

<죽은 시인의 사회>와 문학 교육

鄭 在 瓚*

1. 머리말

교육에 관한 어떠한 논의도 교실로부터 시작되어야 한다는 입장을 취한다면¹⁾, 문학교육에 관한 논의를 위해서도 역시 실제 문학 수업 상황을 서술할 만한 시나리오가 먼저 필요하게 된다. 논의의 편의상, 연전에 우리나라에서 상영된 영화 <죽은 시인의 사회>를 우리가 공유해야 할 시나리오로 삼아 보자. 물론 이 영화는 外 畫이므로 우리의 실정과는 거리가 멀다. 하지만 바로 그 거리감으로 인해 이 영화가 관객 동원에 성공할 수 있었다는 점, 다시 말해 他 者에 대한 일종의 부러움과 그로부터의 반성이 우리 관객들의 감동과 공감대를 이끌어 내는 데 크게 기여했다는 점을 간파한다면, 이 영화는 결국 우리 문학 교실의 理想態로 대다수의 관객들에게 받아들여졌다는 것이 되므로, 우리의 교실 상황을 서술할 수 있는 비교적 객관적인 자료라 보아 무방할 것이다.

이 영화의 감동의 원천은 텍스트 차원과 컨텍스트 차원에서 공히 발견된다. 텍스트 차원에서는 주인공 키팅 선생이 예수 그리스도도의 이미지를 띠고 있다는 점에서 선명히 설명될 수 있다. 하지만 영화의 줄거리 전편

* 한성대학교 강사

1) R. Radhakrishnan, "Canonicity and Theory : Toward a Post-structuralist Pedagogy", Donald Morton and Mas'ud Zavarzadeh eds., *Theory / Pedagogy / Politics*, Univ. of Illinois Press, 1991. p.112.

에 흐르는 그같은 이미지를 일일이 다 설명할 필요는 없겠다. 우리로서는 단지 영화의 첫 장면을 예로 드는 것만으로 충분하기 때문이다. 그는 자신의 모교인 명문 사립 고등학교에 영어 선생으로 부임한다. 그는 첫 시간에 그들이 교재로 쓰고 있던 『시의 이해』 첫 장을 읽힌다. 그리고 나서 그는 그 페이지를 찢어버리라고 외친다. 그 이유는 시는 측정하는 것이 아니라 삶의 목적이기 때문이라는 것이다. 이 대목에서 바로 우리는 바리새인의 율법을 폐기하고 새로운 율법을 선포하는 예수의 모습을 본다. 그리고 관객들의 감동은 자신들이 체험해 오고, 또한 현재에도 그와 별반 다름없이 진행되고 있는 우리 교육 현실과의 꾸준한 대비를 통해서, 요컨대 컨텍스트적 요소에 의해 점점 강화되어 나간다.

폴 드 만의 표현대로 하자면, 키팅 선생과 그에 동감하고 있는 우리 관객들은 이른바 ‘이론’에 ‘저항’하고 있는 셈이 된다.²⁾ 그렇다면 말씀을 훼손하면서 온갖 율법으로 백성을 억압하고 스스로 특권화의 길을 걸은 바리새인을 비난하듯이, 시에서의 이론은 폐기하고 저항해야만 하는 것일까. 그것이 우리 문학 교육이 저항해야 할 이상적인 교실의 모습일까. 그에 대한 대답은 의외로 단순치 않을 것이다. 이에 본고는 이와 같은 이론에 의 저항이 가 닿는 지점을 밝혀 보고자 한다. 그 저항의 담론 속에는 어떠한 이데올로기가 자리잡고 있는지, 그것이 밝혀지지 않으면, 현재 우리 문학교육의 지배적 담론에 대한 분석과 비판—가령, 지식 위주 교육에 대한 비판—이 자칫 왜곡된 방향성으로 나아갈 우려가 있기 때문인 것이다.

2. 해체의 시대와 인문학의 위기

근래 들어 우리 문학과 사회에서는 문학교육에 대한 관심이 고조되어 왔다. 아마도 그 관심의 진정한 바닥에는 후기 산업사회에서 人文學이 처한 一般的 危機, 그리고 문학에 있어서의 理論의 危機가 깔려 있다고

2) Paul de Man, *The Resistance to Theory*, Univ. of Minnesota Press, 1986.

함이 옳을 것이다. 그 결과 대학에서는 새삼 인문주의 교양 교육의 필요성 증대와 고전 교육의 강화 움직임이 일어나고 있다.

일반적인 어법에서 휴머니즘은 대체로 20세기 전체주의 및 그와 연관된 정치적·문화적 야만주의에 반대하는 이념과 태도를 포괄적으로 지칭하는 경우가 많다. 또 이른바 도구적 합리성에 기초한 기술공학의 발전과 그것이 몰고 온 물질 숭상 및 기술 숭배의 기풍에 대하여 르네상스 휴머니즘에 근거한 전통적 인문학의 이념에 대한 충실성을 주장하는 경우에 적용되기도 하며, 그와 연관하여 대중사회의 理想不在와 조야한 反知性主義에 대한 반대의 뜻으로도 쓰이곤 한다. 이렇게 일반적 어법에서는 넓은 의미의 인간 존엄성의 이념에 충실하면서 인간을 만물의 척도로 보고 인간성의 옹호와 그 강화에 헌신하는 태도나 사상을 휴머니즘이라 지칭하는 것이 보통이다. 물론 휴머니즘을 단순히 인문주의로 옳기는 것은 적절치 못하다. 하지만 인문주의의 함의를 지니고 있는 것도 또한 사실이다. 휴머니스트는 본시 고전 고대의 그리스 로마 문화의 연구와 보급에 전념한 르네상스의 고전학자와 인문학자를 가리킨 말이기 때문이다. 이러한 고전학자들의 연구나 원리는 19세기 초에 휴머니즘이란 명명을 얻으면서 그 후 오늘날 우리가 인문주의란 이름으로 이해하고 있는 지시 내용과 함의를 얻게 된 것이다.³⁾

여기서 우리는 저 유명한 아놀드의 교양 이념과 만나게 된다. 이때 교양은 종교의 자리를 대신하는 것이었고 교양 교육은 강력한 사회적 의미를 지니고 있던 것이었다. 학생을 사회의 구성원이 되도록 준비시키며 자신의 개성을 표현할 수 있도록 준비시키는 것이 당시의 교육 이념이었다. 가장 중요한 것은 지식이 덕성의 기초가 된다는 생각이었다. 당대 학문 연구의 토대가 되어 주었던 이러한 인간 이해와 교육관은 그 후 많은 역사적 흐름을 거쳐 인간의 자기 완성을 지향하는 인문주의적 충동의 핵심이 되어 왔다. 따라서 이러한 자기 완성 지향의 교양적 인문주의가 전문

3) 이하 휴머니즘에 관한 논의는 유종호, 「인문주의의 허실」, (<세계의 문학>, 1994 봄호.)을 주로 참고하였음.

화와 기술 습득의 필요성이 확대되고 증가하는 시대를 맞아 도전받게 되는 것은 불가피한 일일지도 모른다.

점증하는 전문화 추세가 대세를 이루고 있는 오늘날, 전면적인 완성이나 전인적 발전이라는 인문주의 이상은 그 실현 가능성이 줄어들 수밖에 없다. 그리고 그것이 가능하더라도 문화적 소수에 귀속되는 일일 것이다. 오늘날 인문주의적 교양 교육과 전문적 직업 교육 사이에서 벌어지게 마련인 교과 과정상의 논쟁은 바로 그 지점에 터해 있다.

물론 아놀드적 교양이념을 비판하거나 인문주의의 이데올로기를 폭로하는 것은 여러 시대에 걸쳐 이루어져 왔다. 아놀드의 교양이념은 발표 당시부터 개혁을 거부하는 호도책이라는 자유주의자들의 호된 비판을 받았거니와, 인문주의에 대한 비판의 초점은 주로 유산계급의 허위의식이라는 데 놓여 있었으며, 따라서 교육의 장에서도 근본적으로는 지배계급을 위한 교육과정이라 비판되곤 하였던 것이다. 하지만 비판은 쉬워도 대안 마련은 어려운 경우가 여기에도 해당한다. 유종호 교수의 다음과 같은 지적은 그러한 사정을 잘 드러내고 있다.

지구의 장래마저 확실성이 보장되어 있지 않은 것 같은 시대에 확정적으로 말할 수 있는 것은 아무것도 없다. 다만 작은 목소리로 존속의 필요성을 지적할 수 있을 뿐이다. 전문화와 분업화가 진행될수록 전면적 완성이라는 인문주의 교양 이상은 그 필요성이 증대한다. (...) 인문주의 이념과 이상의 강점은 보다 나은 대안이 없다는 것이다. 정신병원과 수용소는 대안이 될 수 없다. 종교의 세속적 대안으로 현존하고 있는 인문주의는 보다 나은 대안이 나오기까지는 지금의 자리를 지켜갈 것이고 또 지켜야 할 것이다. (...) 지금이야말로 인문주의 이념과 교양 이상의 가시화가 특별히 요구되는 시점이다. 비속성 지향의 대중 문화와 교양을 단념하고 스스로 아랫것이 되려는 민중 문화의 해독제로서 또 배금주의 천민 문화의 대체 물로서 인문주의 이념은 우리 사회에서 대안없는 이상일 것이다.⁴⁾

4) 유종호, 앞의 글, pp.32-34.

이 '대안 없는 이상'의 상태야말로 인문주의에 관한 논의를 어렵게 만드는 요인이 된다. '대안 없는 이상'이란 곧 '이상 아닌 대안'이기도 하기 때문이다. 그렇다면 우리의 질문방식은 이 시대에 고전을 읽는 행위는 무엇을 뜻하며 그것을 가르치는 행위란 무엇인지, 또한 제도로서의 가르치는 행위에 대해 어떠한 태도를 견지해야 하는지에 관한 것으로 바뀌어야 한다. 正典의 해체가 주장되는 현 시점에서 단지 고전이라 불려져 왔기에 고전을 가르쳐야 한다는 주장은 지나치게 보수적인 대응방식이다.

물론 실제로 가장 오랫동안 높이 평가되어 온 것이 가장 훌륭한 것이라고 생각한다 해서 크게 틀리지는 않을 것이다. 이러한 생각은 인류의 축적된 경험에 대한 경의를 표하는 일이기도 하거니와 실제로 공자와 소크라테스 이래로 인간은 크게 달라지지 않았다는 생각을 대변하기도 한다.⁵⁾

과거에는 고전에 관한 한 사회적으로 통용되는 확연한 합의가 있었다. 고전을 강조하는 것은 그러한 전통적 확신이 유보되면서, 인간이 어떤 규범 속에 어떻게 형성되어야 하는가에 대한 논의가 제기될 때면 늘상 일어나는 일이었다. 즉 도그마가 힘을 잃고, 인간에 대한 다양한 해석이 가능해졌을 때, 무엇이 과연 인간다운 것인가의 물음이 고전을 시금석으로 하여 제기되었던 것이다. 그래서 역사적으로 고전에 대한 강조는 늘 새로운 인문주의의 대두의 징표였다.

그러나 동양의 경우 19세기 중엽에서 20세기 초에 걸쳐 유교 경전의 세계가 철저히 붕괴되면서 이에 따라 새로운 典範의 모색을 시작하지 않을 수 없었다. 전제권력의 해체에 따른 <전범의 최고 결정자>의 부재는 일단 자유로운 지적 모색과 실험의 폭을 크게 넓혀 주었지만, <새로운 것>에 대한 호기심과 무비판적인 가치 부여는 가치관의 상실을 초래하였다. 유감스럽게도 동양의 지식인들은 자유로운 상호비판과 경쟁을 거쳐 새로운 전범을 형성하기보다는 전통적인 가치를 그대로 고집하거나, 혹은 새로운 것 또는 다른 것이면 무조건 관용하고 가치를 부여하며 동조하는

5) 이성원, 「무엇이 고전인가? 왜 고전인가?」, 『고전읽기의 활성화 방안 연구』, 서울대학교 인문과학연구소, 1993, p.3.

경향을 드러내었다. 이 가운데 전자의 경우는 20세기 초 이래 영향력을 크게 상실한 것 같지만 민족주의 명분과 결합되어 적지 않은 힘을 의연히 발휘하고 있으며 후자의 경우는 오늘날 고전의 정립 문제가 가장 심각한 상태에 이른 것으로 보인다. 특히 동양의 전통학문은 반동, 전근대, 낙후 등으로 배격·칭산의 대상이 된 반면, 서양학문은 진보, 근대, 변혁의 원리라는 인식이 확산되면서, 그 판단의 당부야 어쨌든 동양이 새로운 전범을 서양학문의 전통에서 찾으려는 것은 당연하였고 따라서 각급 근대적인 공식교육기관에서 서양학문 중심의 교육이 강화된 것도 자연스러운 귀결이었는지 모른다.⁶⁾ 거기에는 아마도 사상적으로 다분히 전승적이고 훈고적인 태도를 취해 온 동양의 학문적 전통이 한몫을 담당했을 것이다.⁷⁾ 다만 그 전범의 자리를 과거라는 시간대에서 서양이라는 공간대로 옮겼을 따름인 것이다. 그리고 그 전범에의 충실함은 이른바 사대주의로 표현되기도 한다. 그러나 정확히 말해 원인은 사대주의에 있는 것이 아니라 제국주의에 있었다고 기술함이 옳을 것이다.

문제는 오늘날 인문주의의 새삼스런 대두의 배경에는 도구적 합리성에 대한 해묵은 반발뿐만이 아니라 인문학 자체 내부에서 해체의 물결이 흐르고 있다는 점이다. 그것은 또 다른 형태의 제국주의일지는 모르나 적어도 현상적으로는 문화 제국주의가 스스로 해체의 모습을 연출함에서 비롯되었던 것이다.

그러므로 인문학이란 것이 어떤 방식이든 규범성이 내재되어 있기 마련이지만, 이 해체의 시대에 어떤 특정하게 규정된 가치에 입각하여 고전의 목록을 정하려 든다면 큰 오류를 범하게 될 것이다. 따라서 우리의 질문 방식 속에는 무엇을 읽히느냐 하는 문제만큼이나 어떻게 읽히느냐 하는 문제가 중심축에 포함되어야 할 것이다.

문학이 모든 사람을 결합시켜 주는 조직체라는 인문주의자들의 생각은 오늘날에도 상상적 경험의 확대를 통해서 인간 사이의 공감적 이해를 돕

6) 이성규, 「동아시아에서의 고전」, 앞의 책, pp.25-6.

7) 장상호, 「學問共同體의 知的 風土에 대한 小考」, 『師大論叢』 47, 1993. 12.

는다는 인문주의 문학관에 고스란히 계승되어 있다. 키팅 선생이 시를 읽히는 방식이야말로 바로 그러한 인문주의 문학관이 반영된 한 모습이라 할진대, 그렇다면 이제는 그같은 읽기 방식이 함의하고 있는 맥락을 밝혀 봄이 순서일 듯하다.

3. 인문주의적 독서 방식과 문화 재생산

서구의 경우도 최근에서야 문학 이론과 교육적 실천간의 관계에 대해 집중적으로 관심이 모아지고 있다. 이런 관심들은 방대할 정도로 다양한 진 이론들의 유포에 의해서만 일어난 것이 아니다. 그것은 탈구조주의 및 해체주의로의 이행과 더불어 발생한 현상이다. 이제껏 교실은 差異와 他者性에 대해 의문을 품지 않도록 하고, 학문적 담론의 생산에 대한 실용적 고려 속으로 그같은 의문을 해소시키기 위해 학문이 이용되는 주요 공간이었다. 그러나 오늘날 교실은 한편으로는 전통적 학문에 도전하는 장소가 되고 있으며, 다른 한편으로는 이론에 대해 당황하고 있는 것이다.

교육에 있어 이 위기를 극복하는 방식으로 많은 이들은, 전철에서 보듯, 인문주의라는 르네상스 이념을 회복함으로써, 혹은 문학과 예술을 미학과 윤리의 영역으로 귀속시킴으로써 극복이 가능하리라 믿고 있다.

<죽은 시인의 사회>에서처럼 詩가 본질적으로 反理論的(atheoretical)이라고 생각하는 것 역시 거기에서 벗어나지 않는다. 하지만 시가 본질적으로 반이론적이라고 말하는 것은 시가 어떠한 문화적 매개 — 문화란 사회가 의의를 부여한 실천의 결과물이다 — 를 초월하여서도 자동적으로 이해가능한 초담론적 행위라고 말하는 것이 된다. 물론 그것은 ‘이론’에 ‘저항’하는 인간 상상력의 옹호로서, 利害關係를 벗어난 진술이라고 생각하기 쉽지만, 사실은 그 자체로 정치적 진술이 되고 만다. 이것이 하나의 정치적 진술이라는 사실은 그것이 실상 특정 유형의 주체를 생산하는 것을 목적으로 하고 있음에 주목하게 될 때 더욱 뚜렷해진다. 그것은 곧 自

律的 實體로서의 主體 概念, 즉 휴머니즘이라는 개념을 생산하는 것이다. 이러한 주체 개념이 현존하는 사회 체제를 유지하는 데 필수적인 것임은 말할 나위 없다.⁸⁾ 그것은 곧 문학의 사회적 정치적 존재를 부인하고 동시에 가치 중립적, 객관적, 탈이데올로기적 지식의 추구라는 신화를 한편으로 유지하는 것이다.⁹⁾ 결국 詩의 反理論性이란 일종의 談論 效果를 낳게 되는 것이다.

사회 체제를 유지한다는 측면에서만 社會化라는 개념을 이해하는 한, 이것은 사회화의 기능을 담당하는, 다시말해 사회의 지배적 가치를 전수하는 교육으로선 피할 수 없는 숙명같은 것으로 이해될 지도 모른다. 어쩌면 이 사회는 도구적 합리성과 같은 사회의 지배적 담론이 이데올로기적 국가기구로서의 학교교육을 통해 실제로 관철되고 또 한편으로는 그에 맞서 인문적 가치의 회복이라는 교육의 보수성을 강조함으로써 유지되고 있는지도 모른다. 전혀 모순되지 않는 것처럼, 그것은 흔히 全人教育이라는 이름으로 포장되어 있다. 그런 점에서 이른바 문학의 초월성은 매력적이며 또한 기능적이다.¹⁰⁾ '문학성'이 초역사적인 것이라면, 즉 어떠한 문화적 연관을 넘어서도 존재하는 것이라면, 그 결과 문학 안에서 모든 이데올로기는 해소되는 것이라 여겨진다면, '제도교육'은 '문학교육'

8) 가령 "직업에는 귀천이 없다"같은 지배적 담론이 지나는 효과를 생각해 보자. 아마도 이 담론은 그 성립 초기에는 전근대적 신분사회에 대한 진보적 가치를 내포하고 있었을 것이다. 하지만 근대가 진행되면서 이는 모든 것이 각 주체의 마음먹기에 달렸다는 일련의 체제 유지적 담론으로 변질되고 만다. 오늘날 그 이데올로기성이 점차 폭로되면서 종래의 담론 효과는 상실되어가고 있는 것으로 보인다. 휴머니즘 또한 구조주의 이래 그 빛이 다소 바래지긴 하였지만, 여전히 매력적인 언술로 남아 있으며, 특히 전자제품을 광고하는 데조차 '휴먼텍크' 등의 기이한 신조어가 등장하게 되는 사정에서도 알 수 있듯이, 그 外延이 워낙 다양하게 윤색되면서 도덕적 윤리적 내지는 인간의 類的 普遍性과도 같은 위력을 발휘하고 있다. 그것은 마치 鄉愁와도 같다.

9) 客觀性的의 假定은 제도적 권력 위계 내에서 사교될 수 없는 것의 배제를 가져오는 기반이 된다.

10) S.P.Mohanty, "Radical Teaching, Radical Theory : The Ambiguous Politics of Meaning", Cary Nelson ed., *Theory in the Classroom*, Univ. of Illinois Press, 1986, p.170.

을 가능케 하며, '문학교육'은 또한 '제도교육', 나아가 사회유지를 가능케 하는 기초가 될 수 있다. 이러한 의미에서 '이론'에 '저항'하는 '이론' 역시 본래적으로 상황맥락적(contextual)인 것이다. 이렇듯 문학교육의 안과 밖에 존재하는 담론은 실상 내밀함을 유지하고 있는 것이다. 데리다의 표현을 빌자면, '밖'이 곧 '안'(The Outside ~~X~~ the Inside.)인 것이다.¹¹⁾ 하지만 그 속에서 문학과 교육은 점점 더 그 지위를 상실당하고 또 위축되고 있는지도 모른다. 왜냐하면 그들은 진정으로 사회의 지배적 담론에 대해 경쟁적인 담론을 제출해 본 적이 없기 때문이다.

가령, 문학 텍스트의 '해석' 문제에 대해서 생각해 보자. 문학 텍스트를 포함하여 매체 담론의 가장 두드러진 특징은 그 '일방성(one-sidedness)'에 있다. 일상 담론에서는 대화 참가자가 교대로 텍스트의 생산자이기도 하고 해석자이기도 하지만, 여기서는 그들간에 엄정한 분리가 존재하는 것이다. 그런데 담론 생산자라면 누구나 '어떤' 해석자를 염두에 두고 생산해야 하기 때문에, 매체 담론 생산자들이 해야 할 일은 하나의 '理想的의 主體'에게 말을 건네야 하고, 실제의 독자들은 그 이상적 주체와 관계를 타협해야만 한다.¹²⁾ 하지만 텍스트를 투명하게, 즉 맥락이 없는 진공 상태에서 '단지 읽기'만 하는 그런 것은 있을 수 없다.¹³⁾ 최근 이론의 한 가지 교훈은 텍스트들이 그 자신을 충분히 해명해 주지 않는다는 데 있다. 결과적으로 그것들을 어떻게 가르치는가는 이론적 선택에 달려 있을 터, 따라서 텍스트 해석을 위해서는 먼저 그 이론이 맞닿아 있는 제도가 무엇을 대표하고 있는지에 관한 이해가 필요해진다. 하지만 문학의 다양성으로 인해 문학이라는 제도는 그 제도로서의 可視度가 단순하거나 분

11) Jacques Derrida, *Of Grammatology*, trans., Gayatri C. Spivak, Johns Hopkins Univ. Press, 1976, p.44.

12) Norman Fairclough, *Language and Power*, Longman, 1989, pp. 49-50.

13) 이와 관련하여 이른바 'close reading'이 교육상 갖는 담론효과에 대한 비판적 분석으로는 Peter J. Rabinowitz, "Against Close Reading", Maria-Regina Kecht ed., *Pedagogy Is Politics : Literary Theory and Critical Teaching*, Univ. of Illinois Press, 1992.를 참고할 것.

명하지 못하다. 우리가 가르치는 텍스트의 可讀性은 그 텍스트가 몸담고 있는 제도들의 가독성에 기인한다. 만일 제도적 텍스트가 불투명하다면, 그 제도가 매개하는 텍스트 또한 그러한 것이다.¹⁴⁾

요컨대 학생들은 텍스트를 앞에 두고 자신의 利害關係보다는 제도가 요구하는 코드에 스스로를 조정함으로써 이상적 주체에 다가가야 한다는 것이 된다. 그런데 理解라는 것은 가다머의 입장에서 보자면 결국 傳統的權威에 복종하는 일과 일치하게 된다. 이에 반해 하버마스는 理解가 지니는 先人見의 構造를 깨뜨려 볼 수 있게 해 주고 또 그럼으로써 선입견이 가지는 권세를 무너뜨릴 수도 있다는 反省의 힘을 제시한다.¹⁵⁾ 이 가운데 우리 문학교육에서 낮은 태도는 아마도 前者의 모습이라 할 것이다. 여기에는 의사소통이라기보다는 일방적이고 수동적인 이해만이 자리잡고 있는 것이다. 학생들에게 작가는 여전히 天才의 像으로 남아 있으며 스스로를 천재로 여기지 않는 한 그 제도의 의식을 내면화하고 可讀性을 발휘하기란 언제나 난감한 일인 것이다. 그 결과 가르쳐야 하고 전수되어야 하는 것은 전통적으로 또 현존하는 사회에서 꾸준히 '高級文化'로 존재해 왔던 것이라고 여겨지게 되고 이 문화를 소유한다는 것은 特權처럼 정당화되기 때문에, 문화 그 자체는 의문에 붙여지지 않게 되는 것이다. 문학적으로 正典에 해당하는 작품들은 단지 보편적이고 항구적으로 판단될 뿐만 아니라 오로지 사회적 지위 획득이라는 견지에서도 그렇게 여겨졌을 법하다.¹⁶⁾ 독자의 과제는 정전으로 불리는 그 텍스트의 초월성 내지

14) Gerald Graff, "The Future of Theory in the Teaching of Literature", Ralph Cohen ed., *The Future of Literary Theory*, Routledge, 1989.

15) 물론 가다머는 정신과학의 방법론으로서의 해석학을 제시하는 것이 아니고 '이해'라는 사건 자체를 기술하는 것을 목표로 했고, 따라서 그의 해석학은 우리에게 무엇을 이해할 때 사용해야 하는 올바른 규칙이나 올바른 이해의 방식 같은 것을 제시해 주지는 않는다. 그는 다만 이해의 과정을, 이해하는 자가 지닌 현재의 지평과 과거의 전승이 지닌 지평의 융합으로서 묘사하고 있을 따름이다. 이구술, 「전통과 비판 : 가다머와 하버마스의 해석학 논쟁」, 서울대학교 대학원 박사학위논문, 1994.

16) 그런 점에서 正典의 개방은 필수적이다. 하지만 문제는 正典性(canoncity) 자체에 있음에 유념할 필요가 있다.

보편타당성을 발견하는 것, 즉 그러한 텍스트만으로 이루어지는 제도에 적응하는 것이다. 의식적으로건 무의식적으로건 그 작품들의 뿌리를 역사적 조건 속에서 폭로하려는 시도는 거의 없었다. 따라서 문화의 재생산은 이러한 독해의 과정에서 다시 한 번 재현되고 있는 것이다. 그렇게 볼 때 학생들이 대학에 들어와 접하게 되는 텍스트들로부터 낯섦과 경이와 감수성의 전환을 겪게 되는 사태는 그 제도의 무너짐 이외의 다른 것이 아니다. 결국 이렇게 본다면, 우리 문학교육이 생산하고 있는 주체는 제도적 권위에 종속되는 주체인 것이다.

그 제도란 결국 무엇인가. 뷔르거에 의하면 문학은 制度藝術 내지는 制度文化라는 개념으로 설명될 수 있다.¹⁷⁾ 그렇지만 제도예술을 통해 설정된 藝術對社會라는 二分法은 결코 根源的(original)인 것이 아니다. 그것은 다만 市民社會의 성립과 더불어 존재하게 된 역사적인 산물이었을 따름이다. 시민사회에서 제도예술은 실제적 생활과 대립되는 것으로서만 규정될 수 있다. 그리고 시민 사회에서 차지하는 예술의 그같은 특수한 위치는 自律性의 개념을 가지고 표현하는 것이 가장 적절할 것이다. 여기서 자율성이란 물론 제반 사회적 이용에의 요구들에 맞서는 藝術의 相對的인 獨立性을 가리키는 것이다.

따라서 예술 혹은 문학이란 무엇인가 하는 것을 규정하거나 가르치고자 할 때에, 자율성이라는 카테고리가 갖는 사회적 피제약성을 밝혀 주지 않는 한에 있어서는, 그 자율성은 스스로 이데올로기적 왜곡의 흔적을 필연적으로 지니게 된다. 왜냐하면 시민사회에 있어서의 이같은 예술의 성격이 곧 사회로부터의 예술의 완전한 독립성이라는 그릇된 관념으로 변형되어 버리기 때문이다. 그러므로 자율성은 엄격한 의미에서의 이데올로기적 카테고리로서, 이 카테고리는 실제생활로부터의 예술적 독립이라는

17) 페터 뷔르거(최성만 역), 『전위예술의 새로운 이해』, 심설당, 1986. 그에 따르면, 시민사회에서의 예술은 이른바 리얼리즘 소설을 포함하여 모두 제도예술로서의 지위에 처해 있다. 역사적 아방가르드에 의해서만이 그 제도예술의 자율성이 거부되었는데, 그것조차 시민사회의 예술 목록에 포함되고 마는 것이 하나의 아이러니라고 그는 지적한다.

진리의 요인과 역사적으로 등장한 이러한 상태를 藝術의 本質로 實體化하는 허위의 요인을 결합하고 있는 것이다.

문학 혹은 예술이라는 현실에 대한 실체화가 그같이 이루어질 경우, 그 '실체'에 대한 학생들의 '지식'이 어떻게 형성되고 규정될지는 명약관화하다. 사실 시민사회에서 예술의 발전은 形式과 內容 사이의 辨證法이 날이 갈수록 형식에 유리한 방향으로 진행되어 왔다. 예술작품의 내용적 측면, 즉 진술 내용은 형식적 측면에 비해 훨씬 뒤로 밀려나 있으며, 이 형식적 측면은 좁은 의미에서의 미적인 것으로 독립적으로 분화되어 나왔던 것이다. 그렇게 본다면 문학교육 특히 현대문학을 가르치는 교육현장에서 이러한 형식의 우위성이 강조되는 것은 당연하기까지 할 것이다. 하지만 문제는 이러한 가치판단, 즉 원래는 歷史적으로 制限된 성격이었던 이 談論이 하나의 支配的 談論으로 화함으로써, 그러한 담론이 형성하는 특정한 知識 또한 文學 一般으로 轉移, 擴張된다는 사실에 있다. 학생들이 우리의 고전 작품에서 문학성을 발견하기 어려운 것은 아마도 고전 작품을 바라봄에 있어 위와 같은 제도, 즉 오늘날의 認識素(épistémè)¹⁸⁾가 반영되는 데서 비롯되는 소산일 것이다.¹⁹⁾

이렇듯 인문학의 위기에 처해 단지 현재의 도구적 합리성이라는 담론을 부정하고 인문학적 가치의 막연한 회복을 주장하는 것은 사실상 현재를 대처하기에 역부족일 뿐만 아니라 결과적으로는 인문학의 위기를 가져 온 사회 문화의 재생산에 이르기 십상인 것이다. 이론에의 저항이란 원컨 원하지 않았건 간에 그러한 귀결에서 벗어나기가 어려운 듯하다.

18) '인식소'라는 푸코의 용어 개념은 특정 시기에 다른 진술이 아닌 바로 어떤 진술을 지식으로 간주하게 하는 '사고의 기반'으로 이해될 수 있다. 『지식의 고고학』은 인식소를 "주어진 시기에 과학 사이에서 발견되는 관계들"의 총화, 그리고 "어떠한 사람이 담론의 규칙성이라는 층위에서 지식을 분석할 때" 지식들 사이에서 찾을 수 있는 연결망으로 정의한다. 미셸 푸코(이정우 역), 『지식의 고고학』, 민음사, 1992.

19) 하지만 自律的 藝術에 대해 敎化的 藝術을 대처시킴으로써 예술의 발전에 있어서의 모순성을 제거하려는 시도들은, 자율적 예술 속에 들어 있는 解放的 要因과 아울러 敎化적 예술 속에 들어 있는 反動的 要因을 간과하고 있는 한에는 잘못된 것이다.

4. 맺음말 : 문학교육과 비판적 인식

그렇다면 인문학의 위기에 처해 진정한 문학교육의 기능과 잠재력의 비전은 인문학을 주변화한 근본 동인이라 할 수 있는 현실에 정면으로 대하고 그에 대해 비판적인 인식을 가능케 하는 데서 발견해야 하지 않을까. 교육은 항상 확정된 지식의 전수만을 의미하는 것일까. 흔히 교육이라고 하면 일단의 지식체계가 학자들에 의해서 형성된 후에 그 지식을 이차적으로 그리고 수동적으로 전수받는 과정으로 인식되고 있다. 이런 부류의 배움에 대한 인식은 특히 학교교육의 전형을 이루고 있다. 학교에서는 학생들이 지식을 스스로 생산한다는 것은 엄두도 못낼 일로 치부된다. 설사 가능하다고 하더라도 그 미숙성을 허용할 수가 없는 것이다. 그것이 과연 교육의 불가피한 본래적 속성일 것인가.

진리가 있다는 확신과 우리가 가진 현존의 어떤 신념체계가 그 진리를 대표하고 있다는 확신은 엄격하게 구분되어야 한다. 우리는 학문을 할 때 진리에 도달한다는 당돌한 목표보다는 진리에 접근한다는 겸손한 목표를 가질 수 있으며, 그 접근의 상대적인 대비에서 실제로 그 진리와 접촉하는 체험을 할 수 있다. 다시 말하면 우리에게 가능한 진리체험은 현존하는 지식체계를 부정하고 더 나은 지식체계를 구성해 나가는 과정에서 부분적으로 얻어지는 것이다. 진리에 대한 신념이 현존의 지식에 대한 체계적인 회의에 의해서 공고화된다²⁰⁾는 말은 그래서 결코 역설만은 아니다.

배움의 문제는 오히려 그 개별적인 배움의 주체가 그가 가진 현존의 지식체계를 부정하고 그보다 한 단계 더 높은 지식체계를 획득하기 위해서 분투하는 과정과 관련된다. 배움의 과정에는 체험유형의 변화가 사실상 핵심적인 부분을 차지한다. 발견이 없는 배움이란 말의 모순이다. 배움의 단계가 반복됨에 따라 진리체험이 반복됨과 아울러 진리를 근거지우는 기준이 점차 세련되고 까다로워진다. 이렇게 보면 진리에 대한 방향

20) 장상호, 앞의 글, pp.32-33.

감각은 지식체계의 내용보다는 서로 수준이 다른 모순된 세계간의 대비를 통해서 공고화되고 세련됨을 알 수 있다.

사정이 이와 같음에도 불구하고, 정작 다양성을 생명으로 삼는 문학 교육에 있어, 우리의 문학 교육은 포괄과 배제의 과정을 통해²¹⁾ 문화적 체험을 제한하며, 傳授의 機制 또한 발견의 가치보다는 재생산의 능력만을 강조하고 있음을 부인하기 어렵다. 교육은 특히 문화의 영역에 있어 코드화된 지식의 전수와 지식의 코드화된 전수 양자로부터 벗어나기 위한 근본적인 도전에 직면할 필요가 있다. 엄밀하게 말해 교재의 구성, 텍스트 의미의 해석이란 사실상 우리 사회가 구성한 ‘文化的 恣意物’²²⁾일 따름이다. 어느 한 이론의 절대적 수월성이란 존재하지 않는다.

그럼에도 불구하고, 이론에의 저항도 바른 길이 아니라면, 이러한 현실을 극복할 만한 대안을 마련하기란 쉬운 일이 아니다. 본질적으로 상황맥락적이며, 열려 있고 또한 변화가능한 것을 가르친다는 것은 단지 그 효율성의 실용적 문제에서가 아니라 이론의 인지가능성의 조건, 즉 그 이론 또한 제도적 존재의 맥락에 치해 있다는 근본적 문제로 인해 궁지에 빠지고 마는 것이다. 문학이론은 어느 정도까지 그 제도성의 질문을 제기할 수 있는가. 다양성 또는 다원주의 역시 그 자체로 미덕인 것만은 아니다. 어쩌면 다양성 속에 존재하는 갈등과 모순들을 반드시 합목적 해결로 이끌 것이 아니라, 하나의 조직 구성의 원칙으로 갈등 그 자체, 갈등의 잠재적 교육가치를 개발하는 것이 필요할지도 모른다. 이론상으로는 그러한

21) 줄고, 「문학교육의 담론 분석 사고」, 『국어국문학』 111호, 1994. 5, pp.363-4 참조.

22) 베에르 부르디외의 용어. 그의 문화재생산이론에서 핵심적인 지위를 차지하는 ‘상징적 폭력’이란 개념은 그람시의 헤게모니 개념에 가까운 것으로, 종속계급들이 사실상 그들 자신의 이익에 반대되는 관념과 실체를 ‘자연스러운 것’ 또는 ‘상식적인 것’으로 취급하게 되는 교묘한 과정을 뜻한다. 이는 불평등이란 오히려 필연적이고 불가피한 것으로 간주되도록 하기 위해서 학교가 어떻게 상징적 권력을 행사하는가를 나타내 준다. 그러나 학교가 자율적인 것으로 간주되기 때문에 학교의 실질적인 비중립성이 효과적으로, 그리고 합법적으로 은폐되기에 이른다고 그는 주장한다. P. Bourdieu, “Cultural Reproduction and Social Reproduction”, J.Karabel & A.H.Halsey eds., *Power and Ideology in Education*, Oxford Univ. Press, 1977, pp. 487-511.

갈등-모델은 민주적 다원주의가 애초부터 수립하기를 요구한 것이지만, 실제상 그러한 모델은 결코 그 제도적 표현을 발견할 수 없었다. 비록 많은 문학학이 오늘날 다원론적으로 다양하다 하더라도, 그중 거의가 학생들에게 풍부한 선택의 배열을 제시하는 것 이상의 어떤 다양성도 이용하질 못한다. 보다 기능적인 다원주의라면, 다룰 수 있음에 단지 동의하는 것을 의미하는 것이 아니라, 공개적으로 그 갈등과 모순들을 올려 놓고서 당대 이론들의 경쟁적 강조가 이루어짐으로써 각각의 한계를 조명할 수 있어야 할 것이다.

그러한 교실 장면은 우리를 매우 낯설게 할 것임에 틀림없다. 그렇다면, ‘문학 교실’을 하나의 연극 텍스트로 비유하는 것이 용인된다면, 브레히트의 극이론을 상기해 보는 것이 아마도 유의미할 것이다. 주지하듯 그는 비극적 행위의 보편성과 통일성을 강조하고 감정의 카타르시스를 유발하는 감정 이입에 있어 관객과 주인공의 일체감을 강조한 아리스토텔레스식 전통을 거부하는, 이른바 疎隔 效果를 주장했다. 전통극에서는 무대와 관객 사이에 ‘벽’이 존재하지 않는다. 관객들은 피곤한 일상에서 벗어나 연극이 진행되는 잠시 동안 다른 세계 속으로 빨려 들어간다. 거기에서는 감정의 이끌림과 지적 수동성만이 존재할 따름이다. 이에 대해 브레히트는 관객을 수동적인 수용상태로 이끌어들이는 것을 피하기 위해 리얼리즘의 환상은 분쇄되어야만 한다고 주장한다. 배우들은 그들의 역할 속에서 자신을 상실해서도 안되며 관객과의 일체감을 증진시키도록 해서도 안된다. 그렇게 함으로써 비판적 평가 과정이 진행될 수 있는 것이다.

앞서 예로 든 <죽은 시인의 사회>는 바로 전통극과 같은 교실이라 할 수 있다. 거기에는 학생들이 곧 텍스트 체험의 주체가 된다. 하지만, 그들은 스스로를 주체라고 생각하지만, 그의 주체적 사고 또한 특정한 담론의 재생산일 수 있음은 은폐되어 있다. 실제 그들은 키팅의 휴머니즘적 담론에 수동적인 수용자였던 것이다. 한편 그들에게는 텍스트 체험을 하는 과정에서 온갖 현실의 구속으로부터 벗어나는 ‘즐거움(pleasure)’이 존재한다. 그러나 정확히 말해 그것은 ‘상상(imagination)’이 아니라 코울릿지가

말한 대로 ‘공상(fancy)’일 뿐이다. 그것은 현실의 구속으로부터 놓여나는 자유감을 준다. 하지만 그것은 제반 현실 조건은 여전히 고정된 채 단지 잠시 동안 그 구속으로부터의 ‘벗어남(liberation)’일 뿐, 현실을 변혁시키고 주체를 새로운 관계 속에 가져다 놓는 능동적 참여로서의 산물인 ‘해방(emancipation)’은 되지 못한다. 교양 교육의 원래 명칭이 ‘자유 교육(liberal education)’이었음은 그 본질과 부합하는 일면이 있는 것 같다. 마비된 일상성으로부터의 벗어남, 강박과 편견으로부터의 벗어남, 아마도 이러한 벗어남을 통해 진실에로 가고자 하는 노력은 교양 교육의 미덕이다. 허구이되 범례로서의 문학작품에 대한 강한 체험이 인문주의에 있어 높은 교육적 효용성을 인정받음도 그같은 所以에서다. 하지만 공상은 현실에 개입하지 않으며, ‘욕망(desire)’과 마찬가지로, ‘상실(loss)’의 표상이다.²³⁾ 휴머니즘 교육의 경우, 그 상실은 사회적 관계에 기인하는 것이 아니라, 개인적인 결여에서 오는 것으로 되며, 라캉의 경우는 사회와 거의 무관한 주체의 존재 조건에서 비롯된다. 키팅의 제자가 부모와의 관계로 인해 자살을 택한 것은 결코 우연이 아니었다. 키팅의 교실은 ‘율법의 완성’이 아니었던 것, 그것은 단지 ‘대안 없는 이상’이거나 ‘이상이 못되는 대안’에 머물고 말았던 것, 요컨대 결코 ‘해방’일 수는 없었던 까닭에서이다. 따라서 ‘공상’의 ‘즐거움’에 머무는 한, 그 영화는 결코 문학 교실의 이상이라고 볼 수는 없다. 다만 키팅의 학생들은 이전에 내면화해 왔던 담론들에 대해서만큼은 저항하고 비판하는 체험을 할 수 있었다는 것, 그러기에 ‘공상’의 ‘즐거움’이라는 체험도, 비판적 저항이라는 의식도 선사해 주지 못하는, 전통극도 못되고 브레히트의 극도 못되는 우리의 문학 교실에서 바라 볼 때, 키팅의 교실은 이상형의 후광을 지닌 것으로 비쳐질 수밖에 없었던 것이다. 물론 그 교실은 영국의 귀족적인 명문 사립 고등학교를 모델로 한, 영화 속의 교실이었다.

23) Mas'ud Zavarzadeh, "Theory as Resistance", Maria-Regina Kecht ed., op cit., p. 32.

<참 고 문 헌 >

- Gerald Graff, "The Future of Theory in the Teaching of Literature",
Ralph Cohen ed., *The Future of Literary Theory*, Routledge,
1989.
- Jacque Derrida, *Of Grammatology*, trans., Gayatri C. Spivak, Johns
Hopkins Univ. Press, 1976.
- Mas'ud Zavarazadeh, "Theory as Resistance", Maria-Regina Kecht ed.,
Pedagogy Is Politics: Literary Theory and Critical Teaching,
Univ. of Illinois Press, 1992.
- Norman Fairclough, *Language and Power*, Longman, 1989.
- P. Bourdieu, "Cultural Reproduction and Social Reproduction", J.
Karabel & A. H. Halsey eds., *Power and Ideology in Education*,
Oxford Univ. Press, 1977.
- Paul de Man, *The Resistance to Theory*, Univ. of Minnesota Press,
1986.
- Peter J. Rabinowitz, "Against Close Reading", Maria-Regina Kecht ed.,
Pedagogy Is Politics: Literary Theory and Critical Teaching,
Univ. of Illinois Press, 1992.
- R. Radhakrishnan, "Canonicity and Theory: Toward a Post-
structuralist Pedagogy", Donald Morton and Mas'ud Zavarzadeh
eds., *Theory/Pedagogy/Politics*, Univ. of Illinois Press, 1991.
p.112.
- S.P.Mohanty, "Radical Teaching, Radical Theory: The Ambiguous
Politics of Meaning", Carly Nelson ed., *Theory in the
Classroom*, Univ. of Illinois Press, 1986.

- 미셸 푸코(이정우 역), 『지식의 고고학』, 민음사, 1992.
- 페터 뷔르거(최성만 역), 『전위예술의 새로운 이해』, 심설당, 1986.
- 유종호, 「인문주의의 허실」, <세계의 문학>, 1994 봄호.
- 이구슬, 「전통과 비판 : 가다머와 하버마스의 해석학 논쟁」, 서울대학교 대학원 박사학위논문, 1994.
- 이성규, 「동아시아에서의 고전」, 『고전읽기의 활성화 방안 연구』, 서울대학교 인문과학연구소, 1993.
- 이성원, 「무엇이 고전인가? 왜 고전인가?」, 『고전읽기의 활성화 방안 연구』, 서울대학교 인문과학연구소, 1993.
- 장상호, 「學問共同體의 知的 風土에 관한 小考」, 『師大論叢』 47, 1993. 12.
- 정재찬, 「文學教育의 談論 分析 試考」, 『국어국문학』 111호, 1994.