

라캉의 욕망 이론과 읽기 교육의 문제

김도남*

〈차 례〉

- I. 서 언
- II. 기호 구조와 독자 구조
- III. 욕망의 작용과 독자의 텍스트 이해
- IV. 욕망 이론에서 본 읽기 교육의 문제
- V. 결 언

I. 서 언

독자는 책을 읽고 싶은 욕망을 가진 사람이다. 더 정확히 말하면, 책을 읽고 싶은 욕망의 지배를 받는 사람이다. 이 책을 읽고 싶은 욕망이 학습자를 독자로 만든다. 책을 읽고 싶은 욕망은 독자의 의식을 지배하는 무의식의 작용이다. 읽기 욕망은 독자가 책을 읽기 전과 후는 물론이고, 읽는 중에도 작용한다. 그래서 독자는 읽기 욕망의 지배에서 벗어날 수 없다. 읽기 욕망은 독자의 무의식에서 의식 속의 의미의 결여¹⁾를 채

* 경인교육대학교 강사

- 1) 라캉의 욕망 이론에서 결여는 '대상 a'의 의식에서의 부재이다. 6개월에서 18개월 된 아이는 어머니와의 관계에서 어머니의 욕망을 인식하고 자신을 어머니의 욕망과 동일시한다. 그 결과 아이는 어머니와의 관계에서 만족감을 느낀다. 그러나 차차 나이가 들면서 아버지(법)를 인식하게 된다. 아버지에 대한 인식은 아이가 어머니와 독립된 주체로서 자신을 인식하게 한다. 아이의 주체적 인식은 어머니와의 관계에서 느끼던 만족감을 버리게 됨으로써 이루어진다. 이 버림받은 만족감이 '대상 a'이며, 결여이다(이

우고자 하는 바람이다. 독자는 읽기 욕망의 작용으로 인해 항상 텍스트를 읽는다.

읽기는 가짜 읽기 욕망에 의하여 가짜로 이루어지기도 한다. 학습자들은 뽑내기 위하여 과시적인 읽기를 하고, 부모의 요구에 의하여 훑어내는 읽기를 하며, 교사의 꾸지람에서 주눅 든 읽기를 한다. 이런 읽기는 학습자의 진짜 읽기 욕망에서 비롯된 읽기가 아니라 가짜 읽기 욕망에서 비롯된 읽기이다. 이런 왜곡된 읽기의 욕망들은 여러 가지 방식으로 작용하여 학습자를 가짜 독자로 만든다. 그러나 학습자는 진짜 읽기 욕망에 의하여 '진정한 독자'가 될 수 있다. 진정한 독자는 스스로 의미의 결여를 느껴, 그 결여를 채우기 위하여 끊임없이 읽고 생각하는 독자이다.

학습자는 읽기 욕망을 가질 때 진정한 독자가 될 수 있다. 읽기 욕망을 가지지 못한 독자는 가짜 독자이다. 진정한 독자는 읽기 욕망을 가지고 의식의 의미 결여를 메워 만족감을 얻기 위해 책을 읽는 독자이다. 책을 읽는 과정에서 가끔은 구성된 의미에 만족하기도 하지만, 결코 완전한 의미를 구성할 수 없기에 불만족으로 인한 욕망을 갖는다. 이 읽기 욕망은 독자의 의미 결여의 발견과 의미 결여의 채움으로 이어지는 순환관계를 이룬다. 그래서 독자는 채워진 의미에서 읽기 동기를 얻고, 결여된 의미에서 욕망을 키운다. 이 의미 결여와 의미 채움의 반복이 진정한 독자를 만든다.

라캉은 욕망의 생성과 작용을 기호를 빌어 설명한다(이미선 역, 1998: 270~304). 기호는 다른 기호와의 관계에서 진정한 기호가 된다. 다른 기호와 관계를 맺지 못하는 기호는 기호일 수 없고, 관계 규칙의 적용을 받지 못하면 기호로서 존재할 수 없다. 그러므로 모든 기호는 다른 기호와 체계적이고 구조적인 관계를 맺고 있어야 한다. 독자도 기호와 같은 구조와 작용을 갖는다. 독자가 다른 독자와 관계를 맺지 못하면 독자일 수 없으며, 독자로서의 존재 가치를 잃는다. 기호가 내적 구조와 외적 관계에 의하여 그 존재 가치를 인정받듯, 독자도 그 내적 구조와 외적 관계에

의하여 그 존재 가치를 인정받아야 한다. 다만, 독자는 이 과정에서 기호와 달리 의미의 결여로 인하여 욕망을 얻는다. 존재 가치를 인정받을 대가로 독자는 의미의 일부를 잃어버리고, 그 잃어버린 의미가 읽기 욕망을 만든다.

현재 이루어지고 있는 읽기 교육이 학습자를 진정한 독자로 키워낼 수 있는지를 라캉의 욕망 작용 논의²⁾에 기대어 검토하여 본다. 라캉은 인간의 욕망이 편집증이나 분열증의 원인이 된다고도 하지만 역동적 삶의 근원으로 보기도 한다(권택영, 2004). 다시 말하면, 욕망이 학습자의 역동적인 학습의 힘으로 작용할 수 있음을 함의한다. 읽기 교육과 관련 지어 보면, 읽기 욕망은 학습자가 진정한 독자가 될 수 있는 힘을 가지게 할 수 있다. 라캉의 욕망 작용에 대한 생각을 독자와 관련지어 살펴보고, 욕망의 작용 관점에서 읽기 교육을 살펴본다. 이를 통하여 읽기 교육의 문제점을 짚어본다³⁾.

-
- 2) 라캉의 욕망의 작용에 대한 논의는 관계에 대한 통찰에 기초한다. 즉, 아이가 타자와의 관계를 통하여 어떻게 주체가 되어 욕망의 지배를 받는지 설명한다. 라캉은 아이가 어머니와의 친밀한 2자적 관계에서 아버지에 대한 인식으로 소원한 3자적 관계를 이루면서 독립된 주체가 된다고 말한다. 그 과정에서 아이는 어머니와의 친밀한 관계에서 느끼던 만족감을 상실하게 된다. 이 만족감은 3자적 관계에서 생겨난 억압으로 의식의 저편으로 밀려들어가 무의식의 일부가 된다. 이 무의식 속의 만족감은 주체가 다시 얻고 싶어 하는 욕망이 된다. 주체는 2자적 관계의 만족감을 결여로 가지고 있으면서, 이 결여를 다시 채우고 싶어 하는 욕망을 가지고 있다. 주체는 타자와 관계를 맺지 않으면 주체는 결여를 만들 수 없고, 욕망도 갖지 못한다. 타자가 없으면 무의식도 없고, 주체도 존재할 수 없다. 요컨대 모든 주체는 타자와의 관계 속에서 태어나며(홍준기, 2002:50~62), 그로 인한 억압으로 생긴 결여와 욕망을 가진다.
 - 3) 이 논의에서는 읽기 교육의 문제점에 대한 해결 방법은 구체적 논의하지 않고, 접근 방향만 간단히 제시한다. 라캉의 욕망 이론을 바탕으로 한 읽기 교육 연구는 따로 논의되어야 할 큰 과제이기 때문이다.

II. 기호 구조와 독자 구조

소쉬르는 기호가 기표와 기의로 구성되어 있으며, 다른 기호와 구조적인 체계를 이루고 있다고 본다(최승언 역, 1991:134~145). 라캉은 기호에 대한 소쉬르의 관점을 받아들여 무의식의 구조를 설명한다(김형효, 1999:231). 주체의 의식적 표현인 기표는 무의식적 내용인 욕망을 기의로 드러낸다는 것이다. 그것은 기호와 독자의 구조와 작용이 유사함을 말해 준다. 기호의 구조와 독자의 구조를 분석하면서 읽기 욕망의 생성과 작용 구조를 살펴본다.

1. 기호와 독자

기호와 독자는 닮아 있다. 독자는 기호의 구조와 같은 구조로 되어 있다. 기호가 기표와 기의로 구성되어 있듯이 독자는 의식 작용과 의식 내용으로 이루어져 있다. 여기서 의식 작용은 읽기 행위의 주관자에 의하여 이루어지고, 의식 내용은 행위 주관자에 의해 구성된다. 기호의 기표가 기의를 대표하듯이, 읽기 행위 주관자는 의식의 내용을 대표하고, 의식의 내용은 주관자에 의하여 드러난다. 이때 의식 행위의 주관자는 주체⁴⁾라고 할 수 있고, 의식 내용은 관념⁵⁾이라 할 수 있다. 기호가 형식인 기표와 내용인 기의의 결합체이듯, 독자는 형식인 주체와 내용인 관념의 결합체이다. 기호가 기표만 있거나 기의만 있어서는 존재할 수 없듯이, 독자도 주체나 관념도 어느 하나 만으로는 존재할 수 없다. 기표와 기의가 불가분의 관계이듯이 주체와 관념도 불가분의 관계인 것이다. 이렇듯 기호와 독자는 형식적인 구조에서 닮아 있다. 그렇다고 이들이

4) 주체는 텍스트를 읽고 의미를 구성하는 행위의 주관자이다. 주관자는 의식적으로 기호를 해독하고 조직하고, 분석하고, 추론하는 의미 생성 행위를 주관한다.

5) 관념은 주체가 텍스트를 읽고 구성한 의미나 생각이다. 이 관념은 주체에 의하여 드러나며, 그 자체적으로는 다른 관념과 구분되고, 대립된다.

형식적으로만 닮은 것은 아니다. 이들은 그 근본적인 속성도 닮아 있다.

소쉬르는 기호의 기표와 기의 관계를 자의적이면서 사회적이라고 설명한다(최승언 역, 1991:83~97). 기표와 기의는 필연적 관계가 없지만 임의적으로 선택되어 결합이 이루어질 수 있는 성질을 자의성이라고 한다. 자의성을 가진 기표와 기의를 사람들이 사회적 약속을 통하여 결합을 인정함으로써 기호가 되게 하는 속성을 사회성이라 한다. 자의성과 사회성은 기호의 기본 속성이다. 이들 속성을 가진 기호는 개별적이고 닫힌 구조를 이룬다. 즉, 하나의 기호는 다른 기호와 독립적인 개별체이면서, 그 자체로 완결된 내적 구조 체계를 가진 닫힌 구조체이다⁶⁾. 그 결과 기호의 기표와 기의는 항상 단일체로 인식된다⁷⁾. 이는 기표로 기의를 인식할 수 있게 만든다.

독자도 기호와 마찬가지로이다. 독자의 주체와 관념의 관계도 자의성과 사회성을 갖는다. 주체와 관념의 관계는 미리 정해져 있거나 고정되어 있지 않다. 상황과 조건에 따라 달라진다. 독자가 어떤 관점을 선택하는가에 따라 주체가 구성하는 관념이 달라진다. 미리 정해져 있는 주체와 관념의 관계는 있을 수 없다. 즉, 주체와 관념의 관계는 자의적이다. 이 주체와 관념의 자의성은 사회적인 인정을 통하여 결합된 것으로 받아들여 질 때 그 존재 가치를 인정받는다. 다른 독자들에게 인정받지 못한 독자 주체와 관념의 관계는 의미가 없다. 사회적으로 관계를 인정받았을 때만이 그 존재가 인식되기 때문이다. 또한 주체와 관념의 결합도 개별적이고 닫힌 구조를 갖는다. 한 주체는 특정한 관념을 가지고 있으면, 그

6) 기호의 닫힌 구조는 기호가 개별적일 때 기표와 기의의 완전히 일치된 결합을 전제한다. 그러나 기호가 다른 기호와 관계 속에 놓이게 되면 이 전제는 의미가 없다. 기호가 다른 기호와 관계 속에 놓이게 되면 기표와 기의의 관계는 변화하게 된다. 관계 속에 놓인 기표는 역동적으로 작용하여 새로운 기의를 드러낸다. 그래서 기호의 기표와 기의의 완전 일치 관계는 환상이고 착각인 것이다. 이 내용은 다음 항목에서 좀더 자세히 논의된다.

7) 기표와 기의의 관계에 대한 라캉의 견해는 소쉬르와 다르다. 라캉은 기표와 기의는 어긋나는 부분이 있어 일치하지 않음을 지적한다. 즉 기표는 기의를 완전하게 대표하지 못한다고 본다. 이는 뒤에서 다시 언급된다.

관계는 완전한 결합으로 이루어진 것으로 받아들여진다. 그래서 사회적으로 주체와 관념은 단일체인 것처럼 여겨진다⁸⁾.

개별 기호의 기표와 기의가 완전한 결합관계처럼 보이듯, 개별 독자의 주체와 관념도 완전한 결합관계처럼 보인다. 내적으로 완전한 결합의 형식 구조와 특성을 갖추고 있기 때문이다. 그래서 주체와 관념은 여분이나 부족이 없는 완전한 일치의 관계인 것 같다. 이 관계는 아이가 어머니와 동일시를 통하여 자기만족의 상태를 이룬 것과 같다. 이 개별 독자의 내적 심리 상태는 라캉의 상상계에 있는 아동과 같다⁹⁾. 모든 것이 채워져 결여가 없는 만족의 상태인 것이다.

요컨대, 기호와 독자는 그 구조와 속성이 닮아 있다. 기호가 기표와 기의에서 이루어지듯이 독자는 주체와 관념으로 이루어진다. 이를 관계는 자의성과 사회성을 기반으로 한다. 그러면서 기호와 독자는 개별적으로 존재할 때 닫힌 구조를 갖는다. 기호가 가치를 가지기 위해서는 다른 기호와 관계를 맺어야 하듯 독자가 독자로서의 정체성(주관)을 갖기 위해서는 다른 독자와 관계를 맺어야 한다.

-
- 8) 라캉의 관점에서 보면, 주체와 관념이 완전한 결합을 하지 못한다. 기호가 다른 기호와 관계를 맺으면 기표와 기의의 관계가 변하듯, 독자가 다른 독자와 관계를 맺게 되면 주체와 관념도 달라진다. 주체와 관념이 일치하여 하나가 될 때는 주체와 개념이 개별 독자의 마음속에 고립되어 있을 때 뿐이다.
- 9) 라캉의 상상계에 대한 논의를 기반으로 보면, 개별 독자의 주체와 관념이 완전한 일치를 이루고 있다는 생각은 착각에서 비롯된 오해이다. 다른 주체를 고려하지 않고, 다른 관념을 인정하지 않은 상태에 있기 때문이다. 이런 독자는 환상 속에서 자신만의 만족을 즐기고 있는 것이다. 텍스트와 자신의 생각을 동일시하거나 자신의 생각에 텍스트 의미를 꿰어 맞추게 됨으로써 빚어진 관계이다. 거울 단계에 있는 아이가 거울에 비친 자신의 모습에 만족해하면서 상과 자신을 동일시하고, 타인과 자신을 동일시함으로써 만족을 얻는 것과 같다. 라캉에 따르면 기표와 기의는 겹치지 않는 두 세계이다(홍준기, 2002:85~99). 그래서 기표는 다른 기표들과의 관계에서 존재성을 갖고, 기의도 다른 기의와의 관계에서 구체화된다. 그것은 문장 속에서의 낱말을 보면 쉽게 이해할 수 있다. 문장을 이루고 있는 낱말은 다른 낱말과의 관계에 의해서 그 의미와 존재적 가치가 분명해진다. 이는 기호의 의미가 문장과 코드 속의 다른 기호에서 나타난다(이미선 역, 1998:76)는 말이 된다. 주체와 관념도 두 세계이며, 다른 주체와 다른 관념에 의해서 구체화된다. 즉, 독자는 다른 독자와의 관계를 통하여 독자의 정체성을 드러내게 된다.

2. 가치와 관계

가치는 기호 간의 관계에서 드러나는 기호의 구별 값이다. 구별 값은 기호가 다른 기호와 구분되고 변별될 수 있게 한다. 기호가 구별 값을 갖는다는 것은 기호들이 공통 요소와 차이 요소를 갖고 있음을 전제한다. ‘구별’이라는 말은 그 자체가 공통적인 것을 바탕으로 차이 요소로 구분한다는 의미를 담고 있기 때문이다. 예를 들어 ‘어머니’와 ‘아버지’는 구별 값을 가지는데 그것은 ‘나를 나아준 어른’라는 공동 요소에 기초하여 ‘남’과 ‘여’라는 차이 요소를 가지기 때문이다. 마찬가지로 독자도 다른 독자와의 구별 값을 가짐으로써 독자로 존재할 수 있다. 독자도 다른 독자와의 구별 값을 갖기 위해서는 ‘텍스트를 통한 의미 구성’이라는 공동 요소와 주관¹⁰⁾이라는 차이 요소가 있어야 한다.

기호는 다른 기호와의 관계 속에서 가치를 가지게 되고(최승언 역, 1997:136~140), 독자는 다른 독자와의 관계 속에서 주관을 가지게 된다. 먼저 기호의 구별 값의 작용 구조를 살펴보고, 독자의 구별 값을 살펴본다. 기호의 기표가 기표로서 존재할 수 있는 것은 다른 기표와 분리되어 구별되기 때문이다. /어머니/라는 기표는 /아버지/라는 기표와 구별되기 때문에 기표로 존재한다. /니어머/라는 기표도 만들어 낼 수는 있지만 이 기표는 구별되는 다른 기표가 없다. /니어머/는 성대를 통하여 발음될 수 있고, 고막을 두드려 음절이라는 것을 알 수 있기는 하다. 그렇지만 이 /니어머/라는 음절은 아무런 개념을 마음속에 만들지 못한다. 그것은 대립되어 구별될 수 있는 다른 기표가 없기 때문이다. 그래서 /니어머/는 기표로 작용하지 못한다. 이는 기표가 다른 기표와의 관계 속에서 구별되어야만 존재할 수 있다는 것을 의미한다.

의의도 마찬가지이다. 구별될 수 있는 다른 의의가 없으면 의의로서 존재할 수 없다. 의의는 대상을 구분하여 인식할 수 있게 하는 단위이다. 사람들의 인식 세계는 의의로 구획되고 구분된 것이다¹¹⁾. 따라서 기의

10) 주관은 주체와 관념이 결합된 용어이다. 모든 독자들은 각기 다른 주관을 가진다.

는 본질적으로 세계의 구분된 단위인 것이다. 예를 들어 /어머니/는 '나를 낳아 준 여자'이고, /아버지/는 '나를 낳아 준 남자'이다. /어머니/와 /아버지/가 여자와 남자로 구분됨으로써 기의로 존재한다. 대상이 구분되지 않는다면 이 세계는 하나의 덩어리로 인식된다. 하나로 이루어진 세계는 구분과 대립이 없어 기의가 될 수 없다. 그러므로 기의는 세계를 의미 단위로 나누는 것이 된다. 이 말은 기의는 다른 기의와의 구별되는 관계로 존재해야 한다는 것을 의미한다.

기호는 필연적으로 다른 기호와 구분되고 대립되면서 서로 유기적인 관계를 이루고 있다. 기표들과 기의들이 서로 구별되면서 유기적인 관계 속에 있기 때문이다. 즉, 기호가 기호로서 존재할 수 있게 해 주는 것은 기표와 기의들이 서로 구별 값을 가지고 있어서 이다. 기호의 이런 특성은 독자에게 그대로 적용된다. 독자의 주체는 기표와 같이 드러난 형식이고, 관념은 기의와 같이 내재된 내용이다. 주체가 주체이기 위해서는 다른 주체와 분리되고 구별되어야 한다¹¹⁾. 관념도 마찬가지로 다른 관념과 구별되어야 한다. 주체와 관념들이 서로 구분되고 구별될 때 존재의의가 있다.

고립된 주체는 주체가 아니다. 누구도 고립된 주체를 주체라고 여기지 않기 때문이다. 주체가 주체일 때는 구별 값을 가지고 다른 주체와 관계 속에 있을 때이다(김상환, 2002:161). 예를 들어, '성춘향'과 '이몽룡'이 책을 읽는다면, 책의 내용을 통하여 의미를 구성한 주체인 '성춘향'과 '이몽룡'이 된다. 이 때 '성춘향'이 주체가 되어 구성한 의미는 '이몽룡'이 주체가 되어 구성한 의미와 구별 값을 갖기 때문에 존재 가치가 있다. 이는

11) 이에 대한 것은 최승연 역(1999:134)의 그림을 참조하면 쉽게 이해할 수 있다. 소쉬르는 기호의 가치를 설명하기 위하여 그림을 사용하였다. 그림에는 기표의 세계와 기의의 세계는 다른 세계이면서 포개져 있다. 그런 상태에서 기표와 기의의 세계는 일정한 단위로 나뉘어져 있다. 이는 기의의 세계가 기표의 세계와 다른 세계이면서 일정하게 나누어져서 사람들에게 인식됨을 보여준다.

12) '주체'라는 말은 '실재하는 객관에 대립하는 의식하는 주관'이나 '단체의 주가 되고 대 표성을 나타내다'라는 의미를 갖는다. 이런 의미는 주체가 다른 존재를 기반으로 한 관계 속에 있음을 의미한다.

주체로서의 ‘성춘향’은 또 다른 주체인 ‘이몽룡’이 있어서 ‘성춘향’이고, ‘이몽룡’은 ‘성춘향’이 있어서 ‘이몽룡’이다. ‘성춘향’ 없는 ‘이몽룡’은 있을 수 없고, ‘이몽룡’ 없는 ‘성춘향’도 존재할 수 없다. 각 주체는 다른 주체와 관계하고 있어야만 주체이다. ‘이몽룡’만 있거나 ‘성춘향’만 있다면 주체는 존재할 필요가 없다. 다른 주체와 구별되어야 할 이유가 없기 때문이다.

관념도 다른 관념과의 관계에서만 관념일 수 있다. 다른 관념과 구별될 수 없는 개별 관념은 관념으로서 존재할 수 없다. 구분되면서도 차이가 있어 구별될 수 있어야 관념으로 존재할 수 있다. 예를 들어 ‘효’이라는 관념이 있다면 ‘불효’이라든가 ‘충’, ‘서’라는 관념이 있어야 한다. ‘효’와 구별될 수 있는 관념이 없으면 ‘효’라는 관념은 존재할 수 없다. 즉, 관념은 다른 관념과의 관계 속에서만 관념으로서 존재할 수 있는 것이다. 하나의 관념만 있다면 그것은 관념이라 할 수 없다.

독자는 다른 독자와의 관계에 의하여 독자가 된다. 이것은 독자를 이루고 있는 주체와 관념이 다른 주체와 관념과의 관계를 기반으로 존재 가치를 갖기 때문이다. 독자는 다른 독자와 관계 속에서 놓이게 될 때 진정한 독자가 된다. 관계를 갖지 않는 독자는 구별 값이 있는 주관을 가질 수 없고, 그렇게 되면 독자는 독자일 수 없다. 그러므로 고립된 독자는 가짜 독자이다. 착각 속에서 혼자 오해로 만들어진 독자이다. 진정한 독자는 다른 독자와의 관계 속에서 구별 값을 갖는 독자이다.

3. 규칙과 욕망

기호와 독자는 개별적으로 존재하지 않는다. 다른 기호와 독자들과 관계를 맺으면서 존재한다. 이들 관계는 일정한 규칙의 적용을 받아 형성된다. 기호의 관계 규칙은 맥락으로 작용하여 기의를 변형시키고, 독자의 관계 규칙은 억압으로 작용하여 욕망을 만든다. 개별 기호의 기표와 기의의 결합은 완전한 듯하다. 예를 들어 /어머니/라는 기표와 ‘나를

낳아 보살피며 기르는 여자 어른'이라는 기의는 완전한 결합을 이루고 있다고 할 수 있다. 그러나 "모방은 창조의 어머니다"에서의 /어머니/라는 기표는 개별 기표 /어머니/가 갖는 기의와 다르다. 여기서의 기의는 '배태되어 생겨나게 하는 근본'이 된다. 이렇게 된 것은 기호의 관계 규칙의 적용받았기 때문이다. 즉, 관계 규칙이 기표와 기의의 관계를 조정한 것이다. 독자도 다른 독자와의 관계 속에 놓이게 되면 주체와 관념은 새로운 관계를 형성한다. 이 과정에서 독자는 다른 독자의 억압으로 의미 결여를 경험하게 되고, 읽기 욕망을 가지게 된다.

기호 관계에 작용하는 규칙은 기표 관계와 기의 관계에 작용하는 규칙이다. 기표 사이의 관계 규칙은 계열관계와 결합관계이고¹³⁾, 기의 사이의 관계 규칙은 은유와 환유이다¹⁴⁾. 이들 규칙의 작용으로 기호는 내용을 원활하게 드러낼 수 있게 된다. 이들 관계 규칙을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

먼저 기표에 관하여 살펴본다. 기표의 계열관계는 다른 기표와 대치될 수 있는 것이고, 결합관계는 다른 기표와 연결될 수 있는 것이다. 예를 들어, 하나의 문장은 <주어+목적어+서술어>로 이루어진다는 규칙이 있다. 주어, 목적어, 서술어는 각각 정해진 자리를 갖는다. 이 정해진 자리에 기호가 놓이게 된다. 계열적으로는 각 자리에 여러 가지 기표들이 대치될 수 있다. 그리고 결합적으로는 기표에 따라 연결되는 기표가 달라진다. 예를 들어 /영수/, /말/, /물/, /풀/, /먹다/, /마시다/ 등의 기표가 있다면, 계열적 관계에서는 주어 자리에 /영수/와 /순희/가 대치되

13) 계열관계와 결합관계는 기표만의 관계이기보다는 의미가 포함된 기호들의 관계이다. 다만, 여기서 기표에 초점을 맞춘 것은 계열관계나 결합관계가 의미에 초점이 놓이기 보다는 기표에 초점이 놓이기 때문이다. 즉, 기호의 계열관계와 결합관계는 기호의 표현 형식이 달라지는 것에 더 많은 관심을 갖는다. 이는 계열관계와 결합관계가 기표에 더 많이 관련되어 있음을 의미한다.

14) 은유와 환유는 기의 관계에 한정된 것이기보다는 기호의 전체와 관련된 것이다. 다만, 은유와 환유는 기표의 문제이기보다는 기의의 변화 작용과 깊이 관련되어 있다. 그런 점에서 여기서는 은유와 환유를 기의의 관계 규칙의 주요 요인으로 보고, 논의한다.

어 올 수 있고, 목적어 자리에는 /밥/과 /풀/이, 서술어 자리에는 /먹다/와 /마시다/가 대치될 수 있다. 결합관계에서는 주어 자리에 /영수/가 오면, 목적어 자리에 /밥/이 와야 하고, /먹다/가 서술어 자리에 연결되어야 한다. 다른 기표가 연결되면 자연스런 기표들의 관계가 이루어지지 않는다. /영수가 풀을 마신다/의 결합은 규칙에 맞지 않는다. 기호가 다른 기호와의 관계를 맺은 때, 기표는 기본적으로 계열관계와 결합관계의 규칙 적용을 받는다.

기호가 다른 기의와 관계를 맺을 때는 은유¹⁵⁾와 환유¹⁶⁾의 규칙을 따른다. 은유는 기의가 다른 기의로 변하는 것이고, 환유는 다른 기의로 대치되는 것이다. 은유의 예를 들면, '내 마음은 호수요'같은 경우이다. 여기서 /마음/이라는 기표의 기의는 '사람이 본래부터 지닌 성격이나 품성'이지만 /호수/라는 기표의 기의와 관계를 맺으면서 새로운 기의가 된다. 즉, /마음/의 기의는 '넓고 평온하고 아름다운 낭만을 가지고 있어서 누구나 함께 하고 싶은 대상'이 된다. '마음'의 기의가 '호수'의 기의와 연결되면서 다른 기의로 변하게 된 것이다. 이렇게 되면서 /마음/이 원래 가지고 있던 기의는 압축되어 새로운 기의 뒤로 밀려들어가 숨어버린다. 환유의 예를 들면, /빵/의 기의는 '음식의 한 종류'라 할 수 있다. 그러나 '사람은 빵만으로 살 수 없다'와 같이 문장 속에서 다른 기표와 관계를 이루면, /빵/은 '음식 전체'를 뜻하는 것으로 대치된다. 이 때에도 /빵/의 본래 기의는 압축되어 새로운 기의 뒤로 밀려들어가게 된다.

기호는 다른 기호와 관계 속에서 존재의 가치를 인정받는다. 또한 정해진 관계 규칙의 적용을 받아 기표와 기의의 관계는 역동적으로 변화한다. 기호는 다른 기호와의 관계 속에서 사용될 때 기표와 기의의 관계가 새롭게 형성되는 것이다. 이는 개별 기호의 기표와 기의의 관계는 불완전한 관계임을 의미한다. 기호들이 관계를 맺게 되면 기존의 기표와 기

15) 은유란 한 단어에 고유한 의미가 그것에 내포된 비유에 의해서 다른 의미로 옮겨가는 비유법이다(이미션 역, 1998:277).

16) 리트레 사전에 의하면 환유란 어떤 단어로 의미 파악이 가능한 다른 단어를 대체하는 수사적인 비유법이다(이미션 역, 1998:278)

의 관계가 해체되고, 새로운 관계가 만들어지기 때문이다. 이러한 관계에 따른 변화는 독자에게서도 마찬가지이다. 관계 규칙에 따라 주체와 관념과의 관계가 역동적이 된다. 그러나 독자의 세계에서는 관계가 독자의 마음속에 결여를 만들어 욕망을 생기게 한다. 즉, 주체의 기존 관념은 새로운 관념에 밀려 의식의 뒤편(무의식)으로 압축되어¹⁷⁾ 들어가 욕망의 근원이 된다.

독자의 주체와 관념의 관계를 기표와 기의 관계에 비유하여 보면, 주체는 다른 주체와 계열관계와 결합관계를 이룬다. 주체가 계열관계를 이룬다는 것은 주체가 다른 주체와 대치될 수 있다는 것을 의미한다. 그리고 결합관계를 이룬다는 것은 다른 주체와 연합할 있다는 것을 뜻한다. 예를 들어, 독자의 주체인 이몽룡은 “홍부전”을 ‘권선징악의 관점’에서 해석할 수 있고, 성춘향은 ‘실리추구의 경제관’에서 해석할 수 있다. 또 마당쇠는 ‘성실노력의 관점’에서 해석할 수 있고, 향단이는 ‘인과응보의 관점’에서 해석할 수도 있다. 이 때, 권선징악의 관점을 가진 이몽룡과 인과응보의 관점을 가진 향단이의 해석은 서로 유사한 내용 요소를 가지고 있기 때문에 대치될 수 있다[계열관계]. 그리고 성춘향과 마당쇠의 관점은 서로 다른 내용 요소를 가지고 있으면서 ‘성실한 노력을 통한 이익의 증대’라는 해석이나 ‘이익증대를 위한 성실노력’이라는 해석으로 연합하여 확장될 수 있다[결합관계]. 이들 주체들은 서로의 관계 특성에 따라 계열관계나 결합관계를 이룰 수 있다. 이는 독자의 주체들이 관계 속에서 변화하는 역동적 주체가 됨을 의미한다.

독자의 관념도 마찬가지이다. 관념은 다른 관념과 관계 속에서 은유관계와 환유관계를 이룬다. 관념의 은유관계는 기존의 관념이 새로운 관념으로 변화되면서 기존 관념이 무의식 속으로 숨는 것이다. 그리고 환유관계는 기존 관념이 새로운 관념으로 대치되면서 기존의 관념이 무의식 속으로 숨는 것이다(이미선 역, 1998:276). 은유관계와 환유관계를 순

17) 라캉은 이 압축되어 뒤로 숨어버린 기의를 ‘대상 a(L'objet a)’라고 부른다(이미선 역, 1998:254~256). 민승기(2002:305)는 이를 ‘소타자’라 부른다.

서대로 알아본다.

관념의 은유관계는 다음과 같다. 예를 들어 이몽룡은 “홍부전”을 읽고, ‘홍부와 같이 착한 행동을 해야겠다’라고 생각할 수 있다. 향단은 ‘홍부의 착함은 바른 마음에서 나온 것이기 때문에 마음을 바르게 해야겠다’라고 생각할 수 있다. 이 두 독자가 만나 이야기를 하는 중에 이몽룡은 ‘홍부와 같이 바른 마음을 가지고 착하게 행동해야겠다’라고 생각할 수 있다. 이몽룡의 생각은 향단이 생각과의 만남을 통하여 변화된 것이다. 이 때 이몽룡의 이전 생각은 압축되어 마음속으로 깊이 들어가고, 의식에는 새로 구성된 생각이 자리를 잡게 된다. 그렇게 됨으로써 은유관계가 이루어지게 된다. 환유관계의 예를 보면, 마당쇠는 ‘홍부와 같이 나의 일을 열심히 하면서 살아야겠다’라고 생각할 수 있다. 성춘향은 ‘홍부와 같이 자신의 운명을 개척하지 못하는 사람은 잘 살기 어렵다’라고 생각할 수 있다. 마당쇠와 성춘향이 이야기를 하면서 마당쇠는 ‘홍부는 운명을 개척하지 못했지만 나는 운명을 개척하면서 살아야겠다’라고 생각으로 대체될 수 있다. 이렇게 되면, 마당쇠는 기존의 생각을 새로운 생각으로 대체한 것이 된다. 환유관계가 성립된 것이다. 이렇게 되면 마당쇠의 처음 생각은 응축되어 무의식 속으로 숨어버린다. 이렇게 숨어버린 관념들은 다시 의식의 표면으로 올라오고 싶은 욕망으로 작용하게 된다.

독자의 주체는 다른 주체와의 관계 속에서 다른 관념과 만나게 된다. 이 만남은 기존 관념을 억압하고 새로운 관념을 구성하게 한다. 그 결과 새로운 관념에 의하여 기존 관념은 의식의 뒤편으로 물러나게 되는 것이다. 이 의식의 뒤편에 있는 무의식에 자리를 잡은 기존 관념은 주체의 의식의 결여 요인이 된다. 이 결여에 대한 의식은 주체가 다른 주체를 만나기 전의 만족스런 관념의 상태에 대한 그리움(욕망)으로 작용하게 된다. 다른 독자와의 관계에서 비롯된 억압으로 인한 결여가 욕망으로 작용하는 것이다. 주체는 욕망의 작용으로 텍스트를 읽고 결여를 채운 느낌을 가질 수도 있는데, 이 때 독자는 회열을 느낀다¹⁸⁾. 그러나 그 결여의 채

18) 이 때 주체가 느끼는 회열을 주이상스(잉여쾌락 또는 잉여향유)라 한다(권택영,

움이나 희열은 완전한 것이 아니다. 텍스트 이해는 또 다른 관념을 구성하게 하여 또 다른 결여를 만들기 때문이다. 이러한 과정 속에서 주체는 결여의 확장을 경험하게 되어 더 큰 읽기 욕망을 만들게 된다. 이 욕망의 작용으로 독자는 계속 텍스트를 읽게 된다.

이러한 독자의 욕망의 구조는 텍스트와 독자의 2자적 관계에서 벗어나 다른 독자를 인식한 3자적 관계의 성립에서 이루어진다. 텍스트와 독자의 2자적 관계는 독자가 착각 속에서 텍스트와 자신을 동일시함으로써 생긴 오해의 관계이다. 이 독자는 타자(텍스트) 중심적 독자이거나 자기중심적 독자이다. 자신을 분명하게 인식하지 못하고 있다는 점에서 타자 중심적이며, 오직 자신의 생각만 알고 있기 때문에 자기중심적이다. 이는 독자가 텍스트의 생각과 자신의 생각을 구별하지 못하는 데에서 생긴다. 2자적 관계에 있는 독자는 자신을 분명하게 규정짓지 못한 독자인 것이다.

독자의 2자적 관계는 또 다른 독자를 의식하면서 3자적 관계로 변한다. 3자적 관계는 오이디푸스 과정을 거치면서 아버지의 법칙을 받아들이면서 이루어진다. 이 3자적 관계는 자아와 타자를 구분할 수 있게 됨으로써 주체를 탄생시킨다. 읽기에서의 주체 탄생은 제3자인 다른 독자의 개입으로 이루어진다. 다른 독자는 주체의 생각과 구별되면서 대립되는 생각을 가지고 있는 독자이다. 다른 독자의 개입으로 독자는 텍스트와 자신을 구별할 뿐만 아니라 다른 독자와도 구별하게 된다. 이 구별은 독자가 새로운 질서 속에 놓이게 됨으로써 주체적인 생각을 가지게 만든다. 독자의 주체가 탄생하는 것이다. 이러한 주체의 탄생은 기존의 생각을 응축과 전치시켜 의식에서 밀어냄으로써 무의식속에 욕망을 만들게 된다. 2자적 관계에서의 동일시를 통한 만족은 3자적 관계에서 결여가 되고, 그 결여가 욕망을 만드는 것이다. 요컨대, 독자의 주체 탄생은 다른 독자와 구별되는 자신만의 생각을 가지는 것이면서, 의미 결여와 독서 욕망을 함께 태어나게 하는 것이다.

3자적 관계는 다른 독자의 목소리에 귀 기울이고, 다른 목소리를 인정하며, 그 목소리를 존중하여 받아들이는 것에서 시작된다. 그렇게 됨으로써 차차 다른 독자와의 관계 속에서 새로운 관념을 만들고, 그 과정에서 자신의 결여를 만들게 된다. 독자의 결여에 대한 의식은 무의식에서 책을 읽고 싶은 욕망을 만든다. 읽기 욕망을 가진 독자는 가끔 의미 결여가 텍스트 이해로 채워지는 것을 느끼는데 이것이 잉여쾌락이다. 이 쾌락은 일시적인 것이지만 독자는 이 쾌락을 항상 원한다. 그래서 읽기를 하게 된다. 그렇지만 읽기를 통한 쾌락은 채워지지 않는 욕망일 뿐이다.

Ⅲ. 욕망의 작용과 독자의 텍스트 이해

라캉이 제시한 욕망의 작용은 상상계, 상징계, 실재계로 구분된다(홍준기, 2002:66:~73; 권택영 역음, 2000:11~36). 상상계는 거울 단계(6개월~18개월)의 아이가 거울에 비친 이미지를 통하여 자아와 타자를 동일시하는 단계에서 발생하는 욕망의 작용 범주이다. 상징계는 아이가 언어의 세계에 접어들면서 어머니와 2차적 관계를 넘어서고 오이디푸스 콤플렉스를 벗어나면서 생겨나는 욕망의 작용 범주이다. 실재계는 상상계에서 상징계로 발전하면서 억압된 욕망들이 주체의 의식을 조정하는 욕망의 작용 범주이다¹⁹⁾. 독자의 읽기 욕망도 이들 세 가지 욕망의 작용 범주에 포함되어 이루어진다고 할 수 있다. 독자의 욕망은 텍스트와의 동일시를 이루는 상상계에서, 다른 독자와의 관계 형성을 통하여 주체를 탄생시키는 상징계로 나아간다. 그리고 읽기 욕망이 역동적으로 작용하는 실재계를 맞이하게 된다. 이 실재계에서 독자는 진정한 독자가 된다. 이들 세

19) 실재계는 상징계 다음에 이어지는 발달 과정에 있는 계가 아니다. 실재계는 상상계와 상징계를 함께 포함하고 있는 계이다. 그렇기 때문에 실재계는 상상계일 때도 작용하고, 상징계일 때도 작용하고 있다고 할 수 있다. 다만 상상계와 상징계가 함께 작용하는 실재계가 진정한 실재계인 것이다.

가지 읽기 욕망의 작용 범주는 독자의 독서력 발달에 관여한다. 이들 세 가지 읽기 욕망의 작용 범주를 독자의 텍스트 이해와 관련하여 정리하여 본다.

1. 상상계와 자기중심적 이해

상상계는 자아와 타자를 구분하지 못하는 착각의 세계이다. 상상계의 아이는 자아가 곧 타자이고, 타자가 곧 자아인 것처럼 여긴다. 그래서 상상계에 있는 아이는 거울 속에 비친 자신의 상을 자아와 구분하지 못한다. 이러한 인식은 자신과 어머니를 동일시하는 것과 관계되고, 자아와 다른 사람을 동일시하는 것으로 연결된다. 그러면서 타자(어머니)의 욕망을 인식하고, 자신이 타자의 욕망으로 작용하고 싶어 한다. 아이와 어머니의 2자적 관계가 형성되는 것이다. 2자적 관계에서 아이는 모든 것이 만족스럽다. 자신을 어머니의 욕망 대상으로 인식하여, 어머니의 욕망과 동일시하였기 때문이다. 이 동일시의 세계는 상상에서 만들어진 환상의 세계이고, 착각의 세계이며, 만족의 세계이다.

상상계의 아이는 두 가지의 동일시를 갖는다. 하나는 자기중심 동일시이다. 타자를 자신과 동일시하는 것에서 비롯된 것이다. 다른 하나는 타자중심 동일시이다. 이것은 아이가 타자(어머니)의 욕망을 인식하여 타자의 욕망이 되려는 것에서 비롯된 것이다. 이 상상계 내에서는 이 두 가지 동일시가 함께 작용한다고 할 수 있다. 아이는 두 가지 동일시를 통하여 만족을 얻는다. 이 만족은 다른 것을 더 원하지 않기 때문에 얻는 것이고, 다른 것을 모르기 때문에 맞보는 것이다. 그래서 모든 것이 완벽하여 만족스러운 것으로 착각한다.

독자의 텍스트 이해가 상상계에 머물면 자기중심 동일시나 타자중심 동일시가 이루어진다. 텍스트의 의미를 독자의 편협한 관점으로 해석하거나 텍스트의 내용을 절대시하여 그대로 수용하려는 경우이다. 이 상상계에 있는 독자는 착각에서 비롯된 오해를 하고 있는 것이다. 텍스트와

독자의 2자적 관점에서 동일시를 하고 있기 때문이다. 이 독자의 동일시는 다른 독자들도 자신과 동일시 해버렸기 때문에 그 서로 간에 구별이 존재하지 않는다. 즉, 다른 독자의 생각에 귀 기울이지 않는다²⁰⁾. 단지, 다른 독자는 자신의 결여 부분을 채워주는 타자이거나 자신이 다른 독자의 결여 부분을 채우고 있다고 여긴다.

이 상상계 독자는 자신의 이해가 오해라는 것을 알지 못한다. 그래서 오직 자신만의 생각에 관심이 있을 뿐 다른 독자의 생각에는 관심을 두지 않는다. 다른 독자의 존재를 인식하지 못하기 때문에 자신의 생각이 유일하고 완전하다는 착각을 하게 되는 것이다. 그래서 상상계의 독자는 자기중심적인 텍스트 이해에 머물고, 모든 욕망이 채워진 행복한 상태인 것처럼 생각하게 된다. 자기중심적인 텍스트 이해와 마찬가지로 타자(텍스트)중심 동일시를 통하여서도 독자는 만족을 얻는다. 텍스트가 모든 것을 채워주고 있다고 생각하기 때문이다. 이러한 독자의 만족은 텍스트의 이해를 바르게 하여 이루어진 것이라고 할 수 없다. 나중에 독자는 주체가 되면 자기중심적 이해나 타자 중심적 이해가 주체의 생각과 같지 않다는 것을 알게 될 것이다²¹⁾.

상상계의 독자들은 책이 주어지면 읽기는 하지만 의욕적으로 책을 읽으려 하지 않는다. 주체적인 의미 구성의 가치를 모를 뿐만 아니라 그것의 필요성을 알지 못하기 때문이다. 텍스트를 자신과 동일시하거나 자신을 텍스트와 동일시하기 때문이다. 텍스트와 자신의 생각을 동일시하는 독자는 결코 책을 읽어야 할 의미의 결여나 읽기 욕망을 가지고 있지 않기 때문이다.

20) 아이가 어머니와 2자적 관계에 있을 때, 아버지가 주변에 항상 있지만 아이는 아버지를 의식하지 않는 것과 같다.

21) 이것은 아이가 3자적 관계를 통하여 주체가 되면서 어머니의 욕망 대상이 자신이 아니라 아버지였다는 것을 아는 것과 같다.

2. 상징계와 주체적 이해

상징계는 기호의 세계이며, 아버지의 법을 받아들인 3자적 관계의 세계이다. 기호의 세계에서 기호는 다른 기호들과의 관계 구조 속에서 구별 값(가치)을 갖는다(최승언 역, 1997:134~145). 관계 구조를 벗어난 기호는 구별 값을 가질 수 없기에 기호가 아니다. 하나의 기호가 의미 있는 기호가 되기 위해서는 다른 기호와 관계에서 구별 값을 가져야 한다. 기호의 관계는 형태적, 의미적, 규범적, 작용적인 면에서 함께 성립해야 한다. '밥'과 'RICE'는 형태와 의미가 있는 기호이기는 하지만 하나의 기호 체계에 속하기는 어렵다. 이 두 기호를 알고 있는 사람은 서로 유사할 수 있다고 할 수 있지만 따지고 보면, 둘은 관계가 성립되지 않는다. 서로 다른 규칙 체계에 속해 있다. 그래서 함께 작용할 수 없다. "너 밥 먹었니?"에서의 '밥'과 "Do you eat rice?"에서의 'rice'는 형태와 의미가 다르고, 규칙이나 작용하는 방식이 다르다. 따라서 이들은 하나의 기호의 체계를 이루지 못한다. 그러나 각 문장 속의 기호들끼리는 형태, 의미, 규범, 작용에 아무런 거리낌이 없다. 이는 기호가 단일한 체제 속에서 서로의 구별 값을 가지고 유기적인 관계를 이루고 있음을 의미한다. 독자들의 관계도 텍스트에 대한 이해를 기반으로 구별 값을 가진 주체들이 유기적인 관계를 구성한다. 이 관계를 바탕으로 독자는 주체가 되어 의미를 구성하는 과정에서 결여와 욕망을 만들게 된다.

상징계는 아이가 어머니와의 2자 관계를 해체하는 아버지의 법을 인식하면서 시작된다. 상상계의 아이가 아버지의 법을 받아들임으로써 어머니와 분리된다. 이는 아버지와의 동일시를 통하여 주체가 됨을 의미한다. 즉, 아이는 아버지와 대등한 자신을 인식하게 됨으로써 독립된 주체를 갖게 되는 것이다. 아이의 주체됨은 2자적 관계의 만족에 대한 결여와 이에서 비롯된 욕망을 갖게 됨을 의미한다. 주체의 세계는 아버지의 규칙이 지배하는 의식의 세계이다. 이 세계에서는 어머니와의 관계에서 느끼던 만족은 다시는 완전히 소유할 수 없는 소타자(대상 a)로 떠나보내

고, 이 소타자에 대한 그리움인 욕망을 갖게 된다.

상징계는 기호가 다른 기호와 구별 값을 가질 때 존재하는 세계이다. 기호가 구별 값을 가진다는 것은 다른 기호와의 관계 속에 존재하면서, 관계 규칙을 따른다는 것을 의미한다. 상징계의 독자도 마찬가지이다. 다른 독자와의 관계 속에서 규칙의 적용을 받는다. 이는 독자의 주체가 관계 규칙에 따라 관념을 구성하며, 이 관념은 다른 관념과 구별 값을 갖게 됨을 뜻한다. 이것이 독자가 주체적으로 텍스트를 이해하는 원리이다. 독자의 주체적 텍스트 이해의 원리는 주체의 측면에서 계열관계와 결합관계를 가지며, 관념의 측면에서 은유관계와 환유관계를 갖는 것이다.

상징계의 독자는 주체와 관념을 다른 주체와 다른 관념과의 관계 규칙을 바탕으로 주관적 의미를 구성한다. 이 의미는 주체가 다른 주체와 구별된 존재로서 주체의 의미를 바라봄으로써 이루어지는 것이다. 다른 주체와 구별된 주체는 자신이 구성한 의미가 다른 주체의 의미와 어떻게 다르며, 왜 다른지를 따지게 된다. 이를 통하여 주체는 자신의 의미(관념)를 수정하게 된다. 이것은 주체가 타자와의 동일시를 통한 텍스트 이해를 하는 것이 아니라 타자와 관계를 통한 주체적 텍스트 이해를 하는 것이다. 이를 통하여 주체는 주관을 가지게 된다. 이렇게 되어 독자는 다른 독자와 구별 값을 가진 주관을 획득하게 된다.

주체가 다른 주체와의 관계 속에서 새롭게 구성한 의미는 이전에 구성한 의미를 밀쳐냄으로써 구성된다. 의미의 밀쳐냄은 관계 속에서 작용하고 있는 규칙의 억압 때문이다. 그렇기 때문에 주체는 밀어낸 의미에 대한 미련을 갖게 된다. 이 미련은 밀려난 의미를 완전히 버리지 못하고 의식의 저편에다 감추어 놓게 되는 것이다. 독자의 의식의 저편에 감추어진 의미는 그것의 존재를 의식 세계에 얼핏얼핏 알리게 되는데 이것이 욕망의 작용이다. 즉, 의식의 세계에서 밀려난 기존의 의미는 의식의 세계의 결여가 되고, 무의식에서는 읽기 욕망이 되어 존재하게 된다.

독자의 무의식으로 밀려난 의미는 추억속의 의미일 뿐이고, 독자가 느끼고 있는 결여를 채울 수 있는 것은 아니다. 이 의미는 그 자체로 작

용하는 것이 아니라 만족스러웠던 향수로만 작용하는 것이다. 즉, 이 의미는 독자가 예전에 느끼던 만족감에 대한 향수를 충동질하는 것이다. 이는 아버지의 법을 받아들인 아이가 어머니와의 동일시에서 느끼던 만족감을 얻기 위해 어머니 품에 안겨보지만 어머니 품은 예전의 완전한 만족감을 주지 않는 것과 같다. 이것은 독자의 의식 속의 의미 결여가 채워지지 않은 욕망을 의미한다. 독자의 의미 결여와 읽기 욕망은 독서 주체의 특성이 되는 것이다. 독자는 주체를 얻으면서 실세계 속으로 들어간다. 독자의 실세계는 의미의 오해로 인한 만족의 세계와 의미 결여로 인한 욕망의 세계가 함께 작용하는 읽기 세계이다.

요컨대, 상징계의 독자는 다른 독자와의 관계 속에서 주체적으로 의미를 구성한다. 독자가 주체적으로 구성하는 과정에서 기존의 의미를 상실하게 된다. 이 상실된 의미는 독자의 무의식 속으로 압축되어 들어가게 된다. 이 무의식으로 들어간 의미는 읽기 욕망이라는 새로운 가면을 쓰고, 독자의 의식에 작용하게 된다.

3. 실재계와 욕망적 이해

실재계는 삶의 만족을 바라는 세계이면서 죽음을 갈망하는 세계이다 (권택영, 2004:52~64). 삶의 만족은 결여의 채움에서 생기고, 죽음의 갈망은 완전한 만족에 대한 기대에서 생긴다. 주체는 의식 속의 결여를 채우고 싶은 욕망을 가진다. 이 욕망의 근원은 다른 사람과 관계를 맺으면서 잃어버린 의미(관념)이다. 주체는 이 욕망의 작용으로 만족의 상태를 회복하고자 한다. 그러나 의미 결여를 채울 수 있는 것을 얻는다 해도 욕망은 만족되지 않는다. 주체가 가지고 있는 의식의 결여는 특정한 대상이 아니라 결여를 느끼게 하는 또 다른 하나의 의식이기 때문이다. 그래서 주체가 결여를 채웠다고 의식하는 순간에 더 큰 결여를 만나게 된다. 그래서 욕망은 채울 수 없다. 이 채울 수 없는 욕망을 채우기 위한 노력이 삶의 연장이고, 다른 사람과의 관계의 지속이다. 이 삶의 연장의 반대쪽

은 욕망이 완전히 채워진 상태라고 여겨지는 죽음에 위치한다. 그러나 실재계는 죽음보다는 삶의 근원적인 힘이다.

실재계의 세계는 삶의 세계이다. 욕망의 채워짐을 통하여 희열을 느끼면서 다시 채워야 하는 더 큰 결여를 가지기 때문이다. 더 큰 결여는 더 큰 욕망을 만든다. 이 큰 욕망은 사람들로 하여금 삶에 대하여 더 큰 열정을 가지게 한다. 이는 사람들이 상징계에서 비롯된 상상계의 결여를 채우기 위한 노력 때문인 것이다. 그러다 가끔 상상계의 만족을 경험하기도 한다. 그렇지만 곧 다 채워지지 않고 남아 있는 결여를 보고 욕망의 작용을 느낀다. 예를 들어 연인은 떨어져 있으면 연인과 하나가 되지 못한 결여를 느껴 만나고 싶은 욕망을 갖는다. 그래서 데이트를 한다. 연인은 데이트를 하면서 결여의 채워짐을 순간 느낄 수 있다. 그러나 데이트가 끝나고 서로 돌아서는 순간 더 큰 결여인 헤어짐의 안타까움을 느껴, 더 많이 보고 싶은 욕망을 갖는다. 이러한 욕망의 확장은 연인을 다시 만나게 하고, 연인으로서의 삶을 유지할 수 있게 하는 원동력이 된다.

실재계의 독자는 상상계의 독자가 상징계를 지나면서 만든 욕망의 작용으로 더 큰 관념의 결여와 읽기 욕망을 만든다. 이 욕망은 독자의 주체를 지배하게 된다. 그 결과 독서 주체는 읽기를 통한 관념 결여의 채움에서 무엇과도 바꿀 수 없는 만족을 얻는다. 꿈에 그리던 연인을 만난 것과 같은 만족감을 얻게 되는 것이다. 결여가 채워져 욕망이 만족된 것같이 느끼기 때문이다. 그러나 주체가 관념의 결여를 채우는 것은 완전한 채움이 아니다. 텍스트를 읽는 순간에만 완전한 채움이 있는 것 같은 착각이 있을 뿐이다. 그 만족은 일시적인 환상인 것이다. 연인과 헤어지고 돌아서면 곧 더 큰 그리움이 남듯, 텍스트를 이해하고 나면 더 큰 관념의 결여를 독자는 느낄 수밖에 없다. 그래서 독자는 텍스트를 더 읽고 싶은 욕망을 가질 수밖에 없다. 요컨대, 실재계의 독자는 텍스트 이해를 통하여 상상계의 주체와 관념의 완전일치에서 오는 만족을 맛보기도 한다. 하지만 그 만족은 상징계의 다른 독자와의 관계에서 비롯된 또 다른 관념의 결여와 읽기 욕망으로 이어진다. 이 관념의 결여와 읽기 욕망은 독자로서의 삶의 원동력을 작용한다.

실재계는 상상계와 상징계가 서로 연결되어 작용하는 세계이다. 그래서 실재계의 독자는 텍스트에 대한 자기중심적인 이해와 주체적인 이해를 함께 하게 된다. 표면적으로는 주체적인 이해의 세계를 보이지만 내적으로는 자기중심적 이해를 갈망한다. 따라서 끊임없는 읽기 욕망으로 텍스트를 읽어 관념의 결여를 채워 주체를 달랜다. 그렇지만 독자는 많은 텍스트를 이해할수록 더 많은 결여 때문에 더 큰 욕망을 갖게 된다. 그 결과 실재계의 독자는 읽기 욕망 때문에 항상 텍스트를 읽는다. 그 과정에서 만족을 느끼고, 읽기 욕망을 키우게 된다. 그래서 이 실재계의 독자가 진정한 독자인 것이다.

읽기 욕망을 갖기 못한 독자는 독자가 아니다. 학생들이 독자가 되기 위해서는 읽기 욕망을 가져야 한다. 읽기 욕망은 다른 독자에 대한 인식 이면서 주체에 대한 자각이다. 읽기 욕망을 가지기 위해서는 자기중심적인 이해에서 벗어나 주체적인 이해를 해야 한다. 주체적인 이해의 과정에서 독자는 관념의 결여와 읽기 욕망을 만들게 된다. 이 읽기 욕망을 바탕으로 욕망적 읽기를 하는 독자가 진정한 독자가 될 수 있다. 요컨대, 진정한 독자는 텍스트에 대한 욕망적 이해를 하는 독자로 주체의 관념 결여를 채우기 위한 욕망을 키워가는 독자이다.

IV. 욕망 이론에서 본 읽기 교육의 문제

라캉의 욕망 이론의 관점에서 읽기 교육을 반성적으로 살펴볼 필요가 있다. 읽기 교육이 상상계를 강조하는 접근인지, 상징계나 실재계를 강조하는 접근인지를 따져 봄으로써, 읽기 교육의 문제점을 찾아낼 수 있다. 이를 통하여 읽기 교육을 개선할 수 있는 접근의 방향을 탐색할 수 있게 된다. 여기서는 현재의 읽기 교육에 대한 접근 관점을 비판적으로 살펴보고, 대안을 검토하여 본다.

1. 읽기 교육의 문제

7차 교육과정에 의하여 이루어지는 읽기 교육의 특징은 독자 중심, 과정 중심, 전략 중심, 상호작용 중심 등으로 정리할 수 있다. 이들 특징을 나타내는 용어 중에서 '중심'이라는 말은 지배적인 경향성이 있다는 뜻이다. 이는 현재 읽기 교육이 독자, 과정, 전략, 상호작용이 지배적인 경향성을 띠고 이루어지고 있음을 의미한다. 이들 특성을 바탕으로 읽기 교육을 비판적으로 검토하여 본다.

제7차 읽기 교육과정이 이러한 경향성을 띄게 된 것은 독자의 심리적 요인을 강조하기 때문이다. 즉, 독자의 텍스트 이해를 인지적인 문제해결 과정으로 보기 때문이다. 인지적 관점에서의 텍스트 이해는 독자의 배경지식과 사고 작용을 바탕으로 이루어진다고 본다. 그렇게 되면서 읽기 교육의 주요 관심 대상은 배경지식과 사고 전략이 되었다. 특히 독자의 문제해결에 필요한 일반적인 심리적 도구인 전략(전략 중심)에 많은 관심을 가지게 되었다. 이는 독자의 인지적(학습자 중심) 문제 해결(과정 중심)을 도움으로써 읽기 능력을 향상시킬 수 있다고 보기 때문이다. 그러면서 문제 해결 전략의 습득은 다른 사람과의 도움(상호작용)을 받을 때 효과적으로 이루어진다는 비고츠키(Vygotsky)의 생각을 수용한 것이다. 그래서 읽기 교육의 경향성이 독자, 과정, 전략, 상호작용 중심이 된 것이다.

이러한 경향성을 띤 읽기 교육은 의미 구성의 개별성(독자성)과 효율성을 강조한다. 의미 구성의 개별성은 독자의 배경지식(스키마)에 기초한다. 학습자는 개별적으로 고유한 스키마를 가지고 있고, 이 스키마는 적극적으로 학습자의 의미 구성에 작용하여 독자적인 의미를 만들게 한다고 본다. 의미 구성의 효율성은 전략을 활용한 문제해결에 기초한다. 읽기 전략은 학습자가 텍스트 이해 과정의 문제를 능률적 해결할 수 있게 한다. 그래서 학습자들이 이들 읽기 전략을 익히면 능숙한 독자가 될 것이라고 여긴다. 이는 현재의 읽기 교육이 의미 구성의 개별성과 효율성

을 위하여 독자, 과정, 전략, 상호작용을 강조하는 것이라 할 수 있다.

이러한 읽기 교육의 경향성은 읽기 교육과정과 교과서 활동에 그대로 나타나고 있다. 교육과정에서는 이들 경향성을 반영한 교육 내용을 제시하고 있으며, 교과서는 교육과정 내용을 바탕으로 실제적인 학습 활동을 구성하고 있다. 예로 초등학교 6학년 읽기 교육과정의 내용을 보면 다음과 같다.

- [6-읽-1] 읽기가 의미 형성 과정임을 안다.
- [6-읽-2] 다양한 표현의 의미를 알아보며 읽는다.
- [6-읽-3] 글을 읽고, 전체의 내용을 요약한다.
- [6-읽-4] 주장에 대한 적절성을 판단하여 읽는다.
- [6-읽-5] 문제 해결 방안의 적절성을 판단한다.
- [6-읽-6] 글에 나오는 표현의 적절성을 판단한다.
- [6-읽-7] 다양한 읽을거리를 찾아 읽는 태도를 지닌다.

이 교육과정의 내용은 본질[6-읽-1]과 원리[6-읽-2~6], 태도[6-읽-7]로 이루어져 있다. 본질은 읽기의 기본적인 특성인 과정을 알게 해야 한다는 내용으로 되어 있다. 원리는 텍스트 이해 전략으로 속담·관용 표현·격언 등의 의미를 알고 활용하기, 요약을 통한 중심 내용 파악하기, 의견에 대한 주장과 근거를 찾고 근거의 타당성 판단하기, 글 내용의 문제 해결 방법의 타당성 판단하기, 의미를 효과적으로 드러내는 표현의 적절성 판단하기 등을 제시하고 있다. 태도는 다양한 읽을거리에 관심을 가지며 찾아 읽는 습관을 가지도록 하는 것이다. 6학년의 읽기 교육과정 주요 내용은 학습자가 중심이 되어 텍스트의 내용을 비판적으로 이해할 수 있도록 하기 위한 것이라 할 수 있다. 이 교육과정 내용의 특성은 독자 중심, 과정 중심, 전략 중심으로 요약될 수 있다.

교과서의 활동 구성은 이들 특성을 구체적으로 드러낸다. 6학년 1학기 읽기 첫째 마당 둘째 단원의 학습 활동의 전개를 살펴보면 다음과 같다.

소단원 명: 문제를 해결하며

1차시 목표: 글을 읽고, 문제와 해결의 짜임에 대하여 알아봅시다.

[학습 활동 1] 글의 짜임을 생각하며 '원님의 재판'을 읽어 봅시다.

[학습 활동 2] '원님의 재판'을 읽고, 물음에 답하여 봅시다.

[학습 활동 3] '원님의 재판'에서 문제와 해결의 짜임을 정리하여 봅시다.

[학습 활동 4] 원님이 주장하는 내용과 그 근거를 정리하여 봅시다.

[학습 활동 5] 내가 원님이라면 이 문제를 어떻게 해결할 수 있는지 생각해 봅시다. 그리고 친구들과 비교하며 서로 이야기하여 봅시다.

여기서 보면 1차시는 원리 학습으로 주요 학습 내용은 글의 내용이 문제해결 구조임을 알고, 글의 구조에 따라 내용을 파악하는 것이다. [학습 활동 1~4]는 텍스트의 내용을 중심으로 이루어지고, [학습 활동 5]에서는 학습자의 생각과 다른 학습자와의 생각을 비교하는 활동이 이루어지게 되어 있다. 이들 활동은 텍스트 내용 파악을 중심으로 학습자의 생각을 구성하고, 학습자들이 서로의 생각을 비교해 볼 수 있도록 하고 있다.

여기서 [학습 활동 5]는 학습자가 다른 학습자의 생각을 인식할 수 있게 하였다는 점에서 의의가 크다. 학습자가 다른 학습자의 생각에 관심을 갖도록 한 것은 자기중심적 이해를 벗어날 수 있도록 하기 때문이다. 그러나 수업에서 이 활동으로 학습자의 자기중심적 의미 구성에서 벗어난 주체적 의미 구성을 하도록 하기에는 다소 어려움이 있다. 읽기 교육이 학습자의 배경지식과 문제해결에 집중된 사고 활동만을 강조하는 점과 학습자의 주체적 상호작용 활동을 운영할 수 있는 이론적인 기반이 부족하기 때문이다. [학습 활동 5]는 학습자들이 서로의 생각을 비교하도록 의도하고 있지만, 학습자들이 주체가 되어 서로의 차이점을 인정하고 생각을 확장하는 활동으로 이루어질 수 없다. 교사나 학생들이 서로의 생각을 어떻게 관계 맺어야 하는지를 모르기 때문이다. 즉, 읽기 교육적으로 학생들의 생각을 관계 속에서 연결할 수 있게 하는 활동을 이끌 교육적 접근 관점이 부족하다. 사회적 상호작용의 토대가 되는 비고츠키

(Vygotsky)의 논의가 대안을 제공할 수 있다(Wertsch, 1985, 한순미, 1999)고 볼 수 있다. 그러나 이 논의도 학습자의 자기중심적 문제 해결을 다른 사람이 도와주는 정도의 논의라고 볼 수 있다. 즉, 비고츠키의 논의는 주체와 주체가 구별되고 대립되는 관점에서의 상호작용을 전제하지 않는다. 대표적인 교수-학습 기제인 '근접발달영역'이나 '비계설정'은 학습자들이 대등한 주체라는 것을 인정하지 않는다. 학습자들은 도움을 받는 미숙한 학습자와 도움을 주는 능숙한 조력자의 관계일 뿐이다²²⁾. 그러므로 [학습 활동 5]는 상호작용은 있지만 학습자가 주체가 될 수 있게 하는 활동이라 할 수 없다.

학습자들은 읽기 교육과정과 읽기 교과서를 통하여 독자가 된다. 다시 말하면, 학습자들은 교육과정과 교과서에 내재되어 있는 관점을 수용한 독자가 되는 것이다. 따라서 이 교육과정을 통하여 학습한 학습자들은 자기중심적인 의미 구성을 효과적으로 수행할 수 있는 독자가 될 것이다. 이는 모든 학습자들이 자신이 구성한 의미에 대하여 다른 학습자의 간섭을 받지 않는 것을 전제하는 것에서 비롯된다. 독자의 자신만의 주체적 의미는 다른 독자와의 관계를 기반으로 할 때, 진정한 주체적 의미가 된다. 이런 점에서 지금의 읽기 교육의 접근은 문제점을 가지고 있다.

이 7차 교육과정의 읽기 교육의 관점을 라캉의 욕망 이론으로 보면, 상상계 중심의 텍스트 이해를 바탕으로 한 독자를 길러내고 있다고 할 수 있다. 학습자는 텍스트를 자신과 동일시하도록 교육받고 있다²³⁾. 학

22) 협동학습의 관점도 사회적 상호작용 이론을 토대로 한다. 이 협동학습도 근본적으로 학습자의 주체적 의미 구성 관점이라고 보기 어렵다. 협동학습은 학습자의 상호작용을 강조하지만 학습자들을 서로를 구별 값을 가진 주체로 인정하도록 하는 의식이 부족하기 때문이다. 학습 활동에서 학습자들은 서로 돕고 돕는 관계이기는 하지만 서로 구별 값을 가진 대등한 존재로 인정하지 않는다. 한 가지 예로 개인차를 반영한 모둠 구성 방법이다(신헌재 외, 2003:21). 모둠 구성원은 학습 능력이 차이가 있는 개인일 뿐이지 서로 대등하게 상호작용하는 주체가 아니다.

23) 또는 텍스트와 독자 자신을 동일시하도록 하고 있다. 텍스트의 욕망을 독자의 욕망으로 받아들이게 하는 것이다. 텍스트 중심의 접근 관점에서는 텍스트에 내재된 필자의 목소리가 독자의 생각을 삼켜버린다. 그래서 독자는 필자의 목소리 속에서만 존재할 수 있다. 독자는 필자의 목소리에 반응하여 필자의 욕망을 자신의 욕망으로 받아들이

습자가 자신의 배경지식을 바탕으로 전략을 사용하여 의미를 구성한다. 학습자가 구성한 의미에 대하여 다른 학습자는 구분되어 대립될 수 있는 입장에서 의견을 제시하지 않는다. 오히려 학습자가 구성한 의미의 내적 타당성을 확보하기 위하여 동료와 교사는 노력한다. 그 결과 학습자들은 자신이 구성한 의미에 대하여 구별 값을 가질 수 있는 다른 의미에 관심을 두지 않는다. 다른 의견이 제시되었더라도 개별 학습자는 자신의 의견과 대등한 의견으로 여기지 않는다. 학습자는 오직 자기가 구성한 의미에만 관심을 갖는다. 그 결과 학습자는 자기중심적 의미 구성에 만족하게 된다. 이는 학습자가 자신의 욕망과 타자의 욕망이 같은 것으로 착각하게 만드는 것이다. 이 교육과정에 따른 학습자는 자신의 이해가 오해이거나 착각일 수 있다는 생각을 할 수 없게 된다. 그 결과 학습자는 자기중심적 이해의 틀 속에 고착된다. 이러한 읽기 교육은 학습자를 상상계에서 벗어날 수 없게 몰아맨다. 학습자는 읽기 교육을 통하여 의미 결여를 느끼거나 읽기 욕망을 만들지 못한다.

이렇게 볼 때, 제7차 교육과정의 읽기 교육은 학습자를 상상계에서만 의미 구성을 하도록 붙잡아둔다. 이는 독자가 다른 독자와 구별 값을 가질 수 있는 기회를 제대로 주지 않기 때문이다. 이 읽기 교육의 결과를 라캉의 욕망 이론의 관점에서 보면, 학습자는 어머니와의 2차적 관계에만 머물게 된다. 아버지의 존재를 모르기 때문에 주체로서의 욕망을 갖지 못한다. 학습자는 이 상태에서 벗어나 상징계를 거쳐야만 진정한 독자로 탄생할 수 있다. 그러기 위해서는 학습자가 타자 생각의 존재를 알고, 이들과 상호주관적 관점에서 상호작용을 해야 한다. 이것은 타자의 존재를 존중하고, 그의 목소리에 귀를 기울이는 것이다. 즉, 아버지의 법칙으로 세상을 보게 하는 것이다. 학습자가 수용한 아버지의 법칙은 학습자의 텍스트 이해를 주체적 이해로 바꾸어 준다. 그래서 학습자가 읽

는 것이다. 그래서 필자의 욕망에 반응하고, 필자의 욕망에 종속된 독자가 된다. 독자가 필자를 벗어나 자신의 의미를 갖는 것은 수용되지 않는다. 독자도 자신만의 의미를 가지는 것을 생각조차도 않는다. 오직 필자와 동일시를 느낌으로써 만족을 느끼는 독자가 된다.

기 주체가 되면, 학습자는 읽기 욕망을 가지게 됨으로써 진정한 독자가 된다.

지금의 읽기 교육은 학습자가 진정한 독자로 태어나게 하는 방법이 부족하다. 학습자들을 상징계로 들어서게 할 장치를 고려하지 않기 때문이다. 이는 아버지의 법이 되어 줄 타자를 인정하는 관점의 부재에서 비롯된다. 학습자가 타자를 경험하지 못하면 착각에서 비롯된 만족 속에서 의미의 결여를 만들지 못한다. 읽기 욕망을 만들지 못하는 것이다. 읽기 교육에서의 아버지의 법은 동료, 교사, 다른 텍스트이다. 좀더 구체적으로 말하면, 이들이 제시하고 있는 생각이다. 학습자가 이들 생각의 존재를 인정하고, 자신의 생각과 구별된다는 것을 알게 하면, 학습자는 주체가 될 수 있다. 학습자들은 텍스트와의 2자적 관계에서 벗어나 3자적 관계를 형성하게 되기 때문이다. 그러므로 읽기 수업에서는 학습자가 다른 학습자와 상호주관적인 관점에서 만나게 해야 한다. 이를 통하여 학습자의 생각이 다른 학습자의 생각과 구별될 수 있게 해야 한다. 즉, 의미의 결여를 만들 수 있는 장치를 마련해 주어야 한다.

2. 읽기 교육의 대안

라캉의 욕망이론의 관점에서 보면, 진정한 독자의 욕망 세계는 실재계이다. 실재계는 상상계와 상징계가 뫼비우스의 띠처럼 연결되어 있는 곳이다(권택영 엮음, 2000:16). 그래서 가끔 결여가 채워지는 착각 속에서 만족을 느끼기도 하지만(상상계) 곧 그것은 더 큰 욕망을 만드는 결여를 만든다(상징계). 실재계의 독자는 주체가 구성한 관념에 대한 결여를 항상 느끼고 있다. 그래서 결여된 관념을 채우고 싶어 읽기를 한다. 읽기를 통하여 가끔은 자신이 구성한 의미의 결여 부분을 메웠다고 느낌으로써 일순간 욕망이 채워지는 만족을 경험한다. 그러나 곧 의미의 결여가 채워지지 않았음을 알게 되고, 더 큰 욕망을 갖게 된다. 이는 실재계의 독자가 읽기 욕망의 지배를 받는 독자임을 의미한다. 이런 실재계의 읽기 욕

망을 가진 독자가 진정한 독자이다.

읽기 교육에서는 학습자를 진정한 독자로 만들어야 한다. 즉, 주체가 구성한 관념의 결여를 느끼고, 이를 채우기 위한 읽기 욕망을 가진 독자로 만들어야 한다. 이를 위해서는 먼저 읽기 욕망을 만들 수 있는 조건이 마련되어야 한다. 욕망이라는 것은 의식적으로 주어지는 것이 아니라 무의식적으로 만들어지는 것이기에 그 구성 조건의 마련이 선행되어야 한다. 읽기 욕망을 만들기 위한 조건은 학습자가 자신이 구성한 의미를 다른 독자가 구성한 의미와의 일정한 관계에 놓일 수 있도록 배려해야 한다. 즉, 학습자가 다른 학습자와의 구별 값을 인식하면서 상호작용하도록 하는 것이다. 이것은 학습자 자신의 생각과 타자의 생각을 구별하게 하고, 학습자의 생각을 타자의 입장에서 검토할 수 있게 하는 것이다. 또한 학습자가 다른 학습자의 생각을 받아들여 자신의 새롭게 구성할 수 있도록 하는 것이다.

이러한 읽기 교육을 위해서는 학습자들이 상징계를 경험할 수 있도록 하는 것이다. 이는 타자와의 상호작용을 통하여 관계 규칙의 억압과 의미 결여를 맞보게 함으로써 가능하다. 그러기 위해서는 다른 학습자의 생각을 존중하고, 그들 생각으로 자신의 생각을 반성적으로 검토할 수 있는 기회를 제공해야 한다. 더 나아가 학습자가 자신의 생각을 수정할 수 있게 이끌어야 한다. 이것은 텍스트와 학습자 그리고 다른 학습자의 3자 관계가 형성하는 것이고, 학습자에게 독자 주체가 될 수 있는 기회를 부여하는 것이다. 또한 독자의 주체적의 의미를 구성하게 하는 것이다. 주체를 가진 학습자는 마음속에 관념의 결여와 이를 채우기 위한 욕망을 간직하게 될 것이다.

이렇게 볼 때, 학습자가 진정한 독자가 될 수 있게 하기 위해서는 관계의 규칙에 따른 활동을 하게 해야 한다. 학습자의 생각과 다르고, 구별되는 생각과 관계를 맺게 하여, 자신의 생각을 다른 생각으로 대치하거나 확장하는 변화를 해보게 하는 것이다. 이를 통하여 자기중심의 의미 해석은 착각이고 오해라는 것을 일깨워 주어야 한다. 그렇게 되면 학습자는 자신의 텍스트 이해를 거리를 두고 바라보게 된다. 자신의 생각에

거리를 두고 바라 볼 수 있다는 것은 상징계로 들어감을 의미한다. 이는 학습자가 타자의 생각을 무시하거나 외면하는 오이디푸스 콤플렉스에서 벗어나게 되는 것이다. 아버지와의 동일시 즉, 관계 규칙을 수용하여 그 속에서 주체가 되는 것이다. 이렇게 할 수 있는 학습자는 성숙한 독자이고, 진정한 독자이다.

이러한 독자가 될 수 있도록 하기 위해서는 읽기 교육의 접근은 새로운 접근을 시도해야 한다. 새로운 접근의 시도는 관계 중심 접근이다. 독자의 관계는 다양할 수 있다. 학습자는 다른 독자나 다른 텍스트, 또 다른 관념(생각)들과 다양한 방식으로 관계를 맺을 수 있다. 이들 관계를 구체화하여 학습 활동으로 구성해야 한다. 관계 중심의 접근은 독자 중심의 접근을 벗어나는 것이면서 독자 중심의 접근을 바르게 접근 방법이다. 관계를 중심으로 한 읽기 교육도 그 관심의 초점에는 항상 독자(주체적 독자)가 존재할 수밖에 없기 때문이다.

학습자가 다른 사람과 주체적 관계를 통한 의미 구성을 할 수 있게 하는 것은 교사이다. 교사는 학생들이 자신의 생각이 무엇인지 규정하는 일과 타자의 생각을 분명하게 인식하는 활동을 도와야 한다. 이를 바탕으로 학습자가 자신과 타자의 생각을 비교함으로써 그 차이를 인정하고, 그 차이에서 새로운 의미를 구성할 수 있게 해야 한다. 이를 위해서는 읽기 교육의 변화가 있어야 한다. 그 변화는 학습자의 생각이 타자의 생각과 관계를 맺으면서 발전할 수 있도록 하는 방법을 찾는 데서 일어날 것이다.

V. 결 언

읽기 교육의 중요한 목표 중 하나는 학습자의 마음속에 읽기 욕망을 만들어 주는 것이다. 읽기 욕망을 가진 독자가 진정한 독자이기 때문이다. 진정한 독자는 읽기 욕망을 채우기 위하여 텍스트를 찾아서 읽고, 자신이 구성한 의미를 다른 사람과의 상호작용을 통하여 수정한다. 이러한

독자는 주체적으로 의미를 구성하면서 발전하는 독자가 된다.

읽기 교육은 학습자가 읽기 주체가 될 수 있도록 이루어져야 한다. 읽기 주체는 관념의 결여와 읽기 욕망을 가진 진정한 독자를 만들기 때문이다. 학습자가 읽기 주체가 되도록 하기 위해서는 다른 타자와의 관계를 통하여 의미를 구성할 수 있도록 해야 한다. 타자와의 관계를 통한 의미 구성 활동은 학습자가 주체를 발견하게 되는 활동이면서, 의미의 결여와 읽기 욕망을 만드는 활동이기 때문이다.

읽기 교육에서 학습자들이 상호주관적인 관계 속에서 읽기 주체가 되도록 해야 한다. 현재의 읽기 교육은 학습자들이 타자와의 관계 속에서 읽기 주체가 되도록 하는데 다소 문제점을 안고 있다. 이 문제를 해결하기 위해서는 타자와의 관계를 바탕으로 학습자들이 서로의 생각을 조율하고, 다듬게 하는 학습 활동을 이끌 수 있는 읽기 교육 방법 탐구가 이루어져야 한다. 이 읽기 교육 방법 탐구의 한 방향은 읽기 교육의 관점에 토대를 둔 라캉의 욕망 이론에 대한 깊이 있는 논의에서 찾을 수 있을 것이다.*

* 본 논문은 2005. 10. 14. 투고되었으며, 2005. 11. 12. 심사가 시작되어 2005. 11. 22. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 교육부(1998). 『국어과 교육과정』, 대한교과서주식회사.
- 권택영 위음(2000). 『자크 라캉의 욕망이론』, 문예출판사.
- 권택영(2004). 『잉여 쾌락의 시대』, 문예출판사.
- 권택영(2004). 『장자 · 라캉 · 태극기』, 문예출판사.
- 김도남(2003). 『상호텍스트성과 텍스트 이해 교육』, 박이정.
- 김도남(2004). “복수 텍스트 독서 관점 고찰”, 국어교육학회, 『국어교육학연구』 제19집.
- 김보현(2002). “‘포의 ‘도둑맞은 편지’에 관한 세미나’에서 드러나는 라캉의 언어관”, 한국외대 외국문학연구소, 『외국문학연구』 제10집.
- 김봉률(2005). “고대그리스 계통발생과정에서 본 “라캉의 주체 형성과정”, 『영어영문학연구』 제47권.
- 김상환(2002). “라캉과 데리다: 기표의 힘, 실재의 귀환”, 『라캉의 재탄생』, 창작과 비평사.
- 김형효(1999). 『구조주의 사유 체계와 사상』, 인간사랑.
- 민승기(2002). “라캉과 레비나스”, 『라캉의 재탄생』, 창작과 비평사.
- 박찬부(1999). “라캉의 주체적 기호론”, 한국기호학회, 『기호학연구』 제6집.
- 박찬부(2002). “상징질서, 이데올로기, 그리고 주체의 문제”, 한국영어영문학학회, 『영어영문학』 제47집.
- 박찬부(2002). “S1-S2: 타자 담론의 의미화 구조”, 한국영어영문학학회, 『영어영문학』 제48권 3호.
- 신헌재 외(2003). 『국어과 협동학습 방안』, 박이정.
- 양석원(2003). “웅시의 저편: 자크 라캉 이론에서의 주체와 욕망”, 영미문학연구회, 『안과 밖』 제15집.
- 양석원(2001). “욕망의 주체와 윤리적 행위”, 영미문학연구회, 『안과 밖』 제10집.
- 어도선(2002). “라캉과 문학비평: 상호텍스트성 · 해석 · 전이”, 『라캉의 재탄생』, 창작과 비평사.
- 이미선 역(1999). 『자크 라캉』, 문예출판사.
- 이숙희(1997). “기호계와 상징계, 그리고 대화주의”, 『부산여자대학교 논문집』 제44호.
- 이승렬(1999). “이데올로기와 무의식”, 문예미학회, 『문예미학』 제3집.
- 임진수(1996). “라캉의 언어 이론(1)”, 한국불어불문학회, 『불어불문학연구』 제33집.
- 임진수(1999). “라캉의 언어 이론(4)”, 한국프랑스학회, 『한국프랑스학논집』 제27집.
- 최용호(2001). “소쉬르와 라캉: 실재 개념을 중심으로”, 한국불어불문학회, 『불어불문학연구』 제47집.
- 최용호(2002). “라캉과 소쉬르: ‘실재하는 것’에 대한 물음”, 『라캉의 재탄생』, 창작과 비평사.

최현섭 외(2004), 『국어교육학개론』, 삼지원.

한순미(1999), 『비고츠키와 교육』, 교육과학사.

한양대 사회인지발달연구모임 역(1995), 『비고츠키』, 정민사.

홍준기(2002), “후설, 데카르트, 라캉의 주체 개념”, 서울대철학사상연구소, 『철학사상』 제 14집.

홍준기(2002), “자끄 라캉, 프로이트로의 복귀: 프로이트·라캉의 정신분석학”, 『라캉의 재탄생』, 창작과 비평사.

<초록>

라캉의 욕망 이론과 읽기 교육의 문제

김도남

읽기 교육은 학습자를 진정한 독자로 기르는 것을 목표로 한다. 진정한 독자는 읽기 주체로서 마음속에 채워지지 않는 읽기 욕망을 품은 독자이다. 학습자가 진정한 독자가 되기 위해서는 주체 형성을 통한 읽기 욕망을 만들어야 한다. 읽기 주체와 읽기 욕망은 학습자가 다른 학습자와 관계 속에서 새로운 의미를 구성할 때 함께 만들어진다.

읽기 주체는 읽기 욕망의 지배를 받아서 텍스트를 읽고 의미를 구성한다. 주체의 의미 구성은 자기중심적 의미 구성에서 벗어난 관계에 기초한 의미 구성이다. 읽기 주체의 이러한 의미 구성은 의미 결여와 읽기 욕망을 만들어 낸다. 이렇게 만들어진 읽기 욕망은 주체를 재배하여 주체가 텍스트를 읽게 한다.

읽기 교육에서는 학습자가 읽기 욕망의 지배를 받는 진정한 독자가 되도록 해야 한다. 그러기 위해서는 상호주관적으로 다른 독자와 관계를 맺으면서 의미를 구성할 수 있도록 해야 한다.

【핵심어】 읽기 교육, 읽기 교육 연구, 읽기 교육과정, 읽기 욕망, 욕망이론, 읽기지도 방법, 읽기 연구, 진정한 독자

<Abstract>

A Study of Reading Instruction Problem Based on Lacan's
Desire Theory

Kim, Do-nam

The goal of reading education is making student for the sincere reader. The sincere reader is a person who has lack of meaning and reading desire. we call that student as the reading subject. His lack of meaning and reading desire is made by interaction of others reader.

The reading subject reads texts for gratification to lack of meaning and satisfactional feeling of reading desire. His understanding of text is not egocentered meaning construction but relationship. Like this reading is made new lack of meaning and reading desire into mind of reader. So, the reader must read a lots text because of lack and desire.

The reading teacher guides the student to have lack of meaning and reading desire. This teaching is made by relationship of the student to interact.

[Key words] reading education, reading instruction research, reading curriculum, reading desire, desire theory, reading teaching, reading study, sincere reader