

‘문화교육’이라는 문제 설정 II*

정 현 선**

1. 교육과 관련된 문화의 개념

교육과 관련되는 문화의 범주는 크게 세 가지로 나누어 볼 수 있다. 첫째는 문화적 유산 또는 문화적 전통, 혹은 높은 문화적 가치를 갖는다고 여겨지는 문학 예술 작품을 가리키는 것으로, 전통적으로 교육의 내용을 이루어온 것이다. 이런 의미에서의 ‘문화’는 흔히 ‘문화인’이라 불리는 사람들이 갖추어야 할 교양 혹은 지식을 가리킨다. 전통적으로 학교 교육에서 역점을 두어왔던 바 중

* 본고의 제목이 「문화교육이라는 문제설정II」로 된 것은, 필자가 이전에 쓴 논문 중 ‘문화교육이라는 문제 설정’이라는 제목의 글이 있기 때문이다(줄고, 「문화교육이라는 문제설정」, 『선청어문』 제23집, 서울대학교 사범대학 국어교육과, 1995). 본고는 그 논문에 대해 제기되었던 문제, 즉 ‘문화교육’ 개념이 불분명하다는 지적을 수용하여, 이 개념을 보다 명료하게 하고자 하는 의도에서 같은 제목을 다시 취하게 되었다. 이 논문이 애초부터 앞서의 논문의 연속물로 기획된 것은 아니었음을 밝혀둔다.

** 런던대 대학원

의 하나가 학생들의 문학 예술 작품 감상 능력을 기르는 것이었다는 점에서 이런 의미의 문화를 우선적으로 꼽을 수 있는 것이다.

또 하나는 주로 인류학자들이 관심을 기울여왔던 바인 ‘생활 양식’으로서의 문화 개념이다. 인류학에서는 본래 타 민족의 삶을 관찰하고 기술하는 데 관심을 가졌었으나, 최근에는 자민족 혹은 자기 사회에 속한 사람들의 삶을 기술하는 데로 그 관심을 넓히게 되었다. ‘자문화 대 타문화’라는 문제 의식이 ‘자기 문화 속의 타자’에 대한 관심으로 발전해 간 결과이다. 이런 흐름 속에서 교육 인류학자들 역시 교육과 관련하여 가정과 학교에서 무슨 일이 일어나고 있는가를 기술하는 데 중점을 두어왔다. 여기서 교육은 그들이 기술해야 할 대상으로서의 문화의 일종이 되어, 가정에서의 삶과 교실 문화들이 다소 중립적인 시각에서 기술되고, 분석되고, 설명되었다. 문화기술자들은 거기에 개입하지 않고 단지 바깥에서 그것을 묘사한다.

세 번째로 최근에 발전된 문화 연구(Cultural Studies)¹⁾에서 문화를 보는 시각을 들 수 있다. 이것은 앞서 말한 두 가지의 문화 개념과 두 가지 점에서 차이가 있는데, 우선 여기서 가치를 두는 문화가 대중 문화(popular culture)라는 점을 들 수 있다. 터너는 자신의 저서 『영국의 문화 연구』에서, 30년 전에 그 책이 출판되었더라면 누구나 그 내용이 고급 문화(high culture)를 가리킬 것이라고 생각했을 테지만, 지금은 사정이 달라져 ‘문화’라는 개념이 대중문화를 가리키는 것으로 성장했다고 말한 바 있다.²⁾ 우리 사회에서도 사정은 이제 비슷해졌다. 90년대 들어 대중문화에 대한 관심이 큰 폭으로 성장하여, ‘문화’에 관한 책의 출판이나 각종 문화 강좌에서 대중문화가 차지하는 비중이 매우 커졌고, 이에 힘 입어 ‘문화=고급 문화’라는 도식은 점차 깨어져 나가고 있다. 그러나 이처럼 최근에는 ‘문화’가 ‘대중문화’를 의미하는 것이 자연스럽게 되었지만, 터너가 지적했듯이 이러한 개념의 문화는 그것이 사회적 과정들과 실천, 그리고 의미들을 이루는 기본적인 것으로 사회에 광범위하게 퍼져 있는 것이

1) ‘문화 연구’의 문화 개념이 기존의 문화 개념과 다르다는 점을 강조하기 위해, 번역자에 따라 ‘문화론적 연구’라고 번역하는 경우도 있다. 여기서는 보편적으로 사용되는 말을 따라 ‘문화 연구’로 번역하기로 한다.

2) Graeam Turner, *British Cultural Studies: An Introduction*(2nd edition), Routledge, 1996, p.1 이 책의 초판본은 『문화연구입문』(김연중 옮김, 한나래, 1995)이라는 제목으로 번역되어 있다. 본고에서의 인용은 원문 제2판의 페이지수이다.

있음에도 불구하고, 학적 연구 대상으로서는 극히 주변적인(peripheral) 것으로, 또 대중들의 관심을 끌기는 하지만 별 가치는 없는(meretricious) 것으로 여겨져왔다.³⁾

한 가지 짚고 넘어가야 할 것은 문화 연구(cultural studies)의 목적이 단지 그것을 기술하는 데 있는 것이 아니라 그것을 변화시키는 데 있다는 점이다. 터너의 말대로, 대중 문화는 일상 생활의 구조가 검토될 수 있는 자리이며, 이 일을 하는 목적은 단지 학문적인 것, 다시 말해 단지 특정한 문화적 과정이나 실천에 대한 이해를 시도하는 데 그치는 것이 아니다. 이 점에서 인류학자들의 연구 목적과 차이가 난다. 문화 연구의 목적은 일상생활의 형식을 구성하는 권력 관계들을 검토하고, 그럼으로써 그러한 구성이 봉사하는 이해관계들의 형성을 드러내는 것이고, 그런 의미에서 정치적이라 할 수 있다.⁴⁾

본고에서 다루고자 하는 문화 개념은 이 중 세 번째 것에 가깝다. 이 때 문화는 다시 두 가지 의미로 나누어볼 수 있는데, 교육의 내용과 맥락으로서의 대중문화가 그 하나이고, 교육의 관점으로서의 문화가 또 하나이다. 이 두 가지는 서로 분리된 것이 아니라 상호관련되어 있다. 학생들은 대중문화와 ‘더불어’ 살아가고 있다. 윌리스가 말한 바와 같이, 대부분의 젊은이들의 삶은 개인 이견 집단이건, 자신들의 존재, 정체성, 의미 등을 수립하기 위해 자신의 창조성을 찾는 데 있어 매개가 되는 온갖 표현, 기호, 상징들로 가득차 있는데, 대중문화는 여기서 큰 역할을 한다.⁵⁾ 따라서 교사든 연구자든 그들이 학생들과 함께 해야 할 일이 무엇인가를 진정으로 알기 위해서는, 대중문화의 특성과 학생들이 그것을 이용하면서 만들어내는 의미가 무엇인가를 이해해야만 한다. 이처럼 교육의 내용과 맥락으로서 대중문화를 고려하는 것은 지금까지의 고급 문학 예술만이 학교교육의 내용을 이루어왔던 데 대한 문제 제기로서의 의미를 갖는다.

두 번째로 언급한 바, 교육의 관점으로서의 문화란 학생들의 정체성 형성과 교사 및 동료 학생들과의 관계를 어떻게 바라볼 것인가의 문제이다. 전통적인 교육에서는 교사는 진리의 담지자로서, 자신에 비해 상대적으로 무지한 학생들

3) Turner, 앞의 책, p.2.

4) Turner, 앞의 책, p.6.

5) Paul Willis, *Common Culture*, Open Univrsity Press, 1990, p.1.

에게 ‘올바른’ 지식과 관점을 가르친다고 보았다. 이것이 전통적인 교육의 관점이 취했던 문화라면, 대중문화를 교육의 내용과 맥락으로 삼는 교육은 이와는 다른 관점을 필요로 한다. 대중문화를 ‘문화’로서 존중하게 된 것은 ‘대중’의 문화적 능력에 대한 평가절하를 거부하는 데서 비롯된 만큼(이 점에 대해서는 뒤에서 설명할 것이다), 그것을 일상적 삶에서 즐기고 살아가는 학생들의 문화적 능력 역시 교사에 의해, 혹은 평가의 측면에서 존중받을 필요가 있는 것이다. 이는 학습자 혹은 독자 중심의 교육관과 관련되는 것인 동시에, 교사와 학생 간의 전통적인 관계를 권력 관계의 측면에서 문제삼는 것이기도 하다.

필자가 본고에서 피력하고자 하는 문화교육은 이와 같은 관점을 바탕으로 한 교육이다. 즉, 대중문화를 교육의 대상이자 주체인 학생들의 삶의 맥락 속에서 자리하고 있는 것으로 보고, 이것을 교육의 내용으로 끌어들이며, 학생들이 자신이 접하는 문화 텍스트(그것이 기존의 전통적인 문학 텍스트이건, 대중문화 텍스트이건)의 의미를 스스로 찾아내고 이에 대한 평가를 내리며, 그러한 해석과 평가가 나오게 된 해석자의 문화적 맥락과 대화하게 하는 가운데 스스로의 정체성과 사회문화에 대한 판단력과 문화적 능력을 갖게 하는 교육을 말한다. 이를 위해서는 대중문화를 교육에 끌어들이는 데 관련된 논쟁, 문화 텍스트의 다원적 특성 및 수용자의 능동성 개념, 문화교육에서 이슈가 되는 몇 가지 점들—학생들의 정체성 형성 및 수업에서의 ‘대화’적 관점 등—에 대한 논의가 필요하다. 뒤에서는 이것들에 대해 순차적으로 논의한 후, 문화교육이라는 문제설정이 문학교육에서 갖는 의미에 대해 언급하기로 하겠다.

2. 교육 내용으로서의 대중문화에 대한 논쟁

문화 연구가 시작되고 발전한 영국의 경우, 대중문화의 교육은 중등학교의 영어 과목 교육과정 내에서 매우 논쟁적이고 정치적인 논점으로 부각되어왔다. 제 2차 세계대전이 끝난 이후 영국에서는 듀이의 진보주의 교육관이 교육의 실천적인 부분까지 자리를 잡아나갔는데, 그것은 학생들이 원하는 것을 교육하며, 학생들의 실제 경험을 강조하고, 교사의 일방적인 강의를 지양하는 것을

골자로 하는 것이었다. 이러한 진보주의 교육의 이념이 광범위하게 자리잡음에 따라, 1970년대 이후에는 대학에서 뿐 아니라 중등학교에까지 미디어 교육이 확산되어 학생들이 즐겨 읽는 연애소설류나, 대중 잡지, TV 멜로 드라마, 영화 등의 광범위한 대중문화 텍스트들까지 영어 교육 속에 포함되게 되었다.⁶⁾

그런데 이에 대한 교육을 영어 교사들이 함께 담당하고 있기 때문에 문화적 가치의 문제에서 전통적인 영어교육과 갈등이 빚어지기도 했고, 아직까지도 그러하다. 예를 들어 셰익스피어 문학과 같은 '위대한 문학적 유산'을 강조하는 보수주의자들은, '영원한 가치를 갖는' 전통적 의미의 문학 예술과 '단지 일회용일 뿐이며 그다지 가치도 없는' 대중문화를 구별할 수 있는 능력을 갖도록 하는 영어 교육을 해야 한다고 주장했고, 지금도 그러하다. 교육과 문화적 가치에 관한 이런 종류의 논쟁은 70년대, 80년대를 거치는 긴 역사를 갖는데, 70년대 말에 중핵 교육과정에 대한 논쟁이 일고, 80년대 말에 영국 교육과정(National Curriculum)이 출현하게 된 것도 이러한 배경 속에서이다.⁷⁾

그런데, 대중문화의 교육에 관한 한 우리의 사정은 이보다 결코 좋은 상황이 아니다. 영국의 경우, 2차 대전 이후 듀이의 진보주의 교육이 자리를 잡게 된 데에는 학교 현장을 개혁하려는 진보적인 교사들의 노력이 매우 컸고, 대중문화에 대한 교육이 중등학교에서 이루어지게 된 것은 사실 이러한 노력에 힘 입은 것이었다. 이에 비해 우선 우리의 경우, 아직까지 수업의 조직과 운영에 관한 교사의 자율성이 매우 미약하다. 그 이유는 많은 논자들이 진단해왔듯이, 국가에 의한 교육과정의 통제나 대학 입시 위주로 수업을 운영해야 하는 부담, 그리고 학습자 중심 교육에 대한 인식의 미약함 등을 들 수 있다. 이런 상황 속에서 진보주의 교육의 이념은 이론적으로만 받아들여졌을 뿐, 학교교육의 실천 속에 뿌리내리지는 못했다.

그런 상황 속에서 학교교육을 공식적으로 규정하고 있는 교육과정에 나타난 이념을 통해 대중문화에 대한 관점을 유추해 보면 그것이 결코 호의적이지 않

6) 영국의 경우, 영어 교육 내에서 언어교육과 문학교육의 차별이나 갈등은 두드러지게 부각되지 않는다. 국어교육 내의 언어교육과 문학교육 간의 관계에 대한 필자의 견해는 줄고, 「페미니스트들의 비판적 문식성 교육에 대한 고찰」(『선청어문』 제24집, 서울대학교 사범대학 국어교육과, 1996)에서 논한 바 있다.

7) David Buckingham & Julian Sefton-Green, *Cultural Studies Goes To School: Reading and Teaching Popular Media*, Taylor & Francis, 1994, pp.1~3.

았음을 알 수 있다. 대중문화에 대한 현재 공식적인 학교교육에서의 문학교육의 목표는 문학 지식을 체계적으로 익히고 많은 문학작품을 읽음으로써 창의성을 기르게 하는 것이다. 교육과정 해설(1989)에서는 한국문학의 민족적 가치와 문학성을 강조하고 있고, 문학교과서 ‘집필상의 유의점’(1988)에서는 문학적 가치를 검증받은 작품만을 신도록 규정한 바 있다.⁸⁾ 전반적으로 교육과정에는 전통적 가치와 고전에 대한 가치가 지나치게 강조되어 있다. 한편, 국어과 교육과정에 대중문화에 대해 이렇다할 언급이 없는 반면, 대중문화의 영향력에 대한 부정적 견해가 저널리즘에서는 여러 학자들에 의해 널리 퍼져 있다. 따라서 우리의 경우 대중문화가 중등학교의 교육과정에 자리잡기는 아직 어려우며, 설령 부분적으로 대중문화가 가르쳐진다 하더라도, 그것은 고급의 가치를 갖는 문학 작품에 부정적으로 비교되기 위해서일 뿐이다.⁹⁾

그런데 대중문화에 대한 부정적 견해는 대중문화에 대한 연구가 시작된 때부터 꾸준히 있어온 것이다. 그리고 그 초점은 대체로 대중문화의 질이 낮다는 생각과 그것이 젊은이들에게 끼치는 한 부정적 영향력에 맞춰져 있었다. 이렇게 대중 사회와 상업적 타락을 비판하는 보수주의의 시각은 ‘문화와 문명’ 전통에서 시작되었는데, 여기서는 문화를 문학 예술의 ‘위대한 전통’만을 배타적으로 의미하는 것으로 보고,¹⁰⁾ 대중 문화는 도덕적 진지성 혹은 미적 가치가 부족한 것으로서 평가절하했다.¹¹⁾ 윌리엄스는 이들의 생각이 엘리트주의의 소산이라고 비판한 바 있다. 그는 “교양있는 소수 대 창조성 없는 다수대중”이라는 관념은 문화적 오만과 회의주의를 낳게 한다면, 대중문화의 기술적 진보가 가져올 새로운 문화의 가능성을 평가하고자 했다.¹²⁾ 이들이 갖는 엘리트주의는 보편적이고 유일한 문화적 가치가 존재하며, 그것은 전통적 문화 혹은 문학예술 유산이라고 보는 데서 비롯된다. 따라서 만약 그러한 문화적 가치가 없

8) 정동찬, 「8종 문학교과서 점검 및 분석」, 『함께 여는 국어교육』 제14호, 1992.

9) 여기서 교육과정을 언급한 것은 문학교육의 대체적인 목표를 언급하기 위한 것이므로, 각 교육과정별 비교는 시도하지 않았다.

10) 여기에 대해서는 John Storey, 박모 옮김, 「문화연구와 문화이론」, 『현실문화연구』, 1994. 37~69면 참조.

11) Turner, 앞의 책, pp.40~41.

12) Patrick Brantlinger, *Crusoe's Footprints: Cultural Studies in Britain and America*, Routledge, 1990. 44면.

다면 그 주장은 성립할 수 없게 된다.

대중문화에 대한 비판적 입장은 비단 전통적 가치를 옹호하는 보수주의자들에게만 해당되는 것이 아니다. 진보적인 입장에 있는 사람들 역시 ‘위대한 문화 유산’을 중시하는 것은 아니라 하더라도, 대중문화의 상업성이나 이데올로기를 비판한다는 점에서 대체적인 입장은 보수주의자들과 마찬가지로이다. 이들은 미디어가 젊은이들의 삶에서 중요한 요소라는 점을 인정하기는 하지만, 동시에 그것이 젊은이들에게 ‘지배적 이데올로기’를 부여하는 중요한 수단이라는 점을 강조한다. 그래서 이들은 기호학적 방법을 광범위하게 사용하여 미디어를 체계적으로 분석하려 한다. 그럼으로써 미디어 텍스트들이 어떻게 구성되고 선택되는가를 알아내고, 그것들 속에 억압되어 있는 이데올로기적 기능을 드러내려 한다. 그러므로 미디어에 대해 가르치는 것은 ‘탈신비화(demystification)’의 과정, 즉 감추어진 진실을 밝히는 과정이 된다.¹³⁾

이러한 생각들은 다음과 같은 가정에 기반하고 있다. 대중문화 텍스트는 생산자가 만들어낸 의미만을 갖는다는 것, 그리고 수용자들은 그러한 조작에 회생당하고 쉽게 영향 받는다는 것. 그러나 다음 장에서 살펴볼 것과 같이, 이것은 텍스트성 연구와 경험적 수용자 연구에 의해 반박되었다.

3. 문화 텍스트의 다원적 의미와 수용자의 능동적 의미 생산

지금까지의 텍스트성 연구 결과에 따르면, 문화 텍스트는 하나의 고착된 의미를 갖는 것이 아니라 수용자에 따라 다르게 볼 수 있는 다양한 의미를 갖는다. 이것이 홀이 제안한 텍스트의 다원성(polysemy of texts) 개념이다. 그는 ‘입력된 코드와 해독된 코드가 꼭 들어맞지 않을 수 있음(possibility of a lack of fit between the codes used by encoder and those used by the decoder)’을 주장하고,¹⁴⁾ 이에 따라 지배적 해독, 교섭적 해독, 저항적 해독 등의 세 가지

13) Buckingham & Sefton-Green, 앞의 책, p.129.

14) Turner, 앞의 책, p.87.

해독 모델을 제안했다.¹⁵⁾ 다시 말해, 모든 텍스트들이 모든 독자들에게 의해 동일하게 해석되는 것은 아니라는 것이다.

홀에게서 영향을 받은 몰리와 그밖의 연구자들이 행한 일련의 수용자 연구에 따르면, 텍스트의 의미가 생산되는 과정에는 텍스트가 소비되는 맥락과 특정한 수용자들에 의해 텍스트에 주어지는 사회적 내용이 중요하게 작용한다. 이런 생각들은 의미지도가 구성되는 방식들, 하위 문화 그룹 내의 실천, 제도, 대상들에 어떤 의미를 부여할 것인가 등을 연구한 하위문화 혹은 청소년 문화를 연구한 사람들에게 영향을 주어, 결국 텍스트의 개념을 넓히는 결과를 가져왔다. 다시 말해, 기존에는 글로 씌어진 텍스트, 혹은 특정한 문화적 산물에 국한되었던 텍스트에 그 개념이 한정되어 있었지만, 그것을 해석하는 데에 사회적 맥락이 중요하다는 점이 부각되면서, 텍스트의 의미를 생산하는 수용자들의 문화적 실천, 의식들, 의상 및 행동과 같은 것들까지도 텍스트의 개념에 포함되게 되었다는 뜻이다.¹⁶⁾ 물론 이러한 문화 텍스트 개념의 확장을 문학교육에서 어떤 방식으로 수용할 것인가에 대해서는 좀더 깊은 논의가 필요하겠지만, 적어도 문학 텍스트에 대한 독자의 의미 생산 과정에도 이러한 맥락들이 작용한다는 것, 따라서 그러한 맥락까지도 텍스트 해석에 동원이 되어야 한다는 점을 시사하는 것임은 받아들일 필요가 있다고 본다.

한편 텍스트의 다원성 개념이 수용자의 능동성에 대한 논의를 열어놓기는 했지만, 텍스트가 ‘선호된 해독(preferred reading)’을 갖는다는 생각, 즉 텍스트 내에 각인된 제도적, 정치적, 이데올로기적 질서가 있다는 생각¹⁷⁾은 여전히 중요한 것으로 남아 있었음을 지적하고 넘어가야겠다. 다시 말해 홀의 이론이 도입된 이후에도 이데올로기는 대중문화의 분석에 있어 여전히 중요한 개념으로 남아 있었고, 이에 따라 수용자의 능동성이 곧 지배적 이데올로기에 대한 저항인 것으로 생각되었던 시기가 한동안 있었다. 그러나 문화와 이데올로기는 동의어가 아니다. 피스크와 하틀리가 말했듯이 문화 텍스트는 언제나 어느 정도는 애매한 것이다.¹⁸⁾ 그리고 텍스트 뒤에 감추어져 있는 이데올로기를 발견하

15) Stuart Hall, "Encoding/decoding", *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies 1972-79*, Hutchinson, 1980, pp.136~138.

16) Turner, 앞의 책, p.104.

17) Hall, p.134.

고 드러내는 데 목표를 두는 분석, 지배적 해독과 선호적 해독이라는 이분법적 모델에 충실한 분석을 갖고는 수용자들이 문화 텍스트를 이용하면서 느끼는 즐거움을 설명할 수도 없다. 이것이 이데올로기 이론의 약점이다.

바흐진의 ‘카니발(the carnivalesque)’이론과 바르트의 ‘쾌락(jouissance)’, 피스크의 ‘기호적 민주주의(semiotic democracy)’는 이데올로기 이론의 한계와 수용자가 문화 텍스트를 통해 느끼는 즐거움의 중요성을 보여주는 이론들이다.¹⁹⁾ 즐거움이 헤게모니를 유지하는 방식과 관련되는 것을 인식하기는 해야하지만, 사람들이 대중문화를 즐기므로써 행복을 느낀다는 것도 인정할 필요가 있다. 그러지 못하면 우리는 앞서 살펴보았던 것과 같이, 학생들을 지배적 이데올로기에 현혹되어 진실을 보지 못하는 희생자로 보는 또 하나의 엘리트주의에 빠지게 될 것이다. 이러한 맥락에서, 대중문화의 교육을 ‘탈신비화’의 방식으로 보는 것을 경계할 필요가 있다. 그런 관점에서는 대중문화와 젊은이들이 그것과 맺는 관계의 복잡성과 다양성을 평가절하하기 때문이다.²⁰⁾

우리의 경우에도 대중문화 교육에 대한 관점은 상당히 부정적인 측면으로 기울어져 있다.²¹⁾ 이러한 시각에는 대중문화에 관심을 기울이는 학생들은 그것이 얼마나 유독한지를 미처 깨닫지 못하고 있다는 것, 교사가 그것을 깨우쳐 주어야 한다는 생각이 깔려 있다. 그렇기 때문에 대중문화 텍스트를 교육에 도입하려 한 애초의 이유는 학생들이 그것에 관심을 기울이고 있기 때문이었으면서, 막상 그것에 대한 교육적 실천은 대중문화의 부정적 측면을 분석하고, 그럼으로써 학생들이 얼마나 가볍고 천박한 거짓 문학성에 매료되어 있는가를 밝혀내는 것으로 귀착되는 것이다. 그러나 이렇게 되면 애당초 왜 대중문화를 교육에 끌어들이어야 하는가 자체가 문제로 되어버린다. 또한 이런 관점은 실제로 학생들이 이미 대중문화의 속성에 대해 잘 알고 있는 경우가 많다는 점을 무시하고 있다. 사실 많은 사람들이 우려하는 대로 학생들이 전적으로 대중문화에 의해 영향을 받는 것은 아니다. 그리고 대중문화에 대해 비판하지 않고

18) John Fiske & John Hartely, *Reading Television*, Methuen, 1978, p.157.

19) Turner, 앞의 책, pp.201~204.

20) David Buckingham & Julian Sefton-Green, 앞의 책, p.130.

21) 대중문학의 교육에 체계적으로 접근한 대표적인 논문으로 최미숙, 『키치와 문학 교육』, 『선정어문』 제23집, 서울대학교 사범대학 국어교육과, 1995을 들 수 있다.

다만 즐기는 학생들이라 할지라도 비판할 줄 아는 능력이 없어서라기보다는 그 문화가 주는 즐거움을 받아들이는 것에 더 흥미를 느끼기 때문에 그러는 경우들도 많다. 그렇다면 오히려 교사가 해야 할 일은 학생들이 키치시에 매료되어 느끼는 즐거움을 인정하고 그 즐거움의 원천이 무엇인가를 학생들과 함께 해명하는 것일지도 모른다. 학생들이 키치시에서 느끼는 즐거움은 과연 진부한 낭만주의 때문인가에 대해 다시 생각해볼 필요가 있다는 것이다.

문화 텍스트에 고정된 혹은 완전한 의미가 단 하나 존재한다는 생각은 잘못된 것이다. 또한 텍스트는 이데올로기로 환원될 수도 없고, 설사 이데올로기가 있다 해도 사람들이 그것에 의해 완전히 지배당하는 것도 아니다. 사람들은 각자가 처한 다양한 맥락 속에서 텍스트의 의미를 생산하고 특정한 가치를 부여하는 것이다. 코드 입력자 혹은 의미 생산자, 혹은 저자에 의해 ‘보내진 메시지’를 중심으로 하는 의사소통은 코드 해독자, 즉 수용자 내지 독자에 의해 ‘만들어진 메시지’, 즉 창조적인 텍스트 소비를 중심으로 하는 의사소통으로 대체되어 가고 있다. 윌리스가 말했듯이 보수적 시각에 의해 정말로 애도되고 있는 것은 문화적 엘리트에 의한 일방적 권력 관계의 의사소통이 상실되어 가고 있다는 점일 것이다. ‘만들어진 메시지’를 중심으로 한 의사소통은 근본적으로 민주주의적인 것이다.²²⁾

그런데, 여기서 한가지 짚고 넘어가야 할 문제가 있다. 수용자의 능동성을 인정할 때, 교사들은 어떻게 학생들의 의미생산 과정에 개입할 수 있으며 해야 하는가의 문제가 제기된다. 이것은 문화와 교육에 의해 구성되는 학생들의 정체성 문제, 그리고 교수와 학습 간의 관계 등의 문제와 연관해 해명할 필요가 있다.

4. 학생들의 정체성 형성과 문화교육에서의 대화 문제

정체성이란 문화와 교육 간의 관계를 따지는 데 있어 가장 중요한 주제 중의 하나이다. 학생들이 어떤 문화 텍스트를 읽을 때, 그 해석에는 인지적이고

22) Willis, 앞의 책, pp.135~136.

논리적인 과정 뿐만 아니라 감성적이고 정서적인 측면도 작용한다. 그것은 학생들이 처해 있는 맥락과도 상호작용하면서 학생들의 정체성을 형성하는 데 개입한다. 이에 대한 연구를 수행한 크리스천 스미드는 “읽기 및 쓰기 행위는 독자가 글쓴이가 생산한 책이나 텍스트와 맺는 사회, 경제, 정치적 관계를 구현하고 있다. 문해력은 독자의 정체성과 의식의 구성을 포함하여 집이나 학교, 그리고 사회에서 배우는 사회적 실천의 모든 범위를 반영한다.”고 말한 바 있다.²³⁾

그런데 여기서 말하는 정체성이란 독자들이 사회문화적으로 갖고 있는 차이로 환원되는 것이 아니다. 예를 들어 여기서 말하는 차이란, 중산층 가정에서 자란 남학생의 텍스트 해독은 노동자 가정에서 자란 여학생의 해독과 다르다는 식의 개념이 아니라는 뜻이다. 정체성은 언제나 유동적인 것이고 복수적인 것이기 때문이다. 이런 관점에서 그로스버그는 독자들, 즉 읽기 행위의 주체들이 갖는 차이(difference)를 권력 효과로 보는 행위자 이론(theory of agency)을 제안했는데, 그것은 주체들 간의 차이 자체를 강조하는 것이라기보다는 타자성(otherness)을 강조하는 것이다. 이것은 한 사람의 독자마다 하나의 정체성이 있는 것이 아니라 어떤 고정된 패턴으로 환원할 수 없는 복수의 정체성이 있고, 그것은 언제나 그 정체성들 간의 힘과 갈등 관계에 의해 달라질 수 있다고 보는 것이다.²⁴⁾ 따라서 문화교육이 학생들의 정체성 구성에 개입하는 적절한 방법은 무엇인가가 문제된다.

그런데 학생들의 정체성 형성을 문제 삼는 이러한 문화교육적 질문은 사실상 문화 연구가 형성되기 시작된 초기부터 제기되어 왔던 질문이다. 문화 연구를 시작한 주요 연구자들 모두가 대학 바깥에서 이루어지는, 그리고 학문간의 벽을 넘어서는 교육적 실천을 하면서 문화적 질문을 던지기 시작한 것은 우연이 아니다.²⁵⁾ 윌리엄스의 초기 저작인 『문화와 사회』는 옥스퍼드 대학 영문학 박사로서 평생교육원에서 노동계급에게 세익스피어를 가르치며 겪었던 경험을

23) Linda K. Christian Smith, “Constituting and Reconstituting Desire: Fiction, Fantasy, and Femininity”, ed. by Linda K. Christian-Smith, *Texts of Desire: Essays on Fiction, Femininity and Schooling*, The Falmer Press, 1993, p.1.

24) Lawrence Grossberg, “Introduction: Bringin’ It All Back Home-Pedagogy and Cultural Studies”, ed. by Henry A. Giroux & Peter McLaren, *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, Routledge, 1994, pp.14~15.

25) Grossberg, 앞의 책, p.203.

통해 나온 것으로, 여기서 윌리엄스는 영문학 교육을 통한 특정한 가치의 옹호가 대다수의 평범한 사람들이 살아가는 평범한 삶을 평가절하하는 수단이 되고 있는 점을 고발하고자 한 책이다.²⁶⁾ 이러한 그의 생각은 앞서 말했던 바와 같은 보수주의자들이나 좌파들의 엘리트주의에 대한 적절한 비판인 동시에, 교육에서 문화를 다루어온 전통주의적 시각에 대한 문화주의적 반론의 중심 생각을 보여준다. 교사들이 스스로를 계몽적인 진리의 담지자로 여기고 학생들이 갖는 문화적 판단력을 평가절하하는 것 역시 평범한 사람들의 문화에 대한 엘리트주의적 오만함을 표출하는 것이 되기 때문이다. 문화적 질문을 던지는 것이 교사와 학생 간의 전통적인 권력 관계를 해체하는 의미를 갖는 것은 이 때문이다. 만약 ‘역사의 진보란 과연 어떤 것인가’라는 문제에 대해 아무런 확인을 할 수 없다면, 어떤 특정한 가치를 미리 규정하는 어떤 지식도 보편타당하고 안전한 것으로 보장받을 수 없다. 다른 평범한 사람들과 마찬가지로 학생들 역시 지배적인 문화의 어떤 이데올로기에 아무 생각 없이 끌려가 미혹되는 존재가 아니라는 점을 받아들여야 한다.

그러나 이것이 곧 사람들이 처한 현실, 그들의 상식, 그들의 자기 정체감을 교사가 단순히 받아들이고 찬양해야 함을 뜻하지는 않는다. 왜냐하면 그 지점들이야말로 문화적 갈등이 벌어지는 장소이기 때문이다.²⁷⁾ 교사가 해야 할 일은 복수의 정체성을 갖고 있는 개개인들이 텍스트를 읽으면서 벌이는 자기 안의 다양한 정체성들 간의 내적 대화를 촉진하는 것이다. 이 대화는 개인 안에 들어와 있는 타자들과의 대화로, 매우 갈등적인 것이다. 그로스버그가 제안하는 바, ‘접합과 위태로움을 본질로 하는 교육(pedagogy of articulation and risk)’에서는 시간을 뛰어넘는 적절한 지식이나 언어, 혹은 읽기 기술이 있다는 생각을 거부한다. “이것은 문화가 어떻게 작용하는가를 이론적으로 또 실천적으로 알기 위해 다른 영역들, 담론들, 실천들을 연결짓고, 혹은 선을 긋고, 또 접합시키는 위험을 기꺼이 감수하는 상황맥락적 실천이다. 이러한 교육은 학생들에게 자신의 세계를 새로운 방식들로 재구성할 수 있는 힘을 부여하며, 더 나아가 자신의 미래를 이제껏 생각해보지 않은 방식들로 다시 접합시킬 수 있는 힘을 부여하는 교육이다.”²⁸⁾ 나 자신을 아는 것은 내 안의 타자를 인식함으로써 가

26) Turner, 앞의 책, pp.47~48.

27) Grossberg, 앞의 책, p.19.

능하게 된다.²⁹⁾

이러한 이론을 학교 수업에서의 실천으로 결합시키기 위해 런던 시내의 학교에서 수행 연구(action research)를 실시한 Buckingham과 Sefton-Green은 대중문화에 대해 가르치고 배우는 일을 변증법적이고 대화적인 과정으로 보아야 한다고 주장한다. 이들은 계속해서, 대중문화의 교육이 ‘행위와 반성, 이론과 실천, 언어 사용과 언어 연구가 끊임없이 반복되는 운동’이어야 함을 주장한다. ‘학습이 일어나는 것은 바로 문화 텍스트들에 대한 말하기, 쓰기, 시뮬레이션 활동, 그밖의 실천 행위 등, 다양한 경험과 언어 양식들 간의 상호작용과 전이를 통해서이다. 학생들이 이미 갖고 있는 지식을 명확하게 드러내도록 하고, 다시 구성하고 하고, 거기에 대해 문제제기하게 하는 것이 무엇보다 중요하다. 이러한 반성과 자기 평가 속에 학습 과정의 중요한 국면이 들어 있다.’는 것이다³⁰⁾

그러나 이들이 주장하듯이, 대중문화에 대해 가르치는 것은 학생들에게 또 하나의 문화적 자본을 갖도록 하는 것, 다시 말해 그들에게 ‘해체’나 ‘이데올로기’나 하는 말을 사용하여 문화 텍스트를 분석할 수 있는 능력을 심어주는 것이 되어서는 안 된다. 그 대신에 우리는 언어와 문화에 대한 보다 폭넓은 문해력을 학생들에게 제공함으로써, 그들로 하여금 점점 더 증대하는 기술공학적이고 미디어 지향적인 사회를 대비할 수 있게 해 주어야 한다.³¹⁾ 중요한 것은 그 범위와 방법이다.

여기서 다시 그로스버그의 사고가 도움이 된다. 교사가 교실 내의 지식 생산에 책임을 져야 한다는 통념에 반대하면서, 그는 교사와 학생들 간의 대화, 또 학생들 간의 대화를 통한 지식 생산을 주장한다. 이러한 대화는 교사가 학생들을 교육 대상으로가 아닌 교육의 동등한 동반자로 볼 때 가능해진다. 앞서도 말했듯이 미래의 문화가 어떤 방향으로 흘러갈지에 대해서는 장담할 수 없다. 문화가 의존하고 있는 기술공학의 발전 속도와 방향에 대해 누구도 예측할 수 없기 때문이다. 또 그러한 기술 및 문화의 변화와 발전이 또 어떤 문화적 차이를 낳고 우리의 해석을 기다릴지에 대해 알 수 없기 때문이다. 따라서 대화적

28) Grossberg, 앞의 책, p.18.

29) Brantlinger, 앞의 책, p.3.

30) David Buckingham & Julian Sefton-Green, 앞의 책, pp.163~164.

31) 문해력(literacy)의 사회문화적 개념을 역사적으로 고찰한 Ong, 『구술문화와 문자 문화』, 문예출판사를 참조할 것.

교육은 단지 현재의 문화적 차이와 갈등의 해소만을 위해 필요한 것이 아니라 교사와 학생이 함께 미래를 준비해갈 수 있는 방법이 된다는 점에서도 중요하다. 이것은 민주주의의 작은 실천을 시작하는 것이기도 하다.

5. 문화교육과 문학교육의 관계

문화 연구의 시작은 전통적인 문학교육이 특정 계층의 문화적 가치를 옹호하고 다른 문화적 가치를 배제함으로써 갖는 일종의 권력 효과에 문제를 제기하는 차원에서 비롯되었다. 그런만큼 전통적인 문학적 가치를 옹호하는 순수문학 위주의 문학교육과 대중문화의 가치를 옹호하는 문화교육은 갈등 관계에 있다고 볼 수 있다. 그러나 그렇다고 해서 문학교육이 문화교육적 문제제기를 외면할 수 있는 것은 아니다.

사실 우리의 중등학교 문학교육에서는 김소월, 한용운, 윤동주 등등의 작품을 가르치기만 할 뿐, 학생들이 즐겨 읽는 원태연 등의 연애시류는 왜 학교에서 가르치지 않는 것인지, 또 이광수, 염상섭 등의 소설은 가르치면서 베스트셀러 목록에 올랐던 김한길의 『여자의 남자』 같은 소설은 가르치지 않는지에 대해서는 설명하지 않는다. 그것들은 문학적성이 낮거나 아직 검증되지 않았다는 이유만이 반복될 뿐이다. 문제는, 그런 과정에서 학생들은 학교에서의 문학교육이 학교 바깥에서 벌어지는 문화적 상황에 대비하도록 도와주지 않는다는 것을 간과한다는 데 있다. 학생들이 단지 시험을 잘 보기 위해 문학 공부를 하고, 문학 과목에 아무리 공부해도 성적이 오르지 않는, 일부 문학도들을 위한 과목으로 치부해 버리게 되는 이유가 이 때문이다. 이러한 지적은 지금까지의 문학교육의 대상이었던 순수문학 교육을 거부하려는 것이 아니라, 그것과 대중문화와의 관계 설정을 문제삼으려는 것이다.

한편 문화교육은 지금까지 이론적으로만 상정되어 왔던 수용자, 독자의 능동성 문제가 문학 수업을 운영하는 데 있어 현실적으로 적용될 수 있고, 또 되어야 함을 시사한다. 학습자 중심의 교육은 이론적으로나 이념적으로만 천명되는 데 그쳐서는 안 되고 문학 수업에 적용되어야 한다. 문학교육과 문화교육의 관

계는 앞으로도 계속 이론적, 실천적으로 논의해야 할 여러 쟁점을 안고 있지만, 문화교육이라는 문제 설정은 문학교육을 한 단계 진전시키는 데 있어 긍정적인 기여할 수 있다고 본다. 문화교육의 연구성과를 문학교육에 수용하는 일이 보다 다각적으로 이루어져야 할 것이다.

참고 문헌

- 정동찬, 「8종 문학교과서 점검 및 분석」, 『함께 여는 국어교육』 제14호, 1992.
- 정현선, 「문학교육이라는 문제설정」, 『선칭어문』 제23집, 서울대학교 사범대학 국어교육과, 1995.
- 정현선, 「페미니스트들의 비판적 문식성 교육에 대한 고찰」, 『선칭어문』 제24집, 서울대학교 사범대학 국어교육과, 1996.
- 최미숙, 「키치와 문학교육」, 『선칭어문』 제23집, 서울대학교 사범대학 국어교육과, 1995.
- David Buckingham & Julian Sefton-Green, *Cultural Studies Goes To School: Reading and Teaching Popular Media*, Taylor & Francis, 1994.
- Graeam Turner, *British Cultural Studies: An Introduction*(2nd edition), Routledge, 1996.
- John Fiske & John Hartely, *Reading Television*, Methuen, 1978.
- John Storey, 박모 옮김, 『문화연구와 문화이론』, 현실문화연구, 1994.
- Lawrence Grossberg, "Introduction: Bringin' It All Back Home-Pedagogy and Cultural Studies", ed. by Henry A. Giroux & Peter McLaren, *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, Routledge, 1994.
- Linda K. Christian Smith, "Constituting and Reconstituting Desire: Fiction, Fantasy, and Femininity", ed. by Linda K. Christian-Smith, *Texts of Desire: Essays on Fiction, Femininity and Schooling*, The Falmer Press, 1993.
- Patrick Brantlinger, *Crusoe's Footprints: Cultural Studies in Britain and America*, Routledge, 1990.
- Paul Willis, *Common Culture*, Open Univrsity Press, 1990.
- Stuart Hall, "Encoding/decoding", *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies 1972-79*, Hutchinson, 1980.