

학교에서 만난 문학

[서평] 조윤정(2020), 『작가가 된 학생, 교단에 선 문인: 문단과 학교 사이에서 문학을 읽다』, 소명출판, 631쪽.

허민석*

1. 들어가며

한국현대문학 연구의 영역이 예측할 수 없이 확장되어 가고 있는 지금, ‘문학이란 무엇인가’라는 물음은 더욱더 답변하기 까다로운 질문이 되었다. 문학 범주의 경계가 점차 허물어지고 있는 상황 속에, 연구자로서 종종 한국문학이라는 연구대상의 정체가 더 희미해져 가는 느낌을 받게 되는 것도 사실이다. 그런 의미에서 문학이라는 낱말을 가장 피부에 와 닿는 것으로 받아들이는 사람은 아마 문학 전공자들이 아닌, 학교에서 교과목으로나 시험문제로 문학을 접하는 전국의 수많은 초, 중, 고등학생들이 아닐까. 너무 당연해서 오히려 잘 잊히지만, 그들만이 아니라 우리 대부분이 처음 개념적 의미의 문학을 배우는 곳, 즉 문학을 ‘문학’으로 인식하게 되는 최초의 장소는 학교이다. 이러한 사정의 시초적인 장면은 근대적 의미의 문학 개념이 자리 잡

* 서울대학교 국어국문학과 박사과정 수료

기 시작했던 무렵인 1900~1910년대 조선의 교육장에서 이미 발견된다. 바로 이 시기에 조선에 ‘교과목으로서의 문학’이 생겨났으며, 그것은 당시 “문학이 학식과 관련된 일반명사라는 관념이 유지되는 가운데, 학문(과학)의 일부 영역으로 재규정”¹⁾되었음을 의미한다. 따라서 우리가 동시대의 교육제도 하에서 경험하는 바와 마찬가지로, 근대 초기 조선의 문학장을 일구었던 많은 문인들 또한 학교라는 공간을 통해서 처음 문학 개념에 관한 공통감각을 획득할 수 있었을 것임을 짐작할 수 있다.

조운정의 연구서 『작가가 된 학생, 교단에 선 문인』(2020)은 바로 식민지 조선의 문인들이 많은 경우 문학자임과 동시에 교사 혹은 학생이라는 정체성을 가지고 있었다는 사실에서 출발하여, 배우고 가르치는 자로서 문인들이 경험한 식민지 교육장의 현실과 분위기, 앞의 문제에 결부된 지식인 청년과 노동자들의 내면과 감정을 섬세하게 고찰하는 책이다. 특히 이 책은 2010년에 발표된 저자의 박사학위논문 「한국 근대소설에 나타난 교육장(場)과 계몽의 논리」의 문제의식을 심화, 확대해 온 지난 10년간의 연구 성과가 축적된 결과물이라고 할 수 있다. 달라진 점은 교육령의 변화에 따라 비교적 통시적인 서술로 구성되었던 박사학위논문과 비교할 때, 이 책은 뚜렷한 통시적 구성을 취하지는 않는다는 사실이다. 실제로 『작가가 된 학생, 교단에 선 문인』은 식민지 조선의 교육제도 및 문학에 대한 사(史)적 기술보다는, 교육과 학습에의 열정으로 가득했던 조선의 청년들이 당대의 환경 속에서 행한 미시적 실천들의 양상을 ‘지식장’, ‘쓰기와 읽기’, ‘교육적 실천’, ‘노동자의 공부’라는 네 가지 키워드를 통해 조명하는 것을 주된 목적으로 삼고 있다. 그 가운데 본 서평에서 특히 주목하고자 하는 것은 문학과 관련된 실천들이다. 구체적으로 조선의 청년들이 학교 수

1) 김동식(1999), 「한국의 근대적 문학 개념 형성과정 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 85쪽.

업과 교과서를 통해 만난 문학 개념은 어떤 것이었는지, 문학 교육과 학습을 바탕으로 그들은 어떠한 문학적 글쓰기를 생산해냈는지, 그리고 그들의 문학적 실천은 지금 여기 문학연구의 현장에 무엇을 시사하고 있는지를 중심으로 이 책을 다시 읽어보고자 한다.

2. 배움의 조건, 혹은 반성으로서의 조선문학

“글을 읽고 쓰는 일에서부터 자신이 창작한 작품을 발표할 창구를 마련하는 일까지 학교는 조선의 청년들에게 문학 하기의 가능성을 알려준 곳이었다.”(3)²⁾ 책머리의 문장에서 가늠해볼 수 있듯이, 이 책에서 저자는 전체 논의를 배치, 전개하는 과정에서 ‘문학’이라는 개념을 크게 두 가지 뜻으로 사용하고 있다. ① 하나는 좀 더 일반적인 ‘근대문학’의 개념에 가까운 것으로서, 개인의 내면이나 집단의 감정과 같은 비가시적인 것들을 가시화하는 예술작품으로서의 문학을 가리킨다면, ② 다른 하나는 좀 더 포괄적인 의미의 문학, 즉 앞의 조건으로서의 글 읽기와 쓰기, 혹은 읽기와 쓰기를 배우는 행위를 가리킨다. 해방 이전의 근대문학사에서 특히 이 두 가지 문학 개념은 매우 불가분한 관계에 있었다. 저자는 각 부마다 이러한 문학 개념의 두 측면을 교차시키면서, 식민지 조선의 교육장과 문학장 사이를 탐사해 나간다. 거칠게 정리하자면, 제2부와 제4부에서는 주로 후자(②)의 측면에 착안하여 각종 교과서 및 민간 독본 등의 출판에 힘입어 이루어진 앞의 확산, 글 읽기/쓰기의 제도화 과정을 살펴보고 있으며, 제1부와 제3부에서는 대개 전자(①)의 관점에서 소설, 수기, 잡지 등의 매체에 투영된 지식인, 문청들의 열정과 번민을 포착함으로써, 식민지 교육 당국

2) 조윤정(2020), 『작가가 된 학생, 교단에 선 문인』, 소명출판, 3쪽. 앞으로 이 책에서 인용하는 경우 인용문 말미의 괄호에 인용면수만을 밝히기로 한다.

에 의해 실행된 계몽의 기획이 굴절되거나 전유되는 양상을 고찰한다.

개화기부터 1930년대까지 조선의 교육장에서 표준화된 글 읽기/쓰기의 감각과 근대문학이라는 번역어의 공유 과정에 관심이 있는 독자라면 제2부 「학교가 가르쳐 준 글쓰기의 방식과 그 전유」를 먼저 살펴볼 필요가 있다. 여기서 저자는 근대 초기의 미국, 일본, 조선의 교과서는 물론, 입학시험 준비서, 민간 독본, 국어독본 편찬취의서 등의 광범위한 자료들을 비교 검토함으로써 근대적인 의미의 문식성, 문학(성) 개념이 당대의 지적 환경 속에서 어떻게 변용되었는지를 상세하게 추적한다. 문종(文種) 개념의 기원을 고찰하는 제1장은 현대적인 ‘장르(genre)’ 개념을 과거의 사례에 소급 적용하는 방식을 피하면서, 한문학적 전통에 기초한 전대의 글쓰기 양식과 미국-일본을 통해 유입된 새로운 문학 개념이 충돌했던 근대 초기 지식장으로 거슬러 올라간다. 이 장에서 저자는 문종 개념의 변천을 짚으면서 동시에 “‘학문’과 ‘문학’의 구별이 시작”(162)되고 문학이 자율성을 담지한 제도로 자리 잡게 되는 역사적인 기점으로 독자들을 인도한다. 한편, 제2장과 제3장은 조선 청년들을 ‘충량한’ 제국의 신민으로 육성하고자 했던 일제의 언어교육 정책을 전유하면서 “상대적 자율성”(184)을 확보해 나갔던 조선인 교사와 학생들의 수행성을 보다 주의 깊게 조명하고 있다. 조선인 교사들이 교육 당국의 의도를 거슬러 조선의 역사와 식민지적 상황을 환기하는 시험 문제를 출제한다거나, 향학열에 사로잡힌 조선인 청년들이 교과서가 가르쳐주는 글쓰기의 규범을 넘어 ‘자기 글’을 정립하기 위해 고민한 흔적들은 식민지 교육장의 현실이 우리가 상상하는 것보다 훨씬 더 복수적, 역동적인 것이었음을 방증한다. 제4장에서는 『보통학교국어독본편찬취의서』를 분석함으로써, 일제의 교육 정책과 실제 교육 현장 사이에 존재했던 이러한 균열이 “교육적 완미함이나 정치적 단일화”(263)라는 조선교육령의 이상에 이미 내재된 것이었음을 논파하고 있다.

제2부가 주로 학교라는 정규 교육기관을 경유하여 전개된 언어 및 글쓰기 교육의 제도화 양상에 주목한다면, 제4부 「노동 개념의 형성과 노동자의 공부」는 학교 ‘바깥’의 공간인 야학을 통해 농민과 노동자들이 배움에 대한 열정으로 자기를 표현하는 언어를 학습해 나가는 과정을 고찰한다는 면에서 서로 짝을 이룬다. 우선 제1장에서는 1900년대 전후의 미국, 일본, 조선의 교과서를 비교하는 가운데, 당대 조선에서 노동 개념이 애국계몽의 논리와 실업교육론의 영향 아래 번역되었으며, ‘수치심’, ‘경쟁심’을 강조하는 감성적 수사와의 결합을 통해 전파되었음을 밝히고 있다. 이 장에서 특히 눈에 띄는 것은 노동 개념의 정착 과정을 고찰하며 동시에 “직업의 다양성 속에서 열악한 상태로 정체된 노동자의 현실과 개화의 분위기 속에서 노동을 거룩한 것으로 학습해야 했던 문명화의 속도가 만들어낸 간극”(495)을 발견해내는 저자의 시선이다. 이어지는 제2장과 제3장은 바로 그러한 노동 개념과 노동 현실의 간극을 체현하는 텍스트로서, 유길준의 『노동야학독본』(1908)과 『노동야학』(1909)을 검토한다. 저자에 따르면 비슷한 시기에 간행된 남궁억의 『교육월보』나 호리에 히데오의 『야학독본』(1905) 등과 비교할 때, 유길준의 『노동야학독본』은 “‘상등노동자인 지식인에 의해 조직되고, 호명되고, 교육받는’ 노동자”(511)의 이미지에 근거하여 대부분의 내용이 지식인의 입장에서 구성되고 서술된다. 그런 의미에서 유길준이 ‘국한문혼용체’를 포기하고 ‘국문체’로 서술한 『노동야학』에서는 『노동야학독본』을 노동자 중심의 교과서로 다시 쓰기 위한 지식인의 고민을 엿볼 수 있다. 제4장의 경우, 야학을 배경으로 삼은 이기영의 『고향』, 이광수의 『흙』 등의 소설을 바탕으로 야학을 문해/문맹, 지식인/노동자라는 지적 위계에 대해 문제제기하는 장소로 다시 새롭게 읽어내고 있다. 특히 이효석의 「마작철학」과 강경애의 『인간문제』와 같은 작품에서 잘 드러나는 것처럼, 지식인/노동자의 관계가 일방적인 사제 관계에서 ‘상호 예측’적인 것으로 뒤바뀌는 장면들은

얇과 배움에 관한 대안적 이해의 가능성을 내포한다는 점에서 눈여겨 봐야 할 대목이다.

앞서 소개한 제2부, 제4부에서 주로 학교 안팎에서 읽혔던 교재들을 중심으로 검토한 데 비해, 제1부와 제3부는 소설과 수기, 교지나 문예지 등 학생이자 교사였던 문인들의 내면을 들여다볼 수 있는 텍스트들에 대한 감성사적 접근을 시도한다. 그중 상대적으로 제1부 「얇의 경합과 근대의 지식장」은 스스로를 계몽의 ‘주체’로서 정체화했던 식민지 지식인의 자의식을 읽어내는 데 집중하고 있다. 이때 논의의 초점은 지식인의 글쓰기를 통해 구체화되는 계몽의 논리가 아닌, 민중의 ‘교사’임을 자처했던 지식인들의 실천과 그 의도가 오신되거나 좌절되는 지점으로 모인다. 제1장에서 논하는 것처럼, 학교를 “‘가르치다’와 ‘배우다’의 행위에 ‘갈등하다’와 ‘괴로워하다’가 점철된 공간”(14)으로 그리고 있는 이광수의 소설은 계몽을 향한 “열정 혹은 이상은 늘 교육에 대한 회의, 학문 습득이 가져온 고독감과 공존”(15)할 수밖에 없었음을 가장 잘 보여주는 징후적 사례일 것이다. 이와 비슷한 맥락에서 저자는 동경여자자유학생친목회가 간행한 잡지 『여자계』에 나타나는 여성 해방 담론의 아이러니에도 주목하고 있다. 조선 여성이 자유, 평등, 교육으로 요약되는 보편 인간의 범주에서 일탈한 존재라는 『여자계』 필진들의 인식은 조선 여자들의 ‘정신혁명’을 부르짖는 개화, 계몽의 논리로 이어지지만, 그것은 한편으로 개인으로서의 여성을 지운 채 결국 제국, 민족, 남성의 입장에서 주창된 근대화, 문명화 논리로 수렴되는 한계를 안고 있었다는 점을 저자는 지적한다. 보편의 범주에 편입되고자 하는 열망, 그 이면에 작동하는 포함과 배제의 논리가 교육제도의 성립에 전제된 감성적 기제라면, 제4장에서 다루어지는 이태준의 소설은 그러한 지적 위계와 불평등을 재생산하는 교육제도에 대한 성찰을 담고 있다는 측면에서 주목을 요한다. 『제2의 운명』(1933), 『사상의 월야』(1941-1942) 등의 작품 분석에서 확인할 수

있듯이, 이태준의 소설은 학생들 간에 공유되고 있었던 지적 열망과 정적 관계로부터 식민지 교육제도의 기대효과를 전복할 수 있는 잠재력을 발견하며, 더 나아가 “학교 밖의 교육장을 창출하여 교육의 재분배, 교육의 재조직화와 같은 가능성을 제시”(131)한다.

그렇다면 이처럼 가르치고 배우는 자로서, 식민지 조선의 지식인들에게 문학을 읽고 쓴다는 것은 과연 어떤 의미였는가. 책의 제3부 「교육적 실천, 배운 사람들의 목소리」는 이 물음에 대해 본격적으로 해명해 나가는 챕터이다. 여기서는 당시의 문청들이 문학을 익히고 공유하며 직접 문학(적인 것)의 내포와 외연을 재구성해 나가는 과정뿐만 아니라, 그들이 식민통치 하의 암울한 현실과 제국주의 전쟁의 한복판에서도 문학적 실천을 멈추지 않았던 이유는 무엇이었는지를 함께 살펴볼 수 있다. 제1장은 문인의 회고와 소설을 통해, 작가 이전에 학생이었던 문인들이 교육장 안에서 “글쓰기가 학습되고 점수화될 수 있다는 감각, 학생이 매체를 만드는 저자 혹은 편집인이 될 수 있다는 공동체적 감수성”(309)을 획득하게 되었던 시절을 되돌아본다. 작문 수업과 시험이라는 인정의 제도, 등사판 회람잡지나 교지 등의 매체 제작 경험을 통해 좋은 글과 문장에 대한 감각을 공유했던 문청들이 학생 시절의 기억을 바탕으로 ‘문학적인 것’의 외연을 확장해 나가는 모습은 특히 흥미롭다. 제2장은 또한 “문학작품의 창작과 매체 생성의 원동력을 파악”(359)하는 작업의 일환으로 미션스쿨의 교지들을 검토하는 가운데, 많은 학생들이 내면화하였던 종교적 감수성이 예술과 문학을 향한 조선 청년들의 열정과, 문학의 공리성에 관한 관념이 형성되는 데 영향을 미친 감성적 기원이라는 사실을 밝힌다. 제3장의 경우, 동맹휴학 사건을 소설화한 작품을 중심으로 통계나 재판기록, 신문기사 등의 공식적인 기록에는 드러나지 않는, 동맹휴학을 둘러싼 조선인들의 감정과 의식을 섬세하게 독해한다. 이 장에서 저자가 특히 주목하고 있는 부분은 동맹휴학의 저항적 측면이라기보다, 동맹휴학이라

는 실제 사건이 허구를 통해 재현될 때 “사실 자체보다 사건을 겪었을 때의 느낌, 단일하지 않은 당대의 기분이나 의식”(421)을 포함하여 복수적으로 의미화될 수 있다는 점이다. 한편, 제4장에서는 수기와 소설 속에 나타나는 학병세대에 대한 회상, 학병들이 경험한 전장에서의 기억을 조명한다. 학생과 병사라는 정체성 사이에서 혼란을 겪었던 조선인 학병들이 폭력적 현실 속에서도 문학 읽기/쓰기를 통해 지식인으로서의 자기를 재확인하며 살아 있음을 느끼는 장면들은 깊은 인상을 남긴다.

3. 문학함의 역사와 ‘문학적 읽’이라는 미래

앞서 간략하게 살펴본 바와 같이 『작가가 된 학생, 교단에 선 문인』은 시대 순으로 각 논의를 배치하지 않고, 방대한 양의 자료 검토에 기초하여 식민지의 교육장과 문학장 사이를 교차 탐색하며 논의를 전개한다. 이러한 전개 방식은 자칫 독자들에게 전체적인 구성이 일관적이지 않다는 인상을 줄지도 모른다. 그러나 이 글의 서두에서 지적한 대로 비교적 통시적인 구성을 취하고 있었던 저자의 박사학위논문의 체재를 고려한다면, 이 책의 경우 애당초 선조적인 형태의 문학사 연구서로 기획되지 않았을 것임을 추측하기란 어렵지 않다. 일반적인 의미에서의 문학사 서술은 불가피하게 느슨하게나마 경계 지어진 문학의 카테고리를 요구하며, 그것을 과거에 생산된 자료들에 사후적으로 적용하는 방법을 사용하게 된다. 하지만 이 책은 최대한 그런 방식을 지양하면서, 식민지 시기 지식인들이 전통과 근대가 길항하는 교육장의 영향 하에서 문학을 ‘학습’하고 ‘창작’하는 가운데 문학(적인 것)을 끊임없이 재조정해 나갔다는 사실에 주목한다. 요컨대 『작가가 된 학생, 교단에서 선 문인』은 학교라는 공간적 시점(視點)에서 한국 근대

문학사의 거대한 내러티브를 조감하려 하기보다는, 읽기와 쓰기를 배우고 가르치는 것, 교육과 학습을 바탕으로 글을 읽고 쓰는 것이 분리되지 않는 수행으로서의 문학사를 근접 관찰하고자 시도한 책이다. 실제로 이 책의 교차적인 구성과 방대한 자료들은 문학함의 조건이자 문학 행위의 생산물이기도 한 지식인과 문학청년들의 정열과 갈등, 글 읽기/쓰기가 발생시키는 정동을 포착함으로써, 식민지의 교육장과 문학장 ‘사이’가 복수적인 주체의 욕망과 실천이 뒤얽혀 있는 비균질적인 영역이었음을 드러내고 있다.

그렇다면 학교와 교육이라는 키워드에 비해 부각되진 않지만, 결국 저자가 이 연구서를 통해 겨냥하고 있는 궁극적인 물음 중 하나는 ‘문학이란 무엇인가’라는 의문임을 짐작해볼 수 있다. 좀 더 정확하게 말한다면 그것은 ‘문학이란 무엇인가’라는 실체론적 질문이 아닌, 한국에서 ‘문학은 어떤 것이 될 수 있었는가’ 혹은 ‘문학은 무엇이 될 것인가’라는 문학의 잠재적 미래에 대한 물음에 더 가깝다. 식민지 교육장 및 문학장을 조명하는 이 책이 자꾸 현대의 문학 개념을 심문하고 있는 듯한 느낌을 주는 까닭은 바로 여기에 존재한다. 저자는 ‘(문학) 교육-(재)구성되는 문학-(재)교육-…’이라는 일종의 피드백 루프 속에서 문학성의 의미를 갱신해나갔던 조선의 문인, 청년, 노동자들의 모습을 비추므로써, 동시에 학제가 정립되고 문학교육이 일반화됨으로써 이제 누구나 문학에 대해 말할 수 있게 된 동시대의 현장을 함께 환기한다. 이와 관련하여 독자들은 저자가 “‘문학’이라는 어휘가 ‘학문’에서 ‘문예’의 의미로”(162) 점차 이행해갔던 근대 초기의 국면을 되돌아보는 부분에 특별히 주의를 기울일 필요가 있다. 그는 “당대 문학적 글 쓰기에 대한 사유는 실용적 글쓰기가 지닌 시대적 당위성에 대한 대타의식”에 근거하고 있었던 만큼, “지·의의 영역에 있는 글쓰기들을 성찰하고 논의할 수 있는 내적 공간을 마련하지 못”(179)했다고 평가한다. 문학이 외부로부터 자율적인 개념으로 정착했다는 사실은 역으

로 “외부의 모든 개념과의 관계를 되문게 되는 일은 없어진다”(179)는 것을 의미하기 때문이다. 이러한 지적은 문학과 문학 외부의 영역 사이의 관계를 바람직하게 재정립하기 위해선 무엇보다 문학함의 조건 자체가 자율적이고 폐쇄적인 문학성 개념에 내재하지 않는다는 사실을 고려해야 한다는 점을 시사한다.

같은 맥락에서 이 책은 개인, 내면, 주관성 등으로 요약되는 자기 규정적 개념으로서 근대문학이 정착되는 과정보다, 문학에 대한 교육과 학습, 독서와 창작, 감상과 비평 등을 포함하는 문학의 수행이 도리어 문학에 대한 규정을 탈구시키고 문학함의 조건과 환경을 변화시키는 장면에 더욱 관심을 기울이고 있다. 물론 그렇다고 해서 개인의 내면을 창출하는 근대적 글쓰기나 문학적 감수성을 계발하는 행위의 실천적 의미가 축소되는 것은 아니다. 앞서 소개한 바처럼, 이 책은 ‘자기 글’을 써내고자 하는 문청들의 의지가 총량한 신민과 산업 인력을 길러내는 것을 목적으로 삼았던 식민지 교육당국의 기대 수준을 훨씬 초과하였다는 점, 학병세대의 청년들이 제국주의 전쟁의 한복판에서도 문학 읽기/쓰기를 통해 생의 의지를 확보할 수 있었다는 점 등을 언급하면서 식민의 시대에 자기를 표현하는 언어를 학습하고 구사하는 행위가 지닌 저항적인 측면들을 거듭 강조하고 있다. 하지만 이 책을 더욱 흥미롭게 만드는 요소는 그런 문학적 실천들이 단순히 ‘저항’이라는 단어로 환원되지 않는 지점들을 함께 고려하는 대목에서 발견된다. 가령, 저자는 “문학 제도가 마련된 이후 작성된 작가들의 회고에서 작문 수업, 기숙사에서의 책 읽기, 독서회 활동, 잡지 만들기는 마치 식민지 교육제도의 반대편에 놓인 것처럼 형상화되지만 이 모든 것들은 학교를 둘러싸고 일어난 일”임을 지적하며, “이 점을 인정할 때, 조선의 근대문학이 가진 속성을 제대로 파악하고 비판할 수 있게 된다”(335)고 주장한다. 또한 “당대 학생들이 교육제도 안에서 ‘주체성’, ‘문학적 감성’, ‘근대적 글쓰기’라는 것을 자각했다면, 거기에는

모어인 조선어 교육뿐 아니라 일본어 교육의 영향이 크게 작용했을 것”(273)이라고 말하기도 한다.

저자의 지적은 ‘(근대)문학=내면성의 예술’이라는 담론을 가로지르는 수많은 욕망과 수행의 궤적들을 떠올리게 한다. 식민지 조선에서 내면을 창출하는 근대적 글쓰기의 탄생은 부분적으로 식민지 문명화라는 미명 아래 ‘진정성’의 이데올로기를 주입시켰던 식민지 교육제도 및 국어교육 정책의 산물임과 동시에 그러한 조건을 바탕으로 조선어 문장의 미학적 감각을 쇄신하고자 했던 지식인 청년들의 불온한 실천이 낳은 결과물이기도 했다. 이들뿐만 아니라 제1부에서 다뤄진 『여자계』의 유학생 여성들, 특히 개성의 자각에 대한 요구 아래 “여성의 감성과 욕망에 기반한 상상력이 문학 창작을 통해 자기 발현의 기능을 가질 수 있다는 발상”(96)을 제시했던 노자영을 비롯한 지식인 여성들 역시 이 담론에 접속한다. 그러나 저자가 비판하였듯이, 『여자계』의 여성 해방론과 글쓰기론은 자기 기술의 언어를 배울 기회를 갖지 못했던 수많은 조선의 여성들이 엄연한 계몽의 대상이자 타자임을 전제하는 것이었다. 『여자계』의 유학생들 반대편에는 “신여성이 습득한 첨단 지식에 대한 열등감”(234)을 품고 있던 사람들, 『언문간독』을 학습하여 편지를 쓰지만 “자기 글이 ‘자신의 맘을 말하지 못한 것’을 슬퍼”(234)했던 「번뇌의 밤」(1921)의 숙경과 같은 여성들이 자리한다. 숙경의 고민은 단지 필력 부족의 문제가 아니라, 자신의 ‘무식’함에 대한 인식, 즉 자기 글을 쓰기 위한 조건인 교양의 결여에서 비롯한다. 따라서 ‘(근대)문학=내면성의 예술’ 담론은 식자층에게는 해방의 도구로 인식되었던 반면, 상대적으로 교육의 기회가 적었던 이들에게는 오히려 자기 기술을 억압하는 규범으로 간주될 수 있었던 셈이다.

바로 이러한 장면에서 ‘근대문학’ 담론을 구성하는 아포리아는 보다 더 명확해진다. 자기 글을 쓰기 위해서는 타인의 글을 참조하거나 인용할 수밖에 없다는 것. 또한 개인을 옹아매는 권력의 그물로부터

내면의 공간을 확보하기 위해서는 역설적으로 지식-권력의 재생산에 동참할 수밖에 없다는 것. 문학하기의 조선적 조건, 수행으로서의 조선문학을 현미경으로 들여다보는 듯한 이 책은 근대문학 담론에 내재하는 이러한 패러독스가 특히 식민지 조선이라는 특수한 시공간적 배경에서 더욱 명백하게 드러나고 있었음을 예시한다. 후기 식민지적 상황을 맞이한 남한 문학장에서 최인훈과 이청준 등의 소설가가 같은 문제를 중심에 놓고 한국문학에 대한 성찰적 글쓰기를 수행하였다는 사실을 기억한다면, 어떤 의미에서 저자의 논의는 해방 전후를 관통하는 한국 근대/현대문학이라는 문제적 개념에 대한 반성, 즉 대상의 가능조건 자체를 따져 묻는다는 의미에서의 비판(Kritik)을 실행하기 위한 시론으로도 읽을 수 있을 것이다. 그렇다면 이 지점에서 남은 또 다른 과제는 비판 ‘이후’의 한국문학의 상(像)을 그리는 일이다. 문학함을 조건 짓는 앞의 문제가 근대문학 담론의 아포리아를 구성한다고 할 때, 그 반대 방향에서 ‘문학적 앞’의 형식을 발견하고 수행하는 일은 어떻게 가능해질 수 있는가. 이에 대해 저자는 식민지의 학교를 그린 소설 속에 종종 등장하는 “지식-권력의 장에 포섭되지 못하지만, 교육 공간의 분위기를 창출”하는 “우정과 열정이라는 정적 관계”(109)로부터 그 가능성을 희미하게나마 포착한다. 서로의 글을 교환하여 읽음으로써 “작문의 교감”(231)을 나누었던 박화성과 김명순, 학교 바깥에서 “앞을 전이하는 관계”(44)를 맺었던 『무정』의 영채와 병욱 등은 식민지 조선의 학교, 독본을 통해서만 배울 수 없었던 또 다른 앞의 방식들이 존재함을 암시한다. 이는 바로 문학을 통해 맺어진 앞의 관계이자, 문학 분석을 통해 복원되는 관계성이라는 점에서 식민지 조선의 문단과 학교 사이에서 저자가 건져낸 ‘문학적 앞’에 관한 사례들이라고 말할 수 있을 것이다.

4. 나가며

『작가가 된 학생, 교단에 선 문인』을 읽는 동안 우리는 누구보다도 인정에 목말랐던 젊은 학생들, 미성숙한 아동과 청년들을 계몽하려는 교사의 노력과 좌절, 바람직한 삶의 관계를 모색해나가는 지식인, 노동자들의 얼굴과 솔하게 마주친다. 이 책은 식민지 교육장 안에서 이복수의 행위주체들이 형성해 낸 특수한 분위기를 고스란히 되살려내고자 하며, 또한 그 분위기 속에서 문학 언어를 습득하고 구사함으로써 문학을 재정의하고 문학 환경을 바꾸어 나갔던 사람들의 미시적인 역사도 함께 복원하고 있다. 저자의 후속 논의를 기대하게 되는 이유는 바로 수행으로서의 문학사 쓰기라는 과제가 해방 이전의 근대문학장을 넘어 해방 이후, 동시대 문학에 이르기까지 여전히 해결되어야 할 숙제로 남아 있기 때문이다. 현장비평과 문학연구의 분리, 국문학에서 문화연구의 유행, 국어국문학과와 인접 학과(문예창작학, 문화콘텐츠학)의 경쟁 등 학문의 대상으로서 문학의 정체를 더욱 알 수 없게 만드는 여러 변수들 가운데 우리의 문학은 과연 무엇이 될 것인가. 『작가가 된 학생, 교단에 선 문인』은 이 물음을 생산적으로 지속하는 방법에 관한 안내서이기도 하다.