

가치 평가적 사유로서의 공감을 위한 현대시교육 방향 연구

문선영 이화여자대학교 국어교육학과 박사 수료

* 이 논문은 제69회 국어교육학회 학술발표대회(2019.8.17.)에서 발표한 것을 수정·보완한 것이다.

- I. 머리말
- II. 가치 평가적 사유로서 공감의 개념과 특징
- III. 서사적 상상력에 근거한 공감 교육의 방향
- IV. 맺음말

I. 머리말

공감은 ‘어떤 주체가 상상 속에서 다른 사람의 정서에 대해 인식하는 것’(박성희, 1996: 19)으로서 인간의 삶에 중요한 인식과 태도로 간주되어 왔다.¹⁾ 공감의 중요성은 교육의 필요성 측면에서도 확인할 수 있는데, 2015 개정 교육과정의 핵심역량 중 심미적 감성 역량은 인간에 대한 ‘공감적 이해’를 통해 삶의 의미와 가치를 발견하고 향유하는 역량으로 정의되어 있다. 이렇듯 삶의 다양한 형태와 가치들이 공존하는 현대사회에서 공감에 대한 교육적 요구는 더욱더 증가하고 있는 추세이다.

그러나 공감의 중요성에 대한 인식이 증가하고 있음에도 불구하고 공감

1) 유사개념들 사이에서 공감의 개념을 어떻게 설정한 것인지에 대한 문제는 여전히 많은 연구들에서 쟁점이 되고 있다. 특히 공감의 번역어인 sympathy와 empathy는 명료하게 구분되지 않고 사용되었는데, 어원의 측면을 고려할 때 ‘함께 (고통을) 느낀다’의 ‘sympathy’와 ‘안에 (들어가서) 느낀다’의 ‘empathy’는 미묘한 의미역의 차이를 가지는 것으로 논의되어 왔다(박지희, 2015: 121, 126). 이에 관해 박치범(2015: 30)에서는 각각의 개념이 타자에 대한 관계 맺기(relating)와 앎(knowing)을 지향한다는 점에서 차이가 있다고 정리한 바 있다.

교육에 대한 이해는 여전히 모호한 상황이다. 이는 선행연구들에서 공감의 복합적인 특성을 지닌 개념으로 논의되고 있다는 점²⁾에서도 기인하지만 다른 측면에서는 특정한 목적에 따라 공감 교육에 대한 접근 방식이 다양해질 수 있다는 점에서도 비롯된다. 이에 본고에서는 현대시교육에 초점을 맞추어 공감 교육의 구체적인 방향을 설정하고자 한다.

공감 교육에 관한 기존의 논의를 검토할 때 발견되는 문제점은 두 가지로 구분된다. 첫째, 공감 개념이 복합적인 특성을 지닌다는 점을 인정하면서도 공감을 교육적으로 적용하는 과정에서는 여전히 특정한 관점에서 그 가능성을 모색해 왔다는 것이다. 이는 공감을 지식 이해와 유사하게 간주함으로써 타자의 처지나 상황을 종합적으로 이해하는 활동이나 또는 소통 방식의 개선을 위한 방법으로 다룬 것에서 확인할 수 있다. 그러나 정재찬(2009)에서 논의되듯이 지식을 통한 이해와 달리 공감은 주체의 경험을 포함한다는 점에서³⁾ 공감 교육에는 정서에 대한 체험과 공유의 문제가 중시된다. 또한 민재원(2013: 31)에서는 문학 작품의 체험이 정서에 대한 주체의 평가적 반응을 통해 가치의 문제와 연관된다고 제시함으로써 정서 체험의 인지적 속성을 제시한 바 있다. 즉 분노, 슬픔, 기쁨 등 정서를 직접 나타내는 용어들이 가치 평가적인 요소를 내재하고 있으며, 가치 평가의 기준이 곧 독자의 정서 체험을 구성하는 조건이 된다는 것이다. 이를 종합하여 공감 교육의 방향을 탐색할 때 공감이 지닌 정서적 측면의 특성과 인지적 판단 과정으로서의 특성을 분리하여 접근하는 데에는 한계가 있음을 알 수 있다.

둘째, 공감과 문학이 모두 정서의 문제를 다룬다는 점에서 문학교육은 공감 교육을 위한 장으로 인식되어 왔지만 공감을 정서적인 동일시 획득으

2) 박성희(1996: 33)에서는 공감이 인지·정서·의사소통적 요소들을 포함하는 개념으로 보고 있다.

3) 지식에 대한 이해는 ‘그것을 안다(knowing that)’의 형태인 반면 경험은 ‘어떤 것인지 안다(know what it is like)’의 형태로 나타난다(정재찬, 2009: 85).

로 간주함으로써⁴⁾ 이질성의 수용 문제는 소략하게 다루져 왔다는 것이다. 감정이입은 공감을 위한 방법으로 이해되었으나 이를 통해 이입되기 어려운 낮은 정서를 독자가 어떻게 수용할 수 있는지에 대한 문제를 다루기는 한계가 있다.⁵⁾ 이러한 측면에서 감정이입을 독자들이 지닌 기존의 가치관을 유지시키는 동일성의 전략으로 간주하여 공감과 구별하고자 하는 논의들이 존재한다.⁶⁾

앞선 논의를 종합할 때 문학교육에서 공감 교육의 목표는 작품에 드러난 정서를 이해하고, 그 과정에서 드러나는 이질성을 수용함으로써 학습자의 성장을 추구하는 것으로 요약할 수 있다. 문학교육의 측면에서 공감은 문학 작품의 이해와 감상을 통해 독자가 자연스럽게 도달하는 과정으로서 이념적 차원에서 문학교육의 성과 자체를 의미했다고 볼 수 있다. 그러나 작품에 대한 면밀한 이해가 곧바로 독자 개개인이 작품에 공감하였음을 의미하지 않는다는 점에서 공감 교육에서는 여전히 정서적 측면에 대한 고려가 중시되며, 교육의 목적 차원에서뿐만 아니라 원리 차원에서의 방안 마련이 요

-
- 4) 정재림(2012: 265)에서는 문학 교과서에서 공감적 이해의 내용이 대체로 정서적 측면을 강조한다고 보고, 대상과 분리되지 않는 정서적 동일성은 감정적 전염에 가깝다는 점에서 비판한다. 그러나 본고에서는 작품에 대한 정서 체험을 가치 평가 과정으로 간주함으로써 이미 인지적인 측면이 전제되어 있다고 보고, 이러한 부분이 공감 교육의 논의에서 강조되지 않았다는 점에 초점을 두고자 한다.
 - 5) 조희정(2015: 20)에서는 코플란(A. Coplan)의 견해에 따라 감정이입을 ‘자아로 향하는 관점 취하기’, 공감을 ‘타자로 향하는 관점 취하기’로 구분한 바 있다. 이에 따라 감정이입은 시적 화자의 상황에 처해 있을 독자의 감정을 상상하는 일과 관련된다는 점에서 낮은 정서를 적극적으로 수용하기에 한계가 있다.
 - 6) 김미혜(2009: 49)에서는 정서적 감염으로서의 동정과 달리 공감에는 인지적 요소와 정서적 요소가 포함되어 있다는 점에서 양자를 구분한다. 공감은 그 대상이 직접적으로 주체에게 어떤 영향을 주지 않는다는 점에서 정서적 반응 역시 자동적으로 일어나지 않는다. 또한 공감을 통한 인식의 변화는 주체가 스스로 타자의 역할을 취해보고 그의 대안적인 조망을 취하고자 하는 지적인 노력을 요구한다. 그러므로 낮은 문학 작품에 대해 공감을 획득하기 위한 과정은 낮은 가치를 수용하고자 하는 주체의 가치화 과정이며, 자신의 가치관 변화의 문제와 연관된다.

구된다.

또한 최근의 문학교육에서 독자의 경험과 가치관을 존중하는 학습자 중심의 교육 기조가 강조되면서 청소년 문학, 성장 문학 등을 적극적으로 도입하는 양상을 보이고 있다. 그러나 학습자의 문학 능력 신장의 측면에서는 낯선 문학 작품에 대한 도전과 수용 과정이 여전히 중요하다(조희정, 2015: 18). 나아가 이러한 과정이 본질적으로 학습자 중심 교육과 상충되지 않는다는 점에서도 공감 교육에 대한 필요성이 강조된다. 즉, 공감의 범위는 익숙함에만 한정되지 않으며 오히려 이질성을 어떻게 수용할 것인가의 문제야말로 개인의 성장을 위해 필수적으로 요청되는 과정이라는 것이다. 이에 학습자의 생활 경험과는 동떨어져 있는 낯선 작품이라 할지라도 독자는 작품이 지닌 고유한 심미적 세계에 동참함으로써 스스로 변화를 모색할 수 있다.

본고에서는 문학 작품에 대한 공감이 지니는 특징을 분석한 뒤 현대시 교육에 적용하기 위한 공감 교육의 방향을 구체화하고자 한다. 이를 위해 문학 작품에 대한 공감을 단순한 차원의 정서적 반응이 아닌 고유한 사유 방식⁷⁾으로 확장한 누스바움(M. C. Nussbaum)의 논의를 토대로 하여, 공감이 지닌 복합적인 특성을 밝히고자 한다. 또한 낯선 정서를 수용하는 경험의 중요성을 제시하고 이를 통해 현대시교육에서의 공감 교육 방향을 제안하고자 한다.

7) 누스바움은 초기 저작에서 문학 작품에 대한 감정을 판단(judgment)으로 규정하였다가 사유(thought)로 정정하였다(Nussbaum, 2019: 230-231). 이를 참조하여 본고에서는 정서가 느낌과 생각을 포괄한다는 점에서 사유라는 용어를 채택하고자 한다.

II. 가치 평가적 사유로서 공감의 개념과 특징

1. 합리적 사유인 감정에 기반한 공감

앞서 공감이 인지적·정서적 차원을 아우르는 복합적인 인식과 태도의 총체임을 제시하였다. 이러한 관점에 따라 공감의 개념을 규정하기 위해서는 판단과 감정 간의 관계에 주목할 필요가 있다. 누스바움은 보다 적극적으로 판단과 감정의 상관성에 대해 천착하였으며, 문학 수용의 의의를 공감⁸⁾을 토대로 한 독자의 상상력 계발로 간주한다. 누스바움은 감정⁹⁾을 비합리적인 몰두로 보는 선입견에 반박하면서 인지적 요소가 감정의 정체성과 구분에 있어 핵심적인 부분이라고 주장한다(Nussbaum, 2015 ㄱ: 82). 또한 가치 평가적 사유인 감정을 통해 다른 대상에 대해 공감하도록 하는 문학 수용은 인간성의 계발을 위한 토대가 되며, 나아가 인간의 실제적인 현실에 영향을 미칠 수 있다고 주장한다. 이렇듯 누스바움은 감정을 합리적인 사유 과정으로 봄으로써 공감이 지닌 정서적·인지적인 특성을 종합적으로 제시하고, 특히 문학 작품에 대한 공감을 가능하게 하는 상상력에 주목하여 이를 일반적인

-
- 8) 누스바움의 저서들 역시 역자에 따라 공감, 동정, 연민 등의 용어를 혼용하고 있는 상황이다. 본고에서는 문학교육에서 폭넓게 수용된 공감이라는 용어를 채택하되, 누스바움의 견해에 따라 공감(sympathy), 연민(compassion), 감정이입(empathy)의 의미를 구분하여 쓰고자 한다. 누스바움은 sympathy와 compassion이 불행의 부당함을 인식하고 정의를 지향하게 한다는 점에서 공통성이 있다고 보면서도 연민이 보다 강렬한 감정을 가능하게 한다는 점에서 이를 강조한다고 밝힌 바 있다(Nussbaum, 2008: 207; Nussbaum, 2015 ㄴ: 553-554). 그러나 누스바움(2019)에서는 sympathy의 확장을 강조하고 있으며 역자 역시 해당 용어를 공감과 동정 등으로 번역하고 있다는 점에서 이를 공감의 번역어로 강조하고자 한다.
- 9) 여러 저서에서 ‘emotion’의 번역을 감정으로 채택하고 있다는 점에서 누스바움의 논의를 기술할 때에는 감정이라는 용어를 사용하나, 문학교육에서는 정서라는 용어가 보편적으로 사용되고 있기에 교육의 맥락을 강조할 때에는 이를 구분하여 사용하고자 한다.

합리적 판단¹⁰⁾과 구분되는 고유한 사유 방식이라고 명시한다.

누스바움이 감정을 사유의 방식으로 보는 데에는 감정이 지향성의 문제를 다루기 때문이다(Nussbaum, 2015 ㄱ: 72-75). 감정은 항상 가늠(appraisal)이나 가치 평가(evaluation)를 포함하며, 대상이 없이 발생하는 기분과 달리 감정은 '무엇인가에 관한 것'이라는 점에서 특정한 대상과의 관련성이 강조된다. 즉 대상은 주체가 그것을 바라보는 방식을 구현하는 것이다. 또한 감정의 문제는 대상에 대한 주체의 시각뿐만 아니라 믿음과도 관련되는데, 예를 들어 분노의 감정은 나 또는 나와 가까운 사물이나 사람에게 손해가 발생했다는 믿음에서 비롯된다. 그리고 이러한 감정의 지향적 믿음은 대상에 대한 중요성이라는 가치 평가에 근거한 반응이다.

이처럼 지향적 특성을 지니는 감정은 합리성을 지니지만 일반적인 이성 과 달리 주체의 완벽한 통제를 벗어나 있다는 점에서 취약점으로 이해되기도 한다(Nussbaum, 2015 ㄱ: 95). 그러나 누스바움은 이러한 특성이 감정이 지니는 합리성을 감소시킨다고 보지 않는다. 오히려 감정은 우리의 삶에서 매우 중요하지만 스스로 통제할 수 없는 문제들을 반영한다는 점에서 무엇보다도 상황적·가치 평가적인 특성을 지닌다는 것이다(Nussbaum, 2015 ㄱ: 99).

또한 감정에 대한 문제는 주체의 지향적 믿음을 볼 수 있는 통로가 되는 한편 주체의 변화를 이끌어 내는 방법이 되기도 한다. 누스바움은 합리적 사유로서 감정에 근거한 공감이나 자기 복제적인 차원의 감정이입과는 구분된다는 점을 명시한다.

10) 누스바움은 공공 정책을 결정짓는 일반적인 합리성을 공리주의적 합리적 선택 모델로 규명한다. 이러한 모델은 크게 '설명/예측적 목적'에 따라 특정한 행위를 선택하면 특정한 결과가 도출될 것이라는 인과성을 중시하는 관점과 '규범적 목적'에 따라 특정한 행위를 비합리적이고 수준 이하의 것으로 판별해 내고자 하는 관점으로 구분된다. 누스바움은 이러한 공리주의적 합리적 선택 모델이 진정한 의미에서의 행복주의적(eudaimonistic)인 문제, 즉 인간 존재의 좋은 삶에 대한 윤리적 문제를 다루는 데 한계가 있다고 보고 있다(Nussbaum, 2013: 52).

좋은 문학이란 대부분의 역사 및 사회과학적 글쓰기가 갖지 않는 혼란을 가져다준다는 점이다. 좋은 문학은 우리에게 격렬한 감정을 불러일으키고, 불안을 야기하며, 당혹스럽게 만든다. (중략) 심리적 동일시와 감정적 반응을 촉진하는 문학 작품들은 직면하기 어려운 많은 것들을 보게 하고 또 그에 반응하기를 요구하면서 자기방어적 계락을 깨부순다. 그리고 문학 작품들은 그렇게 맞닥뜨리는 행위 속에서 우리에게 즐거움을 선사하면서 이 과정을 즐길 만한 것으로 만들어준다(Nussbaum, 2013: 33-34 / 강조는 인용자).

낮선 감정과의 매개를 추구하는 것이 공감의 본질이라는 주장은 문학교육의 측면에서 깊은 시사점을 남긴다. 문학의 수용은 불안과 혼돈을 야기하면서도 독자로 하여금 새로운 가치 평가적 사유를 이끌어내게 함으로써 중요한 변화의 국면들을 조성한다. 이는 독자가 공감할 수 있는 문학 작품이 반드시 그의 현재적인 상태에만 국한되지 않으며, ‘좋은 문학’과도 괴리되지 않는다는 것을 의미하는 것이다.

2. 서사적 상상력을 통한 공감의 함양

누스바움은 문학의 수용이 타자의 삶을 산다는 것이 어떤 것인지를 상상할 수 있는 능력(Nussbaum, 2013: 32)을 신장시키는 방법이 된다는 점에서 중시하였다. 누스바움은 이러한 상상이 서사 형식을 통해서 가능하다고 보았는데, 이는 서사 형식이 다양한 삶에 대한 구체적인 묘사를 통해 사회적인 문제를 제시하기 때문이다.¹¹⁾ 문학은 있을 법한 삶의 형식¹²⁾을 다양하게

11) 이 점에서 누스바움은 모든 서사 장르 가운데서도 가장 구체적인 묘사에 충실한 소설을 문학적 상상력 계발을 위한 중요한 장르로 선정하였다. 그러나 단지 소설만이 이러한 상상력을 계발한다고 주장한 것은 아니라는 점에서 본고에서는 보다 확장적인 적용 방안을 모색하고자 한다. 『시적 정의』에서도 윌트 휘트먼(Walt Whitman)의 작품을 통해 내러티브와 관련 있는 시 작품을 중요한 설명 대상으로 삼은 바 있다(Nussbaum, 2013: 36).

12) 누스바움은 삶과 관련된 행복과 고통의 추상적인 의미들이 문학의 서사적 상황 설정 속

제시함으로써 독자로 하여금 낮은 인식과 경험을 직면하도록 한다. 이로써 문학을 통한 상상력은 독자가 ‘자기방어적’으로 지니고 있던 지향적 대상인 세계의 가능성 자체를 확장하는 데 중요한 역할을 담당하게 된다.

더욱이 서사적 상상력은 문학 작품에 제시된 삶의 문제가 독자의 기존의 인식과 달리 매우 낮설거나 혹은 문제적인 국면을 다룬다고 할지라도 그 수용 과정을 즐길 수 있도록 한다는 점에서 특징적이다. 이는 문학의 수용 과정에서 독자가 ‘분별 있는 관찰자’의 역할을 수행하기 때문이다. 분별 있는 관찰자는 사건을 바라보고 있지만 사건 자체에 관계자로서 연루되지 않으며, 단지 친구로서 그들에게 관심을 갖는 주변자이다. 따라서 사건이 지나는 문제는 관찰자의 개인적인 안전과 행복을 침해하지 않으며, 이를 통해 관찰자는 자신이 바라보고 있는 상황에 대한 객관성¹³⁾을 유지할 수 있게 된다.

누스바움은 개별 독자들이 자신의 편향에 매몰되지 않으면서도 각자의 개인적인 경험과 정보를 활용하여 상호작용하는 것을 문학 독서의 이상으로 상정한다. 그리고 다양한 관찰자들의 상호작용 속에서 이루어지는 작품에 대한 비판적인 판단 과정을 부스(W. C. Booth)의 용어를 빌어 ‘공동 추론’으로 지칭한다. 문학은 인간의 자유와 기능이라는 보편성의 문제를 구체적인 형식으로 제시하기에 작품에 대한 독자의 이해는 단순히 상대주의적이지 않으며, 맥락 의존적이면서도 윤리적인 추론의 한 양식으로 기능한다. 즉 서사적 상상력을 통해 독자는 특정한 상황으로 형상화된 삶의 문제에 대해 보편화 가능한 구체적인 처방을 얻을 수 있게 되는 것이다(Nussbaum, 2013: 38-39).

에서 구체적으로 드러난다는 점에서 서사적 상상력에 대한 교육의 필요성을 강조하였다(Nussbaum, 2010: 33).

- 13) 그러나 누스바움은 이러한 객관성이 곧 감정의 결여를 의미한다고 보지는 않는다. 오히려 독자는 관찰자의 위치에 있기에 자신의 관점에 편향되지 않으면서 자신의 경험과 정보를 활용할 수 있게 된다. 이는 제시된 상황에 대한 일종의 여과로 작용하며 이를 통해 독자는 특정한 상황에 처한 사람들 각각의 처지와 느낌을 생생하게 상상할 수 있는 기반을 보유하게 된다(Nussbaum, 2013: 160).

독자는 작품에 형상화된 상황 속 관계자들을 ‘정체불명의 구별되지 않는 집단’이 아니라 ‘고유의 개별적 인간 존재’로 바라보게 되며(Nussbaum, 2013: 170), 공동 추론을 통해 이들에 대한 감정을 형성하고 몰두하는 과정의 의미를 배움으로써 이를 자신의 현실에 적용할 수 있게 된다.

독서 행위와 읽은 내용에 대한 평가가 윤리적으로 중요한 의미를 갖는 이유는 그것이 몰입과 비판적 대화 모두를 필요로 하며, 자신만의 경험 및 다른 독자들의 반응과 논쟁 모두를 통해 읽은 내용을 비교해보는 태도 안에서 형성되기 때문이다. 만약 우리가 독서를 이러한 방식, 즉 자신만의 몰입된 상상을 더욱 객관적인 (그리고 상호적인) 비판적 고찰과 결합하는 식으로 생각한다면, 왜 우리가 그 속에서 민주주의 사회 내의 공적 추론에 아주 적합한 활동을 발견할 수 있는지를 이미 간파하는 것이다(Nussbaum, 2013: 40 / 강조는 인용자).

누스바움에게 상상력을 통한 몰입과 비판적 대화의 양상은 공감의 방식으로 구체화된다. 공감은 독자가 작품에 드러난 타자와 관계 맺을 수 있는 능력이며, 존재하지 않는 가능성에 대해 상상하는 공상을 필수적으로 요청한다.¹⁴⁾ 누스바움은 정치경제학이 공적 영역에서 개별 인간의 고통과 행복을 다루기 위해 공리주의를 탄생시켰지만 그것은 결국 경제학적 환원을 통해 사회 맥락을 제거한 채 인간과 상황에 대한 추상적인 특징들에만 주목하게 만든 불완전한 사유라고 비판한다. 오히려 하나의 사물을 다른 것으로 보도록 하는 공상을 토대로 한 예술의 사유야말로 세계에 대한 풍성한 인식과 인간 존재의 개별성을 다루기에 적합하다는 것이다. 이로써 누스바움은 인간의 삶이 지니는 신비하고 복잡한 형태를 표현하는 데 적합한 언어와 사유

14) 이 점에서 공상(fancy)의 가치를 저급하게 보고, 상상력을 공상과 구분되면서도 이성에 대립되는 정신 작용으로서 설정한 코울리지(S. T. Coleridge)와의 차이를 확인할 수 있다(윤여탁, 2003: 241).

능력이 존재한다고 주장하며¹⁵⁾ 이를 통해 진정한 의미에서의 개인의 고통이 다뤄질 수 있다고 본다.

III. 서사적 상상력에 근거한 공감 교육의 방향

1. 현대시를 통한 서사적 상상력의 계발

현대시교육에서의 공감 교육의 방향을 제시하기에 앞서 해결되어야 하는 논제는 현대시교육에서 서사적 상상력의 계발이 어떻게 이루어질 수 있는가에 대한 문제이다. 이는 현대시가 지닌 서사성을 근본적으로 탐색하는 것이 아니라 독자가 어떻게 현대시를 서사적으로 수용할 수 있는지와 관련된다. 이에 본고에서는 현대시의 서사적 수용과 관련된 선행연구를 검토하고 이를 토대로 현대시교육에서의 서사적 상상력의 개념과 범위를 도출해내는 데 목적을 둔다.

일반적으로 시는 함축을 통한 서정적 순간을 드러내고자 하지만 “인간의 행위에 관한 기술”의 측면에서 시적 주체를 둘러싼 세계를 반영하고자 할 때 서사 지향성이 나타난다(정재찬·김정우·남민우·김남희·정정순·김미혜, 2017: 253-254). 현대시교육에서 서사 지향성은 서사성을 지닌 작품 자체의 특징을 검토하거나 혹은 작품을 서사적으로 수용하는 독자의 측면에서 살펴볼 수 있다.

먼저 서사 지향적인 시 작품의 특징은 주로 서술시(narrative poem)를

15) “소설은 이성을 무시하라는 주장을 하고 있는 것이 아니라, 창조적이면서 진실한 능력으로 여겨지는 공상에 의해 생명력을 얻은 이성을 활용하라고 이야기하는 것이다.”(Nussbaum, 2013: 105).

통해 논의되어 왔다. 서술시는 어떠한 사건을 드러내는 데 초점을 맞추는 시 작품으로 서사시, 이야기시와 같은 유사개념들과 함께 쓰였다. 그러나 이러한 개념들의 차이가 명확하지 않다는 점에서 서술시를 전통적인 서정시의 특징에서 벗어난 작품의 경향으로 폭넓게 바라보는 시각이 존재한다.¹⁶⁾ 서술시를 통해 현대시의 서사적 상상력의 가능성을 검토한 대표적인 논의는 윤여탁(1994)이다. 이 연구에서는 서사문학과 구분되는 시문학에서의 리얼리즘의 특징을 제시하고 있는데, 서사문학의 리얼리즘이 문학적 세계의 진실성과 그를 드러내는 전형성에 기초하고 있다면 시문학에서는 외부 세계에 대한 시적 자아의 관점이 중시된다(윤여탁, 1994: 17-18)는 점에서 차이가 있다. 즉 현실의 모습을 반영하려는 시적 자아의 사상과 감정이 문학적 세계의 진실성을 실현하는 데 중심이 되는 것이다.

이렇듯 시문학에서 세계를 재현하는 과정은 시적 자아인 시인이나 화자의 형상화에 의존하므로(윤여탁, 1994: 36) 진술 주체에 대한 이해는 여전히 필수적이다. 따라서 서술시 역시 서사적인 특성을 지니지만 세밀한 묘사와 사건의 구조가 중시되는 서사문학과 달리 시적 자아의 관점과 태도에 대한 이해를 요구한다. 그리고 사건을 제시하는 주체에 따라 서술시는 다시 작가가 사건을 직접 진술하는 ‘사건시’와 다른 목소리의 서술자를 통해 간접적으로 진술하는 ‘서사시’로 구분된다(윤여탁, 1994: 138-142).

오정훈(2011)에서는 갈래 교육적 측면에서 서술시의 특징을 논의하고 있는데, 이 연구에서는 서술시가 서정 양식과 서사 양식이 결합된 갈래 혼합 지향성을 지닌다고 보고 있으며, 이로써 서로 다른 양식들이 소통하는 양상을 교육할 수 있다고 밝히고 있다. 사건 제시 방식과 서술자의 관점 측면에서 서술시는 두 가지의 특징을 보인다. 첫째, 서술시에서 드러내는 사건은 시간의 흐름에 따르기보다는 압축된다는 점에서 상징적인 의미를 지니며, 이

16) 이러한 측면에서 고희진(2003: 15-17)에서는 유사개념들을 변별하는 것보다 ‘서사 지향성’이라는 통합적인 용어를 채택한다.

에 따라 서술시의 세계는 함축적으로 제시된다는 특성을 지닌다. 둘째, 서술시에서의 서술자는 시인의 대리인으로서 화자로 상정할 수 있는데, 화자의 서술 관점은 전달방식의 측면에서 정서를 매개로 드러난다(오정훈, 2011: 326-331).

이러한 논의를 검토할 때 서술시 역시 시 문학의 특성을 공유하고 있다는 점에서 시적 주체인 시인 및 화자에 대한 이해가 필수적으로 요청되며, 그러한 주체가 제시하는 사건이 정서를 매개로 드러난다는 점에서 현대시의 공감의 서사적 상상력을 통해 획득될 수 있음을 시사한다.

한편 확장적인 관점에서 서정시 역시 서사 지향성을 가지고 있다고 보는 논의 역시 존재한다. 고희진(2003)에서는 서정시에 부분적으로 서술적 표현을 융합시키는 과정을 통해 서사 지향성의 확보가 가능하다고 보고 있다(고형진, 2003: 67). 김준오(2009)에서도 역시 유사한 관점이 드러나는데, 이 연구에서는 서정시에도 이야기적 요소가 존재한다고 밝히면서 서사문학과 같은 본질적인 차원은 아닐지라도 서정시 역시 서술시의 형태를 취할 수 있다고 본다. 서정시의 이야기는 완결된 플롯 형식을 갖추지 않더라도 시적 긴장을 창조하는 행위를 통해 드러나고, 그 행위가 시인의 사상과 정서를 드러내는 객관적 상관물이 될 때 유사 서술시의 효과가 나타난다는 것이다(김준오, 2009: 138). 이러한 논의를 고려할 때 서사적 상상력의 계발이 특정한 갈래에 한정되지 않는다는 점을 알 수 있다.

더욱이 상상력의 측면에서 서사적 상상력은 작품의 서사적인 특징이나 갈래 구분의 준거에서 비롯되는 것이 아니라 독자의 수용 과정을 통해서도 나타날 수 있다. 손예희(2008)에서는 서술시를 대상으로 하되 작품 자체의 서사적 특성을 밝히는 데 한정하지 않고 다양한 서사적 읽기를 통한 독자의 정체성 형성이 지니는 교육적 의의에 주목한다. 이에 서사적인 요소가 시적 형상화에 개입하는 시 작품을 서술시로 규정하고, 현대시교육에서의 서사적 사고를 공감의 원리로 제시한다. 서사적 사고는 작품 수용에 영향을 주는 외적 맥락과 작품 자체의 특징으로 구분된다. 먼저 매킨타이어(M. MacIntyre)

의 논의에 근거하여 인간의 정체성 형성에 영향을 주는 역사적 맥락이 삶의 서사로서 문학 수용에서 영향을 준다는 점을 제시한다. 또한 램핑(D. Lamp-ing)의 논의에 따라 작품이 시행을 통해 발화 행위의 서술 주체를 드러내고, 이런 과정들이 현대시에 대한 독자의 서사적 사고를 가능하게 하는 조건이 된다고 보았다.

이로써 손예희(2008)에서는 현대시에 대한 서사적 사고의 특징이 시적 화자와의 관련성에서 비롯된다고 주장한다. 시적 화자는 대상에 대해 자신의 정서를 개입하되 이를 함축과 생략이라는 시의 본질적인 속성으로 드러낸다. 이에 독자는 화자를 매개로 함축된 서사를 더욱 적극적으로 재구하거나 풀어내는 읽기를 수행해야 하며(손예희, 2008: 392), 이러한 서사적 만남은 리코르(P. Ricoeur)의 타자와의 변증법적 순환을 통해 정체성의 확장으로 연결된다는 것이다.

유사한 관점에서 김남희(2001) 역시 램핑의 논의에 따라 현대시의 소통이론적 특성이 서사적 요소를 검토할 수 있도록 한다고 본다. 또한 서술시가 지닌 서사적 요소를 검토하는 데서 나아가 학습자가 허구적인 발화 상황에 구체성을 부여하여 의미를 구성하는 과정을 서사적 연행이라고 규정함으로써 독자의 적극적인 읽기 과정의 교육적 가치를 드러낸다(김남희, 2001: 319). 또한 김남희(2001)에서는 서사적 연행 과정을 세부적으로 분류하는데, 시 텍스트 자체의 서사적 속성을 읽는 연행 과정을 '서사적 속성 읽기'로 시 읽기의 결과로서 서사적인 텍스트를 형성하는 연행 과정을 '서사 구성적 읽기'로 대별한다.

이러한 논의를 종합할 때 현대시를 통한 서사적 상상력의 계발은 서사적 특성을 지닌 작품에 한정되지 않으며, 서술적 표현이 결합된 서정시까지 상상력 계발을 위한 대상으로 삼을 수 있다. 또한 서사적 상상력의 함양은 무엇보다도 독자의 역할을 중시하는데, 독자는 함축성을 지니는 시 작품의 세계를 이해하기 위해 드러나지 않은 것에 대해 서사적인 맥락을 구성할 수 있는 적극적인 수용 과정을 거칠 필요가 있다.

앞선 논의를 통해 현대시교육에서 추구하는 서사적 상상력은 독자가 함축된 시적 세계를 구체화하고자 하는 인식으로 요약할 수 있다. 더욱이 현대시를 통한 서사적 상상력은 시적 화자와 독자를 매개하는 정서에 대한 이해를 중시한다는 점에서 작품에 대한 독자의 가치 평가를 강조한다. 이로써 현대시교육의 학습자는 작품 세계에 대해 주어져 있는 상황 정보를 종합하기보다는 불확실한 세계에 대한 감지로서 특정한 정서가 발생하는 이유를 탐색하고, 이를 통해 낯선 시의 세계와 자신을 관련시키게 된다.

누스바움의 논의에 따라 서사적 상상력을 통한 공감의 교육 방향을 제시하기 위해 이용악의 시를 분석하고자 한다. 이용악의 작품은 북방 정서를 함의하고 있으며, 식민지 시기 유랑에 따른 조국 상실의 체험을 서사적인 요소를 통해 민족적인 차원으로 형상화한다고 평가된다. 그러나 현대시교육의 측면에서 이용악 시에 드러난 배경과 정보들은 현재의 학습자에게 수용되기에 굉장히 낯선 세계로 간주되기 쉽다는 점에서 문제가 된다.

본고에서는 이용악의 시 세계의 의미가 특정한 시대 현실을 묘사하는 데에만 그치지 않으며, 현대의 독자가 서사적 상상력을 통해 공감할 수 있는 가능성을 지니고 있다고 본다.¹⁷⁾ 이에 관련하여 고희진(2003: 119)에서는 이용악의 작품을 전통적인 서정 양식에 서사적 기법을 부분적으로 수용한 측면과 보다 적극적으로 서사적인 시적 구조를 창출해내는 측면으로 구분한다. 이러한 복합적인 특성으로 인해 이용악의 작품은 현대시의 서사 지향성을 분석하는 주요 대상으로 간주된다.

한편 윤여탁(2003: 73)에서는 이용악 시의 서사성이 비애의 정서를 강

17) 이용악의 시는 서사적 요소가 존재한다고 널리 인정받아 왔지만 모든 작품에 서사적 요소가 있다고 볼 수 없다는 점에서 서사적 상상력이 자동적으로 확보되지 않는다고 본다. 따라서 작품을 대하는 독자의 인지적·정서적 측면의 인식 변화를 공감의 개념으로 표현하고자 하는 본고의 목적에 의거할 때, 김남희(2001)에서의 용어를 빌어 '서사적 속성 읽기'가 강조되었던 작품에 대해 '서사 구성적 읽기'의 한 방법으로서의 독자의 공감이 중요하다는 점을 강조하고자 한다.

조하여 현실을 제시한다고 본다. 이용악 시 세계는 배경이 되는 상황 자체보다도 특정한 맥락에서 드러나는 정서의 매개가 중시된다는 점에서 특이성을 지니는 것이다. 이를 종합할 때 이용악의 작품은 정서를 매개로 시적 화자의 삶에 대한 서사적인 표현이 나타난다는 점을 알 수 있다. 따라서 독자는 작품에 드러난 정서에 주목하고 서사적 상상력을 통해 함축된 세계의 의미를 파악해야 하며, 그러한 형상화에 대한 가치 평가를 통해 공감의 사유를 적용할 수 있게 된다.

2. 현대시교육에서의 공감 교육 방향

현대시교육에서의 공감 교육은 작품에 드러난 화자의 감정에 주목하되,¹⁸⁾ 그러한 감정이 발생된 맥락을 독자가 상상적으로 재구해가는 과정 속에서 이루어질 수 있다. 이에 본절에서는 누스바움의 논의에 근거하여 공감을 활성화시키는 감정들의 양상을 살펴보고 이를 이용악의 시 작품에 적용하여 분석하고자 한다. 또한 독자들이 이러한 감정들에 접근할 수 있도록 하는 과정들을 제시함으로써 현대시교육에서의 공감 교육의 방향을 모색하고자 한다.

1) 연민을 지닌 관찰자로서의 위상 확보

앞서 누스바움은 문학 작품이 독자를 ‘분별 있는 관찰자’로 상정하여 삶의 다양한 형태들에 대한 상상을 가능하게 한다고 본 바 있다. 이로써 현대

18) 조희정(2015: 22)에서는 학습자가 시적 화자의 자리에 위치하려는 시도를 고전시가의 감상 과정으로 간주하며, 교사와 학습자 모두가 시적 화자를 이해하기 위한 질문들을 만들어야 한다고 주장한다. 또한 이러한 과정은 듀이(J. Dewey)가 제안한 하나의 교육적 경험으로서 공감과 감정이입의 체험으로 구체화된다고 보고 있다. 김효정(2007: 23)에서도 역시 공감의 과정은 타자에 대한 관심으로부터 시작되며 이를 위해 문학 수용 과정에서는 작중 인물에 대한 이해가 필요하다고 본다.

시 수용 과정은 독자를 주변부적 위치에 두지 않고 특정한 감정이 발생하는 근거를 이해할 수 있는 증언자로 상징함을 알 수 있다.

연민은 좋은 삶에 대한 관찰자의 윤리적인 판단 기준에 의존하면서 또한 자아중심성을 거부하는 감정이다. 타자에게 연민을 느끼는 사람은 세계가 항상 안전을 유지하면서 자신의 뜻대로 좌우될 수 있다고 생각하지 않는다. 오히려 연민은 삶이 운과 같은 외부적 요인에 의해 훼손될 수 있다고 보는 판단과 관련된다(Nussbaum, 2015ㄴ: 575-576).

연민은 세 가지 인지적 요소를 갖고 있다. 크기에 대한 판단(심각하게 나쁜 사건이 어떤 사람에게 일어났다), 그런 일을 당해서는 안 된다는 판단(이 사람이 이 고통을 자초한 것이 아니다), 행복주의적 판단(이 사람 또는 생명체는 내가 세우고 있는 목표와 기획의 중요한 요소, 목적으로 그에게 좋은 일을 촉진해야 한다). 아리스토텔레스가 말하는 나도 비슷하게 될 가능성에 대한 판단은 행복주의적 판단을 형성하기 위한 —필수적인 것은 아니지만 통상 아주 중요한— 인식론적 보조물이다(Nussbaum, 2015ㄴ: 587 / 강조는 인용자).

이 점에서 누스바움은 연민을 책임과 탓(blame)의 개념과 관련시킨다. 즉 자신은 아무 잘못도 없는 일에서나 혹은 잘못의 차원을 넘어서는 범위에서 어떤 사람에게 심각하게 나쁜 일이 일어날 수 있다는 상상이 이루어지는 것이다.

가장 가까운 연민은 화자와 깊은 관련성을 지니는 존재를 통해서 나타난다. 공감을 형성하는 데 있어 선행되는 조건은 상호 간의 공통 경험이 무엇인지에 대한 인식이다. 그러나 이때의 공통 경험은 초월성에 근거한 보편적 경험을 의미하지 않는다. 현대시교육에서 추구되는 공통 경험은 시적 주체인 화자가 대상과 긴밀한 상호적 관계에 놓여 있음을 수용 주체인 학습자가 체감하는 것에서 비롯된다.

공통 경험을 인식하기 위해 요구되는 감정은 슬픔이다. 슬픔은 무엇인

가 소중한 것을 상실했다는 주체의 지향적 믿음에서 비롯되는 합리적 사유다. 일반적으로 개인이 경험하는 슬픔은 시간의 흐름에 따라 진정되는데, 이는 애도가 진전됨에 따라 슬픔이 상황적 감정보다는 배경적 감정과 유사해지기 때문이다. 이에 따라 애도는 대부분 반복적으로 인지적인 좌절을 마주함에 따라 자신의 인지적 구조를 다시 짜는 경험(Nussbaum, 2015 ㄱ: 158-159)으로 사유의 특성을 드러내 보인다.

이렇듯 슬픔이라는 감정의 변화는 정체성에 대한 문제와 관련된다. 우리는 상실의 경험 이후에 자신의 삶을 다시 구성하며, 그 과정 속에서 주체에게 충시되었던 목표를 변경하면서 그만큼 다른 사람이 되는 것이다. 즉 대상의 상실은 자아의 상실과 관련되며, 애도에 관련된 감각적 기억이 사라지는 것은 기억 자체가 사라졌다기보다 사라진 대상이 주는 위안과 지지에 대한 욕구가 사라진 것으로 볼 수 있다(Nussbaum, 2015 ㄱ: 163-167). 이로써 진정되는 슬픔과 시간이 흐름에도 진정되지 않는 슬픔의 구분은 상실한 대상과의 관계와 함께 개인의 정체성 문제를 함의한다고 볼 수 있다.

동시에 누스바움은 감정을 가치 평가적인 것으로 파악함으로써 무엇을 중요하고 소중하게 여기는가에 대한 믿음이 감정에서 핵심적인 역할을 담당한다고 본다. 이러한 믿음은 감정이 개인의 내력뿐만 아니라 사회적 규범에 의해 형성된다는 가능성을 제시하는 것이며, 나아가 사회적 규범의 변화가 우리의 감정과 삶을 변화시킬 수 있다는 점을 보여주는 것이다(Nussbaum, 2015 ㄱ: 268-269). 이로써 슬픔의 공유는 특정한 개인의 가치 평가적 관점을 넘어서 확대될 수 있는 가능성을 지닌다.

이용악의 시에 드러나는 상실의 상황은 지속된다는 점에서 슬픔과 연민의 관련성을 강조한다. 중단되지 않는 상실의 상황은 슬픔을 진정시킬 수 없고 오히려 강화시키는 바로 이곳에 대한 문제 제기를 촉구하며, 그러한 상실의 현장을 떠날 수 없는 현재 화자의 감정에 대한 주목을 요구한다.

바람이 건넌 밤이면

몇 번이고 꺼지는 네모난 장명등을
괴짜 밟고 서서 몇 번이고 새로 밝힐 때
누나는
별 많은 밤이 되려 무섭다고 했다

국수스집을 찾아 가는 다리 우에서
문득 그리워지는
누나도 나도 어려선 국수스집 아히

단오도 설도 아닌 풀버레 우는 가을철
단 하로
아버지의 제사스날만 일을 쉬고
어른처럼 곡을 했다

- 이용악, 〈다리 우에서〉 전문¹⁹⁾

화자는 ‘아버지’를 상실한 유년 기억에 대해 회상하고 있다. 이용악의 시에서 아버지는 단순한 가족 구성원의 한 명이 아니라 가족 공동체의 영속감과 안정감을 의미한다(차성환, 2018: 68). 그러므로 ‘아버지’의 부재는 가족의 해체와 상실을 의미하는데, 이는 곧 화자와 누나가 안정된 터전을 잃고 생활의 현장으로 내몰리는 계기가 된다.

더욱이 화자가 경험하는 상실은 생활의 안정이 박탈된 데 이어서 어린 아이로서의 정체성이 훼손되는 것으로 이어지는데, 이들 남매는 ‘아히’의 외형을 지녔지만 단 하루도 아이다운 날을 영위할 수 없는 상황에 몰린다. ‘단오’, ‘설’은 놀이와 휴식을 위한 날이며, 어린아이에게 놀이와 휴식은 성장을 위해 필수적으로 요청되는 경험이다. 그러나 화자와 누나에게 있어 휴식이 가능한 때는 아버지의 ‘제사스날’ 뿐이다. 결국 유년의 화자와 그 누나가 처

19) 이후의 작품 표기는 모두 『이용악 전집』(2015)를 따른다.

한 현실은 응당 어른의 삶에 건줄 만큼 끊임없는 노동과 의례의 연속으로 이루어져 있는 것이다. ‘어른처럼’ 부르는 곡은 화자와 그 누나가 아이에서 어른이 되는 일련의 성장 과정을 상실함으로써 이들의 삶 전반에 걸쳐 정체성의 문제가 지속될 것이라는 예견을 가능하도록 한다.

이에 대해 독자는 화자와 ‘누나’와의 관련성에 주목하게 되고, 특히 화자만큼 어린아이였던 ‘누나’가 ‘별 많은 밤’을 더 무서워한 이유에 대해 고민하게 된다. ‘누나’의 발화는 짐짓 희망의 의미를 지닌 ‘별’보다는 ‘어둠’의 상태를 긍정하는 것으로 이해되는데, 이는 어린 남매가 처한 현실이 아주 작은 희망조차 키우기 어려울 정도의 불안정한 상태에 놓여 있음을 역으로 드러낸다. 이렇듯 화자의 감정은 어린 남매에게 나쁜 일이 발생했으며, 이들이 스스로 불행을 자초하지 않았다는 점을 제시하며 관찰자인 독자로 하여금 연민의 사유를 가능하게 하는 조건을 지닌다.

또한 이 작품은 회상의 형식을 차용한다는 점에서 시적 주체인 화자 스스로 자신의 유년 시절에 대해 연민을 지닌 관찰자임을 알 수 있다. 화자는 현재 국수를 먹으러 가는 다리 위에서 과거를 떠올리고 있다. 이때 ‘문득 그리워지는’ 감정은 ‘나’에게 소중한 가치를 지니는 대상에 대한 지향성을 의미한다. 그리움은 부재하는 무엇인가를 통해 나타난다는 점에서 현재 화자는 어른이 되었지만 여전히 그의 삶은 유년 시절과 크게 다르지 않은 처지임을 알 수 있다. 결국 화자는 회상의 형식을 통해 자기 연민의 태도를 보이고 있지만 그의 현재 상태 역시 불안한 성장 과정이라는 점에서 독자의 연민을 촉구한다.

이렇듯 상실에 기초한 슬픔은 개인적인 고통을 다루면서도, 누군가의 슬픔을 목격한 자들을 관련시킴으로써 그 고통을 우리의 문제로 포섭한다. 또한 우리가 잃어버린 것에 대한 환기²⁰⁾는 작품을 수용하는 독자 스스로에

20) 손예희(2008: 395)에서도 작품이 지닌 환기적 구조가 독자에게 특정한 기억에 대한 회상을 가능하게 한다는 점에서 현대식교육에서 중요한 공감의 원리가 된다고 한 바 있다.

게 질문을 던지게 함으로써 공통 경험 인식을 가능하도록 촉구한다. 생활의 안정, 그리워지는 무엇, ‘별’과 같은 희망과 목표들의 상실은 개인들이 경험하는 고통을 진실하게 드러내는 것이다.

한편 연민은 자신과 관련된 좁은 범위에만 한정되지 않으며,²¹⁾ 독자를 인간과 사회에 대한 진정성 있는 관찰자로 위치시킨다. 이용악 시에 나타난 상실된 현실의 문제점은 특정한 개인의 문제에서 나아가 인간 사이의 연민이 존재하지 못하는 상황을 제시함으로써 윤리적인 책임감이 훼손되는 양상을 드러낸다. 〈낡은 집〉은 다양한 인물들의 목소리가 직접 제시됨으로써 서사적 발화 양상이 두드러지는 작품으로 인정받아 왔다. 이에 〈낡은 집〉에 대한 이해는 대체로 ‘털보네’ 이웃들이 보이는 비정한 태도에 대해 비판적으로 인식하는 방향에 초점이 있었다. 그러나 연민의 관점에서 더욱 중요한 문제는 이러한 인물을 비판하는 데서 나아가 그러한 상황을 관찰하고 있는 화자를 통해 드러나는 삶의 형태가 독자에게 어떤 의미를 주는가에 있다.

날로 밤으로
왕거미 줄치기에 분주한 집
마을서 흥집이라고 꺼리는 낡은 집
이집에 살았다는 백성들은
대대 손손에 물레줄
은 동곳도 산호 판자도 갖지못했니라

재를 넘어 무곡을 단이던 당나귀
항구로 가는 콩시리에 늙은 둥굴소
모두 없어진지 오랜

21) 누스바움은 콤테(A. Comte)의 견해를 통해 공감의 가족 등의 좁은 범위에서 나아가 인간적인 행동의 본질을 깨닫는 것으로 확장될 수 있다고 제시한다(Nussbaum, 2019: 103, 107).

외양간엔 아직 초라한 내음새 그윽하다만
털보네 간곳은 아모도 몰은다

찾길이 뇌이기 전
노루 뗏돼지 쪽제피 이런것들이
앞뒤 산을 마음놓고 뛰어다니던 시절
털보의 셋째 아들은
나의 씨리말 동무는
이집 안방 짓두광주리 옆에서
첫 울음을 울었다고 한다

『털보네는 또 아들을 봤다우
송아지래두 불었으면 팔아나먹지』
마을 아낙네들은 무심코
차그운 이야기를 가을 냇물에 실어 보냈다는
그날밤
저릐등이 시름시름 타들어가고
소주에 취한 털보의눈도 일층 붉더란다

갓주지 이야기와
무서운 전설 가운데서 가난 속에서
나의 동무는 늘 마음조리며 잘왔다
당나귀 몰고간 애비 돌아오지않는 밤
노랑 고양이 울어 울어
종시 잠 이루지못하는 밤이면
어미 분주히 일하는 방앗간 한구석에서
나의 동무는
도토리의 꿈을 키웠다

그가 아홉 살 되든 해
사냥개 핏을 쫓아단이는 겨울
이집에 살던 일곱 식솔이
어대론지 살아지고 이튿날 아침
북쪽을 향한 발자욱만 눈우에 떨고있었다

더러는 오랑캐영으로 갔으리라고
더러는 아라사로 갔으리라고

이웃 늙은이들은
모두 무서운 곳을 쫓았다

지금은 아무도 살지않는 집
마을서 흉집이라고 꺼리는 낡은 집
제철마다 먹음직한 열매
탐스럽게 열던 살구
살구나무도 글거리만 남았길래
꽃피는 철이 와도 가도 뒤울안에
꽃별 하나 날아들지 않는다

- 이용악, 〈낡은 집〉 전문

앞서 제시된 연민의 필요조건은 크기에 대한 판단과 그런 일을 당해서는 안 된다는 판단, 행복주의적 판단으로 정리된다. 〈낡은 집〉에서는 ‘털보네’라는 구체적이면서도 잠재적으로 보편화 가능한 한 가정의 해체와 이주 상황이 제시되고 있다.²²⁾ 이들은 오래도록 전승된 가난한 현실 속에서 벗어

22) 이경희(2007: 145-147)에서는 이러한 측면에서 이용악 시가 서사지향성을 지니면서도 시적 의미를 놓치지 않고 확보하고 있다고 보고 있다.

나지 못하기에 ‘셋째 아들’이 태어나는 상황에서도 주변 이웃들은 ‘차그운 이야기’를 할 뿐이다. ‘아낙네’들의 대화는 가장 인간적인 본성과 이상이 내포된 생명의 탄생이라는 상황을 심각하게 나쁜 사건으로 보며, 그러한 고통은 ‘털보네’ 개인이 자초한 것으로 거리를 두고 나아가 야간에 북쪽으로 이주한 ‘털보네’의 상황을 자신들의 목표와는 무관한 것처럼 대하는 태도를 드러낸다. 또한 ‘이웃 늙은이들’ 역시 ‘털보네’에 대한 어떤 인간적인 염려나 기원과는 무관하게 그저 남의 일에 대한 비관적인 미래를 제시할 뿐이다. 이렇듯 가장 가까운 ‘마을’ 사람들마저 ‘홍집’이라고 꺼리는 ‘털보네’의 모습은 단순히 비관적인 인물들을 제시하는 데에서 나아가 일말의 연민 자체가 말소될 수밖에 없을 만큼 척박해져 버린 현실 상황(윤영천, 2008: 112; 차성환, 2018: 91)을 드러낸다.²³⁾

그러나 공감 교육의 관점에서 더욱 주목할 부분은 바로 그러한 현실을 전달하는 화자의 태도에 있다. 마을 주민들과 대조적으로 화자는 자신의 ‘짜릿말 동무’에 대한 연민의 태도를 드러낸다. 화자는 ‘털보네’가 겪은 현실을 문제적인 것으로 인식하고 있으며,²⁴⁾ 그들을 정치경제학적으로 환원하지 않고 ‘도토리의 꿈’을 지닌 고유한 인간으로 간주한다. 또한 ‘털보네’의 이주가 그들이 자초한 고통이 아니라는 것을 ‘눈우에’ 떨고 있는 ‘발자욱’을 통해 전달함으로써 증언자로서의 관찰자의 위상을 확보한다.

나아가 화자는 잃어버린 ‘동무’를 자신의 행복주의적 판단 속에서 가치를 부여하는데 이는 마을이 유사한 처지에 놓인 사람들의 공동체이기 때문이다. 현재 ‘꿀벌 하나’ 없는 ‘낡은 집’의 모습은 ‘털보네’를 끝으로 이 마을에서의 이주가 종료되지 않았다는 점을 드러낸다. 이로써 연민이 부재한 것으로 보이는 마을 사람들의 태도는 사실은 나 역시 그런 일을 겪을 것이 매우

23) 나아가 윤영천(2008: 112)에서는 낡은 집의 형상화는 이제는 더 이상 퇴락할 여지조차 없는 파멸적인 삶의 살상을 보여주고 있다고 밝힌다.

24) 이경희(2007: 153)에서는 〈낡은 집〉의 화자가 예리한 관찰자이면서 동시에 모든 상황의 이야기를 들은 증언자로서 역할을 한다고 보고 있다.

두렵기에 그 가능성마저도 도외시하고 싶어 한다는 점²⁵⁾에서 문제적인 현실 그 자체를 강조하는 방식이 된다. 이렇듯 ‘털보네’ 이웃을 통해 드러나는 비 행복주의적 속성의 발화들은 오히려 역설적으로 인간 존재의 중요성을 드러내 준다는 점에서 행복주의적 판단의 중요성을 드러낸다.

이 점에서 연민은 단순한 차원에서의 감정이입과 구분된다. 누스바움은 감정이입을 ‘숙련된 (메소드) 배우의 정신적 준비’ 상태와 유사한 것으로 본다(Nussbaum, 2015: 597). 즉 관찰자는 고통 받는 사람의 상황을 이해하지만 동시에 반드시 고통 받는 사람은 아니기에²⁶⁾ 감정이입은 그 자체로 틀릴 수도 있으며, 도덕적으로 중립적이라고 볼 수 있다. 그러나 감정이입은 연민과 연관성이 높은 정신적 능력으로 간주되는데²⁷⁾ 관찰자가 타자에 대한 감정이입을 토대로 만약 다른 사람의 불행을 심각한 것으로 보며, 또한 그가 스스로 불행을 자초한 것이 아니며, 나아가 이 사람 자체가 나의 목표와 목적의 중요한 부분이라고 믿을 때 이러한 판단들의 결합은 그의 고통을 어떻게 해보려는 행동으로 이어질 가능성이 높기 때문이다(Nussbaum, 2015: 611). 결국 연민은 나와 타자라는 인간 존재에 대한 가치 판단을 드러내는 방식이 된다.

25) 누스바움의 견해에 따라 연민 교육의 필요성을 제시한 황혜진(2018: 77-78)에 따르면 타자의 고통이 나에게도 발생할 수 있다는 가능성으로 인해 공동의 ‘좋은 삶’을 추구하기 위해서는 그들의 고통을 제거하는 연민의 필요성이 발생한다고 주장한다. 이로써 ‘털보네’ 이웃의 비정한 태도는 개개인의 비윤리성을 드러내기보다는 그 누구도 ‘좋은 삶’을 희망할 수 없었던 현실의 문제를 드러내는 것으로 이해할 수 있다.

26) 누스바움은 사디스트 및 의뢰인을 이용하는 변호사, 진정성이 없는 배우 등의 예시를 통해 이들이 타자의 감정에 이입할 수 있지만 이를 악용할 수 있다는 점에서 감정이입이 연민을 위한 충분한 감정이라고 보지 않는다(Nussbaum, 2019: 235).

27) 그럼에도 누스바움이 감정이입을 수준 낮은 능력으로 한정하지 않고, 연민의 사유를 위한 중요한 계기로 보고 있다는 점에서 empathy를 강조하는 최근의 공감 교육 연구들과의 접점이 가능하다고 볼 수 있다.

2) 이질성의 수용을 통한 공감적인 관계 형성

대상에 대한 지향성이 강화될 때 주체의 인식은 강력한 관심으로 나타나게 된다. 이는 누스바움에게 사랑의 감정을 설명하는 동기가 되는데, 사랑은 그 이유를 쉽게 제시하기 힘들다는 점에서 가장 강렬한 열정을 불러일으키는 독특한 감정이기 때문이다. 이렇듯 사랑에 대한 일반적인 접근은 대체로 이해불가능성에 근거해 사랑에는 큰 신비가 존재한다는 인식을 확인하는데에 주목한다(Nussbaum, 2015c: 853).

그러나 누스바움은 사랑을 원인 불명의 욕망이나 강렬한 감정의 도취로 이해하지 않는다. 오히려 사랑이 지닌 긍정적인 규범적 기준을 제시함으로써 이러한 감정이 가치 평가적 사유로서 공감의 중요한 방식이 된다고 강조하고 있다.

누스바움이 제시하는 사랑의 규범적 기준은 세 가지로 구분된다. 첫째, 사랑이 사회적인 연민을 위한 감정이라는 것이다. 둘째, 사랑은 인간을 목적으로 대하며, 섬세한 상호작용을 통해 상호 간의 공유된 관심을 지지하는 것이다. 셋째, 사랑은 인간 존재가 개인이라는 사실을 존중하는 개별성과 관련되는 것이다(Nussbaum, 2015c: 872-874). 결국 누스바움이 주목하는 사랑의 감정은 개인들의 이질성을 존중하면서 나와 다른 타자와의 중요한 상호관계를 발견하게 해준다는 점에서 의의를 지닌다.

이러한 측면에서 〈오랑캐꽃〉은 ‘고려’와 ‘오랑캐’라는 대립적인 집단의 상징을 도입함으로써 화자가 사랑을 통해 ‘오랑캐꽃’으로 형상화되는 다른 존재와 관계 맺는 모습을 드러내고 있다.

안악도 우두머리도 돌볼새 없이 갔단다
도래샘도 밋집도 버리고 강건너로 쫓겨 갔단다
고려 장군님 무지 무지 쳐 드러와
오랑캐는 가랑잎처럼 굴러 갔단다

구름이 모혀 골짜 골짜를 구름이 흘러
백년이 몇 백년이 뒤를 니어 흘러 갔나

너는 오랑캐의 피 한방울 받지않았것만
오랑캐꽃
너는 돌가마도 털메투리도 물으는 오랑캐꽃
두 팔로 해스빛을 막아줄게
울어보렴 목놓아 울어나보렴 오랑캐꽃

- 이용악, 〈오랑캐꽃〉 전문

〈오랑캐꽃〉의 화자는 ‘쫓겨’ 가는 ‘너’라는 대상을 오랑캐꽃에 비유하고, 그에게 ‘목놓아 울어나보’라고 촉구한다. 이러한 시적 상황에 대해 감성적이고 수동적인 태도로서 문제의식을 해소하고자 한다는 비판적인 관점이 제기되기도 하지만(방인태: 2002, 61; 최두석, 1990: 200), 공감의 차원에서 볼 때 화자의 태도는 사랑을 통해 연민을 유발하는 문제적인 상황에 대한 애도를 수행하고자 한다는 점에서 의미를 찾을 수 있다.

화자가 ‘너’를 ‘오랑캐꽃’으로 규정하고, 그에 대한 정황을 제시하는 궁극적인 이유는 여진족의 운명이 아니라 자신의 터전에서 쫓겨 갈 수밖에 없는 자신의 운명에서 비롯된다. 즉 ‘오랑캐꽃’은 화자의 처지라는 점²⁸⁾에서 오랑캐꽃에게 ‘해스빛을 막아’ 줘야 할 화자 역할은 이제 함께 울어도 좋은 오랑캐꽃과 동일한 것으로 변모된다(김창수, 2012: 57; 윤여탁, 2017: 65). 이러한 화자와 ‘너’의 상호성은 서로 다른 존재들을 ‘오랑캐꽃’이라는 하나의 집단으로 합쳐서 무화시키지 않는다. 오히려 이때의 ‘울음’은 개별적인 ‘오랑캐꽃’들이 슬픔을 이겨내기 위해 수행하는 애도의 효과를 지닌다. 울음은 자신에게 있어 진실한 것이기에 ‘오랑캐꽃’들의 울음은 여전히 지향성을 가진 감

28) 김창수(2012: 56)에서는 ‘오랑캐’를 타자이면서 동시에 자아(화자)라는 점에서 모순된 존재로 보고 있다.

정이라고 볼 수 있다. 더욱이 애도가 상실에 대한 응전의 역할을 수행한다는 점에서 이때의 울음은 개별자들의 감상적인 행위를 넘어서 저항의 의미(윤여탁, 2017: 63)를 가질 수 있다. 이로써 사랑은 연민을 토대로 개별 인간이 지니는 고유성의 가치를 중시하고자 하는 공감의 방식이 된다.

사랑의 감정은 타자와의 공통성을 발견하는 데서 나아가 이질성을 지닌 존재에 대한 상상을 가능하게 한다. 이들은 특정한 관심을 기울이지 않으면 쉽게 드러나지 않기에 그들의 존재 자체가 특정한 사회적 문제를 함의한다. 이 점에서 누스바움은 사랑이 시민 사회를 위한 공적 감정(public emotion)으로서 정의²⁹⁾를 지향하도록 한다고 보았다. 연민과 사랑을 토대로 한 공감의 확장은 사회적인 문제에 대한 태도와도 관련될 수 있는 것이다.

북쪽은 고향
그 북쪽은 女人이 팔녀간 나라
머언 山脈에 바람이 얼어붙들썩
다시 풀릴썩
시름 만흔 북쪽하늘에
마음은 눈 감을썩 몰으다

- 이용악, 〈北쪽〉 전문

이용악 시에 드러나는 사랑의 양상은 개인의 특수성에 그치지 않는다는 점에서 특징적이며, 누군가의 고통이 그 사람에게만 국한되는 감정이 아니라 사회적인 측면에서 다뤄진다는 점에서 연민을 토대로 한다. ‘북쪽’은 화자에게 지향되는 고향³⁰⁾이면서 동시에 거리를 두게 되는 ‘女人이 팔녀간 나

29) 누스바움은 사랑의 감정이 비판 정신과 연결되어야 한다는 점에서 정의의 지향이 가능하다고 보고 있다. 또한 비판이 낙인과 혐오와 같은 부정 감정에 매몰되지 않기 위해서는 차이를 수용할 수 있는 상상력의 계발이 요구된다고 주장한다(Nussbaum, 2019: 392-393).

30) 윤영천(2008: 115)에서 이용악의 ‘고향’은 훼손되고 상처받은 삶을 새롭게 시작할 수 있

라'이다. 그러기에 화자에게 가장 긍정적인 정서를 일으키는 '고향'과 인간성이 매매되는 가혹한 현실로서의 '女인이 팔려간 나라'의 관계는 상충하는 것으로 보인다(이은정·한수영, 2007: 202).

그러나 화자는 이러한 현격한 차이를 '북쪽'과 거기에서 조금 더 나아간 '그 북쪽'의 차이 정도로 드러내고 있다. '북쪽'이라는 위상은 상실에 따른 슬픔이 무수히 많은 사람들의 공간을 의미한다.³¹⁾ 즉 '북쪽'은 방향성을 드러낼 뿐 특정한 지역³²⁾을 한정하는 것이 아니라는 점에서 모두의 고향을 의미하며(이은정·한수영, 2007: 204; 차성환, 2018: 85), 나아가 자신마저 잃어버린 채 더 먼 곳을 헤매는 유이민적 존재들의 공간까지 우리의 영역으로 포함한다. 이로써 '눈 감을줄 몰으'는 마음은 우리라는 확대된 존재들에 대해 책임감을 갖는 화자의 정체성을 드러낸다.

이렇듯 연민에 기초한 사랑은 나 자신과 타자의 삶이 지니는 차이를 인식하면서도 동시에 개별 인간 존재가 가지는 공통적인 취약성에 대해 이해하도록 한다. 앞서 연민이 별개의 인간임에도 불구하고 고통 받는 사람에게 좋은 무엇인가를 추구하도록 하며, 이런 식으로 타자를 나 자신의 목적과 목

는 공간으로 이해된다. 그러나 그러한 고향은 지속적으로 상실된 상태라는 점에서 이는 단순한 향수의 대상이 아니라 화자가 처한 현실적 상황을 총체적으로 제시하는 감응체로 기능한다고 볼 수 있다.

31) 이와 관련하여 심재휘(2013: 232)에서는 '북쪽은 고향'이라는 시구가 현재 화자의 위치와 무관하게 그가 지니고 있었던 변방의식을 드러내 준다고 보고 있다.

32) 민재원(2013: 133-135)에서는 학습자의 정서 체험 양상을 제시하였는데, 이때 일부 참여자가 조병화의 〈의자〉를 북한의 선동시로 규정함으로써 부정적인 반응을 드러낸 사례가 있다. 이를 통해 현재의 학습자에게 북방이라는 개념은 환원주의적으로 해석될 가능성이 있음을 유추할 수 있다. 이로써 시인의 생애에 근거하여 이용악의 시 세계를 제한하는 것은 학습자의 수용 범위를 확장하는 데 문제가 된다. '북쪽'이라는 시어는 지리적인 위치를 가리키는 데에서 나아가 화자의 정서를 드러내는 중심 개념으로 간주될 필요가 있다. 이에 따라 학습자는 서사적 상상력을 통해 화자에게 왜 그러한 감정이 발생했는지, 이를 왜 북쪽이라고 표현했는지, 북쪽은 어떤 곳인지에 대해 사유함으로써 공감에 다다를 수 있다.

표의 일부로 만드는 사유 과정임을 제시하였다. 이에 따라 연민에 기초한 사랑으로의 확장은 타자를 자신의 관심에 둔다는 점에서 이질성 사이에서도 관계를 모색하도록 하는 적극적인 사유³³⁾가 된다.

IV. 맺음말

지금까지의 논의를 통해 감정이 수동적인 느낌에 한정되지 않으며, 합리적인 사유의 한 방식이라는 점을 고찰하였다. 감정은 그것을 인식하는 주체의 정체성을 구성하기에 문학에서 다루는 감정의 문제는 허구적인 차원을 벗어나 독자의 현실을 구성하는 데 기여한다. 이렇듯 감정은 가치 평가적 사유로서 주체의 사적인 인식 과정을 의미하지만, 다른 한편으로는 감정을 통해서야 비로소 낯선 대상이 지니는 가치 수용의 과제를 직면할 수 있다는 점에서 공적인 특성을 지닌다. 주체와 낯선 대상과의 관계 형성은 감정에 기반을 둔 상상력을 통해 이루어지며, 누스바움은 이를 서사적 상상력에 근거한 공감으로 구체화하였다.

누스바움은 공감이 연민, 사랑의 감정을 주축으로 발생 가능하다고 보았다. 연민은 낯선 대상에 대한 공감을 위한 핵심적인 감정이 된다. 누스바움은 연민을 단순한 차원의 감정이입과 구분하였다. 연민은 타자의 곤경에 대한 관찰을 가능하게 하며 이를 통해 주체는 타자에 대한 책임을 자각함으로써 자신의 행복주의적 판단을 조정하는 실천성을 지향할 수 있다. 한편 사랑은 연민을 토대로 타자의 개별성을 존중하면서 상호성을 유지하고자 하는 감정이다. 누스바움은 사랑을 특수한 형태의 열정과 몰입으로 보지 않으며,

33) 누스바움은 공감이 이질성에 따른 낯선 관점을 수용하도록 한다는 점에서 이를 유사-윤리적 성취(Nussbaum, 2015년: 613)로 간주한다.

낮선 타자와의 관계를 형성하도록 하는 공적 감정으로 간주하였다.

다양한 삶의 형태는 구체적인 상황 속에서 이해된다. 누스바움은 타자에 대한 서사적 상상력이 특정 장르에 한정되지 않는다는 보았으며, 예술을 통한 상상력의 계발을 통해 구체적인 삶의 형태들에 대한 공감이가 가능하다고 보았다. 이에 본고에서는 현대시교육에서의 서사적 상상력 계발의 가능성을 이용악의 시를 대상으로 검토하였다. 또한 연민과 사랑의 감정들을 토대로 현대시교육에서의 공감 교육의 방향을 ‘연민을 통한 관찰자로서의 위상 확보’와 ‘이질성의 수용을 통한 공감적인 관계 형성’으로 제안하였다.

이용악의 시는 북방 정서의 형상화라는 평가에 의해 그러한 현실과 거리를 두고 있는 현재의 독자들의 공감을 일으키기에 다소 난점이 있는 작품이다. 그러나 가치 평가적 사유로서 공감에 근거할 때, 독자들은 특정한 시대와 공간이라는 상황에 대한 정보에서 나아가 작품에 형상화되어 있는 감정의 문제에 주목하고 그러한 감정이 발생하게 된 상황에 대한 상상을 수행하게 된다. 이로써 다소 낮선 시의 세계는 감정의 이해와 공유를 통해서 보다 수월하게 접근될 수 있다.

결국 문학교육에서 지향하는 공감이 독자의 진정한 변화를 목적으로 삼는다고 할 때, 이러한 공감은 특정한 상황과 정보를 파악하는 데에서 나아가 독자 스스로 문학 작품의 세계를 자신의 지향적인 대상으로 삼고 그 안에서 감정의 기능을 파악하는 과정을 통해 접근될 수 있다. 누스바움의 논의는 공감을 통한 사유의 중요성을 드러내면서 또한 공감의 기능역이 확대되는 계기를 제공해 준다는 점에서 교육적 시사점을 제시한다고 볼 수 있다.

* 본 논문은 2020.2.10. 투고되었으며, 2020.2.19. 심사가 시작되어 2020.3.5. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 고형진(2003), 『현대시의 서사 지향성과 미적 구조』, 서울: 시와시학사.
- 김남희(2001), 「서사적 연행으로서의 시 읽기」, 『국어교육』 105, 317-343.
- 김미혜(2009), 『비평을 통한 시 읽기 교육』, 파주: 태학사.
- 김준오(2009), 『현대시와 장르 비평』, 서울: 문학과지성사.
- 김창수(2012), 『이미지의 영토』, 서울: 푸른사상사.
- 김효정(2007), 「문학 수용에서의 공감 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문.
- 민재원(2013), 「시 읽기 교육에서 정서 체험의 구조와 작용 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 박성희(1996), 『공감, 공감적 이해』, 서울: 원미사.
- 박지희(2015), 「공감(empathy)과 동정(sympathy) - 두 개념에 대한 고찰」, 『수사학』 24, 91-116.
- 박치범(2015), 「문학교육에서의 공감에 관한 연구」, 고려대학교 박사학위논문.
- 방인태(2002), 『중용, 혹은 삼류 文學의 길』, 서울: 국학자료원.
- 손예희(2008), 「서사적 사고를 통한 공감적 시 읽기 교육 연구」, 『국어교육』 126, 383-415.
- 심재희(2013), 「이용악 시와 공간상상력」, 『현대문학이론연구』 53, 223-247.
- 오정훈(2011), 「서술시를 통한 서정과 서사 통합 교육 방법 연구」, 『문학교육학』 36, 321-352.
- 윤여탁(1994), 『리얼리즘시의 이론과 실제』, 서울: 태학사.
- 윤여탁(2003), 『리얼리즘의 시 정신과 시 교육』, 서울: 소명출판.
- 윤여탁(2017), 『한국 근·현대시와 문학교육』, 파주: 태학사.
- 윤영천(2008), 『형상과 비전』, 서울: 소명출판.
- 이경희(2007), 『북방의 시인 이용악』, 서울: 국학자료원.
- 이용악(2015), 『이용악 전집』, 박효환·이경수·이현승 편, 서울: 소명출판.
- 이은정·한수영(2007), 『공감』, 서울: 교양인.
- 정재림(2012), 「문학교과서에 나오는 문학 이론 및 개념의 문제점과 개선 방안(2) - ‘감정이입’과 ‘공감’ 개념을 중심으로」, 『한국학연구』 40, 253-274.
- 정재찬(2009), 「문학교육을 통한 개인의 치유와 발달」, 『문학교육학』 29, 77-102.
- 정재찬·김정우·남민우·김남희·정정순·김미혜(2017), 『현대시 교육론』, 서울: 역락.
- 조희정(2015), 「고전시가 감상 국면의 재미 흥미 의미 -〈백설이 자자진 골에〉의 감정이입과 공감 체험을 중심으로」, 『고전문학과 교육』 29, 5-43.
- 차성환(2018), 『멜랑콜리와 애도의 시학』, 파주: 국학자료원.
- 최두석(1990), 『한국현대리얼리즘 시인론』, 서울: 태학사.
- 황혜진(2018), 「공감과 연민을 위한 예술교육의 역할과 교육내용 - 판소리문학 교육을 중심으로 -」, 『고전문학연구』 53, 61-79.
- Nussbaum, M. C. (2008), 「약자에 대한 배려능력으로서의 공감」, 오병선(역), 『서강법학연구』 10(2), 201-232.

- Nussbaum, M. C. (2010), 「민주 시민과 서사적 상상력」, 황은덕(역), 『오늘의 문예비평』 79, 22-46(원서출판 1997).
- Nussbaum, M. C. (2013), 『시적 정의』, 박용준(역), 서울: 궁리(원서출판 1995).
- Nussbaum, M. C. (2015ㄱ), 『감정의 격동 1: 인정과 욕망』, 조형준(역), 서울: 새물결(원서출판 2001).
- Nussbaum, M. C. (2015ㄴ), 『감정의 격동 2: 연민』, 조형준(역), 서울: 새물결(원서출판 2001).
- Nussbaum, M. C. (2015ㄷ), 『감정의 격동 3: 사랑의 등장』, 조형준(역), 서울: 새물결(원서출판 2001).
- Nussbaum, M. C. (2019), 『정치적 감정』, 박용준(역), 파주: 글항아리(원서출판 2013).

가치 평가적 사유로서의 공감을 위한 현대시교육 방향 연구

문선영

본 연구는 공감의 중요성이 강조되고 있는 현대사회의 추세와 공감의 교육 필요성에 대한 요구에 기반하여 현대시교육에서의 공감 교육의 방향을 모색하고자 한다. 공감은 오랫동안 논의되어 왔으며 복합적인 특성을 지닌 개념이지만 대체로 공감에 대한 연구는 특정한 관점에서 논의되어 왔다. 이에 공감을 지식과 유사하게 상황에 대한 총체적인 이해로 보는 한계가 발생하였다. 또한 공감의 개념과 특성을 검토할 때 이질성에 대한 수용의 의미가 있음에도 불구하고 여전히 독자 중심의 동일성에 따른 감정이입의 방식으로 활용되는 문제가 있었다.

이에 본 연구에서는 누스바움(M. C. Nussbaum)의 논의에 근거하여 공감을 가치 평가적 사유로 규정하였다. 누스바움은 감정을 비합리적인 인식으로 보는 선입견을 반박하며, 감정이 지닌 합리성의 특징과 중요성을 제시하였다. 이에 감정은 주체의 지향성을 알 수 있도록 하며, 인간의 정체성과 가치의 문제를 다룰 수 있는 고유한 사유 방식임을 명시하였다. 또한 누스바움은 문학 작품에 드러난 타자의 구체적인 삶의 형태를 이해하는 서사적 상상력을 통해 다양한 감정을 다루는 공감에 도달할 수 있다고 보았다.

이에 따라 본 연구에서는 공감을 가치 평가적 사유로 규정하고, 현대시교육에서 공감 교육을 위해서는 서사적 상상력의 계발이 필요하다고 보았다. 선행연구를 분석한 결과 현대시의 서사적 상상력은 특정한 감정을 매개로 함축된 시적 화자의 삶의 형태를 독자가 적극적으로 읽어내는 과정으로

정리되었다. 현대시교육에서의 구체적인 공감 교육 방향을 제시하기 위해 분석 대상으로는 서사적 상상력을 계발하기에 적합한 이용악의 작품을 선정하였다. 이를 통해 공감 교육의 방향을 ‘연민을 통한 관찰자로서의 위상 확보’, ‘이질성의 수용을 통한 공감적인 관계 형성’으로 제언하였다.

이로써 본 연구는 공감을 낮은 수준의 감정이입이나 정서적 동일시로 보았던 혼란을 축소하고, 문학교육 영역에서 추구할 수 있는 공감의 개념과 특징을 탐색하고자 하였다는 점에서 의의를 가진다고 보았다.

핵심어 현대시교육, 공감, 공감 교육, 서사적 상상력, 가치 평가

ABSTRACT

A Study on the Direction of Education of the Modern Poetry for Sympathy as a Value-Evaluation

Mun Sunyeong

This study sought to explore the direction of sympathy education in the teaching of modern poetry. Sympathy is a long-discussed concept, but it is still a subject of exploration in that it has different definitions in different areas. Sympathy is also a complex concept with cognitive, emotional, and communication elements, but, generally, previous studies have discussed Sympathy from a specific point of view.

In this study, Sympathy was defined as a value evaluation based on the discussion of M. C. Nusbaum. Nusbaum contradicted the preconceived notion of emotion as an irrational recognition and presented the importance of emotion as rational judgment. The study also noted that in Nusbaum's view, Sympathy deals with various emotions through any narrative imagination that understands the specific life of others, as revealed in literary works.

Accordingly, this study defined Sympathy as a value-evaluation and, in teaching modern poetry, the development of narrative imagination is necessary for Sympathy education. The narrative imagination of modern poetry was regarded as a process in which the reader actively reads the life form of the poetic speaker. In order to present the specific direction of Sympathy education in teaching modern poetry, Lee Yong-ak's works, which are suitable for developing narrative imagination, were selected for analysis.

In light of the above, the direction of Sympathy education was proposed in two ways: "acquisition of one's status as an observer through compassion" and "building an Sympathetic relationship by accepting heterogeneity." This study is significant in that it has explored the concepts

of Sympathy that can be pursued in literary education.

KEYWORDS Education of the Modern Poetry, Sympathy, Sympathy Education, Narrative Imagination, Value-Evaluation