

# 문학 지식의 교육적 구도\*

류수열\*\*

## 〈차 례〉

1. 서론
2. 문학 지식의 교재론적 점검과 재구조화
3. 문학 지식의 국어교육적 구도
4. 문학 지식의 재배치를 위하여

## 1. 서론

21세기의 초입부터 교육계는 물론 사회 전반에 걸쳐 '지식'이라는 용어가 핵심적인 화두로 부상해 있다. 그런데 교육에서 지식의 가치가 강조되는 것은 오히려 새삼스럽다. 인류의 교육사에서 지식이 배제된 교육은 없었을 터이기 때문이다. 다만 역사적 시기에 따라 다른 것이 있다면, 그것은 지식의 위상이나 종류일 따름이다.

해방을 기점으로 삼더라도 이미 반세기를 훌쩍 넘은 국어교육사에서도 이 점은 마찬가지이다. 누차에 걸친 교육과정 개편에도 불구하고 국어과 교육과정에서나 교과서에서 지식이 배제된 적은 없었다. 국어과에서 포섭하고 있던 지식의 종류에 따른 편차는 있었지만, 지식을 중심에

\* 본 연구는 국어교육학회 제32회 학술발표대회(2005.11.25)에서 발표한 내용을 수정한 것이다.

\*\* 전주대학교 국어교육과

두고 국어교육을 설계하고 실천해 온 것은 분명한 사실이다.

최근에 지식이 사회적인 차원의 관심사가 되고 있는 것은 지식 그 자체의 가치보다 지식이 창출할 수 있는 경제적 부가 가치 때문이다. 이를 각각 지식의 내재적 가치와 외재적 가치로 구별할 수 있을 것이다. 지식의 내재적 가치는 지식 혹은 교과of 습득을 통하여 삶의 실재를 관조하면서 살아가는 '행복한' 삶을 누릴 수 있도록 하는 것을 뜻하며, 지식의 외재적 가치란 지식이 경제적 자본으로서 인간의 일상적인 생활과 사회의 지속적인 유지·발전에 필요한 수단이 되는 것을 뜻한다.

이 글에서는 일단 선택의 곡예를 피해가기로 한다. 내재적 가치만 강조되고 외재적 가치가 배제되면, 지식은 신비화되어 삶의 언저리에서 곁들 수 있다. 그 반대의 경우, 지식은 도구화되고 그 결과 교육은 인간의 도구화로 귀결될 수 있다. 따라서 양자 사이의 균형이 필요하다는 다소 절충적인 입장을 논의의 전제로 삼고자 한다.

이 논의의 초점은 문학 지식이다. 문학 지식이 지니는 성격은 무엇이고, 그것은 또 어떠한 가치를 지니는가 하는 점이다. 이 물음은 문학 지식이 내재적 가치에 기반을 두고 교수·학습되어야 하는가, 아니면 외재적 가치를 지향해야 하는가 하는 문제와도 무관하지 않으나, 문학 영역에서 다루고 있는 지식이 국어교과학적으로 어떤 위상을 지니고 있는가 하는 문제에 초점을 맞추기로 하겠다.

이 물음에 답하기 위해 다음과 같은 절차를 밟아나가고자 한다. 먼저 문학 작품을 가르칠 때 다루는 지식에는 어떤 종류의 것들이 있는가 하는 점을 문학 교재를 통해 점검해 볼 것이다. 무엇을 가르치는가 하는 점은 별도의 논의를 거치지 않고도 우리의 경험으로 예상할 수 있는 바이지만, 그 지식의 항목들을 교육학적 준거에 따라, 그리고 문학 교과of 자체적인 논리<sup>1)</sup>에 따라 분류할 필요가 있기 때문이다. 다음에는 이를 바

1) 정책적인 차원에서 '문학 교과of'라는 말은 성립될 수 없다. 문학은 '국어 교과of'의 하위 영역이자 심화 과목의 한 명칭일 따름이지 독립된 교과of는 아니기 때문이다. 같은 이유로 '문학과 교육과정'도 '문학 교사'도 있을 수 없다. 그럼에도 불구하고 이 말을 쓰는 것은 문학의 고유한 존재 방식과 의의를 존중하고자 하는 의도에 말미암는다. 그렇다고 이

탕으로 문학 지식의 종류별로 그것이 어떤 가치를 지니도록 설계되어야 할 것인가를 논의하고 한다. 이 과정에서 문학 지식이 문학의 향유에 필요한 지식일 뿐만 아니라 우리가 일상적인 의사 소통 현상을 실천하고 경험하는 데에도 동원될 수 있는 유효성을 지니고 있음을 밝히게 될 것이다. 이는 곧 국어교육의 전체 구도 내에서 문학 지식이 지니는 위상을 밝히는 일이 될 것이다.

## 2. 문학 지식의 교재론적 점검과 재구조화

교과서는 교육공동체의 지배적인 이념과 관점 반영, 내용 제공 및 구체화의 기능, 교수·학습 자료의 제공, 교수·학습 방법의 제시, 학습 동기 유발, 연습을 통한 기능의 정착, 평가 자료의 제공이라는 기능을 지니고 있다(노명완, 1988). 교육 목표를 달성하기 위해 수업 과정에서 동원하는 일체의 매체와 자료를 교재라 한다면, 교과서는 수업에서 차지하는 비중이 가장 큰 공식 교재이다. 교육 과정의 포괄적·추상적·심층적 원리를 세분화시키고 구체화시키며 표면화시킨 것이다. 따라서 교과서는 문학 지식이 다루어지는 현상과 현실을 가장 손쉽고도 가장 실질적으로 보여 줄 것으로 판단된다.

물론 교재는 교사에 의해 재구성되기 때문에, 실제 수업에서 다루어지는 문학 지식의 양상은 교실마다 달라진다. 교재를 매개로 수업이 이루어지는 과정에서 교과서의 어떤 내용은 삭제될 수도 있고 변형될 수도 있으며, 교과서에 없는 내용이 추가될 수도 있다. 그렇다고 해도 교과서는 여전히 모든 수업에서 교사-학생 간 의사소통의 핵심적 매개물일 수밖에 없다. 심지어 교사에 의해 이루어지는 다양한 수업 내용 구성도 결

---

것이 곧 국어 교과와 별개로 존재하는 문학 교과를 상징하는 것은 아니다. 오히려 문학 지식에 대한 고민은 끊임없이 국어 교과와의 연관성 속에서 이루어져야 한다는 것이 필자의 기본적인 입장이다.

국에는 교과서를 준거로 삼을 수밖에 없다. 문학 교육에서 '지식'은 어떤 특성을 지니고 있으며, 그 성격은 무엇인지, 그리고 교육 내용으로서의 '지식'은 어떻게 범주화되는가를 검토하기 위해서 문학 교과서를 논의의 단서로 삼는 이유는 바로 이 점 때문이다.

본격적으로 문학 교과서의 지식 항목들을 검토하여 몇 가지로 유형화하기 위해, 우선 지식 일반에 대한 몇 가지 교육학적 설명을 참조하기로 한다. 일찍이 라일(G. Ryle)에 의해 제기된 대로, 지식은 기본적으로 명제적 지식과 방법적 지식으로 구분될 수 있다. 명제적 지식이 사물에 대하여 무엇인가를 아는 것을 명제로 표현한 지식이라면, 무엇인가를 할 줄 아는 능력과 기능은 방법적 지식에 해당된다. 물론 방법적 지식의 상당 부분은 명제적 지식으로 기술될 수도 있는데, 이는 방법적 지식이 명제적 지식의 습득을 통해서 얻어질 수도 있음을 뜻한다.

또한 모든 지식은 명시적 부분과 암묵적 부분으로 구성된다. 명제적 지식의 어떤 부분은 언어로 표현할 수 없는 특수한 세부 항목을 지닐 수 있으며, 반대로 방법적 지식 중의 일부도 언어로 표현할 수 있다. 명제적 지식과 방법적 지식의 각각에서 언어로 표현될 수 있는 지식이 명시적 지식이라면, 그렇지 않은 지식은 암묵적 지식이 된다. 이 암묵적 지식은 경우에 따라 묵지적 지식, 인격적 지식, 개인적 지식, 유기체적 지식으로도 불린다. 오크쇼트(M. Oakeshott)는 방법적 지식을 규칙의 형태로 명문화될 수 있는 기법적 지식과, 규칙의 형태로 명문화될 수도 없고 이론적 성찰의 대상도 될 수 없으며 오직 사용되는 과정을 통해서만 습득될 수 있는 실천적 지식으로 구분하였다(허경철 외, 2001).<sup>2)</sup>

그런데 문학 교재에서 어떤 지식을 다루고 있는가를 정확하게 살피기 위해서는, 교육 일반론 차원에서 이루어지고 있는 지식의 성격에 대한 논의를 참조하되, 문학 교과와 특수성을 고려한 유형화의 준거가 필요하

2) 이 밖에도 지식을 명제지(propositional knowledge), 능력지(knowledge of ability by knowing-how), 익숙지(knowledge of ability by acquaintance)로 나누는 경우도 있고, 선언적 지식(declarative knowledge), 절차적 지식(procedural knowledge), 조건적 지식(conditional knowledge)으로 나누는 경우도 있다.

다. 문학 지식을 지식 일반론의 범주에서 다루다보면 문학 교과와 특수성을 섬세히 배려하기 어려워질 수 있기 때문이다. 일반론이 개별적·구체적 범주에 적용될 때 결함이 생기는 현상이 여기에서도 예외는 아닌 것이다.

문학 지식의 특수성을 고려하는 방법으로 여기에서는 작가-작품-독자의 관계와 이를 둘러싼 사회·문화적 환경을 중핵적인 요소로 삼는 문학의 소통 구조를 참조하기로 한다. 이렇게 되면 텍스트 개념을 중심에 두고, 지식의 산출 영역을 기준으로 텍스트적 지식, 콘텍스트적 지식, 메타텍스트적 지식으로 유형을 설정할 수 있다.

- 텍스트적 지식 : 본문 자체에 대한 앎을 뜻한다. 작품의 일부나 전체를 원문대로 혹은 약간 변형된 수준으로 외고 있는 경우와, 어려운 단어의 뜻이나 고전문물의 어석을 알고 있는 경우를 가리킨다.
- 콘텍스트적 지식 : 작품 창작, 연행, 전승 등 작품의 존재 방식이나 문학적 관습, 작가와 독자 등 작품의 향유에 참여한 주체, 창작 동기와 효용 등에 대한 지식을 비롯한 문학사적 사실에 관련된 지식을 뜻한다.
- 메타텍스트적 지식 : 작품의 내재적 요소를 설명할 때 동원되는 전문적인 용어의 개념 등에 대한 지식을 가리킨다.

이제 이 점을 염두에 두고 문학 교과서에 실린 〈제망매가(祭亡妹歌)〉 관련 내용을 검토해 보기로 한다.<sup>3)</sup> 술한 작품 중에서도 이를 검토하는 것은 순전히 임의적인 선택의 결과일 뿐이지만, 여타의 작품을 선택하더

3) 7차 교육과정에 따른 문학 교과서 중 필자가 확인한 범위 내에서, 〈제망매가〉는 중앙(하), 교학(상), 금성(상), 디딤돌(하), 민중(하), 상문(하), 천재(하) 교과서의 본문에 실려 있고, 두산(상), 문원각(하), 블랙박스(상)에는 본문 외에 참고 작품으로 소개되고 있다. 아래에 정리한 내용은 여러 출판사의 교과서 내용 중에서 중복된 내용을 포함하여 몇 가지 항목으로 분류한 것이다. 본문 학습 이전의 도입, 본문 구절에 대한 세부적인 설명, 학습 활동, 참고 자료 등등의 항목을 모두 포함하였다. 내용의 출처는 일이 밝히지 않는다.

라도 결과는 대동소이할 것으로 보인다.

① 작품의 본문

② 형식/구성 : '제망매가' 는 3단 구성을 이루고 있다. 처음 네 구에서 누이의 죽음 자체를 노래했다면, 다음 네 구에서는 이에 대한 자신의 감상을 드러내고 있다. 같은 가지에서 난 남매이지만 마치 낙엽과 같은 덧없는 인생의 운명에 의해 생사의 이별을 하게 되었다는 것이다. '아야' 로 시작되는 끝 두 구에서는 불교적 신앙을 바탕으로 재회의 기약을 함으로써 시상이 마무리된다. 이러한 3단 구성은 아마 10구체 향가의 전형적인 형식이었을 것으로 추측된다. / 형식적인 측면에서 보면, 1, 2구는 기(起), 3, 4구는 승(承), 5~8구는 전(轉), 9, 10구는 결(結)로서, 이러한 4개의 단락에는 각각 인간의 고뇌(苦惱)를 집약 시켰다가 해소하는 방식이 순차적으로 제시되어 있다고 할 수 있다.

③ 어석 및 해석 : 3구의 '나(吾)'와 9구의 '나(吾)'가 각각 누구인가에 따라 이 노래의 해석은 달라질 수 있다. 결국 이 작품에서는 "(내가) 미타찰에서 만나볼 '나'는 도를 닦으며 기다리겠노라." 정도로 해석하는 것이 가장 자연스럽다고 할 수 있다.

④ 비유적 의미 : "이른 바람"은 누이가 젊은 나이에 감당하기 불가능한 상황이나 질병이 다가왔다는 것을 의미하고, "떨어질 잎"은 누이가 결국 죽음에 이르게 되었다는 사실을 뜻한다. 또한 "한 가지"는 같은 부모에게서 태어났음을 의미한다.

⑤ 성격 : 이 작품은 문학적 가치가 풍부한 만가(輓歌)의 효시이자 불교 계열 향가의 한 유형으로 보기도 한다. 또는 배경 설화의 내용으로 보아 망매(亡妹)를 위하여 영재(營齋)할 때에 올린 일종의 제문(祭文)으로 보기도 한다. 하지만 인간의 보편적인 감성 세계를 순수 서정시의 차원에서 노래한 작품이라 봄이 타당하다.

⑥ 창작 동기 혹은 기능적 효과 : 월명사가 죽은 누이를 추모하며 지은 노래로, 월명사가 이 노래를 지어 부르며 제사를 지냈더니 갑자기 회오리바람이 일어나 지전(紙錢)을 서쪽으로 날려 없어지게 했다는 설화와

함께 전해진다.

⑦ 작가/시인의 생애 : 경덕왕 18년 경자 4월 초하룻날에 두 개의 해가 떠서 10여 일간 없어지지 않자, 월명사가 왕의 부름을 받고 도술가를 지어 불렀더니, 곧 두 해의 괴변이 사라졌다.

⑧ 갈래의 형식적 특성 : 10구체 향가의 경우, 대체로 9행의 첫 부분에 감탄사가 나타난다. 이 작품에서 '아아'는 이전까지 전개된 시상을 정리하고 작품의 전체적인 마무리를 시도하는 표지이다. 이는 시조나 가사 등의 전통 시가 양식에서도 계승되어 나타나는 현상이기도 하다.

⑨ 상호텍스트성 : 인간적인 슬픔을 종교적 정신 세계로 승화·초극 시키려는 이러한 시도는 후에 만해 한용운의 <임의 침묵>에서도 발견할 수 있다. / 박목월의 시 '하관(下棺)'과 '제망매가'는 모두 혈육을 잃은 슬픔을 노래하고 있다.

이들 항목들은 작품 읽기 전에 제시되어 있기도 하고, 읽는 도중에 참고하도록 배려되기도 하며, 읽은 후의 학습 활동에서 스스로 답하도록 요청된 항목이기도 하다. 특히 학습 활동에서 답하도록 요청된 항목은 학습자의 자발적인 탐구 결과로 제시될 수 있는 모범적인 혹은 이상적인 지식 항목이기도 하다.<sup>4)</sup>

①은 작품 그 자체이고, ②~⑨의 항목은 모두 작품에 관련된 직·간접적 정보들이다. ②는 작품의 형식 혹은 구성에 대한 설명이고, ③과 ④는 시어 혹은 시구의 해석이다. ⑤는 작품이 지닌 문학적 성격을 밝힌 것이고, ⑥은 작품의 창작 동기와 그 효과에 대한 언급이다. ⑦은 노래를

4) 한 가지 기억해 두어야 할 것은 이들 항목이 언어로 표현될 수 있는 지식, 즉 명시적 지식에 국한되어 있다는 점이다. 언어로 표현될 수 없는 암묵적 지식은 교과서에서도 기술될 수 없기 때문이다. 실제의 교수-학습 상황에서는 명시적 지식의 대부분을 차지하는 명제적 지식 외에 묵시적 지식의 상당 부분을 차지하는 방법적 지식이나 절차적 지식도 전수되고 습득될 것이다. 기령 학습자가 직접 글쓰기를 수행하도록 하는 학습 활동 항목의 경우, 학습자의 과제 수행에도 지식이 작용한다는 점에서 이들 지식 항목에서 전적으로 배제할 수는 없다. 여기서는 일단 가시적으로 확인되고 언어로 표현된 명시적 지식만을 점점의 대상으로 삼았다.

지는 시인의 생애 일부를 기술한 것이고, ⑧은 향가라는 역사적 장르의 특성 일반과 문학사적 위상을, ⑨는 주제 의식이나 모티프를 매개로 다른 작품과의 같고 다름을 비교한 것이다. ②~④는 작품의 내재적 요소에 대한 설명으로 묶일 수 있고, ⑥과 ⑦은 작품의 외재적 요소에 대한 설명으로 묶일 수 있다. ⑤는 작품의 내재적 요소와 외재적 요소를 함께 고려하고 있으므로 그 경계에 놓인다. ⑧과 ⑨는 넓게 보아 작품의 문학사적 맥락으로 함께 묶을 수 있는 성질을 지닌다. 이를 간단하게 도표화하면 다음과 같다.

항목	세부 내용	분류	관련 문학 용어
①	작품 본문	작품 자체	
②	형식 혹은 구성	작품의 내재적 요소	형식/구성
③	구절 어석(해석)		
④	비유적 의미 해석		비유
⑤	문학적 성격	작품의 내재적/외재적 요소	서정시
⑥	창작 동기와 효과	작품의 외재적 요소	
⑦	시인의 생애		
⑧	문학사적 위상	문학사적 맥락	(역사적) 장르
⑨	관련 텍스트		상호텍스트성

여기에서 ②~⑨를 모두 문학 지식으로 보는 데는 이의가 있을 수 있다. 지식은 단편적인 정보와는 달리 '체계', '구조', '맥락'으로 존재하는 바(허경철 외, 2001), 이들 항목이 과연 이런 조건을 충족시키느냐에 대한 판단이 쉽지 않기 때문이다. 그러나 정보와 지식의 경계가 분명하지도 않을뿐더러 이들 항목들이 각각 체계나 구조, 맥락 속으로 편입될 수 있는 가능성은 충분하기 때문에, 일단 문학 지식의 사례로 보고자 한다. 항목별로 정도의 차이는 있으나, 이들이 적어도 체계나 구조, 맥락을 떠나

서 존재하는 개체적이고 고립적인 정보는 아니기 때문이다.

또 하나의 문제는 ①번 항목, 즉 작품 자체는 무엇인가 하는 점이다. 이 작품의 일부 혹은 전체가 개인의 인지 체계 속에 자리 잡고 있을 때, 이 작품을 지식의 한 항목으로 귀속시킬 수 있는가 하는 것이다. 만일 명제적 지식을 ‘무엇 무엇을 안다(know-that)’의 형식으로 표현할 수 있는 것이라 한다면, 작품 그 자체에 대한 앎도 당연히 명제적 지식으로 간주될 수 있다고 본다. 어느 경우라 하더라도 이 작품의 구절 일부나 작품 전체를 암송할 수 있는 사람은 ‘나는 <제망매가>를 알고 있다’고 말할 수 있는 것이다. 특히 작품 자체에 익숙하거나 친숙하다면 이를 ‘익숙지’로 귀결시켜도 무방할 것이다.

이상에서 알 수 있는 바와 같이 문학 교재에서 다루어지는 지식은 다양한 차원의 지식을 망라하고 있는 것으로 판단된다. 특히 명제적 혹은 선언적 지식을 전면에 배치하여 학습자의 지적 이해를 도모하던 학습 패러다임에서 점점 벗어나 방법적 혹은 절차적 지식을 배려함으로써<sup>5)</sup> 학습자의 직접적인 수행적 활동을 요청하는 경향이 두드러진다.<sup>6)</sup>

이제 이 점을 염두에 두고 문학 지식의 특수성을 고려하여 이들 지식 항목을 유형화해 보기로 한다. 앞서 제시한 세 가지 유형별로 각 항목을 재배열하면 다음과 같다.

- 5) 가령 다음과 같은 내용으로 제시하여 시 읽기의 방법 혹은 절차를 안내하는 경우이다. “시를 읽을 때에 가장 중요한 점은 ‘시의 화자(話者)는 누구인가?’, ‘그는 어떤 처지에 있는가?’, ‘그의 관심사는 무엇인가?’를 파악하는 것이다. 이 세 가지 점에 대하여 대체적으로 짐작하고 나면, 그 나머지 문제는 이것과의 연관 속에서 풀리게 된다. 이런 사항들을 알려 주는 실마리는 대개 작품 안에 있다.”
- 6) 지식이 인간의 경험을 떠나 객관적으로 만들어지고 객관적으로 존재한다고 보는 관점을 객관주의라고 부르고, 지식은 인간의 경험을 바탕으로 내적으로 창출되고 사회적인 환경의 영향을 받아 변화한다는 견해를 구성주의라고 한다면, 문학 교재의 지식은 이를 지지할 수 있는 두 가지 지식관을 기준으로 분류될 수도 있다. 같은 맥락에서, 구성주의적 지식관의 영향력이 점점 커져 가고 있다는 점도 지적될 수 있다.

지식의 종류	세부 내용	관련 항목
텍스트적 지식	작품 본문 및 어석 등	① ③
컨텍스트적 지식	창작 동기, 효용, 시인의 생애 등	⑥ ⑦
메타텍스트적 지식	구성, 비유, 서정시, 장르, 상호텍스트성 등	② ④ ⑤ ⑧ ⑨

이들 세 가지 유형의 지식은 하나의 문장으로 구성된 단일한 명제 속에 동시에 포함되어 진술될 수 있다. 그런 만큼 각각이 분리되어서 교수·학습되는 것은 절대 아니다. 오히려 어느 하나의 지식은 다른 종류의 지식을 재구성하도록 도우며, 이해와 감상을 심화하고 확장하는 데 결정적으로 기여하게 된다. 이 경우 문학교육의 출발점이 어디까지나 작품이어야 한다는 공리에 비추어 보면, 중심은 어디까지나 텍스트적 지식이 될 것이다.

그런데 각 유형의 지식은 독립성의 정도에서는 차이가 있다. 텍스트적 지식은 여타의 지식이 없어도 독자적으로 존재 가능하지만, 컨텍스트적 지식은 오로지 텍스트를 전제로 했을 때만 존립할 수 있기 때문에 의존적이고 종속적인 성격을 지닌다. 메타텍스트적 지식은 대체로 용어화하여 존립한다는 점에서 독립적이나 텍스트를 설명의 대상으로 삼고 있다는 점에서는 의존적이다.

이들 지식들은 각각이 지닌 고유한 역할을 지니고 수준별 위계에 따라 배치된다. 위계를 범박하게 설정하더라도, 저학년에서는 주로 텍스트적 지식이 추구될 것이고, 고학년으로 올라갈수록 컨텍스트적 지식과 메타텍스트적 지식이 점점 더 큰 비중으로 추가될 것으로 보인다. 이 경우 텍스트적 지식은 문학 교수·학습의 상수라 할 것이고, 나머지 두 가지 지식은 위계에 따라 비중이 달라지는 변수라 할 것이다. <제망매가>의 경우 고등학교 심화 과목에서 다루어지는 비교적 높은 위계에 자리하고 있다는 특성 때문에 컨텍스트적 지식과 메타텍스트적 지식이 상대적으로 많은 비중을 차지하고 있는 것이다.

### 3. 문학 지식의 국어교육적 구도

#### (1) 문학 지식의 구도 설정을 위한 준거

문학 교재에 배치된 문학 지식의 실상에 대한 검토를 바탕으로, 이제 는 이러한 각 유형의 지식들이 맺고 있는 상호 관계 속에서 각각의 지식 들이 어떤 위상과 성격을 지니는가 하는 점을 검토하기로 한다.

문학이 국어 교과 내에서 학습의 자료로 활용되고 내용으로 자리하고 있으며, 정책적으로는 하나의 영역으로 분화되어 있다는 점에서, 문학 지식의 구도를 설정하는 일은 국어교육의 층위에서 문학이 지니는 위상 을 고려할 수밖에 없다. 이는 궁극적으로 문학 지식을 왜 가르치는가 하 는 문제로 귀결될 수 있다.

또한 이 문제는 어떤 문학 지식을 가르치는가 하는 문제의 선결 과제 이기도 하다. 문학 지식의 교육 목표에 따라 문학 지식의 범위와 종류가 선정될 것이기 때문이다. 문학 지식의 교육 목표는 또한 교육 방법의 선택에까지도 영향을 미치게 될 것이다. 가령 문학 지식을 문화 유산의 일 부로 파악하고 그것을 전수하는 데서 교육 목표의 초점을 맞추게 되면, 텍스트나 텍스트를 둘러싼 문학사적 사실을 객관적 지식으로 삼아 가능 하면 효율적으로 학습자가 기억하게 만드는 교수-학습 방법을 취하게 될 것이다.

이에 대해서는 오랜 숙의 끝에 정리된 다음의 문학 교육 모델을 참조 하는 것이 여러 모로 효율적이라 생각된다. 아래 제시된 세 가지 모델 (Ronald Carter & Michael N. Long, 1991, 2-3 참조)은 영국에서 이루어 진 일련의 영어과 교육 과정 논쟁 속에서 도출된 것으로, 인문학적 전통 이 강한 지적 배경을 감안하더라도 우리의 논의와 크게 다르지는 않은 것으로 판단된다.

- ① 문화 모델 : 문학을 한 문화 안에서 생각할 수 있고 느낄 수 있는

최고의 것을 농축한 것, 곧 지혜의 축적으로 본다. 문학은 인류의 가장 의미 있는 사고와 감정들을 표현한 것이고, 문학을 가르침으로써 학생들은 특정한 역사적 시기를 초월하는 일련의 표현, 보편적인 가치와 타당성을 접할 수 있다. 문화 모형으로 문학을 가르치는 것은, 학생들로 하여금 다른 시공간의 문화와 이념을 이해하고 감상하게 하며, 그러한 문화적 유산에 내포된 사상과 감정, 예술적 형식들의 전통을 알게 하는 데 초점을 둔다. 세계의 도처에서 인간성을 연구하고 가르칠 때 문학을 중심적인 위치에 두는 것은 특별한 '인간적' 의미 때문이다.

② 언어 모델 : 학생들이 보다 섬세하고 가치 있는 창의적인 언어 사용의 실례에 접할 수 있도록 해주는 데에서 문학의 효용적 가치를 찾는다. 그러나 언어 중심적 문학 교육의 주된 추진력은 학생들로 하여금 스스로 특정한 방식으로 하나의 텍스트에 들어가는 길을 발견하도록 하는 것이다. 이 모형의 지지자들은 언어가 문학의 매체이며, 문학이 언어로 구성된다는 점을 강조한다.

③ 개인의 성장 모델 : 학생들이 문학적 텍스트 읽기에 성공적으로 참여하도록 돕는 것을 문학교육의 한 목표로 본다. 문학 교육의 성공 여부는, 학생들이 문학에 대한 즐거움과 사랑을 수업 너머에까지 전이시킬 수 있는지의 여부에 있다. 문학에 대한 즐거움과 사랑은 삶 전체를 통해 문학에 참여할 수 있을 때 다시 새로워질 수 있다. 이는 학생들로 하여금 그들을 둘러싼 사람들과 제도와의 관계 속에서뿐만 아니라 개별적인 인간으로서 성장하도록 돕는 것이기도 하다.

이상의 세 가지 모델은 물론 서로 상호 배타적이지 않은 몇 가지 경향성으로 간주되는 것이 바람직하겠다. 문학관에서나 교육관에서 어느 정도 영역을 공유하면서 실천적인 국면에서는 서로 넘나들 수 있는 상호 보완적인 것이다. 그럼에도 불구하고 특정한 모델을 선명하게 내세우게 될 때, 문학의 성격이나 위상은 달라질 수밖에 없다. 특히나 각 유형의 지식들은 어떤 모델에 입각해서 문학 교육의 목표를 설정하느냐에 따라 그 비중의 증감은 뚜렷한 변화를 보일 것이다.

이들 모델은 대체로 다음과 같은 문학관에 의해 뒷받침되고 있는 것으로 보인다. 문화 모델은 문학을 지혜의 축적 혹은 문화의 기록으로 본다. 여기에서 문화는 삶의 방식이라는 개념과 지적 정련이라는 개념을 동시에 함축하고 있는 것으로 보인다. 누대에 걸쳐 전승되면서 살아남은 문화유산은 곧 그 자체로 검증된 교육적 가치를 가진 고급 문화라는 논리이다. 이러한 개념은 궁극적으로 문화적 문식성(cultural literacy)에 대한 보수주의적 논리와 만난다. 이 논리는 문화적 문식성의 가장 기본적인 의미가 한 개인이 속한 문화에 대한 지식이고, 이 지식이 한 개인에게 전통에 대한 감각과 문화 유산을 제공해 주고, 자신의 문화 내적 위치를 제시해 주며, 전통으로부터 배우고 그 전통의 장단점을 이해할 수 있는 능력을 제공해 준다고 보는 것이다(John F. Ennis, 1994 참조). 이런 관점에서는 문학 텍스트 그 자체에 대한 섭렵이 중시되고, 따라서 텍스트적 지식이야말로 문화적 문식성의 가장 전형적이고 대표적인 항목으로 간주될 것이다.

언어 모델은 문학을 창의적 언어활동의 산물로 간주한다. 문학은 독특한 구조와 장치를 통해 여타 장르의 텍스트에 비해 훨씬 더 정련된 표현으로 이루어지므로, 문학의 텍스트적 자질이 언어적 표현의 이상적인 모범이라는 것이다. 이 모델을 논리적 근거로 하면 국어교육에서 문학이 가장 중요한 자료이자 내용이 되는 이유를 분명히 드러낼 수 있다. 나아가 문학적 언어의 가치를 창의성에 국한하지 않고 적확성과 정확성, 적절성, 유기성 등으로 확장하면 문학은 언어적 의사소통에서 전면적으로 모범적인 사례로 활용될 수 있게 된다. 이 모델에 입각해서 보면, 문학 지식 중 메타텍스트적 지식을 전이성이 높은 유용한 지식으로 간주하게 될 가능성이 높다. 역설이나 반어, 비유와 상징, 구성 등의 개념이 미덕을 지닌 언어적 표현의 범례로 활용될 수 있기 때문이다. 텍스트적 지식 또한 일상적인 언어 활동에서 인유를 통해 실현될 수 있으므로 관련성이 높을 수밖에 없다.

개인의 성장 모델은 문학을 인간의 다양한 삶의 방식을 고스란히 간직하고 있는 문화 텍스트이며, 학생들은 이를 통해 사회적 관계망 속에

서 자신의 성장을 스스로 도모하게 된다는 관점이다. 특히 이 모델에서는 문학 교실을 벗어난 일상 생활에서 학생들이 문학을 즐길 수 있도록 동기화해야 한다는 것을 강조한다는 점에서 공시적 문화의 향유에 기여하는 문학 교육의 효용에 관심이 있는 것으로 판단된다. 이는 문화적 문식성에 대한 진보주의적 경향의 관점과 만나게 된다. 이 모델에 따르면 문학 지식 중 텍스트적 지식의 가치가 우선적으로 부상될 가능성이 높다. 당대 문화의 향유에 동참하는 한 채널로 간주되기 때문이다. 다만 당대성의 상대적 위상이 높아지므로, 이에 따라 자연스럽게 콘텍스트적 지식의 비중도 문화 모델에 비해 상대적으로 강화될 수밖에 없을 것이다.

요컨대, 텍스트적 지식의 가치는 세 가지 모델 전부에서 두루 인정되는 것이고, 메타텍스트적 지식은 언어 모델에서 상대적으로 높은 가치를 인정받을 수 있으며, 콘텍스트적 지식은 개인의 성장 모델에서 그 유용성이 주목될 수 있다 하겠다.

그런데 만일 문화적 문식성을 제반 문화적 맥락에 부응하는 의사소통 능력의 일종이라고 정의함으로써 문화적 문식성을 국어교육의 범주로 포섭해 오려는 기획(박인기, 2002)의 타당성이 인정된다면, 문학 지식의 모든 유형은 궁극적으로 의사소통 능력으로 귀결된다.<sup>7)</sup>

7) 박인기(2002 : 40)에서 문화적 문식성의 국어교육적 재개념화를 통해 구성한 다음과 같은 범주를 설정하였다. 문학 지식의 선명한 구도를 설정하는 준거로서도 설득력이 있다. 이하 서술에서 많은 참조가 되었다.

〈문화의 존재 양태〉와 〈문화 인지의 효과〉 간의 상충성

	문화의 통시적 양태	문화의 공시적 양태
가능적 소통 효과	- 공동체의 전통 문화를 익히고 공동체 의식의 정체성에 친숙하여 언어적 소통에 참여함 - 타 언어 문화 이해에 필요한 지적 기반 인식	- 현재의 삶에 대한 문화적 기반을 기능적으로 이해하고 이를 소통에 실천함
비판적 소통 효과	- 시대적 정신 또는 지배 이데올로기로서의 문화 이해력 증진 - 언어와 역사를 매개하는 코드로서 전통 문화의 심층 이해력 증진	- 현재의 삶에 대한 문화적 장치들을 비판적으로 이해하고 이를 소통에 실천함

이에 따라 문학 지식의 구도를 크게 기능(機能)에 따라 기능적(技能的) 의사소통 차원과 문화적 의사소통 차원으로 구별하여 설정하고자 한다. 기능적 의사소통 차원이란 문학이 일상적으로 이루어지는 의사소통에서 유창성, 정확성, 적확성, 일관성, 유기성, 창의성 등을 강화하는 데 기여하는 것을 말하고, 문화적 의사소통 차원이란 문화의 통시적 국면에서 삶의 방식을 이해하는 데 문학 지식이 동원되고 문화의 공시적 국면에서 기호적 실천 등을 비판적으로 이해하는 데 문학 지식이 동원되는 경우를 가리킨다.<sup>8)</sup>

## (2) 문학 지식의 역할과 의의

이제부터 앞에서 제시한 문학 지식의 세 가지 유형을 두 가지 기능과 교차시키면서 문학 지식의 역할과 의의를 세부적으로 밝히기로 하겠다. 각 유형의 지식이 어떤 모델의 어떤 목표와 부합하고 어떤 고유한 역할을 수행하고 그것은 어떤 의의를 지니는가를 따져 보는 일이기도 하다. 개략은 다음과 같다(▲ 표시는 위쪽에 놓인 지식 유형에서도 작용할 수 있음을 뜻함).

종류	기능적 의사소통 기능	문화적 의사소통 기능
텍스트적 지식	▶ 의사소통의 유창성 강화 ▶ 창의적 언어 능력의 함양	▶ 삶의 방식에 대한 통시적 이해 공유
컨텍스트적 지식	▲ 교양적 자질을 제공하여 의사소통의 고급화에 기여	▲ 문화유산의 공유를 통한 연대감·동질감 확보
메타텍스트적 지식	▶ 의사소통의 효율성, 창의성 강화	▶ 공시적 문화에 대한 인식의 틀 역할

8) 여기에서 범박한 단순화의 위험을 무릅쓰면서 세 가지 문학교육 모델을 연결한다면, 문화 모델과 개인의 성장 모델은 문화적 의사소통 기능에, 언어 모델은 기능적 의사소통 기능에 각각 배치될 수 있다.

(가) 텍스트적 지식

문화 모델에서는 작품을 읽는 그 자체가 의미를 가지며, 작품을 아는 것은 인류의 소중한 문화 자산을 공유하는 일로 간주된다. 이는 곧 문화의 통시적 양태를 축으로 삼아 문학의 효용과 가치를 설정하는 경로를 밝게 된다. 텍스트적 지식이 지니는 의의가 가장 두드러지게 드러나는 국면이라 할 것이다. 공동체가 공유한 전통 문화로서의 문학 작품을 익히고, 이를 언어적 레퍼토리로 삼아 언어적 소통에 참여하는 것은 곧 공동체 구성원으로서의 정체성을 확보하는 일이다(김대행 외, 2000: 56-57 및 290-292).

텍스트적 지식이 기능적 소통 효과에 가장 직접적으로 기여하는 경로로 우선 의사소통의 유창성 강화를 상정해 볼 수 있다. 시의 일부 구절을 인용하고 인용하거나, 널리 공유된 소설의 인물형을 빌어 언어적 소통을 원활하고 효과적으로 수행하는 경우이다.



왼편에 제시된 만평을 예로 들어 보기로 하자. 이는 <황조가>의 일부 구절을 그대로 살리고 일부 구절은 변형시킨 패러디의 전형적인 사례로서, 텍스트적 지식이 독자적으로 의사소통의 내용으로 활용되는 예를 분명하게 보여준다. 만평의 작가가 <황조가> 텍스트를 지식

으로 구비하고 있었기에 가능한 일이고, 이를 이해하는 독자 또한 <황조가> 텍스트를 지식으로 지니고 있어야 의사소통에 참여할 수 있다. 문학 교육의 주요한 역할 중의 하나는 이러한 텍스트적 지식을 공유하도록 하는 데 있다.

그리고 일상적인 언어 생활에서 '정석가식 표현'을 구사한다든가, "홍

길동이 합천 해인사 털어먹듯”, “놀부 같은 심술보”, “춘향의 절개” 같은 구절을 비유로 동원하는 것도 텍스트적 지식이 의사소통의 유창성을 강화하는 데 기여하는 사례라 할 것이다.

〈황조가〉의 텍스트적 지식을 공유한 작가와 독자가 만평을 통해 의사소통을 할 수 있다는 것은 그들이 문화적 유산을 공유하고 있다는 뜻이 된다. 이는 곧 그들이 하나의 문화 공동체 혹은 언어 공동체 구성원임을 입증해 주는 징표이기도 하다. 텍스트 자체의 문학사적 가치에 대한 판단을 떠나서 텍스트의 일부 구절이라도 함께 안다는 것 자체가 어떤 의의를 지니는가를 보여준다. 이렇게 되면 텍스트적 지식의 기능적 의사소통 기능은 자연스럽게 문화적 의사소통 기능과 중첩되면서 그 의의가 심화된다.<sup>9)</sup>

여기에 더하여 이것이 공동체의 역사에서 빚어진 삶의 이치에 대한 깨달음으로 연결된다면 지극히 이상적인 수준의 교육적 성취에 도달하게 된다. 〈운수 좋은 날〉을 인력거 운행 일지로 읽는 독자는 없을 것이다. 그렇다고 이를 ‘일제하 궁핍한 하층민의 삶’에 대한 보고로 읽는 역사주의적 독법도 이 소설을 오히려 가난하게 만드는 듯하다. 독서의 귀착지에 이르러, 그것은 운수 좋음과 운수 없음이 언제나 공존하는 생의 이면에 대한 성찰로 이어져야 마땅하다. 이는 ‘운수 좋은 날’의 텍스트적 지식이 자기화되고 내면화된 한 국면이기도 하면서, 역사적 실체로서 존재하던 이 작품의 보편적 공감대를 문화적 의사소통의 지평에 올려놓는 성취라 할 것이다.<sup>10)</sup>

9) 범박하게 독자의 문학적 경험을 작품이 형상화한 세계를 만나는 것으로 볼 경우, 텍스트적 지식의 의의를 개인적 차원에서 조명하면 ‘지식’ 범주가 ‘경험’ 범주와 만나는 접점이 된다. 이 점에 대해서는 별도의 논의로 미룬다.

10) 이런 점에서 조희정(2004)에서 주창한 ‘고전 리터러시’ 개념을 주목할 필요가 있다. 여기에서는 고전 리터러시를 ‘고전이 운용되는 맥락에 대한 이해와 그것의 활용 능력’이라 정의하고, 이를 회복할 것을 제안하였다. 『삼국유사』를 읽고 난 후 작성한 에세이에서 드러나는 ‘고전을 통한 조희(照會)’를 고전 리터러시 교육의 구체적인 사례로 소개했다. 디지털적 문학 패러다임과 독서 패러다임의 지배를 받고 있는 현실적 문학 환경에서, 근대 이전의 문학만을 고전이라 부르기는 어렵다. 따라서 이 개념은 근대 이후의 문학을 읽는 장에서도 충분히 활용 가능하리라 본다.

## (나) 콘텍스트적 지식

콘텍스트적 지식은 언제나 텍스트적 지식의 종속 변수로만 기능하게 된다. 따라서 텍스트적 지식과 분리되어 존재하는 콘텍스트적 지식의 의의와 역할을 논하는 것은 의미가 없다. 대신 텍스트적 지식과 결합되어 구조화된 콘텍스트적 지식을 전제로 삼으면 그 의미가 달라질 수 있다. 그것은 콘텍스트적 지식이 의사 소통에서 교양적 자질을 강화함으로써 질적 고급화를 도모하는 데 기여할 수 있다는 점이다. 이는 곧 작가와 독자, 독서 환경 등 텍스트의 소통과 관련된 제반 변인에 관한 문학사적 사실을 통시적 문화 양태로 간주한다는 뜻이 된다. 이는 다시 우리의 역사적 실체에 대한 앎을 공유하고 있음을 말해준다는 점에서 텍스트적 지식과 마찬가지로 문화적 정체성의 한 지표로 기능할 수도 있다.

이들 지식은 언어 능력과 국어 능력의 차이를 설명해 주기도 한다. 수학 능력 시험의 '언어' 영역에서는 문학사적 사실에 대한 지식이 전적으로 배제된다. 이 시험에서는 오직 문서화된 자료 내에서 답의 단서를 찾는 것이 원칙이다. 그러나 학교에서 시행되는 '국어' 평가에서는 콘텍스트적 지식을 직접적으로 혹은 유추적으로 답해야 하는 문항이 얼마든지 출제될 수 있고, 또 실제로 그러하다. 텍스트적 지식이 보편적 언어 능력에 밀착되어 있다면, 콘텍스트적 지식은 개별적 언어 운용 능력인 한국어 능력을 뒷받침하는 한 자질이라 할 수 있는 것이다.<sup>11)</sup>

때때로 콘텍스트적 지식은 메타텍스트적 지식과 결합하여 공시적 문

11) 한국어 능력 인증 시험에서 문학사적 사실을 비롯한 콘텍스트적 지식을 측정하고 있는 것이 이 점을 단적으로 보여준다. KBS 한국어 능력 시험에서는 '국어문화 능력'을 하나의 하위 범주로 설정하여 '국어 교과의 교양적 지식'을 묻고 있다. 이 시험에서는 "중고교 수준에서 다루는 국문법이나 국문학에 대한 지식과 같은 국어 교과에서 다루는 지식들도 국어 능력의 고급문화 능력으로 함양되어야 할 것"으로 본다 고 하였다. 여기에는 작품, 인물, 사건, 용어 등에 대한 기본적인 보편적인 국어 문화적 지식이 포함된다. 단 이 영역은 읽기 영역과 통합하여 나올 수 있으며, 단순 암기형 지식을 측정하는 것은 아니고 국어와 국어 문화에 대한 교양적 이해 능력을 측정하는 것이라 하였다. (KBS 한국어 능력 시험 홈페이지 [http://www.klt.or.kr/sub01/sub01\\_3\\_1.html](http://www.klt.or.kr/sub01/sub01_3_1.html)).

화 양태를 이해하는 틀로 활용될 수도 있다. 가령 한자와 한글이 동시에 쓰였던 조선 시대의 문학 행위를 보기로 하자. 당시 표기 문자의 선택과 장르의 선택은 창작 주체들의 문화적 위상이나 그 장르의 문화적 기능과 무관하지 않다. 따라서 한시 장르와 시조 장르를 동시에 향유했던 사대부들이 어떤 경우에 어떤 장르를 선택했는지를 분명하게 이해한다면, 그 선택의 문화적 의미를 더욱 심층적으로 이해할 수 있다. 특정한 장르가 어떤 계층이나 집단에 의해 향유되었는가는 그 계층 혹은 집단의 정체성과 직접적인 연관이 있기 때문이다. <훈민가>나 <오륜가>는 절대로 한시로 지어질 수 없는 장르였다. 정철이나 주세붕은 통치자 혹은 교육자의 위치에 서서 한문학이 아닌 국문문학을 택했던 것이다. <한림별곡> 등의 경기체가도 동질성을 가진 특정 집단 내의 구성원들이 연대감을 확인하고 그 동질성을 강화하는 데 활용되었으며, 평시조와 사설시조는 사대부들이 사회적 가면과 진면을 지니고 있음을 보여주는 장르라 하겠다. 전기 가사는 가창 혹은 음영의 방식으로 향유되면서, 상층인의 사회적 표상이 된 장르이고, 후기 가사는 중인 계층이 의식적으로 상층을 지향한 결과로서 산출된 장르이다. 이러한 선택의 메커니즘을 오늘날에도 이루어지는 문체의 선택과 문화적 장르의 선택을 이해하는 틀로 활용함으로써, 문화 자본이 지닌 통합과 배제의 기능을 비판적으로 이해하는 문화적 문식성을 함양할 수 있는 것이다.

#### (다) 메타텍스트적 지식

메타텍스트적 지식은 문학 이론을 배경에 깔고 있는 전문적인 용어인 경우가 많다. 문학 개론류 서적이거나 문학 용어 사전에서 주요하게 다루는 항목과 거의 일치한다. 이는 여타 종류의 글과 구별되는 문학의 속성을 입증해 주는 기법이나 장치의 명칭으로서, 문학 텍스트의 문학다움을 설명하는 데 동원된다. 시에서는 비유와 이미지, 상징, 화자, 운율 등이, 소설에서는 시점, 인물, 배경, 구성 등이 대표적인 용어이며, 희곡에서는 갈등이 주요 개념이다. 이 밖에도 아이러니와 역설, 풍자, 낯설게 하기

등등이 거론될 수 있다.

기능적 의사소통 차원에서 메타텍스트적 지식은 이해와 표현의 양방향에서 효과적인 표현법으로 기능한다. 우리가 일상적인 의사소통에서 비유를 활용하는 것은 청자나 독자의 이해를 용이하게 하기 위함이고 눈에 보이지 않는 대상을 감각적으로 형상화하기 위함이다. 운율을 살려서 말을 하고 글을 쓰는 것은 언어를 음악적으로 질서화시킴으로써 기억의 지속성을 강화하기 위함이다. 구성이 중요한 것은 모든 텍스트가 선후와 인과가 유기적으로 얽혀 있어야 수용자의 관심을 지속시킬 수 있기 때문이다. 이처럼 메타텍스트적 지식들은 문학 텍스트의 고유한 속성들이 커뮤니케이션을 효과적으로 수행할 수 있도록 돕는다. 이 점에서 메타텍스트적 지식은 전이성이 높은 방법적 지식으로 전환될 가능성을 함축하고 있다 하겠다.<sup>12)</sup>

메타텍스트적 지식은 현실의 공시적 문화를 이해하는 인식의 틀로서도 활용된다. 미디어 교육에서 주요하게 취급되는 주요한 질문들이 모두 시나 연극, 혹은 여타의 문학 작품을 이해하는 방법론에서 비롯되었다는 입장에 서면 문학의 메타텍스트적 지식은 특별히 더 중요한 위상을 갖게 된다. 예컨대 Goodwyn(1992:3)에서는 다음과 같은 질문을 사례로 제시했다. “누가, 왜 커뮤니케이션을 하고 있는가?, 텍스트의 유형은 무엇인가?, 어떻게 생산되는가?, 그것이 의미하는 바를 우리는 어떻게 아는가?, 누가 수신자이며, 그들은 그 의미를 어떻게 받아들이는가?, 그것은 주제를 어떻게 제시하는가?” 이들 질문은 결국 시점, 장르, 주제, 독자, 주제 의식 등의 메타텍스트적 지식과 연관되어 있다. 이는 곧 메타텍스트적 문학 지식이 현실 문화의 맥락에 대한 인식의 도구로 확장될 수 있음을 보여준다 하겠다.<sup>13)</sup>

12) 최지현(2005)에서 수능 시험 언어 영역 출제에 동원된 문학 용어가 교육과정에 제시된 용어와 거의 일치하고 있다고 했는데, 이도 메타텍스트적 지식이 방법적 지식으로서 실현되는 경우라 하겠다.

13) 염은열(2002)에서 상관물의 발견·창안, 꿈의 실현 모티프의 활용, 인칭 사용의 수사학, 서사화 전략을 사례로 하여 광고를 읽고 쓰는 데 문학 지식이 어떻게 활용되는가를 논한 바 있다. 이 또한 문학 지식의 도구적 쓰임새를 확장하는 시도로 여겨진다.

#### 4. 문학 지식의 재배치를 위하여

논어에 “아는 것은 좋아하는 것만 못하고, 좋아하는 것은 즐기는 것만 못하다(知之者不如好之者, 好之者不如樂之者.)”(雍也)라는 구절이 있다. 지(知)와 호(好), 낙(樂)의 가치를 위계화한 듯이 보인다. 실제로 모든 지식은 그 자체로 쓸모 있기도 하지만, 학습자로서 그것이 자신에게 내면화되지 않으면 그 의의는 거의 무화된다. 따라서 모든 지식은 좋아하는 단계를 넘어 즐기는 단계로 상승되어야 마땅하다. 그러나 한편 무엇인가를 즐기기 위해서는 그것에 대한 지식이 필수적으로 동반되어야 한다는 뜻으로도 읽을 수 있다. 안다는 것은 좋아하는 것의 필요조건이고, 좋아하는 것은 즐기는 것의 필요조건이 되는 것이다.

이제 지식이 지닌 몇 가지 일반론적 성격에 기대어 문학 지식을 교수·학습 활동의 맥락에서 어떻게 배치해야 할 것인지를 가늠해 보기로 한다.

첫째, 지식은 ‘체계’, ‘구조’, ‘맥락’으로 존재한다는 점에서 정보와 구별되므로, 모든 문학 지식은 문학 및 문학 현상이라는 전체적인 구도 속에서 제시되어야 한다. 예컨대 비유는 필연적으로 이미지라는 용어와 접합할 수밖에 없으므로, 비유와 이미지는 별개로 다루어질 수 없다. 또한 동일한 논리의 연장선상에서 문학 지식은 단순히 의사소통의 효과를 위해 동원하는 방법 차원을 넘어서 그것 자체가 세상에 대한 태도를 함축하고 있는 인식론과 연관됨을 주목할 필요가 있다. 비유를 수사법으로 접근하게 되면 원관념과 보조 관념 사이의 유사성을 고리로 하여 두 관념이 결합되는 데 초점을 맞추는 기법적 관심이 주가 되지만, 인식론으로 접근하게 되면 대상이 되는 원관념의 어떤 측면을 보는가가 더 중요해진다. 비유는 결국 사상(事象)에 대한 새로운 인식의 욕망에서 비롯되는 것이고, 은유가 가장 시적이면서 그래서 가장 위험한 것이 되는 것(올리비에 르블, 1994:154)은 이런 이유 때문이다. 같은 이유에서 텍스트적 지식과 콘텍스트적 지식, 메타텍스트적 지식도 적절한 수준에서 결합되면서 하나의 맥락을 이루도록 배려되어야 할 것이다.

둘째, 지식과 정보는 개인적 경험과의 거리에 의해서도 구별되는데, 아무리 체계와 구조, 맥락을 지니고 있는 지식이라 하더라도 그것이 개인의 인지 체계의 맥락 속에서 재해석되어 구조화·조직화되지 않으면 지식이 될 수 없다. 어떤 의미에서 지식은 그 자체로 중요한 것이기도 하지만, 궁극적으로 그것이 인간 개개인의 인지 체계 속에서 내면화·자기화되어 자리를 잡음으로써 의의를 획득하는 것이다. 아이러니라는 용어의 개념도 단순히 표현 방식의 하나가 아니라 인간의 삶에 본질로 내재하는 한 국면으로 접근되어야 하고, 이를 통해 학습자의 실제적 경험에 밀착시켜 이해하도록 함으로써 지식으로서의 가치를 높여야 하는 것이다. 누군가를 혹은 무엇인가를 의미 있는 '꽃'으로 만든 경험과 연관시켜야만 <꽃>(김춘수)은 그야말로 학습자에게 '꽃'과 같은 텍스트가 될 수 있는 것이다.

셋째, 문학적 지식은 아는 것만으로도 의미가 있지만, 쓰는(用/書) 지식(정재찬, 2000: 70-74)으로 배치되어야 한다. 학습자가 비유의 원리나 기법을 안다는 것은 학습자가 비유적 표현을 이해하고 해석하는 데만 작용하는 것이 아니라, 학습자 스스로 비유적 표현을 만들어낸다는 의미를 포괄해야 하는 것이다. 사건, 인물, 배경이 소설 구성의 요소라는 점을 아는 데서 그치지 않고, 신문 기사의 6하 원칙처럼 모든 이야기 장르가 이들 요소로 구성되어 있음을 알아야 하고, 그 앎을 다시 학습자가 이야기 장르를 만들어 내는 데까지 확산될 수 있어야 한다는 것이다.

넷째, 지식은 또한 지적 요인과 함께 정의적 요인도 포함하고 있음에 주목해야 한다. 지식이란 일반적으로 한 개인의 욕구와 호기심, 동기에 서부터 그 대상을 향한 특정한 사고가 진행된 결과로서 만들어진 것이다. 여기에서 욕구와 호기심, 동기는 정의적 요소로서, 이러한 요소가 없이는 어떠한 지식도 만들어질 수 없는 것이다. 폴라니(M. Polanyi)(표재명 외 역, 2001: 제6장)가 주창한 '발견적 열정'과 '설득적 열정'이라는 용어 또한 지식의 정의적 요소를 드러내고 있는 것이다. 특히 문학적 지식은 정의적 요인을 벗어날 수 없다. 문학적 지식 교육의 중착점은 학생들로 하여금 문학을 사랑하게 하고 즐기게 하는 것이고, 문화에 대한 안목을 획득

하여 인식의 즐거움을 누리게 하는 것이다.

아무리 무기력한 지식이라도, 그것을 지니는 것이 잘못된 일은 아니다. 그리고 특정한 지식이 본질적으로 타기되어야 할 지식으로 고정되어 있는 것은 아니다. 그것을 어떤 맥락에서 어떻게 배치하느냐에 따라 유용한 지식으로 거듭날 수 있을 따름이다.\*

---

\* 본 논문은 2006. 2. 17. 투고되었으며, 2006. 3. 13. 심사가 시작되어 2006. 3. 22. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- 김대행 외(2000), 『문학교육원론』, 서울대출판부.
- 노명완(1988), 『국어교육론』, 한샘
- 박인기(2002), 「문화적 문식성의 국어교육적 재개념화」, 『국어교육학연구』 15, 국어교육학회.
- 염은열(2002), 「광고 교육을 위한 문학 지식의 변용 가능성」, 『국어교육학연구』 15, 국어교육학회.
- 조희정(2004), 「고전 리터러시 교육을 위한 새로운 구도」, 『국어교육학연구』 21, 국어교육학회.
- 정재찬(2000), 「21세기 문학교육의 전망」, 『문학교육학』 제 6 호, 한국문학교육학회.
- 최지현(2005), 「중등학교 문학교육과정 설계를 위한 교육과정용어 선정 및 범주화에 관한 연구(I)」, 『문학교육학』 17, 한국문학교육학회.
- 허경철 외(2001), 「지식 생성 교육을 위한 지식의 성격 분석」, 『교육과정연구』 Vol. 19, No. 1, 한국교육과정학회.
- Carter, Ronald & Michael N. Long(1991), *Teaching Literature*, Longman.
- Ennis, John F.(1994), "Cultural Literacy", *English Studies and Language Arts* (ed. Alan C. Purves) : New York, National Council of Teachers of English.
- Goodwyn, A.(1992), *English Teaching and Media Theory*, Open University Press.
- Polanyi, M. (표재명·김봉미 역, 2001), 『개인적 지식』, 아카넷.
- Reboul, Olivier(홍재성·권오룡 역, 1994), 『언어와 이데올로기』, 역사비평사.

<초록>

## 문학 지식의 교육적 구도

류수열

이 글은 문학 지식이 지니는 성격은 무엇이고, 그것은 또 어떠한 가치를 지니는가 하는 질문에서 비롯된다. 이는 문학 영역에서 다루고 있는 지식이 국어교과학적으로 어떤 위상을 지니고 있는가 하는 문제이다.

이 물음에 답하기 위해 먼저 문학 작품을 가르칠 때 다루는 지식은 무엇인지를 문학 교재를 통해 점검해 보았다. 그 결과 문학 지식은 텍스트적 지식, 콘텍스트적 지식, 메타텍스트적 지식으로 유형화될 수 있었다. 그리고 이들 지식들의 의사소통적 효과를 살피기 위해, 의사소통을 기능적 의사소통과 문화적 의사소통으로 구분하여 적용하였다.

텍스트적 지식은 기능적 소통 효과에 가장 직접적으로 기여하는 경로로 우선 의사소통의 유창성 강화를 상징해 볼 수 있다. 시의 일부 구절을 인용하고 인용하거나, 널리 공유된 소설의 인물형을 빌어 언어적 소통을 원활하고 효과적으로 수행하는 경우이다. 또한 텍스트적 지식은 정련된 문화적 유산을 공유한 공동체 구성원들끼리의 유대감이나 동질감을 형성하게 해 주기 때문에, 문화적 의사소통 기능에도 직접적으로 관여하는 지식이다.

콘텍스트적 지식은 의사 소통에서 교양적 자질을 강화함으로써 질적 고급화를 도모하는 데 기여할 수 있다. 작가와 독자, 독서 환경 등 텍스트의 소통과 관련된 제반 변인에 관한 문학사적 사실은 통시적 문화 양태이기 때문이다. 이는 우리의 역사적 실체에 대한 앎을 공유하고 있음을 말해준다는 점에서 문화적 정체성의 한 지표로 기능할 수도 있다. 때때로 콘텍스트적 지식은 메타텍스트적 지식과 결합하여 공시적 문화 양태를 이해하는 틀로 활용될 수도 있다.

기능적 의사소통 차원에서 메타텍스트적 지식은 이해와 표현의 양방향에서 효과적으로 기능한다. 메타텍스트적 지식은 전이성이 높은 방법적 지식으로 전환될 가능성을 함축하고 있다. 메타텍스트적 지식은 현실의 공시적 문화를 이해하는 인식의 틀로서도 활용된다. 미디어 교육에서 주요하게 취급되는 주요한 질문들이 모두 시나 연극, 혹은 여타의 문학 작품을 이해하는 방법에서 비롯되었다는 입장에 서면, 문학의 메타텍스트적 지식이 지닌 전이성을 분명히 확인할 수 있다.

문학 지식은 문학의 향유에 필요한 지식일 뿐만 아니라 우리가 일상적인 의사 소통 현상을 실천하고 경험하는 데에도 동원될 수 있는 유효성을 지니고 있으므로, 문학 지식의 의의는 언어교육의 영역에서도 매우 커다란 비중으로 자리잡아야 한다.

**【핵심어】** 문학 지식, 텍스트적 지식, 콘텍스트적 지식, 메타텍스트적 지식, 기능적 의사소통 기능, 문화적 의사소통 기능

<Abstract>

## For Repositioning of Literary Knowledge

Ryu, Su-yeol

This paper stemmed from the question, what is the property and value of literary knowledge and what is the value. This question is which phase and function the literary knowledge have.

To answer to this question, all of literary knowledge in literature textbook was compiled. These knowledges could be distributed into 3 classes : the knowledge of text, context, meta-text.

The knowledge of text is that of literary text itself. It builds up fluency of communication. For example, the case of quoting a phrase of literary text or a character of story. It is also able to make the members of cultural community confirm and reinforcement the unity or identity.

The knowledge of context is that of context of literature, the writer and reader, literacy environment and the other. It is the diachronic cultural background called out by learners as speaker and writer in their communication situation. So it is a marker of cultural identity. It also can be used as the frame or schema in which the communicator comprehend the synchronic aspect of culture.

The knowledge of meta-text is the conceptual knowledge required to explain literary text. Its function to both understanding and expression is very important because of its high degree of transference. The learner as consumer of media can use it as the frame or schema of media language.

Literary knowledge is also useful in not only literary education but also language education, because it can be used to ordinary communicative situation.

**[Key words]** literary knowledge, knowledge of text, knowledge of context, knowledge of meta-text, function of communication skill,

function of cultural communication.