

인문학으로서의 국어국문학/사회과학으로서의 국어교육 연구: 미디어 교육 연구의 예를 통한 국어교육 연구방법론에 대한 이론적 고찰

정현선*

I. 들어가며

21세기를 눈앞에 둔 지금 우리에게 그간의 국어교육 연구의 역사를 그 성과와 한계의 측면에서 체계적으로 돌이켜보는 일이 요구되고 있다. 더구나 학문으로서의 국어교육 연구가 시작된 지 이미 10년이 넘은 현재의 시점에서,¹⁾ 국어교육학은 국어교육 현상의 연구를 위해 동원할 수 있는 연구 방법(methods)과 그 근저에 깔린 방법론(methodology)에 대한 비판적 고찰을 절실히 요구받고 있는 상황이다. 이 글은 이러한 맥락에 바탕을 두고, 국어교육 연구 방법 및 방법론에 대한 이론적 논의의 기초를 이루고자 하는 바람에서 쓰여졌다.²⁾ 또

* London Institute of Education, 미디어교육 박사과정

- 1) 여기서는 서울대 및 교원대 국어교육과에 박사과정이 설치된 1986년을 기점으로 삼는 견해를 따르기로 한다.
- 2) 하지만 이 이론적 논의를 그간 이루어진 국어교육학의 개별 연구에 적용하는 일은 또 다른 글을 필요로 할 것인바, 본고에서는 이론적 논의에만 제한을 두기로 한다.

다른 한편으로 이 글은, 국어교육의 대상으로 삼아야 할 텍스트(text) 및 문해력(literacy) 개념의 확장과 관련하여 최근 국어교육학계의 주목을 받기 시작한 미디어 교육(media education)에 대한 관심에 부응하고자, 영어 교육과 미디어 교육의 연관성에 주목한 최근의 한 연구를 예로 들어 논의를 전개함으로써, 국어교육학 내에서의 미디어 교육에 대한 체계적 논의를 불러일으키려는 부수적인 목적 또한 지니고 있다. 이를 위해 우선 미디어 교육의 개념을 잠시 살펴해보도록 하겠다.

II. 미디어 교육의 두 가지 개념 및 연구 방법

미디어 교육의 개념이나 그 실천 양상은 각 나라마다 조금씩 다르지만, 대체로 크게 두 가지로 나누어 볼 수 있는데, “미디어에 대한 교육(teaching about media)”과 “미디어를 통한 교육(teaching through media)”이 그것이다. “미디어에 대한 교육”은 예를 들어 잡지, 텔레비전, 영화, 광고, 비디오, 인터넷 등 대중 매체에 대한 분석 및 제작을 목적으로 하는 교육을 뜻하고, “미디어를 통한 교육”은 각 교과목의 목표에 따라 미디어를 이용하는 교육, 예를 들어 역사 시간에 특정한 역사적 상황을 소재로 한 영화를 보고 토론한다든가, 지리 시간에 세계 각지에 대한 다큐멘터리를 시청함으로써 학습 동기를 유발하는 등의 교육을 의미한다. 이렇게 이 두 가지 접근이 개념상으로 구별되기는 하지만, “미디어에 대한 교육”이 그 근본적인 교육 목적의 설정에 있어 결국에는 “미디어에 대한 교육”을 “통한 교육”을 염두에 둘 수 밖에 없다는 점, 또 “미디어를 통한 교육” 역시 미디어가 현실을 재현하는 방식에 대한 비판적 이해-미디어 자체에 대한 분석-를 바탕에 두어야만 한다는 점에서 볼 때, 이 두 갈래의 접근은 근본적으로 서로 밀접히 관련되어 있다고 할 수 있다.³⁾

3) 미디어 교육에 대한 보다 자세한 논의에 대해서는 David Buckingham(1987),

영국의 영어 교육 내에서 이루어지고 있는 미디어 교육의 개념에도 역시 이 두 가지의 다른 접근이 혼재되어 있다. 1988년에 제정, 실시되기 시작한 영국 최초의 국정 교육과정(The National Curriculum)－사실 정확하게 말하자면, 잉글랜드와 웨일즈 지역에만 해당되는 과정으로, 독자적인 교육 체제를 지니고 있는 스코틀랜드와 북아일랜드 지역에는 적용되지 않는 절반의 교육과정임－에서는 16세 이하의 의무 교육 기간 중 제 3단계와 4단계의 학생들에게 일년에 한 단위(약 6주) 이상의 미디어 교육을 실시하도록 규정하고 있는데,⁴⁾ 그 안에는 비교적 새로운 미디어인 영상 미디어 및 뉴미디어를 통해 문자 미디어를 효율적으로 교육하고자 하는 접근과, 영상 미디어 및 뉴미디어 자체를 새로운 의사 소통 체제로 보아 이에 대한 문해력을 교육하는 두 가지 접근이 교육과정상에 동시에 규정되어 있기 때문이다.

사실 이 두 가지의 미디어 교육 개념 속에는 영국의 미디어 교육의 역사적 맥락이 녹아 있다. 영국 학교 교육에서의 미디어 교육의 역사가, 한편으로는 60년대 이후 현대 사회의 학생들이 학교 밖에서 경험하는 미디어 문화를 교실 안으로 수용하려는 노력을 통해, 영어 시간

Media Education: Communication and Education Course EH 207 Unit 27, Milton Keynes, Open University Press를 참조할 것.

- 4) 영국 국정교육과정에서는 총 의무교육 연도를 네 단계(Key Stage 1, 2, 3, 4)로 나누어 놓았는데, 이 중 1, 2 단계는 우리 나라로 보면 초등학교에, 3, 4 단계는 중학교에 해당한다고 할 수 있다. 각 단계는 2년 단위로 되어 있으며, 3, 4 단계의 학생들의 연령은 12~15세이다. 참고로, 영국 교육의 맥락을 전반적이고 쉽게 이해하기 위해서는 김대행, 『영국의 문학교육－평가를 통한 언어와 문학의 투시』, 『국어교육연구』 제4집, 서울대학교 국어교육연구소, 1997과 영국 교육에 대한 현장감 있는 접근을 시도한 이병곤의 다음 글들을 읽는 것이 도움이 될 것이다. 이병곤, 「세계의 고3: 영국편－고교의 자율평가, 대학이 믿는다」, 『중등 우리교육』, 1997년 11월/ 이병곤, 「실패한 학교 명단 공개와 교육 권력의 중앙집중화: 개혁의 칼끝 '학력 제고'에 맞추다」, 『초등 우리교육』 1998년 2월/ 이병곤, 「노동당 정부 교육 정책으로 몸살 앓는 영국 초등교육」, 『초등 우리교육』, 1998년 6월.

에 다루어야 할 텍스트와 문해력 개념을 이론적으로 확장하는 데 기여해 온 진취적이고 젊은 영어 교사들의 노력에 힘입은 바 크기 때문이다. 이들의 노력이 영어 교재 개발 및 교사 재교육, 교사들을 위한 비교적 읽기 쉬운 학술 잡지를 발간하는 사업 등을 해온 영어교육센터(The English Centre)-본래는 런던 지역 교육 위원회 산하에 있었던 기관-의 핵심을 이루었고, 특히 이 기관을 1990년에 영어 및 미디어 교육 센터(The English & Media Centre)로 확장시키는 밑거름이 되었으며, 이 기관을 1950년 이후 영국 국립 영화 연구소(British Film Institute) 내에 설치된 미디어 교육관(Media Education Officer)과 더불어 학교에서의 미디어 교육에 대한 연구 및 지원에 관한 핵심적인 기관으로 자리 매김 하는데 결정적인 역할을 해왔기 때문이다.⁵⁾ 또 1988년 제정된 국정 교육과정³이 미디어 교육을 영어교육과정 내에 위치 지움으로써 결과적으로 많은 수의 영어 교사들이 미디어 교육을 위한 재교육을 받아온 것이 역사적 사실이고 보니, 영어와 미디어를 동시에 가르치는 교사들의 입장에서는 이 두 가지 서로 다른 내용의 교과가 만날 수 있는 지점에 대한 이론적이고 실천적인 고민을 해 오지 않을 수 없었다.

그러나 미디어 교육을 단지 영어교육의 일부로서만 한정시켜 보는 것은 실제의 사실을 왜곡하는 일이 될 것이다. 미디어 교육이 영어 교육과정 내에 공식적으로 자리잡기 이전에도, 이미 미디어 자체에 대한 보다 체계적인 분석과 제작을 위주로 한 교육이, 우리 나라 식으로 말하자면 고등학교에 해당하는 교육(further education college)이나 대학 교육에서 이미 이루어져오고 있었기 때문이다. 더구나 이미 1950년에 발족한 영국 영화 및 텔레비전 교육 학회(The Society for Education in Film and Television: SEFT)가 1970년대 이후 <영상

5) 영국 영어교육의 전반적인 역사적 맥락과 이론적 이슈들을 살펴보는 데에는 다음의 책이 도움이 될 것이다. Michael Simons(1996)(ed.), *Where We've Been: Articles from the English & Media Magazine*, London: The English & Media Centre.

(Screen)> 및 <영상 교육(Screen Education)>과 같은 중요한 학술지를 통해 미디어 교육의 이론적이고 실천적인 연구와 교재 개발을 적극 지원해왔다는 점,⁶⁾ 또 이들의 주요 관심이 미디어 자체에 대한 교육에 있었을 뿐 영어교육 내에 미디어 교육을 위치 지우는 것과는 전혀 거리가 멀었다는 점을 고려할 때, 영어교육의 일환으로서만 미디어 교육을 상정하는 것은 사실에 어긋난다고 하겠다. 그리고 사실 이러한 두 갈래의 접근을 둘러싼 논쟁, 특히 미디어 교육을 교육과정상 어떻게 위치 지울 것인가의 문제를 둘러싼 논의는, 교사(재)교육, 교육과정 및 교재 개발 등의 문제와 맞물려 아직까지도 논쟁거리로 남아 있는 상태이다. 영어교사들의 미디어 교육에 대한 관심 역시 미디어를 통한 전통적인 영어 교육에만 머물러 있는 것이 아니라, 앞서 언급한 대로 학생들이 더불어 살아가고 있는 현대 사회의 영상 및 뉴미디어를 새로운 의사 소통 및 문화적 매체로 보고, 이를 통해 영어 교육의 내용으로서의 텍스트 및 문해력을 재개념화하려는 보다 적극적인 관심에서 출발했던 만큼, 영어 교사들이나 영어교육 연구자들 사이에서도 이의 학교 교육적 실천이나 이론화의 측면에 있어 입장이 분분하고, 때로는 심각한 갈등마저 내포하고 있는 상황이다.⁷⁾

6) <영상교육(Screen Education)>은 1971~1982년까지 발간되었으며, 이후 <영상(Screen)>으로 통합되었다. <영상교육(Screen Education)>에 실린 주요 논문들은 다음의 책에서 찾아볼 수 있다. Manuel Alvarado, Edward Buscombe & Richard Collins(1993), *The Screen Education: Reader-Cinema, Television, Culture*, London: Macmillan.

7) 영국 국정교육과정에 충실한 입장에서 영어교육과 미디어 교육의 관계를 설정한 논의로는 Andrew Goodwyn(1992), *English Teaching and Media Education*, Buckingham & Philadelphia: Open University Press를, 그리고 이에 반해 의무 교육 이후의 교육(further education)에서 이루어지는 영어 교육과 미디어 교육의 차이점에 대해 구체적인 실러버스의 비교를 통해 접근한 논의로는 David Buckingham(1990), "English and Media Studies: Making the Difference", *The English Magazine*, vol. 23을, 이에 대한 가장 최근의 논쟁에 대해서는 David Buckingham & Jenny Grahame(1998), "English and Media Ten Years On Teachers Talking", *The English and*

이러한 사정을 배경으로 하여 최근 10여 년 간 영국에서는, 위와 같이 복잡한 미디어 교육의 개념과 양상이 교육 현장에서 어떻게 실천되어오고 있는가에 대한 연구를 통해 교육과정에 다시 영향을 미치려는 관심이 지속되어 왔는데, 특히 연구 방법론의 측면에서 보면 질적 연구 방법론(qualitative research methodology)에 기초한 체계적인 연구가 발전해 왔다. 그 중에서도 특히 비교적 오랜 기간 동안의 수업 현장 관찰과 교사 및 학생들과의 인터뷰를 통해, 다소 추상적으로 문자화되어 있는 교육과정이 과연 실천적으로는 어떤 교육 방법과 학습으로 나타나고 있으며, 어떤 문제점들이 제기되고 있는가에 대해 심층적으로 탐구하는 연구(classroom-based research)들이 교사들 및 대학 연구진과의 공동 연구 형태로 많이 진행되어왔다.⁸⁾ 이는 특히 교육과정이나 교재, 교육방법(teaching methodology) 등에 국한되어 있었던 기존의 교육학의 연구 영역이, 그러한 교육과정, 교재, 교육방법 등이 실제 학습자의 내면에서 이루어지는 학습(learning)과 어떻게 관련되는가에 대한 관심으로 확장, 이동해 왔다고 할 수 있는 현대 교육학의 이론적, 실천적 흐름과도 부응하는 것이다.

질적 연구 방법론을 적용한 미디어 교육에 관한 전반적 검토는 또

Media Magazine, vol. 39를 각각 참조할 것.

- 8) 질적 연구 방법을 동원한 현장 연구는 지난 30여 년 간 빠른 속도로 성장해 왔으며, 특히 교육 이론의 실천적 함의를 추구하거나 교육 현실로부터 이론적 고찰을 요하는 이슈들을 제기함으로써 실제 학교 교육의 향상을 위한 교육 이론과 실천의 접맥을 시도해 왔는데, 이는 특히 영국의 이스트 앵글리아 대학교(University of East Anglia)를 중심으로 대학의 연구자와 교사들의 공동 연구를 추구하는 실천적 연구(Action Research)의 전통으로 발전하기도 했다. 이에 대해서는 Richard Winter(1989), *Learning from Experience: Principles and Practice in Action-Research*, London, New York & Philadelphia: The Falmer Press와 학술지 *Educational Action Research*에 실린 다양한 논문들을 참조할 것. 그리고 이러한 방법을 미디어 교육 연구에 최초로 적용한 연구로는 David Buckingham(ed.)(1990), *Watching Media Learning: Making Sense of Media Education*, London, New York & Philadelphia: The Falmer Press가 있다.

다른 제목의 글을 요구할 것인바, 본고에서는 앞서 밝힌 바와 같이 최근에 있었던 연구의 한 사례를 중심으로 양적 연구 방법론과 질적 연구 방법론의 인식론적 차이점을 논의함으로써 국어교육 연구 방법론에 대한 본격적인 논의를 불러일으키고자 하는 목적 자체에 충실하고자 한다. 이러한 연구 방법론에 대한 논의를 통해 필자가 합의하고자 하는 바는, 국어교육학의 “내용”으로서의 국어국문학과 그 교육의 방법에 대한 체계적이고 실천적인 “연구”가 각기 “인문학”의 영역과 “사회과학”의 영역에 달리 위치 지워질 수 있다는 것, 즉 국어교육이 과연 현장에서 어떻게 실천되고 있는가에 대한 보다 체계적인 연구를 위해서는 보다 엄밀한 사회과학 방법론, 특히 질적 연구 방법론의 도입이 절실하다는 점이다. 물론 교육학 자체가 통일된 이론적 입장을 갖고 있다기보다는 교육 현상을 바라보는 다양한 접근 방식에 따라 철학, 심리학, 사회학, 교육과정학 등으로 다양하게 연구되는 학문이라는 점을 고려할 때, 국어교육 연구를 온전히 사회과학으로만 위치 지울 수는 없다. 이 점에 대해서는 오해가 없어야 할 것이다. 그러나, 국어교육의 실천적 양상에 대한 연구에 있어서만큼은 분명히 사회과학적 접근이 필요하며, 이를 위한 방법론상의 논의가 필요하다고 판단되는 만큼, 필자는 본고의 논의를 통해 앞으로 있게 될 많은 이론적, 실천적 논의의 기초를 제공하는 데 기여하고자 한다.

III. 경험적 실험 연구의 한계

사실 그 동안 국어교육학계에서는 수업 현장에 기초한 연구 경향에 대해 다소 부정적 입장이 지배적이었다. 이는 사실상 그 동안의 많은 “현장 연구”들이 엄밀한 방법론을 바탕으로 이론적 이슈들을 제기하기보다는, 일회적인 현장 방문을 통해 자료를 수집하는 데에 머무는 경우가 많았고, 이러한 연구의 안이함에 대한 비판이 현장에서 경험적 자료를 바탕으로 한 연구에 대한 전반적인 불신을 낳았기 때문으

로 보인다. 그러나 이러한 잘못된 연구들에 대한 비판을 근거로 해서 경험적 연구 자체의 필요성 자체를 부인하는 것 역시 잘못된 것이다. 그것은 그야말로 빈대를 잡으려다 초가 삼간을 다 태우는 것과 같은 결과를 초래해, 자칫 잘못하면 국어교육 연구가 전반적으로 추상적 이론으로 흐르게 할 가능성이 있기 때문이다. 이에 본고는 경험적 연구에 바탕을 두되 인식론 상으로는 분명히 구별되는 두 가지 경향의 연구 방법론—양적 연구 방법론과 질적 연구 방법론—에 대한 논의를 통해, 국어교육 연구 방법론으로서 유의미한 질적 연구 방법론을 옹호하고자 한다.

우선 논의의 편의를 위해, 잘못된 경험적 연구의 한 예로, 지난 98년 11월 런던 영상박물관(Museum of the Moving Images)에서 열린 미디어 교육 관련 세미나 내용에 대해 소개하고자 한다. 이 세미나는 영국 영화 연구소(British Film Institute)와 런던 킹스칼리지(King's College London)가 공동으로 진행 중인 연구 프로젝트, “영상 미디어 이미지와 문해력(Moving Image Media and Print Literacy)”의 중간 연구 결과 발표를 위한 것이었는데, 전통적인 문자 중심의 문해력 교육과 영상 미디어 해석을 위주로 한 비교적 새로운 문해력의 교육이 어떻게 만날 수 있는가에 대한, 학교에서의 실천에 바탕을 둔 연구였다는 점에서 대학의 연구진뿐 아니라 교사들로부터도 많은 관심을 불러일으켰었다. 그러나 막상 발표된 연구 결과는 연구 주제 자체의 중요성에는 훨씬 못 미치는 매우 실망스러운 것이었다. 물론 이 세미나가 “중간 연구 발표”의 성격을 갖는 것이어서 그 성과에 대해 이렇게 선불리 단정하는 데에는 다소 부당한 면이 있겠지만, 그럼에도 불구하고 앞으로 진행될 연구가 지금까지의 연구 방법을 계속 고수하는 이상 더 이상의 새로운 발견을 하거나 생산적인 논의를 더해가기 어렵겠다는 것—물론, 연구 당사자들의 입장은 그 반대였지만—이 세미나 참석자들의 일반적인 견해였다.

우선 이들의 연구 목적은 “서사(narrative)”를 가르치는 데 있어 영상 이미지를 이용하는 것이 어떤 효과를 갖는가를 탐구함으로써, 그

연구 결과를 통해 국정 영어 교육과정의 미디어 교육 정책을 강화하는 방향으로 영향을 미치려는데 있었다. 이를 위해 실제의 연구는 초등학교와 중등학교의 영어 시간에 학생들에게 찰스 디킨즈의 소설을 읽게 한 후 학생들이 그 서사 구조를 얼마나 잘 이해하고 있는가에 대한 평가를 실시하는 방식으로 이루어졌는데, 구체적으로는 “실험 집단”과 “통제 집단”으로 학생들을 나누어 실험 집단에 속한 학생들에게는 문자화된 미디어인 소설뿐만 아니라 그림책, 애니메이션, 영화 등 다양한 미디어를 동원해 서사를 가르치고, 통제 집단에 속한 학생들에게는 오로지 한 종류의 미디어, 즉 책으로 된 소설만을 읽히는 것이었다. 이에 따른 연구 결과는—충분히 예상되는 바와 같이(!)—“소설과 함께 영상 자료까지 함께 시청한 학생들이 소설만 읽은 학생들에 비해 서사 구조를 보다 잘 이해한다”는 것이었다.

연구자들의 발표가 끝난 후 청중석에서는 즉각적인 문제 제기에 나서기 시작했다. 많은 문제 제기의 공통적 핵심은 “통제 집단과 실험 집단에 각기 다른 변인을 설정해 놓고서 예상된 결과를 확인하는 것이 과연 제대로 된 교육 연구인가?”라는 것이었는데, 사실 이러한 비판은 이미 고전이 되었을 만큼 특히 교육 연구에서의 실험 연구의 한계로서 무수히 지적되어왔던 것이다.⁹⁾ 철저히 통제된 실험과 통계학적 분석을 이용해 임의로 선택된 집단의 효율성을 측정하는 것을 핵심으로 하는 이러한 양적 연구 방법은, 농업 생산(!)의 효율성을 측정하기 위한 피셔(R.A. Fisher)의 1935년 연구에서 그 기원을 찾을 수 있는데, 이를 “농작물”이 아닌 “인간”을 대상으로 한 교육 연구에 적용하는 데 대해서는 여러 가지 면에서 무리가 있음이 이미 지적되어왔기 때문이다.

홉킨스는 교육 연구에서의 실험 연구 방법의 적용에 대해, 농업 연

9) 교육 연구 방법론으로서의 실험적 방법에 대한 체계적 비판에 대해서는 David Scott, “Methods and data in educational research”, in David Scott & Robin Usher(eds.)(1996), *Understanding Educational Research*, London : Routledge를 참조할 것.

구와 교육 연구의 차이점을 크게 세 가지로 요약해 강조하면서 그 문제점을 지적한 바 있다.¹⁰⁾ 첫째는 농업 연구와는 달리 교육적 상황에서는 임의적 샘플을 추출하기가 극도로 어렵다는 점이다. 왜냐하면 예를 들어 농업에서의 효율성 연구에서는 모든 곡식의 알갱이가 똑같은 것으로 취급 받지만, 교육에서는 모든 학생이 개별자로서 존중 받아야 한다는 점, 다시 말해 농업의 효율성을 위해서는 결국 “쪽정이”를 버리고 “알찬 곡식”만을 생산해야 하지만, 교육에서는 그 “쪽정이”를 “알찬 곡식”으로 만드는 것에 보다 관심을 두고 있다는 점 때문이다. 둘째, 농업 생산의 상황과는 달리 교육에서는 실제의 학교와 수업 상황에 작용하는 다양한 컨텍스트의 변인이 학생들의 성취에 영향을 미친다는 점이다. 예를 들어 실제의 교육에서는 교사가 수업 시간에 학생들과 의사소통하는 방식이나 학생들 사이의 교우 관계가 개별 학생들의 성취에 큰 영향을 미치는 것이 사실인데, 실험 연구에서는 이러한 변인이 대체로 무시된다. 셋째, 예를 들어 벼의 품질을 결정하는 것은 상대적으로 쉬운 반면, 과연 어떤 것이 효율적이고 성공적인 수업인가, 혹은 어떤 학교가 성공적인 학교인가의 개념을 규정하는 것은 결코 쉽지 않다는 점이다. 수업 담당 교사가 학생들에게 시험에 대비해 암기해 두어야 할 사항을 조목조목 알려주고 매일같이 쪽지 시험을 보게 함으로써 시험에 성공하게 하는 것을 좋은 수업의 사례로 보아야 할 것인가, 아니면 다소 시간이 더 걸리더라도 학습 대상이 되는 개념에 대한 학생들의 문제 제기를 허용하면서 토론해 가는 수업을 좋은 수업의 사례로 보아야 할 것인가에 대해서는 논란의 여지가 있을 수 있는데, 실험 연구는 이러한 개념상의 논란을 무시하는 경향이 있다.

위의 세 가지 문제점에 비추어 볼 때 위에서 예를 든 문해력에 관한 연구는, 첫째 실험 집단과 통제 집단 모두에 속한 학생들의 개별성

10) David Hopkins(1993), *A Teacher's Guide to Classroom Research*(2nd ed.), Buckingham & Philadelphia: Open University Press.

이 충분히 고려되지 않았다는 점, 둘째 교재 선택의 단순성 및 다양성이라는 변인을 제외한 다른 변인들이 수업 효과에 미칠 영향에 대해 전혀 고려하지 않았다는 점, 셋째 과연 이들이 말하는 “영상 이미지”의 개념이 무엇을 뜻하는 것인가, 또 “서사”를 잘 이해한다는 것이 과연 무엇을 의미하는가에 대한 개념적 성찰이 전혀 없었다는 점에서, 실험적 연구의 고전적인 한계를 극명하게 드러내보였다고 할 수 있다. 더구나 이 점을 제외하고서라도, 평등한 교육 기회를 가져야 할 학생들을 통제 집단과 실험 집단으로 나누어 인위적인 실험을 하는 것이 과연 교육자의 윤리에 비추어 볼 때 정당한 것인가라는 근본적인 질문에 직면해, 실험적 연구는 비판을 넘어선 비난의 대상이 되기까지 해 왔다는 점에서 볼 때, 이 연구는 그 연구 의도의 정책적 함의가 갖는 긍정성을 감안한다 하더라도, 지나치게 안이한 연구였다는 비판을 면하기 어려웠다. 결국 이 연구는 교육 상황에서의 실험적 연구가 갖는 한계를 가장 극명하게 보여준 잘못된 연구의 한 예였다고 할 수 있는데, 사실 이는 실험적 방법의 근저에 깔린 방법론(methodology), 혹은 인식론(epistemology) 상의 근본적인 문제에서 비롯된다.

IV. 양적 연구 방법론과 질적 연구 방법론: 인식론상의 차이점

다시 앞에서 살펴본 문해력 교육에 관한 세미나의 예로 돌아가 볼 때, 그 연구 발표자들은 그렇게 자명한 연구를 무엇 때문에 하느냐는 청중들의 질문에 쫓겨, 결국 그 연구가 국정 영어교육의 정책에 영향을 끼치려는 목적에서 비롯되었음을 토로했다. 이 점에서 볼 때 이들의 연구는 그 연구 방법의 옳고 그름을 떠나 특정한 컨텍스트 속에 위치한 하나의 사회적 실천이었음이 분명했다. 그러나 이들은 자신들의 실험적 연구가 자료의 수집 및 해석에 있어서 연구자의 주관성(subjectivity)을 철저히 배제한 “객관적”이고 “과학적”인 연구라고 여전히 믿고 있었다. 다시 말해 이들은 연구 결과로서의 “사실”을 정책

입안에 이용할 의도는 지니고 있었을지언정, 자신들이 적용한 연구의 방법만큼은 절대로 “객관적”이었다고 믿고 있었던 것이다. 그러나 이는 사실과 전혀 거리가 멀다. 왜냐하면 실제로 이들의 연구 목적 자체—그들의 “주관성”—가 실험 집단과 통제 집단을 설정하고 변인을 설정하는 데에 직접적으로 작용했으며, 그것이 바로 의도된 결과를 낳게 했기 때문이다. 그런데 사실, 이러한 문제점은 단지 앞서의 연구 사례에만 적용되는 것이 아니라 일반적인 실험 연구의 바탕에 깔려 있는 인식론 자체의 한계에서 비롯되는 것으로, 이는 연구의 절차에 연구자 개인의 주관성 개입을 부인하는 자연과학적 실증주의를 바탕으로 하고 있다.

“경험주의적 실증주의”는 경험적 데이터의 수집, “엄격하고 체계적인 방법을 통한 일차적 자료에 대한 분석 및 제시를 통해 일반화를 도출하는 것”으로 요약될 수 있다. 다시 말해 어느 정도 충분한 “양(quantity)”의 데이터를 특징한 연구 “절차(procedures)”를 거쳐 “객관적”으로 해석함으로써 밝혀낸 연구 결과가 다른 사례에도 적용 가능하다고 주장하는 것이다. 이러한 방법론에서는 연구의 형식 혹은 절차적 방법에만 관심이 있을 뿐, 자신들이 발견한 “사실(fact)”이 과연 어떤 “컨텍스트”에서 얼마 만큼의 “가치(value)”로 일반화될 수 있는가에 대해서는 대체로 무관심하다. 그러나 정작 문제는 실상 일반화가 찾고자 하는 “예측(prediction)”이라는 것은 교육 현상에서는 너무나 다양한 현실상의 변인들 때문에 그리 쉽게 발견되지 않는다는 점에 있다. 예를 들어 어떤 학생이 특정한 수업 시간에 보이는 특정한 행동이나 태도의 원인에 대해 연구한다고 할 때, 그 원인을 밝혀내기 위해 과연 어떤 실험이 가능할 것인가, 어떤 하나의 특정 요인을 변인으로 설정하고 다른 모든 요인들을 통제하는 것이 과연 가능한 일인가, 설령 어떤 형태로든 실험에 성공한다고 할 때, 그 실험이 과연 여러 가지 복잡한 요인들이 함께 만들어내는 복잡한 효과를 설명할 수 있겠는가 등을 생각해 보면 경험주의적 실증주의의 문제점은 오히려 자명해지는 듯하다.

앞에서 든 여러 가지 이유로 인해 실증주의적 연구의 결과로 제시되는 “일반화”는 대개 지나치게 당연한 사실을 확인하는 데 그치거나 지나친 일반화로 흐르는 경향이 있음을 부인하기 어렵다. 앞에서의 문해력 연구가 도달한 발견으로서의 “일반화”가 실망스러울 정도로 당연한 사실—“소설과 함께 영상 자료까지 함께 시청한 학생들이 소설만 읽은 학생들에 비해 서사 구조를 보다 잘 이해한다”—에 그치게 된 이유도 바로 여기에 있다. 그러나 이러한 경험적 실증주의의 문제점은 경험적 데이터의 수집 자체에 있는 것이 아니라, 특정한 데이터를 “어떻게” 수집하고 이를 “어떻게” 해석할 것인가에 대한 근본적인 성찰이 없었다는 점에 있다. 다시 말해 객관성과 과학성을 내세운 양적 연구 방법론은, 사실상 모든 연구의 전과정에 걸쳐 피하기 어려운 “연구자의 주관성”의 문제—특정한 실험 내용을 설정하도록 하는 연구자의 실험 목적 자체—를 간과함으로써, 오히려 신뢰성과 타당성이 매우 부족한 연구 결과를 생산해왔다고 볼 수 있다.¹¹⁾ 그러나 앞서도 강조해 왔듯이, 이러한 경험적 실증주의 연구의 한계를 근거로 경험적 연구 일반을 부정할 수는 없다.

한편, 이러한 경험적 실증주의 혹은 양적 연구 방법론(quantitative research methodology)이 갖는 한계에 주목해 등장하게 된 질적 연구 방법론(qualitative research methodology)은, 대규모의 집단에 대한 계량적 연구를 수행하는 데 관심이 있었던 양적 연구와는 달리, 주로 소규모의 집단이나 개별 사례를 깊이 있게 들여다 봄으로써 “어떻게”, 그리고 “왜” 특정한 현상이 발생하게 되었는가라는 질문에 대답하는데 관심을 둔다. 그리고 연구자의 주관성을 철저히 부인하는 양적 연구 방법론과는 달리, 어떤 연구이든 그 자체가 하나의 사회적 실천인 이상, 연구자의 주관성을 전적으로 배제할 수 없다는 인식 하에, 오히려 모든 연구의 절차와 방법, 자료 수집 및 해석의 모든 국면에 대한

11) 실험적 혹은 양적 연구 방법론의 인식론적 한계에 대해서는 Robin Usher, “A Critique of the neglected epistemological assumptions of educational research” in David Scott & Robin Usher(eds.)(1996), *ibid.*를 참조할 것.

성찰(reflexivity)을 끊임없이 수행한다. 그렇다면 질적 연구 방법론에 의한 연구는 과연 실체에 있어 양적 연구 방법론과 어떻게 다를 수 있는가? 이에 대한 대답은 다시 앞에서 든 문해력에 관한 연구의 예로 돌아가 이 두 방법론이 어떻게 달리 적용될 수 있는지를 살펴봄으로써 가능할 것이다.

우선 양적 연구 방법론을 채택한 이 연구자들은 “영상 미디어를 이용한 서사의 교육이 단순히 문자 미디어만을 이용한 교육보다 효과가 있을 것이다”라는 “가설(hypothesis)”을 세우고 실험을 수행한 결과 발견된 “사실”을 “일반화”하려 했다. 이 가운데 그들은 자신들의 연구 절차의 객관성을 주장하면서 이 연구에 연구자의 주관성이 개입할 수 있는 가능성을 철저히 부인했다. 그러나 만약 질적 연구 방법론을 따르는 연구자들이라면, 똑같은 연구 과제에 대해서 “가설”이 아닌 “연구 문제(research questions)”들을 설정할 것이다. 그리고 이들은 학생들을 실험 집단과 통제 집단으로 나누지 않고, 보다 “자연스러운(naturalistic)” 현장에서 학생들에 대한 연구를 수행할 것이다. 그리고 자신들이 설정한 문제들을 탐구하기 위해 다양한 연구 방법들을 동원할 것이다.

예를 들어, 이들이 탐구할 연구 문제들은 다음과 같을 것이다. 과연 영상 미디어의 제시가 학생들의 서사에 대한 이해에 도움을 주는가 그렇지 않은가, 만약 도움을 준다면 “어떻게” 주는가, 학생들이 소설만 읽은 후에 제시하는 서사와 다른 영상 미디어를 통해 찰스 디킨즈의 소설을 이해한 후 제시하는 서사에는 질적으로 차이가 있는가 없는가, 있다면 “어떤” 차이가 있는가, 연구자들이 사용한 서사 구조 이해에 대한 평가 문항은 “어떻게” 개발된 것이며, “얼마나” 그리고 “왜” 믿을만한 것인가, 연구자들은 “왜” 찰스 디킨즈의 소설을 읽는 수업을 연구하려고 했는가, 그 수업을 연구하기로 선택한 배경에는 연구자들이 생각하는 “바람직한 문학 작품”에 대한 가정이 있지 않은가, 그렇다면 그 가정은 어떤 것인가, 학생들은 과연 찰스 디킨즈의 소설과 그 영상화된 작품에 대해 “어떤” 평가를 내리고 있는가, 학생

들이 생각하는 영상 미디어의 개념은 문자 미디어에 대한 개념과 “어떻게” 구별되는가, 학생들은 과연 자신들의 삶 속에서 “어떻게” 문자 미디어와 영상 미디어를 경험하며, 그것이 수업에서 이루어지는 학습과는 “어떻게” 관련되는가 등. 그리고 질적 방법론자들은 이러한 문제들을 탐구하기 위해 수업을 관찰하고, 교사 및 학생들과 심층적인 인터뷰를 수행하며, 그들이 사용하는 교재를 면밀히 검토하고, 학생들이 치르는 시험의 평가 기준 등에 대해 탐구할 것이다. 그리고 이들은 연구 결과의 발표에 있어서 자신들의 발견을 “일반화”하기보다는 그 발견이 이루어진 사회적 맥락을 충실히 기술함으로써 비슷한 사회적 환경 속에서 비슷한 현상이 반복될 수 있는 가능성에 대해 주목하고, 이를 통해 그 다음 연구 과제를 설정하는 데 보다 더 많은 관심을 쏟을 것이다.

이러한 질적 연구 방법론은 1920~30년대에 걸쳐 수립된 “시카고 학파”의 독특한 사회학적 전통 및 이와 비슷한 시기에 발전한 보아스, 미드, 베네딕트, 배이트슨, 에반스 프리차드, 래드클리프-브라운, 말리노프스키 등이 발전시킨 문화/사회 인류학의 전통에 바탕을 두고 있는 것으로, 상당 기간 동안의 현장 연구(fieldwork)를 통해 인간의 집단적 삶에 대해 탐구하는 방법으로서 발전해 왔으며, 구체적으로는 특정한 집단 내에 속한 개인들의 삶의 일상과 문제적 순간들 및 그 의미들을 기술하는 일련의 경험적 자료들의 수집을 위해, 사례 연구, 개인의 경험에 대한 기록, 생애사 연구, 인터뷰, 참여 관찰 등의 방법을 동원한다.¹²⁾ 이 방법론을 따르는 사람들은 자신들이 연구 대상으로 선정하는 집단이나 개인이 “대표성”을 갖는가에 대한 관심을 갖기보다는 그 집단이나 개인 자체에 대한 관심에서 연구를 시작하며, 양적 연구가 간과해온 연구 대상 및 연구 자체의 사회적 컨텍스트에 대

12) 질적 연구 방법론 및 방법에 대해 그 역사적 맥락과 논쟁 및 그간 제기되어 온 이슈 등을 집대성한 백과사전적 저서인 Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln(eds.)(1994), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, London & New Delhi: SAGE를 참조할 것.

한 질문을 탐구하고, 연구자의 주관성이 자료의 수집과 해석에 미칠 수 있는 영향에 대한 성찰까지도 연구에 포함시킴으로써 보다 더 객관성을 기하려 한다. 사실 이러한 질적 연구 방법론의 발전에는 문학 이론이 기여한 바 크고, 사실 연구 대상으로 설정된 집단이나 개인에 관한 일종의 “이야기”를 충실히 기술하는 데에서 출발하기 때문에, 매우 문학적인 연구 방법이라고 할 수 있다. 그러나 바로 이러한 점 때문에 질적 연구 방법론은 양적 연구 방법론을 주장하는 이들에 의해, 신문이나 잡지에 실릴 만한 이야기거리밖에 안 되는 “비과학적”인 연구 방법이라고 역공격을 받기도 했다.

문제는 이 두 연구 방법론이 무엇을 “과학적 연구”로 보는가에 대해 각기 다른 입장을 갖고 있다는 점, 더욱이 그 입장은 패러다임상의 차이로 불릴만큼 거의 화해 불가능하다는 데에 있다. 패러다임이란 특정한 과학자 공동체 내의 규범적으로 공유되어 있는 합의를 뜻하는 것으로, 토마스 쿤의 <과학 혁명의 구조(The Structure of Scientific Revolutions)>에서 논의된 개념이다. 쿤은 위의 책에서 과학적 지식 자체가 그 자체로서 보편타당한 것이 아니라 “주어진 과학자 집단에서 공유하고 있는 신념, 가치, 연구의 기술 등의 덩어리”임을 과학의 역사를 검토하는 가운데 주장했다. 이 점에서 볼 때, 양적 연구 방법론과 질적 연구 방법론은 각각의 인식론의 측면에서 서로 다른 신념, 가치, 연구의 기술을 지니고 있다고 할 수 있으며, 따라서 이 중 어떤 방법론을 채택할 것인가는 “과학성” 및 “객관성”에 대한 연구자 집단 간의 근본적으로 다른 신념 체계를 바탕으로 하고 있다고 할 수 있다.

한편 여기서 잠시 연구의 방법(methods)과 방법론(methodology)의 구별 문제를 짚고 넘어갈 필요가 있다. 앞서 언급한 바와 같이 방법론은 “과학성” 및 “객관성”에 대한 인식론적인 차이에 따라 나뉘어지는 것으로, 구체적인 연구에 동원되는 방법들—예를 들어, 설문지, 인터뷰, 관찰, 통계 등—의 상위에 있는 개념이다. 다시 말해 양적 연구 방법론과 질적 연구 방법론 모두 개별적인 연구 방법의 측면에서는 똑같은 방법을 이용할 수 있으나, 이는 연구자가 따르는 방법론에 따

라 그 방법에 대한 인식은 달라질 수 있다. 예를 들어 양적/질적 방법론 모두 특정한 통계 자료를 이용할 수 있다. 보다 구체적으로 예를 들어, 한국 어린이의 하루 평균 TV 시청 시간이 5시간이라는 통계 자료가 있다면, 이 자료는 양적/질적 방법론 모두에서 이용될 수 있다. 그러나 양적 연구 방법론에서는 이 자료를 “일반적 사실”로서 인식할 것인 반면, 질적 연구 방법론에서는 이를 자신들이 수행할 “어린이의 TV 시청에 관한 연구”가 일단 사회적으로 의미있는 연구임을 뒷받침하는 근거로 삼는 데 그칠 수 있다. 과연 5시간의 TV 시청 시간이라는 것이 어떤 근거로 산출된 것인가, 5시간의 시청 시간 중 어린이가 집중해서 TV를 시청하는 시간은 과연 얼마나 될 것이며, 그저 TV를 틀어 놓은 상태에서 가족들이나 친구들과 대화하거나 밥을 먹는 시간은 또 얼마나 될 것인가하는 등의 컨텍스트적인 질문이 질적 연구 방법론에서는 보다 중요하기 때문이다. 이런 점에서 볼 때 앞에서 살펴본 문해력 연구에 관한 세미나 자리에서의 찬반 격론은, 이 연구를 수행한 이들과 이에 대해 반론을 제기한 이들 사이의 근본적인 인식론상의 충돌을 보여준 것이라고 할 수 있다.

V. 결론 및 제언

지금까지 필자는 영어 교육과 미디어 교육의 관련에 관한 최근 연구에 대해 방법론상의 분석을 시도함으로써, 국어교육 연구에 동원 가능한 방법론으로서의 양적/질적 연구 방법론에 대해 그 인식론적 차이점에 주목해 논의를 진행하였으며, 특히 질적 연구 방법론의 생산적 가능성에 주목하고자 했다. 이에 대해서는 앞으로 많은 이론적 논의가 따라야 할 것인바, 본고는 그러한 논의를 열기 위한 토대를 마련하고자 했다. 그리고 이 시점에서 필자는 다시 한번 쿤의 패러다임 논의가 함의하는 바에 주목하고자 한다. 그것은 한 학문 내에 필연적으로 있을 수 있는 서로 다른 패러다임들의 공존 가능성 및 그

서로 다른 패러다임들이 자칫 갈등을 초래할 수도 있다는 점이다. 그러나 그러한 갈등이 결국 학문의 발전을 이루어내는 원동력이 되어왔다는 점을 주목할 때, 이를 부정적으로 보기보다는 오히려 생산적인 대화를 위한 필수불가결한 것으로서 이해하고 학문적 논의에 임하는 일 또한 필요할 것이라고 생각된다. 이제 다른 일화를 하나 소개하면서 이 글을 마무리짓고자 한다.

이 글을 마무리해갈 무렵, 런던에서는 영국의 교사 교육 제도에 관한 치열한 논쟁이 벌어졌다.¹³⁾ 논쟁의 내용은, 과연 앞으로는 교사 교육을 대학이 계속해서 담당해야 할 것인가, 아니면 수업 경험이 풍부한 각급 학교의 교사들에게 교사 교육을 직접 담당하도록 해야 할 것인가에 대한 찬반 의견을 토론하는 것이었는데, 사실상 이 논쟁은 과연 대학에서의 교육 연구자와 교수들이 교사들의 수업 기술을 가르치는데 적합한 사람들인가, 아니면 현장의 교사들이 보다 더 적합한 사람들인가라는 문제 설정 자체의 바탕에 깔린 교육학의 근본 문제—“과연 대학에서의 교육 연구가 학교에서 교육을 담당하는 교사들에게 어떤 도움을 주는가”—를 함의하고 있었다는 점에서, 보다 엄밀히 말해서는 교육학의 이론과 실천 자체에 대한 첨예한 논쟁을 함의하고 있었다는 점에서 매우 중요한 것이었다.

두 시간 가까이 진행된 열띤 논쟁은, 대학이 계속해서 교사 교육을 담당해야 한다는 요지의 발제에 나선 옥스퍼드 대학의 교육 대학원

13) 이 논쟁을 이해하기 위해서는 영국의 교사 교육 및 임용 제도에 대한 이해가 선행되어야 한다. 우선 영국의 대학 중에 교육학을 학부 과정에 설치해 놓은 대학은 극히 드물다. 교육학은 학부에서 다른 인문, 사회 및 자연 과학을 공부한 이후 교사 혹은 교육과 관련된 직종에 근무한 경험이 있는 사람들이 대학원 과정에 진학한 후에 연구하는 것으로 상식화되어 있기 때문이다. 따라서 교사가 되고 싶은 사람은 학부 졸업 이후에 교육 대학원에 설치되어 있는 10개월 과정의 교사자격증 과정(PGCE: PostGraduate Certificate of Education)을 수료한 후 각급 학교 교장의 면접을 거쳐 임용되는 절차를 거치게 된다. 물론 사립학교의 교원 임용에는 이 자격증이 반드시 요구되지는 않는다.

학장과 이에 반대 의견을 개진한 교육부 장학관장을 필두로 하여, 청중석에 있던 다수의 각급학교 교장, 교사, 교생, 대학 교수들의 상반된 의견 개진으로 이어졌다. 쉽게 결론이 날 수 없는 이 논쟁을 착잡한 마음으로 지켜보면서, 그럼에도 불구하고 최종적으로 필자가 갖게 된 일종의 희망이 있었다면, 그것은 이러한 극단적 논의의 표출 배경에 자리하고 있는 문제 의식 자체가 앞으로 보다 생산적인 교육학 이론의 발전을 가속화하는 요인으로 작용할 것이라는 생각이었다. 발제를 맡은 리처드 프링 교수를 비롯해 많은 청중들이 지적한 바와 같이, 영국의 교육 연구자들은 대학에서의 교육학 이론과 학교에서의 교육 실천의 이분법을 극복하려는 노력을 지난 30여 년 간 진지하게 계속해 왔으며, 따라서 현재의 시점에서는 이를 계속해 나가는 것이 보다 요구되고 있지, 교육부의 주장대로 교사 교육을 대학으로부터 떼어내는 것이 요구되는 것은 아니라는 데 필자 역시 공감했다. 왜냐하면 현재 영국 정부가 추진하고 있는 교육 개혁의 상당 부분이 오히려 교육의 이론과 실천 간의 이분법을 현실적으로 더욱 강화함으로써, 자칫 잘못하면 교육을 망치는 결과를 초래할 수 있기 때문이다. 한 가지 다행스러웠던 것은 많은 사람들이 결국은 이 격론을 거치는 가운데 이 단순한 사실을 새삼 다시 확인해 가는 것 같았던 것이다.

필자는 이 논쟁이 과연 남의 나라의 일만일 것인가에 대해 새삼 생각해 보게 되었는데, 사실이야 어떠하든간에 결국 중요한 것은 교육 경험을 어떻게 이론화할 것인가, 그 이론화를 통해 어떻게 보다 나은 교육을 추구할 것인가라는 실천적 문제 모두에 관심을 기울일 필요가 있으며 이를 위해 대학에서의 연구가 보다 실천적인 관심을 가질 필요가 있다는 당연한 원칙을 새삼 확인하는 것이라는 생각이다. 그리고 특히 이런 관점에서 교육학의 이론과 실천을 접목시키기 위해 현장 연구를 통해 교육의 이슈를 제기하는 데 기여해 온 질적 연구 방법론에 대해 앞으로의 국어교육 연구가 진지한 관심을 기울일 필요가 있다는 생각이다.

《참고문헌》

- 김대행(1997), 「영국의 문학교육—평가를 통한 언어와 문학의 투시」, 『국어교육연구』 제4집, 서울대학교 국어교육연구소.
- 이병근, 「세계의 고3: 영국편—고교의 자율평가, 대학이 믿는다」, 『중등 우리교육』, 1997년 11월.
- 이병근, 「실패한 학교 명단 공개와 교육 권력의 중앙집중화: 개혁의 칼끝 ‘학력 제고’에 맞추다」, 『초등 우리교육』 1998년 2월.
- 이병근, 「노동당 정부 교육 정책으로 몸살 앓는 영국 초등교육」, 『초등 우리교육』, 1998년 6월.
- Alvarado, M., Buscombe E., & Collins, R.(1993), *The Screen Education: Reader-Cinema, Television, Culture*, London: Macmillan.
- Buckingham, David(1990), “English and Media Studies: Making the Difference”, *The English Magazine*, vol. 23
- Buckingham, David & Grahame, Jenny(1998), “English and Media Ten Years On Teachers Talking”, *The English and Media Magazine*, vol. 39.
- Buckingham, David(1987), *Media Education: Communication and Education Course EH 207 Unit 27*, Milton Keynes, Open University Press
- Buckingham, David(ed.)(1990), *Watching Media Learning: Making Sense of Media Education*, London, New York & Philadelphia: The Falmer Press.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S.(eds.)(1994), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, London & New Delhi: SAGE
- Hopkins, David(1993), *A Teacher’s Guide to Classroom Research*(2nd ed.), Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Goodwyn, Andrew(1992), *English Teaching and Media Education*, Buckingham & Philadelphia: Open University Press
- Scott, David, “Methods and data in educational research”, in David Scott & Robin Usher(eds.)(1996), *Understanding Educational Research*, London: Routledge.

- Simons, Michael(1996)(ed.), *Where We've Been: Articles from the English & Media Magazine*, London: The English & Media Centre.
- Usher, Robin, "A Critique of the neglected epistemological assumptions of educational research" in David Scott & Robin Usher(eds.)(1996), *ibid.*
- Winter, Richard(1989), *Learning from Experience: Principles and Practice in Action-Research*, London, New York & Philadelphia: The Falmer Press