

국어교육에서의 해석에 대한 비판적 검토

김 정 우*

〈차 례〉

1. 문제제기 - 국어의 도구교과적 성격에 대하여
2. '해석'에 대한 비판적 검토
 - (1) 국어교육학과 국어과 교육과정에서의 해석 개념
 - (2) 해석학에서의 해석 개념에 대한 국어교육적 검토
3. 해석의 다양성 - '그럴듯함'의 양상과 논리
 - (1) 「절정」: 역설과 텍스트의 유기적 구조
 - (2) 「광야」: 시적 허용과 상징 의미
 - (3) '나름대로의 그럴듯함'을 위한 논리
4. 결론에 대신하여

1. 문제제기 - 국어의 도구교과적 성격에 대하여

제6차 교육과정에서는 명시적으로 '국어과의 도구교과적 성격을 강조한 바 있다.¹⁾ 이는 비단 6차 교육과정에만 해당되는 일은 아니다.

* 서울대학교 강사.

1) 교육부, 『제6차 고등학교 교육과정』, 1992, p.29.

이와 달리 7차 교육과정은 이 부분에서 포괄적인 지향을 보인다. 국어과의 성격을 규정하면서 "이 과정에서 국어과의 성격을 주지 교과, 도구 교과, 방법 교과, 내용 교과, 문화 교과 등으로 다양하게 규정해 온 관점을 분석하였으나, 각 관점이 강조점의 차이라고 판단하여 특정 관점을 따르지는 않았다"고 하여, 기존의 국어교육의 성격에 관한 논의를 종합적으로 반영하고 있다.

교육부, 『제7차 고등학교 교육과정 해설-국어』, 2000, p.13.

교수요목기에서부터 현재에 이르기까지, 명시적으로든 암시적으로든 도구교과로서의 성격은 줄곧 국어과 교육에 강력하게 부여된 과제였다. 주지하다시피 도구교과로서의 국어교육이란 세분화되어 있는 현대의 학문 체계, 그리고 그에 기반한 다교과 체제에서 지식을 전수하고, 방법과 기능을 익히며 태도를 형성하는 데 사용되는 도구로서의 국어를 가르친다는 뜻이 될 것이다.²⁾ 이러한 의미에서의 국어는 기본적으로 정확한 의사소통과 의미 전달을 매개하는 기능을 담당한다. 교육의 효율성이라는 측면에서 볼 때, 언어의 도구적 측면은 기초적인 부분인 면서 또 지속적으로 강조되어야 할 부분임은 분명하다. 그런데 우리의 국어교육은 그러한 성격이 좀 더 강조되었으며, 그것은 국어교육이 출발부터 사정이 남달랐기 때문인 점도 고려해야 하리라 본다.

1945년 광복을 맞이한 후, 새로운 근대국가 수립이 민족의 지상과제였고, 모든 것이 새로이 건설되어야 하는 상황에서 국어의 도구성은 그 어느 때보다도 강조될 수밖에 없었다. 민족의 정체성 확립이나 국민 통합이라는 거시적 과제로부터 원활하고 오해 없는 일상적 의사소통 수행의 문제까지, 그 어떤 활동을 위해서도 파괴된 국어의 회복³⁾이 시급한 상황이었다.⁴⁾ 특히 새로운 문물과 사상을 체계적으로 습득하여 과학

2) 최근에는 도구교과로서의 국어교육에 대해 사고와 언어의 관계에 주목하면서 인간의 사고를 가능하게 하는 교과라는, 보다 확대된 관점이 존재하기도 한다. 그러나 여기에서도 본질적인 것은 언어로 사고를 표현하고 이해하는 과정을 통해 지적 성장과 지식 생산이 가능하게 된다는 점이다. 다시 말해 '언어화된 지식을 다루는 방법을 익히는 방법의 학습'을 국어교육으로 정리할 수 있으며, 이러한 점에서 '도구 교과'를 '방법 교과'라고 하기도 한다. 서울대학교 국어교육연구소, 『국어교육학사전』, 대교, 1999, p.206. '도구교과론' 항목 참조.

3) 한글을 단시일 내에 깨칠 수 있는 교재가 속수교재(速修教材)가 필요하였기 때문에 한글 학회에서 '국어 교과서 편찬 위원회'를 두고, 우선 급한 대로 1945년 11월 6일 출간한 것이 『한글 첫걸음』이다. 이후 1946년에서 1947년에 걸쳐 중등 국어 교본이 발간되었고, 1945년 9월부터 약 4개월 간 1836명의 교원을 양성하였다. 한글학회, 『한글 학회 50년사』, 1971, p.283. 여기서는 李應百, 『續 國語教育史研究』, 新丘文化社, 1988, p.161에서 재인용.

4) 지금까지도 작문교육에 큰 영향을 끼치고 있는 『文章講話』(文章社, 1940)의 저자 이태준이 1946년 서둘러 이 책의 증보판을 발행하고, 이 즈음에 『국어에 대하여』

문명에 바탕을 둔 새로운 국가를 건설해야 했기에, 지식의 전달과 습득의 도구가 체계적으로 갖추어져야 할 필요가 절실했다. 예를 들어 모더니스트 시인이자 영문학도였던 김기림이 『科學概論』을 번역(1948)⁵⁾하고, 이어 『文章論 新講』(1950)을 썼다는 사실은 당시의 그와 같은 사정을 충분히 짐작할 수 있게 한다. “건국 이상의 한 모, 아니 자못 중요한 모가 여기 있을진댄, 문교정책의 초점은 마땅이 과학조선의 건설에 두어야 함”⁶⁾이 중요했던 시절의 국어교육이란, 과학적 지식의 전수를 위한 객관적이고 명확한 의미 전달, 그야말로 근대 국가 건설의 효율적인 도구가 될 수 있는 정확함이 중요했다고 볼 수 있다. 한동안 ‘국어교육이 곧 학교 교육의 전부’⁷⁾일 수밖에 없었던 것은, 교육이 ‘과학조선’ 건설에 초점을 맞추기 위한 도구, 즉 언어가 미처 확립되어 있지 못했기 때문이었다. 민족의 정체성 확립, 통일 국가 건설의 과제 등이 무산되고, 민족 간의 전쟁을 겪고 폐허만 남은 상황에서 제정, 공포(1955. 8. 1)된 제1차 교육과정 국어과의 첫째 사명은, 그러한 까닭에 당연히 ‘학습자의 언어 능력을 발달시켜서 모든 학습을 원만히 하’⁸⁾는 것이 될 수밖에 없었다.

이렇게 볼 때, 광복 후 학교 체제 하의 국어교육은 그 시작부터 과학적이고 객관적인 의미 전달을 위한 도구성 획득의 과제를 강하게 안고 있었음을 알 수 있다. 이것이 문제적인 까닭은 오랫동안 국어교육이 주입식, 암기식 지식 전달의 교과라는 비판을 받았던 한 원인을 이 도구

(‘대조’ 1권 2호, 1946. 6)라는 글을 발표하는 등, 국어 회복에 주력했던 것은 당시의 분위기를 알 수 있게 하는 한 예가 될 것이다.

5) J. A. 톰슨(金起林 譯), 『科學概論』, 乙酉文化社, 1948.

이 책의 원전은 영국에서 발간되었으며, 서지사항에서 짐작할 수 있듯 근대적 과학 지식에 대한 대중보급형 문교판의 일부이다. J. Arthur Thomson, *Introduction to science*, London : s.n., 1928. (Home university library of modern knowledge : 32)

6) 김기림, 『김기림 전집』 6, 심설당, 1988, p.153.

7) 韓國教育十年史刊行會, 『韓國教育十年史』, 豐文社, 1960, p.8. 여기서는 李應百, 앞의 책, p.161에서 재인용.

8) 문교부, 『초·중·고등학교 교육과정(1946~1981) 국어과·한문과』, 1986, p.5.

적 성격의 강조에서 찾을 수 있기 때문이다. 도구로서의 언어, 즉 기존의 지식, 사상 등을 전달하는 운반체로서의 언어란 텍스트에 담긴 화자(작가)의 의도를 청자(독자)가 정확하게 파악하는 것이 과제이고, 그것이 언제나 가능하다고 믿는 것을 전제로 한다. 때에 따라, 상황에 따라 달라진다면 그것은 온전한 도구일 수가 없기 때문이다. '과학조선' 건설, 급속한 경제 발전 등을 이루기 위해서는 빠른 시간 내에 지식과 문물을 받아들여야 하고, 그러기 위해서는 텍스트의 의미는 객관적으로 정해져 있고, 그것을 정확하게 전수하고 이해하는 일이 가능해야 한다.⁹⁾

그러나 언어는 그렇듯 투명하지만은 않다. 언어학, 철학, 해석학, 문학 이론, 사회학 등 언어와 관련된 제 학문 분야에서 그러한 객관성은 계속 의심의 대상이 되어 왔던 것이 지난 한 세기 간 인문사회과학의 모습이었다. 작가의 의도, 텍스트의 의미, 독자의 이해는 여전히 그 실체를 명확히 하지 못했으며, 그러하기에 우리의 국어교육에서의 언어관 역시 잠정적일 수밖에 없다. 이때의 잠정적이란 불변의 확고부동함을 얻지 못했다는 뜻이지만, 그러나 그것이 꼭 부정적인 것만은 아니다. 관점을 달리 하면, 그것이야말로 언어의 본질에 부합하는 것이며, 그것은 학습자에게 더 큰 주체성과 능동성을 부여할 수 있는 조건이기도 하기 때문이다.

이와 같은 입장 하에 이 글에서는 주로 문학을 포함한 읽기 교육에서의 '해석'의 개념을 검토하고, 시를 중심으로 해석의 몇 가지 양상을 살펴 보면서 국어교육에서 '해석'이 갖는 의미와 그 구체적 활동의 가능성을 찾아보고자 한다. 이는 앞서 검토한 도구적 성격으로서의 국어교육의 의의는 충분히 인정하는 가운데, 그것을 넘어서는 국어교육의 한 가능성을 찾으려는 목적을 갖는다.

9) 읽기 영역이든 문학 영역이든, 그리고 다른 어떤 과목이든 관계 없이 소위 '밀줄 짝'이라는 구태의연한 교수학습 방법이 오랫동안 존속했던 것 역시 이와 같은 도구적 언어관이 그러한 교수학습방법을 요구하거나, 최소한 용인했기 때문에 가능했던 것으로 볼 수 있을 것이다.

2. '해석'에 대한 비판적 검토

(1) 국어교육학과 국어과 교육과정에서의 해석 개념

이해와 표현은 언어 활동의 중요한 두 축이다. 그런데 과거의 국어교육은 상대적으로 표현의 측면을 소홀히 하고 이해, 그것도 주로 읽기 제재를 대상으로 한 독해의 부분에 치중해 왔던 것이 사실이다. 언어 활동의 본질에 비추어 결코 바람직하다고는 할 수 없는 이러한 과거 국어교육의 원인은 여러 가지를 들 수 있을 것이다. 전범 텍스트의 주석과 체화를 중시했던 근대 이전의 교육의 영향일 수도 있겠고, 근대의 계몽주의적 인간관 하에서 학습자, 즉 아동을 아무 것도 쓰여 있지 않은 백지 상태¹⁰⁾로 보고 '전수'를 중시한 결과일 수도 있겠으며, 학생 수가 지나치게 많은 교육여건상 개별적인 지도를 동반한 표현교육이 불가피했다는 점도 있겠고, 비민주적 국가 운영 하에서 이데올로기적 국가 장치로서의 학교가 자유로운 의사 개진과 표현을 도외시해 온 때문이라고 볼 수도 있겠다. 각각에 대한 검토를 이 자리에 할 여력은 없으므로 추후 다른 자리를 기약하되, 최소한 과거의 국어교육이 비중의 면에서 이해의 교육에 치중했다는 점만은 크게 이론의 여지가 없을 듯하다. 이러한 점에서 최근 몇 년 간 국어교육에서 표현 활동이나 글쓰기, 창작 교육에 대한 연구와 그러한 활동을 강조하는 흐름은 과거의 국어교육의 편향을 바로잡는 의미 있는 현상이라고 하겠다.¹¹⁾

비중상의 불균형 문제보다 더 중요한 문제는 과거 이해 중심 교육이

10) 헤르만 기셴케(조상식 옮김), 『근대 교육의 종말』, 내일을 여는 책, 2002, p.29.

11) 김성진은 이러한 흐름을 두고 '글쓰기 패러다임'이라 규정한 바 있다. 이는 크게 보아, 고전 표현의 원리 및 방법으로부터 현재의 국어교육을 설계하는 경향과 패러다임 또는 다시 쓰기를 통해 읽기와 쓰기를 통합하고자 경향으로 정리될 수 있다고 보면서, 이러한 흐름의 의의와 그 가운데 드러나는 일부 형식주의적 편향에 대해서도 검토하고 있다.

김성진, 「문학 작품 읽기 전략으로의 비평에 대한 시론」, 『문학교육학』 9호, 2002년 여름호.

그 본래의 역할을 제대로 수행하지 못했다는 점일 것이다. 즉 '이해'의 개념이 모호하거나 지나치게 협의의 개념으로 설정됨으로써 독해 제재 주석에 그치거나 텍스트에 대한 문법적 사항 설명에 그치고 말았던 것이다. 이에 대해 국어교육과 사고력의 관계를 밝히는 자리에서 이삼형은 텍스트 중심 이해(text-based comprehension)보다는 독자 중심 이해(reader-based comprehension)가 수준 높은 이해를 이끌어 냄을 밝히고, 나아가 정서적 반응까지 고려한 상상력과 창조적 반응을 강조한 바 있다.12) 박수자 역시 1970년대 이후 읽기 이론의 변화 과정을 다음과 같이 정리한 바 있다.

1970년대 이후부터 읽기를 여러 관련 요인들 사이의 상호작용 과정으로 보면서 읽기에 영향을 미치는 중요 요인으로 글과 독자 모두를 강조하고 있다. 그러나 1970년대와 1980년대의 읽기 정의 사이에는 두드러진 차이점이 있다. 1970년대는 읽기를 '필자에 의해 시각적 자극으로 부호화된 의미가 독자의 마음 속에 의미로 변하는 과정'으로 보았다는 점에서 '독자의 해석'보다는 '글(또는 문재)의 해독'을 강조한다. 그리고 읽기를 '생리적 및 지적 작용들(physiological and intellectual activities)'로 표현한다. 반면 1980년대에는 읽기를 '쓰여진 글로부터 의미를 구성하는 과정'으로 보아 글의 해독보다는 독자의 능동적인 의미구성 과정을 강조하여, 글에 대한 독자의 해석에 따라 읽기도 달라진다고 한다. 이때 읽기를 '하나의 복잡한 기능(a complex skill)'이며 '하나의 종합적인 행동(a holistic act)'으로 표현한다.13)

이해를 단지 '언어를 의미로' 바꾸는 정도로 파악하는 차원을 넘어서 능동적으로 의미를 구성해 나가는 독자 중심 이해, 독자의 해석을 강조하는 이러한 입장은 이경화가 담화 이론과 스키마 이론을 바탕으로 담화의 구조와 독자의 배경지식이 독해에 미치는 효과와 상호작용 효과를 파악하여 읽기 지도와 학습에 대해 설명하는 틀을 마련하고자 한 연구에서도 확인된다.14) 이와 함께 독자의 능동성을 비판적 이해로 체계화

12) 이삼형, 「언어 사용 교육과 사고력—텍스트 이해를 중심으로」, 『국어교육연구』 5집, 서울대학교국어교육연구소, 1998.

13) 박수자, 『읽기 지도의 이해』, 서울대학교출판부, 2001. p.49. 참고.

하고자 한 김혜정은 비판적 읽기가 읽기 과정의 특정한 한 단계가 아니며, 텍스트 중심 정보처리를 지향하는 객관주의적 관점을 넘어 사회문화적 의미에 이르는 이해의 전 과정에 걸친 것으로 보면서 비판적 읽기의 과정과 텍스트 이해 전략을 구안하였다.¹⁵⁾

이러한 반성과 비판은 문학 영역에서도 크게 다르지 않다. 과거의 문학교육 역시 교재에 밀줄 곳고 빈 여백을 뻑뻑하게 메우는 활동이 주를 이루었고, 개별 작품에 대한 기존의 해석 결과를 정리·수용하고, 문학이론의 개념들, 연대기적 문학사의 개별 사항 암기 등에 치중하였다. 이러한 문학교육에 대해 수용 이론, 독자 반응 이론에 바탕하여 학습자의 역할을 중시하거나,¹⁶⁾ 학습자와 텍스트의 소통을 중시하여 해석 능력 신장을 강조하고,¹⁷⁾ 과도한 '실체 중심의 문학교육' 대신 실체, 속성, 활동으로서의 문학교육을 균형 있게 설계하는¹⁸⁾ 등의 비판이 있었다. 문학 작품의 이데올로기 분석¹⁹⁾, 비판적 주체로서의 독자 등에 대한 강조²⁰⁾ 역시 크게 보아 독자인 학습자의 주체적 활동과 의미 구성 능력에 초점을 맞추는 것이라고 하겠다.

위에서 간략하게 살펴 본 연구 성과들이 반영된 것으로 보이는 7차 교육과정은 표현에 관한 비중을 높이고, 문학에서의 창작교육을 새롭게 도입한 바 있다. 아울러 학습자의 능동적인 의미 구성 능력, 비판적이고 창의적인 능력 역시 그 어느 때보다도 강조하고 있음을 볼 수 있다.

-
- 14) 이경화, 「담화 구조와 배경 지식이 설명적 담화의 독해에 미치는 효과에 관한 연구」, 한국교원대 박사논문, 1999.
- 15) 김혜정, 「텍스트 이해의 과정과 전략에 관한 연구」, 서울대 박사논문, 2002.
- 16) 경규진, 「반응 중심 문학교육의 방법 연구」, 서울대 박사논문, 1993.
권혁준, 「文學批評 理論의 詩敎育的 適用에 관한 研究 : 신비평과 독자반응 이론을 중심으로」, 한국교원대학교 박사논문, 1997.
- 17) 김창원, 「시텍스트 해석 모형의 구조와 작용에 관한 연구」, 서울대 박사논문, 1994.
- 18) 김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대학교출판부, 2000.
- 19) 김상욱, 「소설 담론의 이데올로기 분석 방법 연구」, 서울대 박사논문, 1995.
- 20) 김미혜, 「비판적 읽기 교육의 내용 연구 : 비평 담론의 생산 과정을 중심으로」, 서울대 석사논문, 2000.

그러한 변화가 반영된 국어과의 목표에 관한 진술의 한 부분을 보면 다음과 같다.²¹⁾

‘국어’ 과목은 학생들을 정확하고, 해석적이며, 비판적이고, 창의적인 국어 사용자로 만들기 위한 지식과 기능과 태도를 길러 주는 것을 목표로 한다. (『해설』 92쪽)

이 진술에서 해석, 비판, 창의 등의 용어로 볼 때, 과거 교육과정에 비해 학습자의 역할을 적극적으로 강조하고 있음을 알 수 있다. 그런데 여기서 ‘정확한 국어 사용, 해석적 국어 사용, 비판적 국어 사용, 창의적 국어 사용’에서의 ‘해석적’이란 어떤 의미로 사용된 것일까?²²⁾ 예를 들어 ‘정확한 국어 사용’이라고 할 때는 ‘정확하게 듣기/말하기/읽기/쓰기’가 모두 가능하지만, 해석적 국어 사용은 그와 같이 쓰기 어렵다. ‘읽기’로 한정해서 보더라도 ‘정확한 읽기, 비판적 읽기, 창의적 읽기’라고는 통상적으로 사용되는 용어이고, 그 구체적 상을 어느 정도 떠올릴 수 있지만, ‘해석적 읽기’는 그 구체상이 불분명하다. ‘정확한’, ‘비판적’, ‘창의적’이 표현과 이해에 두루 적용될 수 있는 반면, ‘해석적 이해’나 ‘해석적 표현’ 역시 낯설다. 그러므로 여기서의 ‘해석적’이라는 개념은 범주를 달리 해야 할 개념이거나 보다 상세한 규정이 필요한 부분이다.

한편 국어 사용의 이 네 가지 측면은 다른 부분에서 ‘수준’이라는 말과 결합하여 지속적으로 반복된다.

읽기 영역의 학년별 내용은 내용 체계의 하위 범주를 고려하되, 특히 학년이 올라갈수록 평가와 감상에 대한 내용을 강조하였다. 이는 제 7차 교육 과정이 의

21) 교육부, 『제7차 국어과 교육과정 해설-고등학교 국어』, 2000. 이하 『해설』.

22) 국어교육적 해석 개념의 정확한 의미 규정을 위해 『국어교육학사전』(서울대학교 국어교육연구소 편, 1999)을 찾았으나, 이 사전에는 ‘해석’이라는 항목이 없다. 편찬상의 특별한 이유가 있었는지는 알 수 없으나, ‘해석’이 주로 비평이나 문학 연구의 “어려운 문학작품의 숨겨진 의미 찾기”로 받아들여진 탓에 굳이 국어교육학 분야의 사전에 올릴 일은 아니라는 판단이 있었는지도 모르겠다.

교육과정에서도 ‘해석’이라는 말이 교육과정에 등장한 것은 7차 교육과정이 처음인 것으로 보인다.

도하고 있는 정확하고, 해석적이며, 비판적이고, 창의적인 수준으로 국어 사용 능력을 향상시켜 학습자가 자신의 국어 세계를 넓혀 가도록 하기 위함이다.('해설' 28쪽, '학년별 내용 선정시 영역별 고려사항' 중에서)

학습자의 국어 사용 능력이 정확하고 해석적이며, 비판적이고 창의적인 수준으로 향상될 수 있게 돕는 방안을 다각도로 마련해야 할 것이다.('해설' 88쪽, '국어과 교수 학습과 지도 계획' 중에서)

(강조 - 인용자)

이 진술을 보면 '정확함 → 해석적 → 비판적 → 창의적'의 단계적 수준을 의미하는 것인지, 아니면 가장 높은 수준의 국어사용 능력은 이내 가지를 다 갖추어야 한다는 것인지 불분명하다. 예를 들어 '정확한' 국어사용은 비판적 언어활동이 선행되어야 가능하다는 관점도 얼마든지 있을 수 있으며, 각 측면이 순차적 관계인지 순환적 관계인지도 알 수 없기 때문이다.

한편 문학 영역에서는 '해석적'이 아닌 '해석'이 곳곳에 등장하고 있다.

문학 영역의 교수·학습이 문학 또는 개별 문학 작품에 대한 해설과 기성(既成)의 문학적 해석을 단순 수용하도록 하는 데 중점이 있지 않고, 학습자의 적극적이고도 능동적인 작품 해석과 비평 활동을 강조하여 문학적 목적으로 국어를 사용하는 능력을 질적으로 향상시켜 주어야 함을 강조하였다. 이는 제4차 교육과 정부터 '문학' 영역을 설정하여 지도하여 왔지만 작품의 깊이 있는 이해 능력 향상보다 문학에 대한, 또는 문학과 관련된 지식 전달이 주된 학습 활동이었던 교육적 관행을 개선하고자 하는 의도이다.(19쪽)

문학 영역의 교육 내용은 '문학의 본질', '문학의 수용과 창작', '문학에 관한 태도'의 학습이 개별 문학 작품을 읽고 해석하고 평가하는 실제의 문학 활동과 유기적으로 관련되어야 한다는 관점에서 '내용 체계'를 구조화하였다.(25쪽)

(강조 - 인용자)

여기서의 해석은 기존의 연구자나 비평가들의 해석 활동의 결과물이란 의미와 학습자들의 해석 활동을 칭하는 것으로 혼용되어 쓰이고 있음을 볼 수 있다.

이상을 통해 알 수 있는 것은 교육과정에서 '해석'은 아직 그 개념이 분명치 않다는 점이다. 이른바 '해석적 국어사용 능력'이 모호함을 낳는 주된 부분이라 할 수 있겠고, 문학에서의 해석이 이 해석적 국어사용 능력과 어떤 관계인지도 불분명하다. 이에 관해서는 다각적인 검토와 논의를 다시 거칠 필요가 있을 것으로 보인다. 여기서는 잠정적으로 현재 교육과정상에 있는 해석적 국어사용 능력, 혹은 해석 활동을 '정확하고, 비판적이며, 창의적으로 주체가 의미를 구성하는 활동, 또는 그러한 활동의 결과'로 수정하는 것이 바람직하다고 본다. 이렇게 하면 해석적 읽기나 해석적 해석과 같은 범주상의 모호함을 피할 수 있을 것이며, 문학과 비문학 텍스트의 특성에 맞게 재개념화가 가능할 것으로 보인다.

해석 활동을 '정확하고, 비판적이며, 창의적으로 주체가 의미를 구성하는 활동, 또는 그러한 활동의 결과'라고 정의하는 것은 일반적인 텍스트 해석 활동의 본질에서 비롯된다. 주어진 텍스트를 제대로 해석하기 위해서는 이러한 세 가지 범주의 언어 활동이 모두 필요하기 때문이다. 해석을 하기 위해서는 텍스트의 의미를 엉뚱하게 이해하거나 맥락과 맞지 않게 이해하지 않도록 해야 하며(정확성), 텍스트의 맥락과 독자의 세계를 비교하는 가운데 텍스트의 권위에 일방적으로 종속되지 않는 것이 필요하고(비판성), 텍스트 문면에 드러나지 않는 행간의 의미나 작가도 미처 생각하지 못한 의미를 파악해 내는 독자의 능동적이고 적극적인 의미 생산 행위(창의성)가 모두 요구된다.

이와 함께 교육의 장에서는 '활동'으로서의 해석과 '결과'로서의 해석을 구별하고, 그 각각에 대한 이해와 통합적인 이해를 함께 도모해야 한다. 해석하는 과정, 즉 독자의 정신 활동 자체에 초점을 맞추는 활동으로서의 해석을 분명히 함으로써 높은 수준의 결과물을 생산해 내야만 한다는 부담감으로부터 벗어날 수 있다. 그리고 이렇게 '활동으로서의 해석', 과정으로서의 해석이 강조된다면 해석 활동의 생산성, 즉 교육의 장에서 함께 속해 있는 구성원들과의 소통을 염두에 둔 '결과물로서의 해석'을 언어화하는 활동은 나름대로의 타당성을 획득하기 위해 누구나

할 수 있는 일로 그 위상을 정립하게 된다. '해석'은 높은 수준의 독자가 다시 높은 수준의 쓰기 능력을 바탕으로 생산해 낸 결과물만을 지칭하는 것이 아니라, 텍스트를 읽는 독자 누구나가 하는 '활동'이라는 점, 그리고 그것의 언어화 역시 '결과'로서의 해석이라는 점이 강조될 때, 해석 능력의 신장이 보다 '민주적' 혹은 '일반적'으로 이루어질 수 있게 된다.

(2) 해석학에서의 해석 개념에 대한 국어교육적 검토

국어교육에서 다루는 주요 대상은 텍스트이다. 텍스트를 우선 '글쓰기에 의해 고정된 모든 종류의 담화(a text is any discourse fixed by writing)²³⁾'라고 한다면, 우리가 텍스트를 읽는다는 것은 글로 고정된 어떤 것에 이르게 된다는 것을 의미한다. 이때 '글쓰기에 의해 고정되는 것'이란 말로 하려면 말로 할 수 있는 어떤 것일 터이고, 그래서 흔히 말이 글에 우선한다든가, 글은 말의 기록이라는 생각을 갖게 된다.²⁴⁾ 발생적으로 본다면, 혹은 심리적인 관점이나 사회적 관점에서 본다면 그러한 생각에 큰 무리는 없을 것이다. 이것은 언어가 사유의 수단이며, 그렇기 때문에 사유와 보다 직접적으로 연결되어 있는 말을 중시하고, 그에 대해 이차성을 갖는 문자는 정신이 주는 생명의 많은 것을 죽여 버리고 만다²⁵⁾며 경시한 플라톤의 생각으로부터 오랫동안 지속되어 온 것이기도 하다. 그러나 엄밀한 의미에서의 텍스트, 즉 단순 기록으로서의 텍스트가 아닌, 글쓰기에 의해 탄생한 텍스트에서는 말로 할 수 있는 어떤 것을 말로 하지 않았다는 점, 또는 말하기가 나타나지 않은 자리에서 발생하여 말하기를 대신한다는 점이 부각될 필요가 있다.

텍스트 읽기(reading)는 구어적 의사소통의 대답하기와는 근본적으로

23) 여기서 텍스트에 대한 논의는 리콤폴르의 입장을 참고하였다. 자세한 것은 폴 리콤폴르 (박병수·남기영 편역), 『텍스트에서 행동으로』, 이카넷, 2002, pp.159~168 참고.

24) 실제로 적지 않은 글들, 특히 종교의 경전과 같은 글들은 말하기의 보존을 위한 기록이며, 담화를 보존하고 개인적, 집단적 기억에 활용하기 위한 수단으로 쓰여 왔다.

25) F. M. Conford(박영도 역), 『소크라테스 이전과 이후』, 이문출판사, 1989, p.63

성격을 달리한다. '작품을 통한 저자와의 대화'란 엄밀히 말해서 비유이지, 대화의 본래적 의미에 포함되는 사실 진술은 아니다. 오히려 텍스트는 작가의 글쓰기와 독자의 읽기 행위를 양편으로 갈라놓는 존재이며, 이 양자 간에 직접적인 의사소통은 없다. 독자는 글쓰기의 행위에 부재하고, 작가는 글읽기의 행위에 부재하는 것이다. 텍스트가 말하기, 또는 대화를 대체한다는 것은 이렇게 독자와 작가를 둘 다 없애는 이중의 소멸을 낳을 때 비로소 가능해진다. 어떤 텍스트를 쓴 사람이 생물학적으로 생존해 있다고 하더라도, 텍스트를 읽는 사람의 입장에서 모든 텍스트는 작가 사후의 텍스트일 뿐, 그와 대화를 할 수는 없는 것이다.

이렇게 보면 텍스트를 쓴 사람은 실제 대화에서 말하는 사람과는 사뭇 다른 존재가 된다. 작가는 글쓰기에 결과에 의해 추적되고 기록되는 의미의 공간에 있는 일종의 기능²⁶⁾이라고 볼 수 있다. 그렇기 때문에 텍스트의 의미를 저자의 의도로 환원²⁷⁾하고 그것의 객관성을 강조하는 것은 객관적 의미의 존재에 대한 신경증적인 집착에 가까운 것²⁸⁾이다. 독자는 어떤 특별한 입지에서 볼 수 있는 제한된 시계(視界) 속에서 텍스트를 만나는 것이고, 그러한 시계의 범위, 즉 자신의 지평(horizon)이라는 해석 상황에서 자신의 역사성에 의해 제약되는 해석을 할 뿐이다. 그러므로 독자에게 현현하는 텍스트의 의미는 각자의 해석의 결과일 뿐, 온당한 '하나의 해석'이란 존재할 수 없는 것이다.²⁹⁾

그런데 이러한 텍스트 해석의 불안정성에 대해 교육을 염두에 두는 상황에서는 그것이 매우 곤란한 문제를 야기시킨다고 볼 수도 있다. '실체를 찾을 수 없는 대상을 찾는 법'을 가르치는 것은 이론상으로는 가능할지 몰라도 실제로는 거의 불가능하거나, 아니면 아주 공허해지기 쉽

26) Michel Foucault, "What is an author?", *Language, Counter-memory, Practice*, Oxford: Blackwell, 1977.

27) E. D. Hirsch(김화자 역), 『문학의 해석론』, 이화여자대학교출판부, 1988.

28) T. Eagleton(김명환 외 역), 『문학이론입문』, 창작과비평사, 1986, p.93.

29) Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method*, London: Sheed and Ward, 1975, pp.269~272.

다³⁰⁾는 것이다. 분명 이것은 매우 현실적인 문제이며, 이러한 입장의 대부분은 텍스트의 본질적 특성을 외면하는 것이 아니라 불가피한 '교육적' 조치의 필요성을 강조한다. 교실에서 하나의 텍스트를 놓고 수십 명이 제각기 해석을 가지고 서로 다투기만 하다가 그냥 흐지부지 수업이 끝나고 마는 것을 교육으로 보기 어렵다는 입장에 선다면 텍스트의 불안정성에 학습자를 내맡기는 상황은 결단코 피해야 할 상황인 것이다.

그런데 이때의 교육이란 무엇인가? 텍스트의 본질은 그러하지 않음에도 불구하고 특정 능력 향상을 위해 교육적 조치로 객관적 의미라는 것을 상징하고, 그것을 찾는 능력을 기르는 것이 교육이 된다. 그러나 엄밀히 말해서 이것이야말로 불가능한 것이거나 비교육적인 교육이 될 가능성이 크다. 철학적 해석학의 대표적 이론가인 가다머와 비판이론, 혹은 비판적 해석학의 대표인 하버마스는 해석 개념을 둘러싸고 치열한 논쟁을 벌인 바 있지만, 이 둘은 최소한 해석이 전통으로부터 벗어날 수 없고, 모든 해석은 해석자의 선입견으로부터 출발할 수밖에 없다는 점에서는 의견을 달리하지 않았다.³¹⁾ 그러한 점에서 학습자들이 객관적 의미를 찾게 하는 것, 명확하게 밝혀질 수 없는 작가의 의도에 객관성을 부여하고 그것을 텍스트의 의미로 치환하여 찾도록 하는 것은 사실은 불가능한 일이다. 그것은 누군가가 나름대로 해석한 결과물을 학습자에게 교육적으로 포장하여 전하는 것일 뿐, 어디에도 학습자의 해석 행위는 없는 것이다.³²⁾

30) 김창원, 『시교육과 텍스트 해석』, 서울대학교출판부, pp.34~35.

이 글에서 김창원은 이러한 문제에 대한 대안으로 텍스트의 의미가 명시적으로 현존하는 것은 아니되, '잠재적 의미역'으로 존재한다고 보고, 확률적으로 '실현 가능성이 높은 의미, 실현 가능성이 낮은 의미, 거의 실현 가능성이 없는 의미가 있을 수 있다고 본다. 이에 따라 시 교육의 목표를 학습 독자가 잠재적 의미역의 범위를 넓히고 실현 가능성이 높은 의미를 찾는 책략과 격률을 능숙하게 다룰 수 있게 하는 것으로 설정하였다.

31) 이효성, 「해석학과 비판이론—가다머와 하버마스의 논쟁을 중심으로」, 『외국문학』 1988 봄호, pp.127~128.

32) 이에 대해 가다머는 전수되는 일의적 해석조차 학습자들에게는 각기 다른 의미로 해석될 것이라고 할 것이고, 하버마스라면 그 일의적 해석이 강요하는 권위와 이데

과거 문학교육에서 주로 썼던 '이해와 감상'이라는 활동은 엄밀히 말해서 위에서 본 독자의 해석 행위가 결여된 불완전한 교육 활동이라고 볼 수 있다. 객관적 의미 파악으로서의 이해와 주관적 정서나 심리 반응으로서의 감상을 나누고, 정작 이들의 매개항은 없는 상태에서 후자는 교육 가능하지 않은 영역이므로 교사도 학생도 관심을 두지 않아 왔던 것이다. 이러한 폐단을 극복하기 위한 7차 교육과정 문학 영역의 '수용과 창작'은 문학 활동 전반을 포괄하게 되었다는 점에서 진일보한 것'이라고 할 수 있다. 그러나 용어의 변화가 실제의 변화로 이어지지 않는다면 이전과 같은 전철을 밟게 될 가능성도 커 보인다. 즉 이해와 감상이 매개항 없이 객관과 주관으로 분리되어 결국 후자가 유명무실하게 되어버리는 상황을 '수용과 창작'도 유사하게 맞이할 가능성이 있는 것이다. 수용과 창작, 나아가 읽기와 쓰기가 분리된 것이 아니라 긴밀한 연관을 맺으며 상호주관성의 활동으로 자리매김된다면, 읽기의 활동이 자 결과이며, 동시에 쓰기의 전제인 해석이 그 매개항으로서의 성격을 분명히 할 필요가 있다.

해석이 이해와 감상, 또는 수용과 창작의 매개 역할을 할 수 있다는 것은 무엇보다도 해석이 갖는 생산성에 근거한다. 이때의 생산은 반드시 구체적인 텍스트로의 외화를 의미하는 의미에서의 생산은 아니며, 독자의 능동적인 의미 구성 행위의 주체성 자체가 생산적이라고 보는 것이다. 해석이 이해와 감상이나 수용과 창작의 매개항이 될 수 있다는 것은 흔히 쓰기는 읽기를 전제로 한다는 점에서 보다 분명해진다. 쓰기는 언제나 무엇에 대한 쓰기이다. 이 무엇은 다양한 말과 글을 포함하는 텍스트들에 대한 해석, 나아가 자신이 살고 있는 세계에 대한 해석을 통해 형성되고, 또 수정되며 변화하는 것이다. 그러므로 쓰기는 읽기를 전제로 하며, 읽기는 잠재적 쓰기이되, 이 둘을 매개하는 것은 텍스트와, 자신을 포함한 세계에 대한 해석이다.

3. 해석의 다양성 - '그럴듯함'의 양상과 논리

앞에서 살펴 본 해석 활동을 구체화하고, 그 매개적 성격을 파악하면서, 해석 활동의 국어교육적 가능성을 모색하기 위해 이육사의 시 「절정」과 「광야」에 대한 해석들을 살펴 보도록 한다. 굳이 시를 대상으로 삼는 것은, 시가 기존 인식 체계와 언어를 벗어나 세계의 드러나지 않는 부분을 드러내고, 세계를 다시 새롭게 바라보려는 노력의 결과인 까닭에 다양한 해석의 가능성을 담지하고 있기 때문이다. 그 중에서도 특히 이육사의 시 두 편을 문제삼는 것은 두 편 모두 대표적인 '교과서의 시'로서 교육의 대상으로 선택되어 많은 이들에게 익숙해져 있다는 점과, 익숙해져 있는 만큼 소홀하기도 쉽다는 점, 그리고 다양한 해석들이 공존하며 경쟁하고 있다는 점 때문이다. 여기에는 이 두 작품이 오랫동안 교과서에 수록되어 있었지만 정작 학습자들의 해석 활동의 대상이기보다는 '눈, 겨울=일제 강점기', '초인=광복'이라는 도식적 사고³³⁾의 대표적 예로 취급되어 온 저간의 사정에 대한 비판의 의미도 함께 담겨 있다. 아울러 이육사의 시가 해석의 문제와 관련하여 다음과 같이 '열려 있'기 때문이기도 하다.

우리 근대문학사상에 관련된 글을 쓸 때, 나는 자주 육사의 시 「절정」이라든가 「교목」을 부분적으로 인용하기도 하고 그 나름의 비판도 했지만, 생각해 보니 자주 변해 온 것은 내 자신이고, 늘 그 자리에 그 무게 그 높이로 있는 것은 육사였음이 드러난다. 이것은 육사 시의 위대함이자 동시에 작품이 갖는 위대함이라 볼 수도 있을 것이다. 무한대라고까지 할 수는 없겠지만 작품은 해석을 향해 열려 있는 실체인 까닭이다. 그 실체를 확충시키기도 하고 좁히기도 하는 것은 과연 무엇일까? 이런 물음을 던지게끔 하는 시인이란 실상 많지는 않다. 육사는 그러한 물음 속에 크게 노출되어 있는 많지 않은 시인 중의 하나라 할 수 있다.³⁴⁾

33) 연구자의 개인적인 경험이지만, 현실의 문제를 가시적으로 드러내는 시, 예를 들어 김수영의 「품」에서의 품에 의미가 민중이라고 하면 이 도식에 익숙해진 학생들은 적지 않게 이 시의 '바람'을 곧바로 일제의 억압으로 파악하곤 하였다.

34) 김윤식, 『아나키즘의 시적 범주』, 『근대시와 인식』, 시와시학사, 1992, p.110.

(1) 「절정」 : 역설과 텍스트의 유기적 구조

매운 季節의 채찍에 갈겨
마침내 北方으로 휩쓸려오다

하늘도 그만 지쳐 끝난 高原
서릿발 칼날진 그 우에 서다

어데다 무릎을 꿇어야 하나
한발 재겨 디딜 곳조차 없다

이러매 눈 감아 생각해 볼밖에
겨울은 강철로 된 무지갯가 보다

— 이육사, 「絶頂」

이 시를 읽으면서 먼저 생각할 것은 '북방으로 쫓겨난 것은 시인 자신'이고 '매운 계절의 채찍은 육사를 고문하던 일제 관헌의 채찍'이며 '시인이 서 있는 칼날 같은 현실은 벼랑에 선 민족 전체의 현실'이라는 경향의 해석³⁵⁾이다. '혁명 시인'의 삶이 '가장 고도로 시화(詩化)된 작품으로 「절정」을 파악하는 관점³⁶⁾에서 보면 자연스럽게 이러한 해석이 가능하다. 그러나 이것은 어디까지나 가능성의 하나일 뿐이다. 이와는 다른 관점의 해석, 즉 '개인의 존재론적인 삶의 지평과 의식의 성숙을 보여 준 작품'이라는 해석³⁷⁾이 북방으로 쫓겨간 시인의 말이라는 해석과 동등한 자격을 가질 수 있어야 한다는 뜻이다. 시를 교육하고, 그 해석 활동을 통해 국어교육에서 목표로 삼는 어떤 능력을 신장시키기 위해서라면, 오히려 시인과 화자를 분리시키는 해석이 선행되거나 강조되어야 할 필요도 있다. 독자에게 일방적으로 해석의 선입견을 제

35) 김영무, 「이육사론」, 창작과비평 1975 여름호.

36) 김종길, 「육사의 시」, 『진실과 언어』, 일지사, 1974.

37) 오세영, 「이육사의 '절정」, 김용직·박철휘, 『한국현대시작품론』, 문장, 1981.

시하는 것은 결코 바람직하지 않기 때문이다. 작가의 삶을 얹으로써 작품에 대한 이해가 쉬워진다는 생각은 일견 자명해 보이지만, 앞서 텍스트와 해석에 대한 논의에서 검토한 것처럼 그것은 절대적으로 그런 것이 아니다. 오히려 강요된 권위의 선입견이 부여되고, 그에 따라 '객관적'으로 받아들여지는 의미를 수용하는 과정에서 독자의 지평이 확대되는 커녕 위축되거나 획일화되는 것이 더 큰 문제이며, 그리하여 해석의 체험은 사라진다는 것이 문제인 것이다.

이 시는 무엇보다도 '겨울은 강철로 된 무지개'라는 표현으로 인해 다양한 해석을 낳게 하였다. 은유를 사용한 이 역설적 표현은 각 단어들이 갖는 일상적 의미와 관습적 상징의 범위를 훨씬 벗어나는 파격적 연관관계가 설정되는 데서 비롯된다. '겨울 : 무지개'라는 연결과 그 무지개가 '무지개 : 강철'의 관계를 형성한다고 할 때, 두 관계 모두 의미론적 연관이 희박한 상태이다. 이 의미를 파악하기 위해서는 「절정」이라는 제목과 텍스트 내의 상황, 시간, 공간 등을 개별적으로 파악하는 데 그치지 않고, 문제가 된 '무지개'를 그러한 파악의 종결점에 두는 것이 필요하다.

각 해석을 비교하기 위해 우선 이 시의 대강을 정리하면 다음과 같다.

- 1연 : 화자는 '매운 계절'이라는 시간 속에 있는데, 그 시간이 가하는 '채찍'에 의해, 자발적이지 않은 복방으로의 쫓김을 겪었다.
- 2연 : 도달한 공간은 '하늘도 지쳐 끝'날 정도로 까마득한 높이이며 동시에 칼날같은 서릿발 위이다.
- 3연 : 이 공간에서 무릎을 꿇을 곳도, 한발 재겨 디딜 곳도 없음을 깨닫는다.
- 4연 : 이 깨달음, 즉 자신이 처해 있는 시공간이 얼마나 절박한가를 깨닫는 순간, 화자는 눈을 감을 수밖에 없다. 그리고 생각한다. "겨울은 강철로 된 무지개보다."

이 시에 대해 김종길³⁸⁾은 이 시 속에서 고난의 '한계 상황'에 처해서

38) 김종길, 「한국시에 있어서의 비극적 황홀」, 『진실과 언어』, 일지사, 1974. 애초 이 글은 1973년 8월 하와이대학에서 열린 '사회문학 협의자 세미나'에서 발표된

도 자신의 결의를 '황홀'한 도취에 이르기까지 더욱 굳게 다지는 비극적 인물을 발견한다. 이 인물이 처한 상황, 시대적 고통으로 읽히는 비극적 상황은 '매운 季節'의 겨울로 상징되었고, 이러한 시대 상황 속에서 시인은 '강철과 같고 냉엄한 무엇에 대한 감각'을 포착하여, 이 감각의 객관적 이미지를 '겨울은 강철로 된 무지개가보다'라는 시구 속에 압축하고 있다는 것이다. 화자는 자신의 비극적 상황에 무지개가 갖는 환상, 황홀함을 결합시키면서 환영에 대한 단순한 도취가 아니라 강철과 같은 차가운 비정과 날카로운 결의를 내포한 황홀함, 즉 '비극적 황홀'을 경험한다. 김홍규³⁹⁾는 화자가 처한 시공간적 상황이 극한의 상황이자 위태롭고 고독한 긴장의 지점이라고 보고, 문체의 구절은 "극한 상황을 회피하지 않고 받아들일 뿐만 아니라, 그 절대적 긴장의 자리에서 울부짖지 않고 오히려 번민으로부터 자유로울 수 있는 정신의 경지를 획득"한 마음의 표현이라는 설명으로 '비극적 황홀'을 뒷받침하였다.

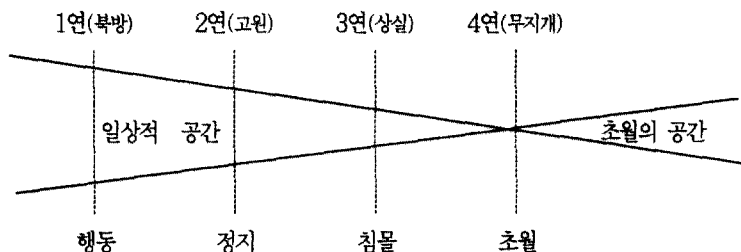
오세영은 '비극적 황홀' 대신 '비극적 초월'이라는 말로 이 시의 의미를 밝힌 바 있다.⁴⁰⁾ 시 구조 속에서 화자의 움직임은 점점 소멸되어 가고, 공간은 점점 축소되어 가면서 더 이상 존재 불가능한 상황에 이르러 눈을 감게 된다. 북방이라는 수평적 극한과 고원이라는 수직적 극한으로부터 무릎을 꿇을 수도, 발을 옮길 수도 없는 상황에까지 이르게 된 비극적 상황에서 눈감음을 통해 역설적으로 그 상황을 초월하는 높은 정신의 경지가 이 시에 담겨 있다. 이것이 구체화된 것이 '강철로 된 무지개'로서, '강철'이라는 폐쇄·죽음의 물질과 '무지개'라는 해방·자유 존재의 결합은 그 자체로 역설이면서, 시의 전체적 역설 구조, 즉 공간과 영역이 축소 무화되는 상황에서 오히려 삶을 초월적으로 확

글로, 영국의 시인 W. B. 예이츠(1865~1939)를 시금석으로 하여 황매천, 이육사, 윤동주에게 나타난 비극적 황홀을 설명하고, 이를 통해 동서양의 비극에 대한 관점을 비교 서술한 글이다. 특히 예이츠의 '비극이 절정에 달했을 때'라는 시구와 '외지 가운데의 강철과 같고 냉엄한 무엇, 열정적이면서도 차가운 무엇'이라는 서신의 일부 구절에 주목하여 '비극적 황홀'의 개념을 끌어내었다.

39) 김홍규, 「육사의 시와 세계인식」, 『문학과 역사적 인간』, 창작과비평사, 1980.

40) 오세영, 앞의 글.

대시키는 역설의 표현이라는 것이다.



비극적 황홀, 비극적 초월 등이 겨울이라는 현실을 시를 통해 넘어서려는 정신과 의지에 주목한 읽기의 결과인데 반해, 박호영은 여기서의 무지개로부터 절망적인 현실에 대한 화자의 체념을 읽어낸다.⁴¹⁾ 무지개는 기본적으로 '이루어질 수 없는' 것이기 때문에 그러하다.

이상의 논의들에 대해 오탁번은 시의 내적 의미론적 연관에 좀 더 집중할 것을 주문하면서, 이 시의 무지개를 하늘에 걸린 무지개로 보지 않고, 빙설이나 날카로운 칼날에서 보이는 무지개빛으로 파악한다. 즉 무지개에 해석자의 지나친 주관을 투영한 황홀이나 초월의 의미를 부여하기보다는 화자의 눈 앞에 펼쳐져 있는 실재(시적 상황에서의 실재)하는 무지개를 보라는 것이다. "시의 화자는 엄동설한에 이제 더 이상 나아갈 수도 없는 북방의 어느 고원에 처해 있다. 그의 앞에는 매운 바람과 햇빛에 반짝이는 무수한 雪花가 펼쳐져 있다. 그의 앞에는 매운 바람과 어울려 지금 빙설이 언뜻언뜻 무지개빛으로 비쳐난다. 여기에 결들여 낮이나 작두날에서 보던 무지개빛이 생각난다."⁴²⁾ 다른 해석을 주

41) 박호영, 「비유와 이미지, 어떻게 가르칠 것인가」, 『몽상 속의 산책을 위한 시학』, 푸른사상, 2002. 이 글에서는 '무지개'를 체념으로 읽는 것만이 가능하다고 주장하는 것은 아니다. 이와 같은 해석 또한 가능하다는 것을 보이면서 궁극적으로는 "동원된 보조관념이 왜 하필 그것일까"를 묻고 답하며, "학생들 각자가 어떻게 생각하는가"를 교육 현장에서 물어야 함을 역설하고 있다.

42) 오탁번, 『한국현대시사의 대위적 구조』, 고려대학교 민족문화연구소, 1988, p.215.

관적 오독으로 평가하면서, 이 시의 비장함은 남들은 추위로 인해 움츠러들기만 할 겨울 속에서 강철로 된, 섬뜩하기까지 한 무지갯빛을 직시하는 데서 온다고 본다. 이것이야말로 아무나 가질 수 없는 비장한 결의를 품는 모습이라는 것이다.

오하근⁴³⁾은 '겨울, 강철, 무지개'의 삼각 은유 관계를 설정하면서, 겨울은 강철같지만(겨울=강철), 겨울은 무지개처럼 봄으로의 다리이기도 한데(겨울=무지개), 이 무지개는 환상의 다리가 아니라 강철과 같이 강고한 다리(강철=무지개)여서, 결국 '겨울은 강철과 같이 냉혹하지만, 또한 강철과 같이 강고한 무지개다리 같아서 어김없이 봄을 맞이하는 희망의 계절'이라고 해석한다. 그리하여 이 시의 무지개는 초월이나 황홀이 아닌 극복과 도전의 무지개, 환상이나 부푼 희망의 무지개가 아니라 강철 같은 신념의 무지개가 된다.

황현산⁴⁴⁾은 앞선 논의들 몇몇을 종합적으로 검토하는 가운데, 화자가 본 무지개는 극한의 상황에서 눈을 감고 떠올린 것이기에 화자의 눈앞에 펼쳐진 설원의 무지갯빛일 가능성에는 회의를 표한다. 황현산에 따르면 이 무지개는 화자가 서 있는 길의 정점이다. 화자는 더 이상의 높이를 갖는 것이 불가능한 북방의 고원 위에 서릿발이 칼날을 이루고 있는 지점에서 서 있다. 이 지점은 허공에 걸린 외줄보다 더 고달프고 위험하며 하늘에 닿을 만큼 높이 내걸린 길이며, 이 칼날진 길이 바로 강철로 된 무지개이다. 평평한 고원 위에 서 있는 것이 아니라 금속성의 백색으로 번쩍이는, 칼날처럼 예리한 다리인 무지개, 그것도 무지개의 등근 원호의 꼭대기(절정)에 서 있으면서, 화자는 자신의 의지를 한 길로 집중하고 있다는 것이다.

지금까지 장황하게 살펴 본 기존의 해석들은 모두 나름대로의 '그럴듯함'을 가지고 있다. 논자들이 치열한 논쟁을 직접 벌인 것은 아니지만, 적어도 이 해석들은 서로를 조금씩 의식하면서 자신의 해석이 보다

43) 오하근, 「시작품 해석의 오류 연구—이육사 〈절정〉의 경우」, 『한국언어문학』 40, 1998.

44) 황현산, 「하얀 무지개의 꼭대기」, 『현대시학』 1999. 6.

더 그럴듯하다는 사실을 강조하기도 한다. 그렇다면 각각은 어떻게 이러한 '그럴듯함'에 도달하거나, 혹은 도달하였다고 내세우고 있는가. 김종길은 비교문학적 방법을 취하면서 동양이라는 문화적 배경 하에서의 비극과 그에 대한 인식의 결과로 이 시를 해석했다. 오세영은 텍스트의 구조와 그것이 형상화한 공간 구조, 그리고 시어의 상징적 의미 자질을 결합하였다. 박호영이 무지개의 관습적 의미에 좀 더 충실한 해석을 했다면, 오탁번은 여기서 더 나아가 기존의 해석을 과도한 주관성 투사의 오독이라고 하면서 시적 상황 속에 무지개가 실제로 존재하는 것이라고 보았다. 황현산은 문제가 된 구절에만 집착하지 않고, 앞 연들에 형상화된 공간의 특성, 높이, 그리고 화자를 연결시키는 방법, 즉 시 구조의 유기성에 기대어 길로서의 무지개를 보았다면, 오하근은 세 단어의 비유 관계, 즉 다른 사물로의 전이가 발생시키는 새로운 의미에 집중함으로써 이어진 무지개 다리로 겨울을 해석한다.

이러한 양상을 기억하면서 좀 더 첨예한 해석의 대결을 보인 또 한편의 시와 일련의 해석들을 보도록 한다.

(2) 「광야」 : 시적 허용과 상징 의미

까마득한 날에	끊임없는 光陰을
하늘이 처음 열리고	부지런한 계절이 피어선 지고
어데 닭 우는 소리 들렸스라	큰 江물이 비로소 길을 열었다
모든 山脈들이	지금 눈 나리고
바다를 戀慕해 휘달릴 때도	梅花香氣 홀로 이득하니
참아 이곳을 犯하던 못하였으리라	내 여기 가난한 노래의 씨를 뿌려라
	다시 千古의 뒤에
	白馬 타고 오는 超人이 있어
	이 曠野에서 목놓아 부르게 하리라

논란이 된 부분을 간략히 반영하여 시의 대강을 파악하면 다음과 같다.

- 1연 : a. 까마득한 옛날, 천지 개벽의 순간이 있었다. 이 순간은 사람에 길들여진 가금류인 닭 우는 소리 따위는 어디에도 들리지 않을 정도로 신성한 순간이었다.
 b. 까마득한 옛날, 천지 개벽의 순간이 있었고, 어딘가에서 새벽을 알리는 존재인 닭 울음 소리가 이 위대한 시작을 알렸다.
- 2연 : 광야는 산맥이 침범하지 못한 곳이다.
 3연 : 오랜 세월이 흐르는 동안 이 광야에 강물이 길을 열었다.
 4연 : 겨울 눈 속에서 매화향기 이득한 가운데 나는 가난한 노래의 씨를 뿌린다.
 5연 : 태초부터 이제까지의 시간만큼 다시 시간이 흐른 뒤 백마 타고 오는 초인으로 하여금 이 광야에서 목놓아 부르게 할 것이다.

광야에 대한 해석들 간의 대립은 대단히 날카롭고 치열하다. 제목이자 시의 공간인 광야의 성격을 규정하는 중요한 문제와 맞닿아 있는 부분이 전혀 상반된 해석을 내놓고 있기 때문이다.

문제가 되는 부분은 '어데 닭 우는 소리 들렸스랴'이다. 대부분의 논자들은 이에 대해 '어디 닭 우는 소리 들렸겠느냐', 혹은 '어찌 닭 우는 소리가 들렸겠느냐', 즉 '닭 우는 소리는 들리지 않았다'고 해석하고 있다. 이때의 닭 우는 소리는 인간에게 길들여진 가축일 뿐이다. 인간의 역사가 아직 시작되지 않은 개벽의 시간이므로 닭이 없는 것은 당연하며, 문제의 구절은 신성한 공간으로서의 광야에 깃든 정적⁴⁵⁾을 나타낸다.

그러나 김종길⁴⁶⁾은 '들렸스랴'를 '들렸으리라'의 축약형으로 보고, '어디선가 닭 우는 소리가 들렸으리라'로 해석한다. 다른 해석자들의 지지를 거의 받지 못하고 있는⁴⁷⁾ 이 '들렸으리라 → 들렸으랴'에 대해 김종

45) 김현승, 『한국현대시해설』, 관동출판사, 1975, p.141.

46) 김종길, 「육사의 시」, 『진실과 언어』, 일지사, 1974.

47) 김준오, 「이육사의 <절정>, <광야>, <청포도>와 알레고리」, 『현대시사상』, 1995 봄호, pp.126~127.

고형진, 「시의 난해성」, 유종호·최동호 편저, 『시를 어떻게 볼 것인가』, 현대문학, 1995, p.306.

이 두 글에서는 모두 '리라'가 '랴'로 축약될 수는 없기 때문에 이른바 '시적 자유'로

길은 2연의 '못하였으리라'를 옆두에 두고 반복적인 '-으리라'를 피하기 위한 운율적 고려로 1연에서 축약이 일어났고, 유사하게 4연의 '뿌러라' 역시 '뿌리리라'의 축약형이라고 본다. 이러한 운율적 측면과 함께 천지 개벽의 순간에 닭 우는 소리가 들리지 않았다는 것은 너무나도 당연한 것이어서, 이것을 갑작스럽게 강조하는 것은 이 부분의 문맥을 오히려 우스꽝스럽게 만들어 버린다고 본다. 그렇기 때문에 여기서의 닭의 울음은 이 세계의 개막을 강조하고, 그 신성성을 선포하여 알리는 나팔소리와 같은 것으로 보아야 문맥이 자연스러워진다고 해석한다.

황현산⁴⁸⁾은 이에 대해 '들렸으리라 → 들렸으랴'의 축약은 설득력이 없다는 지적에 공감하는 반면, 닭 울음의 의미에 대해서는 김종길의 해석이 매우 타당하다고 본다. 2연에서 산맥도 범하지 못할 공간이라고 다시 강조하게 되는 이 공간에 단지 닭의 소음이 없었음을 먼저 강조할 이유가 없다는 점과, 그렇기 때문에 이 닭 울음 소리는 산맥의 조심성에 맞먹는 무게를 지닌 것이어야 하므로 우주의 태동과 관련한 특별한 상징으로 보아야 한다는 것이다.

박호영⁴⁹⁾ 역시 '들렸으랴'의 축약 문제에 대해서는 회의를 표하면서도, 고향을 회상하는 시인의 「은하수」(1940)라는 수필 속에 닭 울음 소리가 주로 전설적이고 신비로운 분위기를 자아냈다는 점을 근거로 하여, 닭 울음 소리는 실제 상황의 묘사라기보다는 하늘의 열림을 알리는 시원(始原)의 의미라고 본다.⁵⁰⁾

이렇게 놓고 볼 때, 양측의 팽팽한 대립은 쉽게 결론이 날 것 같지 않다. 황현산의 말⁵¹⁾대로, 우리는 상황에 따라 "민주주의의 닭 울음 소리가 들렸다"고 말할 수도 있고, "산삼은 개와 닭의 소리가 들리지 않는

볼 수 있는 문법적 일탈의 범위를 넘는다고 본다.

48) 황현산, 「曠野」에서 닭은 울었는가, 『현대시학』 1999. 5.

49) 박호영, 「이육사의 〈광야〉에 대한 실증적 접근」, 앞의 책.

50) 박호영은 이 글에서, '들렸으랴'에 대해 이육사의 동생인 비평가 이원조가 『육사시집』(1946)을 내면서 '들렸으리라'를 '들렸으랴'로 고쳤을 가능성이 있음을, 이원조의 교열을 거치면서 변화된 몇 편의 시를 예시하면서 조심스럽게 언급하고 있다.

51) 황현산, 앞의 글, p.189.

곳에서 자란다"고도 말할 수 있기 때문이다. 결국 닭 울음소리의 의미만으로는 그 울고 그름을 따지기가 곤란한 것이다.

이상 「광야」에 대한 해석들이 각자의 논거로 삼은 것은 다양하다. 우선 '시적 허용' 혹은 '문법적 일탈'의 문제가 전면에 대두되었고, 태초의 세계와 닭 울음 소리에 대한 기존의 상징 의미의 확인이 뒤를 이었으며, 텍스트 내적 구조 간의 관계가 규정하는 의미와 시인의 다른 텍스트와의 상호텍스트적 연관 관계 속에서의 의미는 물론, 원본 텍스트 확정의 문제에게까지 그야말로 시에 관련된 거의 모든 요소들을 기준으로 삼아 해석의 타당성을 얻고자 하였다.

(3) '나름대로의 그럴듯함'을 위한 논리

이육사의 시에 대한 해석들을 통해 우리가 살펴 본 것은 각 해석들이 텍스트의 어떤 부분에 초점을 맞추는가, 그리고 그것을 어떻게 결합하는가에 따라 갈등적 국면을 띠는 다양한 해석들이 산출된다는 점이었다. 그리고 간략하게나마 각 해석이 나름대로의 타당성을 주장하기 위해 동원하는 근거나 그 근거를 만들기 위한 방법들을 개별적으로 정리해 보았다.

종합적으로 볼 때, 거의 모든 논자들이 해석의 타당성을 높이기 위해 일차적으로 강조하는 것은 텍스트의 유기적 구조에 주목해야 한다는 점이다. 이러한 현상을 신비평적인 텍스트관의 절대적 영향력 때문인지, 해석의 타당성을 주장하기 위한 근거는 결국 텍스트밖에 없다는 불가피성 때문인지는 명확하게 갈라 말하기 어렵다. 그렇지만 그 진의와는 상관없이 텍스트 자체, 텍스트의 구조를 강조함으로써 얻게 되는 효과는, 그 해석의 결과가 '정확'하다거나 '객관적'이라고 주장하기 위한 근거를 마련하는 데 있는 것으로 보인다.

하나의 텍스트의 유기적 구조를 확장하여, 한 시인의 모든 텍스트들은 상호텍스트성을 띤 확장된 유기적 구조를 가지고 있다는 점도 끊임없이 강조되는 부분이다. 그런데 이 부분에서는 미묘한 차이를 보이게

되는데, 다양한 텍스트들을 곧바로 시인으로 환원하는 입장이 있는가 하면, 시인은 이 텍스트들에 어떤 연관성을 부여한 기준일 뿐 그 자체로 환원하는 것은 불가하다는 입장이다. 전자의 경우는 한 시인의 모든 텍스트들은 결국 시인의 삶의 기록으로서의 의미를 갖는다고 보고, 끊임없이 시인의 삶과 텍스트의 의미를 연관짓는 반면, 후자의 경우는 그러한 환원을 경계하면서 텍스트들 간의 관계나 반복되는 어휘, 이미지, 상징들의 의미를 연관지어 일종의 텍스트들의 짜임(texture)을 완성하여 나간다.

이러한 타당성 획득의 노력, 객관성 확보를 위한 의미 구성에도 불구하고, 어느 하나의 해석이 다른 해석들을 완벽하게 압도하는 예는 보기 어렵다. 그것은 모든 시, 나아가 모든 텍스트에 대한 해석은 기본적으로 개별적이며, 절대화될 수 없는 상대성을 떨 수밖에 없기 때문에 그러하다. 이 말은 해석자들이 저마다 자신의 관점과 지평에 따라 상이한 요소들에 주목하며, 같은 요소에 주목한다고 해도 다른 방법으로 그것을 다르게 의미화할 가능성 속에 항상 놓여 있다는 것을 뜻한다. 그러므로 이때의 타당성은 '나름대로'의 타당성이며, 엄밀한 의미에서 본다면 타당성이라기보다는 '그럴듯함' 정도로 기술하는 것이 실상과 부합하는 일이 될 것이다.

그러므로 교육에서의 해석 역시 이러한 상대성과 개별성에 대해 가치를 부여하고, 전수로서의 앎이 아니라 활동을 통한 앎의 확장으로의 전환을 꾀하는 것이 바람직할 것이다. 이때 활동이란 해석자인 학습자가 역시 해석자인 교사와 다른 학습자들과의 비교와 갈등 속에서 이루어지는 활동을 뜻하며, 그러므로 이때의 해석은 해석자가 텍스트의 의미를 구성해 가는 가운데, 텍스트, 작가, 다른 해석 등과의 관계를 염두에 두면서 자신의 그럴듯함의 논리를 갖추어 가는 활동이다.

이러한 해석, 다른 사람들과의 관계를 염두에 두면서 자신의 그럴듯함을 꾀해 가는 해석을 '나름대로'의 해석이라고 한다면, 이와는 달리 '받는 대로' 식의 해석, 엄밀히 말해 해석이라 하기에도 어려운 해석, 다시 말해 기존의 해석을 전수받고 정확히 재생하는 데 치중하는 해석이

있을 수 있겠다. 그런가 하면, '제멋대로'의 해석, 즉 해석자 스스로도 왜 이런 의미를 구성했는지 전혀 설명을 못 하는 상태여서 다른 해석자들에게 그럴듯함의 논리를 내 보이기 어려운 해석도 존재할 수 있다. 이 '제멋대로'의 해석은 흔히 무가치한 것이거나, 배제되어야 할 어떤 것으로 취급받기 쉽다. 그렇지만 이러한 해석이야말로 '공유'를 통해 의미 구성의 능력과 표현의 방법을 체험하는 것이 필요한 상태이며, '제멋대로'가 '나름대로'로 변화하여 세계에 대한 능동적 깨달음을 얻을 수 있도록 하는 것이야말로 교육의 책무라 할 수 있을 것이다.

물론 이 세 해석 간의 경계는 분명하지 않다. 그리고 경계가 분명하지 않다면 교육적 처치도 명확하게 설정되기 어려울 수도 있다. 그러나 그 경계 설정에 지나치게 매달리는 것은, 앞서 해석학에서의 논의를 소모적으로 되풀이하는 일이 되어 버릴 가능성이 더 커 보인다. 다만, 해석이 이해와 감상, 혹은 읽기와 쓰기를 매개하는 성격이 중요하다고 볼 때, 이러한 매개 작용, 혹은 생산성의 문제가 사뭇 다른 양상을 띠는 세 가지 해석들을 구별하고, 해석 활동의 범위와 그에 따른 해석 능력의 차이를 볼 수 있게 하는 하나의 준거가 될 수 있을 것이다.

4. 결론에 대신하여

해석의 능력은 도처에서 요구되고 있는 것이 현실이다. 문해력의 개념이 급변하고 있는 것은 단지 텍스트의 물리적 형태, 매체가 바뀌었기 때문만이 아니라 그 변화로 인해 의미를 구성하는 방식과 텍스트를 읽기 위한 능력에 현저한 변화가 요구되고 있기 때문이다. 이것은 단지 기존의 읽기 방법 위에 비판적 태도만을 더한다고 해서 바뀔 수 있는 문제가 아니며, 텍스트와 해석자의 관계, 해석자의 역할부터 재규정해야 하는 근본적인 문제이다.

이 글에서는 그러한 문제의식을 가지고 도구적 언어관의 한계와 그것을 넘어서기 위한 '해석' 개념을 재정립하고자 하였다. 특히 해석이

‘읽기’와 ‘쓰기’, ‘수용’과 ‘창작’의 매개로 작용할 수 있는 가능성을 탐색해 보고자 했으며, 해석의 폭이 넓은 시를 대상으로 하여 ‘나름대로’의 그럴듯함을 추구하는 과정이 그 가능성의 한 면을 드러낼 수 있을 것으로 보았다.

여기서의 해석은, 국어교육 일반을 염두에 두고 있지만 현재로서는 시를 대상으로 한 교육에 사고를 한정하였다. 시가 논의의 중심에 놓인 것은 무엇보다 해석의 다양한 가능성을 보이기 용이한 때문이기도 하지만, 시의 속성이 갖는 그 자체 교육성 때문이기도 하다. 시는 대상들의 일부 특징들을 부각시킴으로써 독자에게 그 전에는 몰랐던 것들을 ‘가르친다.’⁵²⁾ 말을 바꾸자면 시를 읽고 해석하는 것은 세계의 본질을 드러내고자 하는 ‘탈은폐’의 행위를, 부분과 대상을 통해 전체를 이야기하기 위한 새로운 방식으로 체험하는 것이다. 이러한 점을 고려할 때 해석은 단지 새로운 방식의 낯섦이 주는 어려움을 극복하는 것만은 아니다.

그런데 탈은폐의 체험이 이루어져야 할 시 교육에서, 해석은 본질적으로 불안정성을 가지고 있다는 사실을 역으로 은폐시켜서는 애초에 시가 가지고 있는 교육적 의의를 다할 수 없다. 해석은 언제나 복수이며, 그것이 복수 상태로 충돌을 일으키면서 세계에 대한 새로운 인식과 그 인식 방법에 대해 갈등하고 경쟁하고 있다. 시 텍스트의 의미는 그러한 충돌이 일어나는 범위 전체이며, 그 범위가 넓으면 넓을수록 시의 세계 인식과 그 방법의 새로움은 더 커다란 영역을 확보하게 된다. 시 교육이 진정한 의미에서 교육적으로 이루어지기 위해서는 해석들의 충돌을 교사나 연구자, 문학사가들이 정리한 뒤 그 결과만을 전수받는 데서 과감히 벗어나야 한다. 자신의 견해를 그 충돌의 장에서 함께 경쟁할 수 있는 자격을 갖추도록 하는 것, 그 자격을 갖추기 위한 나름대로의 그럴듯함의 구성 요소들과 구성 방식을 이해하는 것, 그리하여 그 장을 조금 더 넓힐 수 있는 가능성을 모색하며 그러한 ‘과정 중의 의미’를 파악하도록 할 때, 시의 교육성, 나아가 국어교육의 교육적 의의가 온전

52) Georgia Warnke(이한우 역), 『가다머』, 민음사, 1999, p.112.

히 발현될 수 있을 것이다.

참고문헌

- 문교부(1986), 『초·중·고등학교 교육과정(1946~1981) 국어과·한문과』.
교육부(1992), 『제6차 고등학교 교육과정』.
교육부(2000), 『제7차 고등학교 교육과정 해설-국어』.
서울대학교 국어교육연구소(1999), 『국어교육학사전』, 대교.
경규진(1993), 「반응 중심 문학교육의 방법 연구」, 서울대 박사논문.
고형진(1995), 「시의 난해성」, 유종호·최동호 편저, 『시를 어떻게 볼 것인가』, 현대문학.
권혁준(1997), 「文學批評 理論의 詩教育的 適用에 관한 研究 : 신비평과 독자반응 이론을 중심으로」, 한국교원대학교 박사논문.
김기림(1988), 『김기림 전집』 1-6, 심설당.
김대행 외(2000), 『문학교육원론』, 서울대학교출판부.
김미혜(2000), 「비판적 읽기 교육의 내용 연구 : 비평 담론의 생산 과정을 중심으로」, 서울대 석사논문.
김상욱(1995), 「소설 담론의 이데올로기 분석 방법 연구」, 서울대 박사논문.
김성진(2002), 「문학 작품 읽기 전략으로의 비평에 대한 시론」, 『문학교육학 9호』, 여름호.
김영무(1975), 「이육사론」, 창작과비평 1975 여름호.
김윤식(1992), 「아나키즘의 시적 범주」, 『근대시와 인식』, 시와시학사.
김종길(1974a), 「육사의 시」, 『진실과 언어』, 일지사.
——(1974b), 「한국시에 있어서의 비극적 황홀」, 『진실과 언어』, 일지사.
김준오(1995), 「이육사의 <절정>, <광야>, <청포도>와 알레고리」, 『현대시사상』, 1995 봄호.
김창원(1994), 「시텍스트 해석 모형의 구조와 작용에 관한 연구」,

서울대 박사논문.

- (1995), 『시교육과 텍스트 해석』, 서울대학교출판부.
- 김현승(1975), 『한국현대시해설』, 관동출판사.
- 김혜정(2002), 「텍스트 이해의 과정과 전략에 관한 연구」,
서울대 박사논문.
- 김홍규(1980), 「육사의 시와 세계인식」, 『문학과 역사적 인간』,
창작과비평사.
- 박수자(2001), 『읽기 지도의 이해』, 서울대학교출판부.
- 박호영(2002), 「비유와 이미지, 어떻게 가르칠 것인가」,
『몽상 속의 산책을 위한 시학』, 푸른사상.
- (2002), 「이육사의 <광야>에 대한 실증적 접근」,
『몽상 속의 산책을 위한 시학』, 푸른사상.
- 오세영(1981), 「이육사의 '절정」, 김용직·박철희, 『한국현대시작품론』,
문장.
- 오탁번(1988), 『한국현대시사의 대위적 구조』,
고려대학교 민족문화연구소.
- 오하근(1998), 「시작품 해석의 오류 연구—이육사 <절정>의 경우」,
『한국언어문학』 40.
- 이경화(1999), 「담화 구조와 배경 지식이 설명적 담화의 독해에 미치는 효
과에 관한 연구」, 한국교원대 박사논문.
- 이삼형(1998), 「언어 사용 교육과 사고력—텍스트 이해를 중심으로」,
『국어교육연구』 5집, 서울대학교국어교육연구소.
- 이용백(李應百)(1988), 『續 國語教育史研究』, 新丘文化社.
- 이효성(1988), 「해석학과 비판이론—가다머와 하버마스의 논쟁을 중심으
로」, 『외국문학』 1988 봄호.
- 韓國教育十年史刊行會(1960), 『韓國教育十年史』, 豊文社.
- 한글학회(1971), 『한글 학회 50년사』.
- 황현산(1999a), 「'曠野'에서 닭은 울었는가」, 『현대시학』 1999. 5.
- (1999b), 「하얀 무지개의 꼭대기」, 『현대시학』 1999. 6.
- Conford, F. M.(박영도 역)(1989), 『소크라테스 이전과 이후』, 이문출판사.

- Eagleton, T.(김명환 외 역)(1986), 『문학이론입문』, 창작과비평사.
- Foucault, Michel(1977), "What is an author?", *Language, Counter-memory, Practice*, Oxford: Blackwell.
- Gadamer, Hans-Georg(1975), *Truth and Method*, London: Sheed and Ward.
- Hirsch, E. D.(김화자 역)(1988), 『문학의 해석론』, 이화여자대학교출판부.
- Ricoeur, Paul(박명수·남기영 편역)(2002), 『텍스트에서 행동으로』, 아카넷.
- Thompson, J. A.(金起林 譯)(1948), 『科學概論』, 乙酉文化社.
- Warnke, Georgia(이한우 역)(1999), 『가다머』, 민음사.
- 헤르만 기쎬케(조상식 옮김)(2002), 『근대 교육의 종말』, 내일을 여는 책.

〈초록〉

국어교육에서의 해석에 대한 비판적 검토

김 정 우

이 글은 기존 국어교육의 '해석' 개념을 비판적으로 검토하고, 국어교육에서 지향해야 할 해석 활동의 방향을 모색하고 있다.

기존의 국어교육은 텍스트 중심의 이해 활동(text-based comprehension)을 주로 해 왔으나, 점차 독자 중심의 이해 활동(reader-based comprehension)을 강조하는 방향으로 변해 왔다. 이 과정에서 독자의 개별적인 해석과 창의적인 의미 생산이 강조되었다. 문학 영역에서도 작품에 관한 지식을 전수하는 교육에서 학습자의 능동적인 의미 구성 능력 및 창작 활동을 강조하게 되었다. 제7차 교육과정은 이러한 변화를 수용하여 해석적 언어 사용을 강조한 바 있다. 그러나 교육과정상에 목표로 제시된 '해석적 언어 사용'의 내용이 불분명하고, 문학 영역의 '해석'과의 관계가 명확하지 않은 한계를 갖고 있다.

이러한 한계를 해결하기 위해 이 글에서는 이육사의 시 '曠野'와 '絶頂'에 대한 다양한 해석들을 살펴보았다. 그 결과 각 해석들은 공통적으로 텍스트의 구조와 상호텍스트성에 주목하여 객관적 타당성에 이르고자 하나, 그 결과는 끊임없이 다른 해석들과의 갈등 관계에 놓인다는 사실을 보았다. 결국 해석은 해석자가 텍스트의 의미를 구성해 가는 가운데, 텍스트, 작가, 다른 해석 등과의 관계를 염두에 두면서 자신의 그럴듯함의 논리를 갖추어 가는 생산적 활동이다. 국어교육에서도 이러한 해석의 성격을 명확히 하여, 읽기와 쓰기를 매개하는 활동으로서의 해석을 강조할 필요가 있다. 이렇게 활동으로서의 해석을 강조함으로써 학습자로 하여금 기존의 해석 결과를 전수 받는 수동적 존재가 아니라 능동적인 생산자로서의 역할을 수행하게 할 수 있을 것이다.

【핵심어】 해석, 타당성, 해석적 언어 사용, 그럴듯함의 논리

〈Abstract〉

A Critical Examination of the “Interpretation” in Teaching Korean

Kim, Jung-woo

This article examines the concept of interpretation and a desirable direction of the interpretation activity in teaching Korean. The text-based comprehension has been highly emphasized in teaching Korean so far, but gradually the importance of reader-based comprehension has been recognized, in which the subjective interpretation and the creative production of meaning play an important role. There is also a change in teaching Korean literature from simply teaching students the knowledge about works to developing their ability of meaning construction and creative writing. The 7th revised curriculum reflects these changes and focuses on the interpretative usage of language, but it doesn't exactly tell what the interpretative usage of language means, nor makes clear the relationship between the interpretative usage of language and the interpretation in the domain of literature.

This article aims to solve these questions and problems reading Yook-sa Lee's two famous poems, “Wilderness” and “The Zenith.” There are so many interpretations about these poems, each one trying to reach the objective validity of the interpretation based on the structure of the text and intertextuality only to conflict with the other interpretations.

This shows that the meaning of a text is constructed by the reader who is trying to find plausibility considering the relationship among text, author, and other interpretations. I think it is necessary to focus on the interpretation as an activity mediating reading and writing in teaching Korean, which will lead to an understanding of the reader as an active agency rather than a passive recipient of meaning in the study of Korean language and literature.

【key words】 interpretation, validity, interpretive usage of language, plausibility