

# 문학교육 연구 방법론의 내적 체계\*

김 창 원\*\*

## 1. 문학교육 연구와 방법론

문학교육 연구가 하나의 '學'이 될 수 있는가. 문예학이나 교육학이 문학교육 연구를 매우 불안한 심정으로 바라보는 경향이 있음을 우리는 안다.1) '문학

---

\* 이 논문은 한국문학교육학회 1997년도 제 2차 연구발표회(1997. 4. 26)의 발표 요지 중 제 2장을 수정·보완한 것이다. 제 1장의 내용은 『문학교육학』 1집(한국문학교육학회, 1997)에 수록되었다. 발표회에서 유익한 토론을 해 주신 황정현·유영희 선생님께 감사드린다.

\*\* 인천교대 국어교육과 교수

1) 이돈희(1994:16~19)에 따르면 하나의 체계적인 학문은 ① 그것이 탐구하는 대상 ② 그 대상을 탐구하는 도구로서의 독자적 언어 ③ 그 대상에 관해서 서술하거나 설명하는 명제들을 조직하는 논리적 형식 ④ 그 대상을 탐구하는 방법적 원리와 규칙을 가지고 있다고 한다. 그런데 교과교육과 관련해서 보면 ①에 관해서는 별 어려움이 없다고 보고, ②에 관해서는 하나의 학문 영역을 이를 만큼 구조적으로 언어 체계가 이루어져 있지 않지만 **대부분의 기존 학문도 유사한 상황**이라는 점을 들어 용인하는 견해를 보인다. 또 ③에 관해서도 역시 겨우 명제들을 분류하고 결합시키고 변별하는 정도로 만족할 수밖에 없으나, 그것이 학문적 품위를 떨어뜨

교육학'이라는 용어를 문예학이나 교육학을 의식하지 않고 자유롭게 쓸 수 있는 상황에 이르지 못한 것도 사실이다. 그 이유는 일천한 연구사, 연구 대상의 혼란, 불명료한 방법론, 연구 인력 부족 등 여러 가지를 들 수 있을 것이다. 이런 요인들은 모두 문학교육 연구의 학문적 정체성과 정당성에 대한 회의를 낳고, 그러한 회의가 다시 문학교육 연구를 어렵게 만드는 악순환으로 나타난다. '국어교육학'에 관한 박영목(1996:17)의 아래와 같은 지적은 문학교육 연구에도 그대로 적용된다.

- (1) 국어교육학이 무엇을 연구해야 하는지를 분명히 인식하지 못하였다.
- (2) 교과 내용에 더하여 교육학을 연구해야 하는 학문적 부담으로 어느 한쪽에도 깊이 연구하지 못하는 현상이 전개되어 왔다.
- (3) 내용을 깊이 알면 방법이야 적절히 하면 된다는 생각 때문에 교육 방법의 연구를 연구로서 인정하려 들지 않았고, 연구의 필요성을 느끼지 않았다.

여기서 과연 '學'이란 무엇인지 질문하는 것이 의미가 있을까. 대체로 學이란 현상을 체계적으로 기술(description)하고, 그 내적 원리를 바탕으로 규칙을 발견하며(discovery of regularity), 그로부터 이론과 법칙을 형성(formulation of theories and laws)하여, 현상을 설명·판단하고 예측·통제하는 일련의 정신적 과정을 가리킨다. 그렇다면 우선 연구 대상이 되는 현상이 분명해야 하고, 그로부터 일관된 법칙을 이끌어 낼 수 있어야 하며, 그 법칙이 다시 현상에 대해 설명력을 지녀야 한다는 것도 주지의 사실이다.

---

리지는 **않는**다는 이유에서 성립 가능하다고 본다. 마지막으로 ④에 관해서는 교과 교육학이 논리적 추리·사실의 관찰·가치의 판단·공학적 실천 중 어느 것도 일차적 특징으로 삼고 있지 않지만, **방법론적 종합성**을 특징으로 삼을 수 있다고 본다(강조 인용자). 결국 그의 견해는 “교과교육학은 그것의 성립이 가능하다고 하더라도 수학이나 물리학이나 생물학과 같이 발달한 논리적 형식과 방법적 원리를 가진 학문으로서가 아니라, 단지 탐구의 대상을 개략적으로 구분 지을 수 있고 그 대상에 대한 서술적-규범적 명제(혹은 지식)들의 어떤 논리적 관련성 때문에 묶여진 이론적 체계를 지니는 학문일 수밖에 없는 것 같다. 그러나 이러한 방법론적 전문성에 다소 결함이 있다고 해서 학문적 연구의 가치가 격하된다고 생각되는 것은 아니다.”는 말로 요약되는데, 여기에는 교과교육학을 바라보는 불안한 심리가 함축적으로 담겨 있다.

문제는 문학교육현상이 그러한 학적 연구의 대상이 될 만큼 안정적stable이고 인과적인 체계가 아니라는 데 있다. 실상 문학 연구에 대해서도 이와 같은 질문이 제기된 적이 있다. 조동일(1980:58)이 문학 연구에 관한 두 관점을 대비시킨 것을 보자.

<주장 1> 문학은 연구할 수 없다.	<주장 2> 문학은 연구할 수 있다.
(1) 문학은 논리를 넘어선다.	(1) 문학은 논리로 다룰 수 있다.
(2) 문학은 작품 자체이다.	(2) 문학은 시대적 이념적인 것이다.
(3) 문학은 주관적인 것이다.	(3) 문학은 객관적인 것이다.

<문학 연구를 보는 두 관점>

두 주장에 관한 조동일의 견해가 어떠한 간에, 이 표만 보면 ‘문학은 연구할 수 없다’는 주장과 ‘연구할 수 있다’는 주장 사이에 건너기 어려운 강이 존재하는 것으로 보인다. 두 주장이 논리적으로 그 타당성을 증명하기보다는 선험적으로 내세울 수밖에 없는 성질의 것이기 때문이다. 어쩌면 연구 가능성에 대한 논란 자체가 ‘연구할 수 없다’는 주장의 반증 같기도 하고, 또는 ‘그런 논란이 이미 연구의 시작’이라는 주장이 가능할 것 같기도 하다.

‘문학교육 연구가 학으로 성립할 수 있는가’ 하는 질문도 이와 유사한 혼란을 불러일으킨다. 문학교육현상 자체가 불안정하기 때문에 그 연구도 끊임없이 요동할 수밖에 없다는 ‘원죄론’부터 시작해서, 인문과학은 그 본질상 사회과학이나 자연과학과 같은 엄밀한 방법론 적용이 불가능하다는 ‘기질론’,<sup>2)</sup> 지나치게 학적 정교성을 추구하다 보면 오히려 역동적인 문학교육현상의 본질을 오도할 수 있다는 ‘정도(正道)론’, 아무리 해 봐야 응용문예학, 또는 교육학의 분과 학문으로서의 교과교육학에서 벗어나기 어려울 것이라는 ‘한계론’에 이르기 까지, 문학교육 연구를 학으로 끌어올리기 위한 시도를 회의적으로 바라보는 시각은 도처에 산재해 있다.

이러한 시각에 대해 다른 한편에서는 문학교육 연구는 반드시 필요하며 그

2) 문학교육 연구가 인문과학인지 사회과학인지 따져보는 것은 일단 참기로 하자. 김창원(1997)에서는 노명완(최현섭 외, 1996)의 견해를 받아들여 사회과학의 관점에서 문학교육 연구를 바라볼 필요도 있다는 주장을 한 적이 있다.

학적 정당성도 얼마든지 확보할 수 있다는 주장을 펼친다. 문학교육현상 자체가 존재하는 한 그에 대한 메타-사고로서 문학교육학도 당연히 존재할 수 있다고 보는 ‘토대론’에서 시작해서, 학적 정교성이 문제일 뿐 문학교육학 자체의 가치는 의심의 여지없이 인정된다는 ‘수준론’, 문학교육의 학적 정당성을 밖에서 찾을 것이 아니라 문학교육 연구자 스스로 그 정당성을 구성해 가야 한다는 ‘양성론’, 문학교육 자체의 발전을 위해서는 문학교육학이 필수적으로 요구된다는 ‘당위론’에 이르기까지, 문학교육이 이미 혹은 가까운 장래에 어엿한 학으로 섰거나 서리라는 주장도 만만치 않다.

그런데 이러한 관점들은 각기 어떤 필연적인 근거에 입각한 것이라기보다는, 다분히 연구자의 학문적 배경이나 관점에 따라 형성되는 것으로 보인다. 문학교육 연구가 ‘학’이 될 수 있는지 없는지에 대해 나름의 입장을 먼저 정하고, 그 입장을 뒷받침하는 근거를 찾아서 제시하는 것이 아닌가 하는 혐의가 짙은 것이다. 결국 문학교육 연구자의 입장에서는 ‘학인가 아닌가’ 하는 해결하기 어려운 논쟁보다는 학을 수립하기 위한 연구 행위에 시간과 노력을 투자하는 일이 더 중요한 일이 된다. 학이 된다면 어떤 근거에서 학이 될 수 있는지, 학이 되기 위한 조건을 어떻게 갖추어 나갈 수 있는지를 찾아 가는 것이다. 그 중요한 통로가 학문으로서 갖추어야 할 방법론의 문제이고, 이 글은 그 방법론의 명료화를 위한 시도가 된다. 일정한 원리에 따라 문학교육 연구의 방법론을 체계화할 수 있다면, 그로부터 학적 정체성과 정당성을 추구할 수 있을 것이다.

## 2. 문학교육 연구 방법론의 지정학

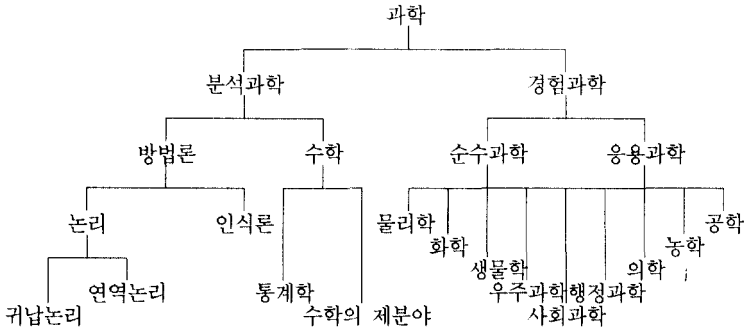
문학교육학이 지금은 학으로서의 체계성을 갖추지 못했다고 하지만, 그것이 학이 되지 못한다는 확고한 판단이 내려지지 않은 이상 그 연구는 나름대로의 의의를 지닐 수 있게 된다. 그 직접적인 목표는 이론의 수립에 있을 것이다. 연구를 통해 이론으로 나아감으로써 학을 추구할 수 있기 때문이다. 이와 관련하여 최현섭 외(1995:77~79)에서 국어교육학 이론화의 의의를 설명한 바 있는데, 그것을 문학교육의 장으로 전환시켜 문학교육 연구의 의의를 살펴보면 아래

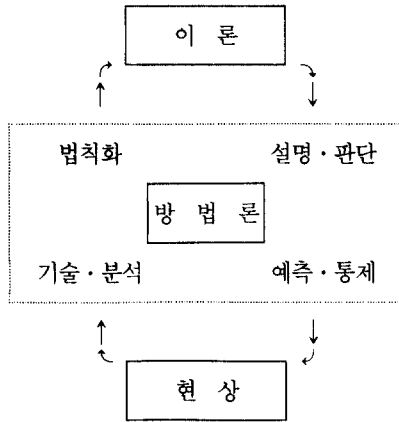
와 같이 정리된다.

- (1) 문학교육 연구의 학문적 정체성을 확보한다.
- (2) 문학교육 연구의 방법 적합성을 확보한다.
- (3) 바른 이론의 정립으로 문학교육 현장을 설득력 있게 견인하는 힘을 마련한다.
- (4) 문학교육현상을 스스로 검증하고 결정하는 상위 기체로서의 준거들을 마련한다.
- (5) 문학교육학과 여타 영역 학문과의 學際性을 강화해 나간다.

말하자면 현상에서 법칙을 찾아내어 이론을 수립하는 과정 자체가 문학교육 연구의 학문적 정체성과 정당성을 확보해 가는 과정이며, 현상에 관한 확고한 지식, 곧 개념과 명제들의 체계로서 이론이 존재할 때 비로소 문학교육 연구를 하나의 '學'이라 부를 수 있다는 것이다. 그렇게 수립된 이론은 다시 현상을 검증하고 설명하는 상위 기체가 됨으로써 이론과 현상이 상호 규정적으로 발전하게 된다. 이론과 현상을 매개하는 이 부분에 문학교육 연구의 방법론이 자리한다고 할 수 있다. 현상과 이론을 매개하는 방법론의 역할은 아래와 같은 모형에서 보다 역동적으로 드러난다.<sup>3)</sup>

3) 학문 체계에서 방법론이 어떤 위치를 차지하는지에 대해서 콰인의 과학 분류 체계를 원용하는 것도 도움이 된다(김광웅, 1996:5).





<문학교육 연구에서 방법론의 위치>

여기서 방법론의 중요성을 강조하는 것이 이론과 현상에 대한 방법론의 우위를 말하는 것은 아니다. 방법론은 언제나 현상 종속적일 수밖에 없으며, 이론에 대해서도 종속적이다. 또는 이론 생성 과정에 간여한다는 점에서 메타이론적이라고 말할 수도 있다. 문학교육현상과 문학교육 연구 이론과의 관계 위에 방법론을 모색할 수 있다는 뜻이다. 결국 문학교육 연구 방법론의 모호함은 문학교육 연구 이론의 모호함의 증거인 동시에, 이론의 모호함을 낳는 이유가 된다. 이론의 모호함이 문학교육학의 학문적 성격을 모호하게 함으로써 학적 정체성과 정당성을 약화시키는 것이다. 실상 대부분의 교과교육 연구가 ‘학이 성립하는가’에 관한 유사한 고민에 빠져 있으며, 그 고민의 돌파구를 ‘종합 학문’에서 찾고 있는 것도 이러한 모호함에 기인한다. 그러나 교과교육학을 종합 학문으로 보는 것 자체가, 스스로의 학적 정체성을 약화시키는 것은 아닐까?

교과교육학은 하나의 독자적이고 자족적인 개별 학문이라기보다는 교과와 내

---

여기서는 과학을 분석과학과 경험과학으로 나누어 놓고 있지만, 이들은 별도의 장 field으로 구분되는 것이 아니라 층위level로 구분된다. 곧 분석과학의 제분야와 경험과학의 제분야가 상호 결합하면서 해당 학문의 이론을 형성해 내는 것이다. 이는 문학교육 연구가 경험과학의 체계 안에 들어간다고 해서, 방법론과 무관할 수 없다는 것을 뜻한다.

용과 구성에 관한 이해, 그리고 그 내용의 탐구와 학습에 관련된 교육의 원리 등을 여러 학문들로부터 도출하고 종합한다는 점에서 종합 학문이다.

이돈희(1994:21)의 위와 같은 지적이 한편으로 교과교육학의 종합 학문으로서의 성격을 드러내는 동시에 다른 쪽에서는 연구 방법론 모색의 어려움을 암시하는 것도 같은 맥락에서 이해할 수 있다. 그러나 이 견해는 교과교육학을 종합 학문으로 바라보는 근거를 교과교육학이 ‘교과의 내용과 관련된 현상’ 및 ‘교과 내용의 탐구와 학습에 관련된 현상’을 한꺼번에 다룬다는 데 두고 있다는 점에서 ‘교과 내용학’과 ‘교과 방법학’의 구분을 조장한다는 혐의를 받게 된다.

이처럼 교과 내용학과 교과 방법학을 갈라서 접근하는 것은 교과교육학 연구에서 자주 보게 되는 방법인데, 여기에는 두 가지 논리적 함정이 숨어 있다. 첫째는 ‘내용학’이라는 용어의 개념을 혼동하고 있다는 점으로, 문학교육 연구의 경우 ‘내용학’을 문학(현상)에 관한 지식을 생산하는 ‘문예학’과 동일시하는 것이 그 예이다. 그러나 ‘문학(현상)에 관한’ 지식과 ‘문학교육현상에 관한’ 지식은 층위가 다른 문제로서, 문학교육 연구에서의 내용학과 문예학을 동일시할 수는 없다. 문예학은 문학교육 연구의 한 부분이 아니라 층위를 달리하는 배경 학문이라고 보는 것이 온당하다. 둘째는 교수-학습 내용과 방법이 상호 분리될 수 있는 듯이 전제하고 있다는 점으로, 이 부분에 대해서는 앞에서 살펴본 <현상-방법론>의 관계를 유추 적용할 있다. 곧 ‘내용에 관한 연구’와 ‘방법에 관한 연구’를 분리하는 것은 내용과 방법의 상호 규정성을 무시하거나, 편의상 갈라서 접근하는 태도에 불과한 것이다. 내용학과 방법학의 이분법적 구분에 대해서는 박영목 외(1996:14~16)도 방법의 공허함을 야기시킨다는 이유로 반대하며, 국어(교과/문학)교육학의 종합적 성격을 아래와 같이 다르게 해석하고 있다.

국어교육학은 내용과 방법으로 분리되는 것이 아니며, 내용과 방법이 합해져 제3의 어떤 이론을 정립한 결과만도 아니며, 내용과 방법이 혼재하는 학문이다. 순수 이론과 응용 이론으로 나누어지는 것이 아니라 국어교육학은 순수 이론도 방법 이론도 함께 있는 것이다.

학문의 성격에 관한 이러한 혼란을 극복하기 위해서는 필연적으로 연구 대상과 연구 방법론의 문제를 짚어 보지 않을 수 없고, <대상-방법론>의 상호

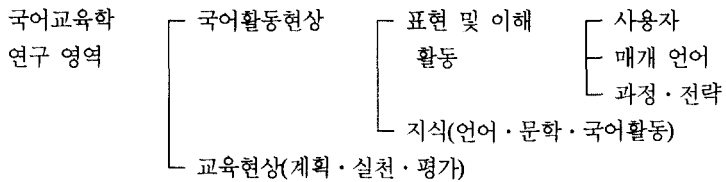
규정적 관계에 따라 방법적 범주를 재검토하는 일이 필요해진다. 그런 점에서 김대행(1995)이 국어교과학의 목표를 ① 국어 활동의 원리 연구, ② 교육 방법의 원리 연구, ③ 국어 교과의 연구 방법론 연구로 대별하면서 교과교육학의 핵심 영역으로 ‘연구 방법론’ 영역을 설정한 것은 매우 시사적이라 할 수 있다.

### 3. 문학교육 연구의 방법론적 범주

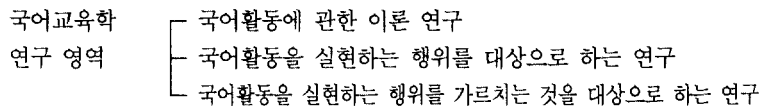
#### 3.1. 연구 대상 범주

지금까지 교과교육학의 체계를 연구한 논문들은 대체로 해당 교과의 연구 영역을 분류하는 데 치중해 왔다. ‘국어교육학’에 관련하여 전형적인 견해를 몇 가지 들어 보면 그런 경향을 확실히 알 수 있다.

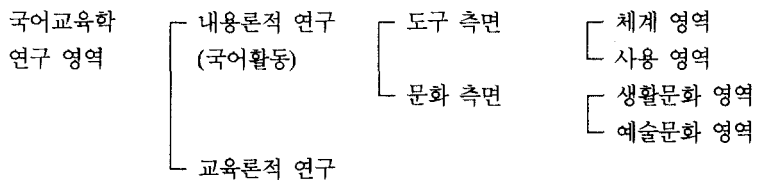
##### A. 노명완(1988 ; 최현섭 외, 1996:53)의 분류



##### B. 이용주 외(1993)의 분류



##### C. 김대행(1995)의 분류





A~C를 살펴보면, 하부 영역에 가면 서로 견해를 달리하는 부분이 있지만 대체로 국어교육학의 연구 영역을 국어 활동과 관련된 내용론적 영역과 교과 운영과 관련된 교육론적 영역으로 대별하고 있는 것을 알 수 있다.<sup>4)</sup> 최현섭 외(1995)의 분류 체계도 이와 유사하지만, 박영목(교육부, 1992)의 경우는 언어사용 활동의 형태, 목적, 기저 지식 측면에서 접근한다는 점에서 다른 접근 방식을 볼 수 있다. 그러나 그의 분류는 국어교육‘학’의 연구 영역이라기보다는 ‘국어교육’의 영역이라는 인상이 더 짙다. 또, A와 B는 자연 언어와 문학어를 구분하지 않는 데 비해, C는 ‘예술 문화’ 영역을 두어 둘을 구분하고 있다. 박영목과 최현섭도 문학 영역을 따로 두고 있다.

이 틀이 문학교육 연구의 대상 분류에도 그대로 적용될 수 있을까? 우선, 내용론과 교육론의 이분법적 접근은 불합리한 것으로 보인다. 문학교육 연구에서 내용론이라면 윤여탁(1996b)의 분류대로 장르론적으로 접근하거나 <해석/수용 교육·표현 교육·지식 교육>과 같이 행동 영역별로 분류하게 되고, 교육론이라면 유덕제(1995)의 분류와 유사하게 <교육과정·교재·교수-학습·평가>와 같이 분류하게 될 가능성이 큰데, 이들이 별도의 연구 영역을 구성하리라 보기 어렵기 때문이다. 오히려 박영목(1992)의 방식대로 두 기준이 중첩으로 교차하는 입체적 관점이 문학교육현상의 본질에 더 가깝다고 할 수 있다.

여기서 문학교육 연구의 대상 범주와 관련하여 문학교육과정에 관한 공동연구(우한용 외, 1996)를 참조하는 것이 도움이 된다. 이 연구는 문학교육현상에 관해 텍스트·학습자·사회 문화적 배경이라는 세 변인을 중심 축으로 하여 논의했는데, 그 전체상은 한철우(1996)의 토론문에 잘 정리되어 있다.

---

4) 물론 여기서의 ‘내용론’은 앞서 교과 내용학과 방법학을 갈라서 접근할 때의 ‘내용’과는 장을 달리하는 것이다.

구분	텍스트 관점	학습자 관점	사회 문화적 관점
문학교육의 목표	개별 텍스트에 내재된 보편적 규칙·구조의 발견과 해석	작품에 대한 다양하고 창의적인 해석	문학적 문화의 고양 상상력의 발달 삶의 총체적 체험 민족 정서의 이해 습득
텍스트관	자율적이고 자족적인 구조체	심미적 체험을 위한 도구 작가 개인의 세계관	공동체 이데올로기의 반영물(탈정전화를 강조)
독자관(학생관)	의미 수용자	적극적이고 목적 지향적인 해석자	독자공동체의 사회화된 구성원
이론적 배경·방법론	행동주의 심리학 미국의 신비평 러시아 형식주의 프랑스 구조주의	인지심리학 수용미학 독자반응이론	후기 구조주의
교육내용 구성의 원리	훌륭한 작품이 가지고 있는 보편적 규칙 및 구조를 장르별, 문학적 장치의 요소별로 배열 : 플롯·인물·배경, 운율·심상 등	학습자의 인지적, 정의적 발달 수준과 학습 내용(작품)의 수준을 고려하여 연계화, 위계화	주체적이고 비판적으로 작품을 감상하고 해석할 수 있는 학습 환경의 제공(교육의 내용보다 환경을 중시)
교수 학습 방법	훌륭한 독자인 교사에 의한 지식과 감상 방법의 전수·전달	개별 독자에 의한 작품의 해석과 감상 그리고 의미의 도출	주체적인 작품 감상을 통한 탈정전화
분석 단위	텍스트 자체	작가와 독자의 의미 구성 행위	작품이 생산되고 수용되는 공동체

<문학교육관에 따른 문학교육과정의 내용 체계>

이 분류는 문학교육현상의 구성 요인을 주체·텍스트·컨텍스트로 범주화하여 보여줌으로써 문학교육 연구의 대상이 무엇인지도 함께 보여주는 힘을 갖는다. 문학을 인간과 유리된 자족적 구조물이 아니라 역사·사회·문화 등과 상호작용하면서 이루어 내는 인간의 행동 영역에 위치시킴으로써 인간 행동을 다루는 교육의 특성과 연계하여 파악하도록 한 것이다. 다만 문학교육 연구 대상으로서 빠진 영역이 있다면 김대행(1995)이 언급했고 유덕제(1995)의 분류에도 들어 있는 연구 방법론 영역이다. 따라서 앞서 본 연구 전체에 대한 비판

및 기존 연구들의 성과와 관련하여 보면 다시 아래와 같은 연구 대상을 확정할 수 있다. 물론 각각의 대상 범주들은 다시 하위 범주를 갖는데, 그 범주들은 일렬로 배열되기보다 입체적으로 교직되는 관계를 이룬다.

연구 대상 범주	Meta-Texting			
	Texting			방법
	Text			
주요 변인	텍스트	텍스트 주체	사회·문화적 맥락	방법
일반적인 분류	시 소설 희곡	사고 표현 해석·수용	이데올로기 문화·관습 교육 체제	
접근 경로	경험 과학			분석과학
	언어과 학적	행동과학적	문화과학적	

<문학교육 연구의 대상 범주>

여기서 Text 영역은 문학텍스트 자체의 내·외적인 구조를 연구 대상으로 삼는다. 텍스트의 꼼꼼한 읽기를 중시하는 전통적인 문예학이 주로 이 영역을 담당하게 된다. 그에 비해 Texting 영역은 텍스트 행위, 곧 문학텍스트를 매개로 이루어지는 인간의 유목적적 행위를 연구 대상으로 삼으며, 글쓰기와 텍스트 해석에 관한 진보적인 문예학이 주로 이 영역에 관심을 둔다. Meta-Texting 영역은 텍스트 행위에 관한 행위, 곧 문학텍스트와 관련된 인간의 행위를 조절하고 통제하며 견인하는 행위를 연구 대상으로 삼는다. 학습자의 텍스트 행위를 바람직한 방향으로 조절하려는 교육이야말로 전형적인 Meta-Texting 행위이며, 문학교육 연구는 바로 이 부분을 담당하게 된다. 당연히 Text 영역과 Texting을 포괄하게 됨은 물론이다.

비교하건대, 문예학이 텍스트 자체와 텍스트-인간의 관계를 문제삼고 교육학이 인간의 변화를 문제삼는다면, 문학교육 연구는 텍스트-인간 관계의 변화를 문제삼는다고 할 수 있다. 이러한 대상의 차이가 연구의 성격과 방법 등을

결정하고, 그 차이는 아래와 같이 간단하게 제시할 수 있다.<sup>5)</sup>

방법론적 논의 층위	Meta-Texting 연구		
	Texting 연구		
	Text 연구		
연구의 성격	텍스트에 관한 메 타 언어	텍스트 행위에 관 한 메타 언어	텍스트 행위에 관 한 메타 언어
연구 대상	텍스트의 정적·동 적 구조와 의미	텍스트-독자-맥락 의 상호작용	텍스트-독자-맥락 의 상호작용을 조 절하는 원리
연구의 방법 적 특징	언어과학적 방법 주로 분석적 연구 단층 연구	행동과학적 방법 주로 비분석적 연 구 주로 단층 연구	문화과학적 방법 분석적 연구 가능 중단 연구
연구 경향	형식주의/구조주의/ 심리주의/리얼리즘	수용이론/소통이론	비판이론/인지-행 동이론/교육이론

<대상 범주에 따른 문학교육 연구 방법론의 논의 층위>

### 3.2. 연구 수준 범주

최현섭 외(1996:40~41)에서는 국어교육학의 탐구 모형을 구안하면서 탐구 대상으로 <인간·언어·활동·교육> 변인을, 탐구 수준으로 <철학-이론·모형-구조·과정·전략-실제>를 든 적이 있다. 이는 문학교육 연구에도 일정한 수준의 구분이 가능하다는 것을 암시하며, 이때 각 수준의 연구가 독자적으로

5) 여기서 *Texting*은 텍스트를 매개로 한 심미적 소통 행위의 총체로서, 인간과 맥락 변인이 핵심 요소 개입한다. 따라서 *Texting* 연구는 인간의 인지·정의·사회적 행동에 관한 연구라 할 수 있다. 그에 비해 *Meta-Texting*은 텍스트를 매개로 이루어지는 행위들을 조절하는 행위로서, 역시 인간과 맥락이 중시되는 한편으로 목표와 시간 변인이 특히 강조된다. 인간의 행위 자체가 시간을 타고 이루어지는 목표 실현 과정이기 때문이다.

문학교육 지식을 형성할 수 있을 때 문학교육 연구의 학적 체계가 서게 된다. 여러 수준의 지식이 유기적으로 통합되면서 문학교육에 관한 총체적 지식망을 형성하는 것이다. 이때 지식은 개념과 명제의 형태로 제공되며, 관찰된 사실을 바탕으로 개념과 명제가 논리적으로 결합하여 새로운 지식을 형성하는 과정이 곧 연구라 할 수 있다.

문학교육 연구 수준은 그 연구가 어떤 종류의 지식을 형성해 내느냐에 따라 결정된다. 그 최상층부에서는 문학교육 지식 형성에 관한 지식이 형성될 것이며, 최하층부에서는 문학교육 실천에 관한 실제적 지식이 산출될 것이다. 전자가 이론 지향적인 연구라면 후자는 실천 지향적인 연구가 된다. 하지만 이론적 연구와 실천적 연구의 지향점이 다른 만큼, 거기서 형성된 지식들을 매개하는 새로운 형식의 지식이 필요하게 된다. 추상적인 이론과 구체적인 실천을 매개하는 기능적 지식을 형성하는 연구를 문학교육 연구의 모형론이라고 말할 수 있다.

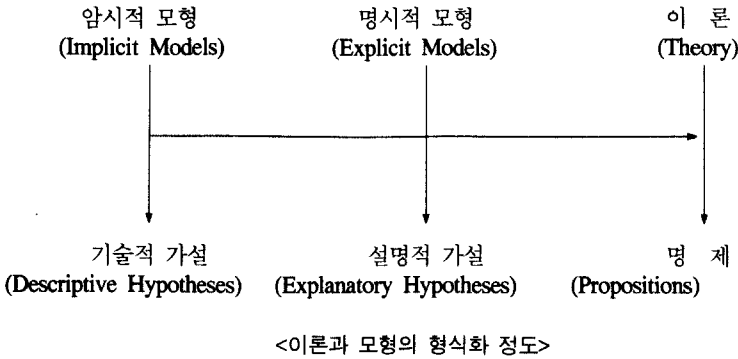
모형 연구는 문학교육의 실천을 직접 다루지 않는다는 점에서 실제 연구와 구분되며, 문학교육에 관한 보편적 명제를 의도하지 않는다는 점에서 이론 연구와 구분된다. 또한 모형 연구는 추상화와 형식화 정도 면에서 이론 연구와 실제 연구의 중간 부분에 있다. 모형 연구와 이론 연구를 구분하는 것은 모형 연구와 실제 연구를 구분하는 것보다 훨씬 어려운데, 김광웅(1996:271)이 이론 연구와 모형(Model) 연구를 비교한 것을 보면 비교적 쉽게 그 정체성이 드러난다.

비교 차원	이론 연구	모형(Model) 연구
표현 형식	서술적	기호적
내용 구성	추상적(부적합한 요소 포함)	공리적(부적합한 요소 제외)
정립상의 성격	과학적 활동	인식적 전략
목적상의 성격	타당성 입증	발견 위주
구성 개념의 상태	조작화	부분적 조작화
체계의 성격	설명 체계	추론 체계

<이론과 모형의 대조>

여기서 이론 연구가 학문에 설명 체계를 제공하는 데 비해 모형 연구는 추

론 체계를 제공한다는 지적은, 마치 이론 연구로부터 모형 연구가 산출되는 것인 양 잘못 받아들여질 가능성이 있다. 그러나 모형 연구는 <이론 연구→실제 연구>의 투입 과정에만 기능하는 것이 아니라 <실제 연구→이론 연구>의 산출 과정에도 기능하며, 어떤 면에서는 이론 산출에 기여하는 것이 모형 연구의 본래적 기능이라고 할 수 있다. 김광웅(1996:270)이 이론과 모형을 대조하면서 아래와 같이 형식화 정도를 기준으로 <모형→이론>의 구조를 강조한 것도 유사한 문제 의식 때문이다.



성을 구분하면 아래와 같다.

	이론 연구	모형 연구	실제 연구
연구의 주제	문학교육의 일반 원리	특정 영역에서의 이론 적용	제한된 상황에서의 문학교육 실천
연구 목적	문학교육현상과 관련하여 과학적인 법칙을 발견하고 체계화하는 것	특정 영역에서 문학교육 이론의 유용성을 검증하는 것	제한된 상황에서 관련 변인들의 인과 관계를 설명하는 것
연구자의 역할	과학자, 철학자	설계자, 평가자	조사·관찰자, 실험자
언어 수준	문학교육 체계 내에서의 추상적 언어	특정 영역에서의 조작적 언어	제한된 상황에서의 구체적 언어
설명 범위	문학교육현상과 관련된 제반 변인	특정 영역에서의 텍스트 특성과 이상적 인간 행동	제한된 상황에서의 텍스트 특성, 인간 행동 및 맥락
연구의 기능	기본 법칙과 원리에 관한 일반 지식 형성 심층 탐구와 연구 방법론의 고양 모형 생성과 학제성(學制性) 확립	일반 법칙 수립을 위한 특정 영역에서의 지식 형성 특정 영역의 연구 방법론 고양 모형 변용을 통한 전이	제한된 상황에 관한 실제적 지식 형성 특정한 상황 연구의 방법론 고양 유사한 상황에서의 의사 결정
의도된 결과	문학교육 연구에서 지식의 뼈대를 이룸	관련된 분야에서 지식의 활용 가능성을 높임	현장의 실천 구조를 변화시킴

<문학교육 연구에서의 이론-모형-실제>

### 3.3. 연구 방법 범주

문학(또는 국어)교육 연구의 학적 체계화를 지향하는 연구들(김대행, 1995 ; 최현섭 외, 1995 ; 박영목 외, 1996 ; 최현섭 외, 1996)이 연구 대상을 확장하

면서 방법론 영역을 소홀히 취급했다는 점은 앞에서도 지적한 일이다. 실제로 ‘문학교육 연구 방법론’이 문학교육 연구의 본령이라 말하기는 어려울 것이다. 그러나 문학교육현상과 이론을 매개하는 것이 방법론이라 한다면, 방법론은 문학교육 연구의 학적 정체성과 정당성을 보장하는 거의 유일한 디딤돌이라 할 수 있다. 연구공동체 구성원들은 내적으로 ‘문학교육현상이 있으므로’ 문학교육학이 가능하리라는 신념을 공유하고 있지만, 대상이나 신념이 학의 성립을 보장해 주지는 못한다. 대상과 함께 문학교육에 고유한 개념과 법칙과 연구 방법론이 필수적인 것이다.

대상과 무관하게 연구 방법론을 모색하려는 시도는 언제나 실패한다. 과인이 분류한 ‘분석과학’의 경우가 순수한 방법론에 가까운 예가 되겠지만, 그것이 ‘경험과학’과 연계되지 않는 한 분석과학은 뿌리 없는 사변에 머물고 말 것이다. 여기서 연구 대상과 수준을 문제삼은 이유도 여기에 있다. 따라서 ‘문학교육 연구 방법론’에서의 방법론과 ‘문학교육 연구의 방법적 범주’에서의 방법은 층위를 달리하는 개념이다. 전자가 대상·수준과 통합된 방법론이라면, 후자는 어느 정도 절차와 테크닉으로서의 연구 방법을 의미한다.

문학교육 연구의 주류를 이루는 방법은 대부분 문학 연구 방법에서 차용해 온 것들이다. 그러나 그러한 연구 방법은 다분히 문학론의 전제<sup>7)</sup> 위에서 있는 것으로, <Text→Texting→Meta-Texting>의 관계를 충분히 담보하지 못하는 한계를 지닌다. 한편으로 문학교육 연구의 과학화라는 의도를 강조한다면 <가설-실험-논의>로 이루어지는 전형적인 실험 연구도 가능하지만, 문학교육을 포괄하는 문학교육현상의 본질상 그러한 방법 역시 문학교육 연구에서는 효용성이 크게 떨어진다. 결국 문학교육 연구의 방법과 관련하여 합의된 것은 ‘문학교육현상을 논리적, 과학적으로 분석하고자 하는 시도는 언제나 실패한다.’는 명제뿐이라는 생각도 든다.

그럼에도 불구하고 ‘본격적인’ 문학교육 연구가 10년 이상 이어지고 있으며, 문학교육 전공의 연구 인력도 풍부해졌고, 연구 성과도 많이 축적되었다. 그렇다면 그들은 어떤 방법을 사용했는가?

7) 문학교육 연구와 문학연구의 상동성을 지나치게 강조하는 입장. 이 입장에 서면 문학교육 연구는 시교육론, 소설교육론, 희곡교육론 등의 연합체가 된다. 김창원 (1997) 참조.



이와 관련해서 김종신(1996)은 문학교육 연구의 패러다임을 아래와 같이 분류한 적이 있다.

(1) 내용으로서의 문학 연구적 패러다임

가. 문학 작품의 인식과 해석에 대한 연구 : 작품 내적 질서의 이해를 통한 해석(김동환, 1994 ; 최인자, 1993 ; 이경숙, 1994 ; 이지호, 1994), 소통적 해석의 틀 속에서 해명(김창원, 1995 ; 최미숙, 1993)

나. 문학현상의 분석 연구 : 교육 내용의 지배 담론 분석(최지현, 1994 ; 정재찬, 1996), 텍스트에 내재한 이데올로기 분석(김상욱, 1996)

다. 문화 지향성에 관한 연구 : 문화 수용 주의(김대행, 1995 ; 정현선), 문화주의에 대한 비판(이승원, 1996 ; 윤여탁, 1996a)

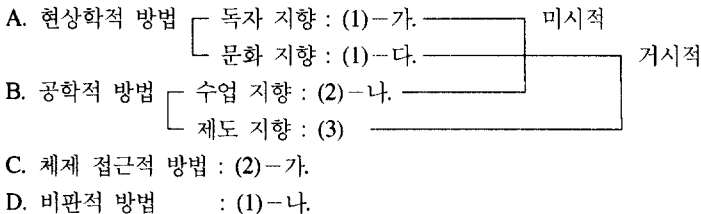
(2) 방법으로서의 교육 실천적 패러다임

가. 언어와 문학의 상보성 강조(교육과정), 문학텍스트의 독자적 영역 체계 규명(박인기, 1996)

나. 교과로서의 문학교육 연구 : 수업 방안 모색(강승남, 1991), 문학교육의 제도적 현상 모색

(3) 제도로서의 국어교육적 패러다임 : 수능시험 관련

‘연구 패러다임’이라는 이름을 달고 있는 이 연구도 대상 범주와 방법 범주를 통합해서 다루고 있다. 여기서 세부 방법들을 방법적 동족성을 기준으로 다시 분류하면 아래와 같다.



여기서 ‘현상학적’이라 함은 인간의 삶의 세계(또는 생활 세계, *Lebenswelt*)를 일상적 상황의 전체적 해석을 통해 직접적으로 이해하고자 하는 방법을 말한다. 현상학적 방법을 사용하는 연구자들은 그러한 삶의 세계에 이미 자신의

일상적 체험을 함께 갖고 있으며, 자신의 학문적 작업을 위해 그와 같은 일상적 체험을 이용한다.(Helmut Seiffert/전영삼, 1994:39) 그에 비해 ‘공학적’이라 함은 문학교육현상에 개재하는 변인들의 특성 탐색을 통해 인간, 혹은 제도를 통제하고 조작할 가능성을 탐색하는 경향을 말한다. 연구 성과를 살펴볼 때 지금까지의 문학교육 연구에서는 현상학적 방법이 주류를 이루어 왔음을 알 수 있다.

그러나 A~D에 이르는 방법 범주들은 결과로서 나타난 것일 뿐, 그러한 범주화의 준거를 말해 주고 있지는 않다. A-B-C-D가 한 차원에서 논의할 수 있는 성질의 것인지도 애매하며, 그 이면에 한 가지의 방법적 준거가 작용했다고 보기도 어렵다. 따라서 연구 방법의 범주화를 위해서는 각각의 연구에 적용된 방법들을 방법의 최소 단위로 환원하여(A와 B를 ‘미시적/거시적’으로 환원한 것처럼) 그들 간의 선택적 결합 관계를 따지는 것이 가장 합리적인 절차로 보인다. 그러한 방법의 최소 단위는 공시적/통시적, 구조기능론적/갈등론적, 가치론적/탈가치론적, 법칙 정립적(nomothetisch)/개성 기술적(idiographisch), 실험적/추론적, 보편적 전칭의/개별적 특칭의, 분석적/비분석적, 실증적/비판적, 인식적/심미적, 정적stable/동적dynamic, 질적/양적, 철학적/공학적, 기술적/해석적/구성적, 형식주의적/과정주의적 등으로 다양하게 분류할 수 있을 것이다. 여기서 그들을 일일이 따져 볼 겨를은 없지만, 개개 방법들의 철학적 기저와 기술(技術)들에 대해서는 따로 자리를 마련하여 사례 중심으로 살펴볼 필요는 있다. 이들 기초 방법소(方法素)들이 대상과의 관련에서 선택적으로 결합하여 실질적인 연구 방법론을 구성하는 과정이 곧 ‘문학교육 연구 방법론’의 연구 대상이 될 것이다.

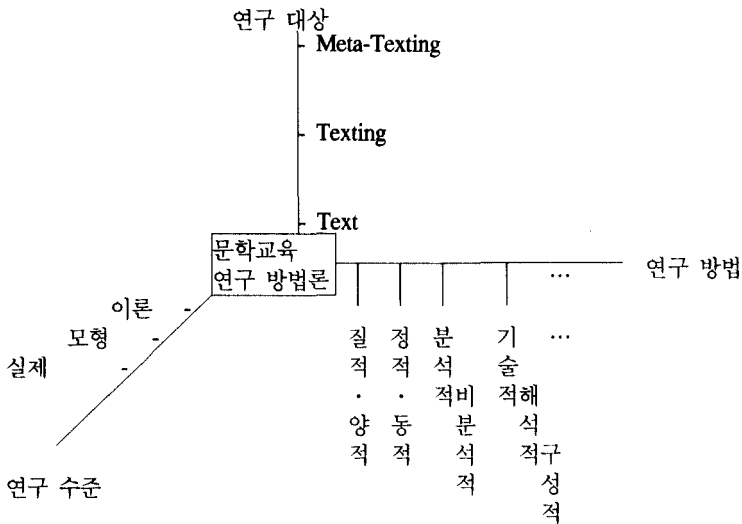
#### 4. 문학교육 연구 방법론의 체계 모형

문학교육 연구에서 방법론을 문제삼는 이유는 하나의 ‘學’으로서 내적 정당성과 함께 외적 설득력을 아울러 확보하기 위해서이다. 그러나 실제로 문학교육 연구를 되돌아보면 방법론적 미숙성이 눈에 띄는 것도 부정할 수 없다.

이러한 현상에 대한 자성이 있을 때 문학교육 연구의 질이 더욱 높아질 수 있으며, 이 글도 그러한 자성의 일부로 이루어진 것이다.

문학교육 연구 방법론은 문학교육 연구의 학적 구조를 체계화하고 그 안에서 방법론Methodology의 위치를 결정하는 데서 시작된다. 발전 도상에 있는 학문일수록 주기적으로 방법론에 대한 자기 점검이 필수적으로 요구된다. 연구사 또한 ‘어떠어떠한 문제에 관해 연구가 이루어졌다’든지 또는 ‘어떠한 개념과 명제가 지식으로 자리잡았다’는 대상/내용 중심의 연구사뿐 아니라, 어떠한 방법론이 사용됐으며 방법론이 어떻게 다양화·정교화돼 왔는지를 살피는 방향에서도 검토가 이루어져야 한다. 그를 바탕으로 해야만 문학교육 연구를 위한 매뉴얼도 제공할 수 있고 문학교육 연구 인력 양성을 위한 커리큘럼도 구안할 수 있는 것이다.

3.1~3.3에서 살펴본 것은 문학교육 연구의 방법론적 체계화를 모색하기 위한 기초 조건이었다. 대상과 수준, 방법의 범주에서 문학교육 연구 고유의 개념과 명제들이 확립될 때 비로소 문학교육 연구가 학으로서 성립할 수 있을 터이다. 여기서는 그 모색을 위한 접근 모형을 아래와 같이 그려 본다.



<문학교육 연구 방법론의 접근 모형>

여기서 문제가 되는 것은 방법 범주의 출처이다. 문학교육현상을 인간과 인간 간의 관계에 기초한 사회적 현상으로 본 결과, 연구 방법 범주도 다분히 사회과학의 연구 방법에 가까운 모습을 보인다. 그런데 우리의 사회과학 연구 풍토가 서구의 학문을 받아들이면서 형성된 것이기 때문에, 그 방법도 자연히 도구적 합리성에 근거한 ‘과학적’ 방법 위주로 발전해 왔다. 여기서 ‘과연 그것으로 충분한가’ 하는 질문을 던질 필요가 있다. 이지호(1997)나 최미숙(1997)의 경우 전통적인 혹은 모더니즘적인 텍스트의 글쓰기 방식을 점검하여 그로부터 당대의 과제를 해결하는 절차를 밝고 있는데, 이는 혹시 用事와 新意의 상호 조화를 바탕으로 했던 동양적 사고에서 암시를 받은 것은 아닌가 하는 추리를 해볼 수 있다. 이것을 ‘법칙 정립→현상 설명 및 예측’이라는 기존의 방법틀로 설명하려면 많은 부연이 필요하지만, 동양적 사고에서는 그러한 부연이 필요없는, 너무나 일반적인 방법일 뿐이다. 따라서 문학교육 연구 방법론의 지평 확장 과정에서 가장 시급한 문제는 우리에게 적절하고 어쩌면 고유한 방법을 정교화하는 일이라고 할 수 있다.

## 참고 문헌

- 강승남(1991), 「소설의 가치 탐구 수업 방안 연구」, 서울대 대학원(석사).  
 교육부(1992), 『고등학교 국어과 교육과정 해설』, 대한출판사.  
 김광웅(1996), 『방법론 강의』, 박영사.  
 김대행(1995), 『국어교과학의 지평』, 서울대 출판부.  
 김동환(1994), 「소설의 내적 형식과 문학교육의 한 가능성」, 『국어교육』 83·84, 한국국어교육연구회.  
 김병성(1996), 『교육연구방법』, 학지사.  
 김상욱(1996), 『소설교육의 방법 연구』, 서울대출판부.  
 김중신(1996), 「문학교육의 패러다임 점검과 전망」, 『제1차 연구발표회 발표요지』, 한국문학교육학회.  
 김창원(1995), 『시교육과 텍스트 해석』, 서울대출판부.  
 김창원(1997), 「문학교육 연구 방법론의 비판적 검토」, 『문학교육학』 1집, 한국문학교육학회.  
 박영목·한철우·윤희원(1996), 『국어교육학 원론』, 교학사.

- 박인기(1996), 『문학교육과정의 구조와 이론』, 서울대출판부.
- 우한용·박인기·박삼서·정구향·김중신·김상욱·김창원·정재찬(1996), 「문학 영역 교육과정 내용의 체계화 연구」, 『연구 보고서』 96-3, 서울대 국어교육연구소.
- 유덕제(1995), 「소설텍스트의 문학교육 방법 연구」, 경북대 대학원(박사).
- 윤여탁(1996a), 『시교육론』, 대학사.
- 윤여탁(1996b), 「문학교육 연구사의 비판적 검토와 전망」, 『제1차 연구발표회 발표요지』, 한국문학교육학회.
- 이경숙(1994), 「놀이 구조를 통한 희곡 해석 방법 연구」, 서울대 대학원(석사).
- 이돈희(1994), 「교과교육학의 성격과 과제」, 이돈희·황정규·윤희원·조영달·권오량·우정호·최승언·강신복(1994), 『교과교육학 탐구』, 교육과학사.
- 이승원(1996), 「시교육에 도입된 이론적 지식의 몇 가지 오류」, 『국어교육연구』 2, 서울대 국어교육연구소.
- 이용주·구인환·김은전·박갑수·이상익·김대행·윤희원(1993), 「국어교육학 연구와 교육의 구조」, 『사대논총』 46, 서울대학교 사범대학.
- 이지호(1994), 「고전 소설의 대화 유형 연구」, 서울대 대학원(석사).
- 이지호(1997), 「연암 박지원의 글쓰기 방법론 연구」, 서울대 대학원(박사).
- 정재찬(1996), 「현대시교육의 지배적 담론에 관한 연구」, 서울대 대학원(박사).
- 정현선(1995), 「모더니즘시의 문화교육적 연구」, 서울대 대학원(석사).
- 조동일(1980), 『문학연구방법』, 지식산업사.
- 최미숙(1993), 「시텍스트 해석 원리에 관한 연구」, 서울대 대학원(석사).
- 최미숙(1997), 「한국 모더니즘시의 글쓰기 방식에 관한 연구」, 서울대 대학원(박사).
- 최인자(1993), 「작중 인물의 의미화를 통한 소설교육 검토」, 서울대 대학원(석사).
- 최지현(1994), 「한국 현대시교육의 담론 분석」, 서울대 대학원(석사).
- 최현섭·최명환·노명완·신현재·박인기(1995), 『국어교육학의 이론화 탐색』, 일지사.
- 최현섭·최명환·노명완·신현재·박인기·김창원·최영환(1996), 『국어교육학개론』, 삼지연.
- 한철우(1996), 「‘문학교육과정의 내용 체계’에 대한 토론문」, 우한용 외, 「문학 영역 교육과정 내용의 체계화 연구」, 『연구 보고서』 96-3, 서울대 국어교육연구소.
- Seiffert, Helmut(1994), 『학의 방법론 입문』 I·II, 전영삼 역, 교보문고.