

서사 교육의 방향 설정에 관한 일 연구

문 영 진*

<차례>

1. 문화의 위상 변화와 서사 교육에 대한 질문
2. 서사 교육의 이념-목표와 목표-교수·학습의 관련
3. 서사 교육의 방향 설정과 관련된 몇 가지 개념들
4. 교수·학습 방법과 관련된 몇 가지 계기들
5. 결론을 대신하여

1. 문화의 위상 변화와 서사 교육에 대한 질문¹⁾

‘정보화’로 통칭되는 일련의 변화가 문화의 지형을 급속하게 변화시키고 있다. 정보화의 내용 중에서도 소통 매체와 관련된 변화가 핵심적인 것 중의 하나라고 할 수 있을 것이다. 이러한 매체 영역에서 나타나는 변화는 그 영역 내부의 변화에만 그치는 것은 아니다. 그것은 일상 생활의 사소한 측면에서부터 시작하여 사회의 가장 의미심장한 영역에까지 이르는 변화를 이끌어 가는 힘으로 작용하고 있다. 구술 문화에서 인쇄 문화로 넘어가는 변화가 인간의 단지 글쓰기 습관만의 변화가 아니라, 인간의 의식 자체는 물론이고 근대 사회의 교육, 경제 나아가 민족국가 의 형성 등에 작용을 가함으로써 세계 국가 체제의 변화에까지 이르는

* 목포대학교 아시아문화연구소 (jmbbh@chollian.net)

1) 국어교육학회 제17회 학술발표대회에서의 질의와 토론을 통하여 여러 가지 지적을 베풀어 주신 전주교대의 김용재, 고려대의 백순철 두 분 선생님께 이 자리를 빌어 감사드린다.

거대한 영향을 미쳤듯이, 영상 문화의 변화²⁾도 그에 못지 않은 심대한 변화를 추동하는 주요한 힘이 되어가고 있다. 영화, 텔레비전과 컴퓨터 등과 같은 영상 문화로 대표되는 변화의 흐름은 지난 10여 년에 이르는 시기를 통하여 인터넷의 출현에까지 이르게 되었다. 인터넷의 형성으로 정보화의 흐름은 한 고비를 넘어선 것으로 생각되는데, 이러한 변화의 흐름은 거대한 범위에 걸친 변화를 이끌어내면서 이 시대 삶의 구석구석에까지 파고드는 강력한 힘으로 자리해 가고 있다. 이제 인간의 노력과 시간을 어지간하게 요구하는 규모 있는 일치고 컴퓨터나 인터넷의 도움 없이 이루어질 수 있는 일의 비중은 현저하게 줄어들어 가고 있다. 서사 교육을 포함한 문학 교육도 여기에서 예외가 될 수는 없다. 특히 인터넷 보급률이 세계 최고 수준에 육박하는 우리 사회의 경우 교육 분야에서 컴퓨터나 인터넷 문제는 단지 그것을 교육적으로 '활용'한다거나 매체 교육의 영역에서 다룬다거나 하는 국지적 문제들의 수준을 훨씬 뛰어넘는 사안이 되어 가고 있다. 이제 이러한 매체 환경의 변화는 단지 시대의 변화에 발빠르게 적응해 가는 호사가들만의 일이 아니라, 교육에 관심을 가지는 이들이라면 그가 아무리 굶픈 사람이라 하더라도 대응 방식에 대한 해답 제시를 강요당할 수밖에 없는 사안이 되어 가고 있다. 매체 문제를 내건 학술대회에서 국어교육적 측면에서의 대응 모습을 볼 수 있거니와,³⁾ 비슷한 주제에 대한 논의들이 계속해서 제출되고 있다. 정보화⁴⁾ 혹은 매체 환경의 변화⁵⁾로 대표되는 이러한 흐름에

2) 인쇄 문화와 영상문화로 인해서 일어난 이러한 변화에 대해서는 W.J. 옹, 이기우 외 역, 『구술문화와 문자문화』(문예출판사, 1995)와 M. 맥루한, 박정규 역, 『미디어의 이해』(삼성출판사, 1990) 외에 레지스 드브레이, 정진국 역, 『이미지의 삶과 죽음』(시각과언어, 1994)을 참조할 수 있다.

3) 서울대학교 교육종합연구원, 『매체 교육의 원리/ 매체언어교육의 방법』(2000년 국어교육연구소 학술발표회 자료집), 서울대학교, 2000.10.13.

4) 인터넷이 일반화되기 이전의 정보화 문제와 교육에 대한 여러 나라의 교육 상황에 대한 포괄적이며 실증적인 연구로는 다음을 참조할 수 있다. 유네스코 한국위원회, 홍재성 역, 『정보사회와 교육』, 나남, 1989.

5) 시장 의식 또는 일반적 의식의 형성 공간으로서 대중 매체를 문학과 관련에서 다룬 것으로는 김우창, 『문학과 세계시장』, 『비평』 3집, 2000. 하반기 참조.

대한 판단은 신중하게 행해져야 할 사안인 듯하나,⁶⁾ 여기서는 서사 교육의 방향 가늠을 위하여 일단 제레미 리프킨의 최근의 연구 업적을 단서로 해서 이야기를 풀어나가는 것이 좋을 듯하다.

위에서 언급한 흐름과 같이 변화되어 가는 시대의 이러한 특성에 대해서 제레미 리프킨은 ‘접속(access)의 시대’라는 개념을 부여한 바 있다. 리프킨은 지금까지 근대 사회에서 사유 재산과 시장이라는 계기가 가장 중시되었는데, 이제 시장이 네트워크에, 그리고 소유는 접속에 자리를 내어주고 있다고 파악한다. 네트워크의 시대에는 소유한 재산 자체가 이익의 바탕이 되는 자산이라기보다는 기업가에게 부담으로 작용하는 측면이 큰 것이 되는데, 그것은 자산이 비용 항목이란 의미가 커지기 때문이다. 기업이 확장을 해 나가기 위해서는 물적인 재산보다 가치 있는 지적 자본을 많이 보유하는 것이 훨씬 유리하다. 그리고 접속 중심의 시대에 기업은 생산물 자체의 특성보다는 고객과의 장기적 유대를 중시하는 쪽으로 변한다. 이런 변화에 발맞추어 소비자의 의식도 소유에서 접속으로 서서히 기울어 갈 것으로 본다. 소유는 모든 것이 급격히 바뀌는 풍토에 적응하기에는 너무 느슨한 양식이다. 소유의 의미가 퇴색하게 되면 우리가 자기 자신을 규정하고 통제하는 방식에도 변화가 올 것이다.

“이제 산업 생산 시대가 가고 문화 생산 시대가 오고 있다. 앞으로 각광을 받을 사업은 예전처럼 상품과 서비스를 파는 사업이 아니라 다양하고 광범위한 문화적 체험을 파는 사업이 될 것이다. 세계 여행과 관광, 테마 도시와 공원, 종합 오락 센터, 건강, 패션, 요리, 프로 스포츠와 게임, 도박, 음악, 영화, 텔레비전, 사이버스페이스의 가상 세계, 그리고 온갖 유형의 온라인 오락은 문화적 경험에 대한 접속권을 거래하는 하이퍼 자본주의의 새

6) ‘정보화 시대’의 인문학에 대한 포괄적인 검토로는 김도훈 외, 『디지털 시대의 인문학, 무엇을 할 것인가』(사회평론, 2001)가 있으며, 정보화 문제에 대해 다각도로 검토한 논문들을 모아놓고 있다. 정보화 양식에 대한 본격적인 이론적 논의로는 마크 포스터, 『뉴미디어의 철학』(김성기 역, 민음사, 1994)을 참조할 수 있다.

로운 주역으로 빠르게 부상하고 있다."⁷⁾

이것은 당혹스러운 주장처럼 보이는데, 이러한 독자의 태도를 예상하기라도 한 듯 리프킨은 사회·경제적인 방대한 변화의 지표들을 자신의 주장에 대한 근거로 제시하고 있다. 이제 산업은 점차적으로 서비스 중심에서 체험 중심으로 변화해 간다고 주장된다. 이러한 주장은 단지 사회의 기술적·경제적 변화들을 이야기한 것으로, 그 자체로 교육과 직접적이 관련을 맺지 않을지도 모른다. 하지만, 이 과정에서 일어나리라고 저자가 주장하는 변화의 내용에 주목하면 이야기는 달라진다. 저자는, 제품 생산에서 기본 서비스의 제공으로, 다시 인간 관계의 상품화로 마지막으로 문화적 체험에 대한 접속권의 판매로 경제적 우선 순위가 달라져 가는 흐름에서 상업 의지의 비중이 확장되는 점⁸⁾에 주목한다. 이러한 상업 의지의 확장으로 인해 우리의 일상성에서 타인의 시간, 타인의 배려와 애정, 타인의 공감과 관심을 돈으로 사는 경우가 점점 늘어나는 등의 변화가 일어난다. 이런 식의 문화, 경제, 국가 간의 비율 변화, 그리고 그 내용으로서 상업의 우위는 서사 예술을 포함한 예술 작품들의 지위에도 영향을 미치게 될 것임은 물론이다. 흔히 근대 사회에서 예술 작품은 상품 형식을 매개로 해서 비로소 존재하지만, 그럼에도 불구하고 (특히 낭만주의 이래로) 상품 관계 자체에 저항하기 때문에 일종의 모순적인 상품이라는 사실이 지적되어 왔다. 그렇기는 하지만 작금의 변화는 질적인 차이를 동반하는 흐름의 일부인 듯한데, 예술 활동을 포함한 문화가 일반적으로 상업적 환경의 포위 속에서 작동한다는 지적은 주목을 요한다. 이러한 변화가 사회의 지배적인 서사 활동에 대해서도 중요한 조건을 형성한다는 것은 간과할 수 없는 문제가 될 수 있다. 이것은 앞으로 살피게 되겠지만, 결국 서사 교육에 대해서 이전보다 더 큰 고민과 부하를 엮을 것이기 때문이다.

리프킨이 보아낸 이러한 변화의 모습들은 매우 실증적 자료에 입각한

7) 제레미 리프킨, 이희재 역, 『소유의 종말』, 민음사, 2001, 14-15면.

8) 위의 책, 17면.

것으로, 변화상에 대한 다양한 계기들을 경향적으로 포착한 것으로 볼 수 있다. 그러나, 이러한 통찰 역시 단지 경향성의 몇 측면만을 적출한 것에 불과한 것이며 특히 세계적인 변화의 주된 경향성을 파악해 낸 것 이라고는 하지만, 지역별 민족별 불균등성과 구체적인 실현 시간 문제 등의 개별적인 판단에서는 필경 제한성을 면할 수 없음은 물론이다. 가령, 네트워크 경제와 같은 개념이나 미래의 예측 부분만 하더라도 어느 정도 실증성을 인정할 수 있을지는 알 수 없다. 심하게 말하면 그것은 '미래학자의 픽션'에 불과한 것인지도 모른다.⁹⁾ 예를 들어 '2050년이 되면 성인 인구의 불과 5%만으로 기존 산업 영역의 관리가 가능'하다는 주장할 때가 그렇다.¹⁰⁾ 그러나, 리프킨이 새로운 시대의 표지로서 적출해 낸 개념들은 변화의 경향성에 대한 지표의 변화들에 대한 실증적 추적에 입각한 것이어서 이와 같은 판단을 할 때조차 간단히 물리칠 수 있는 종류의 것은 아니며, 특히 교육 분야를 포함한 사회의 전 분야에서 미래를 기획하는 데서 중요한 시사를 제공한다는 사실조차 부인될 수는 없을 듯하다. 리프킨의 연구는 우리의 주제인 서사 교육과 관련해서도 중요한 시사점을 제공한다고 할 수 있는데, 예컨대 교육 이념과 서사의 위력 등과 같은 사안과 관련해서 중요한 생각 거리를 제공하는 것처럼 생각된다.

첫째, 교육 이념과 관련된 항목이 거론될 수 있다. 근대의 문화적 형성물(formation)들은 꼭 계몽주의적인 의미의 (역사의) '진보'라는 개념

9) 그는 '현대판 러다이트주의자'로 지칭되기도 한다. 홍운기·최순옥·이필렬, 「정보사회의 철학시론 - 정보화 사회의 생활세계와 사회적 가치구조의 형태 변화」, 김도훈 외, 앞의 책, 63면. 문제는 리프킨의 시각이 낙관적이나 비판적이나에 있는 것이 아니라 기술결정론적인 시각을 보이고 있다는 점에 있는 듯하다. 기술결정론적 시각에 대한 비판으로는, 김도훈, 「유토피아론과 디스토피아론을 넘어서-정보통신사회에 대한 프랑스의 인문주의적 비판과 성찰」(김도훈 외, 앞의 책) 참조. 비판성의 지나친 강조는 미래에 대한 대표적 인 의식적인 기류 행위인 교육을 불가능하게 할 우려가 있다. 러다이트적 시각과 거리를 둔 접근으로는 다음을 참조. 네그로폰테, 백옥인 역, 『디지털이다』, 박영물출판사, 1995 및 백옥인, 「정보화 사회와 우리들」, 박정호 편, 『지식의 세계1』, 동녘, 1998.

10) 제레미 리프킨, 앞의 책, 같은 곳.

을 확증하기 위해서라기보다는, 기억의 고정성과 물질적 형성물의 고정성(固形性)이라는 특성으로 인해, 많은 방해물들과 길항 관계를 가지면서도, 일반적으로 망각되기보다는 계승될 가능성이 높으며, 이런 측면은 장기적으로 보면 대개 진보를 결과할 가능성이 높다. 이리하여 근대의 물질적 형성물들의 뒷세대 이월은 그 축적성으로 인하여 새로운 행동방식을 자연스럽게 요구하게 되는 것이다. 가령, 도로나 물질로 현실화된 교통 기관이 물질적 소통에 초래하는 ('진보'적) 변화나 전화와 텔레비전과 같은 생활 용구가 정보나 의미의 소통 방식에 대해 미치는 영향은 불가역적인 경향을 초래한 것으로 생각된다. 마찬가지로 인터넷을 주축으로 한 소통 양식(mode of communication)의 변화는 인간의 전체적인 소통 자체에 돌이킬 수 없는 변화를 초래하는 측면이 있다. 이것이 바로 서사 교육을 위시한 문학 교육 나아가 인문적인 분야의 교육에 미치는 중요한 영향의 하나이다. 인간의 행동을 틀짓는 소통 양식의 변화는 형성하고자 하는 인간형과 관련된 교육의 이념에 곧바로 작용을 가하는 요인이 될 수밖에 없다. 다시 말하면, 교육의 이념이 지닌 의도성을 고려할 때, 이러한 변화의 요인까지 감안하면서 작성되어야 한다는 것을 의미한다. 새로운 행동 방식을 가진 소위 '닷컴 세대'¹¹⁾의 현존은 그러한 인간형의 이러저러한 개별적 행위 양태들에 대해서 긍정하건 안하건, 이미 그 자체로 새로운 교육 이념의 필요성을 어느 정도 요구하는 것이라고 할 수 있다. 교육은 일반적으로 한 세대의 경험을 자신의 세대를 포함한 다음 세대에 의도적으로 전하는 행위를 일컫는다. 그러므로, 교육이 생존에 필요한 기술들뿐만 아니라 그것들의 적합성을 검토할 수 있는 방법 자체까지도 그 대상으로 한다는 것은 당연한 일이다. 교육에는 흔히 전승과 창조라는 이중의 역할이 부여된다. 교육의 전승적 요구를 만족시키기 위해서는 일단 목표의 이행성과 효율성을 만족시키는 것으로 족할지 모르지만, 창조를 위해서는 자신의 현재까지의 행위에 대한 성찰을 포함한 더욱 높은 수준의 총괄 위에서 사고하는 것이 필요하다. 교육의 이러한 성격은 변화를 본질로 하는 근대 사회에서 인문 계통

11) 위의 책, 292면.

과목 교육의 존재 이유를 말해주기도 하지만, 동시에 그것을 특히 어렵게 하는 이유를 보여주기도 한다. 게다가 리프킨에게서 본 것처럼 상업이 문화나 국가 등 다른 분야의 지위를 크게 위협하고 있다는 조건이 개입되어 있기 때문에 상황은 더더욱 그러하다.

둘째, 서사의 효용성 증가라는 사실을 들 수 있다. 리프킨은 미래 산업의 주 상품, 곧 콘텐츠를 ‘이야기와 체험’라고 명시한다. 기업들은 지구 구석구석에서 창출되어 수천년 동안 축적되어 있는 문화 유산을 발굴해 내어 유료 상품화하려 하며 이런 방식에 대해서 그는 ‘체험 경제’라고 부른다.¹²⁾ 이런 식으로 서사물(narrative)은 서사장(敍事場) 자체의 작동 역학을 통해서 인간적인 경험을 확장해 나가는 기회의 제공이라는 극(極)보다는 상업적인 목적을 위한 이용이라는 극 쪽으로의 편이가 강화되어 가고 있다. 이것은 서사물(narrative) 자체가 가지는 효용성을 보여줌과 동시에 서사가 지닌 위험성의 측면을 드러내 주고 있다. 아울러 위에서 언급한 소통 양식의 변화가 하위 서사 양식들의 변화를 초래함은 물론 문자가 누린 독점적 지위를 부차화시킨다고 하는 현상은 그 자체로 소설의 위기와 연결되며 이는 그 자체로 소설 교육에서 위기의 식¹³⁾으로 이어진다는 점도 지적되어야 할 것이다.

이러한 리프킨의 지적은 서사 교육을 물론이고 교육 일반 나아가 문화 전체의 지향에 대한 질문을 강요하는 한편, 난국을 해결하기 위한 해결책도 암암리에 요구한다고 할 수 있다. 왜냐하면 리프킨도 지적하고 있듯이 교육의 공간은 문화 일반, 특히 가치로서의 문화라는 현상을 그 자체로 전제하고 있기 때문이다. 인간의 형성 혹은 문화를 이상화하는 것은 낡은 인문주의를 반복하는 것이 될 가능성이 있지만, 문화를 그 자

12) 「<소유의 종말> 떠난 미래학자 리프킨 인터뷰」, 『중앙일보』 2001.6.19. 그는 이러한 상황에서 문화의 활로로 ‘문화와 상업의 공존’이라는 명제를 제시한다. 위의 책 후반부 참조.

13) 서사 교육을 강조하게 된 맥락에 대한 설명은, 우한용, 「서사의 위상과 서사 교육의 지향」, 우한용 외 『서사교육론』, 동아사이, 2001, 18면 이하 및 김상욱, 「서사교육의 교육과정」, 위의 책, 219면 이하를 참조할 것. 이 책은 서사 교육의 여러 측면에 대해서 종합적·포괄적으로 다루고 있다.

체로 하나의 목적이자 사회적 소통의 토대라고 파악하는 것은 충분히 가능한 것이기 때문이다.¹⁴⁾ 우리의 중심적인 관심사인 서사 교육에서도 위에서 언급한 시대의 변화와 서사적 문제들의 관계는 본질적인 관련을 가진다는 면에서 이와 다르지 않다. 변화된 사회는 새로운 생활방식을 초래하고 이는 결국 새로운 인간형의 탄생을 요구할 가능성이 크다. 이러한 점으로 인하여 연구자들은 새로운 인간의 특성에 대한 성찰을 강요받을 수밖에 없다. 이러한 통찰의 결과들이 교육 이념에 반영되는 것은 그러므로 자연스러운 일이다.

서사는 사건에 참여하는 인간을 보여줌으로써 거기에 의미를 부여하는 매우 역사가 오래된 소통 양식의 하나이다. 여기에는 텍스트로 구체화되는 사건에 참여하는 인간뿐만 아니라 그것들이 소통되는 장(field)과 그 서사의 장을 구성하는 인간들의 존재가 전제된다. 서사에 참여하는 사람은 최소한 두 사람 이상이며, 그들은 직접 대면을 하든 간접적으로만 대면을 하든 서사장 구성에 동의해야 하고, 서사 속에서 그들은 체험과 그 의미로 대표되는 공동의 경험이 전제된다. 이런 점에서 서사에 나타나는 삶의 방식은 궁극적으로 문화의 지향과 다른 것이 아니다. 물론 화자와 청자 사이의 죽음을 건 게임으로 나타나는 잔혹한 서사장의 존재도 가능하나, 그것조차 공동의 경험이 불가능하다는 의미라기보다

14) 고전적 인문주의라 부르기 힘든 듀이도 문화의 중요성을 강조한다. 그는 사회적 효율성과 문화를 대립시키는 것을 봉건주의적인 것으로 보고, 궁극적으로 양자를 동일한 것으로 보면서, 이 동일성을 민주주의적 교육의 요체로 파악한다. 이런 맥락에서 좁은 의미의 사회적 효율성을 교육의 목적으로 채택하는 것을 민주주의의 근본 의도를 무효화하는 것으로 파악했다. (존 듀이, 이홍우 역, 『민주주의와 교육』, 1996, 190-191면.) 듀이의 이러한 교육적 사유를 이상주의로 규정하거나 그 한계를 지적하는 것은 얼마든지 가능할지 모른다(柳久雄, 임상희 역, 『교육사상사』, 백산서당, 1985 참조). 하지만, 교육과정론이나 교육사상사 논의에서 흔히 그러하듯이 듀이 교육학을 전대의 유물로만 취급하는 태도는 어느 것이나 일면적이 될 가능성이 크다. 한편 이런 점을 염두에 두면서 기존의 매체 교육 등에 대한 논의들에 대해서 말하자면, 그것들은 매체 교육의 새로운 방법에 대한 업적들을 산출해 내고 있지만, 위에서 말한 조건들에 대한 고려가 충족되는 한에서 그 적극적인 의미가 인정된다고 조심스럽게 말할 수 있을 것이다.

는 오히려 그것의 전제인 소통의 극한을 보여주는 것으로 읽어야 할 것이다. 조금 강하게 말하여, 인간은 서사를 통해서 비로소 인간으로 정의된다고 할 수 있을 것이다. 이리하여 서사는 소통 그 자체 혹은 문화 그 자체와 동일시될 수 있는 요인을 그 안에 포함하는 것이 된다. 이렇게 강력한 의미를 서사가 가지고 있었기에 서사는 그 이후의 수많은 담론 체계·소통 체계와의 경쟁에서도 조금도 흔들림이 없이 살아남을 수 있었다.¹⁵⁾ 이런 식으로 서사가 위기에 이르렀다고 리프킨이 말하는 ‘접속의 시대’에도 어쨌든 살아남을 수 있었다. 아니, 서사는 우리가 그것을 보존하고 지켜야 할 무엇이 아니다. 인간이 서사 내부에 존재하기 때문에 거꾸로 서사가 우리를 지켜낸다고 해도 지나친 말이 아니다. 바로 이런 서사의 강력함으로 인해서 서사는 인간의 종차적(種差的) 면모를 보여주는 것으로, 인간적인 것들의 내부에서 자라나온 것이지만 이제 자립적인 힘을 가지고 자라나며, 더 나아가서 서사가 생겨나온 공동체 자체를 위협하는 힘으로까지 성장하게 되는 것이다(서사의 자기 부정). 이 경우 ‘인간’은 이야기 내부에 존재하는 공통의 경험을 향유하는 존재로서 인간이며 이것이야말로 교육의 이념과 뗄 수 없는 관련을 가진 항목이 아닐 수 없다.

서사의 중요성을 생각할 때, 이제 서사 교육에 대해서 근본적으로 성찰적이며 비판적인 문제의식을 가지는 것이 더욱 필요한 시점이 되었다. 그러나, 이러한 문제의식은 사회의 지배적인 의식과 마주하면 더 큰 저항이라는 부하를 받게 되는 역설과도 대면할 각오를 해야 한다. 이러한 고통스러운 상황은 서사 자체에 대한 이해 능력을 기르는 것만으로

15) 서사에 대한 ‘개념’ 쪽에서의 억압이 공동체 자체에 대한 억압을 포함하는 사안일 수 있다는 점에 대해서는 플라톤이나 유학자들의 소설에 대한 태도를 드는 것으로 족할 것이다(플라톤, 조우현 역, 『국가』, 삼성출판사, 1988 및 윤성근, 「유학자의 소설 배경」, 『어문학』 25, 1971 등 참조). 이와 거의 대척되는 측면에서 서사의 힘 자체에 대해서 강력한 복권을 시도한 것에 대해서는 G. 비코, 이원두 역, 『새로운 과학』(1744), 동문선, 1999 참조. 이러한 논의에서 ‘국가’는 본질적인 참조물의 역할을 하는 것으로 드러난다. 국가가 한 사회 내부에서 교육의 가장 큰 그리고 가장 규정적인 입안과 실행의 단위이라는 점도 환기되어야 할 것이다.

서사 교육의 목적으로 삼기에는 미흡하다는 인식을 일깨운다. 이하에서는 앞서 살핀 문제 연관과 관련된 사항을 중심으로, 구체적인 교육장 내부에서의 구체적인 장면이라기보다는 서사 교육의 방향 문제에 관련된 매우 일반적인 몇 가지 문제만을 다루어 보고자 한다. 문제의 추상 수준이 높은 데 반하여 연구자의 준비가 미흡한 관계로 논의는 주요 개념들의 관련망을 중심으로 일반적인 분석을 하는 데 머무를 수밖에 없다.

2. 서사 교육의 이념-목표와 목표-교수·학습의 관련

방금 우리는 서사 교육의 방향 설정의 전제가 되는 인간형과 서사의 중요성에 대해서 일반적인 관점에서 살펴 보았고, 아울러 서사가 나름의 인간에 대한 정의 방식이며, 소통 그 자체 그리고 문화 그 자체와 동일시될 수 있는 측면을 포함하고 있음에도 눈길을 주었다. 이제 교육적 순환의 장 내부에서 서사와 관련된 문제에 대해서 눈을 돌리는 것이 좋을 듯하다. 서사의 특성 중의 하나는 서사가 그 자체로 교육과도 친연성을 가진다는 점이다. 서사가 공동의 경험을 전수하고 창조하는 장소라는 점에 주목하면, 예컨대 플라톤이 말하는 서사는 교육 그 자체와도 동일한 것이라고 볼 수도 있다.¹⁶⁾ 이런 점을 고려할 때 서사에 대한 교육은 이중적인 교육의 계기를 내부에 포함하고 있다고 할 수 있다. 일반적으로 문학 교육이나 국어 교육은 언어를 대상으로 한다는 점 그리고 방법이나 전략을 주 고려 대상으로 한다는 점에서 어느 정도 메타 교육적 특성을 포함하게 마련이지만, 특히 서사 교육은 반드시 그런 특성 때문

16) 고대 그리스 교육사의 한 국면을 보여주고 있는 다음 예에서 그 전형적인 모습을 볼 수 있다. “또한, 아이가 글자를 배워서 글의 뜻을 알 나이가 되면 부모는 아이의 손에 위대한 시인의 작품을 쥐어 주고 거기에 들어있는 수많은 훈계와 이야기, 옛날의 훌륭한 사람들에 대한 찬양을 읽게 합니다. 부모는 그 시를 외우도록 하면서, 그 시에 나오는 사람들을 모방하라고, 그 사람들과 똑같은 사람이 될 열망을 가지라고 합니다.” Platon, Protagoras, 325d-326c. 윌리엄 보이드, 이홍우 외 역, 『서양교육사』, 교육과학사, 1994, 28면에서 재인용.(밑줄은 인용자)

이 아니더라도 메타 교육적인 특성이 강하다. 서사 교육이 이중적인 교육이라면 서사 교육에 대한 고려는 매우 복잡한 성격을 띠 수밖에 없다. 서사 교육이 이중적 성격을 가지고 있다는 것은 서사 교육의 특이성이자 강점을 말해주는 것이기도 하지만, 이러한 의의는 그 자체로 난점을 이루기도 하는데, 이것을 서사 교육의 첫 번째 의의이자 난점이라고 할 수 있다.

서사 교육의 두 번째 의의는 서사 교육의 통합적 성격으로부터 온다. 서사 교육론의 지향에는 기존 서사양식들의 위상 변화와 통합론적 지향¹⁷⁾이 그 저변에 깔려 있다. 서사가 문학교육이나 언어교육의 문제를 통합할 뿐만 아니라 국어과목 이외의 과목까지 통합한다는 점에서 매우 포괄적인 성격을 가지게 된다. 한 마디로 서사 교육은 문학 장르 내부적으로도 통합적이지만(서사 장르와 극장르를 동시에 다루기), 문학 장르 외부적으로도 통합적이다(문학과 비문학의 통합, 특히 미디어 장르 등 다양한 매체 수용¹⁸⁾). 이질적인 요소들의 통합은 그 자체로 생산적인 것이고, 특히 근대 사회 특유의 분업 논리에 가려져서 총체적인 사태의 진실에 접근할 수 없었던 관행을 벗어날 수 있는 좋은 계기를 제공할 수 있다. 그러나 통합 교육이 그렇게 의미있는 것임에도 불구하고 실현이 쉬운 일이 아니라면, 거기에는 그에 상응하는 장애 요인이 만만찮게 자리하고 있음을 의미하는 것이기도 하다. 현실적으로 과목간 통합을 실현하는 것은 쉬운 일이 아니며, 단지 그것을 구안하는 것만 하더라도 녹록한 일이 아니다. 그보다 연구자로서 당장 현실적인 난점은 서사 장르 내부의 하위 장르에 대한 지식들이 제한적이라는 사실이다. 소설 장르의 역사는 접어두더라도 소설의 이론에 대한 지식을 갖추는 것만 하더라도 만만한 일이 아닌 것이다. 이런 어려움을 잘 해결해 주고 있는 것처럼 보이는 구조주의적 서사론의 경우 그것이 제공할 수 있는 지식은 아무래도 서사의 양태나 형식적 일반화 쪽에 치우쳐 있음을 부인하기 힘들다. 그럼에도 불구하고 교육의 장에서 전통적인 문자 서사인 소설

17) 최인자, 「서사교육의 교수·학습 방법」, 우한용 외, 앞의 책, 256면 이하.

18) 임경순, 「서사교육의 의의, 범주, 기능」, 우한용 외, 앞의 책, 49면 이하.

이나 구비 문학 장르의 민담을 비롯하여 다른 서사 장르들까지 다룬다는 것은 그러한 장르들의 비중이 현저히 크다는 점, 그리고 그것들에 대해서 학생들에 대한 영향력이 크다는 점에 비추면 현실적으로 불가피한 일이며, 그런 점에서 다양한 이질적인 서사론 계열에 대한 지식을 외면하기는 힘들다.

서사 교육의 이러한 의의를 살려나가고 문제들에 대한 장애를 극복하기 위한 해결책을 체계적으로 이 자리에서 제시하기에는 본 연구자의 온축의 수준, 특히 하위 서사 장르에 대한 지식 수준은 그리 높지 못하다. 이런 제한으로 인해 이어지는 논의의 전개에서는 서사 교육 전체의 문제들에 대한 전반적이고 포괄적인 윤곽을 제시하기보다는 서사 교육의 방향설정 및 교수·학습과 관련된 몇 가지 ‘계기’들에 대해서만 제한적으로 검토하는 수준에 머물 수밖에 없다. 우선, 기존의 국어교육 연구에서 목표와 관련해서 일반적으로 쓰이는 개념인 능력 개념에 대해서 간략히 일별하는 것이 계속되는 논의를 위해서 필요할 듯하다.

교육 목표를 탐구할 때 가장 주요한 개념 중의 하나가 바로 능력의 개념이다. 교육은 의도적인 변화와 관련된 것이고, 이 변화를 추동하기 위해서는 흔히 위계의 개념이 설정되기 마련이다. 위계는 성취된 능력을 지표로 하여 배열될 수 있다. 능력 개념은 교육의 일반적 원리와 관련해서 볼 때, 매우 필요한 개념인 것이다. 그것은 대개 한 개인이 어떤 활동을 할 수 있는 힘을 의미한다. 흔히 위와 같이 암암리에 이해된 능력 개념을 바탕에 두고 문학 능력이나 국어 능력 개념이 구안되고, 이 유비에 따라서 다른 하위적 능력 개념도 구안되어 왔다. 그러나, 이렇게 이해된 능력 개념을 가지고 교육의 구체적인 실천적 국면에서 원용하기 위해서는 더 많은 고려가 배풀어질 필요가 있다. 일반적으로 서사 능력 개념도 서사 교육의 목표로 암암리에 가정되곤 한다. 이런 식으로 능력 개념이 거의 단절 없이 서사 교육의 이념으로도 전용될 수 있으며, 이는 일반적인 의미에서는 유용한 지표가 될 수 있는 것이 사실이다. 문제가 되는 것은 근대 사회의 조건에서 능력을 강조하는 것이 ‘동일성’을 기준으로 한 양적 지표로 배열하는 맥락에서 등장하기 쉽다는 것이며, 이러

한 기능주의적 맥락에서 사용된 능력 개념은 문학에 대한 기술주의적 관점, 교육공학적 관점을 비대화시킬 가능성을 제고시킨다는 것이다.¹⁹⁾

그리고 이러한 능력 개념의 교육공학적 특성은 교육과정과 교수·학습 및 교육평가의 순환을 학교 교육의 피드백 체계 내에서 엄밀하게 완성하려고 노력할 때에 역설적으로 증폭되어 나타날 수 있다. 교육과정의 순환을 완벽하게 완성시키려고 하는 것은 분명 교육적 엄밀성의 표현으로 이는 상찬할 일일지언정 비난할 일은 아니다. 그러나 인간의 능력에는 평가될 수 있는 것과 쉽사리 평가되기 힘든 것이 있고, 특히 특수한 인간 능력으로서 문학 능력이나 서사 능력은 기술적 능력과는 달라서 쉽사리 평가하기 힘든 부분을 상대적으로 더욱 많이 포함하기 마련이다. 서사 교육에서 평가²⁰⁾의 엄밀성을 추구하는 것은 의미있는 일이지만, 위의 특성으로 인해서 서사 교육에서 평가 개념은 엄밀한 측면도 필요하지만 이와 동시에 유연한 측면도 지니는 것이 바람직하다. 예컨대 평가될 수 있는 것에도 측정가능한(assessable) 것과 쉽사리 측정될 수 없는 것이 있다. 측정하기 힘든 것을 측정가능한 것의 틀 속으로 가두는 것은 바람직하지 않을 뿐만 아니라 위험할 수조차 있다. 어떤 표준으로 환원될 수 있는 것은 측정이 용이하고 그런 만큼 측정될 수 있지만, 그럴 수 없는 것에 대해서는 어느 정도 여지를 열어두는 것은 평가에 대해서 부정부주의적 태도를 취하는 것은 아니라고 생각된다.

능력이 개인의 상대적인 능력이 주어진 활동의 핵심을 터득하는 데 있어서의 일반적인 성과의 표시로 나타나는 무엇²¹⁾이라고 할 때 동일한 활동에 대해서 어떤 간단한 지표로 측정될 수 있는 것은 가능하고 또 필요하기도 하겠지만 이러한 요소들 각각이 서사 교육의 성과 전체를 가늠할 수 있는 일인가는 또 다른 문제에 속한다. 서사를 접하고서 사람이 변하는 부분이나 발견과 성찰의 과정을 통해서 존재의 확장이 일어

19) 이러한 경향은 문학교육을 언어교육과 등치시키거나, 문학 수업 활동의 최종적 지향을 언어적 활동이나 기능으로 환원시킬 때도 나타날 가능성이 있다.

20) 양정실, 「서사 교육의 평가」, 우한용 외, 앞의 책 참조.

21) 페트로프스키 외, 김정택역, 『인간행동의 심리학』, 사상사, 1993, 425면.

나는 부분에 대해서 평가를 하는 것이 불가능한 것은 아니겠지만 일률적인 척도로 평가하는 것은 쉬운 일이 아니고, 그다지 의미 깊은 것조차 아닐지 모른다. 간단히 말해서 전자가 교육의 적용론적 특성이라면 후자는 존재론적 특성이라 할 수 있으며, 전자가 측정가능하다면 후자는 측정하기가 쉽지 않은 것이며 그만큼 세심한 배려가 따라야 하는 어려운 것이다. 전자는 반복적인 특성이 강하고 따라서 그 체계를 유지하는 데 필요한 능력을 가늠하는 데 소용된다. 그것은 변화가 전제되지 않거나 주어진 시스템에 대한 동의가 일반화되었을 때 강조되는 ‘기능’ 혹은 ‘활동’의 형태이다.

그러나 후자는 그 체계 전체의 작동 방식에 대한 문제제기적, 성찰적 성격을 가지는 것이며, 그런 만큼 포괄적인 능력과 관련된다. 성찰적 능력과 같은 것이 이에 해당할 것이며, 이는 단지 인지심리학인 맥락에서 논의될 때의 메타적 인식과는 질을 달리 하는 것이다. 가령, ‘논어(論語)’를 읽고 달라지지 않으면 선비가 아니다’라고 말할 때, 이 달라짐은 ‘변화’를 의미하는 것이기도 하지만 그보다는 오히려 도저히 디지털화하기 힘든 어떤 존재론적인 상승의 경험을 집약하고 있다고 보아야 할 것이다. 이에 대한 평가(evaluation)는 평가 대상에 대한 평가뿐만이 아니라 평가하는 주체의 평가를 포함하는 상호 평가로서의 성찰의 과정을 포함해야 할 것이다. 서사에 대한 대개의 깊은 체험들은 이러한 개인의 존재론적 전환의 성격과 연관되는 것으로, 이를 공학적 개념으로 평가하는 것은 적합하지 않을 경우가 있고, 평가가 가능한 경우에도 매우 제한적인 의미를 갖는데 그치기 쉽다. 그런 점에서 예컨대 비평적 텍스트의 생산을 서사적 글쓰기의 목표로 삼는 방식에서도 이러한 평가의 양 계기를 균형 있게 살려나가려는 노력이 필요하다.

이렇게 국어교육의 중핵적 개념인 능력의 적용에서 문제가 되는 것은 전체 교육과정 체계의 한 부분으로 기능하는 개별적 과목의 목표에 대한 엄밀한 추구가 결국에는 전체 교육 목표와 어긋나는 현상²²⁾과도 관

22) 전체 교육 목표와 개별 과목 교육 목표간의 괴리에 대해서는 문영진, 「글쓰기 방법론에 대한 반성」, 『국어교육연구』 7집, 서울대 국어교육연구소, 2000

련된 것이다. 서사 교육의 이념과 목표 그리고 교수·학습 방법이 조용하는 것은 다른 모든 과목에서처럼 쉬운 일이 아닐 것이다. 그러나 가능한 선에서 서로 잘 어울리며 조용하는 것이 될 수 있도록 노력하는 것은 필요한 일이다. 이러한 점을 해결하기 위해서는 현재로서 적어도 두 개의 개념이 확충되어야 할 것으로 생각된다. 하나는, 서사 교육의 목표로서 문용력(literacy)²³⁾ 일반을 설정할 것이 아니라, 이념과 실제 교수·학습 사이를 매개할 수 있는 더욱 구체적 개념, 가령 비판적 문용력이나 '성찰적 문용력'(reflexive literacy)²⁴⁾과 같은 개념이 적극 도입될 필요가 있다는 것이다. 결국, 변화하는 시대라는 화두에 맞추기 위해서는 변화하는 조건에 단지 적용하는 능력만이 아니라 동시에 자신의 운명을 스스로 결정할 수 있는 인간이 필요하고,²⁵⁾ 이를 위해서는 그에 부합하는 새로운 능력이 필요하다. 이러한 인간이 지닌 특수한 능력을 위와 같은 개념들을 통해서 확보하려는 것은 당연한 일이다.²⁶⁾ 그리고

참조.

- 23) 'literacy'의 역어로는 다음 몇 가지가 제안되어 있다. 국어교육 쪽에서의 '문식성(文識性)', '문해력(文解力)', '문변력(文辨力)' 같은 개념, 영문학 쪽에서의 '문자 능력', '가독성', '읽고 쓰는 능력' 등등. 이들 대부분은 '읽기'를 강조한 역어들이다. 여기서는 개념 변용을 위한 축약의 필요성, 텍스트 생산의 측면과 다른 텍스트 체험으로의 확장가능성을 고려, 다소 투박한 대로 '문용력(文用力)'을 선택했다.
- 24) 성찰적 문용력에 대해서는 별도의 자리에서 논의가 되어야 할 것이다. 여기서는 비판적 문용력(critical literacy)을 조금 완화시켜서 자신이 속한 공동체뿐만 아니라 자신의 삶 자체에 대해서도 성찰적인 시선을 던지는 측면을 강조한 것이라는 정도로만 말할 수 있다. 그럼으로써 의미작용(signification)과 삶의 의미 자체에 대한 시선을 강화할 수 있는 이점을 기대하고 있다. 비판적 문용력 개념에 대해서는 J.A. Langer ed., *Language, Literacy, and Culture: Issues of Society and Schooling*(Ablex Publishing Corporation, 1987) 및 H. Giroux, "Literacy and the politics of difference", Colin Lankshear·Peter L. McLaren eds., *Critical Literacy*(State University of New York Press, 1993)을 참조함.
- 25) 인터넷 시대에 요구되는 자기 결정성 문제에 대한 논의로는 James Slevin, *The Internet and Society*, Polity Press, 2000, pp. 181-197 참조.
- 26) 물론 이러한 범주가 위의 개념들에만 국한되어 설정될 필요는 없을 것이다. 억압적인 중심성에 대한 비판적인 대응을 위한 거점으로서 '차이'와 범주에

다른 하나는, 지향하는 가치를 어느 정도 방향 지워주는 내용 범주의 도입에 의해서 보완될 필요가 있다는 것이다. 이것은 한 과목의 이념과 목표 사이의 관련을 깊게 할 수 있는 방안의 하나가 될 터인데, 이는 전체 교육 이념의 일관성에 한층 더 접근하는 것이 될 것이다.²⁷⁾ 이를 포괄하는 내용 범주가 이럴테면 ‘공공성’과 같은 개념이다.²⁸⁾ 교육 이념과 교수·학습 실행의 거리를 해소하려면 교수·학습 방법의 엄밀성을 추구하는 것 자체만으로는 불충분하며, 예컨대 위와 같은 개념을 설정하고 그 작용 연관을 구안하는 것에 의해서 이념과 교수·학습 방법의 장을 더욱 구체적이고 실질적으로 매개하는 것이 요구된다.

능력 개념의 적용과 그것이 형성하는 의미장에 대해서 아직은 계기적인 것의 적출에 불과하지만, 추상적인 수준에서의 논의를 조금 상세화한다는 의미에서 이념-목표 층위(3항)와 목표-교수·학습 방법 층위(4항)라는 두 방향으로 나누어 논의를 계속하는 것이 필요할 듯하다.

3. 서사 교육의 방향 설정과 관련된 몇 가지 개념들

서사 교육의 이념-목표 층위(정확히는 층위간 관련)와 목표-교수·학습 간의 연관성을 높이기 위해서 서사 교육의 목표²⁹⁾를 단지 서사물 자

주목하는 시각도 가능할 것이기 때문이다. Henry Giroux, 앞의 글 참조. 이 논문은 문용력 일반이 아니라 어떤 문용력은 권력 및 위계화 기제와의 연관성을 지니고, 억압적이 측면과 연관됨을 사회 문화적인 측면과 연관해서 밝히고 있어서 주목된다.

27) 예컨대, 교과서 검정 기준에는 범교과 학습으로 민주 시민 교육, 인성 교육, 인권 교육, 반부패 교육, 장애인 이해 교육, 양성 평등 교육 등 20여 항목이 들어 있다. 교육인적자원부, 『제7차 교육과정에 따른 고등학교 2종도서 검정 기준(안)』, 2001, 3면.

28) 공공성 개념을 원용해서 미디어 교육의 방법을 제시한 것으로는 최인자, 「신문 매체와 국어교육」, 『대중문화 시대의 국어교육』(한국국어교육연구회 가을 학술발표대회), 한성대학교, 2000.10.21.

29) 서사 교육의 목표와 이념에 관해서는 김상옥, 앞의 글 참조. 문학교육에서 목표와 관련된 논의에 관해서는 김창원, 「문학교육과정의 설계와 절차의 원리」, 『국어교육』 77·78, 1993; 김상옥, 「문학교육 목표로서의 문학 능력」,

체의 '이해(와 생산)'로 설정하는 것은 변화하는 시대의 요구에 대응하기에는 앞서 말한 대로 미흡한 측면이 있다. 서사 교육은 문화적 지형의 변화에 맞추어 달라져 가는 사회와 인간의 모습에 스스로를 적응해 가는 과정이기도 하지만, 나아가 교육이 지닌 의도성이라는 특성을 감안하여 문화의 변화에 발맞춘 능동적 개입을 구체화해 가는 과정이기도 하다. 이런 점에서 앞에서 '성찰적 문용력' 개념과 같은 특수한 교육 목표가 필요하다고 본 것이다. 교육 이념에 대해서 사전은, '교육 목적 및 목표의 원천이 되는 교육적 성과에 대한 이상적 관념'라고 적고 있거니와, 이러한 교육 이념은 구체적으로는 주체성 형성³⁰⁾이나 품성 기르기의 문제로 나타나게 된다. 문제는, 그러한 인간형의 형성이 반드시 마음먹은 대로 자동적으로 이루어지는 것이 아니라 해도, 교육 주체에 의해서 의도적으로 상정되고 선택되는 것이라는 점을 분명히 하는 것이다. 앞에서 인간이 서사를 정의하는 것이라기보다는 서사가 인간을 정의하는 것일 수 있음을 살핀 바 있지만, 교육적 논의가 상정하는 인간형의 모습은 다름 아닌 '우리'에 의해서 숙고되고, 선택된 것이어야 한다. 그러므로 이러한 선택의 생산성을 보장하기 위해서는 교육의 창조적 측면과 연관된 활동들, 예컨대 자신이 처한 상황에 대해서 성찰적으로 말하고 글쓸 수 있는 활동들이 교육 기획의 장뿐만 아니라 교육 실행의 장에서도 마련될 필요가 있다. 이러한 것들이 속한 문제 연관을 생각하기 위해서 이제 문제틀이나 공공성과 같은 개념들을 통해서 검토하는 것이 필요할 듯하다.

우리에게 주어지는 서사물은 시작과 끝이라는 일정한 경계를 가진 채 주어진다. 그것은 화자와 청자의 계약 속에서 서사장은 작동을 시작하며, 나름대로의 규약에 따라 움직이는 독자적인 우주, 말하자면 조건적 세계를 형성한다.³¹⁾ 계약 속에서 서사장은 작동하므로, 화자는 그의 이

『소설교육의 방법 연구』, 서울대출판부, 1996; 김상욱, 「문학교육의 이념과 목표」, 우한용 외, 『문학교육과정론』, 삼지원, 1997을 참조했다.

30) 김상욱, 앞의 글, 227면.

31) 서사장, 계약, 서사의 조건성 등에 대해서는 문영진, 「서사의 교육적 작용」, 우한용 외, 앞의 책을 참조할 것.

이야기를 들어주는 데 대한 대가로 서사물을 통해서 자신이 만들어낸 세계와 더불어 커다란 하나로 문제 덩어리를 던진다고 생각할 수 있다. 말하자면 그것은 하나의 '서사적 문제들'³²⁾을 가지고 청자 앞에 등장한다. 이러한 서사적 문제들은 논의될 만한 서사물이 진지한 독자/ 청자에게 제공하는 대가와 같은 것이다. 독자의 호기심과 힘겨운 싸움을 벌여야 하는 작가로서는 자신의 서사적 문제들을 구연 상황에 맞추어 적절하게 조절하면서 풀어내려고 할 것이다. 물론 의도의 오류라는 말에서 감지할 수 있듯이 모든 이야기의 작가 혹은 화자가 이 문제들을 의식하거나 이해한 채로 서사의 장에 임하는 것은 아니다. 한편 베르그송에 의하면 문제는 그것이 제기되는 방식에 따라, 문제가 문제로서 결정되는 조건에 따라, 문제를 제기하기 위해 채택되는 수단과 항(項)에 따라, 응분의 답을 갖는다.³³⁾ 이러한 생각을 서사에 대해 말하거나 글쓰기의 장면에 도 도입할 수 있다면, 이렇게 문제가 제기되는 방식은 서사물의 생산과 수용에서 매우 중요한 의미를 가지는 것으로 이해할 수 있다.

서사물의 작가는 문제를 자기 나름의 방식으로 제기하기 위하여 대체는 물론 서사 도식Schema이나 서사 장르종 등의 형식적 요소를 선택할 것이며, 구성 방식이나 문제의 선택에도 세심한 배려를 아끼지 않을 것이다. 이런 식으로 해서 '왜 토끼는 경기에서 거북이에게 질 수밖에 없었는가', '왜 복녀는 비참하게 살다가 그렇게 죽었는가'와 같은 문제가 제기되고 그에 대한 나름대로의 해답이 주어지는 것이다. 결국 이런 식으로 볼 때 서사물에서 문제들은 주제와 유사한 것이라 할 수 있겠지만, 더욱 소통적 계기가 강조된 것으로, 대개 '작품으로 구체적으로 실현된 창작 의도를 통해서 구성되어 작품의 전체적인 의미를 관통하는 가상적

32) 여기서 문제들은 '문제제기의 체계' 정도를 뜻하는 일상적 의미에 근접한 것으로 사용하고자 한다. 따라서 그것은 알튀세에게서처럼 세계관에 가까운 폭넓은 의미로까지 확장되지는 않는다. L. Althusser, tr. B. Brewster, *For Marx*, NLB, 1977, 45-47, 66-70면 참조. 이하에서 '문제들'은 문맥상 서사물 내부라는 것이 분명한 경우에는 별칭이 없어도 '서사적 문제들'을 의미하는 것으로 사용한다.

33) 들뢰즈, G., 김재인 역, 『베르그송주의』, 문학과지성, 1996, 14면 참조.

인 질문과 대답의 체계' 정도로 그 의미가 규정될 수 있다.

서사 교육에서 문제틀의 개념을 도입하는 것이 유용하다고 보는 것은 반드시 '정확한' 문제에 도달하는 것(그럴 수 있으면 좋으며, 그럴 수 있도록 하는 노력을 해야 할 것이다)을 목표로 하기보다는, 학생들이 자발적으로 작품을 이해하면서 얻은 깨달음을 학생 자신의 지식으로 생산하는 데서도 도움을 줄 수 있다고 보기 때문이다. 그런 점에서 단지 서사물 이해의 방법으로 작품 내부의 '문제 해결' 관계만을 강조하고 그 문제를 푸는 것으로 소임을 다한 것으로 생각하는 교수·학습 방식에는 제한성이 따른다고 생각된다. 물론 문제 해결이라는 방향은 자발적 활동성이라는 매우 실제적인 목표를 지시하고 있으며, 그런 한 권장해야 할 만한 방법이다. 그러나 그 전제와 귀결이 무엇인가 하는 점에는 주의가 필요하다. 개별적인 문제틀의 해결은 서사적 문제틀을 수동적으로 반복할 가능성에서 자유롭지 못하다. 구체적인 교수·학습의 장면에서 이 점은 화용론적인 것과 관련을 가질 터인데(4항 참조) 서사물의 내부에 자신의 고유한 문제의 체계를 가지지 못한 채, 화자의 생각을 그대로 반복할 가능성이 높다. 말하자면 서사물의 (내포)작가가 설정한 문제틀 내부의 특정한 문제를 해결하는 것(예를 들면 '이 꿈 이야기는 왜 기록되었는가'가 아니라 '왜 주인공은 그 때 꿈을 팔았는가'라는 문제)에 긴박되어 전체 서사물이 지향하는 바를 협소하게 파악할 우려가 있는 것이다. 결국, 서사에서 문제틀이 문제가 되는 것은 서사 교육의 목표인 성찰적 문용력을 실현하는 조금 더 구체적인 수단을 사고할 수 있도록 해 주는 개념이 되며 이는 다시 이념으로서 비판적 주체성을 기르는 경로에서 중요한 기능을 하기 때문이기도 하다.

서사장에 참여하는 활동을 통해서 청자는 결국 작품의 서사적 문제틀에 자신의 문제틀을 대질시키게 되며, 텍스트와의 교섭 과정에서 독자의 우월성이 두드러지든 작품의 우월성이 두드러지든,³⁴⁾ 어느 정도 독

34) 알티에리는 정전의 독서에서 작품의 힘이 독자의 그것에 비해 우월하다고 주장한다. Charles Altieri, "An Idea and Ideal of Literary Canon", Robert von Hallberg ed., *Canons*, The University of Chicago Press, 1983.

자는 자신의 문제들을 조정하게 마련이다. 이 과정에서 작품을 이해하는 데, 어느 정도의 대등성을 확보하고 문제들적 수준과 만나는 데 도움을 얻기 위해서 '이론'에 대한 이해라는 도움을 받을 필요가 있다. 이러한 서사적 문제들은 주제가 그러한 것처럼 서사 교육의 활동에서 중심적 소통 단위로 토론의 중심에 놓일 수 있어서 풍부한 의미들을 다시 생산하는 중심 개념으로 작용할 수 있다. 예컨대 패러디와 같은 활동을 위한 바탕은 이러한 서사적 문제들과 같은 거점을 통과해서 비로소 성취된다 해도 지나치지 않다.

한편, 서사물은 공감을 바탕으로 해서 작동하는가 하면 그 자체로 공감을 창출해 가는 장치이기도 하다. 이 공감이란 바로 서사물의 선악과 미추라는 가치 판단의 근원과 관련된다. 서사물은 역사적으로 제한된 공동체 안에서 통용되는 것이었으며, 그 공동체는 점차로 확대되어 왔다. 개별적 서사물이 옹호하는 가치는 서로 이질적인 집단에서 보면 그것에 화합하기 쉽지 않은 점을 포함한다. 신화를 즐기는 집단과 신화에서 배제된 집단 사이, 민담을 즐기는 집단과 지주나 관료 집단 사이에는 타협하기 힘든 부분이 존재했을 것이다. 한 마디로 서로 다른 집단들 간에 공통적인 가치를 추출하는 것은 쉬운 일이 아니다. 개별적 서사 장르들은 서사물을 즐기는 사람들이 저마다 자신들의 가치를 옹호하는 전시장과 같은 장소로 기능하는 것이어서 일정한 집단의 가치를 대변하는 범주나 추상적인 한 두 개의 개념으로 장르류의 척도를 대변하기가 힘들다. 그렇지만 휴머니즘과 같은 범주는 절대적으로 안정적인 것은 아니라고 하더라도 여전히 서사물을 평가하는 데서 상당히 적용력이 높은 내용적 범주라고 할 수 있을 것이다. 서로 다른 휴머니즘의 개념들이 서사 장르 안에서 저마다 자신들의 옳음을 주장하는 것은, 사실상 인간을 정의하는 방식끼리의 다툼과 다른 것이 아니다.³⁵⁾ 이것이야말로 수업의 장에서는 오히려 서로 다른 휴머니즘 개념 등의 제시와 같은 풍성한 생

35) 문학이 제공하는 휴머니즘 개념이 지닌 부정성을 강조한 것으로는 E. Balibar & P. Macherey, "On Literature as an Ideological Form", Robert Young ed., *Untying the Text*, Routledge & Kegan Paul, 1981이 참고가 된다.

산적 충들을 통하여 다양한 주체적인 의미들을 생산하는 장소를 제공할 것이다. 반면에, 오늘날 경험적 서사의 대표적인 뉴우스 서사와 같은 경우에 공공성과 같은 범주는 결정적인 척도로 작용할 여지가 큰 개념이 된다. 허구적 서사물의 여러 평가에도 이러한 개념은 적용력이 있는 범주가 될 여지가 크다.³⁶⁾ 물론 공공성은 가장 훌륭한 척도 역할을 하겠지만, 예컨대 이 개념 근처에서 자유의 개념이 서로 경쟁하는 모습을 볼 수 있다. 여기에서는 계약론을 주무기로 한 자기 실현의 자유를 내세우는 자유주의와 인권과 상호주체성을 내세우는 입장이 서로 다투는 형국을 취할지 모른다.³⁷⁾ 여기서 민주주의 개념은 공공성 개념과 더불어 문화를 지키고 서사를 가능하게 하는 바탕으로 작용한다. 힘을 위주로 자기 목적을 추구하는 논리가 상생을 부정하는 효과를 초래할 가능성이 있기 때문에 약자는 정의의 공간에 기대어서만 비로소 자신의 존엄성을 확인할 수 있을지 모른다. 이런 점에서 문화가 다른 모든 가치의 기원이라는 점은 단지 문화 개념이 이론적인 차원에서만 요구되는 개념이 아니라 구체적인 생활 영역에도 뿌리를 내리는 개념이 될 수 있음을 보여주고 있다.

4. 교수 · 학습 방법과 관련된 몇 가지 계기들

이제 논의를 좀 더 구체적인 단계로 옮겨서 서사 교육의 교수 · 학습과 관련된 계기들을 살피는 것이 필요할 듯하다. 그러기 위해서 화용론적 방향, 생산 중심의 방향, 도식과 프레임에 대한 고려 등과 같은 활동

36) '진실내용'(truth content)나 '객관성'의 범주를 교육적으로 조절해서 도입하는 것이 필요하다고 생각되며, 이를 위해서는 그 적용을 위한 구체적인 연구가 요구된다. 특히 전자는 허구적 서사나 경험적 서사에나 공히 적용될 수 있는 것이어서 고려할 만하다. 그러나 진실 개념의 강조가 다른 개념들을 억압하는 것이 되어서는 곤란할 것이므로 이에 대한 배려가 필요함은 물론이다.

37) A. Wellmer, tr. D. Midgley, "Models of Freedom in the Modern World", *Endgames - The Irreconcilable Nature of Modernity: Essays and Lectures*, The MIT Press, 1998, 3-37면을 참조할 것.

이 시도될 필요가 있다는 관점에서 이들 개념들이 교육장 내부에서 맺는 관련망을 살피는 것이 좋겠다.

첫째, 화용론의 방향. 화용론의 지향은 앞의 문제들을 수업의 장의 활동 개념으로서 구체화시킨 것으로 그 개념과 밀접한 관련을 가지는 바, 이야기 소통의 상황에서 '왜 그 이야기를 하는가'를 문제삼을 것이 요구된다. 그 이야기가 우리에게 무엇을 주는가도 중요하지만, 그 이야기를 통하여 무엇을 얻으려고 하는가도 중요한 문제가 된다. 결국 여기에서 의미론을 넘어서는 화용론적인 발상이 중요한 것으로 떠오르는데, 문면과 해석, 문면과 의도와 관련된 복잡한 문제를 자기식으로 해석하는 방법과 관련된 것이다. 체험이나 미적 특성의 이해는 나름대로 중요한 것이지만, 그보다 더욱 우선적이어야 하는 것은 '왜 그것을 이야기하는가'에 대한 이해이다.

둘째, 생산 중심의 방향. 이것은 화용론적 방향과도 관련을 가지는데, 텍스트의 생산 과정에 대한 이해가 없을 경우 생겨날 수도 있는, 학습자의 수동성을 넘어서기 위해서 필요하다. 활동에서 생산적인 계기를 중시해야 하는 것은 서사의 공급이 엄청나게 풍부해지고, 공급자의 청자에 대한 거의 일방적인 우위라는 조건에서 대량 매체와 같은 서사의 소통 환경으로 인한 상호 소통의 한계를 넘어서기 위해서도 필요하다. 그러기 위해서는 다음 항에서와 같은 프레임 구성과 같은 이야기 재료의 생산적인 순환을 보여줄 수 있는 개념에 대한 구체적인 고려가 필요한 것이다. 예컨대 영화에 대한 평가 활동으로 이루어지는 '잘 됐다'와 '잘 만들었다'란 두 가지 태도 사이에는 차이가 존재할 수 있으며, 방법과 미적 질에 대한 판단을 동시에 고려하는 후자쪽으로의 경향을 구체화하는 방향으로의 근접이 필요하다. 서사물이란 수용자의 입장에서 즐기는 것도 필요하지만 생산자의 입장에서 그 서사물 전체에 대해서 잘잘못을 평가한 위에 세부를 세심하게 구연할 수 있고, 그 과정에서 평가하는 비평을 구사하는 것³⁸⁾은 문용력의 제고를 위해서 매우 중요한 지점이 된

38) 문학 작품의 비평에서 구연의 중요성을 강조한 것으로는 로저 새터, 「목소리: 비평과 문학교육」, 폴 헤르나디 편, 『비평이란 무엇인가』, 정음사,

다. 물론 이러한 생산 중심의 방향이 반드시 영화 서사 만들기에서와 같이 전문가 중심의 교육으로 가야함을 의미하는 것은 아니다. 그리고 이 과정에서 인지적인 측면에만 강조점을 두면 생산 과정 자체에 대한 단순한 시뮬레이션에 그칠 위험성이 있고 이렇게 되면 전문가주의나 기술주의와 같은 형식주의로 기울 우려가 있다.

셋째, 프레임 구성(framing). 여기에서 프레임 구성은 영화에서 ‘초당 몇 프레임’ 할 때의 프레임, 곧 사진 하나 하나를 의미하는 것이 아니라 ‘화면에 무엇이 보여져야 할 것인가를 선택하는 것이며 화면의 모양과 넓이와 높이를 선택하는 것을 의미하는 것’으로 일반적으로 말하는 ‘화면 구성’을 의미한다고 보아도 좋다. 현실과 선택된 화면의 경계는 서사 도식의 유형에 따라 다를 것이지만, 우선적으로 현실과 프레임 내부의 대립에 주목할 필요가 있다. 말하자면 이 프레임구성은 영화의 경우에서처럼 매우 전문가적인 시각을 전제해야 함을 의미할 수도 있으나, 만화와 같은 장르에서는 상대적으로 손쉽게 적용이 가능하다. 만화 서사에서는, 소설에 유비해서 작품의 지은이가 무엇을 버리고 있나(이 버린 요소들에 대한 글쓰기를 시도해 보는 것이 대단히 중요하다), 무엇을 보여주고 있나, 어떤 각도에서 보여주고 있나에 관심을 가지고 그것이 어떤 느낌을 불러일으키나를 생각하게 되면, 단지 현실적 계기를 예술적으로 변형하는 공학적 측면에 대한 감각만이 아니라, 현실적 사건 자체의 흐름에 대한 이해의 계기를 제공할 수 있고 현실 의식의 수준을 제고시킬 수 있는 계기로 작용할 수도 있다는 점에서 그 유용성이 적지 않음을 알게 된다. 문제는 이러한 것에 대한 지식들이 매우 전문적이라는 것인데, 이것은 교사와 같이 그 개념을 충분히 숙지한 사람이 그 장면을 보여주고 병치나 몽타주와 같은 방법적 개념에 의지해서 교육적 의도를 성취할 수 있는 길이 모색될 수 있다.³⁹⁾ 그리고 이러한 비교의 방법은 소설 작

1984 참조.

39) 물론 개별적인 수업 장면에서라면 하나의 텍스트에 대해서도 학습자의 수준에 따라서 서로 다른 프레임 구성의 가능성을 미리부터 고려해야 할 수도 있겠다.

품에서 장면화의 방법을 이해하는 대서도 사용될 수 있다.

이 경우 프레임 선택의 '효율성'만이 아니라 변형 과정의 '적절성' 여부 나아가 특히 그 '궁부'를 따지는 과정에서 성찰적이고 비판적 관계들이 학생들의 의식에 떠오르기를 기대할 수 있다. '주인공이 왜 그 때 떠났다. 떠날 때 표정은 왜 그랬나. 지나치게 소극적으로 표현되지 않았나' 등등의 질문을 해석하고 그 해석들을 둘러싸고 서로 다투는 과정에서 사회적인 미시 생활적 지표들에 대한 이해로의 길이 열릴 가능성이 있다. 인간의 지각에 호소하는 미적인 것은 그것의 직접성으로 인해서 강력하게 인간에게 영향을 미치는 것이지만, 그것들이 수용자의 현실 파악과 변용의 도구로 되는 것은 그것들이 언어적 표면으로 가시화되는 과정을 거쳐야 한다. 나아가서 이러한 활동들은 다음의 효과들에 연결되는 단초가 될 수도 있다.

첫째, 텍스트의 전제에 구속되는 행위를 넘어서 수 있는 가능성. 이것은 프레임에 대한 성찰적 의식의 노력과 장르의 관습의 이해 등을 통해서 구성방법을 아는 것으로부터 작품 내적 세계에 대한 전제의 긴박으로부터 이탈의 가능성을 제공한다. 예컨대 이러한 의식은 연속극 보기에서 작가가 설정해 놓은 인물간의 심리적 대립에만 얽히는 행위를 넘어서는 구체적인 기제가 될 수 있다. 이것은 물론 단기적으로 성취될 문제는 아니나, 결국 기존의 지배 이데올로기가 재생산되는 기제에 대한 이해로 이르는 경로가 될 수도 있다. 둘째, 나타난 것과 나타나지 않은 것의 대립을 통해서 가능한 것에 대한 한계 따지기의 가능성. 여기서 가능한 것과 실제적인 것의 낙차에 대한 의식에까지 이어진다면 이는 그 자체로 '만들어지는 과정'에 대한 상당한 이해 수준에 이르렀음을 보여주는 것이 될 수 있다. 셋째, 전경과 후경에 대한 의식의 가능성. 이것은 둘째 사항의 특수한 경우라고도 할 수 있겠는데, 전경과 후경에 대한 대비를 통해서 폭로형 소설에서 '막후(幕後)'를 의식하는 것으로, 어떤 순간에 펼쳐진 사건들에 대한 돌연한 깨달음을 동반하는 장치인 에피파니(顯現, epiphany)라는 방법의 이해로 나아갈 수도 있다.⁴⁰⁾ 서사적 이해

40) E. 고프만의 분석을 이용해서 폭로적 구성에서 나타날 수 있는 에피파니적

의 정점이라고도 할 수 있는, 이러한 에피파니에 대한 이해력을 습득하는 것은 매우 높은 수준에서 도달 가능한 목표일 수 있지만, 글쓰기의 전경과 후경에 대한 이해가 발전해 나가는 경로에서 나름대로 성취 가능한 목표라고 할 수 있다.

5. 결론을 대신하여

서사를 통해서 인간이 정의된다는 점을 감안할 때, 서사 행위가 이루어진다는 사실 하나만 가지고 그것이 이해의 대상이 되어야 한다고 말하는 것은 서사의 본질에 비추어 충분하지는 못하다고 할 수 있다. 문제는 서사 교육이지만, 궁극적으로 필요한 것은 자신의 문제를 바라볼 수 있고 그것을 해결할 수 있을 뿐만 아니라, 타자와 더불어 사는 삶을 유지하는 데 필요한 삶의 방식을 체득한 인간을 길러내는 일이다. 그런 점에서 어떤 서사 교육인가 하는 점이 중요하다. 그러므로 서사 교육은 서사 자체의 질에 대한 판단을 본질적인 내용으로 포함하는 것이 될 수밖에 없고, 이를 위해서는 더욱 세심한 고려들이 필요하다. 그런 점에서 위에서와 같은 개념들에 대한 검토가 필요하다고 보았다.

위에서 말한 것 중 많은 부분은 단지 서사 교육의 방향설정을 위해서 대체적 윤곽을 그린 것에 불과하며, 그것도 아직은 매우 엉성한 것이다. 특히 구체적인 장면으로 깊이 들어갈수록 논의는 추상성을 면치 못하는 한계를 가지고 있다. 이러한 문제는 교육적 피드백 작용을 이루는 ‘수업’과 같은 구체적인 장면에서 실제 발생할 수 있는 구체적인 문제들을 이론적으로 고민함으로써 상당 부분 해소될 수 있을 것이다. 그것을 위해서는 또 다른 고민의 장소가 필요하며, 또한 위에서 논의 맥락상 간략하게만 언급된 성찰적 문용력이나 프레임 형성과 같은 개념에 대해서도 수업과 같은 더욱 구체적인 맥락 하에서 논의하기 위한 별도의 자리를 마련하는 것이 좋을 것이다.

글쓰기를 다룬 것으로는 문영진, 「에피파니적 글쓰기와 미시 사회의 발견」, 『현대소설연구』 12, 2000.6.

<초록>

서사 교육의 방향 설정에 관한 일 연구

문 영 진

이 논문은 정보화로 대표되는 문화 지형의 변화가 서사 교육의 지형을 급속하게 변화시키는 요인이 될 수 있다고 파악하고, 이러한 변화에 발맞추어 나가려면, 그에 걸맞는 서사 교육의 방향을 설정하는 것이 필요하다는 점에 주목하여 논의를 진행하고 있다.

이러한 변화는 그에 걸맞는 새로운 전승과 창조라는 교육적 역학을 감안한 새로운 인간이 필요한 한편, 서사의 효용성 증가라는 사실을 수반하는 것으로 해석할 수 있다. 그리고 서사 교육은 메타 교육적인 특성을 가지는 한편, 통합적 성격을 가지기도 한다. 이것은 국어교육 전반에서 서사 교육이 지니는 중요성의 근거가 된다. 그러한 중요성에 걸맞는 교육을 이루기 위해서는 서사 교육의 장에 개입하는 기존 개념들에 대한 검토가 불가피하다. 우선, 능력 개념의 경우 그것의 측정가능한 공학적 측면과 측정불가능하지만 교육의 목표상 마찬가지로 중요한 요소인 존재론적 측면에 대한 균형잡힌 고려가 필요하다. 그리고 이렇게 고려된 능력 개념과 교육 목표 및 교육 이념 개념을 매개하기 위한 개념으로 서사 교육의 목표로 '비판적 문용력'이나 '성찰적 문용력'(reflexive literacy)과 같은 개념을 도입할 것이 요구된다. 아울러, 서사의 존재 이유를 위해서는 예컨대, 공공성과 같은 내용 범주의 도입도 필요하다.

한편, 교수·학습의 방법도 다음과 같은 방향을 취하는 것이 더욱 생산적으로 될 듯하며, 화용론의 방향을 취하는 것, 생산 중심의 방향을 취하는 것, 프레임 구성과 같은 개념을 학습활동의 장에 도입하는 것이 필요하다는 점 등이 제안되었다.

【핵심어】 서사 교육, 통합 교육, 비판적 문용력, 성찰적 문용력, 화용론, 생산중심의 방향, 프레임 구성.

<Abstract>

A Study on the Orientation of the Narrative Education

Moon, Young-jin

The Purpose of this paper is to investigate the possibility and the region of orientation of the narrative education in the age of 'the informationized society'. The aims and the method of education (especially narrative education) should be varied as the flow of the times.

It is natural that the change of way of life should require the new way of educational aims and method. The narrative education makes no exception. And the narrative education should be in the direction of the integral education. The effect of informatization in the narrative education is as follows. Firstly, it calls for the new way of life, which leads to the new ways of methodology in the narrative education. Secondly, it needs more and effective nessicity of narrative.

The method of evaluation in narrative education should keep the balance in applying the concept of 'ability'. And, it is requisite for the concept of 'critical literacy' or 'reflexive literacy'. Moreover it is requisite of the concept of the 'publicity' too.

Instruction method should be laid great empasis upon the direction of production(of narrative). The concept 'framing' would be requisite for in such a case.

【Key Words】 narrative education, integral education, critical literacy, reflexive literacy, orientation of speaking(writing), narrative, framing