<10.16873/tkl.2018. 78. 211>
한국문학논총 제78집(2018. 4) 211~242쪽

강요된 개성과 미완의 보편

- 김수영의 「눈」과 「사랑」에 대한 교육에서 제기되는 문제를 중심으로

박 수 연*

차 례

1. 서론
2. 자유와 실재의 지평
3. 주체적 해석과 자의적 해석
4. 결론

국문초록

이 글을 통해 주장한 것은 사회구성주의 교육 이념의 한계를 극복할 필요성이다, 그 주장을 위한 사례를 김수영 시에 대한 학교교육에서 찾아볼 수 있다. 논문의 결론은, 김수영 시의 이해가 그의 작품에 대한 실증적 탐구를 기초로 해야 한다는 점이다. 김수영 시의 학교 교육 상황을 살펴보니 실증이 없이 자의적 해석에 기초하고 있는 경우가 많았다. 이는 실증을 통한 융합주체의 형성으로 융합교육의 시대에 참조되어야 할 사항이다. 실증이란 주체 형성의 기본 요건이고, 그 주체의 형성이야말로 과학중심의 통섭을 넘어서서 융합학문을 수행하게 하는 기본 전제이

* 충남대학교 국어교육과 부교수

기 때문이다. 따라서 학교교육의 올바른 정립을 위해 실증이 더욱 강조될 필요가 있다. 이 결과를 융합교육의 흐름에 맞춰 '실증-주체-융합'이라는 개념적 화두로 정리해볼 수 있다.

주제어 : 교육과정, 다양성, 학습자중심, 사회구성주의, 비고츠키, 퍼스, 김수영, 「눈」, 「사랑」

1. 서론

하나의 사례로 시작하겠다. 김춘수의 「꽃」이 하이데거의 존재론에 지펴있다는 사실은 잘 알려진 것이다. 이 시는 고등학교 국어교육에서도 즐겨 원용되고 있고, 대학의 교양교육에서도 잘 다루어지는 작품이다. 어느 수준에서 교육이 이루어지든, 「꽃」은 '언어적 호명'과 그로 인해 가능해지는 '존재론적 본질의 출현'이 주제라는 점을 교육의 핵심으로 삼는다. 가령, 고등학교와 대학교를 포함해서 대부분의 학교 교육은 「꽃」의 주제를 "존재의 본질 구현에 대한 소망" 정도로 제시하고 있다.[1] 문학 교육의 수준에서 이런 주제 설정이 어떤 아포리에 빠지지는 않을 것이다. 동시에 이런 주제론에 덧붙여 「꽃」이 우리 교육에서 비중 있게 다루어야 할 정전인가 아닌가의 문제, 요컨대 한국인들의 심미적 경향을 형성하는데 영향을 미칠 작품으로 상정하는 일이 긍정적인가 부정적인가의 문제를 논의할 필요는 없을 것이다. 우리가 관심을 기울여야 할 것은, 특히 문학적 일반인들을 대상으로 한 교육의 경우, 더구나 문학적 해석의 자율성을 강조하는 학습자 중심 교육의 경향 속에서는, 다른 데 있

1) 「꽃」의 주제에 대한 이 진술은 2009개정 교육과정에 따라 집필된 국내의 국어와 문학 교과서를 정리한 『해법문학 현대시 고등』(천재교육, 2014)에서 가져온 것이다.

는지도 모른다.

문학 강의에서 수강생들은 「꽃」을, 존재론적 본질을 드러내는 하이데거의 언어론이라는 프리즘으로 읽기보다 사랑하는 사람들의 상호적 호명을 노래한 작품으로 읽는 데 익숙하다.[2] 이런 해석의 자율성은 어디까지 허용되어야 하는 것일까? 강의 시간에는 작품 이해를 위해 해당 작품이 씌어진 배경을 이야기하고, 그와 연관된 시인의 생애를 말해주는 일반적인 절차가 있다. 김춘수의 가계배경과 일본에서의 그의 투옥 사건, 그 후 그의 개인주의적이면서도 존재론적인 시세계를 대략 설명하는 일이 그것이다. 「꽃」이 1952년에 동인지 『시와 시론』을 통해 발표된 작품이라는 사실을 부가하는 것도 당연한 절차다. 그 다음은 학생들이 어떻게 시를 이해했는지 논의하는 순서이다.[3] 한편의 작품을 해석하는 사

---

2) 「꽃」에 대한 해석의 주관적 오류를 대표하는 하나의 사례로 다음과 같은 신문기사를 들 수 있다. "또 김씨는 이번 시집(『거울 속의 천사』, 2001)에 실린 시 「시인」을 통해 자신의 대표작으로 평가받는 시 「꽃」이 실존 문제를 다루는 철학적 주제를 가지고 있다는 세간의 평가를 거부하는 발언을 하고 있어, 김춘수 시문학 연구자들의 관심을 끌 것으로 보인다. 그는 "길을 가다가 살짝/가래침을 뱉는다. 누가 볼까 봐/예쁜 꽃을 살짝 꺾는다./내 시 「꽃」은 그렇게 씌어졌다"라고 다분히 역설적인 어조로 시 「꽃」을 쓰던 심정을 밝히고 있다. 나아가 그는 '철학도 믿지 않는다./후설을 믿어볼까 하다가/믿는다는 것이 믿기지 않아 그만뒀다./나를 예까지 오게 한 것은/어쩜 어머니가 어릴 때 가끔 들려준/무말랭이 같은 오이지 같은/그 속담 몇일는지도 모른다'라고 적으며 자신의 시에 객쩍은 평가를 내리는 것은 '차라리 우물 보고 숭늉 달라고 하는 것'이라고 말하고 있다."(배문성, 「먼저 보낸 아내 그리며 쓴 애절한 亡婦曲」, 『문화일보』, 2001. 4. 23) 그러나 이 기사는 김춘수 시세계 및 시 연구에 대한 몰이해에서 비롯되었다고 여겨진다. 김춘수가 그의 실존주의적 언어 존재론을 포기한 것은 이미 연구자들에게 잘 알려져 있고, 김춘수가 위의 구절처럼 「꽃」의 의미를 진술한 것은 그의 변화된 문학 세계에 대한 그 자신의 자명한 자기 인식에 따라 사후적으로 이루어진 것이라고 해야 할 것이다.

3) 이 강의 순서는 교육과정과 성취기준에 따른 학습목표와는 무관한 것이다. 다만 문학과 문학사적 시각이 요청되는 일반적인 강의 내용을 고려하여 정리한 것이다. 만일, 시의 구성요인을 배우는 학습목표가 주어진 강의라면, 강의 시수에 따른 시차별 강의 내용과 순서도 달리 구성될 수밖에 없다.

람에게는 그런 해석을 가져오는 내적 필연성이라는 것이 분명히 있다. 가령, 식민지시대를 살아온 문인이나 그 시대를 배경으로 한 작품에 대해서는 거의 무조건적으로 일제에 대한 역사적 저항의 의미를 연결시킨다든가 하는, 패턴화된 학습 내용 때문에 학생들이 갖게 되는 태도 같은 것 말이다.[4] 그런데 지나치게 확장된 해석을 잘못된 것이라고 지적하고 교수자가 일방적으로 교정하려 할 경우, 학습자의 문학적 흥미는 절대적으로 반감될 수밖에 없다. 시는 이해하기 어려운 문학장르라는 말도 그런 일방적 교수 방법의 악영향일 것이다. 문학(에 대한 관점)은 문학교육을 통해 형성되는 것이라는 문학교육론의 근본적 주장은, 그 교육적 형성이 긍정적인 결과이든 악영향이든 타당한 점이 있다.

따라서 해결책을 찾아야 하는 것은 여러 다양한, 때로 준비되지 않은 학습자의 맥락을 크게 벗어나기도 하는 시 해석에 대해 과연 시 교육자가 얼마나 제대로 된 대응을 해 나갈 수 있는가 하는 점이다. 학생들의 해석이 크게 괘도를 벗어날 경우 구체적인 교육 현장에서 예상 가능한 교수자의 대응은 다음 세 가지이다. 첫째, 학생의 해석을 있을 수 있는 것으로 인정해주는 경우, 둘째, 있을 수 있는 해석이지만 교수자가 요구하는 해석방향을 그 교수자의 사전 설명을 참조하여 고려하라고 교정해주는 경우, 셋째 학생의 해석을 잘못된 것으로 무시하고 교수자의 해석을 일방적으로 강조하는 경우. 첫째는 학생들의 다양한 해석을 인정하되 그 다양성을 교실의 학습공동체가 도달해야 하는 공통적 지평과 어떻게 연관시키는가라는 문제를 제기한다. 교수자는 무엇에 근거하여 여러 해석을 공통의 성취기준과 학습목표로 수렴해 갈 것인가 고민해야 한다.[5]

---

4) 필자의 경우, 김춘수의 생애에 대한 설명 중 천황 모독으로 검거되었던 사건을 새겨들었던 한 학생이 「꽃」을 '독립운동'에 대한 비유적 형상화라고 해석하던 장면이 아직도 생생하다.

5) 해석의 개별성을 인식의 공통 지평으로 수렴해가는 과정에 대한 논리적 근거에 대해서는 C.S. 퍼스의 기호론을 참고할 수 있다. C.S. 퍼스, 김성도 편역, 『퍼스의 기호사상』, 민음사, 2009 참조. 이 책의 2장 '기호이론'이 이에 대한 집중적 논의 부분이다.

교실 현장은 해석의 다양성 자체로 무한히 열릴 수 있는 공간이 아니라 일정한 도달점을 상정하는 공간이기 때문이다. 이때 개별적인 것과 보편적인 것의 상호 작용이 만들어내는 의미화과정이 교수-학습자에게 수용될 수 있다.[6] 둘째는 학생의 해석을 인정하되 교수자의 해석을 수용하라고 요구하는 이율배반적 상황이 발생한다. 왜 학생의 해석은 보류되어야 하는가의 문제가 해결되지 않는다면, 학습자는 시험용 답안과 감상용 답안을 별도로 갖게 될 것이다. 이때 학생은 작품의 진정한 해석과 시험용 해석을 나누어 갖게 된다. 셋째는 학습자가 소외되어온 교수자 중심의 일방적 수업 형식이다. 학습자가 수동화되고 문학에 대한 흥미로부터 멀어지는 것이 이 경우일 것이다. 물론 이 세 가지 사항은 구체적 맥락에 따라 강도를 달리하면서 두루 뒤섞이게 된다. 중요한 것은 그 교육의 갈래가 어떤 근거로 이루어지는가 하는 점이다. 그것은 당연히 언제 어디서든 작동해야 할 근거인데, 이 근거에 대한 자기 확신이 없을 때, 교수자는 대부분 재치 있는 대응을 개성적 교수법이라고 오해하면서 넘기기 마련이다. 교수-학습의 현실적 기교가 강조되는 것이 이때이다. 경험이 중요하고 이론은 그 다음이라는 생각이 그것이다.

우리가 논의해볼 내용은 그 자율적 경험의 결과들을 일종의 인식 공동체인 교실 수업에서 어떻게 처리할 것인가 하는 점이다. 교실에 함께 있되 모두 개별적 사유의 주체들인 학생들은 작품에 대한 해석의 자유를 보장받아야 한다. 그 해석의 자유가 그러나 무정부주의적 무한으로 열릴 수는 없을 것이다. 그렇다면, 학습자 중심의 문학 교육에서 해석적 다양성은 어떻게 이해되어야 하는 것일까? 이하에서는 그와 관련하여 해석적 다양성과 자율성이 강조되는 교육과정에 의해 진행되는 학교 교육 현장에서 다양성이나 자율성이라는 말로 허용되기 어려운 시적 해석

6) 이에 대해서는 퍼스의 기호론을 원용하여 작품 해석에 적용한 박수연의 글 「변모하는 시학 개념과 교육적 가능성」, 『새로 쓰는 현대시 교육론』, 창비교육, 2015 참조.

의 오류를 지적하고 그에 대한 대안을 논의해 볼 것이다. 나아가 학계의 충분치 않은 실증성이 시 해석에 끼친 결과도 살펴보고 이 부분을 앞의 논의와 연결해보겠다.

2. 자유와 실재의 지평

학습 대상에 대한 경험이 진행되는 맥락은 학습자의 개별적 자율성이 작품의 다양한 해석을 만들어내는 맥락과 겹쳐진다. 이때 학습자의 능동적 문제해결이 강조되는데, 이 능동적 학습과정을 인지적 구성주의는 개인적 정신 활동의 지적 구성과정이라고 설명한다. 주체가 외부의 지식 정보를 동화와 조절이라는 과정을 통해 내부의 지식 체계에 결합해가는 일이 그것이다. 문학교육이 문학을 만들어 낸다는 문학교육론의 최근 관점[7]은 교육 과정의 교수자와 학습자가 활발히 교류하는 일을 전제하는 것이고, 학습자의 여러 활동은 결국 교육받는 사항을 내적 지식체계로 만들어가는 과정이라고 할 수 있다. 다양한 지식 체계가 작동하는 작품에 대해 역시 다양한 해석을 이룰 수 있는 것도 이 때문이다. 하나의 대상이 가진 지식체계의 복합성이란 주체들이 대상과 관련하여 작동시키는 내적 지식을 근거로 하기 때문이다.

그런데 학습자의 그 '다양한 해석'에 대해 2015년 교육과정의 성취기준과 해설은 미묘한 고민을 드러낸다. 이하의 논의에서 계속 언급될 필요가 있기 때문에 교육과정을 직접 인용하기로 한다. 2015 개정 교육과정의 '국어교육과정'과 '문학교육과정' 중 문학의 수용과 생산에 관련된 '성취기준'과 '해설'이다. (<표 1>, <표 2> 참조)

---

7) 이 주장을 문학교육론의 인정투쟁이라고 격하할 필요는 없을 것이다. 롤랑바르트의 주장에 가까운 이 주장은 차라리 문학적 아비튀스 형성에 영향을 미치는 사회적 교육과정을 지칭하는 것이라고 해야 한다.

<표 1>

국어교육과정 중 문학의 수용과 생산 관련 성취기준	성취기준 해설
[10국05-04] 문학의 수용과 생산 활동을 통해 **다양한 사회·문화적 가치**를 이해하고 평가한다.	이 성취기준은 문학의 수용과 생산활동을 통해 공동체 차원에서 중요하게 간주되는 사회·문화적 가치에 대해 관심을 기울이고 그에 대해 주체적으로 평가할 수 있는 안목을 기르기 위해 설정하였다. 작가의 생각을 그대로 받아들이기보다는 자신의 가치관에 따라 작품의 주제를 해석하고 평가하면서 수용하고, 자신이 상상하거나 경험한 것에 사회·문화적인 가치를 부여하여 자신의 관점이 잘 드러나게 작품을 생산하도록 한다.
[10국05-05] **주체적인 관점**에서 작품을 해석하고 평가하며 생활화하는 태도를지닌다.	이 성취기준은 자신의 관점에서 작품을 주체적으로 이해하고 능동적으로 향유하는 능력을 기르기 위해 설정하였다. 작품을 수용할 때 단순히 타인의 평가를 따르거나 타당한 근거 없이 무조건 자신의 생각을 내세우기보다는 원인과 결과를 논리적으로 따져보거나 다양한 사례와 비교하면서 작품에 반영된 가치를 주체적으로 해석하고 평가해보도록 한다.

(강조는 필자)

<표 2>

문학교육과정 중 수용과 생산 관련 성취기준	성취기준 해설
[2-2] 작품을 작가, **사회·문화적 배경, 상호텍스트성 등 다양한 맥락**에서 이해하고 감상한다.	없음
[2-4] 작품을 **공감적, 비판적, 창의적으로 수용**하고 그 결과를 바탕으로 상호 소통한다.	없음
[2-5] 작품을 읽고 **다양한 시각에서 재구성하거나 주체적인 관점에서 창작**한다.	없음

(강조는 필자)

성취기준이 강조하는 것은 다양한 사회문화적 가치와 그 가치들에 대한 주체적 수용, 그리고 창작 등의 재생산 작업이다. '사회문화적 가치'는 문학의 객관적 지평에 연관되고 '주체의 관점'은 주관적 지평에 연결

된다고 할 수 있다. 그런데 주객관적 지평 모두 '다양한 시각'이라는 말로 한정되고 있다. 이런 한정이 문학에 대한 특정한 이해를 전제한다는 점은 더 이상 특별한 것이 아니다. 철학적으로는 포스트 담론 이후의 한국 지식계가 가진 반보편주의적 경향이 그 바탕에 있을 것이다. 교육계의 담론으로 거론할 만한 것은 7차교육과정 이후의 학습자중심교육인데, 그 바탕에는 사회 구성주의(social constructionism)라는 사상적 흐름이 존재한다. 학습자 중심이나 사회 구성주의가 경향적으로 '실재의 객관성'과 거리를 두고 있다고 한다면, 그것을 포스트 담론의 중심 해체 사유와 연관 짓는 일은 당대의 사회적 망탈리테를 고려할 때 충분히 가능하다. 분석적으로 이해해야 하는 것은 '다양성'이라는 개념을 둘러싼 저간의 정황이다. 보편성의 담론을 억압하면서 '다양성'이라는 담론적 구성물들이 등장하기 시작한 것이다. 요컨대 담론적 억압기제라는 명분에 의해 보편적 진실은 비판되고 상대적 해석만이 현실에 대응하는 주류적 방법으로 부상하게 된 상황이 그렇다.

이 개념이 사용되는 정황을 고려할 때 전제해야 할 것은 사회주의 몰락 이후의 세계사의 모순적 전개이다. 세계사는 현실 사회주의의 몰락 이후 미국 중심의 제국적 질서로 재편되어가고 있었지만, 동시에 그 미국 학계의 포스트 담론이 미국 중심의 세계질서를 문화적으로 은폐하는 역할을 담당하고 있었기 때문이다. 이와 함께 세계 제국의 중심 미국이 펼치는 전략 속에서 자본주의 주변질서의 중심축인 한국의 학계가 염두에 두어야 할 것은 현실적인 것과 이념적인 것의 모순이라는 사실이다. 보편적 이념으로 세계가 통일될 수 있다고 믿었던 한 시대의 중심이 해체되었지만, 그 시대를 현실적으로 지배하는 중심 권력은 여전히 작동하고 있다는 사실의 인식이 필요한 것이다. 모순에 대한 인식을 통해 모순 이후의 세계사 내지 삶의 이념을 상상하고 현실화할 수 있기 때문이다.

학습자중심이나 사회 구성주의가 본격 거론되던 시대의 세계사적 이념이 한국에서 실현되는 방식은 특이하다. 세계사적 모순의 현실적 진행

과정이 제대로 인식되고 그에 대한 대응이 준비되고 있는가의 문제는 차치하고, 현실사회주의의 몰락에 따른 이념적 좌절은 한국에서는 그 이념의 중심국에 비해 한발 뒤늦게 출현하고 있고, 나아가 중심 이념을 대체하는 다른 이념은 신속히 보급되는 양상이 그것이다. 너무 늦게 진행된 사회주의론과 너무 빠른 포스트 담론의 시대적 엇갈림이 그 자체로 모순이라면, 이 또한 현실 변화의 한 동력이 될 수는 있을 것이다. 그러나 원리적 차원에서 이해되는 동력과 현실적 차원에서 모순의 작용이 온전히 일치하라는 법은 없다. 문제는 그것이다. 문학교육이 곧 문학(을 구성하는 것)이고, 구성주의적 지식 체계가 주체의 다양한 전개와 맞물려 있다면, 문학교육의 객관적 지평이 주체의 주관적 조건과 연결되는 사태가 항상 현실 변화의 동력으로 작용하지는 못한다는 것이다. 구성주의는 세계에 대한 주관적 인지를 인정하는 것이고, 따라서 세계는 오직 주관의 영역일 뿐이기 때문이다. 오히려 한국의 교육적 맥락은 그 모순을 어쩔 수 없는 모순 자체로 인정하고 수용-내면화하는 경향을 보여주는데, 이는 한국의 교육과정이 미국 중심의 교육적 재편에 강하게 긴박되어 있는 데서 연유할 것이다.

이 사실과 관련하여 7차교육과정 이후의 한국문학교육이 초래하고 있는 특이점이 별도로 고찰되어야 한다. 구체적인 논의는 위에 인용된 성취기준을 중심으로 진행할 수 있다. 위 <표1> <표2>의 교육과정을 보면, 우선 '다양성'이라는 개념이 집중적으로 사용된다는 점을 알 수 있다. 이런 사실은 중심이 해체되고 개별 영역이 모두 중심이라고 규정되는 시대의 망탈리테에 연결되어 있을 것이다. 국어교과는 "다양한 사회·문화적 가치"에 이어 "주체적인 관점"을 요구하는데, 이때 주체적인 관점이란 '다양한' 삶을 경험하고 있는 '다양한' 학생들의 '다양한' 자기 관점을 뜻할 것이다.

문학교육과정의 경우도 마찬가지다. "다양한 맥락에서 이해하고 감상" 하는 일, "작품을 읽고 다양한 시각에서 재구성하거나 주체적인 관점에

서 창작"하는 일이 "창의적 수용"과 함께 제시된다. 특이한 점은 '생산과 수용' 관련 성취기준에 대한 해설이 없다는 사실이다. 국어교육과정에서 이미 해설된 것이기 때문이라고 하기에는 해당 항목의 비중이 가볍지 않다. 이런 사태가 초래된 것은 국어와 문학을 별개의 교과로 만들어 놓되, 문학을 국어의 구성부분으로 취급하는 위계적 교육과정론이 한 몫한다고 여겨진다. 그렇다면, 문학의 성취기준은 문학 외부의 특정한 요인에 의해 이미 규정되고 있는 사항이 되는 셈이다. <국어> 교과 안의 화법, 독서, 작문, 문법이라는 영역 속에서 문학영역의 성취기준이 가진 위상과 <문학> 교과 안의 성취기준이 해설이 필요 없을 정도로 동일한 것이라면, 이것을 반복적으로 교육해야 하는 당위성이 제시되어야 하는데 그에 대한 설명도 존재하지 않는다. 이것은 다양성을 강조하는 교육적 주장과 어떤 관계일까? 다양성을 강조하는 교육과정에서 성취기준을 단일하게 묶어 놓는다는 것, 이것도 하나의 모순이라면, 이 모순은 인식론적 차원에서 포스트 담론 이후의 세계사적 정세를 반영하는 특별한 사례라고 해야 하는 것일까?

물론 다양성이 부정될 수는 없다. 중요한 것은 그 다양성이 실현된 이후의 사태이다. 학교 교육은 다양성을 통해 어떤 학교와 사회를 만들려고 하는 것인지가 논점의 대상이 되는 것이다. 이 논점은 다음과 같은 질문을 연쇄적으로 동반한다. 다양성 이후의 삶의 현장은 만인에 대한 만인의 투쟁현장인가 아니면, 공통의 삶의 지평을 옹호하고 지향하는 사회인가? 당연히 후자를 지향하는 것이 교육의 목적이라면, 그 공통의 지평은 주관적으로 구성되는 것인가 아니면 객관적으로 존재하는 실재인가? 사회는 교수자와 학습자가 도달해야 할 곳인가 구성해야 할 곳인가? 이런 문제들은 '구성주의'가 행한 지식 체계의 주관적 구성이라는 문제설정 이후, 그 문제설정이 다양성과 자율성이라는 확장적 개념과 결합하면서 논리적으로 제기될 수밖에 없는 것들이다.

그런데 사회 구성주의(social constructionism)와 사회적 구성주의

(social constructivism)는 구별되어야 한다. 사회 구성주의는 피터 L. 버거 등의 현상학자들이 인간 지식에 대한 사회적 효과를 설명하는 개념이다. 구성된다는 말은 의식 이전의 객관적 실재가 존재하지 않으며 다만 주체의 의식이 삶의 과정 속에서 어떤 지식을 만들어내고, 만들어진 지식을 반복적으로 경험하면서 그 지식이 객관적인 것으로 전환된다는 것이다. 여기에서는 그 지식이 참인가 아닌가의 문제는 중요하지 않다. 그 지식이 실제 효과를 발휘할 수 있도록 객관적으로 고정되는가 여부가 중요하다. 그 구성은 세 단계를 거친다. 첫째, 외재화(externalization). 인간은 삶의 과정에서 결여된 존재로서의 자신을 완성하기 위해 지속적으로 자신을 외부로 흘려보낸다. 그 과정을 통해 주체와 외부가 상호 관계하는 세계가 만들어진다. 둘째, 객관화(objectivation). 인간의 구성물들은 반복을 통해 사회적 사실이 된다. 셋째, 내면화(internalization). 이 단계는 인간의 의식 내부로 객관적 사회 현상이 수용되는 단계이다. 사회 구성주의는 이 단계들의 전개 과정이 인간의 지식 형성과정이라고 설명한다.[8)]

그런데 피터 L. 버거 등의 사회 구성주의자들이 자신들의 이론체계 속에서 중요하게 거론한 사람은 레프 비고츠키이다. 그는 사회 구성주의와 구분하여 사회적 구성주의라고 지칭되는 학문적 그룹에 속한다. 그는 사회 구성주의자들과는 달리 의식이 주체의 뜻대로 구성된다고 생각하지 않는다. 정신적 지식은 객관적 실재와의 상호 맥락 속에서 존재하는 것이다. 그러나 한국에서 사회구성주의는, P. 버거 등의 관점과 비고츠키 등의 관점을 애매하게 결합시켜 소개했고,[9)] 그 결과 비고츠키를 사회구성주의자로 오해하는 결과가 지금까지 지속되고 있다. 그러므로 엄밀한

---

8) 피터 L. 버거・토마스 루크만, 하홍규 역, 『실재의 사회적 구성』, 문학과지성사, 2013 참조. 이 책은 사회구성주의에 대한 거의 최초의 책이라고 평가된다.

9) 한국에서의 사회구성주의를 작문교육과 관련하여 소개하기 시작한 것은 1990년대 중반부터라고 알려져 있다. 박영목, 「의미구성에 관한 설명방식」, 『선청어문』 22, 1994 참조. 이후 박태호 등의 논의를 통해 주요 논의로 떠오르기 시작한다.

의미에서 비고츠키의 이론은 구성주의라고 할 수 없는 것이다. 비고츠키는 맑스주의의 영향을 받은 자신의 이론을 문화 역사이론이라고 불렀다.[10] 관계론적 맥락이라는 교수학습의 논리를 추가한다는 점이 특이하지만, 그에게 실재는 대개의 유물론자들이 그렇듯이 정신이 도달해야 할 궁극적 목표였다. 비고츠키가 설명하는 하나의 실례를 들면, 아이는 교사의 지도를 따라 잠재적 발달영역을 성취하게 된다. 이때 아이와 교사는 사회적 상호작용의 영역에 있는 존재들인데, 교사의 도움이 비계역할을 하면서 아이가 목표지점에 도달하고 원하는 지식을 성취한다. 아이는 소통의 노력을 통해 언어적 발달을 이루는데,[11] 이때 비고츠키가 말하는 언어는 내적 언어이다. 내적 언어는 언어와 사고 사이의 일치된 관계에서 작동하는 언어이다. 비고츠키는 정신이 사회적 실재를 반영하면서 진화한다고 주장했다. 다른 사람과 의사소통 하려는 과정은 단어 의미의 발달을 가져오고, 그것이 의식의 구조를 형성하는 것이라고 할 수도 있다.

학습자가 교수자와 소통하는 과정에서 일차적으로 요구되는 것이 교과서인데, 우리의 교육과정과 교과서 집필 지침이 항용 강조하는 것은 '학습자의 수준'을 고려한 교과서와 교수학습방법이다. 이 강조는 그러나 매번 논쟁적인 상황을 스스로 만들어낸다. 두 가지 이유 때문이다. 첫째, 학습자의 수준이 어느 한 집단으로 고정될 수 없기 때문이다. 당연히 학

---

10) 비고츠키가 사회적 구성주의가 아니라 문화역사주의자라고 보아야 한다는 주장은 진보교육연구소 비고츠키교육학실천연구모임, 『관계의 교육학』(살림터, 2017)을 참조. 한편, 구성주의가 가진 인식론적 한계 때문에 주체 외부의 인식 권력자가 필요해지는 모순에 대해서는 B. Davis, 심임섭 역, 『복잡성교육과 생태주의 교육의 계보학』, 씨아이알, 2014 참조.

11) 비고츠키가 말하는 언어단계는 ① 원시적 언어단계, ② 외적 언어단계, ③ 자기중심적 언어단계, ④ 내적 언어단계이다. 2세 즈음의 첫 단계에서 7세 즈음의 마지막 단계로 이행하면서 인간은 정상적인 언어 사용을 할 수 있게 된다. 이에 대해서는 L. 비고츠키, 『사고와 언어』(한길사, 2013) 중 4장 사고와 언어의 발생적 근원을 참고할 수 있다.

생들은 여러 수준을 구성한다. 그래서, 둘째, 학습자의 수준은 교수자와 어떤 관계를 맺는가에 따라 급격히 달라질 수밖에 없다. 비고츠키가 근접 발달 영역을 설정할 때, 그 영역은 관계를 통해 지속적으로 움직이는 영역이지 일정한 학습능력으로 고정되어 있는 영역이 아니다.[12] 예를 들면 시를 교육하는 교수-학습과정 속에서 학생들이 시를 어렵다고 느끼는 이유는 시가 난해해서라기보다 학생의 독해와 교사의 독해가 서로 다른 데서 오는 난감함, 즉 해석적 차이와 수렴점의 불가능성 때문일 것이다. 그래서 이른바 어려운 시를 외면하고 학생들이 이해할 만한 시를 선택하여 교육하라는 교육과정의 요구는 몇 가지 난점을 가지고 있다. 우선, 학생들의 근접발달영역이 교수자와 맺는 관계 속에서 천차만별임에도 불구하고, 그 학생들을 균질적 수준의 학습자로 상정한다는 점. 다음, 실제로 쉬운 시만을 교육할 경우 학습자의 문제해결능력이 확장되기 어렵다는 점. 또, 쉬운 시란 대부분 제시되는 해석의 영역이 확정적이어서 평가 때문에 어쩔 수 없다는 명분 속에서 그 단일한 기준을 수동적으로 받아들이는 학습 행위를 반복하게 되고, 따라서 사회적 삶의 규율에 순응하는 수동적 인간을 주형한다는 점이 그것이다.

가르친다는 것은 무엇인가. 비고츠키에 따르면 그것은 학습자의 잠재적 발달수준을 이끌어내는 것이다. 그리고 이 잠재적 발달수준이 심미적 감식력에서부터 창작력까지 아우르는 문학능력의 신장을 포함하는 것도 물론이다. 문학능력이 무엇인가 하는 점이야말로 시대에 따른 개념 변화와 관련될 것이기 때문에 어느 하나로 짚어 말할 수는 없다. 그러나 문학교육을 가변적인 상황 아래 언어를 대하는 순발력 있는 재치를 활성화하는 수준으로 처리할 수는 없다. 맥락적 재치가 학습자에게 향후에도 있을 작품 해석의 뚜렷한 기준점을 마련해주지는 않기 때문이다. 재치는 다만 교수자의 임기응변에 지나지 않는다. 문학의 이해와 교육이 임기응변이라면, 그것이야말로 시를 말장난정도로 여기는 16세기 지식인들을

12) L. 비고츠키, 이병훈 외 역, 『사고와 언어』, 한길사, 2013, 302-335쪽 참조.

향해 필립 시드니로 하여금 시의 교훈성과 사회적 유용성을 강조한『시의 옹호』를 쓰도록 하는 상황에 비견되는 것이 아닐 수 없다. 더구나 임기응변적 대응이 지나칠 경우 그것의 가변성 때문에 문학의 무효성이 두드러지는 사태를 야기하게 된다. 예를 들면, 고등학교 교실에서, 경우에 따라서는 대학 강의실에서, 학습자의 작품 해석과 교수자의 해석이 달라 충돌하는 사태가 벌어지게 되는 것이다. 이것을 다만 문학적 해석의 자율성이라는 말로 정리하고 넘어가면 되는 것일까?

요컨대, 이상의 논의에서 정리해보고자 한 내용은 다음과 같은 것이다.

첫째, 다양성은 세계사적 진행과정의 어떤 편향을 반영하는 것이다. 둘째, 그 편향을 넘어서기 위해서는 보편성의 문제와 그에 결부된 실재의 문제가 다시 주목되어야 한다. 셋째, 사회 구성주의와 달리 사회적 구성주의 혹은 역사문화이론은 객관적 실재를 전제한다. 넷째, 객관적 실재에 도달하는 과정으로 교수-학습 방법이 활용될 때 학습자의 근접발달영역은 지속적으로 변모하고, 따라서 학습자의 수준도 움직이는 것이다. 따라서 주체의 구성행위는 교수자의 교수를 전재하는 것이지 삭제하는 것이 아니다. 오히려 도달해야 할 실제에 연결되어 있을 교수자의 비계를 통해 학습자는 더 적절한 방법으로 학습의 지향적 목표에 도달할 수 있게 된다. 그리고 그것은 시를 해석하는 학습자의 자율성만으로 해결될 수 있는 문제가 아니다. 그런데 이 학습자의 자율성이라는 문제를 시적 해석의 자율성이라는 논점으로 구체화할 경우, 한국문학교육이 지금까지 보여준 또다른 사태가 주목된다.

3. 주체적 해석과 자의적 해석

주체의 구성적 행위가 강조되는 학습자 중심교육에서 사회 구성주의

에 대한 오해가 야기한 문제를 구체적으로 살펴보아야 할 것이다. 사회적 관계 속에서 도달해야 할 공통의 실재를 고려하지 않을 때, 주관적 지식 구성행위가 보증하고 인정해주는, 그렇지만 오류에 해당할, 어떤 결과들만이 나타나게 된다. 작품에 대한 자의적 해석이 용인되는 것은 그 해석의 바탕에 주체적 해석이라는 사회적 담론이 자명한 인식소로 작동하기 때문이다. 그 주체는 이 경우에는 주관적 지식 구성행위자이지 보편적 인식지평의 주인공이 아니다. 국어교과서와 문학교과서에 자주 인용되는 김수영의 시 두 편을 통해 그 사태를 검토해보기로 하겠다.

우선 김수영의 「눈」을 읽어보자.

눈은 살아 있다.
떨어진 눈은 살아 있다.
마당 위에 떨어진 눈은 살아 있다.

기침을 하자.
젊은 시인이여 기침을 하자.
눈 위에 대고 기침을 하자.
눈더러 보라고 마음 놓고 마음 놓고
기침을 하자.

눈은 살아있다.
죽음을 잊어버린 영혼과 육체를 위하여
눈은 새벽이 지나도록 살아 있다.

기침을 하자.
젊은 시인이여 기침을 하자.
눈을 바라보며
밤새도록 고인 가슴의 가래라도
마음껏 뱉자.

-『문학예술』 1957.4.

김수영의 「눈」에 대한 학교 교육의 해석이 어떤 오류를 생산하고 있는지 알아보기 위해서 여러 자료를 참고할 수 있다.[13] 대부분 「눈」은

---

13) 이 글이 주로 참고한 것은 http://eduking1978.tistory.com/308 이다. 김수영의 시에 대한 교과서적 해설은 거의 대동소이하다. 다음이 그 예이다.

눈은 살아 있다.
➥ 순수한 생명력, 양심, 비속물성, 영원성
떨어진 눈은 살아 있다.
마당 위에 떨어진 눈은 살아 있다.
➥ 어구의 첨가에 의한 점층적 수법과 반복으로 의미를 강조함.
※살아 있는 눈 : 부정적 현실 속에서도 깨어 있는 존재

▶1연) 살아 있는 눈 - 눈의 순수한 생명력

기침을 하자.
➥ 비굴하고 속물적인 일상 속에서 잃어버린 영혼과 육체를 되찾는 행위임.
젊은 시인(詩人)이여 기침을 하자.
➥ 순수하고 가치있는 삶을 추구하는 존재. =3연의 죽음을 잊어버린 영혼과 육체
눈 위에 대고 기침을 하자.
➥ 화자의 반성적 행동과 결단을 촉구함.
눈더러 보자고 마음 놓고 마음 놓고
➥기침을 하는 행위가 자유롭지 않았음을 나타냄.
기침을 하자.

▶2연) 눈을 향한 기침 - 자기 정화 ·불순한 삶의 거부

눈은 살아 있다.
죽음을 잊어버린 영혼(靈魂)과 육체(肉體)를 위하여
➥ 순수한 영혼과 육체로서 죽음을 초월한 존재 →젊은 시인
눈은 새벽이 지나도록 살아 있다.
➥ '새벽'과 '밤'(=죽음)의 대립구도.

▶3연) 새벽이 지나도록 살아 있는 눈 - 눈의 순수한 생명력

기침을 하자.
젊은 시인이여 기침을 하자.
➥ 시적 화자와 동일시되는 존재임.
눈을 바라보며
밤새도록 고인 가슴의 가래라도
※ 가래: 소시민성, 속물적인 근성, 일상성
마음껏 뱉자.
➥ '밤'으로 상징되는 부정적인 현실속에도 절망하지 않고 내면의 불순함을 뱉어 내고자 하

“순수하고 가치 있는 삶에 대한 소망과 의지”를 드러낸 작품으로 주제화된다.[14] 그런데, 시구절 전체에 대한 해석은 적절하지만, 결정적으로 ‘죽음’을 해석하는데 있어서의 오류가 눈에 띈다. 이것은 일부 구절 해석의 오류이지만 김수영 문학의 주제의식으로 볼 때 치명적인 오류이다. 그 구절은 “죽음을 잊어버린 영혼과 육체를 위하여”이다. 학생들이 수학능력시험에 대비하기 위해 가장 많이 본다고 하는 EBS 수능교재를 포함하여 「눈」을 다루는 거의 모든 고등학교 교과서와 참고서는 이 구절을 “죽음조차 두려워하지 않고, 순수하고 가치 있는 것에 대한 갈망을 지닌 사람을 위하여”라는 의미를 가진 것으로 해석한다. 요컨대 ‘죽음을 초월하여 순수를 지향하는 존재’정도가 공통적인 의미 지평으로 제출되어 있다.

문제는 ‘죽음을 잊어버린 존재’가 어떤 존재인가 하는 점이다. 위와 같은 해석을 따르면, ‘죽음’은 순수한 존재 지평을 위해 빨리 잊어버려야 할 부정적 실체이다. 죽음을 잊어버릴 때, 영웅적 존재가 출현하고, 그 영웅적 존재는 참여 시인으로서의 김수영의 목소리와 결합하여 죽음과도 같은 사회적 불의를 극복하는 존재로 이해된다.[15] 그렇다면, 죽음을

는 의지 강조

▶4연) 가래를 뱉는 행위 – 자기 정화 ·불순한 삶의 거부

14) 위 해설에서 「눈」의 특징은 다음과 같이 설명된다. ① 평범한 일상어를 사용하여 시적 이미지를 형상화하고 있다. ② 삶과 죽음, 눈과 가래 등의 대조를 통해 주제를 부각하고 있다. ③ 문장의 반복과 확장을 통하여 의미를 점층적으로 심화하고 있다. ④ 청유형 종결 어미가 쓰였으나 실제로는 화자 자신을 향한 진술이다. ⑤ 순수한 삶에 대한 강한 열망을 드러내고 있다. ⑥ 상징적 이미지의 대립을 통해 주제 의식을 심화하고 있다. ⑦ 각 연을 대칭적으로 배열함으로써 시적 의미를 강화하고 있다. ⑧ 단호하고 의지적인 어조를 사용하여 시적 긴장감을 유지하고 있다. ⑨ 특정한 시어와 시구의 반복 · 변형을 통해 리듬감을 형성하고 있다.

15) 1950년대의 김수영을 참여 시인으로 이해할 수는 없을 것이다. 근대적 현실과 그것의 설움에 대해서는 충분한 시적 인식이 있지만, 현실 인식과 참여의 문제는 별개의 것이라고 해야 한다.

잊지 않은 존재는 죽음의 두려움에 묶여 삶의 순수성과 영웅성에 도달하지 못할 존재라고도 할 수 있다.

김수영은 과연 죽음에 대해 어떻게 생각했을까? 그의 시 「공자의 생활난」은 '바로 봄'과 '죽음'의 자세를 이야기함으로써 바로 봄이라는 삶의 목표를 죽음으로 완성하는 시적 의미 지평을 열어보이고, 「구라중화」는 "사실은 벌써 멸하여 있을 너의 꽃잎 우에/이중의 봉오리를 맺고 날개를 펴고/죽음 우에 죽음 우에 죽음을 거듭하리/구라중화"라는 진술로 삶을 완성하는 죽음을 묘사한다. 이렇다는 것은 죽음이 초월되어야 할 것이 아니라 항상 삶의 옆에 존재함으로써 그 삶을 완성시켜주는 능력으로서의 일상적 사건이라는 사실을 의미한다. 이 해석이 타당하다는 사실은 위 「눈」이라는 시가 발표될 당시의 심리적 정황을 설명한 차후의 산문에서 죽음에 대해 부여한 의미를 확인함으로서 입증될 수 있다.

> 요즘 나는 라이오넬 트릴링의 「쾌락의 운명」이란 논문을 번역하면서, 트릴링의 수준으로 본다면 나의 현대시의 출발은 어디에서 시작되었나 하고 생각해 보기도 했다. 얼른 머리에 떠오르는 것이 십여 년 전에 쓴 「병풍」과 「폭포」다. 「병풍」은 죽음을 노래한 시이고, 「폭포」는 나태와 안정을 배격한 시다. 트릴링은 쾌락의 부르주아적 원칙을 배격하고 고통과 불쾌와 죽음을 현대성의 자각의 요인으로 들고 있으니까 그의 주장에 따른다면 나의 현대시의 출발은 「병풍」정도에서 시작되었다고 볼 수 있고, 나의 진정한 시력(詩歷)은 불과 10년 정도밖에는 되지 않는다. (「연극하다가 시로 전향」)

요컨대 '죽음' 이야말로 그의 필생의 과제라고도 할 수 있는 '시의 현대성'을 위해 전제되어야 할 요인이다. 그것은 그러므로 '잊어버려야 할' 사건이 아니라, 언제나 그 자신의 본래성과 삶의 현대적 출발을 위해 지녀 가지고 있어야 할 죽음이다. 그렇다면, 김수영에게 죽음을 잊어버렸다는 것은 삶의 의미를 상실했다는 뜻이 될 수밖에 없다.[16] 그의 좌우명이 '상주사심(常住死心)'이었다는 것, 즉 '항상 죽음을 생각하며 산다'는

것이었다는 사실도 기억해둠직 하다. 그러나 김수영의 핵심적 문학 주제에 대해 한국의 교과서는 정반대로 교육하고 있다. 모든 시가 독자의 자의대로 읽힐 가능성은 얼마든지 있지만, 독자의 오독을 올바로 교정해야 할 과제가 없는 것 또한 아니다. 아니, 올바로 교정해주어야 할 과제는, 학생을 잠재적 발달 수준의 최대치까지 이끌어야 할 교수자에게는 언제나 인식되고 수행되어야 할 필요가 있다.

그러나, 시인의 시적 의도와는 달리, 자율적으로 저간의 교수법에 의해 강조된 위와 같은 해설은 전혀 수정될 기미가 없어 보인다. 해설을 통해 알 수 있듯이 "죽음을 잊어버린 영혼과 육체"라는 구절의 해석은 <순수한 영혼과 육체로서 죽음을 초월한 존재>라는데 초점을 맞추고 있고, 이와 관련된 평가 문제도 다음과 같이 제출되어 있다.

1. ㉠ ~ ㉤에 대한 설명으로 적절하지 <u>않은 것</u>은?
   ① ㉠ - '살아 있는 눈'은 부정적 현실 속에서도 깨어 있는 존재가 있음을 상징적으로 드러낸다.
   ② ㉡ - '눈'의 순결성에 대응되는 화자의 반성적 행동과 결단을 촉구한 것으로 볼 수 있다.
   ③ ㉢ - '죽음을 잊어버린 영혼과 육체'는 시적 화자가 경계해야 할 태도를 의미한다.
   ④ ㉣ - '젊은 시인'은 시적 화자와 동일시되는 존재로 볼 수 있다.
   ⑤ ㉤ - '밤'으로 표상되는 부정적 현실에 대한 인식과 그에 따른 행동 변화를 촉구한 것이다.

---

16) 이 해석은 김수영의 시어의 특징과 관련해서도 설명될 수 있다. 김수영의 언어적 특징은 직설적이라는 점이다. 이를 그는 '현실에 대한 투신'(「시작노트2」)이라는 말로 부연했다. 요컨대 직설적이라는 언어 용법에 비추어볼 때 '잊어버린다'는 말은 글자 그대로 망각한다는 의미이지 초월한다는 의미로 사용하지는 않는 것이 김수영의 언어 사용법이었다. 이 용법을 좀더 개념적인 언어로 표현하면, '현실에 밀착한 미메시스의 언어 사용'이라는 말로 이해할 수 있다. 그렇게 현실에 밀착된 언어들이 상호적으로 관계하여 발생되는 의외의 사건들을 김수영은 시적 창조의 기능이라고 설명하고 있다. 언어작용이라는 말이 그것이다.

㉠은 “마당 위에 떨어진 눈”, ㉡은 “눈 위에 대고 기침을 하자”, ㉢은 “죽음을 잊어버린 영혼과 육체”, ㉣은 “젊은 시인”, ㉤은 “밤새도록 고인 가슴의 가래라도/마음껏 뱉자”는 구절이다. 위 문제의 제출자가 적절하지 않은 설명으로 꼽은 것은 <③ ㉢ - ‘죽음을 잊어버린 영혼과 육체’는 시적 화자가 경계해야 할 태도를 의미한다.>이다. 요컨대 이 구절에 대한 해석은 “죽음을 초월한 순수한 영혼”이라는 것이다. 이것이, 죽음에 대한 김수영의 이해를 제대로 전제하고 있는 것인가에 대해서는 재론할 필요가 없다. 이것은 죽음을 통해 문학적 주제를 구성하고 신생을 상상했던 김수영의 시에 대한 곡해에 지나지 않는다. 이것이 독자 내지는 학습자의 자율성을 강조하는 구성주의 철학에 기초한 시 해석이라고 정당화된다면, 이런 교육 방법은 근본적으로 재고될 필요가 있다고 해야 한다. 다양성은 이런 경우를 위해 인정되어야 하는 것이 아닐 것이다. 더구나 시인의 삶이 독자와 비교하여 여러 다양한 타자적 삶의 차원에서 이해되어야 한다면, 그 다양한 타자의 삶을 고려해야 한다고 교육하는 ‘교육과정’의 핵심에서도 이런 시 해석은 벗어나 있는 셈이다. 첫째, 타자로서의 작가가 이 해석에는 존재하지 않는다. 존재들의 다양성을 보증할 주체와 타자 관계에서 독자에게 작가가 설정되지 않는다면, 독자가 작품과 나누는 대화는 진정한 대화가 아니다. 둘째, 가능한 경우의 수를 따져가면서, 대상에 대한 해석체들의 결합을 통해 보편적 지평에 도달할 수 있다고 말하는 C.S. 퍼스의 기호론도 여기에서는 고려될 여지가 없다. 그래서 세미올로지의 과정도 당연히 없다. 그래서 다양성으로서의 해석은 보편을 삭제한 의미의 분화에 지나지 않는 것이다. 이 경우 다양성과 주체적 해석은 오직 한명으로서의 독자의 편에서만 고려된 다양성과 해석일 뿐이다. 더 심각한 것은 이 시 해석을, 평가를 위한 기준 통일이라는 명분으로(위에서 인용된 평가문제를 참고할 수 있다), 일방적으로 학생들에게 교육함으로써 오히려 학습자 중심이라는 핵심적 의제를 교육현장 스스로 부정하고 있다는 사실이다.

김수영의 시에 대한 해석의 오류는 또 있다. 그의 시 「사랑」(동아일보 1960. 1. 31)이 그렇다. 이 시는 기존의 시집 전집에는 1961년에 창작된 것으로 정리되어 있다.[17] 이는 시전집을 편집한 사람들의 실수 때문으로 판명되었는데,[18] 국문학계에서는 이 시를 여전히 1961년에 창작된 것으로 다루고 있다.[19] 그 이유는 작품 원전에 대한 제대로 된 연구가 진행되지 않는 한국문학의 풍토에 연결될 것이다. 실제로 많은 연구자들은 작품의 출전과 관련된 원전 비평을 하지 않는다. 시중 서점에서 구할 수 있는 작품집을 살펴본 후, 기본 작업이 완수되었다는 판단 아래 작품의 원전을 찾아보는 작업을 생략하는 것이다. 그러다보니 전집이 오류를 포함하고 있을 경우 해당 문인의 작품 세계가 심각한 왜곡을 당하게 된다. 이것은 전적으로 연구자들의 책임이다. 이 오류가 학교 교육에서 재

17) 시가 발표된 시기는 1960년 1월 31일, 즉 4.19 이전이다.

18) 그 이유는 전집 편집 과정에서 이 시의 원본에 창작 년도를 1961년이라고 잘못 기입했기 때문이다. 이는 시인의 여동생 김수명 여사의 착오였다고 한다. 그 후 이 시는 연구자들에게 4·19의 실패와 5·16의 예감을 시적 직관으로 표현한 시적 천재성의 실례로 언급되는 경우가 많았다.

19) 다행히 최근에 전집이 개정면서 오류가 수정되었다. 이영준 편, 『김수영전집』 1·시, 민음사, 2018 참조. 전집의 수정 이외에 이 오류를 수정한 주체는 국문학계가 아니라 국어교육학계이다. 국어와 문학교과서를 발행하는 창비교육의 2015년 개정 교육과정에 의한 『문학』(2018년 발행)은 이 오류를 수정하여 바탕글로 수렴하고 있다.

생산된다면 작가로부터 분리된 독자 중심의 구성주의적 작품해석의 오류는 연구자들에게서 비롯되는 셈이다.

그런데 김수영의 「사랑」은 시 구절들의 의미론적 대비 현상 때문에 해석이 어려운 시로 알려져 있다.

어둠 속에서도 불빛 속에서도 변치 않는
사랑을 배웠다 너로 해서

그러나 너의 얼굴은
어둠에서 불빛으로 넘어가는
그 찰나에 꺼졌다 살아났다
너의 얼굴은 그만큼 불안하다

번개처럼
번개처럼
금이 간 너의 얼굴은

- 「사랑」(『동아일보』 1960. 1. 31.)

이 시의 해석을 어렵게 하는 구절은 '번개처럼 금이 간 얼굴'이다. 사랑 속에 있는데, 금이 갔다는 것은 그 사랑의 좌절과 파멸을 의미하는 것처럼 여겨지기 때문이다. 더구나 그 얼굴은 불안한 얼굴이다. 그래서, 일반적으로 '사랑'이라는 제목의 시에서 기대했음직한 시적 주제를 끌어내기가 쉽지 않은 작품이 「사랑」이다. 그러나 시적 역설을 즐겨 사용하고 실제 삶에서도 극단적 갈래의 경험을 했던 김수영에게 '불안'은 빙글빙글 돌며 쓰러질 듯 움직이는 달나라의 장난과 같은 현실 속에서는, 재생의 열망으로 가득한 채 기우뚱 움직이는 세계의 진면목이기도 하다. 이때 번개처럼 금이 간 얼굴은 한 세계에서 다른 세계로 넘어가는 움직임의 찰나적 긴장을 비유한다. 독자들이 주목해야 하는 단어는 한 존재를 균열시키는 '금' 보다도 그 금이 드러나게 하는 찰나적 긴장의 번개이

다. “번개”는 세계에서 가장 강한 빛의 에너지로, 잡을 수 없는 찰나의 순간에, 대상을 비추고 사라지는 존재이다. 사랑은 그 번개의 열도로 존재를 사로잡는다.

그런 의미에서 김수영의 「사랑」은 가장 개인적인 삶의 경험을, 그의 금 갔던 삶의 내용과 결합하여 표현하는 시이다. 물론 그는 그의 개인적 삶을 사회적인 삶으로 바꿀 줄 아는 영민한 시인이었다. 그가 살아왔던 한국 현대사는 항상, 식민과 전쟁과 독재의 상처로 금이 갔던 역사였고, 그 금의 사이에서 항상 새로운 삶이 탄생했던 역사였다. 일본제국주의의 현실 한복판을 그는 관통했다. 조선과 일본과 만주에서 거주했던 그에게 해방공간으로 이어지는 삶은 일제가 끝나는 국면을 심연의 거대한 입벌림으로 수용하는 심리를 동반하는 것이었다.[20] 그뿐만이 아니다, 한국전쟁은 또다른 역사의 균열이었고, 종전 이후의 자유당 독재는 그 균열을 잇는 봉합이자 현실적 민주주의의 붕괴였다. 그에게 실제 현실은 금이 가는 사건들의 연속이었던 셈이다. 더구나 그는 개인적 가족사의 비극을 끌어안고 있었다. 이 현실이 불안과 비극을 통과하면서도 계속 새로운 삶과 시대로 이어지고 있다는 의미에서 그는 거대한 ‘균열-금’의 실존적 운명을 어둠과 불빛과 찰나의 불안과 희열로 경험한 시인이었다. 실제로 그는 이 시를 쓴 직후에 독재의 현실에 금을 긋는 4.19를 경험했다. 후일 그가 「현대식 교량」에서 노래하는 역사들과 세대들의 상호간의 교류와 사랑이 이렇게 「사랑」에서 싹트고 있었다.

이 시가 저간의 국어교육계에서 4.19의 경험과 5.16의 예감 속에서 쓴 시라고 설명하는 것[21]은 전적으로 국문학계의 기초적 오인에서 비롯될

---

20) 부인의 회고를 따르면 김수영은 조선문학가동맹의 출범식때, 행사 현장에 들어가지 못한 채 조병화와 함께 건물 외부에서 서성거리고 있었다고 한다.

21) 김수영의 「사랑」은 교과서에 수록되어 있지 않기 때문에 일반적인 참고서 수준의 해설만 확보할 수 있다. 이런 진술이 참고될 수 있다. “이 작품은 사랑의 위대함을 찬미하거나 기린 작품이 아니고 사랑의 모순 또는 사랑의 행위가 갖는 비정스러움을 파헤친 주지시라고 할 수 있으며, 4·19 혁명의 전개와 훼손이라는 당대의 시대적 상황에 대한 시인의 의식이 담겨 있다.” http://cafe.daum.net/

것이고, 그 오인은 시집 편집자들의 실수에서 출현한 것이다. 그래서 이 시는 4.19 이후의 김수영의 시정신을 드러내는 것으로 평가된다. 대부분의 논문들도 이 시를 4.19의 경험과 실패, 그리고 그 실패를 극복하려는 시적 노력으로 평가한다. 「사랑」에 대한 해석의 의미론적 적절성에도 불구하고, 그 해석에 의문을 갖도록 하는 것은 이 시가 4.19로부터 배운 바를 표현하고 있다는 진술이다. 이것은 연구자의 전적인 책임은 아니다. 전집이 그렇게 되어 있기 때문이다. 그러나 이 시가 4.19 이전에 씌어진 작품이라는 사실이 밝혀질 때, 작품 해석의 자율성이 가진 위기가 나타나는데, 시의 의미를 지적 논리 구성으로 바꿔놓는 일이 그것이다. 이렇다면 시의 해석은 많은 주관들에 의해 영원한 부정의 운명에 놓일 수밖에 없다. 주목해야 할 것은 그 부정이 해석적 근거 없는 지적 논리구성에 지나지 않을 수도 있다는 사실이다. 근거 없는 지적 체계는 그 자기지시적인 지적 논리에 의해서만 자기 근거가 만들어짐으로써 언어의 회로에 갇혀버리는 악순환을 반복할 뿐이다.

김수영의 「사랑」을 자유롭게 해석할 수 있는 한계는 어디까지일까? 김수영이 말하지 않는 것을 말하는 것은 충분히 가능하지만, 그것이 시간의 선후관계를 무시한 사실 착오로까지 이어져서는 곤란할 것이다. 문제는 창의적 인간을 구성해야 한다는 교육과정의 요청을 받아들인 한국의 교과서가 이러한 시적 관련 상황을 거꾸로 가르친다는 사실이다. 한국의 공교육이 볼 때 김수영에게 '죽음'은 삶의 갱신을 위해 영원히 동반되어야 할 계기가 아니라 두려워하지 않고 초월해야할 부정적 요소이다. 이것을 창의적 해석의 자유라고 할 수 있을까? 이것은 오히려 해석의 자율성이라는 명분에 기대어 김수영을 왜곡하는 결과로 이어질 수도 있을 것이다. 이때 자율성이 문제가 아니라 교육적 왜곡이라는 사태가 발생하게 되는 것이다. 하나의 왜곡이 다른 왜곡을 연쇄시키는 일은 이미

---

kyj-academy/3VZv/170?q=%B1%E8%BC%F6%BF%B5%20%BB%E7%B6%FB&re=1 참고.

많은 교육과정이 증명해왔던 것이기도 하다. 『기표의 형태』에서 월터 벤 마이클스는 드 만을 '이해 불가능성을 강조하는 학자'라고 비판한다.[22] 저자가 작품에 부려놓은 의미의 공통지평을 무시할 때, 독자들은 다만 무의미로 가득한 물질을 바라보듯이 작품을 바라볼 수 있을 뿐이라는 것이다. 칸트를 원용하면서 드만은 '쓰임새를 알지 못하는 집을 바라보는 야만인'의 비유를 사용한다. 이때, 그 집의 배경인 하늘도 야만인에게 함께 보이듯이 독자에게는 종이가 인쇄된 백지도 함께 주목된다. 모든 것은 보는 것의 일부분일 뿐이다. 자율성은 모든 것을 비의미의 물질적인 부분으로 만들 수도 있다는 예언을 우리는 여기에서 보게 된다. 독자의 자율성이란 바로 비의미의 물질적 결과에 지나지 않는다는 것이 월터 벤 마이클스의 주장이다.

구성주의적 학습자중심 교육에서 강조하는 학습자의 자율적 공부와 깨우침은 하나의 객관적 사실을 부정해도 된다는 것이 아니다. 세계에 대한 주관적 인지의 구성물들은 그야말로 주관적 인지일 뿐이다. 이를테면, 있었는데 현재 없는 사실이 인지될 수 있어도, 아예 공백이었던 사실이 만들어질 수는 없다는 것이다. 주관적 인지란 그런 의미에서 주어져 있거나 있었던 사실에 대한 의미 부여일 수밖에 없다. 위 「눈」의 사례로 돌아가 말을 한다면, 김수영의 시에서 '죽음'은 그의 문학적 사실들을 고려하면서 해석되고 의미 부여되어야 하는 것이지 해석의 남용이 가두리 없이 주어져도 된다는 것은 아니다.

시적 해석의 오독을 제대로 처리할 수 있는 교수자의 역할이 적극적으로 고려되어야 하는 것도 이때문이다. 가령, 비고츠키가 말하는 바 근접발달영역에서의 보편적 지평을 향해 나아가는 교수 학습 관계에서 교수자의 맥락은 보다 더 적극적으로 고려될 필요가 있는데, 그 이유는 2015년 개정교육과정의 역량 개념들 때문이다. '독자-학습자'의 자율성만이 거의 일방적으로 강조되는 지금 이 상태에서 2015년 개정교육과정

22) 월터 벤 마이클스, 차동호 역, 『기표의 형태』, 앨피, 2017, 20-21쪽 참조.

에서 중요하게 부각된 '창의 융합' 역량이 국가 수준의 교육과정에서 실제로 얼마나 그 핵심을 유지할 수 있겠는가라는 의문이 그래서 제기되어야 한다. 형식만 강조된 채 실제 내용을 채울 실재의 영역이 사라져버린 상태가 2015년 개정 교육과정의 현실이라고 여겨지기 때문이다. '창의성'은 저간의 교육과정에서 충분히 강조되어 왔다. 그러나 개념의 강조가 모든 문제를 해결하는 길은 아닐 것이다. 자의적 왜곡 혹은 임의 구성을 창조적 해석으로 바꿔부르고 있는 교육현실에서 '독자-학습자'의 임의적 해석이, 나아가서는 실증을 무시하는 교사의 임의적 해석이 자율성의 이름으로 정당화되고, 그것이 다시 학습 능력 평가를 위한 단일한 기준으로 작용함으로써 실제 시인과 멀어진 시가 되어버리고 만다는 것, 이러한 사실은 '자율성'에 대한 교육과정의 명문화가 오히려 '명문화-문자적 새김'이라는 사실의 역설 때문에 진정한 의미의 창의성에 부정적으로 작용하는 사례라고도 할 수 있다. 작품의 보편적 지평에서 적극적으로 고려되어야 할 시인의 의도는 무시한 채 자의적 해석을 독자의 자율성이라는 명분에 의거하여 교과서적으로 제시하고 그것을 다시 평가를 위한 고정치로 삼는 교수-학습의 관계가 그렇다. 그렇다면 차라리 명문화된 형식 수준의 목표를 넘어서서 교육 현장의 각각의 요구를 받아들이면서 현재의 사회적이고 역사적인 요구를 주체적으로 수용 실현하도록 하는 것이 더 필요하다고 말해야 하는 것일지도 모른다.

한국문학교육은 진정으로 서로에게 타자가 됨으로써 문학적 창조성에 도달하는 존재를 길러내야 한다. 여기에서 제기될 수 있는 질문은 그런 학습이 초래할 개별성과 하나의 학문이 도모해야 할 보편의 관계이다. 실은 이것이야말로 타자와 한국문학을 이야기하면서 서로에게 타자인 존재들이 어떻게 만나 공통의 지평을 획득하게 되는가의 문제로 이어지는 주제라고 할 수 있다.

시인의 의도를 고려하지 않은 채 시를 해석하는 일이 독자의 자율성을 강조하는 것이라면, 그 자율성은 타자를 인정하는 것으로 이어지기

때문에 중요하다. 주체 중심주의가 비판된 것이 그 주체가 세계의 단독적 주권자로 기능할 위험성 때문이었다면, 독자의 자율성론 또한 그 위험성을 넘어서기 위한 지표로 작용해야 한다. 그리고 그 자율성이 전제하는 타자의 영역에 저자가 포함되지 말라는 법은 없다. 저자가 여러 타자의 양상들 중 하나를 구성하는 것이라면, 저자의 의도 또한 독자에 의해 중요하게 고려되어야 할 사항이다. 그렇지 않을 때, 전도된 형태의 타자 억압이 일어나는 것이다. 최근 한국 교육계의 다양성 담론이 저자의 의도를 고려하지 않는 문학작품 해석으로 치중 될 때 벌어지는 일이 그것이다. 저자로서의 타자는 억압된다. 그렇다면, 학습자의 자율성을 논리적으로 보증하는 다양성은 의미가 제한될 수밖에 없다. 그 다양성이 누구에게는 적용되고 누구에게는 적용되지 않는 것이어서는 곤란하다. 교사의 해석은 그 오류가 분명함에도 불구하고 왜 지속되어야 하고, 저자의 의도는 교실공동체 안에서 작품의 보편적 해석 지평을 제공해 줄 수 있음에도 불구하고 왜 억압되어야 하는가라는 문제가 그래서 제기되어야 하는 것이다.

4. 결론

이상의 검토를 통해 이 글이 얻게 된 결론은 다음과 같다.

1) 김수영 시의 이해는 그의 작품에 대한 실증적 탐구를 기초로 해야 한다.

2) 이는 융합교육의 시대에 더욱 적극적으로 참조되어야 할 사항이다. 실증이란 주체 형성의 기본 요건이고, 그 주체의 형성이야말로 과학중심의 통섭을 넘어서서 융합학문을 수행하게 하는 기본 전제이기 때문이다.

3) 김수영 시의 학교 교육 상황을 살펴보니 실증이 없이 자의적 해석에 기초하고 있는 경우가 많았다. 따라서 학교교육의 올바른 정립을 위

해 실증이 더욱 강조될 필요가 있다.

4) 이 결과를 융합교육의 흐름에 맞춰 '실증-주체-융합'이라는 개념적 화두로 정리해볼 수 있다. 이를 위해서는 실재에 대한 실증과 그에 대한 주체적 수용, 그리고 주체들의 관점을 융합하는 과정을 적극적으로 검토해볼 만하다. 이를 통해 우리는 구성주의라는 주장에 근거하여 학습자의 개별성이 강조되고 보편적 내용이 무시되는 사태를 극복하는 교육 방법론을 추출할 수 있을 것이다.

실증이 필요한 이유는 그 실증을 통해 보편적 실재의 경험을 도모할 수 있기 때문이다. 보편성의 문제와 그에 결부된 실재의 문제가 다시 주목되어야 하는 것은 그 때문이다. 도달해야 할 실재에 연결되어 있을 교수자의 비계를 통해 학습자는 더 적절한 방법으로 학습의 지향적 목표에 도달할 수 있게 된다.

다양성이 그 자체로 부정될 수는 없다. 우리는 다양성의 담론을 우리 시대의 핵심적인 가치로 인정할 수도 있다. 다양한 삶이 있고 사유가 있으며 주인공이 있다. 그것을 부정하는 일은 세계를 부정하는 일이다. 그렇다면, 그 다양성으로 무엇을 할 것인가에 대해서도 우리는 고민해야 할 것이다. 다양성, 그 이후에는 무엇이 있는가? 그 이후에는 공통의 삶을 지향하는 고원이 있는가 개별성의 싸움이 전개되는 만인의 투쟁 현장이 있는가? 우리가 교육현장에서 고민해야 할 것은 그것일지도 모른다. 다양성이 주체적이고 창의적인 학습활동으로 이어질 수 있다는 믿음은, 그 다양성 이후에 대한 요청적 전제가 없으면 불가능할 것이다. 우리는 다양성을 통해 도달할 수 있는 고원을 상상해야 한다. 그리고 그 고원이야말로 세계의 실재라고 주장해야 한다. 그것은 학습자가 도달해야 할 잠재적 발달 능력이기도 할 것이고, 세계의 주인들이 공유해야 할 보편적 지평이기도 할 것이다. 그 보편적 지평이 없다면 우리는 다만 서로를 이해한다는 가면 속에서 각자의 삶을 살아갈 뿐이라고 외쳐야 할지도 모른다. 필요한 것은 점점 만인의 투쟁이 격화되는 시대에 개별자들

이 공통의 삶의 지평을 확인하고 인정하는 일이다.

교수자와 학습자가 맺는 관계의 활동을 통해 공통으로 도달해야 할 지점을 정확히 알려주는 것, 그것이 교사의 몫일 것이다. 그것은 다양성으로만 이루어질 수 있는 것이 아니다. 비고츠키가 말하는 것은 교수자와의 관계를 통해 지적 모험을 감행하고 있는 학습자에게 객관적 실재의 참된 세계를 알려줄 수 있는 사회적 관계이다. 그것을 피터 L. 버거 등의 주관적 실재론과 결합하여 사회 구성주의라고 사람들이 오해하고 있지만, 비고츠키는 공통의 실재를 부정하는 구성주의와는 달리 유물론적 역사이론에 의해 지탱되는 역사·문화적 관점을 주장한다. 교실 공동체는 개별 학습자들의 다양성 자체로 끝나는 곳이 아니라, 그 다양성을 묶어서 도달해야 할 보편적 지평을 전제하는 곳이다. 그것이 교실이 확장된 곳으로서의 사회가 보호될 수 있는 유력한 길이다. 그것이, 교사와 학생의 시 해석이 다를 경우, 교사의 해석을 일방적으로 강요한 결과 학생이 갖게 되는 '지킬과 하이드'의 분열된 정체성을 넘어설 수 있는 방법일 것이다. 분열된 개인들의 공화국이 주체적 다양성이라는 말로 수식되는 사태는 교수자의 교수를 전제하는 '근접발달영역'에서는 그 맥락이 달라져야 한다. 다양성 이후 어디에 서 있을 것인가의 문제가 그것이다. 다양성은 개성과 연결될 터인데, 지금 한국문학은 '강요된 개성'이 넘쳐흐르지만 그 개성의 바탕일 보편은 미완인 채로 남아 있는 것일지도 모른다. 이 논문은 그 교실공동체의 보편을 향한 교수 · 학습방법이 어떻게 구체화될 수 있을 것인지를 과제로 남겨두고 있다. 그것을, 비고츠키의 근접발달영역과 C. S. 퍼스의 기호론이라는 개념을 통해 해명해보는 차후의 과정으로 남겨 둔다.

참고문헌

교육과정평가원, 『2015 개정 국어교육과정』
교육과정평가원, 『2015 개정 문학 교육과정』
이영준 편, 『김수영 전집 1』, 민음사, 2018.
『2015개정 교육과정에 의한 문학』, 창비교육, 2018.
『해법문학 현대시 고등』, 천재교육, 2014.
배문성, 「먼저 보낸 아내 그리며 쓴 애절한 亡婦曲」, 『문화일보』, 2001. 4. 23.
오연경, 「김수영의 사랑과 도래할 민주주의」, 『민주주의와 인권』13(1). 전남대학교 5.18연구소, 2013, 2-13쪽.
주재우, 「사회구성주의 작문이론의 비판적 재검토」, 『작문교육』11, 한국작문학회, 2010, 202-225쪽.
피터 L. 버거・토마스 루크만, 하홍규 역, 『실재의 사회적 구성』, 문학과지성사, 2013.
진보교육연구소 비고츠키교육학실천연구모임, 『관계의 교육학』, 살림터, 2017.
레프 비고츠키, 이병훈・이재혁・허승철 역, 『사고와 언어』, 한길사, 2013.
월터 벤 마이클스, 차동호 역, 『기표의 형태』, 앨피, 2017.
C.S. 퍼스, 김성도 편역, 『퍼스의 기호사상』, 민음사, 2009.
http://eduking1978.tistory.com/308

<Abstract>

Compulsive personality and uncommon universality

Park, Soo-Yeon*

In this paper, it is necessary to overcome the limitations of educational ideology of social constructivist. The case for that argument can be found in school education about Kim, Soo-young. Our conclusion is that Kim Soo-young's understanding should be based on empirical exploration of his work. When we look at the school education in Kim Soo-young, it is often based on arbitrary interpretation without empirical evidence. This is something to be referred to in the era of convergence education. Empiricism is the basic requirement of the formation of the subject, and the formation of the subject is a basic premise that allows the fusion science to be carried out beyond the consensus of science. Therefore, empirical evidence needs to be emphasized for the proper establishment of school education. This result can be summarized in the conceptual theme of 'demonstration - subject - convergence' in accordance with the flow of convergence education.

Key Words: Curriculum, diversity, learner-centered, social constructionism, Vigotsky, Peirce, Kim Sooyeong, 「눈 Snow」, 「사랑 Love」

* Choongnam National Univ.

▌논문접수 : 2018년 3월 20일
▌심사완료 : 2018년 4월 9일
▌게재확정 : 2018년 4월 16일