

청소년들의 자기표현 방법 교육 연구¹⁾

— 시 쓰기를 중심으로

문 신 (전북대)

< 목 차 >

- | | |
|---------------------|---------------------|
| 1. 들어가며 | 4. 자기표현을 위한 시 쓰기 교육 |
| 2. 자기표현 방법으로서의 시 쓰기 | 5. 나오며 |
| 3. 청소년들의 자기표현 양상 | |

국문초록

본고는 청소년들이 시 쓰기를 통해 자기를 표현하고 있는 양상을 검토하고, 그러한 자기표현 능력을 높여줄 수 있는 교육 방법을 제시하고 있다. 이를 위해 먼저 청소년들의 시 작품을 분석하였는데, 다음과 같은 두 가지 시 쓰기 양상을 확인할 수 있었다.

첫째, 청소년들의 시적 체험은 일상 체험의 근거리성을 반영하고 있다.

둘째, 청소년들의 시적 표현은 자기 갱신의 과정을 포함하고 있다.

이를 바탕으로 청소년들의 시 쓰기에서 자기표현의 관점에서 강화할 수 있는 교육 방법을 두 가지로 제시하였다. 첫째, 청소년들의 시적 체험 범주를 확장시켜줄 수 있는 방법으로 ‘공감하기’와 ‘전이하기’ 전략을 통해 세계를 비유적으로 바라보기이다. 둘째, 인식된 세계를 자기만의 시각으로 해석할 수 있도록 ‘의미 맥락 재구성하기’ 전략을 통해 대상을 비판적으로 해석

1) 이 논문은 2016년 1월 11일 전북대에서 개최된 국어문화회 제59회 정기학술대회에서 발표한 원고를 수정한 것이다. 토론을 통해 문제의식을 분명히 하는데 도움을 주신 이강하 선생님께 감사드린다.

하기이다.

이러한 교육 전략은 청소년들 시의 미적 완성도가 아니라 미숙에서 성숙으로 이행해가는 청소년들의 자기표현 능력을 높여줄 수 있는 방법론이 될 것이다.

주제어 : 자기표현, 시 쓰기, 청소년, 시적 경험, 자기 갱신, 교육방법

1. 들어가며

발터 벤야민이 “인간은 자기의 고유한 정신적 본질을 그 자신의 언어 **속에서** 전달한다.”²⁾고 했을 때, 우리는 적어도 그의 언술에 담긴 두 가지 맥락을 눈여겨볼 필요가 있다. 하나는 인간의 자기 고유성이 ‘정신적’ 차원에서 언급되고 있다는 점이고, 또 하나는 그 고유성이 ‘언어 **속에서**’ 소통된다는 사실이다. 다시 말해, 인간의 고유한 정신적 본질은 언어를 통해서가 아니라 언어 속에서 전달된다는 것이다. 벤야민은 계속해서 “인간은 자신의 정신적 본질을 다른 사물들을 명명함으로써 전달한다.”³⁾고 기록하고 있다. 여기서 우리는 ‘언어 **속에서**’와 ‘사물들을 명명함’의 상관성을 확인하게 된다. 벤야민에게 “인간의 언어적 본질은 인간이 사물을 명명한다는 점”⁴⁾에 있는 것이다. 그 이유를 벤야민은 이렇게 설명하고 있다.

이름은 그것을 **통해** 아무 것도 전달되지 않고, 그것 **속에서** 언어 자체가 스스로를 절대적으로 전달하는 무엇이다. 이름에서는 전달되는 정신적 본질이 언

2) 발터 벤야민, 최성만 옮김, 『언어 일반과 인간의 언어에 대하여, 번역자의 과제 외』, 도서출판 길, 2010, 75쪽.

3) 같은 곳.

4) 위의 책, 76쪽.

어이다. 정신적 본질이 전달 속에서 절대적 전체성을 갖는 언어 자체인 곳에서만 이름이 존재하고, 또한 그곳에서 언어만이 존재한다. 인간의 언어의 유산으로서 이름은 언어 일반이 인간의 정신적 본질임을 보증한다. 또한 그렇기 때문에 모든 정신적 존재들 가운데 인간의 정신적 본질만이 남김없이 전달 가능하다. 이 점이 인간의 언어와 사물의 언어가 구별되는 근거이다. 그러나 인간의 정신적 본질이 언어 자체이기 때문에, 인간은 언어를 통해서가 아니라 언어 속에서 자신을 전달할 수 있다. 인간의 정신적 본질로서의 언어가 갖는 이 내포적 총체성의 총괄 개념이 이름이다. 인간은 이름을 부여하는 존재이고, 여기서 우리는 인간에게서 순수언어가 발현됨을 알 수 있다.⁵⁾

그러나 명명하는 행위가 정신적 본질과 연계된다는 관점은 그리 낮은 맥락이 아니다. 아담이 각각의 이름을 불러주었던 신화적 상상력의 시대로부터 김춘수의 『꽃』에 이르기까지, 부르는 행위에 부여된 상징적 의미는 하나로 수렴할 수 있다. 그것은 이름을 붙여줌으로써 대상은 명명자의 인식 대상으로 수용된다는 사실이다. 덧붙이자면, 이름을 부여받음으로써 명명된 대상들은 주체에게 의미 있는 존재로 인식된다는 것이다. 명명 행위에는 그것의 대상이 되는 존재와 그렇지 않은 존재를 변별하고자 하는 명명 주체의 내적 동기가 담겨 있기 때문이다.

이처럼 인식론적 관점에서 주체가 세계의 의미를 구성해나가는 대표적 활동 가운데 하나가 예술이다. 그중에서도 “인간은 자기의 고유한 정신적 본질을 그 자신의 언어 **속에서** 전달한다.”는 벤야민의 진술을 가장 적극적으로 수용할 수 있는 장르는 시라고 할 수 있다. “시어는 의미의 기호가 아니라 의미의 육화”⁶⁾이기 때문이다. 만일 시어가 의미의 기호라고 한다면, 기호는 의미를 전달하는 매체에 불과하게 되고, 그 경우 우리는 언어를 ‘통해’ 인식 주체의 정신적 본질인 자기 고유성을 전달할 수밖에 없다.

언어 속에서 존재의 본질이 전달된다는 관점에 입각하여, 본고는 청소년들의 시 쓰기에 나타나고 있는 자기 고유성의 언어 표현 방법과 전략을 검토하고자 한다. ‘언어 **속에서**’ 인식 주체의 정신적 본질이 전달된다는 벤야

5) 위의 책, 77~78쪽.

6) 김준오, 『시론』, 삼지원, 2001, 65쪽.

민의 시각이 청소년들의 자기 고유성 표현에 중요한 시사점을 주기 때문이다. 특히 유소년기로부터 성인기로 진행되는 특수한 시기인 청소년기가 기성 사회로의 편입에 필요한 자기 고유성, 즉 고유한 자기 속성을 형성하는 시기라는 사실은, 청소년들의 자기표현 방법과 그 의미에 주목해야 하는 충분한 이유가 된다. 청소년들은 유소년기에 형성했던 ‘나’ 중심의 자기 고립적 세계로부터 점차 ‘타자’ 관계적 세계로 이행해 가는데, 이 과정에서 청소년들은 세계를 인식하는 나름의 관점을 형성하기 때문이다.

그러나 청소년들의 시 쓰기가 자기 고유성을 어떠한 방식으로 표현해내는지를 규명해가는 과정은 역설적으로 청소년들이 자기 고유성을 어떻게 형성해나가는지를 해명하는 일이 되기도 하다. 청소년들의 시 쓰기에 나타난 ‘타자’ 수용의 방식, 그리고 청소년이 자기 ‘외부’와 맺는 관계적 인식 양상을 통해 우리는 시적 주체가 형성해가는 자기 고유성의 모습을 확인할 수 있기 때문이다. 이는 교육적 차원에서도 청소년들의 바람직한 자기 고유성 형성에 시 쓰기가 유효한 전략적 방법이 될 수 있음을 뒷받침한다. 청소년들의 시 쓰기가 ‘언어 속에서’ 자기 고유성을 드러내주는 활동이기 때문이다. 따라서 본고는 청소년들의 자기 고유성이 시 쓰기 활동 속에서 효과적으로 드러날 수 있는 교육 내용을 모색하는 것까지 논의 대상으로 삼고 있다.

2. 자기표현 방법으로서의 시 쓰기

자기를 표현하는 일은 표현하는 주체와 표현되는 자기의 분리를 전제한다. 표현 대상인 자기는 그 자체로 주체의 인식 대상이 되기 때문이다. 분열된 주체와 자기는 그 간극을 메우고자 하는 의도적 노력들을 통해 새로운 차원에서 극복되는데, 끊임없이 반복되는 이러한 연속성을 우리는 ‘성장’이라는 개념으로 이야기한다. 이를테면 성장은 분열된 자기를 향한 주체의 시선이 주어진 그대로의 실제 자기를 향하기보다는 주체가 욕망하는 모델로서의 자기를 기대하기 때문에 가능해지는 것이다.

청소년기는 이 같은 실제 자기와 모델 자기의 간극이 가장 크게 벌어지는 특징이 있다. 청소년은 그 발생적 기원인 청/소년의 빗금(/) 기호처럼 상징적이다. 이 시기에는 소년기의 특성과 청년기의 특성이 분열하여 첨예하게 갈등하기 때문에, “욕구는 많으나 어느 것 하나 충족되지 못한 상태”⁷⁾에 놓이게 된다. 그 욕구를 향한 다양한 모색의 과정은 기성 사회의 제도와 갈등을 빚게 되는데, 욕구 충족을 위한 크고 작은 갈등 양상이 통과제외의 형식으로 상징화되기도 한다. 그렇기 때문에 갈등 양상은 대립이나 단절이 아니라 상호 침투의 변증적 과정으로 드러난다. 따라서 이 갈등을 통해 빗금(/)의 기울기를 줄여갈 수 있으며, 궁극적으로는 ‘청/소년’의 분열로부터 ‘청소년’이라는 고유한 성질을 확보할 수 있다. 고유성은 다름 아니라 ‘나’라는 자기의 확인이고, 그 자기는 주체와 분열하지 않는 자기이다. 주체의 내적 간극이 해소된 상태에 도달함으로써 발견하게 되는 자기는 다음 작품에서도 확인할 수 있듯, 대부분의 청소년문학이 취하고 있는 문학적 포즈이기도 하다.

교문을 나서며 어디로 갈까 잠시 머뭇거리는 순간, 석가모니가 태어나자마자 일곱 걸음을 걸은 뒤 세상을 둘러보며 외쳤다는 말이 떠올랐다.

‘천상천하유아독존(天上天下唯我獨尊)’

‘하늘 위에서나 하늘 아래에서나 오로지 내가 가장 존귀하다.’라는 말을 석가모니는 왜 태어나는 순간 했을까?

‘내가 가장 존귀하다.’라는 말은 모든 진리와 깨달음의 출발점과 종착점이 바로 ‘나’라는 말이 될 것이다. 말하자면 내가 이 세상의 중심이라는 뜻일 것이다.

그렇다……. 이 세상에서 가장 소중하고 아름다운 존재는 바로 ‘나’다……. 그래. 나는 아름답다. 그리고 나는 세상없어도 아름다워야 한다. 그리고 지금은 바로 그 아름다운 나를 위한 첫걸음을 내딛는 순간이다.⁸⁾

인용문에서 주목해야 하는 것은 “아름다운 나”이다. “아름다운 나”는 “모든 진리와 깨달음의 출발점과 종착점”으로서의 ‘나’를 말한다. 이 변증적 결

7) 박상률, 『청소년문학의 자리』, 나라말, 2012, 56쪽.

8) 박상률, 『나는 아름답다』, 사계절, 2005, 197쪽.

과로서의 ‘나’는 그러므로 실제 자기와 모델 자기의 화해 속에서 형성된 분열되지 않은 ‘나’가 된다. 그러나 그 ‘나’는 종착점이 아니라 새로운 출발점이기도 하다. 청소년들에게 ‘아름다운 나’는 한 번의 경험으로 종결되는 것이 아니라 새로운 사태/사건과 마주하여 갈등할 때마다 상호 침투하여 도달하게 되는, 다시 말해 나선형의 반복과 변화를 통해 성장해가는 과정에 있는 ‘나’이기 때문이다. 그 성장 속에서 청소년들은 자기 고유성을 형성하게 된다.

또 하나, “내가 이 세상의 중심”이라는 각성은 비로소 ‘나’의 외부 세계를 인식하고 인정한다는 것을 의미한다. 중심이란 외심 없이 홀로 존재할 수 없다. ‘나’의 외부가 존재하기 때문에 ‘나’의 존재가능성이 발생한다는 사실을 깨달음으로써 청소년들은 비로소 ‘자기’라는 대상의 이해에 도달할 수 있다. 자기를 이해한다는 것은 ‘너’ 안에서 ‘나’를 재발견하는 것이기 때문이다.⁹⁾ 이 같은 청소년들의 자기 이해는 청소년들이 자기 외부의 문제에 관심을 기울이고, 그러한 문제들이 최종적으로 자기 자신의 문제와 연계되어 있다는 사실을 깨닫는 과정으로 나타난다. 그 과정은 기성 사회의 질서와 갈등하고 상호 침투하는 방식이 된다.

그런데 문제는 자기 이해를 위한 두 축인 중심과 외심은 상대적 관계라는 사실이다. ‘나’는 ‘너’의 존재를 전제로 ‘나’일 수 있고, ‘나’를 전제로 ‘너’가 존재할 수 있다는 엄연한 사실은 중심과 외심의 관계가 잠정적일 수밖에 없음을 말해준다. ‘나’는 항구적으로 중심일 수 없으며 언제나라도 ‘너’의 ‘너’라는 외심으로 존재할 수 있는 것이다. 청소년기에 발견하게 되는 이 같은 사실은 청소년들의 ‘자기’ 이해와 ‘세계’ 이해 방식에 변화를 일으킨다. 이제 더 이상 세계는 ‘나’에 의해 구성되지 않고 ‘나’를 위해 작동하지 않으며, ‘나’는 ‘너’를 통해 비로소 ‘나’일 수 있고, ‘너’를 통하지 않고는 ‘나’에게 도달할 수 없다는 타자성을 체험하게 된다.

그렇다면 이러한 타자성의 체험이 시 쓰기에 어떤 방식으로 작동할 수 있을까? 나아가 타자의 이해를 통해 자기를 표현할 수 있을까? 이러한 물음은

9) 빌헬름 딜타이, 이한우 옮김, 『체험·표현·이해』, 책세상, 2005, 17쪽.

시를 써나가는 주체의 ‘시적 경험’ 속에서 적절하게 논의될 수 있을 것이다. ‘시적’이라는 사실에서 우리는 시 장르의 속성을 감안하게 되고, ‘경험’이라는 말을 통해 주체가 내면화하게 되는 세계 이해의 감수성을 확인할 수 있기 때문이다.

‘시적 경험’을 말한다는 것은 물론 분석에 주관성이라는 부분을 끌어들이는 위험에 노출되는 일이다. 그러나 그것에 대해 언급하지 않고 지나친다면, 시에서 하나의 본질적인 차원을 제거하는 위험, 시가 세계와 언어의 교차점에 완전히 몰입한 주체의 모험임을 망각하는 한층 더 심각한 위험을 무릅쓰게 되리라. 주체란 항상 하나의 자아, 개인사를 통해 형성되고 개체의 특성들로 구축된 하나의 인격체이다. 그러나 시적 경험과 글쓰기를 통해 자아는 나로 되는 경향이 있다: 나란 자신이 발설하는 말을 통해 그리고 타인들과의 만남과 사물들과의 만남, 또는 자신만이 지닌 가장 내밀한 이타성과의 만남을 통해 자신을 무의식과의 만남으로 이끄는 무아지경의 운동으로 규정된 존재를 말한다. 극단을 치닫는 시적 경험은, 가장 특이한 경우, 자아로부터의 탈피이다. 거기서 의사 표시를 하는 ‘나’는 ‘타자’이다.¹⁰⁾

인용문에서 우리가 확인할 수 있는 사실은 ①‘시적 경험’이란 세계와 언어의 교차점에 완전히 몰입한 주체의 모험이라는 것, ②그 주체를 구축하는 ‘자아’는 시적 경험과 글쓰기를 통해 ‘나’로 되는 경향이 있다는 것, ③그러므로 시적 경험 속에서 발화하는 주체는 ‘나’가 아니라 ‘타자’일 수 있다는 것이다. 여기서 주목할 점은 ‘주체/자아’로부터 ‘나’를 거쳐 ‘타자’로 전이해가는 양상이다. 이러한 전이를 견인하는 것은 시적 경험과 글쓰기이다. 시적 경험과 글쓰기라는 특수한 활동을 통해 주체는 ‘나’가 되며, 이 ‘나’는 극단적으로 ‘타자’일 수 있다는 것이다. 시적 경험 속에서 의사 표시를 하는, 다시 말해 시적 경험을 발화하는 ‘나=타자’라는 점을 수용하게 되면, 최종적으로 ‘주체’와 ‘나’의 관계가 남는다. 그런데 **‘나’**란 자신이 발설하는 말을 통해 그리고 타인들과의 만남과 사물들과의 만남, 또는 자신만이 지닌 가장 내밀한 이타성과의 만남을 통해 자신을 무의식과의 만남으로 이끄는 무아지경의 운동으

10) 미셸 콜로, 정선아 옮김, 『현대시와 지평구조』, 문학과지성사, 2003, 193~194쪽.

로 규정된 존재'이다. 여기에서 말하는 '나'의 개념은 시적 경험을 발설하는 화자, 즉 시적 화자와 다르지 않다. 주체가 “하나의 인격체”라는 점을 감안 하면, '주체-나'의 관계는 최종적으로 '일상적 자아-시적 자아'의 관계라는 사실을 확인할 수 있다.

그러므로 시적 자아는 '주체'의 '타자'가 되며, 시를 쓴다는 것은 타자의 발화를 통해 주체의 고유성을 만들어가는 활동이라고 할 수 있다.¹¹⁾ 그렇기 때문에 시는 더 이상 일인칭 독백의 형식이 될 수 없다. “언어는 발화 주체(발화한다고 가정된 주체, 곧 대명사 '나'로 표기된 발화자)나 발화행위 주체(발화를 통해 언술에 참여하는 주체, 곧 실제의 발화자 혹은 글쓴이) 사이의 분열을 수반”¹²⁾하기 때문이다. 여기에서 시 작품 안쪽의 발화자 '나'(시적 자아)와 시 작품 바깥의 주체인 '나'(일상적 자아)는 타자 관계가 형성된다. 시적 자아는 시적 경험이라는 특수한 사태 속에서 일상적 자아와는 다른 발화 태도를 갖게 되는데, 이러한 가면(Persona) 쓰기를 통해 시적 자아는 일상적 자아의 '타자성'을 획득할 수 있다. 시 쓰기 과정에서 일상적 자아는 타자로서의 시적 자아를 상정하게 되는 것이다. 그 결과 시적 자아는 일상적 자아

11) 람핑은 “시를 ‘시행 발화’ 혹은 더욱 정확하게 말해서 ‘시행을 통한 발화’로 규정할 것을 제안”하고 있는데, 그에 따르면 발화란 “언어적 기호들의 의미 포함적이며 제한된 연속체가 제시해주는 모든 언어적 표현”이다. 즉 의미를 지닌 언어의 연속이지만 시작과 끝이 분명한 것을 발화라고 한다.(디이터 람핑, 장영태 옮김, 『서정시: 이론과 역사』, 문학과지성사, 1994, 38쪽.) 이러한 관점에서 시적 발화는 시적 주체가 선택적으로 구성하는 한정적 발화라는 사실을 알 수 있다. 시적 주체는 시적 경험을 언어로 형상화하는 과정에서 시적 맥락을 감안하여 특수한 하나의 발화를 하게 된다. 그것은 시적 주체에게 내재한 무수한 발화 가능성 가운데 임의의 하나를 선택하는 것이 되는데, 그렇게 함으로써 발화된 것과 발화되지 않은 것 사이의 변별이 발생한다. 이 변별된 내용이 일상적 자아와 시적 자아의 구분으로 연계된다. 발화 가능한 것이 일상적 자아의 소관이라면, 발화된 것은 시적 자아의 소관이다. 이는 곧 발화된 것은 발화 가능한 것의 '타자'가 되며, 이 타자를 인식하고 이해함으로써 발화 가능한 것의 정체/본질이 분명해질 수 있다. 이처럼 표현된 것을 통해 표현되지 않은 것의 고유성을 따져봄으로써 자기표현을 위한 청소년들의 시 쓰기 활동의 의의와 그 교육적 의미를 끌어낼 수 있다.

12) 권혁웅, 『시론』, 문학동네, 2010, 24쪽.

의 규율로부터 ‘자신을 무의식과의 만남으로 이끄는 무아지경의 운동’으로 이끈다.

이제 시 쓰기 활동이 자기표현으로 연계 가능한 이유가 분명해졌다. 그것은 시적 경험이 시적 자아와 일상적 자아의 분열과 상호 이해를 동시에 추구하는 활동이라는 사실에서 비롯되었다. 시를 써나가는 과정 속에서 청소년들은 일상적 자아의 타자인 시적 자아를 내적으로 구성하고, 시적 자아가 자신의 감정이나 생각을 발화하게 함으로써, ‘자신을 무의식과의 만남으로 이끄는 무아지경’의 자기를 드러낼 수 있다. 이러한 관점에서 청소년들에게 시 쓰기는 자기표현의 중요한 방법이며, 자기를 보다 객관적으로 인식할 수 있는 기회가 된다. 코울리지의 말처럼, “주체는 자신을 객체화함으로써 주체가 되며, 동시에 그런 주체를 다시 객체화함으로써 객체가 된다”.¹³⁾

이는 곧 타자성에 대한 인식으로 확장되며, 자기 외부와의 관계성을 통해 바람직한 사회성을 획득할 수 있음을 의미한다. 청소년들에게 시 쓰기가 심미적 감수성의 고양과 더불어 타자와 세계 인식의 방법을 가르치는 방향으로 전개될 필요가 여기에서 도출된다. 심미적 감수성의 고취가 시 쓰기를 통해 누구나 향유할 수 있는 즐거움이라면, 타자 발견을 통한 자기 외부에 대한 인식적 확장은 청소년들에게 특히 강조할 수 있는 시 쓰기 교육의 목적이 될 수 있을 것이다.

3. 청소년들의 자기표현 양상

청소년들은 미술에서 성숙으로 진행되는 과정에 놓여 있다. 이 시기에 청소년들은 다른 사람들과 많은 관계를 맺으면서 삶에 대한 새로운 의미들을 알아가며, 자기 발견과 지평의 확대를 도모하게 된다.¹⁴⁾ 이러한 타자¹⁵⁾의 발

13) 장경렬, 『코울리지: 상상력과 언어』, 태학사, 2006, 117쪽.

14) 선주원, 『청소년 문학교육론』, 역락, 2008, 79쪽.

15) 여기서 ‘타자’는 청소년 주체와 상호작용하는 ‘세계(universe)’라고 할 수 있다.

견과 이해 속에서 청소년들은 자신의 내적 갈등을 극복하고, 청소년들끼리의 소통은 물론 기성세대와의 소통을 넘어서 새로운 눈으로 세계를 바라보게 된다.¹⁶⁾

시 쓰기는 그러한 세계 이해 방법의 유효한 전략이 될 수 있다. 시인은 그의 고유한 본질의 광명으로는 자기 자신을 알지 못하고, 오직 사물들의 세계에 관한 그의 인식의 반격을 통해서만 자기 자신을 지각할 뿐이기 때문이다.¹⁷⁾ 따라서 본고에서는 청소년들이 사물들의 세계(타자)를 통해 자기를 발견하고 인식적 지평을 확장해가는 시 쓰기 양상을 살펴보고자 한다. 즉, 시를 쓰는 활동이 자기 ‘외부’에 대한 인식적 경험(‘인식의 반격’)에서 출발하여 최종적으로 자기 경험적 언어(‘자기 자신을 지각’)를 생산함으로써 마무리될 수 있다는 전제에 따라 청소년들의 시 쓰기에 나타나는 인식적 차원의 특성과 그것을 언어 경험으로 내면화하는 양상을 중심으로 검토하고자 한다.

3.1. 세계 인식의 근거리성

시를 쓰는 과정을 일반 법칙으로 단순화할 수는 없지만, 한 편의 시를 써 나가기 위해 적어도 시적 경험이 필요하다는 점은 분명하다. 미셸 콜로에 따르면, 시적 경험은 “불가사의한 세계의 부름, 아직 쓰이지 않은 말들에 대한 기다림, 시작품 한 줄 한 줄과 풍경의 선 사이를 오가는 글쓰기의 방향이라는 각각의 계기에서” 구조화되고, 이러한 부름, 기다림, 방향을 통해 “시의식은 미지에, 시 의식을 탁월한 지평 의식으로 삼는 불확정 상태의 여백”¹⁸⁾과 마주하게 된다.

시적 경험의 구조 가운데 첫 계기라고 할 수 있는 ‘부름’의 순간은 어떤

물리적 시·공간을 비롯하여 인간과 자연, 역사, 문화 등 통시적·공시적, 직접적·간접적으로 청소년들이 접촉할 수 있는 모든 유·무형의 관계가 ‘타자’이다.

16) 황선열, 『청소년문화의 주체인식과 인문학』, 『청소년과 인문학의 향기』, 신생, 2013, 33쪽.

17) 차꼬 마리땡, 김태관 역, 『시와 미와 창조적 직관』, 성바오로출판사, 1982, 130쪽.

18) 미셸 콜로, 앞의 책, 194쪽.

사건으로 인해 시 의식이 급작스레 정지되지만, 그 상태에서 울림을 주는 세계의 출현을 확인하는 순간이다.¹⁹⁾ 이러한 의미에서 시를 쓰게 되는 계기로서의 ‘부름’은 모종의 ‘사건’으로부터 촉발되며, 이 사건은 ‘세계’로부터 주어지는 어떤 ‘울림’의 형태라고 할 수 있다. 말을 바꾸면, 창작 주체와 그 주체에게 어떠한 ‘울림’을 주는 ‘세계’ 사이에 발생하는 ‘사건’으로부터 시적 경험 이 발생한다는 것이다. 이 최초의 사건에서 촉발된 울림을 ‘시의 씨앗’ 혹은 ‘시적 영감’이라고 말한다.

① 우리들의 삶이란 세계와의 끊임없는 접촉이며 경험들의 연속이다. 이 세계와의 만남과 접촉 속에서 우리의 생각과 감정은 끊임없이 반응하게 된다. 그러므로 여기에서는 마음 속에 절실하게 남는 체험이 있을 수 있고 잊혀지거나 지워지지 않는 대상의 이미지가 아른거리게 마련이다. (……) 즉 일상생활 속에서 뭔가 남다른 미적 체험을 통하여 시를 쓰고 싶다는 욕구를 생기게 하는 것이 시의 씨앗들인 것이다.²⁰⁾

② 영감의 원인은 시인 자신에게 있다. 우리의 감각적 체험 및 정서적·정신적 체험은 그 모든 것들이 다 영감을 위한 씨가 된다. 영감을 얻기 위해서는 우리는 아득한 추억의 세계, 그 어두운 미명(未明)의 세계에까지 내려가야 한다. 우리는 유년시절에 갖가지 체험을 했다. 그 시절의 체험들은 대개가 감각적인 것이었다. (……) 이런 따위의 체험은 시를 위해서는 소중한 재산이다.²¹⁾

우리의 삶은 세계에 대한 경험의 축적 과정이며, 경험이란 단순히 세계와의 대면에서 그치는 것이 아니라 그것에 대한 반응을 형성하는 것이라는 점을 ①에서 강조하고 있다. 그 반응이란 미적 체험라고 할 수 있으며, 바로 그것으로부터 시를 쓰고 싶은 욕구를 확인하게 된다. 그런데 ②에 따르면, 그 욕구(영감)의 원천은 “시인 자신”에게서 비롯된다. 시적 주체가 형성하고 있는 체험 내용의 폭과 깊이에 따라 시적 영감의 형태가 달라질 수 있다는

19) 위의 책, 194~195쪽.

20) 조태일, 『알기 쉬운 시창작 강의』, 나남출판, 1999, 101쪽.

21) 김춘수, 『시의 이해와 작법』, 고려원, 1989, 75~76쪽.

의미다. 그것은 시를 쓰는 계기로서의 시적 울림이 일차적으로 세계에 대한 반응으로 발생하지만, 그 울림의 정체나 진폭의 강렬함은 시적 주체가 축적하고 있는 세계 경험의 양상에 크게 의존한다는 것을 말해준다.

이러한 의미에서 보면, 삶의 경험이 다양하지 못한 청소년들에게 폭넓은 경험을 요구하기는 어렵다. 청소년들이 경험하는 세계는 국가, 사회, 학교, 집단, 자본과 같은 거대한 울타리 내부일 뿐이며, 그 안에서의 세계 경험의 방식이나 절차 등이 끊임없이 통제당하고 있다.²²⁾ 이처럼 경험 영역이 제한적이기 때문에 청소년들은 제한된 영역 내에서 유사한 삶의 경험을 반복할 수밖에 없다. 청소년들이 쓴 시에 나타난 경험 요소들이 학교와 집에서 발생한 사건을 중심으로 형성되고 있다는 사실은 청소년들의 시적 경험 양상이 얼마나 근거리적인지 말해준다.

할매야 할매야/별도 안 드는 구린내 나는/단칸방에 살았어도/울 둘이 잘
살았는데/외려 부잣집 행한, 바람 찬 궁궐집/킬킬거리며 따시게 엉겨 붙은/
우리가 더 낫다 했는데//비 찬바람 불어왔던 어제, 곡소리 가득하던 오늘/
할매는 어디 갔는데/보고 싶어 문지방에서 나 오도카니 기다리는데/언 손
녹여줄 할매는 어디 갔는데.

— 백하영, 『할매야』 전문²³⁾

『할매야』처럼 가족 구성원들에 대한 이야기는 청소년들의 시에 가장 흔하게 나타나는 경험 양상이다. 가족에 대한 시적 경험들은 이전에는 알지 못했거나 때로는 외면해왔던 (조)부모의 고단한 삶을 이해하는 방향으로 표현된다. 그런데 이러한 인식의 계기는 ‘상실의 형식’으로 발생한다.²⁴⁾ 반복되는 일상이 갑자기 균형을 상실할 때, 그것은 시적 주체에게 하나의 ‘사건’으로 인식된다. 그리고 그 사건을 통해 시적 주체는 일상에서는 발견하지 못했던

22) 황선열, 앞의 글, 19쪽.

23) 배창환 엮음, 경주여고 학생 시집 『지금은 0교시』, 한티재, 2014, 49쪽.

24) ‘상실의 형식’은 부재, 소멸, 비정상성 모두를 포함한다. ‘부재’란 시적 경험의 순간에 발생하는 부재이며, 소멸이란 죽음 같은 영속적인 부재이고, 비정상성이란 가족 구성원 중 일부가 질병으로 인해 일상적 삶의 균형이 무너진 것을 말한다.

삶의 새로운 양상을 확보하게 되는데, 그것은 울림 혹은 정서의 형식으로 경험된다.

『할매야』에서 화자는 “할매”의 상실이라는 사건을 통해 시적 경험을 확보하고 있다. 이전까지 화자는 할매와 “둘이 잘 살았”기 때문에 그 안에서 시적 영감을 확보할 수 없었다. 그것은 화자와 화자가 인식하는 세계(할매)가 적절한 균형관계를 형성했기 때문이었다. 그러나 그 균형이 깨지는 순간, 즉 “비 찬바람 불어왔던 어제, 곡소리 가득하던 오늘./할매는 어디 갔는데”하고 일상의 균형이 무너짐으로써 화자는 비로소 삶의 균열을 발견하고 그것의 의미를 찾아보게 된다. 『할매』에서 화자가 발견하는 의미는 “우리가 더 낫다”라고 했던 할매와의 경험 내용과 “보고 싶”다는 상실 회복의 바람이다. 이러한 시적 인식은 하나의 시적 사건이 발생하기 이전의 균형 상태로 복귀하고자 하는 욕망이다. 그것은 또한 낯선/먼 영역으로 나아가기를 주저하는 내적 포즈가 되기도 한다.

익숙한 삶으로 복귀하고자 하는 균형 의식은 청소년기에 겪게 되는 불안함과 관련된다. 청소년이 아동과 성인의 교집합적 속성을 함축하지만, 바로 그러한 의미에서 오히려 아동과 성인으로부터 소외되고 있다는 자각은 청소년기의 내적 불안을 형성하는 주요 기제이다. 이 불안을 해소하는 방식은 불안 이전 상태로 회귀하거나 불안을 극복하고 나아가는 것이다. 안정된 상태를 유지하고자 하는, 다시 말해 ‘자기’로부터 심리적·물리적으로 근거리에 머물고자 하는 청소년들의 수렴적 세계 인식의 양상은, 바로 그러한 불안으로부터 한 걸음 물러서는 것이다. 그것은 다음 시에서 보듯 학교와 집이라는 익숙한 공간에 한정된 청소년들의 삶의 경험 방식에서 비롯된 것이다.

해가 깨어나기도 전에/얼굴에 거뭇거뭇한 잠을 씻고/꾸역꾸역 밥 한 숟갈
두 숟갈/이젠 내 몸 같은 교복을 입는다//두 번째 집에 하나둘씩 들어오고/
아무것도 보이지 않는 상태에서 0교시를 시작한다/메마른 땅에 한 줄기 빛
같은 점심시간/내용물이 튀지 않게 웃는 우리들의 스킬//해가 눈을 비비며
자리 들어가고/칠후 같은 어둠이 달과 별을 토해낸다/살아 있는 숨소리와
죽은 듯한 공기를 배경으로/사각사각 연필과 연습장의 만남//집에서 좀

자고 오라는 마침 종소리/몇 시간 뒤에 만날 친구들과 인사를 하고/변함
없을 내일을 기대하며 엄마 품으로 걸어간다

— 이효정, 『학생』 전문²⁵⁾

『학생』에서는 매일 반복되는 일과로서의 일상이 제시되어 있다. 그 삶은
너무 익숙해서 오히려 자연스러워 보인다. 그러나 이 자연스러움은 집과 학
교의 기능적 역전현상 속에서 불편해진다. 청소년들에게 “집”은 “잠 좀 자고
오”는 곳일 뿐이다. “변함없을 내일을 기대하”게 되는 “두 번째 집”인 학교
는 역설적으로 집이 두 번째 학교로 읽힌다. 청소년들의 삶이 학습활동이라
는 기능을 중심으로 학교생활의 연속이기 때문에 학교와 집은 기능적으로
분리된 공간이 되기 어렵다. 청소년들의 시적 경험이 단순하고 자기폐쇄적인
이유가 여기에 있다.

불가사리를 본다/수조에 갇힌 불가사리//가오리를 본다/큰 수조에 갇힌
가오리//상어를 본다/물이 가득 찬 큰 수조에 갇힌 상어//그리고/상어가,
가오리가, 불가사리가/나를 본다//나도 나를 본다//나는/물도 없이/너무 큰
수조에 갇혔다

— 김예린, 『세상』 전문²⁶⁾

우리는 세상이 포장해 놓은 학생이란 틀에 산다./범죄자가 감옥에 들어
가면 똑같은 틀에 맞춰 산다./우리도 똑같다./학교라는 감옥에서 틀에 맞춰
산다./1교시 물리/2교시 과학/이렇게 우리는 철창 안에 갇혀 산다./마치
범죄자처럼/우리는 감옥에 산다.

— 박도현, 『철창 없는 감옥』 전문²⁷⁾

청소년들의 삶은 혹은 경험은 비유적으로 말해서 “수조에 갇”히거나 “감
옥에서 틀에 맞춰” 발생한다. 그렇기 때문에 삶의 경험이 누적되면서 확장되

25) 배창환 엮음, 앞의 책, 82~83쪽.

26) 위의 책, 104~105쪽.

27) 김민자 엮음, 달성정보고등 학생시집 『나도 너처럼 꽃 피고 싶다』, 만인사, 2013, 15쪽.

는 것이 아니라 유사한 경험을 반복하게 됨으로써 삶에 둔감해진다. 이런 상황에서 발생하는 무기력함은 “함수 그래프/이런 것들이 살아가는 데/정말 필요할까?”²⁸⁾라는 회의는 물론, “오늘도 한 시간 동안 해매면서/결국 탈출구를 찾지 못하고/스스로 굴레를 맨”²⁹⁾ 채 “연못 안 작은 물고기를 본다./씨익 웃으며 말했다./넌 절대 연못을 벗어나지 못해./나처럼 말아야.”³⁰⁾라고 자기 한계 속에 스스로를 가두어 버린다.

청소년들이 자기 한계 속에서 시를 써나갈 수밖에 없는 것은, 궁극적으로 경험이 발산적이지 못하기 때문이다. 집과 학교를 단순 반복하는 일상의 경험 구조는 시적 경험으로 전이되는데, 청소년들의 시에 나타난 시적 경험은 수업, 성적, 왕따, 담임, 화장실, 야간자율학습, 교복 등을 시적 체제로 하는 학교생활과 아빠, 엄마, 형, 용돈 등을 중심 체제로 다룬 가족 공동체를 통해 구조화되고 있다. 그러나 청소년들은 그 같은 시적 경험마저도 다양성을 확보하지 못하고 있다. 삶의 경험 영역이 다르지 않으므로 시적 경험의 분포 또한 특정한 사건을 중심으로 밀집할 수밖에 없다.

3.2. 시적 경험의 비판적 자기 갱신

청소년들의 시적 경험이 다양하지 못하다는 사실은 그것을 언어로 표현하는 방법에도 동일하게 적용될 수 있다. 보고 듣고 생각하고 느낀 점이 적다는 것은 표현할 수 있는 것들 또한 많지 않다는 것을 뜻하기 때문이다. 그러한 의미에서 청소년들이 쓰는 시의 심미적 가치를 따지고 문학적 성취도를 측정하여 우열을 구분하는 것은 바람직해보이지 않는다. 오히려 “시란 것은 진실한 생각, 진실한 느낌, 진실한 표현을 통하여 나오는 그 자신의 전인격적 체험에서만 스스로 체득할 수 있”³¹⁾다는 사실에 따라, 삶에서 전인격적으

28) 배정란, 『수학』, 구자행 엮음, 『기절했다 갠 것 같다』, (주)휴머니스트 출판그룹, 2012, 24쪽.

29) 조유리, 『탈출구는 없다』, 위의 책, 86쪽.

30) 이현영, 『물고기』, 위의 책, 48쪽.

31) 조지훈, 『시의 원리』, 나남출판, 1996, 19쪽.

로 체험할 수 있는 ‘진실한’ 시적 경험에 주목할 필요가 있다.

그러나 ‘진실한’ 시적 경험은 ‘시적 진리’와는 구분될 필요가 있다. 김영민은 “어딘가에 있을, 그리고 언젠가는 만나게 될 ‘천국’ 같은 의미의 ‘진리’는 삶의 ‘진실’을 도외시한 채 지식의 사막 속을 갈증으로 허덕이게 만드는 유희에 지나지 않는 것”³²⁾이라고 하여 ‘진리’를 “박제된 절대성”으로 본다. 그러한 의미에서 ‘시적 진리’는 다분히 관념적·형이상학적 세계에 도달하고자 하는 시적 욕망이라고 할 수 있다. 반면 ‘진실한’ 시적 경험은 구체적·육체적 개별성에 이르고자 하는 메타적 경험이다. 즉, ‘진실한’ 시적 경험이란 사회·역사적 상상력에서 비롯된 보편적이거나 혹은 다른 누구로부터 추체화된 경험이 아니라, 경험 주체에게만 주어진 독자적이고 구체적인 경험하면서 경험 주체가 반성적으로 인지하고 있는 경험이라고 할 수 있다.

시인이 바라보는 세계는 가시적인 세계뿐만 아니라 은폐되어 있는 존재의 내적 세계를 포함한다. 존재의 본질에 다가가기 위한 최초의 감각 자료에 대한 반응이라고 할 수 있는 ‘주목’은 인식 주체의 감각 수용, 즉 특정한 조건에 대한 반응이라고 할 수 있다.³³⁾

‘진실한’ 시적 경험은 대상에 대한 ‘주목’을 통해 확보될 수 있다. 그것은 시적 경험에 포함된 내용뿐만 아니라, 그 내용과 연계된 발생 맥락은 물론 경험 주체 스스로의 감각 욕망까지 살펴본다는 의미이다. 이러한 상호텍스트적 경험을 통해 주목하게 되는 반응은 경험 주체의 고유한 반응이 될 수밖에 없다. 다시 말해, 경험 주체에게 내재한 고유성이 경험 대상에 투사될 때 거기에서 반영되어 나오는 세계는 ‘은폐되어 있는 존재의 내적 세계’까지를 반영할 수 있는 ‘진실한’ 것이 된다.

하룻길 버스를 타고 가는데/할아버지 한 분이 올라타신다./한눈에 들어오는 허름한 차림새/아! 방금 앉았는데,/이런 생각으로 일어났는데/버스

32) 김영민, 『진리·일리·무리』, 철학과현실사, 1998, 174쪽.

33) 문신, 『정서 체험의 시적 형상화 교육 연구』, 전북대 박사학위논문, 2013, 65쪽.

기사 아저씨가/큰 소리로 할아버지를 욕하기 시작한다/뭐지? 하고 할아버지를 보니/할아버지는 귀가 잘 안 들리는지/내가 비켜드린 자리에 그냥 앉으신다./출발하지 않는 버스와 기사의 욕 소리/아무래도 할아버지가 돈을 안 내고 타셨나 보다./그냥 내가 내 드릴까/하지만 몸은 움직이지 않는다./차츰 사람들의 원성이 높아지자/할아버지도 상황을 아셨는지/내리시려고 하는데/내 옆의 청년이 천 원을 내더니/할아버지와 기사에게 그냥 가자고 한다./다행이다 싶었지만/할아버지는 그냥 내려서 가신다./사람들이 왜 그러는지
.....

— 김소림, 『버스 할아버지』 전문³⁴⁾

이 시에서 화자가 주목하는 대상은 “할아버지”이고, 그에 따른 반응은 “아! 방금 앉았는데”라는 부정적 태도이다. 그러나 “버스 기사 아저씨가/큰 소리로 할아버지를 욕하기 시작”하면서부터 화자는 새로운 경험 세계에 진입한다. 할아버지를 향한 버스 기사의 태도는 화자에게 낯선 경험으로 다가오는데, 이 지점에서 화자는 새로운 형태의 ‘진실한’ 시적 경험에 직면한다. 그러한 화자의 경험은 시의 표면에는 드러나지 않지만, 할아버지를 대하는 버스 기사의 태도에서 화자는 노인 공경의 가치관이 분열되는 현상을 경험하고 있는 것이다. 이러한 새로운 인식의 순간은 화자가 일상적 경험을 시적 경험으로 전환하는 계기가 되는데, 경험의 대상은 무임승차한 할아버지와 그 할아버지를 대하는 “버스 기사”와 버스에 타고 있는 “사람들”의 태도이다. “욕”(버스기사)과 “원성”(사람들) 사이에서 화자는 “그냥 내가 내 드릴까/하지만 몸은 움직이지 않는” 상황에 놓이게 된 화자는 “버스 기사”와 “사람들”의 태도 속에서 자신의 (윤리적) 경험 범주가 침해받았다는 사실을 확인한다. 그 결과 자신의 경험 범주의 ‘진실’을 유지하기 위해 “내가 내 드릴까”를 고민하게 되는데, 바로 이 고민의 순간에 화자는 ‘진실한’ 시적 경험 속으로 들어간다. 그리하여 최종적으로 ‘진실한’ 태도를 비켜가는 “사람들이 왜 그러는지.....” 비판적으로 검토하면서 자기의 경험 세계를 확장해 나간다.

여기서 ‘진실한’ 시적 경험은 ‘고유성’에 대한 비판적 자기 갱신과 맞물려

34) 구자행 엮음, 앞의 책, 142쪽.

있음을 알 수 있다. 시적 경험이 ‘진실한’ 경험이 될 수 있는 것은, 『버스 할아버지』에서 확인한 것처럼, 눈앞에 주어진 어떤 ‘사건’에 대한 주체의 고유한 경험³⁵⁾이기 때문이다. 따라서 무임승차한 “할아버지”에 대한 타자들(버스 기사, 사람들)의 반응은 화자 입장에서는 자신의 이해관계와는 무관한 것 같지만, 바로 그 무관한 관계성 속에서 새로운 경험 범주로서 진실하게 타자를 이해하는 계기를 마련한다. 화자는 ‘할아버지—버스기사/사람들’ 사이에 발생하는 하나의 ‘사건’을 경험하는 과정에서 ‘진실한’ 장면을 포착하게 되고, 이러한 경험의 축적을 통해 타자에 대한 이해의 폭을 넓혀가게 된다. 바로 이러한 과정 속에서 화자는 비판적 자기 갱신의 계기를 마련할 수 있다.

‘진실한’ 시적 경험의 순간이 비판적 세계 이해를 통해 발생할 수밖에 없는 것은 경험이 “하나의 통일체(a whole)이며, 그 자체의 개별적 성질과 자족성(self-sufficiency)을 갖춘 것”³⁶⁾이기 때문이다. 경험은 그 자체의 개별성을 지니지만, 보다 근본적인 차원에서 경험 주체의 경험 내력과 통일체를 형성한다. 따라서 경험 주체는 새로운 경험을 비판적으로 접근하여 수용하게 되는데, 이러한 비판적 경험을 통해 경험 주체는 자기 고유성의 지평을 확장해나갈 수 있다. 청소년들은 이 과정에서 시적 대상에 대한 공감을 획득하게 되는데, 이 경우 공감은 “개인의 유일한 체험을 지향”³⁷⁾하면서 동시에 화자에게 형성된 자기 고유성을 승인하고 그것을 새로운 지평으로 확장하는 방식을 띤다.

도둑고양이나 다름없는 1층집 얼룩이/얼룩아! 얼룩아!/오늘 아침도 1층집
할아버지는/얼룩이를 찾아 온 동네를 다니신다./학교 마치고 집에 오니/
얼룩이가 목줄을 하고 묶여 있다./얼룩아, 이제 심심해서 어떡하니./내가 더
답답하구나.

— 박경미, 『얼룩이』 전문³⁸⁾

35) 고유성(Property)이 “다른 것과의 비교에 의해 파악 혹은 성립되는 특질”(서울대학교 교육연구소 편, 『교육학 용어사전』, 하우, 1994, 728쪽.)이라는 점에서, 이러한 ‘진실한’ 시적 경험은 화자의 자기 고유성을 형성하는 ‘사건’이면서 타자들이 형성하는 경험과 다른 개별적 경험이기도 하다.

36) 존 듀이, 이재연 옮김, 『경험으로서의 예술』, 책세상, 2003, 71쪽.

37) 막스 셸러, 조정옥 옮김, 『동감의 본질과 형태들』, 아가넷, 2006, 104쪽.

이 시에서 화자는 “목줄을 하고 묶여 있”는 “얼룩이”의 처지에 공감하고 있다. “내가 더 답답하”다는 경험을 통해 화자는 학생이라는 자신의 고유성을 “얼룩이”에 투사하게 되는데, 이러한 자기 확인은 자기 고유성의 비판적 확장을 이끈다. 이 경우 화자에게 형성된 ‘진실한’ 시적 경험은 “얼룩이” 자체가 아니라 “얼룩이”로 타자화 된, 즉 일상적 자아에 대한 시적 화자의 경험 요소이다. 다시 말해, “얼룩이”와 유사한 처지에 놓인 자기 자신에 대한 비판적 인식을 통해 화자는 “답답하”다는 자기 공감에 도달하는 것이다. “한 사람의 느낌과 생각이 다른 사람에게로 전달될 수 있는 심리적 근거가 바로 공감”³⁹⁾이라는 점에서, “얼룩이”의 처지에 대한 화자의 공감은 독자들에게까지 그 영향력을 확장해간다.

이 시에서는 학생이라는 자기 고유한 처지를 시적 대상을 통해 승인하는 수준에 머물러 있지만, 다음 시는 승인된 자기 고유성을 새로운 지평으로 갱신해가는 과정을 보여준다.

나는 아빠와 사이가 좋지 않다/남들이 부녀 사이로 절대 보지 않을 것
이다/아빠와 집에 같이 있을 때도/말 한마디 나누지 않는다//하지만 서너
달에 한 번 아빠가/집에서 막걸리를 드신다/아빠 막걸리를 드시면 착해지신다
//막걸리를 드시고 기분 좋게 취하신/아빠가 나에게 하는 말//우리 막내딸
시집가기 전에/내가 죽으면 안 되는데/그 한마디에//그동안 아빠에게 서운
했던 모든 것들이 눈 녹듯 했다/하지만 그다음 날에/또다시 시작된 아빠
와의 냉전/아빠가 막걸리를 드셨으면 좋겠다/막걸리를 드신 아빠는 불편
하지가 않으니까

— 김은솔, 『아빠와 막걸리』 전문⁴⁰⁾

이 시에서 ‘진실한’ 시적 경험은 마지막 행에서 드러난다. “아빠와 사이가

38) 구자행 엮음, 앞의 책, 107쪽.

39) 우신영, 『서사수용에서 공감의 조정 교육 연구』, 서울대 석사학위논문, 2008, 15쪽.

40) 김상희·정윤희·조혜숙 엮음, 『내일도 담임은 울벨이다』, (주)휴머니스트 출판그룹, 2012, 72~73쪽.

좋지 않”은 화자는 “막걸리를 드시면 착해지”는 “아빠에게 서운했던 모든 것들이 눈 녹듯 했”다. 여기까지는 『얼룩이』의 화자처럼 일상적 자아로서의 자기 고유성을 승인하는 단계이다. 하지만 이 시의 화자는 여기에서 한 걸음 더 나아가 “아빠와의 냉전”을 견디는 방식으로 “아빠가 막걸리를 드셨으면 좋겠다”고 말한다. 그 이유는 아빠가 “막걸리를 드시면 착해지”기 때문이 아니다. 화자는 일상적 경험의 대상인 “아빠”의 “기분 좋게 취하신” 태도나 다정한 말 때문이 아니라, “막걸리를 드신 아빠는 불편하지가 않”다는 화자 자신의 고유한 경험을 통해 “냉전”을 견디고자 한다. 바로 이 지점이 시적 화자가 새롭게 발견한 시적 경험이 되고, 이 경험은 ‘진실한’ 차원에서 화자 고유의 구체적·육체적 개별성인 새로운 지평을 열어놓는다.

이처럼 청소년들의 시가 비판적 인식을 통해 자기 고유성을 승인하고 ‘진실한’ 시적 경험으로 확장해가는 것은 청소년기의 특성과 밀접하게 연관된다. 청소년기에 나타나는 신체의 변화는 강한 자의식을 불러일으키며, 자신이 타인에게 어떻게 보이는가에 대한 깨달음을 증가시킨다.⁴¹⁾ ‘타자’를 인식하게 됨으로써 청소년들은 ‘타자’에게 노출되는 ‘자기’의 고유성에 관심을 갖기 시작하고, 이러한 자기 인식은 자기 승인 내지 비판적 자기 갱신 활동으로 이어진다. 이러한 점에서 청소년들이 시를 쓰는 활동은 ‘진실한’ 시적 경험을 통해 자기를 인정하고 그것을 표출하는 것이면서 자기를 새롭게 인식하는 과정이기도 하다.

4. 자기표현을 위한 시 쓰기 교육

청소년들의 시 쓰기에 나타난 특징을 일반화하기는 어렵다. 하지만 기본적으로 청소년들의 인식 범주가 근거리적이라는 사실과 그러한 세계 인식을

41) John C. Coleman, Leo B. Hendry, 강영배·김기현·이은주 옮김, 『청소년과 사회: 청소년기의 심리, 건강, 행동 그리고 관계의 본질』, 성안당, 2006, 89쪽.

통해 자신의 고유성을 승인하고 갱신하고자 하는 태도를 보이고 있는 점은 분명해 보인다. 청소년들은 시 쓰기를 통해 타자의 존재를 인식하고 타자와의 관계 속에서 자신의 ‘자기성’을 구축한다. 이런 점에서 시 쓰기 활동은 주체가 타자와 의사소통 하는 방식과 동일한 차원에서 일상적 자아가 시적 경험을 통해 시적 자아와 관계를 맺고 있다는 점을 확인하게 된다. 따라서 타자를 통해 자기를 보다 분명하게 인식하고 자기의 고유성을 형성해가는 방식으로서의 시 쓰기는 외적으로는 주체의 인식 범주를 확장시키고, 내적으로는 자기 고유성을 비판적으로 갱신해가는 교육 활동을 강화할 필요가 있다.

4.1. 비유적으로 바라보기 - ‘공감하기’와 ‘전이하기’의 전략

자기표현의 관점에서 시를 어떻게 쓸 것인가 하는 문제는 주체가 대상(타자)을 어떻게 인식하느냐의 문제와 다르지 않다. 이 경우 ‘인식 활동’은 언어를 통해 구체화될 수 있는데, 문학 언어가 대상의 속성을 지시적으로 그려내지 않고 함축적으로 형상화한다는 점에서 시적 인식은 일차적으로 비유적 인식 활동을 기반으로 하게 된다. 인간이 어떤 대상을 인식하기 위해서는 감각이 경험적으로 주어지지 않으면 안 되기 때문이다. 다시 말해, 감각적 경험은 감각 주체에게 일정한 감각적 느낌 즉 감성을 생성하는데, 바로 이 감성을 매개로 인간은 어떤 대상을 최초로 인식할 수 있는 것이다.⁴²⁾

최초로 인식된 어떤 대상에 대한 감성은 ‘최초’라는 속성 상 정체가 모호할 수밖에 없다. 따라서 감각 주체는 이전의 경험 지평 속에서 가장 유사한 감각 경험을 소환하고, 인식된 감성을 소환된 경험에 빗대어 해석하게 된다. 인식된 대상을 자신의 경험 범주에 빗대는 이 과정은, 그러므로 감각 대상인 타자를 감각 주체의 감성에 일치시키는 것이기도 하다. 시 쓰기가 자아와 세계의 동일성을 기본으로 한다는 점에서 빗대기, 즉 ‘비유하기’는 시 쓰기의 중요한 출발점이 된다. 청소년들의 경우 소환할 수 있는 경험 지평의 폭이

42) 황철중, 『인식론: 우리가 정말로 세계를 알 수 있을까?』, (주)민음인, 2009, 102쪽.

좁고 경험의 종류도 제한적이기 때문에 자기표현을 위한 비유하기의 방식을 학습하는 것만으로도 세계 인식의 가능성을 높일 수 있다. 비유하기의 구체적인 방법으로는 ‘공감하기’와 ‘전이하기’를 유용한 전략으로 설정할 수 있다.

공감하기는 주체에게 대상에 대한 수용성과 개방적 태도를 요구한다는 점에서 주체의 가변성을 동반한다.⁴³⁾ 공감을 통해 발생하는 인식 주체의 변화 가능성은 새롭게 인식한 타자와의 심리적 거리를 조정해가는 과정에서 이루어진다. 타자의 낯선 속성을 익숙한 경험 지평에 비유함으로써 인식 주체와 타자의 거리는 좁혀질 수 있고, 이 과정에서 일상적 인식은 시적 인식으로 전환된다. 이러한 시적 인식의 순간에 일상적 경험은 ‘진실한’ 시적 경험과 비유관계를 형성하는 것이다.⁴⁴⁾

‘하하하’ 웃으며 재미있게/TV를 보고 있었습니다.//터벅터벅/밤늦게까지
일하시고/집으로 돌아오시는/부모님의 무거운 발자국 소리/내가 올라가/
누르고 있는 것/같았습니다.//헐레벌떡 부엌으로 뛰어가/싱크대를 보니/
그릇이/두 분의 피로만큼/쌓여 있었습니다.

— 손지수, 「무거운 발자국」 전문⁴⁵⁾

이 시는 “‘하하하’ 웃으며 재미있게/TV를 보고 있”던 일상적 자아가 “발자국 소리”를 듣는 순간 시적 자아로 변모하는 양상을 보여준다. 이 새로운 자아(시적 자아) 발견의 순간에 화자는 “발자국 소리”를 “터벅터벅”이라는 의성어를 통해 새로운 인식 대상을 포착한다. 그것은 하루 노동에 지친 부모님의 발걸음이다. 화자는 부모님의 발자국 소리를 하루 노동의 피로도에 전이시켜 “터벅터벅”이라는 소리로 인식하게 되고, 그러한 소리에서 “무거운”

43) 우신영, 앞의 글, 21쪽.

44) 비유는 “본질적으로 세상을 인식하고 경험하는 인지적인 특성에서 파악되며 그것의 의미는 일반적인 인지 작용과 직접적으로 관련”(이종렬, 『비유와 인지』, 한국문화사, 2003, 63쪽.)된다는 점에서 일상적 경험과 시적 경험의 비유관계는 필연적이라고 할 수 있다.

45) 배창환 엮음, 『뜻밖의 선물: 김천여고 116명 학생들이 쓴 시』, ㈜휴머니스트 출판그룹, 2012, 88쪽.

이라는 공감 영역을 확보한다. 즉 “무거운”은 “발자국 소리”에 조용하는 화자의 감성인 것이다. 이러한 공감의 장치는 “내가 올라가/누르고 있는 것/같”다는 인식의 확장을 가져오는데, 이러한 공감의 태도는 “싱크대”에 놓인 “그릇”의 포개어진 모습들까지도 “피로”한 부모님의 모습으로 전이되는 새로운 인식의 순간을 포착하게 된다. 따라서 이 시의 경우, “무거운”이라는 시어를 통해 부모님의 삶에 공감한 후, 이 상황을 그릇들로 전이시켜 부모님 어깨에 올라탄 것 같은 자신의 내적 인식을 그릇이라는 객관적 대상을 통해 형상화하고 있는 것이다. 이러한 객관적 상관물을 발견하는 것, 그것이야말로 공감과 전이의 전략을 활용한 비유하기의 핵심이라고 할 수 있다.

따라서 청소년들의 시 쓰기 교육에서는 청소년들이 새롭게 인식한 대상(타자 혹은 상황)에 공감할 수 있는 시어를 선택하도록 할 필요가 있다. 그 시어를 중심으로 ‘대상’과 ‘나’의 관계를 형성한 후, 그 시어의 의미를 함축하고 있는 새로운 대상에 전이시킨다. 이 경우 새로운 대상은 시적 인식의 상황 속에서 시간적, 공간적 배경의 틀 안에서 이루어질 수 있도록 해야 한다. 그럴 때 포개어진 그릇을 새롭게 인식할 수 있고, 이러한 시적 경험을 통해 주체의 경험 범주가 확장될 수 있다. 일상적 발견에서 시적 발견으로 전개하기 위한 비유와 전이의 전략은 인식 주체와 대상 사이의 심리적 거리에서 발견해내는 감성의 공통점—위 시에서는 “무거운”이라는 인식—을 찾는 것에서 출발하는 것이다.

“밤늦게까지/일하시”는 부모님의 퇴근길(삶/노동에 지친 육체성)과 “웃으며 재미있게/TV를 보”다가 문득 깨달아버린 인식 주체의 각성(집안일을 하지 않고 빈둥거렸다는 심리성)은 “무거운”이라는 공통성을 지닌다. 이러한 주체(화자)와 타자(부모님)의 공통점은 제3의 객관적 대상인 포개어진 “그릇”으로 전이되는데, 이 경우 전이의 목표 대상은 주체와 화자를 한꺼번에 포섭할 수 있는 대상의 발견에 있다. 한 편의 시에서 인식 주체가 자기를 표현하는 최종 단계는 바로 제3의 대상(시적 인식의 대상인 “그릇”)을 발견하는 것에 있는 것이다. 따라서 청소년들이 시 쓰기를 통해 자기를 표현하고자 할 때 주목해야 할 지점은 주체가 대상을 통해 획득한 주관적·감성적 관계

를 넘어 선 지점, 즉 그러한 관계를 객관적으로 형상화할 수 있는 새로운 사태를 보여주는 것이어야 한다.

4.2. 비판적으로 대상 해석하기 - ‘의미 맥락 재구성하기’ 전략

인식 주체는 새로운 인식 대상—시 『무거운 발자국』의 “그릇”—을 발견함으로써 일상적 주체에서 시적 주체로 변모한다. 이 경우 일인칭 화자를 내세우는 서정시의 특성상 인식 주체는 대개 시적 화자의 모습을 띠게 된다. 그러나 엄밀한 의미에서 인식 주체와 시적 화자를 동일시하기는 어렵다. 일상적 주체와 시적 주체는 주관하는 영역이 일상 세계와 시적 세계로 다르기 때문이다. 이러한 차이는 시적 주체가 일상적 주체를 비판적으로 바라보게 만든다. 시를 쓰는 일은 “우주에 깃들여 있는 미지의 부분들을 찾아내고 그 사물들을 새롭게 인식하는 일”이자 “동시에 자기 자신에 대한 새로운 인식이기도 하”⁴⁶⁾기 때문이다.

따라서 시적 주체는 일상에서 발견한 새로운 대상을 시적으로 형상화하는 과정에서 일상의 삶에 새로운 의미를 부여해야만 한다. 이 경우 의미란 어떤 대상을 해석하는 정신적 과정이 순응하게 된 것⁴⁷⁾을 말한다. 이 말은 어떤 대상을 해석하는 과정에서 그 대상에 대한 과거의 경험 지평이 현재의 인상과 의미를 규정하는 중요한 요소로 작용한다는 뜻이다. 즉 “과거에 성향을 그은 적이 있으면 우리의 몸에 engrams, 즉 인상이 남아 있어서 그것이 심적 과정의 성질을 규정하는 한 요인이 된다.”⁴⁸⁾는 것이다. 그러므로 주체가 어떤 대상에 의미를 부여하는 일은 주체의 과거 경험을 현재적으로 확장해가는 과정과 다르지 않다. 시적 화자가 일상적 발견에 새로운 의미를 부여하는 일은 주체의 인식 지평을 확장하는 일이면서 동시에 자기의 인식 방법과 내용을 확인하는 일이기도 한 것이다. 이 점에서 시 쓰기는 청소년들이 자기

46) 조태일, 앞의 책, 22쪽.

47) I. A. 리처즈/C. K. 오그든, 김영수 역, 『의미의 의미』, 현암사, 1987, 209쪽.

48) 같은 책, 75쪽.

를 발견하기 위한 중요한 방법적 활동 가운데 하나가 될 수 있다.

이처럼 시 쓰기 과정에서 의미를 생성하기 위해서는 우선 시적 화자를 일상적 화자로부터 탈맥락화할 필요가 있다. 『무거운 발자국』에서 일상적으로 ‘부모님—나’의 관계는 가족의 부양의무와 관련되어 있다. 그러나 어느 날 “밤늦게까지 일하시”는 부모님의 노동이 “‘하하하’ 웃으며 재미있게/TV를 보고 있”던 바로 그 순간의 맥락에서만 다루어지게 되면 포개어진 “그릇”을 통해 “두 분의 피로만큼/쌓여 있”는 노동의 가치를 인식하기 어렵다. 그렇기 때문에 “부모님의 무거운 발자국 소리”를 듣는 순간의 구체적 맥락에서 벗어나 “무거운”이 상기할 수 있는 보편적 맥락을 발견할 필요가 있다. 바로 이 지점에서 상상력이 의미 생성을 위한 역할을 담당할 수 있다.

듀이는 상상력이란 이전의 경험들로부터 도출된 경험들이 현재의 활동으로 표현되는 문이라고 기록했습니다. 그는 현재의 인간 활동은 무엇이 부족한지 오직 상상력을 발휘해야만 표현될 수 있는 의미와 가치로 확대되는 정도에 따라 인간의 의식으로 전환된다고 합니다. 이러한 의식의 전환을 통해서 현재가 더욱 빛을 발할 뿐 아니라 과거의 의미 역시 재창조됩니다.⁴⁹⁾

상상력을 통해 “의미와 가치”를 확대할 수 있는 이유는 “의미는 원래의 텍스트 안에는 있지 않”⁵⁰⁾기 때문이다. 시 텍스트 자체가 의미를 제공하는 것이 아니라, 시 텍스트를 수용하는 독자가 시의 의미를 생성한다는 의미이다. 그렇기 때문에 의미를 생성하기 위해서 시적 주체는 독자와의 소통을 염두에 두고 “의식의 전환”을 이루어내는 시적 인식을 형상화해낼 필요가 있다. 시를 통해 자기를 표현하는 과정에서 독자를 상징함으로써 일상적 주체의 인식 활동은 개별화된 맥락, 즉 인식 주체의 차원이 아니라 소통 가능한 보편적 맥락에서 재편되어야 할 필요성이 제기되기 때문이다.

시적 대상/사태를 발생론적 맥락으로부터 이탈시킴으로써 시적 대상은 더

49) 맥신 그린, 문승호 옮김, 『블루 기타 변주곡』, 다빈치, 2011, 161~162쪽.

50) 손예희, 『시 교육에서 상상적 경험에 대한 연구』, 서울대 박사학위논문, 2011, 22쪽.

이상 인식 주체 개인의 영역에 머무를 수 없다. 따라서 탈맥락화된 시적 대상/사태 속으로 타자로서의 독자는 자연스럽게 접근해갈 수 있다. 문제는 독자들이 시적 화자의 진술을 얼마만큼 수용할 수 있는가이다. 바로 이 지점에서 시적 화자와 독자가 공유 가능한 상상 세계의 구축이 요구된다. 이러한 상상 세계를 구축하기 위해서는 시적 화자가 제시하고자 하는 의미를 상징적으로 드러낼 수 있는 지각 가능한 대상—『무거운 발자국』에서 “그릇” 같은—을 포착해낼 필요가 있다. 시적 화자가 독자에게 제시하고자 하는 의미는 개념화된 내용들—예를 들면, 사랑·평화·가족사랑·죽음의 숭고함·역사성 등—이기 때문에, 그것을 구체적 감각 대상으로 상징화할 때 독자와의 소통 가능성이 높아질 수 있다.

탈맥락화된 시적 대상을 독자와 소통 가능한 맥락으로 재구축해내는 상상력은 감각적 이미지를 통해 실현될 수 있다. 『무거운 발자국』에서 하루 노동의 피곤함으로 “무거운 발자국 소리”를 “내가 올라가/누르고 있는 것/같”다는 인식 주체의 개인적 의미는 “싱크대를 보니/그릇이/두 분의 피로만큼/쌓여 있”다는 새로운 맥락의 이미지를 제시함으로써 독자들에게 전이된다. 이러한 새로운 맥락의 이미지를 구축하는 상상력은 『무거운 발자국』의 경우 “누르고 있는” 형태적 유사성에서 비롯되고 있지만, 그 밖에도 기능적·상징적·원형적 유사성 등을 통해서도 실현될 수 있다.

따라서 청소년들의 자기표현을 위한 시 쓰기 방법론에서 다룰 수 있는 상상력은 이미지의 유사성을 중심으로 시적 주체와 독자 사이의 적절한 소통 지점을 찾아갈 수 있어야 한다. 유사성을 통한 이미지의 연쇄는 하나의 실천적인 방법이 될 수 있다. 예를 들어, 이미지의 형태적 유사성의 경우 ‘가족 부양의 책임으로 무거운 어깨’ 이미지에서 자연물의 ‘돌탑’ 이미지를 끌어올 수도 있고, 기능적 유사성을 통해 ‘무거운 어깨’ 이미지는 ‘노·사 관계’라는 사회 계층의 영역까지 나아갈 수 있다. 이처럼 청소년들은 시 쓰기를 통해 자신의 인식 지평을 확장할 수 있게 되며, 바로 그러한 확장된 자기 인식의 세계를 통해 자신의 내적 세계를 새롭게 발견해갈 수 있다.

5. 나오며

지금까지 청소년들이 자기를 표현하는 하나의 방법으로 시 쓰기를 검토하였다. 이 과정에서 청소년들의 시 쓰기에 나타난 특징이 경험의 범주가 근거리적이라는 점과 그것을 지속적으로 확장시켜가고자 하는 자기 갱신의 욕망이 내재해 있다는 사실을 확인할 수 있었다. 그러나 청소년들은 신체적·정신적으로 성숙의 단계에 진입하지 못했기 때문에 자발적으로 자기 갱신의 욕망을 충족시키기 어렵다. 자기 갱신은 철저한 자기 인식을 바탕으로 이루어지는 반성적 성찰을 동반하기 때문이다. 본고에서 시 쓰기 교육을 통해 청소년들이 자기를 표현하는 전략적 방법을 모색하고자 한 것은 그런 이유 때문이다.

시 쓰기를 통해 자기를 표현하는 일은 단순히 자기의 생각이나 느낌을 드러내는 것과는 다르다. 자기를 표현하기 위해서는 타자(세계)의 존재를 분명하게 인식하고 그 인식에 대한 소통적 반응으로서의 자기를 기술할 때 올바른 의미에서의 자기표현이 가능할 수 있다. 그런 점에서 인식과 경험의 범주가 제한적인 청소년들에게 시 쓰기는 자기표현의 영역을 확장해가는 중요한 글쓰기 방법이 된다.

본고는 이러한 문제의식을 토대로 청소년들의 시 쓰기에 나타난 특징을 강화하기 위한 방법으로 두 가지 교육 내용을 제시하였다. 청소년들이 시적 경험 범주를 넓혀갈 수 있는 방법으로서 세계를 비유적으로 인식하는 것이 하나이고, 그렇게 인식한 세계를 비판적으로 검토하여 새로운 맥락의 의미로 재구성해내는 것이 또 하나이다. 이러한 교육 내용은 청소년들의 시 쓰기 교육에서 시적 완성도를 평가해서는 곤란하다는 점을 강조한다. 청소년들은 세계 인식을 확장해가는 과정에 있으며, 아직 자기 고유성이 확립되어 있지 않기 때문이다. 따라서 청소년들의 시 쓰기는 타자와의 관계 속에서 세계 이해의 폭을 넓히고 그러한 인식 지평의 확장을 자기표현의 영역으로 수용할 수 있는 능력을 키워가는 활동으로 이루어져야 한다.

그런 점에서 빗대기를 통한 ‘공감하기’와 ‘전이하기’ 전략, 그리고 비판적

대상 해석을 통한 ‘의미 맥락 재구성하기’ 전략은 시의 미적 완성도를 위해
서라기보다는 청소년들의 자기표현 능력을 높여줄 수 있는 가능한 방법론이
될 것이다.

참고문헌

1. 기본자료

- 구자행 엮음, 『기절했다 켜 것 같다』, (주)휴머니스트 출판그룹, 2012.
- 김민자 엮음, 달성정보고등 학생시집 『나도 너처럼 꽃 피고 싶다』, 만인사, 2013.
- 김상희·정윤희·조혜숙 엮음, 『내일도 답임은 올빨이다』, (주)휴머니스트 출판그룹, 2012.
- 배창환 엮음, 경주여고 학생 시집 『지금은 0교시』, 한티재, 2014.
- 배창환 엮음, 『뜻밖의 선물: 김천여고 116명 학생들이 쓴 시』, (주)휴머니스트 출판그룹, 2012.

2. 단행본 및 논문

- 권혁웅, 『시론』, 문학동네, 2010.
- 김영민, 『진리·일리·무리』, 철학과현실사, 1998.
- 김준오, 『시론』, 삼지원, 2001.
- 김춘수, 『시의 이해와 작법』, 고려원, 1989.
- 문 신, 『정서 체험의 시적 형상화 교육 연구』, 전북대 박사학위논문, 2013.
- 박상률, 『나는 아름답다』, 사계절, 2005.
- _____, 『청소년문학의 자리』, 나라말, 2012.
- 서울대학교 교육연구소 편, 『교육학 용어사전』, 하우, 1994.
- 선주원, 『청소년 문학교육론』, 역락, 2008.
- 손예희, 『시 교육에서 상상적 경험에 대한 연구』, 서울대 박사학위논문, 2011.
- 우신영, 『서사수용에서 공감의 조정 교육 연구』, 서울대 석사학위논문, 2008.
- 이종렬, 『비유와 인지』, 한국문화사, 2003.
- 장경렬, 『코올리지: 상상력과 언어』, 태학사, 2006.
- 조지훈, 『시의 원리』, 나남출판, 1996.

- 조태일, 『알기 쉬운 시창작 강의』, 나남출판, 1999.
- 황선열, 『청소년과 인문학의 향기』, 신생, 2013.
- 황설중, 『인식론: 우리가 정말로 세계를 알 수 있을까?』, (주)민음인, 2009.
- 디이터 람핑, 장영태 옮김, 『서정시: 이론과 역사』, 문학과지성사, 1994.
- 막스 셸러, 조정옥 옮김, 『동감의 본질과 형태들』, 아카넷, 2006.
- 맥신 그린, 문승호 옮김, 『블루 기타 변주곡』, 다빈치, 2011.
- 미셸 콜로, 정선아 옮김, 『현대시와 지평구조』, 문학과지성사, 2003.
- 발터 벤야민, 최성만 옮김, 『언어 일반과 인간의 언어에 대하여, 번역자의 과제 외』, 도서출판 길, 2010.
- 빌헬름 딜타이, 이한우 옮김, 『체험·표현·이해』, 책세상, 2005.
- 자끄 마리땡, 김태관 역, 『시와 미와 창조적 직관』, 성바오로출판사, 1982.
- 존 듀이, 이재언 옮김, 『경험으로서의 예술』, 책세상, 2003.
- I. A. 리처즈/C. K. 오그든, 김영수 역, 『의미의 의미』, 현암사, 1987.
- John C. Coleman, Leo B. Hendry, 강영배·김기현·이은주 옮김, 『청소년과 사회: 청소년기의 심리, 건강, 행동 그리고 관계의 본질』, 성안당, 2006.

【Abstracts】

**A study on teaching method of adolescents'
self-expression**

-Focusing on poetry writing-

Moon Shin

This article presents a teaching method that can increase the self-expression ability of adolescents. Thus, it examined the aspects of adolescents' self-expression through writing poetry. It was analyzed the work of the adolescents, as a result, it was confirmed the following two aspects of poetry writing.

First, the aesthetic experience of adolescents are reflected in the day-to-day experience of the local area.

Second, the poetic expression of adolescents includes a process of self-renewal.

Based on this, it suggested in a letter when adolescents how to strengthen education in terms of self-expression in two ways. First, it is to see the world figuratively through 'sympathetic to' and 'to transfer'. Second, it is to interpret the subject critically through the 'meaning context reconstruct' strategy.

This teaching strategy will be the methodology that will enhance the ability of self-expression from inexperienced adolescents to transition into maturity, not the aesthetic perfection of poetry.

Key words: Self-expression, Poetry writing, Adolescent, Poetic experience, Self-renewal, Teaching method

이 논문은 2016년 2월 4일에 투고되었으며, 2016년 3월 2일에 심사 완료되어 2016년 3월 21일에 게재가 확정되었음.