



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

‘시적 화자-되기’를 활용한
한국 현대시교육 연구

2015년 2월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
박 정 하

‘시적 화자-되기’를 활용한 한국 현대시교육 연구

지도교수 윤 여 탁

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2014년 10월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
박 정 하

박정하의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2014년 12월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문 초록

본 연구는 외국인 고급 학습자를 위한 한국 현대시교육에서 ‘시적 화자-되기’를 활용한 교수-학습을 제안하고자 한다. 학습자는 시적 화자가 되어 공감함으로써 시적 화자의 발화 내용인 시 텍스트를 풍부하고 생생하게 체험하며, 자기 자신을 돌아볼 수 있다. 이를 ‘시적 화자-되기’라고 규정하고, 교육적으로 활용하는 방안을 모색하였다.

현재 한국어 문학 교육에서는 현대시를 학습 자료로 해서 수업이 이루어지고 있지만 학습자들을 수동적인 위치에 놓고 시의 내용을 전달하거나 시어를 학습하는 것에 그치는 경우가 많다. 그 결과 학습자들은 수업이 지루하다고 여기는 등 만족도가 높지 않은 편이다. 따라서 학습자들의 참여를 높이고 텍스트와의 연계를 강화하여 시에 대한 이해를 심화시켜줄 수 있는 활동 중심의 현대시 수업이 필요하다고 보았다. 특히 시 텍스트의 발화 주체인 시적 화자를 중심으로 시를 읽고 화자에게 감정이입하거나 거리를 두며 활동하는 것이 학습자 중심의 시적 체험을 심화시킬 수 있는 열쇠라고 여겼다.

시 텍스트를 발화라고 볼 때, 시적 화자는 발화의 주체로서 시 텍스트의 성격을 결정짓는 핵심적인 위치에 있다. 그러므로 시적 화자를 따라가면서 시 텍스트 전체를 이해할 수 있는 것이다. 또한 ‘시적 화자-되기’의 요소를 화자의 관점 취하기, 적극적으로 상상하기, 그리고 화자에게서 거리 두기로 제시하였다.

그리고 이를 토대로 대학원에 재학 중인 유학생 5명을 대상으로 1회의 예비조사를 실시한 뒤, 언어 교육원의 고급 학습자 약 20명을 대상으로 네 차례의 본 조사를 실시하여 ‘시적 화자-되기’의 가능성과 한계를 살펴보았다. 학습자들은 시적 화자의 정서와 의견을 재현하는 시적 화자 중심의 ‘되기’, 화자와의 대화를 통해 학습자의 상상으로 화자의 정서를 추론하거나 의견을 조정하는 대화 중심의 ‘되기’, 그리고 학습자 자신의 관점으로 화자를 판단하고 자신과 비교하여 자기에 대한 이해와 반응을 하는 학습자 중심의 ‘되기’로 그 양상을 분류할 수 있었다. 그리고 학습자의 ‘시적 화자-되기’의 특성과 한계점도 살펴보았다.

위의 시사점을 바탕으로 하여 ‘시적 화자-되기’를 활용한 한국 현대시 교수-학습의 내용과 방법을 구안하였다. 먼저, ‘시적 화자-되기’에 적합한 텍스트는

1인칭 화자의 체험을 서술적으로 묘사한 시 텍스트였다. 또한 학습자가 텍스트를 벗어나 자의적인 상상이나 생략을 하지 않도록 시 텍스트의 내용을 충실하게 반영할 수 있도록 해야 한다는 것, 그리고 활동이 활발하게 일어날 수 있도록 언어적 수준이나 성격과 같은 개인적인 요인 등에 따른 학습자의 조건과 교사의 비계(scaffolding) 역할에 대한 고려도 필요하다는 것을 알게 되었다.

그리고 학습자가 텍스트와 관련을 맺어 화자를 개별적이고 독립적인 인물로 표상화하고 시적 화자와의 정서적 공유를 통해 시 텍스트 체험을 하며, 그것을 바탕으로 자기를 돌아보는 것을 교수-학습의 내용으로 제시하였다. 또한 외국어 문학교육에서 독자-반응 이론을 적용한 교수-학습 방안인 발전 모델을 참조하여 교수-학습 방법을 제시하였다. 이는 학습자가 시 텍스트를 꼼꼼히 읽음으로써 시적 화자를 파악하고 구체적인 인물로 설정하는 것, 시적 화자의 관점을 취하고 그와의 정서적 공명 가운데 시에 형상화된 화자의 느낌과 경험을 생생하고 빠짐없이 다시 발화하는 것, 그리고 더 나아가 시적 화자와 학습자를 비교함으로써 학습자 자신에 대해 숙고하는 것이다.

한국 현대시교육에서 외국인 학습자들이 수동적으로 시의 내용을 파악하는 수준에서 그쳤다면, 본 연구에서는 그들의 경험을 인정하고 그것을 적극 활용하여 외국인 학습자들이 주체적이고도 능동적으로 활동하는 수업이 가능하다는 것을 밝히고자 하였다. 이것은 시적 화자라는 인물에 주목하여 그의 상황, 느낌, 경험을 상상함으로써 학습자들이 보다 풍부한 시적 체험을 하고, 더 나아가 자기를 돌아보는 것까지 이르도록 이끄는 한국어 문학 수업이 될 것이다. 이는 외국인 학습자를 대상으로 하는 한국 현대시교육에서 시적 화자를 활용하여 학습자 중심의 수업을 전개할 수 있는 가능성을 제시하고 교수-학습의 방법적인 틀을 마련했다는 점에서 의의를 지닌다.

* 핵심어 : 한국어교육, 고급 학습자, 시 텍스트, 시적 화자, '-되기', 공감, 성찰

* 학 번 : 2013-21365

차 례

국 문 초 록	i
차 례	iii
 I. 서론	1
1. 문제 제기 및 연구 목적	1
2. 연구사 검토	3
3. 연구 대상 및 연구 방법	9
 II. ‘시적 화자-되기’의 개념과 교육적 활용	15
1. ‘시적 화자-되기’의 개념과 요소	15
(1) ‘시적 화자-되기’의 개념	15
(2) ‘시적 화자-되기’의 요소	21
① 관점 취하기	22
② 상상하기	23
③ 거리 두기	25
2. ‘시적 화자-되기’의 교육적 적용 방안	26
(1) 시 텍스트 이해에서 화자의 위상과 ‘시적 화자-되기’	26
(2) ‘시적 화자-되기’를 위한 발전 모델의 개념과 적용	29
3. 한국 현대시교육에서 ‘시적 화자-되기’의 의의	34
(1) 주체적인 한국 시 감상 능력의 향상	35
(2) 화자와의 공감을 통한 시적 체험의 심화	36
(3) 화자의 타자성에 터한 자기 성찰	38
 III. 학습자의 ‘시적 화자-되기’의 양상	41
1. 시적 화자 중심의 ‘되기’	46
(1) 화자의 정서 재현	47

① 특정 상황에 처한 화자의 정서	47
② 시적 대상으로부터 촉발된 정서	50
(2) 화자의 의견에 대한 수궁과 재기술	56
2. 시적 화자-학습자간 대화 중심의 ‘되기’	59
(1) 화자의 정서와 상황에 대한 상상적 추론	60
(2) 화자의 발화에 대한 의미 분석과 조정	64
3. 학습자 중심의 ‘되기’	67
(1) 화자와의 비교를 통한 평가	68
(2) 문화적인 맥락에서의 검토	71
4. 학습자의 ‘시적 화자-되기’의 특성 및 한계	75
 IV. ‘시적 화자-되기’를 활용한 한국 현대시교육의 설계	85
1. ‘시적 화자-되기’를 활용한 한국 현대시교육의 목표	85
2. ‘시적 화자-되기’를 활용한 한국 현대시교육의 내용	87
(1) 화자의 표상화	87
(2) 화자 지향의 정서적 공명	89
(3) 화자와의 관계 검토와 재인식	90
3. ‘시적 화자-되기’를 활용한 한국 현대시교육의 방법	92
(1) ‘시적 화자-되기’를 활용한 교수-학습의 전제	92
① 시 텍스트의 요건	93
② 학습자의 조건과 교사의 역할	95
(2) ‘시적 화자-되기’를 활용한 교수-학습의 방법	98
① 텍스트 이해를 통한 화자의 탐색	99
② 이미지 형성을 통한 화자의 구체화	101
③ 경험 재구성을 통한 화자와의 소통 확대	103
④ 상호 객관화를 통한 성찰적 자기이해	109
 V. 결론	113

I. 서론

1. 문제 제기 및 연구 목적

본 연구는 시적 화자를 활용하여 학습자 활동 중심의 한국 현대시 교수-학습 방안을 모색하고자 한다. 특히 시적 화자가 되어 시 텍스트를 깊이 체험하는 활동을 제안하고자 한다.

한국어교육에서 문학 작품을 활용하는 것에 대한 관심은 꾸준히 높아져 왔다. 이는 외국어교육에서도 마찬가지인데, 대개 실용성 중심의 언어 교육에 대한 비판과 반성에서 비롯되었다. 학습자가 즉각적으로 쓸 수 있는 실용적인 언어 표현만을 학습하는 것은 외국어교육의 목표인 진정한 의미의 의사소통능력의 신장으로 이어지지 못하기 때문이다.

또한 현재는 문화 능력의 중요성이 대두되어 외국어를 배우는 학습자들은 목표문화를 알고, 자문화를 성찰하며 그 둘의 차이를 극복 및 조정하는 능력이 진정한 의사소통능력 향상을 위해 꼭 필요하다고 본다.¹⁾ 바이럼(Byram)은 이 능력을 ‘상호 문화적 의사소통능력(intercultural communicative competence)’이라고 명명하며 외국어교육에서 문화 능력의 중요성을 언급하였다. 그리고 다른 것보다 문학 텍스트가 이러한 문화 능력을 증진시키는 좋은 제재라고 보았다.²⁾

한국어교육에서도 문학 텍스트를 활용한 수업은 크게 3가지의 모델로 나뉜다. 한국어 문학 수업은 언어 능력 향상을 위한 언어적 측면에 초점을 맞춘 수업, 사회·문화적인 능력 향상을 위한 사회·문화적 측면에 중점을 둔 수업, 그리고 문학 능력 향상을 위한 문학 작품 그 자체에 중심을 둔 수업으로 나눌 수 있다.³⁾ 그리고 문학 텍스트를 활용하여 이 세 가지의 목표를 이룰 수 있다는 긍정적인

1) 미국 국가 외국어 학습 표준(National Standards for Foreign Language Learning)에서 말하는 5C 중 문화(Cultures)에서는 학생들이 언어가 발생하는 문화적 맥락을 잘 알지 못하면 해당 언어를 습득했다고 보지 않는다. *Standards for Foreign Language Learning : Preparing for the 21st Century*, Yonkers, National Standards for Foreign Education Project, 1996, p.23.

2) Michael Byram, Adam Nicholas, David Stevens (Eds.), *Developing Intercultural Competence in Practice*, Multilingual Matters, 2001, pp.3-4.

3) 윤여탁, 『외국어로서의 한국문학교육』, 한국문화사, 2007, pp.76-94.

평가 및 기대와 함께 문학 텍스트라는 제재에 대한 관심과 필요성이 점차 높아지고 있다고 본다.

그러나 실제 한국어 문학수업은 대개 교사 위주의 일방적인 내용 전달로 이루어지고 있고⁴⁾, 따라서 학습자들은 문학 텍스트에 흥미는 있으나 문학 수업 방식이 지루하다고 느끼고 있다. 교사들이 주도적으로 텍스트를 강독하여 짧은 시간 내에 끝내려는 경향이 있다는 것이다. 본고에서 대상으로 삼는 고급 학습자의 경우 일정 수준 이상의 한국어 능력을 가지고 있고 그것을 바탕으로 한국의 사회와 문화, 역사, 문학에 대해 더 알고 싶은 욕구가 크다. 그러나 교육 기관에서는 문학 수업에 비중을 두지 않고 학습자가 주도적으로 활동하는 문학 수업을 고민하여 시행하지는 않는다는 학습자들의 의견이 있었다. 고급 학습자들은 문학 수업에 대해 지루함을 많이 느끼고 있었고 더 재미있는 활동을 원하였다. 그리고 이들에게는 한국 문학 수업에 대한 기대가 있었고, 문학 텍스트의 내용에 대한 능동적인 이해를 하며 감동을 느끼는 문학 경험을 원하였다.⁵⁾

앞서 밝혔듯이 한국어교육에서 문학 텍스트 활용의 당위성과 필요성은 이미 공감대를 얻고 있다고 생각한다. 이는 현재 한국어 교육 기관에서 실제로 문학 수업이 이루어지고 있는 것으로 보아 알 수 있다. 그러나 제대로 이루어지고 있는지를 생각해야 한다고 본다. 바람직한 한국어 문학 수업의 내용과 방법이 무엇인지, 즉 한국어교육에서의 문학 수업이 이제 어떻게 이루어져야 하는지 등의 실제 교수-학습에 대한 문제 말이다. 현재와 같이 단순히 교사가 주도하여 일방적으로 목표를 위한 내용을 전달하는 수업이 이루어지고 있는 현실은 바람직하지 않다고 본다. 외국어 문학교육이라 하더라도 문학교육의 틀 안에 있는바 문학교육으로서의 모습을 지녀야 할 것이다.

이는 지금까지의 외국어교육이 인지주의에 바탕을 두고 조직되던 모습과 흡

4) 가령 서울 소재 S대학교 언어 교육원의 문학 수업은 5, 6급의 고급반 학생들을 대상으로 이루어지고 있다. 1학기 10주 동안 진행되는 5급 B교재 마지막 과에는 현대시 두 편이 실려 있고, 실제 수업은 1~2차시 정도에 걸쳐서 ①교사나 대표 학생이 시를 읽고, ②교사가 그 뜻을 간략하게 설명한 뒤, ③어휘나 표현 중심으로 학습하는 형식으로 진행된다. 모두 교사 위주로 진행되며, 학습자가 능동적으로 참여하는 활동은 하지 않는다. 6급의 수업 역시 주로 내용 파악에 중점을 두고 있었고, 그것을 개인과 연결 짓거나 학습자 중심의 활동은 이루어지지 않고 있다.

5) 서울 E, S, Y대학교 언어 교육원 고급 학습자 60명과의 설문조사, 집단 면담 및 심층 면담에서 파악된 내용이다.

사하다. 인지주의는 인간의 마음을 컴퓨터와 같다고 보아 지식을 입력하면 학습자는 그 지식을 처리하여 올바르게 출력할 수 있다고 여긴다. 고정된 언어 지식이 완벽하다고 여기기 때문에, 교사의 주도적인 전달 역할을 강조하며 학습자는 교육을 받는 객체이므로 그의 주체성을 인정하지 않는다.⁶⁾ 이러한 형식이 현재 한국어교육에서의 문학 수업에도 그대로 적용되고 있고, 특히 외국인 학습자는 모어 학습자보다 언어 실력이 부족하다는 이유로 수업에서 그의 주체성과 능동성이 잘 인정되지 않는 경향이 있다. 그러나 이제는 그들의 경험과 주체성을 인정하고, 어떻게 하면 효과적으로 외국인 학습자의 능동성을 극대화하여 문학을 체험하고 흥미를 느끼는 문학 수업다운 수업이 가능할까에 대한 고민이 필요하다고 본다.

이러한 문제의식을 바탕으로 본 연구에서는 특히 시 텍스트 내 시적 화자를 활용한 수업을 제안하고자 한다. 이는 학습자의 능동성과 주체성을 확대하고 텍스트의 어휘 습득과 내용 파악을 넘어 학습자가 실제로 텍스트의 내용을 내면화하는 과정에 중점을 두는 문학 중심 수업이다. 특히 이 연구가 대상으로 삼는 고급 학습자의 경우 문학 텍스트를 향유하고 자기화하는 활동을 할 수 있는 능력이 충분히 된다고 본다. 한국어 시 텍스트의 화자를 인지하고 그가 되어 보는 적극적 상상을 통해 학습자가 주체적으로 시를 이해하고 화자의 감정이나 시의 내용을 이해할 수 있을 것이다. 또한 시적 화자라는 인물과 자신을 비교하며 자기 자신을 돌아보는 문학 수업이 가능하리라 본다.

2. 연구사 검토

여기에서는 시적 화자 중심의 한국 현대시교육에 관한 연구를 진행하는 데 도움을 주는 연구들을 크게 세 가지로 나누어 검토하였다. 본 연구에서는 한국어교육 내 문학교육에 초점을 두는바, 하나는 한국어 문학교육에 대한 연구, 그리고 시 텍스트를 활용한 한국어교육 연구, 마지막으로 시적 화자에 대한 논의를 살펴보기 위해 현대시교육에서 시적 화자에 대한 연구를 살펴볼 것이다.

6) Dwight Atkinson et al., *Alternative Approach to Second Language Acquisition*, Routledge, 2011, pp.4-6 참조.

(1) 문학텍스트를 활용한 한국어교육

한국어교육에서 문학 텍스트를 활용하여 학습자의 의사소통능력을 신장시키고자 하는 연구는 꾸준히 있어 왔다.⁷⁾ 본고에서는 특히 문학텍스트를 대하는 학습자의 양상과 문화적인 측면에 초점을 맞춘 연구, 그리고 문학교육 자체에 대한 연구들을 참고하였다.

신주철(2006)⁸⁾은 한국시, 소설, 시조 등 다양한 문학 작품을 실제로 가르치는 수업 모형과 실재를 보여주었다. 특히 한국어교육에서 시를 가르치는 것의 의의와 교수 설계를 통한 실제 사례는 본 연구에 시사점을 주었다.

윤영(2013)⁹⁾은 한국어교육에서 문학교육 연구가 작품에 대한 ‘감상’보다는 학습법에 치우친 것에 문제를 제기하며 학습자의 자율성과 창의성, 능동성에 무게를 두는 반응 중심 문학교육을 제안하였다. 이는 본 연구의 문제의식과 맥을 같이 하며, 학습자의 반응을 불러일으키고 또한 그것을 바탕으로 시 텍스트에 대한 심미적 이해로 나아가는 것에 대한 가능성을 인식하게끔 하였다.

또한 박현진(2014)¹⁰⁾은 문학텍스트를 활용하여 한국어 학습자의 비판적 문식성을 향상시키는 교육에 대해 논하였다. 고급 수준의 한국어 학습자에게는 의사소통 중심 접근법의 기능주의적인 면을 넘어선 목표가 필요하다고 하였다. 문학교육 자체에 대한 연구는 아니지만, 학습자들이 문학텍스트를 마주하여 사회·문화적인 측면에서의 비판적 사고는 물론 자기 성찰적 행위까지 보여준다는 점에서 본고에서 학습자들이 보여준 자기반성과 성찰에 대한 논의와 일정부분 공

7) 김정자, 「문학작품을 활용한 한국어교육 연구」, 인하대학교 박사학위논문, 2014.

반단로, 「시조 암송을 통한 한국어능력 향상 사례 연구」, 건국대학교 석사학위논문, 2014.

윤여탁, 「문학을 활용한 한국어교육 방법」, 『국어교육연구』 6-1, 서울대학교 국어교육연구소, 1999.

장민정, 「문학텍스트를 활용한 한국어교육」, 한양대학교 석사학위논문, 2009.

8) 신주철, 『한국어교육에서 한국문학 교육의 이론과 실제』, 커뮤니케이션북스, 2006.

9) 윤영, 「한국어교육에서 학습자의 능동적 참여를 위한 문학교육 방법 연구-반응 중심 문학교육의 비판적 수용을 바탕으로」, 『언어와 문화』 9-2, 한국언어문화교육학회, 2013.

10) 박현진, 「한국어 학습자를 위한 비판적 문식성 교육 방안 연구: 문학 텍스트를 활용하여」, 고려대학교 박사학위논문, 2014.

통점이 있다고 보았다.

(2) 한국어교육 내 시 교육 연구

한국어교육에서 시 텍스트를 활용한 교수-학습에 대한 연구¹¹⁾가 진행되었으나 본고에서 목표로 하고 있는 것은 시 교육 자체이다. 즉 본고는 시 텍스트를 활용해서 언어능력이나 문화능력 등을 신장시키려는 기능주의적 관점이 아니라 시 텍스트 자체에 대한 깊은 이해와 그것을 넘어 자기이해, 문화적인 이해에까지 이르고자 하는 문학교육적인 목표를 가지고 있다. 따라서 이와 같은 한국어교육 내 현대시교육 자체에 대한 연구를 살펴보도록 한다.

먼저 이홍매(2008)¹²⁾는 한국어 문학교육으로서 시 교육을 하는 데 있어서 학습자의 정서적인 표현을 이끌어 내기 위해 모방시를 쓰는 교수-학습 방법을 제안하였다. 시 텍스트를 활용한 언어교육이나 문화교육은 비교적 활발한 데 반해 문학교육으로서의 시 교육은 그렇지 않다. 이 연구는 시 교육에서 구체적인 교수-학습 방법을 제시하여 학습자들의 능동적인 시의 이해와 정서 표현을 통합적으로 이끈다는 것을 밝혔다. 학습자의 표현을 통해 이해를 점검한다는 점, 학습자의 능동적인 활동에 중점을 둔다는 점이 본 연구의 접근 방향과 맥을 같

11) 김영미, 「시의 극화를 통한 한국어 표현 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2013.

김지연, 「시(詩)를 활용한 한국어교육의 실제-발화의 내적 조건과 관련하여」, 『한국어교육』 12-2, 국제한국어교육학회, 2001.

란천우, 「시를 통한 한국어 문체 교육 연구-정호승의 시 분석을 중심으로」, 『국어교과교육연구』 20, 국어교과교육학회, 2012.

박미향, 「한국어 능력 신장을 위한 현대시 텍스트 활용 방안 연구: 고급학습자를 대상으로」, 경희대학교 석사학위논문, 2011.

양진, 「시를 매개로 한 한국어 읽기교육의 활성화 방안」, 건국대학교 석사학위논문, 2011.

오지혜, 「시적 텍스트 변형을 통한 한국어 어감 이해 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2012.

조수진, 「한국어교육에서 김소월 시에 나타난 이별의 "정서" 교육 방안-〈진달래꽃〉, 〈초혼〉, 〈접동새〉를 중심으로」, 『한국어교육』 24-2, 국제한국어교육학회, 2013.

12) 이홍매, 「한국어교육에서 '모방시 쓰기'를 활용한 현대시교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2008.

이 한다.

한편 이미진(2012)¹³⁾은 바흐친(Bakhtin)의 대화주의에서 다성성, 이어성, 타자성을 기초로 하고, 최미숙의 대화 중심의 현대시 교수-학습 방안을 받아들여 학문 목적의 한국어 학습자에게 백석의 시를 제재로 하여 교수-학습하는 수업을 구안하였다. 이는 시적 화자라는 타자와의 대화를 바탕으로 자기를 발견하는 과정이 하나의 큰 대화로 볼 수 있다는 점, 그리고 백석의 시에서 특히 그러한 현상이 두드러졌다는 것에서 본고와 공통점이 있다고 볼 수 있다. 특히 대화주의를 바탕으로 외국인 학습자를 위한 현대시 교수-학습을 설계하고 적용하였다는 것에서 본 연구의 가능성도 함께 발견할 수 있었다.

또한 이흥매(2014)¹⁴⁾는 한국 현대시교육에서 반응 텍스트를 쓰는 행위를 통해 읽기와 쓰기를 통합하여 교육함으로써 학습자들의 반응 형성 과정을 촉진하고자 하였다. 반응 중심적, 수용 미학적 접근을 통해 반응 텍스트 쓰기 활동을 바라보았고, 기술적 진술과 평가적 진술을 거쳐 성찰적 진술까지 나아간다는 것은 본고의 연구 방향과 상통하는 점이 있다.

(3) 현대시교육에서 시적 화자 연구

그렇다면 이제 시적 화자에 대한 논의를 살펴보아야 할 것이다. 먼저 국문학 분야에서 시적 화자에 대한 논의를 살펴볼 것인데, 여기에서는 시적 화자의 개념과 유형에 대한 연구가 주를 이룬다.

김준오(1985)¹⁵⁾는 엘리엇(Eliot)의 몰개성론을 바탕으로 경험적 자아와 퍼소나(persona)로서의 시적 자아를 구별하며 시를 이해하려고 하였다. 모든 시는 담화이므로 거기에는 말을 하기 위한 화자, 즉 퍼소나가 반드시 존재한다는 것을 알 수 있었다. 그리고 김준오(2002)¹⁶⁾는 시를 담화 양식으로 보아 필연적으로 화자와 이 화자의 목소리인 어조가 연구의 대상이 된다면, 이것이 시를 읽는

13) 이미진, 「학문 목적 한국어 학습자 문학교육을 위한 대화주의 프로젝트 교수·학습 방안 연구-백석 시를 중심으로」, 한양대학교 석사학위논문, 2012.

14) 이흥매, 「반응 텍스트 쓰기 중심의 한국 현대시교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2014.

15) 김준오, 『假面의 解釋學』, 이우출판사, 1985.

16) 김준오, 『詩論』, 삼지원, 2002.

가장 유용한 방법 중의 하나라고 하였다. 그리하여 어조를 시적 화자에 따라 분류하여 시의 유형까지 밝히고 있는데, 대상 텍스트의 시적 화자에 대한 이론적 배경과 유형 분류에 본고에 참고가 되었다.

노창수(1994)¹⁷⁾는 현대시 구조 안에서 화자가 어떤 역할을 수행하는지 밝혔다. 본고에서는 화자에 대한 이론적 배경 연구와 시인이 선택한 시 속 주인공인 화자의 특성이 시의 특성과 화자 유형을 결정하는 결정적인 변인이라는 것을 텍스트의 분석을 통해 밝힌 점을 참고하였다. 윤지영(2002)¹⁸⁾은 한국 현대시에서 화자에 대한 담론이 생겨나게 된 기원을 연구하였는데, 본고에서는 특히 화자가 텍스트에 선재한다기보다는 시 텍스트의 언어를 통해 구성되는 결과물이라는 것에 시사점을 얻어 외국인 학습자들이 화자를 인식하고 구체화하는 것을 계획하였다.

그러나 본고의 외국인 학습자를 대상으로 하는 수업 상황에서 시적 화자를 지나치게 세분화하여 나누어 시 텍스트를 분석하는 위의 국문학 분야의 연구로부터는 대체적으로 큰 시사점을 얻기가 힘들었다.

다음으로는 현대시교육의 관점에서의 시적 화자에 대한 논의이다. 주로 화자-청자의 의사소통적인 관점에서 독자의 수용까지 관심을 가지고 있고, 시적 화자를 통해 시 텍스트를 교육하는 방안에 대해 논하고 있어 본고에 주는 시사점이 컸다.

유영희(1994)¹⁹⁾는 화자의 발화가 작가의 세계 인식과 동일하다는 인식이 팽배하여 시가 독백의 양식이라고만 여겨져 왔음을 문제시하고 시의 총체적인 발화 상황을 고려할 것을 주장하였다. 이에 작자와 독자 간, 화자와 청자 간의 의사소통 과정을 상정한다. 이는 본고에서 시를 담화이자 시적 화자의 발화라고 보는 것과 궤를 같이 한다.

김창원(1993)²⁰⁾은 시를 발화 주체와 구체적인 진술 상황을 내포하는 일종의

17) 노창수, 「한국 현대시의 화자 연구」, 조선대학교 박사학위논문, 1994.

18) 윤지영, 「한국 현대시의 화자론의 기원에 대한 고찰」, 『한국근대문학연구』 3-2, 한국근대문학회, 2002.

19) 유영희, 「시 텍스트의 담화적 해석 연구-화자를 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문, 1994.

20) 김창원, 「시쓰기의 화법과 투사적 시읽기: 『님의 沈默』을 텍스트로」, 『先淸語文』 21-1, 서울대학교 국어교육과, 1993.

담화적 텍스트로 보고 그것을 동태적인 측면에서 파악하기 위해 텍스트의 생산과 해석 과정을 중점적으로 볼 것을 제안한다. 그리하여 독자가 담화로서의 텍스트를 어떤 방식으로 받아들이는지를 텍스트의 성격, 화자/청자의 층위 등으로 세분화하여 연구하고 있다. 이는 결국 청자가 화자에게 투사하느냐 아니면 거리두기를 하느냐의 층위로 크게 나뉜다. 본고에서 ‘시적 화자-되기’가 시적 화자와 학습자의 거리를 무화시킴으로써 학습자가 화자의 관점을 취하여 감정이입하고 다시 거리를 두는 행위로 이루어지는 것과 상통한다고 할 수 있다.

김남희(2008)²¹⁾는 시 텍스트가 화자와 시적 대상을 전면화하는 방식에 따라 텍스트의 발화 원리를 세분화하고 독자가 시를 읽는 양상도 분류하여 제시하였다. 본고에서 시 텍스트에 따라 학습자가 시적 화자의 목소리를 구현하는 양상이 달라졌다는 점과 화자의 발화에 주목함으로써 학습자가 시적 상황에 동참하는 경험을 한다는 점에서 유사한 지점이 있다.

특히 정끝별(2011)²²⁾은 화자 교육이 시 창작 교육에서 가장 유효하다고 하면서, 이것이 학습자의 자발적인 표현 욕구를 이끌어 낼 수 있기 때문이라고 하였다. 특히 학습자는 타자 체험이 가능하고 타자화된 시각을 발견하고 이를 표현하도록 유도함으로써 문학적 인식과 창의적 사고의 향상을 기대할 수 있다고 한다. 이는 본고에서 시적 화자의 목소리를 구현하여 타자성을 인식하고 체험하는 것, 더 나아가 문화적 검토까지 도모하는 것과 지향하는 바와 의의가 같다고 볼 수 있다.

또한 진가연(2013)²³⁾은 독자의 관점에서 화자의 발화를 재구성하는 과정을 ‘구체화’로 규정하여 수용 미학적 관점을 기반으로 학습자가 화자를 어떻게 인식하고 그의 발화를 풀어쓰며 자기화하고 있는지를 살펴보고 있다. 본고에서는 외국인 학습자를 대상으로 하기에 시 텍스트에서 시인과 화자가 일치하는지 혹은 어느 정도의 거리를 가지고 있는지에 대해 학습자들이 어떻게 인식하고 감상하는지에 대한 논의는 제외한다. 그러나 수용미학적인 관점에서 학습자의 능

21) 김남희, 「시적 발화의 원리와 교육적 의의」, 『국어교육』 125, 한국어교육학회, 2008.

22) 정끝별, 「현대시 화자(persona) 교육에 관한 시학적 연구」, 『한국문예비평연구』 35, 한국현대문예비평학회, 2011.

23) 진가연, 「화자를 중심으로 한 시 감상의 구체화 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2013.

동성과 시 읽기에서 시적 화자의 중요성을 강조하는 면에서 본고와 일치한다고 할 수 있다.

이상의 선행 연구는 한국어교육의 문학교육과 시 교육을 위한 교수-학습 방법 구안의 성과를 보여주었다. 또한 시 교육에서 시적 화자의 중요성과 효용성을 알 수 있었다. 그러나 시적 화자에게 공감하고 그의 목소리를 상상하여 재구성하는 등, 외국인 학습자가 비교적 용이하게 시적 화자를 활용할 수 있는 구체적인 방안을 모색한 연구는 없다고 볼 수 있다. 이에 본 연구에서는 외국인 학습자가 시 텍스트 내 시적 화자를 주목하여 그의 시선으로 시 텍스트를 따라감으로써 시를 이해하고 자신의 시선으로 화자를 평가하며 자기이해까지 이르는 총체적인 시 교육을 제안하고자 한다.

3. 연구 대상 및 연구 방법

본고는 한국어 고급 학습자들을 대상으로²⁴⁾ 시 텍스트를 읽고 그 텍스트 내 화자를 인식하고 상상을 통해 재현한 뒤, 그 인물에게 감정이입하거나 거리를 두고 비판함으로써 시를 이해하고 감상하게끔 하였다. 그리고 그 가운데 자기를 이해하며 반성하는 데까지 나아갈 수 있는 활동을 구안하고자 하였다.

한국어교육에서 문학 텍스트를 활용한 수업은 새로운 어휘 습득이나 문법 연습, 그리고 내용 파악에만 초점을 맞추어 교사 위주로 진행되고 있다. 이에 본 연구는 문학 텍스트가 가지고 있는 가능성, 즉 학습자의 상상력과 경험을 불러일으켜 개인적 연관을 확대하는 가운데 학습자 주도적으로 문학을 이해 및 체험하는 문학 수업이 외국인 학습자에게도 가능하다는 것을 제시하려 한다.

특히 본고에서는 시 텍스트가 학습 자료이다. 콜리(Collie)와 슬레이터(Slater)는 외국어 교육에서 문학 작품을 사용하는 것의 효용성을 가치 있고 실제적인 자료(valuable authentic material), 문화적 풍요화(cultural enrichment), 언어적 풍요화(language enrichment), 개인적 연관(personal involvement)으로 설명했다.²⁵⁾

24) 한국 내 대표적인 한국어교육 장소인 대학교 산하 언어 교육원에 소속된 고급반(5,6급)의 학생들이다. 실제 한국어 문학 수업은 대개 고급 학습자들을 대상으로 이루어지고 있기 때문이다.

25) J. Collie & S. Slater, *Literature in the Language Classroom : A Resource Book of Ideas and Activities*, Cambridge University Press, 1987, pp.3-6.

따라서 시 텍스트를 통해 좀 더 실제적이고 문화적으로나 언어적으로나 풍요로우며 개인적 연관을 하는 통합적인 활동이 가능하리라 본다. 또한 시와 같은 문학 텍스트는 미확정적인 부분, 빈자리가 존재하므로 학습자는 그 빈자리를 채우기 위해 능동적으로 독서하고 활동하게 된다. 이것을 잉가르텐(Ingarden)은 문학적 예술 작품이 수용자에게 요구하고 있는 특수한 이해 행위라고 보았다.²⁶⁾

본고에서 한국어 고급 학습자들에게 제시할 시 텍스트를 선정할 때 고려한 사항은 다음과 같다.²⁷⁾ 먼저 보편적인 정서를 담고 있어 다양한 국적을 가진 외국인 학습자가 이해할 수 있는가이다. 학습자 스스로 텍스트에 개입하여 자신의 경험, 성향, 견해를 매개할 수 있어야 해당 텍스트를 이해하고 그것을 경험할 수 있기 때문이다. 외국인 학습자가 전혀 이해할 수 없는, 너무나 특수한 정서가 담긴 시 텍스트를 제시한다면 학습자가 그 텍스트에 개입하여 자신의 경험과 결합시켜 빈자리를 채워나가는 활동이 원천 봉쇄될 수도 있다. 따라서 학습자의 느낌, 경험과 생각을 불러일으켜 화자에 대해 공감하는 것이 용이하도록 보편적인 정서가 담긴 시가 바람직하다.

두 번째로는, 그림에도 불구하고 화자의 특수한 정서나 상황이 드러나야 할 것이다. 너무 보편적이어서 비교할 요소를 전혀 살펴볼 수 없는 시는 바람직하지 못하다. 왜냐하면 화자의 정서와 자신의 것을 비교함으로써 상호 존중하고 자신에 대해 새로운 이해를 하게 되는 것도 문학 수업의 중요한 목표 중 하나이기 때문이다.

셋째로는, 한국어 교재에 출현하는 빈도수가 높거나 한국 사회에서 인지도가 있는 작품이다. 대상이 고급 학습자이지만 지나치게 전문적이어서 한국인들도 잘 모르는 시는 바람직하지 않다.

넷째는, 학습자 자신을 성찰하게끔 도와주는 시이다. 화자의 내면을 들여다볼 수 있는 시는 학습자의 내면도 함께 볼 수 있도록 도와줄 수 있다. 그럼으로써 화자에 대한 주관적 평가와 함께 자신도 돌아보는 성찰을 할 수 있는 것이다.

위의 기준을 통해 선정된 시들은 김소월, 「진달래꽃」, 「예전엔 미처 몰랐어요」, 박두진, 「해」, 백석, 「고향」, 「팔원」, 「여승」, 기형도, 「엄마 걱정」, 정호승, 「내가 사랑하는 사람」, 신동엽, 「껌데기는 가라」 이다.

26) 차봉희 편저, 『수용미학』, 문학과지성사, 1985, pp.69-70 참조.

27) 윤여탁, 앞의 책, p.150와 김영미, 앞의 글을 참고하여 선정기준을 마련하였다.

예비 조사는 2014년 5월 서울 소재 S대학교 대학원 학생 5명을 대상으로 2차시에 걸쳐 진행하였으며 시 텍스트 내 화자를 형상화하고 그 인물이 되어서 주로 그의 감정 표현을 말하거나 쓰는 것에 초점을 둔 활동을 하였다. 시 텍스트는 백석의 「고향」, 김소월의 「예전엔 미처 몰랐어요」, 「진달래꽃」, 박두진 「해」를 제시하였다. 전 과정은 녹음되었고, 학습자가 말한 것을 정리해서 쓴 감상문 형식의 글도 모두 수집하여 분석하였다. 예비 조사를 통해 ‘시적 화자-되기’는 학습자가 시 텍스트를 잘 이해할 수 있도록 해주며, 학습자 중심의 활동이 될 수 있다는 것을 발견하였다. 그러나 학습자들은 화자의 감정 파악을 넘어서 시 텍스트를 심화하여 이해하는 감상의 행위까지 나아가지 않았다. 그 이유가 시 텍스트의 지배적인 감정 표지에 있다고 보고, 극적 상황 구성까지 용이하게 할 수 있도록 시인 화자가 체험한 내용을 서술적으로 나타낸 텍스트를 학습 자료로 다시 선정해야 함을 깨달았다.

한편 한국어 문학 수업에 대한 학습자 요구 조사로서 2014년 7월 하순부터 8월 중순까지 서울 소재 3개 대학교 언어 교육원의 고급반 학생들을 대상으로 설문지 조사와 집단 면담 인터뷰를 하였다. 많은 수의 학생들이 한국 문학 수업이 재미없고 지루하다고(81%) 하였는데, 한국 문학 수업은 많은 경우 선생님 중심(85%)으로 진행된다고 한다. 그리하여 학생들은 학습자 중심(85%)으로 여러 가지 활동을 하거나 한국 문화와 자신에 대해 생각해보는 시간을 갖기를 원하였다. 또한 학습자들은 기꺼이 한국 문학을 공부하겠다고(96%)하였다. 이를 통해 학생들이 학습자 위주의 활동과 그것을 통해 한국 문화를 알고 자신에 대해 생각할 수 있는 시간을 원한다는 것을 알 수 있었고, ‘시적 화자-되기’가 그러한 필요를 채울 수 있는 활동이 될 수 있다고 보았다.

그리하여 예비 조사 때 오로지 화자의 감정에만 초점을 두고 시를 읽고 이를 표현하게 했던 것을 넘어, 보다 다양한 시를 읽고 화자의 감정뿐만 아니라 그가 경험한 것, 그리고 화자-학습자와의 교섭 가능성을 알아보기 위해 본 조사를 진행하였다. 1차는 2014년 7월 하순부터 8월 초순, 서울 소재 S대학교 언어 교육원 5, 6급 학생 11명을 대상으로 예비 조사 학습 자료인 백석의 「고향」을 포함하여 4편의 시를 4차시에 걸쳐 진행하고 필요에 따라 개별 면담을 실시하였다. 2차는 2014년 8월 중순 서울 소재 S대학교 언어 교육원 5, 6급 학생 10명을 대상으로 2편의 시를 2차시에 걸쳐 읽고 활동을 하였다. 실제 언어 교육원

의 고급 학습자들을 대상으로 수업하였다는 것, 시적 화자의 감정뿐만 아니라 여러 가지 다른 것에도 주목하여 다양한 이야기를 들을 수 있었다는 것에 의의가 있었다. 3차 조사는 1, 2차 집단의 학습자 4명을 대상으로 하여 시각적 조직자(graphic organizer)를 활용하는 후속 활동을 집중적으로 하였다. 4차 조사는 학습자 4명을 대상으로 하여 스토리보드(storyboard)를 활용하는 후속 활동과 개별 면담을 집중적으로 하였다. 학습자들의 발화는 모두 녹음되었고, 학습자들이 쓴 글도 모두 수집하였다. 이를 도표로 정리하면 다음과 같다.

집단	조사기간 및 조사대상	감상문 편수	감상 텍스트	비고
예비조사	2014년 5월 15일 서울 S대학교 대학원 학생 5명	총 14편	백석, 「고향」, 김소월, 「예전엔 미처 몰랐어요」, 「진달래꽃」, 박두진, 「해」	총 2차시 수업 및 개별 면담 실시
1	2014년 7월 30일~ 8월 1일 서울 S대학교 언어 교육원 고급반 학생 11명	11편	백석, 「고향」	각 1차시 수업 및 개별 면담 실시
		11편	기형도, 「엄마 걱정」	
		11편	백석, 「팔원」	
		11편	정호승, 「내가 사랑하는 사람」	
2	2014년 8월 14일 서울 S대학교 언어 교육원 고급반 학생 10명	10편	백석, 「여승」	각 1차시 수업 및 개별 면담 실시
		10편	신동엽, 「껌 떼기는 가라」	
3	2014년 10월 20일 서울 S대학교 언어 교육원 고급반 학생 4명	총 10편	백석, 「고향」, 「팔원」, 기형도, 「엄마 걱정」	총 3차시 수업 및 개별 면담 실시
4	2014년 12월 12일 서울 S대학교 언어 교육원 고급반 학생 4명	총 6편	백석, 「고향」, 「여승」, 「팔원」, 기형도, 「엄마 걱정」	총 4차시 수업 및 개별 면담 실시
설문조사	2014년 7월 30일~ 8월 14일 서울 Y대학교 언어 교육원 고급반 학생	설문지 52편 E대학교 고급반 학생 집단 면담 녹음 20여분		한국어 문학 수업의 현황과 문학 수업에

35명, S대학교 언어 교육원 고급반 학생 17명, E대학교 언어 교육원 고급반 학생 8명		대 한 학 생 들 의 생 각 및 바 람 에 대한 내용
--	--	--

본고는 언어 교육원의 고급 학습자들을 대상으로 사례연구를 진행하였다. 설문 조사의 설문지는 폐쇄형과 개방형이 섞인 혼합형이고, 학습자들과 진행한 개별 면담은 반(半)구조적 면접 방식으로 어떤 방향으로 면접을 이끌어 갈 것인지 그리고 무엇을 얻어낼 것인지에 대해 어느 정도 생각을 가지고 임하되 질문 항목은 미리 정확하게는 정하지 않고 진행되었다.²⁸⁾

학습자 자료의 기호화 형식은 [집단-시 제목-자료의 종류-텍스트 일련 번호-나라]로 구성된다. CC=수업대화/ PA=감상문/ I=면담/ T=시적 화자가 되어 이야기하는 내용 전사로 약호화 하였다. 즉 [2-고향-PA-2-C]은 2집단/감상문/ 고향/ 2번째/중국 학생의 자료를 의미하게 된다.²⁹⁾

본고의 연구 방법 및 전개 방향은 다음과 같다. 먼저 II장에서는 시적 화자가 시 텍스트 읽기에서 어떤 위치를 차지하고 있는지 그 역할과 의의를 밝혔다. 그것은 학습자가 시적 화자를 인식하고 형상화함으로써 시의 내용을 이해할 수

28) 외국어 습득 분야에서 중요한 역할을 담당해 온 사례연구는 다른 연구 방법과 비교하여 즉각적이며 실제로 강하고, 다양한 관점을 제시해 줄 수 있고, 미래의 연구자가 재해석할 수 있는 자료를 제공한다. David Nunan, 안미란&이정민 역, 『외국어 학습연구 방법론』, 한국문화사, 2009, pp.104-110 참조.

29) 본고에서 사용한 전사 기호는 다음 논문에서 사용한 것을 수정하여 사용하였다. 구영산, 「초등국어수업담화에서 불연속 통어의 격률에 관한 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2011, p.31.

전사기호	기호설명
!	강조, 단호함
?	질문
.	한 발화의 끝
,	약간의 휴지
((...))	휴지
...	망설임
(?)	잘 들리지 않는 발화
((상황설명))	상황설명
~	말이 늘어짐

있다는 것을 보이고자 함이다. 또한 그렇게 형상화된 시적 화자가 되어 보는 활동의 ‘되기’는 들뢰즈와 가타리(Deleuze & Guattari)의 ‘-되기/생성(devenir)’에서 나온 것으로서³⁰⁾, 상상을 통해 시적 화자의 관점을 취하고 감정이입하며 시적 화자가 되고 또한 거리를 두어 화자와 자신을 평가하고 자기이해에까지 이를 수 있는 전반의 활동으로 정의하였다. 한국어를 배우는 외국인 학습자가 시 텍스트를 접하여 시어가 가지는 은유나 환유, 상징을 분석해 내고 이해하는 것은 쉽지 않을 것이다. 그렇다고 해서 시를 읽고 그저 단어와 문법, 내용을 파악하는 것으로 그치는 것도 바람직하지 않다. 그러나 들뢰즈와 가타리의 제안처럼 ‘작가-되기’나 시 텍스트 속 ‘시적 화자나 시적 대상-되기’를 통해 그들의 감정 및 정서를 느끼고, 그것을 또 생성하는 것은 가능하고 또 학습자에게 흥미를 줄 수 있는 활동이라고 본다.

또한 학습자가 자신의 경험과 결부시켜 시 텍스트의 의미를 완성해 나감으로써 능동적인 역할을 담당하게끔 한다는 면에서 이저(Iser)의 독자-반응 이론과 외국어 문학교육에서의 위치, 그리고 한국 현대시교육에서의 의의를 중심으로 논의를 전개하였다. 특히 외국어 문학교육에서 독자-반응 이론을 적용하여 구안한 교수-학습 방법인 발전 모델(developmental model)은 ‘시적 화자-되기’의 실제적인 교수-학습 방법이 되었다.

III장에서는 학습자가 실제로 어떻게 ‘시적 화자-되기’를 진행하는지 살펴보았다. 그리고 그것을 바탕으로 IV장에서는 ‘시적 화자-되기’의 목표 및 내용, 방법을 구안하였다.

본 연구는 시 텍스트 내 시적 화자의 역할과 의의에 대해서는 그에 관련한 국내외의 논의를 참고하였고, 시적 화자가 되는 활동에 대해서는 들뢰즈와 가타리의 논의와 공감에 대한 논의, 현대시교육에서 시적 화자와 관련한 교육 방법에 대한 논의, 그리고 구체적인 교수-학습 방법으로는 외국어 문학 교육의 독자-반응 이론을 적용한 연구들로부터 도움을 받았음을 밝힌다.

30) Gilles Deleuze & Félix Guattari, 김재인 역, 『천 개의 고원』, 새물결, 2003, p.452; 이정우, 『천하나의 고원』, 돌베개, 2008, pp.165-166; 이진경, 『노마디즘2』, 휴머니스트, 2002, P.33.

Ⅱ. ‘시적 화자-되기’의 개념과 교육적 활용

1. ‘시적 화자-되기’의 개념과 요소

본고에서 제안하는 것은 시적 화자에 주목하여 이를 활용하는 활동이다. 그것을 들뢰즈와 가타리의 용어에서 착안하여 ‘시적 화자-되기’라고 부르기로 한다. 이제부터 이 활동의 개념이 무엇이고 교육적으로 어떻게 활용될 수 있는지, 그리고 어떠한 교수-학습 모형으로 적용 가능한지에 대해서 알아보도록 한다.

(1) ‘시적 화자-되기’의 개념

본고에서 제안하는 ‘시적 화자-되기’에 대해 살펴보기 위해서 먼저 시에서 시적 화자의 개념과 유형을 알아보려고 한다.

시적 화자에 대한 주목은 시를 담화의 한 양식으로 보는 것에서 비롯된다. 시를 담화의 한 양식으로 본다면 그 이야기를 하는 주체인 화자가 중요해질 수밖에 없다.¹⁾ 시에는 화자가 있고, 내용이 있으며 또한 청자가 있다는 점에서 시는 화자와 청자의 대화, 즉 담화이다.²⁾ 램핑(Lamping)은 서정시의 주관적 이론을 포괄하면서 시를 ‘시행을 통한 발화’로 규정한다. 여기서 발화라는 개념은 언어적 기호들의 의미 포함적이며 제한된 연속체가 제시해주는 모든 언어적 표현으로 이해될 수 있다.³⁾ 시가 발화라면 발화하는 주체는 화자이다. 화자는 청자를 향해 시라는 발화행위를 한다는 의미에서 시는 근본적으로 의사소통 행위의 하나일 뿐 아니라 문화행위이다.⁴⁾ 화자는 발화의 주체이므로 모든 시에 존재하며

1) 노창수는 시에 접근하고 시를 분석하는 길은 관점에 따라 다양해질 수 밖에 없는데 시를 발화의 한 양식으로 본다면 필연적으로 화자와 이 화자의 목소리인 어조가 연구의 대상이 된다고 한다. 노창수, 앞의 글, p.12.

2) 김준오, 앞의 책, p.258.

3) 램핑은 언어적 기호로 성립되는 언어성, 언어적 기호들이 가지는 의미론적 기능을 의미하는 의미 내포성, 연속성, 하나의 종결점을 가지는 유한성, 이 네 가지를 발화의 특징으로 제시한다. Dieter Lamping, 장영태 역, 『서정시: 이론과 역사』, 문학과지성사, 1994, pp.38-39.

4) 김창원, 앞의 글, p.140.; 진가연, 앞의 글, p.15.

시를 특징짓는 가장 중심이 되는 힘으로 작용한다. 화자는 텍스트의 구조, 표현 방법, 시어, 이미지, 율격 등을 선택하는 기준으로서 시의 핵심적인 구성원리가 된다.⁵⁾

예전에는 시인과 시적 화자를 굳이 구분하지 않았다. 그러나 현대에 들어서 시인이 시적 화자라는 장치를 이용하여 자신이 전하고자 하는 내용을 효과적으로 전달한다는 개념이 확립되었다. 시적 화자는 퍼소나라는 창조된 자아라고 할 수 있는데⁶⁾, 퍼소나는 고전극에서 배우들이 쓰는 ‘가면’을 가리키는 라틴어에서 기원을 두고 있다. 시인은 시적 화자라는 가면을 쓰고 시의 내용을 전달한다. 따라서 자신이 전달하고자 하는 시의 내용에 가장 부합하는 모양의 가면을 쓰고자 할 것이다. 바꾸어 말하면, 시의 내용을 가장 잘 전달하는 장치로 선택된 가면이 바로 시적 화자인 것이다.⁷⁾ 여기서 중요한 것은 시적 화자의 목소리에 시의 어조, 리듬, 이미지, 비유 표현 등이 나타나 있다는 것, 그래서 시적 화자의 목소리가 시의 성격을 좌우한다는 것이다.⁸⁾

담화 양식으로서 시를 인식하는 것은 화자가 부각되게끔 하며, 화자에 대한 고려로 인해 시 텍스트가 화자에 의해 구성된 담화라는 사실도 함께 인지하게 된다. 시에서 화자를 발화 주체로 인식한다는 것은 곧 화자의 발화가 이루어지는 상황도 고려하게 되는 것이다.⁹⁾

따라서 본고에서는 시 텍스트를 하나의 담화로 여기고 발화의 주체인 시적 화자를 통해서 시 텍스트라는 발화 내용과 상황을 효과적으로 인지할 수 있다는 것에 주목한다. 시 속에는 여러 가지 상황이 공존해 있으며, 시는 이 여러 상황 중 어느 특정한 상황에 대한 화자의 반응인 ‘말하기’라고 할 수 있다.¹⁰⁾ 시적 화자의 목소리에 시의 어조, 리듬, 이미지, 비유 표현 등이 다 실려 있는 셈이므로 시 텍스트를 시적 화자를 중심으로 그 유형을 나누어 볼 수 있다. 왜

5) 윤지영, 『한국 현대시의 주체와 담론』, 태학사, 2006, p.30.

6) C. Brooks & R. P. Warren, *Understanding Poetry*, Holt, 1976, p.14.

7) 기본적인 개념은 이러하지만 시적 화자라는 존재를 지칭하는 용어는 연구자에 따라 매우 다양하다. 시인-화자의 관계에 따라 서정적 자아, 시적 자아, 서정적 주체, 시적 주체, 함축적 시인, 함축적 화자 등 다양하게 지칭되고 있다.

8) 정끝별, 앞의 글, pp.169-171.

9) 진가연, 앞의 글, p.14.

10) 노창수, 「시적 화자 유형에 따른 작품의 특징 고찰」, 『국어교육』 69, 한국국어교육연구회, 1990, p.126.

냐하면 시에 의미를 부여하며 상황에 반응하는 화자가 누구인가, 또 그 화자가 어떤 방식으로 이야기하고 있는가에 터하여 살펴보는 일은 시의 의미 파악에 중요한 도움을 줄 수 있기 때문이다. 화자를 유형화하는 것은 청자가 다양한 메시지를 쉽게 수용하거나 이해할 수 있도록 하는 길라잡이가 될 수 있다.¹¹⁾ 연구자들은 주로 시인과 화자의 동일성 여부와 화자와 청자와의 관계, 그리고 텍스트에 화자가 드러났는지 숨겨졌는지에 따라 화자의 유형을 나누었다.¹²⁾ 그러나 본고의 대상인 외국인 학습자들은 시인에 대한 정보가 전혀 없는 상태이다. 김소월이나 박두진, 백석, 신동엽 등과 같은 시인이 어떠한 인물이고 그가 지은 시 속 화자가 시인과 동일인물인지 아닌지의 여부를 전혀 파악하지 못하는 상황이다. 물론 시를 읽고 감상을 한 다음, 더 나아가 해당 시를 지은 시인에 대한 전기적 사실을 가르쳐주는 것도 심화 활동의 좋은 방법 중 하나가 될 수 있다. 그렇지만 본고의 ‘시적 화자-되기’에서는 학습자들이 시인에 대한 정보를 습득하여 인지하는 것을 목표로 삼지 않는다. 그리고 학습자들의 시인에 대한 인지 여부가 시 감상을 위한 주요한 배경 지식이거나 결과를 달라지게 하는 변인도 아닐 것이라고 본다. 따라서 연구자들이 시인과 화자의 거리 관계에 따라 시적 화자의 유형을 나눈 것은 본고의 ‘시적 화자-되기’에는 큰 의미가 없다고 보았다. 그리고 시적 화자가 드러났는지 숨겨졌는지에 대한 논의도 마찬가지다. 왜냐하면 본고의 ‘시적 화자-되기’에서는 이미 외국인 학습자들이 시적 화자를 전면적으로 인식하여 시 텍스트를 하나의 발화로 인지하게끔 하는 것이 예비 단계적 속성을 지니고 있고, 주요 활동은 시적 화자와 관계를 맺는 것이 될 것이기 때문이다. 다만 시적 화자가 시 텍스트라는 이야기를 전달하고 있는 것이라면, 그가 어떤 방식으로 이야기를 하고 있는지, 마치 서사 장르처럼, 시점 구분 및 이야기 방식과 그 내용을 구분하여 텍스트의 유형을 밝히는 것이 본고의 ‘시적 화자-되기’에서는 더 중요하다고 본다.

정끝별은 서정시의 본질은 일인칭의 고백 장르라는 것에 주목하여 시인과의 동일성 여부와는 상관없이 시 속 화자의 목소리는 어쨌든 시인의 목소리로 간

11) 노창수, 『한국 현대시의 화자 연구』, 푸른사상, 2007, p.21.

12) 화자의 유형은 C. Brooks & R. P. Warren, 앞의 책, pp.13-14., 정재완, 「한국 현대시와 어조: 가상적인 화자와 청자의 설정을 중심으로」, 『한국언어문학』 14, 한국언어학회, 1976, pp.5-16을 참고할 것.

주된다고 지적한다. 그리고 한국어에서 ‘나’는 충분히 생략 가능하므로 ‘나’가 나타나느냐 아니냐를 가지고 시적 화자를 유형화할 필요는 없다고 말한다. 이러한 관점에서 시적 화자 유형을 위한 최소 기준을 정하는데, 그것은 ‘어떤 시점에서 발화하는가’와 ‘어떤 목소리로 발화하는가’이다. 전자는 화자의 시점인 인칭과 위치의 문제이고, 후자는 화자의 다양한 목소리에 관해서이다.¹³⁾ 그리고 김준오는 시적 화자가 청자에게 전달하고자 하는 내용과 방법에 따라, 체험시/진술시, 서술시/묘사시로 나눈다.¹⁴⁾ 이를 정리하면 다음과 같다.

■ 어떤 시점에서 발화하는가

-어떤 인칭으로 발화하는가

1인칭 시점 : 화자 자신의 직간접적 경험에 대한 주체로서 발화

비인칭 시점 : 화자의 인격성이 극단적으로 제거된 화자

-어떤 위치에서 발화하는가

관찰자적 시점 : 시적 대상에 대해 제한적으로 보고 느끼고 생각함

전지적 시점 : 시 전체의 내·외부를 넘나들며 조정하고 지배함

■ 어떤 목소리로 발화하는가

-화자 지향적 목소리 : 화자의 정서와 체험 전달 위주

-청자 지향적 목소리 : 청자에게 명령, 요청, 권고 등이 위주

-메시지 지향적 목소리 : 시적인 표현과 같은 언어적 기능이 우세

■ 어떤 내용을 가지고 발화하는가

-체험시 : 상황에 대한 화자의 반응과 그의 성격, 그의 심리상태나 사고 방식이 재현되어 극이나 서사문학의 인상을 줌

-서술시 : 사건이 지배소가 되어 인간의 행위에 의하여 이야기적 요소와 서사를 통해 표현함

본고에서도 위와 같은 화자 분류의 최소 기준과 발화 내용에 따라서 학습 자

13) 정끝별, 「21세기 현대시의 화자 유형에 관한 사례 분석 연구」, 『현대문학의 연구』 46, 한국문학연구학회, 2012, pp.543-551.

14) 김준오, 앞의 책, pp.89-102.

료인 시 텍스트를 바라볼 것이다. 외국인 학습자들에게는 기존의 화자 유형 연구에 따른 시인의 배경이나 텍스트에 화자가 ‘나’로 드러나느냐 그렇지 않느냐에 따른 표면화 여부가 그리 중요하지 않다고 보기 때문이다.¹⁵⁾ 그리고 본고의 ‘시적 화자-되기’에서 시적 화자의 유형을 나누고 그에 따라 학습 자료인 시 텍스트를 분류하고자 하는 이유는 그것이 학습자의 활동 양상과 연관이 있기 때문이다, 다른 것보다 시적 화자가 어떻게 텍스트에 드러나 이야기하고 있는지가 주요 변인으로서 작용하였다. 이는 III장에서 더 다루기로 하겠다.

‘시적 화자-되기’는 들뢰즈와 가타리의 ‘-되기’에서 나온 개념이다. 들뢰즈와 가타리는 생성의 철학을 주장하면서 ‘되기’의 존재론을 이야기한다. 우리는 누구나 ‘나는 ~이다’의 형태로 일정한 존재 방식을 통해 존재하고 있지만, 존재는 일정한 존재 방식을 넘쳐흐르는 것이다. 그래서 우리는 다른 삶, 다른 존재 방식, 지금의 나를 규정하고 있는 것의 바깥을 꿈꾸게 된다. 우리는 그것에 속해 있고, 그것을 통해 내가 나로서 존재하고 있는 배치를 바꾸고 싶은 욕망을 가지는 존재들이라고 할 수 있다. 다른 삶으로의, 바깥으로의 이행을 들뢰즈와 가타리는 ‘되기’라고 부른다.¹⁶⁾

문학 텍스트를 읽는 과정에서 학습자는 타인의 생각을 상상하게 된다. 그것은 낮은 경험으로서 그 속성상 학습자의 경험을 능가하며 따라서 학습자가 이해할 수 있는 것 이상을 가지고 있다. 문학 텍스트를 이해하는 중 그 텍스트 내 인물을 형상화함으로써 학습자는 텍스트에 관여하게 되고, 학습자가 창출하는 것 속에 잡혀있게 된다. 그렇기 때문에 학습자는 독서하는 동안에 다른 삶을 살았던 것 같은 인상을 얻게 되는 것이다. 이러한 사로잡힘을 통해서 학습자 자신인 것을 뒤에 남기는 한에서 학습자는 텍스트에 참여하게 된다.¹⁷⁾ 즉 문학 텍스트를 읽는 것은 그 속에 나타나는 타인에게 사로잡히는 작업을 수행함으로써 가능해진다. 그것이 또한 독자의 적극적인 이해 행위이고, 상상을 통해 텍스트 내 인물

15) ‘시적 화자-되기’의 효과적인 진행을 위해서 시적 화자가 텍스트에 ‘나’로 기표화되어 있는 시를 선정하려고 하였다. ‘나’의 존재가 전면적으로 드러나야 학습자들이 이를 인식하고 일련의 활동의 단계들을 수행하기가 보다 용이하다고 여겼기 때문이다.

16) 이정우, 앞의 책, pp.165-166.

17) Wolfgang Iser, 이유선 역, 『독서행위』, 신원문화사, 1993, pp.212-214. 여기서 학습자 자신인 것을 뒤에 남긴다는 것에 주목하여야 한다. 문학 텍스트의 인물과 동화/동일시되어 학습자 자신이 사라지는 것은 아니다. 학습자는 인물을 ‘대리 체험’하는 것이다. 이는 공감의 원리이기도 하다.

이 표현하지 않은 표현을 해봄으로써 텍스트의 이해를 완성해가는 것이다.

이러한 ‘사로잡힘’이 들뢰즈와 가타리가 이야기한 ‘되기’의 현상이라고 말할 수 있을 것이다. 문학 텍스트의 등장인물에 사로잡힘으로써 나의 존재를 넘어서 새로운 존재가 되는 경험을 하는 것이고, 새로운 존재가 됨으로써 문학 텍스트 안에 진정으로 사로잡히게 된다. 본고에서 하는 ‘되기’는 바로 이러한 사로잡힘을 더욱 촉진하고 중점화 하는 활동이라고 할 수 있다. 그러나 이것이 학습자가 사로잡혀서 텍스트에 동화되는 것을 의미하는 것은 아니다. 들뢰즈와 가타리 또한 대상과 똑같아지는 것을 지향하는 것이 아니라 대상에게 감응하여 그에게 공감함으로써 자신이 변화되는 것을 의미하고 있다. 이렇게 학습자는 나와 다른 존재와의 연결, 접합을 통해 첫째로는 나와 다른 존재에 대해 이해할 수 있는 것이고 이것은 존재의 방식과 행위에 대한 이해로 나타날 수 있으며, 더 나아가 다른 존재의 입장에서 표현함으로써 새로운 표현 방식이나 내용을 경험하며 자신도 변화하게 될 것이다.¹⁸⁾

이저는 문학 텍스트와 같은 허구적 텍스트를 이해하는 것은 결국 상상적인 차원의 것으로서, 학습자들은 끊임없이 상상함으로써 허구적 텍스트를 해석하고 수용하는 문학적 소통과정을 겪는다고 한다. 학습자는 텍스트 내 인물을 상상하면서 텍스트의 의미를 구성해나가고, 그 인물에 사로잡힘으로써 텍스트 안으로 들어가게 된다. 학습자는 그 인물이 됨으로써 자신을 뒤에 남기는 한에서 자신에게서 빠져나와 상상적인 것을 실재화하게 된다.¹⁹⁾

이렇듯 문학 텍스트를 읽으며 그 속에 나오는 인물이 되는 상상을 하는 것은 이해의 필수적인 과정이라 할 수 있다. 시를 읽는다는 것은 시인의 상상을 독자 나름대로의 방식으로 그럴듯하게 파악한다는 것이고, 그러기 위해서는 독자 쪽에서도 상상을 통해 자신의 틀, 자신의 위치로부터 벗어나서 시인의 자리에 서 보는 것이 필요하다. 이러한 ‘1인칭의 체험’이 시를 읽는 기본 조건이다.²⁰⁾ 특히

18) 여기서 들뢰즈가 강조하는 것은 ‘되기’의 주체가 되거나 대상이 되는 두 존재 모두가 ‘되기’로 인해 변하게 된다는 것이다. ‘되기’는 주체가 대상과의 마주침을 통해 직접 교섭하고 다른 삶으로 스며들며 변화(들뢰즈의 용어로는 ‘탈영토화’)하게 된다. Gilles Deleuze & Claire Parnet, 허희정&전승화 역, 『디알로그』, 동문선, 2005, pp.71-87.

19) 차봉희 편저, 『독자반응비평』, 고려원, 1993, pp.175-190 참조.

20) 김정우, 「시 교육과 언어 능력의 향상」, 김은전 외, 『현대시교육의 쟁점과 전망』, 도서출판 월인, 2001, p.58.

시 텍스트를 결정짓는 데 중요한 역할을 하고, 따라서 시를 이해하는 데에도 중요한 매개가 되는 시적 화자를 상상하여 재현하는 것은 그 인물에게 사로잡혀서 텍스트 내에 빈자리로 남아있는, 그가 느끼는 감정이나 겪은 경험 등을 표현할 수 있게 하고 이는 결국 시를 깊이 읽는 체험으로 이끈다.

시를 하나의 발화로 여기며 시적 화자를 감지하고 인식하는 행위는 학습자들을 청자로 자리매김하게 한다. 화자는 청자로 인해 존재하고 청자도 화자로 인해 존재한다. 따라서 학습자들이 시에서 화자를 감지해내어 중요하게 여기게 되는 것은 그와 동시에 자신이 발화를 듣는 주체, 즉 청자로 출현하게끔 하는 것이다. 그리고 화자와 청자로서 발화 내용, 즉 시를 공유하면서 그들은 발화라는 체험을 함께 형성한다. 이러한 화자와 청자와의 관계는 인격적이며 서로가 주체이면서 객체가 되는 역할의 상호변화가 가능하다.²¹⁾ 청자로서의 학습자가 화자가 되는 상상을 함으로써 화자의 눈으로 시 텍스트의 상황을 보고 화자의 입으로 이야기한다. 그럼으로써 화자의 입장을 이해해 볼 수 있는데, 화자는 시인이 시의 내용을 가장 잘 전달할 수 있도록 특별히 고안한 장치이므로 시의 이해를 도와줄 것이다. 이것은 화자의 입장에서 표현하는 행위와 얽혀있으며 더 나아가 화자로부터 거리 두기를 함으로써 학습자 자신의 것을 표현하며 심화된 이해를 가능하게 하리라고 본다.

(2) ‘시적 화자-되기’의 요소

‘시적 화자-되기’는 학습자가 시적 화자라는 다른 존재를 텍스트를 통해 마주하여 그와 연계를 맺는다. 한 편의 시란 어떤 어조, 어떤 목소리로 말하는 이가 어떤 상황에서 어떤 청중에게 이야기하고 있는 것이다.²²⁾ 따라서 학습자는 그의 입장에서 시적 대상과 상황을 경험하게 되는데, 자신을 뒤에 남기는 한에서 그와 감응하며 이루어진다. 그것으로 끝나는 것이 아니라 화자와 자신을 대비하여 자신의 변화도 꾀하는 것이다. 이것을 구체적인 과정으로 생각해보면 학습자는 ‘시적 화자-되기’에서 시를 읽고 그 속의 시적 화자를 인식하고 재현하며 그

21) 김준오, 앞의 책, 1985, p.54.

22) 이상섭, 『문학연구의 방법』, 탐구당, 1978, pp.96-97, 노창수, 앞의 책, p.24.에서 재인용.

인물에게 감정이입하여 그의 느낌과 상황을 경험하고, 또한 거리를 두어 자신과 화자를 비교하여 평가하여 자신에 대해 숙고하게 된다고 할 수 있다. 이것으로부터 학습자에게 요구되는 ‘시적 화자-되기’의 요소를 시적 화자의 관점을 취하기, 시적 화자인 것처럼 적극적으로 상상하기, 그리고 화자에게서 거리 두기라는 요소들로 구성되어 있음을 알 수 있다.²³⁾

① 관점 취하기

시인이 시적 화자라는 가면을 쓰고 자신을 벗어나 확장되어 새로운 내용을 전달하고자 하는 것처럼, 학습자 또한 시적 화자라는 가면을 쓰고 새로운 인물이 되어 시 텍스트라는 내용을 새롭게 체험할 수 있다. 이는 시적 화자의 관점을 취하여 다른 사람의 입장이 되어 시 속 세계를 다시 보고 느끼는 것이다. 이는 로저스(Rogers)가 공감에 대해 다른 사람의 세계로 들어가 일시적으로 그 사람의 삶을 살며 그가 느끼고 경험한 것을 어떠한 판단 없이 민감하게 느끼는 것이라고 정의하는 것과 맥을 같이 한다. 이를 위해서는 자신의 관점이나 가치를 잠깐 내려놓고 다른 사람의 역할로 들어가야 하는 것이다.²⁴⁾ 미드(Mead) 또한 공감을 타자의 역할을 취해보고 대안적인 조망을 취해 볼 수 있는 능력으로 정의한다.²⁵⁾ 따라서 이를 위해 타자를 의식하고 그의 역할로 들어가 그의 태도와 행동을 예측하는 역할 놀이로서의 인지적인 행동이 꼭 필요하다.

프로이트(Freud)의 임상사례로 등장하는 ‘꼬마 한스’에 대해 들뢰즈와 가타리는 한스가 ‘말-되기’를 통해 통상적인 인간으로서는 결코 느낄 수 없는 새로운 종류의 감정을 경험하고 있다고 해석한다. 한스는 말에 대한 감정이 아니라 말의 감응을 가지고 말의 관점으로 들어가 그의 감정을 느끼고 있는 것이다. ‘시적 화자-되기’를 통해 학습자는 어떤 대상이 되어 그 대상과 같은 감응을 갖고

23) 앞서 I 장 3절에서 언급했듯이 ‘시적 화자-되기’의 구체적인 요소를 밝히는 데 공감에 대한 논의와 현대시교육 방법에 대한 논의를 참고하였다. 박성희, 『공감학 : 어제와 오늘』, 학지사, 2004, pp.48-67와 김창원, 앞의 글과 최미숙, 「공감적 시 읽기와 비판적 시 읽기」, 김은전 외, 앞의 책, pp.231-246 등을 참고함.

24) Carl R. Rogers, 'Empathic: An Unappreciated Way of Being', *The Counselling of Psychologist* 5, 1975, pp.4-5.

25) 박성희, 위의 책, pp.48-49.

그것을 표현할 수 있다. 이것은 단순한 환상이라기보다는 마치 현실처럼 그 대상이 되어 보는 것을 지향한다. 물론 현실적으로 진짜 그 대상이 되는 것은 불가능하지만, 대상과 같은 감응을 가지고 그 대상이 느끼는 감정을 마치 실제로 느껴볼 수 있다. 그리고 그 대상이 꼭 실재하는 것이 아니어도 상관이 없다. 용처럼 상상적인 동물이나 시적 화자와 같은 허구 인물의 관점을 취하는 것도 가능하다.²⁶⁾ 이처럼 자기로부터 탈중심화하여 시적 화자를 지향하며 그의 관점을 취하거나 역할을 담당하는 것은 시적 화자에게 사로잡혀 그의 눈으로 시적 세계를 경험하는 활동에서 꼭 필요한 요소일 것이다.²⁷⁾

② 상상하기

상상하기는 위의 ‘관점 취하기’부터 학습자가 활동을 하는 내내 필요한 요소라고 할 수 있다. 시 텍스트를 읽는 과정에서 학습자의 상상력은 텍스트를 지각하여 재생하는 데서부터 학습자와 텍스트를 연결 짓는 연상을 하여 구성하는 것, 그리고 텍스트를 재맥락화하여 창조하는 과정에 모두 관여한다.²⁸⁾ 여기서는 특히 학습자가 시적 화자와 만나서 대화하는 전이적인 구성 모습으로서의 상상력에 집중한다. 시적 화자의 관점으로만 시적 세계를 보는 것이 아니라 학습자의 주체성도 드러나게 되어 서로 대등한 위치에서 상호작용하는 상태 말이다.

상상력은 가상적 상황 속으로 사고를 전개해 가는 과정 속에서 인지적 요소가 작용함과 함께 시적 화자의 감정도 느끼는 정서적인 요소도 작용한다.²⁹⁾ 사

26) 이진경, 앞의 책, pp.71-76. 한스의 ‘말-되기’는 정지용의 「말1」을 읽고 쓴 유종호의 감상 텍스트에 나타난 양상과 비슷하다. 김남희는 이 감상 텍스트에 대해서 학습자는 화자가 되어 시 텍스트 내 화자가 바라보는 시선으로 대상을 고스란히 체험하게 된다고 분석하였다. 김남희, 「현대시의 서정적 체험 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2007, pp.41-42 참조.

27) 경규진은 학습자의 문학 작품에 대한 감정이입을 돕고 문학수업의 효과를 높이기 위해서는 자신을 다른 사람의 위치에 두고 그 사람의 사고와 감정을 경험할 수 있어야 한다고 지적한다. 경규진, 「반응 중심 문학교육의 방법 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 1993, p.143.

28) 손예희, 「시 교육에서 상상적 경험에 대한 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2011, p.34.

29) 상상하기는 인지적인 특성으로 알려졌으나 정의적인 특성과도 관련이 높다. 박성희, 앞의 책, p.249.

실 우리는 타인들의 경험을 직접적으로 알 길이 없으며 오직 상상력을 통해서 타인의 감각을 떠올릴 수 있을 뿐이다. ‘시적 화자-되기’를 할 때에도 학습자는 상상력을 동원해서 화자의 관점에 들어가서 그가 되어보는 체험을 한다.³⁰⁾ 그리고 화자의 관점으로만 전체를 보는 것이 재생적 상상 경험이라면 보다 창조적인 입장에서 학습자의 경험이나 생각을 끌어와 화자와 대등한 위치에서 대화하는 상상의 경험을 할 수도 있다. 특히 시에 있는 빈자리, 화자가 발화한 것의 빈자리를 학습자의 적극적인 상상하기로 채울 수 있다. 이것은 화자의 관점에서 벗어나지 않지만 그의 관점에만 오로지 머무는 것은 아니며, 그의 관점을 학습자와의 상호작용으로 확장시키는 것이다.

이것은 상상력이 주체의 단순하고 수동적인 몽상이 아니라 주체와 대상의 대화에 힘입어 생성의 힘을 가진 행위인 것을 확인시켜 준다. 들뢰즈와 가타리는 글을 쓰는 시인과 소설가를 ‘변신의 길에 스스로를 위임하여’ 나무와 돌을 만나면 나무와 돌이 되고, 여성과 노동자를 만나면 여성과 노동자가 되는 생성인들이라고 하였다. ‘그 무엇 되기(becoming something)’라는 것을 통하여 새로운 정서를 생성하는 것이 그들이 말하는 예술이었다. 그들에게 로렌스의 시를 읽는 것은 로렌스의 시 텍스트를 은유나 환유 혹은 상징이나 재현으로부터 벗어나 생성의 ‘그 무엇 되기’로 독서를 하고, 그러한 독서를 통하여 독자 스스로 ‘로렌스 되기’를 달성하는 것이다. 이는 로렌스의 텍스트를 근대적 지식의 개념과 기능으로 이해하고 분석하는 비평의 방법론을 사용하는 것이 아니라 텍스트를 통해 로렌스의 정서를 취득하여 오늘날의 새로운 시간과 공간 속에 새로운 로렌스를 끊임없이 생성시키는 일이다.³¹⁾ 비고츠키(Vygotsky)는 선원의 역할을 하는 남자아이의 놀이가 가장 진정하고 진실된 창조의 사례를 보여준다고 하면서 이것은 모방과 같은 단순 재생산이 아니라 자신이 느끼고 경험한 것을 창조적으로 재처리한 것이라고 한다.³²⁾ 이러한 생성과 창조적 재처리를 가능하게 하는 힘이 학습자의 상상력이고, 공감과 문학교육의 중요한 원리인바 ‘시적 화자-되기’의 전체 과정에도 중요하게 작용하는 요소라고 할 수 있을 것이다.

30) 민은경, 「타인의 고통과 공감의 원리」, 『철학사상』 27, 서울대학교 철학사상연구소, 2008, p.70 참조.

31) 장시기, 『들뢰즈와 탈근대 문화연구』, 당대, 2008, pp.103-115.

32) Lev S. Vygotsky, 비고츠키 연구회 역, 『어린이의 상상과 창조』, 살림터, 2014, p.25, p.127.

③ 거리 두기

로저스는 앞서 ‘관점 취하기’에서 자신의 관점과 가치를 내려놓고 다른 사람의 관점으로 들어가는 것을 공감이라고 보는 동시에 다른 사람의 관점의 세계에서 길을 잃거나 자신을 놓아버리는 일이 없을 사람에게서만 공감이 이루어진다는 것을 강조하였다.³³⁾ 이와 같이 ‘되기’도 타자의 입장으로 들어가 그의 감정과 경험을 마치 그가 된 것처럼 체험하는 것을 포함하지만 이것은 반드시 자신과 타자의 구분을 전제로 하는 개념이다. 사실 아무리 해도 학습자가 시적 화자로 바뀔 수는 없다. 앞서 살펴보았듯이 학습자는 자신인 것을 뒤에 남기는 한에서 시적 화자에게 사로잡힌다. 그리고 학습자가 사로잡힌 후에는 자신과 화자와의 분명한 분리를 위해서 화자에게서 벗어나 거리를 두고 자신으로 돌아와야 한다. ‘시적 화자-되기’는 외국인 학습자를 위한 문학교육을 지향하는바 단지 시적 화자의 관점에서 시 텍스트를 잘 이해하는 것만을 최종 단계로 설정하지 않는다. 즉 대상을 통한 자기 발견과 이해라는 문학교육적인 목표도 함께 고려하고자 한다.³⁴⁾ 언어적 수준 때문에 쉽지는 않다 하더라도 ‘시적 화자-되기’에서는 외국인 학습자들이 시적 화자라는 타자와의 만남과 공감을 통해 결국 자신에 대한 깨달음을 도모하기 위해, 학습자들은 화자에게서 벗어나 거리를 두고 자신에게로 돌아와야 하는 것이다. 그래야 시적 화자와 분리되어 그의 감정이나 경험, 가치를 자신의 것과 비교하여 판단하고 평가를 내릴 수 있다.³⁵⁾ 그러한 행위는 시적 화자에 비추어 자신에 대해 생각해 보는 것으로 이끌 수 있으리라고 본다. 학습자 자신에 대한 반성과 성찰로 쉽게 이어지지 않는다 하더라도 시적 화자와 자신을 분화하여 비교하는 가운데 유사점과 차이점을 발견하는 것, 그리하여 한국 시를 읽고 자신에 대해 생각해 보는 시간을 갖는 것으로도 충분히 의미가 있을 것이다. 따라서 거리 두기는 ‘시적 화자-되기’의 문학교육적인 특성을 나타내주는 중요 요소라고 할 수 있다.

33) Carl R. Rogers, 앞의 글, p.5.

34) 김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대학교출판부, 2000, pp.16-19.

35) 학습자들의 문학적 반응에 대한 대표적인 연구에서 스콰이어(Squire)는 학습자가 감정적 몰입의 상태에서는 판단이 거의 이루어지지 않는다는 것을 보여준다. 경규진, 앞의 글, pp.44-46.

2. ‘시적 화자-되기’의 교육적 적용 방안

학습자가 한국 현대시를 학습하는 데 있어서 시 텍스트라는 발화를 하는 화자에 주목하여 상상을 통해 그의 관점을 취하고 상호작용하며 그 발화의 빈자리를 채우는 것, 그리고 거리를 두고 학습자의 시선으로 화자를 바라보며 평가하여 시사점을 얻는 ‘시적 화자-되기’에 대해 앞서 살펴보았다. 그런데 이 활동의 매끄러운 진행을 위하여 전제되어야 할 두 가지가 있다고 본다. 그 중 하나는 시 텍스트를 읽는데 다른 것도 아닌 왜 시적 화자에 초점을 두어 그 인물이 되는 상상을 하는가하는 점이다. 시 텍스트를 읽을 때 시어나 비유 표현, 운율, 이미지 등에 주목할 수 있지만 특별히 시적 화자에 중점을 두고 읽는 것을 본고에서는 지향하고 있는바 시 텍스트에서 화자라는 것이 어떠한 의미와 무게를 지니고 있기에 외국인 학습자들에게 그것을 제안하는지에 대해 살펴볼 것이다.

그리고 두 번째로는 교수-학습 현장에서 활용 가능한 ‘시적 화자-되기’ 수업 모형이 무엇인가 하는 점이다. 본고에서는 ‘발전 모델’을 그 수업 방안으로 삼아서 교수-학습을 진행한다. 이 모델은 외국어 문학교육에서 독자-반응 이론이 적용된 수업 모형으로서 외국어 문학 교실에서 학습자의 능동성과 주체성, 그리고 문학 체험을 강조하기 위해 제안된 것이다. 이러한 전체적인 외국어 문학교육, 그리고 범위를 좁혀 한국 현대시교육에서 ‘시적 화자-되기’가 어떠한 의미를 가지고 있는가를 살펴본다.

(1) 시 텍스트 이해에서 화자의 위상과 ‘시적 화자-되기’

시인은 자신이 하고 싶은 말을 시라는 양식을 통해 전달한다. 이를 위해 자신의 말을 가장 잘 전달할 수 있는 화자를 심사숙고해서 고른 뒤, 그를 통해 자신의 말을 우리에게 전한다. 시인이 선정한 화자는 자신이 겪은 이야기를 시간의 순서에 따라 담백하게 전하는 남성일 수도 있고, 자신의 감정을 토로하는 여성일 수도 있으며, 자신을 전혀 드러내지 않은 채 사물의 이미지만을 보여주는 사람일 수도 있다. 시어, 시의 구조적 패턴, 행과 연의 길이, 시의 음성적 효과, 비유적 장치, 아이러니 등, 이러한 시의 요소들은 결국은 화자에 의해 지배되며

이러한 요소들 자체가 화자의 목소리인 것이다. 이렇듯 화자에 따라 시의 어조는 물론, 주제의 방향까지도 결정될 수 있으므로 시를 이해하는 데 있어서 화자는 필수적인 요소이다.³⁶⁾ 화자의 목소리와 태도는 시의 어조를 결정지으며 따라서 시의 화자를 파악함으로써 시의 전체적인 내용과 인상을 효과적으로 이해할 수 있게 되는 것이다.³⁷⁾

무카로브스키(Mukařovský)는 또한 시인과 작품의 관련성에 대해 이야기하면서 작품의 주체인 화자에 대해 언급한다. 화자는 자신의 발화인 문학작품을 전 개시키고 또 작품에 담겨져 있는 모든 감정과 사상을 가장 본질적으로 전달해 준다. 화자라는 주체가 작품구조를 복합적으로 둘러볼 수 있는 지점이 되는 것이다.³⁸⁾

특히 20세기 들어 시적 화자가 시 텍스트의 이해와 감상에 핵심적인 개념으로 부각되었다. 화자 개념은 시의 정서에 관여하고 문체, 어조, 리듬, 비유 등의 시적 형식을 결정하는 주요한 구조 원리라는 것이다.³⁹⁾ 특정 인간을 모델로 상정하는 화자는 작품의 통일성과 유기성을 보장하고, 그럼으로써 시인에게서 독자에게 전달을 용이하게 한다. 따라서 화자는 시에 대한 탁월한 이해의 방법으로 여겨지는 것이다.⁴⁰⁾

이렇게 시를 하나의 발화라고 봤을 때 그 발화를 이해하기 위한 방법은 여러 가지가 있을 것이다. 발화를 구성하는 단어들에 주목하고 또 그 단어들이 어떻게 결합되었는지에 따라 발화 내용을 이해할 수도 있고, 리듬이나 운율과 같은 발화의 음성적인 부분에 주목할 수도 있다. 그러나 여기서는 발화를 하는 주체인 화자를 중심으로 발화 내용을 이해하며 후속 활동을 진행하고자 한다. 같은 주체여도 화자에 따라 그것을 발화하는 방식과 내용이 달라진다. 따라서 발화에 대해서 알기 위해서는 그 발화를 한 주체에 대해 알고, 그 주체의 시선과 태도

36) 장도준, 『한국 현대시의 화자와 시적 근대성』, 태학사, 2004, p.13.

37) 김미혜는 주체가 시 텍스트를 읽고 시적 화자의 삶을 인식하고 그의 역할 속에서 그의 정서를 체험해 보고 가치를 읽는 과정은 의미가 있다고 한다. 텍스트의 가치를 보다 적절하게 해석하는 계기가 될 수 있고, 텍스트를 인식하는 과정으로 논의되어야 한다는 것이다. 김미혜, 『비평을 통한 시 읽기 교육』, 태학사, 2009, p.50.

38) Jan Mukařovský, 「시인이란 무엇인가」, R. Jakobson et al., 박인기 편역, 『현대시의 이론』, 지식산업사, 1992, pp.27-28.

39) 정끝별, 앞의 글, 2012, p.536.

40) 윤지영, 앞의 글, p.208.

에 따라 발화 내용을 더듬어 가는 것이 좋은 방법이 될 수 있다. 가령 백석의 시의 경우, 방언이 많이 사용되어 이해하기 어려운 시로 인식되고 있는데, 이러한 난해한 어구가 많은 시에 대해 화자와 어조를 중심으로 살펴보는 것은 어려움을 극복하고 이해와 감상으로 나아가는 데 도움을 줄 수 있다.⁴¹⁾

또한 시에는 극적인, 즉 드라마적인 요소가 있고 시적 화자를 시라는 드라마를 이끄는 주인공이라고 보았을 때도 화자를 통해서 그 드라마를 더 잘 파악할 수 있게 된다고 할 수 있다. 시는 누군가가 누군가에게 이야기하는 형식임을 주지할 때, 그 이야기는 구체적인 상황으로부터 비롯될 것이다. 이 구체적인 상황이 시의 드라마적 상황이다.⁴²⁾ 시에는 드라마적 성질과 요소가 있고, 시의 화자를 가정하고 그 말에 귀를 기울임으로써 시에 쓰인 극보다 자유롭고 정교한 표현을 알아볼 수 있다. 또한 특정의 어떠한 화자를 가정하고 어떤 상황이 설정되었는가를 정확히 아는 노력이 시의 독자에게 요구되고, 이렇게 함으로써 독자는 시를 보다 비판적으로 이해하고 향유할 수 있다.⁴³⁾ 시를 읽으며 어조로부터 특정한 상황에 처한 화자를 떠올리는 것은 진정한 이해를 위한 준비 단계가 된다는 것이다. 그렇게 화자가 설정되고 가정되는 순간 화자는 하나의 실체로 떠오르게 되고, 학습자는 화자를 통해 시의 내용을 이해하고 향유할 수 있다. 따라서 시적 화자에 주목하여 그의 관점을 취하여 그가 보고 느낀 것을 이야기하는 것은 학습자 주체적으로 시의 내용을 구성하는 좋은 방법이 될 것이다. 왜냐하면 결국 시적 화자가 보고 느낀 것, 그가 이야기하는 것이 시인이 독자에게 전하고자 하는 내용이기 때문이다. 시적 화자가 시의 전체 내용을 관장하는 주체라고 할 때, 학습자가 시를 이해하기 위해서는 시적 화자의 입장에 서보는 것이 필요하다. 특히 외국인 학습자에게 시적 언어의 특질을 분석하는 등의 방법은 너무 어려울 것이다. 그러나 본고의 ‘시적 화자-되기’의 대상인 외국인 학습자들은 성인이며 다른 사람의 입장에 서보는 것, 그리고 그에 비추어서 자신을 돌

41) 이승원, 「白石 詩의 화자와 어조 연구」, 『한국시학연구』 1, 한국시학회, 1998, pp.246-247. 이승원은 화자를 중심으로 시를 감상하는 것의 이점을 ①시를 일반적인 말하기의 방식과 관련지어 생각함으로써 우리의 일반적인 담화 맥락 내에서 해석할 수 있게 한다. ②시세계의 변화를 보이는 시인의 경우 그 변화의 양상을 파악하는 데 도움을 준다. ③난해한 시를 해석하거나 모호한 어구를 해석하는 경우에 시에 설정된 상황을 자연스럽게 재구성함으로써 시작품의 섬세한 해석에 도움을 준다 로 들고 있다.

42) C. Brooks & R. P. Warren, 앞의 책, p.48.

43) 정재완, 앞의 글 참조.

아보는 공감 행위에 대한 경험이 충분이 있으리라고 본다. 따라서 상상을 통해서 화자라는 인물의 관점을 가지고 시의 내용을 이해할 뿐 아니라 경험하는 것이 가능할 것이다. 또한 외국인 학습자들이 모국에서 대부분 중·고등교육까지 마친 성인임에도 불구하고 원어민과 비교하여 언어적으로 여전히 모자란 부분이 있음을 강조하며, 한국어 수준이 낮다는 이유로 다양한 인지적, 정서적 요소들이 필요한 활동 중심의 문학교육을 실행하지 않는 현재의 한국어 문학 수업을 탈피하여, 그들의 능동적이고 적극적인 역할을 담지한 시 수업을 지향한다고 볼 수 있다.

(2) ‘시적 화자-되기’를 위한 발전 모델의 개념과 적용

우선 발전 모델의 주요한 토대인 독자-반응 이론⁴⁴⁾이 한국어를 비롯한 외국어 문학교육에서 어떠한 의미와 위상을 갖고 있는지를 살펴보는 것은 발전 모델의 개념과 ‘시적 화자-되기’로서의 교육적 활용 가능성을 따지는 데 도움을 줄 것이다. 따라서 여기서는 한국어교육보다 먼저 시작되어 발전해 가고 있는 영어를 비롯한 전체적인 외국어교육의 상황을 살피고자 한다. 한국어교육은 독자성을 가지고 있으나 전체적인 외국어교육에 속하는 학문이다. 한국어교육의 특수성을 고려하되 외국어교육이라는 보편적 흐름을 놓치지 않아야 할 것이다. 여기서는 특히 독자-반응 이론이 전체적인 외국어 문학 교육에 어떻게 적용되어 어떤 논의가 진행되는지를 살펴보는 가운데 ‘시적 화자-되기’의 실제적인 단계별 내용이 조직되었음을 밝히고자 한다.

먼저 초기 외국어 문학교육에서 크람쉬(Kramersch)는 문학 텍스트의 담화적 측면에 주목하여 학습자가 자발적이고 능동적인 독자가 됨으로써 창의적인 역

44) ‘독자-반응 이론’(reader-response approach)은 거칠게 말하자면 작품이 아닌 독자에게 관심을 돌리는 것이다. 문학 텍스트의 객관성과 자족성에 관한 형식주의 및 신비평의 실증주의적 전제들로부터 독자에게로 그 관심을 전환시키는 일련의 운동을 의미한다. 야우스(Jauss)와 이저와 같은 독일 중심의 수용미학, 로젠블랫(Rosenblatt)과 같은 미국의 독자반응비평을 엄격하게 구분하기도 하나 외국어교육에서는 주로 이들을 넓게 독자-반응 이론으로 묶어 보는바 본고에서도 이들을 모두 ‘독자-반응 이론’이라 칭하고 필요에 따라 수용미학과 독자반응비평이라고 구분해서 쓰거나 이론가의 이름을 거론하며 논의를 전개시키기로 한다. Elizabeth Freund, 신명아 역, 『독자로 돌아가기』, 인간사랑, 2005, pp.18-24 참조.

할을 극대화할 수 있다는 것을 강조하였다. 이는 독자-반응 이론에서 이야기하는 학습자의 능동적인 역할과 궤를 같이 한다.⁴⁵⁾

또한 외국어 문학교육은 다음과 같이 변화해 왔다.⁴⁶⁾ 먼저 1900년대 초와 1940~50년대에는 구조주의 언어학과 행동주의 심리학을 기저에 두고, 가치가 있고 완벽한 좋은 본보기로서 문학 텍스트를 바라보았다. 학습자들은 문학 정전 텍스트를 학습 자료로 문법 번역식 교수-학습법을 통해 학습하였다. 그러다가 1960~70년대에는 합리주의 언어학과 인지주의 심리학을 토대로 해서 언어와 관련한 인지적 과정을 활성화하고 언어 인식 능력을 고양시키기 위해 문학 텍스트를 학습하였다. 1980년대부터는 구성주의 학습 이론의 부상으로 의사소통적 접근을 토대로 하여, 문학 텍스트를 문화적으로 풍요롭고 실제적인 자료이며 정제된 일상 언어라고 바라보았다. 특히 1990년대 이후에는 문학 텍스트를 하나의 담화로 보고 외국어 공동체의 목소리가 들어 있기에 상호 문화적 접근을 바탕으로 문화 간 비교를 통한 비판적 문학 교수-학습을 하기 시작하였다. 또한 독자-반응 중심의 해석학적이고 정의적 접근을 통해 다양한 관점의 상호작용과 의미 협상을 장려하고 학습자의 해석 능력 향상을 위해 문학 텍스트를 학습한다. 이는 학습자의 정서적 측면에 주목하고 또한 학습자 중심의 비판 능력에 주의를 기울이는 것으로서, 본고의 '시적 화자-되기'도 이 연장선상에 있으며 학습자 중심의 해석과 학습자의 정서적 측면에 주목하는 것이다.

이와 관련하여 길로이와 파킨슨(Giloy & Parkinson)은 외국어교육에서 문학교육의 중요성이 증대한 것도 의사소통중심 교수법과 함께 독자-반응 중심 비평이론의 확대가 그 원인 중의 하나라고 하였다.⁴⁷⁾ 즉 현대 외국어 문학교육에서 독자-반응 이론은 그 토대이자 발전축으로 기능하고 있는 것이다. 반(Van)은 대부분의 현대 외국어 교사 훈련 코스에서 오직 언어 교수 중심의 접근법만

45) Claire Kramsch, 'Literary texts in the classroom: a discourse perspective', *The Modern Language Journal*, 69-4, 1987, p.364.

46) Piera Carroli, *Literature in Second Language Education*, continuum, 2008, pp.6-8, H. Douglas Brown, *Teaching by Principles*, A Pearson Education Company, 2001, pp.13-37, *Principles of Language Learning and Teaching*, A Pearson Education Company, 2000, pp.8-12를 참조함.

47) 여기서 문화능력에 대한 주목으로 문학 텍스트에 대한 관심이 높아진 것도 의사소통 중심 접근법의 발전에서 비롯되었다고 볼 수 있겠다. M. Gilroy & B. Parkinson, 'Teaching Literature in a Foreign Language', *Language Teaching* 29, 1997, p. 213.

가르치는 것의 한계점을 지적하고 문학 비평 이론을 중심으로 외국어 문학교육에 접근할 것을 주장하였다. 그는 여섯 가지의 문학 비평 이론인 신비평, 구조주의, 문체론, 독자-반응, 언어 중심, 비판적 문식성을 설명하면서 그것에 따른 외국어 문학 수업의 방향과 실제 적용 사례를 제시하고 있다. 그 중 독자-반응 이론은 학습자 중심의 수업을 가능하게 하고 결과보다는 과정에 집중하여 학습자들의 정서적 반응을 이끌어낼 수 있음을 보여주고 있다.⁴⁸⁾

독자-반응 이론에 따르면 텍스트를 읽는 것은 이자가 애기하듯 텍스트의 언어기호와 구조가 독자의식으로 전이되면서 비로소 완성되는 것이다. 즉 텍스트 자체의 미결정된 부분, 빈자리는 독자의 생산적인 독서행위로 채워져야 그 의미 파악이 가능하다. 작가가 쓰고 싶은 것을 마구 쓰는 것으로 텍스트의 완성이 끝났다고 생각하면 안 된다. 작가가 독자를 의식하지 않고 생산한 텍스트는 불완전하고 의미화되지 않은 것이다. 독자의 적극적인 행위가 있어야 텍스트는 비로소 하나의 의미가 되어 독자의 이해를 받을 수 있다. 우리가 독서행위 중에 아직 경험하지 않은 낯선 것을 발견한다는 것은 우리가 그것을 이제 파악해야 함을 뜻할 뿐만 아니라, 더 나아가 이러한 이해행위들의 성공은 바로 이 행위를 통해서 우리 속의 무엇인가가 표현되는 데에 비례한다. 이런 의미에서 문학은 표현되지 않은 것을 표현하는 것을 통해 우리 자신을 표현할 수 있는 기회를 제공한다.⁴⁹⁾ 즉 문학 텍스트를 이해하는 행위는 그 안의 빈자리, 표현되지 않은 것을 표현함으로써 완성되는 것이다. 독서의 지평 구조는 그것이 작품의 ‘불확정 장소들’을 통해 독자에게 해석하고자 하는 욕구를 부추겨, 그 ‘흰 여백을 채우도록 하고’, 텍스트가 서술하지 않고 암시하는 의미를 명백히 표현하도록 하는 것이다.⁵⁰⁾

이러한 독자-반응 이론은 몇 가지 기본적인 가정 위에서 출발한다.⁵¹⁾ 첫째, 텍스트에의 개인적인 몰입은 문학경험을 살아있게 한다. 따라서 학습자들이 텍스트에 몰입될 수 없다면 그들의 문학경험은 풍부하지 못하며, 그 텍스트는 그들에게 의미가 없는 것으로 간주한다. 둘째, 일단 학습자들이 그들의 경험과 문

48) T. T. M. Van, 'The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom', *English Teaching Forum* 3, 2009, pp.2-9.

49) Wolfgang Iser, 앞의 책, pp.186-259 참조.

50) Michel Collot, 정선아 역, 『현대시와 지평구조』, 문학과지성사, 2003, pp.321-322.

51) 정규진, 앞의 글, pp.60-62.

화 배경에 기초하여 텍스트와 개인적으로 연계되면 문학을 즐길 수 있다고 본다. 문학교수의 중요한 목적은 문학학습이 학습자들에게 즐거운 경험이 되도록 하는 데 있다. 셋째, 학습자 각자의 반응이나 생각을 중요하게 취급하여 인정해 준다.

이를 바탕으로 하여 알리(Ali)는 외국어 문학교육에서 독자 반응 접근법이 좋은 대안이 될 수 있음을 지적한다. 그리고 그것을 적용한 교수-학습법으로서 발전 모델을 구안하였다. 발전 모델은 문학 반응을 교육적인 차원에서 연구한 스콰이어(Squire)가 문학 수업 모형의 구성과 평가를 위해 문학작품에 대한 학습자들의 반응의 발전에 대한 모델을 마련한 것에서 비롯되었다. 학습자들이 문학작품을 읽는 것은 필수적으로 자기중심적인 성향이 다른 사람들에 대한 배려로 바뀌는 등 더 높은 인지적·사회적 성장과 관련이 있다고 보았다. 이것을 발전시켜 톰슨(Thomson)은 이저와 스콰이어의 이론을 교육과정과 평가 방법과 함께 접목시킨 발전 모델을 구안하였다. 그는 문학에 대한 반응이 텍스트 중심에서 학습자 중심으로, 그리고 텍스트 차원에의 이해에서 비평적이고 반성적인 차원으로 발전되는 단계를 경험적 근거를 통해 보여주었다.⁵²⁾

그리고 알리는 외국어 문학교육에 이를 적용하여 실제로 수업을 하였고, 이것이 외국어 문학수업의 좋은 교수-학습 모형이 될 수 있음을 보여주었다. 그가 적용한 발전 모델의 단계는 다음과 같다.⁵³⁾

단계	내용
1단계 : 지시적 이해	학습자들은 텍스트를 <i>피상적인</i> 수준에서만 이해한다. 단지 텍스트의 정보를 <i>기술헌</i> 뿐이다.
2단계 : 감정이입	학습자들은 텍스트에 <i>연관된다</i> . 그들은 텍스트의 일부분을 자신의 삶과 연계함으로써 규정한다. 또한 텍스트 내 인물과 상상적 공감을 하는데, 이는 그가 단지 그 인물에게 반응하는 것으로부터 그가 어떻게 느꼈을지를 상상하는 것까지를 포함한다.

52) Geoff Hall, *Literature in Language Education*, Palgrave Macmillan, 2005, pp.106-109.

53) Saraya Ali, 'The reader-response approach: An alternative for teaching literature in a second language', *Journal of Reading* 37-4, 1994, p.288 참조.

3단계 : 비교	학습자들은 텍스트 내 인물과 자신의 삶을 연결함으로써 그들 자신의 삶에 대해 더 배운다.
4단계 : 해석	학습자들은 텍스트 내 사건과 인물의 행동에 대해 고찰한다. 이것은 이야기의 주제와 인물에 대한 일반화와 평가로 이끈다.
5단계 : 평가	학습자들은 텍스트를 하나의 구성물로서 인식한다. 그들은 자신의 가치와 대조하여 작가가 표방하는 가치에 의문을 갖는다. 그들은 서사의 구조와 내포 작가의 사회적, 문화적 가치에 대해 토론하고 평가할 수 있다.
6단계 : 재인식	학습자들은 텍스트와 자신을 연관시키는 의식적인 노력을 하며 자기이해를 한다. 자신의 독서 과정에 대한 인식이 높아질 수 있다. 또한 자신과 내포 독자와의 관계를 평가할 수 있다.

위의 단계들을 바탕으로 하여 본고의 ‘시적 화자-되기’의 단계가 설정되었다. 먼저 텍스트에 대한 지시적 이해를 하고 텍스트 내 시적 화자를 구체적으로 설정한 뒤, 상상적 감정이입과 거리 두기를 통한 비교를 통해 자기반성을 한다. 그리고 문화를 바탕으로 한 자기이해까지 나아가는 것을 지향한다. 이것이 시적 화자에게 공감하고 자기를 숙고하는 ‘시적 화자-되기’의 교수-학습 모형이다. 또한 이것은 학습자의 능동적인 활동 중심의 문학수업이다. 이는 IV장의 교수-학습 방법에서 더 다루기로 하겠다. 여기서는 발전 모델의 개념과 외국어 문학 수업에의 적용에 대해서만 언급한다.

알리는 또한 독자 반응 접근법이 학습자 개인과 문학 텍스트를 연관 지어 교사가 한 가지 방법으로 해석한 것을 일방적으로 전달하는 것이 아니라 학습자 개인의 다양한 해석을 가능하게 해준다는 것을 강조하였다. 물론 그것은 텍스트의 여러 구조로부터 안내를 받아 텍스트의 의미를 곡해하지 않는 해석이다. 그와 더불어 외국어 교실에서 문학을 교수하는 데 흥미롭고 의미 있는 방법들을 제공해준다고 하였다.⁵⁴⁾ 이것이 문학수업에서 발전 모델을 적용했을 때의 의의

54) Saraya Ali, 앞의 글, pp.289-290.

이다.

이와 함께 데이비스(Davis)는 발전 모델이 바탕으로 하고 있는 이저의 독자-반응 이론의 교육적 함의로서 문학 텍스트 교수-학습 현장에서 외국어 학습자를 아직 유능하지 않은 독자(not-yet-competent reader)로 보지 말고 텍스트의 빈자리에서 적극적으로 의미를 만들고 생산하는 독자로 위치시켜줄 것을 주문하였다. 학습자가 자신의 언어적 능력과 경험을 가지고 텍스트와 상호작용하며 독서하는 과정에 초점을 두고 학습자를 능동적인 존재로 인식해야 함을 강조하였다. 그리하여 작품 이해는 물론 전체적인 언어 능력 신장도 가능한 것이다.⁵⁵⁾ 이것은 한국어교육의 대상이 대부분 성인 학습자들인데도 한국어 수준이 원어민과 같지 않다는 이유로 학습자를 수동적인 존재로만 인식해서는 안 된다는 것을 알려준다. 그와 동시에 '시적 화자-되기'에서 학습자의 다양한 배경을 학습의 유용한 자원으로 끌어올 수 있으므로 학습자의 모어나 모어 문화 및 경험은 한국어나 한국 문화로 오로지 대체되어야 할 것이 아니라 소중한 자산이 될 수 있다는 것도 시사한다.⁵⁶⁾

3. 한국 현대시교육에서 '시적 화자-되기'의 의의

문학교육이란 본질적으로 인간의 활동에 초점을 두고 인간에게 어떤 의의를 지니게 되기 때문에 문학 활동은 하나의 체험으로서 경험되어지는 것이다. 물론 문학의 속성에 바탕을 둔 교수-학습이 이루어질 수는 있지만 그렇게 되면 문학 텍스트 전체가 아닌 개별 속성에 집중하여 분석 작업을 지루하게 하는 지식교육이 되어 버리는 경우가 많다. 특히 한국어교육에 문학 텍스트가 도입된 것은 그러한 언어 지식에 초점을 둔 지엽적인 언어 수업을 지양하기 위해서다. 따라서 학습자가 문학을 하나의 체험으로서 경험하는 것이 바람직하며, 그러한 경험

55) James N. Davis, 'The Act of Reading in the Foreign Language: Pedagogical Implications of Iser's Reader-Response Theory', *The Modern Language Journal* 73-4, 1989, pp.420-428.

56) 한국어교육 내 가르치고 배우는 과정에서 학습자 스스로 깨닫고 변화되고 발견하게 되는 이러한 학습자 주도적인 문학 수업 사례 보고가 중요한데, 본고의 '시적 화자-되기'는 그러한 문학 수업의 사례가 될 수 있을 것이다. 황인교, 「한국어교육학의 문학 연구 방향」, 『한국어교육』 18-3, 국제한국어교육학회, 2007, p.295.

은 학습자의 개입 없이는 이루어지지 않는다.

본고가 지향하는 활동 중심의 한국어 문학교육은 문학의 이해를 깊게 하고, 자신에 대해서 성찰할 수 있는 가능성을 준다고 본다.⁵⁷⁾

‘시적 화자-되기’는 시 텍스트의 속성 중 하나인 시적 화자라는 시적 장치를 인식하여 그것을 가지고 학습자 중심의 활동을 함으로써 시의 이해라는 기존의 문학 수업의 목표를 달성함과 동시에 자신을 성찰해보는 데까지 이르는 것을 지향한다. 이는 외국인 학습자의 주체적인 한국 시 감상 능력을 신장시키고, 화자와의 공감을 통해 시적 체험을 심화하며 화자의 타자성에 비추어 자신을 돌아보는 것까지 기대할 수 있다고 보는 것이다.

(1) 주체적인 한국 시 감상 능력의 향상

‘시적 화자-되기’는 학습자 자신의 상상과 공감, 성찰적 행위를 통한 학습자 중심의 문학교육을 지향한다. 그동안 한국어교육의 시 수업에서 학습자는 중요한 위치를 차지하지 못하였고, 교사의 일방적인 텍스트 해석과 설명이 수업의 중요한 부분이었다. 텍스트의 분석이 주가 되니 텍스트가 불러일으키는 학습자의 반응이나 내적 상태에 대한 관심도 적었다. 한국어 문학 수업에서 학습자의 참여가 배제되고, 학습자는 텍스트와 개인적으로 연관을 짓지 못하므로 시 텍스트와 같은 문학 텍스트를 읽는 즐거움도 느끼지 못하였다.⁵⁸⁾

매티스(Mattix)는 외국어교육에서 과제 중심 수업(task-based instruction)의 유행으로 시 텍스트 또한 하나의 과제가 되어 그것의 내용을 단지 이해하고 탐

57) 김정우에 따르면 외국어 교육 역시 교육이므로 학습자의 개인적 성장을 이루어야 하고, 특히 자신의 문화나 삶과는 다른 것들을 경험하면서 궁극적으로 자신의 변화와 발전을 지향해야 한다고 한다. 김정우, 「시를 통한 한국 문화 교육의 가능성과 방법」, 『先淸語文』 29-1, 서울대학교 국어교육과, 2001, p.171.

58) 듀이(Dewey)는 흥미라는 단어가 어원적으로 볼 때 ‘사이에 있는 것’이라고 하면서 현재 학습자의 상태와 학습의 결과 사이에 흥미가 위치한다고 한다. 어떤 것에 대해 학습자가 흥미를 가지지 않는 것은 그것이 어떤 중요한 목적에 연결되는가를 알지 못하기 때문이며, 따라서 그 연결을 깨닫도록 한다면 흥미가 발생할 수 있다. 그렇게 자신과 대상이 전혀 상관없는 것이 아니라 연결된 것으로 파악하여 그 거리감을 해소하면서 흥미가 생기게 된다. John Dewey, 이홍우 역, 『민주주의와 교육』, 교육과학사, 1987, pp.195-218.

구하는 것에만 집중되어 있는 외국어 시 교육을 비판하였다. 그리고 시는 하나의 예술 형식으로서 학습자의 감정적 반응을 강하게 불러일으키는 특징이 있으므로 그러한 특징을 자연스럽게 살리는 교육을 해야 한다고 제안하였다.⁵⁹⁾

이처럼 시 텍스트는 학습자들이 탐구해야 할 지식이나 정보로만 기능해서는 안 될 것이다. 시 텍스트가 학습자와 관련을 맺지 못한 채 따로 멀찍이 떨어져 교사의 중재로 피상적인 수준에서 이해되는 대상이 아니라 학습자와 연관을 맺고 학습자의 반응을 불러일으키는 기체로서 이해되어야 한다. 그리고 그것의 주체는 학습자이지 교사나 텍스트가 아니다. 앞서 I 장에서 살펴보았듯이 인지주의적 관점에서 학습자를 정보를 저장하고 꺼내 쓰는 컴퓨터로 인식해서는 안 될 것이다. ‘시적 화자-되기’에서는 학습자가 시 텍스트를 마주하여 시적 화자에게 감정이입하며 그와 느낌을 나누고 시적 화자의 느낌이나 행동, 가치에 대해 자신의 기준에서 판단하는 등 적극적인 행위를 할 수 있는 주체로 인정된다. 수업의 인격적 요소를 배제하지 않는 것이다. 그리고 학습자가 가지고 있는 경험이나 기대, 태도, 표현 등이 그대로 인정되고 장려된다.

특히 한국어 교실에서는 교사의 언어적 지식이 절대적으로 우위에 놓여있기 때문에 외국인 학습자의 반응과 주체적인 행동이 정당성을 가지기 어려웠다고 본다. 상당 부분 학습자의 반응이 언어적으로 조희되어 오류 여부를 평가받고 오류를 수정하는 결과로 귀결되어 왔다. 물론 학습자 언어 능력의 오류 분석이나 수정은 중요한 부분이다. 그러나 ‘시적 화자-되기’에서는 학습자의 능동적이고 주체적인 감상을 인정하고 지향하므로, 학습자는 주체로서 인정을 받고, 학습자가 겪는 것이 활동의 내용이 될 것이다. 학습자는 교사의 일방적 전달에 의해 텍스트 정보를 수용하는 객체이거나 자신과 연관 짓지 않은 채 텍스트의 의미만을 분석하고 탐구하는 역할로 한정되지 않고, 자신의 언어, 경험, 기대 등을 가지고 텍스트 내 시적 화자와 적극적으로 관계를 맺고 상상하며 판단하여 자기를 돌아보는 등의 주체적인 감상의 행위자로서 기능하리라 본다.

(2) 화자와의 공감을 통한 시적 체험의 심화

59) M, Mattix, 'The pleasure of poetry reading and second language learning', *Applied Linguistics* 23-4, 2002, pp.515-518 참조.

학습자들은 시적 화자를 구성하고 그의 발화를 구성함으로써 시를 객관적인 대상물이 아니라 자신과 관련이 있는 하나의 대상으로서 관계 맺으며 체험하게 된다. 따라서 시 텍스트를 읽는 것은 학습자에게 하나의 체험으로 자리매김하게 되는 것이다. 이러한 시적 체험은 정서 중심의 체험⁶⁰⁾, 언어와 언어운용의 체험, 그리고 문화적인 체험과 같이 시에 나타난 전반적인 요소나 특정한 내용이나 사상에 대한 깊은 이해를 도모하면서 가능하게 된다. 교사가 일방적으로 시의 언어 지식이나 내용, 주제를 전달하는 것만으로 학습자들이 체험을 했다고 볼 수 없는 것이다.

‘체험’이란 언어로 표현된 작가의 체험, 즉 텍스트 ‘속’의 체험이자 작품 세계를 나의 현실로 ‘다시 산다’는 의미의 체험이다.⁶¹⁾ 시적 체험은 텍스트와 학습자의 관계에서 ‘지향적 관계’에 따라 이루어지게 된다. 그리고 시적 체험은 시 텍스트를 포착하고 해독하는 인지적인 작업이지만 또한 정서적인 작업이기도 하다.⁶²⁾ 특히 ‘시적 화자-되기’에서 학습자의 상상력을 바탕으로 감정이입하거나 거리 두기라는 공감을 통해⁶³⁾, 시 텍스트와 학습자가 상호적으로 지향적 관계를 주고받으며 시적 체험을 완성하고 심화시킬 수 있다.

딜타이(Dilthey)에 따르면 서정시는 시구들이 이어지는 가운데 하나의 체험연관에 대한 추체험을 가능하게 해준다고 한다. 그리고 이 추체험은 이해를 가능

60) 민재원, 「시 읽기 교육에서 정서 체험의 구조와 작용 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2013.

61) 김남희, 앞의 글, p.16.

62) 진선희, 「학습 독자의 시적 체험 특성에 따른 시 읽기 교육 내용 설계 연구」, 한국교원대학교 박사학위논문, 2006, pp.23-25.

63) 공감은 미학, 심리학, 사회학, 상담학 등 여러 분야의 연구자들에 의해 다양하게 정의되어왔다. 크게는 역할 수용 등과 같은 인지적 요소와 정서의 공유와 같은 정서적 요소 등으로 구분되어 설명되다가 인지와 정서를 모두 아우르는 다차원을 가진 개념이라는 인식이 확산되었다. 그리고 상담, 심리치료분야에서는 표현적 요소를 강조한다. 따라서 이를 모두 종합해보면 공감이란 인지적인 관점 수용과 정서적인 공유의 내적 과정을 거쳐 외적으로 표현되는 다차원적인 과정이라고 할 수 있다. 특히 투사나 동일시, 감정이입과의 차이는, 공감은 일시적으로 대상과 같아지는 동일시나 감정이입의 상태를 거친 후 최종적으로는 그 대상과 거리를 두고 분리되어 상대방의 감정상태를 대리적으로 느낀다는 것이다. 신경일, 「공감의 인지적, 정서적 요소 및 표현적 요소와의 관계」, 『研究報』 29-1, 부산대학교 학생생활연구소, 1994, pp.5-14.; 박성희, 앞의 책, p.45.

하게 하는데, 그것은 독자가 자신의 현실적인 삶의 결정 속에 놓여 있지 않은 새로운 가능성들의 영역으로 나아갈 수 있게 한다. 그러면서 자신을 여러 가지 상황 속으로 옮겨놓음을 통해 내적으로 규정된 인간은 상상력을 동원해 서로 다른 다양한 실존들을 체험할 수 있는 것이다. 그렇게 이해는 결국 ‘너’ 안에서 ‘나’를 재발견하는 것이라고 할 수 있다.⁶⁴⁾ 또한 딜타이는 어떤 의미를 이해하기 위해서는, 그 의미를 구성하는 자에게 동일시를 하는 감정이입적 이해(Verstehen)가 인간연구의 진정한 방법이라고 한다. 텍스트를 이해하기 위해서는 그 안의 표현이 화자에게 의미했던 바를 재구성해야만 하는 것이다. 그것이 진정한 이해이자 체험이다.⁶⁵⁾

특히 나와는 다른 존재인 시적 화자가 되어보는 행위는 체험을 극대화시킨다. 김준오는 비자기(非自己)와 궤소나에 대해 언급하면서 비자기로서의 탈, 궤소나는 ‘만드는’ 자이며 소심한 인간의 개념이 아니라 흔히 영웅·초인·생산적 인간이라 불리는 인간상이며 적극적으로 자아를 형성하는 창조적 삶의 개념이라고 한다. 비자기에 대한 갈망은 있는 그대로의 나와는 다른 존재가 되고자 하는 욕망이다. 이것은 진정한 자아를 숨기거나 상실하는 것이 아니라 자기를 창조하고 새로운 경험의 가능성을 추구하는 인생과 예술의 추진력이다. 그러므로 실제 자기가 아니라 비자기에 관해서 쓸 때 도리어 성실하게 쓰게 되는 것이라고 한다.⁶⁶⁾ 이는 학습자가 자신을 넘어서 다른 사람, 화자의 입장에서 경험하는 것이 학습자를 체험의 확장 그리고 의미의 풍부화로 이끈다는 것을 보여준다.

(3) 화자의 타자성에 터한 자기 성찰

자기 성찰은 대상을 통해 자신을 되돌아보고 새롭게 발견 및 이해함으로써 세계와 자신의 삶에 대한 가치와 태도를 정하게 되는 행위를 의미한다. 특히 중요한 것은 자기 내면으로 동일하게 회귀하는 것을 넘어서 타자를 매개로 하여 자기와 세계를 깨닫는 것이다.⁶⁷⁾

64) Wilhelm Dilthey, 이한우 역, 『체험·표현·이해』, 책세상, 2002, pp.17-58.

65) 진권장, 『교수학습과정의 재개념화-해석학적 관점에서의 반성적 이해』, 한국방송통신대학교출판부, 2005, pp.84-85.

66) 김준오, 앞의 책, 1985, p.256.

67) 최홍원, 「시조의 성찰적 사고 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2008,

여기서 중요한 것은 타자를 대상으로 하여 자신에 대해 숙고하고 깨닫는다는 것이다. 앞서 언급했듯 학습자는 시적 화자를 지향하여 타자를 체험함으로써 말미암아 타자와 마주치게 되고, 타자를 나에게 의미 있는 대상으로 자리매김하게 된다. 시적 화자는 그저 시 텍스트에 매몰되어 있는 시적 장치로 인식되는 것이 아니라 실체를 가진 세계 내 존재로서 다가오게 되는 것이다. 학습자는 시적 화자에게 숨을 불어 넣고 그의 상황을 구성함으로써 실재화시켰고, 그의 시선을 이어받아 그의 느낌과 경험을 자신도 체험하였다. 이것은 시적 화자를 ‘그것’이 아니라 ‘너’로 느끼게 하는 중요한 바탕이 된다. 이는 시 텍스트의 은유, 상징, 이미지, 운율 등과 같은 특질에 집중하여 그것을 분석하는 태도로는 얻기 힘든 성질의 것이라고 할 수 있다. 그리고 외국인 학습자들이 실제 생활에서 한국인을 만나 상호작용하는 것으로 언제나 얻어질 수는 없는 것이기도 하다. 왜냐하면 이를 위해서는 개인적 연관을 통한 타자 체험이 필요하기 때문이다.⁶⁸⁾ 이것은 단순한 흉내 내기나 모방 또한 아니다. 관찰자로서 ‘바라보기’가 아니라 나의 체험으로서 받아들여지는 것이다.

특히 한국어 시 텍스트에서 시적 화자는 시대적으로나 공간적으로나 외국인 학습자와는 거리가 있는 존재인 타자로서 학습자에게 인식되고 경험된다. 시적 화자는 한국 문화 속에 뿌리박은 존재로서 외국인 학습자에게는 한국 문화에 대한 자각과 의문을 증폭시키는 매체가 되기도 한다. 각 시대의 시인은 동시대 대부분의 서정시를 참조하여 독자들의 경험 속에서 관습적으로 용인된 화자를 선택한다. 화자가 추구하는 가치는 독자의 그것과 크게 위배되지 않아야 하며, 화자의 도덕적 취향이나 태도 또한 독자의 그것과 비슷해야 하기 때문이다. 따라서 시의 화자는 당대의 관습들에 종속적이라고 할 수 있다.⁶⁹⁾ 그리하여 학습자들은 어떤 사건에 대한 화자의 태도와 반응, 그리고 그가 추구하는 가치가 통

pp.21-23.

68) 이와 같은 이유로 바이럼은 문학 텍스트가 타자성에 대한 인지적 이해는 물론 학습자의 문학적 상상력을 자극하여 정서적인 이해 또한 증진시키는 좋은 체제로 본다. Michael Byram, Adam Nicholas, David Stevens (Eds.), 앞의 책, pp.3-4.; 김정용 또한 학습자 개개인의 사고와 입장을 중요시하고 타자의 생각이나 입장과 마주침으로써 타자의 것을 알게 됨과 동시에 자신의 것도 성찰하는 과정을 실현시키는 데에 가장 효과적인 방법은 문학 작품을 활용하는 것이라고 본다. 김정용, 「문학작품을 활용한 상호문화적 외국어 교육」, 『獨語教育』 51, 한국독어독문학교육학회, 2011, pp.9-10.

69) 정끝별, 앞의 글, 2012, p.537.

용되는 당대의 한국의 문화나 상황을 간접적으로 체험할 수 있는 것이다. 특히 한국어교육을 비롯한 외국어교육에서 이러한 자기이해 및 자기 성찰적 요소는 문화와 그에 따른 정체성 논의에 매우 중요한 요소라 할 수 있다. 나에 대한 숙고와 정체성에 대한 논의는 문화와 함께 이야기되고 있다. 심지어 문화 대신 정체성을 얘기하는 학자가 많아지는 것을 봐도 알 수 있다.⁷⁰⁾ ‘시적 화자-되기’에서 시적 화자는 학습자와는 다른 문화 속에서 생성된 타자이며, 학습자는 이 존재를 자신과 비교함으로써 자신에 대해서 숙고할 수 있는 시간을 가진다. 한국과는 다른 문화 속에서 생성된 자신과 화자의 차이를 인식함으로써 자기 및 자기 안의 모어 문화적 요소를 발견할 수 있다. 그리고 이것은 경우에 따라 자기 태도의 변화를 촉발할 수 있을 것이다.⁷¹⁾ 그것이 작은 태도의 변화라 하더라도 시적 화자와의 마주침으로 인해 발생할 수 있다면, ‘시적 화자-되기’가 학습자에게 화자를 의미 있는 타자로 경험하고 그를 대상으로 자신을 되돌아볼 수 있는 계기를 제공할 수 있다는 가능성을 시사해 준다.

70) Dwight Atkinson, 'TESOL and Culture', *TESOL Quarterly* 33-4, 1999, p.625.; 한국어교육 내 문화교육 논의에서도 학습자의 정체성에 대해 관심을 가질 것을 촉구하고 있다. 황인교, 「한국 언어문화 교육의 방법」, 『국제한국언어문화학회 학술대회 자료집』 2014-1, 국제한국언어문화학회, 2014, p.20.

71) ‘경우에 따라~’라고 말한 이유는 학습자에 따라 자신의 태도나 모어 문화적 요소를 화자의 그것보다 더 바람직하다고 평가하여 자신의 태도나 입장을 변화시키지 않는 경우도 있을 것이기 때문이다. 그러나 설문조사 결과 한국에서 한국어를 배우는 대부분의 학습자들은 한국의 문화에 대해서 깊이 이해하며 자신을 변화시켜야 할 필요성을 충분히 느끼고 있었다.

Ⅲ. 학습자의 ‘시적 화자-되기’의 양상

앞서 Ⅱ장에서 살펴본 대로 시적 화자의 유형에 따라 발화로서의 시 텍스트를 분류할 수 있었다. 화자를 중심으로 시 텍스트를 분류한 내용을 토대로 하여 이제 Ⅲ장에서는 학습자들이 실제로 ‘시적 화자-되기’를 하는 양상을 살펴보고자 한다. 특히 학습자들이 텍스트와 개인적 상황에 따라 어떻게 시적 화자를 파악하고, ‘시적 화자-되기’를 하는지 알아볼 것이다. 아울러 학습자들의 활동이 잘 이루어지지 않은 지점도 알아내어 ‘시적 화자-되기’의 구체적인 교수-학습 설계에 참고할 것이다.

앞서 Ⅰ장에서 서울 S대학교의 대학원과 언어 교육원의 학생들을 대상으로 행한 다섯 차례의 현장 조사에 대해 간략하게 언급하였는데, 보다 구체적인 설명은 다음과 같다.

첫 번째는 예비 조사로서 화자의 감정이 지배적으로 드러나는 시 텍스트를 제시하고 ‘시적 화자-되기’의 가능성과 진행 모습을 살펴보았다.

예비 조사 (2014. 5. 15)	
대상	대학원에 재학 중인 외국인 학생 5명
학습 자료	김소월, 「진달래꽃」, 「예전엔 미쳐 몰랐어요」 / 박두진, 「해」 / 백석, 「고향」
절차	실험 안내→ 텍스트 제시→ 교사의 설명→ 시적 화자 찾기 → 시적 화자에게 감정이입하기→ 시적 화자가 느꼈을 시적 대상과 상황에 대한 감정을 말하기→ 시적 화자에게 거리를 두고 나로 돌아와서 간략하게 화자와 비교하기

예비 조사의 결과 학습자들은 화자의 지배적인 단일 정서만을 발화하는 수준으로만 그치고 화자와의 깊은 연관을 통해 풍부하게 시적 체험을 하는 모습이 보이지 않았다. 그러나 외국인 학습자들이 시 텍스트 내 시적 화자라는 존재를 파악하고 그에게 감정이입을 할 수 있다는 것, 그리고 그것은 전체적인 시 텍스트를 이해하는 데 도움을 주며, 학습자가 능동적으로 할 수 있는 활동이라는 것

을 발견하였다. 따라서 화자와의 깊은 연관으로 학습자의 참여를 극대화시키고, 화자의 체험으로서의 시를 학습자 자신의 것으로 만들기 위한 교육적 조치가 필요함도 깨달았다.

첫 번째 본 조사는 언어 교육원의 고급반 학생 11명을 대상으로 실시하였다.

1차 본 조사 (2014. 7. 30 ~ 8. 1)	
대상	언어 교육원 고급반 학생 11명 ¹⁾
학습 자료	백석, 「고향」, 「팔원」 / 기형도, 「엄마 걱정」 / 정호승, 「내가 사랑하는 사람」
절차	실험 안내→ 텍스트 제시→ 교사의 상세한 설명→ 시적 화자 찾기→ 시적 화자를 구체적인 인물로 상상하여 묘사하기→ 시적 화자에게 감정이입하기→ 시적 대상과 상황에 대한 화자의 감정이나 경험을 말하거나 써보기→ 시적 화자에게 거리를 두고 나로 돌아와서 화자와 비교해 보기

- 1) 해당 학습자들에게 얻은 구체적인 정보는 다음과 같다. 한국어 학습 기간이 1년이라고 답한 학습자들도 면담 결과 모국에서 한국어에 대해 꾸준히 관심을 가지며 공부를 해왔다는 것을 알 수 있었다. 대개 학습자들이 한국어 학습 기간을 한국에 와서 본격적으로 배운 기간만 산입하여 쓴 경우가 많았다는 것을 밝혀둔다.

번호	국적	나이 (세)	한국어 학습 기간	한국어 학습 목표	기타
1	일본	24	1년	학업	한국인 어머니 / 한국 대학원 진학 희망
2	러시아	23	1년	문화 이해	연극 전공
3	중국 (홍콩)	23	2년	학업	교환학생
4★	중국	25	1년	취업	중국에서 한국인 대상 일자리 취업 희망
5	일본	36	3년	학업	한국 대학원 진학 희망
6★	일본	37	1년	취업(번역)	한국인과 결혼
7	중국	29	1년	학업	
8	일본	34	1년	취업	한국어 사용 아르바이트 중
9★	일본	21	3년	교환학생	아버지가 한국어를 유창하게 구사
10	베트남	23	1년	학업	
11★	일본	39	3년	취업(번역)	일-한 전문 번역 공부 중

1차 본 조사의 대상을 당초 TOPIK 5, 6급의 학습자들로 선정하여 모집하였다. 그리고 S대학교 언어 교육원에서는 현장 조사를 위한 학생 모집 등에 대해 공식적인 협조가 불가능한 상황이었으므로, 학습자들을 개인적으로 섭외하였다. 고급반 학습자들에게 시 텍스트를 읽는 실험 수업인 것을 이야기하였고, 그것에 동의하며 자원하는 학습자들을 대상으로 수업을 진행하였다. 정규 시간이 아니다 보니 학습자들과의 수업 시간 조정이 필요하여 실험 수업이 3일에 걸쳐 이루어졌으며 11명을 세 그룹으로 나누어 각각 하루에 4차시를 진행하였으나 수업 절차나 진행 방법은 동일하였다. 그리고 모인 학습자들은 자원자들이기에 어느 정도 시를 읽는 것에 관심이나 자신이 있는 상태여서 별도의 동기 부여 과정이 필요치 않다고 판단하였다. 또한 TOPIK 5, 6급의 수준을 조건으로 제시하였기 때문에 점수가 있거나 그에 상응한다고 여기는 학습자들이 대부분 응하였는데, 그러다보니 언어 수준이 높고 한국어 학습 기간이 비교적 긴 30대 이상의 일본인 학습자가 실제 고급반 국적 비율²⁾에 비해 많은 편이었다. 그러나 1차 본 조사를 하면서 실제 고급반 학습자들 중 TOPIK 5, 6급의 학습자들이 많지 않고, TOPIK 점수가 아예 없는 학습자들도 많으며, TOPIK 3, 4급의 학습자들도 섞여 있다는 것을 알게 되었는데, 그 이유는 언어 교육원에서 학습한 내용을 가지고 자체적으로 진급시험을 치르기 때문에 고급반이나 아니냐를 따질 때 TOPIK 점수가 유의미하지 않기 때문이다. 이것을 바탕으로 2차 본 조사에서는 실제 언어 교육원의 상황과 유사하게끔 국적 비율을 고려하고 TOPIK 급수 조건을 달지 않은 채, 고급반 학습자들을 다시 모집하였다.

또한 예비 조사에서 시적 화자를 구체적인 인물로서 설정할 필요성이 밝혀진 만큼 시적 화자가 어떤 사람인지 구체적으로 상상하고 묘사하는 단계를 넣었다. 그리고 시 텍스트에 대해 생소하게 느끼는 학습자들이 많으리라 여겨, 텍스트 내용에 대한 설명도 예비 조사 때보다 상세하게 하였다. 1차 본 조사의 경우, 학습자들의 한국어 수준뿐만 아니라, 경험의 양을 의미하는 연령대가 높았던 것 만큼 활동 양상의 수준도 높았다고 본다.

★표시된 학습자는 2차 본 조사에도 참여한 학습자들임.

2) 해당 언어 교육원의 고급반의 국적 비율은 중국 70%, 일본 20%, 기타 10% 정도 되었다.

2차 본 조사는 언어 교육원 고급반의 실제 국적 비율과 언어 수준을 고려하여 학습자들을 모집하였다. ‘시적 화자-되기’의 전후를 살펴보고, 같은 고급반이라 해도 실제 언어 수준은 상이한 학습자가 각각 어떤 양상을 보이는지도 주목하였다.

2차 본 조사 (2014. 8. 14)	
대상	언어 교육원 고급반 학생 10명 ³⁾
학습 자료	백석, 「여승」 / 신동엽, 「껍데기는 가라」
절차	실험 안내→ 텍스트 제시→ 교사의 상세한 설명→ 시에 대한 감상문 쓰기→ 시적 화자 찾기→ 시적 화자를 구체적인 인물로 상상하여 묘사하기→ 시적 화자에게 감정이입하기→ 시적 대상과 상황에 대한 화자의 감정이나 경험을 말하거나 써 보기→ 시적 화자에게 거리를 두고 나로 돌아와서 화자와 비교해 보기

학습자들에게 시 텍스트를 제시하고 설명한 다음, 일단 바로 감상문을 쓰게끔 함으로써 처음 참여하는 학습자들이 이후의 ‘시적 화자-되기’를 하고 난 뒤에 어떻게 달라지는지를 살펴보았다. 그리고 언어적 수준이 높지 않은 고급반 학습

3) 해당 학습자들에게 얻은 구체적인 정보는 다음과 같다.

번호	국적	나이 (세)	한국어 학습 기간	한국어 학습 목표	기타
1	중국	35	1년	문화 이해	
2★	일본	21	3년	교환학생	아버지가 한국어를 유창하게 구사
3★	일본	39	3년	취업(번역)	일-한 전문 번역 공부 중
4★	일본	37	1년	취업(번역)	한국인과 결혼
5★	중국	25	1년	취업	중국에서 한국인 대상 일자리 취업 희망
6	중국	31	1년	취업	
7	중국	25	1년	학업	한국 대학원 진학 희망
8	중국	30	1년	취업	
9	중국	25	1년	취업	한국인 어머니
10	중국	25	1년	학업	한국 대학원 진학 희망

★표시된 학습자는 1차 본 조사에도 참여한 학습자들임.

자들과 언어적 수준이 높은 학습자들이 고급반에 실제로 혼재되어 있다는 사실을 확인하고, 이것을 어떻게 해결할 것인가를 고민하게 되었다. 또한 시적 화자와 나를 비교하며 나에 대해 성찰하고 숙고하는 후속 활동이 따로 필요함도 알게 되었다.

따라서 3, 4차 본 조사는 ‘시적 화자-되기’의 마지막 단계인 학습자와 시적 화자를 비교하며 학습자 자신에 대해 반성하고, 또 그것을 문화적인 측면에서도 생각해 볼 수 있는 여러 가지 활동을 중심으로 해서 살펴보았다.

3, 4차 본 조사 (2014. 10. 20, 12. 12)	
대상	언어 교육원 고급반 학생 4명 ⁴⁾
학습 자료	백석, 「고향」, 「여승」, 「팔원」 / 기형도, 「엄마 걱정」
절차	실험 안내→ 텍스트 제시→ 교사의 상세한 설명→시적 화자 찾기→ 시적 화자를 하나의 인물로 상상하기→ 시적 화자에게 감정이입하기→ 시적 대상과 상황에 대한 화자의 감정이나 경험을 간략히 이야기하기→ 시적 화자에게 거리를 두고 나로 돌아와서 화자와 비교하며 이야기하기 / 문화적인 측면에 대해서도 생각해 보기

앞서 1, 2차 본 조사 때는 시적 화자에게 감정이입해서 그의 감정과 경험을 다시 이야기하며 시 텍스트 전체를 이해하는 것에 중점을 두었다면, 3, 4차 조

4) 마지막 학기를 거치면서 8월에 5, 6급이었던 학습자들은 10월에는 졸업을 하였거나, 6급으로 진급한 상태였고, 12월에는 모두 졸업을 한 상태였다. 3차 본 조사 때의 학습자들은 2차 조사 때 3, 4, 7, 10번의 학습자들이다. 4차 본 조사 때는 대부분의 학습자들이 방학을 맞아 고국으로 돌아가는 등 모집의 어려움으로 언어 교육원 졸업생 2명을 새로 추가하였고 상세한 정보는 다음과 같다. 나머지는 2차 조사 때 2, 4번의 학습자들이다.

번호	국적	나이 (세)	한국어 학습 기간	한국어 학습 목표	기타
1	일본	22	1년	교환학생	
2	일본	21	1년	교환학생	

사는 감정이입 이후, 심리적 거리를 두는 공감의 잘 이루어질 수 있는 교육 방안에 대해 고민하였다. 그리고 화자에게 심리적 거리를 두어 비교하는 것이 자기에 대한 성찰로 이어질 수 있는지에 대해, 학습자들에게 여러 가지 방법을 제시하면서 알아보았다.

이제부터 위와 같이 4차에 걸친 본 조사를 통해 학습자의 양상이 어떠했는지 그 내용을 살펴보도록 한다. 예비 조사는 대상 학습자와 시 텍스트가 부적절하다고 판단하므로 본고의 양상으로 다루지 않을 것이다. 그런 다음, IV장에서 ‘시적 화자-되기’의 구체적인 교수-학습 방법과 가능성 및 전제 사항 등을 논의할 것이다.

1. 시적 화자 중심의 ‘되기’

앞서 언급하였듯이 시를 어떤 구체적인 발화 내용으로 보고 그러한 내용을 발화하는 주체를 화자라고 했을 때, 시는 하나의 담화적 양식이라고 할 수 있다. 김창원은 채트먼(Chatman)의 서사적 텍스트의 전달 양식을 응용하여 시적 텍스트의 담화 구조를 제시한다. 그리고 그 구조에 따라 시를 해석하는 전략을 동일시와 거리 두기로 나눈다.⁵⁾ 학습자는 동일시를 통해 시적 화자의 관점을 취하여 시적 세계를 경험하며, 시적 대상을 바라보는 타자의 시각을 체험하게 한다. 학습자가 시를 해석하는 전략 중의 하나는 이렇게 시적 화자에 동일시되어 이야기하는 것이다. 이렇게 학습자는 시적 화자 속으로 들어가 시적 화자의 정서를 그대로 느끼고, 그의 의견과 주장을 그대로 반복하는 양상을 보였다. 이를 시적 화자가 중심이 되는 ‘되기’ 활동이라고 할 수 있다. 학습자보다는 시적 화자의 존재가 강하게 드러나는 것이다. 그리고 이러한 양상은 시적 화자의 시점과 목소리, 그리고 학습자의 특성에 따라 다르게 나타났다.

5)

시 텍스트

시인 → 내포적 시인 → 시적 화자 ↔ 시적 청자 ← 내포적 독자 ← 독자

김창원, 앞의 글, pp.143-145 참고.

(1) 화자의 정서 재현

우선 학습자는 시적 화자의 정서를 파악하고 이를 그대로 재현하는 모습을 보였다. 특히 1인칭 화자의 체험이나 정서가 서사적으로 나타나는 텍스트에서 이러한 경향이 두드러졌다.⁶⁾ 그리고 시점에 따라 자전적 시점일 경우에는 화자 자신의 정서가 그대로 재현되었고, 관찰자적 시점을 가질 경우에는 시적 대상으로부터 촉발된 정서가 학습자에 의해 그대로 옮겨졌다. 학습자의 경험이나 판단에 근거하기보다는 텍스트에 나타난 감정 표지나 묘사를 바탕으로 하여 ‘되기’가 이루어졌다.

① 특정 상황에 처한 화자의 정서

서정시에서 화자는 자신의 정서를 강하게 드러내는 감정 지향적인 성격을 가지는 것이 대부분이라고 볼 수 있다. 이러한 의미에서 람핑은 서정시의 특성을 독백적이고 절대적이며 구조적으로 단순한 발화로 규정했다. 서정시에서는 화자의 목소리가 절대적으로 중요하여 화자 그 자신이 관심 두고 있는 바에 대해서 자신이 원하는 방식대로 언술한다는 것이다.⁷⁾ 이렇게 화자 자신의 정서가 시적 대상이나 상황을 통해 강하게 드러나는 경우, 학습자는 그 정서를 감정 표지어 등을 통해 파악하고 화자의 지배적 정서를 그대로 재현하는 양상을 보였다. 그러나 이것이 학습자의 상상적 작용이 하나도 없이 그저 수동적으로 시적 화자의 정서를 답습하는 것은 아니다.⁸⁾ 학습자는 텍스트에 근거하여 상상함으로써 시인의 의식을 쫓아가는 것 같지만 그것을 그저 똑같이 답습하는 것은 아니며 결국 자신의 상상력으로 다른 모습의 텍스트 공간을 창출한다.⁹⁾ 텍스트를 통해

6) 독일 문예학에서 서정장르의 본질은 주관성이고 이 주관성의 실체(고리)로서 체험과 감정을 강조한다. 여기서는 그러한 의미의 서정시로서 시적 화자의 감정과 체험이 오롯이 드러난 시들을 대할 때 학습자의 활동 양상이다. Rene Wellek, *Discrimination*, Yale University Press, 1972, p.246, 김준오, 앞의 책, p.48에서 재인용.

7) Dieter Ramping, 앞의 책, pp.104-123.

8) 일단 학습자는 단어의 의미에 기초하되 시 텍스트라는 발화를 둘러싼 여러 가지 요인들에 대한 고려를 하게 된다. 그리고 이제 이 인물이 어떠한 상황을 맞게 되는지에 대해서, 학습자는 자신과 능동적으로 연관 지으면서 상상을 하게 된다. 김정우, 『시 해석 교육론』, 태학사, 2006, p.43, pp.158-164.

9) 손예희, 앞의 글, pp.45-46 참조.

그 안에서 시적 화자를 인식하고 그에게 몰입하되 학습자가 창조하는 화자와 그의 상황은 시인의 당초 의도와 상관없이 학습자의 상상에 많은 부분 의존하고 있을 수밖에 없을 것이다. 그러나 여기에서 학습자의 상상이 시적 화자의 정서를 그대로 재현하는 데 사용된다는 것에 주목한다. 시적 화자가 발화하지 않은 텍스트의 빈 공간을 학습자의 상상으로 채운다기보다는 시적 화자의 정서의 의미를 변형하지 않은 채, 그것을 보다 풍부하게 표현하는 데 학습자의 상상이 동원된다. 학습 자료인 기형도의 「엄마 걱정」을 보자.

열무 삼십 단을 이고
 시장에 간 우리 엄마
 안 오시네, 해는 시든 지 오래
 나는 찬밥처럼 방에 담겨
 아무리 천천히 숙제를 해도
 엄마 안 오시네, 배춧잎 같은 발소리 타박타박
 안 들리네, ㉠어둡고 무서워
 금간 창틈으로 고요히 빗소리
 ㉡빈방에 혼자 었드려 훌쩍거리던

아주 먼 옛날
 ㉢지금도 내 눈시울을 뜨겁게 하는
 그 시절, 내 유년의 윗목¹⁰⁾

위의 시는 시적 화자의 어린 시절의 추억을 현재의 화자가 회상하고 있는 형식으로, 해가 지고 비가 내리는 어두운 밤까지 엄마를 기다리며 무서워하는 어린 시절의 화자의 정서와 그것을 추억하며 눈시울을 붉히는, 슬프고 아련한 감정을 가지는 현재의 화자의 모습이 드러나 있다. ‘㉠어둡고 무서워, ㉡빈방에 혼자 었드려 훌쩍거리던, ㉢지금도 내 눈시울을 뜨겁게 하는’이라는 표현 속에 그러한 화자의 정서가 나타나 있다. 학습자는 이러한 감정 표지의 표현에 주목

10) 기형도, 박해현 외 엮음, 『기형도 전집』, 문학과지성사, 1999, p.134.

하여 화자의 정서를 파악할 수 있는데, 이를 도와주기 위해 학습자에게 제시한 학습지의 발문은 다음과 같다.¹¹⁾ 학습지의 발문을 교사가 그대로 질문하고 학습자는 말로 답을 하였고, 그것을 쪽 이어 하나의 이야기로 완성하여 글로 썼다. 이는 앞으로의 시 텍스트에서도 동일하게 진행되었음을 밝힌다.

㉠ 당신은 어디 있나요? 누구와 있나요?

㉡ 당신은 누구를 기다리나요?

㉢ 기다리는 심정이 어때요? 최대한 구체적으로 말해 보세요~

그리고 이 시에서 주목해야 할 점은 시적 화자는 현재와 과거의 화자로 나뉜다는 것이다. 즉, 현재의 화자가 과거 자신의 모습을 추억하는 형식이다. 이것을 인식하는 학습자도 있었고, 그렇지 못한 학습자도 있었다. 다음을 보자.¹²⁾

지금 혼자서 집에 있어요. 엄마 보고 싶은데 아직 시장에 있으니까 못 봐요. 너무 외롭고 그리운데 집에서 기다릴 수밖에 없어서 점점 초조해졌어요. 오랫동안 기다려도 엄마가 아직 안 돌아왔으니까 무슨 사고 났는지 걱정돼요. 엄마 아직 안 돌아와서 저녁 재료 없어요. 이미 배고픈데 그리운 맘이 훨씬 더 강해서 그 배고픔을 잘 느끼지 않아요. 엄마 딱 이 순간 돌아오면 좋겠어요. [1-엄마 걱정-PA-3-C]

위의 학습자는 어린 시절의 화자가 느끼던 감정을 그대로 풀어놓았다. 그리고 그 감정을 학습자의 상상을 통해 비교적 입체적으로 나타내었다고 볼 수 있다. 화자가 처한 상황에서 화자가 어떻게 느끼는지 시에 나타난 언어를 통해서 그 의미를 손상시키지 않고 보다 풍부하게 표현하며 재현하였다. 그러나 시의 ㉢에서 나타난 현재의 화자가 느끼는 감정에 대한 언급은 없어, 시적 화자의 정서를 부족함 없이 그대로 재현하였다고 보기에는 무리가 있을 것이다.

반면, 아래의 학습자는 위의 시를 읽고 시적 화자를 파악할 때 현재와 과거의 화자의 정서가 모두 나타난다는 것을 단번에 파악하였다.¹³⁾ 따라서 이 학습자

11) 학습자가 시적 화자를 찾고, 그가 되었다는 상상을 하고 난 뒤 접하게 되는 발문이다. 따라서 ‘당신’은 시적 화자로서 학습자를 지칭하는 것이다.

12) 학습자의 양상을 그대로 보여주기 위해, 학습자 인용문에 문법적 오류가 있어도 가급적 그대로 옮기는 것을 원칙으로 하였음을 밝혀둔다.

는 아래와 같이 화자의 정서를 두 가지로 나누어 기술하였다.

난 집에서 숙제하고 있다. 그런데 이제는 밖에 어두워졌지만 엄마가 안 오신다. 나도 모르게 학수고대 기다리고 아무리 작은 소리를 들어도 숙제가 중단된다. 걱정도 하고 두려워서 슬프다.

이제는 나 30세 됐다. 밤 늦게 부엌에서 앉아있다. 몇월 전에 결혼을 했는데 지금은 남편이 자고 있어서 난 집안 일을 다 끝나고 어머니를 그리워한다. [1-엄마 걱정-PA-2-R]

위의 학습자는 앞의 학습자만큼 화자의 정서를 풍부하게 표현하지는 못했지만, 시의 두 가지 시간적 층위를 정확하게 이해하였다. 위의 시는 화자의 정서가 지배적으로 드러나는 텍스트이지만, 서사적인 진술도 포함되어 있으므로 시간적 층위에 따른 화자의 정서를 살펴보기 위해서는 시의 흐름을 이해하는 것이 꼭 필요하다고 할 수 있다. 그렇지 않으면 화자의 정서를 빠짐없이 모두 파악하는 것에 실패할 것이다. 따라서 학습자의 정서를 시간적 흐름에 따라 재구하며 꼼꼼히 파악하는 교육적 조치가 필요하다는 것을 알게 되었다.

이렇듯 학습자가 화자가 되어 그의 정서를 그대로 재현하는 것은 시 텍스트의 감정 표지를 근거로 하여 이루어진다. 또한 그것이 단순히 화자의 정서가 드러난 발화를 반복하는 것으로 끝나는 것이 아니라 학습자의 상상으로 화자의 정서를 더욱 입체적으로 재현한다고 볼 수 있다.

② 시적 대상으로부터 촉발된 정서

1인칭의 화자가 어떤 상황에 처하여 자신의 정서를 토로하는 것이 아니라 어떤 특정한 시적 대상에 주목하고 그 대상에게 거리를 두고 면밀히 관찰하면서 정서를 형상화하는 방식을 가지는 시 텍스트도 있다. 이때 시적 화자는 관찰자적 시점을 가진다고 할 수 있으며 그가 가지는 정서는 주로 시적 대상으로부터

13) 이 학습자가 이렇듯 단번에 파악한 이유는 러시아에서 연극을 전공하고 문학에 대해 깊은 소양이 있었기 때문이라고 여겨진다. 이 학습자는 기본적으로 ‘시적 화자-되기’를 잘 하였다. 이것은 나중에 IV장 교수-학습의 전제에서 학습자의 조건으로 다룰 것이다.

촉발된 것이다.

학습 자료인 백석의 「여승」을 보자.

여승(女僧)은 합장(合掌)하고 절을 했다

가지취의 냄새가 났다

㉠쓸쓸한 낮이 옛날같이 늙었다

㉡나는 불경(佛經)처럼 서러워졌다

평안도의 어느 산 깊은 금절판

나는 파리한 여인(女人)에게서 옥수수를 샀다

여인(女人)은 나이 어린 딸아이를 때리며 ㉢가을밤 같이 차게 울었다

섣달같이 나간 지아비 기다려 십 년(十年)이 갔다

지아비는 돌아오지 않고

어린 딸은 도라지꽃이 좋아 돌무덤으로 갔다

산(山)땡도 ㉣설게 올은 슬픈 날이 있었다

산(山)절의 마당귀에 여인(女人)의 머리오리가 ㉤눈물방울과 같이 떨어진 날
이 있었다¹⁴⁾

위의 시는 특정한 시적 대상인 여승을 등장시키고 그에 대한 화자의 느낌과 생각, 시적 상황을 시간의 흐름에 따라 이야기하고 있다. 「여승」에서 시적 화자는 여승의 행동과 냄새, 얼굴의 표정을 면밀하게 관찰하고 있으며 여승이 되기 전 한 여인으로서 어떠한 생을 살아왔는지, 그리고 여승이 되기로 결심하였을 때의 심정에 대해서 상상하며 이야기하고 있다. 시적 화자가 가지는 느낌은 자신의 상황에서 비롯된 것이 아니라 시적 대상인 여승으로부터 촉발된 감정이다. 이 시는 생의 고초를 겪은 후 여승이 된 한 여인의 기구한 운명을 이야기한 것으로서 화자는 시적 대상인 여승을 중심으로 이야기를 전개시키고 있으며, 그

14) 밑줄 친 부분은 외국인 학습자를 위해 현대어로 고쳐 제시한 것이다. 백석, 김재용 엮음, 『백석 전집』, 실천문화사, 2006, p.38.

여인에 대한 화자의 동정과 연민에 시상이 집약되어 있다.¹⁵⁾ 여승의 ㉠쫄쫄한 낮 때문에, 나는 ㉡불경처럼 서러워졌고, 여인이 나이 어린 딸아이를 때리면서 우는 것이 ㉢가을밤 같이 차게 느껴졌다. 이 여인이 여승이 되기 위해 머리카락을 깎을 때, 그 머리카락은 ㉣눈물방울과 같이 떨어져 산의 평도 ㉤설게 올은 슬픈 날이었던 것이다.

사실 위의 시에서 학습자가 이해하기 어려운 것은 시간의 흐름일 것이다. 즉 과거에서 현재로 순방향의 시간 구성을 가지고 있는 시가 아니라, 현재에서 과거로 시간의 흐름이 역전되어 있다. 이를 시간의 순서로 바로잡으면 2-3-4-1 연의 구성으로 순차적으로 전개될 것이다.¹⁶⁾ 이것을 외국인 학습자들이 정확히 인지하기가 매우 까다로우리라 여겨, 다음과 같은 학습지의 발문과 교사의 설명을 통해서 학습자들이 화자가 시적 대상을 관찰하고 상상하는 장면이 시간의 흐름에 맞게 구성되도록 하였다.

- ㉠ 당신은 지금 어디에 있나요? 거기서 누구를 보았나요?
- ㉡ 당신은 과거에 그 여자를 언제, 어디서, 어떻게 보았나요?
- ㉢ 그 여자는 어떤 사정이 있나요? 어떻게 알게 되었나요?
- ㉣ 그 여자를 보는 느낌이 어떤가요?

이에 따른 아래 학습자의 인용문을 보자.

10년 전에 평안도에서 옥수수를 파는 여성을 봤다. 가난한 모습의 여성은 파리한 어린 아이를 때리고 있었다. 근처에 있는 사람이 여성이 왜 옥수수를 팔고 있느냐에 대해 알려줬다. 지금 절에 있는 여승이 그때 여자이다. 머리카락을 깎고 합장하는 모습을 봐서 나는 서러워졌다. [2-여승-PA-2-J]

위의 학습자는 화자가 본 대상을 비교적 충실히 기술하고, 대상으로 인해 촉발된 감정을 이야기하고 있다. 물론 여승의 개인사정이 텍스트처럼 여실히 드러나지 않았다. 이 학습자는 시에서 화자가 직접 본 것만을 쓰고 있다. 따라서 화자가 상상하여 여승의 사정을 서술한 부분인 3연과 4연에 대한 언급은 하지 않아

15) 이승원, 『교과서 시 정본 해설』, Human & Books, 2008, p.141.

16) 지주현, 『백석 시와 서술적 서정성』, 푸른사상, 2013, p.182.

서 내러티브(narrative)가 완전하게 구성되지 못했다고 볼 수 있다. 이 시가 1인칭 화자의 내러티브로 구성된 서술시의 특성을 지닌 만큼, 학습자가 내러티브를 생략하는 일 없이 모두 고려하도록 하는 교육적 조치 또한 필요할 것이다.

또 다른 학습 자료인 백석의 「팔원」을 보도록 하자.

차디찬 아침인데

묘향산행(妙香山行) 승합자동차(乘合自動車)는 텅하니 비어서

㉠나이 어린 계집아이 하나가 오른다

옛말속같이 진진초록 새 저고리를 입고

손잔등이 밧고랑처럼 몹시도 터졌다

계집아이는 자성(慈城)으로 간다고 하는데

자성은 예서 삼백오십리(三百五十里) 묘향산(妙香山) 백오십리(百五十里)

묘향산(妙香山) 어디메서 삼촌이 산다고 한다

새하얗게 얼은 자동차(自動車) 유리창 밖에

내지인(內地人) 주재소장(駐在所長)같은 어른과 어린 아이들이 내임을 낸다

㉡계집아이는 운다 느끼며 운다

텅 비인 차 안 한구석에서 ㉢어느 한 사람도 눈을 씻는다

계집아이는 몇 해고 내지인(內地人) 주재소장(駐在所長) 집에서

밥을 짓고 걸레를 치고 아이보개를 하면서

이렇게 추운 아침에도 손이 뽁뽁 얼어서

찬물에 걸레를 쳤을 것이다¹⁷⁾

위의 시는 시적 화자가 ㉠나이 어린 계집아이를 보고 자세히 관찰하면서 그에 대한 감정을 담담하게 느낄 수 있는 시이다. ‘㉡계집아이는 운다 느끼며 운다’라는 묘사를 통해 시적 대상인 계집아이의 정서와 ‘차 안 한구석’에 있는 ‘㉢어느 한 사람도 눈을 씻는다’라는 묘사를 통해 시적 화자의 정서를 객관화하고 간접화하여 전달하고 있다.¹⁸⁾ 마치 르포(reportage) 기사처럼 시적 화자는 계집아이의 외양과 움직임, 이야기를 사실적이고 생생한 현장감을 느낄 수 있도록

17) 백석, 김재용 엮음, 앞의 책, pp.108-109.

18) 윤여탁, 『현대시의 내포와 외연』, 태학사, 2009, pp.106-107.

형상화하여 서술하고 있다. 시적 상황과 공간이 화자의 감정이나 행동이 아니라 시적 대상인 계집아이의 그것에 따라 펼쳐진다. 그리고 화자가 감정을 가지게 되는 것도 계집아이가 가지고 있는 특성과 상황으로부터 비롯되는 것이다.

따라서 학습자도 시적 화자가 대상을 관찰하는 시선에 따라 표현하는 것을 볼 수 있었다. 텍스트에 서사와 묘사가 두드러지게 드러나 있는 경우, 학습자는 작가가 표상한 것을 재현하게 된다.¹⁹⁾

학습자가 시적 대상에 대한 화자의 정서를 재현하고 발화의 내용을 이해하는데 도움을 주기 위한 학습지의 발문은 다음과 같다.

㉔ 당신은 어디를 가려던 길이었나요? 왜 길을 나섰나요?

㉕ 당신이 본 것, 느낀 것을 순서에 따라 짚 말해보세요.

위에서 언급하였듯이 이 시는 화자가 보거나 느낀 것이 시적 대상을 중심으로 시간에 따라 내러티브로 제시되어 있으므로, 사실 따로 특별한 발문이 필요하지 않다고 판단하였다.

다음 학습자의 인용문을 보자.

1월 1일 때 시골에 계시는 어머니를 보러 버스를 탔다. 그때 진진초록 새 저고리를 입고 몹시도 터졌던 계집아이가 타 왔다. 꽤 먼 곳까지 가는 아이가 너무 걱정되었다. 아주 추운 날인데 혼자 얇은 얇을 입었기 때문이다. 울고 있는 그 아이를 보면 나도 가슴이 아팠다. 새 집에서도 일을 해야되고 친구와 헤어져야 돼서 가고 싶지 않다고 울은 그 아이를 보면 나도 가슴이 아팠다. [1-팔원-PA-9-J]

시 텍스트에서 화자의 정서가 아주 구체적으로 나타나지 않지만 시적 대상으로부터 촉발된 정서를 나타내고 있다. 물론 구체적으로 나타나지 않는 것을 학습자의 상상으로써 추론하는 모습도 보인다. 그러나 텍스트에서 시적 화자가 구체적인 감정 표지를 명시적으로 사용하기보다는 시적 대상을 담담하게 형상화하면서 자신의 감정을 드러낸다고 보았을 때, 학습자가 그것을 인식하여 화자의

19) 김창원, 『시교육과 텍스트 해석』, 서울대학교출판부, 1995, pp.166-167.

정서를 재현한다고 볼 수 있을 것이다. 시적 화자는 계집아이의 외양과 상황을 묘사하면서 그로부터 자신의 감정도 표현하고 있다. 이러한 서사 중심의 시일 경우, 서술되는 대상인 시적 인물이 발화의 중심에 놓여있는 경우가 많다. 그러나 학습자는 이러한 서사적 보고의 표면으로 흘러나오는, 사건이나 대상에 대한 화자의 태도에 민감하게 반응하여 그것에 동의하여 재현하는 것이다.²⁰⁾

다음의 학습자를 살펴보자.

너무 추운 겨울날에... 그... 일찍 일어나서 버스 정류장에 가서 버스를 기다리고 있었어요. 기다리고 있었는데, 옆에... 그... 외모가 좀 촌스러운~ 어린 아이가 또 버스를 기다리고 있었어요. 그 아이가 다른 아이랑 좀 다른데, 왜냐하면 손 피부가 좋지 않아요. 아마 그 아이는 평일에 집... 집안일^ㄱ을 많이 해서... 오랫동안 그런 일을 하다보면, 피부가 나빠졌어요. 그리고 버스를 탔는데 그 아이가 지금 울었어요. 그 우는 이유는 모르겠어요. 아마 지금 너무 가난해서... 아마... 다음 집에서 어떤 일을 시킬지 지금 걱정하고 있어요. 그래서 그 아이한테 불쌍한 느낌이 생겼어요. 버스에 다른 사람도 울고 있어요. 좀 도와주고 싶어요. [1-팔원-T-7-C]

위의 학습자는 시적 화자가 대상에 대해 본 것과 느낀 것을 비교적 충실하게 잘 재현하였다고 볼 수 있다. 화자가 대상에 대해 관찰한 것을 기술하고 그에 따라 화자의 감정이 어떻게 형성되었는지를 개연성 있게 조직하여 발화하고 있다. 사실 이것은 위와 같은 서술시의 특성으로 인해 내러티브를 잘 파악하고 그 대로 기술하여 재현하면 가능한 일일 것이다.

브루너(Bruner)에 따르면 허구적 서사를 포함하여, 내러티브란 사물들이나 사 고에 형태를 제공하고, 그림으로써 종종 그것에 실재 혹은 현실이라는 자격을 부여하는 것이다. 또한 자아를 창조하고 재창조하게 하는 것도 내러티브를 통해서이다. 이처럼 우리는 내러티브를 통해서 기억을 재구성하는 상상력을 가지고 재현한다.²¹⁾ 학습자는 실제 세계가 화자의 관점을 통해 하나의 이야기인 시로 만들어짐을 알게 된다. 그리고 학습자는 그 이야기를 읽으면서 상상력이 촉발되

20) 김남희, 앞의 글, pp.432-434.

21) Jerome S. Bruner, 강현석&김경수 역, 『이야기 만들기』, 교육과학사, 2010, pp.29-136 참조.

어 시적 세계 속 화자의 위치를 조정하고 자리매김하게 된다. 내러티브는 의미 만들기의 중요한 부분으로서 학습자는 내러티브를 통해 시적 세계를 만들어 나가고, 실재는 내러티브에 의해 구성된다고 할 수 있다.²²⁾

또 생각해봐야 할 것은 위의 학습자는 학습자들 중 제일 마지막 순서에 발화했다는 점이다. 그보다 앞선 학습자들이 모델로서 역할을 잘 하지 못했지만, 이 학습자에게 생각할 시간이 더 많았다는 것, 그리고 앞선 학습자들의 실패도 도움이 되었으리라고 본다. 학습자들에게 이렇게 시 텍스트를 스스로 읽고 몰입하여 상상할 시간을 할당해 주어야 한다.²³⁾ 또한 교사가 학습자들의 특성을 파악하고 있다면, 충분한 시간을 준 이후에 위와 같은 학습자를 모델로서 먼저 발화하게끔 해서 다른 학습자들에게 도움을 줄 수 있다.

(2) 화자의 의견에 대한 수궁과 재기술

1인칭이나 비인칭의 시적 화자가 자신의 주장을 강하게 이야기하는 메시지 중심의 발화일 경우, 대개 학습자들은 화자의 의견에 대해 수궁하고 그것을 그대로 반복하여 기술하는 모습을 보였다. 혹은 야콥슨(Jakobson)의 언어 기능 분류체계에서 수신자를 지향하는 능동적 기능을 갖는 화자의 발화라고 할 수 있으며, 주로 호격과 명령법으로 구현된다.²⁴⁾

학습 자료인 신동엽의 「껍데기는 가라」를 살펴보도록 한다.

껍데기는 가라
사월도 알맹이만 남고
껍데기는 가라

껍데기는 가라

22) Jerome S. Bruner, 강현석&이자현 역, 『교육의 문화』, 교육과학사, 2005, pp.95-104.

23) 경규진은 반응 중심 문학수업의 원리로서 프로브스트(Probst)를 참고하여 학생들이 작품에 대한 개인적 감각을 세울 수 있도록 충분한 시간과 기회를 제공해야함을 이야기한다. 경규진, 앞의 글, p.65.

24) Roman Jakobson, 신문수 편역, 『문학 속의 언어학』, 문학과지성사, 1989, p.57.

동학년(東學年) 곱나루의, 그 아우성만 살고
꺾테기는 가라

그리하여, 다시
꺾테기는 가라
이곳에선, 두 가슴과 그곳까지 내논
아사달 아사녀가
중립(中立)의 초례청 앞에 서서
부끄럼 빛내며
맞절할지니

꺾테기는 가라
한라에서 백두까지
향그러운 흙가슴만 남고
그, 모오든 쇠붙이는 가라²⁵⁾

이 시는 참여시라고 불리며 시인의 주장이 강하게 드러나 있는 텍스트이다. 꺾테기는 가고 알맹이는 남으라는 시인의 주장이 반복되어 나타나 있다. 시의 내용은 한국의 사회·역사적 상황을 알아야 이해할 수 있을 것이다. ‘사월의 알맹이, 동학년 곱나루의 아우성, 아사달과 아사녀, 한라에서 백두까지’ 등과 같은 표현들은 한국에 대한 지식을 잘 알고 있어야 올바르게 이해할 수 있다.

따라서 시 텍스트와 함께 학습자에게 단어 풀이와 설명을 제시하여 각각의 역사적 사건에 대한 이야기를 해주었다. 가령 ‘사월’이 한국에서 특히 무엇을 뜻할 수 있는지, 그리고 ‘동학년의 곱나루’가 무엇을 의미하는지, ‘아사달과 아사녀’에 대한 이야기를 다음과 같이 간략하게 들려주었다.²⁶⁾

■ 사월 : 독재에 반대하여 학생들이 거리로 쏟아져 나왔던 1960년 4·19 혁

25) 신동엽, 강형철&김윤희 엮음, 『신동엽 시전집』, 창비, 2013, p.378.

26) 권희돈, 「『꺾테기는 가라』의 빈자리 채워 읽기」, 『한국문예비평연구』 2, 한국현대문예비평학회, 1998 참조.

명, 독재가 끝나는 데 결정적인 역할을 함.

■ 동학년 곶나루 : 동학 혁명이 일어났던 1894년과 그 장소, 동학 혁명은 새로운 시대를 꿈꾸며 지배 권력과 외국의 세력에 반대하여 자발적으로 일어났던 농민들의 혁명임.

■ 아사달과 아사녀 : 옛날 삼국 시대에 사랑하지만 헤어진 연인. 순수한 한국의 민족을 의미함.

■ 중립의 초례청 : 남한과 북한의 어느 쪽 권력도 들어오지 못하는 평화롭고 순수한 공간.

■ 한라에서 백두까지 : 한반도 전체를 의미함.

학습자들은 위와 같은 한국의 상세한 역사적 현실에 대해 완벽히 파악하기 어려워했다. 그러나 시적 화자가 계속적으로 명령하는 ‘꺾테기는 가라’라는 표현과 위의 설명에서 나쁜 짓을 행하는 지배 권력에 항거하여 일으킨 혁명에 대해 화자가 우호적인 점, 또한 남한과 북한의 통일을 원하는 화자의 태도에서 민주주의에 대한 화자의 염원을 읽어내었다. 그리고 화자의 기분과 태도, 그리고 화자의 발화 내용을 생각해보기 위한 학습지의 발문은 다음과 같았다.

㉠ 당신은 지금 어떤 기분이지요? 왜 그런가요?

㉡ 당신이 원하는 것은 무엇인가요?

이에 학습자들은 다음과 같이 화자의 발화를 재기술하는 모습을 보였다.

(가) 나는 화를 내고 있다. 이기적인 정치가들이 왜 계속 나라를 통치하고 있는가. 나라는 우리 국민 것이다. 빨리 나쁜 정치가들은 그만두고 민주화를 추진하자. 이 연설을 들어서 행동 안한 사람도 함께 행동하고 좋은 나라를 만들다면 좋겠다. [2-꺾테기-PA-2-J]

(나) 우리는 자유를 위하여 시위를 해야 한다.

우리는 자본주의를 쫓아내야 한다.

우리는 나라의 통일을 위하여 시위를 해야 한다.

우리는 나라의 분열을 시키하는 사람을 쫓아내야 한다.

우리는 우리를 위하여 노력해야 한다. [2-꺄뎡-PA-5-C]

앞서 화자의 정서와 상황이 서사적으로 나타나는 시 텍스트보다 위의 시를 읽었을 때 시적 화자에 대한 감정이입이 잘 이루어지지 않았다. 일단 시적 화자에 대한 정보가 매우 적어 시적 화자에 대한 입체적인 형상화가 어려웠고, 화자가 일방적으로 전달하는 메시지가 무슨 의미인지도 정확하고 세세하게 파악하기가 힘들었다. 그저 화자의 목소리를 학습자 자신의 입으로 그대로 반복하며 시를 나름대로 이해하는 양상을 보이며 화자의 파토스(pathos)적 감정을 그대로 옮겨 적었다.²⁷⁾ 시적 화자가 이야기하는 알맹이가 무엇이고 꺄뎡이 무엇인지에 대한 학습자의 고민이나 분석, 조정이 보이지는 않는다. 교사의 설명으로 알맹이와 꺄뎡이 무엇인지에 대해 어느 정도 학습자들이 파악하였으나, 그것을 다시 학습자가 숙고하여 새로운 의미를 산출하지는 않았다고 여겨진다.

사실 이렇게 메시지 중심의, 미적 언어 기능이 강하거나 화자의 주장이 일방적으로 반복되는 시 텍스트에서 시적 화자를 찾아내는 것은 어렵지 않았으나, 그 화자에게 감정이입하는 것이 수월하게 이루어지지 않았다. 이러한 시에서 대개 화자가 전하고자 하는 메시지는 꺄꺄의 의미로 응축되어 있는 경우가 많은데, 그 의미를 파악하는 것만 해도 쉽지 않았다. 그리고 시적 화자에게 감정이입하여 시의 전체적인 의미를 파악하는 것보다는 화자의 발화에 대한 자신의 생각이나 모어 문화에 대해 이야기하고, 그 발화가 구성된 원리를 그대로 사용하여 다시 써보게 하는 등의 활동이 보다 수월하게 이루어진다는 것을 알게 되었다. 이것은 IV장에서 ‘시적 화자-되기’를 교수-학습할 때 고려해야 할 시 텍스트의 요건에서 더 언급할 것이다.

2. 시적 화자-학습자간 대화 중심의 ‘되기’

여기에서는 시적 화자와 학습자의 상호작용을 통해 시적 화자의 발화를 파악

27) 슈타이거(Steiger)는 서정시가 주는 감동을 서정적 감동과 파토스적 감동으로 나누었다. 파토스는 걱정과 적대감정으로서 무엇인가를 지향하는 갈망이다. 이 욕구는 실제로 ‘있음’과 ‘있어야 함’의 분리에 대한 반응으로서 저항시에 많이 나타난다고 할 수 있다. 김준오, 앞의 책, 2002, pp.48-52.

하여 표현하는 양상을 살펴볼 것이다. 앞서 시적 화자 중심의 ‘되기’는 학습자가 시적 화자에게 감정이입하여 그에게 수긍하는 가운데 시적 화자의 정서와 주장을 그대로 나타내는 모습을 보였다면, 여기서는 학습자의 경험과 선지식을 바탕으로 보다 적극적인 상상을 통해 시적 화자의 정서와 상황, 주장을 추론하여 시 텍스트가 가지고 있는 빈자리를 채우는 모습이 두드러지는 경우라 할 수 있다.

(1) 화자의 정서와 상황에 대한 상상적 추론

폴레(Poulet)는 독서의 과정에 대해 설명하면서 책을 읽을 때 독자라는 주체와 책이라는 대상과의 구분이 없어지면서 외부 대상이 독자의 의식과 아주 긴밀한 관계(rapport)를 얻게 된다고 한다. 독자는 허구적 인물들에 둘러싸여서 그 존재의 생각을 마치 독자 자신의 생각인 것처럼 여기게 된다. 즉 내가 아닌 타인으로부터 비롯된 생각들을 하고 있는데, 그 생각의 주체는 나이다. 생각하고 발화하는 주체는 나이지만 내가 아니고, 화자도 아닌 신비한 현상이다.²⁸⁾ 그렇게 낯선 이로부터 촉발된 생각과 느낌의 주체가 되어 이야기하는 것이다. 그러나 이는 단지 시에 나타난 시적 화자의 발화 표현을 그대로 반복 재생하는 것을 지향하지 않는다. 시적 화자와 학습자의 대화의 산물로서 시적 화자와 학습자가 친밀해지고, 결국 화자의 시선으로 보게 된다면 그의 발화를 단순하게 재생하는 것으로 그치지 않고 학습자 자신의 상상적 경험이 들어가 새로운 형태로 ‘다시 쓰게’ 될 것이다. 시적 화자의 입장에서 보면 자신의 말을 하지만 다른 사람의 낯선 생각이 섞인 말이고, 다시 학습자의 입장에서 보자면 자신의 생각을 발화하지만 결국 시적 화자의 모습으로 여겨진다. 이렇게 여러 목소리들이 중첩되어 작가가 의도했던 것이 확장되어 변형된다.

학습 자료인 백석의 「고향」 텍스트와 학습자의 양상을 살펴보도록 하자.

나는 북관(北關)에 ㉠혼자 앉아 누워서
 어느 아침 의원(醫員)을 뵈이었다
 의원(醫員)은 여래(如來) 같은 상을 하고 관공(關公)의 수염을 드리워서

28) Georges Poulet, 'Phenomenology of reading', *New Literary History* 1, 1969, pp.54-56.

먼 옛적 어느 나라 신선 같은데
 새끼손톱 길게 돋은 손을 내어
 묵묵하니 한참 맥을 짚더니
 문득 물어 고향(故鄕)이 어디냐 한다
 평안도(平安道) 정주(定州)라는 곳이라 한즉
 그러면 아무개씨(氏) 고향(故鄕)이란다
 그러면 아무개씨 아느냐 한즉
 의원(醫員)은 빙긋이 웃음을 띄고
 막역지간(莫逆之間)이라며 수염을 쓴다
 나는 아버지로 섬기는 이라 한즉
 의원(醫員)은 또다시 넌즈시 웃고
 말없이 팔을 잡아 맥을 보는데
 ㉠ 손길은 따스하고 부드러워
 고향(故鄕)도 아버지도 아버지의 친구도 다 있었다²⁹⁾

위의 시에서 시적 화자는 타향에서 병 때문에 혼자 앓아누워 있다가 의원을 만난다. 의원은 화자에게 고향을 묻고 그가 아버지의 친한 친구라는 것을 화자에게 알린다. 그러자 화자는 의원의 손길이 따뜻하고 부드럽게 느껴지면서 고향과 아버지와 아버지의 친구를 모두 느끼는 마음 상태가 되는 것이다.

우선 학습자들은 이 시에 나타난 시적 화자의 지배적 정서를 파악하고 그것을 바탕으로 하여 화자의 정서를 재현하였다. ‘㉠혼자 앓아 누워서, ㉠손길은 따스하고 부드러워 고향(故鄕)도 아버지도 아버지의 친구도 다 있었다’라는 표현에 주목하여 슬픔에서 따뜻함으로 넘어가는 화자의 정서를 파악하여 진술하였다.

그리고 시의 흐름에 따라 시적 화자의 정서와 상태를 상세하게 파악하게끔 하기 위하여 다음과 같은 학습지의 발문을 사용하였다.

㉡ 당신은 북관에서 어떤 상태였고, 어떤 기분이었지요?

㉢ 의원을 처음 딱 보았을 때, 기분이 어땠어요?

29) 백석, 고형진 엮음, 『정본 백석 시집』, 문학동네, 2007, p.98를 바탕으로 외국인 학습자가 보다 이해하기 쉽도록 밑줄 친 부분과 같이 표준어로 고쳐 제시하였다.

㉔ 아버지 이름, 아무개를 들었을 때 기분이 어땠어요? 특히, 의원이 아버지의 친한 친구라고 했을 때 기분이 어땠나요?

㉕ 그리고 나서 다시 진찰을 받았잖아요. 처음 맥을 짚었을 때와 비교해서 느낌이 어땠나요?

위의 발문은 학습자의 상상을 촉진하여 화자의 지배적인 정서와 있음직한 정서를 구체적으로 개연성 있게 조직하는 데 도움을 주었다. ㉔와 ㉕는 각각 텍스트 내 ㉑과 ㉒에서 비교적 쉽게 추출할 수 있는 화자의 정서라 할 수 있다. 나머지 ㉓와 ㉔는 화자의 초기 및 나중 정서와 시적 상황의 흐름을 고려하여 학습자의 상상으로 채워지는 것이다. 앞서 언급하였듯이 화자의 정서를 재현하는 것에도 학습자의 상상이 작용한다고 볼 수 있고, 여기에서는 화자의 초기와 나중 정서를 중심으로 해서 학습자가 상상으로 텍스트에 명시적으로 드러나지 않는 화자 정서의 빈자리를 채우고 있다고 보았다. 아래는 학습자의 인용문이다.

고향을 떠나서 혼자 일을 하고 있다. 회사에서는 상사가 일만 많이 시키고 그 결과는 자기가 다 가지고 생각대로 가지 않는 현실. 계속 받았던 스트레스 때문에 병에 걸리고 앓아누워버렸다. 집 근처에 있는 병원에 처음 가봤다. 거기에 있는 의사는 신선처럼 생기고 무뚝뚝한 표정으로 무서웠다. 그러나 우연히 그 의사는 아버지의 친구라고 들어서 그때까지 긴장했던 마음이 풀어졌다. [1-고향-PA-1-J]

위의 학습자는 시적 화자가 고향을 떠나서 스트레스 때문에 혼자 앓아누웠고, 의원을 만나 아버지의 친구라는 이야기를 듣고 긴장했던 마음이 풀어지는 이야기를 그대로 재현하였다. 학습자의 상상을 바탕으로 하여 시적 화자의 정서가 크게 확장된다기보다는 화자의 정서가 초기 정서인 슬픔/외로움과 나중 정서인 긴장했던 마음이 풀어진 상황이 비교적 그대로 표현되고 있다. 그러나 복판에서 화자가 처해 있던 상황과 ‘의사를 만났을 때 의사가 무뚝뚝해 보여 무서움을 느꼈다’라고 하는 것은 학습자 자신의 상상적 추론의 결과라고 볼 수 있다.

또 다른 학습자의 양상이다.

자기 원하는 일을 이루지 못해서 기분이 답답해요. 자기의 진로도 어떻게 되는 지 잘 몰라서 고민하고 있어요. 혼자서 의원을 갔을 때 기분이 외로워서 그 선생님을 봤고 무서워서 말씀할 때도 조심해야 하다는 생각을 들었어요. 아버지 이름을 들었을 때 놀랐는데 그 선생님이 다시 보고 자상한 인상 줬어요. 아버지 아는 사람이라서 치료 받을 때도 안심되고 나중에 고민이 있을 때도 얘기하는 사람 생겨서 기분이 좋아졌어요. [1-고향-PA-4-C]

시에서는 화자의 감정이 구체적으로 채워져서 나타나지는 않지만 학습자의 ‘시적 화자-되기’로 화자의 감정은 시간의 흐름에 따라 세세하게 밝혀지고 살아나 학습자의 입을 통해 구체적으로 발화된다. 학습자는 전체적인 시의 내용과 분위기, 어조라는 큰 틀을 손상시키지 않고, 즉 텍스트에서 벗어나지 않고 시행에 따른 사건이나 시적 대상을 마주치며 느낀 세세한 감정의 결들을 이야기하는 것이다. 가령 ‘여래 같은 상을 하고 관공의 수염을 드리워서 먼 옛적 어느 나라 신선 같은’ 의원의 모습을 보았을 때 시적 화자는 분명 어떤 느낌이 있었을 것이다. 그러나 그러한 느낌이나 생각은 시에는 언급되지 않는다. 다만 시적 화자가 사용한 시어나 시적 대상을 묘사한 방법 등으로 유추할 수 있지만 그것이 언어로 구체적으로는 나타나지 않았다. 이러한 경우 학습자는 시적 화자의 세세한 감정까지는 또렷하게 의식하지 않고 지나가게 되는 경우가 많다. 그러나 학습자가 시적 화자에게 감정이입하여 그가 되는 적극적인 상상을 통해, 시행 사이에 숨어 있는 감정이나 생각 등을 학습자의 언어를 사용하여 나타낼 수 있게 된다.

다음은 백석의 「여승」을 읽고 쓴 학습자의 감상문이다.

산 절에 어떤 여승 보았다. 그 여승은 예날에 본 적이 있는데 그때 딸이 데리고 산에 옥수수를 봤어요. 이제 왜 여승은 되는지 궁금해서 직접 물었봤어요. 여승은 “5년 전에 남편은 돌아갔었어요. 어린 딸도 병에 걸려서 삶은 너무 힘들다. 2년 후에 딸도 돌아갔어요. 생활의 의미도 없고 죽고 싶다는 생각도 있거든요. 근데 내가 죽으면 남편과 딸의 무덤을 챙기는 사람도 없어서 승인을 되었어요.”라고 대답했습니다. [2-여승-PA-5-C]

위의 학습자는 시적 화자의 발화 내용을 시간의 흐름에 따라 서술하는 가운

데, 특히 여승의 입으로 직접 어떤 사연을 가지고 있고, 무슨 기분이었으며, 왜 여승이 되었는지를 이야기했다는 상상을 통해 빈자리를 채우며 발화를 완성하고 있음을 볼 수 있다. 학습자는 시적 화자가 겪은 상황과 시적 대상의 감정이나 상황을 상상적 추론으로 이야기하였는데, 이로써 시적 화자가 된 학습자가 발화하는 감정표현이 시에서보다 더욱 구체적이고 생생하며 풍부하게 실현되는 것이다. 이를 위해서는 학습지의 발문과 교사의 질문과 같은 장치가 중요한데, 학습자에게 빈자리를 확인하게 함으로써 학습자의 상상적 추론을 촉발시킬 수 있기 때문이다.

(2) 화자의 발화에 대한 의미 분석과 조정

화자의 발화에 있는 시적 언어가 직유나 은유와 같은 비유 표현과 상징 표현으로 조직되어 있을 경우, 학습자들은 그러한 시적 언어에 대한 의미를 분석하고 조정하면서 시적 화자가 되어 발화하는 모습을 보였다. 이러한 시적 언어의 비유적인 특성은 고유어와 대비해서 생각할 수 있다. 고유한 의미는 단어의 최초 의미이다. 즉 단어가 애초에 만들어졌을 때 그 지시 대상으로 삼았던 것을 의미하고 있다. 반면 비유어는 그 지시적 의미로부터 벗어나는 언어의 일탈이라고도 할 수 있는데 이국적 표현처럼 낯설음을 느끼게 하는 것이다.³⁰⁾ 이러한 비유나 상징과 같은 표현 방식은 작가가 어떤 특정한 대상이나 행동을 구체적으로 드러내고 더 깊은 의미를 전달하기 위해 사용한다. 이러한 표현 방식은 우리의 다양한 경험을 통합하고 그것을 인식하게끔 해준다.³¹⁾ 이러한 시적 언어에 주목하여 학습자들은 그것이 무엇을 의미하는지에 대해 생각하는 가운데 화자의 발화를 이해하고 조정하였다.

다음은 학습 자료인 정호승의 「내가 사랑하는 사람」 이다.

나는 그들이 없는 사람을 사랑하지 않는다
나는 그들을 사랑하지 않는 사람을 사랑하지 않는다

30) R. Barthes, 김성택 역, 「옛날의 수사학」, 김현 편, 『수사학』, 문학과지성사, 1990, pp.110-111.

31) C. Brooks & R. P. Warren, 앞의 책, p.581.

나는 한 그루 나무의 그늘이 된 사람을 사랑한다
 햇빛도 그늘이 있어야 맑고 눈이 부시다
 나무 그늘에 앉아
 나뭇잎 사이로 반짝이는 햇살을 바라보면
 세상은 그 얼마나 아름다운가

나는 눈물이 없는 사람을 사랑하지 않는다
 나는 눈물을 사랑하지 않는 사람을 사랑하지 않는다
 나는 한 방울 눈물이 된 사람을 사랑한다
 기쁨도 눈물이 없으면 기쁨이 아니다
 사랑도 눈물 없는 사랑이 어디 있는가
 나무 그늘에 앉아
 다른 사람의 눈물을 닦아주는 사람의 모습은
 그 얼마나 고요한 아름다움인가³²⁾

위의 시적 화자는 그늘과 눈물이 있는 사람을 사랑한다고 하면서 그의 발화에는 따뜻하고 진지한 태도와 인간을 사랑하는 마음이 잘 드러나 있다. 그리고 순수하고 숭고한 존재를 사랑하고, 실패와 좌절을 아름답게 포용하는 자세가 엿보인다.³³⁾ 결국 시적 화자에게 감정이입하여 그의 이야기를 하려면 그가 의도하는 ‘그늘’과 ‘눈물’의 의미가 무엇인지 학습자는 알아내야 한다. 이를 위한 학습지의 발문은 아래와 같다.

- ㉠ 당신은 어떤 사람을 사랑하나요? 그 사람의 성격은 어떠한가요?
- ㉡ 당신이 생각하는 그늘과 눈물은 어떤 의미인가요?

다음은 ‘그늘’과 ‘눈물’의 의미를 학습자의 상상과 결합하여 발화한 것이다.

(가) 그늘이 있는 사람은, 보호할 수 있는~ 힘이 있는 사람. 도움을 줄 수

32) 정호승, 『외로우니까 사람이다』, 열림원, 2010, p.11.

33) 김준오, 「서정 양식과 태도의 비극-정호승론」, 『현대시의 해부』, 새미, 2009, pp.111-119 참조.

있는 사람. 눈물이 있는 사람은, 사랑하는 느낌이 있는 사람. 감정적으로 그~
좋은 사람. 풍부한~ 사람. [1-내가 사랑-T-5-J]

(나) S : 감정, 많은 사람? 정이 많은 사람. 그리고 외향적이고 자기 기쁨
이나 슬픔을 다 표현할 수 있는 사람.

T : 그들과 눈물이 있는 사람이 외향적이라고 생각하네요?

S : 네. 눈물도 표현할 수 있는 사람이니까 외향적인 사람이에요. 표현이
풍부한 사람. [1-내가 사랑-T-4-C]

위의 (가)의 학습자는 그들이 있는 사람은 누군가의 그들이 되어 다른 사람
을 보호해주는 존재라고 분석하였다. ‘햇빛도 그들이 있어야 맑고 부시듯이’ 햇
빛의 맑음과 세상의 아름다움을 완성시켜주는 존재로서 누군가를 지켜주고 보
호해주는, 힘이 있는 사람이라는 것이다. 그리고 (나)의 학습자는 눈물이 있는
사람은 외향적인 사람이라고 상상하였다. 시적 화자로서 자신은 내향적인 사람
이고, 따라서 반대 성향인 외향적인 사람을 사랑하는데, 이는 눈물을 잘 흘리고
표현이 풍부한 사람으로 나타난다고 이야기하였다. 사실 (가)와 (나)의 이야기는
시의 전체적인 분위기에 비추어보았을 때는 다소 의아하다고 할 수 있다. 시
는 전반적으로 슬프고 진지하게, 아프고 상처가 있는 사람에 대한 화자의 따뜻한
관심을 나타내고 있기 때문이다. 따라서 그들과 눈물이 있는 사람은 힘이 있
고 강하며 외향적인 사람이라기보다는 아픔과 상처가 있고, 슬픔이 많은 사람이
라고 보는 것이 시의 전체적인 분위기에 더 어울릴 것이다.

위의 시는 시어의 미적 기능이 잘 나타나 있고, 화자의 생각을 담담하게 이야
기하고 있는 1인칭 메시지 중심의 발화라고 할 수 있을 것이다. 시적 화자가 자
신의 생각을 상징과 반복을 통해 풀어놓은 것을 접하면서 학습자는 시적 화자
의 이야기가 과연 무엇을 의미하는 것인지에 초점을 두게 된다. 시 텍스트에서
시적 화자가 메시지를 전달하는 것에 중점을 두고 있으므로, 학습자 또한 시적
화자에게 감정이입을 하였을 때 그가 이야기하는 메시지의 의미와 의도에 대해
분석하고 자신의 경험에 비추어 조정하여 발화하게 되는 것이고, 어쩌면 그것이
발화의 전체이다. 그러나 그 의미가 텍스트와 학습자의 상호작용을 통해 밝혀져
야 하지만, 위의 (가)와 (나)의 학습자들처럼 시 텍스트의 전체적인 분위기로부

터 다소 벗어나 학습자의 자의적인 해석으로 채워질 수 있다. 따라서 이와 같은 학습자의 과도한 주관적 해석을 방지하기 위해 적절한 교사의 도움이 필요하리라고 본다. 다음은 또 다른 학습자들의 발화이다.

(다) 혹시... 그... 저는 그~ 좀, 인기가 많은 여자인데, 그래서, 보통 그냥 뭐~ 좋은 남자 만나고 그런거 생각하지 않아요. 그래서 좀~ 그늘이 있는 사람, 좋은 사람, 진짜 완벽한, 좋은 사람이라고~ 생각해요. 그리고 눈물? 그리고 그늘? 마음속에 가지고 있는 보통 아픔을 가지고 있는 사람이죠. 인생을... 조금~ 그 서로 도와도 주는 사람. [1-내가 사랑-T-2-R]

(라) 나에게 완벽한 모습을 보이려고, 남자는 다 하는데, 음~ 뭐~ 자존심이 강한 부분이나 약한 부분을 있어야, 장점이나 좋은 점도 잘 보일 수 있다는 뜻이에요. 그래서 고생이 있구나~ 아니면, 자기가 이해 못한, 그런 게 있어서~ 그런 점이 있는 게, 더 인간스럽고~ 완벽한 사람은 없으니까. 그런 점을 잘 나한테 보여주면, 나도~ 그제 내 전부를 보여줄 수 있다고 생각해요.

[1-내가 사랑-T-6-J]

위의 학습자들은 텍스트 정보를 바탕으로 자신의 상상을 통해 발화의 의미를 분석하고 조정하고 있다. (다)에서 화자를 인기가 많은 여자로 상상하여 혼한 남자가 아닌 그늘과 눈물이 있어 다른 사람을 도와줄 수 있는 진짜 좋은 사람을 사랑하고 있다고 한다. 한편, (라)의 학습자는 화자를 여성으로 설정하여 단점이나 약한 부분을 가지고 있는 남자는 장점이나 좋은 점도 잘 보일 수 있다며, 그렇게 아픔과 고생한 기억이 있는 사람은 더 인간적이라고 한다. 그래야 자신의 단점과 아픈 부분도 더 잘 열어 보이는 사랑을 할 수 있다는 것이다. 이들은 시의 전체적인 의미와 분위기를 벗어나지 않는 선에서 혹은 그것을 바탕으로 하여, 학습자 자신의 생각이나 의견과 함께 화자가 전하는 메시지의 의미를 구성하고 있다는 것을 알 수 있다.

3. 학습자 중심의 ‘되기’

학습자는 시적 화자에게 감정이입하여 발화 속 화자의 정서나 의견을 오롯이

다시 나타내거나 화자와의 대화를 통해 자신의 상상을 결합시켜 화자의 정서나 의견을 추론하고 조정하여 표현하였다. 그리고 이와 더불어 학습자는 시적 화자보다는 학습자 주도적인 ‘되기’를 하는 모습을 보였다. 이는 앞선 화자의 정서 재현이나 추론과 달리 ‘되기’가 되지 않은 상태라고 여겨질 수 있겠으나, 앞서 II장에서 보았듯이 본고의 ‘시적 화자-되기’는 시적 화자에게 감정이입하는 것과 그에게 심리적인 거리를 가지고 바라보는 것, 이 두 가지를 모두 포함하는 개념이다. 마치 ‘공감’에 대한 정의에서 학자들이 어떤 대상에 동일시하여 대상이 느끼는 것을 똑같이 느끼는 것뿐만 아니라 그것이 ‘대리 체험’이라는 인식을 분명히 가지고 대상으로부터 떨어져서 나만의 정서적 반응이나 평가를 하는 것 모두를 공감이라고 이야기하는 것과 같다.³⁴⁾ ‘시적 화자-되기’에서도 학습자가 화자에게 감정이입하여 자신의 상상을 통해 화자의 정서나 의견을 재현하거나 추론하는 등의 행위와 화자보다는 학습자 자신에게 더 집중하여 화자와 자신을 비교하며 자신의 이야기를 하거나 그를 평가하는 등의 학습자 주도적인 행위가 혼합되어 나타난다. ‘되기’는 학습자로 인한 화자의 변화뿐만 아니라 화자로 인한 학습자의 변화를 수반하게 되는데, 학습자가 화자의 관점을 가진다는 위치 변화의 측면뿐만 아니라 화자를 자신의 관점으로 평가하고 그것에 비추어 학습자 자신에 대한 새로운 이해에 도달하는 것도 기대할 수 있을 것이다.³⁵⁾ 외국어 교육에서 학습자의 인지만 강조하는 것에 대한 우려가 높아지고 그에 따라 학습자의 감정적인 측면에 더욱 주의를 기울이는 상황에서 이렇게 시 텍스트가 촉발하는 학습자의 정서적 반응과 판단은 의미가 있을 것이다.³⁶⁾

(1) 화자와의 비교를 통한 평가

1, 2차 본 조사, 그리고 특히 3차 본 조사에서 학습자 주도적인 ‘되기’의 양상을 살펴보았다. 학습자들은 시적 화자의 정서나 상황을 자신의 그것과 비교하며 자신에 대해 숙고하는 모습을 보였다. 학습자 자신에게 중점을 둔 ‘시적 화자-

34) 박성희, 앞의 책, p.57.

35) 미셸 콜로는 이타성 및 지평과 관련하여 나만의 세계에 대한 환상에서 벗어나는 것이 어떻게 사물들을 새로운 차원에서 보게 해주며 그러므로 깊이를 가지고 성찰하게 되는가를 이야기하고 있다. Michel Collot, 앞의 책, pp.109-111 참조.

36) Geoff Hall, 앞의 책, p.176.

되기'에서 학습자들은 시적 화자의 정서에 대해서 반응하되 자신의 상황과 처지와 비교하면서 평가하였다. 그럼으로써 자신에 대해서도 역시 평가하고 정리하는 모습을 보였다. 이를 도와주는 학습지의 발문은 다음과 같았다.

㉗ 이런 경험이 실제로 있나요?

㉘ 시적 화자의 마음을 이해할 수 있어요? 나와 어떻게 같고 다른가요?

이에 다음의 학습자는 백석의 「고향」을 읽고 자신과 비교하는 작업을 하였고 화자의 상태는 자신과는 다르다고 판단하였다.

T : 지훈과 비교해서 어때요? 지훈을 이해할 수 있어요?

S : 제가 상상하는, 지훈의 마음은~ 너무 피곤해서, 희망도 없고, 그런 상태인데, 제가 지금 그런 모습 없어요. 저는, 희망이 있어요.

T : 한국에서 고향, 일본이 그러지는 않아요?

S : 아, 없어요. ((일동 웃음)) 지금은 여기 있으니까, 일본에 가는 느낌이에요. 돌아가는 게 아니고...

T : 아, 그냥 일본에 왔다 갔다 하는 느낌이라고요?

S : 아니요, 저는 일본에 돌아가는 것이 아니라... 그냥, 간다. 가는 느낌이에요. 일본이 고향인데, 지금 집은 여기 있으니까, 그래서 친구한테도 서울에 돌아온다는 표현을 써요.

T : 그럼 지훈이 나와 딱 똑같지는 않다~ 그렇게 느껴요?

S : 저는, 지금 지훈과 같은 상태는 아니라서~ 그래서 완전히 상상해서, 좀, 그런 느낌이에요. [1-고향-CC-5-J]

현재 학습자들은 고향을 떠나 한국이라는 타향에서 생활하므로 시적 화자의 감정을 잘 이해하고 동조할 것이라고 생각하였으나, 학습자들이 성인이고 한국에서 1년 이상 거주한 고급 수준의 학습자라서 그런지, 고향을 아주 그리워하지는 않았다. 물론 대다수의 학습자들이 한국과 거리가 멀지 않은 중국이나 일본에서 와서 그럴 수도 있지만, 생각보다 많은 수의 학습자들이 시적 화자의 감정을 자신의 것과 동일하다고 여기지 않았다. 20대 중반의 학습자들의 경우는 고향에서 벗어나 새로운 다국적 친구들과 어울려 지내는 지금의 시간들을 즐겁게

여기고 있었고, 위와 같은 30대 이상의 학습자들은 이미 여러 차례 고향을 떠나 타지 생활을 해 본 경험이 있기 때문에 지금의 생활을 특별히 어렵다고 느끼며 고향을 그리워하지 않는 것으로 생각된다.

한편, 아래의 학습자는 기형도의 「엄마 걱정」을 읽고 시적 화자가 엄마를 그리워하는 감정을 자신의 것과 비교해보았을 때 같거나 많이 다르다고 판단하고 있다. 시와 같은 문학 텍스트를 읽는 것은 자연스레 자신을 개입시켜 활동을 할 수 있게 하고, 그럼으로써 자연스레 학습자는 자신의 과거나 경험에 대하여 반추하게 된다.

(가) S : 진영씨의 마음을 이해할 수 있어요. 제가 어렸을 때 부모님이 공무원이었는데, 저를...할아버지 할머니에게 맡겨서 일하러 가셨어요. 음... 그런데 그때 그냥 엄마 보고 싶었어요. 지금도 엄마가 많이 그리워요. 보고 싶어요. ((눈물 흘림)) 오랫동안...고향에 안 갔어요. ((계속 눈물을 흘림))

T : 어떡해요~ 괜찮아요?

S : 그런 마음이 두 달에 한번 씩 있어요. 지금이 그래요.

T : 그럼 이번 방학 때 집에 가요~

S : 근데 지금은, 알바하고 있어서...방학을 해도 못 갈 것 같아요.

[1-엄마 걱정-CC-8-J]

(나) 저는 고등학교 때부터...동생이랑...둘이 살았어요. 엄마가~ 재혼해서...고등학교 때부터 엄마랑 안 살았어요. 좋았어요. 자유로우니까~ 그래서 엄마를 막 그리워하고...그런 거 잘 못 느껴요. 늘 떨어져서 사니까~ 이제 엄마랑은 다시는...못 살 것 같아요. 살 수 없겠어요. [1-엄마 걱정-CC-2-R]

(가)의 인용문은 화자와 자신의 경우가 같다고 평가하는 경우인데, 자신의 감정을 깊이 들여다보고 화자의 마음을 더욱 더 이해할 수 있다는 점에서 의의가 있다. 그러나 시적 화자의 심정을 자신의 삶에 지나치게 근거하여 자신이 경험한 대로만 그를 이해하지 않도록 역시 텍스트의 전체 맥락에 근거하여 평가할 필요가 있다. 이 학습자는 30대 중반의 일본 여성인데, 시적 화자의 감정이 자신의 것과 동일하다고 이야기하며 그 감정을 깊게 느끼며 눈물을 흘려서 수업이 중단되기도 하였다. 이처럼 학습자는 문학 작품의 정서를 만나서 그것을 인

식하는 가운데 표면적인 슬픔을 극복하는 카타르시스(catharsis)효과도 얻게 된다고 할 수 있다.³⁷⁾

반면 (나)의 학습자는 20대 초의 러시아 여성이고, 시에 나타난 엄마에 대한 감정과 자신이 가지고 있는 엄마에 대한 감정이나 추억을 이야기하였다. 이와 같은 진술은 문학에서는 그리고 특히 시에서 화자의 내밀하고도 솔직한 감정이 잘 드러나기에 그것을 읽은 학습자 또한 자신의 내밀한 감정이나 가족 이야기도 스스럼없이 할 수 있게 되는 장(場)을 형성하기 때문에 가능하다고 본다.

이처럼 학습자는 시적 화자와 자신을 비교하며 주관적인 평가를 함으로써 자신에 대해 생각하는 모습을 보였다. 이러한 자기이해는 문학교육의 중요한 속성이자 목표라고 할 수 있다. 이것이 외국인 학습자를 대상으로 한다고 해서 포기되어야 할 요소는 아닐 것이다. 외국어 문학교육도 문학교육이기 때문이다.

특히 학습자가 화자와 비교함으로써 그러한 자기반성에 이를 수 있는 요소를 뽑아 제시하거나 적절한 발문을 통해 학습자 중심의 ‘되기’를 촉진시킴으로써 문학교육으로서의 한국 현대시 교수-학습을 실행할 수 있을 것이다.

(2) 문화적인 맥락에서의 검토

시를 비롯한 문학 텍스트는 그것이 창작되었던 사회와 문화에 대한 정보들을 담고 있기 마련이다. 그래서 유물이나 유적처럼 정적인 역사적 사실이 아니라 인간의 생활과 의식에 동적으로 작용하는 사실인 것이다.³⁸⁾ 그리하여 문학 텍스트를 통해 학습자는 그 속에 담긴 타문화에 대해 알게 되고, 문학 텍스트가 열어주는 상상의 공간에서 상상력을 통해 타문화 세계의 등장인물에 공감하여 상상의 사건에 참여하게 된다. 또한 등장인물의 관점과 나의 관점이라는 다양한 시각을 가질 수 있게 되는 것이다. 이렇게 문학 텍스트를 통한 공감적 이해와 성찰적 이해는 문화적 접근을 가능하게 한다.³⁹⁾

실제로 학습자는 시적 화자의 상황과 발화를 문화적인 맥락에서 학습자의 모어 문화와 비교하고 검토하는 모습을 보이기도 하였다. 외국인 학습자이다 보니

37) 김대행 외, 앞의 책, pp.199-200.

38) 윤여탁, 『문학교육이란 무엇인가』, 태학사, 2013, pp.157-158.

39) 김정용, 앞의 글, p.14.

시적 화자와 자신을 비교하여 평가하는 과정에서 시적 화자가 터하고 있는 한국의 문화에 대해 문제를 제기하고 그것에 대해 이야기하게 된 것이다.

아래는 기형도의 「엄마 걱정」을 읽고 한국에서 느낀 엄마라는 존재의 특별함을 자신의 나라의 상황과 비교하여 이야기해보고 있다.⁴⁰⁾ 아래의 두 일본 학습자와 중국 학습자는 같은 동양 문화권임에도 불구하고 한국에서 엄마라는 존재가 특별하고 애뜻한 것이 좀 이상하게 느껴졌는데⁴¹⁾, 그 이유가 한국의 어머니는 자식들을 위해 늘 희생하는 이미지가 있어서인 것 같다고 했다.

(가) 일본의 어떤 가정에서는 엄마를... 이름으로... 막 아키키타짱! (??)짱! 하고 부르기도 하고~ 친구처럼... 지내는... 딸이랑 엄마도 있으니까~ 한국처럼 막 엄마에 대한 감정이 강하지는 않아요. 엄마는 한국처럼 희생↗ 그런 이미지 아니에요. 그냥 엄마도 좋아하는 거... 그냥 하고~ 또 수능 시험? 수능 시험 볼 때... 한국 엄마들의 그런... 모습이 좀... 특이해요. 일본은 그런 거 없어요. 그냥 아침에 잘해~라고 말해주지만, 그렇게 자식이랑 같이 가는 건 없어요. [1-엄마 걱정-CC-11-J]

(나) 한국의 CF에서 우유라고 하면 누구 생각나요↗라는 CF가 있어서...엄마!라고 막 아들이 그래요. 그게 아주 신기해서~ 왜... 왜 그런거예요? 왜 아버지 아니에요? 일본은 한국 사람처럼 그렇게 엄마랑 아빠가... 차이가 없어

40) 윤영은 한국어교육에서 한국의 가치문화에 대한 논의를 바탕으로 ‘가족주의, 집단주의, 권위주의’를 한국의 주요 가치로 보는데, 본고에서도 이를 따른다. 특히 한국은 가족주의적 집단주의의 특징을 띠고, 세부 요소로 가족을 위한 어머니의 희생과 헌신, 여성에 대한 차별, 자신의 성공은 곧 가족의 성공(교육열), 부모에 대한 효, 부모의 유별난 자기 자식 챙기기 등을 제시한다. 이것이 기형도의 시를 읽고 나서도 언급할 수 있는 요소라고 보고, 본고의 학습자에게 ‘엄마’를 중심으로 한국 문화와 모어 문화를 비교해보라고 하였다. 윤영, 「문학을 통한 한국의 가치문화 교육 방안 -신경숙의 "엄마를 부탁해"를 중심으로」, 『외국어로서의 한국어교육』 40, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 2014, pp.215-218.

41) 유교적 전통에 있는 중국과 일본도 한국처럼 집단주의적 가치 문화를 가지고 있기는 하지만 일본은 비혈연자도 가족에 포함시키고, 중국도 1950년 혼인법 개정으로 한국만큼 가족적 집단주의가 강하지 않다고 한다. 동아시아 문화권에서도 유교적 가족주의는 한국의 문화적 특징이라고 할 수 있다. 문옥표 외, 한국정신문화연구원 편, 『동아시아 문화전통과 한국사회』, 백산서당, 2001, p.61.; 김봉성, 「한국어 교재의 가치문화 고찰 : 집단주의 문화를 중심으로」, 영남대학교 석사학위논문, 2011, p.38.

요. [1-엄마 걱정-CC-8-J]

(다) 중국에서는 스무살↗ 전에는~ 엄마와 살지만 스무살이 넘으면~ 친구! 친구니까... 그래서 엄마에 대해...특별히↗ 막 여기거나 그러지는 않아요~ [1-엄마 걱정-CC-4-C]

이처럼 학습자들은 한국에서 어머니를 시적 화자처럼 애뜻하게 생각한다는 것에 의아함을 드러내며 모어 문화에서의 어머니와 비교하였다. 대개는 한국에서 엄마를 지나치게 특별하게 생각한다고 여겼고, 모어 문화에서는 그렇지 않다면서 그 둘의 가치를 비교하는 모습을 보인다.

한편, 일제 강점기 상황을 배경으로 하는 백석의 시에 대해 일본인 학습자들이 어떻게 생각하는지를 물어보았고, 다음과 같은 반응을 보였다. 한국이 경험한 일제 강점기에 관한 시를 읽을 때 신경이 쓰여 불편한 마음을 느끼거나 미안한 마음을 느끼거나 혹은 자신과는 상관없는 일이라고 여기는 경우가 있었다. 일본인 학습자가 한국어를 배우면서 어찌면 꼭 맞닥뜨리게 되는 상황이라고 볼 때, 이는 한국 현대시를 통해 한국과 일본의 관계와 문화를 다시금 생각해보는 기회가 된다고 본다.

(가) 저는 한국과 일본...관계...그런 거 신경 안 써요. 근데 시아버지가 일본~ 아베, 아베~ 막 그러시면서 집에서 특히 많이 하시니까~ 어떻게 생각해~ 너는~ 이러면서~ 근데 저는 아~무 상관도 없는데~ 제가 직접 한 것도 아닌데...제가 하고 싶어서 한 것도 아니고~ 저한테 아무리 의견을 말씀하셔도~ 저는 아무 것도 못해요. 게다가 일본 사람들은 역사적인 이야기나~ 정치적인 이야기에~ 별로 관심이 없어요. 그런 말...남편한테 하면...이긴 나라는 관심이 없어~ 그래요~ 진 나라는 얼마나~ 힘들었는지~ 다 기억이 남아 있는데...이긴 나라는 그래~ 막 그래서... 우리 그런 얘기 하지 말자~ 그래요.

[1-팔원-CC-6-J]

(나) 이런 시를 보니... 저는 개인적으로 미안한 마음이 있어요. 많이 한국이 힘들었던 경험, 들으면... 우리에게 원인이 있어서 그렇게 어렵게 살고 있으니까...잘못했다, 그런 걸 느껴요. [1-팔원-CC-9-J]

(가)의 학습자는 한국인 남성과 결혼을 한 30대 중반의 일본인 학습자로서 한국인 시아버지와 같이 살고 있는데 일본 정부와의 민감한 문제가 있을 때마다 시아버지는 며느리인 이 일본인 학습자에게 의견을 물어본다고 한다. 이 학습자는 한국과 일본의 관계에 대해서 별로 그렇게 관심이 없는데, 시아버지가 자꾸 물어보시는 것에 대해서 부담을 느끼고 있었다. 그리고 한국인 남편 또한 이긴 나라는 원래 관심이 없고 진 나라는 힘든 기억 때문에 계속 이야기를 하기 마련이라고 정리를 한다. 그래서 이 학습자는 한국과 일본의 관계에 대해서 결국 더 이상 언급을 하지 않는 것으로 결론을 내고 있었다. 따라서 이 시를 읽으면서도 본인이 상관할 내용이 아니라고 생각하며 백석의 시에서 형상화되어 있는 일제 강점기 시대의 한국의 상황에 대해서 거리를 두고 자신을 개입시키지 않고 있었다.

반면 (나)의 학습자 또한 일본인으로서 20대 중반이고 한국에 교환 학생으로 와 있으면서 언어 교육원에서 한국어를 배우는 중이었다. 이 학습자는 아버지가 대학생 때 한국에 역시 교환 학생으로 온 경험이 있어서 지금도 한국어를 잘 하신다고 한다. 따라서 자신도 아버지처럼 한국어를 잘 하고 싶은 마음에 한국으로 교환 학생을 신청했다고 하였다. 이 학습자는 일제 강점기 시대 어려웠던 한국의 상황에 대한 백석의 시를 읽으면서 개인적으로 미안함과 안타까움을 느끼고 있었다. 그리고 시적 화자에 공감을 함으로써 그때 한국의 민중들이 어려움을 겪었다는 것을 더 잘 느끼게 되었다고 한다.

압달라-프렛세이(Abdallah-Pretceille)에 따르면 이렇게 상호 비교하는 것은 타인에 대한 질문과 숙고를 가능하게 하고 이것은 자신에 대한 질문이나 생각과 겹치게 된다. 문화적인 맥락에서 차이라는 것은 정태적 속성을 가지고 객관적으로 주어진 것이 아니라 두 실체 간의 역동적인 관계인 것이다.⁴²⁾ 만일 이러한 숙고 없이 피상적인 수준에서 문화 간 비교를 하는 것에 그친다면 그것은 또 하나의 고정관념으로 학습자에게 굳어질 가능성이 있다.⁴³⁾

42) Martine Abdallah-Pretceille, 장한업 역, 『유럽의 상호문화교육』, 한울아카데미, 2010, pp.74-75.

43) 물론 고정관념 또한 학습자가 알아야 하고 가르쳐야 할 요소 중 하나일 것이다. 허나 신중해야 한다. 문화 간 깊은 이해가 일어날 소지를 제한할 수 있기 때문이다. Council of Europe, 김한란 외 역, 『언어 학습, 교수, 평가를 위한 유럽공동참조기준』, 한국문

사실 외국어교육에서 문학을 가르치는 것은 조심스러운 일인데, 왜냐하면 다른 문화의 문학을 배움으로써 해당 문화권의 가치를 고스란히 받아들여 동화되어버릴 위험이 항상 있기 때문이다. 따라서 학습자들이 수동적인 반응이나 수용으로 그치지 않고, 비교하고 판단하며 읽는 반성적인 자세가 필요하다고 하겠다.⁴⁴⁾

4. 학습자의 ‘시적 화자-되기’의 특성 및 한계

지금까지 학습자들의 ‘시적 화자-되기’의 양상을 살펴보았다. 시적 화자 중심으로 그의 정서를 입체적으로 재현하고, 상상적인 추론으로 빈자리를 채우며, 의견을 분석하고 조정하는 등의 행위가 잘 나타나는 학습자가 있는가 하면, 그렇지 못한 학습자들도 있었다. 여기에서는 학습자의 양상으로 비추어 본 ‘시적 화자-되기’의 한계를 살펴본다. 아래의 여러 요인들이 함께 결합하여 나타나기도 하지만, 주된 요인들을 따로 떼어내서 분석하기로 한다.

첫 번째는, 학습자들의 언어적 수준으로 인해 시 텍스트 이해가 잘 안 되어, ‘시적 화자-되기’에 어려움을 겪는 경우이다. 앞서 밝혔듯이 고급반에도 상이한 한국어 수준을 가진 학습자들이 혼재되어 있다. 따라서 같은 시 텍스트와 참고 자료를 제시하여도 그것을 교사의 추가 보충 설명 없이 이해할 수 있는 학습자가 있는가 하면, 그렇지 않은 학습자도 있었다. 가령, 다음은 백석의 「여승」을 읽고 ‘시적 화자-되기’를 한 학습자의 인용문이다.

10년 전에 평안도의 어느 산 속에 가서 이 여인을 봤다. 다른 사람한테 이 여인의 일을 들었다. 그때 슬픈 느낌도 있다. 그 여자의 지아비는 돌아오지 않다고 하는 일을 그 여자는 몰랐다. [2-여승-PA-1-C]

이 시가 슬픈 느낌을 주는 것을 학습자는 인지하였으나 그뿐이었다. 화자가 관찰하고 경험한 내용이 빠짐없이 그대로 드러나지 않아 텍스트 이해에 실패하였다고 볼 수 있다. 학습자가 시 텍스트에서 받은 전체적인 인상만을 쓰고 있

화사, 2010, p.182.

44) E. C. Gatlinton & G. R. Tucker, 'Cultural orientation and the study of foreign literature', *TESOL Quarterly* 5, 1971, pp.137-143.

다. 이 학습자는 6급이었으나 언어적 수준은 그에 많이 미치지 못하였고, 이 시 텍스트를 이해하는 데 어려움을 겪었다.

백석의 「팔원」을 읽고 쓴 다음의 학습자들도 마찬가지이다.

(가) 오늘 시간 있어서 그냥 버스에 타고 편하게 구경하려고 한다. 그러나 탈 때 어떤 아이를 보면서 궁금했다. 그 아이가 모습이 좀 슬픈 애기 있는데 친구한테 못 말해주고 엉망인 머리로 생각하는 것 같다. 가난한 모습이 보인다. [1-팔원-PA-10-V]

(나) 용희는 가족과 다른 지역에서 살다. 아침에 버스 정류장에서 혼자 버스 탄 아이를 보고 자기과 동일감/ 동질감을 느꼈다. 용희가 가족과 헤어졌던 것. [1-고향-PA-5-J]

위 학습자들의 인용문에는 시적 화자가 시 텍스트에서 이야기했던 시적 대상에 대한 관찰이 촘촘하게 드러나지 않는다. 위의 학습자들 또한 고급반의 여타 다른 학습자들에 비해 언어적 수준이 낮은 편이었다. 그래서 시 텍스트의 내용을 구체적으로 이해하는 것에 어려움을 겪었고, 텍스트에 형상화되어 있는 상황 파악이 잘 되지 않다보니 시적 화자에게 감정이입하는 것도 어려워하였다. 이 학습자들은 이제부터 나는 시적 화자의 눈으로 보고, 귀로 들으며, 입으로 말한다는 상상이 잘 이루어지지 않았다. 낮은 언어적 수준으로 인한 시 텍스트의 세계 파악 실패와 그로 인한 감정이입의 어려움으로 화자의 내러티브 파악이 힘들었고, 결국 시적 대상이 관찰된 모습과 시적 화자의 감정을 다시 나타내는 것에도 실패하였다고 여겨진다. 따라서 역시 학습자의 낮은 언어적 수준을 보완하여 시 텍스트를 구체적으로 이해할 수 있도록 도움을 줄 수 있는 방법과 시적 화자의 눈과 귀, 입을 가지고 생생하게 시적 현장을 느낄 수 있는, 그러한 공감적 이해를 촉진하는 교육적 조치가 필요하다고 본다.

그 중 하나는 학습지의 발문을 시간의 흐름에 따라 좀 더 촘촘하고 세세하게 만드는 것이다. 앞서 살펴보았듯이 「팔원」의 학습지 발문은 시적 화자가 시간의 흐름이나 시적 대상에 따라 느끼거나 본 것을 세세하게 묻지 않았다. 다만 자유롭게 화자의 관점에서 본 것을 이야기하게끔 할 뿐이었다. 물론 그렇게 하

지 않아도 화자가 본 것을 내러티브로 잘 구성하는 학습자도 있지만, 위와 같은 학습자들을 위해 학습지의 발문을 시적 화자의 시선과 시적 장면에 맞게 촘촘하게 구성해야 할 것이다.

그리고 학습자들에게 모어로 된 단어 자료나 설명 자료를 제공해주거나 시적 대상이 상세한 그림으로 묘사된 자료를 제시하여 학습자의 이해도를 높일 수 있도록 하는 것도 필요하리라 본다. 학습자들의 언어적 수준이 낮아서 시 텍스트를 이해하지 못하게 되면, 시적 화자의 발화를 잘 듣지 못하는 셈이 된다. 시 텍스트를 화자-청자의 관계에서의 담화적 양식으로 보는 본고의 관점에서 청자는 화자의 이야기를 들을 능력이 있는 자라야 전달과 수용의 대화가 가능한 것이다. 그러므로 청자가 화자의 발화 내용이 가지고 있는 지시적 의미를 이해할 수 있도록 도와주어야 그것을 질료로 하여 시적 화자와 그의 감정, 상황 등을 상상하는 앞으로의 단계가 가능하다고 하겠다.⁴⁵⁾

두 번째로는, 학습자의 성격이나 경험 및 배경지식과 같은 개인적 요인 때문에 ‘시적 화자-되기’ 자체에 대해 어려움을 느끼는 것이다. 특히 상상하고 감정이입하는 공감능력이 잘 발달되어 있지 않은 경우가 있었다. 이럴 경우, 학습지의 발문에 대답하는 정도로만 감상문이 구성되었고, 화자를 살아 있는 존재로 상상하고 그가 보고, 겪고, 느낀 내용이 풍성하고 유기적으로 조직되지 않는 양상을 보였다. 다음 백석의 「고향」을 읽고 쓴 학습자의 감상문을 살펴보자.

- ㉡. 도회에서 실패해서 정신적으로 피곤한 기분
- ㉢. 엄격하게 무서운 인상을 받았다
- ㉣. 우연이 아버지 친구를 만나서 안심감이 생겼다
- ㉤. 아버지 친구 때문에 고향에 돌아온 같은 느낌 [1-고향-PA-5-J]

위의 학습자는 조사 참가자 중 유일한 남성이고, 감정 지향적인 성격이 아니며, 대학교 때 전공이 공학이라 문학에 대해서는 잘 모른다고 어려움을 토로하기도 하였다. 이러한 학습자의 상황에 대한 고려도 필요할 것이다. 우선 경험적인 측면에서 언어 교육원의 학습자들은 성인 학습자들이고 나이가 천차만별이

45) 데이비스(Davis)를 비롯한 여러 학자들이 수행하였던 공감과 여러 가지 인지적인 특성과의 관련성을 연구하는 조사에서 상상하기와 언어성 지능 점수 간에 일관성 있는 상관이 발견되었다고 한다. 박성희, 앞의 책, pp.144-145.

기 때문에 이전에 어떠한 경험을 가지고 있는지도 학습자간 차이가 매우 심하다고 본다. 언어적 수준뿐만 아니라 학습자의 경험이나 배경지식은 문학 텍스트를 읽고 감상하는 것에 많은 영향을 미칠 수 있다. 가령, 30대 중·후반 여성의 경우에는 시 텍스트에 형상화되어 있는 시적 화자를 인물로 떠올려 감정이입하는 것을 비교적 잘 하였다. 또한 앞서 학습자의 정보에서 보듯, 연극을 전공한 러시아 학습자의 경우도 나이가 20대 초반으로 어린 편이지만, 본고의 ‘시적 화자-되기’를 정확히 이해하고 어렵지 않게 수행하는 것을 볼 수 있었다. 그러나 위의 학습자는 나이는 30대 중반이지만 남성이고 공학계열에서 계속 경험을 쌓아온 결과, 시 텍스트를 읽고 시적 화자에게 공감하는 것을 생소하게 느끼며 어려워하였다. 사실 위의 학습자는 언어적 수준도 낮은 편이었기에 여러모로 ‘시적 화자-되기’에서 어려움을 겪었다.

학습자의 성격적인 측면에서 위의 학습자가 다른 사람의 감정을 읽고 입장을 바꿔 생각해 보는 것에 원래 서투르다고 하는 것에 주목하면, 학습자가 시적 화자의 관점으로 잘 들어갈 수 있도록 하는 교육적 조치가 필요할 것이다. 본고의 대상인 외국인 성인 학습자들의 경우 모여 문학교육에서 문학을 이미 배웠으며, 그러한 문학에 대한 경험으로부터 이미 자신은 문학을 좋아한다, 혹은 싫어한다라는 판단을 내리고 있다. 따라서 자신이 문학에 문외한이라고 생각하여 일단 한국 문학 텍스트에도 거부감을 보이는 학습자도 있을 것을 염두에 두어야 하겠다. 그러할 경우, 동기 부여의 측면이 중요해진다. 그러나 앞서 III장의 도입부에서 밝혔듯이 본고에서는 자발적으로 시 텍스트를 읽으려고 하는 고급 학습자들을 모집하였기에, 일단 동기는 부여되었다고 보았다. 따라서 실제로 동기를 부여하는 교수-학습적 측면에 대한 고려가 적다고 할 수 있는데, 활용할 수 있는 방법을 생각하자면 시의 제목만 주고 무슨 내용이 펼쳐질지 상상해보는 등, 그림으로 주의를 끈다거나, 몇 개의 단어만을 주고 무슨 이야기일지 추측해보는 등의 시 읽기 전 활동을 실제로 사용하는 것이 문학에 대해 거부감을 가지고 있는 학습자들을 활동으로 이끌 수 있는 방법일 수 있다.

그리고 공감이 어려운 학습자들은 시 텍스트와 개인적 연관을 맺는 것부터 시작할 수 있도록 해야 할 것이다. 학습자가 시 텍스트의 전체적인 내용을 인지하는 것만으로는 텍스트와 개인적인 관련을 맺었다고 볼 수 없다. 언어적인 능력이 높아 시 텍스트의 모든 내용을 이해했다 하더라도 텍스트와 그리고 시적

화자라는 대상과 개인적인 연관을 맺지 못한다면, 공감에 잘 일어나지 않는다. 따라서 시적 화자를 학습자 개별적인 이미지로 표상화하는 작업이 필요하다. 그래야 시 텍스트와 개인적으로 관계를 맺으며 화자 또한 하나의 인물로 구체화되어 보다 수월하게 감정이입할 수 있기 때문이다. 이는 IV장에서 더 기술하기로 한다.

또한 앞의 학습자는 화자가 느끼거나 본 것을 충분히 제대로 감상하지 못하였음을 알 수 있다. 시행에 따라 등장하는 시적 대상이나 상황에 따라 시적 화자가 어떤 느낌과 생각을 가지게 되는지를 시의 전체적인 맥락에서 잘 구성하지 못했다. 시 텍스트가 하나의 이야기라는 것을 정확하게 이해했다면, 빈자리를 채우며 부족함 없는 완결된 이야기로 구성해야함을 인지할 것이다. 이를 위해 시행에 따른 장면마다 화자가 본 것, 느낀 것을 꼼꼼하게 짚어줄 질문이나 활동뿐만 아니라 그것을 유기적으로 연결할 수 있도록 학습자를 도와주어야 한다. 그래야 학습자가 시의 전체적인 내용과 흐름을 알 수 있고, 화자의 입장에서 충분히 체험하며 완결된 표현을 할 수 있다고 본다.

세 번째는, 시 텍스트에 대한 이해를 스스로 점검하는 메타적 검토가 부족하여 학습자의 과도한 주관적인 해석이 드러나는 경우가 있었다. 학습자의 상상적 추론이 너무 과해서 시 텍스트에서 기본적으로 설정된 내용을 손상시키는 경우이다. 다음은 백석의 「팔원」을 읽고 시적 화자가 되어 이야기한 학습자의 발화이다.

그... 버스를 타려고 그랬는데... 그... 어린 아이~가, 또 타려고, 하고 있어요... 근데 그 어린이는, 진짜 자기 얼굴 봐서... 그... 웃는데, 그 웃는 게 진짜, 순수하고... 근데, 이 추운 날에 저고리만 입고, 이쁘게, 너무 슬퍼보이는 것도 있는데... 그 웃는 게 진짜 예뻐요. 너무 예뻐요... 아, 그래서 버스가 가려고 해요. 그거를, 나는 그냥 보고 있어요. 그냥 계속 서서 쳐다보고 있어요. 아이는 계속 우는 것을 보면서~ 그냥 가버려서~ 뭔가 나는 현실에서, 잃어버린 것을~ 그... 처음엔 자기가 생각했던 것을, 줌... 이 사회에서 생활하면서~ 그런 처음에 생각했던 의지 같은 것을 다~ 잃어버리고, 좀 더럽게 되었어요. 그래서... 이런 상태인데, 그 아이의 웃음을 봐서 좀 그거를 생각했어요. [1-팔원-T-1-J]

위의 학습자는 백석의 「팔원」을 특히 어려워하며 내용을 잘 이해하지 못하였다. 시적 화자를 파악하고 하나의 인물로 생각하였지만 시에서 시적 화자의 시선이 어디에 있고 그것이 시간의 흐름에 따라 어떻게 흘러가는지를 전혀 파악하지 못한 것으로 보인다. 단지 자신이 상상한 특정 부분만을 반복하여 이야기하는 것을 볼 수 있다. 그리고 분명 텍스트에는 계집아이가 운다고 나와 있음에도 웃는 것이 너무 예쁜 어린 아이를 상상하였다. 계집아이의 외양과 상황에 대한 언급이 시에 나와 있음에도 불구하고 이 학습자는 그것을 꼼꼼히 읽으며 텍스트 공간과 시적 대상, 시적 화자의 위치를 설정하지 못하였다고 본다. 물론 이 시는 외국인 학습자들이 이해하기에 어려운 시이다. 여러 번 읽으면서 시적 화자가 어디에 있는지, 시적 대상이 어떻게 움직이는지를 성실하게 따져야 해야 하는 시이다. 어려운 시어도 많이 있어서 상세한 단어 풀이를 제시했음에도 불구하고, 기본적으로 어려움을 느꼈을 것이다. 그렇다면 학습자가 시적 화자가 관찰하는 시적 대상의 정보를 상세하게 인지하고, 그것을 중심으로 묘사하게끔 함으로써 화자의 정서를 파악할 수 있도록 하는 교육적 방법이 필요하리라 생각된다. 가령, 시적 대상의 모습을 그려놓고 시에 나타난 정보를 채워 시적 대상의 모습을 구체적으로 묘사하게 하는 것이나 시적 화자의 시선에 따른 시적 장면을 구성하게 하는 것과 같은 방법이 필요하다.

한편, 또 다른 학습자는 신동엽의 「껍데기는 가라」를 읽고, 시적 화자의 주장 속에서 알맹이와 껍데기의 의미가 무엇인지를 중심으로 다음과 같이 발화를 조직하였다.

우선 알맹이는 정치 중심에 있는 독재자이고, 껍데기는 독재자를 두르고 지키고 있는 군인이나 정치인이다. 대중은 민주주의를 이루기 위해 독재를 막아야 한다. 껍데기 있으면 딱딱해서 대중의 민의도 의견도 통하지 않을 뿐만 아니라 알맹이 자체가 안 보인다. 그래서 껍데기는 필요 없고 없애야 한다. 그래서야 알맹이와 직접 대화도 협의도 할 수 있게 된다.

[2-껍데기-PA-3-J]

위의 학습자는 시적 화자가 남으라고 하는 알맹이와 가라고 주장하는 껍데기가 무엇인지에 대해서 화자의 의견을 다시금 학습자의 목소리로 이야기하고 있

다. 그러나 학습자는 알맹이가 정치 중심에 있는 독재자라고 함으로써 시적 화자가 이야기하는 ‘사월도 알맹이만 남고’에서 알맹이가 정확히 무슨 뜻인지를 텍스트에 근거하여 재구하는 데 실패하고 있다. 학습자는 화자의 발화가 알맹이와 껍데기를 대비하여 펼쳐지고 있다는 것을 인지하였으나 그것이 무엇인지 분석할 때는 텍스트보다는 학습자의 과도한 해석의 영향이 커 보인다. 물론 이 알맹이가 무엇인지에 대해서 그 실체를 명확히 밝힌다는 것은 쉬운 일이 아닐 것이다. 그러나 이 시를 유기적으로 읽으며 자신의 이해가 맞는지 메타적으로 검토하면서 시적 화자가 언급하는 ‘사월에서의 알맹이’가 ‘동학년의 곶나루’와 ‘아사달과 아사너’ 및 ‘중립의 초례청’과 그대로 연관되어 있다는 사실을 깨닫는다면, 독재가 아니라 독재를 물리치려는 민중의 혁명과 항거가 ‘알맹이’라는 것을 알 수 있으리라고 본다. 그러나 물론 이것을 외국인 학습자가 빨리 파악하기란 쉽지 않으므로, 시적 화자의 메시지와 주장을 잘 이해하려면, 껍데기와 알맹이의 의미를 올바르게 파악할 수 있는 학습자의 발문이나 알맹이와 껍데기가 무엇인지 표를 이용하여 적게 하는 등의 교육적 조치가 필요하다고 본다.

사실 화자의 정서나 상황, 그리고 주장은 결국 텍스트에 드러난 여러 언술과 언어 운용 방식에서 추출할 수 있을 것이다. 따라서 텍스트와 전혀 동떨어진, 오로지 학습자의 상상으로부터 비롯된 인물 설정이나 상황, 정서 표출은 바람직하지 않다. 텍스트의 특징으로부터 비롯된, 즉 텍스트가 열어 보이는 세계와 학습자의 세계가 상호작용하면서 화자의 모습과 정서가 그려져야 한다. 이저가 이야기하듯 문학 텍스트는 독자의 상상력을 인도해주는 어떤 패턴이나 구조화된 표식이라 할 수 있으므로, 독자는 패턴 사이사이에 있는 틈을 마음껏 메울 자유가 있지만 패턴들에 의해 통제 당하게 된다.⁴⁶⁾ 텍스트는 학습자의 상상의 대상이자 질료로서 적극적으로 상상행위에 참여하여 텍스트의 의미를 구축하기를 요구한다. 학습자에 의해 텍스트의 의미가 완성되지만 그 의미가 텍스트의 패턴을 아주 벗어나는 것은 아니다. 학습자는 시적 화자의 정서나 상황을 구체적으로 상상하여 실재처럼 만들지만, 그것은 시적 세계를 벗어난 것이 될 수는 없다. 만일 그렇다면 학습자는 이해에 실패한 것이라고 할 수 있을 것이다.⁴⁷⁾ 따

46) Elizabeth Freund, 앞의 책, pp.236-237.

47) 왜냐하면 독자의 모든 개별적인 구체화(Konkretisation)는 텍스트에 준비된 영향 구조를 바탕으로 이루어지기 때문이다. 텍스트를 질료로 하여 학습자는 비로소 상상하게

라서 학습자의 과도한 주관적 해석과 추론으로 시 텍스트의 의미를 아예 벗어나서는 안 될 것이다.

네 번째로는, 학습자의 문화적 배경에 따른 영향 때문에 시적 화자의 발화를 다르게 해석하여 재발화하는 경우이다.

다음 백석의 「여승」에 대한 아래 학습자의 ‘되기’ 양상을 보자. 아래 학습자는 여승의 모습을 미래를 향한 희망이 살아 있는 밝은 모습으로 이해한 것을 볼 수 있다.

산에서 옥수수를 샀을 때 차게 우는 여인한테 돈을 버러 집을 나가서 그대로 아무 소식도 없다는 사정을 들었다. 어린 딸을 키우느라 혼자서 고생이 많다고 하시는 그 여인이 불쌍하여 동정심이 생겨 깊은 인상을 받았다. 그 동시에 어렸을 때에 고생이 많아서던 어머니가 생각났다.

그런데 10년 후 소설을 집필하는 여행 중에 어떤 절을 방문해 거기서 10년 만에 그 여인을 우연히 만났다. 처음에는 동일인물인 줄도 몰랐는데 그 여승에게서 난 나물 냄새로 인해 10년 전에 만났던 고생 많은 옥수수를 파는 여인을 생각났다. 그래서 관심이 생겨 그 여승이 어떻게 여승이 된지 물어봤더니 10년 전에 만난 그 여인인 것을 깨달았다. 10년 동안 남편이 돌아오지 않으며 딸도 잃어 여승이 되었다고 한 그녀는 우울하기보다는 미래를 바라보는 밝은 모습으로 보였다. 머리로 깎은 여승의 모습을 보더니 새로운 인생을 살도록 노력하고 있다는 인상을 받았다. [2-여승-PA-4-J]

위 학습자의 언어적인 수준은 텍스트를 이해하는 데 문제가 없었고 한국어로 글을 쓰는 실력도 매우 뛰어났다. 뛰어난 글쓰기 실력으로 인해 언어 교육원에서도 주목 받는 학생이라고 하였다. 그러나 위의 밑줄 친 부분을 보면 시의 분위기를 잘 이해하지 못하고 여승이 오히려 미래를 바라보는 밝은 모습을 가진 것으로 추론하여 상상하였다. 앞서 2절에서 살펴보았듯이 분명히 시적 화자의

되고, 그것은 텍스트의 영향으로부터 아주 벗어나지 않는다. 김남희, 앞의 글, pp.47-48 참조. 그러나 시적 화자의 상황이나 정서가 학습자로 인하여 구체적이고 다양한 모습으로 채워져 변화하게 되고 그것은 작가가 미처 생각하지 못한 모습일 수도 있다. 다만 여기서 강조하는 것은, 시적 화자의 정서나 상황을 형상화하는 것은 학습자만의 자의적인 상상이 아니라 그 둘이 상호작용하여 이루어진다는 것이다.

발화 속에서는 여승은 애처롭고 슬픈 느낌을 자아내고 있는데 말이다.

그 이유를 면담을 통해 살펴보니, 일본에서는 ‘여승’이라고 하면 자동적으로 생각이 나는 유명한 여승이 있다고 한다. 이 여승은 불륜으로 인해 모든 것을 버리고 여승이 되었는데, 사람들과 활발하게 교류하며 강연을 하는 등의 활동을 하는 당찬 여성이라고 한다. 이러한 여승의 이미지가 학습자에게 영향을 주었다고 본다.

다음은 위의 학습자 면담 내용이다.

S : 일본에도 여승이 있어요. ((...)) 네! 불륜을 한 여승. 모두가~ 그렇진 않을 거예요.ㄴ 근데 너무 유명하고 대표적인 스님이~ 그런 식으로 출가해서 그런 이미지가 있어요.

T : 그래서 어떻게 됐어요?

S : 근데~ 결국 남편, 남자 친구 둘 다~ 잃어버렸어요. 아마, 뭔가~ 깨달았나봐요. 이름은... 세토우치 자쿠초우. 되게 유명해요. 이 사람밖에 몰라요.

T : 왜, 유명해요? 책을 써요?

S : 책도 쓰고~ TV도 나오고~ 연설 같은 거~ 활발하게? 많이 해서~ 강연회에 여성들을 모아서~ 세토우치 절을 열어서 여성들을 모아요. 연설 같은 거~ 많이 하셨는데, 요즘에 연세가 많으셔서~ 안 하게 됐대요. 안 하시게 됐대요.

T : 여승! 하면 떠올라요, 이 사람이?

S : 네~ 아마 여승이라고 들으면 이 사람이 떠올라요. 이 사람 이외에? 다른 사람은 몰라요. [2-여승-I-4-J]

위의 학습자는 언어적 수준이 고급반 여타 학습자들보다도 높은 편이라서 시 텍스트의 전체적인 분위기를 파악하는 것이 분명 어렵지 않았을 것임에도 불구하고, 위에서 보듯이 일본인으로서 ‘여승’하면 떠오르는 활기차고 사람들과 적극적으로 교류하는 여승의 이미지 때문에 이 시에 나오는 여승이 모든 것을 포기한 채 은둔하며 슬픔에 찬 모습을 전혀 그려내지 못했다.

이처럼 학습자가 시적 화자의 정서와 상황을 상상하여 추론할 때 학습자의 문화적 배경이 하나의 변인으로서 작용하는 것을 볼 수 있다. 학습자 자신을 버리고 그대로 시적 화자의 발화만을 좇아간다고보다는 학습자가 가지고 있는 지

식, 경험, 문화적 배경 등과 시적 화자가 서로 대화하면서 화자의 발화를 형상화하는 식으로 ‘되기’가 이루어지기 때문이다. 그러나 그것이 학습자의 지나친 개입과 상상으로 인해 오독(誤讀)으로 이어지지 않도록 텍스트 정보와 학습자의 상상이 잘 교류하게끔 하는 교사의 적절한 개입과 주의가 필요할 것이다. 이는 IV장에서 더 다루기로 한다.

IV. ‘시적 화자-되기’를 활용한 한국 현대시교육의 설계

이 장에서는 III장에서 나타난 ‘시적 화자-되기’의 양상을 바탕으로 하여 실제 교수-학습 상황에서 이 활동이 어떻게 적용될 수 있을지를 살펴본다. 구체적으로는 ‘시적 화자-되기’를 활용한 한국 현대시 교수-학습 목표와 내용 및 방법을 구안하고 실제 학습자들에게 적용해봄으로써 이 활동의 가능성을 밝히고자 한다.

1. ‘시적 화자-되기’를 활용한 한국 현대시교육의 목표

‘시적 화자-되기’를 활용한 한국 현대시교육은 학습자의 능동적인 참여와 감상을 전제로 한다. 한국어교육에서 고급 수준의 학습자를 대상으로 현재 문학 수업이 이루어지고 있지만 그 수업의 방법에 있어서 학습자들을 충족시키지 못하고 있다. 학습자들은 문학 텍스트를 흥미롭게 여기고 있었으나 그것을 배우는 수업 현장은 지루하다고 느끼고 있다. 이는 외국어 문학교육에서는 외국인 학습자들과 문학 텍스트가 개인적으로 연결되어 학습자 주도적으로 활동하는 수업이 어렵다고 여겨, 실제로 이루어지지 않기 때문이라고 보았다.

그러나 외국어 문학교육이라고 하더라도 문학교육의 테두리 안에 있고, 외국인 학습자들 또한 원어민 학습자들처럼 주체적으로 시 텍스트를 감상하고 내면화할 수 있는 자격과 능력이 충분히 있다고 여겼다. 따라서 본고에서는 한국어교육의 의사소통적인 효용성을 논하는 것을 넘어서서 학습자 주체적인 현대시 수업을 구안하고자 하였다. 시 텍스트에 대한 이해의 심화와 학습자 주도적인 감상, 그리고 문학교육적인 의의인 나를 돌아보는 반성적 측면까지 아우를 수 있는 실제 수업 방법을 고민하였다.

현재 한국 현대시 수업은 시 텍스트를 읽고 시어와 내용의 지시적 의미를 교사가 말해준 다음에 학생들이 텍스트의 전체적인 의미를 파악하는 것으로 끝난다. 그러나 고급 언어수준의 학습자들은 문학 텍스트에 대해 더욱 잘 알고 싶어하였다.¹⁾ 그렇다면 학습자의 역할을 확대하여 능동적이고 적극적으로 한국 현대시 수업에 참여하게끔 해야 한다. 이에 ‘시적 화자-되기’는 학습자가 시적 화

자에게 감정이입하여 그의 정서와 상황, 의견을 학습자 주도적으로 상상하게끔 한다. 현대시 수업에서 그렇게 학습자의 몫이 확대되도록 해주는 것이다. 학습자는 시적 화자라는 대상과의 동일시를 통해 의미 있고 흐뭇한 경험을 할 수 있다.²⁾ 시적 화자의 발화를 그대로 모방하여 단지 재생하는 것에 그치는 게 아니라 그것을 주체험한 뒤 재구성하여 발화하면서 말이다.

이는 시 텍스트 이해의 심화를 이끄는데, 왜냐하면 시적 화자는 시 텍스트라는 발화 내용을 결정하는 매우 중요한 시적 장치이고 이 화자를 축으로 하여 시 텍스트의 전체에 대한 이해를 할 수 있기 때문이다. 그러나 본고의 ‘시적 화자-되기’에서 중요한 것은 학습자가 시적 화자를 하나의 인물로서 설정하고 그 인물에게 몰입하여 그의 감정이나 경험의 장을 ‘체험’한다는 것이다. 시 텍스트에 응축되어 있는 시적 화자에게 강력한 감정을 불러일으키는 경험에 학습자도 동참함으로써 시 텍스트가 객관적 교육 자료가 아니라 학습자들에게 의미 있는 대상으로 다가가게 된다. 이렇게 외국인 학습자들도 정서적인 반응과 판단을 할 수 있는 주체임을 확인할 수 있을 것이다.

이제가 이야기하듯 시 텍스트는 그 빈자리로 인해 학습자의 반응과 적극적인 참여를 요구하는 성질이 있는데도 불구하고, 한국어교육에서는 비문학 텍스트를 대할 때와 다를 바 없는 원심적 읽기(efferent reading)³⁾를 하며 시어의 지시적 의미나 내용에만 집중해 왔다. 그러나 적절한 교수-학습 활동이 주어진다면 외국인 학습자도 시 텍스트 이해를 심화시키며 감상으로 나아갈 수 있다.

또한 문학 텍스트에 학습자가 개인적인 연관을 하게 되면 학습자가 성찰적인 과정을 겪는 것이 가능하다. 화자와 거리를 두고 행하는 비교와 평가를 통해 학

-
- 1) 설문조사 결과 고급반 학생들이 한국 문학 텍스트에 대해 더 공부하고 싶어하는 이유는 다음과 같았다. ‘문학 작품을 배우면 자신의 생각과 세계관 좀 풍부할 것 같아요’, ‘일본 사람과 한국 사람의 취향이 다르니까. 어떤 곳에 한국 사람들이 좋아하는 감동이나 감정 정서?가 있는지를 알고 싶기 때문입니다.’, ‘문학 작품을 잘 알면 한국 문화도 잘 알 것 같아요. 한국 문화에 대해 관심이 많고요.’, ‘작품을 통해서 사회도 알 수 있다’, ‘한국에서 오래 살아서 문학 깊게 알고 싶어요’, ‘한국 사람의 생각을 더 알 수 있으니까’ 등이다.
 - 2) 듀이는 가장 의미 있고 흐뭇한 경험이란 실제로든 상상으로도든 다른 사람들의 활동이나 역할 속에 들어가는 것이고, 이러한 대상과의 동일시는 자아를 확대시켜준다고 한다. John Dewey, 조용기 역, 『흥미와 노력: 그 교육적 의의』, 교우사, 2010, pp.17-105.
 - 3) Louise M. Rosenblatt, 김혜리&엄해영 역, 『탐구로서의 문학』, 한국문화사, 2006, pp.31-35.

습자 자신에 대한 이해가 깊어질 수 있다. 시적 화자와의 비교로 공통점과 차이점을 발견하면서 자기 자신에 대해 생각하는 시간을 가질 수 있기 때문이다. 특히 시 텍스트를 읽으면서 발견하였던 시적 화자의 모습과 한국 문화의 가치를 나와 모어 문화의 그것과 비교하며, 자신이 그 동안 가지고 있었던 가치 체계에 대해 생각해 보는 것이다. 홀(Hall)은 사실 다른 문화를 연구하는 궁극적인 이유는 자신의 문화체계가 어떻게 기능하는지를 알기 위해서라고 한다. 대조와 차이라는 충격을 통해서 자신에게 새로운 인식과 변화를 촉발할 수 있을 것이다.⁴⁾ 이에 다음과 같이 ‘시적 화자-되기’의 목표를 세 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 학습자는 시적 화자를 통해 시 텍스트에 대한 이해를 심화시킨다.

둘째, 학습자는 능동적으로 시적 화자와 자신을 연관 지으며 정서적으로 반응하고 체험한다.

셋째, 학습자는 시적 화자의 비교를 통해 자기이해와 반성의 시간을 확보한다.

2. ‘시적 화자-되기’를 활용한 한국 현대시교육의 내용

여기에서는 III장에서 나타난 양상을 중심으로 하여 ‘시적 화자-되기’를 활용한 현대시 교수-학습의 내용을 밝혀볼 것이다. 이는 시 텍스트 내에 있는 화자를 인지하여 구체적인 존재로 구성하고 시적 화자와 공명함으로써 그가 경험한 것을 생생하게 체험하는 것, 그리고 시적 화자를 의미 있는 타자로 받아들여 그와의 관계 속에서 자신을 돌아보며 조정하는 것으로 구성된다.

(1) 화자의 표상화

‘시적 화자-되기’에서 중요한 것은 일단 학습자들이 시 텍스트에서 화자가 누구인지 파악하는 것이다. 그리고 나서 시적 화자를 하나의 개체로서 학습자에 따라 각각 구체적으로 표상화(表象化)시켜 주는 작업이 필요하다. 이것은 학습자가 시 텍스트를 마주하여 자신과 비로소 관계를 맺게 하고, 화자와의 정서적 공유와 소통을 가능하도록 도와준다. 시적 화자를 인식하고 지각하는 것은 학습

4) Edward T. Hall, 최효선 역, 『침묵의 언어』, 한길사, 2000, p.53.

자가 그의 이미지를 떠올리며 하나의 표상으로 구체화하는 작업을 통해 이루어진다. III장에서 학습자들이 상상을 통해 화자에게 감정이입하는 것에 실패하는 경우를 살펴보았는데, 그 이유 중 하나는 시적 화자에 대한 학습자의 개별적인 상을 마련하지 못했기 때문이다. 따라서 교수-학습 내용에서는 학습자가 시적 화자를 하나의 개별적인 존재로서 상정하고 그 인물에 자신을 대입시킴으로써 ‘되기’가 활발히 될 수 있도록 하는 것이 필요하다.

우선 학습자는 시 텍스트 내 시적 화자를 인식하면서, 가령 분노에 찬 시적 화자를 발견할 수도 있고, 동정과 연민에 사로잡힌 시적 화자를 찾아낼 수도 있다. 이는 텍스트의 시어나 어조 등을 인식하는 가운데 시적 화자의 특성을 파악함으로써 가능할 것이다. 시에 나타난 언어적 형질과 분위기 및 심상을 통해서 화자가 과연 어떤 인물인지를 구체적으로 실체화하는 것이다. 시적 화자는 분명 존재하지만 확실하고 구체적인 모습을 지닌 존재자로 드러나 있지는 않기 때문에 비가시태(非可視態)를 가시태(可視態)로 바꿀 수 있는 학습자의 이러한 행위가 필요하다. 그리고 이것은 시 텍스트와 같은 허구적 텍스트가 본질적으로 필요로 하는 학습자의 행위라고 할 수 있다. 이저에 따르면 허구적 텍스트는 실제 사실들을 다루고 있지만 사실적인 것, 실체는 아니다. 상상적인 것이 실제로 기능하며 허구적 텍스트 속에서 형태를 부여받아 기호로 나타난다고 할 수 있다. 따라서 작가는 실제 삶의 세계의 사실을 무언가 다른 것에 대한 기호로 이행시키는 비현실화를 진행하며, 이때 불명확한 상상적인 것이 의도된 목적에 따라 굳어지는 확정성으로 이행되는 실제화가 일어난다고 할 수 있다. 이렇게 묘사된 세계는 그것이 마치 하나의 세계인 것처럼 상상되어야 한다.⁵⁾ 허구적 텍스트를 읽는다는 것은 텍스트 세계를 확정적이고 구체적인 하나의 세계로 상상한다는 것이다. 그리고 그와 동시에 여기서는 시적 화자라는 막연한 시적 장치를 하나의 확정적이고 구체적인 존재자로서 떠올린다는 것이다.

시적 화자가 학습자에게 하나의 확정적인 존재자로서 떠오를 때, 학습자는 그를 대상으로서 마주하여 그에게 감정이입할 수 있을 것이다. 시적 화자가 학습자처럼 다른 사람들과 구별될 수 있는 얼굴과 이름이 있는 사람이 된다면, 학습자는 시적 화자를 친근하게 느끼어 그가 되는 것과 그가 한 발화를 하나의 진짜

5) 차봉희 편저, 앞의 책, pp.245-277 참조.

체험으로서 느끼는 것, 그리고 학습자 자신과 비교하는 행위가 보다 수월하게 진행될 수 있을 것이라고 본다. 따라서 학습자에게 시적 화자를 하나의 독립적이고 구체적인 개체로서 상정할 수 있도록 하는 교육 내용이 필요하다.

(2) 화자 지향의 정서적 공명

공명(resonance)이란 공감과정에서 나타나는 감정적인 일치를 나타내는 용어로서 상대방의 경험을 연상이나 상상적인 전위(transposition)을 통해서 자신도 경험하는 것이다. 그리하여 대상자가 경험하고 있을 감정에 대해 학습자의 정서적 참여를 더욱 구체적으로 심화시켜 줌으로써 심도 깊은 공감적 이해를 가능케 한다.⁶⁾ 여기서는 학습자가 화자의 감정에 깊이 공감하여 마치 자기 자신이 그 사람인 것처럼 지각하는 것을 뜻한다.

이렇게 학습자가 시적 화자의 감정이나 상황에 사로잡혀 자신이 마치 화자인 것처럼 느끼는 것은 ‘시적 화자-되기’의 핵심이라고 할 수 있다. 이것이 가능해야 학습자는 화자의 발화를 구성할 수 있고, 이로써 시 텍스트의 심화된 이해와 체험이 가능하기 때문이다. 또한 화자의 감정이나 상황과 학습자의 그것을 비교하는 것도 화자와의 공명을 통해 감정을 깊이 느끼는 것이 선행되어야 활발하게 이루어질 것이기 때문이다.

그러나 앞서 III장에서 살펴보았듯이 어떤 학습자들은 시적 화자의 감정에 깊이 공감하지 못하여 시적 화자의 시선이나 감정의 흐름에 따라 시 텍스트를 재구성하는 것에 실패하였다. 이에 학습자가 시적 화자를 대리적으로 체험함으로써 그가 관찰하는 시적 대상을 형상화하고, 의견을 파악하며, 그가 느끼는 감정을 똑같이 느끼도록 교수-학습할 필요가 있다. 서정시에서는 작가와 독자 공동의 서정적 체험 효과를 기대하므로 시적 화자와 공유된 정서를 갖는다는 것은 시적 체험에 주요한 요소가 될 수 있다.

시적 화자와의 정서적 공명은 그가 경험한 것이 학습자에게 체험적으로 생생하게 살아서 전달되어, 학습자가 화자의 관점에서 시적 공간과 상황을 이해하는 것으로 이끈다.⁷⁾ 따라서 학습자가 화자의 관점을 가지고 그가 경험한 것을 다

6) 박성희, 앞의 책, pp.56-57.

7) 박성희, 앞의 책, p.247 참조.

시 경험하게끔 해야 할 것이다. 그리고 학습자는 시적 화자가 실제로 어떤 것을 느끼고 신체적으로 감각 및 지각하였는지를 적극적인 상상을 통해 재구함으로써 더욱 생생하고 풍부하게 경험할 수 있게 해야 할 것이다.

그러므로 학습자는 화자가 처한 상황이 무엇이고 그의 발화에 등장하는 시적 대상이 무엇인지, 그리고 시 텍스트 공간에서 화자는 어디에 있고, 그의 시선과 동선이 어떻게 움직이는지를 시적 장면에 따라 세세하게 파악하여, 변화하는 화자의 감정이나 태도를 세밀하게 느끼고 그것을 표현해야 할 것이다. 그래야 학습자는 텍스트에 형상화된 시적 화자의 삶 속으로 깊이 들어갈 수 있고, 시적 발화의 의미를 보다 더 잘 이해하며 음미할 수 있을 것이기 때문이다.

특히 III장에서 일부 학습자들은 시적 화자의 관점을 가지고 시 텍스트 전체의 내용을 빠짐없이 파악하는 것이 아니라, 본인의 과도한 주관적 해석을 토대로 시적 화자에게서 벗어난 관점을 취하거나 자신에게 의미 있는 내용만을 선별적으로 취하여 발화 내용을 축소시키는 모습을 보였다. 따라서 이러한 학습자들이 시적 장면을 세세하게 상상하고 그 곳에서 시적 화자가 무엇을 느끼고 경험했는지를 화자의 관점에서 똑같이 느끼고 경험하며 이를 표현할 수 있도록 하는 것이 교수-학습 내용으로서 중요하다고 본다.

(3) 화자와의 관계 검토와 재인식

시적 화자에게 공명한 다음 물러나서 그로부터 거리를 두고 시적 화자와 학습자 자신이 서로 유사한지 그렇지 않은지, 그 둘의 관계를 검토하여 판단할 수 있다. 이것은 시적 화자와 자신을 비교·대조하는 가운데 이루어질 것이다. 그리고 이는 자신에 대한 재인식으로 학습자를 이끌 수 있다.

III장에서 학습자들은 시적 화자와 자신을 비교하는 가운데 자신의 이야기를 한다기보다는 그저 그 둘을 단순 비교하는 것으로만 그쳤다. 시적 화자와 자신을 비교하여 관계를 파악하는 행위의 의미는 둘이 유사한 관계에 있는지 대조되는 관계에 있는지, 혹은 그 둘이 얼마나 가깝고 먼지를 알기 위해서만이 아니다. 그러한 행위를 통해서 학습자가 자신에 대해 이야기할 수 있고, 그럼으로써 자신에 대해 숙고해볼 수 있는 기회를 주기 위해서이다.

앞서 학습자는 시적 화자를 얼굴과 이름을 가진 하나의 구체적인 인물로 표상화하고 그에게 공명함으로써 그가 특별한 상황이나 감정을 가진 존재자임을 경험하였을 것이다. 그리고 그렇게 시적 화자를 하나의 타자로서 인식하며 자신과 비교해 본다. 레비나스(Levinas)에게 타자는 나의 존재를 위협하는 침입자가 아니라 오히려 내면성의 닫힌 세계에서 새로운 세계로의 도약을 가능하게 해주는 존재이다.⁸⁾ 지금의 나도 타인들과의 관계 속에서 형성된 것이다. 미드(Mead)는 사회적 자아를 강조하며 타인들의 자아와 얹히면서 우리 자신의 자아가 존재한다고 한다. 이러한 자아 구성의 핵심에는 언어가 있는데, 이러한 상징을 통해서 개인들이 자아 감각을 만들고 다른 사람들과 상호작용할 수 있게 되는 것이다. 그러므로 개인은 타인들과 어떤 공통된 속성(상징)을 공유하게 된다. 미드는 개인의 자아 속에는 ‘타인들의 태도’가 복적거리고 있다고 표현하면서 자아가 사회적 생산물임을 주장한다.⁹⁾

바흐친과 비고츠키 또한 자아가 타인을 대상으로 하는 사고 행위를 통해 변화하고 계속적으로 형성해감을 주목한다. 그리고 역시 언어가 타자와의 상호작용의 매개체가 됨을 이야기하고 있다. 따라서 언어란 타자와 자신의 공동의 장소이며, 그것을 통해 타자를 인식하고 대화하며, 타자를 대상으로 하는 성찰적 사고를 통해 자신이 변화해갈 수 있는 것이다.¹⁰⁾

‘시적 화자-되기’에서 학습자에게 시적 화자를 시적 장치가 아니라 살아 숨쉬는 하나의 개별적 존재자로서 떠올리게 한다는 것은 그를 하나의 타자로서 존재케 하는 것이다. 따라서 타자인 시적 화자와 상호작용하는 것은 학습자 자신을 새로이 이해하며 계속적으로 구성해 나가는 것으로 이끌 수 있다고 본다. 특히 외국어교육에서 학습자의 자기이해나 반성은 문화를 바탕으로 한 정체성 연구에 중요한 요소로서 주목받고 있다.¹¹⁾ 문학교육 내 ‘시적 화자-되기’에서도

8) 강영안, 『주체는 죽었는가』, 문예출판사, 1996, pp.237-241.

9) Anthony Elliott, 김정훈 역, 『자아란 무엇인가』, 삼인, 2007, pp.45-49.

10) Ludmila Marchenkova, 'Language, Culture and Self: The Bakhtin-Vygotsky Encounter', In Joan Kelly Hall, Gergana Vitanova, Ludmila Marchenkova (Eds.), *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, 2005, pp.175-180.

11) David Block, *Second Language Identities*, Continuum, 2007, p.5.; 마틴 꼬르파지와 리지안 진 또한 비록 사람들이 일반화된 자아에 대한 몇 가지의 안정된 감각을 갖고 있다고 해도 정체성의 주요 측면은 다른 사람과의 의사소통과 접촉을 통해 역동적이며

시적 화자는 현실 세계에서 스쳐 지나가는 진짜 사람보다 외국인 학습자에게 자신을 숙고하고 변화시키는 의미 있는 타자로 기능하여 학습자의 성찰적 반응을 이끌 수 있다고 생각한다. 이것은 문학교육으로서의 한국 현대시교육에서 담당해야 하는 내용 중 하나일 것이다.

3. ‘시적 화자-되기’를 활용한 한국 현대시교육의 방법

여기에서는 ‘시적 화자-되기’를 어떠한 교수-학습 방법을 통해 실행할 수 있는지 그 방법을 논해보고자 한다. 본고에서는 ‘시적 화자-되기’를 위한 구체적인 교수-학습 방법으로 외국어 문학교육에서 독자 반응 이론을 적용하여 구안한, 발전 모델이라는 수업 모형을 활용하고자 한다.

(1) ‘시적 화자-되기’를 활용한 교수-학습의 전제

먼저 교수-학습 방법을 구안하기 전에 앞서 III장에서 확인한 양상을 통해 교수-학습의 전제에 대한 언급이 필요하다. 본 조사를 통해 ‘시적 화자-되기’를 실행하는 데 있어서 시 텍스트에 대한 주의 깊은 선정 작업과 학습자의 다양한 요건에 대한 고려가 필요함을 알게 되었다. 또한 교수-학습 환경의 조성을 위해 학습자를 위한 다양한 층위에서의 비계 설정이 필요할 것이라고 보았다.¹²⁾

“틀에 짜이고, 협의되며, 수정되고, 확증 받으며 도전받는다.”고 한다. Eli Hinkel (Ed.), 김덕영 역, 『문화와 제 2언어 교수 학습』, 한국문화사, 2009, p.295.

12) 애플비(Applebee)는 문학 작품에 대한 학습자의 반응에 대한 연구에서 교사의 교수 스타일과 학습자의 요건-나이, 성, 능력, 성격 등-에 따라 학습자의 반응이 어떻게 달라지는지 논의하였다. 그중 본고에서 주목한 것은 경험-반성적 접근이 텍스트 중심의 신비평적 접근보다 문학 텍스트와 학습자가 연관을 짓게 하고, 문학적인 판단을 하게끔 해준다는 것이다. 그리고 학습자의 나이가 올라갈수록 내용 인지를 넘어서 텍스트에 자신을 연관시켜 해석하게 되고, 남성보다 여성이 자신을 문학 텍스트와 관련짓고 참여하는 반응을 더 표현하는 경향이 있다는 것을 알게 되었다. 이를 바탕으로 본고에서도 학습자의 경험과 반성적인 작업을 유도하는 교수 스타일을 기본으로 하되 학습자의 요건에 따른 반응의 차이에 주의하여 살펴보았다. Arthur Applebee, 'The Element of Response to a Literary Work: What We Have Learned', *Research in the Teaching of English* 11-3, 1977, pp.257-259.

① 시 텍스트의 요건

예비 및 본 조사를 통해 ‘시적 화자-되기’의 학습 자료로 다양한 한국 현대시 텍스트를 사용하여 학습자들의 양상을 살펴보았다. 학습자들은 시적 화자의 유형과 관련하여 시 텍스트가 어떠한 성격을 지녔느냐에 따라 그 반응 양상이 민감하게 달라졌다. 처음 예비 조사 때는 외국인 학습자들에게 잘 알려진 시나 비교적 쉬운 시어들로 이루어진 시를 사용하였으나 ‘시적 화자-되기’의 학습 자료로는 그것이 꼭 중요한 요건이 아니라는 것을 발견하였다. 가령 외국인 학습자들에게 널리 알려진 한국의 대표적인 현대시인 김소월의 「진달래꽃」으로 ‘시적 화자-되기’의 예비 조사를 하였을 때의 학습자의 반응을 보면 다음과 같다.

((...))

T : 김소월 씨로부터 벗어나서 ○○씨로 와요, 이제. 어때요? 김소월 씨 마음을 이해할 수 있었어요? ○○씨와 비교해 보았을 때 어때요?

S : 어, 이 시는 약간~ 자기 경험이란 조금 거리가 있어요. 음~ 약간, 제 경험 말고, 이 시 자체에 나오는 감정 자체를 그렇게 명확하게 파악하지 못할 것 같아요. 약간 뭔가 원망스럽고, 또 뭔가~ 좀~ 여튼 명확하게 파악하기가 힘들어요. 시는 참 좋은데~ 말어도 좋고 리듬. 이런 것도 좋은데~ 좋은 시라고 할 수 있는데, 감정이 어려워요. 너무 어려워요.

위의 학습자는 4년 이상 한국에 거주하면서 한국어를 배웠고, 현재 대학원에서 한국어교육을 전공하는 학생이지만, 김소월의 「진달래꽃」에 나오는 시적 화자의 감정을 명확하고 세세하게 파악하는 것을 매우 어려워하였다. 그러다 보니 시적 화자에게 감정이입하는 것이 어려워졌고 더 나아가 시적 화자와 자신을 비교하는 것도 제대로 이루어지지 않았다. 위의 학습자는 한국어 수준이 높은 편이라서 위의 시를 어려워하며 고민하는 모습을 보였지만, 한국어 수준이 그보다 낮은 언어 교육원의 학습자들은 화자의 감정을 단일하게 간단히 소급해 버리거나 아예 포기할 수도 있다고 보았다. 예비 조사의 결과, 잘 알려진 한국 현대시보다는 학습자가 처음 읽더라도 시적 화자의 감정이 학습자가 한 번쯤은 겪어보았을 법한 것으로서, 이야기와 함께 서사적으로 나타나 있는 텍스트에서 화자에게 감정이입하거나 거리를 두는 행위들이 잘 이루어졌다.

또한 본 조사를 통해 시적 화자가 체험한 것보다는 화자의 의견이나 주장이 주로 나타나 있는 시에서 학습자가 시적 화자를 중심으로 시를 이해하는 것이 잘 이루어지지 않는다는 것을 알게 되었다. 즉, ‘시적 화자-되기’의 교육 내용인 화자를 구체적으로 떠올리거나 화자와 정서적 공명을 하고, 화자와의 비교를 통해 학습자 내면을 돌아보는 행위가 일어나기 힘들었다.

따라서 ‘시적 화자-되기’를 위한 시 텍스트의 요건을 다음과 같이 정리하여 제시할 수 있을 것이다.

첫째, 시적 화자의 감정이나 상황이 지나치게 복잡하거나 학습자로부터 동떨어지지 않고, 학습자가 쉽게 자신과 연결 지을 수 있도록 비교적 명확하게 드러나 있어야 한다.

둘째, 시적 화자의 감정이나 상황, 경험이 이야기 형식을 띠고 서사적으로 나타나 있어야 한다. 사건이나 상황 없이 화자의 내면적인 생각이나 주장이 형상화되어 있는 시는 적합하지 않다.

셋째, 텍스트의 언어가 시적 언어로서의 강한 특성을 보이는 시는 외국인 학습자들에게 적합하지 않다. 비유어가 지나치게 많거나 시어에 함축된 의미가 한국에 대한 고도의 이해를 필요로 하는 등의 특징을 가진 시는 활동에 적합하지 않다.

위와 같은 조건에 부합하는 시는 시적 화자의 감정과 상황, 경험이 서사적으로 나타나 있는 1인칭 체험 서술시라고 할 수 있다. 이는 본고의 학습 자료 중 주로 백석의 시였는데, 어려운 시어에 대한 풀이와 교사의 설명이 충실하게 제시된다면 ‘시적 화자-되기’를 위한 자료로 적합하다고 본다. 서사성이 있고 시인과 시적 화자의 거리가 가까우며, 시적 화자의 체험이 비교적 사실적으로 드러나 있는 백석의 시들에서 학습자들은 시간적 흐름과 사건의 전개에 따라 시적 화자의 감정과 경험을 다양하고도 구체적으로 상상하여 발화하는 양상을 보였다. 이는 시적 화자가 시적 대상들을 만나고 사건을 겪으면서 다양한 감정을 느끼며 변화하기 때문인 것으로 보인다. 백석의 시에는 ‘이야기’가 있다. 철저히 시의 특성을 떠면서도 또한 산문적 성격도 가지고 있는 서술적 서정성이 그 특징이다.¹³⁾

백석의 시가 난해한 시어로 인해 외국인 학습자들이 어려움을 느낄 수 있는

13) 지주현, 앞의 책, pp.93-96.

텍스트로 인식되어 자국어 교과서와는 달리 한국어 교재에는 많이 실려 있지 않은 편이다. 그러나 본고의 ‘시적 화자-되기’에서 백석의 시들이 유효한 것으로 밝혀졌다. 이는 다양한 교수-학습 활동으로 외국인 학습자들에게 더 넓은 영역의 시 읽기가 가능하다는 것도 보여준다고 하겠다.¹⁴⁾

② 학습자의 조건과 교사의 역할

Ⅲ장에서 살펴보았듯이 학습자가 가지고 있는 조건은 ‘시적 화자-되기’의 실행에 큰 영향을 주었다. 교육의 주체인 학습자가, 특히 본고와 같은 활동 중심의 교수-학습에 중요한 변인이 된다는 것은 어찌 보면 당연한 이야기이고 Ⅲ장의 4절과 중복되는 내용일 수도 있지만, ‘시적 화자-되기’ 교수-학습을 위해 중요하게 고려해야 할 사항이므로 다시 정리해서 살펴보도록 한다.

먼저 ‘시적 화자-되기’에서 가장 유념해야 할 학습자의 조건은 언어적 수준이다. 한국의 현대시를 읽는 것은 고급 이상의 한국어 수준이 필요한 작업이라고 본다. 실제로 언어 교육원의 주로 고급반 교재에 한국 문학 작품이 실려 있다. 그러나 앞서 언급하였듯이 TOPIK 5, 6급의 고급 한국어 수준을 갖추지 못했음에도 언어 교육원의 진급 과정에 따라 현재 고급반에서 수업을 하고 있는 학습자들이 적지 않게 존재한다. 이러한 학습자들이 한국 현대시를 읽고 이해하며 시적 화자의 발화를 인식하고 그를 상상하는 것은 쉽지가 않다. 다음의 인용문은 언어적 수준이 TOPIK 5, 6급에 미치지 못하는 학습자의 활동 양상이다.

오 년 전에 내가 옥수수를 판 여자 만났다. 그 때는 남편이 금점판에 갔는데 들어가셨기 때문에 자기가 어린 딸아이를 때리고 힘들게 살아가고 있다. 계속 가난하게 살다 보니까 딸이 밥을 먹을 수 없고 학교도 갈 수 없다. 자

14) 백석의 시가 현재 한국의 중·고등학교 교과서에 자주 등장하고 한국인들에게 사랑받는다는 것을 외국인 학습자들에게 알려주니 한국어 교재에 시어가 쉽고 단순한 구조의 시들만 실려 있는 것에 대해 안타까움을 표하였다. 그리고 한국에서 한국인들이 학교에서 배우며 사랑을 받는 시들도 알고 싶어 하였다. 특히 고급 학습자의 경우, 어렵다고 피하기보다는 여러 가지 이유로 한국의 사회나 문화, 한국인에 대해서 깊이 알고 싶어 하는 마음이 매우 큰 것을 알 수 있었다. 따라서 그들에게 알맞은 수준의 시 텍스트를 고려하되, 교수-학습 방법도 함께 고민하여 조금은 어려운 시들도 최대한 흥미롭게 받아들일 수 있도록 활동 위주로 수업을 통해 그들이 접할 수 있도록 해야 한다고 본다.

기 딸이 좋은 날이 지냈으면 좋다고 생각하기 때문에 부자들에게 말했다. 이 여자는 절에 가서 불경을 한다. [2-여승-PA-10-C]

위의 학습자는 시의 내용을 잘 이해하지 못했고, 표현하는 것도 힘들어하였다. 위와 같은 학습자들에게 교사의 도움이 필요하다. 특히 화자의 발화의 내용을 결정적으로 잘못 이해한 경우, 교사가 학습자에게 주의를 줌으로써 학습자가 어떤 부분을 잘못 생각하고 있었는지 알아차리게 해야 할 것이다.

((...))

S : 부자들에게 말했다.

T : 아, 부자들에게 말했다요? 어, 근데 딸이 죽었잖아요.

S : 아니요, 죽지 않았어요. 아이들이, 좋은 날이 지내요. 자기가 절에 가서 불경을 한다.

T : 아~ 음... 근데 여기서는 딸이 죽었다는 표현이 있어요. 다시 한번 읽어 보세요.

S : 아~ 네~ ((...)) 바꿀게요. ((...)) 딸이 병을 걸려서 죽었다.

[2-여승-CC-10-C]

이처럼 교사는 비계로서 학습자가 목표를 달성하는 데 있어 도움을 주는 발판이 되어 주어야 할 것이다.¹⁵⁾ 그러나 이는 존슨(Johnson)이 지적한대로 근접 발달영역(zone of proximal development)에서의 도움이 효과적이기 위해서는 반드시 단계적(graded)이고 일시적(contingent)이어야 한다. 단계적이라 함은 암시적인 수준에서 시작하여 점진적으로 명시적 수준으로 가야한다는 뜻이다. 그리고 일시적이라 함은 도움이 요구될 때만 제공되어야 하며 학습자가 자기 규제가 가능하거나 과제에 대한 통제가 가능해지면 바로 철회되어야 함을 의미한다.¹⁶⁾ 지나친 교사의 도움은 학습자를 타인 규제적으로 만들어 자기표현 활동을 장려하려는 ‘시적 화자-되기’에 적합하지 않다. 따라서 학습자에게 도움을 주되 여전히 자기 규제적인 활동을 계속할 수 있도록 장려하는 방향으로 해

15) L. S. Vygotsky, 조희숙 외 역, 『사회 속의 정신: 고등심리과정의 발달』, 양서원, 2000, p.144.

16) Marysia Johnson, 김희숙&문은주 역, 『외국어 습득 원리의 이해: 비고츠키의 사회문화론과 언어습득』, 한국문화사, 2011, pp.195-196.

야 할 것이다.

두 번째로, ‘시적 화자-되기’에서 고려해야 할 학습자의 조건은 학습자의 성격과 성별, 그리고 경험 등과 같은 개인적 요인이다. 그것은 학습자가 상상하여 시적 화자에게 감정이입하는 것에 영향을 미치는 요소들이다. 성에 따라 공감의 차이가 나타나는지 탐구한 연구들은 대부분 여성이 더 공감적이라는 결론을 내리고 있다.¹⁷⁾ 본 조사를 통틀어 남성 학습자는 1차 본 조사의 5번 학습자, 한 명뿐이기 때문에 그것을 일반화하는 데 어려움이 있겠지만, 공교롭게도 이 남성 학습자는 시적 화자라는 인물에 대해서 상상하고 감정이입하는 것을 매우 어려워하였다. 그리고 앞서 III장에서 언급하였듯이 자신이 이 활동을 어렵게 생각하는 이유로 언어적 수준보다는 자신은 본래 이과생으로서 문학 텍스트를 통해 감정을 파악하고 처리하는 데 익숙하지 못한 남성이라는 것을 강조하였다.¹⁸⁾ 그리고 학습자 개인이 가지고 있는 성격이 감정 지향적이지 않아 시적 화자에게 감정이입하는 것이 어려울 수 있다. 따라서 이러한 경우에는 학습자가 시적 화자의 세부적인 성격이나 상황 등을 시 텍스트로부터 꼼꼼히 파악하여 보다 구체적으로 화자의 모습을 형상화할 수 있도록 도와주어야 한다.

그리고 언어 교육원의 고급반에 있는 학습자들은 성인이기 때문에 다양한 배경과 경험을 가지고 있고, 그 차이가 학습자에 따라 큰 편이다. 앞서 III장에서 연극을 전공하고 혹은 문학에 대해 원래부터 관심이 많은 학습자들은 ‘시적 화자-되기’에 대한 이해도가 높고 이를 즐기면서 잘하는 모습을 볼 수 있었다. 물론 성인 학습자이므로 자국어 문학교육을 통해 이미 시에 대한 지식이 갖추어져 있다고 여겨지지만, 특히 문학 자체와 한국 문학에 대한 깊은 관심과 소양이 있는 학습자들이 있다면 그렇지 않은 학습자들을 위한 비계로서 활용할 수 있

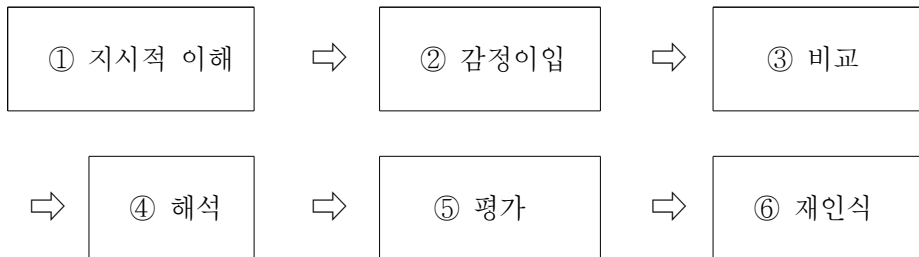
17) 물론 공감과 성의 관계를 탐구한 연구들이 측정 방법에 따라서 성차가 의미있게 나타나거나 그렇지 않은 경우도 있었다. 그러나 대부분은 여성이 더 공감적이라는 것이 사회의 전반적인 인식이라고 보고, 본고의 ‘시적 화자-되기’의 대상처럼, 학생들과 성인들을 대상으로 연구한 질문지법으로는 공감이 여성에게 유리한 것으로 나타난 것을 보아 여성이 더 공감적일 확률이 높다고 본다. 박성희, 앞의 책, pp.131-136 참조.

18) 그러나 와이너(Weiner)의 귀인이론에 따르면 이렇게 과제 성취에 실패하는 이유를 통제 불가능한 요소에 귀인시키는 것은 바람직하지 않다. 학습자 자신의 의지에 따라 결과를 변경할 수 없다고 생각하여 동기가 저하될 것이다. 교사가 더 큰 비계 역할을 해주며 적극적으로 도와주거나 학습자에게 학습 결과를 내적이고 통제 가능한 귀인 요인(노력)과 관련시켜 줌으로써 학습자의 교육적 경험을 증진시키려 노력해야 할 것이다. 변영계, 『교수학습 이론의 이해』, 학지사, 2005, pp.261-269.

을 것이다. 교사가 학습자들의 배경을 파악하고, 활동을 비교적 잘하는 학습자들이 먼저 질문에 답하게 하거나 시적 화자가 되어 이야기하게 함으로써 다른 학습자들에게 좋은 모델로 제시하고 다른 학습자들은 이를 관찰하여 도움을 받을 수 있도록 순서를 조직할 수 있다.¹⁹⁾

(2) ‘시적 화자-되기’를 활용한 교수-학습의 방법

‘시적 화자-되기’는 문학교육에서 발전 모델을 그 수업 모형으로 한다. II장에서 살펴보았듯이 발전 모델은 독자-반응 이론을 토대로 스콰이어가 문학 반응을 교육적인 환경과 접목시켜 학습자의 반응을 확장하기 위한 모델을 구안하는 데서 비롯되었다. 그리고 그것을 바탕으로 톰슨이 교육 과정과 평가적 속성을 결합한 발전 모델을 구안하였고, 마지막으로 알리가 외국어 문학교육에서 독자-반응 이론을 실제적으로 적용한 방법으로 발전 모델을 사용하여 교수-학습을 실행하였다.²⁰⁾ 이 발전 모델의 절차를 다음과 같이 도식화할 수 있다.



위의 발전 모델을 바탕으로 본고의 ‘시적 화자-되기’ 교수-학습 절차를 다음과 같이 네 단계로 구성하였다.

단계	내용
1단계 : 지시적 이해	- 텍스트의 내용을 피상적인 수준에서 이해한다.

19) 반두라(Bandura)는 모델의 행동에 학습자가 주의를 기울여 그것을 똑같이 따라함으로써 그것을 학습할 수 있다고 한다. 여기서도 언어적 수준이나 공감 능력이 높은 학습자를 다른 학습자들이 관찰하여 모방할 수 있는 모델로 제시할 수 있다. 변영계, 앞의 책, pp.211-239.

20) Geoff Hall, 앞의 책, pp.107-109 참조.

	-시적 화자의 존재를 파악한다.
2단계 : 감정이입 / 상상적 공감	-시적 화자의 모습을 구체적인 인물로 상상한다. -시적 화자의 관점으로 온전히 들어가서 상상을 통해 그의 감정과 상황을 느끼고 이야기한다.
3단계 : 거리 두기	-시적 화자의 관점에서 벗어나 다시 나로 돌아온 다.
4단계 : 비교 / 반성	-시적 화자와 나를 비교 · 대조한다. -시적 화자에 비추어 나에 대해 숙고하는 시간을 갖는다.

위와 같은 절차를 바탕으로 해서 교수-학습의 구체적인 방안을 제시하고자 한다. 그리고 III장에서 학습자들의 활동이 잘 이루어지지 않았던 경우를 상기하여 활동 절차에 따라 그 극복 방안도 함께 모색해 보고자 한다. 이제 1단계부터 4단계까지 ‘시적 화자-되기’가 잘 이루어지게 하기 위한 교수-학습 방안을 모색해 볼 것이다.²¹⁾ 3단계인 ‘거리 두기’는 특별한 교육 방안으로 이루어지기보다는 4단계의 비교와 반성을 통해 구현된다고 보고 특별히 다루지 않았다.

① 텍스트 이해를 통한 화자의 탐색

우선 첫 번째인 텍스트의 지시적 이해 단계에서는 학습자는 시 텍스트 내용을 파악하고, 그 안의 시적 화자를 탐색하게 된다. III장에서 학습자들이 언어적인 수준 때문에 시 텍스트의 언어를 이해하는 데 어려움을 겪었고, 이로 인해 다음 단계로의 이행이 지체되었다. 따라서 학습자는 우선 시 텍스트를 읽고 전체적인 내용을 인식해야 한다. 이를 위해 시어에 대한 상세한 뜻풀이와 시의 전체적인 내용에 대한 교사의 설명이 필요하다. 또한 학습자가 시적 화자라는 발

21) 각 목의 세부적인 학습 활동은 Joanne Collie & Stephen Slater, 조일제 역, 『영어교사를 위한 영문학 작품 지도법』, 한국문화사, 1997과 Alan Maley & Alan Duff, 조일제 역, 『학습자 활동 중심의 (영)시 지도법과 언어교육』, 한국문화사, 2005를 참고하였다.

화 주체에 대해 인지하게끔 해야 한다.

이를 위해 다음과 같은 방법을 사용할 수 있다.

- 시 텍스트를 소리 내어 읽기. 선생님의 설명을 듣고 나서 다시 텍스트를 꼼꼼하게 조용히 읽기.

- 모어 사전을 사용하여 시어의 지시적 의미를 이해하기.

- 그림으로 시의 주제와 내용 파악하기.

- 시 텍스트에서 ‘나’를 찾아 동그라미 하기. 이 텍스트는 ‘나’가 꼭 말하는 하나의 이야기임을 알아차리기.

- ‘나’는 전문 용어로 시적 화자라고 한다는 것을 배우기. 그리고 시적 화자가 나에게 자신의 이야기를 들려준다고 생각하며 텍스트 전체 내용을 다시 읽어 보기.

이를 위해 교사는 어렵다고 판단되는 시어를 쉬운 말로 풀어 학습지에 미리 제시하고, 시 텍스트를 천천히 읽으면서 어려운 단어와 전체 내용을 쉽게 풀어서 차근차근 설명한다. 그 다음 학습자와 함께 시를 다시 소리 내어 읽고, 학습자에게 따로 시간을 주어 스스로 시를 읽어 보고 어떤 내용인지를 생각해 보라고 할 수 있다. 이때 학습자가 자신의 힘으로 다시금 시 텍스트를 읽어 이해할 수 있는 시간을 주는 것이 중요하다. 교사의 설명은 학습자의 이해로 곧장 이어지지 않기 때문에 교사는 학습자가 시 텍스트의 의미를 충분히 탐색하고 음미하여 이해를 도모하도록 충분한 시간을 주는 것이 좋다고 본다.²²⁾

또한 교사는 학습자에게 시의 내용을 발화한 사람에 대해 주목할 것을 요구할 수 있다. 교사는 이러한 발화를 한 사람을 ‘시적 화자’라고 한다는 것, 그리고 이 사람을 구체적인 인물로서 상상하고 이 인물이 되는 활동을 하게 될 것이라는, 활동의 전체적인 내용을 간략하게 이야기할 수 있다. 그렇게 학습자는 해당 시 텍스트에서 ‘나’로 표현되거나 아니면 ‘나’로 직접 드러나지는 않지만 숨어 있는 시적 화자의 존재를 인식한다. ‘나’로 드러나는 시 텍스트에 대해서 교사는 학습자에게 시적 화자를 ‘나’라고 설명을 하고, 드러나지 않는 텍스트에서

22) 교수-학습 과정에서 이러한 시간을 진권장은 ‘땀들이기’라고 표현하고 있다. 진권장, 앞의 책, p.496.

는 이 모든 시의 내용을 발화한 주체가 있음을 주지시킨다. 그리고 여기서 발견한 시적 화자를 학습자가 구체적인 모습으로 그려낼 것임을 예고할 수 있다.

② 이미지 형성을 통한 화자의 구체화

학습자가 텍스트 이해를 통해 시적 화자라는 존재를 인지하고 시 텍스트는 화자가 발화하는 하나의 이야기라는 것을 알게 된 후, 학습자는 이제 텍스트와 자신을 연결하여 시적 화자의 모습을 그려낸다. 학습자가 시적 화자에게 효과적이며 수월하게 감정을 이입하기 위해서는 시적 화자의 모습을 최대한 구체적으로 상상하여 묘사할 수 있어야 할 것이다. III장에서 시적 화자의 관점을 취하는데 실패하거나 상상을 통해 완전히 감정이입하는 것이 어려워진 이유 중 하나는 시적 화자를 살아 있는 하나의 인물로서 생생하게 느끼지 못했기 때문이다.²³⁾ 학습자가 시 텍스트를 읽고 시적 화자를 감정과 생각, 행동을 가지고 있는 학습자와 같은 대등한 인물로서 떠올릴 수 있을 때 그의 상황과 관점으로 들어가고 또 나오는 일이 수월하게 될 수 있으리라고 본다.²⁴⁾ 이러한 이유에서 학습자들이 시적 화자를 개별적이고 독특한 한 개인으로서 떠올릴 수 있도록 다음과 같은 발문을 사용하여 도와줄 수 있다.

■ 이 시에 나타난 ‘나’는 어떤 사람인지 구체적으로 말해보기.

그리고 왜 그렇게 생각했는지도 말해보기.

① 남자/ 여자?

② 나이는?

③ 성격은?

23) 레비나스에게 타자는 ‘얼굴’의 모습으로 출현한다. 그것은 다른 사물들과 구별되는 존재로서의 타자의 독특한 점이다. 여기서는 학습자가 시 텍스트 속에서 얼굴을 가진 시적 화자라는 존재로 포착하여야 그것이 학습자에게 의미 있는 타자로 자리매김할 수 있을 것이라고 이해하면 될 것이다. 서동욱, 『차이와 타자』, 문학과지성사, 2000, pp.174-178 참조.; 그리고 얼굴은 사물과 구별되는 것으로서 사물과 달리 우리를 바라보고, 호소하며 스스로 표현한다. 따라서 이러한 얼굴과의 만남은 사물과는 전혀 다른 차원을 열어 우리와 관계 맺도록 해줄 수 있다. 강영안, 앞의 책, p.236.

24) 윤지영은 우리가 시 텍스트의 음향 구조, 이미지의 패턴, 행과 연의 형태 등 지극히 물질적인 시의 생 재료들로부터 하나의 어조를 떠올리고 그리고 나서 화자를 떠올리게 된다면 결과로 구성되는 화자를 강조하고 있다. 여기서도 학습자들은 시 텍스트에 드러나는 단서들을 포착하여 자기 나름대로의 개별적인 시적 화자의 모습을 구성하였다. 윤지영, 앞의 글, p.284.

- ④ 외모는? ⑤ 직업은? ⑥ 이름은?

■ 화자의 특징을 설명하는 포스터 만들기.

■ 화자와 인터뷰하기.

학습자들은 위와 같은 질문에 답하면서 시적 화자를 독립적이고 구체적인 인물로서 생각할 수 있을 것이다. 이와 관련하여 알튀세르(Althusser)는 알려지지 않은 모호한 존재인 개인(individual)의 상태에서 이름을 부르는 행위(interpellation)로 인해 어떻게 구체적이고 유일무이한 존재인 주체(subject)의 상태로 변화하는가에 대해 이야기하였다. 주체가 되어야 비로소 자신만의 느낌과 생각을 가지고 행동할 수 있다. 불명확하고 어둠에 잠겨 보이지 않던 존재가 누군가에게 호명됨으로 인해 명확성(obviousness)을 가진 주체로 서는 것이다.²⁵⁾ 이를 바탕으로 해서 시적 화자를 구체적인 삶을 가지고 있는 인물로 형상화하기 위해 학습자에게 성별, 나이, 직업, 성격, 외모 등을 설정하게끔 하고, 특히 한국어로 이름을 지어 주는 것이 유용하다고 본다. 그리고 교사는 감정이입의 단계에서 학습자가 지은 화자의 이름으로 학습자를 계속 부르며 활동을 촉진하는 것이다. 다음과 같이 학습자들은 시적 화자의 모습을 구체적인 모습으로 형상화할 수 있다.

20대 남자이고, 낭만적인~ 사람, 같아요. 왜냐하면 그늘하고~ 눈물을 사랑한다고 해요. 비밀이나 고통, 어려움 같은 거~ 그늘하고 눈물이라고 했어요. 그리고 사랑한다고 했어요~ 현실하고는 좀 다른 생각을 하니까~ 낭만적인 사랑을 좋아하는, 어린 20대 남학생 같아요. [1-내가 사랑-CC-8-J]

시에서 나오는 그늘과 눈물이 의미하는 것은 슬픔이나 고통이라는 관념을 중심으로 여러 가지 다양한 것들과 상응할 수 있는 상징적 표현이라고 할 수 있다. 이렇게 직설적으로 무엇인가를 표현하지 않고 그늘과 눈물이라는 상징적 시

25) 알튀세르는 주체가 어떻게 이데올로기에 의해 형성되어 그 속에 편입되는가를 이야기하고 있다. 본고에서 주목한 것은 구조에 종속된 주체가 아니라 호명 행위에 의해 어떻게 개인이 구체적인 주체로 인식되는가이고 이것은 학습자들이 막연하고 불명확한 시적 화자를 구체적인 주체로 형상화시키는 데 도움이 되었다. L. Althusser, Ben Brewster (trans.), *Lenin and Philosophy and other essays*, Monthly Review Press, 1972, pp.170-183.

어를 통하여 자신의 뜻을 돌려서 조금은 애매하게 말하는 시적 화자의 발화 방식, 그리고 현실과는 다르게 그러한 슬픔과 고통이 있는 사람을 사랑한다는 내용을 보고, 위의 학습자는 화자라는 인물을 낭만적인 성격을 가진 20대 남자라고 구체화하였다.

한편 아래의 학습자는 여승의 마음을 잘 이해하고 공감하는 화자의 태도를 보고 50대 여성이라고 인물을 설정하였다. 텍스트에서 여승에 대해 관심을 가지고 그녀의 마음을 이해하고자 애쓰는 화자의 태도를 보고 다음과 같이 구체적으로 상상하였다.

여자인 것, 같아요. 왜냐하면 여자가~ 다른 여자 마음, 잘 알고 있거든요
↗ 그래서 이런 얘기를, 할 수 있는 거예요. 50대구요. 그때는 여자의 마음이
차분해지고↗ 사람에 대한 경험도 있고~ 그래서 다른 사람 마음을 잘 추측
할 수 있을 것 같아요. [2-여승-CC-9-C]

텍스트를 학습자 자신과 연결하지 않고 피상적인 수준에서 이해하는 것으로 그치는 것이 아니라 위와 같이 시적 화자를 자신만이 상상할 수 있는 개별적인 모습으로 설정함으로써 ‘시적 화자-되기’의 핵심 과정이 비로소 시작된다고 할 수 있다. 이처럼 시적 화자를 인식하고 그를 구체적인 상황을 가진 인물로 구체화하는 것은 시적 화자의 상황을 보다 생생하고 풍부하게 상상할 수 있도록 이 끌 수 있다고 본다.

③ 경험 재구성을 통한 화자와의 소통 확대

시적 화자를 학습자와 연결하여 구체적인 삶을 가진 하나의 존재로 상정하게 되었다면, 그의 눈과 귀, 코, 입, 마음을 가지고 시적 상황을 겪고 시적 대상을 마주해야 할 것이다. 그렇게 상상을 통해 시적 화자의 입장 속으로 들어가는 것이 감정이입이고, 그것이 가능해야 시적 화자가 한 발화를 온전히 이해하며 더 나아가 학습자에게 생생한 체험이 될 수 있다. 그러나 앞서 III장에서 살펴보았듯이, 학습자들은 텍스트에 근거하여 시적 화자의 상황을 입체적이고도 풍부하게 상상하는 것에 실패하기도 하였다. 따라서 학습자들이 시적 화자의 눈을 가

지고 발화에 나타난 체험을 상상하며 구성할 수 있는 교육적 방안이 필요하다. 이를 위해 다음과 같은 방법들을 활용할 수 있을 것이다.

- 화자의 감각을 통해 발화 속 상황 상상하기.
- 화자와 시적 대상의 속마음 쓰기.
- 화자와 시적 대상이 출연하는 역할극 꾸며보기.

여기서는 화자가 경험한 것을 생생하게 상상하기 위한 구체적 방법으로 화자의 감각을 통해 발화 속의 상황을 생각해보는 것을 살펴보도록 한다.

감각(感覺)은 눈, 코, 귀, 혀, 살갓을 통하여 바깥의 어떤 자극을 알아차리거나 어떠한 사물에서 받게 되는 인상이나 느낌을 뜻한다.²⁶⁾ 학습자는 시 텍스트에서 시적 화자가 어떠한 감각을 가졌는지 상상해봄으로써 시적 체험을 좀 더 깊이 할 수 있을 것이다. 학습자에게 시적 상황에서 시적 화자가 가지는 시각, 후각, 청각, 미각, 촉각이 무엇인지 자유롭게 기술하게끔 하는 것은, 학습자가 시적 화자를 신체를 가진 존재로서 생생하게 상상하고 시적 세계를 보다 더 깊이 음미하게끔 도와줄 수 있을 것이다.

다음은 각각 3차 본 조사 때 백석의 「고향」과 「팔원」을 읽고 활동한 결과이다. 학습자에게 화자가 보고, 느끼고, 듣고, 맡고, 맛본 것과 같은 오감을 분리하여 재구성하게끔 하였다. 그렇게 하니 시적 화자가 시적 상황에서 경험한 것이 다음과 같이 더욱 풍부하고 생생하게 표현되는 경향이 나타났다.

아래와 같이 시적 화자의 오감을 통해 시적 상황과 발화 내용을 표현하는 것이 하나의 시 텍스트를 보다 입체적으로 상상하게 해 주었다는 면에서 효과적이었다. 시적 화자가 시적 세계에서 어떠한 감각을 가지고 지각을 하였는지 학습자에게 상상하여 쓰게 함으로써 화자가 체험한 것을 깊이 경험할 수 있었다.²⁷⁾

26) 국립국어연구원, 『표준국어대사전』, 두산동아, 1999.

27) 문학이나 영화 등 예술 양식은 수용자의 몰입을 극대화하여 해당 이야기를 더욱 이해하고 체험할 수 있도록 여러 가지 방법을 모색하고 있다. 가령 3D 입체영화는 현실처럼 스크린에 입체적 효과를 만들어내 관객의 주의 집중과 몰입을 유도하고, 4D 입체영화는 관객의 오감을 자극하여 영화 속 공간을 더욱 생생하게 상상하게끔 한다. 영화 속 등장인물과의 동일시를 통해 영화 속 세상 안에 들어와 있는 것처럼 느끼게 하는, 현전감(presence) 극대를 위한 노력들이다. 본고에서도 시적 세계 속 화자의 오감을

● 오감으로 이야기하기_ 시 제목: 고향

시각: 당신은 무엇을 보나요?
 '여대 결혼 의사, 건 수염도 드러운 사범.'

촉각: 당신은 만지며 무엇을 느끼나요?
 때론한 의사의 손 내 손목을 만지고

청각: 당신은 무엇을 들나요?
 의사의 통명하는 발음 높고 우연히 내 고향 사방을
 알로 특히 내 아버지 친한 친구를 알게 되었다.

후각: 당신은 무슨 냄새를 맡나요?
 낮
 병원의 땀 약의 냄새
 ↓
 고향의 향기

미각: 당신은 무슨 맛을 느끼나요?
 낮
 처음에 혼자서 병원에 가버려 쓴 맛을 느끼고
 그 후에 아버지의 친한 친구를 알게 되어서 좀 달콤한 맛을 느꼈다.
 그 의사는 바로 시원한

[3-고향-PA-3-C]

이는 감정이입의 단계에서 시적 화자가 텍스트에 나타난 상황과 대상들을 맞닥뜨려 무엇을 보고, 느꼈는지 학습자가 그것을 더욱 세세하게 상상할 수 있게 도와준다. 다음 학습자의 경우처럼 시적 화자를 살을 가진 하나의 신체적 존재로서 여겨 그가 살고 있는 시적 세계에서 실제로 어떻게 살아가는지를 더욱 능동적이고도 생산적으로 상상해보도록 도와줄 수 있을 것이다.

상상하게끔 학습자를 촉발하여 화자의 공간에 깊숙이 들어올 수 있도록 유도하였다. 이 동은, 「공감각의 문화 혁명, 3D 입체영화의 스토리텔링 전략 연구」, 『인문콘텐츠』 32, 인문콘텐츠학회, 2014, pp.123-127 참조.

● 오감으로 이야기하기_ 시 제목:

시각: 당신은 무엇을 보나요?

- 어린이의 복잡한 심장인 표정
- 7월가 버스를 타게 된 사정인 것 같은 풍경

촉각: 당신은 만지며 무엇을 느끼나요?

- 차터찬 아침의 공기
- 어린이의 끈끈한 손

청각: 당신은 무엇을 들나요?

- 버스의 엔진 소리
- 아이가 우는 소리
- 멀리에서 뽕해를 하는 소리
- 밖에서 친구들이 아이 이름을 부르는 소리

후각: 당신은 무슨 냄새를 맡나요?

- 침으로 덮여오는 아침의 공기 냄새
- 버스의 매연 냄새
- 김치를 담그는 냄새, 된장 냄새
- 아이에서 나는 흙이랑 땅이 섞인 냄새

미각: 당신은 무슨 맛을 느끼나요?

- 가슴이 찢어서 눈물의 짠 맛
- 흙 냄새로 쓴 맛

[3-팔원-PA-1-J]

한편, 앞서 III장에서 학습자들이 과도한 주관적 해석으로 인한 자의적인 생각과 단순화를 통해 시적 화자의 이야기를 구성하는 것을 확인하였다. 이처럼 학습자들은 시적 화자의 상황을 처음부터 끝까지 빠짐없이 상상하는 것에 실패하기도 하였다. 따라서 학습자들이 화자의 입장에서 발화 맥락을 빠짐없이 재구성함으로써 화자와 소통하며 그의 경험을 나타낼 수 있도록 해야 할 것이다. 이를 위해 다음과 같은 방법들을 활용할 수 있다.

- 화자의 시선을 따라 시적 장면 재구하기.
- 시적 상황에서 모든 것을 지켜본 사물(나무, 해 등)이 되어서 화자를 주인공으로 삼아 시의 내용을 다시 구성하기.
- 화자의 일기나 수필 쓰기.

이 중 화자의 시선을 따라 시적 장면의 맥락을 생략 없이 학습자가 재구성하도록 할 수 있다. 그 방법 중 하나로서 스토리보드를 활용할 수 있는데, 스토리보드는 이야기를 시각적으로 구현해내는 것이다. 특히 특정한 하나의 이미지를 그림으로 옮기는 것이 아니라, 이야기를 장면들로 세부화하여 흐름에 맞게 서사적으로 구성한다. 앞서 III장에서 학습자들이 시에서 화자의 느낌이나 경험을 임의로 배제하고 생략하는 등의 주관적 해석 양상을 보여주었던 것을 상기하면, 시적 장면을 흐름에 따라 그림으로 구성하는 것은 처음, 중간, 끝의 이야기가 학습자의 자의적인 건너뛰 없이 이어질 수 있게 할 것이다.

스토리보드는 영상커뮤니케이션 분야에서 감독의 생각을 시각화하는 가장 유용한 도구로서 활용되고 있다.²⁸⁾ 특히 본고에서는 시적 화자가 무엇을 보고, 어떻게 반응하는지 설명하는 최소한의 묘사를 그리는 것으로 스토리보드가 유용하게 쓰일 수 있다. 시 텍스트에서 시적 화자와 시적 대상이 어디에 위치해 있고, 어떤 환경에 있는지 시적 장면의 흐름을 시각적으로 나타낼 수 있는 것이다. 스토리보드는 이야기를 그림으로 표현한 일종의 그림 대본이라고 할 수 있으므로, 화자의 입장이 되어 그가 경험한 상황을 장면마다 또렷이 알 수 있게 해 준다.




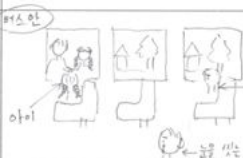

특히 여기서는 시적 화자의 눈에 비친 영상을 스토리보드로 구현한다는 점이 중요하다. 먼저 학습자는 시적 화자를 구체적인 인물로 설정하고 시적 상황을 전체적으로 구성하였다. 이제 시 텍스트에 나오는 시적 대상으로서의 또 다른 인물이 누구인지, 또 시적 화자가 있는 배경이나 사물이 무엇인지 생각해 본다. 그리고 시행에 따른 시적 장면이 어떤 것인지, 그리고 그것을 어떻게 그림으로 간략하게 표현할 것인가를 생각한 뒤, 실제로 그것을 종이 위에 하나씩 옮겨 본다. 스토리보드는 간략한 스케치만으로도 구성될 수 있기 때문에, 학습자에게 높은 수준의 그림 솜씨를 요구할 필요가 없다.²⁹⁾

다음은 학습자가 만든 스토리보드이다.

28) 박연웅, 「기호학적 해석을 통한 스토리보드 연구」, 『예술과 미디어』 5-1, 한국영상미디어협회, 2006, pp.68-69.

29) 김지수, 「스토리텔링을 기반으로 한 애니메이션 스토리보드 제작에 관한 연구」, 『한국콘텐츠학회논문지』 6-3, 한국콘텐츠학회, 2006, pp.159-160 참조.

● '시적 화자-되기' 스토리보드 만들기 _ 시 제목 : 딸원

차례	장면	주요 아키텍처	내용	읽을 때
		버스	내가 시골에 내려가려고 버스 정류장에서 ^{기다리고} ^{있는} 여자 아기를 봤다. 나도 같은 버스를 타려고 가까이에서 서 있는데 아이는 가만히 버스를 기다리지만 현현 것 같아 보였어. 그 때 ^{비어} 있는 버스가 도착했다.	
		집	버스를 타려고 하는 아이 뒤통수를 보니 주름 낀 시골에 안 어울리는 새 옷을 입고 종류만 짐을 들고 있는 손은 집안일을 많이 해서 그런지 처져 있어 아파 보였어.	
			아이가 가려고 하는 곳은 귀촌 살아 거기 어딘가에 삼촌이 산다고 한다.	
		버스 안 아이	아이의 마음으로 버스를 탄 나는 만 뒤 가리에 앉았다. 앞 자리에 앉은 아이는 항 밖을 멍멍이 계속 보고 있다. 밖에서는 어른과 아이와 또래인 어린아이가 내일을 낸다. 그런 생김 보는 다른 승객이 아무도 없다. ^{눈을} ^{씻는} ^{사람} ^을 ^찾 ^고 ^있 ^다 ^는 ^것 ^이 ^다 .	
		발을 씻기 검은	새로운 집에서 아이에게는 아이를 보면서 발을 씻고 청소도 하고 똑같은 생활이 기다리고 있는 것이다. ^{주름} ^{아름} ^다 ^는 ^것 ^이 ^다 . ^{주름} ^{아름} ^다 ^는 ^것 ^이 ^다 . ^{주름} ^{아름} ^다 ^는 ^것 ^이 ^다 .	

[4-팔원-PA-4-J]

위의 학습자는 스토리보드를 작성하며 시적 화자인 내가 어디 있고, 시적 대상은 어떤 모습을 하고 있으며 상황은 어떤지에 대해 더 꼼꼼이 생각할 수 있었다. 그림을 그리기 위해서는 대상이나 구도에 대해 결정하여야 하기 때문이다. 다음은 스토리보드를 활용하여 시적 화자의 이야기를 완성한 위의 학습자의 소감이다.

내가 이 자리에 있는구나~ 버스를 타고 있는구나~ 라고 설정? 시츄에이션? 그런 거가~ 더 생생하게 보이는 것, 같아요. 그림을 그리면, 아이가 어디에 있고, 눈을 씻는 사람이 어디에 있고? 그런 것도 생각해야 돼요. 생각을

해야, 그림을 그릴 수 있지 않을까, 싶어요. 상황을 표현해야 되니까...

[4-팔원-CC-4-J]

이와 같이 스토리보드를 이용하여 학습자는 시적 화자가 보거나 느낀 것을 과도한 주관적 해석에 의한 생략 없이 유기적으로 조직할 수 있음을 알 수 있다. 이는 시의 전체적인 내용을 빠짐없이 정확하게 이해하느냐의 문제와 직결되어 있으므로, 시적 화자의 발화 내용을 시의 흐름을 따라 개별 장면으로 구성하는 것은 중요한 문제라 할 수 있다. 앞서 구체적인 시적 장면들을 모두 고려하지 않음으로써 학습자가 시적 화자의 발화 내용을 정확하게 파악하지 못했음을 볼 수 있었다. 시적 화자가 본 장면을 그림으로 그리고 그 내용을 쓰는 위와 같은 스토리보드를 통해 화자가 관찰한 시적 대상이나 상황을 깊이 생각하여 전체적인 이야기를 자의적인 해석 없이 재구할 수 있으리라 본다.

④ 상호 객관화를 통한 성찰적 자기이해

상호 객관화란 학습자가 시적 화자로부터 후퇴하여 거리를 두고 객관화하여 바라보고, 화자 또한 자기 자신을 객관적으로 바라보는 가운데 서로를 비교하며 시사점을 얻을 수 있도록 하는 작업이다. 이것은 그저 두 존재를 비교함으로써 유사하다거나 혹은 다르다는 것을 파악하기 위함이 아니라, 이를 통해 학습자 자신에 대해 생각해보고 이해를 새로이 하며 반성하는 교육적 효과를 기대하기 위해서이다. 이것은 한국어교육 내 문학교육에서 약화되어 있는 측면이지만, 적극적으로 유도해야 하는 부분이라고 생각한다. 외국인 학습자들에게 문학 텍스트를 가르치면서도 문학교육의 기능과 목표를 아예 기대하지 않고 적용도 하지 않는 것은 그들을 주체적이고 능동적인 문학 텍스트 감상자로서 처음부터 인정하지 않는 셈이다. 또한 그들의 언어 수준 때문에 문학에 대한 반응과 자기 성찰도 가능하지 않다고 하는 것은³⁰⁾ 그들을 교육적 주체로 인정하지 않는 것이

30) 학습자의 개인적인 요소에 따른 문학적 반응 양상에 대한 연구에 따르면 학습자의 능력에 따른 반응의 차이가 그리 크지 않았다고 한다. 물론 텍스트 이해에 어려움을 겪는 학습자들에게 개인적 연관이나 반성과 같은 고차원의 활동이 원활하지는 않았다. 그러나 본고에서는 외국인 학습자가 언어적 능력이 모어 학습자보다 낮더라도 문학을 통한 자기이해의 가능성과 지향성에는 큰 차이가 없다는 것을 지적하는 것이다. Arthur Applebee, 앞의 글, pp.259-260.

기에 이를 위한 교육적인 노력이 분명 필요하다고 본다. 앞서 III장에서 학습자들은 시적 화자와 자신을 피상적이고 즉각적인 수준에서 비교하고 판단하는 것에 그치는 경우가 많았다. 이를 자신에 대한 숙고와 성찰 및 자기이해로 이어지게 하기 위한 방법이 필요한데, 다음과 같은 것들을 활용할 수 있을 것이다.

■ 특정 주제에 대한 시적 화자와 나의 대화문 작성하여 내가 가지고 있는 관점에 대해 생각해보기.

■ 시적 화자와 나의 유사점과 대조점을 벤 다이어그램으로 표시하여 시사점을 생각해보기.

■ 시적 대상에 대해 시적 화자가 느낀 것과 내가 느낀 것을 대조하여 이야기하고, 나에 대해 깨달은 점을 이야기하기.

■ 시적 화자와 시적 대상 인물들, 그리고 내가 들어간 연극 대본 만들기.

이 중에서 시적 화자와 나의 비슷한 점과 다른 점을 벤 다이어그램(venn diagram)을 활용하여 표시하고 이야기해 보는 활동을 3차 본 조사 때 실시하였다. 벤 다이어그램과 같은 시각적 조직자는 내용과 생각을 잘 정리하고 학습자의 이해를 촉진시키는 중요하고도 효과적인 교육적 도구이다. 이것은 시각적이고 공간적인 것을 이용하여 이미 교실에서 배운 것을 강화하여 학습자들이 배운 것을 내면화하는 것을 돕는다.³¹⁾ 학습자는 벤 다이어그램을 채우면서 시적 화자와 학습자의 객관적인 특성과 성격을 숙고할 수 있고, 자연스레 유사점과 차이점을 확인할 수 있다. 유사점과 차이점을 보면서 학습자는 자신이 가진 것과 시적 화자가 가진 것, 그리고 학습자와 화자가 서로에 대해 가지고 있지 않은 특성에 대해 생각하게 된다. 이것을 통해 학습자는 자신에 대한 이해를 다시금 하게 되고, 반성이나 다짐과 같은 행위를 할 수 있을 것이다.

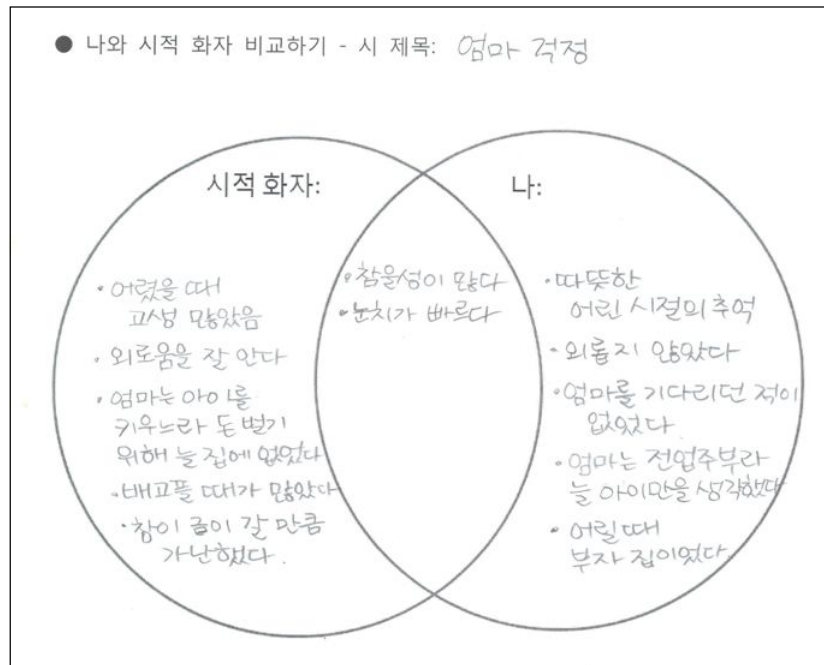
이를 위해 다음과 같은 학습지의 발문을 활용할 수 있다.

㉔ 이 활동을 통해 나에 대해서 깨달은 것이 있나요?

㉕ 나에 대해 어떤 새로운 다짐을 했나요?

31) Katherine S. McKnight, *The Teacher's Big Book of Graphic Organizers*, Jossey-Bass, 2010, pp.1-2.

이에 다음과 같이 학습자는 기형도의 「엄마 걱정」을 읽고 시적 화자와 자신을 비교하는 벤 다이어그램을 완성하였다.



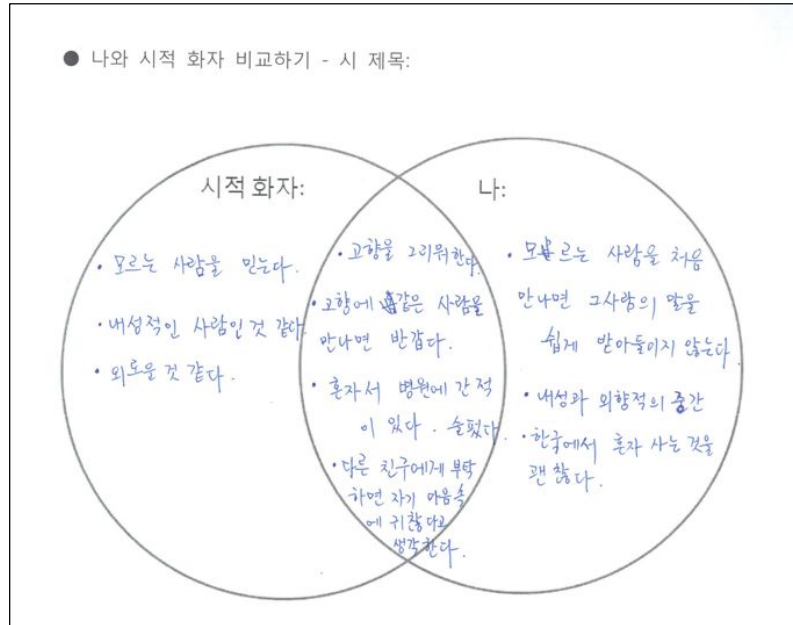
[3-엄마 걱정-PA-1-J]

위의 학습자는 자신이 어릴 때 유복한 가정에서 자라 엄마가 늘 곁에 있었다는 것이 얼마나 행복한 일인지 깨달았고, 자신이 외로움 없이 자란 것에 대해 감사하였다. 그리고 자신이 현재 결혼을 하여 가정을 이루었는데, 항상 아이를 낳으면 자신의 엄마처럼 집에만 있는 것은 바람직하지 않다고 생각했다고 한다. 아이만 바라보는 것이 아니라 자신의 일도 꼭 하고 싶었기 때문이다. 그러나 이 시 텍스트를 읽고 난 뒤, 자식이 외로워하지 않도록 어릴 때에는 최대한 곁에 있어 주고 싶다는 생각이 들었기에, 이것에 대해 좀 더 고민해봐야겠다고 하면서 생각과 태도에 변화를 일으키게 되었다.³²⁾

또한 아래의 학습자는 백석의 「고향」을 읽고, 시적 화자가 타향 북관에서

32) 학습자는 다른 언어와 문화, 즉 상징적 체계를 가지고 있는 화자를 만나 대화함으로써 ‘과정 중의 주체’로서 조금씩이라도 변화할 수 있을 것이다. Claire Kramsch, *The Multilingual Subject*, Oxford University Press, 2009, pp.96-97, p.189 참조.

고향을 그리워하며 무기력한 모습을 보이는 것과는 달리, 자신은 한국에서 친구들도 꽤 많고 아프더라도 챙겨줄 사람들이 있어 좋은 환경에 있다는 것을 깨달았다고 하였다.



[3-고향-PA-4-C]

이 학습자는 시적 화자처럼 자신도 처음에는 한국어를 잘 못해서 친구가 없었고 그래서 외로움을 느꼈지만, 적극적으로 친구들을 사귀고 이야기를 많이 나누려고 노력하였고, 그 결과 지금은 한국에서 즐겁게 생활하고 있다고 한다. 그래서 앞으로도 긍정적인 마음을 가지고 생활을 하고, 몸과 마음이 아플 때 곁에 있어주는 친구들에게 감사한 마음을 가지고 더욱 잘 챙겨주겠다고 다짐을 하는 모습을 보였다.

이처럼 학습자들은 시적 화자와 자신을 객관적으로 바라보고 비교함을 통해, 자기 자신에 대해 생각하며 성찰하도록 이끌 수 있을 것이라고 본다.

V. 결론

본 연구는 외국인 학습자를 위한 한국 현대시교육의 방법으로 ‘시적 화자-되기’를 제안하였다. 이 활동을 통해 학습자는 수동적 위치에서 벗어나 시적 화자를 하나의 구체적인 인간상으로 상상하고 그의 관점을 취해, 시 속 그의 느낌과 경험을 체험하면서 시 텍스트에 대한 심화된 이해를 한다. 그리고 화자에게 거리를 두고 비교하는 가운데 자기를 숙고함으로써 이해와 반성을 할 수 있다.

시 텍스트는 막연히 어렵다고 느껴져 한국어를 배우는 외국인 학습자에게 적절치 않다고 보는 통념이 있지만, 실제로는 시의 짧은 길이 때문에 한국어 교육기관의 고급 학습자를 위한 문학 수업에서 흔히 다루고 있는 제재이다. 학습자들은 시를 비롯한 문학 텍스트에 흥미와 관심, 그리고 더 알고 싶은 욕구는 있으나 실제 수업은 지루하다고 하였다. 학습자 중심의 활동보다는 교사가 문학 내용을 전달하는 수준에서 그치고 있기 때문이다. 이에 따라 본고에서는 학습자 중심의 문학 수업, 특히 시 텍스트를 제재로 하여 시를 이해하고 자신과 연관시켜 표현하는 학습자 주체적인 활동을 제시하고자 하였다.

본고에서 제안하는 ‘시적 화자-되기’는 시 텍스트를 하나의 담화 상황에서 시적 화자의 발화 내용으로 본다. 따라서 발화 주체인 시적 화자를 중심으로 시의 전체적인 내용을 이해할 수 있는 것이다. 그리고 시적 화자에게 감정이입하는 행위를 통해 그의 발화를 나의 목소리로 재발화한다는 것은 텍스트의 이해를 완성하는 행위이다. 그리고 학습자가 화자라는 타인의 가면을 씌으로써 더욱 풍부하게 표현하도록 한다. 이는 학습자의 적극적인 참여 행위를 기반으로 하여, 학습자가 시 텍스트의 내용을 그저 숙지하는 것에 그치는 것이 아니라 그것과 역동적으로 교섭하며 활동을 해 나가게 된다.

본고에서는 ‘시적 화자-되기’가 어떻게 나타나는지에 대한 양상을 분석하였다. 학습자들은 화자의 정서나 의견에 수긍하여 그대로 반복하여 재발화하는 화자 중심의 ‘되기’ 양상을 보였다. 그리고 시 텍스트에 나타난 화자의 지배적인 정서를 파악하되 빈자리를 학습자의 적극적인 상상으로 채우거나 화자의 의견의 의미를 분석하여 조정하는 등, 화자와 학습자 간의 상호작용이 드러나는 모습을 보이기도 하였다. 또한 화자와 학습자의 비교로 학습자 자신에 대해 생각

하거나 문화적인 맥락에서도 검토하는 학습자 중심의 ‘되기’ 양상을 볼 수 있었다.

그리고 외국어 문학교육에서 독자-반응 이론을 바탕으로 구안된 발전 모델을 참조하여 실제 교수-학습 상황에 적용할 수 있는 교육 내용과 방법을 기술하였다. 먼저 학습자가 텍스트를 기반으로 시적 화자의 전체적, 개별적 특성을 이해하고, 상상을 통해 시적 발화를 체험하여 그의 목소리를 드러냄으로써 타자성을 인식하고 조정하는 내용이 필요하다고 보았다. 이는 학습자가 화자를 구체적이고 생동감 있는 하나의 인물로 정립하는 것으로부터 출발한다. 화자의 관점으로 세계를 보고 이야기함을 거쳐, 거리를 두고 자신의 시선으로 화자를 보며 비교와 평가를 하고 이를 통해 자신에 대해 성찰할 수 있다.

‘시적 화자-되기’를 활용하는 한국 현대시교육은 시 텍스트의 이해를 심화시켜 학습자가 시적 체험을 가능하게 하는, 학습자 중심의 흥미로운 문학 수업을 지향한다. 시 텍스트의 이해를 위한 핵심 요소이자 학습자의 상상을 활성화시키는 장치로서의 시적 화자를 제시하고, 이를 통해 외국인 학습자를 위한 시 텍스트 교수-학습의 방안을 제시하였다는 점에서 의의가 있다.

그러나 본 연구는 일부 시 텍스트를 대상으로 하였다는 것에서 제한점을 가진다. 그리고 자신이 설정한 시적 화자의 구체적 인물상과 감정이나 경험 표현을 다른 학습자들과 토론하며 도움을 받고 수정하는 활동까지 살펴보지 못했다는 점이 한계로 남는다. 이는 차후의 연구 과제로 남겨두도록 하겠다.

참고문헌

1. 자 료

- 기형도, 박해현 외 엮음, 『기형도 전집』, 문학과지성사, 1999.
백석, 고희진 엮음, 『정본 백석 시집』, 문학동네, 2007.
백석, 김재용 엮음, 『백석 전집』, 실천문화사, 2006.
신동엽, 강형철&김윤택 엮음, 『신동엽 시전집』, 창비, 2013.
정호승, 『외로우니까 사람이다』, 열림원, 2010.

2. 국내 논저

- 강영안, 『주체는 죽었는가』, 문예출판사, 1996.
경규진, 「반응 중심 문학교육의 방법 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 1993.
구영산, 「초등국어수업담화에서 불연속 통어의 격률에 관한 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2011.
권희돈, 「「껍데기는 가라」의 빈자리 채워 읽기」, 『한국문예비평연구』 2, 한국현대문예비평학회, 1998.
국립국어연구원, 『표준국어대사전』, 두산동아, 1999.
김남희, 「현대시의 서정적 체험 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2007.
———, 「시적 발화의 원리와 교육적 의의」, 『국어교육』 125, 한국어교육학회, 2008.
김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대학교출판부, 2000.
김미혜, 『비평을 통한 시 읽기 교육』, 태학사, 2009.
김봉성, 「한국어 교재의 가치문화 고찰 : 집단주의 문화를 중심으로」, 영남대학교 석사학위논문, 2011.
김영미, 「시의 극화를 통한 한국어 표현 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2013.
김은전 외, 『현대시교육의 쟁점과 전망』, 도서출판 월인, 2001.
김정용, 「문학작품을 활용한 상호문화적 외국어 교육」, 『獨語教育』 51, 한국독어독문학교육학회, 2011.
김정우, 「시를 통한 한국 문화 교육의 가능성과 방법」, 『先淸語文』 29-1, 서울대학교 국어교육과, 2001.
———, 『시 해석 교육론』, 태학사, 2006.
김정자, 「문학작품을 활용한 한국어교육 연구」, 인하대학교 박사학위논문, 2014.
김준오, 『假面의 解釋學』, 이우출판사, 1985.

- _____, 『詩論』, 삼지원, 2002.
- _____, 『현대시의 해부』, 새미, 2009.
- 김지수, 「스토리텔링을 기반으로 한 애니메이션 스토리보드 제작에 관한 연구」, 『한국콘텐츠학회논문지』 6-3, 한국콘텐츠학회, 2006.
- 김지연, 「시(詩)를 활용한 한국어교육의 실제-발화의 내적 조건과 관련하여」, 『한국어교육』 12-2, 국제한국어교육학회, 2001.
- 김창원, 「시쓰기의 화법과 투사적 시읽기: 『님의 沈默』을 텍스트로」, 『先淸語文』 21-1, 서울대학교 국어교육과, 1993.
- _____, 『시교육과 텍스트 해석』, 서울대학교출판부, 1995.
- 김 현 편, 『수사학』, 문학과지성사, 1990.
- 노창수, 「시적 화자 유형에 따른 작품의 특징 고찰」, 『국어교육』 69, 한국국어교육연구회, 1990.
- _____, 「한국 현대시의 화자 연구」, 조선대학교 박사학위논문, 1994.
- _____, 『한국 현대시의 화자 연구』, 푸른사상, 2007.
- 란천우, 「시를 통한 한국어 문체 교육 연구-정호승의 시 분석을 중심으로」, 『국어교과교육연구』 20, 국어교과교육학회, 2012.
- 문옥표 외, 한국정신문화연구원 편, 『동아시아 문화전통과 한국사회』, 백산서당, 2001.
- 민은경, 「타인의 고통과 공감의 원리」, 『철학사상』 27, 서울대학교 철학사상연구소, 2008.
- 민재원, 「시 읽기 교육에서 정서 체험의 구조와 작용 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2013.
- 박미향, 「한국어 능력 신장을 위한 현대시 텍스트 활용 방안 연구: 고급학습자를 대상으로」, 경희대학교 석사학위논문, 2011.
- 박성희, 『공감학: 어제와 오늘』, 학지사, 2004.
- 박연웅, 「기호학적 해석을 통한 스토리보드 연구」, 『예술과 미디어』 5-1, 한국영상미디어협회, 2006.
- 박현진, 「한국어 학습자를 위한 비판적 문식성 교육 방안 연구: 문학 텍스트를 활용하여」, 고려대학교 박사학위논문, 2014.
- 반단로, 「시조 암송을 통한 한국어능력 향상 사례 연구」, 건국대학교 석사학위논문, 2014.
- 변영계, 『교수·학습 이론의 이해』, 학지사, 2005.
- 서동욱, 『차이와 타자』, 문학과지성사, 2000.
- 손예희, 「시 교육에서 상상적 경험에 대한 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2011.

- 신경일, 「공감의 인지적, 정서적 요소 및 표현적 요소와의 관계」, 『研究報』 29-1, 부산대학교 학생생활연구소, 1994.
- 신주철, 『한국어교육에서 한국문학 교육의 이론과 실제』, 커뮤니케이션북스, 2006.
- 양 전, 「시를 매개로 한 한국어 읽기교육의 활성화 방안」, 건국대학교 석사학위논문, 2011.
- 오지혜, 「시적 텍스트 변형을 통한 한국어 어감 이해 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2012.
- 유영희, 「시 텍스트의 담화적 해석 연구-화자를 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문, 1994.
- 윤여탁, 「문학을 활용한 한국어교육 방법」, 『국어교육연구』 6-1, 서울대학교 국어교육연구소, 1999.
- _____, 『외국어로서의 한국문학교육』, 한국문화사, 2007.
- _____, 『현대시의 내포와 외연』, 태학사, 2009.
- _____, 『문화교육이란 무엇인가』, 태학사, 2013.
- 윤 영, 「한국어교육에서 학습자의 능동적 참여를 위한 문학교육 방법 연구-반응 중심 문학교육의 비판적 수용을 바탕으로」, 『언어와 문화』 9-2, 한국언어문화교육학회, 2013.
- _____, 「문학을 통한 한국의 가치문화 교육 방안 -신경숙의 "엄마를 부탁해"를 중심으로」, 『외국어로서의 한국어교육』 40, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 2014.
- 윤지영, 「한국 현대시의 화자론의 기원에 대한 고찰」, 『한국근대문학연구』 3-2, 한국근대문학회, 2002.
- _____, 『한국 현대시의 주체와 담론』, 태학사, 2006.
- 이동은, 「공감각의 문화 혁명, 3D 입체영화의 스토리텔링 전략 연구」, 『인문콘텐츠』 32, 인문콘텐츠학회, 2014.
- 이미진, 「학문 목적 한국어 학습자 문학교육을 위한 대화주의 프로젝트 교수·학습 방안 연구-백석 시를 중심으로」, 한양대학교 석사학위논문, 2012.
- 이승원, 「白石 詩의 화자와 어조 연구」, 『한국시학연구』 1, 한국시학회, 1998.
- _____, 『교과서 시 정본 해설』, Human & Books, 2008.
- 이정우, 『천하나의 고원』, 돌베개, 2008.
- 이진경, 『노마디즘2』, 휴머니스트, 2002.
- 이홍매, 「한국어교육에서 ‘모방시 쓰기’를 활용한 현대시교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2008.

- _____, 「반응 텍스트 쓰기 중심의 한국 현대시교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2014.
- 장도준, 『한국 현대시의 화자와 시적 근대성』, 태학사, 2004.
- 장민정, 「문학텍스트를 활용한 한국어교육」, 한양대학교 석사학위논문, 2009.
- 장시기, 『들뢰즈와 탈근대 문화연구』, 당대, 2008.
- 정재완, 「한국 현대시와 어조: 가상적인 화자와 청자의 설정을 중심으로」, 『한국언어문학』 14, 한국언어문학회, 1976.
- 정끝별, 「현대시 화자(persona) 교육에 관한 시학적 연구」, 『한국문예비평연구』 35, 한국현대문예비평학회, 2011.
- _____, 「21세기 현대시의 화자 유형에 관한 사례 분석 연구」, 『현대문학의 연구』 46, 한국문학연구학회, 2012.
- 조수진, 「한국어교육에서 김소월 시에 나타난 이별의 "정서" 교육 방안-〈진달래꽃〉, 〈초혼〉, 〈접동새〉를 중심으로」, 『한국어교육』 24-2, 국제한국어교육학회, 2013.
- 지주현, 『백석 시와 서술적 서정성』, 푸른사상, 2013.
- 진가연, 「화자를 중심으로 한 시 감상의 구체화 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2013.
- 진권장, 『교수학습과정의 재개념화-해석학적 관점에서의 반성적 이해』, 한국방송통신대학교출판부, 2005.
- 진선희, 「학습 독자의 시적 체험 특성에 따른 시 읽기 교육 내용 설계 연구」, 한국교원대학교 박사학위논문, 2006.
- 차봉희 편저, 『수용미학』, 문학과지성사, 1985.
- _____, 편저, 『독자반응비평』, 고려원, 1993.
- 최홍원, 「시조의 성찰적 사고 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2008.
- 황인교, 「한국어교육학의 문학 연구 방향」, 『한국어교육』 18-3, 국제한국어교육학회, 2007.
- _____, 「한국 언어문화 교육의 방법」, 『국제한국언어문화학회 학술대회 자료집』 2014-1, 국제한국언어문화학회, 2014.

3. 국외 논저

- Abdallah-Pretceille, Martine., *L'éducation interculturelle*, 장한업 역, 『유럽의 상호 문화교육』, 한울아카데미, 2010.

- Ali, Saraya, 'The reader-response approach: An alternative for teaching literature in a second language', *Journal of Reading* 37-4, 1994.
- Althusser, L., Ben Brewster (trans.), *Lenin and Philosophy and other essays*, Monthly Review Press, 1972.
- Applebee, Arthur., 'The Element of Response to a Literary Work: What We Have Learned', *Research in the Teaching of English* 11-3, 1977.
- Atkinson, Dwight., 'TESOL and Culture', *TESOL Quarterly* 33-4, 1999.
- Atkinson, Dwight., et al., *Alternative Approach to Second Language Acquisition*, Routledge, 2011.
- Block, David., *Second Language Identities*, Continuum, 2007.
- Brooks, C. & Warren, R. P., *Understanding Poetry*, Holt, 1976.
- Brown, H. Douglas., *Principles of Language Learning and Teaching*, A Pearson Education Company, 2000.
- _____, *Teaching by Principles*, A Pearson Education Company, 2001.
- Bruner, Jerome S., *The culture of education*, 강현석&이자현 역, 『교육의 문화』, 교육과학사, 2005.
- _____, *Making stories : law, literature, life*, 강현석&김경수 역, 『이야기 만들기: 법, 문학, 인간의 삶을 말하다』, 교육과학사, 2010.
- Byram, Michael., Nicholas, Adam., Stevens, David. (Eds.), *Developing Intercultural Competence in Practice*, Multilingual Matters, 2001.
- Carroli, Piera., *Literature in Second Language Education*, continuum, 2008.
- Collie, J. & Slater, S., *Literature in the Language Classroom : A Resource Book of Ideas and Activities*, Cambridge University Press, 1987.
- Collie, Joanne. & Slater, Stephen., *Literature in the Language Classroom*, 조일제 역, 『영어교사를 위한 영문학 작품 지도법』, 한국문화사, 1997.
- Collot, Michel., *La poésie moderne et la structure d'horizon*, 정선아 역, 『현대시와 지평구조』, 문학과지성사, 2003.
- Council of Europe. Council for Cultural Co-operation, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, 김한란 외 역, 『언어 학습, 교수, 평가를 위한 유럽공통참조기준』, 한국문화사, 2010.
- Davis, James N., 'The Act of Reading in the Foreign Language: Pedagogical Implications of Iser's Reader-Response Theory', *The Modern Language Journal* 73-4, 1989.

- Deleuze, Gilles. & Guattari, Félix., *Mille plateaux*, 김재인 역, 『천 개의 고원』, 새물결, 2003.
- Deleuze, Gilles. & Parnet, Claire., *Dialogues*, 허희정&전승화 역, 『디אל로그』, 동문선, 2005.
- Dewey, John., *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education*, 이홍우 역, 『민주주의와 교육』, 교육과학사, 1987.
- _____, *Interest and effort in education*, 조용기 역, 『흥미와 노력: 그 교육적 의의』, 교우사, 2010.
- Dilthey, Wilhelm., *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*, 이한우 역, 『체험 · 표현 · 이해』, 책세상, 2002.
- Elliott, Anthony., *Concepts of the Self*, 김정훈 역, 『자아란 무엇인가』, 삼인, 2007.
- Freund, Elizabeth., *The return of the reader : reader-response criticism*, 신명아 역, 『독자로 돌아가기』, 인간사랑, 2005.
- Gatbonton, E. C. & Tucker, G. R., 'Cultural orientation and the study of foreign literature', *TESOL Quarterly* 5, 1971.
- Gilroy, M. & Parkinson, B., 'Teaching Literature in a Foreign Language', *Language Teaching* 29, 1997.
- Hall, Edward T., *The silent language*, 최효선 역, 『침묵의 언어』, 한길사, 2000.
- Hall, Geoff., *Literature in Language Education*, Palgrave Macmillan, 2005.
- Hall, Joan Kelly., Vitanova, Gergana., Marchenkova, Ludmila., (Eds.), *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- Hinkel, Eli (Ed.), *Culture in second language teaching and learning*, 김택영 역, 『문화와 제 2언어 교수 학습』, 한국문화사, 2009.
- Iser, Wolfgang., *Der Akt des Lesens*, 이유선 역, 『독서행위』, 신원문화사, 1993.
- Jakobson, Roman, *Selected writings & Language in literature*, 신문수 편역, 『문학 속의 언어학』, 문학과지성사, 1989.
- Jakobson, Roman., et al., 박인기 편역, 『현대시의 이론』, 지식산업사, 1992.
- Johnson, Marysia., *A philosophy of second language acquisition*, 김희숙&문은주 역, 『외국어 습득 원리의 이해: 비고츠키의 사회문화론과 언어습득』, 한국문화사, 2011.
- Kramsch, Claire., 'Literary texts in the classroom: a discourse perspective', *The Modern Language Journal*, 69-4, 1987.

- _____, *The Multilingual Subject*, Oxford University Press, 2009.
- Lamping, Dieter., *Das lyrische Gedicht*, 장영태 역, 『서정시: 이론과 역사』, 문학과 지성사, 1994.
- Maley, Alan., & Duff, Alan., *The Inward Ear: Poetry in the language classroom*, 조일제 역, 『학습자 활동 중심의 (영)시 지도법과 언어교육』, 한국문화사, 2005.
- Mattix, M., 'The pleasure of poetry reading and second language learning', *Applied Linguistics* 23-4, 2002.
- McKnight, Katherine S., *The Teacher's Big Book of Graphic Organizers*, Jossey-Bass, 2010.
- National Standards for Foreign Education Project, *Standards for Foreign Language Learning : Preparing for the 21st Century*, Yonkers, 1996.
- Nunan, David., *Research methods in language learning*, 안미란&이정민 역, 『외국어 학습연구방법론』, 한국문화사, 2009.
- Poulet, Georges., 'Phenomenology of reading', *New Literary History* 1, 1969.
- Rogers, Carl R., 'Empathic: An Unappreciated Way of Being', *The Counselling of Psychologist* 5, 1975.
- Rosenblatt, Louise M., *Literature as Exploration*, 김혜리&엄해영 역, 『탐구로서의 문학』, 한국문화사, 2006.
- Van, T. T. M., 'The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom', *English Teaching Forum* 3, 2009.
- Vygotsky, L. S., *Mind in society*, 조희숙 외 역, 『사회 속의 정신: 고등심리과정의 발달』, 양서원, 2000.
- _____, *Воображение и творчество ребенка*, 비고츠키 연구회 역, 『어린이의 상상과 창조』, 살림터, 2014.

Abstract

A Study on Teaching Modern Korean Poetry Using 'Becoming-Poetic Speaker'

Park Jungha

This study suggests teaching methods focused on the poetic speaker in teaching modern Korean poetry to advanced learners. Learners can experience poetic texts— the speaker's utterances— richly and vividly through 'becoming' based on empathy and a critical analysis. That is called 'becoming-poetic speaker' and this study tries to use this in education.

In today's Korean literature education, modern Korean poetry is one of teaching materials, but learners are placed in the passive position, so teachers just convey the content of the poem to the learners or make them memorize poetic words. Therefore, learners don't satisfy the class and feel modern Korean poetry is absolutely boring. So it needs the activity-based modern Korean poetry class to activate learners' involvement and interests and to help them understand the poem more deeply.

If the poetic text is regarded as an utterance, the poetic speaker is the key to the understanding the whole text as well as the subject of that utterance. 'Becoming-poetic speaker' is based on the developmental model from the reader-response approach in teaching literature in second language education. Also, that is comprised of three parts— learners take the perspective of the poetic speaker as a real person, learners express with their own words what the person feels and experiences in the given situation of the poem through imaginative empathy, and learners put distance and reflect themselves by comparing themselves with the poetic speaker, focused on culture, as well.

Based on the discussions above, this study looks into how advanced learners of a language center really do 'becoming-poetic speaker' as follows. They become the poetic speaker first, centered on the speaker, second, the communication between each other, and lastly, focused on themselves.

Based on these implications, the contents and the methods are designed for teaching modern Korean poetry through 'becoming-poetic speaker'. First of all, this study aims to maximize learners' interests from learner-centered teaching methods and to drive self-reflective thinking by deep understanding of the poem. Hence, this study suggests three parts of the contents- establishing the poetic speaker as a real human based on the language expressions in the poem, experiencing the poetic speaker's situations imaginatively, and reflecting on oneself in comparison with that. Also, the methods of this activity are designed using the developmental model. Expecially, learners can reconstitute the poetic scenes descriptively using the storyboard and expand poetry appreciation by reconstituting the poetic speaker's sensation. Meanwhile, the teacher scaffolds the conversation to facilitate learners' activity. Also, the communication among the learners helps them to reflect themselves and understand each other.

Learners have ended up finding out the contents of the poem passively in teaching modern Korean poetry up until now, however, this study tries to show it is possible for them to understand the poem more actively with their own experiences and non-nativeness. The significance of this study is that it shows the possibility of using the speaker in Korean poetry education for foreign students, also establishes the practical contents and methods for that.

* Key words : Korean language education, advanced learner, poetry text, poetic speaker, 'becoming-', empathy, self-reflection

* Student number : 2013-21365