

중등학교 문학 교육의 현황과 과제

유수열

전주대학교 국어교육과 교수

1. 문학 교육의 동향

교육은 사회 변화의 조류를 거부할 수 없다. 교육은 그 조류를 수용할 뿐만 아니라, 경우에 따라서는 선도하기도 한다. 문학 교육 또한 이 점에서 예외는 아니다. 문학작품은 근본적으로 인간의 삶을 총체적으로 담고 있는 문화 텍스트이기 때문에, 사회적 삶의 변화에 민감할 수밖에 없다. 교과로서의 문학은 현재 이루어지고 있는 문학작품의 생산과 유통, 향유의 기제를 고스란히 공유한다. 그러면서도 문학 교육은 교육 목표, 교육 철학과 교육 제도, 학습자의 성향 혹은 취향을 주요한 변인으로 삼는다. 최근 일어나고 있는 문학 교육의 변화상은 이와 같은 변인들이 종합적으로 작용한 결과이다.

이들 각 변인들 중 가장 먼저 고려될 수 있는 것은 리터러시(literacy)의 개념 변인이다. 흔히 ‘문식성’, ‘문식력’, ‘문해력’ 등으로 번역되는 리터러시는 한 마디로 읽고 쓰는 능력이다. 유네스코(UNESCO)의 한 선언에 의하면, “한 개인이 문식력을 갖추고 있다는 것은, 그가 소속된 집단이나 공동체가 요구하는 모든 종류의 활동에 참여할 수 있는 지식과 기능을 획득하

고 있을 때, 그리고 읽고 쓰고 계산하는 능력을 획득함으로써 자신과 공동체의 발전을 위하여 지속적으로 사용할 수 있다는 것을 의미한다.”고 한다. 그러나 이러한 규정은 문식성 혹은 문식력이 개인 차원의 기능적 자질에 집중되어 있다는 비판을 받는다. 그래서 최근에는 그 개념의 폭이 매우 확장되고 있다. 음성 언어의 이해와 표현 능력도 당연히 아우르고 있으며, 문화 현상 제반에 대한 기호학적 이해 능력까지도 포괄하는 개념으로 확장되었다. 비판적 리터러시, 문화적 리터러시, 페미니즘 리터러시, 미디어 리터러시 등등이 확장된 리터러시 개념이 적용된 사례들이다.

또한 리터러시 환경의 변화도 주목된다. ‘리터러시 환경(literacy environment)’이란 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등의 언어 활동에 중요하게 작용하고, 이를 조장하는 환경을 말한다. 이에는 가정 리터러시 환경, 학교 리터러시 환경, 사회 리터러시 환경 등이 포함된다. 가정 리터러시 환경에는 일상적인 읽기, 쓰기, 대화하기, 읽은 것에 대해 이야기하기, 부모의 읽기 행위, 읽을거리 등이 있으며, 학교 리터러시 환경에는 언어 활동에 대한 국어 교사의 태도, 국어 교사의 지도 방식, 독서/글쓰기 행사와 같은 학교의 정책 등이 있다. 그리고 사회 리터러시 환경에는 교우 환경, 지역 환경, 사회 환경, 입시를 포함한 각종 교육 정책 등이 포함된다. 최근 리터러시 환경의 변화는 일차적으로 학교 리터러시에 비해 사회 리터러시 비중이 확대되고 있는 현실에 바탕을 두고 있다. 이 중에서 교우 환경이나 사회 환경, 특히 대중 문화 및 인터넷을 비롯한 미디어의 영향력이 급증하고 있다. 이런 조건들은 문학의 교수-학습에서 새로운 변화가 요구되는 근거가 되고 있다.

또한 철학적 패러다임의 변화도 문학 교육의 주요한 변인으로 작용하고 있다. 그 변화의 가장 뚜렷한 조류는 해체주의로 대표되는 포스트모더니즘의 조류라 할 수 있다. 문학 교육은 특별히 언어 및 교육에 대한 철학적 기반의 변화와 궤를 공유할 수밖에 없기 때문에 철학적 기반의 변화는 주요 변인이 아닐 수 없다. 해체주의의 핵심은 절대와 중심과 권위의 해체, 그리고 인식과 지식의 상대성이다. 그러므로 해체주의는 다원주의를 지향한다.

해체주의는 전통적으로 인정되고 있는 것을 일단 뒤집어보고 기존 개념에 대한 의문을 제기하는 것이고, 명백히 구별되어 있는 범주를 전략적으로 역전시킬 뿐만 아니라 정해진 우열 순위와 그 개념 체계의 해체까지도 시도하고 있다.

해체주의는 언어 혹은 텍스트의 영역에서 구성주의로 변주된다. 글을 읽을 때 텍스트는 독자의 사회적·문화적 배경과 서로 상호 작용을 통해 의미가 생성되므로 텍스트에는 정확한 의미, 즉 저자의 근원적인 의도가 존재하지 않는다. 다만 독자에 따라서 의미는 다양해지고, 해석은 중층적일 수밖에 없다. 이것이 의미의 불확정성이다. 글쓰기에서도 구성주의의 자장은 폭넓게 나타난다. 우리가 쓰는 글(text)은 글쓴이 개인의 독창에서 비롯된 창안물이 아니라 다른 주체 및 사회적 환경과의 상호 작용을 통해 매개된 의식이 언어화된 것이라는 관점으로 나타난다. 상호텍스트성이나 상호주관성 개념이 각광받는 것은 이러한 맥락에서이다. 이런 사상적 조류는 전통적인 문학관에 심대한 동요를 초래하고 있으며, 동시에 새로운 문학관 및 교육관의 정립을 요구하고 있다.

또 하나 문학 교육의 변인으로서 간과할 수 없는 것은 학습자이다. 학습자의 성향이나 취향은 문학 교육 과정의 구성에서나 문학 교재의 구성에서 결정적인 고려 사항 중의 하나이다. 학습자의 성향은 학습자 자신의 생활 환경을 규정하는 현실 사회의 사상적 코드에 의해 규정되는 경향이 있다. 현재 우리 사회의 주된 흐름을 특징짓는 코드는 ‘가벼움’의 코드이다. 이 흐름에는 그 나름의 역사적 배경이 있다. 외형적인 경제적 풍요의 확대, 디지털 인터넷 문화와 같은 하드웨어적인 배경도 지적될 수 있고, 포스트모더니즘의 이성주의 비판이라는 소프트웨어적 요소도 그 배경으로 거론할 만하다. 그리하여 이성보다는 감성, 성찰보다는 느낌, 합리성보다는 감각성이 더 높은 가치를 가진다는 것이 암묵적 동의를 얻어 가고, 이성주의적 진지함과 엄숙함은 권위주의의 망령으로 치부되기도 한다.

오늘날의 청소년들은 이런 흐름을 주체 세력으로서 그 흐름을 선도하고 있다. 엠프스리(MP3), 휴대전화, 디지털 카메라, 인터넷 등의 디지털 매체

가 지닌 속도감을 체현하고 있으며, 비주얼 미디어에 체질적으로 익숙하다. 그래서 그들에게는 감성, 느낌, 감각이 매우 중요한 세계 인식의 통로가 된다. 반면에 텍스트를 읽는 데 15분 이상을 몰입할 수 없다는 뜻의 ‘쿼털리즘(quarterism, 15분주의)’이라는 신조어에서 보듯, 선조성과 연속성을 기본적인 특성으로 삼는 문자 문화에 대해서는 점점 더 강한 거부감을 보이고 있다. 문학 교육에서 다양한 매체의 활용을 필요로 하는 것은 이러한 맥락에서이다.

문학 교육은 이론과 실천의 양면에서 이러한 변인들을 적극적으로 고려하면서 스스로 변화를 추구하고 있다. 그런데 현재 문학 교육은 자기 변화가 초래하기 쉬운 균형 감각의 상실이라는 문제를 안고 있는 것으로 보인다. 그것은 두 가지 혹은 그 이상의 시각이 늘 조화를 이루는 것만은 아니기 때문이다. 심지어 서로 모순된 관점이 병립해 있기도 하다. 문학 교육이 딜레마를 안고 있다면, 그것이 공교육으로서 문학관이나 학습자관 등등에서 모순된 두 가지 이상의 관점을 통합적으로 포용하고 위계적으로 설계해야 한다는 당위에서 비롯된다고 할 것이다.

2. 문화 교육으로서의 문학 교육

문학 교육의 현황을 살피기 위한 방법 중의 하나는, 현재 실행되고 있는 문학 교육의 가장 중심적인 화두가 무엇인가를 파악하는 것이다. 그것이 문학 교육의 정체성을 가장 압축적으로 표현해 줄 수 있기 때문이다. 이런 점에서 우리는 ‘문화’라는 개념에 주목해 볼 만하다. 문화 개념은 90년대 이후 문학 연구에서 매우 강한 견인력을 발휘하면서 새로운 의미 영역을 개척해 나가고 있을 뿐 아니라, 문학 교육의 전체적인 구도 형성에서도 일종의 매트릭스 역할을 맡고 있는 것으로 보이기 때문이다.

문학이 문화의 일부라는 점은 상론할 필요가 없다. 문학의 재료가 문화의 중핵인 언어이고, 또 문학이 인간의 삶을 정면으로 다룬다는 점에서 문학이

문화라는 말은 동어반복에 가깝다. 그럼에도 불구하고 최근에 문학 교육에서 문화가 중심적인 화두가 되고 있는 상황에는, 그동안 이러한 상식적인 수준에서 이해되는 문학과 문화의 관계가 소홀히 다루어졌다는 반성이 깔려 있다.

문화는 크게 삶의 방식, 지적 세련, 의미 작용 등의 의미를 갖는다. 삶의 방식이라는 의미의 문화는 모든 사회가 저마다 고유하고 독특하게 지니고 있는 관습적·지속적인 사고와 행위의 양식을 일컫는다. 그리고 지적 세련으로서의 문화는 ‘문화적 유산’이라 불리는 것으로서, 주로 이른바 고급 문화적 전통에 해당하는 것이다. 이때의 문화란 한 사회 내에서 그 가치의 우수성이 인정되어 지속적으로 전수되어 온 실체라는 의미이다. 의미 작용은 ‘문화 연구(cultural studies)’에서 내세우는 의미 범주로서, 이는 기표와 기의가 결합하여 하나의 기호를 완성시키는 과정에 그 개념의 중점이 있다. 문학 교육은 이들 문화의 개념 중 어디에 중점을 두느냐에 따라 그 목표도 달라지게 마련이다.

2. 1. 공유된 유산으로서의 문화와 문학 교육

‘삶의 방식’이나 ‘지적 세련’이라는 의미의 문화에 주목하면, 국어 교육은 문화의 계승과 창조라는 목표를 지향한다. 이 관점에서 학생은 민족과 인류의 문화를 계승하고 발전시켜야 할 존재로 간주하고 그러한 능력의 배양을 강조한다. 그러기 위해서는 언어 자료 가운데서도 가장 정련된 것이라고 널리 인정된 문학작품을 감상하는 능력이 있어야 한다. 이러한 문화 개념에 근거한 문학 교육은 필연적으로 정전의 섭렵을 지향하게 된다. 이는 한 민족, 혹은 한 언어권 내에서 가장 훌륭한 작품으로 간주된 작품들을 구성원들이 공유해야 한다는 당위에서 출발한다.

학생들은 공동체의 구성원으로서 지식과 사고 방식을 다른 사람과 공유하며, 이는 곧 사회적 표상이 된다. 사회적 표상은 일종의 인지 체계로서, 그 인지 체계는 객관적 현실이나 학술적 설명과는 독립적으로 그 자체로서

의 논리 체계와 언어적 표현 체계를 갖는다. 여기에는 가치 체계, 아이디어 체계, 그리고 행동 체계 등이 포함된다. 사회적 표상은 사회적 의사소통과 상호 작용에서 발생하는 사상에 대해 사람들이 공유·공용하는 전형적 의미(또는 상징) 기호 및 설명 체계를 제공해 주며, 동시에 세상사 및 과거의 역사적 사상에 대해서 전형적 해석 양식을 부여해 줌으로써, 사회 구성원 간의 의사소통을 가능하게 만든다.

거듭되는 교육 과정의 변화와 새 교과서의 출현에도 불구하고 우리가 국어 교과서나 문학 교과서에 몇몇 작품을 고정적인 레퍼토리로 신게 되는 것은 이런 맥락에서 정당성을 얻는다. 단군신화의 서사적 흐름을 기억하도록 하고, 홍길동이나 춘향, 흥부와 놀부, 심청 등의 인물이 표상하는 가치에 동의하고 공감하게 하는 일, 그리고 ‘정석가식(鄭石歌式) 표현’이나 ‘aaba’ 구조, 시조나 가사 등에서 보이는 네 마디 율격에 친숙해지게 하는 일은, 우리가 대대로 전수해 온 삶의 방식을 공유하는 것이라는 점에서 문학 교육이 문화 교육으로서 지향하는 방향의 한 단면을 충실히 보여준다.

2. 2. 기호적 실천으로서의 문화와 문학 교육

문화의 개념 중 ‘의미 작용’이라는 의미에 주목하게 되면, 문학 교육은 비판적 주체를 기르는 데 관심을 갖게 된다. 모든 언어 활동이 일종의 의미를 창출하는 과정이라면, 모든 개인은 주체적으로 자신의 삶을 개척해 나아가야 하므로 자신이 살아가는 세계와 문화적 환경에 대하여 비판적으로 이해하는 것을 도와주어야 한다. 이러한 비판적 능력을 위해서는 언어 문화를 바라보는 독특한 시점과 방법을 강조하게 된다. 어떤 언어 현상에 대한 의미 해석 능력을 갖추어야 하며, 마스크 등의 매체가 가치를 전이시킨다는 것을 날카롭게 파악해 낼 수 있어야 한다.

이런 관점에서 서면, 학생들로 하여금 당대의 문화적 능력을 함양하게 함으로써 전통과의 대화를 시도할 수 있게 하는 한편, 국어 교육에서 일상성을 확보하는 동시에 비판적이고 창의적인 사고 교육의 길을 모색할 수 있는

가능성을 찾는 일에 관심을 가지게 된다. 이런 차원에서 공동체 구성원들이 의미를 선택하고 추론하도록 하는 코드를 자연화·관습화·자동화하고 있는 표준적인 규범에 대한 비판적 인식이 요구된다. 이는 단순한 어휘에서 시작해서 문장의 태와 서법, 장르에 이르기까지 수많은 선택의 층위에 모두 적용된다.

이러한 관점의 연장선상에서 대화라는 개념이 중요해진다. ‘고장난명(孤掌難鳴)’이란 말도 있거니와, 싸움은 서로 다른 사람들 사이에서 일어난다. 서로 다른 언어와 목소리를 지닌 사람들만이 싸움을 할 수 있다. 동일한 가치와 판단 준거를 가진 사람끼리 싸울 수는 없는 일이다. 인간이 다른 사람과 싸울 수 있는 것은 그가 다른 사람들과 같으면서도 한편으로는 제각기 다 다르기 때문이다. 이것이 인간의 개체 의식 혹은 개아 의식(個我意識)을 이루는 조건이다. 다른 언어, 다른 목소리를 가진 사람을 개념화한 것이 바로 ‘타자(他者)’이다. 그리고 그 타자와의 만남과 싸움을 개념화한 것이 ‘대화’이다.

대화란 형식적 분류로는 술한 담화의 한 유형에 불과하지만, 그 본질상 인간의 언어 활동 전반의 성격을 나타내는 개념으로 확장되어도 무방하다. 중요한 것은, 대화의 가능성이 세상을 이루는 사상(事象)은 본래적으로 다의적이고, 그것을 읽어 내는 인간의 관점도 제각기 다른 데서 비롯된다는 점이다. 말하고, 듣고, 읽고, 쓰는 언어 활동을 대화로 파악한다는 것은 주체와 타자 혹은 자아와 세계의 상호 작용 과정으로 본다는 의미이고, 본질적으로는 사회적 의사소통 행위로 간주한다는 뜻이다. 더 나아가 말/글의 ‘주체(대상)’도 대화의 주체로 참여하는 다중적이고 복합적인 글쓰기 행위의 성격도 포함한다. 글을 읽는 과정도 대화적이라 할 수 있다. 독자는 끊임없이 필자의 의도를 읽어 내려고 하고, 다른 각도에서 질문을 던지기도 한다. 그것은 말하기에서 청자가 공감적 듣기를 통해 화자의 의도를 이해하려고 하는 과정과 동일하다. 이러한 대화적 관점의 가치는, 한 개인의 자아의 성장 과정이 궁극적으로 대화의 과정이라는 점에서 특히 강조될 필요가 있다. 인간은 자기 자신과 같으면서도 다른 타자와의 대화를 통해서 자아를

확충하고 변화시켜 나가게 되며, 자아 발달과 자아 실현을 이루게 된다. 그것은 곧 개인의 지적·정서적 성장 과정이기도 하다.

3. 작가/작품/독자에 대한 관점

‘작품(work)’이라는 말은 ‘아우라(aura)’를 전제로 하고 있다. 여기에는 예술가의 천부적인 영감과 독창적인 아이디어가 찬란한 빛을 발하며 내함되어 있고, 그것은 그 자체로 절대적인 가치를 지닌다. 독자가 할 수 있는 일이란, 거기에 숨어 있는 그 영감과 아이디어를 찾아내는 것뿐이다. 독자는 어디까지나 창조자의 숨겨진 위대한 의도를 찾아가는 종속적인 존재일 뿐이다. 그러나 한 편의 글을 텍스트(text)로 보는 순간 그것을 만든 사람은 예술가가 아닌 제작자로 자리매김 된다. 텍스트는 생각의 날줄과 씨줄을 교차시켜 만든 구성물(texture)이다.

이와 동시에 저자(author)는 이제 권위(authority)를 잃어 가고 있다. 그 대신 텍스트에 관한 권력은 독자가 쥐고 있다. 독자는 읽으면서 새로운 텍스트를 만든다. 그래서 “읽기는 다시 쓰기이다(Reading is Rewriting)”라는 명제도 성립할 수 있다. 실제로 동일한 텍스트를 읽는 독자들이라 하더라도, 각자의 머릿속에 남아 있는 내용과 의미는 제각기 다르다. 물론 이 명제에서 ‘다시 쓰기’라는 말이 종이 위에 펜을 움직이는, 혹은 키보드의 키를 작동하는 작문 행위를 가리키는 것은 아니다. 이 명제가 말하는 바는 독자가 필자 혹은 작가의 의도한 바를 있는 그대로 받아들이는 수동적인 존재가 아니라는 점이다.

독자는 이제 글의 의미를 일방적으로 수용하는 존재가 아니라 자신의 고유한 코드에 의해 새로운 의미를 능동적으로 구성해 내는 존재이다. 이를 인지론적으로 설명한 읽기 모델이 하향식 모델(top-down model)이다. 이 모델에서는 글이 그 자체로서 가치를 갖는다고 보기보다는 글의 의미에 대한 독자의 추측이나 가정을 확인하는 데 이용되는 것으로 그 역할이 제한

된다. 절대적인 의미가 글에 내재하는 것이 아니라 독자의 머릿속에서 배경 지식을 바탕으로 의미가 구성된다고 본다. 이 점은 상향식 모델(bottom-up model)이 텍스트 자체에 고유하게 내포되어 있는 의미를 찾아가는 과정으로 보는 점과 정확하게 대비된다. 물론 이런 가정은 극단적인 면이 있다. 아무리 독자의 능동적인 역할을 강조한다고 하더라도, 독자가 구성하는 의미가 무제한적으로 자유롭게 허용되지는 않기 때문이다. 그러나 아무리 양보하더라도 텍스트가 자체 내에 고정 불변의 의미를 갖는 것이 아니라, 최소한 독자와 텍스트의 상호 작용을 통해 의미가 생성된다는 점은 분명해 보인다. 이런 관점에서 서면 독자의 오독(誤讀)에 대해서도 너그러워질 수 있다. 성과 오[正誤]의 경계는 항상 불분명하며, 완전한 정독(正讀/定讀)이란 애초부터 긍정될 수 없기 때문이다.

결론적으로 작품이 키트(kit)라면 텍스트는 레고(lego)이다. 레고 조립 장난감은 온갖 종류의 형태들을 임의대로 만들 수 있는 반면에, 키트는 조립 과정에 어떠한 변형의 자유도 주어지지 않고 최소한의 실수도 치명적인 것이 되고 만다. 독자는 독서 대상이 작품인 한은 자율성을 지닐 수 없고, 텍스트로 접근할 수 있을 때 자율성을 얻게 되는 것이다.

여기에서 더 나아가면, ‘다시 쓰기’의 개념도 단지 비유적 수사에 머무르지 않고 더 확장될 수 있다. 즉 독자가 텍스트에 개입하면서 새로운 장르의 텍스트를 만드는 활동이 가능하다는 것이다. 예컨대 이야기가 끝난 대목에서 다음 이야기를 써 보는 것은, 시간적 질서를 기반으로 하고 있는 텍스트를 읽는 훌륭한 방법 중의 하나이다. 신분제의 질곡을 뚫고 춘향은 과연 어떻게 이 도령과 결혼하게 될 것인가 하는 질문을 던지고 스스로 답하게 하는 학습 활동은 좋은 사례이다. ‘삼국지연의’가 ‘적벽가’로 정착되는 과정이 그러하듯이, 특정 장면을 늘여서 써보는 것은 구체적인 삶의 디테일을 발견하고 확인하게 하는 방법이다. 인물을 이해하기 위해서라면 비난이든 칭찬이든, 격려이든 위로이든, ‘그’에게 편지를 써 보는 방법도 있다. 혹은 고발장을, 혹은 추천서를 써 보게 할 수도 있다. 회고록의 일부도 가능하고 제문도 가능하다. 취조를 하든 변호를 하든 특정 인물을 재판에 회부해 보는

방법도 있을 것이다. 장르를 초월하여 ‘그’에 대해 써 보고 말해 보는 것은 그 인물 속으로 들어가 보게 하는 것이다. 혹은 서로 다른 작품에 나오는 두 인물(또는 화자)이 만나서 나누는 대화록을 적어 보게 할 수도 있을 것이다. 이러한 방법들은 모두 텍스트를 읽으면서 또 하나의 텍스트를 만들어 내는 일이다. 이러한 방법들은 작품의 권위, 혹은 그 자체의 아우라를 적극적으로 거부하지 않고서는 실행이 불가능하다.

텍스트는 다른 텍스트를 만나 새롭게 구성된다. 여기에는 필자와 독자의 경계가 모호해진다. 구비문학이 전승되면서 새로운 버전을 만들어 내듯이, 텍스트는 다른 텍스트에 기대어 새롭게 변형될 뿐 미증유의 텍스트가 창조되는 것은 아니다. 독자는 독자이면서 동시에 작가의 역할을 수행한다. 이것이 최대한으로 활성화된 공간이 웹이다. 웹의 하이퍼텍스트는 소통되면서 동시에 재구성된다. 하이퍼텍스트에 관한 한 거기에 참가하는 사람은 독자(reader)라기보다는 게이머(gamer)에 가깝고, 저자(author)라기보다는 제작자(maker)에 가까운 존재들이다.

독자에 대해서 저자가 거의 절대적인 권력을 쥐고 있었던 종래의 구도가 뒤집히는 것과 같은 맥락에서, 이제 주변부에 위치하고 있던 존재들이 제각각의 무게와 제각각의 위상을 회복해 간다. 절대적인 객관성이 부정되는 대신 상호주관성이 긍정되고, 유일한 의미가 부정되는 대신 의미와 해석의 다양성이 강조된다. 이에 따라 수준이나 질의 차이를 구별하는 A급, B급… 등의 등급화에 대한 문제 제기도 있다. B급이란 없고, 오직 가치가 ‘다른’ 존재가 있을 따름이라는 논리이다.

문학을 포함하여 학생들이 만든 텍스트에 대해서도 수준의 차이를 떠나 ‘자발적’인 활동의 산물임을 고려하여 그 자체로 유의미한 것으로 인정할 수 있어야 한다. 가령 학생들이 지은 시가 예술적 완성도에서 떨어져 ‘작품’이 될 수 없다 하더라도 그것은 그 텍스트를 구성한 학생에게는 유의미한 것이다. 세 살짜리에겐 세 살짜리의 철학이 있듯이, 인간이 제각각 구성해 낸 텍스트도 제각각의 의미와 비중을 지니고 있는 것이다.

4. 문학 지식에 대한 관점

한국의 교육에 대한 비판에서 전가의 보도처럼 가장 흔하게 등장하는 것은 ‘단편적인 암기 위주의 지식 교육’이라는 말이다. 전이성이 높은 원리나 법칙 대신 ‘단편적인’ 지식을, 그것도 심층적인 이해가 아닌 ‘암기 위주’로 교육한다는 뜻일 것이다. 그러나 현실 문맥에서 이 말은 지식 교육 자체의 폐해를 지시하는 뜻으로 오용되곤 한다. 마치 지식을 가르치는 교육 자체가 잘못된 것처럼 인식되고 있는 것이다. 그러나 어떠한 교육도 가르쳐야 할 지식이 없이는 성립될 수 없다. 중요한 것은 그 지식의 종류나 가치이지, 지식 자체가 부정될 수는 없다.

지식은 ‘무엇’에 관한 지식(know-what)과 ‘어떻게’에 관한 지식(know-how)으로 크게 나누어 볼 수 있다. 전자에 초점을 맞춘 교육은 개념이나 사실 자체를 전수하는 데 초점을 맞추게 되며, 그렇게 함으로써 그 ‘무엇’을 체계적으로 알게 한다는 장점이 있다. 또 사실이나 개념을 많이 안다는 것은 교양인으로서의 기본적인 자질이기에 때문에 교양 교육에서는 이런 지식에 관심을 가질 수밖에 없다. 가령 작품의 창작 배경, 작가의 생애, 개별 장르의 역사적 생성과 쇠퇴 등등의 문학사적 지식은 작품이나 작가라는 실체와 관련되는 사실적 지식에 해당되며, 운율, 시적 화자, 인물, 플롯, 시점 등등 문학의 특정한 장치 혹은 속성을 드러내는 지식은 개념적 지식에 해당된다. 이런 종류의 지식들은 참과 거짓을 판정하기 쉽기 때문에 퀴즈 프로그램의 단골 메뉴로 등장하기도 한다. 이는 단편적 사실에 대한 압의 정도를 통해 교양의 양적 부피를 측정하는 데 관심을 기울이는 퀴즈 프로그램의 속성과 이 종류의 지식이 잘 부합한다는 점을 보여 준다.

한편 후자를 강조하는 교육은 인간의 행위나 활동 능력을 드높이는 데 관심을 가지며, 구체적이고도 실제적인 효용을 강조하는 실천적인 교육으로 나아갈 수 있다. 이것을 뒷받침하는 지식을, 사실적·개념적 지식과 대비되는 수행적·절차적 지식이라 부를 수 있을 것이다. 가령 운율의 원리에

기대어 말놀이에 가까운 어휘 배열 연습을 해 본다든지, 감정이입을 통해 ‘나무가 말하기를, ...’과 같은 이끄는 말을 동원하여 타자의 목소리를 상상적으로 구성해 보는 식의 학습 활동이 가능하다.

그런데 어느 한쪽의 지식만이 일방적으로 부각되면 문학 교육은 다시 편향을 초래할 수밖에 없다. 다시 말해, 전자만 강조하게 되면 학생의 역할은 수용자에 머무르게 되면서 교수-학습 활동은 일방향적인 전수와 습득으로 귀결될 수밖에 없고, 후자만 강조하게 되면 교수-학습 활동이 원론적인 얕이 배제된 채 단순한 요령이나 방법을 익히는 반복적 훈련으로 점철될 우려가 있다. 그렇다면 중요한 것은 양자의 균형이다. 다만 현재까지 문학 교실에서는 전자에 초점을 맞추고 있었으므로, 이제 후자에도 교육적 시민권을 부여할 필요가 있겠다. 즉 교실에서는 사실이나 개념 등에 대한 원론적 설명이 있고, 학습자들의 실제적인 수행은 교실 밖에서 이루어졌으나, 이제 는 교실 안에서도 전면적으로 수행되어야 한다는 것이다. 다만 이때에도 수행은 어디까지나 지식을 바탕으로 이루어져야 한다는 원칙을 벗어날 수 없다.

만일 이러한 기획이 성공적으로 수행된다면, 문학 교육은 문학작품을 읽고 쓰는 행위를 넘어 학습자들로 하여금 우리가 접하는 모든 기호적 실천에 대한 안목을 확보하게 할 수도 있다. 언어를 단지 의사소통의 도구로만 한정하지 않고 기호 일반으로 확장하고, 또 문학을 그러한 기호의 실현태로 간주할 경우, 문학 교육은 모든 문화 텍스트에 대한 적극적 반응의 경로를 설정해 줄 수 있을 것으로 보인다. 기호는 기표와 기의의 결합으로 이루어진다. 따라서 언어만 기호인 것이 아니라 의상, 헤어스타일, 기호, 취미, 취향, 소유물 등등이 모두 기호이고, 인간의 모든 활동은 기호학적으로 해석할 수 있다. ‘영화 읽기’, ‘드라마 읽기’ 등등의 표현에서 보듯이 이제 읽기/쓰기는 문자 언어에 국한된 활동이 아니다. 이 점은 ‘의미 작용’이라는 문화 개념과 맞물려 있는바, 문학 교육 및 국어 교육의 장을 확장할 수 있을 뿐 아니라, 현실 문화에 대한 대응력을 제고한다는 점에서도 충분히 주목할 필요가 있겠다.

5. 남는 문제들

공교육은 기본적으로 규범을 지향한다. 교육 공동체의 암묵적 승인에 의해 진리로 규정된 것만이 제도권에 편입될 수 있다. 그렇다면 해체주의적 경향에 따라 중심과 권위의 해체, 독자(학습자)의 상대적 자율성 중시 등으로 구현되고 있는 문학 교육의 동향과, 규범을 지향하는 교육의 속성은 기본적으로 딜레마를 겪을 수밖에 없는가?

이에 대해서는 더 면밀한 고찰이 있어야 하겠지만, 적어도 교육에서 추구하는 규범에서 유일 혹은 절대 개념이 배제되어야 한다는 점은 분명해 보인다. 두 가지 이상의 규범들이 서로 각축하며, 학습자들로 하여금 스스로 논란을 벌일 수 있도록 배려해야 하는 것이 바람직하다. 더욱이 영원불변의 진리가 있다는 발상은 허구에 불과하다. 반박 가능성은 과학적 진리를 포함한 모든 진리의 성립 조건인 것이다.

또한 포스트모던 철학자들이 진리와 합리성의 상대성을 강조하는 것이 비판적 논의나 합리적 합의의 가능성에 대한 부정과 회의에서 비롯된다는 설명은 오해이다. 오히려 그들은 비판적 논의나 합리적 합의의 필요성과 중요성을 부각시킨다. 진리와 합리성의 기준은 모종의 공통적인 관심과 가치를 공유하는 사회 구성원들의 협동적 노력의 산물이다.

이런 맥락에서 우리는 구패러다임과 신패러다임 사이의 균형이 필요함을 알 수 있게 된다. 독자의 권위가 커졌다고 해서 작가의 권위를 몰락시켜서는 안 되며, 작품을 텍스트로 바라본다고 해서 작가의 그림자를 완전히 몰아낼 수는 없는 일이다. 방법적 지식이나 수행적 지식의 가치가 커졌다고 해서 사실이나 개념에 대한 지식을 소홀히 다룰 수 없으며, 학습자의 반응이 지닌 다양성의 가치를 존중한다고 해서, 개별 반응의 타당성을 따지지 않을 수는 없다. 이것이 가능하기 위해서는 교육 과정에서 필연적으로 나서게 되는 위계화에 심혈을 기울일 필요가 있겠다. 초등교육과 중등교육과 고등교육, 그리고 중등교육 내부의 중학교와 고등학교, 고등교육 내부의 교양

교육과 전공교육이 각기 지향해야 하는 방향이 설정되어야 하고, 이 방향에 따라 각각의 패러다임과 관점들이 그 나름대로의 비중에 따라 위계를 이루는 구도가 형성되어야 할 것이다. 예컨대 고등교육 기관인 대학에서의 창작교육과 중등교육에서의 창작교육은 각기 그 지향점이 다를 수밖에 없는 것이고, 이는 초등과 중등에서도 마찬가지일 것이다.

또 하나 우리의 문학 교육이 부딪히고 있는 문제는, 국어 교육 내에서 문학이 어떠한 위상을 지닐 것인가 하는 점이다. 현재 국어 교육의 장에서 ‘문학’은 텍스트의 장르를 지칭하기도 하고, 영역의 명칭임과 동시에 심화 과목의 명칭이기도 하다. 심화 과목으로서 ‘문학’을 설정하고 있는 상황에 대해서는 이의가 있을 수 없지만, 하나의 영역으로 자리 잡고 있는 데 대해서는 새로운 시각이 필요하다. 즉 ‘듣기’, ‘말하기’, ‘읽기’, ‘쓰기’ 등과 나란히 ‘문학’이 어깨를 견주고 있는 것은 매우 웅색한 설정이다. 당장 문학작품이 실려 있는 단원은 ‘읽기’ 영역의 논리로 접근할 것인가 ‘문학’ 영역의 논리로 접근할 것인가 하는 문제가 생긴다.

이 문제도 국어 교육의 전체적인 체계화와 함께 문학의 여러 가지 교육적 가능성을 정교화하는 가운데 해결되어야 하겠지만, 일단은 문학을 별도의 영역으로 설정하는 관례는 재고될 필요가 있으리라 본다. 문학이 읽기 교육의 텍스트가 되고 쓰기 교육과 말하기 교육에 필요한 자료로서 기능할 수 있다고 보기 때문이다. 물론 이를 위해서는 문학이 국어 교육의 가장 이상적이고 핵심적인 내용이며 자료라는 점이 승인되어야 한다.

언어가 본질적으로 하나의 체계이자 행위이며, 문화라 한다면, 또 그 기능이 의사소통의 도구, 사고의 통로, 그리고 문학의 재료라는 점에 있다면, 문학은 언어교육의 거의 모든 측면에서도 두루두루 자료이자 내용으로 활용될 수 있다. 특히 체계로서의 언어에 주목하면 국어의 법칙, 관습, 규범에 대한 실례를 보여 줄 수 있는 자료이고, 문화로서의 언어에 주목하면 삶의 방식과 공동체의 정체성을 확인할 수 있는 자료이다. 또한 언어가 의사소통이라는 도구라는 점은 문학의 이데올로기적 속성과 맞물려 있으며, 사고의 통로라는 점은 문학의 상상력, 창의력과 무관하지 않다. 언어가 예술의 재

료라는 점에 주목하면 문학을 통해 수준 높은 언어 운용의 원리에 천착하게 할 수 있다. 이런 점에서라도 문학은 국어 교육에서 훨씬 더 폭넓은 유용성을 발휘될 수 있는 가능성이 있음을 알 수 있다. 웅색하게도 한 영역의 명칭을 고수하기보다는 차라리 다른 언어 활동의 자료와 내용을 제공하는 과감한 투신이 필요한 이유가 여기에 있다. 이렇게 되면 문학이 지닌 다양한 가능성이 언어생활 속에서 자연스럽게 실현될 수 있을 뿐 아니라, 말하기, 읽기, 쓰기, 교육의 내용을 풍부하게 하는 결과로 이어질 것이다.

참고 문헌

- 김대행(2002), ‘국어교과학을 위한 언어 재개념화’, “선청어문 제 30 집”, 서울: 서울대 국어교육과.
- 김대행 외(2000), “문학 교육원론”, 서울: 서울대출판부.
- 김동환(2002), ‘문화교육으로서의 국어교육’, “국어교육학연구 제 15 집”, 서울: 국어교육학회.
- 유수열(2004), ‘사회성 발달을 위한 문학 교육의 방향’, “문학 교육학 제 13 호”, 서울: 한국문학 교육학회.
- 박인기(2002), ‘문화적 문식성의 국어교육적 재개념화’, “국어교육학연구 제 15 집”, 서울: 국어교육학회.
- 이삼형 외(2000), “국어교육학”, 서울: 소명출판.
- 최인자(2001), ‘문식성 교육의 사회·문화적 접근’, “국어교육연구 제 8 집”, 서울: 서울대 국어교육연구소
- Landow, P. George, 여국현 외 역(2001), “하이퍼텍스트 2.0 - 현대 비평이론과 테크놀로지의 수렴”, 서울: 문화과학사.