

# 소설 텍스트의 문학교육 방법 연구\*

—학습자 중심 이론의 적용을 중심으로—

이 대 규\*\*

차 례

- |                     |                     |
|---------------------|---------------------|
| I. 문제 제기            | III. 텍스트 구체화 과정과 전략 |
| II. 수용 이론의 문학교육적 함의 | - 서정인의 『山』          |
|                     | IV. 맺음말             |

## I. 문제 제기

현대의 문예학적 패러다임의 변화는 기호론, 화용론 등 언어학의 발전에 힘입은 바 크다. 기표(記標)와 기의(記意)의 2원적 요소에만 주목하는 F. 소쉬르와 달리 기호, 대상, 해석소(혹은 해석자)의 3원적 기호 모델은 문학 텍스트들의 이해와 해석에 새로운 가능성을 보여주고 있다.<sup>1)</sup> 다양한 양상의 수용미학이나 체코 구조주의는 기호론적으로 확장된 예술 개념을 바탕으로 삼고 있다. H. R. 아우스의 지적처럼 고정적인 텍스트는 더 이상 상정될 수 없다. 텍스트는 독자와의 상호 작용 속에서 비로소 완성되는 것이다.

\* 이 논문은 한국학술진흥재단의 '96 박사후 연수(Post-Doc.) 지원금에 의하여 연구되었음.

\*\* 전북대학교 국어국문학과 강사

1) 허창운 편저, 『현대문예학의 이해』, 창작과비평사, 1989. pp.13-27 참조.

그럼에도 불구하고 제도 내 문학교육 현장은 여전히 현대 문예학의 인식 변화와 거리감을 느끼게 하고 있다. 우리의 문학교육은 텍스트와 독자의 만남을 일정하게 제한해 왔다. 그것은 문학교육이 독자들의 반성적 사고를 제한하는 방향으로 이루어져 왔다는 뜻이기도 하다. 우리의 문학교육은 수용자의 능동성을 강조하기보다는 전통의 권위를 강조하고 또 작가의 의도를 파악하는 데 더 많은 시간을 할애해 왔다. 따라서 독자들과의 텍스트 읽기는 의사 소통이라기보다는 천재가 던지는 표현에 대한 일방적이고 수동적인 이해만이 자리잡고 있는 것이다. 결국 문학교육은 수용자들로 하여금 제도에 적응하도록 하는 역기능만을 수행하는 것이다.<sup>2)</sup>

물론 오늘날 문학 이론이 텍스트의 생산보다는 수용으로 강조점을 옮겨가려는 경향이 늘어가고, 또 요즘 들어 입시 제도의 변화와 맞물려 토론식 수업 등 그같은 노력이 번져가고는 있다고 하나, 본질적인 변화로 보기에는 아직 요원한 것 같다. 이러한 관점에서 문학 교육자의 역할, 혹은 문학 텍스트의 교수-학습 모형은 달라져야 한다.<sup>3)</sup> 문학 교육자는 학생들이 수행하는 의미 구성의 유사성과 상이성을 탐구해야 할 것이다. 또한 문학 교사는 학생들의 독서 행위 과정을 통해 그들의 스키마, 독서 방식, 텍스트 부분을 선택하는 방식 등을 찾아내고, 토론을 통해 의미 구성 가능성을 극대화시켜야 할 것이다. 교사는 학생들의 독서 행위, 즉 의사 소통 행위를 진리 형성적으로 가꾸어 나가도록 도와주어야 할 것이다. 또한 문학교육은 궁극적으로 문학적 인식 지평의 확장을 매개로 하여 실천적 방향으로 나아가야 한다. 이는 텍스트를 사회·역사적 콘텍스트<sup>4)</sup>와 관련지어 비판적·역동적으로 구조화하는 행위를 뜻한다.

2) 정재찬, “文學教育의 談論 分析 試考”, 『국어국문학』111, 1994. 5. p.362 참조.

3) 문학교육의 올바른 방향 설정을 위해서는 문학 교육 과정의 변화가 선행되어야 한다. 김창원은 작자·내용·작품·상호텍스트·학습자·소통의 제 범주를 포괄하면서 특히 소통의 측면에 초점을 두는 것이 바람직하다고 제안한 바 있다. 문학교육은 문학 현상의 한 양상이며, 문학 현상은 언어 텍스트를 문학 텍스트로 다루는 문학적 행위의 외화이기 때문이다. 김창원, “문학교육과정 설계의 절차와 원리”, 문학과 문학교육연구소 편, 『文學教育의 探究』, 국학자료원, 1996. p.197 참조.

4) 콘텍스트(Kontext)는 정돈된 기호 저장물들과 회귀적인 의미 복합체들을 의미한다. 이는 의미론적이고 기호론적인 단위들의 구조화된 집합, 총체적인 의미론적 체계, 의사소통 체계로 정의되기도 한다. 허창운 편저, 위의 책. pp.283-286

해방 후 지금까지 한국의 문학교육은 작가와 텍스트 중심의 형식적·심미적 방법론이 주류를 형성해 왔다. 그러한 방식에 대한 반성은 80년대 중반에 제기 된다. 홍정선의 “문학교육의 제문제”(『우리 시대의 문학』, 1986. 6)는 문학교육에 있어서 텍스트를 사회적 삶의 총체성 안에서 이해하려는 경향을 대변하고 있다. 이와는 좀 다른 각도에서 80년대에 우리 학계에서 수용미학에 대한 관심이 일어났다. 이론들이 상당수 번역·소개되었고, 이를 실제 문학교육에 적용시켜 보려는 시도가 일어났다.<sup>5)</sup> 이러한 방법론의 모색은 교수 - 학습 실천의 구체적인 측면에서 도움이 되기도 했다.<sup>6)</sup> 그러나 몇 개의 개념만을 중심으로, 수업의 구체적 사례를 위주로 한 조사 연구의 성격이 짙어 수용 이론의 본질적 측면이 간과된 점이 있었다. 또 수용 이론을 문학교육 현장에 적용하기 곤란하다는 비판도 적지 않았다.<sup>7)</sup> 특히 문학 텍스트에 대한 자의적 반응을 통제하고 처치하는 방안과 문학교육의 평가 문제에 대한 방안 제시가 미흡해 이러한 비

#### 참조.

- 5) 대표적인 연구 성과를 제시하면 다음과 같다.  
박인기, “문학 교재 교수-학습의 수용과정적 의미”, 『교육개발』8권 3호, 1986.  
박인기, “문학 제재의 수용 특성과 교수-학습의 조건”, 『선정어문』14·15, 1986.  
이향숙, “소설 교육 방법 연구 -수용이론을 중심으로”, 서울대 석사논문, 1988.  
박인기, “소설 텍스트 수용의 내면화 구조”, 『청주교대논문집』29, 1992.  
권오현, “문학 소통이론 연구”, 서울대 독어교육 박사논문, 1992.  
경규진, “반응중심 문학교육의 방법 연구”, 서울대 박사논문, 1993.  
류덕재, “소설 텍스트의 문학교육 방법 연구”, 경북대 박사논문, 1995.  
이대규, 『문학교육과 수용론』, 이희문화사, 1998.
- 6) 박인기는 소설 텍스트 내면화의 중심 구조는 세계상과 정신상의 상호작용 구조라는 전제하에서, 내면화 과정에 대한 탐구를 한 바 있다. 이러한 연구 성과들이 집적되면, 수용미학 개념은 더 보완되고 정교화될 수 있으리라 생각한다. 박인기, “소설 텍스트 수용의 내면화 구조”, 『청주교대논문집』29, 1992 참조.
- 7) 수용 이론을 문학교육에 뿌리내리기 위해서는 극복해야 할 과제들이 많다. 우선 그것을 교육 이론으로 적용하기 위한 구체적 방안이 마련되어야 할 것이다. 또 한 문학 텍스트에 대한 자의적 반응을 통제하고 처치하는 방안, 평가 방안이 모색되어야 할 것이다. 이를 지적한 대표적 논자는 아래와 같다.  
경규진, “반응중심 문학교육의 방법 연구”, 서울대 박사논문, 1993. pp.30-33.  
김창원, “시텍스트의 기호론적 해석과 시교육의 가능성”, 『논문집』45, 한국국어교육연구회, 1992. p.56.  
최혜실, “문학 이론과 문학교육 이론과의 관계 규정을 위한 사론”, 『국어교육』85·86, 1994. pp.9-15.

판을 더욱 가중시켰다.

그러나 현행 교육 과정이 학습자 중심 교육을 표방하고 있듯이 학습 주체에 대한 재인식은 필수 불가결한 것이다. 이 점에서 문학교육도 예외가 될 수 없다. 학습자 중심 이론은 학문 중심 교육 과정과 텍스트 중심의 왜곡된 문학교육 현실을 개선·극복할 수 있는 장점을 지닌다. 문학교육은 문학 텍스트에 대한 학습자의 체험을 바탕으로 해야 한다. 그런 점에서 학습자 중심 이론의 적용은 문학교육에 있어서 새로운 가능성을 지닌 것으로 판단한다.

본 연구는 기존의 문학관을 반성하려는 태도에서 출발하고자 한다. 지금까지의 문학관은 작가나 텍스트 위주였다. 문학 교사는 문학 텍스트를 정태적인 대상으로 이해할 뿐 학습자와의 역동적인 상호 주관성을 지닌 것으로 파악하지 않았다.<sup>8)</sup> 지금까지의 문학 연구나 문학교육의 한계를 극복하기 위해서는 방법론의 통합이 필요하다. 문학의 형식적·심미적 측면과 함께 역사적·사회적 측면이 동시에 수렴되어야 한다. 동시에 문학교육은 개념이나 지식 위주의 교사 중심 교수 - 학습 모형에서 벗어나서 학습자의 직접 체험을 중시해야 한다. 또한 문예 이론 및 교육학 이론의 뒷받침을 받는 새로운 문학교육 이론이 모색되어야 한다. 본 연구에서는 그러한 문학교육 방법론 모색을 위해 독자, 혹은 학습자 중심 이론인 수용 이론<sup>9)</sup>을 중심에 두고 현대 문예 이론의 성과들을 원용하기로 한다. 이러한 방법론은 필자가 '작가 - 텍스트 - 독자'라는 문학 현상

8) 이에 대한 비판은 김상욱, "신비평과 소설교육 방법의 재 검토", 『국어교육』 79·80, 1992 참조.

9) R. C. 홀럽은 수용미학, 수용 이론, 독자반응비평을 구별하고자 했다. 그에 따르면 '수용미학(Rezeptionsästhetik)'은 아우스의 초기 이론에만 사용되고 있으며, '독자반응비평(reader-response criticism)'은 80년대 미국을 중심으로 한 비의식적·비집단적 비평 운동으로서, 이들은 H. R. 아우스와 W. 이저의 연구를 포괄할 수 있는 '수용 이론(Rezeption Theorie)'과 구분된다. 그렇지만 60년대에 시작된 독일 중심의 수용미학(수용 이론)과 미국 중심의 독자반응비평은 독자 및 독서 행위에 초점을 두는 공통점을 보이고 있다는 점에서 같은 개념으로 보아도 무리가 없을 것이다. 이 책에서는 수용 이론이라는 용어를 주로 사용한다. '수용미학'이라는 용어의 '미학'의 개념이 '이론'과 동일하기 때문이다.

이명재, 『문학비평의 이론과 실제』, 집문당, 1977. pp.275-276.

이상섭, 『문학비평용어 사전』, 민음사, 1976. p.84.

R. C. Holub, *Reception Theory*, Methuen, 1984. 서문 참조.

가운데 고려되지 않았던 독자에 초점을 두는 문학교육을 지향하기 때문이다. 수용 이론은 독자 중심의 입장이면서 텍스트와 독자의 상호 작용을 통해 텍스트를 해석하고 의미를 찾는다는 관점이므로, 학습자의 문학 텍스트에 대한 체험을 증시하는 문학교육의 관점에 잘 부합된다.<sup>10)</sup> 동시에 수용사를 바탕으로 한 문학 텍스트의 이해와 감상은 작품 내재적 혹은 외재적 연구 방법이 지니는 편향성을 극복할 수 있기 때문에 인식의 총체성을 지향할 수 있다. 또한 학습자의 '기대 지평'을 통해 텍스트의 '불확정성'을 제거해 나가는 '구체화' 과정은 학습자들의 상상력 계발에 기여할 것이다. 야우스의 기대 지평 개념은 소설 교육 방법론으로 충분히 원용할 수 있다고 생각한다.<sup>11)</sup>

문학교육에서 수용미학적 방법론이 원용되어야 한다는 주장은 문학 텍스트의 성격에 바탕을 두고 있기도 하다. 문학 텍스트는 의미 자체가 불확정적이라는 특징을 갖는다. 특히 현대에 이를수록 문학 텍스트의 불확정성은 확대되어 온 특징을 보인다. 권회돈은 이로 말미암아 점차 작가와 독자의 거리가 멀어져 왔다고 보고 있다.<sup>12)</sup> 문학 텍스트는 불확정적이기 때문에 독서 과정 중 순간만

10) 학습자 중심 문학 교육 과정의 내용 체계를 요약하면 다음과 같다. 한철우, "「문학교육과정의 내용체계」에 대한 토론문", 『서울대 국어교육연구소 학술발표대회 자료집 2』, 1996.10.11. p.139 참조.

문학교육의 목표	작품에 대한 다양하고 창의적인 해석
텍스트관	심미적 체험을 위한 도구, 작가 개인의 세계관
독자(학생)관	적극적이고 목적 지향적인 해석자
이론적 배경·방법론	인지심리학, 수용미학, 독자반응이론
교육내용 구성의 원리	학습자의 인지적, 정의적 발달수준과 학습내용(작품)의 수준을 고려하여 연계화, 위계화
교수-학습 방법	개별 독자에 의한 작품의 해석과 감상 그리고 의미의 도출
분석 단위	작가와 독자의 의미 구성 행위

11) 기대 지평(Erwartungshorizont)은 期待와 地平의 합성어다. K. 만하임의 사회학적 용어를 야우스가 차용했다. 수용자가 지니고 있는 바람·선입견·이해 등 작품에 관계된 모든 전제를 총 망라하는 개념이다. 이처럼 기대는 창작 작품에 대한 독자의 기대를 뜻하며, 지평(시계)은 철학 영역에서 인식·이해·사고의 범주를 지적하듯이 수용자가 지닌 기대의 범주(차원)를 나타내고 있다. 즉 기대 지평은 수용자가 지닌 창작 작품에 대한 이해의 범주 및 한계를 가리킨다.

12) 권회돈, 『소설의 빈자리 채워읽기』, 양문각, 1993. p.29 참조.

다 기억과 예측이 일치하지 않는 특징이 있다. 특히 현대 문학의 텍스트는 끊임없이 독자의 기대를 배반하면서 전개되는 구조를 띠고 있다. 문학 텍스트의 불확정성이 심미적 효과를 낳는 요인이라면, 그것의 성격에 맞도록 교육 방식이 달라져야 한다. 불확정성에 의한 문학 텍스트 내의 빈자리를 독자가 상상력으로 채워 가는 독법, 교육이 필요하다.

문학교육에 있어서 인적 변인의 과제 수행에 대한 연구가 부족한 점도 문제점으로 지적되고 있다.<sup>13)</sup> 문학교육의 장에는 <교사 - 학습자>의 명시적 주체, <작가 - 내포 작가 - 중개자 - 내포 독자>의 잠재적 주체, <서술자 - 해석자 - 인물>의 언급된 주체들이 다층적으로 개입한다. 우리의 대부분의 문학교육 연구가 내포 작가의 말하기 방식, 내포 독자의 해석 과정과 같은 잠재적 주체 행위에 초점을 맞춰 왔다. 이제 우리의 문학교육 연구는 교사의 수업 설계 행동과 학습자의 과제 해결 행동에 이바지해야 한다. 그것은 문학 교사의 질문 전략과 학습자의 텍스트 접근 전략을 의미한다. 나아가 학습자끼리의 상호 작용을 촉발시키는 방안, 문학 공동체의 의도를 고려한 문학교육 방안 등이 모색되어야 할 것이다.

그럼에도 불구하고 대학에서의 문학교육에 대한 연구가 학생이나 교사의 구체적 행위를 기술하는 데는 많은 어려움이 따름을 부인하기 어렵다. 본 연구는 학습 독자들의 수용적 해석력을 신장시킬 수 있는 방안을 모색하기 위한 노력임을 밝혀 둔다. 이러한 이론과 텍스트 해석 및 수용에 대한 구체적 논의를 바탕으로 하여, 문학교육의 실천을 담당하고 있는 일선 교사들이 학습자의 인지 수준과 학습 목표, 구체적 교수 - 학습 상황에 맞게 발화 및 텍스트 접근 전략을 수립해야 할 것이다.

## II. 수용 이론의 문학교육적 함의

현대의 문학교육은 창작보다는 수용, 즉 감상에 치중하여 이루어지고 있다. 현대의 학문적 인식의 확장과 더불어 우리의 문학교육도 분석적이며 이론적인

13) 김창원, "문학교육 연구 방법론의 비판적 검토", 『문학교육학』1, pp.244 참조.

작업에 집중하는 양상을 보인다.<sup>14)</sup> 필자는 우리의 문학교육에서 창작 교육이 강조되어야 한다는 데 원칙적으로 동의한다. 학생들의 창작 체험은 그들이 문학 텍스트를 능동적으로 이해하고 감상하는 데 기여할 것으로 생각한다.<sup>15)</sup> 그렇지만 제도 교육은 평가 방식과 맞물려 있음을 간과할 수 없다. 이를 위해서는 평가 제도의 개선이 뒤따라야 한다. 따라서 현실적인 맥락에서 보면 문학교육의 목표는 학습자의 수용적 해석력을 기르는 데 두어야 한다. 필자가 말하는 수용적 해석력은 상상력과 연관성을 지니고 있는 개념이다.

문학교육에서 텍스트 해석이 핵심적 위치를 차지하고 있다는 점을 승인할 때 우리는 다음과 같은 질문과 마주하게 된다. 텍스트는 자족적인가, 아니면 독자를 향해 열려 있는가? 텍스트의 기호가 지닌 의미는 단일한가, 그렇지 않은가? 텍스트 기호가 다양하게 해석될 수 있다면 기호의 의미는 전적으로 해석자에게 달려 있는 것인가? 텍스트의 가시적·현상적 구조에 감추어진 것을 어떻게 읽어낼 것인가? 텍스트를 읽어내는 능력은 동일한가? 문학 능력에 우열이 존재한다면 그것을 어떻게 신장시킬 것인가? 우리의 선지식이 텍스트를 읽어내는 데 어떻게 작용하는가? 텍스트 읽기의 모험을 하는 학습자를 위해 문학교사는 무엇을 해야 하는가?

우리의 문학교육 현장은 학습자 중심의 문학교육이라는 이상에는 현저히 미치지 못하고 있는 실정이다. 학생들은 텍스트 앞에 서면 한없이 작아진다. 필자는 이러한 현상이 낭만주의 문학관, 신비평적 텍스트관, 입시 위주의 문학교육이 남긴 해독이라고 생각한다. 수용 이론은 이러한 문제점을 극복할 수 있는 이론이다. 수용 이론은 문학과 문학교육에 대한 새로운 지평을 열어 주었다.<sup>16)</sup>

14) 김성룡은 현대의 문학교육이 교육 중심, 수용 중심의 과정이라면 중세의 문학교육은 학습 중심, 생산 중심의 과정이라고 대비하면서, 문학교육이 기능 중심의 수용 과정만을 문제삼는 문학교육으로 협소화한 것은 자본주의 체제로부터 영항받은 것이라고 주장한다. 이 논문에서 현대 문학교육이 생산-유통/전달-소비의 메커니즘이 일방적으로만 고착되는 점을 우려한 점은 의미 있는 지적이라 생각한다. 김성룡, "典範 학습과 중세의 문학교육", 『문학교육학』1. pp.259-260 참조.

15) 필자는 소설 텍스트의 빈자리 채워 쓰기를 통해서 소설 감상과 창작 교육이 병행될 수 있음을 시사한 바 있다. 김용성·이대규, "문학교육과 수용미학", 『教育論叢』16, 전북대학교출판부, 1996. p.40 참조.

수용론적 시각의 문학교육은 텍스트, 작가, 독자를 새롭게 바라보게 했을 뿐만 아니라, 문학교육의 목적·목표를 새롭게 규정하도록 한다. 수용 이론은 해석학, 현상학, 인지 이론, 의사 소통 이론, 구성 이론 등 최근의 연구 성과에 힘입은 것이기도 하다. 수용 이론은 문학 텍스트의 성격에 대한 새로운 견해를 제시한다. 그것은 텍스트가 완결되어 있지 않다는 것이다. 수용론적 관점에서는 문학 작품이 다수의 이질적 층들로 구성된 형상이며, 개별적 층들의 재료와 역할·기능들의 상이성이 문학 작품에 본질적인 다성악적 성격을 띠고 있다고 생각한다.

문학 텍스트(Text)는 불확정성을 지니고 있고, 독자가 이를 구체화하여 의미를 찾으면 작품(Werk)이 된다고 하는 것이 수용미학의 기본 개념이다. H. R. 야우스의 이론의 핵심은 예술 작품의 의미가 독자의 수용에 의해서 비로소 생성된다는 생각이다. W. 이저도 “한편의 텍스트란 그것이 읽혀질 때에야 비로소 생명을 얻게 된다”<sup>17)</sup>라고 하여 독서 과정의 중요성을 강조한다. 이처럼 수용자를 위한 미적 구조로서의 ‘빈자리’ ‘불확정성’ 혹은 ‘여백’ 개념은 수용자의 참여를 자연스럽게 요구한다.<sup>18)</sup> 이러한 이론을 원용하면, 문학 텍스트는 독자의 독서 행위를 통해 의미가 발생한다. 그 의미는 텍스트가 지니고 있는 영향 구조(효과 구조)와 독자의 반응 구조(수용 구조)를 통해 발생하는 것이다. 수용미학은 문학 작품의 독서, 혹은 문학교육을 문학 텍스트와 독자(학습자) 사이의 상호 작용(소통)에 의한 의미 구성 과정으로 이해할 수 있도록 한다.

수용 이론은 독서 행위 혹은 교수 - 학습 행위를 역동적이며 상호 교섭 작용으로 이해하도록 하고 있다. 텍스트는 소통의 매개물에 불과하다. 따라서 독자나 학습자는 더 이상 수동적인 존재가 아닌 것이다. 그들은 텍스트의 의미를 구성해 나가는 주체이며, 그 과정을 통해서 해석자 자신의 주체를 형성해 나가

16) 이에 대해서는 이대규, “주관주의 비평의 교육적 함의”, 『한국언어문학』40, 1998. 6. pp.511-525를 참조.

17) W. Iser, “텍스트의 호소구조”, 차봉희 편저, 『독자 반응비평』, 고려원, 1993. p.195.

18) 에코는 텍스트란 게으른 장치로서, 말해지지 않았거나 소위 백지 상태로 말해진 공간들을 채우기 위한 과감한 협력적 작업을 독자에게 요구하기 때문에 텍스트는 전제적 장치에 불과하다고 말하고 있다. U. Eco, 김운찬 역, 『소설 속의 독자』, 열린책들, 1996. p.42 참조.



는 것이다. 우리가 텍스트를 읽고 배움으로써 문화를 습득한다는 소극적인 의미에서 벗어날 때 문학교육은 진정 의미 있는 행위가 될 수 있을 것이다. 학습 독자가 수용 텍스트를 만들어 나가는 행위는 문화의 창조 작업에 참여한다는 적극적 의미를 지닌다. 이를 위해서 우리는 텍스트를 매개로 하여 자신의 사고를 형성·조정·비판·강화해야 한다.

수용 이론은 텍스트를 보는 시각을 바꾸어 놓았다. 이제 텍스트는 완결되어 독자를 억압하는 것이 아니라, 완결되지 않은 빈자리를 지닌 채 독자를 향해 열려 있다. 그 빈자리는 독자가 자신의 사유와 상상력으로 채워야 하며, 그 때 비로소 텍스트의 의미가 확정된다. 독자가 말을 건넌 때 비로소 텍스트는 생명력을 부여받는다. 이러한 관점에 설 때 텍스트의 세계는 더 이상 자신의 삶과 무관하지 않게 된다. 이제 독자들은 텍스트와 즐거운 놀이를 해야 한다.<sup>19)</sup> 교수-학습 과정에서 교사는 학습자의 소통, 유희를 돕는 보조자여야 한다. 따라서 이 논문이 의도하고 있는 바와 같이, 문학 교사는 학습 독자들의 수용적 해석력을 신장시킬 수 있는 방안을 모색하고 그 구체적 전략을 수립해야 할 것이다.<sup>20)</sup>

### Ⅲ. 텍스트 구체화 과정과 전략 - 서정인의 『山』

이 장에서는 서정인의 소설 『山』을 텍스트로 삼아 독자에 의한 구체화(Konkretisation) 과정을 간략히 살펴보고, 이를 돕기 위한 문학 교사의 역할을 논의해 보기로 한다.

#### 1) 개인적 독서 단계

19) 이저가 말하는 '텍스트 놀이'에 대해서는 다음 책을 참조. W. Iser, *Prospecting - From Reader Response to Literary Anthropology*, The Johns Hopkins Univ. Press, 1989. W. Iser, *The Fictive and the Imaginary - Charting Literary Anthropology*, The Johns Hopkins Univ. Press, 1993.

20) 학습자들의 수용적 해석력 신장을 위한 소통 전략과 작품에의 구체적인 적용 사례는 필자의 『문학교육과 수용론』을 참고 바람.

일반적으로 소설 교육에서도 텍스트 읽기는 교실에서의 교수 - 학습 단계보다 앞선다. 따라서 개인적 차원의 독서 행위와 집단적 행위로서의 교수 - 학습은 분리시켜 논의할 수 없다. 작품 읽기 단계에서 독자는 자신의 독특한 경험과 사고, 언어 능력을 가지고 텍스트 기호와 대면하게 된다. 이 때 독자는 텍스트와의 소통을 통해서 끊임없이 텍스트를 재구성하면서 그것에 대한 자신의 반응을 형성하게 된다. 그렇지만 텍스트에 대한 독자의 반응도 어느 정도 텍스트에 의해 영향을 받는다. W. 이저의 지적처럼 개인적 독서에서도 '의미론적 방향선'<sup>21)</sup> 구실을 하는 '텍스트 내적 의도'<sup>22)</sup>는 존중되어야 한다. 이 점에서 객관주의 비평에서 강조하는 감상 능력은 텍스트와 능동적으로 소통할 수 있는 기본 소양이 된다.

텍스트와의 소통은 제목 읽기로부터 시작된다. 제목은 인물, 사건, 제재, 주제, 배경과 내적 연관을 맺고 있는 하나의 담론적 약호 체계이다. 특히 대부분의 우수한 단편소설들의 경우 제목은 작품의 형상적 통일성을 부여하는 데 절대적으로 이바지하고 있다. 따라서 문학 교사는 학습 독자들이 제목 읽기를 통해서 이러한 약호 체계에 대한 최초의 기대 지평을 지닐 수 있도록 일깨워야 할 것이다. 이 텍스트의 제목은 '산'이다. 섬세한 독자라면 '산'과 '山'이 주는 미세한 차이에 주목할 수 있을 것이다. 특히 한자 '山'은 상형문자이다. 그것은 높이와 폭을 자체의 형상에 담고 있다. 달리 말하면 이 소설의 제목 표기 방식은 산이 내포하고 있는 의미를 시각화시키고 있는 것이다. 제목 읽기를 통해 형성된 독자의 최초 기대 지평은 다양할 것이다. 특히 많은 독자들은 산에 관련된 자신의 개인적 체험을 환기시키면서 텍스트를 읽어나가게 될 것이다. 그렇지만 문학적 수용은 수용자의 변수와 텍스트의 변수에 의해 공동으로 결정되기 때

21) W. Iser, 차봉희 역, “독서과정 -현상학적 시각에서의 접근”, 『독자반응비평』, 고려원, 1993. p.167.

22) 이 점에서 이저의 논지는 에코와 유사하다. 에코는 극단적인 독자 중심 해석 이론에 대한 유일한 대안으로서 작가의 원래의 의도를 찾아내는 것만이 정당하다는 허쉬의 주장이 지닌 문제점을 극복할 수 있는 제3의 가능성으로서 '텍스트의 의도(intention of the text)'를 상정한다. 에코가 관심을 두고 있는 텍스트의 권리와 해석자의 권리 사이의 변증법에 대해서는 Eco, 손유택 역, 『해석이란 무엇인가』, 열린책들, 1977. pp.33-60를 참조.

문에 독자는 텍스트가 지닌 의미론적 인자(因子)를 간과해서는 안 된다. 독자는 소통체 토대(Kommunikatbasis)가 지시하는 의미 영역 내에서 텍스트를 자의적으로 구체화할 수 있을 따름이다.<sup>23)</sup> 이 소설의 경우 '山'이 지닌 의미와 속성은 텍스트 말미에 이르러서야 제시되고 있다. 그만큼 『山』은 독자의 참여 폭을 극대화시키고 있는 작품이다.

산은 그 밑에 이르러서 보자 높이는 사라지고 하나의 구역이 되었다. 그것은 방향이었고, 경사였고, 넓이였다. 그리고 그것은 바라볼 어떤 것이 아니라 들어가서 안길 어떤 것이었다. 그들은 큰길을 버리고 산길로 접어들었다. 그리고 조금씩 산 속으로 묻혀 들어갔다. 평지에서는 좀처럼 느껴지지 않는 태고(太古)라고 하는 대단히 애매한 느낌이 산 속에서는 살갓으로 느껴졌다. (중략) 그것의 목적은 반드시 높은 위치에 도달하여 넓은 시야를 즐겨 보자는 것만은 아니었다. 멀리서 보는 사람에게는 푸르스름한 신비로 나타나는, 능선마다에 서려 있는 그 태고의 무시간성은 그 속에 묻히는 사람의 가슴 속에 평지의 토막난 개념이 낸 상처를, 엄청난 그 대조(對照)로써 어루만져 주었다. 평지에다가 짐을 짓고 다리를 놓고 철도를 까는 인위는, 이 무시간의 거창한 자연 속에서는 기껏 줄 사다리나 쇠 난간이 아니면 막 걸리나 꼴라 장사의 두들겨 맞춘 의자나 식탁과 같은 초라한 꼴들로 나타나서, 상대적으로 자연의 위의(威儀)를 더 돋보이게 만들었다.(p.232)<sup>24)</sup>

인용문에는 '산'의 성격이 이항 대립을 통해 암시되고 있다. '산'은 '자연'의 제유어로서 '평지' '인위'와 대립한다. '평지'가 속(俗)된 공간이라면, '산'은 성(聖)스러운 공간이다. 산은 절대적 존재로서 동화(同化)의 대상이다. 동양인들이 등산이라 하지 않고 입산이라고 말하는 것도 이러한 사유의 표현이다. 인간은 산에 오르면서 세속적 욕망을 버리게 된다. 입산은 무목적성을 지니기도 한다. 산은 재생의 공간이다. 평지에서 상처 입은 존재를 다시 태어나게 한다. 영원한 자연의 질서와 시간에 비해 찰나적 인간 행위는 초라하다.

산마루와 골짜기의 능선이 끊어질 듯 이어지고 이어질 듯 끊어진 것처럼 『山』의 이야기 방식 또한 그러하다. 독자를 위한 미적 장치로서의 빈자리를 채워 읽는 행위를 통해 독자의 상상력은 크게 향상될 수 있다. 빈자리의 예를 들

23) 권오현, "문학 소통이론 연구", 서울대 독어교육 박사논문, 1992. pp.77-84 참조.

24) 인용은 徐廷仁 小說集 『江』(문학과지성사, 1976).

어보자.

건오는 담배 불을 비벼서 켜다. 그녀는 맞은 편 벽 중간쪽에 걸려 있는 남포불을 멀끔히 쳐다보고 있었다. 그가 그녀의 옆 얼굴을 물끄러미 바라 보자 그녀도 고개를 돌려 그를 쳐다 보았다. 그는 문득 생각난 듯이 일어섰다. 그리고 남포 불의 심지를 줄인 다음 홑 하고 바람을 불어 넣었다.

이튿날 아침 일찌기 일어났지만 구름이 끼어서 해돋이 구경을 할 수가 없었다. (pp.234-235)

작가의 소설 『江』의 한 구절, 늙은 대학생과 서울집이라는 술집 작부가 하루 밤을 함께 보내는 장면을 떠올리게 하는 구절이다. 『江』에서는 함박눈이 내리고 있고, 『山』에는 구름이 뒤덮고 있다. 이처럼 간결한 묘사와 서술을 통해 작가는 독자로 하여금 일상 세계에서 상처 입은 존재들이 탈일상의 공간에서 재생하는 모습을 상상하도록 유도하고 있다. 독자들이 이 부분에서 윤리적 해석을 유보하게 되는 것은 작가의 교묘한 이야기 전략 때문일 것이다.

## 2) 교수 - 학습 단계

개인 차원의 독서 과정에서 텍스트에 대한 반응이 어느 정도 형성되었다면, 교수 - 학습 단계에서는 이를 명료화시키게 된다. 문학 교사는 학습 독자 개개인의 반응을 서로 교환할 수 있는 소통의 장을 마련해야 한다. 그리고 교사는 반응에 대한 질문을 한다. 교사는 다양한 질문을 통하여 학습 독자들의 소통이 바람직하게 이루어졌는가, 소통 과정에 오류는 없었는가, 소통 결과 텍스트에 대한 최초의 반응이 현재 어떻게 달라졌는가를 물을 수 있을 것이다. 그 다음에 교사는 학습 독자 상호 간 반응에 대한 토의 또는 역할 놀이를 할 수 있도록 유도한다. 그 다음에 학생 스스로 반응에 대한 반성적 쓰기(말하기)를 자연스럽게 할 수 있도록 해야 한다. 학습 독자들은 대부분 처음에는 『山』에서 불륜만을 읽어낸다. 텍스트에 대한 의미 구성을 하지 못하는 것이다. 따라서 교사는 학습 독자들의 의미 구성을 촉발시킬 수 있는 발문을 던져야 한다.

서정인 소설 『山』은 생의 본질과 의미를 말하지 않는다. 오히려 ‘어렴풋이’ 보여줄 뿐이다. 그것을 밝히는 것은 독자의 몫으로 남겨져 있다.<sup>25)</sup> 이로 보면

이 소설은 제목과 내용 그리고 형상화 방식이 절묘하게 일치되어 있다.

독자 반응 중심의 교수 - 학습이 빠지기 쉬운 오류는 텍스트의 소통 토대에서 논의가 벗어날 수 있다는 사실이다.<sup>25)</sup> 이러한 문제점을 염두에 두면, 『山』-산 - 인생'의 맥락 안에서 텍스트의 의미 구성을 시도하는 집단적 사고 과정이 요청되는 것이다. 이 때 문학 교사는 매개자이며 안내자가 된다. 텍스트의 내적 의도에 숨어 있는 작가의 목소리를 찾아 그 의미를 다양하게 구성하는 실례를 제시한다.

그녀는 웃었다. 그리고 정말로 덕산에 한 번 올라가 보았으면 좋겠다고 말하고, 산에 가려면 정말 천막과 바나와 등산복이 있어야 되느냐고 물었다. 그는, 아마 짤은 모르지만 뽀족 구두와 스카트만 아니면 될 거라고 대답했다. 그녀는 얼굴을 붉혔다. 그녀는 스카트를 입고 있었다.(p.231)

- 준비 없이 산에 오르려고 하는 사람들이 많다. - 삶은 그렇게 만만하지 않다.

그들이 산 중턱에 이르렀을 때 날이 저물기 시작했다. 그때까지 산의 경사는 비교적 완만했다. 그 다음부터는 갈수록 가파라져서 두 발만 가지고는 안 되고 네 발을 다 써야 할 필요가 자주 생겼다.(pp.232-233)

- 산은 오를수록 가파르다. - 삶은 살아갈수록, 정상에 가까울수록 힘겹다.

이튿날 아침 일찌기 일어났지만 구름이 끼어서 해돋이 구경을 할 수가 없었다.(p.235)

- 산에 오를 때마다 해돋이를 볼 수는 없다. - 인간의 소망은 어긋날 때가 많다.

그는 산에 올라오면서, 그리고 도중에 쉬면서, 그녀에게 그가 어느 학교를 나왔고 군대에 가서는 얼마쯤 고생을 했으며 여기 오기 전에는 무슨 학

25) W. Iser, *Prospecting -From Reader Response to Literary Anthropology*. p.250.

26) 경규진의 3단계 모형은 독자 반응 비평 이론의 가능성과 한계를 동시에 보여주고 있다. 경규진, “반응중심 문학교육의 방법 연구”, 서울대 국어교육 박사논문, 1993. pp.160-181 참조.

교에 있었는데 일이 어떻게 잘못 되어서 여기까지 오게 되었는가 하는 따위를 이야기해 준 댓가로 그녀의 생애에 대해서 약간의 지식을 얻은 바 있다.(p.233)

- 산에 오르는 자들은 상처 입은 내면을 지니고 있다. 그들은 자신의 상처를 어루만져줄 동행을 필요로 한다. - 삶의 여로에서 누구나 상처 입는다. 자신의 상처를 드러내 보임으로써 타인의 상처를 볼 수 있게 된다.

용 바위도 있었고 돼지 바위도 있었다. 닭 바위와 부부 바위도 있었다. 안내하는 사진사가 돼지 바위를 설명할 때 그녀는 피식 웃었다.(p.235)

- 산정(山頂)에는 전설이 많다. 그것은 인간의 이루지 못한 비원(悲願)이다. - 인간의 꿈은 끝내 이루어지지 못하며, 인간의 삶에서 성취 여부보다도 꿈꾼 흔적 그 자체가 영원히 아름다울 뿐이다.

그는 그녀와 헤어졌다. 그리고 혼자서 산을 내려왔다. (중략) 산길과 큰길이 갈라지는 산 아래 산의 입구에 딱 도착하자 그는 그가 분명히 잘못 했다는 것을 깨달았다. 같이 올라갔으니 같이 내려와야 할 것이 아니냐.(pp.235-236)

- 등산은 하산을 동반하지만, 함께 올랐다고 해서 함께 내려오지는 않는다. 또한 산행을 마치고 나면 아쉬움이 남는다. - 삶의 여로에서 인간은 만남과 헤어짐을 반복한다. 또한 삶에서 당위와 존재가 일치하는 것은 아니다. 그리고 그것은 회한으로 남는다.

그는 천천히 해변을 향하여 큰 길을 걸어갔다. 얼마 동안은 그렇게 걷고 있자 길 가로 동네가 나타나기 시작했다. 차츰 집들이 많아졌다. 학교가 나타났다. 우체국이 나타났다. (중략) 그는 모래 밭에 주저 앉았다. 그리고 뒤를 돌아 보았다. 육백 육십 육 미터의 산이 성큼 그의 눈 앞으로 다가왔다.(p.236)

- 인간의 마을에 내려왔을 때 산은 새로운 모습으로 다가온다. - 삶의 여정을 마칠 때 지나온 삶은 목시록의 무게로 다가선다.<sup>27)</sup>

이러한 탐색 과정을 거치게 되면 학습 독자들은 『山』이 인생에 대한 심오한 성찰을 그 안에 담고 있음을 확인할 수 있을 것이다. 소설 교육은 여기에서 머물지 말고 텍스트 내면화 단계로 나아가야 한다. 달리 말하면 학습 독자들은 텍스트 속에서 자신의 생을 확인해야 하는 것이다.

교수 - 학습의 마지막 단계로서 교사는 텍스트 상호성을 바탕으로 하여 학습 독자들이 문학적 체험을 심화·확대할 수 있도록 해야 할 것이다. 텍스트 상호성의 측면에서 『山』과 주제와 구성이 유사한 텍스트를 읽게 되면 『山』을 더욱 심도 깊게 이해할 수 있을 뿐만 아니라, 문학 전반에 대한 수용적 해석력을 신장시킬 수 있을 것이다. 서정인의 『山』은 홍성원의 소설 『산』(『투명한 얼굴들』, 1994), 이성복의 시 『남해 금산』(『남해 금산』, 1986) 『산』(『그 여름의 끝』, 1990)의 발생텍스트(geno-text)가 된다.

세상에는 사람들이 살고 있는 가장 더러운 진창과 사람들의 손이 닿지 않는 가장 정결한 나무들이 있다  
 세상에는 그것들이 모두 다 있다 그러나  
 그것들은 함께 있지 않아서  
 일부러 찾아가야 한다 그것들 사이에 찾아야 할  
 길이 있고 시간이 있다

- 이성복의 『산』전문

#### IV. 맺음말

문학교육의 목적은 단순히 문학에 관한 지식을 익히고 언어로 된 문화 유산을 익히는 데 있지 않다. 그것은 오히려 인간의 삶을 총체적으로 이해하고 삶의 질을 향상시키는 데 있는 것이다. 우리가 분석주의나 역사주의적 접근 방식을 극복해야 하는 까닭이 여기에 있다. 우리의 문학교육은 이러한 방법론이 지

27) 『山』에 등장하는 덕산은 남해 금산, 항주는 상주의 변형이다. 실제 금산은 681미터인데 작가는 이 소설에서 666미터로 변형시켜 상징성을 배가시키고 있다. 성서 요한계시록(13:18)에서는 이를 짐승의 수 혹은 사람의 수라고 말하고 있기도 하다. 이 작품에서는 현실과 삶의 불모성과 결합되어 작가의 비극적 세계 전망을 드러내는 기능을 수행하기도 한다.

닌 장점을 외면하지 않으면서도 텍스트를 학습 독자의 내면에서 끊임없이 활동하는 구성적 유기체로 보는 학습자 중심 이론의 보완을 필요로 한다. 달리 말하면 문학적 소통의 여러 변인, 즉 독자와 텍스트 그리고 소통 상황을 동시에 고려해야 한다.

현대의 교수 - 학습에 영향을 미치는 패러다임은 객관주의에서 구성주의로 변화했다. 과거의 문학 교사들은 문학 텍스트가 지닌 객관적 의미 전달에 주력했다. 그런데 구성주의적 관점에 의지하면, 이제 문학 교사들은 학습 독자들의 텍스트 의미 구성 방식에 관심을 두어야 할 것이다. 문학 교사는 학습자 스스로 학습자 자신의 경험과 정신 세계 안에서 텍스트와의 소통 행위를 통해 능동적으로 의미를 구성해 나갈 수 있도록 돕는 조력자가 되어야 할 것이다.

소설 텍스트는 인간과 세계에 대한 작가의 사유를 구조화시킨 언어 구조물이다. 그것은 시와는 달리 감각보다는 논리에 호소하는 속성이 있다. 따라서 소설 읽기 과정에서 수용자는 자신의 선지식을 적극적으로 활용해야 한다. 우리는 현재의 감추어진 세계 구조를 파악하고 전망을 모색하고자 하는 욕망을 지니고 있다. 필자는 서사 문학이 지닌 생명력의 근원이 여기에 있다고 생각한다. 그렇다면 소설 읽기란 인간과 인간, 인간과 그를 둘러싸고 있는 환경 사이의 화해 가능성을 모색하면서 세계와 인간에 대한 이해를 도모하는 행위에 다름 아니다. 필자가 텍스트에 대한 '올바른 해석'보다 독자의 '성숙한 반응'을 강조하려는 까닭이 여기에 있다. 소설 읽기 과정에서 독자는 소설 인물과 자신을 동일시하거나 상황에 자신을 투사시키고, 거리 두기를 통해서 이를 객관화시켜 인식하게 된다. 텍스트에 대한 독자의 주관적 인식과 객관적 인식의 삼투야말로 소설 텍스트의 수용을 풍부하게 하는 것이다.

결론적으로, 우리의 소설 교육은 학습 독자들이 풍부한 상상력을 통하여 텍스트를 감상하고 이에 대해 반응하게 함으로써 소설 텍스트가 개인의 삶에 의미 있는 한 부분이 되도록 하는 데 초점을 맞추어야 할 것이다. 학생들에게 심미적 경험을 제공하지 못하는 문학교육은 그 존재 가치를 상실한다. 따라서 문학교육 연구자들은 학생들의 심미적 경험을 극대화하며, 문학을 상상력을 바탕으로 한 총체적 경험으로 이해하고 텍스트가 지닌 내재 깊이를 발견할 수 있는



교육 방법론을 모색해야 한다. 필자는 학습자 중심의 소설 교육 방법론을 모색하기 위해서는 수용 이론을 중심으로 한 현대 문예 이론의 여러 성과들을 교육 현장에서 적용하려는 노력이 필요하다고 생각하고 있다. 수용미학에 의한 문학 교육은 일차적으로는 학교 교육, 즉 제도 내 교육을 문제삼고 있지만, 이러한 교육의 성과가 제도 교육 밖에서도 지속됨으로써 평생교육의 밑거름이 되게 하는 데 그 궁극적 목표를 삼고 있다. 수용을 중시하는 문학교육은 문학의 소통 현상 속에서 독자의 역할을 생산적으로 형성시켜 나갈 수 있는 문학적 문화를 창출하는 데 기여할 수 있을 것이다. 교수 - 학습 모형에 대한 구체적인 천착은 이후의 과제로 남겨둔다.

## 참 고 문 헌

- 경규진, “반응중심 문학교육의 방법 연구”, 서울대 박사논문, 1993.  
 권오현, “문학 소통이론 연구”, 서울대 독어교육 박사논문, 1992.  
 권희돈, 『소설의 빈자리 채워읽기』, 양문각, 1993.  
 김상욱, “신비평과 소설교육 방법의 재 검토”, 『국어교육』79·80, 1992.  
 김상욱, “탐구로서의 소설교육”, 『文學教育의 探究』, 국학자료원, 1996.  
 김성룡, “典範 학습과 중세의 문학교육”, 『문학교육학』1, 태학사, 1977.  
 김용성·이대규, “문학교육과 수용미학”, 『교육논총』16, 전북대 교육대학원, 1996.  
 김창원, “시 텍스트의 기호론적 해석과 시교육의 가능성”, 『논문집』45, 한국국어교육연구회, 1992.  
 김창원, “문학교육과정 설계의 절차와 원리”, 문학과문학교육연구소 편, 『文學教育의 探究』, 국학자료원, 1996.  
 류덕재, “소설 텍스트의 문학교육 방법 연구”, 경북대 박사논문, 1995.  
 박인기, “문학 교재 교수 - 학습의 수용과정적 의미”, 『교육개발』8권 3호, 1986.

- 박인기, “문학 제재의 수용 특성과 교수 - 학습의 조건”, 『선칭어문』14·15, 1986.
- 박인기, “소설 텍스트 수용의 내면화 구조”, 『청주교대논문집』29, 1992.
- 이대규, “주관주의 비평의 교육적 함의”, 『한국언어문학』40, 1998.
- 이대규, 『문학교육과 수용론』, 이회문화사, 1998.
- 이명재, 『문학비평의 이론과 실제』, 집문당, 1977.
- 이상섭, 『문학비평용어 사전』, 민음사, 1976.
- 이향숙, “소설 교육 방법 연구 -수용이론을 중심으로”, 서울대 석사논문, 1988.
- 정재찬, “文學教育의 談論 分析 試考”, 『국어국문학』111, 1994. 5.
- 최혜실, “문학 이론과 문학교육 이론과의 관계 규정을 위한 시론”, 『국어교육』 85·86, 1994.
- 한철우, “『문학교육과정의 내용체계』에 대한 토론문”, 『서울대 국어교육연구소 학술발표대회 자료집 2』, 1996. 10. 11.
- 허창운 편저, 『현대문예학의 이해』, 창작과비평사, 1989.
- Eco, U., 김운찬 역, 『소설 속의 독자』, 열린책들, 1996.
- Eco, U., 손유택 역, 『해석이란 무엇인가』, 열린책들, 1977.
- Holub, R. C., *Reception Theory*, Methuen, 1984.
- Iser, W., “텍스트의 호소구조”, 차봉희 편저, 『독자 반응비평』, 고려원, 1993.
- Iser, W., *Prospecting - From Reader Response to Literary Anthropology*, The Johns Hopkins Univ. Press, 1989.
- Iser, W., *The Fictive and the Imaginary - Charting Literary Anthropology*, The Johns Hopkins Univ. Press, 1993.