creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

Disclaimer

dCollection

교육학박사학위논문

정동 중심의 시 창작 체험 교육 연구

2023년 2월

서울대학교 대학원

국어교육과 국어교육전공

김 혜 진

정동 중심의 시 창작 체험 교육 연구

지도교수 강 민 규

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함
2022년 10월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
김 혜 진

김혜진의 교육학박사 학위논문을 인준함
2022년 12월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

본 연구는 학습자가 전 생애에 걸쳐 지속적이고 주체적으로 시 문학을 향유하는 능력과 태도를 갖출 수 있는 시 교육을 목표로 한다. 이를 위해 학습자가 시 텍스트와 적극적으로 소통할 수 있는 관계를 형성하는 것이 중요하다는 점에서, 서로 영향을 주고받을 수 있는 정서적 힘인 '정동'에 주목하여 정동 중심의 시 창작 체험 교육을 제시하였다.

문학교육에서 학습자의 주체적 참여를 위한 교육적 노력은 오래 지속되었다. 이는 학습자가 시 텍스트를 전유할 수 있는 주체임에도 불구하고, 이것이 실현되기가 어렵다는 점도 증명한다. 이러한 문제를 타개하기 위하여, 본고는 학습자가 시 문학에 대한 수용과 생산에 주체적으로 참여할 수 있는 요소로 정동에 주목하였다. 우선 정동이란 두 신체 간에 영향을 주고받을 수 있는 잠재적 힘을 의미한다. 이러한 정동 작용은 주체가 타자로부터 강도 높은 자극을 자신의 신체에서 감각할 때 정서적으로 동요함으로써 이를 의식하기 위한 노력을 유발하는데, 그 결과 두 신체가 상호주체적으로 변화하는 변이를 생성하게 된다. 따라서 정동은 각각의 신체가 지니는 맥락에 따라 유동적이고, 그렇기 때문에 잠재적인 다수성을 지니는 가상세계를 창조적 사유로 현실화하게 된다. 이와 같은 논의에 따라, 본고는 정동을 시 감상에서 창작에 이르는 일련의 체험을 능동적으로 이끄는 힘으로 작용할 수 있다고 보았다. 따라서 정동의 특성에 기반하여 시 창작 체험의 참여자인 시 텍스트와 학습자의 신체를 재개념화하고, 시적 체험이 지니는 상호주체성에 대해 구체화하였으며, 변이가 지니는 잠재적 다수성은 곧 시적 언어가 지니는 다의성 및 애매성으로 논증하여, 정동 중심의 시 창작 체험의 요소를 도출하였다. 그리고 시 감상 및 창작에 대한 시 교육적 논의와 연계하여, 정동 중심 시 창작 체험의 구도를 '학습자 감수성에 의한 시적 자극의 감각', '변이 생성을 위한 시 창작 맥락 내 타자 인식', '정동의 현실화를 위한 상상의 시적 언어화'로 설정하였다.

이에 따라 본 연구는 실제 학습자가 시 텍스트와 관계를 형성하는 정동 작용을 어떠한 영향 요인에 따라 활성화할 수 있는지 살펴보기 위하여 구성적 근거이론 방법에 따라 실험을 설계하였다. 본 실험은 이론적 검토를 통해 설계되었지만 자료 분석 결과에 따라 이론을 도출한다는 점에서 상호 보완적으로 진행되었다.

실험을 통해 도출된 학습자 양상을 분석한 결과, 시적 자극의 감각을 통해 시상을 착상하는 과정에서 의미의 애매성과 경험의 환기, 감각 표현의 수용, 미적 판단에 대한 시적 표현 욕구의 인식 등이 정동 작용으로 나타났고, 이러한 시 텍스트와의 정동 작용을 통해 의미를 차별화하는 과정에서는 비평 공동체, 시의 화자, 시적 대상, 예상 독자 등을 관계의 타자로 인식하는 양상을 보였다. 또한 시 텍스트로 형상화하는 과정에서 상상의 창조적 사유는 시적 공간을 형성하고 허구적 이야기 맥락을 재구성하며, 이미지를 창조하여 시적 표현을 형상화하고 의미와의 연계에 의해 형식을 구안하였는데, 이러한 과정은 의미, 정서, 표현, 형식의 변이로서의 정동 작용에 의해 형상화되었다.

그런데 시적 자극 감수의 실패, 시 텍스트와의 상호주체적 교류의 실패, 예술 기호 형성으로서의 시적 표현의 실패로 인하여 정동 중심의 시 창작 체험을 원활하게 수행하지 못한 학습자들도 있었는데, 이러한 양상에 대한 교육적 처치이자 앞선 학습자 양상에 대한 분석을 토대로 본고는 정동 중심의 시 창작 체험 교육의 목표와 내용을 이론화하였다. 먼저 목표는 감상과 창작의 연계를 통한 주체적 체험의 활성화, 정동의 창조성을 통한 시적 체험의 확장으로 설정하고, 이에 대한 교육 내용으로서 먼저 정동의 의식화를 위해 시에 대한 감수성의 민감화를 위한 가상 공간 형성, 의미 혼란의 대상 확인을 통한 긍정적 지각, 유동적·복합적 체험에 대한 표현 실천으로 그 내용을 마련하였다. 다음으로 정동 작용을 통해 시를 차별적으로 수용하는 변이 형성을 위하여 공감적 읽기, 비판적 읽기, 창조적 읽기에 따른 내용을 제안하였다. 마지막으로 이러한 정동 작용을 시적 언어로 표현하기 위하여 감정 환기적 진술, 비유적 이미지, 행과 연의 배열을 교육 내용으로 제공하고자 하였다.

본 연구는 정동 개념을 시 교육에 적용하여 시 텍스트와 학습자가 능동적으로 영향을 주고받을 수 있는 체험이 어떠한 요인에 의해 이루어질 수 있는지를 밝히고자 하였으며, 이에 따라 학습자가 주체적인 시 문학 향유자로서 위치할 수 있는 시 창작 체험 교육의 목표와 내용을 구안하였다는 의의를 지닌다.

주요어: 문학교육, 시 교육, 시 창작 교육, 시적 체험, 정동, 상상, 상호주체적 변이, 학습자 능동성

학 번 : 2018-39629

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1

1. 문제 제기 및 연구 목적 ····· 1

2. 연구사 검토 ····· 5

3. 연구 대상 및 연구 방법 ····· 15

Ⅱ. 정동 중심 시 창작 체험 교육의 이론적 토대 ····· 22

1. 정동의 개념 및 특징 ····· 22

1) 정동의 개념 ····· 22

2) 정동의 특징 ····· 28

(1) 강도(强度) 감각에 의한 관계적 정서 ····· 28

(2) 신체의 욕망에 의한 변이(變異) 생성 ····· 31

(3) 잠재적 다수성에 기반한 가상(假象)의 실현 ····· 38

2. 정동 중심 시 창작 체험의 요소 ····· 42

1) 정동적 신체로서의 시 텍스트와 학습자 ····· 43

2) 상호주체적 변이로서의 시적 체험 ····· 48

3) 정동의 언어화로서의 시 창작 ····· 55

3. 정동 중심 시 창작 체험의 구도 ····· 61

1) 학습자 감수성에 의한 시적 자극의 감각 ····· 62

2) 변이 생성을 위한 시 창작 맥락 내 타자 인식 ····· 68

3) 정동의 현실화를 위한 상상의 시적 언어화 ····· 74

Ⅲ. 정동 중심 시 창작 체험의 양상 ····· 82
1. 시적 자극의 감각에 의한 시상의 착상 ····· 84
1) 의미의 애매성에 대한 흥미 인식 ····· 85
2) 경험의 환기에 의한 정동 인식 ····· 92
3) 감각 표현의 수용에 의한 이미지 형성 ····· 98
4) 미적 판단에 의한 시적 표현 욕구 인식 ····· 104
2. 타자 인식에 의한 차별적 의미 생산 ····· 110
1) 비평 공동체 인식에 의한 상대적 의미화 ····· 111
2) 화자 인식에 의한 상호주체적 정동 교류 ····· 116
3) 시적 대상 인식에 의한 차별적 의미화 ····· 121
4) 예상 독자 인식에 의한 주제의 차별화 ····· 126
3. 상상에 의한 시상 전개 및 표현 ····· 129
1) 의미의 변이에 따른 시적 공간 형성 ····· 130
2) 정서의 변이에 따른 허구적 맥락 재구성 ····· 135
3) 표현의 변이로서 이미지의 창조 ····· 139
4) 의미와의 연계에 의한 형식의 변이 ····· 144
4. 정동 중심 시 창작 체험의 지체 요인 ····· 150
1) 시적 자극 감수의 실패 ····· 150
2) 시 텍스트와의 상호주체적 교류의 실패 ····· 153
3) 예술 기호 형성으로서의 시적 표현의 실패 ····· 157

Ⅳ. 정동 중심 시 창작 체험 교육의 설계 ····· 160
1. 정동 중심 시 창작 체험 교육의 목표 ····· 160

1) 감상과 창작의 연계를 통한 주체적 체험의 활성화 ····· 160
2) 정동의 창조성을 통한 시적 체험의 확장 ····· 164
2. 정동 중심 시 창작 체험 교육의 내용 ····· 166
1) 시적 자극에 대한 정동의 의식화 ····· 166
(1) 시에 대한 감수성의 민감화를 위한 가상 공간 형성 ····· 167
(2) 의미 혼란의 대상 확인을 통한 긍정적 지각 ····· 171
(3) 유동적·복합적 체험에 대한 표현의 실천 ····· 174
2) 정동 작용에 의한 시의 차별적 수용 ····· 177
(1) 정서적 경험의 변이를 위한 공감적 읽기 ····· 177
(2) 의미의 차별화를 위한 비판적 읽기 ····· 181
(3) 시적 공간의 상상적 확장을 위한 창조적 읽기 ····· 185
3) 정동의 시적 언어로의 형상화 ····· 189
(1) 감정 환기적 진술의 활용 ····· 189
(2) 비유적 이미지의 형상화 ····· 191
(3) 행과 연의 배열을 통한 시적 표현 ····· 193

Ⅴ. 결론 ····· 195

참 고 문 헌 ····· 199
부 록 ····· 213
Abstract ····· 219

표 목차

<표 1> 실험 조사 개요 ····· 16

<표 2> 본 실험 조사지 개요 ····· 20

<표 3> 학습자 자료 분석에 의한 코딩 예시 ····· 83

Ⅰ. 서론

1. 문제 제기 및 연구 목적

본 연구는 학습자가 전 생애에 걸쳐 지속적으로 문학을 향유하는 능력과 태도를 갖출 수 있는 시 교육을 지향하여, '삶을 위한 문학교육', '문학을 즐길 수 있는 문학교육'을 목표로 한다. 그리고 본 연구는 이러한 교육의 상을 학습자가 주체적이고 능동적인 시 향유의 주체로 성장할 수 있는 교육이라고 보고, 시 텍스트와의 소통에 학습자가 적극적인 참여자가 되기 위해서는 학습자의 능동성을 확보할 수 있는 감각·정서 체험을 확대하여야 한다고 보았다. 이를 위해서 본고는 관계 지향적이며 감각과 정서의 토대이자 창의적인 생산의 동력인 '정동(情動, affect)' 중심의 시 창작 체험 교육을 제안하고자 한다.

이를 위해 우선 '정동'의 개념에 대하여 살펴보자. 정동이란 스피노자(B. Spinoza)의 철학에 등장하여 들뢰즈(G. Deleuze)에 의해 주목받은 후 1990년대 중반 스피노자 및 들뢰즈의 철학을 정동 이론으로 정립한 브라이언 마수미(B. Massumi)와 심리생리학적 정동 이론을 주창한 톰킨스(S. Tompkins)의 이론으로 정립되며 부상하였다. 그 후로 심리학이나 철학, 예술, 문화연구 및 비판이론 심지어 과학 분야에서까지 정동에 대한 논의들이 활발하게 이어지고 있다. 그렇기 때문에 정동이란 개념은 인간의 감성 영역의 중요성을 논증하는 흐름에서 부각되었다는 것 외에 각각의 분야에서 논의되는 경향성에 있어서는 다각화되는 확장성을 보인다. 그럼에도 불구하고 '정동적 전회(the affective turn)'라는 학문적 흐름으로 인식될 정도의 이 지향성은, 영향을 주고 영향을 받을 수 있는 신체 능력으로서의 정동이라는 개념이 지니는 유의미성을 확인케 한다. 따라서 정동은 언어나 담론의 결과로만 환원할 수 없는 신체의 물질성과 신체와 정신의 관계 및 행동에 관한 새로운 이론화 작업의 토대가 되어,

다양성에의 주목 그리고 감성의 영역에 대한 문화적·정치적 연구를 가능케 했다(Gregg & Seigworth, 2016:22-28)고 평가받는다.

이와 같은 정동 개념이 문학교육의 장에서 지니는 의미를 먼저 정의적 차원에서부터 살펴보자. 문학 연구가 일반적으로 기대는 심리학이나 철학 연구의 흐름을 종합할 때, 정동이란 관계에서 나타나는 능력의 상호작용이 신체에 미치는 감정적 움직임으로서 변화를 촉발하는 생성적 이행이라고 볼 수 있다. 이러한 정동은 의식의 이전에 존재하기에 잠재적 영역으로의 접근이자 신체에 대한 관심으로서, 정신과 신체 혹은 이성과 감정이라는 이분법을 극복하고자 하는 시도에서 비롯된 개념(김종갑, 2019)이다. 특히 정동은 대상의 자극에 대한 감각을 기반으로 하며 이것이 신체가 지닌 행위 능력의 변화에 영향을 미친다는 점에서, 무의식과 의식의 관계이자 대상과 대상 간의 관계를 살피는 광의의 감정 영역에 포함된다. 따라서 본고는 정동 개념이 정서적 텍스트로서의 시 문학에 대한 교육적 관심을 충족할 수 있는 가능성을 지닌다고 보았다. 예술로서의 시 문학은 본질적으로 감상자의 감각을 자극하며(H. Read, 2007:38), 이러한 문학 읽기는 “특정 시간, 특정 환경에서의 한 독자와 하나의 텍스트를 양방향으로 관련시키는 거래”(Rosenblatt, 1986:268)이기 때문이다.

그런데 시 문학에 대한 상호작용으로서의 정동은 창조적 사유를 통해 의식화된다. 시의 언어가 지니고 있는 다의성과 애매성을 먼저 생각하지 않아도, 언어가 지닌 감각이라는 것은 실제가 아니기 때문에 실제화하는 과정이 필요하다는 점에서 그러하다. 이를 가능케 하는 대표적 사유가 ‘상상’이다. 이와 관련하여 정동 연구자 마수미에 따르면 상상은 감각된 사유만이 될 수 있는 것(Massumi, 2002:231-232)이며, 그렇기 때문에 외부에서 오는 것을 변형시켜 느끼는 작용으로서의 상상은 정동의 의식에 해당한다. 또한 그렇기 때문에 이 상상의 과정은 학습자의 신체가 개입하는 과정이기도 하다. 한편, 들뢰즈는 이러한 창조 행위를 가능케 하는 기호를 예술 기호라고 보았다. 들뢰즈는 모든 신체를 ‘기호(sign)’라고 보았는데, 이때 기호란 사유를 가능케 하는 대상으로서, 이때의 사유란 단

순한 해석이 아닌 창조 행위이며, 이러한 창조 행위를 가능하게 하는 기호를 '감각적 기호'라고 일컬어 예술 기호가 이에 해당한다고 하였다(Deleuze, 1968). 따라서 시의 기호인 시어들의 선택과 배열은 낯선 언어로서 학습자에게 창조적 사유를 유발할 수 있으며, 이러한 창조적 사유로서의 상상은 학습자가 시 텍스트와 영향을 주고받는 체험으로서 정동 작용을 의식한 결과인 것이다.

아울러, 이와 같은 정동 작용에 의한 결과물은 예술 기호로서 존재해야 한다. 그 이유는 정동이 잠재성의 영역에 존재하기 때문이다. 정동이 잠재적이라는 것은 외부로부터의 자극 중 무언가를 인식하지 않으면 인지되지 않는 영역이라는 의미와 함께, 그 영역은 미세하고 무수한 움직임의 과정으로 이루어져 있다는 의미를 지닌다. 이러한 정동이 지닌 잠재적 다수성은 시라는 예술 작품이 지니고 있는 미세하고 무수한 자극이 감상자에 따라 다르게 인식되는 것과 유사하다. 결국 정동이 활성화되는 자극인 강도란 외부로부터 주어지는 것과 동시에 감상자의 신체에 어떤 것이 인식되느냐에 따라 달라지는 것이므로 생성적인 결과를 낳는다. 그런데 정동에 기반하기 위해서는 생성된 결과 역시 고정적일 수 없다. 정동이란 상태가 아닌 움직임이기 때문이다. 따라서 정동의 현실화인 변이는 또 다른 변이를 배태하고 있어야 하는 존재이다. 그래야 정동으로서의 존재가 성립 가능해지기 때문이다. 그러므로 본고는 정동으로서의 결과물이 하나의 시로서 존재하는 것이 마땅하다고 본다. 정동이 생성한 변이는 주체로서 정립하기보다는 무한한 변이를 생성할 수 있는 존재여야 한다. 정동이 기반한 존재는 차이로서 그 존재를 부여받기 때문이다. 그렇다면 정동 작용에 의한 변이는 고정적인 의미일 수 없으며, 그것이 다른 신체와의 만남을 통해 다시금 변이를 생성할 수 있는 것이어야 한다. 마치 시 텍스트가 독자와의 만남에 따라 서로 다른 의미의 옷을 갈아입는 것처럼 말이다.

따라서 본고는 정동 중심의 시 교육을 통해 창작 활동의 중요성을 구체화하고자 한다. 시 창작은 기본적으로 주체와 세계 혹은 주체와 대상 간의 관계 맺기이다. 대상을 제시하고 그것을 새로운 관계 속에 놓음으

로써 그 속성을 구체화하고 '나'에게 생성되는 의미를 시의 구조 속에서 규정하는 사고(김대행, 1995:7-8)이기 때문이다. 따라서 창작의 결과는 학습자의 삶이 시 텍스트에 영향을 미칠 뿐만 아니라 시 텍스트가 학습자의 삶에 영향을 미치는(유영희, 2003:89) 시적 허구물로서 존재한다. 그렇다면 상상으로 구체화되는 정동 작용의 가상세계는 창작자와 시 텍스트가 상호 영향을 주고받는 관계로서 형상화되는 허구 세계와 일맥상통한다. 그리고 이러한 시 창작 활동은 문학적 체험으로서 시에 대해 잘 모르더라도 시의 가치를 느낄 수 있게 하는 하나의 활동(최지현, 2006:314-315)이 되므로 교육적 의의를 지니고 있다.

그럼에도 불구하고 시 교육에서 시 창작에 대한 고려가 미흡한 지점에 대한 논의는 창작의 '전문성'에 대한 부담으로 인해 생산 활동이 위축되면서 수용과 생산 사이의 괴리가 생겼다(김성진, 2020)는 문제 의식과 함께, 이러한 창작 활동의 전문성을 경감시키기 위해 교육과정에서 제시해 온 '생산' 활동이 다소 기계적인 방식으로 교육에 적용되었다(문신, 2014; 유영희, 2016)는 비판 의식으로 이어져 왔다. 이러한 논의의 연속선상에서 본 연구는 시 교육에서 생산 혹은 창작 교육의 목적이 전문적인 시인을 육성하는 것이 아니라면, 시 교육이 추구해야 하는 바는 결과물인 창작시의 완성도보다 창작 과정에 있어서 학습자의 체험의 내실이라고 보았다. 이를 위해서는 시 창작교육이 시 읽기와 긴밀한 연관을 가지고 구체화될 필요가 있다는 논의(김정우, 2006)에 동의하여, 본고는 이를 위해 시 감상과 창작을 포괄하는 시 창작 체험을 제안한다. 그리고 시 텍스트와 학습자가 상호작용하여 의미를 생산하는 시적 체험을 유의미하게 설명할 수 있는 개념인 '정동'을 통해 그 양상을 확인하고자 한다.

따라서 본 연구는 시 텍스트와의 능동적인 상호작용을 가능케 하는 감정적인 동력으로서의 정동을 중심으로, 시에 대한 창조적인 이해와 표현을 아우르는 시 창작 체험 교육을 구안하기 위하여, 다음과 같은 연구 목적을 설정한다.

첫째, 시 교육에서 정동을 개념화하고 정동 중심의 시 창작 체험의 본

질적 요소와 구도를 밝히고자 한다.

둘째, 학습자의 시 창작 체험 양상에서 드러나는 정동 작용을 분석하고, 학습자가 시를 감상하고 창작하는 체험의 일련의 과정에서 나타나는 긍정적인 현상 및 지체 요인을 살펴 정동 중심의 시 창작 체험 교육을 위한 이론을 정립하고자 한다.

셋째, 학습자가 시 문학에 대한 지속적인 향유 태도를 지닐 수 있는 정동 중심의 시 창작 체험 교육을 설계하고자 한다.

2. 연구사 검토

본 연구는 학습자가 시 문학에 대한 적극적인 관계 맺기를 위한 중요한 교육적 방안으로서의 시 창작 활동을 구체화하기 위하여, 시 문학의 수용과 생산을 연계적으로 이끌 수 있는 정동 개념을 중심으로 시적 체험 전반을 살피고자 하였다. 따라서 시 창작교육에 관한 연구, 시 교육에서 학습자의 체험에 관한 연구를 살펴볼 필요가 있다. 아울러 정동 개념이 정서와 유관 개념으로 정의되기 때문에 기존의 정서 교육과의 차별점을 밝혀야 하므로, 시 문학 교육에서 정서와 관련된 연구 그리고 정동에 대한 연구를 각각 연구사로 살펴보고자 한다.

1) 시 창작교육 연구사 검토

우선 시 창작교육 연구로서 김창원(1998)은 『논어』에 나타난 공자의 문제의식에 근거하여, '述而不作'에서 독창성으로서의 '作'을 포기하고 모방과 연습을 통한 기법 습득으로서 '述'에만 목표를 맞춘 교육과정의 내용 요소들을 문제적이라 판단하였다. 이러한 문제의식은 시 창작교육의 연구사를 관통하고 있다. 유영희(1999) 역시 창작을 수사학이 아닌 인식론의 측면에서 살펴, 창작교육이 기본적으로 세계에 대한 주체의 인식을 길러주며 이는 세계에 대한 문제를 파악하고 나아갈 방향을 예견한다고

보았다. 따라서 창작 행위는 학습자가 자신의 정체성을 확립해 나가기 위한 과정이며, 이를 시 텍스트의 '이미지'에 초점을 맞추어 창작 주체의 사고 작용을 '이미지 형상화' 과정으로서 살폈다. 이와 달리, 정정순(2005)은 시 창작 과정을 정서와 체험이 결합하여 발생하는 시적 체험과 이 시적 체험이 형상화되는 단계로 이루어진다고 보고, 시 창작교육을 시적 체험이 형상화되는 과정인 시적 형상성 교육으로 제안하였다. 이들은 모두 시 창작 과정에서 일어나는 학습자의 주체적 인식과 체험에 방점을 두었다는 점에서 본고와 문제의식이 유사하다. 다만, 본고는 시 창작이 시 텍스트에 대한 감상과의 연계 속에서 어떠한 능동성으로 작용하는지를 구체화하고자 하였다는 점에서 차별점을 지닌다.

한편, 본고와 같이 시 창작교육을 시 이해 교육과 연관지어 살펴야 함을 강조한 논의들도 있다. 김정우(2006)는 시 창작교육이 읽기와 긴밀한 연관을 가지고 구체화될 필요가 있다고 보아, 창작교육의 목표를 우수한 작품 생산보다 "개별 작품 및 시 전반에 대한 폭넓은 이해"로 다원화할 필요가 있다고 주장하였다. 또한 김명철(2010)은 현대시 교육이 학습자들의 시 이해 및 감상 능력과 시 창작 능력을 연계하여 접근해야 함에 주목하고 이에 대한 교육적 모형을 구안하였다. 이를 위하여 시적 인식을 구성하는 시적 언어와 시적 주체, 시적 대상에 대한 창작 주체의 관점에 따른 경향을 이미지를 중심으로 분석하여 이를 시 창작 교육에 적용하였다. 이 논의들은 시 창작교육이 시 이해와 밀접한 연관성이 있어 문학능력의 발전에 기여한다는 점을 주창하였다는 의의가 있으나, 그 관계가 학습자의 인식이나 체험의 측면에서 면밀하게 밝혀지지 않았다는 한계가 있다. 본 연구는 이러한 지점을 정동 개념을 통해 구체화하고자 한다.

아울러, 앞선 논의들과 문제의식은 유사하지만, 창작이 이루어지는 구체적 과정에 대한 고찰과 학습자의 실제 삶에 가까운 교육의 모습에 보다 중점을 둔 논의들도 있다. 본 연구가 학습자의 삶과 밀접한 시적 체험을 통한 문학 향유자로서의 학습자를 길러내기를 목표로 한다는 점에서 이러한 연구들은 유의미하다. 우선 이명찬(2008)은 기존의 시 창작교

육 연구들이 시 창작 과정에 대한 깊이 있는 이해보다 국어교육의 방법적 틀에 대한 고려를 우선시하였다는 점을 비판하고 시 창작교육의 방향을 모색하고자 하였다. 이에 따르면 시 창작은 창작 주체가 문학이라는 언어를 통해 세상과 소통하고 결과적으로 '나'와 '세상'의 '변혁 가능성'을 실현하는 과정이다. 따라서 자기표현의 욕구와 이를 해결하기 위한 성찰과 관조를 중시하는 과정에서 세상에 대한 주체적 문제의식이 형성되어 '시적 상황'을 발견하고 이것이 언어화되는 과정으로 시 창작을 설명하고 있다. 또한 문신(2014)은 시 창작교육의 방향을 인식론 차원에서 새롭게 제시하고자 인식론적 문학 생산 활동을 "일상적인 '삶의 현장'에서 시 텍스트가 될 가능성이 있는 '문학현상'을 형성해내는" '시적 인식' 활동과 "'문학현상'에 시 장르의 속성을 부여하는" '심미적 인식' 활동으로 구분하여 교육 활동 내용을 제시하였다. 마지막으로 이승이(2017)는 평생 독자로서 문학을 생활화하는 학습자 양성을 위해, PBL을 활용하여 학습자 체험 중심의 실제적 활동으로 시 창작교육을 구안하고자 하였다. 그리고 그 과정에서 시 창작교육의 결과로서 획득하게 될 암묵적 지식에 주목하여 가능성을 설명하였다.

이러한 논의들은 시 창작교육이 지향하는 바가 전문적인 시인을 길러내고자 함이 아니라는 점에 공통의 문제의식을 두고 있다. 이에 따라 학습자 창작시의 완성도를 높이는 데 교육의 목표를 두지 않고, 시에 대한 인식이나 이해를 구체화하며 표현의 과정에 있어 학습자의 삶이 보다 적극적으로 개입할 수 있는 방안으로 교육적 설계를 하고 있다는 점이 유의미하다. 따라서 본 연구 역시 시 창작 활동은 시에 대한 학습자의 체험을 구체화할 수 있는 방안이 된다는 논의의 흐름에 따라, 학습자의 주체적인 시적 체험을 위하여 시 텍스트와 학습자의 관계에서 작동하는 능동적 요소로서 정동을 중심으로 시 창작 체험을 구체화하고자 한다.

2) 시 체험 교육 연구사 검토

우선 체험 교육과 관련한 논의들을 살펴보고자 하는 이유는 체험이라

는 개념이 내포하는 학습자의 신체와 그에 따라 적극적으로 개입되는 학습자의 맥락이 무엇인지를 연구사적 검토를 통해 확인하고자 함이다. 이에 대한 연구사적 검토를 통해, 관련 시 교육 연구는 본고가 문제시한 지점에 따라 각기 다른 방향으로 예각화되고 있음을 확인할 수 있었다.

먼저 그 지점을 학습자 맥락의 다양성 및 복수성으로 보는 진선희(2008)의 연구는 시 감상 과정에서 이루어지는 시적 체험은 텍스트에 대한 해독의 작업을 전제로 하지만 시 장르의 서정성으로 인하여 궁극적으로 정서적인 것으로 보았다. 그리고 시의 언어가 지니는 다의성과 애매성이라는 특징으로 인하여 독자가 시 텍스트를 어떠한 의미로 재구성하느냐에 따라 가변적이기 때문에, 시적 체험은 다양성과 복수성에 의해서 확장되는 것이라고 보았다. 특히 시적 언어의 불확정성에 대해 주체인 독자의 인지적·도덕적·사회문화적 측면에서의 발달 정도, 그리고 독자의 '지금, 여기'라는 개별적 맥락에 따라 시적 체험의 면면은 달라질 수밖에 없다고 보았다.

다음으로 김남희(2007)는 체험이란 '기쁨, 슬픔, 환멸, 고통 등을 겪거나 가슴으로 느낀다'는 차원에서 주체의 내면적 흔들림을 드러내는 용어로 감정적인 계기가 강조되는 개념이라고 보고, 시 텍스트에 나타난 서정 주체의 정신적 상태는 서정 텍스트가 실현하고자 하는 서정성의 한 차원이라 판단하였다. 따라서 이와 같은 서정성은 독자로 하여금 텍스트의 서정화 상태를 긍정적으로 수용하고 최대한 그 상태에 동화하게 하기 때문에, 시에 대한 독자의 서정적 체험은 텍스트의 의도를 수긍하고 자신의 독서 행위를 텍스트가 요구하는 방향으로 정위하려는 노력을 통해 '인격적 참여', '의미의 생성', '감성적 수용'이라는 양상으로 구체화되었다.

또한 민재원(2013)은 정서를 '평가적 반응'으로 재개념화하면서 '문제 설정'이라는 개념을 적용하여, 시 읽기 교육에서의 정서 체험은 학습자가 주체이고 작품을 통해 형상화된 세계의 상황이나 감각이 대상이 되어, 이들이 상호적인 관계를 형성하므로, 독자의 문제 설정에 따라 정서 체험은 다르게 전개될 수 있음을 논증하였다.

진선희의 연구는 체험이라는 개념이 학습자의 개별적 맥락에 따라 가변적인 특수성을 지닌다는 점에서, 본 연구가 논의하는 시 창작 체험 내에서의 정동 작용이라는 가변적 현상을 지칭할 수 있는 용어로서 '체험'을 선택할 수 있는 기틀을 제공해 주었다. 아울러, 김남희와 민재원의 연구는 학습자에게 유의미한 의미화가 가능한 정서 체험의 영역에 관심을 두고 이를 밝히기 위한 시적 체험을 구체화하였기 때문에, 본 연구가 이와 같은 목표를 두고 시적 체험을 구체화하기 위해 정서의 영역에 포함되는 정동이라는 개념을 도입한 연구의 방향성에 정당성을 부여할 수 있었다.

마지막으로 박주형(2021)은 시 텍스트와 독자 간 실존적 관계를 형성하는 데 핵심적인 기제를 '감각적 체험'이라고 보고, 시의 언어가 환기하는 이미지의 감각적 특성에 대한 심미적 경험으로서 감각적 체험이 활성화되는 원리를 구안하였다. 이 연구는 본고가 상정하는 정동이 학습자와 시 텍스트의 신체에 기반한다는 점과, 정동 작용으로 인해 형성된 의식이 감각과 심미적 판단을 경유한다는 점에서 유사한 맥락을 지니고 있다. 따라서 이 연구는 정동을 통한 시 감상과 창작의 체험이 감각적 토대를 통해 미적 결과물의 생산으로까지 나아간다는 본고의 관점에 일정한 논리를 제공해 주었다. 다만, 본고는 이 연구와 달리 시의 이미지에 대해 학습자가 형성하는 감각적·심미적 반응이 시 텍스트와 학습자의 정동 작용으로서 가변적이고 능동적이고 개별화되는 현상을 창작을 통해 밝히고자 했다는 점에서 차별점을 지닌다.

이와 같은 논의들은 시 교육에서 학습자가 대상과의 접촉으로 인한 체험에서 무엇을 알게 되느냐에 중점을 둔 인식적 의미의 경험보다, 개별 인간이 대상과의 직접적이고 전체적인 접촉으로 인식할 수 있는 정의적·인지적·심미적 요소들을 포함한 의식 활동 전반을 가리킨다(윤여탁, 2017:124)는 점에서 본고와의 지향점이 유사하다. 따라서 체험 교육은 학습자의 개별적인 맥락을 보다 적극적으로 반영한 시 교육을 지향한다는 점에서 본고 역시 체험으로서의 시 교육을 지향한다. 다만, 본고는 이러한 체험 교육 연구들이 학습자의 의식 활동에 대해 질적인 측면에서의

다양성을 지향한다는 점에서, 이를 보다 구체화할 수 있는 교육 내용으로서 기존의 시적 체험 교육에서 다루지 않았던 창작 활동을 연계하여 유의미한 양상을 확인하고자 한다.

3) 정서에 대한 시 교육 연구사 검토

시 교육에서의 정동 개념을 정립하기 위하여 먼저 유관 개념인 정서에 대한 교육적 논의들을 먼저 살펴보고자 한다. 우선 김대행(1985)은 정서를 유사 개념인 감정(feeling), 열정(passion), 정조(sentiment)와 대비하고 철학, 심리학, 미학에서의 정서의 의미를 살펴 문학교육에서 정서가 지니는 의미를 정의하였다. 이 논의에서 정서는 정신의 영역에 속하는 심리적 작용이자 감정의 영역이지만, 감정인 동시에 지적 요소를 포함하는 질서화되고 유기적인 모습을 띤 감정으로 정의되었다. 이러한 정의 이후로 시 교육에서 정서는 그 범주를 확장 및 심화하고자 하는 다양한 방향으로 논의를 양산해 나갔는데, 예컨대 최지현(1997)은 시 텍스트에 대한 정서 체험을 “관계적 대상-주체에 대해 특정한 의미를 실현하는 대상-의 작용에 대한 주체의 정서적 반응”으로 보고, 정서에 있어 독자 요인을 강조하였다. 따라서 개별 독자의 정서 체험을 보편적인 체험으로 일반화시키는 텍스트 조건에 대해 밝히고 당대의 문화적 합의와 개별 독자의 감수성 사이의 긴장 관계를 드러내었다. 또한 김성룡(2010)은 문학이란 정서를 언어로 포착하며 미적 대상물을 형상화한 텍스트로서, 인간의 정서를 탐구할 수 있는 이상적 상황을 연출하기 위해 공명(共鳴)의 장치라는 전략을 활용하여 정서를 환기한다고 설명하였다. 아울러, 고정희(2010a, 2010b)는 정서와 관련한 동서양의 이론을 토대로 시 교육에서의 정서 개념을 확장하였다. 이를 위해 고문헌에 등장하는 정서 개념에 대해 살펴 정서를 “주변 사물의 분위기나 타자의 감정에 대해 민감하게 감수하는 소통 능력”으로 상정하고, 문학 작품에 드러나는 심리적이고 정신적인 작용을 일컫는 ‘정서(emotion)’라는 개념을 ‘세계-내-존재’로서 인간이 자신의 존재에 대해 ‘개시함’의 바탕이 되는 하이데거의 ‘기분

(Stimmung)'이라는 개념을 통해 확장하였다.

이러한 논의들을 통해 시 교육에서 정서는 시 텍스트라는 대상과 학습자의 소통을 통해 형성되고 학습자에게 체험되는 것으로서, 유기적인 구조로 질서화되기도 하고 어떠한 상태의 지속에 해당하는 기분으로 존재하기도 한다는 방향으로 확장되어 가고 있음을 알 수 있다. 본 연구 역시 이와 같이 시 교육에서 독자로서 학습자가 구체화할 수 있는 정서의 범주를 확장하는 방향을 추구한다. 이를 위해 본고는 관계적이면서도 자율적인 특성을 지니는 정동 개념을 시 교육 연구에 포함하고자 하였다. 그렇다면 학습자와 시 텍스트의 관계를 통해 자율적으로 구체화되는 '정서'를 살펴본 기존의 연구들과 비교하여, '정동'을 살피고자 한 본 연구는 어떠한 차별점을 지니는지를 살펴보겠다.

먼저 구영산(2001)은 시 감상 과정의 상상 작용에 의해 구성되는 독자의 정서 체험을 문자 언어화된 감상문의 내용에 근거하여 구체화하고자 하였다. 이 논의에서 독자들의 시 감상은 자신의 기존 체험을 근거로 한 상상의 과정을 통해 이루어지고, 상상 작용의 양상에 따라 정서 체험 구성 방식이 달라짐을 확인할 수 있다. 본 연구 역시 학습자의 상상이 정동 작용을 구체화하는 중요한 사고 과정으로 보고 있다. 다만, 이 연구는 감상의 차원에서 다루었다면 본고는 정동이 지니는 생성성에 기반하여 감상과 창작을 연계하여 살피고 있다는 점에서 차이가 있다.

또한 유영희(2007)는 시 교육에서 정서 교육이 '정서 체험'이 아닌 '정서'를 가르쳐 왔다고 지적하며, 학습자가 능동적으로 정서를 체험할 수 있는 교육을 강조한다는 점에서 학습자의 정서에 주목한 본고와 문제의식이 유사하다. 이러한 문제의식에 따라, 이 연구는 시 텍스트의 정서 표현에 기반을 두고 학습자가 '핵심 정서'를 체험할 수 있도록 정서 체험 교육의 단계를 제시하는 방식으로 정서의 보편적 체험 가능성에 근거한 교육 설계를 추구하였다. 하지만 본고는 학습자의 개별적 정서 체험을 더 활발하게 일으킬 수 있도록 시 감상에서의 시적 표현 활동의 작용을 밝히는 데 초점이 있기에, 논의의 방향성에 차이가 있음을 확인할 수 있다.

체험과 창작의 연계성에 주목한 연구도 있는데, 예컨대 문신(2010)은 시의 내용이란 체험을 구성하는 사물로부터 특정한 의미가 환기되는 정서라고 정의하고, 시 창작 과정에서 정서가 표현되는 양상을 '감각된 체험-사건'과 '해석된 체험-사건'으로 이루어지는 '의식의 단계'와, '재현된 체험-사건'과 '조정된 체험-사건'으로 이루어지는 '의미의 단계'로 구분하였다. 이 연구는 시라는 장르와 시적 체험이라는 개념의 중심을 정서에 두고 기성 시인이 창작의 과정에서 표현하는 정서 체험의 내용을 통해 살펴보았으므로, 시의 내용과 창작 간의 밀접한 연계성으로서 정서를 구체화하였다는 점이 유의미하다. 다만 이 연구는 학습자의 시 감상과 창작의 연계라기보다는 시의 장르적 본질과 창작 과정의 연계를 정서 체험으로서 살폈다는 점에서 본고와 지향점이 상이하다.

본 연구는 학습자가 시 문학을 주체적으로 향유하는 데 있어 핵심이 되는 현상은 학습자의 정서 체험에 기반한다고 보고 이와 같은 정서 체험을 학습자가 보다 적극적으로 인식하고 효과적으로 내면화하기 위한 기제로서 '정동'을 살피고자 한다. 이러한 지점에서 본 연구는 시 문학을 전유하기 위해 학습자가 정서를 체험할 때 이루어지는 사고를 구체적으로 외현하는 '표현 활동'이 정교하게 이루어질 필요가 있다고 보았던 연구자의 이전 논의(김혜진, 2018)와 문제의식을 공유한다. 다만, 그 효과적인 외현 활동의 방향성을 창조적 사유로서의 정동 작용에서 찾았기 때문에, 표현 활동을 시에 대한 감상문에 그치지 않고 학습자의 주체적인 맥락에서 재구성되는 시 창작 활동으로 구체화하였다. 그리고 이러한 지향이 교육적으로 유의미한 지점들을 학습자 양상 분석을 통하여 살펴볼 것이다.

4) 정동 이론 연구사 검토

우선 정동 이론은 정동이라는 개념을 통해 관계 속에서 감정적 움직임이 일어나는 신체를 강조함으로써, 의식된 정서와 문화의 정치적 양상을 살펴 세계에 대한 질적이며 다성적인 접근의 연구들을 축적해 왔다.[1] 이

와 같은 정동은 용어의 쓰임이 광범위함에 따라 문학 영역에서의 개념적 탐구(함돈균, 2017)부터 시작하여, 문학이 반영하는 감정(affect)적 전화(김민지, 2020)와 이미지-사유의 시론(조강석, 2015), 그리고 문화적·윤리적 문제에 대한 비판적 고찰(김은주, 2015; 조현수, 2015; 김기란, 2017; 최병구, 2017)을 위한 기제로 연구되고 있다. 또한 교육 분야에서도 문학을 비롯한 사회, 미술, 작문 교육 연구(김재춘·배지현, 2016; 정은영, 2019; 이태영, 2020; 강연진, 2020; 김은지, 2022)에서 유의미한 개념으로 연구되고 있다. 그 중에서도 본고에서는 정동을 정서(emotion)와 비교하여 문학에 대한 정서적 체험의 범위를 넓히고 학습자의 능동적 체험을 구체화하고자 한 논의들(고정희, 2013; 김혜진, 2020a, 2020b, 2021a; 김금내, 2022)과 맥을 같이하고 있기에 이들을 중점적으로 살펴보고자 한다.

먼저 고정희(2013)에서는 affect를 emotion, feeling, mood 등과 같이 정서를 표현할 수 있는 다양한 영어 용어들이 연구되어온 심리학적 역사

---

1) 그레스와 시그워스는 정동 연구를 세부적 관심 문제에 따라 여덟 가지로 분류하였는데 각 경향은 다음과 같은 특징을 지닌다. “첫째는 체화(embodiment)에 대한 현상학적, 포스트현상학적 접근, 그리고 인간의 확장을 위한 인간과 비인간의 본성의 혼합에 대한 연구들이 속한다. 두 번째는 사이버네틱스, 신경과학, 인공지능, 로봇공학, 생명정보학 및 생명공학 등 인간과 비인간, 기계와 비유기체 양자의 구분을 흐리는 연구로서 첫 번째 경향에 대한 보다 최근의 경향이라고 할 수 있다. 세 번째는 물질의 운동을 변화과정 중에 있는 비물형성(incorporeality)과 연관짓는 스피노자주의적·비데카르트적 전통의 페미니즘, 자율주의, 철학적 문화이론 같은 연구가 속한다. 네 번째는 심리학적·정신분석학적 연구로, 사회적 욕망체계에서 비롯되는 침범과 압박에 개방되어 있는 생물학주의적 흐름이다. 다섯 번째는 페미니즘, 퀴어리온, 서발턴연구 등 미시정치와 연계되는 일상생활의 정동에 관한 연구로, 일과와 노동의 경험이 가진 견고한 물질성에 주목하는 흐름이다. 여섯 번째는 20세기 언어적 전회로부터 등을 돌리고 종종 양자이론, 신경학, 인지공학, 비평형 물리학 등을 수용하거나, 반대로 언어적 전회 이전의 정동 이론들, 벤야민의 ‘비감각적 미메시스’, 듀이의 ‘프래그머티즘적 이상’으로 회귀하는 경향이다. 일곱째는 세 번째 경향과 연결되는데, 내면화된 자아나 주체성 문제를 넘어 사회 분위기, 집단행동, 감정의 전염, 소속감의 문제에 천착하여 탈식민주의적 목소리를 다루는 연구가 속한다. 여덟째는 과학 및 과학학(science studies) 실천과 화이트헤드 철학의 부활과 결부되어 유물론에 대한 다원론적 접근방식을 포함한다”(Gregg & Seigworth, 2016:22-28, 강미정, 2021:13 참조).

를 통해, 신체와 정신의 상호작용 속에서 무의식과 의식을 거쳐 폭넓게 형성되는 정서의 차원을 설명하기 위한 노력에서 파생된 것으로 확인하였다. 이러한 지향에 따라 본고는 정동의 어원은 결국 정서의 차원에서 설명되어야 한다고 보았다. 다만, 정동이 정서의 다채로운 층 중에서 개인적이면서도 불명확하고 유동적이면서도 복합적인 특성의 기저에 있는 잠재력이라는 논의로 나아가고 있으므로, 본고는 이를 정서에 대한 연구 사적 검토를 통해 확인하여 시 교육에 적용하고자 한다.

다음으로 김금내(2022)는 학습독자가 시 텍스트와 교감하며 느끼는 심미적 정서라는 개념을 토대로 인지적이고 정의적인 요소를 통합할 수 있는 시적 체험을 위한 독자 정서 교류에 주목하였는데, 이 소통 활동에서 교류를 활성화할 수 있는 잠재적 정서인 정동을 발견하고 이를 통해 정서의 신체적이고 감각적인 성질을 강조하였다. 이 연구는 정동이 시 텍스트와의 소통에 학습자의 참여를 활성화하여 시적 체험을 가능케 한다는 점에서 본 연구가 정동에 주목하는 연유와 유사한 지향성을 가지고 있다. 다만, 이 연구는 정동 작용의 창조적 사유가 시적 언어의 형성을 위한 상상과 유사하다는 지점에 주목한 본 연구와는 도달점이 상이하며, 따라서 창작과 감상의 연계를 살피지 않았다는 점에서 본 연구는 차별점을 지닌다.

마지막으로 연구자는 김혜진(2020a, 2020b, 2021a)에서 부분적으로 혹은 본격적으로 정동을 살피었는데, 그 과정에서 스피노자, 베르그손, 들뢰즈, 마수미 등 정동 개념이 시작된 역사와 현대에 적용되는 다양한 분야들을 파악하고 이것이 시 교육에서 어떠한 유의미한 지점이 있는지를 학습자 감수성, 신체, 능동성의 개념과 연계하여 살펴보았다. 그 결과 정동은 관계로부터 비롯되는 감정적이고 창조적인 사유의 시발점이라는 정의를 내리게 되었고, 그러한 점에서 정동은 주체적인 학습자를 양성하기 위한 교육적 착안으로서의 시 창작 체험을 구체화하는 기제가 될 수 있다고 판단하였다. 이러한 이론적 검토를 2장에서 구체화하고자 한다.

3. 연구 대상 및 연구 방법

본 연구는 학습자가 시 문학에 대한 흥미를 느끼고 삶 속에서 지속적인 향유 태도를 지닐 수 있는 시 교육을 구안하기 위한 핵심 요소로서 '정동'에 주목하고, 이를 중심으로 시 창작 체험에서 나타나는 양상을 수집하여 학습자의 변화를 살펴보고자 한다. 특히 학습자가 시를 감상하고 창작하는 과정에서 발생하는 정동 작용이 시에 대한 능동적인 향유 태도를 신장할 수 있다는 점을 밝혀 시 창작 체험 교육을 위한 이론을 도출하고 이를 토대로 교육적 설계를 마련하고자 한다. 이를 위해 문헌 연구와 실증 연구가 모두 요구되며, 문헌 연구 단계부터 연구가 수행되지만 문헌 연구와 실증 연구 단계는 순차적인 것이 아니라 상호작용하며 서로를 보완한다.

우선 정동과 시 창작 체험의 개념 및 관계를 밝히기 위한 문헌 연구가 진행되었다. 정동 개념에 대해서는 스피노자로부터 출발하여 질 들뢰즈, 브라이언 마수미의 논의를 따라 현재 문학 및 문화연구에서 논의되는 정동에 대하여 살펴보았다. 그리고 시 텍스트에 대한 정동을 강도 감각에 의한 관계적 정서, 신체의 욕망에 의한 변이 생성, 잠재적 다수성에 기반한 가상의 실현으로 특징 지어 교육적 논의로 이어가고자 하였다. 아울러, 본고는 학습자와 시 텍스트의 정동 작용을 중심으로 한 시적 체험은 시 텍스트에 대한 학습자의 적극적인 감상과 이를 창조적으로 형상화하는 창작 활동까지 포함하는 개념으로 보았다. 이를 구체화하기 위하여 먼저 정동이 유발되는 예술 기호로서의 시 텍스트의 신체와 학습자의 신체 간의 관계에 대해 베르그손, 스피노자, 들뢰즈, 마수미 등 정동 이론을 관통하는 학자들의 논의를 통해 살펴보았다. 또한 시 텍스트와 학습자의 소통에서 발생하는 시적 체험의 결과물은 상호주체적 변이이며, 시 창작을 위한 상상이 정동적 사유라는 점을 시적 언어 및 시 창작에 대한 논의를 통해 살폈다. 그리고 이러한 논의들을 기반으로 정동 중심의 시 창작 체험 교육의 요소와 구도를 도출하였다.

다음으로 본고는 실증 연구를 수행하기 위한 연구 방법으로 질적 연구

방법을 따른다. 질적 연구는 구체적인 현상에 대한 통찰로부터 일반적이고 추상적인 유형과 개념을 도출하는 방향으로 진행되기 때문에, 연구자가 개방형 관찰을 통해 연구하고 있는 현상에 존재하는 패턴을 이해하게 됨에 따라 분석의 범주가 생성된다. 이 같이 본 연구는 학습자의 체험 자료로 수집한 설문 및 면담 결과를 종합적으로 분석 및 이해하여 자료를 범주화하는 과정을 통해, 학습자의 시 창작 체험에서 나타나는 정동 작용에 대한 교육적 이론을 도출하고자 구성주의 근거이론(constructive grounded theory)방법을 취하였다.

구성주의 근거이론은 상징적 상호작용과 해석학적 전통에 기반을 두고 행위자들이 경험한 사건과 현상을 추상적으로 해석하고 이해하는 데 초점을 둔 구성주의적 성격을 강조한다(Charmaz, 2006/2013)는 점에서 본 연구 자료의 성격에 부합한다. 이러한 실증 연구를 위해 문헌 연구 단계에서는 문학교육, 정서와 정동 이론, 창작교육과 관련한 선행연구들을 살펴 자료를 개방적으로 수집하기 위한 핵심 질문 및 최소한의 분석 틀을 마련하고, 수집한 자료에 대해서는 구성주의 근거이론에 따라 '초기 코딩 - 초점 코딩 - 이론적 코딩'의 절차로 분석을 진행하였다. 이와 같은 문헌 연구와 실증 연구 단계는 순차적인 것이 아니라 상호작용하며 서로를 보완한다. 이러한 이론적 검토와 연구 방법에 따라 예비 실험 및 본 실험[2]은 다음의 표와 같이 수행되었다.

<표 1> 실험 조사 개요

구분	차수	시기	연구 대상	조사 내용	연구 자료
예비 실험	1	2020. 11.	경기도 소재 고등학교 1, 2학년 17명	• 시에 대한 긍정적 체험 탐구 • 시 선정 및 체험과 창작의 연계성 탐구 • 시 창작 및 공유를 통한 학습자의 시 인식 탐구	• 조사 응답 자료 • 활동 결과물

2) 이 연구는 서울대학교 생명윤리위원회(SNU IRB)의 승인하에 본실험을 수행하였다.(승인번호: IRB No. 2206/001-005)

	2	2021. 6.	경기도 소재 고등학교 1, 2학년 5명	• 시 창작 및 공유를 통한 학습자의 시 인식 및 시적 체험 탐구	• 활동 결과물
본 실험	1	2022. 7.~8.	경기 J중학교 1학년 29명	• 학습자의 시에 대한 사전 및 사후 인식 조사 • 학습자 정동 작용 양상 파악 위한 시 창작 체험 수행 조사	• 조사 응답 자료 • 활동 결과물 • [J, S, G-일련번호-조사 문항 번호]
		2022. 8.	서울 S고등학교 2학년 24명		
		2022. 8.~9.	인천 G중학교 2학년 85명		
	2	2022. 9.	실험 참여 학습자 면담 15명	• 유의미한 사례 선정하여 심층 면담	• 녹음 및 전사본

먼저 예비 실험은 학습자들이 시의 어떠한 지점에 흥미와 관심을 느끼는지 파악하고 시를 감상하고 창작하는 일련의 과정에 어떠한 변인들이 작용하는지 살펴보고자 이루어졌다. 그리고 시적 체험을 주체적으로 진행할 수 있도록 기존 교육과정을 통해 배우지 않았으나 교육적으로 가치 있는 시를 중심으로 선정하였다. 실험 결과 학습자들은 시에 대한 긍정적인 체험을 공감 및 성찰 그리고 참신한 표현에서 찾았다. 또한 시를 창작할 때에도 공감 및 성찰을 주제로 하여 이와 같은 의미를 함축적으로 내포하고 참신하게 표현할 수 있는 비유적 대상을 발견하는 것에 중점을 두었다. 특히 주목할 만한 점은 시에 대한 긍정적 체험으로는 운율과 같은 시의 형식에 대한 언급이 없었으나, 창작에 있어서는 운율의 형식적·의미적 가치를 적극적으로 실현하고자 하였다는 것이다(김혜진, 2021b). 이와 같은 양상을 통해 본고는 시 교육에서 창작 활동이 시 장르에 대한 의미뿐만 아니라 형식적 가치에 대한 체험을 가능케 한다는 점을 확인할 수 있었다.

또한 이와 같은 결과에 기반하여, 본 실험에 제공할 시 텍스트의 선정 기준을 예비 실험 텍스트 선정 기준인 '기존 교육과정을 통해 배우지 않았으나 교육적으로 가치 있는 시'에 더하여, '학습자들이 참신한 표현으

로 인식할 수 있는 시', '공감이나 성찰의 감상 활동이 활발하게 일어날 수 있는 시', '시의 형식에 대한 가치 인식을 할 수 있는 시'로 구체화하였다. 이에 따라 세계와의 단절로 인한 내면적 결핍을 '비어 있는' 공간으로 형상화한 기형도의 <빈집>(장석주, 1992; 신익호, 2008), 고통을 세계 인식의 기제로 활용하여 삶의 본질로서의 일상의 고통을 생태적 용어로 그려내고 있는 나희덕의 <이따금 봄이 찾아와>(이영섭, 2007; 지주현, 2011), 대표적인 모더니즘 시인으로서 역동적 상상력의 표상으로 이미지를 활용하여 시의 세계를 형상화하는 정현종의 <사물의 꿈>(김현, 1971; 오수연, 2018), '연정'의 시에서도 '의지'의 흐름을 드러내어 '내면의 공허함'을 그려낸 유치환의 <그리움>(이숭원, 1997; 박진희, 2022), 죽음이라는 운명적 상황에 맞닥뜨린 화자의 고뇌와 이를 견뎌내려는 의지를 형식화한 도종환의 <옥수수밭 옆에 당신을 묻고>(정우택, 2006), 자아성찰에 의한 성장을 도모하는 화자의 정서가 두드러지는 윤동주의 <자화상>(남민우, 2003; 고정희, 2018), 인간의 마음으로 바라보는 시적 대상인 '사물'을 중심으로 소통을 모색함과 동시에 공감대를 형성하여 독자를 위로하는 정호승의 <수선화에게>(지현배, 2002; 김지훈, 2017), '나'와 관계하는 외부의 타자들과의 관계를 통해 자아성찰을 진행하는 생태주의적 태도의 시편으로서 정형성이 두드러지는 이문재의 <사막>(이혜원, 2017; 김예리, 2021) 총 8편의 시를 선정하였다.[3)]

또한 예비 실험의 학습자들은 이미 교육과정을 통해 접해본 시에 대한 감상을 선호하였는데, 그 이유는 학습자의 특수한 취향이라기보다는 기존의 문학 경험을 활용한 감상의 용이성을 더 고려한 것으로 나타났다. 이에 따라 본 실험에서는 기존의 문학 경험을 활용할 수 있는 시와 그렇지 않은 시를 고루 배치하고 학습자들이 자신에게 인상적인 시를 감상할 수 있도록 시 선정에 자유를 주었다. 이는 정동에 의한 창작 과정에서 특수한 시대적 맥락이나 고정적 지식이 환기될 수 있는 시 텍스트에 대한 이해가 그대로 유지되는지 아니면 주체적으로 변화할 수 있는지를 살펴봄과 동시에, 문학 경험을 가지고 있지 않은 생경한 시가 학습자의 상

3) 본 실험에 선정한 시 작품들의 원전 텍스트는 <부록> 참조.

상과 창작 활동을 더 적극적으로 이끌 수 있는지 등의 텍스트 변인에 따른 양상을 확인하고자 함이었다.

그런데 예비 실험은 학습자의 시 감상 과정과 시 창작 과정의 연계를 상세하게 파악하기 어려웠다. 따라서 본 실험에서는 학습자가 창작시에 대한 해설을 할 수 있는 활동을 마련하여 감상과의 연계를 구체화하였다. 아울러, 동일한 시에 대한 창작을 한 학습자들은 모둠 활동을 통해 창작시를 공유할 수 있도록 하였다. 이는 새로운 감상 및 표현에 대한 접촉을 늘려 정동 작용을 활성화하고자 함이고 동료학습자들의 감상 및 창작 텍스트를 통해 정동적 관계를 다각화하고자 함이었다.

이와 같이 본 실험은 수정 및 보완되어 수행되었다. 우선 본 실험은 중학교 1, 2학년 학습자와 고등학교 2학년 학습자를 대상으로 수행하였다. 중학교 1-2학년 학습자를 주 연구 참여 대상으로 선정한 이유는 시 창작 체험에서의 정동 작용은 관계의 대상과 원활한 소통이 진행될 수 있는 발달 단계에서 나타날 수 있기에, 셀만(Selman)이 제시한 조망 수용(perspective taking) 발달 단계에서 상호적 조망 수용이 가능한 시기를 만 10~15세로 본 연구 결과에 근거하였다(R. L. Selman, 1980:102-105). 또한 본 연구는 학습자가 주체적으로 시에 대해 정동하여 얻게 되는 창조적 생산 활동의 양상을 살피고자 하므로, 시에 대한 관습적 해석에 보다 덜 노출된 중학생을 대상으로 하였다. 중학생 모집에 있어 지역을 한정한 것은 지리적, 물리적으로 유사한 환경을 공유하는 학습자들을 대상으로 하고자 하였기 때문이다. 아울러 중학교 1, 2학년 학습자에 더하여, 공통 교육과정을 이수한 고등학교 2학년 학습자도 본 연구의 대상으로 선정하였다. 학습자군을 학교급에 따라 이원화한 이유는 정동이 문화적이고 능동적인 감정 현상이라면 발달 단계에 따라, 정규 교육과정에 노출된 정도에 따라 서로 다른 양상을 보일 수 있기에 상호간에 참고할 수 있는 지점을 찾을 수 있다면 교육적으로 유의미할 것이라 예상하였기 때문이다.

이러한 본 실험을 위한 설문조사 및 활동지의 문항은 (1) 시에 대한 학습자의 태도 변화와 (2) 시 창작 체험의 정동 양상을 확인하기 위한

목적 하에 구성되었다. (1)에 대해서는 시 창작 체험에 의한 태도 변화 양상을 확인하기 위해 활동 전, 활동 후로 나뉜 설문지로 구성하였으며, 주로 개방형 문항으로 이루어졌으나 이후 양적인 방법으로 질적 자료를 분석하기 위한 양화 및 상관관계를 살펴보기 위하여 일부는 폐쇄형 문항으로 제공되었다. (2)에 대해서는 지시사항에 따라 시 텍스트를 감상하고 창작하며 공유하는 활동 양상을 기술할 수 있는 설문을 통해 살펴보았다. (1)에 대한 설문지는 총 21문항으로 구성되어 있으며, 이 중 15문항은 개방형•서술형 문항 형식으로 이루어져 있으며, 나머지 6문항은 학습자의 특성을 알아보기 위해 폐쇄형으로 구성하였는데, 이 중 3문항은 정도를 구분하기 위하여 리커트 5점 척도 문항 형식으로 구성하였다. (2)에 대한 설문은 총 4문항의 개방형•서술형 문항으로 이루어져 있다. 활동지는 시에 대한 감상 및 창작 그리고 공유 활동 전체를 구조화하여 제시하였다. 본 실험 조사지의 문항 목록 및 부호화는 다음과 같다.

<표 2> 본 실험 조사지 개요

구분	유형	문항 내용	부호
Ⅰ부	선다형 서술형 복합	시에 대한 사전 인식 조사	Ⅰ-1 ~8
Ⅱ부	서술형	각자 시 작품들을 낭독해 보고 본인의 마음에 드는 시를 하나 골라 보세요. 그리고 그 시를 고른 이유를 서술해 보세요.	Ⅱ-1
		고른 시에 대한 감상을 상상을 통해 구체화해 보세요.	Ⅱ-2
		앞서 구체화한 감상을 시로 창작해 보는 활동입니다.	Ⅱ-3
		본인이 고른 시와 본인이 창작한 시의 공통점과 차이점을 중심으로 감상을 적어 보세요.	Ⅱ-4-1
		친구들의 창작시와 본인의 창작시의 공통점과 차이점을 중심으로 감상을 적어보세요.	Ⅱ-4-2
		본인이 고른 시에 대한 처음의 감상과 달라진 점이나 구체화된 지점이 있으면 설명해 보세요.	Ⅱ-4-3
Ⅲ부	선다형 서술형 복합	시에 대한 사후 인식 조사	Ⅲ-1 ~13

마지막으로 설문지 분석을 통해 근거이론방법에 따라 코드를 생성한 후, 연구자의 가설을 설명할 수 있는 특성을 두드러지게 보이는 학습자와 예외가 될 수 있으며 연구자의 가설을 반증할 수 있는 학습자, 추가 설명이 필요한 응답을 한 학습자를 2차 참여인 면담 참여자로 모집하여 1:1 면담을 진행하였다. 면담은 설문 참여자들의 설문 결과를 토대로 반구조화된 형식으로 진행하였다. 이와 같은 면담의 자료는 구성주의 근거이론이 수집된 자료가 해석되어야 할 공백을 지니는 경우 이를 파악할 수 있는 추가 자료 수집의 필요성(Charmaz, 2006/2013:112)을 강조하고 있으므로, 이러한 지점들을 면밀히 파악할 수 있는 내용으로 설문을 구성하였다.

Ⅱ. 정동 중심 시 창작 체험 교육의 이론적 토대

본 연구는 학습자가 일상에서도 시를 지속적으로 향유할 수 있는 독자로서의 태도를 지니기 위해서는 시 텍스트와의 적극적인 관계 형성이 중요하다고 보고 이를 위하여 학습자와 시 텍스트 사이 창조적인 교류를 도모할 수 있는 정동에 주목하였다. 정동은 대상에 대한 창조적 사유를 의식화할 수 있는 기제이므로 학습자가 시 텍스트를 주체적으로 전유할 수 있는 힘이 되기 때문이다. 또한 정동이 유발하는 창조적 사유는 일상의 언어로 질서화되기보다는 유동적이고 차별적인 언어의 생산을 가능케 하므로, 시적 상상력에 의한 사유라고 보았으며 그렇기 때문에 창조적 언어로서 시 창작과 밀접한 연관이 있다고 보았다. 따라서 능동적인 시 문학 향유자로서의 문학 경험은 시 감상 및 창작의 과정을 아우르는 교육에서 효과적으로 체험될 수 있으며, 이를 이론적으로 논구하기 위하여 정동의 개념을 시 교육적 맥락에서 재개념화하고 시 감상과 창작의 교육적 구도에서 발휘될 수 있는 정동 작용에 대한 이론적 토대를 구축하고자 한다.

1. 정동의 개념 및 특징

1) 정동의 개념

정동(情動, affect)은 우선 사전적으로 “심리적인 희로애락과 같이 일시적으로 급격히 일어나는 감정, 진행 중인 사고과정이 멎게 되거나 신체 변화가 뒤따르는 강렬한 감정 상태”(표준국어대사전, 2023)라고 정의된다. 따라서 정동은 정서(emotion), 감정(혹은 느낌, feeling) 등의 용어와 밀접한 연관이 있어 보인다. 이러한 정동의 어원학적인 유래를 살펴보면 ‘열정 또는 격정’이라는 의미의 그리스어인 ‘páthos’로부터 시작하였음을

확인할 수 있다. 이것이 '~가 병에 걸리도록 만들다'라는 뜻인 라틴어 동사 'afficere'로 전이되어 철학적으로는 '어떤 존재가 상태 변화를 일으키도록 작용하다'라는 정의로 사용되었다. 그러다가 질병분류학 발달과 더불어 20세기 전반에 '흥분, 감동 상태, 정서'라는 뜻의 라틴어 명사 'affectus'가 등장하고, 여기에서 '애정, 애착, 호의'라는 뜻의 프랑스어, 독일어, 영어 명사 'affection'이 파생되었다(이태영, 2020:428). 사전적 정의에 따르면 정동은 감정이나 정서 개념과 동질한 것처럼 보이나, 어원적으로 살피면 변화를 일으키는 작용이라는 특징을 확인할 수 있다.

이러한 차이에 대하여, 정동을 주요 개념으로 본인의 철학을 전개한 철학자 바뤼흐 스피노자(B. Spinoza)와 스피노자의 정동 개념을 적극적으로 해석하고 발전시켜 사유의 생산 능력으로 확장시킨 질 들뢰즈(G. Deleuze)의 논의에 따르면. 감정과 정서는 의식화된 마음의 상태인 반면 정동은 의식의 이전 단계인 바깥의 자극이나 정보가 즉각적으로 신체를 통해 나타나는 직접적인 상태(伊藤守, 2016:295)로 구분할 수 있다. 이와 같은 정동 이론에서 중요한 점은 정동 개념이 신체를 강조하기 위해 등장하였다는 것이다. 무언가를 느끼고 행동하게 되는, 즉 대상에 의한 주체의 신체적 변화에 초점을 두고 있기에 일반적으로 의식적이고 인지적 상태인 정서와 구분하기도 한다.[4)]

정동(affect)이 일반적인 정서(emotion)에 대한 유관 개념으로서의 분류 하에서 작동한다면, 정서와 유사 개념으로 분류되는 감정(affection), 느낌(feeling), 기분(mood) 등과의 관계를 통해 정동의 개념을 정확히 할 필요가 있다. 문학교육에서 학습자의 반응 및 감상의 국면을 살펴 학습자 중심의 교육을 구안하고자 하는 다양한 연구들이 시의 정서 혹은 학습자의 정서에 대한 논의를 지속해왔기 때문이다. 따라서 본고가 이러한

4) 조정환(2011)은 정동의 개념을 정서, 감정 등의 유관 개념과 구분하여 다음과 같은 표로 설명하였다(조정환, 2011:557-558).

	외부로부터	내면성의 장	외부로
현실성	perception	affection	action
	지각	정서, 감정, 감응	행위
잠재성	percept	affect	act
	감지	정동	행동

정서 교육과 달리 '정동'이라는 개념을 시 교육의 장에 도입하였을 때 의미가 있는 지점, 특히 시 창작 교육에 '정동'이 어떤 유의미한 지점을 지니고 있는지를 살펴야 할 것이다. 이를 위해, 먼저 이 항에서는 정서에 대해 과학적으로 접근하는 심리학의 논의를 살펴 정서 이론 내에서의 정동 개념의 기원을 살펴보고자 한다.

정서는 누구나 경험하는 요소인데도 불구하고 과학적으로 개념화하기 매우 까다로운 심리학적 요소이기 때문에 정서와 관련된 학문적 논의의 사적(史的) 흐름은 다분히 논쟁적이었다.[5] 이와 같은 논쟁의 역사는 하나의 쟁점을 공유하는데, 정서를 단순히 주관적인 것으로 보느냐 아니면 인지나 동기와 같은 심리적 범주들과의 관계의 결과로 보느냐가 바로 그것이다. 이에 대하여, 심리학자들 사이에서 보편적으로 인정되는 정서의 요소나 기능을 정리한 폴 에크먼(Paul Ekman)과 리처드 데이비슨(R. J. Davidson)의 논의는 다음과 같다.

(1) **정서를 야기하는 사건**에 대한 정보화 과정과 평가의 존재
(2) 각각의 정서마다 어느 정도 구분되는 **표현적이고 생리적인 변화** 존재
(3) **정서와 관련된 기억들, 기대들 그리고 정서를 야기하는 사건들**에 대한 대처 방법 등 **상기**
(4) 정서는 이러한 요소들 중 일부 혹은 전부에 대한 **지각을 포함하는 감정 상태인 주체의 경험 수반**(P. Ekman & R. J. Davidson, 1994:412, 굵은 표시 인용자)

---

5) 정서와 관련된 논쟁의 역사는 세 가지 정도로 분류할 수 있는데(Matthews 외, 2002:176-177), 첫째는 정신과 육체의 문제로서, 정신과 육체에 대해 아퀴나스와 데카르트와 같이 이분법적인 관점으로 보느냐 아니면 아리스토텔레스와 같이 정신과 육체를 동일한 것의 다른 표현이라는 일원론적 관점으로 보느냐에 따라 정서에 대한 입장의 차이가 나타난다. 이러한 문제는 현대의 논쟁, 즉 정서가 뇌의 작용(신경과학)인지, 정신의 작용(심리학)인지에 관한 논쟁으로 이어진다. 둘째는 정서와 의식 간의 관계에 대한 것으로, 정서를 의식이 결부된 감정으로 보느냐, 아니면 잠재적인 무의식 기제의 부분적인 표현으로 보느냐에 대한 문제로 집약된다. 셋째는 정서의 인과적 입장에 관한 것으로서, 정서를 신체적 충동에 조응하는 것으로 보느냐, 아니면 신체와 영혼의 상호작용이 행동 반응을 구성한 뒤에 나타나는 최종적 결과물로 보느냐에 대한 관점의 차이로 볼 수 있다.

이를 종합하여보자면, 정서는 어떠한 사건에 의해 야기되어, 표현적이고 생리적인 변화로서 감각되고, 정서를 야기한 사건에 대한 인지적 평가의 요소를 가진다. 그런데 이때 지각된 정서는 그것을 느낀 주체의 경험이 수반되는 현상인 것이다. 즉 정서는 생리적이고 인지적이며 따라서 주체적인 반응이라는 점에서 본래 정서 논의가 겪고 있던 딜레마 - 감정과 이성의 근원적 구분 - 를 극복하고자 했음을 확인할 수 있다. 그렇다면 심리학에서 정서는 무의식적·의식적, 신체적·정신적 영역에 대한 논쟁으로부터 이들을 모두 정서 경험 포괄하고자 하는 방향성을 지니고 있다고 볼 수 있다.

이에 대해 심리학자 라자루스(R. S. Lazarus)는 "정서는 우리의 사회적 삶에서 일어나는 일들에 대한 개인적인 의미를 표현하는 것이며, 그것은 동기, 인지, 적응 그리고 신체 등의 과정을 여러 분석 수준들로 이루어진 하나의 복합체로 통합시킨다"(1991:6)고 설명한다. 즉 정서는 신체, 동기, 인지 전체를 복합적으로 아우르는 사회적이자 개인적 상태인 것이다. 또한 Averill은 정서를 "전(前)반사적인 혹은 생생한 경험의 구체물"이자 "반사적이며 2차적인 모니터링의 산물"(1980:316)이라고 보았다. 따라서 무의식적 사건에 의해 유발되는 전반사 경험과 이러한 경험에 대한 후속적이고 의미 기반적인 재개념화 과정인 반사 경험 모두가 정서(affect)[6]라고 판단한 것이다. 이러한 논의의 흐름은 정서 개념을 보다 넓은 의미로 사용하고자 정서(emotion)와 기분(mood)을 포괄하는 감정으로서 'affect'를 사용하기 시작하였다는 것을 확인케 한다(Matthews 외, 2002:180)[7].

---

6) 본고는 기본적으로 정동(affect), 정서(emotion), 느낌(feeling), 기분(mood)으로 용어를 구분하여 사용하고자 한다. 따라서 기존의 논의에서 정서라고 언급되었더라도 본고가 정동으로 여기는 범주의 활용이라면 affect로 적어 분류하고자 한다.

7) 이와 관련하여, 심리학자 제임스 그로스(J. J. Gross)는 affect의 하위 범주에 놓이는 네 가지 감정들을 stress, emotion, mood, impulses로 구분하였다. 먼저 스트레스(stress)는 부정적 반응만을 포함하는 데 비해서 정서(emotion)는 긍정, 부정적 반응을 모두 포괄한다. 기분(mood)은 정서(emotion)에 비하여 더 오래 지속되며 광범위한 행동 반응을 일으키는 특징이 있으나, 정서

그런데 정동에 기반하여 정서 범주를 나타내는 용어 간의 관계, 즉 emotion, feeling, mood, affect 등의 관계는 신경과학자 안토니오 다마지오(A. Damasio)의 정리에서 조금 특징적이다. 다마지오는 'emotion'을 조금 다른 의미로 활용한다. 그는 뇌 안의 뉴런들을 활성화하는 모든 외부 자극과 내부 자극에 대한 무의식적 반응을 'emotion(정서)'이라고 정의한다(Damasio, 2021:12). 정서는 유기체가 위험을 피하고 기회를 활용하여 생존을 유지할 수 있는 자연스러운 도구를 제공함으로써 개체와 집단의 안녕에 기여하기 위하여 발전해왔다는 다윈(C. R. Darwin)의 정서 논의[8]에 기반한 주장이다. 따라서 다마지오에게 emotion(정서)은 feeling(느낌)에 앞서는 반응이다. 느낌은 정서에 의한 행동을 유발하는 기제로서, 유기체가 외부 자극 또는 내부 자극의 결과로 경험하는 변화들을 인식할 때 발생한다. 즉, 다마지오에게 느낌은 일종의 특정한 마음 상태라고 볼 수 있다. 그리고 'affect(정동)'는 "느낌으로 변화되는 아이디어들의 세계"(Damasio, 2021:13)라고 정의된다.

요컨대, 정서는 자극에 대한 행동을 유발하는 무의식적 반응이며 이를 느낌으로 인해서 변화가 발생하는데 이 변화의 세계는 정동으로서 설명이 가능하다는 것이다. 이와 같은 정의는 다마지오가 스피노자의 이론에 큰 영향을 받았음을 드러내 주는 동시에, (다마지오의 개념 안에서) 정동이 무의식에 기반한 정서적인 반응에 따라 주체적인 변화를 인식한 인지

(emotion)는 특정한 대상을 가지고 있고 그러한 대상들에 대한 행동적 반응 경향을 불러일으킨다는 점에서 구분한다. 또한 정서(emotion)는 배고픔, 목마름, 성적 욕구, 고통 등과 같은 충동(impulses)과는 다른데, 그 이유는 정서(emotion)가 융통성을 지닌 개념인 만큼 다양한 잠재적인 대상들을 포함할 수 있기 때문이라는 것이다(고정희, 2013:252). 따라서 affect는 emotion과 함께 정서라는 잠재적이고 다성적인 영역을 개념으로서 포괄하고자 논쟁적으로 사용되었던 용어라고 볼 수 있다.

8) 찰스 다윈은 우리가 알고 있는 언어로서의 정서 개념이 담아내지 못하는 미시적인 차원에서의 정동적인 증감 운동을 실험을 통해 확인하고 있다. 그는 정상적인 사람들의 정서 표현이 모호할 뿐만 아니라 오인될 수 있는 반면, 신경증 환자들의 정서 표현은 거리낌 없이 강렬히 표출된다는 사실에 주목하였기 때문이다(Darwin, 1998:56). 그러나 다윈은 자신이 발견한 정동적 힘을 기존의 정서 개념과 차별적으로 다루어내지 못하고 끝내는 기존의 추상적인 정서 개념들로 환원하였다는 한계를 지닌다.

적인 결과를 수반하는 잠재성이라는 것을 보여준다. 아울러 다마지오가 몸(신체)과 뇌의 연합을 정서 이론의 중요한 메커니즘으로 바라보는 것에서, 이러한 개념 간의 연관 관계는 기존의 이성과 감성의 이분법을 극복하고자 하는 과정에서 도출된 것임을 확인할 수 있다.

이와 같이 심리학 및 신경과학에서의 정서 논의의 흐름을 보면, affect는 정서 개념을 이분법적 구분 하에서 어느 한쪽에만 속하는 현상으로 보지 않고 정서가 지니는 다원적이고 복합적이며 사회적이자 개인적인 다각적 양상들을 모두 포괄하고자 하는 과정에서 도출된 개념이라 볼 수 있다. 또한 뇌 과학의 발달에 따라 정신과 신체라는 두 영역이 분리되어 작동하지 않는다는 점이 밝혀진 것처럼, 감정과 이성의 영역도 분리된 작용이 아니라는 점을 밝히는 과정에서 affect의 개념이 더욱 중요해진 것으로 보인다. 그리고 이와 같은 지향은 스피노자의 정동 개념을 수용한 다마지오의 논의에 이르러서는 무의식의 세계와 의식의 세계를 연결하는 잠재성을 정동으로 구체화하면서 정서란 본질적으로 무의식적인 반응이며 변화를 양산하는 개념으로 변이되었다.

따라서 본고가 논의하고자 하는 정동 개념은 기존의 정서 개념의 토대이자 잠재성으로서 무의식에 존재하는 다원적인 영역을 보다 강조한 것이며, 느낌을 통해 변화를 일으키기 때문에 감각에 의존하고 변화를 통해 의식되기 때문에 창조적인 힘이 보다 중요시될 것이다. 아울러, 정동은 무의식에 기반하지만 감각을 통해 의식을 이끈다는 점에서 의식과 단절된 개념은 아니다. 스피노자와 들뢰즈의 정동에 대한 철학을 이어온 마수미 역시 정동과 정서를 구분하고 있으나, 신체와 정신이 얽히어 작동하듯 무의식의 잠재성(정동)과 의식의 현재성(정서)도 별개의 과정으로 일어나지 않음을 강조하고 있다.[9] 따라서 정동은 정서의 잠재태로서 둘은 분리되어 존재하는 것이 아니라 과정상에 놓인 연속성을 지닌 각각의 지점으로서, 정동이 잠재적 다수성을 지닌다면 정서는 그것을 일정한 질서 안으로 수축하여 의미화한 것이라 볼 수 있다.

---

9) “과정적 재생은 (중략) 정동과 정서간의 (중략) 용어적인 구분의 유지를 불가능하게 한다. 용어들 간에 구별을 주장하는 것만큼이나 용어들 간의 과정적인 진동을 파악하는 것 또한 중요하다”(Massumi, 2002:386).

본 연구는 이와 같이 정서 이론의 논의에 비추어 마련한 정동 개념을 토대로, 다음의 '정동의 특징'에서는 정동 이론과 관련된 베르그손, 스피노자, 들뢰즈, 마수미와 같은 학자들의 철학적 논의에 따라 정동에 대하여 보다 정교하게 논의하고자 한다. 특히 이 항에서는 간략하게 제시되었던, 정동 개념이 지니는 유의미한 지점들을 정동의 특징으로 항목화하여 자세히 살펴보고자 한다. 이에 따라 본고는 ① 강도(强度) 감각에 의한 관계적 정서, ② 신체의 욕망에 의한 변이(變異) 생성, ③ 잠재적 다수성에 기반한 가상(假象)의 실현이라는 정동의 특징을 도출하였고, 다음 항에서 이를 살펴보면서 시 창작 교육에서 정동 개념이 어떠한 역할을 할 수 있는지 확인하고자 한다.

2) 정동의 특징

(1) 강도(强度) 감각에 의한 관계적 정서

스피노자는 그의 저서 『에티카echica』에서 정동을 "신체의 활동력을 증대시키거나 감소시키거나 혹은 촉진하거나 억제하는 신체의 변화 상태"(Spinoza, 1677:114)라고 보았다. 그리고 들뢰즈는 정동을 "개인적인 느낌도 아니고 어떤 특성도 아니며, 오히려 자아를 고무하고 동요시키는 무리 역량의 실행"(Deleuze & Guattari, 2001:456-457)으로 보았다. 이와 같은 스피노자와 들뢰즈의 논의에 따라, 정동 개념은 브라이언 마수미 등의 학자들에 의해 문화적 현상 연구에 적용 가능한 '정동 이론'으로 구체화되었다. 이를 집대성한 저서 『정동 이론』을 편한 그레그(M. Gregg)와 시그워스(G. J. Seigworth)는 정동을 "사이의 한가운데서, 즉 행위하는 능력과 행위를 받는 능력의 한가운데서 발생"하는 것으로 "순간적인 그러나 때로는 좀 더 지속적인 관계의 충돌이나 분출일 뿐 아니라, 힘들과 강도들의 이행(혹은 이행의 지속)"(2016:14)으로 설명하고 있다. 이와 같은 논의들에 따르면, 정동은 마주치는 대상으로부터 촉발된

신체의 감각이자 이행하는 과정 중에 있는 잠재적 역량으로서, 그렇기 때문에 인간이 인과적으로 인식하고 표현할 수 없는 것이지만 인간에게 신체적인 동요를 불러일으키고, 이것이 감각되었을 때 의식화될 수 있는 하나의 가능성이라는 점에 주목할 수 있다.

그렇다면 이러한 정동은 어떻게 의식되는가? 이를 파악하기 위해서는 정동이 존재하는 무의식의 영역에 대하여 살펴볼 필요가 있다. 들뢰즈에 의하면 정동은 무의식의 영역에 존재하며 의식되지 못하는 무수한 미세 지각[10]을 의식화하는 작용이기 때문에 잠재적이지만, 또한 그렇기 때문에 다수성을 지니고 있는 개념이다. 기본적으로 존재는 무수한 미세 지각으로 구성되어 있는데 이들 중에 무엇이 의식되느냐는 신체가 무엇을 자극으로 지각하느냐에 달려 있기 때문이다. 따라서 정동의 의식은 중요한 두 가지 요소에 의해 실현되는데, 하나는 존재의 미세 지각이 지닌 강렬한 자극이고 다른 하나는 그 강렬한 자극을 지각하는 존재이다. 이때 미세 지각이 지니고 있는 요소를 자극으로 지각하는 두 존재 사이의 작용은 강도(强度, intensity)로 인하여 유발된다.

강렬도라고도 칭해지는 강도란 외부에서 주어지는 자극이면서 신체가 감지하는 세기이기도 하다. 즉 강도는 외부 대상이 가지고 있는 특징이나 주체가 체험하는 정도이기도 하므로 강제적이면서도 개별적인 것이다. 이에 대하여 들뢰즈는 이와 같은 강도에 의한 의식은 우연한 마주침이자 강요된 폭력(Deleuze, 1964:40)이라고 비유하였다. 기본적으로 강도

---

10) '미세 지각'이라는 개념은 들뢰즈의 이론에서 무의식과 의식의 차원을 설명해 주는 주요 개념이다. 들뢰즈가 추구하는 인식은 의식의 차원에서 일어나는 습관적인 반복을 넘어서 잠재적 차이를 드러내는 것이다. 습관에 의한 자발적 기억에 따른 사유는 기호와의 마주침에 대한 창조적 사유로 나아가지 못하기 때문에, 사건 혹은 사물과의 만남에 잠재하는 진실을 얻는 비자발적 기억에 의한 사유가 중요하다. 이를 위해서는 감각적 차이에 의해 의식될 수 있는 질적 요소인 '강도(intensity)'를 인식하는 것이 중요한데, 이 과정은 '미세 지각'이 '의식적 지각'으로 전환되는 과정이다. 비자발적 기억에 의한 사유, 즉 사유를 강요한다는 것은 의식될 수 없는 요소를 일정한 관계로 질서화하여 "비율적 관계의 값이 의식의 문턱을 넘"게 만든다는 것이다. 이때 의식될 수 없던 요소를 '미세 지각', 의식의 문턱을 넘은 것을 '의식적 지각'이라고 한다. 미세 지각은 이념으로서, 사물을 구성하는 자연의 궁극적인 구성요소이며, 의식적 지각의 발생적 요소이다.(성기현, 2017 참조)

는 외부의 자극에 의해 수동적으로 발생하기 때문이다. 따라서 정동은 스스로 발현되지 않는다. 정동은 강렬한 자극에 의해서 작동하는 움직임이다. 그런데 들뢰즈에게 이러한 정동은 정동 작용인 변용(affection)과 구별된다. 들뢰즈는 스피노자의 철학을 수용하면서 정동(affect)과 변용(affection)을 구별하였는데, 개별적인 신체에서 발생한 변이의 상태를 변용으로, 강도에 의한 힘의 증가와 감소와 같은 이행의 지속은 정동으로 분별한 것이다(伊藤守, 2016:165-166). 이러한 논의를 수용한 마수미는 변용과 정동의 구분을 정서와 정동의 구분으로 대체하면서 '정동의 자율성'을 주장하였다. 정동과 변용의 관계에 의거하면, 우리가 신체 경험을 표상하거나 개념화하기 이전에 이미 신체는 강도에 의한 정동으로 인하여 자율적으로 작동하기 때문이다. 이러한 개념의 분류가 유의미한 점은 정동에 의거한 정서적 체험이 정서의 차원을 정태적이고 개인적이며 주관적인 것으로 환원하지 않고, 역동적이며 전주체적(pre-subjective) 혹은 상호주체적인 것으로 상정한다는 것이다. 따라서 타자와의 관계에 의거한 신체의 자율성이라는 점에서 정동은 정서 체험이 주관적이고 개인적인 차원을 넘어 역동적이고 상호주체적인 차원으로 나아가는 지향성을 지닌다. 그러므로 정동이 정서의 토대가 되는 잠재성이라면, 정동이 의식된 체험으로서의 정서는 역시 그 기원이 존재 간의 공유된 체험[11]에 있기에 관계적이라는 점이 중요해진다.

그런데 일반적으로 강도란 무수한 미세 지각으로 이루어져 있기 때문에 무엇을 자극으로 의식하느냐에 따라 다양한 상태를 불러일으킨다. 따라서 상호주체적 체험으로서의 정서는 끊임없이 움직이는 무수한 움직임으로 이루어진 무의식 속에서 어떤 것이 강렬하게 감지되느냐에 따라 다

11) 이것은 정동이 전염성(contagious)을 지닌다는 논의와도 맥을 같이한다. 이는 신경과학이론을 통해 살펴볼 수 있는데, 우리 두뇌는 '거울 신경(mirror neurons)'을 가지고 있어 인간은 다른 사람들과 느낌이나 기분을 공유할 수 있고 그들을 모방하는 성향을 갖게 된다. 관련하여 신경과학자 샘선(Sampson)에 따르면 "관념을 예고하는 (두렵고 즐거운) 정동적 조우의 전체 원자가(valence)에 의식을 노출시키는 것은 바로 신경학적 전염(contamination)"이라고 할 수 있다(이향우, 2019:252). 따라서 정동은 신경학적 전염을 통해 의식될 수 있으므로 이러한 전염을 가능케 하는 외부적 요인이 바로 강도라고 할 수 있다.

양한 상태로 발현된다. 이는 정동이 지니는 자율성이라는 특징에 의해 설명된다. 마수미가 주목한 정동의 자율성은 “기존 담론에 지배되지 않는 속성, 길들지 않고 새로운 무엇으로 전환될 잠재력”[12]이기 때문에, 저항적이고 창조적인 속성을 지니고 있다. 이는 정동이라는 개념의 본질이 사회언어학적 자질에 속하지 않는다는 것에서부터 확인할 수 있다(Massumi, 2002:54). 따라서 정동은 사회적 언어로 환원될 수 없고 강도에 의해 발생하는 관계적 정서의 기원이다. 강도는 앞서 살펴보았듯이 하나의 신체와 다른 신체 간의 관계에 의해서 발생하는 자질로서 해당 관계에서만 존재할 수 있는 유일한 것이라는 특수성을 부여받기 때문에, 정동의 인식은 개별적인 맥락에 따라 발산적인 양상을 가진다. 따라서 이러한 강도 자극에 의한 감정적 움직임, 즉 정서적 동요인 정동은 본질적으로 관계적이자 개별적이며 창조적인 정서로 인식된다.

(2) 신체의 욕망에 의한 변이(變異) 생성

이러한 정동은 신체의 욕망과 일정한 관련이 있다. 스피노자는 정동에 대해 언급할 때 능동적 정동으로서 기쁨과 수동적 정동으로서 슬픔을 구분하였다. 이 구분의 목적은 인간은 수동적 정동이 아닌 능동적 정동을 추구할 때에 능동적 행위를 할 수 있다는 논리를 뒷받침하기 위함이었다. 여기서 행위는 움직임의 발현으로 이해할 수 있으므로, 결국 기쁨과 같은 긍정적 정서로서의 정동이 의식을 위한 능동적 노력(코나투스, conatus)을 유발하고 인식될 수 있다고 판단할 수 있다.[13] 그런데 스피노자는 이러한 코나투스의 작용에 대해 다음과 같이 설명한다.

이러저러한 감정 아래서 자기 자신을 의식하는 코나투스는 욕망이라 불린

12) 마수미는 자율적 정동이 전통적 담론의 층위에 지배받는 신체를 해방하는 잠재적 원동력이 될 수 있음에 주목하였다(서지형, 2020:188).

13) “코나투스(conatus)는 행위 능력을 증가시키고 기쁜 감정들을 체험하려는 노력 (중략) 코나투스의 적합한 표현은 존재 속에 계속 머무르고 이성의 인도 아래 행위하려는, 즉 인식으로, 적합한 관념들로 그리고 능동적 감정들로 이끄는 것을 획득하려는 노력이다.”(Deleuze, 1981:154-156)

다. 왜냐하면 욕망은 언제나 어떤 것에 대한 욕망이기 때문이다.(Deleuze, 1981:151)

그에 따르면, 인식을 위한 노력은 무언가에 대한 욕망으로서, 이러한 욕망은 능동적 감정인 기쁨을 위해 작용한다. 이에 대해 심리학자 다마지오는 인간이 자신의 기능을 '보다 완전한 상태'로 끌어올리기 위해 하는 노력과 그 작용으로 인한 감정을 기쁨을 스피노자의 논리에 대응시킨다(Damasio, 2003:20). 스피노자 역시 "각각의 개체가 자신의 존재를 유지하고자 노력하는 것은 다름 아닌 개체의 본질"(Spinoza, 2006)이라고 다마지오와 같은 논리를 서술한 바 있다. 그렇다면 코나투스는 긍정적 정동으로서의 일종의 기쁨을 경험하기 위한 욕망으로서 작동 가능한 노력이며, 시 교육의 장면에서 이는 학습자의 개별적 동기 유발 양상과 밀접한 관련이 있을 것이다. 실제로 스피노자는 정동의 범주에 충동(drive), 동기(motivation), 정서(emotions), 느낌(feeling)을 포함시켜 이것을 인간성의 중심으로 보았다(Damasio, 2003:14). 따라서 인간의 정동은 자신의 신체를 보다 나은 상태로 만들기 위한 욕망에 따라 긍정적 정서 상태를 지향하며 이에 의해 능동적 행위가 도출되는 것이다. 그리고 이때의 행위는 이행, 즉 변이를 생성한다. 그렇다면 인간의 욕망하는 신체가 어떠한 작용을 거쳐 변이를 생성하며 그 결과는 어떠한 상태로 의식되는지 살펴보고자 한다.

정동은 기본적으로 욕망하는 신체들의 사이에서 이루어지는 변화이다. 그렇다면 이때의 신체라는 개념이 일반적인 의미와 달리 어떠한 특징을 가지고 활용되는 것인지 분명히 할 필요가 있다. 우선 들뢰즈의 신체는 앙리 베르그손(H. Bergson)의 신체 개념과 일정 부분 유사하다.[14] 베르

14) 베르그손에게 신체는 하나의 이미지인데, 신체-이미지란 신체적 활동의 근원이자 감정의 거점으로, 외부 세계의 물질적 대상과 내부 자아의 인격 혹은 주관 간의 상호작용 결과(Bergson, 1896:63)라는 점에서 정동이 생성하는 신체를 비인격적인 개체로 본 들뢰즈와는 상이한 점이 있으나, 그럼에도 불구하고 동적인 힘과 그 힘의 신체를 구분하고자 했던 베르그손의 형이상학적 지향을 들뢰즈는 정동과 정동 작용으로 분리하여 주체 바깥의 실재로 수용하였기 때문에 이러한 지점에서 들뢰즈가 베르그손의 신체 논의를 주체적으로 발전시켰다고 볼 수 있다(황수영, 2006; 이찬웅, 2018 참조).

그손은 신체와 정신이 긴밀한 관계를 통해 존재하는 현상을 심리 철학적 관점으로 밝히고자 하였다. 베르그손에게 신체는 직관이 구체적으로 벌어지며 '현재'가 존재하는 현장이다. 이때의 현재는 일반적인 시간 개념을 넘어서 '현재적 체험'을 의미하는 것인데, 외부 대상으로부터의 자극에 의한 '지각'으로써 일어나는 동시에 그에 대한 반응으로 내부적 '정서'에 의해 형성되는 현상인 현재적 체험이 신체에서 일어난다는 것이다.[15] 베르그손이 현재라는 개념을 강조한 이유는 그가 강조한 '직관적 주의'[16]가 무엇인지를 살펴보면 확인할 수 있다. 일단 직관적 주의는 일상에의 주의와는 달리 어떠한 대상의 특이성에 주목하는 주의를 말한다. 즉 관습적인 일반화를 유도하여 차이와 특이성을 배제하는 주의가 아닌, 대상에 대한 참다운 공감을 거친 생생한 경험의 방식인 것이다. 이러한 직관적 주의는 대상의 내적 논리에 기반하여 주의하는 신체에 억압된 기억을 소환하고 정서적 체험을 가능케 한다(김조은, 2018:76). 따라서 베르그손에게 신체는 실재의 내밀한 자질을 체험할 수 있는 틀로서, 이러한 현재적 체험은 대상에 대한 지각으로서 신체의 내적 반응으로 실재하는데 이것을 가능하게 하는 요소가 바로 정서라고 본 것이다. 이는 들뢰즈의 저서 『베르그손주의』(1994)에서도 등장한다. 들뢰즈가 확인한 새로운 것이 창조되는 논리는 본능과 지성의 사이에서 발생하는데, 이들 사이에서 강렬하게 움직이며 가교로서 존재하는 것이 바로 정서라는 것이다(이찬웅, 2018:284).

따라서 베르그손에게 현재적 체험이란 본질상 감각-운동적인 것(Bergson, 1896:155)이므로, 정동이 존재하는 맥락과 유사하다. 그렇다면

---

15) 베르그손의 신체 개념은 다음과 같은 언급에서 확인할 수 있다. "내가 지각들에 의해서 밖으로부터 알 뿐만 아니라, 정념(affections)들에 의해서 내부로부터도 안다는 의미에서 다른 모든 이미지들과 뚜렷이 구별되는 하나의 이미지가 있다. 그것은 나의 신체이다"(Bergson, 1896:38). 이러한 베르그손의 논의에 따르면 affection은 외부에 의해 내부로부터 추동된 정동의 현실화된 상태인데, 이러한 작용이 일어나는 이유는 이를 지각하는 틀이 신체이기 때문이다.

16) 베르그손의 『형이상학 입문』에 따르면, "직관이란 이른바 실재의 더욱 내부에 속한 것과의 정신적인 공감이다"(1938:258). 즉 직관이란 매개 없이 대상 자체의 논리에 따라 그 대상을 인식하는 방식을 가리킨다.

베르그손과 들뢰즈의 논의에 따라 욕망의 의식을 가능케 하는 정동은 강렬한 차이를 감각하는 신체의 지각에 의한 정서적인 반응으로서 현실화된다. 그리고 그것은 두 신체 사이의 상호침투이자 상호변화를 일으키는 창조적인 힘이다. 즉 외부에서 침투하는 강렬한 감각은 대상의 본질이며 내부에서 반응하는 감각은 신체로부터 추동되는 정서라고 볼 수 있다. 따라서 정동 작용에는 신체의 욕망이 개입하게 되는 것이다. 그리고 이 욕망은 신체의 맥락인 기억과도 밀접한 연관이 있다.

베르그손은 지각을 순수지각과 의식적 지각으로 구분하는데, 이러한 맥락은 들뢰즈의 미세지각과 의식적 지각의 구분과 상당히 유사하다. 우선 순수지각이란 “외적 실재의 일부이면서 우리에게 포착된 이미지들”인데, 베르그손은 그것을 의식적 지각으로 현실화하는 매개를 기억에서 찾는다. 즉 순수지각은 미세지각과 같이 무수하게 존재한다는 특징을 지니는데, 이들 중 현실화된 지각은 기억 이미지가 된다. 여기서 ‘기억’ 역시 지각과 마찬가지로 ‘순수기억’과 ‘기억 이미지’로 구분된다. 기억 이미지를 인간의 기억의 총체인 순수기억이 의식의 차원으로 환기된 것으로 보는 데에서 이들 간의 관계를 확인할 수 있다(정끝별, 2019:48-49). 따라서 순수지각과 순수기억으로 일컬어지는 외적 실재의 본질과 신체의 내적 자질은 현재적 체험으로서 현실화되는 과정에서 기억 이미지로서 구성되며, 이렇게 현실화된 상태는 순수지각이 무수한 것처럼 시간의 흐름에 따라 하나의 신체에서도 무수하게 나타날 수 있다는 것이다. 그렇다면 현실화된 체험을 설명하는 베르그손의 논리에 등장하는 지각과 기억의 개념들은 ‘현존하는 체험은 두 신체 간의 정동 작용으로부터 무수히 생성된다’는 의미로 해석이 가능해진다.[17] 그리고 이러한 논의는 들뢰즈의 신체 개념과도 상통한다.

베르그손의 신체 개념과 스피노자가 정동 개념을 주체적으로 수용한

17) 베르그손은 그의 저서 『창조적 진화』에서 “생명은 물질과의 접촉에서 충동이나 약동에 비교되지만 그 자체로 고찰되었을 때는 막대한 잠재성이며 수천의 경향들의 상호침투”(1907:384-385)라고 설명하였다. 즉 생성된 모든 존재는 외부 대상과의 접촉을 통한 움직임으로 볼 수 있는데, 그 내부 세계를 구체적으로 살피면 무수한 경향들이 작용하고 작용받는 세계로서 잠재성 그 자체라는 것이다. 이는 들뢰즈의 정동과 유사함을 확인할 수 있다.

들뢰즈는 신체를 경도(longitude)와 위도(latitude)로 구조화하였다. 경도란 물질적 신체로서 한정된 시간 내에 추상적 요소들이 합성된 개체성으로서 존재하는 특성을 말하며, 위도란 관계에 따라 산출되는 역량으로서 다른 신체를 변용시키고 다른 신체에 의해 변용되는 능력으로 정의된다(성기현, 2017). 이러한 경도와 위도라는 개념은 이해의 편의를 위하여 일종의 구조와 역량으로 살펴볼 수 있는데, 들뢰즈와 과타리의 『천 개의 고원』에서 내재성의 세계인 신체와 의미의 체계는 역량과 구조로 구성된 평면으로서 감각되면서도 지성에 의해 분해되고 추상화된 세계라고 정의되기 때문이다. 특히 역량은 정동들로 표현되므로 결국 신체는 정동과 요소들의 구조로 이루어지는 것이다(이찬웅, 2018:272-273).

예를 들어, 빈센트 반 고흐의 작품 <고흐의 방(The Bedroom)>이라는 그림을 감상할 때 가구들과 벽 그리고 바닥을 이루고 있는 색채의 대비에 주목하여 보게 되면, 색채의 차이가 역량으로 작용하여 해당 그림은 색채 간의 차이가 일정한 구조를 이룬 세계로 감상자에게 그려질 것이다. 반대로 그림의 벽의 기울기가 서로 다르고 가구들 간의 원근법이 맞지 않아 어지러운 느낌에 주목하여 보게 되면 벽과 가구들의 구도가 역량으로 작용하여 이러한 구도의 차이가 가져오는 느낌이 일정한 구조를 이루어 감상자에게 하나의 세계로 의미화될 것이다. 그리고 이와 같이 정동에 기반한 신체 개념은 언제나 변이를 통해 해체되고 재구성된다[18]. <고흐의 방>이 감상자에 따라 서로 다른 역량과 구조의 신체를 갖추게 되는 것처럼 말이다. 따라서 정동하는 존재는 연속적인 변이 상태에 있는 존재이기 때문에 이러한 과정 속에 있는, 즉 정동하는 존재는 끊임없이 차이를 반복하여 영향에 따라 재구성되는 신체를 지닌다. 따라서 신체는 고정적인 것이 아니라 유동적인 것이며, 완성된 것이 아니라 생성되는 것이다.

---

18) 정동에 기반한 신체 개념은 언제나 변이를 통해 탈영토화되고 재영토화된다. 탈영토화란 우리가 지녔던 개체성으로서의 영토 밖으로 나가려는 운동이며, 이는 다시 변화된 영토를 구조화하는 재영토화 운동과 함께 일어난다. 정동하는 신체는 연속적인 변이 상태에 있는 존재이기 때문에 이러한 과정 속에 존재한다. 즉 정동하는 존재는 끊임없이 차이를 반복하는 신체를 영토로 지닌다(Olsson, 2009:225-226; Deleuze & Guattari, 2004:193-194).

스피노자와 베르그손 그리고 들뢰즈에 의거한 일련의 논의를 종합하면, 정동은 기억에 기반한 능동적 정서를 지향하는 욕망으로서 작동하는데, 이는 외부 대상에 존재하는 특이성을 강렬하게 감각함으로써 움직이는 동력이므로, 신체와 대상 간의 정동 작용은 기존의 상태를 벗어나 새로운 변화를 생성한다는 것이다. 그리고 이와 같은 과정을 들뢰즈는 '-되기(becoming)'로 설명한다. 신체를 통해 일어나는 '되기'는 물질성을 지니고 작용을 받고 가하는 운동성으로서, 그 현상은 배우가 캐릭터 되기라는 예를 통해 확인할 수 있다. 예컨대, 배우가 극 중 캐릭터를 연기하는 모습에서 발생하는 식별 불가능성은 본래부터 배우와 캐릭터가 유사했던 것이 아니라 지속적인 되기의 관계맺음 속에서 구성된 창발적인 결과물인 것이다. 즉 '-되기'란 A와 B가 만나 AB가 되는 것이 아니라 A'B' 혹은 A'와 B'를 요소로 지니는 C를 생산하는 것이다. 이러한 '되기'를 설명하기 위하여 정동 이론의 핵심 논자인 시그워스와 멜리사는 지그문트 프로이트(S. Freud)의 정동에 주목하고 이를 생성의 맥락에서 설명하였다.

프로이트는 초기 저작에서 정동을 언급한 바[19] 있다. 프로이트의 정동은 양적 개념으로서 질적 속성을 설명할 수 없다는 한계를 지니고 있으나, 정동이 기억과 밀접한 연관을 지니고 있다는 점에서 들뢰즈가 베르그손의 신체 개념에 영향을 받은 지점을 떠올리게 한다. 프로이트는 정동이 시간적으로는 현재, 의식의 표층에 작용하고 있지만, 리비도(Libido) 에너지가 투여된 무의식적 표상을 환기하는 작용을 하므로, 정동은 현재이면서 과거를 넘나들고 무의식적 표상을 현실화하는 의식의 표층이라고 보았기 때문이다. 베르그손이 기억은 현재화될 때 본질적으로 현재의 신체를 통해 변이할 수밖에 없기에 순수기억을 구분한 것처럼, 프로이트가 정동이 현재와 과거를 넘나드는 의식의 표층이자 현재적

19) 프로이트는 정동을 대상에 투여(invention)되는 뉴런의 양에 기댄 개념으로 취급하여, 흥분량에 따른 신경 물질의 분비가 뉴런을 통해 강한 자극을 주어 쾌, 불쾌의 감정의 흔적을 남기고, 쾌락의 원리에 따른 심리적 방어 기제를 형성하게 한다고 보았다. 따라서 욕망과 정동 역시 생물학적인 충족체험과 고통체험에서 발생하는 것으로 생각하였다(Freud, 1956:316).

으로 의미를 획득하는 자율적인 움직임이라는 점에서 맥을 같이한다. 그리고 이러한 현재화 즉 의식화에 대해 시그워스와 멜리사는 다음과 같이 설명하였다.

> **실제로 정동과 인식은 결코 완전히 분리되지 않는데 그것은 사유 자체가 하나의 몸, 즉 체화된 것**이라는 점만 보아도 알 수 있다. 끝이 열린 사이에 있음으로 인해 앞으로 내던져져 있는 **정동은 몸의 끊임없는 되어감에서 (아무리 미묘할지라도 항상 기존의 것과 다른 것이 되어감) 필수불가결하며 마주침의 힘과의 관계를 통해 몸의 외관상의 표면-경계를 넘어선다**(Gregg & Seigworth, 2016:2-3, 굵은 표시 인용자).

따라서 잠재적인 정동은 현실에서 마주친 강도에 의해 의식으로 나아가는 과정을 겪게 되는데 그 과정은 결국 무언가 '되기'를 유발하는 생성적이고 창조적인 사유를 거친다. 그리고 그 사유의 과정에는 신체의 욕망이 작동하는데 그 욕망은 신체에 의한 것이므로 기억을 소환하고 긍정적 결과를 얻고자 한다. 그런데 환기된 기억은 정동에 참여하는 강도 관계에 의하여 현재화 즉 변화된다. 따라서 정동에 의한 사유의 결과물은 변화된 무언가이어야 한다. 일반적인 사유와 달리 정동에 기반한 사유가 지니는 차별성이 바로 창조성에 있는 것이다. 즉 우연한 마주침의 대상으로서 낯선 신체는 그것이 지니고 있는 힘(강도)에 의해 주의를 가능케 하고 이때의 주체로서의 신체는 자신의 감각을 동원하여 정동을 의식화하는 과정에서 끊임없이 변이하는데, 이러한 정동적 사고를 들뢰즈는 기호와의 마주침에 대한 창조적 사유라고 긍정하였다. 그리고 일상적인 지각작용이 아니라 생성 작용을 가능하게 하는 기호의 기념비적 대상을 예술 기호라고 보았다. 즉 정동 작용이 효과적으로 이루어질 수 있는 낯선 신체는 기호 특히 예술 기호인 것이다. 그리고 이 정동은 두 신체가 서로를 생산적으로 변화시키는 작용으로서 기존의 두 신체와 차이를 지니지만 인접하여 닮아 있는 변이를 창조하는, 의식에 대한 무의식적 토대이다.

(3) 잠재적 다수성에 기반한 가상(假象)의 실현

앞서 살펴본 바와 같이, 정동은 관계에 참여하는 신체들이 강도를 감각하고 각자의 상태를 변화시켜 새로운 것을 창조해 내는 현상을 설명하는 핵심 개념이라고 할 수 있다. 특히 정동하는 존재는 연속적인 변이 상태에 있는 존재이기 때문에 이러한 과정 속에 있는, 즉 정동하는 존재는 끊임없이 차이를 반복하는 신체를 영토로 지니게 된다. 정동은 강도에 의해 기존의 정서 상태를 가로지르는 변용 능력으로서 무의식의 차원이 의식으로 넘어가는 지속적인 이행이기 때문이고, 이때 강도로서의 미세 지각은 무수한 분화들 사이에서 차이의 질서로 이루어져 있기 때문이다. 이처럼 들뢰즈는 무의식의 영역인 미세 지각이 의식적 지각으로 전환되는 과정을 설명하며 지각의 범주에 무의식의 영역을 포함시켰다는 점과, 그로 인하여 의식의 영역이 고정적인 것이 아니라 본질적으로 다양할 수밖에 없다는 것을 증명하고자 하였다는 점에서 유의미하다. 결국 잠재적인 정동은 변용 작용에 따라 현실화되는 순간마다 새로운 양태를 지니게 되는데, 이것이 바로 이 과정을 “생성(devenir)”, 즉 창조의 과정이라고 부를 수 있는 이유이다(최진석, 2009:44-45).

이러한 창조의 과정을 구체화하고자 다시 정동과 정서의 개념 구분을 살펴보자. 들뢰즈는 자신의 이론에서 기호(sign)에 대해 논구할 때 퍼스(C. S. Peirce)의 기호 이론을 참고하여, 퍼스가 기호를 일차성, 이차성 그리고 삼차성으로 구분한 것에 대하여 정동을 일차성에 정서를 이차성에 대응시켰다. 퍼스의 기호 이론에서 일차성은 가능성의 범주에, 이차성은 실재성의 범주에 속하는데(강미정, 2011), 그렇다면 정동은 가능성으로 존재하는 순수 지각(혹은 미세 지각)이며 정서는 정동이 현실화된 표현이 된다. 이에 대해 들뢰즈는 전자를 “자신과 구별되는 다른 어떠한 참조점도 갖지 않으며, 모든 현실화의 문제로부터 독립적”인 것으로, 후자를 “특수한 사물의 상태, 규정된 시공간, 지리적·역사적 환경, 집단적 동작주나 개별적인 인간 안에서 현실화되는”(Deleuze, 1986:139) 것으로 구분한다. 이러한 개념 정의로부터 다시 정동과 정서의 구분을 살펴보자

면, 정동은 정서의 토대이지만 잠재적이고 유동적인 것이고 정서는 정동이 맥락에 따라 인식되어 현실화된 상태를 가리킨다. 따라서 우리는 현실적으로 정동이 어떤 개체에게 인식되는 의식의 상태를 확인할 수밖에 없는데, 이때의 정서의 근원으로서 정동을 찾는 역행적인 탐구를 거치게 되는 것이다. 그렇다면 개체의 특수성인 신체의 맥락에 따라 정동의 무엇을 정서로 인식했는지를 여러 예시를 통해 살펴보는 것은 결국 차이의 체계를 확인하는 일과 같다. 따라서 정서를 통한 정동의 역행적 탐구가 타당성을 갖추기 위해서는 신체가 감각하는 차이가 무엇인지를 알아볼 필요가 있다. 그리고 이러한 차이와 감각에 의거한 개념인 들뢰즈의 존재의 '일의성'이 실현되는 마수미의 '가상계'를 살펴보고자 한다.

우선 차이와 감각의 관계를 살펴보아야 하는 이유는 정동이 감각되기에 사유되는 것이기 때문이다. 들뢰즈에 따르면, 감각을 발생시키는 차이는 고립되어 존재하는 것이 아니라 중층적으로 뻗어나가면서 무한히 반복되는 체계를 형성하고 있다. 마치 문학이라는 장르의 범위가 매체의 변화에 따라 끊임없이 갱신되는 것처럼, 혹은 파란색이 무수한 색의 스펙트럼으로 이루어지듯이 존재는 스스로의 이념(idea)이 '차별화(differenciation)'되어 나타남으로써 존재한다. 그런데 들뢰즈는 이러한 존재의 본질을 일의성으로 본다. 이것이 의미하는 바를 보다 깊이 살펴볼 필요가 있다.

들뢰즈는 동일성이 되풀이되는 현상은 '재현(representation)'으로 구분하며, 오직 차이만이 반복되는 것이고 따라서 존재는 차이의 체계로부터 생성되는 것이라 보았다. 마치 무수히 뻗어나가 형태를 변이시키면서 존재하는 프랙탈 도형처럼 말이다.(김재춘·배지현, 2016:47) 이때 차이의 체계는 오직 차이로만 정의될 수 있다는 의미로 통한다. 체계는 복수의 계열로 이루어지는데, 이 계열 역시 차이를 근원으로 하는 항들의 체계로 이루어져 있기 때문이다. 결국 체계로서의 존재는 근원적으로 차이로 이루어진 다수의 항들로 구성된 것이다[20]. 따라서 존재의 일의성이란 존재

20) "체계는 둘이나 그 이상의 복수적인 계열들을 기저로 삼아 구성된다. 이때 각 계열은 자신을 이루는 항들 사이의 차이들에 의해 정의된다"(Deleuze, 1968:265). "존재는 자신을 언명하는 모든 것을 통해 단 하나의 같은 의미에

가 하나의 의미로 정의되거나 하나의 상태로만 확인되는 것이 아니라, 오직 차이로 인해서만 설명될 수 있음을 의미한다. 결국 모든 존재는 잠재적 다수성으로 구성되어 있으며 이러한 차이의 체계만이 존재가 질적으로 존재하게 하는 것이다. 따라서 정동은 결국 잠재적 영역의 존재가 지니는 다수성을 긍정하고자 하는 개념이다. 그리고 들뢰즈를 계승한 마수미는 이러한 잠재적 영역을 가상계라고 보고 있다.

사실 마수미의 이론은 잠재적 영역이 의식의 영역으로 수렴되는 것을 극도로 거부하는 방향으로 전개되었기에, 마수미의 가상계는 들뢰즈의 가능세계[21]보다 한 단계 더 나아간 예측 불가능성을 전제로 한다. 따라서 마수미는 들뢰즈가 언급한 정동의 다수성과 잠재성을 보다 극대화하여 수용하였다고 볼 수 있다. 이는 정동연구의 지향성으로도 파악되는데, 정동연구는 인지주의적 감정 연구에 대한 비판으로 발생하여 신체와 비언어적 영역의 존재에 대한 주목을 유도하였기 때문이다. 그런데 오히려 이러한 경향은 언어화되고 담론화된 영역에 작동하는 이데올로기(혹은 관념)의 역할을 상대적으로 중요하지 않은 것으로 인식하게 한다는 비판에 직면하였다[22]. 아울러 정동연구가 주목하는 영역은 언어나 기호의 체계로 파악할 수 없기에 이러한 영역에 작용된 권력과 억압을 사회과학적으로 판단할 수 있는지 불분명하다는 회의론적 시각도 존재한다[23]. 이러

서 언명된다. 하지만 존재를 언명하는 각각의 것들은 차이에 의해 지배받고 있다. 즉, 존재는 차이 자체를 통해 언명된다"(Deleuze, 1968:103).

21) 들뢰즈는 정동을 유발하는 감각 기호로서의 예술 기호가 담지하는 질적 세계를 가능세계로 보아 예술 기호로 이루어진 작품은 감상자로 하여금 가능세계가 유발할 수 있는 효과를 체험할 수 있게 한다고 하였다(Deleuze, 1964:240). 즉 정동은 고정적인 의미를 획득하는 것이 아니라 가능세계가 펼치는 감응 혹은 지향을 감상자의 신체가 체험하는 방식으로 의식화된다.

22) 대표적으로 김민수·오경환(2019), 김창욱(2020)의 논의에서 정리되고 있다.

23) "정동의 정치는 (중략) 신체적-정동적 반응에 대한 존재론적 관심을 증대시키고 (중략) 그러나 정동의 정치 역시 문제를 내포한다. 그것은 정동의 정치가 비언어적, 신체적 영역에 집중함으로써 언어화되고 기호화된 영역에 미치는 이데올로기의 역할을 상대적으로 중요하지 않게 인식하도록 한다는 점이다. (중략) 다른 한편으로 정동의 존재론적 영역을 특권화시키려는 시도는 서사, 언어구조, 기호체계를 통해 파악할 수 없는 정동의 영역에 권력과 억압이 작용했을 때, 그 작용과 효과를 사회과학적으로 표상할 수 있을지를 불분명하게 만들기도 한다"(김민수·오경환, 2019:11).

한 비판적 견해들은 정동이 작동하는 장(場)이 무의식과 잠재적 차원에 존재한다는 정동 이론에 대하여, 존재의 가능성과 역동성에 주목하게 한다는 긍정적 해석이 아닌, 불분명한 존재에 대한 긍정으로 인하여 반(反)이성주의에 함몰될 수 있다는 유의점을 상기시킨다. 이러한 문제를 타개하기 위하여, 정동이 현실의 삶에서 이루어지는 관계에 근거한 전이[24]의 측면에서 유의미하다면 그것이 변이한 결과로서의 현실적 결과물도 중요하게 취급되어야 한다는 관점을 지닐 필요가 있다. 마수미 역시 정동과 정서 즉 무의식과 의식은 함께 작동하는 과정 속에 존재한다고 보았기 때문에[25], 이를 염두에 두고 마수미의 가상계를 살펴보고자 한다.

> 정동은 가상적인 시점과 같은 것이다. 왜냐하면 **정동은 각 감각들이 서로에게 참여하고 있음을 포함하는 공감각**이기 때문이다. 즉 생물체의 잠재적 **상호작용의 척도는 하나의 감각형식의 결과들을 다른 감각형식의 결과들로 변용시키는 능력**에 달려 있다. (중략) **정동의 자율이란 가상적인 것 안에서의 정동의 참여이다**. 정동의 자율성은 정동의 개방성이다. 활기 또는 **상호작용의 잠재력을 가지는 특정한 육체의 구속으로부터 벗어나는 정도에 따라 정동은 자율적이다**(Massumi, 2002:35, 굵은 표시 인용자).

정동이 가상세계를 유영하는 힘이라는 것은 중요한 지점이다. 정동은 실제 신체들의 만남과 실제의 주체와 대상을 전제로 함에도 불구하고 실제화될 수 없고 규정될 수 없는 것으로 파악된다. 그런데 인용처럼 정동은 둘 이상의 신체가 감각을 통해 서로에게 참여하고 있는 것이라고 보기 때문에, 정동 작용은 정동에 의하여 실제로 의식될 수 있는 가능성인 것이다. 이러한 정동의 참여를 가능케 하는 '가상적인 것'으로서의 가상계란 정동과 같이 실제(實際)에 기반하지만 실재(實在)할 수 없는 것을

---

24) 전이는 존재자들의 '사이'에서 발생하는 관계성 자체이므로, 타자와 타자라는 두 존재 사이를 기반으로 하는 정동적 관계에서 이루어지는 변이와 일맥상통한다. 따라서 전이는 필연적으로 감정의 작용인 '정동'이 관여한다고 볼 수 있다(서지형, 2020:187).

25) 우리가 듣고 느낀 이것은 의식하지 못한 잠재적인 것과 더불어 있다. 무의식적인(잠재적인) 것과 의식적인(현실적인) 것은 '함께 온다'(Massumi, 2011:44-46 참조)

본질로 한다. 상상에 의해 구축된 세계이기 때문이다. 따라서 정동이 잠재적 영역에서 발생한다는 것과 가상세계를 유발하는 상상이라는 창조적 사유는 동일한 근원을 지닌다. 신체가 강도를 통해 상호작용하는 정동 작용은 대상이 지니는 질적 속성에 대한 참여이기 때문에 본질적으로 자율적이고 가상적인 결과를 생성하는 것이다. 따라서 정동은 대상과의 상상적 만남이라는 창조적 사유를 유발하는 것이다.[26]

아울러 마수미는 이러한 '가상적인 것'을 공감각으로 보았다. 정동이 신체에 기반하기에 각각이 지니는 감각이 얽히는 만남을 상정한 것이다. 이는 신체를 이미지로 파악하는 베르그손과 기호를 이미지로 보는 들뢰즈를 떠올리게 한다. 또한 이들이 상호작용을 통해 변이한다는 정동 이론의 흐름을 공감각의 결과물로 확인할 수 있게 한다. 인용에 따르면, 공감각이란 신체(이미지 또는 기호)를 지닌 두 대상이 서로 상호작용을 주고받아 생긴 결과물로서 그것의 형태는 감각형식의 변화이다. 그렇다면 정동 작용을 공감각으로 살피게 되면 가상세계에서 상상을 통해 현실화되는 의식은 공감각적 감각형식의 변이인 것이다. 따라서 정동에 의해 의식화되는 결과물은 강도적인 마주침으로 인해 신체들이 가상계라는 일종의 상상 작용을 통해 각각의 신체를 벗어난 창조적인 것으로서, 이는 하나의 형식으로 존재하는 것이 아니라 잠재적 다수성에 의해 예측 불가능한 것이다.

2. 정동 중심 시 창작 체험의 요소

이 절에서는 앞서 살펴본 정동의 특징에 기대어 시 창작 체험에서 정

26) "정동은 양면적인 개념이다. 실제적인 것 안에서의 가상이자, 가상적인 것 속의 실제성으로, 실제적인 것의 이면에 있으면서, 지각과 인지 밑에 잠재된, 여러 시점들이 투시된 감각들이 상호작용한 산물들이다. (중략) 정동은 전적으로 주체 내부에 속해 있는 것이 아니라 사물과의 상상적 만남을 통해 촉발되는 것으로 이해된다. 육체의 감각을 통해 사물이 지닌 질에 가상적으로 참여하고 있는 것으로 보기 때문이다"(서지형, 2020:202).

동이 무엇으로 기능하는지, 또 그러한 기능에 따라 정동 중심의 시 창작 체험이란 현상을 가능케 하는 요소가 무엇인지를 논의하고자 한다. 이는 각각 시 텍스트가 가지고 있는 장르적 본질과 시 감상에 있어 시 텍스트와 소통하는 학습자가 지니는 본질 그리고 이들 간의 상호작용이 이루어지는 체험의 본질, 마지막으로 창작이라는 언어화 활동이 지니는 본질로 구체화할 수 있다. 그리고 이러한 시 감상과 창작이라는 일련의 체험이 지니는 본질적 요소가 정동 작용과 어떠한 관련성이 있는지를 살펴보고자 한다. 이에 따라 첫째, 시 텍스트와 학습자는 만남에 따라 상호 간의 영향을 주고받는 신체로서 정동적이라는 점을 살피었고, 둘째, 시 텍스트에 대한 학습자의 체험은 상호 간에 주체적인 참여로 인하여 변화를 유발한다는 정동 작용을 살피었으며, 셋째, 유동성과 잠재적 다수성을 지닌 정동이 현실화될 수 있는 언어가 시적 언어라는 점에서 시 창작을 살피었다.

1) 정동적 신체로서의 시 텍스트와 학습자

시 교육에서 학습자의 능동적 감상을 지향하는 연구는 학습자가 스스로 체험할 수 있는 요소를 구체화하는 방향으로 이루어졌다. 예를 들어, 시 텍스트 감상에서 학습자가 체험할 수 있는 정서나 감각에 대한 연구(민재원, 2013; 이은홍, 2018; 박주형, 2021)가 그러하다. 특히 학습자의 감상 체험에서의 주체성을 강조하고자 '독서 향유자'(오윤주, 2019), '느끼는 독자'(이은홍, 2018) 등의 조어가 나타나는 양상은 향유의 주체로서 학습자가 무엇을 할 수 있느냐에 문학교육 연구가 방점을 두고 있음을 다시금 확인하게 한다. 본 연구 역시 문학 향유의 주체로서 즐길 수 있는 학습자를 상정하고 있기에, 정서와 감각 체험의 토대가 되는 정동을 살피고자 하였다. 또한 정동이 학습자가 시 텍스트를 체험하는 데 있어 능동적으로 무언가를 행할 수 있는 요소라는 점을 논증하기 위하여, 시 창작 체험에 참여하는 시 텍스트와 학습자의 신체를 살펴보고자 한다.

우선 시 텍스트의 신체를 구체화하기 위하여 시가 창작되는 맥락부터 확인하고자 한다. 시인은 일상에서 접하는 모든 것을 익숙함과 무관심에 기반한 관습적 시선으로 바라보지 않고 그 대상을 대상 자체로서 관찰하는 사람이다. 이때 대상을 대상 자체로서 관찰한다는 것은 관습적 지각에서 의도적으로 벗어나지만 그렇다고 해서 대상을 왜곡하여 지각하지는 않는 것으로서, 그렇기 때문에 대상의 본질을 보다 사실적으로 인식한다는 점에서 낯설면서도 깊이 있는 관찰이라고 볼 수 있다. 따라서 시인은 대상을 낯선 시선으로 관찰하고 그것을 시적으로 형상화한다. 그 결과 시는 '사실'이 아니라 '진실'을 담게 된다. 사실은 대상 그 자체가 드러내는 객관적 양상이지만 진실은 대상 그 자체의 내적 속성이자 대상을 인식하는 사람의 주관이 협동하여 만들어낸 제3의 의미이다(오세영, 2020:30). 즉 시가 담지하고 있는 세계는 대상과 시인의 상호작용으로 생성된 진실인 것이다. 이러한 진실은 시적 표현으로 형상화되는데, 그러한 점에서 시적 언어는 본질적으로 정동적이다. 시적 진실 자체가 생성의 원리로부터 존재하는 것도 물론이거니와, 이러한 시적 진실은 사실이 아니기에 대상을 설명하는 이성적인 언어일 수 없으며, 시적 인식이라는 것이 관습적 인식으로부터 벗어나는 행위이기 때문이다.[27]

따라서 시란 외부 세계 혹은 내면 세계에 대한 시인의 정서적 진술로서 감각적 언어로 구조화된 예술 작품이다. 즉 시적 표현이라는 다의적이고 감각적인 언어 구조로 정서적 의미를 담아내고 있는 것이다. 이때의 정서적 의미란 그것을 형상화한 시적 언어에 의해 다층적인 체계를 지니고, 더불어 정서가 본질적으로 주관적으로 체험되는 요소라는 점에서 다양한 양상으로 나타나게 된다. 그리고 이러한 다층성과 다양성은 독자로 하여금 시에 대한 느낌을 고정적인 것이 아닌 유동적인 것으로 체험하게 하며, 이렇게 유동적이어서 명징하지 않은 지각들 사이에서 무언가를 보다 강하게 수렴하는 의식 작용을 거쳐 시에 대한 감상을 인식

27) 오규원은 "시적 표현은 장식하는 데 있지 않고, 가려져 있거나 벗어나 있거나 왜곡되어 있는 사물의 본질과 현상을 드러내는 데 있"기에 시적 언어는 "관습과 왜곡을 들추기 위한 시각의 확보"로서의 러시아 형식주의자들이 말하는 '낯설게 하기'와 다르지 않다고 보았다(1991:54).

하게 한다. 이러한 시는 추상적 언어의 구조와 그것이 내포한 정서적 의미의 역동성, 즉 정동을 통해 신체를 가진다. 그렇다면 시는 시적 언어로서 존재하지만 본질적으로 하나로서 고정되지 않은 존재이다.

예컨대, 유치환의 <그리움>은 제목 그대로 '그리움'이라는 정서를 시적 언어로 형상화하고 있는 시이다. 어떤 이를 그리워하는 화자는 그 정서를 직설적으로 표현하고 있음에도, 이 시의 그리움은 하나의 상태로 고정될 수 없다. 불어오는 '바람'의 세기와 온도가 정해지지 않았고, '너'와의 추억이 있는 '거리'가 어떤 풍경인지 어떤 기억이 남아있는지 구체화되지 않았으며, '공중의 깃발처럼' 우는 마음의 상태가 무엇인지 밝히고 있지 않기 때문이다. 이처럼 시가 정서적 체험을 형상화하는 다의적 언어 구조는 그 체험이 고정적인 것이 아니게 되므로 본질적으로 정동적이며 그렇기 때문에 독자에게 영향을 주고 또 상당한 영향을 받게 된다.

특히 시는 감각적인 언어로 형상화된다. 시 텍스트가 감각적 언어를 지닌다는 점은 예술이 과학과 구분되는 본질적 측면으로 설명된다. 과학은 인식 대상을 객관적으로 이해하는 학문인데 반해, 예술은 감각적으로 느낀 바를 표현하는 분야이기 때문이다. 그런데 시는 언어로 된 예술이라는 점에서 그 자체로서 감각적일 수는 없다. 하지만 시적 언어가 읽는 이의 마음속에 어떤 구체적인 형상을 떠올리게 만든다는 점에서 이미지의 언어라는 점을 부인할 수 없을 것이다.[28] 따라서 시는 생성된 의미를 형상화하는 낯설고 감각적인 언어로 구성된 정동적 텍스트인 것이다. 이러한 예술 작품에 대한 인식을 마수미의 논의에서 찾아볼 수 있다.

> 예술은 (중략) 모두가 특이한 것을 질적으로 변형하는 운동으로, 즉 객관화가 아니라 "정동적인 것"으로 현시한다. (중략) 예술을 감각적으로 실행된 것으로 현시한다.(Massumi, 2002:434)

---

28) 오세영은 시적 진술이 감각적인 언어로 형상화되는 이유를 다음과 같이 살폈다. 우선 시적 진실이 신화적 발상에서 비롯되기에 본질적으로 이야기를 표현하는 감각적 언어로 시가 구성된다고 보았고, 또한 과학과 다른 언어 예술로서 시는 심상(이미지)를 제공하는 언어로 이루어진다는 본질적 측면을 가진다고 보았다.(2020:59-60)

인용과 같은 마수미의 견해는 들뢰즈의 예술 기호론에 기댄 것이다. 앞서 살펴보았듯이, 들뢰즈는 강도를 “감각을 낳고 기억을 일깨우며 그로 인해 우리에게 사유를 강요하는 감성적인 것”(Deleuze, 1968:506)이라고 보았다. 그의 저서 『차이와 반복』에서 강도는 소리, 빛깔, 촉감 등으로 포착되는 감각적 차이로서, 사물이 강도를 지니고 있다는 것은 무언가를 생성해 낼 수 있는 특질을 내재하고 있는 것이라 설명된다. 따라서 정동은 감각적 기호에 의해 유발될 가능성이 크다. 그런데 들뢰즈는 이러한 감각적 기호를 예술 기호로 보았다. 이러한 감각적 기호로 이루어진 예술 작품은 감상자에게 감성적인 사유를 가능하게 하는데, 이러한 사유는 무언가를 창조하는 생성적인 것이기 때문이다. 그렇다면 시와 이러한 정동적 영향 관계에 놓이는 독자로서 학습자의 신체는 어떻게 이루어져 있는가.

학습자는 외부 자극을 감각할 수 있으며 자신의 경험을 토대로 외부 자극에 대한 정서적 반응을 불러일으킬 수 있는 신체를 지니고 있다. 그 감각이 직접적이지 않은 언어 예술에 대해서도 경험의 축적을 통해 획득한 체화된 지식을 동원하여 우리의 뇌는 일정한 상을 떠올리고 감정적으로 반응한다. 예를 들어, 윤동주의 <자화상>을 읽은 학습자는 ‘우물’을 들여다보며 자기 자신을 성찰하는 화자의 모습을 통해 자신을 비추어 볼 수 있는 대상을 떠올리게 되는데, 이는 ‘우물’일 수도 있지만 학습자의 경험 맥락에 따라 ‘거울’이 될 수도 있고 고인 ‘빗물’이 될 수도 있다. 이러한 맥락에서 학습자는 자아성찰이라는 화자의 자세에 공감하고 정서적으로 반응하게 된다. 이때 떠올린 ‘거울’과 ‘빗물’은 학습자의 경험 맥락에서 환기된 것이지만 과거의 대상과 동일하지는 않다. 성찰의 매개체로서 다른 맥락에서 학습자에게 인식되었기 때문이다. 이러한 양상은 베르그손의 논의에 따르면, 현재적으로 체험된 것이며, 들뢰즈에 따르면, 예술 기호로서 시 텍스트와의 정동 작용에서 생성되는 것이 예술 작품 안에 담지된 진실이 아니라 일종의 ‘효과’이기 때문에 가능하다.

들뢰즈는 예술가는 예술작품 속에 가능세계를 담아두는 자, 감상자는 예술작품 속에서 가능세계를 불러내는 자, 예술작품은 양자를 매개하는

기호로 보고 있다. 이러한 관계 속에서 예술 기호는 “효과를 생산해내는 기계”(Deleuze, 1964:240)이다. 감상 과정에서 감상자는 예술작품이 생산해 낼 수 있었던 것과 비슷한 효과를 자기 내부나 외부에서 발견하기 때문이다. 예컨대, 시 쓰기 과정에서 시인이 대상을 통해 진실을 깨달은 체험을 독자가 시 텍스트에 의해 그리고 자신의 내적 맥락에 의해 유사하게 겪을 수 있다는 것이다. 즉 시적 대상과 시인 각각이 지닌 자질이 정서적으로 상호작용하며 도달한 깨달음을 시 텍스트의 감각 형식에 기반하여 학습자가 체험했을 때 인식하는 반응이 무엇인지를 확인할 수 있다면 그것이 일종의 정동 작용의 의식화일 것이다. 본고는 이것이 문학 작품이 지니는 본질적 기능으로서 독자에게 일으키는 정서적 동요라고 본다.

우리는 시 작품이 지니는 긍정적 역할에 대해 설명할 때 일반적으로 독자가 시 텍스트를 통해 감동과 깨달음을 얻을 수 있다고 말한다. 익숙하고 무관심했던 대상에 대하여 시인이 일궈낸 낯선 지각의 결과는 사실의 대상에 기반하기 때문에 개연성을 갖추고 있으면서도 일상에 무뎌진 대부분의 사람들은 미처 인식하지 못했던 것을 일깨우기 때문이다. 뿐만 아니라, 시 텍스트는 기본적으로 정서적 구조를 지니고 있다. 시인의 의식이 근본적으로 정서 의식이기 때문이다. 따라서 시의 언어는 정서적 언어이며, 그렇기 때문에 대상을 지시하는 의미론적 기능에서 벗어나 삶의 리얼리티를 구현하게 된다(김준오, 1999:63-65). 따라서 독자는 시를 통해 일정한 정서적인 반응을 획득할 수 있다. 다만, 시가 그리는 가능세계는 일정하지 않기 때문에 독자가 체험하는 정서적 반응 역시 획일적이지 않다. 또한 언어는 그 자체로 대상을 추상화하는데, 특히 시의 언어는 추상적 기호로서 일상어를 초월하고자 한다. 그렇기 때문에 시가 담지한 가능세계는 무수하다. 따라서 시는 독자의 능동적 동요를 가능케 한다. 그 외부 자극이 감각이든, 정서이든, 애매성이든 이러한 요소들은 학습자의 신체를 자극하기 때문에 욕망을 불러일으키는 능동적이고 정서적인 반응을 야기한다. 이것이 정동 작용인 이유로서 하나는 예술작품은 질적인 움직임의 덩어리로써 본질적으로 정동적이며 그것이 실현된 방식은

감각적인 것이기 때문이며, 다른 하나는 학습자가 예술작품으로서의 시 텍스트를 감상할 때 시 텍스트의 감각 형식에 기반하여 질적인 정동을 자신의 신체를 통해 체험하게 되기 때문이다. 그리고 이러한 정동의 체험은 능동적이며 결과적으로 차이를 유발한다.

따라서 시에 대한 정동은 시 텍스트의 감각 기호에 대한 독자의 감각으로서 질적인 차이로 존재하기 때문에 재현이 아닌 창조이다. 이와 같이 예술 기호가 유발하는 강도에 의해 감각된 체험은 감성적 실행으로서 차이를 창조하는 정동 작용인 것이다. 따라서 창작 활동이 유의미해진다.

2) 상호주체적 변이로서의 시적 체험

오랜 기간 문학교육에서 창작교육은 문학의 이해를 위한 효과적인 방법일 수 있다는 논의가 지속되어 왔다.[29] 전문적인 시인을 육성하는 것이 목표가 될 수 없는 교육의 장에서 창작 활동은 상대적으로 그 중요도를 획득하기 어려울 수 있으나, 일종의 추체험(追體驗)이 지니는 교육적 효용성에 대한 각광은 작가의 창작 과정을 학습자가 실제로 경험해 보는 것이 문학 작품을 읽고 그것에 대한 반응을 형성하는 정신 작용을 심화시키는 방법이 된다는 주장의 근거가 될 수 있었다. 다만 그것이 교육과정이나 실제 교실에 적극적으로 실현이 되고 있는가에 대한 논쟁보다 중요한 것은 그래서 그러한 창작교육이 어떻게 가능한지를 구안해 내는 것일 테다.

이론적으로 문학에 대한 추체험은 감상자의 경험적 이해로서, 문학을 만든 이의 체험을 감상자가 심적 차원에서 능동적으로 전이하는 과정을

29) 관련하여 우한용(1998:229)은 '문학을 경험을 통해 이해하는 방식 중 작가의 창작 과정을 따라 추체험하는 것도 매우 좋은 방법'이라고 논한 바 있으며, 김우창(1977:352)은 '우리가 어떤 문학적 진술 내지 작품을 읽고 그것을 그럴싸하다고 받아들이는 것은 체험에 비추어 이뤄지는 정신 작업이기 때문에 시인이 다루었던 같은 대상에 대해 창작 과정을 거친 독자는 그 이해와 감상 능력에 있어 깊어질 수밖에 없는 것'이라고 논한 바 있다. 아울러 유영희(1997)는 '시 창작교육은 온전히 시를 이해할 수 있는 방향으로 이루어져야 함'이라고 논하였다.

거친다. 이는 층위가 상이한 두 심적 실체가 가상공간에서(혹은 독서공간에서) 한 차원 높은 경험을 구성하는 일이다. 작가의 창작과정을 따라 추체험하는 문학의 이해에서는 작품의 주제를 찾는 읽는 방식을 벗어나, 실제 작가가 창작과정에서 '고민한' 창작상의 문제를 중심으로 이해하게 된다. 창작과정을 매개항으로 도입함으로써 문학작품의 의미를 추상화하지 않고 체험으로 이해하는 것인데, 작가가 창작과정에서 주제를 구체적으로 형상화하기 위하여 동반한 물음과 대답, 그리고 망설임과 결단을 추적하면서 그 과정을 자신의 창작과정으로 전이하여 이해하는 경험에 해당한다(문학과문학교육연구소, 2001:25). 그렇다면 창작과정을 따르는 추체험으로서의 시 읽기는 시인이 창작을 위해 고민하였던 요소들이 무엇인지를 찾아내는 과정이 중요하게 진행되어야 할 것이다. 그리고 '전이'라는 단어가 암시하듯이, 그 결과는 시인의 것도 학습자의 것도 아닌 새로운 것이어야 한다. 이는 창작이라는 활동이 지니는 본질적 특징과도 맞물린다.

창작의 과정은 주체와 세계가 부딪치는 중에 새롭게 형성되는 세계의 체험이다. 기본적으로 글쓰기는 작가와 세계의 부딪침 사이에서 생동하는 힘에 의해 발현되고 정서적인 체험을 유발하기 때문이다. 특히 문학은 언어적 존재인 인간이 자아실현을 해나가는 방법이다. 인간은 언어를 통해 자기인식을 도모하고 타인과의 유대 관계를 형성하기 때문이다. 그런데 언어적 존재인 인간의 자아실현을 위해서는 작품을 읽고 감상하는 것으로는 충분치 못하다. 언어활동은 근본적으로 대화적인 현상이기 때문에 타인과의 관계에서 자아가 발화할 수 있는 여지를 제공해 주어야 한다. 이러한 구도에서 본다면 문학의 독자는 다시 작가의 위치로 자리를 바꿀 수 있어야 한다. 독자는 작품의 소비자이면서 동시에 문학현상을 창출하는 주체이기 때문이다. 그리고 이러한 언어활동은 주체와 대상의 긴장적 관계 속에서 이루어진다는 점에서, 감상과 창작은 시 텍스트와 학습자 상호 간의 긴장적 영향 관계 속에서 작용이 일어나는 과정이라 할 수 있다. 남의 작품을 읽고 감상한다는 것 또한 '내 안에 남의 시선을 하나 따로 마련하는 일'이라는 점에서 자신을 타자화하는 과정이기

때문이다(문학과문학교육연구소, 2001:16-17 참조). 즉 문학 작품과의 의사소통으로서 감상과 창작의 일련의 과정은 시 텍스트가 학습자화 되고 학습자가 시 텍스트화 되는 상호주체적 변이로서의 되기[30]라고 볼 수 있다. 이와 같은 창작 활동과 정동 작용은 연관 관계는 들뢰즈의 논의에서도 찾아볼 수 있다.

들뢰즈의 용어인 '구성(혹은 합성, composition)'이란 나의 변용을 조직하는 방식 혹은 변용에 의해 내가 조직되는 방식 그리고 예술작품이 구성되는 방식으로 일컬어진다. 즉 구성이란 신체의 비결정성을 다른 신체와의 정동 작용을 통해 상대적으로 개체화하는 것이다. 이는 시 텍스트가 지니는 의미의 애매성을 학습자가 개별적인 의미로서 의식화하는 것과 유사하다. 그렇다면 예술작품과 감상자는 상호 간의 관계를 통해 소통하는 과정에서 서로가 서로를 통해 구성되는 신체인 것이다. 앞서 살펴본 베르그손과 들뢰즈의 논의에서 신체란 외부로부터의 감각에 의해 내부에서 추동된 정서의 작용에 따라 현재적 체험이 가능한 것으로서, 추상적 요소들이 합성한 구조(경도)를 갖추고 있으나 다른 신체와의 정동(위도, 역량) 작용에 의해 끊임없이 재구성되는 것이다. 이처럼 신체 기억으로서 강도의 의식화는 무의식과 의식을 아우르며 작품과 독자의 사유 영역을 확장하며 차별적으로 개체화된다. 들뢰즈는 이를 '차별화(differenciation)'라고 명명하였다.

차별화(혹은 분화)란 잠재적인 것으로서 이념이 현실화되는 과정을 말한다(김재춘·배지현, 2016:89). 이념은 선험적인 본질과 같은 것인데, 이것은 동적인 강도, 즉 정동에 의해 차별화되어 현실화되기 때문에 신체적이고 정의적인 결과로서 체험되는 것이다. 그런데 현실화된 상태들에 잠재되어 있는 선험적인 이념은 '다양체(multiplicity)'이기 때문에 본질적으로 문제제기적이다(Deleuze, 1968:369). 이념의 대상인 문제는 나의 주

30) 문학적 의사소통에서 "대화를 위해서는 일차적으로 묻는 사람과 대답하는 사람이 있어야 하고, 그 둘의 관계는 상호전화(相互轉化)가 가능해야 한다"(문학과문학교육연구소, 2001:17)고 보았다. 이러한 점에서 문학 언어 활동은 정동 작용으로서 되기와 유사하며, 이와 같은 대화적인 언어활동은 창조적 사유에 의해 가능해진다.

관에 있는 것이 아니라 나를 변화시키는 것으로 존재하므로, 시 텍스트와의 만남에 의해 정동하는 학습자의 신체는 변화를 감지하면서 객관적 관념인 문제를 발견하기 때문이다. 그런데 이때 문제는 해를 찾기 위해 던지는 경험적이고 부분적인 것과는 달리 사유의 전체에 통일성을 부여할 수 있는 것으로 기능한다. 즉 정동은 학습자의 신체를 통해 문제화되어 변화를 생성하는 사유를 가능하게 한다. 이때의 문제화는 일종의 전이로 볼 수 있다. 문제는 학습자의 안에 있었다기보다는 외부로부터 제공받은 것이며, 그것을 차별적으로 문제화하는 체험은 일종의 구조를 갖춘 결과를 생성하기 때문이다. 그런데 문제는 객관적 관념이자 전체 사유의 통일성이므로, 대상을 새롭게 사유하는 틀이라고 볼 수 있을 것이다. 이는 창작의 국면에서는 일종의 창조된 의미이며 이해의 국면에서는 주체적 감상의 논리이다. 따라서 이러한 문제의 발견은 시 이해와 창작을 묶어 새롭게 사유하는 틀로서 기능할 수 있다.

또한 이러한 문제 제기 및 탐색 역량을 신체의 욕망으로 보는 들뢰즈의 논의에 따라, 이와 같은 정동 작용에 의한 창조적 사유는 관계적이자 능동적으로 일어남을 확인할 수 있다. 우선 들뢰즈는 욕망을 인간 주체에 의해 주관화되는 것이 아니라 대상과의 만남을 통해서만 작동하는 '기계'로서, 인간이 무언가를 생산하기 위해 다른 대상과 접속하기를 원하는 무의식이라고 보았다(이근영, 2021:177). 따라서 학습자는 "물음을 던지고 문제를 제기하며 (무언가를) 탐색해 나가도록 하는 힘"(Deleuze, 1968:242)으로서 욕망을 지니고 있는데, 이 욕망은 정동하는 신체 간의 관계를 통해 문제에 따라 변화하는 과정에서 나타나는 창조적 사유의 논리인 것이다. 그리고 이것은 정동 작용에 의해 현실화된 모든 존재가 그렇듯이 잠재적 다수성에 의한 비결정성을 지니며, 이와 같이 신체를 지니는 참여자들의 정동에 의한 욕망은 상호주체적으로 구성되는 변이를 생산한다.

그런데 이러한 능동적인 상호주체적 변이로서의 정동 작용은 결국 참여자의 능동적인 정서 체험을 가능케 한다는 점에서 유의미하다. 스피노자, 들뢰즈, 마수미와 같이 서로의 정동에 대한 논의를 창조적으로 수용

한 학자들 사이에서도, 그리고 다마지오와 같은 정동을 논의한 심리학이나 신경과학 분야에서도 정동은 의식의 차원에서 실현되는 정서적 반응의 토대로 해석된다. 이론 간에 질적으로 상이한 정동적 차이를 배제할 수는 없겠으나, 정동이 정서로 고정 혹은 인식되는 과정에 공통적 지점은 주체의 욕망에 의한 수축작용이 발생한다는 것이다.[31] 인간의 신체는 정신과 연동되기 때문이다. 신체는 다른 신체와의 관계를 통해 영향을 주고받는 행위자이기도 하지만, 그러한 역동성에 대한 관념 내지 표상을 생성하는 곳이기도 하다. 그 과정에서 신체는 내적인 미세 지각들로 이루어지는 정동적인 흐름을 일정한 종합으로 현실화한다. 들뢰즈는 이러한 과정을 어떤 흐름을 분절시키는 '수축작용(contraction)'이라고 명명하는데, 이 수축작용에 의해서 정동적인 힘에 대한 관념, 즉 정서가 산출된다. 그런데 이 산출 과정은 무의식에 기반하고 감산적이라는 조건에 따라 능동적이게 된다. 정동이라는 것 자체가 일종의 되기로서 안팎의 분리를 모호하게 만들기 때문에 신체가 느끼고 판단하는 것은 타자에 의한 변용이자 주체의 능동적인 느낌이기 때문이다.[32] 따라서 신체를 통한 감각의 체험(의식되는 정서 차원)은 정동을 기반으로 하기에 무의식적인 차원에서 출발하여, 정신 작용을 통해 의식으로 나아가기에 수축작용에 의해 감산적이다. 즉 의식의 차원에서 느낌은 타자와의 관계에서 비롯된 타자에 의한 변용으로 발생하지만, 신체를 지닌 주체가 무언가로 인식하는 수축작용을 통해 개체화(individuation)[33]하기에 능동적이다. 따라서

---

31) 다마지오는 정서(emotion)와 느낌(feeling)을 구분하여 정서를 생존의 욕망에 기반한 보다 일차원적인 것으로 무의식의 영역에서 나타나는 반응으로 보았고, 느낌은 내부 자극 혹은 외부 자극에 의한 변화를 인식할 때 일어나는 마음의 사건으로 신체와 정신의 상호작용을 유발하는 반응으로 보았으며, 정동(affect)을 느낌을 이끄는 아이디어들로 보았다는 점에서 정서 개념을 다루는 데 차이가 있으나, 느낌을 포함하는 정서적 반응의 일련의 과정을 무의식으로부터 출발하는 의식의 세계로 구조화하였다는 점과 다수적 아이디어들의 세계가 의식되는 과정에서 하나로 실현된다는 점은 일치한다(Damasio, 2021:12-13).

32) "신경세포가 힘들의 영향을 포착한 감각작용은 자아에 기입된 타자의 흔적일 뿐만 아니라 타자에 의한 변용이다. 그리고 물론 그것은 '나'의 능동적인 느낌이다. 우리는 이것으로부터 형상을 느낀다"(Deleuze, 1995:53).

33) 들뢰즈의 수축작용을 마수미는 질베르 시몽동(G. Simondon)의 '개체화' 개

정동에 의한 느낌으로서 정서는 관계적이고 능동적인 현상으로서 차이를 생성한다는 점에서 시적 체험과 유사하다.

시적 체험은 독자로 하여금 기존의 체험을 재확인시켜 주는 것이 아니라 새롭게 체험할 수 있도록 이끄는 것으로서, 이와 관련하여 문학 작품의 가치로서 인간의 주체적 일치는 곧 '상사적(相似的)'인 일치(김우창, 1977:352-353)라는 점에 주목할 수 있다. 독자는 시를 읽고 작품 내 형상화되어 있는 화자의 상황이나 정서에 대하여 감정이입하거나 공감할 수 있다. 이러한 체험은 기본적으로 시와 독자 간의 이질적인 속성이 아닌 동질한 속성에 기반하게 된다. 이와 같은 동질성에 기반한 체험은 독자의 마음에 울림을 주는 정서적 체험을 가능케 하지만 이때의 일치는 상동적(相同的)인 것이 아니라 상사적(相似的)인 것이다. 시인의 체험을 형상화한 시를 읽고 독자가 자신의 맥락에 따라 반응한 체험이기 때문에 이들 간의 차이는 불가피한 속성이다. 따라서 시 읽기를 통해 독자가 체험하는 것은 일상적 대상에 대한 낯선 지각이자 작품에 대한 서로 다른 이해이다.

예를 들어, 우리는 윤동주의 <자화상>을 읽을 때 전체 시어에 대한 해독이 가능하다면, 어렵지 않게 화자의 '성찰'의 자세를 파악하고 공감하거나 추체험할 수 있다. 그런데 독자에 따라 화자가 자신의 모습을 '우물'에 비추어보는 행동이 인상적이었거나, 반복적으로 등장하는 화자 스스로를 3인칭화한 '사나이'라는 대상이 인상적이었을 수 있다. 인상적으로 지각한 부분은 강렬한 자극으로 학습자가 수용한 강도이며 그 지점을 문제로 인식하여 읽기를 수행하기 때문에, 학습자 신체의 욕망에 의한 문제 제기 및 탐색으로 정동 작용을 살펴볼 수 있다. 전자의 경우 '우물'은 아니더라도 일상에서 자신의 모습을 비추어볼 수 있는 다양한 사물을 통해 유사 경험을 해보았기 때문이라 유추할 수 있으며, 후자의 경우 '사나이'라는 대상이 시의 처음부터 화자와 동일인이라는 것을 밝히지 않고

넘으로 설명한다. '개체화'란 이미 만들어진 개체로 보지 않고 '전개체적 상태'로부터 출발해야 함을 주장하는 개념으로서, 이는 베르그손이 『창조적 진화』에서 주창한 생성의 철학과 맥을 같이하며 들뢰즈의 차이의 존재론에도 중요한 영감으로 작용하였다고 본다(황수영, 2009:199).

있기 때문에 학습자들이 시의 말미에서 이를 확인했을 때 일종의 깨달음을 얻을 수 있었기 때문일 것이다. 특히 이 두 표현은 화자의 자아성찰적 자세를 직설적으로 드러내지 않음으로써 오히려 더 효과적으로 형상화하고 있기 때문에, 독자들에게 낯설고 강렬한 정동 체험을 의식하게 한다. 즉 시에 대한 학습자의 정서적 동요는 학습자의 욕망, 즉 문제 제기 맥락에 기반하였기 때문에 능동성을 유발한다. 그런데 연구자가 전개한 추측도 일종의 일반화일 뿐, 독자마다의 경험의 질은 우물에 비친 '하늘'의 상(像)이 서로 다른 것처럼, 사나이에 대한 '미움'의 정도가 서로 다른 것처럼 상이하다.

따라서 시적 체험에서 정동의 의식화에 의한 변이는 참여하는 주체들에 따라 상호주체적으로 생성되기 때문에 무수히 다른 체계를 이루게 된다. 또한 그렇기 때문에 정동에 의한 시적 체험은 학습자의 창조적 능력으로서의 능동성을 기반으로 하면서 시적 체험으로부터의 즐거움을 경험케 한다. 이와 관련하여, 스피노자의 정동 개념에서 능동성과 즐거움에 대한 논의를 살펴볼 수 있다.

스피노자에게 능동성은 즐거움의 윤리학으로 등장한다. 이에 대하여, 싱(N. Singh)은 스피노자의 정동과 코나투스(욕망) 이론이 본질 혹은 총체성의 소여로부터 벗어나 관계적 생성과 함께-되기(co-becoming)로 존재론에 대한 인식을 전환시켰다(2017:759-760)고 보고 있다. 이러한 관점에서 타자와의 만남으로부터 비롯되는 신체의 탈영토화는 일종의 해방으로서 즐거움이 수반된다. 신체는 생존을 지속하고 존재의 활동 범위를 확장하려는 욕망인 코나투스에 의해 타자와 관계를 맺기 때문에[34] 이를 달성하는 과정에서는 즐거움을 얻게 되는 것이다. 따라서 정동이 즐거움과 연동되는 이유는 행동을 유발하고 변화를 생성하는 정동은 생존에의 욕망과 밀접한 관련이 있으므로, 이러한 코나투스는 인간에게 생존을 지속하기 위한 만남의 즐거움을 추구하게 하며 그를 위한 힘에 강렬하게 반응하기 때문이다.

34) 러딕에 따르면, 스피노자 윤리학에서 인간은 자신의 potentia, 즉 행동을 위한 힘을 증대하기 위하여 다른 사람과 스스로 협력하는 자율성을 지닌다는 것이다(Ruddick, 2010).

이와 같은 논의를 종합하여 시 교육에 적용해보면, 감각 형식을 통해 정서를 형상화한 시 텍스트는 예술 기호로서 감상자의 맥락을 자극하여 질적인 정동을 촉발하는데, 이러한 정동은 시 텍스트에 대한 학습자의 욕망이 발현되고 인식되기 때문에 능동적이며, 타자로서의 시 텍스트와의 능동적 상호작용을 통해 창조적 결과물을 형성해내므로, 학습자는 창의적이고 정서적인 체험에 대한 즐거움을 얻게 된다. 이러한 정동에 의한 사유는 유동적이고 다원적인데, 그렇기 때문에 학습자가 시 텍스트에 대한 생성적 정동 작용을 현실화할 수 있는 활동으로서 창작이 중요해진다.

3) 정동의 언어화로서의 시 창작

시 창작 활동이 중요한 이유는 정동으로서의 신체적 변화를 통해 차이를 감각하고 생산할 수 있는 활동이자 학습자가 시 창작 체험을 통하여 변이를 주체적으로 맥락화할 수 있는 문제제기적 사유이기 때문이다. 따라서 시적 체험을 주체적으로 맥락화하는 것은 시인의 창작 과정을 따라가는 것에서 가능해진다. 그리고 그 과정에서 만나는 다양한 요소들에 대해, 시인이 그랬던 것처럼 학습자는 문제제기적 사유를 발휘할 수 있다. 창작자의 역량으로서 학습자의 욕망을 인식할 때에 예술 기호는 새롭게 생성되기 때문이다. 따라서 창작 과정을 따라가는 체험은 시 텍스트의 시인이 맞닥뜨렸던 다양한 요소들을 새롭게 변이하는 양상으로 나타날 것이다. 특히 창작교육의 목표가 "문학을 수용하여 문학의 상상적 세계와 현실 세계를 조화시켜 생활하는 문학적 문화의 고양에 있다"(문학과문학교육연구소, 2001:93)면 정동 작용에 의한 문제 발견의 창조적 사유가 문학의 이해와 창작을 아우르는 추체험으로서 중요한 역할을 할 것이다.

그리고 이러한 의식은 시의 언어가 지니는 애매성에 대한 상상을 통해 가능해진다. 모든 의식은 물리적 근거를 지닌다. 이 물리적 실체는 주체의 의식에 따라 변형된 형태로서의 관념으로 지각된다. 이것이 자기의식

이다. 이러한 자기의식에서 변형된 양태에 주체의 신체 역시 영향을 받는다. 예컨대, 어떤 정서를 느끼는 타자를 상상할 때에 주체의 신체 역시 그 정서에 영향을 받게 되는 것이다(F. Copleston, 1998:361-362). 신체와 정신(의식)은 구분되어 있는 것이 아니라 일련의 과정으로 연결되어 있다. 따라서 인간의 자아도 변이의 현실태도 모두 몸과 의식의 일련의 과정의 결과물이므로, 정동은 현실태와 별개로 존재하는 것이 아니라 과정 속 하나의 지점이다. 결국 무언가 '되기'를 유발하는 생성적 역량으로서의 정동에 의한 사유의 결과물은 변화된 무언가이어야 한다. 일반적인 사유가 아닌 정동에 기반한 사유의 차이가 바로 창조성에 있는 것이다. 그렇다면 시 텍스트와 학습자의 정동에 기반한 되기는 상상을 통한 감각의 상호 영향 관계에 따라 상호주체적으로 감각 형식이 변이된 창조적 결과물로서의 시 텍스트인 것이다.

창조적인 언어활동이 문학으로 구체화될 때 우리는 그 능력을 일종의 '문학능력'이라고 규정할 수 있을 것이다. 문학능력은 인간이 처한 상황을 언어적으로 처리하되 문학 문법을 따라 문학을 수용하고 창작하는 문학 향유의 전 과정과 관계되는 능력이다. 이러한 문학능력으로서 창조적 언어능력은 현재의 문학문법을 수용하면서, 한편으로는 현재의 문학문법을 뛰어넘어 새로운 문법을 창조하는 과정으로 이어지는 역동적인 것이다(문학과문학교육연구소, 2001:18-19). 창작의 언어가 창조적이기 위해서는 현존하는 언어의 규범성을 인식하고 그 규범성을 뛰어넘는 언어 활용이 되어야 하기 때문이다. 즉 기존의 문학 언어의 규범성 역시 창조성의 후경이 된다는 것(오세영, 2020:34)은 창작 활동이 차별적 언어화를 지향해야 한다는 점을 강조한다. 이러한 능력은 넓은 의미의 상상력과 연관된다. 상상력이 창조적인 언어를 요하는 이유는 이제까지와는 다른 방식으로 세계를 의미화해야 하기 때문이다.

상상력은 이성적 논리를 초월해서 행해지는 어떤 정서적 사유의 '일컬음'이다. 예를 들어, "푸른 하늘은 구름 떼로 이불을 덮고 있어요"라고 말한다면 이는 상상력의 세계에서 언어화된 결과물이라고 볼 수 있다. '구름'이 '이불'이 된다는 것은 일상의 논리로는 실현될 수 없는, 사실 그

너머의 생각이기 때문이다. 기호론에선 이와 같은 사유의 영역을 세미오시스(semiosis)적 의미의 차원에 있다고 한다(오세영, 2020:97). 이는 크리스테바(Kristeva)가 언급한 일상적인 통사규칙을 벗어난 언어의 사용으로서 기호계가 지니는 의미 차원을 의미한다.[35] 따라서 시 창작을 위한 상상력은 세미오시스적 차원에 든 정동에 의한 사유라고 말할 수도 있을 것이다. 이를 다시 정동 이론의 논의를 통해 구체화해보자.

강렬도로서 존재하는 정동은 본질적으로 언어로 치환될 수 없고 의식으로 환원될 수 없는 역동적인 자율성을 근거로 한 개념이다. 그렇다면 정동은 확인할 수 없는 영역에 대한 공허한 논리로 보일 수도 있다. 물론 정동이 지니는 가능성과 유의미한 지점들을 정동 연구들이 충분히 논구하고 있음에도 불구하고, 유구한 인지주의적 역사에 비추어 볼 때 이와 같은 비판도 일정 부분 타당하기 때문이다. 다만 앞서도 보았듯이 정동은 신체의 감각에 의하여 느낌과 사고로 이어지는 과정에 놓인 하나의 지점이기도 하다. 그렇다면 정동이 의식될 수 있는 방법이 무엇인지를 살펴볼 필요가 있을 것이다. 본고는 그것을 신체와 정신의 과정 속에 존재하는 창조적 사유인 상상이라고 보았다.

상상은 가상적인 것의 모호함을 구별하는 데 있어 가장 적합한 사유의 양태이다. 상상은 또한 직관이라고도 불린다. 즉 느낌을 '사유'하는 것이지 '무엇'인가를 느끼는 것이 아니다. 상상은 느껴진 사유, 오로지 느껴진 사유만이 될 수 있는 것으로, 모든 감각의 외부, 실제성의 외부로부터 되어가는 것 이전의 과정, 즉 자체 변형이다(Massumi, 2002:231-232). 감각이라고 하는 것은 항상 외부에서 오는 것을 변형시켜 느끼는 작용, 즉 사유를 느끼는 작용으로서 정동의 의식에 해당한다. 이에 따라, 결과적으로 상상은 가상을 감각하면서 정동이 구체화되는 과정이라고 볼 수 있

35) 크리스테바는 '상호텍스트성'을 주창한 학자로서, 상호텍스트성이란 시적 언어가 지니는 특성으로서, 시적 시니피에는 복수적인 텍스트 공간을 창출하므로 단일한 약호에 속하는 것으로 볼 수 없는 세미오시스적 의미라고 본다(Kristeva, 2005:249-250). 따라서 역동적으로 복수적인 의미를 산출해 내어 의미의 고정성에 저항하는 '텍스트 실천'이라는 특성은 정동 역시 잠재성에 의거하여 모든 의미는 유동적이고 다성적인 것으로 본다는 점에서 맥이 일치한다.

다. 그렇다면 잠재적인 가상이 어떻게 실제화될 수 있는가? 이에 대해 마수미는 “가상적인 것에 주의를 기울일 때, 특질화(qualification)는 우연적 이성(자신의 감각적 발생에 참여하기 위해 되돌아가는 사유, 또는 상상력, 혹은 베르그손이 말한 직관)의 위상-존재론적 실행으로 변형된다”(Massumi, 2002:235-236)고 말했다. 이는 가상성이 오로지 효과로서 감지된다는 것과 특질화라는 질적 변형으로서 가능해진다는 점에서 이해된다. 즉, 실제적인 것이 출현하기 위해서는 상상의 구현으로서 직관적 혹은 창조적 사유가 필요한데 이때 감각되는 것은 실체가 있는 것이라기보다는 사유로서 구현된 이미지라는 의미로 읽힌다. 베르그손과 들뢰즈가 신체를 각각 이미지, 기호로 본 이유 이와 유사한 맥락을 지닌다.

그렇다면 가상계의 체험으로서 사유로서의 이미지는 어떠한 형태인지 살펴보아야 할 텐데, 마수미는 이를 공감각(共感覺)으로 설명한다. 결과적으로 감각의 양상은 능동적이다. 표면적으로는 시각이 모든 감각 활동에서 우세한 것으로 보이지만, 그것은 결코 단독으로 나오지 않는다. “주의 깊은 활동은 자기-지시적 행위 속에서 자기 스스로 함축되는 공감각적 감각의 장에서 출현한다.”(Massumi, 2002:243) 예컨대, “지각된” 시각은 “자연적” 시각과 차이를 지닌다. 동일한 하늘을 바라보는 두 명의 피실험자가 하늘의 색을 서로 다른 파란색으로 지각하는 것은 자신이 해당 하늘의 색감에 대해 가지고 있는 체험이 다르기 때문이다. 이때 색감은 피실험자에게 시각 감각으로만 지각되는 것이 아니며 자신의 과거 체험이 지니는 청각과 촉각의 영향에서부터 자유롭지 못하다. 즉 감각을 가능케 하는 강렬도로서 강도는 정동 작용이며, 감각은 상호-유인(co-attract)(Massumi, 2002:275)되는 것이라 볼 수 있다. 아울러 이러한 맥락에서 정신분석가 쉴더(P. Schilder)는 “지각은 공감각적”(1950:39)이라고 선언하기도 하였다.

이와 같이 공감각적 사유를 통해 가상을 구체화하는 상상은 의식의 영역에서 이루어지기 때문에 언어화와 밀접한 연관을 지닌다. 이는 정동이 정서로 관념화되는 과정에서 이루어지는 수축작용과도 유사한데, 의식의 차원에서 정동은 역동성이 소거되고 분절된 상태로 귀결되는 수축작용

혹은 개체화를 통해 정서라는 관념으로 나타나기 때문이다. 이러한 과정은 정동이 언어를 통해 온전히 포착될 수 없더라도, 결국 의식을 통해 언어화되는 과정과 분리되지 않았다는 것을 반증한다. 따라서 언어는 정동을 본질적으로 담아낼 수는 없으나 학습자가 정동에 의한 변화를 인식하는 과정에 영향을 미칠 수밖에 없는 것이다. 특히 정동이 스스로 발현하지 않고 타자에 의해 공명되는 전염성을 지닌 운동이라면, 타자의 언어적 요구는 주체에게 무의식적으로 욕망의 기표로 재구성되게 된다. 즉 시 텍스트의 언어는 학습자에 의해 새로운 감각 언어로 재구성되는 창작의 과정을 통해 구성되는 것이다. 그리고 그 과정은 정동이 의식화되는 상상을 통해 이루어진다.

따라서 정동에 대한 의식은 시적 언어 표현을 위한 사고와 밀접한 연관이 있음을 유추할 수 있다. 즉 창조적 사유로서의 정동의 의식화는 시적 언어로의 표현 과정과 유사하며, 이는 예술 기호에 대한 들뢰즈의 견해에서도 확인할 수 있다. 들뢰즈는 예술 기호로서 존재하는 예술작품은 예술가의 지각과 정서가 아니라 예술작품의 지각과 정서로서 수많은 차이를 생산할 수 있고 그 간의 체계로 의미를 지니는 존재라고 본다. 따라서 잠재적 정동이 오롯이 존재할 수 있는 방식은 창조의 유일한 법칙인 “(지각과 정서의) 구성물이 홀로”(성기현, 2017:221) 설 수 있는 예술작품으로서 존재하기이다. 그렇기 때문에 시 창작은 시에 대한 학습자의 정동을 본질적으로 존재할 수 있게 하는 유일한 방법이다. 잠재적 다수성에 따라 가능성의 존재로 여겨지는 정동은 예술 기호로서만 온전히 보존되기 때문이다.

예를 들어 보자면, 나희덕의 <이따금 봄이 찾아와>를 읽은 한 독자가 ‘내 말이 네게로 흐르지 못한 지 오래 되었다’를 통해 소통의 단절을 떠올리고 관련하여 사랑하는 이와 오해가 쌓여 관계가 깨졌던 경험을 환기했다고 가정해보자. 그 경험은 ‘허공에 닿자 굳어버리는 거미줄처럼’을 통해 일순간의 정적이 동반하는 숨쉬기도 힘든 경직을 느끼게 하고, ‘말의 얼음조각들’에 의해 상처받았던 아픔을 들추어내며 현재의 독자에게 새롭게 체험될 것이다. 아울러, ‘봄’이라는 계절적 배경에서 ‘새로 햇빛을

받은 말들'이 '들려오기 시작'한다는 시구는 따뜻한 소통을 통한 새로운 시작이나 사랑이 가져다주는 화사하고 따뜻한 느낌으로 체험되어 이 독자가 환기한 경험에 대한 새로운 결말을 제공해 줄 수 있다. 이처럼 시에 대한 독자의 체험은 공감각적이고 정서적이며 그러한 이유는 시 텍스트의 언어와 독자의 경험이 모두 공감각적이고 정서적이기 때문이다. 이러한 두 신체의 만남은 서로가 재구성되는 정동 작용을 통해 공감각적이고 정서적인 체험을 생산하는데, 그렇기 때문에 감각적 언어로 표현될 수 있고 과거 경험의 언어가 아닌 새롭게 생성된 정동적 체험의 언어로 구성될 수 있다. 이렇듯 감각적이고 정서적 언어가 구조화되어 상호 영향 관계를 주고받을 수 있는 동력으로 정동 작용하는 효과적인 언어 체계를 앞서 예술 작품으로서의 시라고 확인한 바 있다.

특히 시의 언어는 일상의 언어와 다르게 선택 및 배열된다. 일반적으로 문학에 대한 논의에서 문학적 언어는 일상적 언어를 정제한 것이며, 비유와 같은 수사법에서 확인할 수 있듯이 일상적 언어 인식의 방법과는 다른 인지적 작업이 요구되는 언어의 선택과 배열로 이루어져 있다고 판단한다. 시의 언어는 감각을 형상화하면서 정서에 대한 의식을 내포하고 있다. 이에 따라 시 창작은 단순히 감상의 언어로서 학습자가 시에 대한 의견을 표명하는 단계를 넘어서, 시의 신체와 학습자의 신체가 상호작용한 정동이 생성한 변이를 일상적 언어가 아닌 정동의 존재론적 언어 기호로서 표현하는 과정이다. 또한 정동이 그러하듯이 시의 언어는 변이를 내포하고 있다. 독자에 따라서 다양한 체험이 가능한 언어이기 때문이다. 따라서 시 텍스트로서 언어화하는 과정은 단순한 개념화로서의 의미를 넘어 일종의 존재론적 의미의 육화(김준오, 1999:65)이며, 그렇기 때문에 정동의 표현으로서 개체화된 결과물이라고 볼 수 있다.

마수미의 정동 이론은 정동이 지니는 역동성과 잠재성을 분명히 하고 이를 통해 기존의 정서와 인지의 차원 외의 가능성의 영역에 주목하였다. 이러한 정동은 잠재적 다수성(혹은 서발턴적 소수성)을 담론의 영역 안으로 적극적으로 끌어오는 동인이 되었고 기존의 권위 있는 지성 담론에 대한 대안의 논리를 세웠다는 의의가 있다. 그런데 이와 같은 비(非)

언어적·전(前)인지적 영역에의 주목이 언어적·인지적 영역과의 단절로 나아갔다는 점에서 비판받는 한계도 동시에 지니고 있다. 하지만 상상이라는 창조적 사유에서 언어는 정동에 의한 변이 생성 과정에서 제외되어야 하는 요인이라기보다는, 타자의 언어에 대해 유발된 주체의 욕망이 어떠한 언어로 표현되는지를 살펴 그 기저에 있는 정동을 유추할 수 있는 요인이 된다. 따라서 시 창작은 정동이라는 가상을 상상을 통해 실제화하는 것으로서 시적 언어로 구성되는 과정에서 학습자의 창조적 욕망을 실현하며, 예술적 감각 기호로 구조화되는 양상에서 그 정서적 가능세계를 다시금 담지하게 된다. 따라서 시적 언어화에 적용되는 학습자의 욕망으로서 정동에 의한 창조적 사유를 차별적으로 실현하는 시-되기는 시 창작 활동이라고 환언할 수 있다.

3. 정동 중심 시 창작 체험의 구도

이 절에서는 정동 중심 시 창작 체험이 이루어지는 구도에 대해 살펴보고자 한다. 이를 위해서 이 절의 내용은 앞서 살펴본 정동의 특징과 시 창작 체험의 요소를 시 창작 체험 과정의 절차상 드러나는 단계에 맞추어 재구성하는 방향으로 기술된다. 따라서 이 절을 이루고 있는 각각의 항들은 일련의 과정으로 볼 수 있으며, 독자이자 창작자로서 학습자가 정동하게 되는 시 창작 체험의 절차라고 볼 수 있다. 하지만 이러한 정동 작용은 개별적이므로, 산발적으로 일어날 수 있고 순환적으로 상호 보완될 수 있어 일종의 구도로 보고자 한다.

먼저 시 창작 과정에 대한 교육적 논의를 살펴보자면, 일반적으로 창작의 절차상에 드러나는 창작 능력은 문제 발견 능력, 구성 능력, 수사 능력, 자신의 글에 대한 자율조정 능력 등으로 구분되는데, 이들은 각각 감수성, 상상력, 형상화 능력, 비평 능력으로서의 속성을 지닌다(문학과 문학교육연구소, 2001:37-38 참조). 그런데 이와 같은 속성은 창작 능력이 문학 이해 능력과 밀접한 관련을 지니듯이, 창작의 속성만이 아니라

감상의 속성에도 해당한다. 따라서 시 창작 체험을 관통하는 속성은 학습자의 감수성과 상상력 그리고 시적 표현 능력으로 볼 수 있으며[36], 이는 정동의 의식 및 현실화의 중요한 요소들이기도 하므로 앞서 언급한 정동 중심 시 창작 체험의 요소와 긴밀히 얽힐 필요가 있다.

이와 같은 관점에 따라 정동 중심의 시 창작 체험의 구도는 시 창작 체험에서 유발될 수 있는 정동을 강렬하게 감각하는 학습자의 감수성, 시 창작 과정을 따라가면서 만나는 다양한 타자들과의 관계를 통해 창조하는 변이 추동으로서의 상상력, 그리고 이러한 상상력이 담지하는 가능세계의 본질인 잠재적 다수성으로 인해 특수하게 형성되는 시적 언어로의 표현으로 구분하였다. 이에 따라 1) 학습자 감수성에 의한 시적 자극의 감각, 2) 변이 생성을 위한 시 창작 맥락 내 타자 인식, 3) 정동의 현실화를 위한 상상의 시적 언어화로 구체화된 정동 중심 시 창작 체험의 구도는 실제 학습자의 시 창작 체험 양상으로부터 파악된 특징들을 통해 보완 및 확정되었다.

1) 학습자 감수성에 의한 시적 자극의 감각

정동은 외부 자극의 강도에 의해 신체에 발생하는 정서적 동요로서 이를 감각할 수 있어야만 인지되고 일정한 변화를 향해 움직이게 된다. 예컨대, 학습자는 시로부터 수용한 강도 자극에 대해 긍정적으로 판단할 때, 정서적인 동요로서 ‘재미’, ‘흥미’, ‘공감’, ‘감동’ 등을 느끼는 것을 기준점으로 삼았다. 그리고 이것은 시를 적극적으로 읽고자 하는 학습자의 동기 유발 기제로 작용하였다. 이와 같이 시 텍스트에 대한 자극을 인식하는 정동 작용으로서의 학습자의 정서적 동요는 학습자가 시 텍스트의

36) 비평 능력은 자신의 글에 대한 자율적 조정 능력으로서 메타인지 능력으로 환언할 수 있는데, 메타인지는 사고 및 표현의 과정의 마지막에 작동하는 것이 아니라 전체 감상 및 표현의 과정 내에 순환을 만들어내는 요소이므로 정동 중심 시 창작 체험의 각각의 구도 속에서 어떻게 작용하는지를 살필 것이다.

자질인 의미의 애매성, 정서, 감각적 이미지, 미적 표현 중 무엇을 강도 자극으로 인식하느냐에 따라 그 양상이 다양했다. 따라서 정동 작용은 외부의 자극 중 무엇을 강렬하게 감지하느냐에 따라 잠재적 다수성을 지니고 있기에, 그것을 수용하는 신체의 개별성에 따라 다양하게 현실화된다. 이러한 외부 자극에 대한 개별적 민감성은 일찍이 창작자의 감수성으로 여겨져 왔다.

감수성이란 외부의 자극이나 인상을 수용하고 감상하는 성질이나 능력을 말한다. 즉 어떤 대상을 보고 느끼거나, 어떤 상황에 대하여 반응할 수 있는 개인적 능력이라고 할 수 있다. 이러한 정의에 기대어 문학교육에서 감수성은 학습자에게 대상으로 주어지는 문학 텍스트라는 언어 현상의 자극을 민감하게 인식하는 능력이자 '가치 있는 체험으로 문학을 향유하기 위한 기본 조건'으로 일컬어진다(우한용, 2007:142-143). 따라서 문학교육에서 학습자의 감수성은 문학 텍스트의 자극에 대해 가치 있는 체험을 할 수 있고, 가치 있는 체험을 문학적으로 형상화할 수 있는 능력을 뜻한다. 이때 가치 있는 체험이란 문학 텍스트를 통해 다양한 정서를 경험하고 타인을 이해하는 과정에서 학습자 경험의 확장 및 자기이해로 나아가는 문학작품과 학습자의 상호작용의 결과로 볼 수 있다(박윤우, 2007:325-326). 이러한 학습자의 감수성이 문학 능력으로 실현된다면 외부로부터 주어지는 자극을 수용하고 일정한 느낌을 생성하는 단계를 거쳐 생성된 느낌이 외부로 발현되는 결과로 이어진다(최원오, 2015:31). 그렇기 때문에 감수성은 작가의 능력으로 볼 수 있다.

이와 관련하여, 엘리엇(T. S. Elliot)은 시가 갖추어야 할 조건으로서 '감수성의 통합'을 언급하였다. 이는 그의 시론에서 17세기 이후의 영시에서 나타나는 '감수성의 분열'에 대한 비판인데, 이때 감수성의 분열이란 '사고'와 '느낌'의 분리를 가리킨다. 엘리엇에게 시란 '사고에 대한 직접적이고 감각적인 이해' 혹은 '느낌으로 사고의 재창조'를 보여주어야 하는데, 17세기 이후 영시는 그러한 언어를 구사하지 못했다는 것이 엘리엇의 판단이었다. 그가 지적한 문제는 시의 언어가 '구체성'과 '직접성'을 상실하였다는 점이었다. 예컨대, 백석의 '여승'에서 여인의 울음이 연

상시킨 인식의 대상인 '가을밤' 이미지와 화자의 의식이 동일시되는 순간이 서술의 초점이 되는 언어가 바로 '사고와 감각의 융합'을 드러내는 '육화된' 표현인 것이다. 따라서 시의 객관적 상관물을 대표적 예로 들 수 있다(이문재, 2005:227). 그렇다면 엘리엇이 말하는 감수성의 통합이란 대상에 대한 느낌을 가장 밀접한 이미지를 통해 표현하는 사고력이라고 볼 수 있으며, 이는 다마지오가 말한 느낌으로서의 심상 개념과 유사하다. 즉 감각의 미적 형상화라는 말로 작가적 감수성을 풀어낼 수 있을 것이다. 그렇다면 감수성에 있어 감각과 미(美)는 어떠한 역할을 하는지 정동 개념과 연관지어 살펴보고자 한다.

정동은 강렬한 감각으로 체험된다. 그리고 그 강렬한 감각에 의한 정서적인 반응을 형성하게 하고 그에 따라 행동하게 한다. 정동에 의해 신체는 일정하게 정향되어 자율적으로 변화하게 되는 것이다. 이를 시적 체험에 적용하자면, 학습자는 어떤 시 텍스트에 대해 강렬한 감각을 느끼게 되면 그것에 의하여 그 시 텍스트를 체험하는 일정한 방향을 지정하고 그것으로부터 도출되는 가능세계로서의 가상계를 구성해 나간다. 특히 시 텍스트에 대한 강렬한 감각은 학습자의 정서를 환기하여 일정한 심적 이미지를 형성하게 한다. 이러한 시 텍스트의 수용 과정은 시 텍스트에게서 받은 강도로부터 의미를 구성할 수 있는 동력을 얻고, 그것을 구체적으로 의식화하는 과정에서는 학습자의 능동적 상상 행위가 이루어진다는 점에서 상호주체적인 변이를 형성하게 된다. 따라서 시 창작 체험에서의 정동은 감각에 의해 추동된다. 그런데 여기서 중요한 지점은 시는 문자 언어를 매개로 하여 학습자와 만나기 때문에 문자 언어 예술에 대한 학습자의 감각 형성이 어떠한 요인으로 인하여 촉발되는지를 확인할 필요가 있다는 것이다. 일반적으로 학습자는 시 텍스트의 전체 내용에 대해 구체적으로 의식하기보다는 자신의 개성적 도식에 부합하는 요소를 강렬한 자극으로 감각하기 때문이다(윤여탁, 1999). 그렇다면 감각은 어떻게 발생하고 의식화되는지 먼저 살펴보자.

아리스토텔레스는 인간에게 본질적인 영혼의 능력 중 하나로 감각 능력을 제시하면서, 감각 능력은 감각 대상, 감각 작용과 유기적으로 연관

된 것으로 설명하였다. 그에게 감각으로 번역되는 'aisthēsis(아이스테시스)'는 영어의 'sensation'과 'perception'의 의미를 모두 가지고 있다. 따라서 아리스토텔레스에게 감각은 감각과 지각의 의미를 포괄하는 용어인 것이다. 이는 인간에게 감각 현상은 외부로부터의 감각 대상과 내부로부터의 감각 의식이 명확히 분별되기 어려운 긴밀한 연관 관계에 있음을 짐작케 한다.[37] 정동이 신체와 정신의 불가분성과 관련된 것과도 유사하다. 그런데 흥미로운 지점은 그리스어 '아이스테시스'는 '심미성(aesthetic, 審美性)'이라는 용어의 기원이기도 하다는 것이다. 앞서 살펴보았듯, '아이스테시스'는 감각적 인상을 뜻하기 때문에 감각 지각의 현상을 지칭하고 있으나, 이와 같은 감각 작용은 심미적 체험과 서로 다른 영역을 취하고 있지 않다는 것을 어원적으로도 유추할 수 있다.[38] 더 구체적으로 보자면, 심미성이라는 요소를 논의해 온 연구사를 통해 확인할 수 있을 것이다.

심미성에 대한 시 교육 담론은 학습자의 주관적인 느낌이나 반응을 강조하여 상상이나 정서 체험을 중요하게 구체화하고자 하는 연구가 중점적으로 진행되어 왔다. 이와 더불어 윤리적 가치 인식이나 이에 대한 내면화라는 교육적 목표를 위하여 학습자의 정의적 체험을 중시하는 과정에서 다루어지는 심미성 혹은 예술 담론의 일부로서 장르적 형식의 미적 효과를 중심으로 다루는 심미성의 논의도 이어져 왔다(김민재, 2021: 30-36). 즉 수용자로서 학습자가 시에 대해 형성할 수 있는 정의(情意)적 체험의 중요성을 구체화하기 위하여 감각, 정서, 윤리 그리고 심미성의 논의가 이어져 왔다는 것을 확인할 수 있으며, 정의적인 차원이라는 점에서 이들이 논의한 영역 간 겹침을 피할 수 없을 것이다.

---

37) 현대의 지각심리학에서 감각 경험 이전의 정보들을 '감각'으로 감각 경험에 의해 의식된 것을 '지각'으로 나누어보기도 하지만, 이러한 구분은 이론적으로는 가능할지라도 실제 일상의 감각 경험에서 이러한 구분이 지니는 효용성은 미진하다(박주형, 2021:22-23).

38) 김민재(2021)의 논의에서도 심미성을 재개념화하는 과정에서 아름다움의 차원이 기본적으로 감각적 차원을 토대로 한다는 점을 논구하였으며, 따라서 심미적 체험을 위해서는 지각 대상에 대한 감각적 인식이 요구된다고 보았다.

따라서 감각적 기호로 이루어진 시 텍스트를 수용하고 생산하는 데 있어 작용하는 정동은 감각적 요소이자 미적 요소에 의한 작동의 혼합체라고 할 수 있다. 시 텍스트가 세계에 대한 심리적 거리 두기를 통해 획득한 미적 인식을 감각적으로 형상화한 것이라는 점(오규원, 1991 참조)에서도 그러하며, 예술 기호로서의 시 텍스트는 이와 같은 인식과 체험을 독자로서의 학습자가 경험하게 한다는 점[39]에서 그러하다. 그렇다면 시 창작 체험에서 학습자의 감수성은 시를 수용하고 창작하는 과정에 있어 시적 체험을 할 수 있도록 감각적·미적 자극을 느낄 수 있는 능력이자 상태이며, 이러한 상태는 학습자의 개성에 따라 시 텍스트의 자극에 따라 다양하다. 앞서 살펴보았듯이, 시 텍스트가 유발하는 긍정적인 정서적 동요는 그것이 촉발된 지점이 시의 정서인지 아니면 참신한 표현인지, 의미의 모호성인지에 따라 다양하고 결국 감수성이란 학습자의 고유성으로 어떤 지점을 인상 깊게 느끼느냐에 달려 있기 때문이다. 그리고 이러한 감수성이 구체적인 체험으로 형성되는 것은 학습자의 창조적 사유 능력, 즉 상상력에 의해 가능해지므로 정동 작용이라 할 수 있다.

이와 관련해서, 아도르노(T. W. Adorno)는 대상이 자신을 넘어서 표시하는 순간을 '형상(appearance)'이라고 칭하며, 어떠한 (상황이나 정서를 포함한) 대상을 있는 것 이상의 존재로 볼 수 있는 감수성을 지닌 시인은 '실제성(reality)'에서 '비실제성(unreality)'을 형상화할 수 있어야 한다고 보았다. 아울러, 워즈워스(W. Wordsworth)는 이러한 힘을 '상상력'에서 찾고 시를 쓴다는 것은 "감각이 기억과 함께 작용하여 창조와 인식의 합일"을 이루는 것이라고 하였다(김성중, 2006:13-21). 이러한 논의들을 종합하면, 정동 작용을 일으키는 학습자의 감수성은 자극을 의식하고 이를 기억을 통해 신체화하여 자발적이고 창조적으로 형상화할 수 있는 능력으로서 학습자 신체의 욕망이라고 볼 수 있다. 이는 감수성이 정동의 의식화를 위한 역량으로써, 상상력과 밀접한 연관이 있다는 점에서 논증된다.

---

39) 예술 기호가 불러일으키는 만남은 가능세계를 감상자의 신체에서 불러내는 것으로서 예술가가 예술작품을 생산할 때 담았던 가능세계와 비슷한 효과로서 체험하게 한다(성기현, 2017 참조).

관련하여 칸트의 논의를 살펴보자면, 칸트에게 상상력이란 대상이 현전하지 않아도 그 대상을 직관 속에서 표상하는 능력이자, 감각기관에 의해 포착된 잡다한 것들을 하나의 형상(Bild)으로 모으는 능력이다. 이 상상력은 도식(Schema)으로서 작용한다. 따라서 칸트의 순수종합은 감각기관이 잡다한 것들을 지각하면 상상력을 통해 종합하여 지성의 차원에서 통일된 개념을 얻는 과정으로서, 지성의 차원이 감각과 상상의 차원보다 우위에 있음을 증언하고자 한 의도였다. 하지만 이러한 과정은 지성의 차원이 감각의 차원에 토대를 두고 있으며 상상의 차원을 통해서야만 의식화될 수 있음을 증명하기도 한다[40]. 이와 같이 상상이 감성과 지성을 연결하는 작용이라는 점에서, 상상의 사유는 감각된 자극, 즉 의미화된 수용으로서의 일종의 변용(affectio)으로 볼 수 있다. 그리고 그러한 점에서 학습자의 감수성과 정동은 밀접한 연관을 지닌다.

따라서 시 텍스트가 지니는 강렬한 자극으로서의 강도는 학습자의 감수성에 의하여 의식의 차원으로 인식되는데, 이 정동 작용은 시 텍스트와 학습자의 관계에서 상호주체적으로 새로이 구성되는 상상을 거친다고 볼 수 있다. 그리고 상상이라는 의식을 펼치는 과정에 토양이 되며 나아가는 방향이 되는 것이 바로 학습자의 경험 맥락인 것이다. 따라서 시 텍스트에서 이미지, 정서, 분위기 등을 내포한 감각적 언어는 학습자의 일정한 맥락을 신체에 재생케 했을 때 강도로 감각되어 상상으로 의식화되며, 이러한 상상[41]은 주체의 맥락과 외부 자극의 소통으로 이루어진다

---

40) 칸트는 한 개념이 보편적인 도상(이미지)에서 개별적인 표상으로 수렴되는, 즉 “개념에게 그것의 도상을 제공하는” 작용방식이 상상력의 도식이라고 보았다(Kant, 1781:380). 이러한 칸트의 논의는 “도식 내지 상상력이란 개념의 우위를 증언하는 것”이라는 논증으로 작동하지만 “실제로 거기에서 작동하는 것은 도식을 지탱하는 도상 곧 이미지의 힘”이라는 점을 간과할 수 없다(권혁웅, 2018:162).

41) 상상력에 대한 교육적 논의에서도 이러한 소통을 인식하는 대목을 다음과 같이 찾아볼 수 있다. “주체의 주도적인 의식 작용인 상상은 지각적 재생의 상상으로 시작된다. 주체는 자신이 ‘지금’ 읽고 있는 텍스트를 상상하는데, 이때 주체의 지각은 어떤 주관적 현상들을 관통하며 어떤 감각들에 대한 해석을 수반한다. 이로부터 재생된 상상력은 주체의 개인적 역사의 조망을 통해 나타난 것으로 소통을 통해 주체의 감각적인 형성에 관련한 성찰에 연관되기 시작하는 것이다”(손예희, 2020:408).

는 점에서 정동적인 문제의식이다.

그런데 시 텍스트의 강도는 시어의 의미적 자질에서만 감각되는 것이 아니라 형식적 자질에서도 감각된다. 앞서 살펴본 심미성의 연구사 중 마지막 분류였던, 예술 담론의 일부로서 장르의 형식의 미적 효과를 중심으로 살펴보는 시 텍스트의 심미성은 전통적인 관습으로서 장르의 형식미를 학습한다기보다는 학습자가 체험할 수 있는 시의 형식에 대한 교육적 고려를 논의의 방향으로 잡고 있다(이은홍, 2018; 박주형, 2021). 즉 시의 형식적 자질은 지각 대상으로서, 학습자가 감각적으로 체험할 수 있으며 이는 일종의 학습자의 미적 판단을 경유하게 된다. 본고 역시 학습자가 강도로 감각하는 형식적 자질을 시 텍스트의 내용적 자질과 함께 살펴볼 것이며, 이는 형식에 대한 학습자의 능동적인 반응이자 적극적인 판단으로서 감각과 미적 체험을 아우르는 정동의 역할이라 볼 수 있다.

아울러 이러한 감수성은 창작의 국면에서는 시 창작을 위한 소재를 발견하고 이를 주제화하는 능력에 해당한다. 시 창작을 위한 문제제기적 관점은 문제제기적 시적 대상을 발견하는 데서 출발하기 때문이다. 이를 사물에 대한 감수성과 사태에 대한 민감성이라고 볼 수 있다(문학과문학교육연구소, 2001:37). 따라서 정동적 사유는 문제제기적 시적 대상을 발견하는 학습자의 감수성이며 이는 창작의 소재가 된다. 그렇다면 창작의 소재가 시로 구체화되는 상상의 가능세계는 어떻게 구성되는지, 즉 시 창작 과정을 추체험하는 학습자는 무엇을 정동적으로 인식하는지를 다음 항에서 살펴보겠다.

2) 변이 생성을 위한 시 창작 맥락 내 타자 인식

시는 언어를 통해 이미지를 실현하며 정서와 분위기를 자아내는 텍스트이다. 그런데 이미지와 정서 및 분위기란 고정적인 형태라기보다는 변동적인 범주로 구성되는 현상이다. 따라서 시 텍스트의 이미지와 정서 및 분위기는 ‘시 텍스트의 것’으로 수용되기보다는 학습자에게 ‘감각된 것’으로서 새롭게 구성되는 맥락이 존재한다[42]. 주체의 지각은 개인의 신

체에 영향을 주는 일정한 감각에 대한 해석을 수반하기 때문이다. 그 과정에서 독자는 작품에서 지각한 대상을 처리하기 위해 기존의 경험을 환기하여 자신의 기억 속에 파지되어 있었던 이미지를 인출한다. 따라서 시 텍스트로부터 얻은 감각 이미지는 선행 지식으로서의 기억 속의 이미지와의 유사성과 인접성을 발견하는 사고 과정을 도출한다. 이러한 사고 과정은 의식의 차원에서 자신의 맥락을 기반으로 하여 외부로부터의 자극을 감각하는 주체에게서 일종의 연상작용으로 나타난다[43]. 이것이 상상이다.

그런데 창작을 위한 창조적 사유를 구체화하는 구성적 능력인 상상력은 대상을 재구성하는 능력에 해당한다. 시 창작을 위한 창조적 사유는 일상적 대상을 새로이 깨닫고 이를 언어의 규범성으로부터 벗어난 예술 기호로 생산하는 일련의 과정이기 때문이다. 즉 상상력은 변형의 의지와 유사하며 새로운 맥락을 구성한다는 점에서, 정동 작용이 변이를 도출하는 것과 일맥상통한다.

변이는 정동 작용에 의해 현실화되는 상태로서 생성되는데 변화를 전제로 한 일종의 '되기'로서 여겨진다. 되기는 본질적으로 자신의 기존 상태를 깨뜨리고 대상에 인접해 가는 과정에서 도달하는 상호 간의 상호가 아닌 상태이다. 들뢰즈와 과타리는 이 되기를 설명할 때에 종(種)의 폐쇄성과 위계를 넘어서는 생성을 언급한다.[44] 따라서 이러한 변이는 두 신체의 환경세계가 부분적으로 겹쳐지는 일이기도 하다. 그 과정에서 정동이 하나의 신체에서 다른 신체로 전염되기도 하고, 두 신체 모두 가지고

---

42) 시에서의 이미지는 감각을 의미화의 통로로 사용하며 그렇기 때문에 이미지로 표상된 모든 것은 감각을 통해 수용되는 것이다(권혁웅, 2018:160).

43) 바슐라르는 상상력 발현의 방향성들을 '문화 콤플렉스(complex de culture)'라고 표현했다(Bachelard, 1979/1993:73). 따라서 시 텍스트에 대한 학습자의 상상력은 의식의 차원에서 상상하는 주체에게 고착화된 문화의 영향력을 우선적인 매개항으로 사용하기 때문에 학습자의 문화 경험 맥락과 붙어 있다.

44) 들뢰즈와 과타리의 예를 인용하자면, 난꽃과 말벌의 사이에서 일어나는 이중의 생성을 들 수 있는데, 우선 난꽃의 꽃술은 숫말벌을 유인하기 위해 암말벌의 모습을 닮아가는 말벌-되기를 행하고, 말벌은 난꽃 사이를 오가며 꽃가루를 퍼뜨리는 난꽃의 재생산 기관이 된다는 것이다(Deleuze & Guattari, 1980:17).

있지 않은 낯선 정동이 발생하기도 한다(이찬웅, 2018:277). 그렇기 때문에 변이를 생성하기 위해서는 일단 기존의 상태를 벗어날 수 있는 만남의 대상이 필요하다. 그렇다면 시 창작 체험의 과정이 정동 작용이라면, 그 과정에서 학습자가 만나는 대상이 무엇인지 살펴볼 필요가 있다.

시 읽기 및 창작 활동의 과정에서 학습자가 마주하게 되는 또 하나의 신체는 우선 시 텍스트이다. 그런데 이 시 텍스트는 창작의 과정에서 보면 시인의 상상력이 만들어낸 가상세계이다. 따라서 예술 기호로서의 시 텍스트와 그것이 형상화하는 가상세계를 만들어낸 시인이 일차적인 만남의 대상이 될 것이다. 그리고 창작을 하는 학습자는 시 텍스트의 가상세계에 대한 또다른 가상세계를 창조하게 되면서 예기치 못한 생성을 겪게 되는데, 따라서 들뢰즈는 “글쓰기는 하나의 생성”(Deleuze & Guattari, 1980:293)이라고 보았다. 이때 창작의 정동 작용이 무엇을 만나 학습자 스스로의 신체로부터 어떻게 이탈하는지를 좀 더 구체화하기 위해, ‘되기’를 다시 살펴보자.

앞서 언급했듯이, 정동은 최소한 두 개의 신체가 각자 자신의 정서 상태로부터 벗어나는 상황을 가리키며, 이러한 관계는 자기 변이이자 상호 변이로서 되기라는 행동을 통해 가능해진다. 되기의 관계는 상호 영향에 의한 변이이므로 유사성을 띄게 되는데, 이때의 유사성은 양자의 인접성에 귀결되는 생성된 유사성으로 본다(김혜진, 2020a:142). 예컨대, 배우가 극 중 캐릭터를 연기하는 모습에서 발생하는 식별 불가능성은 본래부터 배우와 캐릭터가 유사했던 것이 아니라 지속적인 되기의 관계맺음 속에서 구성된 창발적인 결과물인 것이다. 이를 시 텍스트에 대한 학습자의 되기로서 시 창작의 국면에 적용한다면, 시 텍스트의 기호 중 자극으로 감각한 바에 대하여 창작의 과정에서 어떻게 변화시키는지 또는 시 텍스트에 형상화된 가능세계를 학습자가 어떠한 시적 언어로 차별화하는지와 같은 양상으로 파악할 수 있을 것이다. 즉 되기란 서로 닮아가는 것이 아니라 인접한 두 대상이 정서적 움직임인 정동을 감각하여 새로움을 만들어내는 생성의 과정인 것이다. 따라서 들뢰즈의 되기 개념은 창조적 생산을 가능케 하는 표현 능력을 이끌 수 있다.

이러한 되기로서의 타자화의 사유는 시적 사유이기도 하다. 워즈워스(W. Wordsworth)는 시에서 앎의 형성과 쾌감의 발생이 불가분의 관계에 있고 그 같은 관계의 바탕에 공감의 원리가 놓여 있다고 보았다. 여기서 공감은 '숙고'라는 인지적 과정을 거치는데, 워즈워스가 언급하는 숙고는 자기동일성으로부터 벗어나 타자에 대한 개방성을 확대하는 과정이다(김재오, 2012:30). 이는 미셸 콜로(M. Collot)가 시를 쓸 때 가장 중요한 단계로 창작 주체의 '타자화'를 언급하는 관점과 일맥상통한다(Collot, 2003:193-194). 즉 시 창작 체험은 학습자가 자신의 맥락을 거리두기를 통해 체험하는 과정으로서 생성된 변이인 창작시는 학습자의 맥락이 차별화'된' 언어의 결과물인 것이다. 따라서 시 창작 체험의 정동작용의 결과물인 창작시는 기존 시 텍스트의 신체나 학습자의 신체와는 다른 창조적 사유의 결과물로 기호화된 것이다.

그렇다면 창작의 국면에서 학습자가 마주하는 신체는 다시 시 텍스트 그 자체와 시인의 가능세계 그리고 창작자로서의 자기 자신일 것이다. 따라서 시 창작 체험에서 이 만남의 대상, 즉 타자는 다채로운 층위로 존재한다. 학습자의 가능세계를 생성하는 관계로 먼저 시 텍스트와 독자로서의 학습자의 만남이 있다. 이때 시 텍스트의 신체를 구성하는 요소들 즉 작가, 화자, 시적 대상 등과 독자의 신체 맥락 즉 경험, 문학 지식, 취향(혹은 이데올로기) 등이 서로를 타자로 만나게 된다. 이 관계에서의 타자화는 시 텍스트의 자극이 학습자의 신체 맥락에 감각되는 변이 양상으로 나타난다. 예컨대, 학습자가 윤동주의 <자화상>에서 '사나이'로 타자화된 시적 대상과 정서를 강도로서 감각하여 창조적 사유를 전개하거나, 유치환의 <그리움>에서 '그리움'이라는 정서를 학습자의 신체로 체험하여 변이된 상태를 언어화하는 양상이 그것이다.

다음으로 생산의 국면에서 시 텍스트와 창작자로서의 학습자의 만남이 있다. 이때는 시 텍스트의 신체가 창작자의 신체 맥락 즉 창작 의도, 주제, 예상 독자 등을 타자로 만나 재창조된다. 대표적으로 시 텍스트가 형상화한 주제가 새로운 시적 언어로 창작되는 경우나 시 텍스트에서 중심적인 시적 대상이 새로운 맥락 속에서 기능하는 창작시가 생성되는 것이

여기에 해당한다. 이러한 타자와의 만남은 정동 작용이 그러하듯이 서로가 낯설기 때문에 스스로를 낯설게 보게 한다. 감상에서 시 텍스트의 요소가 독자의 맥락에 따라 다채로워지고, 창작에서 시인(으로서의 학습자)의 경험이 정서적 거리 두기를 통해 낯선 언어로 형상화되는 이유가 바로 여기에 있다.[45] 따라서 시 창작 체험 전반에 걸친 타자 인식은 상호간의 변화를 통해 변이를 생성하는 동력이 된다. 특히 학습자가 창작자의 위치에 설 때 중요한 타자로 마주하는 대상이 바로 독자이다. 문학이란 장르적 진술 언어의 차이를 제외하고는 인간의 삶과 경험과 생각을 타인[46]에게 전달하고자 하는 목적을 지니고 있다는 점에서 유사성을 지닌다. 따라서 시 창작은 대화 활동이라고 볼 수 있다. 여기서 바흐친의 대화 이론에서 도출된 '말'의 개념을 확인할 필요가 있다.

바흐친은 언어가 지니는 사회문화적 성격을 강조하는 대화이론을 통해 크리스테바의 '상호텍스트성'이 탄생하는 데 큰 영향을 미친 인물로서, 그 연계에서도 짐작할 수 있듯이 담론으로서의 말이 지니는 특성과 기호로서의 언어가 지니는 본질 간의 관계를 통해 모든 언어를 텍스트로서 살펴본 학자이다. 즉 모든 언어는 '이미 말해진 것'으로서 의도적 의미를 지니고 있으나, 그 의미는 지속되면서 하나의 의도가 아닌 수많은 의도들과 관계를 맺게 되고 그 과정에서 하나의 의미는 수많은 의미들과 타자적 관계에 놓이게 된다는 것이다. 따라서 말의 의미는 대화로서 존재하는데, 이러한 대화는 상이한 사회적 관계들 사이에서 상호작용으로서 수행되기 때문에 결국 의미는 '대답하는 이해'이자 말의 형성에 참여하는 '능동적 이해'인 것이다.[47] 즉 모든 의미는 대화를 통해 형성되며 이는

---

45) 시작(詩作)의 출발은 시적 대상에 대해 미적 감각을 통해 정서적으로 인식하는 것인데, 이때 미적 감각을 "대상에 대한 심리적 거리로부터 추출한 근거"를 지닌 '미적 태도(aesthetic attitude)'라고 칭하거나 '무관심적 주목(disinterested attention)'이라고 칭하는 것은 바로 이런 낯설게 하기의 관점을 드러내 주는 것이다(오규원, 1991:40 참조).

46) 여기서 다른 사람이란 반드시 타자를 지칭하는 것만은 아니다. '내적 대화'의 형태로 드러나는 자신과의 소통 역시 중요한 한 요소로 다루어져야만 한다(문학과문학교육연구소, 2001:129).

47) 바흐친의 대화이론에서 타자의 말과 나의 말은 말 속에서 만나게 되므로 근본적으로 대화적이며, 말은 이러한 대화 속에서 탄생하므로 '살아 있'게 된

언제나 지속적으로 갱신된다고 볼 수 있다.

이러한 발상은 모든 텍스트는 두 층위의 독자를 향해 있다는 것인데, 하나는 현재 텍스트를 읽을 미래의 독자이며, 다른 하나는 현재의 텍스트가 응답하고 있는 선행 텍스트이다(이재기, 2018:183). 따라서 본고에서 의도한 시 창작 활동은 선행 텍스트인 시에 대한 응답으로서 구성된 의미를 현재의 텍스트로 창조하는 동시에, 현재의 텍스트로서 창작시를 읽을 미래의 독자와 대화하여 의미와 형식을 구성하는 체험이라고 할 수 있다. 이와 같이 능동적인 의미 구성으로서 '대답하는 이해'는 화자로서의 학습자가 적극적으로 응답하는 주체로서 존재하기 때문에 주체적 역할을 부각하기 위한 개념이라고 볼 수 있다. 그리고 이러한 이해는 독자에 따라 특수하고 개별적인 것이기 때문에 텍스트의 의미는 언제나 창조적이다. 바흐친은 이러한 창조성에 대해 다중 청중에서 나타나는 '정동의지적 어조'(Bachtin, 1920)라는 개념을 활용하는데, 모든 실제 독자는 반복 불가능하고 대체 불가능한 고유성을 지니며 그렇기 때문에 실제 응답은 항상 이질적이고 정동 의지적이라는 것이다. 기본적으로 바흐친은 말의 개별적 생산성에 기여하는 무의식을 '일상의 이데올로기'라고 보았는데, 이 '일상의 이데올로기'는 민감하고 가변적인 것으로서 고정적 거대 담론에 대항하는 다수의 소수 담론에 대항 긍정이라고 판단된다.[48] 이는 정동이 잠재성이라는 개념을 통해 무의식에 존재하는 미세 지각의 다수성을 중심으로 고정관념으로서의 거대 담론을 허물고 정서적 관계에 의해 생성되는 창조적 사유를 긍정한 것과 일맥상통한다.

따라서 바흐친의 대화주의에서도, 정동 이론에서도 중요한 것은 의미는 고정적인 것이 아니라 적극적으로 창조되는 것으로서 그 과정에는 상

다. 즉 바흐친에게 말은 문맥이 되는데, 모든 말은 다양한 사회적 이데올로기적 의도들이 수많은 텍스트들의 문맥적 관계와 의미들로 말 속에서 대화하기 때문이다(박건용, 2004:327). 따라서 "모든 이해는 각 텍스트의 다른 텍스트들과의 관련지음이며 새로운 문맥 속에서의 의미변화"(Bachtin, 1979:352)라는 점에서 정동적 의미와 유사하다.

48) "무의식을 의식성의 범주로 소환하고 의식의 언어로 번역할 때 생겨나는 왜곡을 저지하는 (중략) 억압을 사회적인 것으로부터 절연시킴으로써 개인의 차원에 묶어두는 데 대해 저항하고, 사회적 역동성의 진정한 힘으로서 무의식을 긍정하고 복권하는 데 이 전략의 목표가 있다."(최진석, 2009:279)

호 소통과 조정의 역동적 관계가 필수적이라는 점이다. 특히 바흐친의 대화주의는 정동적 사유가 단순히 개인에게서 일어나는 것이 아니라 다양한 발화 주체들 사이의 사회적 상호작용으로서 존재한다는 것을 확인케 한다. 따라서 정동의 의식으로서 상상의 사유도 궁극적으로는 대화를 통해 고립된 개별성의 영역에서 벗어나 상호 소통과 조정의 역동적 관계를 형성하는 데로 나아가야 한다. 이 관계는 학습자가 대상 시 텍스트를 활성화된 구체적 담론으로 파악하고 담론이 행해지는 대화 공동체에서 발화의 욕망을 표출하는 비평 주체로서의 자신을 인식할 때 가능해지며, 시 텍스트와의 관계를 통해 자신의 신체가 흔들릴 때 유발되는 발전적인 창조적 사유는 시적 상상력을 통해 새로운 가능세계를 형상화한다. 그렇기 때문에, 대화적 관계를 형성할 수 있는 다양한 타자에 대한 학습자의 인식은 상호주체적 변이로서의 의미를 생성할 수 있는 중요한 단계가 된다.

따라서 본 연구는 시 텍스트에 대한 감상과 창작의 일련의 연속적 활동이 학습자가 시 텍스트와 적극적인 대화를 할 수 있는 요인이라고 판단하였고, 이러한 대화를 위한 타자 인식은 정동 작용을 위한 관계를 형성한다는 점에서 유의미하다고 보았다.[49] 이에 대하여, 3장에서 시 창작 체험 전반에 걸친 이러한 타자 인식이 정동 작용의 활성화를 이끄는 학습자 양상들을 통해 유의미한 지점을 분석하겠다.

3) 정동의 현실화를 위한 상상의 시적 언어화

정동은 무의식의 차원에 존재하는 잠재성으로서 유동하는 다수성의 체계에 의해서 존재한다. 따라서 정동에의 주목은 모든 존재는 다수성을 내재하고 있으므로 모든 의미 역시 고정적인 것이 아니라는 점에서 기존의 권위적 담론에 의하여 소수 담론으로 평가 절하되던 서발턴적 목소리에 대한 복권으로 여겨진다. 그런데 이 정동은 본질적으로 전인격적이며

49) 특히 본고는 독자로서의 학습자가 비평 공동체를 인식하고, 시인으로서의 학습자가 자신의 창작시의 독자를 인식할 수 있도록 교실 내 대화 공동체를 운영하여 정동 작용의 활성화를 위한 분위기를 형성하고자 하였다.

비언어적인 존재이므로 이것이 현실화되는 방법에 대한 고민이 필요하다. 본고는 그 방법을 학습자 감수성에 의한 시적 자극의 감각과 시 창작 맥락 내에서의 타자 인식을 통한 변이 생성이라고 보았다. 이는 정동이 신체들의 사이에서 감각되는 영향의 주고받음으로서 정서를 유발한다는 점과 이러한 강렬한 관계를 통해 무언가 되기로서 변이가 생성되기 위해서는 둘 이상의 신체가 상호작용의 범위 내에 속해야 한다는 점에서 도출되었다. 그리고 이러한 방법을 포괄하는 학습자의 창조적 사유는 상상으로 구체화될 수 있었다.

그런데 문제는 정동이 본질적으로 사회언어적인 체계로 형상화될 수 없다는 점이다. 정동은 인식된 상태로서의 정서와 이러한 지점에서 구분된다. 따라서 정동의 본질적인 측면에 비추었을 때 정동 작용으로 생성된 결과물은 사회적 언어 체계에 속할 수 없으며 감각 기호로서 정서적 가능세계를 형상화해야 한다. 이러한 점에서 시 창작은 시를 학습자가 일상적 관점으로 이해하는 것으로부터 벗어나 '관념화된 감각'으로서 혹은 '형식화된 감정'으로서 존재할 수 있도록 해 준다.[50] 따라서 시를 창작하는 행위는 시인이 감각적·정서적 인식을 통해 깨달은 대상의 본질을 예술 작품으로서 기호화하는 것이다. 이러한 현상은 정동 이론에서 예술 기호의 체계야말로 정동을 내재한 현실태라고 보는 것과 일치한다. 즉 정동은 예술 작품인 시로서 형상화될 때에 관념화되고 형식화되어 작품 내 구조에서 잠재성으로 존재하게 된다. 그렇다면 시 창작을 위한 창조적 사고 방식, 즉 상상을 통한 시적 언어화가 정동이 현실화될 수 있는 비현실적 사유 방식이라고 말할 수 있는 이유를 좀 더 구체적으로 살펴보자.

일단 시 창작의 창조적 사유는 허구 개념의 도입으로 가능해진다. 기본적으로 문학은 허구 세계를 형상화한 것이다. 따라서 허구적 언어로 이루어진 세계 속에서는 삶의 존재 조건인 현실태나 그 현실을 규제하는

---

50) 시적 표현은 장식적 지각이 아니라 감각적 지각으로서 형상화되는데, 이는 사물의 본질을 드러내는 데에 그 목표가 있기 때문이다. 따라서 이러한 감각화된 인식은 '관념화된 감각(ideated sensation)'이자 '형식화된 감정'으로서 예술적 표현 속에 살아있는 객관화된 사고이다.(오규원, 1991:54-55 참조)

이념태를 훨씬 벗어나 가능세계를 그 극대치까지 형상화해 낼 수 있다(우한용, 1997:29). 일상의 사실 세계를 대상으로 하여 작가의 정서적 맥락에 의한 사유를 창조적 언어로 형상화한 허구 세계는 일상에선 낯선 언어를 통해 서로 다른 사실 세계와 허구 세계를 통합한다. 이를 문학이 지니는 상대적 자율성이라고 말할 수 있는데, 따라서 시 창작은 허구성으로 인해 자율성을 담보받고 이러한 자율성은 내적 논리를 느슨하게 해준다. 따라서 시를 구조화하는 논리는 '내재적 요소의 어울림에 의한 긴장'(오규원, 1991:44)으로서 형상화될 뿐이다. 따라서 시적 언어는 본질적으로 비유와 상징, 알레고리, 이미지 등 고정적인 의미를 가지지 않는 표현에 의해 형상화되며, 이러한 예술 기호의 체계야말로 정동을 내재한 현실태인 것이다. 그렇다면 이러한 정동에 기반한 창조적 사유는 어떠한 시적 언어를 통해서 현실화될 수 있는지를 상상력과 관련한 논의를 통해 살펴보겠다.

자연과 현실 세계에 안주하지 않고 대상에서 촉발된 즉자적 인식을 개인의 순수한 의지에 의해 정신적 경험(정정순, 2000)으로 변형시킨다는 점에서 상상력은 역동적인 속성을 지니고 있다. 특히 시 문학은 기호의 다가성(多價性)을 본격적으로 추구하는 장르이자 의미의 애매성을 통해 예술 기호의 가능세계를 확장하고자 하는 텍스트이기에, 상상이라는 사고가 향유 과정에 있어 필수적인 능력이 될 것이다. 이러한 상상력(Imagination)은 어원적으로 라틴어 이마고(Imago)에서 비롯되었는데, 이마고는 심상(Image) 또는 표상(Representation)을 의미하며 본질적으로 인간이 눈으로 볼 수 없는 비가시적 세계를 눈으로 볼 수 있는 가시화된 형상으로 유도하는 기능을 지닌다(이정금, 2017; 유희영, 2016). 따라서 상상력은 어원적으로 비가시적 세계를 가시화한다는 점에서 창조적 형상화 능력이라고 볼 수 있기에, 이미지와 밀접한 연관을 지님을 확인할 수 있다. 다시 말해, 상상력은 단순히 어떠한 것을 겉으로 드러나도록 표상하는 차원을 넘어서는 창조적 이미지를 이상적 목표로 삼을 수 있는 사유이다. 그렇기 때문에 상상력은 인지적 사고와 밀접한 연관이 있음에도 불구하고, 칸트가 상상력을 지성, 이성, 판단력과 같은 상위의 인식능력

에 포함되지 않는 것으로 규정하는 것과 같은 흐름에서 상상력은 오랫동안 사유의 보조적 역할로 취급되었다.[51]

이러한 상상력은 바슐라르(G. Bachelard)에 의해 적극적으로 복권된다. 바슐라르는 상상력에 대한 코페르니쿠스적 전환이 이룬 학자로 평가받는데, 그는 상상력이 인간에게 인식 범주의 확장을 가져다 주고 전체를 직관하며 운동을 파악하는 능력으로서의 완전하고 역동적인 이미지라고 보았다(Bachelard, 1943:132). 따라서 바슐라르는 플라톤이나 칸트와는 다르게 상상력을 지성과 이성의 영역과 별개의 것이 아니라 감성과 이성을 아우르는 인식으로 본 것이다. 또한 바슐라르는 상상력을 단순히 모방의 차원을 넘어선 창조의 차원으로 확장하고자 하였다. 즉 상상력을 주어진 것들의 재생산이 아니라 새로운 것의 창조를 이끌어 내는 힘으로 보고자 한 것이다(유경훈, 2009:621). 이와 같이 창조를 가능케 하는 힘으로 상상력을 파악하려는 지향점에서의 상상력은 정동적 사유와 유사점을 지닌다.

아울러, 시 교육에서의 상상력에 대한 관점은 감각적 이미지의 심리적 형상화 능력이라는 정의에서 더 나아가, 개인의 의식에서 감각된 대상을 새롭게 형성하는 조형력(esemplastic power)로 파악된다. 대상을 통해 파악된 이질적이고 적대적인 요소들을 일정한 범주에 적응시킴으로써 통일하는 형상적 종합(synthesis speciosa)(Kant, 2006)뿐만 아니라, 새로운 국면으로의 전환을 위해 상호 간에 조정하고 융합(오세영, 2003)하는 능력을 포괄하는 것으로 규정하는 것이다. 따라서 학습자는 이성과 감성을 매개하는 상상력의 작용으로 인해 대상에 대한 모방으로서의 재생을 넘

51) 상상력에 대한 평가절하는 플라톤에서부터 기원한다. 플라톤은 상상력을 진리를 인식하는 데 혼란을 야기하는 억견과 거짓의 야기로 보고(이하영, 2015:11-12), 진리의 세계에서 용납될 수 없는 오류의 근원으로 치부하여 상상력은 지성의 차원에 비해 매우 열등하게 평가된다. 그러나 아리스토텔레스는 플라톤과 달리 상상력을 인간의 독자적인 기능으로 설명한다. 아리스토텔레스의 일원론, 실재론적 사유에서는 현실세계를 파악하기 위해서는 무엇보다 중요한 것은 감각적 경험을 통한 지식의 인식이다. 즉 감각과 지성을 연결시키는 매개체로서 판타시아의 독자적 기능을 확보하여 감각과 지성의 매개체로서 상상력의 역할에 주목한 최초의 학자로 이야기된다(위수영, 2013:22-23).

어, 시 텍스트와 학습자 상호 간의 내적 질서를 바탕으로 이미지들을 연결하고 생략하고 변형시키는 형성력으로서의 상상력을 통해 제3의 이미지를 생성해 내게 된다.[52] 이러한 상상력은 학습자로 하여금 창작자의 위치를 체험하게 한다는 점에서 중요하다.

또한 상상력은 앞서 형성된 관계에 대한 대응으로서 전이를 실현한다. 전이[53]는 서로 상이한 두 대상 사이에서 대응적 관계로서 유사성을 발견하는 비유의 기본 원리이기도 하다. 이러한 유사성에 대한 추론은 기본적으로 서로 다른 두 대상을 전제로 함으로써 하나의 대상이 지니는 일부의 특징을 다른 대상도 공유하고 있다는 유추로 인해 가능해진다. 즉 인접한 두 대상이 서로를 닮은 꼴로 인식하는 사유의 출발점이 상상력이라고 볼 수 있다. 이러한 전이는 정동 이론의 변이와 유사하다. 유추는 기존의 인지 구조를 토대로 새로운 대상을 동화시키는 동시에 기존의 인지 내용에 변화를 가져오는 능동적 사유이기 때문이다. 따라서 전이는 학습자가 시 텍스트에 대한 자신의 맥락을 적극적으로 환기하여 새롭게 의식하게 되는 체험인데, 실제 학습자들은 창작 활동을 통해 이러한 전이를 경험할 수 있다. 예컨대, 시 텍스트의 정서적 의미화에 따라 시의 맥락에 새로운 시공간을 부여하는 방식으로 시를 형상화하거나, 시 텍스트에 형상화되어 있는 일정한 정서적 상황을 새로운 맥락 속에 놓고 이야기를 구성하는 등의 양상이 이러한 전이에 해당할 것이다. 그리고 이러한 전이의 결과는 시 텍스트의 신체와 학습자 신체 모두가 영향을 주고받은 변화로서 변이를 생성하였다고 판단할 수 있다.

따라서 시 텍스트와 학습자 간의 전이로서 창작시라는 변이에의 주목은 해석 주체로서의 감상자가 창작 주체로서의 시인과 동등한 위치에 놓

52) “문학작품이 환기시키는 상상력은 다양한 감각의 심적 형성력뿐만 아니라” 문학에 대한 의미로서 창조적 이미지를 형성하는 “변형적 형성력까지를 포함하는 것”(오정훈, 2013:55)이라는 점에서 상상력은 형상화의 능력을 지닌다.

53) “전이는 (중략) 서로 다른 영역들이 일부의 특징들에서는 상이함에도 불구하고 한 객체의 일부의 특징들을 다른 객체도 공유할 것이라고 상정하는 추론을 통해 의미를 생산해내는 것”이며 “새로운 개념을 선행 지식이나 경험에 바탕을 둔 기존의 인지구조에 능동적으로 동화하도록 촉진하고 그 인지 내용의 변형”(손예희, 2020:408)을 가능케 한다는 점에서 전이는 차이로부터의 관계를 도출하는 상상적 변용으로서 변이와 유사하다.

인다는 의의를 지닌다는 점을 확인할 수 있다. 이러한 수평적 관계는 상상력이 이미지를 형성한다는 점에서 가능한데, 이때의 이미지는 정동적으로 하나의 사건이다. 공감각적 상상으로서 의식화되는 정동 작용의 토대가 사건으로서의 이미지 개념으로부터 도출되었다는 논의는 마수미의 이론에서 살펴볼 수 있다.

마수미는 이미지의 수용에 있어 정동이 가장 우선한다(Massumi, 2002: 48)고 보았다. 시 텍스트의 이미지는 수용자에게 표현된 것과 수용되는 것 사이에 다층적 구조를 통해 수용되기 때문이다. 즉 외부의 강도로서 각인되는 이미지와 수용자가 의미를 부여하는 맥락에서의 이미지 간에 간극이 있는 것이다. 이 지점에서 정동이 시간을 다루게 된다. 과거로부터 미래로 흐르는 선형적 내러티브를 정지시키고 한 상태로서 다른 상태로 이행하도록 자극하는 것을 '이미지-사건'이라고 칭하게 되는데, 이는 정동과 이미지가 깊은 관계가 있기 때문이다(조강석, 2015:278-279). 결국 정동 개념이 제안하는 이미지는 무수한 미세 지각이 혼재하는 가상의 잠재성과 마찬가지이며, 아울러 베르그손이 말하는 기억이 신체에 의해 현재적으로 체험되는 것은 무수한 순수 지각 중 지금, 여기에서 의식하는 정지된 이미지로서, 과거와 현재와 미래 간의 정동 작용을 통해 존재하는 상태인 것이다.

이처럼 이미지가 구상력을 통한 공간 형성력을 넘어서, 일정한 시간성까지 갖춘다면 결국 사건이 되는 것이다. 베르그손은 모든 신체를 이미지라고 보았기 때문에 신체 이미지는 과거와 현재와 미래가 시간상으로 현재적인 만남에 의해 형성되며, 그렇기 때문에 지속적으로 질적인 변화를 겪는다. 이러한 질적인 변화를 순간 속에서 파악한 이미지는 결국 신체인 것이다[54]. 그렇다면 이미지가 함축하는 시간성은 동적인 자질로서 일종의 상징처럼 수용된다[55]. 수용자가 어떠한 시간을 불러오느냐에 따

54) "지속은 질적 변화를 의미한다. (중략) 우리 지각에 나타난 특성은 이러한 질적 변화를 순간 속에서 파악한 것이다. 이 순간적으로 파악된 존재자를 이미지라 부른다."(황수영, 2006:59)

55) 권혁웅은 이러한 이미지의 특성을 사건을 신화화하는 시의 특성이라고 보았으며, 이러한 시에서의 사건은 한 번만 일어남으로써 다른 모든 사건들의 원형이자 상징이라고 보았다(2018:172).

라 거듭 의미화되기 때문이다. 따라서 이미지를 토대로 한 상상력은 수용자의 신체에서 일정한 공간과 시간으로 맥락화된다는 점에서 형성력을 가지고 있으며, 이러한 결과는 정동 작용으로서 두 신체가 상호 변이하는 생성적인 것이라는 점을 확인할 수 있다. 따라서 시에 형상화된 이미지를 학습자가 어떠한 시공간의 맥락에서 구상하느냐에 따라 시는 시시각각 새로운 이미지로 변이하는 것이다. 이러한 이미지는 시적 언어 체계 속에서 비유적인 원리로 정서를 함축하며 형상화되어 있다.

이미지는 일반적으로 비유법이라고 일컬어지는 수사학의 일반적 범주인 유비 세계에 있어 하나의 구성 단위이다. 횡적이고 종적인 관계 속 위상의 이동으로서 은유와 제유, 상징 등의 표현들은 모두 하나의 구상에서 다른 구상으로 이행하기 때문이다. 이처럼 외부의 자극을 감각하면서 형성된 이미지는 인간이 사유를 전개하는 데 사용하는 언어의 기원이므로, 언어와 이미지와 떼려야 뗄 수 없는 관계에 있다(권혁웅, 2018:163-167). 따라서 시적 언어화로서의 구상력은 정동 작용이 현실화하는 이미지와 깊은 관련이 있는데, 시의 언어는 창작자가 대상의 본질적 이미지를 정동적으로 인식한 결과물로서 변이된 정서적 이미지라고 볼 수 있으며, 시적 언어로 형성된 이미지는 다시 예술 기호의 체계 속에서 대상에 대한 본질적 이미지를 가상세계로 담지해야 하는 것이다.

이를 정동 이론을 통해 정리하자면, 시가 지니는 가능세계 즉 가상은 시인의 상상력을 통해 시라는 정서적 이미지로 형상화되었는데, 이것이 독자의 신체에 감각되고 의식화되는 과정에서 신체의 정동 작용으로 인하여 이미지화 된다. 이 변이의 결과물은 언어로 고정될 수 있는데, 그럼에도 불구하고 예술 작품인 시로 기호화된 이미지는 다시금 가상으로 나아가므로 대상의 본질이 존재하는 원형이 되는 것이다. 따라서 시가 지니는 본질적 의미로서의 가능세계는 하나로 고정되고 확정되는 것이 아니라 만나는 신체의 사유 속에서 지속적으로 변화하는 이미지인 것이며, 정동의 현실화로서의 창작의 언어는 이러한 비유적이고 상징적인 이미지를 갖추게 될 것이다. 이것이 상상력의 기능이며 시의 언어가 창조적인 이유다. 그리고 이러한 창조적 사유는 시의 언어가 구성되는 선택과 배

열의 창조성처럼 학습자의 언어와 밀접한 관련이 있으므로, 상상의 세계 속 획득한 창작자의 위치에서 학습자는 스스로의 언어를 새롭게 시로 형성하게 된다[56].

이러한 관점에 따르면 정동의 현실화로서의 시 창작은 학습자의 언어와 기존 시 텍스트의 언어가 서로 새로워지는 관계를 구체화할 수 있는 방법이며, 그렇기 때문에 교육적으로 학습자의 발전적인 성장을 가능케 한다. 이는 글쓰기가 지니는 교육적 효과이기도 하다. 특히 창작이란 내용과 형식, 주제와 표현이 긴밀한 관계를 통해 결과를 생성하는 과정이므로[57], 시 창작은 그 자체로 완결성을 지니게 된다. 다시 말해 일종의 이미지의 재창조를 통해 시 텍스트와 동등한 존재론적 가치를 획득한, 자족적이고 독자적인 상(image)을 창조하는 과정으로서 정동 작용에 기초한 시 창작 체험은 교육적인 의미가 있는 것이다.

---

56) 이러한 상상력의 창조적 형상화 단계를 창조적 재구성력으로서 변형적 형성력을 길러 주는 주체 지향적 상상력 교육으로 명명하거나(오정훈, 2013), 구상의 재창조를 가능케 하는 창조적 상상력을 통한 형상적 표현하기로서 교육 방법을 구안하는 연구(손예희, 2020)들을 확인할 수 있다.

57) “글은 서로 원인과 결과가 되는 관계에 있는 자아의 성장과 세계와의 부딪침의 생동하는 힘에 의해서 준비되고 발현되고 감동을 준다. 그러므로 내용이 형식이고, 이치가 표현이다.”(조동일, 1996:350)

Ⅲ. 정동 중심 시 창작 체험의 양상

본 연구는 정동 중심 시 창작 체험 교육의 내용을 이론화하기 위하여 실제 학습자들의 시 창작 체험 양상에서 나타나는 정동 작용을 분석하고자 한다. 따라서 학습자 자료에 근거한 실증적인 이론의 생성을 도모하는 구성주의 근거이론(constructive grounded theory)의 방법을 적용하였다. 이러한 근거이론방법에 따라 특정한 현상으로서의 학습자 자료를 분석하여 중심적인 개념을 도출하는, 자료에 근거를 둔 중간 범위(middle-range)의 이론을 구축하고자 한다. 한편, 구성주의 근거이론은 현상을 바탕으로 한 이론 생성을 추구하면서도 연구자가 지니고 있는 학문적인 가정 및 관점에 의거한 해석을 인정하는 해석학적 전통에 위치한다. 그렇기 때문에 연구자는 참여자에 대한 해석뿐만 아니라 연구자 자신의 해석에 대한 성찰을 요구받는다. 따라서 연구자는 자료를 분석하는 범주를 확인하고 수정하기 위한 추가적인 자료를 수집할 필요가 있다. 이러한 과정에서 연구가 진행됨으로써, 자료 해석의 범주는 보다 정밀한 이론적 얼개를 갖추게 된다. 따라서 학습자 자료 분석 과정에서 도출된 개념은 고정된 것이 아니라 다음 분석을 위한 이론적 민감성을 지니고, 지속적인 자료의 수집 및 비교 분석을 통하여 수정 및 보완되었다(Charmaz, 2006; Morse, 2009: 152-160).

이에 따라 본 연구는 문헌 연구를 통해 구축한 이론의 얼개를 학습자들의 자료를 토대로 범주화한 이론의 얼개를 통해 수정 및 보완하였으며, 이를 위해 '초기 코딩 - 초점 코딩 - 이론적 코딩'을 다음의 표와 같이 수행하였다.

<표 3> 학습자 자료 분석에 의한 코딩 예시

구분	초기 코딩 코드 예시		초점 코딩 코드 예시		이론적 코딩
Ⅱ-1 + 면담	시에 대한 흥미 형성 불가, 길이의 짧음에 대한 감상의 수월성, 공감 형성, 성찰 경험, 감동, 위안 받음, 이미지 떠올리기, 표현에 대한 흥미, 해석의 다양성…	⇨	긍정적 정서 인식, 의미의 애매성, 경험 환기, 이미지 형성, 미적 판단…	⇨	◆ 시 텍스트의 자극에 대한 긍정적 평가 -> 학습자 감수성에 의한 시적 자극의 감각 ◆ 시 텍스트에 대한 체험으로서의 상호작용 -> 변이 생성을 위한 시 창작 맥락 내 타자 인식 ◆ 학습자의 상상적 상호작용에 의한 의미 및 형식의 변이 -> 정동의 현실화를 위한 상상의 시적 언어화
Ⅱ-2 + 면담	텍스트 의미화 포기, 질문 형성, '~것 같다' 사용 추측 표현, 시인 및 화자 인식, 다른 독자 인식, 파편적 이미지 형성, 감상의 시각화, 인상적 시어나 구절 표시, 연상에 의한 이미지 형성, 감정 언어 표현, 경험 환기 및 적용, 이해의 문장 단위 서술…		의미의 유동성 인식, 비평 공동체 인식, 경험에 의한 정서적 체험, 정서적 이미지화, 상상에 의한 변이…		
Ⅱ-3 Ⅱ-4-1 Ⅱ-4-3[58] + 면담	감상한 시의 정서를 주제화, 감상한 시의 시적 대상을 주제화, 감상한 시의 정서와 관련된 자신의 경험을 통해 창작, 감상한 시와 관련 없는 자신의 경험을 통해 창작, 감상한 시의 표현 활용, 감상한 시의 형식 활용, 감상한 시에서 정서적 상황 변경, 감상한 시에서 시적 대상 변경, 시적 대상의 맥락 변경, 창작 활동에 의한 반복적 읽기, 창작 활동에 의한 감상의 구체화, 예상 독자를 고려한 시 창작…		주제 형성, 경험 적용, 시적 표현 및 시적 대상 활용 혹은 변이, 의미와 형식의 연관성 인식, 정서적 재맥락화, 상상에 의한 변이, 창작과 감상의 상호작용…		

초기 코딩은 자료의 단어, 줄, 단락을 대표할 수 있는 이름으로 분류하

58) 학습자 자료 중 부호 Ⅱ-3은 학습자의 창작시에 해당한다. 따라서 이를 시 텍스트 감상 내용과 연계하여 살펴보기 위하여, 감상한 시와의 공통점 및 차이점을 통해 창작시를 해설한 Ⅱ-4-1과, 전체 활동을 마친 후 감상의 변화를 기술한 Ⅱ-4-3의 내용과 함께 분석하였다.

고, 이러한 자료를 통합 및 조직화하기 위해 의미 있거나 빈번하게 부여되는 초기코드에 초점을 두고 범주화한다. 그리고 이러한 초점 코딩을 통해 이론을 도출한다. 이와 같은 코딩은 선조적으로 이루어지지 않고, 새로운 관점에 발견될 때마다 이전 단계로 돌아가 자료를 다시 분석하는 순환적인 과정으로 진행되었다. 특히 학습자 면담은 연구자가 1차로 수집한 설문 조사 및 활동지의 학습자 반응에서 유의미한 부분들의 내밀한 맥락을 파악하기 위해 실시되었기 때문에, 코딩을 통한 이론화의 근거로 활용되었다.

이에 따라 이 장에서는 실제 학습자의 시 텍스트 감상 및 창작의 과정에서 나타나는 정동 작용을 살펴보고자 한다. 각 양상은 학습자가 시를 감상하고 감상한 내용을 창작하는 일련의 과정에서 이루어지는 정동 작용의 각각의 국면들을 살펴보고자 분류한 것이다. 이러한 단계는 실험의 설계에 기반하는데, 시 교육에 대한 연구사 검토 및 정동에 대한 이론적 검토를 거친 뒤 이루어진 이론적 토대에 기준을 두고 설계된 실험이기 때문에 정동 작용에 대한 일정한 고려가 반영된 것임을 명시해 둔다. 그렇기 때문에 이 장의 절과 항은 일정한 절차에 따라 구분되지만, 시 창작 체험의 정동 작용은 시 선정, 감상, 창작시에 반영된 결과들의 상호 얽힘을 통해 확인할 수 있으므로, 이를 유기적으로 분석하기 위하여 학습자 자료는 혼재되어 있다. 따라서 양상의 범주화는 시 창작 체험의 과정에 따라 단계화되었고 각 단계 안에서 정동 작용이 활성화되는 요인에 따라 분류되었으며, 각 내용은 시 창작 체험에서 영향을 주고받는 요인과 작용에 대한 구체적인 분석으로 기술된다.

1. 시적 자극의 감각에 의한 시상의 착상

이 절에서는 시 텍스트와의 관계에 있어 학습자가 무엇을 강도 자극으로 감수하여 시 창작의 동기로 활용하는지를 살펴보겠다. 즉 시 텍스트의 감상과 창작이 학습자의 감수성을 통해 연계되는 과정에서, 이 감수

성을 유발하는 정동이 시 텍스트의 무엇인지 그리고 그 정동 작용이 시상의 착상에 어떠한 영향을 미치는지 확인하고자 한다. 우선 시 텍스트는 학습자에게 일정한 정서적 동요를 불러일으킬 수 있는 기호로 이루어져 있는데, 이러한 기호가 지니는 어떠한 특성들이 학습자가 시와의 관계를 지속할 수 있는 동기로 작용하는지를 살펴 정동 작용의 기제를 파악하고자 한다. 이러한 정동 작용의 기제는 학습자가 시 텍스트에 대한 긍정적 정서로서 인식한다는 점에서 시 텍스트와의 관계를 통한 창작시의 시상으로 이어지게 된다. 따라서 이 항은 시 텍스트의 정동 유발 기제와 학습자가 이를 창작시에 어떻게 적용하였는지를 살펴보기 위한 학습자 반응 양상과 추가적인 면담 내용의 분석으로 이루어졌다.

1) 의미의 애매성에 대한 흥미 인식

시는 본질적으로 의미를 애매하고 모호한 표현들로 구성하는 장르이기 때문에 지시적인 의미가 파악되지 않는 경우가 많다. 이처럼 시적 표현으로 인해 그 의미가 애매하여 느끼는 혼란을 일부 학습자들은 흥미로서 인식하였다. 즉 의미의 혼란을 강도 자극으로 감각한 정동에 대하여 학습자들 중 일부는 긍정적인 정서 자극으로 인식한 것이다. 물론 모든 학습자가 그러하진 않는다. 분명하지 않은 의미를 시에 대한 진입장벽으로 지각하는 학습자들도 있기 때문이다. 하지만 애매한 의미를 구체화하고자 하는 의지적 태도로서 욕망을 가지고 있는 학습자들은 이러한 정동을 긍정적 작용으로 인식하는 것이다. 이는 학습자의 감수성으로부터 형성된 신체 맥락에 의한 수용 양상이라고 볼 수 있다. 따라서 의미의 애매성에 대한 학습자의 관심은 그에 대한 스스로의 해(解)를 찾아가는 과정에 대한 흥미로서 나타나는데, 이를 다음의 학습자에게서 확인할 수 있다.

- 소중한 사람을 잃고 만날 수 없는 그리움을 견우와 직녀에 비유한 것이 인상적이기 때문(도종환의 <옥수수밭 옆에 당신을 묻고>를 선정한 이유)[G-41-Ⅱ-1]
- [G-41]: 그 시를 처음 읽었을 때는 사실 그 비유법이 어떻게 쓰였는지 모르

는 상태에서 읽었다보니까 약간 되게 오묘하게 끝났던 거 같아요. 그게 또 시의 매력이라고 생각하는데 오묘한 상태로 그 시를 한 번 읽고 두 번 읽고 하니까 이제 이런 식으로 비유법이 쓰였구나 하는 게 머릿속에 정리가 딱 되면서 제가 과거에 느꼈던 감정들까지 경험이 떠오르면서 감정이 동요한 것 같아요.

G-41 학습자는 도종환의 <옥수수밭 옆에 당신을 묻고>를 선정하여 감상 및 창작을 진행하였다. 이 학습자는 시를 처음 감상했을 때 본인의 체험을 '오묘하다'고 표현하고 있다. 이때의 '오묘함'이 비롯된 이유가 비유적 표현이라는 점에서, 이 학습자는 비유가 어떤 의미를 내포하고 있는 것인지 애매한 것을 강도 자극으로 인식하여 오묘함이라는 정동을 감각한 것으로 보인다. 그런데 이 학습자는 그것을 '시의 매력'이라고 판단하였다. 의미가 애매모호하여 명료하게 인식되지 않는 상태가 이 학습자에게 매력적이었던 것은 이 학습자의 감수성이라고 볼 수 있다. 애매모호함을 매력적인 자극으로 인식할 수 있는 신체를 가지고 있는 것은 이 학습자의 고유성이기 때문이다. 이러한 태도를 지니고 있는 학습자는 그것의 의미를 구성하여 획득하기 위한 노력을 한다. 이 학습자가 반복적 읽기를 통해 결국 비유법의 쓰임새를 파악하고 일정한 의미를 획득하였을 때 본인의 경험을 환기하고 정서적인 체험으로까지 나아간 것으로 볼 때, 애매성에 대한 학습자의 감수성 유무의 여부는 시적 체험을 적극적으로 할 수 있는 중요한 요소가 됨을 확인할 수 있다.

이러한 학습자의 반응에서 볼 수 있듯이, 시라는 장르가 가지고 있는 의미와 표현의 애매모호함이 학습자와 시 텍스트의 관계를 형성할 수 있는 강도 자극이 되고 이것은 의미 구성에 대한 정동으로서 감각되어 그 작용을 지속될 수 있게 한다. 특히 이러한 경우 학습자가 신체에 인식되는 미세 지각을 적극적으로 언어화한 양상도 찾아볼 수 있었다.

- 여러 가지 표현 기법들이 활용되어 해석하는 재미가 있었다.(나희덕의 <이따금 봄이 찾아와>를 선택한 이유)[S-4-Ⅱ-1]
- 말하면 남에게 상처를 줄 뾰족한 말이라면 차라리 너에게로 흐르지 않고 얼

어붙어 바닥에 흩어지는 게 낫다고 생각했다.[S-4-Ⅱ-2]

S-4 학습자는 시를 선택한 이유로 '해석하는 재미'를 언급했다. 이는 의미가 다양하게 해석될 수 있다는 의미의 애매성에 대한 인식으로서, 이 학습자는 애매성이라는 강도 자극을 인식하여 의미를 구성하는 과정에 대해 흥미를 느끼고 있음을 확인할 수 있다. 이때의 애매성이란 지시적 의미가 아닌 내포적 의미의 차원에서 형성되는 혼란이므로, '해석'이라는 의미 구성에 대한 욕망은 시 텍스트와 학습자 간의 상호작용으로부터 비롯되기에 정동 작용을 동반한다고 볼 수 있다. 따라서 '해석하는 재미'란 시 텍스트와 학습자의 관계에 따라 존재하는 가능세계에 의해 발생하는 정동에 대한 의식이라고 볼 수 있다.

앞서 언급했듯이, 정동이란 고정적인 것이 아니라 유동적인 것으로서 무수한 미세 지각들이 혼재한 상태이다. 따라서 여러 미세 지각들 사이의 혼란이나 혼재가 신체에 자극으로 감각될 수 있는데, S-4 학습자는 그 감각을 시에 대한 감상으로서 구체화하였다. 이 학습자의 반응에서 볼 수 있는 '남에게 상처를 줄 뾰족한 말'이라는 것은 <이따금 봄이 찾아와>에서의 말의 이미지 '말의 얼음조각'에서 변이된 것이라 유추할 수 있다. '얼음조각'이 가지고 있는 날카로움의 이미지가 뾰족하다는 형용으로 변이된 것과 더불어, 감상한 시가 도입부에 언급한 '소통의 부재'에 대한 학습자의 평가로 이어지는 배경이 타인에게 상처를 주는 말이라는 점은 학습자가 추가한 맥락이다. 즉 뾰족한 말이라는 시의 변이된 이미지가 타인에게 상처를 주는 부정적인 말이라는 학습자의 맥락으로 구체화되는 반응에서, 시의 언어가 학습자에게 일정한 정서적 맥락으로 변화하여 체험되는 양상을 확인할 수 있다. 따라서 의미의 애매성이 학습자에게 구체화되는 과정은 정동적인 관계를 통해 형상화된다고 볼 수 있다. 이와 같이 시 텍스트의 신체 맥락(기호 맥락)과 학습자의 신체 맥락(경험 맥락)이 일정한 의미로 구성될 때까지 서로에게 영향을 미치는 혼란으로서의 정동 작용은 학습자가 강도로부터의 무언가를 인식하여 생산할 때까지 이어지게 된다.

또한 이와 같은 의미의 애매성을 강도 자극으로 수용하는 학습자들은

시 텍스트와의 적극적인 정동 작용을 통해 구성한 의미를 창작시의 소재 혹은 주제로 삼아 창조적 사유를 펼쳐나갔다. 따라서 의미의 애매성이라는 시적 자극을 감각한 학습자들은 그 애매한 대상 혹은 애매한 대상으로부터 구성한 의미를 창작을 위한 시상 혹은 주제로서 활용하는 것이다. 그리고 의미는 학습자의 창작시에 변이된 형태로 형상화된다. 다음의 학습자로부터 그 양상을 확인할 수 있다.

- 사나이가 상징하는 바가 있는 것 같은데 그게 뭘지 궁금하다.(윤동주의 <자화상>을 선택한 이유)[G-73-Ⅱ-1]
- '외딴 우물을 홀로 찾아가선 가만히 들여다봅니다.'->내 모습이 비칠것같다, '한 사나이가 있습니다.'->홀로 외로이 서있다, '돌아가다 생각하니 그 사나이가 가엾어집니다.'->홀로 서있어서 가여웠을 것 같다, '우물 속에는 달이 밝고 구름이 흐르고 하늘이 펼치고 파아란 바람이 불고 가을이 있고 추억처럼 사나이가 있습니다.'->제목처럼 사나이는 자신을 의미하는 것 같다.[G-73-Ⅱ-2][59]

G-73 학습자는 감상한 시의 '사나이'는 의미하는 바가 무엇인지 지시적으로 드러나 있지 않은 대상화로서 '상징'적 표현이라고 보았고, 그것의 의미를 찾고자 하는 노력을 흥미롭게 여겼기 때문에 윤동주의 <자화상>을 선택하였다. '상징하는 바'라는 것은 결국 '사나이'라는 대상이 다양한 의미역을 지니고 있음을 학습자가 인식하는 표현이며, 이 시가 결국 무엇을 의미로 내재하고 있는지 그 답을 찾아가는 과정에 대해 학습자가 기대감을 품고 있는 것이다. 이처럼 의미의 애매성은 학습자가 강렬한 시적 자극으로 인식할 수 있는 시 텍스트의 요소이며, 이 의미를 찾고자 하는 노력이 가능한 것은 학습자가 시 텍스트와의 능동적이고 지속적인 관계를 형성하게 하는 정동이 유발되었기 때문이다. 이는 이 학습자의 감상 양상을 통해 확인할 수 있다. 시 텍스트에서 '사나이'가 등장하는 행에 집중적으로 자신의 반응을 형성하고 있는 양상은 의미의 애

59) 학습자 양상 분석에서 부호 Ⅱ-2에 해당하는 내용 중 화살표로 표기된 것은 '감상한 시어 및 시구->학습자의 감상 내용'의 구조를 지닌다.

매성에 대한 궁금증이 시를 전체적으로 이해하는 동력이 되고 있음을 보여준다. 이러한 맥락의 이해를 통해 얻은 의미는 어떻게 창작시로 형상화되는지 이 학습자의 창작시를 통해 살펴보자.

- **거울**//걸어가며 **거울속 한 남자**를 보았다./그냥 지나가려하는 데 문득/그 남자가 가여워졌다./다시 돌아간다 남자는 아직도 서있다./할 일이 생각나서 다시 간다./가다보니 그 남자가 다시 생각난다./할 일을 하다보니 그 남자가 신경쓰인다./돌아가보니 여전히 서있다./**그곳에 비친 남자를 위해 코트를 벗어 걸쳐주고 온다.**(굵은 표시 인용자)[G-73-Ⅱ-3]
- 이 시는 거울에 비친 나에게 신경을 쓰고 코트를 벗어준 이야기이다. 남자라고 표현된 거울에 비친 나에게 잘해주는 것은 나 스스로 나를 위로하는 것이다. 나를 바라보는 점이 같고 우물과 거울에 비친 차이점이 있다.[G-73-Ⅱ-4-1]

G-73 학습자의 창작시를 보면 윤동주의 <자화상>에서 화자를 비추던 시적 대상인 '우물'이 '거울'로 변이되어 있음을 확인할 수 있다. 화자를 비추어 타자화한다는 점에서 공통분모를 지니고 있는 두 대상은 이와 같은 의미를 이미지화할 수 있는 인접한 두 대상이라고 볼 수 있다. 따라서 윤동주가 '우물'로 형상화한 가능세계는 시인인 학습자에게 '거울'로서 형상화된 것이다. 따라서 시적 대상은 변하였으나 변하지 않은 것은 바로 '거울속 한 남자'이다. '한 사나이'에서 '한 남자'로 표현된 언어의 변화는 있으나 대상화된 화자를 등장시킨다는 점에서 동일한 역할로서 활용되었다고 볼 수 있다. 따라서 시적 자극으로 인식한 대상이 창작의 소재가 되어 시적 언어화되는 과정에서는 학습자의 정동에 따라 생성된 변이로 표현될 수 있다는 것을 확인할 수 있다.

그런데 이 시에서 변이된 것은 시적 대상을 형상화하는 언어만이 아니다. 두 시는 주제의 변이도 나타나고 있다. 윤동주의 <자화상>은 화자의 성찰이 두드러지는 시인데 반하여, 이 학습자의 창작시에서는 자기 자신에 대한 연민이 두드러진다. 마지막 행인 '그곳에 비친 남자를 위해 코트를 벗어 걸쳐주고 온다'에서 이 중심 정서가 화자의 행동으로 형상화되

어 있음을 확인할 수 있다. 일단 창작자로서의 G-73 학습자가 자신의 정서적 체험을 일정한 행위로 비유한 것은 시적 언어의 형상화 원리임과 동시에, 정동이 일정한 이미지-사건으로 형상화되는 양상이라는 점에서 시 텍스트의 의미의 애매성이 학습자와의 정동 작용을 활성화한다는 것을 확인할 수 있다. 또한 성찰에서 연민으로 변화된 정서는 서로 다르면서 인접해 있다. 이 학습자는 <자화상>과 본인의 창작시의 공통점을 '나를 바라보다는' 것에서부터 찾았다. 즉 나를 되돌아본다는 성찰적 행위 속에 화자를 위치시키고 있다는 것이 동일하다는 것이다. 그런데 <자화상>의 화자는 '사나이'가 미웠다가 가엾어지고 미웠다가 그리워지는 보다 치열한 성찰을 노정하고 있는데 반하여, 창작시의 화자는 '남자'가 가엾고 생각나고 신경 쓰이기만 한다. 즉 성찰적 사고를 스스로에 대한 연민으로 점철시키는 양상을 확인할 수 있다. 따라서 시 텍스트와 학습자 사이의 정동 작용이 시의 주제적 측면에서의 질적 변화를 도모할 수 있으며, 이 두 시의 관계는 자아성찰이라는 가능세계를 서로 다르게 형상화한 결과물로서 정동에 의한 변이 관계로 볼 수 있다. 그리고 이 학습자가 체험한 시의 가능세계는 일종의 '화자 되기'를 통해 생성한 변이라고 볼 수 있다. 실제 학습자가 성찰의 주체인 화자로서 되기를 행했을 때 체험된 정서가 변이로서의 창작시를 구성했기 때문이다. <자화상>이 학습자에게 정동적 텍스트로 기능한 양상은 더 찾아볼 수 있었다.

- 자화상이라는 시의 제목과 시의 내용이 맞지 않다고 생각했다. 그러나 이 자화상에 뜻은 우물에 비치는 사나이가 자신이었다는 표현을 담고 있는 듯하다.(윤동주의 <자화상>을 선택한 이유)[G-29-Ⅱ-1]
- 거울//방 안 구석에 위치해있는 거울을 바라본다/거울에는 울고 있는 어린 아이가 보인다//어린 아이는 누군가를 기다리고 있다/나는 조용히 눈을 감았다//그러나 그 거울이 계속 떠오른다/거울속에 비치는 울고 있는 아이와/불에 타고 있는 외딴집//나는 거울을 아무말 없이 바라본다[G-29-Ⅱ-3]
- 공통점은 거울과 우물인데 둘다 무언가를 비추는 성질이 있다. 차이점은 남성이 우물을 바라보며 후회하는 듯한 모습이지만 **나의 시는 거울을 통해서 자신의 어릴적을 회상하는 모습**이다. 방안은 자신의 기억 그리고 거울은 어

릴적의 기억이다. **주인공은 어릴적에 집에 불이나 가족을 잃었고 그 거울(기억)을 잊으려하지만 잊혀지지 않는 거울(기억)을 담고 있다.**(굵은 표시 인용자)[G-29-Ⅱ-4-1]

G-29 학습자는 시의 제목과 내용 간의 결합이 적절하지 않다는 판단을 하고 있다. 이러한 판단은 이 학습자가 시 텍스트와 관계를 맺기 시작할 때의 첫인상으로 보인다. 왜냐하면 바로 '그러나'라는 접속사를 통해 앞선 판단을 수정하고 있기 때문이다. 즉 '자화상'이라는 시어가 지니는 의미가 시의 내용과 상관이 없다는 판단이 오류였다는 것을 학습자 스스로 파악한 것이다. 그렇다면 이 학습자는 처음에는 <자화상>의 '사나이'가 화자와 동일 인물이 아니라고 이해했다가 제목과의 관련 속에서 '사나이'는 곧 화자라는 것을 새롭게 이해한 것이다. 이 사고 과정이 학습자에게 흥미롭게 느껴졌기에 선정 이유로 서술했을 것으로 추측된다. 그렇다면 G-29 학습자 역시 의미가 애매한 대상에 대한 의미화의 과정을 긍정적인 강도 자극으로서 감각한 것으로 볼 수 있다. 그리고 이 학습자는 화자가 무언가를 통해 비춰진 자신을 타인으로 의식한다는 시적 표현 방식을 창작시에 그대로 활용하고 있다. 즉 본인이 감상한 시에서 강도 자극으로 인식한 요소를 창작시에 적용시킨 것이다.

그런데 학습자의 창작시와 <자화상>은 해당 표현의 구조만 일치할 뿐 이미지화한 대상도, 창조한 세계도 다르다. 우선 학습자는 앞선 학습자와 동일하게 '우물'을 '거울'로 변이시켰다. '거울'이라는 대상을 용이하게 떠올릴 수 있는 것은 분명 학습자들의 일상 맥락에 의해서일 것이다. 하지만 이 대상이 일상적인 맥락으로 시에서 구조화되지 않고 허구세계로서, 즉 상상으로 형상화된 가상세계로 나타난다는 점에서 정동 작용이 일어났다고 볼 수 있다. 이 학습자는 화자가 '거울'을 통해 볼 수 있는 대상을 화자의 어린 시절로 상정하고 있다. 즉 회상의 도구로서 '거울'을 배치한 것이다. <자화상>에서 성찰의 도구로 '우물'이 사용된 것과 유사한 맥락이다. 성찰을 위해서 자신의 행적을 비출 수 있는 도구를 활용하는데, 이때 보이는 '사나이'는 자신의 과거의 모습이기 때문이다. 그런데 여기서 더 나아가 이 학습자는 회상을 통해 보이는 유년 시절의 사건을 묘

사하였다. 해당 사건을 서사적 진술로 풀어내지는 않았으나 ‘울고 있는 아이’와 ‘불에 타고 있는 외딴집’이라는 표현만으로도 화자가 어린 시절 화재를 경험했음을 짐작할 수 있다. 이 학습자는 본인의 창작시에 대한 설명에서 자신의 창작시가 형상화하고 있는 허구의 사건을 구체적으로 서술하면서 ‘거울’이 곧 ‘기억’을 상징하는 매개체로서 활용했음을 밝히고 있다. 즉 의미의 애매성으로부터 인식한 정동은 학습자가 상상을 통해 가상세계를 만들고 그것을 또 다른 상징으로 변이하여 표현할 수 있는 동력으로 작용했음을 확인할 수 있다.

이와 같은 학습자 양상을 통해 시 텍스트의 의미의 애매성은 강도 자극으로 감각될 경우 학습자는 그 애매성에 따라 시에 대한 본인의 의미를 구성해 나가는 정동 작용을 능동적으로 수행하며, 창작 활동을 할 때에 그러한 변이된 의미를 가상세계로 구체화하여 상징적으로 언어화하는 시로서 형상화할 수 있었다.

2) 경험의 환기에 의한 정동 인식

시는 독자에게 정동을 활성화할 수 있는 텍스트로 이루어져 있으나 이러한 미세 자극이 언제나 학습자들에게 일정한 체험으로써 강렬하게 감각되지는 않는다. 그렇다면 시 텍스트의 강도 자극이 학습자에게 감각되고 정동하여 체험되는 조건이 무엇인지 살펴볼 필요가 있는데, 이는 학습자들이 이러한 체험에 대해 ‘공감’, ‘감동’, ‘위로’ 등의 정서적 동요로서 표현하는 것에서 실마리를 얻을 수 있다. 이와 같은 학습자의 반응은 시 텍스트가 제공하는 강도 자극이 학습자의 맥락에서 정서적 정화 작용을 가능케 할 때 학습자들은 그것을 강렬하게 체험한다는 것을 확인케 한다. 즉 정동이 체험되는 요소에 학습자의 경험 맥락이 중요하게 작용하는 것이다. 따라서 시 텍스트가 내포하는 정서를 강도 자극으로 감각하는 학습자들은 본인의 맥락에서 찾을 수 있는 인접한 경험을 환기할 때에 강렬한 정동을 체험하고 시 텍스트와 적극적인 관계 형성을 진행한다. 그리고 이러한 체험은 학습자가 해당 정서로부터 시상을 착상하여

창조적 사유를 전개하고 이를 창작시로 생산하는 동인이 된다.

또한 학습자의 맥락이 작동한다는 점에서 해당 정동 자극을 감수할 수 있는 학습자 역량, 즉 감수성이 시의 정서와 상호 얽힘을 가능하게 한다고 볼 수 있다. 다시 말해, 시 텍스트의 정서는 일종의 타자로서 시 텍스트가 발화하는 강도로 인식될 수 있는데, 이 강도가 담고 있는 가능세계에 대해 학습자는 자신이 신체에 환기할 수 있는 맥락을 작용시켜 정서적 체험을 할 수 있기 때문에 정동적이다. 이때의 정서적 체험이 단순히 정서를 인지하는 것과 다르게 정동적이라는 점을 다음의 학습자에게서 확인할 수 있다.

- 연구자: 이 시(정호승의 <수선화에게>)를 선택한 이유는 뭘까요?
- [S-24]: 어 제가 지금 수험생이기도 하고 제가 해결해야 할 일이 굉장히 많잖아요 저 혼자 해야 되는 게 근데 이 시에서는 되게 외로운 일이고 어차피 사람이 하는 거고 너가 그걸 이겨내야 한다는 의미를 담은 것 같아서 인상이 깊어서 제 상황하고 맞아떨어지는 것 같아서도 그래서 이 시를 선택한 것 같아요.
- 연구자: <옥수수밭 옆에 당신을 묻고>는요?
- [S-24]: 어 여기서 당신한테 베옷도 한번 해 입혔네 여기서 되게 죽은 사람에 대한 그리움의 정서랑 애환이 느껴졌는데 제가 이러한 정서에 공감하기에는 아직 경험이 부족한 것 같아서 공감이 잘 안 갔던 것 같아요.

S-24 학습자는 정호승의 <수선화에게>를 감상할 시로 선정하고 그 이유를 본인의 상황과 일치하기 때문으로 서술하고 있다. 특히 본인의 상황에 맞는 이 시의 정서 '고독'이 학습자에게 인상적인 체험으로 '와닿았'던 것이다. 즉 학습자가 어떠한 정서적 움직임으로서 정동을 감지할 수 있게 만든 요인은 시 텍스트의 정서인데, 이 정서가 이와 같은 강도로 인식될 수 있었던 이유는 학습자의 경험 맥락 때문인 것이다. 이러한 학습자의 체험은 '공감'이라고 볼 수 있다. 이 학습자는 <수선화에게>에 형상화되어 있는 '외로움'이라는 정서에 대해 자신의 상황을 떠올려 공감한 것이다. 공감이란 정서적인 거리에 기반한 정서의 전염이다. 기본적으

로 타자에 대한 이해를 지향하는 사유를 통해 정서적인 감염을 겪기 때문이다(최지현, 2014:117). 그 정서가 나의 것이 아니라 타인의 것임을 인식하면서도 그것을 함께 느끼는 상태이기 때문이다. 즉 공감의 체험은 외부의 정서 자극에 의해 일정한 정서 상태를 지니게 되는 것이다. 따라서 정동에 의한 신체화된 정서라고 볼 수 있다.

이러한 정동에 의한 정서 체험이 중요한 이유는 S-24 학습자가 도종환의 <옥수수밭 옆에 당신을 묻고>를 고르지 않은 이유를 통해 살펴볼 수 있다. 이 학습자는 <옥수수밭 옆에 당신을 묻고>가 형상화하고 있는 정서를 이해할 수 있었다. 하지만 본인의 경험 맥락에 의거하여 이를 공감하여 체험할 수 없었기 때문에 이 시가 아닌 <수선화에게>를 골랐다고 설명하고 있다. 즉 시에 나타난 정서를 단순히 이해하는 것은 타인의 정서가 타인의 정서인 채로 고정된 상태로도 가능하지만, 그것을 공감하는 것은 학습자의 경험이 환기되어 체험하는 것으로 차이가 있다. 즉 공감이 유발하는 정서 체험은 학습자 신체에 의해 변이된 것이다. 이 학습자가 외로움이라는 정서에 '수험생'을 불러온 데에서부터 시의 신체와 학습자의 신체가 적극적으로 영향을 주고받게 된 양상을 파악할 수 있으며, 이러한 정동 작용의 활성화는 시 텍스트의 정서에 대해 학습자가 자신의 경험을 환기할 수 있어야 가능하다는 것을 확인할 수 있다. 이것이 시 텍스트의 정서 자극과 학습자의 감수성의 정동 작용인 것이다. 그리고 이러한 정동 작용은 창작시에서 다음과 같이 형상화되었다.

- **외길**//나의 외로움은 온전히 나만의 길/누군가가 덜어줄 순 있어도/나 홀로 걸어가며 느껴야 하는 길/나의 외로움은 온전히 나의 것[S-24-Ⅱ-3]
- 연구자: 감상한 시와 창작한 시에서 차이를 둔 이유는 무엇일까요?
- [S-24]: 음 제가 지금 가장 힘든 게 입시 공부하는 건데 제가 공부는 그야말로 제가 온전히 해야 되는 일이잖아요 막 다른 일은 도움을 받을 수도 있고 한데 제가 느끼는 지금 제 상황에서는 도움을 받을 존재가 없어서 혼자 해야 한다고 생각해서 그런 존재들을 쓰지 않은 것 같아요.
- 연구자: 내가 말하고자 하는 바를 명확하게 전달하기 위해서는 주변의 존재들이 소거되는 것이 더 맞다고 판단해서 이렇게 하신 거네요? [S-24]: 네.

S-24 학습자는 감상한 시 <수선화에게>로부터 강렬한 자극으로 감수한 정서인 '외로움'을 주제화하여 창작시에 형상화하였다. 우선 가장 먼저 창작시의 제목을 통해 확인할 수 있는 것은 외로움이라는 정서를 '외길'이라고 이미지화한 것이다. 이 학습자는 시에 대한 감상을 시각화하여 그림으로 형상화하였는데, 그 그림에서 학습자의 외로움이 외길이라는 이미지로 표현되고 있음을 확인할 수 있었다. 따라서 정서의 이미지화는 시와의 정동 작용에 의한 변이라고 볼 수 있다. 아울러 중요한 지점은 이에 따라 주제화된 정서가 전개되는 맥락을 변이시켰다는 점이다. 그 이유를 면담을 통해 밝혔는데, 창작시의 주제인 '외로움'은 혼자서 이겨내야 하는 고독으로서 이것이 창작시에 효과적으로 형상화되기 위해서는 <수선화에게>에 있던 화자와 같은 외로움을 느끼는 대상들을 모두 소거해야 한다는 학습자의 판단 때문이었다. 즉 본인이 말하고자 하는 의미를 효과적으로 표현하기 위하여 감상한 시와 비교하여 표현 방법을 달리한 것이다. 이러한 과정은 시의 시적 대상에 대한 표현 의도가 학습자의 의미 맥락에 따라 불필요하다고 판단된 것으로, 시의 신체 맥락과 학습자의 신체 맥락이 상호텍스트적 관계로서 정동한 변이라고 볼 수 있다.

이처럼 감상한 내용을 창작할 때 유의미한 점은 학습자가 감상한 시에 사용된 표현 방법이나 형식에 대한 창조적 사유를 거쳐 변화를 추구한다는 점이다. 아울러, 이러한 창작물에 대한 차별화는 학습자가 작가의 위치에서 형상화한 가상세계를 표현하기 위한 방법을 고민하는 것으로서, 따라서 <수선화에게>와 <외길>은 '외로움'이라는 정서가 품을 수 있는 가상세계가 현실화된 변이들이라고 볼 수 있다. 그리고 이와 같은 정서 자극에 대한 시 창작 활동은 학습자의 경험 맥락에도 변이를 생성한다.

- 연구자: 시를 창작할 때 (중략) 본인의 경험도 많이 반영되었을 거라고 생각되는데 어떠셨어요?
- [G-41]: 어 이거를 어떻게 아셨는지는 잘 모르겠지만 제가 실제로 1년 전까지 되게 그리움이라는 감정 때문에 힘들었던 적이 있어서 그 기억을 다시 끄집어내게 했기 때문에 더 그 감정에 꽂힌 거 같아요.

- 연구자: 과거의 경험을 이 시가 환기하게 만들었는데 현재의 맥락에서 과거의 경험을 다시 생각했던 그 체험이 본인의 삶에 어떤 영향을 미칠 수 있나요?
- [G-41]: 체험을 함으로써 제가 정신적으로 더 성숙해진 것 같아요.

G-41 학습자는 본인이 감상한 도종환의 <옥수수밭 옆에 당신을 묻고>의 '그리움'을 창작시의 주제로 삼게 된 경위에 대하여 그리움이라는 감정으로 힘들었던 자신의 경험을 시 텍스트가 환기시켰기 때문이라고 설명하고 있다. 이 시의 '그리움'이라는 감정이 단순히 시의 정서로 인식되는 것이 아니고 학습자에게 '꽂히'는 강렬한 작용을 한 이유가 바로 경험을 환기할 수 있었기 때문인 것이다. 그런데 이러한 강렬한 정동 작용에 의한 시에 대한 체험은 이 학습자에게 '정신적'인 '성숙'을 가져왔다. 과거의 경험이 현재에 다시 체험되는 과정에서 가능한 메타적 인식은 과거에는 할 수 없었던 그 경험에 대한 일정한 거리두기를 가능케 하며, 이를 통해서 학습자는 해당 경험에 대한 반성적 사고 등 한층 성숙한 인지적 처리 과정을 거칠 수 있게 된 것이다. 따라서 경험의 환기에 의한 시적 체험으로서의 시 창작은 학습자가 자신의 경험을 고정적인 형태로 신체에 재생하는 것이 아니라, 현재적 체험으로 새롭게 한다는 점에서 정동적이며 교육적으로 유의미하다. 그리고 이러한 체험은 학습자가 자신의 세계를 확장하는 데에 도움이 된다는 것을 다음의 학습자 양상을 통해 확인할 수 있다.

- 떠나보낸 사람에 대한 애정과 사랑을 표현한 것이 감동적이고 인상깊었다.(도종환의 <옥수수밭 옆에 당신을 묻고>를 선택한 이유)[G-62-Ⅱ-1]
- 이별//먼저 그이를 떠나보낸 내 마음을 누구는 알까/사계절을 함께 보낸 당신과 이별한 내 마음을 알까//늘 내 마음속에 존재하는 그대를 위해/한줄기 빛이 다가오기를//빛이 밝게 비추는 곳에/우리들 함께하기를 [G-62-Ⅱ-3]
- 사랑하는 사람을 먼저 떠나보낸 화자의 마음을 슬프게 나타내었지만 둘이 다시 함께하는 곳에 빛이 닿기를 희망하는 모습을 나타내고 있다. 비록 슬픔을 배경으로 하는 시이지만 떠나버린 그대를 밝게 비추는 한줄기 빛이 있음을 나타내어 소망을 나타내기도 하였다. [G-62-Ⅱ-4-1]
- 처음에 이시를 보았을 때에는 그리움에 따른 슬픔을 나타낸 시인줄 알았다.

그래서 창작시를 쓸 때에도 떠나버린 그대에 대한 슬픈 마음을 드러냈지만 시를 많이 보면서 희망을 나타내는 문구도 보이고 친구들의 시를 보았을 때 떠난 그대에 대한 간절함도 묻어나는 것을 보아 시라는 것은 관점에 따라 수백 수천가지의 감정과 정서가 드러남을 알게 되었다. [G-62-Ⅱ-4-3]

G-62 학습자는 도종환의 <옥수수밭 옆에 당신을 묻고>를 감상한 이유를 시의 정서에서 찾고 있으며, 시 텍스트의 정서가 주는 강도 자극이 학습자로 하여금 정서적인 움직임으로 인식되었음을 확인할 수 있다. 그리고 이러한 체험은 이 시가 형상화하고 있는 '사랑하는 이와의 이별'이라는 소재를 창작시의 주제로 선정하면서, 학습자의 감수성에 의한 창조적 사유로서 변이되는 동력이 되었음을 확인할 수 있다. 특히 창작의 과정에서 이 이별의 정서가 형상화되는 방식이 변이되었다. 우선 학습자의 창작시에도 사랑하는 이와 사별한 화자는 동일하게 등장한다. 그리고 먼저 보낸 대상에 대해 화자는 그리워하면서도 동시에 함께할 수 있는 훗날의 소망을 나타냈다는 점에서 정서적 맥락이 매우 유사함을 확인할 수 있다. 그런데 이 학습자는 그러한 그리움을 형상화하는 데 있어 떠나보낸 '당신'과 함께한 '사계절'을 형상화하고 있으며, 함께 하고자 하는 소망을 '한줄기 빛'을 통해 이미지화하였다. 즉 그리움의 깊이를 시간적 길이로, 희망적 태도를 시각적 이미지로 형상화한 것이다. 이와 같은 이미지는 <옥수수밭 옆에 당신을 묻고>에는 드러나 있지 않다는 점에서 유의미하다. 창작 활동은 감상한 시의 정서 자극에 대한 공감으로부터 출발하여 유사한 정서적 상황을 지닌 화자를 가상세계에 등장시키는데도 불구하고, 그것이 언어화되는 과정에서 해당 정서가 새로이 생성되는 것이다. 이는 감상한 시와 창작시가 지니는 공유한 정동이 서로 다른 변이로서 현실화된 것으로서, 정서라는 가상세계가 지니는 미세 지각이 이와 같이 차이를 지닌 언어로서 형상화된 양상이라고 할 수 있다. 따라서 시라는 예술 기호는 대상의 본질을 담지하고 있기에, 시 창작은 정동 작용의 미세한 차이가 현실화될 수 있는 중요한 방법이 된다는 점을 확인할 수 있었다.

3) 감각 표현의 수용에 의한 이미지 형성

시 쓰기란 대상을 전제하는 데에서 시작된다(오세영, 2020:103). 시적 대상은 구체적인 사물일 수도 있고 관념일 수도 있는데, 이러한 시적 대상은 시로 형상화되는 과정에서 시인의 언어로 표현된다는 것이 중요하다. 시인은 시적 대상을 사실적으로 형상화하지 않고 그것이 진실을 담아낼 수 있도록 비유적인 이미지로 그려내기 때문이다. 따라서 독자는 시를 통해 이미지를 형성할 수 있게 된다. 즉 시의 감각적 표현을 강도 자극으로 인식한 독자는 정동 작용을 통해 이를 개별적 심상으로 떠올리게 되는데, 그렇기 때문에 감각적 표현에 대한 심상은 이미지가 지니는 본질처럼 다양하고 구체적으로 표현될 수 있다. 그리고 이와 같이 형성된 이미지를 시적 체험의 중요한 요소로 인식할 경우 학습자는 그것을 통해 시상을 얻는다. 그런데 감각 표현에 대한 심상은 개별적이므로 학습자가 지니고 있는 신체 맥락인 감수성에 영향을 받는다. 이러한 양상은 학습자들이 동일한 시에 대해서 자극으로 인식하는 것이 서로 다른 데에서부터 찾을 수 있다.

- 뭔가 그나마 떠오르는 장면이나 감상이 있었기 때문이다.(나희덕의 <이따금 봄이 찾아와>를 선택한 이유)[S-16-Ⅱ-1]
- ‘말’이라는 보이지 않는 청각적 대상을 ‘얼어붙는다’, ‘녹기 시작한다’ 등의 표현으로 시각화한 것이 인상깊었다.(나희덕의 <이따금 봄이 찾아와>를 선택한 이유)[S-10-Ⅱ-1]
- 그림이 내 머릿속에서 입체화되었다.(윤동주의 <자화상>을 선택한 이유)[G-76-Ⅱ-1]
- 자신의 모습이 어떨 때는 멋져 보이고 어떨 때는 부끄럽게 보이는 것을 자화상으로 표현하고 자화상이란 단어를 우물로 표현하는 것이 흥미로웠다.(윤동주의 <자화상>을 선택한 이유)[G-53-Ⅱ-1]

S-16 학습자와 S-10 학습자는 동일한 나희덕의 <이따금 봄이 찾아와>를 선택하였고, G-76 학습자와 G-53 학습자는 동일한 윤동주의 <자

화상>을 선택하였다. 그런데 동일한 시를 감상한 두 학습자 사이에서 시 선택의 이유는 각각 다르게 나타났다. S-16 학습자와 G-76 학습자는 각각 감상한 시를 선택한 이유를 이미지의 형성과 관련하여 기술하였지만, S-10 학습자와 G-53 학습자는 각각 감상한 시를 선택한 이유를 시적 표현에 대한 긍정적 인식으로 기술하였다. 우선 전자의 경우는 머릿속에 떠오르는 이미지가 시에 대한 흥미를 느낄 수 있는 요인, 즉 시와의 관계를 시작할 수 있는 강도가 되었음을 나타낸다. 그리고 후자의 경우는, 이 절 4항에서 확인할 학습자의 양상과 동일한, 시적 표현에 대한 학습자의 미적 판단에 의한 강도 감각으로 파악할 수 있다. <이따금 봄이 찾아와>는 '허공에 닿자 굳어버리는 거미줄'과 '얼음조각', '햇빛', '아지랑이' 등 이미지를 형성할 수 있는 시어들이 산재하며, <자화상>의 경우도 '우물 속에는 달이 맑고 구름이 흐르고 하늘이 펼치고 파아란 바람이 불고 가을이 있습니다.'는 장면 묘사의 방식으로 시상이 전개되고 있다. 따라서 다른 학습자들도 쉽게 이미지를 형상화할 수 있는 시인데도 불구하고 학습자들이 서로 다른 이유로 시 텍스트와의 관계를 형성했다는 점에서, 학습자가 무엇에 민감하게 반응하느냐, 즉 어떤 자극을 강도로 감수했느냐가 시적 체험에 중요한 요인으로 작용함을 확인할 수 있다. 즉, 시의 감각 표현은 학습자의 신체가 어떻게 수용하느냐에 따라 서로 다른 지향의 가상세계를 형성하는 것이다. 아울러, 학습자에게 형성된 이미지는 외부 자극으로부터 유발됨과 동시에 학습자 체험으로서의 변이라는 점을 다음의 학습자 반응에서 유추할 수 있다.

- 연구자: 시를 읽으며 머릿속에 그림을 그리기 편하다는 감상을 적어 주셨는데 이것이 나희덕 시인의 시를 고른 한 가지 이유인 것 같은데 이것이 시를 감상하는 데 있어서 더 편리한 것인지?
- [S-4]: 원래 시를 읽으면 의지랑 상관없이 좀 이미지가 떠오르긴 하는데 이게 무슨 영화처럼 그림이 딱 보여지는 게 아니라 제가 스스로 생각한 이미지라서 더 시를 이해하기가 훨씬 수월해요.

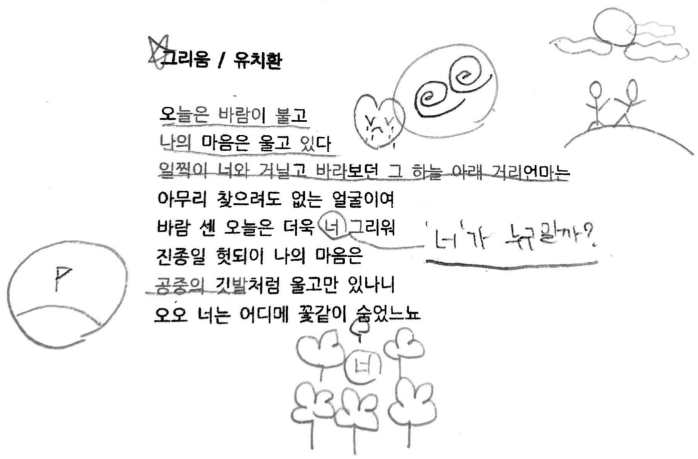
S-4 학습자는 본인이 인식한 이미지가 시가 주는 자극을 수용한 것이

면서 그것을 통해 형성한 결과로서의 이미지는 개인적인 것임을 인지하고 있었다. ‘의지랑 상관없’지만 본인의 머릿속에 떠오른 이미지는 누군가가 상영하는 영화처럼 그림이 제공되는 것이 아닌, ‘스스로 생각한 이미지’라는 것이다. 그리고 이러한 체험은 시를 이해하는 하나의 단초로 작용한다는 것을 확인할 수 있다. 따라서 시 텍스트를 통해 학습자에게 형성된 이미지는 시로부터 온 수동적 강도 자극이면서, 학습자의 신체에서 상호작용을 통해 생성된 결과물로서 정동적 변이인 것이다. 특히 이와 같은 이미지는 학습자가 시를 읽는 데 있어 유의미한 동력이 된다는 점에서 학습자와 시 텍스트의 관계 형성을 가능케 하는 정동 작용이라는 점이 논증된다. 그리고 이러한 정동 작용은 학습자가 형성된 심상(이미지)을 시각화하는 양상으로 나타난다. 이러한 시각적 표현은 시 텍스트라는 대상이 학습자에게 환기시키는 지각으로서, 이것이 유의미하게 체험될 경우 이 시각화의 과정에서 조정되고 변이되는 것들에 의해 구상적이거나 추상적인 차원의 인식들이 보다 소통 가능한 것으로 발전(박주형·윤여탁, 2017:45-46)하게 되므로 정동 작용이 지속될 수 있다. 이는 동일한 S-4 학습자의 반응 양상으로부터 확인할 수 있었다.

- 공중에서 얼어붙은 말, 햇빛을 받은 말, 따뜻한 물 속에 녹은 말이라는 이미지를 시각화(왼쪽 이미지)[S-4-Ⅱ-2]
- 연구자: 감상에 적은 것들 중에 본인의 머릿속에 맨 먼저 떠오른 것은 어떤 걸까요?
- [S-4]: 어 '공중에서 얼어붙은 말'이 딱 듣자마자 되게 어 얼음 결정이 굳은 이미지가 생각이 나서 바로 그림에 제일 처음으로, 이 칸에 제일 처음으로 쓴 게 이 그림이었고 (중략)
- 연구자: 그러면 그림을 가장 먼저 그릴 수 있었던 이유는 뭔 거 같아요?
- [S-4]: 되게 감각적 표현이 많이 있어서 상세하게 설명이 되어 있어서 바로 그림이 떠오를 수 있게 작가가 의도한 게 아닌가 하는 생각.

S-4 학습자는 시에 대한 본인의 반사적인 반응으로서 감각적 표현에 대한 이미지의 발생을 인식하고 있었다. 따라서 시의 감각적 표현은 학습자에게 이미지를 발생시키는 외부 자극으로서 정동 작용에 의하여 학습자에게 강도로 감각되어 이미지를 형성할 수 있다. 그런데 학습자는 이 이미지를 시에 대한 자신의 창조적 사유로 인식할 수 있음을 이 학습자의 반응에서 확인할 수 있다. 이에 대해서 학습자가 그린 그림을 살펴보면, S-4 학습자는 '공중에서 얼어붙'은 말을 사람의 얼굴로부터 나온 듯한 날선 각을 지닌 '조각'으로 시각화하였고, '햇빛을 받은 말'을 땅에서 자라나는 새싹으로 그리고 있으며, '따뜻한 물 속에 녹기 시작한 말들'을 욕조에 담긴 액체로서 표현하고 있다. 이러한 그림에서 시 텍스트에는 형상화되어 있지 않던 맥락, '날선 각'이 추가된 것을 확인할 수 있으며, 특히 중요한 것은 시의 소재인 '말'이 '새싹'과 '액체'로 묘사되었다는 점이다. 아마도 이 학습자는 시 텍스트에 형상화된 '아지랑이'가 피어오르는 땅을 상상하여 '새싹'이라는 시적 대상을 획득하고, <이따금 봄이 찾아와>의 '말'은 '녹아' '흐른다'는 속성을 가지고 있다는 점을 통해 '욕조에 담긴 액체'로

형상화할 수 있었을 것이다. ‘말’이라는 소재가 학습자를 통해 변이된 결과는 시의 언어가 이미지로 현실화될 때에 그 가능세계는 다양한 형태를 지닐 수 있다는 점을 다시금 확인하게 한다. 따라서 이러한 이미지의 발생은 외부 자극에 의해 강요되었으나 학습자의 신체에 따라 개별적이라는 점에서 매우 정동적인 현상이라고 볼 수 있다. 그리고 이렇게 형성된 이미지는 시 창작의 소재가 된다. 이를 다음의 학습자를 통해 살펴보겠다.



- 시에 대한 부분적인 감상을 시각화를 통해 표현(왼쪽 이미지)[G-59-Ⅱ-2]

- 다른 시들과 달리 유독 이 시가 내 머릿속에 맴돌고, 장면 하나하나가 머릿속에 그려지기 때문이다.(유치환의 <그리움>을 선택한 이유)[G-59-Ⅱ-1]
- **바람** 기억//나를 스치는 그 바람이/**너를 회상하게 한다.**//영원할 줄 알았던 그 때 그 순간/**나는 그리워진다.**//진종일 헛되이 나의 마음은/**너의 바람만이 달래주네**(굵은 표시 인용자)[G-59-Ⅱ-3]

G-59 학습자는 유치환의 <그리움>을 선택한 이유로 이미지의 형성을 언급하였다. ‘장면 하나하나가 머릿속에 그려’진다고 기술한 것처럼, 이 학습자는 시어와 시구 각각에 파편적인 이미지를 시각화하는 방식으로 시에 대한 감상을 표현하였다. 그런데 이러한 이미지가 학습자의 창작시의 형상화에 중요한 영향을 미치고 있음을 확인할 수 있었다. 학습자가 시각화한 ‘바람’과 ‘너’의 형상 그리고 ‘울고 있’는 마음이 형상화한 ‘그리움’이라는 정서가 학습자의 창작시에서 시적 대상으로 형상화되어 있기

때문이다. 특히 '바람'과 '너'에 대한 '그리움'이라는 맥락은 '바람 기억'이라는 비유로서 정서적 이미지화 되어 시의 주제로 선정되었다.

그런데 흥미로운 지점은 창작시에서의 시적 대상인 '바람'은 <그리움>에서와 상반되는 의미를 지니고 있다는 것이다. <그리움>에서의 '바람'은 '나의 마음이 울'게 만들어 '바람'이 세지만 '너'에 대한 그리움도 커지는 것으로 보아, 화자에게 부정적인 상황을 만드는 대상으로 나타난다. 그에 반해 <바람 기억>에서의 '바람'은 화자가 그리움의 대상인 '너'를 '회상'할 수 있는 '기억'으로서 존재하기 때문에 일종의 '너'를 상징하는 대상으로서 '나'의 그리움을 '달래주'는 긍정적인 대상으로 나타난다. 따라서 화자가 누군가를 그리워하는 상황은 동일함에도 불구하고 이 학습자의 창작시는 이미지를 변화된 맥락에 놓아 의미의 변이를 생성했음을 확인할 수 있다. 따라서 이미지 형성에 의해 착상된 시상은 학습자가 창조적 사유를 통해 변이된 가능세계를 형상화할 수 있는 요인이 된다.

물론 시에 대한 감상으로 이미지를 형성할 수 있다고 하여 모든 학습자가 그림을 그리진 않았다. 그렇다면 시에 대한 자극을 시각화하여 표현하고자 한 이유가 무엇인지 구분해 볼 필요가 있다. 이는 다음의 학습자들의 면담을 통해 확인할 수 있다.

- 연구자: 감상을 글이 아닌 그림으로 표현한 이유가 있을까요?
- [G-10]: 제 생각이 가장 직관적으로 나타날 수 있을 것 같아서 썼어요.
- [S-24]: 어 저는 그림으로 그리는 게 조금 더 제 머릿속에 있는 것을 명시적으로 표현하고 또 제가 생각하지 못했던 것도 그림으로 그리면서 더 끄집어낼 수 있다는 느낌을 받아서 그림으로 그리게 됐어요.

G-10 학습자는 시에 대한 감상은 글보다 그림으로 표현해야 보다 '직관적'으로 드러날 수 있다고 설명하고 있다. 실제 이 학습자가 감상을 표현한 그림은 시어나 시구에서 부분적으로 형상화되는 일종의 직관적인 이미지이다. 따라서 시의 이미지를 시적 자극으로서 그대로 수용한 것이라고 파악할 수 있음에도 불구하고, 이 학습자는 해당 이미지들이 본인이 형성한 것이라고 판단하고 있다. 따라서 본인의 감상을 가장 왜곡 없

이, 있는 그대로 정확하게 전달할 수 있는 방법이 그림이라는 것이다. 이것은 감각 기호로 이루어져 있는 시 텍스트에 대한 감상은 본질적으로 일정한 이미지를 형성하는데, 이 이미지는 외부 자극인 시로부터 비롯된 미세 지각 그 자체임에도 불구하고 학습자가 신체화한 체험으로서 인식된다는 것을 보여준다. 시에 대한 이미지는 학습자의 머릿속에 떠오른 것이라는 점에서 학습자에 의해 수용된 변이로 인식될 수 있다는 것이다. 따라서 시각화는 시로부터의 미세 지각을 정동적으로 표현하는 방법이자, 학습자가 시에 대해 할 수 있는 체험의 본질이라고 판단할 수 있다.

그리고 이러한 시각화는 시를 창작할 수 있는 창조적 사유를 가속화하는데, 이는 본질적으로 혼란스러운 정동이 일정한 시각 언어를 통해 구조를 갖추어 인식되기 때문이다. 이는 S-24 학습자의 반응에서 확인할 수 있다. 이 학습자 역시 시에 대한 감상을 이미지로 표현한 이유를 감상을 가장 명시적으로 표현할 수 있는 방법이라는 점에서 찾고 있다. 이 점에 대해서는 글이 아닌 그림을 선택한 이유가 G-10 학습자와 동일하다고 볼 수 있다. 이에 더하여, S-24 학습자의 응답에서 이와 같은 이미지의 형성으로서 시에 대한 체험이 매우 정동적임을 유추할 수 있다. 이 학습자는 감상을 그림으로 표현하는 과정에서 '생각하지 못했던 것'을 '더 끄집어낼 수 있'는 사고과정이 발생한다고 말하고 있다. 이는 다시 말하면 표현 과정에서 일어나는 사고과정은 표현하기 이전보다 감상을 더 창조적으로 구체화한다고 볼 수 있다. 즉 감상을 시각화하는 과정은 곧 시 텍스트와 학습자 사이의 정동 작용을 구체화하는 것으로서, 정동의 의식화를 위한 노력이 된다. 이러한 지점에서 감각적 표현에 의해 이미지를 떠올리는 활동은 시와 학습자의 정동 작용이며, 형성된 정동이 구체적으로 인식될 수 있는 방법으로 시각화가 활용될 수 있다.

4) 미적 판단에 의한 시적 표현 욕구 인식

시의 언어는 일상의 언어와 달리 생경하여 참신한 조합을 긍정한다.

따라서 비유와 상징, 알레고리 등과 같은 시적 표현은 독자로 하여금 낯섦을 경험하게 하는데, 이러한 미적 표현에 대해 '취향'을 형성하고 있는 독자들은 이를 시에 대한 강도 자극으로 인식한다. 일반적으로 감상할 시를 선정하는 이유에 표현이 '예쁘다', '인상적이다', '마음에 든다'와 같이 긍정적으로 반응한 학습자 양상에서 이를 확인할 수 있었다. 취향은 개인적·사회적 요인이 복합적으로 작용하는 미적 판단이다. 취향과 관련된 논의는 칸트가 대표적인데, 그가 미적 취향이라고 일컬은 공통감각이란 모든 사람들이 같은 취향을 공유한다는 것이 아니라 서로 다른 취향을 가진 사람들 사이에서 일종의 합의된 토론이 가능하게 하는, 감각의 전제조건(장서란, 2022:299)으로 기능할 수 있다는 점에서 유의미하다. 이와 같은 미적 판단에 따라 학습자들이 시에 대해 인지한 비평적 기준은 다른 시에서 쓰이지 않는 생경하고 참신한 표현이 활용되었느냐에 기인하였다. 즉 시적 표현이 유발하는 '차이'의 감각은 학습자에게 미지의 거리감으로 느껴지는 것이 아니라 창조성에 대한 선호로 감수되고 있는 것이다. 그리고 이러한 양상에 속하는 독자들은 시를 창작할 때에도 미적 표현을 적극적으로 활용한 창작시를 생산하기 위한 숙고를 거친다. 이는 구체적으로 다음 학습자의 반응에서 확인할 수 있다.

- 연구자: 내가 이 시를 처음 읽었을 때 가장 먼저 어떤 느낌이 들어서 이 시를 골랐을까요?
- [S-12]: 음 그냥 표현이 예쁘다? 라고 생각을 해서 마음에 들었던 것 같아요.
- 연구자: 어떤 표현일까요? 가장 먼저 눈에 들어온 표현이 뭘까요?
- [S-12]: 음 그냥 첫 문장부터 '내 말이 네게로 흐르지 못한 지 오래 되었다' 부터 그냥.
- 연구자: 이 문장이 왜 예쁠까요?
- [S-12]: 어 말이 흐른다는 표현? 그리고 제가 다른 글들 읽을 때도 이렇게 짧은 문장이나 마지막에 막 한 단어로 마치는 표현 이런 거를 좋아하는데 이것도 딱 한 행으로 연이 되어 있고 그걸로 딱 시작해서 그냥 제 취향? 그렇다고 생각해서 고른 것 같아요.

S-12 학습자는 시를 선정한 이유를 시의 미적 표현에 대한 자신의 판단으로 인지하고 있다. 이는 '표현이 예쁘다'는 학습자의 표현에서 직관적으로 확인할 수 있다. 그리고 이러한 인식이 학습자의 감수성에 기인하였음은 이 학습자의 응답 중 '취향'이라는 표현으로 갈음된다. 그런데 이러한 미적 표현에 대한 감수성의 인식은 처음 감지되었을 때는 명료하지 않다. 면담에서 학습자는 연구자가 질문을 거듭하는 과정에서 자신이 무엇에 대해 아름답다고 느꼈는지를 구체화하는 양상을 보였다. 첫 응답에서는 '표현이 예쁘다'라고 진술한 것이 질문을 반복할수록 '첫 문장'에서 '말이 흐른다는 표현'으로 초점화되고 있기 때문이다. 따라서 시에 대한 미적 체험은 시가 지니고 있는 여러 미세 지각들에 의하여 학습자의 신체에 복합적인 느낌으로 존재하다가, 연구자가 인지적 사고를 촉발하는 질문을 반복하자 하나의 미세 지각을 인식하여 진술하는 양상으로 드러난 것이다. 즉 예술 기호인 시에 대한 미적 체험은 정동적이다.

따라서 표현에 대한 아름다움의 인식은 학습자가 평소에 지니고 있던 취향으로서의 감수성이며, 그렇기 때문에 이와 같은 미적 판단은 학습자가 시와 적극적으로 관계를 형성할 수 있는 동력이 된다. 즉, 미적 판단은 시 텍스트에 '의해 유발된' 학습자의 맥락이자, 시 텍스트에 '대한 평가로서' 학습자의 맥락이라는 점에서 관계적이고 따라서 정동적이다. 그런데 이처럼 미적 표현에 민감한 학습자는 시 창작 과정에 있어서도 이를 중요한 현실화 요소로 인식하고 있다.

- 말의 계절//봄의 따뜻함과/마음을 설레이는 소리//여름의 뜨거움과/마음을 어지럽히는 소리//가을의 청명함과/마음을 정화하는 소리//겨울의 차가움과/마음을 얼리는 소리//수없이 반복되는 사이클/그리고 우리의 말 [S-12-II-3]
- [S-12]: 그런데 개인적으로 제가 쓴 시는 맘에 안 들었어요.
- 연구자: 왜요?
- [S-12]: 뭔가 그냥 생각 나는 대로 썼던 것 같아요.
- 연구자: 그게 맘에 안 들어요?
- [S-12]: 뭔가 표현을 너무 급하게 썼다? 좀 더 시간이 있었으면 뭐가 더 예

쁘고 그런 좀 더 다양한 표현을 쓸 수 있지 않았을까 그런 아쉬움.

- 연구자: 내가 하고 싶은 건 더 많았는데 그걸 적절하게 표현하지 못했다는 아쉬움이 드는 거예요? [S-12]: 네.

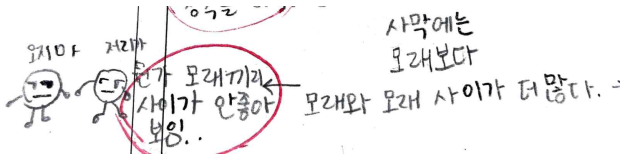
미적 표현을 시적 자극으로 인식했던 S-12 학습자는 자신의 창작시에 대한 평가에서도 역시 표현의 측면에 집착하는 반응을 보였다. 우선 이 학습자는 '말이 흐른다'는 표현의 미를 강도 자극으로 감각하였기에, 이러한 표현 방법을 창작시에도 활용하고자 한 의도가 보인다. 따라서 사물이 아닌 '말'을 다양한 이미지로 형상화하고자 '말'을 '계절'에 비유하여 다채로운 형상를 표현하였다. 그런데 면담에서 이 학습자는 자신의 시에 대해 만족스럽게 느끼지 못하고 있음을 확인할 수 있었다. 그 이유는 자신의 시가 '더 예쁘고' '더 다양한 표현'을 갖추지 못했다는 판단에서였다. 즉 이 학습자는 자신이 감상한 시로부터 수용한 소재인 '말'의 이미지로서 더 많은 시상을 지니고 있었으나, 이를 적절하게 표현해 내지 못한 결과에 대한 아쉬움을 지니고 있었다. 표현에 대한 취향으로 일컬어지는 미적 감수성은 학습자가 창작의 국면에서 의미와 표현 간의 연계를 보다 깊이 고민한다는 점에서 중요한 능력이라고 볼 수 있다. 아울러 이러한 능력이 시를 표현하는 과정에서 아이디어의 혼재로 존재하는 가상세계를 적절하게 현실화할 수 있는 능력이라는 점에서 정동 작용의 인식이라고 판단할 수 있다.

이러한 표현에 대한 미적 판단은 시적 발상에 대한 미적 인식에서도 작용한다. 이는 다음의 학습자들의 양상에서 확인할 수 있다.

- 모래가 사막에 산다는 생각은 해본적이 없어서 참신했음(이문재의 <사막>을 선택한 이유)[J-26-Ⅱ-1]
- 나무가 삶을 살아가려고 애쓰고 노력한다는게 인상깊어서(정현종의 <사물의 꿈1-나무의 꿈>을 선택한 이유)[J-13-Ⅱ-1]

J-26 학습자와 J-13 학습자는 각각의 시를 선정한 이유를 일상에서 해보지 못한 참신한 발상에서부터 찾았다. 이문재의 <사막>은 당연히 '사

막'에 존재하는 '모래'에 대하여 '산다'는 동사를 활용하여 생명을 불어넣었고, 정현종의 <사물의 꿈1-나무의 꿈>도 의지가 없는 생명체인 '나무'를 의지적으로 삶을 살아가는 하나의 인격체로서 묘사하였다. 일반적으로 이러한 표현법은 활유법이나 의인법으로 설명할 수 있을 것이다. 이러한 표현법에 대하여 학습자들이 새롭게 느끼는 지점은 일상에서는 시에서와 같은 의미를 지닌 대상으로 수용되지 않기 때문이다. 즉 표현에 대한 새로움의 인식은 결국 학습자의 경험 맥락에서 벗어난 전개를 강렬한 자극으로 느끼는 양상인 것이다. 따라서 학습자의 미적 취향은 학습자의 일상 맥락으로부터 돌출된 감수력으로서, 이를 통해 자극을 인식한다는 점에서 감수성과 정동 작용은 밀접한 연관이 있음을 확인할 수 있다. 그리고 이러한 시적 자극을 수용한 학습자들은 자신의 창작시에 이를 하나의 주제로서 전개시키며 언어화를 통한 변이를 생성하게 된다. 이는 이 학습자들의 창작시를 통해 확인할 수 있다.



- '모래와 모래 사이가 더 많다'에 대한 감상 (왼쪽 이미지) [J-26-Ⅱ-2]
- 모래//모래와 모래는 사이가 좋아보이지만/사실은 사이가 좋지 않아//모래가 흘러내릴 때/서로의 손을 잡아주지 않는 것만 봐도/서로 친하지 않은 걸 알 수 있어//자세히 보면 알 수 있어 [J-26-Ⅱ-3]
- 모래와 모래의 사이 그 틈에 대해 조금 더 생각을 해보게 됐다. ex. 그 사이에는 뭐가 있을까 [J-26-Ⅱ-4-3]

J-26 학습자는 이문재의 <사막>의 시적 대상인 '모래'에 주목하고, 생명을 얻은 사물을 '서로의 손을 잡아주지 않는' 관계를 지닌 대상으로 표현하여 인격을 부여하였다. 그에 따라 '모래와 모래 사이가 더 많'은 이유를 '모래끼리 사이'가 좋지 않은 상태라고 창작시에 묘사하고 있다. 이는 <사막>이라는 시가 '모래'와 '사이'라는 시어를 비유적으로 활용하여

내포하는 의미 맥락을 넓힌 것과 동일한 쓰임새이다. 다만 이 학습자는 '모래'라는 사물이 '흘러내릴' 수 있다는 속성에 주목하여, '모래'가 같은 공간에 함께 존재하지만 서로 연대하지 못하여 알알이 분산되어 흘러버리는 것처럼 인간관계도 겉과 속이 다른 점을 꼬집고 있는 것이다. 따라서 시적 표현의 참신함이라는 자극을 감각한 J-26 학습자는 해당되는 시적 대상을 창조적으로 수용하여 변화된 의미 맥락 속에 위치시켜 변이된 가상세계를 시로서 언어화하고 있었다. 이와 같은 학습자의 체험은 감상한 시와는 다른 상징적 이미지들을 활용하여 시로 형상화하는 양상으로도 나타난다.

- 하늘을 본다//식물은 따뜻한 햇살로 광합성을/비를 맞으며 무럭무럭 자라고/바람을 느끼며 자란다/바람의 푸른 힘으로 자신의 목숨을/아는 식물은/힘들 때도 죽고 싶을 때도 끈기 있게/버틴다./식물은 하늘을 보며 꿈꾼다.[J-13-Ⅱ-3]

J-13 학습자는 정현종의 <사물의 꿈1-나무의 꿈>에서 강도 자극으로 수용한 시적 대상인 '나무'가 지닌 생에 대한 의지를 소재로 하여 시를 창작하였다. 창작시에서 '나무'는 '식물'로 변이되었고, '식물'이 지닌 생에 대한 의지는 '하늘을 본다'는 행동으로 상징적으로 표현되었다. 그리고 이러한 '식물'의 의지적 태도는 기존의 시에도 존재했던 '햇빛', '비', '바람'을 통해 이미지화 되었다. 즉 이 학습자는 시에서 주제를 형상화한 미적 표현 방법을 본인의 시에 활용하고 있는 것이다. 이러한 활용 양상에 기존의 시의 다양한 이미지들이 그대로 사용되면서도 서로 다른 구절로 언어화되었다는 점에서, 자극에 의한 변이가 시로 어떻게 현실화되는지를 보여주고 있다. 아울러, 변이된 지점을 상징적으로 드러낼 수 있는 표현을 '하늘을 본다'는 행동으로 언어화한 것은 시 텍스트와 학습자 사이의 정동 작용이 언어화되는 원리가 정서적 맥락을 통한 이미지화라는 특징을 지니고 있음을 확인할 수 있게 한다. 따라서 이러한 양상을 통해 시적 표현에 대한 미적 인식은 학습자의 시적 자극에 대한 감수력이며, 창작의 국면에서 시의 강도 감각에 의한 정동 작용은 한 편의 시로 현실

화될 수 있음을 확인하였다. 그렇기 때문에 학습자가 감각하는 강도 및 정동 작용은 교육적으로 유의미하게 활용할 필요가 있을 것이다.

2. 타자 인식에 의한 차별적 의미 생산

이 절에서는 학습자가 시 텍스트와 영향을 주고받는 정동 작용의 과정에서 관계의 활성화를 도모할 수 있는 요소로 '타자'를 살펴보겠다. 기본적으로 '사이'는 상호 간에 대상으로 존재하는 둘 이상의 신체들의 관계를 통해 형성된다. 시 텍스트와 학습자의 신체는 본질적으로 서로를 향해 작용을 가하고 받는 구조를 지니고 있다. 정동은 이러한 관계에서 서로가 '되기'를 행할 수 있는 생성적 역량이다. 즉 정동적 관계에 놓인 두 신체는 서로가 서로-되기를 행하는 일종의 '타자화' 작용으로부터 변이를 생성하게 되는 것이다. 따라서 정동 작용에서 두 신체는 타자화를 통해서 스스로를 새롭게 하는 변화를 겪게 된다.

시 창작 체험에서 이와 같은 타자 되기는 시 텍스트도 학습자에 의해 새로워지고 학습자도 시 텍스트에 의해 새로워지는 변화를 통해 새로운 것을 생성해 내는 창조적 사유로 구체화된다. 이러한 변화의 과정은 시적 자극으로 인식한 시상이 상상을 통해 구체화되는 과정이기도 하다. 따라서 이 절에서는 학습자가 시 텍스트와 정동적 관계를 형성하면서 타자로 인식할 수 있는 대상들을 시 창작 양상을 통해 살펴보겠다. 시의 기호는 가상세계가 존재하는 현실화된 결과물로서, 학습자는 개체성으로 구조화된 신체 맥락에서 체험되는 정동 작용을 창작 활동을 통해 재생산하기 때문이다. 이러한 양상은 시의 기호와 학습자의 맥락이 서로 영향을 받아 재구성되는 과정에서 도출되는 의미의 변이로 나타나며, 그렇기 때문에 이 절의 기술은 학습자의 맥락과 시의 맥락이 서로 해체되고 재구성되어 도출하는 결과에 대한 분석으로 이루어졌다.

1) 비평 공동체 인식에 의한 상대적 의미화

시 텍스트의 의미는 해당 시를 창작한 작가와 해당 시를 향유하는 독자들의 의미망에 의하여 구성적으로 존재한다. 그렇기 때문에 시 텍스트라는 예술 기호에 대하여 학습자가 인식하는 의미는 한 명의 독자가 시 텍스트와 상호작용하여 구성해낸 하나의 결과물인 것이다. 이러한 결과물은 시 텍스트가 지니는 미세 지각이 무수한 것과 같이 독자에 따라 다양하다. 따라서 시의 가상세계를 둘러싼 이와 같은 비평 공동체를 인식하는 학습자들은 자신이 시 텍스트에 대해 구성해낸 의미를 상대적인 것이라 판단하며 시 텍스트의 의미를 유동적으로 인식한다. 다음의 학습자 양상에서 이를 확인할 수 있다.

- 내 생각에 '봄'은 따뜻하고 다정한 사람을 나타낸 것 같다. 따뜻한 사람의 부드러운 말은 또다른 다정한 말을 불러 소란스럽게 느껴질 수도 있는 따스함을 나누는 것 같다.[S-4-Ⅱ-2]
- 연구자: 왜 본인은 이 감상을 서술할 때 '~것 같다'라는 표현을 사용하셨을까요?
- [S-4]: 왜냐면 다른 사람들은 다르게 해석할 수도 있고 사실 교과서에서 시를 배울 때도 이걸 의도했다고 써 있지만 사실 그게 확실하지 않다고 생각하거든요. 작가가 쓴 말은 작가가 이렇다고 해명하기 전까지 모른다고 생각을 해서 '생각했다' '~한 것 같다'라고 표현했어요.

S-4 학습자는 감상을 서술할 때 '~것 같다'는 종결의 문장을 반복적으로 사용하였다. 이에 대하여 이 학습자는 감상하는 독자에 따라 해석 결과가 다양할 수 있다는 반응을 보이고 있는데, 이와 같은 인식은 교과서에 반영된 일종의 정답이라고 여겨지는 해석에 대해서도 비판적으로 인식하는 양상으로 나아갔음을 확인할 수 있다. 즉 이 학습자는 감상자에 따른 해석의 다양성을 인식하고 정전으로 여겨지는 권위 있는 해석조차 해체될 수 있는 하나의 유동적 의미라고 판단하는 사고를 통해, 본인이 구성해낸 의미 역시 상대적인 것임을 인지하고 있는 것이다. 따라서 자

신 외의 시 텍스트의 의미 구성에 참여할 수 있는 작가를 비롯한 여타 비평 공동체 구성원들에 대한 인식이 있을 때 학습자는 자신의 이해에 대한 상대성의 인지하게 되고, 이는 곧 시의 의미역, 즉 가상세계로서의 정동 작용이 구조화하는 결과물이 유동적이라는 것을 확인케 한다. 아울러, 감상한 시의 작가가 어떠한 의미를 의도하였는지에 대해 고려하는 학습자 양상을 통해, 독자는 의미를 구성할 때에 작가를 비롯하여 시를 둘러싼 다양한 주체들에 대해 인식할 수 있다는 것을 파악할 수 있다. 따라서 정동적으로 구성되는 의미는(혹은 시의 의미의 가상세계) 작가를 포함한 의미 구성의 다양한 타자들에 대한 인식으로 구체화되며, 이러한 인식은 자신의 이해에 대한 일종의 거리두기를 가능케 하는 것이다. 이와 같은 의미의 상대성에 대한 인식의 유의미한 지점은 다음의 학습자를 통해 확인할 수 있다.

- 연구자: 물음표를 적어서 감상을 표현한 이유는 뭘까요?
- [G-41]: 이게 비유법을 쓴 시다보니까 제가 추측을 할 수 있지 직접 사실로서 작가가 말하고자 한 의미를 알 수 없기 때문에 불확실한 의미로서 그렇게 쓴 것 같습니다.
- 연구자: 그럼 본인과 같이 다른 친구들도 시에 대한 첫인상은 불확실할 수 있을 텐데 이런 불확실한 감상이 어떤 의미가 있을까요?
- [G-41]: 다른 사람이 저랑 다른 방식으로 받아들일 수 있고 하니까 서로 감상을 비교하고 서로 배울 점이 있을 것 같습니다.

G-41 학습자는 감상을 의문문으로 기술한 이유를 본인이 생성한 감상은 '추측'일 뿐, '작가가 말하고자 한 의미'는 시적 표현에 의한 의미의 애매성으로 인하여 명확히 알기 어렵기 때문이라고 응답하였다. 즉 이 학습자는 시라는 예술 기호를 생산한 작가를 인식하며 작가가 구성한 가능세계는 애매하고 유동적인 것이기에 독자가 구성하는 의미는 언제나 불확실할 수밖에 없는 것이라 인식하고 있었다. 이는 '다른 사람'들, 즉 여타 독자들의 감상도 마찬가지라는 인식에서 찾아볼 수 있다. 그런데 이러한 불확실한 의미의 구성이 유의미한 점이 있다. 타자로서 다른 독

자의 감상은 다른 방식의 수용으로서 서로 불확실하므로 서로가 '배울 점'을 지닐 수 있다는 것이다. 이는 기호의 세계가 다양한 현실태들 사이의 변이의 체계로 인해 완전해진다는 정동 이론의 논의와 일치하는 인식이다. 따라서 의미의 가상세계의 참여자로서(혹은 타자로서) 작가 및 독자에 대한 인식은 학습자가 자신의 의미 세계의 불완전한 부분을 보완하고 발전적으로 나아갈 수 있는 상호적 관계임을 인식하는 것이며, 이는 곧 비평 공동체 사이의 정동 작용을 가능케 하는 신체의 생성성이라고 할 수 있다.

그런데 이러한 타자 인식을 통한 변이의 생산은 창작 활동을 통해 강화된다. 다음의 학습자 면담에서 이를 확인할 수 있다.

- 연구자: '처음부터 시를 읽게 되는 관점이 달랐던 것 같다'고 했는데 이게 어떤 의미일까요?
- [G-5]: 이게 만약에 제 시와 그리움이라는 원작 시가 있으면 아예 창작 활동을 하지 않은 어떤 분이 와서 그리움이라는 시를 읽고 그 다음에 제 시를 읽으시면은 약간 처음부터 어 이 시는 약간 내가 아까 읽었던 시와 느낌이 많이 다른데? 이렇게 생각이 들어서 아예 새로운 관점으로 볼 것 같아서 저렇게 썼던 것 같아요.
- 연구자: 본인의 시와 읽은 시는 그리움이라는 정서 세계는 동일하다고 생각하시는 거죠?
- [G-5]: 제 시도 그렇고 <그리움>이라는 시도 그렇고 되게 그리워한다는 표현이 많이 들어갔기 때문에 네 그거는 동일한 거 같아요.

G-5 학습자는 유치환의 <그리움>을 읽고 창작 활동을 하였다. 창작 활동까지 마친 결과 <그리움>이라는 시를 감상하는 데 있어 변화된 지점이 있냐는 질문에 '처음부터 시를 읽게 되는 관점이 달랐던 것 같다'고 서술하였는데, 이 차이는 유치환의 <그리움>이라는 시와 본인의 창작시인 <그대는 지금 어디쯤인가요>의 관계성을 설명해 주는 것이다. 이 학습자는 <그리움>이라는 시가 형상화하고 있는 사랑하는 대상에 대한 '그리움'의 정서를 외부 자극으로 인식하고 그것을 시로써 형상화하였다. 그런데 <그리움>이라는 시를 읽은 다른 독자가 자신의 창작시를 읽었을 때에, 분

명 동일한 정서 세계를 형상화하였는데도 불구하고, 상당히 다른 '느낌'을 받고 '새로운 관점'으로 <그리움>이라는 시를 다시 읽게 될 것이라고 판단하고 있다. 이것은 자신의 시의 예상 독자를 인식하여 창작시에 대한 인식을 새롭게 했다기보다는, 본인이 감상한 시 <그리움>이라는 시에 대한 독자가 자신의 시를 함께 감상했을 때 느낄 수 있는 변화에 대한 서술이므로 <그리움>에 대한 비평 공동체의 인식이라고 보는 것이 더 타당할 것이다. 그리고 <그리움>과 <그대는 지금 어디쯤인가요>의 관계의 차이가 빚어내는 정동 작용은 <그리움>이라는 시가 지니는 의미 세계를 해체하여 새롭게 구성하는 결과로 나타났다. 물론 이는 <그리움>이라는 시를 통해 <그대는 지금 어디쯤인가요>가 새롭게 구성되는 결과로도 나아갈 수 있다. 즉 이 둘 간의 정동 작용은 상호 영향 관계에 의한 변이를 생성하는 방향으로 나아가기 때문에, 이 둘을 모두 읽은 독자는 '그리움'이라는 정서 세계를 새롭게 구성하는 창조적 사유를 얻을 수 있다. 따라서 이 학습자는 창작 활동을 거친 후 본인이 직접 체험한 되기로서의 변이 생성 과정을 결과로서 기술한 것이다. 그렇다면 그 변이된 현실태가 무엇인지 이 학습자의 창작시를 분석하여 살펴보자.

- 그대는 지금 어디쯤인가요//가을이었다. 그대는 언제 오실까/그대를 기다리는 나의 마음은/하루도 편한 적이 없다.//그곳에서 무슨 일이 있기에/혹시 그대가 나를 버렸다는/생각을 하는 나를/매일 벌한다.//그대와 진종일 뛰놀던/노을진 산마루턱에/한송이의 크로커스가 되어/당신을 기다리리라. [G-5-Ⅱ-3]

G-5 학습자는 창작시에 <그리움>과 동일하게 사랑하는 사람과 이별하여 그리워하는 화자를 등장시킨다. 그리고 화자가 위치한 시공간적 맥락도 구성하고 있다. 그런데 <그리움>에서의 시간은 오로지 '오늘'이라는 현재 시제로만 존재하는데 반해, 창작시에서는 '가을'이라는 계절적 배경이 존재한다. 이 학습자는 면담에서 감상한 시에 반복적으로 등장하는 '바람'의 이미지로부터 '가을'이라는 계절을 떠올렸다고 언급하였으며, 이는 누군가를 그리워하는 쓸쓸함이라는 정서를 잘 표현할 수 있는 시간

적 배경이기도 하다. ‘그대는 언제 오실까’라고 그리움을 표하기 위한 일종의 전제처럼 시의 서두에 ‘가을’이 배치되어 있는 데에서 그 관계를 유추할 수 있다. 이러한 시간적 배경의 역할은 <그리움>에서 ‘오늘’이 ‘바람’이 불어 더욱 ‘너’가 그리워지는 것과 동일하다. 아울러 공간적 배경 역시 존재하는데 <그리움>에서는 ‘너와 거닐고 바라보던’ ‘거리’에 화자가 위치해 있다면, 창작시에서는 ‘그대와 진종일 뛰놀던’ ‘산마루턱’에 화자가 위치해 있음을 확인할 수 있다. 즉 둘 다 화자가 위치하는 공간은 그리움의 대상과 함께한 추억이 쌓여 있는 곳이다. 이는 그리움이라는 정서를 보다 심화시킬 수 있는 기능을 한다. 따라서 ‘그리움’이라는 정서를 심화시키기 위해 존재하는 시공간적 배경은 두 시에서 서로 다르게 언어화되었으나 그것이 담지하고 있는 세계가 달라지지 않았음을 확인할 수 있다. 즉 이러한 양상은 정동의 현실화가 빚어내는 언어적 변이일 것이다.

그런데 뿐만 아니라, 이 학습자의 창작시에서는 의미가 변이된 부분도 존재한다. 유치환의 <그리움>에서 ‘꽃’같은 ‘너’를 그리워하는 화자는 ‘울고만 있’는 모습으로 그려진다. 그에 반해 학습자의 시에서 화자는 ‘그대가 나를 버렸다는’ 부정적 생각도 하는 자기 자신을 ‘매일 벌한다.’ 즉 ‘그대’가 다시 올 거라는 희망적인 태도를 잃지 않으려 노력하는 화자의 모습을 그리고 있는 것이다. 따라서 그리움이라는 감정에 대해 대처하는 화자의 태도가 두 시는 서로 다르게 형상화되어 있다. 이러한 차이는 G-5 학습자가 <그리움>이라는 시의 가상세계를 또 다르게 상상할 수 있는 정동의 작용이며, <그리움>이라는 시를 감상한 다른 독자들에게 이 학습자의 창작시는 이러한 차이의 정동을 감각할 수 있게 하는 기능을 할 수 있다. 즉 이 학습자의 반응을 통해 변이의 관계에 놓인 두 시가 형상화하는 가상세계는 서로가 서로를 보완하며 또다른 현실화를 위한 창조적 사유의 동력이 됨을 확인할 수 있다.

2) 화자 인식에 의한 상호주체적 정동 교류

시 텍스트의 정서에 민감한 학습자들은 일반적으로 감정이입이나 동일시와 같은 정서적 전염을 경험하게 되는데, 창작을 염두에 둔 일부 학습자들은 화자의 감정에 대한 대항력을 지니고 있다. 시적 화자가 발화하는 정서에 대하여 학습자가 자신의 발화를 추가하기 때문이다. 이러한 상호주체적 교류는 화자의 정서에 대해 학습자가 적극적인 '되기'로서의 정동 작용을 행하는 과정에서 발생한다. 즉 '그리움'이나 '슬픔'과 같은 정서가 전혀 상관없는 정서로 전환되는 것이 아니라, 해당 정서의 질적인 맥락이 복합적으로 변화하는 것이기 때문에 학습자와 화자 간의 정동 작용이 현실화되는 인접한 맥락에서 변이가 생성되는 것이라 말할 수 있다. 이와 같은 정서의 변이는 화자의 정서가 학습자의 맥락에 의하여 복합적인 형태를 띠거나 새로운 맥락을 더하여 창작시에 구현된다. 다음의 학습자 양상을 통해 이를 자세히 살펴보자.

- 한 사나이가 있습니다->한 사나이는 왜 그곳에 있는가, 도로가 들여다보니 사나이는 그대로 있습니다->왜 계속 바라보는가, 돌아가다 생각하니 그 사나이가 그리워집니다->그전에도 그리워한 것을 알면서도 왜 돌아가는가, 추억처럼 사나이가 있습니다->사나이는 무슨 역할을 하는가[G-39-Ⅱ-2]
- 우물//산모퉁이엔 인생을 담은 우물이 있다//누군가는 이 우물을 보며 추억하기도 하지만/누군가는 이 우물을 보며 후회한다./어느 한 남자는 우물을 보며 과거에/노력했던 자기 자신을 봤다/그 남자는 우물을 보며 자신의 인생을 바꾸자/결심한다. 그러나 일주일이 지나고 까먹을 때쯤/다시 우물을 보며 자신의 인생을 바꾸고자 결심한다./그러나 결국 까먹게 된다./결국 그는 죽을 때쯤 후회한다./우리의 인생은 노력하고자 하는 마음은/잊어버리고 후회하는 마음만 있다./그남자는 나입니다.[G-39-Ⅱ-3]

G-39 학습자는 윤동주의 <자화상>을 감상하였는데, 그 감상의 과정을 보면 시에 타자로 등장하는 '사나이'에 대한 관심이 두드러짐을 확인할 수 있다. 이 학습자는 감상의 전체를 '사나이'에 대해 이해하는 과정으로

점철하고 있다. 아마도 이 '사나이'의 존재가 시에서 '무슨 역할'을 하고 있는지가 애매하여 이를 파악하고자 하는 사고 과정으로 유추된다. 그리고 이에 대한 이해는 이 학습자의 창작시에서 '그남자는 나입니다.'라는 구절에서 드러난다. 즉 <자화상>의 '사나이'와 화자가 동일 인물이라는 것을 깨달은 학습자는 그 화자에 대한 인식을 창작에 적용한 것이다. 이 학습자의 창작시 <우물>의 내용을 살펴보면, <자화상>과 달리 '우물'을 바라보는 주체가 화자로 등장하지 않고 '어느 한 남자'로 등장한다. 즉 <자화상>에서는 '우물'을 바라보는 화자에게 비춰진 '사나이'로서 자아가 타자화되는 현상이 형상화되어 있는 데 반해, <우물>에서는 '우물'을 바라보는 주체 자체가 타자화된 '남자'로 등장하고 이 남자가 우물을 통해 자신을 바라보며 인생을 성찰하는 모습을 형상화한 것이다. 그리고 시의 말미에서야 '남자'라는 존재는 화자가 본인을 타자화한 것임을 드러낸다. 이러한 사유는 이 학습자가 <자화상>에서의 화자를 발견하는 사유와 동일한 과정을 그리고 있음을 확인할 수 있다. 즉 화자에 대한 인식은 학습자가 시에 드러나 있는 정서를 적극적으로 체험할 수 있는 동력으로 작용하는 것이다. 따라서 이러한 화자의 정서에 대한 인지는 학습자가 시 텍스트와의 상호주체적인 교류, 즉 정동 작용을 활성화하는 동기가 된다. 이는 다음의 학습자 양상에서 살펴볼 수 있다.

- 제목처럼 시에서 그리움과 쓸쓸함이 느껴졌고 화자의 외로운 기분이 시에 잘 드러났기 때문이다.(유치환의 <그리움>을 선택한 이유)[G-71-Ⅱ-1]
- 밤//아침이 또다시 밝았다/또다시 학교로 출발한다/학교에서 또다시 학원으로 간다/친구들과 수다를 떨고 싶지만 열심히 학원에 간다/학원이 끝나면 또 다른 학원으로 간다/지쳤던 하루를 위로하며 집에 온다/하지만 내가 원했던 것과는 다르게 부모님의 잔소리가 온다/나를 위로할 사람은 나밖에 없다라는 쓸쓸한 마음은 뒤로한채/침대에 누워 달빛을 맞으며/나홀로 쓸쓸히 잠을 청한다[G-71-Ⅱ-3]
- 내 시와 그리움 시 둘다 화자의 외로움이 느껴지고 쓸쓸한 느낌이 들었던 것 같다. 하지만 그리움 시에서는 화자가 누구를 기다리는 듯한 느낌이 들며 쓸쓸한 느낌이 들었지만 내 시는 나홀로 느끼는 쓸쓸함과 외로움이었던 것 같다.[G-71-Ⅱ-4-1]

G-71 학습자는 유치환의 <그리움>을 감상한 이유로 '화자의 외로운 기분이' 잘 느껴졌다는 점을 언급하였다. 즉 이 학습자는 <그리움>이라는 시의 화자가 느끼는 정서를 강렬하게 체험할 수 있었기 때문에 다른 시가 아닌 이 시를 선택한 것이다. 그렇다면 이러한 자극에 대한 정동은 어떠한 방향으로 작용할 수 있는지 창작시를 통해 살펴보자. 이 학습자는 <그리움>이라는 시에서 사랑하는 이의 부재로 인한 화자의 '외로움'에 정동하였다. 따라서 '외로움'이라는 정서-되기를 행한 학습자는 이를 현실화하는 과정에서 자신의 신체에 현재화된 과거의 체험을 언어화하였다. 학습자의 창작시는 자신이 일상에서 느꼈던 '외로움'에 대해 형상화하고 있기 때문이다. 이처럼 화자를 인식하여 정서를 강도 자극으로 인식한 학습자는 이것과의 정동 작용에 의해 본인의 맥락을 현재화하는 체험을 할 수 있다. 그리고 이 체험은 일종의 '외로움'이라는 정서를 느끼는 '화자-되기'를 통해 시 텍스트의 언어로 구성된다. 이 과정에서 환기된 자기 서사는 일종의 성찰의 경험을 가능케 하기도 하지만, 이 학습자의 반응에서처럼 화자에 대한 인식을 강화할 수도 있다. 다음의 반응에서 이를 확인할 수 있다.

- 무언가 시 속에 숨겨진 뜻을 찾을 수 있게 되었고 시를 읽으며 예전과는 다르게 '화자는 왜 외로운걸까?' 같이 질문이 많아졌고 작가가 전하고 싶은 말과 마음을 더 쉽게 찾아 느낄 수 있었던 것 같다. 그리고 문학 세계에 한발짝 더 다가간 것 같다.[G-71-Ⅱ-4-3]

G-71 학습자는 이와 같은 감상과 창작을 거친 뒤 시를 읽을 때 화자에 대한 질문을 보다 많이 생성할 수 있게 되었다고 판단하고 있다. 즉 학습자는 화자를 인식하여 시의 의미 세계를 구성하고 이를 시로 창작하는 일련의 활동을 통해 시의 화자의 맥락을 보다 구체적으로 파악할 수 있는 능력을 신장시켰다고 볼 수 있다. 학습자가 스스로 '문학 세계에 한발짝 더 다가간 것 같다'고 인식한 것에서 이를 확인할 수 있다. 이러한 결과는 시 창작 체험이 '화자-되기'로서 기능하여, 시에 대한 감상과 창

작 활동을 구체화했다고 볼 수 있다. 따라서 시 텍스트의 의미 세계를 화자의 정서 맥락을 파악하는 과정으로 체험하고, 이를 시 창작 활동을 통해 학습자 스스로 화자가 된 행동들이 정동에 의한 창조적 사유가 전개되었음을 확인할 수 있게 해 준다. 이와 같이 화자에 대한 인식은 보다 창조적인 시 텍스트로 구현될 수 있다. 이를 다음의 학습자의 창작시를 통해 더 살펴보자.

- 빈집이라는 시에서 '사랑을 잃고 나는 쓰네'라는 구절을 보고 이별한 사람이 자신의 마음을 시로 옮겼다는 생각이 들며 시를 읽을 때 나의 이별은 어땠는지 생각해보았다.(기형도의 <빈집>을 선택한 이유)[G-6-Ⅱ-1]
- 연필과 지우개//오늘도 내일도 언제든지/그녀와 함께 늙어갈줄 알았다/오늘도 내일도 언제든지/그녀와 함께할 수 있을줄 알았다//나는 종이에 계속 낙서를 하고/그녀는 나의 낙서를 지웠다//그녀가 모두 쓰이고 나 혼자 남았다/이제 나의 낙서를 지워줄 사람이 없네...[G-6-Ⅱ-3]

G-6 학습자는 기형도의 <빈집>을 읽고 '이별'을 경험한 작가가 그때의 정서를 시로 형상화했다는 판단을 하였으며, 그에 따라 스스로 자신이 과거에 경험한 이별을 떠올려 보았다고 서술하고 있다. 그렇다면 시에 형상화되어 있는 화자의 이별이 강도 자극으로 수용되어, 시의 이별과 동일할 수는 없으나, 인접한 맥락의 이별 경험을 학습자의 신체에 환기시키는 정동 작용이 활성화된 것으로 볼 수 있다. 그리고 이러한 체험이 이 시를 선택한 이유이자 창작시의 주제로 발전한 것으로 보아, '이별'에 대한 정동 작용으로 인해 가상세계의 변이를 생성하는 창조적 사유가 전개된 것으로 확인된다.

그렇다면 이 학습자의 시에서 화자에 대한 인식으로 인한 정동 작용이 어떠한 변화를 생산했는지 확인해 볼 필요가 있다. G-6 학습자는 이별의 상황을 맞은 '나'를 등장시키고 '나'를 떠나간 '그녀'와의 이별 전 관계를 '연필과 지우개'로 상징적으로 표현하고 있다. 여기서 화자가 '연필'이 된 이유는 <빈집>의 시구 '사랑을 잃고 나는 쓰네'를 통해 유추가 가능하다. '쓰다'라는 행위를 하는 화자에 착상하여, 이 학습자는 화자가 관계

를 이어가기 위해 '쓰기'를 하는 '연필'과 같은 존재라고 본 것이다. 이 쓰기의 행위는 창작시에서 '낙서'로 표현되는데, 이를 사랑했던 대상인 '그녀'가 지운다는 표현을 통해 화자와 '그녀'는 상호보완적인 관계였음을 유추해 볼 수 있다. 특히 화자가 쓰는 것이 '장난으로 아무 데나 함부로' 쓰이는 '낙서'라는 점에서 '그녀'가 하는 수정의 행위는 화자에게 매우 중요한 것으로 여겨진다. 따라서 창작시의 화자는 이별의 상황으로 인해 자신의 존재 자체가 흔들리는 위태로운 상태에 놓였음을 짐작할 수 있다. 물론 <빈집>의 쓰기의 행위는 이별의 상황에 잠식되어 있던 상태를 고백함으로써 일종의 극복을 도모하는 의지적 태도를 보여주고 있어 이 학습자의 창작시의 맥락과는 다르다. 하지만 이별로 인해 세상과 단절된 화자의 절망적인 모습을 '장님'이나 '빈집에 갇힌' 모습을 통해 형상화하고 있다는 점에서, 이별의 상황을 형상화한 두 시의 화자 사이에는 정서적 공통점이 있다고 볼 수 있다. 따라서 이별의 상황에 처한 화자를 인식하고 이러한 화자-되기를 통해 상징적으로 형상화한 '연필'로서의 화자는 정동적 변이의 현실태들로 볼 수 있을 것이다. 또한 이 과정에서 학습자의 창조적 사유가 적극적으로 전개됨을 통해, 정동 작용의 현실화된 결과물로서의 창작시에는 시 텍스트의 화자와 학습자 간 상호주체적 교류의 흔적이 창작시의 화자를 통해 두드러지게 드러나는 것을 확인할 수 있다. 그런데 이러한 화자에 대한 인식은 창작 후 학습자가 본래 감상한 시를 다각적인 관점으로 읽을 수 있게 해 준다.

- 처음 빈집을 읽었을 때 사랑하던 사람을 떠나보내고 남겨진 사람의 이야기처럼 느껴졌는데 다시 이야기를 읽어보니 사랑하던 사람을 떠나보내는 이야기가 아닌 자신이 죽기 전 홀로 쓸쓸하게 이야기하는 것 같이 느껴진다.[G-6-Ⅱ-4-3]

G-6 학습자는 창작 후 <빈집>을 다시 읽었을 때 처음과 다른 새로운 감상을 만들어내었다. 처음의 감상은 보다 이별의 상황에 처한 화자의 정서에 초점을 맞춘 내용이었는데, 이후의 감상은 자기 자신과의 이별 혹은 세상과의 이별을 앞둔 이의 진술처럼 느껴진다는 것이다. 기형도

시인에게서 ‘집’이라는 공간은 그의 내면을 상징하는 장치로서, 객관화된 시선으로 ‘집’을 들여다보는 행위는 그의 유년 시절에 잠재적으로 각인된 정신적 뿌리를 찾는 의미를 지닌다(신익호, 2008). 따라서 <빈집>에 형상화되어 있는 ‘이별’의 정서도 객관화된 시선으로 스스로의 내면을 관찰하는 정조로 느껴질 수 있다. 이러한 지점에서 학습자의 감상의 변화는 이러한 화자의 내면세계의 공간화를 ‘화자-되기’를 통해 포착한 것으로 볼 수 있다. 따라서 이러한 화자 인식에 의한 정서의 상호주체적 교류로서의 정동 작용은 시에 대한 체험을 심화시킬 수 있다는 점에서 유의미하다.

3) 시적 대상 인식에 의한 차별적 의미화

시에는 말하고자 하는 바를 효과적으로 표현하기 위한 장치로서 이미지를 구현하는 시적 대상이 존재한다. 이러한 시적 대상은 주제나 정서, 분위기와 같은 의미의 내밀한 질적 특성의 분화를 현실화한다. 그리고 그렇기 때문에 시적 대상은 학습자가 감각하는 미세 지각에 따라 개별화되어 수용된다. 이러한 시적 대상의 개별화는 시 텍스트가 학습자를 타자로서 만나 변이하는 과정이라 볼 수 있다. 특히 전유의 국면이 활성화될 수 있는 시 창작 활동에서 이 분화된 의미는 본격적인 주제로 등장하기도 한다. 그리고 이 주제가 시로 언어화될 때 형성되는 정서적 맥락이 정동에 의해 변이된 분화를 형상화한다. 이와 같은 양상들을 다음의 학습자들의 활동 결과를 통해 자세히 살펴보도록 하겠다.

- 내용이 진짜처럼 생생하게 느껴지기 때문(정현종의 <사물의 꿈1-나무의 꿈>을 선택한 이유)[J-11-Ⅱ-1]
- 시든 나무//그 튼튼했던 나무가 시들었다./비를 맞아도/햇빛을 받아도/나에게 힘차게 손을 흔들어/주지 않는다.[J-11-Ⅱ-3]
- 공통점은 주제가 나무라는 것이고 차이점은 나무의 감정이 다르다는 것이다.[J-11-Ⅱ-4-1]

먼저 J-11 학습자는 정현종의 <사물의 꿈1-나무의 꿈>을 선택하여 시 창작 체험을 하였다. 선택의 이유는 시의 '내용이 진짜처럼 생생하게 느껴지기 때문'이라고 서술하였는데, 이는 이 시가 '흘러내리는 햇빛', '입맞추며', 뺨 비비며, '소리내어' 등 다양한 이미지들을 통해 장면을 묘사하고 있기 때문으로 보인다. 이와 같은 감각적 표현을 강도로 감각한 학습자는 다양한 이미지를 정동적으로 구성하기 때문에 시의 내용이 심상으로 구체화되는 체험을 하게 된다. 그리고 이러한 체험에서 특히 이 학습자가 주목한 것은 이 시에서 의인화 되어 의지적인 생에 태도를 보여주는 '나무'이다. 즉 감상한 시가 의미를 형상화하기 위해 활용한 주요 시적 대상을 학습자가 인식하고 이 대상을 중심으로 시 텍스트와의 정동 작용을 활성화하고 있는 것이다. 이는 학습자의 창작시에서 의미를 전달하는 핵심 대상도 역시 '나무'로 형상화되었음을 통해 확인할 수 있다.

그런데 흥미로운 지점은 이 학습자의 '나무'는 마치 <사물의 꿈1-나무의 꿈> 속 '나무'가 겪게 될 수 있는 미래의 모습처럼 보인다는 것이다. 그 이유는 창작시 <시든 나무>의 첫 소절이 '그 튼튼했던 나무가 시들었다.'로 시작하기 때문이다. <사물의 꿈1-나무의 꿈>에서 '나무'는 자아실현에의 소망을 '꿈'이라는 시어로 보여주듯이 삶을 적극적으로 살고자 하는 의지를 지닌 주체로 활기차게 묘사된다. 따라서 '튼튼했던 나무'가 세월의 흐름에 따라 결국 '시들'게 되는 모습이 연상될 수 있다. 비유하자면, <사물의 꿈1-나무의 꿈>에서의 '나무'는 청년과 같다면, <시든 나무>에서의 '나무'는 노년의 모습을 비추는 것이다. 그렇기 때문에 감상한 시에서는 '비'와 '햇빛'에 강렬하게 반응했던 '나무'가 창작시에서는 '흔들'리지 못하는 것이다. 그렇다면 이 학습자는 감상한 시의 시적 대상인 '나무'에 대하여 시간적 흐름의 이동에 의한 차별화된 맥락에 동일한 시적 대상을 위치시킴으로써 변이를 창조해 냈다고 볼 수 있다. 그리고 이러한 시적 대상의 차이는 결국 정서적 맥락의 차이라는 것을 학습자가 '나무의 감정이 다르다'고 서술한 데에서 확인할 수 있다. 즉 시가 시적 대상을 형상화하는 맥락은 정서적인 것으로서, 시 텍스트와 학습자 간의 변이로서 시적 언어가 생성되는 맥락에도 정동이 하나의 동력으로 작용

함을 유추할 수 있다.

이와 같이 학습자가 인식한 시적 대상을 창작시의 주제로 수용할 때에, 해당 시적 대상에 대한 정동 작용을 활성화하는 과정은 시 텍스트의 형식에 해당하는 신체를 강렬한 미세 자극으로 수용하는 변이를 생성하기도 한다. 다음의 학습자 양상에서 이를 확인할 수 있다.

- 빈 집//추억을 찾아서 나는 쓰네//잘 가거라, 길고 긴 세월아/창밖에서 일하시던 우리 어머니/나 버리고 어디론가 사라졌네/사라진 어머니 때문에 울던 아버지/울면서 어디론가 사라지시네/잘 있거라, 그리운 추억들아//성공처럼 나 이제 철컥거리며 문을 잠그네/그리운 내 추억 빈집에 놔두고 떠나네 [G-8-Ⅱ-3]
- 공통점-같은 빈집을 이용했으며 무언갈 잃은 것은 같다. 차이점-원본은 사랑을 잃고 모든 걸 잃은 느낌이지만 창작한 시는 부모님이 돌아가시고 추억을 남긴 채 다른 곳으로 가는 시이다.[G-8-Ⅱ-4-1]

G-8 학습자가 기형도의 <빈집>을 읽고 쓴 창작시를 통해, 이 학습자는 감상한 시의 형식적 측면을 상당 부분 모방하는 방식의 창작 과정을 거쳤음을 확인할 수 있다. 시어의 교체로서 창작한 시의 양상은 일종의 패러디 시처럼 느껴진다. 패러디 시는 어떤 요소들이 반복된다는 점에서 모방이지만, '비평적 거리'를 두고 있다는 점에서 새로운 것을 만들어 내는 창작의 일종으로 볼 수 있다(정끝별, 2002:6). 따라서 이 학습자는 창작을 위해 원텍스트를 새롭게 보고 비틀어 보는 재구성을 행했기에, 감상한 시 텍스트와의 적극적인 관계를 형성하는 정동 작용을 활성화했다고 판단할 수 있다. 또한 학습자가 언급한 것과 같이 기형도의 <빈집>과의 차이점은 화자가 '부모님이 돌아가시고 추억을 남긴 채 다른 곳을 가는' 허구 세계를 담고 있기 때문에 정동이 현실화되는 상상이 적극적으로 이루어진 것으로 보인다. 따라서 시적 대상을 주제화할 경우 이와 같은 패러디의 시 창작은 학습자와 시 텍스트 사이 관계가 차이를 만들어내기 위해 작동한다는 점에서 정동 작용을 활성화한다는 의의를 찾을 수 있다.

그런데 이러한 시적 대상의 인식은 학습자의 맥락에 따라 핵심적인 대상이 아닌 이미지로 감수되기도 한다. 이 경우에도 창작은 감수된 시적 대상을 주제화하여 의미를 구성하는데, 주목할 만한 지점은 학습자가 핵심적인 시적 대상과 상대적으로 주변적인 이미지를 형성하고 있는 시적 대상을 구분함에도 불구하고 이와 같은 선택을 한다는 것이다. 이러한 양상에서 시의 가상세계가 잠재적으로 지니는 무수한 미세 자극은 어떠한 신체가 감각하느냐에 따라 매우 다양한 양상으로 선택되고 변이된다는 것을 확인할 수 있다. 이를 다음의 학습자를 통해 살펴보자.

- 겉으로 보기에는 차갑고/모든 것들이 멈춘 것만 같은 겨울//하지만 겨울이기 때문에 따뜻하다/겨울이기 때문에 장갑이 따뜻하고/겨울이기 때문에 동생과 눈사람을 만든 후 먹는 군고구마가 특별하고/겨울이기 때문에 온 가족이 먹는 붕어빵이 더 맛있다//봄은 겨울을 녹이지만/특별하던 것들을 평범하게 만들기도 한다.[S-13-Ⅱ-3]
- 내가 고른 시는 차가운 겨울을 봄이 녹여주어 봄의 특별함이 강조되는 시였다면, 나는 반대로 겨울이었기 때문에 따뜻하게 느껴졌던 것들이 봄이 찾아와 상대적으로 평범하게 느껴지는 상황에 대한 시를 창작했다. 모두 겨울과 봄이 서로에게 주는 영향에 대해 다루고 있어 비슷하지만, 두 계절을 보는 관점은 완전히 다르다는 차이점을 가지고 있다.[S-13-Ⅱ-4-1]

S-13 학습자는 나희덕의 <이따금 봄이 찾아와>를 감상하고 인용과 같이 '겨울'에 대한 시를 창작하였다. 이 학습자는 감상한 시가 '말'을 소재로 하여 '봄'을 긍정적인 지향을 의미하는 대상으로 형상화했다는 것을 파악하고 있었다.[60] 그런데 이 학습자는 창작시를 통해 '반대로' '겨울'이라는 계절이 일상에서 평범하게 여기던 대상들을 특별하게 만들어 주는 것들에 주목하여 '겨울'의 '특별함'을 강조하고자 하였다. 즉 감상한 시의

60) '말은 입에서 나오는 순간'->행을 바꿔서 더 무겁고 슬프게 느껴졌다, '얼어붙는다'->슬프고 차갑고, 말을 전할 수 없어 절망적일 것이라는 생각이 들었다., '이따금'->이따금이라는 단어가 봄을 더 특별하게 만든 것 같다, '물 오른 말이 다른 말을 부르고 있다'->풋풋하고 이 시에서 봄이란 선물같은 존재라는 생각을 하게 되었다, '이 소란스러움을 용서하시라'->약간의 행복함을 담은 사과라는 생각이 들었다.[S-13-Ⅱ-2]

시적 대상에 대한 새로운 관점을 시로 형상화한 것이다. 이는 시적 대상에 대한 창조적 사유라고 볼 수 있으며, 시적 대상에 대한 변이를 생성한 정동 작용이라고 볼 수 있을 것이다. 그렇다면 이 학습자가 '겨울'이라는 대상을 주제화하여 시를 창작한 이유가 무엇인지 확인해볼 필요가 있다.

- 연구자: '이 시에서는 겨울이 차갑게만 묘사되어 있어서 오히려 겨울의 따뜻함과 특별함에 대해 생각해보는 계기가 되었다'고 하고 이를 시로 창작한 건데 왜 이걸 창작하고 싶었을까요?
- [S-13]: 어 약간 이거는 제 개인적인 취향이 들어간 걸 수도 있는데 제가 가장 좋아하는 계절이 겨울이거든요. 근데 보통 문학작품이나 시에서 보면 겨울은 좀 차갑고 어두운 그런 시대를 할 때 많이 사용하잖아요. 물론 아닌 시들도 있지만. 근데 역시 이 시에서도 겨울은 좀 말이 전달되지 못하고 말이 얼음조각으로 표현되는 등 좀 차갑고 딱딱한 분위기로 묘사되어 있는 거 같아서 저는 제가 좋아하는 계절이 겨울이기 때문에 겨울의 따뜻함도 시로 표현할 수 있지 않을까 했어요.

면담 내용에서 확인할 수 있듯이, S-13 학습자는 <이따금 봄이 찾아와>에 등장하는 봄과 겨울의 관계에 주목하였다. 이를 강도로 느낀 이유는 겨울이라는 계절에 대해 자신이 지니고 있는 경험이 시에서 다루는 겨울이라는 계절의 의미와 상반되기 때문이다. 이러한 작용은 시의 자극을 학습자의 신체의 맥락에 따라 재구성한 결과이다. 아울러, 학습자는 겨울이라는 계절이 전통적으로 지니는 부정적 의미 맥락에 대한 비판적 인식으로서 겨울을 긍정적인 대상으로 표현하고자 하였다고 밝혔다. 이러한 변이는 학습자가 관습적 인식에 대한 일종의 '낯설게 보기'를 추구한 결과이자, 본인의 과거 경험 맥락을 통해 시적 대상에 정동한 결과라고 볼 수 있다. 학습자 스스로도 이를 본인의 '취향'이라고 인식하듯 이는 학습자의 맥락이 적극적으로 반영된 결과이며, 감상한 시에 형상화된 봄과 겨울이라는 계절 관계로부터 착안한 것이므로 시 텍스트와 학습자의 정동적 관계 맺음에 따른 창조적 사유로서의 변이 생성이라고 볼 수 있다.

이와 같은 학습자들의 양상은 외부 자극으로서 시적 대상이 차별화된 맥락에서 정서적인 의미를 부여받는다는 점에서, 차이를 생성하는 정동 작용과 시적 언어화의 원리가 연계되어 작동할 수 있다는 점을 확인할 수 있었다.

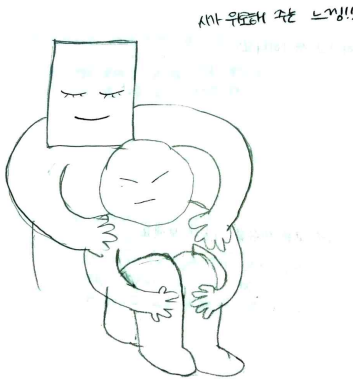
4) 예상 독자 인식에 의한 주제의 차별화

시 창작 체험에서 창작자로서의 학습자는 창작 의도를 실현하고 의미 구성을 본격화하기 위하여 중요한 타자로 삼는 대상이 존재한다. 바로 독자이다. 모든 작가가 그러하듯이, 독자에 대한 인식은 창작자로서의 학습자가 시 창작의 목적을 구체화하고 의미의 형상화를 위한 표현 방법을 선정하는 데 핵심적인 요인이 된다. 일반적으로 작문교육에서 예상 독자(audience)는 텍스트의 의미 구성에 개입하는 중요한 요소로 여겨진다. 필자가 예상 독자를 어떻게 상정하고 인식하는가에 따라 텍스트의 내용, 구성, 표현이 달라지기 때문이다(Oswald, 2001:48-50). 작문의 일종인 시 창작 역시 그 결과물은 예상 독자와 창작자 간의 '대화'로 볼 수 있을 것이다.[61] 시는 시인의 정서적 의미를 형상화한 결과물이지만 그 과정에서의 시인은 예상 독자를 염두에 두고 주제를 선정하고 내용을 전개하며 표현을 다듬기 때문이다. 따라서 시 창작 체험의 중요한 타자로서 예상 독자를 선정하고 이를 인식할 경우 발생하는 정동 작용을 학습자 양상을 통해 살펴보고자 한다.

먼저 이 경우 학습자의 양상을 개괄적으로 정리하자면, 예상 독자를 인식한 창작자로서의 학습자들은 본인의 창작 의도를 시 텍스트에 효과적으로 실현하고자 하는 태도를 보였다. 그리고 이러한 태도는 원전 텍스트인 감상 시 텍스트에 대하여 독자로서의 학습자가 감각한 강렬한 체험으로부터 비롯되었다. 즉 감상 시 텍스트와 생성한 정동 작용의 인식

61) 예상 독자는 작문의 과정과 결과에 중대한 영향을 미치는 요인으로 간주된다. 작문을 필자와 예상독자의 '대화'로 보는 관점에 따르면, 예상 독자는 필자의 인지 영역에 머물면서 필자와 대화하고 타협하고 의문을 제기함으로써 필자가 의미를 구성해 갈 수 있도록 해 주기 때문이다(박영민, 2004:135).

이 창작시를 읽는 독자에게 동일한 작용으로 인식되기를 희망하는 방향의 시 창작이 이루어진 것이다. 이제 다음의 학습자들의 양상을 통해 구체적으로 살펴보겠다.



- 시에 대한 감상으로서 시가 주는 느낌을 시각화하여 표현(왼쪽 이미지)[S-20-Ⅱ-2]
- 봄에 다른 꽃들보다도/일찍 자기의 아름다움을 펼치는 꽃이 있다.//다른 꽃들과 함께 피어나는/꽃이 있으며//느즈막히 피어나는/꽃이 있다.//봄이 끝나도 여름에도, 가을에도, 겨울에도/꽃은 피어난다.//자기가 준비된 때에 피어나면 그만 [S-20-Ⅱ-3]
- (감상한 시와 창작시의 공통점은) 읽는 독자에게 위로가 될 수 있다. [S-20-Ⅱ-4-1]

S-20 학습자는 정호승의 <수선화에게>를 감상하고 시가 주는 느낌을 왼쪽의 그림과 같이 표현하였다. 네모의 얼굴을 지니고 있는 형태가 유추컨대 시 텍스트일 것이고, 동그란 얼굴을 지니고 있는 형태가 학습자 자신으로 파악된다. 따라서 이 학습자는 누군가에게 위로를 받는다는 느낌을 적절하게 표현할 수 있는 방법으로 시각화를 선택하였다. 즉 S-20 학습자는 시 텍스트로부터 부여받은 정서적 동요에 의하여 정서적 정화의 체험을 하였고, 이러한 정동 작용은 창작시를 형상화하는 가상세계로 구체화되었다. 이는 학습자가 감상 시와 창작시의 공통점을 '읽는 독자에게 위로가 될 수 있다'고 설명한 데에서 확인할 수 있다. 즉 시적 자극에 대한 감각은 창작의 맥락에서 독자와의 관계를 형성하는 데에 적용되면서 정동 작용의 이중 구조를 형성하게 된다. 그리고 이 구조가 동질한 정동으로 구조화되었다는 점에서 감상과 창작이 밀접한 관련을 지니고 움직임을 확인할 수 있다. 이와 같은 양상은 다음의 학습자에게서도 찾아볼 수 있다.

- 작가가 어떤 뜻을 담았는진 몰라도 외로운 사람들을 위로하는 느낌을 받았기 때문 (정호승의 <수선화에게> 선택 이유) [G-66-Ⅱ-2]
- 청춘//실패를 했다고 낙심하지 말아라/아이처럼 운다고 생각하지 말아라/실수한번 했다고 후회하지 말아라/미련한 것 같다고 자책하지 말아라//힘들면 쉬어가도 포기하지 말아라 [G-66-Ⅱ-3]
- 두 시 모두 위로하는 시이지만 수선화에게에서는 외로움이 주제이지만 창작시는 청춘의 실패, 절망이 주제이다. [G-66-Ⅱ-4-1]

G-66 학습자 역시 정호승의 <수선화에게>를 '외로운 사람들을 위로하는 느낌'으로 수용했기 때문에 이를 주제로 시를 창작하였다. 이 학습자의 창작시에서 정동 작용이 어떠한 변이로 나타나는지를 살펴볼 수 있다. 학습자의 창작시에 대한 해설처럼, 창작시 <청춘>은 누군가를 위로하기 위해 쓰였다는 점에서 <수선화에게>와 창작 의도적인 측면의 동질함을 지니고 있으나, 제목에서 드러나듯 <청춘>은 일반적인 '외로움'을 위로하는 시라기보다는 '청춘'이기에 겪게 되는 '실패'와 그에 따른 '후회', '자책'과 같은 정서적 상태에 놓인 이들을 위로하는 시이다. 즉 상정한 예상 독자가 <수선화에게>와 다르다고 볼 수 있다. 따라서 예상 독자의 인식은 자신이 체험했던 시 텍스트와의 관계에서 비롯된 정동 작용을 전이시키고자 하는 창작 의도의 실현을 위해, 학습자가 상정한 예상 독자의 특성에 따라 창작시의 주제를 달리하고 정서적 맥락을 차별화하는 등 창작시에 변이의 생성을 형상화하였다. 그리고 이러한 예상 독자의 인식은 시적 표현에 대한 치밀한 숙고로도 이어진다. 다음의 학습자와의 면담을 통해 이를 살펴보자.

- 연구자: 그럼 감상한 시에서는 견우와 직녀가 직접적으로 드러나지만 내가 쓴 시에서는 시어로 유추만 할 수 있게 변형시킨 이유는?
- [G-41]: 원래 시의 가장 처음 부분에 견우 직녀가 있어서 비유법을 파악하기 쉬웠던 것 같은데 그 비유법을 파악한 후에 시를 쓰다보니까 독자들에게 그걸 파악할 수 있는 힌트를 더 줄이게 되는 것 같아요.
- 연구자: 의미를 독자가 직접적으로 이해하지 못하게 더 비유나 상징적인 측

면을 부각시켰다는 거네요?

- [G-41]: 네 그래야 그거를 깨우쳤을 때 더 극적으로 깨우칠 수 있을 것 같아서.
- 연구자: 처음 시를 읽었을 때 비유법을 통해 본인이 했던 체험을 독자도 할 수 있도록 더 변형시킨 거네요? [G-41]: 네 맞아요.

G-41 학습자는 도종환의 <옥수수밭 옆에 당신을 묻고>에 대한 감상 결과 얻은 강렬함이 비유라는 표현 방법의 측면에서 비롯되었다고 판단하고 있다. 따라서 이러한 체험을 자신의 창작시의 독자들도 할 수 있어야 얻게 되는 깨달음이 보다 '극적'일 것이기에, 자신의 창작시에는 보다 은유적이고 상징적인 표현 방법을 활용하였다고 진술하였다. 즉 나의 창작시가 내가 감상한 시와 동질한 정동으로서의 효과를 선사하기 위해 내가 '예상 독자-되기'를 실행하는 것이다. 내가 나의 시의 예상 독자라면 과연 나와 같은 체험을 할 수 있을 것인지를 시적 표현을 선정하는 데 있어 중요한 기준으로 삼고 있기 때문이다.

따라서 시를 창작할 때 타자로서 예상 독자를 인식하는 창작자는 시의 주제를 선정하고 전개하고 표현하는 일련의 과정에 있어 시 텍스트로부터 비롯된 것을 예상 독자의 신체에 맞추어 변이시키게 된다. 그리고 그 과정에서 학습자의 예상 독자-되기를 통해 창작시의 의미와 표현을 비롯한 전체 구조가 확립된다는 점에서, 감상한 시 텍스트에 대한 정동은 학습자의 시 창작 활동에 중요한 질료가 되며, 예상 독자 인식은 이를 구체화하는 동력이 된다고 할 수 있다.

3. 상상에 의한 시상 전개 및 표현

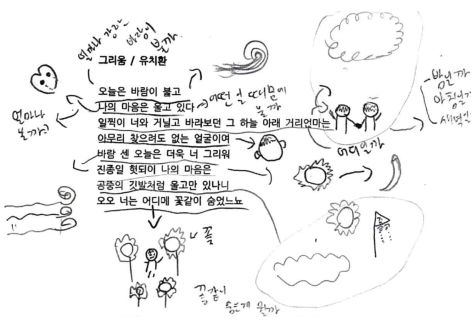
이 절에서는 학습자가 시를 창작하는 과정에 있어 시상을 전개하고 시어를 배열하는 언어화의 단계를 살펴보고자 한다. 시에 대한 감상을 창작시로 형상화하는 과정은 감상과 창작이 시에 대한 가상세계를 구성하는 양방향의 체계로서 서로 이해와 표현이라는 차이를 통해 정동하게 된

다. 특히 그러한 정동이 본질적으로 가장 적합한 방식으로 현실화된 결과가 바로 예술 기호이기 때문에, 시 창작은 정동 작용으로서의 가상세계의 현실태를 대표한다. 또한 정동에 기반한 현실태로서의 시적 언어는 본래의 시적 언어가 일상 언어의 맥락을 따르지 않듯이, 학습자의 정동의 결과물인 정서적 반응을 비유적이고 상징적인 언어로 형상화될 필요가 있다. 정동을 표상한 창작시는 그 자체로 변이이면서 또한 변이들로 인해 존재를 부여받기 때문에 다양한 변이를 생성할 수 있는 신체를 지녀야 하기 때문이다. 이때 시인으로서 학습자가 선택한 시어의 구조는 일정한 물질성으로서 다른 신체와의 만남에 의해 변용될 수 있는 정동을 내포하고 있어야 하는 것이다. 따라서 시 텍스트에 대한 감상과 이에 대한 시 창작은 시 텍스트와 학습자 사이의 정동 작용이 구축한 변화된 신체를 현실화하는 시-되기의 결과로서, 상상이라는 창조적 사유가 담지하는 가상세계로 구축되어야 한다. 따라서 본고는 정동 작용에 의한 창작시는 일상 언어로 환언될 수 없는 가상세계로서의 정동을 내포할 수 있는 언어로 구조화되어야 한다고 보았다. 이러한 관점에서 이 절은 시 창작 체험에서 생성된 변이가 시적 언어로 표현된 결과를 통해, 그 정동 작용이 시의 내용으로서 전개되고 표현되는 양상을 살펴보겠다.

1) 의미의 변이에 따른 시적 공간 형성

시 텍스트는 의미를 함축하고 표현을 낯설게 하는 기호이기 때문에, 무엇이든 지시적이고 명료하게 파악하는 것이 방도일 수 없는 텍스트이다. 그 비어 있는 의미 공간을 메우는 방법은 시의 전체 맥락을 구조화하는 방법이기도 한데, 그것은 이성적이기도 하면서 감성적이기도 하다. 그 이유는 시의 빈 공간은 대체적으로 시 텍스트에 의거한 학습자의 상상을 불러일으키기 때문이다. 따라서 학습자는 시 텍스트의 빈 공간을 메우기 위하여 시어 사이와 행간의 의미의 애매성을 탐색한다. 그 과정에서 시 텍스트는 학습자의 맥락에 의해 변형되는데, 결과적으로 일정한 이미지가 추가되거나 변화되는 창조적 사유의 결과물을 학습자의 창작시

에서 확인할 수 있다.



- 그리움//어제는 ㉠거센 바람이 불고/㉠내 마음은 슬피 울고 있었다/㉠밤마다 너와 함께 걸었던 ㉡그 달 아래 공원/아무리 찾으려해도 없는 얼굴이여/바람이 ㉠더 센 오늘은 더욱 너 그리워/온종일 헛되이 나의 마음은/㉡구름에서 내리는 비처럼 울고만 있나니/아아 너는 어디에 ㉡갈대처럼 숨었느냐 [G-10-Ⅱ-3]

- 시에 대한 감상을 시각화(위의 이미지)[G-10-Ⅱ-2]

- (감상한 시와 창작시의) 공통점은 그 사람에 대한 그리움을 나타내는 것이다. 차이점은 어려운 단어를 쉬운 단어로 바꾸었고 조금 더 구체적인 배경이 생겼다.[G-10-Ⅱ-4-1]

G-10 학습자는 창작하는 과정에서 감상한 시와 창작시의 차이점으로 시의 배경을 구체화한 것이라 응답하였다. 이때 차별화의 양상은 추가된 것과 교체된 것으로 나누어 볼 수 있는데, 전자는 ㉠으로 후자는 ㉡으로 구분할 수 있다. 먼저 이 학습자의 창작시에서 추가된 배경은 '거센', '슬피', '밤마다', '더 센' 등의 시어에서 확인할 수 있다. 그 특성들을 살펴보면 정서적인 강도를 조정하거나 특정한 분위기를 자아낼 수 있는 시공간적 배경을 구체화한 것이다. 이러한 양상은 교체된 시어들도 마찬가지이다. '그 달 아래 공원'은 그리움이라는 정서를 심화시키기 위한 분위기를 지닌 공간으로서 교체된 것이고, '구름에서 내리는 비처럼'도 그리움으로 인한 슬픔의 정서를 심화시키기 위한 비유이며, '갈대처럼 숨었느냐'도 보고 싶은 대상을 보기 힘든 상황을 갈대숲에 숨은 대상으로 묘사하고 있기 때문이다. 따라서 학습자가 시로부터 수용한 강도 자극에 대해 학습자의 상상을 통한 정서적 맥락이 추가된 것이라 할 수 있다.

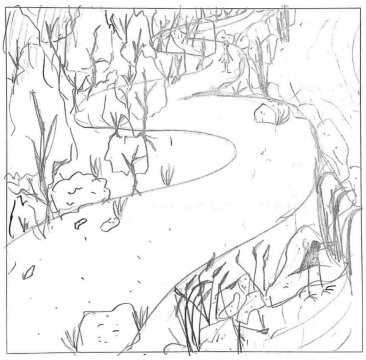
그런데 이러한 변이는 시의 자극으로부터 비롯된 이미지의 언어화라고

볼 수 있다. 그 이유는 학습자가 시에 대해 형성한 감상으로서 시각화된 이미지들과 창작시에 추가된 배경 사이의 관계를 통해 확인할 수 있다. 주로 창작시에 구체화된 배경은 감상에서 학습자가 시각화한 대상들에 대해 정서적 맥락이 추가된 정동적 변이의 결과이기 때문이다. 이처럼 시의 빈 공간을 메우는 구체화 작용은 학습자가 시로부터 받아들이는 강도 자극으로서의 정서와 그러한 정서를 보다 실감나게 체험하기 위한 맥락을 이미지로 상상하는 과정에서 유발된다. 즉 시-되기로서의 정동 작용이 이러한 상상을 유발한다는 것이다. 이러한 과정은 이 학습자와의 면담에서도 확인할 수 있다.

- 연구자: 구체적인 배경을 만든 것이 차이점이라고 밝히셨는데 그렇게 한 이유는 뭘까요?
- [G-10]: 어 시를 보니까 뭔가 약간 시간이나 위치 같은 게 적고 하다 보니까 머릿속에서 뭔가 잘 연상이 되지 않아서 그리움 이게 왜 그리움이지 어떤 게 그리움일까 잘 이입이 안 됐는데 제가 배경을 넣고 시간적인 부분을 넣으니까 제가 이 시에 이입하기에 좀 더 잘 돼가지고 추가했어요.

G-10 학습자는 시가 형상화하고 있는 '그리움'을 보다 동질하게 느낄 수 있는 감정적 '이입'을 하고 싶었지만 그것이 원활하게 사유되지 않자 배경을 추가하는 활동을 하였다. 따라서 정동의 현실화로서 창조적 사유인 상상은 정서적 체험의 가능 여부와 밀접한 연관을 가지고 활성화되었음을 학습자의 응답에서 확인할 수 있다. 이 학습자는 <그리움>이라는 시가 형성화한 '그리움'이라는 정서에 감정적으로 이입하기 위한 방안으로 시공간적 배경을 구체화한 것이고 이를 창작에 반영하게 된 것이다. 즉 배경의 구체화를 위한 상상은 창작이 아닌 감상의 국면에서 먼저 작용한 것으로 보아, 시 텍스트와 학습자의 관계 형성에 기반한 상상인 정동 작용은 학습자가 시의 의미를 구성하는 차별화의 과정으로서 존재하며 이것이 창작의 동력으로 작용한다고 볼 수 있다. 그렇다면 이러한 감상의 구체화가 시 텍스트와 학습자 사이의 영향을 주고받는 작용으로서의 정동이며 이것이 창작의 동력이 된다고 볼 수 있는 이유를 다음의 학습자 양상을 통해

살펴보자.



- 시에 대한 감상을 하나의 그림으로 시각화(위의 이미지)[S-24-Ⅱ-2]

- 연구자: 내가 이 그림을 그릴 때 시에서 더 영향을 많이 받은 것과 그림을 그리면서 본인에게 스스로 떠오른 것을 구분해서 얘기해볼까요?
- [S-24]: 어 제가 ㉠<수선화에게>서 외로움의 정서를 느꼈다고 말씀드렸잖아요 그래서 ㉡그걸 외길로 표현을 했고 또 ㉢풍경 묘사에서 물길이 지나간다고 해서 물길을 그렸고 또 ㉠바위에 앉아 있는 새도 그렸는데 어 ㉡저는 저 새를 그리면서 그렇게 외로운 길을 가는 도중에 잠깐 휴식을 가진다는 느낌도 들었고 어쨌든 저 ㉣나무들도 외부와 저를 차단하는 그런 물체로 생각하면서 그렸어요.

S-24 학습자는 시에 대한 감상을 하나의 그림으로 시각화하였다. 다만, 파편적인 이미지들로 그린 것이 아니라 하나의 완성된 그림으로 감상을 표현했다는 점에서 앞선 학습자들의 시각화 양상과 차별적으로 살펴볼 만하다. 일단 이 학습자의 응답 중 ㉠에 해당하는 부분은 감상한 시 <수선화에게>의 영향이고 ㉡에 해당하는 부분은 그것이 학습자에게서 변이된 결과라고 판단된다. 외로움이라는 정서가 '외길'로 이미지화되고 '도요새'가 바위 위에서 휴식을 취한다는 이미지는 학습자가 시를 적극적으로 읽은 의미화 결과로서의 변이라고 볼 수 있다. 특히 ㉢은 시의 '물가'가 지니고 있는 일정한 격리의 이미지를 학습자가 공감한 외로움이라는 정서로서 효과적으로 형상화할 수 있는 대상이라고 생각하고 표현한 결과인데, 학습자가 이에 대하여 보다 적극적으로 시적 공간을 형성하고자 개입한 부분은 ㉣이라고 볼 수 있다. 학습자의 감상 그림에서 무성한 나무는 물가를 주위로 '나'를 격리시키는 역할로 형상화되어 있기 때문이다. 이와 같

은 결과는 학습자의 응답처럼 <수선화에게>에서 체험된 외로움을 부각하고자 한 학습자의 상상에 따른 허구적 이미지로서 정서의 변이를 형상화한 이미지라고 볼 수 있다. 그렇다면 이러한 정동 작용에 의한 변이가 창작시에 어떻게 표현되어 있는지 살펴보자.

- 외길//나의 외로움은 온전히 나만의 길/누군가가 덜어줄 순 있어도/나 홀로 걸어가며 느껴야 하는 길/나의 외로움은 온전히 나의 것[S-24-Ⅱ-3]
- 연구자: 감상한 시와 창작한 시에서 차이를 둔 이유는 무엇일까요?
- [S-24]: 음 제가 지금 가장 힘든 게 입시 공부하는 건데 제가 공부는 그야말로 제가 온전히 해야 되는 일이잖아요 막 다른 일은 도움을 받을 수도 있고 한데 제가 느끼는 지금 제 상황에서는 도움을 받을 존재가 없어서 혼자 해야 한다고 생각해서 그런 존재들을 쓰지 않은 것 같아요.
- 연구자: 내가 말하고자 하는 바를 명확하게 전달하기 위해서는 주변의 존재들이 소거되는 것이 더 맞다고 판단해서 이렇게 하신 거네요? [S-24]: 네.

S-24 학습자는 감상한 시 <수선화에게>와 동일한 '외로움'이라는 정서를 창작시에 형상화하였으나 그 맥락을 서로 달리하였다. 그 이유를 면담을 통해 밝혔는데, 창작시의 주제인 '외로움'은 혼자서 이겨내야 하는 고독으로서 이것이 창작시에 효과적으로 형상화되기 위해서는 <수선화에게>에 있던 화자와 같은 외로움을 느끼는 대상들을 모두 소거해야 한다는 판단이었다. 즉 본인이 말하고자 하는 의미를 효과적으로 표현하기 위하여 감상한 시와 비교하여 표현 방법을 달리한 것이다. 이러한 과정은 시의 시적 대상에 대한 표현 의도가 학습자의 의미 맥락에 따라 불필요하다고 판단된 것으로, 시의 신체 맥락과 학습자의 신체 맥락의 관계를 통해 정동한 변이라고 볼 수 있다.

이처럼 감상한 내용을 창작할 때 유의미한 점은 학습자가 감상한 시에 사용된 표현 방법이나 형식에 대한 비판적인 판단을 거쳐 변이된 결과물로서 창작시를 구현하고자 한다는 것인데, 이는 시의 의미가 변이되는 과정에 학습자의 맥락이 작용한다는 것을 보여준다. 아울러, 이러한 차별화의 사유는 학습자가 작가의 위치에서 생성한 의미를 표현하기 위한 방

법을 고민하는 것으로서, 의미와 표현 방법의 연계에 대한 인식으로 기능한다.

2) 정서의 변이에 따른 허구적 맥락 재구성

학습자는 감상한 시의 정서를 강도 자극으로 수용했을 때, 시를 창작하는 국면에서 감상한 시의 정서적 맥락을 변이의 소재로 활용하는 경우가 있다. 즉 핵심 정서는 그대로 두되, 그 정서의 상황이나 정서를 겪는 화자를 변화시키는 것이다. 그러한 경우 감상한 시의 '슬픔'은 동일한 '슬픔'으로 남지 않는다. 창작시의 '슬픔'은 이미 달라진 상황이나 주체의 맥락에서 변이된 것이기 때문이다. 이러한 정동 작용의 양상을 학습자들의 창작시를 통해 살펴보겠다.

- 당신//당신을 보낸지 일년이 흘렀네/당신이 눈감은 작년 칠석날/베짜던 당신이 아직도 생생한데/머리 위 까마귀는 매정히 날아가네[G-41-Ⅱ-3]
- 내가 고른 시의 시점은 '당신'을 묻고 난 뒤 돌아올 때이지만, 내가 쓴 시의 시점은 '당신'이 세상을 떠난지 일년이 지난 후이다.[G-41-Ⅱ-4-1]
- 연구자: 그럼 창작시의 시점을 당신이 세상을 떠난 후 1년이 지난 시점으로 상정하고 시를 썼는데, 그럼 시에서 당신을 떠나보낸 화자의 일 년 후의 모습을 상정하고 시를 썼다고 봐도 될까요? [G-41]: 네.
- 연구자: 그렇게 시를 쓰려고 한 이유는 뭐예요?
- [G-41]: 원래 시와 너무 비슷한 점만 있으면 좀 그러니까 차별점을 두기 위해서 좀 생각을 해보다가 약간 시간대를 다르게 해보면 어떨까라는 생각이 들어서 그렇게 했던 것 같아요.

G-41 학습자는 창작시의 배경을 감상한 시 도종환의 <옥수수밭 옆에 당신을 묻고>로부터 변이시키는 상상을 통해 창작시의 의미를 재맥락화하였다. 학습자의 창작시 역시 감상한 시와 동일한 화자가 동일한 사별의 상황에 놓여 있는데, 다만 시적 상황에서 달라진 점은 이별로부터 경과된 시간이기 때문에 시의 의미 맥락과 학습자의 맥락이 정동한 결과로 볼 수 있다. 그런데 면담의 내용을 보면 이러한 변이의 동력은 창작 활

동으로부터 유발되었음을 확인할 수 있다. 시를 창작하는 활동에서 학습자들은 감상한 시와의 공통점뿐만 아니라 차이점을 부각하고자 하기 때문이다. 특이한 것은 이러한 경우 학습자가 화자에 본인을 이입하여 시를 창작하지 않고, 시의 화자를 타자로 두고 그 타자의 상황을 상상하여 시를 창작했다는 것이다. 이를 창작시에 대한 분석을 통해 살펴보자.

우선 이 학습자의 창작시와 감상한 시의 공통점은 화자의 동일성이다. 면담에서 이 학습자는 <옥수수밭 옆에 당신을 묻고>와 동일한 화자를 창작시의 화자로 삼았다고 밝히고 있다. 다만, 사별로부터 1년이라는 시간이 흐른 뒤의 시적 상황을 겪고 있는 화자의 정서를 그리고 있으므로, 시간의 경과에 따라 타자로서의 화자가 처한 상황과 느낄 정서를 학습자는 상상하여 시를 창작한 것이다. 그 변이의 과정은 창작시에서 드러나는데, 일단 학습자는 감상한 시가 활용한 견우와 직녀 모티프를 그대로 창작시에도 적용하여 떠난 이를 직녀에 비유하고 있다. 그런데 1년이라는 시간이 지났음에도 불구하고 견우로 비유되는 화자는 '베짜던 당신이 아직도 생생한' 상황에 처해 있음을 알 수 있다. 이 학습자의 상상 속에서 화자는 아직도 죽은 이에 대한 사무친 그리움에 의해 날아가는 '까마귀'에 '매정'함을 느끼는, 즉 자연의 섭리에 대한 서글픔으로서 풀어내고 있는 것이다.

따라서 시 텍스트와 학습자의 정동 작용에 의한 변이라고 할 수 있는 이와 같은 상상 작용이 창작을 위한 차별화의 시도에서부터 오는 맥락의 변이라는 점은 창작 활동의 유의미함을 다시금 확인케 한다. 특히 이 학습자의 양상에서 확인할 수 있듯이, 이와 같은 창작을 염두에 둔 상상 작용은 시에 대한 학습자의 의미 구성을 보다 구체화한다는 점에서도 교육적 의의가 있다. 그런데 이러한 허구적 맥락의 재구성을 가능케 한 상상은 학습자가 정서적 자극을 정동으로 인식했을 때 활발히 일어났다. 이는 G-41 학습자와 유사한 정동 작용을 인식한 다음의 학습자 반응에서도 확인할 수 있다.

- 여러해 전 당신을 묻은 그곳으로 돌아갔다./퍼어렇게 핀 당신의 무덤 위 잡초가 생전 당신처럼 꼿꼿하다./당신이 짠 옷가지는 이웃의 자식들이 나눠 입

고/당신의 무덤 뒤 안개꽃은 화사하게 만개했다./훗날 당신을 다시 만나게 된다면/생전 당신의 미소를 담은 안개꽃을 건네주고 싶다. [S-15-Ⅱ-3]

- 화자가 사랑하는 연인과 이별한 후고 연인을 그리워한다는 점이 같다. 차이점은 내가 쓴 시는 화자의 연인이 죽고 연인을 묻은지 몇 년 후를 배경으로 한다는 점이다. 화자가 연인을 묻고 어떻게 행동할지 쓰고 싶었다. 화자는 연인을 묻고 본인의 삶을 살아가지만 이웃의 옷가지나 안개꽃에서 연인을 떠올린다.[S-15-Ⅱ-4-1]

S-15 학습자는 도종환의 <옥수수밭 옆에 당신을 묻고>를 읽고 쓴 창작시에 감상한 시와 동일하게 사랑하는 이와 이별하고 연인을 그리워하는 화자의 정서를 형상화하였다. 그런데 창작시에서 차별화한 지점이 G-41 학습자와 동일하게, 연인과 사별하고 시간이 지난 후의 화자를 형상화하였다는 것이다. 이러한 맥락을 차별화한 이유를 S-15 학습자는 '화자가 연인을 묻고 어떻게 행동할지 쓰고 싶었다'고 진술하였다. 즉 이 학습자는 연인과 사별한 후 화자의 정서적 행동이 시간의 흐름에 따라 어떻게 나타날 수 있는지를 상상하여 내용을 전개하고 '싶었다'는 것이다. 따라서 시가 지니는 가상세계에 대한 학습자의 상상력이 화자라는 인물을 대상으로 하여 새로운 이야기를 전개하는 현상은, 학습자가 시의 가상세계에서 화자를 미세 자극으로 지각하여 이에 대한 변이를 욕망하는 것이다. 이러한 욕망은 학습자의 맥락에 의한 것이라는 점에서 다음의 학습자처럼 일상의 맥락과 인접해 있기도 하다.

- 화자가 말을 못하게 된 연유로는 이별의 충격인데, 그 이별로 인해 뭔가 죄책감? 자신의 잘못도 있음, 혹은 미안함이 섞인 마음에 화자가 만든 이별의 대상의 환영 앞에서 행복할 자격이 없다는 생각때문이 아닐까요.. 그래서 이런 자신을 용서해달라면서 환영에서 벗어나는..(너무 웹소설을 많이 본 해석일지도..)[S-14-Ⅱ-2]
- 속죄//혹시 네게 상처가 될까/묵혀두었던 말들은/네게 내가 할 수 있는/마지막 '속죄'라 믿었어.//하지만 언제부터인가/속죄는 어느새 구속이 되어/나의 말들을/전부/얼려버렸어//그러나 어느새 찾아온 봄날의 햇살은/내 차가웠던 밤을 따뜻하게 비추었고/너의 모습도 점점/희미해져갔어//또다시 겨울이 오

면/넌 형벌을 위해/다시 찾아올지도 모르지만//그전까진/이런 소란스러움을/용서해줘[S-14-Ⅱ-3]

- ㉠임과 이별한 상황은 맞는 것 같다. ㉡뭔가 외로움의 느낌이 생각나기도 한다.[S-14-Ⅱ-4-3]

S-14 학습자는 나희덕의 <이따금 봄이 찾아와>를 읽고 난 감상에서 시에서 비어 있는 맥락을 자신의 상상을 통해 채워 넣는 양상을 보였다. 그런데 이 경우 상상의 결과물이 시 텍스트의 전체 의미를 맥락화하는 과정으로 이어졌다기보다는, 비어 있는 일부의 공간으로부터 또 다른 허구 세계를 파생시키는 방향으로 나아갔다. 따라서 이 학습자의 감상은 시를 적절하게 이해한 결과물을 생성했다고 보기는 어려울 수 있다. 그럼에도 불구하고 이 학습자는 이 감상을 토대로 시를 창작하였다. 물론 이 창작시가 시 텍스트에 대한 정당한 이해를 통해 형상화되었느냐를 묻는다면 교육적인 의미를 답하기 어려울 수 있다. 다만, 시에 형상화된 정서적 맥락과 이미지를 살펴보았을 때 학습자가 시로부터 영향을 받고 그것을 새롭게 보고자 하는 노력으로서의 정동 작용이 활성화된 것은 분명하다. 즉 이 창작시가 감상한 시 텍스트와 학습자 사이의 정동 작용이 현실화된 작품이라는 점에는 예외가 없다는 것이다. 따라서 이러한 정동 작용이 언어화된 결과물로서 감상과 창작시의 관계를 확인하고자 한다.

창작한 시에는 말을 얼리는 이미지와 봄과 겨울이라는 계절의 이미지, 그리고 '이런 소란스러움을/용서해줘'라는 유사한 구절의 반복을 통해 감상한 시로부터 영향을 받은 흔적들이 나타나고 있다. 즉 이 학습자는 감상한 시를 정동적 관계의 대상으로 인식하고 있다. 그런데 문제는 학습자의 일상 맥락이 창작 과정에 깊이 있게 관여하고 있다는 것이다. 인용의 밑줄 부분에서 확인할 수 있듯이, 학습자 스스로도 이를 인식하고 문제 삼고 있다는 것이 중요하다. 어쩌면 시의 의미역에서부터 벗어난 상상일 수도 있으나, 학습자가 창작이라는 창조적 사유를 행하게 된 유인이 감상한 시라는 인식은 결국 시의 가상세계가 지니는 다층성으로 수렴된다. 또한 학습자가 감상한 시를 다시 읽었을 때 ㉠과 같이 감상한 시와 창작시 간의 공통점을 인식하고 ㉡과 같이 새롭게 감각되는 정서적

자극을 인식하는 점에서, 정동 작용에 의한 시 감상과 창작의 일련의 과정은 학습자가 시를 보다 다각적으로 체험할 수 있는 요인이 된다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다.

따라서 이러한 학습자의 양상에 대해 정동이라는 개념이 가져다 주는 유의미한 지점은 시의 가상세계가 지니는 잠재성은 어떠한 상상의 공간도 파생될 수 있다는 점이며, 이러한 상상의 공간은 시로서 현실화되어 다시 무수한 잠재성으로 존재하기 때문에 이들 변이 간의 체계는 이들 간의 관계로 인해 구축되는 것일 뿐 해석되는 것이 아니라는 점이다. 따라서 이러한 창작 활동은 학습자의 시에 대한 이해도의 척도에서 바라볼 것이 아니라, 시를 창작하는 과정에서 시라는 장르를 이해하는 데에 유의미한 지점[62]을 발견할 수 있을 것이다.

3) 표현의 변이로서 이미지의 창조

시를 창작할 때 학습자들은 시적 대상을 통해 주제를 형성하고자 하는데, 이 주제를 감상한 시로부터 동일하게 유지할 경우 학습자들은 해당 주제를 자신의 맥락으로 소화하기 위한 이미지를 상상을 통하여 생성한다. 창작 활동이 유발하는 차별화의 의지로부터 형성된 이 이미지는 기존 감상한 시에는 존재하지 않는 것일 경우가 많은데, 이러한 경우 감상한 시와 창작시 간에 타자로서의 관계가 주제의 동일성과 이미지의 이질성으로서 정동 작용했음을 확인할 수 있다. 이러한 이미지의 변이를 다음의 학습자의 창작시를 통해 살펴보자.

- 우물 속에 비친 본인의 모습을 직접적으로 표현하지 않고 간접적으로 '사나이'라고 표현한 장면이 정말 좋았기 때문(윤동주의 <자화상>을 선택한 이

62) "장르와 형식은 미학적 범주다. 장르란 작품 전체가 갖는 형식이며, 예술적 변화의 전형적 전체이다. 무엇보다 장르의 형식은 삶과 사물을 통찰하는 인식의 틀이다. 시 형식과 이데올로기와의 관계 규명이 장르론으로 초점화되는 것은 여기에 근거한다"는 김준오(2000:131)의 논의와 같이, 시로 표현하는 과정은 시의 장르적 본질에 대한 전형을 재생산하는 활동이라는 점에서 유의미하다.

유)[G-78-Ⅱ-1]

- 나의 모습//비가 오는 늦은 밤/고인 빗물에 나의 모습이 보인다//갑자기 기분이 이상해진다//가끔씩 싫어지기도 하지만/좋아지기도 하는 그사람//떨어지는 빗물에 비친 얼굴이 흔들릴때마다/나의 마음도 같이 흔들린다//빗물에는 아무것도 보이지 않고/나의 모습만 보인다. [G-78-Ⅱ-3]

G-78 학습자는 윤동주의 <자화상>을 읽고 <나의 모습>이라는 시를 창작하였다. 이 학습자는 <자화상>의 화자가 자신을 '사나이'라고 타자화할 수 있었던 이유가 자신의 모습을 비출 수 있는 사물을 시적 대상으로 활용한 것이었음에 주목하여 시를 창작하였다. 따라서 <자화상>의 '우물'이 <나의 모습>에는 '빗물'로 변이되고 있다. 그런데 창작시에서 시적 대상의 변이는 학습자가 감상한 시의 주제를 효과적으로 표현하는 또 다른 대상으로 취급된다. 시의 내용을 보면 자아성찰이라는 주제가 일관되게 유지되고 있으면서, 화자가 자신에 대한 연민과 비판의 태도를 함께 지니고 있음을 통해 성찰이 진행되고 있다는 점에서 해당 정서가 맥락화되는 방법도 유사하다. 이 창작시에서 달라진 맥락은 오직 '빗물'이라는 대상이 묘사할 수 있는 이미지에 한해서 존재한다. '비친 얼굴이 흔들리'는 이유는 빗방울이 고인 빗물에 떨어지기 때문인데, 이때에 '나의 마음도 같이 흔들린다'는 표현을 통해 성찰의 과정에서 느끼는 감정적 동요를 형상화하고 있음을 유추할 수 있다. 따라서 주제가 동일할 경우 창작자로서의 학습자는 그 주제를 이미지화하는 과정에서 변이된 이미지를 생성하는 정동 작용을 체험하게 됨을 확인할 수 있었다.

이렇게 시적 표현의 변이로서 창조된 이미지는 감상한 시의 주변 이미지의 변이로도 등장한다. 즉 감상한 시에서는 중심 이미지가 아니었는데도 불구하고, 창작시에서는 주제를 형상화하는 중심 이미지로 변이하여 등장하는 것이다. 이는 다음 학습자의 창작시를 통해 살펴보자.

- 시에서 슬픈 감정이 절절하게 느껴지기 때문(기형도의 <빈집>을 선택한 이유)[J-3-Ⅱ-1]
- 닫힌 문//열린 문 밖으로 사랑이 홀연히 나가네/날 따스히 감싸주던 따뜻함

도/사랑할 때 느끼던 활기참도 나가네//이제 닫힌 문 안에/남은 것은/작별의 쓰라림과 그리움/뿐이네[J-3-Ⅱ-3]

- 공통점-둘다 슬픈 이별, 작별에 관한 내용이다. 차이점-'빈 집'같은 경우는 마음에 아무것도 남아있지 않다면 '닫힌 문'에서는 여러 아픔과 슬픔이 닫힌 마음 안에 남아있다.[J-3-Ⅱ-4-1]

J-3 학습자는 기형도의 <빈집>을 이별에 의한 '슬픔 감정'이 '절절하게 느껴지기 때문'에 감상하였다고 기술하였다. 즉 정서적 자극이 강도로서 정동 작용을 불러일으켜 창작시로서 현실화되는 과정을 거친 것이다. 따라서 이 학습자는 '슬픈 이별'을 주제로 삼아 시를 창작하였는데, 제목에서부터 확인할 수 있듯이 이 창작시의 중심 이미지는 '닫힌 문'이다. '문'이라는 대상은 <빈집>에서는 시의 말미에 화자가 스스로 세상과 단절하고자 함을 암시하는 '문을 잠그네'에서 한 번 등장한다. 물론 화자의 정서적 상태를 드러내 주는 장치로 활용되었기 때문에 중요한 이미지이긴 하지만, 일반적인 독자들은, 제목이 그러하듯이, '사랑을 잃'은 화자가 위치한 '집'이 비어 있다는 이미지에 더 집중할 수밖에 없을 것이다. 그런데 이 학습자는 '문'이 상징하는 정서적 맥락을 이 시의 미세 자극으로 감각하였다. 그리고 이 '문'의 이미지는 창작시에서 사랑하는 이와 이별하게 된 이유이자 이별로 인한 '쓰라림'과 '그리움'에 파묻힌 화자를 가두는 장치로 변이되었다. 따라서 이러한 학습자의 양상을 통해 감상한 시와 창작한 시는 정동적 관계로 존재함을 확인할 수 있으며, 그 결과 이미지는 새롭게 생성되는 창조의 과정을 통해 변이되는 것이다.

그런데 학습자들 중에서는 주제를 변이시키면서 비유적 이미지를 새롭게 창조하는 경우가 있다. 이는 다음의 학습자의 창작시를 통해 살펴보자.

- 우주//내 마음속의 우주/작지만 큰 내 마음속의 우주/무언가 사라지고/무언가 생겨도/이상하지 않은/내 마음속의 우주//어느날은 우주쓰레기들이 넘쳐나는/복잡한 공간이고/어느날은 아무것도 없는/허무의 공간이다//이렇듯 세상의 모든 것이/사라질수도/만들어질수도/있는 것이/내 마음속의 우주다[G-31-Ⅱ-3]

- 그리움이라는 유치환 작가님의 시에서 내 시와 비슷한 점은 감정이라는 주제를 다룬 것이다. 하지만 그리움은 하나의 감정을 나타냈지만 나는 감정을 담는 공간이라는 것에서 다르다.[G-31-Ⅱ-4-1]

G-31 학습자는 유치환의 <그리움>에서 주제적 정서를 강도 자극으로 인식하여, 주제를 감정으로 선정하고 시를 창작하고자 하였다. 그런데 특이한 점은 감상한 시가 주제로 삼고 있는 감정인 '그리움'을 주제로 선정한 것이 아니라, '감정' 그 자체의 본질적 측면을 주제로 변이하여 시를 창작하고자 하였다는 것이다. 그리고 이러한 주제는 '우주'라는 시적 대상으로 이미지화 되었다. 즉 이 학습자는 인간의 감정을 주제로 삼았기 때문에 창작시의 주제적 측면을 감상한 시에서 착안하였으나, 인간의 감정이 지니는 본질적 측면을 다루고자 한다는 점에서 한 가지 감정을 묘사한 <그리움>과는 다른 양상을 보인다. 창작시의 내용으로 미루어보아, 감정이라는 것이 인간에게 생겨났다가 사라지고 혼란스럽다가도 허무하게 만드는 그 본질적 작용에 대해 말하고자 했음을 파악할 수 있다. 이와 같은 창조적 사유를 통해 형성된 이미지가 바로 '내 마음속의 우주'라는 이미지이다. 이는 나에게 인식되는 감정이 지니는 공간의 크기와 특성을 비유적으로 형상화한 표현이다. 따라서 이 학습자의 경우 주제와 이미지가 변이하는 창작의 과정에서 학습자의 상상 작용은 시의 정서의 질적 측면에 정동하였다기보다는, '정서'라는 개념이 지닌 본질적 측면에 정동하였다고 볼 수 있다. 이와 같은 정동 작용이 일어난 이유를 학습자 면담을 통해 더 자세히 살펴볼 필요가 있다.

- [G-31]: 작지만 큰 내 마음 속은 어떤 상황에서 감정에서 되게 배포가 커서 여러 가지 상황을 구출(도출)할 수도 있지만 국한된 상황에서는 한 가지 감정을 내뱉을 수도 있으니까 어쩔 땐 작고 커서 그렇게 정했고 사라지고 생기는 거는 어떤 감정을 가지고 있다가도 다른 상황이 되면 감정이 사라지고 새로운 감정이 생기기 때문에 복잡한 공간은 친구와 싸웠을 때 제 감정을 정리할 수 없고 여러 가지 생각이 들기 때문에 그런 식으로 경험으로 적었어요.
- 연구자: 왜 감정을 시로 썼을까요?

- [G-31]: 시를 읽었을 때 읽은 시의 주제가 그리움이라는 감정이었기 때문에 감정으로 썼어요.
- 연구자: 우주를 떠올린 이유는 뭐예요?
- [G-31]: 감정이라는 게 정해져 있지 않고 많기 때문에 우주라는 것도 아직 경험해 보지 못한 새로운 세상이기 때문에 비슷한 점이 있어서 우주로 정했어요.

G-31 학습자는 본인이 감정을 '우주'라는 이미지로 표현하게 된 경위를 면담을 통해 상세하게 설명하였다. 인용된 부분 중 위의 창작시의 내용과 아래의 면담 내용을 비교해보면, 학습자가 어떠한 정서를 느낄 때에 신체화되는 혼란스러움이 창작시에 고스란히 표현되어 있음을 확인할 수 있다. 즉 이 학습자는 일정한 정서가 나타나는 맥락이 아니라 정서라는 것이 체험되는 서로 다른 맥락들의 혼재를 시의 주제로 삼은 것이다. 이는 시의 '그리움'이라는 정서와는 멀어졌으나, 오히려 '그리움'이라는 정서가 시로 표현되는 맥락에서 시적 언어가 지니는 다수의 미세 지각, 그리고 가상세계의 잠재성과 같은 현상들의 존재와 더 가까워졌다고도 볼 수 있다. 물론 이 학습자가 시의 언어가 지니는 잠재성을 인식하고 이러한 시를 창작했다고 단언할 수는 없으나, 적어도 <그리움>이라는 시가 형상화하고 있는 '그리움'이라는 정서의 다양한 이미지화가, 인간의 정서라는 것이 지니는 복합성과 유동성에 대한 경험을 환기시켜 주었다는 추측은 가능하다.

따라서 예술 기호로서의 시 텍스트는 고정적이고 명확한 체험보다는 유동적이고 복합적인 체험을 가능하게 한다는 점에서 정동 작용을 유발하는 기념비적 기호이다. 이는 살펴본 학습자들의 양상과 같이, 예술 기호와의 관계를 통해 학습자가 체험할 수 있는 정동 역시 본질적으로 유동적이고 복합적이기 때문에, 시적 언어로 표현하는 창작은 학습자와 시 텍스트의 정동 작용이 현실화되는 가장 적절한 방식이라고 말할 수 있을 것이다.

4) 의미와의 연계에 의한 형식의 변이

창작 활동은 학습자들이 시의 형식에 대해 탐구하는 유의미한 활동이 된다. 기본적으로 학습자들은 시를 창작하기 위해서는 운율을 형성하기 위한 언어 장치들을 활용하여 형식적으로 구조화해야 한다고 판단하기 때문이다. 이는 학습자들이 실제적으로 시적 형식을 생산하는 실천 행위라는 점에서 지식의 전이 가능성을 실현하는 교육적 의미를 지닌다. 그런데 일정한 시를 감상한 뒤에 시를 창작하는 활동은 기존의 시의 형식에 대한 학습자의 가치 판단을 거쳐 창작시의 형식을 구조화한다는 점에서 이중의 인지 구조를 갖춘다. 그리고 이러한 인지적 사유는 감상한 시 텍스트와 학습자가 맺은 관계에서 얻은 정동 작용을 토대로 가능해진다. 즉 감상한 시 텍스트와의 정동 작용에 의한 학습자의 의식이 창작에 관여하는 바는 시의 내용적 측면에만 국한되는 것이 아니라 시의 형식적 측면에도 활성화된다는 것이다. 이는 감상한 시의 형식을 창작시에 활용하는 일종의 패러디와 유사한 창작시에서부터 확인할 수 있다.

- 몇 달 후에 이사를 가게 되는데 이사를 하면 떠나보낼 것들이 떠올라서 (기형도의 <빈집>을 선택한 이유)[G-82-Ⅱ-1]
- 빈집//추억을 남기고 난 쓰네/잘있거라, 그리운 거리들 다/사람들아/기뻤던 그리고 슬펐던 추억들아, 잘있거라./새로운 추억으로 나는 떠나네/가엾은 추억들은 빈집에 갇혔네[G-82-Ⅱ-3]
- 내가 고른 빈 집은 대체로 슬프고 공허함이 느껴지는데 내가 쓴 빈집은 기뻤던, 슬펐던 추억들을 뒤로하고 새로운 곳으로 나아간다는 희망찬 메시지를 담고 있다.[G-82-Ⅱ-4-1]

G-82 학습자의 경우는 기형도의 <빈집>을 감상하고 그 감상을 자신의 시 <빈집>으로 창작하였다. 이미 제목부터 동일하게 모방하고 있으므로 패러디 시로서의 경향이 강하게 노출되는데, 그 내용을 살펴보면 주제 의식이 상반된다는 점을 확인할 수 있다. 기형도의 <빈집>은 사랑을 잃은 상실감에 대하여 노래하고 있지만 이 학습자의 <빈집>은 새로

운 출발에 대한 기대감에 대해 노래하고 있기 때문이다. 이는 학습자가 스스로 기술한 내용으로부터도 확인할 수 있다.

G-82 학습자가 <빈집>을 선택한 이유는 시 텍스트가 형상화한 이별이라는 주제에 대한 정동 작용으로서 자신의 맥락이 적극적으로 환기되었기 때문이다. 기형도의 <빈집>의 화자가 슬픔에 침전된 이유가 무언가와의 이별로 인한 것처럼, 이 학습자도 살던 집과 그곳에 있는 추억들과의 이별을 앞두고 있었던 것이다. 그런데 감상한 시와 학습자의 상황이 유사함에도 불구하고, 그것이 유발하는 정서적 태도는 확연히 다르다. 이 학습자의 설명처럼 기형도의 <빈집>은 '슬픔'이 가득한데 반하여, G-82 학습자의 <빈집>은 '희망' 찬 분위기를 형성하고 있다. 그것은 각각의 상황이 지니는 정서적 맥락의 차이로부터 비롯되었을 것이며, 그렇기 때문에 <빈집>이라는 동일한 제목과 유사한 형식을 갖춘 두 시는 전혀 다른 정서적 내용을 담아내고 있는 것이다.

이와 같은 사례는 감상한 시 텍스트의 형식이 학습자에 의하여 적극적으로 변이된 결과라고 할 수 있다. 즉 형상화의 방식의 차이가 아닌 형상화하는 의미의 차이로서의 변이이다. 이러한 차이는 기본적으로 학습자가 시적 언어화의 과정에서 감상한 시의 형식을 강도로 감각하고, 해당 자극을 학습자의 신체 맥락으로 의미화하는 일종의 형식-되기로서의 의미화라고 볼 수 있다. 일정한 형식을 체화된 내용으로 채우는 변화를 생성했기 때문이다. 그렇다면 어떠한 부분에서 이와 같은 형식에 대한 정동 작용이 구체화될 수 있는지 다음의 학습자 면담을 통해 확인해보고자 한다.

- 나를 묻은 그 사람//견우직녀도 이날만은 만나게 하는 칠석날/나는 당신께 묻혔네/안개꽃 몇송이 받고 묻혔네/살아평생 당신께 진주 못주고/나 죽어 처음으로 짜디짠 눈물로 만든 진주 주었네/죽은 뒤 차가워지는 나의 시신/옥수수밭옆에 당신께 묻혔네/당신 나중 바람되고 내가 훗날 흙이되어/다시 만나지는 길임을 알게하네/내 남아 당신 사랑하는 마음 굳혀야/한해 한번 당신 만나게 하는 길임을 알게하네[G-23-II-3]
- [G-23]: 음 시를 쓸 때 약간 전체적으로 비슷하게 써보려고 노력을 했어요.

약간 모양이 바뀌지 않고 그대로였으면 좋겠다는 생각을 많이 했거든요. 그래서 최대한 비슷하게 여기서 벗어나지 않는 창작시를 만들고 싶어가지고 그런 지점들을 비슷하게 썼던 거 같아요.

- 연구자: 이 시가 가지고 있는 전체적인 틀을 남겨두고 싶었던 이유는 뭘까요?
- [G-23]: 이게 떠나는 이나 남겨진 이나 마음이 보통 서로를 그리워하고 그런 게 똑같잖아요 그래서 이게 다르게 표현하고 싶진 않았고 둘 다 똑같은 마음이라는 것을 이 시의 틀에 남겨두고 싶었어요.

G-23 학습자는 감상한 도종환의 <옥수수밭 옆에 당신을 묻고>와 같이, 사별에 의한 그리움과 애환의 정서를 시로 창작하였다. 그런데 이 학습자는 사랑하는 이를 보내는 사람의 관점이 아니라 죽음으로 인하여 사랑하는 사람을 이승에 남겨두는 이의 관점에서 시를 창작하였다. 차별화된 관점으로 시를 창작하면서도 떠나는 이나 남겨지는 이가 지니는 그리움와 애환의 정서는 크게 다르지 않다는 판단 하에 기존 시의 형식을 유사하게 통일하고자 하였고, 그 안에서 떠나는 이의 관점을 드러낼 수 있는 이미지의 변이만 창조하였다. 즉 이 학습자는 주제나 정서와 같은 의미와 형식이 밀접한 관련을 지니고 있다는 점을 인식하고 이를 토대로 감상한 시의 형식을 활용한 것이다. 따라서 이러한 일종의 패러디 시처럼 보이는 학습자 창작시의 양상들은 단순한 형식의 모방이라기보다, 학습자의 주체적 판단이 작용한 형식의 자기화라는 점을 확인할 수 있다. 예로써, G-23 학습자 창작시의 맥락은 감상한 시의 맥락과 차이를 지니고 있기에, 형식의 활용 역시 감상한 시와 동일한 맥락으로 현실화되었다고 할 수는 없을 것이다. 그것이 정동 작용에 의한 변이가 지니는 잠재적 유동성이라고 판단된다.

그렇다면 이번에는 감상한 시에서 형식을 모방하지 않는 창작시들의 경우를 살펴보고자 한다. 시는 학습자들에게 기본적으로 운율을 지닌 장르라는 점에서 산문과 차별화된다. 따라서 학습자들에게 시는 리듬감을 자아낼 수 있는 표현적 특성을 가지고 있거나, 두드러지는 외형률이 아닐지라도 적어도 행과 연으로 구분되는 외형의 특수성을 지닌 형태로 생

산된다. 이러한 형식에 대한 인식은 아무래도 감상 활동보다 창작 활동에서 보다 명확히 나타나는데, 특히 이러한 사고가 형식이 의미와 연관성을 지닌 요소라는 전제를 통해 작동된다는 점이 흥미롭다. 본 연구는 이를 예비실험 결과를 통해 확인할 수 있었다.

본 연구가 진행했던 예비실험은 시 감상 및 창작 활동을 연계하여 진행할 때의 유의미한 지점과 본 실험을 위해 유의해야 할 지점들을 파악하기 위해 진행하였으므로 본 실험과 유사한 지점이 많다. 예비실험에 참여한 학습자들의 창작시는 총 19편이었는데, 이 중 18편이 행과 연 구분을 하고 19편 모두 음운, 글자 수, 단어, 문장 구조의 반복과 변주 중 한 가지 이상을 활용해 운율감을 형성하고 있었다. 따라서 학습자들에게 시 장르에 대한 인식 중 형식적 특징은 핵심적인 부분을 차지하고 있는 것으로 판단된다.

그런데 이 실험 결과 중 흥미로운 지점은 1차 예비실험에서 진행했던 기억에 남거나 흥미로웠던 시와 그렇게 생각한 이유에 대한 설문에서는 참신한 표현을 제외한 운율의 형성과 같은 형식적 측면에 대하여 언급한 학습자가 없었는데 반해, 2차 예비실험에서 자신이 쓴 시를 시 장르로 인식하는 지점에 대한 설명에서는 5명 중 5명 모두가 운율감을 이유로 들었다는 점이다[63]. 두 예비실험의 학습자가 달라서 이러한 결과가 나왔

63) 예비실험은 1차와 2차로 구분되는데 변별점이 있었다. 먼저 1차 예비실험에서는 학습자들에게 기억에 남거나 흥미로웠던 시와 그렇게 생각한 이유를 설문하였다. 이는 학습자들이 시에 대해서 지니고 있는 긍정적인 체험이 시의 장르적 특성 중 어느 것과 관련이 있는지 알아보기 위함이었다. 그리고 시 창작을 위한 비계 자료로서 시 텍스트를 제공하고, 이 중 마음에 드는 시를 학습자가 스스로 선정하여 그 시에 대한 감상을 시로 창작하고 이를 발표하는 활동을 진행하였다. 발표는 창작자가 시에 대해 간략히 설명하고 감상자는 시에 대한 질문이나 감상을 공유하는 방식으로 진행되었다. 다음으로 2차 예비실험에서는 1차에서 진행했던 설문 및 시 제공을 소거하고, 시 창작 및 발표 활동만 동일하게 진행한 다음, 대신 본인이 창작한 시가 시로 인식되는 이유를 설명하게 하였다. 1차와 2차를 서로 다르게 진행한 이유는 다음과 같다. 첫째, 설문조사를 소거한 이유는 1차에서 설문의 답이 비교적 균일하게 나왔기 때문에 2차에서 추가적인 설문조사 진행이 요구되지 않았기 때문이다. 둘째, 비계 자료로서 시 텍스트의 제공을 소거한 이유는 시 텍스트를 제공한 경우와 제공하지 않은 경우의 창작시에 나타난 장르적 특징이 유의미한 차이를 지니는지 알아보기 위함이었다. 셋째, 2차에서 창작시에 대한 창작자

다고 하기에는 이들 간의 유의미한 차이를 형성하는 변인이 존재하지는 않는다. 그렇다면 학습자들에게 기억에 남는 즉 인상 깊고 흥미로웠던 시적 경험은 내용에 대한 공감 및 자아성찰에서 비롯되고, 시를 장르로서 인식하는 지점은 형식적인 측면에서 비롯된다고 판단할 수 있다. 따라서 이들에게 운율감이 시라는 장르의 필수적인 요소로서 각인되어 있음에도 이를 흥미롭게 향유할 수 있는 태도를 가지지 못했다는 것은 시 교육에서 운율을 어떻게 다루고 있는지를 돌아보게 한다.

그렇다면 학습자들이 시를 창작할 때 형식적 요소를 중요하게 생각하는 이유가 무엇일지 추측해 보고자 한다. 19편의 시 중 유일하게 행과 연 구분을 하지 않고 산문시로 작성한 학습자의 자료를 통해 살펴보겠다.

- 가로등//하루를 마치고 집가는길 신호등 가로등 아이들의 굽은등 다들 어디론가 터벅터벅 간다 무엇을 향해 가고 있는가 무엇을 갈망하고 있는가... 집앞 가로등이 날 반긴다 가로등은 항상 그 자리에 서서 나의 앞길을 비춰준다 항상 굽은 등으로 고개를 꺾은채 나의 앞길을 비춰준다 멈춰서서 한마디 건넨다 넌 무엇을 향해 가고 있니 넌 무엇을 갈망하고 있니 나는 너처럼 다른이의 앞길을 비춰주는 등불이 되고싶어 그러면 나도 빛나고 다른이도 함께 빛날수 있으니
- '도시의 불빛'이라는 시를 읽고 시 전체에서 주는 느낌, 분위기가 정말 중요하다고 느꼈다. (행과 연을 구분하지 않은 이유는) '터벅터벅' 걸어가는 모습과 뭔가 함께 있다는 모습을 표현하고 싶어서

이 학습자는 황인숙의 <도시의 불빛>이라는 시를 읽고 이와 같은 시를 창작하였고 "'도시의 불빛'이라는 시를 읽고 시 전체에서 주는 느낌, 분위기가 정말 중요하다"는 깨달음을 얻어 "'터벅터벅' 걸어가는 모습과 뭔가 함께 있다는 모습을 표현하고 싶어서" 행과 연 구분을 하지 않고

의 장르적 인식 설명을 추가한 이유는 1차에서 진행한 창작시에 대한 학습자의 설명에서 장르 인식에 관한 서술을 두드러지게 찾아보기 어려웠기 때문에, 창작시에 대한 연구자의 장르적 특징 분석과는 별도로 창작자로서의 학습자의 시 장르에 대한 인식을 확인하기 위함이었다.

시어를 하나의 덩어리로 나열했다고 하였다. 이러한 양상과 관련하여, 함부르거(K. Hamburger)는 “생성된 시의 결과 안에서는 진술의 배열과 형식이 의미 연관성을 낳는 것인지 아니면 이 의미 연관성이 그러한 배열을 결정하는가는 구분될 수 없다. 시에서 의미와 형식은 일치적이다.”(2001:264)라고 언급한 바 있다. 즉 시의 형식은 내용과 의미로부터 형성되는 것이기 때문에 이 학습자는 형식을 통해 시의 의미를 보다 효과적으로 나타내고자 한 것이다. 따라서 학습자들이 활용하는 시의 형식적 기법은 시의 의미를 보다 적절하고 효과적으로 형상화하기 위함이며, 이러한 측면에서 운율은 단순히 시 장르의 형식적 가치만이 아닌 의미론적 가치도 지닌다고 볼 수 있다. 이는 다음의 학습자에게서 더 구체적으로 드러난다.

- 김소월이 자주 사용하는 7.5조를 이용한 시를 한번 써보고 싶었기 때문에 형식을 철저히 지켜보려고 했다. 그래서 마지막에 오자성어를 썼는데, ‘복수불반분’은 엎어진 물은 그릇에 다시 담을 수 없다, 즉, 한 번 내뱉은 말을 주워담을 수 없다는 의미로 결국 대답할 수 없음을 드러낸다.[S-4-Ⅱ-4-1]
- 담긴 말//너에게 묻지 못한/그 한 마디를//묻고 싶어도 애써/참아온 말들//너에게 못다한 말/전하고 싶다//나에게 듣지 못한/그 대답에는//말하고 싶어도, 혹/상처가 될까//미처 할 수 없는 말/복수불반분[S-4-Ⅱ-3]

S-4 학습자는 시를 창작할 때에 형식적 측면을 고려하여 7.5조를 갖춘 시를 창작하였다. 이 학습자가 시 창작에 있어 7.5조의 형식을 갖추려고 노력한 이유는 김소월 시인의 시를 통해 학습한 시의 형식미를 시 창작으로 실천해보고자 한 맥락으로 읽힌다. 그런데 이 학습자의 창작시에서 이와 같은 형식은 내용과 밀접한 관련을 지니고 형성된다는 것을 확인할 수 있다. 먼저 S-4 학습자는 나희덕의 <이따금 봄이 찾아와>를 감상하고 소통되지 않는 ‘말’에 주목하여 시를 창작하였다. 그런데 이 학습자는 말이 잘 소통되지 못하는 맥락을 ‘복수불반분(覆水不返盆)’이라는 시어로 함축하여 제시하고 있다. 즉 감상한 시에서 나타나는 소통의 어려움의 맥락이이, 학습자의 시에서는 ‘엎지른 물은 다시 담을 수 없다’는 한자어를 활용

하여 말에 대한 경계로서 변이하여 형상화되고 있는 것이다. 이와 같은 한자어를 사용한 이유는 의미를 7.5조 형식을 갖추어 함축적이고 간결한 언어로 표현하고자 함이었다. 즉 형식과 의미가 밀접한 상관관계를 통해 시 텍스트라는 신체를 구성하고 있는 것으로서, 시 텍스트의 질적인 정동 작용을 의미와 형식 간 관계를 통해 살펴볼 수 있는 것이다. 이러한 양상은 시의 형식미가 자의 시적 체험을 보다 강도적인 것으로 인식할 수 있게 해 준다는 학습자의 판단으로부터 도출되었다.

따라서 시의 형식과 의미의 일치는 시라는 문학 장르가 독자와 정동적인 관계 형성을 통해 창조적인 결과를 생성해 내는 사유로 나아갈 수 있는 본질적 요소라고 볼 수 있다. 그리고 이러한 인식은 창작 활동을 통해 학습자가 스스로 체험해 볼 수 있다는 점이 유의미하며, 이러한 체험의 과정에서 학습자는 시에 대한 독자로서 그리고 창작자로서 시 텍스트와 정동적 관계를 유지할 수 있다는 것을 확인할 수 있다.

4. 정동 중심 시 창작 체험의 지체 요인

앞선 학습자들의 양상은 정동 중심 시 창작 체험을 원활하게 수행한 감상 및 창작 사례로서, 이러한 학습자 자료 분석을 통해 정동 작용이 활성화되는 시와 학습자의 관계 내 특징을 살펴보았다. 그러나 모든 학습자들에게서 이와 같은 양상이 도출되지는 못하였다. 따라서 이 절에서는 정동 중심의 시 창작 체험을 원활하게 수행하지 못하는 학습자들의 양상을 분석하여 지체 요인을 살피고 이에 대한 교육적 처치를 구안하고자 한다.

1) 시적 자극 감수의 실패

먼저 시 선정 이유에 있어서 ‘없다’ 또는 ‘길이가 짧아서’와 같은 답변을 적은 학습자들이 상당수 있었다. 이러한 경우는 감상한 시에 대해서

어떠한 자극도 강도로 인식하지 못한 경우라고 할 수 있다. 예컨대, 시의 '길이가 짧아서'라는 대답은 독서의 수월함을 위한 선택이므로 선정한 시 텍스트와의 상호작용이 시작되지 못한 경우이기 때문이다. 이러한 학습자들의 감상은 대부분 단편적이거나 맥락화되지 못하거나, 아예 반응 형성을 하지 않는(혹은 못하는) 양상을 보였다. 또한 이와 같은 양상의 학습자들은 감상을 구체화하지 못하였기 때문에 창작 활동에서도 감상한 시의 영향을 전혀 받지 않은 시를 창작하였다. 다음 학습자의 양상이 대표적이다.

- 선택할게 없어서(유치환의 <그리움>을 선택한 이유)[G-26-Ⅱ-1]
- 강아지//강아지는 귀엽다/산책을 좋아한다/강아지는 사람을 잘/따르고 사람한테 의존/한다/강아지는 참 귀엽다[G-26-Ⅱ-3]

G-26 학습자는 유치환의 <그리움>을 선택했지만 선정 이유에서 보다시피 시를 통한 강도를 감각하고 정서적 동요를 느끼는 정동 작용을 통해 시를 선택하지 못하였다. 또한 이 학습자는 시에 대하여 일정한 감상 반응을 기재하지 않은 것으로 보아, 시에 대한 감상을 하지 못하였거나 하지 않은 것으로 보인다. 그리고 창작시에서 확인할 수 있듯이, <그리움>이라는 시와는 의미적으로나 형식적으로 일절 영향을 주고받지 않은 시를 창작하였다. 이와 같이 시 텍스트에 대한 시적 자극을 감각하지 못하는 학습자들의 경우 시 텍스트에 대한 창조적 변이를 생성하는 정동 작용이 일어나지 않는데, 이는 다음의 학습자 양상을 통해 보다 구체적으로 살펴보겠다.

- 작품들 중 가장 짧아서(유치환의 <그리움>을 선택한 이유)[G-25-Ⅱ-1]
- 그리움->그립다, 오늘은 바람이 불고->춥다, 나의 마음은 울고 있다->슬프다, 일찍이 너와 거닐고 바라보던 그 하늘 아래 거리언마는->하늘이 맑다, 아무리 찾으려도 없는 얼굴이여->얼굴없다, 바람 센 오늘을 더욱 너 그리워->그립다, 진종일 헛되이 나의 마음은->나의 마음, 공중의 깃발처럼 울고만 있나니->깃발이 공중에, 오오 너는 어디며 꽃같이 숨었느뇨->느뇨?[G-25-Ⅱ-2]

- ***//여드름도 많고/뱃살도 많고/키도 작고/못생겼고/반에서도 28등이고/여자친구도 없지만/귀여운 내 친구 **/부모님 말씀도 잘 안듣고/야구만 보러 다녀서/친구도 많이 없고/그나마 있는 친구들에게도/매일 시비를 거는 부족한 친구지만/나는 **가 좋다, 그리운/가족같은 내 친구 "**"[64][G-25-II-3]

G-25 학습자 역시 유치환의 <그리움>을 선택하였는데, 시 선정 이유를 짧은 길이라고 기재하였다. 이와 같은 경우는 앞선 G-26 학습자보다는 긍정적이다. G-26 학습자는 감상하고 싶지 않았는데 학습 활동 때문에 시를 감상한 경우로서 시 감상에 대한 의지 자체가 없는 학습자인 반면에, G-25 학습자의 경우는 감상의 수월성에 대한 인식으로 인하여 상대적으로 길이가 짧은 <그리움>이라는 시를 골라 읽어보려는 시도를 했다고 볼 수 있기 때문이다. 실제로 이 학습자는 감상을 작성하였고 '그리움'의 대상으로서 친구를 시적 대상으로 삼아 시를 창작하였다. 다만, 감상의 양상을 보면 시어나 시구를 동어반복적으로 기재하여 감상을 형성하고 있는 것을 확인할 수 있다. 즉 시에 대해 학습자가 정동 작용을 주고받는 창조적 사유로 나아가지 못하고 시 텍스트의 내용을 고정적인 것으로 수용하는 모습이다. 따라서 해당 시에 대한 이 학습자의 긍정적 인식은 시로부터의 강도 자극에서 유도된 것이 아니기 때문에 시와의 정동적 관계를 애초부터 형성하지 못한 것이다. 이처럼 감상한 시에 대한 정동 작용을 거쳐 변이를 생성하지 못하는 학습자의 경우에는 창작시가 시 텍스트와 관계를 형성하지 못하는 결과로 이어진다. 결국 창작과 감상이 정동적 관계를 형성하지 못하는 것이다.

그런데 G-25, 26 학습자는 시를 감상하지 못하였으나 시를 창작하였다. 창작시의 완성도는 차치하고, 창작의 과정을 거쳤다는 것에 방점을 두면 이 학습자들에게는 교육적 처치로서의 시 텍스트가 창작 이후에 제공될 수 있을 것이다. 즉, 창작한 시와 정동적 관계를 형성할 수 있는 시 작품을 제공하여 학습자가 두 시의 관계를 통해 정동 작용을 체험할 수 있게 된다. 예컨대, 문학교육 활동으로서 '읽기 전 활동'은 학습자가 감상

64) 동료 학습자의 이름으로 기호 처리하였다.

하게 될 텍스트를 수용할 수 있는 최적의 상태로 만드는 역할로 제공된다(정은아, 2017:240). 그렇기 때문에 감상할 시가 형상화한 시적 대상이나 주제에 대한 읽기 전 활동으로서, 학습자가 미리 시 창작 활동을 통해 형상화 과정을 체험해보았을 경우, 학습자들은 시적 대상의 특징이나 주제의 의미 등을 보다 다각적으로 수용할 수 있을 것이다. 그리고 이러한 관계는 자신이 미처 감각하지 못한 새로운 관점으로 대상을 바라보거나 새로운 관점을 통해 시 텍스트의 의미를 해체하는 정동 작용으로 인한 변이를 생성할 수 있다. 따라서 이와 같은 교육적 처치에서도 확인할 수 있듯이, 정동 작용은 시 텍스트와 학습자의 강도에 의한 능동적 상호작용이 가능한 환경을 교육적으로 제공해 주는 것이 중요하다.

2) 시 텍스트와의 상호주체적 교류의 실패

학습자 양상 중 시에 대한 감상을 적지 못하는 경우는 대부분 감상한 시와 의미나 형식적 차원에서 전혀 관계가 없는 시를 창작하는 양상을 보였다. 또한 시에 대한 감상을 형성하였더라도 그 내용과 상관없는 창작시를 생산하는 학습자 양상도 나타났다. 이러한 학습자 양상의 공통점은 시의 내용을 이해하였을 뿐, 시 텍스트와의 정동 작용을 활성화하지 못한 경우였다. 다음의 학습자 양상을 통해 이를 살펴보겠다.

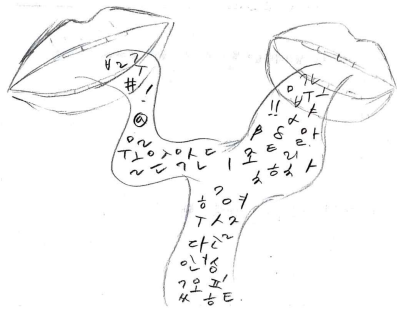
- 이별의 아픔이 너무 공감되어서[G-54-Ⅱ-1]
- 과일나무//햇빛이 쨍쨍하면 그늘을 내어주고/기댈 곳이 필요하면 기댈 수 있도록 해주는/그대,/배가 고프면 과일을 내어주고/공기가 탁하면 좋은 환경을 만들어주는/그대,/안 좋아할래야 안 좋아할 수가 없네[G-54-Ⅱ-3]
- 사랑이란 공통점과, 이별과 싹 튼 사랑이라는 차이점[G-54-Ⅱ-4-1]

G-54 학습자는 이별의 아픔이 공감된다는 이유로 유치환의 <그리움>을 선정하였으나 시에 대한 감상을 기재하지 않았다. 감상을 적는 활동의 번거로움으로 인해 의도적으로 하지 않았을 수도 있고 시에 대해 생성한 감상이 없어서 적지 못한 것일 수도 있다. 그런데 이 학습자는 본

인이 선정한 시와 창작시의 공통점과 차이점을 구분한 대목에서 사랑과 이별이라는 시의 소재를 파악한 것으로 보인다. 그럼에도 불구하고 감상을 서술하지 못한(혹은 않은) 이유는 그러한 정서적 상황에 처한 시의 화자에 대해 주목하지 않았기 때문이라고 유추해볼 수 있다. 즉 이 학습자는 이별의 아픔이라는 시의 정서를 이해했음에도 불구하고 시를 시 창작 체험에서 중요한 타자로서 인식하지 않은 것이다. 그렇기 때문에 창작시에서도 시 텍스트에서 영향을 받은 흔적을 찾아볼 수 없는 것이다. 이때 타자로 인식한다는 것은 학습자가 시 텍스트의 맥락에 영향을 받아 자신의 신체를 변이시킬 수 있는 태도를 갖추는 것이다. 따라서 정동 작용은 학습자가 타자인 시 텍스트 속 화자의 정서나 시적 대상이나 주제와 같은 시 텍스트의 신체를 이루는 요소들을 상호주체적으로 인식할 수 있어야 활성화된다. 이 학습자처럼 시 텍스트를 타자로 인식하고 시 텍스트의 신체-되기를 행하지 못하는 경우는 정동 작용이 일어나지 않기 때문에, 감상과 창작이 모두 일어났음에도 불구하고 이것들이 유의미하게 연계되지 못한 것이다.

그런데 이러한 되기로서의 정동 작용은 문자 언어로만 이루어지지 않는다. 다음의 학습자를 통해서 이를 확인할 수 있다.

- 말을 구체화하여 얼음과 같이 얼어붙고, 물처럼 녹아 흐르는 성질이 가진다고 표현한 점이 인상 깊었다. (중략) 물 오른 말이 다른 말을 부른다고 비유한 점이 마음에 들었다.(나희덕의 <이따금 봄이 찾아와> 선택 이유)[S-18-Ⅱ-1]



- 시에 대한 감상을 시각화(위의 이미지)[S-18-Ⅱ-2]

- 수박//호박아 너는 줄을 그어도 수박이 될 수 없어/손톱만 했던 유년시절부터/태양만한 지금 이 순간까지/둥글둥글 둥글둥글 모난곳하나 없는 수박//쩌어억!/우렁찬 소리와 함께 나타나는 새빨간 속살/달콤한 과즙, 세련된 까만 줄무늬/수박 화채, 수박 주스로의 아름다운 변신//울퉁불퉁, 맛도 없는 호박아,/호박아 너는 줄을 그어도 수박이 될 수 없어 [S-18-Ⅱ-3]

S-18 학습자는 시 선택의 이유와 시각화된 감상에서 확인할 수 있듯이, 나희덕의 <이따금 봄이 찾아와>라는 시에 대해 일정한 이해와 감상을 수행한 것으로 보인다. '말이 물처럼 녹아 흐른다'는 시적 표현에 대한 선호를 인식한 학습자는 이를 통해 시를 적극적으로 읽을 수 있는 동기를 유발하였으며, 상대에게 닿지 못하는 말이라는 점을 감상에 표현하기 위하여 입에서 흐르는 의미 없는 기호들로써 감상을 구체화한 것을 확인할 수 있다. 그럼에도 불구하고 이 학습자는 시를 창작할 때 감상한 시와 내용상으로도 형식적으로도 시적 표현으로서의 수사법으로도 연계되지 못하는 양상을 보였다. 구체적인 감상을 표현할 수 있는데도 불구하고 이 학습자가 시 텍스트에 대한 관계로서 일정한 변이를 생산하지 못한 이유는 두 가지 정도로 유추해볼 수 있다. 하나는 연구자의 실험 설계의 미흡으로 인하여 학습자가 감상한 시와 창작시를 생산해내는 활동을 연계하는 데에서 의미를 찾을 수 없었기 때문이다. 이는 시에 대한

감상과 창작의 사유가 정동적인 관계로 이루어지지 못한 것인데, 앞선 G-54 학습자와 마찬가지로 시 텍스트-되기의 교육적 처치로서 시 읽기과 시 창작에 있어 의미의 구성에 참여하는 여러 타자들에 대한 교육 내용 제공이 필요할 것이다.

다른 하나는 감상의 시각화에서 드러난 일종의 변이된 이미지가 시 텍스트와 학습자의 정동 작용의 결과물로서 존재하고 있기 때문이다. 이 경우라면 G-54 학습자와는 다른 양상으로 보인다. 이 학습자가 이미지로 형상화한 감상을 이미 시에 대한 정동 작용으로 변이한 결과로 인식한다면, 이것을 다시 문자 언어로 바꾸는 시 창작 활동으로 이어지는 정동 작용으로까지 그 동력이 유지되기 어려울 수 있다. 본 연구는 많은 학습자들의 반응 양상에서 시각화된 감상들을 찾아볼 수 있었다. 이 중에서는 그림으로 그려진 것을 토대로 다시 상상하여 시어를 선택 및 배열하는 학습자들도 있었고 이 학습자처럼 창작 활동으로 이어가지 못하는 경우도 있었다.

따라서 정동 중심의 시 창작 체험을 위한 교육은 이를 두 가지로 수용할 필요가 있다. 하나는 이러한 경우 감상에서 형성된 시각화의 결과물을 시각 언어로서 정동 작용의 일부로 수용하는 것이다. 그리고 이를 활용하여 시를 창작하는 단계를 더 제공할 필요가 있다. 예컨대, 일종의 시화(詩畫)와 같이 감상의 이미지를 창작시와 연계시키는 것이다. 본질적으로 정동이 예술 기호로서 존재한다는 특성을 지니고 있기 때문에, 복합양식적(multimodal)[65] 시 텍스트는 이러한 가능세계를 보다 풍부하게 하는 방향이 된다. 따라서 이러한 학습자의 정동 작용에 의한 시각화 결과물에 대한 교육적 관심이 필요하다고 본다.

다른 하나는 이러한 시각화된 이미지를 적절한 시적 언어로 전환하기 위한 다양한 비계를 제공하는 방식이 있다. 이것도 전자와 마찬가지로,

65) 복합양식 텍스트란 “물리적인 도구와 기호 체계를 이용해 사회 속에서 의미를 실현하는 독특한 방식인 양식(mode)이 복합적으로 구성되는 텍스트”(옥현진·서수현, 2011:222 각주)로 정의되는데, 이에 따라 옥현진·서수현의 연구에서는 그림일기를 그림과 글이라는 서로 다른 기호체계가 하나의 의미 덩어리를 구성하고 있다는 점에서 복합양식 텍스트로 보았다. 본 연구도 이와 같은 관점으로 논의하였다.

이러한 학습자의 양상을 정동이 창작으로 이어지는 경우와 그렇지 못한 경우로 구분하기보다는, 시각화로 생성해낸 것이 일종의 시각 언어로 표현된 시 텍스트라고 판단하고자 한 교육적 모색이다. 다만, 문자 언어로서의 시 창작 활동은 일종의 추체험으로서 감상한 시에 대한 체험을 심화하는 방안이 될 수 있기에, 이 결과물을 토대로 학습자가 시어의 선택 및 배열로 나아갈 수 있는 교육적 처치를 구안할 필요가 있다고 보았다.

3) 예술 기호 형성으로서의 시적 표현의 실패

정동에 기반한 창작시는 시 텍스트와 학습자의 만남에 의해 생성된 결과물로서, 시 텍스트의 작용과 학습자의 작용이 만나 변화된 지점들을 포함해야 한다. 즉 학습자의 언어나 시 텍스트의 언어가 그대로 존재해서는 안 되며 서로가 변화되어야 하는 것이다. 그러한 점에서 창작시에 녹아 있는 시 텍스트는 주제이든 표현이든 형식이든 변화된 상태이어야 하며, 창작시의 시인이지만 학습자가 하고자 하는 말 역시 시 텍스트의 영향력 하에 포함되어야 하는 것이다. 이러한 경우 생성된 시는 시 텍스트의 맥락으로도 포섭되지 않고 학습자의 언어로만 환원되지도 않는 독립적인 예술 기호로서 존재하게 된다. 예술 기호로서의 시는 만나는 독자들에 따라 서로 다른 변이를 생성해 낼 수 있는 정동 작용을 가능케 하기 때문에 정동 작용의 현실화된 언어라고 말할 수 있다. 이러한 지점에서 다음의 두 학습자의 창작시는 미흡한 점을 지니고 있다.

- 나에게//외로운 나에게/당당해라/누구나 눈물을 흘린다/너도 그렇다[J-24-Ⅱ-3]
- 그 사나이//그 사나이는 왜 고독할까/그 사나이는 왜 미울까/산모퉁이를 돌아 논가 외딴 우물을 홀로/찾아가선 가만히 들여다보는 그 사나이는/그사나이는 무엇을 생각하고 있을까[G-46-Ⅱ-3]

먼저 J-24 학습자의 창작시는 정호승의 <수선화에게>를 읽고 '외로움'에 대한 자신의 깨달음을 피력한 것으로 보인다. 이는 학습자가 시 텍스

트의 영향으로 변화된 지점이며 <수선화에게>가 통찰하고 있는 인간의 외로움에 대해 형상화하였다는 점에서 정동 작용을 의식한 결과물이라 볼 수 있다. 그런데 이 시어의 선택과 배열은 <수선화에게>를 읽고 난 학습자의 감상을 일상적 언어의 규칙에 따라 표현한 것에 불과하기에 그 의미가 단순하다. 이때 단순하다는 것은 의미가 명료하여 시인 혹은 화자가 하는 말이 그 스스로 주체적으로 독자에게 의미화된다는 뜻이다. 의미는 주체적으로 고정되어서는 안 된다. 정동 작용을 위한 의미는 기계로서, 일종의 효과로 시 텍스트와 학습자에게 영향을 미쳐 무언가를 생성해야 하는 것이다. 즉 정동 작용에 의한 창작시는 또 다른 변이를 생성할 수 있는 예술 기호로서 존재해야 하는데 그렇지 못하다는 점에서 이 학습자의 창작시는 문제적으로 판단된다. 따라서 이러한 학습자에게는 깨달은 바를 직설적으로 표현하지 않고 비유적인 표현과 다양한 이미지로서 시의 언어를 선택하고 배열할 수 있는 교육적 처치가 필요하다.

다음으로 G-46 학습자의 창작시는 윤동주의 <자화상>의 의미 맥락에서 벗어나지 못하는 모습을 보인다. 이 학습자의 창작시를 살펴보면, 감상한 시 <자화상>에 대한 의미를 찾기 위해 스스로 던진 질문을 시로 배열한 것이라 판단된다. 그런데 이 질문들은 시 텍스트의 변화나 학습자의 변화를 보여주기보다는 시 텍스트에 종속되어 있는 학습자의 사고에 그치는 형태를 보인다. 이러한 형태는 학습자가 '그 사나이는 무엇을 생각하고 있을까'에서 그 다음의 상상으로 나아가지 못한 것일 수도 있지만, 이러한 사유를 시적으로 표현하기 어려웠기 때문이라고도 볼 수 있다. 비유적인 표현과 다양한 이미지를 시의 언어로 떠올리기 어려웠던 학습자라면 이에 대한 지도가 필요할 것이고, 만약 시에 대한 의미를 상상을 통해 구체화하는 것에 실패하여 시로 형상화하기 어려웠던 학습자라면 이에 대한 교육적 처치가 필요할 것이다.

그런데 이러한 감상과 창작의 연계는 정동 작용이 다층적으로 일어남과 동시에, 강도 감각뿐만 아니라 타자를 인식하고 시적 언어를 구상하는 인지적인 사고로 이어진다는 점에서 상당한 부담이 있는 활동이다. 따라서 시에 대한 감상과 창작을 연속적으로 시행했기 때문에 시간적 여

유가 충분하지 않았던 교실의 경우에는 학습자 스스로 일련의 활동의 완성도를 높이지 못한 것에 대해 아쉬워하였다. 다음의 학습자에게서 이를 확인할 수 있다.

- [S-12]: 그런데 개인적으로 제가 쓴 시는 맘에 안 들었어요.
- 연구자: 왜요?
- [S-12]: 뭔가 그냥 시랑 그렇게 연관되어 있다고 생각도 별로 안 들고. 그냥 생각 나는 대로 썼던 것 같아요.
- 연구자: 그게 맘에 안 들어요?
- [S-12]: 뭔가 표현을 너무 급하게 썼다? 좀 더 시간이 있었으면 뭐가 더 예쁘고 그런 좀 더 다양한 표현을 쓸 수 있지 않았을까 그런 아쉬움.
- 연구자: 내가 하고 싶은 건 더 많았는데 그걸 적절하게 표현하지 못했다는 아쉬움이 드는 거네요? [S-12]: 네.

S-12 학습자는 시 창작 체험의 일련의 과정 속에서 정동 작용을 활발하게 의식하고 창조적 결과물을 생산해낸 학습자였다. 그럼에도 불구하고 이 학습자는 자신의 표현 능력의 부족함을 아쉬워하였다. 그런데 면담을 통해 확인한 결과, 학습자는 창작시의 표현의 완성도를 높이는 데 중요한 요건을 시간이라고 판단하고 있음을 확인할 수 있었다. 이 학습자 외에도 이러한 반응을 보인 학습자들이 여럿 있었음을 통해, 시 창작 체험 전반에 있어 학습자의 성취감과 만족감을 높이기 위해서는 충분한 고민의 시간이 필요하다고 판단할 수 있다. 이는 정동 중심의 시 창작 체험이 메타인지적 사고를 요하는 활동이라는 것을 의미한다. 따라서 정동 작용은 잠재적이고 유동적이며 혼란스러운 반응을 의식을 통해 구체화하고 이를 창조적 결과물로 생산하는 복합적인 사유의 체험이므로, 감상과 창작 간의 연계를 보다 활성화하기 위해서는 충분한 숙고의 시간을 제공할 필요가 있다.

Ⅳ. 정동 중심 시 창작 체험 교육의 설계

이 장에서는 정동 중심의 시 창작 체험을 활성화하기 위한 시 교육을 설계하고자 한다. 이는 시 교육에서의 정동의 본질적 요소와 이를 통한 정동 중심의 시 창작 체험의 구도를 도출한 이론적 토대를 바탕으로 하며, 학습자 자료를 분석하여 파악한 시 텍스트와 학습자 간의 관계 형성으로서의 정동 작용의 양상 및 지체 요인을 근거로 한다. 이 장의 구성은 먼저 시 감상과 창작을 아우르는 정동 중심 시 창작 체험 교육의 목표를 밝히고, 이를 실현하기 위해 학습자 자료 분석을 토대로 도출한 정동 중심의 시 창작 체험 교육의 내용을 제안하였다.

1. 정동 중심 시 창작 체험 교육의 목표

1) 감상과 창작의 연계를 통한 주체적 체험의 활성화

정동 중심의 시 창작 체험 교육은 시 텍스트에 대한 주체적인 체험을 할 수 있는 학습자를 길러내는 데 목표를 둔다. 정동은 두 대상이 영향을 주고받는 힘으로서 이를 현실화하기 위해서는 두 대상의 신체가 적극적으로 관여하는 관계 맺음이 먼저 시작되어야 하므로, 학습자의 주체적인 체험을 활성화하는 교육을 위한 중요한 기제가 된다. 그런데 이러한 관계의 형성 및 진행에 있어 시 교육은 일반적으로 힘의 비율이 기울어 있었다. 쉽게는 시 텍스트의 영향력이 학습자의 영향력보다 강하다고 생각할 수 있는데, 시 교육 연구에서 지속적으로 문제 삼아 왔던 학습자의 적극적인 시 이해 및 감상이 실현될 수 없었던 이유는 오히려 관계 내부에서 힘의 조율이 아닌 관계 외부로부터의 힘이 지대했기 때문으로 보인다. 정전 해석으로의 지향, 교사의 권위, 지식 주입 중심의 교육이라는 문제점[66]들은 시 텍

66) 박인기(2016)은 지식환원주의, 텍스트주의, 표준지향주의 등으로 현재 학교

스트와 학습자의 관계 내부적인 요인이 아니기 때문이다. 그렇다면 교육이 주목해야 하는 것은 시 텍스트가 학습자에게 어떠한 영향을 줄 수 있으며 학습자는 시 텍스트에게 어떠한 영향을 미칠 수 있는가이다. 이러한 영향 관계의 활성화는 감상과 창작이 상호보완적 관계를 통해 이루어지는 것으로 살펴볼 수 있다.

본 연구의 창작 활동에 대해 학습자들은 단순히 시를 감상하는 것과 단순히 시를 창작하는 그 어느 것과도 다른 경험을 준다고 밝혔다. 그 경험은 두 가지로 범주화되는데 우선 시를 선정하는 과정에서부터 창작 활동을 염두에 두기에 영향을 받는다는 것과, 다음으로 시에 대한 감상을 창작을 통해 보다 실제적으로 체험할 수 있었다는 것이다. 이는 창작 활동이 시를 대하는 학습자의 태도에서부터 차별점을 도출하였다는 것과 시를 보다 자기화하여 체험할 수 있다는 교육적 의의를 지닌다. 그런데 이보다도 더 중요한 것은 이와 같은 시 창작 체험 전반에 걸친 학습자의 주체적 태도는 학습자가 창작시 공유 활동에서도 자신의 작가로서의 정체성을 지니고 활동에 참여하게 된다는 점이다. 따라서 이러한 학습자들은 창작시 공유 활동에서 자기주도적인 수용을 할 수 있었다.

우선 다음의 학습자에게서 앞서 살펴본 창작 활동의 생경한 경험의 두 가지의 범주 중 전자의 양상을 살펴볼 수 있다.

- 연구자: 창작을 해야 한다는 상황에서 시를 읽는 것이 그냥 시를 감상하는 것과 어떤 차이가 있었을까요?
- [S-13]: 차이가 있었던 것 같아요. 왜냐하면 그 뭐지 제가 아무래도 시를 창작해야 하는 상황이라면 제가 그 어떠한 주제에 대한 제 경험이나 평소에 느꼈던 그런 것들이 기반이 돼서 시를 작성하는 거잖아요. 물론 다른 시들도 인상 깊은 시들이 있었어요 그 선택지들 중에서. 되게 새롭고 재미있다라고 생각한 시들이 물론 있었지만 그 시들을 기반으로 제가 시를 창작하기에는 제가 그 부분에 대한 배경지식이라던지 아니면 그 부분에 대한 경험이 부족하다는 생각이 있어서 그 선택하지 않았던 시들도 있었거든요.

교육 체제의 한계를 지적하며 이를 극복하기 위한 미래상으로서 교육 수요를 중심으로 한 사회문화적 문식성 중시, 체험으로서의 문학교육 중시 등을 제안하였다.

S-13 학습자는 면담에서 창작 활동이 시를 선정하는 과정에 영향을 미친 점을 설명하였다. 이 학습자에 따르면, 창작 활동을 염두에 두면 학습자의 맥락을 보다 적극적으로 반영할 수 있는 시를 선택하게 된다는 것이다. '되게 새롭게 재미있다'고 느껴진 시더라도 창작을 하기에 본인이 가지고 있는 지식이나 경험이 부족하다고 인식되면 선택에서 배제한 것을 통해 이를 확인할 수 있다. 따라서 정동 작용이 일어날 수 있는 시 중에서도 창작을 위해 본인이 적극적으로 사유할 수 있는 시를 선택하게 된다는 것이다. 이는 달리 말하면, 창작 활동을 염두에 둔 시 감상은 학습자의 맥락을 적극적으로 반영하게 하는 동인이 된다고 볼 수 있다. 실제로 이 학습자는 시 창작이라는 활동은 창작 주제에 대해 학습자가 평소에 경험이나 느낀 바를 구체적으로 적용할 수 있어야 가능한 인지적 활동으로 인식하고 있다. 따라서 시 창작 활동은 학습자가 시의 감상과 창작 전반의 활동에 학습자 경험 맥락을 적극적으로 활성화해야 하는 일종의 동기 부여를 통해 주체적 체험을 가능케 하고 있다. 이러한 현상은 다음의 학습자 면담에서도 확인할 수 있다.

- 연구자: 그러면 시를 읽는 데 있어서 다른 점은 뭐가 있을까요?
- [S-24]: 저의 경험에 최대한 맞춰서 공감을 많이 하려고 하는 편인 것 같아요.
- 연구자: 그 이유는 시를 창작할 때 나의 경험을 활용하는 것이 용이하기 때문인가요? [S-24]: 네.
- 연구자: 그러면 그렇게 했을 때 시를 읽는 게 더 잘 읽어지나요?
- [S-24]: 네.
- 연구자: 그 이유는요?
- [S-24]: 제 경험이니까 공감을 더 깊게 할 수도 있고 공감을 하다보면 이해가 더 잘 되는 것 같아요.

S-24 학습자의 면담 내용에 따르면 시 창작은 학습자의 경험 맥락을 활용하기 용이해야 원활하게 완수할 수 있는 활동이다. 그렇기 때문에 학습자는 시를 감상하는 과정에서도 본인의 경험을 최대한 환기하고 적용하여

시의 내용에 대해 '공감'하고자 노력한다. 시에 대한 감상으로 창작시를 형상화해야 하는 활동이었기 때문에 감상 과정에서 이러한 영향을 받은 것으로 유추할 수 있다. 즉, 시를 감상하는 과정에서 보다 공감을 하기 위해 노력할 때에 본인의 경험을 적용하였기 때문에 시의 내용에 대한 추체험이 가능했고 따라서 시를 보다 잘 이해할 수 있는 결과를 낳았다. 이는 다음의 학습자 면담에서도 확인할 수 있다.

- 연구자: 시를 그냥 감상하는 것과 창작 활동까지 하는 것에서 달라지는 점이 있을까요?
- [G-60]: 확실히 창작까지 했을 때 좀 더 달라지고 좀 더 구체적이게 되는 것 같아요.
- 연구자: 창작 활동이 내 감상을 구체화하는 데 왜 긍정적 영향을 미쳤을까요?
- [G-60]: 음 일단 시를 읽기만 했을 때는 그 시에 대해서 정서나 주제는 알 수 있지만 창작을 한 번 해본다면 이 시를 갖고 내 마음대로 한번 창작을 해볼 수 있어서 이 시의 정서를 어떻게 표현했는지 그리고 음 나는 어떻게 이걸 표현할 수 있는지 그거에 대해서 좀 더 잘 알게 되는 것 같아요.

G-60 학습자는 시 창작 활동을 했을 때 시 감상이 새로워지고 구체화된다고 언급하였다. 그 이유는 시의 주제나 정서를 새로운 텍스트로 창조하는 창작 활동을 통해 시인의 창작 과정을 추체험할 수 있으며, 그것을 통해 감상한 시가 어떻게 구성된 것인지를 더 자세히 파악할 수 있기 때문이다. 즉 시 창작 활동은 실제 학습자들이 감상한 시 텍스트를 타자로 인식하여 구체적인 소통을 가능케 하는 비계가 됨을 확인할 수 있다.

따라서 창작 활동이 이끈 이와 같은 주체적 맥락의 활성화는 학습자의 신체가 시 텍스트의 신체와 영향을 주고받는 정동 작용이 활발히 일어날 수 있는 환경을 형성하며, 이는 학습자가 시에 대한 감상을 보다 깊이 공감할 수 있는 역할을 한다. 또한 그렇기 때문에 창작 활동이 이끄는 이해의 양상은 학습자들이 시의 의미를 구성하는 데 있어 주체적인 위치를 점하지 못하여 본인의 삶에 시가 영향을 미치지 못한다고 생각하는 다수의

체험의 문제점을 타개할 수 있는 하나의 방안이 될 수 있을 것이라 판단된다.

2) 정동의 창조성을 통한 시적 체험의 확장

정동 중심의 시 창작 체험 교육은 학습자의 주체적 체험을 활성화함을 통해 시 텍스트에 대한 체험의 저변을 확장하는 것을 목표로 한다. 정동은 낯선 만남을 통해 신체가 기존의 상태를 벗어나는 변화를 유발한다. 따라서 정동 작용은 창조적 사유를 통해 현실화된 변이를 생성하면서 존재의 저변이 끊임없이 확장되므로, 이로 인한 시 창작 체험 역시 확장성을 목표로 한다. 이러한 확장성은 시 텍스트와의 소통을 근거로 하며 시적 체험이 지니는 정서적 요인에 기인한다. 정동적 관계는 결국 서로가 지니는 언어 혹은 기호 혹은 이미지로서의 신체가 지니는 내부적 힘의 내용을 살펴야 하는 것이며 그렇기 때문에 정의적이게 된다. 이 정의적인 내용은 대상에 따라 다르고 시공간을 포함한 맥락에 따라 다르며 따라서 시시때때로 달라진다. 이것이 정동이 지니는 의미라고 볼 수 있다. 따라서 본고는 정동에 의한 창조적 사유는 개별적이면서도 맥락에 근거한 상호작용으로 의식되며 시적 체험을 확장한다고 보았다.

이때 창조적 사유는 개인적 능력으로 여겨질 수 있으나 이를 창조적이라고 말할 수 있는 것은 생산해 낸 것이 문화적 맥락에서 새로운지에 대한 판단에 의해서이다. 즉 창조적이라는 특성은 다양한 요소의 상호작용에 의해 발현된다. 정동은 두 신체의 만남에서 비롯되는 변화라는 점이 바로 이러한 맥락성을 보여준다. A와 B의 만남에서 정동 작용으로 생성된 C는 A, B와 아무 관계가 없는 발명이 아니라, A와 B가 서로의 자극으로서 a와 b를 상호작용하여 생산한 C로서 a와 b를 본질로 지니고 있기 때문이다. 즉 정동이 생산하는 창조적 결과물은 두 신체의 맥락이 서로의 영향에 따라 변이한 새로움이라는 점이다. 이러한 맥락에서 시 텍스트와의 정동에 의한 창조적 사유는 기존의 시 텍스트의 문화적 맥락 속에서 하나의 개별적 상호작용에 의해 새로움을 생성해내는 활동이기 때문에 창의적인 것이

다. 그리고 이러한 창조성에 의한 변이의 체계는 동일한 시를 감상한 학습자들이 형성해 내는 창작시의 다양성으로부터 확인할 수 있다.

본 연구는 동일한 시를 읽고 창작시를 생산해 낸 학습자들 사이 대화 공동체를 운영하였는데, 이들은 기본적으로 차이의 공유를 경험하게 된다. 학습자의 감상이 다양하듯이 창작시 역시 다채롭게 형성되기 때문이다. 물론 학습자들은 그러한 현상을 예상할 수는 있으나, 이를 직접 경험해 보는 것은 차이의 감각으로서 새로운 흥미를 제공한다. 그렇기 때문에 과반수의 학습자들이 본 실험의 활동 중 가장 재미있다고 느낀 활동을 창작시 공유 활동이라고 응답하였다. 그렇다면 이러한 재미는 무엇으로부터 도출된 것인지, 즉 창작시 공유 활동이 학습자들에게 어떠한 정동을 불러일으켰기에 긍정적 판단으로 이어졌는지를 살펴볼 필요가 있다.

- [S-13]: 음 친구들의 시를 읽고 나서 제 시를 읽어봤을 때 어쨌든 같은 시를 읽고 그 다음에 시를 각자 창작한 거잖아요. 근데 보통 저 같은 경우는 주제에 집중을 해서 제가 시를 새로 창작한 건데 다른 친구들은 특정한 부분이나 구절에 집중해서 시를 창작한 경우도 있어서 각자 같은 시를 보더라도 각자 떠오르는 생각이나 인상 깊었던 부분이 되게 다르구나 하는 생각이 들었고. 그리고 어쨌든 사람마다 시를 해석하는 게 다르다는 걸 다시 한번 느낄 수 있는 계기였던 것 같아요.

S-13 학습자는 창작시 공유 활동이 인상 깊었던 이유를 감상의 다양성을 확인할 수 있었기 때문이라고 설명하고 있다. 동일한 시를 읽더라도 학습자의 맥락에 따라 강도로 자극되는 부분이 다르다는 것을 실제로 확인할 수 있었던 것이다. 그런데 사실 이 학습자는 시는 감상자마다 해석이 다른 장르라는 지식을 지니고 있었다. 그럼에도 불구하고 이것이 인상 깊었던 이유는 그 사실을 '다시 한번 느낄 수 있는 계기였'기 때문이다. 이러한 반응은 일반적으로 시가 지니는 의미의 애매모호함이 다양한 감상을 가능케 한다는 것을 지식적으로 학습은 하였으나 실제로 확인할 수 있는 학습 경험이 많지 않았음을 방증한다. 또한 이러한 체험은 시의 의미가 다성적이라는 주체적 인식을 통해 다양한 감상에 대한 수용

을 가능하게 하며 이해를 확장하게 하는 계기가 된다. 그런데 이러한 체험이 학습자에게 특히 유의미한 경우는 '차이'에 기반한다. 이는 다음의 학습자들의 반응을 통해 확인할 수 있다.

- [S-24]: 제가 시에도 약간 드러났다시피 좀 자기방어적인 기질이 강한데 좀 저랑 반대되는 시잖아요. 그거를 읽고 되게 머리를 한 대 맞은 것 같은 느낌을 받아서 굉장히 인상 깊었어요.
- [G-41]: 그 제가 창작한 시에서는 시 안에서 '나'가 당신을 그리워하게 만드는 그 요소는 1년 후니까 날짜잖아요. 근데 친구가 쓴 시에서는 '나'가 당신을 그리워하게 만드는 요소가 눈 내리는 날 그러니까 날씨다 보니까 그 부분이 차이가 있어서 이거를 날씨라는 거에 연관을 지어서 다시 쓸 수도 있구나 하는 생각이 들었던 것 같아요.

S-24 학습자는 본인이 생각하지 못했던 이해의 관점을 통해 창작한 동료 학습자의 창작시를 읽고 강렬한 인상을 받았음을 '머리를 한 대 맞은 것 같은 느낌'으로 표현하고 있다. 또한 G-41 학습자는 정서의 강조를 위해 사용한 표현 방법의 차이에서 느낀 새로움을 인상적으로 기억하여 이를 적극적으로 회상하면서 질문에 응답하였다. 즉 시적 체험으로서 의미와 표현의 다양성을 학습자가 주체적으로 인지하게 되는 과정에는 차이에 기반한 강도가 중요한 역할을 한다는 것을 판단할 수 있으며, 따라서 정동 중심의 시 창작 활동은 교실 내에서 형성되는 시적 체험을 확장할 수 있기에 교육적으로 유의미한 활동이라는 것을 확인할 수 있다.

2. 정동 중심 시 창작 체험 교육의 내용

1) 시적 자극에 대한 정동의 의식화

정동은 잠재성의 영역이다. 그렇기 때문에 외부로부터의 자극에 의해 활성화되지만 그 미세하고 무수한 움직임의 과정 사이에 무언가를 인식

하지 않으면 인지되지 않는 영역인 것이다. 따라서 학습자는 시라는 예술 작품이 지니고 있는 미세하고 무수한 자극 중에 무언가를 의식화해야만 한다. 이러한 정동의 의식화를 도모하기 위한 교육 내용을 (1) 시에 대한 감수성의 민감화를 위한 가상 공간 형성, (2) 의미 혼란의 대상 확인을 통한 긍정적 지각, (3) 유동적·복합적 체험에 대한 표현의 실천으로 제안하고자 한다.

(1) 시에 대한 감수성의 민감화를 위한 가상 공간 형성

시 창작 체험에서 학습자는 다양한 대상 혹은 신체들과 마주할 수 있다. 시 창작 체험을 위해 주어진 시 텍스트와의 마주침, 시를 감상하며 환기된 경험과의 마주침, 시를 통해 느껴진 낯선 감각 혹은 동질한 감정과의 마주침 등의 만남은 학습자의 신체를 통해 일종의 사건으로서 구체화된다. 그렇기 때문에 학습자가 시 창작 체험을 구체화하기 위해서는 각각의 관계에 주의(attention)를 기울일 필요가 있다. 의식화하지 않으면 정동은 사유될 수 없기 때문이다. 그렇다면 학습자가 시 창작 체험 교실 안의 대상들과 적극적으로 관계를 형성할 수 있는 교육적 안내가 정동 작용의 활성화를 위한 교육 내용으로서 필요할 것이다. 본고는 이를 위해 ‘놀이’에서의 ‘중간세계’라는 개념을 통해 창작을 위한 ‘가상 공간’에 대해 살펴보고자 한다.

놀이에 대해 논의한 위니캇(D. W. Winnicott)은 중간 지대라는 개념을 제시한다. 중간 지대란 인간 내부 세계와 인간을 둘러싼 외부 세계 사이에 존재하는 상상의 공간으로서 놀이의 공간이다. 이는 인간의 내부 대상과 외부 대상을 연결해 주는 역할을 하기도 한다. 이러한 기능은 문학이 상상을 통해 세계 내 존재하는 독자와 경험적 현실로서의 세계 사이에서 중간 지대를 마련하여 안전한 공간을 제공하는 것과 같다(Winnicott, 1997:13). 즉 문학은 내부 세계와 외부 세계 사이인 중간 세계에서 형성된 놀이의 공간으로서 인간의 욕망이 자유롭게 드러날 수 있는 허구의 가상 세계를 마련해 주는 것이다. 이는 정동의 기호인 예술이 지니는 언어 구조가 상상의 가상계를 통해 감상자 신체의 참여를 도모한다는 점에서 유

의미한 연계성을 확인할 수 있다.

이와 같이 놀이가 중간 세계인 시 문학을 정동적으로 체험하는 방법이 된다면 놀이의 형식과 특징을 보다 면밀히 살펴볼 필요가 있다. 놀이에 대한 역사문화적 이론을 전개한 요한 하위징아(Johan Huizinga)는 놀이의 특징을 크게 세 가지로 설명한다. 먼저 놀이는 자발적 행위이다. 놀이는 명령에 의해 시작되지 않고 유희를 추구하기 위해 참여하는 것이며 그렇기 때문에 참여자는 자유를 보장받는다. 다음으로 놀이는 일상의 생활 세계에서 벗어난 행위이다. 놀이는 실제 생활 공간이 아닌 일시적 놀이 행위를 위한 공간에서 전개된다. 그렇기 때문에 참여자는 어떠한 간섭이나 주저 없이 놀이에 몰입하고 진지하게 행위하게 된다. 마지막으로 놀이는 절대적인 질서를 요구한다. 놀이는 일상 세계와 다른 일시적으로 구성된 세계로서 특정한 질서가 창조되어 적용되며 모든 참여자들은 이에 따라 유희를 추구한다(Huizinga, 2010:43-49).

그렇다면 이러한 놀이의 특징을 정동 중심의 시 창작 체험에 적용해보자. 일단 학습자는 자발적으로 시 텍스트와의 관계를 형성해야 한다. 이때의 자발성이란 학습자가 시적 자극을 감수할 수 있는 시 텍스트와 관계를 시작한다는 것으로 파악할 수 있다. 즉 외부 자극에 의해 학습자의 신체가 변화될 수 있는 관계는 결국 신체가 스스로 움직여야 하기 때문이다. 다음으로 시 창작 체험이 형성하는 허구 세계는 일상의 맥락과 떨어져 있어야 한다. 이는 다른 의미로 시 창작의 가상 공간은 일상적 사실을 다루지 않고 관습적 언어로 구성되지 않으며, 그렇기 때문에 학습자는 자발적으로 참여하지만 학습자가 지니고 있던 삶의 맥락을 그대로 지니고 참여할 수 없다. 즉 학습자도 이 가상 공간에서는 허구적 자아를 지녀야 한다는 것이다. 이는 작가가 본인의 경험을 허구 세계로서 표현하는 방식과 유사하다. 마지막으로 시 창작 체험의 규칙을 따라야 한다. 이는 감상과 창작의 전체 과정에서 시 텍스트도 학습자도 해체될 수 있어야 한다는 정동 작용의 규칙이라고 볼 수 있다. 그렇지 않으면 변이 생성을 가능케 하는 창조적 사유가 성립할 수 없기 때문이다. 또한 이러한 규칙성은 시적 체험을 시라는 장르 규칙에 맞추어 미적 언어로 구성하는 상상의 과정인 시 창작의 특징과도 유사하

다[67]. 그렇다면 이러한 가상 공간이 실제 학습자에게 어떻게 형성되는지 다음의 학습자 면담을 통해 살펴보겠다.

- 연구자: 시를 읽으며 머릿속에 그림을 그리기 편하다는 감상을 적어 주셨는데 이것이 나희덕 시인의 시를 고른 한 가지 이유인 것 같은데 이것은 곧 시를 감상하는 데 있어서 더 편리하다는 말인지?
- [S-4]: 원래 시를 읽으면 의지랑 상관없이 좀 이미지가 떠오르긴 하는데 이게 무슨 영화처럼 그림이 딱 보여지는 게 아니라 제가 스스로 생각한 이미지라서 더 시를 이해하기가 훨씬 수월해요.

S-4 학습자는 시 텍스트가 학습자에게 이미지를 떠오르게 하는 요소를 지니고 있고 이것에 흥미를 느끼고 있었다. 그런데 이 이미지는 스크린에 띄워주는 영상을 보는 것과 같은 방식이 아니라, 시 텍스트라는 대상에 대해 학습자가 스스로 떠올린 이미지라고 인식하고 있었다. 즉 시 텍스트와 학습자 사이의 가상 공간은 두 참여자가 함께 무언가를 생산해낼 수 있기에 가능한 것이다. 따라서 학습자도 이 가상 공간에 자발적인 참여자로서 인식되고 있음을 확인할 수 있다. 그리고 이러한 가상 공간은 학습자의 일상으로부터 벗어나 있다.

- 연구자: 시를 창작하는 과정에서 가장 많이 한 사고는 무엇일까요?
- [S-4]: 제가 이 창작시에 주인공이라면 어 하고 싶은 말이 있는데 못했을 때 무슨 기분이 들지 그걸 가정해서 써서 약간 제 경험이랑 융합된 것도 있고 생각해서 상상해서 쓴 부분도 있었고.

S-4 학습자는 시 창작의 과정에서 화자-되기를 행하여 창작시와 자신 사이의 가상 공간을 만들었다. 그 가상 공간에서는 학습자 자신의 경험이

67) 시적 창조의 본질이 무엇인지 알아보아야 할 필요가 있다. 이것은 놀이와 문화의 관계를 논하라 때 중심을 차지하는 문제이다. 시를 창조하는 것(poiesis)은 실상 놀이의 기능이다. 시는 정신의 놀이터에서 벌어지며, 그 놀이터는 정신이 그 자신을 위해 스스로 만들어낸 세계이다. 시 속에서 사물들은 '일상생활'과는 굉장히 다른 외관을 지니게 되고, 논리와 인과 관계를 훌쩍 벗어나 다른 유대 관계로 매이게 된다(Huizinga, 2010:241-242).

환기되지만 일상의 맥락에서 존재하지 않고 '내가 이 창작시의 주인공이라면'이라는 상상의 사유에서 변형된다. 이를 이 학습자는 '융합'이라고 표현하였다. 따라서 시 창작의 가상 공간은 학습자의 경험을 일상 맥락이 아닌 허구 맥락 속에 위치시켜 새롭게 체험할 수 있도록 하는 것이다. 그런데 이러한 가상 공간은 시 감상과 창작을 연계시켜 학습자의 체험을 확장하는 방향으로 나아간다.

- 연구자: 감상을 시 창작으로 구체화하는 활동은 그냥 시를 읽거나 그냥 시를 창작하거나 하는 것과 어떤 점이 차별화될까요?
- [S-4]: 그냥 시를 읽으면 읽고 그냥 끝나고 다시 보진 않게 되는 느낌이고 그냥 창작시를 지으면 지금 내 상태에만 국한되어 있어서 좀 쓸 수 있는 시의 폭이 넓지 않다고 생각이 되는데 시를 읽고 쓰면 어 좀 넓은 사고를 하면서 시를 쓸 수도 있고 그 시를 계속 보게 되니까 보면서 새로운 점을 찾을 수 있고 그래서 좋은 거 같아요.
- 연구자: 사고를 넓힐 수 있다는 점은 구체적으로 무엇일까요?
- [S-4]: 어 제가 그냥 창작시를 쓰면 학생이고 어리고 여자고 그런 틀에 박혀서만 생각할 수 있는데 나이가 많은 사람이 쓴 시도 있고 남자라던가 직업이 다른 사람이 쓴 시도 있는데 그런 시를 보면 이렇게도 생각할 수 있구나 하면서 다른 사람의 관점에 좀 더 투영돼서 사고가 넓어져요.

S-4 학습자는 시 감상과 창작의 연계를 통해 사고의 확장이 가능하다고 보고 있었다. 그 이유는 시를 감상하고 시를 창작할 때에 감상한 시 텍스트와 학습자의 관계가 지속적으로 활성화되어 시 텍스트 안의 새로운 것을 더 찾을 수 있게 된다는 것이다. 또한 시를 창작할 때도 감상한 시 텍스트가 주는 새로운 관점을 적용할 수 있기 때문에 보다 다양한 관점을 통해 시를 창작할 수 있다고 하였다. '다른 사람의 관점에 투영'돼서 사고를 넓힐 수 있다는 것은, 곧 감상한 시의 화자(혹은 시인)-되기를 통해 기존의 학습자의 신체를 벗어나는 창조적인 사유를 할 수 있다는 의미이다. 따라서 시 감상과 창작의 연계가 마련한 가상 공간은 학습자가 시 텍스트와의 관계를 지속할 수 있는 세계이자 창조적인 방향으로 사유를 확장할 수 있는 세계이며 그렇기 때문에 정동 작용에 의한 공간이라고 볼 수 있다.

따라서 이러한 놀이 공간으로서의 시 창조의 세계[68]는 상상을 통해 구성되며 상상의 규칙에 따라 진행되며 결과를 낳기 때문에 '가상 공간'이라고 명명할 수 있다. 구체적으로 이러한 가상 공간은 학습자의 자발성을 용인하는 상상적 체험으로서 시라는 장르적 특성이 제공하는 규칙에 의한 놀이로 활성화되는 것이다. 따라서 본고는 정동 중심의 시 창작 체험 교육을 위해서는 놀이의 형식과 특징을 반영한 가상 공간의 속성을 교육 내용으로 제공하는 것이 학습자가 시 텍스트와의 정동 작용을 활성화할 수 있는 방법이라고 판단한다.

(2) 의미 혼란의 대상 확인을 통한 긍정적 지각

정동은 기본적으로 무수한 미세 지각들의 혼란이므로 학습자가 무언가를 강렬하게 인식하기 전까지의 정동은 무의식의 혼돈으로 느껴질 수밖에 없다. 시적 표현으로 이루어져 있는 시를 읽을 때 이러한 혼돈은 기본적으로 의미의 파악을 위한 노력에서 오는 혼란일 것이다. 시적 언어는 함축성과 애매성의 언어이다. 일상의 언어와 구별되는 특성으로서, 의미를 내포하고 있기 때문에 독자의 연상 작용을 불러일으키며, 다의적 언어가 형성해 내는 풍부한 의미에 집중할 수 있게 된다. 특히 애매성은 두 가지 이상의 지시 내용이나 상이한 태도와 감정을 나타내는 표현법으로 인해 발생하는 시적 자질(한국문학평론가협회, 2006)이므로, 시는 기본적으로 명료한 의미의 전달이 목표가 될 수 없다. 그런데 이러한 시적 언어가 자아내는 애매성에 대해 어떠한 학습자는 정동 자극으로 인식하여 무언가로 의미화하고자 하는 노력을 행하게 되고, 어떠한 학습자는 그 자극을 긍정적으로 인식하지 않고 파악하고자 하는 노력을 행하지 않는다. 즉 의미를 함축하기 위해 사용된 애매모호한 언어가 언제나 독자에게 시어의 뉘앙스

68) "시는 말을 가지고 노는 행위"라는 시인 폴 발레리의 말처럼 운율을 통해 심상을 글로 표현하는 시 창작(poiesis) 행위, 실제 있었던 사건이나 일을 맛깔나게 재구성하여 이야기로 들려주는 것, 상상력을 바탕으로 허구적인 이야기를 창의적으로 만들어 내는 것 등 모든 문학적 창작행위 또한 원초적 놀이 본능의 순수한 발현에서 출발한다고 볼 수 있다(김남희, 2019:258-259).

와 그 안에 담긴 풍부한 의미에 집중하는 경험을 선사하는 것은 아니다.[69] 이러한 학습자의 반응 차이가 단순히 시라는 장르에 대한 호부(好否)가 아니라면, 의미의 애매성이 강도 자극으로 감수될 때 학습자에게 흥미로운 것 혹은 필요한 것으로 인식될 필요가 있다.

의미의 애매성이 주는 정동 자극을 흥미롭게 인식한 학습자는 그 의미가 애매한 대상이 무엇인지를 찾아 그것의 의미를 파악하고자 시를 전체적으로 읽는 양상을 보였다. 예를 들어, 윤동주의 <자화상>에서 '사나이'가 왜 등장하는지 쉽게 파악하지 못했던 학습자는 이것의 의미를 찾아가는 과정을 흥미롭게 인식하고 시를 전체적으로 읽어 그 의미를 획득하는 양상을 보였다. 이처럼 의미의 애매성이 주는 정동은 그 대상이 무엇인지 확인했을 때, 정동이 하나로 수렴되어 의식화되면서 일종의 문제제기로서 학습자에게 인지될 수 있는 것이다. 따라서 이러한 정동 자극의 경우 학습자가 부정적인 자극으로 인식하기 전에, 그 대상을 확인하고 의미를 찾아가는 과정에 흥미를 느낄 수 있도록 지도할 필요가 있다. 그런데 이와 같이 대상에 대한 의미를 파악하는 인지과정에 대한 흥미는 학습자의 다음과 같은 인식에 기인함을 면담을 통해 확인할 수 있었다.

- 연구자: 본인이 이 시를 고른 이유에 해석에 따라 의미가 달라지는 것에 흥미를 느낀다고 했는데 왜 이게 흥미로울까요?
- [G-11]: 음 약간 어떻게 해석하느냐에 따라 여러 가지 뜻이 있다는 게 그 뜻을 찾아내는 거랑 그리고 그런게 좀 마음에 들고 흥미롭다고 생각해서.
- 연구자: 의미를 찾아내는 게 흥미롭다는 거는 본인 스스로 답을 찾아내는 게 흥미롭다는 건가요? [G-11]: 네.
- 연구자: 그럼 이 질문들에 대한 답은 혹시 찾았나요?

---

69) 정재찬 외(2017)에서는 이와 같은 애매성을 시적 긴장을 만들어내고 시적 진실을 표현하는 데 있어 필요한 장치로서, 엠프슨(W. Empson)의 논의에 따라 시의 언어가 지니는 애매성의 유형을 살피고, 이처럼 시인은 하나의 확정된 의미로 수렴하기 어려운 복잡한 경험을 언어를 매개로 표현하기 때문에 시는 독자에게 다양한 반응을 일으키는 매체이며, 둘 이상의 의미를 찾아 풍부한 독서를 가능하게 한다고 보았다(61-62). 그런데 이러한 긍정적 현상을 모든 학습자가 자연스럽게 경험하는 것은 아니기에, 본 연구는 이를 위한 교육적 처치가 필요하다고 보았다.

- [G-11]: 음 답이라고 보기에는 좀 그런 거 같긴 한데 제 생각으로는 그냥 어디에 머물거나 그곳을 떠나게 된 상황이거나 아니면 어떤 사람이 있었는데 그 사람을 떠나보내는 그런 상황이라고 생각했는데 네 그냥 개인적인 생각입니다.
- 연구자: 그럼 이 시를 읽고 다른 사람들은 다른 생각을 할 수 있다고 생각하나요?
- [G-11]: 음 대부분 저랑 비슷한 생각일 거 같은데, 다른 의견이 나올 수도 있어서 확신을 하진 않긴 해요.

G-11 학습자는 시 선정의 이유를 해석의 다양성에서 찾았으며 시 감상 과정에서 다양한 질문을 형성해 내었다. 이와 같은 과정을 흥미롭게 느낀 중요한 이유를 면담에서 찾아볼 수 있는데, 바로 질문에 대해 찾아낸 자신의 대답을 '답이라고 보기에는 좀 그렇다'는 견해이다. 스스로 형성해 낸 질문임에도 불구하고, 그에 대한 답은 자신이 찾아낸 것 외에도 존재할 수 있다는 인식이다. 이는 처음부터 이 학습자가 유지해 온 시 텍스트에 대한 관점인 의미의 다양성에 기인한 것으로 보인다. 따라서 시가 지니는 의미가 다양하다는 인식은 자신의 견해의 상대성, 즉 시 텍스트가 예술 기호로서 지니는 잠재적 다수성에 대한 인식인 것이다. 그리고 이것은 자신의 답이 정확하지 않다는 견해가 아니라, 자신의 답과 함께 다양한 답이 존재할 수 있다는 가능성의 인식이므로 무수한 해(解)와의 관계 속에 존재하는 자신의 답을 찾아나가는 과정에 대한 긍정적 지각이다.

따라서 이와 같은 학습자의 양상을 통해 두 가지 교육 내용을 구안할 수 있는데, 하나는 시 텍스트에 대한 질문 형성이고, 다른 하나는 의미의 다양성에 대한 인식이다. 먼저 질문이란 궁금한 것을 대상으로 하여 행해지며, 그렇기 때문에 미지성(未知-性) 혹은 부정성(不定性)을 바탕으로 한다. 따라서 질문을 형성한다는 것은 스스로 파악하지 못한 혼란의 대상이 무엇인지를 확인하는 행위이기도 하다. 또한 시의 언어가 본질적으로 지니는 다의성에 의하여 시의 의미는 끊임없이 구성되는 것이라면, 이러한 질문은 학습자가 시와 소통하며 관계를 형성하는 하나의 방법이 될 수 있다.[70] 따라서 시에 대한 질문 생성은 학습자의 신체와 시의 신체가 서로

를 향해 수용적 태도를 지니는 정동적 관계 형성의 출발점이라고 볼 수 있다.

또한 이러한 질문에 대한 답을 찾는 과정이 고정적인 답 맞추기로 수렴되어서는 안 된다. 정동적 관계는 관계에 참여하는 신체에 따라 언제나 변이된 형태로 생성된다. 이는 다의적인 시적 언어가 유발하는 애매성을 기반으로 한 소통의 장에 다양한 학습자가 참여함으로써 형성되는 의미의 다양성으로도 볼 수 있다. 따라서 학습자는 자신의 답을 찾는 과정에 자율적으로 참여할 수 있으며, 그 답은 시에 대한 자신만의 의미화로서 상대적인 타당성을 획득하게 된다. 정동이 차이의 체계로 그 본질을 획득한다는 점에서 학습자의 답은 그 상대성의 세계에서 가치를 지니게 되며, 이러한 가치 인식은 의미의 혼란에 대한 답을 찾는 여정에 대한 긍정적 인식을 가능케 할 것이다.

(3) 유동적·복합적 체험에 대한 표현의 실천

정동의 체험은 언제나 유동적이고 다층적이기 때문에 머릿속의 혼란으로 느껴져 무언가로 정리하기 쉽지 않다. 물론 무언가로 정리될 때의 정동은 이미 하나의 상태이기에 정동이라 판단하기 어려울 테지만, 학습자가 정동을 체험했다고 인지하기 위해서 정동의 의식화 단계는 필수적이다. 따라서 이와 같이 다양한 자극들의 복합체로서 존재하며 지속적으로 움직이는 정동을 학습자가 체험했다고 인식하기 위해서는 이를 현실화하는 방법을 강구할 필요가 있는데, 본고는 이를 위한 교육 내용을 표현 행위로 제안하고자 한다.

표현이란 문자 언어로 된 기술일 수도 있으나 정동이 정서의 기원이라고 보았을 때 표현 방법은 행동이 될 수도 있고[71], 시가 주는 정동 자극

---

70) “상징체계로서의 언어는 끊임없는 해석의 문제와 부딪히게 되고, 주체는 세계와 관계를 맺는 한 방식으로 언어라는 형식을 활용한다”는 점에서 언어는 그 자체로 질문을 촉발하는 요인이라 볼 수 있다는 견해에 따라, 민재원(2014)는 질문을 ‘주체와 세계의 관계 설정을 위한 일련의 조회 활동’(100)으로 보았다.

71) 심리학자 케이건(Kagan)에 따르면 인간의 정서는 “유발사건과 뇌 상태의

이 일종의 이미지라고 했을 때 표현 방법은 그림일 수도 있다. 이러한 표현이 중요한 이유는 “표현과 표현된 것을 구별할 수 없”다는 말처럼, 학습자에게 체험을 통해 의미화된 것은 결국 표현으로서 존재할 수 있으며, 체험은 감각과 정서를 토대로 가능하기에 표현은 정동과 별개의 작용으로서 생성되는 것이 아니라는 점이다.[72] 또한 표현은 표현 주체에게 대상에 대한 사고를 구체화하는 행위이자, “대상 그 자체가 아니라 대상을 지시하는 일종의 상징(symbol)이며, 그 상징(언어)을 활용하여 또 하나의 상징을 만들어내는 행위”(염은열, 2000:39)라는 점에서 정동 작용의 형상화로서 유의미하다. 특히 본고는 이러한 표현 방법으로서 시각화에 주목하고자 한다. 그 이유는 다음의 학습자 면담을 통해 확인해 보자.

- 연구자: 감상을 그림으로 그린 이유는 뭘까요?
- [G-23]: 어 이제 제가 어디서 들은 말인데 글보다 이미지가 좀 더 기억에 남는다고 하잖아요. 그래서 제가 그림을 그렸을 때 이 그림을 보고 창작시를 떠올리게 되지 않을까 해서 그림으로 그렸어요.
- 연구자: 감상을 그림으로 그렸을 때 창작시를 위한 시상을 떠올리기 더 쉬울 거 같아서 그림으로 그렸다? [G-23]: 네.
- 연구자: 이 시에 대한 내 감상만 따진다면 내 감상을 더 정확하고 자세하게 표현할 수 있는 것은 글일까요 그림일까요?
- [G-23]: 그 세부적인 요소로 따져 봤을 때는 글이 맞다고 생각하고요. 그림은 약간 대표적인 요소들만 짜여져 있는 거라고 생각해요.

G-23 학습자는 시에 대한 감상을 작성할 때 그림을 그리는 시각화 방법

변화, 뇌 상태의 변화와 감정(이는 무의식적 운동 반응을 수반할 수도 있고 수반하지 않을 수도 있다), 탐지된 감정과 이에 부여되는 상징적 해석, 해석된 감정과 행동”(2009:72) 사이의 느슨하고 미확정된 관계로 이루어져 있다고 본다. 따라서 정동을 기반으로 한 정서 역시 행동으로 표출되는 경우를 상정할 수 있다.

72) 신체의 지각을 중시한 메를로-퐁티는 표현을 희미한 사고를 완성시키는 가치 있는 활동이라고 보았는데, 언어는 체험된 지각으로부터 발생하기 때문에 결국 의미와 언어는 감각 및 정서 체험을 바탕으로 한다고 보았다(배지현, 2015; 한정선, 2014) 이러한 견해는 들뢰즈의 신체론과 일치하지는 않지만, 표현 활동이 학습자의 사고를 의식화하는 데 효과적임은 공유한다.

을 활용하였다. 먼저 면담을 통해 시각화한 이유에 대해 질문하였는데, 이 학습자는 그것을 창작의 용이성에서 찾았다. 즉 시각 언어인 그림이 문자 언어인 글보다 시 창작을 수월하게 한다는 것이다. 이는 학습자들이 그림으로 그린 이유를 '직관적'[73]이라는 특징에서 찾는 이유이기도 하다. 직관(直觀)이란 "감각, 경험, 연상, 판단, 추리 따위의 사유 작용을 거치지 아니하고 대상을 직접적으로 파악하는 작용"(표준국어대사전, 2023)이라고 정의되는데, 이는 보는 것과 보이는 것의 대립을 지양하며 대상과의 합일에 이르기 때문에 어떤 매개도 요구되지 않는 직감적(直感的) 인식작용으로 여겨지기도 한다. 이러한 관점에서 베르그손은 직관에 의해서만 세계의 내적 본질인 생명의 약동이 포착된다고 하였다(문학비평용어사전, 2006). 따라서 이러한 시각화는 시 텍스트에 대해 학습자가 최초로 감각하여 신체에 형성한 반응으로서의 정동 작용을 현시한 것이라 볼 수 있다. 그리고 이러한 표현은 정동의 현실화된 기호이기 때문에, 학습자가 창작을 위한 자신의 체험으로 활용할 수 있는 것이다. 즉 학습자의 감상으로서 시각 언어로의 표현은 정동의 현실화이자 그렇기 때문에 또 다른 생성적 사유로서 창작의 시초가 되는 것이다.

이러한 논리를 뒷받침할 수 있는 학습자 반응에서의 흥미로운 지점은 학습자 스스로 시각화된 그림은 본인의 감상의 세부적인 요인들은 포함되지 않은 형태라고 판단한다는 것이다. 즉 시 텍스트에 대한 학습자의 반응이 자세하고 구체적으로 표현될 수 있는 방법은 시각화가 아니라는 의견이다. 그렇다면 이는 시 텍스트와 마주친 학습자의 초기 반응으로서, 유동적이고 복합적인 체험의 강렬한 지점들이 표현된 것이 시각화라고 볼 수 있다. 다시 말해, 시각화는 시 텍스트와 학습자의 강도 감각에 의한 정동 작용이 활성화된 것을 표현할 수 있다는 것이다. 그리고 이러한 시각화는 학습자가 시 텍스트와의 관계 형성에 능동적으로 참여하여 창조적 사유를 활성화할 수 있다는 점에서 유의미하다.

---

73) G-10 학습자 역시 감상의 내용을 그림으로 그렸는데, 면담을 통해 그 이유에 대해 '그림이 딱 직관적이어서 표현하기에 좋을 것 같다고 생각했어요.'와 같이 답하였다.

2) 정동 작용에 의한 시의 차별적 수용

시와 학습자의 상호주체적인 정동 작용을 위해서는 시 텍스트의 발화도 학습자의 발화도 무시되어서는 안 된다. 즉 시 텍스트의 맥락이 소거된 정동도, 학습자의 맥락이 소거된 정동도 있을 수 없다는 것이다. 정동 작용이 낯선 신체와의 '만남'에 의한 영향관계로서 이루어지기 때문이다. 서로에게 낯선 신체로서 존재하기 위해서는 먼저 학습자가 시 텍스트를 읽는 활동이 전제되어야 한다. 또한 읽음으로써 무언가를 체험하여 의식할 수 있어야 한다. 그러기 위해 학습자는 시의 의미를 찾고 화자에 공감하며 시적 대상에 대한 이미지를 머릿속에 그리는 활동을 하게 된다. 그런데 그 결과는 시에 있는 것 그 자체이어서는 안 된다. 정동 작용은 새로움을 생성하는 창조적 사유이기 때문이다. 즉 학습자는 시에 있는 것을 새롭게 체험하는 결과를 얻어내야 한다. 이를 위해 본고는 공감하고 비판하고 창조하는 기존의 읽기 구도에 따라 형성되는 정동 작용으로서의 변이를 구체적인 교육 내용으로 구안하고자 한다. 따라서 이러한 정동 작용에 의한 차별적 수용의 교육 내용을 (1) 정서적 경험의 변이를 위한 공감적 읽기, (2) 의미의 차별화를 위한 비판적 읽기, (3) 시적 공간의 상상적 확장을 위한 창조적 읽기로 제안하고자 한다.

(1) 정서적 경험의 변이를 위한 공감적 읽기

시 창작 체험은 만남의 연속으로 이루어진다. 먼저 관계의 시작은 시 텍스트와의 만남으로부터 이루어지는데 시 텍스트를 통해 학습자는 작가나 화자와 만나고 그들이 전하는 정서적 상황과 만나고 다양한 시어들이 주는 이미지와 만나며 표현과 형식이 자아내는 분위기와 만난다. 이러한 만남은 학습자에게서 그와 유사한 혹은 긴밀한 맥락을 떠올리게 하여 그 관계가 매우 밀접해진다. 그러다가 이 만남의 대상을 시를 창작할 때에 다시금 재회하게 되는데, 재회에서의 관계는 첫 만남과 달라 학습자가 창작시로 표현하고자 하는 정서나 이미지나 분위기에 대한 경쟁적 구도를 지니

게 된다. 창작자로서의 위치는 관계를 보다 개성적으로 풀어가고자 하기 때문에 본래 있던 것에 대한 차별화를 이상향으로 잡기 마련인 것이다. 이와 같은 시 창작 체험 전체에 걸친 만남은 학습자가 타자로서 시 텍스트를 인식할 때에 가능해진다. 이때 타자란 단순히 만남의 대상이 아니라 학습자가 '되어가는 것'이기도 하다. 이처럼 시 창작 체험의 과정은 다양하고 다층적인 타자와의 관계에서 이루어지는 되기를 유발하는데, 이러한 타자에 대한 인식은 떠올린 시상을 내용으로 전개하고 표현 방법을 고민하기 위한 중요한 기제가 된다.

시인들이 시를 쓰는 기본적인 이유는 '자기의 생각을 시라는 형식의 글로 표현하고 싶은 욕망'을 충족시키기 위함이다. 즉 시 창작의 원동력은 결과물로서 시의 완성도보다 시작(詩作)의 출발점에 놓인 창작 주체의 내적 동기일 것이다. 이러한 관점은 시 창작교육이 시라는 장르의 수사법이나 미학적 측면의 완성도에 초점을 두기보다, 창작 주체로서의 학습자들이 시 창작의 동기로서 환기할 수 있는 욕망이 무엇인지에 먼저 관심을 가져야 함을 보여준다. 그렇기 때문에 시 창작교육에서 학습자의 창작 과정은 시인이 겪는 시적 체험과 다르지 않다. 낭만주의 시인 워즈워스(W. Wordsworth)는 시에서 앎의 형성과 쾌감의 발생이 불가분의 관계에 있고, 그 같은 관계의 바탕에 공감의 원리가 놓여 있다고 보았다[74]. 시는 타인의 고통에 대한 공감을 문학으로서 재현하는 것인데, 이때 시인은 공감의 쾌감과 함께 앎을 획득할 수 있다는 것이다. 공감이란 상황에 대한 무정형의 감정이 '숙고'라는 인지적인 과정을 거쳐 자발적으로 생성되는 감정의 흘러넘침에 해당하기 때문에, 공감은 숙고에 의한 앎이 동반된다. 그렇다면 숙고의 과정은 창작 주체가 감정에 수동적으로 반응하지 않고 실제로 중요한 것이 무엇인지를 '발견'하는 과정으로서 쾌감의 원천이 되므로 욕망을 실현하는 능동적인 과정이 된다. 그리고 이 숙고의 사

74) "우리가 고통에 공감하는 어떤 경우든지, 공감은 쾌감과 미묘하게 결합함으로써 발생하고 지속된다. 우리는 특정한 사실들을 고찰함으로써 일반적 원칙들인 지식을 얻게 되는데, 언제든 그것은 쾌감에 의해 형성된 지식이고 쾌감을 통해서만 우리에게 존재하는 지식이다."(W. Wordsworth & S. T. Coleridge 1968:30-34)

유를 워즈워스는 자기동일성으로부터 벗어나 타자에 대한 개방성을 확대하는 과정으로 보았다(김재오, 2012:21,30). 따라서 시 창작 원리로서의 공감은 타자와의 적극적인 관계 맺기를 통해 형성되는 것으로 쾌감과 앎이 발견되는 과정이며, 이러한 관점에서 시 창작은 창작 주체가 자신의 세계를 타자와의 상호작용을 통해 새롭게 체험하는 과정인 것이다.

본고는 이러한 타자와의 상호작용을 거친 시 창작 활동을 위하여 감상과 창작을 연계하였다. 감상과 창작으로 이어지는 일련의 체험은 각각 분리되어 이루어지기보다는, 학습자가 이들을 관계가 있는 타자적인 활동으로 인식하여 상호보완적으로 소통할 수 있기 때문이다. 이러한 경우 감상의 장에 있는 시 텍스트와 독자로서의 학습자의 위치, 그리고 창작의 장에 있는 상호텍스트로서의 시 텍스트와 창작자로서의 학습자의 위치가 일종의 타자로서 작용하게 된다. 즉 서로 다른 관계로서 만나게 되는 두 장의 부딪침이 차이를 감각하는 정동을 활성화하고 창조적인 변이를 생성해 내는 기제로 작용하는 것이다. 그렇다면 이러한 정동적 공감의 원리에 의해 이루어지는 시 텍스트와 학습자의 관계가 시 감상과 창작에 어떠한 영향을 미치게 되는지 실제 학습자 양상을 통해 살펴보겠다.

- 연구자: 왜 이 시가 감동적이었을까요?
- [G-31]: 이제 요즘에 세상을 살펴보면 또 이별하고 다시 만나고 이런 게 주로 그런 거잖아요. 그래서 아 이런 걸 주제로 쓴 시도 있구나 그런 생각하면서 그 시를 선택했습니다.
- 연구자: 주변에 그런 게 많다는 거는 직접 겪어본 게 아니라 들어서인가요?
- [G-31]: 그런 것도 있고 저도 이제 한 번 이별을 겪어보기도 했고 그래서.
- 연구자: 본인의 경험에서 공감도 갔고 요새 이것이 하나의 주제가 될 수 있어서 골랐다는 거네요? [G-31]: 네.

G-31 학습자는 시를 선택한 이유를 간접 경험과 직접 경험에 의한 공감으로 언급하였다. <그리움>이라는 시가 다루고 있는 이별이라는 소재에 대해 공감할 수 있었고 그로 인해 감동을 경험했다고 대답한 이 학습자는 그 이유를 먼저 일상에서 마주했던 '이별'을 소재로 한 매체들을 떠올리

고, 시 역시 이러한 주제로 쓰이고 있어 그에 대한 흥미를 느꼈다고 언급하였다. 또한 학습자 자신 역시 이별에 대한 직접적인 경험이 있기 때문에 더욱 공감이 용이했음을 확인할 수 있다. 그렇다면 공감이란 타자에 대한 정서적 경험이면서 그에 대한 타자로서의 자기 자신을 인식하는 체험이라는 점에서, 두 신체의 만남이자 정동적 변이의 결과를 생성한다. 이는 이 학습자의 다음의 반응에서 확인할 수 있다.

- 연구자: 질문 형식으로 적은 것들은 전체 시를 읽었을 때 변화가 생겼나요?
- [G-31]: 어 '사랑했던 사이'나 '계절은 가을' 같은 거나 '바람부는 날 추억'은 어느 정도 시를 쓴 시인의 의도와 비슷한 거 같아서 바뀐 거 같아요.
- 연구자: 그럼 다른 것들은요?
- [G-31]: '네잎클로버'는 숨어 있는 게 어디 유채꽃밭 같은 데서 그 어떤 상대방과 숨어 있고 찾고 그런 걸 수도 있으니까 꽃이라는 게 주제가 워낙 넓어서 네잎클로버가 아닐 수도 있다는 생각을 했어요.
- 연구자: 그러면 <그리움>이 화자가 누군가를 그리워한다는 점에서 그 이미지가 그렇게 변형된 건가요? [G-31]: 네.

G-31 학습자는 시에 대한 감상을 처음 기재할 때 질문 형식을 많이 활용하였다. 이는 본인의 감상이 명확하지 않았기 때문인데, 창작 활동을 위해 시를 다시 읽어보는 과정에서 감상은 시인을 인식하며 명확해지거나 변화했다. '시를 쓴 시인의 의도와 비슷한 것 같아서' 불명확했던 본인의 감상이 질문이 아닌 진술로 바뀌었고, '네잎클로버'로 떠올렸던 이미지는 '유채꽃밭'으로 바뀌었다. 이처럼 변화를 추동한 것은 시 텍스트에 존재하는 타자인데, 특히 이 변화에 있어 중심이 된 의미는 화자의 정서 '그리움'이었다. 화자가 누군가를 그리워하고 있는 상황에 놓여 있기 때문에 그러한 화자의 정서적 상황에 공감하며, 본인이 생각하기에 그러한 정서적 상황을 보다 적절하게 형상화할 수 있는 이미지로 변화시킨 것이다. 즉 시인과 화자 되기의 타자 인식은 학습자의 감상에 변화를 추동하는 정동 작용을 만들어낸다. 그리고 이러한 인식은 이 학습자처럼 창작 활동에 의해서 가능해진다는 점에서 유의미하다. 다음의 학습자는 이러한 창작

활동과 감상 활동의 연계를 통하여 시에 대한 효용성을 보다 긍정적으로 인식한 결과를 보였다.

- 면담자: 사전 설문과 사후 설문의 응답이 달라진 이유를 얘기해 주실 수 있나요?
- [G-41]: 제가 이 활동을 하기 전에는 사실 시를 감상해본 적도 별로 없었고 그 시가 감정을 환기해 준다는 거를 들어서는 알고 있었는데 몸으로 직접 느낀 게 아니다 보니까 약간 그런 거에 쉽게 공감할 수 없는 것 같아서 그저 그렇다로 했는데 이 활동을 하면서 직접 그거를 경험하게 되고 실제로 제 감정이 환기가 되는 걸 느끼다 보니까 사후 설문지에는 그렇다고 체크를 한 거 같아요.

G-41 학습자는 설문지에 기재된 '시는 삶에서 필요하다고 생각하나요?'라는 질문에 대하여 실험 활동 전과 후 대답에 변화를 보였다. 즉 활동 후 실제 삶에서 시의 유용성에 대한 반응이 한 단계 긍정적인 쪽으로 상승하였는데, 그 이유에 대하여 감정을 환기해 주는 시적 체험을 실제로 하게 되면서 시가 삶에 유용한 텍스트라고 인식하였다고 설명하였다. 물론 학습자들 사이의 개인차가 분명히 존재하겠지만, 이 학습자의 반응에서 다음의 사실을 다시금 확인할 수 있다. 시 교육은 언제나 시에 대한 학습자의 정서적 반응 및 체험을 중시하는 방향으로 발전하여 왔으나, 모든 학습자가 그러한 체험을 실제로 경험하고 있는 것은 아니라는 것이다. 따라서 본고는 학습자가 스스로 경험을 적극적으로 환기할 수 있고 시 텍스트에 대한 주체적인 체험을 할 수 있는 하나의 방법으로 공감적 읽기를 제안한다. 그리고 이때의 공감이란 시 텍스트의 정서를 단순히 이해하는 것이 아닌, 이를 학습자의 신체에 적용하여 새로운 맥락으로 체험하는 정서적 경험의 변이를 일컫는다.

(2) 의미의 차별화를 위한 비판적 읽기

시는 삶에서 형성된 정의적 사고를 미적 언어로 형상화한 텍스트로서,

일반적으로 개념이나 판단, 근거와 타당성을 따지는 작업(정병훈 외, 2012:12)의 '비판'적 사고와는 관련성이 없는 것으로 보인다. 하지만 비판적 사고를 수동적이고 맹목적인 사고와 대립되는 개념으로서, 능동적이고 성찰적인 사고(박은진 외, 2008:21)라고 본다면 창작자로서 학습자가 지녀야 할 사고방식이기도 하다. 시인은 자신을 둘러싼 사회 현실을 관찰하고 묘사하는 차원을 넘어 현실을 간파하는 의식(오세영 외, 2010:232)을 가져야 하기 때문이다. 즉 시인으로서 학습자는 자신이 처해 있는, 혹은 보고 들은 문제적 현실에 대하여 단순히 사실로서 서술하는 것이 아니라, 문제적 인식을 사유한 시적 진술을 담아내야 하는 것이다. 일반적으로 시 교육에서 비판적 읽기란 시 텍스트에 담긴 시인의 사유를 파악하기 위하여 텍스트 내적·외적 요인을 분석하고 그에 대하여 독자의 논리에 따라 비판적으로 평가하는 과정을 말한다.[75] 그런데 이러한 분석적 읽기는 감상한 시에 대한 이해에 치우치는 차원으로 전개되거나, 학습자의 평가 부분까지 원활하게 나아가지 못하는 경우들이 존재한다. 모든 학습자들이 고도의 인지작용이 요구되는 분석적 읽기를 주체적으로 수행할 수 없을 뿐더러, 시에 대한 감상은 여러 층위로 존재하기 때문에 그 시발점이 시에 대한 논리적 의미 구축이 아닐 가능성도 있기 때문이다.[76]

따라서 본고는 비판적 읽기에 있어 보다 학습자의 주체성을 강조하기 위하여, 학습자를 시인의 위치에 두는 창작 활동을 통해 시를 비판적으로

---

75) 시 교육에서 이러한 비판적 사고의 한 방법으로 시 감상에 있어 작가의 사고 과정을 따라가는 읽기를 제안하기도 한다. 감상한 시의 작가가 주목한 현실 사태는 무엇이며 어떠한 방법으로 형상화하였는지, 그리고 그 문제의식은 해당 사태에 대한 다양한 가치관과 어떠한 관계에 놓이는지, 작가는 이러한 현실의 시적 형상화를 통해 무엇을 의도하는지 등을 분석하는 읽기로서, 분석적 읽기로 볼 수 있다(오정훈, 2014:389 참조). 본고는 이러한 분석적 읽기의 양상을 구체화하기보다는, 학습자가 이렇게 꼼꼼히 시를 읽고 주체적인 체험을 형성할 수 있도록, 시인의 위치에서 감상한 시의 주제나 정서를 다르게 형상화해 보는 창작 활동을 제안한다.

76) 시의 감상은 작품 속 형상화된 정서 체험에 대해 독자가 정서를 재체험하는 것이 이상적(김대행 외, 2000:199)이라는 점에서도 확인할 수 있듯이 시 감상에서 독자의 정서 체험은 매우 중요한데, 이러한 정서 체험을 유도하는 인지 과정은 분석적 읽기에만 기반하지 않기 때문이다.

감상할 수 있도록 하였다. 실제 감상한 시에 대한 비판적 읽기를 수행한 학습자의 양상을 다음과 같이 살펴보자.

- 내가 고른 시는 차가운 겨울을 봄이 녹여주어 봄의 특별함이 강조되는 시였다면, 나는 반대로 겨울이었기 때문에 따뜻하게 느껴졌던 것들이 봄이 찾아와 상대적으로 평범하게 느껴지는 상황에 대한 시를 창작했다. 모두 겨울과 봄이 서로에게 주는 영향에 대해 다루고 있어 비슷하지만, 두 계절을 보는 관점은 완전히 다르다는 차이점을 가지고 있다.[S-13-Ⅱ-4-1]

S-13 학습자의 경우 시의 주제를 이해하였으나, 자신의 맥락에 비추어 볼 때 새로운 관점으로 대상을 이해할 수 있다는 비판적 읽기를 수행하였고 이에 따라 주제를 변이시켜 시를 창작하였다. 이러한 양상은 학습자가 자신의 맥락에 따라 '겨울'과 '봄'이라는 대상을 새롭게 배치한 것으로서 감상한 시 텍스트의 영토를 학습자의 신체에서 새롭게 재구성한 것이라고 볼 수 있다. 즉 정동 작용은 일종의 비판적 읽기로서 의미의 재구성을 가능케 하고, 이는 창작 활동을 통해 구체화된다. 따라서 학습자들은 시를 감상한 결과에 대하여 창작자의 위치를 점할 때, 시의 주제나 정서에 대한 다른 의미를 형상화하고자 하는 비판적 태도를 취할 수 있다. 이를 다음의 학습자 양상을 통해 확인할 수 있다.

- 연구자: 창작시의 주제를 다르게 잡은 이유는 뭘까요?
- [G-31]: 시를 똑같이 쓰는 것보다 이 시를 읽고 감정에 대해서 쓰는 게 좋겠다는 생각이 들어서 아예 바꿔서 썼어요.
- 연구자: 왜 감정을 시로 썼을까요?
- [G-31]: 시를 읽었을 때 읽은 시의 주제가 그리움이라는 감정이었기 때문에 감정으로 썼어요.

G-31 학습자는 창작시의 주제를 선정하면서 감상한 시와는 다르게 시를 창작하고자 하였다. 즉 감상한 시의 정서에 대해 변이를 생성한 것인데 이러한 변이는 창작을 통해 추동되었다. 감상한 시와 '똑같이 쓰는 것보다'

주제를 다르게 하는 것이 좋다는 학습자의 판단에서 확인할 수 있다. 따라서 화자 인식을 통해 체험한 정서와 시인 인식을 통해 명료화한 이미지도 시 창작의 국면에 접어들면 보다 학습자의 목소리가 강한 쪽으로 변화되는 것이다. 이것이 창작이 이끌어내는 학습자의 능동성이라고 할 수 있다. 이러한 능동성은 시 텍스트로부터 비롯되었기 때문에 긴밀한 관계 속에서 낯선 방향으로 정동한다. 그리고 이러한 정동 작용은 가상 공간 속에서 창작의 언어로 전환된다. 다음의 학습자에게서 이러한 창작자로서의 상상의 전개를 확인할 수 있다.

- 연구자: 창작시의 주제를 재회로 설정했는데, 그 이유는 뭘까요?
- [G-60]: 일단은 앞에서 그리움이라고 했고 이별이라는 주제를 갖고 있고 좀 부정적이고 슬픈 느낌이 많이 들어서 저는 한번 그거를 긍정적이고 다시 만나서 슬픔보다는 기쁨을 좀 더 표현하려고 재회로 주제를 바꿨어요.
- 연구자: <그리움>이라는 시에서 이별을 한 인물이 재회라는 상황을 겪었을 때를 상정하고 시를 창작했나요?
- [G-60]: 음 그런 면도 어느 정도 있고. 네 그런 면이 많았던 것 같아요.
- 연구자: 그밖에 무엇이 있나요? 재회라는 상황에 본인을 이입시킨 부분도 많았다는 건가요?
- [G-60]: 음 좀 제가 좀 이입도 하기도 했고, 이 상황을 좀 상상하면서 쓴 경향이 있어요.

G-60 학습자는 감상한 시가 이별의 슬픔과 그리움을 주제로 형상화하고 있기에 부정적인 느낌을 강하게 인식하였다. 그런데 이를 단순히 수용하는 것이 아니라, 기쁨의 정서로 전환하고자 '재회'라는 상황을 설정하여 시를 창작하였다. 그리고 이러한 정서의 전환은 '상상'을 통해 정서적 상황을 구체화하는 과정으로 이루어졌다. 즉 이 학습자는 <그리움>이라는 시가 지니고 있는 정서적 분위기에 대한 이화(異化) 작용으로서, 비판적 반응을 통해 생성한 새로운 정서를 창작시에 형상화한 것으로 볼 수 있다.[77] 이 새로운 정서적 상황 및 분위기는 학습자의 응답에서 확인할 수 있듯

77) 윤여탁 외(2002:254-255)에서 확인할 수 있듯이, 시 읽기에서 유의미한 반응은 동화와 이화 모두 해당된다.

이, 감상한 시의 인물과 자기 자신 사이의 정동 작용에 의한 상상으로부터 구체화되었다. 이처럼 비판적 시 읽기는 시의 정서나 시적 대상 등이 지니는 기존의 의미에 대한 학습자의 차별화된 반응을 불러일으킨다. 이때에 감상을 토대로 한 시 창작 활동을 통해 감상한 시 텍스트와의 관계를 지속하게 하여 정동적인 변이로서의 시 텍스트를 창작하게 한다는 점에서 유의미한 교육 내용이 될 수 있다.

(3) 시적 공간의 상상적 확장을 위한 창조적 읽기

시의 비어 있는 맥락을 상상을 통해 채워 읽는 학습자들의 양상을 여럿 찾아볼 수 있었는데, 이는 일종의 '독서 공간'[78]으로서 시적 의미의 공간을 의도적으로 심화하려는 태도에서 비롯한다. '독서 공간'이란 개념은 시 텍스트란 학습자가 의미를 창조할 수 있는 매개체임을 강조하기 위한 의도를 지니고 있다. 이에 따라 본고는 학습자가 자신의 맥락에 따라 시의 의미를 창조할 수 있는 공간을 '시적 공간'이라 상정하고, 이것이 확장되는 창조적 읽기를 정동 작용과 연관 지어 살펴보고자 한다. 정동이란 창조적 사유를 가능케 하는 역량이기 때문에, 창조적 읽기는 정동의 현실화로서 상상과 밀접한 연관이 있다. 이는 다음의 학습자 양상을 통해 확인하고자 한다.

- 연구자: 본인의 창작시는 유치환의 <그리움>이라는 시와 동일하게 유지된 것도 있고 변형된 것도 있고 추가된 것도 있는데 이것들에 대해 설명해 주실 수 있나요?
- [G-10]: '거센'은 뭔가 그냥 바람이 부는 것보다 거세게 불면은 좀 더 그립고 슬픈 느낌이 들지 않을까 해서 추가했고, '슬피' 우는 거는 그 시를 딱 읽었을 때 '울고 있었다'를 보자마자 뭔가 울면서 되게 슬프게 울고 있다고 이미지가 연상이 되었고, '밤마다'는 뭔가 그리움을 좀 더 밤마다니까 매일

78) 시 읽기에서 독자 역할의 중요성과 새로운 의미를 창조하는 이해를 강조하기 위하여, 김화영(1998)은 이러한 의미 구성의 공간을 '독서공간'으로 명명하였다.

함께 걸은 거고 밤이 되면 뭔가 좀 감성이 올라오니까 그리움이 좀 더 증폭되게 표현할 수 있을 것 같아서 적었고. 그 다음에 '비처럼 울고' 있는 거는 비 내리는 게 약간 우는 것 같이 하늘에서 떨어지는 거를 울고 있다고 한 거고, '갈대'는 꽃 사이에 숨은 거보다 갈대 사이에 숨으면 좀 더 찾기 어려우니까, '그립다'를 더 강조하려고 적은 거 같아요.

- 연구자: '달 아래 공원'과 '구름에서 내리는 비'는 추가가 아니라 변경되었는데, 이것도 본인이 생각했을 때 그리움이라는 정서를 더 부각시키기 위함인 거죠? [G-10]: 네.

G-10 학습자는 시를 창작하는 과정에 있어 시의 정서적 의미를 구체화하는 방식으로 시적 공간을 확장하였다. 이 학습자가 추가하거나 변경한 시어와 시구들은 모두 감상한 시가 지니고 있는 '그리움'과 '슬픔'이라는 정서를 구체화하기 위한 처치이기 때문이다. 학습자의 상상을 통해 시의 정서를 구체화하고자 한 표현의 변화에는 직접적인 정서 어휘를 통해 부각시킨 경우도 있지만, 대부분 해당 정서의 분위기를 자아낼 수 있는 시간적·공간적 배경으로서의 이미지를 형상화하거나 해당 정서를 상징할 수 있는 이미지로 대체하는 양상으로 나타났다. 이는 학습자가 감상한 시의 정서를 구체화하기 위하여, 해당 정서를 보다 적절하게 표현할 수 있는 이미지들을 자신의 맥락에서 상상하여 시적 공간을 창조적으로 확장한 것으로 볼 수 있다. 이러한 양상은 학습자가 감상한 시와 적극적으로 소통하는 관계를 형성했다는 점에서, 그리고 새로운 정서적 이미지를 생성해 냈다는 점에서 정동 작용이라 판단된다. 따라서 이러한 정동 작용은 시적 공간의 확장을 가능케 하는 창조적 읽기를 통해 활성화되는 것이다.

아울러, 화자를 타자로 인식한 학습자들에게서는 시적 공간의 확장이 시간적 흐름으로 인한 상황의 변화로 행해지기도 하였다. 예컨대, 앞서 살펴본 G-41 학습자처럼 도종환의 <옥수수밭에 당신을 묻고>의 화자가 사랑하는 당신을 보낸 후 1년이 지난 시점에서 어떠한 정서를 지니게 되는지를 상상하여 시를 창작한 경우를 찾아볼 수 있다. 이러한 사고는 일종의 '스토리텔링(Storytelling)'에 해당한다. 스토리텔링이란 우리말로 '이야기하기'에 해당되는데, 일반적인 서사(narrative)와 동일하지는 않다. 서사의 요소인

인물, 시공간, 사건, 갈등 구조 등을 스토리텔링에서도 찾아볼 수 있으나, 스토리텔링은 현장성과 즉시성이 강조되기 때문이다. 이는 스토리텔링이 'telling' 즉 '말하기'가 중심이 되기 때문에, 일방적 전달을 강조하는 문자 언어의 관점과 달리 상호작용에 의한 창조적 소통으로 인정되는 것이다. 따라서 스토리텔링은 일종의 '대화하기'이다.[79] 이러한 관점에서 시 감상 및 창작이 지니는 스토리텔링은 정동적 대화로서 상호 간의 발화와 대답이 시 텍스트의 의미 내용을 확장시키는 창조성을 지향하게 된다. 따라서 스토리텔링은 학습자가 시 텍스트와의 대화를 활성화하고 정동 작용의 현실화를 위한 상상을 전개하여 시를 창작하는 과정에 중요한 방법이 된다. 이러한 상상에 의한 스토리텔링은 학습자 스스로 그 과정을 '이야기 구축'이라고 언급한 데에서도 확인할 수 있다.

- 연구자: 시를 쓰기 전에 관점의 전환, 화자의 위치의 전환을 통해서 일종의 이야기를 형성해 놓고 거기에 맞춰서 시를 구성하신 거네요? [G-5]: 네.
- 연구자: 그 이야기는 본인의 머릿속에서 상상한 거겠네요?
- [G-5]: 네 이거를 쓰면서 하나하나 이야기를 구축해 나갔습니다.

G-5 학습자는 상상을 통해 시 텍스트에 대한 정서를 다양한 이미지를 갖춘 시로 재창작한 양상을 보였다. 따라서 면담에서 이러한 과정을 확인하고자 하였는데, 이 학습자는 그것을 시 텍스트에 기초한 이야기 형성이라고 언급하였다. 관점의 전환, 즉 화자의 위치 전환이라는 것은 기본적으로 창작시의 화자는 감상한 시로부터 기인한 것임을 확인케 하며, 이러한 창작을 위한 상상의 과정은 하나의 이야기를 구축해 나가는 과정으로 이루어진 것이다. 따라서 스토리텔링으로서의 상상은 학습자가 시 텍스트의 발화에 대해 시적 공간을 확장해 나가는 방식의 의미화로 이루어지며, 이때에 시 텍

79) "문학의 전형적 양식으로서의 일반적 서사는 화자의 일방적인 이야기 전달과 선형적 완결구조라는 특징으로 인해 (중략) 스토리텔링과는 차이점을 갖는다. 스토리텔링에서의 스토리는 일반 서사와 달리 작가 중심의 닫힌 구조로 귀결되지 않기에, 텍스트와 같은 정태성에서 벗어나 (중략) 현장성과 청자의 다양한 반응 양상과 맞물려 스토리텔링의 구조와 내용은 확장적으로 팽창해 나가게 되는 것이다"(오정훈, 2016:254-255).

스트와 학습자는 상호 간의 정동 작용으로 인해 새로운 시를 창작할 수 있는 사유로서 변이를 생성한다. 다음의 학습자를 통해 이러한 상상을 활성화하기 위해 시 감상과 창작의 연계가 중요함을 확인할 수 있다.

- 연구자: 시를 감상하고 감상한 것을 창작하는 것은 그냥 창작하는 것과 어떤 차이가 있나요?
- [G-20]: 그냥 주제를 주고 창작하는 것은 제가 상상하는 범위가 좀 좁아지는데 조금 주제를 그냥 한정적이지 않게 하면 계속 내가 상상력이 더 좋아지니까 시를 더 잘 쓰는 것 같았어요.
- 연구자: 그럼 주제를 주면 그 주제에 대해서만 시를 써야하는데 시를 주고 감상으로 시를 쓰면 그 감상 자체가 내가 적극적으로 다양한 것들을 생산할 수 있기 때문에 더 시를 잘 쓸 수 있다는 말이에요?
- [G-20]: 네.

일반적인 창작은 단순히 주제를 제공하고 그에 대한 시를 짓는 방식으로 이루어진다. 그런데 그러한 경우를 경험한 G-20 학습자는 본 연구의 실험에서 한 활동과의 비교를 통해 시 감상과 창작의 연계가 창작 활동이 보다 유의미하게 이루어진다는 판단을 하였다. 그 이유는 주제가 주어지는 경우는 창작을 위한 상상의 범위가 한정적이라면, 시를 감상한 결과로 시를 창작하는 경우는 감상 자체에서 학습자가 다양한 체험을 할 수 있기 때문에 시 창작의 주제가 확장되기 때문이다. 특히 시를 감상하는 과정에서도 활성화된 상상을 통해 시적 공간이 확장되었기 때문에, 학습자에게 창작의 과정은 보다 다채로우면서도 주체적으로 체험될 수 있다. 따라서 시 감상 및 창작의 연계는 학습자가 시 텍스트와 적극적인 대화를 행할 수 있는 상상을 구체화하며, 이 과정에서 형성되는 가상세계로서 시적 공간이 지니는 잠재적 다수성은 시와 학습자의 체험을 보다 다양하게 해 준다. 그렇기 때문에 정동 중심의 시 창작 체험을 위해 시적 공간의 확장으로서의 상상에 의한 창조적 읽기는 중요한 교육 내용이 된다.

3) 정동의 시적 언어로의 형상화

정동에 기반한 시 감상의 결과물은 고정적일 수 없다. 정동이란 상태가 아닌 움직임이기 때문이다. 따라서 정동의 현실화인 변이는 또 다른 변이를 배태하고 있어야 하는 존재이다. 정동에 기반한 존재는 차이로서 그 존재를 부여받기 때문에, 정동의 현실화로서의 시 감상의 결과물 역시 그래야만 정동으로서의 존재가 성립 가능해지기 때문이다. 정동이 생성한 변이가 주체로서 정립하기보다는 무한한 변이를 생성할 수 있는 존재이기 위해서는 시에 대한 정동을 표현한 창작시 역시 다른 신체를 지닌 독자와의 만남을 통해 다시금 변이를 생성할 수 있는 것이어야 한다. 이러한 정동의 시적 언어로의 형상화를 위한 교육 내용으로서 (1) 감정 환기적 진술의 활용, (2) 비유적 이미지의 형상화, (3) 행과 연의 배열을 통한 시적 표현을 제안하고자 한다.

(1) 감정 환기적 진술의 활용

시의 진술 방법에 있어 감정적 진술과 감정 환기적 진술을 구분할 수 있는데, 감정적 진술이란 화자가 독자에게 감정 그 자체를 직접 드러내 보고하거나 설명하는 방식의 진술로서 '나는 슬프다'와 같이 정서 어휘가 드러나는 직설적 표현을 말한다. 그에 반해 감정 환기적 진술이란 독자들로 하여금 그 감정을 스스로 깨우쳐 환기하게 만드는 진술로서 '나는 봄비에 나른히 젖은 복숭아 꽃잎 같다'와 같이 그 의미를 간접적이고 다의적으로 드러내는 서술을 말한다. 따라서 감정 환기적 진술은 자율적이며, 그때의 의미는 생성적이다(오세영, 2020:232-233). 따라서 정동 작용에 의한 결과물로서 시 텍스트는 독자와의 만남에 있어 새로운 변이를 생성하는 작용을 해야 하므로, 후자의 표현으로 형상화될 필요가 있다. 이러한 표현을 구조로 지닌 시 텍스트야말로 그 신체가 자율성을 지니게 되고, 다른 신체와의 만남에 있어 변이를 생성하여 차이로서 존재하는 정동 작용을 가능케 하기 때문이다. 즉 정동 작용에 의한 시 창작 체험은 학습자

가 자신의 시적 체험을 감정 환기적 언어로 구현할 수 있어야 하며, 이는 학습자가 지니고 있는 언어적 자본에 따라 상이한 결과를 가져오므로, 본고는 이를 학습할 수 있는 다양한 자료를 교육 내용으로 제공할 필요가 있다고 보았다.

그런데 이러한 감정 환기적 진술을 활용하여 창작시를 생산한 학습자 중 흥미로운 양상을 보이는 경우가 있었다. 다음의 학습자 면담을 통해 이를 살펴보겠다.

- 연구자: 표현 방법을 활용해서 시를 써보니 어떤 효과가 있는 것 같나요?
- [G-60]: 기쁨이라는 정서를 직접적으로 말하기보다는 비유법을 통해서 사용하면 좀 더 독자에게 흥미로울 수도 있고 좀 더 이 정서를 강조할 수 있는 느낌이 드는 것 같아요.
- 연구자: 내가 말하고자 하는 바가 표현 방법을 통해서 더 정확하게 표현될 수 있다는 뜻일까요?
- [G-60]: 네.

G-60 학습자는 창작시에 비유적 표현을 활용하여 정서를 형상화하였다. 즉 감정 환기적 진술을 시 창작에 적용한 것인데, 흥미롭게도 이 학습자는 이와 같은 감정 환기적 진술이 '독자'에게 지니는 효용성을 인식하고 있음을 확인할 수 있었다. 결국 말하고자 하는 바를 적절하게 표현하기 위해서는 오히려 감정 환기적 진술을 활용해야 하는데, 그 이유는 독자에게 흥미롭게 다가갈 수 있으며 그러한 표현이 해당 정서를 강조하는 효과를 지니기 때문이다. 감정 환기적 진술은 명칭과 같이, 독자로 하여금 일정한 감정을 환기시키는 효과를 지니게 되는데, 이 학습자는 이를 인식하고 해당 표현을 활용한 것이다. 이러한 학습자의 인식은 반대로 보면, 독자에게 자신의 정서를 효과적으로 전달할 수 있는 방안으로서 감정 환기적 진술을 활용하게 되는 양상으로도 볼 수 있다. 따라서 시인으로서의 학습자가 독자를 고려하여 시를 창작할 경우 표현에 대한 적극적인 고려로서 감정 환기적 진술을 숙고하게 되는 것이다. 때문에 시 창작 활동을 통한 독자의 고려는 학습자가 시 텍스트에 대한 정동 작

용을 적확하게 표현하기 위한 감정 환기적 진술을 생산하는 데 일정한 동력으로 작용함을 확인할 수 있다.

(2) 비유적 이미지의 형상화

시는 다양한 이미지로 존재한다. 그리고 이미지로 존재하기에 정동적인 텍스트이다. 앞서 언급한 감정 환기적 진술이 다양한 이미지를 지닌 시어들로 구성되는 것과 같이, 이미지는 의미를 비유적으로 형상화하기 때문이다. 그런데 모든 이미지가 비유적으로 활용되진 않는다. 단순히 감각적 이미지를 표상하고자 하는 경우도 있기 때문이다. 예컨대, '벽돌담에 담장이 잎이 푸르다'라는 진술은 감각적인 상을 그리지만 비유적인 활용은 아니다. 그에 반해 '저 아름다운 아가씨는 한 송이 백합꽃이다'에서 '백합꽃'은 '아가씨'의 비유이면서 시각적 이미지를 표현하고 있다(오세영, 2020:237). 따라서 이미지란 사실적 묘사와 비유적 묘사의 기능을 할 수 있는 것이다. 일반적으로 사실적 묘사로 형상화된 시의 경우에도 독자로 하여금 감각적 상을 환기시키기 때문에 변이로 존재할 수 있다. 앞서 본 '벽돌담에 담장이'의 경우도 어떠한 곳에 위치한 벽돌담인지 어느 정도로 번져 있는 담장이인지 등에 따라 서로 다른 이미지로 구현되기 때문이다. 그런데 비유적 이미지의 경우 이미지가 결합한 대상과 함께 다른 이미지를 환기하게 된다. '백합꽃'과 '아가씨'의 결합은 '백합꽃'의 색이나 모양과 같은 다양한 특성과 '아가씨'가 지니는 형상이나 분위기 등의 특성과 만나 변이되기 때문이다. 이 변이의 양상은 일종의 새로움을 생성하게 되므로 보다 정동 작용의 구현에 가까운 표현이라고 볼 수 있다. 따라서 정동 작용의 구현을 위하여 비유적 이미지로의 형상화는 시 창작 체험의 교육 내용으로서 제공될 필요가 있다.

이와 같은 비유적 이미지는 다양한 의미의 변이를 내포하고 있기 때문에 본질적으로 시어의 다의성에 의한 의미의 애매성을 지니게 된다. 그런데 이러한 비유적 이미지를 활용하는 학습자들은 오히려 이러한 표현이 자신이 말하고자 하는 바를 정확하게 드러낼 수 있는 방법이라고 인

식하고 있다. 다음의 학습자 면담을 통해 이를 파악할 수 있다.

- 연구자: 그러면 비유적 표현이라는 것은 우리가 일반적으로 의미가 모호하거나 다의적으로 나올 수 있는 표현법이라고 해서 비유나 상징을 사용하잖아요. 그럼에도 불구하고 나의 느낌을 정확하게 표현할 수 있는 건 비유법이라고 판단하신 이유는 뭘까요?
- [S-13]: 음 약간 보통 선물은 물질적인 물론 마음도 선물 같을 때가 있지만 보통 계절을 선물 같다고 표현하지 않잖아요. 음 그냥 이거는 제가 느낀 거를 그대로 하기 위해서 쓴 거 같긴 한데. '행복함을 담은 사과'라던지 약간 사람이 항상 한 가지의 감정만 느끼지 않잖아요. 보통 미안하면서 고마울 때도 있고 미우면서 좋아할 때도 있고 이렇게 여러 가지 감정을 느낄 때가 많았는데, 그런 감정을 좀 더 글을 읽는 분에게 더 정확하게 전달하기 위해서는 어느 정도는 비유를 사용하면 더 여러 가지 감정들을 잘 전달할 수 있지 않을까 해서 비유적인 표현을 쓴 거 같아요.

S-13 학습자는 시 감상을 통해 창작으로 나아갈 때에 '봄'이라는 계절을 '선물 같다'고 표현하고 있다. 아울러, 서로 이질적인 감정을 하나로 표현하는 '행복함을 담은 사과'와 같이 구성하여 다층적인 의미를 형성하고 있다. 그런데 이러한 표현은 의미를 모호하게 하는 것이 아니라, 오히려 전달하고자 하는 의미를 정확하게 표현하고자 한 의도라고 말하고 있다. 그 이유는 상당히 정동적이다. 자신이 시를 통해 '느낀' 바를 '그대로' 나타내기 위해서 사용한 표현이라는 진술에서, '봄'과 '선물'이 자아내는 비유적 이미지는 학습자가 시 텍스트를 통해 신체에서 체험한 '느낌' 그 자체인 것임을 알 수 있다. 또한 시 텍스트의 상황을 실생활에서 경험할 때에 느낄 수 있는 '복합적인 감정'을 표현하기 위해 이질적인 감정과 행동을 묶어 '비유적으로 표현'했음을 확인할 수 있다. 따라서 이러한 비유적 이미지는 시 텍스트와 학습자 사이 체험된 정동이 가장 유사한 의미를 형성할 수 있는 인접 이미지로 형상화된 것이다. 그리고 이러한 정동 작용을 형상화할 수 있었던 동인 역시 '독자'에 대한 인식임을 확인할 수 있었다.

따라서 창작자의 위치를 점한 학습자는 정동 작용을 예술 기호로 형상화하는 데 적극적인 행동을 취하게 되는데, 이를 가능케 하는 하나의 요소

로 독자를 상정할 수 있다는 점을 교육적으로 유의미하게 활용할 필요가 있다고 판단된다.

(3) 행과 연의 배열을 통한 시적 표현

시는 행과 연의 배열로 이루어지는 문학 장르이다. 일상 언어라면 굳이 쉬어가지 않는 구간을 행으로 나누어 쉼을 주고 일정한 의미 단위끼리 묶어 연으로 구분한다. 특히 시가 행과 연을 구분하는 가장 중요한 이유는 운율이다. 운율감을 형성하기 위해 행마다 일정한 음절을 반복하거나 연마다 동일한 단어를 반복한다. 그런데 이러한 반복에서 시인은 의미와의 연관성을 계산한다. 의미 형성에 중요한 역할을 하여 강조할 필요성이 있는 단어를 반복하는, 시인의 의도가 포함되기 때문이다. 이렇듯 행과 연의 배열은 시의 의미와 밀접한 연관성을 지니고 구성된다. 따라서 행과 연의 나뉨은 일상 언어의 문맥이 아닌 시적 언어의 문맥으로 나뉘어야 하는 것이다. 이러한 점에서 김춘수는 시의 행과 연은 리듬의 단락, 의미의 단락, 이미지의 단락으로 이루어진다고 보았다(김춘수, 1982). 즉, 시의 행과 연은 단순한 형식이 아니라 시가 말하고자 하는 바 혹은 형상화하고자 하는 이미지와 밀접한 연관을 가지고 구성된다. 따라서 행과 연은 일상 언어와 시적 언어의 구분점이라고도 볼 수 있다. 그렇기 때문에 시의 언어가 낯선 언어가 되는 것이고, 그렇기 때문에 시 텍스트는 독자와의 만남에서 새로운 체험을 생성해 낼 수 있는 것이다. 따라서 행과 연과 같은 시의 형식에 대한 인식은 시인으로서 학습자가 시 텍스트와의 정동 작용을 통해 생성한 의미를 새롭게 표현하기 위하여 갖출 수 있는 하나의 방법이 될 수 있다. 따라서 행과 연의 배열을 통한 시적 표현 방법이 정동 중심의 시 창작 체험의 교육 내용으로 제공될 필요가 있다. 그리고 이와 같은 시적 형식에 대한 학습은 창작 활동을 통해 활성화 될 수 있는데, 다음의 학습자 면담을 통해 이를 확인할 수 있다.

- 연구자: 왜 이 7.5조에 관심이 있었어요?
- [S-4]: 시가 고대에서 보면 원래 노래였잖아요. 그래서 되게 노래처럼 이렇

게 딱딱 맞는 게 있으면 좋겠다고 생각을 했는데 어 형식의 제한이 없는 것보다 오히려 형식의 제한이 있는 게 더 시를 쓰기 쉬울 것 같아서 평소에 해보고 싶었던 7.5조를 설정하고 시를 썼어요.

- 연구자: 그런 형식적 측면에서 나타나는 분위기라든지 이러한 것들이 독자가 시를 읽는 데 있어서 어떤 영향을 주나요?
- [S-4]: 일단 재미있게 접근할 수 있고 산문보다는 짧고 운율이 있으면 읽는 것 자체가 재미있고 더 쉽게 접할 수 있고 기억에도 오래 남고.

S-4 학습자는 면담에서 시의 형식적 측면에 관심이 있었던 이유를 창작의 용이성을 도모하기 위함이기도 하며 형식에 대한 본인의 긍정적 체험이기도 하다고 밝히고 있다. 먼저 이 학습자는 시가 노래로 불려 온 매체라는 점에서 시 텍스트의 운율의 중요성을 인식하고 있다. 따라서 이 학습자는 노래처럼 불릴 수 있는 운율감을 지닌 시를 창작하고자 했다. 또한 그 과정에서 형식의 제한이 있는 것이 시 창작에 용이하다는 학습자의 인식을 통해, 창작 활동이 시의 형식적 측면을 실제 체험을 통해 이해할 수 있는 유의미한 방법이라는 것도 확인할 수 있다.

아울러, 이러한 운율이 있는 시는 재미있고 기억에 오래 남는다는 학습자의 진술에서, 이 학습자는 자신의 경험을 토대로 창작에 있어 형식적 측면이 중요하다는 인식을 형성했음을 확인할 수 있다. 즉 시는 일정한 형식적 구조를 가지고 있어야 그 장르적 본질에 부합하는 상태라는 인식은 시가 독자에게 강렬한 체험으로 지속될 수 있는 요소로 시의 형식적 측면을 인지하고 있는 것과 연결된다. 따라서 시의 형식은 독자에게 긍정적 체험으로 인식될 수 있다는 점을 교육 내용으로 제공한다면, 학습자가 시적 형식으로 구조화된, 보다 정동적인 시적 언어를 창작시에 구현할 수 있을 것이라 본다.

Ⅴ. 결론

본 연구는 학습자가 전 생애에 걸쳐 지속적이고 주체적으로 시 문학을 향유하는 능력과 태도를 갖출 수 있는 시 교육을 구안하고자 하였다. 이를 위해 본고는 '정동'에 주목하였다. 정동이란 관계 속에서 감정적 움직임이 일어나는 신체를 강조하는 개념으로서, 의식된 정서와 문화의 양상에 대한 질적이며 다성적인 접근의 연구들에 활용되고 있다. 본고는 시 교육에서 학습자가 시 텍스트와 적극적으로 정서적 소통을 할 수 있는 관계를 형성하는 것이 중요하다는 점에서, 서로 영향을 주고받을 수 있는 관계적 힘인 '정동'이 시 교육적 의의를 지닌다고 보았다. 따라서 광범위한 사회문화적 현상에서 활용되고 있는 정동을 시 교육의 영역에서 재개념화하고, 정동이 지니는 본질적 특성과 시 감상 및 창작의 전체 체험의 요소가 일정한 연관성을 지닌다고 보아, 이를 교육적 구도로 도출하였다.

우선 문학교육에서 시 텍스트의 의미화에 학습자의 주체적 참여를 위한 교육적 노력은 오랜 화두로 지속되었다. 이는 학습자가 시 텍스트를 능동적으로 전유할 수 있는 주체라는 점을 의미하며, 동시에 수많은 연구의 축적에도 불구하고 아직까지 완전히 실현되기 어렵다는 점도 방증한다. 학습자가 주체적인 위치를 지닌 독자가 되기 위해서 많은 연구들이 문학을 이해하고 반응을 형성할 수 있는 교육적 숙고를 이어가고 있는데, 본고는 이를 창작과 연계하여 살펴보고자 한다. 문학을 이해하고 향유할 수 있는 능력으로서 이른바 '문학능력'으로서의 문학에 대한 문식성도 문학에 대한 이해와 표현 능력이 함께 고려되고 있기 때문에 이에 대한 교육적 고려도 필요하다고 판단된다. 이때의 표현은 문학 교육과정에서 일컬어지는 '생산' 활동과도 연계될 텐데, 이러한 생산 활동의 미진한 점에 대한 비판적 논의가 일종의 창작교육에 대한 연구로 이어지고 있다.

따라서 본고는 이러한 연구의 흐름과 같이, 시 창작교육이 전문적인 작가를 양성하는 방향이 아닌 적극적인 반응 생산이 가능한 문학 향유자를 육성하는 데 목표가 있다고 본다. 그리고 이러한 능력은 문학 수용 능력과

밀접한 연관을 지니고 고려되어야 문학 향유자로서의 학습자를 양성할 수 있다고 보았다. 따라서 본고는 학습자가 시 문학에 대한 수용과 생산을 능동적이고 주체적으로 체험할 수 있는 시 창작 체험 교육을 제안하였다. 이러한 시 창작 체험 교육은 정동이 지니는 본질적 특성에 의해 논증 가능하다.

정동은 '신체', '예술 기호', '정서', '이미지' 등의 개념과 함께 얽힌 철학적 기저를 지니고 있다는 점에서, 시 교육적으로 유의미한 지점이 있다. 먼저 정동이란 두 신체 간에 영향을 주고받는 역량으로서 정의된다. 주체가 타자로부터 강도 높은 자극을 자신의 맥락에서 감각하고 정서적으로 동요하면 이를 의식하기 위한 노력을 유발하는 정동 작용을 행하는데, 이러한 상호주체적인 상호작용 결과 두 신체 모두 변화하는 변이를 생성하게 된다. 그리고 이러한 정동은 각각의 신체가 지니는 맥락에 따라 유동적이고 그렇기 때문에 잠재적인 다수성을 지닌다. 따라서 본고는 정동의 특성을 '강도 감각에 의한 관계적 정서', '신체의 욕망에 의한 변이 생성', '잠재적 다수성에 기반한 가상의 실현'으로 정리하였다.

이러한 정동은 감각을 기반으로 하여 정서적 체험을 가능케 하며 창조적 사유로서 상상을 통해 의식화된다는 점에서, 시 창작 체험을 유도하는 힘이 될 수 있다. 따라서 정동의 특성에 기반하여 시 창작 체험의 참여자인 시 텍스트와 학습자의 신체를 재개념화하고, 시적 체험이 지니는 상호주체성에 대해 구체화하였으며, 변이가 지니는 잠재적 다수성은 곧 시적 언어가 지니는 다의성 및 애매성으로 논증하여, '정동적 신체로서의 시 텍스트와 학습자', '상호주체적 변이로서의 시적 체험', '정동의 언어화로서의 시 창작'으로 정동 중심의 시 창작 체험의 요소를 도출하였다.

아울러 이러한 정동을 중심으로 하여 이루어지는 시 창작 체험은 학습자 신체의 감수성이 시 텍스트 신체의 자극의 감각함으로 인하여 시작된다는 점에서 '학습자 감수성에 의한 시적 자극의 감각', 시 텍스트를 감상하고 창작하는 맥락 속에 존재하는 타자와의 소통을 활성화하는 것이 정동 작용을 활성화한다는 점에서 '변이 생성을 위한 시 창작 맥락 내 타자 인식', 이러한 정동 작용에 의한 변이가 잠재적 영역이 아닌 현실화 되기

위해서는 상상이라는 창조적 사고가 필요하고 이를 통해 시적 언어로 형상화된다는 점에서 '정동의 현실화를 위한 상상의 시적 언어화'로 그 구도를 구안하였다.

이에 따라 본 연구는 중학교 및 고등학교 실제 학습자가 시 감상 및 창작의 활동에서 시 텍스트와 관계를 형성하는 정동 작용을 어떠한 영향 요인에 따라 활성화할 수 있는지 살펴보기 위하여 구성적 근거이론 방법에 따라 실험을 설계하였다. 본 실험은 이론적 검토를 통해 설계되었지만 자료 분석 결과에 따라 이론을 도출한다는 점에서 지속적 비교방법을 통해 상호 보완적으로 이론은 검증 및 조정되었다. 또한 학습자 자료 분석을 통해 코드를 도출하는 과정에서 유의미한 지점들의 맥락을 파악하기 위해 면담을 진행하였다. 양상의 범주화는 시 창작 체험의 과정에 따라 단계화되었고 각 단계 안에서 정동 작용이 활성화되는 요인에 따라 분류되었다.

본 연구는 실험 결과 학습자들의 양상에서 다음과 같은 특성을 확인할 수 있었다. 첫째, 학습자들은 시 텍스트 감상에서 시 창작을 위한 시상을 착상하였는데, 그 요소가 정동적이었다. 학습자들은 시의 정서나 상황이 불러일으키는 자신의 경험에 따라 체험을 인식하거나, 감각 표현에 대해 머릿속에 형성되는 이미지를 인식하는 양상을 보였다. 즉, 시 텍스트의 정서나 감각 표현이 강도로 감각되어 학습자의 신체에서 특정한 반응을 불러일으키고, 학습자는 스스로 그것을 긍정적으로 인식하여 정동 작용을 의식화하였다. 또한 시의 의미의 애매성이나 시적 표현에 대한 미적 판단을 통하여, 감상한 시로부터 긍정적 강도 자극을 감각하여 이에 대한 흥미나 표현 욕구를 인식하여 정동 작용을 활성화하였다.

둘째, 학습자들은 시 텍스트를 감상하고 창작하는 일련의 과정에서 타자를 인식하여 이를 통해 차별적 의미를 생산하고자 노력하였다. 이때 타자 인식이란 낯선 신체와의 만남을 통해 소통을 시작하는 것이므로 정동 작용을 활성화하고자 하는 학습자 신체의 태도라고 볼 수 있다. 이에 따라 학습자들은 시의 의미를 구성하는 데 있어 비평 공동체를 인식하여 상대적 의미화를 진행하였고, 시 텍스트의 화자를 인식하여 상호주체적으로

교류를 지속하였으며, 시적 대상에 대한 자신의 맥락을 활성화하여 차별적 의미를 생산하고, 창작자의 위치에서 예상 독자를 인식하여 주제를 도출하였다.

셋째, 학습자들은 시 창작을 위한 시상 전개 및 표현을 형상화할 때에, 정동 작용을 현실화하기 위한 창조적 사유인 상상을 적극적으로 행하였다. 이러한 상상으로서 시적 공간의 형성, 허구적 맥락의 재구성, 이미지의 창조를 통해 의미, 정서, 표현의 변이를 생산하였다. 또한 시 창작 활동을 전개하는 과정에서 의미와의 연계를 통해 시적 형식에 대한 인식을 형성하였으며, 그로 인해 창작시를 통한 형식의 변이를 생산하였다.

다만, 시적 자극 감수의 실패, 시 텍스트와의 상호주체적 교류의 실패, 예술 기호 형성으로서의 시적 표현의 실패로 인해 시 창작 체험을 통해 정동 작용을 활성화하지 못한 학습자들도 있었다. 이러한 학습자 양상을 토대로 본고는 정동 중심의 시 창작 체험의 교육 내용을 구체화하였다.

본 연구는 정동 개념을 시 교육에 적용하여 감상과 창작의 연계를 통한 학습자의 주체적 체험을 활성화하고, 정동의 창조성에 의해 시적 체험이 확장될 수 있는 교육을 설계하고자 하였다. 이를 위해, 시 텍스트와 학습자의 관계가 능동적으로 활성화될 수 있는 교육적 구도를 이론적 검토와 실제 학습자 자료의 상호 보완적 검토를 통해 도출하였으며, 이에 대한 교육 내용을 제안하였다는 의의를 지닌다. 향후 이러한 교육 내용이 실제 학습자들에게 적용 가능한지를 검증하고, 정동 작용의 다양성을 학습자 특성 및 시 텍스트의 특성에 기대어 보다 다각적으로 살펴볼 수 있는 후속 연구들을 기대한다.

참 고 문 헌

-자료-

기형도, 기형도 전집 편집위원회 편(1999/2010), 『기형도 시 전집』, 문학과지성사.

나희덕(2015), 『그녀에게』, 예경.

도종환(1994), 『접시꽃 당신』, 실천문학사.

유치환, 남송우 편(2008), 『청마 유치환 전집』, 국학자료원.

윤동주, 홍장학 편(2004), 『(정본) 윤동주 전집』, 문학과지성사.

이문재(2014), 『지금 여기가 맨 앞』, 문학동네.

정현종(2012), 『정현종 시 전집』, 문학과지성사.

정호승(1998), 『외로우니까 사람이다』, 서울:열림원.

-국내 논저-

강미정(2021), 「정동과 자아 - 동시대 정동연구와 퍼스의 기호학적 자아 이론」, 『기호학연구』 67, 한국기호학회, 7-34.

강연진(2020), 「글쓰기 교육에 정동(affect) 이 갖는 함의에 관한 고찰-글쓰기 앱 '씀' 사용자의 경험을 바탕으로」, 『작문연구』 45, 7-44.

고정희(2010a), 「정서 교육을 위한 예비적 고찰 : 고문헌에 나타난 '정서(情緖)' 개념을 중심으로」, 『고전문학과 교육』 20, 33-67.

고정희(2010b), 「시의 정서(emotion)와 기분(Stimmung)에 대한 연구 - 마종기의 <낚시질>과 <중년의 안개>를 대상으로」, 『문학치료연구』 14, 239-271.

고정희(2013), 『고전시가 교육의 탐구 : 시공간적 거리감, 전유, 정서를 중심으로』, 소명출판.

고정희(2018), 「자화상(自畵像)을 통한 미술과 문학의 융합 교육」, 『문학치료연구』 47, 한국문학치료학회, 119-160.
구영산(2001), 「시 감상에서 독자의 상상 작용 연구: 정서 체험을 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문.
권혁웅(2018), 「현대시와 이미지 - 감각, 비유, 사건으로서의 이미지」, 『한국시학연구』 55, 157-178.
권혁웅(2019), 『시론』, 문학동네.
김금내(2022), 「독자 정서 교류를 통한 시적 체험 교육 연구」, 서울교육대학교 박사학위논문.
김기란(2017), 「정동(情動)의 수사와 매혹된 관객들 -대한제국의 멜로드라마적 재현과 식민의 문화적 기억」, 『현대문학의 연구』 63, 한국문학연구학회, 245-295
김남희(2007), 「현대시의 서정적 체험 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
김남희(2019), 「놀이의 특징과 교육적 가치」, 『윤리교육연구』 52, 한국윤리교육학회, 253-276.
김대행(1985), 「정서의 본질과 구조」, 『고려시가의 정서』, 새문사, 7-32.
김대행(1995), 「손가락과 달 - 시조 형성을 통해 본 문학교육의 지표론」, 『선청어문』 23, 서울대학교 국어교육과, 1-19.
김대행·우한용·정병헌·윤여탁·김종철·김중신·김동환·정재찬(2000), 『문학교육원론』, 서울대학교 출판부.
김명철(2010), 「시적 형상화 기법에 따른 시 창작 교육 시론(試論)」, 『한국시학연구』 27, 39-73.
김민수・오경환(2019), 「감정과 정동 사이 감정의 역사화를 위한 방법론적 시론」, 『역사와경계』 111, 1-28.
김민재(2021), 「시 인식 중심의 심미적 문식성 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
김민지(2020), 「카타르시스와 정동의 시론적(試論的) 고찰」, 『문학치료연구』 55, 205-227.

김성룡(2010),「정서(情緖)와 문학교육」,『고전문학과 교육』20, 5-32.
김성중(2006),「감수성의 시학 : 아도르노와 워즈워스의 자연관」,『19세기 영어권 문학』1, 5-30.
김성진(2020),「예술교육으로서의 문학교육에 대한 시론 - 창작교육을 중심으로 -」,『문학교육학』66, 73-103.
김예리(2021),「자기 배려를 통한 인간주체성의 탐색과 생태담론의 새로운 가능성 -90년대 생태문학담론과 이문재의 시를 중심으로-」,『한국문학이론과 비평』25(1), 한국문학이론과비평학회, 9-43.
김우창(1997),「주체형식으로서의 문학」,『궁핍한 시대의 시인』, 민음사.
김은주(2015),「에토스(ethos)로서의 윤리학과 정동 - 들뢰즈의 윤리적 논의와 의미를 중심으로」,『시대와 철학』26(1), 43-75.
김은지(2022),「정동 중심 쓰기 교육 연구」, 한국교원대학교 박사학위논문.
김재오(2012),「고통, 쾌감, 그리고 공감의 문제: 워즈워스의 시론과 시를 중심으로」,『안과 밖』32, 12-31.
김재춘・배지현(2016),『들뢰즈와 교육』, 학이시습.
김정우(2006),「시 이해를 위한 시 창작교육의 방향과 내용」,『문학교육학』19, 211-240.
김조은(2018),「프랑스 현대 철학의 사건 개념－베르그손, 들뢰즈, 리오타르의 경우－」,『철학사상』70, 서울대학교 철학사상연구소, 63-94.
김종갑(2019),「정동의 의미와 가능성」,『영어권문화연구』12(1), 동국대학교 영어권문화연구소, 1-27.
김준오(1999),『시론』, 삼지원.
김준오(2000),『문학사와 장르』, 문학과지성사.
김지훈(2017),「정호승의 시에 나타난 치유성과 공감대 문제」,『동아인문학』40, 동아인문학회, 1-20.
김창욱(2020),「마수미의 경험주의적 '정동 이론' 비판 - 감정 연구와 문학 연구의 생산적 만남을 위하여」,『한국시학연구』63, 155-199.
김창원(1998),「술이불작 (述而不作)에 관한 질문: 창작 개념의 확장과 창작

교육의 방향」,『문학교육학』2, 253-273.
김춘수, 대여김춘수교수화갑기념논총간행위원회 편(1982), 『현대시논총』, 문예출판사.
김화영(1998),『문학 상상력의 연구』, 문학동네.
김혜진(2018),「학습자 정서 표현을 통한 시 감상 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문.
김혜진(2020a),「문학 문식성으로서 학습자의 감수성 구조 연구」,『새국어교육』122, 99-123.
김혜진(2020b),「시적 체험을 위한 '신체' 개념의 이론적 고찰」,『어문논총』37, 133-153.
김혜진(2021a),「독자의 능동성에 대한 문학교육적 고찰 - 카타르시스와 정동 이론을 중심으로 -」,『문학교육학』71, 73-106.
김혜진(2021b),「고등학교 학습독자의 창작시에 나타난 시 장르 인식 분석」, 서울대학교 국어교육연구소 제23회 국제학술회의 자료집, 329-345.
남민우(2003),「현대시교육과 성장시(成長詩)-기형도,이상,윤동주의 시를 중심으로-」,『국어교육학연구』16, 국어교육학회, 147-187.
노진한(1997),「창작교육을 위한 소론」,『선청어문』25, 79-96.
문 신(2010),「시 창작교육을 위한 정서체험 표현양상 연구」,『문학교육학』32, 121-143.
문 신(2014),「시 창작교육의 새로운 방향 －표현론에서 심미적 인식론으로 －」,『문학교육학』45, 179-212.
문학과문학교육연구소(1998),『문학의 이해』, 서울 : 삼지원.
문학과문학교육연구소(2001),『창작교육, 어떻게 할 것인가』, 푸른사상.
민재원(2013),「시 읽기 교육에서 정서 체험의 구조와 작용 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
민재원(2014), 「문학 독서에서 자기 질문 생성 양상 연구 대학생 독자의 현대시 읽기를 중심으로」, 『독서연구』32, 한국독서학회, 95-129.
박건용(2004),「미하일 M. 바흐친의 메타언어학 - '말'의 존재방식을 중

심으로 -」,『독어교육』30, 309-334.
박영민(2004), 「작문 교육에서 예상독자의 인식과 처리」, 『청람어문교육』29, 청람어문교육학회, 135-160.
박윤우(2007),「인지적 과업으로서 “문학논술”과 비평교육의 지평」,『문학교육학』24, 한국문학교육학회, 321-343.
박은진·김희정(2008),『비판적 사고』, 아카넷.
박인기(2016),「미래 사회 국어능력과 국어교육의 혁신」,『새국어교육』109, 한국국어교육학회, 191-218.
박주형·윤여탁(2017),「시각화를 통한 문학 텍스트 구체화 교육의 가능성 고찰」,『국어국문학』179, 국어국문학회, 35-87.
박주형(2021),「시 교육에서 감각적 체험의 구조와 활성화 원리에 관한 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
박진희(2022), 「유치환의 연시(戀詩) 연구」, 『열린정신 인문학연구』23(1), 원광대학교 인문학연구소, 5-27.
배지현(2015), 「메를로-퐁티(Merleau-Ponty)의 표현론에 기반한 "표현적 교육과정"의 실존,미학적 성격 탐색」, 『교육과정연구』33, 한국교육과정학회, 21-44.
서지형(2020),「전이와 정동에 관한 세 가지 접근: 프로이트, 라캉, 마수미」,『프랑스학연구』92, 프랑스학회, 185-215.
성기현(2017),「질 들뢰즈의 감각론 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
손예희(2020),「시적 상상력 계발을 위한 교육 방법 연구」,『학습자중심교과교육연구』20(11), 학습자중심교과교육학회, 405-425.
신익호(2008),「빈집의 상호텍스트성 연구 — 기형도의 <빈집>과 신경숙의 <빈집>을 중심으로」,『한국언어문학』64, 한국언어문학회, 247-274.
염은열(2000),『고전문학과 표현교육론』, 역락
오규원(1991),『현대시작법』, 문학과지성사.
오세영(2003),『문학과 그 이해』, 서울: 국학자료원.
오세영·이승훈·이숭원·최동호·고봉준·고형진·권혁웅·김문주·김진희·김행숙·맹문재·송희복·신덕룡·여태천·유성호·이경수·이혜원·이희중·

장석원·정끝별·최라영·홍용희(2010),『현대시론』, 서정시학.
오세영(2020),『(개정증보판)시 쓰기의 발견』, 서정시학.
오수연(2018),「정현종 시의 이미지 형성 연구 — 『사물의 꿈』, 『나는 별아저씨』를 중심으로 —」,『현대문학이론연구』75, 현대문학이론학회, 179-199.
오윤주(2019),「독서 향유자의 기원과 성장에 대한 질적 연구」,『독서연구』51, 한국독서학회, 211-250.
오정훈(2013),「문학적 상상력 함양을 위한 시교육 방법」,『학습자중심교과교육연구』13(1), 학습자중심교과교육학회, 53-79.
오정훈(2014),「비판적 사고 함양을 위한 시 감상 교육방법」,『국어교육학연구』49(2), 국어교육학회, 383-415.
오정훈(2016),「스토리텔링의 원리를 활용한 시 교육」,『국어교육학연구』51(2), 국어교육학회, 251-281.
옥현진·서수현(2011),「초등학교 1학년 학생들의 그림일기 표현 활동에 나타난 복합양식 문식성 양상 분석」,『한국초등국어교육』46, 한국초등국어교육학회, 219-243,
우한용(2007),「문학교육과 문학에 대한 관점의 전환」,『국어교육연구』40, 국어교육학회(since1969), 137-160.
우한용(1998),「창작교육의 이념과 지향」,『문학교육학』2, 한국문학교육학회, 221-251.
위수영(2013),「Dewey의 상상력에 비추어 본 아동의 교육적 경험의 의미」,『초등교육학연구』20(1), 초등교육학회, 21-40.
유경훈(2009),「바슐라르의 상상력 이론과 창의력의 철학적 기초」,『영재교육연구』19(3), 한국영재학회, 603-646.
유영희(1999),「이미지 형상화를 통한 시 창작교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
유영희(2003),『이미지로 보는 시 창작교육론』, 도서출판 역락.
유영희(2007),「현대시의 정서 표현과 정서 체험 교육」,『우리말글』39, 우리말글학회, 139-166.

유영희(2016),「시 창작교육 목표의 내용 구조화 연구」,『우리말글』71, ㅇ리말글학회, 85-112.
유희영(2017),「상상력 발현 전략을 활용한 통합과학 교육 프로그램의 개발 및 적용」, 이화여자대학교 박사학위논문.
윤여탁(1999),「문학교육에 상상력의 역할 - 시의 표현과 이해 과정을 중심으로 -」,『문학교육학』3, 한국문학교육학회, 241-260.
윤여탁(2017),「시 교육에서 학습 독자의 경험과 정의에 관한 연구」,『국어교육연구』39, 서울대학교 국어교육연구소, 261-287.
윤여탁·최미숙·유영희(2002),『시와 함께 배우는 시론』, 태학사.
이근영(2021),「학습자의 욕망 발견을 위한 초등문학교육의 방법 연구」,『한국초등국어교육』70, 한국초등국어교육학회, 171-190.
이명찬(2008),「시 창작교육 방향의 탐색」,『문학교육학』27, 한국문학교육학회, 55-78.
이문재(2005), 「“직각경험”과“ 감수성의 통합”-T. S. 엘리엇 시학의 브래들리 읽기-」, 『영어영문학』51(1), 한국영어영문학회, 209-234.
이숭원(1997), 「유치환 시의 이원성과 고독」, 『20세기 한국 시인론』, 국학자료원.
이승이(2017),「‘PBL-체험’을 활용한 시 창작교육 방안」,『현대문학이론연구』70, 현대문학이론학회, 293-316.
이영섭(2007),「현실의 불모성과 존재의 길 찾기」,『현대문학의 연구』33, 한국현대문학연구학회, 281-304.
이은홍(2018),「감각의 재구성으로서의 시 감상 교육 연구」, 이화여자대학교 박사학위논문.
이재기(2018),「독자의 의미와 작문 교육의 방향 - 바흐친의 독자관을 중심으로 -」,『청람어문교육』68, 청람어문교육학회, 177-208.
이정금(2017),「교사의 상상력을 통한 유아교육과정 재구성 과정 연구」, 부산대학교 박사학위논문.
이찬웅(2018),「들뢰즈와 과타리의 생성 이론 -베르그손과 레비스트로스와의 영향 관계를 중심으로-」,『인문과학연구』33, 덕성여자대학교

인문과학연구소, 269-297.
이태성(2017), 「사회과 교육에서 감정 개념의 명료화 - '정동 이론(Affect Theory)'을 중심으로 -」, 『사회과교육연구』 24(2), 한국사회과교육학회, 23-38.
이태영(2020), 「정서공동체로서 학교에 관한 철학적 탐구 - 정동과 공명을 중심으로」, 『교육문화연구』 26(5), 인하대학교 교육연구소, 423-441.
이하영(2015), 「상상력 중심의 초등교육과정 재구성에 관한 연구」, 성균관대학교 박사학위논문.
이향우(2019), 「정동과 자본 담론, 일반 지성 그리고 정동 자본주의」, 『경제와 사회』 122, 비판사회학회, 243-277.
이혜원(2017), 「이문재 시에 나타난 생태의식」, 『문학과환경』 16(3), 문학과환경학회, 155-185.
장서란(2022), 「취향 탐구를 통한 현대시 교육 연구」, 『국제어문』 92, 국제어문학회, 295-315.
장석주(1992), 「빈집의 시학」, 『현대시세계』 여름호.
정끝별(2002), 「21세기 시문학의 미학적 특성과 시교육 방법론(1)- 패러디와 알레고리를 중심으로 -」, 『문학교육학』 9, 한국문학교육학회, 215-238.
정끝별(2019), 「21세기 이미지 시론을 위한 시 교육 방법론 연구」, 『동아시아문화연구』 79, 한양대학교 동아시아문화연구소, 39-62.
정병훈·목광수·박라권·하상협·안명진(2012), 『비판적 사고』, 경상대학교출판부.
정우택(2006), 「도종환 시의 서정성과 대중성 - 『접시꽃 당신』을 중심으로 -」, 『반교어문연구』 21, 반교어문학회, 331-360.
정은아(2017), 「읽기 전 활동 '시 창작'을 통한 시 감상 교육」, 『우리말교육현장연구』 11(2), 우리말교육현장학회, 231-248.
정은영(2019), 「정동 이론 탐구: 미술교육 정의적 영역의 확장을 위한 고찰」, 『미술교육논총』 33, 한국미술교육학회, 1-29.

정재찬·김정우·남민우·김남희·정정순·김미혜(2017), 『현대시 교육론』, 역락.
정정순(2000), 「1920 년대 한국 낭만주의 시와 상상력 교육」, 『문학교육학』 5, 한국문학교육학회, 167-195.
정정순(2005), 「시적 형상성의 교육 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
조강석(2015), 「시 이미지 연구 방법론 - 시 텍스트의 '내부로부터 외부로의 전개'를 위하여」, 『한국시학연구』 42, 한국시학회, 265-306.
조동일(1996), 『한국문학 이해의 길잡이』, 집문당.
조정환(2011), 『인지자본주의 : 현대 세계의 거대한 전환과 사회적 삶의 재구성』, 서울:갈무리.
조현수(2015), 「들뢰즈의 "존재론적-윤리학": 들뢰즈의 "정동의 윤리학"과 그 존재론적 근거로서의 "존재의 일의성"」, 『동서철학연구』 78, 한국동서철학회, 577-601.
지주현(2011), 「나희덕 시에 나타난 생태여성주의적 특성」, 『한국문학이론과 비평』 15(3), 한국문학이론과비평학회, 111-136.
지현배(2002), 「정호승의 시 연구 - 90년대 후기 시편을 중심으로」, 『인문과학』 16, 전북대학교 출판부, 123-141.
진선희(2008), 「삶의 맥락이 독자의 시적 체험에 작용하는 양상 분석」, 『국어교육연구』 42, 국어교육학회, 189-232.
최병구(2017), 「신체와 정동: 1930년대 프로문학의 문화정치적 역학 - 임화와 김남천을 중심으로 -」, 『한민족어문학』 77, 한민족어문학회, 301-330.
최원오(2015), 「제주도 구전신화에서의 여성의 '감성·감수성'과 신체적 표현-분노 감정의 신화적 의미를 중심으로-」, 『한국고전여성문학연구』 31, 한국고전여성문학회, 115-143.
최지현(1997), 「한국근대시 정서 체험의 텍스트 조건 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
최지현(2006), 『문학교육과정론』, 역락.
최지현(2014), 『문학교육심리학』, 역락.

최진석(2009),「바흐친과 무의식, 또는 사회적인 것에 관하여」,『러시아어문학연구논집』32, 한국러시아어문학회, 263-286.
한정선(2014),「메를로-퐁티의 언어를 탄생시키는 몸의 운동성과 암묵적 코기토」,『철학과 현상학 연구』63, 한국현상학회, 65-96.
함돈균(2017),「한국문학사 또는 한국 현대시와 정동(affect) 담론의 양태들 - 주체화, 운동, 윤리학」,『상허학보』49, 상허학회, 71-105.
황수영(2006),『물질과 기억, 시간의 지층을 탐험하는 이미지와 기억의 미학』, 그린비.
황수영(2009),「시몽동의 개체화 이론 - 프랑스 생성철학의 맥락에서」,『동서철학연구』53, 한국동서철학회, 199-224.

-해외 논저-

伊藤守(2013),『情動の權力：メディアと共振する身体, せりか書房』, 김미정 역(2016),『정동의 힘： 미디어와 공진하는 신체』, 서울：갈무리.
Aristoteles, Techne Peri poietikes, 천병희 역(2020),『수사학/시학』, 도서출판 숲.
Averill, J. R.(1980), “A contructivist view of emotion, In R. Plutchik & H. Kellerman(Eds.)”, *Emotion: Theory, research and experience, vol. 1: Theories of emotion*, San Diego: Acadamic Press, 305-339.
Bachelard, G.(1943), *Air and dreams*, 정영란 역(2001),『공기와 꿈: 운동에 관한 상상력』, 서울: 이학사.
Bachelard, G.(1979), *Eau et les reves*, 이가림 역(1993),『물과 꿈 : 物質的 想像力에 관한 試論』, 문예출판사.
Bakhtin, M.(1920), *Iskusstvo i otvetstvennost'*, 최건영 역(2011),『예술과 책임』, 문학에디션 뿔.

Bakhtin, M.(1979), “Zur Methodologie der Literaturwissenschaft”, *Die Ästhetik des Wortes*, hrsg. u. eingeleitet v. Rainer Grübel, Frankfurt a. M., 349-357.

Bergson, H.(1896), *Matière et mémoire*, 박종원 역(2019),『물질과 기억』, 아카넷.

Bergson, H.(1907), *(L')Évolution créatrice*, 황수영 역(2020),『창조적 진화』, 아카넷.

Bergson, H.(1938), *(La) pensee et le mouvant,* 이광래 역(2012),『사유와 운동: 형이상학 입문』, 문예출판사.

Charmaz. K.(2006), *Constructing grounded theory : a practical guide through qualitative analysis,* 박현선·이상균·이채원 역(2013),『근거이론의 구성 : 질적 분석의 실천 지침』, 서울:학지사.

Colebrook. C.(2006), *Deleuze: A Guide for the Perplexed*, 정유경 역(2008),『이미지와 생명, 들뢰즈의 예술 철학』, 그린비.

Collot, M.(1989), *La Poésie moderne et la structure d'horizon*, 정선아 역(2003),『현대시와 지평구조』, 문학과지성사.

Copleston, F.(1961), *A history of philosophy, v. 4, Descartes to Leibnez*, 김성호 역(1994),『합리론』, 서광사.

Damasio, A.(2003), *Looking for spinoza : joy sorrow and the feeling brain*, 임지원 역(2007),『스피노자의 뇌』, 사이언스북스.

Damasio, A.(2021), *Feeling & Knowing*, 고현석 역(2021),『느끼고 아는 존재』, 흐름출판.

Darwin, C.(1998), *Expression of the emotions in man and animals*, 김성한 역(2020),『인간과 동물의 감정 표현』, 사이언스북스.

Deleuze, G.(1964), *Proust et les signes*, 서동욱 역(2004),『프루스트와 기호들』, 서울: 민음사.

Deleuze, G.(1968), *Différence et repetition*, 김상환 옮김(2004),『차이와 반복』, 서울: 민음사.

Deleuze, G.(1981), *Spinoza philosophie pratique*, 박기순 역(2020),『스

피노자의 철학』, 민음사.

Deleuze, G.(1986), *Cinema I : L'Image-Movement*,『시네마 1: 운동-이미지』, 유진상 역(2002), 시각과언어.

Deleuze, G.(1994), *Le Bergsonisme*, 김재인 역(2021),『베르스손주의』, 그린비.

Deleuze, G.(1995), *Francis Bacon : logique de la sensation*, 하태환 역(2008),『감각의 논리』, 민음사.

Deleuze, G. & Guattari, F.(1980), *Mille plateux*, 김재인 역(2001),『천개의 고원』, 서울: 새물결.

Deleuze, G. & Guattari, F.(2004), *A Thous and Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*, trans. Brian Massumi, 2nd eds. London: Continuum.

Ekman, P. & Davidson, R. J.(1994), "Affective Science-A Research Agenda", *The Nature of Emotion-Fundamental Questions*, New York: Oxford University Press, 412.

Freud, S.(1956), *Esquisse d'une psychologique scientifique in La naissance de la psychanalyse*, PUF, 315~340.

Gregg, M. & Seigworth, G. J.(2010), *The Affect Theory Reader*, 최성희 외 역(2016),『정동 이론』, 갈무리.

Hamburger, K.(1957), *(Die)Logik der Dichtung*, 장영태 역(2001),『문학의 논리 - 문학장르에 대한 언어 이론적 접근』, 홍익대학교 출판부.

Huizinga, J.(1938), *Homo ludens*, 이종인 역(2018),『호모 루덴스』, 연암서가.

Kagan, J.(2007), *What is Emotion?,* 노승영 역(2009),『정서란 무엇인가?』, 아카넷.

Kant, I.(1781), *Kritik der reinen Vernunft*, 백종현 역(2006),『순수이성비판』, 아카넷.

Kristeva, J.(1969), *Semeiotike : Recherches pour une sémanalyse*, 서

민원 역(2005)『세미오티케 : 기호분석론』, 서울: 동문선.

Lazarus, R. S.(1991), *Emotion and adaption*, New York: Oxford University Press.

Massumi, B.(2002), *Parables for the Virtual*, 조성훈 역(2011),『가상계』, 갈무리.

Massumi, B.(2011), *Semblance and event : activist philosophy and the occurrent arts*, 정유경 역(2016),『가상과 사건』, 갈무리.

Matthews, G, Zeidner, M. & Roberts, R. D.(2002), *Emotional intelligence : science and myth*, 문용린 외 역(2010),『정서지능: 그 오해와 진실』, 학지사.

Morse, J. M, Stern, P. N., Corbin, J. M., Bowers, B., Charmaz, K. & Clarke, A.(2009), *Developing grounded theory*, 신경림 외 역(2011), 『근거이론의 발전 제2세대』, 도서출판 하누리.

Olsson(2009). *Movement and experimentation in young children's learning*, 이연선 외 역(2017),『들뢰즈와 가타리를 통해 유아교육 읽기-운동과 실험』, 살림터.

Oswald, R. A.(2001), "The influence of audience awarness in children's writing of different genres : a case stude of a second-grade class", *Celebrating the Voice of Literary*, The College Reading Association.

Read, H.(1945), *Education through art*, 황향숙 외 역(2007),『예술을 통한 교육』, 학지사.

Rosenblatt, L. M.(1986), "The Aesthetic Transaction", *The Journal of Aesthetic Education* 20(4), 122-128.

Ruddick, S.(2010), "The Politics of Affect: Spinoza in the Work of Negri and Deleuze", *Theory, Culture & Society* 27(4), 21-45.

Schilder, P.(1950), *The Image and Appearance of the Human Body: Studies in the Constructive Energies of the Psyche*, International Universities Press.

Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.

Singh, N.(2017), "Becoming a Commoner: The Commons as Sites for Affective Socio-Nature Encounters and Co-Becomings." *ephemera 17(4)*, 751-776.

Spinoza, B.(1677), *Ethica: Ordine Geometrico Demonstrata*. 강영계 역(2007),『에티카』, 파주: 서광사.

Winnicott, D. W.(1971), *Playing and reality*, 이재훈 역(1997),『놀이와 현실』, 한국심리치료연구소.

Wordsworth, W. & Coleridge, S. T.(1968), *Lyrical Ballads* 1805, ed. Derek Roper, London: Macdonald and Evans.

<부록 : 시 작품 원전 텍스트>

빈집 / 기형도

사랑을 잃고 나는 쓰네

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

장님처럼 나 이제 더듬거리며 문을 잠그네
가엾은 내 사랑 빈집에 갇혔네

- 기형도, 기형도 전집 편집위원회 편(1999/2010), 『기형도 시 전집』, 문학과지성사.

수선화에게 / 정호승

울지 마라
외로우니까 사람이다
살아간다는 것은 외로움을 견디는 일이다
공연히 오지 않는 전화를 기다리지 마라
눈이 오면 눈길을 걸어가고

비가 오면 빗길을 걸어가라
갈대숲에서 가슴 검은 도요새도 너를 보고 있다
가끔은 하느님도 외로워서 눈물을 흘리신다
새들이 나뭇가지에 앉아 있는 것도 외로움 때문이고
네가 물가에 앉아 있는 것도 외로움 때문이다
산 그림자도 외로워서 하루에 한 번씩 마을로 내려온다
종소리도 외로워서 울려 퍼진다

- 정호승(1998), 『외로우니까 사람이다』, 서울:열림원.

그리움 / 유치환

오늘은 바람이 불고
나의 마음은 울고 있다
일찍이 너와 거닐고 바라보던 그 하늘 아래 거리언마는
아무리 찾으려도 없는 얼굴이여
바람 센 오늘은 더욱 너 그리워
진종일 헛되이 나의 마음은
공중의 깃발처럼 울고만 있나니
오오 너는 어디메 꽃같이 숨었느뇨

- 유치환, 남송우 편(2008), 『청마 유치환 전집』, 국학자료원.

자화상 / 윤동주

산모퉁이를 돌아 논가 외딴 우물을 홀로 찾아가선 가만히 들여다봅니다.

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

그리고 한 사나이가 있습니다.
어쩐지 그 사나이가 미워져 돌아갑니다.

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

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

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

- 윤동주, 홍장학 편(2004), 『(정본) 윤동주 전집』, 문학과지성사.

옥수수밭 옆에 당신을 묻고 / 도종환

견우직녀도 이날만은 만나게 하는 칠석날
나는 당신을 땅에 묻고 돌아오네
안개꽃 몇 송이 땅에 묻고 돌아오네
살아평생 당신께 옷 한 벌 못 해주
당신 죽어 처음으로 베옷 한 벌 해 입혔네.
당신 손수 베틀로 짠 옷가지 몇 벌 이웃께 나눠주고
옥수수밭 옆에 당신을 묻고 돌아오네
은하 건너 구름 건너 한 해 한 번 만나게 하는 이 밤
은핫물 동쪽 서쪽 그 멀고 먼 거리가

하늘과 땅의 거리인 걸 알게 하네
당신 나중 흙이 되고 내가 훗날 바람 되어
다시 만나지는 길임을 알게 하네
내 남아 밭 갈고 씨 뿌리고 땀 흘리며 살아야
한 해 한 번 당신 만나는 길임을 알게 하네

- 도종환(1994), 『접시꽃 당신』, 실천문학사.

사물의 꿈 1 - 나무의 꿈 / 정현종

그 잎 위에 흘러내리는 햇빛과 입맞추며
나무는 그의 힘을 꿈꾸고
그 위에 내리는 비와 뺨 비비며 나무는
소리내어 그의 피를 꿈꾸고
가지에 부는 바람의 푸른 힘으로 나무는
자기의 생이 흔들리는 소리를 듣는다

- 정현종(2012), 『정현종 시 전집』, 문학과지성사.

이따금 봄이 찾아와 / 나희덕

내 말이 네게로 흐르지 못한 지 오래 되었다

말은
입에서 나오는 순간 공중에서 얼어붙는다
허공에 닿자 굳어버리는 거미줄처럼

침묵의 소문만이 무성할 뿐
말의 얼음조각들이 여기저기 흩어져 있다

이따금 봄이 찾아와
새로 햇빛을 받은 말들이
따뜻한 물 속에 녹기 시작한 말들이
들려오기 시작한다, 아지랑이처럼
물 오른 말이 다른 말을 부르고 있다

부디,
이 소란스러움을 용서하시라

- 나희덕(2015), 『그녀에게』, 예경.

사막 / 이문재

사막에
모래보다 더 많은 것이 있다.
모래와 모래 사이다.

사막에는
모래보다
모래와 모래 사이가 더 많다.

모래와 모래 사이에
사이가 더 많아서
모래는 사막에 사는 것이다.

오래된 일이다.

- 이문재(2014), 『지금 여기가 맨 앞』, 문학동네.

Abstract

A Study on Affect-Based Poetry Writing Experience Education

Kim, Hyejin

This study aims to provide poetry education that allows learners to have the ability and attitude to continuously and independently enjoy poetry throughout their lives. To this end, in that, it is important to form a relationship where learners can actively communicate with poetry texts, Affect, an emotional force that can influence each other, was presented.

In literary education, educational efforts for the subjective participation of learners continued for a long time. This also proves that although the learner is the subject who can appropriate the poem text, it is difficult to realize. To overcome this problem, this paper focused on Affect as an element that allows learners to participate in the acceptance and production of poetry. First of all, Affect means the potential power to influence the two bodies. This Affection induces an effort to be aware of the subject's emotional agitation when he or she senses a strong stimulus from the other person in his or her body, resulting in a transition in which the two bodies change intersubjectively. Therefore, Affect is flexible according to the context

of each body, so the virtual world with potential polymerism is realized as a creative reason. Following this discussion, this study saw that Affect could act as a force that actively leads a series of experiences from poetry appreciation to writing. Therefore, based on the characteristics of Affect, the body of the poetry and the learner was re-conceptualized, the intersubjectivity of the poetic experience was embodied, and the potential polymerism of the transition was demonstrated by the diversity and ambiguity of the poetic language, and the elements of Affect-Based Poetry Writing Experience Education were derived. In addition, in connection with the poetry educational discussion on poetry appreciation and writing, the composition of the Affect-Based Poetry Writing Experience was set as a 'sense of poetic stimulation by learner sensitivity', 'recognition of others in the context of poetry writing', and 'expression in the poetic language of imagination for the realization of Affect'.

Accordingly, this study designed an experiment according to the constructive grounded theory method to examine what influencing factors can activate the Affection that forms a relationship with poetry. This experiment was designed through theoretical review, but it was complementary in that the theory was derived according to the results of data analysis.

As a result of analyzing the learner's pattern derived from the experiment, in the process of getting an idea of the poetic concept through the sense of poetic stimulation, the ambiguity of meaning, the evocation of experience, the acceptance of sensory expression, and the perception of the desire for poetic expression for aesthetic judgment were found to Affection. In the process of differentiating the meaning through this affection with the poetry, the critical community, the expected reader, the speaker of the poem, and the poetic object were

recognized as others in the relationship. In addition, in the process of shaping poetry text, imaginary creative thoughts formed a poetic space, developed a fictional narrative, created images to shape poetic expressions, and devised forms by linking them with meaning. This process was shaped by affection as a transition of meaning, emotion, expression, and form.

However, due to the failure of poetic stimulation, intersubjective exchange with poetry texts, and the failure of poetic expression as an art symbol, some learners could not smoothly experience poetry centered on the Affect. Based on the educational treatment of this aspect and the analysis of previous learner aspects, this study theorized the goals and contents of Affect-based poetry writing experience education. First, the goal was set to activate the subjective experience through the connection of appreciation and writing and to expand the poetic experience through the creativity of the Affect. As educational content, the contents were first prepared by forming a virtual space to sensitize sensitivity to poetry, positive perception through the identification of objects of semantic confusion, and expression of fluid and complex experiences. Next, content according to sympathetic, critical, and creative reading was proposed to form a transition that differentially accepts poetry through affection. Finally, to express this affection in poetic language, it was intended to provide emotional evocative statements, figurative images, and arrangements of lines and stanzas as educational content.

By applying the concept of the Affect to poetry education, this study attempted to clarify what factors can lead to the experience of actively influencing poetry texts and learners. Accordingly, it is meaningful that the goal and content of poetry writing experience education, which can be positioned as an independent poet and literature enjoyer, were

devised.

keywords : Literature Education, Poetry Education, Poetry Writing Education, Poetic Experience, Affect, Imagination, Intersubjective Transition, Learner's Activity

Student Number : 2018-39629