

문학사교육에서의 지식의 문제

-국어 지식 교육의 영역 및 활동과 관련하여

김정우*

I. 서론

문학사교육을 논하는 자리마다 빠짐없이 강조되어 온 것은 문학사교육을 통해 형성된 그 무엇이, 작품의 이해와 감상에 배경 지식이 되어 준다는 점이었다.¹⁾ 그런데 여기서 말하는 ‘문학사’란 무엇을 의미하는지, 작품의 이해와 감상에 필요한 ‘배경 지식’이란 무엇인지, 그리고 그 ‘배경 지식’이라는 것이 ‘문학사’를 ‘가르침’으로써 획득될 수 있는 것인지 등의 문제는 제대로 검증되지 않았던 것으로 보인다.

위의 문제들과 관련하여 기존의 상황을 비판적으로 점검해 본다면 다음

* 목원대 강사

1) 문학사교육에 대한 기존의 여러 논의에서도 이 ‘배경 지식’으로서의 문학사교육에 대한 문제제기와 비판을 볼 수 있다. 그 경향을 크게 살펴보면 (1)학습자의 문학관 정립과 문학적 지식의 확대로 문학사교육을 바라보는 시각[구인환 외(1998), 『문학교육론』, 삼지원], (2)‘문학사적 안목’을 통해 해당 문학작품의 종합적인 감상과 평가를 지향하는 시각[노진한(1998), 『문학사의 문학교육적 의의 연구』, 『국어교육』 97], (3)‘갈등적 지식’으로서의 문학사를 규정하면서 ‘지혜’의 추구로 나아가야 한다는 시각[김성진, 『지식교육으로서의 문학사 교육에 관한 연구』, 1999년 한국국어교육연구회 본 학술대회 발표자료집] 등으로 정리할 수 있다.

사항들을 생각해 볼 수 있을 것이다.

첫째, ‘국어교과 내의 문학교육’에서 ‘문학사’를 가르치는 일의 성격이 불분명하다. 교육과정의 변화에 따라 국어교과의 성격 역시 상이하게 규정되어 왔고, 국어교육을 바라보는 관점 또한 여러 가지가 있다는 점을 고려해야 하겠지만, 크게 보아 이제까지 국어교과에서 이루어진 문학사교육이라는 것은 기존 학자들의 문학사 기술의 내용을 학습자들에게 간략히 전달하는 것이었다고 볼 수 있을 것이다. 그런데, 적어도 이러한 식의 문학사교육은 이른바 학습자들의 언어 사용 능력을 신장시키는 일과는 거의 무관했었다고 할 수 있겠다. 또한 ‘문화 유산의 전수’라는 관점에서 본다 하더라도, 기존에 서술된 문학사를 다시 정리하여 그것을 단편적 지식의 형태로 전달하는 데에 그치는 방식으로는 그 본래의 의미를 제대로 획득하기 어려웠던 점만은 분명하다고 하겠다. 이러한 점들을 생각해 볼 때, 문학사교육을 논하기 위해서는 이를 단지 ‘문학’교육의 하위의 한 부분으로 생각하는 것을 넘어서, 이 또한 국어교과의 한 부분임을 분명히 하고, 이에 따른 위상과 성격을 규정해야 할 것이다.

둘째, 문학사교육을 ‘배경 지식’과 관련짓고자 할 때, 국어교과 전반에서 ‘지식’의 문제를 좀더 명확하고 체계적으로 파악해야 할 필요가 생긴다. 예를 들어 6차 교육 과정에서의 경우, 우리가 국어과에서 ‘지식’을 볼 수 있는 것은 ‘언어 사용 기능, 국어에 관한 일반적 지식, 문학의 이해와 감상’이라는 구분된 세 개의 영역에서 볼 수 있는 ‘국어에 관한 일반적 지식’이다. 이는 주지하다시피 ‘문법’ 교육으로 그 주된 내용을 채워 온 영역이다. 그렇지만, ‘국어에 관한 일반적 지식’이라는 것이 어떤 성격을 갖는지, 이때의 ‘국어’란 무엇인지, 그리고 이 영역은 다른 두 영역과 어떤 관련을 맺는지 등은 여전히 논의, 혹은 논란의 대상이다.²⁾ 배경 지식으로서의 문학사교육은 적어도 이 세 영역에서 ‘국어에 관한 일반적 지식’의 범주와는 거

2) 이에 대한 비판적 관점을 보기 위해서는 김광혜의 다음 책을 참고할 것.
김광혜(1997), 『국어지식교육론』, 서울대학교출판부.

의 무관한 것으로 인식되어 왔다. 즉 ‘일반적 지식’과는 무관한 ‘배경 지식’이었던 것인데,³⁾ 상황이 이러하다면 ‘배경 지식’으로서의 문학사교육이란 자칫 전제가 공허한 결론이 되기 십상이었다고도 하겠다. 그러므로 ‘문학사교육과 배경 지식’이라는 화두를 놓고 먼저 생각해 보아야 할 것은 국어 교과 전반의 지식 관련 논의이며, 이를 검토하고 새로운 길을 모색해 가는 과정을 거쳐야만 문학사교육의 초라한 ‘독자성’의 상태를 극복해낼 수 있을 것이다.

셋째, 문학 작품을 이해하고 감상하는 데 문학사가 제공하는 ‘배경 지식’의 기능이 무엇인지 제대로 밝혀지지 않았다. 현행 6차 교육과정의 문학 영역의 목표는 다음과 같다.⁴⁾

문학에 관한 일반적인 지식을 바탕으로 작품을 바르게 이해, 감상하며, 인간의 삶을 총체적으로 이해하게 한다.

여기서 다시 한 번 ‘일반적인 지식’을 만나거니와, 이 때, ‘문학에 관한 일반적인 지식’의 내용은 무엇인지, 이것을 ‘바탕으로’ 작품을 ‘바르게’ 이해, 감상한다는 것은 어떤 의미를 갖는 것인지 등의 문제는 여전히 많은

- 3) 물론 여기에는 ‘국어에 관한 일반적 지식’과 ‘문학의 배경 지식’이기 때문에 전혀 다를 수밖에 없다는 인식이 가능하다. 그렇지만, 국어교육의 장 안에서 ‘국어’와 ‘문학’을 이렇게 별개의 것으로 놓고 나면, 이 때의 국어는 매우 좁은 개념이 되어 버리고 말 것이다.
- 4) 이 글은 6차 교육과정의 내용과 그에 대한 연구 결과를 바탕으로 하였다. 곧 7차 교육과정의 전면적 시행을 눈앞에 두고 있는 시점에서 시기적인 적절성의 문제가 있을 수 있겠으나, 시행의 결과를 놓고 논의를 진행할 수 없다는 점에서 7차 교육과정과 관련한 논의는 가급적 배제하기로 한다. 수준별 교육과정을 어떻게 수행해 가는가에 따라 많은 변화가 있을 것으로 예상할 수 있겠으나, 언어사용기능, 언어, 문학의 영역 삼분이라든가, 이 삼분 체계를 가능한 한 통합적 관점에서 보고자 했다는 점 등은 6차 교육과정과 크게 다르지 않은 것으로 볼 수 있다. 6차 교육과정과 7차 교육과정의 비교에 대해서는 한국교육과정평가원, 『제7차 교육과정 개정에 따른 국어과 수준별 교육과정 적용 방안과 교수-학습자료 개발 연구』, 1998 중 1장 참고.

논의를 필요로 하는 부분이다. 이 글에서 초점을 맞추어 보고자 하는 문학과 관련하여 문제를 한정해 본다면, 문학사는 문학에 관한 일반적인 지식인지, 이와는 다른 차원에서 이해, 감상 활동을 위해 마련되어야 하는 지식인지, 아니면 상당히 높은 수준에서 그때까지의 문학교육의 내용을 바탕으로 스스로 구성하는 교육의 결과물이어야 하는지 등의 문제가 밝혀져야 하는 것이다.

이상에서 제기한 문제들이 단지 ‘문학사교육’이라는 독립된 틀 속에서 해결될 수 없음은 물론이다. ‘문학-사-교육’이라는 변수들 각각에 대해, 그리고 동시에 전체적으로 조망이 이루어져야 하며, 이는 또한 국어 교과라는 틀 속에서 지속적으로 이루어져야 할 필요가 있는 것이다. 그러므로 이제까지 문학사교육에 대한 논의의 주된 흐름이었던 배경 지식으로서의 문학사교육에 대한 비판적 검토와 재구성은 우선 국어 교과에서 ‘지식’이란 어떤 성격을 띠고, 어떤 위상을 차지하며, 어떤 기능을 수행하는지의 문제를 구명하는 데서 출발하는 것이 필요할 것으로 보인다. 다음 단계에서는 그에 바탕하여 지식이라는 항을 중심으로 문학사교육과 국어교육 간의 관계를 설정해야 할 것이고, 이는 다시 문학사적 지식이 학습자의 학습 행위와 어떤 관계를 형성해야 하는지의 문제로 이어져야 할 것이다.

II. 국어교육에서의 지식의 의미와 영역 설정

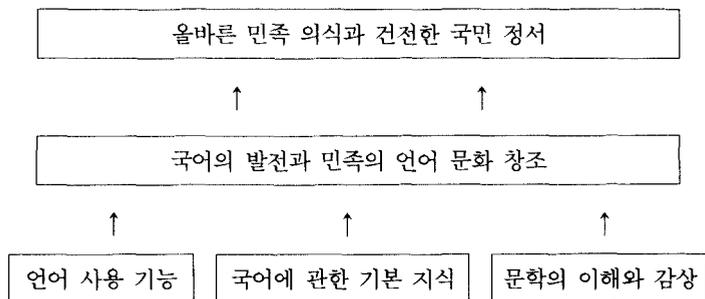
이제까지 국어교육에 관한 논의를 학습자의 상태에 초점을 맞추어 생각해 본다면 크게 ‘안다’와 ‘할 수 있다’의 두 기본축을 토대로 이루어져 왔다고 정리해 볼 수 있다. 전자를 ‘지식’으로, 후자를 ‘기능’ 혹은 ‘능력’으로 달리 말할 수 있을 것인데, 교수요목기에서 5차 교육과정까지 국어과 교육에 대한 정의는 결국 이 두 축에서 어느 쪽에 좀더 비중을 두느냐의 문제였다고 할 수 있다. 그러나 지식에 강조점을 둔 ‘학문 중심의 교육 과정’이나 기능에 강조점을 둔 ‘기능 중심의 교육 과정’ 모두 각 입장의 편향성이 날

는 폐해로 인해 여러 차원에서 많은 비판을 받았던 것이 사실이다.

‘학문 중심 교육과정’에서 비롯된 ‘내용 중심의 국어교육관’은 국어학, 국문학, 수사학의 기본 지식, 개념, 원리 등을 학습자로 하여금 익히도록 하고, 학습자가 그 분야의 전문 학자들과 ‘본질적으로 동일하게’ 해당 분야에 대한 탐구와 발견 활동을 하는 것을 목표로 한다. 그러나 실제로는 교육해야 할 지식 선정의 기준이 애매하다는 점, 그럼에도 불구하고 학습해야 할 지식의 양은 지나치게 방대하다는 점, 이 지식들의 교과 내에서 구조화되지 못했다는 점, 교사교육이 제대로 되지 못했다는 점 등에서 이러한 입장은 적지않은 비판을 받았다.

이러한 비판을 바탕으로 국어교육에서의 지식 교육에 대해 강한 거부감을 드러낸 것이 학습자들의 언어 사용에 중점을 두는 기능주의적 입장이었음은 주지의 사실이다. 그러나 ‘기능 중심 교육과정’에서 비롯된 ‘방법 중심의 국어교육관’ 역시 훈련이나 단순 반복만을 강조한다는 점, 정의적 영역에 대한 고려가 없다는 점, 사고력을 소홀히 다룬다는 점 등에서 비판을 받았으며, 융통성 없는 규칙 지배적 기능이란 언어 사용 능력을 신장시키는 데 한계가 있음을 드러냈다.

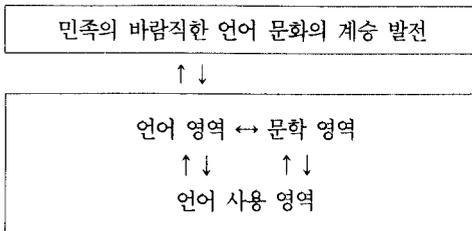
제6차 교육과정에서는 위에서 제기된 다양한 비판을 염두에 두고 어느 정도까지는 이를 통합적으로 사고하려 했음을 볼 수 있다. ‘언어 문화 창조’를 위해 ‘기능’과 ‘지식’이 모두 필요함을 볼 수 있는 것이다.



그런데 여기서 주목할 부분은 이것이 통합적인 사고에 바탕을 둔 것이기는 하나, 그것이 '국어의 발전과 민족의 언어 문화 창조'라는 상위 목표를 염두에 둔 상태에서만 그러하다는 것이다. 즉 하위의 세 항이 병렬적으로 나열되어 상위의 단일한 목표를 향해 있으나, 실제로 이 세 영역간의 관계가 설정되지 않은 상태에서는 여전히 이 세 영역이 배타적인 것으로 인식될 수밖에 없다는 점이다. 이도영의 경우 이를 해결하기 위해 1) 최상위의 '올바른 민족 의식과 건전한 국민 정서'는 국어과 고유의 목표가 될 수 없으므로 배제하고, 2) 국어과 고유의 목표로 '민족의 바람직한 언어 문화의 계승과 발전'을 설정하며, 3) 하위의 세 영역은 각 영역별 활동을 '내용'으로 그 성격을 분명히 하고, 이 '내용'이 상위의 목표를 달성하는 데 기여하는 것으로 설정하되 각 영역이 상호간에 보완 관계에 있도록 해야 한다고 하였다.⁵⁾ 이때 세 영역간의 상호관계는 서로 종속 관계에 있는 것은 아니나, 학교급별 강조점이 달라야 한다는 점을 나타내기 위해 상하 관계를 형성하게 된다.⁶⁾ 즉 초등학교에서는 언어 사용 영역에 중점을 두고 가르치고, 중·고등학교에서는 언어 영역과 문학 영역을 중점적으로 가르치는 것이다.

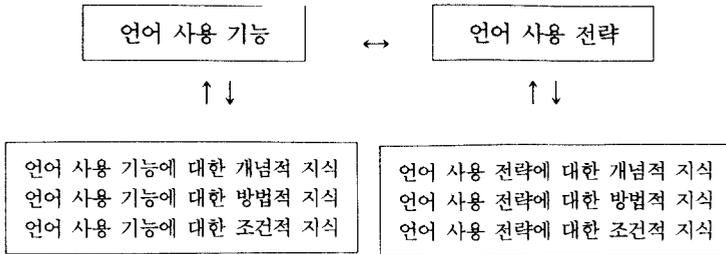
이 틀을 바탕으로 하여 '언어 사용 영역'의 내용 체계가 구체화된 모습은 다음과 같다.⁷⁾

5) 여기서 보완 관계는 다음과 같이 도식화된다.



이도영(1998), 「언어 사용 영역의 내용 체계에 대한 연구」, 서울대 박사논문, 63~73면.

6) 위의 논문, 72면.



여기서 눈여겨 볼 만한 것은 기능과 전략과 지식으로 이루어지는 ‘언어 사용 과정’에서 지식이 활동의 바탕을 이루고 있다는 점이다. 즉 언어 사용 기능에 대한 개념적, 방법적, 조건적 지식과 언어 사용 전략에 대한 개념적, 방법적, 조건적 지식이 없이는 이러한 활동이 이루어질 수 없다는 것이다. 그런데 이 표의 하단에 있는 지식들은 과연 어디서 마련되는 것인가? 언어 사용에 관한 ‘읽이’ 과연 ‘국어에 관한 지식’이나 ‘문학’과 별개의 것으로 존재할 수 있을 것인가? 오히려 이제까지 국어교육에 대한 많은 논의들이 ‘국어에 관한 지식’이나 ‘문학’ 영역에서의 지식이 없이는 ‘언어 사용 교육’이 공허해질 수밖에 없다고 지적해 왔음을 생각해 볼 때,⁷⁾ 여기서의 지식이란 그 상당 부분이 언어 영역과 문학 영역에서 제공되는 것일 수밖에 없다는 생각을 할 수 있게 된다.

이제까지 언어 영역의 지식은 주로 ‘문법’ 영역에 국한되어 왔다. 즉 문장을 최대치의 단위로 설정하고, 형태론과 통사론 위주의 체계와 지식을 전달하는 데 치중했다. 이러한 방향의 언어 지식 교육을 전혀 무의미하다고 할 수는 없겠으나, 모국어 화자의 언어 활동을 염두에 두는 국어교육의 성격상 끊임없이 문법 교육의 불필요성에 대한 지적이나, 국어 학습의 흥

7) 위의 논문, 141면.

8) 김광해의 앞의 책(1997)과 김대행(1995)의 『국어교과학의 지평』(서울대학교출판부)은 결코 가깝다고는 할 수 없는 다른 기반 위에서 있으나, 반복 훈련을 통해 기능이 신장된다는 생각의 허구성에 대한 비판과, 관련 학문의 연구 성과를 바탕으로 한 지식 혹은 읽이 있을 때에야 그 기능이 비로소 제대로 신장될 수 있다고 생각한다는 점에서는 논의의 궤를 같이 하고 있다.

미를 감소시키는 주 요인이라는 비판으로부터 자유로울 수 없었다.⁹⁾ 국어 교육의 영역과 관련된 일련의 논쟁의 과정에서도 문제가 되었던 것은 주로 언어 사용 기능 중심의 교육과 문학에 대한 이해와 감상 능력 신장 중심의 교육이었으며, 이 과정에서 언어 지식 영역은 대부분 논외로 취급되거나 그 위상과 역할이 축소되는 쪽으로만 가다가 잡혔을 뿐이었다.

그러나 언어 지식 영역에서 주로 다루어지는 지식, 즉 ‘언어에 관한 지식’은 결코 소홀히 다루어져서는 안 될 것이다. 그것은 앞서 이도영의 표에서 보듯, ‘언어 사용 과정’은 개념적, 방법적, 조건적 지식을 토대로 하지 않고서는 이루어질 수 없는 것이기 때문이다. 이는 문학 영역에서 이루어지는 활동의 경우도 마찬가지일 터인데, 문학에 대한 이해와 감상, 나아가 창작 활동 역시 다양한 차원의 지식을 바탕으로 이루어질 수밖에 없는 것이다. 그러므로 언어 지식 영역에서 다루어져야 할 ‘언어에 관한 지식’은 대상과 범위를 좁히고 특화시켜 독립적인 영역을 차지하는 방향으로 규정되기보다는 국어교육 내에서 이루어지는 활동 전반의 토대를 이룰 수 있는 포괄적인 지식의 차원으로 재규정되어야 할 것이다.

이를 위해서는 우선 ‘언어에 관한 지식’이라고 할 때의 ‘언어’ 개념부터 다시 생각해 보아야 할 필요가 있다. 국어교육에서 교수·학습의 대상으로 삼는 언어는 민족의 언어 활동 전반을 포괄하는 것이다. 말하고 듣고 읽고 쓸 줄 알게 되는 것으로서의 언어임은 물론, 사회적이고 민족적인 자기정체성을 확립하는 데 중요한 역할을 담당하는 차원으로서의 언어이어야 하는 것이다. 이를 위해 모국어에 대해 언어학적인 체계를 이해하고, 규범적이며 정확한 언어 사용을 하기 위한 기준을 바르게 아는 일은 분명 필요한 일이다. 그러나 그러한 정확함과 규범성에 대한 앎이 곧 국어교육에서 배워야 할 ‘언어에 관한 지식’의 전부일 수는 없다. 민족의 언어 문화란 규범의 준수와 일탈의 긴장 속에서 생성되는 창조성을 생명으로 하는

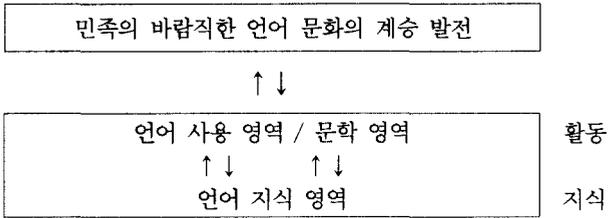
9) 이성영(1995), 「언어 지식 지도의 필요성과 방향」, 『언어 지식 영역의 체계화 연구』, 서울대학교 국어교육연구소 학술발표회 자료집, 4~5면.

측면이 다분히 있기 때문이다. 그러므로 국어교육의 ‘언어에 관한 지식’에서 이 ‘언어’는 단지 문장의 차원에서 그치면서 규범에 부합하는지의 여부를 가리기 위해 전후 맥락을 소거한 차원을 넘어선 것이어야 한다. 또한 이 언어는 규범적인 언어의 차원과 함께 언어 활동이라는 포괄적인 개념이 되어야 할 것이다. 다시 말해 민족의 언어 문화를 염두에 두는 것이어야 한다는 것이며, 이러한 언어 문화에 대한 지식을 담기 위해서는 문학을 특화된 차원의 언어로 취급하면서 배제하는 것이 아니라 오히려 ‘언어’ 활동의 중요한 위치를 차지하는 것으로 설정해야 할 것이다.

이렇게 되면 ‘언어에 관한 지식’을 주로 가르치는 언어 지식 영역의 내용은 앞서 6차 교육과정의 문학 영역의 목표에 대한 기술에 포함되었던 ‘문학에 관한 일반적인 지식’을 포괄하는 차원의 것이 된다. 다시 말해, 문법적 지식을 전수하는 데 치중했던 기존의 언어 지식 교육에서 탈피하여 언어 활동 전반에 대한 이해를 도모하는 영역이 되는 것이며, 이때 문학의 이해, 감상, 창작에 관련되는 지식을 포함하여 민족의 언어 활동 전반을 이해하고 스스로 수행하는 데 필요한 개념적, 방법적 지식들을 함께 다루는 영역으로 그 역할을 설정하게 되는 것이다.

언어 지식 영역을 이렇게 재규정하게 되면, 이에 걸맞는 영역간의 관계 설정, 혹은 국어교육 내의 영역 재설정 작업이 뒤따라야 한다. 교육과정의 변화 속에서 명칭이나 위상, 관계가 변화를 겪기는 했지만, 국어교육에서 언어 사용 영역, 문학 영역, 언어 지식 영역으로의 영역 구분은 현실적 타당성을 어느 정도 확보하고 있다고 판단된다.¹⁰⁾ 위에서 설정한 바대로의 언어 지식 영역을 바탕으로 한다면 이 세 영역간의 관계는 다음과 같이 도식화될 수 있을 것이다.

10) 다만 이 구분이 공평한 삼등분을 염두에 두는 것이라기보다는 위계화를 고려하여 각 단계별로 그 비중을 탄력적으로 조정할 수 있도록 하는 것이 바람직한 것이다.



일단 이 도식에서 언어 사용 영역과 문학 영역은 모두 활동의 성격이 강조된다. 그리고 이러한 활동을 가능케 하기 위한, 혹은 보다 원활히 수행할 수 있도록 하기 위한 다양한 차원의 지식들이 언어 지식 영역으로 포괄된다.

여기서 활동의 성격을 갖는 언어 사용 영역과 문학 영역은 분리된 것이기보다는 텍스트성의 차원에서 연속된 것으로 파악하는 것이 바람직할 것으로 보인다. 이 두 영역을 단순히 ‘영역간의 관련성이 있다’의 차원을 넘어 일종의 연속체로 파악하는 것¹¹⁾은 소모적이기까지 했던 국어교육간의 영역 설정을 둘러싼 논쟁에 대한 발전적 지양의 성격을 띤다. 즉 문자언어와 구술언어는 물론 이미지를 수반하는 멀티미디어적 텍스트 형태까지를 포함하되, 각 텍스트들이 갖는 다양한 텍스트성의 독자성과 관련성을 모두 이해하고 체험하며 생산하는 활동을 가능하게 하는 것이다. 이러한 틀 내에서 문학을 실체 중심으로 가르쳐 온 관습의 폐해는 어느 정도 극복될 수 있을 것이며,¹²⁾ 딱히 어느 지점이라고 말할 수는 없는 문학과 비문학의 관습적 경계를 학습자로 하여금 고정된 것으로 전수받게 해 온 폐해 역시 학습자 스스로 그러한 관습적 경계의 현실적 의미와 타당성에 대해 질문하게 함으로써¹³⁾ 언어의 다양한 속성과 국면에 대한 이해를 가능케 하는

11) 이는 소위 문학 능력과 언어 능력에 대한 분리적 사고를 극복할 수 있는 개념으로서의 의미를 갖기도 한다.

Ronald Carter & Michael N. Long(1991), *Teaching Literature*, Longman, pp.6~7

12) 실체 중심의 문학교육에 대한 비판으로는 김대행의 다음 글 참고

김대행(1998), 「문학과 사고력」, 국어교육연구소 사고력 신장 심포지움 자료집.

것으로 변화시킬 수 있을 것이다.

한편 언어 지식 영역의 내용을 이를 개념적, 방법적 지식들은 이러한 활동의 바탕을 이루는 것이면서, 동시에 그 활동의 과정을 거치면서 학습자들은 각 지식들에 대한 확인 혹은 수정의 단계를 거쳐가게 된다. 이러한 상호작용을 통해 각 단계의 지식들은 단순히 교사로부터 학습자에게 주입되거나 전수되는 형태를 넘어서 학습자 스스로의 활동과 체험을 통해 검증하고 체득될 수 있는 것으로서 그 성격이 변화하게 된다. 굳이 구성주의적 교육 이론을 끌어오지 않더라도, 암기 위주의 지식 전달의 교육에서조차 그 지식이 다양한 학습자들에게 동일하게 전달되지 않을 것임은 분명한 사실이며, 다만 중요한 것은 그 지식이 실제적 활동과의 관련 속에서 검증되고 체화되는 것인가의 문제라 할 것이다. 이러한 점에서 교육의 장에서의 지식은 이 세계에 대한 그 지식의 설명력과 관련하여 끊임없이 학습 주체의 질문에 시달리는 과정에 있어야 한다. 이 과정을 거쳐야만 학습 주체는 자신의 체험과 세계에 대한 인식에 단순히 부가되는 것으로서의 지식을 넘어 자신의 인식 체계를 근본적으로 변화시키는 발전적 체험¹⁴⁾을 할 수 있게 될 것이기 때문이다.

III. 문학 영역과 문학사교육에서의 지식

언어 지식 영역에 대한 재규정을 통해 국어교육 하위 영역의 체계에 대

13) 이러한 질문의 상태를 스스로 만들어 낼 수 있는 능력이 바로 지식 교육이 염두에 두어야 하는 지식 생산 능력이자 이론(theory)의 능력이라고 할 수 있을 것이다. 이와 관련하여, 창조는 이의(dissension)에서 비롯된다는 전제에서 출발한 료타르의 포스트모던적 지식에 대한 논의나, 이에 바탕하여 이론(異論)의 제출을 독려하는 데서 창의력 신장 교육이 시작될 수 있다는 정재찬의 주장은 새로운 시대의 교육과 지식의 성격에 대한 의미있는 문제제기의 성격을 띤다.

정재찬(1999), 「21C 문학교육의 전망」, 『제17회 한국문학교육학회 학술대회 자료집』, 36면 참고.

14) Oakeshott, M., Experience.

한 개략적인 틀을 앞에서 생각해 보았다. 그런데 교육에서 실제로 중요한 것은 영역 설정의 타당성에 못지 않게 각 영역이 어떤 내용으로 채워지는가의 문제이다. 여기서는 문학 영역, 특히 문학사교육과 언어 지식 영역간의 관계에 한정하여 이 문제를 살펴 보도록 한다.

문학은 근본적으로 완벽한 해명이나 자명한 설명을 거부한다. 그러므로 문학교육은 학습자의 주체적인 활동의 가능성을 폭넓게 열어 놓을 수 있는 반면, 그만큼 다른 교과와는 달리 체계화된 지식의 구조 속에 각각의 작품을 정해진 자리에 놓고 그에 대해 가르치는 것이 어려운 영역이다. 이 어려움은 문학사 기술의 경우에도 동일하게 작용한다. ‘문학사는 실체가 아니라 형태’¹⁵⁾라는 진술은 과거의 문학적 집적물을 실체로 보지 않고 관계 속에서 비로소 의미를 갖는 기호로 파악하는 관점의 표현이다. 즉 독립된 위치 혹은 고정된 위치가 있는 것이 아니고, 기표로서의 개별 작품에 단일한 기의가 고착되어 있는 것 또한 아니며, 다만 다른 것과의 관계 속에서만 비로소 그 가치와 의미를 갖게 되는 것이다. 문학의 속성에 근거하여 설정된 이러한 관점에 동의한다면, 문학교육과 그 하위의 문학사교육에서 수행해야 할 교육 내용은 각 작품의 의미를 고정화해서 지정석을 마련하고 학습자들에게 그 위치를 알려 주는 일이 그 본질적 사명은 아니라는 사실을 알 수 있다. 오히려 개별 작품들을 다양한 관계의 그물 속에 다르게 위치시켜 보고, 그 과정에서 다르게 드러나는 의미와 달라지는 위상을 파악할 수 있는 능력을 신장시킬 수 있도록 하는 것이 중요한 것이다.

그런데 이러한 사실을 염두에 둔다고 하더라도, 바로 그러한 작업을 수행하기 위한 몇 가지 전제는 불가피하게 필요해 보인다. 개별 작품은 문학사 속의 수많은 텍스트의 그물 속에서 직조된 것이지만, 동시에 그것은 텍스트들간의 주고받음만 있는 것이 아니며, 텍스트는 세계와 마주선 인간과 인간을 매개하는 작용 또한 수행하고 있는 것이다. 독자로서의 학습자는 텍스트의 이러한 매개 작용을 이해하기 위한 나름대로의 개념적, 방법적

15) 김윤식·김현(1974), 『한국문학사』, 민음사, 18~19면 참고.

틀을 가지고 있을 수밖에 없다. 이러한 틀이 전혀 없다면, 텍스트의 의미 작용이 활성화될 수 없으며, 그러한 경우 독자에게 개별 작품은 단지 무의미한 기호 이전의 단계에 그치고 마는 것이다.

이러한 전제적 틀로 우리는 대략 세 가지 성격의 지식을 상정해 볼 수 있다. 우선 텍스트의 기본적인 의미 실현에 관련되는 언어적 지식, 그리고 텍스트의 장르와 주로 연관되는 텍스트의 속성에 관련되는 지식, 마지막으로 텍스트가 관련을 맺고 있는 저자 및 당대의 사회 역사적 맥락과 관련되는 지식이 그것이다. 실제로 작품의 의미 실현 과정에서는 이 세 가지 성격의 지식이 모두 작용하는 것으로 볼 수 있겠으나, 첫번째의 언어적 지식이나 세 번째의 텍스트 외적 지식의 경우는 우리가 ‘문학’ 작품으로 어떤 텍스트를 규정하는 데 상대적으로 비본질적인 것이라 할 수 있는 것들이라는 점에서 두 번째의 장르적 지식 혹은 속성에 대한 지식과 구별해 볼 수 있다.

문학사교육에 대한 기존의 논의에서, 문학사교육을 작품 이해의 배경 지식을 제공하는 역할을 담당하는 것으로 보아 온 것은 위의 두 번째 경우와 세 번째 경우를 주로 염두에 둔 것이라 할 수 있겠다.

장르적 지식 혹은 텍스트의 속성과 관련된 지식은 상당 부분 공식적 문학 이론을 통해 얻어질 수 있는 것이지만, 이와 더불어 통시적인 흐름 속에서 장르 형성의 과정을 파악하고, 텍스트의 속성의 전승과 변화 양상을 살펴 보는 일 역시 문학에 대한 이해에 매우 필요한 부분이다. 민족의 언어 문화와 그에 바탕한 자기정체성 확립의 과정이 문학교육과 만나는 지점은 그 민족의 다양한 언어적 스펙트럼을 접함으로써 가능한 일일 것이며, 그러한 까닭에 장르적 지식 혹은 텍스트의 속성과 관련된 지식의 형성 과정에서 문학사적 접근은 중요한 부분을 담당할 수 있게 되는 것이다.

이와 함께 세 번째의 경우인 텍스트 외적 지식은 주로 텍스트의 의미 실현 과정을 지연시키게 되는 정보의 부재 양상을 극복하는 데 관련이 있다. 언제나 논란의 여지를 안고 있는 문제이기는 하지만, 어떤 대상에 ‘관하여 많이’ 아는 것은 어떤 대상을 잘 알기 위해 필요한 일인 것만은 분

명하다. 다만 양적으로 많은 것을 알고 있다는 것이 곧 질적으로 훌륭한 앎의 상태라고 하는 착각에 빠지지 않는 일이 중요하다. 문학사적인 사실들을 많이 알고 있는 것이 단지 아는 것에 그치는 것이어서는 그 의의가 크지 않다. 실제로 자신의 이해·감상 활동에 바탕을 이루는 지식이 되어야 하며, 다시 그러한 활동을 바탕으로 자신의 인식 체계를 변화시키고 발전시킬 수 있는 일 때까지 이어질 수 있어야 하는 것이다.

문학 영역에서 이루어지는 활동과 관련하여 문학사적 지식이 갖는 위상은 결국 문학 영역의 다양한 활동들을 개념적이고 방법적인 차원에서 뒷받침하는 것이며, 아울러 구체적인 텍스트 해석의 단계에서 의미 실현의 지연 단계를 해소하여 전체 작품 구조의 의미를 실현시키는 데 도움을 주는 것이다. 그런데 문학 영역의 활동의 원활한 수행을 염두에 둔 차원의 이러한 논의는, 다시 이러한 활동이 궁극적으로 어떠한 목표를 설정하고 그것을 지향해야 하는가의 문제와 관련한 문학사적 지식의 위상 문제로 이어질 필요가 있을 것이다.

IV. 문학사적 지식의 위상과 의의

국어교육 내에서 문학사에 대한 교육을 한다는 것은 앞에서 본 대로 문학 영역의 활동을 뒷받침하는 지식이자, 그 활동을 통해 새로이 형성되고 변화해 가는 지식이라고 정리할 수 있을 것이다. 이러한 문학사교육의 성격을 좀더 구체적으로 구안해 보면 다음과 같이 크게 두 차원을 나누어 볼 수 있을 것이다.

1. 이해·감상·창작 활동과 문학사적 지식

앞서 문학 영역은 무엇보다도 작품의 이해·감상·창작 활동을 중심으로 민족의 바람직한 언어 문화의 계승과 발전을 도모하는 영역으로 정리

하였다. 그러므로 문학사적 지식 역시 이러한 이해·감상·창작 활동과의 관련성의 부분이 무엇보다도 중요하다고 하겠다.

이 관련성을 살펴 보기 위해, 우선 활동이라는 말을 염두에 둔 상태에서 지식이라는 말에 대해 다시 한 번 점검을 해 볼 필요가 있다. 흔히 어떤 사람이 무엇인가를 알고 있다고 한다면, 그것에 대해 곧 지식이라고 부르는 데 우리는 별다른 주저함이 없다. 그러나 사람의 인식 체계 속에 정리된 단편적인 것들의 집합을 놓고 그것을 통칭하여 지식이라고 하는 관점은 “그것이 단순하기 때문에 쉽게 받아들여지기도 하지만 동시에 그것은 저급한 대중적 환상”이라는 비판에서 크게 자유롭지 못한 듯하다.¹⁶⁾ 지식이 단순히 구성요소의 가산적 총화가 아니라 조직적 체계성을 띠 때만 비로소 지식이라고 할 수 있기 때문이다. 하나의 특수한 사실들을 열거하고, 이 개별적인 상태를 곧 지식이라고 흔히 생각하지만, 적어도 이것은 학문적 지식의 범주에는 들지 못하는 것이다. 특수한 사실들, 개념, 명제 그리고 공식의 의미는 그것을 요소로 하는 더 커다란 인식 체계와의 관계를 통해서 파악되는 것이며, 그것이 어떠한 맥락에서 파악되느냐에 따라 전혀 다른 의미와 지적 수준을 갖게 되는 것이다.

이렇게 볼 때 결국 지식은 일종의 체계이다. 이 말은 전체를 알지 못하는 지식의 파편, 혹은 그 의미의 맥락을 잃어버린 정보는 지식의 범주에서 벗어난다는 의미이다.¹⁷⁾ 지식의 체계성을 염두에 둘 때, 우리는 지식이 전달된다거나 지식을 습득한다는 것은 전체적인 체계를 염두에 두고 이루어져야 한다는 점을 생각해 볼 수 있다. 다시 말해 지식은 무질서하게 보이는 것에 의미 있는 질서를 부여하려는 틀과 관련되어 있는 것이라 할 수 있는 것이다.

지식에 대한 이러한 관점에 기반한다면, 문학사교육에서 가르치게 되는 문학사적 지식은 기존의 문학사 연구의 성과들을 단편적으로 정리하여 전해주는 것은 그리 커다란 의미를 가질 수 없다는 판단을 할 수 있다. 무질

16) 장상호(1997), 『학문과 교육』, 서울대학교출판부, 270~275면 참조.

17) 장상호, 위의 책, 273면.

서와 혼돈의 세상을 그 나름의 질서로 형상화하는 것이 문학 행위라 할 때, 문학 영역에서의 활동이란 바로 이러한 질서 부여의 행위를 체험하거나 그러한 작품 내의 세계의 질서를 이해하고 향유하는 활동일 터인데, 문학사적 지식 역시 이러한 활동의 바탕이 되고 그 틀이 될 수 있어야 하는 것이다. 그러므로 문학사적 지식은 궁극적으로 개별 학습자로 하여금 문학에 대한 총체적인 체험 구조를 가질 수 있도록 하는 방향으로 선정되고 설계되어 전수되어야 할 것이다. 이는 개별 작품에 대한 이해와 감상이 이러한 구조에 의해 학습자에게 의미를 갖게 될 수 있게 하는 것이어야 한다는 뜻이 된다.

그렇다면 문학사적인 지식들은 우선 우리 문학 작품들의 양식적 특질이나 언어 활동으로서의 문학적 속성이라 할 수 있는 부분들을 사적인 관점에서 학습자들이 파악하고 이해할 수 있도록 하는 부분이 우선적으로 고려되어야 할 것이다. 어느 왕조에서 무슨 작품이 어떤 내용으로 이루어졌는가를 아는 차원을 넘어서 그것이 당대의 어떤 철학적 배경과 세상에 대한 인식을 바탕으로 형성된 것인가를 이해하는 것이어야 한다는 것이다. 왜 세상에 대한 언어적 대응이 이러저러한 모습을 띠고 나타나게 되었는가의 문제를 생각해 보고 그 생각의 결과를 바탕으로 자신이 문학 활동을 수행해 나가는 틀을 형성해 나갈 수 있도록 하는 것은 문학을 중심으로 한 교육 활동에서 매우 중요한 일이다.¹⁸⁾ 시대를 달리하는 옛 문헌으로서의 '고전'이 학습자에게 의미 있는 현재형으로 변화하는 일 또한 현재 자신의 문학 활동의 바탕이 될 수 있는 체계적인 지식의 구조를 마련하는 일이 이루어질 때에만 가능한 것이 될 것이다.

한편 이러한 방향의 문학사적 지식의 교육은 매우 세심한 위계화 작업을 거쳐야 할 필요가 있다. 일상적인 언어 활동으로부터 양식적 특질이 분

18) 비판적 담론의 양식적 특성과 이를 문학 전통으로 연결시켜 문학 학습의 내용으로 설정하는 일에 대한 윤여탁의 논의는 본고의 논의에 일정한 시사점을 준다. 윤여탁(1998), 「이념 인식으로서의 문학전통과 문학 학습」, 『시교육론Ⅱ』, 서울대학교출판부, 263~282면.

명하게 인식되는 문학작품에 이르기까지 텍스트들의 연속체를 접하는 과정에서, 기본적인 의미 파악과 이해를 위한 정보로서의 지식이 필요한 단계로부터 각각의 텍스트를 자신의 틀 속에서 주체적으로 평가하고 능동적으로 자리매김할 수 있는 단계에 이르기까지 매우 다층적인 활동의 양상을 예상할 수 있기 때문이다. 문학의 이해·감상·창작 활동과 관련된 문학사적 지식 역시 각 단계 활동의 특성과 수준에 따라 재구조화되어야 함은 물론이다. 낮은 단계에서는 텍스트의 언어적 속성을 체험하고 이해하는 활동을 돕는 지식의 차원으로 구조화되어야 한다면, 상위의 단계로 올라갈수록 하나의 텍스트를 다른 텍스트들과의 다양한 연관 관계 속에서 파악하고, 이들 각각을 어떻게 관계짓는가에 따라서 그 의미가 상이할 수 있다는 사실을 체험할 수 있도록 하는 지식이 되어야 할 것이다.

2. 관점 형성과 문학사적 지식

문학사적 지식을 바탕으로 문학의 이해·감상·창작 활동들이 어느 정도 수행되었을 때, 보다 높은 수준의 상위 단계에서는 이러한 활동들을 바탕으로 이 세계를 자기 나름대로 정리하고 질서화하는 주체적 관점 형성의 단계를 상징할 수 있을 것이다. 이 단계에서는 문학 작품들에 대한 사적 평가의 문제만이 아니라, 자신이 처한 시대와 상황에 대한 비판적 관점의 형성과 그것을 바탕으로 이제까지 있어 왔던 문학사들에 대한 평가를 통해 자신의 문학관을 형성하는 활동이 구안될 수 있다.

문학사는 무엇보다도 그 스스로가 해석의 기능을 한다는 점에서 시대에 대한 비판일 뿐만이 아니라, 문학의 모든 형태들에 대한 비판이 된다.¹⁹⁾ 전문적인 문학사가의 연구 결과와 같은 수준으로 학습자들에게 개별적인 문학사를 요구하는 것은 분명 무리이다. 그러나 각 작품들을 어떻게 평가하고 어떤 방식으로 이질적인 텍스트들에게 일정한 관련을 부여하는가를 살

19) 김현·金柱演 편(1980), 『문학이란 무엇인가』, 문학과지성사, 152면.

떠 보는 것은, 비록 동등한 차원의 문학사를 새로 쓰는 작업을 하지 않는다 하더라도 그러한 학문적 체험을 통해 그러한 학문적 체험을 통해 수많은 체험 구조의 변혁을 거치게 될 것임을 생각해 볼 수 있다.

플라니(M. Polanyi)²⁰⁾에 따르면, 우리가 흔히 문자적으로 접하는 지식의 이면에는 언어로 표현할 수 없는 특수한 세부항목들이 있으며, 그것들이 모종의 통합성을 가지게 됨으로써 명시적 지식이 의미를 얻게 된다고 주장한다. 언어로 표현될 수 없는 이 특수한 세부 항목들을 두고 ‘암묵적 지식’이라고 하거니와, 문학사적 지식들이 이러한 통합의 단계를 거쳐 의미를 얻게 되기 위해서는 ‘암묵적 지식’의 차원에서의 무엇이 함께 전해지고 또 그에 대해 비판적 인식이 따라야 한다는 것을 알 수 있다. 특정한 연구자의 문학사에서 이 ‘암묵적 지식’을 무엇으로 생각할 수 있는가 하는 문제는 이 자체가 언표화되지 않는 성질의 것이기 때문에 쉽게 확정할 수 있는 것은 아니겠으나, 우리는 이것이 상당 부분 문학사가의 ‘관점’에서 비롯되는 것이라고 생각해 볼 수 있다. 결과로서의 문학사는 반드시 어떤 ‘관점’을 담고 있는 것이되, 이 관점이란 그야말로 작품들간의 관계, 사적인 맥락의 구성 사이사이에 흔적들로 남겨져 있는 것인 까닭이다. 그러므로 문학사적 지식이 학습자 자신의 문학에 대한, 그리고 이 세계를 질서화하는 방식에 대한 주체적인 관점 형성에 기여할 수 있을 때, 우리는 문학사교육의 온전하고 최종적인 목표에 도달했다고 평가할 수 있을 것이다. 그리고 이러한 수준에 이르렀을 때, 이전 단계에서 다양하게 학습했던 단편적인 앎들이 보다 체계화되고 상호작용을 통한 새로운 의미 형성의 단계에 이르게 될 것이다.

우리가 학문을 발전시킨다거나 혹은 수준 높은 학문적 지식을 획득한다고 할 때, 그것은 곧 암묵적 지식의 유형을 전환시킨다는 의미라고 할 수 있다.²¹⁾ 그러한 까닭에 배움의 궁극적인 목적을 두고 우리는 하나의 주어

20) 플라니의 지식론에 대해서는 장상호, 앞의 책 및 장상호(1994), 『인격적 지식의 확장』, 교육과학사 참조.

21) 지식의 성격과 관련된 위의 논의는 장상호, 앞의 책 중 ‘2.3. 학문적 지식의 조

진 세계를 변형하여 다른 하나의 새로운 세계를 창조하는 일이라고 말할 수 있다. 문학사를 통해 우리 민족의 언어 활동에 대한 다양한 차원의 학습을 행하는 과정 역시 이와 같은 성격을 띤다. 문학이 그 본질적인 속성으로 세계에 대한 새로운 해석과 질서화를 갖는 것처럼, 문학사를 교육하는 일은 궁극적으로 이 세계에 대한 학습자의 관점을 형성해 가도록 하고, 새로운 눈으로 세계를 볼 수 있도록 해 주는 데 있기 때문이다. 그러므로 이 세계에 대한 타인의 관점들을 파악하고, 학습자 자신의 주체적인 관점을 형성해 가며, 그에 따라 이 세계에 대한 언어적 질서화를 이루어낼 수 있는 능력을 국어교육을 통해 길러주기 위해서는, 문학사교육에 대한 새로운 위상을 부여하고 그 활동에서 다루어져야 할 지식에 대해 이제까지의 논의에서와 같은 방향으로의 변화가 필요하다고 할 것이다.

V. 결론

학문적인 지식의 발달은 단지 기존의 관심 체계에 하나의 인지 요소를 추가함으로써 이루어지는 지식의 획득과는 다른 차원의 것이다. 달리 말하면 지식을 얻는 과정은 단순한 집적(集積)의 과정이 아니다. 지식에 무엇인가를 추가함 *adding to knowledge* 이란 말은 오해의 소지가 있으며, 앞에서 언급한대로 지식을 얻는다는 것은 관념의 전체 세계를 변형하고 재창조하는 일인 것이다. 이제까지 학교 교육에서 문학사를 가르치는 일이 주로 단편적인 지식의 전수나, 작품 이해의 배경 지식을 제공하는 차원에서 이루어져 온 일은 지식에 대해 위와 같은 관점을 취했을 때 그 의의를 제대로 찾기 어려웠으며, 그러한 점에서 여러 비판에 직면해 왔다.

이 글에서는 그러한 한계를 극복하고, 문학사교육의 바람직한 방향을 모색하고자 하는 의도에서 출발하였다. 그 과정에서 자연스럽게 국어교육

내의 지식교육의 문제에 관심이 돌려졌으며, 그 결과로 국어교육에서 언어 지식 영역의 내용을 대폭적으로 확장해야 하고, 이 때의 언어 개념을 구체적이고 연속체적인 언어 개념으로 전환해야 함을 강조하였다. 이러한 틀에 따라 국어교과 내의 문학 영역은 이해·감상·창작의 활동이 좀더 중점적으로 강화되어야 하고, 언어 지식 영역으로부터 그 활동의 개념적, 방법적 지식을 제공받고 다시 그 지식들을 수정, 발전시키는 구조를 상정하게 되었다. 아직은 구체적인 많은 부분들이 비어 있는 상태이긴 하나, 이러한 구조를 통해 국어교육이라는 큰 틀 속에서 문학 텍스트를 통해 이루어지는 교수-학습이 학습자들의 전반적인 언어 활동 능력의 발달과 밀접한 연관을 갖게 될 것이라는 전망을 가져볼 수 있다.

위와 같은 틀 내에서 문학사교육은 문학 작품을 이해·감상·창작하는데 필요한 지식들을 제공하는 역할을 담당하게 된다. 이러한 역할을 수행함으로써 문학사교육은 학습자들로 하여금 문학을 이해하고 재구성하는 관점을 형성해 갈 수 있도록 하며, 궁극적으로는 세계를 인식하고 언어적으로 질서화하는 단계에까지 도달할 수 있도록 계획되고 설계되어야 할 것임을 보았다.

눈을 돌려 볼 때, 세계를 인식하고 그에 대해 주체적인 관점을 형성하여 비판적인 대응을 할 수 있는 능력을 형성해 가는 교육은 다른 여러 교과 영역 중에서도 특히 문학을 통해 이루어지는 교육에서 가장 그 본의의 목적을 제대로 달성할 가능성이 클 것이라 생각할 수 있다. 그것은 무엇보다도 문학의 본질적인 속성이 그러하기 때문이다.²²⁾ 그리고, 문학을 바탕으로 한 국어교육이 학습자로 하여금 역사적인 안목과 관점을 획득하는 단계에

22) 문학은 본질적으로 어떤 실제적인 용도에 쓰일 수 있는 무엇이 아니다. 실제적인 필요의 대상이 되는 것들은 분명 우리에게 유용함을 주지만, 동시에 그 유용함이란 그 대상에 대한 욕망을 낳게 되며, 이러한 욕망은 곧 인간에 대한 억압의 성격을 띠게 된다. 그 대상의 부재 상황을 떠올려 보면 이는 좀더 분명해진다. 이러한 사실을 생각해 보면, 아무런 실제적 용도를 갖지 않는 문학이기 때문에 이 세계에 대한 일탈과 꿈꾸기가 가능하며, 바로 그러한 활동을 통해 현실에 대한 비판을 자유로이 수행해 나갈 수 있는 것이다.

까지 도달할 수 있도록 하기 위해서는 이제까지 이루어진 문학사교육의 형식과 내용에 많은 변화가 있어야 할 것이라는 점 또한 분명히 해 두어야 할 점이라 할 수 있다. 이와 함께 국어과에서 지식이 갖는 의미와 위상에 대한 여러 입장의 논의가 활성화될 때, 국어교육의 위상과 내용을 바람직하고 발전적으로 정립해 갈 수 있을 것으로 기대된다.

《 참고문헌 》

- 구인환 외(1998), 『문학교육론』, 삼지원.
- 김광해(1997), 『국어지식교육론』, 서울대학교출판부.
- 김대행(1997), 『국어교과학의 지평』, 서울대학교출판부.
- _____(1998), 『문학과 사고력』, 서울대학교 국어교육연구소 사고력 신장 심포지움 자료집.
- 김윤식·김현(1973), 『한국문학사』, 민음사.
- 김중신(1997), 『문학교육의 이해』, 태학사.
- 김현·金柱演 편(1980), 『문학이란 무엇인가』, 문학과지성사.
- 노진한(1998), 「문학사의 문학교육적 의의 연구」, 『국어교육』 97.
- 윤여탁(1998), 『시교육론Ⅱ』, 서울대학교출판부.
- 이도영(1998), 「언어 사용 영역의 내용 체계에 대한 연구」, 서울대 박사논문.
- 이성영(1995), 「언어 지식 지도의 필요성과 방향」, 『언어 지식 영역의 체계화 연구』, 서울대학교 국어교육연구소 학술발표회 자료집.
- 장상호(1994), 『인격적 지식의 확장』, 교육과학사.
- _____(1997), 『학문과 교육』, 서울대학교출판부.
- 정재찬(1999), 「21C 문학교육의 전망」, 『제17회 한국문학교육학회 학술대회 자료집』.
- 한국교육과정평가원(1998), 『제7차 교육과정 개정에 따른 국어과 수준별 교육과정 적용 방안과 교수-학습자료 개발 연구』.
- Carter, Ronald & Long, Michael N.(1991), *Teaching Literature*. Longman.