘심미성’ 개념을 구조와 작용을 밝혀 교육의 전반적인 구도를 제시한다. 교육의 구도에 따라 체험의 단위로서의 텍스트를 인식하는 충위부터 체험 발생 및 의미화 그리고 일상적 맥락에 시의 심미성이 전이될 수 있는 교육 내용을 체험의 충위별로 체계화하여 제시하였다.

### 1. 시 인식 중심의 심미적 문식성 교육의 구도

#### 1.1. 학습자가 위치한 맥락과 시 인식의 관계

##### (1) 일상인으로서의 학습자

본 연구에서는 심미적 문식성 교육을 구안함에 있어서 ‘일상인(everyman)’으로서의 학습자를 상정하여 이들이 처한 맥락을 고려하여 교육 내용을 구안하고자 한다. 교육의 인간상을 상정하는 것은 교육의 궁극적인 목표와 내용의 방향성을 결정짓는 중요한 요인이다. 시 교육을 통해 길러내야 할 학습자상은 어떤 사람이어야 하는가에 대해서 수많은 문학교육연구의 담론들이 각자의 상을 제시해 왔으며 큰 틀에서 작가, 독자, 연구자, 비평가, 언어 사용자 등의 학습자상이 설정 및 제시되어 왔다. 본 연구에서는 전문가가 아닌 일상적 언어 사용자 및 예술 향유자로서의 학습자<sup>132)</sup>를 상정하고 이에 따라

---

132) ‘고전 향유 리터러시’ 개념을 제안한 류수열(2017)에서는 스피로(Spiro, 1991)의 문학 비평가, 문학 연구자, 작가, 감식력 있는 독자, 인문주의자, 능력 있는 언

정립하는 교육 목표에 대해 다루고자 한다.

우선 학습자를 일상인으로 설정하는 것은 시 작품을 예술이라는 관점 하에 어떻게 받아들여야 할지의 접근 방식을 결정한다. ‘일상인’으로서의 학습자에게는 말 그대로 일상적 삶이 최우선이 된다. 학습자는 예술 분야에 종사하지 않는 이상 예술 작품을 위해 살지 않으며, 예술 작품이 일상적인 삶에 도움이 되는 방식으로 읽어 나간다. 그런데 앞서 언급하였듯이, 그동안 일상인으로서의 문학 향유자를 고려한 교육은 시가 예술이라는 점을 강조하기보다는 오히려 덜 부각시키려고 하는 경향이 존재해 왔다. 이는 예술이 ‘순수 예술’이라는 이름하에 자율적인 체계를 지닌 영역을 구축하여 일상과 거리감을 형성해 온 것과 관계가 깊다. 그러나 순수한 예술이라는 개념은 18세기 이후에 강조된 것으로, 이 개념에 내포된 예술 작품을 통해 아름다움을 창조하고 향유한다는 의미는 인간의 본성에 내재되어 있는 자연스러운 현상으로서의 아름다움의 의미가 발전된 것으로 봐야 할 것이다. 즉 예술이 하나의 독립된 자율적인 인간 행위의 영역으로 여겨지게 된 것은 특수한 역사·문화적 시기에 나타난 것이며, 특히 르네상스 이후 서양으로부터 나온 생각으로 시·공간에 제약을 받는 관점이다. 그러므로 미적인 것을 일상적인 인간의 목적과 감정들로부터 완전히 분리해야 한다는 관점을 변화시킬 필요가 있다 (Satwell, 2003:909).<sup>133)</sup> 그러므로, 심미적 문식성 교육의 내용을 구안함에 있어서 일상인으로서 학습자를 상정하며 이러한 일상의 미학이라는 접근을 취했을 때 다른 교과교육에서의 ‘비전문가’와는 구분되는 의미를 지닌다고 볼 수 있다.

---

여 사용자의 여섯 가지 역할 모델 분류를 받아들여 이를 중 전자의 세 모델보다는 후자의 세 모델을 지향해야 한다고 주장하였는데, 이는 학습자의 담론적 맥락에서의 정체성 설정과 관련하여 본고의 논의와 상통하는 관점이다.

133) 심미성의 관념은 헤겔 아래 예술사의 한 모델, 즉 예술사라는 학문 분과가 발생한 것과도 밀접하게 연관된다. 이로써 예술의 역사는 상업과 정치 등 일상적 삶으로부터 분리하여 점차 순수하게 정화되는 과정이라는 내러티브를 지니게 된다. ‘예술’ 개념과 심미성의 관념은 이 같이 서로 개념적으로 상호작용하며 낭만주의, 모더니즘, 아방가르드 등 일군의 예술 관행들에 일조한다. 독창적인 천재로서의 예술가와 그의 난해한 작품이라는 관념 역시 이러한 관행에 속하는 것으로, 이로 인해 고도로 전문화된 해석자들까지 등장하게 된 것이다(Satwell, 2003:910). 이러한 예술에 대한 생각은 한국의 문학교육에서도 ‘작은 비평가’를 길러내는 교육의 발생과 ‘왜곡된 신비평주의’로 비판하며 지양하는 일련의 논의의 흐름이 있었다.

그런데 심미성의 영역 확장의 흐름으로부터 출현한 미학적 관점을 재검토하여 그 전제는 받아들이되 보다 시 교육에 있어 실질적인 도움이 될 수 있는 방식으로 적용할 필요가 있다. 뉴이(Dewey, 1934)를 대표로 하는 ‘일상의 미학’, 즉 차별화된 질적 경험이 곧 예술이라고 주장하는 관점을 바탕으로 한 논의는 예술 및 교육의 관점 전환에 있어서 큰 역할을 하였다. 일상의 미학 관점이 도입되면서 예술교육뿐만 아니라 다양한 교과에서 ‘심미적 방식’으로 교육을 해야 한다는 운동이 일어났으며, 교육과정에 심미적 역량이 편입되었다. 삶의 여러 국면에서 아름다움을 읽어내고, 또 이를 통해 심미적으로 표현할 수 있는 학습자의 능력과 태도는 본 연구에서 제시하는 심미적 문식성의 지향점과 많은 부분을 공통적 영역으로 지닌다.

그러나 미학적 교육의 관점이 교육에 전면적으로 받아들여진 이후 시 교육에 어떤 변화가 있었는지 살펴보면 의문이 남는다. 과연 일상의 미학이라는 관점이 시 교육에서 학습자에게 의미 있는 방향으로 실천되고 있는지에 대한 검토가 필요한 것이다. 그렇지 않으면 삶의 모든 것이 아름다울 수 있으며, 특별한 경험은 곧 예술이 될 수 있다는 생각은 단지 비유적인 생각만으로 남아버릴 수 있는 위험성을 지닌다. 경험을 예술로 곧바로 치환해 버리는 관점은 결국 다시 교육에서 어떤 것이 가르쳐져야 하며 학습자는 교육의 결과 무엇을 배울 수 있는가의 질문에 대한 대답의 모호성이라는 문제로 돌아가기 때문이다.

또한 문학교육은 그 아름다움을 느끼고 탐구할 것을 전제로 하고 있기 때문에 이 같이 심미적 체험 또는 예술적 경험의 일상화라는 것이 지니는 의미는 보다 복잡하다. 비예술 교과에서는 그동안 주목하지 않았던 심미성의 도입을 통해 학습자의 주관적 체험을 심미성으로 설명하거나 교육 내용에 대한 새로운 관점들을 획득하고 있는 연구들을 확인할 수 있다.<sup>134)</sup> 심미성과 예술성이 그 근본 토대를 이루는 것으로 여겨져 왔던 문학교육에서, 다시 심미성을 부여하는 것은 전혀 새로운 개념을 들여오는 것이 아니라 현재까지 논의되어 왔던 흐름들을 다시 복원하여 의미 있는 줄기를 추려 내는 보다 어려운

134) 일례로 과학 교과에서의 심미성 논의를 살펴볼 수 있는데, 김은정 외(2015), 문지영 외(2021), 손서진 외(2021)에서는 학습자의 과학적 상상력과 심미성을 연계하여 과학 수업에서의 미적 경험이라는 현상에 주목하고 있음을 확인할 수 있다. 그리고 이 같은 미적 경험을 통해 학습자의 과학 학습 동기를 고취시키고자 하는 교육 설계에의 시사점을 확인하고 있다.

작업이 된다. 이 같은 혼란은 시 교육에서 학습자의 심미적 문식성을 둘러싼 몇 가지 맥락이 중첩되어 있는 데에서 발생한다.

본 연구에서는 학습자가 처한 이 같은 맥락을 고려하여, ‘시’를 ‘예술’로 보고 예술로서의 ‘시’와 일상적인 맥락에서 어떠한 관계를 맺어야 아름다움의 가치를 보다 탐구하고 내면화할 수 있을지에 대해 방향성을 설정하고자 한다. 우선, 학습자가 일상적 삶의 맥락에서 심미적 문식성을 발휘하여 아름다움을 추구하고 아름다움의 의미와 기능을 인식해야 한다는 점을 기본적인 목표로 삼을 수 있을 것이다. 심미적 문식성을 정의함에 있어서 언급하였듯이, 학습자에게 축적된 심미성에 대한 이해·표현 능력은 언어적·비언어적 텍스트로 확장되어 나갈 수 있다.

두 번째로, 예술이 학습자의 삶의 맥락에 어떠한 방식으로 들어와 있는지를 고려하는 방향으로 심미성 교육 내용을 설계해야 한다. 이는 첫 번째로 학습자가 이미 가지고 있는 경험적 자원과 능력을 교육적 차원에서 활용한다는 것을 의미한다. 학습자가 일상적인 삶에서 예술을 받아들이는 태도와 이로 인해 형성된 능력을 적극적으로 활용해야 한다. 그러나 더 중요한 것은 두 번째 맥락이다. 예술로서의 시가 학습자의 일상적인 삶에 영향을 미친다는 것은 예술 작품이 단시 미적 가치를 가지는 데에 끝나지 않는다는 것을 의미한다.

예술과 심미성의 개념을 구분한다고 할 때, 어떤 형태로 나타나든 심미성은 감상자와 작품의 만남에서 발생한 ‘심미적 체험’으로 인해 촉발되고 이 체험들이 조정된 결과로서의 이해까지를 포함하는 것이라고 보아야 할 것이다. 그렇다면 심미적 체험 없이도 일어날 수 있는 것들은 예술적 가치 중 미적 가치에 속하지 않는 다른 요소들이라고 보는 관점을 취해 볼 수 있다. 예를 들면 작품의 배경을 알고 이 표현이 왜 나왔는지 분석하는 것은 작품을 감각적으로 표상할 때 쾌가 발생하지 않아도, 즉 학습자에게 ‘와 닿지’ 않아도 가능한 일이다. 나아가 작품을 시험 점수를 높게 받을 수 있는 방식으로 해석하여 원하는 성적을 얻는 것은 예술적 가치를 넘어선 어떤 도구적 가치를 지니는 것이다.

따라서 학습자에게 ‘미적 가치’는 다른 요소들을 배제한 채 유일하게 성취해야 하는 것들이 아니라, 전혀 미적이지 않은 다른 것들과도 공존할 수 있는 것이 되어야 한다. 즉 심미적 문식성을 함양한 학습자는 ‘표현’과 ‘내용’의

관계에 대한 자신의 생각을 정립하고, 이 둘을 연관시킴에 있어서 ‘아름다움’을 중심으로 하여 그 연결 기제에 내재적인 필연성이 있다고 보는 관점을 바탕으로, [체험]-[이해]-[의미화]-[패턴화]로 이어지는 심미적 체험의 각 국면에서 이 표현과 내용이 무엇으로 인식되어야 하며, 또 어떻게 연결되어야 하는지를 알고 이를 수행하는 것이라고 할 수 있다.

이를 위해 학습자의 ‘시 인식’의 역할에 주목하고자 한다. 즉 학습자의 ‘시 인식’을 구성하는 데에 교육이 개입하는 것인데, 심미적 문식성교육의 목표를 설정함에 있어서 미적인 요인들만으로 구성하지 않고 미적인 가치 외의 여러 요소들을 포섭하는 것이다. 따라서 학습자가 시에 대한 인식을 이론화함에 있어서 목표와 표현-내용을 구분하고, 표현과 내용에 있어서는 심미의 수행 방식을 적용하되, 그 목표에 있어서 자신이 살아가고 있는 일상적 맥락의 다양한 현실적인 차원들을 고려하는 방식으로 교육의 방향을 수립해야 한다.

## (2) 교육적 담론과 학습자의 시 인식

일상인으로서 학습자의 시 읽기와 관련한 심미적 문식성 발달에 영향을 미치는 가장 큰 맥락은 교육의 상황 및 담론이다. 학습자의 일상적 삶 그 자체에 가장 큰 영향을 미치는 것 중 하나는 학교생활이다. 또한 ‘문식성’이라는 개념 자체가 교육을 통해서 달성될 수 있는 것이며 또 교육을 통해 함양되어야 하는 능력이라는 전제를 내포함을 고려했을 때, 문식성의 상황 의존성 (situatedness)과 교육적 의미의 양 측에서 학습자가 처한 교육적 담론과 그 영향을 살펴보아 교육의 담당해야 할 부분을 살펴볼 수 있다.

문학의 경우 교육적 담론과 일상적 맥락에서 향유하는 담론의 분열이 가장 크게 일어나 있는 교과 영역 중 하나이다. 이 같은 담론적 분열과 관련하여 문학교육을 비예술 교과 교육, 그리고 타 예술 교과 교육과 비교하여 살펴볼 수 있다. 우선 국어교육 내에서 문학을 제외한 다른 영역을 포함하여 예술에 속하지 않는 교과 교육과 문학교육을 비교할 수 있다. 학습자가 교육을 통해 학습한 것을 일상에서 적용하는가의 여부, 즉 실생활에의 전이성은 모든 교과의 교육에서 목표로 하여 끊임없이 고민하여 개선해 가고 있는 과제이다. 그러나 문학교육은 문학이 예술에 속한다는 이유로 특별한 과제를 안고 있는데, 이는 학습자의 정서적인 면을 규정하는 것과 관련이 있다. 대부분의 교

과에서는 학습자의 ‘즐거움’, ‘아름다움의 느낌’ 등 긍정적 정서를 곧바로 그 교과의 본질을 가리키는 목표로 삼고 있지 않다. 그러나 문학교육의 경우는 다르다. ‘향유’, ‘즐거움’ 등이 교육과정의 성취기준으로 언급되고 있으며, 최종적으로 도달해야 할 지점으로 여겨진다.

한편, 향유 및 즐거움을 목표로 삼고 있는 다른 예술 교과는 주로 학습자의 ‘학교 교육’이라는 영역 안에서 그 비중이 낮은 편이며 그 평가에 있어서 부담이 적은 경우가 많아 실제로 향유에 초점이 맞춰져 있는 경우가 일반적이다. 한편 문학을 제외한 주요 과목, 즉 비예술 교과에서 ‘향유’ 또는 ‘즐거움’을 핵심 목표로 내거는 경우는 거의 없다.<sup>135)</sup> 그렇기 때문에 이 같은 이중적인 능력 또는 태도가 길러지는 문제가 중요하게 여겨져야 하는 것이다. 이러한 이중성은 ‘시 감상은 즐거운 것이어야 하며 그 결과 역시 자유로운 것이지만 모든 감상이 인정되는 건 아니다’라는 문학교육에서 이어져 오는 오래된 난제와 이로 인한 현실에서의 혼란과 직결되는 문제이다.<sup>136)</sup> 그 결과 문학교육은 학습자에게 즐거움과 정반대되는 감정인 싫어함 또는 회피의 감정을 생산한다. 정서에 대한 긍정적인 평가가 지속되어야 하는 심미적 체험의 특성을 고려했을 때 혼란으로 인해 야기되는 부정적인 감정은 아름다움에 대한 교육을 특히나 어렵게 만드는 원인이 된다.

시 경험의 분열, 즉 문학교실에서의 현대시 수용과 현실 문화에서의 현대시 수용의 두 국면이 이원화되어 오히려 상호 부정적으로 작용할 수 있다는 점을 김남희(1997:78-80)에서도 중요하게 다룬 것, 이 같은 학습자들의 시에 대한 부정적 감정과 인식을 다룬 스타인(Stein, 2010)<sup>137)</sup>의 논의 등 학습자

135) 문학을 제외한 다른 예술 영역도 그 교육이 높은 수준에 이르면 문학과 유사한 문제가 발생한다. 이에 많은 예술 분야의 문식성 논의에서도 기준의 인지적인 분석보다는 보다 체험을 바탕으로 하여 문식성 교육 내용을 조직할 것을 주장하는 논의들이 최근 활발하게 이루어져 왔다. 그러나 일반적인 중등학교의 교육에서 국어교육의 한 영역으로서의 문학교육과 예술교육에서 추구하는 목표의 상이함으로 인해 요구되는 인지적 능력의 수준은 매우 다르며, 학습자의 입시 비중에서도 큰 차이를 보이는 만큼 이 같은 ‘학교 교과목의 제재로서의 시’는 현실적 차원에서 보다 중요하게 다루어져야 하는 학습자의 시 인식 및 심미적 문식성을 형성하는 요인이 된다.

136) 민재원(2014)에서는 즐거움이 자동적으로 얻는 것으로 여겨지며 선언적 수준에서 다루어지고 있다는 점을 비판하였다.

137) 스타인(Stein, 2010)은 「왜 아이들은 시를 싫어하는가(Why Kids Hate Poetry)」라는 그의 글에서 학습자의 실제 삶의 맥락을 고려하지 않은 채 특정 정서를 느끼도록 하는 것과 마치 ‘윌리’를 찾는 것처럼 의미를 도출해야 하는 시

에게 주어진 이중적인 맥락으로 인한 혼란 또는 부정적 감정의 생성은 시공간적으로 한정된 일시적인 문제가 아니라, 학습자의 시 이해 및 표현의 바탕을 이루는 본질적인 문제라고 보아야 한다. 따라서 시 교육에서는 학습자의 이러한 분열적 맥락을 학습자의 기본 조건으로 인정하고, 심미적 문식성 향상과 관련하여 이상적인 목표를 내걸기보다는 이러한 학습자의 실제 현실을 포섭하여 학습자가 달성할 수 있는 현실적인 교육 목표 및 이를 위한 교육 내용을 제공해야 한다.

이 같은 고려와 함께 심미성과 관련해서는 그 정서적·인지적 작업의 상호 작용으로 인해 발생 및 지속, 심화된다는 속성으로 인해 오히려 교육에서 제공해 줄 수 있는 인지적 작업과 관련한 효용에 주목해볼 필요가 있다. 즉, 지식의 제공이나 인지적 차원의 활동이 잘 활용되면 오히려 학습자의 심미적 체험을 풍부하게 할 수 있는 가능성이 있는 것이다. 그동안 문학교육에서의 지식의 제공 또는 인지적 차원의 활동이 학습자의 체험에 영향을 주지 못했다면, 이는 체험의 각 층위별로 학습자가 가지는 정서적 요소의 형태 및 그 기제를 고려하지 않은 교육적 조치가 이루어져서라고 볼 수 있다. 즉, 심미성 교육의 내용은 정서적 차원의 기제를 포섭하는 인지적 요소를 제공하는 것이어야 한다. 이에 따라 학습자의 시 인식 중에서 ‘가져야 하는 시 인식’과 ‘가지면 안 되는 시 인식’으로 구분하기보다는 각 층위별로 가져야 하는 시 인식을 알고, 어느 시점부터 보다 교육적 담론을 고려한 이해·표현을 해야 하는지를 고려하여 교육 내용을 선정 및 조직하고자 한다.

## 1.2. 심미적 문식성 발달의 위계적 속성

앞에서 시 인식과 관련하여 학습자들이 처한 교육적 맥락과 그 양상, 이를 통한 교육적 지향점을 밝힌 것을 토대로 여기에서는 학습자의 이러한 실제적인 맥락과 조건을 인정하는 위에서 학습자들의 발달적 측면에서 어떻게 위계적으로 교육 목표 및 내용을 제공할지를 살펴보고자 한다.

문식성은 기본적으로 어떠한 능력이나 역량을 의미하는 개념으로, 낮은 수

---

교육의 목표 및 방법을 지적하였다.

준에서 높은 수준으로 가야 한다는 전제를 상정하고 있다. 이에 다양한 문식성을 표현할 때 수준이 높거나 낮다는 설명을 하며, 이를 높이기 위한 교육 목표 및 내용과 방법이 제시된다. 문학교육에서 다루고 있는 문학 문식성<sup>138)</sup>도 마찬가지이다. 심미성은 아름다움을 찾아 살핀다는 것을 의미하는 개념으로 문학교육, 그리고 시 교육에서 신비화되어 있는 경향이 있어 위계와 관련하여서는 잘 다루어지지 않았다. 심미성을 문식성이라는 개념과 결부하여 정립하고자 하는 것은 ‘아름다움’이라는 것을 배울 수 있다는 것, 즉 시의 아름다움의 학습 가능성을 인정하는 것이다. 따라서 여기에서는 심미적 문식성의 위계적 속성, 즉 학습자가 나아가야 할 방향성에 대해 밝히고자 한다.

### (1) 언어적 변환을 통한 의식화 정도

본 연구에서는 학습자의 시 텍스트 읽기에서 발현되는 심미성과 관련하여 실제 학습자 자료와 이론을 비교 분석하는 근거이론 방법을 통해 심미성을 예술성과 구분하고, 아름다움, 즉 미 개념이 시 읽기의 모든 국면에서 다른 가치로 치환되지 않고 핵심적으로 남아 있어야 한다는 관점을 제안하였다. 이 같은 관점에 의거하여 심미적 체험의 발생으로서의 감각 표상, 미적 속

138) 류수열(2017)은 고전문학 향유 리터러시라는 개념을 설정하였는데, 이를 리터러시 수준과 교육적 가치로 나누었다. 또한 결과물을 내용적 성격에 따라 위계화 하였는데, 정보-지식-지혜로 위계화한 기준을 살펴볼 수 있다. 우선 정보에 비하여 지식은 체계, 구조, 맥락을 확보하고 있기 때문에, 정보를 체계, 구조, 맥락에 기반하여 학습자 자신의 의식으로 수용하고, 기존 지식 체계 안에 통합시킬 때, 정보가 비로소 지식으로서의 자격을 갖는다. 이렇게 정보가 지식으로 질적인 상승을 하기 위해서는 정확한 회상, 반복적 숙고, 그리고 내면적 성찰을 위한 지속적인 지적 노력이 요구된다. 위계화와 인지적 작업의 상위성을 연결한 이 논의는 본고에도 시사점을 제공한다.

리터러시 종류	전고 스토리 해석 주제 평가 성찰
사고의 성격	수렴적<---- ----- ----- ----- ---->발산적
내용의 성격	정보----- <-----지식-----> --지혜

〈그림 7〉 고전 향유 리터러시의 위계(류수열, 2017:25)의

성, 미적 구조, 시적 패턴 인식으로 대표되는 예술 장르의 범주의 네 가지 차원으로 나누어 고찰하였다. 네 가지 차원으로 구분한 것은 심미성이 아름다움의 차원에서 신비화되어 있어 우연히 발생하는 것이라거나, 단순히 당위적으로 지켜야 할 차원의 기본적인 전제라고 여겨지는 인식에서 탈피하고 학습자의 구체적인 행위인 언어 이해·표현의 능력과 태도 차원에서 설명하고자 한 본고의 목표에 따른 것이다. 또한 보다 선천적인 의미의 뉘앙스를 지니며 성향이나 태도의 측면이 배제되어 있는 ‘능력’이라는 용어보다는 학습을 통해 기르고 교육할 수 있는 것임을 강조하는 차원에서 심미적 문식성 개념을 정립하였다.

한 편의 시 텍스트를 읽는 데에 있어서 학습자의 심미적 읽기 또는 심미적 문식성의 작용이 온전히 발현하기 위해서는 심미적 체험이 일어나는 것이 필수 조건이다. 그러나 양상을 분석한 것과 같이 심미적 체험은 학습자가 그 한 편의 시 텍스트와의 관계에서 의도해도 일어날 수 있는 것으로 인식되기 어렵다. 오히려 장기적인 차원에서 봤을 때 축적된 문식성의 정도가 심미적 체험을 발현시키는 기본적인 조건이 된다고 보는 것이 타당하다. 즉 체험은 개별적인 텍스트, 그리고 감각으로 발현되는 학습자의 신체성의 만남에서 일어나는 것이지만 이는 무엇보다도 학습자의 축적된 경험으로 인해 함양된 문식성을 토대로 발생하는 현상이다.

물론 저학년 및 저수준의 학습자들에게도 시를 통한 의미 있는 정서의 강도가 일어나는 심미적 체험이 얼마든지 일어날 수 있으며, 보다 높은 지적 능력을 요하는 이해나 분석보다 더 쉽게 일어날 수 있다. 그러나 ‘A와 관련된 지식 및 능력이 형성되면 높은 확률로 B 행위를 하는 것이 가능하다’라는 교육의 투입 및 산출의 메커니즘과 관련한 충분조건의 관점에서 체험의 발생 가능성이 높다는 것은 오히려 상위 능력에 속하는 영역이다.

한편 일상적인 언어 능력은 보다 학습자를 진단하여 교육적 내용을 제공하는 기준으로 삼기에 ‘아름다움’보다는 그 용이성을 지닌다. 저학년 저성취의 학습자보다 고학년 고성취의 학습자가 비문학적인 소통 능력이 발달되어 있는 것은 본 연구의 학습자 양상에서도 확인할 수 있다. 시에 대한 심미적인 체험 발생 및 향유 여부와 관련 없이 중학교 학습자의 답변 및 감상문의 길이는 A군 학습자의 답변과 감상문의 길이의 약 1/6, B군 학습자의 답변과 감상문의 길이의 약 1/10에 가까운 정도이다. 그리고 이 같은 언어 능력은 확

인할 수 있는 행위 차원에서는 체험보다 후행하는 작업, 즉 소통 구조 인식을 통한 작품의 의미화 및 미적 속성 발견의 차원에서 그 연관 정도가 강하게 발견된다. 심미적 체험이 일어났는지의 여부는 가장 내밀한 영역에 속하는 것이어서 일어났는지 외에는 그 강도를 쉽게 확인할 수 없지만 작품에 대한 심미적 이해 및 분석의 차원에서는 일상 언어로 표현된 결과물로 쉽게 확인할 수 있다.

이 같은 투입 및 산출은 학습자의 성취감에 크게 영향을 미친다. 학습자들의 양상을 살펴보았듯이 교육의 담론에서 인정을 받는 경험은 오히려 학습자를 자유롭게 만들어 주어 심미적 체험을 가능하게 한다. 학습자가 교육을 통해 성장한다는 관점에서 보면, 학습자는 교육의 차원에서 교사 또는 시험 성적을 통해 인정받음으로서 역량을 향상시키고 교육의 다음 단계로 나아갈 수 있는 것으로 보아야 할 것이다. 인터뷰 내용에서도 작품의 이해 여부가 정답을 맞히는 것에 달려 있는 [C-33] 학습자뿐만 아니라, 각자의 자유로운 해석이 인정받아야 된다고 하는 [C-34] 학습자 역시 시 읽기의 동기 부여를 어느 정도 인정받는 해석을 해낼 수 있는지의 여부와 관련지어 언급한 것에서 이를 확인할 수 있다. 기준에 시를 감상하는 것을 좋아했지만, 학교에서 자신의 텍스트 이해 결과가 부정되는 경험을 자주 한 결과 시를 좋아하지 않게 되었다고 밝힌 [M-3] 학습자의 인터뷰 내용은, 시의 심미성과 강하게 결부되어 있는 즐거움의 감정이 오히려 교육을 통해 저하된 것을 밝혀 준다. 특히 고등학교 학습자의 경우 시의 감상 내용의 언어화된 결과물의 인정은 대학 입시와 직결되어 있어, 이러한 상황이 성취감과 연관이 되지 않을 수 없는 상황이다.

이 같은 관점을 기반으로 하여 심미적 문식성의 교육 내용 조직에 대한 시사점을 얻을 수 있다. 한 편의 시 텍스트에 대해 학습자가 심미적으로 체험하고 이해·표현하는 단계 중, 가장 의식적인 차원에서 투입할 수 있는 단계를 우선하는 것이다. 즉 자신이 언어로 이해 및 표현할 수 있어 자신의 행위를 의도적으로 조절할 수 있는지와 이를 확인할 수 있는지, 즉 객관적 근거가 있는지가 심미적 문식성의 교육 내용의 순서를 마련하는 데에 도움이 될 것이다. 이상의 논의를 통해 본 연구에서는 시의 ‘미적 소통 구조 이해’에 대한 교육 내용을 체험 발생과 관련한 교육 내용에 선행하는 것으로 조직하고자 한다. 또한 미적 소통구조의 인식은 시의 미적 가치뿐만 아니라 예술적

담론과 일상적 담론의 차이를 인식하는 내용으로 이루어진 것으로, 학습자에게 심미적 태도를 형성시켜 그 체험 발생의 정도를 높일 수 있을 것으로 기대할 수 있다.

## (2) 개념의 정교화에 따른 생산성 정도

거시적인 구도에서 시 작품의 예술적 소통 구조를 아는 것은 의도성과 관련하여 또 하나의 측면에서 교육적 의의를 지닌다. 이는 바로 학습자가 하나하나의 시 읽기 체험을 ‘자신이 무엇을 하는지 알고’ 임할 수 있다는 점이다. 한 편의 텍스트를 접함에 있어서 이를 어떤 범주에 속하는 것으로 규정하고, 특정한 인지 기체를 가동시키는 것은 문식성의 핵심적인 요소이다.

일반적으로 학습자들은 일상적 맥락에서 시를 찾아 읽거나 접하지 않기 때문에, 학습자의 의미 있는 초기 시 체험은 학교에서 담당해야 한다는 점은 국어과목 내의 다른 영역과 차별화되는 지점이다. 언어 기능 또는 문법적 영역, 특히 말하기와 듣기 영역과 관련하여 학습자는 학교에서만큼 밖에서도 활발하게 능력을 발휘하고 발전시켜 나가면서 학교교육과 상호작용한다. 그러나 문학은 일상에서 향유하는 특정 학습자들을 제외하고 학교에서 접하는 경우가 압도적으로 높으며, 시의 경우 특히 그러하다. 그러므로 학습자들, 특히 저학년의 학습자들의 경우 한 편, 한 편의 시 읽기는 의미 있는 방향으로 이루어져야 하며 교육에서의 비교적 적은 체험이 학습자의 시 인식에 미치는 영향이 중대할 수 있음을 자각하는 위에서 시 교육이 이루어져야 한다. 그러므로 학습자들에게 자유롭게 체험하도록 한 뒤에, 곧바로 시의 의미를 정리해서 알려주는 이분법적인 교육 방식은 학습자들의 심미적 문식성을 길러 주는 데 있어서 일부 학습자에게만 효과를 지닐 수 있다. 그러므로 거시적 구도에서 어떻게 일상적인 차원과 다르게 시가 미적인 구조 및 효과를 지니는지, 또한 예술 작품으로서의 시가 어떤 소통 구조를 지니는지를 교육할 필요가 있다.

그 다음으로 한 편의 시와 관련하여 심미적 체험이 이루어지는 토대 위에서 미적 속성을 발견하는 방향으로 교육이 이루어져야 한다는 점을 짚어 볼 수 있다. 심미적 체험의 조건을 인식하는 데 있어 앞서 시의 미적 소통 구조를 인식하는 교육 내용이 기반이 될 것이다. 즉 무엇을 위해 시를 읽으며,

작가의 의도는 어떻게 시 작품에 구현되며, 일상적 언어와 무엇이 다른지에 대해 학습한 내용은 심미적 체험 발생에 있어서 그 방향성을 부여한다. 다음으로는 미적 속성의 적극적 발견과 근거 설정을 통한 이해감에 있어서, 체험의 수동적 성격에서 벗어나서 학습자들이 의도적으로 수행할 수 있는 전략들 위주로 교육할 수 있다. 마지막으로는 일상적 삶의 맥락에의 전이 관점에서 보다 거시적인 차원에서 장르 간 연계, 언어적 패턴 찾기 등 문화적 차원의 문식성과 연계하는 작업이 이루어질 수 있다.

이 같은 일상적 삶의 맥락에의 전이는 가장 첫 단계인 시의 미적 구조 이해와 연결되는데, 학습자의 시 읽기를 체험부터 나누고 마지막 차원의 범주화가 시 읽기 체험의 토대가 된다고 한 것과 달리 예술적 소통 구조 이해와 미의식을 매개로 한 일상적 삶의 맥락에의 전이는은 두 내용 다 어느 정도 고차원적 인지 작업과 높은 수준의 언어적 이해·표현을 통해 탐구된다는 점에서 언어적 소통이 가능한 방식으로 학습자의 지식 형성에 기여할 수 있다.

시의 심미적 감상 및 이해의 네 가지 차원 중 마지막 차원인 미의식을 매개로 한 일상적 삶의 맥락에의 전이의 경우 원심적 방향과 구심적 방향, 즉 방향성의 차원에서의 위계적 속성을 지닌다. 심미적 문식성은 개별 텍스트에 국한된 것이 아니라 학습자가 일상적 삶의 언어 사용 및 다양한 텍스트를 읽고 쓰는 능력에 능동적으로 발현시킬 수 있는 인지 작용으로, 학습자의 일상적 삶에의 관점 및 표현의 확장을 시적 방법으로 수행한다는 것을 의미한다. 이는 학습자가 시를 심미적으로 이해하는 것의 유용성과 효과를 인식하고, 삶의 여러 국면에 존재하는 텍스트들에 문식성을 능동적으로 발휘하는 작업을 해 나감을 뜻한다. 즉 시와 관련한 심미적 문식성의 구심점은 ‘심미성’인 동시에 학습자가 계속해서 발전시켜 나가는 개념인 ‘시 인식’이다.<sup>139)</sup>

그런데 이 심미성과 시 인식이 어떻게 해서 다양한 텍스트와 학습자의 삶의 국면으로 퍼져나갈 수 있는가에 대해서 고려할 때, 그 생산성의 여부는 범주의 정교화 정도와 관련된다. 경험 또는 체험은 체계적으로 학습자의 머릿속에서 구성되기 어려운 개념으로, 학습자 안에서 다양한 경험이 하나의 체계로 구조화되기 위해서는 앞서 살펴보았던 ‘이론’의 형태를 지녀야 한다.

그리고 이 범주는 텍스트를 통해 실제화되는데, 여기서 학습자가 시 텍스

---

139) 다른 장르와 관련된 심미적 문식성의 경우에는 해당 장르에 대한 인식과 심미성이 심미적 문식성의 구심점이 될 것이다.

트의 다양성, 다양한 예술 장르, 일상 언어의 차원까지 그 텍스트를 넓혀 나가는 것을 전이성이라고 할 수 있을 것이다.<sup>140)</sup> 텍스트 체험 및 이를 통한 활동은 지식을 형성시켜 주며, 반대로 구심점이 되는 범주의 생산성을 강화해 주는 존재가 된다(제민경, 2015:192). 학습자가 심미적 문식성을 함양하는 수준이 높아질수록, 학습자들은 지식 적용성의 조건과 맥락에 대해 명시적으로 이해 및 표현할 수 있으며, 지식을 다양한 맥락에 적용할 기회를 창출할 수 있다(Ambrose, 2010:140).

### 1.3. 문식성의 구심점: ‘심미성’ 개념의 구조와 작용

여기에서는Ⅱ장에서 심미성의 재개념화를 위해 개념역을 밝히고 그 쟁점을 다룬 것을 토대로 학습자의 자료를 수집하여 지속적 비교분석을 통해 도출한 심미성 개념의 구조와 작용에 대한 교육적 이론을 제시하고자 한다. ‘미’는 예술을 규정하여 그 존재적 특수성을 이해하게 하는 토대로 여겨지며, 예술로서의 시 역시 그 존재를 아름다움이 규정해 준다. 아름다움이 무엇으로 여겨지든 시를 언어 예술, 그중에서도 예술 언어의 정수로 여겨 그 가치를 논하는 데에는 ‘아름다움’이라는 개념이 그 중심에 자리 잡고 있다. 한편 아름다움 개념 자체가 일상과 전문 영역을 오가며 다양한 의미를 지닌다는 데에서 기인한 실제의 다기한 사용은 지금까지 문학교육에서 심미성이 다루어져 온 양상과 교차되며 개별 논의의 국면에서 각자 다른 의미를 가지며 그 역할을 해 왔다. 여기에서는 학습자들의 양상을 분석하여 한 것을 바탕으로 본 논의에서 문식성의 구심점으로서의 ‘미’ 개념의 구조와 그 작용으로서의 심미성을 이론화하여 제시하고자 한다.

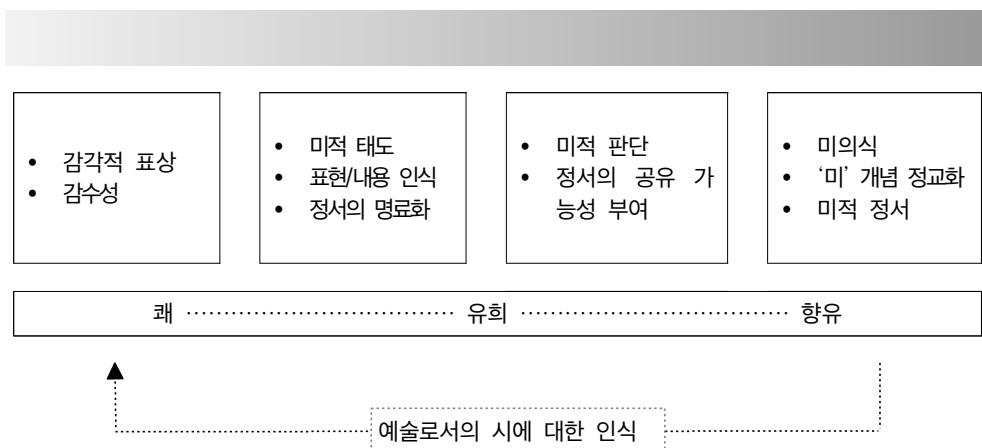
언어 예술로서의 시를 통해 이념에 도달하려면 언어를 통해 표상된 감각을 체험해야 하며, 반대로 감각은 이념에 따라 규정된다. 이 같이 감각과 인지

140) 제민경(2015:192)에서는 지식, 경험, 활동의 관계를 밝히고 ‘사용으로서의 언어’가 텍스트라고 하며 텍스트의 위상은 지식, 경험, 활동을 연계하는 데 있다는 점을 제시하였다. 본고에서는 ‘정교화된 개념’이 지식의 역할을 수행한다고 보며, 그 생산성을 강화하는 것이 텍스트의 선정이라는 점에서 텍스트와 지식의 관계는 본고에 시사점을 준다.

의 연속체로서의 아름다움의 개념 정립에 따라, ‘심미성’ 개념 중 ② 아름다움을 ‘살펴 찾는’ 부분, 즉 심적 상태 및 행위 측면에 대해 논할 수 있다. 여기에서는 이를 학습자의 수행과 관련된 과정적 차원에서 제시하고자 한다. 예술의 아름다움이란 감각의 상상적 인식과 구성을 통해 인식에 도달하도록 하는 것이므로, 감각적 측면에서부터 인지적 측면까지를 아우르는 인간의 정신적 작업의 과정을 요구한다. 이 같은 감각과 인식 사이의 스펙트럼에 따른 심미성과 연관 개념의 위치를 도식화하면 다음과 같다.

감각적 차원(A)

인지·메타인지적 차원(B)



<그림 8> 심미성 개념의 구조와 작용

아름다움을 체험하는 인간의 전 과정을 위와 같이 도식화한다고 할 때 감각적 차원 쪽으로 갈수록 감각을 최대한 포착하려는 감수력이 필요할 것이다. 후자로 가면서 감각 이면의 가치나 이념을 찾는 노력이 필요할 것이다. 감각적 차원의 A축으로 갈수록 뒤이(Dewey, 1934)의 ‘질성적 사고(qualitative thinking)’ 또는 ‘감수성(sensitivity)’의 개념이 강조되며, 인지적 차원의 B축으로 갈수록 ‘미’란 무엇인가를 판단하는 ‘미적 판단(aesthetic judgement)’과 ‘미의식(aesthetic consciousness)’이 중시된다고 볼 수 있다. 이는 즐거움(pleasure)과 강하게 결부된 긍정적 감정의 연속체적 구조와 대응한다. ‘쾌’와 ‘유희’, ‘향유’는 감각적 차원에서부터 인지적 차

원의 즐거움의 감정이 연속체 안에서 관계를 맺은 것이라고 볼 수 있다.

구조의 형태가 연속체적이라고 밝혔듯이, 각 요소들 역시 그 작용에 있어 전 차원을 아우르는 토대 위에서 상대적으로 위치지어진 것이라고 볼 수 있다. 도식화를 통해 네 개의 충위를 구분하고 각 개념을 위치지은 것은 상대적 위치를 의미하는 것이며, 도식상으로 구분되어 있는 네 개의 충위 및 개념들의 위치가 명확한 경계를 가지는 것은 아니다. 각 충위별로 강조점을 가지는 예를 들어 ‘미적 태도’의 경우 전 차원을 아우르는 중요한 학습자의 기제이지만, 두 번째 충위에서 특히 교육적으로 강조되어야 할 ‘아름다움’의 형태가 되는 것이다. ‘감수성’<sup>141)</sup> 역시 그 역할의 중요성이 심미적 체험의 발생 단계에서 가장 크지만 전 차원에 걸쳐서 발휘되는 것이다. 그러나 학습자의 정서적·인지적인 작업에 대응하는 교육적 지점에 따라 차원을 설정하고 일종의 단계 구분 작업을 하는 것은, 본 연구에서 구안하는 심미적 문식성 교육에서 학습자의 체험을 교육에 포섭하여 의미화하고자 하는 목표에 의의를 가진다.

이 같이 미 개념을 연속체적인 것으로 구조화한 것을 토대로 시 교육에서 심미성과 관련하여 특히 중요하게 다룰 몇 가지 지점을 살펴볼 수 있다. 첫 번째는, 심미성과 관련한 인지 및 메타인지적 차원으로서의 ‘미’ 개념 및 미의식의 중요성으로, 이는 문학교육에서의 진·선·미의 관계 정립의 문제와 관련되어 있다. A에서 B의 방향으로 시의 심미성의 체험 및 이해가 진행되면서, 감각적 표상에서 발현한 아름다움은 판단 및 인식적인 성격을 지니게 되며 최초에 미를 추동한 감각 이면의 가치를 발견하는 방식으로 바뀌어 간다. 그런데 이 ‘이면의 가치’와 관련하여 초기 단계에 감수성 및 감성의 발현을 위해 중시된 심미성이 인지적 차원으로 갈수록 윤리적 가치나 사회 규범적 가치 등으로 치환되는 경향이 있다.<sup>142)</sup> 물론 문학이 자신만의 특별한 방법으로 사회문화적 가치를 감상자로 하여금 인식하고 내면화할 수 있는 데에 심미성의 감각적·정서적 차원이 작용하는 것은 의미가 있다. 그러나 아

141) Ⅱ장에서 다루었듯이, ‘감성’이라는 개념은 심미성과 유사한 용어로 쓰이고 있는 경우가 많아 본 연구의 심미성 개념 구조에 포함하지 않았다.

142) 고정희(2019:18) 역시 국어교육에서는 미적인 것을 사회·도덕적 가치로 환원하는 경향에 대해 지적하고, 예술의 사회적 효용에 대해 “그 자체로 힘이 있기 때문”이라고 한 바 있다. 본고에서는 이 같이 의미 있는 미 개념이 모호하게 다루어지는 것은 아름다움이 무엇인지에 대한 논의보다는 이러한 체험적 측면이 강조된 데에서 온 것으로 보았다.

름다움이라는 가치는 인식 및 윤리의 가치와 함께 인간의 본성 및 삶의 토대를 이루는 것으로, 시 교육에서는 감각적 차원에서부터 인식적 차원까지 이 ‘미’의 개념이 연속적으로 심화되어 미의식을 형성할 수 있도록 해야 한다.

한편 미의식이 형성되는 것은 문식성의 관점에서 매우 중요하다. 미적 판단 및 미의식은 일반적으로 앞의 단계들에 후행하는 보다 인지적인 성격의 기제이지만, 이는 반대로 어떤 텍스트를 조우했을 때 예술로서 인식하여 심미적으로 읽기로 ‘판단’하게 해 주어 감각적 차원을 풍부하게 해 주는 토대가 된다. 학습자의 심미성을 발생하게 해 주는 것은 시의 언어에 대한 감각적 표상이지만, 감각보다 더 앞선 단계에 오는 것은 학습자가 어떤 텍스트를 심미적으로 읽어야 한다고 판단하고 이로부터 무엇을 얻을 수 있을지를 가늠하는 예술로서의 시에 대한 개념과 미의식이다. 나아가 미의식은 판단의 영역으로, 전통적 의미의 아름다움이 소거되거나 오히려 아름답지 않음이 강조되는 다양한 예술 텍스트들, 나아가 예술에 포함되지 않는 텍스트들까지 그 이면의 아름다움을 규정할 수 있게 해 준다.<sup>143)</sup>

두 번째로, 시 교육에서 심미성과의 연관 개념들과 관련하여 학습자의 정의적 측면에서 용어 간 관계를 살필 수 있다. 시의 아름다움을 감상, 이해, 표현하는 것과 관련하여 ‘감수성’, ‘감성’, ‘즐거움’, ‘향유’ 등의 개념이 자주 함께 쓰이는 경향을 발견할 수 있다. 한편 이 개념들 역시 심미성과 마찬가지로 논자에 따라 강조하고자 하는 문학교육의 측면을 강조하는 수식적인 기능을 담당하는 경우가 많으며 각 연구에서 조금씩 다른 의미로 쓰여 개념의 명확하지 않다. 여기에서는 시 교육에서의 심미성과 관련하여 이들 개념과의 관계를 정립하고자 한다.

우선 심미성의 감각 및 정서적 차원과 결부되어 쓰이는 개념으로 감수성과 감성 개념을 살펴볼 수 있다. ‘감수성’은 대상을 섬세하고 민감하게 인식하거나 나아가 새롭게 보는 것과 관련된 개념으로, 정서를 민감하게 감지하는 능력으로 여겨진다는 점에서 감각 발생의 촉진제 및 감각과 정서의 매개의 의미로 사용된다. 그러므로 심미성의 초기 국면에서 작용하는 것으로 개념 구조에 포함할 수 있다. 감성은 감각 및 정서를 포함하나 보다 이성적인 판단

---

143) 개념적 예술의 원리를 따르는 시 작품에서 심미성을 발견하거나, ‘추함의 미학’과 같은 논의가 이 같이 미의식의 발달에 따른 감수성 발현을 바탕으로 한 텍스트 영역의 확장을 보여준다고 할 수 있다.

및 지적인 인식의 개념이 함께 사용되는 경향이 있어, 어떤 단계의 국면을 설명하기보다는 예술적 인식과 관련한 인간의 종합적인 작용으로 여겨진다. 또한 감성 개념은 ‘aisthesis’에 대응되며 ‘감성적 인식’, ‘감성적 지각’ 등의 개념으로 사용되는 경우도 있는데, 그 맥락을 보면 심미성과 거의 동일한 용법으로 쓰이며, 심미성의 개념 중 아름다움의 개념보다 ‘찾아 살피는’ 인간의 심적 상태 및 행위를 보다 강조하는 차원으로 활용되는 것을 볼 수 있다. 따라서 감성은 심미성과 의미의 영역이 겹치나 심미성의 전 차원에서 관여하는 학습자의 수행의 한 측면을 설명할 수 있는 개념으로 볼 수 있다. 감수성 및 감성의 개념은 문학의 아름다움을 느끼고 이해하는 데 있어 학습자의 정서가 발생하는 것을 넘어서 자신의 정서를 민감하게 포착하고, 이해하고, 규정해 나가는 것의 중요성을 강조한다는 공통점을 지닌다.

다음으로, 즐거움과 관련된 개념으로 향유와 유희, 쾌락 등의 개념을 보다 구체적인 현상 차원에서 학습자의 감정과 인지의 상호작용적 측면에서 살펴 볼 수 있다. 시 교육에서 아름다움은 즐거움, 특히 향유의 개념과 결부되는 경향이 있는데, 이 연관 역시 다소 추상적 차원에서 당위적인 성격을 지닐 때가 많다. 앞서 감각이 긍정적 축에서 발생해야 한다고 하였는데, 이는 역으로 말하면 감각에 대해서 긍정적으로 평가하는 작업이 의식적·무의식적으로 이루어졌다는 것을 뜻한다. 감각이 긍정적인 것으로 규정되면 학습자는 시 감상을 다음 단계로 이어가게 되며 정서를 구체화한다. 정서를 구체화하는 데에는 시 텍스트 의미 및 자신의 정서와 관련한 인지적 작업이 요구되는데, 이 구체화 및 명료화에 성공하는 과정에서 학습자는 아름다움에서 오는 감정뿐만 아니라 이를 인지적으로 이해하는 유희적 즐거움을 느끼게 된다.<sup>144)</sup> 이어 학습자는 자신의 미 개념에 비추어 작품에 대한 미적 판단을 하게 되고, 작품을 총체적으로 이해하면서 아름다움의 개념을 자신의 삶에 의미를 가지는 방향으로 인식하게 되었을 때 보다 인식적 차원에서 즐거움을 갖게 되며,<sup>145)</sup> 이는 추후 학습자의 삶에서 시를 장기적으로 향유<sup>146)</sup>할 수 있

---

144) 이를 김미혜(2007)가 제시한 예술로서의 시 읽기의 놀이적 속성과 연관 지을 수 있다. 시의 언어가 대체 불가능하며 시의 구조 안에서 기능하며, 학습자가 자신의 상상력, 심미안, 감수성, 지식을 동원하여 세계와 자신을 새롭게 경험하는 ‘소통의 즐거움’과 ‘창조의 즐거움’은 시를 의미화하는 과정에서 발생하는 긍정적 축의 감정이다.

145) 이지훈(2014)에서는 이 같은 긍정적인 감정의 일련의 흐름을 교수·학습적 차

게 해 준다. 즉 감각부터 시작하여 정서의 구체화로 나아가도록 하는 인지적 평가들로부터 시의 아름다움과 관련한 즐거움의 감정이 추동되는 것으로 볼 수 있다. 이를 교육적으로 구체화하기 위해 단계적으로 본다면 학습자의 내적 작업의 차원에서 감각-인지와 시간적 차원에서 장기-단기로 구분하여 ‘쾌-유희-향유’로 나아가는 것으로 볼 수 있다.

마지막으로 심미적 체험을 발생하게 해 주는 근원, 즉 예술의 상상적 감각 표상은 왜 감각적 쾌를 발생시키는지에 대해 그 기저가 되는 원인을 탐색하여 ‘미적 태도’가 가지는 의미를 고찰하고자 한다. 이는 예술을 통해 만족되는 인간의 근원적 욕구의 유형과 관련된다. 앞서 다루었듯이 감각적 쾌를 느낀다는 것은 어느 경로로든 인간의 욕망적 면이 충족되었다는 것을 의미하며, 예술은 인간의 보편적 욕구를 충족시켜 주는 데에서 구분이 된다. 이 지점을 조금 더 상세히 고찰하여 심미성이 인간에게 가지는 의의를 교육의 목표로 삼고자 한다.

예술을 제외한 아름다움은 감각은 적어도 일부에 있어서 생존 욕구나 쾌적한 삶의 조건을 만족시켜 주는 것에 대한 감각이라고 할 수 있다(김우창, 1992:32). 그러나 예술의 아름다움은 인간의 가장 근본적인 욕망과 연결된다. 이 욕망은 개별 상황에서 원하는 특수한 상황이 아니라 인간 실존의 가장 근원과 맞닿는 본질적이고 항구적인 욕구이다. 이 같은 궁극적 욕구를 바슬라르(Bachelard, 1960)는 인간이 살아갈 수 있게 해 주는 원동력인 ‘행복’<sup>147)</sup>이라고 하였으며, 실러(Schiller, 1954) 관점에서 본다면 ‘자유’와 연관지을 수 있을 것이다. 이 궁극적 욕구는 문학교육에서 추구하는 전인적 성장 및 자아실현, 삶의 가치의 탐색과 관련한 궁극적 목표와 다르지 않은 것이

---

원에서 단계화하여 감각적 쾌, 정서적 쾌, 인지적 쾌로 명명한 바 있다.

146) 조희정(2017:36)에서도 문학의 향유를 심미성과 연관지어 다루었는데, 향유를 문학이 지닌 아름다움을 “자발적이고 능동적이고 주체적으로”, 그리고 “지속적으로” 즐기는 것이라고 한 점은 본 연구에서 제시한 바와 같이 보다 삶에 밀착한 장기적인 관점이라는 의미를 내포하는 것으로 볼 수 있다.

147) 바슬라르는 시와 상상력의 세계를 ‘아름다움과 행복감의 세계’로 표현하는데, 이때 행복은 즐거움이나 재미와 구별되는 용어로 인간의 본성에서 나온 궁극적 욕구를 의미한다.(채숙희, 2008:547-551) 이 행복은 시를 통한 상상에서 나오는데, 인간의 관념과 언어가 존재와 분리되어 있는 데에서 시로 인한 상상을 통해 존재에 다가갈 수 있다는 데에서 나온 것이다. 이 행복감을 채워주는 상상적 감각 표상으로 인해 ‘아름다움’이 느껴진다는 바슬라르의 관점은 본 연구에서 미 개념을 구조화하는 논리에 기여한다.

다.

이 같이 욕구의 종류를 구분했을 때, 근원적 욕구는 상황의 필요에 의해서 단기적으로 충족되어야 하는 것이 아니라 인간의 삶의 조건을 규정하는 근본적 토대를 구성하는 장기적인 차원의 욕구이다. 즉, 이 욕구는 실용적인 것이 아니라 비실용적인 것이며, 그 충족의 거리가 매우 먼 것이다. 이러한 관점에서 본다면 ‘심미적 거리(aesthetic distance)’와 ‘관조적 태도(contemplative attitude)’, ‘무관심적 관심(disinterested interest)’ 등의 심미성을 중심으로 한 작품 수용 방식을 의미하는 개념들은 이 같은 예술의 욕구 유형과 관련된 충족 방식이라고 볼 수 있을 것이다. 예술 작품을 경험하는 인간의 심미적 체험을 뇌과학적으로 탐구하는 일련의 신경미학의 연구 (Berridge, et al., 2009; Brown, et al., 2009; Chatterjee, 2014; Chatterjee & Vartanian, 2014)들에서 인간의 욕구 체계와 심미적 체험의 특성을 연관지어 분석한 결과들을 참조할 수 있다. 이 연구들은 인간의 욕구를 즉각적 충족을 원하는 결과 지향의 ‘want(원함)’과 장기적 관점에서 행복을 추구하는 성격의 욕구인 ‘like(좋아함)’으로 나누어 ‘무관심적 관심’의 심미적인 마음의 상태가 ‘want’가 제거된 ‘like’ 체계의 작동이라는 점을 밝혔다. 즉 아름다움의 감각적 만족은 인간의 근본적인 삶의 이유를 규정하는 것들에 대한 인식의 논리가 아닌 상상적 세계 구축에 따라 감각으로 표상된 결과라고 볼 수 있다.

즉, 예술은 보편적 존재로서의 인간의 삶을 규정 짓는 조건들과 함께 속에서 인간이 삶의 가치를 찾아가는 목적을 형식적으로 변용하여 감각을 형성하는 것이라고 할 수 있다. 그 욕구와 인간의 거리 및 과정의 성격이 아름다움과 즐거움을 자아내는 것이다. 시 인식을 중심으로 하는 심미적 문식성의 교육의 궁극적 지향점은 이를 이해하여 심미성을 삶의 방식으로 만들어 나가는 것이라고 할 수 있다.

## 2. 시 인식 중심의 심미적 문식성 교육 내용 체계화

### 2.1. 예술 작품으로서의 시의 미적 소통 구조 이해

이 단계에서는 전반적인 언어적 구도 및 예술의 구도를 파악함으로써 시 텍스트에 대한 심미적 체험을 하기에 앞서 자신의 경험을 규정 짓는 조건들에 대해 인식할 수 있도록 하는 교육 내용을 제공할 필요가 있다. 심미적 체험의 단위로서의 텍스트 의미 실현은 심미적 문식성의 형성에 있어서 핵심적인 역할을 하므로, 한 단위의 작품으로서의 시 텍스트의 소통 구조 및 심미성의 실현 방식을 이해하는 것은 체험의 기초적인 토대가 된다.

#### (1) 언어적 차원의 연속체적 인식

여기에서는 언어 예술로서의 시에 대한 심미적 이해가 일상 언어와 문학 언어의 외연을 가늠하게 하는 경계이자, 일상 언어의 본질을 탐구해갈 수 있는 차원에서 교육 내용을 제시하고자 한다. 이 단계에서는 학습자가 언어 예술로서의 시가 일상 언어의 의미에 기대는 동시에, 예술이라는 특수한 구조로 이루어지는 소통임을 인식하는 것이 필요하다. 이를 통해 학습자 시의 언어를 의미화함에 있어서 그 표현의 특수성으로 인해 일상 언어보다 자신의 관여 정도가 높음을 인지하고, 이것이 자신의 정서로부터 나온다는 것을 파악할 수 있도록 하는 교육 내용을 구성해야 한다.

김정우(2001)는 시의 소통구조를 [대상-언어-나]로 보고, 시가 언어 능력의 향상에 도움을 줄 수 있는 부분을 언어의 상호주관성과 언어의 기본적인 성격인 굴절을 시적 방식으로 극대화한 ‘비켜서기’를 할 수 있게 해 줍이라고 하였다. 또한 이 같은 굴절을 통해 보다 대상과 자신의 본질에 다가갈 수 있는 것이라고 하였다. 독자는 이 같은 시 읽기를 통해 일상적 언어 행위인 [화자-언어-청자] 관계의 본질을 보다 분명하게 인식할 수 있다. 또한 이러한 인식이 있을 때 일상적 언어 차원에서도 언어가 투명한 것이 아니라는 점, 반복 훈련을 통해 언어질 수 있는 능력이라는 환상을 명확하게 볼 수 있게 된다고 하였다.

이 같은 시의 성격을 바탕으로 해서 정서적 체험 또는 상상을 통해 언어의 본질적 한계를 극복하고자 하는 것은 문학이라는 울타리에서만 일어나는 것이 아니며 문학이 일상적인 언어에 비해 이러한 노력을 ‘전경화’시키고 있기 때문에 문학의 언어에 대한 탐구는 일상 언어 능력 향상과 유리된 특수한 것이 아니라 오히려 그 본질에 가깝다는 관점으로 볼 수 있다. 또한 가장 적절하고 효과적인 표현을 찾아내기 위한 노력이 담긴 시를 봄으로써 일상적인 언어활동에서도 보다 적절하고 효과적일 수 있는 표현을 찾는 능력이 향상될 수 있다(김정우, 2001:53) 다음은 이 같은 효과를 어느 정도 인식하고 있는 학습자의 인터뷰 내용이다.

[C-34]: 표현을 할 때 항상 늘 써 왔던 표현 말고, 또 독특한 표현이 있지 않을까? 이런 게 궁금해서 시를 읽는 것이라고 생각해요. 그럴 때 읽고 싶어지는 것 같아요.

연구자: 독특한 표현을 알면 뭐가 좋아요?

[C-34]: 아 이런 표현 방법도 있구나 이렇게 생각이 되어 가지고, 되게 새로운 걸 알게 되니까 약간 기분이 좋아져요. 뿌듯해진다고 해야 되나. (중략) 조금 다르게 보이는, 나한텐 익숙했던 것들이 다른 방식으로 보인다. 보일 때도 있어요. 시만이 할 수 있다고 생각해요. 내가 이런 표현 방법을 알면 나도 다른 것을 보고 어떻게 표현을 해야 할까? 라고 생각하는 시간을 가질 수 있어요.

즉, 시에 대한 심미적 문식성은 언어와 시의 특수한 방식 사이의 공통점과 차이점을 찾아냄으로써 언어의 본질에 대해 고찰하게 해 주는 활동을 해 주는 동시에, 예술의 특수성에 대해 인식하게 해 준다.

윤여탁(2001:28-29) 역시 학습자들의 시 교육을 통한 사고력 향상이 문학 교육의 이해와 표현이라는 측면을 통해 이루어진다고 하였는데, 그 특수성에 대하여 이해 측면에서는 정의적 사고력이 표현 측면에서는 인지적 사고력이 주로 작용한다고 보았다. 이를 심미적 문식성에 적용하면, 체험을 형성하는 것에는 정의적인 사고력이 필요하지만, 이 체험의 확장 및 전이의 과정에는 효과적인 표현을 위한 인지적인 사고력이 작용한다고 볼 수 있다. 또한 윤여탁(2001:30)은 시를 일상적인 언어의 특별한 형태로 보아 일상 언어생활의 이해 및 표현 교육과 상호작용할 수 있다고 보았다. 즉 학습자들은 심미적 자질들을 최대한 많이 나열하는 것에서 벗어나서 이 자질들이 어떻게 시 텍

스트의 심미적 구조 안에서 작용하고 있는지를 도출해낼 수 있어야 한다. 이는 학습자들에게 형성된 시 읽기의 개념의 ‘정교화’라고도 볼 수 있을 것이다. 이에 따라 ‘시’란 무엇인가에 대하여 보다 개념을 간신히 나갈 수 있어야 한다.

여기에서 이저의 심미성에 대한 개념을 도입할 수 있는데, ‘심미적’은 개념이 ‘무엇’이라고 규정되는 것이 아니라 ‘어떻게’에 그 바탕이 있다.(Iser, 1983:283) 심미적인 것은 텍스트의 예술적 구조 속에 존재하며 그것이 독자에게 어떻게 작용하는가에 따라 나타나게 된다. 즉 학습자가 어떤 심미적인 단절된 지식을 가지는 것이 아니라 ‘심미적인 관점’을 지닐 수 있어야 하며 이는 총체적인 체험 안에서 가능해진다. 이때 중요한 것은 심미성이 그 내용이 규정되지 않고 그 표현 자체가 스스로를 의미한다는 것이다.

학습자는 체험을 바탕으로 문학 작품을 구체화해 나가게 되는데 이의 바탕은 문학 작품의 심미적인 자질과 개념적인 영역의 복합적인 차원에 놓은 심미적 효과가 된다. 학습자는 정서의 강도 인식을 통해 텍스트에 표현된 심미적 자질을 파악하여 자신의 내부에 새로운 내용을 생성하게 된다. 학습자의 내부에서는 정서가 촉발되고, 명명할 수 없는 정서와 명명할 수 있는 정서가 교차되고 통합되게 되면서, 텍스트를 미적으로 느끼게 된다. 또한 학습자는 개별 작품이 갖는 효과 구조에 대해 심미적 정서 체험을 가질 수 있다. 정서를 확인하는 데에는 인지적 사고가 작용을 하게 된다. 그 작품만이 갖는 작품의 구조적 특질, 미적 특질 등이 학습자의 문학적 경험을 바탕으로 인지하는 것이 되는 것이다. 이때 학습자는 체험 속에서 규명한 자질들과 체험의 전체적인 구조를 통해 텍스트의 심미적 자질과 심미적 구조에 대한 탐구로 나아갈 수 있게 된다.

## (2) 시적 소통 구도의 설정

여기에서는 학습자에게 텍스트의 의미의 위치를 스스로 탐구하여 설정해 볼 수 있는 교육 내용을 구안하고자 하는데, 이는 ‘미’가 어디에 있는가와 연계하여 이루어질 수 있다. 야콥슨(Jakobson, 1958)이 언어의 기능 중 ‘시적 기능’을 별도로 설정하여 기술하였듯이, 시 텍스트를 통한 의미 소통은 일상적인 차원의 언어와 그 구조가 다르다.

학습자의 양상에서 살펴본 것과 같이 시의 특수한 양식으로 인해 학습자들은 작가의 존재를 강하게 느낀다. 이때 학습자들의 양상은 문식성의 정도에 따라 두 가지로 나뉘었는데, 심미적 문식성이 높은 학습자의 경우 표현의 특성에 대해 충분히 인지하여 이로부터 의미를 도출해 가는 경향이 나타나는데에 비하여, 문식성이 낮은 학습자의 경우 곧바로 텍스트 너머의 의미로 변환하고자 하는 성향을 보였다. 또한 문식성이 높은 학습자는 의미화의 과정을 향유하였지만, 문식성이 낮은 학습자는 의미 전환 자체에 의의를 두어 그 결과를 중시하는 경향이 있었다. 문식성이 낮은 학습자의 양상의 기저에는 작가의 의도가 일직선적으로 전달된다는 소통 구도와 교육에 의해 승인받은 정답으로서의 의미가 존재한다는 두 가지 인식이 존재하였다. 이 같은 읽기 방식은 학습자에게 최초에 체험이 발생했더라도, 체험을 모두 무화하는 단절된 의미화로 이어질 가능성이 높다. 즉 학습자의 체험이 최종적인 이해·표현 능력으로 승화되는 것이 아니라 체험과 관련 없는 전언적인 의미 도출로 전환됨으로써 시 읽기의 과정이 분절되는 것이다.

따라서 [시인-언어(작품)-독자]의 관계에서 언어의 의미를 규정하는 주도권이 독자에게 있다는 점이 강조될 필요가 있다. 이를 위해 텍스트, 독자, 작가의 세 가지 차원에서 시적 소통 구조에 대한 교육 내용을 구안할 필요가 있다. 우선 텍스트에 대한 관점을 형성할 수 있도록 하는 교육 내용을 제공해야 한다. 예술로서의 시라는 텍스트가 어떤 본질적인 성격을 지니는지에 대해 보다 명시적인 차원에서 교수·학습할 수 있다. 즉 한 편의 텍스트가 이미 완성되어 있는 것이 아니라 잠재태로 존재하며, 그것이 학습자를 통해 실현된다는 관점을 가질 수 있도록 하는 교육 내용을 제공해야 한다. 특히 독자와 작가의 매개가 되는 시의 ‘표현’에 주목할 수 있도록, 시 텍스트에 있어서는 표현의 목적이 독자의 의미화 결과의 다양성 및 풍부성이라는 점을 인식하도록 해야 할 것이다.

다음으로 학습자는 작품의 의미를 공동 생산하는 사람으로 정체성을 인식할 필요가 있는데, 이는 작가와의 공동 생산이기도 하며 수많은 독자와 공동 생산을 한다는 의미이기도 하다. 이에 ‘생산적 이해’ 개념을 도입해 볼 수 있다. 권오현(2001)은 ‘생산적 이해’의 개념을 제시하고, 가다며의 이론을 적용하여 예술의 진리가 대화적이고 상대적이라는 관점을 전개한 바 있다. 이 관점에 의하면 텍스트의 의미가 정해져 있다는 생각은 “심미적인 중립화”이며,

생산적인 이해는 독자를 ‘진리의 대리인’으로 간주하는 것이다. 특히 저자와 작품의 관계 규정이 필요한데, 가다머(Gadamer)에 의하면, 저자와 작품 사이에는 의미를 구속할 만한 직접적인 관계가 존재하지 않는다는 관점을 도입할 수 있다. 가다머는 예술 작품은 “진리의 덩어리”가 아닌, “하나의 형상체 (Gebilde)”로서 독자와 조우한다고 하며, 이 형상체가 탄생하는 과정을 변화를 넘어선 “변신(Verwandlung)”이라고 명명한다. 즉 저자의 의도가 문자로 고정되어 예술적 형상체가 되면, 저자와 작품 사이에는 근본적인 단절이 나타난다는 것이다(권오현, 2001:8-10).

이 같이 문학은 ‘의도적 불투명성’을 가져서 ‘의도적 투명성’을 지니는 비문학적 소통 구조와 다르다. 비문학적 텍스트는 “저자가 말하고자 하는” 바를 이해하면 분석이 완료되는 반면 문학은 그렇지 않다(Meyer, 1992:6). 그런데 앞서 양상에서 살펴보았듯이, ‘작가가 말하고자 하는 바’를 찾아 나서고, 자신의 이해와 비교하여 정답을 맞춰보는 일처럼 여기는 학습자들이 많았다. 이는 비문학적 소통 구도에서 의미를 파악하는 것으로, 자신의 정서에 대한 인지적 작업을 해 나가는 것 바깥의 영역에서 이루어지는 행위이다.

따라서 이 단계의 교육 내용은 앞의 일상적 소통 차원의 연속체적 인식과 연계하여, 시 작품의 소통 구조를 [화자-언어-청자]의 구조가 아님을 시의 표현적 특징과 이로 인해 형성되는 내용과 연결할 필요가 있다. 즉 ‘화자=자아=시인=실체’라는 도식을 지양하는 내용의 교육을 할 필요가 있다.<sup>148)</sup> 만약 시 작품이 언어로서 시인의 의도를 투명하게 담은 그릇이라고 본다면, 시적 상황은 시인의 자아의 내면만을 표현하는 공간이 될 것이며, 시의 다층적인 차원이 무화된다(권혁웅, 2010:25). 이 다층성을 가진다는 것은 본 연구에서 주장한 바와 같이 학습자들이 정서의 감지로부터 시작하는 전경화 작업을 시의 반복적 읽기를 통해 시의 미적 자질들을 탐구하는 이해 및 표현 과정의 토대가 된다. 그러나 실체로서의 시인이 독자에게 일상 언어와 같은 구조에서 의미를 전달하는 것이라고 본다면, 표현에 대해 주의 깊게 미적 속성을 파악하는 다층적 전경화를 해야 할 필요가 없다.

이 같은 문제의식에 따라 최근의 문학 연구에서는 ‘시적 주체’라는 용어를

148) 권혁웅(2010:23-25)은 시적인 발화가 화자라는 역할로서의 목소리를 거쳐 실체로서의 시인의 세계관이 표명된 것으로 환원하는 시각, 즉 시의 언술을 화자를 경유한, 시인이 생각하는 ‘나’로서의 자아의 지배 아래에 있는 것으로 간주하는 것은 시 읽기에서 여러 문제를 낳는다고 지적하였다.

사용하여 시적 발화를 이끌어가는 주체가 시 텍스트의 맥락 또는 시적 지평 위에서 정립될 수 있다는 입장을 표명하는 것이 확인된다. 이는 시의 담론적 측면을 강조한 것으로서 작품의 의미 구성에 있어 시인을 중요하게 다루면서도 종속되지 않고자 하는 경향을 지닌다.<sup>149)</sup> 그러므로 시인을 파악함에 있어서 시의 표현이나 의미를 시인으로부터 출발하는 것이 아니라 반대로 학습자의 심미적 체험에 근거하여 시 텍스트에서 발견하고 맥락화할 수 있는 표현과 내용을 연결해 나가며 시인이라는 존재의 추적으로 나아가는 것이 시에 대한 심미적인 이해·표현이 이루어질 수 있는 방법이라고 할 수 있다.

다음은 이 같은 인식이 어느 정도 잘 이루어져 있는 학습자의 인터뷰 및 조사 문항에 대한 답변이다. 이 학습자는 작가를 중요시하면서도 그것이 ‘전부’는 아니라고 하는 의식을 보여준다. 학습자의 자연스러운 사고 과정을 거스르는 방향으로 의식적으로 작가를 배제하지는 않는 조건 위에서, 작가가 의미를 독점하지 않는다는 사실을 이해하면 된다는 것이다.

[A-7]: 저는 시를 볼 때, 시 자체보다는 아무래도 작가, 이런 작가니까 이런 시겠구나, 그렇게 바라보는 것 같아요. 근데 작가가 전부라고 할 수는 없고요.

- ④내가 생각하는 시란 자신이 정한 주제에 대한 생각이나 느낀 감정을 손으로 써 내려가는 것이라 시라고 생각한다. 또한 그 시에서 읽는 독자들이 시인이 의도한 감정이나 생각 말고도 아무 감정이나 느끼게 하는 것이 시라고 생각한다. 내가 생각한 ⑤시를 시답게 하는 것은 시에 단순히 감정이만 적는 것이 아니라 그 감정이 또는 시어에 비유나 음성상징어 또는 여러 가지 수식어를 붙이는 행위가 시를 시답게 해준다고 생각을 한다. 예를 들면, 내가 좋아하는 박목월 시인의 하관이라는 시에서는 ‘나는 옷자락에 흙을 받아 좌르르 하직했다.’라는 구절이 있다. 단지 좌르르라는 음성상징어를 하나만 사용했음에도 불구하고 동생을 담은 그 관이 하직했을 때 화자인 내가 느끼는 슬픔을 절제하면서도 시를 읽는 독자들이 그 감정을 잘 느낄 수가 있다. 또한 ‘여기는 눈과 비가 오는 세상’이라는 구절 또한 예시로 들 수 있다. ⑥이외에도 독자가 시를 읽었을 때 가지는 태도도 시를 시답

149) 한편 이종원(2019)은 이 같은 시적 주체를 표명하는 논의들이 창작 당시의 상황, 창작 의식, 시 텍스트에 드러난 표현의 성격 등 다양한 지점에 초점을 맞추고 있어 그 결론이 서로 다르다는 점을 지적하였는데, 본 연구에서는 어느 곳에 초점을 맞춘다기보다는 그 순서적 측면에 있어서 이를 시적 주체 개념을 사용하여 논의한 연구들을 도입함에 있어서 표현적 측면에서의 주체를 탐구하는 것을 시작으로 하여 상황이나 의식을 추적해 나가야 한다고 본다.

게 해주는 것에 어느 정도 영향을 준다고 생각을 한다. 시를 읽을 때 독자가 자신의 상황을 대입하여 시를 다른 방식으로 해석을 한다면, 그 또한 시를 시답게 해준다고 생각을 한다. [A-7-I-2]

Ⅲ장의 학습자 양상에서 시사점을 도출한 것과 같이 작가의 의도와 관련하여 ① 감상자의 의도의 위상 높이기와 ② 작가의 의미적 의도뿐만 아니라 표현적 의도도 함께 인식하기가 이루어질 필요가 있다. [A-7] 학습자는 이 같은 감상자의 의도(①, ②)의 존재에 대한 인식을 바탕으로 작가의 표현과 관련한 의도를 추적해 나가는 과정에서 구체적인 의미로 나아갈 수 있음(㉡)을 보여준다. 이 학습자와의 인터뷰 결과, 이 학습자는 시를 마주치면 일상 언어적 차원의 이해가 어느 정도 이루어질 경우, 시를 ‘느낄 수 있다’라고 하였는데, 이에 대해 심미적 체험을 할 수 있는 미적 구조에 대한 인식이 학습자에게 형성되어 있기 때문이라고 그 이유를 분석해 볼 수 있을 것이다.

즉 전반적인 소통의 구도 인식과 관련해서 작가의 의도 못지않게 독자의 의도가 중요시된다는 관점이 강조될 필요가 있는데, 이때 독자의 의도는 시 읽기의 일상적 삶에의 의의, 즉 시 읽기의 목표와 관련한 시 인식과 관련된 개념의 이론화가 이루어지고 이것이 메타인지 되어 있음을 뜻한다. 이를 바탕으로 하나의 텍스트에서 구체적인 의미를 독자가 생산하기 위해서는 표현과 그 표현이 생성된 과정을 추적하는 방향으로 작가의 의도가 이해되어야 한다.

## 2.2. 심미적 체험 발생의 조건 설정

여기에서는 학습자가 심미적 체험 발생의 조건을 인식하고, 스스로 그 조건을 설정(setting)해 나가도록 하는 교육 내용을 구안하여 제시한다. 이는 보다 체험의 발생 가능성을 높일 수 있도록 문식성의 차원에서 ‘읽어 내는’ 능력을 높이고자 하는 관점에 기반한 것이다. 학습자 양상에서 살펴본 것과 같이 학습자들은 시 텍스트가 자신에게 의의를 갖는 경험을 하는 첫 단계에서 시 텍스트가 자신에게 ‘와 닿았다’라고 표현하며 체험을 수동적인 것으로 인식한다. 또한 시가 의미가 없었던 이유를 자신에게 찾지 않고 ‘의미 있는

시’ 또는 ‘기억에 남는 시’가 없었다는 표현을 하는 양상에서는 시의 특성으로 정서적 체험의 발생 여부를 설명하려는 경향을 발견할 수 있다.

심미적 문식성과 관련된 모든 활동의 토대가 되는 심미적 체험은 그 발생 여부가 핵심인데, 단기적인 차원에서 학습자들에게 어떤 행위를 하게 함으로써 그 결과로 학습자들에게 ‘와 닿는’ 체험과 질적으로 같은 수준의 현상이 일어난다고 담보하기 어렵다. 그러므로 학습자들에게 심미적 체험의 발생 여부와 관련하여 직접적인 인과성을 지니는 활동을 지시하기보다는 심미적 체험이 발생할 수 있는 ‘조건’이 있으며 이 같은 조건을 확보할 수 있는 방향성으로 교육 내용을 제시해야 할 것이다. 즉, ‘A의 상황에서 심미적 체험이 일어나므로 학습자는 A의 상황을 갖추는 노력을 하면 그 가능성을 높일 수 있다.’라는 방법으로 교육 내용을 제공하는 것이다. 이는 대상에 대해 심미적으로 반응할 수 있도록 스스로를 “고정(set)”하는 태도(Stolnitz, 1960:39)를 갖추는 것을 의미한다.

이러한 관점에서 교육 내용의 마련은 장기적 차원에서 보았을 때 학습자에게 심미적인 체험의 발생 여부와 질적 심화 가능성을 높여줄 수 있는 교육적 조치라고 할 수 있다. 그러므로 단기적으로 보았을 때 수업에서 한 편의 텍스트에 대해서 학습자의 심미적 체험이 발생하지 않을 수 있다. 이 같이 체험의 미발생 상황에 대해서는 이러한 상황을 받아들이는 토대 위에서 오히려 이러한 상황을 체험 발생 조건의 탐구 계기로 삼아 교육 내용을 마련하고자 한다.

### (1) 일상적 심미성에 기반한 민감성 발현

미를 추구하는 인간의 행위는 본성적인 것인 만큼, 학습자들은 일상적 맥락에서 어떠한 방식으로든 미를 추구하는 행위를 한다. 이 같이 일상적 맥락에서 발달한 감수성을 시 텍스트의 체험에 발현할 수 있게 하는 교육 내용을 마련할 필요가 있다. 민감성을 발현한다는 것은 어떤 상황을 문제 상황으로 포착할 수 있는 능력이 있다는 뜻이다. 이는 두 가지 의미를 지니는데, 하나는 아름다움과 관련한 고차원적 사고방식이 발달해 있다는 의미이며 다른 하나는 감각적 차원의 민감성이 발달해 있다는 것이다. 민감성은 모든 반응의 기반이 되는 태도로서 후속 행위들을 방향지어주고 영향을 미친다. 전자는

미의식의 형성과 관련 있으며, 후자는 감수성의 차원과 관련이 있는데, 여기에서는 감수성에 대해 다루고자 한다.

감수성과 관련하여 위계적으로 분류하여 낮은 수준의 학습자와 높은 수준의 학습자에게 교육 내용을 달리 제공할 수 있다. 미의식은 보다 인지적인 것으로 언어적으로 학습자의 개념 범주에 대한 명시적 교육을 통해 영향을 미칠 수 있는 가능성이 높다. 그러나 감수성<sup>150)</sup>과 관련한 것은 교실에서 그 즉시 어떤 명제적 지식을 부여한다고 해서 학습자에게 민감성이 부여되는 것과는 관련이 적을 것이다. 따라서 학습자의 감수성을 발현시키기 위해서는 보다 학습자가 가지고 있는 자원을 동원하는 교육 내용이 마련되어야 한다.

한 편의 시 텍스트를 마주했을 때, 학습자는 두 가지 방향으로 체험에 대한 반응을 한다. 하나는 새로 만난 텍스트 즉 시의 형식적 자질에 대해 체험을 하는 방향이고 다른 한 편은 자신의 경험적 자원, 즉 자신의 기억에 대해 반응을 한다 이 단계에서는 이 두 가지 방향으로 학습자가 민감성을 발휘할 수 있는 방안을 구안하고자 한다. 학습자들에게 체험이 발생하려면 텍스트 표면적 의미가 학습자들에게 이해되어야 한다는 조건을 학습자 양상에서 확인할 수 있었는데, 이 표면적 의미라는 것은 학습자들에게 주관적인 것이다. ‘이 시는 무슨 말을 하는지 잘 모르겠다.’라고 말하는 학습자가 있을 때, 이는 말 그대로 해당 시 텍스트에 있는 언어 중 다수의 어휘를 한 번도 본 적 없는 학습자가 있을 수 있고, 대략 각 단어들의 의미는 알지만 언어의 조직 원리가 달라서 언어들이 통사적으로 쓰이지 않았기 때문에 이해를 하지 못한다고 생각하는 학습자들이 있을 것이다.

우선 전자와 관련한 현상은 저학년의 학습자에게서 주로 나타나는 현상이다. 고전시가와 관련해서는 고학년 학습자에게서도 이 같은 표면적 언어의 이해에 어려움을 느끼는 현상이 일어나지만, 현대시 교육에 있어서 교과서에 제시되는 시가 학습자의 심미적 체험을 방해하는 데 있어서 사전적 의미에서 어려움을 가지는 경우는 적다. 일상적인 언어 차원에서의 문식성의 정도가

---

150) 앞에서 다루었듯이, 심미성과 관련하여 ‘감수성’과 ‘감성’은 혼용되는 경향이 있으며 각 논의에서 그것이 의미하는 바가 다르다. 본 연구에서는 감수성을 보다 감각적 차원에서 민감하게 감지하여 정서적 차원으로 포섭하는 능력으로, 감성은 보다 이성적인 판단이 개입하는 좀 더 넓은 과정을 포괄하는 개념으로 보고자 한다. 이에 다양한 감수성 및 감성 논의들을 연구에 도입함에 있어서 본 연구에 맞게 그 개념을 변환하여 사용하고자 한다.

낮은 학습자들에게는 단어의 의미를 알려주거나 시적 상황에 대해 설명해줄 필요성이 있다. 한편, 중학교 학습자들의 경우 소설을 시보다 이해하기 쉬운 양식이라고 인식하는 경우가 많았는데, 다음의 학습자 인터뷰는 시적 상황이나 외적 정보를 서사적으로 제시해 주면 시를 이해할 수 있는 가능성이 올라감을 보여준다. 이는 특히 저학년 학습자가 감각 이면의 ‘의미’를 발견하는 시의 심미적 구조에 익숙하지 않다는 데에서 중간적인 작업을 해 주는 것을 의미한다.

### #1

[C-4]: 배경지식을 처음에 알려주면 훨씬 이해가 많이 되는 것 같아요. 읽기 전부터 일단 배경을 알려주고, 그 다음에 이런 배경이 있으면, 너네가 읽어 봐라.  
해 가지고 읽으면 와 저때 배경이 아래가지고 이렇게 썼구나.

연구자: 내용도 이해가 가고 표현도 이해가 가고 그렇게 되나요?

[C-4]: 네.

연구자: 배경지식들을 어떻게 가르쳐주면 더 재밌는지?

[C-4]: 스토리텔링? (스토리텔링처럼?) 네, 아직까지는 스토리텔링이 더 재밌는 것 같아요.

### #2

[C-33]: 선생님에 따라 재미있는 수업이 있고 재미없는 수업이 있는데요, 말로만 하는 (문학) 수업은 재미가 없고, ppt를 이용해서 가르쳐주는 수업은 재미있어요.

연구자: ppt로 어떻게 배우는데 재미있어요?

[C-33]: 막 이렇게 장면을 구성해 가지고 이야기로 가르쳐주면 이해가 잘 돼서 재미있어요.

다만, 이 같이 상황의 서사적 제시로 이해를 돋는 것이 시의 양식에 특수한 심미적 체험을 형성하는 것을 돋는 것인지에 대한 검증이 필요할 것이다. 다만 언어적 문식성의 정도가 기초 수준에 준하는 학습자들을 위해서는 어느 정도 일상적 언어와 연결될 수 있는 연속체를 만들어줄 필요가 있다. 이는 시의 언어가 비문학적 언어가 완전히 다르지 않다는 관점에 기반한 것이다. 즉 이 교육 내용은 학습자가 언어의 여러 양상 중 시라는 특별한 말의 쓰임을 갖는 특성을 제대로 살펴보게 하는 것을 목표로 한다. 오히려 이 같은 언어적 측면에서 살펴보아야 시의 언어에 주목할 수 있다. 이것이 어려워지다 보면 시의 독특한 특성을 살피기보다는 그 이면의 의미만을 판단하고 평가하는 편향된 모습이 나타나게 된다(김정우, 2005:222-223).

한편, 기본적인 문식성의 수준을 습득한 학습자에게는 자기 스스로 체험 발생의 조건을 마련할 수 있도록 해야 한다. 이 체험 발생의 조건 마련은 개별 텍스트를 접할 때마다 의식적으로 가동시킨다기보다는, 전반적인 경험의 누적을 통해서 이루어질 수 있는 것으로 보아야 한다.

이 단계에서는 최대한 물질로서의 표현을 많이 인식하게 할 수 있도록, 추상화된 활동보다는 보다 구체적으로 기술한다든가 자신이 발견한 것에 대해서 언급할 수 있는 활동을 수행할 수 있도록 학습자들을 안내해야 한다. 또한 학습자가 아직 해석하거나 의미화할 수 없는 표현들과 그 표현들이 자신에게 와 닿는 정서를 묘사함에 있어서 최대한 발산적으로 사고하여 분산적인 사고를 지속시킬 수 있도록 하는 열린 질문들을 제공해야 한다. 이로서 학습자가 이 단계에서 수행할 활동의 성질은, 민감한 포착이다. 즉 학습자의 심미적 문식성의 수준이 높아질수록, 학습자는 하나의 텍스트에서 다양한 요소를 포착하게 되며, 가장 정서적 강도를 높게 촉발한 요소뿐만 아니라 다양한 세부적 형식들에 포착하고 이들을 연결하여 의미화해 나간다. 이때 학습자에게 언어 예술로서의 시에 대한 개념은 암묵적인 전제로서 발현되며, 학습자가 주관적인 체험을 기술할 때 모호함이 기댈 수 있는 근거로서의 형식으로서 작용한다.

여기에서 문식성의 위계성과 관련하여 생각해 볼 수 있다. 이 단계는 물질로서의 형식을 접하고, 또 전경화 하는 단계이기 때문에 여러 단계 중 이 단계는 보다 자동적으로 일어나는 단계라고 할 수 있다. 그러나 이 단계는 마지막 단계까지의 축적이 그 바탕이 되는 것이기 때문에 자동적 단계에서 학습자들이 전경화한 표현에서 도출해 낼 수 있는 요소의 풍부함에서 차이를 가진다. Ⅲ장에서 학습자의 양상을 비교한 결과를 민감성을 중심으로 하는 관점에서 보면, 표충적 차원의 심미적 자질 포착에 있어서 B군 학습자의 민감성이 훨씬 높다고 할 수 있다. 즉, 개별 시적 체험이 축적되어 심미적 문식성이라는 역량으로 학습자에게 변환되면, 이것이 다시 개별 시 텍스트를 읽는 데에 있어서 전경화의 발생 확률 및 풍부함에 영향을 미친다고 할 수 있다. 민재원(2013:31)에서는 정서가 덜 질서화된 기분(mood)마저도 세계와의 관계 형성과 이를 기반으로 한 평가적 반응과 연계된 것이라고 하였다. 이를 통해, 학습자는 어떤 상황을 일상과 구별되는 ‘특별한’ 것으로 느낄 준비가 되어 있어야 정서 감지가 잘 일어날 수 있다는 조건을 도출할 수 있다.

또한 떠오른 생각들을 표현함으로써 다시 이것을 추후 단계의 포석으로 삼을 수 있다는 점에서도 차이가 있다고 볼 수 있다.

즉, 체험의 조건으로서 우선 학습자는 민감한 태도를 형성해야 한다. 민감하다는 것은 시에서 최대한 많은 것을 느낄 수 있는 상태가 되어 있다는 것이다. ‘민감하다’의 사전적 의미는 ‘자극에 대해 빠르게 반응을 보이거나 쉽게 영향을 받는 것’인데, 민감함은 주로 다양한 상황에서 문제를 발견하거나, 문제 상황으로 판단한다는 데에서 온다. 즉 일반적인 사람보다 어떤 것을 문제 삼는 역치가 낮은 것을 의미한다. 심미적 체험에 있어서 이는 어떤 느낌이나 분위기의 감지로 나타나는데, 이 같은 정서의 촉발 기저에는 인지적 평가가 자리잡고 있다.

## (2) 미적 태도를 통한 의미 수렴의 지연

심미성은 감각부터 의미화까지 그 정서와 인지가 상호작용하며 최종적으로 정서와 텍스트 이해가 합일을 이루며 실현된다. 이는, 각 단계에서 정서만 작용하거나 인지만 작용해서는 심미적 체험이 지속 또는 심화되기 어렵다는 의미이다. 그러므로 각 단계에서 정서의 촉진과 함께 인지적인 수렴 작업이 함께 이루어져야 한다. 그러므로, 심미적 체험을 심화하기 위해서는 일정 시간이 필요하며, 이를 심리적 관점에서 설명한다면 앞의 민감성과 함께 ‘친모호성(최지현, 2008:193)’으로 규정할 수 있다.

시적 언어가 촉발하는 감각에 몰입하여 언어의 질료적인 특성을 통해 이해를 시도해야 한다는 점에서 학습자는 특수한 사건 및 상황 속에 있게 된다. 여기서 그 특수한 상황에 머물러서 탐색을 요구한다는 것은, 일정 시간이 필요하다는 말이 된다. 이는 특히 현대시의 장르적 특성을 고려했을 때 더욱 중요한 작업이 되는데, 타자로서의 주체, 그리고 낯선 언어 형식에 대한 이해를 필수적으로 요구받기 때문이다. 미적 지각, 즉 상상 세계 구축 위의 감각을 가능하게 하는 조건으로 미적 태도가 중시되는데, 이때 태도는 지각의 방향을 조절하는 방식이 된다(문선영, 2019:165-170). 그런데 미적 태도를 심미성의 개념 구조와 연관지어 본다면, 앞에서 언급했듯이 감각과 의미화를 연결지어 주는 자신의 삶 기저에 있는 욕구나 문제를 파악하는 것, 그리고 이로부터 나오는 거리감을 인식하는 것이 된다. 시 작품이 촉발시키는 생각

과 감정을 명료화해내고 이로부터 텍스트의 의미를 실현하는 것은, 일상적인 삶에서 우리가 겪는 정서나 욕망 등을 포착해서 언어화하는 것과 그 실천적 영향에서 동일하다고 볼 수 있다. 일상에서 우리는 자신의 감정이나 욕망을 모른 채로 넘어가며, 스스로의 감정이나 욕망을 대상화하는 경우는 자신에게 중요한 결정이나 선택을 하는 상황과 같이 곧바로 실천과 연계되는 상황이기 때문이다. 즉, 단순히 잠시 생각해 보는 것만으로는 자신의 정서와 연계한 시 텍스트의 의미화가 이루어지기 어렵다. 예술 작품이 우리의 마음속에 축발한 것을 대상화하고, 이를 통해 자기 자신을 인식하는 것은 그 결과에 있어서 실천 행위와 관계가 없기 때문에 좀 더 거리를 둔 자유작용일 수 있다. 그러나 시 작품이 축발하는 우리의 내적 세계에 대한 탐색은 실천적인 행위 전에 이루어지는 숙고와 같은 작업이 된다(곽덕주·최진, 2018:16-17). 따라서 이 같은 실천적 행위로서의 미적 태도 개념을 학습자들에게 인식할 수 있도록 하는 교육 내용이 필요하다.

한편, 이 같은 민감성이 높은 수준으로 계발되지 않은 학습자에게 정서의 감지는 학습자가 원하는 시점에 이루어지지 않을 수 있다. 이 같은 학습자에게는 두 가지가 요구된다. 첫 번째는 애매성을 견디는 태도이다. 이는 앞서 다룬 선별주적 정보의 분산적 상태를 최대한 견디면서 체험을 포괄할 수 있는 의미화의 수렴이 이루어질 수 있도록 하는 것이다. 김민재 (2020b:120-123)에서 Tsur(2002)의 ‘신속한 범주화(rapid categorization)’와 ‘느린 범주화(delayed categorization)’ 개념을 적용하여 학습자의 의미 수렴의 지연이 필요하다고 밝힌 논의를 이 단계의 교육 내용 및 방법에 도입해 볼 수 있다. 시 텍스트의 구조와 차질은 일상적인 인지 과정의 규칙적·효율적 진행에 대한 방해나 지연을 통해 미적 효과를 일으킨다는 관점에서, 정보의 분산으로서의 기분 및 분위기를 최대한 지키는 방향으로 오히려 ‘느린 범주화’를 의도적으로 시도해볼 필요가 있다는 것이다.<sup>151)</sup>

---

151) 이와 함께 김민재(2020b:123)에서는 지나치게 빠른 정보화는 문학적 특질에 대해 느끼지 못하는 손실을 초래할 수 있지만, 반대로 지나치게 느린 범주는 인간의 인지 체계에 부담을 지우므로 학습자마다 적절한 범주화의 속도를 만들어갈 필요가 있다고 하였다. 이를 심미성의 개념 구조에 적용하면, 지나친 인지 부담은 부정적 감정을 형성하여 심미적 체험을 중단시킬 수 있으므로, 특히 낮은 수준의 학습자에게는 적절한 단계에서 교육적으로 개입하여 매듭을 지어 주는 것이 좋다는 시사점을 얻을 수 있다.

태도 측면에서 이 같이 발산적인 사고를 최대한 보존하는 방향으로, 즉 일반적인 언어생활에서의 인지적 과정과 대비되는 방식으로 읽어 나감에 있어서 그 구체적인 행위에 대해서도 학습자들에게 제시할 수 있는데, 이는 바로 ‘반복적 읽기’이다. 어떻게 보면 단순한 행위로 보일 수 있지만, 반복적 읽기는 표현 그 자체의 축자성을 중요시하는 시 읽기의 특수한 양식을 인식하는 행위이자 정서가 감지되기를 기다리면서 가장 적극적으로 할 수 있는 행위라고 할 수 있다. 학습자의 답변 양상에서도 반복적 읽기는 시의 심미적 체험을 촉발할 수 있는 효과적인 방법으로 제시되었으며, 학습자와의 인터뷰에서도 반복적 읽기를 통해 시가 와 닿는다고 한 것에서 반복적 읽기 행위는 현실적인 체험 조건이 된다. 단, 이 같은 반복적 읽기를 기계적으로 가르치기보다는, 시의 특수한 양식과 연계하여 탐구할 수 있는 방향으로 교육 내용을 제공해야 할 것이다.

이러한 정서적인 자질을 시의 핵심적인 요소로 본다면 교육적으로 의미 있는 지점들을 도출할 수 있다. 우선, 모호하고 명명하기 어려운 정서적 자질로 인해서 학습자에게는 보다 많은 정신적인 에너지를 쏟아 시 텍스트를 이해해야 할 유인이 생기며, 이는 독자의 참여도를 높이는 것이라고 교육적으로 이해할 수 있을 것이다. 즉 독자는 자신이 가지고 있는 모든 문학적 지식과 경험적인 재료를 모아서 이 같이 뭐라 말하기 어려운 시 작품의 분위기를 해석해 내야 하는 고도의 작업을 수행해야 한다. 다음으로, 이것이 단순한 작업이 아니기 때문에 학습자는 자신이 어떠한 독자인지를 규정하고, 자신이 설정한 독자상에 따라 다양한 인지 전략들을 수행해 나가며 자신만의 시 읽기 양식을 구축하는데, 이것을 바로 문식성이라고 할 수 있다. 또한 다양한 차원으로 이루어진 정신적 작업에서 자신만의 양식을 구축하는 것은 바로 독자의 ‘개성’과도 연결된다. 정서적인 작업을 하기 위해서는 위에서 언급한 것과 같이 많은 재료들을 끌어와야 하는데, 독자는 자신의 깊은 곳에 잠재하고 있는, 즉 잘 알고 있거나 짐작하고 있는 가치들까지도 발견하게 되기 때문이다(Oatley & Johnson Laird, 2002:305) 즉, 자신이 가지고 있는 텍스트에 대한 다양한 심미적인 지식과 연결시킬 수 있는, 다양한 가능성의 조합이 발생한다.

### (3) 체험의 미발생 조건 탐구

체험은 학습자에게 있어서 그 발생의 성격이 수동적으로 인식된다. 그렇기 때문에 한 편의 시 텍스트에 대해서 학습자의 체험이 교실 내에서 발생하지 않는 현상이 일어날 수 있다. 앞서 제시한 두 가지 조건은 보다 장기적 차원에서 학습자가 만들어 나가야 할 체험 발생 환경이므로, 체험이 발생하지 않았을 경우의 교육 내용을 마련할 필요가 있다.

이 경우에는 역으로 학습자가 체험이 왜 발생하지 않았을까에 대한 메타인지적 탐구를 해 나가면서 자신의 개인화된 체험 발생 조건을 형성할 수 있는 계기로 연결할 수 있다. 작품의 내용, 표현, 난이도, 시 읽기의 상황을 점검하고 자신의 시 읽기의 목적, 그리고 자신의 미의식을 성찰하며 한 편의 시 텍스트에 대해 정서가 촉발되지 않은 상황에 대하여 학습자가 탐구하는 것은 학습자만의 개인화된 심미적 체험의 발생 조건을 마련할 수 있게 해 주는 계기가 된다.

예를 들어 ‘솔직히 처음 보는 시가 아니어서 그렇게 강한 인상을 받지는 못 한 것 같다.([A-1])’라는 학습자가 있다고 할 때, 이를 기점으로 삼아 왜 처음 보는 시가 아닌 것은 자신에게 체험을 촉발하지 못할까에 대한 추적을 해 나갈 수 있다. 이 학습자에게 체험이 발생하지 못한 이유는 텍스트가 ‘처음 보는 시가 아닌 것’이 주요 이유여서 ‘새로 접하는 시’를 자신의 체험이 발생 할 수 있는 텍스트 조건으로 설정할 수 있다. 그런데 보다 깊이 들어가면, ‘왜 읽었던 시는 나에게 와 닿지 않을까?’라는 문제에 대해서 탐구해 들어갈 수 있다. 이 탐구 질문에 대해 답을 찾아가는 과정은 여러 가지 방향으로 이루어질 수 있다.

우선 체험의 초반 단계에 집중하여 ‘감각적 쾌’가 형성되지 않았기 때문이라는 점을 탐구해 볼 수 있다. 이전에 읽어봤던 시이기 때문에 학습자에게 감각이 새롭게 다가오지 않았을 수 있다는 점을 심미적 체험이 발생하지 않은 조건으로 탐구해 볼 수 있다. 이 과정을 통해 학습자는 시적 언어에 주목 하여 감각적인 표상을 하는 행위의 중요성을 인식하게 될 수 있을 것이다. 또는 수업에서 배웠던 시 같은 경우는 이미 그 주제에 대해 학습이 이루어졌기 때문에, 자신의 감각에 기반하여 의미화를 해 나가는 것이 아닌 이미 의미가 도출해서 감각적 표상 단계가 생략되었다는 점을 인식하는 활동을 해

볼 수도 있을 것이다.

다음으로, ‘처음 보는 시가 아닌 것’만이 이유가 아닐 수 있다. 감각부터 의미화를 해 나가는 것이 심미적 문식성을 발현하는 것이라고 할 때, 그 의미 자체가 학습자에게 와 닿지 않기 때문에 감각적인 표상이 이루어지지 않았을 수 있는 것이다. 그렇다면 그 이면의 의미부터 역으로 추적해 볼 수 있다. 주제에 와 닿지 않는 이유를 내용 측면과 표현 측면으로 나누고 둘을 연계하는 방향으로 비판하는 활동을 해 볼 수 있다. 예를 들어 [C-33] 학습자는, ‘내용은 이해가 되는데 그래서 어떻게 하라는 거지?’라는, 공감이 되지 않은 상황이 있을 경우 느낌이 오지 않는다고 응답하였는데, 왜 공감이 되지 않았는지를 바탕으로 하여 자신에게 ‘와 닿지’ 않은 이유를 추적해 나갈 수 있는 것이다. 공감이 되지 않은 것이 그 이면의 의미 때문인지, 혹은 그 이면의 의미가 표현된 방식이 학습자에게 와 닿지 않은 것인지 탐구하는 과정에서 학습자는 보다 시의 심미적인 자질이 어때야 하는지, 그리고 체험을 하기 위해서는 어떠한 조건이 갖추어져야 하는지에 대한 인식을 만들어나갈 수 있다.

한편, 이 같은 추적 및 탐구의 근원에는 학습자의 시 읽기의 목표 설정이 자리하고 있으므로, 결국에는 학습자가 왜 시를 읽는지에 대한 명확한 인식이 일상적 삶의 맥락과 관련해서 형성되어 있는 것과 밀접하게 연관이 있다. 다음은 같은 시를 여러 번 읽는 경우 왜 체험이 일어나지 않을 수 있는지에 대한 [A-7] 학습자와의 인터뷰 내용이다.

[A-7]: ⑦시를 어떻게 생각하는지에 따라서 차이가 온다고 생각해요.

연구자: 예를 들면 어떻게요?

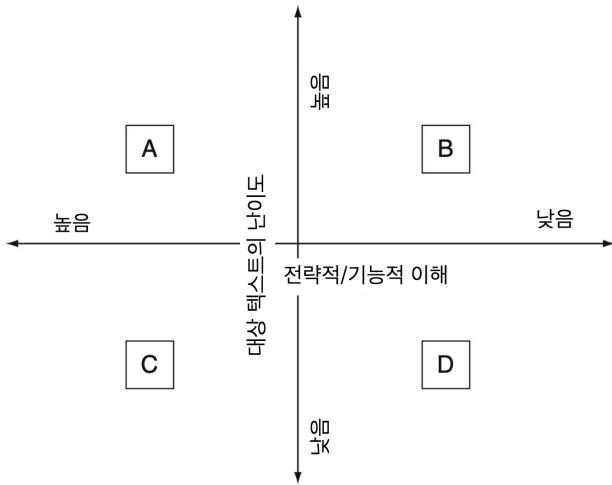
[A-7]: 정말, ⑧시라는 그 자체를 의미 있게 받아들이는지에 따라서, ⑨아니면 이게 시가 자신의 감정이나 이런 것을 표현하는 것을 아는 입장에서 본다면 시를 봤었던 것을 다시 한 번 곱씹어 보려고 할 것 같고, ⑩시에 대해 흥미가 없다고 한다면 수업시간에 봤었던 것이니까 싫어할 것 같아요. ⑪와 달지 않으니까.

[A-7] 학습자의 인터뷰 내용에서 볼 수 있는 것과 같이, 시 읽기에 따른 목적 설정은 심미적 체험 발생의 강력한 조건이 된다. 시를 어떻게 생각하는지(⑦, ⑧)에 대해 ‘시의 의미’를 인식하고 있는지의 여부는 감각 표상과 관련이 있다. 즉 가장 고차원적인 인지가 체험의 발생 토대가 되는 것이다. 이

같이 목적의 설정은 체험의 발생 가능성(④)을 높여 주며, ⑤에서 알 수 있듯이 시는 그 목적의식이 없을 경우 단순히 체험이 발생하지 않는 것이 아니라 부정적인 감정으로 이어질 수 있는 요소를 품고 있다. 그러므로 체험의 미발생의 조건에 따라 추적하는 작업은 결국 학습자의 시 읽기의 목적에 대한 탐구로 이어진다고 할 수 있다. 이에 체험의 미발생 조건을 탐구하는 데에 있어서는 학습자의 시 개념과 범주를 재가동시켜서, 그 목적을 탐구할 수 있도록 해야 할 것이다.

### 2.3. 미적 속성의 의미화를 위한 전략 인지

학습자는 감각적 표상을 발생한 자신의 체험의 내용을 보존하는 토대 위에서 작품에서 확인할 수 있는 표현과 자신의 정서를 융화시켜 나간다. 이 융화를 통해 작품의 미적 속성을 발견한다. 어떤 작품이 특정한 의미를 가지는 것은 작품과 학습자의 정서가 구분할 수 없는 상태 위에서 나온 것이다. 그러나 이를 발견하는 것은 학습자가 능동적으로 수행해야 하는 작업이다. 그러므로 미적 속성을 발견하고 의미화하는 데에 있어서 학습자가 스스로 적용할 수 있는 전략 차원에서 교육 내용을 제공해야 한다. 이는 정서적 작업에 대한 인지적 측면을 교육에서 제공하여 학습자들이 정서를 긍정적으로 평가할 수 있는 조치를 적극적으로 취해야 함을 의미한다. 한편 전략적인 독해는 문학의 인지적 측면에서만 성과를 거두는 것이 아니라, 시 읽기 자체를 풍부하게 만들어 주는 요소가 된다. 학습자의 정서에 대한 인지적 작업을 스스로 한다는 것은 보다 그 체험이 자기화된다는 의미로 이어지기 때문이다. 다음은 전략적인 텍스트 이해가 텍스트의 의미화와 어떻게 연관을 짓고 있는지에 대한 도식으로 문식성의 실행 층위에 대한 시사점을 준다.



<그림 10> 텍스트의 난이도와 독자의 전략적 이해 정도의 상호작용의 4사분면 (McNamara & Magliano, 2009:300)

맥나마라와 마글리아노(McNamara & Magliano, 2009:300-301)는 학습자의 전략적/기능적 이해 여부와 텍스트의 난도의 4사분면을 제시하였는데, A로 표시된 영역에서 학습자는 가장 풍부한 의미를 이끌어낼 수 있게 된다. 반면 텍스트의 난도가 높지만 전략이 낮은 C에 대해서는 피상적인 이해가 이루어질 가능성이 높다고 하였다. 이 피상적인 이해에 대해서 ‘주제 중심(thematic)’의 피상적 이해가 이루어질 가능성이 높다고 한 점은 시 교육에서 시 텍스트가 학습자들에게 어렵게 느껴지며, 주제 중심으로 학습이 이루어질 가능성이 높은 현상에 있어서도 큰 시사점을 준다. 따라서 여기에서는 정의적 작업과 인지적 작업 중 인지적 과제들을 부여함으로써 학습자의 정의적 측면을 추동할 수 있는 교육 내용을 마련하고자 한다. 그 방법으로 비평적 개념을 감각적 차원과 이념을 연결하는 전략, 자신의 단계별 텍스트의 의미화 결과물을 ‘잠정적 가설’로 설정하는 접근 방식의 도입을 다루고자 한다.

### (1) 비평적 개념의 감각적 차원으로의 전환

학습자의 심미적 문식성은 심미적인 체험이 바탕이 되지 않으면 학습자에게 있어서 의미를 가지지 못한다. 시 교실에서 학습자의 심미적 이해 능력

신장과 관련하여 가장 명시적으로 교육되는 것은 비평적 개념일 것이다. 이 같은 비평적 개념을 아는 것은 예술적 담론의 언어를 아는 것으로 문식성 차원에서도 의미가 있다.<sup>152)</sup> 특히 학습자의 양상에서 발견하였듯이, 시의 미적 속성 발견에 있어서 학습자의 정서를 이름지어 주는 차원에서 시 이해의 다음 단계로 넘어갈 수 있게 한다. 그러나 이와 동시에 학습자의 자료 분석을 통해 살펴본 것과 같이 심미적인 이해 및 표현 능력은 학습자의 정서 감지로부터 축발된 체험 안에서만 의미를 가진다는 점을 다시 한 번 짚어볼 수 있다. 심미적 체험을 경유하지 않은 의미화는 심미성의 영역을 벗어나는 예술의 다른 영역에 속하는 내용이 되거나, 학습자에 따라서 비예술적인 영역으로 여겨진다.

이 같이 형식과 관련한 비평 용어는 체험을 이름지어 줄 수 있는 가능성을 지님에도 텍스트를 객관적으로 읽는 데에 기여해 온 측면이 있다. 그러나 비평 용어나 담론 지식이 체험과 연계되지 않을 때에는 학습자에게 심미적 차원에서 아무런 의미를 가지지 못한다. 다음의 두 학습자의 인터뷰는 이 같은 분절적 이해로 인해 비평 지식의 필요성을 느끼지 못하는 사례를 잘 보여준다.

연구자: 독특한 표현이 좋다고 했잖아요, 시를 읽으면. 그럼 독특한 표현을 배울 때, 비유, 공감각적 심상, 운율, 이미지 가르쳐 주는데, 이런 용어들을 배우는 것이, 시를 읽는 데 도움이 된다거나 하나요?

[C-34]: 저는 솔직히 도움이 별로 안 된다고 생각해요. (연구자: 스스로 느끼지 않으면) 저한테는 의미가 없을 것 같아요.

연구자: 예술이니까 이미지, 리듬, 운율 이런 거 배우는데 이것들이 어느 정도 시를 알거나 느끼는 데 도움이 되나요?

[M-3]: 어…, 그렇게 도움이 된다고 생각하지는 않아요.

연구자: 그럼 예술적 지식이나 용어는 어디에 도움이 될까요?

[M-3]: 그냥 내용을 분석해서 누구에게 알려준다거나 책을 낸다거나…, 그럴 때 외에는 별로 필요 없는 것 같아요.

연구자: 그럼 공연 예술<sup>153)</sup>에 대해서 설명해 주는 비평 용어들은 더 재미있게 감상하는 데에 도움이 될까요?

152) 바튼(Barton, 2014)은 비평 담론의 용어를 이해하고 사용할 수 있는 것이 곧 예술 리터러시의 발달과 직접적으로 관련된다고 하였다.

153) [M-3] 학습자는 인터뷰에서 자신이 가장 선호하고 즐기는 장르는 공연 예술과 영상 예술이라는 것을 여러 차례 언급하였다.

[M-3]: 그것도 그냥 자기가 제작을 할 게 아닌 이상은 그렇게 크게 필요가 없는 것 같아요.

학습자들의 인터뷰 내용은 오히려 비평 개념을 통해 시의 내용이 체험과 통합되지 못하고 분절적인 이해를 야기하였으며, 따라서 비평 지식의 필요성을 느끼지 못하는 사례를 잘 보여준다. 비평적 지식이 학습자의 진술을 객관화하거나 시험에서 좋은 성적을 받을 수 있게 해 주는 데에 그치는 것이 아니라 학습자가 실제 정서를 느낌으로써 발생하는 체험적 차원과 연계되기 위해서는, 비평적 용어가 행위나 학습자의 감상 방법으로 구체화될 수 있어야 한다. 민재원(2016a, 2016b, 2017b)에서는 이 같은 문제의식을 바탕으로 지식을 학습자의 활동 촉진을 위해 구체화시켰는데, 이를 위해 문학교육에서 다뤄지는 지식을 학습자 차원에서 조작적으로 정의하고 있다. 일례로, 운율을 ‘호흡선’의 관점에서 도입하는 방안을 제안하였는데, ‘노래로서의 시’를 대표하는 자질인 ‘음악성(musicality)’을 ‘구술성(orality)’의 개념으로 확장하여 접근하였다. 특히 문자문화를 바탕으로 하는 현대에는 정형시가 아니라 행 구분을 통한 호흡의 변화가 곧 시의 특질이 될 수 있다고 하였는데(민재원, 2017b:182-191), 이 논의에서 제안하는 운율의 구술성 개념이 체험적 차원으로 전환된 사례를 학습자 인터뷰에서 발견할 수 있었다.

연구자: 시 읽을 때 설명 같은 걸 들었더니 훨씬 더 많은 것이 보이는 경험 같은 걸 한 적이 있나요?

[C-4]: 어, 있는 것 같아요.

연구자: 예를 들면 뭘 배웠을 때?

[C-4]: 약간 음절? 약간 끊어 읽는 것? 그런 거나 호흡이나 약간 그런 거 보면 예전엔 그냥 책 읽듯이 읽었는데, 이젠 시를 시답게 아니, 약간 그 시처럼 읽는 법을 배워서…

연구자: 그래서 어떻게 됐어요?

[C-4]: 그래서 더 약간 내용 이해가 더 잘 간 것 같아요.

연구자: 아, (내용 이해가) 잘 돼요? 느낌이 달라요?

[C-4]: 음, 느낌도 약간… 예전에 책을 보는 느낌이었는데, 시를. 약간 책이랑 사랑 다르다? 라는 걸 아는 느낌?

[C-4] ‘책을 보는 느낌’에서 음절이라는 개념을 배우고 이에 따른 호흡을 할 수 있게 됨으로써, ‘시답게’, ‘시처럼’ 읽게 되는 법을 배웠다고 밝히고 있

다. 학습자는 시의 예술적 담론에서 오는 지식의 학습이 실제 수행으로 이어지는 경험을 하여, 그 결과 시의 특수한 이해·표현 방식, 즉 심미적 문식성을 함양하는 데에 효과를 얻고 있었다. 이 같은 비평적 지식은 체험 차원으로 변환될 수 있어야 하는데, 곧바로 감각 차원으로 변환하는 방법도 있지만 미적 구조의 인식 또는 미적 속성의 발견 단계를 경유하여 체험과 연계될 수 있는 방안도 고려할 수 있다.

한편, 비평적 개념의 감각적 차원의 변화는 단지 감각을 체험할 수 있게 하는 것에서 그치는 것이 아니라, 감각의 이면에 있는 이념이나 가치를 읽어내는 방식으로 이루어져야 할 것이다. 즉, 한 편의 시 텍스트의 단위에서는 [ⓐ비평적 개념 - ⓑ감각적 체험 - ⓒ이념의 표현이라는 점의 인식]의 구조로 교육이 이루어진다고 할 때 교수·학습의 순서를 생각해 볼 수 있다. [(ⓐ+ⓑ)→ⓒ→ⓐ]이 비평적 개념을 제시하며 이를 감각적으로 체험할 수 있는 계기를 제공하여 비평적 개념을 체화할 수 있는 방법이라면, [(ⓑ+ⓒ)→ⓐ]의 교수·학습 방법을 적용해볼 수 있다. 특히 텍스트 체험 단위가 아니라 시의 전반적인 원리를 교수·학습함에 있어서는 비평적 개념으로 요약될 수 있는 시적 장치가 왜 있는 것이며, 삶의 어떤 원리와 연계되는지를 교육 할 필요가 있다는 것이다. III장에서 제시했던 학습자의 인터뷰 중 일부를 비평적 개념에 대한 교육의 관점으로 다시 한 번 살펴볼 필요가 있다.

[B-4]: 그 문장 자체가 좀 이유는 잘 모르겠는데 그냥 아름답다는 생각이 들었어요.

(중략) 그 ⑦ 역설법을 쓴 그… 그걸 창작할 때 당시에 그 사람이 이 **역설법**을 쓰면서 했을 생각들이랑 그런 복합적인 정서를 누구나 느끼는데 그걸 말로 표현하는 건 되게 어렵잖아요. 그래서 그걸 짧게 말로 딱 담아내는 게, **그 과정 자체가 아름답게 다가오는 것 같아요**. 그 내용도 아름답기도 한데, 그거를 문장에 표현을 하려는 그 노력이라고 해야 되나요, 그런… 그걸 쓸 때까지 그 시간들이랑 이런 게 그 과정 자체가 약간 아름답다 라고 생각해요.

밑줄 친 부분은 학습자가 감각적으로 표상의 아름다움을 느끼거나('그냥 아름답다는 생각'), 시 텍스트 충위의 내용에 대한 아름다움을 느낀('그 내용도 아름답기도 한데') 것이다. 굵은 글씨로 표시한 부분은 시인이 그 표현 자체를 만들어 내는 것 그리고 이 같은 표현을 하는 이유가 인류의 보편적인 가치와 연결되어 있다는 점을 인식하고 있음을 보여주는 내용이다. 이 같은 감각적 표현과 이념의 연결을 ⑦‘역설법’으로 구현하고 있음을 압축하여 이해

하고 있는 것이다. 그러므로 비평적 개념은 감각적 차원으로 전환해서 느끼도록 하되, 이 같은 감각적 차원이 심미성 개념의 연속체적 구조로 인해 인류 보편의 조건 및 가치와 연결되어 있다는 것을 인식하는 것이 필수적이라고 할 것이다. 이는 시 교육이 실제 시를 읽음으로써 일어나는 ‘주체의 변화’에 대해서는 보다 적극적으로 고려하여 교육을 구안해야 한다고 주장한 김정우의 논의와 관점을 같이한다. 특히 다른 텍스트에 비하여 시 텍스트를 대상으로 했을 때 작품 속에 형상화된 독특한 세계와 서정적 주체에 대한 ‘가치판단’과 ‘정서적 반응’이 동시에 나타나기 때문에(김정우, 2006:21), 학습자의 내면의 변화를 감각적 체험과 연계시킬 필요가 있다.

## (2) 잠정적 가설로서의 의미화

‘의미화’는 학습자의 주관성이 보다 인정되는 ‘체험’에서 보다 수용 가능성 또는 타당성이 중요시되는 ‘이해’ 또는 ‘해석’으로 전환되는 중요한 작업이다. 특히 시 교육에서 의미화는 자신의 생각을 타인에게 언어화하여 전달하고 이를 인정받는 과정이 되기도 한다. 한 편의 텍스트에 대한 의미화는 최종적으로 시 교육에서 ‘주제’라는 이름하에 다루어지며 학습자에게 부담을 주는 요소로 작용한다. 심미적 체험의 지속과 심화를 위한 교육적 처치로서의 인지적 작업 촉진은 학습자로 하여금 심미적 체험의 다음 단계로 넘어가도록 해주며, 학습자의 분산되는 정서의 에너지를 수렴해줄 수 있도록 도와준다. 그런데 텍스트를 의미화하는 작업은 곧 하나의 심미적 체험으로서의 단위에 대한 의미화를 이루는 기반이 된다. 그러므로 학습자들은 시의 의미를 언급할 때 효능감을 느끼지 못하며, 그 의미화가 풍부할 때에도 ‘잘은 모르겠지만’ 등의 단어를 함께 사용하며 자신이 시 텍스트를 해석한 바를 언급한다.

이에 대한 전략으로 의미화를 ‘잠정적 가설’로서 제안하고자 한다. 학습자가 현재 자신이 하고 있는 의미화가 곧 정답이 되어야 한다고 부담을 느낀다면, 의미화에 대한 자유도가 떨어지며 근거를 외부에서 찾게 되는 현상이 일어나는 경향이 있다. 이에 대해 독자와 텍스트의 만남이 하나의 ‘사건(event)’이라는 관점 하에 의미화가 이러한 토대 위에서 발생하는 것이라는 관점을 제공하는 것이다. 잠정적 가설이라는 개념은 통시적, 공시적 축에서 하나의 좌표로서 이 의미화가 기능한다는 의미를 지닌다.

이는 예술적 경험 및 심미적 체험을 ‘종결 불가능한 해석의 유희’라고 보는 칸트와 니체 등의 정의와도 상통한다. 즉 미적 경험은 예술과의 만남 속에서 자신의 경험과 -지금, 여기, 오늘- 해방적으로 마주할 가능성을 주기” 때문에(박민수, 2010:106-115) 모든 시 텍스트와의 만남은 그 특수성을 가진다는 것을 인식하는 것이다.

우선 ‘잠정적’이라는 것은 시 읽기가 불변하거나 똑같이 반복되는 것이 아니라, 매번 독특함을 가지는 상황이라는 점을 인식하는 데에서 온다. 아래 학습자들의 사례는 같은 시를 반복해서 읽었지만 새로운 상황이므로 새로운 의미를 형성할 수 있다는 인식을 보여준다.

- 제가 선택한 시는 윤동주 시인의 ‘자화상’입니다. 시의 본문을 읽기 전에 작품의 제목과 시인을 보았을 때 가장 최근에 이 시를 학습한 당시의 상황이 떠올랐습니다. 하지만 시를 읽는 과정에서 저만의 느낌을 적는 감상의 과정을 거치다 보니 학습 당시에 일방적으로 주입된 시의 해석은 오히려 머릿속에서 희미해져 갔습니다. [B-3-II-3]
- 이상의 ‘거울’은 학교 문학 시간에서도 접해봤던 작품이다.(시험지 보기) 그래서 내용이나 시의 특징들, 즉 이미 알고 있는 것들을 단순히 나열하는 것보다는 오늘 받은 새로운 느낌, 그리고 내가 지금까지 생각해왔던 것들에 대해서 이야기하고자 한다. [A-12-II-3]

다음으로는 잠정적 가설의 통시성을 살펴볼 수 있다. 우선 이는 교실에서의 학습자의 상황과도 밀접하게 관련된다는 점을 짚고 넘어갈 필요가 있다. 학습자로서의 독자는 사적인 시 읽기 과정에서와 마찬가지로 한 편의 시를 읽고 의미화할 수 있는 주체로서의 위상을 부여받지만, 이와 동시에 교육되어야 할 존재로 여겨지기 때문에 자신의 의미화 과정과 결과를 발전시켜 나가야 하는 교육의 대상으로서의 위상을 갖는다. 그러므로 학습자의 해석은 교실의 구성원들, 즉 교사 및 동료 학습자들과 공유할 수 있는 상태로 외화되어야 한다(김정우, 2006:62). 외화가 가능하려면 어느 정도의 감상 결과의 타당성이 자기 안에서 확보되는 것이 필요한데, 이는 앞서 언급한 ‘이해감’과 관련이 있다. 의미에 대한 승인은 텍스트의 표현을 통해 받아 해석의 차이를 정당화하는 근거로 작용해야 한다.

다음으로 잠정적 가설이라는 의미는 통시적인 관점에서 보았을 때 자신의 의미화 결과가 여러 개 중 하나의 선택이라는 것을 의미한다. 이는 다른 ‘가

설'로서의 의미화 결과들과의 조화를 추구해야 한다는 것을 시사한다. 이때 타당성 또는 수용 가능성이라는 개념을 도입할 수 있는데, '수용 가능성(acceptability)'를 자신의 의미화 결과도 가질 수 있도록 하되, 시 교육에서 제공하는 정론적인 해석 역시 수용 가능성의 측면에서 바라보아야 한다. 즉 학습자가 형성한 의미는 그 의미를 도출한 상황에서 그 위상이 존중받아야 하는 동시에 해석이 종료된 상태가 아니기 때문에 얼마든지 달라질 수 있으며, 정론적 해석과 조화를 이루는 방향으로도 나아갈 수 있다. 다음은 '잠정적 가설'로서의 의미화가 공시적·통시적 차원에서 잘 드러난 학습자의 인터뷰이다.

[M-1]: 저는 예술이라는 거를 접할 때, 보통 그림도 있고 시도 있고 노래도 있고 가사도 있고 막 이렇잖아요. 근데 그게 물론 다 한 번에 그 작가의 의도가 드러나는 것도 있지만, 또 그렇지 않아서 ⑦다양한 관점으로 해석이 가능한 것도 있잖아요. 그래서 저는 노래를 들을 때에도 ㉡ 내가 그때에 느끼고 있던 심정에 따라서 그 노래가 다르게 들릴 수 있고, 또 내가 했던 경험에 따라서 그 노래가 다르게 해석될 수 있다고 느꼈어요. 그리고 제가 좋아했던 노래 중에 저는 원래 이렇게 슬프다는 느낌으로 들었을 때 제가 그 노래를 좋아했는데, 나중에 다시 듣고 보니까 또 그게 그런 의미로 해석이 되는 게 아니라 또 그 사람은 긍정적으로 썼다라는 게 느껴질 때도 있더라고요. ㉢ 저는 그런 걸 찾는 게 좋은 것 같아요. (중략)

[M-1]: ④이 시 같은 경우에는 저는 이런 경험을 통해서 이 시를 읽었다라고 표현을 했는데, 다른 사람은 또 다른 경험을 통해서 이 시를 해석할 수도 있는 거잖아요. 저는 그런 게 예술이라고 느꼈어요.

[M-1] 학습자는 시의 예술로서의 구조 및 속성에 대한 인식이 형성되어 있는 학습자이며, 이를 ⑦에서도 확인할 수 있다. ㉡에서는 이 학습자의 통시적인 측면에서의 잠정적 가설로서의 의미화를 확인할 수 있다. 인터뷰에서는 두 가지를 찾을 수 있는데, 하나는 '상황'에 따라 달라지는 것이다. 문학 텍스트, 그중 특히 시 텍스트는 정서의 추동으로서 이해를 해 나갈 수 있는 소통 구조를 지니고 있다. 그러므로 '상황'의 특이성을 인식하고 이로부터 의미가 나올 수 있다는 것이 중요시되어야 한다. 또한 여기에 더하여 '경험'을 언급하고 있는데, 이는 지금 이해되지 않았더라고 나중에 이해될 수 있다는 점, 그리고 자신의 경험이 다른 사람과 다른 감상의 의미화를 이루는 기반이 된다는 점에 대해 교육 내용을 제공할 필요가 있다.

④에서는 잠정적 가설의 공시적인 측면에서의 교육적 의의를 확인할 수 있다. 여러 의미화로 나아갈 수 있었던 잠정적 선택지들 중 학습자는 하나의 선택을 한 것이라는 관점에 따르면, 다른 ‘가설’들 역시 학습자의 가설과 조화롭게 존재할 수 있다. 이는 반드시 한 정답만을 택해야 하는 것이 아니라, 여러 가설들이 함께 존재하는 것이 예술로서의 시의 본질이라는 것을 인식하는 것이다. [M-1] 학습자는 다른 사람은 ‘다른 사람의 경험을 통한 해석’, 즉 다른 사람 안에서의 통시적인 의미화와 ‘자신의 경험을 통한 해석’, 즉 자신의 상황에 따라 발생한 통시적인 의미화가 공시적인 차원에서 공존할 수 있다는 것을 인식하고 있고, 나아가 ‘그런 게 예술’이라고 정의하고 있다.

마지막으로, 잠정적 가설로서 의미화의 결과물을 이해한다면, 보다 심화된 해석으로 나아갈 수 있는 가능성을 확보할 수 있다. 가설을 ‘수많은 선택지들 중에서 방향성을 정하는 것’으로 이해한다면, 자신이 의미화한 결과물에 대해 역방향으로 생각해 볼 수 있다. 즉 내가 형성한 이해 말고 다른 선택지는 없었을까 하는 질문을 던지고 이에 대한 답을 찾아보는 것이다. 이는 손쉬운 설명 또는 신속한 의미화에 만족하지 않고 다른 가능성들을 고려하며 더 깊이 파고드는 작업이 될 수 있다. 이때 여러 가지 예상 가능한 선택지들을 상상하며, 학습자는 작품의 의미화를 심화할 수 있다.

정리하면, 학습자가 시 텍스트로부터 형성해 낸 의미가 ‘잠정적 선택’이라는 점을 이해하게 함으로써 공시적·통시적 차원에서 현 상황에서 여러 의미 중 선택된 것임을 인지할 수 있도록 해야 한다. 학습자들은 시 텍스트의 의미 해석과 관련하여 시의 표현과 내용을 인식하고 연결함에 있어 현재의 학습자가 처한 심적 상황 및 학습자의 시 읽기와 관련한 목표가 바탕에 있음을 인식함으로써 자신의 체험에 근거한 이해를 형성하는 동시에 이 같은 이해가 불변하는 것이 아니라 바뀌어 나갈 수 있음을 인지할 수 있다. 즉 학습자가 시 텍스트의 맥락과 관련하여 형성한 의미는 ‘지금, 여기’의 의미임을 인식하는 것이 필요하다. ‘지금, 여기’에서 표현과 내용을 인식하고 그 둘을 연결한 결론이기 때문이다. 학습자의 시 인식이 변화한다면 이 의미도 함께 변화할 것이다.

## 2.4. 미의식을 매개로 한 일상적 삶의 맥락에의 전이

‘미의식’은 보다 실체가 있는 미 개념이 정교화된 것이다. 범주의 정교화에 따라 학습자는 아름다움을 체험함에 있어서 개성을 가지게 되며, 여러 상황에 적용할 수 있는 생산성과 능동성을 가진다. 학습자는 자신만의 ‘아름다움’에 대한 기준을 형성함과 동시에, ‘시’에 대한 인식이 이론화된다. 이 같이 이론화된 ‘시’ 개념과 미의식이 교차하면서 학습자는 일상적인 삶에 보다 시와 시의 심미성을 적용하게 된다. 여기에서는 이를 위해 ‘시적인 것’이라는 개념을 중심으로 하는 장르적 개념의 조작적 정의를 통한 학습자의 개성을 있는지식, 시 텍스트를 넘어서 일상적인 다양한 장면을 텍스트화하는 능동적인 자세의 향유, 마지막으로 언어적 이해-표현의 미적 양식의 형성을 통한 언어적 풍요화와 삶의 미적 고양의 방식이 교차할 수 있는 지점을 다루도록 한다.

### (1) 장르적 개념의 조작적 정의: ‘시적인 것’을 중심으로

학습자는 심미성을 중심으로 하여 시에 대한 장르적 개념을 형성하게 된다. 이 개념은 미의식을 기반으로 하여, 시의 시다움을 이해하는, 학습자의 시에 대한 하나의 이론(theory)라고 할 수 있다. 시의 이론이 시의 미적인 본질과 속성을 밝혀 주는 이론이 되기 위해서는, 미적 가치의 평가 기준을 담고 있어야 한다. 시의 미적 가치에 대한 평가 기준은 ‘더 시적인 것’과 ‘덜 시적인 것’을 구분하는 기준이라고 할 수 있다(홍승진, 2020:198). 즉, ‘시’라는 실제하는 텍스트를 학습자의 개념 안에서 ‘시적인 것’이라는 속성으로 변환하는 작업이다.

이는 급속히 변해가는 의미 생산 체계들을 문학교육에서 받아들여, 학습자가 자신에게 맞는 ‘사고 패턴’을 형성하는 것, 즉 사물과 현상을 자신의 관점에서 바라봄으로써 자신의 삶의 맥락을 문학 세계와 자유롭게 연관시킬 수 있는 가능성을 부여하는 것이다(권오현, 2001:17-18). 아래 [B-5] 학습자의 조사 답변 내용을 통해 이 같이 ‘시적인 것’의 속성을 인지하고 것의 실현 형태를 분석해 볼 수 있다. 학습자와 같이 시에 대해서 사람마다 다른 개념을 가지고 있음을 인지하고 있는 바탕 위에 자신만의 범주를 형성해 가고 있음을 확인할 수 있다. 또한 이 형성이 완성의 형태가 아니라 진행의 형태임을

드러냄으로써 범주의 유동성과 유연성을 함께 보여주고 있다고 할 수 있다.

- ⑦ 시와 산문의 가장 큰 차이점은 함축성과 운율이라고 생각합니다. 아무리 산문시라고 하더라도 일반적인 산문보다는 함축성을 강하게 가지며, 산문에 비해 운율이 있기 때문입니다. 따라서, 시는 산문에 비해 낭송의 방법이 굉장히 중요하다고 생각합니다. ㉡ 다만, 시의 정확한 정의를 내리는 것은 무척 어려운 일이라고 생각됩니다. ㉢ 타인이 시라고 인정하지 않더라도, 시를 읽는 이에게 시라고 느껴진다면 그것은 그 사람의 세상 속에서는 시이기 때문입니다. 제 짧은 소견으로는 모든 예술 장르의 정의는 상대적이며, 시도 마찬가지로 상대성을 가진다고 믿습니다. 처음 뒤샹의 작품이나왔을 때 세상이 그것을 예술이라 인정하지 않았으나, 지금은 예술이라 인정하는 것처럼, ㉑ 시 또한 당대에는 제대로 된 시라고 인정받지 못하더라도 후세에는 시라고 인정받을 수 있기에 시의 정의를 내리는 것은 힘들다고 생각합니다. 제가 ‘시’라고 판단하는 작품들은 대부분 행과 연이 구분되어 있고, 함축적이며 운율이 느껴지는 작품들입니다. 즉, ㉒ 명확하게 누가 봐도 시라고 말하는 작품들을 시라고 느끼는 경우가 많고, 사실 제가 접하는 시들의 대부분은 이러한 형태를 가지고 있습니다. 그러나, 짧은 산문과 구분되기 힘든 산문시도 있음을 알기에, ㉓ 시를 시답게 하는 것은 무언인가...에 대한 명쾌한 대답을 내놓지는 못할 것 같습니다. 그냥 많은 이들이 시라고 느낀다면 그것은 시로서의 가치를 충분히 가지지 않나 생각해봅니다. [B-5-I-2]

이 답변에서는 학습자의 시 인식의 구심점으로서의 원형과 그 외연을 확인할 수 있다. 우선 [B-5] 학습자는 ‘함축성’과 ‘운율’을 시가 갖춰야 할 필수적인 성격의 요소로 들고 있다. 그리고 이 특징을 보다 명확하게 하기 위해 상위 개념인 ‘문학’ 안에서 ‘소설’을 들어 두 장르를 구분하는 작업을 한다(⑦). 그러나 이와 동시에 이는 상대적 정의라는 것을 밝힌다. 이는 ‘함축성’과 ‘운율’은 범주의 경계를 짓는 속성이 아니라 범주의 구심점을 결정 짓는 속성으로서 기능하고 있다는 것을 보여준다. 더욱 주목해 볼 것은 이 같은 원형이 사람마다 다를 수 있음을 안다는 것이다. 자신이 가지고 있는 시 개념의 원형과 다른 사람의 원형이 다를 수 있다는 것을 인지하고 있음을 보여주는 것이며(㉒, ㉓), 이 같은 인식에 따라서 이 학습자의 시 개념은 외연을 확장할 수 있는 가능성을 가지게 된다.

또한 이 답변에서는 시를 판단하는 그 기준이 통시적으로 바뀔 수 있음을 인지하고 있음을 보여준다(㉓). 여기에서 주목할 점은 ‘뒤샹의 작품’과 연계하여 이해하고 있다는 점이다. 구심점으로서의 원형에 대해서는 ‘문학’이라

는 상위 범주를 적용했지만, 외연을 생각함에 있어서는 ‘예술’이라는 상위 범주를 적용한 것이다. 또한 타 예술 장르에 대한 문식성이 시를 이해하는 데에 도움을 준다는 점을 학습자의 답변에서 함께 확인할 수 있다. 마지막에 ‘명쾌한 답을 내놓지는 못할 것 같습니다.’라는 학습자의 답변에서는 학습자의 시에 대한 개념 범주는 현재 진행형이라는 것을 알 수 있다.

이 같은 학습자의 정교화된 시 인식은 앞서 ‘잠정적 가설로서의 의미화’와 그 구조가 대응된다. 학습자는 자신의 의견은 분명하게 가지고 있되 이것이 공시적·통시적인 축에서 하나의 좌표 위에 있음을 알고 있으며 이는 더욱 더 개념을 발전시켜 나갈 수 있는 원동력이 된다고 할 수 있다.

## (2) 텍스트의 능동적 선정을 통한 향유

학습자는 명시적으로 심미성에 대해 배워 나가면서 잠복되어 있는 심미적 이해 능력으로서의 심미적 문식성을 동시에 신장한다. 이 단계에서 학습자는 시의 심미적 이해·표현에 대한 유용성 인식 및 암묵적인 목적이 설정되고 간신되어 있는 상태이며, 이를 바탕으로 일상생활에서의 텍스트를 능동적으로 선정해 나갈 수 있다. 또한 객관적 형식과 주관적 심리 사이의 미세 조정의 결과 자신만의 개성적인 시 읽기 방식 또는 시 개념을 정립해 나갈 수 있는 학습자가 된다. 이 같은 암묵적 목적은 바로 학습자의 삶에 도움이 될 수 있는가를 그 핵심적인 요소로 포함하고 있는데, 여기에서 학습자의 ‘능동적’ 문식 활동에 대해 생각해 볼 수 있다. 심미적 문식성의 수준이 높은 학습자가 있다고 할 때, 이 학습자는 이러한 심미적 문식성이 자신의 어떤 문제를 해결해 주는지 알 수 있어야 하며, 향후 문제 상황을 만났을 때 자발적으로 이 같은 문식성을 실천할 수 있어야 한다.

학습자가 형성하고 있는 ‘목적’은 자신의 삶에서 활발하게 지속할 수 있는 주체적인 교육 태도 형성의 동기가 될 수 있는데, 이는 학습자의 삶에 있어서의 바로 시의 필요성과 연결된다. 즉 문식성과 관련한 ‘목적’은 ‘시 인식’의 개념의 범주 설정과 이 범주로 인해 추동되는 암묵적인 목표 및 전제와 연관 된다는 것이다. 어떤 것이 한 인간에게 필요하다는 말은, 그것이 그 사람이 지닌 문제를 해결하는 데에 도움을 주거나 그 사람의 행복을 증진시키는 데 도움이 된다는 뜻이다. 이 경우 학습자는 제도적인 교육의 상황에서 벗어나

더라도 자발적으로 문학 및 문식 활동을 할 수 있다. 그렇다면 학습자가 현재의 상황이 문제 상황이라고 느낄 수 있는 계기가 필요하며, 이를 문학 읽기를 통해서 문학만이 해결해 줄 수 있는 방법으로 해결하는 과정을 교육 내용과 방법으로 삼아야 한다. 그리고 그 문제 상황에 대하여 학습자가 자신의 감정이나 정서에 주목하고, 문학 작품의 심미성을 통해 상황을 다르게 보고 새로운 인식 및 정서로 나아갈 수 있도록 해야 한다. 또한 이러한 기반이 되는 시의 표현과 내용에 대해 다양한 체험 및 탐구 지점들을 발견할 수 있도록 해 주어야 한다. 그리고 이러한 일련의 과정을 메타적으로 인식함으로써 자신의 문식성이 향상됨을 학습자 자신이 성찰할 수 있는 기회들을 마련해 주어야 한다(김민재, 2020a:177-182).

즉 이것을 학습자의 실제 삶에 적용한다면, 학습자는 크게 두 가지 방향으로 능동성을 발휘할 수 있다. 한 가지는 개별 시 텍스트를 선정했을 경우 읽기의 차원에서, 효능감을 가지고 능동적으로 시 텍스트를 감상 및 해석하는 것이다. 즉, 시 텍스트에 있어서 자신의 감상에 대한 어느 정도 확신을 가지고 진행해 나가되, 텍스트와 독자 자신의 거리를 미세 조정(Stone, 2000)하면서 통합해 나가는 그 방법을 능동적으로 수행할 수 있다. 즉 텍스트가 고정되어 있을 때 그 읽기 방법과 결과를 능동적으로 조정해 나갈 수 있다는 의미에서 학습자는 자발성을 발휘할 수 있다. 즉, 일상적 삶에 심미적 문식성이 전이된다는 것은, 학습자가 보다 넓은 범위의 텍스트를 선정하여 심미적으로 이해·표현한다는 뜻이 된다. 앞서 언급했듯이, 텍스트는 지식·경험·활동의 실제적 차원이 된다.

즉 이것을 학습자의 실제 삶에 적용한다면, 학습자는 크게 두 가지 방향으로 능동성을 발휘할 수 있다. 한 가지는 개별 시 텍스트를 선정하는 차원에서, 효능감을 가지고 능동적으로 시 텍스트를 감상 및 해석하는 것이다. 즉, 시 텍스트에 있어서 자신의 감상에 대한 어느 정도 확신을 가지고 진행해 나가되, 텍스트와 독자 자신의 거리를 미세 조정하면서 통합해 나가는 그 방법을 능동적으로 수행할 수 있다. 즉 텍스트가 고정되어 있을 때 그 읽기 방법과 결과를 능동적으로 조정해 나갈 수 있다는 의미에서 학습자는 자발성을 발휘할 수 있다.

두 번째는 시 개념을 능동적으로 구성하는 데서 오는 시 텍스트 선택의 능동성 및 자발성이라고 할 수 있다. 학습자들은 ‘시’라는 개념에 대한 범주의

변형 가능성을 열어놓고 계속해서 개신해 나간다. 그리고 이 범주를 구별지어주는 가장 강력한 기준 중에 하나는 시를 읽는 목적이 된다. 즉 학습자에게 의미 있었던 시 텍스트 체험은 다음 시 텍스트 체험을 만드는 것이다.

이 같이 시 인식의 개념 범주를 계속해서 바꿔 나가는 것은 문학 능력에서 언급하는 ‘지식’의 개신 행위와도 연결지을 수 있다. 문학 능력을 지식 개념을 고찰함으로써 살펴본 염은열(2010)에서는 학습자들이 외부의 지식을 자신의 내부로 받아들이는 과정의 필요성, 즉 자신의 지식으로 구성하는 과정에 대해서 특히 중요성을 두어 다루었다. 즉, 어떠한 외부로부터 오는 암이 인격적 지식으로 체화되어 실제적 지식으로 작동해야만, 문학능력의 발달로 이어진다는 관점이다. 이는 학습자를 ‘지식 구성 주체’로 보는 것으로, 이때의 배움이란 ‘개별적인 배움의 주체가 그가 가진 현존의 지식 체계를 부정하고 그보다 한 단계 더 높은 지식 체계를 획득하기 위해 분투하는 과정’(정재찬, 1996:168; 염은열, 2010:73에서 재인용)이다. 즉 학습자가 자신의 지식 체계를 부정하고, 한 단계 더 높은 지식 체계를 획득하기 위해 분투해야 한다는 것이다.<sup>154)</sup>

이 같이 외부의 자극으로서의 지식을 학습자 자기 내부의 지식으로 만드는 문제, 즉 ‘학습자의 당사자적 지식’(염은열, 2010:73)의 예시는 Ⅲ장에서 살펴본 바와 같이, 기본적으로 학습자가 자신의 시 개념 또는 자신의 시텍스트에 대한 해석과 감상이 오직 하나가 아니라 여러 가능성 중에 선택한 것임을 인식하는 데서 출발한다. 이 같은 ‘선택’의 개념은 학습자의 심미적 이해 역량 향상에 있어서 몇 가지 기여하는 바가 있다.

우선, ‘선택’의 관점은 자신의 감상이 근거 없는 것이 아니며 또 반대로 유일한 것이 아님을 아는 것이다. 그러므로 학습자들이 흔히 느끼는 감상 및 해석의 불안을 극복하는 데에 도움을 주며, 텍스트의 형식적 요소를 자신의 감상 근거로 삼는 데에 기여할 수 있다. 다음으로, 선택의 이유에 대해 설명하는 과정을 부여할 수 있는데, 그럼으로써 자연스럽게 가능한 다른 해석들에 대한 상상 및 추론을 도모할 수 있다. 문학교육에서 언제나 문제가 되는

154) 염은열은 특히 인식 및 지식 구성 주체로서 학습자가 개별적인 작품을 통해 지식을 구성해 가고, 이 구성의 결과를 해석공동체에 조회하고 조정하고, 그 과정을 통해 새롭게 발견하거나 구성하는 과정을 조력하는 것을 문학사적 관점에서 다루어 문학교육이라고 하였는데, 본고에서는 해석공동체에 관한 논의는 중점적으로 다루지 않는다.

것은 학습자의 해석의 자유와 타당성의 조정이다. 이 같은 딜레마에서 학습자가 미세 조정을 통해 자신만의 길을 만들어 나갈 수 있도록 도움을 줄 수 있다. 그것이 구심점을 지키면서도 ‘가능역’을 넓혀나갈 수 있는 방법이 될 것이다.

이 가능역과 관련하여 실행할 수 있는 교수·학습 방법 중의 하나는 타 장르에 시적 특성을 부여하여 생각을 해 보는 것이다. 이는 리터러시에서 ‘문’과 ‘식’을 떼어 놓고 보았을 때 ‘문’을 통해 형성한 ‘식’을 중심으로 다시 ‘문’을 능동적으로 고르는 것이 된다. [M-1] 학습자가 광고와 시를 연계하여 텍스트 선정의 능동성을 보여준 하나의 예시를 확인할 수 있다.

예술은 무엇일까? 예술의 범위는 어디까지 확장될 수 있을까? 시는 시간의 예술이고 그림은 공간의 예술이라는 말이 있다. 그렇다면 광고는 예술이라고 볼 수 있을까? 광고와 시의 연관성에 대해 살펴보자. (중략) 시와 카피는 공감을 추구하는 창의적인 커뮤니케이션이라는 점이 같다. 시가 인간의 정서를 자극하여 독자와 상호작용하듯이 광고의 카피도 소비자의 욕구를 자극하여 상품을 구입하도록 설득한다. 이번 보고서를 작성하며 광고와 시의 유사성에 대해 생각해보게 되었다. 광고와 시라는 것을 들었을 때 둘이 어떻게 비교될 수 있을까라는 생각을 하였는데 자료 조사를 해보고 강연으로 들었던 내용들을 살펴보며 광고와 시가 생각보다 많은 것을 공유하고 있고, 둘 다 예술이라고 말할 수 있다는 것을 느꼈다. 예술이라는 것은 단순히 음악, 미술, 문학 정도라고 생각했었는데 강연을 들으며, 또 보고서를 작성하며 예술이라는 범위가 확장되고 세상을 다양하게 바라볼 수 있는 계기가 된 것 같아 기분이 좋았다. 나름대로 예술과 친한 편이라고 생각했었는데 예술의 폭의 넓어지다 보니 내가 그동안 알고 즐겼던 것이 몇 되지 않는 것 같았다. 앞으로 살아가면서 새롭게 등장할 예술들에 대해서도 생각해볼 수 있는 계기가 된 강의였다.

[M-1] 학습자는 영상 컨텐츠 산업에 종사하는 것을 장래 진로로 희망하고 있는 학생으로, 광고와 시를 연계하는 능동적 작업을 하였다. 첫 문장을 보면 ‘시’라는 개념에서 넘어가서 ‘예술’이라는 범주에 대해 탐구하고 이 예술이라는 범주 안에서 시와 광고를 연관 지으며, 최종적으로 예술이라는 범주를 확장하고 또 확장의 가능역을 남겨놓는 양상을 확인할 수 있다. 여기에서 주

목할 지점 중 하나는 ‘나름대로 예술과 친한 편이라고 생각했었는데’ ‘예술의 폭이 넓어지다 보니 내가 그 동안 알고 즐겼던 것이 몇 되지 않는 것 같았다.’라는 문구로, 이것이 바로 학습자가 외부의 지식을 자기화하면서 자신의 기존 지식 체계를 무너뜨리고 새로운 체계를 세우는 모습을 보여준다. 이 학습자는 앞으로도 새롭게 등장할 예술들을 받아들이겠다는 생산적 범주화의 태도를 지니게 된다. 이 같이 형성된 ‘지식 갱신’의 관점을 바탕으로 이 학습자는 향후 새로운 시를 발견하면 이제는 광고의 관점에서도 시를 생각할 수 있게 될 것이며, 반대로 시적 특성을 광고에도 적용할 수 있게 될 것이다. 그리고 이 둘을 연결 짓는 개념은 미적인 속성으로, 다양한 심미적 요소에 대해서 탐구할 수 있는 지점들을 찾아나갈 수 있을 것이다.

### (3) 언어적 이해-표현의 미적 양식 형성

본 연구는 학습자가 시 텍스트를 넘어서서 시적인 사고 및 표현을 일상적 삶에서 의의를 가지는 방향으로 적용하는 것, 즉 심미적 문식성의 전이성을 목표로 한다. 특히 그중 시에 대한 심미적 문식성 신장의 궁극적 목표 중 한 가지를 언어적 이해-표현과 관련하여 미적 양식을 형성하는 것을 삼는다.

장르적 개념의 조작적 정의가 이루어지고, 이를 다양한 텍스트로 확장하여 읽을 수 있는 능동성을 확보한 학습자는 언어적 이해-표현의 시적 양식을 심미적으로 수행할 수 있게 된다. 여기에서는 보다 표현 능력의 가능성을 다루어 보고자 한다. 심미적 문식성이라는 개념은 심미적으로 ‘읽고 쓰는’ 능력을 의미한다. 본 연구에서는 이중 특히 감상 및 이해의 측면, 즉 ‘읽는’ 측면에 대해 논의하였다. ‘읽고’ ‘쓰는’ 두 가지의 능력과 그 기저에 있는 태도는 강력하게 상호작용하며 서로를 형성해 나간다.

개념이 정교화가 되면 생산성을 가져 ‘시’라고 명명되지 않은 텍스트로, 그리고 나아가 일상적 삶의 맥락으로 그 텍스트의 범위를 확장하는 능동성을 가질 수 있듯이, 이해 능력은 표현 능력으로 전이될 수 있다. 시 장르에서 심미적으로 표현하는 행위의 완성 단계라고 할 수 있는 것은 한 편의 시 창작일 것이다. 여기에서는 ‘창작’이라는 개념보다는 ‘미적인 표현 양식의 형성’이라는 개념에서 접근하고자 한다.

이 같은 관점의 접근은 시라는 ‘예술’의 개념이 계속해서 변화해 왔다는 인

식, 즉 범주의 생산성을 토대로 한다. 즉 학습자가 일상에서 시의 심미성이나 아름다움을 느끼는 ‘일상의 미학’을 추구한다는 것은 학습자가 일련의 정서적·인지적 이해 및 표현 과정을 통해 비예술적인 대상과 비예술적인 사건들을 통해 심미적 체험을 할 수 있는 것을 의미한다. 이 같은 관점은 다음의 두 가지 전제를 가진다. 첫 번째로 예술은 비예술적 활동과 경험들의 영역으로부터 출현하였으며 이 두 경계는 서로 넘나들 수 있다는 것이며, 두 번째는 심미성의 영역과 예술의 영역이 구분되며 훨씬 넓게 확장되어 있다는 것이다(Sartwell, 2003:905).

본 연구에서는 예술로서의 시에 대한 감상에 있어서 미적인 것을 중시하여, 심미적 체험으로부터 미적 속성의 발견, 미적 구조의 인식, 예술 패턴의 인식으로 이어지는 심미적 문식성이라는 개념을 정립하여 학습자의 시 텍스트에 대한 심미적 이해·표현 능력을 설명하고자 하였다. 여기에서 중요한 구분 중 하나가 시의 예술적 가치와 미적 가치이다. 예술을 정의하는 필수 조건과 미적인 것(the aesthetic)을 정의하는 데 있어서의 필수 조건은 구분된다.<sup>155)</sup> 여기에서는 일상적 차원에 ‘미적 속성’을 시 인식의 조정과 확장을 통해 부여하는 방식으로, 학습자의 언어적 이해·표현 능력을 미적인 차원에서 향상시키는 것을 도모한다. 여기에서는 생산적 이해부터 시적 표현까지 나아가는 학습자 양상을 스펙트럼 형식으로 제시하여 그 가능성을 논의하고자 한다.

- 시는 자신의 생각을 표현하는 많은 수단 중 하나입니다. 시를 통해 줄글로는 완벽하게 표현 못하는 감정, 감동, 깨달음을 얻기 때문에 읽습니다 [A-13-III-4]

위 학습자와 같이, 시의 심미적 체험부터 이해·표현까지 나아가며 형성된 심미적 문식성과 이와 상호작용하는 학습자의 시 인식은 학습자의 일상적 언어생활에서 ‘줄글로는 완벽하게 표현 못 하는’, ‘감정, 감동, 깨달음’을 느낀 것을 바탕으로 향후 언어생활에 적용할 수 있다면, 심미적 문식성에 삶의 맥락에 보다 의미 있게 전이되는 것이라고 할 수 있다. 다음은 일상적 맥락에 표현을 차용하는 방식을 도입한 학습자의 사례이다.

---

155) 이에 대해 예술 개념과 미의 개념을 일치시키려는 노력도 일어났지만, 본 연구에서는 심미적 체험에 기반하지 않은 예술의 이해 및 해석 행위가 있다고 보아 예술과 미적인 것을 구분하여 논의한다. 이는 교육적 차원에서 보다 실질성을 가지기 위한 의도에 따른 것임을 다시 한 번 언급하고자 한다.

[C-34]: 표현을 할 때 항상 늘 써 왔던 표현 말고, 또 독특한 표현이 있지 않을까?  
궁금해서 시를 읽는 것이라고 생각해요. 그럴 때 읽고 싶어질 것 같아요.  
(중략) 내가 이런 표현 방법을 알면 나도 다른 것을 보고 어떻게 표현을 해야 할까?라고 생각하는 시간을 가질 수 있어요.

인터뷰에 참여한 학습자들 중 ‘시’ 또는 ‘시적인 글’, ‘나아가 시적인 표현’을 생산한다고 한 학습자들이 있는데, 이들의 ‘시적인 표현’은 심미적 문식성으로 형성된 시 인식 및 미 개념이 어떻게 표현으로 형성되고, 일상적 삶에서 의미를 가지는지를 보여준다. [B-4]와 [C-4] 학습자는 부정적 감정을 극복하기 위해 시를 쓴다고 답변한 학습자들이다. 이중 [C-4] 학습자의 사례를 초점화하여 살펴보자 한다. [C-4] 학습자와의 인터뷰를 두 차례 수행하였는데, 첫 인터뷰에서는 우울하거나 힘들 때 ‘시와 비슷한 글’을 쓴다고 언급하였다. 두 번째 인터뷰에서는 언제 시를 쓰는지에 대해서 보다 중점적으로 대화를 하였는데, 연구자가 계속해서 상황의 구분 작업을 촉진하자 다음과 같이 학습자가 답변에 변화가 있었으며, 자신이 창작한 글을 보여주기도 하였다.

[C-4-①]: 기분 안 좋은 날. ⑦어, 우울해요. 시가. 시가 아닌데, 약간 시는 아니고  
약간 진짜 짧은 글이거든요. 근데 되게 우울해요.

[C-4-②]: 그날 기분에 따라 달라지는 것 같아요. ⑦그날 기분이 감성이 풍부하고  
감수성이 있으면 시를 쓰는 게 더 편한데, 그날 좀 뭔가 약간 많이 쓰고  
싶고 아니면 약간 감수성이 없으면 독후감을 쓰고 싶고… 이해력이 없으  
면 독후감이 더 편한 것 같아요. (중략)

[C-4-③]: 음… 내 탓이 아닐 때, 죄책감이 없는 날? 약간 죄책감이 없고 내 탓이  
아닌 날 같은 날에는 일기를 써서 이건 내 탓이 아닌데 이렇게 돼서 내  
탓이 되어 버렸고, 그래서 억울했다 이렇게 쓰는데, ⑦저의 죄책감이 있  
고 자존감이 떨어지는 날이 있으면 너무 슬프니까 막 약간 이렇게 짧은  
글로 쓰는 것 같아요.

학습자의 표현에 대한 인식은 ⑦에서 ⑩으로 연구자의 질문을 통한 촉진에  
따라 바뀌었는데, ‘시를 쓰는 상황’과 ‘시를 쓸 때의 감정’, 그리고 ‘표현된  
결과물이 시라는 인식’이 점차 뚜렷해졌다. 이를 각각 ‘시 인식’의 개념과 범  
주로도 표현할 수 있다.

<표 15> 학습자의 시적 표현에 관여하는 ‘시 인식’

학습자의 개념	속성		상위 개념	목적
	표현	내용		
자신의 시적 표현	정의: 자신의 결과물이 ‘시적’인지의 여부 판단			
	이론화: 시적 표현의 상황에 대한 인식을 바탕으로 한 심미적 기능의 명료화			

또한 [C-4] 학습자는 단계에 따라 자신이 생산한 텍스트가 ‘시’일 수 있음을 인식하게 되었는데, 인터뷰 중 ①의 단계에서 자신의 글이 ‘시’가 아닌 이유를 그 형식적인 특성에서 찾았다. 자신이 평소 보는 시와 다르다는 것이다. ②와 ③의 단계에서는 자신이 무슨 말을 하고 싶은지 알지 못하고 쓰는데, 시인들은 알고 쓸 것 같기 때문에 시가 아니라고 하는 시 표현의 과정 및 기제를 그 구분 근거로 들었다. 이 같은 과정은 ‘시’에 대한 인식을 토대로 ‘시적 표현’이라는 개념에 대한 정교화를 해 나가는 과정이라고 할 수 있다.

자신의 정서를 명료화하고 이를 통합하여 정제된 언어로 표현하는 것은 학습자의 삶의 심미화 그 자체에 기여한다. 우리 안의 사유를 일으키는 것은, 명료하지는 않지만 우리에게 느껴지는 일인칭적 감각 또는 정서가 된다. 이를 포착하는 심미적 방식의 시적인 이해·표현은 시 텍스트에 대한 심미적 체험과 같은 구조로 이루어진다(최진, 2019:69). 자기 자신 안에서 모호했던 정서나 느낌 등을 대상화하고, 이것에 형식(form)을 부여하고, 표현으로 실현해 내는 일은 한 편 시 텍스트를 의미화하는 과정이라고도 할 수 있는 것이다.

특히 미적인 표현 양식은 지금까지는 학습자의 외부에 놓여 있는 어떤 가치들을 학습자에게 중요한 어떤 것이 될 수 있는 가능성은 제공하는 역할을 할 수 있다(Hudak, 2018:4). [C-4] 학습자는 ‘힘들 때’ 시적인 표현을 생산했지만, 이제는 ‘자신의 정서가 통합되지 않았을 때’, 즉 ‘죄책감이 들 때’, ‘자존감이 떨어졌을 때’ 등 자아가 통합되지 않았을 때 시적인 표현을 생성하면 보다 자기 자신에게 다가갈 수 있음을 구체적으로 인식하게 되었다. 한편 [C-4] 학습자에게 ‘시인도 자신이 표현해내기 전까지 결과물을 알지 못할 때도 있다.’라는 점을 언급하였는데, 굉장히 놀라면서 어떤 즐거움의 감정을 보였다. 이는 미적 표현 양식은 자신과 동일한 감정이나 형식을 공유하는 타인

을 통해 실재감을 느끼면서, ‘우리’가 보고 듣고 생각하며 그것을 서로 소통 할 수 있는 동일한 인간 존재에 속한다는(최진, 2019:153) 인식을 해 줄 수 있게 함을 의미한다. 미적인 이해·표현의 언어 양식은 언어의 풍요화와 문학적 능력의 성취(윤여탁, 2016:166)이자 일상을 심미적으로 고양시켜 보다 나은 자신의 존재로 다가가게 해 주는 삶의 방식이기도 하다.

## V. 결론

본 연구는 학습자가 시 텍스트를 심미적으로 체험하고 이를 언어화하여, 삶에 의미 있는 방식으로 미적인 이해·표현 양식을 형성할 수 있는 교육을 구안하고자 하였다. 이를 위해 심미성을 문학교육의 영역에서 재개념화하고, 이를 토대로 심미적 문식성 개념을 정립하여 학습자의 수행 층위에서 심미성이 구현될 수 있도록 하는 교육을 구안하고자 한다.

이를 위해 우선 심미성의 개념에 대해 문학교육적 차원에서 그 위상을 검토하여 재정립하였다. 그동안 심미성은 문학교육의 영역에서 인식적 가치, 윤리적 가치와 함께 미적 가치를 담당하며 문학 및 문학교육의 목표를 이루는 근본적인 토대로 여겨졌으나, 그 구체적인 실제 현상과 지향점에 대해서는 당위적이거나 모호한 차원에서만 규명되어 왔다. 문학교육론에서도 심미성은 정서 및 윤리와 관련하여 아름다운 성질을 강조하는 수식 및 강조의 기능으로 사용되거나, 형식주의 및 신비평 이론과 연계하여 작품의 미적 자질들을 비평적 용어로 학습하는 것이라는 점이 주로 규정되어 왔다.

최근 심미성을 강조한 문학교육 연구들은 1) 학습자의 주관적 체험 및 향유를 강조하는 수단 2) 윤리적 가치 인식으로 나아가기 위한 문학적 방법 3) 장르적 관습으로서의 형식 및 구조의 차원에서 심미성을 다루었다. 이 세 가지 관점들은 학습자의 주관적인 체험을 중요하게 포섭하고자 한다는 점에서 접근 방식의 공통점을 지니고 있었으나, 각자가 처한 기반 위에서 심미성을 다르게 사용하고 있었다. 한편, 세 유형의 논의 모두 구체적인 아름다움의 개념에 대한 정의가 모호하였다. 그 결과 감각적이고 체험적인 차원에서 심미성은 그 역할을 하고 있었으나, 보다 고차원적인 활동에서는 그 존재가 추상적이었다. 따라서 ‘미’ 개념에 대한 정교한 고찰이 요구된다는 과제를 도출하였다.

개념의 위상을 검토를 토대로 시 교육에서 심미성 개념을 재개념화하기 위한 쟁점을 다루었다. 문학교육에서 심미성 개념의 불분명함은 미 개념 자체에서 오는 혼란과 예술 개념과의 모호한 관계, 문학 이론과 미학 이론의 통합 차원에서의 혼란을 그 원인으로 분석하고, 예술과 심미성의 구분, 그리고 심미성을 이루는 미 개념을 규명하고자 하였다. 특히 미 개념을 학습자의 인지

및 정서적 차원의 수행과 연계하고자 감각부터 인지까지를 아우르는 연속체적 개념임을 제시하였다. 또한 미의 위치와 관련하여 미학 이론에서 미를 다뤄온 논의를 1) 관행으로서의 예술 2) 미적 속성 3) 심미적 체험의 세 가지로 나누고 교육적 의미를 고려할 때 심미적 체험을 가장 기본적인 차원으로 설정하고 다른 두 차원이 체험의 토대 위에서 다뤄져야 함을 제시하였다. 이 같은 심미성 개념을 토대로 하여 시 교육에서 심미성이 실현될 수 있는 학습자의 이해·표현을 심미적 문식성이라는 개념으로 설정하여 국어교육 및 예술교육 사이에서 역할을 토대로 개념역을 규정하고, 그 구성 요소를 인지적 차원에서 밝혔다.

이 같이 정립된 심미적 문식성이 학습자의 시 감상에 작용하기 위해서는 학습자의 ‘시 인식’ 개념이 중요한 역할을 함을 밝혔다. 학습자의 ‘시 인식’이란 학습자가 ‘시’라는 개념에 대해 지니고 있는 다양한 인식으로, 이를 심미성과 관련하여 인식을 ‘표현’과 ‘내용’, 그리고 이 둘을 정의하고 연결하는 기저로서의 ‘목적’의 세 요소로 나누어 볼 것을 제안하였다. 또한 예술의 정의와 이론에서 착안하여 ‘시 인식’의 형태를 정의와 이론화로 나누어서 그 역할을 논하였다. 정의는 표현과 내용을 규정하는 것이며, 이론화는 시 읽기에 대해 학습자가 가지고 있는 목표에 따라 표현과 내용, 그리고 그 관계를 조정한 결과임을 상정하였다. 심미적 문식성과 관련하여 학습자의 다양한 시 인식은 각 차원에서 형태를 달리하며 학습자의 감상 및 이해를 주동하는 요소가 된다.

본 연구에서는 심미적 문식성의 작용 기제를 세 가지로 나누어 제시하였다. 첫 번째는 시적 언어의 중층적 구조에 기반한 정서-인지 상호작용으로, 시의 언어의 특성으로 인해 생기는 여러 차원의 언어를 정서와 인지가 오가며 심미적 체험을 지속하고 심화하는 기제를 다루었다. 두 번째로는 심미적 체험의 단위로서의 텍스트의 의미 실현의 중요성을 다루었는데, 학습자의 시 인식 및 미 개념 범주에 영향을 미치는 중요한 경험의 단위를 한 편의 텍스트로 보고 그 의미화까지 나아가기 위해서는 표현과 내용이 내재적으로 연결되어 있어야 한다는 점을 밝혔다. 또한 무엇보다도 심미성은 작품의 ‘표현’과 ‘내용’의 관계를 정립하는 것과 관련이 있으며, 특히 심미성이란 이 둘 사이가 우연한 것이 아니라 본질적인 내재적 관계를 지니고 있다는 점을 제시하였다. 마지막으로는 맥락 교차를 통한 장르적 범주화의 기제를 들었다. 이는

시 인식의 개념 구성이 다양한 맥락을 교차하면서 발생하는 유연한 기제라는 점을 밝혔다.

이론적 토대 정립은 자료 분석과 동시에 지속적 비교방법을 통해 진행되었다. 학습자의 양상을 근거이론 방법을 통해 분석 및 범주화하여 이론의 기반을 도출하였다. 중학교 학습자와 두 수준의 고등학교 학습자의 세 유형의 학습자군에 대해 인식 조사 및 시 감상 활동을 수행하고, 이론적 표집에 따라 학습자들을 대상으로 심층인터뷰를 한 후 근거이론방법에 따라 시 인식을 중심으로 한 심미적 문식성 작용의 국면별 양상을 범주화하여 심미적 체험 발생, 미적 속성의 탐구, 미적 구조 인식, 예술 양식의 범주화 및 이론화의 네 가지 차원을 설정하고, 각 차원별로 ‘표현’, ‘내용’, ‘표현과 내용의 연관 기제’의 틀로 기술하였다. 각 국면별로 심미적 체험 및 이해가 일어나는지의 여부와 그 정도에 영향을 미치는 요인을 학습자 요인, 텍스트 요인, 맥락적 요인으로 나누어 살펴보았다.

IV장에서는 심미성 및 심미적 문식성 개념의 이론적 토대 구축을 바탕으로 학습자 자료를 분석하여 도출한 시 인식 중심의 심미적 문식성 교육의 이론을 제시하였다. 우선 시 인식 중심의 심미적 문식성 교육의 전반적인 구도를 제시하고자 하였다. 학습자가 위치한 담론과 이를 바탕으로 한 학습자의 정체성 규정과 관련하여 예술로서의 시와 학습자가 어떤 관계를 맺는지와 이로 인해 형성되는 학습자의 시 인식에 대해 살펴보고, 다음으로 심미적 발달의 위계적 속성으로 학습자의 정서-인지의 상호작용을 중심으로 하여, 언어적 표현을 통한 의식화 정도와 개념의 정교화에 따른 생산성의 정도를 그 기준으로 제시하였다. 그리고 문식성의 구심점으로서의 심미성의 개념 구조와 작용을 제시하였다. 심미성의 개념을 학습자의 심미적 체험이 의미 있는 미적 인 이해·표현 역량 및 시의 장르적 특성에 대한 이해로 나아갈 수 있도록 재구조화하였다. 이에 따라 체험의 단위로서의 텍스트를 인식하는 층위부터 체험 발생 및 의미화 그리고 일상적 맥락에 시의 심미성이 전이될 수 있는 교육 내용을 체계화하여 제시하였다. 개념의 층위에 따라 이루어지는 활동의 성격을 고려해, 작품의 미적 구조를 파악하는 단계부터 교육할 것을 제시하였다.

본 연구는 문학교육에서 심미성의 의미역과 역할을 밝혀 언어적 이해·표현의 차원의 심미적 문식성 개념 정립을 시도하였다. 이를 위해 심미성의 이

론적인 기원과 그 양상을 고찰한 후 학습자의 실제 현상에 적용하여 분석함으로써, 추상적인 차원에서 논의되어 오던 심미성, 향유, 예술성과 관련하여 학습자의 역량들을 보다 일관적인 관점에서 기술하고 실제적인 현상에 적용 가능한 교육 이론을 제시하여 논의의 이론적·실천적 기반을 마련하였다는 의의를 지닌다. 본 연구를 바탕으로 하여 향후 심미성을 중심으로 하는 문학 교육 및 시 교육의 보다 세분화된 논의가 이루어지기를 기대한다.

## 참 고 문 헌

### 1. 자료

- 기형도. 기형도 전집 편집위원회 편 (1999). 기형도 전집. 문학과 지성사.
- 김광균. 김학동·이민호 편 (2002). 김광균 전집. 국학자료원.
- 김영랑. 김학동 편저(2012). 돌담에 소색이는 햇발같이: 김영랑 전집·평전·새문사.
- 백석. 고형진 편(2007). 정본 백석 시집. 문학동네.
- 서울대학교 국어교육연구소(1999). 국어교육학사전. 대교출판.
- 윤동주. 홍장학 편 (2005). 윤동주 전집. 문학과지성사.
- 이상. 권영민 편(2013). 이상 전집 1. 태학사.

### 2. 국내 논저

- 강내희 (2004). 문화연구와 “문형학” – 문학의 새로운 이해. *한국언어문화*, 26(1), 1-14.
- 강민규 (2016). 독자 반응 조정 중심의 시 교육 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 강민규 (2017). 현대시 독자의 윤리의식 구성에 관한 연구. *국어교육*, 157, 153-189.
- 강민규 (2020). 문학교육 연구에서 독자 반응 이론의 행방(行方)과 향방(向方): 1985년 이후 국내 연구를 중심으로. *문학교육학*, 66, 33-72.
- 강유진 (2018). 소설 원작 영화를 활용한 리터러시 교육 모형 연구. *우리문학연구*, 59, 59-84.
- 경규진 (1993). 반응 중심 문학교육의 방법 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 고정희 (2009). 한국 고전시가의 서정시적 탐구. 월인.
- 고정희 (2010a). 시의 정서(emotion)와 기분(Stimmung)에 대한 연구: 마종기

- 의 낚시질과 중년의 안개를 대상으로. 문학치료연구, 14, 239-271.
- 고정희 (2010b). 정서 교육을 위한 예비적 고찰 - 고문헌에 나타난 ‘정서(情緒)’ 개념을 중심으로 -. 고전문학과 교육, 20, 33-66.
- 고정희 (2016). 문학과 미술의 교육적 융합을 위한 제언 - 존 에버렛 밀레이의 그림 <오필리아>를 중심으로. 문학치료연구, 40, 39-72.
- 고정희 (2018). 자화상(自畫像)을 통한 미술과 문학의 융합 교육. 문학치료 연구, 47, 119-160.
- 고정희 (2019). 세계시민의 리터러시와 국어교육. 국어교육연구, 44, 1-37.
- 고정희 · 이옥선 (2017). 문학과 체육 융합교육 내용 탐구: <어부사시사>에 나타난 신체 활동을 중심으로, 국어교육연구, 64, 109-148.
- 곽덕주 · 최진 (2018). 맥신 그린의 ‘미적 체험 예술교육 접근’의 인문교육적 가치. 교육철학연구, 40(2), 1-26.
- 구영산 (2001). 시 감상에서 독자의 상상 작용 연구 - 정서 체험을 중심으로. 서울대학교 석사학위논문.
- 권오현 (1992). 문학소통이론연구. 문학텍스트의 소통구조와 교수법적 기능. 서울대학교 박사학위논문.
- 권오현 (2001). 이해의 생산성과 문학교육. 국어교과교육연구. 2, 1-24.
- 권혁웅 (2010). 시론. 문학동네.
- 권혁준 (2010). 초등 문학교육 장르 용어의 통시적 고찰. 아동청소년문학연구, 6, 33-89.
- 김 영 (2018). 중국인 학습자의 문학 문식성을 활용한 한국 고전시가 교육 연구 - 중국시가의 의상(意象)을 중심으로 -. 국어교육연구, 42, 257-290.
- 김남희 (1997). 현대시 수용에 관한 문화 기술적 연구: 고등학생 독자를 중심으로. 서울대학교 석사학위논문.
- 김남희 (2005). 문학 체험과 장르 의식에 관한 연구. 어문연구, 33(2), 479-500.
- 김남희 (2007). 현대시의 서정적 체험 교육 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 김남희 (2015). 현대시 교육에서 시론의 위치 - 반여와 역설을 중심으로. 문학교육학, 49, 119-144.
- 김대행 외 (2000). 문학교육원론. 서울대학교 출판부.

- 김미혜 (2007). 지식 구성적 놀이로서의 시 읽기 교육 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 김미혜 (2013a). 다문화 문식성 신장을 위한 문학교육의 방향 연구. *다문화 사회연구*, 6(1), 5-31.
- 김민재 (2017). 시적 표현을 통한 지식 형성 교육의 가능성 고찰 - 인공지능 시대의 문학교육과 관련하여. 국어교육학회·한국독서학회 연합 전국학술대회 ‘인공지능 시대의 국어교육의 방향’ 자료집, 429-451.
- 김민재 (2019a). 학습자 중심 문학교육을 위한 심리학적 접근: 인지심리학을 중심으로. 한국어교육학회 제287회 전국 학술대회 ‘국어교육의 탈경계적 모색’ 자료집, 177-190.
- 김민재 (2019b). 인지심리학적 관점에서 학습자의 시적 표현 이해 연구의 가능성 모색. 2019 한국독서학회·한국문학교육학회 연합 학술대회 자료집, 269-284.
- 김민재 (2020a). 문학 문식성 개념의 역할과 방향 - 심미적 속성을 중심으로. *청람어문교육*. 73, 161-187.
- 김민재 (2020b). 경험적 독자 연구로서의 문학교육학에 인지시학 도입의 쟁점과 가능성 - ‘문학적 경험’에 대한 이론화를 중심으로. *국어교육연구*. 46, 89-132.
- 김민지 (2020). 정서적 문식성 중심의 시 감상 교육 연구. 서울대학교 석사학위논문.
- 김성진 (2020). 예술교육으로서의 문학교육에 대한 시론 - 창작교육을 중심으로 -. *문학교육학*, 66, 73-103.
- 김신정 (2008). 미디어 시대의 문학 능력 : 다매체 문화 환경과 문학 능력. *문학교육학*, 26, 37-61.
- 김용직 (2001). 현대시원론. 학연사.
- 김우창 (1992). 심미적 이성의 탐구. 도서출판 솔.
- 김은정·배진호·소금현 (2015). 심미적 경험을 강화한 초등과학 수업이 과학 학습동기와 학업성취도에 미치는 영향. *초등과학교육*, 34(4), 382-393.
- 김이상 (1991). 문학교육론 소고. *어문학교육*, 13, 75-92.
- 김정우 (2001). 시 교육과 언어 능력의 향상. *현대시 교육의 쟁점과 전망*

- (pp.43-64). 도서출판 월인.
- 김정우 (2005). 시 형식의 의미에 대한 시 교육적 고찰. 문학교육학, 16, 221-253.
- 김정우 (2006). 시 해석 교육론. 태학사.
- 김정우 (2007). 교육적 관점에서 본 시의 대중성 - 시적 리터러시의 교육을 향하여. 한국시학연구, 18, 39-70.
- 김정우 · 이은성 (2010). 소통 · 치유 · 공존의 국어교육 - 노인 리터러시를 중심으로 -. 국어교육학연구, 39, 241-279.
- 김정현 (2007). 예술적 가치와 미적 가치 구분의 필요성. 인문논총, 57, 243-270.
- 김정현 (2008). 예술적 가치에 대한 다원주의: R. Stecker의 비본질주의를 중심으로. 서울대학교 박사학위논문.
- 김종태 (2010). 시교육과 윤리의 문제 -가족 윤리와 사회 윤리를 중심으로. 한국문예비평연구, 16, 77-100.
- 김중신 (1994). 서사 텍스트의 심미적 체험의 구조와 유형에 대한 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 김중신 (2003). 문학교육에서 인지의 문제: 문학의 순환적 위계화의 필요성과 가능성. 문학교육학, 11, 155-184.
- 김중신 · 유미향 (2016). 문학의 시대와 문학 문식성. 문학교육학, 53, 121-146.
- 김지영 (2014). 정서적 문식성 향상을 위한 정서 어휘 교육의 방향. 청람어문교육, 49, 321-345.
- 김찬기 (2018). 성인의 문학능력의 성격과 전망 - 성인의 문학문식성의 유형과 그 성격을 중심으로 -. 국어교육, 160, 247-266.
- 김창욱 (2019). 인지시학의 심리철학적 기초 연구. 연세대학교 석사학위논문.
- 김창원 (2011). 문학교육론: 제도화와 탈제도화. 한국문화사.
- 김현주 (2018). 고전문학 교육에서 예술 교육의 의의와 방향 모색. 고전문학 교육연구, 53, 5-26.
- 김혜진 (2020). 문학 문식성으로서 학습자의 감수성 구조 연구. 새국어교육, 122, 99-123.
- 남민우 (2003). 현대시교육과 성장시 (成長詩)-기형도, 이상, 윤동주의 시를

- 중심으로. 국어교육학연구, 16, 147-187
- 노 철 (2017). 시 감상 과정의 인지시학적 분석과 교육적 모색. 한국문학이론과 비평, 77, 107-133.
- 노하늘 · 신희성 · 김대희 (2018). 상호교섭적 감정 어휘 의미 조정 경험을 통한 사회 · 감정 문식성 향상 방안 연구 - 의미 규범 형성을 통한 감정 인식 교육을 중심으로. 국어교육연구, 42, 63-102.
- 류수열 (2017). 고전문학 향유 리터러시의 위계화 시론 - <토끼전>을 중심으로. 고전문학과 교육, 36, 5-31.
- 문선영 (2019). 관조를 통한 현대시 심미적 태도 교육 방향 연구. 문학교육학, 63, 163-201.
- 문신 (2014). 시 창작교육의 새로운 방향-표현론에서 심미적 인식론으로. 문학교육학, 45, 179-212.
- 문지영 · 손서진 · 김성원 (2021). 미적 경험을 활용한 과학 수업에서 중학생의 상상력과 과학의 심미성 탐색. 교과교육학연구, 25(3), 179-195.
- 민재원 (2013). 시 읽기 교육에서 정서 체험의 구조와 작용 연구. 서울대학 교 박사학위논문.
- 민재원 (2016a). 현대시 교육에서 학습자의 활동 촉진을 위한 지식의 구체화 방향 고찰 (1) - ‘문학’의 정의에 대한 대안적 제시를 중심으로 -, 국어교육, 154, 31-73.
- 민재원 (2016b). 현대시 교육에서 학습자의 활동 촉진을 위한 지식의 구체화 방향 고찰(2) - ‘비유’의 조작적 정의와 활용의 전제를 중심으로 -. 새국어교육, 109, 153-190.
- 민재원 (2017a). 대학생 독자의 현대시 선호 양상 연구. 국어국문학, 178, 35-70.
- 민재원 (2017b). 현대시 교육에서 학습자의 활동 촉진을 위한 지식의 구체화 방향 고찰(3) - 화자 중심의 구술성 복원과 운율 연출을 위한 호흡선(stream of breath)의 개념 도입 제안을 중심으로. 국어국문학, 180, 179-219.
- 민재원. (2014). 국문학: 문학 교육과정에서 “즐거움” 의 구체화를 위한 예비적 고찰. 새국어교육, 98, 573-607.

- 박경주 (2009). 경기체가의 형식미와 창작 원리 및 그 문학교육적 활용 시안 연구 - 고려시대 작품을 중심으로 -. 고전문학과 교육, 18, 151-178.
- 박경주 (2018). 고전시가 교육에 있어 향유 방식의 중요성과 그 방법론적 탐색. 고전문학과 교육, 38, 5-35.
- 박기순 (2008). 알랭 바디우의 비미학- 모더니즘 완성으로서의 예술에 대한 무신론적 사유. 미학, 53, 1-26.
- 박민수 (2010). 미적 경험과 좋은 삶 - 마르틴 젤의 미학에 대하여. 독어독문학, 113, 103-119.
- 박소영 (2012). 문학교육과 정서적 체험: 시적 체험을 중심으로. 국어교과교육연구, 21, 151-168.
- 박수현 (2014). 시 텍스트 정서 체험 교육 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 박은진 (2015). 국어교육의 목표로서 ‘문화적 문식성’ 개념에 대한 고찰: 핵심 개념소로서 ‘공유된 지식’의 성격에 주목한 논의를 중심으로. 국어교육연구 57, 133-168.
- 박이문 (2016). 예술철학. 미다스북스.
- 박인기 (2002). 국어교육과 문화교육; 문화적 문식성의 국어교육적 재개념화. 국어교육학연구, 15, 23-54.
- 박주형 (2021). 시 교육에서 감각적 체험의 구조와 활성화 원리에 관한 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 박현수 (2015). 시론. 울력.
- 서명희 (2018). 표상형식 간 융합교육을 통한 다중 리터러시의 신장. 국제어문, 77, 115-138.
- 서민정 (2010). 심미 체험의 반성적 사고 유형별 독자의 반응 양상 분석: 환상 동화를 대상으로. 한국아동문학연구, (19), 221-252.
- 서민정 (2011). 가치 수용적 심미 체험을 위한 문학교육 연구. 한국교원대학교 박사학위논문.
- 서유경 (2009). 판소리를 통한 문화적 문식성 교육 연구-이청준의 <남도사람> 연작을 중심으로. 판소리연구, 28, 171-196.
- 손서진 · 문지영 · 김성원 (2021). 중등교사의 경험을 통한 과학의 심미성과 학생의 미적 경험 수업에 대한 교사의 인식. 학습자중심교과

- 교육연구, 21(11), 543-557.
- 손예희 (2011). 시 교육에서 상상적 경험에 대한 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 손정수 (2018). 한국 소설의 수용 의식에 나타나고 있는 비심미적 독서 경향과 그 문학교육적 의미 - 수업 과정에서 젠더 문제에 대한 학생들의 반응을 중심으로 -. 반교어문연구, 49, 135-164.
- 신동흔 (2017). 새로운 한국어문학으로서 이주민 설화 구술의 성격과 의의. 국어국문학, 180, 281-323.
- 신재철 (2008). 정서문해력 발달을 위한 장소학습. 사회과교육연구, 15(4), 149-167.
- 신지원 (2015). 김종삼 시의 ‘여백’ 형성에 관한 인지시학적 연구. 국어문학, 60, 289-308.
- 신현재 (2008). 감성 소통을 위한 문학교육의 방향. 학습자중심교과교육연구, 8(2), 251-273.
- 신현정 (2011). 개념과 범주: 지식의 기본 토대. 학지사.
- 심상교 (2015). 국어교육과 예술교육의 상보적 요소에 대한 관찰. 한국초등국어교육, 58, 33-54.
- 양미경 (2006). 학습자의 인식론적 신념: 연구의 동향과 과제. 열린교육연구, 14(3), 1-25.
- 양정실 (2012). 우리나라 문학교육 연구에서 독자 반응 이론의 수용 현황과 전망. 문학교육학 38, 99-123.
- 염은열 (2010). 문학능력의 신장을 위한 문학교육 지식론의 방향 탐색. 한국문학교육학회 편. 문학 능력. 역락, 50-80.
- 염창권 (2008). 미적 정서의 특성과 문학교육적 합의. 한국초등교육, 36, 301-333.
- 오리사 (2020). 미적 태도 기반의 문학 표현교육 연구. 동국대학교 박사학위논문.
- 오윤주 (2017). 심미적 경험으로서의 소설 교육. 문학교육학, 55, 173-205.
- 오윤주 (2018). 심미적 문식성 신장을 위한 소설 교육 경험 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 오윤주 (2019). 디지털 시대 청소년 학습자의 서사 경험 변모 양상 및 서사 교육 내용 연구. 국어교육, 167, 157-188.

- 옥현진 (2009). 정체성과 문식성. *국어교육학연구*, 35, 361-386.
- 옥현진 (2013). 문식성 재개념화와 새로운 문식성 교수, 학습을 위한 방향 탐색. *청람어문교육*, 47, 61-86.
- 우신영 (2015). 현대소설 해석교육 연구: 독자군별 해석텍스트의 분석을 중심으로. *서울대학교 박사학위논문*.
- 유성애 (2015). 예술, 의미, 아름다움: 단토의 내적 아름다움을 중심으로. *시민인문학*, 28, 121-150.
- 유성호 (2006). 현대시교육론. 역락.
- 윤여탁 (1995). 문학 교육에서 이론의 위치. *국어교육연구*, 2, 29-53.
- 윤여탁 (2001). 시 교육과 사고력의 신장. 김은전 외. *현대시 교육의 쟁점과 전망도서출판 월인*, pp.25-41.
- 윤여탁 (2013). 다문화 사회의 문식성 신장을 위한 한국어교육의 전략 - 문학교육의 관점을 중심으로 -. *새국어교육*, 94, 7-29.
- 윤여탁 (2015). 한국 문식성 교육의 반성과 전망. *국어교육연구*, 36, 536-561.
- 윤여탁 (2016). 문학 문식성의 본질, 그 가능성을 위하여 - 문화, 창의성, 정의(情意)를 중심으로 -. *문학교육학*, 51, 155-176.
- 윤여탁 (2017). 시 교육에서 학습 독자의 경험과 정의에 관한 연구, *국어교육연구*, 39, 261-287.
- 윤여탁 (2018a). 국어교육의 융복합적 특성과 문식성. *국어교육학연구*, 53(1), 37-57.
- 윤여탁 (2018b). 다중언어문화 한국어 학습자의 문식성 교육. *국어교육연구*, 42, 231-256.
- 윤여탁 (2018c). 지구 언어 생태계의 변화와 (한)국어교육의 미래. *국어교육*, 163, 1-21.
- 윤호경 (2018). 심미적 소통을 위한 현대시의 상징 해석 교육연구. *이화여자대학교 박사학위논문*.
- 윤호경 (2020). 현대시 교육을 위한 직유의 심미적 표현 효과 연구. *청람어문교육*, 73, 275-304.
- 이대규 (1986). 문학교육의 내용과 방법. *어문학교육*, 9, 273-284.
- 이소라 (2017). 다중관점 읽기의 발달 양상과 교육 내용 연구: 인식론적 신념을 기반으로. *이화여자대학교 박사학위논문*.

- 이은홍 (2018). 감각의 재구성으로서의 시 감상 교육 연구
- 이인화 (2016). 문학교육을 위한 학습심리학 연구 시론. *동악어문학*, 66, 233-260.
- 이인화 (2020). 신빙성 없는 서술자의 인지적 전회와 신빙성 반단의 역사성: <치숙>의 수용사를 중심으로. *문학교육학*, 66, 143-169.
- 이재기 (2001). 주체, 이데올로기, 그리고 문식성 교육. *국어교육학연구*, 12, 317-361.
- 이재기 (2004). 리터러시와 국어교육; 문식성 교육 지배 담론의 주체 형성 효과. *국어교육학연구*, 21, 43-94.
- 이재기 (2005). 문식성 교육 담론과 주체 형성에 관한 연구. *한국교원대학교 박사학위논문*.
- 이재기 (2006). 맥락 중심 문식성 교육 방법론. *청람어문교육*, (34), 99-128.
- 이재기 (2009). 문학과 독서의 상생적 조망: 문학교육과 문식성 신장. *독서 연구*, 22, 115-158.
- 이정모 (2009). 인지과학: 학문 간 융합의 원리와 응용. *성균관대학교출판부*.
- 이정모 (2010). ‘체화된 인지(Embodied Cognition)’ 접근과 학문간 융합. *철학사상*, 38, 27-66.
- 이종원 (2019). 시적 주체 중심의 시 읽기 교육 연구. *서울대학교 박사학위논문*.
- 이지영 (2010). 아동독자의 이야기책 읽기 반응 연구. *고려대학교 박사학위논문*.
- 이지영 (2011). 잠복된 문학 독서의 발현 양상에 대한 연구. *독서연구*, 25, 315-346.
- 이지훈 (2014). 현대시 교육에서 미적 경험의 형성 방안 연구. *학습자중심교과교육연구*, 14(9), 147-168.
- 이하진 (2018). 윤리적 시 읽기 교육 연구: ‘슬픔’의 정서를 중심으로. *서울대학교 석사학위논문*.
- 이하진 (2018). 윤리적 시 읽기 교육 연구: ‘슬픔’의 정서를 중심으로. *서울대학교 석사학위논문*.
- 이향근 (2012). 시적 감성의 교육 내용 설계 연구. *서울대학교 박사학위논*

문.

- 이향근 (2015). 시 교육과 감성의 힘. 청동거울.
- 이향근 (2018). 인지시학적 관점에서 바라본 동시 문학의 텍스트성. 학습자 중심교과교육연구, 18(20), 1-18.
- 임수만 (2008). 윤동주 시의 실존적 양상: 절망과 불안, 그리고 존재에의 용기. 한국현대문학연구, 24, 97-136.
- 임환모 (2013). 심미적 소통 행위로서의 소설교육에 대하여. 국어교과교육연구, 22, 7-31.
- 장일구 (2010). 문학 언어의 미감과 문체 영향 - 『흔불』을 단서로 한 시론, 현대문학이론연구, 43, 5-26.
- 정순진 (2014). 자화상 쓰기의 치유성 연구. 문학치료연구, 30, 355-383.
- 정은영 (2019). 정동 교육과 심미적 체험. 2019년 한독교육학회 학술대회 자료집, 53-62.
- 정정순 (2016). 문학 교육에서의 '반응 중심 학습'에 대한 이론적 재고. 문학교육학, 53, 253-279.
- 정진석 (2013). 윤리적 가치 중심의 소설 읽기 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 정진석 (2016). 소설교육에서 신빙성 없는 서술자의 수용에 대한 인지서사적 고찰: <동백꽃>의 예전화 양상을 중심으로. 국어교육, 154, 97-125.
- 정혜승 (2019). 문식성 교육의 성찰과 실천 - 학생, 교육과정, 경험, 공간을 중심으로. 국어교육연구, 44, 241-273.
- 제민경 (2015). 장르 문법 교육 내용 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 조용훈 (2016). 문학 교육과 미적 감수성 신장 -바람 모티프를 중심으로-. 문학교육학, 52, 337-371.
- 조진수 (2018). 문법 문식성 관점의 문장 구조 교육 내용 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 조현일 (2013a). 미적 동일시의 유형과 소설교육. 우리어문연구, 47, 331-367.
- 조현일 (2013b). 미적 향유를 위한 소설교육-감정 이입과 미적 공체험을 중심으로. 새국어교육, 96, 457-494.
- 조희정 (2004). 고전 리터러시 (Literacy) 교육을 위한 새로운 구도-근대적

- 변화 양상의 검토를 통해. 국어교육학연구, 21, 121-155.
- 조희정 (2006). 한국어교육학회 제 260 회 학술대회 특집; 주제: 국어 생활과 국어 문화: 고전 리터러시의. 국어교육, 119, 61-93.
- 조희정 (2017). 고전문학 교육에서 학습자의 감상 질문 생성 경험 연구. 고전문학과 교육, 36, 33-72.
- 진가연 (2020). 윤리성 기반의 시 읽기 교육 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 진선희 (2006). 문학체험 연구. 박이정.
- 채숙희 (2008). Gaston Bachelard와 행복의 시학. 프랑스어문교육, 29, 547-570.
- 최 진 (2019). 자기형성적 표현으로서의 예술언어. 서울대학교 박사학위논문.
- 최경희 (2003). 감성 신장을 위한 동화 지도 방법 연구. 한국초등국어교육, 23, 291-326.
- 최수진 (2015). 시 감상에서의 심미적 체험 연구: 중학생 학습독자의 체험 양상을 중심으로. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 최운식 (1986). 문학교육론 서설. 국제어문, 7, 385-424.
- 최인자 (2019). 현대소설 기반의 성찰적 정서 리터러시 교육 - 수치심의 정서를 중심으로. 문학교육학, 65, 167-193.
- 최준호 (2012). 미학에서 지각학으로의 전환과 그 함의. 철학연구, 45, 313-343.
- 최지현 (1997). 한국 근대시 정서 체험의 텍스트 조건 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 최지현 (1999). 언어자료와 예술자료로서의 문학과 교육: 언어자료로서의 문학의 교육적 가능성. 문학교육학, 4, 1999.
- 최지현 (2008). 언어문학영재성에 대한 정량적 판별 준거. 문학교육학, 27, 187-230.
- 최지현 (2012). 문학교육과 인지심리학: “문학적 이해” 개념을 중심으로. 문학교육학, 37, 125-156.
- 최지현 (2013). 사적 언어는 국어교육의 공적 담론장에 들어오게 될 것인가. 새국어교육, 95, 29-69.
- 최지현 (2014). 문학교육심리학. 역락.

- 최진 (2019). ‘자기형성적 표현’으로서의 예술언어: 자기존중을 위한 교육에 의 함의. 서울대학교 박사학위논문.
- 최홍원 (2014). 문학 경험의 구조와 기제 탐구 서설. 문학교육학, 45, 513-546.
- 최홍원 (2015). 문화적 문식성의 교육적 실현에 대한 방법적 회의. 국어교육 연구, 36, 595-633.
- 한경희 (2000). 본래적인 자기를 찾는 시적 자아의 사유-운동주 시를 중심으로. 인문과학연구, 3, 1-24.
- 한명숙 (2003). 문학인지 발달과 이야기 감상 교육. 문학교육학, 11, 209-244.
- 함돈균 (2010). 이상 시의 아이러니와 “나”-타자의 변증법-거울 모티프 시들을 중심으로. 어문논집, 61, 159-190.
- 호창수 (2020). 디지털 시대 문학교육 원리로서 감성적 지각(aisthesis)에 관한 연구. 국어교육연구, 45, 159-187.
- 홍승진 (2020). 서정 개념의 역사와 새로운 관점 (1) - 모방/비모방 모델의 실체론을 넘어서 -. 현대문학이론연구, 82, 177-212.
- 황티장 (2021). 베트남인 학습자를 위한 문학 문식성 교육 연구: 한국과 베트남 문학 작품 비교를 중심으로. 서울대학교 박사학위논문.
- 황혜진 (2005). 문화적 문식성 교육을 위한 고전소설과 영상변용물의 비교 연구- <장화홍련전>과 영화 <장화, 홍련>을 대상으로 -. 국어교육, 116, 375-407.
- 황혜진 (2018). 공감과 연민을 위한 예술교육의 역할과 교육내용 - 판소리문학 교육을 중심으로. 고전문학교육연구, 53, 61-97.

### 3. 국외 논저 및 번역서

- Adorno, T. W.(1970). 홍승용 역(1984). 미학이론. 문학과 지성사.
- Adorno, Theodor, W. (1974). Lyric Poetry and Society. Notes to Literature. Vol 1. Edited by Rolf Tiedemann, translated by Shierry Weber Nicolsen. New York: Columbia University Press. (원전은 1974에 출판)

- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. John Wiley & Sons.
- Andrews, R. (2011). *Re-framing Literacy: Teaching and Learning in English and the Language*, Routledge.
- Axelsson, Ö. (2007). Individual differences in preferences to photographs. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 61-72.
- Bachelard, G. (1960.) *La poétique de la reverie*. 김웅권 역(2007). *몽상의 시학*. 동문선.
- Barrett, L. F., Bliss-Moreau, E., Duncan, S. L., Rauch, S. L., & Wright, C. I. (2007). The amygdala and the experience of affect. *Social cognitive and affective neuroscience*, 2(2), 73-83.
- Barton, G. (2014). Literacy and the Arts: Interpretation and Expression of Symbolic Form. In G. Barton (Ed.), *Literacy in the Arts : Retheorising Learning and Teaching*. Berlin: Springer. 3-19.
- Bawarshi, A. & Jo Raiff, M. (2010). *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. 정희모 · 김성숙 · 김미란 외 공역. 장르: 역사 · 이론 · 연구. 경진출판.
- Beardsley, M. (1982). *Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism*. Harcourt.
- Berridge, K. C., Robinson, T. E., & Aldridge, J. W. (2009). Dissecting components of reward: 'liking', 'wanting', and learning. *Current opinion in pharmacology*, 9(1), 65-73.
- Birks, M. & Mills. J. (2011). *Grounded Theory: A Practical Guide*. 공은숙 · 이정덕 역(2015). 근거이론의 실천. 학지사메디컬.
- Bloome, D., Carter, S. P., Christian, B. M., Otto, S., & Shuart-Faris, N. (2004). Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: A microethnographic perspective. Routledge.
- Bowen, G. A. (2006). Grounded theory and sensitizing

- concepts. International journal of qualitative methods, 5(3), 12–23.
- Brown, S., Gao, X., Tisdelle, L., Eickhoff, S. B., & Liotti, M. (2011). Naturalizing aesthetics: brain areas for aesthetic appraisal across sensory modalities. *Neuroimage*, 58(1), 250–258.
- Carroll, N. (2001). Beyond aesthetics: Philosophical essays. Cambridge University Press.
- Charmaz, K. (2006). Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis, 박현선 · 이상균 · 이채원 공역 (2013), 근거이론의 구성: 질적 분석의 실천 지침. 학지사.
- Charmaz, K. (2009). Shifting the Grounds: Constructivist Grounded Theory Methods. 근거 변화시키기, In Morse et. al, Developing Grounded Theory. 신경림 외 공역(2011). 근거이론의 발전: 제2세대. 하누리.
- Charmaz, K. (2011). Grounded theory methods in social justice research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). The SAGE handbook of qualitative research methods. CA:Sage. 359–380.
- Chatterjee, A. & Vartanian, O. (2014). Neuroaesthetics. Trends in Cognitive Sciences, 18, 370–375.
- Chatterjee, A. (2014). The aesthetic brain: How we evolved to desire beauty and enjoy art. Oxford University Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal*, 4(3), 164–195.
- Creswell, J. W. (2016). 30 Essential skills for the Qualitative Researcher. 한유리 역 (2017). 질적 연구의 30가지 노하우. 피 와이메이트.
- Danto, A. C. (2003). The Abuse of Beauty: Aesthetics and the Concept of Art. 김한영 역(2017). 미를 육보이다. 바다출판사.
- Davidson, R. (2014). Music Literacies: Teaching Diversity. In Barton. G. (Ed.), *Literacy in the Arts : Retheorising Learning and Teaching*. Berlin: Springer, 3–19.

- Dutton, D. (2001). Aesthetic Universals. In B. Gaunt and D. M. (Ed.) Lopez, The Routledge Companion to Aesthetics, New York: Routledge.
- Gavins, J., & Steen, G. (Eds.) (2003). Cognitive poetics in practice. London: Routledge.
- Gentner, D. (1982). Are Scientific Analogies Metaphors? in D. S. Miall. (Ed.) Metaphor: Problems and Perspectives. Brighton: Harvester Press.
- Gibbs, R. W. (1994), The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibson, J.J. (1986). The Ecological Approach to Visual Perception. Boston: Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Greene, M. (1977). Imagination and Aesthetic Theory, Art Education, Vol. 30, No. 6, National Art Education Association, pp.14-20.
- Greene, M. (2001). Variation On a Blue Guitar. 블루 기타 변주곡. 문승호 역(2011). 다빈치.
- Hamblen, K. (1985), Developing Aesthetic Literacy through Contested Concepts, Art Education, 38(5), National Art Education Association, 19-24.
- Handerhan, E. C. (1993), Literacy, aesthetic education, and problem solving, Theory Into Practice, 32(4), 244-251.
- Hekkert, P. & van Wieringen, P. C. W. (1996). Beauty in the eye of expert and nonexpert beholders: A study in the appraisal of art. The American Journal of Psychology, 109(3), 389-407.
- Holden, C. D. (1978), Aesthetic Education, Aesthetic Literacy, and the Arts in General Education: Curriculum Issues, Art Education, 31(3), pp. 23, 25-27.
- Hymes, D. (1962). On studying the history of anthropology. Kroeber Anthropological Society Papers, 26, 81-86
- Iser, W. (1978), The act of reading: a theory of aesthetic response, Johns Hopkins University Press.

- J. Culler, *Literary Theory: A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press,
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. 리터러시와 권력. 장은영 · 이지영 · 이정아 · 장인철 · 안계명 · 김혜경 · 허선민 · 서영미 · 김은영 공역 (2019). 사회평론아카데미.
- Kristeva, J. (1969). *Le langage, cet inconnu*, 김인환 · 이수미 공역 (1997). 언어, 그 미지의 것: 언어학 입문. 민음사.
- Kuiken, D., Miall, D. S., & Sikora, S. (2004). Forms of self-implication in literary reading. *Poetics Today*, 25(2), 171–203.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980), *Metahors We Live By*, Chicago: The University Press.
- Lakoff, G., & Turner, M. (1989). *More than cool reason: A field guide to poetic metaphor*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Langer, S. (1953). *Feeling and Form*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Leder, H., Belke, B., Oeberst, A., & Augustin, D. (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments. *British Journal of Psychology*, 95, 489–508.
- Leder, H., Nadal, M. (2014). Ten years of a model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments : The aesthetic episode – Developments and challenges in empirical aesthetics. *British Journal of Psychology*, 105(4), 443–464.
- Levinson, J. (2003). 김정현 역(2018), *철학적 미학: 개괄*. 미학의 모든 것: 철학적 미학의 길잡이. 북코리아.
- Locher, P. (2006). The usefulness of eye movement recordings to subject an aesthetic episode with visual art to empirical scrutiny. *Psychology Science*, 48(2), 106–114.
- Locke, T. (2010). Minding the aesthetic: The place of the literacy in education and research. *Wikato Journal of Education*, 15(3), 3–16.
- Mar, R. A., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link

- between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes.
- Mar, R. A., Oatley, K., Djikic, M., & Mullin, J. (2011). Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading. *Cognition & emotion*, 25(5), 818-833.
- McNamara, D. S. & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of learning and motivation*, 51, 297-384.
- Meyer, M. (1992). *Language et littérature*. 이영훈, 진종화 역(2004), 언어와 문학: 의미에 관한 시론. 고려대학교 출판부.
- Miall, D. (2006). Empirical approaches to studying literary readers: The state of the discipline. *Book History*, 9, 291-311.
- Miall, D. S. & Kuiken, D. (1994). Foregrounding, defamiliarization, and affect: Response to literary stories. *Poetics*, 22(5), 389-407.
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1998). The form of reading: Empirical studies of literariness. *Poetics*, 25, 327-341.
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1999). What is literariness? Three components of literary reading. *Discourse Processes*, 28(2), 121-138.
- Miall, D. (2006), *Empirical Approaches to Studying Literary Readers: The State of the Discipline*, Book History, Vol. 9, The Johns Hopkins University Press, pp.291-311.of Aesthetics. Oxford University Press.
- Oatley, K. & Johnson-Laird, P. N. (1987). Toward A Cognitive Theory of Emotions. *Cognition and Emotion*, 1(1), 29-50.
- Oatley, K. & Johnson-Laird, P. N. (1996). The communicative theory of emotions: Empirical tests, mental models, and implications for social interaction. In L. L. Martin & A. Tesser (Eds.), *Striving and feeling: Interactions among goals, affect, and self-regulation* (pp. 363-393). Lawrence Erlbaum Associates, Inc

- Oatley, K. & Johnson-Laird, P. N. (2008). Emotions, music, and literature. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 102–113). The Guilford Press.
- Oatley, K. (1992). *Best Laid Schemes: The Psychology of Emotions*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Oatley, K. (2003). ‘Writingandreading: The future of cognitive poetics. In J. Gavins & G. Steen (Eds.), *Cognitive poetics in practice*. London and New York: Routledge, 161–173.
- Oatley, K., & Mar, R. A. (2005). Evolutionary pre-adaptation and the idea of character in fiction. *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*, 3(2), 179–194.
- Parsons, M. J. (1987), *How We Understand Art: A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*, Cambridge: Cambridge
- Parsons, M. J. (1990). Aesthetic Literacy: The Psychological Context, *The Journal of Aesthetic Education*, Vol. 24, No.1, University of Illinois Press, pp.135–146.
- Parsons, M., Jonston, M., Durham, R., (1978), “Developmental Stages in Children’s Aesthetic Responses”, *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 12, No. 1, University of Illinois Press, 83–104.
- Patton, M. Q. (2017). 질적 연구 및 평가방법론. 김진호 외 역. 파주: 교육과학사.
- Ramscar, M. & Port. R. (2018). (범주 없는) 범주화. 임지룡 · 김동환 역. 인지언어학 핸드북(pp.149–175). 박이정.
- Ririe, S. (1984). Arts literacy: A challenge. *Design for Arts in Education*, 86(2), 13–17.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. 김해리 · 엄해영 역 (2008). 독자, 텍스트, 시: 문학 작품의 상호 교통 이론. 한국문화사.
- Rosenblatt, L. M. (1986). The Aesthetic Transaction. *The Journal of*

- Aesthetic Education, Vol. 20, No. 4, 122-128.
- Sartwell, C. (2003). 일상의 미학. 신운화 역. 미학의 모든 것(pp. 905-917)
- Schiller, F. (1954). Über die ästhetische Erziehung des Menschen, Translated with introduction by R. Snell (2004). On the aesthetic education of man. Courier Corporation.
- Silvia, P. J. (2008), Interest: The Curious Emotion, Association for Psychological Science, 2008.
- Silvia, P. J. (2009). Looking past pleasure: Anger, confusion, disgust, pride, surprise, and other unusual aesthetic emotions. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 3, 48-51.
- Spajdel, M.(2017), Aesthetic Experience for the Perspective of Cognitive Neuroscience, Demuth, A.(Ed.), The Cognitive Aspects of Aesthetic Experience - Introduction, Frankfurt Am Main: Peter Lang GmbH, 113-122.
- Stecker, R. (1997). Artworks: Definition, Meaning and Value, Penn. State University Press.
- Steen, G., & Gavins, J. (2003). 인지시학의 실제 비평. 양병호, 김혜원, 신현미, 정유미 역(2014). 한국문화사.
- Stein, K. (2010). Why Kids Hate Poetry. Poetry's Afterlife: Verse in the Digital Age, 188-203.
- Stockwell, P. (2002), Cognitive Poetics: And Introduction, 이정화 · 서소아 역 (2009). 인지시학개론. 한국문화사.
- Stockwell, P. (2014). Atmosphere and tone, In P. Stockwell and S. Whitely (eds.) The Handbook of Stylistics (pp.360-374). Cambridge: Cabridge University Press.
- Stockwell, P. (2018). Poetics. In E. Dąbrowska & D. Divjak (Eds.), Handbook of cognitive linguistics (pp. 432-452). Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Stolnitz, J. (1960). Aesthetics and philosophy of art criticism. 오병남 역(1991). 미학과 비평철학. 이론과 실천.

- Stone, N. (2000). Exploring the Relationship between Calibration and Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 12(4), 437-475.
- Tatarkiewiz, W. (2008). 손효주 역. 미학의 기본 개념사. 미술문화.
- Tsur, R. (2002). Aspects of cognitive poetics. In E. Semino & J. Culpeper (Eds.), *Cognitive stylistics: Language and cognition in text analysis* (pp. 279-318). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Van den Hoonaard, W. C. (1997). Working with sensitizing concepts: Analytical field research. Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- van Peer, W. (1992), *Literary Theory and Reader Response*, Nardocchio, E. F.(ed.), Reader Response to Literature: The Empirical Dimension, Berlin: De Gruyter.
- Zwaan, R. A. (1993). Aspects of literary comprehension: A cognitive approach (Vol. 29). John Benjamins Publishing.

## Abstract

# A Study on Aesthetic Literacy Education Based on the Perception of Poetry

Kim, Minjae

The purpose of this study is to devise an education which enable learners to develop competency in aesthetic understanding and expression by interpreting aesthetic experience of poetry as a form of art. To this end, this study aims to reconceptualize the aesthetics in perspective of literature education and to create an aesthetic literacy education theory focusing on the learner's concept of poetry.

In literature education, aesthetics is regarded as the fundamental basis for achieving educational goals with cognitive and ethical values in literature as linguistic art, especially in the poetry genre. However, role of aesthetics in the actual phenomenon of the learner's performance level has been ambiguous due to the hardship in segregating the concept of beauty from major concepts constituting literarature education at the theoretical and phenomenal level along with the diversity. On the other hand, along with the daily life of art, which was considered separate from everyday life, aesthetic experience as a method of human perception was given importance in terms of competence. Nonetheless, the importance of aesthetic experience as a method of human perception has been emphasized in terms of competency with habituated art, which was isolated from daily life. Within such transformation in the re-examination of literature as a form of art, re-establishing the status of aesthetics in

literature education is currently in demand.

In this study, the concept of "aesthetic literacy" has been established through the process of review and redefining theoretical status of aesthetics connecting with the concept of literacy as the core of language education. Aesthetic literacy is defined as "the competency and attitude to aesthetically comprehend poetic text to convert in language, then derive aesthetic expression and outstretch into ordinary context," a concept which could be delivered to educational practice. In addition, the concept "perception of poetry" was coordinated to be a genre-like category constructed in the minds of learners. Perception of poetry is a concept which embraces various perceptions learners have towards poetry and the mechanism to absorb it as poetry itself. With the connection to aesthetics, the three key aspects of perception of poetry are predefined as "expression," "context," and "objective" which cohesively defines the preceding two aspects. Aesthetic literacy and perception of poetry have interacted in various forms by each level of experience and function as a substance to induce learner's comprehension and expression. The focus of the study head towards the relationship of learner's psychologic work and physical action which leads to presenting three mechanisms: 1) layered structure based on interaction between emotion and cognition, 2) formation of textual meaning in units of aesthetic experience, and 3) genre categorization through contextual intersection.

The functioning pattern of aesthetic literacy centering on the learner's perception of poetry was theorized by deriving four categories from the analysis of data collected accordingly with constructive grounded theory. The process of data collection is as followed: 1) Segmenting the population into three groups in different literacy levels, 2) conducting cognitive and execution tests, and 3) interviewing samples from each group.

Categorization of learner's aspects was executed under the framework consist of the three key aspects of perception of poetry, expression, context and the connection of two under the objective, based on the fundamental that expression and content are perceived and intrinsically connected at each level. Subsequently, analysis of learner's aspects was done in each of the four phases: 1) occurrence of aesthetic experience, 2) amplification of understanding through exploration of aesthetic properties, 3) Alignment of textual meaning through recognition of aesthetic structure, 4) Pattern recognition and theorization as a form of art. Moreover, Factors which affects learner's perception of poetry and aesthetic literacy has been analyzed then applied the implications in developing the education theory.

Through continuous comparison between theoretical study and analysis of learner's aspects, the foundation of aesthetic literacy education theory in focus of perception of poetry has reached its completion. For the composition of education, the learner's identity and discourse, hierarchical attributes of literacy, and the structure and function of aesthetics. Aesthetics is a continuum which encompasses the span from sensing to higher-level cognition and presented in the sequential layers of sensory representation, expressive and contextual cognition, aesthetic judgement and formation of aesthetic sense. Additionally, relationswith affective elements, such as sense, sensitivity and emotion, and specifically emotions of pleasure, have been founded along with the outcomes of embodiment in each layer within the connection between cognitive work.

The content of education has been systemized according to the educational structure. It is designed to guide learners to define poetry text and apply it into various aspects of life in a more practical manner rather than perceiving with normative belief or mythicizing aesthetics. The structure is divided into four parts: 1)

Comprehending the aesthetic properties of as a form of art, 2)Coordinating premises of occurrence of aesthetic experience, 3) Recognizing the strategy to convert aesthetic attributes into meaningful context, and 4)Conveying into daily life context through aesthetic sense.

This study has its significance in laying the foundation for a full-fledged discussion of aesthetics at the theoretical and practical level by structuring the concept of aesthetics, structuralizing and reconceptualizing as aesthetic literacy at the learner's performance level.

**keywords** : literature education, poetry education, aesthetics, aesthetic literacy, literary literacy, poetry perception, aesthetic experience, cognitive poetics.

**Student Number** : 2017-34359