

국어교육 현상에 관한 교육사회학적 접근*

- 질적 연구 방법론을 중심으로

정재찬 (청주교대)

<차례>

1. 방법론 논의에 앞서
2. 질적 연구 방법론에 대한 이해
3. 질적 연구 방법론의 국어교육적 전망과 과제

1. 방법론 논의에 앞서

#1. 그 섬에 가고 싶다

학회에 한 번도 참가해 본 적이 없는 우리 주변의 일상인이라도 좋고, 서구에서 온 벽안(碧眼)의 학자라 해도 좋다. 그 누군가가 우리들의 이 학술 발표 대회를 난생 처음 구경하고 있다고 생각해 보자. 발표할 논문을 책자의 형태로 미리 배포해 놓고, 발표자는 단상에서 그것을 그대로 읽는다. 그들은 이를 어떻게 이해하고 해석할까? 발표문은 평어체로 써 놓고서 그것을 구두(口頭)로 옮겨 발표할 때는 문장이 끝나갈 때마다 절묘하게 경어체로 바꾸어 읽는다. 그들은 이 질서를 어떻게 받아들일까? 아직 벌어지지 않은 일이라 단정할 수는 없지만, 토론자 역시,

* 이 논문은 1998년 한국학술진흥재단 학술연구조성비에 의하여 지원되었음.

설령 발표 과정에서 발표자가 어쩌다 부연 설명을 함으로써 토론자 자신이 제기한 문제가 해결되는 경우가 있다 하더라도, 토론문의 내용을 거의 수정하지 않고 낭독할 뿐, 발표자의 얼굴 한 번 바라보지 않은 채, 면대면 대화의 대표적 형식에 해당하는 토론을 무사히 마칠지 모른다. 사회자는 발표자와 토론자에게 시간을 엄수해 달라고 끈덕지게 요구할 것이며, 그 요구를 발표자와 토론자는 간단히 무시하거나, 지키려고 애 쓰지만 결국 지키지 못하거나, 지키기 위해 자신에게 주어진 소중한 시간을 포기하게 되면서도 이러한 상황을 빚어낸 앞서사람들과 사회자에게 항의 한 번 아니할 것이다. 그리고 어쩌면 종합 토론 시간은 논쟁의 피곤함을 적절히 피해가며 서로간의 예의를 중시한 채, 정말 중요한 이야기는 이른바 뒷풀이 시간에 하는 것이 제격이라며 서둘러 종결될지 모른다. 그 과정에서 방청객은 좀더 권위 있는 다른 사람이 자신의 질문을 대신해 주리라는 기대 속에서 의문이 있어도 꼭 참은 채, 뒷풀이 자리에 자신이 참석해도 좋을지의 여부에 대해 잠시 고민하고 망설이다가 그냥 집으로 돌아가게 되기도 할 것이다.

이 익숙한 풍경, 그래서 일견 자명해 보이고, 그러나 뭔가 개선되어야 할 것이 있다는 느낌에 대하여 공감한다면, 우리는 그 국외자(局外者)들의 관찰과 기술, 그리고 그 해석 결과에 귀기울이지 않으면 안 될 것이다. 또한 그 국외자들의 입장에서, 그들이 우리를 진정으로 이해하고자 한다면, 그들은 우리의 실제적 본질을 있는 그대로 관찰하고 기술하고 해석하지 않으면 안 될 것이다. 그들은 우리를 이해하고자 우리와 함께 참여하고, 우리와 함께 대화하는 가운데, 우리 관행의 합리적 비합리적 측면, 또는 그렇게밖에 될 수 없는 불가피성도 발견할 것이며, 우리 학회의 구조와 관행 속에 감추어진 질서와 힘의 원리, 그밖에 우리가 의식하고 또는 의식하지 못했던 것들을 발견할 수 있을 것이기 때문이다. 그리하여 우리들의 문화를 성공적으로 기술하고 해석할 경우, 그들은 비로소 우리의 본질을 질적으로 이해하게 되며, 우리도 우리 자신에 대해 더욱 명확한 인식을 갖게 될 것이다. 따라서 이는 사회학적이고 인류학적인 과제에 해당한다.

그 때 우리는 섬의 원주민들이 되고, 그들은 이 섬을 찾아온 외지(外地)의 인류학자(人類學者)가 되는 셈이다. 이제 이 비유의 본의를 밝히고자 하거니와, 양적 연구 방법론이란 마치 저 유럽에서 그저 통계 수치와 같은 풍문으로만 이 섬의 이야기를 듣고 우리를 재단(裁斷)하여 이런 저런 이론을 만들거나 자신들의 이론에 따라 이러저러한 처방을 내리는 것과 같다. 아니, 양적 연구 방법론만이 아니라, 교실 현장에 대해 제국주의적 권력을 행사해 온 모든 연구 태도도 그러하다 할 수 있다.

사람들 사이에 섬이 있다. 그 섬에 가고 싶다.

#2. 그들도 우리처럼

이번 학회는 ‘국어교육 연구 방법론’이라는 주제 아래, 질적 연구와 양적 연구 방법론을 대비하여 논하게 되어 있다. 그러나 질적 연구든, 양적 연구든, 그것은 모두 사회과학적 관심과 주제에 따른 방법론에 해당한다는 점에 우선 주목해야 한다. 따라서 우리가 국어교육 연구에서 이러한 방법론이 갖는 의의에 대해 논하려면, 먼저 국어교육 연구가 사회학, 인류학 등과 같은 사회과학적 연구의 하나가 될 수 있음을 인정하고 출발해야 순서가 옳다.

국어교육 연구가 사회과학적 성격을 갖는다고 보는 관점은 결코 새로운 것이 아니다. 일찍이 노명완 교수는 거의 당위적인 어조로 이를 강조한 바 있다(최현섭 외, 1996:432-433). 한 마디로 말해, 교육학은 사회과학에 속하는 분야로 생각하면서 국어교육학은 인문과학으로 여기는 것은 인식상의 잘못이라는 것이다.¹⁾

1) 노명완 교수의 글은 후술할 김대행 교수의 『국어교과학의 지평』을 다분히 의식하고 비판하는 입장에서 쓰여진 글이다. ‘국어교육 연구 방법의 과학화’란 주제 아래 ‘국어교육 연구에 대한 몇 가지 잘못된 생각들’이란 항목을 설정하고 그 속에서 김대행 교수의 소론을 비판하고 있는 것이다. 개인 자격의 논문이 아니라 교재 성격의 단행본, 그것도 공저의 형태 속에서 극히 간략하게 다루어진 것이기에 비록 그 비판의 타겟에 대한 직접적이거나 명시적인 언급은 없지만, 아울러 그 이후 지면을 통한 논쟁으로 이어지지도,

반면에 김대행 교수에 의해 제기된 바 있는 국어교과학²⁾은 교육학적 경사 현상에 대한 반성을 표나게 내세우는 데에서 출발하고 있다. ‘국어교과학’이라는 신조어를 만든 김대행 교수는 이 용어로 기존의 ‘국어교육학’이란 용어를 대체하고자 하는 사유를 다음과 같이 밝힌 바 있다.

무엇보다도 ‘국어교육’이라는 말은 그것이 친숙한 만큼 그 이상으로 굳어진 오해가 없지 않은 것으로 보인다. 국어를 교육하는 현상이 있는 것은 인정하지만, 그것을 대상으로 하는 학문, 즉 ‘국어교육학’이라는 용어의 성립을 두고서는 다소의 거부감을 표명하기도 한다. 이 방면을 연구해 온 지표와 방법이 분명하게 정립되지 못했던 점과 연구 대상 자체가 교수법이나 교재 분석의 수준에 머무는 기술론적 관심에 국한됐던 역사가 그런 생각을 갖게 한 주원인이었을 것으로 짐작한다. 이 방면의 전공자들조차도 바로 그런 차원을 연구하는 것만이 국어교육을 바로 개척하는 것이라는 성향을 보이는 것도 종종 목격된다.

가르치는 방법에만 관심이 집중되다 보니 국어라는 교과를 둘러싼 연구는 교육학의 하위 영역쯤이나 되는 것처럼 오해되는 경향도 생겨나게 되었

심지어 논쟁으로 인식되거나 부각되지도 않았지만, 실질적으로 이것은 국어교육학 논의에서 매우 중요한 논쟁으로 기록되어야 옳다. 넓게 보면, 이 또한 (정당한 의미에서) 헤게모니를 둘러싼 경쟁적 패러다임 간의 충돌로 이해될 수 있을 것이다. 따라서 어느 정도 잠재된 상태에 있는 이 논쟁은 앞으로의 역사적 진행 과정을 통해 재발되고 재인식될 가능성이 크다. 한편, 사정이 그러하다면, 김대행 교수의 소론을 먼저 제시하고 그것을 비판한 노명완 교수의 견해를 그 다음에 소개해야 하지 않았겠느냐는 질문에 대해서도 답해 두어야 하겠다. 그것은 어디까지나 글이라는 형식을 통해 외현화(外現化)된 논쟁 순서가 그럴 따름이라고. 김대행 교수의 『국어교과학의 지평』 역시 명시적으로 밝히지는 않았지만, 그 이전의 패러다임, 곧 노명완 교수가 속한 패러다임을 비판하고 있었던 것. 이 분들 곁에서 국어교육 연구의 역사를 함께 한 사람이라면, 혹은 만일 두 분을 직접 만나 심층 면담을 하게 된다면, 이 점은 쉽게 확인될 것이다. 이것이 바로 현상에 대한 역사적이고 질적인 올바른 이해이다.

- 2) 국어교과학이란 명칭은 김대행(1995)에서 처음 제기된 이래, 이인제(1997) 등의 작업이 이어져 나오고 있다. 그런데 김대행 교수의 소론을 검토할 때는 그가 관념적 이론주의에 대해서만이 아니라 직접적인 실용주의에 대해서도 거리를 두는, 이른바 ‘이용후생적’ 관점에서 서 있음을 유념해야만 한다.

다.(강조-인용자)

-김대행(1995:머리말)

여기서 우리는 먼저, 김대행 교수가 부정하고 있는 것은 교수법과 같은 기술론적 차원으로서의 교육학적 경사 현상이라는 것, 다시 말해 매우 좁은 의미에서의 교육학적 적용을 문제삼고 있다는 점에 주목해야 한다. 아울러 이 점과 관련하여 또 주목해야 할 사실은 김대행 교수가 비판하고 있는, 즉 '교육학의 하위 영역쯤이나 되는 것처럼 오해'하게 만든 국어교육 연구의 역사는 과연 무엇인가 하는 점이다.

두루 알다시피, 국어교육 연구의 학문적 정립에 관한 필요성이 제기되면서 국어교육학계는 두 개의 부정(否定)을 준비해야 했다. 즉 국어교육학은 그 기초 또는 배경학문으로서의 국어학이나 국문학 연구와 차별되어야 하며, 동시에 방법학으로서의 교육학으로 이해되어서도 안 된다는 것이었다. 그래서 줄곧 논의되고 강조되어 온 것이, 국어교육이란 '국어(내용)+교육(방법)'의 단순 합성물이 아니라는 것이었다. 그런데 역사적으로 볼 때, 1990년대 전반기까지의 연구물 가운데는 '방법' 쪽에 가까운 경향, 혹은 실험 연구와 같은 양적 연구가 지배적이었던 것이 사실이다.

그렇다면 국어교과학이란 과연 무엇을 하는 학문 분야인가? 김대행 교수의 논의를 계속 들어 보기로 한다.

복잡한 논의를 전개하지 않더라도 '무엇을 가르칠 것인가'가 먼저 결정되어야 '어떻게 가르칠 것인가'가 궁리될 수 있다는 것은 자명하다. 문제의 성격 자체가 방법을 결정하는 것이지 수단으로 목적을 정당화할 수 없는 노릇이기 때문이다. 따라서 국어교육이 바로 서기 위해서는 '가르칠 무엇'에 대한 연구가 선행해야 한다는 것이 나의 생각이다.

'국어교과학'이라는 용어는 바로 그 '가르칠 무엇'을 대상으로 연구하는 학문으로 규정한다. 따라서 '국어'라는 교과에 포함될 지식을 연구·개발하는 것이 이 학문의 목표가 된다. 그것을 가르치는 방법은 가르칠 내용의 성격에 따라 모색되는 것이 절차이며 순리라고 본다.

내용이 먼저이고 방법이 그 다음이라는 것은 일견 자명하게 들린다. 아울러 이 주장이 내용만을 연구하고 방법은 도외시하겠다는 것으로 읽히지도 않는다. 따라서 굳이 표현하자면, 이것은 내용학으로서의 교과학이 아니라, 내용 '중심'의 교과교육학에 해당한다고 할 것이다. 그리고 이는 기존의 방법 '중심'의 교과교육학에 대한 비판과 반성의 의미를 강하게 내포하고 있는 고로, '교육학' 일반의 하위 이미지를 가져오는 기존의 교과교육학과 철저히 차별화 하려는 의도에서 '국어교육학'이라는 용어를 '국어교과학'이라는 용어로 대체하고자 하는 것으로 이해됨 직하다. 아닌 게 아니라 국어교육(학), 또는 문학교육(학)이라 할 때, 종종 국어와 문학이라는 앞의 명사가 교육(학)이라는 뒤의 명사를 꾸며주는 관형어 이미지를 풍기게 되는 것도 사실이다. 그에 비해 본다면 국어교과학은 국어교과라는 단어 자체가 하나의 자립명사로 들린다. 이것이 곧 학문의 독자성 확보 문제와도 밀접히 연관됨은 분명하다.³⁾

그러나 이러한 국어교과학적 설계가 반드시 타당한 것일까? 따지고 보면, '내용'이 먼저이고 '방법'이 그 다음이란 것 역시 그다지 '자명한' 이치는 아니다. 내용과 형식의 통일이라는 원칙론을 말하려는 것이 아니다. 그같은 이치가 적용되는 것은 국어교육 연구를 예술 작품의 생산

3) 『국어교과학』을 쓸 당시 김대행 교수의 주장을 이해할 때는 그 당시의 시대성을 감안하여 받아들이는 것이 바람직하리라 본다. 즉 당시의 사정은 국어교육 연구의 독자적 학문화라는 목표가 시급한 과제로 받아들여질 수밖에 없었으며, 이로 인해 당시의 주장들에는 다소간의 급진성이 내포될 수밖에 없었으리라는 것이다. 따라서 그의 주장은 이러한 사정에 기반한 현실적·전략적 사고가 상당히 작용한 소산으로 이해됨 직하다. 급진성은 전략적 사고를 요하게 마련이고, 전략적 사고는 다시 효율성을 요구하게 되기 때문이다. 연구의 우선 순위를 논한다는 사실부터가 어찌면 그같은 시급한 심정의 반증일지 모른다. 그의 주장이 곧잘 배타적으로 읽히는 이유도 거기에 있다. 그러나 이러한 저간의 사정을 충분히 이해하고 있다 여기는 필자가 오히려 지금의 시점에서 김대행 교수의 국어교과학적 설계에 대해 비판하고자 하는 것은, 의외로 이러한 시대적 의의와 한계가 잘 알려져 있지 않다는 판단, 이제는 그 급진성 대신 좀더 유연한 태도가 필요한 시점일진대 적어도 글의 형식으로는 그같은 변화 의지가 발표되지 않고 있다는 점, 그로 인해 한 시대의 특정한 패러다임이 그 건전한 영향력을 넘어 스스로 권력화되는 위험에 빠질지 모른다는 우려 등에 기초한다.

에 비유하는 경우에-이 경우도 내용이 먼저라는 결론이 자명하지는 않지만-성립될 수 있을 따름이라는 것이다. 우리가 지금 문제삼고 있는 것은 현실에서 벌어지고 있는 국어교육 현상을 바로잡고 바로 세우는 문제이다. 그 문제 앞에 서게 될 때, 교육 내용 연구와 교육 방법 연구 사이에 차별이 있을 수 없다. 뿐만 아니라, 교육 내용에 해당하는 지식이 확정되길 바라는 것 역시 난망(難望)이다. 그것을 기대한다면 교육 방법에 관한 연구는 아예 기대하지 않는 편이 낫다. 그럴 수 있는 기회는 결코 오지 않을 것이기 때문이다.

물론 지난날의 경험적 사실에 대한, 그리고 그것을 통한 반성은 매우 중요하다. 하지만 경험적 실증적 인식의 위험 또한 우리는 알고 있다. 잘못된 것은 경험적으로 확인된 지난날의 교육학적 연구일 뿐이지 교육학적 연구 방향 자체가 그릇된 것이라 단언할 수는 없다. 잘못된 것은 바로잡아야 할 일이지, 원래 잘못될 수밖에 없는 운명이라 버려야 한다고 말하기는 어렵다는 뜻이다. 잘된 기술론적 연구나 실험 연구는 여전히 유효하다. 더구나, 반복해 말하거니와, 교육학적 또는 사회과학적 연구가 단지 교수법과 같은 기술론적 차원이나 실험 연구 등과 같은 차원으로 동일시될 수는 없다.

학문의 정체성 확보 문제와 관련해서도 이 점은 달라지지 않는다. 이렇게 가면 이런 학문의 하위 영역이 되지 않을까 하는 우려는, 차별성 획득이란 점에선 설득력이 있으나 학문의 정립 문제에 있어 본질적인 문제들은 아니다. 우리가 부정한다는 것이 그 대상의 존재 자체를 부정하는 것은 아니며, 부정한다는 것이 곧 배제한다는 것을 의미하는 것도 아니다. 학문의 독자성, 혹은 학문적 정체성을 확립하고자 하는 것이 학문적 혈통의 결벽성으로 나타나는 것은 곤란한 일일뿐만 아니라, 응용과학의 경우는 특히 학문의 성립 자체를 어렵게 만들 우려가 있음에 우리는 유념해야 한다.

일반적으로 학문이 체계화되기 위해서는 탐구 대상, 탐구 도구로서의 독자적 언어, 탐구 대상에 관하여 서술하거나 설명하는 명제들을 조직하는 논리적 형식, 탐구 방법적 원리와 규칙 등의 조건이 거론된다(이돈

회 의, 1994:16-9). 물론 순수학문이 아닌 응용학문으로서, 자족적이거나 독자적인 학문이 아닌 종합학문으로서, 동시에 순수이론이 아닌 실천학문으로서 교과학이 그 출발점에서부터 이 모든 조건을 순정한 수준에서 반드시 다 만족시켜야 할 필요는 없을 것이다. 그러나 현 시점에서조차 최소한 탐구 대상에 관한 논의만큼은 더욱 심도 깊게 전개될 필요가 있다. 이는 대상을 바라보는 관점과 더불어 학문의 성립에서 가장 긴요한 요소이기 때문이다.

국어교육, 또는 문학교육이 교과학의 형태로 실재하고 있으니 교과학의 입장에서 탐구 대상의 문제는 별로 어려움이 없을 것처럼 보이기도 한다. 하지만, 예를 들어, 문학교육 연구의 대상이 문학이나 문학교육현상이냐 하는 것은 논란의 여지가 있다. 다만 문학이라 하면 내용학에 가까운 것으로 보이고, 문학교육현상이라 하면 교육학에 가까운 것으로 보는 것은,⁴⁾ 그것이 설령 사실로 드러난다 하더라도, 실제상으로는 별 문제가 되지 않는다고 생각한다. 중요한 것은 문학교육 현실의 개선에 당해 연구가 어떻게 기여하느냐에 달려 있을 따름이기 때문이다.⁵⁾

요컨대 국어교육 현상 자체를 연구하는 분야도 반드시 필요하다고 하겠다. 한 마디로 메타적 시각이 필요하다는 것이다.⁶⁾ 그것은 내용 중심의 교과학과 대립하는 것이 아니라 상호보완하는 것이며, 교육학의 하위 영역으로 전락하는 것은 더더구나 아니다. 메타학문으로 요구되는 분야는 국어교육철학, 국어교육사회학, 국어교육심리학, 국어교육인류학

-
- 4) 실제로 김대행 교수는 문학교육학의 대상이 문학교육현상이어야 한다는 주장에 관해, 그것이 교육학적 경사를 빚으리라는 우려에서 반대하는 견해를 보인 바 있다. 김대행(1998)을 참고할 것.
 - 5) 필자는 문학교육 연구의 대상이 문학교육현상이어야 한다고 못박은 바 있다 (정재찬, 1996). 지금은 그보다 유연한 사고를 갖게 되었으나, 문학교육현상이 문학교육 연구의 주요 대상 가운데 하나가 될 수 있고, 또 그렇게 되어야 한다는 점에는 달라진 점이 없다.
 - 6) 과학교육에 관한 논의에서도, 김대행 교수가 제안한 교과학을 통칭적 교과교육학의 대안으로 인정하는 경향이 발견된다. 그러나 그 논의에서도 과학교과학은 “과학이라는 교과에 포함될 지식의 연구 개발은 물론, 철학적, 역사적, 사회적, 심리적 조망, 즉 메타적 추구가 반드시 포함되어야 한다”고 주장하고 있다. 이문남(2000:38) 참조.

등이 될 것인데, 이 가운데 가령 국어교육사회학을 전공한다 하여 그것이 교육학이나 사회학, 또는 교육사회학의 하위 학문적 태도라 말할 수는 없는 것이기 때문이다. 그것은 말 그대로 학제적(學際的)인 것일 따름이요, 오히려 국어교육 연구의 심화와 확대에 기여할 것으로 보아야 할 것이다.

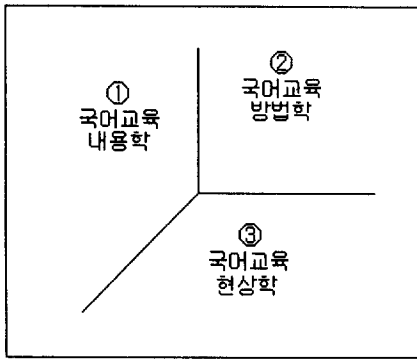
메타학은 교과 방향, 교과 내용의 선정, 교과 현실의 개선 등에 충실히 기여할 수 있다. 그러기에 그것은 일차적으로 반성적이고 비판적인 패러다임을 요구할 것이며, 문제제기적인 성격을 갖게 될 것이다. 교과의 내용으로서의 지식이 가치 중립적이라거나 가치 내재적이라고만 볼 수는 없기 때문이다. 또한 앞서의 주장처럼 아무리 교육 '내용'이 중요하다 하더라도, 그 사실과, 그러므로 '내용 연구'가 우선되어야 한다는 주장 사이에 인과론은, 엄밀히 말해, 성립하지 않는다. 설령, 연구에 우선 순위가 있다 하더라도, 그것은 중요도(重要度)와 더불어 긴급도(緊急度)가 함께 고려되어야 하는데, 그 의사 결정은 결국 현상을 진단하는 이에 따라 달라지는바, 그러기 위해서도 역시 교과 교육의 현실과 현상에 대한 충실한 기술(記述)이 선행되지 않으면 안 된다.

이러한 지적들은 국어교과학의 성립 여부에 부정적인 의미로 받아들여지기보다는 국어교과학의 향후 과제로 인식되길 기대하거니와, 무엇보다도 이는 국어교과학이 하나의 학문으로 성립하기 위해서는 단일한 체제의 형태가 아니라 상호보완적이고 유기적인 여러 분야들로 구성되는 일종의 학적 체계가 요구됨을 말해 주는 것이라 하겠다. 교과의 내용 학만이 아니라, 교과의 교육학적 이해도 여전히 존재의 이유와 가치가 있을 수 있는 것이다. 국어교과학은 교육하고 교육받는 대상, 교육할 내용, 그리고 그 대상과 내용의 관계로 성립되는 교육적 상황, 그 전체의 구조와 과정을 연구하는 것과 무관할 수 없기 때문이다.⁷⁾ 그것이 바로

7) 교과 내용에 대한 이해는 훌륭한 교사가 되기 위한 필수조건일 수는 있어도 충분조건이 되지는 못한다. 뿐만 아니라 교과의 내용 지식들에 대한 이해만으로는 교과의 본질과 가치라든가 특성을 포괄적으로 이해하는 데 부족하며, 교과의 정당화를 위한 가치 모색에서도 거시적인 안목을 갖기가 어렵다. 가령 교과 내용의 형성과 발전에 관련된 역사적 사회적 철학적 측면 등

‘교육의 필요성과 성취의 방향성’에 연결되며, 그로부터 교과와 내용의 되는 지식이나 교수 학습 방법을 연구하고 개발하는 것이 국어교과학의 참된 모습일 것이다. 즉 연구 방향을 배타적으로 설정하기보다는, 국어 교육현상 자체를 탐구하는 연구 방향과, 내용이든 방법이든 국어교육현상을 구성하는 제반 요소들의 개선 방안을 연구하는 방향 모두 국어교육학, 또는 국어교과학의 주된 연구 방향으로 설정하는 것이 타당하리라 본다.

이상의 관계는 다음 그림처럼 표현될 수 있다.



먼저 ①은 국어교육의 내용이 되는 지식의 개발을 연구 방향으로 삼는 면을 가리킨다. ②는 교육과정, 교재, 교수-학습방법, 평가 등을 아우르는 면이다. ③은 철학, 심리학, 사회학, 인류학 등등에 의한 메타적 관점을 가리킨다. 각 영역은 일차적으로 자기

나름대로의 고유한 연구 영역을 지닐 수 있다. 이때도 역시 다양한 배경 학문이 동원될 수 있음은 물론이다. 두 영역이 만날 수도 있다. 가령 ①의 ‘소설 교육 내용’과 ②의 ‘교재론’이 만나면 소설 교육 교재론이 된다. 나아가 세 차원이 모두 결합될 수도 있다. 예를 들어 ‘소설의 원리’가 어떤 ‘교재’를 통하여 가르쳐지고 있다면, 그 ‘사회학적’ 의미가 무엇인지 밝히는 연구도 가능한 것이다.

이제 다시 본론으로 돌아가자. 국어교육현상에 관한 메타적 연구가 필요하고 또 가능하다는 데 동의한다면, 우리는 곧 국어교육에 관한 사

은 그것이 교과 내용 그 자체에 관한 연구는 아니라 하더라도 교과를 교육하는 문제에 있어서 꼭 다루어야 할 부분인 것이다. 이인제(1997:28) 참고할 것.

회과학적 연구 방법론을 인정하지 않을 수 없게 된다. 최근 정현선(1998)은 “국어교육학의 ‘내용’으로서의 국어국문학과 그 교육의 방법에 대한 체계적이고 실천적인 ‘연구’가 각기 ‘인문학’의 영역과 ‘사회과학’의 영역에 달리 위치지워질 수 있다는 것, 즉 국어교육이 과연 현장에서 어떻게 실천되고 있는가에 대한 보다 체계적인 연구를 위해서는 보다 엄밀한 사회과학 방법론, 특히 질적 연구 방법론의 도입이 절실하다”⁸⁾고 제안한 바 있다.

사실, 시각을 넓혀 교과학 일반과 관련하여 볼 때 사회과학적, 특히 질적 연구의 필요성을 주장하는 것은 결코 새삼스런 일이 아니다. 일반 교육학자들, 예를 들어 왕성한 질적 연구 활동을 보이는 이용숙(1990)의 연구는 초등학교 교실에 대해 주목할 만한 문화기술적 연구를 남겼지만, 교실 수업과의 연계 측면에서는 매우 정형화된 개념화에 머무는 한계를 보인다. 실제로 대부분의 일반교육학자들의 질적 연구는 교직 문화라든가 잠재적 교육과정 등을 중심으로 삼는 경향을 보인다. 물론 일반교육학자로서 김영천(1997)은 초등학교 교실 수업에 대한 미시문화기술적 분석을 통해 교실 수업의 시퀀스와 참여 구조의 특성을 밝히는 데 커다란 기여를 하였고, 김정원(1997)은 초등학교의 주된 수업 형태를 교과 해설식 수업과 과제 부과식 수업으로 나누고 각 수업의 형태가 갖는 특성을 아동에 대한 통제와 분류 및 그들 사이의 상호작용을 중심으로 논의하면서 이러한 수업 전략이 모두 교육 자원, 각종 업무량, 교장과의

8) 물론 정현선 역시 국어교육학의 ‘내용’이 국어국문학이라고 보는 것은 아닐 것이다. 아마도 편의상, 통상의 용어를 택한 것이라 추측해 본다. 하지만 정말로 ‘국어교육학’의 ‘내용’을 규정해 줄 수 있는 용어는 무엇인가? 그것은 ‘국어교육’의 ‘내용’과 어떤 관계에 있는가? 국어교육 내용의 지식 개발을 주된 연구 방향으로 삼는 국어교과학이 제창된 이후 많은 논문이 나왔지만 정작 어떤 것이 국어교과학에 값하는 것인지 선뜻 답하기 힘든 이유는 어디에 있을까? 국어국문학적 지식과 차별된다는 점은 국어교육과 관련한 장(場)들, 예컨대 교과서 제작이나 평가 문항 출제 과정 등을 통해 실천적으로 입증되고 있는 듯한데, 그것이 학술 담론으로 표현되기 힘든 이유는 무엇일까? 국어교과학의 내실을 기하기 위해서는 먼저 이러한 문제들이 좀더 선명해져야 할 것 같다.

관계 등을 종합적으로 고려해 선택된 결과임을 밝혔다. 그런데 이러한 연구물 또한, 주로 교실 수업의 기제와 구조를 중심으로 이루어지는, 그 결과 범교과적인 성격을 띄게 된다는 데 우리는 주목해야 한다.

여기서 우리는 교과나 학습 주제에 따라 서로 다른 사회적 참여 구조가 형성될 수 있다고 가정할 수 있다. 즉 교과의 내용 구조는 그것이 지니는 인식론적인 특성상 그 나름의 참여 구조가 형성될 수 있다고 보는 것이다. 그럼에도 불구하고 일반교육학자들의 질적 연구는 교과 내용이 결부된 깊이 있는 분석에는 도달하지 못한 채 연구가 진행됨으로써 피상적이라는 인상을 준다.⁹⁾ 여러 가지 사정이 복합적으로 작용하기는 하지만, 그들이 주로 초등학교를 대상으로 질적 연구를 행하는 것 역시 이 점과 무관하지는 않다고 본다.¹⁰⁾

이 문제와 관련해 주목해야 할 것이 최근 각 교과교육학의 연구 패러다임이다. 사회과의 경우, 조영달(1992)의 “한국 고등학교 경제 수업의 상호작용 유형에 관한 연구”¹¹⁾가 일찍이 발표되었고, 이혁규(1996)는 미

9) 조영달(2000)은 교실 수업의 현상 형태와 연관하여, 교수법적 내용지식(pedagogical content knowledge)과 교육과정 수행지식(curriculum enactment knowledge)에 대한 관심을 강조하고 있다. 그에 따르면, 전자는 학습의 주제와 이슈를 학습자의 특성과 교수 학습을 위한 전략에 맞게 구성 재조직된 것을 의미하는 것으로, 교과교육학자와 일반교육학자를 구분시켜 주는 가장 좋은 범주의 하나이다.

10) 그래서 교육인류학 교수인 이종각(1997:118)은 다음과 같이 요구한다. “타 전공자들에 의한 인류학적 연구물들에 대해서 더 많은 관심을 가져야 한다. 한편으로는 그것들을 교육인류학으로 통합하는 노력을 해야 하고, 다른 한편으로는 교육인류학의 지식을 타분야의 지식에 확산적으로 연계시키려는 노력을 해야 한다. 참여관찰 방법에 의한 연구물뿐만이 아니라 문화적 시각에서 이루어진 모든 연구물들을 교육인류학에서 포괄할 수 있도록 해야 할 것이다. 이와 같은 노력은 교육인류학의 학제적 연구에도 보탬이 될 뿐만이 아니라 교육인류학의 연구를 타분야에 보급하고 논의하게 할 수 있는 징검다리 역할을 할 것이다.” 타학문에의 종속을 우려해 이러한 요구를 외면하는 것은 기우에 불과하다. 오히려 질적 연구를 교과 교육 연구에 도입하는 것은 그 자체를 위해서는 물론, 타교과와 일반교육학의 발전에 학제적으로 기여할 수 있다는 의의를 지니며, 이는 결국 우리 학교 교육 현실의 개선에 긍정적으로 기여하게 되리라 믿는 것이 바람직하리라 본다.

11) 질적 연구는 곧 문화기술지라는 상대적으로 편협한 인식이 지배하던 시기

시문화기술적인 교실 수업 연구를 통해 중학교 사회과 수업에서 일반사회 전공 교사와 지리 전공 교사가 각기 서로 다른 전략을 구사하고 있음을 발견하고, 교육 내용 지식과 관련하여 교사가 수업의 주제 내용 구조를 어떻게 변화시키는가 하는 주제 변환의 문제를 흥미있게 다루고 있다. 사회과 뿐만 아니라, 현재 교육인류학회에는 상당히 다양한 교과 교육 전공자들이 포진하여 연구의 활기를 띄고 있다.

그들도 우리처럼 나름대로의 소중한 교과 내용을 가지고 있다. 다른 교과학도 우리와 마찬가지로 교과교육 연구의 정체성 확보를 위해 많은 숙고와 노력을 해왔다고 봄이 타당할 터, 이제 우리도 그들처럼 사회과학적, 질적 연구 방법론을 본격적으로 도입할 시기라 판단된다.¹²⁾

특히, 후술하겠지만, 질적 연구의 방법론 및 기술 방식과 깊은 연관을 맺는 분야 가운데 하나가 바로 사회 언어학과 문학 비평이란 점을 감안한다면, 우리야말로 질적 연구에 대한 책임자인 동시에 커다란 책무를 지니고 있다 해도 과언이 아닐 것이다. 그리하여 어느 시점에 가서는 도리어 그들도 우리처럼 되길 바라는 사태가 오기를 은근히 기대해 보는 바이다.

에 조영달의 이 연구를 통해 우리나라에 미시문화기술지(micro-ethnography)가 소개되었다고 김영천(1997:315)은 고평한다.

- 12) 국어과의 경우, 과문의 소치이긴 하겠으나, 질적 연구에 해당하거나 그에 가까운 것으로는 김상희(1995), 박종훈(1996), 김남희(1997), 이재기(1997), 유동엽(1998), 인혜련(1998) 등을 들 수 있을 뿐이다. 앞으로 이 연구들은 보다 다양하고 풍부한 해석적 텍스트의 생산과 연구 결과의 부가 가치를 증대하는 데 힘을 쏟아야 할 것으로 판단된다.

2. 질적 연구 방법론에 대한 이해

(1) 질적 연구의 패러다임과 그 의의

질적 연구는 인간 행동의 주관적인 관점과 맥락성을 강조하는 현상학에 주된 이론적 토대를 갖고 있으나, 그 이외에도 해석학, 상호작용론, 지식사회학, 사회 조직과 문화 등의 다양한 철학적 사회학적 관점에 이론적 토대를 두고 있다(김윤옥 외, 1996:7). 이 가운데 상호작용론만 해도 교환 이론, 상징적 상호작용론, 역할 이론, 민속방법론 등이 있으며, 또 그 가운데 상징적 상호작용론은 다시 질적 연구를 지지하는 시카고 학파와 신뢰성 있는 조사 연구를 강조하는 아이오와 학파 등으로 나뉜다.¹³⁾

우리 나라의 경우에는 문화인류학적 전통에 따라 문화기술지(ethnography)적 접근을 중시하는 교육인류학적 연구가 우세한 형국이고, 그래서 흔히들 질적 연구라 하면 문화기술지적 전통만 연상하지만, 사실상 질적 연구는 현장연구, 자연주의적 연구, 문화기술적 연구, 사례 연구, 참여관찰, 민속방법론 등의 여러 가지 연구 방법들을 포함하는 일반적 용어인 것이며, 양적 연구가 아니라는 점에서 질적 연구, 곧 양적 연구의 대타적 패러다임을 총체적으로 일컫는 말이지, 어떤 특정한 연구 방법론을 의미하는 것이라 볼 수 없는 것이다. 사실 어느 면에서는 양적 연구도 '질'을 연구하기 위해 '양적'인 방법론을 취하는 것이라 볼 수 있다. 이러한 사정으로 인해 레이더는 다음과 같이 말하기도 한다.

'질적'이라는 용어는 사회과학의 다양한 학문 분야에서 일어나고 있는 전례없는 '연구의 아이디어들'을 명명하기에는 부적절하다. '양적'에 대한 상대적 개념으로서 '질적'은 방법론이나 패러다임의 수준이 아닌 방법의 수준과 관련되는 논설에 불과하기 때문이다. 따라서 대안적 연구 방법론을 지칭하기 위해 내가 선택하고 싶은 용어는 '후기 실증주의'이다.¹⁴⁾

13) 이에 대해서는 J.H.터너(1989)에 가장 상세히 설명되어 있음.

이처럼 질적 연구는 그 폭이 대단히 넓어서 일률적으로 설명하는 것이 불가능할 정도이지만, 사회적 실체와 현상이 어떻게 이해·해석되고, 어떻게 경험되고 생성되는가에 관심을 둔다는 점에서 넓은 의미의 '해석주의적(interpretivist)'인 철학적 입장에 뿌리를 둔다고 말할 수는 있을 것이다. 질적 연구의 형태에 따라 이러한 요소들을 이해하고 접근하는 방법은 다르겠지만---사회적 의미, 해석, 시행, 담론, 과정, 또는 형성에 초점을 맞추는 등---, 모두가 최소한 이들의 일부를 복합적, 다층적으로 구성된 사회의 유의미한 구성 요소로 간주한다는 점에서는 공통점을 지니는 것이다(제니퍼 메이슨, 1999:20). 해석적 접근이 채택하는 연구 방법은 민속방법론에서 전형적으로 볼 수 있는 바와 같이, 기존의 개념과 이론에 의해서 현상을 밖으로부터 설명하는 것이 아니라, 있는 그대로의 기술을 통하여 그 본질에 접근하려고 하는 현상학적 환원의 적용이며, 그것은 인류학의 문화기술적 방법과 공통의 기반을 가진다고 할 수 있기 때문이다(시바노 쇼오잔 편, 1998:33). 따라서 문화를 심층적으로 기술하는 연구라고 정의하는 데 동의한다면, 질적 연구란 손상되지 않은 문화적 장면이나 집단에 대한 재구성화 작업으로서 참여자(연구 대상자, 제보자)의 신념, 관습, 지식, 행동 등을 재구성하는 것으로 볼 수 있을 것이다(김윤옥 외, 1996:7).

그렇다면 왜 이같은 연구 패러다임이 대두되었는가?

1970년대 신교육사회학이 등장하기 이전, 교육사회학을 지배하던 급진적·갈등론적 접근 방법은 파슨스 식의 균형론적 기능주의를 즐기치게 비판했지만, 실상 학교를 계급적 이익에 봉사하는 합리적 체제라고 생각하는 점에 있어서는 기능주의 이론과 다를 바 없는 목적론적 합리주의의 전통에 그 뿌리를 두고 있었다. 방법적 측면에 있어서도 그들은 교육 제도와 사회 구조의 관계를 설명함에 있어 종래의 통계적 계량적 자료와 같은 실증적 자료를, 단지 관점을 달리하여 이용하는 실증주의 방식을 채택하였던 것이다(시바노 쇼오잔 편, 1998:31).

14) Patti Lather(1992). *Critical Frames in Educational Research, Theory Into Practice*, 31(2). 김영천(1997:308)에서 재인용함.

그러던 가운데 신교육사회학이 대두되면서 학교 사회 구성원들의 상호작용과 문화에 관한 탐구가 교육사회학의 핵심 관심사로 다시 부상하기에 이른다. 신교육사회학은 행위자의 시각에 의해서 구성되는 간주관적 일상적 생활세계를 '현실'로 파악하는 관점에 입각하여 기존의 구조기능적 분석의 사회관과 아울러 그것이 의존하고 있는 방법적 경험주의의 허구성을 비판하였다. 분석이 현상의 구조를 확인하는 작업임에 비해, 해석은 현상의 의미를 확인하는 작업이라는 점에서 차이가 난다. 분석은 설명 지향적인 데 비해서 해석은 이해 지향적이다. 양적 연구가 치중하는 설명이 닫힌 설득인 데 비해서, 질적 연구가 추구하는 이해는 열린 대화인 것이다(조용환, 1999:62). 달리 표현하면, 질적 연구가 '발견'을 중시할 때 양적 연구는 '설득'에 치중한다(이용숙·김영천 편, 1998:9).

사실 그 이전까지 교육사회학은 어떤 의미에서 교육의 외피와 결과를 중심으로 교육의 사회적 의미와 기능을 탐구해 왔다고 볼 수 있다. 하지만 학교는 교육과정에 따라 정해진 지식을 기계적으로 가르치고 배우는 장소가 아니다. 그곳은 교사와 학생을 중심으로 한 여러 구성원들 사이에 복잡다단한 관계가 끊임없이 형성되고 재구성되는 사회적 상호작용의 장이다. 학교에는 희망과 좌절이 있고, 기쁨과 슬픔이 교차된다. 여기에는 강압과 회유, 공감과 갈등도 있으며, 다양한 전략과 협상이 구사되기도 한다(Peter Woods, 1998:8).

이에 신교육사회학은 사회과학에서 해석적 패러다임의 상승 무드와 함께 학교 사회에 대한 미시적 탐구를 활성화하고자 하였다. 이는 참여자의 의식 세계를 기술함으로써 교육의 본질 세계를 들여다보자는 의도에 다름 아니다. 교육 문제의 차원을 단지 개인의 수준으로 단순화시킨 다든지, 또는 개인의 통제 밖에 있는 구조적 수준으로 물고가는 것을 비판하면서 신교육사회학은 문제의 요인을 상호작용적 차원으로 분석하기 시작했던 것이다(김병성, 1992:341-8). 이 점은 결과적으로 교육의 내적 과정을 주목하게 한다.

실제로 양적 연구 패러다임의 탐구 특성으로 인하여, 현장 교사가 느끼고 소유하는 일상적이고 실질적인 교실 경험에 대한 논의는 교육학

연구의 세계에서 심각하게 다루어지지 못하였던 것이 사실이다. 이에 반해 학교에서의 상호 작용에 기초하여 접근하게 된다면, 우리는 비로소 교사와 학생이 제도적인 역할 관계를 바탕으로 하면서도 서로 상황을 다르게 정의하여 구성해 내는 학급 세계의 현실을 그 심층부까지 밝혀내어 해석하고 학급 사회의 전체를 질적으로 파악할 수 있게 될 것이다(시바노 쇼오잔 편, 1998:174). 즉 질적 연구 패러다임은 그 이전까지 자명한 것으로 간주하여 놓쳤던 영역이나 국면에 연구자들이 눈을 돌림으로써 교육사회학의 더욱 충실한 발전 가능성을 제시하였던 것으로 평가된다.

교육사회학은 이로써 ‘교육의 사회학’이라는 입장에서 ‘학교의 사회학’으로 그 성격을 명확히 하게 되었다. 이는 교육 내용에 대한 접근도가 높아 교육 현장에서의 높은 유용성이 기대되며, 나아가 지식사회학의 입장에서 교사와 학생의 범주를 재정의 재구성하는 절차는 교사와 학생의 의식 변혁과 밀접하게 관련되어 있으므로 학교 교육의 재활성화에 미치는 의의가 클 것으로 평가되기도 한다(시바노 쇼오잔 편, 1998:54).

이러한 해석적 접근은 미시적 상호 작용의 분석에 더 적합한 것이 사실이다. 그러나 해석적 접근이 구조적이고 거시적인 차원의 사회 현상에 대해 무관심하다고 할 수는 없다. 교실 수업의 상호작용이나 이를 구성하는 제도 역시, 학교 공동체나 학교 밖 교육 공동체 내의 역학 관계에 의해 결정될 가능성이 크기 때문이다. 즉 학급에 있어서 교사와 학생의 관계는 주변 집단과 직접 간접으로 관련되어 있으며 이를 통해 학급 내의 사회적 교환 관계가 성립되고 있을 가능성이 큰 것이다. 이 점에서 학급은 권력의 자원 기반을 매개로 하여 외부 사회와 연결되어 있는, 더 거시적인 사회구조의 한 하위 체계를 구성하고 있다고 할 수 있다.

다만 구조적 변수 또는 맥락적 요인으로부터 사회 현상을 연역적으로 설명하려고 하는 전통적 지향과는 그 접근 방법이 원칙적으로 다르다고 볼 수 있다. 왜냐 하면 거시적인 사회적 사실은 당연한 것으로 이미 주어져 있는 것이 아니라, 생활 세계의 일상화된 관행적 구성 과정을 통해 생성되는 것이며 구조적 차원의 사회적 현상은 시간과 공간이 교차하는

미시적 상황의 집적이라고 생각하기 때문이다. 따라서 해석적 패러다임이 상호작용 상황에 주목한다고 할 때 그 의미는 단순히 거시적 차원이 아닌 미시적 차원의 현상에 눈을 돌려 종래의 투입-산출 모델에서 다루어지지 않은 구조적 변수들을 들추어내는 작업 등을 가리키는 것이다.

이제 이같은 질적 연구 패러다임의 의의를 아이즈너(Eisner)의 말을 빌어 정리하도록 하자.

학교의 실제에 대하여 거리를 두고 연구하고자 한다면 학교 개선을 기대하기 어려울 것이다. 복잡한 사회 조직이나 교수와 같은 미묘한 형식의 인간 활동을 개선하는 것을 목적으로 하는 교육연구자에게 현상에 대한 초연한 태도, 무관심, 그리고 무관여는 절대 미덕일 수 없다. 현상에 관하여 아는 것은 중요하다. 학교와 같은 조직에서 나타나는 현상은 다양한 문제들이 개입되어 형성되는 상호작용의 결정체이기 때문에 학교를 개선한다는 생각 안에는 학교라는 조직에 스며들어 있는 주요한 특징들과 구성 요소들이 어떻게 상호작용하는가를 알아야 한다는 전제가 근본적으로 깔려 있다.¹⁵⁾

(2) 질적 연구 방법론의 문제들

질적/해석적/후기실증주의적 연구 패러다임은 그 연구 대상을 주로 학교의 내부 과정에서 구하며 지식의 배분과 교육과정 구성, 교사-학생 간 상호작용, 교사에 의한 학생의 범주화 등에 초점을 둬으로써 분석 관점의 신선함을 확보하기는 하였으나 실제적인 연구성과가 불충분하다는 비판과 함께, 연구 그 자체가 객관적 타당성을 확보하지 못한 채 주관적 기술 일변도로 이루어지고 있다는 오해를 사고 있기도 하다. 오해에 대한 본격적 해명은 뒤로 미루고 여기서는 일단 질적 연구 방법론의 문제점으로 지적되고 있는 것들을 정리해 보기로 한다.

첫째, 문제의 제기와 연구 가능성을 명료하게 시사하는 데 비해 그것

15) Eisner(1992). *The Enlightened Eye*. NY:Macillan Publishing Company. p.

2. 김영천(1997:3)에서 재인용함.

을 실현하는 데 필요한 이론 또는 가설을 실제로 제시하지 못하였기 때문에 연구의 신뢰도(재현가능성과 반증가능성)를 약화시켰으며 사변적 영역에 머무르는 결과를 초래하였다. 둘째, 역사적 시각을 택하지 않고 경험적 증거에 근거한 예증이 불충분하기 때문에 설명이 단조롭고 소박하게 되어 자칫 지적 낭만주의에 빠지기 쉽다. 셋째, 학교의 외부 구조가 교육과정을 통제하는 권력의 문제와 학교의 조직 구조가 상호작용 과정에 미치는 구속에 대한 주의가 소홀해지기 쉽다.

모든 패러다임과 마찬가지로, 질적 연구의 패러다임 역시 장단점이 뚜렷이 대비된다. 이러한 사정은 질적 연구 방법(론)도 다를 바 없다. 가장 대표적인 방법 중의 하나로 알려진 문화기술적 방법의 경우를 살펴보자. 먼저 장점은 다음과 같다(이종각, 1997:149).

첫째, 문화기술적 방법은 연구되고 있는 환경에 대한 하나의 완전한(전체적) 모습을 제공한다. 그리고 이 연구법은 장기간에 걸쳐 이루어지기 때문에 대부분의 교육 연구가 현재 시점에서 이루어지는 것에 비해 종단적 시각을 제공해 준다. 둘째, 다른 방법에 비해 새로운 통찰과 새로운 가설들을 도출하기에 적합하다. 셋째, 이 방법에 의해 개발된 가설과 이론들은 자연적 장면에서 수집된 관찰적 데이터에 확고하게 근거하고 있다. 넷째, 관찰자가 어떤 특별한 가설들을 미리 가지고 연구를 시작하는 것이 아니기 때문에, 실증적 양적 방법을 따르는 연구자들처럼 자신의 기대에 적합하지 않은 현상을 간과하는 오류를 범할 가능성이 매우 적다.

이에 반해 단점은 다음과 같이 지적된다(이종각, 1997:150).

첫째, 명확하고 빠른 속도로 기술할 수 있는, 상당히 주의 깊고 세심한 관찰자가 필요하다. 둘째, 현재 연구되고 있는 환경을 제대로 이해하기 위해서는 장기간의 관찰이 요구된다. 따라서 이런 연구는 비용을 많이 들게 하며 다른 연구자들의 반복 연구를 힘들게 한다. 셋째, 관찰 기록들은 매우 길어지며, 따라서 그것을 양화하고 해석하기 어렵게 만든다. 넷째, 관찰들이 주관적 성격을 띠고 관찰자간 신뢰도를 검증하는 것이 불가능하기 때문에, 관찰자의 편견이 연구 결과를 심각하게 왜곡시

킬 가능성도 있다. 다섯째, 교실과 같은 자연적 장면에서 발생하는 모든 행동들을 기술 관찰하는 것은 불가능하기 때문에 관찰자의 선택과 판단이 문제로 제기될 수 있다. 여섯째, 관찰자는 종종 연구되고 있는 환경 속에서 하나의 능동적인 참여자가 된다. 이러한 행위는 종종 역할 갈등을 일으키고 정서적으로 휩싸일 우려가 있으며, 이러한 결과들은 수집되고 있는 데이터의 타당성을 줄일 수 있다. 이는 불확정성의 원리와 유사하다.

그러나 이러한 문제점들 가운데 가장 대표적으로 지적되는 것은 바로 해석의 주관성 문제와 타당도 또는 신뢰도의 문제라 할 수 있다. 이것이 상호 연결된 문제임은 말할 나위 없다.

먼저 해석의 문제와 관련하여 제기되는 사항들은 대략 다음과 같다: 사회 현상에 대한 참여자(연구대상자)의 해석을 탐구하는 것이 질적 연구의 기본 목표라는 것에는 의심할 여지가 없으나, 어떻게 타인이 인지하는 것처럼 인지할 수 있는가? 질적 연구자가 실제 참여자의 관점에서 설명을 하고 있는가?¹⁶⁾ 질적 연구자가 이론적 사고를 유보할 수 있는가의 의문은 차치하더라도, 이론적으로 중립적인 방식에서 연구를 수행하는 것이 가능한가?¹⁷⁾

16) 실제로 인류학에서는, 예컨대 사모아인을 연구한 미드와 프리먼의 연구 결과가 서로 불일치한 사례에서 보듯 동일한 현상을 관찰하고서도 해석이 일치하지 않는 경우가 발생하기도 한다. 그래서 이러한 문제에 대한 대안으로 연구자가 그의 연구 결과를 연구 대상자에게 제시하는 응답자 타당화 방식이 사용되기도 한다(김윤옥, 1996:19). 이는 연구 참여자에 의한 연구 결과의 검토와 평가(member checks)를 의미하는데, 참여자의 일부에게 연구자가 연구 자료로부터 도출한 임의적 분석과 결론을 평가하도록 하는 과정이 그것이다. 연구 결과는 연구자와 참여자간의 협동적 작업을 통해 이루어진 실재(constructed reality)이기 때문에 연구 작업은 연구자를 보다 특권적인 해석적 입장에 놓이게 만드는 연구자만의 입장과 해석에 의해서가 아니라 연구자와 참여자 간의 대화에 의하여 근거해야 한다는 것이다(김영천, 1997:46).

17) 분석적 귀납법은 현상의 범주들간의 관련성을 알아보기 위해 자료를 세밀히 검토하고 최초의 사례를 조사하여 연구 가설을 개발한 후 다음 사례를 토대로 가설을 수정하는 방법이다. 그러나 질적 연구가 위의 지적처럼 흐를 가능성도 크다(김윤옥, 1996:19). 그래서 반성적 주관성(progressive subjectivity)

이러한 질문들은 해석적 패러다임의 근본적이고 인식론적인 전제를 문제삼는 것들이다. 질적 접근 방법에 있어서 관찰 위치는 주관의 세계 밖이 아니라 그 안에 들어가 있다. 베버는 사회과학이 과학다우려면 인과적 설명을 추구해야 함을 인정하면서 동시에 그 대상의 특성이 문화 현상, 역사 현상임을 감안할 때 의미의 해석을 통한 '이해'를 필요로 한다는 점을 강조하였다. 자연 현상과 달리 역사성을 갖는 사회 현상의 경우, 드러난 현상만으로 인과성을 밝혀낼 수는 없기 때문이다. 이는 사회 현상을 관찰자가 아닌 행위자의 관점에서 파악하려는 것과 관련된다. 사회 현상은 그 사회적 실재 속에 사는 사람들에게 특정한 의미와 적합성을 갖는 것이고, 사회는 결국 행위자들에 의해 이른바 '구성된' 현상이기 때문이다(최협, 1990:77).

해석자가 자신의 견해나 관념을 텍스트에 투사하는 것이 단순히 텍스트의 저자의 원래 의도를 있는 그대로 재생하기 위한 것은 아니다. 텍스트는 항상 저자가 의도하는 것 이상의 뭔가를 나타내고 있을 뿐만 아니라 상이한 상황에서는 서로 다르게 해석될 수 있으므로 이해는 단순한 복제가 아니라 생산적인 노력인 것이다. 이 과정에서 우리의 선입견들이 사상(事象)에 적합한 것인지 아니면 변형을 필요로 하는지의 문제가 해결될 것이다. 그리고 이와 같은 시행착오적인 접근 방법을 통해 텍스트의 진리 요구는 전면에 나설 수 있는 것이다(조셉 블레이처, 1989:130). 여기서 해석자의 과제는 전통의 지평 속으로 들어가는 일이 아니라 자신의 지평을 확대시켜 전통의 지평과 융합시키는 일이 된다.

이같은 해석의 주관성 혹은 상호주관성의 문제는 결국 질적 연구 방법론의 신뢰도와 타당도의 문제로 이어지게 마련이다. 전통적 교육학 연구 패러다임에서는 연구의 과학적 객관성을 측정하는 준거로서 타당도와 신뢰도가 이용되어 왔다. 예를 들어, 어떤 온도계가 끓는 물에 넣

이런 개념이 중요해진다. 이는 연구가 시작되기 이전에 연구자가 가지고 있었던 선형적 이론이나 가설 또는 시각이 실제 현장 작업을 통하여 어떻게 또는 얼마나 변화되었는가를 의미하는 것으로, 연구 가설의 변화, 연구 문제의 심화, 연구 시각의 다양화 등은 모두 연구자의 반성적 주관성이 관여되었음을 나타내는 구체적 증거라 할 수 있다(김영천, 1997:47).

을 때마다 똑같이 82℃를 나타낸다면, 이는 신뢰로운 측정이 된다. 반면 두 번째 온도계는 일련의 측정에서 100℃를 중심으로 측정치가 변할 수도 있다. 이 때 첫 번째 온도계는 타당하지는 않으나 완전히 신뢰로운 반면, 두 번째 온도계는 신뢰롭지 못하나 비교적 타당하다고 할 수 있다. 이렇듯 신뢰도란 연구 결과가 연구의 우연적 상황과 독립된 정도를 말하고, 타당도란 연구 결과가 정확하게 해석되는 정도를 말하는바, 객관도는 곧 신뢰도와 타당도를 가능한 한 동시에 실현하는 것을 의미한다.¹⁸⁾

전통적 연구자들은 객관도를 확보하기 위해, 특히 타당도 준거를 신뢰롭게 해결하는 것을 모든 연구 설계의 가장 근본적인 필수 요건으로 간주하여 왔다. 이에 반하여 질적 / 후기 실증주의 연구 패러다임의 연구자들은 사회과학 연구에서의 타당도의 적용에 대한 그 정당성 자체를 문제로 제기하고 있다.¹⁹⁾ 이는 타당도를 어떻게 이해하고 그 준거를 어떻게 정의내릴 것인가에 대해 다양한 관점과 입장들을 낳았다. 이러한 논의 안에는 타당도의 유용성에 대한 근본적인 질문이 내재되어 있으며 그러한 질문에 대답하기 위한 노력으로 두 가지의 극단적인 입장, 곧 경험주의 접근에서처럼 질적 연구도 타당도 준거를 개발해야 하는지, 아니면 더 이상 필요하지 않을 것인가가 상존하고 있다.

오늘날 연구자가 연구 대상으로부터 무관하게 중립적인 태도를 취할 수 있다는, 그리고 객관적인 연구 방법이 존재할 수 있다는 사고들은 근본적으로 거부된다. 오히려 사회 현상의 복잡성과 의미구조를 충분히 이해하고 해석하기 위해서는 연구자의 참여자(피연구자, 연구대상자)에

18) 신뢰도와 타당도는 결코 대칭적이지 않다. 전혀 타당도 없이도 완벽한 신뢰도를 얻는 것은 쉬운 일이다. 다른 한편 완벽한 타당도는 완벽한 신뢰도를 보장한다. 왜냐 하면 매 관찰 시마다 완전하고 정확한 사실을 내놓기 때문이다. 진리에 대한 수단으로서 사회과학은 신뢰도를 보장하는 기법에 전적으로 의존해 왔다. 그렇게 된 부분적 이유는 완벽한 타당도란 이론적으로도 획득불가능하다는 데 있다. 하지만 대부분의 비질적 연구 방법론 역시 신뢰도에 대한 검증법은 완벽하리 만큼 다양하지만, 타당도에 대한 것은 거의 없다는 점은 주목해야 한다(Kirk & Miller, 1992:24-6).

19) 이하 타당도 문제에 대해서는 주로 김영천(1997)에 의존함.

대한 보다 깊은 관여와 상호 대화적인 의사소통이 강조된다. 즉 연구자가 참여자로부터 얼마나 객관적인 거리를 유지했느냐보다는, 얼마나 현상에 가깝게 다가갔는가 하는 근접성의 정도가 타당도로 간주되기도 한다.²⁰⁾ 따라서 방법의 성취로서의 타당도를 거부하는 질적 연구자들에게 있어서 방법과 타당도는 서로 상반된 입장에 놓여 있다. 즉 방법의 준수는 연구 세계를 볼 수 있는 연구자의 시각을 특정 방법으로 미리 결정해 버림으로써 통제되고 규격화된 지식을 양산하게 된다. 아울러 해석은 연구 세계로의 완전한 몰입과 관여를 통하여 나타나는 것이기 때문에 절차와 방법적 장치에 대한 요구는 해석적 질적 탐구의 목적에 위배된다.

하지만 이러한 질적 연구에서 타당도의 사용에 대한 찬성과 반대의 극단적인 입장 사이에서 주류적인 흐름은 질적 연구에서의 타당도의 준거를 새로이 만들고 재규정하는 작업이었으며 많은 질적 연구자들이 그 나름대로의 준거들을 개발해 왔다. 그 가운데 하나가 바로 트라이앵글레이션(triangulation)이다. 이는 동일한 현상을 연구하는 데 두 가지 이상의 방법을 사용하는 연구 과정으로서 크게 네 가지의 기법(자료, 연구자, 이론, 연구 방법)이 있다. 이 방법이 강조되는 배경에는 첫째, 각각의 방법들은 각자의 장점과 단점을 가지고 있기 때문에 트라이앵글레이션을 사용함으로써 연구자는 한 가지 방법을 사용함으로써 야기될 수 있는 결점과 연구자의 판단 오류를 보완할 수 있다는 가정이 존재한다. 둘째, 상이한 두 가지 이상의 방법들이 동일한 현상에 대하여 동일한 결과를 도출하였을 때, 연구자의 연구 결론에 대한 확신의 정도가 실질적으로 증가될 것이라는 점이다. 최근의 많은 교육 연구에서 질적 연구 방법과 양적 연구 방법이 함께 이용되는 것 역시 트라이앵글레이션의 아이디어라고 할 수 있다. 따라서 질적 연구에서 조사 연구 방법, 양적

20) 가령, 월코트는 질적 연구에서 타당도를 대신할 기준으로 이해도를 들고 있다. 이해는 진리의 입증이나 의미의 구성을 중시하며, 앞보다는 느낌을, 과학적 엄밀성이나 실용적 가치보다 발견과 공감을 더 중시한다(조용환, 1999:63).

연구에서 면담이 함께 사용되고 있는 것이다(김영천,1997:42-7).

한편, 질적 연구 방법론의 과제 가운데 최근에 가장 크게 부각하고 있는 것은 기술, 곧 글쓰기(writing) 방식의 문제이다. 글쓰기에 대한 질적 연구자의 관심은 대단히 높다. 현장 작업과 그 현장 작업을 독자에게 보고하는 작업은 별개의 과제이다. 질적인 방식으로 자신이 관찰한 구체적 사실들을 생기있게 전달하기란 여간 어려운 일이 아니다.²¹⁾ 더욱이 그것은 곧바로 연구 작업의 타당화 작업과 직결된다고 할 수 있다.

월코트(1994)는 “기술이 질적 연구의 핵심”이라고 생각하는 동시에, 기술이 분석과 해석을 위한 기초 작업으로서만 의미를 갖지 않고, 그 자체가 현상에 대한 이해를 공유하는 한 가지 중요한 방식이라고 생각한다(조용환, 1999:44). 그는 해석의 짐을 송두리째 독자에게 지우는 것을 책임 회피로 규정한다. 이해는 생생하고 직접적이고 즉각적인 체험의 공유를 추구하며, 질적 연구의 해석 작업은 바로 그러한 이해의 과정이라고 말할 수 있기 때문이다. 그렇다면 독자와 현상을 공유하기 위해 어떠한 기술 방식을 택할 것인가?

월코트는 기술(記述)이 예술과 과학의 양면성을 가지고 있다고 본다. 그는 전자를 직관적 행위로, 후자를 객관적 행위로 파악하여, 인류학적 기술이 너무 후자에 치우치는 것을 경계한다. 그가 기술의 엄격성보다 적합성을 강조하는 것도 같은 이유에서이다. 조영달(2000)도 관찰의 대상인 교사와 학생 및 이들의 행위를 과학적 분석의 대상으로 삼아야 할 것인지 예술 평론의 시각으로 보아야 할 것인지 역시 중요한 문제라고 지적한다. 교실 수업 행위는 분명 퍼포먼스(performance)의 성격을 지니고 있다. 훌륭한 교육자에게서 어김없이 종교적 신념이나 행동 양식을 발견하고 피교육자에게서 심미적 감동을 전해 듣게 되는 것은 이를 잘

21) 실제로 국내 연구의 경우, 김영천(1997)을 제외하고는 흥미와 공감을 갖고 읽을 수 있는 질적 연구물을 만나기가 쉽지 않다. 대부분의 질적 연구물은 양이 많은 것이 특징이다. 그럼에도, 가령 참여자에 관한 정보를 아무리 세세하게 전한다 하더라도, 연구자가 갖고 있는 상(像)과 일치할 것 같지는 않다. 글쓰기의 장르, 형식, 문체 등이 문제가 되는 이유가 바로 여기에 있다.

나타내 준다. 이는 일면 수업의 과학적 분석이 심리적 심미적 사고에 터할 수 있음을 암시하는 것이기도 하다.

질적 연구의 질은 궁극적으로 현장이 아닌 연구실에서 결정된다. 덴진에 따르면, 해석은 텍스트를 변환하는 과정이다(조용환, 1999:64). 질적 연구에서 텍스트는 현장 텍스트, 연구자 텍스트, 해석적 텍스트, 대중적 텍스트로 그 관점, 맥락, 초점을 바꾸어 가며 변신한다. 이 변신, 변환의 과정에서 의미가 생산되고 재구성된다. 그래서 덴진은 “해석은 예술이지, 형식적이거나 기계적인 일이 아니다.”라고 하면서, 마치 예술가가 제각기 특유한 창작기법을 가지듯이, 해석하는 사람은 각자의 언어와 스타일로 해석에 임해야 한다고 주장한다.

이러한 글쓰기의 독특한 위치와 그 중요성은 포스트모더니즘의 영향으로 인하여 더욱 중요한 이론화의 이슈로 떠오르게 되었다(김영천, 1997). 포스트 모던 질적 연구자들의 연구 작업은 기존의 사회과학 연구에서 연구자의 글쓰기 보고서 형식이 단지 기존의 사회과학의 영역을 지배하고 있는 실증주의의 한 표현이라는 사실을 해체적 방법을 통하여 밝혀주었다. 기존의 연구 보고서 양식 역시 진실에 접근할 수 있는 양식으로서 가장 적법해서가 아니라 지배적 연구 양식의 권력 재생산을 위한 실체로서 파악한 것이다.

이러한 해체적 작업은 그같은 실증주의 연구 이데올로기에서 벗어나 인간의 경험을 좀더 잘 표현할 수 있는 대안적 글쓰기 양식들에 대한 정당화와 개발을 시작하게 하였다.²²⁾ 그러한 예는 문화기술지에서 문학

22) 반 마넨에 따르면 질적 연구자가 고려해 볼 수 있는 표현 양식은 크게 세 가지이다. 첫째, 실재적 이야기 스타일. 이는 현재 사회과학의 글쓰기 실제에서 가장 일반적으로 쓰이고 있는 형식이다. 여행자의 수기, 소설, 신문 기사, 현존하는 많은 질적 연구 보고서가 이 형식에 의해 쓰여지고 있다. 연구자는 객관적인 입장에서 제 3인칭의 나레이터로 참여자의 세계를 기술한다. 둘째, 참회적 이야기 스타일. 이는 ‘나’라는 존재가 등장하여 참여자의 세계에 대한 기술자로서의 역할을 한다. 따라서 참여자의 세계에 대한 연구자의 관점이 강하게 반영되며 현장 작업이 구체적으로 어떻게 실천되었으며, 현장작업과 관련된 연구자의 인간적인 경험들이 무엇이었는지에 대한 이야기들이 현장 연구의 또 다른 중요한 자료로써 이용된다. 셋째, 인상적

과 과학 간의 구별이 무너지고 있다는 사실에서 구체적으로 찾을 수 있다. 은유는 물론, 수사학적 표현의 완성도, 연구자의 문학적 표현 능력과 재능이 요구되고 있는 것이다. 그리고 ‘낯선 것을 익숙하게 만들기’보다 ‘익숙한 것을 낯설게 만들기’가 질적 연구자들에게 더 절실히 요구되기 때문에, 때로는 지적 자극과 신선한 충격을 담기 위해 고심하기도 한다. 그래서 시나 소설(특히 추리소설)은 물론, 드라마 형식까지 동원되기도 한다.²³⁾

이같은 글쓰기 문제는 최근 인문학계의 글쓰기 담론과 함께 논의된다면 더욱 커다란 성과를 얻을 공산이 크다고 판단된다. 아울러 사회 언어학과 문학 비평적 전통이 강한 우리 국어교육계가 새로운 질적 연구 차원을 여는 데에 기여할 바도 크다고 생각된다. 물론 그러기 위해서는 좀더 다양하고 효율적인 글쓰기 방식의 과감한 도입이 이루어져야 할 것이다.

이야기 스타일. 이는 인상주의 화가에서 보듯, ‘강인한 이미지를 함축하고 있는 연구 경험이나 특정 문화적 사실들’을 독자들에게 제공함으로써 참여자의 세계에 대한 독자의 관심과 이해를 증진시키고자 하는 형식이다. 기술대상, 연구 이야기를 보다 극적으로 기술하기 위하여 투명성과 구체성이 기술의 중요한 요소로 간주되고 은유, 상상, 추억들이 재치 있게 사용된다(김영천, 1997:67).

- 23) 리차드슨은 인문학에서 주로 쓰이고 있는 표현의 형식들을 사회과학 텍스트 구성의 작업에 적용시켰다. 자신에 대한 나레이션, 소설기법의 문화기술지, 시적 이미지를 통한 표현, 연극적 요소가 가미된 문화기술지 개발 등이 그것이다(김영천, 1997:69).

3. 질적 연구 방법론의 국어교육적 전망과 과제

#1. 칠수와 만수

참여자 : (독백하듯이) 나는 아직까지 학회의 관행과 논문 형식의 글 쓰기 제약으로부터 절반 이하쯤만 자유로울 뿐이다. 논문의 체제상, 지금은 질적 연구 방법론의 국어교육적 의미를 논하는 내용이 이어져야 하겠기에, 결론에 해당하는 제목을 거창하게 잡았지만, 사실, 이 부분은 별로 할 말도, 말을 할 필요도 없다. 이제까지의 논의 과정에서 질적 연구 방법론이 국어교육 연구에 본격적으로 도입될 경우, 그리고 사회과학의 관점에서 국어교육을 바라보면, 어떠한 이득과 어떠한 과업들이 있을지는 이미 충분히 밝혀지지 않았을까? 국어교육의 현장 개선, 국어교육 연구의 학문적 심화 발전, 국어교육 연구의 학제적 기여 등으로 요약될 수 있을 테니까 말이다.

연구자 : (슬며시 끼어 들며) 그럼 뒤에 할 말을 앞에서 한 꼴이 아닌가?

참여자 : 그렇다고 이 글의 개요를 애당초 잘못 잡았다고 생각하지는 않네. 1장의 논의는 불가피했기 때문이지. 국어교육 연구에서 질적 연구 방법론 승인 문제를 다루지 않고 넘어가면 도대체 무슨 논의가 이어질 수 있겠는가?

연구자 : 자네는 왜 그걸 ‘승인’의 문제라고 생각하는가? 연구는 연구자의 실천적 의지에 달려 있는 것뿐이지 않는가?

참여자 : 원칙적으로야 맞는 말이야. 하지만 그건 자네가 이 세계를 잘 몰라서 하는 소리인지도 몰라. 1장에 이어 2장에서 패러다임 이야기부터 시작해야 했던 나름대로의 이유가 내겐 있었다네.

연구자 : 자네가 생각하는 ‘패러다임’이란 뭔가?

참여자 : (허공을 바라보며 암송하듯이) 학문은 합리적이고 객관적인 활동이기 이전에 한 연구 집단의 이데올로기로, 다시 말해, 학문하는 행위는 한 연구 집단의 합의된 담론을 충실하게 따르

는, 일종의 학습된 행위로 이해할 수 있다!

연구자 : 그렇다면 ‘승인’보다는 ‘합의’가 어울리지 않는가? 자네는 지금 학문의 정치학을 말하고 싶은 건가?

참여자 : (……)

연구자 : 자네 안의 정치적 무의식(Political Unconsciousness)를 드러내기가 싫은 모양이군.

참여자 : 한참 잘 입고 다니던 조끼가 어느 날 갑자기 불편하게 느껴지기 시작하는 날이 있지. 그렇다고 새 조끼는, 적어도 당분간은 더 불편하게 보이고…. 낯선 것에 대한 동경과 불안. 나는 사람들에게 그걸 지적하고 싶었는지도 모르겠네.

연구자 : 자네 얘기는 결국 질적 연구 방법론이 국어교육 연구에 필요하고, 또 가능하다는 거겠지. 자네는 필요하고 가능한 일이라면 다 하는가?

참여자 : 이제 와서 생각해 보니, 2장에서 질적 연구 방법론에 관한 책들만 잔뜩 정리한 것도 어쩌면 불필요한 일이었던 것 같네. 사실 질적 연구 방법론을 정리하는 수준 이상의 것은 나로선 불가능했기 때문이기도 하지만 말일세. 여하튼 독창적이지도, 독창적일 수도 없는 연구물, 단지 자신의 독서를 정리해 내보이는 일. 그것이 학회의 요구 사항이었는지, 내가 해석을 잘못된 것인지 지금으로서는 알 수 없지만, 연구 방법론을, 그것도 별로 우리 학계에서 실천되지 않은 것에 대해, 그렇다고 별로 계몽적인 위치에 있지도 않고, 지사적 실천을 하지도 못하는 입장에서 논한다는 것은 참 난감한 일임에 틀림없다네. 연구사를 검토하며 비판할 것도 별로 없고, 논쟁적 쟁점을 만들어 낼 것도 별로 없다는 것이 시종일관 글쓰기를 억압했기 때문이지.

연구자 : (일부러 비웃으며) 결국 자네는 불필요하고 불가능한 일을 해내신 거구만.

참여자 : (정색을 하며) 해야 할 일이었기에 가능하게 하려고 애를 썼다는 말일세! 물론 필요하고 가능하다 해서 다 해야 한다는 것

은 아닐세. 그건 선택의 문제지. ‘승인’이든 ‘합의’든 가치가 있다고 동의하는 것, 그리고 그것을 장려하는 분위기가 중요한 것 아니겠나!

연구자 : 자, 자, 자네 말대로 지사도 아니라면서 흥분하지 말게나. 아무튼 남의 문헌도 설 새 없이 인용하는 걸로 봐서 논문식 글쓰기로부터 완전히 자유롭지 않다는 자네 말만큼은 사실인 것 같네.

참여자 : 허허. 허긴, 그나마 질적 연구 방법론 관련 서적들을 틈틈이 정리해 둔 것이 없었더라면, 이 정도 작업이나마 아예 불가능한 일이었을 지 모르네. 정말 신기한 일은, 전혀 그런 티를 낸 적이 없다고 생각했는데, 학회에서 내게 질적 연구 방법론을 주제로 발표를 하라고 청한 일이야.

연구자 : 그게 이 학회의 능력 아니겠나? 그리고 이런 주제로 학술 발표회를 여는 것도 바로 그 ‘합의’를 구하는 과정이 아니겠나? 여하튼 자네 정도의 사람이 질적 연구 방법론에 대해 발표를 맡았다는 사실이야말로 우리 학계의 질적 연구 수준을 가장 질적으로 설명해 주고 있는 것은 아닌가 모르겠네.

참여자 : 우울하게 들리는군. 그거 혹시 칭찬인가?

연구자 : 좋으실 대로 생각하시게나. 그래서, 이 다음은 어떻게 써 갈 생각인가?

참여자 : 글썄... 지금까지 남 얘기만 써 왔으니, 이젠 내 얘기를 하긴 해야 할 텐데... 내가 경험한 질적 연구 이야기, 그리고 몇 가지 생각해 놓은 아이디어들, 그 정도면 되지 않을까? 아마 그 과정에서 질적 연구의 국어교육적 전망과 과제가 드러나리라 믿고 싶네.

연구자 : 그렇게 하게나. 그런데 자네랑 얘기를 나누다 보니, 누가 연구자고 누가 참여자인지 헷갈리는군. 연구자인 자네를 연구하는 내가 연구자인 것 같았는데, 결국 자네의 연구를 돕는 참여자가 된 것 같기도 하고 말일세.

참여자 : 나도 마찬가지로 일세. 내가 누구인지 말할 수 있는 사람이 과연 누구이겠는가? 그거야말로 질적 연구의 비전이자 극복해야 할 과제가 아닐까 싶네. 아무튼 학회에서 만나세. 거기선 아마 자네나 나나, 고층 빌딩에 줄 하나로 매달린 채, 투신을 시도하는 노동운동가로 줄지에 물려버리는 칠수와 만수 신세가 될지도 모르네. 우리끼리 해 본 소리를 세상 사람들은 또 어떻게 들을지….

#2. 세상 밖으로

지난 해 나는 교육부에서 한국교육개발원에 위탁한 2000년도 학교종합평가에 평가위원으로 위촉받았다. 학기 중에 대학을 빠져 나온다는 것은 일단은 신나는 일이었다. 얼마나 힘이 들지, 수당이나 제대로 줄지, 나와서 보장을 하려면 또 얼마나 바쁠지는 나중에 생각하기로 하고, 2000년 5월과 6월 두 차례에 걸쳐, 그 화사한 날, 나는 세상 밖으로 나갔다. 그 세상은 교과교육 연구자로서 반드시 나갔어야 했던 곳이기도 하였다. 고등학교 교직 생활을 그만둔 지 8년만의 일이었다. 세상이 얼마나 변하고, 또 얼마나 변하지 않았을지 궁금했기에, 생각해 보면 나아말로 재소자와 다를 바가 없었던 셈이다. 대상 학교 하나를 관찰하기 위해 일주일을 거의 연금 상태에 가깝도록 합숙 생활을 해야 했지만, 학교 현장이야말로 우리들의 세상이기에 그 속으로 들어가는 것이 오히려 세상 밖으로 나가는 길이었다는 뜻에서이다.

이번 학교 종합 평가 사업은 질적 자료를 중심으로 자료를 수집하고, 또 그 평가의 결과를 질적으로 기술하여, 학교의 질적 개선을 도모하는 것을 주된 목적으로 삼는 것이었다. 마치 평가가 아니라 감사(監査) 받는 느낌을 주던 종래의 장학 평가와는 다른 취지의 것이었기에 기대도 컸다. 그러나 나의 기대는 학교 평가를 위한 워크샵 첫날부터 깨지기 시작했다. 평가의 원칙만 있을 뿐, 기술 방식에 대해서조차도 신뢰할 만한 연구물이 제공되지 않았던 것이다. 질적 기술과 질적 평가란 말은 잘 어

울리지 않는 듯했다. 평가는 가치의 개입을 피할 길이 없고, 따라서 기술이라는 말과는 충돌되는 것 같았기 때문이다. 평가라는 어휘로부터 측정이라는 선입견을 제거하기란 힘든 일이다. 그래서 나는 질적 평가란 말을 질적 기술과 해석이라는 뜻으로 재정의하였다. 다만 업무의 성격상, 국어교육 현상에 관한 사회학적 해석은 유보하기로 하였다.

실제 학교 평가는 지방의 A 고교와 서울의 B 여고를 대상으로 각각 일주일씩 행해졌다. 실로 강행군의 나날이었다. 임의로 지정한 교사 3명의 수업을 각기 2시간씩 관찰하고, 수업을 전후로 해당 교사와 사전 1시간, 사후 2시간씩 면담을 실시하였으며, 학업 성취도를 기준으로 상·중·하에 해당하는 학생 3명과 1시간씩 집단 면담을 한 다음, 이를 모두 일일 기록지 형식으로 정리하고, 매일매일 평가단 전체 회의를 통해 서로 자료를 공유하고 토론하여 평가의 방향을 잡아 나가면서, 일주일 간의 평가 일정이 종료되기 전, 그러니까 인상과 기억과 긴장이 사라지기 전에 최종 보고서를 작성·제출해야만 했던 것이다.

평가단은 현직 교장 선생님을 단장으로 일반교육학자, 교과교육 전공 학자, 장학사, 현직 교사, 교육개발원 연구원들로 이루어져 있었는데, 처음에는 물론 쉽지만은 않았지만, 결국 사람들의 보는 눈은 비슷하게 마련이라는 점을 확인하게 됐다. 힘든 일정 속에서도 평가단의 팀웍은 탄탄해져갔다. 교육이란 점에서 동질적이고 전공의 측면에서 이질적인 여러 사람들을 만나 하나의 현상에 대해 이야기를 나누다 보니 많은 것을 얻고 배울 수가 있었다. 물론 늘 진지하기만 했던 것은 아니다. 대상 학교에는 물 한잔 대접도 꺼려했으나, 과중한 업무를 마치고 나면 평가단끼리만 모여 술자리를 마련하기도 했다. 그 와중에 평가 인증 기구 같은 사설 기관을 만든다면 돈도 많이 벌 수 있지 않을까 하는 공상을, 희한하게도 평가위원 저마다 하고 있었음을 확인하며 크게 웃기도 했다. 하지만, 그러기 위해서는 고교의 자율화가 이루어져야 하고, 고교 평준화가 개선되어야 하리라는 생각에 역시 농담으로 그치고 말았다. 다만, 학교의 개선은 결코 그 학교 자체의 의지만으로 이루어지지 않는다는 점을 확인하는 셈이 되어 다소 씩씩하기도 했다. 우리의 질적 평가 과정이

야말로 질적으로 기술되어야 할 필요가 있다는 데 모두가 동의하는, 힘들고 유쾌함이 씨줄과 날줄로 짜여지는 나날의 연속이었다.

피연구자로서의 교사들도 처음에는 경계하는 표정이 역력했으나 평가의 취지와 방향을 실제적으로 확인하게 되면서 점차 참여자(제보자)로서의 역할을 수행해 주는 경우가 많아졌다. 그런데 수업을 관찰하면서, 우리는 수업과 관련한 개선 방향을 추구함에 있어 주로 시스템적 접근을 하기로 했으나, 교사 개인의 자질에 따라 수업의 질이 차이가 나는 것은 어쩔 수 없는 듯 여겨졌다. 교실과 국어 교육에 대한 교사 개인의 상황 정의에 따라 수업의 전개도 달라지리라는 가설이 충분히 가능해 보였다.

여기에는 많은 변인이 존재하는 것으로 보였다. 이는 양적 연구가 병행되어야 할 사항인데, 예를 들어 교사의 연령, 성, 학력, 경력 등 교사를 둘러싼 변인들과 그에 따른 수업의 차이도 검증되어야 할 사항으로 생각되었다. 심지어 그가 전교조, 혹은 전국국어교사모임 등과 관련이 있느냐 없느냐 하는 문제도 다루어 볼 만한 사항이다. 교사 양성과정을 개선하고자 한다면, 사대 출신 교사와 인문대 출신 교사, 혹은 국어학 전공 출신 교사와 국문학 전공 출신 교사를 대비해 살펴보는 것도 유의미한 관찰이 될 듯하다.

흥미로운 비교 관찰 사항도 있었다. A 학교의 경우, 수업을 관찰한 교사 중, 두 교사 모두 교직 경력 5년 내외의 젊은 교사들이었는데, 이 중 '갑' 교사는 지방대 출신으로 교육과정의 변화라든가 교과교육의 변화 동향, 교사 연수 등에 관심이 많았고, 수업에 PPT 등 비교적 다양한 매체와 자료를 동원하는가 하면, 인터넷 홈페이지를 제작하여 학생들과 방과 후 활동도 주고받는 열성파였다. 하지만 수업의 교과 내용 지식을 살펴보면 오류로 지적될 사항이 발견되곤 했다. 반면에 '을' 교사는 서울의 명문 사립대 국문과 박사과정을 수료하고 이 학교에 와서 성실히 교직 생활을 해나가고 있었는데 그의 수업은 거의 완벽할 정도의 용어구사와 전문적 지식으로 전개되어 나갔으나 학생들을 매료시키지는 못하고 있었다.

그러나 하면 B 학교에서는 정말 감동적으로 시를 가르치는 여교사를 만나는 행운도 있었다. 그의 수업을 잘 분석하고 기술하면, 아울러 심층 면담을 통해 그의 생애사를 살펴볼 수 있다면 좋으리라는 생각마저 들었다. 그러나 시간이 너무 부족했다. 반면에 다른 교사들은 가장 구태의 연한 수업, 거의 교실 붕괴에 가까울 정도로 교사 따로 학생 따로 수업 시간이 흘러가는 모습도 보여 주었다.

하지만 어떻게 이런 교사와 수업이 한 학교에 공존할 수 있느냐 하는 것은 그리 놀랄 일이 아니다. 여러 가지 원인을 찾아볼 수 있겠으나, 실제로 학교에는 교사 자신의 교수 학습 활동을 서로 주고받으며 자신을 교정할 수 있는 시간과 공간이 없었다. 교과협의회는 행사 위주로 열리거나 담당 과목을 나누는 등, 매우 관례적이고 형식적인 일을 처리하는 유명무실한 모습이었다. 자체 장학 수업이나 시범 수업 역시 통과 의례적인, 그래서 피곤한 또 하나의 업무에 불과했다. 공간도 마찬가지로, 대부분의 학교는 업무 분장별로 교사들의 교무실 내 자리를 배치하지, 교과별로 배치하지 않는다.

수많은 생각이 머리 속을 교차하는데 어느덧 보고서를 써야 할 시간이 다가와 있었다. 국어과 수업을 구조화하거나 국어 교실의 독특한 언어와 담화 방식을 찾아내고 해석하는 일 등은 이 평가의 성격과 다소 거리가 있었다. 아니, 가능하지도 않았다. 국어과 수업에 대한 질적 연구물이 거의 전무한 형편, 그러니 따라야 할 전범도 없었을 뿐더러 일주일이라는 짧은 시간으로는 해석적 텍스트는커녕 현장 텍스트 하나 제대로 쓴다는 것이 불가능에 가까웠다. 앞서도 말했지만 질적 연구의 질은 연구실에서 결정된다 하지 않았던가. 그런데 우리에게겐 학교에서 돌아와 묵는 자그마한 호텔 방 하나가 있을 뿐이었다.

그런 점에서 교사 연구자의 양성이 필요하다. 그보다 먼저, 질적 연구를 전문적으로 배울 수 있는 훈련 과정이 개설되어야 하고, 그래서 학자, 학자-교사, 교사 등에 의한 질적 연구가 수행되어야 한다. 그 각각은 나름대로의 의의만큼이나 한계도 지닐 것이다. 학자는 내부자적 관점을 취하기가 어렵고, 교사는 참여자의 시각이 연구자의 그것을 압도

할 위험이 있으며, 학자와 교사의 협업은 시각의 통일성을 구하기가 힘들다. 실제로 이번 학교 종합 평가 과정에서 가장 문제가 된 것은 연구자의 확보가 아니었나 싶다. 거의 모두가 처음 세상 밖으로 나온 사람들, 처음 질적 기술을 시도하는 사람들, 그나마 이런 경험을 쌓은 이들의 대부분이 다음에도 이 작업에 동참할지의 여부에 대해 회의적이었다. 그만큼 강행군이였다. 질적 연구는 시간과 노력과의 싸움인 것이다.

질적 연구 전문가들이 양성되면, 간접적이고 소극적인 형태의 학제적 연구를 넘어서는 단계도 상정해 볼 수 있다. 실제로 나는 같은 대학에 있는 덕분에 사회과의 질적 연구 전문가 교수와 이야기를 나눌 기회가 많았는데, 질적 연구, 특히 글쓰기 방식과 관련하여 여러 아이디어를 주고받을 수가 있었다. 그 중의 하나는 이렇다: “우선 두 사람이 같이 현장 작업을 한다. 두 사람은 국어과와 사회과 수업을 같이 관찰한다. 두 사람은 그 작업을 통해 두 교과가 같은 언어로 해석될 수 있는지 없는지 연구한다. 상식적으로 당연히도 우리의 가설은 그럴 수 있는 것과 그럴 수 없는 것이 있다는 것. 현장 텍스트와 연구자의 텍스트가 완성되면 그에 기초해 해석적 텍스트와 대중적 텍스트를 만드는데, 형식은 시나리오나 릴레이 소설 형식을 띤다. 그런데 이른바 다중적(多重的) 실재를 드러내기 위해, 곧 단선적이거나 획일적인 하나의 관점만을 제공하기보다는 다중의 실재가 존재하고 있다는 사실을 보여주기 위해, 시나리오라면 <7인의 사무라이>처럼 동일한 사건을 그 사건을 경험하고 관찰한 서로 다른 인물의 시점에서 기술하는 형식, 소설이라면 이중 시점을 구사하는 형식을 취한다. 두 사람의 문체상 차이도 있을 것이고, 또 두 사람의 특기가 따로 있으므로, 사회학적 해석 텍스트로서의 원작은 그가, 인문적 대중 텍스트로서의 각색은 내가 맡는다.” 물론 이 계획이 실행에 옮겨질지는 전혀 미지수이다.

질적 연구는 어떤 확정된 방식이 없다. 연구의 설계에서 글쓰기에 이르기까지 실제적 진실을 좀더 실감 있게 이해하고 전달하기 위해 다양한 시도가 행해지고 있는 것이다. 그러나 글을 통해 연구자가 관찰하고 해석한 세계를 그대로 전달한다는 것은 한계가 있을 수밖에 없다. 매체

제작과 발표 및 보급의 편의성 문제만 해결된다면 캡코더를 이용, 해설과 해석이 함께 하는 나레이션을 가미하여 일종의 다큐멘터리를 제작하는 것도 한 방법일 것이다. 하지만 그것은 현재로서는 비현실적인 발상에 가깝다.

그렇다면, 어떻게 해야 연구자와 독자 사이에 서사물, 곧 인물과 사건과 배경, 그리고 그 해석을 공유할 것인가? 인물로만 한정해 생각해 보더라도, 참여자의 신상 정보를 소개하고 그에 대한 느낌을 세세히 묘사하고 그의 언어를 그대로 전사해 전달한다 해도, 연구자와 독자간에 그에 대한 이미지는 통일되지 못한다. 이 문제에 대한, 제한적이긴 하지만 대안적인 아이디어는 다음과 같다: “현실을 대체할 수 있는 상징물을 구한다. 가령 교육 현실을 담은 영화를 택한다. 그 영화는 물론 많은 사람이 공감하는 것일수록 좋다. 나와 참여자, 나와 독자, 참여자와 독자는 이를 통해 동일한 서사물을 공유할 수 있다. 일단 나는 영화 텍스트를 현상학적으로 해석한다. 물론 현실의 영화적 각색 가운데 영화 제작과 관련해 변형을 겪을 수밖에 없었던 요소들은 배제한다. 그리고 나는 참여자들이 영화에 대해 어떻게 반응하는지 관찰하고 면담한다. 동일한 시공간 속에서 동일한 영화를 참여자와 함께 관람하는 것도 좋다. 상영 시간 동안 나는 그들의 반응을 관찰한다. 그리고 참여자들로 하여금 그 영화와 자신들의 생애사(生涯史)를 견주어 말이나 글로 표현해 보도록 한다. 즉 영화 텍스트와 참여자간에 지평의 융합을 관찰하고, 영화 텍스트와 참여자와 나 사이에 지평의 융합을 시도한다. 주로 나는 그 융합의 사회학적 의미를 해석하는 데 심혈을 기울일 것이다. 그 다음 그 해석 결과를 참여자에게 제시하여 타당도를 확인하도록 한다.” 이 계획은 다소 미비하게나마 실천에 옮겨졌다. 현재 <죽은 시인의 사회와 그 적(敵)들>이란 제목으로 집필 중에 있는데, 여러 절차를 통해 얻어진 자료들이 실제 글쓰기 단계에서는 포기될 수밖에 없었고, 그로 인해 질적 연구물이라기보다는 해석적 연구물에 가까운 형태로 변질되는 과정을 겪고 있다. 단행본 저서가 아닌 이상, 원고의 분량상 제약 요건도 질적 연구의 기술에서는 결코 가볍게 볼 문제가 아니다.

또한 질적 연구의 단점으로 곧잘 지적 당하는 미시적 접근의 한계에 대해서는 다음과 같은 대안을 생각해 볼 수 있을 것이다: “역사 연구와 교육인류학적 연구가 결합될 필요가 있다. 최근 교육사회학 연구 동향 역시 역사사회학적 관점을 취하는 경향을 보인다. 예를 들어 ‘백일장’을 연구하기로 하자. 비교적 오랜 역사와 전통을 갖고 있는 학교를 방문한다. 상당히 거시적이고 통시적인 연구에 초점을 둔다면 과거 명문 공·사립학교를 택할 수도 있고, 그 정도가 아니라면 연구의 초점에 따라 선택의 폭을 넓혀도 좋다. 명문 학교의 경우, 시대적 변화상은 잘 드러나겠지만 일반화에 난점이 있으리라 예상된다면, 그렇지 않은 학교의 경우는 그 반대일 것이다. 복수의 학교를 택해도 유의미한 결과를 산출할 것이다. 남녀별, 혹은 명문 대 비명문 학교의 비교도 흥미있는 주제다. 백일장의 기획 단계에서부터 현장에 들어가 백일장 당일은 물론, 작품 선정 과정, 당선작에 대한 반응 확인 단계에 이르기까지 교사와 학생들을 관찰하고 면담한다. 이를 통해 백일장 행사와 문학 및 문학 창작에 대한 그들의 상황 정의와 의식 세계를 기술해야 한다. 한편으로는 교지나 학교 역사 기록물을 조사하고 은퇴 교사나 고령 교사를 찾아가 면담하는 등, 백일장의 변천 과정을 연구한다. 백일장의 기원은 언제인가, 어떤 이유로 시행되었으며 어떤 효과를 가져왔는가, 백일장 행사의 위상과 형식 등은 어떻게 변화하였는가, 백일장이 열린 시기와 장소는 언제 어느 곳이 가장 많이 선정되었으며 그 이유는 무엇인가, 시제는 주로 어떤 것들이 선정되었나, 당선작의 경향은 주로 어떠하며 어떻게 변화하였는가, 등등 무수한 연구 주제가 상정될 수 있을 것이다. 물론 여기에는 백일장 당선과 성적, 특히 국어 성적과의 상관도는 어느 정도인가, 백일장 당선 학생들의 졸업 후 진로는 어떠한가 등등, 양적인 접근 방식을 병행할 수도 있을 것이다. 그러나 이렇게 수집된 각종 자료와 해석들은 궁극적으로 학교를 둘러싼 역사적 사회적 맥락 및 정치적 경제적 문화적 심급들과 결부되어 재해석되어야 한다.” 이 연구 계획은 많은 인적 물적 경비가 지출되어야 하겠기에 지원이 있을 때까지 보류해 둘 예정이다. 이 또한 질적 연구의 현실적 제약 가운데 하나이다.

이제 다시 학교 종합 평가 이야기로 돌아가자. 매우 촉박한 시한이었지만 보고서를 완성했다. 실제 1, 2차 방문 기간 동안 보고서의 기술 방식도 변화하였다. 1차 방문 학교 때는 교사별 수업별 기술 방식을 취했는데, 그것이 가져올 부정적인 파급 효과를 고려하여, 2차 때는 주제별 기술 방식으로 전환했고, 이 기준에 맞추어 1차 보고서도 다시 수정을 해야 했다. 이 정도 시행착오(?)는 대수로운 일도 아니었다. 개인차는 피할 수 없긴 하지만, 팀별 보고서이기에 양식상 통일을 강조할 수밖에 없었고, 따라서 개성적 글쓰기는 발휘되기가 힘들었다. 현재 이 보고서는 대상 학교 구성원의 개인적 정보가 드러나지 않도록 요약한 『요약본』만 일반에게 공개되어 있고, 평가 결과의 원본 보고서는 대상 학교를 위해서만 작성, 제공되는 것을 원칙으로 삼고 있다. 원래는 이 글의 뒤에 부록으로 신고자 하였으나 분량도 분량이려니와 무엇보다도 질적 연구자와 참여자간의 윤리성을 존중해 삼가기로 한다.

이제 끝을 맺자. 세상 밖을 나가기 위해서는 상당한 사명감과 용기, 그리고 무엇보다도 시간을 포함한 많은 물질적 여건이 필요하지만, 그것은 분명 행복하고 의미 있는 일이다.

참고 문헌

- 김남희(1997), “현대시 수용에 관한 문화기술적 연구”, 서울대학교석사논문.
- 김동일(1990), 『사회과학방법론비판』, 청람문화사.
- 김대행(1995), 『국어교과학의 지평』, 서울대출판부.
- 김대행(1998), “매체 언어 교육론 서설”, 『국어교육』 97호, 한국국어교육연구회.
- 김병성(1992), 『교육사회학 관련이론』, 양서원.
- 김상희(1995), “국어과 수업 담화 분석을 통한 교수 전략 연구”, 서울대학교 석사논문.
- 김영천(1997), 『네 학교 이야기:한국 초등학교의 교실 생활과 수업』, 문음사.
- 김윤옥 외(1996), 『교육연구를 위한 질적 연구 방법과 설계』, 문음사.
- 김정원(1997), “초등학교 수업에 관한 참여관찰 연구”, 서울대학교박사논문.
- 김천기(1999), 『교육의 사회학적 이해』, 학지사.
- 유동엽(1998), “한 국어교사의 말하기·듣기 수업에 대한 교육기술지”, 『국어교육학연구』 8집, 국어교육학회.
- 이돈희 외(1994), 『교과교육학 탐구』, 교육과학사.
- 이문남(2000), “과학교과교육학에서 과학교육학으로”, 『교과교육학연구』 제4권 제2호, 한국교과교육학회.
- 이용숙(1990), 『국민학교 수업 방법의 개선을 위한 문화기술적 연구』, 한국교육개발원.
- 이용숙·김영천 편(1998), 『교육에서의 질적 연구』, 교육과학사.
- 이인제(1997), 『국어교과학 연구』, 연구보고 RR97-16-2, 한국교육개발원.
- 이재기(1997), “작문 학습에서의 동료 평가 활동 과정 분석”, 한국교원대학교 석사논문.
- 이종각(1995), 『교육인류학의 탐색』, 도서출판 하우.
- 이혁규(1996), “중학교 사회과 교실 수업에 대한 일상생활기술적 사례 연구”, 서울대학교박사논문.
- 인혜련(1998), “쓰기 학습 과정에 대한 질적 연구”, 서울대학교석사논문.

- 정재찬(1996), “현대시 교육의 지배적 담론에 관한 연구”, 서울대학교박사논문.
- 정재찬(1999), “문학교육사회학을 위하여”, 『한국초등국어교육』 15, 한국초등국어교육학회.
- 정창수(1996), 『사회과학방법론』, 대영문화사.
- 정현선(1998), “인문학으로서의 국어국문학/사회과학으로서의 국어교육연구”, 『국어교육연구』 제5집, 서울대학교국어교육연구소.
- 조영달(1992), “한국 고등학교 경제 수업의 상호작용 유형에 관한 연구”, 『사회과교육』 16집, 한국사회과교육학회.
- 조영달(2000), “한국 교과 교실 수업 연구(질적)의 반성과 지향 - 미시기술적 수업 연구를 중심으로”, 『교과교육학연구』 제4권 제1호, 한국교과교육학회.
- 조용환(1999), 『질적 연구 : 방법과 사례』, 교육과학사.
- 최현섭 외(1996), 『국어교육학개론』, 삼지원.
- 최 협(1990), “계량적 접근과 질적 접근”, 김동일 외, 『사회과학 방법론 비판』, 청람문화사.
- 황원영(1998), 『교육과 사회비판이론』, 양서원.
- 허숙·유혜령 편(1997), 『교육현상의 재개념화』, 교육과학사.
- 시바노 쇼오잔 편(조용환·황순희 역, 1998), 『교육사회학 : 해석적 접근』, 형설출판사.
- 제니퍼 메이슨(김두섭 역, 1999), 『질적 연구 방법론』, 나남출판사.
- 조셉 블레이처(이한우 역, 1989), 『해석학적 상상력』, 문예출판사.
- J. H. 터너(김진균 외 옮김, 1989), 『사회학 이론의 구조』, 한길사.
- Kirk & Miller(이용남 역, 1992), 『질적 연구의 신뢰도와 타당도』, 교육과학사.
- Peter Woods(손직수 역, 1998), 『학교사회학:상호작용론적 견해』, 원미사.

<초록>

국어교육 현상에 관한 교육사회학적 접근

- 질적 연구 방법론을 중심으로

정재찬

이 논문은 국어교육 연구에서 질적 연구 방법론이 갖는 의의와 그 실천 가능성을 탐색한 글이다. 주지하듯, 질적 연구는 양적 연구에 대한 반성적 패러다임에서 제기되고 발전되어 온 것이다. 하지만 사실상 우리 국어교육학계는 양적 연구 방법론조차 본격적으로 도입된 적이 없다. 따라서 본 논문은 무엇보다도 먼저 양적 질적 연구 방법론을 아우르는 의미에서 국어교육 현상에 관한 사회과학적 접근의 필요성과 가능성을 논증해야 했다. 이는 국어교육학을 바라보는 시각과 연관되는 한편, 국어교육학의 정립을 위한 방법론의 모색 차원과도 연결되어 있다 하겠다.

이어 본 논문에서는 질적 연구 방법론에 대한 이해를 교육사회학적 혹은 교육인류학적 시각에서 도모하고자 하였다. 그로부터 국어교육에서 미시문화기술적 연구를 포함한 질적 연구의 필요성이 도출되기를 기대함과 아울러, 사회언어학 및 문예 비평적 전통이 강한 국어교육학계에서 질적 연구에 본격적으로 뛰어들 경우, 학제적 기여가 가능하리라는 기대도 표명하였다. 특히 질적 연구자들이 처한 글쓰기 방식의 문제를 현재 대두되고 있는 인문학에서의 글쓰기 담론과 결부지어 논하는 한편, 이 논문 자체가 그 하나의 실천태가 되고자 하였다.

【핵심어】 질적 연구, 문화기술, 국어교육사회학, 국어교과학, 글쓰기

<Abstract>

On the Methodology of Qualitative Studies of Korean Language and Literature Education

: How sociological perspectives can contribute to the study of language and literature education.

Jeong, Jae-chan

This paper grew out of the question like this: Can the sociological perspectives apply to the study of Korean language and literature education, and if possible, how? Among the various paradigms in sociology of education, I chose the perspective and methodology of qualitative studies, because I thought the most urgent thing in our studies is to get the truthful description and interpretation on the reality in our classroom. Undoubtedly, this project needs a lot of survey of the magnitude and scope. So I had to satisfy just by showing the possibilities and significances of qualitative studies in our discipline.

Firstly, I proposed that we apply the methods of qualitative studies to our studies, including the cultural ethnography and many phenomenological researches. Secondly, I hoped that, as many researchers of qualitative studies get confronted with the difficulties in writing their observation and interpretation with verisimilitude and efficiency, we contribute to other disciplines by suggesting the models in writing because we have a good many resources and traditions not only in language and literature but also in sociolinguistics and literary criticism which gives us a phenomenological insight of human mind and behavior. That's why I tried to put my topics in various ways in this paper.

[Key words] qualitative studies, ethnography, sociology of language and literature education, writing models in ethnography