

체험적 자기 이해의 개념과 창작 교육적 의의

전한성(동국대)

〈목 차〉

- | | |
|----------------------------|-------------------------|
| 1. 논의를 위한 전제 | 4. 체험적 자기 이해와 자서전적 서사 |
| 2. 체험을 통한 주제와 언어의 관계 | 5. 자기 체험 형상화의 창작 교육적 의의 |
| 3. 경험 서사 창작 교육에서 체험적 자기 이해 | |

1. 논의를 위한 전제

그동안 창작 교육의 필요성과 가능성에 대해서 많은 논의들이 있었다.¹⁾ 창작이 ‘이전에 형성한 경험과 지식을 바탕으로 상상력을 통해 세계를 구성해가는 확산적 글쓰기’(노진한, 1997:85)라거나 ‘언어활동 전반에 관련된 창조적 속성이 구현되는 창조적 언어활동이 도달하는 최종 단계’(우한용, 1998:221)이라는 정의는 국어교육에서 창작 교육의 필요성을 잘 나타내고 있다. 경험과 지식, 상상력, 창조적 언어활동이라는 용어들을 창작 교육과 관련지어 생각해

1) 창작 교육의 가능성과 교육적 가치에 대해서는 다음의 논의를 참고할 수 있다. 노진한(1997), 『창작교육을 위한 소론』, 선청어문25, 서울대학교 사범대학 국어교육과; 우한용(1998), 『창작교육의 이념과 지향』, 문학교육학2, 한국문학교육학회; 우한용(1999), 『소설창작의 이론화 가능성탐구』, 현대소설연구10, 한국현대소설학회; 문학과문학교육연구소 엮음(2001), 『창작교육, 어떻게 할 것인가』, 푸른사상; 김근호(2009), 『허구 서사 창작 교육 연구』, 서울대학교 박사학위논문; 우한용(2009), 『창작교육론』, 태학사.

보면, 창작 교육이 문학 이론과 관련된 창작 이론에만 기반을 둔 기법 중심에서 벗어나 개인의 경험 또는 사고방식에 기반을 둔 언어문화의 측면에서 접근되어야 한다는 공통된 인식을 추출해 볼 수 있다.²⁾ 따라서 본고에서는 창작이 전문가의 전유물이라는 고정된 생각에서 벗어나 평생교육으로서 그 외연을 확장하고 문학을 생활화할 수 있도록 하기 위해 생활세계³⁾에서 비롯된 체험⁴⁾의 형상화에 주목하고자 한다.

생활세계의 체험을 형상화하는 일은 경험세계의 이야기를 문학적 영역의 차원으로까지 높이는 작업이다. 체험의 형상화 과정 속에서 주체는 자신의 체험이 어떤 방식을 통해 문학적 영역에 도달하게 되는지 깨달음으로서 허구세계 창작까지 나아갈 수 있게 된다. 경험세계와 허구세계의 다양한 차이를 언어문화적 측면에서 깨닫는 과정은 삶의 진실성과 문학의 미적 가치의 관계를 보다 구체적으로 인식할 수 있게 되므로 문학교육의 생산과 수용의 두 측면을 모두 포괄할 수 있는 장점이 있다.⁵⁾

그동안 문학교육에서 경험 또는 체험과 관련된 많은 연구들이 생산되었다. 이들은 대부분 텍스트의 조건이나 수용 과정 또는 그러한 가운데 일어나는 학습 주체의 경험을 논의한 것들로 문학교육의 수용적 측면에서의 연구들이

2) 기법 중심의 창작에 대한 반대급부로 개인의 경험 또는 사고방식에 기반을 둔 창작 교육의 중요성이 논의되고 있지만, 엄밀한 의미에서 개인의 경험 또는 사고방식은 표현과 긴밀한 관계에 놓일 수밖에 없음을 부정할 수 없는 사실이다. 따라서 표현의 특징 또는 기법이 개인의 사고나 경험 및 존재의 의미를 드러낼 수 있도록 하는 창작 교육의 내용과 방법이 마련되어야 한다.

3) 생활세계(lifeworld)는 학문적으로 수립된 객관적 세계와 대립되는 일상적 삶의 세계를 말한다. 특히 현상학에서 생활세계란 과학적 인식을 바탕으로 파악되는 세계가 아닌 자연 그대로의 세계를 의미한다. 생활세계에 대한 구체적 설명은 고진호(1994) 참고.

4) 이 때 개인의 체험은 문학 체험이 아닌 생활세계의 체험을 의미한다. 문학의 수용적 측면에서 말하는 문학(적) 체험이 아니라, 생산적 측면에서 체험을 문학화하는 과정으로서 요구되는 질료로서의 체험이다. 체험과 경험에 대해서는 많은 견해들이 있다. 경험과 체험을 구분하기 어렵지만, 여기서는 경험 외에 체험이라는 용어를 사용할 경우, 개인의 의식에 나타는 세계에 대한 주관적 의미구성 작용을 경험이라고 보는 현상학의 관점을 전제로 하여, 객관적이고 일반화된 경험의 의미에서 나아가 보다 개별적이고 직접적이며 특수한 인격적 경험이라는 강조의 의미로 체험이라는 용어를 사용하고자 한다.

5) 문학교육의 궁극적 목표는 문학능력을 개발하여 문학문화의 생활화를 이루는 데 있다. 문학성의 실현은 결국 언어의 창조성의 차원, 즉 창조적인 언어활동의 측면에서 접근될 수밖에 없다. 따라서 문학교육의 하위 영역으로 자리하는 창작 교육 역시 문학의 미적 자율성을 바탕으로 문화론적 시각에 입각하여 기획되어야 함은 물론이다. 문학교육의 문화론적 관점에 대한 구체적인 논의는 김종철(2001) 참고.

다.⁶⁾ 물론 생산적 측면에서 경험을 서사화하는 연구들도 있다.⁷⁾ 이들 연구는 허구세계에 나타는 경험의 양상을 살펴 경험 요소들을 추출하고 그것을 바탕으로 서사화하는 방법을 마련하는 데 초점을 두고 있다. 경험을 서사화하는 일은 자신의 삶에 일종의 질서를 부여하는 ‘삶의 의미화’ 작업이라 할 수 있다. 그러나 허구세계의 경험과 생활세계의 경험은 다른 차원에서 논의되어야 한다. 허구세계가 개연성을 바탕으로 그 자체로서 자족적이고 자율적인 세계이기 때문에 경험세계와 대등한 위치에 놓일 수 있는 것은 사실이지만, 사실로서의 세계 형상이 아닌 의식의 지향으로서 실천되는 허구세계 창작은 자칫 현상적 차원에서 일어나는 체험의 질적 측면을 간과할 수 있기 때문이다. 만일 현행 문학교육의 하위 영역으로서 창작 교육이 자리하고 오늘의 교육환경을 고려하지 못한 가운데 허구 서사 창작 활동이 기계적으로 전개된다면, Pinar(1975:259~383)의 지적처럼 학교교육의 집단성과 교육적 상황에 따라 적잖은 문제를 초래할 수도 있을 것이다.⁸⁾

문제가 그러하기에, 본고에서는 학습창작자⁹⁾들이 자신의 생활세계 체험을 진실하게 드러내고자 하는 주관적 자기 체험의 형상화인 경험 서사 창작에 주목하고자 한다. 허구 서사 창작은 주체의 의식지향이 강하기 때문에 창의적인 글쓰기로 수행되는 창조적 언어활동에 국한되는 것으로 표현의 일반적 개념이라기보다 표현의 일종에 해당한다고 볼 수 있다. 반면에 경험 서사 창작

6) 이들 연구는 텍스트 수용의 과정에서 일어나는 체험을 체계화하고자 하는 목적에서 문학체험의 기원을 텍스트 내적 원리나 수용자의 심리적 요인, 사회문화적 맥락의 차원에서 접근하고 있다. 최인자(1993), 김중신(1994), 진선희(2006), 최지현(1997) 등이 있다. 그러나 이러한 연구들은 수용자의 체험 과정이나 구조를 밝히는 데 중점을 두는 것으로 문학교육의 생산적 차원이라기보다 수용적 차원의 접근을 보이고 있다.

7) 허구 세계의 경험을 서사화하는 방법에 대한 구체적 논의는 임경순(2003), 김근호(2009) 참고.

8) 이 연구는 허구 서사 창작 교육의 올바른 실천으로 나아가기 위한 상호보완적 차원에서 경험 서사 창작 교육의 필요성을 논의하는 데 목적을 둔다. 따라서 허구 서사 창작 교육의 실천적 측면에서 우려되는 몇 가지 점들을 보완하는 차원에서 경험 서사 창작 교육의 필요성을 논하고자 한다.

9) 학습독자라는 용어가 있다. 일반 독자와 달리 제도권 교육에서 적극적인 읽기 주체를 구분 및 강조하여 사용하기 위해 규정된 것으로 보인다. 여기서는 이러한 관점에 착안하여, 창작 교육의 대상자를 ‘학습창작자’라는 용어로 규정하고자 한다. 이유는 창작학습자라고 규정할 경우, 제도권 교육에서 전개되는 창작을 배우는 학습자라는 좁은 뜻으로 그 의미가 국한될 수 있기 때문이다. 따라서 창작의 지속적이고 연속적인 생활화를 고려하여 자발적이고 주체적인 의미가 함의된 ‘학습창작자’라는 용어를 사용하고자 한다.

은 사실 지향성이 강하기 때문에 창의성과 일상성을 두루 아우르는 표현의 일반적 개념과 크게 다르지 않다. 좋은 기행문이나 수필은 경험 서사로서 창의적 표현과 일상적 표현을 모두 갖추고 있다는 사실을 생각해보면 잘 알 수 있다. 따라서 창작의 주체가 참된 자아로서 자유롭게 자신의 개성을 발휘할 수 있도록 하기 위해서는 허구 서사 창작과 함께 경험 서사 창작 활동이 병행되어야 한다.

Pinar(1998)은 제도권으로서 학교에서의 교육 경험과 생활세계에서의 경험이 괴리되지 않도록 하기 위해 개인의 경험에 기초한 ‘개별적 특수성’을 강조하며 주관적 자아의 진실한 목소리를 담고 있는 자서전에 주목한다.¹⁰⁾ 따라서 본고에서는 경험 서사 장르인 자서전에 나타나는 주체의 진정성 있는 형상화된 체험의 총체를 미적 가치물로 전제¹¹⁾한 뒤 문학교육의 생산적 측면에서 체험의 의미를 살펴볼 것이다. 그리고 이를 바탕으로 체험적 자기 이해의 개념을 정립하고 경험 서사 창작 교육의 의의를 밝히고자 한다.¹²⁾ 이는 학습 창작자의 체험(동일한 상황이라 하더라도 개인마다 겪게 되는 다양하고 상이한 개인적 경험)을 서사화하는 경험 서사 창작 교육의 내용 구성과 방법의 기획 및 실천을 위한 이론적 기반을 마련하기 위함이다.

10) 파이너(1976:43)은 인간의 경험을 이해하는 가장 올바른 방법은 그 경험이 갖는 ‘개별적 특수성’을 강조하는 데 있으며, 교육과정 연구의 새로운 출발점은 각 개인이 교육을 받는 동안 갖게 되는 내면적 경험에 대한 탐구에서 찾아져야 한다고 주장한다. 이러한 이유로 그가 주목한 것이 바로 자서전적 또는 전기적 관점에서의 교육과정 이해이다. 그는 자서전의 가치에 대해 다음과 같이 말하고 있다.

“내가 하고자 하는 일은 개인성, 주관성, 자기지식(self-knowing)이 무엇인가를 보여주는 것이다. 그러나 나는 보편성과 객관성을 가장한 사회과학의 언어밖에 가진 것이 없다. 우리 모두는 K의 은행에 갇혀 있다. 그러나 은행 밖의 것이 어렵듯이 보이며 그것이 나를 긴장시킨다. 그러나 나는 그것을 제대로 보는 방법, 본 것을 제대로 말하는 방법을 모른다. 이 추상적 언어의 옷을 어떻게 벗을 수 있을까? 어떻게 온전히 주관적으로 쓸 수 있을까? 자서전이 곧 그 해결이다.”

11) 자기 체험에 대한 진실된 고백을 투박하고 고답적인 언어문체로 표현한 김구의 『백범일지』(2003)은 독자들에게 적지 않은 감동을 준다. 문학작품의 미적 가치가 창조적 언어활동을 통한 감성의 울림과 깊은 관련을 갖는다는 점을 생각해 보면 자서전은 자기 체험을 잘 형상화한 미적 창작물이라 할 수 있다.

12) 이 때 경험 서사 창작 교육은 창작 주체의 존재론적 관점에서 의미 있는 허구 서사 창작 교육으로 나아가기 위한 교육적 가능성까지 포괄해야 한다.

2. 체험을 통한 주체와 언어의 관계

문학교육 연구에서 체험은 흔히 ‘문학 체험’, ‘정서 체험’이라는 용어로 나타난다. 문학 경험이라는 말보다 문학 체험이라는 용어가 학습자의 심리적·정서적 측면과 연관되어 사용되고 있다.¹³⁾ 국어교육에서 경험은 활동이나 방법의 차원을 넘어 가르쳐야 할 내용의 차원으로 강조¹⁴⁾되고 있는데 반해 문학교육에서는 경험의 교육 내용을 인정하면서도 텍스트 수용 차원에서 방법적 측면의 경험이 강조되고 있으며, 학습자의 체험이라는 용어와 혼동되어 사용되고 있다. 철학에서 경험과 체험을 나누어 바라보고 있지만 그 개념적 정의를 명확히 구분하기는 어려워 보인다. 마찬가지로 국어교육에서도 체험과 경험의 개념은 명확히 구분되지 않은 채 사용되고 있다. 그럼에도 불구하고 문학교육에서는 문학 텍스트의 수용적 측면에서 일부 연구자들에 의해 경험과 체험이 나름대로 구분되어 사용되고 있음을 찾아볼 수 있다. 김중신(1994:16)은 경험을 “주체가 실제 보고 듣고 겪는 일이나 그 과정에서 얻게 되는 지식이나 기능 또는 감각이나 내성을 통해 얻게 되는 주관적 지식”이라 하고, 체험을 “몸소 경험하는 행위를 가리키는 것으로서 특정한 주체가 직접 경험한 일체의 심적 과정”이라고 하여 그 개념을 구분 짓고 있다. 같은 맥락에서 김선희(2009:134)는 체험을 경험과 구분하며 학습자가 문학 작품과의 직접 접촉으로 경험하는 일체의 심적 과정으로 파악한다. 이들의 견해에 따르면, 경험은 개인의 주관적 지식에 국한되는 것이고 체험은 개인에게 주어진 지식의 범위를 넘어 심리적·정서적 측면까지 포괄하는 것으로 보다 넓은 의미로 사용되고 있음을 알 수 있다. 한편 임경순(2003:54)는 Bollnow의 견해를 받아들여, 체험을 감정의 강조로서 경험보다 주관성이 강조된 개념으로 체험의 불균형적 감각성에 경계를 나타내고 있다. 그의 주장대로라면, 체험은 개인의 심리적·정서적 측면과 긴밀히 연결되어 있기 때문에 객관화된 지식으로서의 성

13) ‘문학 체험’ 또는 ‘정서 체험’에 대한 용어는 주로 김남희(2007), 김선희(2009), 김중신(1994), 김혜영(2000), 진선희(2006), 황혜진(2006) 등에서 찾아볼 수 있다.

14) 김대행(2002)는 국어교육의 내용을 지식, 수행, 경험, 태도의 네 영역으로 나누어 가르칠 필요성을 역설하고 있다. 이 연구는 경험의 문제가 방법의 차원에서 내용의 차원으로 전환되는 본격적인 계기를 마련한 데 의의가 있다. 국어교육의 내용론에 대한 구체적인 논의는 김대행(2002) 참고.

격이 깊은 경험(감관을 통해 직접 습득하는 외적 경험을 넘어 반성, 사유를 통해 습득하는 합리적이고 내재화된 경험)에 비해 지극히 주관적인 것이라 할 수 있다. 이렇게 경험과 체험의 의미가 다소 상반된 개념으로 논의되고 있는 이유는 경험과 체험을 바라보는 시각이 지식 또는 사고와 연결되어 있기 때문인데, 경험과 체험은 원래부터 구분될 수 있는 다른 고유의 성질을 갖고 있는 개념이라기보다 지식 또는 사고의 성격 및 범주와 관련해서 어떻게 설정되느냐에 따라 다르게 정의될 수밖에 없다.¹⁵⁾

본고에서는 문학교육의 생산적 측면을 고려하여 철학에서 일반적으로 통용되는 ‘체험’의 개념을 창작 교육에 적합한 용어로 재개념화하고자 한다. 체험은 무엇인가 안다는 인식의 의미인 경험을 넘어 주관과 객관을 나누기 전 개인의 주관 속에 직접적으로 나타나는 생생한 의식적·심적 과정의 일체이다. 허구 서사 창작 교육에서 학습자 개인의 의식의 지향성이 구체화되는 과정이 현실적인 교육 환경에 의해 왜곡될 우려를 생각해볼 때 자신에게 주어진 생활세계에 대한 있는 그대로의 의식 활동을 주체적으로 깨닫는 일은 자아 정체성의 문제와 깊은 관련을 갖기에 창작 교육적 측면에서 체험의 의미를 되짚어 볼 필요가 있다.

체험은 경험에 비해 대상에 주어진 주체의 의식이 보다 직접적이고 개별적인 것으로 간주된다. 근세 이후 관찰·실험을 중시하는 과학적인 방법과 이론들이 발전하고 인식론이 철학의 중심 과제로 대두되면서 경험에 대한 이론이 다양화된 것이 사실이지만, 경험이든 체험이든 그 개념의 본질에서 놓칠 수 없는 것은 바로 인식의 문제이다. 인간은 현실 속에서 인식의 대상과 직접적이고 구체적인 관계를 맺든 그렇지 않든 무수히 많은 체험 혹은 경험을 통해 사고의 신장을 도모한다. 체험과 경험은 인간의 성장과 깊은 관련을 맺고 있다는 점에서 교육과 긴밀한 관계를 맺고 있음을 부정할 수 없다. 이러한 교육

15) 일반적으로 경험은 인식적인 의미로 사용되고 체험은 인식의 의미를 넘어 정의적 요소를 포함한 의식 활동 전체를 일컫는다. 그러나 엄밀한 의미에서 경험과 체험을 구분하기는 어려워 보인다. 듀이(2003)에서의 경험은 이성적 사고와 질서적 사고를 모두 포함하고 있기에 체험과 같은 의미로 사용되고 있음을 확인할 수 있기 때문이다. 따라서 본고에서는 경험이 객관화된 지식과 관련된 개념으로 국한되며 갖는 한계를 지적하고, 비인지적 측면까지 아우를 수 있는 경험이 되어야 한다는 논지에서 개인의 주관성을 강조하는 경우 체험이라는 용어를 사용하고자 한다.

적 가치로 인해 인간의 문제를 다루고 있는 문학교육에서도 경험 또는 체험의 내용과 방법은 중요하게 다루어지고 있는 것이다. 그러나 정작 그것의 교육적 필요성을 인정하면서도 경험 또는 체험의 내용으로 무엇을 제공해야 하는지, 그러한 내용을 어떻게 가르쳐야 하는지에 대한 이론적 작업은 미흡한 실정이다. 더욱이 문학교육에서 경험과 체험이라는 용어는 명확히 구분되어 사용되고 있지 않기에 논의에 어려움이 따를 수밖에 없다.

경험을 학문적 용어로 사용하고자 하는 대개의 연구들은 경험이 체험에 비해 기획적이고 항구적이며 체계적인 활동의 과정과 결과물이라는 인식에 기반을 두고 있다.¹⁶⁾ 이 때 경험은 인식의 대상과 인식 주체의 상호작용의 과정과 결과라는 듀이의 경험이론에 근거를 두고 있다. 특히 문학교육에서 사용하고 있는 경험은 듀이의 이차적 경험(반성적 사고가 개입된 경험)에 입각하여 그 용어를 일반화하고 있는 것으로 보인다.¹⁷⁾ 언어 세계로 구현되어있는 텍스트 세계의 수용 과정과 관련하여 기호로서의 언어가 내재하고 있는 형식과 내용의 객관화된 인식 작용을 파악하는 일이 곧 ‘문학 경험’이 되는 셈이다. 그런데 듀이의 경험에 비춰 본 사고의 성격을 살펴보면, 하나의 경험, 즉 완전한 경험은 이성적 사고와 질성적 사고의 통합적 관계 속에서 이루어짐을 알 수 있다(John Dewey, 2003:102).

박철홍(2011:79)은 ‘교변작용하는 상황’을 가장 기본적인 형이상학적 사실로 인정하는 듀이의 관점에 따라 자연은 총체적인 질성을 특성으로 하며, 가장 기본적인 사고의 양태는 변화하는 총체적 질성을 포착하는 ‘질성적 사고’라고 주장한다. 그러면서 이성적 사고는 독립적으로 작용하는 것이 아니라, 질성적 사고에 의존하며 질성적 사고를 위해 작용한다고 말한다. 영원불변하

16) 교육적 시각에서 경험의 의미를 탐색하고 있는 논의로는 고흥수(2005:88), 최흥원(2007:314~319) 참고.

17) 철학에서 논의되어왔던 경험을 교육의 장으로 옮겨 본격적인 논의를 가능하게 한 것은 듀이에 의해서다. 그는 경험을 “유기체와 환경과의 상호작용이 완전하게 수행될 때 상호작용을 참여와 소통으로 변형시키는, 유기체와 환경 간의 상호작용에 대한 결과이자 표식의 선물”이라고 말한다.(John Dewey, 2003:48) 그는 경험의 내용, 대상에 따라 구분되는 경험에서 일차적 경험은 돌이나 물, 나무 등의 자연물을 감각을 통해서 직접 습득하는 외적 경험이고 이차적 경험은 반성이나 사고를 통해 습득하는 내적 경험이라고 말한다. 듀이의 경험은 내용과 방법, 질적 측면에서 다양하고 복합적인 의미를 지니고 있다. 이러한 듀이의 경험에 대해 그 유형과 의미에 따라 다양한 시각에서 살펴본 논의가 있다. 이에 대한 구체적 설명은 송도선(1995, 1998) 참고.

는 진리를 탐구하는 서양의 이성 중심적 전통철학에서 인간은 이성적 사고를 하는 존재이므로 절대적 세계의 본질과 관계없는 변화를 일으키는 자연의 질성은 경시되어 온 것이 사실이다. 그러나 끊임없이 변화하는 상황 또는 환경 속에 존재하는 인간이 자신을 둘러싼 세계를 파악할 수 있는 유일한 통로는 그러한 세계의 상황적 특성을 파악하는 것인데, 이것이 바로 질성의 경험이라는 것이다. 이러한 경험 속에서 일어나는 질성적 사고는 대면하는 대상, 사건 또는 상황의 질성(화려함, 아름다움, 만족함 등)을 직접적으로 파악할 수 있는 인간의 사고 능력을 의미한다. 따라서 인간은 하나의 완전한 경험을 통해 지식을 축적하고 성장하기 위해 이성적 사고와 질성적 사고를 통합적으로 구현하는 ‘질성적 이성의 존재’가 되어야한다는 것이다.¹⁸⁾

벤 매년(1994:57)에 따르면, 체험은 크게 두 가지 속성을 포함하고 있다. 하나는 개인 주체의 자발적이고 의식적인 참여이고 다른 하나는 언어와의 관련성이다. 체험은 주체의 적극적인 의식의 참여 없이는 불가능한 것으로 인간에게만 가능한 현상으로 간주된다. 그는 토론의 장에서 겪은 낯선 어색함이 이내 청중을 이고 열정적인 토론의 자세로 바뀌었던 체험을 예로 들면서, “체험은 직접적인 현현에서는 결코 포착할 수 없고 지나간 현존으로서 단지 반성적으로 포착할 수 있다”고 말한다. 이는 체험의 시간성 때문인데, 체험의 의미는 현재의 실제 속에서 완성되는 것이 아니라 시간과 기억을 통해 부분과 전체의 관계 해석을 통해 반성적으로 재구성됨을 의미한다. 이렇게 볼 때 체험은 인간과 환경 사이에서 생겨나는 복합적인 교류를 해석한 것으로 이해되고 그 내용뿐만 아니라 사회적·도덕적·정치적 의미의 준거기반까지도 내포(진선희, 2006:28)하게 되는, 인간에게만 주어진 주체의 의식을 드러내는 중요

18) 물론 이정애(2004:296~297)은 듀이의 경험은 “인간과 환경의 쌍방에 초점을 맞추어 인과율적으로 설명을 하고 있지만, 살아 있는 경험 그 자체의 실체를 드러나게 하지 못하였다”고 지적한다. 한명희(1995:6)은 듀이의 경험이론이 아동의 내면성에 접근하기보다 외면적 행동에만 관심을 갖게 됨으로써 아동의 체험세계는 무관심하였고, 정작 경험에 관심을 가지고 있으면서도 경험하는 주체인 사람보다 경험의 과정에 초점을 둬으로써 관찰할 수 있거나 검증할 수 있는 행동을 중심으로 탐구하기 때문에 경험의 내면적 과정, 즉 주체의 주관적 의미구성 작용은 배제되었다고 지적한다. 이러한 방법적 측면의 비판에도 불구하고 듀이의 경험에서 인간의 사고가 환경을 총체적으로 인식하고 그러한 인식 속에서 의미를 해석하고 부여하는 사고를 한다는 설명은 세계를 파악하는 일이 이성적 사고만으로는 온전히 해내기 어렵다는 것을 밝혔다는 점에서 문학교육에서 경험의 개념을 정립하는 데 시사하는 바가 크다.

한 특성이 된다. 따라서 본고에서는 체험의 의미를 주체가 대상과 직접적이고 전체적인 접촉을 통해 지적·정서적 의식 활동 전체의 상태에 이르는, 과거의 대상으로서 경험이 아닌 ‘살아 있는 현재적 경험’으로 재개념화하고자 한다.

앞서, 허구 서사 창작 교육이 제도권 안에서 실행될 경우 현행 학교교육 환경에서 학습자의 참된 자아와 객관화된 자아의 괴리를 초래할 수 있다는 우려를 제기하였다. 의식의 지향성이 강한 허구 서사 창작이 기계적인 방향으로 수행된다면, 학교교육의 집단성과 대학 입학의 역학적 관계에 따라 학습자는 창작의 시간이 공상적인 세계로의 도피가 될 수 있고 타인의 모방을 통해 자아의 분열 내지 존재 확인의 기회 상실로 이어지게 될 확률이 높아질 수 있다. 이러한 우려를 생각해 볼 때 자신이 겪은 일상의 ‘체험’을 사실에 입각하여 진솔하고 자유롭게 언어로 표현하는 활동은 통합적 사고(질서적사고와 이성적 사고를 기반으로 하는)를 통해 자기 존재를 확인하는 자아 정체성 형성의 과정이라 할 수 있다.

아도르노(1994)는 현대사회의 주체가 사고의 극단적 규범화와 고유한 판단력의 상실로 인해 주체성을 잃어버렸다고 말한다. 그는 ‘물신숭배’를 현대사회의 지배원리로 규정하며, 삶의 목적과 수단이 전도되었고 개체의 창의력을 위한 이성적 공간은 더 이상 남아 있지 않다고 주장한다. 그의 표현을 빌리자면, 오늘날 현대사회는 ‘손상된 삶’의 세계에 지나지 않는 것이다. 이러한 문제는 ‘지금, 여기’의 문학교육의 현실과도 맞닿아 있다. 이러한 상황 속에서 자기 정체성을 찾고 주체성을 회복하는 일은 무엇보다 중요하다. 그런데 주체의 회복을 위해서는 반성적 삶의 자세가 요구된다. 기억을 통해 자신의 과거 모습을 돌아보고 이해하고자 하는 일은 자신에게 주어진 삶의 ‘체험’의 의미를 깨닫는 행위에서 비롯된다.¹⁹⁾ 이 때 체험을 이해하고 표현하는 데 중요한 역할을 하는 것이 바로 언어이다. 가다머(2012)는 세계에 대한 새로운 개방성을 통해 형성되는 삶과 이해가 수행되는 방식이 언어적이라고 보았다. 언어는 단순한 기호나 의미를 전달하는 도구가 아니라, 자신을 둘러싼 세계와 상호교섭

19) 아도르노에 의하면, 대상과 현상을 단순한 사건으로서 기계적으로 재생산하는 인식방법은 객체와의 화해를 불가능하게 하는 현대적 주체의 전형이라고 볼 수 있다. 아도르노와 호크하이머는 비인간화와 물개성화에 대한 반기로 주체에 내재하는 자연의 기억을 회복하여 자율적 주체성을 정립할 수 있는 가능성을 제시한다. 이에 대한 자세한 논의는 아도르노·호크하이머, 김유동 역(2001) 참고.

하는 양식이라는 것이다. 언어는 인간이 자신의 세계를 체험하고 인식하는 하나의 방식이며, 좀 더 구체적으로 말한다면 세계가 자신에게서 구현되는 방식인 것이다.

리처드 팔머(2001:295~308)은 말의 형성은 경험의 산물로, 그것은 정신이나 마음의 표현이라기보다 상황과 존재의 표현이라고 주장한다. 인간이 존재하고 있는 열린 공간은 세계로서의 언어에 의해 이루어진 공유된 이해의 영역이기 때문에 인간은 언어 속에서 실존하게 된다는 것이다. 그에 따르면, 모든 인식의 대상은 언어의 세계지평 내에 포함되므로 이를 세계에 대한 인간의 경험이 갖는 언어성(linguisticity)이라고 부를 수 있다. 언어를 통해 이해된 것은 특정한 경험 즉 주체의 체험일 뿐만 아니라, 그러한 체험이 현현되는 세계이다. 체험은 언어에 선행하는 것이 아니라 체험 자체가 언어 속에서 그리고 언어를 통해서 일어나는 것이다. 언어성은 역사적인 인간의 세계-내-존재라고 하는 존재방식에 스며들어 있다고 할 수 있다. 바로 그런 점에서 하이데거의 표현을 빌리자면, ‘언어는 존재의 집’인 셈이다. 최명선(1998:23~25)은 이러한 언어와 존재의 관계를 다음과 같이 설명하고 있다.

진정한 말, 즉 일상생활 속에서 서로를 이해하고 있는 사람들의 말을 살펴보자. 우리는 언어적 표현에 의해 겉으로 드러나고 고정된 것만이 존재의 진정한 전체라고 보지 않는다. 여기에는 말해지지 않은 것이 수반되는데, 말해지지 않은 것은 전적인 ‘무(無)’가 아니라 말해진 것과 함께 전체를 이루고 있다는 것이다. …… 이처럼 ‘이야기 된 것’은 ‘이야기 되지 않은 것’을 그 배경으로 삼고 있다는 언어의 사변적 특성은 우리에게 존재에 대해 보다 심도 깊은 이해를 가능하게 한다. 언어적 표현은 유한하지만 표현된 언어의 의미는 무한을 포섭한다는 것이며, 바로 그런 점에서 언어가 관계 맺고 있는 것은 존재자 전체임을 알 수 있기 때문이다.

언어는 세계 모방의 완전성을 이룰 수는 없겠지만, 삶의 체험을 표현하는 전달매체일 뿐만 아니라 주관적인 개인의 체험을 객관화하는 특징을 갖는다. 언어가 체험을 전달하는 수단으로 인정되는 것은 언어공동체 내에서 모든 주체들에게 통용되기 때문이다. 그러나 교육적 측면에서 매체로서의 언어를 통해 전달되는 체험이 모든 주체들에게 유효한가는 생각해볼 문제이다. 이는 결

국 언어 표현 방식의 문제라기보다 공동체 안에 존재하는 개인의 다양한 삶의 방식의 문제와 연결된다. 이는 언어와 체험의 관계가 주체 안에서 표현과 이해를 통해 존재론적 의미를 갖게 됨을 가리킨다.

체험은 동일한 시간, 공간, 대상에 대해서 모두 동일하게 받아들여지지 않는다. 사람들은 동일한 조건의 상황 속에서 저마다 다른 체험을 한다. 그런데 체험의 의미가 다양한 방식으로 규정된다 하더라도 체험을 통하여 주체의 의식과 세계의 규정 방식이 총체적으로 변화된다는 사실은 부정할 수 없다. 그렇게 볼 때 체험은 인식의 대상으로서 객관적으로 존재하는 사물에서 비롯되는 것이 아니라 인간의 의식에 나타난 세계와 연관된 것으로 외적 현상과 주체적인 의식 간의 의미구성 관계 또는 그 작용이라고 할 수 있다(김한미·윤병희, 2006:80). 언어적 표현의 대상으로서 체험은 쓰기 주체에게 자신의 삶에 대한 적극적인 인식(세계에 대한 새로운 지평으로서의 개방성)과 성찰을 제 공함으로써 자아 정체성을 형성해갈 수 있도록 하는 계기가 된다.

현재 국어교육 또는 문학교육에서 경험을 논의하면서 정의적 영역의 교육적 필요성을 강조하고 있는 것이 사실이지만, 실제 경험의 성격에 대한 연구는 대상과의 거리를 통해 얽매에 이르게 되는, 인간에게 보편적으로 편재된 인지 중심의 사고 과정 및 결과의 객관화된 개념 차원에서 논의되고 있다. 이러한 관점에 입각한 문학 경험 교육은 학습자의 올바른 정체성을 정립하기 어렵다. 따라서 인지적 영역뿐만 아니라 정의적 영역까지 포괄한 경험의 개념과 범위가 재정립되어야 한다. 체험은 개별 인간에게 있어 인지적 측면을 넘어 정의적 요소까지 아우르는 적극적인 의식 활동 전체의 상태를 말하는 것으로 지극히 주관적이면서도 존재론적인 의미를 갖는다. 이렇게 볼 때 경험 서사 창작 교육에서 체험은 창작 주체가 쓰기 행위를 전개하면서 기억을 통해 재구성된 자신의 생생한 현재화된 과거의 개인적 경험이라고 할 수 있다. 그러므로 경험 서사 창작 교육에서 체험은 자신이 창작한 언어적 결과물의 생생함을 형성하는 토대로서 인간 개인의 내면적 삶의 과정과 분리될 수 없는 역동적인 의식 개념으로 바라볼 필요가 있다.

3. 경험 서사 창작 교육에서 체험적 자기 이해

앞서 밝혔듯이, 체험은 인식의 대상으로서 사물에서 비롯되는 것이라기보다 개인 주체의 의식에 나타난 세계에서 비롯된 것으로 그러한 세계와의 의미 구성 관계로서 주관적인 의식 작용임을 알 수 있다. 이는 기존의 경험관과는 달리 개인의 구체적인 경험, 즉 체험을 강조하며 경험의 주체(학습자)를 존재론적으로 탐구해야한다는 현상학적 경험관의 특성과 일맥상통하는 것이다(진권장, 1999:124). 그렇다면 경험 서사 창작 교육에서 이러한 체험을 학습자들에게 어떻게 가르쳐야하는가 하는 문제를 떠올리지 않을 수 없다. 여기서 어떻게는 체험에 대한 교육의 방법을 말하는 것일 뿐만 아니라 그 내용도 포함된다. 이는 경험 서사 창작 교육에서 학습자들에게 체험의 어떤 내용을 제공하고 어떤 방법으로 가르쳐야만 학습창작자들이 자신의 창작물을 통해 올바른 자기 이해에 도달할 수 있는가 하는 문제를 가리킨다. 따라서 경험 서사 창작 교육에서 체험의 내용을 구성하고 방법화하기 위해서는 먼저 체험의 교육적 국면을 생각해봐야 한다.

듀이(1938:25~26)은 경험의 작용 원리인 '상호작용'과 '연속성'을 논하면서 교육적 경험과 비교육적 경험을 언급하고 있다.²⁰⁾ 그에 따르면, 비교육적 경험은 뒤이어 오는 경험의 성장을 비뚤어지게 만드는 것이라 한다. 그러한 경험들은 감성과 감동을 결핍하게 함으로써 장래 풍부한 경험을 제한하고, 특정 분야의 기술에만 능숙하게 만들고, 경박한 태도를 형성시킴으로써 미래의 경험이 가져올 이익을 방해하는 무의미한 활동에 지나지 않는다고 말한다. 반면에 교육적 경험은 비교육적 경험과 대비되는 개념으로 직접 언급하지는 않았지만, 그 성격을 짐작할 수 있다. 교육적 경험은 개인이 세계와 의사소통하면서 겪게 되는 경험들의 축적을 통해 자아의 성장을 가능하게 하는 것이다. 박영환(1997:65)의 논의를 비추보면 교육적 경험이 무엇인지 구체적으로 알 수 있다. 그에 따르면, 듀이가 말한 교육적 경험이란 "인격적 통일에 기여하는 경험, 민주적 상호작용 과정을 이해하고 그것을 활용함으로써 얻어진 경험, 타

20) 존 듀이의 경험 개념에 대한 구체적인 설명은 『Experience and Education』(1938), 『Experience and Nature』(1958), 『민주주의와 교육』(1987:219~240) 참고. 송도선(1995, 1998)은 듀이의 경험에 대해 그 유형과 의미에 따라 다양한 특성을 밝히고 있는데 참고할 만하다.

인의 권리, 감정, 목적, 가치를 존중할 것을 가르치는 경험, 충분한 누적을 고려한 후에 신중히 행동하도록 하는 경험, 보다 풍부하고 조화된 개인적 경험, 집단적인 생활을 가르치는 경험”으로 자신과 타인, 사회를 고려하는 수준 높은 사고능력이 요구되는 경험이다.

듀이가 말한 교육적 경험을 미루어 생각해보면, 체험을 통한 개인의 성장이라는 관점에서 교육적 체험의 성격 및 특성을 추론해볼 수 있다. 주체의 인격적 동일에 기여하는 체험, 타인과의 관계를 존중하는 체험, 집단적 생활 속에서 자신의 개성을 창발하여 주체 스스로 변화·성장할 수 있는 체험이 바로 교육적 체험이라 할 수 있다. 이 때 발생하는 체험은 이성적 사고를 통한 인지 중심의 관계 인식을 넘어 정서적 사고까지 아우르는 사회적 배려의 관계를 형성하고 존중할 줄 아는 인지적·정의적 사고의 통합적 작용의 과정과 결과이다.

이러한 교육적 체험의 특징을 김한미·윤병희(2006:83~92)는 다음과 같이 밝히고 있다. 첫째, 교육적 관계를 맺은 스승이나 제자라는 대상을 전제로 하여 언어적, 상징적, 행위적인 것을 모두 포함한 적극적 표현을 체험하는 것이다. 둘째, ‘부정성(negation)의 체험’이 일어나도록 자극하는 것이다. 이는 현재 자신의 모습에서 발견된 모순과 인식론적 부조화 때문에 발생하는 불편함을 느끼게 하여 보다 나은 체험을 할 수 있도록 하는 질적 변환을 의미한다. 셋째, ‘시차를 둔 합’의 과정을 체험하게 되는 것이다. 이는 자신과 보다 나은 사람 사이에 발생하는 대화에서 자기 이해의 폭을 넓혀가는 것을 의미한다. 넷째, 교육활동 고유의 ‘즉흥성(improvisation)’을 체험하게 되는 것이다. 이는 교육적 상황 속에서 문제의 해결책을 찾아가는 과정에서 발생하는 앎의 기쁨을 의미한다.²¹⁾

이러한 교육적 체험의 특징은 경험 서사 창작 교육의 실천 상황 속에서도 그 기획과 처방에 따라 충분히 드러날 수 있는 것들이다. 그런데 경험 서사 창작 교육에 적합한 교육적 체험이 실천될 수 있도록 하기 위해서는 교육학

21) 김한미·윤병희(2006)이 밝히고 있는 교육적 체험의 특징은 교육의 실천 상황 속에서 드러나는 현상들로 창작 교육의 실천적·방법적 차원에서 참고할 만하다. 본고에서는 창작 교육에서 체험의 형상화에 대한 방법 논의보다는 교육적 체험으로서 체험의 교육적 내용을 탐색하는 내용론에 초점을 두고 있음을 주지해야한다.

적 관점에서 논의되어진 교육적 체험이 창작 교육에 맞는 교육적 체험으로 재개념화될 필요가 있다. 그러기 위해서는 경험 서사 창작 교육에서 수행되어야 할 체험의 대상과 범위를 생각해볼 필요가 있다. 체험의 대상과 범위를 설정하는 일은 곧 경험 서사 창작 교육의 내용 설계를 가능하도록 하기 때문이다. 그렇다면 경험 서사 창작 교육에서 체험의 대상은 무엇이고 그 범위는 어떻게 되어야 하는가.

먼저 문학교육의 하위 영역으로서 창작 교육의 위상을 떠올려보면, 문학교육과 관련하여 그 목적을 생각해보지 않을 수 없다. 문학교육의 목적은 문학능력의 향상을 통하여 인간다움을 성취하는 것인데 그러한 목적은 언어능력의 증진, 개인의 정신적인 성장, 개인적 주체성 확립, 문화계승과 창조능력 증진, 전인적 인간성 함양이라는 다섯 가지 목표를 통해 도달할 수 있다(김대행 외, 2011:38~67). 창작 교육의 목적 역시 문학교육과 그 맥을 같이해야한다는 점을 생각해보면, 창작 활동을 통해 인간다움을 성취하는 데 있다. 그러한 목적을 성취하기 위해서 창작 교육에서 주목해야할 목표는 당연히 창작 교육의 목적에 기여할 수 있는 목표가 설정되는 것이다. 여기서는 언어능력의 증진을 통한 자아의 정체성 형성과 주체성 확립을 그 목표로 설정할 수 있다. 이 때 허구 서사 창작 교육에서 발생할 수 있는 기계적인 창작 활동이 창작 주체의 이중화된 자아상을 초래할 수 있다는 경계적 시각에서 경험 서사 창작 교육의 기획과 처방이 이루어진다고 할 때 교육내용으로 제공되는 교육적 체험은 생활세계의 체험을 텍스트의 세계로 구축하는 과정과 결과 속에서 얻어지는 자기 이해의 전(全)과정이라 할 수 있다. 따라서 경험 서사 창작 교육에서 체험의 대상은 당연히 학습창작자 자신의 삶이어야 하고 그 범위는 텍스트로 의미화가 가능한 생활세계의 체험, 텍스트가 조직되고 완성되는 과정에서 겪는 쓰기 과정의 체험, 완성된 텍스트를 공유하는 데서 발생하는 창작 결과물을 바탕으로 한 타자(동료 학습자)와의 대화적 체험이 되어야 한다. 논지 전개상 여기서는 학습창작자의 자기 체험이 텍스트로 의미화되는 과정이 어떻게 자기 이해와 연관되는가에 초점을 두고 ‘체험적 자기 이해’란 무엇인지 살펴보고자 한다.

임경순(2000:111~114)는 “체험은 자아가 스스로를 이해함으로써 자신의 정체성을 찾는 위엄 있는 사건”이라고 말한다. 체험은 근본적으로 시간 구조

를 지니고 있는데, 체험의 형식은 이야기를 통해서 드러난다는 것이다. 그는 자아 정체성의 기제를 체험의 내적 형식으로 보고 기억의 연대기와 극적 긴장이라는 두 차원에서 논의를 전개한다. 이야기를 한다는 것은 기억 속에 있는 이미지들을 새로운 구성물로 재결합하는 것으로 과거 체험을 재질서화하는 것인데, 일종의 연속된 회상 행위이며 이는 특정한 양식을 갖는다고 한다. 그리고 기억의 연대기에는 아직 과거, 현재, 미래 사이의 결정적인 구별이 있는 것이 아니므로 인간의 시간 경험에는 단지 현재만 존재하기 때문에 현재에는 늘 기억 속에 존재하는 과거, 현재, 미래가 긴장 속에서 존재한다는 것이다. 따라서 자아 정체성은 과거의 회상과 현재의 직관, 미래의 기대 사이의 긴장 속에서 성립하게 된다. 이는 ‘나’라는 주체가 겪은 체험들을 회상의 방식으로 이야기하는 과정에서 이야기하는 ‘나’(主體)는 이야기되는 ‘나’(客體)를 발견하고 ‘동일시와 거리두기’ 또는 ‘긴장과 대화’를 통해 진정한 ‘나’ 즉 ‘자기(自己)’를 발견하게 되는 것이다. 리콤프(2004:24)는 “기호, 상징, 텍스트에 의해서 <매개>되지 않는 자기 이해는 없다”고 주장한다. 그는 삶의 표현들을 거치지 않고 직관적이고 직접적으로 ‘나’가 ‘자기’를 깨닫는 일은 불가능하다고 말한다.²²⁾

‘나’의 개별적이고 특수한 체험을 해당 공동체 문화의 언어로 표현함으로써 ‘나’는 자신의 의식의 대상으로 체험을 상호주관적 의미에서 객관화할 수 있다. 이렇게 대상화된 ‘나’의 의식의 내용인 체험은 주체로서의 ‘나’의 의식에 대해서는 객체가 된다. 주체로서의 ‘나’의 의식이 현재에 속한다면, 객체로서의 ‘나’의 의식은 과거에 속한다고 할 수 있다. 현재의 주체인 ‘나’는 객체로서의 과거인 ‘나’를 회상을 통해 만나게 되는데, 그러한 만남을 가능하게 하는 기억의 재현 공간이 바로 텍스트이다. ‘나’는 텍스트를 해석하고 창조하는 행위를 통해 ‘나’를 객관화할 수 있는데, 이 때 ‘나’를 객관화하는 의식의 기능을 자기指示(self-reference)라고 부를 수 있다. 이러한 자기지시의 기능은 다름 아닌 자기반성을 의미한다. 따라서 ‘나’의 체험에 대한 텍스트의 의미화는 곧

22) 리콤프(2006)은 ‘나(je)’와 ‘자기(soi)’를 구분한다. 그는 스스로 자기를 정립하는 코기토는 공허한 것으로 가짜 코기토라는 것이다. 진정한 코기토는 자신을 객체화할 수 있는 표상이나 행위, 작품들에 의해 매개될 때 즉 자기를 증언하고 대변하는 대상들을 읽고 해석하는 과정에서 비로소 정립된다고 말한다.

체험의 형상화를 통해 ‘나’를 되돌아보는 행위로서 ‘자기’ 정체성을 찾아가는 과정을 알 수 있다.

이렇게 볼 때 ‘체험적 자기 이해’라는 개념은 단순히 학습창작자가 자기 체험을 텍스트로 구현하는 데 그치는 게 아니라, 창작 활동을 하는 과정에서 자신의 체험을 반성적으로 모으고 해석하는 자기 성찰적 행위로 받아들일 수 있다. 구체적으로 말해, 경험 서사 창작 교육에서 ‘체험적 자기 이해’란 자신의 체험(생각과 느낌을 포괄한 지극히 개인적인 경험)을 줄거리로 구성하는 쓰기 행위를 통해 세계에 대한 앎을 형성하고 보편적인 삶의 방식을 선택하는 지속적인 자기 형성의 과정으로서 자기 존재 양식의 구체적인 언어적 물음이라고 할 수 있다.

4. 체험적 자기 이해와 자서전적 서사

인간들이 겪는 생활세계의 경험은 같은 현상을 두고도 저마다 다르게 인식된다. 어떤 이에게는 유의미한 경험이 어떤 이에게는 그렇지 않을 수 있다. 이렇게 자신에게 의미 있는 경험으로 느껴지고 해석될 수 있는 개인적·인격적 경험이 바로 체험이다. 그런데 이러한 체험은 개인의 특수성에 따라 천차만별이므로 자신의 체험이 하나의 문화공동체 안에서 공유되기 위해서는 그러한 체험에 대한 상호주관적인 이해 과정이 요구될 수밖에 없다. 이 때 자기 체험을 서로 공유하고 소통가능하게 해주는 것이 바로 언어이다. 우리는 하나의 문화공동체에서 인정되는 소통의 양식인 언어를 통해 자신의 체험을 표현함으로써 상호주관적인 보편성을 획득하게 되는 것이다.

자신의 체험을 표현하는 일은 현재 시점에서 기억을 통해 과거 어느 순간을 회고하여 현재의 순간에 재구성해내는 작업이다. 이러한 행위의 과정에서 주체는 두 자아의 존재를 경험하게 된다. 그것은 현재적 자아와 과거 자아이다. 서술 주체로서의 현재적 자아는 서술되어지는 서술 객체로서의 과거 자아를 인식하며 자연스럽게 거리를 두게 되고 비판적인 태도를 취하게 된다. 자신의 이야기가 타인의 수용을 전제로 할 때 이야기는 상호주관성을 통해 보편성을 획득하는 방향으로 흐르게 되고, 개인의 역사(개인의 연속된 체험의 총체)는

일반화된 역사적 사건(타인과 공유 가능한 경험)으로 변모하게 된다. 주체가 세계와의 관계를 인식하고 자신에게 주어진 체험을 텍스트로 의미화하는 과정은 곧 자신의 삶을 해석하고 비판하는 자기 성찰의 과정이라 할 수 있는데, 이러한 창작 활동의 모든 과정을 통해서 주체는 비로소 자기 이해에 도달하게 된다.²³⁾ 한나 아렌트(1959:186, 조현일 2005:318 재인용)은 자신이 누구인지 알게 해주는 유일한 매체는 ‘이야기’라고 주장한다.

이야기가 드러내는 유일한 ‘어떤’ 사람은 주인공이다. 유일하게 차별적인 ‘누구’란 기원적으로 무형적(intangible)으로 나타나는데, 이야기는 행위와 말을 통해서 사후적으로 누구를 유형적(tangible)하게 만드는 유일한 매체이다. 우리는 어떤 사람이 누구였고, 누구인지에 대해, 그 어떤 사람 자신이 주인공인 이야기, 즉 그의 전기를 통해서만 알 수 있다. 그밖에 우리가 그에 대해 할 수 있는 모든 것은 그가 무엇이고 무엇이었는지 뿐이다.

위의 진술을 보면 알 수 있듯이, 그 사람의 고정된 실체는 ‘무엇’으로 알 수 밖에 없지만 행위와 말 즉 이야기를 통해서만 그 사람이 ‘누구’인지 그 정체성을 알 수 있게 된다. 한나 아렌트는 ‘무엇’이 그 사람이 갖고 있는 불변의 자기 동일성을 의미하는 것이라면, ‘누구’는 시간 속에서 변화하는 자기 동일성을 의미한다고 말한다. 이렇게 볼 때 ‘나는 누구인가’라는 질문은 곧 시간 속에서 변화하는 자기 동일성에 대한 물음으로 그 대답은 이야기를 통해서만 주어질 수 있는 것이다. 리콰르(2004:475)는 이러한 줄거리 구성을 통해 얻어지는 이야기 정체성을 서사적 정체성이라고 정의한다. ‘나의 체험은 기억을 통해 시간적으로 인식될 수밖에 없고 그러한 ‘나’의 체험을 텍스트를 통해 이야기하는 것은 줄거리를 구성하는 것으로, 서사적 정체성을 이루어 나가는 것이다. 하나의 주체가 서사적 정체성을 구성해가는 창작 활동의 모든 국면은 체험적 자기 이해의 한 양태라고 할 수 있다. 이러한 체험적 자기 이해의 과정을 잘 보여주고 있는 창작물이 바로 자서전적 서사이다. 리콰르(2000)은 자서전이 문학의 한 장르로 편입될 수 있는 이유는 자신이 겪은 모든 체험들을 다 이야

23) 자신의 체험을 언어를 통해 표현하고 그러한 과정에서 자아 성찰을 도모할 수 있는 것은 문학교육의 본질적 목적 가운데 하나이다. 학습자의 정서 체험이 문학 체험과 밀접한 관련을 맺고 있음은 김선희(2009)의 논의를 통해서 잘 알 수 있다.

기할 수 없기에 다른 이야기 작품들과 마찬가지로 선택적인 이야기일 수밖에 없는데 그렇기 때문에 엄밀한 의미에서 한 편의 문학 작품이 될 수 있다고 말한다. 자서전은 문학의 한 장르로서 문법을 갖고 있기에 한 개인의 인생사를 성실하게 밝힌 기록물임과 동시에 형상화가 잘 이루어진 창작물이라 할 수 있다. 르죈(1998:17)은 자서전을 다음과 같이 정의한다.

한 실제 인물이 자기 자신의 존재를 소재로 하여 개인적인 삶, 특히 자신의 인성(人性)의 역사를 중점적으로 이야기한 산문으로 쓰인 과거 회상형의 이야기

위의 정의를 살펴보면, 자서전의 몇 가지 조건을 추출해 볼 수 있다. 첫째, 서술자와 화자가 동일한 일인칭 서술이라는 점이다. 둘째, 산문의 형식을 취하며 과거시제로 기술된다는 점이다. 셋째, 자신의 체험을 통해 자기 존재의 의미를 밝히고자 한다는 점이다. 이러한 자서전의 조건에서 주목할 점은 바로 세 번째 존재론적 문제이다. 개인적인 삶, 특히 개인의 인성의 역사라는 것은 개인적 인격의 성장을 의미한다. 최인자(2001)은 정체성 구성활동으로써 자전적 서사 쓰기의 중요성을 밝힌 바 있다. 자신에 대해 이야기하는 것은 자신의 고유한 경험을 사실적 차원에서 재현하는 것이 아니라, 독자와 사회·문화적 맥락이 강하게 작용하는 가운데 화행적 성격을 띠고 있고 나아가 스스로를 형성하는 수행적 기능이 있다는 것이다. 따라서 글쓰기 자아는 자전적 탐색의 과정을 거쳐 새로운 자아의 생성을 확인하며 성장할 수 있게 된다. 또한 자신에게 주어진 삶의 체험들을 회상의 방식으로 표현하는 일은 자신과 타자의 관계를 조망해보는 것으로 이야기 행위의 진정성으로 이어질 뿐만 아니라, 체험 주체에게 자신만의 신념을 형성하게 한다. 김구(2003)의 『백범일지』에서 자신의 체험이 추호도 거짓이 없음을 거듭 밝히는 부분이나 일제에 맞서 대의를 위해 폭력도 불사하겠다는 강력한 의지의 표현을 들여다보면, 이러한 서사행위는 삶의 새로운 가치를 탐구하게 만들고 소통을 통한 윤리의식의 재정립을 가능하게 한다는 것을 알 수 있다. 이렇게 볼 때 자신의 체험을 바탕으로 한 창작 활동은 그 자체로 시간의 흐름 속에 살아가는 진정한 의미의 ‘나’를 발견하는 자아 정체성 찾기 행위로서 서사적·윤리적 측면에서 충분한 교육적 가치를 갖는다고 할 수 있다.²⁴⁾

5. 자기 체험 형상화의 창작 교육적 의의

창작 활동은 '상상력과 형상화를 통하여 인간의 자기 탐구를 수행해 나가는 일'이다(우한용, 1998:247). 우한용(1998:227)은 창작 활동이 작품의 읽기 과정과 창작 과정이 창작 주체 안에서 복합적으로 수행되는 것이라고 말한다. 작가는 작품을 쓰면서 자신이 써가는 글을 읽게 되는데, 이는 자신의 체험을 읽고 언어로 표현하며 동시에 형상화되어가는 자신의 글을 반추해 나가는 복합적인 과정을 말하는 것으로, 창작은 문식의 의미를 포괄한다. 그런데 문식 활동은 정체성과 밀접한 관련을 맺고 있다. 옥현진(2009:363~367)은 문식성과 관련해서 정체성의 특성을 다음과 같이 제시한다. 첫째, 사회와의 관계 속에서 형성된다. 둘째, 사회구조와 개인의 주도성 간의 끊임없는 긴장 관계 속에서 형성된다. 셋째, 타자와의 접촉과 선택의 상황을 통해 더 분명하게 인식된다. 넷째, 모든 사회적 의미 구성 행위에 관여한다. 다섯째, 다중적 성격을 지니고 있다. 이러한 정체성의 특성은 문식 활동과 깊은 관련이 있음을 알 수 있다. 복잡하고 급박하게 변화하는 환경 속에서 문식 활동은 정체성을 표현하고 재구성하는 핵심적 도구일 뿐만 아니라, 그것이 곧 자기 이해를 도모하는 목적이기 때문이다. 이렇게 문식 활동이 인간의 정체성과 관련이 있음을 미루어 볼 때 논리적이고 수렴적인 사고방식에 따른 읽기·쓰기 활동에서 나아가 체험을 통해 세계 가운데 놓여 있는 나의 존재를 인식하고 상상력을 통해 자유롭게 표현할 수 있는 확산적 글쓰기인 경험 서사 창작은 자아실현으로서 문학교육의 목적과 그 맥을 같이 한다. 2011 국어과 교육과정 선택과목 <문학>에서는 문학교육을 통해 '추구하는 인간상'이 다음과 같이 분명하게 제시되어 있다.²⁵⁾

24) 손승남(2002:113~121)은 자서전의 교육적 가치를 크게 세 가지로 제시한다. 첫째, 교육목적론적 가치이다. 자서전의 성립에는 가치, 목적, 의미, 체험 그리고 발달과 같은 삶의 범주들이 중요한 역할을 하기에 삶의 연관의 이해로서 중요한 가치를 지닌다는 점이다. 둘째, 도야론적 가치이다. 자신의 이야기를 써 나가는 동안 자기 삶을 반성하고 앞으로 삶의 방향을 설정하고 자신의 고유한 정체성을 유지해나가도록 노력하게 된다는 점이다. 셋째, 교육문화사적 가치이다. 인류문화의 역사 이해의 기저에는 개인들의 삶의 이야기가 묵묵히 자리하고 있기 때문에 문화적 관점에서 교육적이라는 점이다.

25) 2011 국어과 교육과정 선택영역 5.문학(2011:141) 참고.

우리나라의 교육은 홍익인간의 이념 아래 모든 국민으로 하여금 인격을 도야하고 자주적 생활능력과 민주 시민으로서 필요한 자질을 갖추게 하여 인간다운 삶을 영위하게 하고 민주 국가의 발전과 인류 공영의 이상을 실현하는 데 이바지하게 함을 목적으로 하고 있다. 이러한 교육 이념을 바탕으로 이 교육과정이 추구하는 인간상은 다음과 같다.

- 가. 전인적 성장의 기반 위에 개성의 발달과 진로를 개척하는 사람
- 나. 기초 능력의 바탕 위에 새로운 발상과 도전으로 창의성을 발휘하는 사람
- 다. 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 품격 있는 삶을 영위하는 사람
- 라. 세계와 소통하는 시민으로서 배려와 나눔의 정신으로 공동체 발전에 참여하는 사람

위의 언급을 살펴보면, ‘개성의 발달’, ‘진로 개척’, ‘새로운 발상과 도전’, ‘창의성 발휘’, ‘문화적 소양’, ‘다원적 가치’, ‘배려와 나눔의 정신’, ‘공동체 발전에 참여’와 같은 용어들이 눈에 띈다. 이러한 개념들은 문학교육에서 추구하는 인간상과 깊은 연관을 맺고 있는데, 이는 창작 교육에서도 학습자 개인과 관련해서 요구되거나 교육의 결과로서 완성되어야 할 과정이자 결과이다. 자신의 개성을 발달시키고 진로를 스스로 개척할 수 있어야 한다는 것은 창작을 통해 주체성을 획득할 수 있어야 함을 의미한다. 새로운 발상과 도전으로 창의성을 발휘할 수 있어야 한다는 것은 창작능력의 신장을 의미한다. 문화적 소양과 다원적 가치를 이해할 수 있어야 한다는 것은 체험의 공유를 통해 언어문화 공동체의 다양한 주체들과 소통할 수 있어야 함을 의미한다. 배려와 나눔의 정신으로 공동체 발전에 참여할 수 있어야 한다는 것은 체험의 형상화 과정 속에서 이루어지는 자기 성찰적 사고를 통해 타인과의 올바른 관계를 정립할 수 있어야 함을 의미한다. 이렇게 창작 교육을 통해 구현되는 인간상은 다름 아닌 패터슨이 말한 ‘자아실현인(自我實現人)’과 같다고 할 수 있다.

패터슨(1980:38~41)은 오늘날 교육의 위기를 ‘교실이라는 공장’으로 비유하며, 획일화된 지적 기계를 생산해내는 것에 대한 반성으로 ‘생각하고 느끼고 생활하며 행동하는 인간적이고 인간다운 전인적 존재’인 ‘자아실현인’을

양성해야 한다고 주장한다. 그러면서 자아실현인이 갖추고 있는 공통점을 제시한다.²⁶⁾ 그 가운데 몇 가지를 밝혀보면 다음과 같다. 첫째, 현실에 대한 보다 능률적인 지각과 현실과의 편안한 관계이다. 이는 사기꾼과 부정직한 사람을 가려내고 현존하는 것을 자신의 욕구대로 지각하지 않고 있는 그대로 지각하는 것을 포함한다. 둘째, 자아, 타인 및 자연에 대한 수용적 태도이다. 이는 자신과 타인을 존중하며 개방적이고 솔직하며 꾸미거나 가면을 쓰지 않는 것을 포함한다. 셋째, 문제 중심성이다. 이는 자기 외부에 있는 문제에 관심을 갖는 것으로 책임감과 의무감이다. 넷째, 공동체적 감정이다. 자아실현인은 인간 전반에 대한 심오한 공감, 동정 혹은 연민의 정을 가지고 있다. 다섯째, 수단과 목적의 구분이다. 자아실현인은 매우 윤리적이다. 그들은 수단과 목적을 구분하고 수단을 목적에 종속시킨다. 여섯째, 창의성이다. 자아실현인은 창의성이 있다. 이 때 창의성이란 어떤 특별한 재능으로서의 창의성이 아니다. 그것은 모든 사람 속에 가능성으로 내재하고 있지만 일반적으로 자신이 속한 문화 규범에 내재된 창의성을 의미한다. 그것은 사물을 참신하고 순수하게 있는 그대로 바라보는 방식이다. 패터슨이 말하는 이러한 ‘자아실현인’은 창작 교육이 추구하는 인간상이자 목적이기에 경험 서사 창작 교육에서도 당연히 그러한 목적에 도달하기 위해 체험과 서사의 관계를 중심으로 교육 내용과 방법이 기획되고 실천되어야 한다.

리콤프(2000)에 따르면, 체험은 시간의 체험일 수밖에 없으며, 이러한 시간의 체험은 이야기를 통해서만 가능하다고 한다. 따라서 이야기를 생산하고 수용하는 일은 시간을 체험하는 주체 자신을 알아가는 과정으로서 서사적 정체성을 획득하는 것이다. 그런데 서사적 정체성을 획득하는 일은 곧 자아실현인으로서의 모습을 갖추어 나가는 과정이라 할 수 있다. 딜타이는 미학적 측면에서 예술작품을 형성하는 시적 상상력의 기초로 예술작품에 생명성을 부여하는 근본적인 힘이 ‘체험’이라고 보았다.²⁷⁾

26) 그는 자아실현의 본질적 연구를 위해 매슬로우(Maslow)의 연구방법을 빌려와 자아실현인이라고 평가받을 만한 준거집단을 마련한 뒤 집중적으로 연구한 결과 몇 가지 공통점을 발견한다. 자아실현인의 양상에 대한 보다 자세한 내용은 패터슨(1980:37~52)의 인간주의 교육의 목표 부분 참고.

27) 체험과 언어예술의 관계에 대한 구체적 논의는 딜타이(1984:45~52)참고.

문학 창작의 저변에는 개인적인 체험, 타인의 상황에 대한 이해, 이념에 의한 경험의 확대와 심화 등이 내재한다. 문학 창작의 출발점은 늘 생활경험이다. 이 생활경험은 개인적 체험 혹은 현재나 과거에 있는 타인들의 이해와 그들이 관여한 사건에 대한 이해 등을 말한다. 작가가 겪는 무수한 생활사상의 각각을 심리학적인 뜻에서 ‘체험’이라고 일컬을 수 있다. 생활의 무수한 계기 중에서 다만 작가에게 『삶의 일면』을 해명하는 계기만이 작가의 작품과 깊은 관계를 갖게 된다(딜타이, 1984:47).

딜타이에게 있어 체험은 내재적으로 자명하게 주어진 것으로 주관적이면서 동시에 객관적이다. 그가 말하는 체험은 개인적인 폐쇄성에 의해 소통의 한계가 존재하기 때문에 표현을 통해 보다 객관화되어야 할 필요가 있고, 그러한 한에서 이루어진 표현에 대한 추체험은 이해를 보장할 수 있게 된다는 것이다. 이러한 체험-표현-이해의 순환은 지속성을 띠고 상호작용하여 개인의 체험을 확장하고 나아가 개인 간의 공통성 즉 ‘문화’라고 하는 범주까지 해석 가능하게 해준다.²⁸⁾ 자우어란트(Sauerland, 1972:96~132)는 딜타이가 인식론적 입장에서 체험을 바라본 것에서 나아가 문학적·이론적 또는 미학적 입장에서 체험 개념의 의미를 전개하고 있다. 그는 “모든 시문학의 핵심적인 형태를 형성하는 체험은 언제나 내면적인 것으로는 심의상태를, 외면적인 것으로는 형상 혹은 형상연관, 장소, 상황, 인물을 담고 있기” 때문에, “양자의 불가분의 통일 속에 시문학의 생생한 힘이 놓이게 된다”고 말한다.

이들의 논의를 종합해보면, 체험의 언어적 형상화는 곧 체험적 자기 이해이고 이러한 체험적 자기 이해는 과정적 측면에서는 자기 체험을 읽고 쓰는 가운데 체험을 반성적으로 사고하고 미래를 설계하는 행위로서 자기 정체성의 실천 양상인 동시에 결과적 측면에서는 문학적 가치를 포함한 미적 산물이라 할 수 있다. 자기 체험의 형상화는 ‘삶의 구체적 표현’이라는 한용환의 진술²⁹⁾에서 보듯 체험을 통해 자신의 삶을 구체화하는 이야기 행위이다. 이

28) 체험과 이해, 체험과 표현의 관계에 대한 구체적인 논의는 딜타이(2009:72~106) 참고.

29) 잘 형상화된 문학적 표현을 획득하는 일이 삶의 진실에 구체적으로 다가서는 것임을 한용환(2001:503~504)의 다음과 같은 진술에서 확인할 수 있다.

‘사친이효(事親以孝)’와 <심정전>의 차이점, ‘눈물의 씨앗’과 <폭풍의 언덕>의 차이점은 어디서 발생하는 것인가? 그것은 이 작품들이 담고 있는 구체적인 스토리, 그 스토리의 배열, 효과적으로 스토리를 전달하기 위해 동원된 기교 등 ‘형상화’의 과정에 내포되어 있다. ‘사친

러한 이야기 행위를 통해 형성되는 자아 정체성은 곧 패터슨이 말하는 ‘자아 실현인’의 한 양태로 보아도 무방하다.

달타이(1984)는 ‘생활의 무수한 계기’ 중에서 ‘삶의 일면을 해명하는 계기’만이, 즉 개인적 체험 가운데 삶의 또 다른 진실한 측면을 언어적으로 잘 보여 줄 수 있을 때만이 비로소 창작자와 그 결과물은 서로 존재론적 의미를 갖게 된다고 말한다. 이렇게 볼 때 자기 체험을 형상화하는 일은 문학교육의 세 가지 측면에서 그 의의를 생각해볼 수 있다. 첫째, 인간학적 관점에서이다. 자기 체험 쓰기 행위는 학습자의 존재적 측면에서 사고력, 창의력, 상상력 등을 기르는 데 효과적이다. 둘째, 언어문화의 관점에서이다. 그동안 규칙화된 고전적 장르 개념을 바탕으로 문학작품의 감상 및 이해 교육에 치중한 나머지 ‘언어에 의한 문화’만을 가르쳐왔다. 자기 체험을 서사화하는 일은 자기 삶의 방식을 언어 형식으로 표현하는 것으로 역동적인 장르인식이 가능하고 이는 ‘문화 반영체로서의 언어’의 모습까지 교육할 수 있는 장점이 있다. 셋째, 문학의 미적 자율성의 관점에서이다. 자기 체험 형상화는 자기 삶의 지나온 과정을 기록하는 것에서 나아가 문학적 형상화를 도모하는 것이기에 문학의 언어적·미적 가치를 가르치는 데 용이하다. 이는 문학교육의 사회·문화적 관점에 대한 보완적 역할을 기대할 수 있다.

‘문학은 항상 실제 인물과 이미지 간의 투쟁을 제시해야 한다. 물론 형식도 갖추어야 한다.’는 프랭크 커머드(1993:139)의 말처럼, 내용과 형식이 잘 조직화된 체험은 세계에 대한 주체의 서사적 인식이 언어적 형식을 통해 긴장과 화해를 반복하며 비로소 자기 이해에 도달하는 자아 정체성 형성의 총체적 구현태이다. 그러므로 자아실현인의 추구를 위해 자기 체험을 서사적으로 기획하고 실천하는 일은 곧 경험 서사 창작 교육의 목적이자 의의가 된다고 할 수 있다.

이효라는 명제 속에는 아버지의 눈을 뜨게 하기 위해 자신의 몸을 팔고 혼자 그 슬픔을 견뎌 내거나 죽음을 몇 시간 앞둔 밥상머리에서 아버지의 수저에 고기 반찬을 발라 없어 놓는 소녀의 심정이 개입되어 있지 않기 때문이다. 이것은 서로 다른 효도, 혹은 같은 효도라 하더라도 추상적이고 관념적인 효도와 ‘문학적 표현의 효도’라는 차이점을 갖는다.

〈참고문헌〉

- 교육부, 국어과 교육과정, 2011.
- 고광수, 「문학 감상의 경험교육적 성격에 대한 예비적 고찰」, 문학교육학16, 한국문학교육학회, 2005.
- 고진호, 「교육경험의 질에 관한 현상학적 고찰」, 동국대 박사학위논문, 1994.
- 고진호, 「교육해석학적 패러다임과 그 적용가능성 연구」, 교육철학17, 한국교육철학회, 1997.
- 김구, 『백범일지』, 혜원출판사, 2003.
- 김근호, 「허구 서사 창작 교육 연구」, 서울대 박사학위논문, 2009.
- 김남희, 「현대시의 서정적 체험 교육 연구」, 서울대 박사학위논문, 2007.
- 김대행, 「내용론을 위하여」, 국어교육연구10, 서울대국어교육연구소, 2002.
- 김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대 출판부, 2011.
- 김선희, 「학습자의 문학 체험과 문학능력, 문학교육」, 문학교육학28, 한국문학교육학회, 2009.
- 김종철, 「문학교육의 문화론적 관점」, 국문학과문화, 한국고전문학회, 2001.
- 김한미·윤병희, 「교육적 체험」의 특징과 내재적 가치」, 교육원리연구11(2), 한국교육원리학회, 2006.
- 김혜영, 「한국 모더니즘 소설의 글쓰기 방법 연구」, 서울대 박사학위 논문, 2000.
- 노진한, 「창작교육을 위한 소론」, 선청어문25, 서울대 사범대학 국어교육과, 1997.
- 문학과문학교육연구소 엮음, 『창작교육, 어떻게 할 것인가』, 푸른사상, 2001.
- 박영환, 「John Dewey의 經驗教育設의 再考」, 『교육논문집』10, 부산대학교, 1983.
- 박철홍, 「듀이의 경험에 비추어 본 사고의 성격: 이성적 사고와 질성적 사고의 통합적 작용」, 교육철학연구33(1), 한국교육철학회, 2011.
- 벤 매넨, 신경림·안규남 역, 『체험연구』, 동녘, 1994.
- 손승남, 「가다머(H. G. Gadamer)의 철학적 해석학에 입각한 교육해석학의

- 가능성 탐색』, 교육철학19, 한국교육철학회, 1998.
- 손승남, 『교육해석학』, 서울: 교육과학사, 2001.
- 송도선, 「J. Dewey의 경험 개념」, 교육철학13, 한국교육철학회, 1995.
- 송도선, 「존 듀이의 경험의 구조」, 교육철학20, 한국교육철학회, 1998.
- 아도르노·호르크하이머, 김유동 역, 『계몽의 변증법』, 문학과지성사, 2001.
- 아리스토텔레스, 조대호 역, 『형이상학1』, 나남, 2012.
- 우한용, 「창작교육의 이념과 지향」, 문학교육학2, 한국문학교육학회, 1998.
- 우한용, 「소설창작의 이론화 가능성탐구」, 현대소설연구10, 한국현대소설학회, 1999.
- 우한용, 『창작교육론』, 태학사, 2009.
- 이정애, 「국어교육에서 경험적 담화의 활용양상과 그 문화적 함의」, 한국어교육학회지115, 한국어교육학회, 2004.
- 임경순, 「경험의 서사화방법과 그 문학교육적 의의 연구」, 서울대 박사학위논문, 2003.
- 임경순, 『서사표현교육론 연구』, 역락, 2003a.
- 임경순, 『국어교육학과 서사교육론』, 한국문화사, 2003b.
- 조현일, 「리쾨르의 서사이론과 서사교육」, 국어교육학연구22, 서울대 국어교육연구소, 2005.
- 주영흠, 「가다머의 이해와 교육」, 교육철학27, 한국교육철학회, 2002.
- 진권장, 「교육경험의 의미에 관한 해석학적 이해」, 교육인류학연구2(1), 한국교육인류학회, 1999.
- 진선희, 『문학체험연구』, 박이정, 2006.
- 최명선, 『해석학과 교육』, 서울: 교육과학사, 2005.
- 최명선, 「교육적 체험의 존재론적 의미」, 한국교육학연구36(1), 한국교육학회, 1998.
- 최인자, 『서사문화와 문학교육론』, 한국문화사, 2001.
- 최지현, 「한국 근대시 정서 체험의 텍스트 조건 연구」, 서울대 박사학위논문, 1997.
- 최홍원, 「문학교육에서 경험의 재개념화와 교육적 실천을 위한 연구」, 국어교육학연구29, 한국어교육학회, 2007.

- 한명희, 『교육경험의 재개념화와 교사역할의 조망』, 교육학연구33(1), 한국교육학회, 1995.
- 한용환, 『소설학 사전』, 문예출판사, 1999.
- 황혜진, 『가치경험을 위한 소설교육내용 연구』, 서울대 박사학위논문, 2006.
- 리차드 팔머, 이한우 역, 『해석학이란 무엇인가』, 문예출판사, 2011.
- 프랭크 커머드, 조초희 역, 『종말의식과 인간적 시간』, 문학과지성사, 1993.
- C.H 패터슨, 장상호 역, 『인간주의 교육』, 박영사, 1989.
- Dewey, Jhon, 이홍우 역, 『민주주의와 교육』, 교육과학사, 1987.
- Dewey, Jhon, 이재언 역, 『경험으로서의 예술』, 책세상, 2003.
- Dewey, Jhon, Experience and Education, New York : Macmillan Co, 1938.
- Dewey, Jhon, Experience and Nature, New York : Dover Publications, 1958.
- Gadamer, H-G, Truth and Method, N.Y.:Seabery Press, 1975.
- Gadamer, H-G, Reason in the age of science. Cambridge. Mass.:MIT Press, 1984.
- Groome, Thomas H., 이기문 역, 『기독교적 종교교육』, 서울: 대한 예수교장로회 총회 출판국, 1983.
- Hamlyn, D. W., 이홍우 외 역, 『경험의 이해와 성장』, 교육과학사, 1991.
- Lejeune, 윤진 역, 『자서전의 규약』, 문학과 지성사, 1998.
- Purkey, W. W., 안범희 역, 『자아개념과 교육』, 문음사, 1995.
- Ricoeur, P, 김한식 · 이경래 역, 『시간과 이야기2』, 문학과지성사, 2000.
- Ricoeur, P, 박병수 · 남기영 역, 『텍스트에서 행동으로』, 아카넷, 2004.
- Ricoeur, P, 김웅권 역, 『타자로서 자기 자신』, 동문선, 2006.
- W. Dilthey, 한일섭 역, 『체험과 문학』, 중앙일보사, 1984.
- W. Dilthey, 이한우 역, 『체험 · 표현 · 이해』, 책세상, 2009.
- William F. Pinar, Sanity, madness and the school, In Pinar, W.F. Curriculum theorizing : the reconceptualists. Berkeley McCutchan, 1975.
- William F. Pinar, Curriculum Toward New Identities, Garland Publishing, 1998.
- William F. Pinar, What is Curriculum theory?, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.

【국문초록】

본고에서는 창작이 전문가의 전유물이라는 고정된 생각에서 벗어나 평생 교육으로서 그 외연을 확장하고 문학을 생활화할 수 있도록 하기 위해 생활 세계에서 비롯된 체험의 형상화에 주목하여 경험 서사 창작 교육의 의의를 밝히고자 한다. 이 때 체험의 개념을 문학교육에 맞게 주체와 언어의 관계를 고려하여 재개념화하였다. 문학교육에서 체험은 개인의 인지와 정서를 모두 포괄하는 것으로 개인의 존재적 측면과 관련하여 인지 중심의 경험을 넘어 정의적 측면까지 아우르는 보다 직접적이고 생생한 경험으로 재해석되어야 할 필요가 있기 때문이다. 그런데 이러한 체험은 자기 삶과 관련하여 시간적으로 해석을 통해 그 의미를 파악할 수밖에 없다. 따라서 자기 체험을 잘 형상화하고 있는 자서전적 서사를 주목하여 자기 체험을 형상화하는 총체적 과정이 곧 체험을 통한 자기 이해에 도달하는 것임을 규명하고자 한다. 체험적 자기 이해는 곧 자기 체험을 읽고 쓰는 행위를 통해 자아실현을 이루는 총체적 과정임을 의미한다. 이러한 자기 체험 서사 쓰기 행위를 통한 자아 정체성 형성은 진정한 자아실현을 이룩하는 하나의 방법으로서 경험 서사 창작 교육의 의의가 될 수 있다.

주제어 : 체험, 주체, 자기 이해, 형상화, 자서전, 경험 서사, 창작 교육

【Abstracts】

The concept of experiential self-understanding and Significant in the education of creative writing

Jeon, Hansung

This study is aimed for clarifying the meaning of the education of creative writing of experience narrative focusing on the imagery of personal experience from the life-world. It is to expand the scope of creative writing toward lifelong education and make literature a way of life, getting away from the notion that creative writing is the exclusive property of professionals. The concept of personal experience in the study is reconceptualized in the light of relationship between a subject and a language for literature education. The personal experience in literature education includes both perception and emotion of each individual, so it should be reinterpreted as rather direct and vivid experience which covers experience focused on perception to affective aspect in terms of the existential aspect of individuals. However, in order to understand the meaning of personal experience, there is no way but the interpretation of time in one's own life. Therefore, it is important to find out that the whole process which makes their own personal experience embodied especially focusing on autobiographical narrative is the way to approach to self-understanding through personal experience. Personal experiential self-understanding is the whole process which enables to achieve

self-realization through reading and writing their own personal experience. Establishing of identity through writing experience narrative is one way to reach self-realization truly, and it could be significant in the education of creative writing of experience narrative.

Key words : personal experience, subject, self-understanding, imagery, autobiography, experience narrative, the education of creative writing

이 논문은 2013년 6월 30일에 투고되었으며, 2013년 7월 26일에 심사 완료되어 2013년 8월 6일에 게재가 확정되었음.