

생태적 문학 독서교육 방안 연구

이준영 동국대학교 국어교육과

- I. 생태적 문학 독서의 필요성과 목적
- II. 문학의 생태적 속성과 문학교육의 지향점
 - 1. '소통 맥락의 공유'로서의 문학 현상
 - 2. '새로운 의미 창조'로서의 문학교육
- III. 문학 독서교육의 생태학적 속성
 - 1. 사회적 구성주의 관점의 한계
 - 2. 독자 반응 이론의 한계
- IV. 지속가능성 문해력(sustainability literacy)'에 기반한 문학 독서교육
 - 1. '인간'의 존재론적 성찰
 - 2. 체계적 사고로서의 언어
 - 3. 포괄적 의미 체계로서의 '환경'
- V. 연구의 요약 및 한계

I. 생태적 문학 독서의 필요성과 목적

현대성 안에서 현대성의 역사적 변화를 주목해 온 벡(Ulrich Beck, 2006: 32-43)에서 산업화와 근대화를 통한 과학기술의 발전이 현대인들에게 물질적 풍요를 가져다주었지만 동시에 새로운 위험을 몰고 왔다는 점을 지적한다. 벡의 이론은 '성찰적 현대화(reflexive modernization)' 또는 '제2의 현대성(second modernity)'이라는 개념으로 유통되는데, 그에 따르면, "위험사회(Risk Society)의 도래는 제2의 현대성의 대표적 징표이다. 위험사회란 위험이 사회의 중심적 현상이 되는 사회를 말하는 바, 그 핵심은 측정 가능한 위험과 측정 불가능한 불확실성 간의 경계, 객관적인 위험 분석과 사회적 위험 인식 간의 경계가 불분명해진다는 데 있다." '합리적 이성'을 통한 '근대 기획'의 결과가 인간을 중심으로 하는 외부 자연과 인간이 구성한 사회와 문화의 위기만이 아니라 인간의식 자체의 내면적 위기이기도 하다. 이러한 인간의 존재론적 위기가 자연, ㅈ문명, 사회, 문화에 대하여 가지는 태도를 통해 지금-현재의 인류가 가진 패러다임의 실체를 알 수 있고, 패러다임의 전환이 필요한 이유를 유추할 수 있다.

이 연구는 문학 독서교육에서 생태적 연관이 왜 필요한지에 대한 시론이다. 문학 독서교육은 광의로는 국어교육의 체계에서 하위 범주화 되고, 협의로는 문학교육의 내용을 구성한다. 국어교육은 체계로서 사고와 언어의 문제를 다룸으로써 인간의 인식과 사고 과정에 대한 면밀한 검토를 필요로 한다. 이를 통해 학습자가 교사와 더불어 언어를 매개로 한 국어교육적 의미의 수용과 생산이 유기적으로 이루는 소통의 장(場)이 국어교육의 체계이다. 박인기(2005: 98)에서 강조했듯이 국어교육이라는 학문 자체를 살아 움직이는 구조, 즉 일종의 유기체 개념으로 볼 때 국어교육을 통합과 총체의 의미망으로 바라볼 수 있다. 이 연구는 생태학이라는 개념으로 국어교육의 하위 체계인 문학교육의 유기적 체계를 설명하고 재개념화하고자 한다. 여기서 재개념화란 기존 개념에 대한 비판과 반성이라는 측면보다는 국어교육의 외연에 대한 확장을 통해 궁극적으로는 통합과 총체의 국어교육을 실행할 수 있는 방향성을 찾고자 함을 뜻한다. 김규훈(2014: 4)에서는 “생태학적 국어교육은 국어교육의 학문적 체계가 상대적 속성에 기초하되 총체성을 향해 나아가야 한다는 국어교육학 연구와 실천의 관점이다.”라고 논의하고 있다.

인간은 언어를 통해 사고하고 이를 바탕으로 표현한다. 인간이 언어를 통해 사고하는 대상에는 인간과 세계의 모든 것이 포함된다. 따라서 언어활동은 본질적으로 사고 활동이고 이를 통한 인지적·정서적 체험이라 할 수 있다. 이러한 체험을 통하여 개인은 인간과 세계를 이해하면서 비판적 주체로 자리 잡고, 새로운 세계를 창조하기도 한다. 그러나 이러한 인간과 언어의 관계는 국어교육의 측면에서는 매우 다층적이고 복잡한 의미구성과 분절을 보인다. 이 연구에서는 국어교육의 유기적 체계를 구상하기 위한 전단계로서 문학 독서교육의 필요성을 생태적 관점에서 조망하고 필요성을 역설하고자 한다.

2000년을 넘어서면서 시작된 국어과 7차 교육과정에서 ‘문학 작품의 수용과 창작’, ‘문학 활동의 원리’ 등이 이전의 교육과정과 다르게 중요한 용어로 등장한다. 사회의 변화가 교육과정을 추동하는지 아니면 교육과정이

사회의 변화를 이끄는지에 대한 논란은 계속되고 있지만 7차 교육과정은 자생적인 교육과정을 구상했다는 점에서는 분명 의의가 있다. 이러한 활동 중심의 교육과정이라는 취지는 당시의 사회·문화적 특성을 반영한 시도였지만 실제 교육 현장에서는 텍스트로 다루어지는 작품이 문식 활동으로 다루어지지 않고, 옳고 그른 정답이 존재하는 내용으로 다루어졌다(김라연, 2007: 24). 2007 개정 국어과 교육과정에서는 ‘문학 작품의 수용과 생산’이라는 용어가 등장한다. 이는 창작의 의미를 확대하고 수용과 대응하여 보다 적극적으로 작품을 이해하고 생산할 수 있도록 ‘문학의 소통’을 강조하는 것으로 문화적 관점의 적극적 반영을 의미한다.¹ 이러한 관점의 변화는 문학 작품의 수용이 결국은 주체의 다양한 경험을 조희하고 사고 과정과 반응 양상을 스스로 인식하여 다양하게 표현할 수 있는 기회를 주어야 한다는 당위성이 반영된 결과이다.

이러한 관점의 변화는 2011 국어과 교육과정에 새롭게 기술된 ‘추구하는 인간상’을 참조하면 더욱 분명해진다. 지식 중심의 문학 작품의 수용이라는 제한된 틀을 넘어 텍스트의 내용을 내면화하는 과정을 거쳐 주체의 다양화된 경험을 통합하여 표현하는 전인적 인간상을 추구하고 있는 것이다. 그런 까닭에 2011 국어과 교육과정의 문학과목 고등학교 교육 목표는 모두 학습자의 특정한 경험과 사고를 내면화 하여 완성하는 의미에서 ‘~태도를 기른다.’라는 일관된 특징을 보인다. 정리하면 현 교육과정에서 문학 독서교육은 학습자로서 주체를 존중하고, 주체의 자율성과 능동성을 최대한 발휘하여 내면화된 창의성과 인간성을 발견하는 것을 목표로 삼고 있음을 알 수 있다.

결국 교육과정과 이념의 변화는 텍스트의 변화와 활동의 변화만을 의미하지 않는다. 특히 문학 독서교육이 추구하는 변화의 핵심은 읽기, 문학, 학습자, 학습과정, 평가, 그리고 교실 안에서 기여하는 모든 것들에 대한 인식의 변화를 요구한다(Kong, 2000: 28; 김라연, 2007: 49 재인용). 인식의 변화

1 문학교육의 목표에 대한 보다 자세한 논의는 남민우(2007: 131-136) 참고.

를 요구한다는 것은 주체와 대상, 세계의 관계망이 변화하고 있다는 방증이며 국어교육이 하나의 온전한 유기체로서 유동변화(流動變化)하고 다양한 삶의 인식과 과정을 담을 수 있게 열려 있는 구조가 되어야 한다는 시대적 요구이다. 이는 곧 생태학을 통해 국어교육을 바라봐야 한다는 정당성을 부여하고 있고, 문학 독서교육은 더 이상 지식 중심의 도구적 양태에 대한 교육이 아닌 사회문화적 소통과 실천의 중요한 축이 됨을 의미한다.

문학은 본래 생명에 대한 절실함을 바탕으로 출발했고 문학적인 사고가 만물과의 관계를 지향하는 것이라면 이러한 ‘관계성’과 ‘총체성’이라는 관점으로 세계를 바라보는 생태학적 관점(ecological perspectives)을 문학교육에 적용하는 것은 매우 유효하다.

이에 이 연구는 생태적 문학 독서교육의 필요성과 방안 마련을 목적으로 한다. 이를 위해, 우선 ‘문학’의 속성이 생태적 특성을 온전하게 가지고 있음을 논하고, 문학 현상이자 활동으로서의 ‘문학 독서’가 ‘생태학’과 관계 맺는 양상을 논의하고자 한다. 이를 통해 생태학적 문학 독서교육의 필요성과 정당성을 확보할 것이다. 그리고 기존의 ‘문식성’을 확장한 개념인 ‘지속가능성 문해력(김규훈, 2014b)’의 개념을 통해 문학 독서교육의 구체적인 실천 방안을 마련하고자 한다.² 이는 ‘지속가능성 문해력’의 핵심 요소가 문학 독서교육의 핵심 기제가 됨을 밝힘으로써 이 연구의 실질적인 목표인 생태적 문학 독서교육 방안을 담론화하고, 실현태로서의 교육의 방향을 제시할 것이다.

2 ‘지속가능성 문해력’은 김규훈(2011)에서 주창하고 김규훈(2014b)에서 국어교육적으로 개념화한 것임을 분명히 밝혀 둔다. 이 논의에서는 이를 바탕으로 문학 독서교육의 맥락에 맞게 변용한 것이다. 한편 생태적 문학교육이 지향하는 바를 효과적으로 드러내기 위해서는 문학에 대한 독서를 교육하는 방향성을 가진 ‘문학독서 교육’보다는 ‘문학’을 읽고 사고하고 실천하는 ‘문학 독서교육’이 합당하다고 생각한다. ‘문학’이라는 현상이 생태적으로 구안된 독서의 방법을 통해 새로운 의미를 창조하고 실천적 체계가 될 수 있게 교육하는 방법을 구안하는 것이 이 글의 목표이다.

II. 문학의 생태적 속성과 문학교육의 지향점

문학은 발생에서부터 절실함을 가지고 있었다. 제단에 바쳐지는 간절 한 기원을 담고 있다든지, 풍요로운 수확을 위한 노래였다든지, 남녀 간의 사랑을 위한 연가의 형태로 나타나고 있다 하더라도, 생명 구현의 절실함을 위한 언술행위였다는 점에서는 동질성을 지닌다고 할 수 있다.³ 문학이 생명을 고양하고 생명이 처한 절실함을 표현하는 하나의 언어 구조라는 사실은 “시적 사고라는 것이 본질적으로 모든 생명을 하나로 보는 사고방식이다.”라는 김종철(1993: 75)의 추론을 통해서도 확인할 수 있다. 언어를 매체로 출발한 문학의 궁극적인 목적이 생명으로서 인간의 진정한 가치를 구현하기 위함이라고 할 수 있다. 생명으로서 인간의 진정한 가치는 다른 무엇과 바뀌칠 수 없는 가치, 대신할 수 없는 가치, 교환할 수 없는 가치를 말한다(정범모, 1997: 190). 그러나 인간의 경우만 그런 것이 아니다. 모든 사물의 경우도 다른 무엇과 대치할 수 없는 고유한 가치가 있을 때 진정한 가치를 지닌다. 따라서 인간의 인식 능력과 상상력이라는 정신 활동을 통해 파악하는 문학의 본질적인 세계는 인간과 대상이 고유한 가치를 지니며 공존하는 관계를 밝히는 것이며, 인간의 인간다움에 대한 추구일 것이다. 여기서 인간다움이란 자연과 대립되는 인간중심주의를 바탕으로 하지 않는다. 인간의 인간다움이란 자연의 일부로서, 혹은 생태계의 일부로서 스스로를 자각하는 존재론적인 성찰을 바탕으로 성립된다.⁴

3 박이문(1996, 1997, 1998)과 장희익·김상환(1998)은 생명이 처한 본질적인 위기는 인간이 ‘자연성’에서 벗어나 ‘문명성’을 통해 세계를 인식하고 대응하면서 발생한 것이라고 지적하면서, 인간이 가진 본연의 ‘자연성’을 회복하려고 노력하는 것이 생태학의 출발점이라고 단언했다. 문학이 가진 ‘자연성’과의 친연적인 관계는 세계를 인식하고 전체의 부분으로서 인간을 상정한 인류 문화의 정수라는 관점을 보이고 있다.

4 여기서 존재론적 사고란 반 퍼슨이 말한 인류 문화의 변화 단계로서 ‘신화적 사고—존재론적 사고—기능적 사고’의 도상에 있는 ‘존재론적 사고’와는 구별된다. 대상과 주체가 서

그러나 문학이 생명에 대한 절실함을 가지고 출발했다는 사실이 지금·여기의 문학 현상⁵에 대한 충분한 설명과 생태적 속성을 드러내지는 못한다. 오히려 지금·여기의 문학과 문학 현상이 왜 생명에 대한 절실함과 가치 구현에서 멀어지고 분절화 되었는지에 대한 규명을 통해, 역으로 문학과 문학 현상의 지향점을 설정할 수 있다.

문학적인 사유와 표현이 개인의 언어 운용을 바탕으로 이루어지지만, 그 바탕에는 그것을 배태할 수 있는 공동체 문화의 특징들이 어우러져 있고, 인간과 환경의 관계에 의해 발현되는 사회문화적 소통과 맥락이 분명 존재한다. 이러한 관계성이 소통의 측면에서 교섭되고, 통섭(consilience)되면서 하나의 체계로서의 문학 생태계를 구성하는 것이 문학의 총체성이라고 볼 수 있다.⁶

문학 생태계에 대한 ‘관계성’과 ‘총체성’의 개념에 좀 더 가까이 가기 위해 ‘상호교섭성’의 개념에 대한 검토가 필요하다. 김규훈(2008: 71)에서는 ‘상호교섭성’ 개념을 “의사소통 참여자들이 주체적인 역할을 의사소통 맥락에 맞게 수행하여, 자신에게 필요한 의미로 재구성하고 창조하기 위해 적극

로 거리를 두며 맞서 있는 상태가 아닌 ‘자연(대상)’ 속에서 인간은 무엇인가라는 성찰이다. 즉, ‘하나’ 내에서 ‘인간은 어떻게 하나가 될 수 있는가’를 지향하는 전일적 사고 체계를 말한다(C.A. van Peursen, 강영안 옮김, 1994: 45-49).

5 ‘문학 현상’은 문학 텍스트라는 대상으로서의 관점이 아닌 소통의 가치가 생성되는 공간적인 의미를 보태어 생산-구조-수용이 이루어지는 역동적인 개념이다. 텍스트 생성 맥락이나 작가의 의도가 독자에게 고스란히 1:1로 전달되거나 수용되는 현상이 아닌, 오히려 생산 맥락과 다른 수용 맥락이 있음을 구조화함으로써 문학의 주체성을 확장하고 중층적 해석이 이루어지는 것을 지향한다(구인환 외, 2001: 120-124).

6 ‘통섭’의 개념에 대해서는 최재천(2013) 참고.

적으로 협력하는 역동적인 의사소통의 관점”으로 정의했다. 이를 통해 ‘교섭성’이란 중요한 두 특징이 드러나는데 ‘소통 맥락의 공유’와 ‘의미의 새로운 구성’이라고 할 수 있다(김규훈, 2014a: 80). 이러한 ‘교섭성’의 개념을 통해 문학의 층위를 바라보면, 개인의 언어 운용이 공동체 문화와 교섭하고 그것이 인간론과 환경의 존재론을 더욱 풍성하게 하고 새로운 의미를 생산해 내는 순환적인 체계라고 볼 수 있다.

1. ‘소통 맥락의 공유’로서의 문학 현상

진선희(2008: 225)에서는 맥락적 접근의 관점은 인간과 상호작용하는 세계가 고정된 환경으로서 개체에 일방향적으로 작용하는 것으로 본 기존의 관점에서 벗어나, 개체와 환경의 양방향적 상호작용이 일어나는 것으로 본다. 이것은 맥락과 주체의 관계에 대한 교호적 특성을 주장하는 것인데, 이를 언어 소통에 적용하면 맥락이 주체에 의해 구성되고, 주체에 의해 구성된 맥락이 주체에 작용하며, 주체의 작용이 또다시 맥락을 변화시키고, 맥락의 변화는 다시 주체에 의해 재구성되는 맥락과 주체의 순환적 관계를 잘 드러내 주는 관점이라 볼 수 있다. ‘소통 맥락’이라는 관점은 ‘언어학’의 의사소통 관점만이 아닌 알튀세르의 사회학적 ‘중층결정 개념’에 대한 변용으로 볼 수 있고, ‘중층결정 개념’을 비판한 라클라우(E. Laclau)의 ‘담론’ 개념이라고 볼 수 있다. 알튀세르(1991)와 진태원(2012)에서 헤겔의 변증법을 ‘신비주의’라고 비판하면서 ‘일반적 모순’(생산력과 생산관계의 모순)의 관계만으로 혁명이 이루어질 수 없고 사회문화적 ‘정황들’과 정치적 ‘흐름들’이 서로 작용과 반작용을 하며 융합되어 마치 조각 케이크처럼 하나의 통합체를 형성할 때 혁명은 가능하다는 개념이다. E. Laclau & C. Mouffe(2012: 62-93)에서 알튀세르의 개념은 ‘숨쉴 여유조차 없는 너무 짝 조이는 청바지’ 같다는 비유를 통해 기계의 톱니바퀴처럼 꼭 맞아 들어갈 수 없는 곳이 사회라고 언급하면서 ‘의미가 항상 타협되고 구성되는 구조’로 ‘소통 맥락(담론)’을 정의하

였다. 라클라우의 담론의 개념은 사회 내에 존재하는 모든 것의 궁극적인 비고정성을 기술한다. “담론은 모든 종류의 의미관계이지만 그것이 생산되고 수용되는 과정은 매우 가변적이다.”라는 관점을 통해 ‘소통 맥락’은 주체를 형성하기 위한 기본 조건이 아니라 주체를 만들고 해체시킬 가능성을 가진 ‘활성화된 개체’라는 것이다. 따라서 이러한 담론의 개념(소통 맥락)은 헤게모니 개념이 구축될 수 있는 기반이 된다.

이 논문에서 ‘소통 맥락’의 공유로서의 문학 활동을 설정한 이유는 분명하다. 문학이라는 텍스트가 생산되고 유통되고 수용되는 과정은 분명 ‘의미의 소통’ 과정이라고 볼 수 있다. 하지만 18세기까지 유럽의 귀족 가문에서 도제식으로 수업되는 장면을 연상한다면 문학은 단순한 의미의 생산과 수용이라고 볼 수 있지만, 문명과 자본을 통한 ‘신자유주의’ 시대에 단선적인 의미의 소통과정으로 문학을 볼 수 있을까는 의문이다. 라클라우가 전제한 ‘소통 맥락’의 질서를 수용한다면 문학과 문학교육은 텍스트를 사이에 두고 생산자와 수용자를 연결하는 ‘소통 맥락’의 활성화된 ‘헤게모니’를 읽어내고 저항해야 한다. 다시 말해 객관적 체계로서 ‘소통 맥락’을 바라다보는 것이 아닌 사회문화적으로 관습화된 전체로서 ‘소통 맥락’을 파악하고 그것이 장악하고 있는 ‘헤게모니’를 간파해야 한다. 이것이 의미의 소통과 의미의 연쇄를 통한 새로운 의미를 생산하는 문학교육의 기본 전제가 될 것이다.

생태적 문학교육은 ‘소통의 맥락’이 이루는 담론의 질서에 대해 철저하게 분석적이어야 한다. 그리고 ‘소통 맥락’을 장악하고 있는 헤게모니에 대한 해체와 저항을 지속하여야 한다. 이 과정이 담론 안의 질서에 대한 문학교육의 실천을 계획할 수 있는 지점이고, ‘세계는 담론적 구성물’이라는 라클라우의 주장을 성찰하는 지점이 될 것이다. 이 성찰을 통해 욕망이 언어처럼 구조화되어 있듯이 우리의 인식을 매개하는 세계란 담론적 실천의 결과물로 구성된다는 사실을 발견할 수 있다. 문학 현상을 ‘소통 맥락의 공유’라는 관점으로 접근하면 우선 지적할 수 있는 것이 문학의 생산-구조-수용이 인간과 자연의 관계를 ‘적대적 관계’로 바꾸어 놓음으로써 인간이 이룩한 언

어 문화의 다양한 양상들과 원활하게 교섭하지 못한다는 것이다. 그 결과 인간은 자신을 비추어 볼 수 있는 거울이나 그와 같은 대용물을 상실하게 되었다. 인간은 스스로를 알기 위하여 무엇인가 스스로를 비추어 볼 수 있는 대상이 있어야 하는데, 그 대상이 되는 자연 생태계의 복잡다단한 ‘자연성’⁷의 모습은 온전한 모습이 아니라 인간의 문명성 속에 투영된 대상인 것이다. 대상과 대상이 조우하는 지점에서 출발하고 형상화되는 문학은 더 이상 정서 체계로서의 자연 대상들과 소통 맥락의 공유를 통한 원활한 교섭을 하지 못한다. 또한 인간의 문명성을 통한 ‘자연성’에 대한 외면은 그것이 역사적인 과정을 거치면서 단지 문학만이 아니라, 항구적 정서의 항구한 공급원이었던 자연 대상들이 정서 체계로서의 힘과 가능성을 거의 완전히 박탈당했다는 사실에 직결한다. 이는 ‘자연과의 교감’에 의존하는 정서 교육, 특히 문학 교육에 매우 심각한 문제를 제기한다(도정일, 1997: 296). 이에 김태희(2002)에서 밝혔듯이 새로운 ‘생명’에 대한 관점과 원리를 국어교육에서 찾고자 하는 노력은 인간중심적 문명이 배태한 ‘문화’와 ‘사고’에 대한 재검토에서 출발한다.

언어와 문학의 작용을 관찰하고 문학 현상을 들여다보는 일은 인간 삶의 넓은 양태를 통해 인간과 관계 맺는 만물의 질서를 전일적인 네트워크의 그물망으로 확대하고 인간이 가진 문명성의 한계를 넘어서고자 함이다. 그러나 문학 텍스트가 가진 문명성이 더욱 획일화되고 자본주의 문명의 관습이 체계화되면서⁸ 항구적 정서체계의 원형으로서 작용하고 소통되던 맥락의

7 이성영(2003: 131)은 생태주의의 여러 핵심 개념을 관통하는 중요한 특성이 곧 ‘자연성’이라 했다. 개체 혹은 체계가 지니고 있는 본질적인 속성과 작용을 그대로 인정하고 그것이 본성대로 자연스럽게 실현되도록 하는 것, 이것이 생태주의의 핵심적인 사고방식이다.

8 관습은 역사의 산물이다. 문학 외적 및 내적 요인들로 말미암아 문학적 관습들은 조금씩 변모하고 생성, 소멸, 대치, 부활된다. 주제나 소재의 관습들도 마찬가지다. 궁극적으로 희곡, 시, 소설 등의 문학의 기본 장르들도 관습적인 것이다. 관습은 그것이 순전한 언어의 의미를 초월하는 또 하나의 의미구조를 이룬다고 할 수 있다. 언어적 의미의 형식만을 해석할 경우에 있어 의미를 곡해한다든가, 특별히 의도된 의미를 파악하지 못한다. 관습은 또 하나의 문법인 셈이다.

단절은 주체가 가진 인식체계가 서로 유사하거나 다른 사회문화적 맥락 속에서 생산되거나 수용됨으로 해서 소통 주체의 사회문화적 맥락이 확장되는 것을 방해하는 것이다.

문학 텍스트가 가진 문명성이 그 반대편인 자연성을 비추면서 서로 조화하고 ‘연관’을 통한 순환성을 가졌던 설화가 소통되는 일단을 살펴보면 이 문제는 분명해진다. 강진옥(1996: 196-298)은 설화의 문제해결방식에서 보이는 갖가지 인식적 능력들과 그것을 통해 획득된 인간상은 그 반대편에서 작용하는 자연의 존재에 대한 매개를 항상 가지고 있다고 지적한다. 인간적 삶의 여건을 향상시키려는 인물들의 활약을 담고 있는 문제해결을 주제로 하는 일련의 설화구조 속에서 인간의 반대편에서 그 같은 문화적 성취의 계기로 작용해 온 대상물들이 자연물을 기반으로 형상화되어 있음을 발견할 수 있다. 이 사실은 설화 속에 담겨 있는 인간의 오랜 정신적 궤적을 이해하는 데 중요한 요소를 함축하고 있다. 이야기 속에 담겨 있는 구체적인 현상에서부터 추상적이고 관념적인 주제에 이르기까지 그 형상화의 주역으로 등장하는 자연물은 인간이 자연을 문화의 원천이자 성장의 터전으로 인식해 왔음을 새롭게 환기시켜 주고 있다. 강진옥(1996)은 이러한 설화의 이야기 구조가 “범생명체가 공존하는 생태계를 꿈꾸는 오늘날, 이야기 세계의 현상적 차원에서는 인간이 도전하고 극복해야 하는 대상으로 설정되어 있을지라도 이야기 향유층들의 의식 속에서 자연은 그 자체가 근원적으로 인간의 생성과 성장의 터전으로 인식되어 왔다는 사실을 새롭게 인식해야 한다.”고 주장하면서 문화 향유의 주체인 인간의 인식론적 ‘거울’로서의 자연성을 평가하고 있다.

포퍼(Karl Popper, 2006: 245-246)에서 “단기적 사건은 각 생물의 개별적인 생애에서 일어나는 일인 반면, 자연 법칙의 성격을 띠는 장기적 환경 조건은 셀 수 없이 많은 세대의 진화를 거치면서 생물들이 적응해야만 했던 대상이다. 단기 적응을, 그리고 환경의 단기적 사건들에 관한 지식과 그에 대한 반응을 좀 더 자세히 들여다보면, 바람의 특정한 방향이라든가, 동물의 왕

국에서는 천적의 출현 같은 단기적 사건들에 적절히 반응하는 각 생물의 ‘능력’이 장기적 적응이기도 하며 또한 수많은 세대를 거쳐 진행되어 온 적응의 결과이기도 하다는 걸 분명히 알 수 있다.”라고 지적한다. 들뢰즈(1999)가 말한 ‘사건’은 인간을 규정하고 설명하는 유일한 방식이다. 마찬가지로 포퍼 또한 ‘단기적 사건’을 통해 인간의 현재 질서를 설명하고 의미를 부여한다. 그러나 이러한 ‘단기적 사건’은 자연의 질서를 상징하는 ‘장기적 환경’을 구성하는 하부 단위일 뿐 그것이 생태적 삶을 구상하고 인식론적 전환을 목표로 하는 지금-여기에서 우리의 전체적인 관심사가 될 수는 없다. 즉, 생태학적 인식을 통해 ‘단기적 사건’에서 ‘장기적 환경’을 염두에 두는 인식론적 전환과 ‘환경’의 범주에서 사고하고 실천하는 행동양식을 창출하는 것이 문학 활동과 문학교육이 반드시 가져야 할 태도라고 볼 수 있다. 따라서 ‘문학’과 ‘문학교육’이 지향하는 ‘맥락의 소통’은 인간과 환경, 이를 매개하는 언어가 포괄적 전체로서 생태계가 발전시키고 유지해 온 가치 체계와의 ‘교섭’을 목표로 인간과 환경, 인간과 언어, 언어와 환경의 소통을 시도하는 것이라고 정의할 수 있다. 이 소통을 위해 반드시 필요한 것이 ‘장기적 환경’에 대한 ‘장기적 지식’이다. 자연의 규범적 질서는 혼잡해 보이는 변화를 포함한 자연의 무질서를 함의하고 있다. 때문에 현상학적으로 무질서해 보이는 것이라도 그것이 ‘장기적 지식’ 속에 포섭되면 규칙적이고 규범적인 것이 된다.

인간을 포함한 모든 생명은 장기적 환경에 적응한 상태라야만 존재할 수 있고 생존할 수 있다. 그러면 문학과 문학교육이 선택할 대상은 자명한 것이 된다. 인간, 환경, 언어에 대한 관계망을 통해 인간이 가진 생성으로서의 ‘육망’⁹⁾을 문학에 투사함으로써 생명의 관계성에 기반한 생명의식을 고양하려는 목적을 가진 것이 생태적 문학이라고 할 수 있고, 인간을 포함한 ‘장기적 환경’을 언어로서 다루고 교육하는 것, 이것이 생태적 문학교육이라고 볼 수 있다. 즉, 생태학적 인식과 사고 체계의 고양을 위해 인간중심적 사고

9 Gilles Deleuze(2001) 참조.

의 문법을 통해 문학을 규정하는 것이 아니라 수평적인 의미망을 이동하는 언어를 구성하는 여러 요소들을 ‘배치’함으로써 새로운 연관을 추구한다. 여기서 생태학적이란 중심이나 체계를 가진 관계가 아닌 수평적인 관계망을 통해 무지향적 관계의 메커니즘이 소통되고 확산하는 것이라고 범박하게 정의할 수 있다. 이를 들뢰즈의 표현을 빌리면 ‘리즘의 무지향적 확산’(Gilles Deleuze, 김재인 역, 2001: 18-22)이라고 할 수 있는데, 생태학적 관점에서 문학교육을 바라보는 가장 핵심관점도 문학의 한 측면만을(독자, 작가, 텍스트) 부각시켜 규정하는 것이 아니라 소통의 과정으로 보고자 함이다. 그리고 이러한 소통을 통해 새로운 의미를 창조하고 실천적인 가치를 창조하는 것이 생태적 문학교육의 목표라고 볼 수 있다.

정리하면 문학이 ‘소통 맥락의 공유’를 통한 교섭성의 회복이 전제되어야지만 문학의 본래 친연적인 기능은 살아날 수 있고, 이를 통해 정서체계로서의 항구적인 기능을 할 수 있을 것이다. 따라서 문학교육이 지향하는 바는 분명해진다. 문학교육은 정서체계로서 인간을 비취 주는 대상으로, 그리고 ‘자연성’에 대한 지향을 바탕으로 인간중심주의가 파생한 획일적인 삶의 양태와 문화에 대한 끊임없는 반성을 지금·여기에서 실행해야 한다. 이를 통해 삶의 양태를 다층적으로 보여 주는 문학 텍스트에 대한 관심, 소통의 구조로서 문학 생태계에 대한 관심을 문학교육은 지속적으로 추구해야 한다. 이것이 지속가능한 인간의 문화가 지향해야 할 ‘자연성’의 일부로서 ‘문명성’인 것이고, 실천태로서의 현실인 것이다.

2. ‘새로운 의미 창조’로서의 문학교육

‘소통 맥락의 공유’가 이루어지면 그다음으로 문학의 주체와 대상은 인식, 지식, 태도가 어우러져 다양한 층위의 소통효과를 발현하고 문학 현상을

통해 새로운 의미를 창조한다.¹⁰ 문학 현상의 소통에 참여하는 주체들은 다양한 배경 지식을 바탕으로 맥락을 공유하면서 다층적인 의미를 생성하는 것이 문학 현상의 ‘상호교섭성’이면서, 문학교육이 지향할 바이다.

이제까지 다양한 논의를 거쳐 온 ‘상호텍스트성’이 가진 텍스트와 텍스트 간의 관계적 측면이 소통과 순환의 측면에서 활성화되어 새로운 의미를 창조하는 영역까지를 ‘상호교섭성’이라는 범주로 파악할 수 있다. 교육의 성패는 학습자가 가진 개념과 지식이 정의적 측면과 인지적 측면에서 완성되는 것이 아니라, 그것이 실천적 측면에서 활성화되고 다시 새로운 지식과 개념을 만드는 순환이 전제될 때 제대로 평가될 수 있다. ‘상호텍스트성’이 교육의 정의적 측면과 인지적 측면까지를 설명할 수 있는 도구적 개념이라면 ‘상호교섭성’은 실천적 측면까지를 아우를 수 있는 확장적 개념이라고 볼 수 있다.

학습자가 텍스트를 상호 연결하는 것은 연결이 일어나는 사회적 맥락뿐만 아니라, 사회와 정치, 문화, 역사의 체계모니를 구성하는 의미체계를 수용하는 것이다. 학습자가 초점 텍스트를 이해하기 위해 동원하는 텍스트들은 체계모니를 장악하고 전복하는 특정 문화와 사회의 역사에 토대를 두고 있기 때문에, 그러한 의미체계가 모두 수용 가능한 것은 아니다. 따라서 ‘상호교섭성’은 텍스트 사이의 연결뿐만 아니라 괴리(disjunction) 또한 포함된다. 텍스트 사이의 상호 연결이 학습자들로 하여금 생각을 서로 연결해 보게 하고 그러한 생각 사이의 새로운 관계를 발견하고 자신들이 이해한 것에 일관성을 부여해 준다면, 텍스트들 사이의 괴리는 학습자들로 하여금 그러한 텍스트들 사이의 연결을 되돌아보게 하고 의미 순환의 과정을 재고해 보게 함으로써, 결국에는 사고의 변화를 유발한다.

의미 연결을 방해하는 ‘괴리(disjunction)’와 ‘단절’은 새로운 의미 생산을 위한 ‘생성의 힘’이다. 현재의 의미 체계에서 교섭되지 못하고 ‘놀랍고 이

10 김규훈(2014a: 80) 참조.

례적인 것'이 갖는 의미는 '의미 순환 체계'의 자동성과 관습성에 대한 반성과 성찰을 유도하는 또 다른 '교섭체계'라고 볼 수 있다. 즉 '상호교섭성'이란 이 모두를 포함한 성찰적 개념이라고 볼 수 있다. 이를 통해 현재의 이해 방식이나 텍스트 연결을 의심해 보고 새로운 의미 순환 방식을 유도함으로써 창의적 사고, 비판적 사고라는 '창발성'을 형성한다고 볼 수 있다. 의미의 순환과 새로운 의미의 창조는 텍스트와 텍스트를 연결하는 지점에서 단절되고 괴리가 발생하는 지점에 대한 극복을 전제로 형성된다. 문학교육이 이제껏 주체의 새로운 의미 형성이라는 가치에 주목했음에도 불구하고 놓친 지점이 의미의 순환이 단절되고 파생하는 결과들을 방치한 것이라고 판단한다.

문학 현상이라는 대상을 다층적 의미 생성의 질료로 본다면 여기에는 몇 가지 중요한 실행적 자질들이 존재한다. 의미를 구성하는 '학습자'와 이를 유인하고 유도하는 '교사'로서의 '인간', '언어를 매개로 구성된 텍스트'가 존재하고 이러한 요인들이 소통 맥락을 통해 교섭하고 상호작용하는 환경으로서의 '문화'가 그것이다. 이러한 실행적 자질들이 온전하게 소통하는 생태계가 문학교육의 생태적 속성이라고 할 수 있다.

첫째, 의미를 구성하는 '학습자'와 이를 유인하고 유도하는 '교사'라 함은 문학 자체의 자율성이 아닌, 문학작품을 대면하는 인간을 소통의 주체로 보고자 함이다. 김병국(1995: 144)는 아서 괴슬러(Arthur Koestler)의 말을 빌려 예술 속에 재현된 사물이란 언제나 두 개의 '왜현(歪現) 렌즈(distorting lenses)', 즉 '예술가의 마음과 그의 표현 매체'를 통과하게 마련이라고 지적했다. 매체의 성질은 사상(事象) 그대로의 '직접적인 모방'을 배제한다. 화가의 화폭은 풍경 그대로를 복사하기에는 너무나 좁고, 안료는 자연 그대로의 색소와는 다르며, 작가의 잉크는 음성을 소리 내거나 냄새를 발산할 수는 없는 것이다. 따라서 화가나 작가가 아무리 현실을 복사할 것을 소망한다고 하더라도, 그것은 '선택적 강조'가 불가피하다. 즉 예술과 문학 속에 재현된 사물이란 결국 '선택과 과장과 단순화'의 결과인 것이다. 작가가 가진 왜현 렌즈는 대상을 작가의 인식체계와 세계관의 투영을 통해 주관적으로 변형한

것이다. 따라서 의미를 구성하는 ‘학습자’는 텍스트 생산자로서 작가가 재현한 현실을 그대로 수용하지 않고, ‘발견하는 경험’으로 수용해야 한다.¹¹ 작가가 텍스트를 통해 표현한 경험이 ‘왜현 렌즈’를 통해 의도적으로 구성된 경험이라면 독자인 ‘학습자’는 현실을 경험하는 것보다 문학 텍스트를 통해 보다 강화되고 집약된 경험을 하게 되는 것이다. 이를 통해 학습자는 새로운 의미를 구성하는 적극적인 의미생산자로서 자신이 처한 전통이나 문화를 비판하고 이해할 수 있는 능력과 태도를 기를 수 있고, ‘발견하는 경험’을 할 수 있다. 물론 이러한 순차적인 체계와 교육의 위계성을 만드는 것이 문학교육의 중요한 과제라고 할 수 있다.

둘째, 의미를 구성하도록 유인하는 ‘교사’라는 폭을 협소한 학교교육의 장으로 한정할 필요는 없다. 문학을 통한 교육이 학교교육 이전에도 분명 있었고, 인간의 성장이 마침표가 있는 것이 아니라 지속성과 순환성이 내재하기 때문이다. 그러나 논의의 편의상 이 글에서는 학교교육으로 제한한다. 학교에서 문학 독서교육은 기본적으로 교수공학 체제에 전적으로 의존하여 전개되었다는 비판을 면하기 어렵다. ‘학습자’가 스스로의 힘으로 문학의 ‘자율성’과 ‘자기 목적성’¹²을 발견하고 의미를 생성할 수 없는 미숙한 독자라 할지라도, 문학 작품의 이해와 감상 능력에 필요한 언어적, 정서적, 지적 능력이 조절되고 교직될 수 있도록 ‘배려’와 ‘협력’의 장(場)에서 소통되어야

11 문학 텍스트 읽기에서 독자의 상상은 단순한 기억의 재생에서 비롯되는 상상력의 범위를 훨씬 벗어나면, 인간 보편의 상상 세계에 주체적으로 참여하여 자아실현의 체험을 함으로써 자기 확인의 기회를 갖게 된다(구인환 외, 2007: 40-41).

12 우한용(2005: 17-18)에서는 문학이 ‘자율성’과 ‘자기목적성’을 지닌다는 점을 들어 문학을 문학답게 수용할 것을 강조한다. 문학의 ‘자율성’은 문학이 대상을 지니고 그 대상의 사실 여부가 문학의 성패를 좌우하지 않는다는 뜻을 말한다. 이에 실재하는 대상인가 아닌가의 문제가 아니라 작품의 맥락과 연관된 형상적 가치를 수용할 수 있어야 한다. 문학의 ‘자기목적성’은 문학의 수용이 다른 실용적인 목적을 위한 것이 아니라 문학 그 자체가 목적이 된다는 것을 말한다. 곧 문학 그 자체를 즐기고 감동을 하고 삶을 더욱 풍요롭게 한다면, 문학 독서는 그 자체로서 훌륭한 성과를 달성하는 것이다.

한다. 그러나 ‘상호교섭성’의 관점에서 바라보면 문학교육의 장에서 학습자와 교사의 관계성은 ‘교섭’이 아닌 해석학적 전달과 ‘근접발달영역’¹³에 대한 ‘배려’가 상당히 부족함을 지적할 수 있다. 교사는 학습자가 문식적 활동을 지속적으로 할 수 있도록 여러 가지 변인을 고려하면서 학습자가 어디에 있으며, 그들이 요구하는 것이 무엇인지에 대해 끊임없는 성찰과 소통을 해야 한다. 그래야 전체성, 일원성, 요소들 상호 간의 밀접한 관계성이 문학교육의 실행자질이 될 수 있다.

셋째, 의미를 생산하는 ‘언어를 매개로 구성된 텍스트’는 환경으로서 ‘문화’와 매우 밀접한 연관을 가지고 있다. 문학의 언어는 인간이 사고 과정에서 얻어진 개인적 발견으로서 삶의 진실된 표현이지만 그것은 남에게 이해되어야 하므로 개인의 독창적 언어이면서 남들이 공유하는 언어로 표현되고, 그 독창적인 것을 구상하는 그 생각의 요소며 매재(媒材)가 벌써 남들과 공유하고 있는 것이다(김대행, 2000: 160). 즉 문학 텍스트는 언어와 사고라는 상호작용을 통해 삶의 방식이 다양하게 녹아 있는 하나의 질서를 이룬 체계이고 이는 문화라는 관점에서 접근하게 하는 통로가 된다. 때문에 자족적인 텍스트의 의미만을 추구한다면 언어문화적 관점의 교육적 실천이 제대로 이루어질 수 없다. 구성원의 사고를 지배하고 삶을 규정하는 요소로서의 언어문화는 문화의 반영체로서 형성된 언어가 다양하고 확장된 의미를 가지고 있다는 것이다. 따라서 언어의 무색무취한 표층적 구조로 결합된 ‘결속적 연속체’로서 텍스트가 가리키는 의미와 언어 능력의 향상이나 문학 구조에 대한 이해만을 교육할 경우 문학교육의 역동성은 사라지고, 학습 주체의 삶이 문학 작품 속에 진정성을 지닌 채 투영되는 순환적인 문학교육은 불가능해진다. 즉 인간 삶의 다양한 모습들이 축적되고, 문화관습의 반영체로서 문학 텍스트가 가진 언어를 운용하는 다양한 양상을 이해할 수 없는 것이다.

13 Vygotsky(1978: 78)에서는 학습자가 문제를 해결할 수 있는 지점과 유능한 타자의 도움을 받아 달성할 수 있는 지점 사이에 일정한 격차가 존재하는데, 이것이 ‘근접발달영역’이다.

김대행(1991: 360-363)은 판소리와 같은 문학이 보여 주는 웃는 즐거움은 비애 또는 좌절된 정서를 웃음으로써 해소하고 그 결과로 심리적 이완을 거두는 효과를 지향한다고 지적하면서, 슬픔을 보다 더 큰 슬픔으로 극복한다는 식의 서구적 비극 개념과는 다른 극복 방식이 우리 전통의 저변에 자리하고 있었음을 밝혔다. 이러한 전통은 언어적 운용의 독특한 방식을 창출했는데, 삶의 유한성이나 불가항력적인 운명에 대하여 정서적 이완을 겨냥한 언어적 해결로서 웃음을 선택했다고 분석했다. 여기서 세계를 이원적인 것으로 보기보다는 궁극적으로 조화되어야 할 것으로 보았던 인식의 편린을 엿볼 수 있고, ‘자연성’ 앞에 인간의 초라한 유한성과 운명성이라는 대상을 언어적 해결로 ‘선택과 과장’의 언어 운용을 택한 것이란 분석이다.¹⁴

정리하면 언어라는 매체가 가진 특성에 주목하기보다 문학 텍스트가 가진 맥락의 특성에 관심을 둬으로써 ‘열린 텍스트’로서 문화와 교섭하는 맥락의 다층성을 주목하자는 것이다. 진선희(2008: 229-230)에서는 문학 텍스트 내에는 텍스트(언어), 주체(화자, 등장인물 등), 그리고 세계가 있다고 전제하면서, 일상 언어 수행과 구조적으로 유사하면서도 다른 새로운 언어 수행 맥락이 텍스트 속에 내재해 있고 액자 형식으로 끊임없이 내재할 수 있다는 점에 주목했다. 이러한 다층적인 텍스트 내부의 맥락은 독자가 구성하고 있는 세계와 문화적 관습과 관계를 이루는 맥락과 교섭함으로써 새로운 의미를

14 이러한 ‘골계담’은 단순히 ‘우스운’, ‘익살스러운’이라는 어의를 넘어 독특한 이야기의 틀을 구성하고 재미를 주는 하나의 서사방식이다. 골계담에 나타난 세계관은 용서나 화해, 조화와 균형, 교정과 치유를 결말로 삼고 있다는 점에서, 그리고 경직된 세계에 대한 탈윤리적, 탈규범적, 탈문법적 새로운 차원을 제시함으로써 인간의 상상력을 끊임없이 자극하고 새로운 세계의 가능성을 실험해 보이는 특징이 있다. 최혜진(2000: 11)은 이러한 실험이 우월한 위치에서 대상을 바라보는 관점과 현실의 대조적인 상황을 문제 삼고자 하는 관점, 인간의 삶을 즐겁게 바라보려고 하는 놀이적인 관점이 세계관으로 드러난다고 주장한다. 요컨대, 문학 현상으로서 생산자이건 수용자이건 주체는 항상 다른 대상을 보는 것이고, 언제나 다른 대상이란 새로운 의미 체계를 구성할 수 있는 중요한 자질이면서 다층적인 의미이다.

생산한다. 독자는 작가가 설정한 텍스트 내적 맥락을 독자 자신이 처한 텍스트 외적 맥락에 비추어 읽어 내거나 관계 지으며 의미를 구성하게 되므로 문학 텍스트 내적 맥락과 텍스트 외적 맥락의 관계는 소통과정에서 중요한 의미 구성 요소이면서 다층적인 의미 생산에 기여한다.

다층적인 의미 생성을 ‘중층성’의 개념으로 접근하는 최인자(2006: 395-397)에서는 소통이 본연적으로 중층적임을 강조하고 있다. 특히 “의사소통의 상호교섭은 매우 중층적이고 다양한 차원에서 이루어진다.”라고 하면서, 소통은 정보의 전달이나 언어적 절차 과정을 넘어서 인간의 사회성에서 개발된 모든 모드를 포괄한다고 하였다. 문학 텍스트가 가진 다층적이고 중층적인 의미는 고정된 언어의 규칙을 토대로 객관적으로 존재하는 대상이 아니라 소통의 현상에서 생산자와 수용자간의 끊임없는 긴장과 이완을 통해 구성되는 사회문화적 산물임을 알 수 있다. 김옥동(1994)에서는 희극으로서 탈춤의 상호텍스트성을 설명하면서 탈춤의 언어적 자질들은 그것이 연행되고 실행되면서 의미를 획득하는 과정을 지적했다. 여기에는 언어적 관습이라는 문화적 규범이 매우 중요한 의사소통의 요소가 되는데, 연행자와 관중은 각기 다른 언어 이해의 자질을 바탕으로 대립적 혹은 역동적 긴장이 만들어지고, 이것이 연행의 중요한 속성이라고 하였다.

그러나 ‘소통 맥락의 공유’로서 문학 현상이 인간을 포함한 전체로서의 자연과 교섭하지 못함으로써 인간의 존재론은 크게 흔들린다. 우선 지적될 수 있는 것은 다양한 모습으로 서로 다른 방식으로 살아가는 사람들의 문화를 하나의 모습으로 단일화시킨 점이다. 자연과 인간과의 대등한 관계가 파괴되면서 인간의 관점은 정신적인 영역이 아닌 물질적인 영역으로 급속히 이동해 간다. 물질적 이익이라는 큰 틀은 인간의 보편적인 특징을 강조하면서 특수성을 가진 문화체들을 자본의 힘으로 흡수하고 통합하는 결과를 낳았다. 따라서 ‘의미의 새로운 구성’이라는 문학 현상의 본래적인 순환은 인간의 문명성 속에 비친 인식 체계와 사고 체계를 반복적으로 생산해 내고, 확대하는 결과를 가져왔다. 그리고 이러한 인식 체계와 사고 체계는 상호 이질

적인 사물들 사이에서 유사성이나 일치성을 발견하는 은유적인 사고와 문학적 사고의 원활한 순환을 방해한다. 글쓰기 교육에서 비유적인 쓰기에 대한 연구인 전숙경(2005: 1-2)에서 밝혔듯이 지금·여기 문학 현상은 심각한 굴절과 훼손을 겪고 있는 것이다.¹⁵

문학교육의 체계에 해당하는 교육의 문제를 고찰해 보면 이러한 문제 의식이 가진 절박성을 더욱 분명히 알 수 있다. 원래 “교육은 지역마다 특수한 것이었으며 살아 있는 세계와 친밀한 관계를 갖게 하는 것이었고, 그것은 아이들에게 나이가 들어서 자원을 효율적으로 그리고 지속 가능한 방법으로 사용할 수 있게 하는 직관적 깨달음을 주었다(Helena Norberg-Hodge, 김종철 역, 1996: 117-119).” 그러나 각 문화를 바탕으로 하는 자연과 교감을 나누는 교육은 ‘산업화’라는 기술 중심 교육으로 대체되면서 아이들은 생태적이 아닌 기술 중심적인 사회에서 전문가가 되도록 훈련을 받는다. 인간을 비취 주는 정서 체계로서의 구체적인 생태계나 문화와는 동떨어진 종류의 지식만이 보편적으로 적용될 수 있는 것이므로 아이들이 배우는 것은 본질적으로 합성된 것이고 살아 있는 맥락에서 유리된 것이다. 즉 문화 획득과 전승으로서의 교육의 의미는 퇴색해 버리고 서구식 기술 습득이 주된 내용이 되어 버렸다. 그리고 문화가 개인을 형성하는 데 매우 근본적인 역할을 한다는 것을 잊어버린 교육을 시행하게 된 것이다.

이 점은 문학교육의 경우도 마찬가지다. 한때는 ‘언어구조물로서의 텍스트’에 대한 관심과 연구가 문학교육의 전체라는 시절도 있었다. 또한 문학 교육이 문학에 대한 교육이라는 측면에서 문학에 주된 관심을 두고 분절적이고 개념화된 이론의 틀을 통해 문학의 고정된 실체를 규명하고자 많은 노력을 기울였다. 문학 현상으로서 문학의 체계를 들여다보았다 하더라도 생

15 전숙경(2005: 1-2)에서는 “언어에 대한 잘못된 이해가 교육에 뿌리박음으로 인해 학생들은 많은 지식을 전수받고 있음에도 불구하고 그것이 효과적으로 학습되지도 않고 행복하고 인간다운 생활에 도움을 주지도 못하고 있다.”고 한다.

산-구조-수용이라는 유기적인 순환의 흐름이 ‘새로운 의미구성’으로 확장하지 못하고 단절되는 경우가 많았다. 문학의 출발이 생명에 대한 절실함에서 비롯되었고 자연과 인간이 서로를 비추어 주고 조우하는 지점에서 문학은 의미가 있다고 전제했을 때, 문학이 추구하는 삶과 생명에 대한 긍정은 자연과 인간이 교섭하고 소통하는 생태적 질서 안에서만이 의미가 있다. 그 테두리 안에서만이 인간과 자연의 끊임없는 정서적인 교섭이 가능해지고, 새로운 의미구성을 통해 인간 존재론을 구상할 수 있는 것이다.

III. 문학 독서교육의 생태학적 속성

딜타이(2009)는 개인이 삶 전체에 대한 전망이 부재하는 현실태를 이야기하면서, 인간의 ‘자기 소외’의 원인을 욕망으로 진단한다. 그는 인간의 ‘정신생활’은 단순한 요소로 환원할 수 없는 ‘연관’으로 이루어져 있는데, 이러한 연관은 끊임없이 발전하고 획득되어 가는 역사적인 성격을 지니고 있다고 지적하면서 삶의 ‘연관(聯關, Zusammenhang)’을 언급한다. 삶의 연관으로서 개인의 ‘정신생활’은 끊임없이 사회문화적인 맥락과 적응적인 체험의 역사성이 결합하여 의미망을 확장해 나간다. ‘삶의 연관’으로서의 문학 독서교육은 이전의 독서를 하나의 정신적 과정으로 보고 그 심리적 기제를 찾으려는 연구에 대한 반성에서 출발한다. 문학 독서교육은 정신적 과정이면서 사회적 상호작용을 거쳐 텍스트를 해석하고 의미를 중층적으로 구성하면서 타인을 비롯한 세계와 소통하는 과정인 것이다. 이 글에서는 사회문화적 구성주의 관점과 독자 반응 이론을 중심으로 문학 독서교육의 현상을 살펴보고, 문학 독서교육의 생태학적 속성을 찾고자 한다.

1. 사회적 구성주의 관점의 한계

문학 독서교육을 바라보는 관점의 다양성은 문학과 독서의 중층적인 결합으로 인해 의미와 실행의 다양성이 내재하고 혼재하기 때문이다. 이 중 텍스트를 통해 이루어지는 생산자와 수용자의 소통은 곧 사회문화적 맥락의 소통이며 의미의 역사적 결합이라는 관점의 사회적 구성주의 이론은 교육 방법론적 차원에서 읽기와 쓰기를 자연스럽게 연관시킨 통합적 접근을 제시함으로써 국어교육 설계에 많은 영향을 주었다. 1990년대 접어들어 미국과 독일을 중심으로 활발히 논의되고 있는 인식론의 한 범주가 넓게 ‘구성주의(constructivism)’다. 구성주의란 기존의 인식론이 지식의 대상에 대한 존재론적 물음에 치중해 온 데 비해, 지식은 어떻게 해서 성립하는가라는 방법론적 물음으로 전환을 시도한다. 따라서 지식이란 ‘가변적, 발전적, 비객관적, 내부적으로 구성되는 것이며, 또한 사회적, 문화적으로 조정된 것’¹⁶이란 관점을 제시한다.

비고츠키(1978)는 인간의 인지적 경험적 발달에 대해 논하면서, 사회문화적 맥락과 역사성을 통해 개인이 끊임없이 의미망을 구성해 나가는 과정을 중시했다. 그에 따르면 언어가 사고의 발달에 매우 중요한 역할을 수행하고 있음을 지적하고 있다. 인간이 다른 동물과 대별되는 특징으로 학습자들이 기호나 상징체계와 같은 문화적 도구¹⁷를 사용함으로써 논리적 기억, 선별적 주의력, 의사 결정력, 언어 이해력을 발달시키고 있다는 주장이다. 사회문화적 구성주의(sociocultural constructivism)는 생산자로서의 작가와 수용자로서의 독자를 개인적 존재라기보다는 그가 몸담고 있는 사회나 문화적

16 Erston von Glasersfeld, "Aspect of Constructivism," Catherine Twomey Fosnot(ed.), *Constructivism: theory, perspectives, and practice*(New York and London: Teachers College, Columbia University, 1996; 이상구, 1996: 8 재인용.)

17 문화를 상징적 교섭행위로 보는 것은 언어행위가 상징적이라는 점, 그리고 언어행위가 상호적인 관점에서 이루어지는 행위라는 점이 전제된다. 언어활동이 상징적 행위이고 사회적인 행위라는 특징을 지니는 것과 마찬가지로 문학적 행위 또한 사회적이고 상징적인 것이다(우한용, 1997: 6-7).

공동체(cultural community) 속의 한 구성원으로 보고 있다.

인간은 누구나 어떤 대상을 나름의 형상대로 인식하게 된다. 자연이나 세계, 현실 등의 용어로 정리할 수 있는 대상을 인식하고, 이를 언어적으로 표현하는 데에는 반드시 사고 과정이 작용하기 때문에 국어교육, 특히 문학 교육에서는 다양한 사고력의 개발이 중요한 교과 목표 중의 하나로 설정되어 있다.¹⁸ 사고할 수 있는 능력이란 주체의 감각을 통해 지각한 대상이나 주체가 경험하고 지식의 양태로 가지고 있는 앎을 통해 사물의 의미를 조화하고 확장함을 뜻한다. 이를 통해 사고의 주체는 인간과 세계의 관계에 대해 개념화 또는 일반화를 시도하고 언어가 이 과정에 깊숙하게 개입하게 된다. 이러한 일련의 매개 과정을 통하여 인간의 정신적 내부에 무엇인가가 구체화되고 개념화되어 형성된 것이 사고력의 수평적 폭이고, 수정되고 변형된 변화의 양상이 사고력의 깊이를 확대한다.¹⁹

‘바람’이라는 기호가 바람 그 자체를 소유하게 해 주는 것이 아니라는 사실은 언어로 이루어지는 결과가 지각이 아니라 기억의 재조직이며, 이러한 재조직 과정은 곧 사고 과정에 해당함을 말해 준다. 이런 관점에서 언어 활동은 그 자체로서 사고 과정이며, 활발하고 효율적인 언어활동의 설계는 곧 사고력의 개발로 이어진다고 정리할 수 있다. 특히 문학은 언어를 통해 형상화된 상상의 세계이기 때문에 현실 세계의 구체적인 무엇을 직접 가리키지 않고, 삶의 체험을 통해 새로운 세계를 형상화한다. 따라서 문학이라는 이 새로운 세계에 대한 다양성의 탐구와 삶의 표현에 대한 체험은 경험을 재조직하는 과정을 통해 사고력과 밀접한 관련을 가진다.

18 문학의 이해와 감상이 우리에게 보장해 줄 수 있는 것은 바로 사고의 다양성이며, 사고가 배제된 국어활동이 따로 존재하지 않는다는 점은 문학교육의 중요성을 입증해 준다(김대행, 2000: 88).

19 이 점은 교육의 본질과도 상통한다. 교육을 정의하는 다양한 시각이 있지만 한 교육학자가 지적한 바처럼 ‘인간의 성장에 관한 활동’이라는 정의는 비교적 타당해 보인다. 그리고 사고 과정과 사고력은 인간의 성장에 반드시 내재되어야 할 조건이고 활동이다(이돈희, 1993: 4-10).

비고츠키가 주장한 사고의 발달 측면에서 언어의 역할과 기호 체계의 상호 연쇄적 작용은 사회 형태 및 그 사회의 문화적 발달 과정과 더불어 성립한 것으로 보고 있는데, 사회의 문화적 발달 수준이 ‘자연성’과의 연관을 상정하지는 않았다. 즉 ‘총체적인 삶의 방식으로서의 인식 체계’라고 문화를 정의하면서, 구성원의 사고를 지배하고 삶을 규정하는 요소로 문화를 본 것이다. 요컨대 언어활동 그 자체가 사고 과정이고, 상징체계를 통해 사회문화적 맥락과의 소통이 이루어지면서 인간의 인지적 발달이 이루어진다는 측면은 문학 독서를 바라보는 매우 유효한 관점이다. 그러나 인식 체계로서 사고 과정에 ‘자연성’에 대한 연관을 상정하지 않고 인간중심적인 문화를 바탕으로 인간의 교육과 발달을 바라본 측면은 분명 한계점이라고 할 수 있다.

다음으로, 비고츠키(1978: 86)에서는 근접발달영역(Zone of Proximal Development: ZPD)과 유능한 타자의 역할을 강조하였다. 교수와 학습이 유기적인 관계 위에서 성립한다는 점을 통해 타자의 도움을 받아 이루어지는 학습은 근접 발달 영역 내에서만 가능하다는 관점이다. 학생이 문제를 해결할 수 있는 지점과 유능한 타자의 도움을 받아 달성할 수 있는 지점 사이에 일정한 격차가 존재하는데, 그것이 ‘근접발달영역’이다. 인지 발달가능성은 여기에 한정된다. 그리고 근접발달영역의 완전한 발달은 사회적 교류를 통해 완성된다. ‘근접발달영역’ 시기는 학생기에 반드시 훌륭한 조력자, 즉 교사의 가르침이 반드시 필요하다는 주장이다. 이 시기를 거친 이후 학습자는 사회적 상호작용과 내면화의 단계를 거쳐 자연적, 문화적 발달을 이룬다는 것이 내용이다.

이를 문학 독서에 적용하면 수용자로서 독자는 유능한 타자인 교사나 조력자가 제시하는 언어 구조물의 정수인 문학을 학습함으로써 의사소통에 참여하게 되고, 인지적 발달과 성숙을 한다는 것이다. 이 과정은 언어를 매개로 문학에 존재하는 매우 다양한 사회문화적 양상을 학습자가 수용함으로써 문화적 수단을 통해 문화적 활동에 참여하게 됨을 뜻한다. 이러한 관점은 문학의 언어 구조가 가진 문화적인 측면이 교사나 조력자의 도움으로 학습

자의 언어적 사용으로 전이되고 의미의 역동적인 구성을 지향하면서 사회적 맥락에 자연스럽게 참여하게 됨을 의미한다. 정리하면 사회 구성주의의 교수-학습에서는 학습자의 학습에 대한 주인의식, 즉 스스로 자율 학습할 수 있는 인지적 기술과 능력(self-regulated learning)을 강조한다. 또 자아 성찰적 실천이 이루어져야 하는데, 이는 자신의 모든 개인적 경험이나 일상적인 사건, 현상에 대하여 무심코 지나쳐 버리는 것이 아니고 그 의미와 중요성에 항상 의문을 가져 보고 분석하는 인지적 습관을 말한다.

그러나 독자로서의 학습자가 문학이라는 언어문화에 영향을 받으며 교사나 조력자가 가진 일정한 ‘경향성’을 어떻게 스스로 극복하고 창의적인 독서에 도달할 것인가의 문제가 관건이라고 볼 수 있다. 문화적 배경 속에서 인간은 일정한 인간 중심의 경향성을 가지고 있고, 교육의 체계가 가진 보수적인 특성으로 인해, 전환기적 사고나 인식 체계의 전환이 느리고 완고하게 투입하는 체계로서의 문제도 지적할 수 있다. 특히 자아 성찰적 실천이 사회 구성주의 교육의 궁극적인 목표가 된다면, 자아 성찰을 가능하게 하는 매개에 대한 관심이 반드시 있어야 한다. 즉 자아 성찰의 순환성을 이루어 낼 수 있는 ‘자연성’에 대한 매개가 없다는 것은 인간중심적인 인식론의 한계를 노정한다고 볼 수 있다.

변화하는 사회문화에 대응하는 상호문화성(interculturality)의 개념은 이 점에서 매우 유효하다고 할 수 있다. 상호문화성이란 다양성을 인정하고 평등 의식을 가지는 교차문화적, 간문화적 특성이다(정영근, 2006: 31-32). 이를 바탕으로 둔 상호문화적 국어교육, 문학교육은 “사회문화적 맥락을 고려한 언어 지식과 언어 활동을 비판적이고 창의적으로 수용·생산하여 문화의 다양성을 인정하고 평등 의식을 함양함으로써 관계성과 배려심을 통해 정체성을 확립하는 능력과 태도를 기른다(김혜숙, 2012: 41).”라는 목표를 추구한다.

문학 독서라는 교육의 과정이 ‘상호문화성’을 실현하는 장이 된다면 문학 독서는 생태학이 지닌 순환성과 진화성을 자연스레 갖게 된다. 이와 관련하여 이성영(2003)은 독자가 책을 읽는 과정은 스키마를 통해 텍스트의 공

간을 채워 넣음으로써 의미를 부여하고, 또 그렇게 부여된 의미는 다시 독자의 머릿속으로 들어와서 새로운 지식을 구성하게 된다고 하였다. 이는 책의 내용을 통한 의미의 구성 과정이 순환적이라는 특성과 그에 따라 독자가 사고력의 폭과 깊이를 확장함으로써 성장하고 진화해 간다는 주장이다. 학습자들은 작품을 매개로 삶의 경험, 자신의 경험에 대해 성찰할 수 있어야 하며, 학습자의 경험 세계를 가치 있는 체험의 세계로 고양시켜 갈 수 있어야 한다. 이 과정에서 교사와 조력자의 '상호문화성'이 학습자들에게 삶을 보는 자신의 관점을 갖게 하고, 삶에서 무엇이 소중하고 아름다운 진정성의 세계인가에 대한 소통을 가능하게 할 것이다.

그리고 문학 독서는 실제 독자가 처해 있는 상황에 대한 해석을 토대로 실존적 이해의 폭을 넓히고, 자신의 삶을 자각적이고 의식적으로 대면하게 하는 중요한 매체가 된다. 학습자들은 단순한 개인이 아니라 자신의 세계 내적 위치에 대해, 삶의 방향성에 대해 진지하게 숙고하고 자신의 관점으로 삶을 재편하는 주체로 거듭 형성될 것이다.

2. 독자 반응 이론의 한계

독자는 문학 텍스트를 읽으면서 자신의 맥락과 상황에 따라 텍스트의 의미 구성에 다양하게 참여하게 된다. 이렇듯 문학적 의미의 다양성과 가변성, 개별성과 불확정성과 같은 특징은 문학 텍스트가 가지고 있는 역동성과 다층성에 기반한다. 문학 텍스트의 이러한 특성이 독자에게는 다양한 의미 구성을 가능하게 하고, 이것이 문학 텍스트 읽기의 1차적인 즐거움이라고 할 수 있다. 그러나 독자가 경험하는 문학 텍스트 읽기의 즐거움 자체는 교육 현장이라는 교수공학의 시공간적 제한 속에서 교육적 제재로 항목별로 분류되고, 계량적 지식으로 변환되었다. 즉 문학 텍스트는 독자에 의해 다양한 의미가 교섭되고 소통되는 다성적(polyphonic) 체계라기보다는, 전문가에 의해 '발견된 지식'이 전수되는 형태로 가공되었다.

문학교육이 문학의 자족적인 양식에 대한 ‘발견된 지식’을 교육하는 장(場)이 되어 왔다는 사실은 텍스트의 다층적인 의미가 ‘선택’된 지식으로 획일화되고 텍스트의 역동성이 독자의 의미 수용 과정에서 확장되지 못했다는 사실을 보여 준다. 현상으로서 문학교육의 이러한 편협함과 고립성을 벗어나고자 삶의 양상과 관련된 다양한 사회문화적 맥락 속에서 의미 생산자로서의 독자의 역할을 중시하는 관점이 독자 반응 이론이다. 사회문화적 구성주의가 훌륭한 교사, 조력자의 역할이 반드시 필요하다는 관점이라면 독자 반응 이론은 텍스트의 의미는 고정된 실체가 아닌 독자와의 상호 작용에서 생성하고 확장한다는 시각이다.

독자 반응²⁰이란 일정한 상황 맥락에서 독자가 텍스트와 교섭(transaction)하면서 경험하는 내면의 변화와 그것이 표현되는 양상까지 포함하는 개념이다(김라연, 2007). 독자와 텍스트의 소통과정에서 일어나는 느낌과 감정뿐만 아니라 인지적, 정의적으로 복합된 의식 작용을 반영한다. 독자는 문학 텍스트에 대한 반응을 주로 말, 글, 그림, 연극, 몸짓 등 언어나 비언어로 다양하게 표출하는데, 이런 표현된 반응은 내면적 반응과 과정을 짐작하게 하는 단서가 된다. 반응은 독자의 특성이나 발달 단계 등의 독자 요인뿐만 아니라 텍스트 요인, 상황 요인 등이 복합적으로 관련되어 있다.

독자는 텍스트의 의미를 결정하기 위해 작품을 분석하기보다 자신의 지식이나 경험, 배경을 조화하고 독서의 과정에서 문학 텍스트에 존재하는 틈(gap)을 채워 나간다. 독자의 이러한 의미 구성의 양상은 어떤 텍스트도 정확한 해석이란 없다는 전제를 통해 텍스트가 유통되고 소통되는 과정에 대한 통합적인 정보를 독자가 의미 구성으로 완성하는 것이다. 사회적 맥락 안에서 상호작용의 결과로 만들어지는 의미를 강조함으로써, 독자는 다른 사람과의

20 미국의 실용주의 학문을 비롯한 후기 구조주의 철학의 영향을 받은 ‘독자반응이론’은 ‘저자’의 죽음, ‘중심의 해체’, ‘정전’의 해체를 바탕으로 문학의 의미 순환을 강조하는 측면이 크기 때문에 ‘수용미학’보다는 ‘독자반응이론’의 개념을 사용하고자 한다.

의사소통에 적극적으로 참여하게 되고, 다시 문학 텍스트를 독자 자신의 경험과 관련시키면서 미적 체험을 해나가는 ‘심미적 독서’를 실행하는 것이다.

이처럼 독자 반응 이론은 문학 독서교육에서 문학 텍스트보다 독자를 우선시하고 텍스트의 의미 구성은 독자의 통합적인 반응체계라고 정리할 수 있다. 이러한 관점이 텍스트 자체의 미적 구조와 특징에 집중했던 기존 연구에 대한 반성과 더불어 모둠 독서 활동에 많은 영향을 준 것은 분명한 사실이다. 모둠 독서 활동에서는 문학 텍스트를 어떤 지식을 얻기 위한 대상이나 분석해야 할 대상으로 생각하지 않는다. 사회문화적인 맥락 속에서 의미를 생산하고 타인과 의사소통하기 위해 독자가 반응해야 할 대상일 뿐 텍스트 자체가 목적도 수단도 아닌 것이다. 이러한 관점이 모둠 독서 활동의 기본적인 체계와 독서 활동을 운영하는 실제 과정에도 많은 영향을 미쳤다.

첫째, 텍스트의 선정 문제를 중요한 담론으로 다루었다. 지식중심 독서교육에서 텍스트는 작품으로서의 권위와 의심할 수 없는 체계였다. 그러나 활동 중심, 특히 모둠 독서 활동에서는 효과적인 읽기 기능에 주안점을 두으로써, 텍스트와 장르에 대한 선택의 문제가 중요하다. 고정희(1999: 275)는 사회학적 장르 개념을 강조한 밀러(Miller)의 이론을 빌려 장르를 특정 사회의 의사소통적 구조의 중요한 국면으로 보고, 장르가 개인적 의도와 사회적 위기의식(exigence)을 중재하는 방법으로서 특정 그룹의 공유된 가치를 나타내고, 그들의 문화적 삶을 구성하는 데 도움을 준다고 보고 있다.

둘째, 독자의 독서 활동은 독서 자체만으로 완성되지 않고, 끊임없이 쓰기와 관계 맺기를 통해 독자의 반응은 순환되면서 완성된다고 본다. 쓰기활동을 단순한 평가의 도구로 보지 않고, 읽기와 연장선상에서 상호 순환하면서 독자의 정보적 지식을 강화하고, 새로운 의미를 창조하는 활동으로 보는 것이다. 독서 활동의 연장으로 직접 쓰기를 할 수 있는 기회를 최대한 많이 제공할 것을 강조한다.

셋째, 독자의 사고를 활성화시킬 수 있는 질문을 적극 권장한다. 교사는 텍스트에 대한 해석자와 지식을 가공해서 전달해 주는 조력자가 아니라 독

서 활동을 통해 지식을 구성하고 반응하고 의미를 추론하는 독자에게 추론적인 의미 구성을 가능하게 하는 반응 유도자인 셈이다. 교사가 가진 지식 체계와 의미 체계가 독자에게 직접적으로 반응을 유도하는 것이 아닌, 독서 활동을 통해 형성된 독자의 반응에 2차적으로 연관되어 한 단계 더 나아간 추론적인 의미 구성을 유도하는 것이다. 이것이 삶을 풍요롭게 하고, 문학 독서가 언어 능력의 향상이나 문학 구조에 대한 이해를 뛰어 넘어 독자가 주체의 삶을 반성적으로 되짚어보는 순환적 성장이 가능한 기제가 된다는 생각이다.

넷째, 독자들이 독서 활동에 대해 토론하고 공유할 수 있는 모둠의 중요성을 강조함으로써 의미 있는 공동체 구성을 위한 전제로 작용한다. 독자는 공동체 안에서 독서 활동을 통해 자신이 형성한 인지적, 정서적, 미적 체험을 공유하고 교환함으로써 독자가 수용한 의미에 대한 검증과 실천을 준비할 수 있는 것이다.

그러나 독자 반응 이론이 독서교육에 공헌한 바를 이 글에서 밝히는 것이 목적은 아니다. 독자 반응 이론이 가진 이론으로서의 장점이 개별 독서교육의 현장이나 국어교육의 현장에서 제대로 실현되고 있다고 단언할 수는 없다. 개별 학습자들의 독창성을 무제한 용인함으로써 오히려 사회문화적 맥락과 소통하지 못하고 독서 활동을 통해 개별 독자와 학습자가 자신만의 세계에 갇히고 마는 부작용도 관찰되고 있다. 의미의 순환과 보편화의 과정이 당대 문화의 분위기를 만들고 보편적 삶의 적층으로서 문화를 구성하는 ‘커뮤니카트(疏通素)’²¹⁾를 만들고 이것이 다시 순환하는 과정이 단절될 수 있다는 것이다. 즉, 문학 텍스트의 의미에 대한 다양성을 무제한 이끌어 냄으로

21 여기에서의 ‘커뮤니카트’란 S. J. Schmidt가 지은 『구성주의 문예학』에 나오는 개념을 확장하여 사용한 것이다. 구성주의 문예학에서 독자가 텍스트를 지각하고 텍스트에 담긴 의미를 인지함으로써 형성되는 것을 커뮤니카트(소통소, 疏通素)라 한다. 이는 독자들이 자신의 배경 지식 및 체험을 바탕으로 읽어 낸 텍스트의 의미를 말한다. 즉 행위자인 독자가 텍스트의 이해 과정에서 질료로서의 ‘텍스트’를 지각하여 인지적 작동 과정을 거쳐 의식적으로 주체의 마음속에 지각된 텍스트이다. 따라서 형성된 커뮤니카트는 텍스트의 복제가 아니라, 주체 의존적인 의미로 구성된다.

써 오히려 사회문화적 맥락과 소통하지 못하고 의미의 순환성이 단절된 극단적 주관주의 경향으로 치닫는 문제점을 보이기도 한다.²² 뿐만 아니라 문학 텍스트의 해석이 어떻게 전개되어야 하는지에 대한 절차적 행위에 대한 설명을 제시하지 못하고 있다.

독자 반응 이론 또한 문학교육이라는 생태계에서 중요한 부분을 차지하고 있지만, 문학작품을 대면하는 인간과 인간이 대면한 전체로서의 ‘자연’을 문제 삼아야 한다는 생태적 문학교육, 독서교육에서는 부분에 지나지 않는다. ‘텍스트 생산자(작가) - 텍스트 - 독자(학습자)’가 작용과 반작용으로 선택, 배제되는 것은 문학 생태계와 문학교육 생태계의 특성상 옳바르지 않다. 생태계의 균형과 평형은 다양한 ‘커뮤니카트’들이 대립과 갈등의 과정을 통해 조화와 안정을 유지하기 위해 협력하고 배려하는 것이다. 의미 순환의 연쇄 고리를 가지고 다층적이고 역동적인 순환이 이루어지지 못한다면 문학교육의 현장에서는 의미 없는 행위일 뿐이다. 때문에 각각의 이론이 가진 장점은 문학교육의 현장에서 거대한 좌표 아래 재배열되고, 배제가 아닌 관계성 속에 이론으로서 작용해야 한다. 물론 거대한 좌표란 ‘온전한 문학교육 생태계의 복원’이고, 이를 위한 ‘자연과의 연관’을 갖는 것이다.

문학교육의 매우 중요한 지점이 이제까지 교육과정에서 간과하고 있었던, 정확히 말하면 교육과정상 추상적인 목표로만 자리 잡았지 실행의 좌표로 설정되지 못한 인간의 ‘존재론적 성찰’이 되어야 한다. 인간의 존재론적 성찰은 ‘독자’의 몫만이 아니라 텍스트 생산자로서의 ‘작가’, 유도자로서의 ‘교사’ 모두의 몫이다. 그리고 인간이 배태한 문명성에 대한 총체적인 인식과 반성을 각 개인은 ‘자기 소외’라는 모순적이고 자가당착적인 자기 성찰의 노력 속에서 지속해야 한다. 인간이라는 동물을 규정하는 것이 어려운 것은

22 양윤경(2000)은 실제 교육 현장에서 독자 반응 이론이 기여한 바가 분명 있지만, 수업의 설계와 평가에서 독자 반응 이론이 우리 교육 현장이 가진 완고한 체계와 갈등을 일으킬 다양한 요인과 문제점들이 노정되고 있다고 진단하고 있다.

바로 인간이 동물이라고 하는 ‘자연성’ 이상의 언어와 문명을 발전시켜 왔고 이러한 ‘문명성’ 속에서 문명 이전의 ‘자연성’을 반추하고 사유하는 것이 어려워졌기 때문이다. 전경수(1992: 28-29)는 언어와 문명 그 자체가 문명 이전의 상태의 인간만을 고집할 수 없는 실존적 인간의 현실태를 규정하고 있기 때문에 인간에 대한 이해는 필연적으로 인간이라고 하는 ‘자연성(동물성)’과 문명성의 종합적인 이해 방식을 통해서만 가능하다고 진단하고 있다. 따라서 표현된 문학의 궁극적인 목적이 생명으로서의 인간의 진정한 가치 구현이라고 하더라도 그것이 이해되고 수용되는 독서의 과정은 필연적으로 실존적 인간의 현실태와 문명 이전 인간의 ‘자연성’이 교합되는 과정을 거치는 것이다. 좀 더 범박하게 말하면 수용자가 ‘삶의 연관’을 가지고 문명성과 자연성의 이항대립적인 삶의 양태를 내면화하는 과정이 문학 독서의 숙명적 속성이고, 이것이 소통되고 의미를 만들어 내는 문학교육이 커다란 하나의 생태계인 것이다. 체계로서 문학교육이 가진 생태계의 특성을 다음 장에서 논의해 보고자 한다.

IV. ‘지속가능성 문해력(sustainability literacy)’²³에 기반한 문학 독서교육

문학교육의 이념과 방향을 설정하는 기존의 논의들은 유기적인 관계가

23 국어교육에서 ‘지속가능성 문해력(sustainability literacy)’이라는 용어는 김규훈(2011), “생태언어학의 교육과정 재개념화 방향—2009 교육과정 문법 과목의 내용 재구성 방안 모색—(『교육과정평가연구』 14-1)”에서 주창된 것이다. 그리고 여기 4장에 제시된 ‘지속가능성 문해력’ 관련 진술 내용은 김규훈(2014b), “생태학 기반의 쓰기 영역 텍스트 유형화 연구—지속가능성 문해력의 개념을 근간으로—(『국어교육학연구』 49-1)”에 제시된 내용을 원용하여 이 연구의 맥락에 맞게 수정 및 보완한 것임을 분명히 밝혀 둔다.

살아 숨 쉬는 교육현장의 다양한 변인들을 간과하고 있다. 이 글에서 논의하고자 하는 문학 독서교육의 경우만 보더라도 독서의 주체인 독자가 능동적으로 의미를 구성할 수 있는 능력을 통합적이고 유기적으로 제시하는 측면보다는 텍스트의 구조와 조직에 대한 이해, 내용과 관련된 배경 지식, 자신의 읽기 과정을 조절할 수 있는 인지적 영역을 주된 관심의 대상으로 삼는다. 독자 반응 이론에서도 이 점은 마찬가지다.

박인기(2003: 8)는 ‘생태학적 타당성(ecological validity)’에 대한 검토와 고려가 실제적인 문학교육의 현상을 탐구하고 상호의존성을 바탕으로 소통하는 것이 국어교육에서 매우 중요한 지점임을 밝혔다. 이러한 교섭의 역동성이 살아나야지만 인간의 삶과 인간의 정신 현상을 언어가 매개할 수 있고 학습자는 문학교육을 통해 생태학적으로 매개된 인간 언어의 살아 숨쉬는 측면을 체험할 수 있는 것이다. 이러한 기제가 제대로 작동한다면 문학을 통한 인간다움이라는 경험의 축적과 전승, 학습자 스스로 겪어 왔던 경험 세계에 대한 문학적 조응이 이루어짐으로써 질적으로 한 단계 성숙한 차원의 인지적 체험을 하게 될 것이다.

인간의 언어가 다양한 삶의 유동변화를 담아내듯이, 교육 현장의 다양한 변인들은 고정된 실체가 아니라 유기적인 관계 속에서 환경의 변화에 맞게 모습을 달리한다. 그래서 문학 현상에 대한 온전한 탐구가 문학교육을 위한 전제이고, 생태학적 문학교육은 각각의 요소들이 수행하고 있는 역할을 존중하며 문학교육이라는 생태계에 대해 총체적으로 이해하는 일이다. 요컨대, 이제까지 문학과 문학 현상, 그리고 교육적 접근이라는 분절적 실체에 집착했던 관점을 수정하여 다원적 접근을 수행해야 한다. 문학교육이라는 거대한 생태적 체계가 구성되기 위해서 이제까지 의도적이든 비의도적이든 소외되어 왔던 요소들에 주목할 필요가 있다. 이 글에서는 기존의 ‘문식성’ 개념이 아닌 ‘지속가능성 문해력(sustainability literacy)’의 개념으로 문학 독서교육 현상을 들여다보고 실행적 자질을 찾아보고자 한다. ‘지속가능성 문해력(sustainability literacy)’이란, 국어교육을 이루는 ‘인간, 언어, 환경’의

복합적 관계를 이해하고 그에 따른 총체적인 체계 현상을 소통하는 능력이다(김규훈, 2014b).

독서는 읽는 행위를 기반으로 한다. 이에 최근의 독서교육 관련 연구에서는 ‘문식성’에 대한 논의가 다양한 측면에서 이루어지고 있다. 문식성은 단순히 읽고 쓰는 능력만을 의미하는 것이 아니라 이것이 활용되는 공간, 성격, 주체 등에 따라 다양한 의미를 갖게 된다. 그래서 문식성은 다양한 하위 범주를 지니고 적용되는 개념의 폭이 비교적 넓다. 이 연구에서 논의하고자 하는 ‘지속가능성 문해력(sustainability literacy)’ 또한 단순히 ‘읽고 쓰는 능력’을 넘어 ‘인간이 자신을 둘러싸고 있는 환경과 언어를 통해 원활히 소통할 수 있는 능력’이라는 포괄적 개념을 지닌다. ‘지속가능성 문해력’이 생태학적 이데올로기를 근간으로 하기 때문에 분절적 개념을 대신해 총체성을 기반으로 한 포괄적 개념인 것이다. 이에 ‘지속가능성 문해력’은 ‘나’와 ‘나’를 둘러싸고 있는 생태와의 상호성을 이해하고, 적극적으로 상호작용하려는 자세와 이를 통해 지속적으로 발전하려는 태도 함양을 전제로 한다. 이는 교육의 문제에서 생태학적 접근이 방법론적 한계에 머무는 것이 아니라 인식과 태도의 문제를 함께 포괄한다는 의미이다. 또한 이 개념은 Orr(1992: 92)가 제시한 ‘생태 문해력(ecological literacy)’의 개념을 포괄하면서 보다 지속적인 관계성을 지향한다. 국어교육의 다양한 층위와 실천적 주체의 다양성을 연결하고 관계 맺기의 시연을 가능하게 할 것이다. 즉 사람과 사회, 자연의 관계 맺음에 대해 인식하고 이들 관계의 교섭을 내면화하여 실천할 수 있는 힘이다.

따라서 이러한 ‘지속가능성 문해력’을 통해 관계성과 총체성을 복원한 국어교육은, 국어교육을 이루는 ‘인간, 언어, 환경’의 복합적 관계에 따른 총체적 체계 현상을 온전히 소통할 수 있는 힘을 함양하는 것이 궁극적인 목적이라고 할 수 있다. 바로 이러한 총체적 체계 현상에 대한 소통의 힘이 ‘지속가능성 문해력’이다. 여기서 ‘인간, 언어 환경’의 관계 맺기 방식은 다양한 ‘커뮤니카트(疏通素)’가 교섭되고 소통되는 다성적(polyphonic) 체계 내에

서 의미의 순환을 전제로 한다.

1. '인간'의 존재론적 성찰

인간을 중요한 커뮤니카트로 보는 이유는 분명하다. 국어활동을 구성하는 핵심적인 언어활동의 준거들이 문학과이고, 이것이 인간이 이룩한 삶의 태도나 삶의 방식, 지향점 등이 언어적인 질서 위에 구축된 것이라면 인간의 총체성에 접근하는 방식이 문화교육으로서 문학교육이 지향해야 할 분명한 목표다. 문학을 배태한 문화에 대한 근본적인 지향점을 앞에서 '생태적 문화'라고 명시했듯이, 문학을 통한 문학교육도 생태적인 삶의 방식과 인식 태도를 문학을 통해 교육하는 방법을 구체적으로 구안해야 한다. 문화적인 양식은 유동변화하면서 성장하고 소멸하는 생태계의 질서를 가지고 있다. 그러나 문화의 어떤 양식도 제아무리 강한 생명력을 지니고 있다 하더라도 스스로 능동적으로 움직일 수 없다. 문화의 양식이 제 스스로 지니고 있는 것처럼 보이는 생명력이라는 것도 결국은 인간의 의지가 관여해서 부분을 이루는 각 개인의 삶의 방식과 의지는 자연스럽게 문화적인 틀 속으로 편입되고 흡수되면서 하나의 양식을 창조하고 소멸한다. 문화라는 말이 자연과 대조되어 사용되는 경우를 생각해 보면 이 점은 한층 뚜렷하게 인식된다. 이때 '문화적'이란 '인간 고유의 속성을 띤'이란 뜻을 갖는다.²⁴ 그것들은 자연 현상이 아니라 인간이 의도적으로 만들었고 또한 오직 인간 사회에서만 볼 수 있는 현상이기 때문이다. 따라서 한 사회가 이루고 있는 문화적인 양상을 따져 보고 그 속에 내재된 인간중심적인 요소나, 자연과 대척점을 형성하고 있는 요소들을 드러내어 비판하고 새로운 문화적인 틀을 구상하는 일은 반드시

24 문화라는 용어는 'agri-culture'라는 말이 보여 주듯이 어원적으로 농업이나 목축처럼 인위적이라는 의미를 함축하면서 인간의 발전 과정을 뜻하는 용어로 사용되어 왔다. 인간은 문화적 존재라고 하는 말이 뜻하는 바처럼 오늘날에도 문화라는 용어에는 이런 개념이 함축되어 쓰이는 것이 보통이다(김대행, 2000: 98).

시 필요하고 시급한 과제이다. 즉, 지금·여기 인간이 이룩하고 있고 향유하고 있는 문화의 양상과 맥락을 성찰해 보면 결코 자본주의 문명과 인간 중심주의 문명의 양태에서 벗어날 수 없다. 그리고 분명한 것은 그러한 문명의 속성은 인간과 자연과의 조화로운 관계를 바탕으로 하지 않는다는 것이다. 인간의 탐욕에 기인한 자연의 변형과 착취는 결과적으로 인간을 포함한 총체적인 생명 파괴로 이어져 그 직접적인 영향을 인간이 먼저 깨닫기 시작했다. ‘자연의 습격’²⁵은 인간 중심주의에 대한 대반격이며 지속적인 진보와 계몽을 꿈꾸는 인간의 무한한 욕망에 대한 경고이다. 이렇듯 작금의 생태 위기와 환경오염은 편리함을 추구하는 인간 의지의 자연스런 귀결이라는 점을 알 수 있다. 따라서 인간 의지의 본질적인 모순관계를 적시하지 않는 생태주의는 인간 중심주의의 변형된 이형태(異形態)일 뿐이다.

자연 파괴와 환경오염 뒤에는 그것을 배태한 문화 그리고 그 문화에서 비롯되는 세계관이나 삶의 방식이 굳게 자리 잡고 있다. 문학과 문학교육의 지정학적 위치 또한 이러한 세계관의 영향 아래 있으며, 새로운 의미 생성을 위한 조화로운 관계성에서 멀어진 것도 분명한 사실이다. 생태 위기의 본질은 결국 인간이 이룩한 언어와 문화적인 위기로 귀결된다. 그리고 인간은 문화적인 위기를 자각하면서 파생되는 여러 문제를 정당화하려는 노력으로 문화이론을 구축해 왔다는 점을 부인하기 어렵다. 왜냐하면 이것은 결국 가

25 이 용어를 처음 사용한 곳은 1999년 제작 BBC방송의 다큐멘터리 <남방진동—자연의 습격>이다. 지구 생태계의 평형을 유지하기 위해 지구는 시스템적 불균형을 해소하기 위한 방법으로 열에너지를 이용하고 이를 통해 바람의 방향이 바뀌고 인간의 문명적 질서가 위태롭다는 내용이다. 또한 로마클럽(The Club of Rome)은 저명 학자와 기업가, 유력 정치인 등 지도자들이 참여해 인류와 지구의 미래에 대해 연구하는 세계적인 비영리 연구기관이다. 이곳에서는 연구 결과를 보고서 형식으로 발간하는데, 1970년대 들어 인류를 둘러싼 다양한 위기를 피하기 위한 활동을 시작했다. 이곳에서 1972년에 발표된 보고서 내용은 세계에 충격을 줬다. MIT 그룹은 지구라는 한정된 공간 속에서 기하급수적 성장을 무한대로 계속할 수 없다고 생각했다. 여기서 엔트로피의 저항 값이 증가하는 현실을 통해 제기된 개념이 ‘자연의 습격’이다.

해자나 피해자가 따로 확연히 분리될 수 없을 만큼 거의 대부분의 현대인들이 공통적으로 나누어 가지고 있는 삶에 대한 기본적 가정 및 기대에 근거하는 것이기 때문이다. 다시 말해서, 삶이란 무엇인가, 도대체 어떻게 사는 것이 참다운 삶인가 하는 것에 대한 공적인 관점, 혹은 감수성이 근본 문제라는 것이다. 따라서 인간은 생태학적 인식을 명확히 하고 이를 실천할 수 있는 능력을 가지고 있으면서, 한편으로 생태파괴의 주범이기에 ‘인간’에 대한 존재론적 성찰이 선행되어야 한다.

‘인간’에 대한 존재론적 성찰은 국어교육, 하위범주로서 문학교육, 독서교육을 실천할 수 있는 가장 중요한 목표이면서 교육의 이념을 구성하는 시간성과 연속성의 실행좌표가 되는 것이다. 때문에 문학교육과 독서교육이 범지구적 생명공동체의 위기에 적극적으로 대응할 수 있는 논리는 파괴되지 않은 자연과 인간의 관계에 대한 성찰을 통해서 가능해진다. 즉 우월한 시선을 가진 자로서의 인간의 눈에 포착된 대상의 모습이 아닌, 전일적인 생태적 그물망 속에서 각 대상과 개체가 가진 역동성이 그대로 드러나는 인식과 표현이 상호 순환적 의미 구성을 이루어야 한다. 인간과 자연의 아름답고 조화로운 관계를 문학교육에서 끊임없이 환기시켜 근대화와 산업화에 의해 초래된 문화의 위기, 교육의 위기, 문학의 위기를 자체 진단하고 생태계의 균형 있는 회복이 절실한 문제임을 인식시켜야 하고, 그러한 인식이 생존을 위해 매우 절박한 지금·여기의 현실태라는 것을 표현해야 한다. 그것은 인류의 포괄적인 위기 상황에 대한 인문학적인 성찰의 출발점이 될 것이다.

‘인간’에 대한 성찰을 통해 우리가 궁극적으로 도달할 수 있는 생태적 실천능력이 ‘배려(caring)’를 지향하려는 태도다. 고진호(1997: 65)는 ‘인간 형성’의 문제는 바로 교육학의 학적 전제라고 보고, ‘긍정적인 태도’를 가진 ‘인간 형성’을 교육이 수행할 근본적인 목표라고 보았다. 이것이 실행되기 위해서는 교육현실에 대한 각각의 요소들이 상호작용하는 측면이 총체적이고 전체적인 조망 아래서 수행되어야 한다고 주장한다. 그러나 모든 교육 현상이 현실적으로 전체적인 조망 아래서 수행되기는 어렵다. 국어 활동은 실제

소통의 장에서 통합적으로 수행되기도 하고, 독립적으로 수행되기도 한다. 중요한 것은 이들 국어 활동이 지향하고 있는 바가 학습자의 ‘인간 형성’에 궁극적으로 기여하고 창의적인 태도 형성을 지향해야 함이다.

배려적 태도는 대상과의 상호작용을 이끄는 정의적 능력의 범주에 속한다. 무엇보다 각기 다른 속성을 지닌 대상이 관계성에 기초하여 한 데 묶이기 위해서는 상호작용을 가능하게 하는 정서적 유대가 형성되어야 한다. 그렇기에 배려는 기본적으로 대상과의 원활한 관계 맺음을 목적으로 한다. 그렇다고 해서 대상에 대한 일방적인 수용 또는 무조건적인 동의(同意)로서의 배려의 의미를 담고 있는 것은 아니다. 배려의 윤리(Ethics of Care)는 배려가 맥락성을 가진다는 점에 기초한다. 이미식(2003: 113)에서 논의하는 바와 같이, 맥락성은 배려가 가진 특성 중 하나이다. 즉 진정한 배려는 역동적인 삶의 맥락을 중시한다. 대상과의 상호 작용이 이루어지고 있는 지금·여기의 다양한 상황 맥락, 대상의 사회·문화적 맥락 등을 고려한 관계 맺음이 이에 해당한다. 이러한 다층적인 관계 맺음은 국어 활동이 비판적 수용과 창의적 생산으로 이어질 수 있는 기본적인 토대가 되며, 인지적인 요소가 정의적인 요소로 전이되어 하나의 ‘태도’를 형성할 수 있는 자질이 된다.

또한 배려는 배려자와 피배려자 모두를 통해 발현되어야 한다. 인간중심적 ‘문명론’의 핵심은 자연계에서 우월한 자로 상정한 인간을 우선적 가치로 둠으로써, 다양한 관계에서 공존이 아닌 차별과 배제를 운용의 방식으로 하는 문화를 배태했다.²⁶ ‘배려’라는 정의적 요소가 가진 추상성과 실행의 복잡다단함은 국어교육 실행의 현장에서 늘 논의는 되었지만, 딱히 실행의 좌표로 설정되거나 계획된 적은 없다. 김혜숙(2012: 41)은 배려의 태도를 전체

26 송명규(2003, 2006)의 논의를 살펴보면, ‘차별’과 ‘배제’의 메커니즘이 만든 장치가 가장 위험하게 작동하는 영역이 이념이라는 것을 알 수 있다. 이념의 인지적 요소는 매우 강한 실천적인 정의적 요소로 이행하는 특성이 있는데, 여기에 ‘차별’과 ‘배제’의 메커니즘이 작동하게 된다면 히틀러의 ‘나치즘’과 ‘파시즘’처럼 매우 위험한 형태의 파멸적인 이념이 만들어지게 된다.

로 한 ‘상호문화적 국어교육’을 “사회문화적 맥락을 고려한 언어 지식과 언어활동을 비판적이고 창의적으로 수용·생산하여 문화의 다양성을 인정하고 평등 의식을 함양함으로써 관계성과 배려심을 통해 정체성을 확립하는 능력과 태도”를 기르는 것으로 정의했다.

교육 현장의 경우, 교사는 배려자로서 자연과 인간, 언어, 문화의 상호적인 관계를 명확하게 인지하고 실천할 수 있는 능력을 갖춰야 한다.²⁷ 물론 의미를 수용하고 새로운 의미를 끊임없이 생산해 내는 순환하고 발전하는 교사를 상정함이지 전인적인 능력의 철인의 모습을 전제하지는 않는다. 교사는 피배려자인 학습자의 학습 환경, 학습 목표 달성 등을 위한 충분한 배려를 위계적이고 상호문화적인 관점에서 제시해야 하며, 학생들은 적극적이고 긍정적인 자세로 교사의 배려에 답함으로써 새로운 의미를 창조할 수 있어야 한다. 결국 배려는 관계성, 상호연결성, 상호의존성을 바탕으로 한다(김수동, 2008: 2).

현재의 문학 독서교육은 협동학습, 모둠학습, 토론학습 등의 집단적 교수-학습을 중심으로 이루어지는 경우가 많다. 그리고 각 모둠 구성원들 간에도 배려자-피배려자의 관계가 형성된다. 더 나아가 교실 또한 하나의 생태계임을 고려하면, 그 속에서 이루어지는 소통 속에서 배려가 발현되어야 한다. 경우에 따라 교육 현장의 학생은 배려자이자 피배려자로서의 역할을 동시에 수행하기 때문이다. 하지만 실제 현장에서는 이러한 정의적인 차원보다는 당장의 학습 효과가 시각화될 수 있는 지식 차원—읽고 요약하기, 이어질 내용 써보기 등—의 활동에만 초점을 맞추고 있는 것이 현실이다. 이에 생태적 문학 독서교육은 학생들이 배려의 중요성을 깨닫고 이를 함양할 수 있도록, 구성원 모두가 향유할 수 있는 집단적 교수-학습을 통해 이루

27 윤여탁(2012: 138-139)에서는 “국어교사는 합리적인 국어교육관에 바탕을 두고 교육의 내용을 조직할 수 있는 능력, 적절한 교수·학습 방법을 활용하여 가르칠 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 그리고 학생의 언어 능력에 대한 이해를 바탕으로 해서 실제 교수·학습을 조절할 수 있는 자질과 능력을 갖추고 있어야 한다.”고 밝히고 있다.

어저야 바람직하다는 것을 알 수 있다.

2. 체계적 사고로서의 언어

인간에 의해 구성된 의사소통 체계로서의 언어는 인간이 인식하고 표현하는 매체이면서 인간의 사고를 확장하고 소통할 수 있게 하는 중요한 ‘커뮤니카트’가 된다. 인간이 이룩한 언어의 상호관계성(interrelatedness)은 소통하는 데 필요한 ‘지식(knowledge)’의 요소를 지닌다. 이는 인간과 환경을 비롯한 인간과 인간의 상호성에 대한 이해를 말한다. 이러한 이해는 상호관계가 이루어지는 과정 또는 형식에 대한 이해를 비롯해, 이를 근본적으로 가능하게 해주는 인간의 ‘언어’에 대한 지식도 포함한다. 특히 언어는 이러한 기능적인 측면뿐만이 아니라, 그 자체에 사회·문화적 특성이 작용하는 사회성과 관습성을 지니고 있기에 언어 지식을 습득하는 것은 곧 사회·문화적 맥락에 대한 이해와도 연관된다. 또한 지금·여기의 상황에 적합하게 듣고 말하고 읽고 쓰는 언어 행위 자체가 사회·문화적 맥락 속에서 이루어지는 일련의 상호작용의 과정이라고도 볼 수 있다. 이는 생산-구조-수용의 틀 안에서 이루어지는 과정으로서의 언어가 아닌 사회·문화적 실천으로서의 언어활동이기에 주체의 삶과 형식과 세계에 대한 대응 방식과 관련을 맺는다(최인자, 2001: 202). 즉 지속가능성 문해력에서의 언어 지식은 단순히 읽고 쓰는 것을 위한 지식에서 벗어나 세상과 소통하기 위한 지식의 축적이고 의미를 생산하는 가장 기본적인 자질이라는 면에서 ‘도구적 언어관’의 협소함을 극복할 수 있고, 문화성이 담지된 맥락의 범위로 확대할 수 있다.

생태적 문식성의 범주에서 체계화되는 언어 지식은 국어교육의 궁극적인 목표와도 상응한다.

국어 능력이란 기존 지식의 수용이나 표출 능력이 아니라, 언어 기능을 통합적으로 운용하여 사고(의미)와 언어를 연결해야 하는 지적 기능으로서의 고등

정신 능력이다. 이 능력은 단순히 문자를 읽고 쓸 수 있는 기초 능력이 아닌, 의미를 언어화(표현)하고 언어에서 의미를 추출하여 재구성(이해)하는 데 필요한 지식, 기능, 맥락의 학습이 균형 있게 이루어질 때에 효과적으로 신장되는 능력이다(교육과학기술부, 2008a: 15)

국어과 교육 목표가 ‘국어 능력의 신장’을 기초로 구성된 것이라면 ‘언어 지식’은 언어의 생동하는 측면을 유기적으로 파악할 수 있고, 언어가 가진 의미 생성의 기본적인 자질을 충분히 소화할 수 있는 실행 자질인 것이다. 이는 ‘언어 지식’이 올바르게 듣고 말하고 읽고 쓰기 위한 지식의 습득과 이를 적극 활용하여 ‘삶’과 소통할 수 있는 기본적인 능력을 말하고, 공동체 구성원으로서 공존·발전해야 한다는 측면에서 바라볼 수 있다. 이에 문학 독서교육 또한 단순히 책을 잘 읽고, 글을 잘 쓰기 위한 활동으로 구성되어서는 안 된다. 그럼에도 불구하고 지금까지의 문학 독서교육은 문학 작품을 수용, 생산하는 과정을 통해 ‘잘 읽고 쓰는’ 차원의 문식성 신장만을 주된 목표로 삼았다. 그 결과 학습자들에게 있어 문학 독서는 결국 교과적 차원의 지식을 습득하기 위한 방안, 즉 하나의 도구로 전락하였고, ‘삶’으로서 향유해야 할 대상으로 자리 잡지 못했다. 이에 생태적 문학 독서교육은 텍스트를 통해 생산자로서 작가와 수용자로서 독자를 매개하는 ‘지식’의 측면을 정교하게 범주화하고, 이들 상호간의 ‘지식’이 관계 맺는 양상과 교섭, 통섭되는 원리에 대한 철저한 규명이 우선되어야 한다. 그리고 의미를 생산하는 가장 기본 단위로서의 지식을 분석적 대상으로 파악하지 않고, 지속가능성 문해력의 관점에서 지식에 관한 교수-학습이 설계되고, 학습자가 생활하는 공간에서의 의사소통 과정에 적합하게 적용되어야 한다.

지식으로서의 언어를 인간이 소통할 수 있는 전체, 혹은 소통하고자 하는 무엇이라고 전제한다면 인간과 환경, 그리고 변화하는 세계이자 대상인 자연과의 관계는 스펙트럼이 훨씬 다양해진다. 인간이 언어를 통해 사고하는 대상에는 인간과 세계의 모든 것이 포함된다. 이에 언어활동은 본질적으

로 사고 활동이고 이를 통한 지적·정서적 체험이라 할 수 있다. 이러한 체험을 통하여 개인은 인간과 세계를 이해하고 이를 바탕으로 비판적 주체로 자리 잡게 된다.

사고 활동을 통한 비판적 주체 형성이란 인간과 세계의 모습을 보고 ‘나라면 어떻게 하겠는가?’ 하는 식의 질문을 통해서 구체화된다. 즉 비판적 사고 활동을 통해 자기 자신의 태도를 결정하는 주체의식을 형성하게 되는 것이다. 또한 인간은 사고 활동을 통해 지적·정서적 체험을 표출해냄으로써 새로운 세계를 창조하기도 하는데, 여기서 지적 체험이란 자신이 경험하고 지식의 양태로 가지고 있는 앎을 통해 사물의 의미를 조화하고 인간과 세계의 관계에 대해 새롭게 반응하는 형태이다. 정서적 체험이란 감정이 이성과의 작용에 의해서 질서화되는 과정을 거친 체험의 양상으로 감정과 이성의 통합적 작용에 의해서 이루어진 결과다. 이러한 감정과 이성의 통합작용은 대체로 모순되는 충동, 즉 갈등에 의해 유발되는데 그 과정을 조절하고 대응하는 방식을 통해 감정과 이성이 통합되어 반응하는 양상이 정서적 체험이다.

사회적인 삶의 변화, 문화적인 양상, 문명의 양태에 따라 언어는 변화하였고, 이와 같은 대상의 변화를 적실히 표현하기 위해서는 기억이나 경험, 관념에 의해 굳어진 생각들을 사고 과정을 통해 쇄신해야 한다. 따라서 언어교육은 일차적으로 규범적 교육을 지향하지만 언어가 가진 대상과 세계의 관계에 대한 동적인 반응 양상은 탈규범적으로 새로운 무언가를 창조하기도 하고, 이 과정을 통해 인간의 정신세계를 쇄신하기도 한다. 바우만(Zygmunt Bauman, 2013: 28)의 지적처럼 소비를 유혹하는 수단으로 전락해 버린 문화와 다문화주의의 유행을 문화의 다양성에 대한 존중보다는 자본과 권력이 개별적 문화체의 연대를 막으려 이용하는 측면이 강하다는 것을 주장한다. 이러한 다문화주의는 문화의 소비로 이어지고 결국은 형체도 없이 사라진다. 바우만은 예술과 언어가 인간의 정신세계를 일깨우고 쇄신해야 함을 역

설한다.²⁸

국어교육이 언어를 통한 교육이고, 이는 곧 사고 교육이라는 생각은 사고 과정에 대한 관찰을 통해서도 드러난다. 사고할 수 있는 능력이란 주체의 감각을 통해 지각한 대상이나 주체가 경험하고 지식의 양태로 가지고 있는 앎을 통해 사물의 의미와 인간과 세계의 관계에 대해 개념화 또는 일반화하는 과정을 의미한다. 때문에 개념화, 일반화하기 위해서는 반드시 언어가 이 과정에 깊숙하게 개입하게 된다. 이러한 과정을 통하여 인간의 정신적 내부에 무엇인가가 구체화되고 개념화되어 형성되고 혹은 수정되는 양상이 사고력의 폭과 깊이의 확대다. 즉 문학교육과 독서교육에서 언어는 텍스트의 구조를 이루는 기능적 측면뿐만 아니라 텍스트의 결을 창조하고 관습적인 언어사용의 틀을 뛰어넘는 창조적인 언어사용의 다양한 모습을 보여 준다. 이러한 창조적 언어사용의 과정이 인간의 정신세계를 쇄신하고 변화하는 대상과 자연의 전체성을 담으려는 인간의 값진 노력이라는 사실이 교육의 현장

28 지그문트 바우만(1991, 『근대성과 양가성』, Cambridge: Polity와 1990, 『근대성과 홀로 코스트』, Cambridge: Polity/Blackwell)에서 진화하는 존재로 설정한 인간의 인성이 행한 규정하기 어려운 폭력의 구조를 분석한다. 1980년대 말과 1990년대 초에 바우만은 근대성과 관료제, 합리성과 사회적 배제 사이의 관계를 다룬 여러 권의 책을 출판했다. 이러한 일련의 저작을 통해 바우만은 ‘근대성’을 일종의 교환(거래)으로 평가하기에 이르렀다. 여기에는 진보와 성숙이라는 개념적 사유를 적용할 수 없고, 오직 유럽 사회가 증가된 개인적 안정성의 이득을 얻기 위해, 일정 수준의 자유를 보류하고 거래를 하는 데 이르렀다고 본 것이다. 하버마스를 비롯한 여러 지성이라는 이름으로 고안된 ‘근대적 이성’이라는 가치가 교환과 거래라는 원리를 바탕으로 개인의 정체성과 불확실한 ‘잠재’를 사회적 규율과 질서로 대체했다는 주장이다. 바우만은 근대성을 잘 알려지지 않은 것들과 불확실한 것들을 제거하는 것이라고 주장하였는데, 이는 자연을 지배하는 것, 위계적 관료제, 법과 규정, 관리와 범주화—익숙하고 정돈되어 있는 인간의 삶에 나타나서 혼돈적 모습을 불러일으키는 개인적인 불안들을 점진적으로 제거하기 위해 시도되는 모든 것—을 포함한다. 그러나 ‘근대적 이성’이라는 사회적 시스템으로 삶을 익숙하고 관리 가능한 범주 내에 구성하고자 할 때, 그곳에는 항상 분리하거나 지배하고, 관리할 수 없는 사회적 집단이 존재하게 된다. 그리고 그것이 전쟁과 폭력의 구조를 취할 때 인간은 ‘인간성’을 버리고 ‘야만’과 ‘학살’을 다시 실행하게 된다는 관점이다(Zygmunt Bauman, 정일준 옮김, 2013: 213-214).

에서 소통되고 환기된다면 의미 순환의 속도는 한층 빨라질 것이다.

3. 포괄적 의미 체계로서의 ‘환경’

대량소비의 생활 방식은 “사용 가치가 아니라 기호화된 상품의 겉면에 부착된 교환 가치”²⁹의 지배력이 갈수록 커져 가는 현실로 인해 인간과 세계와의 ‘근원적 소외’를 더욱 가속화시킨다. 자연 질서가 인간의 관점이나 소망과 전혀 상관없이 객관적으로 존재하고 시간과 공간을 초월한 보편성을 띠고 있다면, 문화 질서는 인간의 의지에 의해 만들어진 주관적 산물이고 시대와 지역에 따라 다를 수밖에 없는 특수성을 지니고 있다. 지금의 포괄적인 위기 상황은 자연 질서와 인간에 의해 만들어진 문화 질서의 극명한 대립을 기반으로 하고 있다면, 근대 기획이 구체적으로 제도화되면서 자연 질서와 문화 질서의 극명한 대립은 더욱 가속화되었음을 알 수 있다. 근대 이전에 자연은 사회적 문맥 내에서가 아니라 보다 포괄적인 범주에서 제기되었다. 그것은 환경이라는 이름을 가지고 있지 않고, ‘생명’이라는 이름을 가지고 있었다. 인간에 의한 자연의 개발이 아니라 자연과 인간의 합일을 일찍부터 이상적 삶의 모습으로 그려 왔고, 인간이 이룬 문화는 자연의 질서에 순응하는 것이었다. 따라서 우리에게 ‘생명’이라는 개념은 아주 친숙한 것이었다.

그러나 지금·여기에서 근대기획 이전의 자연 질서와 문화 질서의 조화로운 관계를 상징하고 문제를 풀어 보기에는 여러 난제가 복잡하게 얽힌 또 다른 문명화된 생태계를 넘어서야 한다. 따라서 현재의 입장에서 ‘환경’을 중심으로 인간과 언어가 교차하는 생태계를 구상하고 문학교육과 독서교육의 내용을 구상하는 것이 우선이라는 판단이다. 이 글에서 사용하는 ‘환경’에 대한 관점은 인간을 둘러싼 전체라는 인간중심적 자의성을 의미하지 않고, 인간과 자연을 동등한 생태계의 일원으로 생각하는 근원적인 지향점 위에 각

29 장 보드리야르(1995) 참조.

개체가 가지는 ‘웹(web)’으로서의 역동성에 기반한다. 각 개체는 거대한 유기체적 네트워크 속에서 ‘자기 조절성’을 지닌 유한한 시니피에[signifié]이다. 따라서 한 사회가 이룩한 문화적 패러다임 속에 깃든 인간중심주의와 언어적 질서가 이룩한 ‘문화적 훈습(薰習, working through)’을 성찰할 수 있는 포괄적 의미 체계를 환경이라고 볼 수 있다.

이러한 ‘환경’은 문학 독서교육에서 다시 외부적인 환경과 내적인 환경으로 나누어 살필 수 있다. 문학 독서교육의 외적 환경은 교육의 체계가 운용되는 제도와 문화적 관습의 측면과, 텍스트-출판-유통이 이루어지는 사회적 시스템에서 출발한다. 이 문제는 이 글에서는 아직 논의할 준비가 되지 않았고, 문학 독서교육이 이루어지는 내적인 환경에 대한 논의로 한정한다. 내적인 환경에는 문학이라는 텍스트가 생산되고, 수용자에 의해 수용되는 과정 속에 유기적으로 결합되어 있는 다양한 문화적 기제들이 상호 의존하면서 소통하고 의미를 창출하는 네트워크적 알고리즘을 말한다.

우선 문학 텍스트는 고정된 실체가 아니기 때문에, 생태적 독서교육을 위해서라면 판소리, 탈춤과 같은 연행물과 민요 설화와 같은 구비 문학에 대한 폭넓은 용인이 이루어져야 한다. 그동안 국어교육 논쟁에서 기록문학과 ‘정전’논의가 보여 준 결과는 이제 자명한 것이다. 즉 책이라는 시각적인 독서에 매몰되지 말고, 오감이 교차하고 감정과 이성이 교합하는 연행물과 구비 문학에 대한 광의의 독서가 교수-학습되어야 한다. 생태계의 복잡성과 생명의 유동성은 고정된 상상력으로는 도저히 포착할 수 없는 것이다. 판소리와 탈춤이 보여 준 다양한 인간과 그 인간들이 가지고 있는 복잡성, 이중성은 다양하게 얹혀 있는 네트워크 개념인 생명의 전체성을 파악하는 데 분명 도움을 주고, 근대 기획을 통해 우리가 잃어버린 전일적인 의미의 순환을 가능하게 할 단서가 될 수도 있다. 이러한 생명의 전체성에는 지고지순한 가치만이 의미가 있는 것이 아니라 ‘인간’이라는 모순된 존재가 가지고 있는

우월감과 열등감, 정신과 육체적인 측면이 ‘아우라(aura)’를 이루고 있다.³⁰ 그리고 우리가 어떤 현상의 ‘아우라’를 경험한다는 것은 문화적인 존재로서 인간이 갖는 고정된 시선을 확대할 수 있는 기회를 제공받는다. 인간을 이해하기 위한 개념으로서 문화는 도리어 인간 이해의 과정을 방해할 때가 있다. 사회적인 존재로서의 자아를 인간이 강하게 인식할 때 더더욱 그렇고, 인간 중심의 문화 질서가 이성의 체계에 종속될수록 인간 이해의 소통 과정은 위축된다.

판소리와 탈춤, 민요와 설화의 세계가 가진 ‘커뮤니카트’는 인간의 이성 중심적인 관계망을 벗어나 무한대로 인간 현상의 존재적인 측면을 창조한다. 인간 현상의 무한성을 보여 줌으로써 인간중심적인 유한한 문화 개념을 무너뜨려 버린다. 즉, 일상생활 또는 문화의 어느 한 부분을 ‘사건’으로 도려내어 삶과 문화로부터 탈맥락이 된 상태의 놀이와 연행을 시도함으로써 주체인 인간에 의해 지배받지 않는, 그래서 순환하는 질서 속에 자연스럽게 투입할 수 있는 ‘혼합 장르’인 것이다. 따라서 문학 독서교육의 생태계를 구성하는 각각의 장르의 특성에 대한 교육에서부터 장르교섭의 생태적 특성, 그리고 세계관으로서의 의미 생성까지 매우 유효한 교육 내용과 접점을 가지고 있는 ‘커뮤니카트’가 판소리와 탈춤, 민요와 설화라고 할 수 있다. 그러나 교육 방법의 부재라는 현실 속에 그동안 소외되어 온 이러한 대상을 온전히 복원하는 길이 쉬운 길만은 분명 아니다. 하지만 생명의 전체성이라는 테마는 전체를 위해 부분이 희생되어도 좋은 전체주의적 전체성이 아니며 부분이 전체를 대체하는 물신주의도 아니다. 그것은 전체가 부분에 봉사하고 부분이 전체를 지탱하는 관계로서의 전체성이다. 근대 기획 이후 문명의 세례를 흠뻑 받은 문학 텍스트만을 독서교육의 장에서 다룬다면 지금·여기의 인

30 아우라(Aura)는 발터 벤야민(Walter Benjamin)의 『아케이드 프로젝트 1, 2』에 나오는 예술이론으로, 예술작품에서 흉내낼 수 없는 고고한 '분위'를 뜻하는 말한다. 현재 '아우라'의 개념은 미술, 건축, 문학, 매체 등 다양한 분야에서 통용되고 있다.

간중심적 생활 양태와 문화적인 틀을 깰 수 있는 솔로몬의 지혜는 요원하다.

두 번째, 중요한 내적 환경 요인은 학습자(독자)가 문학 독서교육이라는 생태계에서 최종적으로 발현하는 ‘실천적 능력(practical competence)’을 포괄한다. 자연과 인간이 공존할 수 있는 인간학을 바탕으로 자연과 인간의 연결 고리를 통합하는 일원적인 사고 체계를 기반으로 구성된 교육 내용이라 해도 그것이 학습자의 경험세계와 만나 체화되는 과정은 또 다른 소통의 과정을 거친다. 머레이 북친(1990: 44)이 “제아무리 많은 이론과 논란이 있더라도 그것이 인간의 실천적 모습으로 체득되지 않는다면 비생태적(非生態的)”이란 표현처럼 학습자가 ‘읽’을 ‘삶’의 맥락에 접목시키려는 자세와 이를 수행할 수 있는 능력은 생태적 인식을 종결할 수 있는 의미 확정의 최종 단계인 것이다.

이때의 읽이 상호관계성의 지식이라면 삶은 학습자의 현재이자 미래에 해당한다. 즉 실천적 능력은 지금·여기에서 ‘나’와 ‘환경’이 긍정적이고 적극적으로 소통할 수 있는 능력이며, 발전적인 미래의 삶으로 추동될 수 있는 능력이다. 문학 독서 활동에서 언어를 매체로 삶의 인지적, 정서적 경험을 수용하고 문학을 통해 인지적, 정서적 경험을 확장한다는 것은 문학을 통해 간접 체험을 한다는 의미 그 이상이다. 이것이 ‘발견된 경험’으로 순조롭게 이행한다면 독자는 이미 삶의 진정성을 향한 발현의 기제를 담고 있다고 볼 수 있다. 이는 내재적 능력(ability)의 개념이 아닌 실천적 능력(competence)이라는 개념 범주로 파악할 수 있는 것이다.

문학 독서교육의 장(場)에서 발현되는 실천적 능력은 교육과정과 매우 밀접한 관련이 있다. 국어교육학이 지닌 포괄적 체계가 실천되고 실행되는 성격은 바로 교육과정 내용에 있다. 또한 순환적 관계로서 교육과정 내용이 실천적인 이론의 토대를 바탕으로 교육 현장을 유인하고 유도할 수 있는가가 다시 국어교육의 학문적 타당성을 구축한다고 볼 수 있다. 그러나 현재 교육과정상 평가의 구체적 지점이 학습자의 실천적 능력을 대상으로 하지 않는다. 최소한 문학 텍스트를 통해 생태적 인식을 갖고, 이를 실천할 수 있

는 지식의 양태로 학습되었는지에 대한 평가의 방법도 교육과정상 찾아보기 어렵다. 문학 텍스트에 대한 생태적 평가 방법의 구안이 절실하고, 그 평가 방법의 전제는 생태적 인식을 통한 인식 체계로서의 세계관의 확장이 교육의 유의미한 목표이고, 이를 실천할 수 있는 능력의 함양이 최종 목표가 되어야 함은 이제 자명하다.

문학 독서교육의 온전한 ‘실천적 능력’이란 텍스트, 작가, 세계와 ‘나’의 관계를 소통의 측면에서 이해하고 주체로서의 독자의 존재론을 바탕으로 바람직한 인간상과 태도를 표현하고 내면화하는 것이다. 이는 곧 주체로서 독자와 환경과의 유기적 관계 맺음에 대한 주체의 의의이기도 하고, 그것이 현실 속에서 실천됨으로써 새로운 의미를 생산한다는 주체의 태도인 것이다. 인간의 ‘삶’은 지극히 생태적이며 이는 문학 독서를 통해 온전히 발현되고 함양될 수 있다. 이에 생태적 문학 독서는 학습자의 경험이 반영되며, 이는 구체적으로 학습자가 처한 독서 환경, 그 환경에서 드러나는 학습자 개인의 흥미, 학습자가 맺는 다양한 관계에 의해 추동될 것이다. 그래서 생태적 문학 독서 활동의 방안을 구안하는 일은 “나는 이러한 점들을 이해하고 감상했다.”로 끝나는 단정적인 활동이 아니라 “내 삶 속의 어떤 경험이 이런 이해와 감상을 하게 했는가?”라는 보다 생태적인 활동 양상으로 드러나야 할 것이다.

그리고 이러한 활동 속에서 생성되는 ‘실천적 능력’은 학습자의 세계관의 이동이고, 인간으로 하여금 타자와 타자적 존재의 고귀함을 알게 하고 그것의 관점, 가치, 언어를 배우게 한다. 이를 통해 각 개인은 자신의 삶을 파악하고 세계 질서 내에서 삶의 순환 체계나 그 속에 갈무리되어 있는 공생적 세계관을 배우게 된다. 이러한 공생적 세계관을 통해 인간과 자연 사이의 정복과 피정복 관계를 해소하고 모든 삼라만상이 생명 공동체라는 인식 아래 스스로의 삶의 태도를 변화시킬 수 있다.

V. 연구의 요약 및 한계

이제까지 문학교육에서 인간을 이해하기 위한 방법으로 ‘자연적’ 연관에 대해 깊은 관심을 보이지는 못했다. 문학 자체에 시선을 고정하는 경향이 주도적인 탓도 있고, 생태계의 문제는 문학의 본질 영역을 떠난 일이라는 생각이 이런 현상의 배후에 자리 잡고 있다. 그러나 문학교육이 생태주의의 확산과 인간을 이해하기 위한 방법으로 ‘자연’에 깊은 관심을 갖는다면, 자연과 학뿐만 아니라 사회과학, 인문과학적인 시각을 포괄하고 수렴하게 되어 생태문제에 대한 총체적인 인식에 도달할 수도 있다.

지금까지 이 글에서는 문학교육의 생태적 특성이 ‘인간으로서의 학습자와 교사’와 ‘언어구조물로서의 텍스트’가 만나 ‘환경’과 소통하며 ‘의미를 다층적으로 구성한다.’는 측면에서 ‘지속가능성 문해력’의 구체적인 방법론으로 문학 독서교육을 설계하고 수행해야 함을 논의했다. 특히 ‘지속가능성 문해력’은 복잡성에 대한 인식론을 토대로 관계적 총체로서의 체계를 이해하고 사고하는 능력을 바탕으로 개념화된 것이다. 특히 국어교육에서는 인간, 언어, 환경의 복합적 관계성을 이해하고 그에 따른 총체적인 체계 현상을 소통할 줄 아는 힘을 가리키는 것이 ‘지속가능성 문해력’이다. 이러한 복합적 관계성 위에서 문학 독서교육에서 학습자로 하여금, 자신의 독서 환경과 경험을 이해하고, 자신을 둘러싼 교사와 동료 학습자와의 배려적 관계를 형성하며, 이를 능동적이고 지속적으로 실천할 수 있게 이론적 틀을 이 글에서 구상해 보았다.

그러나 이 글은 아직 시론적인 특성이 강하다. 이론의 매개를 통해 현상의 정확한 지점을 파악하고 밝힌다는 것은 쉬운 작업이 아니다. 따라서 아직 구체적인 방법론은 제시하고 못하고 교육현장의 실제 교수-학습의 역동적인 측면을 다면적으로 반영하지 못한 분명한 한계가 있다. 또한 문학과 독서의 심미적, 기능적 측면을 구체적으로 다루지 못했다는 점과 생태적 관점의

실효성이 실제 교육 현장에 적용 가능한가에 대한 실효적 검증이 아직은 더 필요하다.

이러한 한계에도 불구하고 이 글이 문제 삼고자 한 문제의식과 태도는 유효하다고 본다. 지금·여기가 보여 주는 인간 존재의 위기는 과거와 미래의 모습을 추측하고 유추하게 한다. '자연성'의 결여로 자연에 대한 인간의 태도 변화가 현재의 우리가 처한 위기의 본질이고 문제는 이 위기의 본질이 인간의 외면적 환경만의 재난으로 끝나는 것이 아니라 근원적으로 인간다운 자질 자체의 어떤 심각한 결손과 직결된다는 '경고'를 우리는 더 이상 외면해서는 안 된다.

* 본 논문은 2014. 2. 2. 투고되었으며, 2014. 2. 7. 심사가 시작되어 2014. 2. 28. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 강진옥(1996), 「설화의 문제해결방식을 통해 본 '인식'과 그 의미」, 『口碑文學研究』 제3집, 한국구비문학학회, pp. 296~298.
- 고정희(1999), 「소설 수용 시조의 장르 변동 양상과 그 사회적 맥락」, 김병국 저, 『장르교섭과 고전시가』, 1999, pp. 275.
- 고진호(1997), 「교육경험의 질에 관한 현상학적 고찰」, 동국대학교대학원, 박사학위논문, pp. 65.
- 교육과학기술부(2008a), 『2007 교육과정 해설서』.
- _____ (2008b), 『국어과 교육과정』, 교육과학기술부.
- _____ (2012), 『2011 교육과정』.
- 구인환 외(2007), 『문학교육론』, 삼지원, pp. 40~41.
- 김규훈(2008), 「공감적 듣기교육 연구」, 동국대학교대학원, 석사학위논문, pp. 71.
- _____ (2011), 「생태언어학의 교육과정 재개념화 방향」, 『교육과정평가연구』 14-1, 한국교육과정평가원.
- _____ (2014a), 「텍스트 중심 문법교육의 내용 구성 연구—생태학 기반의 사회문화적 소통을 근간으로—」, 동국대학교대학원, 박사학위논문.
- _____ (2014b), 「생태학 기반의 쓰기 영역 텍스트 유형화 연구—지속가능성 문해력의 개념을 근간으로—」, 『국어교육학연구』 49-1, 국어교육학회.
- 김대행(1991), 『詩歌 詩學 研究』, 이화여대출판부, pp. 360~363.
- _____ (2000), 『문학교육 틀짜기』, 역락, pp. 98~160.
- 김라연(2007), 「모둠 독서 활동에서의 독서 행동 변화 양상 연구」, 고려대학교대학원, 박사학위논문, pp. 24.
- 김병국(1995), 『한국 고전문학의 비평적 이해』, 서울대출판부, pp. 144.
- 김수동(2008), 「홀리스틱 교육에서 배려의 적용 가능성」, 『한국홀리스틱교육학회지』 제12권 제2호, 한국홀리스틱교육학회, p. 2.
- 김옥동(1994), 『탈춤의 미학』, 현암사.
- _____ (1996), 『문학이란 무엇인가』, 문예출판사, pp. 42~59.
- 김종철(1993), 「시의 마음과 생명공동체」, 『녹색평론선집』1, 녹색평론사, pp. 75.
- 김태희(2002), 「탈춤의 생태적 발상법에 관한 교육론적 연구」, 서울대학교대학원 석사학위논문.
- 김혜숙(2012), 「상호문화적 국어교육의 교수-학습 방향 모색: 다문화 사회의 통합형 문법교육을 위하여」, 『새국어교육』 제93호, 한국국어교육학회, pp. 41.
- 김혜정(2004), 「읽기 쓰기 통합 활동에서 의미 구성의 내용과 이행 과정 연구」, 『독서연구』 11호, 한국독서학회, pp. 151~155.
- 남민우(2007), 「문학교육 목표 변천에 대한 비판적 고찰—고등학교 문학교육과정을

- 중심으로—, 『문학교육학』 22권, 한국문학교육학회.
- 도정일(1997), 「시인은 숲으로 가지 못한다」, 신덕룡 엮음, 『초록 생명의 길』, 시와시학사, pp. 296.
- 박이문(1996), 『문명의 위기와 문화의 전환』, 민음사.
- _____(1997), 『문명의 미래와 생태학적 세계관』, 당대.
- _____(1998), 『자연, 인간, 언어』, 철학과 현실사.
- 박인기(2003), 「생태학적 국어교육의 현실과 지향」, 『한국초등국어교육』 22집, 한국초등국어교육학회, pp. 1~36.
- _____(2005), 「국어교육학 연구의 방향: 재개념화 그리고 가로지르기」, 『국어교육학연구』 22권, 국어교육학회, pp. 98.
- 박인기 외(2005), 『문학을 통한 교육』, 삼지원, pp. 15.
- 송명규(2003), 「심층생태학과 사회생태학의 논쟁에 대한 비판적 고찰」, 『도시행정학보』 제16집 제3호, 한국도시행정학회.
- _____(2006), 「사회생태학과 심층생태학의 생태파시즘 논쟁과 그 교훈」, 『한국지역개발학회지』 제18권 제2호, 한국지역개발학회.
- 우한용(1997), 『문학교육과 문화론』, 서울대학교출판부, pp. 6~7.
- _____(2005), 「문학독서 교육의 이론과 실천을 위한 기반 검토」, 『문학독서 교육, 어떻게 할 것인가』, 서울: 푸른사상.
- 윤여탁(2012), 「국어 교사상과 국어 교사 양성에 대한 사회적 요구」, 『국어교육』, 한국국어교육학회, pp. 139.
- 이돈희(1993), 『교육적 경험의 이해』, 교육과학사, pp. 4~10.
- 이미식(2003), 「배려의 윤리(Ethic of Care)의 활용 방안에 관한 연구: 인성교육의 측면에서」, 『열린교육연구』 제11권 제2호, 한국열린교육학회, pp. 113.
- 이상구(1996), 「반응 중심 문학 교육에 대하여」, 『유천 신상철 박사 회갑 기념 논총』, 문양사, p. 8.
- 이성영(2003), 「생태학적으로 타당한 독서 교육을 위하여」, 『한국초등국어교육』 제22집, 한국초등국어교육학회, pp. 123~156.
- 장희익·김상환(1998), 『삶과 온생명』, 솔.
- 전경수(1992), 『똥이 자원이다』, 통나무, pp. 28~29.
- 전숙경(2005), 「비유적 언어에 대한 교육철학적 고찰」, 연세대학교대학원 석사학위논문, pp. 1~2.
- 정범모(1997), 『인간의 자아실현』, 나남, pp. 190.
- 정영근(2006), 「상호문화교육의 일반교육학적 고찰」, 『교육철학』 제37집, 한국교육철학회, pp. 31~32.
- 진선희(2008), 「문학 소통 ‘맥락’의 교육적 탐색」, 『문학교육학』 제26호, 한국문학교육학회, pp. 225.
- 진태원 엮음(2012), 『알튀세르 효과』, 그린비.
- 최인자(2001), 「문식성 교육의 사회·문화적 접근」, 『국어교육연구』 제8집, 서울대학교

- 국어교육연구소, p. 202.
- _____(2006), 「상생 화용 교육을 위한 소통의 중층적 기제 연구」, 『국어국문학』 144호, 국어국문학회, pp. 395~397.
- 최재천(2013), 『통섭적 인생의 권유』, 명진출판.
- 최혜진(2000), 『관소리계 소설의 미학』, 역락, p. 11.
- Althusser, Louis Pierre, 김진엽 옮김(1991), 『자본론을 읽는다』, 두레.
- Baudrillard, Jean(1995), 『소비와 사회』, 문예출판사.
- Bauman, Zygmunt, 윤태준 역(2013), 『유행의 시대』, 오월의 봄.
- _____, 정일준 옮김(2013), 『현대성과 홀로코스트』, 새물결.
- Beck, Ulrich, 홍성태 옮김(2006), 『위협사회』, 새물결, pp. 32~43.
- Benjamin, Walter, 조형준 역(2006), 『아케이드 프로젝트 2』, 새물결.
- _____, 조형준 역(2013), 『아케이드 프로젝트 1』, 새물결.
- Bookchin, Murray(1990), *Remaking Society: Pathways to a Green Future*, Boston: South End Press, p. 44.
- Capra, Fritjof, 김용정 역(1998), 『생명의 그물』, 범양사.
- Deleuze, Gilles, 김재인 역(2001), 『천개의 고원』, 새물결.
- _____, 이정우 역(1999), 『의미의 논리』, 한길사.
- Dilthey, Wilhelm, 이가홍 역(2009), 『정신과학과 개별화』, 지만지고전천출.
- Laclau, E. & Mouffe, C., 이승원 옮김(2012), 『헤게모니와 사회주의 전략』, 후마니타스, pp. 62~93)
- Norberg-Hodge, Helena, 김종철 역(1996), 『오래된 미래』, 녹색평론사, pp. 117~119.
- Orr(1992), *Ecological Literacy—Education and the Transition to a Postmodern World*—, State University of New York Press.
- Popper, Karl, 허형은 역(2006), 『삶은 문제해결의 연속이다』, 부글북스.
- van Peursen, C.A., 강영안 옮김(1994), 『급변하는 흐름 속의 문화』, 서광사, pp. 45~59.
- Vygotsky, L. S.(1978), *Mind in society: The development of higher mental psychological process*, MA: Harvard University Press

생태적 문학 독서교육 방안 연구

이준영

이제까지 문학교육에서 인간을 이해하기 위한 방법으로 ‘자연적’ 연관에 대해 깊은 관심을 보이지는 못했다. 그러나 문학교육이 생태주의의 확산과 인간을 이해하기 위한 방법으로 ‘자연’에 깊은 관심을 갖는다면, 자연과 학뿐만 아니라 사회과학, 인문과학적인 시각을 포괄하고 수렴하게 되어 생태문제에 대한 총체적인 인식에 도달할 수도 있다. 이 글에서는 문학교육의 생태적 특성이 ‘인간으로서의 학습자와 교사’와 ‘언어구조물로서의 텍스트’가 만나 ‘환경’과 소통하며 ‘의미를 다층적으로 구성한다’는 측면에서 ‘지속가능성 문해력’의 구체적인 방법론으로 문학 독서교육을 설계하고 수행해야 함을 논의한다. 특히 ‘지속가능성 문해력’은 복잡성에 대한 인식론을 토대로 관계적 총체로서의 체계를 이해하고 사고하는 능력을 바탕으로 개념화된 것이다. 특히 국어교육에서는 인간, 언어, 환경의 복합적 관계성을 이해하고 그에 따른 총체적인 체계 현상을 소통할 줄 아는 힘을 가리키는 것이 ‘지속가능성 문해력’이다. 이러한 복합적 관계성 위에서 문학 독서교육에서 학습자로 하여금, 자신의 독서 환경과 경험을 이해하고, 자신을 둘러싼 교사와 동료 학습자와의 배려적 관계를 형성하며, 이를 능동적이고 지속적으로 실천할 수 있게 이론적 틀을 이 글에서 구상해 보았다.

핵심어 지속가능성 문해력, 독서교육, 문학교육, 생태학, 문학 독서

ABSTRACT

Reading Education Plan for Ecological Literature

Lee joon-young

There was no such thing as natural relevance in the way of understanding human kind in the literature education. However, approachment toward 'nature' as a way of understanding human will enable us to reach overall understanding about ecological problems including natural, social and cultural scientific perspectives. This thesis deals with 'plans for reading education of literature' as a specific methodology for 'sustainability literacy'. It's in terms of 'ecological trait of literature education' meeting 'learner and teacher as a human' and 'text as language structure', and it communicating with 'environment' and 'creating layers of meaning'. Specifically, 'sustainability literacy' is understanding the system as a whole in relation based on epistemology of complications, and conceptualizing through thinking ability. This concept 'sustainability literacy', particularly in language education, indicates understanding human, language and environment in their complex relationships and communicating with the systematical results within them. I came up with theoretical format which enables learners to understand own experience in reading environment, have good relationships with teachers and peers around, and maintain these actively and consistently based on the complex relations.

KEYWORDS sustainability literacy, education for reading, literature education, ecology, reading literature