

문학교육의 동공(洞空)과 가능성으로서의 카프*

문 장 원**

요약

본고는 해금 이후에도 오랜 기간 교과서에서 카프의 텍스트가 배제되는 양상, 그리고 현재 문학교육 현실과 연구에서 강조하는 목표에 카프가 기여할 수 있는 교육적 의미를 살핀다. 최초로 수록된 교수요목기에 비해 7차 교육과정 이후의 교과서는 '사회주의'라는 말과 함께 카프를 소개한다는 점에서 일견 진일보한 것으로 보인다. 그러나 첫째, 사회주의를 일제에 대한 저항의 하위 범주로 재배치한다는 점, 둘째, 사회주의를 작가의 개인적 이력으로만 설명함으로써 사회주의가 한국근대문학의 개념 형성에 제공한 계기와 의의가 여전히 소거되어 있음을 알 수 있다. 한편 카프의 텍스트는 다음 두 가지 측면에서 '문학사적 안목'의 형성을 강조하는 새로운 문학교육에 기여하는 바가 크다. 첫째, 문학사적 안목의 틀인 '문학을 문학이게 하는 성질'에 대한 사유의 계기를 제공할 수 있다는 점이다. 둘째, 사회가 초역사적이고 자명한 실체가 아니라 역사적으로 변해 왔고, 또 변할 수 있는 것임을 이해할 수 있다는 점에서 문학사적 안목을 사회 분석, 그리고 시민역량 및 변혁적 역량의 함양으로 확장하려는 기획에 기여할 수 있다.

주제어: 카프, 문학교과서, 문학교육, 문학사적 안목, 변혁적 역량

* 이 논문은 2024년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임
(NRF-2024S1A5B5A17041787)

** 고려대 학부대학 강사

목차

1. 서론
2. 수록과 삭제 사이-『고향』의 교과서 수록 양상과 형해화
3. ‘문학사적 안목’과 카프
4. 결론

1. 서론

한국근대교육제도가 개시된 이래, 카프는 문학교육의 교육내용에서 가장 일관되게 배제되어 온 ‘제재’이다. 물론 그 이유를 짐작하는 게 어려운 일은 아니다. 우선 해방 이전까지 조선은 근대교육제도의 주도권을 점유하지 못했고, 더욱이 이 시기 학교교육을 위해 편찬된 교과서는 근대문학 자체를 교육 내용으로 다루지 않았다. 해방 직후 비로소 교육주권을 회복하고 체계적인 근대교육제도를 개진한 이후에는 반공이 오랜 기간 유지된 국시였고, 카프를 비롯한 사회주의 및 공산주의 관련 텍스트는 학교 안에서뿐 아니라 밖에서까지 금기의 영역에 유입되어 있었다. 주지하듯 1988년에 이르러서야 해금이 이루어지지만, 카프를 교과서에 편입하기 위해서는 또다른 절차가 필요했다. 이미 오래 전부터 지적되었고 또 잘 알려진 것처럼, 해방 이후 문학교육제도에서 텍스트를 선정하는 기준은 ‘순수/민족’이라는 거름망이다. 가장 강력한 준거인 순수가 비정치성을 심문한다면, 이 기준에 미달하는 텍스트는 민족성, 혹은 일체에 대한 저항성을 얼마나 담지하고 있느냐에 따라 구제받는 것이 선별 기제의 요체이다. 같은 월북 문인 중 요건을 충족한 정지용, 이태준 등의 텍스트가 빠르게 정전의 반열에 오른 반면, 카프의 그것은 이미 공고해진 기준을 통과하지 못한 채 도외시된다.

해방 직후 조선문학가동맹과 조선청년문학가협회 간의 대립이 ‘계급/순

수가 아니라 ‘민족/민족’의 구도로 이루어졌다는 등의 예시를 차치하더라도, 전술한 선별 기준이 모호하고 자의적인 것임은 자명하다. 그러나 소위 객관적 측정을 거쳐 문학성을 판별하는 주해 원리인 신비평이 작품 선정의 정당성을 보충함으로써 카프를 배제하는 암묵적 명분이 굳건해진다. 즉 카프의 텍스트는 기실 정치에 기인함이 분명한, “해금(解禁)’이 되었어도 ‘복권(復權)’은 될 수 없는 이유¹⁾가 ‘문학적 가치의 함량 미달’로 은폐된 채 오랫동안 교육제도 바깥에 방치되어 왔다. 교육제도가 가장 강력한 이데올로기적 국가기구는 잘 알려진 정식을 따를 때, 이는 어쩌면 당연한 귀결이다. 그렇기에 국어교육 및 문학교육이 “국가 이데올로기를 반영·재생산한다는 비판은 적절하긴 하지만, 동어반복에 불과한 것²⁾”이라면, 교과서 내 카프의 위상을 문제 삼는 주장은 새롭기보다 새삼스러운 진술에 가깝다. 그래서인지 문학교육제도뿐 아니라 문학교육연구에서도 카프는 미답의 대상으로 남겨져 있다. 특수한 경우³⁾를 제외하면, 카프의 텍스트를 교육내용으로 상정하거나 교육모형의 예시로 삼는 연구는 희소하다. 다시 말해 카프는 교육 실천뿐 아니라 연구의 영역에서도 교육적 가치를 따져 수용하거나 거부하기보다 모종의 전제를 위배하는 것으로, 혹은 아예 범주 밖의 것으로 상정된다.

그러나 7차 교육과정을 기점으로 문학교육의 패러다임이 전회에 가까운 변화를 맞이하면서 카프의 텍스트들 역시 미약하게나마 복권될 조짐을 보이기도 했다. 이 시기 문학교육의 변화는 크게 정전 목록의 와해, 그리고 지식에서 학습자로의 중심 이동으로 요약할 수 있다. 격변을 추동한 하나의 축은 앞서 언급한 정전 구성의 원리를 비판하는 논의, 그리고 학

1) 정재찬, 『문학교육의 사회학을 위하여』, 역락, 2003, 159면.

2) 윤대석, 「문학 교육에서 바라본 문학사」, 『민족문학사연구』 56, 2014, 112면.

3) 크게 ‘통일을 대비한 문학교육’이라는 주제로 묶을 수 있는 소논문 및 교육대학원 학위논문을 몇 개 확인할 수 있으나, 대체로 남한 교과서에서 카프 텍스트가 가질 수 있는 교육적 가치를 모색하기보다 북한 교과서에서 카프를 다루는 방식을 확인하는 데 그친다.

습자 중심 교육을 강조하는 논의 등 문학교육연구의 경향들이다. 또다른 축은 “문민정부의 수립과 함께하는 가부장적 정치·사회 구조의 해체 및 탈권위·개인주의·재미 추구 등의 시대적 트렌드” 속에서 학생을 전면에 내세운, “민주화와 병진(並進)한 교사 운동”⁴⁾이 본격화된 현장의 요구였다. 두 흐름이 화학 반응을 일으킨 결과, 특히 문학사교육의 측면에서 두 가지 변화가 관찰된다. 하나는 교육이 제작하고자 하는 국민의 상(像)에서 민족의 색깔이 (표면적으로는) 열어진다는 점이고, 다른 하나는 지식으로 기술된 문학사의 전달보다 개별 작품 감상을 통해 학생 스스로 문학사를 구성하는 ‘안목’의 형성이 강조된다는 점이다. 이러한 흐름 속에 임화의 「우리 오빠와 화로」, 그리고 이기영의 『고향』이 교과서에 수록된다는 사실은 주목을 요한다. 소박한 편수일지언정, 교수요목기 이후 60여 년만에 처음으로 교과서에 카프의 텍스트가 모습을 드러내는 장면이라는 점에서 그러하다.

그러나 단지 카프의 텍스트가 교과서에 수록되었다는 사실을 확인함으로써 “교과서 정전의 정전화 논리로 레드콤플렉스 혹은 반공 이데올로기는 유효성을 상실했다”⁵⁾고 확언할 수 있을지는 의문이다. 7차 이후 20여 년간 4번의 교육과정 개정을 거치는 과정에서 카프 텍스트의 수록 편수는 위에 서술한 바와 비교해 조금의 유의미한 변화도 보이지 않는다. 나아가 수록된 텍스트의 수보다 중요한 것은 텍스트가 마모되고 변형되는 양상을 관찰할 때, 표면적으로 연화된 듯 보이는 문학교육의 주물이 형태를 달리하되 여전한 경도를 유지하고 있음이 드러난다는 점이다. 이와 같은 관점에서 본고의 첫 번째 목적은 교과서 수록 양상을 살펴 아직 문학교육에서 카프의 복권이 요원함을 밝히는 것이다. 다시 말해 문학사교육의 변화가 카프의 재발견보다 은폐 기제의 갱신과 연동되는 것임을 드러

4) 김창원, 「문학 능력의 관점에서 본 학습자 중심 문학교육학의 철학과 방향」, 『문학교육학』 40, 2013, 46면.

5) 고지혜, 「문학사교육의 내용과 방향에 대한 재검토」, 『문학교육학』 75, 2022, 36면.

내고자 한다. 이와 함께 여전히 문학교육, 특히 문학사교육의 공백으로 남아 있는 카프의 텍스트가 갖는 교육적 가치를 모색하는 것이 본고의 두 번째 목적이다. 2장에서는 7차 교육과정 이후 이기영의 『고향』이 교과서에 수록되는 양상을 살펴 문학교육에서 반공 이데올로기의 유효성이 여전함을 밝힌다. 이어 3장에서는 현재 문학사교육에서 화두로 삼는 몇 가지 난제의 활로를 탐색할 때 카프의 텍스트가 기여할 수 있는 바를 논구한다.

2. 수록과 삭제 사이-『고향』의 교과서 수록 양상과 형해화

앞서 언급한 7차 교육과정 이전에 카프의 텍스트가 교과서에 수록된 시기는 근대적 교육과정의 출발점으로 간주되는 교수요목기이다. 해방 직후인 1945년 9월부터 초·중등 학교가 개교하면서 교과서 편찬이 가장 시급한 문제로 부상한 이 시기에 제작된 국정교과서가 『중등국어교본』이다. 『중등국어교본』은 수록 작품 편수에서 좌우의 균형을 유지하되 텍스트의 정치성을 탈각하는 기제의 원형을 보여준다는 점에서, 그리고 이후 살펴볼 7차 및 2015개정 교육과정을 반영한 교과서에 그 원리가 거의 동일하게 적용된다는 점에서 유심히 살필 필요가 있다. 교과서 편찬을 주도한 주체들 중 가장 주목할 만한 인물은 가람 이병기이다. 당시 국어 교과서 중학교 편수관이었던 그는 국어 교과서 편찬을 담당하던 조선어학회와 국사 교과서 편찬을 주도한 진단학회에 모두 관여하고 있었다. 두 학회가 공유한 사상은 이른바 신민족주의로 요약할 수 있는데, 이는 해방 후 당면 과제인 통일민족국가 건설을 모색하기 위해 당대의 양 극단에 위치해 있던 사회주의와 민족주의의 공생을 도모하는 정치적 성향을 의미한다. 이병기 역시 이와 같은 지향에 따라 문학 교과서에 수록할 작품들을 선정하였고, 작품 수에서 좌우를 포괄하는 균형을 유지하려 했다. 문제는 그

가 작가들의 수에서 균형을 유지했지만, 작품의 경향성을 포괄적으로 아우르지는 못했다는 점이다. 아직 교육주권을 온전히 회복하지 못한 교수 요목기, 미군정의 허가를 받기 위해서는 계급문학의 정치적 성격을 상당 부분 희석해야 했다. 하나의 예로서 이기영의 『고향』은 교과서에 실리기는 하였으나 제목을 ‘원터’로 바꾸고 농촌의 배경을 묘사하는 부분만을 발췌하는 방식으로 수록된다. 농민과 노동자가 착취당하는 과정, 지주나 마름과의 투쟁으로 나아가는 과정 등에서 드러나는 정치성이 소거되는 것이다. 채만식의 소설 「탁류」나 조명희의 시 「경이」의 경우도 마찬가지인데, 좌익 계열의 작가라는 소개가 없는 한 계급주의적 성향을 읽어내기 힘든 부분만 선별해 발췌하고 있음을 알 수 있다.⁶⁾

지금부터 삼십여년 전에는 원터 앞 내 양편으로 참나무 숲이 무성했다. 원터 뒤 산에도 아릅드리 소나무가 울창하게 들어서서, 대낮에도 하늘이 잘 안 보였다. 그 숲 위로 달이 떠오르고, 뒤산 송림 속으로 해가 저물었다. 여름에 일사군들은 녹음에서 땀을 들이고 젊은이들은 달사밤에 이 곳을 공원으로 알고 모이었다.

본에는 갓은 새가 이 숲에 와서 울고, 뒤산 바위 틈에는 진달래꽃이 빨갭게 피어났다. 아지랑이가 낀 먼 산은 푸른 하늘 밑으로 둘러서고, 꾸꼭새는 처량히 뒤산에서 울 때, 마을 여자들은 이 숲 안으로 빨래를 오고, 사내들은 이 내수물에서 천렵을 하지 않았던가?

가을이 되어서 낙엽이 푸떡푸떡 떨어질 무렵에는 밤송이는 아람이 벌고, 물방아사감씩만한 참나무에는 가지가 휘도록 상수리가 열렸다. 그러면, 아이들과 여자들은 끼리끼리 바구니를 들고 나와서 상수리를 떨고 밤을 주웠다. 거기는 몇 주가 안 되는 밤나무와 내수둑으로 느러선 버드나무를 제하고는, 모조리 참나무 숲이 느러섰다.

그들은 참나무 밑둥을 큰 돌로 후려때려서 상수리를 떨어놓고 제가꿈

6) 『중등국어교본』 편찬과 관련된 보다 자세한 정황은 강진호 외, 『국어 교과서와 국가 이데올로기』, 글누림, 2007, 149~158면; 정재찬, 앞의 책, 26~37면 참조.

주웠다. 억척스러운 마을 여자들은 사내만 못지 않게 돌을 참나무에 내 부쳤다.

나무사자를 베고나서, 추수를 앞두고 잠시 일손을 쉴 동안에, 젊은 이들은 그들을 따라와서 장난으로 농담을 붙였다. 넓은 들 안에 벼 이삭은 황금 빛으로 익어가는데, 그들은 유쾌하게 청추(淸秋)의 하루스날을 보내었다. 남자들은 상수리를 떨어주고 누가 많이 줘나 “내기”를 하였다. 그것으로 목을 썬고 떡을 해서, 그들은 서로 돌려주며 먹었다. 그 때는 그들에게도 생활이 있었다. 그들의 생활에는 시가 있었다.

〈억힘〉

- ㄱ. 윈터의 봄 풍경은 어떠하였던가?
- ㄴ. 윈터의 가을에는 무슨 일이 있었던가?)

위의 인용문이 전문일 정도로 소략하고 윤색된 발췌이지만, 사실상 미군정청 학무국의 소관하에 교과서 편찬을 해야했던 상황을 감안한다면 최대한 균형을 맞출 수 있는 유일한 방법이었다고 볼 수도 있다. 이후 1차 교육과정(1954)에서 7차 교육과정(2000)에 이르기까지 카프 작가들의 텍스트가 교과서에서 자취를 감춘다는 점까지 고려하면, 외려 『중등국어교본』은 “적어도 좌우익 작가의 포괄이란 점에서는 해방 이후 오늘에 이르기까지 다시는 그 같은 실현을 보지 못한 유일한 예”⁷⁾라는 평가가 적절할 것이다. 한편 위에서 언급했듯 농촌의 목가적 풍경, 농민들의 생활 풍습 등이 묘사된 부분을 발췌하는 방식은 이후에도 교과서에서 『고향』의 정치성을 편집하는 전략의 원형이 된다. 변주되는 부분은 『중등국어교본』에서 발췌본과 (일종의) 학습활동을 통해 묻는 것이 주로 농촌의 풍경에 대한 감상이라면, 이후에는 ‘두레’ 장면에 주목해 농촌 공동체의 풍습, 혹

7) 조선어학회, 『중등국어교본 上』, 1946, 64-66면.

8) 정재찬, 앞의 책, 37면.

은 삶에 대한 소박하고 낙천적인 태도를 민족 고유의 정체성으로 설명한다는 점이다. 7차 교육과정을 반영한 검정 문학교과서 중 친재교과서는 대단원 'Ⅷ. 문학 문화의 특질과 인접 영역의 준비 학습용 제재로 『고향』을 제시한다. 해당 대단원의 중단원은 '1. 문학과 언어', '2. 문학과 다른 문화 예술 간의 관계'로 설정되어 있는데, 단원 목표⁹⁾ 중 1.-2) '언어에는 특정한 사회 구성원들이 공유하는 가치와 생활, 문화 등이 배어 있다.', '1.-4) 한국 문학은 우리 민족 고유의 삶과 가치관을 드러낸다.'를 이해하기 위한 소재로 『고향』을 활용하고 있음을 밝히고 있다.

〈준비학습〉

- (1) 이 글을 통해서 알 수 있는 **우리 민족의 삶의 방식**은 무엇인가?
- 교사용 지도서의 답: 이 글은 품앗이의 일종인 두레를 하기 전날 농악과 놀이로 흥을 돋우고 있는 장면이다. 이 장면에는 농악을 기반으로 하는 공동체적인 생활 방식과 **우리 민족 특유의 낙천적인 삶의 자세**가 잘 드러나 있다.
- (2) 이러한 민족의 삶의 방식에서 느낄 수 있는 정서는 무엇인가?
- 교사용 지도서의 답: 두레와 농악을 통해 어려운 일을 서로 돕고, 또 즐거움을 함께 나누는 공동체적인 유대감과 협동심을 느낄 수 있다.

9) 전체 단원 목표는 다음과 같다.

1. 문학과 언어

- (1) 문학의 표현 매체는 언어이다.
- (2) 언어에는 특정한 사회 구성원들이 공유하는 가치와 생활, 문화 등이 배어 있다.
- (3) 문학 작품은 특정한 시대의 사회적·문화적 산물이다.
- (4) 한국 문학은 우리 민족 고유의 삶과 가치관을 드러낸다.

2. 문학과 다른 문화 예술 간의 관계

- (1) 문학은 문화 예술의 한 분야이다.
- (2) 문학은 다른 문화 예술들을 통해 표현되기도 한다.
- (3) 근래에 들어 문학과 다른 문화 예술들 간의 통합은 더욱 활발히 이루어지고 있다.

(3) 이 글에서처럼 온 동네 사람들이 모여 어우러지는 모습을 현대인의 삶의 방식으로 표현한다면 어떤 모습이겠는가? 또, 그것을 문학 작품으로 형상화하면 어떤 정서이겠는가?

- 교사용 지도서의 답: 전국 노래 자람이나 아파트 동별 운동회를 통해 구성원들간의 유대감과 단결심을 느낄 수 있다. 특히 **월드컵 때 보여준 응원 모습과 같은 장면들을** 문학 작품으로 표현한다면 공동체적인 결속감과 흥겨움을 느낄 수 있을 것이다(강조는 인용자).¹⁰⁾

두레 장면의 발췌본과 위와 같은 학습활동이 결합한 구성에 대해서는 ‘유대감과 협동심’이나 ‘낙천적인 삶의 자세’가 우리 민족 특유의 것인가, 그러한 민족성이 실제로 관찰된다 하더라도 월드컵을 개최했던 당대에 이르기까지 변함없이 이어져 온 초역사적인 것이라 할 수 있는가 등 여러 가지 반문이 가능하다. 이기영의 『고향』이 그러한 민족성을 형상화하는, 혹은 그에 대해 생각해 볼 수 있게 하는 가장 적합한 텍스트인가 라는 물음 또한 당연히 제기될 수밖에 없다. 그러나 이 시기부터 교과서 편찬시 “정전으로서 작품을 대하는 관점”이 “교육 목표 달성을 위한 교수·학습 자료로 작품을 대하는 관점”¹¹⁾으로 바뀌고 있었음을 고려한다면, 이는 비단 카프의 텍스트에만 해당하는 질문은 아니다. 흔히 ‘문학을’ 교육하는 데서 ‘문학으로’ 교육하는 방향으로 전환된 것이라 요약되듯, 7차 교육과정부터 교과서의 텍스트 발췌는 작품의 의미를 온전히 전달했는가보다 설정된 학습목표를 달성하는 데 적절한가의 측면에서 교육적 가치를 찾게 된다. 여전히 학습자가 지향해야 할 상으로 ‘민족이 완고하게 자리잡고 있으며 핵심 원료인 민족성이 특수하면서도 유구한 것으로 정의된다

10) 홍신성 외, 『문학 下』, 천재교육, 2002.

11) 박기범, 「고등학교 문학 교과서의 현대소설 제재 분석-2009 개정 교육과정에 따른 검정 교과서를 중심으로」, 『문학교육학』 37, 2012, 188면.

는 점, 그리고 텍스트의 수록 분량이 짧아지고 그 자체를 온전히 음미할 여지가 줄어들었다는 점 등을 지적할 수 있지만, 이러한 현상은 이 시기 교과서에 실린 모든 텍스트가 감수해야 하는 문제이기도 했다. 오히려 그러한 분위기였기에 카프가 수록 작품 목록에서나마 절반의 ‘복권’을 이룰 수 있었다 보는 것이 적확할 것이다. 카프의 성격을 고려하면 사회주의, 그리고 그 이념이 추동한 문학 개념에 대한 사유의 계기를 학습자에게 제공할 때 나머지 절반의 몫을 확보할 수 있음은 분명하다. 그러나 임화나 박노해의 시를 수록하기도 했던 이 시기 교과서는 여전히 ‘자본주의’나 ‘계급’이라는 개념을 ‘산업화’, ‘계층’ 등의 단어로 우회하는 “용어의 자기검열”로부터 자유롭지 못했다.¹²⁾ 이런 이유에서 표층뿐 아니라 심층에서도 교육제도를 규율하는 반공 이데올로기, 혹은 레드 콤플렉스가 해소되었는지 여부를 판단하기에 보다 적절한 대상은 이기영이 ‘사회주의 사상’을 가진 작가임을 명시하며 『고향』을 문학사의 일부로 편입하는 2015개정 교육과정 교과서라 생각된다.

〈작품 이야기〉

일제 강점기에는 ‘고향’을 제목으로 달거나 중심 제제로 삼은 작품들이 많이 창작되었습니다. 이렇나 창작 경향은 일제의 식민 통치가 강화되면서 우리 사회의 전통적인 기반인 농촌이 황폐화되었던 시대적 상황의 영향으로 볼 수 있습니다. 여기에 농촌은 곧 고향이라는 인식이 작용한 것이지요.

고향을 다룬 작품들의 주된 내용은 삶의 터전을 잃어버리고 타지나 국외로 이주하는 농민들의 이야기나 고향을 떠난 사람들이 타향에서 비참하게 살아가는 이야기들입니다. 희망이라는 단어를 잃어버린 사람들의 이야기라고도 할 수 있습니다. 이기영의 〈고향〉은 이런 상황에서도 희망을 찾아가는 사람들의 이야기를 다루고 있다는 점에서 주목받았습니다.

12) 한수영, 「문학교과서와 소설 교육의 이데올로기」, 『한국근대문학연구』 7(2), 2006, 44~45면.

〈고향〉에는 농민들이 힘을 합해 일제의 통치나 농민들을 수탈하는 지주와 마름의 횡포에 맞서 싸우면서 삶의 희망을 찾아가는 과정이 그려져 있습니다. 이전에도 지주나 마름에 대항하는 소설이 없었던 것은 아니나 살인, 방화와 같은 극단적인 대응 양상을 보이거나 한 인물의 특출한 행동에 기대고 있다는 점에서 현실적이지 않다는 평가를 받고 있습니다.

이 소설의 주인공인 김희준은 지식인으로서의 사고와 행동에서 벗어나 농촌 공동체의 구성원으로서 농민들과 같이 호흡하며 두레를 결성해서 문제를 해결해 나가는 모습을 보여 줍니다. 김희준이 이념을 앞세우는 이상적인 인물이 아니라 당시 현실과 동떨어지지 않은 ‘살아 있는 인물형’으로 긍정적인 평가를 받는 이유가 여기에 있습니다. 이기영의 〈고향〉은 이런 인물형을 창조해 내고 당시의 농촌 현실의 문제를 사실적으로 형상화하고 있다는 점에서 이 시기 **리얼리즘 소설 중에서 가장 높은 성과를 이룬 소설**로 평가받고 있습니다(강조는 인용자).

〈작가 이야기〉

작가 이기영은 농촌 출신으로 일본 유학을 다녀오기도 했으며 소설 〈오빠의 비밀 편지〉로 등단한 이후 〈서화〉, 〈봄〉 등을 비롯한 많은 작품을 남겼습니다. 일제 강점기 우리 소설의 주요한 경향이었던 리얼리즘 소설의 대표적인 작가로 꼽히고 있습니다. 그는 일제 강점기에 **사회주의 사상을 바탕으로 조직적인 문학 운동을 전개한 단체인 카프(KAPF)의 중심인물**입니다. 카프는 일제의 감시와 탄압을 받았으며 소속 작가들이 투옥되기도 하였습니다. 이기영은 광복 이후 월북한 후에도 많은 작품을 창작했다고 하는데, **월북 이후** 그의 작품은 전해지지 않습니다(강조는 인용자).¹³⁾

2015개정 교육과정을 반영한 천재교과서는 문학사를 교육내용으로 하는 ‘Ⅲ. 한국 문학의 흐름’ 대단원의 소재 중 하나로 『고향』을 수록하고

13) 김동환 외, 『문학』, 천재교과서, 2019, 223면.

있다. 1. 고려 시대, 2. 조선 시대, 3. 일제 강점기 4. 광복 이후의 시기 구분에 따라 중단원을 설정하고 중단원 3.의 소단원 중 하나로 『고향』을 다룬다. 본문은 앞서 살핀 7차 교과서보다 분량을 늘렸을 뿐, 시작 지점도 동일한 두레 부분을 신고 있다. 학습활동은 크게 세 가지로, 〈학습활동 1〉은 “허벅다리까지 드러난 장판지가 개구리를 잡아먹은 뱀의 배처럼 불쑥 나온 다리”, “묵은 잎새, 햇잎새” 등 표현의 의도와 의미를 추론해 볼 것을 주문한다. 〈학습활동 2〉는 일제 강점기 리얼리즘 소설에 대한 짧은 설명을 제시하며 “당시 사회의 모습과 인물을 형상화하는 방식”을 생각해 보도록 한다. 마지막으로 〈학습활동 3〉은 「천변풍경」의 한 부분을 제시한 뒤, “사소한 일상을 카메라에 담듯 세밀하게 기록하는 데 초점을 맞추는” 「천변풍경」과 리얼리즘 소설의 차이점이 무엇인지 묻는다. 위의 인용문은 학습활동 이후 제시되는 소단원 마무리에 해당하는 부분으로, 작품과 작가에 대한 설명을 덧붙이고 있다. 이러한 구성은 문학사교육에서 ‘지식’보다 ‘감상과 안목’을 강조하는 경향이 본격화되는 이 시기 교과서들의 공통적인 특징이다. 문학연구자가 서술한 문학사 자체를 본문으로 배치해 암기하도록 했던 이전의 방식과 달리, 해당 시기의 대표작이라 할 수 있는 작품을 감상하고 이를 바탕으로 공통된 특질을 추출해 스스로 문학을 이해하고 구성하도록 한다는 것이 ‘안목’이라는 용어에 함축된 목표라 볼 수 있다. 다만 당연하게도 지식을 완전히 배제할 수 없기에 각 소단원 혹은 중단원의 서두나 말미에 위와 같은 설명을 덧붙이는 방식이 일반적이다.

인용문에서 가장 눈에 띄는 지점은 『고향』을 설명하면서 사회주의 사상과 카프를 언급하는 부분이다. 일견 우회로를 경유하지 않고 직접 이 용어들을 제시하는 해당 교과서에 이르러 비로소 카프의 교육적 위상이 복원되었다 판단할 수도 있을 듯하다. 그러나 여전히 카프의 온전한 발굴이기보다 의장을 정교화한다고 볼 수 있는 지점은 첫째, 사회주의와 카프를 ‘일제에 대한 저항’의 하위 범주로 제시하는 경향이다. 『고향』이 수록된 중단원을

구성하는 나머지 두 소단원은 각각 운동주의 「쉽게 씌어진 시」와 채만식의 「영웅 모집」을 다룬다. 중단원에 해당하는 일제강점기를 다시 시기별로 세분화하기보다 갈래별로 대표작을 수록하는 방식이다. 해당 시기를 어떤 기준으로 나누어 소단원을 구성하는가보다 중요한 건 세 텍스트의 공통점, 환언하면 일제 강점기 문학의 특징이 ‘일제에 대한 저항’으로 수렴된다는 점이다. 「쉽게 씌어진 시」의 경우 그러한 관점에서 가장 자주 활용되어 온 텍스트 중 하나이므로 이와 같은 구성이 그다지 새로울 것은 없다. 그러나 “민족어 말살의 위기 속에서도 창작을 계속하였다”는 설명과 함께 “일제 강점기 극 문학에서 ‘풍자’의 웃음이나 ‘카타르시스’의 울음이 필요했던 이유를 말해보자”고 요청하는 「영웅 모집」의 학습활동까지 고려한다면 심상히 지나치기 어려운 구성이다. 「영웅 모집」에 대한 설명의 정오(正誤)보다, 이러한 서술을 통해 해당 중단원(일제 강점기)에 실린 세 텍스트가 모두 ‘일제의 탄압에 대한 갈래별 대응’이라는 공통 분모를 가지게 된다는 점에서 그러하다. “사회주의 사상을 바탕으로 조직적인 문학 운동을 전개한 단체”인 카프가 “일제의 감시와 탄압을 받았으며 소속 작가들이 투옥되기도” 했다는 인용문의 진술은 분명 사실을 담고 있다. 그러나 두 문장을 연이어 읽을 때 자연스럽게 생성되는 것은 ‘카프가 사회주의 사상을 바탕으로 일제에 저항했으며, 이에 탄압받았다’는 서사이다. 이와 같은 이해는 사회주의의 측면에서 카프가 일제의 다른 한편에 민족에 기반한 근대국가를 희구하는 조선 내 일군의 세력 역시 대타항으로 두고 있었다는 점, 문학의 측면에서도 이제 막 태동한 근대문학의 성격과 지향을 두고 『조선문단』으로 대표되는 순수/민족 문학 진영과 경합하고 있었다는 사실 등을 사상시킨다는 점에서 석연치 않다. 분명 ‘카프’와 ‘사회주의’를 명시하고 있지만, 이 시기 문학에 “일제에 대한 저항의 문학사라는 성격을 부여”하고 포섭되지 않는 카프 등의 행보를 “일제에 대한 저항 운동의 일종으로 다루”거나 “사회주의 사상의 유행에 따른 일시적 현상으로 설명”¹⁴⁾ 한다는 우려가 오히려 가장 확연한 형태로 현실화되고 있음을 이 지점에서 쉽게 간취할 수 있다.¹⁵⁾

두 번째로 짚어볼 부분은 카프를 하나의 문예사조로 전제하는 경향이다. 앞서 살펴본 세 개의 학습활동은 모두 학습자가 『고향』을 리얼리즘 소설로 읽는 데 집중하도록 유도한다. 〈학습활동 1〉에서 생동감 있는 묘사와 비유를 찾아내도록 한 뒤, 〈학습활동 2〉는 리얼리즘과 전형을 “뛰어난 묘사로 현실을 실감 나게 그리며 “실제로 존재할 것같이 생동감 있는 인물”을 내세우는 특징을 갖는 것으로 설명한다. 이어 〈학습활동 3〉을 통해 「천변풍경」으로 대표되는 모더니즘 소설의 묘사와 『고향』의 그것을 비교해 봄으로써 소단원이 마무리된다. 물론 소설은 사상의 직접적인 반영물이 아니며, 묘사 역시 리얼리즘의 재현에 중요한 역할을 함은 주지의 사실이다. 또한 『고향』은 이 시기 리얼리즘 소설을 이야기할 때 가장 자주 인용되는 소설 중 하나로, 이 텍스트를 리얼리즘과 연관짓는 서술 자체가 부적절한 것은 아니다. 문제는 어떠한 리얼리즘이나에 있을 터이다. 해당 단원 구성이 생산하는 모종의 효과는, 카프와 『고향』의 리얼리즘을 ‘사조’나 ‘기법’의 한 범주로 환원하는 것이다. 이는 두 단계의 분리 작업

14) 김서윤, 「문학사교육의 내용과 방법에 대한 재검토」, 『문학교육학』 42, 2013, 161면.

15) ‘월북’에 대한 설명 역시 같은 맥락에서 지적할 수 있는 부분이다. 고지혜는 ‘3. 일제 강점기의 문학’ 다음 단원인 ‘4. 광복 이후의 문학’의 준비 학습을 예시로 들며, ‘(제시된 백철의 「신문학사」에서) 임화와 이기영의 이름을 언급할 수 없었던 이유가 무엇인지 생각해 보자라는 질문이 학생으로 하여금 반공 이데올로기를 짐작할 수 있게 해줄 것이라 추론한다. 그러나 반공 이데올로기를 극복하지 않고도 가능한 답변인 ‘월북’이 위의 인용문에 이미 마련되어 있음을 고려할 필요가 있다. 이 학습활동을 통해 대단원 I.에서 ‘6·25 전쟁 때 납북되었다는 이유로 한동안 공개적으로 그의 시를 언급하는 것이 금지되기도 했습니다’라고 설명되는 정지용 또한 이기영과 함께 ‘월북 문인’으로 범주화된다. 즉 출판이 금지된 이유는 작가의 구체적 사상 이력이 아니라 월북 여부로 파악되고, 카프와 여타 월북 문인들은 보다 포괄적인 범위 안에서 동류로 인식된다. 물론 학습활동은 ‘정지용과 이기영’이 아니라 ‘임화와 이기영’을 묶어서 질문하고 있다는 점에서 납북과 월북을 구별하고 있다고 볼 수도 있을 것이다. 또한 교사의 재량에 따라 월북의 의미를 사실에 기반해 소상히 설명하는 것도 가능하다. 그러나 그렇다면 더욱이 정치성이 제거된 『고향』 발췌는 작가의 사상 및 이력과 소설을 분리하는 효과로 귀결된다. 즉 ‘사회주의’는 작가의 개인적 이력이 『고향』은 우리 민족의 풍습을 그린 소설이 되고 마는 것이다. 고지혜, 앞의 논문, 35~36면; 김동환 외, 앞의 책, 66면.

을 거쳐 완성되는데, 우선 단원 마무리에서 〈작가 이야기〉와 〈작품 이야기〉는 각각 작가의 사회주의 참여 이력, 농촌을 생동감 있게 그린 리얼리즘 소설을 나누어 설명하며 작가와 소설을 분리한다. 나아가 학습활동은 ‘사회주의 리얼리즘’을 사회주의라는 사상과 리얼리즘이라는 문예사조로 분리하는 역할을 수행한다. 이와 같이 볼 수 있다면 “1930년대 리얼리즘의 대표 소설로 문학사교육에서 거론되던 『삼대』가 아닌 『고향』이 선정되었다는 것이 특징적”¹⁶⁾인 것은 반공 이데올로기가 해소되어서라기보다 다르게 작동하는 방식을 드러내기 때문이다. 서로를 대리할 수 없는 『삼대』와 『고향』은 ‘리얼리즘’이라는 보다 상위의 포괄적인 범주 아래 교환 가능한 것이 되고, 사회주의가 근대문학사 전개에 제공하는 여러가지 중요한 계기들은 텍스트로부터 격리된 채 작가의 개별적 삶의 궤적 안에서만 파악된다. 이 때 『고향』의 의미는 ‘헤겔, 루카치적인 의미에서의 총체성 개념에 거의 유일하게 도달’¹⁷⁾한 계급문학의 수작이 아닌, ‘사회주의 이력을 가진 작가가 리얼리즘 기법을 잘 활용해 그려낸 농민문학’으로 축소될 수밖에 없다.

해금 직후 시행된 5차 교육과정 시기, 카프가 이전과 달리 ‘문학사 서술에 등장하긴 했지만 실제 작품의 선별 차원에서는 여전히 배제’¹⁸⁾되고 있음이 지적된 바 있다. 앞서 살펴본 7차 및 2015개정 교육과정 시기 교과서는 후자에 해당하는 기체의 재판, 곧 작품을 수록하되 다르게 배제하는 방식을 확인할 수 있는 하나의 사례라 할 수 있다. 요약하자면 문학사적 지식과 작품 모두를 교과서에서 다루되, 카프의 문학 및 문학사적 의미는 형해화하는 방식이다. 즉 카프 문학의 목적과 역할이 무엇이었는지는 여전히 베일에 싸여 있거나, 혹은 왕비의 도둑맞은 편지처럼 교과서

16) 고지혜, 앞의 논문, 35면.

17) 김윤식, 「이기영론」, 『한국현대현실주의 소설연구』, 문학과지성사, 1990, 11면.

18) 정종현, 「국어교과서와 ‘(국)문학’ 이데올로기 4차 교육과정기 국어교과서의 ‘국문학사’ 인식 및 수록 작품을 중심으로」, 『한국문학연구』 41, 2011, 303면.

위에 그저 ‘언어’로 놓여 있는 셈이다.

3. ‘문학사적 안목’과 카프

2.에서 다룬 여러 문제 중 발췌의 경우, 기실 교과서에 수록되는 모든 텍스트, 특히 분량을 고려해야 하는 소설의 경우 필연적인 것이다. 또한 카프의 텍스트를 드러내는 한편 은폐하는 작업이 교육과정이나 교과서 개발진의 의도에서 비롯된 것이라 확증할 수 없음도 자명하다. 그보다 카프를 어떤 형태로든 교과서에서 복권해 보려는 시도가 “교과서와 국가 교육과정을 통해서 자신의 모습을 드러내”¹⁹⁾는 국가 이데올로기의 자장에서 굴절된 결과로 보는 것이 온당한 평가일 듯하다. 이와 같이 본다면 위에서 살핀 양상 또한 정전 목록이 점점 와해되어가는 흐름 속에 카프의 텍스트가 교과서에 수록되며 교육적 의미를 탐색해 나가는 과정의 한 단계일 수도 있다. 이를 비판적으로 검토하는 본고의 목적 또한 문학적·사상적 가치를 근거로 카프의 텍스트를 교과서에 수록하도록 중용하는 데 있지 않다. 그보다 현재 문학교육이 마주한 난제들의 활로를 여는 데 기여할 수 있는 교육적 가치를 모색하는 데 중점을 둔다.

앞서 살펴 보았듯, 교육제도에서 카프를 다룰 때의 난점은 문학사적 의미와 개별 작품의 감상을 연관지어 제시하기 곤란하다는 문제로 요약할 수 있다. 카프는 정치나 사상과 무관한 자율적 도구를 차지하기 위해 순수/민중 문학 진영과 경합하기보다 문학이 무엇이어야 하느냐는 의제에 대해 자신들의 정치성을 투영한, 다른 형태의 문학을 제시한 조류이다. 그렇기에 카프의 경우, 텍스트 자체의 자율적 가치보다 사상과 현실이 그것을 둘러싸고 교직하는 일련의 전개를 특히 중요하게 취급할 필요가 있

19) 윤대석, 앞의 논문, 112면.

다는 점이 전술한 문제를 심화한다. 필연적으로 문학과 정치를 연관지어야 하는데, 이는 ‘비정치적인 것’으로 문학을 규정하는 교육제도의 대전제에 위배될 뿐더러, 자명하게 주어진 것으로 제시되는 문학의 본질을 심문한다는 점에서 문학교육을 교란할 위험 분자로 간주되는 접근이기 때문이다. 그런데 한편으로 문학의 본질, 그리고 문학을 둘러싼 여러가지 정치성이 최근 문학사교육연구에서 주목하는 화두임을 고려할 때, 그러한 피카다로운 속성에서 교육적 가치의 단초를 모색해 볼 수도 있을 듯하다.

서두에 언급한 바와 같이 국어교육 현실과 연구에서 문학사교육은 7차 교육과정을 전후해 큰 변화를 겪는다. 문학교육연구에서는 지식 위주 문학사교육의 무용함에 대한 현장의 불만, 문학교육학을 학문으로 정립하고자 하는 시도, 그리고 국문학연구의 문학사 관련 논쟁의 영향으로 1990년대 후반에서 2000년대 초반 사이 문학사교육에 대한 비판과 개선 논의가 집중된다.²⁰⁾ 교육 현장에서도 마찬가지로 당시 대두되던 학습자 중심 교육의 일환으로 과도한 학습량, 그리고 실제 작품 이해로 연결되지 못하는 문학사교육의 제고를 요청하는 목소리가 높아지고 있었다. 두 가지 흐름의 상승 작용으로 이미 6차 고등학교 국어교과서에서 문학사 제재가 사라지면서 변화의 조짐을 보이던 문학사교육의 기조는 7차 교육과정에 이르러 작품을 중시하는 방향으로 완전히 선회한다. “기본적으로 문학 교육의 방법론”²¹⁾인 문학사는 이전까지 두 가지 역할을 수행해 왔다. 하나가 민족적 정체성 함양이라면, 다른 하나는 ‘개별 작품을 통어하는 원리로서의 역할’²²⁾이다. 여러 연구에서 자주 예시로 활용되듯 「가시리」와 「진달래꽃」의 연속성을 설명할 수 있는 민족문학사는 두 역할을 수행하는 기축이자, 교과서에 실린 모든 작품의 전제였다. 전술한 문학사교육의 변화

20) 조하연, 「문학사적 안목 형성을 위한 문학사교육의 내용 개선 방향 연구」, 『새국어교육』 97, 2013, 515-519면.

21) 천정환 외, 『문학사 이후의 문학사』, 푸른 역사, 2013, 26면.

22) 윤대석, 앞의 논문, 115면.

는 민족문학사가 차지하고 누려온 위상을 학습자에게 양위할 것을 요청한다는 점에서 교육적 의의를 갖는다. 이러한 지향을 요약하는 ‘문학사적 안목’이란 학습자 스스로 “감상하는 작품을 다양한 관계망 속에서 재발견하는 능력”이자 “자신의 문학적 경험을 바탕으로 형성하게 된 문학에 대한 가치 판단 기준”을 함의하는 표어에 다름 아니다.²³⁾

전환의 취지는 긍정적이었으나 곧 후속 과제가 대두되는데, 첫 번째는 지식과 작품의 비중을 배분하는 문제이다. 문학에 대한 가치를 주체적으로 궁구하고 개별 텍스트의 관계를 파악하는 문학사적 안목이란 문학에 대해 스스로 형성한 메타 담론으로 귀결된다. 그런데 이 담론은 출발점이 아닌 도착점이기 때문에 형성 과정에서 지식의 역할을 전면 배제하는 건 불가능하다. 어느 지점에서 지식이 개입해야 하는데 언제, 그리고 어느 정도의 역할을 수행해야 하는지 확정하기 어렵다는 문제가 발생한다. 현대 지식과 개별 작품을 배열하는 순서나 위계를 결정하는 것보다 심각한 문제는 지식으로서든 작품을 통해서든 문학사를 일별할 때 시작 지점을 살피지 않는 데서 발생한다. 어떤 대상의 기원과 종말, 그리고 그 사이의 흐름을 탐사하려면 “시대 구분은 어떻게 이루어지고 있는가? 그것은 타당한가?”, “당대 흐름에 비추어 특별하고 독자적인 작품이 있는가?”²⁴⁾ 등을 묻기 이전에 그 대상이 ‘무엇’인지가 먼저 탐구되어야 마땅하다. 이를 밝히는 작업은 당연히 대상의 기원에서 출발해야 할 텐데, 현재 문학사교육 현실 및 연구에서 해당 지점은 공백으로 남겨져 있다. 민족문학사에 기반한, ‘한국문학’을 공리로 상정하는 이전까지의 문학사교육은 문학의 기원

23) 조하연, 앞의 논문, 531면. 이러한 변화는 “70년대 이래 국문학 연구의 성과적 패러다임으로 인정되고 있는 ‘한국 문화의 연속성’ 개념을 고등학교 문학 교육 과정도 충실히 반영해야 함”이라는 6차 교육과정 해설서와 “문학사적 기준과 비평적 안목에 비추어 타당하고 전이성이 높은 작품을 선정한다.”는 2007개정 교육과정 내 교수학습계획의 서술을 비교해 볼 때 가장 분명하게 드러난다. 교육부, 6차 교육과정 고등학교 국어과 해설서, 218면; 2007개정 교육과정 고등학교 국어과 교수학습계획, 116면.

24) 오윤주, 「시민교육으로서의 문학사 교육 연구」, 『문학교육학』 75, 2022, 97-99면.

과 본질을 해명할 필요가 없었다.²⁵⁾ 그러나 새로운 문학사교육, 더 좁혀 말하면 근대문학사교육이 이러한 작업을 면제받을 수 없음은 부연할 필요가 없을 것이다.

문학사에서 갖는 중요성을 차치하더라도, 근대문학 형성기는 문학의 본질을 탐구하는 것과 연관된다는 점에서 더욱 간과할 수 없는 시기이다. 본질을 탐구한다는 것은 문학을 정의하는 지식의 전수가 아니라, 문학을 문학이게 하는 어떤 성질, 조건, 그리고 그것들이 근대문학을 주도해 나가는 과정 등을 학습함으로써 이에 대해 타당성을 점검하는 자신의 기준을 형성해 나감을 의미한다. 새롭게 제시된 문학사교육에서 주체에게 함양하고자 하는 “문학이란 무엇인가에 대한 분별력, 좀 더 구체적으로 말하면 현재의 시점에서 문학이란 무엇인가에 대해 가지고 있는 나름대로의 판단 기준”²⁶⁾ 역시 이를 가리킴에 다름 아니다. 그렇다면 문학사교육의 내용으로서 카프가 교육적 효과를 산출할 수 있는 영역도 바로 이 지점이라 생각된다. ‘순수성’, ‘자율성’ 등이 문학의 본래적 속성이 아닌, 어떤 경합을 거치고 문학 내부뿐 아니라 외부의 승인을 거친 끝에 추인된 하나의 경향임을 확인할 때 비로소 문학에 대한 ‘메타적’ 시각이 정초될 수 있기 때문이다. 이를 위해서는 2.에서 살펴보았듯 작가와 텍스트, 혹은 사상과 문학을 어떻게든 분할하고 격리하기보다 그 자체를 온전히, 경합하는 ‘여러’ 문학의 한 조류로 소개하는 편이 훨씬 효과적이다.

한편으로 이러한 전환은 학교 안팎의 문학 사이에서 학습자가 느끼는 간극을 좁히기 위해서도 필요하다. 학교교육에서 문학의 본질을 다루는 방식은 학습자들이 문학의 개념과 상을 형성하는 데 거의 불가역적으로 작용한다는 점에서 매우 중요하다. “문학이란 우리가 문학이라고 배운 것일 따름”이며, 따라서 “어느 면에서는 오히려 문학교육이라는 제도가 부

25) 물론 민족이란 되도록 오래된 기원을 갖는 것으로 상상되기 마련이지만, 이는 ‘유구함’이라는 신화를 만들기 위함이지 실증을 통해 입증하기 위해서는 아니다.

26) 조하연, 앞의 논문, 530면.

동(浮動)하는 문학 제도를 확고하게 규정하고” 있다는 지적은 이러한 중요성을 환기하는 것이라 볼 수 있다.²⁷⁾ 문학교육의 또다른 중요한 화두 중 하나인 ‘문학의 생활화’ 역시 문학교육이 그 자체로 목적이기보다 학습자의 문학 경험을 매개하기 위한 것임을 강조한다. 이전까지의 간극이 “교과서의 교양과 일반 시민(대학생)의 교양이 분리되어 있고, 국가이데올로기와 주류 도덕만을 강요하는 교과서 문학과 ‘진정한’ 문학이 나누어져 있는 것으로 인식되는 것”²⁸⁾을 의미했다면, 최근엔 대립항의 후자에 학교 밖의 당대 문학, 문학적인 것, 혹은 대중문화를 정위하는 논의가 주류를 이룬다는 차이가 있을 뿐이다. 이 간극을 좁혀야 한다는 주장이 십분 동의할 수 있는 당위임은 분명하나, 교과서 내 대중문학, 혹은 당대 문학의 비중을 늘림으로써 달성할 수 있는 목표인지에 대해서는 재고할 필요가 있다. 주지하듯 7차 교육과정에서 정전 목록이 와해된 것은 이러한 요청을 적극 수용해 이전까지 금기시되던 대중문학을 대거 유입한 데 기인한다. 또한 문학교육연구에서도 소위 “지금-여기와 더 쉽게 접속할 수 있는 작품의 발굴”²⁹⁾을 요청하는 논의가 최근까지 심심치 않게 이어지고 있다. 물론 타당한 요구이지만, 문학이 무엇인지에 대한 탐구가 선결되지 않는 한 학교교육은 그 어떤 텍스트를 끌어오든 “작품들이 탐구의 형태를 가장하여 부각되었을 뿐 본질적으로는 기존 문학사적 지식을 전달하는 도구”³⁰⁾로 그 형질을 바꾸는 영역이 될 수밖에 없음에 주의해야 한다.

한편 두 번째로 살펴볼 지점은 후속 과제이기보다 부속 과제에 해당하는데, 문학사교육을 통해 형성한 안목을 사회로 확장하는 주체 형성의 문제이다. 문학은 본래 매개의 속성을 담지하고 있고, 문학교육에서 문학을 경유한 삶의 문제에 관심을 두는 것이 비단 최근의 일만은 아니다. 다만

27) 정재찬, 앞의 책, 250-251면.

28) 정종현, 앞의 논문, 302면.

29) 고지혜, 앞의 논문, 39면.

30) 조하연, 앞의 논문, 524면.

OECD가 천명한 이른바 ‘학습자 주도성’과 ‘변혁적 역량’³¹⁾의 성취 방법에 경도된 국어교육 현실 및 연구가 일군의 경향을 형성하는 가운데 문학사교육 또한 ‘시민교육’의 일환으로 외연을 확장할 필요성을 제기하는 연구가 제기되는 최근의 흐름은 특기할 만하다. 요컨대 텍스트에 대한 독해를 넘어 집필된 시대나 사건, 작가들의 삶에 대한 탐구는 지식의 추출에 그치지 않고 감정을 이입해 타자에 전념(engrossment)함으로써 공동체적 가치의 문체를 사유하도록 할 수 있다는 것이다. 물론 반대할 이유가 없는 주장이나, ‘공동체적 가치’와 ‘감정’을 무엇으로 설정하고 있는지에 대해서는 보다 세밀하게 살펴볼 필요가 있다. 문학사적 안목을 사회로 정향함은 ‘사회’나 ‘시대’ 그 자체를 원론적으로 재검토해 볼 것을 허용한다는 말에 다름 아니다. 앞서 언급한 근대문학의 형성기를 예로 들면, 학습자는 거의 같은 시기에 압축적으로 진행된 한국/근대/문학/교육의 태동과 전개를 이해하고 나름의 평가를 내릴 수 있어야 한다. 이 때 도출된 평가 기준을 현재 사회에도 적용할 수 있을 때, 학습자는 비로소 문학사적 안목이 사회에 대한 주체적 관점으로 확장된 ‘시민’의 자격을 부여받을 수 있을 것이다. 그러나 논의를 촉발한 변혁적 역량이 검토의 대상을 공동체 ‘인’의 문제로 국한하고 있음을 고려할 때, 이러한 주장의 타당성은 아직 보완의 여지를 남겨두고 있다. 사회 자체는 문제시될 수 없고 불변의 것으로 상정된다면, “자신의 욕망을 공적으로 재배치”³²⁾하며 검토하는 작업은 결국 사회 속 자신의 위치를 조율, 혹은 순응하는 것에 그치고 말 우려가 있기 때문이다.

이는 ‘감정’의 문제에서도 마찬가지이다. ‘인식을 추동하고, 타인에 대한 관심과 염려로 이어지는 시민성의 기반으로서 정념(passion)’³³⁾은 본래

31) 2005년 OECD의 DeSeCo(Definition and Selection Of Key Competencies) 프로젝트를 심화한 Education 2030 프로젝트가 제시하는 교육론의 핵심어이다. 소위 특정한 지식의 습득보다 지식을 활용하는 역량의 계발, 그리고 협력을 통해 공동체의 문제를 주도적으로 해결할 수 있는 학습자를 강조한다.

32) 오윤주, 앞의 논문, 91면.

33) 오윤주, 위의 논문, 92면.

사회계약의 동기이기도 하다. 사회계약, 그리고 교육과 관련지어 이 개념을 중요하게 다루었던 루소에 따르면 정념은 행동의 동기이다. 곧 현실의 고통이 점화한 불만에서 촉발된 정념이 의지로, 그리고 개별의지가 일반의지로 전환되는 일련의 기제가 새로운 사회계약이 성립하는 원리이다. 이 때 정념이 무의식의 범주에 속하는 것으로 파악한 루소는 인식의 영역, 혹은 지식을 다루는 교육이 아닌 종교를 사회계약의 매개로 상정한다.³⁴⁾ 잘 알려진 것처럼 문학은 교육보다 종교의 역할을 이어받은 매개이다. 이 점에서 문학을 통해 정념을 일깨운다는 기획 자체는 자연스러우나, 이는 위에서 살펴본 전제인 사회 자체가 변혁 가능한 것으로 인식될 때 성립할 수 있는 구상이다. 이 구도에 따르면 정념은 행위나 의지로 이어져야 하고, 그러기 위해선 사회가 행위에 의해 변화될 수 있다는 전제가 필요하기 때문이다. 당대 조선에서 문학을 매개로 새로운 사회계약의 가능성을 모색한 이들 중 하나가 카프의 작가들이다. 특히 김기진의 경우, 대중소설론을 위시한 그의 논의가 감정에서 출발해 프롤레타리아적 주체 형성으로 이어지는 기획임은 주지의 사실이다. 만약 진정한 의미에서 문학사적 안목과 변혁적 역량을 연관 짓고자 한다면, 카프의 텍스트는 사유의 계기를 제공하는 좋은 제재가 될 수 있다. 교육제도가 체질적으로 우려하듯 학습자가 사회주의에 노출됨이 곧바로 혁명의 불온한 조짐으로 이어질 가능성은 희박하다고 보는 것이 자연스럽다. 그보다 텍스트를 검토한 학습자가 위의 전제를 받아들일 수 있고, (나름의 지향이 무엇이든) 정념과 의지를 담지할 수 있는지 여부가 교육적으로는 훨씬 중요할 것이다.

34) 강성훈, 「루소에 대한 자연주의적 해석의 문제」, 고려대학교 교육학과 박사학위논문, 2008, 22-23면.

4. 결론

본고는 정전 목록이 와해되고 수록 텍스트가 다양해지는 교과서에서 카프의 텍스트가 여전히 배제되고 있는 양상, 그리고 현재 문학교육 현실과 연구에서 강조하는 목표에 카프가 기여할 수 있는 교육적 의의를 살피고자 했다. 해금 조치 이후에도 카프의 텍스트는 ‘민족문화’를 드러내는 하나의 사례로, 원래의 정치성이 탈색됨을 감수함으로서만 교과서에 적으나마 편입될 수 있었다. 이후 ‘사회주의’라는 핵심 개념이 명시되면서 비로소 온전한 복권의 조짐이 보이는 듯하지만, 본고는 첫째, 사회주의를 일체에 대한 저항의 여러 하위 범주 중 하나로 재배치하고 둘째, 사회주의를 작가의 개인적 이력만으로 설명함으로써 카프가 한국근대문학 형성 과정에 제공한 계기와 의의가 여전히 소거되어 있음을 규명하고자 했다. 한편 문학교육에서 카프를 재조명함이 그 자체로 목적이기보다 수단임은 자명한데, 특히 문학사적 안목 형성을 강조하는 새로운 문학사교육에 기여하는 바가 크다는 점에서 두 가지 교육적 의의를 찾을 수 있다. 첫째, 개별 작품을 통어하는 문학사에 대한 개별적 안목의 형성이 곧 문학을 문학이게 하는 어떤 성질과 그것의 형성 과정에 대한 나름의 이해와 관점을 의미한다면, 카프의 텍스트는 근대 초기 한국에서 ‘문학성’을 두고 경합한 하나의 조류로써 사유의 계기를 제공할 수 있다. 둘째, 문학사적 안목을 강조하는 교육이 곧 사회에 대한 분석으로 확장되는 시민교육의 일환이라 할 때, 문학을 매개로 사회를 비판하고 변혁하고자 했던 카프의 텍스트는 하나의 사례로써 적절한 탐구 대상이 될 수 있다. 이 때 카프의 텍스트는 학습자가 무비판적으로 수용하는 모범 사례이기보다, 사회가 초역사적이고 자명한 실체가 아니라 역사적으로 변해왔고, 또 변할 수 있는 것임을 이해할 수 있는 계기를 제공한다는 점에서 중요하다. 본고의 작업은 위와 같은 당위를 우선 논구하는 데 그치고, 구체적인 교육방법을 제시하지 못했다는 한계를 갖는다. 이에 대한 작업은 후속 과제로 남겨둔다.

| 참고문헌 |

- 조선어학회, 『중등국어교본 上』, 1946.
- 김동환 외, 『문학』, 천재교과서, 2019.
- 홍신성 외, 『문학 下』, 천재교육, 2002.
- 강성훈, 「루소에 대한 자연주의적 해석의 문제」, 고려대학교 교육학과 박사학위논문, 2008.
- 강진호 외, 『국어 교과서와 국가 이데올로기』, 글누림, 2007.
- 김서윤, 「문학사교육의 내용과 방법에 대한 재검토」, 『문학교육학』 42, 한국문학교육학회, 2013, 149-175면.
- 김윤식, 『한국현대현실주의 소설연구』, 문학과지성사, 1990.
- 김창원, 「문학 능력의 관점에서 본 학습자 중심 문학교육학의 철학과 방향」, 『문학교육학』 40, 한국문학교육학회, 2013, 31-56면.
- 고지혜, 「문학사교육의 내용과 방향에 대한 재검토」, 『문학교육학』 75, 한국문학교육학회, 2022, 7-45면.
- 박기범, 「고등학교 문학 교과서의 현대소설 제재 분석-2009 개정 교육과정에 따른 개정 교과서를 중심으로」, 『문학교육학』 37, 한국문학교육학회, 2012, 185-219면.
- 오윤주, 「시민교육으로서의 문학사 교육 연구-학습자 주도성(student agency)을 중심으로」, 『문학교육학』 75, 한국문학교육학회, 2022, 85-113면.
- 윤대석, 「문학 교육에서 바라본 문학사」, 『민족문학사연구』 56, 민족문학사학회·민족문학사연구소, 2014, 107-127면.
- 정중현, 「국어교과서와 ‘(국)문학’ 이데올로기-4차 교육과정기 국어교과서의 ‘국문학사’ 인식 및 수록 작품을 중심으로」, 『한국문학연구』 41, 동국대학교 한국문학연구소, 2011, 279-307면.
- 조하연, 「문학사적 안목 형성을 위한 문학사교육의 내용 개선 방향 연구」, 『새국어교육』 97, 한국국어교육학회, 2013, 511-542면.
- 천정환 외, 『문학사 이후의 문학사』, 푸른 역사, 2013.
- 한수영, 「문학교과서와 소설 교육의 이데올로기」, 『한국근대문학연구』 7(2), 한국근대문학학회, 2006, 37-62면.

<Abstract>

KAPF as a Void and Possibility in Literary Education

Moon, Jang-Won

This study examines the prolonged exclusion of KAPF texts from school textbooks even after the lifting of the ban on progressive literature, and considers the educational significance that KAPF can offer to the goals currently emphasized in literary education and research. Compared to the early curriculum guidelines, the textbooks issued after the 7th national curriculum appear, at first glance, to represent progress in that they introduce KAPF together with the term ‘socialism.’ However, two limitations remain. First, socialism is repositioned merely as a subordinate category of resistance against Japanese colonial rule. Second, socialism is explained solely in terms of the writer’s personal background, thereby continuing to efface the impetus and significance that socialism provided for the conceptual formation of modern Korean literature. Meanwhile, KAPF texts make significant contributions to new approaches to literary history education that emphasize the cultivation of a ‘historical-literary perspective’ in two key respects. First, they provide opportunities for critical reflection on ‘the qualities that make literature literary,’ which form the very framework of such a perspective. Second, by fostering an understanding that society is not an ahistorical or self-evident entity but one that has changed historically and remains open to further change, they contribute to the project of expanding the historical-literary perspective into social analysis and to the development

of civic capacity as well as transformative competence.

Key words: KAPF, literature textbooks, literary history education, literary historical perspective, transformative competence

투 고 일: 2025년 8월 11일

심 사 일: 2025년 9월 10일

게재확정일: 2025년 9월 12일

수정마감일: 2025년 9월 28일