

문학교육의 목표 규정을 위한 시론

김 상 욱*

1. 문제제기

문학교육과 문학연구는 같지 않다. 겉으로 보아 동일한 중심항인 문학
을 매개로 이들 두 학문 영역은 설정되어 있지만, 기실 각각의 내포는 다
루고자 하는 자료로서의 문학 텍스트가 갖는 동질성을 제외하고는 지극
히 이질적이다.

그 이질성은 먼저 주체의 차별성으로부터 비롯된다. 의당 문학연구의
주체는 연구자들이며, 문학교육의 주체는 학습자들이다. 물론 이러한 분
리는 지극히 형식적인 듯이 보인다. 기실 문학교육과 문학연구는 개별주
체들에게 미분화된 형태로 존재하고 있음이 현실¹⁾이기 때문이다. 그러나
그러한 미분화가 빚어낸 것은 문학교육의 장을 문학연구의 장으로 단순
히 환치하는 결과를 불러일으켰을 따름이며, 학습자의 욕구를 충분히 고
려하지 못한 채 아류연구자의 활동을 강제하기에 이르렀다. 따라서 주체
를 분리하는 그 이면에는 서로 상이한 주체의 상이한 관심과 지향, 그리
고 활동이 내재되어 있으며, 문학교육과 문학연구가 갖는 차별성은 이로

* 아주대 강사

- 1) 현재의 교사양성체제는 이를 단적으로 입증하고 있다. 문학교사가 되기 위해 필
요로 하는 과정은 다만 교육학의 몇몇 개론들을 익히는 것으로 설정되어 있을
뿐, 독자적인 과정의 필요성이 외면되고 있다. 뿐만 아니라 대학에서의 연구와
교수 활동 역시 미분화된 채 연구가 그대로 교수의 양상으로 나타나는 경향도
이러한 현실의 일면이다.

부터 증폭되어 나타난다.

그것은 곧 대상의 차이로 빚어지는 문학교육과 문학연구의 차별성이다. 문학연구의 대상은 문학현상이다. 문학작품의 생산과 수용을 둘러싼 제반 과정의 체계가 문학연구의 대상인 것이다. 그러나 문학교육의 대상은 결코 문학현상²⁾이 아니다. 문학현상은 문학교육의 대상을 구성하는 한 요소로 존재할 뿐, 그 자체가 문학교육의 대상으로 직접적으로 동일시되는 것일 수는 없다. 문학교육은 문학현상이 교육과정의 주체이자 교육활동의 주체인 학습자와 맺고 있는 관계를 대상으로 삼는다(김상욱, 1992 : 6). 문학교육은 수미일관 학습자와 문학현상이 맺고 있는 긴장 속에서 학문적으로 축조되며, 실천적으로 수행된다. 주체를 고려하지 않는 문학교육이란 응용학문으로서의 교육이 갖는 정체성을 외면한 것일 수밖에 없다. 따라서 문학교육을 둘러싼 학문적, 실천적 과정에서 학습자의 존재는 문학교육의 변인이란 소극적인 의미가 아니라, 항상적으로 고려되어야 하는 한 지절로서 존재하며, 그 지절과의 결합도에 따라 문학교육의 적합성은 달라진다. 결국 문학교육의 대상은 학습자와 문학현상이 맺고 있는 관계이며, 그 관계의 형성과 증진을 궁극적으로 지향하기에 이른다.

관계를 문학교육이 갖는 대상의 특성으로 규정하였을 때, 필연적으로 관계의 성격이 무엇인가라는 문제가 연이어 제기된다. 관계의 형성과 증진은 구체적으로 그 관계를 통해 수수되는 지식의 성격에 따라 달라진다. 문학연구와 문학교육이 갖는 이질성의 세번째 항목은 이로부터 야기된다. 문학연구를 통해 획득하고자 하는 지식은 주로 현상을 둘러싼 지식이다. 작가로서의 염상섭, 염상섭의 작품, 염상섭의 작품을 포함하는 특정한 작품군들의 공통점과 차이점, 작품군들의 공시적·통시적 관련 양상 등등이다. 그러나 문학교육에서 다루고자 하는 지식은 이와 같지 않다. 작가 염상섭이 아니라 작가 염상섭을 매개로 하여 작가와 작품이 맺고 있는 관

2) 『문학교육론』(구인환 외, 1988 : 36)의 저자들이 밝힌 문학교육의 대상도 문학현상으로 제시되어 있다. 그러나 적어도 문학현상이 아니라 문학교육을 둘러싼 문학교육적 현상이 문학교육의 대상임은 물론이다.

런 양상의 일반성을 도출하는 과정이 곧 바로 문학교육을 구성하는 지식의 본질³⁾인 것이다. 그 과정에 대한 학습을 토대로 학습자는 나도향과 나도향의 작품을 연결할 수 있어야 한다. 따라서 문학교육에서 다루고자 하는 지식의 성격은 지극히 원론적이며, 방법론적인 것이다. 물론 문학교육을 구성하는 지식에도 이러한 일반화와 적용의 가능성을 모색하는 방법론적 지식만이 아니라, 개별적 사실로서의 지식 또한 존재한다. 이기영의 『고향』이 1930년대라는 역사적 시기라는 지식을 떠나서는 결코 존립할 수 없기 때문이다. 그리고 문학연구에서도 방법론적 지식이 존재하는 것도 물론이다. 예컨대 문학이론은 개별 작품의 해명이 아니라, 개별 작품들을 아우르는 원리와 규칙들의 체계, 곧 시학을 규명하고자 한다는 점에서 현저하게 방법론적 지식을 지향한다. 하지만 문학교육과 문학현상의 무게중심이 명확하게 다르다는 것은 외면할 수 없는 특성이며, 이 특성이야말로 문학교육의 학문적 정체성을 보장하는 논리적 근거가 된다.

그러나 자칫 그 특수성에 지나치게 매몰될 때, 문학교육과 문학연구가 맺고 있는 공동의 자질들이 간과될 우려 역시 지나칠 수 없다. 앞서 문학연구에서의 이론의 경우는 문학교육의 방법적 지식과 면밀하게 결합되며, 그 이론의 효용이 충분히 교육적 정향 안에서 검증될 수 있다면, 문학교육의 한 영역으로 정당하게 편입될 수 있을 것⁴⁾이다. 따라서 문학교육과 문학연구의 분리는 발전적인 결합을 위한 의식적인 분절화로 존재할 뿐, 영구히 건널 수 없는 만리장성을 쌓고자 함에 있는 것은 결코 아니다. 본고는 이러한 관점을 토대로 문학교육의 목표란 무엇이며, 목표에 도달하기 위한 대체적인 과정이 어떠한지를 점검하는 가운데 문학교육적 정향의 일단을 제시하고자 한다.

3) 김대행 교수는 지식을 '지식 그 자체'를 목적으로 한다는 점과 함께 '이용후생'의 진정한 의미를 '창안'으로 규정하고 있다.(1992 : 20-25).

4) R. Scholes는 문학이론과 문학교육이 맺고 있는 상관성을 피력하고 있으며, 자신의 논지를 교육적 실천 속에서 구체적으로 검증해 보이고 있다(R. Scholes, 1985).

2. 문학교육 목표로서 문학능력의 증진

문학작품을 보는 관점은 다양하다. 작품은 창조적인 작가의 놀라운 영감의 분비물이거나, 역사적 현실의 반영이다. 또한 작품은 다른 여타의 현실적 연관으로부터 고립된 객관적 실체이기도 하며, 그 반대로 작품 자체는 어떠한 진리도 독자적으로 지닐 수 없으며 오직 독자의 독서행위를 경유해서만 작품으로서 구성된다는 관점도 있다. 하지만 정작 문학작품은 이들 가운데 어느 특정한 관점만으로 논의하기에는 실체가 지닌 유동성의 폭이 넓다. 문학은 그 어떤 관점으로도 일면적임을 면치 못할 만큼 풍부한 내포와 불투명한 경계를 자체 속에 지니고 있기 때문이다. 특정한 관점의 선택은 필연적으로 나머지 더 많은 관점의 배제를 필연적으로 의미한다. 그렇다고 특정한 관점을 유보한 채 다양한 방법론을 절충하는 것이 필요한 것은 아니다. 절충론적 관점 역시 크게는 문학을 보는 한 관점, 곧 중심이 없는 요소들의 길항으로 간주하는 관점으로 고착될 수 있기 때문이다. 따라서 문제의 해결은 오히려 다양한 방법론적 접근의 가능성을 인정하는 가운데 특정한 방법론의 상대적인 적합성을 입증하는 것이다. 물론 방법의 상대적인 적합성은 대상으로서의 작품 자체가 지닌 고유한 미적 질로부터 규정됨과 동시에 분석하는 주체의 정향에 따라 결정된다. 여기에서 문학교육은 문학교육(학)적 정향이란 특정한 집단적 주체(이론적 주체인 연구자, 과정적 주체인 교사, 실천적 주체인 학습자)가 지향하는 목표에 따라 일차적으로 그 적합성을 확인받는다.

일반적으로 문학교육의 목표는 언어적 모델과 문화적 모델로 대별(R. Carter & M. N. Long, 1991 : 2)되어 왔다. 전자는 문학교육을 언어능력의 함양을 위한 자료로 사용하는 것이며, 후자는 문화적 전승을 위한 도구로 간주하는 관점이다. 그 의도의 차이에도 불구하고, 이들 관점은 공통적으로 문학을 자료나 도구로 사용하는 도구주의적 관점에서 있다. 모든 학적인 대상이 궁극적으로는 인간의 삶과 관련을 맺고 있으므로, 문학

을 수단으로 인식하는 것 자체가 오류일 수는 없다. 하지만 이러한 도구적 관점에는 공통적으로 하위범주로서의 문학과 상위범주로서의 언어 혹은 문화를 전제로 하고 있으며, 결과적으로 명백한 위계화에 근거하고 있다. 이러한 위계화는 필연적으로 대상 자체의 내적 자질을 풍부하게 고구할 여지를 애초에 차단하게 된다. 문제는 '문학을 통한 교육'이 아니라, '문학' 그 자체가 필연적으로 여타의 범주들을 내적으로 포괄하는 가운데 정초되지 않으면 안된다. 따라서 문학과 언어, 문학과 문화의 관계는 유개념과 종개념의 틀을 뛰어넘어 새로운 관계로 재구성되어야 한다. 문학과 언어의 경우 그것은 등위의 관계 속에서 각각이 특수성으로 존재해야 하며, 문학과 문화의 경우 문화 자체가 실체가 아니며 총체로서의 문화를 구성하는 문학을 비롯한 다양한 체계들만이 실체라는 점이 인정되어야 한다. 따라서 이들 두 가지 관점을 동시에 포괄하는 텍스트가 문학교육의 한 지절로 간주될 수 있을 것이다. 언어적 텍스트와의 차별성보다 동일성을 근거에 두고 특수한 한 양상으로서의 문학적 텍스트가 검토되어야 하며, 특정한 제도로서의 문학적 텍스트가 의복, 음식, 법률 등의 상이한 문화적 텍스트⁵⁾와 동일한 위상에서 검토되어야 한다.

이러한 관점에 입각하였을 때, 1차적인 문학교육의 대상은 문학 텍스트이다. 그리고 문학 텍스트의 교육이란 특정한 관점에서 투사한다는 것을 의미하며, 따라서 학습자가 이 텍스트와 맺고 있는 관계를 본질적인 문학교육의 대상으로 규정할 수 있다. 그리고 이 관계의 실체는 문학 텍스트를 생산하는 능력과 문학 텍스트를 소비하는 능력이다. 물론 생산능력과 소비능력은 문학이란 제도 속에서가 아니라, 교육이란 제도 속에서의 생산과 소비를 의미한다. 이러한 한정은 생산을 완결된 작품으로서의 생산이 아닌 그 완전성에 도달하는 과정으로 인식한다는 것이며, 소비 역시 언제나 생산으로 전화될 수 있는 가능태로 존재한다는 사실을 인식하는

5) M. Foucault는 교도소와 병원을, R. Barthes는 다양한 매체에서 나타나는 이미지를 하나의 단일한 텍스트로 인식하고 있으며, 이러한 관점에서 텍스트의 외연을 확장하고 있다.

것이다. 따라서 생산을 예술작품의 생산으로, 소비를 작품의 이해와 감상
으로 제한하는 관점은 극복되어야 한다.⁶⁾ 교육적 배려 안에서 텍스트의
생산도 포괄할 뿐 아니라, 텍스트에 대한 이차적 텍스트인 비평적 텍스트
의 생산도 포함되어야 하는 것이다. 이는 작품의 분석과 해석을 안으로
포괄하는 텍스트 생산일 것이다. 결국 문학교육의 목표는 문학 텍스트의
생산과 수용의 전과정에 관한 학습자의 문학능력을 증진시키는 것으로
규정할 수 있다. 따라서 문학교육의 대상과 목표에 내재된 중심항은 문학
능력이다.

애초 문학능력이란 개념은 언어능력으로부터 유추해 온 것이다. 개념을
끌어온 Culler의 맥락은 이를 잘 보여준다.

특정한 텍스트를 문학(작품)으로 읽는다는 것은 백지상태(tabula rasa)로
이루어지지 않으며, 전이해(preconception)가 없이는 접근할 수 없다. 즉 사
람들은 무엇을 검토할 것인가를 알게 해 주는 문학적 담화의 장치에 관한
내재된(implicit) 이해를 가져야만 한다.

이러한 지식이 결여된 사람, 전적으로 문학에 익숙하지 않은 사람은, 예
컨대 소설이 읽혀지는 관습에 낯선 사람은 한편의 시와 나란히 제시될 경
우 혼란을 면치 못할 것이다. 그의 언어적 지식은 구절과 문장을 이해할
수 있게는 해 줄 것이다. 하지만 그는 문자 그대로 구절들의 이러한 기묘
한 연결이 무엇을 의미하는지는 알 수 없을 것이다. 그는 - 마치 다른 목
적으로 문학작품을 사용하고자 하는 사람들에게 강조하여 말하듯이 - 문
학으로서 그 텍스트를 읽을 수는 없을 것이다. 왜냐하면 다른 사람들이 처
리할 수 있는 복합적인 '문학능력'을 결여하고 있기 때문이다. 그는 언어
적 연쇄를 문학적 구조와 의미로 치환하는 내면화된(internalized) 문학적
'문법'이 결여되어 있는 것이다(Culler, 1975 : 113-114).

Culler는 문학적 담화를 처리하는 능력을 '문학능력'으로 규정하며, 구

6) Scholes 역시 생산과 소비의 이항대립이 영어교육의 현재 상황이라고 분석한 후,
끊임없는 비평적 글쓰기를 통해 텍스트의 소비가 완결된다는 점을 들어 그 분리
를 거부한다(Scholes, 1985 : 20).

체적으로 연속된 언어체를 문학적인 구조와 의미로 인식할 수 있는 내면화된 ‘문학적 문법’으로 생각한다. 특히 ‘언어 능력’, 곧 학습하지 않고서도 새로운 언어 형식을 생성해 낼 수 있는 촘스키의 개념에 힘입고 있다. 그러나 개념의 유추에도 불구하고 언어능력과 문학능력은 같지 않다. 언어능력이 선천적으로 존재하는 인간의 능력인 데 반해, 문학능력은 학습을 통해 획득해 나가야 하는 능력(Culler, 1975 : 114)이란 점이다.

문학능력은 문학 텍스트의 생산과 수용에 내재하는 광범위한 관습과 규칙의 습득을 통해 이루어진다. 그러나 이러한 문학능력은 결코 고립된 능력일 수는 없다. 그것은 다양한 인간의 능력을 안으로 포괄하면서 이루어진다. Schauber와 Spolsky가 Culler의 문학능력이 갖는 내포를 더욱 정치하게 확장하고자 하는 것은 당연한 귀결이다.

원리들을 선택할 수 있는 능력있고 적극적인 독자들은 필연적으로 그에 상응하는 해석의 능력을 생산하게 될 것이다. 따라서 생성시학(generative poetics)은 적절한 해석 능력에의 추동력을 기술할 필요가 있으며, 부적격하게 제시된 해석을 그것과 구별해야 할 필요가 있다. 그러한 모델은 수많은 해석적 선택항을 갖게 될 것이다. 그 모델은 다양한 유형의 읽기 능력을 기술할 것이며, 그 다양한 읽기 능력 속에서 이루어지는 상호작용의 가능성을 입증하게 될 것이다.⁷⁾

그리고 ‘다양한 유형의 읽기 능력’은 언어능력, 의사소통능력, 문학능력 등이 포함된다. 그 가운데 가장 기초적인 능력은 언어 능력이다. 언어능력이란 담화를 형성하는 기초적인 단위인 어휘의 의미를 이해하고 사용하는 능력과 함께 어휘와 어휘의 결합으로 형성되는 통사를 형성하고 이해하는 능력, 곧 어휘적 능력과 문법적 능력을 포괄한다. ‘나는 배가 고프다’라는 실현된 언어를 통해 발화주체가 굶주린 상태에 놓여 있다는 의미를 읽어내는 능력이 바로 그것이다. 이는 언어의 체계, 곧 구체적인 개별

7) E. Schauber and E. Spolsky, "Stalking a Generative Poetics", *New Literary History*, vol. 12., no. 3, Univ. of Virginia, 1981, p.397.

언어가 지닌 규칙들의 체계에 바탕을 둔 언어 사용의 정확성의 범주와 일치한다.

여기에 덧붙여 의사소통의 능력 또한 요구된다. 의사소통의 능력이란 구체적인 발화자와 구체적인 수신자 사이에 이루어지는 현실적인 담화를 이해하는 능력이다. 이는 특히 언어의 형식과 언어의 의미 사이에 일정한 편차가 나타날 때, 두드러지게 발휘된다. 즉 '오늘 저녁에 영화보러 가자'라는 요청에 대해 '나는 해야 할 숙제가 많아'라고 하는 대답이 이루어졌을 때, 후자의 대답이 사실에 대한 진술이 아니라, 요청에 대한 거부임을 파악해야 한다. 이는 표현의 형식에 개재된 진정한 표현의 의미를 이해하는 과정 속에서 이루어지며, 언어 능력 이상의 능력, 곧 추론적 능력⁸⁾을 요구한다. 물론 이러한 추론은 상황 맥락에 대한 이해를 전제로 한다. 상황 속에서 발화자가 맺고 있는 관련을 고려하지 않고서는 담화의 격률을 충분히 고구할 수 없기 때문이다. 따라서 상황에 적합한 언어의 생산과 수용은 언어 사용의 적절성이란 기준에 부합해야 한다.

물론 의사소통 능력에는 문법적 능력이 전제되고 있다. 여기에 Canale과 Swain은 사회언어적 능력과 전략적 능력을 덧붙이고 있다. 그리고 사회언어적 능력을 다시 두가지 서로 관련된 규칙인 사용의 사회문화적 규칙과 담화의 규칙을 들고 있다.

Hymes가 살펴본 의사소통적 사건의 구성요소에 따르자면, 사용의 사회문화적 규칙은 발화를 적절하게 이해하고 생산해 내는 방식을 의미한다. (……) 이 규칙의 주요한 초점은 상호작용의 규범, 배경, 참여자들의 역할, 화제 등과 같은 맥락적 요소에 의존하는, 주어진 사회문화적 맥락 속에서 특정한 명제와 의사소통적 기능들이 적절하게 기능하는 정도에 달려 있다. 그러한 규칙들의 두 번째 관심은 적절한 태도와 언어사용역, 혹은 양식이

8) 이를 G. P. Grice(1975 : 41-58)는 담화의 격률을 바탕으로 한 함축의 이해로 설명한다. 추론을 가능하게 하는 것은 곧 '양의 격률, 질의 격률, 관계의 격률, 태도의 격률' 등이며, 이러한 원리를 전제하고서야 함축적 의미를 이끌어 낼 수 있다는 것이다.

주어진 사회문화적 맥락 속에서 특정한 문법적 형식을 통해 전달되는 정도에 의존한다. (이러한) 담화의 규칙들은 단일한 발화의 문법적 적격성이나 주어진 맥락 속에서의 일련의 명제들과 의사소통기능들의 사회문화적 적절성이 아니라 발화와 의사소통적 기능들의 결합이다.⁹⁾ (강조 - 원문)

요컨대 사회문화적 규칙은 사회문화적 맥락에 따른 상황 맥락에 대한 적절한 이해를, 담화적 규칙은 사회문화적 맥락에 따른 담화의 언어사용역에 대한 적절한 사용을 규정하고 있는 것이다. 이와 함께 ‘전략적 능력’이란 의사소통의 과정에서 빚어지는 단절을 수정하고, 보완하는 능력을 뜻한다. 예컨대 상대방이 잘 이해하지 못하는 듯이 보일 때는 새로운 어휘를 구사함으로써 제기된 문제를 풀어나가는 능력이 그것이다.

이 가운데 사회문화적 능력은 언어 외부에 존재함에도 불구하고 언어 사용에 능동적으로 관여하는 상황맥락이란 점에서 문제적이다. 상황과 상황에의 적합성이란 문화적 약호에 대한 사전 지식을 요구한다. 문화야말로 상황을 제도화하고 공식화하는 틀이기 때문이다. 앞의 예문에서 ‘숙제’는 특정한 문화적 약호를 형성한다. ‘숙제’는 학생들에게 부과된 과제이며, 그 과제의 해결은 반드시 이루어져야만 한다는 문화 내적 규칙성들이 존재한다. 만약 숙제는 해도 되고, 안 해도 좋은 것으로 공유되는 문화 속에서 이와 같은 발화가 이루어졌다면, 그 발화로부터 유발되는 화행이 거부인지 수락인지는 판단하기 어려워진다. 모든 언어는 그 자체 내에 언어가 사용되는 특정한 문화적 지형 위에서 이루어진다. 따라서 개개의 언어를 학습하는 것이 해당 사회의 문화적 약호의 학습이라는 방베니스트의 주장¹⁰⁾은 적절한 것이다. 학습된 문화적 약호에 대한 이해는 의사소통의 능력에서 추론을 가능케 하는 근거가 된다. 뿐만 아니라 문화적 약호

9) Canale, M. & M. Swain, "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, vol. 1. no. 1, p.30.

10) ‘어린아이가 소위 말을 배우면서 습득하는 것은 그가 실제로 그 안에 살고 있는 세계인데, 언어가 이 세계를 어린아이에게 넘겨주고 어린아이는 이 세계에 영향을 끼치는 것입니다.’ Benveniste(1992 : 26)

는 다양한 담화적 양식을 구분하는 준거가 되며, 상이한 담화 양식들의 경계를 구획해 주기도 한다. 일상적 담화, 정치적 담화, 문학적 담화 등등의 구분은 문화적 척도에 따른 분류를 통해서야만 가능하기 때문이다.

여기에서 한 걸음 더 나아가 각각의 담화가 지닌 고유한 내적 자질을 검토하기에 이를 때, 특히 문학적 담화 양식 각각이 갖는 고유한 규칙들의 체계를 거론하기에 이를 때, 요구되는 능력이 곧 문학능력이다. 그러나 문학능력은 결코 체계나 규칙들의 정확한, 그리고 적절한 구사를 의미하는 정확성이나 적절성의 기준만으로 재단하기 어렵다. 각각의 규칙들과 체계는 이미 존재하는 규칙과 체계가 아니라, 개개의 국면 속에서 끊임없이 생산되고 창조되는 규칙들이기 때문이다. 물론 창조의 주체는 담화생산자 자신이며, 문학텍스트의 경우 작가이다. 담화 생산자는 자신이 의도하는 특정한 효과를 위해, 곧 담화의 목적을 보다 효과적으로 달성하기 위해 기존의 규칙과 체계를 능동적으로 수용하는 한편, 끊임없이 그 규칙과 체계를 넘어서고 벗어나고자 한다. 그리고 그러한 일탈과 생성은 항상 기존의 규칙이나 체계와 긴장된 관계 속에서 이루어지며, 담화 생산자의 창조적 지평은 언어능력과 의사소통능력에서 요구되는 정확성과 적절성을 끊임없이 주체의 목적에 따라 재편하는 가운데 이루어진다. 정확성이 언어적 체계의 전면적인 수용으로 이루어진다면, 또한 적절성이 언어가 수행되는 상황 맥락과의 적절한 조응 속에서 이루어진다면, 창조성은 체계를 무너뜨리고, 상황 맥락을 변전시키는 가운데 수행된다. 물론 이러한 언어사용의 창조성이 문학적 텍스트에만 국한된 것은 아니다. 다만 문학 텍스트에서는 주도적이며 지배적인 형태로, 나아가 담화 전체의 체계 속에서 서로 조응하는 가운데 항상적으로 제시된다는 점이 두드러진다.

따라서 문학능력은 그 내부에 언어 능력과 의사소통 능력을 포괄¹¹⁾하

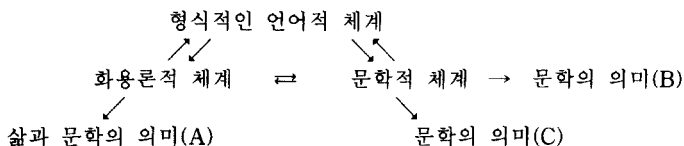
11) E. Schaubert와 E. Spolsky는 문학적 의미 형성에 작동하는 이들 세 가지 능력의 상호 연관을 다음과 같은 삼각형의 도표로 제시한 바 있다.

고 있으며, 이들 다양한 능력을 통해 문학 텍스트를 적합하게 해석하는 능력이다. 문학능력은 이들 능력을 안으로 포괄하면서 문학적 텍스트의 문법을 내면화하는 것이며, 그 문법의 적용과 그 문법으로부터의 일탈이 갖는 의미작용을 이해하는 능력인 것이다. 그렇다면 구체적인 한 편의 서사텍스트는 어떠한 규칙들을 활용하고 있는가?

3. 문학능력의 작용 양상

현진건의 「운수 조흔 날」¹²⁾이란 구체적인 개별 텍스트를 통해 문학능력을 이루는 다양한 구성요소들을 확인하는 것¹³⁾은 문학능력이란 개념의 내포를 더욱 정치하게 재구성할 수 있다는 점에서 적절한 귀납적 장치일 것이다. 그러나 개념의 작용 양상을 분석하기에 앞서 독자가 텍스트에 대면하기 직전에 소환되어야 할 지식들을 검토해 보기로 한다.

먼저 이 텍스트가 시작과 끝이 있는 완결된 텍스트이며, 상황의 변화에 따라 유동하는 구어적 텍스트가 아니라 고착된 문어적 텍스트¹⁴⁾임을 전



요컨대 문학적 의미는 '언어능력과 의사소통능력의 결합'으로 이루어지는 측면(A), '의사소통능력과 문학능력의 결합'으로 이루어지는 측면(B), '언어능력과 문학능력의 결합'으로 이루어지는 측면(C) 등이 동시에 활성화되어야 함을 의미한다. E. Schaubert & Spolsky, Ibid, p.406.

12) 앞으로 이 텍스트의 인용은 『개벽』 48호(1924.6)에 의거한다.

13) 이 분석은 결코 완벽한 정도의 문학능력을 갖춘 분석이라고 할 수 없다. 다만 분석자의 제한된 문학능력 안에서 이루어질 따름이다. 그것은 필연적으로 분석이 갖는 한계이며, 더욱 풍부한 의미의 재구는 항상 열려진 상태로 가능하다.

14) Halliday는 발화와 글쓰기는 상이한 정보구조를 지니고 있으며 따라서 상이한 통사적 조직의 양상을 보인다고 주장한다. 글쓰기는 의미의 특성과 복합성으로 인해 검색되고, 재검색될 수 있다는 것이다. 이와 달리 발화는 직접적으로 제시되며, 상

제해야 할 것이다. 나아가 텍스트 전체가 하나의 기표로 작용하는, 따라서 하나의 기의를 갖는 것으로 이해¹⁵⁾되어야 한다. 그리고 문학적 담화라는 특정한 담화 양식으로 문화적으로 분류되며, 서사텍스트라는 문학적 담화의 하위 양식임을 구분할 필요도 있을 것이다. 서사텍스트는 하나의 이야기이며, 이야기는 하나 혹은 그 이상의 사건을 다루며, 반드시 처음과 중간, 그리고 끝을 가지며, 인물이 처한 상황과 인물이 수행하는 행위의 상관성 속에 축조된 상태의 변화를 문제삼는다. 곧 상황, 행위, 사건이라는 중심항으로 이루어진 텍스트가 서사텍스트인 것이다. 물론 이들 중심항은 존재하는 것이 아니라, 작가에 의해 구성된 것이기에 그 내부에는 면밀히 작가가 의도하는 의미가 가로놓여 있다. 이들 요소들이 능동적인 의미작용을 독자에게 요구함으로써 텍스트의 담화에 근원적으로 개재된 주제, 곧 전체로서 하나의 담화에 내재된 하나의 기의가 전달되는 것이다.

그리고 이러한 요소들, 상황, 행위, 사건 등은 특정한 점으로 지시되는 것이 아니라, 읽기의 과정 속에서 선으로, 나아가 면으로 구성되어야 한다. 이 구성적 과정은 분절적으로 이루어지지 않는다. 읽기의 전과정을 통해 각각의 요소들 역시 긴밀하게 결합함으로써 하나의 유기적인 입체적 존재로 구성¹⁶⁾되는 것이다. 그리고 그 구성적 과정 안에서 독자의 언어능력과 의사소통능력을 포괄하는 문학능력이 작동하는 것이다.

대적으로 의미의 결합력이 느슨하다고 주장한다. Halliday(1976 : R. Fowler, 1989, p.86에서 재인용)

- 15) Barthes는 이를 문학작품이 '이미 존재하고 있는 기호적인 연쇄를 바탕으로 해서, 그 위에 구축되어진 한 단계 더 높은 기호체계로서 항상 기능한다'고 규정하며, 다음과 같은 도표로 표시한 바 있다(Barthes, 『신화작용』; Hawkes, 1982 : 185에서 재인용).

1. 기 표	2. 기 의	
3. 기 호		
A. 기 표		B. 기 의
C. 기 호		

- 16) Todorov는 읽기를 수동적인 이해의 과정이 아닌, 의미화와 상징화를 통한 '이해와 해석'을 거듭하는 구성적 과정으로 규정한다(Todorov, 1988 : 406-410).

읽기의 과정은 순차적으로 이루어진다. 처음의 제목부터 읽기 시작하여 마지막 문장을 읽는 것으로 읽기는 종결된다. 물론 필요에 따라 독자는 읽기의 과정 안에서 앞으로 되돌아가기도 하고, 심지어는 뒤로 앞질러가기도 한다. 그러나 대체적으로 '1차적인 독서'(Riffaterre, 1990 : 110)는 아주 일반적인 수준의 규범을 전제로 두고 있으나 언어적 능력을 중심으로 이루어지며, 언어에 내재된 의미를 불러들이는 것으로 끝난다. 하지만 문학교육의 과정은 결코 여기에서 멈추지 않는다. 문학교육은 '이해와 감상'이라는 '언어적 의미 이해와 인상주의적 느낌의 토로'에 그칠 수 없다. 문학교육이 궁극적으로 의도하는 것은 '이해와 감상'이 아니라, '분석과 해석'¹⁷⁾에 있기 때문이다. 나아가 그 '분석과 해석'은 개별 작품의 이해에 그치는 것이 아니라, 전이력을 요구한다는 점에서 원리를 탐구할 수 있는 면밀한 읽기가 요청된다. 이를 위해 반드시 2차적, 3차적…… 독서를 중심으로 거듭 의미를 재구성하는 가운데 문학교육은 이루어져야 한다. 물론 읽기, 해석, 비평¹⁸⁾이 명확하게 단절된 절차로 이루어지지 않는다는. 문학능력을 갖추었다고 상정되는 독자의 경우 1차적 읽기에서도 해석과 비평의 많은 부분을 전유할 수 있을 것이며, 정반대의 경우 여러 차례에 걸친 읽기에서도 여전히 언어적 의미의 파악에 골몰할 수도 있다. 제시된 사실들을 이해하는 발견으로서의 읽기와 사실들의 의미를 해석하는 탐구로서의 읽기를 동시에 병진해 본다면, 의당 분석은 제목에서부터 시작된다.

제목은 하나의 담화적 약호이다. 제목은 제목이 일반적으로 제시되는 관습의 체계와 관련된 가운데 적출된다. 그 체계는 일반적으로 인물('혹치상지'), 사건('할머니의 죽음'), 주제('술 권하는 사회'), 배경('지새는 안개')과 내적 연관을 맺고 있다. 현진건의 「운수 조흔 날」이란 텍스트의 제목 역시 이 약호 체계의 틀 안에서, 혹은 틀을 벗어남으로써 관련을 맺고 있다. 독자는 이러한 약호 체계에 대한 '기대지평'(H. R. Jauss, 1983 :

17) 최인자(1993)

18) R. Scholes(1985 : 21-26)는 '읽기, 해석, 비평'을 각기 텍스트 '안에서within, 위에서upon, 대항해서against' 등으로 제시한 바 있다.

185)을 지닌다. 그 결과 「운수 조흔 날」은 사건을 중심으로 구성된 제목임이 읽기의 과정에서 확인된다. 그리고 제목을 통해 몇 가지 의소들을 찾아낼 수 있다. ‘운수’라는 어휘는 ‘행복, 불행, 운명’ 등의 의소를 내포하고 있으며, 운명론적인 세계 인식을 드러내고 있음을 알 수 있다. ‘날’이란 어휘를 통해서는 이 서사텍스트가 다루고 있는 사건은 하루 동안에 일어난 사건임을 추론할 수 있다.

서사텍스트의 첫번째 문장에서는 소설 전체를 포괄하는 배경이 제시되고 있다. ‘비가 내리었다’가 핵심적인 정보에 해당한다. 여기에서 ‘비’역시 특정한 상징을 내포하고 있다. 독자는 ‘비’가 갖는 문화적 약호를 활성화해야 하며, 텍스트는 그 상징성을 전유한다. 대체로 시와 달리 소설은 가장 널리 공유되고 있는 문화적 상징을 구사한다. ‘비’에 일반적으로 부여하는 ‘우수, 낭만, 비애’ 등등의 상징과 벗어나지 않는다. 특히 구체적인 사건의 흐름과 벗어난 배경으로서 작동할 때, 서사텍스트의 상징은 쉽게 추론할 수 있는 제한 가운데 이루어진다. 하지만 그러한 단순한 전유의 과정조차 어휘적 수준에서 획득되지 않음은 물론이다. ‘비’란 어휘의 상징성은 잠재적으로 존재할 뿐, 구체적이고 특정한 상징으로 곧장 연결되는 것일 수는 없다. 그 연결은 문맥 속에서 이루어진다. 여기에서는 ‘얼다가만 비’이며, ‘추적추적’ 내리는 비라는 연관을 통해 ‘울씨년스러움’을 연상케 한다. 배경과 제목이 서로 대치하고 있는 것이다.

다음은 인물이 제시된다. 김침지이다. 하지만 그가 ‘인력거꾼’이란 제시된 인물을 설명함과 동시에 인물이 설정되는 존재의 조건이란 점에서 상황이기도 하다. 인물에 관련된 담화로는 인물 자신의 행위, 말 등을 통해 추출될 수 있는 성격, 의식, 감정의 상태 등이며, 그의 직업, 가족 구성 등등은 그를 둘러싼 상황에 해당한다고 할 때, 김침지의 사회적 역할은 오히려 상황에 가깝다. 배경을 단순히 공간과 시간으로 이해할 것이 아니라, 인간이 처해 있는 운명이란 관점(N. Freedman, 1975 : 64)에서 살펴볼 때, 상황은 곧 운명으로 상승된다. 이러한 인물을 둘러싸고 있는 운명은 서사가 진행되는 가운데 소급 제시를 통해 주로 드러난다. 먼저 그는

‘인력거꾼’이며, ‘열흘 동안 돈 구경도 못한’ 가난한 일용노동자임이 구성된다. 더욱이 그에게는 ‘달포가 넘어 앓고 있는, 설렁탕을 먹고 싶어 하는 아내’가 있으며, ‘배고파 보채는 세살먹이 개똥이’가 있다. 소설이 상태의 변화를 그려낸다고 할 때, 그 변화의 중심은 운명의 변화에 있다. 특정한 사건을 경유하여 운명이 변화되는 것이다. 운명의 변화는 수평적인 이동이 아니라, 서술되기 이전의 운명이 더욱 호전되거나 악화되는 상공과 하강으로 존재한다. 그리고 이 변화의 과정은 선후에 따른 시간적 과정이거나, 원인을 갖는 논리적 과정일 수 있다. 이 텍스트에서 운명의 변화는 ‘돈이 생겼다’는 사실과 ‘아내의 죽음’으로 나타난다. 새롭게 제시된 운명은 부차적인 측면에서는 호전되나 중심적인 측면에서는 악화되어 나타난다. 곧 인물의 운명은 서사를 통해 더욱 악화된 형태로 변모된 것이다. 그리고 그 변모의 중심에는 시간적 흐름에 놓여 있다.

다음으로 구성되어야 하는 것은 인물이다. 인물 역시 단순히 누구인가가 아니라, 그가 어떠한 성격을 지니고 있으며, 어떠한 생각을 견지하고 있는가를 구성해야 한다. 물론 이러한 성격과 생각은 운명과의 긴밀한 결합 속에서 획득된다. 그리고 그 결합의 양상은 서사텍스트의 특성인 개연성을 토대로 이루어진다. 김첨지는 손님을 향해 ‘거의 비는 듯한 눈결’을 보내고, 작은 돈에도 ‘눈물을 흘릴 만큼 기뻐한다’. 거친 말투와 행위로 아내를 대하지만 애뜻한 연민을 지니고 있으며, 친구와의 대화 속에서는 분열을 일으키고, 마침내 아내의 죽음 앞에서 울고 마는 성격의 인물로 그려져 있다. 그리고 이 모든 성격들의 이면에는 가난이라는 운명이 개재되어 있으며, 따라서 그 인물과 운명의 개연성은 지극히 높은 수준에 도달하고 있다.

끝으로 구성되어야 하는 것은 사건이다. 사건은 인물과 운명의 관계를 형성하는 기본축이다. 사건을 통해 인물은 축조되며, 운명은 변화되는 것이다. 이 서사텍스트의 중심적인 사건은 「운수 조흔 날」이란 제목이 제시하듯 ‘돈벌이’에 있다. 김첨지는 ‘아침 댓바람에’ 이미 두 손님을 태우고 80전을 번 것으로 제시되어 있다. 그 다음에도 학교 학생을 태우고 남대

문 정거장까지 가며, ‘난봉 여학생인 듯한 여편네’에게 타박을 당하기는 하나, 다시 인사동까지 손님을 태우게 된다. 그리고 집으로 향하는 중에 치삼이를 만나 술을 마시고, 집으로 돌아와 보니 아내는 이미 죽어 있다. 이것이 사건의 전모이다. 전체적으로 전진적 모티프로 이루어져 있으며, 중간에서의 ‘여자’에 관한 일과 치삼과의 술자리는 지연적 모티프에 해당한다. 그러나 정작 표면적으로 제시되고 있지는 않지만 이 서사텍스트의 중심적인 사건은 ‘죽어가는 아내’와 ‘좋아지는 운수’라는 하강과 상승의 구도 속에서 서사는 구성된다. 이 텍스트가 아이러니적 구조를 갖추고 있다는 일반적인 지적을 이를 지칭함이다. ‘죽어가는 아내’ 역시 작품의 서두에 분명하게 제시되었으며, 서사의 진행 속에서 끊임없이 일정한 긴장을 유발하며 강화되고 있었던 것이다. 따라서 구성의 시야 속에서 살펴볼 때, 서사의 정점은 ‘돈벌이’의 경우 ‘마지막 손님’에게 있으며, ‘아내의 죽음’의 경우 ‘치삼과의 술자리’에 있다. 물론 운명의 중심축이 ‘아내의 죽음’에 있는 한 ‘치삼과의 술자리’에서 보이는 김침지의 자기분열이 정점으로 설정될 수 있다.

지금까지 살펴 본 상황, 인물, 사건 등은 소설의 생략할 수 없는 구성적 장치에 해당하며, 소설의 존재를 가능케 만드는 존재론적 요소들이다. 그러나 이러한 요소들은 규칙들의 체계를 통해 구성될 뿐만 아니라, 해석되어야 한다. 그리고 텍스트의 의미가 해석되기 위해서는 의미들의 구심점을 획득하여야 한다. 그것은 곧 주제로 표상된다. 주제란 서술주체가 서술대상을 통해 전달하고자 하는 의미이며, ‘김침지의 운명’을 통해 어떠한 하나의 기의를 형성하고 있는가 하는 것이다. 문학적 텍스트의 의미는 결코 단일하지 않다. 해석의 주체가 투사하는 관점에 따라 해석의 준거가 상이하기 때문이다. 「운수 조흔 날」의 경우 해석의 중심항은 ‘운명’일 수도 있고, ‘가난’일 수도 있다. ‘운명’이라면 주제는 운명의 간교함에 놓여 있을 것이다. 이 간교함을 드러내기 위해 작가는 비극적인 운명에 놓여 있는 한 인물을 구성한다. 그리고 그 인물의 비극성을 완화하기 위해 ‘거둬 계속되는 행운’을 설정한다. 그 행운 속에 인물은 ‘기쁨을 감추지 않’

는다. 운명은 짐짓 화해의 몸짓으로 김첨지를 불러들이나, 더욱 심각한 불행을 감추고 있다. 그 거듭되는 행운과 불행의 굴곡에 민감하게 부유하기 위해 주인공 김첨지는 지극히 즉물적으로 반응하는 인물로 설정되고 있는 것이다. ‘가난’이라는 주제에 근거한 읽기도 역시 가능하다. ‘가난’이 얼마나 참담하게도 한 인간을, 그리고 한 가족을 무너뜨리는가 하는 실상이 심리적 변화 속에서 여실히 포착되고 있는 것이다. 갑자기 찾아든 ‘행운’과 ‘불행’을 대립적으로 설정하는 가운데 가난의 현실적 힘을 검증하고자 함이 이 텍스트 전체의 기의가 될 수 있으며, 이 기의를 효과적으로 드러내기 위해 거듭되는 행운과 반전되는 불행이 구성적으로 존재하며, 상황과 인물 또한 그 가난의 구체적인 자국들을 선명하게 보여주고자 배치되고 있는 것이다.

이밖에도 서술의 층위를 살펴보는 것도 중요하다. 주제를 중심으로 한 의미의 층위는 그 자체로 문화적 산물로 존재할 수 있는 것이 아니라, 반드시 서술의 과정을 경유해야만 가능하다. 독자 또한 서술을 통해 인물, 사건, 상황을 구성하며, 주제 또한 해석할 수 있는 것이다. 그리고 이러한 서술의 층위에서는 반드시 서술자와 서술대상의 관계를 확인해야 한다. 서술자가 특정한 의미를 전달하기 위해 어떠한 서술 양상을 자신의 언어로 선택하고 있는가를 살펴보아야 한다. 이는 문체 양상으로 가장 선명하게 나타난다. 문체야말로 담화생산자로서의 작가가 선택한 고유한 개인방언이자 사회적 방언으로서의 언어사용역(register)¹⁹⁾이기 때문이다. 그리고 구체적인 텍스트의 문체 자질은 유형화와 전경화로 드러난다. 특정한 어휘적, 통사적 양상이 지속적으로 반복되어 나타나며, 그 반복이 두드러지게 전경화하여 특정한 문체 효과를 유발하는 것이다.

이 텍스트의 가장 두드러진 문체자질은 서술자가 서술대상의 제시에 능동적으로 개입하고 있다는 것이다. 대상 자체가 객관적으로 제시되는

19) Halliday는 언어사용역을 담화의 내용, 담화의 양식, 담화의 유형 등이 맺고 있는 상관관계에 따라 규정되는 특정한 언어사용의 방식으로 규정한다(Halliday, 1978 : 31).

대신 반드시 서술자의 시야를 경유한 다음, 윤색된 형태로 나타난다. 첫 번째 문장인 ‘새침하게 흐린 품이 눈이 올 듯하더니 눈은 아니오고 얼다가 만 비가 추적추적 내리었다’에서도 이는 확인된다. ‘새침하게 흐린’, ‘얼다가 만’ 등의 표현은 대상 자체의 객관적 서술이 아니라, 서술자의 관점이 명료하게 투영되고 있는 표현들이다. 이러한 서술 방식의 효과는 서술대상으로서의 인물에 대한 관점을 독자에게 제시함으로써 심리적 동화(同化)를 유도한다는 점이다. 또한 인물의 발화가 직접적으로 묘사되는 부분에서 역동적인 현실성을 지닌 채 효과적으로 인물의 성격을 형성하고 있는 것도 큰 특징이다. ‘에이, 오라질 년, 조랑 복은 할 수가 없어, 못 먹어 병, 먹어서 병, 어찌란 말이야! 왜 눈을 바루 뜨지 못해’ 라는 직접적인 발화의 제시는 인물의 ‘제한된 언어’를 고스란히 드러내며, 그의 계층적 한계를 명료하게 형상화하고 있는 것이다.

그러나 무엇보다 두드러진 이 텍스트의 문체 자질은 통사구성에 있다. 이 텍스트의 전체를 통해 인물인 김침지는 ‘김침지는 앓는 이의 뺨을 한번 후려 갈겼다’에서처럼 자신의 아내에 대한 행위, 치삼과의 관계 속에서 일어나는 행위를 제외하고는 대부분 행위의 주체로서 나타나지 않는다. 김침지는 다만 ‘그는 몹시 횡증을 내며 누구에게 반항이나 하는 듯이 게걸거렸다’에서처럼 상태의 주어이거나, ‘이 말이 저도 모를 사이에 불쑥 김침지의 입에서 떨어졌다’에서처럼 동작을 받는 피동적인 주체로 존재한다. 특히 이러한 피동적인 주체의 구성은 오히려 이 텍스트의 주체를 ‘그의 행운은 그걸로 그치지 않았다’에서처럼 운명으로 바꾸어 놓고 있다. 결국 인물은 행위하는 인물이 아니라, 상태상으로 존재하거나 행위를 자신도 모르는 사이에 받아들이는 인물로 제시되고 있는 것이다. 이는 서사 전체의 구성적 핵으로서의 ‘운명’과 ‘인물’의 관계를 담화의 표층에서 어떻게 직조해 보이는지를 선명하게 드러내고 있는 것이다.

여기까지에 이르면 분석은 어느 정도 종결된다. 분석의 중심적인 항목들은 서사텍스트를 이루는 규칙들의 체계로서의 제목과 상황, 인물, 사건 등의 구성적 장치들, 이와 함께 구성적 장치들을 통한 의미의 해석, 의미와

문제의 상관 관계 등이었다. 이를 통해 하나의 담화로서 담화의 형식에 내재된 의미작용을 재구성할 수 있었다. 이들 각각의 층위들이야말로 곧 서사적 텍스트를 중심으로 한 문학능력의 일단을 드러내는 장치들이인 것이다.

4. 문학능력의 교육적 함의

교육은 반드시 목표를 갖는다. 교육의 결과 도달해야 할 인간의 능력을 문제 삼는 것이다. 목표가 없다면, 다만 개별적 사실들의 무한정한 나열에 그친다면, 그것은 결코 바람직한 교육의 과정일 수 없다.

하지만 교육의 목표는 다양한 층위에 걸쳐 존재한다. 작가는 개별적인 시간 단위에서의 학습 목표인 ‘소설의 시점을 안다’가 있을 수 있고, 크게는 교육 이념으로서의 ‘홍익인간’이 있을 수 있다. 뿐만 아니라 당대적 국면 속에서 ‘민주 시민을 양성한다’는 목표 또한 있을 수 있다. 그러나 이들 각각의 목표는 무매개적으로 연결되는 것이 아니라, 특정한 교과와 관련을 맺는 가운데 자신의 위상을 갖는다. 문학교육은 문학이란 특정한 교과라는 형식적 테두리에서 이루어지며, 따라서 그 형식에 상응하는 목표를 지녀야 하는 것이다. 예컨대 ‘삶을 위한 문학교육’(문학교육연구회 : 1987)은 결코 문학교육의 목표일 수 없다. 그것은 윤리적 요청이라는 또 다른 거대 담론에 문학교육을 양도해 버리는 관점일 따름이다. 마찬가지로 ‘문학적 문화의 고양’, ‘인간에 대한 이해’, ‘삶의 본질에 대한 통찰’ 등등도 이와 다르지 않다. 이들은 문학행위 속에서 달성되는 효과일 뿐, 문학교육을 통해 구성될 수 있는 특정한 능력일 수는 없는 것이다.

언어능력과 의사소통능력을 포괄하는 ‘문학능력’으로 문학교육의 목표를 설정함으로써 얻어지는 이점은 교육의 결과 도달하는 이상적인 상을 구상해 보일 수 있다는 것이다. Eco의 ‘모델 독자’는 그 단서가 된다.

한 편의 텍스트를 조직하기 위하여 작가는 주어진 내용에 그가 사용하

는 표현을 결합하는 일련의 약호에 의존하여야만 한다. 자신의 텍스트를 소통시키기 위하여 작가는 그가 의존하는 약호의 조합을 동일한 정도로 공유하고 있는 자신의 가능한 독자를 염두에 두어야만 한다. 사실상 작가는 자신이 생성의 과정에서 약호들을 다루는 것과 같은 방식으로 표현을 해석적으로 다룰 수 있을 것으로 추정되는 가능한 독자의 모델을 예상해야만 하는 것이다. ...수많은 텍스트들이 특정한 백과사전적 능력(a specific encyclopedic competence)을 함축적으로 전제하고 있는 명백한 자신들의 모델 독자들(Model Readers)을 만들어 나간다(Eco, 1979 : 7).

Eco는 모델 독자를 작가가 텍스트를 생산해 내는 능력과 동일한 정도로 약호들을 해석하는 독자로 이해하고 있으며, 그 능력으로 '백과사전적'인 지식의 총합으로 상정한다. 그러나 '백과사전적' 지식이란 결코 교육적 실천 속에서 이루어 낼 수 있는 능력일 수 없다. 모델 독자를 상정하는 것은 교육의 목표를 통해 도달해야 할 인간상이란 점에서 유효한 전거가 될 수 있으나, 정작 그 능력의 구체적인 요소들이 무한정하게 열려져 있는 것이다. 이러한 개방성은 불특정한 독자를 염두에 두고 있는 Eco 자신의 맥락에서는 타당할 수 있으나, 구체적인 위계 속에 존재하는 현실적인 학습자와 현실적인 교육적 실천이란 측면에서는 무의미하다. 문학능력은 엄격하게 텍스트의 본질을 드러내는 구체적인 능력으로 제한되어야만 한다.

하지만 그러한 능력의 하위 영역으로 존재하는 각각의 원리들은 엄밀한 의미의 귀납적인 방법을 통해 끌어낼 수는 없다. 원리를 구성하는 축이 되는 방법의 타당성과 효용성은 어디까지나 상대적인 범주일 따름이지 개별적 사실들에 즉하여 절대적인 지평에서 추론해 낼 수 있는 것이 아니기 때문이다. 그것은 곧 문학연구와 문학교육의 차이점이기도 하다. 문학연구는 개별적 텍스트의 분석을 통해 방법론적 원리를 도출하는 것이라면, 문학교육은 한 걸음 더 나아가 그렇게 도출된 방법론이 갖는 교육적 적합성을 고려에 넣어야 하는 것이다. 명백하게 그 무게 중심이 다른 것이다. 적어도 문학교육의 공간 속에서 펼쳐지는 문학능력의 구성요

소들은 선택되는 것이다. 문제는 그러한 선택을 가능케 한 논리적 근거와 함께 그러한 선택으로 얻어질 수 있는 효용인 것이다.

시는 시 텍스트의 분석과 해석을 위한 장치들을 확정하여야 하며, 소설은 서사텍스트의 분석과 해석을 위한 장치들이 확정되어야 하는 것이다. 개별 장르들의 해석을 위한 원리들이 선택되고 나아가 문학적 담화 일반이 지닌 해석의 원리들이 재구될 수 있다면 문학능력에 도달하는 경로는 선명하게 제시될 것이다. 그리고 그 결과 비로소 문학교육을 통해 도달하고자 하는 인간형에 대한 기획이 가능해질 것이다.

5. 결 론

한 편의 서사텍스트를 풍부하게 읽기 위한 문학능력은 앞서 살펴본 구성적 장치와 의미, 문체 등에 국한되지 않는다. 한 편의 텍스트는 다만 잠정적인 결절점일 따름이며, 더욱 미세한 영역으로 심화될 수도 있고, 나아가 더 거대한 구조인 현진건 작품의 전체상, 현진건 작품과 다른 작품과의 상호텍스트성, 20년대 서사텍스트의 양식적 특성 등등으로 확산될 수도 있다. 그러나 개별텍스트의 제시된 몇몇 원리들이 적어도 결절점이라면, 더 거대한 구조로의 상승은 용이하게 이루어질 수 있을 것이다. 그러나 더 미세한, 혹은 층위가 상응하는 개념적 범주들의 경우는 문제가 다르다.

문학교육적 관점에서 작품을 해석하는 준거는 충분히 '교육적'이어야 한다. 그리고 '교육적'이란 수식은 대상 자체와 맺고 있는 결합의 긴밀함이자, 교육적 상황 속에서 수수되는 과정의 견고함이며, 방법적 원리로서의 전이력을 갖는 적용 가능성의 현실적 힘을 의미한다. 예컨대 '전기적 연구'는 첫번째 항목의 기준에 맞지 않는다. 작가의 전기적 삶을 통해 작품을 보는 것이 아니라, 텍스트를 통해 작가의 삶을 추론하는 과정이 대상 자체의 본질에 상응하기 때문이다. 또한 '통계를 통한 문체적 방법론'

의 경우 두번째와 세번째 항목에서 결격이 노출된다. '통계'적 처리라는 장구한 시간을 필요로 하는 과정에 비해 정작 얻어낸 결과는 미심쩍기 때문이다. 결국 이들 중 어느 한 가지 요건이라도 충족시키지 못하는 원리라면 그것은 배제되어야 하는 것이다. 물론 배제와 선택의 과정은 문학교육의 한 주제인 문학교육론자들의 풍부한 논증을 통해 구축되어야 할 것이다. 이제 문학교육은 방법론의 확충만이 아니라 방법론의 심화가 더욱 필요한 때인 것이다.

<참 고 문 헌 >

- 구인환 외(1988), 『문학교육론』, 삼지원.
- 김대행(1992), 「고전표현론을 위하여」, 『선청어문 20집』, 서울대학교 사범대학 국어교육과.
- 김상욱(1992), 「현실주의론의 소설교육적 적용 연구」, 서울대 석사.
- 최인자(1993), 「작중인물의 의미화」를 통한 소설교육 연구, 서울대 석사.
- H. R. Jauss(1983), 『도전으로서의 문학사』(장영태 역), 문학과 지성사.
- M. A. K. Halliday(1978), *Language as social semiotic*, Edward Arnold.
- R. Scholes(1985), *Textual Power*, Yale Univ. Press.
- N. Freedman(1975), *Form and Meaning in Fiction*, The Univ. of Georgia Press.
- E. Benveniste(1992), 『일반언어학의 제문제 2』(황경자 역), 민음사.
- R. Carter & M. N. Long(1991), *Teaching Literature*, Longman.
- M. Canale & M. Swain(1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, vol. 1. no. 1.
- J. Culler(1975), *Structuralist Poetics*, Routledge & Kegan Paul.

- U. Eco(1979), *The Role of the Reader*, Indiana Univ. Press.
- N. Chomsky(1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press.
- R. Fowler(1989), "Discourse Analysis and Drama", *Language, Discourse and Literature*(eds. R. Carter & P. Simpson), Unwin Hyman.
- M. Riffaterre(1990), "Undecidability as Hermeneutic Constraint", *Literary Theory Today*(eds. P. Collier and H. Gyer-Ryan), Cornell Univ. Press.
- E. Schaubert and E. Spolsky(1981), "Stalking a Generative Poetics", *New Literary History*, vol. 12., no. 3, Univ. of Virginia.
- T. Todorov(1988), "Reading as Construction", *Essentials of the Theory of Fiction*(eds. M. Hoffman and P. Murphy), Duke Univ. Press.