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

시조의 상호주관적 비평 교육 연구

2024년 2월

서울대학교 대학원

국어교육과 국어교육전공

오 영 창

시조의 상호주관적 비평 교육 연구

지도교수 고 정 희

이 논문을 교육학 박사학위 논문으로 제출함.
2023년 10월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
오 영 창

오영창의 교육학 박사학위 논문을 인준함.
2023년 12월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문 초록

본 연구는 학습자들이 문학 교실에서 시조와 직접 대면하였을 때 텍스트와 관계를 맺어가는 양상은 무엇이고 동료 학습자와의 대화 및 이의 반성을 통해 텍스트를 바라보는 시선의 변화를 밝힘으로써, 학습자가 주체적으로 시조와 관계를 맺어가는 상호주관적 비평 교육을 마련하고자 하였다.

먼저 본 연구는 '상호주관적 비평'을 '신체적 지각을 매개로 하여 나를 구성할 잠재성을 가진 주체로서의 타자들과 상호작용하는 과정에서 텍스트가 펼쳐내는 세계에 대해 주관적인 담론을 생산하는 활동'이라고 정의하였다. 이는 신체를 통해 세계와 직접 부딪히며 타자의 심리 및 의식을 나의 주관에 들여온다는 상호주관성의 개념과 문학 텍스트를 자신의 언어로 다시 쓰고 가치를 판단하는 능동적 읽기로서의 비평 개념을 바탕으로 한 것이다.

이를 수행하는 원리는 첫째, 지향적 재현을 통한 텍스트 세계의 질서화로, 학습자는 신체로써 시조를 마주하였을 때 물리적 기호인 텍스트에서 상상적 세계를 직관적으로 포착하여 현재화하고, 이러한 기호 너머의 내포된 정신적 태도라는 주어지지 않는 내용을 드러내어 현전화한다. 둘째는 구성적 대화를 통한 시선의 조정으로, 이는 동료 학습자와의 대화적 관계 안에서 떠오르는 시선의 잉여를 통해 자신의 미결정성을 발견하는 동시에 텍스트의 의미를 단일한 하나로 종결짓지 않는 것을 의미한다. 세 번째 원리는 반성적 사고를 통한 텍스트의 가치 판단으로, 이는 텍스트에 대한 자신의 반응을 통제한 유의미한 시선은 무엇인지 탐색하고 재질서화한 텍스트 세계를 목적격으로서 바라볼 수 있을 때 가능한 일이다.

상호주관적 비평의 내용을 이루는 준거의 첫 번째 요소는 신체를 중심으로 한 텍스트의 지각이다. 학습자는 시조를 지각하는 과정에서 자신의 신체 감각이 반영된 채로 시적 대상을 들여오며 관련된 신체적 행위까지 받아들인다. 두 번째 요소는 시적 공간에의 거주로, 학습자는 신체적 지각을 매개한 만남에서 시조를 자신이 직접 뛰어들고 겪어내는 살아 있는 세계로 받아들인다. 세 번째 요소는 지각을 전환한 시적 세계의 상상으로, 학습자에게 있어 시조는 특수한 체험으로 펼쳐내는 상상적 읽기의 대상이자 지각의 구체적인 재현이 유보되고 비틀어진 상상이 이뤄지는 장이 된다.

이러한 이론적 탐색을 바탕으로 본 연구는 학습자가 시조에 대해 수행한 상호주관적 비평 활동의 실제적 양상을 살펴보았다. 먼저 학습자가 개별적으로 시조를 읽은 후 이를 텍스트 세계를 질서화하는 단계에서 텍스트의 시공간을 현재화한 양상을 살펴보면, 학습자들은 첫째, 신체적 지각을 활성화하여 시적 대상을 근접화하였고, 둘째, 지각을 매개하여 시적 공간을 입체화하였으며, 셋째, 지각을 전환하여 상상적 시공간으로의 탈맥락화를 수행하였다. 질서화 단계에서 학습자가

텍스트에 내포된 정신을 현전화한 양상으로는 첫째, 지각을 이입하여 화자를 실재화하였고 둘째, 지각을 매개함으로써 발화의 관계를 정향하였으며 셋째, 지각을 전환하여 상상적 대화를 구성하였다.

다음 단계에서 학습자들은 텍스트로부터 얻은 신체적 지각과 질서화한 텍스트 세계를 동료 학습자들과 상호 조회하는 대화를 거친 후 조정된 텍스트 세계를 다시 서술하였다. 먼저 현재화한 텍스트 시공간을 확장한 양상으로 학습자들은 첫째, 입체화한 거주 공간을 조정하거나 전치시키고 둘째, 탈맥락화한 시공간의 시점을 다중화하였다. 현전화한 정신을 재구성한 양상으로는 첫째, 정향한 발화 관계의 위치를 재정립하였고 둘째, 구성한 대화의 발화체를 다변화하였다.

이렇게 동료 학습자와의 대화 이후 텍스트의 세계를 재질서화한 양상과 함께 학습자들이 텍스트에 대한 가치를 판단한 양상도 살펴보았다. 학습자들은 첫째, 자신의 지각 영역을 갱신하는 계기로서 텍스트의 시공간을 받아들였고, 둘째, 감정이입을 조정하는 경험의 대상으로서 시적 화자를 받아들였으며, 셋째, 삶의 태도를 정립하는 근거로서 텍스트 세계를 받아들였다.

한편, 상호주관적 비평의 특징을 부각시키기 위해 배경지식을 활용한 시조 비평 활동 또한 현장 조사로 실시되었다. 첫째, 학습자들은 배경지식을 활용한 비평 활동에서 시조의 외적 맥락을 적극적으로 활용하지만 상호주관적 비평 활동에서는 이를 소거시킨다. 둘째, 전자의 활동에서 학습자들은 시적 화자의 태도에 대해 단정을 내리지만 후자의 활동에서는 이를 결정짓지 않는다. 셋째, 전자의 활동에서는 텍스트가 주변으로 물러나지만 후자의 활동에서는 텍스트가 곧 학습자에게 영향을 미치는 중심이 된다.

이러한 학습자의 비평 양상을 바탕으로 다시 시조의 상호주관적 비평 교육의 목표와 활성화 원리를 세워보았다. 교육의 목표로는 첫째, 감각적 경험을 예각화하고, 둘째, 타자에 감정이입하는 거리를 조정하며, 셋째, 평정한 텍스트 가치의 공유를 확장하고, 넷째, 생산적 수용을 위한 자원을 구성할 것을 제시하였다. 상호주관적 비평을 활성화하는 원리는 비평 준거를 예비하는 단계와 비평 준거를 교섭하는 단계로 구분하였으며, 전자는 신체적 지각의 목록화와 간접제시된 텍스트 세계의 정교화, 후자는 타자와의 순환적 대화 구조화와 자기회귀 작용으로서의 재상징화를 제안하였다.

본 연구는 학습자가 문학 교실 내에서 학습공동체와 함께 시조에 대한 주관적인 의식을 형성하는 양상을 밝힘으로써, 학습자가 주체적이고 구성적으로 시조에 대한 담론을 형성하는 상호주관적 비평 교육을 마련했다는 데 의의가 있다.

주요어 : 시조 교육, 상호주관적 비평, 신체적 지각, 텍스트 세계 질서화, 구성적 대화, 텍스트 가치 판단, 학습공동체

학 번 : 2019-32450

목 차

국문 초록 ····· i
목 차 ····· iii

Ⅰ. 서 론 ····· 1
1. 문제 제기 및 연구 목적 ····· 1
2. 연구사 검토 ····· 7
3. 연구 대상 및 연구 방법 ····· 14

Ⅱ. 상호주관적 비평 교육의 이론적 기반 ····· 27
1. 상호주관적 비평의 개념 ····· 27
1) 상호주관성의 개념 ····· 27
2) 문학교육에서 비평의 역할 ····· 32
3) 상호주관적 비평의 정의 ····· 38
2. 상호주관적 비평의 원리 ····· 43
1) 지향적 재현을 통한 텍스트 세계의 질서화 ····· 43
2) 구성적 대화를 통한 시선의 조정 ····· 49
3) 반성적 사고를 통한 텍스트의 가치 판단 ····· 54
3. 상호주관적 비평의 준거 요소 ····· 60
1) 신체를 중심으로 한 텍스트의 지각 ····· 60
2) 지각을 매개로 한 시적 공간에의 거주 ····· 65
3) 지각을 전환한 시적 세계의 상상 ····· 72

Ⅲ. 시조에 대한 학습자의 상호주관적 비평 양상 ····· 79
1. 재현을 통한 텍스트 세계의 질서화 양상 ····· 89
1) 텍스트 시공간의 직접적 현재화 ····· 89
(1) 지각 활성화를 통한 시적 대상의 근접화 ····· 89
(2) 지각 매개를 통한 시적 공간의 입체화 ····· 95
(3) 지각 전환을 통한 상상적 시공간의 탈맥락화 ····· 99

2) 내포된 정신의 간접적 현전화 ····· 105
(1) 지각 이입을 통한 화자의 실재화 ····· 106
(2) 지각 매개를 통한 발화 관계의 정향 ····· 111
(3) 지각 전환을 통한 상상적 대화 구성 ····· 116
2. 대화를 통한 텍스트 세계의 조정 양상 ····· 120
1) 현재화한 텍스트 시공간의 확장 ····· 121
(1) 입체화한 시적 공간의 조정 및 전치 ····· 121
(2) 탈맥락화한 시공간의 시점 다중화 ····· 125
2) 현전화한 정신의 재구성 ····· 130
(1) 정향한 발화 관계의 위치 재정립 ····· 130
(2) 구성한 대화의 발화체 다변화 ····· 134
3. 반성을 통한 텍스트의 가치 판단 양상 ····· 139
1) 지각 영역의 갱신 계기로서의 텍스트 시공간 ····· 139
2) 감정이입 조정의 경험 대상으로서의 시적 화자 ····· 146
3) 삶의 태도의 정립 근거로서의 텍스트 세계 ····· 151
4. 배경지식을 활용한 비평과 상호주관적 비평 양상의 비교 ····· 158
1) 텍스트 외적 맥락의 활용과 소거 ····· 164
2) 시적 화자의 태도에 대한 단정과 미결정 ····· 169
3) 텍스트의 주변화와 중심화 ····· 173

Ⅳ. 시조의 상호주관적 비평 교육의 구도 ····· 177
1. 시조의 상호주관적 비평 교육의 목표 ····· 177
1) 감각적 경험의 예각화 ····· 177
2) 타자에의 감정이입 거리 조정 ····· 178
3) 평정한 텍스트 가치의 공유 확장 ····· 180
4) 생산적 수용의 자원 구성 ····· 181
2. 상호주관적 비평의 활성화 원리 ····· 183
1) 비평 준거의 예비 ····· 183
(1) 신체적 지각의 목록 다각화 ····· 183
(2) 간접제시된 텍스트 세계의 정교화 ····· 185
2) 비평 준거의 교섭 ····· 188

(1) 타자와의 순환적 대화 구조화 ····· 188
(2) 자기회귀 작용으로서 재상징화 ····· 190

Ⅴ. 결 론 ····· 193

참고문헌 ····· 199
Abstract ····· 209

표 목 차

[표 1] 전체 현장 조사의 개요 ····· 25
[표 2] 상호주관적 비평 활동의 현장 조사 개요 ····· 85

그 림 목 차

[그림 1] 학습자 간 대화 수행 양상의 예시 ····· 120
[그림 2] 신체적 지각의 목록 다각화를 위한 만다라트 기법 예시 ····· 185
[그림 3] 순환적 대화 구조의 모형 ····· 189

Ⅰ. 서 론

1. 문제 제기 및 연구 목적

본 연구의 목적은 '상호주관적 비평'을 문학교육에 맞게 개념화하고, 이를 활용한 시조 교육의 방법을 마련하는 것이다. 고려 말엽에 발생하여 애국계몽기와 현대까지 거쳐 온 시가(詩歌) 장르로서 시조[1]는 조선조에 크게 유행하여 사대부를 비롯한 중인, 여성 등 여러 작자층이 자신의 목소리를 드러냈던 역사적 장르이다. 개인적 서정 시가로서 시조는 사랑하는 님을 향해 애달픈 마음을 읊은 것은 물론이고 자연 공간 안에서 올라오는 취흥(醉興), 임금을 향한 충절(忠節), 늙음에 대한 한탄 등 다양한 주제를 노래한다.[2]

이러한 시조는 당대인에게 정서 표출이 용이한 장르였다. 한시와 비교하였을 때, 한시가 독백적이고 관조적이라면 시조는 대화적, 적극적인 성격을 갖는다는[3] 점만 보아도 시조가 시조를 향유하던 이들에게 자신의 정감을 노래하기에 용이한 장르로 인식되었음을 유추할 수 있다. 이는 시조가 다양한 조사 및 어미의 활용과 맞물린 형식의 간결함과 함께, 가창과 음영이라는 노래로서의 향유방식을 가졌기 때문이다.

자신의 소회를 노래로써 풀어냈다는 점에서, 그리고 홀로 읊조리기도 하고 연행 공간에서 가창되기도 했다는 점에서 시조는 '관계 맺음'의 장르였다. 시조를 지은 작자에게는 내면적 독백으로서 자기 자신과, 혹은 대화적 발화로서 타자와 관계를 맺는 장르였고, 시조를 향유하는 이들에게도 역시 자기 자신 및 향유의

---

1) 본 연구에서 구체적으로 지칭하는 시조란 근현대의 '애국계몽기 시조', '현대시조'와는 구별되는 '옛시조, 고시조'로서의 시조로서, "양식의 형성기로부터 19세기 말까지 창작, 전승된 시조 작품들 전부와, 20세기 초의 작품으로 추정되나 고시조의 관심사와 화법을 유지한 작품들"(김흥규 외, 『고시조 대전』, 고려대학교 민족문화연구원, 2012, ⅴ.)을 가리킨다.

2) 김병국(1996)에 따르면 서정가요는 연행 방식에 따라 춤의 율동이나 행위의 흉내, 즉 몸 운동을 수반하는 노래와, 가만히 앉거나 서서 또는 일하는 동안 또는 사교적 모임에서 아무런 몸 운동 없이 혼자 부르는 노래로 나눌 수 있다. 주관적인 감정 또는 개인적 입장을 표출했다는 점에서, 그리고 역대 가집이 작자의 이름을 붙이고자 의식적으로 노력했던 점에서 시조는 본격적인 개인 서정 시가라고 할 수 있다.(김병국, 『한국고전문학의 비평적 이해』, 서울대학교출판부, 1996, 245~246면.)

3) 정운채, 「윤선도 시조와 한시의 대비적 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 1993.

공동체와 함께 관계를 맺어가는 장르가 시조였다. 정서 교감의 매개이자 텍스트 그 자체가 교감의 대상이었던 시조는 생활과 밀착된, 어찌 보면 삶의 모습 그 자체였던 장르이다.

그러나 사회・문화・역사적 배경을 달리하여 시조가 낯선 텍스트로밖에 여겨지지 않는 오늘날,[4] 시조는 더 이상 현대인의 일상에서 적극적인 관계를 갖지 못하고 있다. 시조의 맥락이 현재 누리고 있는 삶에서의 맥락과 매우 동떨어져 있기에 현대 학습자들은 시조를 자신의 체험으로 받아들이기 어려워하며 타자와 교감하는 수단으로 활용하지 못한다. 학습자들에게는 시조를 자신의 삶으로 받아들이는 기준이 모호하고, 더 과장하여 말한다면 텍스트의 가치를 판단하는 준거 자체가 거의 부재할 것이다.

이를 해결하기 위해 교육 현장에서는 일차적으로 어휘의 뜻, 작자의 생애, 창작의 맥락, 텍스트의 구조 등 관련된 배경지식을 제공하여 시조에 대한 이해 및 공감을 도모하고 있다. 이는 텍스트에 대한 많은 정보가 곧 해석의 용이함으로 이어질 것이라는 믿음이 전제되어 있는 것이다. 스포츠 경기의 규칙과 맥락을 많이 알수록 경기를 더 잘 즐길 수 있듯이, 텍스트의 문학적 장치와 이를 둘러싼 맥락을 안다면 학습자들은 작품의 의미를 풍부히 받아들일 수 있게 된다.[5]

그런데 한편으로 외부에서 주입된 지식이 타자의 삶을 추체험하는 데 곧바로 이어질 수는 없기에, 텍스트와 관련한 배경지식의 학습만으로 학습자가 시조라는 텍스트를 자신의 삶의 문제로 연결시키는 이해에 즉각 도달할 수 있을지는 미지수이다. 삶의 문제에 대한 대응과 적용으로서의 지식은 인식하는 사람의 외부에서 '발견'되는 것이 아니라 인식자 내부에서 '구성'되는 것이기 때문이다. 객관적으로 그 자체로 존재한다고 간주되어온 세계는 결국 우리가 부딪쳐 내어야만 세계로서 존재하게 되고, 우리가 지각하는 모든 것은 단독으로 결정되거나 객관화되는 것이 아니라 사물의 성질, 타자와의 관계 등 전체적인 문맥과 얽혀 있다.[6] 즉, 지식은 인식자 개인과 외적 세계 간의 대응에 의한 것만이 아니라 인식자의

---

4) 학습자와 고전 텍스트 사이의 '시공간적 거리감'은 텍스트 실체와 학습자 사이의 물리적 거리감이 아니라 둘의 상호작용 속에서 발생하는 심리적 실재이며(조희정, 「고전 리터러시의 '시공간적 거리감' 연구」, 『국어교육』 119, 한국어교육학회, 2006), 단순히 좁혀지거나 무화되어야 하는 것이 아니라 독자의 인식틀 내에서 적극적으로 활용되어야 할 자산이다(고정희, 『고전시가 교육의 탐구』, 소명출판, 2013).

5) 최미숙 외, 『문학교육론』, 사회평론아카데미, 2023, 102면.

6) M. Merleau-Ponty, *Phenomènologie de la perception*, 류의근 역, 『지각의 현상학』, 문학과지성사, 2002.

개인적 경험의 구조화를 통해서 정당화 가능한 것으로서,[7] 외부적으로 주어지는 객관적인 것이 아니라 우리의 내부에서 구성되는 성질의 것이다.

외부로부터의 객관적 지식만으로 우리 의식은 구성될 수 없고 또한 텍스트에 대한 주체적 판단의 기준이 될 수 없다. 외부의 지식일지라도 내적 변용을 거쳐 내면 구성의 토대가 될 때, 그리고 텍스트가 직접적 체험으로써 삶의 맥락으로 구체화될 때 시조는 관계 맺음의 대상이 될 수 있다. 그렇기에 고전시가교육의 맥락에서 학습자를 텍스트 수용 및 판단의 주체로 바라보는 관점이 요청된다. 학습자를 텍스트에 대한 지식을 수동적으로 받아들이고 머릿속에 저장하는 교육의 대상으로 보는 것만이 아닌, 자신의 고유한 의식을 바탕으로 텍스트에 대한 해석과 판단을 직접 수행하는 교육의 주체로서 여기는 관점이 필요한 것이다.

우리는 모두 고유한 의식을 갖고 있는 주체이다. 이는 우리가 살아가는 데 있어 자신의 시선과 기준으로 세계를 바라보고 판단을 해 나가는 존재임을 말한다. 그 기준은 상황마다의 감정적 호오(好惡)에 따라 판단하는 주관적인 것일 수도 있고, 미리 학습한 경험적 지식 체계에 따른 것일 수도 있으며, 자신이 속한 공동체 내에서 사회적으로 합의된 계약에 의한 것일 수도 있다. 언제나 사물과 타인, 그리고 세계와 관계를 맺으며 살아가는 우리는 자신의 의식을 바탕으로 이에 대해 가치 판단과 행동을 이어나간다.

주체로서 갖고 있는 우리의 의식이 절대적인 것이 아님은 주지의 사실이다. 플라톤(Platon)으로부터 데카르트(R. Descartes)로 대표되는 근대 철학에 이르기까지 서구 사상에서는 이성을 절대적 우위에 있는 것으로 올려놓았는데, 이성・영혼과 같은 정신적인 영역과 감정・육체와 같은 신체적 영역을 분리하고 정신이 신체를 통제하는 것으로 보았다. 이에 따르면 주체로서의 의식이란 이미 선험적으로 주어져 있으며, 신체와 세계는 객관적이고 측정 가능한 것이 된다.

그러나 후설(E. Husserl)과 메를로-퐁티(M. Merleau-Ponty) 등으로 대표되는 현상학적 관점에서는 이성이 아닌 신체성의 우위를 강조하면서 이러한 심신이원론을 반박한다. 신체가 곧 우리의 존재를 구성하는 주체이고, 세계 역시 산술적・인과적 관계로 서술 가능한 세계가 아니라 신체가 직접 뛰어들어 체험으로써 구성되는 세계인 것이다.[8] 세계와 관계 맺는 주체인 나는 신체의 활동에 따라, 무엇

---

7) 장석환, 「구성주의와 포스트모더니즘의 지식론과 교육」, 『교육철학』 41, 한국교육철학회, 2010, 445면.

8) “내가 나의 신체를 근원적으로 주관적으로 움직이고 나에 의해 움직인 것으로 경험하며 이것에 의해 모든 사물을 경험하는 한, 나는 신체적으로 내가 있으려 하는 공간 속

을 어떻게 지각하느냐에 따라 변화하기 때문에 우리의 의식은 이성이라는 정신적 영역으로만 해명할 수 없다. 주체로서의 우리는 정신과 신체가 분리된 채 정신의 통제 하에 구성되는 것이 아니라, 신체가 사물 및 타인과 상호작용하는 과정 속에서 정신적 영역까지 영향을 미침으로써 구성된다.

결국 우리라는 존재의 주체이자 의식은 신체를 통해 살아가는 세계와 관계를 맺어가는 양상에 따라 구성되고 열리게 된다. 객관적이고 산술적·합리적이라고 여겨지는 지식 체계만이 아니라, 자신이 직접 부딪혀 만들어낸 주관적이고 직관적인 가치 판단의 기준이 우리의 의식을 구성하는 핵심이 된다. 문학교육의 국면에서 만나는 시조라는 텍스트 역시 학습자가 지향하는 바에 따라 관계를 맺어가는 양상이 달라지는 하나의 세계가 될 것이다. 어구의 뜻풀이, 작가의 연표 등의 고정된 지식을 통해 산술적 계산과 논리적 사고만으로 이해하는 대상이 아닌, 지각을 바탕으로 직접 체험을 해 나가는 하나의 세계가 되는 것이 가능하다. 신체성을 바탕으로 한 고유한 의식 아래에서 시조와 관계를 맺어가는 양상에 따라, 학습자는 텍스트의 세계를 자유롭게 그릴 수 있게 된다.

한편, 학습자의 고유한 의식에 의해 형성되는 텍스트의 의미에 주목하고자 한 문학교육에서는 텍스트에 대한 학습자의 자발적 반응을 중심으로 한 수용미학(Rezeptionsästhetik) 및 독자반응비평(Reader-response Criticism)이 등장하여 지금까지 이어져 오고 있다. 야우스(H. R. Jauß), 이저(W. Iser), 로젠블렛(L. Rosenblatt), 피시(S. Fish) 등으로 대표되는 이러한 패러다임은 학습자가 텍스트를 읽으면서 자신의 경험을 자각하고 마음속에 상징적 세계를 창조하는 것을 중시한다. 예를 들어 독자반응비평의 이론가 중 하나인 블레이치(D. Bleich)가 펼치고자 한 '주관주의 비평(Subjective Criticism)'의 경우, 문학 활동의 패러다임을 객관적인 것에서 주관적인 것으로 바꾸고자 하였다. 그에 따르면 과학에서조차 지식은 사람들에 의해서 발견되는 것이 아니라 만들어지는 것이며, 관찰대상은 관찰 행위에 의해 변화되고 지식의 발전은 공동체의 필요에 의해 정해지기 때문이다.[9]

에 또한 사물들 가운데 있다. 즉 '나는 움직인다' 속에 나의 신체를 주관적으로 마음대로 처리하는 가운데 나는 나 자신을 '신체적으로' 공간 속에 움직일 수 있고, 모든 사물에 가까이 다가가 고찰할 수 있으며, 그 사물에 영향을 미치고 변형시키는 등 임의로 그 사물에 태도를 취할 수 있다. 요컨대 나는 세계에서 실천적으로 존재하며, 세계 속에 인간으로 존재한다."(E. Husserl, *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität,* 이종훈 역, 『상호주관성』, 한길사, 2021, 266면.)

9) R. Selden & P. Widdowson & P. Brooker, *(A) reader's guide to contemporary literary theory*, 정정호 외 역, 『현대문학이론』, 경문사, 2014, 88면.

텍스트를 실제적 대상의 텍스트가 아니라 독자들에 의해 기록된 반응, 즉 독자의 마음속에 존재하는 텍스트로 본 블레이치는 텍스트에 대한 독자의 자발적 '반응'과 독자가 텍스트에 부여하는 '의미'를 구분한다. 독자는 지면에 인쇄된 말들을 읽으면서 자신의 경험을 지각하고 마음속에 상징적 세계를 창조해 내는데, 블레이치는 이러한 읽기를 '상징화(symbolization)'라고 명명한다. 그리고 독자가 텍스트의 의미를 해석한다는 것은 자신이 상징화한 의미를 해석한다는 것, 즉 자기 자신이 텍스트에 반응함으로써 만들어낸 상징적 의미를 해석한다는 것이다. 블레이치는 이를 '재상징화(resymbolization)'라고 명명한다. 즉 문학 읽기 과정은 '상징화'에 해당하는 반응(response)으로부터 '재상징화'에 해당하는 의미의 해석(interpretation)으로 이행하는 것이다.[10]

이는 학습자를 교육의 대상에서 교육의 주체로 지위를 올리고 텍스트에 대한 가치 판단의 기준을 스스로 만들어 문학이 삶의 이해에 가깝게 도달하도록 한다는 의의가 있다. 그러나 한편으로 텍스트와 학습자 개인 간의 거래를 중시하는 이러한 패러다임은 개인이 주관적으로 형성한 텍스트의 지식이 타당성을 갖는지, 발산적 읽기를 통제할 가능성이 있는지 등의 비판에 항상 직면한다. 프로인드(E. Freund)가 "넓게 다져진 하나의 길이 아니라 열십자로 교차하고 종종 여러 갈래로 나뉘는 다양한 길"[11]이라고 표현하였듯이, 독자반응비평은 작품의 이해 및 감상을 무정부주의적인 방향으로 이끌 불안정성을 안고 있다고 지적받는다. 텍스트의 해석이 비록 절대적으로 존재하는 것이 아니라 받아들이는 이에 의해 구성되는 것일지라도, 경계가 없는 발산적 해석 또한 어느 정도 제한이 필요한 것이다.

정리하자면, 학습자의 시조 감상에 있어서 외부로부터의 지식의 주입과 개인의 주관적인 의미 구성은 모두 한계가 있다. 외부에서 주입되는 객관적 지식만으로는 시조를 주체적으로 체험할 수 없는 동시에, 개인의 주관적인 의미 구성은 언제나 오류를 가질 수 있다. 이러한 문제들을 동시에 인식하여 본 연구는 그 대안의 기제로 우리의 의식을 구성하는 하나의 거점으로서 '신체적 지각'과 발산적 읽기를 통어할 '공동체 간의 대화', 그리고 이를 목적격으로서 돌아보는 과정인 '반성적 사고'에 주목한다. 자아 및 의식과 불가분의 관계에 있는 것이 신체이고, 텍스트에 대한 이해 및 평가는 공동체 내에서 함께 구성되어야만 타당성을 가지며,

---

10) D. Bleich, *Subjective Criticism*, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1978, 38~133면.

11) E. Freund, *The Return of the Reader : Reader-response criticism*, 신명아 역, 『독자로 돌아가기 - 신비평에서 포스트모던 비평까지』, 인간사랑, 2005, 25면.

이를 반성적으로 바라보았을 때 가치에 대한 판단을 수행할 수 있기 때문이다.

이를 통어하는 키워드는 ‘상호주관적 비평’으로, 상호주관성이란 나를 구성할 잠재성을 가진 다른 존재를 지각 및 경험함으로써 자신의 주관이 형성되어 간다는 의미이며, 비평이란 텍스트에 반응하고 이를 수용하면서 주관의 확립을 이뤄내는 일체의 생산적 활동을 가리킨다. 이러한 키워드 아래에서 본 연구는 문학교실이라는 환경 내에서 외부적 지식 습득의 맥락이 아니라 텍스트와 주체적으로 직접 대면하였을 때 텍스트와 관계를 맺어가는 양상은 무엇인지, 동료 학습자와의 대화 및 이의 반성을 통해 텍스트를 바라보는 시선의 변화는 어떠한지 밝혀보고자 한다. 그리하여 학습자가 주체적이고 구성적으로 시조와 관계를 맺어가는 상호주관적 비평 교육을 마련하고자 한다.

여기에는 학습자가 텍스트 및 공동체의 구성원과 상호작용하여 주체적 의식을 형성해 나가는 존재라는 것, 그리고 텍스트 역시 감상의 대상이자 자신의 시공간과 목소리를 갖는 하나의 세계라는 관점이 전제되어 있다. 본 연구가 제안하는 ‘상호주관적 비평’이란 문학교육의 개념이자 동시에 고전시가를 교수·학습하는 방법론이 되며, 학습자가 그 활동을 통해 생산해 낼 실천태라는 중층적 의미를 갖는다. 그리하여 본 연구는 텍스트의 지평이 너무 넓어 학습 자체를 어려워하는 현실에서, 학습자의 신체 중심적으로, 그리고 학습공동체 내적으로 텍스트를 수용하는 아래에서부터의 읽기를 시도함으로써 학습자와 시조가 만나는 국면에 활기를 불어넣을 수 있기를 기대한다.

2. 연구사 검토

본 연구가 말하는 시조의 상호주관적 비평 교육은 비평을 실체적 문예 장르로만 바라보는 것이 아니라 문학 텍스트의 수용과 평가를 아우르는 하나의 활동으로 바라보는 문학교육에서의 비평 개념에 기반을 두고, 학습자 자신 및 학습공동체의 반응을 중심으로 시조를 수용하는 교육 방법을 지향한다. 이를 위해 문학교육의 비평 교육 연구사와 학습자 중심의 고전시가교육 연구사를 함께 살펴보고자 한다.

1) 문학교육에서 비평 교육 연구사

먼저 문학교육의 거시적 관점에서 비평을 어떻게 바라보는지 연구사를 검토할 수 있다. 우한용(1999)은 문학교육이란 문학의 실제적인 작용, 즉 문학현상을 이해하고 경험하도록 해야 한다는 관점에 동의하면서, 비평의 거시적 구조로서 문학현상을 "세계-작품-비평-메타비평"으로 바라본다.[12] 문학현상 및 평가를 비평의 관점으로 바라본 이 연구에서 메타비평이란 비평에 대한 비평을 말하는 것으로, 이러한 비평활동은 본 연구가 말하고자 하는 상호주관적 비평의 거시적 틀에 자기회귀 작용이라는 원론적 관점을 제공해 준다. 여기에 더 나아가 김성진(2002, 2012)은 문학교육의 맥락에서 비평을 하나의 장르로 보는 것뿐만이 아니라, 비평을 작품 수용에서 작품에 대한 반응의 생산에 이르는 모든 과정에 걸쳐 있는 활동으로 규정하는 것이 적절함을 논증한다.[13] 이는 비평을 곧 문학교육의 전 과정을 아우르는 것이자 하나의 생산 장르로서 바라본 것이다. 김미혜(2005)의 경우 문학 비평이 실현하는 사유의 특성이 무엇인지 임화의 비평 텍스트를 연구 대상으로 삼아 살펴본다. 그리고 그것이 문학교육 내에서 어떤 의미를 지닐 수 있는지, 학습자를 어떻게 '생산자'의 위치로 끌어올리면서 비평 자료들이 활용될 수 있는지 살펴보았다.[14] 이러한 연구들은 전문가의 비평을 넘어 학습자가 행하는

12) 우한용,「문학교육의 평가: 메타비평의 글쓰기 평가를 중심으로」,『국어교육』100, 서울대 국어교육연구소, 1999.
13) 김성진,「문학교육에서 비평 활동에 관한 연구」,『국어국문학』130, 국어국문학회, 2002; 김성진,『문학비평과 소설교육』, 태학사, 2012.
14) 김미혜,「생산적 사유로서의 문학비평과 문학교육 - 임화의 비평 텍스트를 중심으로」,

문학 활동으로서 비평이 무엇인지 규정함으로써, 본 연구에 비평이 교육의 맥락에서 텍스트에 대한 주체적 생산 활동이라는 관점을 제공해 주었다. 그러나 비평 텍스트 중 1930년대의 자료만을 연구 대상으로 삼고 학습자의 교육 목표 및 내용으로 곧바로 연결되지는 못했다는 아쉬움이 남는다.

우신영(2014)은 우한용(1999)의 관점을 이어받아 교사의 교수·학습 방법론으로서 메타비평을 제안한다. 비평 담론이 지식의 형태로 제공되는 것을 문제로 지적하고, 당대의 비평이 형성된 맥락을 재구하는 한편 그러한 활동이 교사의 메타비평 내용으로 주축이 되어야 함을 주장한다.[15] 이러한 연구들은 전문가의 비평 자료가 어떤 교육적 함의를 갖고 있는지 탐구하고, 더 나아가 어떻게 문학교육의 방향을 밝혀줄 수 있는지 제안한다는 공통점을 갖고 있다.[16]

좀 더 장르를 좁혀 시 교육에서의 비평과 관련 연구를 찾아볼 수 있다. 예를 들어 유성호(2002)는 시를 하나의 '역사적 산물'로 인지하는 일과 '현재적 경험'의 매개체로 활용하는 일 사이의 균형 감각이 매우 절실함을 말하며 비평이 그 역할을 수행해야 함을 강조한다. 동시에 독자의 시 읽기는 정서적 울림을 추구하는 심미적 속성을 갖기 때문에 구성적 능력으로서의 상상력을 바탕으로 시 비평을 해야 함을 말한다.[17] 김성란(2009) 또한 시 교육에서도 비평 교육이 필요함을 주장하며 현행 교육과정이 비평을 바라보는 관점에 문제가 있음을 지적한다.[18] 그러나 비평을 통한 시 교육의 당위성을 설명하고 어떤 관점에서 수행되어야 하는지 단서를 제공하고 있으나, 구체적인 이론적 틀이 부재함으로 인해 학습 독자를 위한 실제적 교육 목표를 제시하지 못하고 있다.

위의 연구들이 거시적 관점에서 비평을 바라본 것이라면, 텍스트 요소와 관한 비평 교육 연구도 있다. 김근호(2010)는 텍스트 요소 중 '작가 비평'에 주목한다. 문학 텍스트와 분리된 채 지식 제공의 일변도로 교수·학습되는 작가 교육의 문

『국어교육연구』 15, 서울대학교 국어교육연구소, 2005.

15) 우신영, 「메타비평의 문학교육적 가능성에 대한 고찰」, 『한민족어문학』 66, 한민족어문학회, 2014.

16) 그러나 본 연구는 전문가의 비평 자료를 학습자의 시조 감상에 활용하는 것을 염두에 두지 않는다. 본 연구가 구상하는 상호주관적 비평이란 교사 및 전문가 비평이라는 외부적 개입 없이 학습자와 텍스트 간, 학습자와 학습자 간의 내적인 상호작용으로 이뤄지는 활동이기 때문이다. 한편 연구의 목적은 다를지라도, 「陶山十二曲跋」, 「靑丘永言序」과 같이 당대 시가 텍스트와 관련하여 남겨진 글이 있다면, 이러한 자료가 학습자의 비평 활동을 수행하는 데 활용될 가능성은 충분하다.

17) 유성호, 「시 교육에서 비평의 위상과 역할」, 『국어교육』 108, 한국어교육학회, 2002.

18) 김성란, 「시비평문 쓰기 교육의 방향에 대한 연구」, 『문학교육학』 29, 한국문학교육학회, 2009.

제점을 지적하고, 작가 비평이 학습자가 문학 경험을 하는 교육 내용·방법이 될 수 있음을 주장하고 교육 모델을 제시한다.[19] 이상일(2012)은 '인물 비평'이란 무엇인지 개념화하고 구체적 방법을 제안하고자 한다. 이를 위해 '인물'을 바라보는 관점을 달리하는데, 인물은 작가에 의해 창조된 다의성 상수(常數)가 아니라 그것을 해석하고 평가하는 개별 독자나 비평 집단에 의해 상이한 의미를 부여받는 가변 요소로서의 의미가 큰 것으로 보고 학습자 중심의 수용미학, 독자반응비평의 관점을 따른다. 그와 동시에 유기적 구성물로서 인물을 바라보아 이해의 대상을 구조주의적으로 바라봄으로써,[20] 이러한 관점의 동시적 적용은 본고가 상호주관적 비평을 주관-객관의 길항관계로 보게 하는 시사점을 던져주었다.

위와 같은 연구들은 작가, 혹은 인물과 같은 텍스트를 이루는 특정 요소에 집중하여 비평을 하는 교육을 구상하고, 그것이 곧 문학 현상을 이해하는 데로 나아가는 확장까지 이루어낸다. 실제 비평이 어떻게 진행되는지까지 제시하여 본 연구에 방법론적으로 고민할 단서를 제공해주었다.

지금까지 문학교육에서의 비평 교육 연구사였다면, 쓰기 교육에서의 비평 관련 연구사도 찾아볼 수 있다. 황혜진(2008)은 실제 대학생 학습 독자들이 드라마를 대상으로 비평문 쓰기를 하면서 상호텍스트적인 차원의 담론을 어떻게 받아들이고 활용하는지 살펴봄으로써, 비판적 문해력을 신장시키는 방법으로서 비평문 쓰기를 제안한다.[21] 김수이(2008)는 논술교육이 곧 비평교육이 될 수 있음을 말함과 동시에 논술교육으로서 비평교육이 필요한 당위성을 설명한다.[22] 그러나 그 방법론이 여러 비평 관점 제시하기, 학습자가 써 보게 하기, 현실과 역사 문제 논술 쓰게 하기 등의 거시적 차원에 머물러 있는 것이 아쉬운 부분이다. 이러한 연구들은 텍스트 자체에 집중하는 비평만이 아니라 비판적 문해력, 비평적 사고, 정체성 탐구 등의 학습 독자의 능력에 초점을 맞춤으로써, 고전시가에서의 비평 교육과 구체적인 방법이 다를지라도 궁극적으로 도달해야 하는 지점이 무엇인지 제시해준다.

---

19) 김근호, 「현대소설 작가비평의 문학교육적 실천 모형」, 『국어교육』 132, 한국어교육학회, 2010.

20) 이상일, 「고전소설의 인물 비평 교육 연구 서설 - 인물 비평의 개념, 위상, 방법」, 『국어교육학연구』 44, 국어교육학회, 2012.

21) 황혜진, 「비판적 문해력 신장을 위한 드라마 비평문 쓰기교육 방법 연구」, 『독서연구』 20, 한국독서학회, 2008.

22) 김수이, 「논술교육의 토대로서 비평교육의 필요성과 방안」, 『국어교육』 125, 한국어교육학회, 2008.

2) 학습자 반응 중심의 고전시가교육 연구사

독일에서 발생한 ‘수용미학’과 로젠블랫(L. Rosenblatt)을 중심으로 미국에서 발달한 ‘독자반응비평’이 국내에 소개된 이래로, 문학교육에서는 학습자 반응 중심의 연구가 활발히 이뤄져 왔다. 문학이란 전문가 혹은 권위자에 의해 그 지위를 부여받는 것이 아니라, 독자가 이를 읽는 과정에서 발생해내는 관심 속에서 비로소 탄생하게 되는 것이라는 관점은 독자가 수행하는 문학 독서 과정에 관심을 기울이게 만들었다. 구체적인 방법의 차이가 있을지라도, 학습자가 텍스트의 빈자리를 채워나가는 과정 혹은 텍스트로부터 얻어낸 반응을 스스로 의미화해내는 과정을 탐구하는 연구 패러다임은 문학교육의 연구사에서 전방위적으로 상당히 이뤄져 왔다.

그러나 고전문학교육의 영역으로 좁혀 보면 학습자 반응 중심의 연구 성과가 충분히 쌓이지 못한 실정이다. 강민규(2020)에서는 국내의 학위논문 및 학술지 수록 논문을 중심으로 1985년 이래 문학교육 연구에서 독자반응이론이 활용된 양상을 정리하였는데,[23] 이를 구체적으로 살펴보면 70편에 이르는 연구 결과물 중 고전문학을 중심 장르 혹은 제재로 삼은 연구물은 여섯 편[24]밖에 되지 않는다. 연구에서 수용미학 및 독자반응비평 이론이 직접적으로 활용된 사례를 살펴본 것이기 때문에 집계되지 않은 학습자 중심의 고전문학교육 연구의 결과물이 존재할 수 있으나, 집계된 연구 결과물 중 10%도 채 되지 않은 고전문학의 비율은 학습자 반응 중심의 문학교육 이론이 현대문학을 중심으로 논의되고 있음을 방증한다.[25]

---

23) 강민규(2020)에서는 독자 반응 이론이 국내에 소개된 이래로 문학교육 연구에서 활용되어 온 양상을 정리함과 동시에 앞으로 독자 반응 이론이 문학교육에서 활용될 가능성을 탐구하였다(강민규, 「문학교육 연구에서 독자 반응 이론의 행방(行方)과 향방(向方)」, 『문학교육학』 66, 한국문학교육학회, 2020).

24) 여섯 편의 연구 목록은 다음과 같다.(위의 글, 39~45면.) 류수열, 「문학사 교육의 위상과 성격」, 『고전문학과 교육』 1, 한국고전문학교육학회, 1999; 최홍원, 「‘엇디ᄒᆞ리’ 표현을 통해 본 고전문학교육의 가능성」, 『고전문학과 교육』 11, 한국고전문학교육학회, 2006; 염은열, 「학습자의 자기 이해를 위한 문학교육 평가 방안 탐색」, 『국어교육학연구』 34, 국어교육학회, 2009; 송지언, 「학습자 질문 중심의 문학 감상 수업 연구」, 『문학교육학』 43, 한국문학교육학회, 2014; 이나향, 「시조의 생산적 수용 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2016; 조희정, 「고전문학 교육에서 학습자의 감상 질문 생성 경험 연구」, 『고전문학과 교육』 36, 한국고전문학교육학회, 2017.

25) 한편, 위와 같이 독자반응이론이 연구 내에서 직접적으로 쓰이지 않았더라도, 예를 들어 조희정, 「고전시가 교육에서 학습자의 정서와 비평 - 정서 비평을 제안하며」, 『고

근·현대를 창작 시기로 갖는 시 또는 소설과 같은 현대문학을 중심으로 설계된 반응 중심의 교육적 논의가 활발히 이뤄진 바, 그 교육 내용 및 방법 역시 현대문학에 초점이 맞춰져 있을 수밖에 없다. 그러나 이렇게 정립되어 온 독자반응 중심의 교육 이론을 고전문학 교육에 그대로 투영하기는 어렵다. 고전문학은 일상어와는 다른 고전 어투, 창작 배경 및 내재된 이데올로기, 형식의 특수성 등 현대문학과 장르적 특성이 너무나 다르기 때문이다. 특히 문학 활동라는 자의식이 없이 일상에서 창작, 향유되었던 당대의 고전 텍스트[26]는 삶의 결과물이었기에, 근대 이념화의 산물인 '문학(文學)'의 틀로만 규정될 수 없다.

연구 결과가 적다는 것은 학습자 반응을 기반으로 한 고전문학 교육이 어려운 일임을 보여주기도 한다. 그럼에도 불구하고 이러한 난제를 해결하기 위한 유의미한 연구 결과가 도출되기도 하였다. 조희정(2012; 2013b)의 경우, 일련의 연구를 통해 고전시가 교육에서 학습자가 중심이 되는 비평 교육을 제시한다. 그 동안 쌓여온 고전문학 교육 연구에서 정서가 주목받았음에도 불구하고 '고전문학 작품 속의 정서'에 초점이 맞춰진 결과들이 주를 이뤘음을 비판적으로 인식하여, 학습자의 정서, 즉 학습자들이 고전문학을 접하였을 때 발생하는 정서의 국면에 주목하고자 한 것이다. "학습자가 정서 주체가 되어 고전시가와 대면하는 과정에서 느낀 자신의 감정을 해석하고 평가하는 행위"로서 '정서 비평'을 제안하고, 작품을 읽는 과정에서 감정의 정체를 알 수 없는 상태인 '불확실성'의 정서 범주도 포함되어야 함을 주장하였다.[27] 이는 고전 텍스트의 감상 과정에서 발생하는 자신의 정서를 메타적으로 비평하는 교육의 구도를 설계한 것이다.

이러한 연구들은 비평을 수행함에 있어 학습자들에게 정해진 지식으로서의 응

전문학과 교육』 24, 한국고전문학교육학회, 2012와 같이 학습자의 반응을 중심으로 고전문학교육의 가능성을 면밀하게 탐구한 연구 역시 존재한다.

26) 염은열(2007)은 이른바 문필 행위가 사대부 교양의 하나로 자연스럽게 녹아 있던 시대의 산물, 특별한 수련을 받지 않은 갑남을녀가 '문학한다'는 자의식 없이 일상에서 향유했던 작품을 다루는 연구자들에게, 문학의 신비화는 매우 부자연스러운 것으로 보고, 문학을 일상화 및 삶과의 관련성으로서의 '문화'로 볼 것을 주장한다(염은열, 『고전문학의 교육적 발견』, 역락, 2007, 28면).

27) 조희정, 앞의 글, 2012; 조희정, 「고전시가 학습자의 정서 체험 양상 연구- 정서 비평을 활용하여」, 『문학교육학』 42, 한국문학교육학회, 2013b. 한편으로 조희정(2013a)은 예비 교사들이 갖추어야 할 능력인 문학 능력과 문학교육 능력의 공통 분모로서 비평 능력이 필요함을 밝히고, 사범대학의 학생들을 대상으로 한 고전시가 비평 교육의 내용 및 방법으로서 '탈연대기적 관점의 상호텍스트성'을 활용한 비평 교육을 제안하기도 한다(조희정, 「고전시가 비평 교육 연구 - 탈연대기적 관점의 상호텍스트성을 활용하여」, 『국어교육』 143, 한국어교육학회, 2013a).

답을 요구하지 않고, 학습자 자신의 경험 및 주관적 감정을 이끌어 낸 비평 활동의 실제적 모습을 도출함에 큰 의의가 있다. 그러나 한편으로 위의 연구들은 비평 활동의 수행에서 배경지식의 습득이 전제되었기에 본 연구와 방향을 달리한다. 위의 연구들은 수업 과정에서 대상 작품들의 연구사를 충분히 검토함으로써 학습자들이 작품에 대한 객관적 지식을 어느 정도 갖춘 이후에 비평을 수행하게끔 한 반면, 본 연구는 배경지식의 활용보다 텍스트에 대한 감각적 반응을 바탕으로 한 주관의 형성을 학습자 비평의 중심에 두기 때문이다. 외부에서 주어진 지식은 학습자가 텍스트와 주체적으로 관계를 맺는 데 제한으로 작용할 수도 있기에,[28] 본 연구는 지식의 습득이 불완전한 상태인 중등학교의 학습자들이 자신의 지각을 바탕으로 어떤 비평 활동을 해낼 것인지 살펴보는 것을 목표로 한다.

한편, 고전문학 교육의 방법으로서 학습자 중심의 수업 설계가 제시되기도 하였다. 학습자 스스로 제기하는 질문의 유형에는 무엇이 있는지 살펴보고 그러한 질문을 따라감으로써 전개된 고전문학 수업의 실제를 드러낸 송지언(2014)의 연구, 고전 텍스트 감상을 위한 질문의 조건과 생성 원리를 도출하고 감상 질문의 연쇄를 통한 실제적 교육을 탐색한 조희정(2017)의 연구 등은 고전 텍스트에 대한 지식을 하향적으로 전달하는 구도가 아닌 학습자가 스스로 던지는 의문에서 고전 교육을 시작하는 아래로부터의 교육을 시도하였다.[29] 서명희(2021)의 경우 대화 중심의 시조 교육의 실제를 보여주며, 교육 공동체 안에서 대화의 결과가 텍스트 의미의 종결이 아닌 학습자와 작품 간 새로운 대화로 이어지는 순환적 대화 수업의 모형을 제시하기도 하였다.[30]

이러한 연구들은 본 연구에서 학습자의 비평을 이끌어 갈 시 교수자의 역할이 어떠해야 하는지에 대해 시사점을 던져준다. 본 연구가 설계하고자 하는 상호주관적 비평은 학습자가 텍스트와 관계를 맺어감에 있어 타자와의 상호작용이 반드시 전제된 활동이다. 이에 본 연구에서는 교수자에게 위의 연구들에서와 같이 학습자가 자신 및 동료 학습자에게 스스로 질문을 던질 수 있도록 유도하고, 질문과 응답의 끊임없는 대화가 텍스트의 의미를 탐색하는 데 뒷받침되도록 이끄는

---

28) 텍스트에 대한 어떤 내용의 배경지식이, 어떤 방법으로, 어떤 목표 아래 주어지느냐에 따라 학습자의 주관적 감상이 달라지는 양상을 살피는 것도 또 다른 연구 주제가 될 것이다. 이는 텍스트에 대한 배경지식과 학습자의 주관성이 실제적으로 연결되는 지점을 찾는 것이라고 할 수 있다.

29) 송지언, 앞의 글; 조희정, 앞의 글, 2017.

30) 서명희, 「문학교육 방법으로서 대화의 성격과 구조」, 『고전문학과 교육』 47, 한국고전문학교육학회, 2021.

역할을 부여하고자 한다.

이외에 학위논문을 중심으로 고전시가에 대한 학습자 반응을 살피려는 시도가 최근에 꾸준히 이어지기도 하였다.[31] 대체로 학위논문에서는 각각의 교육 주제에 맞추어 고전시가 교육의 이론을 설계하고, 학습자의 고전시가 감상 자료를 수집·분석하여 목표한 교육 내용의 설계를 위한 근거 자료로 활용하였다. 이는 학습자가 고전시가를 감상하는 국면을 면밀하게 탐색하는 동시에 이론적 가설에 대한 증명 근거로서 학습자 자료를 내세우는 연구 방법론을 취한 것이다. 본 연구 역시 이와 같은 연구 기조를 따르되, 더 나아가 이론적 가설을 바탕으로 한 학습자 반응 자료가 다시 이론의 보완으로 이어지는 순환적 연구 과정을 수행 절차로 삼고자 한다.

31) 이나향,「시조의 생산적 수용 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2016, 졸고,「강호시조의 장르지식 구성 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2019, 류연석,「내러티브 구성을 통한 시조 경험 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2019, 이혜린,「시조의 형식미 경험 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2021, 정은선,「사설시조의 희극성 교육 연구: 웃음 유형별 학습자의 반응을 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문, 2022.

3. 연구 대상 및 연구 방법

본 연구에서 연구 대상으로 삼아 학습자들에게 비평의 목적으로 제시할 텍스트는 상촌(象村) 신흠(申欽)의 시조이다. “방옹시여(放翁詩餘)”라고도 불리는 신흠의 시조 30수는 1613년 광해군 때 발생한 계축옥사에 연루된 작자 신흠이 김포에 방축되었을 당시 창작된 작품으로 추정된다.[32]

신흠의 시조 30수는 17세기에 지어진 작품으로서, 16세기부터 19세기로 이어지는 시조사에서 중요한 위치를 차지하는 작품이기 때문에 많은 연구자들의 관심을 받아왔다.[33] 신흠 시조의 연구사에서 논의의 쟁점은 크게 두 가지로 요약되는데, 첫째는 신흠 시조가 17세기 시조로서 시가사에 어떤 성격을 갖고 있는 작품인가에 대한 논의이다. 신흠의 시조가 탈재도(脫載道)적이고 유흥(遊興)적, 도가(道家)적인 성격을 갖고 있는 작품인지,[34] 그와 반대로 신흠의 시조가 여전히 16세기

32) 신흠 시조 30수의 정확한 창작 시기에 대해서는 조금씩 이견이 존재한다. 『청구영언』에 작품과 함께 실려 있는 「방옹시여서(放翁詩餘序)」를 살펴보면, 서문의 말미에 “萬歷 癸丑長至 放翁書于黔浦田舍(萬歷 癸丑年 冬至에 검포(김포) 전사에서 방옹(신흠)이 쓰다)”라고 붙은 것을 보아 작품이 광해군 5년(1613년) 동지에 김포에서 창작되었음을 알 수 있다. 그러나 30수 안에는 내용으로 보아 동지 이후에 쓰인 것으로 보이는 작품들도 존재하기 때문에, 동지가 작품의 창작이 완료된 시기인지 혹은 창작이 시작된 시기인지, 동지가 창작의 시작 시기라면 작품 창작이 완료된 시기는 언제인지 명확히 알 수가 없어 연구자마다 견해를 달리한다. 예를 들어 성기옥(1996; 2020)의 경우 작품을 겨울1(1수~8수), 겨울2(9수~14수), 봄(15수~24수), 초여름(25수~30수)로 나눔으로써 작품 창작 시기를 동지절부터 이듬해 초여름까지로 보는 반면, 이상원(2000)은 30수가 신흠이 김포→춘천→김포를 오가면서 지냈던 10년의 기간 동안 흩어져 창작된 것으로 보았다. 조하연(2021)은 동지를 배경으로 작품을 창작한 시기(동사 1수~6수)가 있었고, 이후 감지와(坎止窩)의 건립과 새잎이 나는 생동하는 시기를 시공간적 계기로 삼은 작품 창작 시기(춘사 7수~30수)가 있었다고 본다(성기옥, 「申欽 時調의 해석 기반 - <放翁詩餘>의 연작 가능성」, 『진단학보』 81, 진단학회, 1996; 성기옥, 「신흠의 시조 <방옹시여>론 (1)」, 『한국시가연구』 49, 한국시가학회, 2020; 이상원, 「신흠의 「방옹시여」 연구」, 『17세기 시조사의 구도』, 월인, 2000; 조하연, 「「방옹시여(放翁詩餘)」 창작의 시공간과 심리적 경과에 대한 고찰」, 『문학교육학』 72, 한국문학교육학회, 2021).

33) 국문학에서의 초기 연구로는 신흠의 시조를 소개하는 정도의 기초적 연구인 조윤제(1939)의 논의부터 시작하여 신동철(1970), 최웅(1982), 박을수(1986) 등의 논의가 존재한다(조윤제, 「申象村의 詩餘에 대하여, 『문장』, 문장사, 1939; 신동철, 「申欽 文學 硏究: 특히 時調作品을 中心으로」, 경북대학교 석사학위논문, 1970; 최웅, 「상촌 시조 연구」, 『백영정병욱선생환갑기념논총Ⅱ』, 신구문화사, 1982; 박을수, 「신흠론」, 『고시조작가론』, 백산출판사, 1986).

34) 김흥규, 「16·7세기 강호시조의 변모와 田家時調의 형성」, 『어문논집』 35, 안암어문학회, 1996; 이상원, 「조선중기 시조의 신선 모티프 수용과 그 역사적 의미」, 『어문논집』 32, 안암어문학회, 1993; 이상원, 앞의 글, 2000; 고정희, 「申欽 시조의 사상적 기반에

사대부 시조가 갖고 있는 주자학적 세계관의 자장에 머물러 있는 작품인지[35] 성격을 규명하고자 한 것이다. 전자의 입장에서는 작품에서 취락(醉樂) 모티프와 도학 관념이 탈색된 자연, 선계의 동경이 나타나고 있고,[36] 작자 신흠이 도가에도 매우 회통한 사람으로서 상수역학(象數易學)적 세계관을 작품에 반영했다[37]는 점 등을 근거로 든다. 반면 후자는 도가적 모티프가 작품에서 사상적 차원에서가 아니라 미학적 차원에서, 세계관적 기반으로서가 아니라 시적 상상력의 원천으로서 수용된 것이고,[38] 작품에 표현된 자연은 정신적 이상 공간으로 해석됨[39] 등을 근거로 내세움으로써 신흠 시조가 16세기적 전통 안에 머물러 있음을 주장한다.

두 번째 쟁점은 신흠 시조의 연작 가능성에 대한 논의로서, 이는 신흠 시조가 16세기의 전통적 자장에 머무른 것인지 혹은 그로부터 탈피한 것인지에 대한 근거로 작용하기도 한다. 연작성 자체를 부정하는 논의가 제기된 적은 없으나 연작의 짜임에 대해서는 학자들마다 이견이 존재한다. 가장 대표적으로는 신흠 시조의 연작성을 처음 제기한 성기옥(1996)의 논의로 신흠 시조가 실려 있는 가집 38종을 비교함으로써 해석의 실증적 기반을 마련하고, 작품들 속의 계절 표지어를 분석함으로써 신흠 시조가 겨울-봄-여름으로 이어지는 계절적 흐름이 있음을 주장하였다.[40] 여기에 더해 매 단계의 시상을 종결하는 역할을 하는 시편이 있음을 밝힘과 동시에 각 작품들을 더욱 치밀하게 분석한 보론적 성격의 논문[41]을 발표함으로써 논의의 견고함을 더하였다.

반면에 김창원(1999)은 신흠 시조에 나타난 시간 표지어와 실제 창작 시간은 별개의 것이라고 보는 한편, 작품의 표현 방식이 풍아(風雅)를 지향하고 있음을 주장하여 성기옥과는 다른 견해를 취한다. 특히 작품들의 중반부에 위치하고 있는 16번째 시조부터 20번째까지의 시조들은 봄, 여름, 가을, 겨울, 그리고 다시 봄의

관한 연구」, 『고전문학과 교육』 1, 한국고전문학교육학회, 1999.

35) 성기옥, 앞의 글, 1996; 성기옥, 「사대부 시가에 수용된 신선모티프의 시적 기능」, 한국고전문학회 편, 『국문학과 도교』, 태학사, 1998; 성기옥, 앞의 글, 2020; 김석회, 「상촌 시조 30수의 짜임에 관한 고찰」, 『고전문학연구』 19, 한국고전문학회, 2001; 김석회, 「17세기 자연시가의 양상과 그 역사적 성격」, 『고전문학과 교육』 3, 한국고전문학교육학회, 2001; 김석회, 「상촌 신흠 시조 연구」, 『국어교육』 109, 한국어교육학회, 2002.

36) 김흥규, 앞의 글 1996; 이상원, 앞의 책, 2000.

37) 고정희, 앞의 글, 1999; 정소연, 「申欽 시조의 連作性 考究」, 『한국시가연구』 17, 한국시가학회, 2005.

38) 성기옥, 앞의 글, 1998.

39) 성기옥, 앞의 글, 1996, 김석회, 앞의 글, 2001.

40) 성기옥, 앞의 글, 1996.

41) 성기옥, 앞의 글, 2020.

순서로 배열되어 있는데, 이를 전통적 연군의 사시가(四時歌)가 아니라 악부시에서 연원한 것으로 봄으로써 전통적 시조의 본성에서 벗어나 있음을 주장하였다.[42] 김석회(2001)의 경우 성기옥의 논지를 이어받되, 신흠의 작시가 절기적 서정의 관습성과 은거구지(隱居求志)적인 강호가도의 문학적 관습이 맞물리는 지점에서 이뤄진 것으로 보고, 신흠 시조를 초반의 〈동지음(冬至吟)〉 성격의 일군과 중반의 〈한식탄〉 성격의 일군이 중심이 된 '9수-6수-6수-9수' 또는 '6수-3수-6수-6수-6수-3수'의 느슨한 형태의 연작시로 파악한다.[43] 한편 정소연(2005)은 신흠 시조를 서사 2수, 본사 26수, 결사 2수로 나누고, 본사 26수를 다시 '주자학적 세계관-상수역학적 세계관'이 두 번에 걸쳐 반복적으로 교차하는 구조적 짜임으로 된 것으로 봄으로써 위의 논의들과는 다른 사상적 배경[44]을 근거로 들어 연작성을 주장하기도 하였다.[45]

이렇게 신흠의 시조 30수는 구체적인 창작 시기에 대한 논의부터 연작의 짜임에 관한 논의, 그리고 어떤 사상적 배경을 갖고 있고 시조사에서 어떤 위치를 점하고 있는지 그 성격에 대한 논의까지 연구사적으로 매우 넓은 편폭을 갖고 있는 작품이다. 학자마다 크고 작게 상이한 관점을 취하고 있기 때문에, 그에 따라 시조 작품의 하나하나에 대한 구체적인 해석은 관점에 따라 달라질 수밖에 없다. 신흠의 시조는 현존하는 시조 중 연구자마다 가장 다양하게 분석된 작품이라고 해도 과언이 아니다. 아래는 이와 관련된 예시이다.

功名이 긔 무엇고 헌신짝 버스니로다
田園에 도라오니 麋鹿이 벗이로다
百年을 이리 지냄도 亦君恩이로다　　-『진본 청구영언』#117

얼일샤 져 鵬鳥ㅣ야 웃노라 져 鵬鳥ㅣ야
九萬里長天에 므스일로 올라간다
굴헝에 벱새 춤새는 못내 즐겨 ᄒᆞᄂᆞ다　-『진본 청구영언』#127

---

42) 김창원, 「신흠(申欽) 시조의 특질과 그 의미」, 『고전문학연구』 16, 한국고전문학회, 1999.
43) 김석회, 앞의 글, 2001.
44) 상수학적 세계관을 신흠 시조의 사상적 배경으로 든 입장은 고정희, 앞의 글, 1999와 견해를 같이 하는 것으로 보인다.
45) 정소연, 앞의 글, 2005.

첫 번째 작품은 신흠 시조 30수 중 제2수에 해당하는 작품이다. 성기옥(1996)의 입장에 따른다면 '전원(田園)'은 자연 합일을 이룰 수 있는 공간이고, '역군은(亦君恩)'이라는 표현은 여느 사대부의 강호시가에서 나타나는 것과 같이 왕도정치의 이상에 기대고 있는 것으로 읽을 수 있다.[46] 그러나 당시의 정치적 상황과 이를 수용하는 작자의 태도가 나타난 여러 기록들을 근거로 든 고정희(1999)는 이와 반대로 '전원'은 겸선천하(兼善天下)를 위한 수기(修己)와는 거리가 있는 공간이며, '역군은'은 죽일 수도 있었던 상황에서 살려 준 임금의 은혜를 말하는 정치적·제한적인 의미의 표현이라고 주장한다.[47]

위의 두 번째 작품은 신흠 시조 중 제12수에 해당하는 작품으로, 이 역시 연구자마다 해석을 달리하는 작품이다. 성기옥(1998)의 경우 이 작품에서 나타난 붕새를 억울하게 쫓겨난 충신·군자의 알레고리로, 참새와 뱁새를 당시 정치적 농간을 일삼던 간신·소인배의 알레고리로 보고, 조롱의 어조를 통해 대인·현자가 떠나버린 세상이란 결국 소인배들의 천국일 수밖에 없지 않느냐는 식의 항변 섞인 노래로 해석한다.[48] 반면에 김창원(1999)은 이 작품을 고관대작들의 호화로운 삶을 붕새에 빗대어 비꼬는 것으로 해석한다. 마음이 좁으면 높은 곳에 올라도 편안치 못하고, 마음이 광달하면 뱁새처럼 궁벽한 곳에 살아도 느긋할 수 있음을 작자가 전한다는 것이다.[49]

다른 한편으로 김석회(2001)는 이 작품을 붕새처럼 이상만 좇던 자신의 삶에 대한 자책과 회환의 노래로 해석한다. 붕새는 벼슬길로 나아가 구만리장천으로 날 줄 알았던 스스로의 모습에 대한 회한의 표백이고, 뱁새와 참새는 소민(小民)들이 자족하며 살아가는 단란한 모습들의 형상적 표현이라는 것이다.[50] 이에 성기옥(2020)은 김석회의 이러한 비판적 의견을 받아들여 기존에 갖고 있던 자신의 시각을 수정하기에 이른다. 붕새를 충신·군자보다는 자기 자신의 알레고리로 보는 것이 더 온당하다고 보고, 자신을 향한 자조·자책의 어조가 강한 자기 비판적 성향의 노래라고 하여 이전의 해석을 철회한다.[51]

이렇듯 작품에 표현된 동일한 어구에 대해 연구자마다 정반대의 해석을 내세우기도 하고, 연구자 자신이 기존에 가졌던 해석의 입장을 철회·수정하기도 하는

46) 성기옥, 앞의 글, 1996, 240면.
47) 고정희, 앞의 글, 1999, 221~222면.
48) 성기옥, 앞의 글, 1998, 43면.
49) 김창원, 앞의 글, 91면.
50) 김석회, 앞의 글, 2001, 85면.
51) 성기옥, 앞의 글, 2020, 379~380면.

등을 보면, 신흠의 시조는 다기한 해석 가능성을 내포한 작품이라는 것을 알 수 있다.[52] 연구자들은 작품의 작자가 남긴 문집 등의 여러 기록을 면밀히 살펴보고, 한시와의 상호텍스트적 관계를 따져보거나 시공간적·정치적 배경을 재구해 보는 등 치밀한 논리로 모두 설득력 있는 논지를 펼친다. 여기에는 시조를 바라보는 연구자 자신의 관점이 작용한 것도 물론일 것이다.

신흠 시조 30수의 분석에 관한 어느 한쪽의 논의를 일방적으로 우위에 두기는 어렵다. 해석의 다기함으로 인해 신흠의 시조가 우리에게 주는 의미를 종합적으로 통일할 수 없다는 난점이 있지만, 이러한 국문학적 성과들로부터 우리가 분명하게 얻을 수 있는 점은 신흠 시조가 수용자와 관계를 맺어가는 양상에 따라 다양한 방향으로 향유될 수 있는 작품이라는 데 이견이 없을 것이라는 점이다. 실제로 신흠 시조는 후대로 전해지면서 각 독자에 의해 창작 맥락과는 다른 의미로 수용된 것을 확인할 수 있다. 예를 들어 19세기 가집인 『가곡원류』에 실려 있는 다음의 시조를 살펴보자.

어제밤 눈 온 後에 달이좃ᄎᆞ 빗취엿다
눈 後 달비치야 밝기도 그이업다
어지타 天末浮雲은 오락가락 하는고　　-『歌曲源流』 河合本 #248

신흠 시조의 제6수에 해당하는 위의 작품은 가집 『歌曲源流』 河合本에서 다음과 같이 소박하고 한가로운 전원 생활을 노래한 작품들과 함께 수록되어 있다.[53]

#246 天心에 돗은 달과 水面에 부는 ᄇᆞᄅᆞᆷ / 上下聲色이 一中에셔 갈녓ᄂᆞ니 / ᄉᆞ람이 中을 타낫시니 어질기는 한가지라
#247 功名이 긔 무엇고 헌신ᄲᅡᆨ 버슴것다 / 田園에 도라오니 麋鹿이 ᄂᆡ 벗일다 / 百年

52) 이 외에도 신흠 시조의 제26수인 “곳 지고 속닙나니 時節도 變ᄒᆞ거다 / 풀소게 푸른 버레 나뷔되야 ᄂᆞ다ᄂᆞᆫ다 / 뉘라셔 造化를 자바 千變萬化ᄒᆞᄂᆞᆫ고”(『진본 청구영언』 #141)의 마지막 종장을 “누가 조화를 주재하기에 이토록 자연의 물상들을 천변만화하게 하는가”로 긍정적으로 풀이하거나, “어느 누가 감히 조화를 거슬러서 이토록 순조로운 자연의 운행을 비정상적으로 천변만화하게 하는가”와 같이 부정적으로 풀이(성기옥, 앞의 글, 2020, 416면.)하는 것과 같이 연구자마다 어학적 뜻풀이의 차이를 보이기도 한다. 신흠 시조는 각 작품마다 연구자들의 상이한 주석적 연구가 존재하지만, 본 연구에서는 이를 모두 밝히는 것을 목표하지는 않으므로 여기까지 소개하는 데 그친다.

53) 황순구 편, 『歌曲源流』(時調資料叢書4), 한국시조학회, 1987.

을 이리 지닙도 亦君恩이인가 하노라

#248 어제밤 눈 온 後에 달이좃츠 빗취엿다 / 눈 後 달비치야 밝기도 그이업다 / 어지타 天末浮雲은 오락가락 하는고

#249 셕가레 기나 져므나 기동이 기우나 트나 / 數間茅屋이 작은쥴 웃지마라 / 어즈버 滿山蘿月이 다 닉벗인가 ᄒᆞ노라

#250 池塘에 비 쓰리고 楊柳에 닉 세인졔 / 沙工은 어듸가고 뷘 ᄇᆡ만 ᄆᆡ엿는고 / 夕陽에 짝일흔 갈먹이는 오락가락하러라

#247, #248, #249는 <방옹시여>라고 묶이는 신흠의 시조 중 각각 2번째, 6번째, 8번째 작품이다. 이들 작품이 #246, #250과 같이 한가로운 자연 공간에서 누리는 흥취와 여유로움을 노래한 작품들과 함께 수록되어 있는 것을 보면, 작가의 역사적 맥락은 탈색된 채 흥취와 여유로움이라는 당대 향유자의 의도에 맞게 수용되었음을 알 수 있다. 이렇게 당대의 수용 맥락 및 가집을 편찬하였던 편찬자의 의도를 고려한다면, 19세기에 『가곡원류』를 향유하던 당대 사람들은 위의 신흠 시조를 강호가 보여주는 아름다움과 이를 누리는 여유로움을 읊는 작품으로 받아들이고, '구름' 역시 '눈', '달'과 함께 여유로움을 나타내는 상징어로 받아들임을 알 수 있다.[54]

그러나 작품이 창작된 배경을 살펴보면, 위의 작품은 으레 강호 자연의 한가로움만을 읊은 것만으로 볼 수 없다. 작자는 당시 정치적 혼란에 휩싸여 위태로운 목숨과 함께 김포로 방축되었고, 자신의 의지와는 상관없이 전원 생활을 시작해야만 했다. 성현의 말씀을 가르침으로 삼고 선한 사람은 하늘이 외면하지 않는다는 신념으로 평생을 살아왔으나, 이를 통째로 부정당하는 상황에 직면하였다. 더군다나 자의가 아닌 타의로 현실 세계에서 배제된 상황은 작자에게 큰 정신적 충격으로 다가왔을 것이다.

이러한 배경을 염두에 두었을 때, 이 작품은 작자가 고통스럽기만 한 정치 현실에 대한 의문을 드러낸 작품으로 볼 수 있다. 그리하여 작품에 등장하는 상징적 이미지는 대립적으로 구분된다. 맑고 깨끗한 이미지를 보여주는 눈과 달이 자신이 생각한 이상적 정치에 대한 포부라면, 오락가락하는 구름은 이를 가리고 방해하는 간신 혹은 협잡꾼들인 것이다.

연구자마다 다양한 해석이 존재하는 바가 보여주는 것과 같이, 그리고 가집에서의 작품 수용 맥락이 증명해 주듯이 신흠 시조는 수용자가 처해 있는 상황과

54) 김석회, 앞의 글, 2002, 339면.

관점에 따라 경험할 수 있는 스펙트럼이 다양할 것으로 기대된다. 수용자와 관계를 맺어가는 양상에 따라 의미가 다양하게 변주될 수 있는 텍스트가 신흠 시조이다. 텍스트에 대한 반응 스펙트럼이 넓을수록 학습자는 비평에 활용할 자원을 풍부히 확보할 수 있고, 연구자 또한 학습자가 텍스트에 초점화하는 양상을 폭넓고 자세하게 살펴볼 수 있을 것이다. 그렇기에 본 연구는 신흠 시조를 상호주관적 비평의 양상을 살펴보는 데에 적합한 중심 제재로 삼는다.[55] 다음은 학습자에게 비평의 대상으로 선정한 작품의 목록이다.[56]

---

55) 한편, 상호주관적 비평 활동의 대상 작품으로 가사(歌辭)와 같은 장르가 아닌 시조 장르를 택한 이유는 시조가 서정적 장르로서 상상의 편폭을 보다 넓게 갖고 있기 때문이다. 가사는 사물 현상을 세세하게 포착하여 사실적으로 제시하고(김학성, 「송순 시가의 시학적 특성」, 『한국 고시가의 거시적 탐구』, 집문당, 1997), 확장적인 문체로 다 갖추어 말함으로써(고정희, 「문학교육에서 장르 지식의 위상과 활용 방안 - 가사 장르를 중심으로」, 『국어교육연구』 41, 서울대학교 국어교육연구소, 2018), 말하고자 하는 바를 길이의 제한 없이 곡진하게 표현한 장르이다. 이에 따라 가사는 당대에 공유하고 있는 지식 및 향유 맥락에 처해 있지 않으면 직관적으로 이해하기가 어려운 장르일 수밖에 없다. 예를 들어 고등학교 학습자가 문학 교실에서 학습하는 대표적인 작품인 송강 정철의 〈관동별곡〉의 경우, 방대한 길이로 서술되어 있는 작품에서 화자의 정서를 체험하기 위해서는 延秋門(한양), 平丘驛(남양주)으로부터 시작되어 竹西樓(삼척), 望洋亭(울진)으로 이어지는 장소의 지식을 통해 기행의 여정을 먼저 습득해야 한다. 이러한 장르적 특수성으로 인해 가사는 오늘날의 학습자에게 많은 지식의 학습을 선결 조건으로 요구하지만, 시조는 서정적 함축성을 갖고 있음으로써 그보다 접근의 빗장이 더 낮다고 판단된다. 이에 본 연구는 상호주관적 비평의 대상 장르로 시조를 선정하였다.

56) 작품들은 학습자에게 현대어역과 함께 병렬적으로 제공되었다. 다음은 학습자에게 제공한 현대어역으로, 한자어 및 고어(古語)를 뜻풀이한 주석이 함께 제공되었다.

산촌에 눈이 오니 돌길이 묻혔구나
사립문을 열지 마라 날 찾을 이가 누구 있으리
밤 중에만 한 조각 밝은 달이 그 벗인가 하노라 - 신흠 시조 제1수
・柴扉(시비) : 사립문. 왜소한 잡목, 나뭇가지를 엮어서 만든 문. / ・一片明月(일편명월) : 한 조각의 밝은 달.

공명이란 그것이 무엇인고 헌신짝 벗은 것이로다
전원에 돌아오니 고라니와 사슴이 벗이로구나
백년을 이렇게 지내는 것도 임금의 은혜이다 - 신흠 시조 제2수
・功名(공명) : 공을 세워서 자기의 이름을 널리 드러냄. / ・田園(전원) : 논과 밭. 도시에서 떨어진 시골이나 교외 지역. / ・麋鹿(미록) : 고라니와 사슴. / ・亦君恩(역군은) : 역시 임금의 은혜이다.

세속을 떠난 후이니 영욕이 다 관계치 않다
거문고와 책을 흩은 후에 이 몸이 한가하다
백구야 세상의 번거로움을 잊음은 너와 나인가 하노라 - 신흠 시조 제14수
・시비(是非) : 옳고 그름. 옳고 그름을 따지는 말다툼. / ・영욕(榮辱) : 영예와 치욕. / ・불관(不關) : 관계하지 아니하다. / ・금서(琴書) : 거문고와 책. / ・백구

山村에 눈이 오니 돌길이 무쳐셰라
柴扉를 여지 마라 날 ᄎᆞᄌᆞ 리 뉘 이시리
밤 즁만 一片明月이 긔 벗인가 ᄒᆞ노라
- <방옹시여> 1(『청진』 #116)

功名이 긔 무엇고 헌신짝 버스니로다
田園에 도라오니 麋鹿이 벗이로다
百年을 이리 지냄도 亦君恩이로다
- <방옹시여> 2(『청진』 #117)

是非 업슨 後ㅣ라 榮辱이 다 不關타
琴書를 흐튼 後에 이몸이 閑暇ᄒᆞ다
白鷗ㅣ야 機事를 니즘은 너와 낸가 ᄒᆞ노라
- <방옹시여> 14(『청진』 #129)

내가슴 헤친피로 님의 양ᄌᆞ 그려내여
高堂素壁에 거러두고 보고지고
뉘라셔 離別을 삼겨 사ᄅᆞᆷ죽게 ᄒᆞᄂᆞᆫ고
- <방옹시여> 16(『청진』 #131)

寒食 비온 밤의 봄빗치 다 퍼졋다
無情ᄒᆞᆫ 花柳도 ᄲᅢ를 아라 픠엿거든
엇더타 우리의 님은 가고 아니 오ᄂᆞᆫ고
- <방옹시여> 17(『청진』 #132)

窓 밧긔 워석버석 님이신가 니러보니
蕙蘭蹊徑에 落葉은 무스 일고
어즈버 有限ᄒᆞᆫ 肝腸이 다 그츨가 ᄒᆞ노라
- <방옹시여> 19(『청진』 #134)

(白鷗) : 흰 기러기. / ・기사(機事) : 기밀한 일. 세상의 번거로운 일.

내 가슴 헤친 피로 님의 모양 그려내어
높은 집 흰 벽에 걸어두고 보고지고
누가 이별을 생기게 하여 사람 죽게 하는가 - 신흠 시조 제16수
・양ᄌᆞ : 모양, 모습. / ・고당소벽(高堂素壁) : 높은 집 흰 벽. / ・삼겨 : 생기게 하여.

한식 비온 밤에 봄빛이 다 퍼졌다
무정한 꽃과 버들도 때를 알아 피었건만
어찌하여 우리의 님은 가고 아니 오는가 - 신흠 시조 제17수
・한식(寒食) : 우리나라 명절 중 하나. 동지에서 105일째 되는 날로 4월 5일이나 6일쯤이다. / ・무정(無情) : 따뜻한 정이 없음. 마음을 가지지 않음. / ・화류(花柳) : 꽃과 버드나무

창밖에 워석버석 님이신가 일어나 보니
난초 우거진 지름길에 낙엽은 무슨 일인가
어즈버 유한한 간장이 다 끊어질까 하노라 - 신흠 시조 제19수
・혜란혜경(蕙蘭蹊徑) : 난초 우거진 지름길. / ・유한(有限) : 한도나 한계가 있음. / ・간장(肝腸) : 간과 창자.

술이 몇 가지요 청주와 탁주로다
먹고 취할망정 맑고 탁함이 관계하랴
달 밝고 바람이 맑은 밤이어니 아니 깬들 어떠리 - 신흠 시조 24수
・청탁(淸濁) : 맑고 흐림. / ・풍청(風淸) : 바람이 맑음.

노래 만든 사람 시름도 많기도 많도다.
말하려 하나 못다 말하여 불러서 풀었던가
진실로 풀릴 것이면 나도 불러보리라 - 신흠 시조 제29수
・삼긴 : 만든 / ・하도할샤 : 많기도 많도다 / ・니르다 : 말하다

술이 몃가지오 淸酒와 濁酒ㅣ로다
먹고 醉할션정 淸濁이 관계ᄒᆞ랴
ᄃᆞᆯ 붉고 風淸한 밤이여니 아니 ᄊᆡᆫ들 엇ᄃᆞ리
- <방옹시여> 24(『청진』 #139)

노래 삼긴 사ᄅᆞᆷ 시름도 하도할샤
닐러 다 못닐러 불러나 푸돗ᄃᆞᆫ가
眞實로 풀릴거시면은 나도 불러보리라
- <방옹시여> 29(『청진』 #144)

가장 바람직한 바는 신흠의 시조 30수를 모두 학습자가 수행할 비평의 대상으로 삼는 것이나, 학교 현장에서의 수업 시간이 제한적이고 학습자에게 인지적 부담으로 작용할 수 있다는 현실적 제약이 있다. 그렇기에 주된 비평 텍스트로 위와 같은 8수를 선정하였고, 나머지 작품들은 학습자에게 '참고 자료'로 제공하였다. 작품 선정은 첫째, 전고 및 용사 등 역사적 배경지식과 과한 한자어 등이 많이 쓰이지 않은 작품, 둘째, 신체 감각적으로 접근할 수 있는 가능성이 큰 작품들로 우선 구성하였다. 학습자들은 위의 8수 작품을 주된 비평 텍스트로 삼되, 참고 자료로 제공된 나머지 작품들과 함께 비평을 수행하기도 하였다. 구체적 양상은 Ⅲ장에서 밝힌다.

한편, 신흠의 시조는 『상촌집(象村集)』과 같은 개인 문집에 실려 전하는 것이 아니라 역대 가집에 실려 전하고 있다. 본 연구는 가장 온전한 형태로 실려 있는 것으로 추정되는 『진본 청구영언』(이하 『청진』)에서 신흠의 시조를 참고하였다.

본 연구에서 대상으로 삼고자 하는 학습자군은 국민 공통 기본 교육과정을 이수한 고등학교 1학년이다. 중학교 학습자가 아닌 고등학교 학습자를 연구 대상으로 삼은 이유는 고전시가 중 시조라는 장르를 인식할 수 있는 학년을 고등학교 학습자로 보았기 때문이다. 검인정 교과서 체제하에 있기에 교과서마다 단원 및 제재가 다르긴 하나, 시조 장르를 본격적으로 다루는 학년은 고등학교 1학년부터로, 중학교 국어 교과서에서 시조는 많이 다뤄지지 않는다.[57]

57) 아래 예시는 2015 개정 국어과 교육과정에 따른 고등학교 교과서 『국어』에서 교육내용으로 다뤄지는 시조 작품의 예시이다.
- 교학사(김동환 외) : <이화우 흩뿌릴 제 ~ >(계랑), <십년을 경영하여 ~ >(송순), <개를 여라믄이나 기르되 ~ >(작자 미상)
- 미래엔(신유식 외) : <이 몸이 죽어가서 ~ >(성삼문), <동짓달 기나긴 밤을 ~ >(황진이), <개를 여나믄이나 기르되 ~ >(작자 미상)
- 좋은책신사고(민현식 외) : <십년을 경영하여 ~ >(송순), <동짓달 기나긴 밤을 ~ >(황진이), <만흥> 1수(윤선도)
- 지학사(이삼형 외) : <동짓달 기나긴 밤을 ~ >(황진이)
- 창비(최원식 외) : <십년을 경영하여 ~ >(송순)
- 창비(박영목 외) : <이화에 월백하고 ~ >(이조년)

현장 조사는 크게 세 단계를 거쳐 진행되었다. 예비조사의 성격을 갖는 첫 번째 조사에서는 고등학교 학습자들이 자신의 주관적 반응을 바탕으로 시조 텍스트에 대한 평가를 진행할 수 있는지, 그리고 시조를 비평하는 활동에 대한 인식은 어떠한지 조사를 진행하였다. 이 단계는 학습자들의 시조 비평의 가능성을 판단하기 위한 실험이었기에, 대상 텍스트로서 학습자들이 쉽게 공감할 수 있는 보편적 정서 기반의 애정 시조와 학습자들이 가장 낯설어할 시조인 강호시조 두 가지를 제시하였다.[58]

예비조사 결과, 학습자들이 텍스트에 대한 감각적 지각의 결과를 바탕으로 주관적 판단을 수행하는 점을 확인하였고, 더 나아가 동료 학습자의 반응을 자신의 감각에 들여옴으로써 가치 판단의 기준을 확장하는 양상을 확인하였다. 즉 예비조사 단계에서는 학습자들이 외부적 지식의 유입이 소거된 상태에서 텍스트에 대한 감상과 평가를 위해 신체적 감각을 최대한 활용하고, 타자의 감각으로 자신의 주관을 확장해 나갈 수 있다는 가능성을 확인함으로써 본 연구의 문제의식에 타당성을 더한 것이다.

두 번째 단계인 본조사 I 은 총 4차에 걸쳐 이뤄졌다. 1차 조사는 학습자가 시조 텍스트에 대한 지각적 반응을 형성하는 활동이다. 학습자들은 시조의 작자 및 창작 당시의 역사적 배경에 대한 정보를 제공받지 않은 채 자신의 신체적 감각에

고등학교 『국어』 교과서들은 각각 적게는 한 편, 많게는 세 편의 시조 작품을 교육 제재로 삼고 있다.

58) 예비실험 단계에서 제시한 시조 작품들은 다음과 같다.

① 책 덥고 창을 여니 강호에 ᄇᆡ 써 잇다 / 왕래 백구ᄂᆞᆫ 무슴 ᄠᅳᆺ 머것ᄂᆞᆫ고 / 앗구려 공명도 말고 너ᄅᆞᆯ 조차 놀리라 - 정온(『청진』 #304)

② 秋江에 밤이 드니 물결이 ᄎᆞ노ᄆᆡ라 / 낙시 드리치니 고기 아니 무노ᄆᆡ라 / 無心ᄒᆞᆫ ᄃᆞᆯ빗만 싯고 뷘 ᄇᆡ 저어 오노라 - 월산대군(『청진』 #308)

③ 보리밥 풋ᄂᆞ물을 알마초 머근 後후에 / 바횟 긋 믉ᄀᆞ의 슬ᄏᆞ지 노니노라 / 그 나믄 녀나믄 일이야 부ᄅᆞᆯ 줄이 이시랴 - 윤선도, 〈漫興〉 2(『孤山遺稿』)

④ 구버ᄂᆞᆫ 千尋綠水 도라보니 萬疊靑山 / 十丈紅塵이 언매나 ᄀᆞ련ᄂᆞᆫ고 / 江湖에 月白ᄒᆞ거든 더옥 無心 ᄒᆞ얘라 - 이현보, 〈어부단가〉 2(『청진』 #19)

⑤ 淸溪쇼 달 발근 밤의 슬피 우ᄂᆞᆫ 져 긔러가 / 雙雙이 놉피 ᄯᅥ셔 누를 그려 우ᄂᆞᆫ고 / 우리ᄂᆞᆫ 半 ᄶᅡᆨ기 되여 님만 그려 우노라 - 강복중, 〈水月亭淸興歌〉 18(『淸溪歌詞』 #60)

⑥ 쑴의 ᄃᆞ니ᄂᆞᆫ 길히 ᄌᆞ최곳 날쟉시면 / 님의 집 窓밧긔 石路 라도 달흘노다 / 쑴길이 ᄌᆞ최 업ᄉᆞ니 그를 슬허 ᄒᆞ노라 - 이명한(『古今歌曲』 #206)

⑦ 남은 다 ᄌᆞ는 밤의 ᄂᆡ 어니 홀노 안자 / 輾轉不寐ᄒᆞ고 님 둔 님을 生覺ᄂᆞᆫ고 / 그 님도 님 둔 님이니 生覺ᄒᆞᆯ 줄이 이시랴 - 이정보(『甁窩歌曲集』 #425)

⑧ 蓮 심어 실을 ᄲᅩ바 긴 노부여 거럿다가 / 思郞이 긋쳐 갈 졔 찬찬 감아 ᄆᆡ오리라 / 우리ᄂᆞᆫ 마음으로 ᄆᆡᄌᆞ시니 긋칠 쥴이 이시랴 - 김영(『六堂本 靑丘永言』 #286)

의지하여 자유롭게 반응을 서술하게 된다. 이때 만들어낸 반응은 텍스트의 세계가 무엇으로 이뤄진 공간인지, 화자 및 청자의 목소리는 무엇인지 등등 상상적 경험의 질료가 된다. 더불어 외적 정보가 주어지지 않은 상태에서 자신의 감각은 텍스트에 대한 주관적 판단의 근거로서 활용된다. 2차는 시조를 읽고 신체적 지각을 바탕으로 자유롭게 기술한 내용을 재서술하는 차시로, 한 편의 글로서 작품에 대한 반응을 종합하는 활동이다. 작품에 대해 자신이 떠올렸던 감각이나 신체적 행위를 확인하고 이를 근거로 한 편의 글을 완성하도록 하되, 서술 양식은 따로 제한하지 않아 작품에 대한 주관적 평가를 자유롭게 서술하도록 하였다.

3차 조사는 학습자 개인이 만들어낸 1차, 2차 결과물을 동료 학습자와 상호 조회하는 대화를 수행하는 활동이다. 이 단계에서 학습자들은 타자의 반응을 확인함으로써 자신의 지각을 확장하는 한편 자신의 주관이 타자와 공유되거나 배척되는 것임을 확인하고, 이로부터 텍스트에 대한 가치 판단을 강화하거나 수정하게 된다. 4차 조사는 3차 활동의 결과를 바탕으로 시조 작품에 대한 비평적 시선을 다시 종합하여 서술하는 단계이다. 작품을 접하고 반응한 자신의 신체적 감각으로부터 출발하여 타자의 감각을 나의 주관을 구성할 잠재적 존재로 받아들이고, 이를 종합하여 텍스트에 대한 비평을 수행하는 것이다. 이때 수행하는 비평은 텍스트에 대한 가치 판단을 이루는 상호주관적 근거들을 되돌아보는 것이기 때문에 자기회귀의 성격을 갖는다.

세 번째 단계인 본조사Ⅱ는 앞선 본조사Ⅰ과는 달리 신체적 지각을 근거로 작품의 비평 활동을 수행하는 것이 아니라 배경지식을 학습한 후 이를 근거로 작품 비평을 수행하는 활동이다. 이는 신체적 지각을 바탕으로 한 상호주관적 비평의 특징을 드러내기 위해 구성한 활동으로, 그 결과는 본조사Ⅰ을 통해 얻은 결과의 비교군으로서 역할을 갖는다. 이 조사는 크게 두 번으로 나뉘어 진행되었으며, 전자(5차)는 학습자들이 신흠 시조에 대한 배경지식을 학습하는 활동, 후자(6차)는 학습한 배경지식을 바탕으로 작품을 비평하는 한 편의 글을 쓰는 활동으로 구성되었다.

다만 앞선 조사를 수행했던 동일한 학습자를 조사 대상으로 삼는다면 활동을 수행했던 경험 및 결과가 이후의 활동에 영향을 미칠 수 있기 때문에 앞선 조사의 학습자군과 다른 학습자군을 조사 대상으로 삼아야 하는 한편, 활동의 결과가 비교군으로서 역할을 하기 위해서는 동일하게 통제된 변인을 갖는 학습자군이 조사 대상이 되어야 한다. 그리하여 학습자들이 배경지식을 활용하여 시조 비평을

수행한 양상을 살펴본 본조사Ⅱ는 이러한 조건을 충족시키기 위해 앞선 조사와 동일한 학교와 학년을 조사 대상으로 삼되, 조사 기간을 달리하여 진행되었다. 즉, 상호주관적 비평 활동의 양상을 살펴본 본조사Ⅰ이 시행되었던 학교에서 당시 1학년 학습자군과는 다른 차년도의 1학년 학습자군을 조사 대상으로 삼음으로써 비교군으로서의 조건을 충족시키고자 한 것이다. 아래는 현장 조사의 개요를 정리한 표이다.

차수		기간	대상	편수	활동 내용
예비 조사	1차	2021.11.	서울 G고 1, 2학년	22	감상한 시조 작품에 대한 자유로운 반응 서술
	2차	2021.11.			교실 구성원 간 (학습자 및 교사) 반응의 상호 참조 후 비평문 작성
본조사 Ⅰ	1차	2022.8.	서울 E여고 1학년/ 경기도 H고 1학년	159/ 98	신체적 지각에 근거하여 시조 작품에 대한 반응의 자유로운 서술
	2차	2022.8.			1차 활동의 결과를 종합하여 작품에 대한 반응을 한 편의 글로 서술
	3차	2022.9.			동료 학습자 간 1차 및 2차 결과물을 상호 조회하는 대화
	4차	2022.9.			3차 활동의 결과를 바탕으로 시조 작품에 대한 비평적 시선을 종합하여 서술
	사후 면담	2022.10.	서울 E여고 1학년/ 경기도 H고 1학년	9/ 4	연구자-학습자 면담
본조사 Ⅱ	5차	2023.8.	서울 E여고 1학년/ 경기도 H고 1학년	148/ 32	신흠 시조와 관련한 배경지식 학습
	6차	2023.8.			학습한 배경지식을 근거로 작품에 대한 비평 서술
	사후 면담	2023.8.	서울 E여고 1학년/ 경기도 H고 1학년	5/ 3	연구자-학습자 면담

[표 1] 전체 현장 조사의 개요

본 연구는 서울대학교 생명윤리위원회(SNUIRB)의 승인을 받고 조사를 수행하였다(IRB No.2208_001-014). 학습자 자료는 [학교-일련번호-차수-시조번호]로 기호화하여 표기할 예정으로, 예를 들어 본조사Ⅰ의 2차에서 E여고의 32번째 학습자가 신흠 시조 제1수에 대해 서술한 자료의 경우 [E1-032-본2-①]으로, 본조사Ⅰ의 4차에서 H고의 46번째 학습자가 신흠 시조 제2수와 제14수에 대해 서술한 자료의 경우 [H1-046-본4-②⑭]로, 본조사Ⅱ의 6차에서 E여고의 113번째 학습자가 신흠 시조 제29수에 대해 서술한 자료의 경우 [E2-113-본6-㉙]로 표기한다.

이러한 현장 조사를 바탕으로 수행된 본고의 연구 방법을 정리하면 다음과 같다. 먼저 Ⅱ장에서는 상호주관성의 개념을 고찰하고 이를 바탕으로 한 상호주관적 비평의 정의를 확립함으로써, 시조 교육의 방법으로 제시할 상호주관적 비평이란 무엇인지 이론적 근거를 마련한다. 상호주관성의 의미를 구명하기 위해 후설에서 비롯된 현상학적 관점을 따르는데, 그 이유는 현상학적 관점이 세계에 대해 주체가 관계를 맺는 방식과 함께 공동체 의식이 성립하는 근거를 제시하기 때문이다. 이와 더불어 상호주관적 비평이 수행되는 원리, 상호주관적 비평의 내용을 이룰 준거 요소를 살펴봄으로써 상호주관적 비평의 이론적 틀을 제시한다.

Ⅲ장에서는 이론적 배경을 바탕으로 하여 교육 실무자인 현장 교사가 수행한 학습자 조사를 통해 학습자가 시조를 읽고 수행해낸 비평의 양상을 살펴보고, 이를 분석한 결과를 바탕으로 다시 Ⅳ장에서 교육적 설계를 구성할 예정이다. 이와 같은 이론의 형성 및 실험 계획→실험의 수행 및 분석→분석 결과의 반영 및 교육의 설계의 단계를 통해, 본 연구에서는 문헌조사 및 현장 검토→형성적 순환→이론 및 실제 통합화 단계[59]로 제시되는 설계기반연구(Design-Based Educational Research)[60]와 같이 교육의 실제와 원리를 함께 보이고자 한다.

---

59) 강정찬・이상수, 「수업 개선을 위한 현장연구방법으로서 설계기반연구(DBR)」, 『교육방법연구』 23-2, 한국교육방법학회, 2011. 강정찬・이상수(2011)는 위의 단계에서 '형성적 순환'이 다시 연구 설계→개발→형성 평가→문제점과 개선점 추출의 단계로 수행되는 것을 제시하였다.

60) 설계기반연구는 연구자가 현장 전문가와 함께 교육 현장에 기반을 두고 상황적인 교육 원리와 이론들을 설계하여 교육적 실제를 향상시키는 데 목적을 두는 연구 방법으로, 그 수행 절차에 대해서는 다양한 견해들이 제시되고 있다(위의 글, 324~235면).

Ⅱ. 상호주관적 비평 교육의 이론적 기반

1. 상호주관적 비평의 개념

1) 상호주관성의 개념

우리의 주관은 결코 독자적으로 형성되는 것이 아니다. 우리는 이를 형성하기 위해서 필연적으로 타자와 관계를 맺어야 하는데, '나'라는 개별적 존재는 타자 및 세계와 관계 맺지 않으면 살아갈 수 없는 지극히 유한성을 가진 존재이고, 내가 갖고 있지 않은 것을 타자와 세계가 갖고 있기 때문이다.[61] 의식의 일체를 구성하는 주관성은 타자로서의 주체들과 상호작용 속에서 만들어지는 것이기에 상호주관적이라는 성격을 가질 수밖에 없다.

'상호주관성(intersubjectivity)'[62]이란 다양한 의미를 지니고 있기에 한 번에 정의를 내리기 어려운 애매한 개념으로,[63] 논의의 폭이 넓은 만큼 이를 활용하는 학자마다 개념의 편차를 보이는 것이 현실이다. 그러나 상호주관성의 본래적 개념을 위해 다양하게 분화된 이론의 끄트머리에 천착하기보다 상호주관성 이론의 철학적 기반이 된 후설(E. Husserl) 현상학의 논의부터 살펴볼 필요가 있는데, 그 이유는 세계에 대해 주체가 관계를 맺는 방식과 함께 공동체 의식이 성립하는 근

61) Stephen Strasser, *The idea of dialogal phenomenology*, Pittsburgh: Duquesne University Press, 1969, pp.52~53.

62) 자아와 타아와의 관계를 도입하여 상호주관성 이론을 전개한 최초의 철학자는 피히테(J. G. Fichte)로, 피히테는 자아와 동등한 존재인 타아와의 상호작용 관계가 의식을 구성하는 절대적인 조건이라고 본다. 개체로서의 자아는 나와 타자가 모두 동의함으로써 구성되는 나의 것이자 그의 것이다(백훈승, 『피히테의 자아론: 피히테 철학입문』, 신아, 2004).

63) 상호주관성 개념을 상세히 고찰한 김성동(1993)에서는 먼저 데카르트적인 상호주관성 이론과 그 한계를 비판하는 슈츠, 셸러, 미드, 슈트라서와 같은 학자들의 비데카르트적인 상호주관성을 이론을 살펴본 후, 현상학, 언어철학, 대화철학을 각각 대표하는 메를로-퐁티, 하버마스, 부버의 입장을 통해 상호주관성을 다시 정립하고자 하는 논의를 펼친다. 김성동(1993)에서는 상호주관성 이론의 출발점이라고 할 수 있는 후설의 논의가 독아론적 한계를 지니고 있다고 보지만, 본 연구에서는 후설과 함께 후설 이론을 비판적으로 받아들인 메를로-퐁티의 현상학적 관점을 바탕으로 상호주관성 비평의 개념을 정립하고자 하였다(김성동, 「상호주관성 이론의 재구성」, 서울대학교 박사학위논문, 1993).

거의 단초를 제시하기 때문이다.

후설 현상학은 근대 과학적 이념에 대한 비판에서부터 출발한다. 플라톤에서 출발하여 데카르트로 이어지는 서양 철학의 전통, 즉 이성의 우위 중심의 철학적 배경을 바탕으로 한 근대 과학은 세계를 측정 가능한 객관적인 실체로 파악한다. 후설이 '이념화된 세계'라고 이름 붙인 이러한 사태 안에서 '신체' 역시 관찰과 측정이 가능한 것으로 취급되고, 객관적으로 기술이 가능하다고 보는 우리의 체험은 현실의 체험과는 동떨어지게 된다.

이성 사용의 능력을 우위로 보는 근대적 시선 하에서 문학 연구 역시 합리성의 능력을 최대한 발휘하는 장이 되어 왔다. 가령 실증주의 비평, 마르크스주의 비평, 정신분석학적 비평 등은 외적 준거를 바탕으로 문학 연구의 내용을 마련함으로써 문학 작품을 최대한 실증적이고 체계적인 틀로 분석해 놓는다. 한편으로 교육의 환경을 생각해 보자면, 학교 교육 역시 합리적 이성의 성장을 목표로 함으로써 주체에게서 객체를, 이성에게서 감성을 분리하여 근대적 주체로 성장시키고자 하였다.

그러나 우리가 체험하고 살아가는 세계는 이념화된 세계가 아니라 '생활세계'이다. 생활세계란 객관주의가 말하는 관념화된 세계가 아니라 추상화 이전의 일상적이고 구체적인 세계를 말한다. 우리가 살아가는 세계는 전(前)과학적이고 주관적, 상대적이며, 직접 경험이 가능하고 직관이 가능한 세계로서, 우리가 직접 보고 느끼고 삶으로서 체험했을 때 비로소 세계란 존재하는 것이기 때문에 세계와 주체를 각각 살피는 분리적 사유는 불가능한 것이다.[64]

우리가 살아가는 세계는 직접적으로 겪어내는 체험에 의한 세계라는 점에서, 그리고 우리는 세계를 향해 항상 관계 맺음에 열려 있는 지향적 존재라는 점에서 중요한 것은 '지각'이다.[65] 개체와의 직접적 관계를 갖게 하는 경험은 결국 지각

---

64) 후설은 이러한 세계를 직시하기 위해, 이념화된 세계에서 벗어나기 위해 필요한 것은 '판단중지(epoché)'라고 보았다. 우리의 인식을 규정하는 모든 체계에 대한 판단을 중지하였을 때, 우리에게 남는 것은 우리 의식에 드러나는 현상들이며, 의식 역시 그 자체가 아닌 '~에 대한 의식', 즉 '지향성'이다. 이는 현상학적 관점의 가장 근본적인 테제가 된다. 후설은 이러한 지향성에 관하여 무엇에 관한 의식으로서의 지향성을 노에시스(Noesis), 의식이 향하고 있는 대상, 그 무엇을 노에마(Noema)라고 부르면서 이 둘의 상관관계가 지향성의 존재라고 말한다.

65) "무엇보다 신체(Leib)는 모든 지각의 도구(Mittel), 즉 지각의 기관(Organ)이고, 모든 지각의 경우 거기에 필연적으로 있다 … 즉 모든 지각과 지각입증(경험)에서 신체는 자유롭게 움직인 감각기관으로서, 자유롭게 움직인 감각기관의 정체로서 거기에 함께 있고, 그래서 이러한 근원적인 토대에 입각해 자아의 환경세계에 있는 모든 사물적-실재

이기 때문이다. 후설에 따르면 모든 인식활동의 일차적 초석은 신체에 의한 지각으로, 신체의 체계에 따라 운동 감각을 지각하고, 그러한 신체적 연결이 곧 개체 및 세계와의 상호작용을 가능하게 함으로써 신체성이 자아로 하여금 세계에 위치지어질 수 있게 한다.

여기서 후설은 주체의 형성을 결국 자아 중심으로 파악한다는 독아론적 한계를 지닌다고 오해를 받기도 한다. 신체의 지각에 의해 구성되는 의식이 역설적으로 후설이 비판했던 데카르트의 이성이라는 자리를 대체한다는 것이다. 그러나 후설은 독아론적인 자아를 말하기 위해 신체성을 강조한 것이 아니라, 주체로서의 타자를 구성하는 상호주관성을 위해 신체성을 강조한다.[66] 자아는 신체적 지각을 통해 물체를 자신의 고유한 환원 영역으로 들여오고 자신의 세계를 구성한다. 이때 타자 역시 처음에는 물체로서 지향될지라도, 신체적 움직임으로 인해 물체가 아닌 신체(Leib)로 나에게 드러난다. 이는 유사성이라는 계기를 통해, 통각(統覺)적인 전이가 일어남으로써 유비(類比)적인 파악을 통해 가능한 것이다.[67]

다시 말하면 타자가 나에게 처음 다가올 때는 그저 사물로서 다가오지만, 사물이 갖고 있는 신체적 움직임은 내가 갖고 있는 감각의 전체를 불러일으킨다. 예를 들어 망치를 보았을 경우, 우리는 망치의 외관을 넘어 부딪쳤을 때의 강렬한 소리, 망치 머리의 차가움과 손잡이의 감싸쥠, 못을 때리거나 벽을 부수기 위해 세차게 내리치는 움직임 등 감각의 전이를 갖는다. 이는 타자의 신체에 대해서도 마찬가지로, 내가 가진 감각의 전이를 통해 타자를 물체가 아닌 내가 경험하고 있는 세계와 동일한 세계를 경험하고 있는 자로서 경험한다.

즉 감각의 지평을 갖고 있는 우리는 타자에 대해 유비적으로 파악하게 된다.[68]

적인 것은 신체와 관련을 맺는다는 사실이다."(E. Husserl, *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie 2,* 이종훈 역, 『순수 현상학과 철학의 이념들 2』, 한길사, 2009, 92면.)

66) 후설은 「선험적 실재론은 이치에 어긋남. 독아론이라는 반론에 대한 반박」라는 글로 자신에 대한 반론을 의식하기도 하였다(E. Husserl, 이종훈 역, 『상호주관성』, 한길사, 2021, 353~372면).

67) E. Husserl, *Cartesianische Meditationen,* 이종훈 역, 『데카르트적 성찰』, 한길사, 2002, 179면.

68) 우리에게 직접 주어지지는 않아도 기억이나 예상으로 주어지는 국면들을 지평이라고 한다. 지금 나에게 주어지고 지각되는 직접제시를 통해 현재화가 가능하다면, 지평구조 가운데 현존하는 것과 같은 간접제시를 통해 '현전화(現前化)'가 가능하다. 예를 들어 우리가 정육면체인 주사위의 한 꼭지점을 바라볼 때 주사위의 세 면과 세 숫자만을 보는 것(현재화)만이 아니라, 반대편에 또 다른 세 면과 세 숫자가 있음을 알고 있는 것(현전화)처럼 말이다. 타자에 대한 유비적 파악은 이러한 간접제시를 통한 현전

타자의 신체가 나의 앞에서 드러나는 가운데 나의 신체와의 유사성을 파악하는 하나의 통각이 개입되고, 이를 바탕으로 타자의 심리 또는 타자의 자아를 나의 의식에 들여놓을 수 있게 된다. 후설의 상호주관성에서 타자 이해를 가능하게 하는 것은 이러한 타자에 대한 유비적 파악, 즉 '감정이입(Einfühlung)'이다.

후설이 말하는 감정이입을 통한 타자 경험은 타자를 나 자신의 고유한 것의 '유사물(Analogon)'로 파악한다. 여기서 유사물이란 단순한 나의 복제품을 의미하는 것이 아니라[69] 내가 신체를 바탕으로 한 고유한 영역을 가진 만큼 타자 역시 자신의 영역을 가진 나와 같은 존재를 말한다. 내가 보는 것은 타자를 타자로 구별되게 하는 겉모습이 아니라 타자 그 자체이며, 이는 나의 고유한 영역에 또 다른 원본적 영역을 구성하는 것이다.

이는 타자가 나에 대해 존재하고, 내가 타자로서 그에게 존재하는 공존을 말한다. 유비적 파악을 통해 타자의 지각이 곧 나의 지각이 되고, 타자가 보고 말한 것이 곧 내가 보고 말하는 것이 된다. 사물과 타자는 나의 주관에 의해 판단되는 것이 아니라, 주체로서 나의 주관을 구성하는 존재이다. 타자로의 감정이입을 통해서 나의 육체 구성이 완성되고, 그제야 비로소 신체는 세계와 관계 맺는 것으로서 세계화된다. 타자 역시 나를 세계의 통일적 구성으로 완성하며, 타자와 내가 상호 간 구성의 주체로 받아들였을 때 나의 자아는 완성되는 것이다.[70]

후설 철학을 비판적으로 계승한 메를로-퐁티(M. Merleau-Ponty) 역시 타자와 세계를 구성함에 있어서 신체성을 강조한다. 메를로-퐁티에 따르면 우리의 몸은 단순한 물리적 실체로서의 몸이 아니라 세계에 주체적으로 실존하는 것으로서의 성격을 지닌다. 메를로-퐁티는 후설과 마찬가지로 서구 철학의 전통에서 몸과 마음을 이분법적으로 분리하는 데카르트적 사유를 극복하고자 했는데,[71] 나의 몸을

화에 의해 가능하다.(최원빈, 「선험적 상호주관성과 일상적 타자이해에 대한 비교 고찰 - 후설과 슈츠, 그리고 하이데거를 중심으로」, 성균관대학교 석사학위논문, 2013, 27면.)

69) 후설은 타자의 주관은 그 자체를 그대로 복제하여 경험하는 것이라고 본 립스(Th. Lipps)를 비판하며, 유비추리를 통해 나 자신으로 들어오는 근원적인 영역을 가진 주체로서 타자를 파악한다.(E. Husserl, 앞의 책, 2021, 53~69면.)

70) 위의 책, 261~270면.

71) 관념론, 데카르트적 사유에서 지각 대상에 대한 진리는 감각적인 지각을 넘어선 오로지 철저히 주의를 기울이는 정신적인 통찰에 의해서만 파악된다. 진리를 파악하는 것은 관찰하는 대상의 각각의 특성을 제거하고 감각적 지각을 넘어선 정신적 통찰을 통해야만 가능하다고 본 것이다. 그러나 메를로-퐁티는 이를 비판하는데, 인식이 생겨나는 것은 대상이 지각된 후 그 대상에 지성적 구조를 넣음으로써, 구체적 대상에 이념화하는 지성적 의식 작용이 가해짐으로써 일어난다고 보았다. 즉 '몸', '신체'의 지각이

벗어난 지각 주체를 생각할 수 없다는 것이 메를로-퐁티의 현상학적 기본 원리이다.[72] 우리의 몸은 생각을 전달하고 의도를 실현하는 단순한 매개체가 아니라, 세계와 직접적으로 맞닿아 관계를 형성해 나가는 주체이다. 그러함으로써 세계는 우리의 몸이 관계를 맺는 만큼 보이게 되고 우리의 몸은 세계와 관계를 맺는 만큼 형성된다.[73]

메를로-퐁티가 말하는 '고유한 신체'는 세계 속에서 다른 모든 것들과 관계 맺으며 끊임없이 무엇으로 지향하는 존재이다. 사물은 지각되면서 우리의 신체에 현존화되고, 신체적 차원에서 구체화된다. 신체는 세계에 자신을 투사하는 능력을 갖고 있으며, 인간은 이러한 신체를 통해 자신을 나타내고 끊임없이 힘을 펼쳐나가는 존재이다.[74]

신체로서 세계에 힘을 투사하는 우리의 존재는 타자와의 관계에서도 마찬가지이다. 우리의 몸은 봄/보임, 만짐/만져짐을 동시에 갖는 주관적이자 객관적인 존재이고, 우리는 타자들을 바로 보는 동시에 타자들에 의해 바라보이는 몸을 갖고 있다. 메를로-퐁티에 의하면, 이러한 신체성을 갖고 있기 때문에 나의 몸과 타자의 몸이 만나 일어나는 지각의 사태들은 곧 상호주체적인 의미를 갖는다. 나의 주체성의 내용이 그저 나에게만 존재하는 것이 아니라 타인의 몸짓과 그 몸짓에서 일어나는 의미들과 함께 형성되는 것이다.[75] 그렇기에 나를 오직 '나'라는 단적인 존재로 말할 수 없고, 상호주체적으로 존재하는 나를 상정해야 한다.[76]

우선인 것이다.

데카르트적 사유로 우리의 몸을 바라본다면, 개별적 특성이 제거된 신체는 이름을 붙일 수 있는 하나의 물질적 기관일 뿐이다. 빛이라는 자극이 눈에 가해진다면, 이를 감각하는 수용체는 눈이고, 신경회로를 통해 전달되는 전기 자극은 감각을 관장하는 기관인 뇌에 이르게 된다. 이는 신체를 물질적 대상으로 보고 부분 더하기 부분으로 보는 것으로서, 이러한 입장에서 신체는 인과적 사고의 대상에 불과하고 정신과 신체의 관계는 인과적 관계 이상일 수 없다. 데카르트적 사유에서 신체는 물리적으로 존재하는 객관적 실체이고 외적, 기계적 관계들로 이루어진 대상, 부분들의 합일 뿐이다.

72) 조광제, 『몸의 세계, 세계의 몸』, 이학사, 2004, 126면.

73) 민재원, 「시 읽기 교육에서 정서 체험의 구조와 작용 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2013, 34~38면.

74) 메를로-퐁티는 이렇게 세계 속에 있으면서 세계를 향해 나아가는 몸의 존재론적 성격을 표현하는 말로 "세계에로의 존재(l'être-au-monde)"라는 표현을 사용한다.(조광제, 앞의 책, 94면.)

75) 위의 책, 382면,

76) "타인의 몸과 나의 몸은 유일한 하나의 전체(un seul tout)이고, 유일한 현상의 안과 밖이다. 내 몸이 매 순간 익명적인 실존의 흔적이 되는데, 이 익명적인 실존은 두 몸에 동시에 거주한다."(위의 책, 383면.)

타자는 단순히 객관적인 신체의 존재가 아니라 나의 신체 속에 내재적인 존재이다. 항상 세계 속에서 그리고 지금-여기에서 어떤 행동을 펼치고 나의 시각에 생기를 불어넣는 운동의 주체로서 자신의 방향을 설정하고 의미들을 나타내는 존재들인 것이다.[77] 이렇게 신체성과 주체성을 동등하게 갖고 자신들의 세계를 펼쳐내는 존재이기에, 나와 타자는 서로가 앞에 서 있는 존재자로서 대화의 관계가 된다. 대화의 관계란 곧 존재론적으로 동일한 감정이입의 존재자인 것이다.

타인이 나를 응시하고 있다는 것을 느끼고 동시에 타인은 내가 그를 응시하고 있다는 것을 느끼는 것처럼, 말하는 주체에 있어서 "자기에 도달하는 작용과 자기를 표현하는 작용 사이"[78]에는 어떠한 차이도 없다. 말하는 자와 듣는 자, 혹은 보는 자와 보이는 자 사이에는 이와 같은 감정이입이 성립함으로써 상호 간 독아론적인 존재로서의 가능성은 사라지게 된다.

이렇게 현상학적인 관점에서는 공통적으로 주체를 신체를 가진 존재로서, 신체성을 통한 지각으로 세계와 관계를 맺는 존재로서 바라본다. 지각의 중심은 곧 내 신체이지만, 타자의 지각이 곧 나의 지각을 구성한다. 우리가 보고 듣고 감촉을 갖는 것은 우리 고유의 감각이 아니라, 이미 타자의 감각이 내게 들어와 있는 것인지도 모른다. 타자는 감정이입의 관계에서 나의 지각과 주관을 구성하는 잠재성을 가진 대등한 관계의 주체이다.

문학교육에서의 비평에 상호주관성이 요청되는 이유는 여기에 있다. 문학을 수용하는 우리는 작품에 대해 객관적·과학적 분석만을 수행하지 않는다. 텍스트를 하나의 대상으로서만 바라보는 것이 아니라 자신의 삶을 구성하는 세계로 들여오며, 이때 텍스트의 이해는 독아론적으로 수행되는 것이 아니라 타자와 함께 이루어지는 것이다. 이에 상호주관성의 개념을 수용한 비평이란 무엇인지 살펴보고자 한다.

2) 문학교육에서 비평의 역할

문학이란 무엇이고 한 편의 문학 작품의 뜻은 무엇이며, 작가 또는 작품의 가

77) 김병환,「메를로-퐁티의 현상학적 상호주관성에 대한 연구」,『철학논총』14, 새한철학회, 1998, 173면.

78) M. Merleau-Ponty, *La prose du monde*, Gallimard, 1969, p.26.(위의 글, 177면에서 재인용.)

치는 어떠한가 등의 논의하는 일인 문학 비평[79]은 전문성을 전제로 한 장르이다.[80] 작가주의 관점에서 작품을 바라보거나 텍스트에 내포된 보편·신화적인 요소는 무엇인지 탐색하고, 어떤 이데올로기적인 작용이 있었으며, 독자층에게 전달하는 감정적 측면은 무엇인지 기술하는 일은 문학을 바라보는 전문적 식견을 바탕으로 수행된다.

전문적 식견, 즉 비평 이론에 따라 텍스트를 들춰내는 이데올로기적 수행이라고도 할 수 있는 문학 비평은 소위 문학을 바라보는 렌즈라고도 할 수 있는데,[81] 이러한 비평은 2007 개정 국어과 교육과정에서 '비평문'으로 본격적으로 도입되면서 문학교육에 새로운 국면을 선사한다.[82] 문학 텍스트란 독자에 의해 하나의

---

79) 이상섭, 『문학비평 용어 사전』, 민음사, 2001, 132면.

80) '비평(批評)'이란 "사물의 옳고 그름, 아름다움과 추함 따위를 분석하여 가치를 논하는" 행위이다. 일상적이고 사회적인 용어로서 비평은 특정 대상이나 인물, 사회의 현상 등의 가치를 판단하고 평가하는 행위로 인식되며, 사회 문화적 제도를 비롯한 세계의 각 현상을 이해하고 가치를 평가하는 행위로서 이해된다. 한편으로 역사 비평, 인물 비평, 영화 비평 등과 같이 여러 분야에서 용어의 쓰임이 활발한 것을 보면, 비평은 가치를 논하는 행위 일반을 가리킴과 동시에 특정 분야의 전문성을 내포하는 용어임을 알 수 있다.

독립적인 문예 양식으로서 비평의 등장은 18세기에 이르러 부르주아 계급이 성장함에 따라 직업으로서의 전문 작가가 등장함과 관련이 깊다. 옅어져 가던 종교적 이데올로기의 대체자로 급부상하게 된 '문학'은 부르주아의 계급 의식을 강화하는 가운데(T. Eagleton, *Literary theory*, 김명환·정남영·장남수 역, 『문학이론입문』, 창작과비평사, 1986, 27~71면), 문학 활동을 업으로 삼는 직업을 등장시킨다. 경제적 후원 아래 전문 활동으로서 문학이 등장하고, 급증하게 된 문학 작품을 평가하거나 그러한 평가를 구현하는 글쓰기를 전문적으로 수행하는 비평 행위의 수요 역시 등장하게 된다(René Wellek, *A history of modern Criticism: 1750-1950*, New Haven: Yale University Press, 1965). 즉 근대에 접어들어 자본주의의 성장과 함께 전문 행위로서 문학이 떠오르고, 이와 함께 이차적으로 등장한 직업이자 활동이 비평인 것이다.

우리나라에서 전문 활동으로서의 비평에 대한 인식은 근대에 'literature'로서의 '문학(文學)' 개념을 정립한 이광수에게서 찾을 수 있다. 이광수는 1916년에 『매일신보』에 연재하던 「문학이란 何오」에서 "문학의 종류"라는 제목의 글로 비평에 대해 언급한다.

> … 근대에 新成한 一體가 有하니, 즉 所謂 批評文 又는 評論文이다. 人이 文學的 作品, 즉 論文이나 小說, 詩, 劇 等에 表現된 主旨를 自家의 頭腦中에 一旦 溶入 更히 自家의 論文으로 發表함을 爲함이니, 現代 文學界의 一半을 占하니라. … (이광수, 「문학이란 何오」, 『매일신보』, 1916.11.17.)

이광수는 논문이나 소설, 시, 극 등에 표현된 뜻을 자신의 논문으로 발표한 것을 비평이라고 하면서, 이것이 새롭게 형성된 것이자 현대 문학의 한 부분을 차지하는 것이라고 말한다. 이와 같은 언급은 문학에 대한 근대의 전문 활동으로서 비평을 인식한 것이자 문학 활동의 한 '장르'로서 비평을 바라본 것이라 할 수 있다.

81) L. Tyson, *Critical theory today,* 윤동구 역, 『비평 이론의 모든 것』, 앨피, 2012, 28면.

82) 최미숙, 「문학 독서 교육에서 비평의 역할과 의미 - 김소월의 <산유화>에 대한 비평

사건으로서 다가올 때 비로소 문학 텍스트로 여겨진다는 독자반응이론이 중요시되면서, 문학 읽기에서 강조된 것은 독자의 반응 및 의미화의 방향이었다. 교수자·학습자 간에 텍스트의 해석을 일방향적으로 전달하는 것이 아니라, 독자의 경험 및 인식 수준에 따라 달라지는 다양한 의미를 존중하고 이를 기반하여 텍스트를 해석해 나가는 것이다. 그러나 문학교육이라는 자장 안에서 수용할 수 있는 학습자 해석의 범위는 분명 존재했고, 무분별한 해석이라는 문제를 보완하기 위해 해석의 모범으로서 비평문이 도입된 것이다. 이렇게 도입된 비평문은 독자에게 해석의 근거를 논리적으로 찾는 방법론적 측면으로 기능하게 된다.

예를 들어 2015 개정 국어과 교육과정은 중학교 1~3학년 <문학> 영역의 성취기준을 마련하면서 다음과 같은 '교수·학습 및 유의 사항'을 제시하며 해석의 근거가 분명하게 드러나 있는 비평문을 활용할 것을 주문한다.

> ⑧ 다양한 해석을 비교하며 작품 감상하기를 지도할 때에는 작품에 대한 해석 방법이나 독자의 인식 수준, 관심, 경험, 가치관에 따라 다양한 해석과 평가가 가능함을 이해하도록 한다. 같은 작품에 대한 여러 해석을 비교하고, 해석의 전제와 근거의 타당성을 파악하도록 하기 위해서는 해석의 근거가 분명하게 드러나 있는 비평문이나 학습자의 해석 활동의 결과물을 활용할 수 있다. 작품을 해석하기 위해서는 먼저 작품을 읽고 그 내용을 정확하게 파악해야 한다. 이를 바탕으로 하여 학습자가 주체적인 관점에서 적절한 근거를 들어 해석하고 평가했는지를 점검해 보도록 한다.[83]

또한 "③ 학습의 과정과 결과를 모두 중시하여 총체적으로 평가하고, 선택형, 서술형 평가뿐 아니라 발표, 관찰, 질문, 비평문 쓰기, 과제 수행 등의 다양한 방법을 활용한다."[84]와 같이 '평가 방법'으로 비평문 쓰기를 제시하고 "학습자 수준에 맞는 비평문"[85]과 같이 활용할 수 있는 '자료의 예'를 언급하기도 한다.[86]

그러나 비평문의 도입이 곧바로 비평 활동으로서의 문학교육 자체가 된 것은 아니다. 전문가의 비평문은 "문학 작품의 가치를 분석하며 판단한 것"[87]으로서 사례가 될 뿐, 학습자가 수행하는 문학 텍스트의 가치 판단에 어떤 영향을 미칠

을 중심으로」, 『독서연구』 24, 한국독서학회, 2010, 111~112면.

83) 교육부, 「국어과 교육과정 교육부 고시 제2015-74호」, 55면.

84) 위의 글, 56면.

85) 같은 면.

86) 다만 교육과정에서는 비평문이란 어떤 개념역을 갖는 글인지, 학습자 수준에 맞는 비평문이란 어떤 수준의 글인지 자세히 제시하고 있지는 않다.

87) 한국문학평론가협회 편, 『문학비평용어사전(상)』, 국학자료원, 2006, 887면.

지는 미지수이기 때문이다. 학습자에게 텍스트에 대한 가치를 판단하는 모범으로 비평문을 제시하는 것과 비평 활동으로서의 문학교육을 제시하는 것은 문학교육의 방법과 문학교육의 구조라는 다른 층위의 문제이다.

고전시가교육의 경우 비평적 사례를 찾는 것은 어려운 일이 아니다. 해방 이후의 교육과정들에서 향가 형식에 관한 조윤제의 『국문학사(國文學史)』의 내용이 모범적 비평문으로 교과서에 그대로 인용되어 왔거나,[88] 제5차 국어과 교육과정에 따른 교과서에서 〈관동별곡〉의 학습 내용이 전문가의 해석에 전적으로 의존하는[89] 등과 같이 고전문학에 대한 권위자의 설명이 교과서에 실려 있는 사례는 쉽게 찾아볼 수 있다.[90] 학습자와 시공간적으로 가장 멀리 있는 텍스트인 고전시가를 이해하기 위한 도구로서 전문가의 설명이 자료로 쓰이는 것이다. 이는 단지 방법론적 활용일 뿐만 아니라, 고전시가를 저 멀리 고정되어 있는 텍스트로 보고 학습자가 이를 쫓아 다가가게끔 하는 교육적 구도와 무관하지 않다.

텍스트의 '이해'란 단지 텍스트에 대한 인지적인 지식의 습득만이 아니라 타자의 삶을 추체험함으로써 세계의 확장과 더불어 텍스트를 자신의 삶의 문제로 연결시키는 것[91]이라고 본다면, 보조 자료로 비평문을 활용하는 방법만으로는 학습자로 하여금 텍스트의 이해에 도달하기에 어려울 것이 자명하다. 고전시가교육의 목표 역시 텍스트에 대한 인지적 지식량의 증가만을 삼지 않는다.

이러한 문제점을 인식하여 문학교육 연구에서는 이미 문학비평의 활용이 아닌 문학교육으로서의 비평 활동이 제안된 바 있다. 대표적으로 김성진(2012)은 비평을 문예 장르의 하나로만 보는 것만이 아니라, 문학교육의 맥락에서 작품 수용에서 작품에 대한 반응의 생산에 이르는 모든 과정에 걸쳐 있는 활동으로 규정하였다.[92] 텍스트를 읽는 것은 작품에 고정되어 있는 의미를 수동적으로 발견하는 것이 아니라 의미를 능동적으로 재구성하는 것이라고 볼 때, 비평은 단지 문학에

---

88) 졸고, 「향가 형식 교육내용의 비판적 고찰」, 『새국어교육』 124, 한국국어교육학회, 2020, 161면.

89) 조희정, 『고전문학 교육 연구』, 한국문화사, 2011, 109면. 여기서 말하는 전문가의 해석이란 김병국, 「가면 혹은 진실」, 『국어교육』 18, 한국국어교육연구학회, 1972의 내용이다.

90) 물론 문학에 대한 '연구'와 문학에 대한 '비평'은 구분할 수 있는 다른 영역의 것이기는 하나, 고전에 한해서는 '고전문학 비평'이 따로 개념적으로 구분되어 있지 않기도 하다. 고전 텍스트에 대한 전문가의 식견은 연구의 성격과 동시에 넓은 의미에서 비평적 관점을 취하고 있다고도 볼 수 있을 것이다.

91) R. Palmer, *Hermeneutics,* 이한우 역, 『해석학이란 무엇인가』, 문예출판사, 2017, 191~192면.

92) 김성진, 앞의 책, 204~209면.

대한 전문가의 평가 실체인 것을 넘어 학습자로 하여금 스스로 텍스트를 평가하고 자신의 시각으로 텍스트를 다시 쓰게 하는 활동인 것이다.

이러한 문학교육에서의 비평 활동은 '감상'과 '해석'의 관점이 동시에 내재되어 있다. 감상이란 "대상이 지닌 고유한 질감을 직접 지각함으로써 그에 따른 심리적 경험을 획득하고, 그것이 주는 즐거움의 정도에 따라 대상의 가치를 평가하는 일"[93]이라는 정의에서와 같이, 비평 역시 텍스트에 대한 주관적 판단을 바탕으로 가치 평가를 내리는 행위이다. 해석 또한 "정확하고, 비판적이며, 창의적으로 의미를 구성하는 활동, 또는 그러한 활동의 결과"[94], "독자가 텍스트를 읽고 그것을 자신의 언어로 풀어나가는 과정이며 작품에 대한 자신의 이해에 설명을 덧붙이려고 하는 노력, 즉 작가의 텍스트에 대해 자신의 텍스트를 생산하는 행위"[95] 등으로 정의되는 것으로 보면, 텍스트가 자신에게 전하는 의미를 재생산하는 행위로서 비평과 개념역이 겹친다.

다만 문학교육에서 떠올리는 감상은 텍스트에의 수동적인 몰입을 기리키는 전통적 입장에서의 텍스트 읽기인 측면이 강한 반면에, 해석은 텍스트의 일차적인 의미를 이해하는 것을 넘어서 문학 텍스트 속에 내재되어 있는 의미를 탐구하고 재구성하는 것에 집중하는 것이다. 감상이 텍스트의 세계에 자신을 위치시키는 '동화(同化)'의 입장인 한편 해석이 텍스트에서 한 발자국 떨어져서 내용을 재구성하는 '이화(異化)'의 입장이라고 한다면, 비평은 이러한 동화와 이화의 작용이 양극에 존재함으로써 함께 일어나는 활동이라고 말할 수 있다.

문학교육에서의 비평 활동은 텍스트에 대한 동화와 이화의 긴장 속에서 문학 텍스트를 스스로 평가하고 자신의 언어로 텍스트를 다시 쓰는 활동으로, 텍스트를 읽은 후 텍스트에 내재되어 있는 의미를 재구성함과 동시에 그 과정에서 얻어내는 심리적 즐거움을 서술함으로써 수행할 수 있는 활동이다. 텍스트의 질감으로부터 얻은 즐거움인 감상과 텍스트의 구성 요소로부터 그럴듯한 의미를 풍부하게 얻는 해석은 텍스트에 대해 주관적 판단[96]을 내려 가치를 평가하는 비평이 다

---

93) 조하연, 「문학 감상 교육 연구 - 고려속요를 중심으로」, 서울대학교 박사학위논문, 2010, 27면.

94) 김정우, 「국어교육에서의 해석에 대한 비판적 검토」, 『국어교육학연구』 15, 국어교육학회, 2002.

95) 김미혜, 「텍스트 해석에 있어서 타당성의 조건에 관한 연구 - 오장환의 〈수부(首府)〉에 대한 해석을 중심으로」, 『국어국문학』 135, 국어국문학회, 2003, 463면.

96) 비평의 본질은 첫째, 온전히 자신의 기준으로 작품을 평가하는 '주관적 판단'과 둘째, 작품에 숨겨져 있는 한계를 발견하여 재평가하는 '비판적 읽기'라고 할 수 있다. 작품을 둘러싼 선입견이나 타인의 의견을 맹목적으로 따르는 것이 아니라 자신의 눈으로

른 이들에게 타당하게 받아들여지기 위한 근거로 작용하게 된다.

텍스트에 대한 이러한 평가 활동에서 학습자는 자신이 이미 갖고 있는 가치 체계에 비추어 텍스트의 즐거움과 의미를 찾아내는 한편, 발견한 텍스트의 의미가 기존의 가치 체계와 충돌할 경우 그 체계를 갱신하면서 전유하는 과정을 거칠 것이다. 즉 텍스트는 가치를 평가받는 대상이자, 평가를 수행하는 학습자에게 삶의 가치를 되돌아보게끔 하는 주체가 되는 것이다. 이렇게 텍스트의 세계를 자신의 가치관이 반영된 언어로 다시 써 냄으로써 텍스트의 가치를 탐색하고 판단을 내리며 그것을 자기화하는 활동은 곧 텍스트로부터 자기 자신으로 돌아와 주체성을 확립하는 활동이 된다.

텍스트의 의미를 구성하고 가치를 전유하는 적극적 읽기인 비평 활동은 궁극적으로 텍스트를 읽고 자신의 가치 평가를 보다 타당하게 뒷받침할 수 있는 새로운 담론을 조직하는 능동적 읽기라고 할 수 있다. 여기서 새로운 담론을 조직함이란 텍스트를 그저 '거기'에 존재하는 역사적 장르의 결과물로만 두지 않고, 또는 그저 읽는 즐거움만 느끼는 예술 작품으로만 두지 않는 것을 의미한다. 학습자로 하여금 텍스트 언어 속에 담겨 있는 삶의 가치들을 복원하도록[97] 하는 문학교육의 목표에 맞게, 학습자들은 역사적 장르인 시가(詩歌)에 은폐되어 있는 삶의 모습을 복원할 줄 알아야 한다. 또한 문학을 하나의 '역사적 산물'로 인지하는 일과 '현재적 경험'의 매개체로 활용하는 일 사이의 균형 감각이 절실하다고[98] 문제가 제기된 바와 같이, 문학교육이라는 자장 안에서 학습자들이 고전시가에 대해 만들어야 할 새로운 담론이란 텍스트의 역사적 모습만을 복원하는 데 머무르는 것이 아니라 현재적 경험에 비추어 새로운 삶의 가치를 찾아내는 것이어야 한다.

그렇기에 문학교육에서의 비평 활동에서 요청되는 것은 첫째, '텍스트 세계의 재질서화'와 둘째, '텍스트에 대한 가치 판단'이다. 전자는 자신의 현재적 경험에 비추어 텍스트의 세계를 다시 쓰는 것, 그리고 후자는 텍스트를 평가하여 새로운 삶의 가치를 찾아내는 것으로, 이 둘이 독립적인 것은 아니다. 즉 문학교육에서

작품을 바라보고, 높게 평가받아왔던 정전(正典)과 같은 작품에 숨겨진 각종 편견과 이데올로기적 모순을 발견하는 읽기가 비평인 것이다(최미숙 외, 앞의 책, 141~145면). 다만 본 연구는 학습자로 하여금 텍스트를 객관적·과학적으로 분석하는 전문가적 읽기보다 텍스트 세계에 몰입하여 삶의 체험으로 받아들이는 텍스트 읽기를 수행하도록 하는 것에 더 초점을 둠으로써, 텍스트에 대한 주관적 판단으로서의 비평을 강조하고자 한다.

97) 김미혜, 앞의 글, 2005, 300면.

98) 유성호, 앞의 글, 526면.

학습자가 자신의 담론을 생산해내는 비평 활동이란 바로 텍스트를 학습자 자신의 시각으로 재질서화하고, 이를 바탕으로 앞으로 살아가는 데 있어 필요한 가치를 판단하고 획득하는 것이다.

3) 상호주관적 비평의 정의

고전시가는 현재와 시공간적 거리가 존재하는 역사적 장르이기에 작품에 내포된 삶의 복원이 필요할 수밖에 없다. 성서의 해석에서 출발하였던 해석학의 경우, 연구의 초기에 주체와 신성한 언어의 거리를 어떻게 좁힐 수 있는지 그 방법을 모색하였는데, 슐라이어마허(H. Schleiermacher)와 딜타이(W. Dilthey) 등은 그 기준을 텍스트를 생산한 작가에게서 찾았다. 해석의 명확한 기준점은 결국 그러한 텍스트를 생산하게 된 작가의 정신으로 귀결될 수밖에 없으며, 작가의 삶을 거슬러 올라가 그 정신을 '추체험'하는 것이 곧 텍스트를 명확히 해석하는 방법론이 된다는 것이다. 이는 객관적 사실을 밝혀낸다는 점에서 객관주의 해석학이라고도 불린다.

그러나 문학교육에서 말하는 텍스트의 복원, 특히 비평 활동에서의 텍스트 복원이란 그 모습을 당대의 있는 그대로 재현하는 것을 의미하는 것이 아니다. 작가의 전기(傳記) 및 작가를 둘러싼 사회 등이 무엇인지 '해설'하고자 하는 태도는 인과적 설명으로만 작품을 받아들이는 것으로서, 이는 문학을 대하는 비본질적인 태도일 수밖에 없다.[99] 이때 텍스트를 생산한 작가는 텍스트를 읽는 독자보다 우월한 지위로 올라가게 되고, 텍스트는 작가의 정신적 태도를 독자가 고스란히 받아들여야만 하는 것이 되어버린다.

일방통행적인 텍스트와 독자의 대화는 텍스트와 학습자의 양방향적 소통을 전제로 하는 문학교육의 본령에 적합하지 않다. 작가 정신의 전수를 비판한 리쾨르(P. Ricoeur)는 문자가 갖고 있는 다양한 해석 가능성의 조건을 강조하며 텍스트를 탈문맥화하여 읽기를 주문한다. 텍스트는 그 저자의 유한한 지평으로부터 벗어날 수 있는 가능성이 포함되어 있으며, 그 작품을 산출하는 사회심리적 조건을 초월하여 제한 없이 읽기 행위가 열려 있다는 것이다.[100] 이때 텍스트와 독자 사

99) A. Warren & R. Wellek, *The Theory of literature*, 백철・김병철 역, 『문학의 이론』, 신구문화사, 1975, 91~93면.
100) P. Ricoeur, *Du Texte à l'Action*, 박병수・남기영 편역, 『텍스트에서 행동으로』, 아카

이의 시공간적 거리는 텍스트와 독자 사이를 가로막는 것이 아니라 의미를 풍요롭게 산출할 수 있는 조건이자 무한한 의미 생산의 지평이 된다.

문학 텍스트란 특정한 사회문화적 맥락 안에서 이루어진 작가와 독자 사이의 언어 소통의 매개물이자 역사적 산물인 것은 부인할 수 없는 사실이다. 그러나 한편으로 텍스트가 쓰인 순간 작가는 소거되고 현재의 맥락과 독자에 의해 끊임없이 새로 쓰여진다는 '저자의 죽음'[101]이 공언된 상황에서, 텍스트는 더 이상 고정된 실체로서 존재하지 않는다. 텍스트는 그 자체로 새로운 의미 생성의 가능성을 언제나 갖고 있으며 독자와의 대화를 통해 살아있는 존재가 된다. 즉 텍스트는 단지 해석의 대상이 되는 것이 아니라, 독자와의 대화를 통해 세계와 목소리를 품고 있는 또 하나의 살아있는 존재가 된다.

앞서 살펴본 상호주관성의 개념을 상기해 보자면, 세계와의 직접적 관계를 맺는 신체는 텍스트와 만남에 있어서 역시 주요한 위치를 차지하는 매개가 된다. 텍스트는 작가가 창조한 나름의 세계를 갖고 있지만, 독자가 이를 나름의 기준으로 펼쳐내었을 때에만 세계로서 존재하게 된다. 텍스트에 다양한 의미가 생산될 수 있는 조건이 이미 갖춰져 있는 상태에서, 신체는 텍스트에 내포된 의미의 여러 가능성 중 하나를 펼쳐낼 수 있는 기준이 되는 것이다. 텍스트와 학습자 사이의 시공간적 거리가 풍요로운 텍스트 의미의 조건이라면, 그 거리에 뛰어들 수 있는 것이 바로 학습자가 갖고 있는 자신의 신체이다.

이는 학습자가 텍스트와 대화하는 방법으로 신체적 지각 및 행위를 획득하는 것을 말한다. 텍스트가 하나의 살아 있는 존재가 되기 위해서는 학습자 자신이 현재 갖고 있는 감각 및 동작과 같은 신체적 기호로 텍스트를 표현해야 하고, 이는 텍스트의 문자 위에서 신체를 통해 얻는 감각과 수행할 수 있는 행위를 가짐으로써 텍스트 세계를 나름대로 질서화하는 것임을 의미한다. 즉 텍스트의 세계를 자신의 시각으로 다시 써 낸다는 비평의 본령 위에서, 상호주관적 비평은 나의 신체로 뛰어듦으로써 텍스트의 세계를 다시 바라보는 방법을 통해 텍스트를 재질서화하는 것이다.

문학교육에서 비평 활동의 궁극적인 목적은 텍스트에 대한 평가를 내림으로써 학습자가 스스로 자신의 가치 판단을 정향할 수 있게끔 만드는 것이다. 만약 평가가 아니라 해석이 문제되는 것이라면, 세계의 모든 것은 텍스트로서 동등한 가

넷, 2002, 126면.

101) R. Barthes, *(Le)Plaisir du texte*, 김희영 역, 『텍스트의 즐거움』, 동문선, 1997, 27~35면.

치를 지닌 균일한 대상이 될 수밖에 없다.[102] 그러나 학습자에게 텍스트를 정량적이고 균일한 가치를 지닌 대상으로 학습하게끔 하는 것이 아니라 새로운 의미를 창조하는 데 계기로 작용하게끔 해야 하는 문학교육이기에 텍스트는 학습자에게 특별한 가치가 되어야 한다. 비평은 기왕의 이론적 틀을 텍스트에 기계적으로 적용하는 것이 아니라, 텍스트의 결에 예민하게 반응하여 텍스트를 평가할 가치를 창조하는 활동, 텍스트가 판단되고 평가되는 과정을 드러내 보이는 창조적인 활동이다.[103]

그런데 텍스트에 대한 가치의 평가를 비평에 드러내서는 안 된다는 부정적인 입장도 존재하기도 한다. 가치는 주체의 경험에 의해 쉽게 변하기에 개별적이고 예측하기 어려우며,[104] 비평의 평가적 기능을 지나치게 중시하는 태도는 일련의 법칙에 의해 수행되지 않고 평가자를 오만하게 만들기까지 한다는 것이다.[105] 이는 주체의 주관을 고립적으로 보는 것에 기인한 것으로, 객관적 기준 없이 수행되는 가치의 판단은 자의적인 것에 머물러 신뢰를 확보할 수 없다는 우려를 보여준다. 누적되어 온 사회적 합의가 평가의 근저에 자리잡고 있어야만 텍스트에 대한 평가는 자의성의 혐의에서 벗어날 수 있다.

그러나 텍스트를 평가하는 주체로서의 자아는 이미 고립적인 것이 아니며 타자의 존재에 의해서만이 구성될 수 있는 상호주관적인 자아이다. 나의 주체성은 그저 나에게만 존재하는 것이 아니라 타인의 행위와 그 행위에서 일어나는 의미들과 함께 형성되는 것으로, 나의 시선은 이미 타자의 시선이 함께 녹아 있는 시선이다. 그러한 의미 있는 시선을 공유하고 갱신하며 우리는 타자의 역할을 획득하는 감정이입을 할 수 있음과 동시에 자기 자신을 자기동일성에서 벗어나 한 발짝 떨어져 바라볼 수 있는 존재이다.

상호주관적 비평에서는 타자와의 관계가 텍스트에 대한 가치 판단을 조정하는 기제가 된다. 신체적 지각을 투사하고 신체적 행위를 상상함으로써 텍스트가 그리고 있는 시공간을 구현하는 학습자는 학습공동체와 함께 신체적 기호를 공유함으로써 텍스트의 세계를 재맥락화할 수 있다. 이때의 재맥락화는 작품의 창작 맥

---

102) 권보드래, 「'근대'라는 화두, '지향'의 담론」, 『민족문학사연구』 9, 민족문학사연구소, 1996, 422면.
103) 서광목, 「텍스트, 비평, 비평이론 - 생태비평과 게리 스나이더의 시」, 『안과 밖』 23, 영미문학연구회, 2007, 13면.
104) N. Frye, *Anatomy of Criticism*, 임철우 역, 『비평의 해부』, 한길사, 1986, 11~48면.
105) M. Esslin, "A Search for Subjective Truth", P. Hernadi ed., *What is Criticism?*, 최상규 역, 『비평이란 무엇인가』, 예림기획, 1983, 255면.

락보다 학습자 자신이 발붙이고 있는 현재의 맥락에 맞추어 텍스트의 세계를 질서화하는 것으로, 공동체와 함께 공유하는 의미 있는 시선이 무엇이냐에 따라 질서화의 양상이 결정된다.

질서화한 양상은 곧 텍스트의 가치를 판단하는 데 근거가 된다. 지각의 전이를 통해 구현한 화자에 감정이입을 함으로써 그 태도와 자신과의 거리를 조정하고, 텍스트의 시공간을 구성함으로써 자신이 머물고 있는 현재의 시공간을 되돌아보게 되는 것이다. 동시에 공동체와 지각을 공유함으로써 얻는 새로운 관점은 텍스트에 대한 나 자신의 반응을 지연시키고 그 반응을 분리, 선별하는 '선택적 반응의 과정'[106]이 가능하게 함으로써 반성적 사유를 촉발하기도 한다.

지각을 공유함으로써 나를 구성하는 주체로 타자를 받아들이는 과정에서, 우리는 타자의 지각에 단순히 수동적으로 반응하고 이를 받아들이는 것이 아니라 상호작용 속에서 그 영향을 정의하고 의미를 부여할 수 있는 능동적인 존재이다. 타자에 의해 조직되어 가는 주관을 자신과 분리하여 바라보고 이를 주체로서의 나와 교섭할 줄 아는 반성적 사유의 존재인 것이다. 즉 상호주관적 자아란 세계와 관계를 맺어가는 중심이 신체라는 전제에서, 지각과 행위와 같은 타자의 신체적 기호를 공유함으로써 타자를 상호 간 구성의 주체로 받아들이며, 타자와의 영향 관계를 반성적으로 사유함으로써 자신의 자아를 조정해 나가는 존재이다.

사회적 산물로서 만들어진 자아를 주체로서의 자아가 끊임없는 반성적 사유를 통해 돌아봄으로써 자아를 확립하는 것과 같이, 상호주관적 비평에서 텍스트에 대한 주관적 가치는 공동체와 함께 구성한 텍스트의 세계를 반성적으로 다시 바라봄으로써 얻어진다. 다시 말해 상호주관적 비평에서 텍스트에 대한 가치 판단이란 공동체와 함께 구성한 주관이 바탕이 되는 자아가 텍스트를 통해 얻은 가치를 반성적으로 검토하는 활동이다. 이러한 활동을 바탕으로 하였을 때 학습자는 텍스트의 전유, 즉 주체가 자신의 특정한 가치 체계 내에서 텍스트를 인식하고 이해하는 것은 물론 자신의 가치를 조정하고 실천을 정향하는 것[107]을 이룰 수 있다.

그리하여 본 연구는 '상호주관적 비평'을 "신체적 지각을 매개로 하여 나를 구성할 잠재성을 가진 타자들과 상호작용하는 과정에서 텍스트의 세계를 재질서화

106) G. H. Mead, *Mind, Self, and Society*, 나은영 역, 『정신・자아・사회』, 한길사, 2010, 181면.

107) M. Kagan, *Vorlesungen zur marxistisch-leninistischen Ästhetik*, 진중권 역, 『미학강의 Ⅰ』, 새길, 1989, 93면.

하고 텍스트의 가치를 판단함으로써 자신의 언어로 텍스트에 대한 주관적 담론을 생산하는 활동"이라고 정의한다. '신체적 지각을 매개로 한다'는 말은 언어 텍스트에 대해 신체적 지각이 투사됨과 동시에 타자 간에 지각이 공유됨을 의미하며, '주관적 담론'은 타자와의 영향 관계 하에서 반성적 사고를 통해 형성된 것임을 전제한다. 상호주관적 비평은 타자와 함께 텍스트의 세계에 자신을 위치지을 수 있고, 자신의 영역에 타자를 수용함으로써 텍스트의 의미를 재생산하여 자신의 자아와 세계를 조정해 나가는 활동이다.

일반적으로 비평은 텍스트와 관련한 객관적 정보와 지식이 적극 활용되며 문학사적 조망, 사회문화적 맥락의 비판과 같은 거시적인 관점에서 수행된다. 반면에 본 연구가 말하고자 하는 상호주관적 비평은 학습공동체 내에서 주체적으로 수행되고 삶의 체험으로 몰입함으로써 텍스트에 대한 주관적 담론을 형성하는 활동으로, 이는 학습자 자신의 경험역에서 출발하여 텍스트에 대한 해석 및 판단을 수행하는 전복적 읽기라고도 할 수 있다.

2. 상호주관적 비평의 원리

앞서 신체를 통해 세계와 직접 부딪히며 타자의 심리 및 의식을 자신의 주관에 들여온다는 상호주관성의 개념과 텍스트를 자신의 언어로 다시 쓰고 가치를 판단하는 능동적 읽기로서 비평의 역할을 바탕으로 상호주관적 비평이란 무엇인지 정의하였다면, 본 절에서는 상호주관적 비평이 수행되기 위해 필요한 단계적 원리를 제시하고자 한다.

1) 지향적 재현을 통한 텍스트 세계의 질서화

고전시가는 교육 현장에서 학습자에게 과거의 유물로서 받아들여진다. “서정적 텍스트를 읽는 독자의 경험이 텍스트에 나타난 서정 주체의 정신적 상태를 공유하고자 하는 방향으로 의미화되는 심리적 과정”[108]라고 제안할 수 있는 현대시의 서정적 체험과는 달리, 고전의 텍스트는 정신적 상태의 ‘공유’마저 요원하다. 현대시의 경우 근현대의 연속선상에 있는 현재의 맥락에 의해 ‘공감’과 ‘동정’[109]이 가능한 조건에 놓여 있지만, 고전시가는 창작된 시공간이 현재와 단절되어 있는 것이나 마찬가지이기 때문이다.

학습자와의 시공간적 거리감에 의해 정신적 공유가 어려운 상황에서, 우리의 문학교육은 고전시가를 과거에 존재했던 역사적 산물로서 유물을 탐구하듯이 접근한다. 예를 들어 2015 개정 국어과 교육과정에 따른『문학』교과서 중 하나[110]를 살펴보면, “한국 문학의 갈래와 흐름”이라는 대단원과 “시조 세 편”이라는 소단원 아래 학습자에게 황진이의 〈어져 내 일이야 그럴 줄을 모로ᄃᆞ냐~〉, 윤선도의 〈만흥(漫興)〉 제3・4・6수, 작자미상의 사설시조 〈一身이 ᄉᆞ쟈 ᄒᆞ엿더니 물껏 계워 못 ᄉᆞᆯ니로다~〉를 제시하고 그리고 아래와 같은 학습활동을 학습자에게 함께 제시한다.

・시조 세 편에 나타난 화자의 상황과 정서를 정리해 보자.

---

108) 김남희,「현대시의 서정적 체험 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2007, 4면.
109) 위의 글, 62면에서는 현대시 텍스트에 대한 정신적 상태의 공유를 ‘공감적 이해’, ‘동정적 이해’로 나누고 있다.
110) 이숭원 외,『고등학교 문학』, 좋은책신사고, 2019, 198~203면.

- 다음은 고려가요인 <동동>의 일부이다. 내용과 형식 면에서 이 작품과 어떠한 공통점과 차이점이 있는지 찾아보자.
- 각 작품이 어떤 주제 의식을 담고 있는지 정리해 보고, 시조 세 편의 향유층을 짐작해 보자.

이는 "각 작품의 시적 형상화 방식과 작가의 주제 의식에 초점을 맞추어 시조를 감상해 보자."라는 학습목표 아래 구성된 활동으로, 화자의 정서 맞추기, 텍스트의 형식 탐색하기, 시조의 향유층 구분하기와 같은 내용을 학습활동으로 제시한 것이다. 학습자들은 이와 같은 학습내용을 따라가면서 시조에 대한 지식을 습득하게 된다.

이러한 결과로 학습자가 얻게 되는 지식은 사회적 소통 행위의 결과물로서 시조라는 장르에 대한 '객관적 지식'이다. 야콥슨(R. Jakobson)이 언어 전달 행위를 여섯 가지의 구성 요소[111]로 구성되어 있음을 말한 바와 같이, 학습자들은 시조 작품의 작가 또는 화자는 누구인지,[112] 창작 맥락은 무엇인지, 언어적 형식은 무엇인지 등등 소통 행위의 구조에 대한 각각의 정보를 얻게 된다. 마치 유물터에서 발견된 깨진 자기 그릇을 분석하여 당대 사람들의 생활 모습을 유추할 수 있는 것처럼, 이러한 정보들을 취합하여 학습자는 실제적 의사소통의 상(像)을 얻게 된다.

그러나 그 결과가 곧 학습자의 체험으로 이어지는 것은 아니다. 여전히 텍스트를 과거의 고정된 것으로 보고 있기 때문이다. 의사소통의 요소별로 정제해 낸 객관적 지식은 역설적이게도 텍스트를 그곳에 존재했던 것으로 내버려둠으로써

111) 잘 알려진 대로 언어 전달 행위의 여섯 가지의 구성 요소는 '발신자(addresser), 수신자(addressee), 관련 상황(context), 전언(message), 접촉(contact), 약호체계(code)'이다. 전통적 문학 연구가 텍스트를 중심에 두고 이를 둘러싼 언어의 구성 요소를 탐구했다면, 최근의 문학교육 연구는 텍스트가 아닌 수신자, 또는 텍스트와 수신자의 연결고리를 중심에 두고 이를 둘러싼 구성 요소를 재조직하는 경향이 주를 이룬다.

112) 채트먼(S. Chatman)이 담론의 표현 구도를 "실제 작가 → 내포 작가 → 화자 → 수화자 → 내포 독자 → 실제 독자"로 상정한 바와 같이(S. Chatman, *Story and discourse*, 한용환 역, 『이야기와 담론』, 푸른사상, 2003, 161~168면.), 문학 작품에서 작가와 화자가 언제나 일치하는 것은 아니라는 점은 이미 알려진 사실이다. 이종원(2019)에서는 시인과 작중 인물의 동일성을 강조한 서정적 자아 개념과 시인과 작중 인물의 비동일성을 강조한 시적 화자 개념이 변증법적으로 고양된 '시적 주체' 개념을 제시하기도 하였다.(이종원, 「시적 주체 구성을 중심으로 한 시 읽기 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2019.) 한편 작가와 화자의 거리가 지나치게 멀지 않은 고전시가의 특성상 시적 주체의 개념은 다시 고려해볼 만한 사안이다.

거리를 더욱 증폭시킨다. 지식의 습득을 통한 이해가 서정적인 체험의 계기적 과정이 되기도 하겠지만, 텍스트를 과거의 유물로서 '복원'하는 관점이 전제되어 있는 이상 학습자의 체험이 들어갈 겨를이 없게 된다.

앞서 언급했던 바와 같이 시조를 비롯한 고전시가는 창작의 맥락에서 '문학'이라는 근대적 의식의 산물이 아니라 개인이 지었을지라도 집단 서정을 대표하는 텍스트였다. 당대에 고전시가를 향유하던 이들은 생활 감정이 녹아 있고 공유된 의식을 담고 있는 문화적 존재인 텍스트를 타자로서 체험하였다. 이때 텍스트는 정서를 전달해주는 언어적 매개이자, 인식된 세계의 확장을 촉진하는 주체로서의 작품(work)[113]이 된다. 수동적 역할이 아니라 사람들의 입에 오르내리며 의식을 형성, 변화시키는 살아있는 능동적 존재가 당대의 시가였다.

언어로 되어 있는 이상, 텍스트는 새로운 상황과 문맥 속에서 자신의 의미를 새롭게 생성·창조하고 발전을 가져오는 실체이다. 미리 정해져 있는 것만을 주고받기만 할 뿐 그 이외의 것을 전달할 수 없다면, 텍스트는 폐쇄적인 언어 체계 내에 갇힐 수밖에 없을 것이다. 의미란 발언 행위의 총체적인 운동이기에 언어는 물리적인 '기호'를 넘어서며, 의미와 발언된 단어와의 관계는 1대1의 대응관계일 수가 없다.[114]

이에 고전시가와 학습자가 맺는 관계를 바라보는 관점의 전환이 요구된다. 나의 존재를 텍스트에 투사하고 다시 텍스트를 나의 경험 안으로 받아들이는 상호작용을 위해서는 언어적 구조의 합의체로 보아 분석의 시각을 견지하는 것만이 아니라, 역동적 존재로서 실제적 체험에 가까워야 하는 것이다. 이는 곧 텍스트가 타자경험이 가능한 대상이 되어야 한다는 것을 의미한다.

이남인(2003)에 따르면 타자경험은 다양한 영역에 따라 상호주관성을 형성하는데, 1) 이해하는 자가 단수인가 복수인가, 2) 이해되는 자 역시 단수인가 복수인가, 3) 이해하는 자와 이해되는 자 사이에 직접적 대면이 있는가 없는가, 4) 이해하는 자와 이해되는 자 사이에 언어를 통한 의사소통이 존재하는가 존재하지 않는가 등에 따라 다양한 유형의 타자 이해의 방식이 존재한다.[115] 시조와 조우하는

113) 이저(W. Iser)에 의하면 언어로 쓰여있는 텍스트(text)는 독자에 의해 비로소 작품(work)이 되는 것이다.(W. Iser, *(Der)Akt des Lesens,* 이유선 역, 『독서행위』, 신원문화사, 1993, 57면.) 독자는 읽는 행위를 통해 고정되어 있는 텍스트에 도달하여 텍스트를 자신의 경험과 연결함으로써 의미를 실현하는데, 의미는 텍스트 내에서 발견되는 것이 아니라 텍스트와 독자의 사이 어딘가에 발생하는 구성적인 이벤트이다.

114) M. Merleau-Ponty, *Phenomenology and Art,* 오병남 역, 『현상학과 예술』, 서광사, 1983, 114면.

학습자의 경우, 이해되는 자인 시조는 말하는 주체가 화자 개인의 단수일 수도, 집단 서정으로서 복수일 수 있고, 직접적 대면이 없으며, 둘 사이에는 언어를 통한 의사소통이 존재한다.

실제 눈앞에 존재하는 이가 아닌 언어를 통해 마주하게 되는 타자가 시조이기에, 이를 하나의 살아 있는 대상으로서 받아들이기 위해 필요한 것은 '재현'이다. 이는 당대의 공유된 세계와 의식을 똑같이 다시 만들어 낸다는 의미가 아니다. 학습자 경험의 측면에서 '그때 거기'에 있던 텍스트의 세계를 '지금 여기'의 시각에서 질료화하여 텍스트가 제시하는 세계 속에 수용자가 참여하여 새로운 의미를 구성할 것이 요청되는 바와 같이,[116] 나 자신이 발붙이고 있는 현재의 자아 극을 중심으로 하여 세계와 의식을 재구성해 낸다는 것이다.

리쾨르의 해석학은 이렇게 독자가 텍스트와 처음 접하는 국면을 '텍스트 세계'의 이해로 설명한다.[117] 리쾨르에 따르면 텍스트의 세계는 텍스트가 열어놓은 세계이며, 문자로 기록된 텍스트의 특징으로 인해 텍스트는 그 창작의 맥락을 벗어나서 시간이 흐른 뒤에도 유지되고 있다. 독자는 이러한 텍스트를 접했을 때 독자 주체의 '직관'에 의해 텍스트를 추측한다. 이는 후설의 현상학이 말했던 것처럼 주체의 의식으로 타자인 대상을 재단하는 것으로, 후설에게 있어 타자는 주체와 동일시되어야 하는 대상이다. 독자는 타자인 텍스트를 주체인 자신과 동일시하기 위해 자신이 갖고 있는 인식의 틀로 텍스트의 세계를 질서화한다.

낯선 타자인 텍스트에 대한 첫 단계로서의 이해에서 학습자는 자신의 인식틀로 하나의 텍스트 세계를 구성하며, 이는 텍스트에 대한 지향적 관계를 성립하는 것이다. 상호주관적 비평 활동에서 이때의 인식틀이란 곧 학습자의 신체로, 감각의 영역, 신체의 체계, 행동의 범주 등 나름대로의 신체적 틀을 통해 텍스트를 지향한다. 비록 신체를 통한 지향적 관계에서 거칠게 텍스트 세계가 1차적으로 재현되더라도,[118] 이러한 질서화의 결과는 학습자에게 있어 체험의 대상이자 타자로서

---

115) 이남인, 「발생적 현상학과 상호주관성의 문제」, 『철학사상』 16, 서울대학교 철학사상연구소, 2003, 36면.

116) 최홍원, 「신흠의 시조와 경험교육 연구」, 『문학교육학』 25, 한국문학교육학회, 2008.

117) 리쾨르는 텍스트의 이해를 두 단계로 설명한다. 첫째 단계의 이해(understanding)는 텍스트의 의미를 전체적으로 소박하게 파악하는 것이고, 다음의 이해(comprehension)는 설명적 절차들의 도움을 받아 한층 더 정교해진 이해로 나아가는 것이다. 이는 이해와 설명의 변증법을 통해 산출되는 읽기이다(P. Ricoeur, *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*, 김윤성・조현범 역, 『해석 이론』, 서광사, 1998, 124~128면).

118) 이후 독자는 나름대로의 조정 작업을 통해 자신만의 정제된 세계를 창출하는데, 이

동일시의 대상이 된다. 이렇게 해석학은 현상학에서 출발한다.

텍스트를 읽는 학습자가 그 세계를 스스로 구성해내기 전까지 텍스트의 언어는 단순히 물리적인 기호일 뿐이다. 그러나 지향적 관계의 성립 위에서 텍스트는 의미 있는 표현으로 변한다. 후설이 언어를 바라보는 관점에 따르면, 의식양식의 변화에 대응해서 단순한 물리적 기호가 의미 있는 표현으로 변한다는 사실은 의식이 단순히 대상과 관계하여, 대상을 의식 내에 갖는 것이 아니라, 대상의 존재 양식을 규정하는 것임을 말해준다.[119] 다시 말하면 기호의 의미는 외부에 존재하여 고스란히 우리의 의식에 들어오는 것이 아니라, 의식이 지향하고 관계를 맺는 방식에 따라 규정된다는 것이다.

텍스트에 대한 의식은 주어진 기호를 매개로 해서 표시된 것으로 향하는데, 그 대상은 내재적 내용으로서 의식에 존재하고 있는 것이 아니라 그저 단순히 지향된다. 여기서 의식이 대상을 지향함은 "의식에 주어진 내용에 대해서 주어지지 않은 다른 내용을 겨냥하고, 사념하고, 주어진 것을 주어지지 않은 것의 대표자(Repräsentant)로서 의식적으로 사용하는 것을 말한다."[120] 후설은 이러한 의식 양식을 현전화(現前化, Repräsentation)라고 불러, 현재화(現在化, Präsentation)를 본질로 하는 직관과 구별하고자 한다.[121]

학습자가 구성해내기 이전에 시조 텍스트는 단순히 물리적 기호의 집합에 지나지 않는다. 그저 대상일 뿐인 텍스트가 의미 있는 표현으로서 학습자와 상호작용하는 타자가 되기 위해서는 지향적 관계를 통한 재현이 선행되어야 한다. 학습자의 의식은 주어진 기호를 매개로 해서 시조에 표시된 것으로 향하며, 문면에 드러나 있는 것을 직관적으로 포착함과 동시에 주어지지 않은 것을 드러낸다. 직관적으로 포착된 것을 대표자로서 현재화하면서 무엇을 간접제시된 것으로 보느냐에 따라, 즉 학습자가 주어진 내용을 토대로 주어지지 않은 것을 어떻게 지향하느냐에 따라 학습자의 텍스트 재현의 양상은 달라진다.[122]

고전시가의 서정적 체험이 '고전시가를 읽는 독자가 고전시가와의 대응 관계 속에서 주관적 정서를 만들어 내는 심리적 과정'[123]으로 정의되는 것처럼, 주관의

를 2차적 텍스트 세계로 본다면 이 2차적 세계를 발견하고 받아들이는 것이 리쾨르가 말한 마지막 이해의 단계, 즉 '자기화'이다(P. Ricoeur, 앞의 책, 2002, 182면).

119) 배의용, 「훗설의 言語哲學」, 『현상학과 현대철학』, 한국현상학회, 1986, 197~198면.

120) E. Husserl, *Philosophie als Strenge Wissenschaft,* Vittorio Klostermann, 1971, pp.133~134(위의 글, 206면에서 재인용).

121) 위의 글, 206면.

122) 그 구체적인 양상은 Ⅲ장에서 살펴보고자 한다.

변화는 주(主)와 객(客)의 대응 관계에 의해 이뤄지는 것이다. 다만 '객(客)'으로서의 텍스트의 존재는 객관적, 고정적이지 않고 의미의 변화 가능성이 잠재되어 있는 존재이다. 학습자는 텍스트와의 만남에서 직관적인 현재화와 간접제시의 현전화를 수행함으로써 그 가능성을 열게 되고, 자신의 의식의 변화를 겪게 되는 상호주관적 관계를 갖게 된다.

장르론에서 문학 현상의 중층성을 세분한 것을 따른다면 학습자와 텍스트 간의 재현적 관계에서 무엇이 직접적으로 현재화되고 간접적으로 현전화되어야 하는지 단서를 얻을 수 있다. 헤르나디(P. Hernadi)는 문학작품을 독자와 작가 사이의 단순한 전달매체가 아닌 상상적 세계를 언어로 환기시킨 것으로 보는데, 더 구체적으로 말하자면 문학작품은 언어 구조물과 함께 언어 구조물이 환기하는 상상적 세계와 내포된 정신적 태도라는 중층성을 갖는 것이다.[124]

학습자는 텍스트에서 표면적으로 언어 구조물을 1차적으로 대표자 삼아 현재화를 시도하게 되는데, 이는 문면에 보이는 시어 또는 시구, 시적 형식 등을 통해 물리적 기호일 뿐이었던 텍스트의 시적 세계를 직관적으로 포착하는 것이다. 2차적으로는 이러한 대표자 너머에 정신적 태도라는 주어지지 않는 내용을 겨냥한다. 이때 직접·간접적으로 제시되는 양상은 학습자가 텍스트와 맺는 지향적 관계에 따라 다양하게 나타나는 것으로, 학습자는 텍스트의 화자가 바라보는 시선에 따라가거나, 텍스트의 공간에 직접 거주하거나, 텍스트의 발화를 직접 듣는 청자로서 자신을 위치시키는 등 다양한 재현을 시도하게 된다.

시조 텍스트가 언어로 매개되어 있는 이상, 언어로 구현된 세계의 시공간과 발화를 주고받는 목소리에 주목할 수밖에 없다. 뒤에서 살펴볼 "Ⅲ. 시조에 대한 학습자의 상호주관적 비평 양상"에서 알 수 있듯이, 학습자들은 이러한 이론적 가설에 맞게 신체적 지각을 바탕으로 언어로 구현된 작품 내의 시공간과 그에 내포된 정신 두 가지에 주목하여 텍스트를 재현하였다. 본 연구에서는 이렇게 학습자가 신체적 지각을 바탕으로 텍스트를 재현하는 양상에서 언어 구조물이 환기하는

---

123) 조희정, 「고전 시가의 서정적 체험 연구 - 윤선도의 <만흥>을 중심으로」, 『국어교육』 126, 한국어교육학회, 2008, 462면. 이러한 정의는 서정시를 "주관적 정서와 객관적 사물의 교감에 의해 얻어지는 언어의 형상물"로 정의한 김대행, 『한국시의 전통 연구』 개문사, 1980, 94면의 논의에 주목한 것이다. 김대행(1980)이 시를 짓는 작가의 표현론적 관점에서 서정시를 정의한 것이라면, 조희정(2008)은 시를 수용하는 독자의 효용론적 관점에서 서정적 체험을 정의하였다.

124) P. Hernadi, *Beyond Genre,* 김준오 역, 『장르론 - 문학 분류의 새 방법』, 문장, 1983, 17~18면.

상상적 시공간을 어떻게 직접적으로 현재화하는지, 그리고 내포된 정신적 태도를 어떻게 간접적으로 현전화하는지 살펴본다. 이때 전자는 텍스트 내에 형상화된 감각적 세계 및 은유로서 상징화된 이미지 등을 포괄하며, 후자는 텍스트의 작가 의식, 서정 주체의 정신적 상태 등 화자의 발화뿐만이 아니라 이에 대한 청자로서의 응답도 포함한다.

2) 구성적 대화를 통한 시선의 조정

비평의 대상이자 학습자의 의식에 영향을 미치는 타자인 시조는 언어로써 세계가 매개된 텍스트이다. 앞서 언급한 바와 같이 시조를 접한 독자는 언어로 매개된 텍스트에 대해 자신의 지각으로써 의식 안에서 실체화하는 재현을 시도한다. 이는 자신의 지평 안에 있던 통각을 통해 언어 구조물에서 직관적으로 포착된 바를 현재화하고, 그 이면에 주어지지 않은 간접제시된 바를 현전화하는 과정이다.

이렇게 학습자와 텍스트의 교류는 문학 읽기의 구조로서 '내적 대화'에 해당한다고 볼 수도 있다. 내적 대화란 텍스트를 읽는 과정에서 텍스트가 시적 장치 및 표현 등을 통해 던지는 질문을 독자가 스스로 발견하고 그에 대한 답을 구하는 사고 과정이다. '독자 내면에서 이뤄지는 다양한 시적 사고들 간의 과정'[125]인 내적 대화를 통해서 학습자는 자신의 관점에서 텍스트를 실체화한다.

그런데 시조 텍스트를 만나는 국면이 문학 교실이라는 특수한 맥락이라는 점을 고려한다면, 이러한 대화를 이어갈 또 다른 주체는 텍스트를 함께 읽는 동료 학습자로 이뤄진 학습공동체이다. 선행 연구들에서 주목받아온 바와 같이, 동료 학습자는 대화의 중요한 참여자로서 텍스트의 의미를 확정하는 데 계기로 작용한다.[126] 미지의 세계인 텍스트를 실체화하는 과정에서 동료 학습자는 자신의 반응

---

125) 최미숙, 「대화 중심의 현대시 교수·학습 방법」, 『국어교육학연구』 26, 국어교육학회, 2006, 235면.

126) 문학교육에 독자 반응 중심의 교육을 선구적으로 도입한 경우라고 볼 수 있는 경규진(1993)의 경우 문학 교실에서의 학습 모형을 [1단계: 텍스트와 학생의 거래 - 반응의 형성], [2단계: 학생과 학생 사이의 거래 - 반응의 명료화], [3단계: 텍스트와 텍스트의 상호 관련 - 반응의 심화]로 봄으로써 동료 독자의 역할을 부각시켜 불명확한 반응을 명료하게 인지하게끔 도와주는 역할로 규정한다. 최미숙(2006)의 경우 교수·학습 모형을 [시에 대한 지식 이해하기]→[시 낭송하기]→[대화1. 독자의 내적 대화]→[대화2. 독자와 독자의 대화]→[대화3. 전문가와 독자의 대화]→[시의 의미 정리하기]로 구조화하면서, 독자 간의 대화를 다양한 해석을 서로 배우는 계기 및 타인의 사유 방식을 배

에 더욱 집중하게 하거나, 또는 반응의 근거를 보완하여 확장하거나, 다른 국면으로 반응을 전환하게 하는 등의 반응 조정을 촉발하는 역할을 하는 것이다.[127]

그러나 동료 학습자는 텍스트 의미 구현에 보조적 역할만을 하는 것은 아니다. 타자의 반응을 조회함으로써, 텍스트를 감상한 후 만들어낸 자신의 반응이 자의적인 해석에 머무르는 것이 아닌 정합성을 갖는지 혹은 내가 미처 주목하지 못한 텍스트의 요인이 존재하는 것이 아닌지 등을 찾아내는 것은 타자가 비교 대상의 타자로서 역할을 충분히 하는 것이라고도 볼 수 있으나, 한편으로 이는 텍스트 해석의 명증성을 기하기 위해 타자를 수단으로 삼는 것이다. 타자의 존재를 나를 구성할 잠재적 존재로서 바라보는 상호주관성의 관점에 따른다면, 타자인 동료 학습자는 텍스트의 세계와 목소리를 함께 구현해 나가는 주체로서의 지위로 상승시켜야 한다.

여기서 '대화'의 의미에 다시 주목할 필요가 있다. 앞서 언급했던 '내적 대화'의 이론적 기반을 제공한 자이츠(J. E. Seitz)의 논의를 따르면, 독자는 텍스트를 읽고 의미를 창조하는 과정에서 하나의 이상적 독자가 아닌 여러 독자의 역할을 수행한다. 이때 독자 내부의 다양한 내적 자아들 간에 이뤄지는 대화가 곧 내적 대화인데,[128] 독자는 낯선 텍스트를 읽는 동안 스스로 질문을 던지는 동시에 이에 응답을 하는 내적 자아 간의 갈등 과정 속에서 텍스트의 의미를 창조하는 것이다. 이는 텍스트를 읽는 과정에서 우리의 의식은 단일하지 않고 이미 복수적으로 구성되어 있는 것임을 시사한다.

이때 복수의 의식이란 단일한 '나'로부터의 복사물로서 이루어진 것이 아니다. 앞서 언급한 바와 같이 현상학적 관점에서 보았을 때, 내 몸의 부분들은 유아론적 체계가 아닌 내가 지각하는 다른 사람들의 몸들과 다른 대상들이 함께 엮어내는 체계[129]에 있기 때문에 내 존재의 구성은 이미 타 존재와의 공실존이다. 절대적, 단독적 자아는 존재할 수 없으며, 타자가 내 안으로 틈입해 있음이 이미 조건

우는 협동학습의 과정으로 강조하고 있다. 그 외에도 외적 대화의 결과가 다시 텍스트와의 내적 대화로 이어지는 순환적인 대화의 구조를 제시한 서명희(2021)와 같은 연구 등에서도 동료 학습자는 시적 사고를 확장하고 조정하는 계기로서 역할을 수행한다(경규진, 「반응 중심 문학교육의 방법 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 1993; 최미숙, 위의 글; 서명희, 「문학교육 방법으로서 대화의 성격과 구조」, 『고전문학과 교육』 47, 한국고전문학교육학회, 2021).

127) 강민규, 「독자 반응 조정 중심의 시 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2016.

128) J. E. Seitz, "A rhetoric of reading", edt. by R. Andrews, *Rebirth of rhetoric : essays in language, culture, and education*, London; Routledge, 1992, pp.141~155.

129) 조광제, 앞의 책, 384면.

지어져 있음으로 인해 나의 자아와 의식은 타자로부터 함께 비롯되어 온 것이다.

한편, 자아를 타자와의 상호주관적 관계에 의해 구성되는 것으로 보는 현상학적 관점과 마찬가지로 바흐친(M. M. Bakhtin) 역시 개인을 비자족적인 존재로 규정한다. 아래와 같이 말한 바흐친에 의하면 타자는 반드시 나의 외부에 존재하는 '외재성'을 지닌 존재로서 나의 존재를 가능케 하는 필요조건으로, 이는 주체의 존재 의미를 알기 위해 타자의 '시선'이 반드시 필요하다고 본 현상학의 관점과 일치한다.[130]

> 타자에 이르기 위한, 그리고 타자를 통해 자신에 이르기 위한 수단이 될 것. 인물은 주권적인 내부 영토를 지니지 않으며, 전적으로 언제나 경계 위에 있다. 자기 안을 들여다볼 때 그 인물은 타자의 눈 속을, 또는 타자의 눈으로 본다.[131]

나의 존재가 타자와의 관계로 구성되는 것을 인정한다면, 그리고 우리의 의식이 잠재적 타자들과 함께 구성될 상호주관적인 것이라면, 텍스트를 조우하는 국면에서 텍스트의 의미는 결코 종결되지 않는다. 바흐친은 세계가 열린 장소임을 확신하기 위해 새로움, 개방성, 잠재성, 창조성 등을 내포하는 담지체로서 '종결불가능성'[132]을 지칭하는데, 텍스트에 반응하는 독자는 텍스트 의미의 차이를 인정하지 않는 독백화를 하는 것이 아니라, 이에 반하여 여러 목소리를 내고 하나의 목소리로 종결되는 것을 거부한다. 세계가 본질적으로 열려 있기에 하나의 해석 담론으로 종결될 수 없듯이, 텍스트 세계에 대한 상상은 "그것을 집단적으로 추구하는 사람들 사이에서 그들의 대화적 상호작용의 과정 내에서 잉태된다."[133]

그렇기에 텍스트를 지각하는 과정에서 타자와 나의 대화적 관계가 요청된다. 여기서 대화란 단순히 말을 주고받는 언어적 표현의 수사학적 행위만을 말하는 것이 아니라, 주체-객체가 아닌 주체-주체로서 의미를 주고받는 상호성이 전제된

---

130) 김영숙, 「서구의 타자철학의 흐름에서 본 바흐친의 타자철학」, 『노어노문학』 27-1, 한국노어노문학회, 2015, 77면.

131) G. S. Morson · C. Emerson, *Mikhail Bakhtin,* 오문석 · 차승기 · 이진형 역, 『바흐친의 산문학』, 앨피, 2020, 109~110면.

132)"그 어떠한 최종적인 것도 아직 이 세계에서는 발생하지 않았으며, 세계의 마지막 말도 세계에 대한 마지막 말도 아직 발화되지 않았다. 세계는 열려 있고 자유로우며, 모든 것은 여전히 미래에 놓여 있고 또한 언제나 미래에 있게 될 것이다."(위의 책, 86면.)

133) 이재기, 「바흐친의 대화주의와 읽기교육」, 『동남어문논집』 41, 동남어문학회, 2016, 45면.

관계 형식을 가리키는 것이다. 대화성을 '서로 동등한 권리와 동등한 의미를 지닌 의식들 간의 상호작용을 담는 특수한 형식'[134]으로 본다면, 대화적 관계는 나와 같은 주체로서의 타존재와 종결불가능적으로 이뤄내는 상호작용의 관계라고 할 수 있다. 대화적 관계는 변증법적 관계와 근본적으로 다른 것으로, 변증법적 관계는 본질적으로 논리적이기는 하지만 대화적이지 않고, 두 개의 반정립 명제, 즉 테제와 안티테제를 종합 산출하는 것으로서 단일 주체의 단독 언표 속에 통합되는 것이기 때문이다.[135]

대화는 각각의 주체가 갖는 상호 간의 차이 때문에 끊임없이 이어질 수밖에 없다. 텍스트의 의미를 탐색하는 데 있어서 나의 시선이 작용하는 가운데, 나와 타자의 시선의 차이라고 할 수 있는 '시선의 잉여'[136] 때문에 주체의 미결정성이 드러나기 때문이다. 자신의 지각장으로 대상을 인식하는 주체는 자신의 시선으로 세계를 바라보는 특정 방식을 구축하고, 구축된 지각의 체계 안에서 살고 행동한다. 그러나 동시에 타자와의 시선의 잉여와 끊임없이 충돌함으로써 자신의 불완전함을 목도하게 된다. 이렇게 주체와 타자의 관계는 시선의 충돌과 상호 침투를 통해 자신을 인식해 나가는 대화적 관계에 의해 전개된다.

즉 대화적 관계란 시선의 잉여를 나의 시선으로 받아들이는 과정이자, 내가 보는 바가 단일한 내가 보는 것이 아닌 이미 타자의 시선이 녹아 있는 것임을 발견하는 것이다. 개인은 분명한 경계를 지닌 완전체가 아니기에 어떤 개인 및 사회적 존재도 자기 경계 내에 갇혀 있지 않고 부분적으로는 자기 '바깥에 자리 잡고' 있으며,[137] 타자와 내가 상호 간 구성의 주체로 받아들였을 때 나의 자아는 완성을 향해 나아간다.[138] 그렇기에 나의 시선에 타자의 시선을 받아들이는 끊임없는 지각의 의사소통을 통해 타자가 나의 신체 속에 내재적인 존재가 됨으로써, 대화적 관계 안에서의 의식은 대화의 중심인 나와 상대방인 타자가 주종의 관계가 아닌 동등한 지위의 주체로서 함께 구성된다.

한편, 언어적 기호들의 창고인 시적 텍스트를 접하는 문학 교실의 국면에서 독

---

134) M. M. Bakhtin, *Estetika Slovesnogo Tvorchestva*, 박종소・김희숙 역, 『말의 미학』, 길, 2006, 440~441면.

135) 바흐친은 변증법을 모든 것이 추상적인 한 의식 안으로 밀려드는 것이라고 말하며, 헤겔의 『정신현상학』이 말하는 절대정신의 자기전개를 독백주의라고 규정하기도 한다.(이득재, 「바흐찐과 타자」, 고려대학교 박사학위논문, 1996, 14면.)

136) G. S. Morson・C. Emerson, 앞의 책, 114면.

137) 위의 책, 109~110면.

138) E. Husserl, 앞의 책, 2021, 261~270면.

자들은 기호를 지각할 때 단번에 텍스트의 의미를 구성하지 않는 대신, 텍스트를 읽는 순간 받은 인상을 바탕으로 객관적 정보뿐만이 아니라 주관적인 정서까지 어느 정도 가정을 세워 나간다. 앞서 언급한 내적 대화도 그 가정을 확인해 나가는 과정이라고 할 수 있다. 이때 텍스트는 독자에게 계속 읽어가면서 바로 다음 분량의 자료를 소화할 수 있는 기호를 제공하고, 살아 있는 유기체와 같아서 독자와 재출력(Rückkoppelung)을 통해 결합된다.[139] 여기서 말하는 재출력이란 텍스트를 읽고 산출한 출력의 일부 값이 다시 텍스트에 반응하는 데에 입력된다는 뜻으로, 다시 말해 독자에게 주어진 텍스트의 영향들은 텍스트를 읽는 과정에서 다시 텍스트에 지속적으로 재등록되면서 텍스트의 의미가 전개되는 데 기여한다는 사실을 말한다.

타자와의 대화적 관계 안에서 타자의 시선 역시 텍스트의 세계를 그려내기 위한 가설을 증명하는 정보로 작용한다. 한 개인의 심리적 반응은 다른 개인의 심리적 반응으로 온전히 이식될 수 없기에 주체들 간의 대화란 끊임없는 오해와 오류의 연속일 수 있지만,[140] 오해와 오류 그것대로 타자가 구성한 반응은 나 자신이 구성한 의미와 함께 지속적으로 텍스트에 재등록되는 객관적·정서적 정보가 된다. 비평, 즉 시 텍스트에 대한 평가 의식을 형성하는 것이 곧 일정한 사유의 질서를 바탕으로 시적 의미를 구현하는 것이라고 한다면, 내가 텍스트에 대해 말하고자 하는 목소리에 침투한 타자의 시선은 텍스트를 읽어가는 과정에서 텍스트의 형상을 만들고 수정하는 데 질서와 근거를 부여하는 역할을 하게 된다.

텍스트를 함께 읽는 특수한 맥락인 문학 교실 내에서 타자로서 동료 학습자로 이뤄진 학습공동체는 텍스트 세계를 구현하는 과정에서 나 자신의 미결정성을 드러내는 동시에 보완하고, 시선을 구성하는 또 다른 주체라고 할 수 있다. 문학교육에서 비평 활동의 목적이 자신의 세계를 구성해 나가면서 새로운 가치를 창조하는 것임을 고려해 보았을 때, 이러한 텍스트 읽기에서의 대화는 텍스트에 대해 주관적인 담론을 생산해 내는 자기 표현으로 귀결되어야 한다.[141] 이때의 자기 표

---

139) W. Iser, 앞의 책, 124면.

140) 박주형, 「시 교육에서 상상적 반응의 소통 매개에 대한 고찰」, 『문학교육학』 76, 한국문학교육학회, 2022, 224면.

141) 강민규(2016)에서는 텍스트 의미를 구현하기 위한 해석 가설을 세우는 데 있어 문학 독자에게 무의식적으로 스며들어 있는 타자의 존재가 관습적 담론을 지향하게 만든다고 지적하고, 관습화와 이와는 다른 지향인 자기 표현 사이의 긴장 관계 안에서 해석 가설이 구성되어야 함을 말한다(강민규, 「현대시 학습 독자의 해석 가설 구성에 관한 연구」, 『문학교육학』 52, 한국문학교육학회, 2016).

현은 독단적 의식으로 폐쇄적인 텍스트 세계를 그리는 것이 아니라, 하나의 화음이 높낮이가 다른 여러 음이 융화되어 울리듯이 텍스트에 대한 의식이 복수적인 목소리, 즉 다성성(polyphony)의 구성이 될 것이다.[142]

이렇게 동료 학습자는 시선의 교차와 수용, 그리고 종결불가능성을 갖는 대화적 관계를 통해 의식의 다성성을 구성하는 하나의 중요한 주체가 된다. 그리고 나를 구성하는 복수적 주체로서 타자의 시선과 목소리를 수용하는 것이기 때문에, 그 결과로 생산된 텍스트 세계 및 텍스트에 대한 담론은 개방적 성격을 갖게 된다.

3) 반성적 사고를 통한 텍스트의 가치 판단

자신이 갖고 있는 직관으로서의 인식틀, 즉 신체의 체계를 통해 텍스트를 지향함으로써 텍스트를 재현하여 그에 대한 이해를 1차적으로 해내었다면, 이후 학습자들은 나름대로의 조정 작업을 통해 정제된 텍스트의 세계를 2차적으로 만들어낸다. 앞서 살펴보았듯이 학습공동체와의 대화적 관계 안에서 자신의 시선의 잉여를 발견하고 이를 갱신하는 과정이 그러한 조정 작업에 해당하며, 다시 만들어낸 텍스트의 2차적 세계를 받아들임으로써 학습자들은 리쾨르가 말한 텍스트의 마지막 이해 단계, 즉 자기화(appropriation)에 도달할 수 있게 된다.

자기화란 그에 이르렀을 때부터 비로소 자기를 더 잘 이해하고, 자기를 달리 이해하고, 또 자기를 이해하기 시작했다고 말할 수 있는 자아의 구성으로서의 자기 이해이다.[143] 텍스트에 의하여 열린 생각의 통로를 따라가면서 텍스트의 방향 제시에 따라 스스로를 위치시키는 해석을 통해 자기 이해에 도달할 수 있으며, 이는 텍스트에 응하는 학습자 각각이 자신에게 텍스트가 의미하는 바를 심층적으로 사유하는 '반성'에 의해 가능한 일이다.[144] 새로움을 창출해 내는 해석에 그치는 것이 아니라 자신에게 주어지는 의미를 탐색하는 반성이 있어야만 텍스트의

142) 본래 다성성은 바흐친이 소설 창작의 방법론을 설명하기 위해 만든 개념이나, 대상 텍스트의 읽기 장면에서도 확인될 수 있다. 어떤 텍스트가 독백적 텍스트라고 하더라도, 독자의 응답적, 대화적 참여에 의해서 다성적 텍스트로 거듭날 수 있는 것이다.(이재기, 앞의 글, 42면.) 본 연구는 텍스트의 생성적 측면이 아니라, 텍스트를 독자들이 받아들이는 수용적 측면에서 대화주의적 관점을 적용한다.

143) P. Ricoeur, 앞의 책, 2002, 182면.

144) 위의 책, 182~187면.

가치를 자신에게 들여올 수 있는 것이다.

우리는 타자와의 대화적 관계를 통해 서로의 지각과 의식을 자신에게 들여오는 한편, 그러한 상호작용 안에서 그 영향을 돌아보고 의미를 부여할 수 있는 존재이기도 하다. 타자를 자신의 구성 주체로 받아들이면서도, 타자와의 영향 관계를 반성적으로 돌아보아 자아를 조정할 줄 아는 능동적인 존재인 것이다. 타자와의 관계에서 '반성적 사고'가 자아를 형성하는 기제로 작용한다고 본 미드(G. H. Mead)로 대표되는 사회적 상징작용론[145]은 그러한 반성을 통해 상호주관적 자아가 형성되는 과정을 설명해 준다.

무언가를 보고, 듣고, 냄새 맡는 등의 자극은 어떤 생각과 연합되어 있는 것으로, 만약 내가 어떤 소리를 사용하여 자신의 마음속에 그와 관련된 생각을 지니고 있을 때 그 행위는 타자에게도 동일한 생각을 불러일으킬 수 있다. 한편으로 타자에게 동일한 생각을 불러일으키지 않더라도, 그 행위가 타자의 어떤 반응을 불러일으키고 그 반응이 다시 나의 행동과 사고를 통제하는 자극으로 돌아올 수도 있다. 이때 나는 타자에 의해 통제를 받음으로써 신체 기호와 관련된 생각을 조정하게 된다.

즉 지각 및 신체적 동작과 같은 바가 공유되는 상황에서 그 자극은 나와 타자에게 동일한 반응을 불러일으킬 수도 있고, 나와 타자에게 다른 반응을 불러일으킴으로써 서로의 반응들은 각자에게 반응을 통제 및 조정하는 역할을 할 수도 있

145) 사회적 상징작용론은 개인과 사회의 관계를 살펴볼 때 신체적 행위 및 언어와 같은 인간의 상징을 통한 상호작용에 초점을 두는 방법으로, 개인을 고립된 존재로 보지 않고 타자와의 상호작용 속에서 공유된 상징적 의미에 의해 매개된 사회적 존재로 고찰한다. 이는 자아를 설명하는 데 있어 내적인 의식 작용보다는 외적 현상인 신체적 행위를 출발점으로 삼고 개인의 정체성을 타인과의 사회적 관계 안에서 발생하는 것으로 설명하고자 하는 상호주관적 이론으로서(김준수, 「미드의 행동주의적 상호주관성」, 『범한철학』 84-1, 범한철학회, 2017, 39면), 신체를 중심으로 두고 타자와의 관계를 고찰한다는 점에서 현상학적 관점과 상통하기도 한다.
미드는 태어날 때부터 자아에 부여된 영혼의 개념을 버리고 외부의 행동으로부터 내부의 심리를 살펴보는 방법을 통해 정신과 의식을 행동주의적으로 설명한다(G. H. Mead, *Mind, Self, and Society*, 나은영 역, 『정신・자아・사회』, 한길사, 2010, 75면). 관념론이 의식의 변화를 따라 수행되는 신체적 행위를 설명하려고 하는 반면, 미드는 반대로 행동 양식의 변화를 통해 의식의 발달 과정을 추적하는 것이다.
사회적 상호작용론에 따르면 타자와 함께 공유되는 지각, 동작(gesture)과 같은 신체적 기호는 자아 발생의 기초가 된다. 외부에서 나에게로 특정한 자극이 주어지고 그 자극에 대해 신체적인 반응이 일어난다면 그 반응은 개체에게만 주어지는 생리적 현상일 뿐이지만, 인간은 능동적 존재로서 타자에 의해 자극이 주어졌을 때 이를 해석하고 의미를 부여하는 상호작용을 통해 행동을 이어나간다.

다. 미드는 이렇게 나와 타자에게 동일한 반응을 유발하거나 서로의 반응을 조정하는 역할을 하는 신체적 기호를 "유의미한 상징(significant symbol)"[146]이라고 불렀다.

유의미한 상징이 공유됨으로써 우리는 타자가 겉으로 드러내 보이는 신체적 기호에 대해 타자의 태도를 예견할 수 있고 그에 대한 반응을 암묵적으로 갖출 수 있게 된다. 유의미한 상징은 그것이 나와 타자와 공유되면서 이해할 수 있는 의미의 보편성을 확보하고, 내가 직접적으로 진입할 수 없는 타자의 의식에 그리고 동시에 타자가 나의 의식에 '참여'할 수 있는 통로를 마련하기[147] 때문에 그 중요성이 부각된다.

"우리가 우리 자신이 되려면 타자가 되어야 한다."[148]라고 말하는 바와 같이 사회적 상징작용론은 자아를 타자와의 관계보다 앞서 존재하는 독립적인 존재로 보지 않고, 타자를 앞에 놓아 타자와의 관계 안에서만 비로소 주관을 갖춘 자아가 될 수 있다고 본 점에서 현상학적 관점과 공통적이다. 그런데 주관이란 단순한 의식만이 아니라 '자기의식'과 함께 이루어져야 한다. 어떤 대상을 향해 갖는 감정적, 충동적인 태도로서의 의식만이 아니라, 보편적이고 사회적인 태도로서의 자기의식이 필요한 것이다.

미드는 자아를 구성하는 의식과 자기의식을 각각 주체로서의 자아인 '주격 나(I)'와 객체로서의 자아인 '목적격 나(Me)'로 설명하면서 자아를 구조적인 것이 아닌 하나의 과정으로 보았다.[149] 'I'가 개인적 측면에서 사물 및 타자의 태도에 대한 반응이라면, 'Me'는 스스로 상정하는 타자의 태도들을 조직화한 집합이다. 자신이 스스로 택하는 타인들의 조직화된 태도가 'Me'를 구성하고 자아는 이러한 'Me'에 'I'로 반응하는 것이다. 각각 생물학적 자아와 사회적 자아라고도 할 수 있는 'I'와 'Me'는 프로이트(S. Freud)가 말한 'Id'와 'Ego'의 긴장 관계에 놓여 있는 것처럼 보이기도 한다. 'Me'는 'I'에게 방향을 제시하거나 통제함으로써 개인의 행동을 더 예측 가능하게 만들고 임의성을 띠지 않도록 만든다. 자아는 이 두 자아의 측면이 끊임없이 공동체의 일반화된 태도를 내부에 조직하고 긴장 관계를 형성하는 내면적인 과정을 거침으로써 형성되는 것이다.

---

146) G. H. Mead, 앞의 책, 123면.
147) 김준수, 앞의 글, 51면.
148) G. H. Mead, "The Genesis of the Self and Social Control", *International Journal of Ethics* 35-3, The University of Chicago Press, 1925, 292면.
149) G. H. Mead, 앞의 책, 265~311면에서는 제22장~27장에 걸쳐 자아의 형성 과정으로서의 'I'와 'Me'의 관계를 설명한다. 아래는 그 내용을 요약한 것이다.

자아가 자기의식적인 자아가 되기 위해서는 원초적 자기동일성에서 벗어나 자신을 자기 자신과 분리하여 객체로 바라볼 수 있어야 한다.[150] 즉 목적격 나를 하나의 대상으로 여겨 인식할 수 있는 사고인 '반성적 사유'가 요청되는 것이다. 이때 반성적 사고는 타자와 함께 공유하는 유의미한 상징을 통해 가능하다. 우리는 유의미한 상징을 통해 타자의 태도를 나의 태도로 취함에 따라 사고의 과정을 제련하고, 자기를 객관적으로 보는 반성적 태도를 취함으로써 자아를 조정한다.

다시 말해 타자와의 관계에서 유의미한 상징을 내면화함으로써 우리는 다른 사람의 역할을 획득(role-taking), 즉 감정이입을 할 수 있게 되고, 자신의 내부에서 자신을 타자의 위치에 놓고 그런 타자의 입장에서 자기 자신을 바라보는 반성적 사유가 이루어졌을 때 비로소 하나의 대상으로서 자아를 인식하게 되는 것이다. 다른 사람의 관점으로부터 대상 그 자체를 취하는 능력인 반성적 사유가 자아 이론의 핵심이며,[151] 자아란 반성적 사유가 가능한 자기의식적인 자아를 가리킨다.

이러한 자아가 수행하는 문학 활동인 상호주관적 비평에서 학습자가 해야 할 일은 텍스트의 세계를 재질서화하는 데 있어서 유의미하게 작용한 신체적 기호는 무엇인지, 사회적 산물로서 재구성한 텍스트의 세계는 어떠한 양상인지 돌아보는 것이다. 타자와의 영향 관계를 반성적으로 바라보는 일이 곧 타자와 공유하는 유의미한 상징이 무엇이고 사회적 구성물로서의 내가 누구인지 돌아보는 것임을 의미한다면, 나를 구성할 잠재적 타자들과 함께 수행하는 상호주관적 비평 활동에서 반성적 사고란 구성적 대화에서 텍스트의 재현을 조정하는 데 작용한 유의미한 타자의 지각과 그로 인해 창출된 텍스트 세계를 한 발짝 떨어져 다시 보는 것이다.

앞서 언급하였듯이 학습자들은 시조 텍스트와 맞닥뜨렸을 때 신체의 지향에 따라 텍스트가 그리고 있는 시공간과 화자의 정신적 태도를 재현하고 동료 학습자와의 대화를 통해 재현한 바를 조정한다. 그런데 조정의 과정에서 학습자 자신에게 더 많은 영향을 미친 동료 학습자의 지각도 존재한다. 같은 시조 작품을 접했을지라도 동료 학습자는 나와는 다른 수 가지의 텍스트에 대한 지각과 의미를 만들어 내며, 나 자신은 그 중 일부의 지각과 의미를 내게 받아들인다.

나에게 들어옴으로써 텍스트에 대한 나의 지각을 통제, 조정하는 역할을 하는 타자의 지각을 곧 유의미한 상징이라고 할 수 있다. 학습자는 이를 받아들임으로

150) 김준수, 앞의 글, 48면.
151) 강상철·최건수, 「상징적 상호작용론」, 『교육연구논총』 9-1, 충남대학교 교육연구소, 1988, 33면.

써 사회적 합의물로서의 텍스트 세계를 그리게 된다. 타자와의 영향 관계를 반성적으로 돌아본다는 것은 자신에게 있어 이러한 유의미한 상징이 무엇인지, 즉 타자의 신체적 기호를 받아들일 때 무엇을 선택하였고 나의 지각은 무엇을 지연시켰는지, 그리고 그로 인해 텍스트의 의미는 무엇이 변화하였는지 돌아보는 것이다. 이렇게 타자와의 관계에서 원인과 결과를 찾는 과정을 통해, 내가 텍스트에서 무엇을 더 가치 있게 여기고 있는지 드러나게 된다.

목적격 나로서의 자아가 타인들이 자신에게 이렇게 대할 것이라고 상정한 그러한 태도로 이루어진 사회적 자아라면, 타자와 시선을 함께 공유하며 조정한 텍스트의 세계 역시 공동체와 함께 구성한 사회적 대화의 결과물이다. 그려낸 시조 작품 속의 시공간은 자신뿐만이 아닌 타자의 시선이 함께 머무른 시공간이고, 작품 속의 말하는 이는 나와 타자가 함께 공감하는 이이다. 주격 나(I)가 목적격 나(Me)를 객관화하고 분리하며 수용하는 과정이 자아를 형성하는 과정인 것과 같이, 타자의 시선을 수용한 결과로서의 그러한 텍스트 세계는 나의 시선으로 다시 분리하여 바라볼 수 있는 목적격의 대상이다.

타자와 함께 구성한 텍스트의 세계일지라도, 자신의 시각으로 이를 다시 돌아볼 줄 알아야만 이를 자신의 삶의 문제로 연결시킬 수 있다. 자신이 1차적으로 재현하였던 텍스트 세계와 대비함과 함께, 시선을 조정하여 이해한 텍스트의 세계가 타자의 어떤 의식을 수용한 것인지, 그러한 결과로 텍스트의 세계를 질서화한 이유가 무엇인지 찾는 것은 자신이 삶에 있어서 무엇을 더 가치 있게 여기고 있는지 알 수 있는 과정이다. 동시에 타자와 함께 질서화한 텍스트의 세계는 삶에 대한 또 다른 인식틀로서 작용하여 나 자신의 삶을 돌아보는 계기가 되기도 한다. 이는 목적격의 나(Me)가 주격 나(I)에게 끊임없이 방향을 제시하고 주격 나를 통제하는 것과 다름이 아니다.

이렇게 반성적 사고를 거쳤을 때 학습자는 텍스트에 대한 가치를 판단할 수 있다. 가치는 생활의 방향을 제시해주는 것으로서, 자신이 살아가면서 중요하다고 생각하는 무형의 것이자 맞닥뜨린 문제 상황에서 어떻게 행동해야 할지 기준을 제시하는 지침이다. 처해 있는 환경에서 꾸준히 변화하는 것이 가치라고 할 때, 학습자가 접하는 고전시가는 자신이 갖고 있던 가치관을 통해 가치를 판단하는 대상이자, 새로운 가치를 선사해주는 환경이 된다. 학습자가 텍스트의 세계를 어떻게 재질서화했는지, 그리고 질서화한 텍스트 세계와 맺는 관계가 어떠한지에 따라 그 평가의 양상은 달라진다.

이광수가 비평을 “表現된 主旨를 自家의 頭腦中에 一旦 溶入 更히 自家의 論文으로 發表”[152]하는 것이라고 말했듯, 비평의 본질은 텍스트의 세계를 자신의 기준에 맞게 받아들이거나 또는 그려낸 텍스트 세계에 맞게 자신의 기준을 수정하는 경험이다. 고전시가교육에서의 비평 활동은 당대 사유의 구조체인 고전시가를 학습자들이 읽고, 텍스트 세계에의 몰입과 주체적 해석을 통해 자신의 언어로 텍스트에 대한 가치 판단을 수행할 줄 아는 활동이어야 한다. 그러한 가치 판단은 타자와 함께 자신이 구현한 작품의 세계를 객체화하여 내게 있어 텍스트의 의미를 통제한 유의미한 상징은 무엇인지 탐색하고, 텍스트 세계를 그렇게 질서화한 이유와 자신의 삶에 미치게 될 영향 등을 돌아보는 반성적 사유의 과정에 의해 가능하다.

152) 이광수, 「문학이란 何오」, 『매일신보』, 1916.11.17.

3. 상호주관적 비평의 준거 요소

본 절에서는 학습자들이 상호주관적 비평을 수행하는 과정에서 텍스트의 질서화를 이루는 내용의 준거 요소에는 무엇이 있는지 살펴보고자 한다. 비평이 다른 이들에게 받아들여지기 위해서는 기술과 해석으로 이뤄진 타당한 근거가 갖춰져야 함이 강조된 바와 같이,[153] 상호주관적 비평 역시 텍스트에 대한 주관적 담론이 설득력을 갖기 위해서는 텍스트 세계의 질서화를 이루는 내용이 나름의 준거를 기반으로 구성되어야 한다. 일반적으로 비평이 텍스트의 내적 근거나 작가의 삶 및 사회문화적 맥락, 이데올로기적 관점 등 텍스트를 둘러싼 외재적 정보를 바탕으로 수행된다면, 상호주관적 비평의 수행은 일차적으로 학습자 내재적인 신체성으로부터 출발한다는 점에서 신체를 중심으로 한 텍스트의 지각, 지각을 매개한 시적 공간에의 거주, 지각을 전환한 시적 세계의 상상을 그 준거로 갖는다.

1) 신체를 중심으로 한 텍스트의 지각

우리의 신체는 단순히 자극과 감각을 일대일의 관계로 보여주지 않는다. 때로는 하나의 자극이 신체 전체의 지각을 뒤흔들기도 하고, 여러 복잡한 자극이 하나의 감각으로만 여겨지기도 하며, 축적된 자극이 새로운 자극으로 작용하기도 한다. 즉 감각적 성질을 지각하는 것은 유기적 신체 바깥의 자극과 흥분의 결과가 아니라, 유기적 신체가 자극 앞에서 보여주는, 자극과 관계하는 방식을 표현하는 것으로 해석해야 한다.

메를로-퐁티는 그 예로 다리가 절단된 환자의 환각지를 든다.[154] 다리 절단 수술을 받은 환자는 자신의 다리가 없는 것을 알고 있음에도 불구하고 부재하는 부분에서 통증과 같은 감각을 느끼는데, 이러한 환각지 현상은 생리학적인 관점, 객관적・인과적 관점에서는 설명하기 어려운 신체의 경험이다.

부재하는 곳에서 통증을 느끼는 이유에 대한 물음은 세계를 향해 나아가고자 하는 몸의 움직임, 즉 몸의 지향성이라는 관점에서 설명이 가능하다. 인간은 먹고 싶은 음식에 손을 뻗어서 식사를 하고, 자신이 속해 있는 모임에 참석하기 위해

153) 최미숙 외, 앞의 책, 146~150면.
154) M. Merleau-Ponty, 앞의 책, 2002, 97면.

다리를 움직여 자신을 위치시키기도 하는 등 신체를 통해 자신이 나아갈 지점에 도달한다. 이렇게 우리의 몸이 세계에 참여하는 지향적 주체라고 한다면, 다리가 절단된 부분에 다리가 있다고 환자가 지각하는 이유 역시 신체로서 세계에 참여해왔기 때문에 그 동안 자신이 참여해왔던 그런 세계로 계속 향하고 싶어한다는 뜻이다.

즉 신체를 가진다는 것은 일정한 환경, 신체가 존재하는 세계에 가담하는 것이며 계속적으로 거기에 참여한다는 뜻이다.[155] 데카르트가 주장한 바대로라면 신체는 의식의 명령에 따라 수동적으로 움직이는 기계적 매커니즘의 일부밖에 되지 않는다. 그러나 신체에 곧 세계에 도달하는 우선권이 있고 신체가 반응하는 감각 및 행위에 따라 우리의 의식이 달라짐을 경험하기도 하는 것을 보면 신체가 곧 주체임을 알 수 있다.

현상학적 관점에서 보면 세계에 몸을 통해 존재하는 우리는 몸의 지각을 통해 사물을 인식하고 몸의 체계를 통해 지성적 체계를 만들어 나간다. 대상이 지각된 후 그 대상에 지성적 구조를 넣음으로써 인식이 생겨나기에, 신체는 세계와 맞닿아 있어 지각과 이성의 작용이 함께 일어나는 실천적 존재이고 객관과 주관의 분리가 일어나지 않는 주체의 장인 것이다.[156]

우리는 몸을 중심으로 세계와 끊임없이 관계를 맺어감으로써 자신을 완성해 나간다. 세계는 신체가 지향하는 바에 따라 구성되고, 구성된 세계는 다시 신체에 영향을 미친다. 주체가 대상을 지각할 수 있는 것은 그 또한 지각의 장의 일부로서 세계에 존재하기 때문이다. 주체는 신체성을 가지고 세계 내의 다른 존재들과 연결되고자 하고, 지평의 종합으로서 세계에 대해 열려 있는 존재이다.[157] 신체는

---

155) 위의 책, 143면.

156) 우리는 세계에 우리가 가진 힘을 펼침으로써 우리 자신을 나타낸다. 이는 우리가 자신의 나타냄의 가능적 힘을 외부 세계에 그리고 자신에게 돌출시킨다는 것을 가리키며, 우리의 존재가 세계를 향해 욕망, 의지, 신체 운동, 상상력 등 자신의 가능적인 열개의 힘을 끊임없이 펼쳐 나아가는 존재적 특성을 갖는다는 것을 의미한다. 이렇게 타인과 세계에 우리의 힘을 펼칠 수 있는 것은 우리가 모두 세계에 연루되어 존재함으로써 다른 모든 것들과 관계를 맺어가는 고유한 신체(le corps propre)를 갖고 있기 때문에 가능한 것이다. 고유한 신체로서의 '나', '타인' 그리고 '사물들'은 우리의 세계 속에 존재하고 있고, 사물들은 우리의 신체적 차원에서 가시적인 것들로서 신체화되는 것들이다. 우리가 사물들을 지각할 때, 그것들의 가능성은 우리의 신체에 현존화되며, 그것들의 나타남은 우리의 신체적 차원에서 의미적인 구체성을 띠게 된다.(김병환, 앞의 글, 157~159면.)

157) 문혜원, 「김춘수 후기 시에 나타나는 신체성에 대한 연구」, 『한국현대문학연구』 46, 한국현대문학회, 2015, 391면.

세계 속에 있으면서 세계를 향해 나아가는 존재론적 성격을 가지며, 신체는 '세계를 향해 자신을 일으키는 몸'이라고도 할 수 있다. 이렇게 신체 주체는 열려진 삶에의 지각을 통해 세계와 불가분의 관계를 맺기에, 메를로-퐁티는 신체를 '세계에로의 존재(l'être-au-monde)'로 위치시킨다.[158]

이렇듯 우리는 몸을 중심으로 세계와 끊임없이 관계를 맺어감으로써 자신을 완성해 나가는 존재이다. 신체와 세계가 상호 완성을 해 나가는 역동적인 관계에 놓여 있다면, 그리고 신체가 세계로 나아가는 수레 역할을 하는 것이라면, 신체가 어떻게 세계를 지각하는지가 중요해진다.

우리는 사물을 지각할 때 절대적·객관적으로 그 모습과 성질을 받아들일 수 없다. "인간 신체가 외부 물체에 의해 변용되는 모든 방식에 대한 관념은 인간 신체의 본성과 동시에 외부 물체의 본성도 함축해야 한다."[159]라고 스피노자가 말한 바와 같이, 우리가 가진 지각장에 따라 사물의 본성은 달라지며 그에 따라 신체 역시 변용된다.

다시 말하면 우리의 신체가 외부 물체에 의해 영향받을 때 우리는 그 변용되는 것을 지각하게 되는데, 여기에는 외부 물체의 본성과 더불어 인간 신체의 본성도 포함되어 있다는 뜻이다. 예를 들어 우리가 맑은 하늘 위에 떠 있는 태양을 바라볼 때, 우리의 눈에는 태양에 대한 이미지가 형성된다. 그러나 태양의 이미지에 대한 우리의 지각은 태양을 있는 그대로 재현해주지 못한다. 태양의 본성만이 아니라 우리의 신체, 곧 시각 기관의 본성도 포함되어 신체의 성질을 반영한 상태로 재현하기 때문이다.

태양은 지구로부터 엄청난 거리에 떨어져 있지만 우리는 이를 실제적으로 알지 못하고 단지 머리 위에 떠 있는 둥근 물체와 같다고 지각한다. 과학 시간에 태양과 지구가 약 1억 5천만 킬로미터 떨어져 있음을 학습한다 할지라도, 우리에게 태양은 여전히 머리 위에 떠 있는 것으로 지각될 뿐이다. 이러한 지각의 한계는 우리의 감각 기관이 그렇게 형성되어 있기 때문이며, "우리가 외부 물체들에 대해 갖는 관념들은 외부 물체들의 본성보다는 우리 신체의 상태를 더 많이 가리킨다는 점이 따라 나온다."[160]

---

158) 윤대선, 「데카르트 이후 탈(脫)코기토의 주체성과 소통 중심의 윤리」, 『철학논총』 75, 새한철학회, 2014, 166~167면.
159) 진태원, 「정동인가 정서인가? 스피노자 철학에 대한 초보적 논의」, 『현대시학』 563, 현대시학사, 2016, 42면.
160) 위의 글, 같은 면.

정리하면 우리의 의식은 '세계에로의 존재'로서 우선권을 갖고 있는 신체에 의해 형성된다. 신체가 대상을 지각하는 과정에서 구체적 대상에 이념화하는 지성적 의식 작용이 가해짐으로써 세계와 관계를 맺고 신체를 통해 응시하는 만큼 세계를 열게 된다. 이때 우리는 신체가 갖고 있는 감각 기관의 본성에 따라 사물을 지각하는데, 나의 지각장 안으로 들어올 때 사물은 나의 감각이 반영된 형태로 변용되어 들어온다.

그런데 독자가 시조를 마주하는 순간 지각해야 할 대상은 구체적 사물이 아닌 언어이다. 모든 앎이 몸과 세계와의 원초적이고 상호 교환적인 접촉에 의해 이뤄진다고 보는 상황에서, 언어는 지성에 의해 산출되는 사유를 표현하는 수단에 불과한 것으로 보인다. 또한 지각은 각자의 신체가 이뤄내는 개인적이고 주관적 체험의 영역이지만, 언어는 공동체 내에서 이뤄지는 역사적, 사회적 학습의 결과인 문화의 영역인 듯하다.

그러나 이 역시 현상학이 비판하고자 했던 주지주의적, 경험주의적 관점에서 텍스트를 바라본 것이다. 언어를 사유를 표현하는 수단으로서 바라본다면 언어의 생명성, 즉 언어 현상으로서 말 자체가 살아 있는 의미를 갖고 있다는 점을 고려하지 않은 것이고, 언어를 수동적 학습의 결과로서 바라본다면 운동성, 즉 언어에는 그 속에 말하는 주체가 있고 언어의 의미가 움직이고 행동한다는 점을 고려하지 않은 것이다.[161]

우리가 "말이나 언어를 안다는 것은 사람들이 말한 대로 기성의 신경 조립품들을 마음대로 이용한다는 것이 아니다."[162] 플라톤식으로 보면, 이미 비시간적이고 영원한 본질적 형상들이 존재해 있는 것이고, 표현이란 그러한 본질적 형상들을 그저 말로 바꾸는 행위일 뿐이다. 그러나 이는 '말하는 주체'를 없앤 것으로, 메를로-퐁티는 그 이유를 '사유'가 매개되었기 때문이라고 본다.[163] 가장 근원적인 것은 사유가 아닌 지각이며, 우리는 무언가를 지각하고 이해할 때 사유를 매개하지 않고 행위, 즉 몸짓을 '직접적으로' 이해한다. 가령 '사랑'이라는 단어를 접하면, 비개념적이고 비논리적인 특성을 지닌 육화된 언어적 감정이 솟아오르는 것처럼,[164] 신체적 주체는 말하는 주체, 살아있는 주체, 그리고 행위하는 주체이기

161) 류의근,「메를로-퐁티의 언어 현상학」,『철학논총』61-3, 새한철학회, 2010, 308~309면.
162) M. Merleau-Ponty, 앞의 책, 2002, 281면.
163) 위의 책, 272~273면.
164) 한정선,「메를로-퐁티의 언어를 탄생시키는 몸의 운동성과 암묵적 코기토」,『철학과 현상학 연구』63, 한국현상학회, 2014, 83면.

때문에 말하는 주체의 살아 있는 언어는 근원적으로 몸의 운동과 감각과 느낌을 함께 탄생하고, 실존적, 상황적 육화된 의미를 갖는다.

功名이 긔 무엇고 헌신짝 버스니로다
田園에 도라오니 麋鹿이 벗이로다
百年을 이리 지냄도 亦君恩이로다 - <방옹시여> 2(『청진』 #117)

是非 업슨 後ㅣ라 榮辱이 다 不關타
琴書를 흐튼 後에 이몸이 閑暇ᄒᆞ다
白鷗ㅣ야 機事를 니즘은 너와 낸가 ᄒᆞ노라 - <방옹시여> 14(『청진』 #129)

위와 같이 신흠 시조 중 일부를 예로 들자면, 田園과 麋鹿, 琴書와 白鷗 등 시적 사물을 나타내는 텍스트의 언어가 지각의 대상이 될 수 있다. 관습적으로 상징하는 문화적 기호의 측면에서 보자면 田園은 은자(隱者)가 자신을 수양하는 공간이고 麋鹿은 그 안에서 소박한 삶을 이루는 데 함께하는 자연적 존재이다. 琴書는 유자(儒者)에게 있어 심신을 달래고 학문을 수양하는 데 필수불가결한 요소이며, 白鷗는 유용성과 편리함으로 판단하는 기심(機心)을 버린 무심(無心)의 경지를 나타내는 문화적 상징이다. 이러한 시적 대상의 의미는 언어에 축적되어 각인된 역사성을 보여준다.[165]

그러나 신체 중심으로 텍스트를 읽을 때, 학습자는 이러한 관념을 우선하는 것이 아니라 이보다 지각을 선행한다. 비록 텍스트가 사유의 집적물일지라도, 언어에 내포된 사유보다 세계로 우선하여 나아가는 몸의 지향성을 통해 텍스트 위로 나아갈 수 있는 것이다.[166] 자신이 갖고 있는 감각 기관의 본성 및 신체의 체계에 의해서 텍스트를 자신의 지각장으로 들여옴에 따라, 田園은 답답한 도회지에서 벗어나 마음껏 뛰놀 수 있는 자연 공간이 될 수 있고, 琴書는 손으로 잡아 눈과 귀를 즐겁게 해 주는 신체의 연장으로서의 도구가 될 수 있으며, 白鷗는 하얀 도화지 위에 하나의 점으로 자유롭게 그림을 그리는 존재가 될 수도 있다. 즉 신체

165) 고전문학교육에서 이러한 공동체의 문화적 기억을 전수하는 것은 내가 지금까지 알 수 없었던 세계를 열어주는 것에 의의가 있기도 한다(권순정, 「고전시가의 어휘교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2006, 4면).

166) 문영진(1998)은 기본적 욕동의 밑에 자리잡고 있으면서 인간의 본질을 이루는 신체가 소설의 구성원리로 작용함을 밝힘으로써, 이성 중심이 아닌 신체성을 중심으로 한 소설 읽기의 방법을 모색한다(문영진, 「한국 근대 소설의 신체성 중심의 읽기에 대한 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 1998).

의 가능 범위 안에서 자신의 지각을 텍스트의 언어에 투사함으로써, 텍스트는 새로운 의미로 태어나 생명성을 갖게 된다. 이때 시적 대상으로부터 정감적 영역의 느낌을 얻을 수 있는 것도 물론이다.[167]

소쉬르(F. Saussure)는 랑그와 파롤을 구분하면서 랑그가 과학적 언어의 연구 대상이고 파롤은 언어의 과학적 연구에서 부차적인 것이라고 규정하였다.[168] 이렇게 랑그와 파롤을 구분한다면 언어는 랑그에 머무르고 만다. 그러나 랑그가 우리의 언어 활동에서 랑그로 존재하려면 행위 속에서 활성화되어야 하고 육화되어야 하는 것도 사실이다. 언어는 살아 있는 것으로서, 다시 말해 눈앞의 감각적 소여들이 매순간 '새로운' 대상으로 다시 태어나듯이, 발생하고 탄생하는 의미로서 언어를 바라보아야 한다. 한번 발생한 말, 한번 발생한 의미조차도 매순간의 사용을 통해 새로운 말과 새로운 의미로 끝없이 태어난다.[169]

생각은 독립적으로 존재하는 것이 아니다. "말하는 자에게 언사(parole)는 이미 형성된 사고를 번역하는 것이 아니라 그것을 완성하"[170]기 때문이다. 언어는 사유의 매개일 뿐만 아니라 말하는 주체에 의해 직접적으로 발화된 것이고, 말할 때마다 그리고 들을 때마다 그때그때의 의미가 달라지는 시간성을 갖고 있기 때문에 생명성과 운동성을 갖는 지각의 대상이다.

2) 지각을 매개로 한 시적 공간에의 거주

우리는 신체적 존재로서 세계와 연루되어 있기 때문에, 나의 지각은 타인들에게 나를 보여주고 마찬가지로 타인의 지각은 나에게 자신을 노출시킨다. 예를 들어 언짢은 표정을 짓고 있는 내가 밝은 표정의 타인을 보았을 때 상대방의 밝은

---

167) 모든 의미의 표출 행위에는 전달(communication)과 교감(communion)의 영역이 있는데, 전달의 영역이 사물이나 관념의 지시 작용을 수행한다면 교감의 영역은 언어가 산출하는 잔향(殘香) 같은, 즉 말로는 표현하기 어려운, 몸으로 직접적으로 와닿는 느낌의 교류를 이뤄낸다. 이는 말 이전에 의미나 내용이 따로 있는 것이 아니라 표출과 함께 처음으로 의미가 형성되는 것이다(丸山圭三郎(Maruyama Keizaburō), 『生命と過剰』, 고동호 역, 『존재와 언어』, 민음사, 2002, 77~80면).

168) F. Saussure, *Cours de linguistique générale*, 최승언 역, 『일반언어학 강의』, 민음사, 2006.

169) 박신화, 「메를로-퐁티의 언어 이론과 철학 개념」, 『철학사상』 51, 서울대학교 철학사상연구소, 2014, 232면.

170) M. Merleau-Ponty, 앞의 책, 2002, 278면.

모습에 조금은 동화되지만 동시에 상대방은 나의 언짢은 모습을 보고 미소가 경직되는 것처럼, 우리는 남을 '봄'과 동시에 우리가 남에 의해서 '보여짐'을 '본다'. 즉 나와 타자가 만났을 때 '봄'과 '보여짐'이 함께 이뤄짐으로써 지각의 의사소통이 이뤄지는 것이다.

문학 교실에서 이러한 지각의 의사소통은 언어 텍스트의 지각에 의해 만들어진 '상(像)'을 통해 이뤄진다. 텍스트를 접한 학습자는 자신의 지각장 안에서 언어를 지각하고, 신체적 본성을 통해 육화된 텍스트 세계를 갖게 된다. 이렇게 지각된 텍스트 세계는 내면에 머무르는 것이 아니라, 타자를 향해 자신을 펼치는 또 다른 힘이 된다. 학습자는 지각을 통해 형성한 상을 표출함으로써 타자와 봄과 보임의 상호주관적 관계를 맺어야 하기에, 문학 교실에서 학습자는 텍스트를 지각하면서 동시에 이를 매개로 자신의 외부와 관계를 맺는 상 의식을 만들어 내야 한다.

상을 표출하는 것, 즉 표상이란 사전적 정의로는 '감각에 의하여 획득한 현상을 마음속에 재생하는 것'으로, 넓은 의미에서 표상은 상상, 연상, 공상, 환상 등의 개념을 포함하기도 한다. 데카르트, 로크를 비롯한 근대 철학자들은 상을 만들어 내는 의식에 대해 많은 관심을 가졌는데, 이는 의식의 주체가 어떻게 외부 세계에 이를 수 있는지 해명하고자 했기 때문이다. 근대 철학의 전통은 데카르트의 '코기토' 명제를 따라서 외부 세계에 대해 자립적인 의식 주체를 전제하고, 의식과 외부 세계가 상호독립적인 존재론적 영역을 형성한다고 보았다. 의식과 외부 세계가 상호독립적이기에, 어떻게 의식 주체가 자신의 내면 영역을 초월하여 세계에 이르는지 밝히고자 하였다.[171]

지각은 곧 우리가 세계와 만나는 활동으로, 근대 철학자들은 '감각 자료(sense data)'와 '관념(idea)'을 통해 지각 활동에서 외부의 바깥 세계를 어떻게 만나는지 설명한다.[172] 지각의 직접적인 대상은 물리적 사물 자체가 아니라 그 사물에 대한

---

171) 설민, 「현상학적 지각이론과 초월론적 현상학에서 (외부)세계의 문제」, 『철학사상』 59, 서울대학교 철학사상연구소, 2016, 158면.

172) 예를 들어 흄(D. Hume)의 경우, 지각을 감각과 같이 경험의 직접적 자료인 '인상(impression)'과 인상의 복사물로서 우리의 마음속에서 일어나는 이미지인 '관념(idea)'으로 구분한다. 특정 사물을 지각할 때 우리는 색깔, 질감, 냄새, 맛 등의 단순인상을 받아들이고, 이들이 결합하여 하나의 사물로서 복합인상이 형성된다. 그리고 이 복합인상에 대응하는 복합관념이 생겨남으로써 외부 세계에 대한 관념이 만들어진다. 흄에 의하면 인상을 관념의 형태로 재생시키는 능력은 '기억'과 '상상'으로 나뉘는데, 이 둘의 차이는 그것이 갖는 강도(强度)의 차이에서 비롯된다. 기억은 인상을 받아들일 때와 동일한 순서로 재생하고 생생하고 강렬하게 인상을 되풀이한다. 반면 상상은 희미

감각 자료로서,[173] 감각 자료의 결합에 의해 만들어진 의식의 영상, 즉 관념이 외부 대상을 매개해 준다고 보았다. 가령 보름달을 볼 경우 '둥글다', '하얗다'와 같은 감각 자료를 받아들이고 이들의 조합으로 어떤 영상을 떠올림으로써, 이렇게 의식 안에 만들어진 관념을 매개로 하여 의식의 외부에 자리하고 있는 사물을 지각한다는 것이다.

이러한 관념은 물리적 대상에 대한 우리의 믿음을 정당화하기 위해 어쩔 수 없이 도입하는 매개물[174]이며, 의식 바깥에 있는 사물과 외적인 유사성이 있는 것으로 간주된다. 즉 우리는 비록 직접적으로 감각 자료만을 지각하지만 내면의 심리적 관념과 외부의 물리적 대상 간의 유사성으로 인해, 즉 관념의 매개를 통해 결국 물리적 실재를 지각할 수 있는 것이다.[175] 결국에 우리가 직접적으로 보는 것은 대상 그 자체가 아니라 감각 자료가 된다.

이렇게 감각 이미지들을 인식에 적합하게 결합하는 작용이기에, 근대 철학자들에게 표상을 형성하는 능력은 경험을 통해 얻게 된 감각 자료들을 결합하고 변형하는 이성의 이차적인 인식 능력으로 여겨졌다.[176] 이에 따르면 사물로부터 얻게 되는 감각 자료들은 모두 개별적으로 존재하는 것으로, 감각은 우리에게 지각된 것을 제공할 뿐 그것을 넘어선 다른 정보를 제공하지 않는다. 외적인 정보가 주어지고 이와 관련한 외부 세계의 어떤 것이 존재할 것이라는 믿음은 감각과는 다른 능력인 이성의 작용에 따른 것이기에, 상을 만들어 내는 능력은 이성에 의해 종속되어야 할 인식 능력인 것이다.

한 모사나 이미지로서 인상을 되풀이하는 것으로, 인상들의 관계를 자유롭게 변형하는 능력이다.(홍병선, 「상상력의 철학적 근거 - 흄의 상상력 이론을 중심으로」, 『철학탐구』 24, 중앙대학교 중앙철학연구소, 2008, 122~125면.) 이러한 능력을 가능하게 하는 것은 '이성'으로, "복합적인 것을 단순한 것으로 분리하고 다시 이 단순한 것을 복합적인 것으로 결합"하는 것이 상상이라면 "이성을 통해 구별할 수 있는 것은 모두 분리할 수 있고 분리할 수 있는 모든 것을 구별할 수 있"게 된다.(이준호, 『데이비드 흄』, 살림, 2005, 41~42면.)

173) 심지어 흄은 "정확하게 말한다면, 우리가 우리의 사지를 바라볼 때 우리가 지각하는 것은 우리의 신체가 아니고, 감각에 의하여 들어오는 어떤 인상들"이라고 말하며 신체 역시 인상들의 결합에 의해 받아들여진 것으로 보았다.(S. P. Lamprecht, *Philosophy in Western civilization,* 김태길・윤명로・최명관 역, 『서양철학사』, 을유문화사, 1981, 470면.)

174) 홍경남, 「지각 이론에 있어서 표상의 지위에 관하여」, 『철학적분석』 6, 한국분석철학회, 2002, 30면.

175) 설민, 앞의 글, 161면.

176) 강동수・김재철, 「근대의 상상력 이론: 상상력의 기능과 근원」, 『철학논총』 45, 새한철학회, 2006, 4면.

표상이란 이성의 작용으로 인해 감각 자료들의 합으로 이뤄진 구성이라는 인식과 같은 맥락에서, 언어의 의미 역시 의미 자질들의 합으로 구성된 것으로 간주되기도 한다.[177] 의미란 기본적인 내용 성분, 즉 의미 자질들(혹은 의미소)로 구성된 것으로 보는 관점에서는 언어의 의미란 전체적인 하나라기보다 자질들의 합인 것으로 보는데, 예를 들어 "여성"의 경우 "①생물", "②인간", "③여자", "④성숙"의 의미 자질로 구성된 것으로 볼 수 있다. 이때 의미 자질 중 "여자"는 "남자"와 구별되고 "성숙"은 "소녀"와 구별되는 것으로서, 이러한 변별 자질들은 단어의 의미들 간에 경계를 지어주고 의미적 대립을 일으키기도 하는 것이다.[178]

이러한 의미론적 관점에서 언어는 분절적이고 독립적인 것이 된다. 자질들은 외부에 따로 존재하며, 자질의 구성으로 이뤄진 의미는 항상 분석적으로 탐구되어야 하는 것이다. 그런데 이러한 관점의 문제는 의미란 항상 고정되어 있는 것이 아니라는 점이다. 언어와 의미는 일대일의 대응 관계가 아니며, 전체 맥락상의 의미, 은유적 이미지 등은 이를 수용하는 사용자에 따라 달라지게 된다. 특히 문학 작품에서의 시어들, 그리고 이들로 그려지는 텍스트의 세계 또한 그 이미지와 의미가 외부에 독립적으로 경계지어져 존재하지 않는다.

후설은 의식과 외부 세계의 사물이 상호독립적으로 존재하는 것이 아니라 지향적 관계에 놓여있다고 보는 관점을 통해, 사물 그 자체는 '외부에' 존재하고 의식 속에 상은 그 사물을 대리하는 것으로서 존재한다고 믿는 상 이론을 경계한다.[179] 생활세계 안에서 체험하고 일상을 영위하는 우리가 지각으로 지향하는 대상은 곧 실재하는 대상이기 때문에, 한편에 의식 내면의 대상을 염두에 두고 다른 한편에 이에 상응하는 의식 외부의 대상을 두는 이분법적 구분은 오류인 것이다.[180] 외부 세계를 감각 자료 및 관념의 매개 작용으로 설명하는 것은 나와 세계 사이에 넘을 수 없는 계면(界面)이 있다고 보는 것으로, 이에 따르면 세계는 분리된 독립적인 것이 되어 실재한다고 여겨지는 대상에 다가갈 수 없고 우리의 지각은 의식 안의 관념을 넘을 수 없게 된다.

이에 의하면 지각은 관념을 매개하는 것이 아니라 직접 대상을 지향하는 것으로서 대상은 직접적이면서 '생생하게' 주어지는 것이다. 근대 철학에서는 감각 자

177) M. Schwarz & J. Chur, *Semantik : ein arbeitsbuch*, 문미선・신효식・이민행 역, 『새로운 의미론』, 한국문화사, 1996, 41면.
178) 위의 책, 41~42면.
179) E. Husserl, *Logische Untersuchungen,* 이종훈 역, 『논리연구』 2-1, 민음사, 2018, 504면.
180) 설민, 앞의 글, 164면.

료라고 간주한 것들을 개별적으로 존재하는 질료로서만 바라보았지만, 후설에게는 그러한 것들은 이미 대상의 전체적 의미를 가진 것들이다. 주사위를 볼 때 주사위에 대한 나의 감각을 보는 것이 아니라 돌리든 뒤집든 간에 계속해서 하나의 동일한 주사위를 보는 것처럼, 우리는 사물을 응시할 때 한 면만이 아니라 이미 자체를 전체적으로 지각한다.[181] 각각의 관점에 따른 상이한 감각이 아닌 사물 전체를 인지하고 생생한 상을 형성하는 것이다.

이러한 관점은 메를로-퐁티에 의해 보충된다. 지성주의에 따른 지각 규정을 거부한 메를로-퐁티 역시 이성에 의한 관념 종합은 '사물의 객관적인 지속성이나 존재성'을 부정하는 것이기 때문에[182] 흄이 말한 '단순 인상'과 같은 지성적 논리의 존재를 거부한다. 메를로-퐁티는 다음과 같이 말한다.

> … 따라서 개개의 대상은 여타의 모든 대상의 거울이다. 내가 탁자 위에 놓인 램프를 주시할 때, 나는 나의 자리에서 보일 수 있는 성질뿐만 아니라 벽난로, 벽, 탁자가 '볼' 수 있는 성질까지도 그것에 부속시키고, 나의 램프의 후면은 그 램프가 벽난로에 '보여주는' 국면 이외의 다른 것이 아니다. 따라서 대상들이 체계나 세계를 형성하고 개개의 대상이 자기 주위의 타자들을 자기의 숨겨진 측면들의 정관자로, 그 측면들의 영원한 보증으로 배치하는 한 나는 대상을 볼 수 있다. …[183]

메를로-퐁티에 의하면 우리가 램프를 볼 때 램프의 전면만을 보는 것 같지만, 사실은 램프의 옆면과 후면도 잠재적으로 보고 있는 것이다. 왜냐하면 주변에 있던 탁자와 벽, 벽난로가 램프의 숨겨진 면을 '보고' 있고, 그것이 내게 보이는 탁자와 벽, 벽난로에 반사되어 나타나기 때문이다. 다시 말하면, 램프를 바라볼 때 램프만을 보는 것이 아니라 서로가 반영되어 있는 존재들로서 사물들 간의 관계에 놓여있는 벽과 벽난로, 탁자와 같은 방 안의 여러 대상들을 한꺼번에 보기 때문에 램프의 모든 측면을 보게 된다. 즉 이는 한 사물의 통일성과 사물을 둘러싸고 있는 전모를 파악하는 일이다.

이렇게 지각을 수행하는 시선은 감각의 자료를 수집하고 조합하는 수학적 연산이 아니라, 동시다발적이고 무한히 다양한 위치에서 한 대상을 바라보는 것이

---

181) 후설은 다음과 같이 말한다. "나는 어떤 사물, 예를 들어 이 상자를 보고 나의 감각을 보지는 않는다. 나는 그 상자가 아무리 회전하고 방향을 바꾸더라도 항상 이러저러한 이 상자를 본다."(E. Husserl, 앞의 책, 2018, 461면.)

182) 조광제, 앞의 책, 19~20면.

183) M. Merleau-Ponty, 앞의 책, 2002, 125면.

다.[184] 우리의 지각된 세계는 다양한 양상들이 한 세계의 양상들처럼 모여 오버랩되는 지각의 복수성에 의해 구조화되는 것으로서,[185] 이를 통해 형성되는 상은 복수성을 가진다고 할 수 있다. 지각되는 대상은 이미 주변에 "숨겨진 측면의 정관자", 즉 대상의 숨겨진 측면을 바라보고 이를 반영하고 있는 주변의 다른 대상들과 함께 구성되어 있기 때문에 지각을 통해 드러나는 대상의 상은 이미 "체계와 세계"를 갖고 있다.[186]

한편, 지각의 전체성은 공간적 조망뿐만 아니라 시간적 조망 역시 포함한다. 후설은 주어져 있는 단편적인 과거에 대한 지각, 즉 파지(把持)와 수동적으로 기대되는 미래에 대한 지각, 즉 예지(豫持)에 의해 과거와 미래가 지평적으로 현 순간에 끌려들어와 생생한 현재가 된다고 말한다. 현재는 파지적 과거와 예지적 미래의 동시적 현존으로서, "나는 현실적 '지금'을 넘어서는 미래의 지평을 지닌 체험의 흐름인 과거의 흐름을 지닌다."[187] 메를로-퐁티 역시 "파지와 예지의 이중 지평 덕분에 임박한 미래와 함께 나는 그것을 둘러싼 과거의 지평을 가지며, 따라서 나는 그러한 미래의 과거로서 나의 현실적 현재를 가진다"[188]라고 말한다.

파지와 예지라는 시간적 이중 지평에 의해 우리의 지각은 고정된 현재가 아니다. 지각의 대상은 이 순간에만 고정되어 있는 것이 아니라 과거로부터 그러했던 것과 미래에 그러할 것이라는 수평선상에 존재하며, 지각을 통해 떠올리는 상은 수평선 위에서 움직이고 있는 살아있는 현재라고 할 수 있다.

한 대상의 일면만이 정립되는 것이 아니라 여러 측면들이 지평적인 조망에 의해 동시에 주어지면서 통일되는 과정이라 할 수 있는 이러한 '지평의 종합'[189]은

---

184) 조광제, 앞의 책, 82면.

185) M. Merleau-Ponty, trans. by Oliver Davis, *The World of Perception,* London; New York : Routledge, 2008, pp.18~19.

186) 메를로-퐁티의 이러한 입장은 게슈탈트 심리학(gestalt psychology)에서 영향을 받은 것이기도 하다. 게슈탈트 심리학에서는 우리가 눈앞에 놓인 각각의 부분 및 요소들을 있는 그대로 파악하는 것이 아니라 이를 일부 왜곡하더라도 '전체성(Ganzheit)'을 획득하는 방식으로 대상을 지각한다고 본다. 예를 들어 어떤 사람의 인상을 파악할 때 얼굴을 비롯한 외모의 여러 특징들로부터 전반의 인상을 파악하지만, 눈, 코, 입이 각각 어떻게 생겼는지 세부적 특징을 구체적으로는 파악하지 못한다. 즉 각각의 부분이 전체에서 유래되어 결합되는 것이 아니라, 반대로 전체의 한 부분에서 생겨서 전체의 내적 구조 법칙으로 결정되는 관계가 있다는 것이다. 인간의 의식은 대상의 상을 만들어 내는 과정에서 전체적인 인상과 의미에 먼저 초점을 두고 부분 및 요소를 부차적인 것으로 둔다. 메를로-퐁티는 이에 주목하여 지각의 상을 만들어 내는 대상의 체계와 전체성을 강조하였다.

187) E. Husserl, 앞의 책, 2021, 84면.

188) M. Merleau-Ponty, 앞의 책, 2002, 126면.

외부 세계의 존재가 몸이 수행하는 지각과 분리되어 있는 것이 아니라, 여러 몸들이 혹은 하나의 몸이 시간을 거치면서 계속 지각을 수행할 때 그 연속적인 지각과 뗄 수 없이 지향적으로 연결되어[190] 있기 때문에 가능한 것이다. 관념의 결합으로써만 파악될 수 있다고 여겨진 외부 세계의 사물들은 지향적 관계에서 감각함으로 인해 그 자체로 생명적이고 실존적인 의미를 갖는다. 주어진 것은 감각소여로서의 내재적 내용뿐이지만, 우리는 그것을 기초로 하여 대상 그 자체를 지각하기에[191] 지각 자체가 의미부여의 기능을 갖는다.

이렇게 현상학적 관점에서는 사물을 지각할 때 그 사물을 둘러싸고 있는 지평이 어떻게 통일성을 일구어내는 종합으로 수렴되는지 밝히고 있다.[192] 개개의 대상은 여타의 다른 대상들을 반영하고 있는 거울과 같은 체계에 있기 때문에 지각의 중심 대상을 여러 각도에서 통각하게 되고, 생생한 현재에 놓임으로써 지각의 주체는 보는 대상들의 속에 가상적으로 위치하게 된다. 본다는 것은 드러나는 존재 세계에 들어간다는 것이고, 그로부터 모든 사물을 모든 사물이 표현하는 국면에 따라 파악한다는 것이다. 결국에 "대상에 주목한다는 것은 그 대상에 거주한다는 것"[193]이 되며, 이에 형성되는 상은 생생함을 갖는다.

신흠 시조의 경우 작자 신흠이 동지부터 시작된 방축의 시기에 감지와(坎止窩) 등의 공간에 머물며 쓴, 특정 시간과 공간 안에서 창작된 작품이다. 그러나 작품의 언어가 반드시 그 특정의 시공간을 지시하고 있지는 않다. 시공간에 대한 분석적, 설명적 언사로 이뤄진 텍스트가 아니며, 의미의 경계가 분명하게 구분되어 있지 않은 것이다. "蕙蘭蹊徑"(제19수, 『청진』 #134)은 반드시 신흠이 머무른 공간에 있던 그 하나의 길을 기리키는 것이 아니고, "一片明月"(제1수, 『청진』 #116)은 반드시 몇 월 며칠 몇 시에 떠올랐던 그때의 달이 아니며, "花柳"(제17수, 『청진』 #132)는 그 공간의 특정 시점에 피었던 꽃과 버드나무를 가리키는 것이 아니다.

그럼에도 불구하고 텍스트 내에 등장하는 시적 대상들은 이미 체계와 세계를 갖고 있는 것들이다. 시어들은 서로를 반영하여 하나의 세계를 만들어 감으로써 시적 공간의 통일성을 그리고 있다. 지각을 매개하여 이를 어떻게 지향하느냐에

189) 위의 책, 127면.
190) 조광제, 앞의 책, 51면.
191) 배의용, 앞의 글, 206면.
192) 조광제, 앞의 책, 83면.
193) M. Merleau-Ponty, 앞의 책, 2002, 125면.

따라 재현되는 세계의 양상은 달라질 것이다. 즉 지각을 매개하여 텍스트를 받아들인다면, 텍스트의 세계는 내가 직접 체험할 하나의 생생한 시공간이 된다.

문학 교실에서는 언어를 통해 텍스트의 세계를 만나게 된다. 텍스트와의 만남을 '관념의 결합'으로만 설명한다면 텍스트의 세계는 고정되어 있고 정적인 이미지로밖에 떠오르지 않게 된다. 그러나 세계는 고정된 속성이 미리 주어진 것이 아니라 우리와 함께 항상 변화하는 것이고, 지각 활동은 두뇌 속에 있는 내적인 관념이 아니라 세계로 향해 있는 것이므로 우리의 지각은 항상 열려 있고 변화하는 것임을 알아야 한다.

지각은 미규정적인 한편 대상 그 자체에서 완전한 규정이 이뤄지는 것이기에, 지각에 의해 만들어지는 상은 애매하면서도 살아있는 것이다. 그렇기에 신체적 지각을 매개한 텍스트와의 만남은 그 대상에 뛰어들고 거주하는 상을 만들어 내는 것이며 이때의 세계는 내가 뛰어들고 직접 겪어내는 살아있는 세계이다. 지각을 통해 표출하는 생생한 상이란, 텍스트 세계에서 나는 무엇을 할 수 있는지, 텍스트의 화자라면 혹은 텍스트의 청자라면 무엇을 할 수 있는지 등등 텍스트 세계에 참여하여 텍스트 공간에 거주하고, 화자 및 청자로서의 발화를 이어나가는 것이 된다.

3) 지각을 전환한 시적 세계의 상상

학습자들이 텍스트가 펼쳐내는 세계에 대해 주관적인 담론을 생산해 내는 비평 활동을 하기 위해서는 그 요소로서 텍스트의 세계를 신체로써 지각하고, 지각된 바를 바탕으로 텍스트 세계에 뛰어들어 참여하는 상을 만들어 내야 한다. 텍스트와의 만남에 있어서 독자는 대상에 대해 자신이 가진 신체의 성질이 반영된 감각을 형성하고, 정적인 이미지가 아닌 그 안에 거주하는 생생한 상을 표현함으로써 텍스트 세계에 대한 연결점을 찾는 것이다. 이는 모두 텍스트에 쓰여 있는 언어에 근거한 것으로, 언어에 의해 드러나는 사물과 목소리에 주목하여 텍스트 세계를 지향하는 것이다.

그런데 학습자들이 반드시 텍스트 언어에 '직접적으로' 근거하여 감상을 해내는 것은 아니다. 때때로 학습자들은 텍스트의 문면과는 다른 맥락의 상을 만들어 냄으로써 공상, 환상이라고 불릴만한 상상을 수행한다. 일상에서 자신이 체험했던

영역을 끌어오는 것이든, 오랜 시간 영향을 받아 온 선입견에 의한 것이든 간에 학습자는 자신이 갖고 있던 사전 정보를 끌어들여 현재의 감각과 함께 텍스트에서 볼 수 없었던 사물을 등장시키고 텍스트 세계에 자유롭게 서사를 부여하기도 한다.

이는 시조가 시로서 갖고 있는 장르적 특성으로 인해 상상적 읽기가 가능하기 때문이다. 슈타이거(E. Staiger)는 서정시의 본질로 특수한 것과 보편적인 것이 상징적으로 동일시됨을 지적한다. 이 동일시는 존재의 사태를 근원적으로 꿰뚫어 볼 수 있는 결정(結晶)의 순간에만 가능한 것으로, 이러한 동일시는 그 순간에만 지속되기에 서정시는 짧을 수밖에 없다.[194] 창작의 맥락에서 본다면, 시조의 작자는 이렇게 장르로서 정의된 서정시의 특징과 같이 자신이 품은 찰나의 서정을 함축적으로 담고자 하였다. 비록 그것이 일상에서 비롯된 개인의 특수한 체험일지라도, 이를 자신을 비롯한 잠재적 독자에게 보편화시키기 위해 결정화하여 언어로 고정한 것이다.

이렇게 생성 맥락에서 시조의 작자가 특수한 순간을 보편적인 것으로 승화시키고자 하였다면, 역으로 수용 맥락에서 독자는 이를 다시 특수한 체험으로 받아들인다. 이때 독자에게는 짧은 함축을 자신의 체험 영역에 펼쳐내기 위해 상상이 작용할 수밖에 없다. 텍스트를 읽는 독자는 짧은 메시지를 나름대로 재현하는 과정에서 텍스트에 결정화되어 있는 그 무엇을 포착하고, 이를 다시 자신에게 의미 있는 경험으로 받아들이기 위해 상상적 경험[195]의 과정을 거쳐야만 한다.

발화 구조의 측면에서 보았을 때도 시조는 시로서 상상의 가능성을 갖는다. 람핑(D. Lamping)은 서정시를 “시행을 통한 개별 발화”로 규정하는데, 개별 발화의 세 가지 특징은 대화적 발화와 구분되는 ‘독백적 발화’, 상황과 결부된 발화와 구분되는 ‘절대적 발화’, 구조적으로 ‘단순한 발화’이다.[196] 시의 발화는 발화 의도

194) E. Steiger, *Grundbegriffe der poetik,* 이유영・오현일 역, 『시학의 근본개념』, 삼중당, 1978.

195) 손예희(2011)에서는 이러한 상상적 경험을 텍스트 언어 및 장치를 통해 주체의 감각을 형성하는 ‘지각적 재생 경험’, 유사성을 통해 서로 다른 대상의 대응 관계를 찾아내는 ‘전이적 구성 경험’, 자유로운 유희를 통해 끊임없이 새로운 의미의 고리를 만드는 ‘창조적 구성 경험’으로 나누어 설명한다(손예희, 「시 교육에서 상상적 경험에 대한 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2011).

196) D. Lamping, *(Das) Lyrische Gedicht,* 장영태 역, 『서정시: 이론과 역사』, 문학과지성사, 1994, 104면. 람핑이 발화 구조로써 서정시를 규정한 이유는 다양하게 변화하고 있는 현대의 서정시를 폭넓게 수렴하기 위해서이다. 서정시 판별의 기준으로 ‘주관성’, ‘개성’, ‘감정 표출’ 등만을 삼으면 다수의 작품이 서정시에서 배제되거나 애매한 위치

와 의미를 확정할 수 없는 독백적 메시지 그 자체로서 항상 자립하며,[197] 시에는 메시지 자체와 메시지를 전달・발화하는 자(들)만이 있기에 절대적이다.

즉 발화 구조로서 개별 발화인 시는 자립적으로 존재하기 때문에 수용자에게 있어서 그 맥락은 어떤 것도 정해져 있지 않다. 시인의 특별한 경험과 시공간적・사회적 맥락이 생산의 국면에서 작용하더라도, 시로서 완성되고 독자에게 전달되는 순간 시는 발화의 의도나 메시지를 둘러싼 발화자 정보, 상황 등의 맥락이 고정되어 있지 않고 여러 형태가 지향되는 가능성을 갖게 된다. 시가 있기 때문에 독자가 존재하는 것이 아니라, 역으로 여러 맥락의 가능성을 갖고 있는 텍스트로서 독자에게 다가오기 때문에 시는 시로서 존재해 오는 것이다.

시조는 역대 가집에 실려 오는 동안 각기 다른 수용 맥락을 가지고 있던 것에서 알 수 있듯이, 더구나 자신의 관점을 보충하여 텍스트 요소를 교체, 확장하는 생산적 수용이 이뤄져[198] 온 것에서 알 수 있듯이 수용자에게 있어 맥락이 여러 형태로 지향될 수 있는 독백적이자 자립적인 텍스트로 여겨졌다. 이는 오늘날 학습자에게도 마찬가지이다. 선주입된 지식으로 인한 편견으로부터 독립적일 수 있다면 창작 및 향유의 맥락이 공유되지 못한 학습자에게 시조 텍스트는 메시지를 상상할 폭이 더욱 넓은 자립적 텍스트가 된다.

그렇다면 학습자가 텍스트에 대해 반응해 낸 상상은 어떤 성격을 가질 것인가? 아리스토텔레스가 “상상은 현재의 감각 자료들과 과거에 수용했던 감각 자료들을 기억 작용에 의해 결합 또는 보완하여 전체적인 인상을 구축한다.”[199]라고 말한 것처럼, 상상은 자신이 갖고 있는 감각적인 것을 바탕으로 새로운 것을 마음속에 만들어 내는 것을 의미한다. 이러한 상상은 현재 존재하는 것과 존재하지 않은 것을 재현함으로써 지식이 형성되는 데 있어 필수적인 역할을 한다.

그런데 상상은 거짓이기도 하다. 감각은 감각기관에 남아있는 것으로서 현재적이지만, 상상은 그것의 부재로부터 인식하는 능력으로서 불확실한 것이기 때문이다. 그래서 전통적으로 상상은 하나의 인식능력으로 인정되면서도 현실의 참됨을

에 놓이기 때문에, 람핑은 상대적으로 보편적이고 객관적인 발화 구조를 중심으로 서정시를 재규정한다. 이러한 기준에 의하면 시조 역시 서정시로서 수용되는 것으로 볼 수 있다.

197) 여기서 말하는 독백이란 드라마적 독백으로서 ‘홀로 말하다’가 아니라 발화 메시지의 의미를 종속하는 어떤 연관으로부터도 독립해 그 자체로 자립함을 말한다.(위의 책, 105면.)

198) 이나향, 앞의 글, 2016.

199) 장영란, 『아리스토텔레스의 인식론』, 서광사, 2000, 241면.

파악하는 데 불필요한 것으로 여겨졌다. 즉 상상력은 인식을 방해하고 오류를 양산하는 방해물이라는 부정적 측면에서, 또는 인식에 수반되는 보조적인 역할로서 이해된 것이다.[200]

이는 학습자의 텍스트 체험을 바라보는 우리의 시각과 맞닿아 있기도 하다. 문학교육에서는 문학을 읽는 즐거움을 얻을 줄 앎과 동시에 전인적 성장을 도모하기 위해 텍스트를 자신의 경험역으로 자유롭게 끌어들이는 상상적 읽기를 강조한다. 그런데 한편으로 자유로운 읽기란 언제나 텍스트의 오독(誤讀) 또는 무정부주의적 읽기라는 위험을 안고 있기 때문에, 문학교실에서는 반응 확장의 경계선이 설정되기도 한다. 터무니없는 공상적인 반응, 텍스트 맥락과는 동떨어진 반응을 만들어 내면 텍스트를 '잘못' 체험한 것으로 규정하고, 이를 수정하여 경계선 안에서 감상하기를 유도하는 것이다. 이는 상상을 거짓의 것, 배제해야 하는 것으로 보는 인식과 무관하지 않다.

그래서 문학교육은 학습자에게 텍스트의 내용 및 형식으로부터 반응의 근거를 마련한 읽기, 즉 '자세히 읽기(close reading)'[201]를 요구한다. 연구자마다 사용하는 의미역이 조금씩 다르지만, 텍스트 읽기의 방법으로서 '자세히 읽기'는 텍스트를

---

200) 김재철・이상봉・강동수, 「상상의 현상학」, 『철학논총』 47, 새한철학회, 2007, 40면.

201)'자세히 읽기(close reading)'를 설명하는 용어와 의미역은 연구자마다 조금씩 차이를 보인다. 김명순・변혜경(2012)의 경우 '미시적 읽기'의 이름 하에 "텍스트의 의미가 가능하게 된 이유나 조건들을 통해 독자 스스로 자신이 납득할 수 있는 의미적 연결고리들을 만들어 나가는 사고의 과정으로서의 읽기"로 정의함으로써 텍스트의 세부 사실을 면밀하게 이해하는 읽기를 강조하였고, 이순영(2015)은 "독자가 주의를 집중하여 텍스트에 명시된 정보를 확인하고, 논리적인 추론을 전개하여 텍스트 전체의 의미를 심도 깊게 이해하는 정교한 읽기"로서 '꼼꼼하게 읽기'를 제시하였다. 조병영・서수현(2014)은 미국에서 일종의 국가수준교육과정인 「공통핵심기준(CCSS)」 중 읽기 중핵 기준을 검토하여 자세히 읽기의 의미를 범주화함으로써 텍스트 전체의 의미를 해석하는 깊이 읽기를 강조한다. 한편 자세히 읽기에 대한 구체적 정의를 내리지는 않았지만, 고정희(2013)는 신비평과 리쾨르의 텍스트 중심 해석학의 읽기 방법을 비교함으로써 자세히 읽기가 가진 딜레마를 고찰함과 동시에 신비평류의 탈맥락적 텍스트주의를 넘어선 자세히 읽기의 개념을 모색하였고, 최인자(2022)는 문학 독서에서 소외되었던 심미적 경험을 중심으로 텍스트와 입체적인 교섭을 함으로써 독자의 경험적 질성과 독서에 대한 자발적 책임감을 강화하는 자세히 읽기를 강조하였다(김명순・변혜경, 「미시적 읽기의 개념화와 교육적 함의」, 『새국어교육』 90, 한국국어교육학회, 2012, 294면; 이순영, 「"꼼꼼하게 읽기(close reading)"의 재조명 독서 이론과 교수학습 측면의 의미를 중심으로」, 『독서연구』 37, 한국독서학회, 2015, 49면; 조병영・서수현, 「미국 공통핵심기준의 가능성과 한계에 대한 비판적 고찰 - 읽기 영역을 중심으로」, 『국어교육학연구』 49-1, 국어교육학회, 2014, 633~637면; 고정희 「텍스트 중심 문학교육의 이론적 기반과 읽기 방법」, 『문학교육학』 40, 한국문학교육학회, 2013; 최인자, 「문학 기반 '자세히 읽기' 교육의 재인식」, 『청람어문교육』 85, 청람어문교육학회, 2022).

해석함에 있어서 의미를 논리적으로 전개시키기 위해 텍스트에 기입된 정보를 근거로 삼을 것을 강조한다. 텍스트를 탈맥락적 구조로 보는 신비평적 읽기와 일견 유사해 보이면서도 읽기 과정에서 독자의 역할과 맥락을 강조하는 자세히 읽기는 자신이 텍스트로부터 취합한 정보를 바탕으로 하나의 텍스트 세계 및 해석 결과물을 도출하기를 요구한다.

이러한 문학교육적 맥락에서 학습자가 내부적으로 수행하는 상상의 대전제는 텍스트의 세부 사실을 면밀하게 파악하고 이러한 텍스트의 증거를 기반으로 상상을 수행해야 한다는 것이다. 이는 근대 철학이 말한 이성에 의한 종합으로서의 인식 능력에 해당한다. 근대에 들어서면서 상상적 인식은 능동적이며 선험적 인식 능력으로 강조되었는데, 흄의 경우 상상을 "복합적인 것을 단순한 것으로 분리하고 이 단순한 것을 복합적인 것으로 자유롭게 결합"[202]하는 것이라 말하며 상상력을 이성에 의한 종합적 구성 능력으로 바라보았다. 칸트 역시 상상에 대한 이러한 관점을 이어받으면서 상상력을 재생적 상상력과 생산적 상상력으로 나누고, 재생적 상상력을 경험적 성격의 것으로, 생산적 상상력은 선험적 성격의 것으로 규정하기도 하였다. 재생적 상상력은 뱀의 비늘, 사슴의 뿔, 도마뱀의 다리 등을 조합해 '용'의 이미지를 만드는 것처럼 경험적 자료들을 조합해 존재하지 않는 대상을 떠올리는 능력이고, 생산적 상상력은 무질서한 감각자료에 통일성을 부여해서 통일적인 대상의 상을 만들어 냄으로써 지각을 가능케 하는 의식의 능력이다.[203]

이처럼 상상은 존재하지 않는 대상을 의식에 주어지도록 하는 능력이며, '지각의 현재성'과 '기억의 과거성'을 근거로 미래를 열어주는 역할[204]을 함으로써 과거의 기억과 현재의 지각에 생명력을 부여하는 능력이다. 현재 내가 갖고 있는 그 무엇을 바탕으로 하기 때문에, 근거 자료가 마련되어 있지 않고 감각이 종합되지 않은 공상과는 구별된다. 이러한 상상 관념이 바탕이 된 문학 읽기의 맥락 안에서 학습자는 주관적인 지각과 인상을 자유롭게 결합하되, 텍스트의 언어로부터 얻은 지각과 인상을 바탕으로 상상에 통일성을 부여해야 한다.

현상학 역시 부재하는 것의 인식과 관련하여 상상을 말한다. 다만 근대 철학에서 상상을 이성에 의해 감각을 결합하는 하위의 인식 능력으로 보았다면, 현상학

202) 이준호, 앞의 책, 41면.
203) 박승억, 「상상력에 관한 현상학적 연구」, 『철학과 현상학 연구』 51, 한국현상학회, 2011, 74~75면.
204) 강동수・김재철, 「근대의 상상력 이론」, 『철학논총』 45, 새한철학회, 2006, 10면.

에서는 상상을 의식 작용 그 자체로 지위를 끌어올린다. 현상학은 대상의 실재성을 괄호 안에 넣기 때문에, 현상학에 있어서 지각과 상상의 대상은 존재론적으로 구별되는 것이 아니라 단지 의식과 맺는 지향적 관계에 따라 구별되는 것이다.[205]

후설의 경우, 자신의 지각장 안에서 대상이 현전하고 그것을 매개로 현전하지 않는 다른 대상을 나타내게 하는 일종의 상징적 기능으로서의 상상(Imagination)과 그런 일차적으로 현전하는 대상이 없이 어떤 대상을 직접 현상하는 상상(Phantasie)을 구분한다.[206] 둘 다 의식의 지향적 작용이라는 공통점을 갖고 있으나, 전자의 경우 상상이 지각과 구분되는 파생적 작용이라는 점에서 지각이 토대로 작용한다. 후자는 현전하는 대상을 매개하지 않고 직접 어떤 대상을 현상하는 활동으로서 "재현화 작용이 가장 순수하게 발현되는 경우"[207]이다. 이렇게 후설은 의식의 작용으로 토대로서의 지각을, 다른 한편으로 파생적 작용인 상상을 구분하면서 동시에 상상 또한 유형화를 시도하였다.

시조 텍스트를 감상하는 국면에서, 학습자가 물리적으로 지각하는 대상은 각 장을 구성하는 어휘와 3장의 구조라는 기호이다. 학습자는 각 장마다 얻어내는 감각 자료를 바탕으로 상을 형성하고, 이를 매개로 상상적 의식을 발현한다. 그런데 학습자들은 각 장과 장 사이, 즉 행간과 텍스트 앞뒤를 넘어선 영역에 대한 상상을 수행하기도 한다. 이는 현전하는 대상의 매개가 없이 텍스트 세계를 직접 현상하는 상상으로, 학습자의 상상이 가장 순수하게 작용할 공간이다.

한편, 사르트르(J-P. Sartre) 역시 "이미지의 지향이란 어떤 성질을 지니고 있는가?"[208]로 말하면서 후설과 같이 상상을 의식이 지향하는 방식에 관한 문제로 바라본다. 즉 지각과 상상은 동일한 세계 속에서 의식이 지향하는 방식이 다른 것이라고 본 것이다. 그런데 사르트르는 실재 세계와 상상의 세계는 본질적으로 서로 공존할 수가 없다고 보면서 후설과 달리 지각과 상상을 결코 동시에 이뤄질 수 없는 동등한 위상의 두 의식 활동으로 나눈다.[209]

상상 행위를 위해서 사르트르는 의식의 질료로서 '아날로공(analogon)'이라는 개념을 제시한다. 아날로공은 상상이 지향하는 대상의 내용을 채울 수 있도록 돕는 매개로서 상상의식이 겨냥한 대상의 직관적 내용을 채울 수 있게 도와주는

---

205) 강미라, 「현상학에서의 상상 - 후설, 사르트르, 메를로-퐁티의 상상이론 비교」, 『철학논총』 75, 새한철학회, 2014.
206) 박승억, 앞의 글, 80면.
207) 위의 글, 83면.
208) J-P. Sartre, *(L')Imagination,* 지영래 역, 『상상력』, 기파랑, 2008, 214면.
209) J-P. Sartre, *(L)'imaginaire,* 윤정임 역, 『상상계』, 기파랑, 2010, 227~247면.

‘유사 물질’ 또는 ‘유사 표상물’을 가리킨다.[210] 예를 들어 만 원짜리 지폐에 그려져 있는 세종대왕의 초상화를 보았을 때 우리가 세종대왕이라는 인물을 떠올릴 수 있다면, 이 초상화가 세종대왕을 상상하도록 하는 아날로공이 된다.

그런데 우리는 만 원권 지폐에서 지각 의식에 의해 초록의 음영색, 수염의 길이, 용포의 무늬 등을 포착하더라도, 그 색과 모양, 무늬들에 개의치 않고 세종대왕이라는 이미지를 떠올린다. 지각의 모든 세부적 사실을 구체화하는 것이 아니라, 지각의 제반 요소가 종합된 형태로 인식하는 것이다. 이는 대상이 실제적으로 지각되기를 그친 것이며 현실 세계의 지각이 상상에 의해 무화된 것이다. 즉 상상 행위를 위해서는 아날로공을 지각 그 자체로 받아들이는 것이 아니라 지각을 유보하고 비틀어야 한다.

문학교육의 맥락에서, 문학의 언어는 독자의 상상적 반응을 촉발하는 아날로공으로서 기능을 한다.[211] 시조 텍스트는 문면에 기록된 기호로서 학습자가 특수한 체험으로 펼쳐내는 상상적 읽기의 대상이자 심적 내용을 담고 있는 물리적·추상적 아날로공이라고 할 수 있다. 학습자에게 있어 시조는 후설식의 설명을 따른다면 지각 작용의 토대 위에서 파생적으로 이뤄지는 상상 또는 매개 없이 현전화하는 순수한 상상이 이뤄지거나, 사르트르식의 설명을 따른다면 지각의 구체적인 재현이 유보되고 비틀어진 상상이 이뤄지는 장(場)이 된다.

이러한 설명들을 통해 얻을 수 있는 시사점은 지각과 상상을 구분하되 상상 행위를 이성의 하위 인식 능력이 아니라 의식의 작용 그 자체로 보아야 하며, 선행 요건으로 텍스트에 대한 지각이 갖춰져야 한다는 것이다. 지각을 통해 얻게 된 감각적 의식이 비틀어지고 유보되는 등의 전환을 거치는 한편 때로는 지각하는 대상의 매개 없이 순수한 상상도 허용되었을 때, 시조는 나의 의식 안에서 새롭게 열린 세계를 갖는 텍스트가 된다.

---

210) 위의 책, 48면.
211) 박주형, 앞의 글, 228면.

Ⅲ. 시조에 대한 학습자의 상호주관적 비평 양상

본 장에서는 현장 조사의 자료를 통해 학습자들이 시조를 읽고 비평을 수행하는 실제적인 양상을 살펴보고자 한다. 현장 조사는 작자의 생애, 창작의 맥락 등의 배경지식이 주어지지 않은 채 신체적 지각을 중심으로 한 상호주관적 비평 활동(본조사Ⅰ)과 여기에 더해 배경지식을 습득한 후 시조를 비평하는 활동(본조사Ⅱ)으로 이뤄졌으며, 상호주관적 비평 활동은 학습자 개인이 작품에 대한 지각을 서술하여 텍스트의 세계를 재현하는 단계와 동료 학습자들 간의 대화 이후 시조에 대한 반응을 다시 종합하여 비평을 수행하는 단계로 나뉜다.

본 연구의 목적은 학습자들이 타자와 함께 주체적이고 적극적으로 시조에 대한 주관적 담론을 구성하는 활동을 구안하는 것이다. 앞선 장에서는 이를 상호주관적 비평이라고 명명하고, 그 이론적 기반에 대해 탐색해 보았다. 본 절에서는 텍스트에 대한 학습자의 반응 양상을 살펴봄으로써 학습자들이 상호주관적 비평을 수행할 수 있는 가능성의 단초를 얻고자 한다.

본 연구에서 말하는 상호주관적 비평이란, 나를 구성할 잠재성을 가진 존재인 타자와 주체적으로 상호작용하는 과정 안에서 텍스트의 세계를 주관적으로 평가해 내는 문학 활동이다. 이러한 활동에서 핵심적인 기제는 바로 신체적 지각이다. 이는 의식과 불가분의 관계에 있는 신체가 곧 세계로 직접 나아가고 부딪히며 이를 구성하는 선봉으로서 우리라는 존재의 주체이기 때문이며, 더 나아가 우리의 존재는 독아론적인 존재가 아니라 타자의 신체와 지각을 함께 엮어내면서 구성되는 존재이기 때문이다.

그렇다면 다른 학습자들과 공동으로 텍스트를 받아들이는 문학 교실의 국면에서 먼저 중요한 것은 신체적 감각으로 텍스트에 반응하고 텍스트에 대한 지각적 세계를 형성하는 것이다. 바꾸어 말하면 텍스트를 지각 가능한 세계로 만들어 내는 것이라고도 할 수 있다. 제공된 배경지식을 활용한 시조 비평 활동이 외부의 지식을 들여와 텍스트에 대한 주변적 지식을 확장하고 그 지식에 대한 평가를 수행하는 활동이라면, 신체적 지각을 중심으로 한 시조 비평 활동은 배경지식의 학습이 배제된 상태에서 학습자와 텍스트 사이의 직접적 관계 안에서 문학 활동을 시작하는 것이다.

이러한 활동을 수행하기 위해 필요한 시조 비평의 구도의 첫 번째는 텍스트를

재현하는 단계이다. 앞선 장에서 이론적으로 탐색한 바에 따르면, 텍스트를 만나는 학습자의 체험은 물리적 기호를 넘어선 지향적 관계에 의해 좌우된다. 학습자의 의식은 언어라는 주어진 기호를 매개로 하여 문면을 직관적으로 포착함과 동시에 그 너머의 세계를 드러내고자 하는데, 무엇을 지향하느냐에 따라 그 세계 구성은 다양한 양상을 나타낸다.

이 단계에서 학습자들은 텍스트를 꼼꼼히 읽음으로써 떠오르는 인상을 구체화하고, 시구와 유사한 경험을 대입해보는 등의 과정을 통해 텍스트로부터 얻는 감각을 환기할 것을 주문받는다. 감각을 환기하는 과정에서 중요한 것은 텍스트의 세계에서 나의 신체를 통해 가능한 것이 무엇인지 떠올리는 것으로, 이는 외적인 언어가 아니라 나의 지각장 안에서 출발하여 텍스트의 세계를 구성하는 것을 말한다. 이렇게 신체로부터 지각된 바는 텍스트에 대한 주관적 평가를 수행하는 비평의 근거 자료로 활용된다. 뒤에서 살펴보겠으나, 이때 학습자가 신체적 지각으로 텍스트를 재현할 수 있는 것은 텍스트가 그려내는 '시적 세계의 시공간'과 텍스트에 내포된 '정신적 태도'이며, 시적 세계의 시공간은 텍스트 내에 형상화된 감각적 세계 및 상징적 이미지, 정신적 태도는 서정 주체의 발화뿐만이 아니라 이에 대한 청자로서의 응답도 포함된다.

이를 위해 현장 조사에서 먼저 교사는 학습자[212]에게 신흠 시조의 원문과 현대

---

212) 시조에 대한 상호주관적 비평 활동을 수행하기에 앞서, 조사 대상인 E고등학교와 H고등학교의 1학년 학습자 257명에게 시조에 대해 갖고 있는 사전 인식을 알아보는 설문조사를 시행하였다. 설문조사의 결과는 다음과 같다.

- 시조(時調)란 어떤 장르인가요? 아는 대로 말해 봅시다.
  → 무응답 또는 '모름', '어려움' / 응답의 비율 : 62% / 38%
  → 응답자의 답변(중복이 포함된 응답 내의 비율) : '세 줄로 됨'(71%), '조선시대에 지어짐'(45%), '양반이 씀'(41%), '우리말 노래'(14%), 기타(8%)
- 내가 알고 있는 시조가 있나요? 어떤 내용의 작품이었나요?
  → 무응답 또는 '모름' / 응답의 비율 : 72% / 28%
  → 응답자의 답변(중복이 포함된 응답 내의 비율) : '이별의 슬픔'(77%), '임금에 대한 충성'(61%), '자연의 즐거움'(35%), 기타(11%)
- 시조의 작가 신흠(申欽)에 대해 알고 있는 바가 있나요? 아는 대로 말해 봅시다.
  → 무응답 또는 '모름' / 응답의 비율 : 95% / 5%
  → 응답자의 답변(응답 내의 비율) : '조선시대 양반'(73%), '관직에 있다가 쫓겨남'(27%)

응답의 결과를 살펴보면 조사 대상의 학습자들은 시조에 대한 장르적 인식을 어렴풋하게나마 갖고 있었으나, 시조의 내용과 형식에 대한 특성 및 창작과 향유의 맥락에 대한 지식을 구체적으로 갖고 있지 않음을 알 수 있다. 특히 조사의 대상 작품인 신흠의 시조와 그 작가 신흠에 대한 배경지식은 거의 전무하였다. 본 연구는 조사 대상의

어역을 함께 제공하고, 작품을 강독하는 시간을 가졌다. 학습자가 함께 읽을 수 있도록 원문과 현대어역을 병렬적으로 제시하였고, 오늘날 쓰이지 않는 고어(古語)를 현대어로 바꿈과 동시에 한자어의 뜻풀이를 주석으로 함께 제공하였다.[213] 학습자에게 제시한 작품의 목록은 아래와 같다.

山村에 눈이 오니 돌길이 무쳐셰라
柴扉ᄅᆞᆯ 여지 마라 날 ᄎᆞᄌᆞ 리 뉘 이시리
밤 즁만 一片明月이 긔 벗인가 ᄒᆞ노라
- 신흠 시조 제1수

功名이 긔 무엇고 헌신짝 버스니로다
田園에 도라오니 麋鹿이 벗이로다
百年을 이리 지냄도 亦君恩이로다
- 신흠 시조 제2수

是非 업슨 後ㅣ라 榮辱이 다 不關타
琴書를 흐튼 後에 이몸이 閑暇ᄒᆞ다
白鷗ㅣ야 機事를 니즘은 너와 낸가 ᄒᆞ노라
- 신흠 시조 제14수

내가슴 헤친피로 님의 양ᄌᆞ 그려내여
高堂素壁에 거러두고 보고지고
뉘라셔 離別을 삼겨 사ᄅᆞᆷ죽게 ᄒᆞᄂᆞᆫ고
- 신흠 시조 제16수

寒食 비온 밤의 봄빗치 다 퍼졋다
窓 밧긔 워석버석 님이신가 니러보니

학습자들이 시조 장르에 대한 수용 가능성은 보이나 구체적인 배경지식을 갖추고 있지 않기 때문에, 신체적 지각을 매개한 시조 비평 활동의 대상으로 적절하다고 판단하였다.

213) 아래의 예시와 같이 학습자에게 작품의 원문과 현대어역을 병렬적으로 제시하였다.

① 山村에 눈이 오니 돌길이 무쳐셰라
柴扉ᄅᆞᆯ 여지 마라 날 ᄎᆞᄌᆞ 리 뉘 이시리
밤 즁만 一片明月이 긔 벗인가 ᄒᆞ노라 - 신흠 시조 제1수

① 산촌에 눈이 오니 돌길이 묻혔구나
사립문을 열지 마라 날 찾을 이가 누구 있으리
밤 중에만 한 조각 밝은 달이 그 벗인가 하노라 - 신흠 시조 제1수
・柴扉(시비) : 사립문. 왜소한 잡목, 나뭇가지를 엮어서 만든 문.
・一片明月(일편명월) : 한 조각의 밝은 달.

② 功名이 긔 무엇고 헌신짝 버스니로다
田園에 도라오니 麋鹿이 벗이로다
百年을 이리 지냄도 亦君恩이로다 - 신흠 시조 제2수

② 공명이란 그것이 무엇인고 헌신짝 벗은 것이로다
전원에 돌아오니 고라니와 사슴이 벗이로구나
백년을 이렇게 지내는 것도 역시 임금의 은혜이로다 - 신흠 시조 제2수
・功名(공명) : 공을 세워서 자기의 이름을 널리 드러냄.
・田園(전원) : 논과 밭. 도시에서 떨어진 시골이나 교외 지역.
・麋鹿(미록) : 고라니와 사슴.
・亦君恩(역군은) : 역시 임금의 은혜이다.

無情ᄒᆞᆫ 花柳도 ᄯᅢ를 아라 픠엿거든
엇더타 우리의 님은 가고 아니 오ᄂᆞᆫ고
- 신흠 시조 제17수

蕙蘭蹊徑에 落葉은 무스 일고
어즈버 有限ᄒᆞᆫ 肝腸이 다 그츨가 ᄒᆞ노라
- 신흠 시조 제19수

술이 몃가지오 淸酒와 濁酒ㅣ로다
먹고 醉할션졍 淸濁이 관계ᄒᆞ랴
ᄃᆞᆯ 붉고 風淸한 밤이여니 아니 ᄭᅳᆫ들 엇ᄃᆞ리
- 신흠 시조 제24수

노래 삼긴 사ᄅᆞᆷ 시름도 하도할샤
닐러 다 못닐러 불러나 푸돗ᄃᆞᆫ가
眞實로 풀릴거시면은 나도 불러보리라
- 신흠 시조 제29수

학교 현장에서의 수업 시간이 제한적이고 학습자에게 인지적 부담으로 작용할 수 있다는 현실적 제약이 있기에 신흠의 시조 30수 중 8수를 주된 비평의 대상으로 선정하였고, 나머지 작품들은 학습자에게 '참고 자료'로 제공되었다. 학습자들은 선정한 8수 작품을 주된 비평 텍스트로 삼되, 참고 자료로 제공된 나머지 작품들과 함께 비평을 수행하기도 하였다. 이때 교사는 학습자에게 오늘날 쓰이지 않는 고어의 뜻풀이 외에 신흠의 생애, 작품의 창작 맥락 등의 배경지식을 제공하지는 않았으며, 이후 아래와 같은 발문을 통해 학습자가 작품을 통해 떠올릴 수 있는 감각과 신체적 행위를 환기하였다.

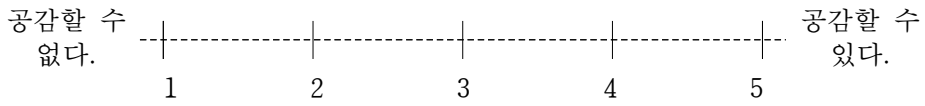
✿ 아래 질문들은 여러분이 시조를 읽고 어떤 생각과 느낌이 들었는지, 그리고 시조를 어떻게 "평가"하는지 알아보기 위한 질문입니다. 질문을 잘 읽고 답해 주세요.

1. 내가 읽은 작품 중에 하나를 골라봅시다.(여러 개여도 좋습니다.)
1-1. 내 눈앞에는 무엇이 있을 것 같나요?
1-2. 나는 무엇을 들을 수 있을 것 같나요?
1-3. 나는 어떤 냄새를 맡을 수 있을 것 같나요?
1-4. 나는 무엇을 만질 수 있을 것 같나요?
1-5. 내가 떠올린 장면에서 나는 무엇을 직접 할 수 있을 것 같나요?
1-6. 위에서 답한 것을 종합해서, 작품 속의 세계에서 ①어떤 장면이 펼쳐질지, 그리고 ②나는 무엇을 느낄지 이유와 함께 설명해 봅시다.

또한 학습자들이 시조 작품들을 읽으면서 전체적인 인상을 얻는 것 외에 떠오르는 인상을 구체화할 수 있도록 아래와 같은 발문을 통해 텍스트를 꼼꼼히 읽도록 주문하였다. 이는 제시된 시조 작품이 학습자에게 낯선 텍스트이기 때문에 텍

스트 내에서 초점화할 수 있는 대상을 고를 수 있도록 비계(scaffold)의 역할을 한 것이다. 학습자들은 이러한 질문에 답을 하는 과정에서 자신이 받은 인상이 텍스트의 어느 부분에 근거한 것임을 스스로 알 수 있게 된다.

2. 고른 작품 안에서도 특별히 눈에 띄는 소재, 또는 시구가 있나요? 가장 눈에 띄거나 마음에 들었던(또는 싫었던) 부분이 어디였는지 말하고 그 이유도 설명해 봅시다.
   2-1. 눈에 띄었던 소재
   2-2. 눈에 띄었던 시구
   2-3. 내가 이러한 소재 또는 시구에 관심이 갔던 이유는 무엇일까요?
3. 시조를 만들었을 당시의 사람이 여러분에게 하고 싶은 말이 있기 때문에 이렇게 시조를 지었습니다. 시조의 말하는 이(화자)에게 공감할 수 있나요? 혹은 공감할 수 없나요?
   3-1. 아래의 점선 중에 자신의 입장을 표시해 보세요.



   3-2. 나의 입장을 위와 같이 표시한 이유는 무엇인가요?

이렇게 첫 차시에서 학습자들이 텍스트에 대해 자신의 신체적 감각 및 행위에 근거한 인상을 자유롭게 서술하도록 유도하였다면, 다음 차시에서는 아래와 같은 발문을 통해 이러한 신체적 지각을 바탕으로 텍스트에 대한 감상 및 해석을 서술하게끔 하였다. 이는 학습자 자신이 자유롭게 펼쳐 내었던 신체적 지각을 종합하는 단계이며, 이를 근거로 텍스트의 세계를 나름대로 재현하도록 한 것이다. 이러한 반응의 종합은 다음 단계에서 학습자 간에 지각의 의사소통이 가능하게끔 하는 소통소(疏通素)를 만든 것이라고도 할 수 있다. 다만 설명하는 글이라는 형식이 학습자가 텍스트로부터 얻은 반응을 펼치는 데 있어 제한으로 작용할 수 있기 때문에, 교사는 이를 자유로운 형식으로 서술하는 것이 가능함을 강조하였다.

4. 시조들을 다 읽고 어떤 느낌이 들었나요? 작품 하나 또는 여러 개를 예로 들어 내가 받은 감정, 정서, 분위기 등 그 무엇이든 새로 생겨난 느낌을 자유롭게 말해 봅시다. 그리고 왜 이렇게 느낌을 받았을지 이유를 설명해 봅시다.
5. 1.~4.를 종합하여 내가 생각하는 작품의 세계를 구체적으로 설명하고 이에 대한

감상 및 해석의 글 한 편을 자유로운 형식으로 써 봅시다.

시조의 상호주관적 비평을 위해 다음으로 필요한 단계는 학습자 간 대화를 통해 앞서 수행해 낸 반응을 갱신하는 단계로서, 이는 자신의 지각적 경계가 절대적이지 않음을 자각하는 동시에 타자의 감각을 자신의 지각으로 들여오는 과정이라고 할 수 있다. 텍스트의 세계를 재현한 결과물은 자신이 머물고 있는 지각장을 중심으로 구성된 것으로, 자신이 갖고 있는 신체적 지각을 근거 삼아 지향하는 바에 따라 구성한 결과물이다. 학습자 간에 교류하는 과정에서 텍스트를 통해 환기된 감각과 세계를 확인함으로써, 학습자는 그 결과물이 온전히 나의 감각으로만 얻어진 것이 아니라 이미 타자의 감각이 침투해 있는 것임을 알 수 있으며 세계의 확장을 이루는 계기를 마련할 수 있다.

이때 학습자 간에 필요한 것은 대화적 관계이다. 대화는 타자의 자료를 보조적 안티테제로 삼아 자신의 테제를 변증법으로 보완·종합하는 단일의 언표가 아니라, 서로가 상호작용하여 복수의 언표가 구성되는 종결불가능적인 관계로 이뤄져야 한다. 대화적 관계 안에서 자신의 의식은 복수적 의식으로 구성됨을 확인하고, 타자를 내 의식을 구성하는 일부분으로 받아들이는 개방적 작용이 이뤄져야 하는 것이다. 서로에 대한 질문 및 문제 제기, 그리고 다시 자신의 반응으로 돌아가는 순환적 구조 안에서 학습자는 텍스트에 대해 자신이 갖고 있던 시선의 잉여를 발견한다.

이를 위해 교사는 문학 교실에서 3명 혹은 4명의 학습자 그룹을 형성하고, 그룹 내에서의 대화, 그리고 그룹 외의 학습자 간에 텍스트의 반응을 상호 조회하는 대화를 유도하였다. 아래와 같은 발문을 통해 학습자 자신이 이전 차시에 서술하였던 텍스트에 대한 반응을 재확인하게끔 하고, 이를 바탕으로 동료 학습자와 자신의 반응을 비교하는 시간을 가질 수 있도록 하였다. 이때 교사는 그룹 간에 끊임없는 이동 및 간헐적 참여를 통해 학습자 간의 대화가 중단되지 않도록 촉진하는 역할을 하였다.

✿ 위의 질문들에 어떻게 답을 했었는지 기억나나요? 다음은 각 질문들에 대해 자신이 쓴 답변입니다.

✿ 다음은 다른 친구들이 시조를 읽고 각 질문들에 답하여 쓴 답변들입니다. 잘 읽어보세요.

1. 친구들이 이렇게 글을 쓴 이유는 무엇일까요? 내가 쓴 글과 공통점과 다른 점

이 무엇일까요? 다른 친구들의 글과 내 글의 공통점과 차이점을 써 봅시다. 느낀 점을 자유롭게 써 봅시다.

학습자 간 대화를 통해 텍스트 반응의 상호 침투, 텍스트에 대한 시선의 조정 등이 이루어졌다면 마지막으로 필요한 단계는 그 결과를 바탕으로 작품에 대한 평가를 서술하는 것이다. 이때 필요한 바는 반성적 사유로, 자신이 지금까지 생산해 낸 텍스트의 반응과 상호 조회한 동료 학습자의 텍스트 반응을 다시 돌아보는 것이다. 마지막 차시에서 교사는 아래와 같은 발문을 통해 문학 교실 내에서 학습자가 동료 학습자와의 영향 관계와 자신이 질서화한 텍스트의 세계를 돌아보게 함으로써 텍스트의 가치를 판단하게끔 유도하였다. 다만 텍스트를 재현하는 단계에서 강조했던 바와 마찬가지로, 이 단계에서도 역시 교사는 학습자가 작품으로부터 받은 인상과 가치를 쉽게 펼칠 수 있도록 하기 위해 글이 형식에 구애받지 않고 자유롭게 서술될 수 있음을 강조하였다.

2. 다른 친구들의 글이 자신의 생각에 도움이 되었나요? 1쪽의 시조들을 다시 한 번 천천히 읽어봅시다. 그리고 여러분이 읽은 시조를 설명하고 평가하는 글을 한 편 만들어 봅시다.
① 친구들이 쓴 답변을 확인하고, 나에게 영향을 미친 부분은 무엇인지 떠올려 봅시다. ② 1차 활동지에서 자신이 쓴 답변을 확인하고, 내가 중요하게 생각하는 것은 무엇인지 생각해 봅시다. ③ 이제까지 한 모든 활동을 근거로 삼아 시조를 설명하고 평가해 봅시다.

이상으로 시조에 대한 학습자들의 상호주관적 비평의 양상을 살펴보기 위해 수행한 현장 조사의 개요를 그림으로 표현하면 아래와 같다.

본조사 1차	⇒	본조사 2차	⇒	본조사 3차	⇒	본조사 4차
작품을 읽은 후 얻은 감각 및 신체적 행위의 자유로운 서술		본1차의 신체적 지각을 바탕으로 작품의 세계에 대한 종합 서술		동료 학습자 간 본1차・본2차 결과를 상호 조회하는 대화		본3차를 바탕으로 작품에 대한 평가 서술

[표 2] 상호주관적 비평 활동의 현장 조사 개요

한편, 본 연구가 구안하는 상호주관적 비평 활동의 주체는 학습자와 동료 학습자, 그리고 교사이다. 다만 문학 교실의 주요 구성원인 교사는 학습자와 적극적으로 상호 교류하되, 텍스트에 대한 반응 형성과 학습자 간 대화, 텍스트의 평가 등을 촉진하는 보조자로서의 역할을 부여받는다. 이는 교사의 일방적인 계획과 의도를 가지고 학습자와 만나는 교육활동에서 그 관계는 쌍방의 균형적이고 평형적인 관계가 어려울 수 있고,[214] 오히려 상호 균형적인 대화에 대한 비현실적인 기대가 대화를 더 바람직하지 못하게 만들 수도 있기 때문이다.[215] 교사의 목소리는 문학 수업 전체를 통어하고 방향을 제시하며, 전개를 추동할 때뿐만 아니라 작품을 해석할 때 드러나는 것이기에,[216] 본 연구에서는 교사와 학습자 간 지위의 차이라는 현실적 문제를 인정하고 교사를 텍스트에 대한 반응 및 학습자 간 대화를 촉진하는 비계 제공의 역할로 상정하였다.

보조자 역할로서의 교사란 이른바 '무지한 스승'의 역할을 하는 것을 말한다. 무지한 스승이란 랑시에르(J. Rancière)가 제시한 개념으로, 학습자에게 '가르칠 것을 알지 못하는 스승', 어떤 앎도 전달하지 않으면서 '다른 앎의 원인이 되는 스승', 불평등을 축소하는 수단들을 조정한다고 여겨지는 '불평등에 대한 앎을 모르는 스승'이다.[217] 이에 의하면 교사는 학습자에게 지식을 전달하는 사람이 아니라 무엇을 전달할지 모르는 사람이고, 학습자들이 앎을 일으키도록 동기가 되어주는 사람이며, 학습자들이 가진 앎을 위계화하지 않는 사람이라고 할 수 있다.

---

214) O. F. Bollnow, *Existenzphilsophie und Pädagogik*, 윤재홍 역, 『실존철학과 교육학』, 학지사, 2008, 186면.

215) 이정숙 외(2011)에서는 교사와 학생이 교실이라는 한 공간에서 서로 소통하고 있는 듯 보이지만, 실상은 진정한 대화라기보다는 '대화로 위장된 독백'이고 사실적 내용을 이해하고 따지기 위한 '기술적 대화'에 그치는 경우가 대부분임을 문제로 지적하면서, 교사와 학습자 간에 대화적 관계를 형성할 수 있는 여러 방법을 제시한다. 그 방법으로는 교사가 학생의 대답을 그대로 반복해 주기, 학생 대신 대답하기, 학생의 말을 들으며 배우는 입장되기, 학생의 발화 의도를 헤아리고 수용하기 등등으로, 이를 통해 학생이 학습의 참여 주체로 인식하는 계기를 가지게 하면서 적극적으로 대화를 이끌어 나가도록 만들 수 있다고 본다(이정숙・김국태・박창균, 「국어 수업대화의 재개념화」, 『우리말교육현장연구』 5-2, 우리말교육현장학회, 2011). 그러나 현실적 대안을 제시하려는 데에 의의가 있음에도 불구하고 이렇게 제시한 방법들 역시 답을 찾아가는 수동적 역할의 다른 방식일 뿐, 수평적 관계에서 이루어지는 상호 포용적, 종결불가능적인 의사소통이라고 보기는 어렵다. 이미 대화의 한쪽이 무엇을 성취하고자 하는 의도를 가진 상태이기 때문이다.

216) 이인화, 「교사 교육 내용으로서 문학 수업 대화 방법 연구 시론」, 『국어교육학연구』 42, 국어교육학회, 2011, 538~539면.

217) J. Rancière, *(Le) maître ignoran,* 양창렬 역, 『무지한 스승』, 궁리, 2016, 32면.

위에서 아래로 지식을 전달하고 학습자가 알고 있는 것의 수준을 측정하는 순간, 학습자의 잠재력은 틀 안에 고정되어 버린다.[218] 랑시에르에게 있어 스승이란 학습자를 이로부터 해방하는 스승이어야 한다. 모든 이는 보편적 가르침을 수행할 수 있기 때문에, 무지한 스승이란 학습자로 하여금 임의의 고리 안에 자신의 능력을 가두어 두게 하는 자이고 자신의 능력으로 이로부터 스스로를 해방하도록 의지를 불어넣어 주는 자이다.

이러한 관점에 따라 본 연구에서 말하는 교사의 보조자로서의 역할이란, 학습자가 텍스트와 만날 수 있도록 장을 열어주고, 신체적 지각을 통해 낯선 텍스트에 대한 감각 및 경험을 활성화하며, 대화적 관계가 중단되지 않도록 학습자 사

218) 랑시에르에 따르면 '설명'은 교육학이 만든 신화이고, 이 신화는 지능을 열등한 지능과 우월한 지능으로 분할한다. 열등한 지능은 경험을 통해 되풀이하는, 어린아이와 보통 사람의 지능인 반면, 우월한 지능은 이성을 통해 인식을 하고 단순한 것에서 복잡한 것으로 나아가는, 스승이 가진 지능이라 한다. 우월한 지능을 가졌다고 하여 스승은 자신의 지식을 학생에게 전달하고 제대로 이해했는지 검증한다. 이것이 설명의 원리이고, 자코토가 말하는 '바보 만들기'의 원리이다.
랑시에르에 따르면 '바보 만들기'는 다른 사람들의 무능력을 연출하는 '바보로 만드는 행위'와, 그로 인해 지능은 불평등하고 자신은 무능하다고 믿으며 '바보가 된 느낌'을 모두 가리키는 말이다. 바보를 만드는 자는 유식하고 식견 있으며, 그와 무지한 자들의 거리는 분명하다. 거리가 분명할수록 그는 문자를 정신으로 대체하고, 책의 권위를 명료한 설명으로 대체하며, 더 잘 설명하여 이해할 수 있도록 하고자 한다. 설명을 들은 아이는 누군가 그에게 설명해주지 않으면 자신은 이해할 수 없다는 사실을 이해한다. 그리고 지능의 세계에 세워진 위계에 복종한다.
랑시에르는 '바보 만들기'로 이뤄진 교육학의 잘못된 신화에 반박하기 위해 조제프 마코토라는 사람의 사례를 든다. 파란만장한 삶을 살고 있던 조제프 자코토는 1818년에 루뱅 대학 불문학 담당 외국인 강사가 되었고, 거기서 특별한 지적인 모험을 하게 된다. 학생들은 프랑스어를 모르고 자코토는 네덜란드어를 몰랐기에 그들 사이에는 공통된 어떤 것/사물이 필요했고, 마침 페늘롱이 쓴 『텔레마코스의 모험』의 프랑스어-네덜란드어 대역판이 출간되었다. 자코토는 학생들에게 이 책을 주며 프랑스어를 익히도록 주문했는데, 혼자서 하게끔 내버려 두었음에도 불구하고 학생들은 어려운 단계를 해치우는 놀라운 결과를 보여주었다. 여기서 자코토는 학생들에게 지식을 주입하고 되풀이하게 하는 것이 중요하지 않음을 알게 된다. 가르친다는 것은 지식을 전달하는 동시에 잘 짜인 순서에 따라 단순한 것에서 복잡한 것으로 정신을 이끌어가는 것이었고 스승의 본질적 행위는 '설명하는 것'이었지만, 혼자서 프랑스어를 익혀나가는 학생들에게 그것은 필요하지 않았던 것이다.
즉 학생을 해방한다면, 다시 말해 학생이 그의 고유한 지능을 쓰도록 강제한다면, 우리는 '우리가 모르는 것을 가르칠 수 있다.' 스승이란 임의의 고리 안에 지능을 가두어두는 자이다. 지능은 스스로에게 필연적으로 되어야지만 그 고리에서 빠져나올 수 있다. 무지한 자를 해방하기 위해서는 본인 스스로 해방되어야만 하고, 즉 인간 정신의 진정한 힘을 깨달아야 하며 또 그것으로 족하다. 무지한 자가 홀로 배울 수 있음을 스승이 믿어주고, 또 그로 하여금 그의 능력을 현실화하도록 강제하기만 한다면, 무지한 자는 스승이 모르는 것을 홀로 배우게 될 것이다(위의 책, 9~90면).

이를 조정하는 역할, 그리고 학습자의 반성적 사고를 촉진하는 역할이라고 할 수 있다. 이는 교사 스스로 자신의 응답이 곧 학습자에게 정답이 될 수도 있음을 경계하고, 학습자에게 답을 말해 주는 것이 아니라 끊임없이 화두와 질문을 던져줌으로써 수행할 수 있다.

이러한 현장 조사의 결과, 시조에 대한 학습자들의 상호주관적 비평 양상은 '텍스트 세계의 질서화', '텍스트 세계의 조정', '텍스트의 가치 판단'의 양상으로 나뉜다. '텍스트 세계의 질서화'는 학습자 자신의 신체적 지각을 바탕으로 텍스트의 세계를 재현한 본조사 1차, 2차 활동의 결과이며, '텍스트 세계의 조정'과 '텍스트의 가치 판단'은 학습자가 학습공동체 내에서 자신의 지각을 상호 대화 및 공유한 본조사 3차 활동 이후 텍스트의 세계를 재질서화함과 함께 이를 반성적으로 사고함으로써 비평을 수행한 본조사 4차 활동의 결과이다. 여기에 더하여 학습자들이 배경지식을 학습한 후 시조에 대한 비평 활동을 수행한 본조사 5차, 6차의 결과를 바탕으로 '배경지식을 활용한 비평과 상호주관적 비평 양상의 비교'도 살펴보았다.

1. 재현을 통한 텍스트 세계의 질서화 양상

하나의 물체로서 문면 위에 쓰여 있는 시조는 언어라는 매체에 의해 고정되어 있는 텍스트일 뿐이지만, 독자가 이를 읽는 순간 시조는 독자를 향해 자신을 발화하는 생동하는 언어가 된다. 그렇기에 본 절에서는 학습자가 자신의 신체적 영역 안에서 텍스트와 만났을 때 텍스트가 생동하는 언어로서 어떻게 질서화되는지 그 양상을 살펴보고자 한다. 세계로 나아가는 주체이자 세계 구성의 근거가 곧 신체이기 때문에, 언어로 된 텍스트 사물을 받아들이는 신체적 지각의 양상은 곧 텍스트에 대한 주관적 평가를 내리는 과정에서 근거를 마련하는 방식을 살펴보는 것과 같다고 할 수 있다.

앞으로 살펴볼 학습자의 양상은 상호주관적 비평의 준거가 되는 요소인 '신체를 중심으로 한 텍스트의 지각', '지각을 매개로 한 시적 공간에의 거주', '지각을 전환한 시적 세계의 상상'에 근거하여 구분한 것이다. 다만 세 가지의 요소가 완전히 구분되는 것은 아니기에 이를 근거로 분석한 그 양상이 배타적인 것은 아니며 범주가 상호 중첩될 수도 있다. 학습자가 텍스트 세계를 어떻게 구성하는지 살펴보기 위해 각 양상의 특징을 가장 잘 보여주는 예시들을 대표적으로 선별하여 그 예시들을 중심으로 설명하고자 한다.

1) 텍스트 시공간의 직접적 현재화

학습자가 시조를 읽고 재현하는 데 있어 먼저 살펴볼 양상은 작품 내의 시공간을 현재화하는 양상이다. 학습자는 문면에 표기된 언어 기호를 받아들이면서 그 너머에 있는 세계를 자신이 지향하는 바에 따라 재현하려고 하는데, 텍스트에 등장하는 시적 대상을 근접화하거나, 텍스트가 그리는 세계를 거주 공간으로서 입체화하거나, 상상적 시공간을 그려 탈맥락화하는 등의 양상을 보인다.

(1) 지각 활성화를 통한 시적 대상의 근접화

아래의 예시는 시조를 읽고 자신이 받은 신체적 지각을 종합하기를 요구받았을 때 학습자들이 보인 예시이다.

… 허름하고 좁은 집에 누워있는 나, 창문으로 들어오는 눈송이에 문을 열어보니 온 세상이 하얗게 변해있다. 오늘따라 환한 달빛에 저 먼 곳까지 한눈에 보이지만 아무도 밟지 않은 눈밭만 끊임없이 펼쳐질 뿐이다. 밀려오는 적막함에 나는 문을 닫고 제자리로 돌아와 눕는다. 나는 외로움과 쓸쓸함을 느낄 것 같다. 눈밭에 아무 발자국이 없는 것을 보았을 때 나의 처지가 다시 한번 사무치게 서러워질 것 같기 때문이다. … [E1-046-본2-①][219]

… 밤. 조금 좋은 방 안에 술잔과 내가 놓여있다. 바람 한줄기와 달 별빛이 나를 간질인다. 여러 복잡한 생각이 교차하지만 이미 술에 쓸려 나간듯, 공허함만 남아 있다. 그래서 더 원망의 생각이 활동적으로 나를 괴롭힌다. 생각을 함에 괴로움이 풀리는 것 같기도 하다. 밤마다 찾아오는 고요와 성찰의 시간을 피하고 싶지만은 않은 것은 무엇 때문이리오. … [E1-035-본2-㉔]

… 밤에 호롱불을 켜고 창문 앞 책상에 앉아있는 내가 보인다. 창문밖으로는 비가 오고 있고, 밝은 달이 뿌연 비구름에 반쯤 가려져 있다. 밖에서는 비오는 소리와 우는 귀뚜라미 소리가 어울려 들려오고, 나는 손을 창밖으로 내밀어 비를 만지며 그리운 누군가를 떠올리고 있다. … [E1-059-본2-⑭⑰]

첫 번째 예시는 학습자 [E1-046] 아래와 같은 신흠 시조 제1수에 대한 감각적 반응을 서술한 것이다.

山村에 눈이 오니 돌길이 무쳐셰라
柴扉를 여지 마라 날 ᄎᆞ즈 리 뉘 이시리
밤 즁만 一片明月이 긔 벗인가 ᄒᆞ노라 -『청진』#116

신흠 시조 제1수는 겨울을 배경으로 하고 있는 작품으로, 눈이 많이 와 돌길조차 묻혀버린 산속의 마을에서 그 누구도 찾아오는 이 없이 홀로 남아 있어 밤중에 한 조각 밝은 달만을 벗으로 삼고 있는 화자의 마음을 읊은 작품이다. 창작 배경을 고려하지 않는다면 위의 작품은 귀거래(歸去來)의 한 전형으로 보인다. 온통 눈으로 덮여 있는 세상은 더러움이 남아 있지 않은 깨끗한 모습이고, 화자는

219) 앞서 언급하였듯이, 학습자 자료는 [학교-일련번호-차수-시조번호]로 기호화하여 표기한다. 예를 들어 E여고의 32번째 학습자가 본조사 2차에서 신흠 시조 제1수에 대해 서술한 자료의 경우 [E1-032-본2-①]으로, H고의 46번째 학습자가 본조사 4차에서 신흠 시조 제2수와 제14수에 대해 서술한 자료의 경우 [H1-046-본4-②⑭]로 표기한다.

자신의 전원에 문을 닫으며 속세와의 인연을 끊는다. 더불어 오직 조그만 달 하나만을 얻고자 하는 마음은 속세의 더러움과는 거리를 둔 채 부귀영화를 누리지 않고 전원에서의 소박한 삶을 꾸려 나갈 것임을 은근히 선언하고 있는 듯하다.

그러나 이는 광해군 5년(1613년)에 발생한 계축옥사에 연루되어 김포로 방축된 신흠이 동짓날의 주변 풍경을 배경 삼아 지은 것이다. 김포로 방축될 때까지 한 번도 귀전(歸田)을 한 적이 없던 신흠에게 자신의 의지와 상관없이[220] 시작된 산촌에서의 생활은 적잖이 당황스러웠을 터이지만, 작품에서의 그 어조는 덤덤하기만 하다. 돌길이 묻힐 정도로 눈이 왔다면 자신을 찾아올 이가 있을 리 만무하나, 사립문을 열지 말라 하고 한 조각 달만을 자신의 벗을 삼는 등 고독한 처지를 누리고자 하는 것을 마치 자신의 의지인 듯 말하고 있다. 작품의 창작 배경을 고려한다면 이는 자신의 절박하고 괴로운 처지를 자기 스스로에게조차도 애써 부정하는 '거짓의 언어'로 쓰인 것이라고 할 수 있다.

위의 학습자는 이러한 작품의 공간적 배경을 자신의 감각으로 시각화한다. '산촌'이라는 시어를 통해 '허름하고 좁은 집'이라는 거주 공간을 상정하고, 겨울이라는 계절적 배경을 '창문으로 들어오는 눈송이'로 생동감 있는 장면으로 초점화한다. 여기에 아무도 밟지 않아 새하얗게만 펼쳐진 눈밭을 언급하면서, 눈의 '새하얌'과 발자국의 '없음'이 곧 적막함과 외로움이라는 정서를 촉발하는 계기가 되었음을 고백하고, 환한 달빛은 그 정서를 더욱 강화하는 보조 기제로 작용하였다.

두 번째 예시는 학습자 [E1-035]가 신흠 시조 제24수에 주목한 것이다.

> 술이 몃가지오 淸酒와 濁酒ㅣ로다
> 먹고 醉할션졍 淸濁이 관계ᄒᆞ랴
> 돌 붉고 風淸한 밤이여니 아니 ᄭᅮᆫ들 엇드리 -『청진』#139

제24수는 달이 밝고 바람이 청량한 밤의 취흥을 노래한 작품으로, 시골 생활에 익어가면서 그 일상성 속으로 깊이 침잠해 가는 가운데 나온 것이다.[221] 맑고 탁함에 관계없이 술에 취하면 그만이라는 화자의 태도는, 자연과 동화되어 살고 있는 화자의 모습을 떠올린다면 대자연에 도취된 자아라고도 할 수 있고, 반대로 쫓겨난 현실 때문에 맨정신으로 견디기 힘든 고통에 짓눌려 '위장된 풍류'[222]를

220) "내가 전원에 돌아왔으니 세상이 진실로 나를 버렸고 나 또한 세상 일에 피곤함을 느꼈다(余旣歸田 世固棄我 而我且倦於世故矣)."(申欽, 「放翁詩餘序」, 『靑丘永言』).
221) 김석회, 앞의 글, 2001, 95면.

드러내고 있다고도 할 수 있다. 겉으로 본다면 자연에서 누릴 수 있는 흥(興)을 술의 도움을 받아 극한까지 끌어올린 것처럼 보이나, 그 즐거움의 이면에는 왠지 슬픔이 묻어 나오는 것처럼 보이기도 한다.

이러한 작품을 읽은 위의 학습자 [E1-035]는 나를 간질일 만큼 희미한 바람과 달빛이 들어오는 밤을 시간적 배경으로 삼고, 아마도 화자를 사대부로 보았기에 표현했을 '좋은 방'을 공간으로 삼아 그 안에서 고뇌에 차 있는 화자를 상정하였다. 이는 학습자가 위장된 풍류라는 후자의 입장을 취한 것인데, 자신이 이전에 가졌던 경험에 따라 술을 마시는 행위를 나타내는 언어 기호를 '복잡한 생각', '공허함', '괴로움'의 태도로 지향적으로 해석하였다. 아래는 학습자 [E1-035]가 서술한 반응의 다른 부분이다.

> … 아직 미성년자이기 때문에 술을 마셔본 적은 없지만, 괴로움과 고민에 가득 차 있을 때면 눈앞에 무엇이 있든 상관이 없을 때가 있다. 맛있는 음식이 있어도, 친구랑 놀 때도, 풀어야할 수학 문제집이 있어도 그 무엇도 상관없고 고민이 중요하다. 잠시 고민을 잊게 해줄 뿐이다. … [E1-035-본2-㉔]

학습자는 자신이 고민에 빠져 있을 때 눈앞에 닥쳐 있던 것에 대해 서술하였다. 자신이 좋아하는 맛있는 음식이나 친구가 앞에 있어도, 아마도 싫어할 문제집이 있어도 잠시 고민을 잊게 해줄 역할만 할 뿐 자신이 갖고 있는 근원적인 문제는 자신 마음속 깊숙이 자리잡고 있다. 이런 경험을 갖고 있는 학습자에게 문면에 나타난 술은 번뇌를 표현하는 매개일 뿐이며, 학습자와 관계를 맺는 대상은 그 너머 번뇌에 조용히 침잠하는 화자의 태도이다.

학습자 [E1-059]의 경우, 하나의 작품만이 아니라 복수의 작품인 신흠 시조 제14수와 제17수에 대해 자신의 감각을 표현하였다. 흩어낸 '琴書'에 주목하여 공간적 배경을 책상이 놓여 있는 창문으로 보고, '寒食 비온 밤'을 통해 시간적 배경을 비가 오는 가운데 밝은 달이 비구름에 가려진 밤으로 상정하였다. 아래는 각각 신흠 시조 제14수, 제17수이다.

> 是非 업슨 後ㅣ라 榮辱이 다 不關타
> 琴書를 흐튼 後에 이몸이 閑暇ᄒᆞ다
> 白鷗ㅣ야 機事를 니즘은 너와 낸가 ᄒᆞ노라 -『청진』#129

222) 성기옥, 앞의 글, 2020, 408면.

寒食 비온 밤의 봄빗치 다 퍼졋다
無情ᄒᆞᆫ 花柳도 때를 아라 픠엿거든
엇더타 우리의 님은 가고 아니 오ᄂᆞᆫ고 -『청진』#132

창작 배경을 고려한다면 신흠 시조 제14수의 초장 “是非 없는 後”에서 이미 방축을 당하여 정치적 현실로부터 단절된 작자의 현실적인 상태를 엿볼 수 있다. 백구(白鷗)와 자신을 동일시하며 ‘망기(忘機)’의 경지에 이름을 말하고 있으나, 이 역시 고통스러운 현실로부터 벗어나고자 하는 간절한 소망의 언사일 뿐이다. 심신을 안정시킬 거문고와 사대부가 항상 가까이 해야 할 책을 흩은 화자가 “閑暇하다”라고 말하는 것은 이미 피폐해진 정신을 반어적으로 표현한 것에 다름이 없다. 다른 시각에서는 술 먹고 노는 일을 긍정하는 제10수[223], 자신을 신선 또는 노장적 이미지로 표현하고 있는 제13수[224] 등과 함께 이렇게 서정적 자아의 한가함을 말하는 것을 상수역학(象數易學)적 세계관에 기반한 것으로 보기도 한다.[225]

제17수는 작자가 처한 배경으로 보았을 때 충신연주지사(忠臣戀主之辭)의 어법으로써 돌아가신 임금인 선조를 그리워하는 작품으로, 제17수부터 제20수까지 봄-여름-가을-겨울로 이어지는 계절적 배경은 4계절에 걸쳐 반복적으로 그리움의 정념을 토로하는 연군시가의 전형적인 수법이라고 볼 수 있다.[226] 그러한 맥락이 소거된 채 대중들에게 향유되었던 19세기의 어법에서는 사랑하는 님이 돌아오지 않는 상황을 애절히 표현한 작품이었을 것이다. 봄빛이 막 퍼진 한식의 날씨에 따라 꽃과 버들도 때를 알아서 저절로 찾아왔지만, 그리워하는 님은 찾아오지 않는 상황을 대비적으로 표현함으로써 그리움의 마음을 더 절절히 나타내고 있다.

학습자 [E1-059]의 특징적인 바는 이러한 작품들에 대해 자신이 취할 수 있는 행동을 서술함으로써 자신의 정서를 표현한 것이다. 시공간적 배경을 통해 자신이 직접 비오는 소리를 듣고 있고, 문면에는 등장하지 않지만 귀뚜라미 소리가 상상적으로 등장해 어울리고 있으며, 창밖으로 손을 뻗어 내리고 있는 비를 맞고 있다. 이는 자신의 신체가 지각할 수 있는 범위 내에서 가질 수 있는 감각과 취할 수 있는 행동으로 텍스트를 재현한 것으로서, 내가 가닿을 수 있는 텍스트의

223) 술먹고 노ᄂᆞᆫ 일을 나도 왼줄 알건마ᄂᆞᆫ / 信陵君 무덤우희 밧 가ᄂᆞᆫ줄 못보신가 / 百年이 亦草草ᄒᆞ니 아니 놀고 엇지ᄒᆞ리 -『청진』#125
224) 날을 뭇지마라 前身이 柱下史ㅣ뢰 / 靑牛로 나간 後에 몃힌마ᄂᆡ 도라온다 / 世間이 하 多事ᄒᆞ니 온동만동 ᄒᆞ여라 -『청진』#128
225) 정소연, 앞의 글, 299면.
226) 성기옥, 앞의 글, 2020, 399면.

장을 만들어 그 안에서 시적 정서를 명확하게 환기한 것이다.

이렇듯 학습자들은 텍스트와 관련된 배경지식이 제공되지 않은 상태에서 텍스트를 자신의 신체로 마주하였을 때, 기호로서 드러난 텍스트를 최대한 감각으로 받아들이는 데 집중하고 취할 수 있는 신체적 행동을 그려낸다. 메를로-퐁티가 '세계에로의 몸'이라고 말했듯이, 주체로서의 신체는 세계로 나아가는 수레 역할로서 환한 달빛과 하얀 눈밭을 바라보고[E1-046-본2-①] 별빛에 간지러움을 받으며[E1-035-본2-㉔] 빗소리를 듣는[E1-059-본2-⑭⑰] 동시에, 좁은 집에 누워있거나[E1-046-본2-①] 창밖을 손을 내밀어 비를 만지는 등[E1-059-본2-⑭⑰] 텍스트 안에서 움직이는 주체가 된다. 이는 텍스트로부터 얻을 수 있는 대상의 감각을 최대한 자신의 지각장으로 끌어옴으로써 텍스트의 이미지를 재현하는 것이라고 할 수 있다.

한편, 아래와 같은 학습자는 텍스트의 문면에 등장하지 않은 감각을 적극적으로 들여오기도 하였다.

> 나는 신흠의 <제17수>의 내용이 가장 좋았다. 시를 읽으면서, 머릿속으로 작은 꽃 2~3개와 그 앞에 담장을 막 넘기는 버드나무의 버들이 보이는 것 같았다. 사실 내가 말한 내용만 봐서는 밝아 보이지만, 뒤에 임을 그리는 종장이 시간대를 낮이 아니라, 달이 뜬, 밤으로 만들어 준 것 같다. 후각으로는, 꽃내음과 버드나무 냄새, 밥짓는 냄새 등이 날 것 같다고 생각했다. 이 시구에서는 다른 시구보다 더 어떤 것을 역동적으로 한다기보다, 그저 바라보고, 그리워하는, 생각 정도에서 그치는 것이 내가 할 수 있을 것들에 제한을 두었다. 그래서 나는, 만약 내가 그라면, 해봐야 꽃을 만지고, 버드나무를 간지럽혀보기도 하고, 오지도, 보러가지도 못하는 임을 기다린답시고 문앞에서 서성거릴 것이다. … [E1-090-본2-⑰]

학습자 [E1-090]은 시각과 후각적 감각을 동원하여 제17수의 이미지를 적극적으로 그려내었다. 꽃들과 함께 담장, 그리고 이를 살짝 넘어가는 버드나무가 화자가 머물고 있는 공간적 이미지를 구성하고 꽃내음과 버드나무 냄새, 그리고 밥짓는 냄새를 상상적으로 구성하여 고즈넉한 산촌의 후각적 이미지를 더한다. 이렇게 학습자는 텍스트에 등장하는 사물에 대한 감각과 그 너머에서 자신이 얻을 수 있는 감각을 더하여 서술함으로써 감각적 이미지를 풍부하게 들여옴과 동시에, 그 안에서는 소박한 행동을 취한다. 종장의 표현 "엇더타 우리의 님은 가고 아니 오ᄂᆞᆫ고"를 통해 텍스트가 님을 그리워하는 마음을 직접적으로 표현한 작품이라고

인지하였지만, 여러 감각을 동원한 것과는 반대로 적극적인 신체적 움직임을 그리지는 않는다. 학습자는 오히려 자신이 화자라면 꽃과 버드나무를 조금씩 만지고 문앞을 서성이기만 할 듯하다고 말함으로써, 풍부한 감각과는 대비적으로 어찌할 바 모르는 행동을 표현하여 님을 그리워하는 마음을 더욱 곡진하게 그리고자 하였다.

이렇게 학습자들은 배경지식을 매개하지 않고 자신이 직접 작품을 마주하였을 때, 자신이 신체로써 얻는 감각과 취하는 행동만큼 시적 정서를 명확하게 환기하게 된다. 자신의 신체를 극점으로 하여 지각장 안에 사물을 끌어들이고, 단지 감각적 이미지만 떠올리는 것이 아니라 그 안에 거주하는 듯한 이미지를 떠올리기도 한다. 이는 신체로서 텍스트의 세계에 나아가고자 하는 모습을 그린 것이며, 앞으로 더 이어질 작품에 대한 감상과 비평의 질료로서 작용하게 된다.

(2) 지각 매개를 통한 시적 공간의 입체화

학습자들은 낯선 텍스트를 읽는 과정에서 텍스트에 쓰인 언어 기호를 통해 감각을 직접적으로 얻고, 그 너머에 간접적으로 제시된 신체적 행위들까지 포착함으로써 텍스트가 말하는 바를 자신의 지각장으로 끌어들여 온다. 이렇게 텍스트에 적극적으로 다가가는 학습자들의 특징 중 하나는 지각을 매개로 시조에 대해 생생한 장면화를 시도함으로써 거주 공간으로서의 표상을 만들어 내고자 하는 것이다.

… 겨울밤, 달, 눈과 '밤중에 한 조각 밝은 달 그것이 벗인가 하노라'가 눈에 띄었다. 시적 상황이 더욱 고조되고 서정적인 분위기가 조성되게끔 만들어준다. 산촌에서 어두운 겨울밤, 눈이라는 소재들을 생각해보면 쓸쓸함, 고독이 느껴질 것이다. 그런 화자에게 밝은 달은 조금이나마 쓸쓸함과 어두움을 없애주기에 벗이라고 칭한 것 같다.

겨울밤, 산촌, 눈이라고 하면 대개 춥고 어두운 겨울, 쓸쓸하게 눈이 내린 풍경을 마주치는 모습을 상상할 것이다. 하지만 그 상상속 밝은 달이 있다면, 어두움, 쓸쓸함의 이미지가 제거되고 낭만적인 밤으로 묘사될 것이다. 나 또한 이렇게 생각했기에 달을 벗이라 하는 화자를 공감할 수 있었다.

시조들 모두 서정적이고 머릿속에 한 편의 그림처럼 그려졌다. 나는 이 밝은 달이 이 시조 속 화자에게 위로가 되어주는 존재같기도 싶다. 어두운 밤 속 딱 한 개의 달

만이 고립되어 있는 화자를 환히 비추어주기에 벗이라고 한 것 같았다. 이 세상에 오로지 달과 나만 존재하는 것 같다. [E1-092-본2-①]

위의 학습자 [E1-092]는 신흠 시조 제1수에서 겨울밤, 달, 눈이라는 어휘의 감각에 집중적으로 주목하였다. 텍스트에 등장하는 대상들을 그대로 떠올리면서 아무도 찾지 않는 고요한 곳이라는 산촌의 그림을 그리고자 하였다. 다만 학습자가 떠올린 그림은 평면적인 그림이 아니라 정서의 변화를 주는 입체적 이미지이다. 겨울밤이라는 시간과 눈이라는 대상을 통해 학습자는 차갑고 어두운 이미지를 그려냈고, 이는 곧 쓸쓸함이라는 정서를 텍스트의 배경으로 형성하게 된다.

이러한 배경에서 달은 겨울밤 및 눈과 같이 배경을 형성하는 것으로 물러나 있는 것이 아니라 학습자가 초점화한 대상이다. 학습자는 달이 주는 밝음이라는 감각에 주목하여 달을 자신과 곁에 있는 벗으로 근접화함으로써 위로를 건네주는 존재로 초점화하였다. 학습자가 낭만적인 분위기라고 느낀 이유는, 쓸쓸함의 정서가 묻어나오는 시공간을 배경으로 놓은 상태에서 밝은 달을 곁에 있는 존재로 둠으로써 감각이 대비되는 텍스트의 세계를 그려냈기 때문이다.

이러한 표상을 만들어내기 전에, 학습자 [E1-092]는 작품을 읽으며 아래와 같이 그에 대한 감각을 먼저 형성하였다.

눈 앞에 눈이 하얗게 쌓인 산촌이 보인다. / 밤바람 소리가 들린다. / 시원한 겨울밤의 냄새를 맡으며 눈을 만진다. / 밝은 달빛이 손에 어른거린다. / 밝은 달을 바라보며 무언가 곰곰이 생각한다. [E1-092-본1-①]

여느 학습자들과 마찬가지로 위 학습자 역시 시적 대상을 통해 얻을 수 있는 감각적 느낌을 서술하고, 취할 수 있는 신체적 행위도 상상해 내었다. 하얀 눈, 바람 소리, 밤의 냄새 등 자신의 신체를 통해 얻을 수 있는 지각을 각각 나열하였는데, 이를 바탕으로 텍스트의 세계를 그려내는 과정에서 달빛을 부각하였다. 눈을 만지는 행위도 상상했으나 이에 대비되는 달에 주목하였던 이유는, 자신에게 직접 빛을 비추어 눈의 차가움과 대비되는 따스함을 건네는 존재가 곧 달이었기 때문이다.

비록 텍스트에 대한 반응을 종합하는 과정에서 위와 같이 앞서 떠올린 감각들을 상세히 구체화한 것은 아니지만, 그 감각들은 시적 세계의 입체적 이미지를 형성하는 데 기반이 되었다. 자신의 신체적 지각을 근거로 시적 대상들 중에서

전경과 배경으로서 초점화할 것을 구분함으로써 곧 입체적 이미지를 형성하고, 차갑고 어두운 배경에 의한 쓸쓸함과 그 안에서 위로를 건네는, 자신의 곁에 있는 벗으로서 밝은 달빛이라는 대비를 통해 낭만적 분위기라는 정서를 유추하였다.

아래의 학습자들 역시 텍스트를 만난 후 입체적 이미지의 구성을 시도한다.

> 겨울이 끝나가는 시점의 새벽이었다. 한밤중에 밖에는 추운 바람의 소리가 끊이지 않고, 습기로 젖은 촉촉한 땅은 자그락거린다. 봄을 맞이하며 새로이 돋아나는 꽃과 순들이 집밖에 자신들의 예쁜 색깔을 뽐낸다. 그러나 내가 있는 집 안은 높고 고요하다. 느끼는 외로움이 커져만 간다. … [E1-050-본2-⑯⑰]

> … 또 다른 미처 보지 못했지만 다시 보게 된 부분은 '내 가슴 헤친 피로 님의 양ᄌᆞ 그려내어 고당소벽에 거러두고 보고지고 뉘라셔 이별을 삼겨 사람죽게 하ᄂᆞᆫ고'라는 대목이다. 고당소벽의 뜻에 대해 깊게 생각하지 않았을 때는 말이 심한 과장법 정도라고 생각했지만 고당소벽은 흰집이란 뜻을 가지고 있고 보통의 경우 피는 붉기 때문에 고당소벽과 피로 그린 님의 양ᄌᆞ가 주는 색채대비가 강렬하여 고통스러워하는 화자의 모습도 더 강렬하게 다가왔다. 커다란 집에 벽을 흰색으로 만들었다면 나름 마음의 안정을 위해 그렇게 만들지 않았을까. 그런데 안 그래도 붉은 색으로 그림을 그리면 눈에 띄는데, 흰색을 배경으로 화자의 앞에 그런 그림을 그린 것이라면 더더욱 세게 보일 것이다. 화자는 죽고싶은 마음을 강렬하게 표현하기 위해 이렇게 과장법을 쓴 것으로 보여 인상 깊었다. [E1-068-본2-⑯]

학습자 [E1-050]은 신흠의 시조 제16수와 제17수에 대한 감상을 서술하고 있다.

> 내가슴 헤친피로 님의 양ᄌᆞ 그려내여
> 高堂素壁에 거러두고 보고지고
> 뉘라셔 離別을 삼겨 사ᄅᆞᆷ죽게 ᄒᆞᄂᆞᆫ고 -『청진』#131

신흠 시조 제17~20수를 사시가(四時歌)의 형식으로 보아 전형적인 연군의 표현으로 본다면, 제17~20수의 첫머리에 서사처럼 붙어 있는 위의 제16수 역시 강렬한 충(忠)의 표현이다. 자신의 가슴을 헤쳐내어 나온 피로 님의 모습을 그려 벽에 걸어놓을 정도라면 이는 애정의 표현을 넘어선 전형적인 충신연주지사의 어법인 것이다. 반면에 제17~20수를 당시 신흠이 일상어적이고 미정돈된 당대 17세기의

시조와 대립하기 위해 풍아(風雅)를 지향한 맥락에서 창작한 것이라고 본다면 이는 연군시조라기보다는 애정시조인 것으로,[227] 제16수 역시 그와 같이 연군시조가 아니라 애정시조라고 보아야 한다.

학습자 [E1-050]은 제17수의 "寒食 비온 밤"이라는 어구를 통해 텍스트 내의 시간을 겨울이 끝나가는 시점의 새벽이라고 가정하고 차가운 바람 소리가 끊이지 않는 가운데 겨우내 얼었던 땅이 녹고 있는 공간을 상상한다. 그러나 자신이 있는 공간은 이와는 구분되는 '高堂' 즉 높은 집 내부이다. 집밖은 끊이지 않는 바람 소리, 조금씩 녹아가는 땅, 여기에 더해 자신들의 교태를 뽐내는 봄꽃과 순들이 어우러져 소란스럽지만, 내가 있는 집안은 이와 대비되는 고요함이 머무른다. 학습자는 이렇게 배경으로서 집 외부와 전경으로서의 집 내부를 구분한 텍스트 세계의 표상을 만들어 내었고, 이로 인해 외로움의 정서가 커져갈 수밖에 없다고 결론을 내린다. 앞서 살펴보았던 학습자 [E1-092]와 마찬가지로, 위의 학습자 [E1-050] 역시 초점화한 시적 공간의 대비를 통해 작품의 정서를 부각시킨 것이다.

신흠의 시조 제16수에 등장하는 '高堂素壁'과 '님의 양ᄌᆞ 그림'에 주목한 학습자 [E1-068]은 배경으로서의 흰 벽과 전경으로서의 님의 그림에 주목하였다. 처음 텍스트를 접했을 때는 그 표현이 과장법이 쓰인 것으로 단순하게 치부하였으나, '高堂素壁'의 뜻풀이를 통해 화자가 처해 있는 집의 크기와 색깔, 그리고 피로 그려진 님의 그림이라는 이미지를 다시 확인한다. 학습자는 커다란 흰 벽이 곧 마음의 안정을 추구하기 위해 만들어진 배경이라고 받아들였는데, 자신의 앞에 붉은 색으로 그려진 그림이 있다면 강렬한 색채 대비로 인해 그 인상이 더욱 크게 다가올 것이라고 받아들인다. 이미 "뉘라셔 離別을 삼겨 사ᄅᆞᆷ죽게 ᄒᆞᄂᆞᆫ고"라는 시구 자체가 임을 그리워하는 화자의 심정을 직접적으로 표현하고 있지만, 학습자는 색채가 대비되는 님의 그림을 감각적으로 받아들임으로써 그 심정을 더욱 강하게 받아들인 것이다.

이렇게 학습자들은 지각한 바를 바탕으로 작품의 시공간에 대해 하나의 생생한 공간으로 입체화를 시도하였다. 텍스트로부터 자신이 받은 신체적 지각을 매개로 하나의 표상을 형성한 것으로서, 자신의 감각이 닿는 곳을 배경화하는 동시에 자신의 지각장에 근접한 대상을 초점화한 장면을 그려내어 직접 참여한 듯한 공간을 만들어 낸다. 이는 단순히 평면적 이미지가 아니라 하나의 소실점을 중심으로

227) 김창원, 앞의 글, 86~98면.

한 원근법적 이미지로 공간의 깊이를 만들어 낸 것이라고도 할 수 있는데, 깊이에 의한 전경과 배경의 대비는 작품의 정서를 유추할 수 있는 근거가 되기도 하였다. 정서는 질서화된 것[228]임을 상기한다면, 전경과 배경으로 텍스트의 공간 이미지를 초점화한 것은 시적 정서를 쉽게 유추할 수 있게 하는 질서화를 수행한 것이라고도 볼 수 있다.

(3) 지각 전환을 통한 상상적 시공간의 탈맥락화

위와 같이 학습자들이 텍스트의 이미지를 재현하는 데 있어 전경과 배경의 구분을 통해 입체적 이미지를 구성해 내었다면, 아래와 같은 학습자들은 자신의 시선에 서사를 부여하여 시적 세계에 시간성을 부여하는 상상을 해내기도 하였다.

> 흰 기러기, 새와 같은 소재는 흔히 사용되기는 하지만, 항상 마음에 드는 소재이다. 갈매기는 새하얀 색깔과 바닷가를 자유롭게 날아다니며 이곳저곳을 자유롭게 누비고 있다. 특히 바닷가에서 쉽게 볼 수 있는 새라는 특성이 탁 트인 바다의 이미지와 결합해 '세상의 어지러움을 잊었다.'는 말과 기러기를 그 어느 새보다 잘 어울리게 해준다고 생각한다. 한편, 계절(시간)의 흐름을 변함없이 제때 피는 꽃과 버들로 표현하는 것이 님과 떨어져 있는 시간을 더욱 하염없이 길게 느껴지게 한다. 또한, 비온 뒤 핀 꽃과 버들의 아름다운 모습이 화자의 상황과 상반되어 그 감정이 잘 전달되는 것 같아 마음에 든다. … [E1-071-본2-⑭⑰]

> 산에 눈이 많이 와 땅은 온통 하얀 눈으로 덮여 있는데 소나무만 우뚝 서있고 차고 강한 겨울 바람에 의해 사립문이 흔들리고 있다. 흔들리는 문을 보며 자신을 찾아올 사람은 없다며 사대부의 위엄한 말투로 문을 열지 말라고 경고하는 장면이 펼쳐질 것 같다. 이러한 상황과 달, 고라니, 사슴을 벗으로 삼으며 현재 주어진 삶을 즐기고 있다는 상황을 통해 화자는 자신의 처지를 직시하고 긍정적으로 살고 있지만 왕을 그리워한다는 그림을 통해 아직 과거와 속세를 그리워하고 있다고 생각한다. …
> [E1-079-본2-①②③⑰]

학습자 [E1-071]의 경우 신흠 시조 제14수와 제17수의 시적 대상에 주목하여

228) 정서는 감정의 질서화와 모순된 충동을 정제하는 과정에서 생기는 것으로, 감정과 갈등을 어떻게 질서화하느냐에 따라 정서의 성격이 결정된다(김대행, 『시조유형론』, 이화여대출판부, 1986, 274면).

작품의 장면을 서술한다. 기러기는 탁 트여 있는 바다의 이미지와 결합하여 세상의 어지러움을 잊은듯이 자유롭게 날아다니고 있고, 제때 피는 꽃과 버들은 님과 떨어져 있는 시간과 대비되어 하염없이 흐르는 계절의 흐름을 보여주고 있다.

여기서 학습자가 포착한 장면이 갖고 있는 시간은 멈춰 있는 것이 아니라 무한히 재생되는 시간이다. 학습자가 상상적으로 그려낸 흰 갈매기는 언제나 자유롭게 날고 있는 존재이고, 시적 세계 내의 계절의 흐름은 화자의 의지와는 무관하게 길게 이어지고 있는데, 이들은 시작과 끝이 없이 끊임없이 흘러가고 있는 것이다. 학습자는 이렇게 시적 대상에 시작과 끝이 없는 현재진행형이라는 시간성을 부여함으로써, 기심(機心)이 없는 존재로서의 백구와 님의 부재를 부각시키는 장치로서의 계절의 흐름이라는 상징적 의미를 만들어 내고 있다.

학습자 [E1-079]는 신흠 시조 제1, 2, 3수, 제17수를 통해 화자가 처해 있는 시적 상황을 재현하고자 하였다. 비록 작자 신흠이 처했던 작품 창작 당시의 정치적 배경에 대한 지식을 학습하지는 않았으나, 제2수의 종장 "亦君恩이로다"라는 표현을 통해 화자의 신분은 사대부, 화자가 그리워하는 대상은 임금임을 유추한 것으로 보인다.

功名이 긔 무엇고 헌신짝 버스니로다
田園에 도라오니 麋鹿이 벗이로다
百年을 이리 지냄도 亦君恩이로다 -『청진』#117

草木이 다 埋沒ᄒᆞᆫ 제 松竹만 프르럿다
風霜 섯거 친 제 네 무스 일 혼자 프른
두어라 내 性이어니 무러 무슴ᄒᆞ리 -『청진』#118

위의 첫 번째 시조인 신흠 시조 제2수는 "亦君恩"이라는 표현을 통해 자신이 누리고 있는 자연에서의 즐거움이 임금의 은혜 덕분임을 직접적으로 표현하고 있다. 겉으로 보면 이상적인 왕도 정치로부터 얻은 자연의 즐거움을 표현하는 사대부의 여느 시조와 다를 바가 없어 보인다. 그러나 신흠이 간신히 목숨만 부지한 채로 강제로 내쫓겼던 당시 창작 상황을 고려해 본다면, 이는 자신을 죽일 수도 있던 상황에서 살려준 임금의 은혜를 말한 것으로서 "역군은"은 정치적이고 제한적인 의미로 쓰인 것이다.[229] 한편으로 주지했다시피 신흠은 벼슬길을 스스로 버

229) 고정희, 앞의 글, 1999, 221~222면.

리고자 한 적이 없기 때문에, 타의로 내쫓긴 채 상당한 정신적 충격 속에서 반어적으로 자신의 상황을 표현한 것이라고도 할 수 있다.

위의 두 번째 시조인 신흠 시조 제3수 역시 당시의 정치적 상황과 연관이 깊다. 신흠의 입장에서 보자면 '風霜'은 계축옥사를 일으키면서 권력을 잡고자 한 정치 세력, '草木'은 이를 견디지 못해 쓰러지거나 혹은 굴복하고 만 그 반대 세력이며, 그 중에 '松竹'은 풍상의 음해를 받으면서도 올곧게 푸르름을 지키고 있는 자기 자신이다. 전원으로 방축된 것은 스스로의 잘못으로 자초한 것이 아니기 때문에, 자신의 처지를 그렇게 만든 외부 세력을 비판하며 자신을 변호하고 있다.

학습자 [E1-079]는 제1수의 "산촌에 눈이 오니 돌길이 묻혔다"라는 표현과 제3수의 "송죽만 푸르르다"라는 표현을 통해 온통 눈으로 덮여 있는 산에 소나무만 우뚝 서 있는 이미지를, 제1수의 "사립문"과 제3수의 "바람과 서리 섞여친다"를 통해 겨울 바람에 흔들리고 있는 사립문의 이미지를 생성하였다. 이 상황에서 달과 함께 제2수의 "고라니와 사슴"만을 벗으로 삼고 있는 사대부가 문을 열지 말라는 언사를 통해 산속에 홀로 남아 있는 상황을 받아들이고 있음을 상상하는 한편, 고당소벽의 붉은 그림이 과거와 속세를 그리워하는 화자의 태도를 보여주는 매개물임을 찾아내고 있다.

위의 학습자는 텍스트를 읽는 과정에서 하나의 시적 대상에만 시선이 머물러 하나의 장면만을 형성하는 것이 아니라, 여러 시적 대상에 시선을 지나치며 이야기를 서술하고자 한다. 시선이 머무른 대상에는 감각해낸 사물 또는 배경만이 아니라 시적 화자도 해당되는데, 산이 눈으로 덮여 있고 사립문이 흔들리고 있는 중에 화자가 경고의 발화를 하고 있다는 현재진행형의 시간성을 부여한다. 여기에 더 나아가 현재 화자는 그리움의 감정도 갖고 있음을 그려냄으로써, 시적 배경에서부터 시작하여 화자의 내면 서술로 끝을 맺는 이야기를 서술하고 있다.

이렇게 학습자들은 시적 대상들로부터 얻은 감각으로부터 시간성의 부여라는 상상을 수행한다. 후설이 상상의 하나로서 지각의 토대 위에서 이뤄지는 상상을 말했듯이, 학습자들은 텍스트로부터 얻어낸 신체적 지각만을 서술하는 데 그치지 않고 시간성이라는 새로운 성질을 부여했다. 그리하여 재현한 텍스트의 이미지가 정적인 이미지에 머무르는 것이 아니라 시선의 시작과 끝이 이어지는 서사적 이미지, 혹은 재생이 끊임없이 이어지는 활동사진과 같은 이미지를 형성한 것이다.

동적인 이미지를 만들어 내는 양상과 함께, 아래와 같은 학습자들은 자신을 동적 이미지 내 행동의 주체가 되고자 하는 양상도 나타낸다.

낮은 집의 흰 벽을 바라보며 혼자 술을 마시는 중에 이런 생각을 했을 것 같다. 만약 나라면 괴로움에 쪼그려 앉는 등 낮은 자세를 취하여 낮은 벽이 높아 보였을 것 같고, 가슴을 해친 피는 죽으려다가 도중에 그쳐 피가 많이 나올 것 같다. 죽는 것도 도중에 그쳤으니 피로 임을 그리진 못하고 피 묻은 손을 벽에 대어 손자국 정도는 남겼을 것 같다. 이 과정에서 아픔, 괴로움, 그리움 등의 감정을 느꼈을 것 같다. …
[E1-074-본2-⑯]

깊은 밤, 방 안에 있던 나는 창으로 시선을 돌렸다. 창밖을 보니 무언가 움직이는 모습과 소리에 '님이 왔나?' 하고서 일어난다. 일어나 나가보니, 그건 그저 난초 우거진 지름길에 낙엽이 떨어진 것이어서 실망한다. 결국 님을 볼 수 없었고, 볼 수도 없기에 애타는 마음을 누르며 그 자리에 가만히 서서 고요한 바람만을 느낄 것 같다. 저 멀리 펼쳐진 갈대밭은 바람에 산들산들 물결을 만드는데, 나만이 우뚝 서있다. 여기서 나조차 흔들리면 더 비참하고 서러울 것이다. … [E1-048-본2-⑲]

학습자 [E1-074]는 신흠 시조 제16수를 읽고, 자신이 작품의 화자라면 어떤 행동을 했을지 상상을 하고 있다. 괴로운 심정으로 인해 쪼그려 앉은 내 앞에 고당 소벽으로 표현된 눈앞의 배경이 높아만 보이고, 죽기 위해 가슴을 헤쳤지만 차마 그 의지대로 죽지도 못한다. 대신 작품에서 피로 '님의 양ᄌᆞ'를 그린다는 것과는 다르게 벽에 피 묻은 손자국을 남겨 그리움의 아픔과 괴로움을 남긴다고 한다. 그런데 이 역시 실제로 취한 행동이 아니라, 작품 속의 내가 혼자 술을 마시는 도중에 상상을 하고 있는 바이다.

신흠의 시조 제19수에 반응한 학습자 [E1-048] 역시 자신이 작품 속의 주인공이 되는 상상을 수행하였다.

窓 밧긔 워석버석 님이신가 니러보니
蕙蘭蹊徑에 落葉은 무스 일고
어즈버 有限ᄒᆞᆫ 肝腸이 다 그츨가 ᄒᆞ노라 -『청진』#134

사시가의 전통 안에 있는 것으로 본다면, 찾아온 줄 알고 오해한 '님'은 연군시조에서의 임금을 가리킬 것이고, 그러한 전통의 자장을 고려하지 않는다면 '님'은 헤어진 후 간절히 기다리고 있는 사랑하는 님이 될 것이다. 님을 어찌나 바라고 있는지 떨어지는 낙엽에도 님이 오신 줄로 오해하여 肝腸이 끊어지는 고통을 겪

는다는 내용은 님을 간절히 기다리는 마음을 효과적으로 표현하고 있는데, 이는 애정을 표현하는 다양한 사설시조로 패러디되기도 하였다.[230]

학습자 [E1-048]은 '낙엽'이라는 문면에 나타난 대상에 대한 지각만이 아니라, '바람'과 '갈대'라는 새로운 대상을 출현시킴으로써 지각을 상상한다. 작품 속에 위치한 초장과 같이 '워석버석' 소리가 들리자 창밖으로 시선을 돌리고, 님이 오신 줄 알고 일어나 나가본다. 그러나 그 소리는 낙엽 떨어지는 소리였기에 실망만 할 뿐이다. 여기서 학습자는 유한한 간장이 끊어질 듯한 슬픔을 우뚝 서 있는 나의 모습으로 표현하였다. 실망감에 좌절한 나는 그 자리에 서 있을 수밖에 없는데, 고요히 불어오는 바람이 나를 더 서럽게 만든다. 그 모습은 저 멀리 바람에 흔들리는 갈대밭과 대비되어 강조되기만 한다.

이와 같은 학습자들은 상상이 발휘될 수 있는 일종의 매개로서 텍스트와 관계를 맺고 있다. 지각과 상상이 동시에 일어날 수 없다고 보았던 사르트르의 관점에 따른다면, 텍스트는 상상력을 발휘하는 매개로서 추상적인 아날로공이 된다. 학습자는 언어적 기호를 통해 지각한 바의 특징을 실재 그대로 똑같이 재현하려고 하는 것이 아니라, 지각을 어느 정도 비틀고 유보하였는데, 자신에게 근접한 대상인 피로 그린 님의 그림을 피 묻은 손자국으로 대체하거나[E1-074-본2-⑯] 낙엽이 떨어진 난초 우거진 지름길이라는 공간적 배경에 바람에 흔들리는 갈대밭을 보충한[E1-048-본2-⑲] 것이 그 예이다. 이렇게 학습자들은 작품에 하나의 서사를 부여하는 과정에서 텍스트에 등장한 시적 대상을 등가물로 교체하거나, 시적 시공간에 비어 있는 곳을 채워넣는 등의 상상을 수행하였다.

한편, 학습자의 상상은 후설이 말한 바, 매개 없이 현전화하는 순수한 상상으로 발현되기도 한다.

---

230) 그 예시는 다음과 같다.

> 님이 오마 ᄒᆞ거ᄂᆞᆯ 져녁밥을 일지어 먹고 中門 나서 大門 나가 地方우희 치ᄃᆞ라 안자 以手로 加額ᄒᆞ고 오ᄂᆞᆫ가 가ᄂᆞᆫ가 건넌山 ᄇᆞ라보니 거머흿들 셔잇거ᄂᆞᆯ 져야 님이로다
>
> 보션 버서 품에 품고 신 버서 손에 쥐고 곰븨님븨 님븨곰븨 쳔방지방 지방쳔방 즌ᄃᆡ ᄆᆞ른ᄃᆡ 골희지 말고 워렁충창 건너가셔 情엣말 ᄒᆞ려ᄒᆞ고 겻눈을 흘긧보니 上年七月 열사흔날 골가벅긴 주추리 삼대 ᄉᆞᆯ드리도 날소겨다
>
> 모쳐라 밤일싀만졍 힝혀 낫이런들 ᄂᆞᆷ 우일번 ᄒᆞ괘라 -『청진』#580

> 窓밧기 어룬어룬커늘 님만 넉여 펄썩 뛰여 쑥 나셔 보니
> 님은 아니 오고 우수름 달ㅂ 빗쳬 열 구름이 날 속여고ᄂᆞ
> 맛초아 밤일쎗만졍 힝혀 낫이런들 남 우일 번 ᄒᆞ여라 -『花源樂譜』#520

… 화자는 님과 결혼을 생각하며 교제 중이었지만 화자의 아버지가 님의 가문을 못마땅하게 여겨 결혼을 못하게 만들려고 님에게 누명을 뒤집어씌워 귀양을 보내게 하려는 장면과 님이 어쩔 수 없이 떠나며 화자를 떠나고 그로 인해 눈물을 흘리고 있는 장면이 펼쳐질 것이다. 화자는 아버지를 원망하며 님이 다시 오기를 바라며 자신의 신세에 대해 한탄하고 슬픔과 미안함이 뒤섞인 감정을 느끼고 있을 것이다. …
[E1-066-본2-⑯]

학습자 [E1-066]은 신흠 시조 제16수를 접하고 위와 같은 반응을 남겼다. 제16수에 대한 반응을 남겼던 학습자들이 주로 주목한 시적 대상은 앞서 살펴본 바들과 같이 '高堂素壁'과 '피로 그린 님의 모습'이었으나, 위의 학습자는 '이별'이라는 시어 및 시적 상황에 주목하였다. 학습자는 이별이라는 상황에 맞추어 작품의 서사를 상상해 내었는데, 화자가 결혼을 전제로 사랑하는 님과 만나고 있었으나 이를 못마땅하게 여긴 화자의 아버지가 님에게 누명을 씌우려 하고, 이를 알게 된 화자가 어쩔 수 없이 님을 떠나보내며 원망과 슬픔, 미안함의 감정을 느낀다는 것이 그 서사의 주요 내용이다. 텍스트의 화자와 그리움의 대상인 님을 서사의 등장인물로 삼은 것뿐만이 아니라 화자의 아버지를 새롭게 등장시켰고, 화자의 아버지가 님의 가문을 못마땅하게 여긴 점, 님에게 누명을 쓰게 만들고자 하는 점 등을 서사의 주요 갈등으로 생성해 내었다. 위와 같은 학습자의 나름의 해석은 어쩔 수 없이 사랑하는 님을 떠나보낸 상황이라는 점을 작품과 공유하고 있으나, 그 서사적 요소들은 본래 작품의 문면에서는 찾아볼 수 없는 요소들이다. 이러한 상상적 내용을 만들어내기 전에, 학습자 [E1-066]은 신흠 시조 제16수를 읽으며 아래와 같이 그에 대한 감각을 먼저 형성하였다.

어쩔 수 없이 나를 버리고 떠나고 있는 님의 뒷모습 / 님에게 떠나지 말라며 하염없이 울부짖는 나의 목소리, 님이 타고 가는 말의 말소리 / 너무 울어서 코가 막혀 아무 냄새도 맡지 못할 것 같다 / 땅에 주저앉아 한 손으로는 땅을 치고 다른 한 손으로는 내 옷자락을 꽉 쥐어잡고 있을 것 같다 [E1-066-본1-⑯]

위의 학습자는 텍스트에 등장하는 다른 사물들은 제외한 채 철저히 화자와 그리움의 대상인 님에 대한 감각을 연상하였다. 시각적으로는 님의 뒷모습, 청각적으로는 울부짖는 화자의 목소리와 떠나가는 님의 말소리, 그리고 땅을 치고 자신의 옷자락을 쥐어잡는 행동까지 떠올렸는데, 이러한 감각적 이미지와 신체적 행

위는 새로운 지각을 등장시키는 상상을 수행한 것이다. 텍스트가 겉으로 드러내고 있는 대상 및 감각을 포착하고 현재화하는 것이 아니라, 대상을 매개하지 않고 직접 새로운 대상을 재현하였다. 이는 텍스트에 대한 지각을 유보하고 비튼 것을 넘어서서, 새로운 지각을 현전화하는 순수한 상상의 결과라고 할 수 있다.

학습자가 나름대로 재현한 작품 속의 서사는 텍스트의 앞과 뒤 각각에 존재하는 공백을 채워넣은 것으로서, 마치 소설 줄거리의 가운데에 시조가 위치하는 것처럼 보이게끔 한다. 그런데 이렇게 순수한 현전화로서의 상상으로 만들어낸 작품의 서사는 작품이 창작되었던 시공간과는 탈맥락화된 결과로 이어진다. 학습자가 주도적으로 작품을 읽은 후 생성한 반응을 곧 문학교육의 기반으로 삼고자 하는 독자반응이론을 비판하는 입장에서는 이러한 결과가 결국 실제의 창작 맥락과는 관련이 없는 무리한 맥락화이고, 무정부주의적으로 작품을 읽은 것뿐이라고 규정하기도 한다.

그러나 자신의 지각을 바탕으로 텍스트를 재현하는 단계는 결과의 옳고 그름을 판별하는 것보다 그 과정을 중시하는 단계이고, 작품의 창작 맥락에 대한 배경지식은 학습자에게 추후 언제든 제공될 수 있는 것이다. 여기서 중요한 것은 텍스트의 세계를 스스로 구성해 본 것으로, 상상 작용을 통해 구성한 텍스트의 세계를 다른 근거[231]를 통해 수정 및 재구성해 나가는 경험은 타자를 자아의 의식을 형성하는 하나의 잠재적 존재로 받아들이는 기점이 된다.

2) 내포된 정신의 간접적 현전화

앞서 살펴본 학습자의 반응이 학습자 자신의 신체적 지각을 근거로 하여 작품 내의 시공간을 현재화하는 양상이었다면, 다음으로 학습자가 텍스트에 내포된 정신을 현전화하는 양상을 살펴보고자 한다. 서정성이라는 장르적 특질을 갖는 시조는 작가가 발화한 순간 대화적 발화와는 구분되는 독백적, 상황과 결부되지 않는 절대적인 발화를 갖지만, 작품과의 관계를 맺는 수용자로서의 독자는 이를 언제든 대화적, 상황 맥락적으로 재구성할 수 있는 가능성을 갖고 있다. 본고에서는 학습자가 그러한 재현을 통해 텍스트를 받아들이는 과정에서 어떻게 정신적 태도

231) '다른 근거'란 텍스트에 대한 동료 학습자의 신체적 지각 및 재현의 결과물을 말한다.

를 실현하는지 탐색해 본다.

(1) 지각 이입을 통한 화자의 실재화

학습자들은 텍스트의 언어 기호에 신체적 지각을 투영함으로써 자신에게 시적 사물들을 근접화하여 시적 세계의 이미지를 형성하였던 바와 같이, 시적 세계의 등장인물이라고 할 수 있는 화자의 모습을 구체화하는 데에 집중하였다.

> 처음 시를 접하였을 때 내 눈앞에는 수많은 장면들이 펼쳐졌다. 창밖의 워석버석 소리에 님이신가 싶어 버선발로 뛰쳐나온 사람의 모습이 나타났고, 피로 님의 모습을 그려낸 높은 흰 벽이 눈앞에 나타났다. 특히 창밖의 소리에 뛰쳐나온 사람의 모습은 가장 생생하게 나타났는데, 왜냐하면 화자가 난초 사이에 떨어진 낙엽 소리에도 나가 속상해하는 모습을 통해 화자가 님을 굉장히 그리워한다는 정서가 느껴졌기 때문이다. 또한 그런 깊은 그리움 탓에 화자는 문을 박차고 뛰쳐나갔기 때문에 활짝 열려 끼익기익 소리를 내며 흔들리는 옛 집의 모습을 상상할 수도 있었다.
>
> 나의 상상력을 자극했던 시구도 있었지만, 나의 마음을 울렸던 시구 역시 존재했다. 한식 비온 밤, 즉 한참 꽃이 필 시기가 되었기에 꽃과 버드나무가 피는 와중에 화자의 님은 오지 않기에 남을 그리워하면서도 한편으로는 원망하기도 하는 화자의 모습을 보고 있는 듯했다. 너무나도 님을 보고 싶은 마음에 님을 한참이나 기다리지만 오지 않는 님에 원망까지 느끼는 화자의 모습은 안타까움을 자아낸다. 이렇듯 님에 대한 화자의 정서를 추측하며 나는 화자가 느끼는 그리움이나 원망의 정서를 공감할 수 있었다. … [E1-087-본2-⑯⑰⑲]

위의 학습자 [E1-087]은 신흠 시조 제16수, 제17수, 제19수에 주목하여 자신의 반응을 서술하였다. 제16수를 통해 화자가 피로 그려진 님이 있는 흰 벽이라는 공간에 머물고 있는 가운데, 제19수에서는 창밖에서 들리는 낙엽 떨어지는 소리를 님이 오신 소리로 오해하여 뛰쳐나갔다가 님이 아니었음을 알고 속상해 하는 화자의 모습을 그려내고, 제17수를 통해 때에 따라 찾아온 꽃과 버드나무와 다르게 오지 않는 님을 원망하면서도 그리워하는 화자의 심정에 공감하였다.

위의 반응은 자신이 지각한 바에 따라 시적 화자를 마치 자신의 눈앞에 존재하는 것처럼 구체화하기 위해 노력한 결과이다. 이와 같은 구체화는 텍스트에 대한 반응을 종합하기 이전에 기술한 텍스트에 대한 지각적 반응을[232] 바탕으로 구성한 것으로, 시적 대상들로부터 얻은 청각적 감각, 그리고 낙엽을 문지르는 행위와

같이 자신이 가진 신체적 지각을 그대로 화자의 모습에 투영하였다. 나의 지각이 곧 화자의 지각이 됨으로써 화자가 텍스트의 세계 안에서 가졌을 감각 및 신체적 행위가 구성되고, 시적 화자는 텍스트의 세계 안에서 학습자가 언급했듯이 “생생한” 하나의 주체가 된다. 이렇게 화자의 구체적 모습을 형성해 내는 과정은 타자아로서 화자에게 감정을 이입하기 위한 기본 단계라고 할 수 있다.

학습자들은 화자가 처해 있는 모습을 그려내며 퍼소나(persona)로서의 시적 주체를 탐색하기도 한다. 아래는 이와 관련된 또 다른 학습자의 예시이다.

> 제17수 - 벚꽃나무와 봄풍경 / 바람소리, 아이들 노는 소리 / 봄 냄새, 달달한 냄새 / 떨어지는 벚꽃잎, 마룻나무 등 / 문을 열고 앞에 걸터앉아 꽃잎 떨어지고 바람에 흩날리는 것을 바라본다. 더더욱 봄빛으로, 분홍빛으로 물들여갈수록 우리의 님이 더욱 그리워진다.
>
> 제24수 - 많은 술 / 적막, 바깥 바람소리 / 술 냄새, 상쾌한 밤 냄새 / 술 따라 마시기 / 달밝고 바람 맑은 밤에 술이 한가득 있고 술에 취해 깨지 않아도 되는 여유로운 저녁, 술에 점점 취해갈수록 나의 님이 더 그리워지는 깊은 밤이 될 것 같다.
>
> [E1-063-본1-⑰㉔]

> … 신흠이 작성한 이 시조는 다소 자연친화적인 분위기를 갖고 있다. 자연을 만끽하며 세속을 벗어난 본인의 모습을 즐기는 듯하다. 하지만 나는 이 시조에서 화자의 또 다른 내면 또한 보이는 것 같다. 이 자연을 애써 즐겨보려고 하는 듯한 약간의 강제적인 뉘앙스가 풍긴다. 그것은 신흠이 세속에 갇힌 사람이라거나 거짓말을 하고 있다는 뜻은 아니다. 그저 갑작스럽게 멀어진 사랑하는 님과 덩그러니 놓여진 자연 속의 본인 모습에서 방황하고 있는 듯하다. 단절된 세속과 눈앞에 놓인 자연, 이것들의 장점을 애써 찾아보고 적응도 해보려고 하지만 어딘가 어두운 분위기와 정리적되지 않아 유기적으로 안 연결된 구절들, 자꾸만 누군가를 그리워하는 화자의 모습에서 애써 즐기는 듯한 느낌이 들었고 그런 모습들이 나와 닮아있다는 생각도 했다. 그래서 이런 분위기와 감정에 집중해 찾아낸 것 같다. … [E1-063-본2-⑰㉔]

위의 학습자는 신흠 시조 제17수와 제24수 안에서 “또 다른 내면”으로서의 화자를 상정한다. 자연을 만끽하는 즐거움을 말하고 있는 듯하지만, 자연을 “애써 즐겨보려고” 하는 뉘앙스를 포착함으로써 작품이 내세우고 있는 화자의 진정한

---

232) 끼익 소리내는 문 / 낙엽의 메마른 소리 / 봄과 가을의 풀내음 / 바짝 마른 낙엽과 난초들 / 낙엽을 바스러지도록 문지르기 [E1-087-본2-⑯⑰⑲]

모습이 무엇인지 찾고자 한다.

학습자가 포착한 작품의 전경(全景)은 벚꽃잎이 떨어지고 아이들이 재잘거리는 소리가 들리며 달콤한 냄새가 퍼지는 하나의 봄 풍경, 그리고 적막한 밤중에 상쾌한 바람이 부는 밤의 풍경이다. 생동하는 봄과 고요한 한밤의 풍경이 아름답게 그려지고 있지만, 이는 화자의 처지와는 반대되는 전경이기에 님을 그리워하는 심정을 더욱 증폭시키는 것으로 본다. 이렇게 화자의 처지와는 반대되는 자연 공간이기에, 학습자는 화자가 자연을 애써 즐기고 있다는 태도를 유추한 것이다.

학습자는 "거짓말을 하고 있지는 않다"라고 언급함으로써 작자 신흠과 텍스트의 화자를 완전히 분리하지는 않지만, 그렇다고 시적 화자를 신흠의 모습 그 자체로 동일시하지는 않는다. 신흠의 삶에 주목하기보다는, 갑작스럽게 사랑하는 님과 멀어져 자연의 공간 속에 놓인 가운데 갈등하고 있는 시적 화자의 상황에 더 초점을 맞춘다. 그리워하는 실제의 대상이 누구인지 주목하는 것보다, 누군가를 그리워하는 마음과 자신의 의지와는 달리 먼 공간에 떨어짐으로써 갈등하고 있는 내면에 주목하고자 한 것이다.

이렇게 작품을 통해 내면의 목소리 중 하나를 내세우고자 한 작가의 의도를 파악한 학습자의 시도는 퍼소나(persona) 측면의 화자 개념을 상기시킨다. 퍼소나는 배우의 가면을 의미하는 라틴어 퍼소난도(personando)에서 유래한 연극 용어로, 화자를 시인과 구분하여 시인을 작품 '밖'에, 화자를 작품 '안'에 존재하는 것으로 볼 때 부르는 개념이다.[233] 학습자는 이상과 현실의 갈등이라는 작가의 경험적 자아가 시적 화자, 즉 퍼소나로 들어온 것으로 봄으로써 자연 공간에서의 삶에 만족하는 듯하면서도 그 만족이 어쩔 수 없이 선택한 태도라는 화자의 심리를 그려낸다. 이때의 자연 공간은 신흠이 작품을 창작한 실제 배경일지라도, 텍스트 내에 그려지는 과정 속에서 내면을 표현하기 위해 실제를 비튼 가상의 공간이 된다.

그러나 시조 작품의 화자에서 퍼소나적인 측면을 엿볼 수 있음에도 불구하고, 시조의 화자를 완전히 '허구적 인물'로 규정하기는 어렵다. 시인과 시적인 자아를 분리하여 시인의 자아를 축소시킴으로써 시적 메시지를 전달할 때 독자와의 소통 관계를 열어보이고자 했던 시도는 20세기 초반 영미 시 이후 신비평과 러시아형식주의 등의 영향으로 인한 것으로서,[234] 시에서의 허구적 인물이란 이러한 시학의 흐름 안에서 발생한 개념이다. 그러나 우리의 고전시가는 생산 및 향유 맥락

233) 김준오, 『시론』 제4판, 삼지원, 2020, 303면.
234) 이홍필, 「시인의 자아와 시적 자아의 간격 - T. S. 엘리엇과 로버트 로웰의 시」, 『현대영미시연구』 20-1, 한국현대영미시학회, 2014, 145면.

에 있어서 그러한 인식적 변화의 과정을 거치지 않았고, 고전시가의 작가들은 자신과 유리된 허구적 인물을 내세우기보다는 자신이 서 있는 입장에서 체험과 정감을 그대로 표현하는 데 집중하였다. 작가와 화자를 완전히 분리하기는 어렵다는 장르적 특질이 있기에, 학습자는 아래의 예시와 같이 작품의 화자에 대해 반응하기도 하였다.

… 그렇다면 신흠이 시조를 쓰게 된 창작 배경은 뭘까? 자신이 모시던 왕이 있었는데 유배된 관직의 노인이 아닐까. 그러나 나는 이 시조를 쓰겠다고 어두운 방 안 또는 새벽이 찾아오기 직전, 밝은 달빛과 그에 반사된 하얀 눈빛, 그리고 촛불 하나에 겨우 기대어 창문 앞에서 글을 써내리던 신흠을 떠올려 보았다. 과연 그는 어떤 기분이었을까? 자신이 그토록 각별히 모시던 왕과 떨어진 신흠에게 유배지의 기억은 어떻게 남았을까? 도저히 정리되지 않는 머릿속을 글로 써내리며 얼마나 비참했을지는 알 수 없다. 하지만 그의 시조를 쓰게 된 이유는 결코 가볍지는 않았으리라 확신한다.
[E1-026-본2-①⑲]

학습자 [E1-026]은 신흠 시조 전체를 읽고 위와 같은 반응을 서술하였는데, 구체적으로는 제1수에 등장하는 '山村의 눈'과 '一片明月', 제19수에 등장하는 '窓' 등의 사물들을 통해, 그리고 자신의 눈앞에 감각할 수 있는 대상으로서 '촛불'과 같은 사물을 통해 어느 방 안의 창문 곁에서 희미한 불빛에 의지하여 글을 쓰고 있는 화자를 바라보고 있다.

그런데 위의 학습자는 이러한 화자를 신흠으로 직시하며 신흠이 작품을 창작하게 된 배경을 추적한다. 잠들지 못한 채 의지할 것이라고는 희미한 불빛밖에 없는 화자의 모습이 유배된 관직의 노인과 일치한다면, 비참한 심경 속에서 도저히 정리되지 않는 머릿속의 글을 써 내려간 작품이 곧 신흠의 시조라는 것이다. 이렇게 궁극적으로 신흠이 시조를 쓰게 된 창작 동기를 찾음으로써, 학습자가 텍스트를 통해 유추하고자 하는 화자의 태도는 작품 내적인 가상 인물의 내면이 아니라 실제 신흠이 겪었던 '유배지에서의 심정'으로 귀결된다.

한편 이처럼 자신의 신체적 지각을 작품 속의 화자에게 투사함으로써 정서의 교류가 가능한 화자의 모습을 현재화하는 학습자들이 있는 반면, 지각한 바에 따라 자신이 행위의 주체가 됨으로써 작품 속 화자로 이입하는 학습자들도 존재하였다.

예쁘게 핀 꽃들과 어두운 밤하늘로부터 볼 수 있는 별들 / 개구리, 귀뚜라미 소리와 함께 조용한 듯하지만, 내적으로는 님이 빨리 돌아오기를 외치는 마음의 소리 / 꽃냄새와 함께 님의 흔적이 남아 있는 물건의 냄새 / 꽃을 비롯한 나무와 님의 흔적이 남아 있는 물건을 손에 꼭 쥐기 [E1-104-본1-⑰]

… 비로 인해 생긴 물웅덩이에 비친 나의 쓸쓸하면서도 외로운 모습을 꽃냄새와 님의 흔적이 남아 있는 물건의 냄새로 조금이나마 달래려 시도할 것 같고, 이를 통해 하루하루, 오직 님을 기다려도, 간 뒤에 아직까지도 오지 않는 님이 밉고, 서운한 감정이 들면서 동시에 한편으로는 어떤 일, 사고가 님에게 발생한 것은 아닌지 걱정이 될 것 같습니다. [E1-104-본2-⑰]

어두운 밤, 산이 보이는 풍경 / 시름이 담긴 노래, 슬픔이 가득한 목소리, 근처에 사는 동물들의 울음소리 / 풀 내음, 비에 젖은 땅 냄새 [E1-081-본1-㉙]

어두운 밤에 홀로 집에서 나와 산을 오도카니 바라보며 아침에 내린 비로 인해 더욱 선명하게 맡게 되는 풀내음과 흙냄새를 맡고 있으니, 나도 모르게 슬픈 목소리로 시름이 담긴 노래를 부르다가 이 노래를 지은 자는 얼마나 많은 시름이 있었길래 이러한 노래를 불렀는지 궁금해지고, 만약 진심을 담아 부른다면 이 시름이 사라지길 바라며 노래를 부를 것이다. 나는 나를 힘들게 하는 이 시름이 하루 빨리 사라지길 바라며 노래를 부른다고 사라질 시름이 아니지만 이렇게라도 무언가에 의지하고 싶어 하는 자신이 안타깝고 억울하고 슬프게 느껴졌을 것이다. … [E1-081-본2-㉙]

위의 자료는 각각 학습자 [E1-104]가 신흠 시조 제17수를 읽고 반응한 본조사 1차와 2차 결과물, 학습자 [E1-081]가 신흠 시조 제29수[235]를 읽고 반응한 본조사 1차와 2차 결과물로, 두 학습자는 모두 반응을 종합하기 앞서 텍스트에 대한 신체적 지각을 적극적으로 수행하였다. 전자의 경우 제17수의 '비', '밤', '花柳'와 같은 대상을 지각할 뿐만 아니라 '밤하늘의 별', '개구리와 귀뚜라미 소리', '님의 물건' 등을 상상해내었는데, 님이 돌아오기를 바라는 마음을 외치는 소리로 청각화하기도 하였다. 후자의 경우 신흠 시조 제29수는 다른 사물의 등장 없이 '노래'를 부르고자 하는 화자의 발화가 나타나는 작품이지만, 학습자는 어두운 밤과 산

235) 노래 삼긴 사ᄅᆞᆷ 시름도 하도할샤
닐러 다 못닐러 불러나 푸돗ᄃᆞᆫ가
眞實로 풀릴거시면은 나도 불러보리라 -『청진』#144

의 풍경을 배경으로서의 시공간으로, 근처 동물들의 울음소리와 풀 냄새 및 비에 젖은 땅 냄새를 수용 가능한 감각으로 상상하였다.

학습자들은 이러한 신체적 지각 및 상상을 그대로 수용하면서 자기 자신을 텍스트가 펼쳐낸 시적 세계의 내부에 그대로 위치시킨다. 전자는 비로 인한 물웅덩이에 비친 쓸쓸한 자신의 모습과 꽃 냄새, 님의 흔적이 남아 있는 물건의 냄새가 사랑하는 사람을 기다리며 갖게 된 미움, 서운함, 걱정 등의 감정을 강화하는 것으로 보았고, 후자 역시 시공간적 배경과 자신에게 근접화한 후각적 감각이 무엇인지 모를 시름이 담긴 노래를 슬프게 부르게끔 하는 것으로 보았다. 여기서 학습자들은 자신이 직접 시적 세계의 화자로서 여러 감정 속에서 그리운 님을 기다리거나 시름 많은 노래를 부르는 주체가 된다. 화자의 목소리를 곧 자신의 목소리로 이입함으로써 자기 자신을 시적 주체로 동기화하는 것이다.

(2) 지각 매개를 통한 발화 관계의 정향

학습자들은 생생한 타자로서 자신의 목소리를 드러내는 화자를 실재화하는 한편, 그러한 화자가 어떻게 말하는지 발화의 관계를 정향하고자 시도하기도 하였다.

> 작가는 왜 이렇게 시름이 많은 것일까. 청주 탁주 술도 많고, 자연이 다 자기 것이라고 하는데 아주 마음 깊숙이 있는 고민이 있는 것 같다. 너무 마음 깊이 있어서 잘 꺼내기 힘들어서 노래를 부른다고 한 것일까. 나도 말 못할 고민을 혼자만이 가지고 있던 적이 있다. 말하기 창피해서 다른 사람에게 말한 적은 없지만, 그렇다고 말도 못하니 더 고민이 커졌다. 작가는 나와 다르게 누군가가 자기의 고민을 들어주기를 바라는 것 같다. 혼자서 시조를 지었지만 누군가가 알아주길 바라는 속삭이는 읊조림같은 것이 아니었을까. 실례가 안 된다면 조용히 다가가서 고민을 들어주고 싶다. …
>
> [H1-040-본2-②⑧㉔㉙]

위의 학습자는 신흠 시조 제24수와 제29수, 그리고 제2수와 참고 자료로 제공된 제8수[236]에 반응하여 혼자만의 시름에 빠져 있는 화자의 태도에 주목하고 있다. 제2수의 ‘麋鹿이 벗’이라는 표현과 제8수의 ‘滿山蘿月이 다 내 것’이라는 표현

236) 혓가레 기나 쟈르나 기동이 기우나 트나
數間茅屋을 자근줄 웃지마라
어즈버 滿山蘿月이 다 내거신가 ᄒᆞ노라 -『청진』#123

에서 자연이 모두 자신의 것이라고 여기는 모습, 그리고 제24수에서 淸濁에 관계없이 마음껏 술을 마시는 모습을 그리는 한편, 그 술에서 깨지 않고자 하는 선언과 제29수에서 시름을 노래로서 달래려고 하는 언사를 통해 화자가 가진 것, 즉 자연의 주인으로서의 태도 및 취흥과는 대비되는 내면의 깊은 고민이 있음을 발견한다.

학습자는 자신도 말 못할 고민이 있었다는 경험에 미루어 보아 화자의 시름이 마음속 깊이 있어 섣불리 꺼내기 힘들 것이라고 유추한다. 그런데 이를 자신의 내면에 담아두는 것이 아니라, 시조 작품이라는 매개를 통해 조심스럽게 드러낸 것이다. 학습자는 이러한 내면의 매개로서의 발화가 곧 누군가가 알아주기를 기대하는 은밀한 읊조림 같은 것이라고 포착하였고, 그 읊조림을 조심스럽게 들어주는 위치로 자신을 정향시킨다.

서정 양식은 시인 자신이나 특정 화자의 사적인 시점에서 표명되는 내면 독백[237]이라고 할 수 있는 양식으로, 특히 서정 양식으로서의 시조는 화자가 짧고 정형화된 양식적 특성을 활용하여 담론 전달 대상의 여부와 무관하게 자신의 견해를 단정적으로 선언함으로써 고독의 미학을 구축하는 지향성을 보인다.[238] 즉 시조의 주요 담화 방식은 내적인 발화로서 '독백'이기에 창작 당시의 화자는 특정의 청자를 고려하지 않고, 이를 읽는 독자는 자신의 위치를 배려받지는 않는다.

신흠의 시조 역시 특정의 청자가 고려된 텍스트가 아니라 발화의 방향을 자기 자신으로 돌려둔 텍스트라고 할 수 있다. 이러한 텍스트의 담화 양식적 특징을 잘 포착한 학습자는 섣부르게 화자를 텍스트 밖으로 꺼내어 자신을 화자와 대화하는 입장으로 두는 것이 아니라, 화자의 내면을 엿듣는 입장 또는 읊조림을 들어주는 역할로 둠으로써 자신이 텍스트 세계의 내부에 있는 화자에게 다가가고자 한다. 이렇게 화자에게 조심스럽게 다가가고자 하는 학습자의 태도는 시조가 갖고 있는 내면의 단정적 독백이라는 서정시적 담화 방식에 충실히 복무한 것이라고 할 수 있다.

내면의 단정적 독백을 듣는 입장에 대해, 아래에서 살펴볼 학습자는 자신을 이보다 더 수동적인 자리로 위치시키기도 한다.

> … 신흠의 시조가 노래 공연에서 부르는 노래들처럼 들리기도 했다. 특히 가수 이소라가 떠올랐는데, 이소라가 부른 신청곡이라는 노래와 비슷하다고도 생각했다. 가사

237) P. Hernadi, 김준오 역, 『장르론: 문학분류의 새 방법』, 문장, 1983, 186~203면.
238) 조세형, 「가사 장르의 담론 특성 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 1998, 179면.

를 보면 “창밖엔 또 비가 와 이럴 땐 꼭 네가 떠올라”라는 말도 있고 “hey DJ play me a song to make me smile, 마음이 울적한 밤에 나 대신 웃어줄 그를 잊게 해줄 노래”라는 말도 있다. 비가 오고 창밖을 보고 노래를 듣는 것이 신흠과 비슷해 보였다. 어두운 조명 아래에서 무대에 의자에 앉아 담담한 표정으로 감정을 절제하면서 부르는 것 같고 나는 노래를 객석에서 가만히 듣고 있는 것만 같다.

[H1-018-본2-⑰⑲㉙]

위의 학습자 [H1-018]은 신흠의 시조를 이소라의 노래 <Song Request(신청곡)>와 직접 비교하였다. 창밖에 비가 오고 방 안은 고요한 가운데, 사랑하는 사람에 대한 그리움을 잊기 위해 노래를 들려달라는 내용의 가사를 갖고 있는 이 노래는, “비온 밤”(제17수), “창 밧긔”(제19수), “노래 … 나도 불러보리라”(제29수) 등을 통해 신흠 시조와 상황적 유사성을 비교할 수 있는 듯하다. 이러한 유사성을 빌려 학습자는 신흠 시조를 마치 공연 무대에서 불리는 노래로 상상해 내었다.

앞선 학습자가 텍스트 화자의 발화를 내면의 단정적 독백으로서 나지막히 읊조리는 것으로 보았다면, 위의 학습자는 화자의 발화를 내면의 독백으로 보되 노래라는 공개된 선언으로 발화를 맥락화한 것에서 차이를 보인다. 작품을 불특정 다수인 대중에게 공개적으로 불리는 것을 목적으로 하는 노래로 규정함으로써 담화 방식을 엿듣는 위치에서의 청자라는 본래적 서정시적 양식에서 조금 비틀어 내었고, 자기 자신을 객석에 앉아 이를 듣는 위치에 둠으로써 불리는 노래가 일방향적으로 전달되는 발화 구조를 그려내었다. 이는 자신의 위치를 화자의 곁으로 두고자 했던 앞선 학습자보다 좀 더 수동적인 청자의 태도를 취한 것으로 볼 수 있겠다.

반면 아래의 학습자 역시 시조를 노래로서 내면의 일방적・공개적 선언으로 보되, 자신의 위치를 청자가 아닌 화자로 직접 이입하기도 한다.

… 눈이 많이 와서 아무도 없는 흰 길가에, 가로등이 달빛을 대신해서 나를 비추고 있다. 마치 자신의 신세를 한탄하는 노래를 부르고 있는 버스킹 공연의 가수가 된 것 같다. 누군가는 들어주겠지 하며 나지막히 불러보는 노래. 나는 얼마나 더 외로워질런지. [H1-076-본2-①]

위의 학습자 [H1-076]은 신흠 시조 제1수의 ‘눈이 온 돌길’을 “눈이 많이 와서 아무도 없는 흰 길가”로, ‘一片明月’을 “가로등”으로 바꿈으로서 텍스트의 공간을

전치(轉置)시키고 있다. 이 공간에서 자기 자신은 신세를 한탄하는 노래를 부르는 가수가 되며, 공연을 하는 가수이지만 자기 자신에게로도 향하는 고백으로 인해 더욱 외로워질 것임을 강조한다.

이렇게 시조를 불특정 다수에게 불리는 장르로 규정하는 것은 시조가 향유되었던 연행 맥락과 유사하게 시조를 받아들이는 것으로 보인다. 시조는 술자리나 회갑 등 개인적이고 특별한 연회나 기생과의 수작답(酬酌答)의 과정, 풍류방(風流房)과 같이 연회가 벌어지는 전문적 모임 등에서 주로 연행되었던 장르이기도 했다.[239] 그리고 18세기에 전문 가객 집단이 등장함으로 인해 시조는 풍류객들이나 상층인에 의해 연행되고 향유되는 전문적인 것의 성격을 띄게 되고,[240] 활발한 가곡의 보급과 가인의 양성이 이뤄짐과 동시에 많은 수의 창작 시조가 등장하게 되었다. 도시의 연행 공간에서, 전문 가객 및 경화사족에 의해[241] 곡조에 얹혀 불리었던 조선 후기의 시조는 개인적이고 자족적인 공간에서 문면에 기입된 텍스트를 홀로 음미하기보다, 여러 사람이 함께 있는 종합적인 풍류 공간에서 노래로서 주로 향유되는 맥락을 갖고 있었다.

시조가 개인이나 몇몇 사대부 동류들 사이의 자족적인 풍류나 취미의 차원을 벗어나 집단적이고 종합적인 풍류의 형태로 바뀐 것과 같이, 위의 학습자들도 시조를 개방된 공간에서 감정을 발하는 매개인 노래로서 발화 방식을 규정하였고, 위의 학습자 [H1-018]의 경우 그와 같은 공적인 자리의 주체가 되고자 하기도 한다. 앞서 주지했다시피 시조가 작품의 창작 맥락이 소거된 채 향유되었던 것처럼,

---

239) 김대행, 『시조유형론』, 이화여자대학교 출판부, 1998, 92~94면.

240) 김천택의 『청구영언』을 비롯한 여러 가집들이 18세기부터 등장하기 시작한 사실은 시조의 연행이 전문 집단에 의해 활발해졌고 또 그것이 의도되었음을 증명하는 바이다. 한편 시조는 전문인에 의해 가곡으로 활성화되기도 했지만, 이는 일반 서민 계층과 일부 가객들 사이에서 시조창이 성행한 것에 따른 등장이기도 하였다(위의 책, 330면).

241) 대표적으로 권두환(1985), 고미숙(1986)의 연구는 조선 후기 가창자 및 가창 집단에 대한 면모를 밝힘으로써 조선 후기의 시조 문학에 나타나는 특징들을 더 구체화했다는 성과를 냈으나, 이와 같은 가객, 가집과 관련된 논의들은 사대부라는 계층과는 거의 무관하게 전개된 것이었다. 이러한 문제의식 아래, 김용찬(1996), 신경숙(2002), 남정희(2002) 등은 가창 공간에서 가객과 사대부의 관련성을 밝히고, 가집이 편찬된 문화적인 외연으로까지 확대하는 종합적인 논의를 펼친다(권두환, 「조선후기 시조 가단 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 1985; 고미숙, 「조선 후기 평민 가객의 문학적 지향과 작품 세계의 변모 양상」, 고려대학교 석사학위논문, 1986; 김용찬, 「18세기 가집편찬과 시조문학의 전개 양상」, 고려대학교 박사학위논문, 1996; 신경숙, 「18-19세기 가집, 그 중앙의 산물」, 『한국시가연구』 11, 한국시가학회, 2002; 남정희, 「18세기 京華士族의 시조 향유와 창작 양상에 관한 연구」, 이화여자대학교 박사학위논문, 2002).

학습자들도 창작 맥락과는 별개로 개인이 서 있는 그 자리에서 자신이 갖고 있는 감정적 상태, 예를 들어 외로움이라는 정서에 맞게 시조를 맥락화하여 부르고자 한 것은 물론이다.

한편, 학습자들은 신흠의 시조를 작가 개인이 아닌 사대부로서의 발화로 보기도 하였다. 개인 내면의 심회를 읊은 발화가 아니라 계층적 위치를 대표하는 발화로 보는 것이다.

> 신흠의 시조를 읽고 이제까지 내가 본 시조들도 떠올려보면, 시조를 쓴 양반들은 자연을 좋아했다. 왜 이렇게 자연 속에서 사는 것을 좋아했을까? 자연으로 쫓겨난 것인지 자발적으로 들어간 것인지는 알 수 없지만, 신흠의 시조를 보고 생각해보면 임금을 그리워하는 마음을 더 절절히 드러내려고 그런 것 같다. 자연 속에서 내 옆에 있는 것은 고라니와 사슴, 흰 기러기, 꽃과 버드나무뿐이다. 사슴과 기러기와 친구처럼 지내려고 해도, 꽃의 향기와 버드나무의 싱그러움을 맡을 수는 있어도 임금과는 멀리 떨어져 있다. 즉 자연 속에서 많은 걸 할 수 있어도 나 이렇게 임금님과 같이 있는 것보다 좋지 않습니다라고 말하는 것 같다. 신흠뿐만이 아니라 다른 양반들도 이 시조들을 읽거나 쓰면서 자신이 임금에게 충성하는 마음이 있다고 드러내려고 했을 것이다. … [H1-062-본2-②⑭⑰]

위의 학습자 [H1-062]는 시적 화자가 그리워하는 대상을 임금으로 가정하고, 화자가 자연에서의 즐거움을 함께 언급하는 이유를 찾고 있다. 학습자는 제2수와 제14수, 제17수를 통해 화자가 자연물을 벗하고 감각의 대상으로 삼고 있는 반면에, 임금과는 물리적으로 멀리 떨어져 있음을 발견한다. 화자와 자연물, 그리고 화자와 임금의 거리가 각각 가깝고 먼 것이 대비됨을 확인함으로써, 거리감을 드러내는 것이 그리움의 대상인 임금에게 그 마음을 곡진하게 표현하는 방법이었을 것이라고 추측한다.

그런데 주목할 부분은 학습자가 텍스트의 발화를 신흠 개인의 것만이 아닌 양반의 것으로 보고 있다는 점이다. “양반들은 자연을 좋아했다”라고 포착한 부분이나, “신흠뿐만이 아니라 다른 양반들도 이 시조들을 읽거나 쓰면서” 임금을 향한 마음을 드러냈을 것이라고 언급한 부분은 신흠이 곧 개인의 서정이 아닌 양반 계층의 대사회적 가면을 드러냈음을 유추한 것이라고 볼 수 있다. 시조는 양반들이 읽고 쓰는 것으로서, 신흠은 그 계층의 대표자이기에 신흠의 시조가 양반 계층의 공공의 언사라고 본 것이다.

현대시가 개인의 시학이라고 한다면, 시조를 비롯한 고전시가는 공공의 시학이었다. 작자의 얼굴이 그대로 드러나면서도 정형적 틀이 형식으로서 주어져 있었기 때문에, 시조의 화자는 개인의 정감을 있는 그대로 드러내기 어려운 대신 공공적인 이념의 표방을 내용상 주류로 이루었다. 학습자는 시조의 발화에 내포된 공공성을 포착하고, 그 공공성을 통해 신흠으로 대표되는 당대의 사대부 계층이 임금에게 충(忠)을 표현하는 하나의 수단으로서 시조를 활용했을 것임을 유추하고 있다. 이는 시조를 개인의 서정이 아닌 집단 서정으로서의 발화로 바라본 것이다.

이렇게 학습자는 화자의 태도를 어떻게 규정하느냐에 따라, 학습자 자신의 위치를 어떻게 정향시키느냐에 따라, 그리고 화자를 개인 또는 집단으로 보느냐에 따라 시조의 발화 방식을 각각 다르게 구조화하고 받아들인다. 넓게 보아 시조를 서정 양식에서 이탈시키지는 않았으나, 내면의 단정적 독백이라고 보아 자신을 화자에게 가까이 위치시키기도 하고, 개방된 공간에서 일방적으로 노래를 듣는 수동적 자리로 위치시키는 한편 자신을 직접 노래하는 화자로 이입하기도 하며, 개인이 아닌 집단의 서정으로 시조를 규정하기도 하였다. 이렇게 학습자가 시조의 화자에 대해 지향하는 바에 따라 학습자가 표상하는 시조의 발화 관계는 세분된다.

(3) 지각 전환을 통한 상상적 대화 구성

앞서 살펴본 반응들이 서정적 양식이라는 담화 양식의 범주에서 벗어나지 않은 채 시조의 발화 관계를 정향했다면, 여기서 살펴볼 학습자의 예시는 상상을 통해 그러한 서정 양식을 해체하여 시적 대화의 맥락에서 벗어나 텍스트를 서사적 또는 극적 서술로 전환하기도 한다.

> 하얀 세상, 차가움. 그 속에 점 같이 작은 집 / 눈에 밟힌 발자국 / 꽃과 버드나무의 향기와 싱그러움 / 떠나는 님을 바라보며 주저앉아 울음을 터뜨림
> [H1-003-본1-①⑰]

> … 나는 혼자 눈길을 터벅터벅 걸으며 산속에 있는 내 집으로 들어간다. 시비를 열고 뒤돌아보니 내리고 있는 하얀 눈이 쌓여 벌써 내 발자국은 거의 사라졌다. 발자국조차 나를 좇아오지 않는구나. 그래, 나는 원래 혼자였지. 지금까지 항상 혼자였지. 온통 하얗고 차디찬 눈풍경 위에 방금 전에 있었던 일이 떠오른다. “왜 저를 떠나시

나요. 저와 함께 하겠다는 약속은 잊으셨나요.”“한양으로 돌아가야 하오. 과거시험을 치러야 해요. 내 꽃과 버드나무가 필 때 다시 돌아오겠소.” 말을 타고 떠나가는 님을 바라보며 나는 주저앉아 버렸다. 하지만 나는 알고 있다. 그 말은 지켜지지 않을 것임을. 꽃과 버드나무가 피어도, 그 싱그러움과 향기로움이 아무리 나를 달래도 님은 오지 않을 것임을 말이다. 결국 나는 하염없이 님을 기다릴 운명에 처할 것이다. … 이 시는 이 마음을 담아 님에게 전할 시를 써 본 것이다. [H1-003-본2-①⑰]

위의 학습자 [H1-003]은 신흠 시조 제1수, 제17수를 바탕으로 위와 같은 상상적 반응을 서술해 내었는데, 그 내용을 서사적으로 그려내고 있다. 학습자는 등장인물로서 주인공인 화자와 사랑하는 님을 가정하고, 사랑하는 님이 화자에게 이별을 고하는 순간부터 화자가 홀로 집으로 돌아와 님이 떠나는 장면을 회상하는 순간까지를 시간적 배경으로 그린다. 과거 응시를 핑계로 떠나가는 님과 이를 말릴 수 없는 화자의 장면을 대화로 서술했으며, 다만 화자가 홀로 집으로 돌아오는 장면을 이보다 앞에 둠으로써 시간이 역전된 서사로 구조화하였다.

위와 같은 상상적 반응으로 종합하기 전에 학습자가 기술한 신체 지각적 내용인 [H1-003-본1-①⑰]을 살펴보면, 그 종합의 결과가 지각을 전환하여 상상해 낸 것임을 알 수 있다. 학습자는 제1수를 통해 하얗고 차가운 감각과 함께 그러한 세상 속에 놓여 있는 작은 집을 발견하였고, 이를 바탕으로 화자가 님을 떠나보내고 홀로 산속에 있는 집으로 돌아오는 모습을 상상해 내었다. 이와 함께 눈이 쌓인 하얗고 차디찬 풍경은 서사 내에서 님과의 이별 장면을 떠오르게 하는 계기로 작용하는 한편, 그 장면을 그리게 되는 도화지 같은 역할이 부여되었다. 싱그럽고 향기로운 버드나무와 꽃은 오지 않는 님을 기다리는 처지를 극적으로 부각시키는 소재가 되었고, 학습자는 텍스트에는 등장하지 않으나 눈에 밟힌 자신의 발자국도 근접화하였다. 이 역시 사라짐으로써 혼자 있는 화자의 처지를 더욱 부각시키고 있다.

아래와 같은 학습자는 두 가지 자아의 내적 대화를 통해 갈등하고 있는 화자의 내면을 표현하고자 하였다.

“너 언제까지 이러고 있을 거야? 다시 조정으로 안 돌아갈거야?”
“여기가 너무 좋은걸. 저 달을 봐. 춥지만 저 따뜻한 빛을 내게 비춰주고 있잖아.”
“임금님이 얼마나 너를 아꼈는데. 그 은혜를 잊은 것은 아니겠지?”
“알아. 이 모든 것도 임금님 은혜인 걸. 술도 마음껏 마실 수 있고, 시원한 바람에

머리카락을 산들거리는 것도 모두 임금님 은혜야. 하지만 난 더 이상 일하고 싶지 않아."

"왜?" "너도 알잖아. 아무리 일하고 부귀영화를 누려도 다 부질없다는 거."

신흠의 시조를 읽어보니 신흠은 이것과 같이 혼자서 고민을 했을 것 같다. …

[E1-070-본2-①②㉔]

학습자는 신흠 시조 제2수의 종장 "亦君恩이로다"와 초장 "功名이 … 헌신짝 버스니로다"를 통해, 조정으로 돌아가고자 하는 자아가 임금의 은혜를 잊지 말아야 함을 강조하며 스스로에게 복귀를 서두를 것을 재촉하지만, 그 반대의 자아는 부귀영화가 결국은 부질없는 것임을 알기에 이를 거부하는 장면을 그려냈다. 이러한 장면을 그리면서 학습자는 제1수의 '一片明月'을 춥지만 자신에게 따뜻한 빛을 비춰주는 달, 제24수의 '淸酒와 濁酒', '風淸'을 마음껏 마실 수 있는 술과 머리카락이 산들거리는 시원한 바람으로 풀어 씀으로써 자신이 텍스트로부터 얻은 신체적 지각을 자연의 아름다움을 누리는 즐거움으로 표현하는 데 근거로 활용하였다. 이렇게 학습자가 그리고 있는 화자가 갖고 있는 내면의 양 극단은 '조정으로 복귀하고자 하는 의지'와 '자연 공간을 누리는 즐거움'이며, 이 양 극단의 내면은 화자의 각기 다른 자아가 되어 내적 대화의 주체가 된다.

갈등하고 있는 양 극단에 있는 자아가 충돌하는 내적 대화로 구성된 학습자의 상상은 마치 한 명의 배우가 무대 위에서 독백으로 극을 상연해 나가는 모노드라마(monodrama) 같기도 하다. 배우가 무대에 홀로 등장하여 시종 혼자서 만들어가는 일인 연극인 모노드라마는 주로 마음속 이야기를 털어놓거나 선택의 기로에서 번뇌를 제시하는 독백으로 구성된다. 위의 학습자도 이와 마찬가지로 임금을 보필해야 한다는 의무와 자연에서 누리는 즐거움 사이에서 고민하고 있는 화자의 갈등하는 독백을 그림으로써 대립하는 속마음을 생생하게 전하고자 하였다. 이는 서정 양식의 작품을 극적 양식으로 재구성한 것이다.

이와 같이 학습자들은 시조 작품을 서사적 또는 극적 양식으로 구조화함으로써 서정 양식을 그대로 받아들이지 않고 해체하여 자신만의 방식으로 받아들인다. 서정시적 담화 방식이란 "언어 체계의 통일성과 그 언어와 발언에 반영된 시인 자신의 개성의 통일성(그리고 독자성)"[242]이 있는 것으로, 시조 역시 이념의 집중과 함께 초·중·종장의 정제된 형식과 비교적 엄격한 율격을 통해 이러한 담화

242) M. M. Bakhtin, *Voprosy literatury i estetiki,* 전승희 역, 『장편소설과 민중언어』, 창작과비평사, 1988, 264면.

방식을 구현하는 대표적인 문학 장르이다.[243] 그러나 상상을 수행하는 학습자에게는 그러한 엄정한 이념에서 비롯된 정제된 율격과 형식이 중요하지 않게 작용하였다. 그와는 반대로 시조는 학습자에게 있어 비어 있는 자리가 많은 텍스트로 여겨졌으며, 짧은 함축을 풀어내어 자신의 체험 영역으로 펼쳐내야 할 대상이 되었다.

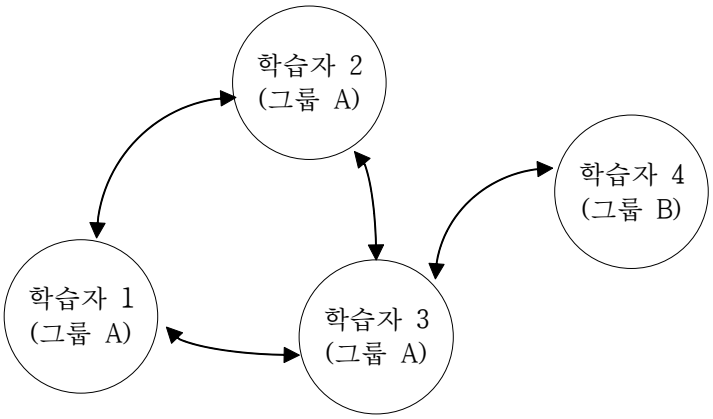
이는 학습자가 텍스트의 언어적 기호로부터 얻은 신체적 지각을 있는 그대로 받아들여 세부적으로 재현한 것이라기보다는 상상을 통해 텍스트의 '전체성(Ganzheit)'을 획득하고자 시도한 것이라고 볼 수 있다. 지각이 유보되고 비틀어지는 과정을 통해 신흠의 시조는 상상 행위를 위한 의식의 질료인 아날로공으로 작용하였고, 텍스트의 앞과 뒤, 그리고 문장들 사이를 채우게 된 전체성이 구현된 것이다. 이러한 상상의 과정에서 서정 양식이라는 담화 구조는 허물어졌으며, 여러 목소리가 등장하여 대화의 장이 구성되는 결과가 나타나게 되었다.

243) 고정희, 「소설 수용 시조의 장르 변동 양상과 그 사회적 맥락」, 김병국 외, 『장르교섭과 고전시가』, 월인, 1999, 278면.

2. 대화를 통한 텍스트 세계의 조정 양상

앞서 살펴본 학습자 양상이 학습자가 작품을 생동하는 언어로 받아들이고 자신이 지향하는 바에 따라 텍스트의 세계를 재현해 낸 단계였다면, 앞으로 살펴볼 학습자 양상은 학습자가 동료 학습자들과 텍스트로부터 얻은 신체적 지각과 재현해 낸 텍스트 세계를 상호 조회하는 대화를 거친 이후 지각을 조정하여 텍스트의 세계를 다시 질서화한 양상이다. 대화를 통해 타자의 지각을 자신의 지각으로 들여오는 과정은 자신이 발붙이고 있는 지각의 장을 확장하거나 관점을 전환하고, 텍스트를 통해 환기된 지각이 이미 타자의 지각이 침투된 것임을 확인하는 계기가 된다.

본 절에서 살펴볼 텍스트 세계의 조정 양상은 본조사 3차, 4차의 결과로 이루어진 것으로, 문학 교실 내에서 상호 대화가 이루어진 학습공동체는 3인 혹은 4인으로 구성된 학습자 그룹이다. 1차, 2차의 본조사 기간 동안 문학 교실 내에서 텍스트와의 거래를 개별적으로 수행했던 학습자들은 본조사 3차에 무작위로 그룹지어진 학습공동체에 소속되어 동료 학습자들과 함께 텍스트를 다시 읽고, 그 결과를 본조사 4차에 서술하였다. 텍스트를 다시 읽으며 자신이 주목하였던 작품과 그 작품에 대해 반응해 낸 결과물을 동료 학습자들과 상호 조회하였는데, 학습자 간의 대화를 그룹 내로만 제한하지 않았기 때문에 학습자들은 그룹 외의 학습자와 대화를 자유롭게 수행하기도 하였다.



[그림 1] 학습자 간 대화 수행 양상의 예시

1) 현재화한 텍스트 시공간의 확장

(1) 입체화한 시적 공간의 조정 및 전치

학습자들은 동료 학습자 간 대화를 통해 작품 내의 공간을 상징적으로 압축하거나 현대 사회의 시공간으로 확장하는 등 자신이 그려낸 입체적 공간을 새로운 공간으로 조정하거나 전치시키는 표상을 보였다.

… 가장 인상 깊었던 시구는 '난초 우거진 길에 낙엽은 무슨 일인가'였다. 창 밖에 소리가 나서 보니까 임이 오신 소리가 아니라 낙엽이 떨어진 소리였다. 임이 오실 줄 알고 맨날 바라보지만 길에는 항상 아무도 없다. 아무도 없는 텅 비어 있는 길에 낙엽만이 있어서 더 쓸쓸해 보인다. … [E1-045-본2-⑲]

… 가장 인상 깊었던 시구는 '난초 우거진 길에 낙엽은 무슨 일인가'인데, 그 이유는 딱 봐도 난초와 낙엽은 대비되는 이미지가 떠올라서 이 두 대상을 함께 나열한 이유는 무엇이고, 난초 사이에 낙엽이 있는 이유는 무엇일까가 궁금했기 때문이다. 알고 보니 낙엽 소리를 임이 와서 걷는 것으로 착각할 만큼 큰 화자의 임을 향한 그리움을 표현한, 생각보다 더 깊고 상징적인 내용을 담고 있었다. 난초는 만져서는 안 되고 보기만 해야 하지만 낙엽은 밟는 것이 가능하다. 아름다움과 슬픔이 공존한 공간을 표현하려 한 것일까 한다. … [E1-045-본4-⑲]

위의 학습자 [E1-045]는 먼저 텍스트의 세계를 자신의 신체적 지각을 바탕으로 재현한 단계인 본조사 2차에서, 첫 번째 예시와 같이 신흠의 여러 작품들 중 제19수의 중장 "蕙蘭蹊徑에 落葉은 무스 일고"에 주목하여 그 공간을 낙엽만이 떨어져 있고 텅 비어 있는 길로 그려내었다. 이는 텍스트의 문면에 표면적으로 묘사된 시적 공간을 그대로 재현한 것으로, 위의 학습자는 길게 이어져 있지만 아무도 없는 길 위에 낙엽만이 초점화되어 있는 공간을 그림으로써 쓸쓸함의 정서를 느끼고 있다.

학습자 [E1-045]는 학습자 간에 텍스트에 대한 지각을 상호 조회한 대화를 거친 후,[244] 두번째 예시와 같이 텍스트의 공간에 등장하는 또 다른 대상에도 주목

244) 학습자 [E1-045]가 상호 조회한 동료 학습자의 텍스트 재현 결과물은 다음과 같다.
… 매일매일 사랑하는 님을 기다리지만 님은 오지 않는다. 님이 오실 것 같은 길에는 난초와 낙엽밖에 없다. 난초는 아무리 예쁘게 자라나도 향기가 없고 낙엽은 아무리 알

하여 ‘낙엽’ 이외에 ‘난초’에도 초점을 맞춤으로써 텍스트를 바라보는 자신의 시선을 조정한다. 학습자는 화자가 난초와 낙엽을 함께 나열한 바에 대하여 의문을 갖게 되는데, 난초는 만지지 않은 채 바라보기만 해야 하는 대상이지만 낙엽은 언제든 밟아도 되는 대상이기 때문이다. 각각에 취할 수 있는 행위가 다른 두 대상이기에 학습자는 이 두 대상을 곧 아름다움과 슬픔이라는 대비되는 감정을 나타낸 사물이라고 받아들였고, 이러한 난초와 낙엽이 있는 공간을 상반되는 감정이 공존하는 공간으로 상징화하였다. 작품은 화자가 님이 오신 줄 알고 기뻐서 뛰쳐나갔다가 착각한 것임을 확인하는 행위를 그림으로써 애끊는 정서를 표현하였지만, 학습자는 여기에 자신이 가진 신체적 지각으로부터 비롯한 아름다움과 슬픔의 공존이라는 은유적 의미를 더함으로써 님을 그리워하는 마음을 표현하고자 한 작가의 의도를 유추하기도 한 것이다.

다음과 같은 학습자도 시적 세계에서 드러나는 공간을 상징적인 의미로 바라보고 있다.

> … 비가 와도 어둡지 않은 풍경, 아름다운 꽃, 버들과 함께 맡아지는 흙냄새. 선선한 바람이 불어 꽃이 흔들리는 나무가 눈 앞에 펼쳐질 것이다. 말없이 찾아오는 꽃과 느껴지는 봄빛에 행복하기도 하지만, 아름다운 것들을 보고 오지 않는 님을 생각해 슬프기도 할 것이다. 들어보지 못했던 한식이라는 말도 쓰여 눈길이 갔다. 첫 줄의 봄빛이라는 소재 때문에 밝은 내용일 것이라 생각했는데 마지막 시구를 보고 오지 않는 님을 꽃과 버들과 대조시키고 한탄하는 내용, 예상했던 것과 다른 방향이어서 마지막 시구가 눈에 띄었다. … [E1-128-본2-⑰]

> … 화자의 임에 대한 그리움이 더욱 깊어지다가 오지 않는 님을 생각하다 님이 계절에 따라 피는 꽃, 자연이었으면 좋겠다고 생각하는 것 같다고 느꼈다. 전체적으로 양반 사대부였을 때의 부귀보다 유배를 와 자연의 가치를 알게 되고 임에 대한 그리움과 고민을 노래로 풀어보려는 내용이라고 생각했다. 시가 마치 파도같다고 느꼈다. 손끝에 닿을 듯 닿지 않고 부서져 버리는. 님이 꽃과 자연이라고 해도 결국 사라져버린다. 결국 화자가 있는 곳은 끝내 얻을 수 없는 파도같은 곳이다. …
> [E1-128-본4-⑰]

첫 번째 예시는 학습자 [E1-128]이 이전의 본조사 2차에서 신흠 시조 제17수에

록달록해도 땅에 떨어질뿐이다. 화자의 처지와 같아서 더 외롭게 느껴진다. …
[E1-039-본2-⑲]

대한 신체적 지각을 종합하여 서술한 글이다. 비가 와도 풍경이 어둡지 않은 이유는 봄빛 때문으로, 이를 배경으로 삼아 흙냄새와 더불어 눈앞에서 바람에 흔들리는 아름다운 꽃을 전경으로 삼고 있다. 밝은 배경 가운데 초점화한 흔들리는 아름다운 꽃과 버들은 화자에게 찾아오지 않는 님과 대조되는 시적 대상이다.

이러한 시적 세계의 이미지를 형상화하였던 학습자는 동료 학습자들과의 대화 이후 다시 작성한 서술 [E1-128-본4-⑰]에서 텍스트의 공간을 "끝내 얻을 수 없는 파도 같은 곳"으로 상징화한다. 작품에서 花柳가 등장한 이유는 님도 계절에 따라 다가오는 것과 같이 화자에게 나타나기를 바라는 마음을 담은 것이지만, 결국 이도 때에 맞는 계절이 지나면 사라져 버린다. 학습자는 이렇게 이전의 서술에서 때에 따라 찾아오는 꽃과 버들을 돌아오지 않는 님과 대조했던 것과는 달리, 꽃과 버들 역시 손끝에 닿아 가지려고 해도 결국은 사라지고 마는 것으로 전환하고 있다. 그리고 이렇게 애달프게 기다리고 바라지만 결국 아무것도 가지지 못하는 화자의 처지를 몰아쳤다가 다시 부서져 돌아가 버리는 파도에 비유함으로써, 학습자는 화자가 처해 있는 공간과 상황을 상징적으로 압축하고 있다.

학습자들은 자신이 재현한 텍스트의 공간을 현재에 자신이 머물고 있는 사회의 시공간으로 확장하기도 한다.

> … 겨울밤, 산촌, 눈이라고 하면 대개 춥고 어두운 겨울, 쓸쓸하게 눈이 내린 풍경을 마주치는 모습을 상상할 것이다. 하지만 그 상상속 밝은 달이 있다면, 어두움, 쓸쓸함의 이미지가 제거되고 낭만적인 밤으로 묘사될 것이다. 나 또한 이렇게 생각했기에 달을 벗이라 하는 화자를 공감할 수 있었다.
>
> 시조들 모두 서정적이고 머릿속에 한 편의 그림처럼 그려졌다. 나는 이 밝은 달이 이 시조 속 화자에게 위로가 되어주는 존재같기도 싶다. 어두운 밤 속 딱 한 개의 달만이 고립되어 있는 화자를 환히 비추어 주기에 벗이라고 한 것 같았다. 이 세상에 오로지 달과 나만 존재하는 것 같다.
>
> 그런데 지금을 살고 있는 내게도 달과 같은 벗이 있는지는 모르겠다. 어두운 밤이라고 하기에는 자동차 소리, 시끌벅적한 사람들의 소리가 들리고, 학원에서 혼자 돌아오는 길에도 나를 비추는 것은 달이 아니라 자동차의 라이트 불빛이다. 그렇다면 어두운 밤 속에서 오직 달과 친구 삼는 화자의 정서를 나는 진정으로 공감한 것일까? 달을 벗이라 하는 화자를 공감할 수 있다는 것은 섣부른 판단과 위선이 아닐까? …
>
> [E1-092-본4-①]

위의 예시는 앞서 텍스트 세계의 배경과 전경을 초점화하여 입체적 공간을 만

든 양상을 살펴보았던[245] 학습자 [E1-092]가 동료 학습자와의 대화 및 지각의 상호 조회 과정을 거친 후 다시 작성한 비평문이다. 위의 학습자는 이전 단계에서 신흠 시조 제1수로부터 얻은 신체적 지각을 바탕으로 어둡고 차가운 산촌이라는 배경과 화자의 곁에 있는 존재로 초점화한 달이라는 입체적 이미지를 그림으로써 작품의 분위기를 쓸쓸하면서도 낭만적 분위기로 질서화하였다.

그런데 학습자는 동료 학습자가 신흠 시조 제24수와 참고 자료로 제공되었던 제22수[246]로부터 얻은 신체적 지각[247]을 조회한 이후 자신이 화자에게 수행했던 기존의 공감이 진정한 공감이었는지 의문을 갖게 된다. 동료 학습자 텍스트를 통해 간접적으로 지각하였던 자동차와 시끌벅적한 사람들의 소리는 그와 유사한 자신의 경험을 떠오르게 한 계기가 되었고, 시끄러운 도심 속에서 자동차 불빛만 본 적이 있을 뿐 화자와 같은 낭만적인 경험이 부재함을 발견한다. 화자와 유사한 경험이 없기 때문에 화자에 대한 자신의 공감은 진정한 공감이 될 수 없음을 깨닫고, 그렇기에 이를 위선이라고 표현한 것이다.

학습자 [E1-092]의 앞선 반응이 그때 거기에 있는 텍스트 세계에 머무르며 일어난 결과라면, 이후에 다시 재정립한 자신의 태도는 지금 여기의 세계로 이동하여 발생한 결과이다. 학습자는 텍스트의 입체적 이미지를 형성하면서 자신도 그와 같은 세계에 거주하는 듯한 상을 만들어 냈기에 달을 벗이라고 하는 화자에 공감할 수 있었다. 그러나 학습자가 발붙이고 있는 지금 여기의 세계에서는 학습자가 구성한 텍스트 세계와 같은 경험을 하기 어렵기에, 경험의 부재를 자각한 학습자는 스스로 화자에게 거리를 조정한 것이다.

그래도 학습자가 그때 거기에서 지금 여기로 이동함으로써 화자에의 거리를 조정할 수 있었던 것은 등가적인 감각과 신체적 행동으로 이동했기 때문에 가능한 것이었다. 홀로 있는 화자의 모습을 학습자 자신이 혼자 학원에서 돌아오는 길로 등치시키는 한편, 어둡고 적막한 산촌의 배경은 불빛이 많고 소음이 가득한 도시의 배경으로, 벗으로서 나를 비추는 달빛은 자동차의 라이트 불빛으로 대치하였다. 이와 같이 학습자는 동일한 층위의 감각과 행위를 동원해 보았지만 텍스트 세계와 같은 입체적 이미지를 형성하는 데 실패하였고, 그때 거기에서 지금 여기

245) 본고 97~99면 참조.

246) 人間을 써나니는 이 몸이 閑暇ᄒᆞ다 / 簑衣를 니믜 ᄎᆞ고 釣磯로 올라가니 / 운노라 太公望은 나 간 줄을 몰래라 -『청진』#137

247) … 시조를 감상하면서 나도 잠시나마 화자처럼 세속에서 벗어난 듯한 느낌이 들었다. 도시에서 들리는 자동차 소리, 시끌벅적한 사람들의 소리보다는 참새가 짹짹거리는 소리, 바람과 파도의 소리, 즉 자연의 소리가 들리는 듯했다. … [E1-102-본2-㉒㉔]

로 이동하는 과정에서 공감을 보류하는 조정이 일어난 것이다.

이처럼 학습자들은 신체적 지각을 상호 조회하는 대화를 통해, 텍스트의 시공간을 은유적 표현으로써 상징적으로 압축하거나 특정 사물의 매개 혹은 등가적인 신체적 지각의 이동으로써 현대 사회의 시공간으로 대치시키는 등 새로운 공간으로 전치시키는 표상을 그려내었다.

(2) 탈맥락화한 시공간의 시점 다중화

학습자들은 앞선 과정에서 텍스트를 바라보는 자신의 시선에 서사를 구성하여 시적 세계에 시간성을 부여하는 상상을 해내었다면, 동료 학습자와의 대화 이후 시선에 변화를 주어 구성했던 서사에 역동성을 가미하기도 하였다.

… 산에 눈이 많이 와 땅은 온통 하얀 눈으로 덮여 있는데 소나무만 우뚝 서있고 차고 강한 겨울 바람에 의해 사립문이 흔들리고 있다. 흔들리는 문을 보며 자신을 찾아올 사람은 없다며 사대부의 위엄한 말투로 문을 열지 말라고 경고하는 장면이 펼쳐질 것 같다. 이러한 상황과 달, 고라니, 사슴을 벗으로 삼으며 현재 주어진 삶을 즐기고 있다는 상황을 통해 화자는 자신의 처지를 직시하고 긍정적으로 살고 있지만 왕을 그리워한다는 그림을 통해 아직 과거와 속세를 그리워하고 있다고 생각한다. …

[E1-079-본2-①②③⑰]

… 언제부터 온 것인지 모를 눈이 한껏 쌓여 온 세상이 하얀색으로 덮여 있고 겨울 바람에 사립문이 흔들리고 있다. 과거와 속세를 그리워하고 있던 사대부는 삐걱거리며 흔들리고 있는 문을 보며 자신을 찾아올 사람은 없다며 사대부의 위엄한 말투로 문을 열지 말라고 경고한다. 그런데 문 넘어 소나무 한 그루가 우뚝 서있다. 희미하게 보이는 초록색 소나무잎이 겨울 바람에 흔들리고 있지만 지지 않고 열심히 자신의 색깔을 보이고 있다. 나도 여기 있다고 말을 거는 것 같다. 사대부는 눈 속에서 소나무를 보고 너를 알아주지 못해서 미안하다고 말한다. 달과 고라니, 사슴도 좋지만 다른 무엇보다 언제나 항상 꼿꼿이 서있는 소나무가 더 존경스럽게 느껴진다. 사대부는 소나무에게 더 친근하게 다가가기 위해 닫았던 사립문을 살짝 다시 열어둔다. …

[E1-079-본4-①②③⑰]

위의 학습자 [E1-079]는 자신의 신체적 지각을 종합했던 결과인 [E1-079-본2-①②③⑰]에서 신흠 시조 제1~3수, 그리고 제17수에 대해 시적 화자가 처해 있던

상황을 재현하고자 하였다. ‘산촌’과 ‘눈’, ‘松竹’, ‘柴扉’, ‘바람과 서리’, ‘麋鹿’ 등 여러 시적 대상에 시선을 지나침으로써 작품의 세계가 펼치고 있는 배경을 그림과 함께, 화자의 내면 서술로 이야기의 끝을 맺는 하나의 서사를 서술해 내었다.

그런데 학습자는 동료 학습자 간 지각을 상호 조회하는 대화를 거친 이후, 시적 대상 각각에 시선이 머무르는 시간의 강약을 조절하는 결과를 보인다. 눈으로 덮여 있는 산촌에 시선이 지나치며 산촌의 배경 중 하나일 뿐으로 인식되었던 ‘소나무’와 문을 열지 말라고 경고하는 언사의 대상 사물이었던 ‘사립문’이 이전보다 학습자의 시선이 더 머물게 된 대상인데, 특히 구성해낸 서사 안에서 소나무가 객체에서 주체로 지위가 격상된다. 한껏 눈이 덮여 있는 세상 속에서 간신히 초록색의 솔잎을 드러내고 있는 소나무는 산촌 속 홀로 외로이 있는 화자에게 자신이 곁에 있음을 말 걸고 있는 존재가 되었고, 이를 알아본 화자는 소나무를 받아들이기 위해 닫았던 사립문을 다시 살짝 열어둔다.

서사가 바뀌게 된 이유는 각각의 사물에 시선이 머무는 시간을 달리하여 감각을 구체화하였기 때문이다. 위의 학습자는 동료 학습자가 지각하였던 시적 대상의 감각[248]에 주목하여 자신이 미처 발견하지 못했던 대상의 성질을 포착하였다. 그리고 그 대상에 시선을 더 머무름으로써 시련 앞에서 자신의 의지를 굽히지 않고 꼿꼿이 서 있는 소나무의 이미지를 구성함과 함께, 화자에게 말을 건네는 또 하나의 시적 주체로 지위를 격상하였다. 그 무엇도 존재하기 어려워 보이는 눈덮인 세상에서 겨우 푸르른 빛을 잃지 않는 소나무의 시각적 감각을 지각하였기에, 자신의 몇 안 되는 벗이라고 칭한 윤선도의 〈오우가〉[249]와 같이 친구이자 절개를 굽히지 않는 소나무의 상징적 의미를 도출할 수 있던 것도 물론이다.

대상에 대한 지각의 집중으로 인해 사물에 대한 감각이 변화하면서, 학습자가 구성한 서사적 세계에서 화자의 태도 역시 변화한다. 이전의 결과물인 [E1-079-본2-①②③⑰]에서 화자의 태도를 단순히 과거와 속세를 그리워하는 것으로 보았다면, [E1-079-본4-①②③⑰]에서는 과거와 속세를 그리워하면서도 벗으로서의 소

---

248) 눈앞에 있는 풀들은 다 말라 비틀어지고 눈 속에 파묻혀있지만 그 뒤에 있는 소나무들과 대나무들은 아랑곳하지 않고 울창하게 숲을 이루고 있다. 누가누가 더 키가 큰지 대결하는 것처럼. 흡사 눈과 바람과 같은 어떤 시련이 있어도 마이웨이를 가는 대장부들 같다. … [E1-076-본2-③]

249) 내 버디 몃치나 ᄒᆞ니 水石과 松竹이라 / 東山의 ᄃᆞᆯ 오르니 긔 더옥 반갑고야 / 두어라 이 다ᄉᆞᆺ 밧긔 또 더ᄒᆞ야 머엇ᄒᆞ리

…

더우면 곳 퓌고 치우며 닙 디거ᄂᆞᆯ / 솔아 너는 얻디 눈 서리ᄅᆞᆯ 모ᄅᆞ는다 / 九泉의 블희 고ᄃᆞᆫ 줄을 글로 ᄒᆞ야 아노라(尹善道,「山中新曲」,『孤山遺稿』 제6권)

나무를 받아들임을 통해 자신도 역시 시련 앞에서 꼿꼿함을 잃지 않으려는 화자의 태도를 그려낸다. 신체적 지각을 확장하여 언제나 푸르름을 감각하고 사립문을 여는 행위까지 그림으로써, 자연에서의 삶을 다시 바라보는 화자의 내면 변화까지 이끌어 낸 것이다. 이렇게 동료 학습자의 지각을 받아들여 시적 대상에 머무는 시선의 강약이 조절된 결과는 화자가 단선적 태도에서 복합적 태도로 바뀌게 함으로써 텍스트 세계의 서사가 더 구체적으로 형성되도록 한다.

흰 기러기, 새와 같은 소재는 흔히 사용되기는 하지만, 항상 마음에 드는 소재이다. 갈매기는 새하얀 색깔과 바닷가를 자유롭게 날아다니며 이곳저곳을 자유롭게 누비고 있다. 특히 바닷가에서 쉽게 볼 수 있는 새라는 특성이 탁 트인 바다의 이미지와 결합해 '세상의 어지러움을 잊었다.'는 말과 기러기를 그 어느 새보다 잘 어울리게 해준다고 생각한다. 한편, 계절(시간)의 흐름을 변함없이 제때 피는 꽃과 버들로 표현하는 것이 님과 떨어져 있는 시간을 더욱 하염없이 길게 느껴지게 한다. 또한, 비온 뒤 핀 꽃과 버들의 아름다운 모습이 화자의 상황과 상반되어 그 감정이 잘 전달되는 것 같아 마음에 든다. [E1-071-본2-⑭⑰]

… 자연스럽게 세속적 가치에 대해 욕심을 버리고 자연 친화적으로 산다는 내용이나, "역군은" 등의 표현과 함께 임금에 대한 내용이 등장하기도 한다. 그러나 내가 가장 마음에 들었던 시구와 소재는 이러한 내용과는 관련이 적은 부분이었다. 방옹시여의 제17수는 임을 향한 그리움이 드러나는 부분이다. 그중에서도 "무정한 꽃과 버들로 때를 알아 피었건만 / 어찌하여 우리의 님은 가고 아니 오는가"라는 시구는 누군가를 향한 그리움을 정말 잘 나타낸 시구라는 생각이 들었다. 신흠이 이 시조를 쓰게 된 정치적인 배경을 알지 못해도(고려하지 않아도) 각자의 상황과 경험에 대입해보며 공감할 수 있는 시구라고 생각했다. 때에 맞춰 피는 꽃과 버드나무는 임과 떨어지고 많은 시간이 흘렀다는 것을 새삼 다시 느끼게 해주었을 것이다. 우리가 살아가면서 시간의 흐름을 가장 잘 느끼게 해 주는 것이 계절의 변화이고, 계절의 변화를 깨닫게 해주는 것이 꽃이 피고 단풍이 드는 자연의 모습이라고 생각한다. 이러한 자연의 변화는 해마다 반복된다는 특성도 있기에, 추억을 떠올리게 하는 매개체가 되어주고, 그리운 사람은 더욱 그리워지게 하는 것 같다. 그런데 계절의 변화는 항상 찾아오고 반복적이고 영원히 계속된다. 그렇다면 계절에 따라 피는 꽃과 버드나무를 보면 언젠가는 임이 돌아오거나, 아니면 임이 돌아오지 않아 영원히 그리워하게 될 것이다. 시간이 지나면 결국 둘 중 하나는 맞게 될 각오를 해야 하고 새드앤딩으로 끝나게 될지 아니면 그래도 해피앤딩으로 끝나게 될지 아직은 알 수 없다. … [E1-071-본4-⑭⑰]

위의 학습자 [E1-071] 역시 시적 대상에 시선이 머무르는 시간이 변화하였다. 이전의 텍스트에 대한 반응의 결과물인 [E1-071-본2-⑭⑰]에서는 신흠 시조 제14수와 제17수에서 白鷗와 花柳에 주목하여 흰 기러기가 세상의 어지러움을 잊고 자유롭게 날아다니는 모습, 그리고 시작과 끝이 없이 끊임없이 흘러가는 계절의 흐름을 그림으로써 현재진행형의 시간성을 부여하였으나, 동료 학습자와의 대화 이후의 결과물인 [E1-071-본4-⑭⑰]에서는 구성한 텍스트 세계에서 白鷗 대신 花柳에 시선을 더 머무른다.

이전 결과물에서 학습자는 꽃과 버들에 돌아오지 않는 님과 대비되는 존재로서의 의미를 부여하였다. 계절에 따라 제때 피는 꽃・버들과 달리 그리워하는 님은 돌아오지 않고, 그 시간은 하염없이 길게 느껴지기만 한다. 그런데 학습자는 [E1-071-본4-⑭⑰]에서 이러한 대비되는 의미에 더하여 꽃과 버들에서 변함없이 항상 찾아오는 계절의 변화를 포착한다. 반복적이고 영원히 계속되는 계절의 순환성이라는 상징적 의미를 꽃과 버들에 부여함으로써 학습자는 텍스트 세계의 서사를 종결짓지 않는다. 계절에 따라 찾아오는 꽃과 버드나무를 반복적으로 보다 보면 언젠가는 그리워하는 님이 돌아오거나 반대로 영원히 돌아오지 않을 터인데, 각각에 따라 행복한 결말 혹은 비극적 결말을 맞이하게 될 것이라는 두 가지의 서사적 결론이 가능함을 도출하였다.

한편, 학습자들은 작품에 대하여 자신이 만들어낸 서사에 또 다른 서술자를 등장시켜 이중의 서술자가 존재하는 서사 구조를 만들기도 하였다.

… 신흠의 시조를 읽고 나서 이렇게 상상할 수 있다. 나는 사립문을 마주본 채 툇마루의 좌측에 앉아 일편명월을 바라볼 것이다. 산촌의 밤은 고요할테니 그 고요함을 유지한 채 차가운 겨울의 냄새를 즐길 것이다. 달빛에 비춰져 더욱 새하얀 눈도 예쁠 테지만, 굳이 고개를 숙여 오랜기간 바라보지 않고, 몸을 숙여 만지지는 않을 것이다. 홀로 산촌 속의 밤은 길게 느껴져 외로울 수는 있지만, 그 외로움은 오래가지 않은 채 자연을 즐기며 평온한 상태로 남아있을 것이다. 타인의 시선에서는 고난으로 보일 수도 있는 이 상황을 고개를 숙이거나 몸을 굽히지 않는 것을 통해 사대부로서의 지조와 절개를 유지할 것이다. 더불어 ‘나’ 자신이 처한 상황을 스스로 고난이라 판단하지 않는다면 외로움을 느낄 이유도 없다고 생각한다. [E1-134-본2-①]

… 나는 사립문을 마주본 채 툇마루의 좌측에 앉아 일편명월을 바라볼 것이다. 산촌의 밤은 고요할테니 그 고요함을 유지한 채 차가운 겨울의 냄새를 즐길 것이다. 달

빛에 비춰져 더욱 새하얀 눈도 예쁠테지만, 굳이 고개를 숙여 오랜기간 바라보지 않고, 몸을 숙여 만지지는 않을 것이다. 홀로 산촌 속의 밤은 길게 느껴져 외로울 수는 있지만, 그 외로움은 오래가지 않은 채 자연을 즐기며 평온한 상태로 남아있을 것이다. 타인의 시선에서는 고난으로 보일 수도 있는 이 상황을 고개를 숙이거나 몸을 굽히지 않는 것을 통해 사대부로서의 지조와 절개를 유지할 것이다. 더불어 '나' 자신이 처한 상황을 스스로 고난이라 판단하지 않는다면 외로움을 느낄 이유도 없다고 생각한다.

나는 하늘에서 님이 있는 곳을 바라볼 것이다. 어두운 밤이지만 온 세상에 하얗게 눈이 내려 세상은 하얀 도화지같다. 하얀 산촌에 허름한 집 하나가 외롭게 점처럼 보인다. 내 님이 툇마루에 앉아있는 것이 보인다. 저 옆에 떠 있는 일편명월을 바라만 보고 있다. 아마 자신은 사대부이니 혼자 있어도 외롭지 않다고 스스로 다짐할 것이다. 겉으로는 평온해보이지만 내 님은 겉으로 그렇게 보이지 않으려고 애쓰고 있을 것이다 … [E1-134-본4-①]

신흠 시조 제1수의 시적 세계를 서술하고자 한 [E1-134-본4-①]은 먼저 작품의 본래 화자를 서술자 삼아 하나의 이야기를 서술한다. 사립문을 마주한 채 툇마루에 앉아 달을 바라보고 있는 화자는 고요함 속에서 차가운 겨울의 냄새를 맡고, 달빛에 비친 새하얀 눈을 잠시 바라보기만 한다. 바라보고 있는 자연 공간 속에서 화자는 외로움을 느끼면서도 사대부로서 지조와 절개를 유지하고자 하는데, 이를 보여주는 행동은 고개를 숙이거나 몸을 굽히는 행동을 하지 않는 것이다. 타인이 자신을 외롭고 고난에 처한 사람이라고 볼지라도, 스스로 행동을 절제하면서 꼿꼿함을 잃지 않는 사대부로서의 체통을 지키고자 한다.

그런데 학습자 [E1-134]가 서술한 [E1-134-본4-①]의 후반부에는 위의 화자와는 다른 새로운 화자가 등장한다. 학습자는 위의 화자와 마음을 주고받은 또 다른 등장인물을 가정함으로써, 그리고 그 등장인물을 세상에 존재하지 않고 하늘에서 위의 화자를 지켜보는 인물로 가정함으로써 첫 번째 화자가 속해 있는 공간을 바라보는 두 번째 화자를 등장시킨다. 두 번째 화자는 아래를 내려다 보고 있기에 눈 내린 산촌이 하얀 도화지 같고, 그 가운데에 있는 허름한 집이 하나의 점으로 보인다. 풍경 속에서 외로워 보이는 그 집에 첫 번째 화자, 즉 사랑하던 님이 보이는 한편, 님이 바라보고 있는 달은 두 번째 화자가 하늘에 있기에 "옆에" 떠 있는 것으로 보인다. 도화지에서의 작은 점 안에 있기에 외로워 보이지만, 사랑하던 사람으로서 님이 어떤 사람인지 잘 알기에 두 번째 화자는 님이 외롭지 않으려고 애쓰고 있을 것임을 추측한다.

하나의 시점으로서 서사적 세계를 구성하였던 이전 단계 [E1-134-본2-①]와는 달리, 위의 학습자는 동료 학습자와의 대화 이후 복수의 시점으로 구성된 서사를 만들었다. 이는 자신과는 다른 동료 학습자의 텍스트 지각 방식을 새롭게 들여왔기에 가능한 것이었다. 이전 단계에서 학습자는 화자가 서 있는 위치에서 자연 풍경을 바라보고 차가운 겨울 냄새라는 복합적 심상을 감각하며 고개와 몸을 숙이지 않는 행동을 취하는 등 지각의 장을 형성하였다면, 이후 단계에서 학습자는 동료 학습자의 시선[250]을 받아들여 지상이 아닌 상층에서 풍경을 바라보는 지각의 장도 형성하였다. 동료 학습자는 이러한 시선을 바탕으로 세상만사의 부질없음을 표현하였지만, 위의 학습자는 대신 그 시선을 갖고 있는 또 다른 인물을 등장시킴으로써 첫 번째 화자와는 애정의 관계를 갖고 있는 서사를 상상해 내었다.

초점의 다양화라고도 할 수 있는 이러한 서술 방식은 역원근법적 성격을 갖고 있다고도 할 수 있다. 미술 용어인 역원근법은 배경의 입체를 전경(前景)보다 크게 그림으로써 다양한 시각에서 바라본 공간이 하나의 작품 속에 공존하도록 만드는 기법으로 주로 고대 벽화나 동양화에서 많이 볼 수 있는 기법이기도 하다. 학습자는 역원근법과 같이 여러 시선을 들여옴으로써 한 군데에서 바라보는 하나의 초점을 형성한 것이 아니라 다중 초점을 그려 내었다. 그 결과 학습자가 그린 시적 공간은 여러 시점으로 바라볼 수 있는 다중성을 갖는다.

이렇게 학습자는 타자의 지각을 자신의 지각으로 들여오는 대화의 결과, 시적 대상에 머무르는 시선의 변화를 통해 화자의 복합적 태도를 그리거나 서사의 결말을 바꾸고, 복수의 화자를 등장시켜 텍스트 공간을 바라보는 시점을 다양화하는 등 이전 과정에서 구성하였던 서사를 역동적으로 그리는 상상을 해 내었다.

2) 현전화한 정신의 재구성

(1) 정향한 발화 관계의 위치 재정립

이전 단계에서 학습자들이 발화의 주체인 화자의 입장에서 텍스트를 재현함으

250) 위에서 바라본다면 화자가 살고 있는 세상을 별 것 아닌 세상일 것이다. 저기 뛰어다니는 고라니와 사슴도, 날아가는 백구도 넓디 넓은 세상에 비하면 겨우 조그만 미물일 뿐이다. 오히려 달이 더 가까워 보일 것이다. 화자는 별 것 아닌 세상에 살고 있으니 주변의 자연을 벗 삼으며 그런대로 살려고 하는 것이다. [E1-135-본2-①②⑭]

로써 서정적 양식에 복무하고자 했다면, 동료 학습자 간 대화 이후 학습자들은 화자가 아닌 제2의 인물의 입을 빌려 발화를 구성함으로써 서정 양식을 비틀기도 하였다. 아래의 예시는 앞서 살펴보았던 학습자 [E1-134]의 예시[251]를 다시 가져온 것이다.

… 나는 사립문을 마주본 채 툇마루의 좌측에 앉아 일편명월을 바라볼 것이다. 산촌의 밤은 고요할테니 그 고요함을 유지한 채 차가운 겨울의 냄새를 즐길 것이다. 달빛에 비춰져 더욱 새하얀 눈도 예쁠테지만, 굳이 고개를 숙여 오랜기간 바라보지 않고, 몸을 숙여 만지지는 않을 것이다. 홀로 산촌 속의 밤은 길게 느껴져 외로울 수는 있지만, 그 외로움은 오래가지 않은 채 자연을 즐기며 평온한 상태로 남아있을 것이다. 타인의 시선에서는 고난으로 보일 수도 있는 이 상황을 고개를 숙이거나 몸을 굽히지 않는 것을 통해 사대부로서의 지조와 절개를 유지할 것이다. 더불어 '나' 자신이 처한 상황을 스스로 고난이라 판단하지 않는다면 외로움을 느낄 이유도 없다고 생각한다.

나는 하늘에서 님이 있는 곳을 바라볼 것이다. 어두운 밤이지만 온 세상에 하얗게 눈이 내려 세상은 하얀 도화지같다. 하얀 산촌에 허름한 집 하나가 외롭게 점처럼 보인다. 내 님이 툇마루에 앉아있는 것이 보인다. 저 옆에 떠 있는 일편명월을 바라만 보고 있다. 아마 자신은 사대부이니 혼자 있어도 외롭지 않다고 스스로 다짐할 것이다. 겉으로는 평온해보이지만 내 님은 겉으로 그렇게 보이지 않으려고 애쓰고 있을 것이다 … [E1-134-본4-①]

신흠 시조 제1수의 시적 세계를 그려낸 위의 예시의 전반부는 화자의 발화와 체험을 그대로 서술하고자 한 시도로, 이전에 학습자가 자신의 신체적 지각을 바탕으로 텍스트를 재현하고자 했던 [E1-134-본2-①]의 내용을 거의 그대로 쓴 것이다. 학습자는 자신이 작품의 언어 기호로부터 얻은 감각 및 행위를 화자에게 전이함으로써 화자의 태도를 추체험하고자 하였는데, 이는 서정적 자아로서의 시인이 자신의 체험 영역을 순수하게 현실진술한 장르라는 서정시의 담화 방식[252]에서 벗어나지 않은 것이었다.

그런데 위의 예시의 후반부에는 작품의 화자가 아닌 새로운 인물이 화자로 등장한다. 앞서 살펴보았듯이 이 인물은 동료 학습자가 텍스트를 지각한 방식[253]을

251) 본고 130~132면 참조.

252) Käte Hamburger, *(Die) Logik der Dichtung,* 장영태 역, 『문학의 논리 - 문학장르에 대한 언어 이론적 접근』, 홍익대학교 출판부, 2001, 290면.

위의 학습자가 새롭게 받아들임으로써 생성해낸 제2의 화자로, 텍스트의 공간을 위에서부터 아래로 바라본 시각을 갖고 있는 인물이다. 위에서 세상을 내려다볼 수 있는 존재는 날아다니는 새 또는 이승을 떠난 인물이기에, 학습자는 이 인물을 화자와 사랑하던 사이었으나 죽음으로 인해 곁을 떠난 님으로 가정하고 있다.

텍스트의 세계에서 복수의 화자가 등장하는 것은 텍스트를 서정 양식이라고 규정하는 핵심 기준인 시인 자신 또는 서정적 자아의 단독적, 일원적 발화에서 벗어난 것이다. 함부르거(K. Hamburger)가 서정시를 사실적 자아로서 시인과 동일시되는 서정적 자아의 현실 진술로 규정[254]하고 람핑(D. Lamping)이 서정시란 본질적으로 자기 발언이라는 관념을 전제[255]하는 것과 같이, 서정시는 기본적으로 자기 자신의 독백이라는 담화 방식(Mode of Discourse)을 따르는 장르라고 할 수 있다. 그런데 위와 같은 학습자는 서정시로서의 시조를 생산적으로 수용하는 과정에서 서정시의 장르적 담화 방식을 적극적으로 해체한다. 단독의 화자를 통해 일원적이고 통일적인 발화를 만든 것이 아니라 복수의 화자를 등장시켜 다성적 발화를 만듦으로써 소설의 담화 방식과 유사한 텍스트의 세계를 구성한 것이다. 비록 두 화자의 발화가 상호 교차하지 않고 병렬적으로 이어져 있기에 바흐친적 의미의 대화체라고는 할 수 없지만, 위와 같은 학습자의 상상은 고독의 미학을 추구하는 서정시적 독백을 그대로 받아들이지 않고 해체하여 새로운 담화 방식의 텍스트를 생산했다는 데 의의가 있다. 이렇게 학습자는 텍스트 내의 청자라고 할 수 있는 님의 입에서 나오는 발화를 구성함으로써 서정적 발화의 구조를 비틀어 내고 있다.

위의 예시가 텍스트 내의 청자를 중심으로 발화 구조를 비틀어 냈다면, 아래의 예시는 실제 청자로서 자기 자신을 발화의 주체로 위치시킨다.

> … 누군가에게 내 마음을 노래하고 싶었다면 응당 답을 해 주는 것이 예의이다.
> 흰 갈매기처럼, 자유로운 새의 모습과 달리 당신은 한가하나 자유롭지 못합니다. 자신을 이렇게 만든 님에게 미련을 갖고 새의 모습을 자신과 같다고 말하는 당신에게 모순이 느껴집니다. 달 밝고 바람이 맑은 밤이니 깨지 않아도 어떠리라고 말하는 당

253) 위에서 바라본다면 화자가 살고 있는 세상을 별 것 아닌 세상일 것이다. 저기 뛰어다니는 고라니와 사슴도, 날아가는 백구도 넓디 넓은 세상에 비하면 겨우 조그만 미물일 뿐이다. 오히려 달이 더 가까워 보일 것이다. 화자는 별 것 아닌 세상에 살고 있으니 주변의 자연을 벗 삼으며 그런대로 살려고 하는 것이다. [E1-135-본2-①②⑭]

254) 위의 책, 같은 면.

255) D. Lamping, 장영태 역, 『서정시: 이론과 역사』, 문학과지성사, 1994, 91면.

신을 보아도 정신적으로 지친 것을 알겠지만 달 밝고 바람이 맑다고 긍정하는 태도를 지닌 당신이 싫기도 합니다. 이러한 사람들로 인해 나는 누군가를 자신의 삶을 바칠 정도로 사랑하는 사람을 만들지 않습니다.

당신의 행위는 무모했어요. 한심하기도 하였으나 애틋했습니다. 이 뒤의 내용은 모르지만, 당신이 만약 다시 자신의 힘으로 일어나 삶을 개척해 나갔다면 그것으로 된 것입니다. 이 시조는 임으로 인해 무너져 버린 당신이 아닌 임이란 인생의 최대 고비를 간신히 넘긴 당신의 성장 이야기가 되었으면 좋겠으며, 이것을 읽고 있을 사람도 그러했으면 좋겠어요. 자신의 인생에 큰 고비를 만나게 된다면 그것은 평생이라는 내 인생 속 반짝이는 주인공이 되기 위한 큰 한 걸음이라고 생각하세요. 당신은 조금 더 나은 인생을 살 이유가 충분합니다. [E1-026-본4-⑭]

위의 학습자 [E1-026]는 자신을 텍스트의 실제 청자로 가정하고, 현재화한 화자에게 편지글의 형식으로 말을 건넴으로써 화자와 대화를 시도하고 있다. 제14수의 '白鷗'와 제24수의 '달 붉고 風淸한 밤'을 화자의 처지와는 대비되는 소재로 간주하여 이를 긍정하는 화자의 태도를 모순적이라고 바라보고 있다. 자신의 삶을 바칠 정도로 님을 사랑하는 화자의 태도에 공감하지 못한 학습자는 자신은 그러한 삶을 살지 않을 것이라는 스스로의 태도를 확인하고 있으며, 화자에게 현재 갖고 있는 시련을 삶의 하나의 고비로 여겨 개척해 나가길 바라는 '조언'을 전하고 있다. 이러한 편지글을 쓰게 된 배경에 대하여 다음과 같은 집단 인터뷰가 있었다.

연구자 : ([E1-026]의 글을 보여주며) 이렇게 편지를 쓴 이유가 있어요?
[E1-023] : 얜 너무 부정적인 것 같아요. 역시 T네 T.
[E1-026] : 넌 너무 긍정적이야. 현실적으로 도움이 되어야지.
[E1-023] : 이렇게 말하면 알아들을 것 같아? 먼저 공감을 해 줘야지 으휴.
[E1-026] : 알아듣도록 확실하게 말해야지. 귀에 때려박아야지. (웃음)
[E1-023] : 때리긴 뭘 때려, 너 학폭~ (웃음)
[E1-026] : 정중하게 팩폭하려고 편지 한 통 썼어요. (웃음)

위의 학습자 [E1-026]는 화자의 태도에 공감하지 못해 신흠 시조에 부정적인 태도를 취한 반면, 동료 학습자인 [E1-023]은 그리운 마음에 님을 애타게 기다리고 있는 화자의 태도에 전적으로 공감하고 있다. 화자에 대한 상반되는 태도를 확인하고 서로 의견의 충돌이 일어나는 과정에서 타자의 시선이 자신의 시선으로

들어오는 전이가 일어나기보다는, 타자의 시선이 자신의 입장을 더욱 강화하는 계기로 작용하였다. 다만 자신의 의사를 정중하게 피력하는 효과적인 담화 수단으로 편지글의 형식을 선택하고 있다.

비록 위의 서술 [E1-026-본4-⑭]에서 화자의 직접적 발화가 등장하고 있지는 않지만, 학습자가 화자에게 직접 말을 건네는 형식을 취함으로써 학습자는 화자에 대해 적극적인 태도를 취하고 있다. 자신을 화자의 발화를 듣는 위치에 둠으로써 서정 양식을 충실히 이행하기보다는 청자인 자신을 발화의 주체로 위치시키는 것이다. 이는 화자-청자 간 발화의 주종 관계가 역전되는 것을 시도함으로써 화자가 속해 있는 텍스트 세계에 적극적으로 개입한 사례라고 할 수 있다. 학습자는 이렇게 텍스트와 관계를 맺는 과정에서 텍스트가 갖고 있는 본래의 담화 구조에 수동적 입장만을 취하지는 않는다.

이와 같이 학습자들은 타자의 지각을 수용하는 동료 학습자와의 대화 과정을 통해 텍스트 내의 청자 또는 텍스트 밖의 실제 청자의 입장에서 발화를 구성해 나갔다. 이는 텍스트의 화자에 그대로 자신을 이입하여 서정적 자아로서 화자의 발화를 재구성하기보다, 화자의 발화를 들었던 청자의 입장에서 역으로 발화를 구성한 것이다. 동료 학습자와의 대화를 통해 수행한 비평 활동에서 학습자들은 화자→청자로 발화가 이어지는 수동적 입장에서 화자←청자로 발화가 이어지는 적극적 입장으로 태도를 전환하는 계기를 마련한다.

(2) 구성한 대화의 발화체 다변화

위와 같이 학습자들은 타자의 지각을 수용하여 청자로서의 발화를 구성하였다면, 아래와 같은 학습자들은 동료 학습자를 하나의 공동 작가로서 허구적 서사 혹은 극에 수용하여 새로운 등장인물의 발화를 생성하기도 하였다.

> … 나는 혼자 눈길을 터벅터벅 걸으며 산속에 있는 내 집으로 들어간다. 시비를 열고 뒤돌아보니 내리고 있는 하얀 눈이 쌓여 벌써 내 발자국은 거의 사라졌다. 발자국조차 나를 좇아오지 않는구나. 그래, 나는 원래 혼자였지. 지금까지 항상 혼자였지. 온통 하얗고 차디찬 눈풍경에 방금 전에 있었던 일이 떠오른다. “왜 저를 떠나시나요. 저와 함께 하겠다는 약속은 잊으셨나요.” “한양으로 돌아가야 하오. 과거시험을 치러야 해요. 내 꽃과 버드나무가 필 때 다시 돌아오겠소.” 말을 타고 떠나가는 님을 바라보며 나는 주저앉아 버렸다. 하지만 나는 알고 있다. 그 말은 지켜지지 않을 것임을.

꽃과 버드나무가 피어도, 그 싱그러움과 향기로움이 아무리 나를 달래도 님은 오지 않을 것임을 말이다. 결국 나는 하염없이 님을 기다릴 운명에 처할 것이다. … 이 시는 이 마음을 담아 님에게 전할 시를 써 본 것이다. [H1-003-본2-①⑰]

… 신흠의 시조는 이런 장면에서 부를 수 있는 노래가 아닐까?

나는 혼자 눈길을 터벅터벅 걸으며 산속에 있는 내 집으로 들어간다. 시비를 열고 뒤돌아보니 내리고 있는 하얀 눈이 쌓여 벌써 내 발자국은 거의 사라졌다. 발자국조차 나를 좇아오지 않는구나. 그래, 나는 원래 혼자였지. 지금까지 항상 혼자였지. 온통 하얗고 차디찬 눈풍경에 방금 전에 있었던 일이 떠오른다. “왜 저를 떠나시나요. 저와 함께 하겠다는 약속은 잊으셨나요.” “한양으로 돌아가야 하오. 과거시험을 치러야 해요. 내 꽃과 버드나무가 필 때 다시 돌아오겠소.” 말을 타고 떠나가는 님을 바라보며 나는 주저앉아 버렸다. 하지만 나는 알고 있다. 그 말은 지켜지지 않을 것임을. 꽃과 버드나무가 피어도, 그 싱그러움과 향기로움이 아무리 나를 달래도 님은 오지 않을 것임을 말이다. 결국 나는 하염없이 님을 기다릴 운명에 처할 것이다. 그런데 눈 속에서 앙상한 나뭇가지만 남은 버드나무가 나에게 말을 건다. “나를 보세요. 나뭇잎이 다 떨어져도 항상 제자리에서 기다리고 있어요. 봄이 오면 다시 잎을 필거고 꽃도 필거에요. 나처럼 때를 기다려봐요. 내가 항상 곁에 있어줄게요.” … 누구나 시련은 겪지만, 하지만 시련에만 슬퍼하지 말고 주변을 둘러보자. 도움을 청하면 안 그래보여도 나를 도와 줄 수 있는 사람은 언제나 곁에 있으니까 항상 용기를 잃지 말아야 한다. [H1-003-본4-①⑰]

위의 학습자 [H1-003]은 작품에 대한 이전의 반응인 [H1-003-본2-①⑰]에서 돌아오지 않는 님을 하염없이 기다리고 있는 작품 속 화자의 모습을 그대로 수용한 서사적 서술을 이루었지만, [H1-003-본4-①⑰]에서는 서술의 후반부에 신흠 시조 제17수에 등장하는 시적 대상인 버드나무를 하나의 발화체로 등장시키면서 비극에서 희망을 발견하는 내용으로 서술을 전환하고 있다. 신흠 시조 제17수에서 버드나무는 꽃과 함께 돌아오지 않는 님과 대조되는, 저절로 때에 따라 본연의 양태를 피우는 ‘無情흔’ 존재이다. 그러나 작품 안에서 바라봄의 대상이 될 뿐이었던 버드나무는 학습자 비평에서 화자에게 발화를 건네는 적극적인 존재가 된다. 자신 역시 시련을 겪고 있을지라도, 항상 때를 기다리고 있으니 자신과 함께 시련을 이겨내자는 발화를 화자에게 건네고 있다.

위의 학습자가 이러한 발화를 구성할 수 있었던 이유는 작품에 대한 동료 학습자의 반응[256] 덕분이었다. 동료 학습자는 작품에 대한 자신의 신체적 지각을 종합

하는 과정에서 먼저 松竹을 예찬한 제3수에 주목하였다. 바람과 서리가 섞어칠 때에도 자신의 빛을 잃지 않는 그 모습에 화자가 감탄하였기에 작품을 썼을 것이라고 추측한다. 그런데 동료 학습자는 여기에 더 나아가 화자의 감탄에서 소외되어 있는 버드나무를 제17수에서 발견하고 근접화한다. 작품에서는 '無情흔' 존재로 그려지지만, 학습자가 보기에 버드나무 역시 松竹과 같이 자신의 자리를 꿋꿋이 지키고 있는 존재이다. 꺾이지 않고 눈 속에서 자리를 지키고 있기에 때가 오면 잎을 피워낼 수 있는 존재가 버드나무이다.

학습자 [H1-003]은 이와 같은 동료 학습자의 관찰을 받아들이고 자신이 서술한 서사에 버드나무를 하나의 발화 주체로 등장시킨다. 자신 역시 제 자리에서 시련을 이겨내고 때를 기다리고 있는 처지이기에, 화자에게 조언과 격려를 전하는 존재가 된다. 이렇게 제3의 발화를 구성함으로써 작품을 바라보는 학습자의 태도에도 변화가 일어났다. 학습자는 이전의 서술에서 돌아오지 않을 님에 대한 애절한 마음을 표현한 작품으로 단정하였지만, 이에 더 나아가 이후 서술에서는 누구든 항상 자신에게 도움을 줄 수 있는 존재가 곁에 있을 것임을 말하는 희망적인 삶의 태도로 이어나간다.

작품 내에서 하나의 시적 대상일 뿐이었던 사물을 발화하는 제3의 인물로 등장시키는 사례는 아래의 학습자에게서도 발견된다.

> "너 언제까지 이러고 있을 거야? 다시 조정으로 안 돌아갈거야?"
> "여기가 너무 좋은걸. 저 달을 봐. 춥지만 따뜻한 빛을 나에게 비춰주고 있잖아."
> "임금님이 얼마나 너를 아꼈는데. 그 은혜를 잊은 것은 아니겠지?"
> "알아. 이 모든 것도 임금님 은혜인 걸. 술도 마음껏 마실 수 있고, 시원한 바람에 머리카락을 산들거리는 것도 모두 임금님 은혜야. 하지만 난 더 이상 일하고 싶지 않아."
> "왜?" "알잖아. 아무리 일하고 부귀영화를 누려도 다 부질없다는 거."
> 신흠의 시조를 읽어보니 신흠은 이것과 같이 혼자서 고민을 했을 것 같다. …
> [E1-070-본2-①②㉔]

256) 소나무와 대나무는 바람이 불어도 서리가 내려도 눈이 내려도 항상 그 자리에서 푸른 빛을 잃지 않는다. 춥고 차가움을 느껴도 항상 시들지 않고 그 자리에 서 있다. 화자는 꺾이지 않는 이 모습에 감탄해서 이 시조와 같이 감탄하는 말을 썼을 것이다. 그런데 생각해보면 때를 알아 꽃을 피는 버드나무도 소나무 대나무와 같이 꺾이지 않는 것이다. 꺾이지 않으니까 그 자리에서 예쁜 꽃을 피울 수 있다. … [H1-007-본2-③⑰]

신흠1: 너 언제까지 이러고 있을 거야? 다시 조정으로 안 돌아갈거야?
신흠2: 여기가 너무 좋은 걸. 저 달을 봐. 춥지만 저 따뜻한 빛을 나에게 비춰주고 있잖아.
신흠1: 임금님이 얼마나 너를 아꼈는데. 그 은혜를 잊은 것은 아니겠지?
신흠2: 알아. 이 모든 것도 임금님 은혜인 걸. 술도 마음껏 마실 수 있고, 시원한 바람에 머리카락을 산들거리는 것도 모두 임금님 은혜야. 하지만 난 더 이상 일하고 싶지 않아.
신흠1: 왜?
신흠2: 너도 알잖아. 아무리 일하고 부귀영화를 누려도 다 부질없다는 거.
백구: 저 지나가는 기러기입니다만 무슨 고민이 있으십니까?
신흠: 나는 어떻게 살아야 할까?
백구: 다 흘러가는 대로 이러거나 저러가나 흘러가는 대로 마음 가는 대로 하세요. 그러다 보면 어지러움이 잊혀지고 길이 보일 것입니다. …
[E1-070-본4-①②⑭㉔]

위의 학습자 [H1-070]는 이전 서술인 [H1-070-본2-①②㉔]에서 자연과 관직 사이의 출처를 고민하고 있는 화자의 내면을 내적 대화로서 묘사하였다면, 이후 서술인 [H1-070-본4-①②⑭㉔]에서는 그러한 내적 대화에 더하여 白鷗를 대화의 새로운 참여자로 등장시키고 있다. 임금의 은혜를 생각하여 다시 관직으로 나아갈지, 자연 공간에 계속 머무를지 고민하고 있는 화자를 발견한 白鷗는 번뇌하고 있는 화자에게 조언을 전한다. 그 조언은 욕심부릴 것 없이 몸과 마음이 흘러가는 대로 살아가라는, 機事를 잊은 白鷗의 모습 그대로이다.

위의 학습자는 동료 학습자 간에 텍스트에 대한 반응을 상호 조회한 이후 동료 학습자가 지각한 白鷗의 이미지[257]를 받아들였는데, 동료 학습자는 새하얀 색깔과 이곳저곳 자유롭게 날아다니는 행위의 이미지를 결합하여 세상의 어지러움을 잊고 지낸다는 백구의 상징적 의미를 포착하였다. 학습자 [E1-070]은 그 상징적 의미를 그대로 차용하되, 앞선 학습자 [H1-003]이 그러한 것과 같이 白鷗를 화자가

257) 흰 기러기, 새와 같은 소재는 흔히 사용되기는 하지만, 항상 마음에 드는 소재이다. 갈매기는 새하얀 색깔과 바닷가를 자유롭게 날아다니며 이곳저곳을 자유롭게 누비고 있다. 특히 바닷가에서 쉽게 볼 수 있는 새라는 특성이 탁 트인 바다의 이미지와 결합해 '세상의 어지러움을 잊었다.'는 말과 기러기를 그 어느 새보다 잘 어울리게 해준다고 생각한다. 한편, 계절(시간)의 흐름을 변함없이 제때 피는 꽃과 버들로 표현하는 것이 님과 떨어져 있는 시간을 더욱 하염없이 길게 느껴지게 한다. 또한, 비온 뒤 핀 꽃과 버들의 아름다운 모습이 화자의 상황과 상반되어 그 감정이 잘 전달되는 것 같아 마음에 든다. [E1-071-본2-⑭⑰]

바라만 보는 수동적 대상이 아닌 화자에게 발화를 건네는 적극적 주체로 지위를 격상시킨다. 초점을 화자의 내면에서 벗어나 白鷗의 시선으로 화자의 행동을 바라보는 것으로 전환함으로써 일인극에서 벗어난 극적인 연출을 만들어 내었다. 그리하여 학습자의 극적인 서술은 화자의 번뇌하는 내면에서 벗어나 갈등이 해결되는 결과를 갖는다.

이와 같이 학습자들은 동료 학습자의 지각을 통해 미처 발견하지 못했던 시적 대상의 시선을 받아들임으로써 더 구체적인 서사화·극화를 시도하고, 새로운 등장인물의 시선과 발화를 통해 희망적인 삶의 태도, 흘러가는 대로 사는 삶 등 갖춰야 할 삶의 방향에 대한 나름의 결론을 내리기도 한다. 그런데 삶의 방향에 대한 나름의 결론을 내렸다는 사실은 곧 학습자가 자신에게 있어 주어지는 텍스트의 가치를 판단해 내었다는 사실과 같다. 가치란 살아가는 동안 자신이 관심을 가지고 중요하다고 생각하는 무형의 것을 의미한다. 비록 학습자들이 텍스트에 대한 평가를 수행하는 과정에서 텍스트의 재질서화와 가치 판단을 엄밀히 구분하여 서술하지는 않았지만, 학습자들은 주어진 시조 작품을 자신의 관점으로 평가하는 과정을 통해 텍스트의 세계를 재질서화하는 동시에 그 가치를 판단해 내었다. 지금까지 학습자의 비평문에서 학습자가 텍스트의 세계를 재질서화한 양상을 살펴보았다면 다음 절에서는 학습자가 텍스트에 대한 가치 판단을 수행한 양상에 더 주목하여 이를 구체적으로 살펴보고자 한다.

3. 반성을 통한 텍스트의 가치 판단 양상

앞서 학습자들이 텍스트의 반응을 상호 조회하는 대화를 거친 후 텍스트의 세계를 조정한 양상을 살펴보았다면, 본 절에서는 학습자들이 비평을 수행하는 과정에서 시조 작품을 어떤 가치로 받아들였는지 그 양상을 살펴보고자 한다. 이는 텍스트가 학습자 자신에게 어떤 의미를 갖게 되었는지 평가한 바를 살펴보는 것으로서, 타자와의 관계에서 공유한 텍스트의 유의미한 상징은 무엇인지 탐색하고 자신 앞에 놓이게 된 텍스트의 세계를 한 발짝 떨어져 보는 반성적 사고에 의해 가능한 것이다.

1) 지각 영역의 갱신 계기로서의 텍스트 시공간

학습자들은 상호주관적 비평 활동을 통해 시조 텍스트의 시공간을 자신이 갖고 있던 지각의 영역을 갱신하는 계기로 받아들였다. 이는 타자와의 대화를 통해 자신에게 의미를 갖게 된 텍스트로부터의 지각이 무엇인지 확인할 수 있었기 때문이다. 아래 학습자는 자신이 감각하지 못했던 바를 동료 학습자에게서 얻어냄으로써, 타자의 지각을 자신의 지각장으로 끌어들여 텍스트로부터 얻을 수 있는 감각을 확장하였다.

… 신흠의 시조에는 사계절이 담겨 있다. 눈에 묻힌 돌길, 비온뒤 퍼진 봄빛, 워석버석 혜란혜경의 낙엽 등 각 계절의 상징성을 지닌 자연물들로 시조를 읽는 독자들로 하여금 자연스럽게 그 풍경에 빠져들게 한다. 나는 특히 17 시조에 빠져들었다. 17은 산들거리는 봄바람과 다채로운 꽃들 사이에서 풍경을 맛보는 듯한 기분을 선사한다. 하지만 이렇게나 아름다운 봄 속에서 모순적이게도, 쓸쓸한 기분 또한 촉발된다. '봄'이라 함은 낭만적이고 산뜩하며, 따스한 계절이다. 하지만 이에 대비되어 임에게 버림받은 화자의 얽힌 감정이 더 극대화되어 보인다. 이 부분에서 작자의 역량에 감탄하였다. 폭풍처럼 휘몰아치는 감정이 아닌, 잔잔한 감정이라서 다소 심심하게 느껴질 수 있는 부분에서, 이러한 표현을 통해 억제되었지만 그 속에서 그리움과 고독함이 진득히 묻어나온 까닭이다. 마치 내가 시 속의 화자와 물아일체가 된 것 같았다. … 또 다른 의견을 제시한 친구도 있었다. 친구는 봄빛이 퍼진 밤의 정경을 즐기며 황홀함을 느낄 것이라고 하였다. 이러한 황홀함 속에서, 비오는 밤의 분위기 탓에 약간의 쓸쓸함도 느껴질 것이라고도 하였다. 나는 이별당한 입장으로서 느끼는 커다란 원망과 그

리움이 억제되어 시에 담겨 있다고 생각하였으나 친구는 그저 풍경에 압도된 것이 더 크고, 그 풍경이 주는 분위기 때문에 임에 대한 그리움, 쓸쓸함이 촉발되었다. … 이렇게 신흠의 시조는 다양한 감정을 느끼게 해주었다. 앞으로 봄이 올 때마다 꽃을 볼 때마다 그리움과 고독함이 떠오르고 황홀함과 쓸쓸함도 그때그때마다 떠오를 것이다. 새로운 느낌을 알게 해주어서 먼 옛날 사람이지만 신흠에게 고맙기도 하다.

[E1-151-본4-①⑰⑲]

위의 학습자는 “눈에 묻힌 돌길”, “비온 뒤 퍼진 봄빛”, “워석버석 헤란혜경의 낙엽” 등 신흠 시조 각각에서 자연물들에 주목하면서 ‘계절’의 이미지를 텍스트의 배경으로 형성하였고, 이 중에서 특히 신흠 시조 제17수가 갖고 있는 봄 이미지에 집중하였다. 화자는 사랑하는 님과 헤어지고 만날 기약도 없는 상태에서 하염없이 님을 기다리고 있지만, 그 감정은 폭풍처럼 휘몰아치는 감정이 아닌 “잔잔한 감정”이다. 학습자는 자신의 지각적 반응을 종합했던 이전의 과정에서 ‘봄빛’과 ‘花柳’를 근접화하였고,[258] 그 결과로 ‘봄빛’이 주는 따스함과 천천히, 그리고 조용히 피어나는 화류의 모습을 통해 화자의 잔잔한 감정을 그려내었다. 그 잔잔한 감정은 봄빛과 花柳를 통해 님을 보고싶은 마음을 억제한 결과로 나타난 것으로, 님과 헤어져 있는 화자의 처지와 더욱 대비되기에 그리움과 고독함이 진득해질 수밖에 없다.

그런데 위의 학습자는 자신과는 다른 동료 학습자의 지각적 반응을 서술하기도 하였다. 동료 학습자는 자신의 지각적 반응을 종합하는 과정에서 봄빛이 주는 황홀함에 주목[259]하였으며, 이는 학습자 [E1-151]이 가진 ‘잔잔한 감정’과는 다소 다른 분위기이다. 이렇게 분위기의 차이가 발생한 이유는 두 학습자가 근접화한 대상이 다르기 때문이다. 두 학습자 모두 봄빛에 주목한 것은 공통적이나, 학습자 [E1-151]의 경우 조금씩 움트고 있는 花柳의 모습을 가만히 지켜보고 있는 화자의 신체적 행위에 더 집중한 반면, 동료 학습자의 경우 시적 대상인 花柳보다는

---

258) 밤 사이에 비가 와서 추울지라도, 봄에 비치는 따스한 햇빛이 그 추위를 금세 녹여 낸다. 그 따스한 햇볕을 쬐고 있으니, 저기 담장 아래에 있는 꽃과 버드나무가 조금씩 움트고 있다. 가만히 있는 것 같지만 천천히, 그리고 조용히 자기 자신의 모습을 틔워내고 있다. 이것을 가만히 지켜보고 있는 화자는 님을 보고싶은 마음을 누그러뜨린다. [E1-151-본2-①⑰⑲]

259) 봄빛이 퍼졌다는 말은 봄날의 따뜻한 봄빛이 온 세상에 두루두루 멀리멀리 뻗어나갔다는 말이다. 이 봄빛이 닿지 않은 곳은 없다. 나에게도 다가와서, 나를 따뜻하게 감싸 안을 것이다. 은은하게 밝은 빛, 눈을 뜰 수 있을 듯 말 듯한 빛 속에서 나는 황홀함을 느낀다. [E1-149-본2-⑰]

자신을 따뜻하게 감싸는 봄빛이라는 감각에 더 집중하였다. 각자가 그려낸 텍스트의 세계에서 지향하고 있는 시적 대상의 지각이 다르기에 '잔잔한 감정'과 '황홀함'이라는 분위기의 차이가 발생한 것이다.

아쉬운 부분은 자신과 동료 학습자 모두 공통적으로 화자의 태도를 그리움과 고독함, 쓸쓸함으로 포착했으나, 그러한 태도를 포착해 낼 수 있었던 근거로 활용한 신체적 지각의 차이점만 확인하였을 뿐 이를 서로의 지각장으로 들여오지 못했다는 점이다. 타자의 감각을 자신의 감각으로 수용할 여지가 충분히 있었으나, 위의 학습자는 이를 대립적 또는 병렬적으로 세워두는 데 그쳤다.

그러나 비평문에서 "작자의 역량에 감탄"하기도 하고 "새로운 느낌을 알게 해주어 고맙기도 하다"라고 말한 바와 같이, 텍스트는 학습자가 그 동안 갖지 못했던 새로운 감각과 감정을 갖게 해 주는 역할을 하였다. 봄빛과 花柳 등의 시적 대상으로부터 얻은 지각을 적극적으로 수용한 결과로 잔잔한 그리움과 고독함의 감정을 질서화해 내었고, 봄빛이라는 같은 시적 대상에 황홀함이라는 다른 정서를 갖게 된 타자의 반응을 병렬적으로 둠으로써 텍스트에 대한 자신의 반응을 더 명확히 인지하였다. 비교와 병렬을 통해 이들을 객관화하여 바라볼 수 있게 된 학습자는 앞으로 살아가는 데 있어 이렇게 텍스트로부터 얻은 바를 모두 수용하여 확장된 감각의 삶을 살고자 한다.

학습자들은 타자의 감각을 자신의 감각으로 그대로 수용하는 방법을 통해 텍스트의 공간으로부터 얻을 수 있는 의미의 범위를 확장하기도 한다.

> 신흠의 시조는 내가 느끼지 못했던 것을 새롭게 알게 해서 의미가 있다. 어려울수록 내가 모르는 것을 알게 한다. … 나의 곁에 있는 벗인 한 조각 밝은 달은 밤 중에만 볼 수 있다. 밤은 어둡고 캄캄하기에 자칫하면 그저 어두움만 남아 무거운 분위기를 만들 수 있는데, 밝은 달, 명월로 인해 장면을 상상하던 나의 시야 역시 밝아졌다. 심지어 현재 산촌은 '눈'이 내린 상태이다. 달빛을 반사시킨 눈은 더욱 밝고 하얗게 나의 시야를 밝혀주었다. 어두움부터 밝음이 공존하고 있다. 이렇게 형성된 시야로 나는 이 시에 한걸음 빠져들 수 있었다. 단지 여기서 그치진 않았다. 산촌과 눈이라는 시어는 나로 하여금 후각을 떠올리게도 해주었다. 흙 냄새와 눈(어쩌면 약간 녹아 자연과 섞인 물 냄새)의 냄새가 어우러져 겨울의 냄새를 떠올리게 해주었다. 고요함의 청각적 요소까지 더해져 비로소 나는 1수에 들어갈 수 있게 되었다. 마치 내가 지금 고요한 산촌의 어느 한옥 툇마루에 앉아서 새하얀 눈을 만지고, 달빛에도 취해보는 듯하였다. … 나는 시각적 측면에 우선 두어 시에 다가갔던 반면, 친구는 후각과 청각적인 부분에 초점을 두었다. 덧붙여 난 화자가 처한 '상황'에 중점을 두어 상상을 해

보았다면, 친구는 화자의 '감정'을 통해 시로 들어갔다. 전체적인 시에 대한 평은 크게 다름이 없지만, 사람마다 각자 시에 빠지는 방법이 다르다는 것을 알게 되었다.

익숙한 방법으로 시조를 해석하며 나의 방식을 즐기는 일도 좋지만, 때로는 타인의 방식으로 접근해보고 작품을 즐기는 일도, 장래의 나에게 도움이 되고 의미있는 일이 될 것이라는 생각이 들었다. [E1-115-본4-①]

위의 학습자 [E1-115]는 신흠 시조 제1수에 주목하여 작품의 평가를 진행하고 있다. 먼저 텍스트에 등장하는 밤과 달, 그리고 눈의 감각에 집중함으로써 어둡지만 밝다는 모순적인 장면의 이미지를 재현한다. 밤은 어두운 배경을 형성하는 반면, 나의 곁에 있는 달은 시야를 밝혀준다. 그 중간에 있는 눈은 달빛을 반사시켜줌으로써 나의 시야를 더욱 확장해주는 역할을 한다. 학습자는 배경으로서의 밤과 자신에게 초점화한 전경으로서의 달, 그리고 중간 지대의 눈을 텍스트 세계에 둠으로써 삼중의 입체적 이미지를 재현하였다. 이렇게 학습자가 처음 재현한 텍스트의 공간은 어두움부터 밝음, 그리고 무거움으로부터 가벼움이라는 빛과 분위기의 스펙트럼으로 구성한 것이라고 할 수 있다.

여기에 더해 학습자는 동료 학습자의 감각을 자신의 지각으로 받아들인다. 학습자 [E1-115]가 제1수에 대해 시각적 감각에 주목했던 반면, 동료 학습자는 후각적, 청각적 감각에 더 주목하여 텍스트에 대한 지각을 수행하였는데,[260] 문면에는 제시되지 않았으나 눈이라는 소재를 통해 간접제시된 감각을 상상하여 흙 냄새와 눈이 조금 녹아 풀과 흙에 섞인 물 냄새, 눈으로 덮여 아무것도 움직이는 소리가 들리지 않는 고요함이라는 감각을 받아들였다. 위의 학습자는 이러한 동료 학습자의 지각을 통해 자신의 '시선의 잉여'를 발견하였고, 자신의 드러난 미결정성을 채우기 위해 타자의 감각을 차용하여 텍스트의 시공간을 완성함으로써 비로소 제1수에 들어갈 수 있게 되었다.

이렇게 학습자는 타자와의 대화적 관계를 통해 텍스트의 시공간에 직접 거주하는 듯한 생생한 상을 만들어 낼 수 있었다. 그런데 특징적인 것은, 위의 학습자가 자신이 텍스트를 지각함에 있어 시각적 측면에 우선을 두어 화자가 처한 '상황'에 중점을 두었다면, 동료 학습자는 후각・청각적 측면에 초점을 두어 화자의 '감정'에 중점을 두었음을 언급한 부분이다. 이는 감정을 형성하는 데 있어 시각보다 후각과 청각이 더 직접적인 매개로 작용함으로 본 것이다. 즉, 후각・청각을 정서

260) 온통 눈으로 덮여 있는 산에 아무것도 움직이지 않는다 / 저멀리 떠 있는 밝은 달 / 흙냄새, 풀냄새, 눈이 약간 녹아 땅과 섞인 물 냄새 / 고요함 [E1-121-본1-①]

를 형성하는 더 가까운 감각으로 보아 감각을 등가적으로 받아들이는 것이 아님을 보여주는 단초이다.

이는 시각을 중심으로 텍스트에 대한 지각적 반응을 보였던 학습자에게 후각·청각 중심의 반응이 자신을 통제한 유의미한 상징으로 작용한 결과이다. 텍스트의 언어가 학습자들에게 동일한 자극으로 주어졌음에도 학습자들은 각기 다른 신체적 지각을 얻어냈고, 위의 학습자 [E1-115]에게 타자의 반응은 곧 자신의 반응만을 무한히 확장하는 것을 통제하는 것으로 주어졌다. 텍스트를 통해 얻은 것은 곧 상황뿐만이 아닌 감정이며, 이때 후각·청각적 감각이 유의미하게 작용한 것이다. 이렇게 학습자는 텍스트에 대한 자신의 지각과 자신에게 작용한 타자의 지각을 반성적으로 돌아봄으로써, 텍스트의 가치를 "내가 느끼지 못했던 것을 새롭게 알게 하는 의미가" 있는 것으로 두고 있다.

한편, 학습자들은 동료 학습자의 지각을 유의미한 상징으로 수용하는 과정에서 그 지각에 대해 선택적으로 동의함으로써, 텍스트를 지각 갱신의 계기로 삼기도 한다.

> … 밤. 조금 좋은 방 안에 술잔과 내가 놓여 있다. 창문 밖에 있는 조그만 달 별빛이 방 안을 비추고 시원한 바람이 불어와 나를 간질인다. 여러 복잡한 생각이 교차하지만 이미 술에 쓸려 나간듯, 공허함만 남아있다. 맑은 술이든 탁한 술이든 그 쓰디쓴 맛만이 공허함을 채운다. 그래서 더 원망의 생각이 활동적으로 나를 괴롭힌다. 생각을 함에 괴로움이 풀리는 것 같기도 하다. 달별빛과 바람의 간지러움과 술의 쓰라림과 함께, 밤마다 찾아오는 고요와 성찰의 시간을 피하고 싶지만은 않은 것은 무엇 때문이리오 …
>
> 내가 이렇게 시를 쓰는 것이 무슨 의미가 있는가. 무엇이 나를 시를 쓰게 만드는가. 누가 읽을지는 몰라도 한명이라도 내 마음을 알고 공감하고 깨닫는다면 그걸로 된다. … [E1-035-본4-㉔]

위의 비평문은 앞서 텍스트의 이미지 형성 양상의 사례로 살펴보았던 학습자 [E1-035][261]가 동료 학습자와의 대화 후 신흠의 시조 제24수에 대해 다시 작성한 비평문이다. 위의 학습자는 창문으로부터 들어오는 달과 별의 빛과 시원한 바람을 간지러움을 주는 대상으로 감각하고, 자신이 직접 방 안에서 술을 마시는 행

261) 본고 92~94면 참조.

위를 그려내고 있다. 여러 복잡한 생각이 교차하고 있지만, 쓰디 쓴 술이 그 번뇌를 씻어 내고 공허함을 채워주는 존재이다. 달·별의 빛과 바람의 간지러움, 그리고 술의 쓰라림이라는 감각의 충만함 속에서, 역설적이게도 고요와 성찰의 시간을 갖고자 한다.

위의 학습자는 앞서 언급한 바와 같이 '위장된 풍류'를 드러내고자 하는 화자의 태도를 그리는 것에 변함이 없다. 그러나 앞의 신체적 지각을 통한 텍스트 재현 단계에서와의 차이점이라면, 술의 쓰디 씀이라는 시적 대상의 감각을 적극적으로 들여왔다는 것이다. 이전 단계에서 학습자 [E1-035]는 화자가 고민에 빠져 있는 태도에 집중하여 술을 번뇌를 표현하는 매개일 뿐이라고 간주하였다. 그러나 동료 학습자와의 대화 이후 술은 쓰디 쓴 감각을 전해주는 유의미한 사물이 되었고, 내면의 공허함을 채워주는 주된 존재가 되었다.

학습자 [E1-035]와 대화적 관계에 있던 동료 학습자는 신흠 시조 제24수에 대해 크게 두 가지의 감각을 형성해 내었다.[262] 첫째는 술이 주는 미각적 감각으로서 동료 학습자는 쓰디 쓴 미각을 전해주는 술을 화자의 친구로 그려내었고, 둘째는 달빛에 비추어 희미하게 보이는 나무와 냇물과 같은 아름다운 자연의 시각적 이미지이다. 그런데 학습자 [E1-035]는 동료 학습자와의 대화를 통해 이와 같은 감각들을 조회하였음에도 불구하고, 시각적 이미지는 배제한 채 미각적 이미지만을 자신의 지각장으로 받아들였다. 자신이 갖고 있지 않던 신체적 지각이지만 이를 무조건적으로 수용하는 것이 아니라 선택적으로 동의한 것이다.

이는 화자의 태도를 형성하는 데 있어 여러 감각들이 등가적으로 작용하지 않는다고 하였던 앞의 학습자 [E1-115]의 사례와 유사하다. 위의 학습자 [E1-035]는 번뇌를 씻고 공허함을 채워 위장된 풍류를 드러내는 화자의 태도를 그리는 과정에서 시각적 이미지보다 미각적 이미지가 더 효과적이다고 판단했고, 이는 학습자에게 시각보다는 다른 감각이 텍스트의 정서를 형성하는 데 더 큰 영향력을 발휘한다고 볼 수 있는 것이다.

인터뷰 내용을 살펴보아도[263] 학습자 [E1-035]는 술의 감각에 주목하는 한편,

---

262) … 쓰디 쓴 술이 화자의 유일한 친구가 되어 화자의 외로움을 달래주고 있다.(어른들에게 술과 떨어질 수 없는 담배도 생각할 수 있지만 몸에 해로운 것이니 제외한다.) 창문 밖의 밝은 달이 밤을 비추고 있고 아름다운 자연의 모습이 흥을 오르게 하고 있다. 달빛에 희미하게 보이는 나무가 바람에 흔들리고 있고 냇물이 흐르고 있다. … [E1-039-본2-㉔]

263) 다음은 본조사 4차 이후 학습자 [E1-035]와의 인터뷰 내용이다.
연구자 : 이전에 쓴 학습지에서 쓴 것이랑 다르게 이번에 술을 쓴 이유가 있어요?

동료 학습자 [E1-039]가 구체적으로 서술한 아름다운 자연의 시각적 이미지는 식상한 것으로 여기고 있음을 발견할 수 있다. 우리가 살아가면서 얻는 신체적 지각은 시각이 가장 많은 비중을 차지하는 반면, 그 이외의 감각은 상대적으로 등장하는 빈도수가 시각에 비해 많지 않다. 그렇기에 때때로 특정한 기억의 강렬한 인상을 남기는 데에 시각보다 후각・미각・촉각 등이 더 큰 역할을 하기도 한다. 위의 학습자도 그에 미루어 보아 시각적 감각으로서 달빛 아래의 흔들리는 나무 및 흐르는 냇물의 이미지보다, 미각적 감각으로서 쓰디 쓴 술의 이미지를 화자의 태도를 구성하는 근거로서 보충하고 있는 것으로 보인다. 이렇게 학습자는 자신에게 작용하는 유의미한 상징으로서의 타자의 지각을 선택적으로 수용함으로써 텍스트에 대한 지각을 조정하는 역할로 만들고 있다.

말미에 “한 명이라도 내 마음을 알고 공감하고 깨닫는다면” 만족한다고 말한 바는 위와 같이 질서화한 텍스트의 세계를 학습자 자신이 받아들이겠다는 언사이다. 위 학습자는 비평문의 형식을 시적 화자의 목소리로 직접 발화하는 방식으로 구성하였으나, 이는 곧 학습자 스스로의 감상을 대변하는 간접적 말하기의 방식인 것이다. 텍스트를 통해 위와 같은 감각과 화자의 심정을 새롭게 알게 된 것은 학습자 자신이며, “누가 읽을지 몰라도 한 명”이란 곧 스스로를 가리키고 있다. 즉 학습자는 지각할 수 있는 세계의 영역을 작품을 통해 새로이 얻은 바가 있기 때문에 그것으로 작품의 의의는 충분하다는 것을 간접적으로 표현하고 있다.

이렇게 학습자들은 타자의 지각을 조회하는 과정에서 그 지각을 그대로 수용하기도 하고, 자신에게 강렬한 인상을 남기는 지각에 선택적으로 동의하기도 함으로써 텍스트의 시공간에 등장하는 대상에의 감각을 갱신한다. 이때 타자의 지각은 유의미한 상징으로서 자신의 반응을 확장하기도 하고, 통제 및 조정하기도 한다. 학습자들은 이를 통해 재질서화한 텍스트의 세계를 반성적으로 돌아보면서, 자신이 살아가는 데 있어 지각할 수 있는 세계의 영역을 확장하는 계기로서 텍스트의 가치를 판단한다.

[E1-035] : 술이 쓰잖아요. 아, 전 절대 안 마셔봤어요. (웃음) 다들 술이 쓰다고 하잖아요. 친구도 그렇게 썼구. 그래서 기억에 남았어요.

연구자 : 다른 거 기억에 남거나 인상 깊었던 것은 없었어요?

[E1-035] : 음, 딱히 없긴 한데 … 걔랑 얘기하다가 식상하다고 한 건 있어요. 아름다운 자연이 어떻게 생겼고 뭐뭐 썼는데 제가 뻔하다고 패스하자고 막 했어요. (웃음)

2) 감정이입 조정의 경험 대상으로서의 시적 화자

텍스트의 세계를 재현하였던 앞선 단계에서 학습자들이 자신의 신체적 지각을 바탕으로 화자를 실재화하여 그에 감정이입하는 데 집중하였다면, 동료 학습자와의 대화를 거친 이후 학습자들은 화자에의 무조건적인 감정이입에서 벗어나 화자를 평가의 대상으로 삼음으로써 거리를 조정하는 경험을 얻기도 하였다.

> 여러 작품 중 17수가 가장 외롭고 쓸쓸한 느낌으로 인상적으로 다가왔다. 17수는 비오는, 어두운 밤과 화사한 느낌의 봄이 조금씩 어우러져 마냥 암울하지도 않은 작품 자체의 분위기를 드러낸다. 꼭 어스름한 달빛 아래 마루에 앉아 누군가를 하염없이 그리워하는 기분이다. 꽃과 버드나무를 바라보며 돌아오지 않는 임을 차분히 슬퍼하는 기분이다. '무정한 꽃과 버들도 때를 알아 피었건만 어찌하여 우리의 님은 가고 아니오는가'에서 이러한 감상을 더욱 극대화시킬 수 있다. 시 속 화자의 입장에 나를 적극적으로 대입하여 상상해보면 화자에게 공감하는 것은 일도 아니다. …
>
> [E1-133-본2-⑰]

> … 초장 '한식 비온 밤에 봄빛이 다 퍼졌다.'는 부분에서 봄을 시작의 계절로 표현하곤 하는 여느 시와 다르게 무척이나 외로운 느낌을 받았다. 신흠의 뒷사정을 알아서일까? 아마 그것은 아닐 것이다. 17수는 비오는, 어두운 밤과 화사한 느낌의 봄이 조금씩 어우러져 마냥 암울하지도 않은 작품 자체의 분위기를 드러낸다. 꼭 어스름한 달빛 아래 마루에 앉아 누군가를 하염없이 그리워하는 기분이다. 꽃과 버드나무를 바라보며 돌아오지 않는 임을 차분히 슬퍼하는 기분이다. '무정한 꽃과 버들도 때를 알아 피었건만 어찌하여 우리의 님은 가고 아니오는가'에서 이러한 감상을 더욱 극대화시킬 수 있다. 시 속 화자의 입장에 나를 적극적으로 대입하여 상상해보면 화자에게 공감하는 것은 일도 아니다. 앞에서 누누이 언급했듯 초장과 중장 종장에서 화자의 외롭고 쓸쓸한 기분은 그의 뒷사정을 모른다고 할지라도 충분히 이해할 수 있었다. 하지만 시조를 읽는 한 독자의 입장에서 바라봤을 때, 신흠은 조금 미련해보이기도 한다. 사람 마음이 언제나 이성적으로 제어되는 것은 아닐뿐더러, 마음의 통제에도 개개인의 차이가 있는 것은 분명하다. 하지만 그걸 감안하더라도, 계절이 돌고 돌아 1년 2년이 지나갈 때까지 임만 그리워하며 슬퍼하는 것은 굉장히 비생산적으로 보인다. 누군가를 보고 싶을 정도로 그리워하면 손 놓고 힘들어하는게 아니라 희망을 가지고 돌아가고자 노력하는 것이 훨씬 효율적이다. 이 말이 무책임한 이상주의처럼 보일지라도 실제로 불가능해보인 일들을 해낸 사례는 꽤나 많다. 아무것도 하지 않으면 아무것도 일어나지 않는다. 신흠의 상심한 마음은 잘 알겠지만 그 정도 시간을 보냈으

면, 아니 버드나무와 꽃을 바라보며 한숨 섞인 탄식을 할 수 있을 정도의 차분함이라면, 더 임을 보고자하는 노력을 해보는 게 좋았을 텐데 하고 안타까웠다.
[E1-133-본4-⑰]

위의 학습자 [E1-133]는 작성한 비평문 [E1-133-본4-⑰]의 초반부에 “신흠의 뒷사정”이라는 언급을 하는 것을 보아, 어떤 경로로 알게 되었는지는 정확히 알 수 없으나 동료 학습자와의 대화 이후 신흠 시조가 창작되었을 당시의 배경지식을 어느 정도 습득한 것으로 보인다. 그러나 동시에 “아마 그것은 아닐 것이다.”라는 언급을 통해, 작품에서 “무척이나 외로운 느낌”을 받은 이유가 그러한 배경지식을 습득했기 때문도 아니라고 직접적으로 밝히고 있다.

위의 학습자는 이전의 결과물인 [E1-133-본2-⑰]에서 신흠 시조 제17수의 ‘비온 밤’을 통해 어두운 시각적 이미지를, ‘봄빗’을 통해 화사한 느낌의 봄 이미지를 함께 감각함으로써 마냥 암울하지 않는 분위기로 작품의 배경을 구성한다. 그리고 작품에는 등장하지 않지만 “어스름한 달빛”을 간접적으로 현전화하고, 그 아래에서 마루에 앉아 있는 화자의 모습을 그린다. 앉아 있는 화자는 꽃과 버드나무를 바라보고 있는데, 차분하게 바라보고 있는 그 행위는 돌아오지 않는 님을 그리워하는 모습을 더욱 슬퍼 보이게 만든다.

학습자가 먼저 무척이나 외로운 느낌을 받았던 이유는 위와 같은 감각과 행위를 가진 화자에 감정이입을 할 수 있었기 때문이다. 시적 세계의 배경을 구성하는 감각과 차분히 대상을 바라보고 있는 행위를 그리는 신체적 지각을 통해 화자가 실재화되고, 학습자는 이렇게 그려낸 화자에 감정이입한다. 학습자는 후설이 말했듯이 자신의 통각으로 화자에 대해 유비적으로 파악하였고, 텍스트 세계 안에 존재하는 화자는 나 자신의 유사물(analogon)이 된 것이다. 화자의 지각이 곧 자신의 지각이 되는 유비적 파악으로써 화자의 심리를 나의 의식 안에 들여놓아 텍스트의 화자를 나의 주관을 구성하는 존재로 받아들였다.

그런데 동료 학습자와의 대화 이후 작성한 [E1-133-본4-⑰]를 살펴보면, 위의 학습자는 이렇게 감정이입했던 화자로부터 한 발짝 떨어져 화자를 다시 바라보게 된다. 花柳에 대한 감각을 집중했던 동료 학습자의 반응 결과[264]를 조회한 이후,

264) … 알록달록한 색깔을 갖고 있는 꽃은 남들 눈을 신경쓰지 않고 아름답다. 예쁜 것들은 남들의 시선은 신경쓰지 않고 자기 나름의 아름다움을 열심히 뽐낸다. 피고 지고 피고 지고 하기 때문에 순간의 아름다움이지만 그래도 반복적으로 아름답다. 희망고문을 한다고 할까? … [E1-133-본2-⑰]

위의 학습자는 花柳에서 시간성을 포착한다. 동료 학습자가 남들의 시선에 아랑곳하지 않은 채 자기 본연의 모습을 드러내는 꽃의 아름다움을 감각함과 함께 피고 짐을 통해 그 아름다움이 반복됨을 포착하였다면, 위의 학습자는 동료 학습자가 포착한 '반복됨'을 받아들여 계절이 돌고 돌아도 하염없이 님을 기다리는 화자의 모습을 그려내었다. 그리고 학습자는 이렇게 님을 그리워하며 슬퍼하기만 하는 모습이 "비생산적"이라고 평가를 내린다. 시간이 가는지 모른 채 님을 기다리는 수동적인 모습이 아니라, 님에게 직접 돌아가고자 하는 노력을 보이는 적극적인 태도가 필요함을 주장한다.

이러한 비평의 내용은 화자에 대해 외롭고 쓸쓸함이라는 동일한 감정이입에서 벗어나서 화자에 대해 나름의 평가 의식을 직설적으로 표현한 것이다. 이는 또한 화자에게 말하는 듯하지만, 학습자 자신에게 스스로 제언을 하는 내용이기도 하다. 동료 학습자의 지각을 조회했던 과정은 화자와의 거리를 조정하는 계기를 마련해 주었고, 이를 통해 학습자는 화자에 대한 가치 판단을 내릴 수 있었다.

반면에 동료 학습자와의 대화는 학습자와 화자와의 거리를 더욱 가깝게 만들기도 한다. 아래는 그 예시이다.

> 산촌(자연이 펼쳐진 모습), 눈이 내린 모습 / 봄이 된 산촌의 모습(비 내린 모습) / 가을의 산촌의 모습, 술, 달 / 낙엽소리(군주가 온 소리로 착각) / 고라니와 사슴이 논밭에서 움직이는 소리 / 빗소리 / 이외의 자연의 소리 / 계절별 자연의 냄새 / 내가 마시는 술의 향 [E1-075-본1-①~㉚]

> … 사계절이 뚜렷한 산촌의 작은 오두막집에서 자연에 둘러싸여 과거를 회상하는 화자의 모습이 보인다. 화자를 둘러싼 자연환경은 아름다우나, 자신이 일평생을 바치고자 했던 군주를 잃었다는 점에서 자연은 군주의 모습을 떠올리게 하는 매개체의 역할을 할 것이다. 이에 그리움과 죄책감, 슬픔을 느낄 것이라고 생각했다. 아름다운 꽃을 보면서도 '꽃의 아름다움'에 집중한 것이 아니라, 꽃이 피고 지는 행위에 집중하여 꽃과 달리 돌아오지 않는 군주에 대한 그리움을 드러낸 것이 인상깊었다. 당장 아름다운 자연을 보면서도 이를 즐기지 못하고 군주를 떠올리는 모습이 화자의 정서와 마음을 가장 잘 표현했다고 생각했다. [E1-075-본2-①~㉚]

> 국어시간을 통해 접해본 신흠의 방옹시여는 내 삶에 '사랑하는' 삶을 살고 있는가? 라는 질문을 던지고, 나 자신을 돌아볼 수 있게 해 준 좋은 계기가 되었다. 신흠의 시조를 보게 되면 30수임에도 사계절의 자연의 모습이 온전히 녹아들어 있다. 꽃이 만

개하는 봄의 모습, 따사로운 여름의 모습, 낙엽이 지는 가을의 모습, 그리고 눈이 내리는 겨울의 모습까지. 내가 신흠의 시를 보며 감동하고 놀랐던 데에는 이 사계절의 모습이 가장 큰 역할을 하였다. 사계절은 단순히 자연의 아름다움을 드러내는 요소이기도 하지만, 동시에 신흠의 군주에 대한 사랑을 가장 잘 드러내는 매체인 것 같기 때문이다. 신흠은 봄에 피는 아름다운 꽃들을 보면서도 그 꽃의 아름다움을 즐기지 않고, 꽃과 달리 돌아오지 않는 자신의 군주를 떠올렸다. 가을이면 낙엽이 지는 소리를 듣고 가을을 온전히 만끽하는 것이 아니라, 자신의 군주가 오지는 않았나 주변을 살폈다. 시조 속 이런 신흠의 모습들은 그가 그의 군주를 얼마나 사랑하고, 동경해왔는지를 잘 보여준다. 나는 이러한 모습을 보며 신흠의 군주가 어떤 사람이었고, 어떻게 평가받았는지와는 관계없이 자신의 군주를 진심으로 동경하고 사랑한 그의 삶이 멋있다는 생각이 들었다.(또 한편에서는 이러한 신흠의 삶을 만들어낸 군주가 멋있게 느껴지기도 했다.)

또 신흠의 사랑은 단순히 '사랑하는 감정'에서 그치고 마는 것이 아니다. 사랑하는 군주를 위해 행동했고, 자신이 힘든 순간 속에서도 오로지 군주를 떠올렸다. 즉, 그는 단순히 잠깐 그치고 마는 사랑의 감정만을 가진 것이 아니라, 사랑하는 사람을 위해 행동하고 나서는 주체적인 삶을 살아왔다는 말이다. 이러한 신흠의 삶은 감동과 여운을 주고 나에게 진정으로 무언가를 사랑하는 삶을 살고 있는가? 라는 질문을 던져주었다. 돌아보았을 때, 문득 나는 나의 이익이나 상황만을 생각하느라 누군가를 진심으로 위하고, 사랑해 본 적은 없는 것 같았다. 이에 나는 그간의 나의 모습과 행동들을 되돌아보며 나도 나의 이익만을 생각하기보다는 신흠과 같이 남을 사랑하고 위하는 삶을 살아야 되겠다는 일종의 성찰을 가져다주었다. 다시 생각해보아도 꽃을 바라보며 아름다움이 아니라 자신의 군주를 떠올린 신흠의 마음과 생각들이 참 따뜻하다. 나에게 이러한 마음을 나누어준 사람이 누구인지, 또 나누고 싶은 사람은 누구인지 잘 떠올려보고 소중히 간직하고 싶다. [E1-075-본4-①~㉚]

위의 학습자 [E1-075]는 신흠 시조에 대한 최종적인 비평문 [E1-075-본4-①~㉚]을 "내 삶에 사랑하는 삶을 살고 있는가?"라는 질문으로 시작하여 "남을 사랑하고 위하는 삶을 살아야겠다는 성찰"로 마무리짓고 있는데, 이러한 질문과 결론이 작품에 대한 반응을 형성한 단계부터 나타난 것은 아니다. 신흠의 시조로부터 자신이 받은 신체적 지각을 자유롭게 서술한 [E1-075-본1-①~㉚]을 살펴보면, 학습자 [E1-075]은 신흠 시조 각각의 작품들에 대한 구체적인 감각을 서술하기보다는 30수 전체로부터 얻은 감각을 기술하고 있다. 그 기술된 내용은 주로 계절과 관련된 것으로, 학습자는 작품들을 통해 산촌의 눈 내린 모습, 봄과 가을의 모습과 낙엽 소리, 빗소리, 그리고 계절별 자연의 냄새 등 계절이 주는 인상을 얻음으로

써 신흠의 시조를 계절의 모습을 보여주는 작품으로 지향하였다.

이러한 인상을 종합하여 텍스트의 세계를 재현한 결과인 [E1-075-본2-①~㉚]에서 위와 같은 계절의 인상은 화자가 과거를 회상하고 군주를 떠올리게 하는 매개의 역할을 하게 된다. 봄에는 아름다운 꽃이 있지만, 화자와 동일시된 학습자가 집중하는 것은 아름다움이 아니라 꽃이 피고 지는 행위이다. 봄뿐만이 아니라 가을과 같은 다른 계절에서도 화자는 낙엽이 지는 소리와 같이 계절이 전하는 아름다움을 온전히 만끽하지 못하고, 오히려 임금이 찾아오지 않았는지 주변을 살피게 된다. 이렇게 학습자는 텍스트를 지각할 당시에는 작품들이 전하는 계절의 감각에 주목하였으나, 이를 종합하는 과정에서 그 감각들은 꽃이 피고 지는 모습을 관찰하거나 낙엽에 의해 주변을 살피는 등의 화자가 취하는 행동과 함께 화자의 처지와 대비되어 임금을 사랑하는 감정을 부각시키는 근거로 작용하였다.

각 계절마다의 감각과 화자가 취하는 행동을 통해 임금을 그리워하고 있다는 화자의 태도를 유추한 내용은 [E1-075-본4-①~㉚]에서도 유지된다. 여기에 더해 학습자는 그러한 화자의 태도가 사랑하는 사람을 위해 행동하고 나서는 주체적인 삶을 산 것이라고 덧붙인다. 텍스트에서 보이고 있는 화자의 모습은 자신의 힘든 순간 속에서도 오로지 군주를 떠올린 것이기 때문에 주체적인 삶이라고 본 것이다.

그런데 이는 위의 학습자가 대화를 통해 상호 조회한 동료 학습자의 텍스트 재현[265]과는 반대되는 내용이다. 동료 학습자는 신흠 시조 제17수, 제24수, 제29수를 통해 사랑하는 님에게 적극적으로 다가가지 못한 채 혼자만의 행동을 취하고 있는, 또는 생각만 품은 채 막상 그 행동도 취하지 못하는 화자의 모습을 소극적인 태도라고 규정하였다. 홀로 노래를 부르거나, 피로써 님의 모습을 그리지도 못하고 애꿎은 꽃에 화풀이를 할까 하는 화자의 모습은 위의 학습자가 주체적인 삶을 살았다고 말한 바와는 반대되는 것이다. 위의 학습자는 동료 학습자가 텍스트로부터 받은 신체적 지각과 화자를 바라보는 태도에 동의하지 않았고, 오히려 이는 위의 학습자가 가진 본래의 입장을 더 강화하는 것으로 작용하였다. 그 결과

265) 나는 흰 벽으로 둘러싸인 집 안에 누워있고 사랑하던 님이 보고싶어 눈물이 나와 방바닥으로 떨어진다. 보고싶은 님의 모습이 떠올라 가슴을 해쳐서 그 피로 님을 그려볼까도 했지만 막상 무서워서 그러지도 못한다. 보고싶은 마음을 담아서 노래라도 불러보지만 불러도 불러도 보고싶은 마음이 사라지지 않는다. 이런 내 마음도 모르고 예쁘게만 피어있는 저 꽃들이 얄밉기만 해서 꺾어버릴까 한다. … 이러한 화자의 모습은 보고싶은 님을 다시 만나기 위해 용기를 내지도 못하는 소극적인 태도이다. …
[E1-077-본2-⑰㉔㉙]

학습자는 화자로부터 자신의 모습과 행동을 되돌아보며 자신의 이익보다 남을 사랑하고 위하는 삶을 살아야겠다는 성찰을 얻는다.

이처럼 동료 학습자의 지각과 재현은 앞서 살펴본 학습자 [E1-133]과 같이 화자에 대한 완전한 이입으로부터 벗어나 이입을 거부하는 긴장 상태로 만들거나, 위의 학습자 [E1-075]와 같이 화자를 바라보는 입장을 더욱 강화하게끔 만드는 등 화자와의 거리를 떨어지게 하거나 더욱 밀착시키는 조정의 계기가 된다. 타자의 지각과 재현을 자신의 반응을 조정하는 유의미한 반응으로 받아들임으로써 화자에게 감정이입했던 자신을 되돌아보게 만든 것이다. 이렇게 타자와의 영향 관계 아래에서 반성의 과정을 통해, 시조의 화자는 학습자에게 있어 타인에 대해 어떤 태도를 취할지, 감정이입의 편폭은 어느 정도로 조절하면 될지 습득하는 매개로서의 가치를 갖게 된다.

3) 삶의 태도의 정립 근거로서의 텍스트 세계

학습자들이 상호 간 대화 이후 재질서화한 텍스트의 세계는 '그때-거기'의 세계를 자신이 발 딛고 있는 '지금-여기'의 시선으로 재현한 세계로서, 내 자신이 살아가고 있는 삶의 태도를 돌아보는 근거가 된다. 학습자들은 타자와 함께 구성한 텍스트 세계를 객관화하여 목적격으로 바라보는 반성적 사고를 통해 자신의 삶의 태도를 정립하는 기준으로 텍스트를 받아들인다.

> … 가장 인상 깊었던 시구는 '난초 우거진 길에 낙엽은 무슨 일인가'인데, 그 이유는 딱 봐도 난초와 낙엽은 대비되는 이미지가 떠올라서 이 두 대상을 함께 나열한 이유는 무엇이고, 난초 사이에 낙엽이 있는 이유는 무엇일까가 궁금했기 때문이다. 알고 보니 낙엽 소리를 임이 와서 걷는 것으로 착각할 만큼 큰 화자의 임을 향한 그리움을 표현한, 생각보다 더 깊고 상징적인 내용을 담고 있었다. 난초는 만져서는 안 되고 보기만 해야 하지만 낙엽은 밟는 것이 가능하다. 아름다움과 슬픔이 공존한 공간을 표현하려 한 것일까 한다.
>
> 그런데 이 시구를 읽고 나서, 자연스럽게 나에게 대입을 해볼 수 있었다. 난 정치적 시련 같은 것은 아직 겪어보지 못했지만 내 방 안에서 휴대폰에서 잘 안 울리던 진동이 울리는 것을 혹시나 내가 먼저 연락이 오길 기다렸던 친구의 연락인가 하고 기대를 갖고 딱 봤는데 그냥 새로운 앱의 광고였던 경험이 비슷하게 떠올랐다. 이래서 항

상 기대하는 것이 크면 실망도 큰 법인 것같다. 간절히 바라는 것이 있으면 더 차분하게 있어야 한다. 이것을 통해 문학작품 특히 시라는 것이 꼭 작가와 같은 상황에서만 몰입을 하고 나에게 대입시켜 볼 수 있는 것만은 아니라는 것을 느꼈고 흥미로웠다. 또한, '만약'이라는 가정된 상황에서의 나에 대입해서 감상해본 것도 있지만 다른 친구의 감상을 보면, 시대적 배경이나 화자의 신분 등 일부 요소를 제외하고 일부만 보고도 '현재'의 자신의 상황이나 모습에 대입해서 감상해보는 시각도 새롭게 보았다. 이래서 현재는 변화한, '과거'의 나의 관점에서도 감상해보는 등 문학(시)이라는 게 많은 사람이 정말 다양하게 감상할 수 있는 것이라는 걸 깨닫고 재미있다고 느꼈다.

[E1-045-본4-⑲]

위의 예시는 앞서 텍스트 세계의 조정 양상에서 살펴보았던 학습자 [E1-045]의 비평문이다.[266] 작품에 대한 배경지식이 없어도 작품에 대해 흥미로운 감상이 가능했다고 직접적으로 언급한 위의 학습자 [E1-045]는 신흠의 여러 작품들 중에서 제19수의 중장 "蕙蘭蹊徑에 落葉은 무스 일고"에 주목하여 텍스트의 공간에서 난초와 낙엽에 초점을 맞추었고, 텍스트의 공간을 아름다움과 슬픔이 공존하는 은유적 의미의 공간으로 상징화한 것을 확인한 바 있다.

여기에 더해 위의 학습자는 동료 학습자가 작품을 현재 자신의 상황이나 모습에 대입해서 감상해 보게끔 한 계기로 작용했음을 직접적으로 언급하고 있다. 동료 학습자는 작가가 속한 시대적 배경이나 화자의 신분 등의 텍스트 요소를 제외한 상태에서 텍스트를 현재의 자신에게 대입하여 감상하는 관점을 제공하였는데, 이를 통해 위의 학습자는 화자가 낙엽이 떨어지는 소리에 님이 오신 줄 알고 뛰쳐나간 것과 같이 자신의 방에서 휴대폰 알림을 곧 친구의 연락으로 착각하였던 경험을 떠올림으로써 텍스트의 시공간을 자신이 휴대폰을 갖고 있는 현대의 공간으로 전환하였다. 특정 사물에 의해 놀라고 착각하는 유사한 경험을 통해 화자가 처해 있는 상황의 몰입에서 빠져나옴으로써 텍스트의 시공간을 현재의 시공간으로 대치한 것이다.

현재 자신의 시공간으로 대치하면서 학습자는 "간절히 바라는 것이 있으면 더 차분하게 있어야 한다."라는 나름의 교훈을 얻는다. 시적 화자가 사랑하는 님이 오기를 바라는 와중에 낙엽을 보고 더 애타는 마음을 얻었듯이, 그리고 자신이 휴대폰의 알림에 친구의 연락이기를 더욱 바라듯이 간절함이 클수록 실망하는 마음이 더 커지기 때문이다. 다만 아쉬운 점은 님을 향한 애타는 마음이라는 시적

266) 본문 123~124면 참조.

화자의 태도와 자신의 태도를 비교하는 데 있어 앞서 작품의 시공간을 아름다움과 슬픔이 공존하는 은유적인 공간으로 상징화한 부분을 근거로서 적극적으로 활용하여 서술하지 못했다는 점이다.

> … 내가 가장 눈에 띈 구절은 '금서를 흐튼 후에 이몸이 한가ᄒᆞ다'라는 구절이다. 이 구절을 보면 작가는 자기의 작은 방 한가운데에 덩그러니 누워있는 것 같다. 거문고도 책도 저 옆에 두어서 아무것도 닿지 않고 혼자 누워있다. … 나는 한가함을 느낄 시간 없이 시간을 보냈다. 단순히 바쁘게 생활했다가 아닌 핸드폰으로 인해 여유로움, 한가함을 느껴본 적이 없다는 것이다. 여유의 뜻은 '느긋하고 차분하게 생각하거나 행동하는 마음상태'이다. 나는 화려한 핸드폰 불빛으로 '여유'를 잃고 있었을지 모른다는 생각이 들었다. 신흠처럼 여유를 느끼기 위해서는 특별한 것이 아니라 오히려 아무것도 없어야 한다고 생각한다. … [E1-057-본4-⑭]

위의 학습자 [E1-057] 역시 특정 사물의 매개를 통해 텍스트의 시공간을 현재의 시공간으로 대치하고 있다. 학습자가 초점화한 시적 대상은 신흠 시조 제14수의 琴書로, 연주하고 들을 수 있는 거문고와 읽고 말할 수 있는 책이 내 신체 주변에 있는 한 내 몸은 한가해질 수 없다. 현대 사회에서 이러한 琴書의 등가물이 곧 휴대폰이기에, 학습자는 이러한 대상이 나의 신체 주변에 없어야만 내 몸은 한가해질 수 있다고 깨닫는다. 대상의 부재로 인해 물리적으로 취할 수 있는 행동이 아무것도 없을 때 비로소 여유를 가질 수 있는 것이다.

거문고와 책은 나의 손 또는 품 안에 붙들림으로써, 선율을 발생시키거나 문자를 읽는 등 온전한 신체만로는 하지 못하는 행위를 수행하게끔 만드는 도구이다. 당대에 자신에게 가장 가까이 있는 사물이었던 琴書는 오늘날 휴대폰으로 대치되었는데, 특히 현대의 휴대폰은 琴書가 갖고 있는 기능들을 압축적으로 갖고 있다. 보고 듣고 읽고 말할 수 있는 도구인 오늘날의 휴대폰은 모든 감각과 신체적 행위의 연장이라고 볼 수 있으며,[267] 세계로 향해 나아가는 신체의 영역을 확장하는 또 다른 몸이 된다.

그런데 이는 행동의 범위를 연장하는 동시에 제한하는 역할을 하기도 한다. 언제든 손쉽게 동영상을 시청할 수 있기에 식사 시간에 숟가락으로 밥을 뜨는 행위

267) 도구는 신체론적으로는 매개된 신체라고 할 수 있다. 이는 도구를 사용하여 노동 등의 활동을 할 때 그것이 신체 속에 내면화되고 통합되어 신체의 일부분으로 확장되기 때문이다(문영진, 앞의 글, 96면).

조차 집중할 수 없는 것처럼, 신체적으로 취할 수 있는 행위의 범위를 넓힘으로써 역설적으로 다른 행위를 행할 수 있는 기회를 박탈하는 것이다. 그렇기에 학습자는 신체의 기능을 연장하고 제한하는 역할을 하는 琴書, 그리고 이의 현대적 등가물인 휴대폰을 없애야만 시구가 말하는 바와 같이 한가로워질 수 있음을 알게 되었다.

이와 같이 위의 학습자 [E1-057]는 화자가 처해 있는 방 안의 공간, 그리고 주변에 아무것도 닿지 않도록 스스로 행동한 화자의 신체적 상태를 재현하였고, 이를 근거로 여유의 의미는 무엇인지, 그리고 이를 어떻게 행동해야 하는지 깨달았다. 신체의 영역을 확장할 수 있는 유용한 도구가 곧 자신의 마음을 제한하는 역할을 하기도 함을 알고 이를 현재의 자신과 비교하는 서술을 통해, 자신에게 필요한 삶의 태도가 무엇인지 깨닫게 해주는 가치로서 텍스트를 받아들이고 있다.

… 제17수는 임을 향한 그리움이 드러나는 부분이다. 그중에서도 “무정한 꽃과 버들로 때를 알아 피었건만 / 어찌하여 우리의 님은 가고 아니 오는가”라는 시구는 누군가를 향한 그리움을 정말 잘 나타낸 시구라는 생각이 들었다. 신흠이 이 시조를 쓰게 된 정치적인 배경을 알지 못해도(고려하지 않아도) 각자의 상황과 경험에 대입해 보며 공감할 수 있는 시구라고 생각했다. 때에 맞춰 피는 꽃과 버드나무는 임과 떨어지고 많은 시간이 흘렀다는 것을 새삼 다시 느끼게 해주었을 것이다. 우리가 살아가면서 시간의 흐름을 가장 잘 느끼게 해 주는 것이 계절의 변화이고 계절의 변화를 깨닫게 해주는 것이 꽃이 피고 단풍이 드는 자연의 모습이라고 생각한다. 이러한 자연의 변화는 해마다 반복된다는 특성도 있기에, 추억을 떠올리게 하는 매개체가 되어주고 그리운 사람은 더욱 그리워지게 하는 것 같다. 그런데 계절의 변화는 항상 찾아오고 반복적이고 영원히 계속된다. 그렇다면 계절에 따라 피는 꽃과 버드나무를 보면 언젠가는 임이 돌아오거나 아니면 임이 돌아오지 않아 영원히 그리워하게 될 것이다. 시간이 지나면 결국 둘 중 하나는 맞게 될 각오를 해야 하고 새드앤딩으로 끝나게 될지 아니면 그래도 해피앤딩으로 끝나게 될지 아직은 알 수 없다.

나 또한 벚꽃이 피면 친구들과 꽃구경을 간 일을 떠올리고, 눈이 오면 몇해 전 눈오는 날 함께한 이들이 떠오르기에 “무정한 꽃과 버들로 때를 알아 피었건만 / 어찌하여 우리의 님은 가고 아니 오는가”라는 시구가 가장 마음에 들었다. 나도 벚꽃을 볼 때마다 눈이 올 때마다 항상 친구들을 떠올릴 것이다. 계절이 반복될 때마다 항상 친구를 떠올리게 되거나, 언젠가 헤어진 친구들과 다시 만나 함께 할 수 있을 것이다. … [E1-071-본4-⑭⑰]

위의 예시는 앞서 살펴보았던 학습자 [E1-071]의 비평문이다.[268] 위의 학습자 [E1-071]은 앞서 신체적 지각을 바탕으로 텍스트를 재현한 단계에서 신흠의 시조 제14수와 제17수 중 白鷗와 花柳에 주목하여 세상을 날아다닐 수 있는 자유와 그리워하는 님의 부재를 그려내었다면, 학습자 간의 대화 이후 花柳에 시선을 더 집중하여 변함없이 항상 찾아오는 계절의 변화를 포착하였다. 그리고 학습자는 계절의 순환성이라는 상징적 의미를 통해 텍스트 세계의 서사를 종결짓지 않는다.

이렇게 결론이 미정적인 현재진행형의 시적 세계에 학습자는 자신의 경험을 대입하기도 한다. 친구들과 벚꽃 구경을 간 경험, 몇 해 전 눈이 오는 때에 친구들과 함께한 경험을 통해, 자신 역시 벚꽃과 눈이 당시의 기억을 떠오르게 할 매개가 될 것임을 말한다. 그리고 계절이 반복되기에 친구들이 떠오를 수밖에 없거나, 혹은 당시의 친구들과 다시 재회할 가능성이 언제나 열려 있음을 깨닫는다. 花柳에 님의 부재라는 의미 외에 시간의 순환성이라는 상징적 의미를 부여하는 것과 같이 초점화한 사물 또는 전경(前景)에 중의적 혹은 상징적 의미를 추가적으로 부여함으로써, 자신의 경험에 미결정적인 서사를 덧붙였다.

곧 위의 학습자는 텍스트의 세계를 재질서화하는 경험을 통해 이렇게 저렇게 흘러가는 대로 사는 것, 그리고 여러 가능성을 맞이하는 것이 삶이라는 결론을 내린다. 계절이 반복되듯이 삶은 반복되어 돌아오고, 그때마다 삶은 여러 가능성과 결말을 갖게 된다. 학습자는 자신이 재질서화한 텍스트 세계를 근거로 텍스트를 평가하는 과정에서 그와 같은 삶을 그것대로 받아들이고자 하는 태도를 보이며, 이는 앞으로 자신이 맞이하게 될 삶을 어떤 자세로 받아들여야 하는지 알게 된 것이다. 더불어 주변에서 접하는 사물들이 삶을 되돌아 보아 그때의 기억을 떠올리게 해 주는 매개체가 되는 것임을 깨달은 점도 텍스트를 자신의 삶에 있어서의 가치로 판단하면서 얻어낸 결과물이다.

한편, 학습자들은 텍스트 세계 내에 또 다른 목소리를 등장시킴으로써 텍스트를 통해 얻은 삶의 가치를 간접적으로 말하기도 한다.

> … 말을 타고 떠나가는 님을 바라보며 나는 주저앉아 버렸다. 하지만 나는 알고 있다. 그 말은 지켜지지 않을 것임을. 꽃과 버드나무가 피어도, 그 싱그러움과 향기로움이 아무리 나를 달래도 님은 오지 않을 것임을 말이다. 결국 나는 하염없이 님을 기

268) 본문 129~130면 참조.

다릴 운명에 처할 것이다. 그런데 눈속에서 앙상한 나뭇가지만 남은 버드나무가 나에게 말을 건다. “나를 보세요. 나뭇잎이 다 떨어져도 항상 제자리에서 기다리고 있어요. 봄이 오면 다시 잎을 필거고 꽃도 필거에요. 나처럼 때를 기다려봐요. 내가 항상 곁에 있어줄게요.” … 누구나 시련은 겪지만, 하지만 시련에만 슬퍼하지 말고 주변을 둘러보자. 도움을 청하면 안 그래보여도 나를 도와 줄 수 있는 사람은 언제나 곁에 있으니까 항상 용기를 잃지 말아야 한다. [H1-003-본4-①⑰]

신흠1: 임금님이 얼마나 너를 아꼈는데. 그 은혜를 잊은 것은 아니겠지?
신흠2: 알아. 이 모든 것도 임금님 은혜인 걸. 술도 마음껏 마실 수 있고, 시원한 바람에 머리카락을 산들거리는 것도 모두 임금님 은혜야. 하지만 난 더 이상 일하고 싶지 않아.
신흠1: 왜?
신흠2: 너도 알잖아. 아무리 일하고 부귀영화를 누려도 다 부질없다는 거.
백구: 저 지나가는 기러기입니다만 무슨 고민이 있으십니까?
신흠: 나는 어떻게 살아야 할까?
백구: 다 흘러가는 대로 이러거나 저러가나 흘러가는 대로 마음 가는 대로 하세요. 그러다 보면 어지러움이 잊혀지고 길이 보일 것입니다. …
[E1-070-본4-①②⑭㉔]

위의 예시 중 첫 번째는 앞서 살펴보았듯이 학습자 [H1-003]이 신흠 시조 제1수와 제17수에 대한 비평을 수행한 결과, 두 번째 예시는 학습자 [E1-070]이 신흠 시조 제1, 2, 14, 24수에 대한 비평을 수행한 결과이다.[269] 자유로운 형식의 글쓰기가 가능함을 강조했기에 학습자들은 설명하는 글의 형식이 아닌 각각 서사적·극적 형식의 글쓰기를 수행하였는데, 특징적인 것은 텍스트 세계에 시적 화자뿐만이 아니라 텍스트 내에 등장하는 다른 사물의 목소리를 끄집어 내었다는 점이다. 이는 전자의 ‘버드나무’, 후자의 ‘白鷗’가 해당된다.

학습자는 텍스트에 대한 지각을 상호 조회한 후 사물에 대한 시선을 조정한 결과, 전자의 버드나무는 無情한 존재에서 화자에게 발화를 건네는 존재로, 白鷗 역시 화자에게 조언을 건내는 존재로 그리고 있다. 버드나무는 항상 때를 기다리면서 제자리를 지키는 동시에 화자에게 벗이 되어 주는 존재, 백구는 화자의 내적 고민을 해결해 주는 존재가 되는 것으로, 이는 곧 시선이 머무르는 수동적인 존재에서 발화를 수행하는 적극적인 주체로 지위를 격상시킨 결과이다.

269) 본문 137~140면 참조.

그런데 이러한 발화는 텍스트 세계 내에 등장하는 시적 화자에게 말하는 듯하지만, 곧 학습자 자신에게 하는 말이기도 하다. 학습자들은 각각 자신이 발견한 텍스트의 가치, 즉 어려운 시기에도 자신을 도와줄 이는 항상 곁에 있으므로 주변을 잘 살펴야 한다는 것과 갈림길에서 욕심을 버리고 흘러가는 대로 자신을 맡기는 것도 삶을 살아가는 한 방법이 될 수 있다는 것을 드러내는 수단으로 간접적 말하기 방식을 택하였다. 시적 화자를 향한 사물들의 직접적 발화를 드러내었지만, 이는 결국 학습자 자신에게 향한 발화이기도 한 것이다.

이렇게 학습자들은 자신의 신체적 지각으로 뛰어듦과 동시에 타자의 시선 및 지각과 함께 구성한 텍스트의 세계를 다시 돌아봄으로써 텍스트를 통해 얻을 수 있는 가치를 판단하였다. 텍스트의 시공간을 지각의 영역을 갱신하는 계기로 삼고, 시적 화자를 감정이입의 거리를 조정하는 경험의 대상으로 여기며, 텍스트의 세계를 삶의 태도를 정립하기 위한 근거로 활용한 점은 텍스트에 대한 자신의 반응을 통제한 타자의 유의미한 상징은 무엇인지 살피고 재질서화한 텍스트의 세계를 목적격으로 대상화하여 반성적으로 사고함으로써 얻을 수 있는 결과였다.

지금까지 신체적 지각을 바탕으로 한 학습자의 상호주관적 시조 비평 양상을 살펴보았다면, 다음으로 그 특징을 더욱 탐색하기 위해 이를 작가의 생애 및 텍스트 창작 맥락과 같은 배경지식이 학습자에게 제공되었을 때 수행된 시조 비평 양상과 비교해 보고자 한다.

4. 배경지식을 활용한 비평과 상호주관적 비평 양상의 비교

본 절에서는 학습자들이 시조에 관한 배경지식을 습득한 후 이를 활용하여 시조를 비평하는 활동을 해보았을 때 나타나는 양상을 살펴보고, 이를 상호주관적 비평 양상과 비교해 보고자 한다. 본 연구가 구안하고자 하는 상호주관적 비평이 외부적 지식의 개입을 염두에 두지 않은 채 학습자 스스로의 지각을 바탕으로 한 비평 활동임을 전제하였다면, 배경지식을 활용한 비평 활동은 이러한 상호주관적 비평의 대척점에 있는 활동이라고 할 수 있다. 외부적 지식이 학습자가 시조를 비평함에 있어 주된 근거로 활용될 가능성이 크기 때문에, 신체적 지각을 중심 근거로 활용한 상호주관적 비평 활동의 양상이 보여주는 특징을 부각시키기 위하여 배경지식을 활용한 비평 활동을 비교군으로서 살펴본다.[270]

시공간적 거리는 물론 이념적 거리까지 존재하기에 오늘날의 창작 맥락과는 너무도 다른 고전시가를 이해하기 위해서, 교육 현장에서는 일반적으로 배경지식의 습득을 당연한 것으로 여긴다. 작품을 학습자에게 제시하기 앞서, 작품을 지은 작자의 생애와 역사적 상황을 설명함으로써 왜 작자가 이러한 작품을 쓰게 되었는지 동인을 밝히고, 텍스트에 포함되어 있는 전고(典故)·용사(用事) 등을 해설함으로써 학습자들이 작품을 읽는 데 최대한 어려움이 없도록 만든다. 모든 해석의 정보를 '텍스트'가 담고 있는 현대시와는 달리 고전시가는 그러한 해석의 정보를 '텍스트'와 '텍스트 상황'이 함께 담고 있기에,[271] 텍스트 상황에 대한 정보를 학습자에게 최대한 전달하는 것이 고전시가 교육의 미덕이라고 여겨진다.

그러나 배경지식의 전달이 고전시가를 더 쉽게 이해하고 감상할 수 있게끔 만든다는 보장은 없다. 교과서들에 의해 소개되는 내용은 무성격적이기에 학습자들이 무엇을 얻어가야 할지 쉽게 잡히지 않을 뿐더러,[272] 학습자의 경험과 동떨어진

---

270) 주지했듯이 활동의 결과가 비교군으로서 역할을 하기 위해서는 앞선 조사의 학습자군과 다른 학습자군을 조사 대상으로 삼아야 하는 한편, 동일하게 통제된 변인을 갖는 학습자군을 조사 대상으로 삼아야 한다. 그리하여 학습자들이 배경지식을 활용하여 시조 비평을 수행한 양상을 살펴본 본조사Ⅱ는 앞선 조사와 동일한 학교와 학년을 조사 대상으로 삼되, 조사의 연도를 달리하여 진행되었다. 즉, 상호주관적 비평 활동의 양상을 살펴본 본조사Ⅰ이 시행되었던 학교에서 당시 1학년 학습자군과는 다른 차년도의 1학년 학습자군을 조사 대상으로 삼음으로써 비교군으로서의 조건을 충족시키고자 한 것이다.

271) 성기옥, 「<도산십이곡>의 재해석」, 『진단학보』 91, 진단학회, 2001, 249면.

272) 김동환, 「문학교육의 관점에서 본 소설 읽기 방법의 재검토 - 교과서 속의 <메밀꽃 필 무렵>」, 『문학교육학』 22, 한국문학교육학회, 2007, 35면.

지식의 습득은 오히려 학습량을 증가시켜 인지적 부담만을 느끼게끔 만들기 때문이다. 학습자에게 전달되는 배경지식은 이를 연구한 학자들이 생성해낸 '중간언어'로서, 교과의 언어가 아닌 교과에 '관하여' 이야기하는 언어이다.[273] 이렇게 학자들이 발견하고 축적한 지식의 덩어리는 학습자에게 화석화된 형태로 다가올 뿐이고, 이를 암기하는 방식은 다시 지식의 화석화를 초래하기에[274] 실제적 경험으로서 삶의 맥락으로 편입되지 못한다.[275]

이러한 문제를 인지한 고정희(2012)는 학습자에게 실제적 지식으로 전화(轉化)될 수 있고, 학습자가 작품의 주제에 대해 깊이 있게 추론할 수 있게끔 돕는 배경지식이 필요함을 말한다. 학습자는 이미 내재적 능력으로서 문학능력을 갖추고 있기 때문에 텍스트 해석을 위한 추론을 수행해낼 수 있을 것이고, 이 추론을 촉진시키는 성격의 배경지식이 필요한 것이다.[276]

---

273) 이홍우, 『지식의 구조와 교과』, 교육과학사, 2006, 41면.

274) 조희정, 「사회적 문해력 교육 구안을 위한 역사적 고찰 - 해방 이후 국어교육 내 사회성 검토를 중심으로」, 『문학교육학』 13, 한국문학교육학회, 2004, 118면.

275) 교과서에서 고전문학을 학습하는 단원을 살펴보면 주로 고어에 대한 해석이 작품 본문의 날개로 달려 있고, 작가에 대한 정보와 작품의 해설이 작품의 시작과 끝에 간략히 서술되어 있다. 이와 더불어 학습활동의 <보기>에 작품에 대한 추가 정보를 제공하기도 한다. 그 예시로 고등학교의 『문학』 교과서에서 정철의 <사미인곡>을 학습하는 단원을 살펴보면 다음과 같다(정재찬 외, 『고등학교 문학』, 지학사, 2019, 172~178면).

- 작가 정보 :"조선 중기의 문신. 호는 송강(松江). 장원 급제한 후 여러 요직을 역임하고도 수차례 유배를 당하는 정치적 부침을 겪었다. 시조와 가사 문학의 대가로 <훈민가>, <관동별곡>, <사미인곡>, <속미인곡>, <성산별곡> 등을 지었으며, 저서로 『송강집』, 『송강가사』 등이 있다."
- 작품 해설 : "이 작품은 조선 선조 대 반대파의 탄핵을 받은 정철이 50세에 고향인 창평으로 내려가 지내면서 지은 가사이다. 임금을 향한 충정을 임과 이별한 여인의 목소리에 의탁한 충신연주지사(忠臣戀主之詞)로, 계절의 순환에 따라 본사의 시상을 전개하였으며, 다양한 표현 기법과 절묘한 언어 구사를 보여주고 있다."
- 학습활동 <보기> :"우리의 옛 시가 중에는 이른바 충신연주지사(忠臣戀主之詞), 즉 충성스러운 신하가 임금을 사모하는 노래로 분류되는 작품들이 있다. 고려 때 정서가 지은 <정과정곡>에서 비롯된 이러한 시가들은 대체로 임에게 버림받아 자나 깨나 임을 그리워하는 여인의 노래라는 형식을 띠었는데, <사미인곡>도 그중 하나이다. <사미인곡>은 정철이 과열된 붕당 정치로 인해 중앙 정계에서 물러나 전라도 창평에 머물던 상황에 지은 것으로, 후대에 김춘택의 <별사미인곡>을 비롯한 여러 작품이 이 노래를 모방하기도 하였다."

이러한 설명은 학습자의 이해를 돕기 위해 작품의 주변 정보를 최대한 요약적으로 제시한 것이지만, 한편으로 이는 전문가의 입장에서 중요하다고 여겨져 선별된 것으로서 학습자의 실제적 경험에는 도달하기 어렵다.

276) 고정희, 「배경지식을 활용한 고전시가 교육 연구 - <도산십이곡>을 중심으로」, 『국어교육』 138, 한국어교육학회, 2012.

이를 위해 제시된 원리를 요약하면 첫째, 작품의 작가가 처한 특수한 상황을 자세히 재구하고, 대립적 갈등이 드러난 부분을 읽기 자료로 제시해야 한다. 작품은 작가가 문제 상황에 직면한 상황에서 쓰인 것이기 때문에, 작가가 처한 특수한 상황에 깊숙이 들어가고 학습자 자신의 상황과 유사성을 발견할 수 있도록 상세한 설명이 필요한 것이다. 둘째, 배경지식은 텍스트의 구성 원리에 맞게 재구성된 것이어야 한다. 예를 들어 퇴계 이황의 <도산십이곡>의 경우, 자연에의 은거와 사회에서의 벼슬살이라는 삶의 자세를 '이항대립'적으로 갖고 있다. 이에 맞추어 배경지식이 구성되어 제공된다면, 학습자는 자신의 암묵지인 이항대립을 활용하여 작품의 주제를 추론할 수 있다. 셋째, 이와 더불어 배경지식은 추상적인 명제보다는 누군가의 경험의 진술처럼 느껴질 때 학습자의 추론에 실질적으로 기여할 수 있다. 배경지식이 자신의 경험과 친숙하게끔 재구성 되어야만 학습자는 텍스트의 문제 상황을 자신의 언어로 번역할 수 있기 때문이다.

이러한 원리들을 바탕으로, 신흠 시조를 감상하고 비평 활동을 진행하기에 앞서 학습자들에게 제공할 배경지식을 다음과 같이 구성해 보았다. 그 내용은 신흠에 대해 면밀히 탐구한 연구자들의 글과 신흠의 문집 등을 참고하였다.

<신흠의 생애>

(가) 신흠은 20세에 과거에 합격하여 선조 때 여러 관직을 지내다가, 1613년(광해군 5년) 계축옥사가 일어났을 때 영창대군을 보살펴 달라는 선조의 유교(遺敎, 임금이 죽을 때 남긴 명령)를 받은 7명의 신하 중 하나로 주목되어 관직을 박탈당한다.

(나) 계축옥사란? : 선조 승하 후 광해군이 즉위한지 5년 되던 해인 계축년에 영창대군을 중심으로 역모가 꾸며졌다는 이야기가 나왔다. 대북파(광해군 즉위 후 정권을 잡은 당파)는 이 기회를 틈타 영창대군과 반대파 세력을 제거하도록 광해군을 부추겼고, 광해군은 이와 관련된 것으로 추정되는 여러 사람들을 죽이거나 귀양 보냈다. 이 사건이 바로 계축옥사이다.

(다) 신흠은 1613년 5월 보름날 전격적으로 체포당하는 수난을 겪는다. 선조가 승하할 때 영창대군이 아직 어렸기 때문에 선조는 7명의 신하들에게 영창대군을 부탁하는 유교(遺敎)를 내렸는데, 신흠이 영창대군을 잘 보살펴 달라는 부탁을 받은 7명 중 한 사람이라는 이유 때문이었다. 그러나 이내 풀려나 3개월 동안 처벌을 기다리며 서울 근교를 전전하다가 8월 추석 전날에야 비로소 김포의 선영(조상의 무덤 또는 그 근처의 땅)에 도착하여, 춘천으로 귀양 가기 전까지 4년여 동안 김포에 정착한다.[277]

277) 성기옥,「申欽 時調의 해석 기반 - <放翁詩餘>의 연작 가능성」,『진단학보』81, 진단

(라) 신흠이 쫓겨나 8월 추석 바로 전날 김포의 선영에 도착했을 때 거처할 곳이라곤 막내삼촌의 두 칸짜리 농막(논밭 근처에 간단하게 지은 집)이 고작이었다. 그래서 조카가 급히 지어준 4칸의 초가집에서 겨울과 봄을 지냈다. 이는 2칸 농막으로는 당장 발들일 데도 없고 다가올 추위도 대비해야 할 다급한 처지에 임시변통으로 마련한 집이었다.[278]

(마) 이듬해인 1614년에 아들 동양위(선조의 셋째 옹주 부마)가 마련한 10칸짜리 기와집으로 이사함으로써 비로소 식솔들이 안정적으로 머무를 수 있는 새집을 마련하게 되었다.[279]

(바) 1617년에 춘천으로 유배를 받고 그곳에서 지내다가 1621년 김포로 다시 옮겨졌는데, 이때 신흠은 일체 바깥 출입을 삼가면서 실의에 빠져 서책을 연구하는 일에 몰두하였다.[280]

(사) 1623년에 광해군을 왕위에서 몰아내는 인조반정이 일어나자 신흠은 인조의 부름을 받고 이조판서겸 대제학에 임명되었다. 이후 우의정, 좌의정을 역임하면서 영의정에까지 오르고 1628년 세상을 떠났다.[281]

<신흠의 공간>

(아) 1614년에는 산기슭에 집을 지어 못을 파고 나무를 심고는 그 거처를 '감지와(坎止窩)'라고 명명한 뒤 깊이 들어앉아 나오지 않은 채 초연히 노닐면서 책을 좌우에 두고 깊은 이치를 탐구하는 데 온 힘을 기울였다.[282]

(자) 감지와는 집의 규모나 초가를 짓는 과정, 그리고 그 쓸모의 차원에서 동양위가 지어준 열 칸짜리 새집과는 다른 성격의 공간이다. 규모는 작으나 연못을 만들고 나무를 심었으며, 작은 누대까지 세웠으니 나름대로는 복잡한 심경을 다스릴 수 있는 여유를 확보하게 된 것으로 보인다. 동양위가 지어준 새로운 집을 통해 신흠을 포함한 가솔들이 안정적으로 생활할 수 있는 기반이 마련되었지만, 이와 별도로 신흠은 초가와 연못과 누대로 구성된 감지와를 마련하였다. 식솔들의 안정적인 생활공간 이외에 스스로를 위한 소요(逍遙, 자유롭게 이리저리 슬슬 거닐어 다님)와 성찰의 공간이 필요했던 것이다.[283]

학회, 1996, 232면.

278) 위의 글, 236~237면.

279) 조하연, 「「방옹시여(放翁詩餘)」 창작의 시공간과 심리적 경과에 대한 고찰」, 『문학교육학』 72, 한국문학교육학회, 2021, 308면.

280) 고정희, 「申欽 시조의 사상적 기반에 관한 연구」, 『고전문학과 교육』 1, 한국고전문학교육학회, 1999, 218면.

281) 위의 글, 219면.

282) 조하연, 앞의 글, 2021, 308면.

283) 위의 글, 309면.

〈신흠의 말말말〉

(차) 신흠이 시조를 지으며 남긴 글인 〈방옹시여서(放翁詩餘序)〉 중 일부

"내 이미 전원으로 돌아오매 세상이 나를 버리고 나 또한 세상사에 고달픔을 느꼈다. 되돌아보면 지난 날의 영화(榮華, 명성이 높아서 이름이 세상에 드러남)와 현달(顯達, 명성이 높아서 이름이 세상에 드러남)은 한갓 쭉정이나 두엄풀같이 쓰잘 데 없는 것이 되었다, 다만 물(物)을 만나면 그냥 지나치지 못하는 병이 있어 노래로 읊었다. 마음에 맞는 것이 있으면 문득 시의 문장으로 나타내고 그로써도 미진하면 잇달아 우리말로 노래를 지어 언문으로 기록하였다."[284]

(카) 신흠의 글

"나는 본래 벼슬하고 싶은 생각이 적었다. 단지 부모를 일찍 여의어 집안이 영락(零落, 세력이나 살림이 줄어들어 보잘것없이 됨)하게 된 까닭에 어쩔 수 없이 과거에 응시하여 벼슬길로 나아가 선조의 업을 잇게끔 된 것이다. … 그런 가운데 나이도 아직은 노년에 접어들지 않아 감히 치사(致仕, 나이가 많아 벼슬을 사양하고 물러남)하고 물러나겠다고 갑자기 고할 수도 없었는데, 생각지도 못하게 변이 일어나 재앙이 못 속의 물고기에까지 미쳤다. … 그 화는 나 스스로 저지른 죄보다 갑절도 넘는 결과를 빚어냈는데 다행히도 관대하게 은혜를 베풀어 주신 덕택에 시골로 돌아가는 정도로 죄가 마감되었다. 아침 저녁으로 죽을 먹고 한 잔 술에 시 한 수씩 읊으며 지팡이 짚고 짚신 끌며 전원을 소요할 수 있는 것은 모두 성은(聖恩, 임금의 큰 은혜)이다."[285]

"나처럼 어리석은 자도 명예를 가까이 하거나 벌을 받을 만한 일에 접근하지는 않았었다. 그런데도 모두들 기이한 화를 면하지 못했으니, 이것이 어쩌면 명(命)이라고 하는 것인가, … 착한 일을 해도 쓸데가 없다고 여기게 하기에 충분하다 하겠다."[286]

(타) 신흠의 편지

(김상헌에게)"다만 반평생 글을 읽었다가 결국 큰 죄에 빠지고 말았으니 이게 가소롭습니다."[287]

(박천룡에게)"화가 무겁든 안 무겁든 죄가 가해지든 안 가해지든 간에 논할 겨를

---

284) 余旣歸田間 世固棄我 而我且倦於世故矣 顧平昔榮顯已憶批 土宜 惟遇物詠風 則有憑夫下車之病. 有所會心 輒形詩章 而有餘 繼以方言而腔之 而記之以諸(申欽, 〈放翁詩餘序〉, 『珍本靑丘永言』).

285) 余本少宦情 只緣早喪父母 門戶凋零 不得不拔策決科 以紹先業 … 年且未暮 未敢遽告休致 變起不料 殃及池魚 … 禍倍自作 幸賴寬典 罪止歸田 朝昏粥飯 一觴一詠 杖履林皐 皆聖恩也(申欽, 「山中獨言」, 『象村先生集』 제49권).

286) 雖余之愚 亦不至於近名近刑 而俱不免奇禍 豈所謂命耶 … 無不中耶 足令善者怠(申欽, 「江上錄」, 『象村先生集』 제50권).

287) 但半生讀書 竟陷大戾 是爲可咍(申欽, 「寄淸陰」, 『象村先生集』 제35권).

이 없습니다만, 우리들이 평생 동안 성현의 글을 읽으면서 배운 바가 무슨 일이 길래 늘그막에 또 이런 괴상한 귀신들에게 무함을 당하여 옳지 못한 죄를 입는단 말입니까."[288]

〈기타〉

(파) 어린 시절부터 꾸준히 한시 작법을 학습하고 창작 과정을 연마하였음에도 불구하고 한시의 양식으로는 제대로 표현해 낼 수 없는, 아니면 표현하였음에도 무언가 미진한 구석이 남게 되었다. 이런 미진함을 충족시키기 위해서 우리말로 된 시조 양식이 필요했는데, 결과적으로 신흠의 경우 남아 있는 그 무언가를 우리말로 된 시조 양식을 통해 해소할 수 있었다는 것이다.[289]

(하) 신흠은 일생 동안 여러 번에 걸쳐 호를 바꾸어 사용했는데, 김포로 쫓겨나 있던 시기에 종래에 쓰던 '현옹(玄翁)'을 버리고 '방옹(放翁, 쫓겨난 노인)'이라는 호를 사용하기 시작했다. 방옹이라고 호를 바꾼 까닭은 정치 현실에 대한 극한적 좌절감 때문이었다. 느닷없이 억울하게 쫓겨난 자신의 처지와 자신을 이런 처지로 만든 정치 현실의 타락상에 대한 울분과 통탄이 호를 바꾸어 사용하도록 만들었다.[290]

학습자에게 배경지식으로서 제공된 위의 자료는 크게 네 부분으로 이뤄졌다. 첫째는 작자 신흠의 생애를 시간순으로 설명하는 자료로, 신흠이 어떤 삶을 살았는지와 함께 신흠이 어떤 문제 상황을 겪었는지 그리고 그 문제 상황이 작품이 쓰이는 데 어떤 영향을 미쳤는지 학습자가 인지할 수 있도록 제시한 부분이다. 두 번째는 신흠이 작품을 쓸 당시의 공간적 배경에 대한 자료이다. 신흠의 생애를 소개하는 자료에도 신흠이 어떤 곳에 머물렀는지 설명되어 있지만, 신흠이 특별히 애정을 갖고 소요의 공간으로 삼았던 '감지와'에 대한 설명을 더한 자료이다. 셋째는 '신흠의 말말말'이라는 제목으로 제공된 자료로, 신흠이 자신의 처지를 어떻게 생각했는지 보여주기 위한 자료이다. 문헌에 기록되어 있는 신흠의 발화를 그대로 인용함으로써 신흠의 목소리를 직접 제시하고자 하였다. 마지막으로 기타 자료를 통해 그 외에 작품을 이해하는 데 도움을 주는 정보를 학습자에게 제공하고자 하였다.

---

288) 禍之重不重 罪之加不加不暇論 吾輩平生讀聖賢書 所學何事 而迺於白首 又爲此等怪鬼所搆捏 被之以不韙之辜耶(申欽, 「與朴千龍」, 『象村先生集』 제36권).

289) 박해남, 「신흠(申欽)의 시조 창작 배경과 작품 양상」, 『반교어문연구』 23, 반교어문학회, 2007, 80면.

290) 성기옥, 앞의 글, 1996, 230~231면.

위의 자료들은 방축(放逐)이라는 작가의 특수한 상황을 재구하고 어떤 갈등을 겪었는지 자세히 서술한 자료들이다. 작가의 발화를 직접 보여줌으로써 작가의 처지를 추상적인 명제가 아닌 실제적 재연으로 받아들일 수 있도록 돕는 자료도 포함된 것이다. 특히 이러한 자료들은 '대립'의 요소들을 내포하고 있는데, 평생 동안 배운 바를 실천하면서 신념을 지키고자 한 삶의 태도와 그와 반대로 자신의 의지와 상관없이 내쳐지고 수난을 겪게 된, 더군다나 자신의 신념에 의문을 품을 수밖에 없게 만든 현실의 상황이 그것이다. 학습자들은 배경지식을 통해 이러한 이항대립적 요소들을 발견하면서, 이것이 곧 작품을 구성하고 있는 원리임을 추론할 수 있다.

배경지식을 활용한 비평 활동의 과정은 다음과 같다. 먼저 교사가 배경지식을 제시하여 학습자가 이를 학습하는 시간이다. 다만 신흠이 왜 방축을 당했는지 제시된 자료만으로 이해가 부족할 수 있기에 교사는 이를 적극적으로 설명해야 한다. 신흠을 둘러싸고 있는 시공간에 대한 설명과 함께, 교사는 학습자들이 학습한 역사적 맥락의 빈자리를 메워주는 역할을 한다.

그 다음은 텍스트의 의미를 추론하는 시간으로, 비평문을 작성하기에 앞서 서술의 근거로 쓰일 재료들을 마련하는 단계이다. 이때 추론을 유도하는 질문이 필요한데, 예를 들어 "학습한 배경지식으로 미루어 볼 때, 작가는 어떤 심정으로 시조를 지었을까요?", "작가는 어떤 태도를 가지며 살던 사람이었나요? 그리고 이와는 다르게 문제 상황을 겪을 당시 어떤 태도를 갖게 되었나요?"와 같은 질문을 통해 학습자로 하여금 배경지식과 작품을 적극적으로 연결하고, 텍스트의 의미를 해석하기 위한 추론을 유도해야 한다.

마지막으로 앞선 활동들을 종합하여 비평문을 작성해 보는 시간을 가짐으로써, 배경지식을 통해 습득한 지식, 텍스트 의미에 대한 해석, 그리고 자신의 주관적 평가까지 서술하게끔 하였다.

1) 텍스트 외적 맥락의 활용과 소거

학습자가 배경지식을 학습한 후 시조를 비평한 활동의 첫 번째 양상은 텍스트 내의 시적 세계보다 창작 당시의 정치적 상황, 사회적 계급 구조 등의 텍스트 외적 맥락에 초점을 맞추어 비평을 수행한 것이다.

방옹시여는 작가인 신흠이 1613년 계축옥사에 연루되어 관직을 잃고 경기도 김포로 쫓겨나 있던 시절에 반년여에 걸쳐 쓴 전체 30수의 연작시조이다. 자연에 묻혀 살면서 느끼는 삶의 정취와 연군지정, 세태에 대한 좌절감 등이 30수의 시조에 두루 담겨 있다. 겨울-봄-여름으로 이어지는 계절의 흐름을 작품 전체의 기본 틀로 삼아 30수 시조가 일정하게 밀접하게 연결되어 있기는 하지만 일반적인 연시조처럼 작품 전체가 긴밀한 유기적 짜임새를 지녔다고 하기에는 어려운 작품이다. '방옹'이란 말은 신흠이 김포로 쫓겨나 지내면서 쓰기 시작한 호이며, '시여'이란 말은 한시가 아닌 우리말 노래를 뜻한다. 신흠이 방옹시여를 창작한 동기는 김포로 쫓겨나면서 자신이 세상으로부터 버림받았다는 생각과 그에 따른 세상에 대한 염증과 시름, 세상에 대한 대결의식 등에서 찾을 수 있다. 신흠은 우리말 노래로써 쫓겨난 자신의 처지를 차분히 돌아보며 현실인식을 새롭게 하고 좀 더 나은 미래를 꿈꾸었다.

신흠이 이렇게 방옹시여를 지은 이유는 당시 정치 현실이 너무 복잡했기 때문이다. 신흠은 선조의 충신이었고 선조는 영창대군이 왕이 되기를 바랬지만 광해군이 왕이 되어버렸다. 그래서 신흠은 광해군의 미움을 샀을 것이다. 그리고 계축옥사가 일어나서 조정에 피바람이 불었다. 신흠은 이 난리에서 살아남은 것이 천만다행이지만, 목숨을 건진 것에 안도하면서도 현타가 왔을 것이다. 이렇게 정치에서 서로 싸우고 죽이기에 안달난 모습은 지금도 마찬가지이다. 정치인들은 표를 얻기 위해 서로 험담하고 대통령이 누구냐에 따라 이리 붙었다 저리 붙었다 한다. 정치인뿐만 아니라 우리 같은 일반 사람들도 마찬가지이다. 서로 편을 가르고 싸우고 상대방을 나락으로 가게 한다. 정치인 중에도, 일반인 중에도 신흠 같은 사람이 있지 않을까. 신흠은 오늘날에도 볼 수 있는 우리의 자화상이다. [E2-120-본6-①~㉚]

위의 학습자 [E2-120]는 먼저 자신이 학습한 배경지식을 바탕으로 신흠의 시조를 해설하고자 하였다. 작품이 창작된 시기, '방옹'이라는 호를 쓴 이유 등을 언급하면서 비록 습득한 지식을 요약적으로 제시한 것에 그치지만, 겨울-봄-여름으로 이어지는 계절적 흐름을 발견하고 다른 연시조에 비해 유기성이 떨어지는 것을 확인하는 등 작품의 구조를 나름대로 추측하기도 하였다.

비평의 후반부에서는 작품이 배태된 당시의 역사적 사실과 오늘날의 정치 현실을 비교함으로써 비판적 인식을 보인다. 정치인이 자신들이 속한 입장에 따라 편을 가르고 이전투구하는 모습에 문제적 인식을 갖는데, 더 나아가 그러한 모습들이 우리 주변의 일반적인 사람들의 모습이라고 확장한다. 학습한 배경지식을 근거 삼아 작품이 제기하는 문제의식을 구체화함으로써 자신이 속해 있는 삶의 환경에 대한 반성적 사고를 개진해 나간다.

사실 이렇게 당대의 사회·문화적 배경과 오늘날을 비교하는 것은 어렵지 않은 일이다. '고전이 고전으로 인식되는 것은 후세의 지혜에 의한 역사적 조망에 의해서만 이루어지는 것'[291]으로서, 시공을 초월한 원숙한 보편성이 있다고 여겨질 때 고전은 고전으로서 존재한다. 고전이란 원숙한 정신적 소산으로서 역사적 전통성을 지니며 후세의 규범이 될 만한 것이기에[292] 우리는 오늘날과 고전을 비교함으로써 삶의 지혜를 얻고자 한다. 이렇게 고전시가를 오늘날에 교훈을 얻을 수단으로 인식하는 것은 고전시가에 손쉽게 접근할 수 있는 방법이자 그 가치를 인정하는 가장 쉬운 방법이다.

그러나 한편으로 아쉬운 점은 이러한 비교를 통해 얻은 삶의 지식을 자기 세계의 이해로 확장하는 데 더 나아가지 못했다는 점이다. 학습자 비평문의 마지막 문장인 "신흠은 오늘날에도 볼 수 있는 우리의 자화상이다."이라는 언급은 언제든 자기 자신도 신흠과 같은 문제 의식을 겪고 이에 대응하는 내적 세계를 가질 수 있다는 점을 내포하고 있으나, '자화상'이라는 비유적 표현에 그칠 뿐 이에 대한 확장적 사고를 더 개진하지 못했다. 작품을 자신의 삶에 대한 반성의 계기로 삼는 것은 특징적인 것이나, 비평의 궁극적 목적이 자기 이해로 돌아와 주관성을 확립하고 자신만의 세계를 구축하는 것이라는 점을 상기해보았을 때 이를 좀 더 끌어내지 못한 점은 아쉬운 부분이다.

작품이 창작되었을 당시의 정치적 상황에 대한 비판적 인식에 더불어서, 당시 사회의 계층적 구조에 대한 비판 역시 학습자 비평의 상당수를 차지한 흐름이었다. 아래는 그에 대한 대표적 사례이다.

> 신흠의 방옹시여는 신흠이 1613년에 광해군 때문에 관직을 잃고 쫓겨나 고향인 김포에 내려가서 시조를 30개 지은 시조이다. 갑자기 쫓겨났기 때문에 김포에 가서는 허름한 집밖에 없었다. 그러다가 좋은 집을 지어서 살 만할 때 시조를 지었을 것이다. 30개를 쓴 것은 정말 많이 쓴 것인데,(읽기도 힘들었다) 당시에 신흠이 정말 고민이 많고 힘들었기 때문에 진실로 풀릴 것이면 나도 불러보리라고 한 것처럼 그 마음을 풀어내려고 이렇게 많이 썼을 것이다.
>
> 반평생 글을 읽고 왕에게 충성했는데, 결국 큰 죄에 빠지고 말았으니 어이가 없는 거다. 그런데 이렇게 잘못 된 것은 신흠도 포함해서 모두가 잘못했기 때문이다. 사대

291) T. S. Eliot, *Selected essays on literature,* 이창배 역, 『T. S. 엘리옽 문학론』, 정연사, 1970, 49면.

292) 이상익, 「고전문학 왜 가르쳐야 하나」, 이상익 외, 『고전문학 어떻게 가르칠 것인가』, 집문당, 1994, 12면.

부들은 오직 자신들이 맞다고 생각하고 자기들끼리 싸웠다. 반평생 공부만 한 것도 잘못이다. 높은 계층이면 나라를 잘 운영할 생각을 해야지, 나라 일은 생각도 안 하고 공부만 했다고 한다. 내가 신흠과 같은 사대부라면 내가 부족해서 백성들이 잘 못사는구나, 간신들 때문에 나라가 엉망이 되었구나라고 쓸 것이다. 자연 속에서 유유자적하면서 사는 것은 자기만 생각한 것이다. 그건 고위층인 사대부이니까 할 수 있는 생각인 것이다. [H2-021-본6-①~㉚]

위의 학습자 [H2-021]은 먼저 계축옥사로 인한 방축, 김포에서의 거처 공간 등 신흠의 생애에 관련한 배경지식을 요약적으로 제시하고, 신흠 시조 제29수와 (타)와 같은 신흠의 편지도 인용함으로써 당시에 작가가 품었을 마음속 고난을 유추하고자 하였다. 그런데 위의 학습자는 작품 창작 당시 신흠이 겪은 내·외적 고난의 원인을 정치적 사실에서뿐만 아니라 당대의 계급 구조라는 거시적 차원에서 찾고 있다. 신흠이 속한 사대부 계층은 조선의 지배층으로서 국가를 이끌어갈 의무를 진 계급이고, 그러한 계급적 소명을 다하지 못한 것이 문제 상황의 가장 큰 원인이라는 입장이다.

오늘날 학습자는 사회적 불평등에 매우 관심이 많은 세대로서, 근대 이전의 국가가 갖고 있던 계급적 사회에 대해 무조건적인 반감을 갖는 모습을 어렵지 않게 볼 수 있다. 위의 학습자 역시 그러한 반감의 연장선상에서 신흠을 포함한 사대부 계급을 비판하고, 부와 권력을 가진 만큼 나라와 하층민을 위해서 힘쓸 의무가 있음을 주장하였다. 신흠 자신이 공부만을 하였다고 언급한 것도 결국 자기만을 위한 이기적인 행위라고 생각하고 있다.

당대의 사대부가 도(道)를 구하고자 함은 만물의 이치를 깨닫기 위함이었으며, 이들은 왕을 극진히 보필하여 궁구한 도를 세상에 실현시키는 것이 널리 세상을 이롭게 하는 것이라는 왕도(王道) 정치의 이념을 보편적으로 갖고 있었다. 신흠 시조 역시 그러한 이념적 단초를 곳곳에서 발견할 수 있으나, 학습자가 이를 수행해 내지 못한 바를 보면 이를 이념적 배경지식으로 제공하지 못한 연구자의 의도에 아쉬움이 남는다. 그러나 이를 감안하더라도, 학습자가 갖고 있는 계층의식에 대한 반감은 막기 어려웠을 것으로 보인다.

학습자가 갖고 있는 계층적 반감은 다른 배경지식에 대해 왜곡된 인식을 유도하기도 한다.

… 신흠은 감지와라는 멋진 정원을 만들고 그곳에서 멋진 시조들을 지을 수 있었

다. 선생님께 물어보니 감지와라는 이름의 뜻은 멈추고 자신을 지킨다는 뜻이라고 한다. 아마 멈춘다는 것은 벼슬살이를 멈춘다는 것이고, 지킨다는 것은 정치 반대파로부터 자신을 지킨다는 뜻일 것이다. 정원은 양반이 아닌 일반 백성이라면 꿈도 꾸지 못할 공간이다. 유배를 당해 있는데 정원을 가꾸고 있다니. 백성들은 농사 짓고 소 키우고 양반들이 시키는 일 다하느라 산책할 시간도 없었다. 배부른 일이다. 항상 자신이 누리는 것에 감사하고 이를 나눌 줄 아는 생각을 해야 한다. … [H2-005-본6-②㉔]

신흠이 지은 한시 <감지와명(坎止窩銘)>[293]을 살펴보면, 신흠은 자신이 미리 때를 알아 멈추지 못하고 액을 당한 뒤에야 비로소 멈추게 되었음을 후회하며, 앞으로는 그쳐야 할 때 그칠줄 아는 삶을 다짐함으로써 마음을 지키고 자신을 잃지 않을 것임을 지향하고 있다.[294] 즉, 감지와라는 이름은 때를 알아 나아가고 멈춤을 적절하게 할 줄 알며, 어떠한 변고나 타인에게 휘둘림 없이 자기 자신을 꿋꿋이 지켜나간다는 뜻이다.

그러나 위의 학습자는 제공된 자료 (아)와 (자), 그리고 교사와의 질의응답을 통해 그 뜻을 자기중심적으로 해석한다. 감지와라는 공간은 더 이상 벼슬살이라는 욕심을 부리지 않고 바깥의 정적으로부터 내 한 몸을 지키기 위해 숨어 있는 공간으로 받아들인 것이다. 신흠은 지난날을 되새기며 자신의 자아와 신념을 잃지 않는, 자신의 중심을 다잡는 소요와 성찰을 할 수 있는 공간으로서 감지와를 만들었지만, 학습자는 신흠의 감지와를 그저 일신의 안도만을 위한 공간으로 받아들였다.

게다가 학습자에게 이러한 공간은 부와 계급적 지위를 누리는 공간으로 인식되었다. 신흠이 감지와를 짓게 된 구체적인 경위가 학습자에게 알려지지 않았지만, 학습자는 이 모든 것이 신흠이 양반이었기에 가능한 것이라고 본다. 일반 백성들은 일생을 노동에 전념해야 하기에 이를 누릴 여유가 없는 것과 반대로 노동에서 제외된 양반의 모습을 포착하고 이를 “배부른 일”이라고 말하며 계급 비판적 의식을 비춘다. 이렇게 위와 같은 학습자는 계층에 대한 비판적 사고에 갇혀 신흠을 둘러싼 공간이 작가의 삶과 작품 창작에 있어 어떤 의미를 부여했는지 파악하

293) 그칠 만할 때 그치는 건 / 위로 중니에게 못 미치고 / 밀어낸 다음에 그치는 건 / 아래로 사사에게 부끄럽네 / 액을 당한 뒤에 그쳐 / 그 행실이 부끄럽고 / 마음만은 형통하여 / 그 행위는 순박하네 / 그칠 데에 그쳐야만 / 낙천 지명의 군자가 되리(時止而止 上不及仲尼 援之而止 下怍於士師 坎而後止 其行恥也 維心之亨 其素履也 止於所止 竊庶幾樂天知命之君子(申欽,「坎止窩銘」,『象村先生集』제31권).

294) 조하연, 앞의 글, 2021, 310면.

지 못하고 있다. 제공된 배경지식은 당대의 시공간에 대한 왜곡된 인식으로 이어졌고, 창작 계층에 대한 부정적 인식을 더 강화하는 역할로 이용되기도 하였다.

이렇게 학습자들은 텍스트에 대한 배경지식이 주어졌을 때, 텍스트를 둘러싸고 있던 정치·사회적 구조라는 외적인 맥락에 초점을 맞추어 이에 대한 비판적인 내용으로 비평을 수행하였다. 그 내용은 대부분 오늘날의 사회 현실과의 비교로 이어지며 당대 사회에 대한 부정적인 인식을 내포하고 있다. 이와 비교하였을 때 배경지식의 제공이 비평 활동의 조건으로 주어지지 않았던 상호주관적 비평 활동의 경우 텍스트 외적 맥락은 소거된 채 수행되었다. 신체적 지각으로부터 작품 감상을 시작하여 내가 직접 감각적으로 음미한 텍스트이므로, 학습자에게 작품의 외적 맥락은 중요하지 않게 된다. 자신의 지각장을 통해 시적 세계와 보다 적극적으로 교통함으로써 텍스트의 맥락을 내가 직접 보고 느낀 것만 같은 시공간으로 구성하였으며, 오늘날의 시공간과 비교를 하더라도 정치·사회적인 거시적 구조가 아니라 자신이 직접 가닿을 수 있는 주변의 시공간으로 대치하였다.

2) 시적 화자의 태도에 대한 단정과 미결정

학습자가 배경지식을 학습한 후 시조를 비평한 활동의 두 번째 양상은 작가가 당시에 어떤 상황에 처해 있고 그에 대응하여 어떤 태도를 취했는지 밝히고자 노력한 바이다. 대부분의 학습자들은 자료를 통해 명시적으로 전달받은 계축옥사라는 역사적 배경을 직접적인 근거로 들어 작가의 태도를 유추하고자 하였다. 아래는 그 대표적인 학습자 비평의 예시이다.

> 이 시조는 단순히 보면 속세를 떠나 자연에서 사는 화자가 임을 그리워하며 부르는 시 같지만, 창작 배경을 알고 나면 다르게 보인다. 시의 화자인 신흠은 '계축옥사'라는 정쟁으로 인해 유배를 가게 되는데 이 시조는 약 5년 동안 유배를 가 있는 동안에 쓴 시조라고 한다. 나는 처음에 제16수부터 제19수 사이에 집중해 임금을 임이라고 표현하여 그리움을 나타내는, 즉 조정에서 임금을 도와 일하던 때를 그리워하는 시조라고 평가했었다. 하지만 '방옹시여'를 자세히 공부해보고, 다른 친구들의 의견을 듣고 나니 기존의 생각에 몇 가지를 더하게 되었다.
>
> 먼저, 그 전에는 보이지 않았던 시조의 앞부분을 읽고나니, 전체적인 이 시조의 분위기와 다르게 자연을 예찬하고, 만족하며 심지어 유배를 보낸 원흉인 임금의 은혜에

대해 감사하는 모습이 보인다. 또한 임을 그리워하던 중간 부분과 달리 제 23수에서는 자연의 흥취를 느끼기도 한다. 이 부분이 나에게 굉장히 이상하게 다가왔는데, 친구들의 의견 중 이와 관련해 공감을 불러일으키는 이야기가 있었다. 바로 이러한 자연을 예찬하고, 감사하며, 즐기는 태도는 갑작스럽게 자신의 일을 그만두고 겨우 목숨만을 부지한 채 유배를 오게 된 화자가 심리적 혼란과 불안을 이겨내고, 합리화하고자 하는 표현의 수단인 것 같다는 것이었다. 사실 임금과 일하던 관리로서의 삶을 그리워하고 있지만, 현실을 순응하고 인정하기 위해 자연을 예찬하고, 이러한 자연을 누리게 해준 임금에게 감사한다는 이야기를 시조에 녹인 것이 아닌가 싶다. 또한 제 29수에서 깊은 시름을 노래로 풀어보고자 한다는 것도 그리움과 원망, 그리고 순응과 인정 사이의 어지러운 생각을 노래로 풀어보고자 했다는 것이 보인다.

[E2-143-본6-⑯⑰⑱⑲㉓㉙]

위의 학습자 [E2-143]은 먼저 제16~19수에 주목하여 신흠 시조를 임금을 그리워하는 마음을 표현한 작품으로 이해하였다. 제16~19수는 모두 '님'을 그리워하는 마음을 직접적으로 표출 작품으로서, 학습자는 배경지식을 통해 신흠이 처해 있던 정치적 사실을 근거로 그리워하는 대상을 임금으로 특정하였다. '임금'이라고 표현함으로써 선조와 광해군을 구분하여 서술하지는 않았지만, (가)와 (다)를 통해 선조의 유교7신이었던 신흠의 처지를 학습하였기에 그리워하던 임금은 선조, (카)를 통해 은혜를 입은 임금은 광해군으로 이해했을 것으로 추측된다. 그런데 제23수와 29수와 같은 다른 작품들을 더 읽으면서 혼란과 불안을 억누르기 위한 수단으로 작품을 창작했을 듯하다고 추론하는 것으로 더 나아가고 있다.

서정 양식이 객체를 주체가 수용하려는 데서 생기는 정서를 그 본질로 하고 있듯이, 그리고 서사 양식에서 사건의 주체와 객체가 갈등을 보이듯이 문학은 주체와 객체의 대립을 본질로 한다.[295] 이와 같이 대립이라는 문학의 본질에 맞게, 위의 학습자 역시 문제 상황에 대한 대응으로서 작품이 탄생하였다고 여긴다. 학습자는 신흠 시조의 여러 작품들을 읽으면서 각 작품의 주제가 다른 것을 발견하는데 이렇게 각 작품이 말하는 바가 다른 이유를 찾는다. 그리고 신흠이 처한 대립적인 상황을 보여주는 배경지식을 통해, 특히 (카)와 (타)와 같이 내적인 갈등을 겪고 있는 작가의 모습을 통해 텍스트에서 이항대립을 '관리로서의 삶에 대한 그리움'과 '현실에의 순응'으로 찾아내었다. 과거의 생활과 불행한 현실이라는 대립적인 객체를 주체가 수용하기 위한 수단으로 작품을 창작했음을 이해한 것이다.

295) 김대행, 『한국시의 전통 연구』, 개문사, 1980, 58면.

위와 같이 학습자들이 배경지식을 통해 작가가 처한 상황을 인지하고 그것이 작품을 탄생하게 한 동력임을 이해하였다면, 아래와 같은 학습자들은 여기에 더 나아가 작품에서 대립되는 요소들 중 어느 한쪽을 작가의 창작 의도로서 더 우위에 두는 선택을 한다.

> 신흠의 시조는 그가 유배를 당하고서 쓰였다. 그래서 그의 시조는 크게 2가지 중심 소재가 보인다.
>
> 첫번째로는 자연이다. 속세를 떠나 유배를 간 곳에서 일편명월과 벗을 하고 미록과도 벗을 한다. 세속적 가치인 공명을 헌신짝이라 하고 세속을 떠난 후이니 영욕이 상관없다고 하며 자신을 찾을 이 없다고 시비를 열지 말라고 한다.
>
> 그런데 그런 모습과는 다르게 세속을 버리고 자연과 벗을 맺은 줄 알았던 신흠이 갑자기 임을 찾으며 그 모습을 그리고 싶어하고 봄의 화류가 핀 것을 보고 왜 임은 저처럼 제때 오지 않는가 라며 서운해한다. 심지어는 낙엽 소리를 듣고 님인가 기대했다가 실망도 한다. 아까와는 너무 상반되는 태도이지 않나? 유배생활이 길어질 줄 몰라서 마음이 급해졌다기에는 광해군 집권 시에는 유배가 끝날 기미가 당연히 보이지 않았을테니 말이 되지 않는다. 게다가 광해군이 쫓아낸 것인데. 그렇다면 인조반정이 일어나고 바로 복귀할 줄 알았는데 유배가 끝나지 않았던 거라고 생각해볼 수도 있지 않을까. 만약 이 생각이 맞다면 신흠이 초반에 속세를 잊는 것처럼 살았던 것은 광해군이 집권하고 있으니 돌아갈 일이 없을 것이다. 광해군 때 거짓말을 하면서, 차라리 즐기려던 것이었을지도 모르겠다. [E2-127-본6-①②⑰⑲]

위의 학습자 [E2-127] 역시 ‘속세를 떠나 자연에서 즐기는 마음’과 ‘님, 즉 임금을 연모하는 마음’ 간의 갈등하는 태도를 작품에 내재된 이항대립으로 찾아내었다. ‘인조반정’을 언급한 것을 보면 신흠의 일생을 보여주는 자료 중 마지막인 (사)까지 배경지식으로 이해한 것으로 보인다. 인조반정이 일어나서 조정으로 복귀하였다면 임을 그리워하는 마음을 표출하지 않았을텐데, 그렇게 표현한 것을 보니 광해군 때 작품을 지었을 것이라고 하여 작품의 창작 시기까지 추론하고 있다.

이렇게 학습자는 “너무 상반되는 태도”가 작품들에 대립적으로 존재하고 있음을 발견하는 한편, 후자의 태도가 “거짓말”이었을 것이라고 추측하고 있다. 광해군이 작가를 쫓아내고 그 유배 생활이 언제 끝날지도 모를 터인데, 그러한 상황에서 갑자기 님, 즉 광해군을 찾는 것은 이해가 되지 않는다는 것이다. 오히려 그렇기에 전자가 작가의 태도로서 더 진정성이 보인다고 추론하고 있다.

이와는 다르게 자연이 아닌 이와 반대되는 지향이 작가의 태도로 적합하다고 본 학습자들의 양상도 존재한다.

> 신흠이 이 시조를 만들고자 한 목적이 무엇일까? 신흠의 생애를 고려해보면, 신흠은 조정에서 잘 나가던 관리였지만, 계축옥사라는 사건 때문에 관직에서 쫓겨나게 되어 어쩔수 없이 자연 속으로 유배를 가게 된다. 이 당시 시대에서 속세는 곧 중앙 관리(높은 관직)이라고 보아도 무방한데, 이러한 속세에 있던 신흠이 나라의 명령으로 자연에 유배가게 되었다고 해서 한순간에 속세를 미워하고 자연을 예찬한다는 것은 쉽지 않았을 것이다. 화자가 그리워하는 님을 '임금'으로 본다면 신흠이 이 시에서 말하고자 하는 것은 '나 자연에서 많은 깨달음을 얻었으니 중앙으로 다시 가게 해주세요', '임금님, 그리워요'라며 자신의 관직 재진출을 호소하는 것 같다. 신흠이 유배가 끝난 뒤, 다시 중앙에 진출한 것을 보며 이 추측이 맞을지도 모르겠다. 긴 시간 동안 고통받고 불안했으면 다시 속세로 돌아가는 것에 실증이 날 법한데도 말이다. 만약 이 추측이 맞다면, 신흠은 모순적이라 칭할 수 있을 것 같다.
>
> 이 시를 작가의 생애와 연관짓지 않는다면 이상적인 시 같다. 속세를 멀리하여 자연을 예찬하고, 사랑하는 님을 그리워하여 아픈 나날을 지내고 있는 것을 보면 아름답고도 미련있는, 읽기 편한 시조 같다. [E2-144-본6-②⑯]

위의 학습자 [E2-144]는 '속세를 미워하고 자연을 예찬'하는 태도와 '관직에의 진출'하고자 하는 태도가 이항대립적으로 신흠의 시조에 드러나고 있음을 찾았다. 제공된 배경지식에는 신흠이 생애별로 겪은 선조, 광해군, 인조가 드러나 있지만 학습자는 각각의 임금에 대한 작가의 태도를 구분하기보다는 관직으로의 진출을 작가의 더 큰 지향점으로 이해하였다. 앞서 살펴본 학습자들은 각 임금들과 신흠의 관계를 구체적으로 파악하는 것을 비평의 주안점으로 삼았으나, 위의 학습자는 자연 속에서의 생활과의 대칭점으로 관직 생활을 찾은 것이다.

작가의 태도가 모순적이라고 본 것은 신흠의 발화인 (카)와 (타)에서 볼 수 있듯이 신흠이 자신의 삶에 회의감을 가졌음에도 불구하고 인조반정 이후 복권되어 영의정의 자리까지 오른 사실에서 추측한 것이다. 작품 내적으로 보았을 때 신흠의 시조 중에 부귀의 덧없음, 자연에서의 흥취, 임과의 이별로 인한 상실감 등이 주제적 측면에서 더 우위에 있는 것으로 볼 수 있으나, 속세로 돌아가고자 하는 마음을 작가의 주된 태도로 단정한 것은 작가에 대한 역사적·객관적 사실이 작품을 읽고 수행한 비평에 가장 큰 영향력을 행사하였다는 사실을 보여준다.

더군다나 임을 연모하는 마음을 드러낸 작품들을 동일하게 보고도 앞의 학습자

[E2-127]은 이는 거짓말이라고 하며 이와 대립되는 자연을 즐기는 마음이 작가의 진정한 태도라고 여긴 반면, 위의 학습자 [E2-144]는 이 작품들을 통해 자연 예찬이 아닌 관직의 재진출이 작가가 말하고자 하는 태도라고 보고 있다. 이는 동일한 배경지식을 학습하였음에도, 그 배경지식이 비평에 활용되는 근거로서 정반대로 작용할 수 있음을 보여주는 사례라고 할 수 있다.

이렇게 배경지식을 활용한 비평 활동에서 학습자들은 작품의 화자가 갖고 있는 대립적 태도를 찾아내는 한편 대립적 태도 중 어느 한쪽을 우위로 단정하고자 한다. 이는 정제된 형태의 지식이 제공된 상태에서 그 지식을 근거로 비평을 수행하는 활동이 곧 객관적 지식을 확립하려는 수업의 맥락으로 이어지기 때문에 학습자가 일종의 '답'을 찾고자 한 결과이다. 반면, 상호주관적 비평 활동에서 학습자들은 대화적 관계를 통해 화자의 태도를 종결시키지 않았다. 텍스트에 대해 일으켰던 지각이 상호 침투하는 대화적 상황에서, 학습자는 자신이 구현한 텍스트의 내포된 정신이 하나로 단정될 수 없음을 깨닫는 한편 재현한 화자의 정신적 태도는 다양하게 분화되었다. 텍스트에 대해 공동체와 함께 주관적으로 평가하는 대화적 관계 안에서 학습자가 찾은 화자의 태도는 어느 하나로 통어할 수 없는 미결정적인 것이 된다.

3) 텍스트의 주변화와 중심화

위의 학습자 비평의 사례들은 학습자들이 작가의 생애 및 발화 등의 배경지식을 통해 당시 작가가 문제 상황에 대응하는 태도를 유추하고, 텍스트에 그러한 점이 어떻게 반영되어 있는지 탐색한 결과였다. 학습자들은 작품들로부터 대립적인 요소들을 발견해 내고, 작가의 태도로서 이 중 하나를 선택하여 옹호 또는 비판을 하기도 하였다.

그런데 그 중 학습자 [E2-144]가 수행한 비평의 말미에 배경지식의 습득이 오히려 작품 감상에 방해가 되었다는 내용이 주목된다. 작가의 생애와 연관짓지 않는다면 작품이 더 '이상적'이고 '읽기 편한' 작품이 되었을 것이라고 언급하였는데, 이와 관련한 사후 인터뷰는 다음과 같다.

연구자 : (학습자의 비평문을 보여주며) 여기 마지막에 작가의 생애와 연관짓지 않는

다면 이상적이고 읽기 편한 시조가 되었을 것이라고 써줬어요. 이상적이고 읽기 편하다는 것이 무슨 뜻이에요?

[E2-144] : 어, 그러니까, 그런 거 있잖아요. 먼가 딱 읽었을 때 딱 와닿는 거요. 그러니까 음, 저도 써놓고 어렵기는 한데, 예쁜 글처럼 보일 수 있다는 뜻인거 같아요.

연구자 : 예쁜 글. 그럼 예쁜 글이 뭘까요? 예쁜 글을 본 적이 있어요?

[E2-144] : 얼마 전에 엄마랑 광화문에 놀러갔을 때가 있거든요. 근데 거기서 어떤 건물 벽에 커다랗게 글귀가 써있었어요. 뭐라고 써져 있었지, 기억이 날 듯 말 듯한데... 아무튼 그게 예쁜 글이었던 것 같아요. 그때 날씨가 막 춥다가 막 따뜻했는데, 날씨랑 너무 잘 어울렸어요. 엄마랑 같이 걸어가면서 같이 웃으면서 봤던 게 기억나요.

연구자 : 그럼 지난번에 수업 시간에 공부한 것처럼 신흠에 대해서 공부하지 않았다면 시조가 예쁜 글로 보였을 것 같아요?

[E2-144] : 사실 잘 모르겠어요. (웃음) 근데 역사를 공부한 건지 국어를 공부한 건지 모르겠어요.

학습자는 비평문에서 언급한 이상적이고 읽기 편한 작품이란 무엇인지 명확하게 설명하지는 못하고 있으나, “예쁜 글”, 마음에 “와닿는 글”이라는 추상적인 표현과 과거에 자신이 가졌던 경험을 통해 그것이 읽는 즐거움을 얻을 수 있는 작품이라고 설명하고 있다. 배경지식을 학습한 순간 그러한 즐거움을 얻을 기회는 박탈당했으며, 작품을 접한 문학 시간이 역사 수업과 같이 느껴졌다는 언급은 문학의 즐거움이 아닌 인지적 부담만을 얻은 시간이었을 뿐임을 알 수 있게 한다.

여기에 더해 학습자가 “예쁜 글”을 보았던 경험을 말한 부분이 눈길을 끈다. 학습자가 인터뷰에서 언급한 바를 바탕으로 유추해보면, ‘따뜻해진 날씨’였다고 말한 바를 미루어 보아 시기는 봄, ‘광화문 부근의 건물 벽에 걸려있는 커다란 글귀’라고 말한 바를 미루어 보아 장소는 항상 글판이 걸려 있는 것으로 유명한 광화문 부근의 유명 서점이었던 것으로 짐작된다. 학습자와 인터뷰를 한 시점에 그 유명 서점의 글판에 쓰여 있던 글귀는 김선태 시인의 시 <단짝> 중의 일부로, 시구는 “다사로운 봄날 / 할아버지와 어린 손녀가 / 꼬옥 팔짱을 끼고 / 아장아장 걸어간다”였다.

학습자는 시구가 인상깊게 남은 순간을 따뜻했던 날씨, 그리고 어머니와 함께 기억하고 있다. 시구가 말하는 그대로 따사로운 봄날에 팔짱을 낀 채 아장아장 걸어가는 모습이 자신과 어머니가 함께 걸어가는 그 순간의 장면에 오버랩되었을

것이다. 이는 신체적 지각이 시구를 더 명징하게 와닿도록 만드는 한편, 시구가 따뜻한 봄날 어머니와 함께 나들이를 나간 기억을 더 선명하게 환기시키는 역할을 하기도 한 것이다. 이러한 학습자의 경험적 진술은 작품에 반응함에 있어 신체적 지각의 매개를 거쳤을 때 텍스트와의 관계가 더 강화될 수 있음을 보여주는 단초라고 할 수 있다.

지금까지 배경지식을 활용하여 학습자가 수행한 시조 비평의 양상을 요약하면, 먼저 학습자들은 창작 당시 텍스트를 둘러싸고 있던 외적 맥락에 대한 비판 의식을 드러내었다. 당대의 정치적 현실과 오늘날을 비교하는 한편, 계급적 구조에 대한 비판에 더 나아가 작가가 속했던 계층에 대한 반감으로 인해 제공되었던 배경지식을 왜곡적으로 받아들이기도 하였다. 다음으로 학습자들은 작가가 처했던 정치·역사적 사건 및 작가가 남긴 글들을 통해 당시에 대립적으로 놓여 있던 갈등 상황을 이해하였다. 그러한 대립적 갈등이 텍스트에 어떻게 반영되었는지 유추하는 한편, 대립적 태도의 한 면을 선택·단정하여 옹호하거나 비판하는 입장을 취하였다.

이렇게 학습자들은 학습한 배경지식을 바탕으로 시조 작품에 대해 옳고 그름을 판별하고자 하는 작업을 수행하였다. 이러한 행위는 자신의 논리로 텍스트와 관련한 일련의 해석을 세움으로써 텍스트에 대한 자신의 평가를 유기적으로 구성하고자 시도했다는 데에 그 의의가 있다. 그러나 한편으로, 그 결과는 텍스트에 대한 또 다른 객관적 지식을 세우고자 한 것이었으며 텍스트에 대한 주관적 감상이 들어갈 틈이 존재하지 않는다. 문학 작품에 대한 비평은 텍스트를 통해 자신의 세계를 구성해 나가는 작업으로서, 단지 텍스트에 대한 감정적 호오(好惡)만이 아니라 "대상이 지닌 고유한 질감을 직접 지각함으로써 그에 따른 심리적 경험을 획득"[296]하는 감상의 측면도 중요하다. 그러나 이미 객관적 지식이라는 배경지식을 학습하는 교육 맥락 안에 있기에, 학습자는 그 맥락 그대로 텍스트에 대한 반응을 객관적 지식을 세우는 차원에서 만들어 내었다. 그 결과 고전시가는 딱딱하고 고정된 실체로 더 단단하게 제련될 뿐이다.

더 큰 문제는 고전시가를 접하는 문학 교실에서 학습자가 텍스트와의 관계를 이어가는 것이 아니라 배경지식으로 전달한 객관적 상황과 관계를 맺음으로써 텍스트가 주변화되었다는 점이다. 감상과 해석의 비계로서 배경지식을 학습자에게 전달한 순간 텍스트는 뒤로 물러나게 되고, 배경지식이 문학 활동의 주요 내용이

296) 조하연, 앞의 글, 2010, 27면.

될 뿐 텍스트는 오히려 문학 활동의 보조수단이 되어 버렸다. 문학 교실에서 대면해야 하는 주체는 학습자와 텍스트이지만, 텍스트는 학습자와 마주하는 중심으로서의 지위를 상실해 버린 채 더 이상 생동하는 언어로서의 모습을 띠지 못하게 된다.

문학 교실에서 학습자가 직접 대면할 줄 알아야 하는 것은 작품 그 자체이다. 상호주관적 비평 활동에서 텍스트는 학습자가 신체적 지각을 통해 지향하는 바에 따라 재현되는 양상이 달라졌고, 학습자는 자신의 위치에서 작품에 대한 가치 판단을 할 수 있었다. 가치 평가를 하는 과정에서 텍스트는 학습자의 의식과 삶의 태도에 영향을 미치는, 즉 학습자의 의식을 구성하고 주관에 영향을 미치는 하나의 잠재적 주체가 되기도 하였다. 비록 텍스트와 관련된 배경지식을 제공받는 만큼의 지식의 확장을 이루지는 못하더라도, 학습자는 상호주관적 비평 활동을 통해 시조 텍스트를 그저 과거의 유물로 보는 것이 아니라 자신과 직접 교통하는 대상으로 볼 줄 아는 경험을 획득하게 된다.

Ⅳ. 시조의 상호주관적 비평 교육의 구도

본 연구는 교육 현장에서의 수행 결과가 다시 이론의 보완으로 이어지는 순환적 구조를 지향한다. 제시하였던 이론적 틀을 바탕으로 수행 및 분석한 학습자 활동의 결과는 다시 교육의 구도를 세울 수 있는 근거로 작용할 수 있게 된다. 그리하여 본 장에서는 앞서 살펴본 상호주관적 비평 교육의 이론과 수행 결과를 반영하여 교육의 구체적인 목표를 설정하고, 상호주관적 비평 활동을 원활히 수행하지 못했던 학습자의 사례를 중심으로 이를 활성화할 수 있는 원리를 제시하고자 한다.

1. 시조의 상호주관적 비평 교육의 목표

1) 감각적 경험의 예각화

오늘날에 고전시가는 낯설기 때문에, 그리고 학습자 스스로 고전시가에 반응하기 어렵다고 전제되기 때문에 문학 교실에서 그 수업은 개념적 학습을 위주로 진행된다. 두텁게 텍스트를 둘러싸고 있는 사회·역사적 맥락을 파고들어서 그 맥락에 따라 결정되는 어구의 뜻풀이와 이를 표현하는 수사법 등을 학습하고, 그것이 불변하는 지식인 양 모종의 답을 세워 나간다. 고전시가 역시 일종의 문학적 표현을 통해 언어로서 감각적 경험을 형상화한 것이지만, 이에 대한 개념적 학습만이 있어왔을 뿐 학습자 스스로 텍스트로부터 얻는 직접적 체험을 되돌아 볼 기회는 흔치 않다.

학습자가 고전 텍스트로부터 감각적 경험을 얻었다고 하더라도, 이는 교육적 구도 안에서 유의미한 활용으로 이어지지 못한 채 무시되기 일쑤이다. 주관적 판단의 결과인 감각적 경험을 개인 내적인 과정, 즉 투입이 된 후 산출이 이뤄지는 그 중간의 메커니즘을 명확히 밝힐 수 없는 암흑상자(blackbox)와 같은 과정을 거친 것이라고 보기 때문이다. 집단으로서의 통일된 지식뿐만 아니라 학습자 개개인이 텍스트로부터 얻는 그러한 '암묵적 지식'[297]이 중요함을 누구나 동의하면서도, 이를 섣불리 공공의 교육 맥락인 문학 교실에 적용하는 것을 어려워한다.

그리하여 본 연구는 문학적 개념을 학습하는 것과 출발을 달리하여 신체적 지각으로부터 문학 활동을 시작하는 것과, 개인 내적인 활동을 넘어서 이를 공동체적 학습의 구도 안에서 활용하는 것에 중점을 둔다. 학습자 내면의 암흑상자를 구성하는 기제 중 하나가 곧 신체적 지각으로, 신체적 지각이 곧 주관성 확립의 근거이기 때문이다. 몸을 단지 우리를 구성하는 물체가 아니라 세계로 향해 뻗어나아가는 주체라고 보았을 때, 신체를 통해 얻는 감각적 경험이 곧 우리의 세계를 구성하는 근원이 된다.

나의 주관은 홀로 구성되는 것이 아니기에, 학습자는 텍스트를 지각하는 과정에서 감각을 활성화하고 이를 끄집어내어 학습자 간 상호 침투할 수 있도록 해야 한다. 텍스트를 통해 얻은 감각과 그에 따른 텍스트에 대한 주관적 판단을 개인 내면에서 소멸시키기보다 학습공동체 내에서 공유 및 갱신하였을 때, 그러한 감각과 판단은 텍스트 세계를 자신의 삶으로 들여오는 데 있어서 명확한 근거가 된다. 그리고 자신이 발 딛고 있는 지각의 장으로부터 문학 작품의 경험을 출발하는 것뿐만 아니라 타자의 지각까지 함께 들여오는 것이기 때문에, 학습자는 이를 바탕으로 자신의 감각적 경험을 예각화할 수 있다.

이전보다 향상된 문학 능력을 지녀 이전과는 다른 사람으로 변모하여 인간다움을 성취하는 것을 본질로 하는 문학교육에서,[298] 상호주관적 비평을 활용한 고전시가교육은 학습자에게 고전시가에 대해 감각적 경험을 정교화할 수 있는 능력을 길러줌으로써 자신이 살아갈 세계에 대한 예민한 지각을 얻을 수 있게끔 한다. 그리고 개념과 이성적 사고 중심의 세계에서 감각과 주관적 사고 중심의 세계를 구성할 수 있는 기회를 제공함으로써 궁극적으로 문학을 접하는 즐거움을 얻을 수 있을 것으로도 기대된다.

2) 타자에의 감정이입 거리 조정

지각의 전이는 감정이입의 조건이 된다. 눈앞에 등장하는 타자는 처음에 하나

297) 폴라니(M. Polayni)는 지식의 암묵적 측면을 개인의 신체 내부에 있는 체험 구조라고 말한다. 이러한 체험 구조는 언어의 경계를 뛰어넘어 말로 표현할 수도, 전달할 수도 없는 형태로 존재하며, 이러한 지식의 전달은 오직 체험을 통해서만 가능한 것이다(M. Polayni, *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*, London: Routlege &Kegan Paul, 2003).

298) 김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대학교출판부, 2000, 6~7면.

의 사물로서 존재할 뿐이지만, 감각의 지평을 갖고 있는 우리는 타자의 지각을 받아들임으로써 타자가 자신의 유사물임을 깨닫는다. 나와 같이 신체를 갖고 있는 타자 역시 자신만의 지각의 장을 갖고 있으며 이에 대해 유사성을 파악하는 통각이 개입되어 타자는 감정이입이 가능한 또 다른 주체가 된다. 곧 타자가 보는 것이 내가 보는 것이 되고 타자가 행동하는 것이 내가 행동하는 것으로 됨으로써 나의 자아를 구성하는 하나의 일부분이 된다.

시조를 읽는 학습자는 텍스트의 언어를 신체적으로 지각하는 과정을 통해 화자의 시선과 감각을 자신의 영역으로 들여올 수 있다. 물론 시조가 내포하고 있는 당대의 세계를 그대로 복사물로서 들여오는 것이 아니라, 자신이 지향할 수 있는 바에 따라 화자가 그리고 있는 시적 세계와 정신적 태도를 재현하며 자신의 의식에 들여와야 한다. 이 과정에서 학습자가 현전화한 텍스트의 내포된 정신이 감정이입의 대상이 됨으로써 텍스트는 학습자의 의식에 영향을 미치는 하나의 주체가 된다.

그런데 감정이입이 되었다고 하여 무조건적인 동일시가 일어나야 하는 것은 아니다. “자신의 감정을 자연계나 타인에게 무의식적으로 투사하고, 그들이 자신과 같은 감정을 가지고 있는 듯이 느끼는 것”[299]인 감정이입은 자신의 입장에 서서 타자의 입장을 짐작하는 것이 핵심인 작용이다. 즉 타자의 입장을 곧이곧대로 나의 입장으로 동일시하는 것이 아니라, 내가 타자의 위치에 서 있다면, 그 상황에 처해 있다면 어떤 것을 느낄지 나름대로 짐작하는 것이다. 이는 타자를 나와 같다고 생각하여 나의 영역 안으로 그대로 들여오거나 자신을 타자에게 그대로 투사하는 것이 아니라, 자아와 타자의 구분을 전제로 한다.[300]

상호주관적 비평 활동에서는 학습자가 텍스트를 읽고 감정이입이 발생하더라도, 학습공동체를 통해 텍스트의 화자에 대한 이입을 조정할 계기가 마련되어 있다. 동료 학습자가 텍스트에 대해 지각한 바를 조회하는 과정에서 자신과는 다른 감각과 시선을 텍스트에 마련했음을 발견함으로써 학습자는 자신이 재현한 텍스트의 세계에서 잉여적인 시선을 얻게 된다. 이는 텍스트에 감정이입을 할지 말지, 그 거리는 얼마나 유지할지 판단할 근거가 되어 감정이입의 강화・축소・전환을

299) 한국문학평론가협회 편, 『문학비평용어사전(상)』, 국학자료원, 2006, 105면.

300) 조희정, 앞의 글, 2013에서는 독일어 ‘Einfühlung’에서 유래한 번역어인 ‘감정이입’과 ‘공감’을 구분하고 전자를 ‘자아로 향하는 관점 취하기’, 후자를 ‘타자로 향하는 관점 취하기’로 구분한다. 자아와 타자를 구분하는 것이 공감이며, 고전시가 속 상황을 구체적으로 구성하여 시적 상황 속으로 들어가되, 학습자가 시적 화자와는 다른 입장임을 전제한 상태에서 시적 화자의 위치에 서야 공감이 일어날 수 있음을 말한다.

마련하는 기회가 된다. 즉 상호주관적 비평은 학습공동체와 함께 텍스트를 들여다봄으로써 가치 판단의 기준을 명확히 만드는 활동이기 때문에, 자신의 의식을 구성할 잠재적 타자들을 비판적으로 바라보게끔 하는 활동이다.

3) 평정한 텍스트 가치의 공유 확장

고전으로서의 시조는 신체 중심으로 읽는 과정을 통해 지금 여기에서 생동하는 언어가 되고 현재적 경험의 매개가 된다. 학습자 간 대화의 과정은 텍스트에 대한 지각과 현재적 경험을 공유하게끔 하고, 이에 대한 반성은 텍스트의 가치를 평정한 결과까지 도출하게 된다.

학습자가 텍스트에 대하여 내린 가치 판단은 곧 학습자가 텍스트 세계를 내면화한 모습을 보여준다. 그려낸 텍스트의 시공간을 자신의 지각장으로 끌여들임으로써 앞으로 마주할 사물과 환경에 대한 지각 영역을 확장하고, 화자에 대한 평가 경험을 통해 무조건적인 감정이입이 아닌 타자와의 거리를 조정할 줄 알며, 텍스트 세계와 비교함으로써 현재 자신이 살고 있는 삶의 태도를 돌아볼 수 있게끔 하는 계기와 대상 및 근거로서 시조의 가치를 판단한 결과는 학습자가 텍스트의 세계를 자신의 내면으로 받아드린 모습을 보여준 것이다.

그런데 비평이라는 용어를 고려한다면 이렇게 평정된 텍스트의 가치는 내면화에 머무르는 것이 아니라 타자에게 공유될 수 있는 가능성을 가져야 하고, 객관화에 가까운 일정한 담론의 생산으로 이어지기도 해야 한다. 상호주관적 비평은 학습공동체와 함께 텍스트를 바라보는 시선을 공유하면서 가치 판단을 수행한 결과이기에 활동의 과정에서 이미 공유 가능성을 갖고 있다. 그러나 최종적 반성과 결론은 학습자 본인이 내리는 것이기에, 그러한 결과가 과연 설득력을 갖춘 일정한 담론의 생산으로 나아갈 수 있는지 그 가능성을 다시 염두에 두어야 하는 것이다.

다시 말해 상호주관적 비평에서 학습자는 반성을 통하여 텍스트에 대한 가치 판단의 생산 및 내면화에 머무르는 것만이 아니라, 학습공동체 내에서 자신이 결정 내린 텍스트의 가치를 다시 공유할 줄 알아야 한다. 이는 자신이 평정한 텍스트의 가치가 타당성과 설득력을 갖추었는지 재검토하고, 비평의 결과로서 텍스트에 대한 자신의 주관적 담론이 객관화로 나아갈 수 있는지 확인하는 일이다. 공

유의 확장을 통해 타당성과 설득력을 갖춘 것으로 확인받는다면, 이는 다시 텍스트 읽기에 적용될 수 있고 텍스트를 바라보는 하나의 시각을 제공하는 역할을 할 수 있다.

4) 생산적 수용의 자원 구성

흔히 고전문학을 교육하는 가치는 '고전'이 갖는 당위성, 즉 삶의 지혜 또는 교훈을 얻을 수 있다는 데에서 비롯되어 왔다. 고전이 오랜 시간을 거쳐 인구에 회자되고 오늘날까지 전수되어 온 이유는 많은 이들이 그로부터 지혜와 교훈, 더불어 즐거움을 얻을 수 있다는 당연함이 전제된 것이었다. 그러나 심리적·물리적 간극이 크게 존재하는 가운데 빠르게 급변하는 현대 사회에서 그에 걸맞는 새로운 가치를 요구받고 있는 고전은 점점 소외받는 위치로 자리를 옮겨가고 있다. '역량'이 국가 교육과정 개정의 중점으로 떠올라 2022 개정 교육과정이 역량 함양을 중심으로 개발된 것에서 알 수 있듯이, 오늘날의 교육은 지식을 소유하는 데 그치는 것이 아니라 실제 상황에서 이를 적용하고 문제를 해결할 수 있는 실천적 활용을 요구하고 있으나, 고전문학교육이 이에 적절히 대응하고 있는지는 미지수이다.

고전문학이 오늘날에 갖는 가치를 새로이 발견하고, 이를 고전문학교육의 내용 및 지향점으로 구성하고자 한 노력은 꾸준히 이어져 왔다. 예를 들어 고전 작품의 내용과 형식이 구성된 원리를 귀납적으로 추출하여 현대에도 적용이 가능한 글쓰기의 원리를 추출함으로써[301] 고전의 역사성과 형식미를 바탕으로 보편적 가치를 발굴해 내거나, 현대문학에서도 추출이 가능한 고전문학의 보편적 가치보다 고전의 특수성에 더 주목한 교육 원리를 세워야 함[302]을 촉구한 것은 모두 현대에 맞는 고전으로서의 위상을 세우고자 한 노력이다.

그러나 여전히 학습자에게 요구되고 있는 것은 고전문학에 대한 타당한 분석과 해석이다. 과거의 가치를 발견하고 현대에 이를 적용하고자 하는 과정에서 고전은 신성하고 불변하는 텍스트라는 지위를 부여받고 올바르게 분석되어야 한다.

---

301) 김대행, 「고전표현론을 위하여」, 『선청어문』 20, 서울대학교 국어교육과, 1992; 염은열, 『고전문학과 표현교육론』, 역락, 2000.

302) 김성룡, 「한국 고전문학교육학의 특수성과 보편성」, 『고전문학과 교육』 25, 한국고전문학교육학회, 2013.

학습자가 지식을 스스로 발견하고 구성해 나가기보다는 교수자가 학습자에게 위에서 아래로 지식을 전달하는 은행저금식 교육[303]의 구도에서 벗어나지 못하는 것이다. '전수'의 과정에서 고전 텍스트는 이해의 도달점이 되고 학습자는 이에 종속된 관계가 된다.[304]

고전문학교육은 학습자로 하여금 고전문학이 지닌 높은 가치에 도달하게 하는 것에 목표를 두기보다, 학습자의 현재적인 감상과 향유를 바탕으로 고전문학과 소통하며 대화할 수 있는 방향으로 기획되어야 한다.[305] 즉 학습자가 아래에서부터 위로 올라가 높게 세워져 있는 고전의 이해에 도달하는 것이 아니라, 현재에 자신이 발 딛고 있는 위치로부터 동등한 입장에서 텍스트와 대화하여 새로운 가치를 생산할 줄 알아야 하는 것이다. 이는 고전 텍스트를 수동적, 인지적으로 학습하는 데 그치지 않고 능동적, 정의적으로 받아들이고 활용할 줄 아는 것과 같은 의미이다.

시조의 상호주관적 비평 교육은 시조를 자신의 세계로 들여오는 수용의 과정이자, 시조로 인해 확장된 자신의 세계를 다시 써 내는 생산적인 활동이다. 자신만의 의미로 조회하고 재현한 텍스트의 세계를 바라보는 관점을 구성하는 이러한 활동은 앞으로 자신이 마주하고 살아가는 세계를 이해하는 데 하나의 자원이 된다. 비평의 궁극적 목적이 텍스트로부터 자기 이해로 돌아와 주관성을 확립하고 자신만의 세계를 구축하는 것이라면, 상호주관적 비평을 활용한 시조 교육은 그 목적에 맞추어 학습자가 스스로 텍스트의 의미와 세계를 재구성하고 수용할 줄 아는 것을 목표로 삼는다.

---

303) P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, 남경태 역, 『페다고지』, 그린비, 2010.
304) 민재원, 「시 읽기 교육에서 독자와 작품의 관계 설정 고찰」, 『문학교육학』 44, 한국문학교육학회, 2012, 319면.
305) 이나향, 앞의 글, 3면.

2. 상호주관적 비평의 활성화 원리

상호주관적 비평 활동에서는 신체적 지각을 중심으로 텍스트를 만나는 단계부터 텍스트에 대한 평가를 종합하는 단계에 이르기까지 각 활동의 단계마다 이를 원활히 수행하지 못했던 학습자들이 존재한다. 이에 비평의 준거를 예비하는 국면과 비평의 준거를 교섭하는 국면으로 나누어 상호주관적 비평을 활성화할 수 있는 원리를 제시하고자 한다.

1) 비평 준거의 예비

(1) 신체적 지각의 목록 다각화

상호주관적 비평을 수행하기 위해 비평의 준거를 마련하는 첫 단계로, 시조를 읽은 후 연상되는 감각 및 신체적 행동을 목록화해야 한다. 자신이 언어 기호로부터 얻을 수 있는 감각은 무엇인지, 텍스트의 화자 또는 자신이 텍스트의 세계에 투입되었을 때 취할 수 있는 신체적 행위는 무엇인지 구체화하는 것이다.

텍스트를 읽은 후 그에 대한 주관적 판단은 즉각적으로 일어날 수 있고, 특별한 인지적 과정을 거치지 않은 채 산출될 수도 있다. 그러나 학습자가 문학 교실에서 수행해야 하는 것은 비평으로, 명확한 근거를 들어서 자신의 논리로 텍스트 세계에 대한 설명 및 판단을 서술할 줄 알아야 한다. 신체적 지각은 그러한 근거를 마련하는 재료가 된다. 주관적 판단에 있어서 신체적 지각이 근거가 되는 것은 주지했듯이 우리의 정신이 몸과 불가분의 관계에 있기 때문이다.

그런데 신체적 지각이란 과학적 개념과는 다르게 그 범주가 불확실하다. 신체를 통해 얻는 지각은 결국 나의 몸을 통해 직접적으로 얻는 느낌과 행위이기 때문에 언어로 명징하게 표현하기 어렵고, 표현하는 순간 그 언어 안에 범주화되어 버리는 한계를 갖는다. 이와 비슷한 문제가 문학교육에서 정서를 바라보는 국면에서도 제기되기도 하였다. ‘나는 슬프다’라는 명제를 보았을 때, 슬픔의 정서를 느껴서 ‘나는 슬프다’라고 말한 것인지, 어떤 마음의 상태가 만들어졌는데 이를 ‘슬픔’이라고 하는 정서로 분류하는 것인지 모호하다. 사전에 정의되어 있는 바로 그 어휘가 지시하는 정서를 느끼는 것이 아니라, 나를 사로잡고 있는 이 정서가

바로 그 어휘의 범주 안으로 분류되는 것일지도 모르는 것이다.[306]

시조를 읽고 얻는 감각과 신체적 행위의 상상 역시 이와 같이 모호한 상태에서 언어에 의해 사로잡혀 버리는 것이다. 그럼에도 불구하고 언어로 표현해야 하는 이유는, 모호하고 알 수 없는 나의 상태를 언어로 표현한 순간 그 상태가 수면 위로 드러나며, 언어가 나의 지각을 구체화하는 단서의 역할을 하기 때문이다. 다만 텍스트로부터 얻은 신체적 지각의 목록을 나열하기만 한다면 복잡한 지각의 내용이 단순화되는 위험이 있기 때문에, 또한 범주의 배타성을 가질 수 있기 때문에 목록의 개방화가 필요하다.

비, 봄빛, 꽃, 버드나무, 님을 기다린다 [E1-023-본1-⑰]

추움, 어두움, 외로움, 집에서 혼자 기다리기만 한다. [E1-110-본1-①⑰]

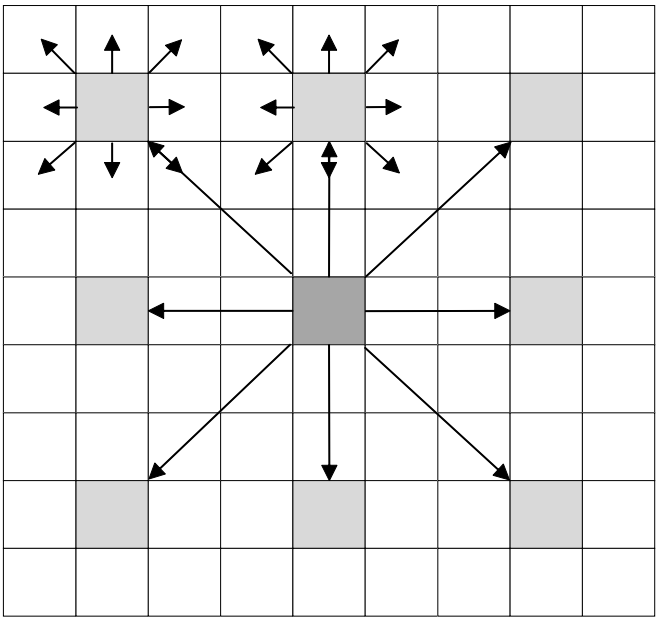
잘 모르겠음 [H1-011-본1-②]

위의 예시들은 시조에 대한 신체적 지각을 자유롭게 서술하는 단계인 본조사 1차에서 이를 적극적으로 수행해 내지 못한 학습자들의 예시이다. 시조 작품들을 읽고 자신이 얻은 신체적 감각과 행위들을 자유롭게 서술하도록 요구했음에도 불구하고, 학습자 [E1-023]은 자신의 감각을 활성화하지 못한 채 텍스트에 등장하는 시적 대상만 나열하고 있다. 학습자 [E1-110]의 경우 감각 및 신체적 행위를 나름 떠올렸으나 이를 구체화하지 못함으로써 다양하게 얻을 수 있는 지각의 내용을 단순화하는 데 그쳤다. 심지어 [H1-011]과 같은 학습자는 무엇을 수행해야 하는지, 신체적 지각을 어떻게 얻어야 하는지조차 몰라 텍스트로부터 신체적 지각을 얻는 데 어려움을 겪고 있다. 이러한 예시들은 단순한 어휘에 자신의 지각이 사로잡혀 버린 것이자, 텍스트 세계로 자신을 투사하는 데 실패한 것을 보여준다.

텍스트에 대한 신체적 지각을 개방하고 구체화하기 위해, 그에 대한 대안으로 마인드맵(mind map) 또는 만다라트(Mandal-art) 기법이 활용될 수 있다. 만다라트 기법은 일정한 숫자의 칸이 한 면으로 된 표의 중앙에 핵심어를 넣고 핵심어와 관련된 아이디어를 주변에 자유롭게 연상하여 여러 단계에 걸쳐 기술하는 방법으로, 특정 주제에 대해 목표를 계획하거나 아이디어를 구체화시킬 때 유용한 사고

306) 김성룡, 「정서와 문학교육」, 『고전문학과 교육』 20, 한국고전문학교육학회, 2010, 14~15면.

확장 기법이다. 마인드맵이 핵심어로부터 출발하여 자유롭게 연상되는 아이디어를 뻗어나가게끔 한다면, 만다라트는 그 형식이 간단하지만 빈칸을 모두 채워야 한다는 강제력이 적당한 수준의 긴장감으로 작용하여 아이디어를 촉진하는 역할을 한다.[307]



[그림 2] 신체적 지각의 목록 다각화를 위한 만다라트 기법 예시

텍스트로부터 얻은 신체적 감각 및 행위를 나타내는 표현들을 연상하는 과정에서 이들이 서로 비슷하여 구분이 잘 되지 않는 경우도 발생할 수 있는데, 이는 인접한 표현들이 서로 군집을 형성하는 것이라고 볼 수 있다. 또는 유사성 외에도 그 의미가 반대되는 표현을 떠올리거나 텍스트에 대해 새로운 지각을 떠올릴 수도 있다. 위와 같은 개방적 목록화를 통한 군집화, 범주화는 텍스트에 대한 신체적 지각의 자유로운 전개를 담아낼 수 있다.

(2) 간접제시된 텍스트 세계의 정교화

상호주관적 비평에서 비평의 준거를 마련하기 위한 다음 단계로 텍스트 세계의

307) 加藤昌治(Katō Masaharu), 『考具』, 박세훈 역, 『생각의 도구』, 21세기북스, 2003, 110면.

정교화가 필요하다. 비록 텍스트의 언어를 통해 얻은 신체적 지각을 목록화하였더라도, 학습자는 여전히 애매하고 모호한 텍스트 세계의 상(像)을 가질 수밖에 없다. 지각된 텍스트의 세계를 내면에 머무르게 하는 것이 아니라, 목록화한 신체적 감각과 행위를 활용하여 이를 언어로 구체적으로 표현함으로써 학습 공동체 내의 대화에서 비평의 준거로 활용할 수 있는 표상을 만들어야 한다.

앞서 살펴보았듯이 학습자는 언어를 통해 텍스트의 세계를 직관적으로 포착하여 텍스트의 시공간을 자신의 눈앞에 그리는 듯한 현재화를 수행하고, 그 너머에 내포되어 있는 화자 혹은 청자로서의 정신적 태도를 형성하는 현전화를 수행하였다. 그러나 이러한 텍스트의 재현을 잘 수행하지 못하는 학습자도 존재한다. 무엇을 어떻게 써야 할지 모르거나 반대로 지나치게 발산적인 상상을 하는 학습자도 있으며, 선입견에 매몰된 채 텍스트의 재현을 수행하는 학습자도 있다.

> 조용한 산촌, 눈 오는 풍경, 세상에 나 혼자 있는 듯함. 조그만 달에 손짓해 봄. 따뜻한 햇살이 비침, 담장 밑의 꽃에게 인사함. 낙엽떨어지는 소리, 혼자 길 위에서 운다. [H1-042-본1-①⑰⑲]

> 조용한 산촌, 눈 오는 풍경에 나 혼자 있다. 조그만 달에 손짓해본다. 따뜻한 햇살이 비치고 담장 밑의 꽃에게 인사한다. 낙엽떨어지는 소리가 들리고 혼자 길 위에서 운다. [H1-042-본2-①⑰⑲]

위의 예시는 신흠 시조 제1수, 제17수, 제19수에 대하여 학습자 [H1-042]가 텍스트에 대한 신체적 지각을 자유롭게 서술한 본조사 1차, 이를 종합하여 텍스트 세계를 재현해 보는 단계인 본조사 2차를 수행한 결과이다. 위의 학습자는 본조사 1차의 결과와 같이 나름대로 작품에 대한 신체적 기호를 생산해 냈음에도 불구하고, 본조사 2차에서는 이를 단순하게 나열하는 데 그쳤다. 현장 조사를 수행하는 동안 교사가 본조사 1차의 결과를 바탕으로 하여 텍스트 세계의 설명 및 작품에 대한 감상 또는 해석을 자유롭게 서술하기를 요구했음에도, 자신의 신체적 지각을 근거로 텍스트의 세계를 재현하는 데 어려움을 겪은 것이다. [H1-042-본1-①⑰⑲]의 내용으로 미루어 보아 학습자 [H1-042]는 신흠 시조 제1, 17, 19수 각각에서 겨울, 봄, 가을로 이어지는 계절의 변화를 포착할 수 있었으나, 그 시간의 흐름을 바탕으로 한 텍스트의 세계를 서술하지 못하였다. 학습자 [H1-042]는 텍스트의 언어로부터 목록화한 신체적 지각을 통해 시간의 흐름은 어떠한지, 그

외에 화자가 처해 있는 공간은 어떤 공간인지, 화자의 심정은 어떠할지 등을 그릴 수 있는 가능성을 갖지만, 이를 활용하지 못하였다.

… 중간에 '내 가슴 해친 피'라는 소재는 조금 잔인하게 느껴졌고, 처음부터 끝까지 뻑하면 님을 찾는 화자의 모습에 나는 좀 화자가 광적이라고 느꼈다. 왜 '님'을 계속 기다리는지 잘 이해되지 않았고, 왜 자신을 계속 자발적으로 가두고 외로움을 느끼려고 하는 것인지 공감이 잘 안 되었다. 고전시들은 맨날 아픈 소리만 하고 죽는 시늉만 하는데 진짜로 그런 것도 아니면서 거짓말만 한다. … [E1-107-본2-⑯]

신흠 시조 제16수에 대한 반응한 위의 학습자 [E1-107] 역시 텍스트로부터 얻은 신체적 지각을 활용하지 못한 채, "자발적으로 외로움을 느끼려고 하는" 화자를 "광적이라고" 느끼면서 화자에 대해 공감하지 못하고 있다. 고전시가는 모두 "거짓말"이라고까지 말한 위의 학습자는 시조를 비롯한 고전시가에 부정적인 입장을 피력하기까지 한다. 이는 시조가 누구도 자신의 억울함을 들어주지 못한 상황에서 그 마음을 곡진하게 표현하고자 한 어조를 가진 언어적 수단이었음을 이해하지 못한 것이다.

텍스트의 세계를 재현하는 데 이러한 어려움을 겪는 학습자를 위해 활동의 과정에서 교사의 보조가 필요하다. 상호주관적 비평 활동에서 보조자의 역할로서 학습자와 텍스트의 만남의 장을 열어 학습자가 텍스트의 세계에 들어가게 하기 위해서는, 텍스트 세계를 정교화하는 과정에서 아래와 같은 교사의 질문이 가능하다.

시적 공간의 현재화를 위한 질문
- 내가 작품 안에 들어가 있다면 무엇을 느낄 수 있고 무엇을 할 수 있는지 생각해 보자. - 텍스트에서 보이는 그대로의 공간 그리기
- 그 너머에는 어떤 것이 보이고 무엇을 할 수 있는지 생각해 보자. - 제시된 시공간의 확장된 세계 그리기
- 지금 우리가 살고 있는 세계와 무엇이 같고 다른지 생각해 보자. - 오늘날의 시공간과 대치하기

내포된 정신의 현전화를 위한 질문
- 작품을 읽고 화자, 나 자신, 또 다른 제3자 등 누가 될 수 있는 생각해 보자. - 표현하고자 하는 정신의 주체 탐색하기

・작품에 대해 누군가에게 말한다면 자기 자신, 특정한 상대방, 임의의 다수 등 누구에게 말할 수 있을지 생각해 보자. - 응답자의 선택 및 발화의 관계 정향하기
・작품에 대해 누군가에게 어떤 방식으로 말할 수 있을지 생각해 보자. - 내포된 정신의 표현을 위한 발화의 구조 그리기

언어 기호 너머의 상상적 세계와 정신적 태도를 구체화하여 텍스트에 대한 표상을 형성하기 위해 교사의 위와 같은 질문은 유연하고 연쇄적이어야 한다. 학습자와의 질문 및 응답 과정에서 교사는 하나의 답을 제시해서는 안 되며, 질문의 연쇄를 통해 학습자가 질문에 대한 답을 스스로 내리고 정교화할 수 있도록 유도해야 한다.

2) 비평 준거의 교섭

(1) 타자와의 순환적 대화 구조화

비평의 예비 단계에서 준거가 마련되었다면, 동료 학습자와 대화를 통해 준거의 교섭이 원활이 이뤄져야 한다. 앞서 언급했듯이 학습자 간의 대화는 텍스트의 의미가 하나의 주제로 통일되어 버리는 변증법적 관계가 아니라 여러 의미가 동등한 위치에서 치열하게 전개되는 대화적 관계 안에서 이루어져야 한다. 그리고 그 결과가 학습자와 텍스트 간의 새로운 대화로 이어지는 순환적 구조가 되어 텍스트에 대한 학습자의 재현 및 가치 판단이 이전의 단계보다 갱신될 필요가 있다.

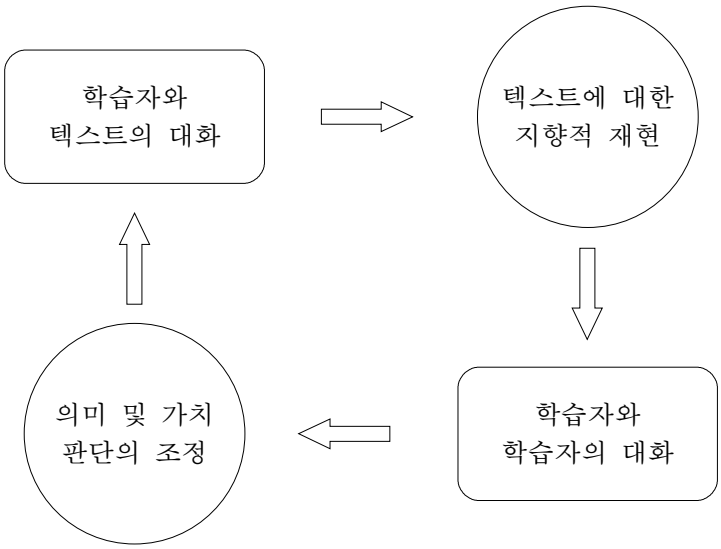
교사, 학습자, 문학 작품이 주체가 되어 형식상 순환하며 내용상 끊임없이 변화하는 대화가 필요함이 강조되듯이,[308] 문학 교실 내에서는 어느 한쪽이 우위가 되어 이루어지는 대화가 지양되어야 한다. 다만 학습공동체에서 이러한 한쪽의 우위를 점할 수 있는 가능성이 큰 주체는 교사로, 학습자와 교사가 텍스트에 대해 갖고 있는 정보량이 비대칭적이고 교사의 권위가 무의식적으로 작용하여 학습자 주도가 아닌 교사 중심의 대화가 될 가능성이 언제나 존재하기 때문이다. 그렇기에 상호주관적 비평 활동의 대화에서 교사는 자신이 학습자에게 미칠 수 있는 영

308) 서명희, 앞의 글, 118면.

향력을 고려하며 대화의 구조를 구성하고 대화를 촉진 및 조정하는 역할을 해야 한다.

나 자신은 나를 구성할 하나의 주체로 타자를 받아들였을 때 자아를 완성해 나갈 수 있다. 동등한 지위에서 이루어지는 대화는 그러한 타자를 받아들이는 수단이자 과정이다. 대화의 과정은 나의 시선에 타자의 시선이 녹아들어 봄과 보임의 상호적인 관계를 맺는 계기가 되는 한편, 그 과정에서 나와 타자 사이에서 발생하는 잉여적인 시선은 의식의 확장과 반성을 가져다 준다.

타자와의 대화에서 필요한 대화의 성격은 비종결성과 순환성이다. 이는 대화로 인해 발생하는 의미가 서로의 차이를 인정하지 않거나 한 의식 안으로 밀려드는 독백화가 아니라 여러 목소리가 내포되어 언제든 다른 의미로 나아갈 수 있는 가능성을 가져야 하고, 발견한 의미가 타자와의 관계에 다시 영향을 주어 새로운 의미의 생성으로 이어져야 한다는 뜻이다. 이때 타자는 동료 학습자뿐만 아니라 텍스트도 지칭하는 것으로, 학습자는 이미 텍스트를 스스로 재현하는 과정에서 텍스트와 대화적 관계를 맺어 왔다.



[그림 3] 순환적 대화 구조의 모형

위와 같이 순환적 대화의 거시적 구조가 마련된 상태에서, 학습자는 상호주관적 비평의 예비적 단계라고 할 수 있는 텍스트와의 대화적 관계 안에서 자신이 지향하는 바에 의해 텍스트를 재현해야 한다. 학습자는 비평의 준거라고 할 수

있는 이러한 재현을 동료 학습자로 이루어진 학습공동체와 공유 및 상호 조회하며, 자신이 미처 발견하지 못한 텍스트의 지각과 텍스트에 대한 판단을 발견하기도 함으로써 자신이 결정 내린 텍스트의 의미 및 가치 판단을 조정해 나간다. 그 결과는 다시 학습자와 텍스트 사이의 만남에 작용하여 새로운 텍스트 읽기가 가능하게끔 하고, 이때 학습자가 자신의 언어로 구성하는 텍스트에 대한 담론은 언제든 대화에 의해 유연하게 조정될 수 있는 개방적 성격이어야 한다.

(2) 자기회귀 작용으로서 재상징화

상호주관적 비평의 궁극적 목적은 텍스트로부터 자기 이해로 돌아와 주관성을 확립하고 자신의 언어로 세계를 구축하는 것이다. 비평은 과거에 존재하던 작품을 현재로 끄집어내어 새롭게 배열하고 정리한다는 것 자체만으로도 충분히 의의를 갖지만, 그 배열과 정리가 내가 서 있는 이곳의 자기 자신으로 돌아오지 못한다면 비평의 본질을 이행하지 못한 것과 다름없다. 텍스트의 이해에서 넘어와 자신의 삶의 이해로까지 확장을 도모하는 것이 비평의 본질이다.

학습자가 신체적 지각을 매개한 텍스트 읽기를 통해 텍스트의 세계를 나름대로 재현하고, 재현한 결과에 대해 학습공동체와 함께 대화하는 활동은 텍스트에 대한 가치 판단 및 텍스트가 자신이 살아가는 세계에 던지는 의미를 조정할 수 있는 조건을 마련한 것이다. 텍스트의 재현을 곧 자기 나름대로의 상상적 세계와 정신적 태도의 창조, 즉 상징화라고 한다면, 대화의 결과로 받아들인 텍스트에 대한 여러 반응을 자신의 가치관으로 통합하여 상징화했던 의미를 다시 해석하는 것은 재상징화라고 할 수 있을 것이다. 즉 학습자는 텍스트에 대한 자신의 지각과 재현, 학습공동체와의 대화를 메타적으로 반성하여 텍스트가 자신에게 던지는 의미를 다시 상징화해야 한다.

> … 화자는 봄에도 사랑하던 사람을 기다리고 있고 가을에도 사랑하는 사람을 기다리고 있다. 봄에도 따뜻한 빛과 꽃이 피고 가을에도 낙엽이 워석버석 떨어지는데 사랑하던 사람은 오지 않는다. 화자는 꽃과 낙엽을 보면서 무슨 생각을 할까? 따뜻한 빛이 자기한테 오고 낙엽도 소리가 들리는데 사랑하던 사람은 오지 않아서 애가 탈 것이다. 이럴 수도 있고 저럴 수도 있는데 자기가 생각하는 것과 다른 결과라서 실망하고 허무할 것이다. 그래서 화자는 청주도 좋고 탁주도 좋다고 하면서 술을 마시는 것 같다. 이래도 괜찮고 저래도 괜찮고 하면서 마음을 비우는 것 같다. 화자는 실망하

고 허무하기 싫어서 이래도 되고 저래도 되고 하면서 술이나 마시는 것 같다. 나도 비슷한 경험이 있다. 학교 축제 때 춤팀으로 나갔는데 내가 원하는 파트가 있었다. 그런데 동아리 반장이 연습할 때 내가 원하지 않은 파트를 주었다. 간절히 바랬지만 싸우기도 싫고 그래도 춤 추는게 재밌어서 참고 했던 적이 있다 …

[H1-044-본4-⑰⑲㉔]

위의 학습자 [H1-044]는 동료 학습자와의 대화 이후 화자의 태도를 유추하고 있다. 신흠 시조 제17수와 제19수에 등장하는 봄빛과 花柳, 落葉을 통해 각각 봄과 가을이라는 계절을 포착하고, 그때마다 花柳와 落葉은 화자에게 따뜻한 빛과 워석버석 소리로서 찾아오지만 정작 기다리고 있는 사랑하던 사람은 찾아오지 않아 애가 타고 있을 화자의 모습을 실재화하고 있다. 그런데 위의 학습자는 사랑하던 사람을 그리워하고 있는 모습뿐만이 아니라 제24수에 등장하는 술을 통해 화자의 태도 변화를 그려냈다. 淸酒와 濁酒를 이래도 괜찮고 저래도 괜찮은, 즉 어떤 결과이든 상관없이 이를 받아들이는 삶의 모습으로 상징화한 것이다. 이렇게 위의 학습자는 화자의 태도를 평면적이지 않고 시간이 지남에 따라 변화한 것으로 그려낸다. 그리고 자신이 학교 축제에 춤 공연을 준비하던 당시의 기억을 떠올림으로써 재현한 텍스트 세계와 자신의 경험의 유사성을 찾아내었다.

다만 아쉬운 점은 위의 학습자가 그에 대한 가치 판단을 하지 못한 채 텍스트 세계의 재질서화와 이와 유사한 자신의 경험을 환기하는 데 그치고 있다는 점이다. 여기서 더 나아가 비평 활동에서 반성적 사고를 통해 자신에게 의미를 부여하는 재상징화를 할 수 있다면, 이러한 재현과 경험의 환기를 자신의 삶의 문제로 더 확장할 수 있을 것이다.

예를 들어 위와 같이 양자택일의 결과를 겪는 것이 우리라면, 삶은 언제나 매 순간 여러 갈래의 분화 과정에 있음을 알 수 있다. 분화되는 지점을 이어가는 하나의 선이 곧 삶의 전체적인 양태이며, 나아가고 있는 그 끝의 지점이 현재 내가 살고 있는 삶의 모습이다. 분화의 지점을 마주할 때마다, 우리는 운명론적인 순응의 태도를 취할지 또는 문제를 적극적으로 해결하는 태도를 취할지 결정을 내려야 한다. 이와 같은 분화와 대립이라는 재상징화를 통해 학습자는 자신이 살아갈 삶의 양태와 태도에 대한 고민을 이어갈 수 있다.

상호주관적 비평의 궁극적인 목적이자 의의는 텍스트로부터 얻은 의미를 자신의 삶의 문제로 연결하는 것이다. 학습자는 순환적 대화 구조를 통해, 그리고 텍스트의 의미를 자기 자신으로 회귀하는 재상징화를 통해 자신이 살아가는 세계를

바라보는 시선과 가치 기준을 확장할 수 있다. 이때 텍스트는 자신의 주체성을 함께 형성하는 잠재적 타자가 된다.

Ⅴ. 결 론

외부에서 주입되는 객관적 지식만으로는 시조를 주체적으로 체험하기 어렵고, 텍스트에 대한 지식 및 판단은 함께 구성되어야 한다. 이러한 문제들을 동시에 인식하여 본 연구는 시조의 상호주관적 비평 교육을 제안하였다. 학습자들이 문학 교실에서 텍스트와 직접 대면하였을 때 텍스트와 관계를 맺어가는 양상은 무엇이고 동료 학습자와의 대화 및 그에 대한 반성적 사고를 통해 텍스트를 바라보는 시선의 변화는 어떠한지 살펴봄으로써, 학습자가 주체적이고 구성적으로 시조와 관계를 맺어가는 상호주관적 비평 활동을 마련하는 것이다.

이를 위해 먼저 상호주관적 비평의 개념에 대해 살펴보았다. 세계와 직접 부딪히며 관계를 맺어가는 신체에 의해 타자와의 유사성을 파악하는 통각이 개입되어 타자의 심리 및 의식이 나의 주체성을 함께 형성한다는 상호주관성의 개념을 고찰하고, 문학 텍스트를 자신의 언어로 다시 써 냄으로써 궁극적으로 텍스트에 대한 자신의 가치 평가를 보다 타당하게 뒷받침할 새로운 담론을 조직하는 적극적·능동적 읽기로서의 비평 개념을 살펴보았다. 이를 바탕으로 본 연구는 '상호주관적 비평'을 "신체적 지각을 매개로 하여 나를 구성할 잠재성을 가진 타자들과 상호작용하는 과정에서 텍스트의 세계를 재질서화하고 텍스트의 가치를 판단함으로써 자신의 언어로 텍스트에 대한 주관적 담론을 생산하는 활동"이라고 정의하였다.

상호주관적 비평을 수행하는 원리 첫 번째는 지향적 재현을 통한 텍스트 세계의 질서화이다. 새로운 상황과 문맥 속에서 자신의 의미를 새롭게 생성하는 시조를 실제적 체험으로 받아들이기 위해 필요한 것은 재현으로, 이는 내가 발 붙이고 있는 현재의 자아 극을 중심으로 세계와 의식을 재구성해 내는 것이다. 기호의 의미는 의식이 지향하고 관계를 맺는 방식에 따라 규정되는데, 시조를 보는 학습자의 의식은 주어진 언어 기호를 매개로 문면을 직관적으로 포착하는 현재화와 동시에 주어지지 않은 것을 드러내는 현전화를 수행한다. 학습자는 언어 구조물을 대표자 삼아 물리적 기호일 뿐이었던 텍스트의 상상적 시공간을 직관적으로 포착하여 현재화하고, 이러한 대표자 너머 내포된 정신적 태도라는 주어지지 않는 내용을 드러내어 현전화한다.

두 번째 원리는 구성적 대화를 통한 시선의 조정이다. 내 존재의 구성이 이미

타 존재와의 공실존이고 잠재적 타자들과 함께 구성될 상호주관적인 것이라면, 텍스트를 조우하는 국면에서 텍스트의 의미는 결코 종결되지 않아야 한다. 주체와 주체로서 동등한 의미를 지닌 의식들 간에 상호작용하는 대화적 관계 안에서 나와 타자의 시선의 차이라고 할 수 있는 시선의 잉여가 드러난다. 그리하여 타자로서 동료 학습자는 텍스트의 의미를 구현하는 과정에서 나 자신의 미결정성을 드러내는 동시에 보완하고, 시선을 구성하는 또 다른 주체가 된다.

상호주관적 비평의 세 번째 원리는 반성적 사고를 통한 텍스트의 가치 판단이다. 학습자는 자신에게 주어지는 텍스트의 의미를 탐색하는 반성이 있어야만 텍스트의 자기화에 도달할 수 있다. 이는 타자와 함께 텍스트 세계를 재질서화함에 있어서 유의미하게 작용한 신체적 기호는 무엇인지, 사회적 산물로서 재구성한 텍스트의 세계는 어떤 양상인지 돌아보는 것으로써 가능하다. 동료 학습자의 지각을 받아들일 때 무엇을 선택하고 지연시켰는지, 그리고 그로 인해 텍스트의 의미는 무엇이 변화하였는지 돌아보고, 재질서화한 텍스트 세계를 자신의 삶과 함께 한 발짝 떨어져 봄으로써 텍스트에 대한 가치 판단을 내리고 자신의 가치관을 수정하기도 하는 것이다.

상호주관적 비평에서 텍스트 질서화를 이루는 첫 번째 준거 요소는 신체를 중심으로 한 텍스트의 지각이다. 세계는 신체가 지향하는 바에 따라 구성되고 구성된 세계는 다시 신체에 영향을 미친다. 또한 우리는 신체가 갖고 있는 감각 기관의 본성에 따라 지각을 하는데, 나의 지각장 안으로 들어올 때 사물은 나의 감각이 반영된 형태로 변용되어 들어온다. 학습자는 시조를 읽으며 언어로 된 대상을 지각하게 되고, 지각의 과정에서 대상을 자신의 신체 감각이 반영된 채로 들여오며 관련된 신체적 행위까지 받아들이게 된다.

두 번째는 지각을 매개로 한 시적 공간에의 거주이다. 텍스트와의 만남을 관념의 결합으로만 설명한다면 텍스트의 세계는 고정되어 있고 정적인 이미지로밖에 떠오르지 않게 된다. 그러나 세계는 고정된 속성이 미리 주어진 것이 아니라 우리와 함께 항상 변화하는 것이고, 지각 활동은 두뇌 속에 있는 내적인 관념이 아니라 세계로 향해 있는 것이므로 우리의 지각은 항상 열려 있고 변화하는 것이다. 지각은 미규정적인 한편 대상 그 자체에서 완전한 규정이 이뤄지는 것이기에, 지각에 의해 만들어지는 상은 애매하면서도 살아있는 것이다. 그렇기에 신체적 지각을 매개한 시조와의 만남은 그 대상에 뛰어들고 거주하는 상을 만들어 내는 것이며 이때의 세계는 내가 직접 겪어내는 살아있는 세계이다.

준거 요소의 세 번째는 지각을 전환한 시적 세계의 상상이다. 시조는 발화의 의도나 메시지를 둘러싼 맥락을 여러 형태로 지향할 수 있고 짧은 함축을 자신의 체험 영역으로 펼쳐낼 수 있는 시로서의 장르적 특성을 갖고 있다. 이러한 시조는 학습자가 특수한 체험으로 펼쳐내는 상상적 읽기의 대상이자 학습자의 상상적 반응을 촉발하는 아날로공이 된다. 학습자에게 있어 시조는 지각 작용의 토대 위에서 파생적으로 이뤄지는 상상 또는 매개 없이 재현되는 순수한 상상이 이뤄지거나, 지각의 구체적인 재현이 유보되고 비틀어진 상상이 이뤄지는 장이 된다.

이러한 이론을 바탕으로 본 연구는 여러 차시를 거쳐 현장 조사를 실시함으로써 학습자가 시조에 대해 수행한 상호주관적 비평의 실제적 양상을 살펴보았다. 먼저 학습자가 개별적으로 시조를 읽은 후 재현을 통해 이를 질서화하는 단계에서 텍스트의 시공간을 현재화한 양상을 살펴보면, 첫째, 학습자들은 외적 맥락이 배제된 상태에서 텍스트를 자신의 신체로 마주하였을 때 기호로서 드러난 텍스트를 최대한 감각으로 받아들이는 데 집중하고 취할 수 있는 신체적 행동을 그림으로써 시적 대상을 근접화하였다. 둘째, 학습자들은 자신의 감각이 닿는 곳을 배경화하는 동시에 자신의 지각장에 근접한 대상을 초점화한 장면을 그림으로써 자신이 직접 참여한 듯한 공간을 만들어 내어 시적 공간을 입체화하였다. 셋째, 학습자들은 여러 시적 대상에 시선을 지나쳐 하나의 이야기를 서술하며 시적 세계에 시간성 및 서사를 부여하거나 지각을 전환하여 시적 시공간에 비어 있는 곳을 채워 넣는 상상을 함으로써 텍스트를 창작 맥락에서 탈피한 상상적 시공간으로 탈맥락화하였다.

재현 단계에서 학습자가 텍스트에 내포된 정신을 현전화한 양상을 살펴보면, 첫째, 학습자들은 자신이 가진 신체적 지각을 그대로 화자의 모습에 투영하거나 텍스트로부터 얻은 신체적 지각을 통해 자기 자신을 시적 세계의 내부에 그대로 위치시킴으로써 화자를 실재화하였다. 둘째, 학습자들은 지각을 매개하여 자신을 화자의 내면을 조심스럽게 엿듣는 입장으로 두거나, 화자의 발화를 내면의 독백으로 보되 노래로서 일방향적인 발화 관계로 그리거나, 텍스트의 발화를 공공의 언사로 보아 텍스트를 집단의 서정으로 보는 등 지향하는 바에 따라 발화 관계를 정향하였다. 셋째, 학습자들은 지각을 비틀어낸 상상을 통해 시조의 서정 양식을 해체하여 시적 대화의 맥락에서 벗어나 텍스트를 서사적 또는 극적 서술로 전환하기도 하였다.

이러한 학습자 양상이 시조를 생동하는 언어로서 받아들이고 자신이 지향하는

바에 따라 그 세계를 질서화한 단계라면, 다음 단계에서 학습자들은 동료 학습자들과 텍스트로부터 얻은 신체적 지각과 재현해 낸 텍스트 세계를 상호 조회하는 대화를 거친 이후 조정된 텍스트 세계를 다시 서술하였다. 먼저 현재화한 텍스트 시공간을 확장한 양상으로 첫째, 학습자들은 동료 학습자들의 텍스트 지각 방식을 새롭게 받아들여 텍스트의 시공간을 확장하거나 상징화하고 자신의 주변을 둘러싸고 있는 현대의 시공간으로 대치함으로써 입체화한 시적 공간을 조정하고 전치시켰다. 둘째, 학습자들은 시적 대상에 머무르는 시간의 강약을 조절하여 바꾼 텍스트의 시공간을 통해 개방적인 서사적 결론을 만들고, 이중의 서술자가 존재하는 서사 구조를 만드는 등 탈맥락화한 시공간의 시점을 다중화하였다.

다음으로 현전화한 정신을 재구성한 양상으로 첫째, 학습자들은 동료 학습자들의 지각을 수용하는 대화를 통해 텍스트 내의 청자 또는 텍스트 밖 실제 청자의 입장에서 발화를 구성하는 등 청자에서 화자로 발화가 이어지는 적극적 입장의 위치를 옮김으로써 정향한 발화 관계를 재정립하였다. 둘째, 학습자들은 동료 학습자들의 지각을 통해 미처 발견하지 못했던 시적 대상의 시선을 받아들임으로써 더 구체적인 서사화와 극화를 시도하고, 새로운 등장인물의 시선과 발화를 통해 갖춰야 할 삶의 방향에 대한 나름의 결론을 내리기도 하는 등 구성한 대화의 발화체를 다변화하였다.

이렇게 동료 학습자와의 대화 이후 텍스트의 세계를 재질서화한 양상과 함께, 학습자들이 텍스트에 대한 가치를 판단한 양상도 함께 살펴보았다. 첫째, 학습자들은 동료 학습자와의 대화를 통해 자신에게 의미를 갖게 된 텍스트로부터의 지각이 무엇인지 확인함으로써 시조의 시공간을 자신이 갖고 있는 지각의 영역을 갱신하는 계기로 받아들였다. 둘째, 학습자들은 무조건적인 감정이입에서 벗어나 화자를 평가의 대상으로 삼음으로써 시조의 화자를 감정이입의 거리를 조정하는 경험을 얻는 매개로 받아들였다. 셋째, 학습자들은 타자와 함께 구성한 텍스트 세계를 객관화하여 목적격으로 바라보는 반성적 사고를 통해 자신의 삶의 태도를 정립하는 기준으로 텍스트 세계를 받아들였다.

한편 신체적 지각을 중심 근거로 활용한 상호주관적 비평의 특징을 더 부각시키기 위해, 동일한 교육 조건에 있는 다른 학습자를 대상으로 삼아 상호주관적 비평과 반대되는 성격의 활동인 배경지식을 활용한 비평 활동을 현장 조사로 실시하였다. 그 양상의 비교로 첫째, 배경지식을 습득한 후 이를 활용한 학습자들은 당대의 계층적 구조를 비판하고 오늘날과의 정치적 상황을 비교하는 등 텍스트

외적 맥락을 적극적으로 활용하였지만, 상호주관적 비평 활동에서 학습자들은 텍스트 외적 맥락은 소거시킨 채 텍스트 내의 시공간을 자신의 주변 공간으로 대치하였다. 둘째, 배경지식을 활용한 비평 활동에서 학습자들은 객관적 지식을 확립하려는 수업의 맥락 아래에 있기에 화자의 대립적 태도 중 어느 한쪽을 우위로 단정하였지만, 상호주관적 비평 활동에서 학습자들은 대화적 관계를 통해 대립되는 화자의 태도를 종결시키지 않는다. 셋째, 배경지식을 활용한 비평 활동에서는 배경지식이 문학 활동의 주요 내용이 됨으로써 텍스트가 뒤로 물러나게 되어 주변화되었지만, 상호주관적 비평 활동에서는 텍스트가 학습자의 의식을 구성하고 주관에 영향을 미치는 하나의 중심이 되었으며 학습자가 자신의 위치에서 작품에 대한 가치 판단을 할 수 있었다.

이러한 학습자의 비평 양상을 바탕으로 다시 시조의 상호주관적 비평 교육의 구도를 세워보았다. 그 교육의 목표로는 첫째, 감각적 경험을 예각화하고, 둘째, 타자에 감정이입하는 거리를 조정하고, 셋째, 평정한 텍스트 가치의 공유를 확장하며, 넷째, 생산적 수용을 위한 자원을 구성하는 것을 제시하였다. 상호주관적 비평을 활성화하는 원리는 비평 준거를 예비하는 단계와 비평 준거를 교섭하는 단계로 구분하였으며, 전자는 신체적 지각의 목록화와 간접제시된 텍스트 세계의 정교화, 후자는 타자와의 순환적 대화 구조화와 자기회귀 작용으로서의 재상징화를 제안하였다.

본 연구는 “학습자가 배경지식을 학습하지 않은 채 주관적으로 고전시가를 읽는다면 어떤 결과를 도출할 수 있을 것인가?”라는 연구자의 단순한 의문에서부터 출발하였다. 그리하여 이와 같이 마련한 “시조의 상호주관적 비평 교육 연구”는 학습자가 문학 교실 내에서 학습공동체와 함께 시조에 대한 주관적인 의식을 형성하는 양상을 밝힘으로써, 학습자가 주체적이고 구성적으로 시조에 대한 담론을 형성하는 상호주관적 비평 교육을 마련했다는 데 의의가 있다.

다만 본 연구에 대하여 다음과 같은 한계를 지적할 수 있다. 첫째, 공준된 객관적 지식과의 상관 여부이다. 예를 들어 상호주관적으로 시조를 읽은 이후 동일한 학습자에게 시조에 대한 배경지식이 투입되었을 경우, 또는 학습자가 배경지식을 학습한 이후 상호주관적 비평을 수행했을 경우와 같이, 학습자에게 있어 공준된 지식의 학습과 텍스트에 대한 주관적 가치 판단이 어떤 상관 관계를 갖게 될지 밝혀내지 못했다는 한계가 있다. 이는 학습자 반응 중심으로 이뤄진 비평 내용의 적합성 판정 문제와도 연결된다. 둘째, 비판적 읽기라는 비평 본질의 수행 여부이

다. 비평은 텍스트에 대한 주관적 판단과 더불어, 정전(正典)적 위치에 있는 텍스트에 숨겨진 여러 편견과 이데올로기적 모순을 발견하는 것을 또 다른 본질로 갖는다. 그러나 본 연구는 학습자의 내면화를 중심으로 한 텍스트의 가치 판단을 수행함으로써, 이데올로기의 비판과 같이 텍스트 바깥을 향한 비판적 읽기에 중점을 두지 못했다는 한계가 있다.

참 고 문 헌

金天澤,『靑丘永言』.
申欽,「坎止窩銘」,『象村先生集』제31권.
申欽,「寄淸陰」,『象村先生集』제35권.
申欽,「與朴千龍」,『象村先生集』제36권.
申欽,「山中獨言」,『象村先生集』제49권.
申欽,「江上錄」,『象村先生集』제50권.
이광수(1916),「문학이란 何오」,『매일신보』.
황순구 편(1987),『歌曲源流』(時調資料叢書4), 한국시조학회.

교육부,「국어과 교육과정 교육부 고시 제2015-74호」.
김동환 외(2019),『고등학교 국어』, 교학사.
민현식 외(2019),『고등학교 국어』, 좋은책신사고.
박영목 외(2019),『고등학교 국어』, 창비.
신유식 외(2019),『고등학교 국어』, 미래엔.
이삼형 외(2019),『고등학교 국어』, 지학사.
최원식 외(2019),『고등학교 국어』, 창비.
이숭원 외(2019),『고등학교 문학』, 좋은책신사고.
정재찬 외(2019),『고등학교 문학』, 지학사.

이상섭(2001),『문학비평용어사전』, 민음사.
한국문학평론가협회 편(2006),『문학비평용어사전(상)』, 국학자료원.

강동수・김재철(2006),「근대의 상상력 이론: 상상력의 기능과 근원」,『철학논총』 45, 새한철학회.
강미라(2014),「현상학에서의 상상 - 후설, 사르트르, 메를로-퐁티의 상상이론 비교」,『철학논총』 75, 새한철학회.
강민규(2016),「독자 반응 조정 중심의 시 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
강민규(2016),「현대시 학습 독자의 해석 가설 구성에 관한 연구」,『문학교육학』 52, 한국문학교육학회.
강민규(2020),「문학교육 연구에서 독자 반응 이론의 행방(行方)과 향방(向方)」,

『문학교육학』 66, 한국문학교육학회.
강상철・최건수(1988), 「상징적 상호작용론」, 『교육연구논총』 9-1, 충남대학교 교육연구소.
강정찬・이상수(2011), 「수업 개선을 위한 현장연구방법으로서 설계기반연구(DBR)」, 『교육방법연구』 23-2, 한국교육방법학회.
경규진(1993), 「반응 중심 문학교육의 방법 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
고정희(1999), 「소설 수용 시조의 장르 변동 양상과 그 사회적 맥락」, 김병국 외, 『장르교섭과 고전시가』, 월인.
고정희(1999), 「申欽 시조의 사상적 기반에 관한 연구」, 『고전문학과 교육』 1, 한국고전문학교육학회.
고정희(2012), 「배경지식을 활용한 고전시가 교육 연구 - <도산십이곡>을 중심으로」, 『국어교육』 138, 한국어교육학회.
고정희(2013), 『고전시가 교육의 탐구』, 소명출판.
고정희(2013), 「텍스트 중심 문학교육의 이론적 기반과 읽기 방법」, 『문학교육학』 40, 한국문학교육학회.
고정희(2018), 「문학교육에서 장르 지식의 위상과 활용 방안 - 가사 장르를 중심으로」, 『국어교육연구』 41, 서울대학교 국어교육연구소.
권보드래(1996), 「'근대'라는 화두, '지향'의 담론」, 『민족문학사연구』 9, 민족문학사연구소.
권순정(2006), 「고전시가의 어휘교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문.
김경희(2000), 『게슈탈트 심리학』, 학지사.
김근호(2010), 「현대소설 작가비평의 문학교육적 실천 모형」, 『국어교육』 132, 한국어교육학회.
김남희(2007), 「현대시의 서정적 체험 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
김대행(1980), 『한국시의 전통 연구』, 개문사.
김대행(1998), 『시조유형론』, 이화여자대학교 출판부.
김대행 외(2000), 『문학교육원론』, 서울대학교출판부.
김동환(2007), 「문학교육의 관점에서 본 소설 읽기 방법의 재검토 - 교과서 속의 <메밀꽃 필 무렵>」, 『문학교육학』 22, 한국문학교육학회.
김명순・변혜경(2012), 「미시적 읽기의 개념화와 교육적 함의」, 『새국어교육』 90, 한국국어교육학회.
김미혜(2003), 「텍스트 해석에 있어서 타당성의 조건에 관한 연구- 오장환의 <수부(首府)>에 대한 해석을 중심으로」, 『국어국문학』 135, 국어국문학회.

김미혜(2005),「생산적 사유로서의 문학비평과 문학교육 - 임화의 비평 텍스트를 중심으로」,『국어교육연구』15, 서울대학교 국어교육연구소.
김병국(1972),「가면 혹은 진실」,『국어교육』18, 한국국어교육연구학회.
김병국(1996),『한국 고전문학의 비평적 이해』, 서울대학교출판부.
김병환(1998),「메를로-퐁티의 현상학적 상호주관성에 대한 연구」,『철학논총』14, 새한철학회.
김석회(2001),「17세기 자연시가의 양상과 그 역사적 성격」,『고전문학과 교육』3, 한국고전문학교육학회.
김석회(2001),「상촌 시조 30수의 짜임에 관한 고찰」,『고전문학연구』19, 한국고전문학회.
김석회(2002),「상촌 신흠 시조 연구」,『국어교육』109, 한국어교육학회.
김성동(1993),「상호주관성 이론의 재구성」, 서울대학교 박사학위논문.
김성란(2009),「시비평문 쓰기 교육의 방향에 대한 연구」,『문학교육학』29, 한국문학교육학회.
김성룡(2010),「정서와 문학교육」,『고전문학과 교육』20, 한국고전문학교육학회.
김성룡(2013),「한국 고전문학교육학의 특수성과 보편성」,『고전문학과 교육』25, 한국고전문학교육학회.
김성진(2002),「문학교육에서 비평 활동에 관한 연구」,『국어국문학』130, 국어국문학회.
김성진(2012),『문학비평과 소설교육』, 태학사.
김수이(2008),「논술교육의 토대로서 비평교육의 필요성과 방안」,『국어교육』125, 한국어교육학회.
김영숙(2015),「서구의 타자철학의 흐름에서 본 바흐친의 타자철학」,『노어노문학』27-1, 한국노어노문학회.
김재철・이상봉・강동수(2007),「상상의 현상학」,『철학논총』47, 새한철학회.
김정우(2002),「국어교육에서의 해석에 대한 비판적 검토」,『국어교육학연구』15, 국어교육학회.
김준수(2017),「미드의 행동주의적 상호주관성」,『범한철학』84-1, 범한철학회.
김준오(2020),『시론』제4판, 삼지원.
김창원(1999),「신흠(申欽) 시조의 특질과 그 의미」,『고전문학연구』16, 한국고전문학회.
김학성(1997),「송순 시가의 시학적 특성」,『한국 고시가의 거시적 탐구』, 집문당.
김혜련(2019),『국어 교육과 비평 경험』, 역락.

김흥규(1996), 「16・7세기 강호시조의 변모와 田家時調의 형성」, 『어문논집』 35, 안암어문학회.
김흥규 외(2012), 『고시조 대전』, 고려대학교 민족문화연구원.
류수열(1999), 「문학사 교육의 위상과 성격」, 『고전문학과 교육』 1, 한국고전문학교육학회.
류의근(2010), 「메를로-퐁티의 언어 현상학」, 『철학논총』 61-3, 새한철학회.
문영진(1998), 「한국 근대 소설의 신체성 중심의 읽기에 대한 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
문혜원(2015), 「김춘수 후기 시에 나타나는 신체성에 대한 연구」, 『한국현대문학연구』 46, 한국현대문학회.
민재원(2013), 「시 읽기 교육에서 정서 체험의 구조와 작용 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
박승억(2011), 「상상력에 관한 현상학적 연구」, 『철학과 현상학 연구』 51, 한국현상학회.
박신화(2014), 「메를로-퐁티의 언어 이론과 철학 개념」, 『철학사상』 51, 서울대학교 철학사상연구소.
박주형(2022), 「시 교육에서 상상적 반응의 소통 매개에 대한 고찰」, 『문학교육학』 76, 한국문학교육학회.
박해남(2007), 「신흠(申欽)의 시조 창작 배경과 작품 양상」, 『반교어문연구』 23, 반교어문학회.
배의용(1986), 「훗설의 言語哲學」, 『현상학과 현대철학』, 한국현상학회.
백훈승(2004), 『피히테의 자아론: 피히테 철학입문』, 신아.
서광목(2007), 「텍스트, 비평, 비평이론 - 생태비평과 게리 스나이더의 시」, 『안과밖』 23, 영미문학연구회.
서명희(2021), 「문학교육 방법으로서 대화의 성격과 구조」, 『고전문학과 교육』 47, 한국고전문학교육학회.
설민(2016), 「현상학적 지각이론과 초월론적 현상학에서 (외부)세계의 문제」, 『철학사상』 59, 서울대학교 철학사상연구소.
성기옥(1996), 「申欽 時調의 해석 기반 - <放翁詩餘>의 연작 가능성」, 『진단학보』 81, 진단학회.
성기옥(1998), 「사대부 시가에 수용된 신선모티프의 시적 기능」, 한국고전문학회 편, 『국문학과 도교』, 태학사.
성기옥(2001), 「<도산십이곡>의 재해석」, 『진단학보』 91, 진단학회.

성기옥(2020),「신흠의 시조 <방옹시여>론 (1)」,『한국시가연구』49, 한국시가학회.
손예희(2011),「시 교육에서 상상적 경험에 대한 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
송지언(2014),「학습자 질문 중심의 문학 감상 수업 연구 - 춘향전 감상 수업을 중심으로」,『문학교육학』43, 문학교육학회.
염은열(2007),『고전문학의 교육적 발견』, 역락.
우신영(2014),「메타비평의 문학교육적 가능성에 대한 고찰」,『한민족어문학』66, 한민족어문학회.
우정길(2007),「마틴 부버: 대화철학과 대화교육학의 임계점에 관하여」,『교육철학』40, 한국교육철학학회.
우한용(1999),「문학교육의 평가: 메타비평의 글쓰기 평가를 중심으로」,『국어교육』100, 서울대 국어교육연구소.
유성호(2002),「시 교육에서 비평의 위상과 역할」,『국어교육』108, 한국어교육학회.
윤대선(2014),「데카르트 이후 탈(脫)코기토의 주체성과 소통 중심의 윤리」,『철학논총』75, 새한철학회.
이나향(2016),「시조의 생산적 수용 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
이남인(2003),「발생적 현상학과 상호주관성의 문제」,『철학사상』16, 서울대학교 철학사상연구소.
이득재(1996),「바흐찐과 타자」, 고려대학교 박사학위논문.
이상원(1993),「조선중기 시조의 신선 모티프 수용과 그 역사적 의미」,『어문논집』32, 안암어문학회.
이상원(2000),「신흠의「방옹시여」연구」,『17세기 시조사의 구도』, 월인.
이상익(1994),「고전문학 왜 가르쳐야 하나」, 이상익 외,『고전문학 어떻게 가르칠 것인가』, 집문당.
이상일(2012),「고전소설의 인물 비평 교육 연구 서설 - 인물 비평의 개념, 위상, 방법」,『국어교육학연구』44, 국어교육학회.
이순영(2015),「"꼼꼼하게 읽기(close reading)"의 재조명 독서 이론과 교수학습 측면의 의미를 중심으로」,『독서연구』37, 한국독서학회.
이인화(2011),「교사 교육 내용으로서 문학 수업 대화 방법 연구 시론」,『국어교육학연구』42, 국어교육학회.
이재기(2016),「바흐친의 대화주의와 읽기교육」,『동남어문논집』41, 동남어문학회.
이정숙・김국태・박창균(2011),「국어 수업대화의 재개념화」,『우리말교육현장연구』5-2, 우리말교육현장학회.
이종원(2019),「시적 주체 구성을 중심으로 한 시 읽기 교육 연구」, 서울대학교

박사학위논문.
이준호(2005),『데이비드 흄』, 살림.
이홍우(2006),『지식의 구조와 교과』, 교육과학사.
이홍필(2014),「시인의 자아와 시적 자아의 간격 - T. S. 엘리엇과 로버트 로웰의 시」,『현대영미시연구』20-1, 한국현대영미시학회.
장석환(2010),「구성주의와 포스트모더니즘의 지식론과 교육」,『교육철학』41, 한국교육철학회.
장영란(2000),『아리스토텔레스의 인식론』, 서광사.
정소연(2005),「申欽 시조의 連作性 考究」,『한국시가연구』17, 한국시가학회.
정운채(1993),「윤선도 시조와 한시의 대비적 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
조광제(2004),『몸의 세계, 세계의 몸』, 이학사.
조병영・서수현(2014),「미국 공통핵심기준의 가능성과 한계에 대한 비판적 고찰 - 읽기 영역을 중심으로」,『국어교육학연구』49-1, 국어교육학회.
조세형(1998),「가사 장르의 담론 특성 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
조하연(2010),「문학 감상 교육 연구 - 고려속요를 중심으로」, 서울대학교 박사학위논문.
조하연(2021),「「방옹시여(放翁詩餘)」 창작의 시공간과 심리적 경과에 대한 고찰」,『문학교육학』72, 한국문학교육학회.
조희정(2004),「사회적 문해력 교육 구안을 위한 역사적 고찰 - 해방 이후 국어교육 내 사회성 검토를 중심으로」,『문학교육학』13, 한국문학교육학회.
조희정(2006),「고전 리터러시의 '시공간적 거리감' 연구」,『국어교육』119, 한국어교육학회.
조희정(2008),「고전 시가의 서정적 체험 연구 - 윤선도의 <만흥>을 중심으로」,『국어교육』126, 한국어교육학회.
조희정(2011),『고전문학 교육 연구』, 한국문화사.
조희정(2012),「고전시가 교육에서 학습자의 정서와 비평 - 정서 비평을 제안하며」,『고전문학과 교육』24, 한국고전문학교육학회.
조희정(2013a),「고전시가 비평 교육 연구 - 탈연대기적 관점의 상호텍스트성을 활용하여」,『국어교육』143, 한국어교육학회.
조희정(2013b),「고전시가 학습자의 정서 체험 양상 연구- 정서 비평을 활용하여」,『문학교육학』42, 한국문학교육학회.
조희정(2017),「고전문학 교육에서 학습자의 감상 질문 생성 경험 연구」,『고전문학과 교육』36, 한국고전문학교육학회.

오영창(2020),「향가 형식 교육내용의 비판적 고찰」,『새국어교육』124, 한국국어교육학회.
진태원(2016),「정동인가 정서인가? 스피노자 철학에 대한 초보적 논의」,『현대시학』563, 현대시학사.
천경록(2021),「국어교육에서 이론적 지식과 실천적 지식 - 아리스토텔레스의 지식론을 중심으로」,『국어교육』173, 한국어교육학회.
최미숙(2006),「대화 중심의 현대시 교수·학습 방법」,『국어교육학연구』26, 국어교육학회.
최미숙(2010),「문학 독서 교육에서 비평의 역할과 의미 - 김소월의 〈산유화〉에 대한 비평을 중심으로」,『독서연구』24, 한국독서학회.
최미숙 외(2023),『문학교육론』, 사회평론아카데미.
최원빈(2013),「선험적 상호주관성과 일상적 타자이해에 대한 비교 고찰 - 후설과 슈츠, 그리고 하이데거를 중심으로」, 성균관대학교 석사학위논문.
최인자(2022),「문학 기반 '자세히 읽기' 교육의 재인식」,『청람어문교육』85, 청람어문교육학회.
최홍원(2008),「신흄의 시조와 경험교육 연구」,『문학교육학』25, 한국문학교육학회.
한정선(2014),「메를로-퐁티의 언어를 탄생시키는 몸의 운동성과 암묵적 코기토」,『철학과 현상학 연구』63, 한국현상학회.
홍경남(2002),「지각 이론에 있어서 표상의 지위에 관하여」,『철학적분석』6, 한국분석철학회.
홍병선(2008),「상상력의 철학적 근거 - 흄의 상상력 이론을 중심으로」,『철학탐구』24, 중앙대학교 중앙철학연구소.
황혜진(2008),「비판적 문해력 신장을 위한 드라마 비평문 쓰기교육 방법 연구」,『독서연구』20, 한국독서학회.

Bakhtin, M. M., *Voprosy literatury i estetiki*, 전승희·서경희·박유미 역(1988),『장편소설과 민중언어』, 창작과비평사.
Bakhtin, M. M., *Estetika Slovesnogo Tvorchestva*, 김희숙·박종소 역(2006),『말의 미학』, 길.
Barthes, R., *(Le)Plaisir du texte*, 김희영 역(1997),『텍스트의 즐거움』, 동문선.
Bleich, D.(1978), *Subjective Criticism*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
Bollnow, O. F., *Existenzphilsophie und Pädagogik*, 윤재홍 역(2008),『실존철학과 교육학』, 학지사.

Chatman, S., *Story and discourse*, 한용환 역(2003), 『이야기와 담론』, 푸른사상.
Eagleton, T., *Literary theory*, 김명환・정남영・장남수 역(1986), 『문학이론입문』, 창작과비평사.
Eliot, T. S., *Selected essays on literature*, 이창배 역(1970), 『T. S. 엘리옽 문학론』, 정연사.
Esslin, M., "A Search for Subjective Truth", P. Hernadi ed., *What is Criticism?*, 최상규 역(1983), 『비평이란 무엇인가』, 예림기획.
Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, 남경태 역(2010), 『페다고지』, 그린비.
Freund, E., *The Return of the Reader: Reader-response criticism*, 신명아 역(2005), 『독자로 돌아가기 - 신비평에서 포스트모던 비평까지』, 인간사랑.
Frye, N., *Anatomy of Criticism*, 임철우 역(1986), 『비평의 해부』, 한길사.
Hamburger, K., *(Die) Logik der Dichtung*, 장영태 역(2001), 『문학의 논리 - 문학 장르에 대한 언어 이론적 접근』, 홍익대학교 출판부.
Hernadi, P., *Beyond Genre*, 김준오 역(1983), 『장르론: 문학분류의 새 방법』, 문장.
Husserl, E., *Cartesianische Meditationen*, 이종훈 역(2002), 『데카르트적 성찰』, 한길사.
Husserl, E., *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie 2*, 이종훈 역(2009), 『순수 현상학과 철학의 이념들 2』, 한길사.
Husserl, E., *Philosophie als strenge Wissenschaft*, 이종훈 역(2014), 『엄밀학 학문으로서의 철학』, 지식을만드는지식.
Husserl, E., *Logische Untersuchungen*, 이종훈 역(2018), 『논리연구』 2-1, 민음사.
Husserl, E., *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität*, 이종훈 역(2021), 『상호주관성』, 한길사.
Iser, W., *(Der)Akt des Lesens*, 이유선 역(1993), 『독서행위』, 신원문화사.
Lamping, D., *(Das) Lyrische Gedicht*, 장영태 역(1994), 『서정시: 이론과 역사』, 문학과지성사.
Lamprecht, S. P., *Philosophy in Western civilization*, 김태길・윤명로・최명관 역(1981), 『서양철학사』, 을유문화사.
Mead, G. H.(1925), "The Genesis of the Self and Social Control", *International Journal of Ethics* 35-3, The University of Chicago Press.
Mead, G. H., *Mind, Self, and Society*, 나은영 역(2010), 『정신・자아・사회』, 한길사.
Kagan, M., *Vorlesungen zur marxistisch-leninistischen Ästhetik*, 진중권 역(1989),

『미학강의 Ⅰ』, 새길.
Merleau-Ponty, M.(1969), *La prose du monde*, Gallimard.
Merleau-Ponty, M., *Phenomenology and Art*, 오병남 역(1983), 『현상학과 예술』, 서광사.
Merleau-Ponty, M., *Phenomènologie de la perception*, 류의근 역(2002), 『지각의 현상학』, 문학과지성사.
Merleau-Ponty, M., trans. by Oliver Davis(2008), *The World of Perception*, London; New York : Routledge.
Morson, G. S.・C. Emerson, *Mikhail Bakhtin*, 오문석・차승기・이진형 역(2020), 『바흐친의 산문학』, 앨피.
Palmer, R., *Hermeneutics*, 이한우 역(2017), 『해석학이란 무엇인가』, 문예출판사.
Polayni, M.(2003), *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*, London: Routlege &Kegan Paul.
Rancière, J., *(Le) maître ignoran*, 양창렬 역(2016), 『무지한 스승』, 궁리.
Ricoeur, P., *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*, 김윤성・조현범 역(1998), 『해석 이론』, 서광사.
Ricoeur, P., *Du Texte à l'Action*, 박병수・남기영 편역(2002), 『텍스트에서 행동으로』, 아카넷.
Sartre, J-P., *(L')Imagination*, 지영래 역(2008), 『상상력』, 기파랑.
Sartre, J-P., *(L)'imaginaire*, 윤정임 역(2010), 『상상계』, 기파랑.
Saussure, F., *Cours de linguistique générale*, 최승언 역(2006), 『일반언어학 강의』, 민음사.
Schwarz, M. & J. Chur, *Semantik : ein arbeitsbuch*, 문미선・신효식・이민행 역(1996), 『새로운 의미론』, 한국문화사.
Seitz, J. E.(1992), "A rhetoric of reading", edt. by R. Andrews, *Rebirth of rhetoric : essays in language, culture, and education*, London; Routledge.
Selden, R. & P. Widdowson & P. Brooker, *(A) reader's guide to contemporary literary theory*, 정정호 외 역(2014), 『현대문학이론』, 경문사.
Steiger, E., *Grundbegriffe der poetik*, 이유영・오현일 역(1978), 『시학의 근본개념』, 삼중당.
Strasser, S.(1969), *The idea of dialogal phenomenology*, Pittsburgh: Duquesne University Press.

Tyson, L., *Critical theory today,* 윤동구 역(2012),『비평 이론의 모든 것』, 앨피.
Warren, A. & R. Wellek, *The Theory of literature*, 백철・김병철 역(1975),『문학의 이론』, 신구문화사, 1975.
Wellek, R.(1965), *A history of modern Criticism: 1750-1950,* New Haven: Yale University Press.
加藤昌治(Katō Masaharu),『考具』, 박세훈 역(2003),『생각의 도구』, 21세기북스.
丸山圭三郎(Maruyama Keizaburō),『生命と過剰』, 고동호 역(2002),『존재와 언어』, 민음사, 2002.

Abstract

A Study on Intersubjective Criticism Education of Sijo

Oh, Youngchang

This study aimed to establish an intersubjective criticism education where learners actively engage with Sijo by revealing how learners relate to the text and how their perspectives change through conversations and reflections with their peers in a literature classroom.

Firstly, this study defined 'intersubjective criticism' as an activity that produces subjective discourse about the world unfolded by a text in the process of interacting with others who have the potential to constitute oneself through embodied perception. This is based on the concept of intersubjectivity that brings others' psychology and consciousness into one's own subjectivity through direct collision with the world through the body, and the concept of criticism as an active reading that rewrites literary text in one's own language and evaluate their value.

The principles of its implementation are as follows: Firstly, through intentional representation, learners intuitively capture and actualize the imaginative world of the text, which was just a physical symbol when they faced Sijo with their bodies. They reveal the ungiven content, the mental attitude beyond these symbols, and make it present. Secondly, through constructive dialogue, learners discover their own indeterminacy through the surplus of perspectives that emerge in dialogic relationships with peer learners, meaning not to conclude the meaning of the text as a single one. The third principle is to judge the value of the text through reflective thinking, which is possible when learners can look at the re-ordered text world as an object after exploring what a significant perspective that controls their reaction to the text is.

The first criterion of intersubjective criticism is the perception of the text

centered on the body. Learners bring in the poetic object reflected in their bodily senses during the process of perceiving Sijo, and even accept related bodily actions. The second is the residence in the poetic space where learners take Sijo as a living world that they directly jump into and experience through the meeting mediated by bodily perception. The third is the imagination of the poetic world that has turned perception, where for learners, the Sijo becomes a place where concrete representation of perception is withheld and twisted imagination takes place, being the object of imaginative reading that unfolds as a special experience.

Based on such theoretical exploration, this study examined the actual aspects of the intersubjective criticism activities that learners performed on Sijo. After individual reading of Sijo and in the stage of ordering the world of the text, learners first activated bodily perception to bring the poetic object closer, secondly, they dimensionalized the poetic space by mediating perception, and thirdly, they performed decontextualization to the imaginative space-time by turning perception. In the stage of representing poetic spirit, the learners firstly actualized the speaker by empathizing with perception, secondly, they oriented the relationship of utterance by mediating perception, and thirdly, they constructed an imaginative dialogue by turning perception.

In the next stage, after interacting with peer learners, the learners described the re-adjusted text world again. Firstly, they adjusted or transposed the dimensionalized residence space, and secondly, they pluralized the viewpoint of the decontextualized space-time. In terms of reconstructing the represented spirit, firstly, they reestablished the position of the oriented utterance relationship, and secondly, they diversified the utterance body of the constructed dialogue.

The learners' valuation of the text, along with the aspects of reordering the text world after dialogue with peer learners, was also examined. Firstly, learners accepted the space-time of the text as an opportunity to renew their perception area, secondly, they accepted the poetic speaker as the object of experience adjusting emotional empathy, and thirdly, they accepted the text world as a

basis for establishing the attitude of life.

In order to highlight the characteristics of intersubjective criticism, Sijo criticism activities using background knowledge were also conducted through field research. Firstly, in the criticism activities using background knowledge, learners actively use the external context of Sijo, but obliterate it in intersubjective criticism activities. Secondly, in the former activities, learners make definitive conclusions about the attitude of the poetic speaker, but do not make decisions about it in the latter activities. Thirdly, in the former activities, the text recedes to the periphery, but in the latter activities, the text becomes the center that directly influences learners.

Based on these aspects of learners' criticism, the objectives and activation principles of intersubjective criticism education of Sijo were established. The objectives of education were to sharpen sensory experiences, adjust the distance of empathy into others, expand the sharing of evaluated text values, and construct resources for productive acceptance. The principles of activating intersubjective criticism were divided into the stages of preparing criticism criteria and negotiating criticism criteria. The former proposed the listing of bodily perception and the refinement of the indirectly presented text world, and the latter proposed the structuring of cyclical dialogue with others and re-symbolization as an action of returning to oneself.

The significance of this study lies in establishing intersubjective criticism education that allows learners to form subjective consciousness about Sijo with the learning community in the literature classroom, thereby enabling learners to form subjective and constructive discourses about Sijo.

keywords : Sijo education, Intersubjective criticism, Bodily perception, Intentional representation of text, Constructive dialogue, Value judgement of text, Learning community

Student Number : 2019-32450