

# 몸 철학의 국어교육적 의미 탐구

—Merleau-Ponty를 중심으로

이호형 서라벌고등학교(제1저자)

김혜숙 동국대학교 국어교육과(교신저자)

- I. 들어가며
- II. 신체화된 경험과 언어적 표현
- III. 몸의 실천과 타자 이해
- IV. 나가며

## I. 들어가며

국어교육에서 현상학적 개념인 ‘몸(신체)’<sup>1</sup>이 수용된 것은 합리적 이성  
에 근거한 근대적 주체에 대한 새로운 해명에서 비롯된다. 근대적 주체는 객  
체와 독립적으로 존재하며, 정신과 같은 항에 묶일 수 있다. 즉 주체는 이성  
을 가지고 있으며 인식, 의지, 감정 등과 같은 ‘사유’를 할 수 있게 된다. 이와  
대조적으로 몸은 객체, 물체와 함께 묶이며, 주로 위치, 형상, 크기, 무게, 운  
동과 같은 소위 ‘연장’의 속성을 가지게 된다. ‘사유와 연장’과 같은 이원 대  
립항 구조는 인식 주체가 인식의 모든 대상인 객체를 타자로 규정하고 그 타  
자를 자신의 동일성 속으로 전유(專有) 및 착취하는 과정을 성립시켰다(김영  
천·주재홍, 2011: 96). 이러한 전유 과정은 주체가 객체를 지배할 수 있는 이  
론적 기반을 제공하면서 현장 국어수업에서도 지식을 지니고 있는 교사가

---

1 이번 연구에서 ‘몸’은 ‘신체’와 같은 개념으로 사용하고자 한다. 이럴 경우 몸은 육체가 아  
니라 정신과 한데 혼용된 모습의 몸을 말한다. 이병승(2004: 1)에서도 몸을 신체와 같은  
개념으로 보면서 신체에 이미 정신적인 부분이 들어 있음을 논의하고 있다. 한편 고미숙  
(2004: 44)에서는 육체는 불건전함, 소유, 유혹 등의 부정적인 이미지가 있음을 밝히고 있다.

백지 상태의 학습자에게 지식을 전달하는 시스템을 기능하게 하였다. 이재기(2005: 35-74)에서는 이런 교육적 구도를 객관주의 담론이라고 비판하면서, 객관주의 담론이 객관적 언어 법칙과 관습을 강조한 전통 수사학, 주체 또는 사회와 무관하게 자율적으로 존재하는 텍스트의 객관적 분석을 강조한 텍스트 중심 읽기 교육, 의미 생산 및 해석의 과학적·객관적 분석을 지향하는 교육으로 발전하면서 의도하지는 않았지만 ‘도구적 주체’와 ‘독백적 주체’<sup>2</sup>를 양산하였다고 비판한다.

이러한 비판은 국어교육에서 근대적 주체의 해체 내지 몸의 복권으로 담구되었다. 먼저 문영진(1998: 30)에서는 신체를 역사적, 사회적, 문화적 시각에서 다루어야 한다면서, 이를 국어교육 특히 소설교육과 연관시키고 있다. 이 연구에서는 신체에 근거한 욕동(欲動)이 서사의 기본적인 추동 원리이며, 정신은 주로 신체에 근원을 두고 있음을 제시한다. 이럴 경우 신체나 정신은 양자의 통일체인 인간의 활동으로부터 추상화된 양극에 해당한다(문영진, 1998: 33). 이처럼 신체성을 바탕으로 소설을 이해하려는 노력은, 임지연(2010: 37)에서 말하듯 인간에 대한 근원적 인식은 이성과 합리성에 의한 반성적 탐색이 아니라 인간이라는 그 사태 자체를 탐색하는 방법이므로, 이제 신체는 관념과 이성 이전, 인간의 근원적 실체를 보여 줄 수 있다. 민재원(2013: 7)에서는 주체와 세계가 신체성을 통해 얽혀 있다는 관점을 통해 학습자가 작품 읽기를 통해 얻게 되는 정서 체험은 곧 자기 자신에 대한 발견으로 연결될 수 있음을 보인다. 이 논의에서 주목하는 것은 시를 읽는 독자의 ‘신체성’<sup>3</sup>이다. 민재원(2013: 37)에서는 신체로서의 학습자는 자신만의

2 국어교실의 상황에서 볼 때 도구적 주체는 객관적 지식을 받아들이기만 하는 수동적 학습자와 자신이 가르치는 지식을 절대화하는 교사 모두에게 해당한다. 또한 독백적 주체는 혼자서만 떠드는 교사와 침묵하는 학습자 모두에 해당한다. 즉 객관주의 문식성 교육에서는 의미가 객관적이고 절대적으로 존재하기 때문에 의미 전달자는 의미를 소유하고 있고, 의미 수용자는 의미를 가지고 있지 않으므로 수용과 전달만이 가능하지 타협이나 토론 등이 일어날 확률은 극히 드물다.

3 민재원(2013: 34-45)은 신체성을 강조하면서 그에 대한 명확한 개념 정의는 미루고 있

신체를 통해 관계를 맺은 자신만의 세계를 가지게 되고, 그 세계는 자신이 응시하는 만큼의 존재를 드러낸다면서 작품이 제시하는 세계와 학습자가 체험한 세계가 동일하지 않음을 드러내고 있다.<sup>4</sup> 이는 시 학습자를 독립적인 주체로 존재하는 것이 아니라 항상 세계와의 관계 속에서 존재하는 상황적인 주체로 상정하는 것이다.

이와 같은 선행 연구는 국어교육에서도 근대적 주체를 해체하고 몸으로서의 주체가 갖는 복잡성을 이해하는 작업이 끊임없이 이어져 왔음을 보여 준다. 그런데 특이한 점은 국어교육에서의 논의는 대부분 학습 주체의 경험 내지 체험에 초점을 맞추어 진행되면서 주로 현상학의 논의를 근거로 삼고 있다는 점이다. 민재원(2013: 39)에서는 “자기 자신과 타자는 자연과 문화처럼 끊임없이 서로에게 스며든다.”라고 했는데, 이는 주체가 이성적이거나 보편적인 존재가 아니라 역동적인 사회·문화·역사적 상황 속에서 타자와의 의미 교환을 통해 부단히 재구성되는 존재임을 보이는 것이다. 이렇게 볼 때 국어교육에서 몸-주체를 수용한 것은 인식론적 측면에 제한한 것으로 이해할 수 있다. 고미숙(2004: 44)에서는 몸은 공정하고 객관적이고 합리적인 관점에서 사물을 있는 그대로 보도록 하는 것이 아니라 편파적으로 보도록 한다는 점에서 인식 주체로서 신뢰할 수 없다고 보고 있다. 이는 인식 주체의 인식이나 지각이 확실한 진리가 아닌 단지 한 개인의 의견에 불과함을 말하는 것으로 인식의 다양성을 통해 존재의 다양성을 획득하고자 하는 의도로

---

다. 다만 신체성의 특징으로 ‘신체를 기반으로 한 주체와 세계의 얽힘’을 보일 뿐이다. 한편 문영진(1998: 5)에서는 신체성을 “사람들이 살고 있는 일상 세계, 인간의 일상적인 존재의 방식, 인간과 세계의 관계, 타자 등을 이해하는 실마리로 되는 체험된 신체의 특성”으로 제시하고 있다.

- 4 김영천·주재홍(2011: 110-111)에서는 ‘차이’를 포스트모더니즘의 특징이라면서, 우리가 실제로 지각-인식하는 사물 현상에 있어서 인식-표상 대상 사이에는 필연적으로 차이가 있음을 제시하고 있다. 즉 ‘차이’는 다원적이고 상대적인 관점에서 모든 현상을 파악하고 연속보다는 불연속성과 단절성, 객관성보다는 주관성, 종합보다는 대조와 해체, 조화보다는 파편화가 지배하는 현실을 보여 주는 개념이라는 것이다.



풀이할 수 있다.

그런데 선행연구에서는 인식 주체의 경험 내지 체험을 문제 삼으면서 현상학적 관점에서 경험이 인식에 작용하는 양상에 대해서는 명확하게 설명하지 않았다는 한계를 드러낸다. 또한 그러한 경험이 인식 이외의 부분에 작용하는 양상에 대해서도 언급하지 않고 있다. 이에 이번 연구에서는 경험이 인식적 측면과 윤리적 측면에 영향을 미칠 수 있음을 간파한 Merleau-Ponty(1908-1961)의 ‘몸 철학’에 기반하여, 현상학의 국어교육적 수용 연구가 노정한 한계점을 극복할 수 있는 관점을 마련하고자 한다. 이번 연구는 두 가지 연구 목적을 설정하고 있다. 하나는 국어교육의 경험이 언어적 경험에만 한정되지 않고 학습자의 생활세계에 기반한 기호적 경험으로 확장되어야 함을 밝히는 것이고, 다른 하나는 국어교육의 습관과 배려가 교과서에서 구현되기 어려움을 들어, 습관과 배려는 학습자가 직접 겪는 경험을 통할 때 형성될 수 있음을 논구하는 것이다.

## II. 신체화된 경험과 언어적 표현

### 1. 신체화된 경험

경험은 김대행(2000: 7-35)에서 국어교육의 교육 내용 차원으로 제안되면서 체계적인 논의가 시작되었다. 이후 고광수(2005: 103)에서는 문학 경험을 ‘독자가 문학 작품을 감상하는 과정에서 인지와 정서의 유기적 변화를 겪음으로써 세계와 자신의 삶에 대한 태도를 형성하는 심리적 과정’이라고 요약하고 있다.<sup>5</sup> 류수열(2006: 130)에서는 작품이 품고 있는 사건이나 세

---

5 위의 정의는 Dewey(1934, 이재언 역, 2003: 48)를 변용한 것으로, 여기서는 ‘경험’을 “유

계 등이 경험의 대상이라면서, 경험을 대상으로부터 특정한 의미와 가치를 형성하는 것으로 보고 있다. 최홍원(2007: 320-321)은 문학교육에서 경험의 의미를 두 가지로 제시하는데, 하나는 주체의 성장이고 다른 하나는 자기 발견과 자기 수정이다. 전자의 경우 문학 작품의 세계와 학습자의 삶이 만나면서 인식과 이해 비평의 변화를 통해 가능하다는 것이고, 후자의 경우 자기 경험을 넘어서 타자의 경험을 통해 자기 자신을 조화하면서 가능하다는 것이다.

그런데 문학교육에서는 이러한 경험을 언어적 경험에 한정하여 논의하고 있다. 즉 ‘경험의 질료는 언어적 가능 세계(최홍원, 2007: 322)’라는 것이다. 이는 문학교육이기 때문에 문학 작품과의 만남은 곧 텍스트 세계와 학습자의 삶이 만나 텍스트가 타자로 작용하여 학습자의 변화와 성장을 담보한다는 것이다. 이처럼 언어적 경험에 한정하는 것은 경험 일반을 대상으로 할 경우 국어교육의 정체성과 실천성을 떨어뜨릴 우려 때문이다. 하지만 이는 세계 속에 존재하는 인간을 언어적 존재로만 고정시킨다는 한계와 더불어 학습자를 둘러싼 생활 환경이 각종 매체로 이루어지고 있는 상황에서 언어적 경험에만 천착한다는 한계를 동시에 드러내는 문제적 상황이라고 할 수 있다. 김성희(2012: 100)에서는 지나친 순언어주의에 중심을 둔 국어교육의 관점에 따라 매체언어를 바라보았기 때문에 실제 국어 교과를 둘러싼 생태 환경의 하나로서 매체에는 미처 주의를 기울이지 못했다고 비판하고 있다. 이러한 인식은 박인기(2010: 144)에서 국어교과가 생태 환경에 대한 적응과 진화에 유연한 대처를 하지 못하게 만든 측면이라는 지적과 궤를 같이한다.

이에 따라 국어교육에서의 경험은 언어적 경험을 넘어서 생활세계에서의 다양한 경험으로 나아가야 한다. 김병수(2008: 81-86)에서는 초등국어수업이 일상적인 삶과 밀접한 관계를 맺고 있다고 제시한다. 즉 학습자들이 실

---

기체와 환경 간의 상호 작용이 완전하게 수행될 때 상호 작용을 참여와 소통으로 변형시키는 유기체와 환경 간의 상호 작용에 대한 결과와 표식이며 선물이다.”라고 정의하고 있다.

제 일상생활에서 자주 접할 수 있는 경험들이 수업에 그대로 반영된다는 것이다. 국어수업은 아이들에게 의미 있는 시간으로 다가가야 한다. 이럴 경우 학습자들이 접하는 세계는 자연세계가 아닌 ‘생활세계(Lifeworld)’<sup>6</sup>가 된다. 이근호(2006: 234)에서는 인간을 “세계에 의해 조형되는 수동적인 존재만이 아니라, 보다 적극적으로 세계를 구성하고 변화시키고 또한 끊임없이 그 세계 속에서 자신의 존재 방식을 회의하고 표현하는 능동적 존재”로 파악하고 있다. 이와 같은 의미에서 ‘생활세계’는 우리 삶의 일상적인 맥락이면서 또한 우리의 모든 지식과 이해와 통찰의 근원이 되기도 한다. 이러한 생활세계의 개념을 계승한 Merleau-Ponty(2002: 691)에서 ‘세계’는 삶이 발생하는 계기로 이해되고 있다. 즉 언제나 이미 거기에 있는 것으로 주어지는 경험과 행동, 그리고 이것들을 주제화하는 의식을 포함한 일체의 환경이라는 것이다. 이런 세계의 특성은 불투명하다는 것인데, 이때의 ‘불투명’은 의미가 없다는 것이 아니라 주체와 역동적인 관계를 의미가 맺으며 끊임없이 재구성된다는 것이다. 이에 따라 세계는 모든 지평의 지평이 되는 것이고, ‘몸’<sup>7</sup>은 ‘세계-에로-존재(être-au-monde, Merleau-Ponty, 2002: 31)’가 된다. 이를 이해하기 위해서는 우선 지향성(intentionalité)을 알아둘 필요가 있다.

- 
- 6 생활세계는 원래 Husserl의 용어인데 김희봉(2012: 40)에서는 이를 태어나면서 당연히 주어진 자연적 세계와 견주어 ‘자연적 세계가 그 본질에 있어서 주제화되어 드러나는 세계’가 생활세계라고 하고 있다.
  - 7 Merleau-Ponty(1945, 류의근 옮김, 2002: 692)에서는 ‘몸’을 ‘내가 살고 체험된 신체’로 정의하면서 나의 의도들을 표현하고 그 의도들이 의식되도록 해 주는 중재자이므로 자기 나름대로의 정신적 삶을 유지할 수 있음을 제시하고 있다. 또한 신체는 스스로 의미화하는 능력을 지니고 있어서 질료에 의미를 부여할 줄 안다. 이때 신체는 순수 연장으로 환원되지 않고 순수 의식 작용에 따르는 것도 아니다.

이러한 명료화 작업 덕분에 우리는 결국 운동성을 원래적 지향성으로 명확하게 이해하게 된다. 의식은 발원적으로 ‘나는 -을 생각한다’가 아니라 ‘나는 -을 할 수 있다’이다. …… 시각과 운동은 우리를 대상과 관계시키는 특수 방식들이다. 그리고 이 모든 경험들을 통한 어떤 유일한 기능이 표현된다면 이것은 내용들의 근본적인 다양성을 제거하지 않는 실존의 운동이다. 왜냐하면 이 실존의 운동은 내용들을 ‘나는 생각한다’의 지배 아래 뭉으로써가 아니라, ‘세계’의 상호 감각적 통일성을 향해 놓이게 함으로써 결합하기 때문이다. (Merleau-Ponty, 2002: 220-221).

위의 인용은 모든 의식은 항상 무엇을 의식하지 않고서는 존재할 수 없다는 의식의 구조적 본질을 가리킨다.<sup>8</sup> 즉 Husserl이 말한 ‘모든 의식은 그 무엇에 대한 의식이다(Merleau-Ponty, 2002: 28).’ 이에 따르면 “몸은 일정한 공간을 차지하고 있는 사물이나 대상이 아니라 새로운 세계와 끊임없이 접촉하고 그것을 재구성하고 창조하려는 지향성을 가진 존재(이병승, 2004: 7)”가 된다. 이런 지향성으로 말미암아 인간은 “세계에 속해 있으면서 세계에 매몰되지 않고 세계를 소유하고자 세계로 향해 나아가는 존재(Merleau-Ponty, 2002: 691)”가 되는 것이다. 그리고 세계는 완결되어 주어진 상태로 존재하는 것이 아니라 몸의 지향성을 통해 항상 새롭게 지각되는 세계가 된다.<sup>9</sup>

8 정대현(2001: 389)에서는 지향성을 “일반적으로 어떤 의식은 특정한 대상 또는 내용에 긍정적이거나 부정적으로 지향할 수밖에 없다는 그 의식의 성질”로 풀이하고 있다.

9 이러한 사실은 세계의 개방성만을 암시하는 것이 결코 아니다. 다음을 보면 이러한 개방성은 오히려 몸(신체)의 본질로 이해할 수 있을 것이다. 다만, 몸이 갖는 이러한 개방성은 가능성으로 보아야 할 것이다.

“그 의미는 마치 보는 것이 두 눈으로 함께 작용하듯이 서로 지각 속에서 의사소통을 한다. 음향을 듣고 색깔을 보는 것은 두 눈의 통일된 관점에서 나타난다. 따라서 몸은 나란히 설정된 기관이 아니라 협동의 체계와 총체적으로 연관된다. 몸은 이러한 전체적인 기능 속에서 받아들이며, 세계로의 존재라는 광범위한 운동 속에 존재한다. 그렇게 하여 몸은 실존 그 자체의 체계적인 형태를 지닌다((Merleau-Ponty, 2002: 344).”

이처럼 몸의 지향성에 따라 세계로의 존재가 된 몸(주체)은 항상 시간과 공간, 사회문화적 상황에 참여한다. 그래서 인간은 더 이상 인지하고 사유하는 존재, 시간과 공간을 초월한 추상적이고 객관적인 존재가 아니라 ‘체현된 존재’인 것이다(고미숙, 2004: 58). 체현된 존재인 인간은 조광제(2003: 79)에서 말하는 세계를 하나 되게 구조화하는 능력으로서의 ‘몸 도식(body schema)’을 가지게 된다. 몸 도식은 다시 몸의 지향성을 만들고 이렇게 형성된 지향성은 다시 새로운 몸 도식을 만들어 세계와 주체의 관계를 새롭게 재해석하게 된다. 이에 따라 몸 도식은 몸의 운동, 즉 실천, 체험 등을 통해 만들어짐을 알 수 있다. 국어교육에서의 경험이 언어적 경험을 넘어선 생활세계에서의 다양한 경험으로 나아가야 하는 이유는 바로 여기에 있는 것이다.

한편 신체화된 경험, 즉 체험을 강조하는 논의로 체험주의도 살펴볼 필요가 있다. 체험주의는 “마음은 본유적으로 신체화되었다.(Lakoff, G. & Johnson, M. (1999), 임지룡 외 역, 2011: 25)”면서 경험 과학의 성과들을 적극적으로 수용함으로써 인간의 사고와 행위에 있어서 몸의 역할을 강변하는 이론이다. 체험주의에서 경험은 우리 인간의 실질적인 삶을 통해 직접 주어진 살아진 경험 즉 체험이다. Johnson, M. (1987, 노양진 역, 2000: 365)에 의하면 체험은 “우리를 인간—우리 세계에 대한 이해를 구성하는 복합적인 상호작용 안에서 결합하는 신체적 · 사회적 · 언어적 존재—으로 만들어 주는 모든 것”을 포함하는 것이다.

이러한 논리에 근거해서 볼 때 주체가 겪는 경험은 문학교육에서 중시하는 상상력의 향상에 이바지하는 바가 클 것으로 예상된다.<sup>10</sup> 염은열(2006: 102)에서 공적 정체성을 지닌 공간은 동경의 대상이 되며, 성스런 공간으로서의 특성을 부여받는다면, 이런 공간을 여행(체험)한다는 것은 그 자체로

10 손예희(2011: 273)에서는 상상력이 “현상이 지니는 다양한 표상들을 종합하여 학습자 경험의 성장”을 꾀한다는 일방향성만 강조하고 있지만, 주체가 겪게 되는 경험도 상상력 향상에 유의미한 영향을 미치므로, 상상력과 경험은 상호교섭적인 관계를 가진 것으로 이해되어야 한다.

특별한 의미를 지닌다고 제시한다. 이는 여행 체험을 통해 문학적 상상력을 기를 수 있음과 이를 표현하는 과정을 통해 쓰기 능력을 향상시킬 수 있음을 암시하는 것이다. 강진우(2011: 126)에서도 희곡교실에서 몸이 가지는 현존성을 강조한다. 이는 연극 기호의 중심을 차지하는 ‘몸’을 통한 학습이 희곡 교육의 본질인 극적 구성 요소와 그 특성을 이해시키는 데 핵심으로 작용하기 때문이다. 이를 통해 볼 때 현상학적 경험인 신체화된 경험은 인지적인 발달은 물론 정서와 인격적인 발달까지 성취할 것으로 기대해 볼만한 가치가 있다.

## 2. 기호적 경험과 표현

신체화된 경험은 주체가 세계를 지각하고 인식하는 데 근원으로 작용한다. 즉 신체화된 경험은 의미의 원천이 된다. 하지만 경험한다고 해서 대상이나 세계의 모든 의미를 파악했다고 볼 수는 없다. 노양진(2010: 65)에서는 이를 ‘고양이’ 비유로 설명하고 있다. ‘고양이’라는 기표에는 ‘고양이’에 대한 경험이 사상(mapping)되는 것은 확실하지만, ‘고양이’에 대한 모든 경험이 사상되어 전체적인 의미를 나타내는 것은 결코 아니라는 것이다. 이는 모든 경험은 시간과 공간 안에서 이루어지지만 전체에 대한 경험은 아예 불가능함을 말한다. 이를 노양진(2010: 68)에서는 ‘의미의 파편성’이라고 부르고, 이런 의미의 파편성을 불러오는 것은 경험의 파편성에 기인한다고 제시하고 있다.<sup>11</sup> 그런데 이러한 논의는 Merleau-Ponty(2002: 127)에서 구체적으로 확인할 수 있다. Merleau-Ponty(2002: 127)에서는 지형에 의해 다른 모든 것들에 지향된다고 하더라도 우리의 시각은 항상 대상의 한 단면만을 볼 수 있다는 것이다. Merleau-Ponty(2002: 127)에 의하면 “내가 나의 과거에 대

11 노양진(2010: 65-71)에서는 의미의 파편성을 야기하는 것으로 경험의 파편성, 범주화, 언어의 분절성을 제시하고 있다. 이 중 이번 연구에서는 경험의 파편성과 언어의 분절성에 주목하는데, 언어의 분절성에 대해서는 기호의 분절성으로 바꾸어 뒤에서 다루기로 한다.

하여 지금 갖는 의식이 일어났던 그대로를 정확하게 포함하는 것 같다면 내가 가지게 되는 그 과거 자체를 다시 붙잡는 것은 그 과거 자체가 아니다.”면서, “그것은 내가 지금 보고 있는 아마도 변경된 과거일 것이다.”라고 설명하고 있다. 이러한 논리를 통해 등장하는 것이 바로 ‘애매성’이다. 민재원(2013: 37)에서는 “나는 세계가 주는 자극을 일방적으로 받아들이는 것도 아니고, 세계가 나의 지식대로 구성되어 있는 것”도 아니라면서 역시 애매성을 강조하고 있다. 즉 ‘애매성’은 작품의 의미가 독자에게 그대로 전달되는 것이 아니고, 작품의 의미를 학습자의 주관적으로 해석하는 것도 아닌 상태를 말하는 것이다. 정지은(2008: 172-173)에서는 이런 애매성이 주체의 존재적 특징이라고 말한다.

메를로-퐁티의 주체는 강물 위에 떠 있는 배에 타고 있는 주체이다. 이 주체는 자신이 처한 상황에서 풍경을 바라보는 주체, 그가 보는 풍경이 세계 전부가 아님을 알지만 또한 자신이 보는 풍경이 세계 전부로 확장될 수 있다는 것을 아는 주체, 그 자신이 배와 함께 움직이는 주체이다. 이것이 바로 몸-주체가 세계와 관련하면서 존재하는 방식이다.

애매성을 주체의 존재적 특징이라고 볼 때, 풍경은 시시각각으로 바뀌는 세계이며, 이 세계를 바라보는 주체의 상황 역시 매순간 바뀌고 있음을 알아 둘 필요가 있다. 그렇다면 주체는 이렇게 시시각각 변하는 세계를 어떻게 지각하는 것일까? 여기서 바로 언어의 분절성을 생각해 볼 수 있다. 위 인용에서 나오는 풍경도 그러하지만 풍경의 확장인 세계 역시 연속되어 있다. 하지만 우리는 그 연속된 세계를 기호로 치환하면서 분절적으로 인식하게 된다.<sup>12</sup> 이는 노양진(2010: 70)에서 말하는 것처럼 기호에 담으려는 경험적

12 이러한 논리에는 기본적으로 박이문(1996: 20-21)에서 말하는 “모든 것은 기호이다.”라는 전제가 있어야 한다. 이 연구에서는 네 가지 이유를 들면서 이를 설명하고 있다. 첫째, 우리의 직관은 존재 그 자체와 인식된 존재를 구별하지만 현상학적 사실은 인식되지 않

내용은 본성상 본질적이지 않지만 경험 내용이 기호화되는 순간 연속성은 분절에 의해 사라짐을 의미한다. 이렇게 보았을 때 주체가 파악하는 세계는 애매모호하며, 주체의 의식에 의해서도 파편적으로 또는 분절적으로 인식되는 대상에 불과하다. 또 주체의 경우에도 확실한 의미 파악을 할 수 없는 잉여적 존재로 여겨질 우려가 제기될 수 있다. 하지만 Merleau-Ponty(2002: 127)는 기호의 변별성을 가져오면서 이를 극복하고 있다.

우리가 소쉬르에게서 배운 것은 기호들 각각은 그 자체로는 아무것도 의미하지 않으며, 각각의 기호는 하나의 의미를 표현하기보다는 그것과 다른 기호들 간의 의미의 차이를 나타낸 것이다. 이와 같은 사실로 인해 랑그는 이름들을 갖지 않은 채 차이들로 이루어진다(Merleau-Ponty, 1960: 49, 신혜영, 2012: 73에서 재인용).<sup>13</sup>

위 인용에서 확인할 수 있듯이 ‘기호의 변별성’이란 Saussure(최승언 역, 2006)에서 말하는 ‘기호의 자의성’<sup>14</sup>이다. Merleau-Ponty(1960)는 ‘기호의 자의성’을 ‘기호의 변별성’이라 해석하는데, 신혜영(2012: 73)에서는 이를 모든 기호는 다른 기호에서 멀어지는 것을 임무로 하기에 모든 기호는 ‘변별적’이라고 설명하고 있다. 즉 모든 기호는 다른 기호들에서 멀어지는 것으로 의미를 갖는다는 것이다. Merleau-Ponty(1960)에게 ‘랑그’는 말하는 주체

---

는 존재를 주장하는 것이 논리적으로 불가능하다. 둘째, 모든 인식은 필연적으로 어떤 형태인가의 개념/범주는 의식의 속성이 아니라 언어/기호적 속성이다. 넷째, 세계/존재는 언어/기호의 테두리 안에서만 존재한다는 결론이 나온다.

13 앞으로 Merleau-Ponty(1960, 1968, 1969)에서 가져오는 인용은 신혜영(2002)에서 재인용한 것임을 밝힌다.

14 결국 랑그에는 차이만 있다. 뿐만 아니라 차이란 일반적으로 확정적인 이름들을 전제하며 이들 확정적인 이름들 사이에서 성립된다. 그러나 랑그에는 확정적인 이름들 없이 차이들만 있다. 랑그가 내포하는 것은 언어 체계에 선행하여 존재하는 관념이나 소리가 아니라, 단지 언어 체계에서 나온 개념적 차이와 음성적 차이일 뿐이다(Saussure, 최승언 역, 2006: 166).



들 속에서만 가능한 ‘말해진 말’이기 때문이다. 이에 따라 랑그의 변별적 차이라는 것은 말하는 주체들의 경험에 의해 형성된 것으로 볼 수 있다. Merleau-Ponty(2002: 304)에서는 랑그와 빠를을 ‘말해진 말’과 ‘말하는 말’로 구분하고 있다. 여기서 ‘랑그’ 즉 말해진 말은 이차적 표현, 경험적 언어의 관례를 만드는 말, 사용가능한 의미를 획득한 부처럼 향유하는 말이다. 반면에 ‘빠를’ 즉 말하는 말은 처음을 형성하는 진정한 말, 의미 의도가 탄생하는 상태에 있는 말로 구분하고 있다. 이러한 구분을 통해 Merleau-Ponty(1960)가 의도했던 것은 이 둘 사이의 상호작용을 통해 의미작용이 가능하다는 것이다. 이러한 의미작용은 신혜영(2012: 79)에서 말하듯 “언제나 그 자신을 위해서 고유하게 주어져 있지는 않지만 담화를 활기 있게 하는 수렴적인 표현 행위들의 극”이라는 것이다. 다시 말해 Merleau-Ponty(1960)는 표현 행위의 신체성을 강조하고 싶었던 것이다.

어떤 기호의 표현 능력은 어떤 의미를 지시하기 위해 신이나 자연에서 설립되어졌던 것이 아니라 그 기호가 소속된 체계에 달려 있고 다른 기호들과 공존한다. 게다가 언어적 의미 혹은 의미작용들을 만드는 사용가치, 체계의 유효한 법칙조차도 우선적으로 사유하는 주체들에 의해 이해되는 것이 아니라 말하는 주체들에 의해 실천된다(Merleau-Ponty, 1969: 52)

위의 인용에서 말하는 것은 기호도, 언어도, 지각조차도 의식에 의해서 구성되지 않고, 체계 속에서 다른 기호들과의 공존 속에서 구성된다는 것이다. 여기서 그 체계는 말하는 주체 즉 표현하고 있는 신체를 말한다. 이는 위의 인용보다 이른 시기인 Merleau-Ponty(1945)에서도 확인된다. “말하는 자에게 있어 말은 이미 완성된 사유를 번역하는 것이 아니라 그것을 완성한다(Merleau-Ponty, 2002: 278).”, “말은 진정한 몸짓이며 몸짓이 자신의 의미를 포함하듯 말은 자신의 의미를 포함한다(Merleau-Ponty, 2002: 286).”, “언어적 몸짓도 다른 모든 몸짓들과 마찬가지로 그 자신이 자신의 의미를 그

린다(Merleau-Ponty, 2002: 289).” 이러한 증거들을 통해 언어적 표현이 감정적 표현과 본질적으로 다르지 않고 모든 표현 작용은 신체의 표현적 기능에 근거함을 알 수 있다(신혜영, 2012: 69). 이에 따라 이제 신체는 표현적 주체의 위상을 확립하게 되는데, 그렇다면 신체는 무엇을 바탕으로 표현하는 것일까? Merleau-Ponty(1968: 18)에서 신체는 무한한 상징적 체계들의 담지자라고 밝히고 있다. 또한 신체는 상징적 체계와 교섭하게 되는데<sup>15</sup> 만약 그러한 교섭이 사라지면 상징적 체계들은 무너진다고도 한다. 연구자는 여기서 이러한 ‘상징적 체계’를 세계, 문화, 기호 등으로 볼 수 있음을 제안한다. 즉 신체는 기호(세계, 문화)를 경험하고, 이를 근거하여 표현하는 것이다. 고진호(1996: 233)에서는 화가가 다리(橋)를 형태, 비율, 색깔 등으로 구성되는 표현의 양식이나 그림으로 볼 수 있는 반면, 시인은 다리(橋)를 풍자나 시의 소재로 보는 경향성도 근원적으로 신체의 대상에 대한 운동과 방향 지움으로부터 연유된다고 보고 있다. 화가나 시인은 대상이 다리(橋)를 자연적 대상으로 본 것이 아니라 현상적 대상으로 본 것이다. 즉 대상인 다리(橋)를 기호로 처리하여 이를 자신의 신체(여기서는 ‘눈’)가 지향하는 운동성에 근거하여 경험하여 이를 그림이나 시로 표현한 것이다.

이처럼 Merleau-Ponty(1960)의 표현 행위를 신체성에 근거한 것으로 본다면 국어교육은 기호적 경험을 언어로 표현하는 교과로 거듭날 수 있는 길을 열 수 있게 된다. 정혜승(2008: 159)에서는 언어 중심의 문식성 교육을 기호 차원의 문식성 교육으로 확대하는 관점의 전환이 필요하다고 언급하고 있다. 이는 현대 사회의 의사소통이 빠르게 복합양식 텍스트로 변화하면서

---

15 신체와 상징적 체계의 교섭은 확정된 틀이 있는 것이 아니다. 서상문(2008: 87)에서는 Merleau-Ponty의 행동 구조는 근원적인 애매성을 드러내는데, 이는 관찰자의 시선을 매 순간 ‘지금 이순간’ 변화하는 관계 속으로 옮겨 놓는다고 진술한다. 즉 신체는 자신의 지향성을 바탕으로 매순간 변화하며, 상징적 체계(그것이 문화이든, 기호이든)도 시간과 공간의 변화에 따라 매순간 변하기 마련이므로 이 둘의 교섭은 ‘지금 이 순간’ 발생하는 것으로 봐야 한다는 것이다.

이에 대한 교육적 대응으로 복합양식적 텍스트를 이해하고 생산하는 교육이 필요하다는 시대적 요구에 기인한 것으로 보인다. 이럴 경우 중요한 것은 매체 변환이다. 정혜승(2008: 160)에 의하면 매체 변환은 기호 체계를 넘나들며 (기호) 텍스트를 비판적으로 이해하고 새롭게 구성하는 능력이다. 즉 학습자가 세계에서 경험하는 다양한 텍스트들, 예를 들어 시각적 기호, 조형적 기호, 음악적 기호 등을 경험한 후 이를 언어 텍스트로 재구성하는 것을 말한다.

언어는 기호의 한 유형인 언어기호이다. 그런데 지금까지의 국어교육은 언어기호만을 대상으로 학습자의 언어적 경험에만 몰두하는 경향을 보여왔다. 하지만 그러한 경향은 학습자들을 지금여기의 언어환경과 사회문화적 맥락에 참여하도록 하는 유인작용으로 한계를 보인다. 이에 따라 국어교육에서는 언어적 경험보다 큰 범주인 기호적 경험으로 확대해, 학습자들이 다양한 문화 기호들을 몸소 체험한 후, 이를 언어적으로 표현하는 기회를 주어야 한다.

### III. 몸의 실천과 타자 이해

#### 1. 몸 도식과 습관 형성

신체화된 경험에서 중요한 개념 중에 하나가 '몸 도식'<sup>16</sup>이다. 조광제(2004: 140)에서 몸 도식은 몸 자체 내에서 몸 기능들을 하나로 통일시키고, 이 몸의 지각 기능들이 동시에 지각하는 세계를 통일된 것으로 보게 하는 것

---

16 Merleau-Ponty(2002: 166)에서는 번역자의 각주로 기본적으로 외모, 신체적 운동, 위치 판단 등과 관련하여 자기 자신의 신체에 대해 가지는 주관적 경험을 뜻하고 '신체상(body image)'이라고도 한다고 밝히고 있다.

이다. 이에 따라 몸 도식은 신체의 공간적·시간적 통일성, 상호 감각적 또는 감각 운동적 통일성이 된다. 즉 몸 도식은 “더 이상 경험 과정에서 확립된 연합들의 단순 결과가 아니라 상호 감각적 세계에서 나의 자신에 대한 전체적인 의식적 파악이고, 형태 심리학에서 말하는 ‘형태’이다(Merleau-Ponty, 2002: 167).” 또한 Merleau-Ponty 자신이 스스로 각주를 붙여 “몸 도식은 신체 그 자신에 대한 얹으로서 사지와 부분의 상호 관계를 표현하는 총체적 용어”로 규정하고 있다. 즉 몸 도식은 몸의 부분들에 대한 전반성적인 인식을 제공하며 동시에 객관적인 공간의 기초를 구성하기 때문에, 위치의 공간성을 말하는 것이 아니라 매순간 새로운 공간을 확보해 가는 것이다(김종현, 2003: 316). 이에 몸 도식은 세계의 상황이 매순간 바뀌는 것에 따라 몸 도식도 역동적인 모습을 갖는다는 것이다.<sup>17</sup>

한편 고미숙(2004: 55)에서는 몸 도식의 역동성, 즉 몸 도식을 개조하고 갱신하는 것으로 습관의 획득을 제시하고 있다. 이는 몸이 운동적 의미를 파악하고 이해하게 될 때 몸은 습관을 가지게 되고 이에 따라 우리 몸은 세계에 대한 의미를 습득한다는 것이다. 이를 Merleau-Ponty(2002: 229)에서는 다음과 같이 설명한다.

습관은 우리가 우리의 세계-에로-존재를 확장시킬 수 있는 능력이나 새로운 도구들에 의해 우리를 합병시킴으로써 존재를 변화시킬 수 있는 능력을 표현한다. …… 습관이 인식도 아니고 기계적 동작도 아니라면 그렇다면 그것은 무엇인가? 신체적 노력에 따라서만 체험되고 객관적 지시에 의해서는 결코 표시될 수 없는 바, 손이 아는 얹이 문제이다.

---

17 몸 도식은 M. Johnson(1987, 노양진 역, 2000: 182)에서 제시하고 있는 영상도식과 비슷한 개념으로 생각해 볼 수 있다. 이 연구에서는 신체적 활동에서 발생하는 영상도식들이 있어 대상을 인식하는 패턴의 역할을 한다고 보고 있다. 그래서 이 도식에 의해서 경험에 질서와의 결부를 주며, 경험이 이해할 수 있는 것이 된다는 것이다.

이렇게 볼 때 습관의 능력은 신체가 행사할 수 있는 능력과 구별되지 않는다. 즉 습관과 몸 도식은 순환적인 관계에 있으면서, 몸과 세계가 서로를 조정해 가는 과정에서 몸 도식이 갱신되어 습관을 형성하기도 하고, 굳어진 몸 도식이 몸의 운동에 의해 새로운 습관을 가지게 되는 것이다. 이런 의미에서 중요한 것이 바로 습관이 가지고 있는 존재 변화 능력이다. 습관이 몸의 얇이라고 할 때, 얇은 정신적 사고 작용으로서의 인지가 아니라 실천적인 이해, 또는 실천적인 참여가 된다(고미숙, 2008: 200).

이처럼 몸의 얇을 바탕으로 한 습관이 활동적이고 실천적인 성격을 지닌다고 할 때, 그동안 국어교육의 태도 영역에서 다루어졌던 ‘습관’은 보다 적극적인 개념으로 재정의될 필요가 있다. 국어과 교육과정에서 습관이 처음으로 등장한 것은 6차 교육과정인데, 이때는 ‘태도와 습관’이 실제 범주의 아래에 위치해 있었다. 7차 교육과정에 와서는 태도 범주를 신설하고, 습관은 그 하위 범주로 설정하였다. 2007 교육과정에 와서 태도 범주가 사라졌다가 2009 개정 교육과정에 와서는 태도가 부활하였는데, 여기서 ‘습관’은 이제 ‘생활화’로 되살아나게 된다.<sup>18</sup> 습관이 생활화로 바뀐 것은 단어적 차원의 문제라기보다는 국어생활을 언어문화적 차원으로 견지하기 위한 노력이라 생각된다. 하지만 이러한 노력은 내용 체계를 통해 선명하게 드러나지 않고 있다. 선주원(2012: 174)에서는 2009 개정 교육과정이 목표와 내용에서는 태

18 습관의 사전적 정의는 “어떤 행위를 오랫동안 되풀이하는 과정에서 저절로 익혀진 행동 방식”으로 주로 행동의 반복으로 인한 몸의 반응 양식으로 풀이되고 있다. 7차 국어과 교육과정에서 제시된 습관 또한 이런 풀이에서 벗어나지 않는다. 그래서 교육과정에 제시된 성취기준들에 사용된 습관은 모두 행위(활동)이라는 점과 반복적으로 형성될 수 있다는 점, 오랜 시간을 통해 형성되고, 형성된 습관은 잘 바뀌지 않는 성질이 있음을 알 수 있다. 이런 특성들로 말미암아 그동안 국어교육에서 습관에 대한 교육은 실질적으로 이루어지지 않은 것이다. 그런데 이러한 ‘습관’이 역동성을 가지고 있음을 증명한다면 국어교육에서 습관 또는 생활화에 대한 중요함을 깨닫고 이를 교육하기 위한 연구를 진행할 수 있을 것이다. 이번 연구는 그러한 작업을 위한 준비단계로 습관이 신체화된 개념임을 들어 그 역동성을 강조한 것이다.

도를 강조하면서 정작 태도의 하위 내용들인 ‘문학의 가치와 중요성’, ‘문학에 대한 흥미’, ‘문학의 생활화’에 대한 고려가 부족했다고 비판한다. 초등국어교육에 관심을 두고 있는 이 연구에서는 우선 태도 항목이 지식이나 기능에 비해 지나치게 적은 분량을 차지하고 있으며, 제시된 내용들도 위계화 등의 체계적인 안배는 없었다고 한다. 한편 박영민(2012: 143)에서는 학습자의 긍정적인 쓰기 태도는 쓰기 경험에 의해 형성된다면서, 습관이 쓰기 경험 변화에 영향을 미친다고 주장하고 있다. 그래서 이 연구에서는 쓰기 습관 형성을 별도의 교육 내용으로 설정하고 있다. 박영민(2012: 147)에서는 쓰기 습관 형성의 교육 내용으로 쓰기 습관의 개념 및 특징, 쓰기 습관을 형성하기 위한 방법, 쓰기 습관 형성에 영향을 주는 요인, 쓰기 습관과 쓰기수행의 관계 등을 제시하고 있다. 그런데 이렇게 제시된 교육 내용들은 인지적 측면이 강해 경험으로 인한 신체에 누적된 습관 또는 생활화의 교육내용으로 적절하다고 보기 어렵다.

이렇게 본다면 국어과 교육과정에서 제시되고 있는 ‘습관’ 또는 ‘생활화’에 대한 교육 내용은 태도의 강화라는 국어과 교육과정의 취지를 제대로 반영하지 못하고 있는 것이다. 그러나 더욱 심각한 것은 국어과 교육과정이 교과서로 구현되면서 일어난다고 봐야 한다. 학교 현장을 지배하는 것은 교육과정이 아니라 교과서이기 때문이다. 2014년부터 고1 학습자들이 배울 ‘국어 I’ 교과서(이승원 외, 2013)을 보면 ‘우리나라의 지역 축제’에 대한 글을 쓰도록 유도하는 단원이 등장한다. 이 단원의 학습 목표는 “여러 가지 표현 기법과 적절한 문체를 사용하여 글을 쓰고, 이를 점검하며 고쳐쓴다.”로 2009 국어과 교육과정의 ‘국어 I - (작) - (9)’가 그대로 반영된 것이다. 하지만 성취기준에 대한 해설을 보면 이 성취기준에서는 ‘글의 전반에 대해 점검하고 고쳐 쓰는 습관을 생활화하도록 한다.’도 함께 유도하도록 되어 있다. 이는 국어과 교육과정이 교과서로 실행되면서 ‘삭제’된 것임을 알 수 있다.<sup>19</sup>

---

19 교육과정 실행 양상에 대해서는 정혜승(2002) 참조.

그렇다면 어떻게 습관(생활화)을 피하는 것이 좋을까? 이 교과서에서 제시하는 활동의 순서는 ①지역축제에 대해 자유롭게 생각하기(마인드맵), ②쓰글의 목적, 주제, 예상독자 정리하기, ③글의 개요 작성하고, 문체와 기법 생각하기, ④지역축제 초고쓰기, ⑤자신의 글 자기 점검하기, ⑥완성된 글쓰기 등으로 진행된다. 이런 활동의 가장 큰 문제는 학습자들이 왜 이런 글을 써야 하는지, 어떻게 써야 하는지에 대한 것을 제대로 제시하지 않고 있어 학습자들의 외면은 물론 교사들의 외면도 함께 초래한다는 점이다. 따라서 이런 활동의 경우 실제 지역축제의 체험을 바탕으로 글을 쓰는 활동을 계획하는 것이 학습자의 글쓰기 능력을 실질적으로 향상시키는 데 도움이 될 것이다. 또한 이런 실제 체험은 학습자의 쓰기 습관은 물론 전반적인 국어생활의 습관 즉 태도 형성에 기여하는 바가 클 것이다. 학습자가 몸으로 직접 체득한 것은 총체적인 형태의 그 무엇이든 몸 도식일 수 있기 때문이다. 이러한 몸 도식은 학습자가 세계로 향하는 지향성을 가지도록 도와준다는 측면에서 충분히 교육적이다.

## 2. 체현된 배려

마음과 몸의 이원론을 거부하고 신체화된 마음을 주장한다면 주체의 객체에 대한 인식도 역시 몸을 기반으로 해야 한다. 그래서 이병승(2005: 6)에서는 몸을 매개로 타인을 만나며 자연과 사물 그리고 문화, 사물들과 만나며 또 그것들과 뒤섞여 살아가는 존재라고 밝히고 있다. 즉 Merleau-Ponty에게 주체는 객체이고 객체는 곧 주체로 바뀔 수 있는 개연성이 있다는 것이다. 나의 몸은 세상을 바라볼 수 있는 주체이기도 하지만, 나의 몸은 세상 사람들과로부터 보여지는 객체요 대상이기도 하다. 다르게 말하면 나는 남을 만질 수도 있지만 나는 남에 의해 만져지는 존재인 것이다. 이럴 경우 ‘나’와 ‘너’의 동일함은 명확하게 알 수 없지만 그 경계가 희미해지는 것만은 확실하다. 그렇다면 나와 너는 무엇을 기반으로 같으며, 무엇을 기준으로 다른

가? 이번 연구에서 중요한 것은 전자 즉, 무엇을 기반으로 같은가에 대한 대답이다. 우리는 이미 정답이 ‘몸’이라는 것을 알고 있다. 하지만 몸은 존재의 근거이고 각각의 지향성은 모두 다르기 때문에 같음에 대한 정답이라고 보기 어렵다. Merleau-Ponty는 너와 나의 같음을 ‘살적 주체’의 존재론적 특성으로 풀이한다. 여기서 살(flesh)은 존재하는 모든 것에 일반적으로 편재하는 사물이다.

살은 물질이 아니고 정신이 아니며 실체가 아니다. 살을 지칭하기 위해서는 원소(element)라는 옛 용어를 써야 하지 않을까 싶다. 물 · 공기 · 흙 · 불을 말하며 사용했던 의미에서, 요컨대 시간과 공간상의 개체와 관념의 중간에 있는 것, 존재 양식이 조금이나마 존재하는 곳에서는 어디서나 그것을 입수하는 일종의 육화된 원리라는 류(類)에 속하는 사물이라는 의미에서의 원소. 살은 이런 의미에서 존재의 한 원소이다(Merleau-Ponty, 1968: 139-140, 남수인 · 최의영 옮김, 2004: 200)

살(flesh)의 이와 같은 특징으로 인해 세계는 살로 가득 차 있는 것이고 주체도 역시 살로 구성되어 있고, 객체도 역시 살로 구성되어 있는 것이다. 그렇다고 살을 객관적으로 확인할 수 있는 것은 결코 아니다. “살은 사실도 아니고 사실의 합이 아니지만 그럼에도 장소와 지점에 유착되어 있다(Merleau-Ponty, 1968: 139-140, 남수인 · 최의영 옮김, 2004: 200).” 그래서 사실적으로는 확인할 수 없는 살로 인해 “세계는 보편적인 살이고, 우리는 그러한 보편적 살에 참여하고 보편적인 살과 공통적인 조직(고미숙, 2009: 154)”을 갖고 있는 것이다. 이로 인해 주체와 세계는 상호신체적으로 연결되어 있게 된다.

만일 우리가 살이 궁극적인 개념이라고, 살이 두 개의 실체가 통합된 것이나 복합체를 이룬 것이 아니라 살 자체로서 사유할 만한 것이라고 증명할 수 있다



면, 나를 횡단하고, 나를 보는 자로서 구성하는 보이는 것이 그 자신과 관계가 있다면, 내가 만들지 않은 이 회로, 나를 만드는 이 회로, 보이는 것 위에서의 보이는 것이 이 감김은 나의 몸이나 마찬가지로 다른 몸들을 횡단할 수 있고 생동시킬 수 있다. (Merleau-Ponty, 1968, 남수인 · 최의영 옮김, 2004: 202)

여기서 ‘감김’이란 것은 얹혀 있음을 의미한다. 따라서 “우리와 타자, 세계는 공통적인 직물인 살로서 이해될 수 있는데, 그리하여 우리는 상호신체적으로 연결되어 있고, 자아와 타자, 세계는 서로 얹혀 있다는 것이다(고미숙, 2009: 154).” 이런 얹힘은 자신과 타인, 자신과 사물 사이에 끊임없는 가역성(reversibility)을 경험하게 한다(정지은, 2008: 188). ‘가역성’이란 서로 상반되는 것이 짝으로 이루어져 있어서 이 양자는 서로 대립한다기보다는 서로가 서로에게 서로 안으로 끼어 들어 있다는 것을 의미한다(고미숙, 2009: 154). 그래서 이제 몸은 나의 주체적인 몸이 아니라 ‘일반적인 몸(Merleau-Ponty, 1968, 남수인 · 최의영 옮김, 2004: 206)’으로 거듭나게 된다. 이런 일반적인 몸에서 주체와 객체의 구분은 아무런 의미가 없다. 이제 주체는 타자와 같은 존재론적 기반에서 있게 된 것이다. 이러한 논리는 주체뿐만 아니라 타자에 대한 인정과 배려를 이끌어 낼 수 있다는 점에서 윤리적이다. 고미숙(2009: 158)에서는 주체와 타자가 서로에게 책임이 있다고 하면서 이를 도덕적인 관계로 풀이한다.

살의 키아즘(교차)적인 가역성은 우리가 우리 자신을 타자에게 투사하는 것이 아니라 오히려 자연세계와 사회세계에 위치한 신체적인 행동의 공통적인 직물 속에서 이미 우리 자신이 연루되어 있다는 것을 발견한다. 이것이 세계 거주자가 친숙하고 가족인 이유이다. 즉 우리는 모두 세계의 살의 동족의 표현이다. 그리고 도덕적, 정치적 상호주관성이 생기는 것은 이러한 근거에서이다. 즉 몸 자체가 타인과 도덕적으로 반응적이며 책임있는 관계에 대한 토대 혹은 장이다 (Hamrick, 2002: 301; 고미숙, 2009: 158에서 재인용)

위의 인용에서 알 수 있듯이 삶의 가역성은 주체와 타자를 도덕적으로 책임있는 관계로 묶어 서로가 지속적으로 영향을 주고 받는 세계에 살고 있음을 강조한다. 고미숙(2009: 160)에서는 이를 ‘체현된 배려’라 하면서 배려 역시 신체적인 체험을 바탕으로 이해될 수 있음을 보인다. 그에 의하면 체현된 배려는 배려함과 배려받음, 배려하는 자와 배려를 받는 자 역시 가역적인 관계이다. 그래서 배려를 받는 사람이 다음에 배려할 사람이라는 Noddings(1992; 추병완 외 역, 2002: 52) 식의 배려와는 구별된다. 이는 고미숙(2009)이 배려를 철저하게 신체적(살적) 관계로 보기 때문이기도 하다. 즉 우리는 배려를 할 때 타자의 몸을 통해 배려의 필요성을 알게 되고 타자의 몸에 드러난 배려를 봄으로 배려의 결과를 알 수 있다는 것이다.

그동안 국어교육에서 ‘배려’에 대한 연구는 주로 화법교육을 중심으로 이루어져 왔다. 우선 국어적 사고력에 배려적 사고를 포함시키자는 논의가 있다. 서현석(2007: 412)에서는 배려적 사고로 중요하다고 생각하는 것에 관심을 기울이는 것, 판단으로서의 감정, 관심을 갖고 돌보고 보존하며 복합적 상황에 창의적으로 판단, 바람직한 것이 무엇인지를 탐구, 감정을 이입하는 사고로서 말하기 능력을 이루는 중요한 구성요소가 될 수 있다고 밝히고 있다. 다음으로 배려적 화법을 화법의 한 유형으로 삼아 그 교육내용을 밝히는 연구가 있다. 박미영(2009)에서는 배려적 화법을 ‘소통 맥락에서 상대방 입장과 반응에 관심을 가지고 공감하고 이해하며, 적절한 표현을 판단하고 선택하여, 상대와 협력적으로 존중의 의도를 공유하는 의사소통 행위’로 규정하고 있다. 이러한 배려적 화법은 배려적 화법 주체에게 유의미한 경험을 제공하고, 반성적 사고를 하는 숙고의 과정이 될 수 있으며, 주체의 가치 지향적인 태도로써 작용하는, 인지적·정의적 요소의 통합적인 고등 사고 과정이며, 발산적이면서 수렴적인 의사소통 과정이라는 특징을 갖는다. 한편 가은아(2009)에서는 쓰기 윤리의 한 내용 영역으로 배려하며 쓰기를 제시하고 있는데, 이는 주로 인터넷 게시판에 글을 올릴 때 상대방에게 부정적인 인식을 주지 않는 것과 관련된다.

그런데 국어교육의 배려는 배려를 받는 사람보다는 배려를 하는 사람에게 초점화시키고 있다는 공통점을 보인다. 그래서 이런 배려교육이 교과서로 구현될 때는 대부분 부정적인 표현이나 폭력적인 글이 청자 또는 독자에게 미칠 영향을 인식하여 이들을 존중하는 교육내용으로 전개된다. 결국 이런 국어교육적 설계는 ‘나’의 국어생활이 아닌 다른 누군가의 국어생활을 학습자에게 보여 주게 된다. 실제로 ‘국어 I (이승원 외, 2013)’ 교과서에서는 청소년 언어 실태와 의식에 관한 보고서를 글감으로 제시하고 이를 바탕으로 폭력적 글쓰기의 문제점과 그 개선 방안에 대해 생각해 보는 활동을 제시하고 있다. 물론 이런 활동이 폭력적인 언어 사용을 반성하고 상대방을 배려하는 말하기로 돌아가게 만들 수도 있다. 하지만 연구자의 10년 넘는 현장 경험을 통해 볼 때 학습자들은 이런 자신의 실제 언어생활을 바라보지 않게 하는 글감을 대수롭게 않게 생각한다.

이런 현실을 감안할 때 국어교육에서의 부정적인 언어사용 교육이나 폭력적인 언어의 문제점 교육은 체현된 배려교육을 바탕으로 설계되는 것이 적절하다. 일례로 학습자들에게 녹음기를 지급하고 자신들의 일상 대화를 녹음하도록 하여, 녹음된 자료를 바탕으로 일상 대화에 스며있는 부정적이고 폭력적인 언어 사용 현실을 스스로 느끼게 하는 것이 학습자들의 현실에 좀 더 다가가는 교육이라고 할 수 있다. 즉 신체화된 언어가 상대방에게 어떤 식으로 전달되는지 그리고 그걸 귀를 통해 신체화되는 상대방은 어떤 식의 행동을 하게 되는지를 알게 하면 배려의 필요성과 구체적인 방법을 체득할 수 있을 것이다.

## IV. 나가며

몸 철학을 국어교육적으로 전이할 때 가능성이 가장 높은 것은 바로 ‘체

현'이다. 체현은 학습자가 자신이 살아가는 세상의 문제 상황을 직접 몸으로 겪어 총체적인 지식의 습득을 목적으로 할 수 있다. 이런 점에서 몸 철학은 국어교육 철학으로 전이될 가능성이 충분하다고 판단된다. 이번 연구에서는 그 가능성 중 Merleau-Ponty의 몸 철학만을 가지고 논의함으로 논의의 발전 가능성을 살펴보았다. 몸 철학의 많은 학자들 중 Merleau-Ponty의 몸 철학을 먼저 살펴보는 까닭은 Merleau-Ponty의 몸 철학이 경험적인 측면과 윤리적인 측면에서 해석되고 있기 때문이었다.

그 결과, 우선 국어교육에서의 경험은 언어적 경험을 넘어선 생활세계에서의 다양한 경험으로 나아가야 함을 제시하였다. 즉 체현된 경험을 국어교육의 교육내용으로 삼을 때 비로소 전인적인 발달이 가능함을 밝혔다. 다음으로 국어교육은 기호적 경험을 언어로 표현하는 교과로 거듭나야 함을 제기하였다. 이는 복합양식적 텍스트를 이해하고 생산하는 교육이 필요하다는 언어 환경적, 시대적 요구에 기인한 것으로 보았다.

한편 윤리적인 측면에서는 몸 도식과 습관이 신체가 행사할 수 있는 능력임을 들어, 국어교육에서의 태도 범주에 속한 습관 역시 실제 체험을 바탕으로 교육적 설계가 이루어져야 함을 주장하였다. 즉 실질적 교육내용이라야 학습자의 총체적인 언어 능력을 담보할 수 있다는 것이다. 다음으로 살(Flesh)이 갖는 가역성(reversibility)을 배려와 연관지어 국어교육에서도 체현된 배려가 필요함을 보였다. 즉 학습자들의 실제 언어 현실을 그대로 사용하여 배려의 필요성을 체득해야 함을 주장하였다.

Merleau-Ponty의 몸 철학은 '애매성의 철학'으로 불릴 만큼 모호한 부분이 많아 국어교육적 상황으로 바로 전이하기에는 아직 해결될 부분이 많다. 또한 몸 철학의 다른 학자들의 견해 역시 고려하여 국어교육의 철학적 자양분으로 녹여낼 수 있어야 한다. 이에 대한 앞으로의 천착이 있어야 할 것이다.

\* 본 논문은 2014. 1. 31. 투고되었으며, 2014. 2. 7. 심사가 시작되어 2014. 2. 28. 심사가 종료되었음.

## 참고문헌

- 가은아(2009), 「중고등학생을 위한 쓰기 윤리 교육의 함양과 지도방안」, 『작문연구』 8, 한국작문학회, pp. 231-250.
- 강진우(2011), 「상상극장에서의 회곡 읽기」, 『문학교육학』 36, 한국문학교육학회, pp. 119-151
- 고광수(2005), 「문학 감상의 경험교육적 성격에 대한 예비적 고찰」, 『문학교육학』 16, 한국문학교육학회, pp. 83-106.
- 고미숙(2004), 「현상학과 몸」, 『한국교육학연구』 10-1, 한국교육학회, pp. 43-69.
- \_\_\_\_\_(2008), 「도덕교육에서 습관의 의미」, 『도덕윤리과교육』 27, 도덕윤리과교육학회, pp. 193-220.
- \_\_\_\_\_(2009), 「메트로 - 폰티의 살 존재론을 통한 배려교육의 이해」, 『도덕윤리과교육』 29, 도덕윤리과교육학회, pp. 151-180.
- 고진호(1995), 「교육과정에 있어서 신체성의 문제」, 『교육과정연구』 13, 한국교육과정학회, pp. 229-237.
- 김대행(2000), 「내용론을 위하여」, 『국어교육연구』 10, 서울대 국어교육연구소, pp. 7-35.
- 김병수(2008), 「초등학교 국어수업에 대한 현상학적 분석」, 『초등국어교육』 37, 한국초등국어교육학회, pp. 73-98.
- 김상한(2013), 「초등 국어과 교육과정의 배려 교육 양상과 동화를 활용한 실행 방안」, 『새국어교육』 95, 한국국어교육학회, pp. 93-126.
- 김성재(2005), 「탈문자 시대의 매체현상학」, 『한국방송학보』 19-1, 한국방송학회, pp. 76-108.
- 김성희(2012), 「생태학적 관점에 따른 인터넷 매체언어교육 내용의 비판적 고찰」, 『국어교육학연구』 43, 국어교육학회, pp. 99-123.
- 김영천·주재홍(2011P), 『포스트모던 패러다임과 교육학·교육과정 연구』, 아카데미 프레스.
- 김종현(2003), 「메트로 - 폰티의 몸과 세계 그리고 타자」, 『범한철학』 30, 범한철학회, pp. 309-335.
- 김희봉(2012), 「후설의 생활세계 개념에 대한 비판적 고찰」, 『철학과현상학연구』 52, 한국현상학회, pp. 25-60.
- 노양진(2011), 「언어와 경험」, 『철학연구』 116, 대한철학회, pp. 59-78.
- 류수열(2006), 「문학교육과정의 경험 범주 내용 구성을 위한 시론」, 『문학교육학』 19, 한국문학교육학회, pp. 129-152.
- 문영진(1998), 「한국 근대 소설의 신체성 중심의 읽기에 대한 연구」, 서울대 박사논문.
- 민재원(2013), 「시 읽기 교육에서 정서 체험의 구조와 작용연구」, 서울대 박사논문.
- 박미영(2009), 「배려적 화법의 교육내용 연구」, 한국교원대 석사학위논문.
- 박영민(2012), 「초등국어교육에서 쓰기태도 교육의 내용과 방법」, 『초등국어교육』 50, 한국초등국어교육학회, pp. 135-160.
- 박이문(1996), 「기호와 의미」, 『기호학연구』 2-1, 한국기호학회, pp. 11-34.

- 박인기(2010), 「국어교육과 매체언어문화」, 『국어교육학연구』 37, 국어교육학회, pp. 137-158.
- 서상문(2008), 「Merleau-Ponty 행동의 구조 분석에 의한 학습의 교육철학적 함의」, 『교육철학』 36, 한국교육철학회, pp. 63-92.
- 서영진(2013), 「국어과 교육에서의 인성 교육 방법 탐색」, 『국어교육』 142, 한국어교육학회, pp. 297-332.
- 서현석(2007), 「말하기 교육의 내용으로서 배려적 사고의 개념 탐구」, 『국어교육학연구』 28, 국어교육학회, pp. 393-421.
- 선주원(2012), 「초등학교 문학교육에서 '태도' 범주의 교육 내용과 방법에 관한 연구」, 『초등국어교육』 50, 한국초등국어교육학회, pp. 161-188.
- 손예희(2011), 「상상적 경험의 시교육 연구를 위한 시론」, 『국어교육연구』 26, 서울대 국어교육연구소, pp. 269-297.
- 신혜영(2012), 「모리스 메를로-퐁티에서 주체의 문제와 소쉬르 언어학」, 『철학과현상학연구』 52, 한국현상학회, pp. 61-89.
- 양해림(1999), 「메를로-퐁티의 몸의 문화현상학」, 『철학과현상학연구』 14, 한국현상학회, pp. 107-136.
- 염은열(2006), 「기행가사의 '공간' 체험이 지닌 교육적 의미」, 『고전문학과 교육』 12, 한국고전문학교육학회, pp. 89-113.
- 이근호(2006), 「현상학과 교육과정 연구」, 김영천 편, 『After Tyler』, 문음사.
- 이병승(2005), 「Merleau-Ponty 몸 담론의 교육적 의미 탐구」, 『교육사상연구』 15, 한국교육사상연구회, pp. 1-19.
- 이승원 외(2013), 『국어 I』, 종은책신사고.
- 이재기(2005), 「문식성 교육담론과 주체 형성에 관한 연구」, 한국교원대 박사논문.
- 임지연(2010), 「1950-60년대 현대사의 신체성 연구」, 건국대 박사논문.
- 정대현(2001), 『심성내용의 신체성』, 아카넷.
- 정지은(2008), 「메를로-퐁티의 몸-주체에 대한 연구」, 『해석학연구』 22, 한국해석학회, pp. 165-195.
- 정혜승(2002), 『국어과 교육과정의 실행 연구』, 박이정.
- \_\_\_\_\_(2008), 「문식성(Literacy)의 변화와 기호학적 관점의 국어과 교육과정 모델」, 『교육과정연구』 26-4, 한국교육과정학회, pp. 149-172.
- 조광제(2003), 『주름진 작은 몸들로 된 몸』, 철학과현실사.
- 최홍원(2007), 「문학교육에서 경험의 재개념화와 교육적 실천을 위한 연구」, 『국어교육학연구』 29, 국어교육학회, pp. 311-345.
- Dewey, J. (1934), 이재연 역(2003), 『경험으로서의 예술』, 책세상.
- Johnson, M. (1987), 노양진 역(2000), 『마음 속의 몸』, 철학과현실사.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999), 임지룡 외 역(2002), 『몸의 철학』, 박이정.
- Merleau-Ponty, M. (1945), 류의근 옮김(2002), 『지각의 현상학』, 문학과 지성사.
- \_\_\_\_\_(1961), 남수인 · 최의영 옮김(2004), 『보이는 것과 보이지 않는 것』,

동문선.

Noddings, N. (1992), 추병완 외 역(2002), 『배려교육론』, 다른우리.

## 몸 철학의 국어교육적 의미 탐구

— Merleau-Ponty를 중심으로

이호형 · 김혜숙

이번 연구는 Merleau-Ponty의 몸 철학이 국어교육의 철학적 배경으로 적용될 수 있는 가능성을 살피는 것을 목적으로 한다. Merleau-Ponty의 몸 철학이 ‘애매성의 철학’으로 불릴 만큼 모호한 부분이 많음에도 불구하고 국어교육에 적용시키려 했던 이유는 Merleau-Ponty의 몸 철학이 경험적인 측면과 윤리적인 측면에서 해석되고 있어, 국어교육의 철학적 배경이 될 수 있다는 판단 때문이었다.

그 결과, 우선 국어교육에서의 경험은 언어적 경험을 넘어선 생활세계에서의 다양한 경험으로 나아가야 함을 제시하였다. 즉 체현된 경험을 국어교육의 교육내용으로 삼을 때 비로소 전인적인 발달이 가능함을 밝혔다. 다음으로 국어교육은 기호적 경험을 언어로 표현하는 교과로 거듭나야 함을 제기하였다. 이는 복합양식적 텍스트를 이해하고 생산하는 교육이 필요하다는 언어 환경적, 시대적 요구에 기인한 것으로 보았다.

한편 윤리적인 측면에서는 몸 도식과 습관이 신체가 행사할 수 있는 능력임을 들어, 국어교육에서의 태도 범주에 속한 습관 역시 실제 체험을 바탕으로 교육적 설계가 이루어져야 함을 주장하였다. 즉 실질적 교육내용이라야 학습자의 총체적인 언어 능력을 담보할 수 있다는 것이다. 다음으로 ‘살’이 갖는 가역성을 배려와 연관지어 국어교육에서도 체현된 배려가 필요함을 보였다. 즉 학습자들의 실제 언어 현실을 그대로 사용하여 배려의 필요성을 체득해야 함을 주장하였다.

핵심어 몸 철학, 국어교육, 기호적 경험, 몸 도식, 살, 배려



## A Study on Korean Educational Meaning of the Body Philosophy

— Focused on Merleau-Ponty's theory

Lee, Ho-hyung · Kim, Hey-souk

This study aims at finding possibilities to apply the body philosophy to Korean language education's philosophical base. A reason to apply it to Korean language education, while Merleau-Ponty's body philosophy is called "ambiguity philosophy" had lots of ambiguous parts, is on a judgement that Merleau-Ponty's body philosophy is interpreted in "experience" and "ethicality", so it could be a philosophical base of Korean language education.

As a result, the experience in Korean language education would be a various experiences on life-world beyond linguistic experiences. That is, the embodied experience as Korean language educational contents could lead the whole-person development. And then, Korean language education reform a subject to express semiotic experiences by Korean language. This is due to a language environmental, timely demands that an education of understanding and producing multimodal text is needed.

Meanwhile, on a part of "ethicality", because body schema and habits are exerted competence, the contents design about habits on an attitude category in Korean language education also have to be set on a basis of a real-experience. In other words, learner's whole language competence are guaranteed by the authentic educational contents. And then, by the reversibility in the flesh relates to the caring, the embodied caring are needed in Korean language education. It means that the caring would be embodied to learners intactly using a real language actualities.

**KEYWORDS** Body philosophy, Korean language education, Semiotic experiences, body schema, Flesh, caring