

시교육에서 성찰적 태도에 관한 고찰 — 고백의 담론적 효과에 주목하여

진가연 서울대학교 국어교육과 강사

- * 이 논문은 제289회 한국어교육학회 전국학술대회(2020. 6. 27.)에서 발표한 것을 수정·보완한 것이다. 자료 수집 및 검토 과정에서 도움을 주신 서울대학교 사범대학 부설여자중학교 이지애 선생님과 학술대회에서 토론을 통해 논문을 보완하는 데 도움을 주신 한국교육과정평가원 이종원 선생님께 감사의 마음을 전한다.

- I. 문제제기
- II. 시적 소통에서 고백의 담론적 특성
- III. 학습 독자의 수용 텍스트에 나타난 고백의 양상
- IV. 고백의 시교육적 적용 방향

I. 문제제기

‘문학 작품을 읽는 학습 독자가 무엇을 하(고 있)는가’에 관한 응답을 도출하는 하나의 방편으로 문학교육 연구는 학습 독자가 문학 작품을 읽고 생산한 수용 텍스트¹⁾에 주목해왔다. 그중 생산된 비평적 글쓰기 결과물‘에 대한’ 메타비평에 주목한 연구(우한용, 1999)와 학습 독자를 포함한 수업 참여 주체들 간의 대화를 활성화하는 방법에 주목한 연구(선주원, 2003)는 문학 수업에서 생산된 수용 텍스트를 학습 독자의 이해 결과의 대응물로 초점화한 사례에 해당한다. 이러한 견해는 실제 학습 독자의 반응 텍스트를 분석하여 그 특성을 보고한 연구(강민규, 2016; 양정실, 2007), 전문 독자의 비평에서 발견되는 작품의 재서술과 관련해 학습 독자의 감상문에서 그 실재를 살펴본 연구(강민규, 2014) 등으로 이어져 문학교육 연구의 내실을 다지는 데

1) 반응 일지, 독후감, 감상문, 감상 텍스트, 비평적 에세이 등을 지칭하는 용어로서, 문학 텍스트의 수용자가 그 저자가 되어 구체화를 이룬 텍스트로 본 양정실(2007)의 논의를 인용하였다.

이바지한 바 크다. 그러나 선행 연구에서 발견한 다음의 서술은 이상의 연구 관심이 어떠한 교육적 지향으로 나아가야 하는가에 대한 또 다른 연구 문제를 남긴다.

소설을 소설로 읽어야 한다는 점은 문학교육에 필요한 최소한의 요구이다. 소설적 발상과 소설적 형상화가 다른 장르의 문학이 해낼 수 없는 정신작용을 해내기 때문이다. 그러한 점에서 소설의 본성과 본질에 대한 검토가 있어야 하고, 그것이 평가에 반영되어야 함은 논리의 당연함이다. 구체적으로는 **소설을 소설답게 읽는 방법**을 알고 있는가 하는 물음으로 귀착된다(우한용, 1999: 553, 밑줄과 강조는 인용자).

인용한 글은 문학 평가에 관한 서술이기는 하나, 위의 질문을 함의하고 있어 새겨볼 만하다. ‘소설을 소설로’, ‘소설을 소설답게 읽는 방법’에 대한 강조는 문학 수업에서의 장르 의식에 관한 통상적인 테제로 이해될 수도 있다. 그러나 수용 텍스트에 대한 문학교육의 연구 관심을 상기해 보면, 다른 문학 장르가 아닌 소설을 읽었을 때에만 포착할 수 있는 특성이 학습 독자의 수용 텍스트에 드러난다고 읽는 데도 무리가 없다. 해당 글은 이어서 갈등이나 상징성을 비롯한 서사 구조 중심 읽기나 허구성 인식과 같이 소설 양식 개념에 기초한 감상 활동의 필요성을 주장한다(우한용, 1999: 553-555).

이러한 논의의 초점을 시에 관한 것으로 맞춘다면 ‘시를 시로 읽어야 한다’는 테제는 무엇을 뜻하며, ‘시를 시답게 읽는 방법’은 무엇이어야 하는가로 질문의 방향이 이동하게 된다. 교실에서 시 텍스트를 제시하는 주요한 기술 방법으로서 해설(解說)에 주목한 논의(강민규, 2014, 2016)가 있지만, 작품 해석의 과정을 이끄는 교사의 발화로부터 비롯한 문학 ‘수업’의 전반적인 특성인 해설이 시 읽기 반응에서만 나타나는 고유한 특질이라 보긴 어렵다. 이 외에도 시 텍스트가 대화를 구성하는 담론이라는 인식에 터해 구성적 시 읽기 방식이 제안(선주원, 2003: 592-595)된 바 있지만, 시 장르의 특

정보다는 시를 읽은 후 이루어지는 학습 독자 간의 대화적 소통에 초점을 둔 것이다.

본 연구에서 제기하는 문제는 시 장르의 어떤 특성이 학습 독자가 생산한 수용 텍스트에 나타날 것인가라는 물음을 통해 초점화된다. 특히 서정시와 관련해 ‘주관의 표출’(오세영, 2013), ‘자기 표현으로서의 주관적 장르’(김준오, 1996)와 같은 장르적 특성이 강조된다는 점에 주목해보면, 그 실현이 ‘고백’이라는 형식으로 나타난다는 점은 하나의 실마리가 된다. 시쓰기가 고백으로부터 출발해 창작 주체의 정체성을 확인케 하는 담론적 효과(정끝별, 2021)가 있다는 점은 비단 시인에게만 국한된 것은 아니다.²⁾ 본 연구에서는 ‘고백’이라는 담론 구조에 대한 인식이 학습 독자의 시 읽기에서 일정한 수용 태도로 나타날 수 있다는 전제를 바탕으로 고백의 담론적 특성 및 효과를 논구하여 시교육에서 학습 독자의 성찰적 태도를 추동해내는 기제로서 고백 행위를 개념화하기 위한 검토를 수행하고자 한다.

II. 시적 소통에서 고백의 담론적 특성

1. 시에서 고백하는 화자의 발견과 그 의미

본 연구에서 주목하는 고백(告白, aveu/confession)³⁾은 의미상 ‘주체의

2) 일례로 ‘자화상’이라는 장르의 특성이 자화상 시 쓰기 활동의 성찰적 성격을 구성하는 원인이라는 착상에서 논의를 시작한 고정희(2018)의 연구와 정정순(2018)의 연구에서 보듯, 특정한 담론적 실천은 담론 자체가 지닌 특성에서 기인하는 것일 수 있다. ‘고백’이라는 담론적 양식이 시 읽기 활동에서 학습 독자의 성찰적 태도를 추동한다는 데 착안하는 본 연구 또한 이러한 문제의식을 견지한다.

3) 프랑스어로 고백과 관련된 단어로는 aveu, confession, déclaration이 있다. 푸코(M. Foucault)의 논의에서 ‘aveu’는 법, 철학, 문학, 일상 등 다양한 맥락에서 속마음이나 비

숨김없이 말하는 행위'를 그 바탕에 둔다는 점에서 시인의 사상·감정 토로를 시의 기본 자질로 여겨온 고대 그리스의 서정 장르에 대한 일반적 인식과도 긴밀히 연결된다. 극이나 서사와 달리 자아와 세계 사이의 거리가 무화된 '거리의 서정적 결핍'은 서정시의 본질로서, 낭만주의 표현론에서처럼 서정시를 자기표현(self-expression)이자 세계와 상호융화된 개인의 내면 상태로서 받아들이는 것이다. 이와 같은 전제하에서 주관성은 시를 통해 발견되는 '서정적 자아'의 체험과 감정이 묻어나는 독특성으로 자리한다. 서정시의 특성 또한 밀(J. S. Mill)의 '엮들어지는 독백'이나 엘리엇(T. S. Eliot)의 '제1의 목소리'(김준오, 1996)와 같이 서정적 자아인 시인 자신에게 말하는 발화 상황에 대한 강조로 드러난다. 이러한 시관에서 고백은 스스로에게 독백을 하는 서정적 자아의 목소리라는 점에서 자기 동일성이 부각되는 담론 행위⁴⁾로 이해된다.

서정시를 자기표현의 산물로, 서정적 자아를 세계와 상호융화된 내면 상태를 집약해주는 인물로 상정한 것에 비해 현대의 물개성론의 시관은 시를 하나의 창조물로, 시적 화자를 제재에 대한 태도를 표명하기 위해 창조된

밀을 숨김없이 있는 그대로 말한다는 일상적인 의미로, 'confession'은 주로 종교적인 맥락에서 쓰이는 용례를 확인할 수 있다. 우리말에서 '고백'은 좀 더 일반적인 어감을, '고해'는 종교적인 어감을, 그리고 '자백'은 사법적인 어감을 띠는 점을 고려해 'aveu'는 고백, 'confession'은 고해로 번역되기도 한다(이상길, 2019: 68). 한편, 사전적 의미에서 'déclaration'은 '고백, 자백, 사랑의 고백' 외에도 주로 공적인 발표나 선언, 법적인 의미에서의 진술, 선고 등의 의미가 강하다(이상길, 2019: 68). 본 연구에서는 죄를 털어놓는 종교적 맥락에 가까운 고백(confession)을 다루는 리코르(P. Ricoeur)의 논의와 일상적 맥락을 포괄하는 고백(aveu)의 의미를 논하는 푸코의 논의를 모두 원용하되 의미적 변별이 필요할 경우 괄호를 두어 원어를 병기하도록 한다.

- 4) 이와 관련해 김남희(2017)의 연구에서는 시의 발화 양식으로서의 고백은 고백 주체의 일인칭 내면 표현을 추구하여 자기 동일성 확보를 지향하는 것이기에, 고백 내용의 주체와 고백의 주체가 동일한 경우인 일인칭 시적 주체의 발화를 기본 요건으로 하는 서정시에 국한하여 논의한 바 있다. 3장과 4장에서 다룬 학습 독자의 수용 텍스트 또한 고백 주체와 그 고백 내용이 보다 명시적으로 드러나는 시 텍스트로부터 고백 행위에 대해 환기할 수 있었던 것으로 보인다.

허구적이고 극적인 시적 장치로 이해한다(김준오, 1996). 이러한 관점에서 보면, 시적 화자는 시인의 자전적 목소리가 집약된 서정적 자아와 반드시 일치하는 것은 아니다(노철, 2011: 6-9). 또한 허구적 인물을 상정하고 그 인물이 자기 자신에게 발화하는 상황에 맞춰 발화 내용을 정형시키는 배역시와 같은 사례를 고려하면 시인과의 직접적 연결을 상정하지 않더라도 시에서 고백적 발화의 구성 자체가 불가능한 것은 아니다. 여기에서는 진정성(Authenticity)⁵⁾의 차원, 즉 발화 주체가 시인인가의 여부와는 별개로 자신의 이야기를 토로함으로써 나타나는 발화 효과의 측면이 문제로 대두되는 것이다. 이런 점에서 고백적 발화의 효과는 일인칭 또는 자전적 화자일 때 더욱 심화될 수 있는 강도(強度) 차원의 문제라 할 수 있다.

시사(詩史)에서 이러한 진정성 문제는 개인의 고통과 수난을 표출해 실존적 주관성을 모색(문선영, 1993)하고자 한 미국의 고백시(confessional poetry) 논의에서 초점화된다. 여기에서의 고백(confession) 행위는 특히 종교적 의미를 바탕으로 신의 세계의 질서로 들어가기 위한 선언으로서 세속적 세계에서의 위반이나 잘못을 인정하는 절차를 통해 ‘진정한 질서’로 돌아가는 것과 관계된다. 고백을 통해 행위 주체는 자기 상황의 정확한 인식, 즉 자신이 참된 질서의 상황에 있지 않다는 것을 명료하게 인식하게 된다. 종교적 의미에 국한하지 않더라도 그 인식의 방향이 주체가 살고 있는 현실로 향하면, 고백시는 ‘있는 세계’의 질서를 거부하고 ‘있어야 할 세계’를 그려냄으로써 현실에 대한 비판 의식을 표출(송무, 1984: 10-15)하는 방향으로도 나아갈 수 있다.

두디(T. Doody) 또한 자기 정화와 자기 담론 형성이라는 담론적 효과를 고백문학의 양식적 특성으로 언급한 바 있다. 고백문학 속 담론 행위는

5) 진정성(眞正性, authenticity)은 본래 ‘좋은 삶과 올바른 삶을 규정하는 가치의 체계이자 도덕적 이상으로서, 자신의 참된 자아를 실현하는 것을 삶의 가장 큰 미덕으로 삼는 태도’를 가리킨다(김홍중, 2009: 3). 독자가 시 텍스트로부터 이러한 진정성의 담론 효과를 인식하는 것을 전제한다면, 시 텍스트를 고백으로서 인식하는 것 또한 가능하다.

자기 자신의 치부나 비밀, 죄 등 남에게 알릴 수 없는 것들로 인해 불안정한 심리 상태에 있는 자아가 이를 언어로 털어놓음으로써 자기 정화에 도달⁶⁾하는 것으로 나타나는데, 이 과정에서 자아는 ‘있어야 할 자아’와 ‘현재 있는 자아’의 불일치성을 깨닫고 이를 극복할 계기를 얻게 된다(우정권, 2004: 28-29)는 것이다. 이처럼 담론적 실천으로서 고백은 주체에게 불안정한 심리 상태를 유발하게 했던 근원 자체를 제거해 주지는 못하더라도, 균열되어 파편적으로 존재하는 자기를 발견하여 자기 인식적 실천을 동반하는 행위로 이어질 계기로 작용할 수 있다는 점에서 그 의미가 있다.

2. 독자의 성찰을 추동하는 기제로서의 고백

고백의 이러한 실천적 메커니즘은 서양의 기독교 전통에서부터 근대의 정신분석으로 이어지는 푸코의 논의에서 구체적으로 확인해볼 수 있다. 그에 따르면 고백 행위는 고해와 반성⁷⁾을 통해 자기 마음 속 심연을 들여다보는 내밀한 작업임과 동시에 고백을 강제하는 권력적 제도 하에서 주체로서의 의무를 다하는 이중적 커뮤니케이션이다(이상길, 2019). 이러한 구조에서 주체는 고백 행위를 통해 권력이 강제하는 방식으로 진실을 생산한다는 점에서 계율에 예속되고 억압받는 존재로 정위되고, 고백 또한 “지배당하고 구속당하는 권력 상황 안에서 주체가 자신에 대해 내놓는 담론”으로 정의된다(Foucault, 1994; 이상길, 2019: 76 재인용). 앞선 고백시 경향에서 강조되었던 자기 표현으로서의 고백의 층위뿐만 아니라, 고백을 유도하는 구조로부

6) 앞서 언급한 미국 문단의 고백시에서 개인적 체험들을 여과 없이 솔직하게 다룸으로써 자아의 실존적 확인을 성취하였다는 점이나 한국에서 김수영의 시나 여성시에서의 고백이 특정한 언술적 목적을 의도하였다고 보는 분석(김승희, 2007; 이미순, 2009 등)이 이에 해당한다.

7) 종교적 차원에서 고백에 접근하는 리쾨르(P. Ricoeur)의 논의는 고해성사와 같은 언어로 표현된 고백 체험에서 나타나는 상징들이 자기 잘못에 대한 인식 양상을 드러내 주어 고백 내용을 분석하는 틀로 활용할 수 있다. 이에 대해서는 Ⅲ장 2절의 논의 참조.

터 강제되는 실행 조건의 결과로서의 고백의 층위 또한 발견한 것이다.

푸코의 관점은 제도 속으로 침투해 은밀히 작동하는 권력의 방식을 살펴보는 논의로 나아간다. 선동, 자극과 같이 통제가 점차 교묘해지고 그러한 권력의 작동 방식을 내면화하며 고백 또한 성(性)과 같은 내밀한 부분까지 접근하게 된다. 이 과정에서 주체 또한 비로소 고백을 통해 자기 진실을 발견하고 권력에 대하여 자기를 드러낸다는 데 고백의 양면적 진실이 있다. 즉, 억압의 구조가 주체를 고백이라는 관습적 행위에 밀어 넣기는 하지만, 그러한 관습적 형식을 채우는 내밀한 고백의 내용까지 결정하지는 않는다는 점에서 고백은 ‘주체가 생산하는 자기의 담론’이자 ‘주체 자신에 대해 영향을 미치는 행위’로서 규정(이상길, 2019: 76)될 수 있다. 주체의 진실과 그 담론이 주체 내면에 미리 존재한다거나 당연히 주체가 알고 있어야 하는 선험적인 것이 아니라, 고백을 추동하는 일련의 절차와 주체의 발화를 통해 생산된다는 점에서 ‘우리 자신을 변화시키는’ 실천성을 동반하는 작업(Foucault, 2016/2017: 134)이 된다.

본고에서는 자기 담론 생성 행위가 고백이라는 소통 기제를 매개로 이루어진다는 점에 주목해, 시적 소통의 장면에서 독자를 중심에 두고 이 문제를 대입해보고자 한다. 앞서 고백시의 메커니즘에 대해 논한 바 있듯, 시적 소통의 장면에서 고백의 행위는 일차적으로 시인이 수행하는 고백적 발화의 형상화, 즉 시 텍스트 속 화자의 발화로 나타난다. 그러나 앞서 살펴본 고백의 양면적 진실을 상기해 보면 고백의 담론적 형식은 여기에서 종료되는 것이 아니라 수업 등의 학습 상황에서 학습 독자에게도 모종의 고백적 발화를 수행케하는 과정으로 이어진다는 점에 주목할 필요가 있다.

특히 시 수업 상황에서 시적 소통은 학습 독자가 구어 또는 문어 형태로 생산하는 수용 텍스트를 통해 확인되는데, 이때 수용 텍스트의 내용 및 구조에 주목할 필요성이 제기된다. 특히 화자와의 공감, 동일시를 강조해 온 문학 교육의 접근은 학습 독자가 시 텍스트와의 접면을 형성하고 화자와 마찬가지로 고백 행위에 동참하게 하는 구도를 조성하여 학습 독자가 자기 담론을

생성하는 행위로 이어질 수 있도록 하였다. 이러한 구도는 자칫 강압적이고 제도적 환경으로부터 유도된 학습 독자의 수동적 반응만을 양산하는 것으로 보일 순 있지만, 앞선 푸코의 언급에서처럼 ‘나름의 진실’을 발견하는 계기를 제공할 수 있다. 또한 이처럼 고백을 주체의 자기 담론의 생성이자 실천 행위로 본다면, 시를 매개로 한 소통의 장면에서 고백의 주체는 항상 작가, 또는 작가가 투영한 화자에만 국한되지 않는다.

사실, 지금까지 언급한 독자의 고백 행위는 시를 포함한 문학교육의 수용 과정에서 언급되는 ‘자아 성찰’ 논의와 연결되는 지점이 있다. ‘자기의 마음을 반성하고 살핀다’는 의미에서의 성찰(省察)과 관련된 문학교육에서는 철학에서의 자기 이해로 확장하여 문학이라는 타자를 통해 자신이 살아온 세계와의 관계를 재정립하는 활동⁸⁾으로 다루어 왔다. 즉, 문학이라는 타자에 대한 지향성을 기반으로 자기 자신에게로 되돌아오는 반성을 통해 자기 이해에 도달한다는 것이 성찰 논의의 요체인데, 이는 세계 속 타자와의 관계를 통해 경험해가는 가운데 결핍을 인식해 자기를 변별해내고, 현재의 자기를 자기동일성의 맥락에서 새롭게 재발견하는 고백 논의와 통하는 바가 있다고 볼 수 있다.

다만 성찰이 자기 이해의 심리적·인식적인 과정 전반에 대한 언급이라면, 고백은 이러한 성찰에 도달하기 위해 주체가 수행하는 구체적인 실천의 한 양상으로 볼 수 있다. 즉, 고백은 자기 성찰로 이르는 과정에서 주체가 실제로 수행하는 행위이자 그 내용에 해당하며, 주체는 고백 행위를 실천함으로써 맞닥뜨리게 되는 자기를 인식하고 이를 바탕으로 자기 담론의 구성을 지속적으로 수행함으로써 자기 이해(knowledge about self)⁹⁾와 같은 성찰적 상태에 도달하는 것이라는 점에서 그 층위가 변별된다.

8) 대표적인 논의로 최홍원(2008)의 논의를 들 수 있다.

9) 정정순(2018: 96)의 논의에서는 Probst의 논의를 통해 문학을 통해 알게 되는 삶의 하나로, 독자 자신의 기억들, 지각내용들, 가치들과 생각들이 탐구되고 구체화되어 자신에 대해 버려진 삶에 이를 수 있는 맥락에서 이를 소개한다.

실제로 교과서를 대상으로 한 선행 연구에서 성찰이 자기 삶의 회고를 통한 반성 중심의 접근으로 다소 협소하게 다루어지고 있다는 지적(정정순, 2018)이나 학습자의 ‘자기 활동’이 되지 못하고 삶과 유리된 강요된 성찰이 교육되고 있다는 지적(민재원·구영산, 2018; 성은혜, 2017)은 고백과 성찰의 관계가 변별적으로 다루어지지 못할 때 발생할 수 있는 문제 지점을 적확하게 명시한 것이기도 하다. 특히 성찰 관련 교육 내용이 후회와 부끄러움을 토로하는 반성과 참회 위주로 편향되어 있으며 특정한 주제 의식이 곧 성찰로 수렴되고 있다는 지적(민재원·구영산, 2018: 94-100)은 결핍에 대한 인식 또는 있어야 할 자기의 모습과의 낙차를 체감하게 되는 고백의 메커니즘을 고려할 때 표출될 수 있는 모습에 해당한다.

다만 앞서 살펴본 푸코의 논의를 참조해 보면, 이는 학습 독자가 학습의 일환으로 작성되는 수용 텍스트라는 담론 조건을 강하게 인식한 것으로도 볼 수 있다. 담론 생성 과정에서 학습 독자에게 부과된 과제의 성격이나 교실이라는 환경에서 요구되는 여러 층위의 규율들과 무관하지 않은 것이다. 규율 권력과 예측적 주체화와 관련해 푸코는 “미로가 미노타우로스를 만든다. 그 반대가 아니다.”라는 명제(허경, 2012: 7)에서처럼 주체가 규율들과의 관계 속에서 만들어지는 산물임을 집약적으로 표현한 바 있다. 이러한 관점에서 수용 텍스트를 작성하는 담론적 실천 행위의 주체로서 학습 독자가 보이는 잘못의 인식과 반성, 다짐의 구도와 같은 표면적 성찰 태도는 교실에서의 학습 상황에서 담론적 실천 행위로서의 고백을 제약하는 조건의 산물일 수 있다.

그러나 앞서 살펴보았듯 푸코의 예측적 주체화는 주체에게서 자유를 빼앗는다고나 규범에 의해서만 행위하는 주체로 만드는 것만을 의미하지는 않는다(진태원, 2017). 학교에서의 문학 수업이라는 관습적 상황에서 독자의 반응은 어떤 면에서는 선행 연구들의 지적처럼 관습적이고 주체적 반응을 넘어서지 못하기도 하지만, 그 이면에 학습 독자 나름의 자기 담론에 대한 진실을 내포하고 있는 것일 수 있다는 데 주목할 필요가 있다. 고백은 근본적

으로 “자아에 대한 우리의 감각, 우리의 내면성, 자기 성찰적 능력 및 자기에 대한 지식과 깊게 얽혀 있는” 실천(Brooks, 2000: 171; 유지운, 2020: 153 재 인용)이다. 이는 실제 고백 상황에서 고백을 듣는 사람은 고백 내용만이 아니라 고백자의 ‘신체’와 맞닥뜨리는 경험을 하며, 고백자의 탁월함을 평가(Foucault, 2016/2017: 205-206)하여 고백의 진실 여부를 판정하기도 하고, 타인의 고백을 바탕으로 자신의 삶을 성찰하는 행위와 연결하기 때문이다(유지운, 2020: 162-163). 학습 상황에서 학습 독자가 대면하는 고백은 비록 문학 작품 속 인물이나 시적 상황 자기를 관계 맺게 함으로써 유발되는 고백적 태도에 국한되어 있긴 하지만, 학습 독자 스스로가 고백자로서 행위한다는 점에서 실천의 층위에서 살펴볼 수 있다. 또한 이 과정에서 학습 독자는 자기 고백 담론을 형성하며 화자에 동일시하는 것만이 아니라 자기 형성(self-formation)의 과정에서 실천의 범위를 조정하고 계율에 대한 입장을 규정하며 자신의 존재 양식을 결정하는 윤리적 주체의 구성(이범준, 2015: 26-30)으로 이어질 수 있다.

이러한 점에서 실제 학습 독자에게서 반성과 참회가 구체적으로 어떤 양상을 보이는지를 살펴봄으로써 고백의 교육적 활용 가능성을 타진해 볼 가치는 있어 보인다. 본 연구에서는 독후 활동의 하나로 작성하는 학습 독자의 수용 텍스트에서 이러한 태도를 살펴보고자 한다. 패턴화된 일정한 텍스트성¹⁰⁾을 지닌 수용 텍스트에서 특히 ‘도덕적 공감’을 표현하거나 학습 독자 자신의 삶이나 경험에 조화한 결과인 감상을 표현할 때, 잘못된 일의 반성이나 다짐으로 귀결되는 ‘표면적 반성문’이 다수 발견되는 까닭이다.¹¹⁾ 그러

10) 학습 독자들의 소설 감상문이 ‘글을 읽은 동기(계기) 언급+줄거리 요약+도덕적 공감 표현’의 일정한 패턴을 지니고 있음을 본 연구(우한용, 1999: 550-551)와 시 해석 가설 구상에 대해 살펴 보면서 학습 독자들의 환언 텍스트가 ‘해설’과 ‘2차적 생산’의 형태로 나타남을 보고한 연구(강민규, 2016: 21) 등이 이에 해당한다.

11) 수집된 자료의 편향성으로 인한 오해일 수도 있지만, 이는 연구 자료를 제공하고 자료 검토 및 면담에 응한 담당 교사가 직접 사용한 표현을 인용한 것이다. 연구자 또한 처음에는 이러한 인상을 강하게 받았으나 한편으로는 학교급을 고려한 교육적 방안 모색이 필요

나 유사한 반응 중에서도 독자마다 설정하고 있는 반성의 구체적 양상과 수준을 분석해낼 수 있다면, ‘있어야 할 자아’라는 지향을 향한 자기 갱신을 추동하는 실천으로서 자기 고백 또한 교육적으로 활용할 수 있을 것이다. 다시 말해, 잘못에 대한 인식이 어떠한 은유 도식을 매개로 하고 있는가를 스스로 확인하게 함으로써 고백의 주체가 자신에 대한 성찰적 태도로 나아가는 교육적 경험을 이끌 수 있다는 것이다. 다음 장에서는 이러한 접근 관점을 실제 학습 독자의 수용 텍스트 분석에 활용하기 위해 고백의 현상학을 논의한 리코르의 논의를 매개로 ‘잘못’에 대한 고백 양상을 분석하기 위한 유형 구분의 틀을 마련하고 이를 적용한 양상을 제시한다.¹²⁾

III. 학습 독자의 수용 텍스트에 나타난 고백의 양상

1. 자료 수집의 개요

본격적인 논의에 앞서 수집된 자료에 대한 설명이 필요하다. 본 연구에서 살펴본 자료는 2018년 1학기 서울 소재 남자 중학교 1학년 학습자의 독후 활동에 관한 자료를 수집한 것이다. 자료는 1학년 학생들을 대상으로 약 한 달간 수행평가로 시행된 시 낭독 및 감상문 발표 활동과 관련하여, 발표된 각 시에 대한 짧은 감상¹³⁾을 작성한 감상기록장이다. 담당 교사는 발표 시

하다는 인식과 함께 이러한 반성문이 ‘다 같은 반성문’은 아니라는 점을 발견하였다. 보다 구체적으로는 III장의 논의를 통해 살펴보도록 한다.

- 12) 다만 이는 유형 구분을 위해서가 아니라, ‘잘못’에 대한 인식이 단선적·단편적으로만 이루어지는 것이 아님을 밝히기 위함이며 그에 따라 성찰적 태도와 연결되는 고백적 시 읽기의 교육 방향을 설정하기 위한 시사점을 얻기 위함임을 밝혀두고자 한다.
- 13) 시 텍스트에 대한 반응을 1차 반응 텍스트라 볼 수 있다면, 본 연구에서 수합한 자료는 1차 반응 외에도 다른 학습자가 발표한 내용에 대한 반응인 2차 반응의 양상이 혼재되어 있다

의 전문 및 시를 통해 연상 가능한 그림 자료가 포함된 유인물을 학생들에게 배부하였다. 학생들은 배부된 유인물을 감상기록장에 부착하고, 부착면 아래 수용 텍스트를 작성하는 방식으로 활동을 수행하였다. 수행평가가 끝나고 평가가 완료된 이후 담당 교사가 학생들에게 연구의 목적을 설명하고 연구자의 열람 및 수집을 허가받은 경우에 한해 감상기록장을 수집할 수 있었으며, 수집된 감상기록장은 총 22권이였다.¹⁴⁾

활동 과정을 고려할 때 동료 학생들의 감상 내용이 해당 시를 수행평가 자료로 선택한 발표자의 발표 내용에 영향을 받았을 것으로 유추할 수 있으나, 직접적인 평가 자료로 쓰인 수용 텍스트를 수집하는 데는 어려움이 있었다. 하여 담당 교사를 대상으로 해당 글의 대략적인 내용에 관해 문의하고, 본고의 논의가 학생들의 진위를 곡해하는 것은 아닌지 검토 과정을 함께 시행하였으며 상세한 설명이 필요할 경우 각주를 통해 보충하였다.

2. 수용 텍스트에 나타난 학습 독자의 인식 양상

II장에서 살펴본 고백의 메커니즘에서 독자는 시에 나타난 화자의 고백에 대한 응답 또는 학습 상황에서의 시 읽기라는 관습적 맥락이 강제하는 구도에 대응하여 고백의 주체로서 스스로를 정위하고 수용 텍스트와 같은 방

는 점이 특징적이다. 이를 고려해 본 연구에서는 ‘수용 텍스트’라는 용어를 사용하였다.

- 14) 본 연구는 수집된 자료의 양적 분류나 유형화에 초점을 두기보다는, 선행 연구에서 지적하는 학습 독자의 반성적 태도를 구체적으로 확인하고 고백적 발화로서 설명 가능한 지점을 탐색하기 위한 목적으로만 자료를 활용하였다. 그에 따라 수집된 자료 전체를 목록화하거나 빈도에 따라 제시하는 것은 지양하였다. 다만 자료 선정 시 II장에서 논의한 바와 같이 시 텍스트에 고백의 구도가 드러나 있는 경우 학습 독자의 고백적 수용 텍스트 구성이 활성화되는 경향을 보였다는 점과 함께 이러한 경향이 주로 부모님의 사랑, 회생과 같은 특정 주제의식으로의 환기 양상과 함께 나타났다는 점을 밝혀 둔다. 또한 감상기록장이 B5 크기의 지면에 다른 학생의 발표 시를 부착하고 남은 제한된 여백에 수용 텍스트 내용이 기술되어 실제 수행 평가로 제출된 발표 내용과 비교해 고백 내용을 담기에 분량 자체가 많지 않은 경우도 상당수 있었음을 밝혀 둔다.

식을 매개로 담론을 생성한다. 이때의 내용은 ‘있어야 할’ 자기 모습에 대한 메타적 인식을 기반으로 잘못에 대한 반성적 태도를 보인다는 점에서 고백 개념에 대한 종교적 차원의 접근이 유효한 지점이 있다.

‘잘못’에 대한 고백 주체의 인식 양상이 다른 데서 고백의 양상은 복잡성을 띠는데, 리코르는 언어로 표현된 고백 체험에서 보이는 상징들과 관련해 이를 흠(defilement), 죄(sin), 허물(guilt)의 세 층위로 구분하여 설명한 바 있다. 그리고 이는 특정한 은유의 형태로 나타나는 바, 학습 독자의 수용 텍스트에 제시된 기술 내용 또한 은유 도식을 기반으로 분석하는 방식으로 ‘잘못’에 대한 인식 양상을 구체적으로 살펴보도록 한다.

먼저 살펴볼 것은 ‘흠’에 대한 인식으로, ‘때’나 ‘얼룩’에서 연상되는 지향성을 바탕으로 금기물을 접촉하여 발생하는 오염이나 훼손의 상태를 이르는 데, 그에 따르는 고난에 대해 응보로 인한 징벌로 여기는 인식 구조를 띤다(Ricoeur, 1988/1999: 37-56). 이에 따르면 오염되지 않은 순수한 상태에 대한 추구뿐만 아니라 방향을 달리하여 오염이나 훼손을 되돌려 정결하게 하는 행위 또한 흠의 인식에 기반을 둔 것이라 할 수 있다.

다음으로 죄는 신적인 존재와 전제되어 있던 관계를 가정하고 그것이 침해된 상태에 대응되는 것으로, 관계의 상실·단절이나 비뚤어짐·어긋남에 대한 인식으로 인해 소외의식과 균열을 감지함으로써 ‘적극적으로’ 죄를 지었다는 느낌을 받게 된다. 원죄 의식에 바탕을 둔 속죄양 모티프는 이러한 죄의식과 소외를 극복하는 제의의 상징적 의미를 지닌다(Ricoeur, 1988/1999: 57-105).

이상으로 볼 때 흠과 죄의 상징에서는 오염이나 관계 상실 등과 같이 자신에게 발생한 상황을 금기를 어겼거나 잘못을 저지른 것으로 인식하고 이를 되돌리려는 의식이 동반된다. 앞서 살펴보았듯 고백이 현재의 나뿐만 아니라 ‘있어야 할 나’와의 격차를 확인하게 되는 체험임을 고려하면, 고백에는 ‘있어야 할 나’에 도달하기 위한 주체가 어떤 행동을 이어가야 할지를 모색하는 내용이 담기리라 예상해볼 수 있다. 학습 독자의 수용 텍스트 또한

이러한 내용을 담고 있는데, 시 텍스트에 나타난 상황적 유사성을 토대로 자신의 경험에서 과오를 인지하고 후회를 토로하는 ‘반성’과 이를 과오 이전의 상태로 되돌리기를 기원하는 ‘다짐’의 구도로 나타난다. 이는 시에 나타난 ‘반성’이나 ‘성찰’이라는 주제 의식이 곧바로 학습 독자의 성찰 내용이나 목적으로 치환된 사태라는 점에서 주목을 요한다.

㉟ 이 시는 엄마가 자식을 위해 무거운 짐을 들고 돈을 벌러 나가서 돈 벌 때까지 오지 않는 것을 의미하는 것 같은데 ㉠[엄마 아빠가 회사에서 늦게 오셨을 때 나는 무조건 화부터 냈다. 다시 생각해보니 잘못된 것 같다.] ㉡부모님은 항상 나를 위해 희생하시는구나를 꼭 기억하고 살 것이고 효도도 많이 할 것이다. [A-7-〈엄마 걱정〉¹⁵⁾]¹⁶⁾

㉢ 이 시를 읽으면 부모님께서 얼마나 우릴 걱정해주시는지 알 수 있는 시다. 그러나 ㉣[나는 이렇게 걱정해주시는데도 모르고 죄송하다. 어렸을 때에는 잔소리로 들렸는데 이제야 그 뜻을 알겠다.] ㉤이제부터라도 부모님 말씀을 잘 들겠다. [B-8-〈거미줄〉¹⁷⁾]

15) 시의 전문은 다음과 같다(기형도, 1999: 134).

열무 삼십 단을 이고 / 시장에 간 우리 엄마 / 안 오시네, 해는 시든 지 오래 / 나는 찬바람
림 방에 담겨 / 아무리 천천히 숙제를 해도 / 엄마 안 오시네, 배추잎 같은 발소리 타박타
박 / 안 들리네, 어둡고 무서워 / 금 간 창 틈으로 고요히 빗소리 / 빈 방에 혼자 었드려 홀
쩍거리던 // 아주 먼 옛날 / 지금도 내 눈시울을 뜨겁게 하는 / 그 시절, 내 유년의 잊목.

16) 동료 학습 독자의 발표를 통해 특정 시를 접하게 되는 본 활동의 상황적 조건을 고려할 때, 수집한 자료의 분석은 반별로 검토될 필요가 있었다. 따라서 자료의 표시 방식 또한 [반-학습 독자의 일련번호-작품명]으로 제시하였음을 밝힌다. 이하 인용문의 밑줄과 강조는 인용자.

17) 시의 전문은 다음과 같다(손택수, 2014)

어미 거미와 새끼 거미를 몇 킬로미터쯤 떨어뜨려 놓고 / 새끼를 건드리면 움찔 / 어미의
몸이 경련을 일으킨다는 이야기, / 보이지 않는 거미줄이 내게도 있어 / 수천 킬로미터 밖
까지 무선으로 이어져 있어 / 한밤에 전화가 왔다 / 어디 아픈 데는 없느냐고, / 꿈자리가
뒤숭숭하니 매사에 조심하며 살라고 / 지구를 반바퀴 돌고 와서도 끊어지지 않고 끈끈한
줄 하나

인용한 사례 ㉠과 ㉡에서도 잘못의 인식과 반성(㉠, ㉡)-다짐(㉢, ㉣)의 구도가 나타나는데, 부모님에 대한 자신의 인식이나 행동을 잘못 이전의 상태로 바로잡는 변화로 수렴된다. 이는 <엄마 걱정>과 <거미줄>에서 유사한 주제 의식이 등장하는 까닭에 학습 독자가 자신을 작품 속 ‘자식’의 위치에 두고 부모님과 관계에서 ‘있어야 할 자기’를 떠올리게 하는 조건이 수월하게 반영된 결과이기도 하다. 이러한 관점에서 보면 ‘부모님의 말씀을 잘 듣고 효도하는 자녀’라는 상태는 고백적 시 읽기를 수행하는 학습 독자들에게 공유된 일종의 질서처럼 여겨지기도 한다. 이에 근거하면 ㉠, ㉡에 나타난 과오는, 되돌아가야 하는 이상적 상태 또는 공유된 질서에 비추어 볼 때, 교정되고 조정되어야 할 상태로 여겨진 데서 흠과 죄의 인식을 발견하게 된다.

그런데 여기서 공유된 질서를 환기하게 한 참조점에 대한 인식 양상은 ㉠과 ㉡에서 다르게 나타난다. ㉡에서는 부모님의 ‘말씀’을 ‘잔소리’로 여겼던 자신의 태도를 반성하고 ‘잔소리’와 같은 훼손된 상태를 ‘걱정’으로 인식해 ‘말씀’으로 되돌려 놓는 인식의 정화의 과정으로 고백이 완료된다. ㉠에서는 부모님께 ‘화’를 냈던 ‘잘못’을 반성하게 되는데, 이 과정에서 시의 내용이 투영된다. 자기 경험에서 공백 상태에 있던 부모님의 늙은 귀가 원인이 ‘희생’으로 의미화되면서 자신이 가져야 할 태도가 ‘효도’로 정향되는 것이다. 이때 부모의 태도에 대응되는 ‘희생’은 ‘효도’하는 자녀와 같이 일종의 공유된 질서로서 누구에게나 통용되는 절대적 가치의 차원으로 인식된다. 위의 사례들에서 판단의 기준인 부모님의 ‘희생’이나 ‘걱정’이라는 가치는 개별 독자에게만 적용되는 판단의 기준이라기보다는 ‘흠’과 ‘죄’에 대한 인식에서처럼 공통의 기준으로 자리하며, 존재만으로 의미를 대체한다. 그러나 다음에서 보듯 ‘부모의 희생’에 대한 인식이 모두에게서 동일하지는 않는데, 부모의 희생을 어떻게 의미화할 것인가에 대한 기준의 설정, 접근 방향의 차이에서 비롯한다.

㉢ ㉣인생이 더 쓰기 때문에 그 쓴 술을 달다고 하는 것 같다는 말이 되게 와닿

있다. ㉠나도 미래에 그렇게 될 것 같아 **불안**하기도 하고 자식이라는 잔에 나를
 쏟아붓고 싶은 마음이 들 것 같다. ㉡[빈 소주병이 되면 인생이 끝난다. 하지만
 자신의 모든 것을 자식이라는 잔에 쏟아부었기에 결코 **헛된 삶**이 아니라고 생
 각한다.] [A-3-〈소주병〉]¹⁸⁾

인용문 ㉠는 발표의 내용¹⁹⁾에 대한 반응으로 보이는 ㉡, ㉢의 언급에서
 볼 때 발표자의 발표 내용이 상당 부분 포함²⁰⁾되어 있긴 하지만, 발표자의 언
 급에 대한 판단 내용에 주목할 필요가 있다. 학습 독자가 떠올린 ‘아버지’는
 실제 아버지라기보다는 이 학습 독자가 그려본 미래의 자신의 모습에 가까
 워 보인다. 그 모습은 앞서 살펴본 ‘효도’와 같이 보편적이고 절대적인 가치
 에 근거해 이분법적으로 접근하는 것이 아니라, 학습 독자가 스스로 기준을
 설정하고 적용한 결과에 해당한다. 시 텍스트나 다른 학습 독자의 발표 내용
 에서 ‘빈 소주병과 같이 끝난 인생’이 ‘헛된 삶’이라 할 수 있는가와 같은 물
 음을 포착한 이 학습 독자의 반응은 자신의 판단 내용을 제시하고 있다는 점
 에서 앞서 살펴 본 흠이나 죄의 고백과는 구분된다.

이 학습 독자의 고백 내용은 ㉢에서와 같이 아버지가 될 자신의 미래의
 모습에 대해 불안을 자각하고 삶의 태도를 고민하는 것으로 표면화되어 있

18) 시의 전문은 다음과 같다(공광규, 2004)

술병은 잔에다 / 자기를 계속 따라 주면서 / 속을 비워간다 // 빈 병은 아무렇게나 버려져
 / 길거리나 / 쓰레기장에서 굴러다닌다 // 바람이 세게 불던 밤 나는 / 문 밖에서 / 아버지
 가 흐느끼는 소리를 들었다 // 나가 보니 / 마루 끝에 쪼그려 앉은 / 빈 소주병이었다.

19) 수행평가 자료로 제출된 이 발표자의 발표 내용 중에는 ‘어른들이 쓴 술을 달다고 하는 것
 은 인생이 더 쓰고 괴롭기 때문’이며, ‘우리는 아버지가 될 것이고 잔에 해당하는 자식에
 게 계속 자신의 것을 퍼줄 것’이라는 서술이 포함되어 있었다. 이는 담당 교사를 통해 전
 해 들은 내용으로, 언급한 내용 외에도 자신의 아버지가 술을 드시고 술 투정을 하신 적이
 있다는 점, 아빠의 초등학교 시절에 대해 들어본 적이 있다는 점도 포함하고 있었다.

20) 학급 단위로 본 수행평가가 이루어짐에 따라 학습 독자들은 자신을 제외한 반 전체 학생
 들의 발표에 대해 각각 수용 텍스트를 작성해야 했다. 그로 인해 수용 텍스트 중에는 발표
 자의 발표 내용을 요약적으로 제시하고 짧은 감상을 덧붙이는 방식도 빈번히 발견되었다.

다. ‘잘못’에 대한 인식은 구체적인 행위로 인한 결과일 뿐 아니라, 이 고백 내용에서처럼 ‘더 나은 상태’를 지향함으로써 현재의 상태를 그것이 ‘아직’ 오지 않아 불안함을 느끼는 데서도 발생할 수 있다. 다만 여기서 어떤 것이 좋은 삶의 기준이 되어야 하는가에 대해 자신의 인식을 메타적으로 성찰할 수 있을 때, 이 학습 독자의 고백은 자신에게 중요한 것이 무엇인지에 대한 자기 성찰의 차원으로 나아갈 수 있을 것이다.

이는 앞서 언급한 리코르의 논의에서 고백의 세 번째 층위에 해당하는 ‘허물’에 관한 의식과 관계된다. 허물은 앞서 살핀 ‘흠’과 ‘죄’라는 잘못의 계기들과의 관계 속에서 정위된다. ‘흠’에 수반되는 ‘벌에 대한 두려움’은 ‘허물’에 있어서 ‘잘못을 자각함’으로 인해 발생하는 부담감²⁰으로 전환되는데, 전자가 금기의 침해로 인해 동반되는 보복에 대한 것이라면 후자는 그로 인해 상실될 수 있는 자아 가치, 실존의 가치 하락 자체를 벌로 여긴다는 점에서 이들은 구별된다.

다른 한편으로 신과 같은 절대적 존재와의 관계 속에서 잘못을 인식했던 ‘죄’와 달리 ‘허물’에 관한 의식은 자기를 비판의 대상으로 삼아 양심에 근거해 덕과 의무 앞에서 완전성을 요청하는 개인적인 윤리의 차원으로 내면화(Ricoeur, 1999: 106-113)된다. 즉 허물은 자신을 부끄럽게 여기는 개인의 내밀한 감각으로 내면화된 죄의식의 발현이라 할 수 있는데, 부끄러움과 죄의식을 판별하는 기준으로서의 양심, 가치 의식을 기저에 둔 것이다.

㉠ 나도 거울에 비친 **나의 안 좋은 모습**이 떠오르곤 하였다. 나를 제외한 거울에 비친 다른 모든 것은 좋게 보이는 것들이었는데 나만 안 좋게 보였던 적이 있었기 때문이다. ㉡이 시를 계기로 내가 안 좋게 보이면 주변에 있는 것들도 안 좋게 보일 수 있기 때문에 **좋은 모습을 유지**할 수 있도록 노력하는 내가 되어보고 싶다는 생각이 들었다. [C-13 -〈자화상〉²¹⁾]

21) 시의 전문은 다음과 같다(윤동주, 2004: 102).

학습 독자들이 선택한 시 가운데 윤동주의 <자화상>은 화자의 허물 의식이 잘 드러난 것으로 평가²²⁾된다. 특히 ‘우물’의 상징은 종래 시인이 선택했던 ‘거울’이나 ‘창’의 평면적 세계에서 입체적인 세계로 확대되어 시공간의 제약을 뛰어넘는 철저한 내면 성찰(윤여탁, 1995: 635-636)을 추동하는 매개체로 이해되기도 한다. 이에 근거하면 시에서는 과거로부터의 자기를 철저히 돌아보고 그 과정을 되짚으며 성찰하기를 멈추지 않는 존재, 자기에 대한 실존적 자각을 통해 연민, 추억과 대면하는 시적 자아의 모습이 그려진다.

시 속의 화자가 그랬던 것처럼 인용문 ㉠의 학습 독자는 거울(우물)에 자신을 비춰보이며 자신이 안 좋게 보였던 상황을 되짚어 ‘있어야 할 나’의 모습을 그려보는 방식(㉡)으로 제시한다. 이때 학습 독자의 고백 내용이 화자의 고백 내용과의 유사성 확인에 그치는 것이 아니라 자기 이해의 단초를 지니고 있음에 주목해야 한다. ‘좋은 모습’을 구분하는 기준이 명시되어 있지 않아 구체적인 내용을 당장 확인하긴 어렵지만, ‘좋은 모습’과 ‘안 좋은 모습’을 가르는 기준이 무엇이며 지키고자 하는 가치가 무엇인지를 스스로 알아감으로써 성찰을 이어 갈 수 있기 때문이다.

분석 내용을 정리해보면, 자기화로 이어지는 감상에서 자신의 경험에서 잘못에 해당하는 유사 상황을 찾아 이를 연결짓는 데서 학습 독자의 수용이 완료되는 경우가 확인되었다. 물론 학습 독자가 자기 경험을 조화하여 텍스트와의 연결점을 만들었다는 데서 의의가 있긴 하지만, 고백의 의미를 자

산모퉁이를 돌아 논가 외판 우물을 홀로 찾아가선 가만히 들여다 봅니다. // 우물 속에 달이 밝고 구름이 흐르고 하늘이 펼치고 파아란 바람이 불고 가을이 있습니다. // 그리고 한 사나이가 있습니다. / 어쩐지 그 사나이가 미워져 돌아옵니다. // 돌아가다 생각하니 그 사나이가 가없어집니다. / 도로 가 들여다보니 사나이는 그대로 있습니다. // 다시 그 사나이가 미워져 돌아옵니다. / 돌아가다 생각하니 그 사나이가 그리워집니다. // 우물 속에는 달이 밝고 구름이 흐르고 하늘이 펼치고 파아란 바람이 불고 가을이 있고 추억(追憶)처럼 사나이가 있습니다.

- 22) 일레로 김우창(1985: 176)의 논의에서는 이 시에 대해 관조와 고통을 고통으로 느끼며 윤리적 자기실현에 관해 높은 기준을 요구하는 의식이 숨어 있다고 평가한 바 있다.

신의 기준과 그에 따른 판단의 의미로 채우지 못한다면 그 자리는 시의 주제가 대체하게 된다. 이러한 점은 고백과 성찰의 관계를 교육적으로 의미화하고, 고백에서 성찰로 이어지는 교육적 경험에 대해 고려할 필요가 있음을 시사한다. 이는 고백은 자기 성찰의 확인이나 자기 이해를 암시해 주는 표지가 아니라, 자기 성찰과 자기 이해로 이어질 수 있게 하는 기점이라는 점에 주목해야 한다는 점이다.

IV. 고백의 시교육적 적용 방향

지금까지의 논의를 바탕으로 할 때, ‘고백적 시 읽기’의 메커니즘은 독자로 하여금 시 텍스트를 ‘화자의 고백’으로 여기고 고백 행위에 동참함으로써 자신 또한 고백의 주체가 되도록 한다. 그러나 고백 그 자체가 자기 성찰을 의미하는 것은 아니며, 시 교육에서는 고백을 계기로 삼아 고백 내용에 대한 메타적 검토를 바탕으로 자기 행위를 조희함으로써 자기 성찰로 나아갈 수 있는 전환점을 마련해 줄 수 있어야 한다. 여기에서는 자기 윤리의 관점에서 성찰이 나아가야 할 지향점을 설정함으로써 고백의 적용 방향을 구체화하고자 한다.

1. 판단에 대한 기준 발견으로서의 성찰

고백적 시 읽기의 의의는 그 자체로 학습 독자가 자기를 표현한 것이라는 데 있다. 설령 그것이 잘못에 대한 뉘우침에 그쳤다 하더라도 그 사실은 변함이 없다. 또한 고백 내용은 자기 성찰을 추동하기 위한 계기라는 점에서 모든 고백은 성찰을 위한 예비적 작업이 된다.

다만 이때의 고백이 자기 성찰로 나아가기 위해서는 고백 내용에 대한

메타적 검토가 수반되어야 한다. 감정의 토로나 잘못에 대한 술회가 자기의 어떤 점을 발견하게 하는지, 무엇을 ‘잘못’이라 여기게 하는지에 대한 물음이 동반될 때 고백 담론은 성찰적 태도로 이어질 수 있기 때문이다. 이는 시 교육에서의 고백 행위는 종교적 차원의 흠이나 죄의 인식에서처럼 죄에 대한 용서를 구하는 데 그치는 것이 아니라, 자기 윤리의 관점에서 자기 판단의 기준과 자기 이해를 위한 담론을 형성해가는 과정으로서 의의를 갖기 때문이다.

Ⅲ장에서 살펴 본 학습 독자의 고백적 시 읽기에 나타나는 잘못에 대한 인식은 주로 리코르 논의에서의 ‘흠’과 ‘죄’에 대한 인식과 닮아 있는 경우가 많았다. 즉, 실수나 잘못된 행위와 같은 오염만을 제거할 수 있다면 혹은 그 잘못을 인정하고 회개하기만 한다면 이전의 상태로 돌아갈 수 있다는 인식으로 나타난 것이다. 그러나 현실에서의 삶은 결코 과거를 없던 일로 만들거나 상황을 마음대로 되돌릴 수 없기에 실수나 잘못, 그간 검토의 대상조차 되지 않았던 당위의 문제들 또한 학습 독자의 삶에서 풀어나갈 의미화의 대상이 된다. 의미화하여 표현의 대상이 될 수 있을 때 구체적인 행동의 차원으로 연결될 수 있고 비로소 허물 의식과 같이 자기 기준에서 비롯한 반성이 될 수 있기 때문이다. 따라서 성찰로 이어지는 고백의 내용은 시 텍스트 내용과의 유사성 정도보다는 자기 고백을 이끌어내는 매개로서 행위 구조의 유사성과 이들 사이의 변별점이 인식될 수 있을 때 의미가 있다. 고백의 내용은 텍스트와의 접점을 마련하는 데 그치는 것이 아니라 학습 독자 자신의 반성과 판단의 내용으로 채워질 것이기 때문이다.

㉮ 윤동주 시인은 우물에 비친 자신을 자꾸만 밟게만 생각한다. **나도 이런 경험**
이 있다. 2차 토요 스포츠 클럽 행사 때 수비가 안정적인 게 좋을 것 같아서 골
키퍼를 했는데 잘못된 선택이었다. 우리는 프로가 아니기 때문에 공격적으로 했
어야 했다. 결승점에 간 후 판단 미스를 한 내가 너무 미웠다. 나도 이런 운동할
때 내가 미웠는데 윤동주 시인은 자신의 성을 버리고 창씨개명을 했을 때 자신

을 얼마나 미워했는지 생각을 해봤다. 그것은 말로 표현할 수 없을 것이다. [C-

12 -〈자화상〉

인용문의 학습 독자는 거울에 비춰 보이는 자신의 모습이 어쩐지 미워 보였던 때를 떠올린다. 그 경험은 결정적인 상황에서 잘못된 판단으로 인해 팀을 승리로 이끌지 못한 구체적 상황으로 제시되는데, 이는 시 텍스트의 내용과는 다소 거리가 있을 수 있다. 그러나 학습 독자에게 중요한 것은 시인과 마찬가지로 자신이 왜 그때의 선택²³⁾을 계속해서 떠올리며 자책하고 있는지와 같은 행위의 유사성과 그 메타적 의미에 대한 것이다. 그에 대한 물음을 이어감으로써 학습 독자에게 무엇이 중요하게 여겨지는지 스스로 발견할 수 있을 때 자기 성찰로 나아갈 수 있게 된다.

분석 과정에서 공감이나 자기화로 나아가는 감상의 양상에서 자신의 경험에서 잘못에 해당하는 유사 상황을 찾아 연결짓는 데서 학습 독자의 수용이 완료되는 경우를 발견할 수 있었다. 학습 독자가 경험을 조화하여 자기와의 연결점을 만들었다는 데서 의의가 있긴 하지만, 자기 담론 구성의 과정으로 나아가지 않는다면 선행 연구에서 지적했듯 화자의 성찰이 곧 학습 독자의 성찰로 대치되는 현상은 개선될 수 없다. 즉, 거울이나 우물의 표면에 비

-
- 23) 일본 유학을 결심한 윤동주는 1942년 1월 수속에 필요한 서류를 발급하기 위해 창씨개명 제를 제출하는데, 이미 1년 전 고향집에서는 일제의 강요로 성씨를 히라누마(平沼)로 바꾸었다. 이 점을 고려할 때 田에서와 같이 1939년에 창작된 〈자화상〉에서의 행동을 창씨개명과 직접적으로 연결지어 이해하는 것은 무리가 있다. 이는 이 학습 독자가 잘못 알고 있는 것일 수도 있지만, 발표자의 발표 내용에 일본에 갈 때 쓴 시인 것 같다는 서술이 포함되어 있었던 것에서 영향받은 것임을 짐작해볼 수 있다. 한편, 시인의 자전적 일화의 개입은 이름 모를 한 ‘화자’가 느낀 자책의 경험을 자신과 공유한 데서 머무르는 것이 아니라 학습 독자가 기준에 읽었던 동일 작가의 다른 작품이나 기준에 알고 있던 사전 지식과 결합할 수 있게 하여 시인 윤동주 또는 작품에서 형상화된 화자(들)의 모습을 구체화하는 계기가 될 수 있다. 이 점은 고백 행위에 대한 인식 강도(強度)를 심화한다는 점에서 고백이 성찰적 태도로 이어질 수 있게 하는 가능성을 발견케 하는데, 이에 대한 구체적 활용 방안과 관련해서는 후속 연구가 요청된다.

취보이는 자신의 경험과의 대응만론 성찰이 완료될 수 없다. 이런 점에서 고백에 이은 성찰의 내용은 학습 독자에게 실천의 범위를 고민하게 하고 가치에 대한 자기의 입장을 물으며 그로 인해 자신에게 의미 있는 방향이 무엇인가를 깨닫게 하는 심층의 차원을 지향해야 한다. 이는 화자의 고백 내용을 그대로 전이하는 게 아닌, 학습 독자가 자기의 흠과 죄를 찾거나 허물 의식에 근거해 자기를 반성하는 것으로부터 시작되어야 하는 것이다. 이러한 점에서 고백과 성찰의 관계는 고백 내용에 대한 메타적 인식을 통해 자기 성찰로 나아가는 계기로 정위된다.

2. 지향점에 대한 표현으로서의 성찰

II장에서 살펴본 바 있듯, 구체적인 행위를 대상으로 한 잘못된 토로만이 고백의 내용이 되는 것은 아니다. 성찰로 이어지는 자기 담론의 형성과정으로 고백 행위를 정의할 수 있다면, 앞으로 내가 나아가고자 하는 ‘있어야 할 나’의 모습을 구체화하는 일, 그 모습에 비추어 결핍의 지점이 어디인가를 찾아내고 더 나은 방향을 상상하고 제안하는 것 고백의 내용 중 하나가 될 수 있다. 이는 구체적 행위 내용이 부재하더라도 인식 내용 차원에서의 자아의 지향점, 가치 문제에 대한 인식을 바탕으로 한다는 점에서 그 자체로 자기가 지향하는 바를 담아낸 자기 표현적 담론 형성이라는 점에서 그러하다.

㉮ 동물원의 우리 안에 갇혀서 슬퍼하는 동물들을 너무 잘 솔직하게 표현한 것 같다. 나도 동물원에 가면 재미있기는 하지만 동물들의 입장에서 생각해보면 너무 불쌍하다. 하지만 요즘은 사람들이 동물들이 생활하는 환경을 개선하려고 노력하고 있는 만큼 더 **자유**롭게 지낼 수 있었으면 좋겠다. [D-17-〈동물원〉²⁴⁾]

24) 사자가 / 크아아아앙 / 하고 / 나한테 소리쳤다 // 나는 / 으아아아앙 / 하고 / 울어버렸다
// 지금 보니까 / 사자가 울고 있던 거였다 // 그래서 / 나는 / 동물원을 못 간다

㉢ 동물원에서 사자가 크아아아앙하고 소리친 것이 아니라 울고 있던 것이라는 점이 슬펐다. 아무리 사자라고 해도 동물원에 갇혀서 매일 다른 사람들을 만나는 것은 정말 무서울 것 같다. 입장 바꿔 생각해봐도 한정된 공간에 갇혀 사람들의 구경거리가 되는 것은 정말 슬프고 무서울 것 같다. 동물원은 동물들에게 정말 **행복**한 곳인지 궁금하다. [D-18-〈동물원〉]

인용한 사례에서 학습 독자는 동물들의 처지를 떠올리며 연민의 감정을 느끼고 그에 대한 자신의 입장을 제시하는 방식으로 수용 텍스트를 작성한다. 여기에는 학습 독자의 구체적인 행위나 실수의 내용은 없지만, 제시된 현상에 대한 감정적 반응과 가치 문제에 대한 각자의 지향이 드러난다는 데 주목할 필요가 있다.

㉢에서는 인간이 느끼는 ‘재미’와 동물의 ‘제한된 자유’ 사이의 불균형을 감지하면서, 동물의 ‘자유’를 좀 더 확보하는 방향으로 지금의 환경을 개선할 필요가 있다고 보지만, ㉢에서는 동물들의 처지가 ‘행복’을 기준으로 가늠되어야 한다는 점을 밝히고 있어 두 반응 사이에는 도달점의 차이가 드러난다.

특히 이러한 차이는 도달점으로 나아가기 위해 경유하는 방식을 다르게 한다는 점에서 유의미한 자기 표현의 지표가 된다. ㉢의 경우, ‘한정된 공간에 갇혀 사람들의 구경거리가 되는’ 상황 자체에 대한 문제의식을 보이고 있기 때문에, ㉢에서 말하는 ‘개선’ 차원의 해결책으로는 불충분할 수 있는 것이다. 어떠한 가치에 주목하느냐에 따라 지향점이나 해결의 양상도 달라지고, 그로 인한 자기 담론의 형성 또한 달라질 수 있다. 이 점을 고려하면, 가치 지향적 표현을 중심으로 고백 내용을 살펴야 할 것이다.²⁵⁾

25) 심사 과정에서 언급된 지적처럼 IV장에 인용된 학습 독자의 수용 텍스트가 충분히 ‘시를 시답게’ 읽은 것으로 볼 수 있는가에 대해서는 재고의 여지가 있다. 다만 잘못된 확인에 머무르지 않고 ‘더 나은 상태’에 대한 상상 및 이를 위해 주요하게 다루어져야 할 가치에 관한 인식으로 이어졌다는 점에서 III장에서 다룬 ‘있었던 일’에 대한 반성적 접근으로서

이러한 가치에 대한 접근은 잘못에 대한 반성 차원의 고백(confession) 논의뿐만 아니라 자기 표현, 자기 발견의 의미로서의 고백(aveu) 논의로 나아가기 위한 주요한 매개 지점이 될 수 있음을 암시하기도 한다. 본 연구에서는 잘못에 대한 인식을 기반으로 하는 종교적 차원의 고백 논의를 중심으로 수용 텍스트를 분석하여 자기 윤리의 차원으로 고백의 지향점을 초점화 하였으나, 고백에 대한 접근 관점을 다양화한다면 시 텍스트에 대한 학습 독자의 취향이나 해석 소통 상황에서 의견차에 대한 접근 등 다양한 수용 텍스트의 양상을 포괄할 수 있을 것이라 기대한다. 지면의 한계상 이러한 논의는 후속 연구를 기약하도록 한다.

- * 본 논문은 2022.07.31. 투고되었으며, 2022.08.07. 심사가 시작되어 2022.09.13. 심사가 종료되었음.

의 고백(confession)보다는 지향점에 대한 표현 측면에서 '자기 표현, 자기 발견'으로서의 고백(aveu)에 가깝다고 보았다.

참고문헌

- 강민규(2014), 「현대시 비평문의 구성 형식과 교육적 활용 방향」, 『국어교육연구』 33, 1-37.
- 강민규(2016), 「현대시 학습 독자의 해석 가설 구성에 관한 연구」, 『문학교육학』 52, 9-50.
- 고정희(2018), 「자화상(自畫像)을 통한 미술과 문학의 융합 교육」, 『문학치료학회』 47, 119-160.
- 공광규(2004), 『소주병』, 서울: 실천문학사.
- 기형도(1999), 『엄마 걱정』, 기형도 전집 편집 위원회(편), 『기형도 전집』, 서울: 문학과지성사.
- 김남희(2017), 「시적 자기표현으로서의 고백」, 『국어교육』 157, 125-151.
- 김승희(2007), 「한국 현대 여성시의 고백시적 경향과 언술 특성 - 최승자, 박서원, 이연주를 중심으로」, 『여성문학연구』 18, 235-270.
- 김우창(1985), 『궁핍한 시대의 詩人』, 서울: 민음사.
- 김준오(1996), 『詩論』, (4판), 서울: 삼지원.
- 김홍중(2009), 『마음의 사회학』, 파주: 문학동네.
- 노철(2011), 「문학 장르의 경계와 지평 - 서정의 장르적 충위와 자질」, 『현대문학이론연구』 44, 5-20.
- 문선영(1993), 「고백시 연구」, 『국어국문학』 30(1), 121-142.
- 민제원·구영산(2018), 「시 읽기 교육에서 성찰의 주제 설정 방향 연구 - 고등학교 『문학』 교과서의 ‘자아 성찰’ 관련 단원에 대한 검토를 중심으로」, 『문학교육학』 58, 73-109.
- 선주원(2003), 「비평적 시 읽기와 비평적 에세이 쓰기」, 『현대문학의 연구』 21, 583-608.
- 성은혜(2017), 「『문학과 삶』 단원 구성에 대한 비판적 고찰 - 2011 개정 문학교육 교육과정과 고등학교 문학 교과서를 중심으로」, 『한국문학이론과 비평』 75, 101-125.
- 손택수(2014), 『떠도는 먼지들이 빛난다』, 파주: 창비.
- 송무(1984), 「고백시의 성격과 의의 - 전후 미국시의 한 동향에 대한 고찰」, 『영어어문학연구』 1, 87-107.
- 오세영(2013), 『시론』, 서울: 서정시학.
- 양정실(2007), 「현실 인식의 해석 관여 현상에 대하여 - 〈삼포 가는 길〉에 대한 고등학생의 수용 텍스트를 중심으로」, 『한중인문학연구』 30, 321-339.
- 우정권(2004), 『한국 근대 고백소설의 형성과 서사양식』, 서울: 소명출판.
- 우한용(1999), 「문학교육의 평가 - 메타비평의 글쓰기 평가를 중심으로」, 『국어교육』 100, 537-563.
- 유지윤(2020), 「자기 배려로서의 미디어 고백: 1990년대 말 치유문화와 토크쇼를 중심으로」, 『한국방송학보』 34(1), 152-191.
- 윤동주(2004), 『자화상』, 홍장학(편), 『정본 윤동주 전집』, 서울: 문학과지성사.
- 윤여탁(1995), 「자아 성찰의 내면적 고백 - 윤동주(尹東柱)론」, 『태릉어문연구』 5-6, 625-643.
- 이미순(2009), 「김수영의 고백체 시 연구」, 『한국현대문학연구』 29, 441-479쪽.

- 이범준(2015), 「자기와의 관계」, 『문화와 정치』 2(1), 23-43.
- 이상길(2019), 「이중적 커뮤니케이션 형식으로서의 고백-미셀 푸코의 논의를 중심으로」, 『언론과 사회』 27(3), 61-104.
- 정끝별(2021), 『시론』, 파주: 문학동네.
- 정정순(2018), 「담론적 실천으로서의 자화상 시 쓰기의 문학교육적 의미-언술 행위 주체로서의 나'에 대한 이해를 중심으로」, 『문학치료연구』 46, 93-121.
- 진태원(2017), 「규율권력, 통치, 주체화-미셀 푸코와 에로스의 문제」, 『가톨릭철학』 29, 39-80.
- 최홍원(2008), 「시조의 성찰적 사고 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 허경(2012), 「미셀 푸코의 '담론' 개념- '에피스테메'와 '진리놀이'의 사이」, 『개념과 소통』 9, 5-32.
- Brooks, P. (2000), *Troubling confessions: speaking guilt in law & literature*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1994), *Dits et écrits III 1976-1979*, Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2017), 『담론과 진실』, 오르트망·심세광·전혜리(역), 파주: 도서출판 동녘(원서출판 2016).
- Ricoeur, P. (1999), 『악의 상징』, 양명수(역), 서울: 문학과지성사(원서출판 1988).

시교육에서 성찰적 태도에 관한 고찰

— 고백의 담론적 효과에 주목하여

진가연

이 연구에서는 시교육에서 학습 독자가 성찰적 태도를 함양하고 신장할 수 있도록 하는 시 장르의 특성으로 고백의 담론적 효과에 주목하였다. 통상 고백은 시에서 ‘말하는 이’의 발화 특성으로, 시 읽기 과정은 학습 독자가 그 태도를 내면화·추체험하는 것으로 간주되어 왔다. 감상 결과를 확인하는 방법으로 활용되는 수용 텍스트는 조건화된 반응을 형성하게 하기도 하지만, 학습 독자가 고백 행위에 동참하여 자기 담론을 형성한 결과물이라는 점에서 담론적 실천 행위로서 이해되어야 한다. 이러한 관점에서 본 연구는 학습 독자의 수용 텍스트에 나타난 고백 내용 및 담론적 효과를 분석하여 행위로서의 고백과 시 읽기에서 성찰적 태도의 관계에 관해 논의하였다.

이상의 논의를 통해 시교육에서 고백을 성찰에 이르는 계기로 삼아 자기를 발견하고 표현하는 방향으로 나아가게 하려면, 자신의 판단 기준에 대해 고민하고, 더 나은 상태를 상상하며 그 지향점으로서 가치 개념을 대응시키는 활동이 필요함을 논하였다.

핵심어 학습 독자, 시교육, 성찰적 태도, 고백, 담론적 실천

Reflexive Attitudes in Poetry Education

— Focused on the Discourse Effect of Confession

Jin Kayeon

This study focused on the discourse effect of “confession” as a characteristic of the genre that allows student readers to cultivate and enhance reflective attitudes in poetry education. In general, confession is a characteristic of the utterance of the speaker in the poem, and the poetry reading process has been regarded as the student reader internalizing the attitude of the speaker. Receptive text, which is used as a way to check the results of appreciation, may form a conditioned response, but it should be approached as a discourse practice in that it is the result of the student reader participating in the confession act to form self-discourse. From this point of view, this study analyzed the confession content and discourse effect shown in the receptive text of the student reader and discussed the relationship between confession as an act and reflective attitude in poetry reading.

Based on the above, the approach to apply it to poetry education as a moment to reflect on self-ethics by considering one’s judgment criteria beyond atonement for wrongdoing and revealing one’s pointing spot is suggested.

Based on the above, it was discussed that in order to move toward discovering and expressing oneself by using confession as a moment from poetry education to reflection, it is suggested to think about one’s judgment criteria, imagine a better level and respond to value concepts as a goal.

KEYWORDS Student Readers, Poetry Education, Reflexive Attitudes, Confession, Discourse Practice