

문학교육에서 경험의 재개념화와 교육적 실천을 위한 연구

최홍원*

<차 례>

- I. 문제제기
- II. 경험의 의미와 교육적 실천을 위한 재개념화
- III. 경험의 질료로서 언어적 가능 세계
- IV. 반성적 사고를 통한 경험의 재구성
- V. 경험 형성 단계에 따른 수행적 활동의 조직과 설계
- VI. 남는 문제들

I. 문제제기

이 글은 ‘무엇을 어떻게 경험할 것인가’의 물음을 제기하고, 문학교육의 시각에서 ‘경험’의 개념을 살펴봄으로써 경험 교육의 구체적 실천을 도모하는 데 그 목적을 둔다.

인간 성장을 매개로 경험과 교육은 밀접한 관련을 가진다. 인간은 경험을 통해 성장하며, 교육 또한 인간의 성장을 꾀하는 활동이다. 교육의 결과는 지식, 기능의 습득과 더불어 경험의 획득으로 나타난다. 교육과 관계된 일체의 행위가 모두 학습자의 경험을 형성하는 바탕이 된다. 그러나

* 서울대 대학원

학습하는 행위 속에서 자연스럽게 체득되는 파편화된 몇몇의 경험만으로 가치있는 경험이 제대로 교육되었다고 볼 수는 없다. 이러한 경험의 상당수는 외적 자극의 단순한 수용이거나 혹은 산발적인 일회적 행위의 결과에 지나지 않기 때문이다. 경험에 대한 교육적 기획과 관심이 결여된 채 개별 학습자의 몫으로만 여길 경우, 경험 형성 과정에 대한 교육적 통제가 이루어지지 못하고 잘못된 경험마저 낳을 수 있다. 게다가 비교육적(mis-educative) 경험¹⁾은 실체와 현상에 대한 왜곡된 인식을 가져올 수 있으며, 나아가 교육 전반에 대한 부정적 성향과 태도를 초래할 위험도 있다. 이 모두는 경험이 인간 성장의 측면에서 갖는 중요성에도 불구하고 그 위상에 맞는 교육적 관심과 논의가 부족한 데서 기인한다.

문학은 가치있는 경험을 언어로 형상화한 것이라는 점에서 태생적으로 경험과 밀접한 관련을 갖는다. 경험의 확대·심화를 통해서 개인의 정신적 성장을 도모하는 것은 문학교육의 중요한 목표이기도 하다.²⁾ 대상인 문학이 본질적으로 경험을 담고 있으며, 그 목표 또한 경험과 관련된다는 점은 문학교육에서 경험이 갖는 중요성을 보여준다.

그럼에도 불구하고 문학교육에서 경험 교육이 제대로 이루어지지 못한 것은, 우선 경험의 주요 변인에 해당하는 텍스트와 독자의 가변성과 다양성에서 그 이유를 찾을 수 있다. 경험이 텍스트와 독자의 상호 작용에 의해 구성된다고 할 때, 이 두 요소의 교직이 만들어내는 내용의 불확실성은 ‘기획성’이라는 교육의 본질과 충돌하기 때문이다. 수많은 문학 작품의 존재 사실은 텍스트가 문제 제기하여 구성하는 세계에 끝이 없음을 보여주는 것이며, 하나의 텍스트가 불러일으키는 경험 또한 독자마다 다양할 수밖에 없다. 게다가 개별 주체는 다양한 경험역(experiential field)을 가질 수밖에 없고, 동일한 주체라 하더라도 텍스트를 만날 때마다 형성되는

1) 모든 경험이 교육적 가치와 의미를 담고 있는 것은 아니다. 듀이는 경험을 ‘교육적인 것(educational)’, ‘무교육적인 것(non-educational)’, 그리고 ‘비교육적인 것(mis-educational)’으로 구분하고 있다. 무교육적 경험이 경험이 있었지만 개인에게 어떤 방향이든 영향을 주지 못한 경우를 뜻한다면, 비교육적 경험은 이후의 경험의 성장을 억제하는 부정적이고 해로운 경험을 가리킨다.

2) 김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대출판부, 2000, 44~49면 참조.

경험도 변화를 거듭한다. 경험은 개인의 성향과 배경의 영향을 받는다는 점에서 계량화하고 통계화하는 것이 불가능하다는 근원적인 문제를 갖고 있다. 덧붙여 경험의 결과는 지식과 달리 즉각적으로 확인하기 어렵고 점진적인 변화와 발전을 거듭한다는 특징을 갖는다. 이처럼 불확정적이고 불명료한 경험의 성격은 계획적인 설계와 체계적인 기획 자체를 어렵게 한다. 더구나 학교 교육에 부과되는 통일성과 규범성의 요구는 경험이 교육 내용으로 구성되는 것을 더욱 주저하게 만든다. 어떤 궁극적인 목표에 도달하는 과정으로서 교육을 바라보기보다는, 주어진 수업 상황에서 당장의 실질적 효과나 결과를 요구하는 사회 문화적 현실 또한 경험에 대해 부정적으로 작용한다.

경험을 둘러싼 이같은 문제 상황에 주목하여, 최근 경험 교육에 대한 새로운 시각이 도입되고 그에 따라 경험 영역에 대한 체계적인 교육적 설계가 시도되고 있다. 우선 국어교육의 ‘내용’으로 ‘지식(knowledge)’, ‘경험(experience)’, ‘수행(performance)’, ‘태도(attitude)’의 영역을 설정하고 그에 따라 경험이 국어교육의 ‘활동’이나 ‘방법’ 차원이 아닌 ‘내용’의 위상으로 제안된 바 있다.³⁾ 이것은 언어가 ‘사실(fact)’, ‘의미(meaning)’, ‘과제(task)’, ‘정체성(identity)’의 속성을 지닌다고 보고, 이러한 속성에 따라 국어교육의 영역에 대한 범주화를 시도한 것이다. 이로써 경험의 문제가 가르치는 방법상의 차원에서, 가르치는 내용의 차원으로 전환되는 계기가 마련되었다. 이같은 논의를 바탕으로 이후 경험의 개념을 언어 경험과 문학 경험 속에서 규명하고자 한 연구와 문학교육과정 속에서 경험 범주의 교육 내용을 어떻게 선정, 배열, 조직할 것인가를 모색한 연구가 이루어졌다.⁴⁾ 보다 구체적으로는 소설 텍스트 속의 가치 경험 문제를 다룸으로써 경험 교육의 구체적 내용을 구성하고 설계한 연구가 진행되기도 하였고, 현대시를 대상으로 의미있는 서정적 체험 형성을 위한 방법이 구안되기도 하였다.⁵⁾

3) 김대행, 「내용론을 위하여」, 『국어교육연구』 10, 서울대 국어교육연구소, 2002.

4) 곽광수, 「문학 감상의 경험 교육적 성격에 대한 예비적 고찰」, 『문학교육학』 제16호, 한국문학교육학회, 2005. 류수열, 「문학교육과정의 경험 범주 내용 구성을 위한 시론」, 『문학교육학』 제19호, 한국문학교육학회, 2006.

경험의 중요성과 교육적 기획에 대한 일련의 연구가 이루어졌음에도 불구하고, ‘교육에서 경험이란 도대체 무엇이며, 이를 위해서는 무엇을 어떻게 경험해야 하는가’의 문제는 여전히 남아 있다. 경험 교육의 이론적 근거에 대한 철저한 탐구가 이루어졌다고 보기 어렵다. 따라서 본 연구가 해결하려는 과제는 일차적으로 경험 교육이 무엇이며, 그것이 교육에서 왜 요구되는가에 대한 이론적 검토이다. 나아가 경험 교육의 구체적 수행의 문제, 즉 ‘학습자에게 의미있는 경험을 형성하게 하려면 어떠한 내용들이 고려되어야 하는가’에 대한 탐색으로 이어진다. 이는 지식, 기능과 구별되는 경험 영역의 특성을 밝히고, 교육에서 수행하기 위해서 요구되는 내용들을 살펴보고 검토하는 것으로 구체화된다. 비록 이론적 담론 차원의 논의이지만, 수행적 국면과 연결지음으로써 교육적 실현을 앞당기는 것에 긍정적인 목적을 둔다. 실천을 전제로 한 교육의 문제를 위해서는 수행적, 처방적 이론이 요구된다는 브루너(Bruner)의 주장⁶⁾에서 이같은 과제 설정과 접근 태도의 정당성을 찾을 수 있다.

그런데, 교육적 실천에 대한 고민이 곧 전략이나 기법과 같은 방법론의 차원을 의미하는 것은 아니다. 구체적인 방법과 실천의 문제가 교육의 목적과 내용에 앞설 수 없다. ‘왜 가르쳐야 하는가’라는 질문, 즉 대상의 교육적 가치에 대한 탐색이 선행되지 않은 채 가르칠 ‘무엇’이 구성될 없고, 교육의 목적과 내용이 마련될 때 비로소 교육의 ‘방법’이 결정될 수 있다. 이런 점에서 볼 때 교육의 연구는 ‘왜,’ ‘무엇을,’ ‘어떻게’라는 세 가지 질문에 대한 대답을 마련하는 것이라 할 수 있다.

본 연구에서는 경험의 실천을 다루기에 앞서 먼저 경험의 개념과 그 속에 내재된 요소를 교육의 시각에서 살펴보고자 한다. 개념을 교육적으

5) 황혜진, 「가치경험을 위한 소설교육내용 연구」, 서울대 박사학위논문, 2006, 김남희, 「현대시의 서정적 체험 교육 연구」, 서울대 박사학위논문, 2007. 이외에도 문학이 갖는 체험의 성격에 주목하여 체험에 대한 많은 연구가 이루어졌다. 경험론의 영향으로 철학에서는 체험과 경험을 분리하고 있으나, 본 연구에서는 경험의 개념을 체험을 아우르는 상위의 것으로 간주한다.

6) J. S. Bruner, *Toward a Theories of Instruction*, W. W. Norton & Co., Inc, 1966, 김종량, 『교육공학 수업 공학의 이론과 실제』, 문음사, 1995, 152~153면 참조.

로 정립하고 재개념화하는 것은 올바른 교육적 수행을 건인하는 밑바탕이 된다. 또한 경험의 실천과 수행의 문제는 내용(subject-matter)과 방법(method)의 측면을 동시에 포괄하고 있다. 이는 ‘무엇을’, ‘어떻게’ 경험할 것인가의 문제로 정리된다. 경험이라는 말은 내용, 소재, 실제 대상 등 ‘경험되는 것(the-experienced)’과 그것이 경험되는 방식, 즉 ‘경험 과정(the experiencing)’을 둘 다 포함하고 있는 것이다.⁷⁾ 따라서 그 ‘무엇’에 해당하는 것으로 언어적 경험, 즉 텍스트 세계를 살펴보고, 반성적 사고와 수행적 활동을 통해서 ‘어떻게’의 문제를 해결하고자 한다.

II. 경험의 의미와 교육적 실천을 위한 재개념화

1. 경험의 외연과 내포

경험이라는 용어는 일상에서 다양하게 사용된다. 인간의 행위와 활동을 나타내거나 외적 세계를 인식하는 ‘과정’의 의미로 사용되는가 하면, 이러한 것의 ‘결과’로서 축적된 것을 가리키기도 한다. 일상 용어로서 경험이 갖는 폭넓은 의미역과는 별개로, 철학에서 ‘경험’의 개념도 역사적 추이에 따라 그 의미와 가치에 큰 차이를 보여왔다. 가령, 아리스토텔레스에게 경험이란 지각을 통하여 생겨나는 사실에 대한 지식이 축적된 결과를 뜻하는 것으로, 인간은 유사한 종류의 반복적 경험을 통해서 보편적인 판단을 획득하게 된다는 점을 중시한 바 있다. 특히 경험론에서는 감각기관을 통한 경험을 지식의 원천으로 간주함으로써 경험이 갖는 인식적 의의를 강조하였다. 반면, 계슈탈트 이론에서 경험은 단순히 구조의 원리가 적용될 계기를 제공하는 소재적 차원에 불과한 것으로 본다.⁸⁾ 그밖에

7) 김병길 외, 『J. Dewey의 경험 개념』, 『교육철학』 제13집, 1995, 40면.

8) 함린(Hamlyn)의 경우 경험을 통한 이해의 성장이 어떻게 가능한가의 문제를 고찰하면

도 현상학에서는 ‘체험된 경험’, ‘현전적 경험’, ‘명증적 경험’, ‘선술어적 경험’ 등을 다루고 있으며, 해석학에서도 ‘해석학적 경험’의 문제를 제기하고 있다.

이처럼 관점과 시각에 따라 경험의 개념과 의미는 달라질 수밖에 없다는 점에서, ‘경험이라는 말은 철학에서 가장 불투명한 용어 가운데 하나’⁹⁾로 규정되기도 한다. 가다머(Gadamer) 역시 경험이라는 개념이 매우 자명한 것처럼 흔하게 사용되고 있지만 가장 해명되지 않은 개념들 중의 하나로 지목한 바 있다.¹⁰⁾ 철학에서 경험이라는 용어는 대체로 두 차원에서 사용된다고 볼 수 있다. 먼저 지각, 관찰, 서술 등의 형식으로 있는 소여(所與)를 구체적으로 만나는 것을 뜻하는가 하면, 일반적으로 ‘경험’이라 부르는 인식 자체에 대한 전체적인 과정을 나타내기도 한다.¹¹⁾ 전자가 대상과 주체의 만남이라는 의미를 내포하고 있다면, 후자는 ‘이성’과 ‘경험’이라는 이원론적 사고에 기초하여, 이성의 상대적 개념으로서 물질적이고 감각적이며 상대적인 의미로 경험을 규정하는 것이다. 이들은 경험을 바라보는 시각과 주목하는 부분에서 차이를 보이지만, 인간의 삶이 어떻게 이루어지는가라는 인식론적 관점에서 살펴본 결과라는 점에서 공통점을 갖는다.

인식론의 차원에서 전개된 경험 논의가 교육의 장에서 본격적으로 다루어지게 된 것은 듀이(Dewey)에 의해서이다. 인식 주체와 인식 대상의 이원론적 분리라는 당대 철학적 논의에 반대하면서 이른바 ‘참여자적 지식론’을 내세웠는데, 이런 배경 속에서 경험의 문제는 바로 ‘지식의 획득자

서, 전통적 인식론의 이론을 ‘구조없는 발생’, ‘발생없는 구조’, ‘구조있는 발생’으로 구분한 바 있다. 이 견해에 따르면, 아리스토텔레스는 첫 번째의 경우에, 게슈탈트 이론은 두 번째의 경우에 해당한다. 이들은 경험이 갖는 인식론적 의의에 대해서 상반된 견해를 보인다. D.W. Hamlyn, *Experience and the Growth of Understanding*, 이홍우 외 역, 『경험과 이해의 성장』, 교육과학사, 1990 참조.

9) Alfred North Whitehead, *Symbolism, its meaning and effect*, 문창옥 역, 『상징 활동 그 의미와 효과』, 동과서, 2003, 31면.

10) Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode*, Continuum, 1997, 346면.

11) A. Diemer, *Elementarphilosophie Hermeneutik*, 백승균 역, 『철학적 해석학』, 경문사, 1982, 188면.

로서 개인'과 '지식의 원천으로서 세계'의 상호 관계를 설명하는 핵심적인 개념이 된다. 경험은 "유기체와 환경 간의 상호작용이 완전하게 수행될 때 상호작용을 참여와 소통으로 변형시키는, 유기체와 환경 간의 상호작용에 대한 결과와 표식이며 선물이다."¹²⁾ 이처럼, 경험이란 한 개인과 환경 사이에서 이루어지는 교섭을 통하여 서로 무엇인가를 주고받음으로써 형성되는 것이며, 이때의 환경이란 물리적 자연 환경 뿐만 아니라 주체와 이야기를 나누는 사람들, 또는 이야기 주제 자체가 될 수 있으며, 장난감, 실험의 재료, 나아가 책이 될 수도 있다.¹³⁾ 주체를 둘러싼 세계 모두가 환경이 될 수 있음을 뜻한다.

2. 교육적 경험으로의 재개념화

철학 분야에서 이루어진 풍부한 연구물의 축적에도 불구하고, 여전히 경험 교육에 대한 명확한 개념 설정이 어려운 것은 철학이 갖는 인식론적 관심에 대한 편향과 그에 따른 구체성과 실천성의 결여에 이유가 있다. 흔히 이론의 유형은 서술적 이론, 수행적 이론, 표상적 이론으로 구별되는데¹⁴⁾, 교육이란 학습자를 대상으로 하는 실천의 문제라는 점에서 수행적 이론을 지향해야 한다는 점은 이미 논의된 바 있다.¹⁵⁾ 여기서 수행적 이론이란 가치를 실현하고자 하는 실행적 과정을 수행하는 규칙이나 원리, 혹은 절차나 기준을 나타내는 것이다. 이런 점에서 본다면, 기존 경험 교육의 추상성은 철학에서 전개된 서술적 이론을 교육의 국면에 그대로 적용하려 한 데서 발생한 것으로 볼 수 있다.

경험 교육에 대한 일련의 논의가 수행적 실천으로 이어지기 위해서는

12) John Dewey, *Art as experience*, 이재언 역, 『경험으로서의 예술』, 책세상, 2003, 48면.

13) John Dewey, *Experience and Education*, 엄태동 편역, 『존 듀이의 경험과 교육』, 원미사, 2001, 59~60면.

14) 이돈희, 『교육적 경험의 이해』, 교육과학사, 1993, 85~93면.

15) 김대행, 「수행적 이론의 연구를 위하여」, 『국어교육학연구』 제22집, 국어교육학회, 2005 참조.

먼저 대상의 개념 규정부터 달라져야 한다. 따라서 본 연구에서는 철학에서 검토된 경험 일반의 포괄적 개념 대신, 교육의 국면에서 다루어지는 경험의 문제로 초점화하여 살펴보고자 한다. 연구 대상을 제한하는 것은 논의를 보다 선명하게 한다는 점뿐만 아니라 대상에 대한 관점과 태도를 분명히 할 수 있다는 장점을 갖는다. 따라서 ‘교육적 경험’이라는 말 속에는 교육의 시각에서 경험의 문제를 바라보겠다는 의도가 담겨있다. 이는 경험의 자질과 특성을 규명하고 그 실체를 설명하는 것이 아니라, 작용의 구조를 살펴봄으로써 교육적 방법과 기준을 마련하는 데 목적이 있음을 뜻한다.

교육적 경험이란 교육적 기획과 처방 속에서 가치있는 의미가 재구성되어 학습자를 변화, 성장하게 하는 경험을 말한다. 교육적 경험은 교육적 기획과 처방이라는 환경적 요소, 가치있는 의미라는 내용적 요소, 그리고 학습자를 변화·성장하게 한다는 결과적 요소로 구성된다. 먼저, 교육적 경험은 학습자에 의해 형성되는 경험 일반의 속성을 갖지만, 여기에 교육적 기획과 처방이 이루어진다는 점에서 차이가 있다. 교육적 통제 없이 일상에서 자연적으로 형성되는 경험의 경우 그 내용의 가치와 수준이 보장되지 않는다. 또한 의미있는 경험을 판단할 준거가 제공되지 않기 때문에, 개별 주체가 형성하는 모든 경험이 인정됨으로써 분별없는 상대주의로 귀착될 우려도 있다. 따라서 교육적 경험이란 경험의 질적 고양을 위하여 개별 주체의 경험 형성 과정에 인위적·의도적으로 개입하고 관여하는 교육적 통제를 조건으로 한다.

둘째, 교육적 경험은 의미있는 경험의 문제로 국한된다. 이때 의미있는 경험이란 주체의 일회적인 행위나 활동에 그치는 것이 아니라, 주체의 사고 작용에 의해 재구성된 경험을 뜻한다. 막연한 상태로 덩어리째 있는 경험이 일차적 경험이고, 이러한 경험이 다듬어진 상태가 이차적 경험이다. 교육에서 의미있는 경험이란 바로 이러한 이차적 경험이며, 일차적 경험의 차원에서 이루어지는 여러 활동을 경험 교육의 전부로 인식하는 것이 현재 경험 교육의 주된 문제점이기도 하다. 파편화되고 모순된 상태의 여러 자극이 주체에 의해서 재구성되어 가치있는 의미로 정향될 때 교육

적 경험은 이루어질 수 있다.

끝으로, 교육적 경험은 주체의 성장을 도와주는 경험이라는 조건을 갖는다. 듀이에 따르면, ‘교육은 경험의 재구성 또는 재조직으로서, 경험의 의미를 더해주고 다음 경험의 방향을 결정할 능력을 증대시키는 것’¹⁶⁾을 뜻한다. 이처럼 교육이란 경험의 질적 성장과 재구성을 도모하는 일체의 행위인 것이다. 교육이 경험과 관련을 맺는다면, ‘교육적 경험’이라는 용어는 의미가 중복된 잉여적 표현이 될 것이다. 경험의 재구성을 교육으로 정의하면서도 굳이 ‘교육적’이라는 말을 덧붙이는 것은, 모든 경험이 주체의 성장을 가져오는 것은 아니라는 인식에 따른 것이다. 그동안 주체성과 자율성이 강조되어 경험의 문제에서도 학습자의 능동적 행위에 초점이 맞춰졌다면, 이제는 교육이 학습자의 성장에 목적을 두는 만큼 경험이 가져오는 주체의 ‘변화’에도 관심을 가져야 할 것이다. 이는 외부 세계의 자극이 주체 내부의 ‘변화’를 가져오는 지점에 대해 주목해야 한다는 의미이다. 이처럼, 교육적 경험이란 학습자의 변화와 성장을 가져오는 경험이다.

본 연구에서 해결하고자 하는 과제는 경험 교육의 구체적 실천 문제인 만큼, 교육적 경험이라는 관점에서 경험의 문제에 접근하고자 한다. 교육적 경험이라 함은 교육적 기획과 처방 속에서 가치있는 의미를 구성하여 학습자를 변화·성장하게 하는 경험을 말한다. 그런데 교육적 기획과 처방의 문제에 대한 지나친 관심은 경험의 개방성을 억압하고 통제하는 결과를 야기하여 자칫 경험해야 할 내용을 명제화된 지식의 차원으로 습득하게 만들 우려가 있다. 경험에 대한 교육적 기획과 처방이란 경험이 무교육적, 혹은 비교육적인 것으로 전락하는 것을 막기 위한 최소한의 조건인 셈이다. 교육의 목적과 학습자의 성장에 부합하는 것을 교육의 내용으로 선정하고, 학습자의 자의적인 의미 구성에 개입하여 가치있는 경험형성으로 발전시키는 것이 바로 교육적 기획과 처방의 대표적인 예가 될 것이다.

16) John Dewey, *Democracy and Education*, 이홍우 역, 『민주주의와 교육』, 교육과학사, 1987, 122~123면.

3. 문학교육에서 경험의 의의

경험의 개념을 밝히고 교육적 경험으로의 재개념화를 시도하였다. 교육적 실천을 위해서는 이러한 작업과 함께 ‘왜 경험해야 하는가’의 문제를 해명해야만 한다. 이는 텍스트를 ‘경험’해야 하는 이유가 무엇인지에 대한 근본적인 문제 제기이면서 나아가 문학교육에서 경험이 갖는 의의와 가치의 문제이기도 하다. 지금까지 텍스트에 대한 교육은 지식이나 수행의 차원에서 지속적으로 이루어져 왔음에도 불구하고, 굳이 경험 교육을 해야 하는 이유가 무엇인지를 묻고 있는 것이다. 이는 문학교육의 측면에서, 그리고 경험교육의 측면에서 살펴볼 수 있다.

먼저 문학교육의 측면에서 본다면, 경험의 필요성과 정당성은 텍스트가 궁극적으로 인간에게 어떠한 의미를 갖는가라는 근원적인 문제와 연결된다. 개별 작품의 현상적 실체를 가르치기에 앞서, 왜 텍스트를 읽는가 그리고 텍스트를 통해 무엇을 얻을 수 있는가의 문제를 생각해볼 필요가 있다. 문학 텍스트는 단순히 ‘무엇에 관한 지식이 아니라, 인생을 살아내는 경험을 제공하는 것’이며, 따라서 ‘학생들은 문학을 통해서 부가적인 정보보다는 경험을 얻는다’¹⁷⁾는 설명이 이에 대한 답이 될 것이다. 문학의 첫 번째 기능이 무엇보다도 문학이 삶의 인지적, 정서적 경험을 표현하는 유효한 수단이라는 점이며, 따라서 문학작품을 읽음으로써 이러한 인지적, 정서적 경험을 확장¹⁸⁾하게 된다는 점은 문학의 본질이 경험과 맞닿아 있음을 의미한다. 문학의 교육적 가치는 단편적인 정보의 저장에 있는 것이 아니라 삶과 세계에 대한 의미있는 통찰을 제공해준다는 데 있다. 독자에게 문학 텍스트는 있는 그대로의 것이 아니라 가치있는 의미로서 현실을 재구성한 것이기 때문이다.

문학 작품은 습관적인 사유 방식을 문제 삼아 이를 변모시키려고 시

17) Louise M. Rosenblatt, *Literature as exploration*, 김혜리 외 역, 『탐구로서의 문학』, 한국문화사, 2006, 38면.

18) 김상옥, 『문학교육의 길찾기』, 나라말, 2003, 135면.

도한다. 따라서 이전에는 전혀 예상치 못했던 어떤 것을 어떻게 하면 생각할 수 있는지를 보여주면서, 무심하게 세계를 바라보던 그런 범주들에 관심을 갖게 만드는 것¹⁹⁾이 바로 문학이다. 문학이 제공하는 삶에 대한 이러한 통찰은 텍스트에서 학습자에게 명제의 형태로 그대로 전달될 수 있는 성질의 것이 아니다. 학습자의 삶과 필연적으로 만날 수밖에 없으며, 이러한 만남 속에서 삶과 세계에 대한 안목과 성찰이 생겨나고 인식과 이해 지평의 변화를 겪게 된다. 이것이 곧 주체의 성장이다.

둘째 경험 교육의 측면에서 본다면, 의미있는 경험을 위해서는 유아론적인 자기 경험을 넘어서 타자의 경험이 요청되는데, 여기서 문학 텍스트는 학습자의 경험을 확대·심화시키는 효과적인 매개가 될 수 있다는 점이다. 타자란 단순히 현상적·표면적 이질성을 내재한 존재가 아니라 궁극적으로 자신의 인식 한계를 뛰어넘어 새로운 이해 지평을 가져오는 기능을 수행하는 존재이다. 이런 점에서 문학 텍스트는 학습자 경험의 폐쇄성과 고립성을 극복하고 미처 발견하지 못하고 겪어보지 못한 경험의 세계를 제공하는 타자이다. 타자는 또한 내가 어떤 존재인지를 나에게 가르쳐주는 존재, 곧 나와 나 자신을 연결해주는 필수불가결한 매개자라는 존재론적 지위²⁰⁾를 갖는데, 문학은 텍스트 세계를 통해서 나를 ‘바라보이게’ 만들고 이로써 자기를 이해하게 가능하게 한다. 텍스트 세계와 자기 자신을 조화하는 것은 곧 뒤엎히고 충돌하는 가치의 조정과 평가를 요구하는데, 이러한 과정을 통해서 자기 발견과 자기 수정이 이루어지게 된다.

이처럼, 텍스트 세계와 학습자가 만나서 의미를 재구성해내는 것, 그리고 이를 통해 주체가 변화하고 성장하는 것, 이 모두는 바로 문학을 매개로 한 경험 교육을 뜻한다. 이렇게 본다면, 문학 작품을 가르치고 배우는 이유는 경험 그 자체를 확장하고 새로운 관점으로 재구성함으로써 성장을 가져오기 위함에 있다. 또한 진정한 경험 형성을 위해서는 문학이 지닌 가치있는 경험이 타자로서 관여하고 작용할 수 있어야 한다. 문학교육에서 경험이 갖는 의의와 기능이 바로 여기에 있다.

19) Jonathan D. Culler, *Literary Theory*, 이은경 외 역, 『문학이론』, 동문선, 1999, 99면.

20) 변광배, 『장 폴 사르트르 시선과 타자』, 살림, 2004, 48~49면 참조.

Ⅲ. 경험의 질로로서 언어적 가능 세계

1. 경험의 대상과 범위 설정

국어교육에서 경험의 대상은 분명 언어이다. 경험 일반을 대상으로 하는 포괄적 논의는 자칫 국어교육의 정체성과 실천성을 떨어뜨릴 우려가 있다. 또한 인식론 차원에서 전개되는 경험 일반의 논의와 언어 경험이 갖는 특수성 사이에는 모순된 면도 적지 않게 발견된다. 이같은 이유에서 교육적 경험 중에서도 특히 ‘언어적 경험’의 문제로 초점화하는 것이 필요하다.

언어를 대상으로 하는 경험, 즉 언어적 경험은 언어를 접하고 그 규칙에 대해 이해하는 것에서부터 그 언어에 담긴 삶을 영위하는 것에 이르기까지 광범위한 영역을 가진다. 범박하게 말하면 언어와 관계되는 모든 것이 경험의 대상이 될 수 있다. 언어가 갖는 이같은 포괄적인 면을 모두 다루게 되면, ‘경험’의 특수성은 퇴색되고 기존의 교육과 전혀 다를 바 없는 교육으로 되돌아가고 말 우려가 있다. 문학의 경험 요소로 언어의 형식, 작품의 내용(화가가 치한 상황, 사건, 플롯, 인물), 심상, 의미, 정서를 제시하거나, 혹은 사건(모티프/에피소드), 인물(성격, 정서), 사회적 의제와 같은 내용 요소와 수사적 자질과 같은 형식 요소로 이원화하여 제안한 바 있다.²¹⁾ 그러나 이들은 경험할 수 있는 모든 것, 최대치를 목록화한 것이라는 점에 유의해야 할 것이다.

경험 교육의 구체적 수행을 기획하는 연구라면, 경험의 대상과 요소를 분명하게 제한할 필요가 있다. 이는 ‘언어의 무엇을 경험할 수 있는가’라는 물음을 ‘반드시 경험해야 할 것은 무엇인가’로 바꾸는 것을 말한다. 경험의 대상을 지나치게 확장하게 되면 지식, 수행, 태도의 영역에 근접한

21) 고광수, 앞의 글, 류수열, 앞의 글 참조. 후자의 연구는 경험 범주의 내용을 구성하는데 목적을 둔만큼, 경험 목록으로 구성될 수 있는 최대치를 제안한 것으로 볼 수 있다.

내용까지도 모두 경험의 영역에 포함됨으로써 오히려 경험 교육의 본질이 흐려지고 그 특수성을 잃어버릴 수 있기 때문이다. 교육 내용은 그 성격에 따라 경험의 영역에서 가르칠 것이 있는가 하면, 지식, 수행, 태도의 성격을 갖는 것도 있으며, 이들의 공통된 영역 속에 자리잡고 있는 것도 존재하기 마련이다. 지식, 수행, 경험, 태도 등의 영역은 일정한 부분을 공유하고 있으며, 그 결과 상호유기적인 성격을 가질 수밖에 없다.

따라서 경험할 수 있는 각 요소는 경험 영역의 중핵부에 자리잡고 있는 것과 주변부에서 다른 영역과 교집합을 이루는 것으로 구별된다. 이런 점에서 본다면, 언어의 형식이나 기법은 인지적 작용이 두드러진다는 점에서 경험의 중핵적 요소로 보기 어렵다. 수사적 자질로서 운율, 비유와 상징, 은유, 환유, 이미지, 역설, 반어 등은 경험의 목록으로 제시될 수 있으나, 이는 지식이나 수행의 영역에 해당하는 것이기도 하다. 다시 말해, 목표를 어디에 두고서 어떠한 시각과 태도로 접근하느냐에 따라 이들은 경험의 영역이 될 수도 있고, 지식이나 수행이 될 수도 있다. 따라서 경험의 목록은 ‘반드시 경험되어야 할 것’과 ‘경험될 수 있는 것’으로 구분하여 구성되어야 하며, 본 연구에서는 논의를 선명하게 진행하기 위하여 전자에 초점을 맞추기로 한다. 즉 경험될 수 있는 모든 것을 다 경험교육의 내용으로 설정하는 것이 아니라, 지식이나 수행이 될 수 없고 반드시 경험되어야 하는 것을 대상으로 경험교육의 논의를 진행하고자 한다. 이것은 바로 텍스트 ‘의미’의 경험이 될 것이다.

2. 텍스트 세계를 통한 의미의 경험

언어는 기호 그 자체가 아닌 어떤 대상을 가리키는 것을 그 본질로 한다. 그런데 언어가 가리키는 세계란 있는 그대로의 실재가 아니라 가능한 세계이며, 그러한 세계는 논리적·인과적 법칙의 지배 속에 놓여있는 것이 아니라 새롭게 살 수 있는 세계, 새로이 가질 수 있는 세계이다.²²⁾ 언어에 의해 개시되는 이러한 가능 세계는 있는 그대로의 현실을 반영하는

것에서 벗어나 일상의 폭력 속에서 억압된 대상의 이면을 드러내고 부각시킨다. 역설적으로 말해서 언어는 사물을 표상하고 사고를 표현하려 하지만, 바로 그러한 원래의 목적에 실패했을 때 오히려 진정한 의미를 가질 수 있다.²³⁾ 이처럼 언어적 가능세계란 새롭게 창조된 의미의 세계로, 이러한 세계 속에서 우리는 지금까지와는 다른 관점에서 새로운 의미를 관찰하고 그 경험을 구성하게 된다. 언어는 거울과 같아서 사물을 그대로 본뜨는 것이 아니라 사물의 본질적이고 의미있는 측면을 드러내는 것이며, 우리는 사물의 참모습을 경험함으로써 이해의 폭과 인식의 지평을 넓혀나가게 된다.

언어는 객관적 사실을 재현하는 데 그치는 것이 아니라 어떤 존재가 무엇인가를 ‘의미’하는 것이며, 모든 언어 속에는 현상들을 바라보는 각도와 그것들을 사상적으로 파악하는 방법과 정신적으로 지배하는 방법이 이미 주어져 있다.²⁴⁾ 따라서 언어가 담고 있는 의미는 그 문제사태에 대한 주체의 참여와 판단을 요구하며 태도와 성향의 변화를 가져온다. 따라서 경험 교육에서 언어적 경험이란 바로 언어가 담고 있는 이같은 ‘의미’를 경험하는 것이다. 리코르의 나의 경험이 너의 경험으로 온전히 바뀔 수 없다는 생각에서, 의식 속의 한 사건이 다른 의식 속으로 똑같이 옮겨질 수 없음을 주장하였다. 그럼에도 불구하고 나에게서 나온 무언가는 타인에게 전달되는 데, 이때 이 무언가는 바로 경험된 것으로서의 경험이 아니라 경험의 ‘의미(meaning)’인 것이다.²⁵⁾

이런 관점에서 본다면, 하나의 텍스트는 문학 작품이기보다는 주체의 경험을 낳는 질료가 되고, 따라서 문학을 읽는다는 것은 텍스트 자체에 대한 이해를 의미하는 것이 아니라 그 속에 담긴 우리 자신의 삶과 이 세상에 관계된 우리 자신의 관계를 경험하는 것이다. 텍스트는 특정 내용을

22) 박이문, 『예술 철학』, 문학과지성사, 2006, 82면.

23) 박이문, 앞의 책, 93면.

24) 김원중, 『중국 문학 이론의 세계』, 을유문화사, 2000, 24면.

25) Paul Ricoeur, *Interpretation Theory*, 김윤성·조현범 역, 『해석이론』, 서광사, 1998, 45~46면 참조.

담고 있는 하나의 고립된 기록물의 성격에서 벗어나 주체에게 끊임없이 말을 걸어오는 역동적인 것으로, 독자의 의식 속에 자리잡고 있는 기존 가치에 대해 문제 제기하는 자극이 된다. 이것은 텍스트가 사물, 세계 그 자체가 아니라 작가에 의해 가치있는 문제 사태로 구성된 결과라는 사실에 바탕을 둔다. 따라서 문학교육에서 언어적 경험이란 대상 자체에 대한 경험이 아니라 그 언어가 담고 있는 ‘의미’의 경험이 될 수밖에 없다. 작가에 의해 구성된 작품의 의미는 고정된 명제가 아니라 독자에 의해 채워져야 하는 빈틈을 갖고 있는 것으로, 독자와의 만남에 의해 또 다른 경험을 형성한다. 이것이 바로 문학교육에서 지식과 구별되는 경험의 고유한 영역에 해당한다. 이처럼 문학교육에서 경험이 강조되는 것은, 무엇보다도 문학이 갖는 개방성으로 인해서 감상의 결과가 독자의 특별한 경험 형성으로 이어진다는 점에 있다. 또한 경험 교육의 측면에서 본다면, 작품은 작가에 의해 의미있는 경험으로 구성된 결과물이라는 점에서 독자의 경험 형성을 위한 질료로서의 가치가 어느 정도 보장된다는 점에서 효과적인 대상이 될 수 있다.

자기화의 상대자는 가다머가 말하는 <텍스트의 사물>, 내가 말하는 <텍스트 세계>이다. 결국 내가 내 자신의 것으로 만드는 것은 세계의 명제(제안된 세계)이다. 세계의 제안은, 텍스트가 은폐되어 있는 의도인 것과 같이 텍스트의 배후에 있는 것이 아니라, 작품이 전개하고, 발견하고, 나타내는 것과 같이 텍스트 <앞>에 있다. 따라서 이해한다는 것은 <텍스트 앞에서 자기 자신을 이해하는 것>이다. 텍스트에 자기 자신의 유한한 이해 능력을 부과하는 것이 아니라, 텍스트에 자신을 드러내고 텍스트로부터 보다 넓은 자기 자신, 세계의 명제(제안된 세계)에 가장 적합한 방식으로 응답하는 실존의 명제(제안된 실존)인 자기 자신을 받아들이는 것이다. (중략) 이런 관점에서 보면, <자기>는 텍스트의 <사물>에 의해서 구성된다고 말하는 것이 좀 더 정확할 것이다.²⁶⁾

26) Paul Ricoeur, *Du texte à l'action*, 박병수·남기영 편역, 『텍스트에서 행동으로』, 아카넷, 2002, 132~133면.

리코르(Ricoeur)에 따르면, 자기화의 대상은 바로 텍스트 세계이며, 여기서 ‘텍스트 세계’란 작품이 전개하고 드러내는 세계를 뜻한다. 텍스트가 우리 앞에 그리고 우리에게 펼쳐는 세계로서, 독자의 새로운 존재 가능성이 기획되고 시연되는 세계다. 텍스트가 열어주고 발견케 하는 세계로서, 조작 가능한 대상들의 총체로서가 아니라 한 작품의 의미를 넘어서 그 작품이 기획하는 세계 그리고 그 작품의 지평을 구성하는 세계, 나아가 우리 삶과 기획의 지평으로서의 세계 전체를 뜻하는 것이다.²⁷⁾ 따라서 주체는 ‘텍스트 세계’를 경험하는 것이며, 주체와 텍스트가 만난다는 것은 텍스트가 다루고 있는 문제, 즉 텍스트 세계를 경험하고 그 의미를 재구성하는 것을 뜻한다. 텍스트 세계는 작가에 의해 언어로 의미화된 문제 사태이지만, 독자는 이러한 문제 사태를 자신의 가치 판단에 따라 새롭게 인식하고 수용하여 재구성함으로써 세계와 자신에 대한 태도와 성향을 형성하게 된다.

그런데, 경험의 질료로서 텍스트 세계를 제안하는 것은 직접 경험을 중시하는 듀이의 견해와는 맞지 않는 부분이다. 듀이에 따르면, 직접 경험이란 자신이 직접 참여하여 얻는 경험인데 반해, 간접 경험이란 기호나 상징 등을 통해서 얻는 경험으로서 매개된 경험을 의미한다.²⁸⁾ 언어와 일체의 상징은 간접 경험의 도구가 되며, 이들 매체를 통해서 인간 경험의 범위가 확장되고 심화될 수 있음은 주지의 사실이다. 그러나, 듀이는 상징 매체가 진정한 의미에서 사물을 대신하지 못한다는 점을 경계하고 ‘실감(realizing sense)’과 같은 생생한 경험을 갖도록 해야 한다고 주장한다.²⁹⁾ 간접 경험은 상징과 기호를 초월하여 그것이 표상하는 바를 현재의 경험으로 이끌어내지 못하고 언어 매체 그 자체가 목적이 되어 버릴 수 있다는 점을 지적한 것이다. 그러나 이는 언어가 단순히 대상을 지시하고 대신하

27) 윤성우, 『폴 리코르의 철학』, 철학과현실사, 2004, 52면, 113~114면 참조.

28) John Dewey, 이홍우 역, 앞의 책, 359~360면.

29) 직접 경험의 한계성을 인식하고 간접 경험의 중요성도 인정했던 듀이가 이같은 주장을 한 것을 이해하기 위해서는 그 당시의 교육 현실이 지나치게 간접 경험, 이론 교육에만 의존했던 역사적 맥락을 고려할 필요가 있다.

는 도구라고 보는 편협한 언어관에서 비롯된 것이다. 언어적 가능 세계란 단순히 대상을 있는 그대로 재현하는 것이 아니라 원래의 대상에 얽매이지 않고 그 전까지 은폐되어 있던 세계와 삶의 측면을 구성하고 드러내주는 적극적인 역할을 한다. 이는 언어가 구성하는 인식적 측면과 기호로서의 간접성 중에서 어디에 더 비중을 두고서 초점을 맞추느냐의 문제가 될 것이다.

IV. 반성적 사고를 통한 경험의 재구성

1. 교육적 경험에서 반성적 사고의 문제

일반적으로 경험은 외현화된 행동의 표현으로 나타나는 데 비해 사고는 주체의 의식이 내면에서 작용한다는 점에서, 외전상 이 둘의 관련성은 발견하기 어렵다. 특히 경험론과 관념론이 대립되어 전개된 철학사로 인해서, 자칫 경험과 사고는 서로 상반된 것으로 규정될 수 있다. 그러나 교육적 경험에서 중요한 것은, 경험이 사고에 의해서 유의미한 경험으로 발전된다는 점이다.

경험이라는 것은 능동적 요소와 수동적 요소의 특수한 결합으로 이루어져 있다는 점에 착안하며 경험의 성격을 쉽게 이해할 수 있다. 능동적 측면에서 볼 때, 경험은 ‘해보는 것’을 말한다. 이것은 경험이라는 말과 연결된 ‘실험’이라는 말의 의미에서 당장 드러난다. 수동적 측면에서 볼 때, 경험은 ‘당히는 것’을 말한다. 우리가 어떤 것을 경험할 때, 우리는 그것에 작용을 가하고 그것에 무엇인가 일을 하며, 그 다음에 그 결과를 입든가 당히든가 한다. 우리는 그것에 무슨 일인가를 하며 그것이 다시 우리에게 무슨 일인가를 한다. 이것이 앞에서 말한 두 가지 요소의 특수한 결합이다. 경험의 이 두 측면이 어떤 방식으로 연결되어 있는가에 따라 경험의 성과 또는 가치가 달라진다.³⁰⁾

경험에 대한 일련의 오해는 ‘해보는 것(trying)’, ‘행하는 것(doing)’과 ‘당하는 것(undergoing)’을 별개의 것으로 간주하고, 이들 중의 어느 하나를 경험의 전부로 받아들이는 것에서 비롯된다. 진정한 의미에서 경험은 어떤 외부적 자극이나 대상에 대해서 능동적인 행위를 하고, 그 행위로 인해 발생한 결과를 받아들이고 재구성함으로써 형성된다. 즉 ‘해보는 것’과 같은 ‘과정으로서의 경험’과 ‘당하는 것’으로 대표되는 ‘결과로서의 경험’이 결합하여 주체를 변화시킬 때 비로소 교육적 경험이 이루어지며, 이를 가능하게 하는 것이 바로 주체의 사고이다.

교육적 경험의 문제를 살피면서 일차적 경험과 이차적 경험을 구분한 바 있다. 감각을 통해 직접 지각되는 자연물이나 일상적 행위 차원의 활동들은 모두 정제되지 않고 가공되지 않은 일차적 경험에 해당된다면, 이차적 경험은 사고를 통해 이루어지는 관념이나 판단 등의 내적 경험을 일컫는 것으로서 흔히 ‘반성적 경험(reflective experience)’이라고 한다. 따라서 경험 교육이 제대로 이루어지기 위해서는, 무엇보다도 외부 환경에 의해 주어지는 측면이 강한 일차적 경험을 주체에게 의미있는 이차적 경험으로 이끌 수 있는 교육적 설계가 마련되어야 한다. 그런데 지금까지 이차적 경험을 형성하는 데 작용하는 조건과 방법이 제대로 규명되지 못했기 때문에, 그저 외부 환경에 의해 주어진 것이거나 혹은 주체의 단순한 행위 차원으로서 경험을 생각하게 된 것이다. 대상을 파악하기 위한 구체적인 활동의 차원, 즉 말하고 듣고 읽고 쓰는 행위나 활동들은 대상과의 만남을 가져오는 것에 불과한 것으로, 이는 반성적 경험을 위한 도입이며 출발점에 해당하는 것이지 결코 경험 교육의 도달점이 될 수 없다. 이들은 주체의 사고 작용을 불러일으키는 예비적 성격으로서 기능할 뿐이다. 행위와 활동 자체에 국한된 경험이며, 다른 경험으로의 전이가 이루어지지 못한 단선적인 경험일 따름이다.

이차적 경험을 형성하는 데 결정적 기능을 하는 것은 주체의 반성적 사고이다. 그런데 문제는 반성적 사고를 어떤 것으로 보느냐에 있다. 듀이

30) Dewey, 이홍우 역, 앞의 책, 219면.

에 따르면, 이차적 경험은 원인과 결과, 또는 활동과 결과가 어떻게 연결되는가를 분석하여 그 관계를 파악함으로써 형성되는 경험이다. 일차적 경험에서 얻은 결과의 성격과 그 원인을 규명하기 위하여 예측, 조사, 정련, 검증하는 탐구 과정이 요청되는데, 듀이는 이것을 반성적 사고로 규정하고 있다. 반성적 사고는 우리가 하는 일과 그것에서 나오는 결과 사이의 관련을 구체적으로 파악함으로써 양자가 연속적인 것이 되도록 하려는 의도적 노력을 뜻한다.³¹⁾ 이러한 반성적 사고의 과정은 이후 ‘탐구’라는 말로 대체되면서 실증과 합리성의 확고한 기초 위에서 구체적 사실을 관찰하고 실험을 통해 가설을 검증하는 일련의 탐구 방법으로 정립된다. 문제의 인식, 잠정적 사실의 형성, 현 사태의 조사, 가설의 정련, 가설의 검증 단계로 요약되는 반성적 사고의 절차는 문제 해결을 목적으로 하는 자연과학의 실험적 방법을 원용한 것으로, 과학적 사고 과정이면서 탐구 방법의 속성을 갖는다.

듀이의 반성적 사고가 자연과학적 방법론으로 편향됨에 따라, 이후 논자들은 이를 ‘과학적 사고’로 재규정하기도 하고 실험을 요하는 상황에서 과학자에게 요구되는 원리로 그 적용 범위와 의의를 한정하기도 하였다. 특히 피터즈(Peters)는 문학이 과학적 문제 해결 방식을 추종하지 않는다는 사실을 들면서 인간 관계와 정서적 측면의 교육을 소홀히 한 채 문제 해결에만 초점을 맞춘 듀이의 견해를 전면적으로 비판한 바 있다.³²⁾

일차적 경험이 이차적 경험으로 발전되기 위해서는 반성적 사고의 작용이 필요하다는 점에 대해서는 이견이 없다. 교육적으로 의미있는 경험은 주체와 환경의 만남이 가져오는 문제가 주체의 내부로 ‘되돌아갈 때’ 비로소 이루어질 수 있다. 그런데, 이는 듀이가 말한 반성적 사고의 탐구 방법보다는, 의식이 자기 자신에게 되돌아가는 것을 뜻하는 ‘반성(反省, reflection)’³³⁾의 의미에 가깝다. ‘다시 구부리다’, ‘휘다’의 어원적 의미를

31) Dewey, 이홍우 역, 앞의 책, 229면.

32) R. S. Peters, *John Dewey reconsidered*, 박영환 역, 『존 듀이의 재고찰』, 성원사, 1986 참조. 듀이의 반성적 사고에 대한 문제점과 그 한계에 대해서는 줄고, 「성찰적 사고의 문학교육적 구도」, 『문학교육학』 제21호, 문학교육학회, 2006을 참조할 수 있다.

토대로, 철학에서 반성이란 ‘인식할 때 우리의 시선은 바깥을 향하지만 그 시선을 안으로 되구부려(re-reflect) 인식하고 있는 자신에 대한 검토’³⁴⁾가 이루어지는 인간의 의식 작용을 뜻한다. 이러한 반성의 의미를 바탕으로, 반성적 사고는 대상의 의미 파악과 수용을 위한 대상 지향적인 의식을 자기 자신의 문제로 ‘되돌리는’ 의식 작용으로 재개념화할 수 있다.

2. 일인칭의 경험과 거리두기

언어적 형상화란 대상이 되는 실체를 언어적 약호로 대치·표현하는 행위 정도로 생각하기 쉬우나, 이러한 행위는 그 대상을 바라보는 특정한 시각이 개입하고 작용한 결과를 포함한다. 이는 텍스트 세계란 하나의 문제 사태에 대해서 작가 개인의 관점과 태도가 관여한 결과물이며, 따라서 가치 평가의 대상이 된다는 것을 의미한다. 경험의 시각에서 바라본다면, 텍스트 세계를 있는 그대로 인식하고 수용하는 문제와는 차원을 달리하여, 이를 자신의 관점과 견주어 봄으로써 능동적으로 재구성하는 또 다른 의미 구성 방식이 요구되는 것이다.

텍스트 세계가 문제삼고 있는 사태가 어떠한 것인지를 탐색하는 것과 달리, 반성적 사고는 자기 자신과의 관련 속에서 텍스트 세계의 문제 사태를 재구성하는 것을 뜻한다. 이는 텍스트 이해를 목적으로 관찰자로서 바라보기를 수행하는 것이 아니라, 작가와 같은 위치에 서서 직접 문

33) Frédéric Laupies, *Premieres lecons de philosophie*, 공나리 역, 『철학기초강의』, 동문선, 2003, 122면. 반성(反省, reflection)이란 원래 시각과 관련된 어휘에서 유래한 것으로 ‘굴곡되어 되돌아오는 것으로 빛나는 광선을 다시 그 원천으로 돌려 보낸다’는 의미를 갖고 있다. 임석진 감수, 『철학사전』, 이삭, 1983, 144면. Müller Max 외, *Kleins philosophisches Wörterbuch*, 강성위 역, 『철학소사전』, 이문출판사, 1994, 103면. 참조. 반성의 개념에 대해서는 줄고, 앞의 글 참조.

34) 이정우, 『개념 뿌리들』, 철학 아카데미, 2004, 380면. 참고로 ‘Reflection’은 라틴어 ‘reflectio’에서 유래한 것으로 ‘re+flexere’, 즉 ‘다시 구부리다·휘다(to bend)’의 의미를 갖는다. Dagobert D. Runes, *The Dictionary of Philosophy*, philosophical library, 1942, 267면 참조.

제 사태를 접해보는 것을 뜻한다. 전자가 텍스트의 의미를 객관적으로 파악하기 위해 텍스트 밖에서 관찰자의 역할을 수행하는 것이라면, 후자는 작품 속에 들어가서 ‘나라면 어떠했을까’를 겪어보는 ‘일인칭의 경험’³⁵⁾을 가리킨다. 이러한 경험의 과정에는 주체가 갖고 있던 기존의 가치관과 경험이 개입하기 마련이다.

가령, 고전시가에서는 세계에 대한 자아의 태도 표명이 요구되는 지점에서 ‘엇디흐리’라는 종결 표현이 관습적으로 등장한다.³⁶⁾ 자아를 둘러싼 세계(상황)가 제시되고 이러한 세계에 대해 자신의 태도를 드러낼 때, ‘이 것이다’라고 단정을 내리지 않고 ‘어찌 할 것인가?’ 하는 식으로 물음으로써, 행위의 책임과 판단을 이양하고 유보하는 것이다. ‘何如爲理古’(엇디흐릿고) <處容歌>, ‘當奈何’(어찌할꼬) <公無渡河歌>, ‘엇디흐리잇고’, ‘엇디호리라’ <靑山別曲>, ‘엇디흐리’ <思美人曲>, ‘景 公 엇디흐니잇고’ <翰林別曲>, ‘엇지흐리’ <賞春曲>, ‘어이(흐)리’(시조) 등의 양상으로 다양하게 실현된다.³⁷⁾ 텍스트에 기반하여 관찰자로서 바라보기를 수행한다면, 이들 의미는 현실적 대책의 부재에 따른 체념의 표현이거나 차별화에 따른 자부심과 우월감의 표현, 혹은 행위 합리화를 위한 설의적 표현 등이 될 것이다. 그러나 ‘엇디흐리’라는 화자의 자조적 물음은 독자들에게 ‘너라면 어떻게 하겠는가’라는 문제를 본격적으로 제기한다. 즉 작품 외부에 있는 독자를 텍스트 공간 속으로 불러들임으로써 문제 사태에 대한 결정과 판단에 독자를 참여시키는 것이다. 이제 텍스트 속에 위치하게 된 독자에게 텍스트 세계의 의미는 주어진 것이 아니라 자신과의 관련성 속에서 자기

35) 시 교육의 방법으로서 독자가 자신의 위치에서 벗어나 시인의 자리에 서보는 것을 ‘1인칭의 체험’으로 규정한 연구가 있다. 본 연구에서는 의미있는 경험 형성을 위한 하나의 단계로서 이를 원용하여 ‘1인칭의 경험’을 제안한다. 김정우, 「시교육과 언어 능력의 향상」, 김은전 외, 『현대시 교육의 쟁점과 전망』, 월인, 2001, 58~60면 참조.

36) 이하 ‘엇디흐리’ 표현에 대한 설명은 졸고, 「‘엇디흐리’를 통해 본 고전문학교육의 가능성」, 『고전문학과 교육』 11, 한국고전문학교육학회, 2006 참조.

37) 정병욱은 <公無渡河歌>의 ‘當奈何’가 감탄과 예상과 諦觀과 회의를 한데 엮인 것으로 <處容歌>, <靑山別曲>, 시조 종장의 ‘어떠리’를 거쳐 일련의 전통적 표현 양식의 하나로 고정되었다고 본 바 있다. 정병욱, 『韓國詩歌文學史』, 『韓國文化史大系』 V, 고려대 민족문화연구소, 1967, 785면.

의 문제가 된다. 따라서 그 의미는 독자에 따라 다양하게 구성될 수 있다. 이처럼 ‘엇디헨리’라는 표현은 텍스트 외부에서 관망하고 있는 독자를 텍스트 세계 속의 상황으로 옮겨서 ‘일인칭의 경험’을 요구하는 하나의 표지에 해당한다.

그런데 ‘텍스트 세계’의 경험과 ‘일인칭의 경험’만으로 교육적 경험의 형성이 보장되는 것은 아니다. 이들 경험 역시 여전히 제한적이고 고립적인 성격을 갖고 있으며, 여기에 머무를 경우 무산(霧散)되어 버릴 가능성이 있다. 교육적 경험은 텍스트 세계의 경험과 일인칭의 경험의 길항 관계 속에서 가치 판단과 전유의 적극적 행위에 의해 형성될 수 있다. 의미있는 경험은 이같이 텍스트가 담고 있는 경험과 자신이 주체가 된 새로운 경험을 나란히 마주 세우고, 여기에 그 가치와 의미를 판단하고 재구성하는 사고 작용이 뒤따를 때 비로소 가능해진다. 언어적 경험이 텍스트를 통해 의미를 구성하고 경험하는 것이라 한다면, 텍스트와 독자의 상호작용, 다시 말해 주체의 기존 경험(독자 변수)과 텍스트 세계(텍스트 변수)의 원근에 따라 다양한 양상으로 나타날 수 있다.³⁸⁾ 독자 변수의 지배적 영향을 받는 것은 ‘독자 주도형 공감’, ‘주체 지향적인 읽기’, ‘자기 정서 체험의 재현’ 등으로 설명되고, 텍스트 변수의 영향을 받는 유형은 ‘텍스트 주도형 공감’, ‘텍스트 지향적인 읽기’, ‘타자 지향적 정서 체험 생산의 재현’ 등으로 명명된다. 끝으로 텍스트 변수와 독자 변수가 함께 작용한 유형은 ‘상호 주도형 공감’, ‘상호 지향적인 읽기’, ‘성찰적 조정’ 등으로 규정된다.

이러한 양상은 텍스트 세계로의 몰입과 함께 그에 대한 ‘거리두기’의 실체를 보여준다. 일인칭의 경험이 다분히 감정이입(empathy, Einfühlung)을 낳아서 텍스트 세계와 독자 사이의 거리를 무화시켜 ‘동화’를 지향한다면,

38) 독자와 텍스트 세계의 상호 작용 유형은 ‘공감의 유형’, ‘상상 작용의 양상’, ‘텍스트와 주체 사이의 가치 소통의 양상’ 등의 연구 목적에서 이루어진 논의를 참조할 수 있다. 이와 같은 연구 목적상의 차이에도 불구하고, 텍스트와 주체가 각각 어떤 위치에 서느냐에 따라 3가지 유형으로 동일하게 설정되어 있다는 점에서 공통점을 갖는다. 김효정, 「문학 수용에서의 공감 교육 연구」, 서울대 석사학위논문, 2007, 구영산, 「시 감상에 서 독자의 상상 작용 연구」, 서울대 석사학위논문, 2001, 김미혜, 「비판적 읽기 교육의 내용 연구」, 서울대 석사학위논문, 2000 참조.

거리두기는 텍스트 세계와 독자 사이의 거리를 확보함으로써 객관적인 가치 판단을 가능하게 한다. 이러한 동화와 거리두기의 전략은 일찍이 작중 인물과 수용자의 거리 조절에 의한 내면화의 양상으로 설명되기도 하고, 감상의 전략으로서 동일시, 감정이입, 투사, 대상화 등으로 제시된 바 있다.³⁹⁾ 본 연구에서의 거리두기란 텍스트에 담겨있는 가치 문제를 객관적으로 조명하고 적극적으로 판단·평가하기 위하여 텍스트 세계를 대상화하는 것을 의미한다. 거리두기를 통해서 텍스트 세계의 문제 사태를 비판적으로 바라보는 것이 가능해지고, 이로써 타당성과 적절성을 검토하고 그 문제에 대한 자신의 판단과 평가가 이루어질 수 있다. 이러한 과정의 결과로 형성된 의미는 일차적 경험의 내용과는 다른 것이 되며, 반성적인 이해와 깨달음은 이같은 능동적인 의미화의 과정 속에서 획득될 수 있다. 이런 경험만이 주체의 이해와 인식의 지평 확장을 가능하게 하고, 인간과 세계에 대한 전체적인 통찰을 가져올 수 있음은 물론이다. 이로써 하나의 사태는 주체에 의해 의미있는 경험으로서 재구성되는 것이다.

그런데, 듀이에 따르면 반성적 사고를 통한 이차적 경험은 다시 직접적이고 감각적인 일차적 경험에 의해 검증되는 종합적인 순환을 거쳐야 한다고 주장한다. 이같은 주장의 이면에는 기존 관념론의 철학이 이차적 경험에만 매달림으로써 현실과 유리된 채 추상성과 독단성에 빠지게 되었다는 판단이 자리잡고 있다.⁴⁰⁾ 그러나 언어적 경험 교육에서 이것은 인간 삶의 문제에 대한 적용과 전이 차원의 문제로 바뀌어서 생각할 수 있다. 궁극적으로 문학 감상은 인간과 세계에 대한 삶과 깨달음으로 나아가야 하는 것이기 때문이다. 텍스트 세계를 재구성하고 의미화한 결과를 인간과 세계의 문제로 확장하고 그에 대한 깨달음으로 연결지을 수 있을 때, 비로소 진정한 경험이 형성되었다고 할 수 있다. 경험 교육의 도달점은 타자에 대한 단순한 이해를 넘어서 인간과 세계 전반에 대한 깨달음과 성찰

39) 최인자, 「작중 인물의 의미화를 통한 소설교육 연구」, 서울대 석사학위논문, 1993. 최지현, 「이중 청자와 감상의 논리」, 『국어교육연구』 5집, 서울대 국어교육연구소, 1998 참조

40) 김병길 외, 앞의 책, 33~34면 참조.

인 것이다.

V. 경험 형성 단계에 따른 수행적 활동의 조직과 설계

텍스트에 내재된 고정된 의미를 설정하는 것은 불가능할 뿐만 아니라, 텍스트가 만들어내는 경험의 세계를 일방적으로 ‘전달’할 수도 없다. 텍스트 세계는 경험의 질료에 불과하며 경험 구성의 주체는 분명 개별 학습자이다. 그런데 경험의 영역이 교사보다는 학습자를 주체로 설정하고 학습자 위주로 진행된다는 이같은 사실이 곧 교육과 교사의 역할 약화를 의미하는 것은 아니다. 학습자의 의미있는 경험이 형성되기 위해서는 명제화된 지식을 직접 전달하는 것보다 더 많은 교육적 검토와 고려가 뒤따라야 한다. 지식의 전달만이 교육의 전부가 아니며, 경험의 속성에 부합하는 ‘특별한’ 교육적 기획이 구안되어야 한다.

경험은 주체의 행위와 관련된다는 점에서 활동의 측면이 강조된다. 그런데 일차적 경험과 이차적 경험이 다르다는 점에서 활동 또한 그에 맞게 구분되어 기획되어야 할 것이다. 그동안 교육적 경험의 형성 과정을 살펴본 것은 경험이라는 실체를 규명하고 설명하는 목적뿐만 아니라, 각각의 형성 과정에 맞는 활동을 조직하고 설계하기 위한 기준을 마련하는 데 의의가 있다. 활동은 그 자체가 목적이 될 수 없고 교육 내용을 체득하기 위한 수단적 행위이어야 하며, 따라서 교육 목표에 맞게 활동이 조직될 때 그 기능과 역할을 다할 수 있다. 활동에 대한 이같은 관점은, 읽기와 관련된 각 활동들을 ‘이해’, ‘적용’, ‘분석’, ‘종합’, ‘평가’의 단계에 따라 분류하여 제시한 연구를 통해서 그 구체적인 모습을 엿볼 수 있다.⁴¹⁾ 각 단계별로 몇 가지 내용을 제시하면 다음과 같다.

41) Kristin Noelle Wolfgang, 102 *Reading Response Lessons*, Corwin Press, 2006 참조. 여기서는 블룸의 단계 이외에도 세 유형의 장르(내러티브, 설명, 허구)에 따라 구분하고 있다.

■ 이해의 단계(읽은 것을 이해하는 것)

- 이 단락의 주요 내용을 지적하기
- 이야기를 요약하기
- 이야기의 주요 문제를 명확히 하기

■ 적용의 단계(조직, 해명, 결론)

- 인물이 문제를 해결한 단계를 말하기
- 이야기 동안 분위기가 어떻게 변화했는지를 설명하기

■ 분석의 단계(내용과 개인적인 경험을 비교하기)

- 이야기 속 사건들이 네게 일어났던 것과 얼마나 유사한가?
- 네가 알고 있는 인물과 이야기 속 인물을 비교해보기
- 네 감정과 주인공의 감정은 얼마나 유사하거나 다른가?
- 네가 주인공과 똑같이 행동할 것인지의 여부를 설명해보기

■ 종합의 단계(새로운 방식으로 내용을 조직하기)

- 이야기의 인물에 대해 어떤 결론에 내릴 수 있는가?
- 인물들의 관계를 설명해보기
- 이 이야기의 종결부를 새롭게 쓰기

■ 평가의 단계(판단하기)

- 문제와 해결책의 현실성 여부에 대해 결정하기
- 이야기에서 주인공의 변화에 대한 너의 느낌은 어떠한가?
- 네가 주인공이었다면, 이야기가 이와 같이 종결되는 것을 원했겠는가?
- 작가의 어휘 선택은 얼마나 효과적이었는가?

이는 블룸(Bloom)의 교육목표분류학 중에서 인지적 영역에 해당하는 것을 기준으로 여러 활동들을 구성·조직한 것이다. 학습자의 인지 단계에 따라 활동을 구분하여 배치한 하나의 사례가 된다. 여기서 확인할 수 있는 사실은, 교육 활동은 각 단계의 특성과 목적에 맞게 기획되고 구성되어야 한다는 점이다. 교육적 경험의 형성 단계가 일차적 경험, 일인칭의 경험, 이차적 경험 등으로 이루어진다면, 경험을 위한 일련의 활동들도 이러한 단계에 맞게 구성되어야 할 것이다.

활동을 구분하고 배치한 준거가 인지적 영역에 있다는 점에서, 위의 분류를 그대로 원용할 수는 없지만, 그래도 ‘이해’와 ‘적용’의 부분은 텍

스트 세계를 이해하고 파악하기 위한 내용과 활동으로 구성되어 있다는 점에서 일차적 경험의 단계와 유사한 성격을 갖는다. 또한 ‘분석’의 영역은 자신의 경험과 비교하는 활동으로 구성되어 있는데, 이는 일인칭의 경험에 해당하는 것이다. 대상을 이해하고 파악하는 것을 목적으로 하는 대상 지향적인 활동에서, ‘나’가 중심이 되는 활동으로의 전환이 이루어지는 지점이다. 가령, ‘작가의 메시지가 너 자신의 삶과 어떻게 관련되는지를 설명하기’⁴²⁾, 혹은 ‘텍스트와 자기 자신을 관련짓기(Text-to-Self Connections)’⁴³⁾ 등의 내용은 반성적 사고의 전형적인 활동이 된다. 대상이 제기하는 문제 사태를 자기 내부의 문제와 관련짓고자 자신의 삶으로 되돌아가는 활동을 요구하고 있기 때문이다. 이어 종합과 평가의 것들은 대상의 가치를 판단하고 재구성하는 활동이라는 점에서 이차적 경험 형성과 관련된다. 주어진 내용을 그대로 수용하는 것이 아니라, 지금까지의 여러 활동을 바탕으로 새롭게 재구성한다는 공통점을 갖기 때문이다.

다음 표의 왼편은 문학 작품 읽기와 관련하여 여러 전략을 순차적으로 제시한 것이다. 그런데 이 또한 본 연구에서 설정한 경험 형성의 단계와 밀접한 관련을 맺는다.⁴⁴⁾

〈문학 작품 읽기 과정〉		〈경험의 과정〉
허구의 요소 이해하기	⇒	일차적 경험
논픽션의 요소 이해하기		
텍스트와 관련되는 것 끌어내기	⇒	일인칭의 경험
예측하기		
인물들을 알아내기		
마음의 그림 그리기	⇒	이차적 경험
중심생각 명확히 하기		
북그룹(book groups)에 참여하기		

42) Kristin Noelle Wolfgang, 앞의 책, 151면~153면 참조.

43) Stephanie Harvey 외, *Strategies That Work*, Stenhouse Publishers, 2000 참조.

44) Nicole Outsen 외, *Teaching Comprehension Strategies All Readers Need*, Scholastic Professional Books, 2002 참조.

여기서 허구나 논픽션의 요소를 이해하는 활동은 텍스트의 장르적 지식과 관련되는 것으로 내용을 제대로 파악하기 위한 예비적 검토에 해당한다. 따라서 이는 일차적 경험의 활동에 해당하는 것으로 볼 수 있다. 다음의 과정으로 제시된 ‘텍스트와 관련되는 것 끌어내기’, ‘예측하기’, ‘인물들을 알아내기’ 등은 독자 자신의 기존 경험, 지식 속에서 의미를 만들어가는 활동이라는 점에서 일인칭의 경험에 가깝다고 할 수 있다. 텍스트의 전개 과정을 수동적으로 뒤따라가는 것이 아니라, 각 순간 마주하게 된 문제 상황에서 독자 자신은 어떻게 판단하고 행동할 것인지를 요구하고 있기 때문이다. 그리고 ‘마음의 그림 그리기’는 읽은 내용을 자신의 마음 속에 그려내는 것으로, 텍스트 세부 내용들을 새롭게 재구성하는 활동이다. ‘중심 생각 명확히 하기’ 또한 중심 생각과 세부 내용을 구별하는 것에 그치지 않고, 정보를 종합하여 결론을 도출하는 것을 목표로 한다. 끝으로, ‘북그룹에 참여하기’라는 과정은 다른 이와 의견 교환을 통해서 경험의 심화와 발전을 도모하는 단계이다. 이들은 모두 경험의 단계 중에서 재구성이 강조되는 이차적 경험에 해당하는 것으로 볼 수 있다.

경험 형성 단계에 따라 하나의 질문이 어떻게 변화해 가는지를 살펴보는 것도 각 단계에 맞는 활동을 조직하는 데 도움이 될 수 있다. 단계에 따른 활동의 변모는 각각의 단계가 지향하는 목표를 보여주면서, 이후의 활동을 만들어내고 결정하는 준거가 된다. 하나의 예로서 다음과 같은 질문을 제시할 수 있다.⁴⁵⁾

- 일차적 경험 : (특정한 상황에서) ‘등장인물 A가 말한 것은 무엇인가?’
- 일인칭의 경험 : ‘내가 만약 A였다면 어떤 말을 하겠는가?’
- 이차적 경험 : ‘A가 그렇게 말한 이유는 무엇이며, 이에 대해 평가해보자. 이를 통해 우리는 무엇을 깨달을 수 있는가? 다른 학생들은 이 문제에 대해 어떻게 생각하는지를 들어보아라. 과연 적절하고 타당한가? 자신의 생각과 어떤 점에서 차이가 있는가?’

45) 각 단계에 해당하는 구체적인 활동들은 다루는 문제와 목표에 의해 결정된다. 따라서 각 활동을 마련하기 위해서는 텍스트 세계를 유형화하는 작업과, 각각의 텍스트를 통해서 어떠한 목표를 설정할 수 있는지를 고찰하는 것이 선행되어야 한다. 이는 별도의 논의를 필요로 하므로, 여기서는 일단 비켜가기로 한다.

VI. 남는 문제들

지금까지 경험이란 ‘무엇’이고 ‘왜’ 경험해야 하며, ‘무엇을’, ‘어떻게’ 경험하게 할 것인가의 문제를 살펴보았다. 경험교육의 실천과 수행을 위해서는 무엇보다도 경험의 개념, 목적, 내용, 방법의 순차적 규명이 요구된다고 보았기 때문이다.

먼저, 경험 개념의 모호성과 추상성이 경험교육의 실천을 가로막고 있다는 판단 아래 교육적 수행을 위해서 ‘교육적 경험’으로의 재개념화를 시도하였다. 이어서 텍스트를 ‘경험’해야 하는 이유가 무엇인지를 문학과 경험의 차원에서 살펴보았다. 연구의 전제에 해당하는 내용을 두고서 장황하게 논의했던 까닭은 이에 대한 면밀한 고찰이 부족했다는 연구사적 반성과 함께 경험 도입의 필요성과 목적에 대해 동의를 얻을 수 있을 때 비로소 이 연구의 입론이 성립할 수 있다는 판단 때문이다. 또한 교육적 실천의 문제는 교육이 지향하는 바와 해당 교육 내용이 함의하는 것에 대한 철저한 탐구에서 시작되어야 한다는 생각에 의해서이다. 교육적 실천에 대한 평가는 얼마나 효과적으로 전달하였는가의 문제뿐만 아니라 교육 목표와 내용의 본질에 얼마만큼 부합하느냐의 문제이기도 하다.

경험의 내용, 즉 ‘무엇을 경험할 것인가’의 문제는 언어적 가능 세계, 즉 텍스트 세계 차원에서 규명하였다. 그럼에도 불구하고, 구체적으로 경험할 내용의 목록은 여전히 비어 있다. 다루어야 할 문제사태는 어떠한 것이며, 이를 위해서 어떤 텍스트를 선정해야 하는지에 대한 의문은 계속 남는다. 발달과 수준에 따라 학습자에게 제공해야 할 경험 항목의 내용을 구성하는 연구가 뒤따라야 할 것이다. 물론 여기에는 학습자 개인의 실제적 발달 수준(actual developmental level)뿐만 아니라 교사나 동료와 같은 타자에 의해 성취될 수 있는 잠재적 발달 수준(potential developmental level)까지 고려되어야 할 것이다. 비고츠키(Vygotsky)의 근접발달영역(zone of proximal development : ZPD)은 이에 대한 유용한 이론적 근거가 될 수 있다. 의미있는 경험 교육은 현재의 경험 수준에 부합하는 것만을 가리키는 것이 아니라

이후에 심화된 경험 형성에 도움이 될 수 있어야 하기 때문이다. 단지 자신이 경험한 내용을 이후의 경험에 적용하는 차원을 넘어서서, 문제를 발견하고 그 속에서 유의미한 가치를 이끌어낼 수 있는 힘을 길러주는 데 초점이 맞춰져야 할 것이다.

경험 목록의 구성은 또한 텍스트를 어떻게 조직하고 구성할 것인가의 문제를 제기한다. 경험의 성장이 기존의 경험과 새로운 경험이 만나서 인식과 안목의 변화를 가져오는 것이라면, 각각의 경험이 분리된 채 이루어지는 경험의 양적인 증가만으로 학습자의 의미있는 성장을 기대하기는 어렵다. 여기서 주목해야 할 점은 경험의 계속성이다. 이른바 경험의 계속성 원리란, 모든 경험은 그것보다 선행하는 경험들로부터 무엇인가를 받아들이면서 동시에 후속하는 경험들의 특질을 어떠한 방식으로 변경한다는 것⁴⁶⁾으로, 이는 학습자의 변화와 성장을 문제삼는 교육의 국면에서 특히 중요하게 고려해야 할 요소이다. “우리가 실제로 만나는 것은 대상 자체가 아니라 대상물과의 경험이며, 우리의 개념을 통하여 구조화된 경험”⁴⁷⁾이라면, 교육적으로 가치있는 경험은 대상 자체에 국한된 경험이기보다는 이후에 형성되는 경험의 과정에 개입하고 전이될 수 있는 것이어야 한다. 이것은 경험 목록을 구성하는 문제에서 중요한 원리 및 조건이 된다. 하나의 문제 사태에 국한된 고립된 일회적 경험에 그칠 것이 아니라 의미화의 가능한 역을 다양하고 체계적으로 제공할 필요가 있다. 여기에는 횡적 연계성뿐만 아니라 학습자의 성장을 고려한 종적 계열성이 요구된다. 이상과 같은 논의에서 주제와 문제 사태에 따른 텍스트군의 조직과 구성이 제안된다.

‘어떻게’에 해당하는 방법상의 문제로 경험 형성의 과정과 절차를 반성적 사고를 중심으로 살펴보았다. 일련의 과정을 살펴본 것은 그 과정에 맞게 경험 형성의 방법과 활동을 구안하기 위해서이다. 경험은 일차적 경

46) John Dewey, *Experience and Education*, 엄태동 편역, 『존 듀이의 경험과 교육』, 원미사, 2001, 47면.

47) George F. Kneller, *Movements of thought in modern education*, John Wiley & Sons, 1984, 28면.

험에서 이차적 경험에 이르기까지 긴 노정 속에서 형성된다는 점, 그리고 각 단계는 다른 것과 변별되는 고유한 특징과 기능을 갖는다는 점을 확인할 수 있었다.

덧붙여 제언할 것은 듀이 이론의 비판적 수용 문제이다. 인식론이나 심리학의 연구 주제였던 경험의 문제를 교육의 차원에서 살펴보았다는 점에서, 듀이의 논의는 분명 경험 교육에 시사하는 바가 크다. 듀이의 문제 제기과 방법론은 지금도 국어교육에서 경험의 영역을 설정하고 그 내용을 구성하는 데 중요한 바탕이 되고 있다. 실제 많은 연구들의 입론이 여기에 근거를 두고 이루어져왔다. 그런데, 듀이가 제기하는 경험 문제에는 ‘직접적 경험’과 ‘과학적 사고’가 전제되어 있다는 점에 유의해야 할 것이다. 그동안 단순한 활동과 행위 차원의 직접적 경험, 혹은 실험이나 탐구와 같은 실증적인 관찰 등을 경험 교육의 본질로 오인하게 된 까닭이 바로 여기에 있다.⁴⁸⁾ 이는 인문적 사고를 바탕으로 간접적 경험인 ‘언어적 경험’의 문제를 다루는 국어교육과는 분명 맞지 않는 부분이다. 직접적 경험과 과학적 사고가 갖는 한계를 직시하고, 언어를 경험한다는 것이 함의하는 바에 대해 진정한 고민이 뒤따라야 할 것이다. 듀이의 경험론에 대한 비판적 이해와 적용이 필요한 대목이다.

그런데 지식, 수행, 태도와 더불어 경험이 국어교육의 내용 범주로서 설정되어야 한다는 전제에서 경험의 개념과 구조, 교육 내용과 방법을 살펴보고자 하였으나, 과연 이같은 과제에 얼마나 충실한 연구가 되었는가를 짚고 넘어갈 필요가 있다. 밝혀내고 해명한 것보다 더 많은 과제를 남긴 것으로 생각된다. 경험이 과연 지식과 같은 층위에 놓일 수 있는가라는 근본적인 문제부터, 내용으로서의 경험과 방법으로서의 경험의 문제에 이르기까지 본 연구가 남긴 여러 문제들은 이후의 추가 연구를 통해서 반드시 분명하게 해결되어야 할 과제라고 생각한다.⁴⁹⁾

48) 아이즈너(Eisner)의 경우 교육과정을 검토하면서 현대 교육에 미친 과학의 영향과 부작용에 주목한 바 있다. 그 근원으로 듀이와 손다이크(Thorndike)를 지목하고 있다. Elliot W. Eisner, *The Educational Imagination*, 이해명 역, 『교육적 상상력』, 단국대 출판부, 1991, 1~26면 참조.

끝으로 바람직한 경험 교육이 실현되기 위해서는 무엇보다도 교육 현장에서의 실천이 이루어져야 한다. 교육 현장에서의 실제적 수행 속에서 나온 결과가 이 연구에 피드백되어 연구 내용을 수정하는 계기가 마련되기를 기대한다.*50)

49) 한 분의 논문 심사자가 과연 국어교육에서 경험이 지식과 동일한 위상을 가질 수 있는가에 대해 이견을 제기한 바 있다. 지식, 경험, 수행, 태도의 영역을 같은 층위에 놓기 보다는 다른 층위의 것으로 인정하고 상호 교직하는 관계를 규명할 것과 관련된 조언이다. 본 논문의 한계와 앞으로의 과제를 분명하게 확인할 수 있는 대목이다. 이 점에 대한 검토와 논증이 철저하게 이루어져야 할 것이다.

* 본 논문은 2007. 6. 13. 투고되었으며, 2007. 7. 11. 심사가 시작되어 2007. 7. 22. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 고광수, 「문학 감상의 경험 교육적 성격에 대한 예비적 고찰」, 『문학교육학』 제16호, 한국문학교육학회, 2005.
- 김남희, 「현대시의 서정적 체험 교육 연구」, 서울대 박사학위논문, 2007.
- 김대행, 「내용론을 위하여」, 『국어교육연구』 10, 서울대 국어교육연구소, 2002.
- _____, 「수행적 이론의 연구를 위하여」, 『국어교육학연구』 제22집, 국어교육학회, 2005.
- 김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대출판부, 2000.
- 김미혜, 「비판적 읽기 교육의 내용 연구」, 서울대 석사학위논문, 2000.
- 김병길 외, 「J. Dewey의 경험 개념」, 『교육철학』 제13집, 1995.
- 김상욱, 『문학교육의 길찾기』, 나라말, 2003.
- 김원중, 『중국 문학 이론의 세계』, 을유문화사, 2000.
- 김정우, 「시교육과 언어 능력의 향상」, 김은전 외, 『현대시 교육의 쟁점과 전망』, 월인, 2001.
- 김종량, 『교육공학-수업 공학의 이론과 실제』, 문음사, 1995.
- 류수열, 「문학교육과정의 경험 범주 내용 구성을 위한 시론」, 『문학교육학』 제19호, 한국문학교육학회, 2006.
- 박이문, 『예술 철학』, 문학과지성사, 2006.
- 박인기, 『(개정판) 문학교육과정의 구조와 이론』, 서울대 출판부, 2001.
- 변광배, 『장 폴 사르트르 시선과 타자』, 살림, 2004 참조
- 윤성우, 『폴 리쾨르의 철학』, 철학과현실사, 2004.
- 이돈희, 『교육적 경험의 이해』, 교육과학사, 1993.
- 이정우, 『개념-뿌리들』, 철학 아카데미, 2004.
- 최지현, 「이중 청자와 감상의 논리」, 『국어교육연구』 5집, 서울대 국어교육연구소, 1998.
- _____, 『문학교육과정론』, 역락, 2006.
- 최홍원, 「‘엇디헛리’ 표현을 통해 본 고전문학교육의 가능성」, 『고전문학과 교육』 제11집, 한국고전문학교육학회, 2006.
- _____, 「성찰적 사고의 문학교육적 구도」, 『문학교육학』 제21호, 문학교육학회, 2006.
- 황혜진, 「가치경험을 위한 소설교육내용 연구」, 서울대 박사학위논문, 2006.
- Culler Jonathan D., Literary Theory, 이은경 외 역, 『문학이론』, 동문선, 1999.
- Dewey John, Democracy and Education, 이흥우 역, 『민주주의와 교육』, 교육과학사, 1987.

- Dewey John, Experience and Education, 엄태동 편역, 『존 듀이의 경험과 교육』, 원미사, 2001.
- Dewey John, Art as experience, 이재언 역, 『경험으로서의 예술』, 책세상, 2003.
- Dilthey Wilhelm, Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, 이한우 역, 『체험·표현·이해』, 책세상, 2002.
- Eisner Elliot W., The Educational Imagination, 이해명 역, 『교육적 상상력』, 단국대 출판부, 1991.
- Gadamer Hans-Georg, Wahrheit und Methode, Continuum, 1997.
- Gribble, James, Literary Education, 나병철 역, 『문학교육론』, 문예출판사, 1993.
- Hamlyn D. W., Experience and the Growth of Understanding, 이홍우 외 역, 『경험과 이해의 성장』, 교육과학사, 1990.
- Harvey Stephanie · Goudvis Anne, Strategies That Work, Stenhouse Publishers, 2000.
- Kneller George F, Movements of thought in modern education, John Wiley & Sons, 1984.
- Outsen Nicole · Yulga Stephanie, Teaching Comprehension Strategies All Readers Need, Scholastic Professional Books, 2002.
- Peters R. S., John Dewey reconsidered, 박영환 역, 『존 듀이의 재고찰』, 성원사, 1986.
- Ricoeur Paul, Interpretation Theory, 김윤성 · 조현범 역, 『해석이론』, 서광사, 1998.
- Ricoeur Paul, Du texte à l'action, 박병수 · 남기영 편역, 『텍스트에서 행동으로』, 아카넷, 2002.
- Rosenblatt Louise M., Literature as exploration, 김혜리 외 역, 『탐구로서의 문학』, 한국문화사, 2006.
- Satre Jean Paul, L' Existentialisme est un humanisme, 방곤 역, 『실존주의는 휴머니즘이다』, 문예출판사, 1993.
- Whitehead Alfred North, Symbolism, its meaning and effect, 문창옥 역, 『상징 활동 그 의미와 효과』, 동과서, 2003.
- Wolfgang Kristin Noelle, 102 Reading Response Lessons, Corwin Press, 2006.

<초록>

문학교육에서 경험의 재개념화와 교육적 실천을 위한 연구

최홍원

이 연구는 문학교육에서 경험의 개념을 규명하고, 경험 교육의 구체적 실천을 도모하는 데 목적을 둔다. 경험이란 무엇이고 왜 경험해야 하며 무엇을 어떻게 경험해야 하는가와 관련된 문제를 살펴보고자 한 것이다.

경험의 의미에 대한 다각적인 고찰을 통해서 문학교육의 경험은 무엇보다도 교육적 경험이어야 하고, 특히 텍스트 세계를 통한 의미의 경험이어야 함을 밝혔다. 텍스트 세계와 학습자가 만나 의미를 재구성하는 과정을 통해서 주체가 변화하고 성장하는 것이 바로 문학교육에서 이루어지는 경험이다.

반성적 사고를 중심으로 경험 형성의 과정과 절차에 대한 탐구가 이루어졌다. 일차적 경험, 일인칭의 경험, 이차적 경험은 모두 경험하는 방법이면서 의미있는 경험으로 발전하는 과정으로서 의의를 갖는다. 이러한 경험 형성 단계에 맞춰서 수행적 활동의 조직과 설계가 가능할 수 있었다.

이 연구는 궁극적으로 지식, 수행, 태도와 동일한 층위에서 국어교육의 내용 영역으로 경험을 설정하고 있다. 이같은 내용 설정의 정당성과 타당성에 대해서는 더 많은 논의를 필요로 한다.

【핵심어】 경험, 교육적 경험, 의미의 경험, 반성적 사고, 일인칭의 경험, 이차적 경험

<Abstract>

The Study for Reconceptualization of Experience and Educational Practice in Literature Education

Choi, Hong-won

This study aims to examine the concept of experience closely and devise concrete practice of experience education in literature education. The main focus is in relation with the question of "What is experience, why we have to experience and how can we experience it?"

I clarified that experience in literature education should be, above all things, educational experience, especially experience of meaning in text through multilateral inquiry about meaning of experience. The experience in literature education signifies change and growth of the subject by the process of constituting meaning as text and a learner meet.

Research into process and procedure of forming experience was based upon reflective thinking. Primary experience, experience of the first person and secondary experience are all equally significant as ways that learners can experience and process that develops to meaningful experience. It was possible to organize and design performative activities which have its roots in the steps of forming experience.

Ultimately, this study sets up experience as contents sphere of Korean language education, which is the same layer like knowledge, performance or attitude. Propriety and dissertation of establishing contents like this are still a matter of debate.

[Key words] experience, educational experience, experience of meaning, reflective thinking, experience of the first person, secondary experience