들뢰즈의 기호론에 따른 문학교육 방법 탐색

김재춘* · 김비아**

〈차 례〉

1. 문제 제기
2. 들뢰즈의 기호론
 1) 마주침의 철학
 2) 기호와 사유
3. 기호론과 문학교육
 1) 기호론적 관점에서 본 문학교육의 특징
 2) 기호론적 관점에서 본 문학교육의 방법
4. 결론 및 제언

【국문초록】

본 연구는 들뢰즈의 『프루스트와 기호들』에 나타난 초기 예술론인 '기호론'에 기초하여 문학교육의 새로운 방법론을 모색하려는 시도이다. 문학 작품과 독자의 만남을 중시하는 들뢰즈의 철학에 근거하여 문학교육의 특징과 방법을 탐색하였다. 들뢰즈에 따르면 문학이 중요한 이유는 그것이 독자의 감성을 흔들어 깨우는 '기호'들을 방출하기 때문이다. '기호'는 독자의 감각 능력과 인식 능력

* 제1저자. 영남대학교 교육학과
** 교신저자. 대구달서공업고등학교 교사

의 변화를 요청하며, 독자는 기호를 해독함으로써 대상을 새롭게 감각하고 사유할 수 있는 능력을 획득할 수 있다. 들뢰즈의 '기호론'은 교육 현장에서 문학을 지적 분석의 대상이 아니라 감응의 대상으로 접근할 수 있는 길을 열어준다. 특히 작품과 독자의 마주침에서 발생하는 다양한 정서와 인상이야말로 독창적인 사유로 나아가는 토대가 된다는 점을 인식론적으로 해명함으로써 교육의 소재로서 문학이 지닌 가능성을 확장시키고 있다. 본 연구에서는 들뢰즈의 기호론에 근거한 문학교육 방법으로 횡단, 질문, 계시의 세 단계를 제안하였다.

주제어: 문학교육, 들뢰즈, 기호론, 마주침, 감응, 사유

1. 문제 제기

교육이 무엇인가에 대해서는 다양한 관점이 있지만 교육이 일종의 '만남의 형식'을 지니고 있음을 부정하는 사람은 없을 것이다. 교육의 소재를 교과라고 할 때 교육은 교과와 학습자의 만남이 이루어지는 장이다. 만남의 내용은 교과의 종류와 성격에 따라 달라진다. 수학·과학을 만나는 방식과 음악·미술을 만나는 방식이 동일할 수는 없다. 중요한 것은 이 만남의 내용과 형식이 교과의 개성을 반영하면서 동시에 주체의 성장이라는 교육적 가치를 구현하는 방향으로 이루어져야 한다는 점이다.

문학교육은 문학과 학습자의 만남이 이루어지는 장이다. 모든 만남은 주체의 변화를 노정하며 주체에게 크고 작은 변화의 흔적을 남긴다. 현행 문학교육은 교과서 저자들이 규정한 맥락 안에서 작품을 '이해'하는 활동—작품의 역사적 배경, 작품에 반영된 현실, 시에서 비유적 의미 등의 파악—을 중심으로 이루어지고 있다. 이

러한 문학교육이 가져오는 효과는 문학작품에 대한 동일한 해석의 생산이다. 이러한 '동일성의 재생산'은 문학이 지식이나 정답을 가르치는 교과가 되어서는 안 된다는 점에서 그동안 끊임없는 비판을 받아왔지만, 그것을 대신할 수 있는 참신하고 의미 있는 교육의 내용이나 방법을 확보하지는 못하고 있는 실정이다.

문학 작품이 스스로 자신을 충분히 해명할 수는 없기 때문에 그것을 어떻게 가르치고 배울 것인가는 결국 우리가 어떤 이론을 선택하느냐에 달려 있다.[1] 문학을 보는 시각은 참으로 다양하고 그러한 시각이 문학교육에 주는 시사점 또한 적지 않다. 그러나 문학이론과 문학교육 사이에는 상당한 간극이 존재한다. 문학이론은 연구자 주체들이 문학을 연구 대상으로 삼아 수행하는 활동과 관련된 이론인데 반하여, 문학교육은 교수자가 학습자 주체들의 성장을 돕는 실천적 활동이기 때문이다.[2] 문학을 연구의 대상이 아닌 가르침과 배움의 대상으로 접근할 수 있는 관점의 변화가 필요하다.[3]

담론의 영역에서 문학교육 전반에 대한 이론적 접근을 시도하는 연구로는 크게 세 가지를 들 수 있다. 첫째, Culler가 말한 '문학능력'의 개념을 가져와서 문학능력이 무엇인지 밝힘으로써 문학교육의 목표와 방향을 새롭게 정의하려는 움직임이다.[4] 문학능력이 무엇인가에 대해서는 여러 견해들이 존재하지만 대체로 문학적 감수성, 문학적 사고력(서사능력, 이야기 구성 능력), 문학 수용과 감상 능력, 자기 성찰 능력, 상호문화적 능력 등으로 규정하고 있다. 둘

---

1) 정재찬, 「'죽은 시인의 사회'와 문학교육」. 『국어교육연구』 제1호, 1994.
2) 김상욱, 「문학교육의 목표 규정을 위한 시론」, 『국어교육연구』 제1호, 1994.
3) 김상욱, 「문학을 통한 국어교육의 재개념화」, 『문학교육학』 제19호, 2006.
4) 김상욱, 앞의 논문. 우한용, 「문학교육의 목표이자 내용으로서의 문학능력」, 『문학교육학』 제28권, 2009. 유영희, 「문학능력의 개념과 구조화 방안」, 『문학교육학』 제27호, 2008.

째, 문학을 문화와 이데올로기의 반영으로 보고 작품의 배후에 숨어 있는 권력과 담론을 분석하는 작업을 중시하는 문화정치학적·문화인류학적 읽기가 있다.[5] 문화를 비판적으로 인식하고 새로운 사회문화적 행위를 창출할 수 있는 주체 형성에 관심을 두고 있다. 셋째, 문학계에서 작품을 해석하고 비평하는 문학비평 방법론을 수용하여 문학교육의 방법론을 재구성하고자 하는 시도가 있다.[6] 작품론 위주의 문학교육에서 벗어나 작가 비평이나 주제 비평 등 문예비평 담론을 수용하여 텍스트를 다양한 시각에서 바라보고자 한다.

이들 담론들이 문학교육을 이해하는 다양한 입구를 모색하고 문학교육의 관심 영역을 확장하는 데 기여하고 있지만 교육 소재로서의 문학의 특수성을 간과한다는 한계를 지닌다. 문학은 언어를 재료로 삼고 있지만 언어적 의미 전달에 그치는 텍스트가 아니며, 비명, 몸짓, 침묵 등 언어가 내뿜는 모든 비언어적 효과까지 포함하여 독자에게 새로운 감응과 정서를 촉발하는 예술의 한 분야이다.[7] 문학 그 자체가 인간의 정서를 탐구하고 있으며 문학을 통한 정서 체험은 대상을 감각적으로 느끼는 것일 뿐 아니라 사유와 해석이 동반되어 독자의 마음에 의미의 궤적을 남기는 전체적 경험이라는 점이 문학교육의 핵심적인 부분이다.

그렇다면 문학을 어떻게 가르치고 배울 것인가? 문학을 가르치고 배우는 것이 도대체 가능한가? 주체가 대상을 논리적으로 분석하는 전통적인 방식의 사유는 우리가 예술로부터 얻는 충격과 감동을 다 담아내지 못한다. 작품과 마주치는 순간 우리 안에서 터

---

5) 이평전. 「문학교육과 문화정치학적 읽기를 위한 시론」, 『국어교육』 제125, 2008.

6) 김수이, 「문학비평방법론의 적용변주를 통한 문학교육」, 『문예비평연구』 제25권, 2008. 김근호, 「현대소설 작가 비평의 문학교육적 실천 모형」, 『국어교육』 제132권, 2010.

7) 김지영, 「들뢰즈의 언어와 문학」, 『비평과 이론』, 제10권 2호, 2005.

져 나오는 독특한 감성과 생생한 인상들을 교육의 중요 내용으로 포섭할 수 있는 이론이 필요하다. 문학교육은 문학 그 자체보다는 문학과 독자의 마주침의 양상에, 그 마주침을 통한 배움의 양상에 관심을 기울일 필요가 있다. 작품이 담고 있는 세계가 다양하며 이를 읽는 학습자들의 성향이 다양하기 때문에 이 둘의 마주침 역시 다양한 양상으로 드러날 것이기 때문이다.

이러한 종류의 마주침을 깊이 사유한 철학자가 들뢰즈이다. 철학 뿐 아니라 문학, 미술, 음악, 영화 등 예술 전반은 물론이고 정치학까지 아우르는 사유의 큰 그림을 보여주는 들뢰즈는 평생 예술에 대한 관심을 놓지 않았다. 그는 "시인이 철학자보다 더 중요하다"고 말했는데, 이는 사유보다 더 중요한 것은 우리를 사유로 이끄는 것 즉 "<사유의 재료를 주는> 어떤 것"이라고 보았기 때문이다.[8] 그는 문학이 의미 해석 차원에 머무는 것을 비판하고 문학에서 일상적 삶에서는 놓치기 쉬운 낯선 감각과 욕망과 징후들을 포착하는 것의 중요성을 강조했다. 문학이 끼치는 이러한 감성적 효과가 우리를 새로운 삶으로 초대하는 전조이자 독자를 사유하게 만드는 원천이라는 것이 들뢰즈 예술관의 기저를 이루고 있다.

들뢰즈는 자신의 철학적 관점에 부합하는 영미의 특정 작가들을 선호했고, 문학을 문학 내적 논리에 의해서가 아니라 문학이 독자에게 가하는 영향력의 관점에서 파악했기 때문에 그의 철학은 작품을 해석하는 문학비평론으로는 작품을 지나치게 단순화한다는

---

8) PS, p. 143.
이 글에서는 들뢰즈의 주요 저작에 대해 다음과 같은 약호를 사용한다.
Deleuze, G. *"Proust et les Singnes"*, 『프루스트와 기호들』, (약호 PS)
Deleuze, G. "*Différence et Répétition*", 『차이와 반복』, (약호 DR)
Deleuze, G. *"Logique du Sens"*, 『의미의 논리』, (약호 LS)
Deleuze, G. & Guattari, F. *"Kafka"*, 『카프카』, (약호 K)
Deleuze, G. & Guattari, F. *"Mille Plateaux: Capitalisme et schizophrénie"*, 『천개의 고원』, (약호 MP)

지적도 있다. 이러한 지적은 상당한 설득력을 지닌다. 그러나 들뢰즈의 관심사는 사유 그 자체보다는 사유의 발생에, 주체 그 자체보다는 주체의 형성 과정에 있었다. 들뢰즈가 이처럼 발생이나 형성 과정에 관심을 기울인 까닭은 이러한 메커니즘을 이해할 때 다른 종류의 삶을 창안하는 것이 가능하다고 보았기 때문이다. 그 결과 들뢰즈의 이론은 문학 작품을 '해석'하는 것보다 문학 작품을 읽는 방식을 '창조'하는 데에 더 큰 도움을 준다. 철학사에서 '차이'를 화려하게 복권시킨 후 가타리와 함께 작업한 그의 후기 저작들은 모두 '삶을 창조하는 방법'에 관한 변주라고 봐도 무방할 것이다. 이런 맥락에서 예술을 통한 창조적 삶과 사유의 길을 제시하는 들뢰즈의 기호론은 작품론보다는 문학교육과 관련하여 더 큰 의의를 지닌다고 볼 수 있다.

들뢰즈가 문학과 교육에 관하여 독립적으로 저술한 책은 없지만 이에 영감을 주는 논의들은 여러 저작에 등장한다. 『의미의 논리』에서 들뢰즈는 어떻게 사물에 붙어있는 고착화된 의미를 벗겨내고 마주침을 통한 새로운 의미 생성이 가능한지를 논하고 있으며, 『프루스트와 기호들』에서는 그 힘이 어떤 방식으로 독자에게 발휘되어 독자를 사유하게 하는지에 대해 논하고 있다. 언어는 단순히 의미를 지시하는 것이 아니라 작품과 독자의 마주침 속에서 감성적 호소력이 있는 '기호'로 변모하고, 독자는 기호를 통해 문학을 자신의 정서와 사유에 변화를 촉발하는 계기로 받아들이게 된다. 예술에 대한 감응을 통해서 기존의 인식과는 다른 새로운 종류의 사유를 펼쳐갈 수 있음을 보여주는 들뢰즈의 철학은 '문학교육'을 새로운 관점에서 조명할 수 있는 지평을 마련해준다.

문학에서 시작된 들뢰즈의 예술에 대한 관심은 이후 음악, 미술, 영화로 이어지며 그의 예술철학 역시 변화를 겪는다. 들뢰즈의 예술론은 초기의 문제의식이 심화되고 확장되면서 초반과 중후반 사이에 분명한 차이를 생산한다. 『프루스트와 기호들』의 경우에도 1

부는 1964년, 2부는 1970년(결론은 1976년)에 씌어졌는데 1부와 2부의 사이에 가타리와의 만남이 있었다.[9] 2부는 1부에서 사용한 '해석(interprétation)' 개념 대신에 '기계(machine)' 개념이 전면에 등장하면서 '기호'의 펼침보다는 '문학기계'의 작동이 강조된다.[10] 본 연구에서는 들뢰즈의 초기 예술론이 담겨 있는 1964년에 출간된 『프루스트와 기호들』에 전개된 '기호론'을 기초로 하여 작품과 독자의 생생한 마주침이 살아있는 문학교육의 이미지를 그려보고자 하였다.

2. 들뢰즈의 기호론

1) 마주침의 철학

삶 속에서 우리는 크고 작은 수많은 마주침을 경험한다. 이 마주침 중에서 어떤 것들은 그냥 스쳐 지나가고 어떤 것들은 우리의 정서를 파고들면서 사유와 행위의 변화를 불러오는 계기가 된다. 서양 철학사는 오랫동안 이러한 우발적인 마주침에 주목하지 않았다. 각각의 존재자를 존재하게 하는 제1원인 즉 사물과 현상의 변치 않는 근원을 추적했기 때문이다. 플라톤에게는 이데아가, 중세 철학에서는 신이, 그리고 근대에 와서는 인간 주체가 모든 판단의 척도로 자리 잡았다.

들뢰즈가 의문을 제기한 것은 이러한 일자(一者) 중심의 체계였다. 그는 사물에 항구한 본질이 있다고 보지 않았고, 따라서 본질

9) 이찬웅, 「들뢰즈의 기호와 정서」, 『기호학 연구』 제29집, 2007.

10) 가타리와 함께 작업한 『천 개의 고원』에서 들뢰즈는 '해석'이라는 개념을 완전히 폐기하고 삶의 실험을 강조하는 '생성·되기(devenir, 영어의 becoming)'로 나아가고 있다.

에 의미를 부여하지도 않았다. 오히려 들뢰즈는 우리 삶속에 일어나는 우연하고도 우발적인 수많은 마주침, 플라톤이 시뮬라크르라고 부른 그 마주침의 작은 흔적들을 철학의 주된 관심 대상으로 삼았다. 그리고 본질이라는 것이 있다면 그것은 미리 주어지는 것이 아니라 사물과 사물의 마주침을 통해 새롭게 생성되는 것임을 보여주고자 했다. 우리가 근원이나 원인이라고 부른 것이 원인이 아니라 다양한 생성의 결과물이라는 것이다. 들뢰즈는 차이를 통해서 동일성을, 잠재성을 통해서 현실성을, 사건을 통해서 의미의 탄생을 설명하면서 새로운 형이상학을 구축한다.

들뢰즈는『의미의 논리』에서 의미가 사물이나 사건, 혹은 명제에 내재하는 것이 아니라 마주침을 통해 생산되는 것임을 보여주고 있다. A와 B가 있다면 의미는 A와 B 안에 내재해 있는 것이 아니라 A와 B 둘 사이의 마주침을 통해 새롭게 생산된다는 것이다.[11] 들뢰즈가 말하는 의미는 명제가 불러일으키는 비물질적 효과와 관련되어 있다. "의미는 명제로부터의 추출물이다."[12] 요컨대, 들뢰즈는 의미가 명제에 내속하는 것이 아니라 명제를 뒷받침하는 구체적인 사건 및 사건들 사이의 마주침의 효과임을 논증하고 있다.

의미가 마주침의 효과라는 점을 좀 더 자세히 살펴보자. 물체와 물체가 부딪히면서 사건이 발생하는데, 이때 사건 자체는 아무런 의미도 지니지 않는다. 들뢰즈에게 이러한 '무의미'는 허무나 부조리가 아니라 아직 의미가 주어지지 않은 상태를 가리킨다. 어떤 반정부 인사가 공사 중인 건물 아래를 지나다가 벽돌을 맞아 병원

---

11)『의미의 논리』에서 들뢰즈는 세 가지 종류의 명제를 소개한다. 명제에 담긴 지시 작용에 초점을 둔 실증주의적 의미론, 현시 작용에 초점을 둔 현상학적 의미론, 기호 작용에 초점을 둔 구조주의적 의미론이 그것인데 들뢰즈는 이 세 의미론을 모두 비판하면서 사건의 의미론을 펼치고 있다.

12) LS, p. 92.

에 실려갔을 때 이 물리적 사건 자체는 아무런 의미도 지니지 않는다. 이 사건이 다른 사건들, 즉 이 반정부 인사가 한 달 전에 행했던 정부 비판 연설 등과 계열화될 때, 이 사건은 "반정부 인사가 누군가에 의해 피격을 당했다"는 의미를 띤 사건이 된다.[13] 즉 사건이 다른 사건들과 마주치고 그 마주침들이 계열화되면서 발산되는 효과가 '의미(sens)'이다. 이 효과는 물질적 사건 그 자체는 아니며 사건과 붙어있는 비물질적인 것이므로 들뢰즈는 언표 사건이라고 불렀다. 다시 말해 현실 사건에 덧붙어서 언표 사건이 발생하게 되는데 이 언표 사건이 바로 들뢰즈가 말하는 의미이다. 들뢰즈에게 의미는 하나의 사건 속에 있는 것이 아니라 사건과 사건이 맞부딪치는 표면에서 발생하는 새로운 효과인 셈이다.

> 의미는 결코 원리나 시원이 아니다. 그것은 생산된다. 그것은 발견되거나 복구되거나 재사용될 수 있는 것이 아니라 새로운 장치를 통해 생산될 수 있는 것이다. 그것은 어떤 높이나 깊이에도 속할 수 없다. 그것은 단지 그 고유한 차원으로서의 표면으로부터 분리될 수 없는 표면 효과일 뿐이다.[14]

'표면'은 여러 다른 사물과 명제들이 서로 부닥치는 마주침의 자리이다. 의미는 사물의 깊이나 명제의 깊이 속에 있는 것이 아니라 이들이 마주치는 표면에서 발생하는 효과이다. 즉 표면은 사건이 다양한 의미로 생성되기 직전, 사건의 물리적 사태와 의미가 맞물려 있는 지점이라고 볼 수 있다. 그래서 들뢰즈는 표면의 속성을 방향·의미가 결정되지 않은, 양 방향을 가진 패러독스라 칭하면서 양식(bon sens)과 상식(sens comun)으로 이루어진 독사(doxa)와 대비시킨다. 독사는 한 방향이지만 패러독스는 양 방향이 가능

---

13) 이정우, 『사건의 철학』, 철학아카데미, 2003.
14) LS, pp. 151~152.

하며 표면이 바로 그러한 생성의 자리이다. “두 방향으로 동시에 가는 것은 생성의 본질에 속한다. 그래서 앨리스는 작아지지 않고는 커지지 않으며 또 커지지 않고는 작아지지 않는다. 양식·일방향은 모든 사물이 방향성을 지닌다고 생각한다. 그러나 역설은 두 방향을 동시에 긍정한다.”[15]

의미가 사물들이 맞부딪히는 표면에서 사건과 더불어 생성된다고 해서 각각의 사물과 사건에 깊이가 없다는 뜻은 아니다. 오히려 표면 효과를 통해서 사물과 사건의 새로운 깊이가 드러날 수 있다. 이는 들뢰즈의 존재론과 관련하여 그 성격이 더 분명하게 포착된다. 들뢰즈에게 실재(reality)는 눈에 보이는 현실만이 아니라 현실성(actuality)과 잠재성(virtuality)[16]이 나란히 공존하는 세계이다. ‘잠재성/현실성’의 구도는 들뢰즈 사유의 근간을 이루는 것으로 들뢰즈의 잠재성은 언제든 현실화할 수 있다는 점에서 실재의 일부이다. 들뢰즈의 잠재성은 현실화되지 않은 상태에서도 실재한다는 점에서 머리 속으로 상상만 할 수 있는 가능성(possibility)과는 구별된다. 작은 쇠공이 같은 쇠공에 부딪히면 ‘탁’ 하는 소리를 내며 반대 방향으로 움직이지만 강물과 만나면 소리 없이 가라앉는다. 소리를 내거나 가라앉는 건 상상이 현실화된 것이 아니라 쇠공이 지니고 있던 속성(단단함, 무거움 등)의 일부가 현실화된 것이다. 사물이 갖고 있는 다양한 잠재성이 다른 것과의 마주침을

15) LS, pp. 43-44.

16) 들뢰즈는 ‘잠재성’을 현실에 존재하지만, 아직 우리의 의식에 포착되지 않은 세계라고 말한다. 우리 마음이 상상하는 세계가 아니라, 우리의 주관과 상관없이 존재하는 실재, 내가 알지 못하지만 분명히 존재하는 세계라는 것이다. 배고픔이라는 현상을 예로 들면, 몸속에 설탕이 모자라거나 버터가 모자라는 것 자체는 배고픔이 아니며 의식적으로 경험되지 않는다. 하지만 이런 요소들이 서로 규정하여 일정한 강도상의 크기를 지닐 때 비로소 배고픔이 포착된다. 잠재적인 것들의 운동이 일정한 문턱을 넘어서 우리의 의식에 포착될 수 있는 강도상 크기를 지닐 때 들뢰즈는 이를 ‘현실성’이라 했다.

통해 현실화된다. 잠재성은 사물의 깊이 속에도 있고 사물과 사물 사이에도 있다. 이러한 잠재적 실재가 마주침을 통해 표면으로 솟아오르고 이것이 다시 다른 사물 및 사건과 계열화를 이룰 때 사건으로서의 의미가 탄생하게 된다.

사건들의 우발적인 마주침과 계열화를 통해서 의미가 생성된다는 들뢰즈의 의미론에 대하여 의미를 인간의 경험과 동반하여 사유하지 않고 의미에서 인간의 자리를 제거했다는 비판이 제기되기도 한다.[17] 그러나 들뢰즈의 관심은 의미가 양식과 상식처럼 일방향으로 굳어진 것을 해체하고 의미의 자리를 주체의 관습적 시각에서 해방시켜 다양한 방향으로 열어놓는 데에 있다. 그는 의미가 형성되기 직전, 의미가 형성되는 토대로서의 사물들의 마주침을 들여다보았고 그 마주침이 일어나는 자리인 '표면'을 주시했다. 표면은 모든 방향으로 열려 있는 동시에 계열화를 통해 특정 방향성을 띠게 되는 곳이다. 그래서 표면은 무의미와 의미가 동시에 물려 있는 의미의 안감이며,[18] 물리적 사건에도 주체의 주관에도 귀속되지 않으므로 선험적이고 형이상학적인 성격을 띤다.

문학교육에서도 '표면'에 대한 이러한 관점이 필요하다. '표면'의 자리는 예술 작품이 각각의 작품 안에 숨어 있는 의미 해석의 문제로 환원되는 것이 아니라 독자와의 마주침 속에서 다양한 방식으로 의미가 출현할 수 있는 가능성을 보여주기 때문이다. 작품이 그 자체로서는 의미가 미결정된 상태이며 독자와의 만남이라는 사건을 통해 예상치 못한 새로운 방향에서 의미가 탄생할 수 있는 여지를 지니고 있다. 그 여지가 바로 잠재성이다.

그렇다면 여기서 우리는 한 가지 물음을 더 갖게 된다. 사건들의 마주침과 그 계열화가 '언표사건=의미'라는 효과를 발생시킨다

17) 노양진, 「들뢰즈와 시뮬라크르의 의미론」, 『철학연구』 제110집, 2009.
18) 이정우, 앞의 책.

면, 주체와 예술 작품과의 마주침에서 의미는 어떻게 발생하는가 하는 점이다. 들뢰즈는 예술 작품이 '기호'를 발산하면서 주체에게 의미 해독을 강요하는 현상에 주목했다. 의미는 작품 안에 완성된 형태로 들어 있는 것이 아니라 작품과 독자가 마주치는 표면에서 '기호'의 형태로 주체에게 제시되며, 주체는 기호를 해독하기 위하여 사유를 시작한다. 즉 주체는 자신이 작품에서 맞닥뜨린 '기호'를 해독하면서 의미를 생성해가는 것이다. 『프루스트와 기호들』에서 들뢰즈는 예술적 '기호'가 어떻게 주체에게 감성적 충격을 가하면서 주체를 새로운 배움의 길로 이끄는지 설득력 있게 제시하고 있다.

2) 기호와 사유

전통적 인식론에서는 인식 주체가 대상을 관찰하고 분석하여 자신의 인식의 지평 안으로 대상을 포섭한다. 들뢰즈는 이러한 전통적 인식론을 주체가 자기 동일성을 반복하는 '재현적 사유'라고 비판했다. 그러나 주체가 자신의 역사적·경험적 '선이해'를 바탕으로 대상을 파악하려 애쓰는 것은 자연스러우며 일반적인 교과학습에 필수적이다. 문제는 모든 종류의 배움이 이성적 주체의 재인(recogniton) 혹은 재현(representation)[19]을 중심으로 이루어질 때 어떻게 배움을 통해 새로운 차이와 창조성이 발현될 수 있을 것인가 하는 것이다. 교육에 있어 다른 종류의 힘이 요청됨을 알 수 있다.

들뢰즈에 따르면 주체는 자발적으로 사유하기를 원치 않는다.[20]

---

19) '재인'은 하나의 대상을 그 이전의 것과 동일한 표상으로 기억하는 것이며 '재현'은 세계를 내 인식의 그물망 안에 그러모으는 것을 의미한다. 재인은 고정된 의미를 받아들이게 할 수는 있지만 새로운 것을 이끌어내지 못하고, 재현은 주체의 습관적 인식의 범위 안에서의 사유이므로 주체가 대상을 해석한 결과는 동일한 주체의 인식의 지평 안으로 귀속된다.

20) 전통 철학에서 사유는 이성적 주체의 자발적 의지에 의해 시작되며, 데카

매일 제 시간에 오던 전철이 오지 않으면 그제야 '무슨 일이지?'하는 생각이 드는 것처럼,[21] 사유는 우리 의사와 관계없이 우리를 덮쳐오는 어떤 마주침에 의해 시작된다. 들뢰즈는 이처럼 우연히 나타나 우리에게 사유를 강요하는 대상을 '기호'라고 보았다. 『프루스트와 기호들』은 이러한 '기호(signe, 기색, 징후, 표식)'[22]와의 마주침에서 비롯되는 '진리 찾기'의 여정을 담고 있다. 들뢰즈가 말하는 '기호'는 의미작용을 배경으로 하는 언어학적 기표[23]나 오이디푸스 콤플렉스라는 초월적 기의를 배경으로 하는 정신분석학적 기표와 관련이 없다.[24] 들뢰즈의 '기호'는 우리 신체[25]에 영향을 행사하는 감응과 힘의 문제를 새롭게 제기한다. 이는 개념과 지성에 의한 진리가 아니라 "사물의 징후로부터 출발하여 진실에 도달"[26]하는 길이며 들뢰즈의 인식론이자 그가 생각하는 창조적 배움의 길이다.

본 절에서는 들뢰즈가 『프루스트와 기호들』에서 전개하고 있는

르트의 코기토는 사유하는 주체의 의지의 표명이라 할 수 있다. 들뢰즈는 이와 같은 주체의 '선의지(bonne volonté)'에 의문을 제기하면서 "진리는 결코 미리 전제된 선의지의 산물이 아니라, 사유 안에서 행사된 폭력의 결과(PS, p. 41)" 라고 주장한다.

21) 박경철, 『자기혁명』, 갈무리, 2011.

22) 『프루스트와 기호들』에서 들뢰즈는 기호를 네 가지로 분류한다. 사교계의 기호, 사랑의 기호, 감각적 기호, 예술적 기호가 그것인데 그 중에서 들뢰즈가 가장 가치 있다고 본 것은 예술적 기호이다. 다른 기호들은 감각적 자극에 머무는 반면에 예술적 기호는 물질적 징후에서 비롯되지만 비물질적 사유로 나아갈 수 있는 힘을 부여하기 때문이다.

23) 소쉬르 이래의 구조주의 언어학은 언어를 기호로 보고 그것을 기표와 기의로 분석한다. 의미는 기호 자체에 있는 것이 아니라 기호들이 서로 맺고 있는 관계 즉 의미 체계로부터 발생한다.

24) Sauvagnargues, A. "Deleuze et l'art", 2005, 『들뢰즈와 예술』, 이정하 옮김, 열화당, 2009.

25) 이는 니체적 의미의 신체로 '이성'을 포괄하는 신체를 뜻한다.

26) 조성훈, 『들뢰즈의 잠재론』, 갈무리, 2010, p. 173.

기호의 특징을 기호가 주체에게 행사하는 영향력을 중심으로 살펴보고자 한다. 첫째, '기호'는 어떤 대상이나 상황으로부터 주체가 평소와 다른 징후를 우연히 감지할 때 발생한다. 주체가 타자와의 마주침 속에서 평소에 느끼지 못한 새로운 징후를 포착하게 되는 순간이 있다. '어! 이상한데?', '아니 저게 뭐지?', '와, 놀랍다!' 하는 것과 같이 당시까지 축적된 주체의 인식의 범위를 넘어선 어떤 것을 느끼게 되는 순간이다.[27] 애인의 표정에 드러난 거짓말이 사랑을 의심하게 하거나 과자 마들렌의 맛이 어린 시절의 기억을 순간적으로 환기하는 것처럼 우연히 나타나 우리의 익숙한 일상을 흔드는 낯선 타자의 출현 앞에서 우리는 사유를 시작할 수밖에 없다. "우리가 구체적인 상황과 관련하여 진실을 찾지 않을 수 없을 때, 그리고 우리를 이 진실 찾기로 몰고 가는 어떤 폭력을 겪을 때만 우리는 진실을 찾아나선다."[28] 주체가 의도하지 않은 채 겪게 되는 마주침이기에 들뢰즈는 이를 '폭력'이라고 표현했으며, 들뢰즈는 진실이 이러한 '비자발적' 기호로부터 누설된다고 보았다.

들뢰즈가 우연한 마주침을 강조한 까닭은 주체가 본인의 의지로 대상을 인식할 때 미리 전제된 좌표에 따라 움직이는 경향이 있기 때문이다.[29] 미리 전제된 좌표에 따라 대상을 파악하는 것은 들뢰즈가 보기에 인식이 아니라 '재인' 혹은 '재현'에 해당되며, 동일한 주체의 내면적 의식을 넘어서기 어렵다는 한계를 지닌다. 이러한 한계는 우리 지각의 습관 때문에 발생한다. 우리는 세상을 있는 그대로 '감각'하는 것이 아니라 사물의 무수한 속성 중에서 특정한 것을 '지각'하도록 조건화되어 있기 때문이다. 예컨대 '소금'은

---

27) 박철홍, 「듀이의 경험개념에 비추어 본 사고의 성격: 이성적 사고와 질성적 사고의 통합적 작용」, 『교육철학연구』 제33권 1호. 2011.

28) PS, p. 40.

29) 들뢰즈는 이러한 경향을 '사유의 공준'이라고 부르며 『차이와 반복』의 3장에서 자세히 분석하고 있다.

짠맛, 흰색, 육면체, 반투명성 외에도 무수한 이미지를 가지고 있지만 우리에겐 그 일부만 포착되며 결과적으로 우리의 지각은 물질의 일부를 도려낸 나머지 물질에 대한 이미지만을 취한다.[30]

그래서 들뢰즈는 “지각은 우리에게 아무런 근원적 진리도 주지 않는다”[31]고 말한다. “현실적으로 가능한 진리 이상을 주지 않는다”[32]는 점에서는 자발적인 기억이나 자발적인 사유 역시 마찬가지다. 자발적 기억을 통한 재구성은 주체가 기억 속에서 자신이 현재 필요로 하는 재료들만을 소환한다는 점에서 ‘미지의 것’으로 나아가는 것이 아니라 주체를 현재의 인식 능력에 머물게 한다. 들뢰즈가 추구하는 인식은 재인이나 재현, 혹은 대상에 대한 우리의 잡다한 견해(doxa)가 아니라 지성의 습관적인 반복을 넘어서 잠재적 차이를 드러내는 것이다. 이는 기호와의 마주침을 통해서 새롭게 열리는 세계라고 볼 수 있다. 주체가 다른 대상과 맞닥뜨리는 과정에서 주체의 습관적 인식에 미세한 균열을 일으키는 계기로 작용하는 것이 ‘기호’이다.

둘째, ‘기호’는 어떤 대상이 지닌 강도가 주체에게 끼치는 감성적 효과로서 주체가 사물을 감각하는 방식에 변화를 불러온다. 들뢰즈는 사물이 지칭되는 의미로만 존재하는 것이 아니라 그 자체가 ‘강도(intensity)’를 지니고 있음에 주목했다. ‘강도’는 『차이와 반복』에서 들뢰즈가 잠재성을 설명하기 위해 동원한 핵심 개념으로서 개념적 차이가 아니라 소리, 빛깔, 촉감 등으로 포착되는 감각적 차이를 뜻한다.[33] 사물이 강도를 지니고 있다는 것은 무언가를 생성해낼 수 있는 질을 지니고 있음을 의미한다. 예컨대 ‘소나

30) 박영욱, 『의미와 무의미의 경계에서』, 김영사, 2009.

31) PS, p. 147.

32) PS, p. 147.

33) 김재춘 · 배지현, 「들뢰즈 감성론의 교육적 의미 탐색 - 『차이와 반복』에 나타난 강도 개념을 중심으로」, 『초등교육연구』 제24권 1호, 2011.

무'는 나무의 한 종류를 지칭하지만 우리와 마주쳤을 때 푸름, 시원함, 단단함, 울퉁불퉁함 등의 강도를 새롭게 생성할 수 있다. 우리가 대상과 마주칠 때 강도가 순간적으로 작용하면서 우리의 감성에 영향을 끼친다.

들뢰즈는 '기호'를 대상 그 자체도 아니고, 대상이 지칭하는 의미나 대상이 불러오는 주관적 연상도 아니며, 대상에서 뿜어져 나오는 강도가 주체에게 행사하는 힘의 작용이라고 보았다. 그리고 강도를 "감각을 낳고 기억을 일깨우며 그로 인해 우리에게 사유를 강요하는 감성적인 것"[34]이라고 설명한다. 이때 감성 자체가 강도에 의해 형성된다는 점이 중요하다.[35] 기호는 강도적 효과를 불러일으키면서 주체의 감성 능력에 변화를 촉구한다. 기호의 강도적 효과를 가장 잘 보여주는 것이 예술이다.

> 일상적 삶은 '느낌'에서 '사실'로, '위험'에서 '안전'으로의 끊임없는 이행이다. 예술이 진정한 삶을 복원하기 위한 시도라면, 예술은 일상적인 삶과는 반대 방향으로 진행할 것이다. 즉 사실에서 느낌으로, 안전에서 위험으로.[36]

이성복 시인은 예술의 본령이 일상이 조직되고 운영되는 방식과 반대 방향을 지향하고 있음을 통찰하고 있다. 일상은 익숙한 사실과 습관적 행위의 반복으로 이루어져 있다. 그것은 '느낌'보다 '사실'의 세계에 가까우며 우리에게 물리적·심리적 '안전'을 제공한다. 예술은 생활의 격자에 가려져 있던 삶의 생생한 감각들을 우리 앞에 풀어놓으며 일상의 판에 균열을 가하고 일상을 그것이 조

---

34) DR, p. 506.

35) 이찬웅, 「들뢰즈의 감성론과 예술론: 강도적 내포와 이미지」, 『미학』 제66집, 2011.

36) 이성복, 『네 고통은 나뭇잎 하나 푸르게 하지 못한다』, 서울: 문학동네, 2001.

직되기 전의 '위험'한 상태로 돌려놓는다. 굳어진 삶의 조건으로 인하여 억압되거나 충분히 체험되지 못한 감성의 힘을 드러내는 것이다.

이상과 같이 보았을 때 예술 작품이 발산하는 기호들은 주체에게 단순한 감각적 경험이나 지각을 넘어서 그 기호를 해독할 수 있는 새로운 감각 능력을 요청한다. 강도는 다른 무언가를 불러오는 잠재력을 지니고 있으며, 예술의 기호가 내뿜는 강도는 새로운 감성을 분만하도록 주체를 자극한다. 기호를 해독하는 과정에서 주체는 세계를 새롭게 감각하는 방식을 배우게 된다.

셋째, '기호'는 주체에게 기호가 함축하고 있는 물음에 대한 해독을 강요하면서 현재의 지적 역량을 넘어서도록 주체를 자극한다. 들뢰즈가 감성의 역량에 주목한 이유는 그것이 주체가 사유하게끔 하는 동기와 힘을 제공하기 때문이다. 들뢰즈는 기호가 강요할 때만 우리의 기억력이 동일한 것을 재현하는 압력에서 벗어나 자유롭게 활동한다고 보았다.[37] 호수에 돌멩이를 던지면 수면 아래에 가라앉아 있던 것들이 갑자기 솟아오르듯이 감성은 비자발적 기억들을 불러내고 그것을 활발하게 움직이게 함으로써 사유 능력에 힘을 전달한다. "먼저 어떤 기호의 강렬한 효과를 체험해야하고 사유는 그 기호의 의미를 찾도록 강요된 것처럼 움직여야 한다."[38] 기호는 그 자신 안에 물음을 감싸고 있으면서 주체의 사유 활동－회상과 물음－을 자극한다.

---

37) 서동욱(2001)에 따르면, 칸트는 감성을 사유의 재료로 삼는 탁월함을 보였으나 감성, 지성, 상상력, 기억 등이 조화를 이루는 '공통감'을 중요시했다. 반면에 들뢰즈는 감성에 독립적인 지위를 부여하고 칸트가 말한 '공통감'을 깨트리는 감각의 충격에서 사유가 발생한다고 보았다. 그것은 감성과 지성 등 각 능력들이 불일치하는 순간이며 그 불일치에 의해 사유자는 자신의 역량을 최대한으로 발휘하면서 자신의 역량을 끌어올린다.

38) PS, pp. 49~50.

기호 해독을 사유의 발생과 관련짓는 것은 들뢰즈 기호론의 가장 독창적인 부분이면서 들뢰즈가 '배움'에 관한 그의 관점을 직접적으로 설파한 대목이다. 들뢰즈가 보기에 무언가를 배운다는 것은 주어진 문제에 답을 하는 것이 아니라 스스로 문제를 제기하는 과정이다.[39] 다시 말해 배움은 주체가 어떤 대상으로부터 '기호'를 발견하고 그 '기호'가 제기하는 물음을 해독하는 과정인 것이다. "마주침의 대상, 곧 기호가 마치 문제를 머금고 있었던 양, 마치 문제를 만들어내고 있었던 양 그렇게 강요하는 것이다."[40] 들뢰즈는『차이와 반복』에서 물음(question)과 문제제기(problematique)를 구분한다. 그에 따르면, 물음은 주체가 무의식적 차원에서 느끼는 것이라면, 문제제기는 그 물음들을 발견하여 제대로 규정된 문제로 발전시키는 지성의 활동이다.[41]

감성의 층위에서 제기된 물음들은 힘이 있다. 그 물음들이 수면 아래 웅크리고 있던 우리의 무의식과 잇닿아 있기 때문이다. 카프카의『변신』은 가족의 생계를 책임지던 그레고르가 흉측한 벌레로 변하면서 벌어지는 일련의 사건과 주변 사람들의 행동 양태를 보여주면서 독자를 고통과 불안, 회의에 잠겨들게 한다. 이러한 정서가 곧 우리 삶에 대한 물음을 함축하고 있다. 문학은 '기호'가 남긴 트라우마와 함께 사유가 시작된다는 점에서 감성이 먼저 작동하고 지성이 그 뒤를 따른다. "과학과 철학에서 지성은 항상 먼저 온다. 그러나 지성이 나중에 오는 한에서 그리고 지성이 나중에

---

39) 배움이 주어진 문제에 답하는 것이 아니라 문제를 제기하는 것임을 논하는 글로 김재춘・배지현,「들뢰즈와 플라톤의 철학에서의 '문제'의 성격 탐색」,『아시아교육연구』제13권 1호, 2012.

40) DR, p. 312.

41) 들뢰즈는『차이와 반복』에서 세계를 응시하는 가운데 물음을 지니게 되는 자아를 수동적 자아, 그 물음들을 발견하고 규정하는 자아를 능동적 자아로 규정했다. 이는 감성에 이성과 동등한 주체의 자격을 부여하고자 하는 들뢰즈의 시도라고 볼 수 있다.

와야 하는 한에서 기호는 지성에 호소한다. 이것이 바로 기호의 특성이다."[42] 기호가 머금고 있는 물음을 구체적인 문제제기로 이어가는 것이 들뢰즈가 말하는 사유이다.

기호의 강요에서 비롯된 사유는 우리가 왜 그 질문을 필요로 하고 또 그 질문에 답해야 하는지에 대한 분명한 이유를 제공한다. 주체에서 출발한 사유는 주체의 의지에 따라 취사선택이 가능하지만 주체가 답을 해야 할 필연성을 느끼지 못하므로 우리로 하여금 자신의 능력의 한계를 넘어선 곳에 이르게 하지 못한다. 기호에서 비롯된 사유는 지성, 감성, 상상력 등의 조화를 깨트리면서 우리의 안정을 위협하고 우리가 답을 찾기 위해 우리의 모든 능력들을 동원하는 과정에서 현 상태를 뛰어넘는 도약이 이루어진다.[43] 푸코의 표현을 빌면 주체를 그 자신으로부터 찢는 '한계-경험'이다.[44] 따라서 이 사유는 들뢰즈적 의미의 '차이'[45]가 된다.

이처럼 '기호'는 이성적인 것이 아니라 감성적인 것, 현실적인 것이 아니라 잠재적인 것, 의식적인 것이 아니라 무의식적인 것들의 존재를 펼쳐내면서 재인과 재현을 넘어선 창조로 우리를 안내한다. 기호를 통한 사유는 대상과의 마주침을 통해 이루어진다는 점에서 '경험론'이라고 볼 수 있으며, 그 경험이 주체의 현재의 인식 능력과 감각 능력을 넘어서는 경험으로 이어진다는 점에서 '초월적'이라고 볼 수 있다. 이처럼 우연한 마주침을 통한 주체의 인

---

42) PS, p. 147.

43) 들뢰즈는『프루스트와 기호들』에서 이를 인식 능력의 '초재적 실행(exercise transcendant)'이라고 칭했다. 능력들이 자신의 고유한 한계를 넘어 활동함을 뜻한다.

44) Foucault, M. "Remarks on Marx", 1999,『푸코의 맑스』, 이승철 옮김, 갈무리, 2005.

45) 이정우(2008)에 따르면, 들뢰즈 사유의 출발점은 현실화된 차이(difference)가 아니라 잠재성으로부터 솟아오르는 차이생성(differentiation)이다. 들뢰즈는 이 차이생성을 거쳐 현실적 차이들이 나오는 과정(differenciation)을 해명하는 데 관심을 기울였다.

식 능력의 '초재적 실행'[46]을 감행하는 들뢰즈의 철학은 '초월적 경험론'이라 불린다.

3. 기호론과 문학교육

1) 기호론적 관점에서 본 문학교육의 특징

종래의 문학 이론이나 비평 작업들이 문학을 기표로 간주하고 문학 속에 숨겨진 기의를 찾고자 하거나 비평가들이 공유하는 규정—장르, 수사학, 인물의 시점 등—을 통해 문학을 이해하고자 했다면,[47] 들뢰즈는 예술적 '기호'의 역량에 주목함으로써 문학을 문학 외부와의 관계에서 바라볼 수 있게 해주었다. 문학을 작품 내적 논리에서 해방시키고 주체와의 마주침과 그 효과를 중심으로 사유할 수 있게 해준 것이다. 이는 문학을 통한 배움의 과정을 설명해주는 교육적 맥락을 지닐 뿐 아니라 주체의 습관적 사유와 삶의 방식에 변화를 가져오는 실천으로서의 문학의 가치를 새롭게 규정할 수 있게 해주었다는 점에서 의의가 크다.

본 장에서는 이러한 기호론적 관점에서 본 문학교육의 기본적 특징을 검토해보고자 한다. 첫째, 기호론은 교육의 소재인 문학을 지적 이해나 논리적 분석의 대상이 아니라 감응의 대상으로 다룰 수 있는 길을 열어준다. 문학이 정서와 감동을 전달한다는 사실에는 모두 동의하지만 학습자의 정서적 반응을 작품에 대한 단순한 인상 비평 이상의 교육적 차원으로 끌어올리는 것은 쉽지 않다. 그 결과 문학교육은 작품이 담고 있는 정서와 욕망이 우리 신체를

---

46) 주 42 참조.
47) 김지영, 앞의 논문.

어떻게 변화시키는가를 탐구하기보다는 작품 그 자체에 대한 해석, 즉 작품 안에 들어있다고 가정된 의미(기의)를 찾는데 집중되었다. 이러한 방식의 문학교육은 작품이 불러일으키는 다양한 종류의 감성과 욕망과 차이들을 주체와 의미 있게 연계시키지 못하기 때문에 배움의 즐거움과 교육적 동기를 불러일으키기가 쉽지 않다.

> '무엇을 뜻하는가'라는 질문은 기의를 묻는 것 같지만 사실 기의는 변형된 기표에 다름 아니다. … 초월적 기표는 기표들의 연쇄를 가능하게 하지만 자신은 결코 다다를 수 없는 결핍으로 나타난다. 예컨대 성서학자들은 신의 뜻이 무엇인지 끊임없이 탐구하지만 그들의 노력은 결코 초월적 기표인 신의 뜻에 이르지 못하고 연속적인 기의들만 해석해낸다. 이는 뜻을 묻는 질문이 이미 오이디푸스적 질문이기 때문이다.[48]

들뢰즈가 뜻을 묻는 질문을 그토록 비판한 까닭은 그것이 이미 답이 정해진 질문이기 때문이다. 답을 가정한 물음은 작품 속에 절대적 의미가 들어 있다고 가정한다. 그래서 절대적 의미에 가장 가깝다고 가정하는 권위자—문학교육에서는 교과서 저자와 참고서—의 답을 재인 또는 재현하고자 한다. 이러한 문학교육은 차이를 생성할 수 있는 역량을 상실하고 있다. "의미(sens)를 분명하고 명시적이며 공식화된 의미[작용](signification)과 혼동하는 문학은 본래 실망스럽기 마련이다."[49]

작품의 기본적 내용 및 작품과 관련된 역사적 맥락을 이해하는 일은 물론 필요하다. 하지만 그것은 문학 수용 과정에서 필요한 최소한의 '배경지식'이다. 우리가 진정으로 무엇을 배우려는 의지를 가질 때는 어떤 문제에 부딪쳐 사유하도록 강요될 때이며 그러

48) 김지영, 앞의 논문, p. 32.
49) PS, p. 63.

한 배움의 과정을 안내하는 것이 '기호'이다. 문학 작품에서 주체의 현재 능력으로 인식 가능한 의미를 찾는 것이 아니라 '기호'가 촉발하는 새로운 감성에 몸을 맡기고 '기호'가 제기하는 물음에 답을 구하고자 할 때 창조로서의 배움을 경험할 수 있다.

이런 맥락에서 볼 때 문학을 통한 정서 체험은 막연한 느낌이나 존경, 연민 등의 감정이 아니라 타자와의 역동적인 관계로 진입할 때 주체의 일상적 감각에 균열이 일어나면서 새롭게 정서가 생성되는 과정이라고 볼 수 있다.[50] 이상의 '날개'에 묘사된 33번가의 음습한 공간과 그 속에서 살아가는 '나'와 아내의 기이한 행태, 헤밍웨이의 '노인과 바다'가 보여주는 강렬한 '바다'의 이미지와 바다를 닮은 노인의 굳건한 삶의 태도를 통해 우리는 낯설고 새로운 정서 속으로 진입하게 된다. 이는 개별적 주체가 경험하는 정서 즉 기쁨, 슬픔, 두려움 등 특정한 감정 상태로서의 정서(affection, 변용)가 아니라 그 상태로 이행하는 과정으로서의 정서(affect, 감응, 정감) 즉 '감응'에 가깝다. 이러한 감응은 주체에게 그 의미를 해독하고 싶은 욕망을 불러일으키는 인상과 이미지들을 남긴다. 주체에게 새로운 감수성과 인식 능력을 실험할 기회를 제공하는 것이다.

둘째, 기호론은 문학교육에서 해독해야 할 텍스트가 작품 그 자체가 아니라 작품과 독자의 마주침에서 발생한 인상과 이미지임을 알려준다. 들뢰즈는 작품과 독자 '사이'[51]에서 일어나는 현상에 주목하며, 작품이 발산하는 '기호'에서 비롯된 생생한 인상과 이미지들을 사유의 대상으로 삼는다. 이는 작품을 부분과 전체가 하나의

---

50) 정재식, 「흄과 들뢰즈의 공감 이론 사용법: 경험론의 문학적 사용 가능성에 관하여」, 『18세기 영문학회』, 2007.

51) 정재식(2007)에 따르면 '사이'는 물리적 거리가 아니라 시작과 끝을 상정하지 않고 끊임없이 역동적으로 움직이는 차이들의 운동을 강조하는 들뢰즈의 용어이다. 이미지가 바로 이 사이-존재(being in the middle)에 해당된다고 볼 수 있다.

주제로 수렴되는 완결된 형식으로 간주하고 그 작품에 대한 총체적·구조적 분석을 시도하는 객관주의나, 전적으로 독자의 자유로운 반응에 의지하는 주관주의를 비껴선 제3의 길이다. 주체와 대상의 이분법을 극복하려는 시도는 인문학의 주요 과제이다. 현상학이 주체와 대상 사이에 의식의 '지향성'을 놓고,[52] 해석학이 '해석학적 반성'을 이야기하고 있다면,[53] 들뢰즈는 인상과 징후를 주체와 대상 '사이'의 자리에 놓는다. 들뢰즈 관점의 독창성은 주체와 대상의 즉각적인 마주침에서 발생한 인상(impression)과 이미지(image)들이 관념의 산물이 아니라 해독할 가치가 있는 구체적 생성물이라는 점이다.

들뢰즈는 징후가 대상 그 자체와 다르다는 사실을 여러 차례 강조한다. 우리가 마주친 징후와 인상과 풍경들은 전적으로 작품에 속한 것도 아니고 전적으로 주체에 속한 것도 아니라는 것이다.[54] 칼끝의 날카로움은 반쯤은 칼의 육체라는 객관적 상태에 속해 있지만 반쯤은 그 징후를 바라보고 느끼는 우리의 주관적 상태에 의존해 있다.[55] 칼의 날카로움은 칼과 우리의 마주침에서 생성된 징후이다. 전통적으로 문학 이론에서는 작품이 환기하는 이미지를 심상(mental image) 즉 단순히 마음에 그려진 상으로 여기지만 들뢰즈는 이를 물질적 흐름으로 본다는 특징을 지닌다. 이미지의 존재론을 다룬 『시네마톨로지』[56]에서 들뢰즈는 이미지를 관념론이

---

52) 차건희, 「이미지들에 대한 철학적 고찰」, 『철학연구』 제85권, 2006.

53) 이경배, 「가다머의 해석학적 이해 주체」, 『범한철학』 제53집, 2009.

54) PS, pp. 54~55.

55) 조성훈, 앞의 책.

56) 들뢰즈는 『시네마톨로지』에서 영화의 이미지를 운동-이미지, 지각-이미지, 충동-이미지, 정감-이미지, 행동-이미지, 시간-이미지로 구분한다. 문학은 전통적으로 시(詩)가 환기하는 심상(心象, 이미지)을 시각, 촉각, 청각, 후각, 공감각으로 구분하지만, 이미지를 작품과 독자 사이의 생성물이라는 들뢰즈의 관점에서 볼 때는 다른 방식의 접근을 필요로 한다.

말하는 (의식)표상과 유물론이 말하는 물질의 중간에 위치하는, 반은 주관적이고 반은 객관적인 생성물로 간주하고 있다.[57]

> 모든 생산은 인상으로부터 출발한다. 왜냐하면 오직 인상만이 마주침의 우연성과 효과[우리가 인상으로부터 겪는 폭력]의 필연성을 자기 안에 겸비하고 있기 때문이다. 그러므로 모든 생산은 하나의 기호로부터 출발하며 또한 심오하고도 애매모호한 비자발성을 전제한다.[58]

들뢰즈는 이 징후를 대상의 객관성으로도 주체의 주관성으로도 환원되지 않는 잠재적 실재의 출현이라고 보았다. 진리가 있다면 그것은 작품 안에 있는 것도 독자 안에 있는 것도 아니며, 이 둘의 마주침을 통해 발생한다는 것이다. 작품과 주체의 맞닥뜨림에서 발생한 인상의 조각들은 아직은 '본질'[59]을 알려주지 않는다. 이 세계에 대한 각각의 차이나는 관점이자 진리로서의 본질은 기호 해독을 통해 생산된다. 이는 '주어진' 의미를 따르는 것이 아니라 독자가 작품과의 마주침 속에서 의미를 생산해가는 과정이다. 기호론은 보다 적극적으로 이러한 마주침의 흔적을 텍스트로 삼을 것을 요청한다. 기호로 작용하는 인상의 흔적들은 주체의 주관적 연상에 의해 출현한 것이 아니라 타자와의 감응을 통한 생성물이며 주체의 의미 해독을 기다리는 텍스트이다.

셋째, 기호론은 문학교육이 추구하는 의미가 작품 안에 명시적으로 들어있는 의미(기의)가 아니라 기호가 촉발하는 다양한 물음

---

57) 조성훈, 「들뢰즈의 씨네마톨로지: 이미지의 발생과 소멸」, 『비교문학』 제53집, 2011.

58) PS, p. 231.

59) 들뢰즈가 말하는 '본질'은 플라톤의 이데아와 같은 고정 불변의 진리가 아니라 예술을 통해서 드러나는 잠재적 실재의 출현이고 주체가 예술을 통해 얻게 되는 새로운 관점으로서 "하나의 차이, 궁극적이고 절대적인 차이Différence(PS, p. 72)"를 뜻한다.

임을 알려준다. 기호는 언어적 표현과 대립하는 게 아니라 감성적·정서적 차원의 표현을 미리 달성하는 것이므로,[60] 기호가 함축하고 있는 물음이 곧 작품의 주제이며 이 물음에 대한 답이 작품의 의미(sens)라고 볼 수 있다. 자기가 던진 물음에 대해 어떤 대답을 받아들이는 사람은, 자신이 받아들이는 대답을 자신이 보기에 타당한 것으로 만들어주는 기준을 자신이 결정하는 것이다.[61] '기호'가 남긴 인상과 이미지들을 해독하는 과정에서 주체는 어떤 것을 그대로 진리로 받아들이는 것이 아니라 자신이 세상을 느끼고 관찰하고 이해하는 지점을 확인하고 또한 그것을 넘어서게 된다. 이처럼 기호 해독을 통해 새롭게 열리는 관점이 문학교육이 추구하는 의미이다.

이 과정에서는 지성이 주도적인 역할을 수행하게 된다. 인상으로 남아있는 무의식적 물음에 질서와 논리를 부여하는 것은 지성이기 때문이다. 들뢰즈가 "자발성과 비자발성은 서로 다른 능력들을 일컫는 말이 아니라 동일한 능력들의 서로 다른 실행을 가리키는 말이다."[62]라고 했듯이, 감성(수동성)과 지성(능동성)은 대립되는 것이 아니라 사유의 동일한 활동이다. 기호 해독은 모호한 인상의 차원에 있는 무의식적 물음을 의식적인 질문으로 구성하고 그 질문에 답을 하면서 전개된다. 자신이 무가치하다고 여기던 강아지똥이 민들레꽃을 피우는 거름이 되면서 자기 삶의 의미를 찾게 되는 권정생의 '강아지똥'을 읽으면서 하찮아 보이는 존재도 가치가 있음을 느끼는 것뿐 아니라 '과연 강아지똥은 행복했을까'라는 질문을 스스로에게 던지고 그 답을 찾아가는 것이다.

이는 우리가 일상 속에서는 감히 던지지 못했던 질문들이다. 던

60) 서동욱, 「들뢰즈의 마지막 스피노자주의」, 『철학연구』 제57집, 2002.

61) Maturana, H. R. "Vom sein zum tun", 2004, 『있음에서 함으로』, 서창현 옮김, 갈무리, 2006.

62) PS, p. 147.

졌다 해도 구체적인 사유로 진행시키지 못한 질문들이다. 일상은 생존을 위한 기본적인 욕구들로 짜여 있으며 동일한 습관의 반복을 주축으로 한다. 일상에서 우리가 주체 너머에 있는 타자의 삶의 풍경을 엿보고 그것과 감응하고 질문을 던지기는 어렵다. 그래서 "우리 대부분은 생애를 통틀어 한 번도 진정한 질문 하나 해보지 못하고 그 시간을 미루며 죽어간다."[63] 타자와의 마주침 속에서 생성된 질문이 우리의 시야를 확장해준다. 질문에 대한 최종적인 답, 기호와 일치하며 기호를 통해 열리는 관점이 들뢰즈가 말하는 잠재적 '차이'의 생성이며 문학이 우리에게 드러내주는 '계시'이다.

지금까지 살펴 본 문학교육의 특징들의 밑바탕에는 '잠재성의 현실화'라는 들뢰즈 철학의 기본 구도가 깔려 있다. 현실에서 벗어나 이상향으로 나아가는 것이 아니라 더 깊은 현실인 잠재성 속으로 한 걸음 접근해가는 배움의 과정이 전제되어 있다. 들뢰즈의 『카프카』에 나오는 동굴 탐사의 이미지가 배움의 좋은 예가 될 수 있다. 이는 어두운 동굴 속에 있던 주체가 동굴 밖에서 들어오는 빛을 따라감으로써 무의식(시뮬라크르)의 세계에서 밝은 의식(이데아)의 세계로 나아간다는 플라톤의 진리 이해와 상반된다. 작품 읽기는 기호 속에 감싸여져 있는, 그래서 어둡다고 표현될 수 있는 잠재적 세계의 문을 열고 들어가는 것과 같다. 들뢰즈는 이를 터널을 뚫는 것에 비유한다. 입구는 하나가 아니라 여럿이다. 어떠한 실마리를 통해서라도 안으로 들어갈 수 있으며, 어떤 입구도 특권이 없다. 터널을 어디서부터 뚫을 지는 우리의 자유인 것이다.

> 어느 쪽으로 해서든 사람들은 [굴에] 들어가겠지만, 어떤 쪽도 다른 쪽보다 [특별히] 낫지 않으며, 어떤 입구도 아무런 특권을 가지지 않는다. 비록 그것이 막다른 골목이나 좁은 참호, 혹은 도관 등과 같은

63) 조성훈, 앞의 책, p. 189.

> 것일지라도. 우리는 그들이 들어간 곳과 접속되는 다른 어떤 지점을 찾고자 할 뿐이고, 두 지점이 만나기 위해서는 어떤 통로와 교차점을 지나야 하는지, 리좀의 지도는 대체 어떻게 그려지는지, 그 지도는 다른 지점으로 들어갈 경우 직접적으로 어떻게 수정될 것인지를 찾고자 할 뿐이다. 복수 입구의 원칙은 적들의 침입이나 '기표'를 막는 것이고 사실은 실험적으로만 제시될 뿐인 작품에 대해 해석하려는 시도를 봉쇄하는 것이다.64)

문학교육은 이미 있는 입구를 확인하는 것이 아니라 작품과 자신을 연결하는 새로운 통로를 만드는 것이다. 문학은 의미가 완결된 완성된 작품이 아니라 우리와 함께 '되어가는' 중에 있는 무엇이며 그것이 무엇이 될지는 결정되지 않았다. 그것이 어떤 의미로 다가올지는 여행의 끝에 알 수 있을 것이다. 그리고 그것이 무엇이든 우리가 이 세계를 지각하는 방식에 변화를 가져올 것이며 우리를 둘러싼 세계와 우리 자신에 관한 새로운 진실을 드러내 줄 것이다. 그러한 통찰을 얻기 위해 우리는 여행을 시작한다. "프루스트는 우리에게, 자기의 작품을 읽지 말고 그 작품을 이용해서 우리 자신을 읽어 보라고 충고한다."65) 이러한 배움의 과정을 교육적으로 구현하기 위해서는 좀 더 섬세한 방법적 논의들이 필요하다.

2) 기호론의 관점에서 본 문학교육 방법

들뢰즈의 기호론은 문학교육의 출발점을 작품에 대한 의미 해석의 차원에서 작품이 생산하는 다양한 기호적 물음을 탐구하는 차원으로 전환하고 있다. 문학의 '기호'가 불러오는 감성적 물음을

---

64) K, pp. 13~14.
65) PS, p. 228.

음미하고 지성의 역량을 동원하여 이를 해독하는 과정에서 우리는 우리 자신과 세상에 대한 새로운 관점과 의미를 생성할 수 있게 된다. 이는 잠재적 실재가 출현하는 과정이며 문학은 잠재적 차이들을 현실에 불러오는 계기로서 중요한 역할을 수행하게 된다. 연구자는 새로운 의미 생성을 위한 문학교육을 구현하기 위해서는 교육의 과정을 몇 단계의 점진적인 과정으로 구분할 필요가 있다고 보고, 이를 횡단, 질문, 계시의 세 단계로 구분하였다. 그리고 각각의 과정에 필요한 활동과 그 지향점, 그것을 가능케 하는 교육방법을 탐색해 보았다.

문학교육 방법의 첫 번째 단계는 주체가 작품을 읽으면서 자신에게 '기호'로 다가온 장면들을 채취하고 이를 연결하는 '횡단'[66]의 단계이다. 작품 전체를 가로지르면서 자신의 정서와 욕망을 자극하고 회상을 불러오며 기쁨 혹은 당혹감을 불러일으키는 마주침을 인식하고 이 마주침이 남긴 생생한 인상과 이미지들을 그러모으는 과정이다. 기호와의 마주침은 무의식적이고 잠재적인 것들이 문득 솟아오른 순간이어서 이를 포착하려는 주체의 의지를 필요로 한다. 연구자는 이를 포착하는 방편으로 '공명'과 '마찰'의 두 방향을 기준으로 설정하였다. '공명'은 주체가 자신의 경험과의 유사성 때문에 공감하게 되는 것이며, '마찰'은 주체가 자신의 통념과 상반되는 것들과 마주치면서 껄끄러움을 느끼는 것이다. 공명과 마찰은 주체가 현재 도달해 있는 상태 및 앞으로 지향하는 바를 이해하는 통로가 될 수 있다.

---

66) 들뢰즈는『프루스트와 기호들』에서 전체성의 새로운 모델로 '횡단'이라는 형식을 제안한다. 프루스트의 작품에서 주인공은 기차 여행을 하면서 기차가 방향을 선회할 때마다 흩어지는 다른 풍경들을 마주치는데, 횡단성(transversalité)은 풍경에 대한 여러 관점들을 단일화하지 않으면서도 서로 소통하게 하는 형식이다. 즉 횡단은 각각의 조각들을 긍정하면서도 그 조각들 사이에 독특한 통일이 발생되는 것이다. 들뢰즈는 전체가 존재한다면 그것은 주어지는 것이 아니라 창조되는 것이라고 말한다.

우리는 기호가 의미하는 것을 기호가 지칭하는 존재나 대상과 혼동한다. 우리는 가장 아름다운 마주침들을 그냥 지나쳐 버린다. 그 마주침들이 우리에게 내리는 명령을 피해버린다. 다시 말해 이 마주침을 더 깊이 파고들기보다는 수월한 재인식을 더 좋아한다.[67]

들뢰즈는 기호를 우리 감성에 다가오는 충격이라고 했지만, 오늘날 각종 매체가 선사하는 강렬한 시각적 자극과 재미에 비한다면 예술적 기호는 그냥 지나치기 쉬운 섬세한 자극에 불과하다. 또한 주체는 기호를 그 기호를 불러일으킨 대상과 혼동하고 기호의 의미를 더 이상 묻지 않는 경우가 많다. 이 마주침의 흔적을 인식하기 위해서는 교육을 통해 기호에 대한 민감성이 훈련될 필요가 있고, 기호가 불러오는 인상과 이미지들을 통해서 마주침의 의미를 더 깊이 추적할 필요가 있다. 이 인상과 이미지들을 파고들어가는 것은 우리 자신을 보다 깊이 이해하는 길이며 주체의 잠재적 역량을 실험하는 과정이다.

이는 사물을 연결하고 조합하는 새로운 방식을 창조하는 것이기도 하다. 『천 개의 고원』에는 다양성의 모델로 '리좀'이 나오는데 그것은 부분과 전체가 '주제'라는 하나의 통일성으로 수렴되는 나무형의 모델과 대조된다. 기호를 찾는 과정은 리좀에 가까우며 그것은 작품에 대한 사본을 만드는 것이 아니라 작품을 여행하기 위한 새로운 지도를 만드는 것과 같다. 작품 속에는 작가가 의도한 크고 작은 장치들이 존재하고 작품을 읽으면서 독자는 어느 정도 그것의 구속을 받는다. 그러나 같은 작품을 읽더라도 각자가 감응하는 지점은 조금씩 달라지며 각자가 만드는 지도도 조금씩 달라진다. 횡단은 기호로 이루어진 지도를 만드는 것이며 그 지도를 통해 우리는 작품 해석의 방향을 찾게 된다.

---

67) PS, p. 55.

문학교육 방법의 두 번째 단계는 ‘기호’가 인상과 이미지의 형태로 머금고 있는 물음을 구체적인 질문으로 번역하는 ‘질문’의 단계이다. 작품을 읽는 중에 우리에게 기호로 다가왔던 강도의 이미지들은 작품이 우리를 긴장시켰던 지점들을 가리킨다. 그 선별된 이미지들을 관찰하면서 우리는 어떤 흐름을 포착할 수 있는데 그 흐름은 작품을 읽으면서 무의식중에 전개된 우리의 내적 ‘물음’과 연관되어 있다. 우리 마음의 안테나에 포착된 이 흔적들은 우리가 붙잡아두지 않으면 사라져버린다. 따라서 무의식적 물음들을 의식적인 질문으로 구성할 수 있는 지성의 역량을 동원해야 한다.

이는 느낌과 인상에 논리를 부여함으로써 사유의 초점을 분명하게 하는 단계라고 볼 수 있다. 교사는 어려움이 예측되는 부분에 질문을 던지며 학생들이 질문의 방향을 찾을 수 있도록 단서를 제시할 필요가 있다. 연구자는 질문의 방향을 작품과 작가를 향한 질문, 자신을 향한 질문, 세상을 향한 질문의 세 가지로 구분하여 제시하였다. 학생들은 작품에서 받은 느낌과 인상을 명시적인 질문으로 표현하고자 시도하면서 작품을 우리 삶의 다양한 맥락과 연결 짓고 사유를 확장할 수 있게 된다.

청소년 소설 ‘완득이’를 예로 들어보자. ‘완득이’는 장애인 아버지와 베트남 출신의 어머니를 둔 완득이의 좌충우돌 성장기를 그린 소설로서 세상으로부터 고립되어 있던 완득이가 별난 담임 똥주와 만나면서 점점 마음의 문을 열어간다는 이야기다. 이 소설에서 받은 느낌과 감동이 작품-작가의 방향과 닿아 있다면 완득이가 왜 싸움꾼으로 자라났는지, 완득이의 마음을 서서히 변화시켜준 것은 무엇인지, 완득이는 어떤 점에서 한 걸음 성장했다고 말할 수 있는지, 조폭 같은 담임 똥주가 매력적인 인물로 다가오는 이유는 무엇인지 물을 수 있다. 물음의 방향이 자신에게 닿아 있다면 나는 어떨 때 세상으로부터 숨고 싶은지, 내 마음의 문을 열어주는 사람들은 누구인지, 나는 어떤 모습으로 성장하고 싶은지 물

을 수 있다. 물음의 방향이 세상을 향해 있다면 한 인간이 성장한다는 것은 무엇을 의미하는지, 완득이 같은 환경의 아이들이 건강하게 자라기 위해 우리 사회에 필요한 것들은 무엇인지 물을 수 있다. 작가의 질문은 우리에게 되돌아오고 우리 자신을 되묻게 한다.

들뢰즈는 의미를 생산하는 것이 우리 시대의 과제라고 했다. 작품과 독자의 마주침이라는 사건, 그 마주침을 통해 생성되는 질문과 답이 들뢰즈가 말하는 의미(sens)이다. 그 의미는 작품의 깊이 속에 있는 것이 아니라 작품과 독자가 마주치는 표면에 존재하며 그 표면에서 솟아오른다. 작품에 깊이가 없는 것이 아니라 마주침의 의미를 추적하면서 작품의 깊이와 자신의 깊이를 새롭게 이해할 수 있다. 따라서 모든 텍스트는 특정한 방식으로 미리 주어져 있는 것이 아니라 주체와의 관계 속에서 무언가로 '변해 가는' 과정 중에 있으며 우리는 텍스트를 각자의 관점으로 읽어낼 줄 알아야 한다.[68] 거기서 '차이'가 발생하고 '철학'이 태동한다. 그 차이를 만들어가는 방식이 질문이다.

문학교육 방법의 마지막 단계는 주체가 질문에 대한 답을 스스로 찾아가면서 작품을 통해 새로운 관점을 생성하게 되는 '계시'의 단계이다. 기호가 감싸고 있는 질문을 해독하면서 작품의 의미를 발견하게 되는 단계라고 볼 수 있다. 이 단계가 중요한 이유는 주체가 자신의 현재의 역량을 넘어서는 새로운 능력을 가장 힘 있게 발휘하는 과정이기 때문이다. 질문에 답하려고 애쓰는 와중에 우리의 감성, 지성, 상상력 등의 모든 능력이 동원된다. 들뢰즈가 "<해석하기>는 대상 못지않게 주체도 분해한다"[69]고 한 이유가 여기에 있다. <해석하기>를 통해 우리가 익히 알고 있는 것을 답하는 것이 아니라 '어두운 전조' 즉 징후로만 느끼고 있던 것들에

68) Sauvagnargues, 앞의 책.
69) PS, p. 252.

논리를 부여하며 표현함으로써 질적인 변화로서의 주체의 성장이 이루어진다. 작품이 자신에게 주는 의미가 드러나는 것이다. 그래서 '계시'이다.

들뢰즈가 예술을 통해 열리는 새로운 세계 또는 세계에 대한 새로운 관점을 '계시'라고 명명한 까닭은 이론적 공식이나 논리적 정합이 아니라 타자와의 공감을 통해서 다다르게 되는 진실이기 때문일 것이다. 주체가 느끼는 것이지만 주체의 소유가 아니며 이 세계의 잠재성이 우리를 통해 열리고 알려지는 것이라는 점에서, 그리고 주관과 객관으로 환원될 수 없는 잠재적 실재의 출현이라는 점에서 '계시'이다. "배움의 연속된 단계들을 거치면서 예술에서의 최종적 계시에 도달하지 못한다면 우리는 여전히 본질을 이해하지 못하는 채로 남게 될 것이다."[70]

따라서 문학이 우리에게 전하는 '계시'는 타자를 이해하는 것이라기보다는 이해의 어려움을 고백하는 것이며, 사유의 가능함과 더불어 사유의 불가능함과 한계를 드러내는 것일 수 있다. 문학교육은 모순에 대한 합리적 해결을 찾는 것이 아니라 모순에 담겨 있는 잠재적 가치를 끌어내고자 한다. 그래서 문학이 계시하는 최종적 앎은 한 방향으로 정의될 수 없는, 차이와 역설로 설명되는 깨달음이다. 그 진실은 때로는 침묵이다. "가장 좋은 해석, 가장 무거운 해석, 가장 급진적인 해석은 탁월하게 의미 있는 침묵이다."[71] 그 진실이 확실함과 불확실함, 아름다움과 추함, 우연과 필연, 다양한 가치가 공존하는 패러독스이기 때문이다.

이 과정에서는 학생들이 작품과 조우하면서 경험한 다양한 세계들을 자신의 언어로 표현하는 작업이 필요하다. 지식을 생산한다는 것은 스스로의 말로 나타낼 수 있음을 뜻한다. 우리가 의미 있

---

70) PS, p. 105
71) MP, p. 223.

는 경험을 하고 나면 말이 많아지는 것처럼 학생들이 작품과 깊숙이 감응했다면 그것을 표현하고 싶은 욕구를 지니게 된다. 문학교육에서는 특히 글쓰기의 역량이 강조될 필요가 있다. 글쓰기를 통해서 무의식적인 것에 의식의 빛을 부여할 수 있으며 의식적인 것에 무의식의 에너지를 공급할 수 있기 때문이다.[72] 질문의 성격에 따라 감상문, 비평문, 시, 소설, 일기 등 다양한 종류의 창작 활동이 가능하며, 토론 역시 중요하다. 다양한 활동들이 작품의 특성 및 학습자의 흥미, 교육적 목적에 따라 선택될 수 있다.

지금까지 살펴본 문학교육의 방법을 표로 정리하면 다음과 같다.

<표 1> 들뢰즈의 기호론에 근거한 문학교육 방법의 세 단계

방법의 단계	횡단	질문	계시
목표	마주침의 흔적 모으기	마주침의 방향 찾기	마주침의 의미 발견하기
키워드	공명 마찰	작품-작가 자신 세상	차이 역설
방법	지도 제작 (이미지 추출)	계열화 (문제 제기)	창조 (토론, 글쓰기)
기본 전제	잠재성의 현실화		

4. 결론 및 제언

문학의 즐거움은 독자가 자유롭게 작품을 읽으면서 타자의 삶에

72) Werder, L. “Schreiben von tag zu tag”, 1998,『교양인이 되기 위한 즐거운 글쓰기』, 김동희 옮김, 들녘, 2004.

공감하고 자신의 삶과 관련하여 의미를 느끼는 데서 비롯된다. 그러나 우리의 문학교육은 시에서, 소설에서 이미 누군가에 의해 주어져 있는 답을 찾게끔 가르친다. 문학교육이 문학의 잠재적 역량을 열고 학습자에게 배움의 가치를 실현시키는 방향으로 나아가기보다는 입시에서 정답을 찾기 쉬운 방식으로 이루어져왔기 때문이다. 그 결과 문학교육은 문학이 구현할 수 있는 풍성한 배움의 기회를 살려내지 못할 뿐만 아니라 시대가 요구하는 개개인의 창조적 역량을 길러내는 데에 기여하지 못하고 있다.

다양성과 창조성은 이제 추구해야 할 이상이 아니라 미래의 생존과 직결된 문제로 우리 앞에 다가와 있다. 교육을 통해 도달해야 할 인간형의 기획 자체가 달라진 지금 과거의 패러다임을 고수할 이유가 없으며,[73] 교육을 둘러싼 전면적인 방향 전환이 요구되는 시점이다. 특히 인문 및 예술 교육과 관련하여 코드화된 지식의 전수에서 벗어날 수 있는 새로운 패러다임이 요청된다. 그 패러다임은 교사의 가르침보다는 학습자의 배움의 과정에 초점을 두어야 하며 보다 창조적인 방식으로 예술 작품을 향유할 수 있도록 도와주는 것이어야 한다.

들뢰즈의 초기 저작인『프루스트와 기호들』은 사유의 발생 과정을 다룬다는 점에서 들뢰즈의 철학의 전반적인 기획을 이해하는 시발점이 될 수 있으며, 특히 예술적 '기호'와 관련된 논의는 문학 및 예술교육에 중요한 영감을 제공하고 있다. 연구자는 들뢰즈의 '기호론'에서 문학교육을 둘러싼 관습적 시각—작품 해석에 있어서의 객관주의와 주관주의—을 극복하고 문학교육의 핵심적인 부분이면서도 여태 놓치고 있었던 것 즉 독자 개개인이 작품으로부터 느끼는 생생한 인상을 기초로 교육의 내용과 방법을 구성할 수 있는 가능성을 발견하였다. 감동은 대상과 거리를 두는 데서가 아

73) 김상욱, 앞의 논문.

니라 대상과의 뜨거운 마주침에서 비롯되는데 들뢰즈는 그 마주침의 순간에 발생한 '기호'가 주체를 사유로 이끄는 계기가 됨을 보여주고 있다. '기호'는 언어적 표현과 대립하는 것이 아니라 그 자체로 아직 표현되지 않은 사유 운동의 일부이며, 해독을 통해서 언어화된다. '기호'와의 마주침은 감성과 지성, 무의미와 의미가 맞물려 있는 지점이면서 모든 새로운 의미가 탄생하는 지점이다. 기호론은 복수의 관점이 공존하는 문학교육의 장을 구현하는 이론적 기초가 될 수 있다.

이러한 철학에 기초하여 본 연구는 '횡단, 질문, 계시'라는 과정 속에 문학교육을 위치시켜 보았다. 문학을 자유롭게 읽고 느끼는 가운데 자기 내면의 어떤 것과 마찰 혹은 공명을 일으키는 이미지들을 추출하는 것이 '횡단'이다. 인상과 이미지들을 관찰하면서 그것이 함축하고 있는 물음을 구체적인 질문으로 번역하는 것이 '질문'이며, 그 질문에 대한 답을 추적하는 가운데 드러나는 새로운 세계 또는 관점이 문학이 우리에게 주는 '계시'이다. 그것은 문학을 통한 잠재적 실재의 열림이며, 그 열림은 한 방향으로 정의될 수 없는 차이들을 포괄한다. 이는 주체가 자신의 익숙한 삶의 자리를 떠나는 것이면서 주체 밖에서 또 다른 자신을 찾아가는 과정이다. 이 과정에서 각자가 지닌 잠재적 힘의 진가를 깨달을 뿐 아니라 앞으로 '기호'와의 연결을 계속 만들어 가면서 스스로 배움의 길을 창조하고자 하는 교육적 태도를 형성할 수 있다.[74]

들뢰즈는 철학을 개념의 창조로 이해했으며 기존 철학사에 등장하는 개념들을 자기 식으로 창조적으로 변용하여 사용했기 때문에 이 개념들에 대한 충분한 숙지 없이 그의 논지를 따라가는 것이 쉽지 않다. 본 연구는 지면의 한계상 '기호론'의 배경이 되는 들뢰

74) 김겸섭, 「폭력과 경계 너머의 사유와 문학」, 『뷔히너와 현대문학』 제33호, 2009.

즈 철학의 전반적 구도를 생략하고 논의를 전개할 수밖에 없었다. ‘기호론’에서 교육적 아이디어를 끌어내기 위해서는 들뢰즈의 ‘차이’와 ‘잠재성’에 대한 보다 심층적인 이해가 필요하며, 들뢰즈의 중기 예술론의 주요 개념인 ‘기계’와 ‘되기’, 후기 예술론에 등장하는 ‘이미지’에 대한 사유 또한 필요하다고 본다. 아울러 그가 예술에서 추구하는 ‘소수성’과 ‘소수 문학’에 대한 관점 역시 검토할 가치가 있다.

연구자가 문학교육의 제 문제들을 논하는 대신 새로운 문학교육의 이미지를 그려보고자 한 것은 들뢰즈 철학이 지닌 실천적 성격을 드러내기 위함이다. 물론 이 방법은 문학교육에 도달하는 단일한 길이 결코 아니다. 들뢰즈의 철학과 연구자의 마주침에서 발생한 하나의 풍경일 뿐이며, 들뢰즈 철학과 마주치는 다른 연구자들은 또 다른 방식의 문학교육의 모습을 발견할 수 있을 것이다. 그 풍경이 다양해지는 만큼 교육의 세계도 풍요로워지리라 기대한다. 그리고 모든 이는 각자 자신의 길을 가야 한다는 들뢰즈의 삶의 철학에 좀 더 가깝게 다가갈 수 있으리라 생각한다.

참고문헌

김겸섭, 「폭력과 경계 너머의 사유와 문학」, 『뷔히너와 현대문학』 제33호, 2009.

김근호, 「현대소설 작가 비평의 문학교육적 실천 모형」, 『국어교육』 제132권, 2010.

김상욱, 「문학교육의 목표 규정을 위한 시론」, 『국어교육연구』 제1호, 1994.

김상욱, 「문학을 통한 국어교육의 재개념화」, 『문학교육학』 제19호, 2006.

김수이, 「문학비평방법론의 적용변주를 통한 문학교육」, 『문예비평

연구』 제25권, 2008.
김재춘 · 배지현, 「들뢰즈 감성론의 교육적 의미 탐색 -『차이와 반복』에 나타난 강도 개념을 중심으로」, 『초등교육연구』 제24권 1호, 2011.
김재춘 · 배지현, 「들뢰즈와 플라톤의 철학에서의 '문제'의 성격 탐색」, 『아시아교육연구』 제13권 1호, 2012.
김지영, 「들뢰즈의 언어와 문학」, 『비평과 이론』, 제10권 2호, 2005.
노양진, 「들뢰즈와 시뮬라크르의 의미론」, 『철학연구』 제110집, 2009.
박경철, 『자기혁명』, 갈무리, 2011.
박영욱, 『의미와 무의미의 경계에서』, 김영사, 2009.
박철홍, 「듀이의 경험개념에 비추어 본 사고의 성격: 이성적 사고와 질성적 사고의 통합적 작용」, 『교육철학연구』 제33권 1호, 2011.
서동욱, 『차이와 타자』, 문학과지성사, 2000.
서동욱, 「들뢰즈의 마지막 스피노자주의」, 『철학연구』 제57집, 2002.
오문석, 「문학교육의 위기와 문학교육이론의 성장」, 『인문학연구』 제40집, 2010.
우한용, 「문학교육의 목표이자 내용으로서의 문학능력」, 『문학교육학』 제28권, 2009.
유영희, 「문학능력의 개념과 구조화 방안」, 『문학교육학』 제27호, 2008.
이경배, 「가다머의 해석학적 이해 주체」, 『범한철학』 제53집, 2009.
이성복, 『네 고통은 나뭇잎 하나 푸르게 하지 못한다』, 문학동네, 2001.
이정우, 『사건의 철학』, 철학아카데미, 2003
이정우, 『천 하나의 고원』, 돌베개, 2008.
이찬웅, 「들뢰즈의 기호와 정서」, 『기호학 연구』 제29집, 2007.
이찬웅, 「들뢰즈의 감성론과 예술론: 강도적 내포와 이미지」, 『미학』 제66집, 2011.
이평전. 「문학교육과 문화정치학적 읽기를 위한 시론」, 『국어교육』 제125, 2008.
정재식, 「흄과 들뢰즈의 공감 이론 사용법: 경험론의 문학적 사용 가능성에 관하여」, 『18세기영문학회』, 2007.
정재찬, 「'죽은 시인의 사회'와 문학교육」, 『국어교육연구』 제1호,

1994.
조성훈,『들뢰즈의 잠재론』, 갈무리, 2010.
조성훈,「들뢰즈의 씨네마톨로지: 이미지의 발생과 소멸」,『비교문학』 제53집, 2011.
차건희,「이미지들에 대한 철학적 고찰」,『철학연구』 제85권, 2006.
Deleuze, G. *"Proust et les Singnes"*, 1964,『프루스트와 기호들』, 서동욱 외 옮김, 민음사, 1997. (약호 PS)
Deleuze, G. *"Différence et Répétition"*, 1968,『차이와 반복』, 김상환 옮김, 민음사, 2004. (약호 DR)
Deleuze, G. *"Logique du Sens"*, 1969,『의미의 논리』, 이정우 옮김, 한길사, 1999. (약호 LS)
Deleuze, G. & Guattari, F. *"Kafka"*, 1975,『카프카』, 이진경 옮김, 동문선, 2001. (약호 K)
Deleuze, G. & Guattari, F. *"Mille Plateaux: Capitalisme et schizophrénie"*, 1980,『천 개의 고원』, 김재인 옮김, 새물결, 2001. (약호 MP)
Eco, U. *"Opera aperta"*, 1962,『열린 예술작품』, 조형준 옮김, 새물결, 2006.
Foucault, M. *"Remarks on Marx"*, 1999,『푸코의 맑스』, 이승철 옮김, 갈무리, 2005.
Maturana, H. R. *"Vom sein zum tun"*, 2004,『있음에서 함으로』, 서창현 옮김, 갈무리, 2006.
Sauvagnargues, A. *"Deleuze et l'art"*, 2005,『들뢰즈와 예술』, 이정하 옮김, 열화당, 2009.
Werder, L. *"Schreiben von tag zu tag"*, 1998,『교양인이 되기 위한 즐거운 글쓰기』, 김동희 옮김, 들녘, 2004.

A Study of a Literature Education Method Based on G. Deleuze's Theory of Sign

Gim, Chae-Chun · Kim, Bi-Ah

This study is to develop a literature education method drawing on G. Deleuze's early theory of sign. It tries to infer a new method of literature education from Deleuze's philosophy in which an encounter between literature and a reader is being emphasized. According to Deleuze, literature is very important because it releases sign which can trigger a reader's senses. Sign makes readers change their faculty of senses and reasons, and readers can regain faculty to feel and think anew by decoding sign. Deleuze's theory of sign opens the way to approach literature as an object of affect, not as an object of intellectual analysis, and it argues that many different senses of literature can be generated as a result of an encounter between literature and a reader. In this study, traverse, question, and revelation are presented as three steps which literature education can follow in order.

Key words: literature education, Deleuze, theory of sign, encounter, affect

김재춘
소속: 영남대학교 교육학과
주소: 경북 경산시 대동 214-1 영남대학교 사범대학 교육학과
전화번호: (053) 810-3121
전자우편: ccgim@yu.ac.kr

김비아
소속: 대구달서공업고등학교 교사
주소: 대구 수성구 신매동 천마타운 229-1303
전화번호: 011-9353-1175
전자우편: biakim@daum.net

이 논문은 2012년 2월 29일 투고하여
2012년 4월 10일까지 심사 완료하여
2012년 4월 30일 간행함