

청소년시의 문학교육적 가치* **

문신(원광대)

〈목 차〉

- | | |
|--------------------|-------------------|
| 1. 청소년시의 발생 맥락 | 4. 청소년시의 문학교육적 가치 |
| 2. 청소년의 성장담론과 문학교육 | 5. 결론 |
| 3. 청소년시의 문학적 특성 | |

1. 청소년시의 발생 맥락

2000년 이후 한국문학이 거둔 성과 가운데 주목해야 할 것은 청소년시¹⁾의

* 이 논문은 2017년도 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구사업임(NRF-2017S1A6A3A02079082)

** 이 논문은 2018년 9월 14일 전북대학교에서 개최된 “제59회 한국언어문학회 전국학술대회”에서 발표한 것을 수정·보완한 것이다.

- 1) 청소년시에 대한 학술적 글쓰기에서 청소년시는 ‘청소년 시’로 표기되는 방식이 우세하다. ‘청소년시’와 ‘청소년 시’의 기표 방식은 청소년시의 개념을 정립해가는 과정에서 미묘하지만 다른 입장을 취할 가능성이 크다. ‘청소년 시’의 경우 ‘청소년’과 ‘시’라는 각기 독자적/독립적 의미를 ‘연결’하는 방식을 띠고 있다. 그런 까닭에 ‘청소년’과 ‘시’ 사이의 여백(띄어쓰기)에는 ‘~의’, ‘~에 의한’, ‘~을 위한’의 관계맥락이 잠재적으로 개입할 가능성이 있다. 이를테면 ‘청소년의 시’, ‘청소년에 의한 시’, ‘청소년을 위한 시’의 맥락이

발견이다. 청소년시는 2010년 발간된 박성우의 『난 빨강』의 문학적, 상업적 성공에 힘입어 문학담론의 장에 본격적으로 진입하게 되었다. 이후 <창비교육>에서 청소년시집 시리즈를 기획 출판하면서 청소년시에 대한 관심이 급증하였고, 기성 시인들의 청소년시 창작 활동도 활발해졌다. 이러한 현상은 비슷한 시기에 활성화된 동시와 유사한 양상을 띤다. 2008년 <문학동네>에서 동시집 시리즈를 시작하면서 동시의 창작과 출간이 활발해졌는데, 이러한 현상은 출판자본의 기획과 지원을 통해 청소년시 및 동시가 활성화된 것 같은 인상을 준다.

그러나 출판 자본의 기획에 앞서 아동문학이나 청소년문학에 대한 문학담론 내부의 새로운 시도를 생각해볼 필요가 있다. 근대화와 산업화를 거치면서 우리 사회는 성인-남성 중심의 담론이 형성될 수밖에 없었다. 해방 이후 이념과 노동을 중심으로 우리 사회의 구성체가 만들어지면서 성인-여성, 아동청소년, 노인 등은 이념 현장이나 노동 현장에서 소외될 수밖에 없었다. 물론 성인-여성의 노동력이 산업화 과정에서 무시할 수 없는 지분을 갖고 있지만, 그마저도 성인-남성 권력의 영향권 내에 국한된 지분이었다. 우리 사회가 단 기간에 급속하게 경제발전을 이루어낼 수 있었던 것은 상징적인 의미에서 성인-남성의 역동적 권력 구조가 있었기 때문인데, 성인-남성이 주도하는 사회구조가 형성되면서 우리 사회의 주류 담론은 성인-남성에 의한, 성인-남성을 위한 것이 될 수밖에 없었다.

그러던 것이 1990년대 들어서면서 성인-남성의 권위와 권력구조에 균열이 생기기 시작했다. 이념적으로 냉전체제가 무너진 것이 하나의 원인이라면,

생략된 것처럼 보일 수 있다. 이 경우 청소년시가 청소년들이 쓴 시를 아우르는 범주로 확장되면서 2010년 이후 본격적으로 나타나고 있는 청소년시 현상을 곡해할 가능성이 대두된다. 반면 ‘청소년시’는 (잠정적으로) 현재 나타나고 있는 청소년시의 변별적 자질들을 종합해낸 장르의 기표로 작용할 수 있다. 아동문학에서 동시와 어린이시의 분별이 나타난 것처럼, 청소년시와 청소년(의/에 의한/을 위한) 시도 엄격하게 구분할 필요가 있다. 이 글에서는 ‘청소년시’로 쓴다.

고도로 산업화가 되면서 경제적으로 여유를 갖게 된 것이 또 하나의 이유가 될 것이다. 그런 까닭에 1980년대까지 성인-남성 중심의 하드(hard)한 담론이 이끌어왔던 우리 사회는 이념적, 경제적으로 안정기에 접어든 1990년대부터 소프트(soft)한 담론이 전방위적으로 확산되었다. 이 과정에서 소비주체가 곧 사회적 주체라는 후기자본주의적 도식이 강화되었다. 대표적으로 청소년들이 문화상품의 매력적인 소비층을 형성하면서 우리 사회의 주체로 급부상하게 되는데, 이러한 현상은 IMF로 경제가 위기에 직면했을 때에도 흔들림없이 지속되었다. 1997년에 발생한 IMF는 1980년대를 지나면서 힘을 잃어가던 성인-남성 중심의 사회경제적 담론에 사형을 선고했다. 성인-남성의 실직과 실업이 급증하면서 상대적으로 성인-여성이 경제 주체로 부상하게 되었고, 성인-여성들의 사회진출과 경제활동은 새로운 소비 성향을 드러내었다. 이 시기의 성인-여성들은 자녀들과 더불어 소비하는 성향을 띠는데, 문학담론에서 아동문학이 출판자본과 협력하여 급속하게 성장하고 활성화된 것도 이 무렵부터이다.

이처럼 1990년대를 지나면서 우리사회의 주류 담론은 성인-남성으로부터 성인-여성으로 옮겨가게 되었고, 아동과 청소년들은 성인-여성의 지원을 통해 새로운 경제적, 문화적 주체로 등장했다. 이는 성인-남성 중심의 문학담론이 성인-여성과 아동청소년 중심의 문학담론으로 이동하는 계기로 작용했다. 그리하여 IMF 후 약 10년이 지난 2008년에 김려령의 『완득이』를 통해 청소년소설의 한 전기를 마련하게 되고, 청소년소설의 성공은 청소년시의 가능성을 미리 알게 하는 지표가 되었다. 이렇게 본다면, 청소년시의 발견은 우리 사회가 구조적으로 변모해가는 과정에서 나타난 자연스러운 현상이라고 할 수 있다. 근대화과 산업화 과정에서 독보적으로 우세했던 성인-남성 담론이 1990년 이후 성인-여성과 아동청소년담론으로 분화되는 사회구조 속에서 변화하는 사회적 담론을 아동문학과 청소년문학이 기민하게 수용해온 것이다.

2. 청소년의 성장담론과 문학교육

청소년문학에서 암묵적으로 동의하고 있는 청소년관의 핵심은 ‘성장’이다. 그것은 청소년기의 심리적·생리적 특성을 반영한 것이지만, 한국문학이 청소년담론을 수용하게 된 배경과도 무관하지 않다. 앞에서 살핀 것처럼, 아동청소년문학이 활성화된 배경에는 우리 사회의 지배적 담론이 변화하는 것과 관련이 있다. 특히 IMF를 전후로 사회경제적 구조가 불안정해지면서 성장과 안정을 추구하는 정치경제적 이념이 우리 사회에 확산되었다. 21세기를 목전에 둔 상황에서 경제적 삶의 지형이 급속하게 흔들리게 되고, 또 다른 면에서 거대 이념의 부재는 사람들이 정서적 안정을 추구하는 방향으로 사회적 삶을 전개하게 만들었다. 2000년을 전후하여 아동청소년문학이 핵심적인 문학담론으로 재출된 것은 그와 같은 사회적 욕망이 실현된 것이다.

문제는 ‘성장’을 청소년담론과 거의 동일하게 접근하는 문학적 방법론이다. 나병철은 ‘청소년 성장소설’이라는 용어를 사용하면서, “청소년의 내면의 성숙이나 사회세계와의 접촉이냐에 따라 성장의 의미가 달라지게 된다.”²⁾고 하였다. 그에 따르면 청소년소설에서 성장의 의미는 두 가지로 구분된다. 청소년주인공이 자기 내면을 확장시킴으로서 ‘가치의 세계’를 획득하는 경우와 청소년주인공이 어렵פות하게 감지하는 현실세계에 새로운 의미를 부여하는 ‘의미의 세계’를 구성하는 경우다.³⁾ 나병철의 경우처럼 내면의 성숙(가치의 세계)과 사회적 인식(의미의 세계)을 성장의 핵심 양상으로 보는 것이 청소년의 성장을 이야기하는 기본 구도이다. 그러나 이러한 인식은 철저하게 성인 중심 시각이라는 우려를 피해가기 어렵다. 그것은 청소년을 어떤 존재로 바라볼 것인가의 문제와 연관된다. 이를 위해 “청소년을 ‘소년’과 ‘청년’이라는 두 극점 사이에 존재하는

2) 나병철, 「청소년 시점의 두 유형과 성장의 문학교육적 의미」, 『청람어문교육』 53집, 청람어문교육학회, 2015, 378~379면.

3) 같은 글, 379면.

‘중간적 존재’로 볼 것인가, ‘소년’으로부터 벗어나 ‘청년’에 도달하기 위한 ‘과정적 존재’로 볼 것인가⁴⁾의 문제를 따져 물을 필요가 있다. 청소년을 ‘중간적 존재’로 보느냐 ‘과정적 존재’로 보느냐의 기준은 입장과 시각에 따라 달라질 수 있지만, 기본적으로 청소년담론의 생산과 소비 주체가 누구냐에 따라 청소년의 존재론적 입장이 규정될 수 있다.

먼저 청소년을 ‘과정적 존재’로 보려는 입장은 청소년을 교육 및 훈육의 대상으로 보는 경향을 드러낸다. 이 경우 청소년은 성인담론의 객체가 될 수밖에 없는데, 성인담론의 핵심은 근대 계몽주의에서 발생한 바람직한 인간상과 관련되어 있다. 소영현이 “청년에게 근대적 시공간의 경험 과정은 정상성(normality)을 신출하는 과정, 즉 근대 사회에서의 ‘정상적’ 인간을 주조해내는 과정”이라고 지적하면서 “개별 주체로서의 ‘청년’은 특정한 행위 양식을 내면화하는 과정에서 탄생하지만, 그들은 균질화되고 표준화된 청년 일반”⁵⁾이라고 지적했을 때, ‘균질화되고 표준화된 청년 일반’이 바로 근대 계몽주의에서 말하는 바람직한 인간상이라고 할 수 있다. 청소년을 과정적 존재로 보는 관점은 청소년을 균질화, 표준화의 대상으로 만들어버린다. 그런 까닭에 과정적 존재에서의 청소년담론은 언제나 성인담론의 관점에서 계몽의 대상이 되고 만다.

이러한 관점에서 그동안 청소년 문학담론은 청소년을 ‘과정적 존재’로 보는 입장을 주로 취해 왔다. 기본적으로 ‘성장’이라는 청소년문학의 이념은 성장의 개념을 암묵적으로 ‘균질화되고 표준화된 상태’로 규정했던 것이다.

저는 기본적으로 소설은 모두 성장소설이라고 보는데, 문제는 청소년 소설과 일반 소설 속에서 성장의 의미가 다르다는 것이지요. 청소년은 신체적 성장과 같이 가는 것이고, 일반 소설 속의 성장은 ‘이러이러한 고난이 있었음에도 불구하고 나는 예술가가 되었다’는 식의 의미가 많아요. 이걸 구분해서 이야기해야 하는데 구분은 안 하고, 성장이라는 말만 붙잡고

4) 정용호, 『청소년 시가 나아갈 방향성과 청소년 시집에 나타난 비평 의식 양상』, 『아동청소년문학연구』 제16호, 한국아동청소년문학학회, 2015, 313면.

5) 소영현, 『문학청년의 탄생』, 푸른역사, 2008, 59면.

시비를 많이 걸더라고요. 〈……〉 아무튼 이제는 ‘성장 소설은 나쁘다’ 무조건 ‘회고조다’ 하기보다는 일반 소설 속의 성장과 청소년 소설 속의 성장을 구분해서 이야기해야 할 것 같아요. 청소년 소설은 기본적으로 성장을 이야기할 수밖에 없어요. 아직 어른이 되지 못한 아이들의 불안과 폭력성(물론 어른이 되어도 다 사라지는 건 아니지만), 이 모든 게 성장을 위한 고통이지요. 여기서 멈춰 있으면 끝내 사람이 안 되는 거잖아요.⁶⁾

인용문에서 확인할 수 있는 것은 청소년소설과 성인소설에서 ‘성장’의 의미가 다르다는 관점이다. 박상륜이 강조하는 것은 청소년소설에 나타나는 ‘신체적 성장’으로, 그것이 청소년소설의 변별적 자질이라는 입장이다. 박상륜은 청소년이 성장하는 과정에서 “아직 어른이 되지 못한 아이들의 불안과 폭력성”이 ‘균질화되고 표준화된 상태’, 다시 말해 기성문화에 무리 없이 편입되어야 한다는 입장에 있다. 이는 청소년을 ‘과정적 존재’로 보는 것으로, 그러한 청소년 인식은 “여기서 멈춰 있으면 끝내 사람이 안 되는 거”라는 발화에서 강조된다.

반면 청소년담론의 생산/소비 주체를 청소년이라고 한다면, 그때의 청소년담론은 미성숙한 단계에서 성숙한 단계로 이행해가는 과도기적 담론이라고 말하기 어렵다. 오히려 청소년은 독자적/독립적 세계를 형성하고 그곳에서 자기들의 담론을 자체적으로 생산-유통-소비하는 자족적 단계를 구성하는 것으로 보아야 한다. 그렇게 되면 청소년은 소년(미성숙) 단계와 성인(성숙) 단계의 중간에 존재하는 청소년 단계라는 주체의 위상을 점유하게 된다. 이 경우 청소년문학은 “청소년들이 겪는 다양한 경험의 지평 속에 존재한다”⁷⁾는 관점을 유지할 수 있으며, 청소년소설에서 성장의 개념을 “말 그대로 소설의 주인공이 한 시대를 살아가면서 겪었던 사건을 중심으로 정신적, 육체적으로 자아정체성을 확인하는 과정을 보여주는 소설”⁸⁾이라고 규정할 수 있다.

청소년을 ‘과정적 존재’로 볼 것인가 ‘중간적 존재’로 볼 것인가 논의에서

6) 박상륜, 『나와 청소년 문학 20년』, 학교도서관저널, 2016, 166~167면.

7) 최배은, 「한국근대 청소년소설의 형성 연구」, 숙명여대 석사논문, 2004, 47~48면.

8) 황선열, 『청소년과 인문학의 향기』, 신생, 2013, 175면.

중요한 것은 ‘성장’을 어떻게 바라보는가이다. ‘과정적 존재’로 청소년을 바라보게 되면, 성장은 미성숙으로부터 성숙으로 나아가는 과정의 연속선상에서 벌어지는 활동이 된다. 이때 최종 목표는 성숙한 세계로의 진입이 되고, 자연스럽게 성인담론의 지배적 규율에 다듬어지면서 청소년은 균질화, 표준화된 상태에 도달한다. 반면 청소년을 ‘중간적 존재’로 바라보게 되면, 성장은 ‘다양한 경험의 지평’을 주체적/주도적으로 발견하고 확인하면서 점진적으로 ‘자아정체성’을 확보하는 과정으로 규정될 수 있다. 따라서 ‘과정적 존재’인 청소년의 성장이 선적 발전 과정을 거쳐 성인담론의 세계로 편입하는 것이 되는 반면, ‘중간적 존재’인 청소년의 성장은 청소년을 규정하는 다양한 가치관, 윤리관 등 세계를 경험하는 과정에서 자기 삶의 주체가 자아라는 사실을 확인하는 일이 된다.

문제는 문학교육에서 청소년의 성장 개념은 두 경우를 수용해야 한다는 사실이다. 문학적 입장에서는 다양한 경험을 통해 ‘자아정체성’을 확인하는 일이 필요하고, 교육적 측면에서는 사회구성원으로서 갖추어야 할 문화적 규범을 습득하여 기성의 질서를 유지, 발전시켜갈 필요가 있기 때문이다. 이러한 의미에서 문학교육이 “문학 안에서 문학과 더불어 즐기면서 자아를 발견하고 세계를 인식하며 현실을 상상력으로 초월하여 가능한 모델을 구축하는 문화의 교육”⁹⁾이라는 관점은 ‘성장’의 본질을 적절하게 해명해줌과 동시에, 청소년을 대상으로 하는 문학교육이 고민해야 할 지점을 제시해준다. 특히 학교교육에서 청소년을 대상으로 하는 문학교육이 ‘자아 발견’과 더불어 ‘가능한 문화 모델’을 학습하는 일이라는 점을 선명하게 인식하게 해준다.

문학교육이 문학 작품을 통해 ‘자아 발견’의 기회를 만들어주는 동시에 ‘가능한 문화 모델’에 대한 전망을 제시해야 한다는데 이견을 붙이기는 어렵다. 그러나 그러한 기회를 제공할 수 있는 교육 제재로서의 문학 텍스트에 관해서라면 입장이 달라질 수 있다. 그동안 문학교육에서 교수학습 제재로 활용된

www.kci.go.kr

9) 구인환·박인기·우한용·최병우, 『문학교육론』, 삼지원, 2013, 3면.

텍스트는 정전(에 버금가는 작품)인 경우가 많았다. 문학 정전의 교육적 텍스트화는 좋은 문학 텍스트는 교육적으로도 바람직하다는 동의에서 출발했다. 이러한 관점에 대해 “시교육에서 정전은 문학사적으로 평가를 받은 텍스트 중 문학적 지식을 가르치기에 적합한 것을 중심으로 구성”했다고 진단하면서, “정전 형성에 관여했던 가치가 국가주도적이며 교육 외적인 것이 주였다면, 지금부터의 정전은 교육을 중심에 놓고 고려해야 하는 것”¹⁰⁾이라는 주장이 제기되었다. 문학교육의 제재가 문학적 성취도에 앞서/와 더불어 교육적으로 유의미해야 한다는 것이다.

이러한 관점에서 이 글은 청소년시가 문학교육 현장에서 문학 정전과는 다른 의미에서 교육적 가치가 있을 것이라고 전제하고, 문학 정전과는 다른 차원에서의 문학적 성취와 그것을 통한 문학교육적 가치를 살펴볼 것이다. 이러한 시도는 청소년문학이 “안전하게 재생산되어오던 정전 위주의 텍스트와 방법론에 창조적 균열을 내면서 새로운 지형을 만들어가고 있다”¹¹⁾는 판단을 존중하는 일이다. 물론 청소년문학이 문학교육이라는 틀 안에서 어떻게 작동할 것인지는 아직 알 수 없다. 단순히 생각하면 문학교육에서 제재 선택의 외연을 청소년시까지 확대한다는 의미가 있겠지만, 제재의 확장이 교육적으로 실천적 효과를 생산한다는 보장은 없다. 그러한 까닭에 이 글의 입장은 청소년시의 문학적 특성을 살펴보고 그것이 청소년들에게 교육적으로 어떤 성취를 가져올 수 있는지를 시론적 차원에서 검토하는 것이다.

3. 청소년시의 문학적 특성

청소년시 현상을 어떻게 바라볼 것인가에 대해서는 많은 연구자들이 아직은

10) 강석, 『시교육 정전 연구』, 역락, 2013, 188~189면.

11) 유성호, 「청소년 문학의 미학과 교육」, 『오늘의 문예비평』 2009년 봄호, 2009, 47면.

관망하는 태도를 보이고 있다. 학술담론에서 본격적인 연구 대상으로 삼기에는 청소년시의 산출물이 충분하지 않다는 계량적인 이유도 있겠고, 지금까지 나타난 청소년시에서 청소년시만의 변별적 자질을 특별히 감별해내기 어렵다는 판단도 있을 수 있다. 게다가 청소년시 현상이 문학담론의 필요에 의해 자생적으로 발생했다기보다는 출판 자본이 기획한 문화상품일 수 있다는 비판적 시각도 청소년시를 연구 대상으로 확정하기를 주저하게 한다.

그럼에도 그동안 청소년문학에서 소외되었던 청소년시가 창작되고 유통됨으로써 문학담론에 새로운 활기를 불어넣고 있다는 점은 주목할 필요가 있다. 이때 주목의 핵심은 청소년시를 어떻게 바라볼 것인가에 대한 관점을 마련하는 일이다. 이를 위해 우선적으로 청소년시라고 명명된 작품들이 기존에 청소년담론을 다룬 시와 무엇이 다른지를 선제적으로 파악해내는 일이 필요하다. 기존의 시와 청소년시의 변별 지점을 발견할 수 있을 때, 청소년시의 문학적 특성이 드러날 수 있기 때문이다.

3.1. 청소년시의 장르적 특성

김중신은 “창작 주체나 향유 주체가 누구이건, 혹은 다루고 있는 내용이나 청소년들에게 제시하는 목적이 어떠하건 간에 ‘청소년이 읽을 만한 작품’이면 청소년 문학이 될 수 있다. 그렇다면 우리에게 남은 문제는 ‘청소년이 읽을 만한 작품’은 어떤 구성 요건을 가지고 있는가를 해명하는 일”¹²⁾이라고 청소년 문학의 범주와 속성을 제시했다. 그가 제시한 청소년문학의 범주와 속성은 다음 표와 같다.

12) 김중신, 『한국 문학교육론의 방법과 실천』, 한국문화사, 2003, 98면.

<표1> 청소년문학의 범주와 속성

범주 \ 속성	목적성	정체성	향유성
청소년에 의해 쓰여진 문학	○	○	×
청소년을 위해 선정된 문학	○	×	×
청소년을 다루고 있는 문학	×	○	×
청소년이 읽고 있는 문학	×	×	○

표에서 알 수 있듯, 김중신은 “청소년에 의해 쓰여진 문학은 교육적 합목적성과 청소년의 정체성을 다루고 있다는 점에서는 다분히 청소년 문학의 본령에 가깝다.”¹³⁾고 하면서 청소년문학을 청소년이 쓴 문학과 거의 동의어로 본다. 이러한 관점은 이 글에서 말하고 있는 청소년시와 거리가 멀지만,¹⁴⁾ 그가 제시하고 있는 청소년문학의 속성은 청소년시의 개념적 정체성을 형성해 가는 데 중요한 참조점이 될 수 있다. 주목할 점은 표에서 제시하고 있는 ‘정체성’이 창작주체만이 아니라 청소년문학이 다루고 있는 내용까지도 범주로 한다는 사실이다. 표는 청소년이 청소년의 이야기를 쓸 때 청소년문학이라고 할 수 있다는 입장이다. 그러나 이러한 접근만으로는 이천 년대 이후 주요 현상으로 나타나고 있는 청소년문학을 제대로 반영해내기 어렵다.

김중신의 입장에서 나아가 청소년문학이란 창작주체가 성인이든 청소년이

13) 같은 책, 92면.

14) 김중신의 경우 청소년 문학을 창작주체나 향유주체 그리고 그 내용과 관계없이 ‘청소년이 읽을 만한 작품’이라는 범주로 개념적인 접근을 하고 있다. 그러나 그가 제시한 ‘청소년이 읽을 만한 작품’은 본질적으로 향유자에 초점을 맞춘 것이다. 이 글에서 접근하고 있는 청소년 문학(청소년시)은 작품을 구성하는 담론에 초점을 맞춘다. 창작주체나 향유주체를 초과하여 청소년담론을 담아내는 작품이야말로 본격적인 청소년 문학(청소년시)이 될 수 있다는 의미다. 문제는 청소년담론이 무엇인가 하는 점인데, 기본적인 접근 방식은 문신, 『청소년담론의 시적 형상화 전략: 발화주체를 중심으로』, 『현대문학이론연구』 제73집, 현대문학이론학회, 2018을 참조할 수 있다. 그 글에서 청소년담론은 “화자가 청자에게 청소년에 관한 문제를 의도적으로 발화함으로써 청소년 문제에 영향력을 발휘하기 위한 의사소통”이라고 잠정적으로 제기하고 있다.

든 간에 청소년을 대상으로 청소년의 생활 세계를 청소년의 어법과 인식 방식을 폭넓게 반영해낸 문학이라는 관점도 있다.¹⁵⁾ 이때 문제되는 것은 창작주체로서의 청소년이다.¹⁶⁾ 청소년이 쓴 시를 이천 년대에 나타나고 있는 청소년시의 범주에 넣을 경우 청소년시의 개념적, 장르적 범주와 속성에 혼란을 초래할 가능성이 크다. 따라서 청소년이 쓴 시의 경우 별도의 용어로 부를 필요가 있는데, 김남희는 중고등학교 학생들이 창작한 시를 ‘청소년 창작 시’라를 개념으로 접근하고 있어 참고할 만하다.¹⁷⁾

청소년시가 “기본적으로 기성시인들이 청소년들의 경험을 청소년의 관점에서 ‘대변(代辯)’해”¹⁸⁾준다는 관점도 있다. 이 경우 ‘청소년을 다루고 있는 문학’의 ‘정체성’은 청소년시의 문학적 특성과 깊이 관련된다. 이렇게 ‘청소년의 관점’을 통해 청소년시의 특성을 살펴보는 일은 청소년시가 청소년 화자를 통해 발화되며 청소년시의 향유 주체가 청소년이라는 사실까지를 포함한다. 왜냐하면 하나의 장르를 구성하는데 필요한 화자, 다루는 내용, 향유자의 요소 등이 ‘관점’의 문제에서 비롯하기 때문이다.

15) 황선열, 『아동청소년문학의 새로움』, 푸른책들, 2008, 16면.

청소년 문학의 최소 요건으로 ‘청소년 등장인물’과 ‘청소년기의 고민과 갈등을 다룬 서사’를 제시한 경우도 있는데, 이처럼 청소년 문학의 장르 정체성을 폭넓게 다룬 이유는 아직까지 양질의 청소년 문학이 충분히 확보되지 않았다는 판단에서다. 정재립, 『문학교육에서 청소년 문학의 위상과 교육적 가치』, 『인문사회과학연구』 제19권 제1호, 부경대학교 인문사회과학연구소, 2018, 300면.

16) 이와 유사한 경우가 아동문학에서 나타난 바 있다. 성인이 쓴 동시와 아이들이 쓴 어린이시의 분별이 그것이다. 오인태는 동시는 ‘어른이 어린이를 위해 쓴 시’로 어린이 시를 ‘어린이 스스로 아동성에 따라 쓴 시’로 구분한다.(오인태, 『어린이와 시』, 살림터, 2017, 15면) 이러한 구분 방식은 청소년시에도 참조할 수 있다. 청소년이 자신의 청소년성에 따라 직접 쓴 시와 성인이 청소년을 위해 쓴 시의 분별이다. 물론 이때 논의의 초점은 청소년성일 것이다.

17) 김남희, 「청소년 시에 나타난 심리적 문제와 문학교육의 방향」, 『문학치료연구』 제42집, 한국문학치료학회, 2017, 270면.

18) 권유성, 「청소년 시의 장르적 특성 연구」, 『어문론총』 71호, 한국문학언어학회, 2017, 159면.

그러나 청소년시의 개념을 정립하는데 주의 깊게 참고할 것은 <창비교육>에서 ‘창비청소년시선’을 시작하며 제시한 내용이다.

청소년시는 일차적으로 성장기 청소년의 삶의 갈피에서 길어 올린 생각과 느낌을 청소년의 목소리로 노래하는 시라는 장르적 성격을 갖는다. ‘창비청소년시선’은 그러한 시를 중심에 놓되 ①청소년기에 읽어 더 넓은 세계를 경험하고 정신이 고양될 수 있는 시, ②청소년에게 말을 걸며 대화하는 시, 청소년의 마음속에서 들려오는 목소리에 귀를 기울이는 시 등을 두루 수용하고자 한다.¹⁹⁾ (번호는 필자)

인용문은 기본적으로 “청소년의…… 생각과 느낌을 청소년의 목소리로 노래하는 시”로 청소년시의 성격을 제시하고 있다. 이어지는 내용은 청소년시의 내용(①)과 형식(②)을 잠정적으로 규정한다. 인용문에서 눈여겨볼 대목은 “청소년의 목소리”라는 지점이다. 이는 김중신의 개념에는 빠져 있는 것으로, 창작주체로서의 청소년이 아니라 발화행위주체로서의 청소년이 청소년시를 규정하는 핵심적인 범주일 수 있다는 가능성을 보여준다.²⁰⁾ ‘누가 쓰느냐’가 아니라 ‘누가 말하느냐’의 문제를 통해 청소년시를 규정할 수 있다는 것은 성인 시인들이 써내고 있는 청소년시 현상을 적절하게 해명할 수 있는 지점이다. 그러나 발화행위주체가 그 자체로 청소년시를 완성하는 것은 아니다. ①을 통해 청소년시의 향유주체(청소년기에 읽어)와 향유효과(넓은 세계를 경험하

19) 강성은 외, 『의자를 신고 달리는』, 창비교육, 2015, 116면.

20) 시적 발화를 형성하는 주체에는 두 종류가 있다. 하나는 발화주체이고 다른 하나는 발화행위주체이다. 발화주체란 시에서 발화한다고 가정된 주체, 곧 대명사 ‘나’로 표기된 발화자를 말하고, 발화행위주체는 발화를 통해 언술에 참여하는 주체, 곧 실제의 발화자 혹은 시인을 말한다. (권혁웅, 『시론』, 문학동네, 2010, 24면) 발화행위주체로서의 청소년이란 청소년시에서 청소년의 관점과 언어 관습으로 청소년다운 문제를 제기하는 가상의 청소년 시인을 말한다. 발화행위주체를 상징하는 것은 “청소년을 위한 문학”의 종언을 선언하고, 아이들의 역사를 아이들 스스로 써 나가도록 만들”(허병식, 『청소년을 위한 문학은 없다』, 『오늘의 문예비평』, 2009년 봄호, 2009, 82면)어야 한다는 ‘청소년 문학의 청소년 주체’를 실현하는 일이기도 하다.

고 정신이 고양될)를, ②를 통해 청소년과의 소통 가능성을 폭넓게 확인할 수 있을 뿐이다.

이와 같은 논의를 통해 청소년시가 무엇이고 어떠한가라는 것을 잠정적으로 정리하면 이렇다. 청소년시는 성인 시인이 청소년 시인을 발화행위주체로 등장시켜 청소년들의 사유와 감각 경험인 청소년담론을 통해 청소년과 내적으로 소통하는 시이다.²¹⁾ 이때 청소년 시인은 청소년담론을 다루기 위해 성인 시인이 가상으로 구성한 청소년이며, 청소년시는 성인 시인의 관점과 인식이 아니라 청소년 시인의 관점과 인식을 통해 청소년담론에 접근할 수 있다. 청소년 시인은 성인 시인의 청소년기를 반영한 것일 수 있고, 아니면 청소년을 관찰하고 거기에서 얻은 청소년다움의 특성을 투사하여 만들어낸 인격적 형상 몰입 수도 있다. 중요한 것은 청소년시의 경우 실제 시인과 화자 사이에 발화행위 주체로서의 청소년 시인이 개입한다는 점이다.

3.2. 청소년시의 미적 특성: 발화행위주체의 발견

청소년은 성인의 예비 단계, 다시 말해 미성숙 단계가 되어서는 곤란하다는 전제에서 이 논의가 전개되고 있는 것처럼, 청소년시도 미학적으로 시 장르에 미달하는 것으로 접근하는 것은 바람직하지 않다. 시가 그러한 것처럼 청소년시도 자기충족적인 조건에 따라 창작되고 향유되어야 한다. 청소년시의 자기충족성은 청소년성(靑少年性)이 구현될 때 가능하다. 청소년시의 청소년성을 구성하는 요소에는 화자의 인식 수준, 청소년담론에 대한 문제 제기, 언어 운용의 방법, 향유자인 청소년과의 소통 가능성 등을 들 수 있다. 그러나 청소년시가

21) 청소년 문학과 관련하여 “아동청소년 문학의 개념은 아동청소년의 경험, 아동청소년의 관점에서, 아동청소년이 이해할 수 있는 형식으로 표현한 문학으로, 아동청소년을 독자를 상징하고 창작된 작품”(김상욱, 「전북적 상상력으로서의 청소년 문학」, 『내일을 여는 작가』, 2009년 여름호, 2009, 69면)으로 보는 것이 일반적이지만, 문학에서 미적 자질로 작동하는 화자(서술자)의 문제가 다루어지지 않은 것은 아쉽다.

성인 시인이 창작하는 시라는 점에서 청소년시만의 미적 자질로 삼을 수 있는 핵심 요소는 발화행위주체가 아닐까 한다.

발화행위주체는 일반적인 화자와 구분된다. 화자가 시인의 인식과 언어 감각을 대리하여 말하는 자라면, 발화행위주체는 발화하기 위해 필요한 모든 정황을 판단하고 실행하는, 말 그대로 발화(의 형식과 내용, 방법 등)에 대해 총체적으로 책임지는 주체라는 의미가 있다. 시가 창작주체-내포시인-화자라는 층위의 소통구조를 지니고 있음에 반해, 청소년시는 창작주체-발화행위주체-내포시인-화자의 층위를 형성한다. 청소년시에서 내포시인을 발화행위주체와 구분한 것은 청소년시를 창작하는 과정에서 성인 시인들에게 새로운 역할이 부과되기 때문이다. 시가 창작주체와 시적 대상이 '직접적'으로 접촉하고 거기에서 촉발된 사상이나 감정이 표현되는 구조라면, 청소년시의 경우 성인 창작주체가 청소년다운 관점에서 청소년담론에 대한 문제를 제기해야하기 때문에 창작주체는 시적 대상을 청소년성에 근거한 성찰이나 상상 활동 등 복잡한 방식으로 접촉할 수밖에 없다. 따라서 창작주체는 청소년다움을 충족시키기 위한 전략으로 소통구조 속에 청소년다움으로 무장한 발화행위주체를 내세우게 된다. 그런 점에서 발화행위주체는 성인의 인식, 사유, 언어 감각 등이 청소년의 인식, 사유, 언어 감각으로 전환되는 지점이며, 발화행위주체는 성인 시인의 내면에서 만들어진 청소년 시인의 기능을 하게 된다.

청소년시에서 발화행위주체가 생략될 경우 그 시는 청소년다움을 상실하고 만다. 김남희가 지적했다시피 청소년시 가운데 성인시와 특별히 구분하기 어려운 시들이 있는데,²²⁾ 그 이유로 지목할 수 있는 것이 세계 인식의 청소년다움이다. 청소년시의 세계 인식 방법이 청소년다움을 초과할 때 청소년시의 근거는 흔들리게 된다. 따라서 창작주체와 발화행위주체의 상이함을 얼마나 해소해내느냐가 시로부터 청소년시를 변별하게 하는 중요한 지점이 된다. 담론에 대한 문제의식, 언어 감각, 소통 가능성 등은 청소년시를 포함한 시의

22) 김남희, 앞의 글, 270면.

일반적 특성에 해당하지만, 청소년 화자의 세계 인식 방법과 태도는 별도의 논의가 필요한 청소년성의 핵심적인 요소가 되기 때문이다.

이처럼 청소년시의 발화행위주체를 어떻게 볼 것이냐의 문제는 청소년시를 어떻게 규정할 것인가와 밀접하게 관련되어 있다. 청소년시에서 청소년담론에 대한 문제 제기와 청소년다운 언어 감각은 청소년 시인으로 내세워진 발화행위주체로부터 발생한다.

난 빨강이 끌려 새빨간 빨강이 끌려
 발랑 까지고 싶게 하는 발랄한 빨강
 누가 뭐라든 신경 쓰지 않고 튀는 빨강
 빨강 립스틱 빨강 바지 빨강 구두
 그냥 빨간 말고 발라당 까진 빨강이 끌려
 빼지도 않고 앞뒤 재지도 않는 빨강
 빨빨대며 쏘다니는 철딱서니 같아서 끌려
 그 어디로든 뛰어나갈 수 있을 것 같은 빨강
 난 빨강이 끌려, 새빨간 빨강이 끌려
 해종일 천방지축 쏘다니는 말썽쟁이, 같은 빨강
 빨랑 나도 빨강이 되고 싶어 빨랑
 빨랑, 빨강이 되어 싸돌아다니고 싶어
 빨빨 싸돌아다니다가 어느새 나도
 빨강이 될 거야 새빨강 빨강,
 빨강 치마 슈퍼우먼이 될 거야
 빨강 팬티 슈퍼맨이 될 거야
 빨강 구름 빨강 바다 빨강 빌딩숲 만들러 날아다닐 거야
 새빨간 거짓말 같은 빨강,
 막대사탕처럼 달달하게 빨리는 빨강,
 혀를 내밀면 헛바닥이 온통
 새빨강게 물들어 있을 것 같은 달콤한 빨강
 빨-강, 하고 말만 해도
 세상이 온통 빨개질 것 같은 끈적끈적한 빨강

-박성우, 「난 빨강」 전문²³⁾

이 시에서 창작주체와 발화행위주체의 세계 인식 방식은 “빨간”과 “빨강”의 차이를 통해 표면화된다. 발화행위주체는 “그냥 빨간 말고 발라당 까진 빨강”을 발견하고, “빨강”의 세계를 독자들에게 다채로운 방식으로 펼쳐놓는다. 이때 발화행위주체의 기능은 언술, 즉 시적 담론을 구성한다. 언술(담론)이란 “여러 문장들로 이루어진 언표들을 전체의 의미론적 맥락 아래 구획할 때 붙이는 이름”²⁴⁾이라고 할 수 있다. 권혁웅은 발화<언표><언술의 관계를 설명하면서 “한 문장을 발화한다고 가정된 주체가 발화주체라면, 발화행위주체는 실제로 그 발화를 통해 언술에 참여하는 주체”²⁵⁾라고 설명한다. 발화주체가 시에서 대명사 ‘나’로 주로 제시된다면, 발화행위주체는 실제 발화자이다. 이때 실제 발화자는 시의 경우 내포시인이 되지만, 청소년시의 경우 시인 내부에 가상으로 만들어진 청소년성의 주체, 즉 발화행위주체인 것이다. 「난 빨강」에서 시인의 청소년성으로서의 발화행위주체는 “빨강”이라는 새로운 인식 방식을 통해 청소년담론을 시로 형상화하고, ‘빨간’이 아닌 ‘빨강’이라는 청소년담론을 제시함으로써 청소년다움의 가능성을 확보한다.

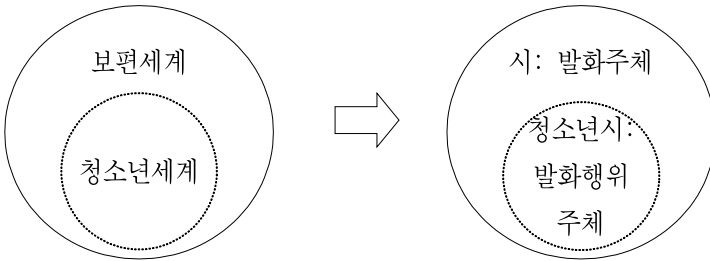
청소년시가 시와 다른 미적 주체로 발화행위주체를 발견한 것은 청소년시의 청소년다움을 확보하기 위한 장치이다. 창작주체(시인)→내포시인→화자의 소통 구조에서 발화행위주체를 발견하고 소통 활동에 개입시키는 것은 청소년시가 시보다 미적으로 부족하거나 담론에 대한 인식과 해석이 미흡할 것이라는 염려를 해소하는 방법이다. 그것은 청소년기를 미숙한 시기로 단정하고 청소년을 계몽 대상으로 삼는 교육과정을 돌아보게 한다. 성인을 완성의 기준으로 보고 청소년을 그 기준에 미치지 못한 상태로 보는 것은 청소년을 주체가 아닌 대상으로 만들어버린다. 따라서 성인과 청소년의 관계를 성숙-미성숙으로 접근하는 방식은 검토될 필요가 있다. 이천 년대 들어 청소년의 사회적 위상이 달라졌고, 청소년이 세계로부터 정보를 얻는 방법이나 그 세계에 미치는 영향력

23) 박성우, 『난 빨강』, 창비, 2010.

24) 권혁웅, 앞의 책, 30면.

25) 같은 곳.

이 성인들 못지않게 변했다. 청소년은 장차 사회의 구성원이 되어야 할 대상이 아니라 이미 사회의 구성원으로 주체적인 활동을 하고 있다. 따라서 성숙-미성숙의 성인-청소년의 관계는 새롭게 정립될 필요가 있으며, 시와 청소년시의 관계도 동일한 차원에서 보편세계와 청소년세계, 발화주체와 발화행위주체 등의 관계가 정립되어야 한다.



<그림1. 보편세계와 청소년세계의 관계>

청소년세계는 일반적인 의미에서 보편세계의 한 부분을 구성하는데, 그렇다고 해서 두 세계에 성숙-미성숙의 위계가 성립하는 것은 아니다. 다만, 청소년세계에 비해 보편세계는 보다 큰 세계이자 청소년세계에게 열린 세계이며 또한 가능성의 세계이다. 이에 비해 청소년세계는 작고 닫힌 세계이면서 특수한 시기에 한정된 세계로 기능한다. 청소년은 청소년세계에 존재하면서 보편세계와 지속적으로 영향 관계를 주고받는다. 청소년이 성인이 되는 일은 반복되는 영향 관계를 통해 점선의 경계가 희미해지다가 결국에는 소멸되는 것을 말한다. 성인 시인이 청소년성을 발화행위주체로 상정할 수 있는 것은 그 내부에 이미 청소년세계가 녹아 있기 때문이다. 따라서 청소년세계와 보편세계의 관계는 발전모델에서 말하는 선적 관계라기보다는 포함 관계라고 봐야 한다. 그럴 때 청소년시의 발화주체(성인)는 발화행위주체인 청소년을 내포할 수 있다. 이와 같은 관점에서 발화행위주체의 발견은 청소년시의 미적 특수성으로 제시되어야 한다.

4. 청소년시의 문학교육적 가치

청소년시가 청소년세계의 문제를 다루고 있지만, 그것이 문학교육의 장에 진입하는 순간 기성/성인 세계의 개입은 불가피해진다. 이때 발생할 수 있는 오류가 청소년과 청소년시를 미숙한 대상으로 보고 계몽해야 한다는 조급함이다. 그러나 청소년시를 통한 문학교육은 기본적으로 청소년세계와는 ‘다른 세계’가 있다는 점을 인정하면서 시작할 필요가 있다. 이때 ‘다른 세계’는 청소년세계를 포괄하는 ‘넓은 세계’, ‘깊은 세계’라는 개념으로, ‘큰 세계’, ‘높은 세계’라는 위계의 차원이 아니라 청소년세계와 서로 긴밀하게 영향을 주고받는 세계여야 한다. 문학교육은 청소년에게 그러한 세계를 경험할 수 있는 계기로 작동할 필요가 있다.

4.1. 청소년시의 문학적 가치: 매혹과 선망의 제재

문학을 포함한 대부분의 인문학은 경험을 통해 그 가치를 발견할 수 있는데, 문학학을 경험하기 위해서는 기본적으로 ‘매혹’과 ‘선망’이라는 내적 동기가 필요하다.²⁶⁾ 매혹이 대상으로부터 모종의 아름다움을 발견하고 그 아름다움의 가치를 인정하는 일이라면, 선망은 그 아름다움을 자기화 및 내면화하고자 하는 욕망이 될 것이다. 중요한 것은 매혹과 선망을 향한 청소년 주체의 거리 감각이 다르다는 사실이다. 매혹이 경험 가능한 대상, 다시 말해 주체의 인식과 감각의 범위 안에서 발생하는 미적 경험인 반면, 선망은 그 경험의 경계를 넘어선 지점을 지향하는 욕망이다. 그것은 선망이라는 욕망 자체가 성취하기 어렵거나 거의 불가능한 수준일 때 의미가 있기 때문이다.

청소년시의 경우 매혹과 선망을 동시에 충족시켜줄 수 있는 제재가 될 자질이 충분하다. 근대문학의 종언담론이나 위기담론을 말할 때, 논의의 기저에는

26) 유성호, 앞의 글, 59면.

암묵적으로 문학 텍스트가 매혹과 선망을 제공하지 못한다는 자성이 깔려 있다. 이는 문학 위기의 한 원인으로 독자가 요구하는 경험 수준에 부합하지 않는/못하는 문학 텍스트를 제공해 온 결과이다. 따라서 청소년 독자의 욕망과 수준에 부합하는 문학적 경험을 생산함으로써 청소년 독자와 소통하고자 하는 청소년문학의 최근 흐름은 문학교육 담론에도 참고가 될 수 있다. 그것은 문학의 위기 원인이 문학교육의 위기와 맞물려 있다는 관점에 동의하기 때문이다. 따라서 “문학 교육의 첫걸음은 매력 있는 작품을 접하게 함으로써 피교육자가 자연스레 그 매력의 포로가 되도록 하는 데서 시작”²⁷⁾해야 한다는 문학교육의 방법론이 중요하게 간주될 필요가 있다.

그런 점에서 청소년시는 문학교육 현장에서 청소년들에게 ‘매력’이라는 요소를 제공해줄 수 있는 문학 제재가 될 수 있다. 기본적으로 청소년시에는 성, 학업, 친구 관계, 성인 세계에 대한 관심 등 청소년의 관심사가 적극적으로 제시되는 경향이 강하다. 특히 청소년기의 신체적·심리적 특징인 불안의 양상이 다채롭게 제시되는데, 청소년의 불안은 거의 언제나 다른 세계, 즉 보편세계와의 갈등 속에서 나타나는 경향이 있다. 청소년은 청소년시에 나타난 불안 상황에 자신을 쉽게 투사하고 그 상황에 적극적으로 공감한다. 그러한 공감이 청소년을 매혹과 선망의 세계로 이끌어가는 가치가 된다.

식탁에 사기그릇이 떨어졌다.
 사기그릇은 이빨이 빠졌고
 식탁 유리에 금이 갔다
 꿈틀, 애벌레가 움직이는 게 보였다
 잘못 보았겠지 꿈틀, 꿈틀……
 수많은 애벌레들이 기어 다니고 있었다
 식탁 유리에 간 금이 나뭇가지처럼
 뻗어 나고 있었던 것이다
 잔가지를 치면서

27) 유중호, 『왕도는 없다』, 『서정적 진실을 찾아서』, 민음사, 2001, 267면.

봄날, 상처가 소리 없이 길을 간다

식탁 위

애벌레는 자라서 뱀이 되었다

뱀은 종횡무진 식탁을 누빈다

마침내 식탁 유리가

산산조각 제 몸을 풀어 버렸다

열일곱 해 나약한 내 생이

저렇게 산산조각 나면 어쩌나

겁나는 봄날이었다

-김애란, 「봄날」 전문²⁸⁾

이 시에서 “열일곱 해 나약한 내 생”이 청소년 주체의 불안한 현실이라고 한다면, “산산조각 나면 어쩌나”는 청소년 주체가 불안해하는 상징적인 내용이 된다. 이 불안을 발생시키는 것은 “애벌레는 자라서 뱀이 되었다”는 상황 맥락이다. 이 시는 기본적으로 ‘애벌레 : 식탁 유리에 간 굶’이 ‘뱀 : 식탁 유리가/산산조각 제 몸을 풀어 버렸다’의 대응 구조를 보여주는데, 화자는 자신이 ‘애벌레’에서 ‘뱀’으로 커가는 혹은 존재론적 도약을 시도하는 과정을 “봄날, 상처가 소리 없이 간다”는 것으로 인식한다. 애벌레가 꿈틀거릴수록 금간 유리가 점점 그 “나뭇가지처럼/뺨어 나”가는 것은 불안이 심화되고 확장된다는 의미일 것이다. 결국 애벌레를 탈피해 새로운 존재(뱀)가 되었을 때, 식탁 유리는 산산조각 나고 만다. 화자는 그 순간을 “겁나는 봄날”이라고 말하는데, 이때 “봄날”은 짐작하다시피 청소년기의 은유에 해당한다.

이 시가 청소년에게 매혹의 대상이 될 수 있는 것은 ‘겁나는 봄날’이라는 역설적 상황 인식이 청소년의 처지를 상징적으로 대변해주기 때문이다. 청소년기를 인생의 봄날이라고 말하는 보편세계의 인식은 사춘기라는 말 속에 잘 반영되어 있다. 그러나 청소년들은 자신들만의 세계에서 이 봄날을 ‘겁나는’

28) 김애란, 『난 학교 밖 아이』, 창비교육, 2017.

세계로 인식한다. 청소년시에 나타난 이와 같은 청소년 발화행위주체의 인식 방식은 이 시를 읽는 독자인 청소년의 공감 대상이 될 수 있고, 이를 통해 충분히 매혹과 선망의 대상이 될 수 있다. 청소년시가 청소년들에게 매혹과 선망의 대상이 되는 것 자체가 청소년시의 문학적 존재 의의가 될 것이다.

4.2. 청소년시의 교육적 가치: 자기정체감과 다른 세계의 인식

문학교육은 학습자가 문학적으로 가치 있는 경험을 실현할 수 있는 계기가 되어야 한다. 이때 학습자에게 제공되는 경험의 가치는 “청소년이 미래의 주역이라는 표현에서 벗어나, 지금 우리 사회를 구성하고 있는 가장 중요한 요소”²⁹⁾임을 강조하는 일이다. 이러한 접근 방식은 문학교육이 ‘손가락’만 가르치고 ‘달’은 정작 가르치지 못했다는 반성³⁰⁾과도 맥을 맞춘다. 문학 자체가 아니라 문학의 속성이나 지식 체계에 집중되었던 문학교육이 문학 자체로 환원되어야 한다는 입장은 청소년 학습자가 미래를 준비하는 미성숙한 대상이 아니라 청소년기를 경험하고 있는 현재적 주체라는 관점과 맞물려 지금-여기의 현장성을 중요한 교육 과제로 상정해놓는다. 그럴 때 청소년 문학은 성장담론에서 도출되는 예비문학에서 벗어나 청소년의 현장문학이 될 수 있다.³¹⁾ 청소년시가 청소년들에게 교육적으로 유효한 가치를 지닐 수 있는 것은 현장성에 있다. 청소년들은 이와 같은 현장성을 경험하는 과정에서 청소년으로서의 자기정체감을 확인할 수 있고, 청소년세계를 경험함으로써 청소년세계 너머에 ‘다른 세계’가 있을 수 있다는 가능성에도 눈을 돌릴 수 있다.

이처럼 문학교육은 본질적으로 청소년에게 청소년으로서의 자기정체감을

29) 유성호, 앞의 글, 62면.

30) 정재찬 외, 『현대시 교육론』, 역락, 2018, 15면.

31) 예비문학이란 청소년이 성인이 되기 위해 준비하는 과정에서 도구로 활용되는 문학이라는 의미가 있다. 이러한 의미에는 청소년을 예비 성인으로 바라보는 전통적인 인식의 틀이 작동한다. 반면 현장문학은 청소년기의 모순과 고민 자체에 집중하여 청소년들의 공감을 확보하는 문학이다. 따라서 현장문학은 그 자체가 순수한 의미에서의 목적이 된다.

줄 수 있어야 하고, 거기에서 분기하여 다른 세계를 선망할 수 있는 계기가 되어야 한다. 그렇다면 청소년시가 교육 제재로서 이러한 계기를 만들어줄 수 있을까? 청소년의 자기정체감 형성이라는 관점에서 보면, “청소년은 청소년 문학을 통해 자신의 발달 수준이나 정서적, 인지적, 감정적 요구에 맞는 적절한 문학적 경험을 할 수 있다.”³²⁾ 이는 문학교육에서 문학적인 질이 아니라 작품의 주제와 다루는 문제가 먼저 고려되어야 하며, 나아가 청소년의 당면 문제를 다루면서 문학적으로도 높은 수준의 현재적 작품을 다룰 때 청소년들이 심미적 경험에 도달할 수 있다³³⁾는 점을 강조한다. 따라서 문학교육에서 경험의 현장성/현재성의 중요성을 생각한다면, 청소년을 발화행위주체로 상정하고 청소년담론의 다양한 문제를 소통 대상으로 삼고 있는 청소년시가 문학교육 현장에서 얼마나 유효한 교육 제재로 활용될 수 있는지 짐작할 수 있다.

세미네 집이 비는 날이라서
우리는 세미네 집으로 놀러 갔다

피자와 콜라를 먹어 치운 우리는
아이돌 가수가 부르는 댄스 음악에 맞춰
막춤을 춰 대며 배를 꺼쳤다

그러다가 우리는 딱 눈이 맞았다
야시시한 영화를 한 편 보기로 한 것,
미쳤어 미쳤어, 지우가
입에 손을 대고 호들갑을 떨기도 했지만
딱히 반대하는 사람이 없어
우리는 19금 공범이 되기로 했다

32) 오운주, 「청소년 문학의 향유 맥락과 문학교육적 함의」, 『문학교육학』 제58호, 한국문학교육학회, 2018, 222면.

33) 정명순, 「독일 청소년 문학과 문학교육」, 『독일언어문학』 37, 한국독일언어학회, 2007, 351면.

까악, 한참 보는데 완전 찼한 장면이 지나갔다
 어머 어머, 민망해져 오는 얼굴을 식히는데
 혜나가 갑자기 되돌려 보기를 눌러서
 우리는 순식간에 뒤집어져 키득거렸다
 우리만의 19금 자유 시간은 그렇게
 빨갭게 흘러갔다

괜히 찢린 우리는 청소를 해 대기 시작했다
 방 청소 거실 청소 베란다 화분 물 주기까지
 깔끔하게 해치운 우리는
 자유 시간을 마무리하고 훈훈하게 헤어졌다

-박성우, 「19금, 자유 시간」 전문34)

2015 개정 교육과정 <문학>의 '내용 체계'에서 눈에 띄는 것은 '문학에 대한 태도' 영역이다.³⁵⁾ 이 영역의 핵심 개념은 '자아 성찰', '타자의 이해와 소통', '문학의 생활화'이고, 내용 요소로는 '자아 성찰, 타자 이해', '공동체의 문화 발전'이 제시되어 있다. 이러한 내용은 2009 개정 교육과정 <문학Ⅱ>의 내용 체계 가운데 '문학과 삶'을 발전적으로 수용한 것으로 보인다.³⁶⁾ 2015 개정

34) 박성우, 『사과가 필요해』, 창비, 2017.

35) 2009 개정 교육과정 <문학Ⅰ>이 '문학의 성격', '문학 활동'의 내용 체계를, <문학Ⅱ>가 '문학의 위상', '문학과 삶'의 내용 체계를 구성하고 있었으나, 2015 개정 교육과정의 <문학>은 '문학의 본질', '문학의 수용과 생산', '한국문학의 성격과 역사', '문학에 대한 태도' 등 4 영역을 내용 체계로 제시하고 있다.

36) 2009 개정 교육과정 <문학Ⅱ>의 '문학과 삶' 영역의 성취 기준은 다음과 같다. (가)문학과 자아 항목에 ①문학을 통하여 자아를 성찰하고 삶의 의미에 대하여 질문하며 내면 세계를 확충한다. ②문학을 통하여 타자를 이해하고 삶의 다양성을 수용한다. ③문학 활동을 생활화하여 풍요롭고 가치 있는 삶을 영위한다. (나)문학과 공동체 항목에 ①문학을 통하여 사회, 민족, 역사, 자연 등 다양한 층위의 공동체와 연대 의식을 가진다. ②문학을 통하여 양성 평등, 사회적 소수자, 생태, 미래 사회 등 공동체의 관심사에 대한 문제의식을 공유하고 소통한다. ③문학 활동을 생활화하여 공동체의 문화 발전에 능동적으로 이바지한다. (다)문학과 문화 항목에 ①문학과 예술, 인문, 사회, 문화, 매체의 관계를 이해한다. ②문학을 통하여 인간과 세계의 진실을 심미적으

교육과정에서 미세하게 달라진 성취 기준은 “〈12문학04-01〉문학을 통하여 자아를 성찰하고 타자를 이해하며 상호 소통하는 태도를 지닌다.”이다.³⁷⁾ 물론 2009 개정 교육과정 ‘문학과 자아’ 항목에 ‘자아 성찰’과 ‘타자 이해’의 내용 요소가 반영되어 있다. 중요한 점은 2015 개정 교육과정 성취 기준에서 선언적으로 ‘자아와 타자의 상호 소통하는 태도’를 강조한다는 사실이다. 자아를 성찰하고 타자를 이해하는 단편적인 수준에서 ‘상호 소통’이라는 개념을 명시적으로 제시한 것은 소통이라는 타자와의 관계 형성의 중요성이 교육적인 차원에서 요청되기 때문일 것이다.

자아와 타자의 소통이 문학교육 현장에서 중요한 교육 내용으로 제시되는 이유는 명확하다. 고도산업사회에 접어들면서 개인과 개인의 소통이 줄어드는 현상이 심화되고 있고, 나아가 다문화사회가 되면서 이질적인 문화와의 소통 필요성이 대두되고 있다. 이 과정에서 나타나는 부정적인 사회 현상들은 타자를 이해하는 것만으로는 해소하기 어렵다는 판단이며, 이제는 이해를 넘어 상호 소통해야 할 필요성이 교육과정에 반영된 것으로 보인다. 이러한 점에서 문학교육의 내용 요소인 ‘자아와 타자가 상호 소통하는 태도’의 중요성을 짐작할 수 있다. 문제는 청소년이 소통할 수 있는 타자의 범주를 어떻게 설정하느냐인데, 상호 소통의 대상이 기본적으로 ‘개인’이어야 한다는 점에서, 청소년 학습자의 또래 집단 및 교사, 부모 등 근거리 집단을 우선적으로 타자의 영역으로 수용하는 것이 바람직할 것이다.

로 인식하고 표현하는 안목을 기른다. ③문학 활동을 생활화하여 수준 높은 국어 생활을 영위한다.

37) 2009 개정 교육과정에서 이와 유사한 교육 내용에는 “문학을 통하여 양성 평등, 사회적 소수자, 생태, 미래 사회 등 공동체의 관심사에 대한 문제의식을 공유하고 소통한다.” 정도가 아닐까 한다. 그러나 이 성취 기준은 ‘공동체’ 측면의 소통인 반면, 2015 개정 교육과정에서 요청하는 성취 기준은 ‘자아와 타자의 상호 소통’이라는 개인적 측면의 소통이다. 그런 점에서 “문학을 통하여 자아를 성찰하고 타자를 이해하며 상호 소통하는 태도를 지닌다.”는 성취 기준은 파편화, 개인화된 현대사회의 시대적 현상을 극복하기 위한 문학교육적 접근이라는 생각이다.

청소년의 타자를 (교육적인 접근을 위해) 청소년담론의 범주 내부, 즉 또래 집단이나 교사, 학부모 등으로 삼을 때, 청소년 스스로 자아를 성찰하고 타자를 이해한 후 소통하기 위한 문학 제재로 문학 정전보다는 청소년시가 효과적일 수 있다. 기본적으로 청소년시는 청소년의 삶과 세계관에 밀착해 있고, 「19금, 자유 시간」에서 보듯 시적 대상이나 주제 면에서 청소년의 고민, 학교 생활, 사춘기의 신체적·정신적 혼란, 동료 교사 및 부모와의 갈등 등을 다루고 있기 때문이다. 「19금, 자유 시간」은 성인 세계에 대한 호기심을 원심력으로 삼고 자기정체성에 대한 회의를 구심력으로 삼으면서 청소년의 어른 되기 과정을 다루고 있다. 그러나 이 시에서 눈여겨볼 지점은 “우리는 19금 공범이 되기로 했다”는 시행이다. 이 시에는 친구들과의 공모 관계 속에서 “어머, 민망해져 오는 얼굴을 식히는” 자기 확인이 있고, “혜나가 갑자기 되돌려 보기를 눌러서/우리는 순식간에 뒤집어져 키득거”리는 타자 이해의 경험이 있다. 물론 이 시가 “우리”라는 복수 주체를 통해 ‘공범’으로서의 공통성/동질감을 표면적으로 드러내고 있지만, ‘갑자기 되돌려 보기’를 통해 ‘혜나가 동질감으로부터 스스로를 소외됨으로써 개인 주체의 위상을 회복한다. 이 순간 ‘혜나’는 ‘우리’의 타자로 서게 되는데, 타자로서의 ‘혜나’에 대한 이해와 공감이 ‘뒤집어져 키득거’리는 것으로 표출된다. 이렇게 이 시는 최종적으로 자아 성찰과 타자 이해를 종합하고 내적으로 소통하는 “청소”로 마무리된다. 청소년은 이러한 과정을 통해 성인들의 세계 혹은 보편세계와 소통하는 것이다.

청소년시는 이처럼 청소년의 고민을 중심으로 끊임없이 다른 세계(보편세계, 성인 세계)와 소통하는 모습을 형상화한다. 이 과정에서 청소년은 자신이 속해 있는 청소년세계의 다양한 현상들을 성찰할 수 있는 기회를 획득하고, 나아가 자신들의 세계를 포용하고 있는 다른 세계를 지속적으로 타진하는 활동을 하게 된다. 이것이 청소년시가 문학교육에서 유효한 제재로 활용될 수 있는 지점이다. 청소년시는 시가 담아내기 어려운 청소년담론의 본질에 접근하면서 청소년의 내적 고민을 직설적·직접적으로 형상화하는 특징이 있고, 그러한 고민을 공유하고 교감할 수 있는 근거리 타자를 등장시켜 소통하고자

하는 모습을 보여준다. 이러한 사실만으로도 청소년시는 자기를 돌아보고 타자를 이해하며 소통할 수 있는 형식과 내용을 갖추었다고 할 수 있다.

5. 결론

청소년시는 현재 정체성을 형성해가는 중이다. 청소년시가 청소년들에게 실제로 어떤 영향을 미치고, 청소년들이 청소년시를 어떤 식으로 수용하는지 유의미하게 도출된 성과는 없다. 청소년시가 시적 시도에 불과하거나 청소년을 소비 계층으로 삼은 출판 자본의 상품에 그칠 수 있다는 우려도 여전하다. 그렇기 때문에 청소년이 읽지 않거나 청소년에게 의미 있는 문학 경험을 줄 수 없다면 청소년시 현상은 순식간에 사라질 수도 있다.

그러나 현재 나타나고 있는 청소년시의 특성은 문학교육 담론에서 중요하게 참고할 요소들을 담고 있다. 기본적으로 청소년을 예비 성인이 아니라 청소년 자체로 볼 수 있는 계기를 주고 있으며, 청소년담론을 시적으로 수용함으로써 문학교육 제재로서의 가능성을 확보하고 있다. 물론 청소년시가 문학 정전이 보여준 미의식을 충족시키는 것은 아니다. 청소년시는 언어를 다루는 데 있어서 에둘러 말하거나 감추기보다는 다분히 직설적이고 단선적이다. 주제 의식이나 세계관 면에서도 흡족한 것은 아니다. 그럼에도 청소년시가 문학교육 현장에서 의미 있게 다루어질 수 있는 지점이 있다면, 그것은 청소년 학습자가 몸담고 있는 청소년세계를 다루고 있다는 것과 지속적으로 다른 세계를 향한 욕망이 살아 있다는 사실일 것이다.

이런 점에서 청소년시, 나아가 청소년문학은 문학교육 현장에서 제재로 제시된 정전 텍스트의 교육적 어려움을 해소할 수 있는 대안이 될 수 있다. 청소년시는 청소년 학습자를 문학 경험의 장으로 끌어들일 수 있고, 청소년의 삶을 시적 언어 형식으로 표현할 수 있는 계기를 마련해줄 수도 있다. 청소년시를

통한 문학 경험은 시를 어려워하던 청소년들에게 문학을 대하는 태도를 새롭게 형성해줄 것이며, 일상에서 문학을 생활화할 수 있는 가능성을 높이는 데도 도움을 줄 것이다. 청소년시는 청소년 학습자에게 심리적·정서적인 측면에서 공감의 요소가 극대화된 장르로서의 자질이 충분하기 때문이다.

■주제어 : 청소년시, 청소년 문학, 시교육, 문학교육, 문학담론, 교육담론

<참고문헌>

1. 자료

강성은 외, 『의자를 신고 달리는』, 창비교육, 2015.

김애란, 『난 학교 밖 아이』, 창비교육, 2017.

박성우, 『난 빨강』, 창비, 2010.

_____, 『사과가 필요해』, 창비, 2017.

2. 논저

강 석, 『시교육 정전 연구』, 역락, 2013.

구인환·박인기·우한용·최병우, 『문학교육론』, 삼지원, 2013.

권유성, 「청소년 시의 장르적 특성 연구」, 『어문론총』 71호, 한국문학언어학회, 2017, 157-176면.

권혁웅, 『시론』, 문학동네, 2010.

김남희, 「청소년 시에 나타난 심리적 문제와 문학교육의 방향」, 『문학치료연구』 제42집, 한국문학치료학회, 2017, 267-295면.

김상욱, 「전복적 상상력으로서의 청소년 문학」, 『내일을 여는 작가』, 2009년 여름호, 2009.

김중신, 『한국 문학교육론의 방법과 실천』, 한국문화사, 2003.

나병철, 「청소년 시점의 두 유형과 성장의 문학교육적 의미」, 『청람어문교육』 53집, 청람어문교육학회, 2015, 377-408면.

문 신, 「청소년담론의 시적 형상화 전략: 발화주체를 중심으로」, 『현대문학이론연구』 제73집, 현대문학이론학회, 2018, 83-104면.

박상률, 『나와 청소년 문학 20년』, 학교도서관저널, 2016.

소영현, 『문학청년의 탄생』, 푸른역사, 2008.

오윤주, 「청소년 문학의 향유 맥락과 문학교육적 함의」, 『문학교육학』 제58호, 한국문학교육학회, 2018, 195-228면.

오인태, 『어린이와 시』, 살림터, 2017.

- 유성호, 「청소년문학의 미학과 교육」, 『오늘의 문예비평』 2009년 봄호, 2009, 46-62면.
- 유종호, 『서정적 진실을 찾아서』, 민음사, 2001.
- 정명순, 「독일 청소년 문학과 문학교육」, 『독일언어문학』 37, 한국독일언어문학회, 2007, 337-358면.
- 정용호, 「청소년 시가 나아갈 방향성과 청소년 시집에 나타난 비판 의식 양상」, 『아동청소년문학연구』 제16호, 한국아동청소년문학학회, 2015, 309-340면.
- 정재림, 「문학교육에서 청소년 문학의 위상과 교육적 가치」, 『인문사회과학연구』 제19권 제1호, 부경대학교 인문사회과학연구소, 2018, 289-312면.
- 정재찬 외, 『현대시 교육론』, 역락, 2018.
- 최배은, 「한국근대 청소년소설의 형성 연구」, 숙명여대 석사논문, 2004.
- 허병식, 「청소년을 위한 문학은 없다」, 『오늘의 문예비평』 2009년 봄호, 오늘의 문예비평, 2009, 63-82면.
- 황선열, 『아동청소년문학의 새로움』, 푸른책들, 2008.
- _____, 『청소년과 인문학의 향기』, 신생, 2013.

[Abstract]

Literary educational value of youth poetry

Moon, Shin

This paper explores the value of youth poetry in literary education. In the meantime, youths' tacit acceptance in youth literature is at the core of 'growth'. This view has made the youth look immature. However, youths are emerging as the subject of production and consumption of youth discourse. Now, youth form an independent and independent world, where they form self-sufficient stages of producing, circulating and consuming their own discourses. The youth poetry is becoming a new literary genre by accepting these youth discourses positively.

In this paper, youth appear as subjects of speech activity. The subject of speech act communicates with the youth internally in the youth discourse which is the experience of the youth and the sensory experience. In addition to these genre characteristics, the subject of speech act as aesthetic characteristic of youth poetry was proposed. It is a device for securing the youthfulness of youth poetry when the youth poetry is discovered by the aesthetic qualities other than poetry. The subject of speech act is a hypothetical youth subject that can be said from the point of view of adult poet.

This kind of youth poetry is of two major values in literary education. One is that youth poetry can reach out to youths with fascination and envy. Fascination and envy can create intrinsic motivation for youth to experience literature. The other is that youth poetry enhances self-identity and awareness of other worlds to youth. Through youth reading, youth gain the opportunity to reflect on the

various phenomena of the youth world they belong to, and to move on to continually scrutinize other worlds that embrace their world.

In this respect, the youth poetry can be an alternative to the difficulties of canon text presented in the literary education. Youth can take youth learner into the literary experience by accepting youth discourse positively, and may provide opportunity to express youth 's life in poetic language. For youth who have had difficulties in poetry, youth poetry will form a new attitude toward literature and will help to increase the possibility of making literature in daily life.

【Key words】 : youth poetry, youth literature, poetry education, literature education, literary discourse, education discourse

문신

원광대학교 동북아시아인문사회연구소 HK+ 연구교수
(55132) 전라북도 전주시 완산구 양지2길 10 113-704
전자우편: poemoon@hanmail.net

이 논문은 2018년 10월 30일에 투고되었으며, 2018년 11월 30일에 심사 완료되어 12월 6일에 게재 확정되었음.