

# 문학 교수 · 학습 방법론 연구\*

김성진\*\*

## 〈차 례〉

- I. 머리말
- II. '반응 중심 교수 · 학습법'에 대한 재검토
- III. '반응 중심 교수 학습법'의 재구성을 위하여
- IV. 맺음말

## I. 머리말

국어교육과 전공 강의를 하면서 가장 난처함을 느낄 때는 국어과 교수 · 학습 방법론을 강의 주제로 하는 시간이 아닐까 싶다. 직접 교수법, 토의 토론식 학습법 혹은 가치 탐구 학습법으로 이어지는 설명 속에서 학생들은 '또 이거야?'하는 표정을 감추지 못하고 한다. 사실 교육학 관련 강좌에서 이미 공부한 바 있는 교수 · 학습 방법론의 일반 이론이 '국어교육론' 시간에 반복된다는 것은 강의를 하는 사람이나 기대를 품고 전공 공부를 시작한 학생들에게 고통스러운 일이다. 일반적으로 직접 교수법이나 협동 학습법 혹은 토의 토론식 학습법이 국어과의 대표적인 교

---

\* 이 글은 2004년 7월 10일 상명대학교에서 있었던 국어교육학회 28회 학술대회에서 발표한 내용을 보완 · 수정한 것이다. 토론을 맡아 좋은 조언을 해주신 한명숙 교수(공주교대)께 감사의 말씀을 전한다.

\*\* 서울대학교 기초교육원

수·학습 모델로 제시되고 있다.<sup>1)</sup> 그런데 '국어과 교수·학습 방법론'이라는 이름에 정녕 맞는 모델은 무엇일까? 교육학 일반이나 다른 교과에서 나온 모형을 참조하여 국어과에 맞게 수정·보완한 것이라는 '부가 설명'이 국어과 교수 학습 방법과 반드시 함께 제시되어야 하는가?

물론 필자 역시 현재 제시되고 있는 교수·학습 방법론이 국어교육의 여러 목표와 내용을 고려하는 가운데 나온 것이며, 수업 기법에서 활동에 이르는 국어과 교수·학습에 나름의 좌표를 제시하고 있는 긍정적 역할을 하고 있다는 점을 충분히 인정하고 있다.<sup>2)</sup> 그러나 모든 교과 수업에 포괄적으로 적용될 수 있는 '만능 열쇠' 식의 모델을 넘어서, 교과 교육의 내용에 근거한 나름의 교수·학습 방법론을 제시하는 일은 국어교육학의 학문적 성숙도를 나타내는 지표가 될 수 있다. 그런 점에서 본고는 특히 문학 영역의 활동에 적합한 것으로 제시되고 있는 반응 중심 학습법을 비판적으로 검토하는 가운데, 문학 영역에서 활용될 수 있는 교수·학습 방법론을 보다 세분화하여 제시하는 것을 목표로 한다.

## II. '반응 중심 교수·학습법'에 대한 재검토

국어과에서의 학습은 일반적으로 학습자의 활동을 바탕으로 지식과 원리에 도달하는 방향으로 이루어진다.<sup>3)</sup> 그런 점에서 다음과 같은 절차

- 1) 한국교육과정평가원에서는 중학교 국어과에 활용할 수 있는 교수·학습 모형으로 직접 교수법, 현시적 교수법, 탐구 학습법, 협동 학습법, 반응 중심 학습법, 가치 탐구 학습법, 창의성 개발 학습법, 과정 중심의 읽기 지도법, 과정 중심의 쓰기 지도법, 언어 기능의 통합 지도법, 수준별 학습법의 11가지를 제시하고 있다.
- 2) 예를 들어 직접 교수법에 대한 탐구로는 이성영(1996)이 있다. 한편 교수 학습의 이론에서 장르별 적용까지 문학 영역의 교수·학습과 관련된 내용을 포괄적으로 살피고 있는 구인환 외(1998)도 참조할 수 있다.
- 3) 출발점이 활동과 경험인가, 아니면 지식이나 원리인가에 대해서는 이견이 있을 수 있지만, 국어교육에서 지식과 활동을 배타적인 것으로 보는 논의는 이제 찾아보기 힘들다. 이에 대해서는 김성진(2004: 192-193)을 참조할 수 있다.

를 제시함으로써 문학에 대한 학습자의 '반응'을 강조했던 반응 중심 학습법의 전제는 지극히 정당한 것이다.

- |  |
|--|
| <p>1단계 : 텍스트와 학생의 거래 → 반응의 형성</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* 심미적 독서 자세의 격려</li> <li>* 텍스트와의 거래 촉진</li> </ul> <p>2단계 : 학생과 학생 사이의 거래 → 반응의 명료화</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* 반응의 기록</li> <li>* 반응에 대한 질문</li> <li>* 반응에 대한 도의</li> <li>* 반응의 반성적 쓰기</li> </ul> <p>3단계 : 텍스트와 텍스트의 상호 관련 → 반응의 심화</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* 두 작품의 연결</li> <li>* 텍스트 상호성의 확대</li> </ul> |
|--|

그러나 '반응의 형성—반응의 명료화—반응의 심화'의 세 단계에 걸쳐 지속적으로 나타나고 있는 '반응'이 무엇을 뜻하는지에 대해서는 보다 엄밀한 천착이 필요하다. 반응 중심 문학 이론에 대해 본격적인 논의를 처음으로 시작한 경규진(1993: 20) 역시 반응 개념의 모호성을 다음과 같이 지적한 바 있다.

반응의 스펙트럼은 다양성에서 압도적일 뿐만 아니라 가능한 조합도 무한하며, 학생들이 문학에 반응하는 방식에 영향을 미치는 다양한 변인 때문에 학생들의 반응에 대한 많은 문제들이 대답되지 않은 채로 남아 있다.

그렇다면 선행 이론가들은 이 문제를 어떻게 해결하려고 했는가? 반응 중심 교수·학습법의 설계에 이론적 영감을 제공한 로젠블라트(Rosenblatt)의 경우 '반응'과 '환기(evocation)'를 구별함으로써 반응 개념을 구체화하고자 한다.(Rosenblatt, 1982: 268) 로젠블라트에 따르면, 환기는 텍스트와 심미적으로 교류하는 동안 독자가 자신의 언어적 문화적 삶의 과거 경험에서 끌어온 아이디어·감각·느낌·이미지를 선택하

여, 작품에 담긴 새로운 경험과 종합하는 과정이다. 그는 환기를 '텍스트에 의해 구조화된 경험'으로 정의하고, 반응은 텍스트에 대한 반응이 아니라 환기에 반응하는 것이라고 명시한다. 이러한 구별을 통해 로젠블라트가 의도하는 바는 비교적 명료하다. '반응'은 텍스트가 불러일으키는 힘과 연결되는 것으로서, 독자는 제 멋대로 반응하는 것이 아니라, 텍스트와의 '교류(transaction)<sup>4)</sup>를 통해 환기된 소설이나 시에 반응을 하는 것이다. 독자 반응 이론가들이 해결하지 못했던 반응의 자의성에 대한 고민은 나름대로 해결된 듯하나, 이 설명으로는 텍스트에 대한 반응의 폭과 내용을 규정하기에는 부족함이 많다.

쿠퍼(Cooper, 1985: xi)는 일반적으로 사용되는 '문학 읽기'를 버리고 '문학에 대한 반응'이라는 새로운 용어를 채택해야 할 필요성을 다음과 같이 제시하고 있다. 첫째, 반응이라는 개념은 문자 해독에서부터 추론에 이르기까지 허구 문학이 요구하는 심미적이고 상황적인 독서 과정을 설명하기에 적절하다. 둘째, 독서 과정에서 텍스트의 역할을 빼앗지 않고, 그것을 독자의 역할, 문화, 독서 경험, 성향과 연결시켜 설명하기에 적합하다. 셋째, 독서 중에 일어나는 작품의 환기와 작품에 대한 평가뿐만 아니라, 독서가 끝난 뒤 반응을 표현하는 과정을 모두 포괄할 수 있다. 과연 '읽기'보다 '반응'이 이런 의미를 더 전달하느냐에 대해서는 좀더 생각을 해 보아야 할 것이다. 그렇지만 쿠퍼의 설명은 적어도 '반응'이라는 용어의 의미가 무엇이며 그 의미망이 어디까지 확장될 수 있는지를 알 수 있는 실마리를 제공하고 있다.

경규진은 로젠블라트와 쿠퍼의 논의를 참조하면서 '반응'의 개념을 다음과 같이 정의함으로써 반응 개념의 모호성을 일정 부분 극복하고 있다. 첫째, 반응은 환기에 대한 것으로 '텍스트에 의해 구조화된 경험'인 환기와 구별된다. 둘째, 반응은 텍스트의 중요성을 배제하지 않으면서 독자의 위치를 부상시킨다. 셋째, 반응은 독서 과정과 독서 후의 전 과정

4) 경규진은 transaction을 '거래'로 번역하고 있으나, 문맥으로 미루어 볼 때 '교류'나 '상호작용'이 보다 적절해 보인다. 한국교육과정평가원에서 소개하고 있는 '반응 중심 교수·학습법' 항목에서는 이를 '교류'로 번역하고 있다.

을 포함하는 용어이다. 넷째, 반응은 개인적이면서 동시에 사회적·문화적 행위이다. 다섯째, 반응은 감정과 동일한 것이 아니며, 심리적 감정에 제한되지 않고 페이지에 있는 단어를 이해하는 과정에서 요구되는 복잡한 인식 작용을 포함한다. 다음과 같은 발언은 '반응'이 실질적으로는 독자의 능동적인 해석과 감상 전반과 관련되는 것이며, '비평 활동'으로 발전될 수 있는 고차원적인 인지적·정서적 활동임을 알려준다.<sup>5)</sup>

따라서 문학교실에서 학생들이 감정적 차원의 참여를 넘어서 비평적 사고로 옮겨가고, 문학이 어떻게 그들의 신념에 영향을 주는가를 응시하고, 자신의 반응을 인식하도록 하기 위해서는 학생들의 작품에 대한 감각적 그리고 감정적 효과뿐만 아니라 지적인 면도 고려해야 한다.(경규진, 1993: 23)

그러나 이후 반응 중심 이론이 교수·학습 방법으로 일반화되는 과정에서 초기 논의의 장점은 아쉽게도 사라지고 만다. 처음에 제기된 '반응' 개념을 보다 정치하게 탐구하여 이를 발전시키기보다는, '반응의 형성—반응의 명료화—반응의 일반화'라는 도식의 제시에 만족하고 마는 것이다. '텍스트의 의미는 작자나 텍스트 자체에 있는 것이 아니라 독자 쪽에 있다는 관점'을 '반응'의 내용으로 삼고 '텍스트 해석에서 개별 독자의 입장을 강조한다는 원론적으로 타당한 발언을 되풀이하고 있다고 말한다'면 지나치게 가혹한 평가일지 모르겠다. 그러나 막연하게 학습자의 모든 '반응'을 총칭하는 것에 머무르는 것으로는 '반응 중심 교수·학습법'을 발전시킬 수 없다.

이후 논의의 진전을 위해서 '반응 중심 학습법'은 다음과 같은 사항을 해결해야 할 것이다. 첫째, '반응'이란 용어가 불러일으키기 쉬운 '수동성'을 극복해야 한다. 사실 독자의 능동적인 해석이나 문학적 소통 전반을 포괄하기에는 '반응'이라는 용어는 적합하지 않다. 굳이 '자극-반응'이라는 행동주의 심리학을 연상할 필요는 없지만, 텍스트가 주는 '자극'에 대한 독자의 '반응'이라는 일방 통행적 성격을 극복하지 않는 한, 독자의

5) '비평 활동'이라는 개념에 대해서는 김성진(2004: 12-29) 참조.

‘능동적’ 반응은 한계를 갖는다.

둘째, 독자 ‘반응’의 폭을 심미적이고 정서적인 쪽에만 국한시켜서는 안 된다. 특히 ‘심미적 반응’을 문학적 반응으로 특권화할 경우, 독자 중심 문학 이론이나 반응 중심 문학 이론이 벗어나고자 했던 신비평식의 문학관은 그대로 유지된다. 예를 들어 인터넷 소설 “그놈은 멋있었다”를 읽고 평범한 여학생이 ‘사대 천왕’이라 불리는 학교의 ‘짱’과 순수하면서도 짜릿한 사랑에 빠진다는 설정에서 ‘대리만족’을 느끼는 것도 하나의 반응이다. 정반대로 허황된 상황에 더하여 정형화된 인물 설정과 인물 묘사에 불쾌감을 표하는 것 역시 나름의 반응이라 할 수 있다. 한편 개인의 창작 사이트에서 시작되어 종이책으로 출판되고 영화로 제작되기까지 하는 ‘문화 산업’화 현상에 담긴 동시대 문학의 생산과 유통과정 전반을 문학사회학적으로 해명하려는 작업 역시 앞의 두 반응과 양상은 많이 다르지만 이 역시 ‘반응’이다.

셋째, 반응을 개인의 것으로 국한시킬 위험성을 극복해야 한다. 비록 반응은 개인적인 행위이자 동시에 사회적·문화적 행위이라는 점을 역설하고 있지만, 개인의 감상에 초점을 맞추고, 그것을 서로 비교·일반화하는 활동을 ‘반응’의 전부로 생각할 경우 그러한 전제는 실종된다. 독자의 ‘개인적 반응’ 역시 개인이 속한 사회 문화적 맥락 속에서 형성된 것이라는 점에서 반응을 고립된 개인에게 귀속시키는 경향은 반응 중심 교수 학습법이 경계해야 할 사항이다. ‘반응’이 작품에 대한 ‘심미적 인상’과 종종 동일시되는 이유도 이러한 함정에 빠지기 때문이다.

이러한 세 가지 문제점을 극복하면서 동시에 ‘반응 중심 학습법’을 보다 구체적인 교수 학습의 모델로 발전시키기 위해서 무엇을 보완할 필요가 있을까? 필자는 폭넓은 스펙트럼을 가지고 있는 ‘독자 반응’을 보다 세분화할 것을 제안한다. 반응 중심 학습법은 상호 연관되어 있지만, 나름의 목표와 절차를 가지고 있는 다음 세 가지 반응으로 해체되어 재구성될 수 있다. 그것은 ‘작품에 대한 인상 중심’의 반응과 ‘작품에 대한 설명 중심’의 반응 그리고 ‘작품에 나타난 사회·문화적 가치 탐구 중심’의 반응이다.

### Ⅲ. ‘반응 중심 교수 학습법’의 재구성을 위하여

필자는 ‘반응 중심 교수 학습법’의 재구성을 위해 하버마스(Habermas)가 제시한 소통 행위 이론의 도움을 받았다. 인간의 이성적 행위를 세 가지 양상으로 나누어 설명하는 그의 시도는 무엇보다도 선형적 성격이 강하며, 문학 연구나 교육학의 논의라기보다는 사회철학을 배경으로 한다는 점에서 이 제안은 좀더 많은 검토가 필요하다. 그러나 작품에 대한 독자의 반응 역시 소통 행위의 일종이다. 정보의 교환이나 중개와 관련된 모든 상호 행동을 ‘소통’이라고 정의하는데, 정보를 좁은 의미가 아니라 정서적·인식적 가치를 담고 있는 넓은 의미의 ‘메시지’로 이해한다면 문학 역시 소통의 특수한 한 양식으로 볼 수 있기 때문이다. 다만 문학의 소통은 정확한 정보의 전달을 목표로 하지 않는 소통 양식이라는 점에서 다른 소통 방식과 구별되는 특수성을 갖는다. 그러므로 문학 소통에 있어서 중요한 것은 객관적 메시지가 아니라 그 메시지를 기초로 하여 수신자마다 다양하게 나타나는 의미 실현이다. 문학교육을 대화 문화의 일환으로 바라보는 시각(구인환·우한용 외, 1998: 31)이 가능했던 것도 문학을 고정된 구조물이나 불변의 실체가 아니라, 특정한 사회적 맥락 속에 자리잡고 있는 독자와 작가 사이의 소통 관계로 파악했기 때문이었다. 이처럼 작품을 쓰는 행위는 물론이요 작품을 감상하는 것 역시 즉물적인 감정의 변화가 아니며, 특수한 소통 행위의 일종으로 볼 수 있다. 그런 점에서 하버마스의 제안은 ‘반응’을 재구성하는 데 나름의 도움을 줄 수 있다.

근대에 들어와 종교와 형이상학을 지배하고 있던 실체적 이성은 과학, 도덕·종교, 예술이라는 세 가지의 자율적인 영역으로 분화된다. 근대 문화 구조의 이러한 분화 현상은 칸트의 철학 체계 구성에서도 간접적으로 나타난다. 칸트는 인식 판단, 도덕 판단, 취미 판단을 나누어 각각을 세 권의 저서에서 중점적으로 다루고 있다. 『순수이성비판』의 주된 목표는 인과율을 중심으로 하는 자연과학 특히 물리학을 신학으로부터

독립시키는 것이며, 『실천이성비판』은 인과율에 의해 지배되지 않는 도덕적 판단의 문제를 다루고 있다. 그에 비해 『판단력 비판』은 조금 복잡한데, 그것은 이 책이 취미 판단에 대한 부분과 자연에 대한 목적론적 판단을 다루는 부분으로 나뉘어지기 때문이다.<sup>6)</sup> 하버마스는 이러한 선행논의를 이어받아 문화의 세 가지 차원이 지니는 내재적 구조를 인식적-도구적, 윤리적-실천적, 심미적-표현적 합리성의 구조로 나누면서, 각각의 구조가 다른 사람들보다 더 논리적으로 이 특정한 분야를 다룰 수 있는 것으로 여겨지는 전문가들의 통제에 놓이게 되는 현상을 근대의 합리성이라 설명하고 있다.<sup>7)</sup> 이를 담론의 지향성으로 구분하자면, 정보 지향성, 유희 지향성, 행위 지향성으로 구분할 수 있다. 정보 지향성은 인식적-도구적 합리성을 추구하는 순수 이성애, 유희 지향성은 심미적-표현적 합리성을 추구하는 취미 판단애, 그리고 행위 지향성은 윤리적-실천적 합리성을 추구하는 실천 이성애에 해당한다. 행위 지향적 발화는 청자가 어떤 행동을 수행하게 될 경우 소통에 성공하는 발화이다. 정보 지향적 발화는, 독자가 새로운 내용을 받아들여 그것을 머리 속에 기억하는 것을 목적으로 한다. 정보 지향적 발화는 어떤 대상에 대한 청자의 지식을 증가시켜 주는 것이기 때문에, 적절한 평가 기준은 '내용의 진실성과 새로움'이 된다. 반면 쾌락 지향적 발화에서 내용의 진실성은 그다지 중요하지 않다. 유희 지향적 발화는 기억해야 할 내용을 전달하는 것이 아니라 자신에게 즐거움을 준 체험을 표현하는 것을 목표로 하기 때문이다.(M. L. Ryan, 1979 참조)

이러한 논의를 토대로 필자는 다양한 독자 '반응'의 스펙트럼에 '인상 중심, 설명 중심, 가치 탐구 중심'이라는 좌표를 세워 보았다. 이는 근대 이전의 사회를 지배하던 실체적 이성이 나름의 규칙을 가진 세 가지 영역으로 분화되는 논의를 바탕으로 한 것이다. 굳이 칸트의 용어를 빌어

6) 칸트의 철학 체계 구상에 이미 근대 이성의 분화를 포괄하고자 하는 문제 의식이 들어 있으며, 하버마스의 소통행위 이론은 이를 발전시킨 것이라고 보는 설명으로는 Rick Roderick(1986)을 들 수 있다.

7) 위르겐 하버마스, 서규환 외 역(1995)와 Habermas(1985)를 참조할 것.

오자면, 인상 중심은 심미적-표현적 합리성을 추구하는 취미 판단에, 설명 중심은 인식적-도구적 합리성을 추구하는 순수 이성에, 그리고 가치 탐구 중심은 윤리적-실천적 합리성을 추구하는 실천 이성과 연결된다. 물론 전술한 세 가지 지향이 독자 반응의 전체를 포괄한다고 보기는 어렵다. 그러나 학교 교육을 통해 길러내고자 하는 인간상이 이성의 원리를 존중하는 근대적 주체의 이념과 연결되며, 문학교육이 목표로 하는 작품 감상 능력 역시 이성의 사용 능력을 존중하고 있다는 점을 고려할 때, 여기서 상정하고 있는 반응의 세 좌표는 대표성이 있다.

## 1. 인상 중심 교수·학습법

모든 문학적 반응의 출발점은 감상 주체의 작품에 대한 인상이다. 비평을 쓸 때도 비평 주체의 주관적 인상에 기초하지 않는 비평은 이론의 독단적 적용에 멈추고 만다. 반응 중심 교수·학습법에 큰 영향을 끼친 독자 반응 비평 이론은 그 구체적인 방법론의 타당성 여부를 떠나 작품에 대한 독자 개개인의 '반응'을 비평 활동의 출발점으로 상정하고 있다는 점에서 그 문제 의식을 높이 평가할 수 있다. 독자가 작품을 읽고 순간적으로 떠오르는 인상을 진술하는 활동은 반응 중심 학습법의 출발 단계에서 중요한 비중을 가지고 있었다. 작품을 읽고 떠오르는 인상은 더욱 심화된 감상과 다른 양상의 반응으로 나아가기 위한 출발점이기 때문이다.<sup>8)</sup> 블레이크치(Bleich, 1978: 227-237)는 작품 읽기의 1차적인 동기는 '자신을 이해하는 것'이라 주장한다. 텍스트에 대한 독자의 '자발적인 반응'과 독자가 텍스트에 부여하는 '의미'를 구분한 뒤, 특정 텍스트에 대한 해석과 비평은 주관적 동기를 가진 인상과 반응을 반영하고 있음을 강조하는 이유도 그 때문이다. 이에 따라 인상 중심 교수·학습법은 작

8) 캘리포니아주의 영어과 교육과정은 총 12 Grade로 나뉜다. 문학 비평 항목은 Grade 6에서 처음으로 등장하는데, 이후 단계가 높아짐에 따라, 독자 반응에 이어 기법의 설명, 작품에 대한 정치적·역사적 접근 등이 활동의 내용으로 추가된다. 자세한 사항은 California State board of Education(1997)을 참조할 것.

품을 읽는 중과 읽고 한 후 독자에게 떠오르는 다양한 인상에 주목하고 그 인상의 내용을 충실히 전달하고 그것을 명료화하는 것을 목표와 내용으로 한다. 작품에 대한 인상은 부정적인 느낌에서 긍정적인 느낌, 심지어는 무관심까지 다양한 방향으로 나타날 수 있다. 인상 중심 교수·학습법을 적용한 수업에서 학생은 자신이 읽고 느끼는 가운데 떠오르는 인상에 주목하고 그것을 다양한 방식으로 표현할 수 있는 활동을 주로 하게 된다.

여기서 인상과 작품에 대한 '공감'을 동일시할 수는 없다. 그렇지만 또 한편으로 '공감'이 대상에 대한 심미적 태도의 근간을 형성하고 있다는 점을 완전히 부정할 수는 없다. 대상을 심미적 태도로 바라본다는 것은 그 대상이 매력적이든, 감동적이든, 생생하든, 혹은 이 모두 다이든 간에, 대상의 개별적 특질을 음미하는 것을 목적으로 한다. 그리고 그 대상을 음미하기 위해서라면, 감상의 주체는 대상에 민감해져야만 하고 그 대상이 지각에 제공하는 것을 놓치지 않으려는 태도를 가져야 한다. 그런 이유로 대상에 대한 공감적 태도는 대상을 고립시키고 그것에만 집중하면서 읽는 방식으로 나타나기 쉽다. 심지어 대상에 대해 '공감적'이지 않고 우리를 대상과 분리시키거나 적대적으로 만드는 반응들은 의식적으로 억제되어야 할 정도이다. 이는 감정이입을 바탕으로 한 '추체험(nachleben)'의 원리를 강조한 해석학의 한 흐름이 제시한 해석의 방법론과 연결되어 있는 논의이다. 감정이입에 대해 자세한 논의를 펼친 딜타이(Dilthey)는 감정이입을 '타자의 내적인 체험 세계를 재구성하는 추체험'으로 정의하고 있다. 그는 인간에 있어서의 내면적인 사건과 과정들이 동물의 그것과 구별될 수 있는 가장 중요한 근거로 사람이 사람을 이해할 때 진정한 전위가 일어날 수 있다는 점을 들면서 감정이입의 중요성을 역설하고 있다.<sup>9)</sup>

인상 중심 교수·학습법은 '공감'을 중시하는 읽기의 방법으로 실현되는 경향이 뚜렷하다. 작품에서 공감이 가는 요소를 찾아내어 그에 대한

9) 자세한 사항은 W. Dilthey, 이한우 옮김(2002) 참조.

자신의 인상을 표현하는 활동은 학생들의 개별적인 반응을 중시하면서도 작품 자체에 대한 집중력을 높이는 데 유의미하기 때문이다. 그러나 '공감의 읽기'는 자기 인상에 빠져 자신의 판단을 고집하면서 그것을 절대화하는 태도로 빠지기 쉽다. 이를 보완하기 위하여, 자신의 인상과 다른 사람의 인상을 비교하거나, 다른 사람의 반응에 대해 열린 태도의 중요성을 강조해야 한다. 인상 중심 교수·학습법에서 '인상의 표현'과 구별되는 '인상의 재구성' 단계를 설정하는 이유도 이 때문이다. 여기서는 작품에서 받은 인상을 단순히 기술하거나 표현하는 활동과 구별하여, 자신의 인상을 되돌아보면서 인상의 근거와 현실적 맥락을 살피는 '성찰'을 중시한다. 어떤 텍스트를 읽고 그 작품에서 얻은 인상에 그대로 머무는 것이 아니라, 자신이 어떤 이유로 그러한 인상을 받게 되었으며, 즐거움을 얻었다면 어떤 종류의 즐거움인가를 스스로 살피고 다른 사람의 경험과 비교하는 것이 '인상의 재구성'에서 해야 할 활동들이다. 사실 자신의 인상을 성찰할 수 있는 능력과 태도는 호·불호의 표시에서 머무르는 것이 아니라, 독자들의 능동적 감상으로 나아가기 위해 필수적으로 요구된다. 인상이 비록 정서적 변화에 가깝지만, 문학 작품을 읽고 일어나는 정서적 변화는 단순한 호오(好惡)의 감정이 아니라 인지적 행위를 동반한 비평적 판단이기 때문이다. 인상 중심 교수·학습법은 '인상의 재구성'을 통해 수동적인 반응 차원에 머무르고 있는 인상을 다시금 돌이켜보는 면을 강조할 수 있게 된다.

지금까지의 설명으로 보았을 때 인상의 형성 및 표현과 인상의 재구성을 주 내용으로 하는 인상 중심 교수·학습법은 좁은 의미의 기존의 '반응 중심 교수·학습법'과 유사한 면이 있다. 그러나 여기서 '인상'은 다양한 영역과 폭을 가지는 반응의 일부라는 점에서 기존의 설명과는 구별된다. 이를 단계화시켜 정리하면 다음과 같다.

- |  |
|--|
| <p>(1) 인상의 형성 단계</p> <ul style="list-style-type: none"><li>* 작품 읽고 자신의 인상을 정리하기</li><li>* 인상에 주목하기</li></ul> <p>(2) 인상의 표현 단계</p> <ul style="list-style-type: none"><li>* 다양한 형태로 자신의 인상을 표현하기</li><li>* 다른 사람의 인상과 비교하기</li></ul> <p>(3) 인상의 재구성 단계</p> <ul style="list-style-type: none"><li>* 자기 인상의 근거 밝히기</li><li>* 인상에 대해 성찰하기</li></ul> |
|--|

## 2. 설명 중심 교수·학습법

작품에 대한 감상은 비록 작품에 대한 주관적 평가를 바탕으로 하지만, 자신의 가치 평가를 다른 사람들에게 소통시키고 평가에서 설득력을 얻는 과정에서 논리와 지적 도구의 사용을 배제하지 않는다. 물론 문학에 대한 지식의 습득이 개별 작품을 읽고 그것을 감상하는 일을 대체할 수 없다. 그러나 작품 감상에서 지식과 이론은 해석 약호의 한 부분으로서, 읽기 이론에서 말하는 '구조 스키마'의 역할을 수행한다. 또 한편으로 문학을 둘러싼 사회적이고 문화적인 소통의 구조를 분석하고 설명할 수 있는 학문적 메타언어를 통해 학생들은 자신의 '자생적인 읽기에 은밀하게 작용하고 있는 '이론'의 정체를 파악할 수도 있다.<sup>10)</sup>

그런 점에서 독자들의 읽기 체험과 '과학적' 개념을 연결시키는 일은 중요하다. 그러한 작업을 통해 자신의 주관적 인상에 대한 성찰 역시 심화될 수 있기 때문이다. 학적 담론이 생산해낸 '개념' 중 핵심 요소를 소개하고, 이 개념을 자신의 문학적 경험과 교차시키게 하는 일의 중요성을 부정할 수 없다. 스피로(Spiro)가 문학 학습자의 역할 모델 중의 하나

---

10) 이글턴(Eagleton, 1976)에 의해 본격적으로 시작된, '자생적' 이해와 '과학적' 이해를 구별하려 한 논의가 도움이 된다.

로 문학 연구자를 제시한 이유도 이 때문이다.<sup>11)</sup> 사실 문학교육을 망쳐 온 주범처럼 평가받는 '신비평'의 실상을 살펴보아도, 지식과 개념으로 작품에 대한 체험을 '대체'한 적은 없었다. 한 예로 브룩스(Brooks)와 워렌(Warrene)이 제시한 소설 분석 활동은 단순한 '지식의 암기'와는 무관하다. 특히 실제 분석의 장에서 그러한 물음들은 각각의 텍스트에 맞게 보다 구체화되며, 모든 장은 이론적 설명—작품 제시—분석 활동의 구조로 구성되어 있다.<sup>12)</sup>

설명 중심의 교수·학습은 먼저 '기법'을 중심으로 작품을 읽고 그것의 의미와 효과를 논하는 활동을 바탕으로 해서 실현된다. 소설의 경우, 플롯, 성격, 모티프, 상황과 환경, 서술자 등이 그러한 기법의 대표적인 목록이 될 수 있다. 캘리포니아주의 영어 교육과정에서는 '문학에 대한 반응과 분석'에서 단계별로 학습해야 할 서사 기법의 항목으로 플롯(grade 4), 서술자(grade 6), 시점(grade 7), 아이러니·풍자(grade 9/10), 문체와 원형(grade 11/12) 등을 제시하고 있다.<sup>13)</sup> 여기에 서정 장르라면 비유, 심상, 운율 등의 전통적으로 중시된 기법이 추가될 것이다.

그런데 여기서 말하는 '설명'이 반드시 개별 텍스트에 내재된 보편적 규칙과 구조를 찾아내고 그것이 개별 작품에서 어떻게 변형되는가를 확인하는 것에 국한되는 것은 아니다. 보다 도구적이고 가치 중립적 성격

11) 스피로(Spiro)는 문학 학습자의 역할 모델로 문학 비평가, 작가, 감식력 있는 독자, 인문주의자, 능력 있는 언어 사용자 등을 들고 있다. 보다 자세한 내용은 김상욱(2003: 41) 참조.

12) 이들이 제시하고 있는 항목을 정리하면 다음과 같다. (1) 등장 인물은 어떠한 사람들인가? (2) 등장 인물은 실제 인물일 수 있는가? (3) 그들이 바라는 것은 무엇인가? (4) 그들이 지금 하고 있는 일을 해야 하는 이유는 무엇인가? (5) 그들의 행위는 그들의 본성과 논리적으로 일치하는가? (6) 그들의 행위가 그들의 성격에 대해서 말해 주는 것은 무엇인가? (7) 각각의 행위 혹은 특수한 사건들은 서로 어떤 관계를 맺고 있는가? (8) 등장인물들의 상호관계는 어떠한가? 그들간의 갈등을 일으키는 요소는 과연 무엇인가? 어떤 요소가 더 중요하고 어떤 요소가 덜 중요한가? (9) 요점, 즉 주제는 무엇인가? (10) 인물과 사건은 주제와 어떠한 관계를 맺고 있는가? C. Brooks · R. Warren, 안동립 역(1985: 8-9) 참조.

13) 자세한 사항은 California State board of Education(1997)을 참조할 것.

이 강한 '기법'이 아니라, 현대 비평 이론이 제시하고 있는 다양한 개념들 역시 문학을 설명하는 수단이다. 예를 들어 '탈식민주의 이론'이 제시하고 있는 몇 가지 핵심 개념을 통해 '만세전'의 서술자에 내면화된 식민주의를 비판적으로 검토하는 독자 역시 설명적 반응을 이끌어내고 있는 것이다. 그라프(Graff)나 도정일의 경우 현대 비평의 범주, 이론적 이슈, 설명 방식, 독법에 개입하는 '이해 관계의 갈등'을 학생들에게 드러내고 보여주는 것을 목표로 하는 '갈등 교육'의 모델을 제시한다. 또한 개별 작품 내부에 머무는 비평 이론에 국한되는 것이 아니라, 문학이 생산되어 독자에 이르는 소통의 과정 전반을 점검하는 활동 역시 설명 중심 교수·학습법의 내용으로 포함될 수 있다. 필자는 과거 대중문화 텍스트의 소통 과정에 대한 질문의 양상으로 다음과 항목을 설정해 보았는데, 이는 문학 텍스트 전반으로 확장 가능할 수 있을 것이다.

- (1) 누가, 왜 의사소통을 하고 있는가?
- (2) 이 텍스트의 종류는 무엇인가?
- (3) 이 텍스트는 어떤 방식으로 생산되었는가?
- (4) 텍스트의 의미를 우리는 어떻게 알 수 있는가?
- (5) 텍스트를 수용하는 사람은 누구이고, 그들은 텍스트에서 어떤 의미를 만들어내고 있는가?
- (6) 주제를 어떻게 재현하고 있는가?(김성진, 2004: 244)

이 경우 역시 읽기와 해석에 선행하여 작품에 과학적으로 접근할 수 있는 지적 도구인 '비평 어휘와 이론'의 습득을 강조하게 된다.<sup>14)</sup> 그런 면에서 설명 중심 교수·학습법은 직접 교수법과 연결되는 면이 있다. 이를 단계화시켜 정리하면 다음과 같기 때문이다.

---

14) 다만 갈등 교육이 대학 학부 수준 이상의 문학 전공자를 대상으로 설계되었다는 점을 고려하여 중등학교 수준에 필수적인 비평 어휘 목록을 제시해야 할 것이다. 자세한 사항은 도정일(1994: 328-330)을 참조할 것.

- (1) 주요 개념 습득 단계
  - \* 비평 어휘, 기법의 설명
  - \* 분석의 실제 보기
- (2) 주요 개념의 적용 단계
  - \* 작품 읽기
  - \* 기법 발견하기
  - \* 비평 이론의 적용 가능성 타진하기
  - \* 기법의 의미·효과 파악하기
- (3) 개념의 조정 및 응용 단계
  - \* 다른 텍스트에 확장·응용하기
  - \* 이론을 활용한 텍스트 '다시 쓰기'

그런데 문학 작품에 대한 논리적 설명을 중시하는 설명 중심 교수·학습법에 대해, 작품에 대한 '체험'보다는 '지식과 이론'이 앞서서 과거로 회귀하는 것 아니냐는 걱정이 나올 수 있다. 그러나 문학 작품 역시 인간의 지적 생산물이며 그런 점에서 논리적이고 객관적인 접근을 통해 해명해야 할 여지가 적지 않다. 자연은 인간에게 완전히 종속될 수 없는 경이로운 '타자'이지만, 동시에 자연은 설명하고 해명해야 할 대상이 될 수도 있는 것이다.<sup>15)</sup>

15) 앞에서 제시한 '인상 중심 교수·학습법'에서 인상의 재구성은 이러한 설명의 요소를 내포하고 있다. 그런 점에서 필자가 제시하고 있는 세 가지 교수 학습법은 분리된 것이라기보다는 문학 감상이라는 전체 틀에서 긴밀한 연관 관계를 형성한다. 필자가 '중심'이란 용어를 사용한 것도 이 때문이다. 그러나 서로 연관되어 있기 때문에 더 이상의 자세한 '분석'이 불가한 것은 아니다. 마찬가지로 '인상', '설명', '사회·역사적 가치 탐구가 다 연결되는 것이 '문학 감상의 실상이겠지만, 이를 근거로 각각의 측면에 더 집중하는 교수·학습 방법이나 학습 활동의 세분화가 불가능하다는 판단을 내릴 수는 없다.

### 3. 사회·역사적 가치 탐구 중심의 교수·학습법

모든 교육의 궁극적 목표는 가치의 추구로 연결되는데, 그 중에서도 특히 어떤 사실을 설명하는 것보다는 인간과 사회가 지향하는 바람직한 가치가 무엇인가와 관련된 물음이 중요하게 부각되는 교과가 있다.<sup>16)</sup> 문학을 바탕으로 한 자국어 교육의 목표를 (1) 글의 내용 이해를 통한 간접 체험 (2) 인식적 기술 혹은 전략의 획득 (3) 미적 감수성 (4) 다른 문화에 대한 이해 (5) 윤리적 감수성 (6) 실존적 성숙 여섯 가지로 설정하는 논의(Marshall Gregory, 1997: 54-58)에서도 가치의 문제가 빠지지 않는 이유를 짐작할 수 있다.

작품의 미적 성질에만 주목하면서 문학 읽기를 '심미 체험'에 국한시키는 관점은 문학에 대한 자기화의 양상 중에서 한 가지 방식에만 특권적 지위를 부여하는 태도이다. 이처럼 심미 체험에 특권을 부여할 경우, 목적, 기능, 내용과 같이 작품에 포함되어 있는 미의 '외적 계기'들의 중요성을 간과하게 된다. 그러나 이러한 계기들은 작품을 낳은 세계의 일부로, 작품 전체의 의미를 결정하는 중요한 역할을 담당한다. 사실 근대 이성의 합리화가 낳은 '순수 예술 작품'이란 미적 성질 자체만을 목표로 하여 선택하는 일종의 '추상 작용'에 의해 탄생한 개념에 지나지 않는다.<sup>17)</sup> 작품의 세계와 현실 세계를 구별해야 한다는 '심미성'의 논리는 나름대로 타당한 구석이 없지 않지만, 동시에 '심미적 태도'를 전면에 내세움으로써 작품의 인식적 계기나 윤리적 계기 같은 작품의 '비미적인 계기'를 배제할 필요는 없다. 정치적 혹은 도덕적 또는 종교적 입장으로 규정되어 작품에서 비본질적인 것으로 상정되는 내용에서 일상적 독자는 오

16) 자세한 사항은 E. W. Eisner, 이해명 역(1991: 67)을 참조할 것.

17) 다음과 같은 발언은 미적 태도가 특정한 시기에 탄생한 '인위적인 것'이며, 그것도 작품의 총체적 의미망을 협소한 지평에 국한시키고 있음을 설득력 있게 지적하고 있다. "예술사의 모든 위대한 시대에는 미적 의식이나 우리가 말하는 '예술'의 개념이 없어도 사람들이 조형물에 둘러쌓여 있었으며, 이 조형물들의 종교적 또는 세속적 삶의 기능이 모두에게 이해될 수 있었고, 어느 누구에게도 오로지 미적으로만 즐거운 것은 아니었다." (Gadamer, 1965).

히려 더 많은 것을 얻는다.

이런 맥락에서 보았을 때, 노년기에 문학교육에서 윤리 문제의 중요성을 각별히 강조한 웨인 부스(W. Booth, 1998: 50-53)가 제안한 다음과 같은 활동의 의미가 새삼스럽게 느껴진다.

- (1) 윤리적 결점을 담고 있는 이야기를 제시한 뒤 그것을 찾게 한다.
- (2) 대조적인 관점을 담고 있는 이야기를 비교하게 한다.
- (3) 내포 작가가 매력적인 주인공이 지지하고 있는 가치를 거부하고 있는 이야기를 꼼꼼히 읽으면서 학생이 작가의 위치에서 주인공의 가치를 검토하게 한다.
- (4) 내포 작가가 의도하지 않았던 견해의 불일치 혹은 자기 모순을 발견할 수 있게 한다.
- (5) 폭넓게 읽으면서도 비판적으로 읽으려는 태도를 기를 수 있게 한다.
- (6) 통찰력 있는 비평은 타인의 견해를 부정하는 것이 아니라 그것을 생산적으로 보완하는 것임을 깨닫고 그것을 실천하게 한다.

여기서 다섯 번째와 여섯 번째 항목을 부스가 각별히 강조한 이유는 거부나 수용 어느 한 쪽으로 귀결될 수 없는 가치 전유의 복합성을 파악했기 때문이다.<sup>18)</sup> 그러므로 작품을 생산하는 가운데 관련된 여러 가지 외부 조건과 작품을 연결하는 '맥락의 복원'이 선행되어야 한다. 맥락의 복원은 모든 것들이 사회 혹은 넓은 의미의 정치 속에서 서로 밀접하게 연관되어 있으며, 따라서 모든 대상은 그 자체로는 불완전하며 항상 전체와의 관련 속에서 논의되어야 한다는 '총체성의 읽기'를 전제로 한다. 여기서 총체성은 리얼리즘론의 전통에서 '전형'을 통해 작품이 사회의 실상과 사회의 나아갈 바를 보여주는 '목표로서의 총체성'과는 구별된다. 총체성은 처음부터 작품에 주어진 것이라기보다는 작품을 해석하는 일종의 방법론에 가깝다는 점에서 총체성은 일종의 '읽기 방법론'이라 할 수

18) 필자는 비평 주체의 세계관에 비추어 부적합한 내용을 거부하는 '의심의 해석학'으로 '비판적 읽기'를 국한시키는 경향의 문제점을 지적한 바 있다. 김성진(2004: 134-136)

있다. 19) 대상과 그것을 둘러싸고 있는 전체 세계 사이의 관계를 무시하고 대상을 고립시킨 채 파악된 '가치'는 작품 속에 살아 있는 가치가 아니라 한 줄로 요약가능한 '주제'와 구별되지 않을 것이다.

그런데 작품에 드러난 가치는 현재 사회에서 통용되고 있는 일반적인 가치와 많은 부분에서 배치되는 경우가 적지 않다. 대다수 근대 소설의 주인공이 일종의 '사회 부적응자'로 등장하는 이유도 그러한 주인공과 사회에 유지되고 있는 통념적 가치를 충돌시켜 후자를 점검하는 것을 목표로 하기 때문이다. 그런 의미에서 자신의 가치와 작품의 가치를 직접 대면시키는 단계 이전에 좀더 거시적인 맥락에서 작품에 드러난 가치의 의미를 파악하는 것이 필요하다.

사회·역사적 가치 탐구 중심 중심의 교수·학습법을 작품에 드러난 세계관이나 주제를 일방적으로 수용하는 것과 동일시할 필요는 없다. 작품에 드러난 가치를 자신의 시각에서 비교·평가하면서 자신의 가치를 조정하는 활동이 정형화된 '독후감'에서 드러나곤 하는 '교훈 찾기'와는 구별되어야 할 것이다. 기존의 가치 탐구 학습 모형의 논의처럼 가치화의 내용을 '가치 수용, 가치 선호, 확신'으로 설정할 경우 작품에 나타난 가치를 일방적으로 따르거나 거부하는 양자 택일적 선택을 벗어나기 힘들다. 이러한 점을 고려하여 사회·역사적 가치 탐구 중심 교수·학습법의 단계를 정리하면 다음과 같다.

(1) 가치의 인식 단계

- \* 작품 읽기
- \* 작품을 둘러싼 맥락을 구성하기
- \* 작품 속에 나타난 사회문화적·정치적 가치 발견하기

19) 기호학의 용어를 빌어 말하자면, 총체성은 '약호 전환'에 의해 가능한 것인데, 작품의 내용과 형식을 경제학, 사회학, 역사학과 같은 다른 분과 학문의 내용으로 전이시켜 양자를 비교할 수 있게 하는 것이 총체성 추구의 내용이다. 자세한 사항은 Fredric Jameson (1981: 39)을 참조할 것.

(2) 가치의 비교 단계

- \* 사회에서 통용되고 있는 가치와 작품에서 발견한 가치를 비교하기
- \* 작품에 나타난 가치를 비판적으로 살피기
- \* 작품에서 의문시하는 사회적 가치의 타당성 생각하기

(3) 가치의 자기화 단계

- \* 작품에 나타난 가치에 대한 자신의 의견 밝히기
- \* 자신의 가치 체계와 비교하며 작품의 가치 평가하기
- \* 독자 자신의 가치와 비교하면서 자신의 가치를 조정하기

## IV. 맺음말

원론적으로 말했을 때, 교수·학습 모형은 교육 내용을 조직하고 제시하는 데 있어서 교사의 교수 행동을 이끌기 위한 방침으로서(이홍우, 1992: 266), 다양한 실제 학습 활동과는 구별되면서 이들 활동의 궁극적인 목표가 무엇인가를 점검할 수 있는 일종의 좌표 역할을 한다. 필자가 제시한 교수·학습 방법은 가르치고자 하는 목표 및 내용을 중심으로 설정한 교수·학습 모형이다. 그러므로 '도입—전개—정리'의 예처럼 학습의 절차를 중시하는 절차 모형이나 특정한 전략이나 활동을 강조하는 전략 모형과는 구별되는 보다 거시적인 목표를 강조한다. 교수 학습의 과정 또는 모형을 전혀 고려하지 않은 채 수업을 할 경우, 수업의 내용과 절차가 산만하게 이루어질 수 있다는 점을 고려할 때, '반응'을 다시금 세 가지 좌표로 나누어 재구성하자는 본고의 제안은 지나치게 넓거나 좁은 의미로 해석될 수 있는 '반응'을 보다 구체화하여 제시했다는 장점을 가진다. 이러한 제안은 반응의 단계보다는 반응의 내용 분석을 통해 반응을 분류하는 기준으로 '몰입, 지각, 해석, 평가'를 내세운 퍼브스(Purves, 1968: 6-8, 경규진, 1993: 47에서 재인용)의 문제 의식과도 맥을 같이 한다.

교과교육학의 발전은 교과 교육의 고유한 내용을 기반으로 할 때 가

능하며, 이를 바탕으로 서로 피드백이 가능할 때, 교육학과 교과교육학은 서로의 발전에 도움을 주는 '상생'의 관계를 형성할 수 있다. 이 논문은 비록 문학 교수·학습 방법론에 국한되어 있지만, 국어 교과의 내용에 근거한 보다 구체화된 교수·학습 방법론을 제시하기 위한 시도가 더 많이 나올 것을 기대해 본다.\*

---

\* 본 논문은 2004. 10. 23. 투고되었으며, 2004. 11. 12. 심사가 시작되어 2004. 11. 26. 심사가 종료되었음.

□ 참고문헌

- 경규진(1993), "반응 중심 문학교육의 방법 연구", 서울대 박사학위 논문.
- 구인환 외(1998), 『문학 교수 · 학습 방법론』, 삼지원.
- 구인환 · 우한용 외(1998), 『문학교육론』(제3판), 삼지원.
- 김상욱(2003), 『문학교육의 길 찾기』, 나라말.
- 김성진(2004), 『문학교육론의 쟁점과 전망』, 삼지원.
- 김성진(2004), "비평 활동 교육의 내용 연구", 서울대 박사학위 논문.
- 도정일(1994), 『시인은 숲으로 가지 못한다』, 민음사.
- 이홍우(1992), 『교육과정탐구』, 배영사.
- Bleich(1978), Subjective Criticism, The Johns Hopkins University Press.
- Booth(1998), "The Ethics of teaching Literature", College English V. 61.
- Brooks · Warren, The Scope of Fiction, Englewood Cliffs, 1960, 안동립 역(1985), 『소설의 분석』, 현암사.
- Dilthey, "Erleben, Ausdruck und Geisteswissenschaften", Gesammelte Schriften Bd 7, B. G. Teubner, 1979, 이한우 옮김(2002), 『체험 · 표현 · 이해』, 책세상.
- Eagleton(1976), Criticism and Ideology, New Left Books.
- Eisner, The Educational Imagination, 이해명 역(1991), 『교육적 상상력』, 단국대학교출판부.
- Gadamer(1965), Wahrheit und Methode(2. Aufgabe), J. C. B. Mohr(Paul Siebeck) Tübingen.
- Gregory(1997), "The many-headed hydra of theory VS. The unifying mission of teaching", College English V.59.
- Habermas(1985), "Modernity: Incomplete Project", Postmodern Culture, Pluto.
- Harbermas, 서규환 외 역(1995), 『소통 행위 이론 1』, 의암출판.
- Jameson(1981), The Political Unconscious, Cornell University Press.
- Roderick(1986), Habermas and the Foundation of Critical Theory, Macmillan.
- Rosenblatt(1982), "The Literary transaction: Evocation and Response", Theory into Practice 4.

<초록>

## 문학 교수·학습 방법론 연구

김성진

이 논문은 대표적인 국어과 교수·학습 방법인 반응 중심 교수·학습법을 비판적으로 검토하였다. 특히 '반응'은 지나치게 넓거나 협소한 개념으로서, 이후 논의의 진전을 위해서 반응 중심 교수·학습법은 다음의 문제점을 해결해야 할 것이다. 첫째, '반응'이란 용어가 불러일으키기 쉬운 '수동성'을 극복해야 한다. 둘째, 독자 '반응'의 폭을 심미적이고 정서적인 쪽에만 국한시켜서는 안 된다. 셋째, 반응을 개인의 것으로 국한시킬 위험성을 극복해야 한다.

이러한 세 가지 문제점을 극복하면서 동시에 '반응 중심 학습법'을 보다 구체적인 교수 학습의 모델로 발전시키기 위해서 이 논문은 '독자 반응'을 다음의 셋으로 세분화해 보았다. 그것은 '작품에 대한 인상 중심'의 반응과 '작품에 대한 설명 중심'의 반응 그리고 '작품에 나타난 사회·문화적 가치 탐구 중심'의 반응이다. 그리고 이를 바탕으로 문학 영역에서 활용될 수 있는 교수·학습 방법론 셋을 제안하였다.

먼저 인상 중심 교수·학습법은 (1) 인상의 형성 단계 (2) 인상의 표현 단계 (3) 인상의 재구성 단계로 이루어진다. 둘째, 설명 중심 교수·학습법은 (1) 주요 개념 습득 단계 (2) 주요 개념의 적용 단계 (3) 개념의 조정 및 응용 단계를 거치게 된다. 셋째, 사회·역사적 가치 탐구 중심 교수·학습법은 (1) 가치의 인식 단계 (2) 가치의 비교 단계 (3) 가치의 자기화 단계를 거친다. 교육 내용을 중심으로 설정한 이상의 제안을 통해 문학 영역 수업에서의 개별 활동을 거시적인 교육 목표와 연결시킬 수 있을 것이다.

**【핵심어】** 반응 중심 교수·학습법, 독자 반응, 인상 중심 교수·학습법, 설명 중심 교수·학습법, 사회·역사적 가치 탐구 중심 교수·학습법

〈Abstract〉

## The Study of Teaching-Learning Methodologies of the Literature

Kim, Sung-jin

The present study critically reviewed the response-centered teaching-learning method, which is one of representative Korean teaching-learning methods. Particularly because the concept of 'response' is too wide or too narrow, the following problems need to be solved in order to develop discussion on the response-centered teaching-learning method. First, we should overcome 'passivity', which is easily associated with the term 'response'. Second, we should not limit the width of readers' 'response' to aesthetic and affective responses. Third, we should overcome the risk of limiting response to individuals'.

In order to overcome the three problems and to develop 'the response-centered learning method' into a more specific teaching-learning model, this study divided 'readers' responses' into three classes as follows. They are 'impression-centered' response to works, 'explanation-centered' response to works, and 'social-cultural value exploration-centered response' to works. In addition, it proposed three teaching-learning methodologies applicable to the literature area.

First, the impression-centered teaching-learning method is composed of: (1) impression development stage; (2) impression expression stage; and (3) impression reconstruction stage. Second, the explanation-centered teaching-learning method is composed of: (1) main concept acquisition stage; (2) main concept application stage; and (3) concept adjustment and application stage. Third, the social-historical value exploration-centered teaching-learning method is composed of: (1) value recognition stage; (2) value comparison stage; and (3) value internalization stage. Through the proposal centering on the contents of

education, we may link individual activities in literature class to macroscopic goals of education.

**[key words]** Response-centered teaching-learning method, reader's response, impression-centered teaching-learning method, explanation-centered teaching-learning method, social-historical value exploration-centered teaching-learning method.