

시 해석 교육의 방법론 탐색을 위한 이론적 고찰

- Ricoeur 해석론의 시 교육적 적용 가능성 탐색을 중심으로 -

신윤희*

〈차 례〉

1. 서론: 시 텍스트의 특징과 시 교육의 난점
2. 시 교육에 있어 학습자의 해석 활동의 문제점
3. Ricoeur 해석론의 시 교육적 적용 가능성 탐색
4. 결론: Ricoeur 해석론의 시 교육적 적용을 위한 제언

[국문초록]

이 논문은 학습자가 시 텍스트와 교감하며 해석의 주체로서 능동적으로 해석 활동을 수행할 수 있는 시 해석 교육의 방안을 이론적으로 고찰하는 데 목적이 있다. 문학 담론의 변화에 따라 시 교육의 내용과 방법도 여러 차례 변화를 겪었지만, 시 교육에는 언제나 학습자의 해석 능력 신장이라는 변치 않는 목표가 자리잡고 있었다. 그러나 학습자가 교육 현장에서 시를 해석하고, 그러한 경험이 시 해석 능력으로 전이되어, 학습자의 시 해석 능력 신장이라는 궁극적 목표를 달성하고 있는지에 대해서는 의문이 남는다. 교육 현장의 여건 상, 학습자의 해석 경험은 늘 부족할 수밖에 없고, 해석의 다양성 수용에 대한 주장은 자의적, 인상적 해석에 대한 우려로, 충분히 고려되지 못하고 있다. 이에 시 교육은, 학습자 중심, 독자 반응 중심으로의 교육 패러다임 전환에도 불구하고 여전히 교사의 설명 중심, 지식 중심으로 이루어고 있는 것이 현실이다. 본고는 이러한 시 교육의 고질적인 문제가 해석에 대한 이론적 기반의 부족과 그에 따른 일관된 방법론의 부재 때문이라고 판단하였다. 이에 본고는 Ricoeur의 해석 이론을 검토하고 이를 토대로 시 교육에의 적용 가능성을 탐색해 보고자 하였다. Ricoeur의 해석 이론은 텍스트가 저자의 의도 및 담화의 상황으로부터 떨어져나옴으로써 의미론적

* 고려대학교 교양교육원 강사

자율성을 지니며, 이로써 추상화된 텍스트는 미래의 독자 누구와도 연결될 수 있음을 강조한다. 또한 텍스트의 문면에 드러난 문자적 표현을 통해 의미를 구성해나가는 표층 의미론에서, 독자의 상상력을 동원하여 표면에 드러나지 않은 지시의 세계를 새롭게 창조하는 심층 의미론으로 나아가는 단계적 해석 방안을 제시하고 있다. 더불어 해석의 마지막 단계로, 낯선 텍스트의 세계를 통해 자기 자신을 이해하는 '전유'의 단계를 돕으로써, 시 텍스트로부터 독자로 이행해가는 해석의 과정을 제안한다. 이러한 Ricœur의 해석 이론을 토대로, 본고는 '대략적으로 이해하기'-'추론-검증을 통해 설명하기'-'능동적으로 이해하기'-'낯선 세계와 조우하기'의 네 단계의 시 해석 교육 방안을 제안하였다.

[주제어] Ricœur 해석론, 시 교육, 해석 교육, 텍스트 중심, 설명과 이해, 전유

1. 서론: 시 텍스트의 특징과 시 교육의 난점

이 논문은 시 해석 교육의 이론적 기반 부족과 그에 따른 일관된 방법론 부재라는 문제 의식을 바탕으로 시작되었다. 이에 시 교육에서 학습자가 텍스트와 교감하며 해석의 주제로 나설 수 있는 해석 방법론을 탐색하고자, Ricœur의 해석 이론을 검토하고, 이를 토대로 시 교육적 적용 가능성을 고찰해 보는 데 목적이 있다.

시는 언어로 조직된 예술이고, 예술인 한에서 '심미적 향수'의 대상이다.¹⁾ 이때 '심미적'이라는 말은, '아름다움을 살펴 찾는다는 것이고, '향수(享受)'란, 그 아름다움을 '음미하고 즐긴다'라는 의미이다. 그렇다면 시 텍스트는 교육의 대상으로 다루기가 매우 까다로워진다. '아름다움'에는 객관성이나 보편성의 기준이 적용되기 어렵고, 교육의 대상인 한에서 그것을 '음미하고 즐기기' 데에까지 나아가게 하기는 쉽지 않은 목표이기 때문이다. 이에 시 텍스트가 교육의 영역으로 들어올 때, 우리는 이를 '예술로서 바라볼 것인가', '학문으로서 바라볼 것인가'라는 난제와 마주하게 된다. 제도권 교육이 시작된 이래, 시는 줄곧 '예술로서' 다루어지기를 이상으로 둔 채, 대체로 '학문으로서' 다루어 왔다.²⁾ 학문으로서의 시 텍스트는 분석될 수 있음을 전제로 하며,

1) 유종호, 『서정적 진실을 찾아서』, 민음사, 2001, 60쪽.

2) 문학작품을 분석의 대상으로 다루었던 신비평 이론은 제1차 교육과정부터 수용되어 문학교육 전반

분석을 위해서는 보편적인 지식과 기준이 요구된다. 따라서 자의적인 감상과 해석이 모두 수용되는 것이 아니라, 어떤 해석이 ‘정답’에 가까울 수 있으며, 반대로 어떤 해석은 ‘틀린’ 것이 될 수 있다. 따라서 이러한 관점에서는, 시 텍스트를 감상하고 해석하기 위해서 이론적·절차적 지식을 익혀야 하는 것은 물론, 많은 작품을 읽는 과정 속에서 문학적 감식안을 기를 수 있는 일종의 훈련이 필요하다고 여긴다.

한편 시 작품을 예술의 대상으로 봐야 한다는 입장에서는 이와 같은 시 교육 방식에 불편한 마음을 숨기지 않는다. 예술은 개인의 취향과 감정, 주관적 감상 등을 토대로 존재하는 것이기에 분석하고 해석하는 것은 예술로서의 시 작품을 이해하는 데 도움이 안 된다는 것이다. 이러한 입장에서는 시 텍스트에서 마음에 드는 어느 한 부분을 나름의 정서에 맞춰서 느껴보는 것이 시를 가장 잘 이해하는 방법이며, ‘시는 분석하는 것이 아니라 마음으로 느끼는 것’이라고 주장한다.³⁾ 시 읽기는 즐거운 경험이어야 하며, 시 교육이 그러한 이상을 반영할 수 있어야 한다는 것이다. 시 해석 교육은 이렇게 이상과 현실의 두 관점 사이에서 교수자나 학습자에게 모두 불만스럽고 불완전한 상태로 이루어지고 있는 것처럼 보인다.

이처럼 시 해석 교육이 어려운 이유는 근본적으로 두 가지 원인에 기반한다고 보인다. 첫 번째는 시 텍스트의 특성에 따른 문제이다. Sartre에 따르면, ‘시인은 언어를 이용하기를 거부한 사람들이자, 단번에 도구로서의 언어와 인연을 끊은 사람들’이다.⁴⁾ 도구로서의 언어는, 언어의 전달 수단으로서의 기능을 강조하는 것으로, 여기에는 언어의 현상을 형식과 내용으로 엄격

에 영향을 주었다. 권혁준(1997: 63~100)에 따르면, 우리 문단에 신비평을 처음 소개한 백철은 제1차 교육과정기(1955.08.01.~1963.02.15 이전)인 1959년도 발간된 『교동국어III』 3단원에 「문학의 이해와 비평」을 실으며 문학작품의 형식적 중요성을 강조했다. 이후 3차 교육과정기(1973.02.14~1981.12.31이전)는 이른바 ‘학문중심 교육과정’으로 불리는데, 이 시기에는 학문의 기본 개념을 강조하기 위한 교육내용 정선을 목적으로 ‘교육방법의 현대화’라는 기초를 내걸고 교육의 내용과 방법의 혁신을 추구하였다. 신비평 이론은 이 시기의 학문중심 교육과정과 결합하면서 더욱 기계적 분석과 지식중심의 문학교육으로 변모하게 되었다(권혁준, 「신비평이 한국 시교육에 미친 영향과 전망」, 『비평문학』 10, 3~39쪽).

3) 윤영천 외, 『문학의 교육, 문학을 통한 교육』, 문학과지성사, 2011, 375쪽.

4) Jean-Paul Sartre, 정명환 역, 『문학이란 무엇인가』, 민음사, 1998, 17~18쪽.

히 구분하고자 하는 이분법적 사고가 전제된다. 다시 말하면 ‘지식과 의견, 사상과 감정 등의 전달해야 할 내용이 있고, 그것을 날라줄 수 있는 운반체로의 표현이 존재한다는 것이다.’⁵⁾ 시인들은 이러한 언어관과 그에 따른 언어의 사용 방식을 거부하거나 부정하려는 시적 태도를 선택한 사람들이다. 시의 언어는 무엇인가를 전달하려는 매체가 아니라, 그 자체가 실체이자 목적이라는 것이다.⁶⁾ 정확한 의사소통을 목적으로 하는 비문학 텍스트가 독자와의 즉각적인 소통을 추구하며 효율적인 전달을 꾀하는 것과 달리, ‘시 텍스트는 오히려 독자의 즉각적인 이해와 전달을 지연시키려고 한다.’⁷⁾ 뿐만 아니라, 언어 자체가 근본적으로 대상을 투명하게 드러내지 못한다는 점 또한 지적할 필요가 있다. 언어로 이루어진 모든 텍스트는 많은 적든, ‘언어 기호로 표현되지 못하는 빈틈을 갖고 있’으며⁸⁾ 따라서 언어로 묘사된 대상을 우리는 근사치로 경험할 수 있을 뿐이다. 시 텍스트는 이러한 ‘빈틈’을 심미성을 위한 전략으로 활용한다.⁹⁾ 대상을 투명하게 드러내지 못하는 언어의 속

5) 이러한 관점은 우리 제도권 교육의 초창기부터 국어교육의 성격을 규정하는 데 지속적인 영향을 미쳤는데, 문제는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등의 국어사용 영역 뿐 문학의 영역에서도 동일하게 전제되었다는 것이다.

김승호는 5차 교육과정 국어과 목표를 예로 드는데, ‘말과 글을 통하여 생각과 느낌을 표현하고 이해하게 한다’라는 진술의 ‘~통하여’라는 말에 주목하면, ‘전달해야 할 생각과 느낌이 있고, 이를 날라줄 수 있는 물질적 표현으로서의 말과 글이 존재한다는 인상을 강하게 풍긴다고 지적했다(김승호, 「중용개념에 비추어 본 국어교육의 성격」, 『교육과정연구』 22(3), 한국교육과정학회, 2004, 205~227쪽). 김정우는 이러한 언어관이 국어교육 전반에 깊이 파고든 이유를 ‘빠른 시간 내에 지식과 문물을 받아들여야 하는 당대의 국가적 과제’에서 찾았다. 그러나 ‘언어의 본원적인 속성과 언어로 조직된 문학작품의 언어운용방식은 도구적 언어관만으로 설명되지 않는 부분이 매우 많으며 문학의 존재론적 특징과도 맞지 않는다’고 밝히고 있다(김정우, 『시 해석 교육론』, 태학사, 2006, 246쪽). 김대행역시 “이런 언어관(도구적 언어관)은 언어와 손가락이 같은 개념인가 하는 의문을 자아낸다. 언어가 도구라는 점에만 주목한다면, ‘뱀: 손가락’의 관계가 ‘생각: 언어’의 관계와 동일하다는 결론이 도출될 것이다. (중략) 언어는 도구이기도 하지만 그 자체가 목적이기도 하며, 손가락은 뱀을 갖는 데 상관하지 못하지만, 언어는 생각을 갖는데 관계한다는 점에서 다르다고 할 수 있다. 이 점에서 언어의 사용은 ‘이용(利用)’이면서도 동시에 그 자체가 ‘목적(目的)’이기도 하다는 점이 특징적이라고 할 것이다(김대행, 「언어사용의 구조와 국어교육」, 『국어교육』 71, 한국어교육학회, 1990, 161~192쪽).”라고 언급했다.

6) Eaglton, Terry. 이미에 역, 『문학을 읽는다는 것은』, 책읽는 수요일, 2016, 256쪽.

7) 유종호·최동호, 『시를 어떻게 만날 것인가』, 도서출판 작가, 2005, 203쪽.

8) 최보근에 따르면, 인가르텐은 언어로 기술된 텍스트는 실제 대상의 통일적 형상체를 완벽히 이룰 수 없다고 말하며 이와 같이 언어로 정확히 정의되지 않는 부분들을 언어 내재하는 불확정성으로 정의한다(최보근, 「로만 인가르텐과 볼프강 이저의 문예학적 불완전성 이론」, 『독일학연구』 16, 동아대학교 독일학연구소, 2000, 183~193쪽).

성과 더불어 시적 언어의 운용전략으로 인해 시 텍스트의 의미는 교묘히 은폐되고 마는 것이다.

두 번째는 학습자 측면이다. 시 교육 현장에서 학습자는 대체로 문학 경험이 얇은 미숙한 독자이며 이들에게 제대로 된 감상과 해석을 기대하기는 어려운 것이 현실이다.¹⁰⁾ 미숙한 독자가 앞서 언급한, 언어 본연의 간접성이나 불투명성, 시적 언어의 조직과 운용방식에 대한 이해 없이 시 텍스트를 대한다면, 몇몇 마음에 드는 구절에 밑줄을 긋고 그 표현에 일시적 감탄을 토해내거나, 텍스트의 전언을 임의로 추출하여 자신의 경험과 일치함을 느끼고 소소한 카타르시스를 경험하는 데서 감상이 마무리될 공산이 크다. 미숙한 독자에 대해 고려하지 않은 채, 시 교육이 학습자 중심, 주관적 감상 중심으로 흘러갈 경우, 이러한 소소한 시적 감동이 시 교육의 유일한 목표가 될 가능성이 농후하다. 시 텍스트가 지닌 교육적 기능역을 충실히 담보하면서, 시 텍스트의 학습이 학습 독자의 인식과 감성의 지평을 확장할 수 있는 기회가 될 수 있는 시 교육이 되기 위해서는 학습 독자의 특성, 그 가능성과 한계를 반드시 고려해야 한다.¹¹⁾

시 해석 교육의 목표는 학습 독자가 시 텍스트의 은폐된 의미를 발견하고 가치를 부여하며, 그것이 자신에게 어떤 의미를 지니는지를 성찰할 수 있는 능력, 다시 말하면, 학습자의 능동적 '해석 능력'을 함양하는 데에 있다. 이때, 능동적 해석 능력의 핵심은 시 텍스트의 은폐된 의미를 보편적 기준과 합리적 추론에 의해 발견하는 객관적 활동과, 이렇게 발견한 의미를 독자 자신과

9) 작가는 "친절히 반만 다름으로써 당신(작가)과 마찬가지로 그가 상상할 수 있는 무엇을 남겨 두는 것", 다시 말해 "자신의 상상력만큼이나 그(독자)의 상상력을 바쁘게 하기 위해" 최선을 다해야 한다(차봉희, 『독자반응비평』, 고려원, 1993, 120쪽).

10) 유종호, 앞의 책, 86쪽; 최미숙, 「기호·해석·독자의 문제와 문학교육학」, 『문학교육학』 38, 한국문학교육학회, 2012, 125~154쪽; 오연경, 「시적 능력의 구조와 문제해결 과정으로서의 시 교육 방법」, 『한국근대문학연구』 30, 한국근대문학학회, 2014, 357~383쪽 등.

11) 김대행은 '문학교육이 지나치게 실체 위주 또는 예술성 위주로 나아가는 것을 강력하게 경계하며 국어교육의 기반이 되는 지식이나 방법 등은 문학의 성과를 바탕으로 구체화될 수 있으며 언어교육의 자료로서 문학만큼 가치가 높은 것이 따로 없다는 점이 분명하므로 이러한 사실적 근거를 바탕으로 언어활동의 준거틀로서의 문학과 예술문화로서의 문학을 구분하여 연구할 필요성'을 제안하였다(김대행, 『문학교육 뜯짜기』, 역락, 2006, 283쪽).

연관하여 가치와 의미를 부여하는 주관적 활동의 조화로운 융합에 있다. 따라서 시 텍스트를 해석하는 과정은, 시 텍스트에서 출발해서 독자에게로 섞어 들어가는 일련의 활동으로 이루어지며, 감성에서 출발하여 이성에 이르고 다시 감성으로 마무리되는 역동적인 과정이어야 한다. 이에 시 해석 교육이 그 목표를 충실히 달성하기 위해서는 ‘교육의 선차성에 주목해야 한다.’는 것이다.¹²⁾

최근 시 교육에서는 학습자의 ‘주체적 감상’, ‘다양한 해석’이 강조되고 있다. 그런데 이런 활동이 이루어지기 위해서는 시 텍스트의 의미를 가급적 정확하고 객관적으로 파악하는 활동이 선행되어야 한다. 독자반응이론의 대표자로 손꼽히는 ‘Iser도 특정한 작품의 해석으로서 의미를 갖기 위해서는 텍스트 자체에 논리적으로 속박되어야 한다’¹³⁾고 말했으며, 독자중심 이론을 기반으로 하는 현 교육과정 체제 하에서도 독자의 반응을 통제하고 제어하는 수단으로서 텍스트를 ‘통한’ 작품의 해석을 제안한다.¹⁴⁾ 유종호도 ‘꼼꼼하게 읽고 뜻을 파악하기 전에 자의적인 해석에 열을 올리는 경향에 대해 비판하며, 문학교육의 기초 단계에서는 “정확하게 생각하기”, “자의의 억제”, “상식의 견제”라는 원전비평가의 태도와 정신이 필요함’을 역설하였다.¹⁵⁾ 신진욱 역시 ‘시를 제대로 이해하기 위해서는 일종의 방법론적 통제가 필요한데 그 첫 단계는 시 텍스트의 언어의 질이 고유하게 드러날 수 있게 대상을 의도적으로 낮설게 만드는 “인위적 순진함”의 태도가 필요하다’¹⁶⁾고 주장하였다. 결국 창의적이고 다양한 해석이란, 양식과 상식의 기초 위에서 이루어지는

12) 최원식, 『생산적 대화를 위하여』, 창작과 비평, 1997, 193쪽.

13) Eaglton, Terry. 김명환의 역, 『문학이론입문』, 창작과비평사, 2015, 109쪽.

14) 2007년 개정 국어과 교육과정부터 2011년 개정 교육과정에 제시된 성취기준을 보면 ‘작품에 대한 독자의 주체적인 판단’, ‘근거가 있는 작품 해석’, ‘작품 해석의 근거와 다양성’ 등의 항목을 설정하고 있다. 2015년 교육과정에서는 ‘근거의 차이에 따른 해석의 다양성’ 등을 이야기하며 ‘교수학습 방법 및 유의사항’에서는 ‘작품을 해석하기 위해서는 먼저 작품을 읽고 그 내용을 정확하게 파악해야 한다. 이를 바탕으로 하여 학습자가 주체적인 관점에서 적절한 근거를 들어 해석하고 평가했는지 점검해 보도록 한다.’(2015년 개정 교육과정 <중학교1~3> (5) 문학. (다) 교수학습 방법 및 유의사항) 등에서 보듯이 독자의 반응을 강조하면서도 텍스트를 근거로 한 타당한 해석을 강조하고 있는 부분에서 이를 확인할 수 있다.

15) 유종호(2001), 앞의 책, 85쪽.

16) 신진욱, 「구조해석학과 의미구조의 재구성」, 『한국사회학』 42(2), 한국사회학회, 2008, 191~230쪽.

것이며 ‘적절한 방법과 절차에 따라 텍스트의 ‘의미’를 발견한 뒤에, 이를 토대로 가치 있는 판단에 이름으로써 가능하다’는 것이다.¹⁷⁾

그런데 문제는, 이처럼 시 텍스트의 본격적인 해석 이전에 ‘꼼꼼하고 정확하게’ 수행되어야 할, 시 텍스트의 ‘의미’가 무엇인지 명확하지 않다는 점이다. 앞서 언급한 바, 시인들은 의미의 효과적 전달이 아니라, 효과적 전달의 지연을 전략으로 활용하기 때문이다. 이에 시 텍스트의 의미를 파악하기 위해, 작자, 독자, 시대 등의 외적 기준을 동원하거나, 텍스트의 형식에 기준을 두는 등 시 텍스트의 빈틈을 메우기 위해 여러 방향을 모색해 왔고, 그에 따라 시 교육의 내용과 방법도 이리저리 유동해 왔다고 판단된다. 최근에는 작가, 텍스트, 독자, 시대를 하나의 문학 소통의 구조로 보고 각각의 근거에 따라 해석이 달라질 수 있음을 수용하면서, 시 텍스트의 의미 파악의 기준을 텍스트와 독자 사이에 어정쩡하게 걸쳐 놓고 있는 실정이다. 이에 시 교육의 선차성에 대한 고려나, 근거 마련의 방법에 대해서는 좀 더 구체적인 논의가 필요해 보인다. 해석의 단계에 따라 독자가 무엇에 집중해야 하는지, 어느 지점에서 독자의 사유나 맥락적 지식들이 투입이 되어야 하는지 등 해석에 작용하는 다양한 사고 작용과 변인들을 고려하여 구체적인 해석의 방법을 제시해 주는 것이 필요한 시점이라고 판단된다.

이에 본고는 문학의 소통 구조를 구성하는 다양한 요소 중, “텍스트가 의미에 도달할 수 있는 본질적인 수단”¹⁸⁾이라는 판단 하에, 우선 텍스트를 중심으로 시 텍스트의 의미 객관적 의미 파악의 방법을 탐색해 보고자 한다. ‘텍스트는 학습 독자의 다양한 해석들이 오독인지 아닌지를 가르치는 유일한 기준’¹⁹⁾이며, 수많은 의미의 실현 가능성을 포함하고 있는 해석의 원천이자, 객관성을 부여할 수 있는 토대가 되기 때문이다. 또한 이렇게 밝혀진 시 텍스트의 의미가 학습 독자와 만나 의미 있는 상호 작용 속에서 능동적으로 전이될 수 있는 해석 교육의 가능성을 탐구해 보는 것이 본고의 궁극적인

17) 김대행(2006), 앞의 책, 177쪽.

18) IU, Lotman. 유재천 역, 『예술 텍스트의 구조』, 고려원, 1991, 58쪽.

19) 김정우(2006), 앞의 책, 48쪽.

목적이다. 이를 위해 텍스트의 객관적 의미 파악을 토대로 독자의 능동적 의미 구성으로 이행해가는 새로운 해석학을 전개한 Ricoeur의 해석 이론을 우선 검토해 볼 것이다. Ricoeur는 “해석한다는 것은 텍스트가 열어주는 사유의 길을 따라가는 것이며, 텍스트가 발하는 서광을 향해 출발하는 것이다”라고 말한다.²⁰⁾ 이는 해석이, ‘해석자가 주체가 되어 텍스트에게 가하는 행위가 아니라, 텍스트가 주체가 되어 해석자를 인도하는 행위임’을 의미한다.²¹⁾ 본고는 Ricoeur의 이러한 해석 방법을 검토해 봄으로써 우리가 당면한 해석 교육 문제에 대한 유의미한 해답을 줄 수 있는지 살펴보고, 시 해석 교육에의 적용 가능성을 탐색해 보고자 한다.

2. 시 교육에 있어 학습자의 해석 활동의 문제점

지금까지 시 교육의 현장에서 상당한 시간과 노력을 들여 가르쳐온 것은 시 텍스트의 ‘의미’를 발견하는 일, 즉 해석에 관한 것이라고 해도 과언이 아니다. 문학담론의 전개사에 따라 텍스트 ‘의미’의 원천도 이리저리 부유했으며 그에 따라 시 교육의 내용과 방법도 많은 변화를 겪었지만, 문학담론과 그에 따른 교육적 함의가 무엇이건 간에 시 교육의 기저에는 언제나 텍스트에 대한 감상과 해석이 자리잡고 있었다. 학습자의 해석 능력 함양을 위해 시를 분석하고 이를 위해 필요한 개념과 지식을 익혀왔지만, 이렇게 상당한 공력을 들여가며 학습자에게 가르치기를 희망했던 ‘해석’과 관련된 능력을 학습자가 제대로 학습했는지에 대해서는 의문이 남는다. 김정우²²⁾에 따르면, ‘자발적으로 시집을 찾는 성인 독자들도 전문가의 안목을 거친 시선집이나, 해설과 감상이 덧붙은 시집을 선호하는 경향을 보인다.’ 여기에는 여러 원인이 있겠지만, 독자 자신의 해석 능력에 대한 낮은 효능감도 하나의 요인이라

20) Ricoeur, Paul. (2017), 앞의 책, 194쪽.

21) Ricoeur, Paul. (2017), 앞의 책, 147쪽.

22) 김정우, 「교육의 관점에서 본 시의 대중성-시적 리터러시의 교육을 향하여」, 『한국시학연구』 18, 한국시학회, 2007, 39-70쪽.

고 보인다. 우신영²³⁾은 ‘자발적으로 시를 향유하려고 할 때조차 해설을 필요로 하는 것은 교육 현장에서 해석자로서의 충분한 자의식과 해석 경험을 제공받지 못했기 때문’이라고 지적한다. 이에 시 교육 현장에서 수많은 시를 접하고 해석을 연습했지만, 한 편의 작품에 대한 해석 경험이 다른 시에 대한 해석능력으로 전이되지 못하는, 다시 말하면, ‘해석자로서의 자의식과 해석 경험’을 제공해 주지 못하는 이유가 무엇인지, 시 교육의 문제점에 대해 면밀히 살펴볼 필요가 있다. 시 해석 교육의 문제점에 대한 거개의 논의에서 공통적으로 지적하고 있는 점은, 학습자의 능동적 해석 경험이 부족하다는 점, 해석의 다양성의 문제가 고려되지 못한다는 점 그리고 시의 형식에 관한 지식 교육에 몰입되어 있다는 점 등이다.²⁴⁾

먼저, 2007년 개정 교육과정 이래로 학습자의 주체적 해석 활동이 지속적으로 강조되고 있음에도 시 교육 현장에서 여전히 학습자의 시 해석 경험이 부족하다는 지적이 나오고 있는 이유는, 교육 여건의 한계와 일관된 시 교육 방법론의 부재에 기인한다고 보인다. 시에 대한 맥락적 지식이나 정전으로 여겨지는 권위자의 해설을 전달했던 기존의 교육과 달리, 최근에는 학습자 스스로 텍스트의 극적 상황을 구성해 보게 하는 과정을 선행하여 수업 시간 내 학습자의 해석 능동성을 확보하려고 노력하는 모습을 보인다. 그러나 문제는 학습자들이 해석한 내용에 대해 개별적인 피드백을 해 줄만한 교육적 여건이 안 된다는 것이다. 수업 시간 내에 모든 학생이 ‘주체적’으로 파악한 의미를 듣고 나누며 의미 있는 피드백을 통해 해석 과정의 오류나 부주의를 바로잡아 주기엔 시간이 턱없이 부족하다. 더욱이 이렇게 해석 경험이 부족한 학생들은 주체적으로 의미를 파악해 보라고 시간을 준다 하더라도, 직접

23) 우신영, 「창의적 시 해석 방법 연구」, 『문학교육학』55, 한국문학교육학회, 2017, 245~285쪽.

24) 최미숙, 「현대시 해석 교육에 대한 비판적 검토」, 『한국시학연구』 14, 한국시학회, 2005, 51~74쪽; 김정우(2007), 앞의 논문; 노철, 「시 교육에서 해석의 방법 연구」, 『문학교육학』 22, 한국문학교육학회, 2007, 43~67쪽; 정재찬, 「시교육과 시해석 -이육사의 시를 중심으로」, 『문학교육학』 23, 한국문학교육학회, 2007, 153~173쪽; 김낙현, 「교양으로서 현대시 교육에 대한 검토와 방향」, 『교양교육연구』 8(4), 한국교양교육학회, 2014, 541~564쪽; 최미숙, 「기호·해석·독자의 문제와 문학교육학」, 『문학교육학』 38, 한국문학교육학회, 2012, 125~154쪽; 오연경(2014), 앞의 논문; 정복진, 「타당한 해석을 위한 시 교육 연구」, 『국어문학』 60, 국어문학회, 2015, 511~539쪽; 우신영(2017), 위의 논문; 유진현, 『시 해석경험의 교육 내용 연구』, 이화여자대학교 박사학위 논문, 2018.

해석을 해보려는 시도조차 하지 않은 채 교사가 정답을 말해줄 때까지 묵묵히 곤혹스러움을 견디고 있는 경우도 많다. 결국 교사는 시 텍스트를 분석하고 몇 가지 가능한 해설을 전달하고는 해석 교육을 마칠 수밖에 없다. 이러한 수업이 누적되어 의미 있는 해석 수행 경험의 부재로 이어지는 것이다.

둘째로, 해석의 다양성이 시 교육 현장에서 제대로 고려되지 못하고 있다는 점이다. 이는 오래 전부터 시 교육에서 비판되어 왔던 부분으로 이미 6차 교육과정 이후부터 작품에 대한 다양한 해석의 가능성을 교육 과정 상으로 열어두고 있다.²⁵⁾ 이는 저명한 해석자의 해석을 전달하는 시 교육의 전례를 타파하고, 학습자를 주체적 해석자로서 인식한다는 점에서 유의미한 진보이다. 그러나 이러한 교육과정 진술이 수업 현장에서 학습자의 해석의 다양성을 지지하는 데까지 나아가지 못하고 있다는 점이 문제적이다. “작품에 대한 해석 방법이나 독자의 인식 수준, 관심, 경험, 가치관에 따라 다양한 해석과 평가가 가능함을 이해하도록 한다”라는 교육과정 진술은 자칫 시 텍스트의 본질과 깊은 사유에 다가가지 못한 채 독자의 주관적 인상만을 가지고 시를 재단하거나 평가해도 된다는 잘못된 인식으로 이어질 수 있기 때문에 교육 현장에서 모두 용인되기 쉽지 않다. 이에 2007년 개정 교육과정부터는 ‘근거 있는 해석’, ‘해석 근거의 타당성’의 항목이 추가되면서 독자의 다양한 해석 중에서도 지나친 자의적 해석을 어느 정도 통제하려는 모습을 보여준다. 특히 2015년 교육과정에서는 “해석의 전제와 근거의 타당성을 파악하도록 하기 위해 해석의 근거가 분명히 드러나는 비평문이나 학습자의 해석활동의 결과물을 활용할 수 있다”고 권고한다는 면에서, 보다 구체화된 교육 지침을 제시하고 있는 것처럼 보이지만, 이 또한 해석의 근거를 어디서 가져와야 하는지 등에 대해서는 명확히 밝히고 있지 않고 있어 교육적 활용에까지 나아

25) “심미적 체험으로서 문학의 특성에 대한 이해를 바탕으로 하여 다양한 관점과 방법으로 작품을 해석하고 평가하며 자신의 일상적인 삶을 문학적으로 표현하는 능력을 기르는 데 주안점을 둔다.” / “다양한 해석을 비교하며 작품 감상하기를 지도할 때에는 작품에 대한 ‘해석방법’이나 독자의 인식 수준, 관심, 경험, 가치관에 따라 다양한 해석과 평가가 가능함을 이해하도록 한다.” / “작가의 생각을 그대로 받아들이기보다는 자신의 가치관에 따라 작품의 주제를 해석하고 평가하면서 수용하고, 자신이 상상하거나 경험한 것에 사회·문화적인 가치를 부여하여 자신의 관점이 잘 드러나게 작품을 생산하도록 한다.(110국05-04) ” 등 (2015년 개정 교육과정 [중학교1~3](5) 문학).

가기 쉽지 않다. 결국 해석의 다양성은 학습자의 무분별한 자의적 해석을 적절히 통제하는 선에서 이루어져야 하며, 이를 위해서는 합리적 근거를 통해 해석의 타당성을 확보해야 한다는 시 교육의 방향성에는 모두 동의하고 있는 것으로 보인다. 그러나 이를 위해 무엇을 어떻게 해야하는지, 그 구체적인 방법론에 대한 논의는 아직 미진한 상태이다.

셋째, 해석교육이 지나치게 지식의 전달 위주로 이루어진다는 점 또한 시 교육의 고질적인 문제점이다. 시 텍스트가 지닌 정교한 언어사용의 양상들로 인해 시 해석을 위해서는 비유와 상징, 심상, 운율 등의 형식에 대한 지식이 시 교육의 상당부분을 차지하는 경우가 많았다는 지적이다. 이렇게 시 교육이 지식 위주로 전개되는 원인에 대해 여러 논자들은 신비평을 거론한다. 즉, 신비평이 문학을 단편적인 지식의 집합체로 만들어 문학 수업에서 '문학적 감동'을 실증시켰다고 비판하고 있는 것이다.²⁶⁾ 그러나 신비평에 기반한 교육 패러다임의 비판하며, 이를 극복하는 관점으로서 독자반응 중심의 교육 패러다임으로 전환된 후에도, 여전히 시 교육 현장에서 신비평에 기반한 지식 위주의 교육이 진행되고 있다는 점에서, 시 교육의 여건을 다시 돌아볼 필요가 있다. 더욱이 2000년대에 들어서면서, 신비평의 주요 방법론인 '자세히 읽기'가 다시금 주목받기 시작하면서, 지식 위주 시 교육 양상이 신비평 자체의 문제라기보다 신비평의 해석 방법을 표피적으로 수용한 것이 문제라거나, 신비평과 학문중심 교육과정의 결합과정에 드러난 부작용이었다는 식으로 신비평에 대한 재평가가 이루어지고 있다.²⁷⁾ 따라서 이제는 신비평에 대한 원망의 눈초리를 거두고, 시 교육 지식화의 원인이 무엇인지 근본적으로 재고할 필요가 있는 것이다. 앞서 언급했던 바, 시 교육의 주체는 미숙한 독자이다. 이들이 시 텍스트의 의미를 이해하고, 하나의 시 텍스트를 해석할 때마다, 해석자로서의 경험치가 쌓여가는 유의미한 시 교육이 이루어지기 위해서 어느 정도의 지식 교육은 필요하다고 판단된다. 다만 이를 위한 지식이

26) 권혁준(1999), 앞의 논문; 최미숙(2012), 앞의 논문; 고정희(-), 「텍스트 중심 문학교육의 이론적 기반과 읽기방법」, 『문학교육학』 40, 한국문학교육학회, 2013, 57-88쪽; 오연경(2014), 앞의 논문 등.

27) 오연경(2014), 앞의 논문.

텍스트를 해석하는 활동과 분리된 채 지식 자체로 교수·학습 되는 부분에 대해서는 경계해야 한다. 해석 교육에서 언어와 그 형식에 대한 지식은 학습자의 해석활동과 역동적으로 조응될 수 있는 방향으로 활용되어야 하는 것이다. 조재룡은 김기림의 '시의 재료로서 쓰여지는 말은 개개의 말 속에 의미의 가능성을 내재해 가지고 있다'²⁸⁾는 말을 인용하면서 시의 언어가 내포하고 있는 의미창출의 가능성을 주목했다. 특히 낱말 자체는 의미의 거점이 되지 못하며 낱말이 모여 서로 얽히고 결합하는 역동적인 움직임이 우리가 주목해야 할 의미의 거점이라고 말하고 있다. 그러나 텍스트의 어떤 부분이 의미를 창출하는지에 대한 논의는 앞으로 더욱 심도 있게 이루어져야 할 것으로 보인다.

그밖에 시 해석 교육과 관련하여 반드시 염두에 두어야 할 것은, 해석의 종결은 텍스트를 분석하는데 있는 것도 아니고, 텍스트의 '발견'하거나 의미를 '찾아내는' 데 있는 것도 아니라는 점이다. 해석은 텍스트가 열어젖힌 세계에서 독자가 능동적으로 가치를 부여하고 의미를 구성하여 자기화하는 지점에서 마무리되어야 한다. 세상 모든 것은 자기가 의미를 부여하고 바라볼 때 비로소 보인다. '텍스트에 안내에 따라 자의를 최대한 억제하면서 텍스트의 세계를 충분히 경험한 후에 그러한 경험이 자신에게 주는 의미가 무엇인지 물어야 하는 것이다.'²⁹⁾ 이 과정을 거쳐 그 궁극에서 텍스트와 독자가 진정한 만남을 이루게 되고 그 새롭게 발견된 낯선 대상과의 조우를 통해 '새로운 세계'가 구성될 때 해석은 마무리되는 것이다. 감성에서 출발하여 이성의 끈을 팽팽히 당기며 텍스트의 세계를 탐사했던 독자는, 다시 텍스트와 화합하는 경험을 통해 탈개성성을 획득한 '자기주체'를 획득하게 된다.³⁰⁾ 해석 교육

28) 김기림(1935), 「시에 있어서의 기교주의의 반성과 발전」(조재룡, 『의미의 자리』, 문학동네, 2018, 73쪽. 재인용).

29) 김대행(2006), 앞의 책, 251쪽.

30) Leavis에 따르면 '이상(selfhood)'은 자기중심적인 폐쇄적 자아 내부에서 권리주장을 하고 소유하는 반면, 자기주체는 발견적 에너지이자 창조성이며 (중략) 이상이 자신 이외의 일체를 대상화하고 자기화하려는 경향이라면, '자기주체'는 한 개인이 자신에만 속하는 것이 아니라, 자신의 행위가 자기 것이면서 자기 것이 아니기도 하다는 절감이 따른다. 리비스는 이를 만남을 통해 탈개성성을 획득한다고 표현했으며 탈개성성을 획득한 자기주체가말로 인간주체의 본모습이고 이상은 이의 왜곡된 파생물이라고 말했다(김영희, 『비평의 객관성과 실천적 비평』, 새문사, 2009, 114쪽).

을 통한 궁극의 목표는 바로 이 탈개성성을 획득한 자기주체를 길러내는 일이 되어야 하는 것이다. 해석교육의 새로운 방법론은 이상 논의한 바와 같은 문제점과 한계를 개선하고 대안을 마련하는 방향으로 고안되어야 한다.

3. Ricoeur 해석론의 시 교육적 적용 가능성 탐색

앞서 살펴본 바와 같이, 현재 이루어지고 있는 시 해석 교육은 독자의 능동적이고 주체적인 해석을 강조하며 다양한 방법으로 해석 활동을 수행하게 하고 있지만 여러 가지 문제점 또한 드러내고 있다. 이러한 문제점들은 공통적으로, 독자가 해석에 이르는 과정에 주목하며 탄탄한 이론적 기반에 근거하여 그에 맞게 설계된 구체적인 방법론의 부재에서 그 원인을 찾을 수 있다. Ricoeur는 텍스트를 중심에 두고, 텍스트 언어의 세목을 자세히 읽는 방식으로 시작하여, 이를 통해 열어젖혀진 텍스트의 세계에서 독자 스스로 자기이해에 이르게 되는 것으로 마무리되는 해석론을 제시한다. 이러한 Ricoeur의 해석학적 방법이, 이론적 기반과 방법론의 부재로 어려움을 겪고 있는 우리 시 교육에 유의미한 시사점을 줄 수 있는지, 해석의 방법론으로써 적용 가능한지에 대해 살펴보고자 한다.

1) Ricoeur 해석론의 시 교육에 관한 시사점

(1) 텍스트의 의미론적 자율성 추구

Ricoeur는 텍스트를 ‘글에 고정된 모든 담화’라고 정의한다.³¹⁾ 글로 고정되는 순간, 텍스트는 말로 하는 담화가 가질 수 있는 모든 상황 맥락으로부터 분리되는데, 이는 텍스트가 의미론적 자율성을 획득하게 되었다는 것을 뜻하며, 이로써 단지 글로 ‘고정되었다’는 사실 이상의 특성을 부여받게 된다. 우

31) Ricoeur, Paul. 윤철호 역, 『해석학과 인문사회과학』, 서광사, 2013, 259~260쪽.

선 텍스트는 저자의 의도로부터 분리됨으로써 텍스트의 의미는 더 이상 저자의 의도와 일치하지 않게 된다. 또한 담화 상황에서의 청자에게서도 분리되어 나오므로써, 글을 읽을 미래의 잠재적 독자들에게 연결된다. 텍스트는 '의사소통의 테두리를 넓혀가며 무한히 새로운 독자를 창조하고 새로운 양태의 소통을 시작할 수 있게 되는 것이다.'³²⁾ 담화의 상황에서 담화 참여자들 사이에 메시지가 전달되기 위해서는 관련 상황(context 혹은 지시대상 reference)이 요구되며, 이것은 언어 형식을 취하거나 언어화될 수 있는 것 이어야 한다. 대다수의 담화 상황에서 언어 메시지의 주요 임무는 지시대상을 향하는 지시적 기능이다.³³⁾ 담화 상황에서 지시는 지시대상에 의존하며 이때의 지시대상은 담화의 참여자들이 공유하는 상황에 의존한다. 그러나 텍스트는 글로 고정되면서 이와 같은 지시를 떠받치는 상황적 토대로부터 탈각되어 지시대상과의 사이에 틈을 갖게 된다. 이것은 지시의 범위를 담화상황이라는 좁은 울타리 너머로 확장하는 계기를 마련해 준다. 이로써 텍스트는 하나의 상황이 아니라 하나의 세계를 갖게 된다. 여기서 세계란 텍스트에 기술된 표현들이 열어주는 지시들의 총체라고 할 수 있다. 이로 인해 우리는 텍스트의 세계에 대해 말할 수 있게 되는 것이다. 결국 글로 고정됨으로써 텍스트는 '저자의 의도', '당대의 독자', '상황적 지시'의 틀로부터 해방되어 시대를 초월한 무한한 독자들에게 대해, 그리고 무한한 해석에 대해 열려진 상태가 되는 것이다.

일각에서는 'Ricoeur의 이러한 의미론적 자율성 추구의 기초가 신비평의 해석 방식, 혹은 읽기의 방식과 유사하다'는 지적을 하기도 한다. 그러나 겉보기에는 비슷해 보이는 두 담론에는 근본적인 차이가 있다. 신비평이 텍스트의 의미론적 자율성을 주장하며 작가의 의도와 독자의 반응, 그리고 세계를 모두 배척했던 반면, 앞서 살펴본 바와 같이 Ricoeur는 해석의 과정에서 저자의 의도와 담화 상황과는 거리를 두지만, 독자와 지시의 세계는 오히려 끌어 안는 자세를 취한다.³⁴⁾ 텍스트는 무한한 독자에, 무한한 해석 가능성에

32) Ricoeur, Paul. (2017), 66-67쪽.

33) Jakobson, Roman. 신문수 역, 『문학 속의 언어학』, 문학과 지성사, 2001, 54-55쪽.

열려 있어야 하는 것이다.

(2) 해석의 선차성 고려 및 세분화된 해석 단계 제시

프레게는 문장이나 명제가 말하는 그 자체를 ‘의미(Sens)’로, 그 ‘의미’가 무엇에 대해서 말하는 가를 ‘지시(reference)’로 명명하였다. Ricœur는 이러한 프레게의 의미와 지시의 개념을 원용하여, 기호들의 체계에서 발생하는 뜻을 ‘의미(sens)’로, 이 기호들이 체계를 넘어 외부 세계의 지시체와 연결될 때 발생하는 의미작용을 ‘지시’라고 명명하였다. 편의상 ‘의미(sens)’를 일차 지시, ‘지시(reference)’를 이차지시로 명한다면, 일차지시는 텍스트의 언어 구조를 통해 드러나는 의미이며, 이차지시는 이 의미가 외부세계와 연결될 때 드러나는 새로운 의미를 말한다. 그리고 이 두 지시는 해석의 작용을 통해 연속적인 관계를 가지게 된다. 텍스트의 의미구조인 일차지시는 해석 과정을 거치면서 언제나 ‘이차지시’로 넘어갈 수 있다. 이차지시로 가기 위해서는 일차지시를 반드시 먼저 거쳐야 하는 것이다. Ricœur는 이를 다시 두 단계의 의미론으로 구분하는데, 텍스트의 언어구조를 통해 나타나는 의미를 ‘표층 의미론’으로, 외부세계와의 연결을 통해 새로 발생하는 의미를 ‘심층 의미론’으로 나눈다. 이 두 단계의 의미론 역시 단절적인 것이 아니라 연속적인데, 심층 의미론이 가능하기 위해서는 우선 표층 의미론을 거쳐야 한다. 이 두 가지 의미론을 거치는 과정이 문자적 의미에서 해석적 의미로 나아가는 과정이라고 할 수 있다.³⁵⁾

한편 일차지시와 이차지시를 해석하는 과정은 설명과 이해의 변증법으로 제시되는데, 설명은 명제들과 의미들의 범위를 풀어내는 과정이라면, 이해는 풀어진 부분적 의미들을 종합하여 전체로서 파악하는 것이다.³⁶⁾ 즉 해석의 과정은 두 단계로 이루어지는데, 텍스트의 언어적 의미를 분석할 때는 객관적 태도로서의 설명이, 설명을 통해 풀어진 의미를 종합하여 새로운 의미를

34) 고정희(2013), 앞의 논문.

35) Ricœur의 ‘지시’에 관한 내용은 김휘택(「텍스트의 지시」, 『프랑스학연구』 57, 프랑스학회, 2011, 53~84쪽)에서 참조하였다.

36) Ricœur, Paul. (2017), 124~125쪽.

구성해 낼 때는 해석자의 주관적 의견이 가미된 이해가 작용한다. 이와 같이 Ricœur는 해석의 과정을 설명과 이해로 나누어 제시함으로써, 해석자로서의 독자가 해석의 과정에서 주목해야 할 단계별 지침을 제안하고 있다는 점에서 시 해석 교육의 유의미한 시사점을 내포한다.

(3) 텍스트-독자의 상호작용적 의미 구성 강조

Ricœur의 텍스트 지시에 관한 언급은, 해석에 있어 텍스트와 독자의 상호작용적 의미 구성의 가능성을 내포하고 있다고 판단된다. 앞서 언급했던 바, 일차 지시가 텍스트의 의미를 이른바 문자 그대로 파악하여 텍스트의 지시된 세계를 구성하는 것이라면, 이차 지시는 문장과 문장의 산술적 합으로 이루어지는 의미 구성 이상의 것이라고 할 수 있다. 정기철³⁷⁾에 따르면 그것은 '새로운 의미의 창조'이다. 즉, 시적 언어는 발견의 기능을 하며, 이로써 현실을 새롭게, 다시 말하면 다른 차원에서 보게 한다는 것이다. 저자 및 담화 상황 등으로부터 떨어져 나옴으로써 텍스트는 실재로부터 완전히 추상화되며, 이로써 '지시적 의도, 적어도 일상적 담화에서의 친숙한 대상들에 대한 지시는 유보'된다.³⁸⁾ 이때 텍스트의 의미는 텍스트 내부로부터 풀려나 비실물적 지시와 다양한 방식으로 결합할 수 있게 되는 것이다. 이 지점이 텍스트와 독자가 상호작용할 수 있는 지점이 된다. 독자는 텍스트의 문자적, 구조적 의미 파악이 불가능한 지점에서, 상상력을 동원하여 텍스트에 잠재하고 있는, 아직 드러나지 않는 지시들을 구성 혹은 창조해 낼 수 있는 것이다. 텍스트의 세계와 독자의 세계가 만나는 형태는 저자로부터 떨어져나온 담화로서의 텍스트만이 가지고 있는 고유한 의사소통의 형태이다.³⁹⁾

Ricœur는 텍스트의 의미가 문자적 요소와 구조적 관계로부터 발생하는 것만을 의미한다면, 현실을 새롭게 보고, 삶의 가능성을 타진하는 해석의 궁극적 함의와 가치가 드러날 수 없다고 주장한다. 앞서 언급한 바, 이차적 지

37) 정기철, 『상징, 은유, 그리고 이야기』, 문예출판사, 2002, 91쪽.

38) Ricœur, Paul. (2017), 위의 책, 137쪽.

39) 김휘택(2011), 앞의 논문.

시의 세계를 설명하기 위해 Ricoeur는 표면적 의미론과 심층 의미론의 구분을 시도하였다. Ricoeur는 심층 의미론에 대하여, ‘이해의 진정한 대상을 구성하는 것, 그리고 텍스트가 그것에 관하여 말하고 있는 그 무엇(텍스트의 주제)과 독자 사이의 구체적인 유사성을 요구하는 것’이라고 힘주어 강조한다.⁴⁰⁾ 결국 텍스트를 해석한다는 것은, 텍스트에 제시된 최초의 사건을 반복적으로 재현해 내는 것이 아니라, “최초의 사건이 객관화되어 있는 텍스트로부터 새로운 사건을 만들어내는 것”이다.⁴¹⁾ 더불어 이 심층 의미론은 Ricoeur 해석 이론의 최종 단계인 ‘전유’, 즉 텍스트의 낯선 세계가 독자에게 수용되는 과정에 잠재한 주관성을 극복하게 하는 기능 또한 담당한다. 즉 심층 의미론은 텍스트의 객관적 의미 파악과, 텍스트 전유의 주관성 사이를 매개함으로써, 해석이 ‘심리적이거나 주관적인 성격으로부터 벗어나, 진정한 인식론적 기능을 발휘하여 궁극적으로 탈개성성을 획득한 자기 주체를 길러내는 목적에 도달할 수 있는 핵심적인 과정’이라고 할 수 있다.

(4) 사건으로서의 의미와 타당성의 기준 제시

언어는 일종의 체계이다. 그런데 언어에 특정 맥락이 주어지면 언어는 사건이 되고, 사건으로서의 언어는 담론으로 기능한다. 담론은 언어 이상의 것을 이야기하며, 이러한 담론이 독자와 만나 ‘이해’의 과정으로 진입하면 사건을 넘어 의미가 된다.⁴²⁾ 이때의 의미는 단순히 단어와 단어, 문장과 문장의 합으로 드러나는 것이 아니라, 언어의 조합만으로 설명할 수 없는 풍성한 세계를 창조해 낸다. 결국 ‘이해’를 통과한 ‘의미’는, 표현된 언어와 독자가 만나 만들어낸 새로운 사건이라고 할 수 있다. 새로운 사건이란 텍스트가 지시하는 세계이다. Ricoeur는 ‘텍스트는 반드시 세계에 대하여 무언가를 말한다’고 설명하며, 또한 그 세계는 단 하나만이 아니라고 역설한다.⁴³⁾ 텍스트가 열어젖힌 길을 따라 나선 독자는 텍스트의 빈자리마다 나름의 추론과 상상으로

40) Ricoeur, Paul. (2013), 앞의 책, 383쪽.

41) Ricoeur, Paul. (2017), 앞의 책, 128쪽.

42) Simms, Karl., 김창환 역, 『해석의 영혼 폴 리코르』, 엘피, 2009, 84~85쪽.

43) Ricoeur, Paul., 박병수·남기영 편역, 『텍스트에서 행동으로』, 대우학술총서, 2002, 233~234쪽.

채워넣으며 텍스트와 결합하게 되고, 그 과정에서 새로운 텍스트의 세계가 만들어진다. 그리고 그 세계는 독자에 따라 여러 가지 방식으로 새롭게 창조될 수 있는 것이다.

그러나 이렇게 독자의 상상과 추론에 따라 다양하게 열어젖혀진 텍스트의 세계를 Ricoeur는 모두 동일하게 긍정하지 않는다. 그는 독자가 채워넣는 추론과 상상은 그저 독자의 주관성에 내맡겨지는 것이 아니라, 텍스트의 안내에 따라 타당성의 논리 안에서 이루어져야 한다고 강조한다. 이 타당성의 논리를 Ricoeur는, 허위의 타당성의 개념에서 착안한 ‘유효화의 기준’이라는 개념으로 설명한다. 이는 “하나의 해석은 개연적이어야 할 뿐 아니라 다른 해석에 비해 더 개연적이어야 한다”는 것으로, 독자는 텍스트의 세계를 창조하는 과정에서 이 유효화의 기준에 따라, ‘유효화’와 ‘무효화’를 거듭하게 된다. 이러한 과정에서 독자의 해석은 타당성을 확보해 나갈 수 있는 것이다.⁴⁴⁾ Ricoeur는 텍스트는 다양하게 해석될 수 있는 의미의 가능성을 품고 있으며, 따라서 독자의 독서 과정은 모두 가설적일 수밖에 없다는 것을 인정한다. 그러나 그것이 독자의 모든 해석에 열려있다는 것을 의미하지는 않는다. Ricoeur는 이 ‘유효화의 기준’을 통해 무한하게 펼쳐진 텍스트의 의미의 가능성들 중 더 타당한 것을 선택할 수 있도록 유도한다.⁴⁵⁾ 우리는 ‘문학 텍스트를 읽으며 텍스트의 언어를 이해할 수 있게 해 주는 배경, 즉 해석 가능한 틀을 설정했다 폐기하는 일을 반복하게 되는 것이다.’⁴⁶⁾ Ricoeur는 이 과정에 주목하여 해석적 가설을 확증해 가는 일련의 과정에 대한 준거를 제공해 주고 있는 것이다.

2) Ricoeur 해석 이론에 근거한 시 해석 교육 단계 제안

Ricoeur는 그의 해석 이론을 문학 작품으로서의 텍스트에 적용하며, 이를

44) Ricoeur, Paul.(2002), 위의 책, 226~245쪽.

45) 김애령, 「텍스트 읽기의 열린 가능성과 그 한계 -드만의 해체 독서와 Ricoeur의 미베시스 독서」, 『해석학연구』 29, 한국해석학회, 2012, 109~135쪽.

46) Eaglton, Terry.(2016), 앞의 책, 225쪽.

설명과 이해의 변증법으로 정리하였다. 일반적인 이해와 설명은 기본적으로 서로 겹쳐지거나 섞여들지만, 그는 ‘설명’과 ‘이해’가 전혀 다른 매커니즘을 갖는다고 설명한다. 즉, ‘설명’은 ‘명제들과 의미들의 범위를 풀어내거나 펼쳐 내는’ 과정이며, ‘이해’는 ‘부분적 의미들을 하나의 전체로 종합하는’ 과정이라는 것이다. 그러나 이 두 과정은 이원론적 과정이라기보다 ‘고도로 매개된 변증법적 개념’으로 다루어져야 한다고 말한다. 해석은 설명과 이해를 포괄하는 전체 과정으로 이해되어야 하며, 해석적 읽기는 ‘기록된 기호’들에 의해 규정되지 않는 역동적인 과정이라고 강조한다. 그가 제안한 해석의 단계는 ‘이해에서 설명으로’(대략적 이해), ‘설명에서 이해로’(능동적 이해)로 구분되며, 이때 설명은 이해의 두 단계를 ‘매개’하는 역할을 한다.⁴⁷⁾ 이 장에서는 이러한 Ricoeur의 해석 단계를 시 해석 교육 단계에 적용하여, 서정주의 「돼지 뒷다리를 잘 붙들어 잡는 처녀」란 시를 해석해 봄으로써 시 해석 교육의 가능성을 탐색해 보고자 한다.

옛날에 옛적에 고구렷적에
하늘에다 바치려고 매는 돼지가
고빨 끊고 산으로 도망을 갔네.
요리조리 철쭉꽃 가지 굽듯이
철쭉꽃 사잇길을 요오리조리.
철쭉꽃 사잇길을 요오리조리.

이 세상에서 술통을 제일 잘 만드는
술통 마을 허리 좋은 스무살 처녀
이빨 좋고 눈 좋은 힘센 처녀가
맷싸게는 뛰어나와 그 돼질 따라
그 뒷발을 냉큼성큼 움켜잡았네.

47) Paul Ricoeur(2017), 앞의 책, 123-128쪽 참고.

철쭉꽃 맵시보다 못하지 않네.

그래서 옛적에 고구렷적에
 주먹 좋고 살 좋은 임금께서는
 그 처녀를 떼메다가 아넬 삼았네.
 도망치는 돼지 다릴 붙들어 잡듯
 어느 밤도 새벽도 매우 암광진
 이 처녀와 재미를 많이 보았네.

- 「돼지 뒷다리를 잘 붙들어 잡은 처녀」, 『노래』⁴⁸⁾

(1) 대략적으로 이해하기: 시 텍스트의 정황(화자-상황-정서) 파악

앞서 언급했던 바, 시 텍스트의 의미는 저자의 의도 및 담화 상황으로부터 분리되어 의미론적 자율성을 지닌다. 따라서 텍스트의 의미는 다양한 방식으로 추론될 수 있다. Ricoeur는 이 과정에서 “오해는 얼마든지 일어날 수 있으며, 심지어 피할 수 없는 것”⁴⁹⁾이라고 주장한다. 이에 해석은 텍스트의 의미를 언어적 의미로서 추론하는 과정으로부터 시작된다. 이를 시 해석에 적용해 보면, 시를 읽고 시적 정황을 추론해보는 것을 시 해석의 첫 단계로 삼을 수 있다. 이 단계에서 주의할 점은 시 텍스트의 문자적 의미에 기대어 추론하되, 그것을 하나의 ‘전체로서 추론’해야 한다는 것이다. 다만, 전체로서의 시 작품은 단어나 문장의 나열 그 이상의 의미를 갖는다는 것 또한 염두에 두어야 한다. 여기에는 나름의 판단력이 요구되기도 하는데, ‘무엇이 중요한지, 아닌지를 판단하는 것 자체가 추측에 속하는 것이다. 또한 전체를 추론하는 것은 그 세부 내용들을 추론함으로써 가능하다.’⁵⁰⁾

교수자는 시 텍스트를 읽고 시적 정황을 ‘화자-상황-정서/태도’를 기준으로

48) 서정주, 『미당 서정주 전집 4』, 은행나무, 2015, 40~41쪽.

49) Ricoeur, Paul. (2017), 앞의 책, 130쪽.

50) Ricoeur, Paul. (2017), 앞의 책, 131~132쪽.

가급적 구체적으로 적어보게 한다. 이때 텍스트의 빈 부분에 대해서 추론하는 것은 얼마든지 가능하지만, 그 근거는 반드시 텍스트에 드러난 표현에서 찾아야 한다고 안내한다. 이 시 「돼지 뒷다리를 잘 붙들어 잡는 처녀」를 읽고 문자적 의미에 기대어 시적 정황을 다음과 같이 추론해 볼 수 있다.

우선 시적 화자는 도망가는 돼지를 우악스럽게 움켜잡는 ‘처녀’에 대한 이야기를 하고 있다. 시간적 배경은 ‘고구려’ 때 쯤으로 추정되는데, ‘고구렷적’이라는 표현에도 추정이라고 하는 이유는 그 앞에, ‘옛날에, 옛적에’라는 막연히 오래된 시간을 의미하는 시어가 반복되어 있기 때문이다. 이 ‘고구렷적’은 역사적 사실로 볼 때, 동맹이라는 제천 의식이 행해졌으며, 이때 돼지나 사슴을 잡는 희생 의례가 포함되었다고 전해진다. ‘처녀’는 술을 ‘빚는’ 일을 하는 것이 아니라, ‘술통을 만드는’ 일을 하는데, 보통 남자들이 하는 일을 ‘세상에서 가장 잘 한다’는 것으로 보아 보통 힘이 센 여인이 아닐 것이다. 그녀는 날렵하기까지 한데, 누구보다 먼저 맵싸게 뛰어나와 ‘요리조리’ 도망가는 돼지의 뒷발을 ‘냉큼성큼’ 붙잡을 수 있었다. 시적 화자는 이런 이야기를 청중을 그리 의식하지 않은 듯 말하고 있는데, ‘네’라는 독백조의 종결어미를 통해 이를 확인할 수 있다.

흥미로운 지점은 우악스럽게 돼지의 뒷발을 움켜잡는 처녀의 모습을 ‘철쭉꽃 맵시’에 비교하고 있다는 점이다. 철쭉꽃 맵시의 의미에 대해서는 다소간의 이견이 있겠지만, 보통 ‘꽃’이 여성스러움, 연약함, 아름다움 등의 상황과 의미에 어울린다는 점에서 ‘돼지 뒷다리를 붙들어 잡은 처녀’와는 도무지 어울리지 않는다. 더불어 고삐를 끊고 산으로 도망가는 돼지의 모습도 ‘철쭉꽃 가지’에 비유되어 있을 뿐 아니라, ‘요리조리’, ‘요리조오리’의 가벼운 어감의 반복으로 묘사된다. 희생제로서의 숭고한 운명을 끊고 오로지 생존을 위해 혼비백산으로 내달리는 돼지의 모습에 대한 비유치고는 지나치게 가볍고 명량하다. 이러한 표현에 크게 공감할 수는 없지만 시적 화자는 처녀와 돼지에 대한 옛 이야기를 떠올리며 귀엽고 사랑스러운 감정을 느끼고 있는 듯하다.

(2) '추론-검증'을 통해 설명하기: 시 텍스트의 객관적 의미 산출

두 번째 단계는 텍스트의 갈래적 속성, 문학적 관습, 텍스트 내적 원리 등의 분석을 통해 시 텍스트의 객관적 의미를 산출하는 과정이다. Ricoeur는 '레비스트로스의 신화 구조 분석을 비롯하여, 그레마스, 바르트 등의 구조 분석의 방법론을 수용'⁵¹⁾하면서, 문학 텍스트의 의미는 단일한 문장의 의미로부터 도출될 수 없으므로, '객관적 언어 분석을 통한 기호학적 분석이 텍스트 의미를 해석하는 데 유용하다'⁵²⁾는 점을 피력하였다. 기호학적, 언어분석 방법을 교실 수업에서 정확하게 적용할 수는 없지만 중요한 것은, 각 문장들을 다양한 방식으로 연결하면서 그 교섭과 충돌의 양상을 세밀히 살펴야 한다는 것이다. 텍스트에 제시된 문자적 의미를 곱씹고, 내적 원리를 추론하며, 문학적 관습을 적용하여 텍스트의 의미를 가급적 객관적 기준에 따라 추론하도록 하는 것이 이 단계의 핵심이다. 이를 위해 추론한 내용의 검증 절차를 거쳐 보다 타당한 추론에 이르도록 해야 한다. 앞서 언급했던 바, Ricoeur는 허쉬가 제시한 '유효화 기준'⁵³⁾과 타당성 입증 전략에 의존하는데, 그것은 일종의 '개연성의 논리'라고 할 수 있다.⁵⁴⁾ 이는 어떤 해석이 '참'임을 입증하는 것이 아니라, 그것이 다른 해석보다 좀 더 개연성이 있음을 보여주는 것이다. Ricoeur는 또한 이러한 '추론-검증'의 과정에는, 칼 포퍼의 '반증 가능성'의 범주와 유사한 '무효화(invalidation)'의 절차가 포함된다고 말한다. 하나의 시 텍스트가 다양한 방식으로 추론될 수 있다고 하더라도, 모든 해석이 동등하게 '참'일 수는 없다. 즉 '해석의 상대적 우월성이 존재하며 이는 개연성의 논리에 따라 결정된다.'⁵⁵⁾ 이러한 검증 과정을 통해 개연성을 획득한 의미는, 인문사회과학의 학문적 성격의 적합한 논증 규칙으로, 이를 통해 시 텍스트의 의미 산

51) Ricoeur, Paul. (2017), 앞의 책, 139~143쪽 참고

52) Ricoeur, Paul. (2017), 위의 책, 32쪽; 장경, 「P. Ricoeur의 텍스트 이론」, 『융통인문논총』 24, 전남대학교 인문학연구소, 1995. 251~272쪽 참조.

53) Hirsch(1967)는 "이해하는 행위는 처음에는 잘못된 추측이다. 여기에는 추측을 위한 어떤 방법도, 통찰력을 낳는 규칙도 없다. 해석의 방법론적 활동은 우리가 우리의 추측들을 시험하고 비판하기 시작할 때 비로소 시작된다."고 말한다. (*Validity in Interpretation*, New Haven: Yale Univ. Press. p.203)(Ricoeur, Paul. (2017), 130쪽에서 재인용)

54) Ricoeur, Paul. (2017), 앞의 책, 130, 134쪽 참조.

55) Ricoeur, Paul. (2017), 위의 책, 134~135쪽.

출에 있어 방법론적 측면에서 객관성을 확보할 수 있다고 판단된다.⁵⁶⁾

교수자는 대략적으로 파악한 시적 정황들에 기반하여 시를 읽으며 추론된 의미의 가능성들을 적어보게 하고 그것을 비유나 상징, 시적 허용 등의 시적 원리, 문학적 관습, 텍스트의 구조 등을 근거로 검증할 수 있도록 안내한다. 「돼지 뒷다리를 잘 붙들어 잡은 처녀」를 통해 ‘추론-검증’의 과정을 다음과 같이 수행해 볼 수 있다.

이 시에에서 검증해야 할 내용은 다음과 같다. 첫째로 이 시에서 강하게 뽑어져 나오는 느낌은, 처녀의 이미지와 돼지의 이미지가 겹쳐지면서 만들어지는 야생의 순수함, 건강한 생명력 등이라는 점이다. ‘이빨 좋고 눈 좋은, 힘쎈 처녀’에 대한 묘사는 ‘이빨 좋다’는 구절이 강하게 환기하는 동물적 이미지로 인해서, 사람이 아닌 야생 짐승을 떠오르게 한다. 또한 ‘술통을 제일 잘 만드는 허리 좋은 처녀’라는 구절의, ‘술통’이라는 단어에서 뽑어져 나오는 묵직하고 단단한 어감이 처녀의 ‘좋은 허리’와 자연스럽게 이어지고, 이것이 다시 돼지의 통통한 이미지와 겹쳐지면서 처녀의 다부지면서도 묵직하고 굵직한 외형적 이미지가 형성된다. 뿐만 아니라, 이 다부지게 건강한 처녀는 ‘뺨 싸게 뛰어나와 요오리조리로 도망가는 돼지의 뒷다리를 “냉큼냉큼” 움켜잡는데, 이 모습에서도 동물적 감각과 힘이 강렬하게 전해지는 것이다. 결정적으로 ‘입금께서’ 이 처녀를 떼매다가 아내를 삼았다’는 구절에서 ‘처녀’를 ‘도망치는 돼지 다리를 붙들어 잡듯’이라고 표현한 점 등을 종합하면, 처녀와 돼지는 이미지적인 연결고리를 갖게 된다. 결국, 돼지와 처녀는 길들일 수 없는 야생성, 순수함, 건강한 생명력 등의 공동 의미를 만들어내고 있는 것이다.

둘째로, 3연에서 이 처녀를 ‘도망치는 돼지 뒷다리 잡듯 떼매어 가는 입금’의 모습이 폭력적이기보다 오히려 원시의 순수성과 생명력을 증폭하고 있다는 것이다. “도망치는 돼지 다릴 붙들어 잡듯”이라는 구절이 앞 구절에 연결

56) 여기서 ‘객관성’이라는 말은 신비평식의 객관성을 의미하는 것이 아니라 일차적으로는 독자의 추론과 상상을 가급적 배제한 상태에서 언어로 쓰여진 텍스트에 집중한다는 측면에서 의미구조의 객관성을 의미하며, 의미의 구성 과정에서 분석과 추론, 검증의 절차를 명시적이고 구체적인 방법을 통한다는 점에서의 객관성이다.

되기도 하고 뒷 구절에 연결되기도 하면서, 옹골차게 다부진 몸을 지닌 힘센 처녀가 ‘주먹 좋고 살 좋은’ 임금에게 ‘잡혀’ 떼메어져 가는 모습은, 마치 뒷다리를 잡힌 돼지가 혼비백산하며, 사정없이 발버둥치는 모습과 연결된다. 이러한 연상이, 문명적·사회적·추상적 더께가 잔뜩 내려앉은 ‘사랑’이나 ‘결혼’이라는 말로 설명되었다라면, 다소간 폭력성이 감지되었을 수도 있었겠지만, 문명화, 사회화되기 이전의 육체적이고 원시적인 상황에서 이 둘의 관계를 바라보면다면, 이 짧은 서사는 본능적이고 원시적인 생명력의 발현이며 문명 이전의 순수성을 드러내는 것으로 읽혀지는 것이 타당해 보인다. 이에 ‘주먹 좋고 살 좋은’이 환기하는 ‘임금’의 육체성과, 동물적이고 야생적인 순수함으로 형상화된 ‘처녀’의 결합은 폭력적이기보다, 원시적 육체성과 건강한 생명력 등을 증폭하게 되는 것이다.

셋째로, 이러한 원시적 순수성과 육체성 그리고 건강한 생명력이 우리 민족성으로 자리잡으면서 신화적 속성과 더불어 영원성을 획득하게 된다는 것이다. 이는 1연과 3연 첫행에서 반복되고 있는 “고구렷적에”라는 구절로 뒷받침된다. 특별히 지정되지 않은 막연한 먼 옛날을 의미할 때, 보통 ‘고릿적’이라는 말을 쓴다. ‘고릿적’이라는 말은 ‘고리’와 ‘적’ 사이에 사이시옷인 개재된 어형이다. 여기서 ‘고리’는 ‘고려’의 변형으로 추측해 볼 수 있다. 따라서 ‘고릿적’은 ‘고렷적’ 즉 ‘고려 때’의 의미를 지니며 조선시대에 들어서 고려 시대와 달라진 것들을 이야기하거나 그때를 그리워하면서 쓰던 말이 어형의 변화를 일으키면서 막연한 ‘먼 옛날’을 의미하게 된 것이다.⁵⁷⁾ 그런데 시인은 이 막연한 옛날을 의미하는 이 ‘고릿적’이라는 단어를 ‘고렷적’도 아닌 ‘고구렷적’이라고 변형하여 사용하고 있다. 어원대로 ‘고렷적’이 아니라 고구렷적을 사용함으로써 그 원시적 속성이 더욱 강조됨은 두말할 것도 없다. 또한 막연한 시간을 나타내는 ‘고릿적’이 아닌 ‘고구렷적’으로 변형함으로써 이 이야기의 시공간은 막연하고 추상적인 속성을 벗어버리고 우리 민족의 이야기로 자리매김하게 된다. 이로 인해 이 시가 담고 있는 원시적 순수성과 육체성 그

57) 조항범, 『그런, 우리말은 없다』, 태학사, 2005.

리고 건강한 생명력은 우리 민족적 속성으로 되살아나며 시간을 거슬러 현재의 독자의 핏속으로 흘러들어오면서 민족적 신화와 같은 영원성을 얻게 되는 것이다.

(3) 능동적으로 이해하기: 텍스트-독자 상호작용을 통한 의미 구성

세 번째 단계는 능동적 이해의 단계이다. Ricoeur는, '의미는 발화자가 의도하는 이상적 대상일 뿐 아니라, 발화가 겨냥하는 현실적 실재이기도 하다'⁵⁸⁾라고 말한다. 시 텍스트의 언어적 의미가 '무엇'이냐를 파악했다면, 이제 그것이 '무엇에 대하여'인가라는 지시적 차원에서의 의미를 파악해야 한다. 주지하는 바, 시 텍스트가 지닌 의미의 자율성은 텍스트로부터 저자의 의도를 탈각시키는 동시에, 저자와 독자에게 공통된 상황적 맥락으로부터도 자유롭게 한다. 이는 시 텍스트 표면에 제시된 언어적 차원만으로는 지시된 대상을 온전히 드러내지 못한다는 것을 뜻한다. 그러나 Ricoeur는 이것은 한편으로 '지시된 실재의 확장'을 의미하기도 한다고 말한다. '텍스트의 고정된 언어는 더 이상 하나의 상황이 아니라, 하나의 세계를 갖게 되었다는 것을 의미한다. 다만, 이 세계의 대부분은 드러나지 못한 채로 남아있다. 독자는 상상력을 동원하여 새로운 상황을 가정하고 텍스트의 잠재된 지시를 실제화할 수 있으며, 이는 곧 새로운 지시의 창조를 뜻한다.'⁵⁹⁾ Ricoeur가 텍스트의 의미는 텍스트 뒤에 숨겨진 저자의 의도가 아니라, '텍스트 의미를 이해하는 가운데 우리 앞에 펼쳐진다고 말할 때, 이 펼쳐진 세계는 지시 가능한 세계를 의미한다'고 볼 수 있다.⁶⁰⁾ 독자는 시 텍스트에 명시된 언어적 의미의 객관적 이해를 토대로, 텍스트가 지시하는 실제적 세계를 추론하고 상상하며 창조하게 되는 것이다. 결국 지시의 세계를 상상하고 창조하는 것은 시 텍스트의 의미와 독자가 상호 작용하여 함께 의미를 구성해가는 과정이라고 할 수 있다.

58) Ricoeur, Paul.(2017), 앞의 책, 136쪽.

59) Ricoeur, Paul.(2017), 앞의 책, 137~138쪽.

60) 장경(1995), 앞의 논문; Ricoeur, Paul.(2017), 위의 책, 147~148쪽.

교수자는 추론-검증의 과정을 통해 파악한 의미를 떠올리며, 텍스트가 열 어졌던 세계가 지시하는 가능한 실체에 대해 자유롭게 생각해 보게 한다. 이 때는 독자의 경험과 기억, 연상과 추론, 자유로운 상상이 모두 가능하다는 것을 안내한다. 이 시를 통해 능동적 이해의 과정을 다음과 같이 수행해 볼 수 있다.

이 시 「돼지 뒷다리를 잘 붙들어 잡은 처녀」의 텍스트적 의미 파악을 통해 드러난 원시의 순수성, 건강한 생명력, 야생의 친진함, 순수함 등은 모두, 완연한 봄을 맞아 앞다투어 피어있는 철쭉에 대한 화자의 미감을 드러낸 것으로 보인다. 철쭉은 개나리와 진달래의 성급한 꽃송이들이 한 차례 봄을 알린 이후에, 완연한 봄 날씨와 더불어 만개하는 꽃이다. 부서지는 봄별 아래 잎과 꽃이 서로 다투듯, 한꺼번에 터지면서 금방 무성한 꽃숲을 이루어내는 철쭉은 그야말로 ‘지천’에 피어나 봄의 마지막을 화려하게 장식한다. 한 두 송이씩 정갈하고 수줍게 피어나는 다른 꽃들과 달리, 뻑뻑하게 뒤엉켜 무작정 얼굴 들이 밀고 보는 철쭉을 보면, 두서 없이 쾌활하고 친진하다. “요리조리” 또 ‘굽이굽이’ 제멋대로 뻗쳐있는 철쭉꽃 가지와, 그런 가지 끝을 단단하게 붙들고 있는 꽃송이는, 마치 ‘옛날 옛적 고구렷적, 맵싸게 뛰어나와 돼지 뒷발을 움켜 잡은 ‘술통 마을 허리 좋은 힘센 처녀’와 닮아있다. 이렇게 보면, 고삐를 끊고 도망하는 돼지의 모습에 대해 “요리조리 철쭉꽃 가지 굽듯이”라고 비유하거나, “철쭉꽃 사잇길을 요리조오리”라는 구절을 반복하여 묘사하고 있는 것, 그러한 돼지 뒷발을 우악스럽게 붙들어 잡는 처녀가 “철쭉꽃 맵시”에 빗대어져 있는 등의 이러한 비유나 묘사가 자연스럽게 어울리는 것을 발견할 수 있다. 이 과정을 거치며 ‘대략적 읽기’의 단계에서 공감하지 못했던 화자의 가벼운 어조와 정서가 이해되기 시작한다. 시인은 완연하게 내려앉은 봄에 철모르는 어린아이처럼 꽃과 잎을 두서없이 피워내는 철쭉을 사랑스럽게 바라보며 그 본연적인 친진성과 원시적 생명력의 솟구침을 느꼈는지 모른다. 그리고 그러한 원시적 순수함과 강인한 생명력을, 살기를 도모하며 고삐를 끊고 달아나는 돼지의 이미지로, 돼지 뒷다리를 우악스럽게 잡아내는 스무살 처녀의 다부진 모습으로 형상화하여 드러내며 무성히 피어오른 철쭉

꽃 숲에 대한 미감을 생생히 드러내고 있는 것이다.

(4) 낮은 세계와 조우하기: 확장된 자아의 수용과 새로운 자기 이해

Ricoeur는 텍스트 읽기의 절정이자, 해석의 마지막 단계로 ‘전유’를 내세운다. ‘전유(轉有, appropriation)는 독일어 Aneignung의 번역어인데, Aneignen은 처음에는 생소했던 것을 자신의 것으로 만드는 것을 의미한다.’⁶¹⁾ 그에 따르면, 시 텍스트 안에서 제시되는 세계는 ‘발견적 허구’이며 이런 의미에서 ‘놀이적(playful)’이다. 독자는 이 놀이의 세계에서 자신의 자아의 ‘상상적 변형’을 겪도록 초대되는 것이다. 따라서 읽기란 낮은 작품의 세계 속으로 들어가는 것이며 놀이에서처럼 작품 자체에 의해 주어지는 자아를 받아들이기 위하여 이전의 나를 벗어 버리는 것이다.⁶²⁾ 따라서 텍스트의 의미를 전유한다는 것은, 텍스트의 의미를 독자의 유한한 이해 능력에 종속시킨다는 것을 뜻하는 것이 아니라, 텍스트를 통한 새로운 존재 양태 혹은 새로운 삶의 형태의 발견이며, 독자에게 자신을 알 수 있게 하는 새로운 능력을 ‘주는’ 과정인 것이다. 독자는 텍스트로부터 새로운 존재 양태를 받아들임으로써 자기 자신을 기획할 수 있는 능력이 확장됨을 경험하게 된다. 덧붙여 Ricoeur는 오직 텍스트의 명령을 만족시키는 해석만이, 다시 말하면, 텍스트의 의미를 따라가며, 그것에 따라 사고하려고 노력하는 해석만이, 새로운 자기 이해를 창출해 낼 수 있다고 주장한다.⁶³⁾ 이러한 Ricoeur의 전유를 시 텍스트에 적용하면, 학습 독자가 시 텍스트를 읽고 전유하게 되는 것은 특정 상황(세계) 속에서의 정서나 태도로 정리해 볼 수 있을 듯하다.⁶⁴⁾ 일상에서 충분히 설명되지 못하고 지나가는 찰나의 감정이나, 그저 스쳐지나고 마는 자연의 아름다움, 말의 어감과 표현이 선사하는 생소한 기분 같은 것이 모두 전유의 대상이 될 수 있는 것이다. 시 텍스트를 전유한 독자는 시 텍스트에서 발견한 낮은

61) Ricoeur, Paul. (2013), 앞의 책, 327쪽.

62) Ricoeur, Paul. (2013), 위의 책, 333~335쪽.

63) Ricoeur, Paul. (2013), 위의 책, 339~340쪽.

64) 고정희에 따르면, 교육의 현장에서 학습 독자에게 가장 많이 전유된다는 여겨지는 것은 텍스트에 드러난 ‘화자의 정서’라고 설명한다(고정희(·), 『고전시가 교육의 탐구』, 소명출판, 2013, 40쪽).

세계 속에서 '놀며', 인식하거나 느끼지 못했던 감정과 기분을 느끼고, 새로운 삶의 태도를 받아들일게 되는 것이다.⁶⁵⁾

「돼지 뒷다리를 잘 붙들어 잡은 처녀」를 읽으며, 처녀의 야생적 순수성, 천진함, 솟구치는 생명력에 미소짓다, 이 느낌을 철쭉에 대한 미감의 세계로 연결시킨 독자는 그 세계 속에서 '상상적 변형'을 통해, 늦봄 햇살 좋은 어느 날, 무성히 숲을 이루고 있는 철쭉꽃을 바라보는 저자의 자아가 되고, 그 감수성을 깊이 체험할 수 있게 되는 것이다. 또한 철쭉의 계절이 오면, 그저 지나치지 못하고 그들에게서 뿜어져 나오는 건강한 생명력과 천진한 아름다움을 발견하는 기쁨을 누리게 될 것이다. 텍스트가 제안하는 세계를 경험하며, 독자의 세계 또한 한 차원 열리게 되고, 세계에 대한 이해를 통해 확장된 자아를 수용하게 되는 것이다.

5. 나오며: Ricoeur 해석론의 교육적 적용을 위한 제언

지금까지 시 해석 교육의 방법론 부재에 대한 해결책을 얻기 위해 Ricoeur의 텍스트 해석 이론을 검토하고 시 교육의 적용 가능성에 대해 고찰해 보았다. Ricoeur의 해석 방법을 간단히 요약하면 다음과 같다. 먼저 Ricoeur의 해석학은 텍스트의 의미론적 자율성을 추구하는데, 이는 해석의 원동력이자 모든 해석 과정의 토대가 된다. 텍스트는 글로 고정되면서 이전의 담화가 가질 수 있는 모든 상황 맥락으로부터 분리되는데 이로 인해 저자의 의도와 당시의 독자, 담화의 상황으로부터 해방된다. 이로 인해 텍스트는 미래의 무한의 독자와 만나며, 특정 상황으로부터 놓여나, 하나의 세계를 갖게 된다. 즉 다양한 해석의 가능성을 획득하게 되는 것이다. Ricoeur는 지시를 일차지시와 이차지시로 구분하고 각 단계의 특징과 요소들을 자세히 분석하여 드러냈으며 설명과 이해라는 이분법적인 이해의 방식을 변증법적으로 활용하여 텍스

65) 고정희는 Ricoeur의 전유를 친숙해 있던 나의 낯선 모습을 '남의 것'으로 인해 별 수 없이 수동적으로 자각하게 되는 사태에 가깝다고 설명한다(고정희(2013-), 앞의 책, 50쪽).

트에 대한 객관적 분석태도와 독자의 추론이라는 주관적인 영역의 변증법적 순환을 가능하게 하였다. 그밖에도 구조주의와 기호학의 언어적 분석방법을 토대로 텍스트의 언어 구조 속에서 구성과 문체, 문학 양식에 주목하여 부분과 전체의 순환적 이해를 도모하는 방법을 제안한다. 더불어 허쉬의 타당성의 개념에서 착안한 '유효화의 기준'을 마련하여 독자의 추론이 텍스트의 언어구조와 만나는 지점에서, 유효화와 무효화의 반복을 통한 추론의 확인 과정을 해석의 주요 과정으로 설정함으로써 타당한 해석으로 가능 길을 마련하였다. 마지막으로 '지시'의 개념을 자신의 해석과정으로 끌고와 텍스트의 세계와 외부 세계의 연결고리를 만들어 냄으로써 내재적 분석이 가질 수 있는 한계를 극복하는 방안을 마련했다.

이상 살펴본 Ricœur의 해석적 방법은 현재 이루어지고 있는 시 해석교육이 드러낸 여러 문제점을 해소할 수 있는 해석 방법론을 구상하는 데 좋은 시사점을 제공한다. 특히 해석의 단계를 세분화하여 각 단계에서 독자가 해야 할 해석의 내용과 그 작용의 특징을 드러냈다는 점에서 방법론적 구체성을 보여준다. 더불어 해석의 각 단계는 분석과 재구성, 설명과 이해, 수용과 생산의 순환을 보여주며 궁극에 자기의 이해로 이르는 의미와 가치의 생산으로 마무리되는데 이 점은 수용과 생산의 이분법적 수행으로 이루어진 우리 문학교육의 문제를 해결하는 데 좋은 해결책을 제시해 준다고 보인다. 또한 텍스트의 의미가 독자로 이양되는 과정에서 다양한 해석의 가능성을 보장하면서도, 자의적인 해석을 텍스트를 통해 경계할 수 있게 해준다는 점에서도 유용한 방법론이 될 수 있다.

다만 Ricœur의 해석 방법을 시교육에 적용하기 위해서는 몇몇의 문제에 대한 교육적 논의 및 심도있는 연구가 필요해 보인다. 첫째로, 여러 논자들이 지적한 바 있는 것처럼, 저자의 의도, 시대적 배경 등이 텍스트 해석에 있어 중요한 거점이 되는 한국 현대시를 염두에 둘 때, 저자의 의도, 시대적 배경을 배제하는 Ricœur의 해석론이 시 해석에서 교육적 유용성을 담보할 수 있는지 살펴볼 필요가 있다. 둘째로, Ricœur의 해석론이 텍스트의 언어 구조에 주목하며, 텍스트를 근거로 해석의 타당성을 확보하게 한다는 측면에

서 의의가 있지만, 한국 현대시에 적합한 해석 이론으로 교육 현장에 적용되기 위해서는 텍스트의 어떤 부분이 의미 창출의 자리인지 심도 있는 연구와 논의가 필요해 보인다. 즉 우리 글의 아름다움을 잘 담아낼 수 있는 언어적 요소가 무엇인지, 그 언어적 요소들의 역동적 운동을 통해 어떤 의미가 만들어지는지, 그러한 요소와 요소의 충돌과 교섭을 보편적 기준에 따라 분류하여 교육적 지침으로 제공할 수 있는지 등에 대해 지난한 고찰의 과정을 거쳐야 할 것이다. 마지막으로 Ricœur의 해석 이론을 통해 제안한 시 해석 교육 단계가 다양한 유형의 시 텍스트에도 실제적으로 적용 가능한지, 다른 해석론들보다 확실히 유용한 방법론인지에 대해, 한국 현대시의 많은 작품을 통해 검증하는 과정이 충분히 이루어져야 할 것이다. 이상과 같은 문제에 대해서는 후고를 기약한다.

■ 참고문헌

1. 단행본

- 고정희(ㄱ), 『고전시가 교육의 탐구』, 소명출판, 2013.
- 권혁준, 『문학이론과 시교육』, 박이정, 1997.
- 김대행, 『문학교육 틀짜기』, 역락, 2006.
- 김영희, 『비평의 객관성과 실천적 비평』, 새문사, 2009.
- 김정우, 『시 해석 교육론』, 태학사, 2006.
- 서정주, 『미당 서정주 전집 4』, 은행나무, 2015.
- 유중호, 『서정적 진실을 찾아서』, 민음사, 2001.
- 유중호·최동호, 『시를 어떻게 만날 것인가』, 도서출판 작가, 2005.
- 윤영천 외, 『문학의 교육, 문학을 통한 교육』, 문학과지성사, 2011.
- 정기철, 『상징, 은유, 그리고 이야기』, 문예출판사, 2002.
- 조재룡, 『의미의 자리』, 문학동네, 2018.
- 차봉희, 『독자반응비평』, 고려원, 1993.
- 최원식, 『생산적 대화를 위하여』, 창작과 비평, 1997.
- Ranciere, Jacques. 유재홍 역, 『문학의 정치』, 인간사랑, 2011.
- Sartre, Jean-Paul. 정명환 역, 『문학이란 무엇인가』, 민음사, 1998.
- Simms, Karl. 김창환 역, 『해석의 영혼 폴 리코르』, 엘피, 2009.
- IU, M. Lotman. 유재천 역, 『예술 텍스트의 구조』, 고려원, 1991.
- Collot, Michel. 정선아 역, 『현대시의 지평구조』, 문학과지성사, 2003.
- Ricoeur, Paul, 박병수·남기영 편역, 『텍스트에서 행동으로』, 대우학술총서, 2002.
- _____, 윤철호 역, 『해석학과 인문사회과학』, 서광사, 2013.
- _____, 김윤성 역, 『해석이론』, 서광사, 2017.
- Jakobson, Roman. 신문수 역, 『문학 속의 언어학』, 문학과 지성사, 2001.
- Eaghton, Terry. 김명환외 역, 『문학이론입문』, 창작과비평사, 2015.
- _____, 이미애 역, 『문학을 읽는다는 것은』, 책읽는수요일, 2016.

2. 논문

- 강민규, 「현대시 학습 독자의 해석 가설 구성에 관한 연구」, 『문학교육학』 52, 한국문학교육학회, 2016, 9-50쪽.
- 고정희(ㄴ), 「텍스트 중심 문학교육의 이론적 기반과 읽기방법」, 『문학교육학』 40, 한국문학교육학회, 2013, 57-88쪽.
- 권혁준, 「신비평이 한국 시교육에 미친 영향과 전망」, 『비평문학』 10, 3-39쪽.
- 김낙현, 「교양으로서 현대시 교육에 대한 검토와 방향」, 『교양교육연구』 8(4), 한국교양교육학회, 2014, 541-564쪽.
- 김대행, 「언어사용의 구조와 국어교육」, 『국어교육』 71, 한국어교육학회, 1990, 161-192쪽.
- 김승호, 「중용개념에 비추어 본 국어교육의 성격」, 『교육과정연구』 22(3), 한국교육과정학회, 2004, 205-227쪽.
- 김애령, 「텍스트 읽기의 열린 가능성과 그 한계 -드만의 해체 독서와 Ricoeur의 미메시스 독서」, 『해석학연구』

- 29, 한국해석학회, 2012, 109~135쪽.
- 김정우, 「교육의 관점에서 본 시의 대중성-시적 리터러시의 교육을 향하여」, 『한국시학연구』 18, 한국시학회, 2007, 39~70쪽.
- 김휘택, 「텍스트의 지시」, 『프랑스학연구』 57, 프랑스학회, 2011, 53~84쪽.
- 노 철, 「시 교육에서 해석의 방법 연구」, 『문학교육학』 22, 한국문학교육학회, 2007, 43~67쪽.
- 신진욱, 「구조해석학과 의미구조의 재구성」, 『한국사회학』 42(2), 한국사회학회, 2008, 191~230쪽.
- 오연경, 「시적 능력의 구조와 문제해결 과정으로서의 시 교육 방법」, 『한국근대문학연구』 30, 한국근대문학학회, 2014, 357~383쪽.
- 우신영, 「창의적 시 해석 방법 연구」, 『문학교육학』 55, 한국문학교육학회, 2017, 245~285쪽.
- 유진현, 「시 해석경험의 교육 내용 연구」, 이화여자대학교 박사학위 논문, 2018.
- 장 경, 「P. Ricoeur의 텍스트 이론」, 『융복합문논총』 24, 전남대학교 인문학연구소, 1995, 251~272쪽.
- 정복진, 「타당한 해석을 위한 시 교육 연구」, 『국어문학』 60, 국어학회, 2015, 511~539쪽.
- 정재찬, 「시교육과 시해석 -이육사의 시를 중심으로」, 『문학교육학』 23, 한국문학교육학회, 2007, 153~173쪽.
- 최미숙, 「현대시 해석 교육에 대한 비판적 검토」, 『한국시학연구』 14, 한국시학회, 2005, 51~74쪽.
- _____, 「기호·해석·독자의 문제와 문학교육학」, 『문학교육학』 38, 한국문학교육학회, 2012, 125~154쪽.
- 최보근, 「로만 인가르덴과 볼프강 이저의 문예학적 불완전성 이론」, 『독일학연구』 16, 동아대학교 독일학연구소, 2000, 183~193쪽.

A Theoretical Study on the Method of Poetry Interpretation Education

- Focusing on the Poetry Educational Applicability Review of P. Ricoeur's Interpretation Theory -

Shin, Yunhee*

The purpose of this paper is to theoretically consider the method of Poetry interpretation education in which learners can actively perform interpretation activities as the subject of interpretation. According to change in literary discourse, the paradigm of poetry education has undergone several changes , but the goal of poetry education has always been to improve learners' interpretation ability. However, it is questionable whether the learner interprets poetry in class, and the experience is transferred to the ability to interpret poetry, having achieved the ultimate goal of enhancing the learner's ability to interpret poetry. Despite the shift in educational paradigm to learner-centeredness, poetry education is still centered on teachers' explanations and knowledge. This paper determined that the chronic problem of this poetry education was due to the lack of a theoretical basis for interpretation and the lack of a consistent methodology. Therefore, this paper tried to examine Ricoeur's theory of interpretation and explore its applicability to poetry education based on this. Ricoeur's theory of interpretation argues that texts have semantic autonomy. And, he suggests a step-by-step interpretation plan from a surface semantics that constructs meaning through literal expressions on the text to a semantics of depth that mobilize the reader's imagination to create

* a lecturer at Korea University's liberal arts education center

a new world. In addition, as a final step in interpretation, he propose a process of interpretation from the poetry text to the reader by setting the stage of 'appropriation'. Based on Ricoeur's theory of interpretation, this paper proposed a four-step poetry interpretation education plan: 'approximately understanding' - 'reasoning-explaining through verification' - 'active understanding' - 'contacting an unfamiliar world'.

Key words: P. Ricoeur's theory of interpretation, poetry education, interpretation education, text-oriented, explanation and understanding, appropriation