

국어교육 연구에서의 '이해' 영역에 관한 연구

김 중 신*

〈차 례〉

1. 국어교육학 연구와 '이해'
2. 이해의 의미 범주
3. 국어교육학에서의 이해 연구의 양상
4. 이해에 대한 오해 -문학 연구와 문학교육
5. 결론

1. 국어교육학 연구와 '이해'

국어교육 연구사를 검토할 때에 가장 먼저 부딪치는 것이 국어교육 논쟁¹⁾이다. 국어교육학 연구는 국어교육 내에서의 '언어 교육'과 '문학 교육'의 위상과 정체성 논란에서부터 시작되었다. 물론 이 논쟁은 국어교육의 학문적 위상을 세우는데 커다란 기여를 한 바 있지만, 소모적인 측면도 없지 않아 쟁점이 정리되지 못한 채로 소멸되었다.

* 수원대학교

1) 1980년대 중반 이후, 국어교육에서 문학교육은 배제되어야 한다는 주장에서부터 비롯된 일련의 논쟁을 말한다. 이로 인해 문학교육의 정체성 확립과 아울러 국어교육학의 학문적 위상이 정립되는 계기가 되었다. 자세한 것은 김중신, 소설감상방법론 연구, 1995, 서울대 출판부, 161~183 참조.

이러한 관계로 소위, 언어 교육과 문학 교육은 성격면에서 변별되는 것인가 합일되는 것인가, 또한 정책면에서 통합지향적이어야 하는가 분리지향적이어야 하는가에 대한 논의는 잠복된 채로 현재 진행형일 수밖에 없다.

이해의 측면에서도 그렇다. 대체로 정보적 텍스트²⁾의 이해는 '중심 내용(요지) 파악 단계'에서, '필자의 의도나 목적 파악 단계', '비판적 이해 단계'를 거쳐 '생산적 이해 단계'로 나아가게 된다.³⁾ 문학 텍스트의 이해는 이 단계 이외에 텍스트를 '느끼거나 즐기는' 과정이 포함되기도 한다. 결국 궁극적으로 설명적 텍스트가 '깨침'을 주된 목적으로 한다면 문학 텍스트는 '울림'을 주된 목적으로 한다.⁴⁾ 또한 문학 텍스트는 설명적인 텍스트보다 의미의 불확정성이 상대적으로 크다. 문학 텍스트에 대한 이해는 설명적 텍스트의 이해보다 독자에 의한 주관적 해석의 용인도가 훨씬 더 크다. 이러한 탓에 언어 교육에서의 이해 활동이 언어 활동 체계 안에서 주로 의사 전달과 수용이라는 소통 개념을 기반으로 전개된 반면, 문학 교육에서의 이해 활동은 의사 전달의 효율성보다는 사유, 경험, 형식과 같은 사고의 구성에 영향을 미치는 변인을 구명하는데 집중하고 있다.

하지만, 대상이 정보 텍스트이건 문학 텍스트이건간에 학습자의 이해를 실현하기 위한 활동은 '읽기'⁵⁾와 '듣기'⁶⁾라는 점에서 공통된다. 따라서 국

2) 그 결과 아직 용어에 대한 개념 규정이 선명치 않은 점이 있다. 간단한 예를 들어 봐도, 국어교육(학)/언어교육(학)/문학교육(학), 국어교육학/국어교과학, 담화/담론, 인지 중심적 사고/정의 중심적 사고, 정보적 텍스트와 문학 텍스트 등이 그러하다. 이 자리는 전달의 편의를 위해 정확한 개념 규정 없이 널리 통용되는 용어를 그대로 사용하기로 한다.

3) 이삼형 외, 국어교육학, 소명출판, 2001. 223.

필자는 이를 인지중심적 사고에서의 이해 단계라고 규정하고 있지만, 인지적 사고를 요하는 텍스트는 대체로 인지적 텍스트라는 점에서 커다란 차이가 없을 것으로 판단된다.

4) 물론 이를 단정적으로 말할 수는 없다. 텍스트의 성격이나 독자의 성향에 따라서는 깨침과 울림이 동시에 일어나는 경우도 있다. 위의 책, 258~259 참조

5) '읽기'라는 말은 '이해'에 비해 다분히 활동의 성격이 강하다. 영화의 '이해'가 단순히 영화에 대한 지식 습득이라는 의미를 갖고 있는데 비해, 영화 '읽기'는 지식 습득의 결과뿐만 아니라 습득하는 활동까지도 의미한다는 점을 비추어 봐도 그렇다.

6) 두 활동은 공히 이해의 영역에 해당되지만, 듣기는 읽기에 비해 매체의 특성으로 인해 연구가 뒤진 편이다. 국어교육 개론서(최현섭 외, 국어교육학 개론, 삼지원, 1998)나 교육과정 해설서(교육부:1998)에도 듣기는 읽기의 내용을 용어만 바꾸어 놓은 채 거의 그대로 제시해 놓고 있는 실정이다. 다만 전은주(1999)가 말하기와 듣기를 체계적으로 정리해 놓고 있는 바, 앞으로의 연구 성과가 주목된다.

어교육의 장에서 이 두 가지 활동이 강조되는 것은 불문가지이다.

'이해'가 국어과의 목표로 설정된 것은 4차 교육과정부터이다. 1981년에 공포된 4차 교육과정은 3차 교육과정이 표방한 가치관 중심교육에 대한 반성에서 출발하여 기능 중심의 교육 원리를 도입하되, 학문적 배경을 갖춘 교육과정을 추구하고자 하였다. 국어과의 목표를 '표현·이해(말하기·듣기·읽기·쓰기), 언어, 문학'의 세 영역으로 나누고, 배경 학문으로 수사학, 언어학, 문학(학)을 설정함으로써 언어 교과로서 국어과의 성격을 분명히 하였다.

4차 교육과정은 '이해'를 '표현'의 상대 개념으로 설정하였다는 점, 그리고 이를 듣기와 읽기 활동을 통해 구현될 수 있다고 본 점과 문학 작품 '읽기'나 언어 지식에 대해 '알기' 등은 이해의 범주에 포함시키지 않고 있다는 점을 특성으로 한다. 여기서 주목할 것은 표현·이해를 수사학적 차원에서 언어 기능으로 삼았다는 점이다.

2. 이해의 의미 범주

최근에 간행된 국어교육학 관련 저서에 의하면, '이해'를 다음 두 가지의 의미로 파악하고 있다. '철수는 물이 얼음이 되는 현상을 이해했어.' 처럼 어떤 현상의 원리나 과정을 깨닫게 되었다는 뜻과 '나는 철수가 한 말이 무슨 뜻인지 이해했어.'처럼 어떤 기호 혹은 기호 결합체가 갖는 의미를 파악했다는 뜻으로 사용한 것이라고 한다. 영어로 말하자면, 앞의 '이해'는 understanding에 해당되고, 뒤의 '이해'는 comprehension에 해당한다고 한다. 국어교육에서 '표현과 이해'라고 할 때의 이해는 후자의 의미로 사용된 것이다.⁷⁾

'이해(理解)'에 해당하는 우리말의 의미 범주에서 가장 유사한 것은 '알다[知]'이다. 그런데 우리말의 일상적인 사용에서 '인식한다, 파악한다'와 '이해한다, 양해한다, 깨닫는다' 등은 모두 '알다'의 범주에 들어가는 말들이다. 이들은 모두 인식주체에 마주해 있는 대상이나 사태를 '자기의 것으로 만들

7) 이삼형 외, 국어교육학, 소명출판사, 2000, 181쪽.

(自己同化 Aneignung)'에 대한 의미 영역 속에 포함된 동사들이다. 그러나 전자의 어근인 '인식한다, 파악한다'는 서로 의미 범주가 유사하여 사용 사례에 의해서는 의미 차이를 구별하기 힘든 말이다. 후자의 어근인 '이해한다, 양해한다, 깨닫는다'란 말들은 단순히 인지적 차원의 '아는 것' 이상으로 사태나 상황을 '자기 것으로 만듦'에 대한 주체적인 결단이 강하게 함축되어 있는 의미의 어근이다. 전자가 객관성에 중심을 두고 있다면, 후자는 주관적 능력에 중심을 두고 있다.⁸⁾

후자의 어근의 의미를 대표하는 말은 '이해(理解)'이다. 사전에 의하면, '이해'는 다음과 같은 용례로 사용된다.

- ① 이 문제는 원리를 이해해야만이 풀 수 있다.
- ② 그의 설명을 들으니 사태의 전말이 쉽게 이해되었다.
- ③ 나의 곤란한 처지를 이해하여 주게.

①은 사리를 분별하여 해석한다는 뜻으로서, 대체로 우리말의 '안다'와 의미 범주와 유사하며 한자어로는 '인식하다, 파악하다'라는 말의 의미에서 사용되고 있다. ②는 깨달아 알아들음이라는 뜻의 인지적 차원의 말로 사용된다. ③은 양해(諒解)와 유사한 의미로서 사정을 헤아려 너그러이 받아들인다는 뜻이다.

박순영의 견해에 기댄다면, ②, ③은 ①에 비해 주체가 주어진 상황이나 처지를 적극적으로 받아들인다는 면에서 주관적 의미가 강하게 작용한다. ①이 주체와 객체 사이의 대등한 관계로 유지되고 있다면, ②, ③은 주체와 객체 가운데 어느 쪽이든 변화가 일어날 수 있는 것이다.

이런 면에서, 이해가 단순한 '알다'와 구분되는 것은 이해의 내용이 되는 '대상', 이해하려고 하는 '주체'와 그리고 주체가 대상을 받아들이는 '과정'의 요인이 있기 때문이다. 따라서, 국어 교육의 장에서도 '이해'에 대한 연구는 대상, 과정, 주체에 따라 그 양상이 달라질 수 밖에 없다.

8) 박순영, 이해 개념의 이해, 우리말 철학사전 I(우리사상연구소 엮음), 지식산업사, 2001, 135~136쪽.

3. 국어교육학에서의 이해 연구의 양상

1) 이해의 대상에 대한 연구 - 무엇을 이해하는가?

(1) 내용적 차원에서의 이해

내용적 차원에서의 이해는 학생들이 반드시 알아야 할 내용에 대한 연구를 뜻한다. 대체로 초창기의 국어교육학계의 학위 논문이 이 범주에 해당한다. 문학교육측에서는 대체로 고전문학교육의 영역의 주된 경향으로 제시되었으며, 언어교육측에서는 국어학적 지식의 교육적 필요성을 강조하는 경향으로 제시되었다.

문학교육 연구에서 박대호(1990)가 문학학의 성과를 교육적으로 적용한 최초의 시도이다. 그는 소설의 이론에서 소설의 독법을 이끌어 내고 있어, 문학 작품을 문학 작품답게 읽어 내는 방법론을 수립하고자 했다고 한다. 하지만, 입증되지 않은 방법론은 무의미함을 입증해 준 최초의 사례이기도 하다. 염창권(1993)은 일제강점기에 활동했던 여섯 시인 즉 김소월, 한용운, 이상화, 이상, 이육사, 윤동주의 시에 나타난 길과 집, 보행과 거주의 양상을 통해 공간 표상을 구조화시키고, 이의 교육적 방안을 탐색한 논문이다.

고전 문학 교육 분야에서 고전 문학에 내함된 가치를 가르쳐야 한다는 주장(한창훈⁹⁾)이 자주 대두되는 것은 다음 몇 가지 이유 때문인 것으로 보인다.

하나는 텍스트의 가독성이 떨어지기 때문이다. 고전 문학이 현대 문학과 비교해 볼 때, 상대적으로 학생들에게 덜 알려져 있을 수밖에 없다. 이는 문자에 대한 가독성이 떨어지기 때문에 텍스트에 대한 접근이 어려울 수밖에 없고, 이로 인해 심리적 거리감이 현대 문학에 비해 더 멀어지게 되었다.

둘째는 텍스트의 당대적 효용성 때문이다. 현대 문학이 당대인과 시간적

9) 한창훈(2001)은 사대부들의 강호시가에 대한 분석을 예로 들면서 고전시가 교육이 왜 이루어져야 하는지에 대한 가치론적 접근을 시도하였다. 한창훈의 논문은 두 가지 전체에서 출발하고 있다. 하나의 전체는 '모든 문학이 곧 교육의 내용이 되지는 않는다'라는 전체이면 다른 하나의 전체는 '고전시가를 포함한 문학의 본질적이고 내재적인 가치와 함께 도구적이고 외재적인 가치에 대한 고려도 함께 필요하다'라는 전체이다.

거리감이 그다지 멀지 않으므로 텍스트의 정서나 의식과 공감성을 쉽게 유지할 수 있는 데 비해, 고전 문학은 시간적 거리감으로 인해 당대인과의 공감성을 쉽게 확보할 수가 없다. 따라서 고전문학교육연구에서는 고전 문학의 가치를 재해석 혹은 발견함으로써 당대적 효용성을 강조하려는 의도로 보인다.

셋째는 좀더 현실적인 것으로 언어 교육의 입론자들이 언어학에 대한 상대적 독자성을 주장함으로써 자신의 입론을 세우고 있었던 데 반해, 문학 교육의 초기 입론자들은 문학 연구자들이었다는 점에서 비롯된다.

두루 알려져 있다시피 국어교육 논쟁 과정에서 문학교육론자들이 문학에 내재된 가치를 강조함으로써 국어교육에서 문학교육의 위상을 세우려는 근거를 삼게 되었고, 이는 고전 문학에서 특히 강조되고 있는 '교훈성'이 교육적으로 가치있음을 강조하는 성향으로 나타나게 된다.

다음으로 언어교육측의 경향을 간단히 정리하여 보자. 이충우(1990)는 교육용어휘를 선정해야 할 필요성이 있음에도 불구하고 그 선정 기준과 방법을 체계적으로 제시한 연구가 없다는 점을 지적하면서 교육용어휘 선정의 기준을 제시하고 이에 맞추어 어휘 목록을 제시하였으며, 서덕현(1992)은 1949년부터 1990년까지 간행된 중·고등학교 문법 교과서를 몇 가지 시기로 구분하여, 각 시기에 나온 문법서들을 횡적으로 비교하고, 다시 각 시기별로 종적으로 비교하였다. 그리고 이들 교과서를 1984에 조사된 청소년들의 경어 사용 실태와 비교하여 그 적절성을 평가하였다. 이은희(1993)은 국어교육에서 언어 지식 교수의 올바른 방향성을 확립하는데 목적을 두고, 언어 지식 영역 중 언어 사용과 밀접한 관련을 가진 접속 관계를 국어교육적 관점에서 고찰한 논문이다.

이외에도 박삼서(1993), 김기창(1991), 최경희(1994), 허왕욱(2000) 등이 이에 해당한다.

이렇듯 언어학이나 문학 이론을 교육적으로 적용하려는 시도들은 이전의 논의들이 학문적 기반을 무시하고 개별적 체험을 입론의 축으로 삼은 것에 대한 반성을 토대로 한다. 이들은 기존의 논의가 개별적 체험이나 신념에 기초하여 학문적 엄밀성을 결여하였다는 반성에서 문학교육 현상을 문학적 이론으로 설명하려는 시도다. 즉 문학연구의 업적을 교육의 장에 도입해야

한다는 것이다. 하지만 이런 시도들은 그 자세의 진지함에도 불구하고 필연적으로 국어교육을 어학 연구나 문학 연구에 종속시키는 운명적 결합을 지닐 수밖에 없었다. 즉 관련 학계의 연구 성과물을 교육에 그대로 반영하는 것에 지나지 않아 국어교육의 학문적 변별성과 독자성 확보라는 점에서 한계를 보일 수밖에 없다. 국어교육을 설명하기 위해 이론을 도입하였으나 그 이론이 국어교육론 전체적 독자성에 기반한 것이 아니라 언어학과 문학 연구에 기반을 두고 있는 탓에, 결과적으로 서론과 결론에서만 문학교육의 당위성을 주창하고 실질적인 논의는 문학연구의 일환에 불과하였다. 이는 이론적 공허함을 메꾸었다는 심리적 위안의 역할을 하는데 만족할 뿐으로서 외피적(外皮的) 국어교육에 다름이 아니다.¹⁰⁾

(2) 전략적 차원에서의 이해

이해 자체보다는 이해를 통해서 새로운 학습 목표를 달성하기 위한 영역이다. 즉, 이해를 새로운 목표 달성을 위한 전략으로 규정하는 것이다.

7차 교육과정에서 주목할 만한 변화 중의 하나가 국어 지식 영역이 설정된 것이다. 이전의 '언어'가 다분히 문법적 지식의 나열과 주입에 지나지 않았다는 비판에 대하여, 국어 지식도 탐구 학습을 통해 얼마든지 교육적 의의를 확보할 수 있다는 것이다.

김광해 외(2001)는 '국어지식 교육론'을 의의를 다음과 같이 주장한다. 그간의 학교 문법(school grammar)이 중세 유럽에서 라틴어 교육을 할 때 사용하던 관습의 틀을 벗어나지 못하여 교사나 학생 모두로부터 외면을 당하게 되어 인기가 없는 과목의 하나로 전락하였다고 하면서, 이는 이 분야의 교육 내용과 방법들이 교육적 관점에서 얼마나 가치가 있는 것인지에 대한 고려가 없었기 때문에 빚어진 것이라고 한다. 그러면서 이 내용의 핵심은 교육 내용을 '문법'에만 제한하지 말고 우리말 이해에 필요한 내용 전반으로 확대하고, 교수 학습 방법도 주입식, 암기식 방법을 탈피하여 탐구 학습과 같은 새로운 방법을 도입하자는 것이다. 이렇게 내용과 방법을 전환하면 국어에 대한 이해가 더욱 심화되는 것은 물론 논리적 사고력과 문제 해결을 위한 통찰력까지 기를 수 있어 교육적 의의가 충분히 확보될 수

10) 김중신, 문학교육의 이해, 태학사, 1996 참조

있다(68)고 한다.¹¹⁾

결국 6차 교육과정에서는 국어 지식이 이해의 내용적 차원에서만 존재했지만, 7차에 들어와서는 논리적 사고와 문제 해결을 위한 통찰력을 신장시키기 위한 전략적 차원에서 국어지식에 대한 이해를 설정하고 있는 것이다.

이를 단적으로 볼 수 있는 예가 바로 국정 교과서이다. 2002학년도부터 사용되는 10학년의 국어(상) 교과서에 '3. 다양한 표현과 이해'라는 단원이 설정되어 있다. 교사용 지도서의 '단원 개관'에 따르면,

"일상 생활에서 의사 소통을 위한 표현에 사용될 수 있는 여러 가지 표현 방식을 익히면, 다른 사람들에게 자신의 생각과 느낌을 효과적으로 전달할 수 있으며, 또 다른 사람의 표현을 정확하게 이해할 수 있다. 이 단원에서는 제재에 드러난 언어 외적 표현(비언어적 표현)과 언어에 부수되는 표현(반언어적 표현)의 중요성과 특성을 이해하고, 장면에 따른 다양한 표현 방식을 익히도록 하는 데 초점을 두고 있다."¹²⁾

또, 이 단원은 다음과 같은 교육과정 내용을 단원 설정 근거로 삼고 있다.

[10-국자-(5)] 장면에 따른 표현 방식을 안다.

[10-듣-(1)] 반언어적 표현과 비언어적 표현이 듣기에서 중요한 역할을 함을 안다.

[10-말-(1)] 반언어적 표현과 비언어적 표현이 말하기에서 중요한 역할을 함을 안다.

로 되어 있다. 이를 미루어, 단원 제목에 사용된 '이해'는 표현 방식을 '이해'거나, 개념이나 지식을 '안다'에 국한되어 있음을 살필 수 있다.¹³⁾

11) 김광해, 권재일, 임지룡, 김무림, 임철성, 국어지식 탐구-국어교육을 위한 국어학 개론, 박이정, 2001.

12) 교육인적자원부, 고등학교 교사용 지도서 국어(상), 2002, 138쪽

13) 이는 단원 교수·학습 계획에서도 확인되는 바이다. 교사용지도서에서는 소단원에서 학습할 주요 내용 및 활동을 크게 '이해'와 '활동' 두 영역으로 구분하여 제시하고 있다. 교육인적자원부, 위의 책, 50쪽 참조.

차시	학습할 부분	주요 내용 및 활동	
2~3	(1) 황소개구리와 우리말	이해	· 읽기 활동에 영향을 끼치는 요인 · 읽기에서 자기 점점의 필요성
		활동	· 필자의 의도와 글의 내용 파악하기 · 자신의 느낀 점 써 보기 · 필자의 관점과 자신의 관점 비교하기

박수자(1993)은 읽기와 읽기 지도의 패러다임은 '기능 중심 읽기'나 '활동 중심 읽기 지도'보다는 '전략 중심 읽기 지도'로 그 패러다임이 변화하고 있다고 하면서 '특정 글에 종속된 이해 결과' 그 자체보다는 다양한 글을 학생들이 접할 때 '사용할 수 있는 글 이해의 방법'에 초점을 두어 논의하고 있다.

그런데 개별 학습자는 맥락, 상황에 따라 각기 읽는 전략이 다르다. 박수자(1993)의 전략은 일반적 추상적 차원에서 논의되고 있을 뿐으로서 주체의 상황, 텍스트의 상황, 문화적 상황을 고려하지 못하고 있다. 그렇다고 해서 박수자(1993)가 밝히고자 한 전략의 유형화 작업의 중요성까지도 감쇄되는 것은 아니다. '새롭게 전략 읽기'의 차원에서 전략으로 논의하는 방향으로 나아가면 의미있고 새로운 논의가 가능할 것이기 때문이다.

이외에 이종철(1993), 노은희(1999) 등이 있다.

문학 교육의 경우는 사정이 좀 다르다. 최근 문학교육 관련 연구에서 '읽기'나 '(글)쓰기'를 표방하는 연구들이 활발하게 진행되고 있다. 하지만, 언어 교육에서 말하는 활동으로서의 읽기와는 그다지 큰 관련이 있어 보이지 않는다. 예를 들어 최근에 나온 한 저서¹⁴⁾는 '문화론적 관심과 소설 읽기'라는 제목하에 '소설과 상징적 장치-「송어」를 중심으로', '개별성 및 사적 영역의 부차화 - 「설봉산」의 경우', '근대의 포획력과 그 힘에서 탈출하기', '김남천의 해방 전 소설 연구' 등으로 되어 있다. 즉 학습자의 활동으로서의 읽기보다는 문학 연구자의 연구 활동으로서의 '읽기' 결과를 제시하고 있다. 이는 작가가 글을 쓴 결과물로서의 텍스트를 읽는 것으로서 작품에 대한 이해와 다를 바가 없다. 사정은 '글쓰기'를 표방하는 논문에서도 마찬가지이다.

물론 "문학적 글쓰기는 직접적인 소통 상황을 전제하지 않을 뿐 아니라 생산 주체와 수용 주체간의 합의 가능성을 타진할 수 없기 때문에 기능 중심의 소통 체계로서는 포괄할 수 없는 부분을 갖는다. 이러한 조건을 바탕으로 문학적 글쓰기에 대한 연구는 글쓰기 과정에 영향을 미치는 구성 변인의 탐구로 구체화된다."고 보는 시각(김혜영)은 정당하다.

하지만, 그 산물로 제시된 것은 작품에 대한 이해라는 점에서 '읽기'를

14) 문영진, 한국 근대 산문의 읽기와 글쓰기, 소명출판, 2000.

연구 대상으로 삼는다고 하는 것과 다를 바가 없다. 왜냐하면, 작가의 실제로 창작을 하는 과정에서 동원되는 사고 과정을 추출해 낼 수 없기 때문이다. 설령 작품을 통해 그것을 추출해 낸다고 하더라도, 그것은 이미 작가의 글쓰기 행위의 결과를 '읽는' 것과 다르지 않기 때문이다.

예컨대, '읽기'를 연구 대상으로 삼은 문영진의 한국 근대 소설의 신체성 중심의 읽기에 대한 연구의 III장과,

III. 소설의 구성과 신체성의 작용방식

1. 삶의 욕동과 죽음의 욕동의 대립
2. 생활세계의 합리화와 신체의 대응
3. 본래적 체험과 사물화된 체험의 결합

'글쓰기'를 연구 대상으로 삼은 김혜영의 한국 모더니즘 소설의 글쓰기 방법 연구의 III장은,

III. 모더니즘소설 글쓰기의 시간 구성 방법

1. 시간 의식의 확대와 인식의 조정
2. 서사 진행의 지연과 판단의 유보

각기 읽기와 글쓰기를 표방했음에도 불구하고, 공히 작품 이해의 한 양상을 보여주는 연구이다. 이런 면에서 문학 텍스트에 관한 연구 중에서 '읽기'나 '(글)쓰기'에 대한 연구는 그 대상이 대동소이하다는 점과 '이해'의 커다란 범주를 벗어날 수 없다는 점에서 새로운 방향 모색이 필요하다고 할 것이다.

우한용(1998)은 “시를 읽는 것은 시인의 쓴 시를 역추적하여 자기 글을 쓰는 과정이라고 할 수 있다. 시인이 발견한 것을 글로 옮긴 텍스트에서 독자는 시인의 자리를 빌려 시인과 함께 텍스트 차원의 대상을 발견하는 것이다. 텍스트 차원에서 읽은 대상들을 재구성하고 의미화하는 것이 시를 읽는 과정인데, 이는 반드시 언어적 구성을 전제한다.”(333쪽)고 하여 읽기와 쓰기의 동일성을 강조하고 있다. 이것은 문학작품을 꼼꼼히 읽기를 주 덕목으로 하는 문학 비평과 동일 궤적에 놓인다. 이러한 규정은 윤여탁(1998)에서도 발견된다. 윤여탁은 “우리가 문학을 이야기하면서, 그리고

문학교육을 이야기하면서 같이 생각해야 할 문제가 있다. 그것은 문학작품에 대한 완전한 읽기가 가장 중요하다는 점이다. 이때 문학작품을 읽는다는 것은 작품의 내적 구조, 외적 관계를 분석하는 것에 머물지 않는다. 그것을 해석하고 비판하는 단계가 필연적으로 동반된다. 그것을 새로운 글쓰기 또는 말하기라고 할 수 있다. 문학에 국한될 때도 그렇다. 나아가 문학교육의 측면으로 확대될 때에는 이런 문학작품 읽기는 더욱 의미가 있다.”¹⁵⁾고 한다.

이상에서 보듯이 이해의 대상에 대한 연구 영역은 작품에 대한 정확하고도 객관적인 인식이 가능하다면 그 인식의 과정은 독자가 자신이 감상하려고 하는 작품에 대해 정확하고도 객관적인 해석에 도달하게 해 주는 경로(經路)가 될 수 있다는 전제를 갖고 있다. 바로 이런 면에서 작품에 대한 객관적인 인식의 가능성은 작품에 대한 해석의 경로, 즉 객관적 해석 원리를 찾아 내는 것과 같은 맥락에 놓인다.

이는 문학은 언어를 매재로 하여 이루어진 것이라는 기본 전제에 입각한다. 작품에 내재된 언어의 속성을 인식 인자로 설정하고 이를 통해 작품의 내재된 세계관을 발견해야 하는 것이다. 따라서 문학작품을 인식론적인 측면에서 파악하는 방법은 작품의 정확한 읽기가 강조될 수밖에 없다.

그렇다면 작품의 인식인자를 발견하고 그에 따라 해석해야 한다는 주장이 문학교육의 내용과 방법의 '행복한 결합'을 이룰 수 있는 보도(寶刀)일 수 있는가. 여기에서 우리는 인식론의 영역에 대한 잠정적 합의를 요한다. 즉 왜 '그것'인가에 대한 해명 뿐 아니라 어떻게 '그것'을 찾을 수 있을 것인가라는 해명까지 요하는 것이다. 이것에 대한 해명이 뒷받침되지 않으면 인식적 발견론도 스스로 주장한 '내용과 방법의 결합'이라는 목표와는 무관하게 다시 내용만 있고 방법은 없는 딜레마에 빠지게 되는 우를 범하게 된다.

15) 윤여탁, 『시교육론Ⅱ-방법론 성찰과 전통의 문제』, 서울대 출판부, 1998, 20~21쪽.

2) 이해의 주체에 대한 연구 - 무엇을 이해하는가?

‘교육이란 인간[교육주체]이 인간[교육대상]을 인간[교육목표]이게끔 만드는 일’이라는 정의에 비추어 볼 때, 교육의 장에서 이해를 하는 주체는 학습자일 수밖에 없다.

일반 독자가 자발적 의지에 의해 읽어야 할 내용을 선택하고 또한 그 이해의 폭이 제한되지 않는 반면에, 교육의 장에서 학습자는 학습 내용이 교사에 의해 제시되며 또한 이에 대한 이해의 영역도 일정 정도 제한받는다. 하지만 학습자에게 학습 내용에 대한 일방적인 지식 전달이 아닌 주체적인 이해를 위해서 교사와 학습자 사이에 의견의 교환, 즉 창조적인 대화가 진행된다. 창조적인 대화란 이미 전제된 지식에 대해 자유로움을 의미한다. 이 과정에서 양자의 견해들이 상충하기도 하지만 끝내는 양자가 대립되는 견해들을 지양함으로써 학습자의 이해 능력은 고양된다.

인지적으로 미성숙한 학습자는 성숙한 교사의 도움을 받아 주어진 학습 목표를 도달하게 된다. 이 과정에서 교사는 학습자의 인지적, 정서적 변인을 충분히 고려해야 한다. 따라서 이해 주체에 대한 연구는 학습자의 변인을 주된 연구 대상으로 삼는다.

천경록(1997)은 읽기 교재의 질을 향상시키기 위한 텍스트 수정 방안에 관한 연구이다. 구체적으로 글(텍스트)의 수정이 학습자의 글 이해에 어떤 영향을 미치는지를 검증하고자 국어 및 기타 내용 교과서(환경, 상업, 수산업)를 바탕으로 문장의 길이, 논리적 연결어, 논항의 반복, 신·구정보의 일치의 측면에서 실험 분석하였다. 특히 내용 교과의 수정본은 학습자들의 글 이해에 큰 영향을 미친 것으로 밝혀졌다고 주장한다.

의외로는 텍스트의 질에 따라 학습자들의 이해도가 달라진다는 점을 확인하고, 텍스트 수정 방안에 대한 이론적 접근과 체계화 노력하였다는 점, 그리고, 타 교과 텍스트에 대한 관심과 검토가 시도되었다는 점 등이다.

이경화(1999)는 담화의 구조와 독자의 배경 지식이 독해에 미치는 주효과와 상호 작용 효과를 파악함으로써, 독자의 수준에 알맞은 읽기 지도 방안을 모색하고 있다. 즉, 담화 이론과 스키마 이론을 바탕으로 하여 각각 담화 구조와 독자의 배경 지식에 중점을 두어 읽기 지도와 학습을 설명하

는 틀을 마련하고자 하였다.

이를 위해 6학년 4개반 155명 중 읽기 능력이 중위집단에 해당하는 아동을 선정하고, 이들을 다시 배경지식(내용 스키마 + 형식 스키마)의 상위와 하위 수준에 포함되는 72명을 대상으로, 담화 회상 검사를 실시하였다. 하지만, 하나의 글을 여러 담화 구조로 변형한 후 각 담화 구조의 언어적 회상도를 측정하는 방식의 문제가 아닐 수 없다. 글의 내용(content)에 따라 해당 텍스트에 '가장 적절한 담화 구조'가 결정되는 경우가 많기 때문이다. 또한 실험 대상 텍스트를 하나의 글로 한정된 점 등이 한계로 지적된다. 아마 텍스트 유형별, 담화 구조별로 각기 실험을 설계했어야 타당한 결과를 얻을 수 있었을 것이다. 그리고, 글과 독자에만 초점을 둬으로써, 연구자의 애초 의도와는 달리, 실제 읽기 교수·학습 과정의 다양한 상호 작용 요인들(교사와 학습독자, 학생 독자 상호간 등의 상호작용)이 반영되지 못하였다는 점도 지적할 수 있다.

경규진(1992)은 문학교육의 정상적 운용의 가능성이 문학에 대한 학습자의 능동적, 자율적 반응에 의지한다는 관점에서, 로젠블레트의 거래이론(transactional theory)¹⁶⁾에 기대어 반응중심의 교수-학습 방법 모형을 설계하고 있다. 로젠블레트의 이론은 애초에 교수법에서 출발한 이론으로, 구체적인 방법론을 제공해 주고 있다. 한편 반응 중심 교수 학습 모형의 이론적 근거로서 수용 미학을 원용하고 있다. 두 이론은 분명 공유하는 부분이 있긴 하지만, 그 이론적 토대나 계보가 다르다. 또한 수용미학이 철학적·이념적 접근 기반을 제공해 주는 반면 구체적인 모형이나 방법론은 제시하지 못하였다는 점에서 이 논문이 구체화될 수 없는 한계를 태생적으로 가질 수밖에 없었다. 그러나 반응 중심 문학 교육을 연구한 단 하나 논문이라는 점에 의의가 있다. 이는 아마 학습자 변인을 실질적으로 구안해내는 것이 상당히 어렵기 때문이라는 점에 기인할 것이다. 하지만, 학습자를 중심으로 한 교수 방법이론이라는 점에서 학교 현장에서 파급 효과가 컸던 논문이며, 또한 각종 현장 보고서나 석사 학위 논문에서 실질적으로 자주 인용되는 연구라는 점에서 그 국어교육적 가치가 있다.

16) 이것은 교수 모형을 제시한 유일한 박사 논문으로서 '외국 이론 소개 - 이론의 해석 - 이를 바탕으로 한 수업 이론의 구안' 식의 논문 글쓰기의 한 예가 되겠다.

문학교육을 문학작품의 소통적 해석의 틀 속에서 해명하려는 것(김창원)은 내적 질서의 파악 방법이 떠 안고 있는 과제를 우회할 수 있는 길을 탐색하는 시도라고 할 수 있다. 이것은 문학작품이 창작되고 전파되어 수용되며, 또한 수용자가 창작자로 생성되는 일체의 과정을 분석 대상으로 삼는다.

문학작품을 해석하는 방법에는 오직 하나의 길만이 있는 것은 아니다. 여러 가지 다양한 방법이 존재할 수 있고 그것은 곧 문학작품의 생명성을 유지시키는 속성이기도 한 것이다. 독자는 이 중에서 자기에게 가장 필요한 또는 적합한 방법을 택해 작품을 해석한다. 따라서 문학교육을 문학적 소통의 일환으로 보게 되면 학습독자는 단순한 피교육자가 아니라, 작품을 주체적으로 감상하는 적극적인 수용자가 된다. 그런데 문학작품을 구성하고 있는 제반 요소들은 작품의 의미강(意味綱)을 이루어 독자에게 작품을 해석하는 원리로 작용하고 있기 때문에, 이러한 방법으로 문학작품을 해석하는 일반적인 모형을 추출해낼 수 있다. 이 모형이 곧 문학작품을 해석하는 원리가 된다. 따라서 문학적 소통 구조 속에서는 독자의 주체성을 인정하게 되어, 작품 해석의 다양성을 용인하게 된다. 이런 면에서 문학교육을 의사 소통의 일환으로 보는 관점은 문학적 인식론보다 감상주체의 측면을 고려하고 있는 것이다. 전반적으로 문학교육을 소통적인 관점에서 분석하는 방법이 주로 시 텍스트에 적합하다고 보게 되는 이유도 시의 해석이 소설보다 더 개방적인 탓에 있다.

교육 내용을 지배하고 있는 담론을 분석함으로써 문학교육의 이면 논리를 규명하려는 연구(최지현, 정재찬)들은 궁극적으로 이해의 주체에 대한 해명을 위한 노력이기도 하다. 이것은 지금까지 문학교육의 한 중핵적 관심사였던 작품 해석의 원리 내지는 절차가 과연 전이성과 효율성을 보장할 수 있는가 하는 의문에서 비롯한다. 문학교육 현장에서 가르치고 있는 작품들이 입시의 평가 도구로만 사용된다는 비판에도 불구하고 소위 베스트 셀러로 자리잡고 있음은, 현금의 문학교육이 전혀 무의미한 것만은 아니라는 것을 보여주는 방증 자료이다. 그렇다면 과연 교과서에 실린 작품들, 다시 말해 문학교육 현장에서 가르쳐지고 있고 또한 배우고 있는 작품들을 선정하고 배열하는 작업의 이면에 숨어 있는 원리는 무엇일까. 교육적 지

배 담론을 분석하는 작업은 이러한 점에 착안한다.

문학이론을 구축하는 중심 범주들의 결합 과정은 자명한 것이 아니라 일종의 관습으로서, 문학교육 현장을 지배하고 있는 담론은 교육과정상 의도되고 조직된 것이라는 것이다. 이 방법론은 텍스트 내적인 담론을 이데올로기로 전이시키고 있다는 점에서 주목을 요한다. 특히 단지 소설텍스트에 내재되어 있는 담론을 분석하는 데 그치지 않고 독자가 소설을 읽는 과정에서 담론을 분석해내는 과정을 통해 바람직한 주체를 형성한다는 데 주목한다.

소설을 이데올로기 담지체로 전제하고 소설 읽기란 소설텍스트에 내재해 있는 이데올로기를 분석하는 것이라 하여 그 분석 과정에 대한 연구(김상욱)도 이해의 주체에 대한 규명 작업에 속한다. 이 연구의 원초는 소설의 중요 인자를 인식하는 과정에 대해 그 경로를 제시함으로써 문학 연구와 문학교육의 차별성을 적시하는 곳에서 시작된다. 여기서 더 나아가 물론 이 정리가 실증적이지 못하다는 한계에도 불구하고 문학교육에서의 주체의 중요성을 각인시키고 있다는 점은 평가할 만하다. 물론 텍스트 외적인 문학교육의 지배 담론 분석이 자칫 관념적이고 추상적인 곳으로 빠져들 우려가 있는 반면에, 이 방법론이 텍스트를 기반으로 하고 있다는 점에서 구체적이라는 장점을 안고 있다. 그러나 바로 이런 사실 자체가 분석 대상으로 선정한 소설텍스트가 담고 있는 이데올로기 속에 이미 문학교육의 목표 및 방향을 내포하고 있다는 혐의를 둘 수밖에 없다. 연구자의 '바람직한 주체의 모습'이 그대로 문학교육을 통해 육성하고자 하는 '인간상'이라고 한다면, 그것은 이미 학습자의 자유로운 주체 형성이라고 할 수 없다. 다시 말해 그가 문학교육의 목적으로 설정한 이데올로기 분석을 통한 '바람직한 주체의 형성'이라기보다는 '주체의 바람직한 형성'을 회망하는 것이 오히려 바람직한 일일 수 있기 때문이다.

최미숙(1997)은 교육 현장에서 학습자로 하여금 이러한 이해 활동의 방식(글쓰기 방식)이 어떻게 구현될 것인가를 문제삼고 있다. 문학 작품을 통한 글쓰기 원리나 방식은 의미있지만, 이러한 성과가 어떤 방식으로 현장에서 실현될 수 있는가. 본질적으로는 읽기와 쓰기가 통합된 형태로 실현될 것으로서, 모범적인 글쓰기 방식을 가르치면 추후 작품을 읽으면서도

끊임없이 그 표현 방식에 주목하게 되고 그 결과 궁극적으로 글쓰기 능력이 신장될 것이라는 주장이다. 요컨대, '잘 읽으면 잘 쓸 수 있다'는 단순 논리에서 벗어나, '나도 이렇게 쓸 수 있다'에 초점을 맞추는 것이다.

이와 비슷한 연구 경향을 보이는 정정순(2001:512)은 시 쓰기 방식에 대한 연구를 통해서 시인이 한 인간으로서의 체험이 어떻게 시 속에서 구현되었는지 살펴보면서 시 쓰기에 대한 두 가지 중요한 관점을 제기한다. 하나는 시 쓰기를 예술품의 생산이 아닌 일종의 자기 표현 행위로 보는 것이고, 다른 하나는 자기 표현으로서의 시의 내용을 '체험'으로 보는 것이다. 그러므로 이러한 입자에서는 백석의 시에 관한 탐구는 국문학사에서 백석의 시가 차지하는 위상이나 그의 시적 언어의 미적인 특성 등을 규명하는 것과는 거리가 멀다.¹⁷⁾

예를 들면 시 감상의 과정에 관여하는 독자의 상상 작용에 대한 해명을 주된 목적으로 하는 구영산(2001)을 들 수 있을 것이다. 구영산(2001)은 실제로 중고등학생을 포함한 대학생과 대학원생 등 모두 1400여명의 감상문을 검토한 바 있다.¹⁸⁾

3) 이해의 과정에 대한 연구 - 어떻게 이해하게 되는가?

이해의 과정을 연구하는 일은 독자가 텍스트를 어떻게 이해하게 되었을까 라는 문제에 대한 해명이다. 즉 학습자가 새로운 과제를 알고 깨달아가는 과정에 대한 심리적, 상황적 요인에 대해 주된 관심을 보이는 연구 영역이다.

인지적 텍스트의 읽기를 주된 논의의 대상으로 삼는 연구들은 이해를 읽기의 결과보다는 과정으로 보고 있다. 즉 읽기는 독자가 기존의 개념을 조작하여 새로운 의미를 구성하는 정신 작용으로 보고 있는 것이다. 특히 텍스트 언어학과 담화 이론의 영향으로 텍스트의 내용 구조(이삼형)나 의미(김봉순), 혹은 담화의 주제나 구조(서혁)를 이해하고 분석하는 체계를 마련하고 이를 교육적으로 적용하는 방안을 모색하고자 한다. 이러한 관점은

17) 정정순, 백석의 시 쓰기 방식 연구, 국어국문학 129호, 2001. 12.

18) 구영산, 시 감상에서 독자의 상상 작용 연구, 서울대 석사, 2001.

읽기는 문자 언어를 통한 발신자와 수신자의 의사소통과정¹⁹⁾이라고 하는 고전적인 관점에 근거를 두고 있다.

읽기를 '독자와 텍스트 사이의 해석적 협력 활동으로 규정하고 설득적 텍스트에 대한 비판적 읽기의 방법을 논의한 연구 역시 읽기의 방법을 도식화하는데 치중한 나머지 새로운 가치를 형성하는 주체의 능동적인 작용으로서의 읽기를 본격적으로 논의하지 못했다.

박수자(1993), 이성영(1994), 이삼형(1994), 서혁(1996) 등은 대상을 이해하는 전략에 천착하여 그 결과를 이삼형 외(2001)에 요약적으로 제시하고 있다.

이삼형 외(2001)는 “이해에는 수용하는 사람의 능동적인 의미 구성 과정이 개입된다는 것을 보여준다. 이해가 의미 구성 과정이라는 것은 곧 사고 과정이라는 뜻이며, 이해 능력의 핵심은 바로 사고 능력이라는 것을 의미한다.”고 규정하고 있다. 그러면서 이해는 흔히 언어 요인, 사회 문화 요인, 개인 심리 요인 등 세 가지로 구성된다고 본다. 언어 요인은 음성 언어나 문자 언어를 해독하는 능력이나 언어 규범과 장르적 관습, 문제 등을 파악하는 능력을 말한다. 사회 문화 요인은 화자나 필자의 성향, 이데올로기 등을 고려하는 능력과 사회적 가치, 문화적 배경 등을 고려하는 능력을 말하며, 개인 심리 요인은 지식, 기억, 연상 등 기본적인 사고 능력과 분석, 조직, 추론, 평가 등의 고등 사고 능력을 말한다.

또한 이해의 어떠한 요인을 연구 대상으로 삼느냐에 따라 이해 이론과 모형의 양상도 달라진다. 언어 요인에 대한 관심은 텍스트 중심 이론과 모형을, 사회 문화 요인에 대한 관심은 사회 문화 중심 이해 이론과 모형을, 개인 심리 요인에 대한 관심은 독자 중심 이론과 모형을 배태하였다.²⁰⁾

이러한 시도들은 언어 사용의 실제적 맥락을 강조하는 흐름에 따라 문장 단위에서 텍스트 단위로 국어교육의 관심을 옮겼다는 점에서 유의미하지만 여전히 미시적인 해석의 문제에 매달려 있다는 한계를 보인다. (김미혜)

김중신(1994)는 문학작품을 하나의 심미적 대상이라고 보고, 작품을 읽는 행위는 그 자체로서 심미주체의 일상적 생활에서 벗어난 체험이라고 전

19) 최현섭 외, 국어교육학개론, 삼지원, 1998, 247쪽.

20) 이삼형 외, 위의 책, 183~192쪽.

제하였다. 심미주체는 작품 속에 내재된 서사주체의 '존재'나 '행위'를 자신의 보편적 평균체험에 비추어 우월이나 열등 혹은 가치 지향성을 판단하게 되고, 이 판단은 체험적 평형성에 자극을 가하게 된다고 보았다. 이 자극이 정도나 속성에 의해 심미체험의 구조와 유형은 달라진다고 한다. 하지만, 독자에게 다양한 반응/체험을 줄 수 있는 텍스트 자체가 부족하다는 실질적인 어려움 때문에 주체 변인보다는 작품 변인에 심미적 체험이 더 의존할 수밖에 없는 한계를 보인다.

4. 이해에 대한 오해 - 문학 연구와 문학교육

최근 성실하면서도 날카로운 안목을 자랑하는 한 중견 시 평론가가 시 연구와 시 교육의 관계를 논하는 자리에서 문학교육론에 대해 지극한 '관심'21)을 내보여 '관심'있는 사람의 '관심'을 끌고 있다.

그의 논지를 간략히 요약하면, 문학교육은 문학연구와 별다른 차이점을 보이는 것도 아닌데, '문학교육의 이론적 틀을 모색하는 연구자들은 문학교육의 독자적 영역 개척과 문학교육론의 수립을 위'(182)한다는 명목 하에 문학연구와 문학교육의 변별성을 드러내는 논의를 하고 있는 바, 이는 한 날 '밥그릇 싸움'(184)에 지나지 않는다는 것이다.

학문적 논쟁이 거의 없는 학계에서 전면적이면서도 공격적22)으로 논쟁을 벌였다는 점에서 어찌면 다행스러운 일일 수도 있다. 하지만, 그는 "문학연구와 문학교육이 어떻게 우호적인 상보적 선린 관계를 형성하는가를 모색해야 한다."고 주장하고 있는 바, 우호적인 상보적 선린 관계가 양자의 정체성을 모호하게 하는 것이라면 이는 학문적 퇴행에 다름 아니다. 따라서, 국어교육학 연구를 되돌아 보고, 내다 보는 자리에서 이 주장은 반드시 짚어 보아야 할 것이다.

21) 이승원, '시 연구와 시 교육의 관계', "국문학 연구와 국어교육", 한국국어교육연구회 2001년 가을 전국학술대회 발표문.

22) 그는 문학교육의 변별성을 주장하는 한 논자(김종진, 문학교육의 이해, 태학사, 1997)는 아무 말이나 생각나는 대로 늘어 놓아서 '논리의 혼선'을 빚고 있으며, 필요에 따라 의도적으로 '상당한 과장'을 하거나, 문학연구와 변별되어야 한다는 '강박 관념'에 사로잡혀, '과장벽'을 발전시켜 '정당한 사실의 왜곡'을 일삼고 있다고 한다.(182~183쪽)

그는 그간 문학교육 연구의 성과라고 인정될 만한 세 가지 점을 꼼꼼히 들어 비판하고 있다. 이 중에서 여기서는 문학연구와 문학교육의 변별성에 관한 것에 대해서만 반론을 제기하기로 한다.

첫째, 그가 제기한 문학전문가의 역할과 개념이다. 그는 “문학전문가들이 문학의 의미를 세상에 알리는 것과 세상이 그렇게 아는 것이 반드시 일치하지 않는다는 사실에 당혹감을 느낀 적이 한두 번이 아니었다.”는 발언을 인용하면서 오히려 문학전문가라면 학생들이 좋아하는 대중시가 김소월, 윤동주의 시와 다른 어떤 유인력을 갖고 있는지를 문학적으로 분석해보아야 한다”고 충고하고 있다. 그는 이 대목에서 사용된 ‘문학전문가’가 학술 용어로 사용하기엔 매우 어색하다고 한다. 하지만, 아시다시피 머리말이란 저서의 전체적인 방향과 흐름을 가볍게 적어 놓은 수상(隨想)이다. 사실 문학전문가라는 용어가 학술용어로서 검증을 받아야 할 정도로 합의가 크지는 않다. 단순한 합성어이기 때문이다. 학술용어로서의 비중을 지니려면, 수학에서의 ‘집합’처럼 일상적으로 사용되는 말과 상당한 차이가 있어서 해당 학문에서 사용되는 합의가 상당히 커야 한다. 또한 인용문의 필자는 문학전문가를 ‘문학 연구자, 문학 비평가’로 규정해 놓고 있다. 그런데 문학전문가의 개념 범주를 자의적으로 확대하여, 인용문의 필자가 지적한 문학교육의 문제점은 문학교사가 문학전문가가 되지 못한 탓이라고 비판하는 것은 비평가로서의 온당한 자세가 아니다.

둘째, 교육의 성격에 대한 규정이다. 그는 문학 교사의 장황한 설명도 문학론의 개념어를 미리 알아두면 몇 마디로 줄일 수 있다(188)고 하면서, 모든 교육은 개념을 가르치고 지식을 가르치는 일(189)이라고 강조한다. 이 말은 부분적으로만 옳다. ‘비유’, ‘상징’ 등과 같은 시의 개념들이 시에 대한 이해를 훨씬 더 쉽게 해 줄 수 있으리라는 것은 소박한 기대이다. 이미 학생들은 시에 관한 분석적인 용어들로 인해 질려 있는 상태이기 때문이다. ‘이것은 소리없는 아우성’(<깃발>)이라는 시구에서 깃발이 바람에 펄럭이는 모습을 연상해 내기에 급급한 학생들에게 ‘모순 형용’이라는 것까지 알아야 한다는 것은 고통이다. 가르치는 사람의 의도와는 관계없이 문학이 이미 교과로서 자리잡고, 교과로 자리잡은 문학은 이미 감상의 대상이 아니라 암기의 대상이며, 평가의 대상이 되어버렸기 때문이다. 즉 시와

관련된 분석적인 용어들이 시교육 장면을 지배하고 있는 것은 학생들로 하여금 시는 어려운 것이라는 선입견을 심어주는 요인이 될 수 있다. “시는 보통 단편소설이나 수필과 비교하여 짧기 때문에, 시에 사용된 압축된 언어는 학생들에게 시를 어렵거나 신비스러운 것으로 간주”²³⁾하게 할 우려가 있는 것이다. 이렇듯, ‘모든’이라는 말로 시작되는 진술 중에서 참은 별로 없다는 사실을 새삼 일깨워준다.

셋째는 반론의 결론에 해당한다. 단언컨대, 시교육은 시연구가 아니다. 말 그대로 시교육은 시를 가르치는 일이고 시연구는 시를 연구하는 일이다. 시라는 텍스트를 대상으로 한다는 점에서 부분적으로 같은 점은 있으나 결코 동의항이 아니다. 그가 말한대로, “시연구자는 논문을 통한 시교육자라고 할 수 있다. 그가 학술논문의 형식을 취하는 것은 그의 일자리가 학자라는 코드 내에 속하기 때문이다. 강의실에서 학생들에게 자신의 연구 내용을 강의할 때 그는 정식으로 시교육자의 자리에 서게 된다.”(189) 고 하더라도, 분명 시연구는 시교육과 변별되는 것이다. 같은 사람이라고 해서 하는 일도 같다고 말해서는 안된다. 또한 “(시교육자가 인용자 주) 스스로 시연구자가 되기 힘든 상황이라면 시연구자의 성과를 창의적으로 수용하면 된다.”(189)고 한 것도 시교육자와 시연구자가 결코 일치하지 않음을 스스로 증명한 대목이다.

학문의 기본 성격이 명명화(命名化 naming)과 유형화(類型化 patterning)에 있다고 할 때, 이는 학문의 사명은 변별(辨別)에 있음을 강조한 것이다. 시교육과 시연구를 구분하지 못하고 애매하거나 모호하게 여기는 사람에게 분명히 양자가 변별됨을 깨닫게 한 것은 학문의 사명을 다한 것이다.

이렇게 볼 때, 결국 이승원(2001)도 ‘이해의 대상’만으로 ‘이해의 주체’와 ‘이해의 과정’까지도 아우를 수 있다는 오해에서 비롯된 것으로 보인다.

23) Raymond J. Rodrigues & Dennis Badaczewski(1978), A Guidebook for Teaching Literature, (박인기 외 역, 문학작품을 어떻게 가르칠 것인가, 박이정, 2001, 208쪽)

5. 결론

국어교육학의 성립은 정체성 시비와 관련된 논쟁에서 비롯되었듯이, 국어교육학은 태생적으로 주변 학문들과 논쟁적이었다. 언어학과 언어교육이 그랬고, 문학과 문학교육이 그래왔다. 이는 더없는 행운이다. 논쟁없는 학문은 소멸될 수밖에 없기 때문이다. 논쟁을 통해 학문의 정체성과 정합성이 더욱 탄탄해지기 때문이다.

불가에서 선문답을 하는 목적이 수도승으로 하여금 새로운 지식을 획득하게 하는데 있지 않고 선문답에 임하고 있는 수도승의 진리에 대한 태도 변화를 유도하고 있다는 점을 유의할 필요가 있다. 물론 방법의 효율성의 측면에서 문제가 있겠지만 선문답식의 교육은 오늘날 우리에게 무엇을 왜 가르쳐야 하는가에 대한 해결책을 시사한다. 즉, 국어교육은 '이것이 무엇이다'라는 것을 가르치는 인식 중심적인 교육에서 '이것은 왜 이것인가?'라는 질문에 대한 답변을 스스로 찾아가는 존재 중심적인 교육으로의 전환이 필요하다.

참고 논문

* 박사 학위 논문 이외의 것은 각주로 대신함.

- 경규진(1993), “반응 중심 문학교육의 방법 연구”, 서울대 박사.
 권순희(2001), “대화지도를 위한 청자지향적 관점의 표현 연구”, 서울대 박사.
 권혁준(1997), “초등국어, 문학비평 이론의 시 교육적 적용에 관한 연구 - 신 비평과 독자반응 이론을 중심으로”, 교원대 박사.
 김기창(1991), “국어교육, 국어과 교육에서의 구비문학재제 수용양상 연구”, 교원대 박사.
 김봉순(1996), “텍스트 의미 구조의 표지 연구”, 서울대 박사.
 김상욱(1995), “소설 담론의 이데올로기 분석 방법 연구”, 서울대 박사.
 김선배(1996), “초등국어, 시조문학 교육의 통시적 연구”, 교원대 박사.
 김정자(2000), “필자의 글쓰기 태도 연구”, 서울대 박사.

- 김중신(1994), "서사 텍스트의 심미적 체험의 구조와 유형에 관한 연구", 서울대 박사.
- 김창원(1994), "시텍스트 해석 모형의 구조와 작용에 관한 연구", 서울대 박사.
- 김혜영(2000), "한국 모더니즘소설의 글쓰기 방법 연구 : 시간 구성 원리를 중심으로", 서울대 박사.
- 노은희(1999), "대화지도를 위한 반복표현 기능 연구", 서울대 박사.
- 류수열(2001), "판소리 구연성의 매체언어적 의의", 서울대 박사.
- 문영진(1998), "한국 근대 소설의 신체성 중심의 읽기에 대한 연구", 서울대 박사.
- 박대호(1990), "小説의 世界觀 理解와 그 文學教育的 適用 研究", 서울대 박사.
- 박삼서(1993), "文學教育的 道敎思想的 背景 研究", 서울대 박사.
- 박수자(1993), "읽기 전략 지도 교재 구성에 관한 연구", 서울대 박사.
- 박인기(1994), "文學敎育課程의 構造에 관한 研究", 서울대 박사.
- 박태호(2000), "장르중심 작문 교육의 내용 체계와 교수·학습 원리 연구", 교원대 박사.
- 서덕현(1992), "학교문법의 경어법 기술에 관한 연구", 서울대 박사.
- 서 혁(1996), "담화의 구조와 주제구성에 관한 연구", 서울대 박사.
- 손영애(1992), "國語 語彙 指導 方法의 比較 研究 : 漢字 利用 與否를 中心으로", 서울대 박사.
- 송현정(1998), "한국어의 호응관계에 대한 국어교육적 연구", 서울대 박사.
- 심영택(1995), "문법 지식의 확대 사용 전략에 대한 연구", 서울대 박사.
- 염은열(1999), "대상 인식과 내용 생성의 관계에 대한 표현교육론적 연구 : 기행가사를 중심으로", 서울대 박사.
- 염창권(1994), "초등국어, 한국현대시의 공간구조와 교육적 적용 방안 연구", 교원대 박사.
- 원진숙(1995), "작문 교육의 이론적 기초와 방법론 연구 : 논술문의 지도와 평가를 중심으로", 고려대 박사.
- 유영희(1999), "이미지 형상화를 통한 시 창작교육 연구", 서울대 박사.
- 이경화(1999), "담화구조와 배경지식이 설명적 담화의 독해에 미치는 효과에 관한 연구", 교원대 박사.

- 이도영(1998), “언어사용 영역의 내용 체계에 대한 연구”, 서울대 박사.
- 이삼형(1994), “설명적 텍스트의 내용 구조 분석 방법과 교육적 적용 연구”, 서울대 박사.
- 이상구(1998), “학습자 중심 문학교육 방안 연구”, 교원대 박사.
- 이성영(1994), “표현 의도의 표현 방식에 관한 화용론적 연구”, 서울대 박사.
- 이은희(1993), “접속관계의 텍스트 언어학적 연구”, 서울대 박사.
- 이인제(1996), “국어교육, 북한의 국어과 교육에 관한 연구”, 교원대 박사.
- 이재승(1999), “과정 중심의 쓰기 교재 구성에 관한 연구”, 교원대 박사.
- 이종철(1993), “의사소통능력 신장을 위한 함축적 표현의 연구”, 서울대 박사.
- 이주섭(2001), “상황맥락을 반영한 말하기·듣기 교육의 내용 구성에 관한 연구”, 교원대 박사.
- 이지호(1997), “燕巖 朴趾源의 글쓰기 方法論 研究 : 「熱河日記」의 對象解釋을 中心으로”, 서울대 박사.
- 이충우(1992), “國語 教育用 語彙 研究 : 國民學校·中學校 國語科 教育用 語彙 選定을 中心으로”, 서울대 박사.
- 전은주(1999), “말하기·듣기의 본질적 개념과 교육과정 구성 방안 연구”, 고려대 박사.
- 정재찬(1996), “現代詩 教育의 支配的 談論에 관한 고찰”, 서울대 박사.
- 주경희(1992), “국어 대명사의 담화분석적 연구”, 서울대 박사.
- 천정록(1998), “국어교육, 읽기 교재의 수정 방안 연구”, 교원대 박사.
- 최경희(1994), “초등국어, 동화의 교육적 응용에 관한 연구”, 교원대 박사.
- 최미숙(1997), “한국 모더니즘시의 글쓰기 방식에 관한 연구 : 이상과 김수영을 중심으로”, 서울대 박사.
- 최영환(1993), “합성 명사의 지도에 대한 연구”, 서울대 박사.
- 최인자(1997), “한국 현대소설 談論 生産 方法 연구 연구 : 反談論과 文學 教育의 聯關性을 中心으로”, 서울대 박사.
- 최지현(1997), “한국근대시 정서체험의 텍스트조건 연구”, 서울대 박사.
- 한창훈(2001), “고전시가교육의 가치론적 연구”, 고려대 박사.
- 허왕욱(2000), “지봉 이수광 시론의 특성과 시교육적 적용 연구”, 교원대 박사.

〈초록〉

국어교육 연구에서의 '이해'영역에 관한 연구

김 중 신

'이해'가 국어과의 목표로 설정된 것은 4차 교육과정부터이다. 1981년에 공포된 4차 교육과정은 3차 교육과정이 표방한 가치관 중심교육에 대한 반성에서 출발하여 기능 중심의 교육 원리를 도입하되, 학문적 배경을 갖춘 교육과정을 추구하고자 하였다. 국어과의 목표를 '표현·이해(말하기·듣기·읽기·쓰기), 언어, 문학'의 세 영역으로 나누고, 배경 학문으로 수사학, 언어학, 문학(학)을 설정함으로써 언어 교과로서 국어과의 성격을 분명히 하였다.

이해가 단순한 '알다'와 구분되는 것은 이해의 내용이 되는 '대상', 이해하려고 하는 '주체'와 그리고 주체가 대상을 받아들이는 '과정'의 요인이 있기 때문이다. 따라서, 국어 교육의 장에서도 '이해'에 대한 연구는 대상, 과정, 주체에 따라 그 양상이 달라질 수밖에 없다.

국어교육학에서 이해 연구의 양상은 크게 세 측면에서 살펴볼 수 있다. 이해의 대상에 대한 연구와 이해의 주체에 대한 연구, 그리고 이해의 과정에 대한 연구가 그것이다. 이해의 대상에 대한 연구는 내용적 차원과 전략적 차원으로 나누어 살펴볼 수 있다. 이해의 주체에 대한 연구는 이해의 주체를 학습자로 상정하고 교사와 학습자 사이의 의사소통에 관심을 갖는다. 이해의 과정을 연구하는 일은 독자가 텍스트를 어떻게 이해하게 되었을까 라는 문제에 대한 해명이다. 즉 학습자가 새로운 과제를 알고 깨달아가는 과정에 대한 심리적, 상황적 요인에 대해 주된 관심을 보이는 연구 영역이다.

국어교육학의 성립은 정체성 시비와 관련된 논쟁에서 비롯되었듯이, 국어교육학은 태생적으로 주변 학문들과 논쟁적이었다. 언어학과 언어교육이 그랬고, 문학 연구와 문학교육이 그래왔다. 이는 더없는 행운이다. 논쟁없는 학문은 소멸될 수밖에 없기 때문이다. 논쟁을 통해 학문의 정체성과 정

합성이 더욱 탄실해지기 때문이다.

【핵심어】 이해, 국어교육, 내용, 전략, 대상, 주체, 과정

〈Abstract〉

The Study on Comprehension Territory in Korean Language Education

Kim, Jung-sin

The aim of this essay is to suggest direction of comprehension territory and to examine a comprehension territory in Korean language education. An aspect of comprehension study in Korean language education can examine three sides. There are field of comprehension's the object : what, field of comprehension's the subject : who and field of comprehension's process : how.

The first is the object of comprehension. There are levels of content and strategy. The level of content is study about that students have to know. The level of strategy is study about not comprehension itself but a field to achieve new goal through comprehension. The second is the subject of comprehension. Education is that man make man like a man. So comprehension's the subject is justly a learner in field of education. The third is the process of comprehension. This field is about how to do reader comprehend

【Key words】 comprehension, Korean language education, content, strategy, object, subject, process