

학습자의 자기 이해를 위한 문학교육 평가 방안 탐색

염은열*

<차 례>

1. 문학 평가의 어려움
2. 문학교육 평가의 변화 방향
3. 학습자의 자기 이해를 위한 문학평가의 가능성
4. 결론

독자는 지면 위의 기호들을, 과거의 언어적 경험과 인생 경험에서 끌어내면서, 특정 단어, 특정 개념, 특정한 감각적 경험들, 특정 사물, 사람, 행동, 장면의 이미지와 연결한다.

—L. M. Rosenblatt(엄혜영 옮김, 2006 : 31)

1. 문학 평가의 어려움

평가만큼 다루기 까다롭고 어려운 문제도 없다. 평가가 교육목표는 올바르게 설정되었는지, 목표 실현을 위한 교육의 계획과 과정은 적절한 지, 그리고 궁극적으로는 교육의 목표가 제대로 성취되었는지를 확인·판단하는 일련의 과정이라는 점에서, 평가에 대해 논의하려면 교육과정 전반

* 청주교육대학교 국어교육과, bsalt@chol.com

을 아우르는 시각과 안목을 갖추어야 함은 물론이고 교육과정의 매 단계에서 이루어져야 할 판단의 구체적인 기준 내지 방안까지 마련해야 하기 때문이다. 이념과 실천, 당위와 현실의 상생적 만남을 도모하는 일인바, 간단치 않은 여러 문제들에 대한 답을 모색해야 하기 때문이다.

국어교육 평가론을 전개할 때도 우리는 마찬가지로 어려움에 직면한다. 국어교육의 목표를 세우고 그 목표에 따라 교육 내용을 구안하여 가르친 역사가 짧지 않음에도 불구하고, 국어교육 평가에 대한 논의가 아직 충분하지 않은 것도 이와 무관하지 않아 보인다. 국어교육 평가론이 교재의 성격을 지니는 저서들에서 빠짐없이 독립된 장으로 다뤄지고 있지만 논의의 깊이와 폭을 갖추었다고 보기 어렵고, 대학입학고사나 수행평가, 논술고사 등 현안으로 부각되는 평가 도구를 개발하고 점검하기 위한 연구들이 있었지만 대증적(對症的)·실제적 처방에만 머문 한계가 있다.

국어교육 평가 중 특히 문학교육 평가에 대한 논의는 더욱 일천하다. 문학교육 평가의 중요한 문제를 지적하고 문학교육 평가의 방향과 구체적인 안을 제안하는 연구들이 증가하고 있는 추세이기는 하지만, 이전 논의가 다음 논의를 촉발하고 여러 관점이나 제안들이 활발하게 경쟁하는 그런 활발한 모습을 아직까지는 목격하지 못했다. 필자는 이러한 부진의 원인이 문학교육연구자 및 실천가들의 게으름에만 있는 것이 아니라 ‘문학’이라는 언어구조물이 지닌 특성과 교육적 가치로 인해 생겨난 것이라고 생각한다.

제임스 그리블은 문학교육론을 전개하기에 앞서 여타 과목에서의 학습 경험과 문학 경험의 차이에 대해 짧게 언급한바(제임스 그리블, 1987 : 7~13) 있다. 시드니 항구가 익곡해안이라는 것을 배움으로써 그 항구가 새롭게 인식되듯이 지질학은 사물들을 보는 방법을 분명하게 변화시켜 주는데 반해, 우리의 도덕적 삶을 변화시키고 자신과 타인을 새로운 시각에서 인지하게 하고 정서를 함양해주는 주는 문학 체험의 경우는 그 경험의 질이나 변화의 양상을 포착하고 논의하기가 매우 어렵다는 것이 그 요점이다.

그런데 이러한 경험의 질이나 변화 양상을 포착하고 기술하는 것이 문학교육 평가이라는 점에서 문학교육 평가의 어려움은 어쩌면 태생적인

것일지도 모른다. 문학 감상과 문학(적) 표현 행위가 지닌 고유한 기제와 교육적 잠재성이 그것에 대한 평가를 어렵게 만드는 것이다. 문학은 “단순히 *무엇에 관한 지식*이 아니라, *인생을 살아내는 경험*을 제공”(로젠블랫, 2006 : 38)하기 때문이다. 우리가 문학을 가르치고 배워야 할 근거 역시 이러한 사실을 인정하는 바탕 위에서 찾아질 수 있다. 독자는 ‘인생을 살아내는 경험’에 몰입되는 또 하나의 경험을 하게 되는데, 문학교육 평가는 이 몰입 경험의 구성성과 총체성, 일시적 현존성, 그 경험으로부터 촉발되거나 실현될 수 있는 변화의 가능성 및 잠재적으로 실현되는 어떤 것 등을 모두 인지하고 점검하고 판단하는 것이어야 한다.

문학교육 평가는 ‘문학’ 평가로서의 태생적 어려움 외에도 국어교육 평가 일반의 문제로부터도 자유로울 수 없다. 특정 자극에 대하여 동일한 반응을 기대하기 어렵다는 점과 특정 자극에 대한 반응 과정에서 분명히 교수 과정에서 전달된 가시적 자극 이외의 반응도 가능하다는 점, 독자들이 보이는 반응을 위계화하기가 어렵고 성취 기준에 대한 도달 정도를 정확하게 측정하기 어렵다는 점(최미숙, 2000 : 265~266) 역시 문학교육 평가에서도 나타나는 문제들이다.

결국 언어구조물로서의 문학 텍스트가 지닌 장점 내지 풍부한 질이, 그리고 언어에 대한 반응의 다양성과 개인성, 잠재적 영향력 등이 문학교육 평가의 어려움을 야기한다고 할 수 있다. 달리 말하면 문학 텍스트가 지닌 장점 내지 풍부한 질, 그리고 문학에 대한 반응의 다양성과 개인성, 잠재적 영향력 등을 놓치지 않는 평가 방법을 모색하다 보니, 문학교육 평가를 논하고 실천 방안을 모색하는 것이 쉽지 않았다고 할 수 있다. 사실 지필고사에 의존하여 학생들의 학습 성취도를 평가하는, 일반화된 방법으로는 이상에서 언급한 문학 경험의 특성과 장점을 살려내기 어렵다. 문학 감상과 표현의 과정에서 활용했거나 그 결과로서 새로 알게 된 문학 지식이나 단편적인 정보를 확인하는 차원에만 집중하는, 표준화된 평가 도구는 문학 경험의 풍부한 질을 단순화할 가능성이 높은 것이다. 문학 과목에서 배우는 것이 시험에서 인출되고 소비될 뿐(정재찬, 2000 : 54면), 문학 경험의 내면화와 가치화, 이를 통한 학습자 내면의 자각이나 변화를

이끌어낼 수 없는 것이다. 제임스 그리블이 “문학 독서가 우리와 다른 사람의 삶을 조망하는 데 중요하리라는 생각이 무너져 가는 가장 큰 이유 중의 하나로, 문학이 전세계 수백만 학생들이 선택하는 시험 볼 수 있는 ‘교과 과목’이 되었다”(제임스 그리블, 1987 : 9)고 한 것도 이러한 우려를 드러낸 언급으로 볼 수 있다. 표준화된 검사의 등장으로 인해 우리는 문학과 우리 삶의 연관성, 문학의 진정한 가치 등을 오히려 의심하게 된 것이다.

문학교육 평가론의 역사는 어쩌면 획일화-표준화된 평가 도구를 개선하려는 노력의 역사, 다시 말하면 문학의 특성과 문학적 경험의 특성을 반영한 문학교육 고유의 평가 방안을 모색하려는 노력의 역사라고도 볼 수 있다. 그러나 아직까지도 학교에서 이루어지는 대부분의 평가는 학생 개개인의 학습성취도에 중점을 두고 그 결과 학생 개개인의 차이를 분별하는데 의의가 있는 것으로 인식되고 있음(김대행, 1998 : 255)을 또한 인정하지 않을 수 없다. 문학이라는 언어구조물과 그 언어구조물에 대한 경험을 더욱 풍요롭게 하고 개인의 성장 동인이 되는, 다양한 평가 도구가 문학교육의 장에서 활용되고 있고 있는 것 같지 않다. 이에 필자는 문학교육 고유의 평가 방안을 모색해온 선행 연구들을 비판적으로 검토함으로써 문학, 그리고 문학 경험의 특성을 고려한 평가 방안 모색의 필요성을 더욱 제기하고, 그 구체적인 방안 내지 대안의 하나로 학습자의 자기 이해와 성장을 촉발하는 평가 도구 개발의 한 가능성을 모색해 보고자 한다.

2. 문학교육 평가의 변화 방향

1) ‘양’의 평가에서 ‘질’의 평가로

1990년대 수행평가 도입을 전후로 하여 문학교육의 장에서도 그간의

문학교육 평가 방법을 반성적으로 성찰하려는 움직임이 일어났다. 기존의 평가방법들이 평가가 왜 이루어져야 하는지에 대한 본질적인 질문 그 자체를 추구하기보다는 평가문화에 대한 실제적인 개발과 개선에 매달렸다고 비판하면서 평가의 재개념화가 필요하다는 주장이 제기되었다(김대행, 1997 ; 박인기 외, 1999 : 67). 그리고 기존의 문학교육 평가관에 대한 반성으로부터 문학교육 평가의 관점을 재설정하고 그에 따라 방향을 새롭게 모색해보려는 시도가 이어졌다. 과학성, 객관성 등을 강조하고 투입과 그 결과의 산출에만 집중하는 행동주의 철학과 교육공학적 접근에서 벗어나, 인간의 문학 행위라는 측면에 주목하여 그 행위가 지닌 의미와 구조, 맥락 등을 고려하는 인문주의적 관점으로 전환해야 한다는 주장(김대행, 1999 ; 2000)과 문학교육 평가의 다양화를 위하여 사회문화적 방법 등도 도입해야 한다는 주장(박인기, 1999)이 바로 그 예가 된다.

이러한 주장은 문학교육의 장에서 학습의 ‘양’이 아니라 학습 경험의 ‘질’을 평가해야 한다는 관점으로 구체화되었다. ‘지금-여기(now and here)’ 있는 학습자의 경험에 주목하는 수행 평가 일반의 논의와 맞물려, 문학교육의 장에서도 문학 학습 경험의 질을 평가할 수 있는 방안을 더욱 모색하게 되었다. 여기서는 수행평가의 도입이 문학교육 평가에 중요한 전기를 마련했다는 점에 주목하여, 양의 평가에서 질의 평가로 바뀌었다는 것이 문학교육 평가에서 어떤 의미를 지니는지, 어떤 의의와 실천상의 어려움을 지니는지 살펴보기로 한다.

수행평가의 취지는 결과보다는 과정을 중시하여, ‘지금-여기’에서 이루어지는 국어수행의 결(texture)을 평가하겠다는 것이다. 결과 중심의 학업 성취도 평가가 인지적 영역에 한정되어 문학에 대한 흥미와 태도 등 정의적인 특성을 놓치고 있다는 비판에서 출발하였으며, 특정 맥락 안에서 주어진 과제를 학생들이 어떻게 수행하는지 평가하되 누적적-지속적으로 평가¹⁾함으로써 학생들의 발달 과정에 대해 이해하고자 한다. 이러한 수행평가의 도입은 학습자들의 문학 경험에 대한 이해를 가능하게 하고 이후

1) 포트폴리오 작성이나 프로젝트 평가 등의 방법들이 누적적-지속적으로 수행 과정을 평가하기 위해 강조되었다.

위계화된 학습 내용을 제공할 수 있는 바탕이 된다는 점에서 학습자들을 판단하고 서열을 매기는 데 머물고 있는 기존의 평가 방법을 보완하는 이로움이 있다. 평가가 학생들을 규정하고 판단하기 위한 것이 아니라 학생들을 이해하고 진단하는 일²⁾이라는 점에서 수행평가의 도입은 문학교육 평가에 좋은 자극제가 되었다고 할 수 있다. 결과 중심의 평가 관행에 익숙해 있던 학교 현장에서 수행 과정을 평가할 수 있는 활동의 아이디어들이 활발하게 모색되었으며,³⁾ 현상적으로 보기에 학습자들이 참여하는 활동이 눈에 띄게 많아졌다.

그러나 학생들에게 무엇을 하게 하면 그것이 곧 ‘수행(performance)’이라는 식의, 수행에 대한 얕은 인식으로 인해, 수행 평가의 도입이 문학교육 평가의 관행을 개선하는 데 크게 기여하지는 못한 것이 사실이다. ‘수행’을 지나치게 강조한 나머지 학습자가 제시된 작품에 쉽게 다가갈 수 있는 기법의 제공에 치우친 감이 없지 않으며(김성진, 2004), 문학 수업 중에 ‘단지 이러저러한 활동을 하는 것’으로 ‘수행’을 파악하여 교사가 준비하거나 지시한 활동들을 수행하도록 하고 포트폴리오 등의 형식으로 결과물을 만

2) 박인기 외(1999 : 70)에서는 수행평가와 이전의 평가를 비교하였다. 그 내용은 다음과 같다.

	표준화 검사	실기평가	수행평가
배경철학	심리측정적 패러다임	두 패러다임의 중간적 관점	맥락적 패러다임
평가목적	학생들의 규정과 판단	학생들의 규정과 판단	학생들의 이해와 진단
평가 대상	평가 가능한 지식과 이해 능력	선언적, 절차적 지식에 대한 학생들의 직접적 수행	선언적, 절차적 지식에 대한 학생들의 직접적 수행
평가 상황	교수-학습 시간 이외에 제한된 시간 내에 이루어지는 인위적 평가 상황	평가를 위한 제한된 시간을 설정하여, 제한된 횟수 내에서 이루어지는 인위적 평가상황	교수-학습과 통합된 자연스러운 평가상황과 지속적인 평가 강조
평가 방법	양적 평가	양적 평가	질적 평가
	객관식 지필 평가	실험실기, 관찰, 논술형 검사, 구술시험, 실기시험 등	실험실기, 관찰, 논술형 검사, 구술시험, 실기시험 등

3) 활동들의 소개가 문학 수업을 풍요롭게 했다는 긍정적인 기여에도 불구하고 아이디어의 차원에 머문 논의가 많아 여기서는 하나하나 언급하지 않기로 한다.

들도록 하여 그것을 평가하는 식으로 획일화되고 말았다. 학생들의 주체적인 반응 및 해석의 다양성을 이끌어내지도, 문학 경험을 통한 성장을 이끌어내지도 못하게 된 것은 물론이다. 오히려 수행평가는 애초의 취지와는 다르게 학생과 교사, 학부모들을 조금 더 번거롭게 하고 부담스럽게 하는, 학습자를 판단하고 서열을 매기는 또 하나의 평가 도구로 전락하고 말았다.

덧붙여 지적할 것은 이러한 문제점이 문학 경험의 질을 평가하고자 할 때 어떤 질적 특성에 초점을 둘 것인지, 그리고 평가의 타당성을 어떻게 확보할 것인지에 대한 논의가 충분하게 전개되지 않음으로써 일부 야기되었다는 점이다. 현재 문학교육 수행평가의 경우는 평가의 초점이 여전히 문학 이해 능력에 집중되어 있으며, 정의적 영역에 해당하는 ‘태도’의 평가는 흥미나 관심, 습관 등 문학 수행의 특정 태도에 한정되어 있다(박인기 외, 1999 : 311~312). 7차 국어과 교육과정에서 ‘태도’ 범주를 설정하여 정의적 요소를 교육의 내용으로 도입한 것은 환영할만한 일이지만, 태도 범주를 학습자의 흥미나 관심, 습관 등으로 한정한 것은 아쉬움을 준다. 문학 작품·에 대한’ 개인의 특정 정의적 반응에만 주목하여, 문학 작품·의’ 경험이나 문학·을 통한’ 경험을 소홀히 하도록 하기 때문이다 물론 문학 감상 혹은 창작 경험은 문학에 대한 경험에서 출발한다. 그러나 우리는 그 경험이 고유한 이전의 경험⁴⁾에서 자유로울 수 없는 ‘학습자의’ 문학적 경험이기도 하다는 사실 또한 충분히 고려해야 한다. 흥미나 관심 등을 유발해야 하는 이유도 결국에는 문학경험이 학습자에게 어떤 의미의 경험이 되어서 학습자의 주체적 판단으로 이어지고, 그 과정을 통해 학습자의 개인적-사회적-문화적 자아가 성장하는 계기가 되기 때문이다. 이런 관점에서 볼 때 수행평가를 도입하면서 ‘정의적 영역의 평가’라는 미명하에 새롭게 그 가치가 부각된, 학습자의 흥미나 관심, 동기 등의 한계는 명백하며,⁵⁾ 문학교육의 장에서는 흥미나 습관 등의 형성 못지않게 학

4) 이 경험은 문학 형식에 대한 경험은 물론이고 문학 작품에서 다루는 주제, 내용, 단어 등에 대한 경험을 포함하는 것이다.

5) 문학 수행과 직접 관련이 있는 개인의 태도로 정의적 영역을 국한하여 평가하는 것은

습자들의 마음의 변화나 자신 및 세계 이해의 변화 역시 중요하게 평가되어야 한다는 결론에 도달하게 된다. 이 말이 흥미나 습관 등을 평가하는 일이 중요하지 않다는 말은 물론 아니다. 흥미나 습관 또한 평가가 쉽지 않다는 점에서, 이러한 주관적인 반응을 점검하고 확인하기 위한 구체적인 방안도 아울러 모색되어야 할 것이다.

요약하자면 ‘질’의 평가를 표방하고 있지만 정작 문학교육 평가는 아직도 여전히 인지적 영역에 치중한 ‘양’의 평가에 머물고 있음을 확인할 수 있다. 정의적 영역이라 할 수 있는 학습자의 태도나 주체적 반응 양상 등을 제대로 평가하지는 못하고 있는 것이다.

2) ‘문학(사) 지식’의 평가에서 ‘문학 능력’의 평가로

문학 영역의 평가를 논할 때 어김없이 등장하는 사람이 블룸이다. 블룸의 학습목표분류는 단순성-복잡성의 기준에 따라 인지적 영역을 여섯 단계로 위계화하고 내면화의 원리에 따라 정의적 영역을 다섯 단계로 구분하고 있다. 국어교육의 목표를 성찰하고, 그 목표의 달성 여부를 따지는 평가에 대해 성찰할 때 매우 유용한 안목과 내용을 제시해준다는 점에서 블룸의 체계가 국어교육에 끼친 영향은 실로 크다고 할 수 있다.

블룸의 영역 구분은 국어교육의 목표 설정 및 내용 설계에도 유용하지만, 인지적 영역에 편향되어 있는 문학교육 평가의 현실을 비판하는데도 유용한 잣대로 사용되었다. 학업 성취도 평가가 인지적 영역의 내용에 대한 평가로 일관했다는 비판이나, 정의적 영역에 대한 평가를 강화함으로써 인지적 영역과 정의적 영역의 평가가 조화를 이루도록 해야 한다는 주장(김종철 외, 1998; 김대행, 1999; 박인기 외, 1999: 311; 우한용, 1999; 최미숙, 2000; 김성진, 2004)은 이제 문학교육 평가의 상식 내지 전제로 자리매김 되었다.

문학 이해와 표현 과정에서 일어나는 의미 작용, 즉 학습자의 성장을 가능하게 하는 내밀하고 역동적인 작용을 간과하는 우를 범하게 된다.

인지적 영역의 강조는 자연스럽게 문학 영역의 평가에서 지식의 강조와 연결될 수밖에 없다. 김대행(2000 : 258)의 지적처럼 blooms의 인지적 영역에서 지식이 차지하는 위상은 매우 확고하기 때문이다. 인지적 영역으로 지식(knowledge) 외에도 이해(comprehension), 적용(application), 분석(analysis), 종합(synthesis), 평가(evaluation)의 다섯 단계가 더 설정되어 있지만 다섯 단계의 사고 활동 모두가 지식에 기반을 두고 이루어진다는 점에서, 인지적 영역의 강조는 지식의 강조에 다름 아니게 된다(김대행, 2000 : 261). 따라서 인지적 영역에 치중한 문학 평가에 대한 비판은 결국 표준화된 평가 문항 개발에 용이한 지식 중심의 평가 방법에 대한 비판이라고 할 수 있다.

사실 인지적 영역 중심의 평가 경향에 대한 비판은 정의적 영역의 학습목표를 강조하면서 그것에 대한 교육 및 평가 항목을 교육과정에 명문화하는 실천으로 이어졌다. 앞서 잠깐 언급한 것처럼 7차 교육과정은 습관, 흥미, 동기 등 수행 과정에서 드러나는 문학에 대한 태도를 국어교육에서 가르칠 내용으로 설정하고 그에 대한 평가를 강조하였다. 그 구체적인 방안의 하나로 수행 평가가 강조된 것이다. 그런데 7차에서 강조하는 정의적 영역은 앞서 지적한 것처럼 문학‘에 대한’ 태도에 집중되어 있고 흥미, 관심, 습관 등, 다분히 언어의 수행에 관한 태도에 국한되었다는 점에서 문제가 아닐 수 없다(김대행, 2003 : 13). 그나마 ‘시를 즐겨 읽고, 삶의 가치와 아름다움을 발견하려는 태도를 가진다.’는 식의 추상적인 차원의 진술에 머물고 있어 실제 평가로 이어지기 어려운 점이 있다. 이런 이유로 7차 국어과교육과정에 이르러 국어과교육과정에 ‘태도’ 범주를 신설했음에도 불구하고⁶⁾ 문학 수업의 장에서는 여전히 인지적 영역에 대한 평가가 지배적인 방법으로 자리하고 있어 정의적 영역에 대한 평가는 제대로 이루어지지 않고 있는 것이다.

한편, 인지적 영역 편향을 비판하면서 정의적 영역을 포함해야 한다는

6) 2007년 개정 국어과교육과정에서는 ‘태도’를 하나의 독립 범주로 설정하지 않았다. 그러나 이는 태도 범주로 이끌어지는 학습자의 반응이 중요하지 않아서가 아니라 지식이 나 기능 등과 결합하여 작용한다는 점을 고려한 것으로, 개정안에서도 여전히 태도 범주가 중요하게 다뤄진다고 보아야 한다.

주장은 인지적 영역에 속하는 ‘문학 지식’이 아니라 ‘문학 능력’을 평가해야 한다는 평가 대상에 대한 원론적인 논의를 촉발했다. 수행평가의 도입이 다양한 평가 활동의 예들을 제안하는 성과를 거둔 반면에, 문학 능력이라는 개념은 문학 체험의 총체성을 염두에 둔 개념으로 문학교육을 통해 길러주고자 하는 능력이 무엇인지에 대한 성찰과 논의를 촉발했다는 점에서 큰 의의가 있다. 안목이 달라져야 실질의 변화를 체계적으로 도모할 수 있는 점에서 문학 능력이라는 개념을 앞세워 국어교육과정 생태계 전반을 조정하고자 한 시도는 의미가 있다고 할 수 있다. 우한용(1999 : 544~546)은 문학평가가 문학 능력의 평가이고 문학 능력이란 문학현상의 수행에 수반되는 전반적인 능력으로, 문학의 이해 능력과 문학에 대한 비평 능력, 문학문화 수행 능력 및 문학 창조 능력으로 구성된다고 하였다. 문학을 이해하고 비평하고 문학문화를 수행하고 창조하는 능력이 앞서 지적인 인지적 영역을 핵심요소로 통합하면서 발휘되는 능력으로 활동 주체인 학습자들의 감정적인 가치와 다양한 주체적 반응들을 동반할 수밖에 없다는 점에서, 인지적 영역과 정의적 영역이 통합된 언어 능력으로서의 특성을 지닌다는 점을 간과한 것이다.

그러나 문학 능력에 대한 정의가 문학 능력을 길러줌으로써 도달하고자 하는 목표와 연계되지 않고, 하위 능력 내지 내용들을 열거하는 식으로 내려지고 있다는 점에서 문학교육 평가 전반의 변화를 기대하기는 어려워 보인다. 사실 문학 능력에 대한 정의에는 문학 능력을 갖추었다는 것이 무엇을 의미하는지, 왜 문학 능력을 갖추어야 하는지에 대한 물음과 그 대답이 포함되어 있어야 한다. 문학을 이해하고 비평하고 문학문화를 수행하고 창조하는 활동을 왜 해야 하는가, 왜 그러한 능력의 도달 여부를 평가해야 하는지 묻고 답하는 과정이 전제되어야 하는 것이다. 그런데 문학 능력이라는 개념은 이러한 철학적 물음이나 탐색의 과정을 숨긴 채, 무색의 단어처럼, ‘이해 및 감상 능력과 표현 능력’의 외연을 다소 확장하고 포괄한, 큰 우산 정도의 의미만을 지닌 채 사용되는 경우가 종종 있다. 그로 인해 현실적으로 문학교육 평가의 개념생태계를 조정하고 변화시킬 정도의 위력을 발휘하지 못했고 구체적으로 교실에서의 평가 방법의 변화

도 이끌어내지 못했다. 문학교육 평가의 현실은 여전히 학업성취도를 확인하는 기존의 평가 방법에서 벗어나지 못하고 있다. 문학 능력 자체가 목적이 되어 그 능력의 하위 요소나 내용들의 습득 내지 도달 여부를 확인하는 일에 매진하고 있는 것이다. 그래서 우리는 다시금 “왜 문학을 배우지?” 혹은 “왜 문학 능력을 길러야 하지?” 라는 질문을 던지게 되었다. 다시 처음으로 돌아간 것이다.

문학은 여러 요소들로 구성된 하나의 세계이며 우리의 도덕적 삶을 변화시키고 자신과 타인에 대한 이해를 증진시키며 다른 사람들과의 소통을 가능하게 하는 자극제이다. 이러한 자극제로서의 문학이 우리에게 끼친 영향에 대한 점검과 기술이 평가의 내용이 되어야 하고 이러한 평가를 통해 학습자가 문학의 본질적·내재적인 가치를 발견하고 나아가 자신과 세계에 대해 새롭게 인식함으로써 성장의 동력으로 삼을 수 있게 해야 한다. 문학이 아니라 학습자에 방점을 두고 다양한 문학교육 평가의 방법이 모색되어야 하는 것이다.

지금까지의 논의를 정리하자면, 수행 과정에 대한 평가를 강조하고 문학 능력의 평가여야 함을 표방하였지만, 현실은 여전히 인지적 측면에 치우친 기존의 문학교육 평가 방법에서 크게 벗어나지 못하고 있다고 할 수 있다. 이에 필자는 서사의 힘, 즉 서사의 구성력과 반성적 사고력(우한8, 2004 : 129~169)에 대한 신뢰를 바탕으로 서사를 이해하고 생산하는 활동을 통해 건강한 자아를 형성할 수 있다고 본 문학치료학의 발상⁷⁾에 착안하여, 학습자의 자기 이해 증진을 위한 문학 평가 도구 개발의 필요성을 더욱 주장하고 그 가능성을 타진해보고자 한다.

7) 문학치료학의 연구 성과는 정운채의 저서(2006)와 학술지 <문학치료연구>(한국문학치료학회)를 보면 잘 알 수 있다. <문학치료연구>는 2004년 8월 창간한 이후 2009년 2월 현재 9집을 발간한 상태이고 10집의 발간을 앞두고 있다.

3. 학습자의 자기 이해를 위한 문학평가의 가능성

1) 학습자의 중심의 평가 방안 마련의 필요성

지식(knowledge)과 기능(skill), 정의(affection)에 해당하는 내용의 선택지를 제작⁸⁾하여 문학 작품에 대한 학생들의 반응을 조사한 연구의 결과(김대행, 2000)는 흥미롭다. 설문 조사 결과 단위 학습의 목표와 그것을 학습한 학생들의 반응 사이에 상당한 거리가 있음을 확인하였는데, 학습목표에서 표방한 것과는 달리 학생들의 반응이 태도, 가치화, 인격화 등으로 물리는 것을 확인하였다. 지식이나 기능을 습득했다거나 수행에 대한 태도(흥미, 습관 등)를 습득했다고 답하지 않고 다른 주제나 내용에 대하여 정의적 반응을 보인 점이 흥미롭다. 가령, ‘나그네의 삶’이나 ‘가족 간의 사랑’, ‘나의 인생 설계’, ‘장인 정신’, ‘조국애’ 등 학습목표에서 언급하지 않은 주제나 화제, 내용에 대해 보다 적극적인 반응을 보인 것이다. 언어화의 방식보다는 그 안에 담겨 있는 주제나 내용, 화제 등에 대한 경험이 인상 내지 흔적을 남긴 것이다.

이러한 학생들의 반응은 우리가 학교 바깥에서 문학 작품을 읽는 이유이자 읽고 나서 흔히 할 수 있는 반응이라, 우리에게도 매우 익숙한 내용들이다. 우리는 문학 지식을 알고 그 지식을 기반으로 하여 어떤 활동을 수행하기 위하여 혹은 그러한 활동에 대해 흥미를 느끼기 위하여 문학 작품을 읽지는 않는다. 그러한 것들을 포함하여 문학작품이 다루고 있는 사건이나 주제 등에 대한 ‘경험’을 위해 작품을 읽는다. 상식적으로 생각해 봐도 문학 작품을 잘 읽은 사람이란 결국 그러한 경험을 충실하게 한 사람 혹은 의미 있는 경험을 한 사람일 것이다. 따라서 학습자가 무엇을

8) 인지적 영역과 정의적 영역의 구분을 발전시켜, ‘안다’와 관련된 능력을 ‘지식’으로 ‘할 수 있다’와 관련된 내용을 ‘기능’으로 ‘~ 태도를 지닌다’와 관련된 내용을 ‘정의’로 구분하였다.

경험했고 그 경험이 학습자 개인은 물론이고 우리 사회 구성원 모두에게 어떤 의미가 있는지를 확인하고 점검하는 것이 문학교육 평가의 중요한 내용이 되어야 할 것이다. 이러한 평가의 과정에서 그리고 그 결과로서 학습자는 자신의 문학 체험을 보다 의미화할 수 있어야 하고 교사 등 교육 실천가들은 학습자에 대한 이해를 바탕으로 이후 더 나은 교수학습 계획을 세울 수 있어야 한다. 이런 점에서 지금까지의 문학교육 평가는 학습자들이 실제로 경험하는 것, 그로 인해 감동하고 변화되는 점에 대해서는 주목하지 않고 ‘문학’이 목적이 된 평가를 실시해왔다는 비판을 면하지 어려워 보인다.

학습자들은 자신의 경험을 가지고 교실로 온다. 그리고 문학은 자신의 개인적 철학을 구성해 내야만 하는 선택, 열망, 가치의 전 영역을 다룬다(로젠블랫, 2006. 19~20). 따라서 학습자들에게 문학 경험은 끊임없이 선택하고 열망하고 (가치) 판단을 내려야 하는 활동이며, 그 활동의 과정에서 그리고 그 결과로 학습자들은 자신에 대해 성찰하게 되고 자신의 정체성을 형성해나가게 된다. 문학교육의 목표와 그에 따른 교육 내용, 교수학습 방법 및 평가에 대한 논의는 이러한 일련의 과정을 체계적·교육적으로 운영함으로써 학습자의 성장을 이끌고 도와주는 것을 목적으로 삼아야 한다. 그 모든 교육적 설계와 처치의 혜택이 결국에는 학습자에게 돌아가야 하는 것이다.

이런 점에서 ‘나라면 어떻게 할 것인지’를 끊임없이 물음으로써 언어활동에서의 주체성을 강조하고 주체적 반응을 중시하여 ‘독자적(independent)’ 또는 ‘자신의 말(own word)’이라는 용어를 강조하며, 반응 앞에 이해를 앞세워 면밀하고 정확한 절차를 거친 결과로서의 반응을 이끌어내려고 하는 영국의 평가 방식(김대행, 1997)은 우리에게 시사하는 바 크다. 우리도 독자적인 혹은 자신의 말을 자연스럽게 허용하는 — 강요하지 않는 — 분위기를 만들고 그것을 평가할 수 있는 구체적인 방안을 마련할 필요가 있다. 문학 평가가 자신의 경험에 근거하여 끊임없이 선택하고 열망하고 가치 판단을 내리되 그 반응의 근거를 찾고 또 책임을 지게 할 때, 앞서 언급한 여러 하위 내용으로 구성되는 문학 능력의 발달이 촉진되고 나아가 학습

자의 자기 이해 및 세계 이해의 폭과 깊이가 확보될 것이기 때문이다.

그렇다면 이제 어떻게 학생들에게 끊임없이 선택하고 열망하고 판단하게 할 것인가, 그리고 그 결과로 나오는 독자적이고 고유한 반응의 질을 어떻게 인지하고 점검할 것인가, 나아가 그것을 어떻게 해석하고 공유하고 활용함으로써 학습자들을 이롭게 할 것인가가 문학교육 평가론의 화두가 된다. 학습자의 성장을 궁극적인 목표점으로 삼되, ‘고유의 경험을 가지고 오는’ 학습자의 존재를 인정하고 그 학습자에게 자율성을 부여하고 책임감을 갖도록 하는, 학습자 중심의 평가 방안을 모색할 필요가 있는 것이다. 이에 필자는 학습자의 자기 이해를 목표로 하는 평가 방법의 도입 가능성을 타진해보고자 한다.

미리 밝혀둘 것은 여기서 학습자에 대한 자기 이해를 목표로 한다는 말은 문학작품의 전체 혹은 부분에 대한 자신의 반응이나 판단 등에 대해 성찰함으로써 자신의 가치관이나 관점, 그것을 형성한 개인사적 맥락 등을 발견함으로써 학습자가 자신과 자신이 속한 세계에 대한 이해를 증진하는 것을 의미한다.

2) 자기 이해를 위한 문학 평가의 가능성 탐색

① 학습자와 평가에 대한 인식의 변화

문학이라는 대상에 함몰되어 학습자의 성장이라는 중요한 지점을 놓치고 있다는 필자의 문제의식은 문학치료학의 문제의식과 통하는 바 있다. “문학치료에 대한 연구는 문학이 본래 무엇 때문에 존재하며 문학 연구가 궁극적으로 해야 할 일은 무엇인지에 대한 반성적 성찰로부터 출발하였다.”(정운채, 2006 : 369)라고 하였는바, 이는 학습자의 자기 이해를 위한 평가의 방법을 모색하려는 필자의 반성과 다르지 않다.

문학치료학에서 문학 작품은 진단의 도구이자 처방의 도구로 기능한다. 그리고 내담자와 문학치료연구자 혹은 실천가는 모두 자신이 인지하

든 그렇지 않은 간에 그 나름의 인식의 틀을 가지고 세상을 바라보는 인간이자, 그러한 틀을 형성하기까지 여러 사건들을 경험하면서 살아온 역사적 주체로 가정된다. 그래서 그것이 무엇이든 간에 내담자나 연구자가 이미 가지고 있는 것 혹은 상담에 가지고 오는 것을 인정하고 존중한다.

이러한 관점은 ‘가르치고 평가해야 할 본질적인 어떤 것이 있다는 생각과 특정한 인지적 행동적 발달의 과정을 보여주는 정상적인 학습자가 있다는 가정’(정현선, 2004) 하에 이루어지고 있는, 지금까지의 문학교육 평가관을 반성하게 한다. 지금까지의 문학교육 평가는 주로 본질적인 어떤 것, 정상적인 학습자라면 해당 시기에 반드시 알아야 할 어떤 것이 있다고 가정하고 그 어떤 것의 도달 여부나 정도를 확인하고 점검하여 서열을 매기는 식으로 진행되어 온 측면이 있다. 이상적인 혹은 정상적인 학습자라면 마땅히 도달해야 할 목표가 주어짐으로써, 그 목표에 도달하기 위하여 학습자들은 정상적인 혹은 이상적인 학습자가 ‘되어야만 하는’ 상황에 처하게 된다.

따라서 학습자가 자신만의 고유한 그러나 솔직한 반응이나 주체적인 판단을 드러내기 어렵다. 전한성(2008 : 426)은 이러한 상황에서 학습자들이 거짓된 자아 체제를 만들게 된다고 말한다. 학습자로 하여금 교사 혹은 지배적인 담론이나 분위기)와의 사이에서 생기는 갈등과 마찰을 피하고 그로부터 자신을 보호하기 위해 교사의 논리를 일방적으로 받아들이거나 가면을 쓰고 거짓된 행동을 하도록 한다는 것이다. 문학작품을 읽으면서 학습자가 끊임없이 스스로 선택하고 열망하고 판단한 것들이 드러나기 어렵다는 점도 문제려니와, 이런 상황이 반복되면, 즉 거짓된 자아 체제를 만드는 경험이 반복되다 보면 학습자들이 학습된 무능력 내지 무반응 상태에 도달하게 된다는 점이 더 큰 문제가 된다.

따라서 문학교육 평가에서는 학습자의 주체적인 반응이 존중되어야 한다. 그리고 이를 위하여 학습자 개개인들을 고유한 삶의 이력을 가진 평등한 주체들로 가정하고 그 이력에서 나온 다양한 반응을 존중할 수 있도록, 평가에 대한 우리의 인식이 우선적으로 달라져야 한다.

문학치료학의 관점과 가정은 선언적 주장에 그치지 않고 내담자학습

자를 진단하고 치료할 수 있는 표준화된 평가도구의 개발로 이어졌다는 점에서, 그리고 그 구체적인 효과가 경험적 사례로서 보고되고 있다는 점에서, 우리가 학습자와 평가에 대한 인식을 바꿈으로써 학습자들의 변화와 성장을 점검하고 독려하는 평가 본연의 목표에 다가갈 수 있으리라는 낙관을 하게 한다. 그것의 실현 여부는 우리가 얼마나 철저하게 이상적인 학습자와 도달할 지점을 미리 상정해두고 학습자의 성취 여부를 평가하겠다는 관점에서 자신만의 고유한 역사와 맥락 속에 놓여 있는 학습자들의 반응과 변화를 읽어내겠다는 관점으로 전환할 수 있는지에 달려 있다 하겠다.

② 자기 이해를 위한 평가 방법

서사는 인간관계의 형성과 위기, 회복과 치유의 과정에 대한 서술이며 서사의 시작은 그러한 균형의 상실과 그로부터 비롯된 갈등이며 서사의 끝은 그러한 균형 상태의 회복이어야 한다는 것이 문학치료학의 기본 관점이다. 이를 문학교육 평가에 대입하면, 학습자는 누구나 인간관계의 형성과 위기, 회복과 치유의 과정에 대한 자기 나름의 서사를 가지고 있으며, 그 서사를 가지고 문학작품을 대하게 되는데, 이처럼 자기서사⁹⁾를 자극하는 작품서사와 만남으로써 자기서사를 인지하고 보다 건강하게 변화시키는 경험을 하게 된다는 논리이다. 독후감 쓰기 등 문학작품에 대한 경험을 표현하게 함으로써¹⁰⁾ 자기서사를 진단하고 인지하도록 하고 있는

9) 정운채(2006 : 324면)는 우리들 각자의 삶을 구조화하여 운영하는 서사를 우리들 작가의 ‘자기서사’라고 하고, 이 자기서사에 영향을 미치는 문학작품의 서사를 ‘작품서사’로 명명하였다. ‘자기서사’라는 개념이 다소 모호하기는 하지만 누구나 자신의 이력을 가지고 문학 수업에 온다는 점, 그리고 그 이력이 문학 경험에 중요하게 개입한다는 사실을 드러내기에는 충분한 개념이라고 여겨, 여기서는 일단 이 개념을 사용하기로 한다.

10) 한국문학치료학회의 월례발표회에서 발표되는 내용을 보면 독후감 형식의 글쓰기 방법 외에 자신의 창작 경험을 성찰하여 발표하는 등의 여러 표현 활동이 있음을 어렵지 않게 확인할 수 있다. 그러나 글쓰기가 지배적인 방법으로 채택되고 있다는 점에서 이 글에서도 글쓰기에 초점을 두고 논의하였음을 밝혀둔다.

바, 이러한 문학 체험은 학습자에게 문학 읽기의 과정이자 문학과 함께 혹은 문학을 매개로 자신과 자신을 둘러싼 세계를 읽는, 이해의 과정일 수 있다. 즉 학습자는 작품 서사를 읽음으로써 또한 그에 대해 적극 반응함으로써, 작품에 대한 이해를 깊게 하는 차원을 넘어서 자신과 자신을 둘러싼 세계를 스스로 이해하고 평가하는 과정을 거치게 되고 그 과정에서 변화하고 성장하게 되는 것이다. 용어로서의 적절성에 대한 평가는 이 글의 논점을 흐릴 수 있어 접어두지만, 분명한 것은 ‘작품서사’와 ‘자기서사’라는 개념이 문학 경험의 실체, 즉 학습자가 문학작품을 읽거나 듣거나 보았을 때 일어나는 내면의 변화나 그 기제를 설명하는 데 유용하다는 점이다. 문학 텍스트와 학습자 간의 상호작용이 어떤 양상으로 전개되는지, 그 결과 문학이 어떤 방식으로 학습자의 내면을 변화시키는지, 나아가 그러한 변화의 양상이나 질을 어떻게 포착해낼 수 있는지에 대해 시사하는 바 있다.

문학적 경험이라는 것의 실체인즉, 자기서사와 작품서사의 만남에 다름 아닌데, 그 만남의 구체적인 증거는 작품을 읽는 동안 거슬리거나 동조하는 대목을 통해 나타난다. 따라서 문학교육의 장에서도 그 대목에 주목하게 하여 학습자들의 적극적인 반응을 이끌어낼 수 있고 그 반응을 표현하게 하고 표현한 것을 스스로 혹은 함께 성찰함으로써 학습자가 문학 경험을 보다 의미화·자기화할 수 있도록 도울 수 있다.

이렇게 되면 평가와 동시에 학습이 이루어지게 되는데, 이러한 평가와 학습의 자연스런 공존은 비평적 글쓰기나 말하기의 도입을 주장하는, 문학교육 평가의 최근 경향과도 일맥상통하는 바가 있다. 모든 시험이 다양하고 자유롭게 쓰는 형식을 취해야 하고 토론 과정 역시 관찰되고 평가되어야 한다는 제안(김대행, 1997 : 44)이나 문학 영역의 평가에서 독후감이나 메타 비평적 글쓰기 혹은 비평적 에세이 쓰기 등을 적극 활용해야 한다는 제안(우한용, 1999 ; 김성진, 2004 ; 양정실, 2006)이 바로 그것이다. 이러한 제안들을 보다 발전시키면, 책을 잘 읽었는지 확인하는 차원에서 숙제로 주어지는 그런 표현 행위가 아니라 이해와 진단을 위하여 문학 작품에 대한 감상 경험을 기술하는 차원의 표현 활동을 수행하도록 함으로써, 그 결과

에 대해 논의하는 가운데 교사는 학습자에 대한 이해¹¹⁾를 도모할 수 있고 학습자는 자신에 대한 이해를 도모할 수 있다는 결론에 도달하게 된다.

읽고 쓰는 통합된 능력이 전제된 이러한 평가는 평가 과정 자체가 곧 학습의 과정(박인기 외, 1999 : 23)이기도 하다는 점에서 성취도 중심의 결과 평가와는 차별성을 지니며 차라리 진단 과정이 곧 치료의 과정이라는 문학치료학의 발상과 더 닮아 있다. 사실 기존에 제안된 비평적 글쓰기(혹은 말하기)를 통한 평가는 문학에 대한 해석 능력과 표현 능력을 평가하는 데 초점이 놓여 있다는 점에서 문학 행위의 주체로서의 학습자의 자기 인식이나 성장에 목적을 두는 평가 방법이라고 보기는 어렵다. 통합적인 문학 능력을 측정하기 위한 방법으로 기존의 지필고사나 수행평가에 비해 학습자에 대한 종합적인 판단이 가능하다는 이점이 있기는 하지만, 학습자에게 표현의 부담을 주는 또 하나의 성취도 평가로 흐를 소지가 있다. 그나마도 학생들이 표현한 결과로서의 말이나 글을 어떻게 판단하고 평가할 것인지에 대한 구체적인 방안이 마련되어 있어야 그러한 문학 능력의 진단과 평가도 가능할 것이다.

이러한 비평적 글쓰기가 아닌, 학습자의 자기 이해를 증진시키고 평가하기 위한 평가 방법으로서의 글쓰기는 어떤 모습이어야 할까. 전한성(2008)은 Pinar의 논의를 받아들여 자서전적인 방법을 활용한 평가를 통해 표준화된 인간상에서 정신적 실존의 해방을 이룰 수 있다고 주장한다. 자서전적인 방법을 도입함으로써 학습자의 ‘개별적 특수성’을 존중하고자 한 점은 높이 살만하지만 평가의 방법으로 제안한 세 가지 — 자신의 교육 경험을 있었던 그대로 쓰기, 교사나 다른 학생들이 말이나 글로써 반응하기, 타인들의 경험을 분석하기 — 는 문학교육의 고유성이나 특수성을 반영한 평가 방법이라기보다는 읽기 교육 등에서 적용할 수 있는 일반적인 방법이라는 점에서 보완이 요구된다.

비평적 글쓰기나 자서전적인 방법의 장점을 살려, 학습자의 자기 이해

11) 비평적 글쓰기를 제안한 논자들이 말하는 학습자에 대한 이해란 단순히 학습자의 문학 능력, 다시 말해 이해 및 표현 능력에 초점을 둔 것이다. 작품을 읽고 쓴 글을 보면 학습자의 문학 능력 전반에 대한 진단 및 이해가 가능하다고 보는 것이다.

를 위한 평가 방법으로서 새로운 글쓰기 방법을 고안할 필요가 있다. 새로운 글쓰기 방법을 일단, 학습자의 자기 이해를 위한 글쓰기로 명명하고, 서사의 다기성에 주목하여 내담자의 반응을 적극적으로 이끌어내고 있는 문학치료학의 연구 성과에서 구체화의 실마리를 찾아보고자 한다.

정운채(2006 : 376)는 인간관계가 선택의 갈림길에서 다양한 경우의 수가 생겨나듯이 서사 역시 그러한 선택의 갈림길에서 다양한 경우의 수가 만들어진다고 보고 이를 서사의 다기성(多岐性)¹²⁾이라고 명명하였다. 그리고 서사가 진행되다가 갈림길에서 어떤 선택을 하는가, 그리고 다른 선택을 왜 거부하는가를 점검함으로써 자기 이해가 가능하다고 말한다. 이를 적용하면 학습자들에게도 갈림길에 주목하게 하고 갈림길에서 인물이 어떤 길을 선택했는지 살피게 하는 한편 인물의 입장이 되어 스스로 선택해 보도록 안내한 후, 그 내용을 글이나 말로 표현하게 할 수 있다. 가령, 평강이 궁을 나가는 행위는 아버지와의 갈등 상황에서 평강이 선택할 수 있는 여러 행위 중의 하나를 택한 것이다. 이처럼 한편의 서사가 여러 개의 기로와 그 기로에서의 선택에 의해 구성된다고 보면, 한편의 작품서사를 여러 개의 장면으로 나누고 각각의 장면에서 평강 등 인물이 그러했던 것처럼 학습자들 또한 그 나름의 선택을 하게 함으로써 학습자들의 가치관이나 관점, 욕망 등을 드러낼 수 있을 것이다.¹³⁾

갈림길에서 인물의 선택은 그 인물의 가치관이나 욕망을 드러내고 선택에 의해 전개되는 사건은 서사 전개의 특색을 부여한다는 점에서 갈림길에 주목하는 것은 서사 이해 및 서사 표현 능력의 신장에 유용할 것¹⁴⁾

12) 문학치료학회에서는 작품서사가 일관된 하나의 서사로 엮여 있기는 하지만 그 서사가 여러 번의 기로에서 특정한 사건을 선택한 결과임에 주목하고, 한편의 작품서사를 여러 개의 장면으로 나누고 각각의 장면에서 학습자에게 그 나름의 선택을 하게 함으로써 그 결과로 학습자가 자기서사를 수월하게 구성할 수 있도록, 표준화된 진단도구를 개발하고 있다. 진단 도구의 개발은 문학을 이용한 진단 도구의 개발이라는 점에서는 의미가 있지만 문학작품에 대한 풍부한 감상 경험을 소홀히 할 수 있다는 점에서 문학교육의 장에서 활용하기는 어려워 보인다.

13) 서문준(2007)을 보면, 은달 이야기를 작품서사로 삼아 자기서사를 진단한 사례를 확인할 수 있다.

14) 서사에 대한 보다 원론적인 탐구와 교육적 기능에 대한 체계적인 논의는 우한용(2004)

으로 보인다. 문학 능력의 신장에도 기여할 수 있는 것이다. 나아가 이러한 갈림길에서 ‘나라면 어떻게 했을지’를 물으면 학습자들이 어렵지 않게 어떤 선택을 할 것이고 그 선택의 정당성을 ‘독자적인’ ‘자신의 말’로 표현함으로써 학습자들은 주체적인 태도를 기르는 한편 자기 및 세계에 대한 이해를 좀 더 깊게 할 수 있을 것이다. ‘나라면 어떻게 했을까’에 대한 대답 속에는 학습자들의 가치관이나 편견, 욕망 등이 반영될 것이고 그것들에 대한 분석을 통해 학습자는 자신의 개인사적 맥락과 사회 문화적 맥락 등을 비로소 인식의 대상으로 객관화할 수 있을 것이기 때문이다. 이러한 일련의 과정은 교사가 학생을 평가하는 것이 아니라 갈림길 혹은 기로에 주목받도록 요구받은 학습자가 스스로 자신의 마음의 움직임이나 변화, 자극 받은바 등에 대해 진단하는 자기 평가의 성격을 지닌다. 수업 시간에 서사의 기로에 주목하게 하는 교사의 안내로 시작할 수 있고 학습자가 쓴 글에 대해 상담하거나 대화를 나누는 등의 활동을 통해 교사나 학급 동료들이 학습자의 자기 평가 과정에 개입하고 조력할 수는 있겠지만, 평가의 중심은 어디까지나 학습자의 자기 평가 혹은 진단에 놓이게 된다.

지금까지의 논의를 바탕으로, 문학 능력의 평가를 목적으로 실행되고 있는 비평적 글쓰기 와 이 글에서 제안한 학습자의 자기 이해를 위한 평가 방법으로서의 글쓰기를 견주어 보면 다음과 같다.

	비평적 글쓰기	자기 이해를 위한 글쓰기
배경 철학	본질주의	다원주의, 해방주의
평가 목적	문학 능력의 평가 및 신장	1. 문학 능력의 평가 및 신장 2. 학습자의 정체성 형성
평가 대상	1. 작품 이해 및 해석 능력 2. 감상 체험의 표현 능력	1. 작품에 대한 주체적 반응 여부 2. 반응 근거의 풍부성과 개연성
평가 상황	결과물에 대한 교사의 평가	학습자의 자기 평가/ 교사의 참여
평가 성격	메타 비평적 평가	자기 평가 (진단 평가)
공통점	‘잘’ 평가/ 어느 정도의 문학 능력을 갖춘 학습자에게 적용 가능	

평가를 통해 학습자의 적극적인 반응을 이끌어내려 한다는 점과 평가가 곧 교수학습 과정으로 통합성을 지향한다는 점, 그리고 어느 정도의 작품 해석 및 표현 능력이 필요하다는 점에서 두 평가 방법은 닮아 있다. 그러나 비평적 말하기나 글쓰기가 문학이라는 대상에 보다 집중되어 있는 반면에 서사의 다기성에 주목한 글쓰기 방법은 학습자에 대한 이해에 보다 초점을 두고 있어 차이가 난다.

그런데 차이는 배제와 차별의 논리와 결합되지 않는다면 다양성과 생산성을 낳는 힘이 있다. 차이가 나기 때문에 학습자의 이해를 위한, 서사의 다기성에 주목하는 평가 방법은 고유한 의미를 지니며 문학 영역에 도입되어 문학 평가 도구의 다양화에 기여할 것으로 예상된다. 학습자의 자기 이해¹⁵⁾가 결국에는 학습자를 둘러싼 인간관계 속에서 형성된 자기 정체성에 대한 자각과 성찰의 결과로 얻어지는 것이기 때문에, 학습자의 자기 이해를 목표로 삼는 문학교육 평가의 도입은 학습자들에게 사회구성원으로서의 자각 또한 일깨워줄 가능성이 높다는 점에서 사회적 의미까지 지닌다고 할 수 있다.

4. 결론

이상에서 필자는 문학 능력의 측정 외에 학습자의 자기 이해 및 성장을 위한 평가의 필요성과 가능성을 제안하면서 더불어 학습자 및 평가 자체에 대한 인식이 확장되어야 함을 주장하였다. 물론 아직도 해결할 문제가 많이 남아 있다. 자기 이해를 위한 평가 방법을 보다 체계화, 구체화하는 후속 연구가 필요하다.¹⁶⁾ 나아가 학습자의 자기 이해뿐만 아니라 언어

15) 문학교육의 목표와 내용은 학습자의 성장과 자기 이해에만 국한되지 않는다. 문학 경험이라는 것이, 사회적 실천으로서의 국면과 언어문화에의 동참과 계승 발전이라는 측면, 그리고 사고 작용이라는 측면 등을 아울러 지니기 때문이다.

16) 이와 관련하여 필자는 이후 이론 연구와 실험 연구를 병행하여 학습자의 자기 이해를

능력의 신장이나 우리 문화에 대한 분석력 및 이해력의 증진, 문화 유산의 계승과 발전 등 여러 가지 목표를 지향하는 문학교육의 장에서 자기 이해를 목적으로 하는 평가가 차지하는 위상과 다른 평가 방법들과의 관련성, 교실 상황에서의 실제성을 높이는 방안 등등 더 따져볼 문제가 많이 남아 있다.

그러나 학습자의 자기 이해를 목표로 삼는 평가 방법의 탐색은 그 자체로 의미를 지닌다. 사실 인간은 오랫동안 문학을 통해 자신의 가치관이나 욕망, 편견, 관점 등을 드러내고 그에 대해 성찰함으로써 스스로에 대해 인식해 왔다. 그리고 그러한 자기 이해를 바탕으로 세계에 대한 이해를 시도해왔다. 이런 점에서 우리가 은연중에 교과 분류의 논리에 함몰되어 문학을 통한 개인의 변화와 성장이라는 문학 고유의 기능을 잊고 있었던 것은 아닌지, 문학 능력이라는 무색의 말에 갇혀 문학교육을 위한 문학교육을 한 것은 아닌지 반성하게 된다. 논리를 보강하고 방법을 구체화하는 숙제가 남아 있기는 하지만, 여기서 제안한 평가 방법이 문학의 고유한 기능을 살리는데, 혹은 학습자를 위한 문학교육을 계획하고 실천하는데 도움이 되기를 바란다. 개인적 삶과 추상적 삶의 거리를 좁힘으로써 문학이 학습자의 정체성 형성과 성장에 기여할 수 있기를 바란다.*

목적으로 하는 평가 방법을 구체화, 체계화해 볼 생각이다.

* 본 논문은 2009. 2. 26. 투고되었으며, 2009. 3. 3. 심사가 시작되어 2009. 3. 30. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 김대행(1998), 사고력을 위한 문학교육의 과제, 국어교육연구 제1집, 서울대 국어교육연구소, pp.5~77.
- 김대행(1998), 영국의 문학교육—평가를 통한 언어와 문학의 투시, 국어교육연구 제2집, 서울대 국어교육연구소, pp.5~28.
- 김대행 외(1999), 문학 능력 측정 방안 연구, 국어교육연구 제6집, pp.173~209.
- 김대행(2000), 문학교육의 성과 측정, 국어교육연구 제7집, pp.253~290.
- 김대행(2003), 내용론을 위하여, 국어교육연구 제10집, 서울대 국어교육연구소, pp.7~37.
- 김상욱(2005), 국어과 교육과정 내용의 발전 방향, 국어교육학연구 제23집, 국어교육학회.
- 김종철 외(1998), 문학 영역 평가의 이론과 실제, 서울대 국어교육연구소 기획연구.
- 김창원(2000), 문학 능력의 발달 구조와 문학교육의 통합성, 문학교육의 인식과 실천, 문학과 문학교육 연구소 편, 국학자료원.
- 서문준(2007), <온달실화>를 통해 자기서사 진단 연구, 건국대 석사논문.
- 양정실(2006), 해석 텍스트 쓰기의 서사교육 방법 연구, 서울대 박사논문.
- 염은열(2005), 문학치료의 방법으로서의 독후감 쓰기에 대한 연구, 독서연구 제14집, 한국독서학회, pp.315~333.
- 염은열(2007), 문학 수업 컨설팅의 구조와 효과에 대한 연구, 문학치료연구 제7집, 한국문학치료학회.
- 우한용(1999), 문학교육의 평가, 국어교육 100호, 한국국어교육연구회.
- 우한용(2004), 서사능력의 구조와 기능, 그리고 그 교육에 대한 이론적 탐구, 문학교육학 13호, 한국문학교육학회, pp.129~169.
- 진한성(2008), 자서전적 방법(Autobiographical Method)을 활용한 문학교육 평가 방법 연구, 새국어교육 80호, 한국국어교육학회, pp.415~440.
- 정운채(2005), 서사의 다기성(多岐性)을 활용한 자기서사 진단 방법, 고전문학과 교육 제10집, 한국고전문학교육학회, pp.107~138.
- 정재찬(2000), 21C 문학교육의 전망, 문학교육학 제6호, 한국문학교육학회.
- 최미숙(2000), 문학교육에서의 평가, 국어교육학연구 제11집, 국어교육학회.
- 구인환 외(1999), 문학교육론, 삼지원(3판).
- 김대행(2000), 문학교육 뜯짜기, 역락.
- 김대행 외(2002), 문학교육원론, 서울대학교 출판부.
- 김성진(2004), 문학교육론의 쟁점과 전망, 삼지원.
- 박인기(1996), 문학교육과정의 구조와 이론, 서울대학교 출판부.

박인기 외(1999), 국어과 수행평가, 삼지원.

우한용 외(1997), 문학교육과정론, 삼지원.

정운채(2006), 문학치료의 이론적 기초, 문학과 치료.

정현선(2004), 다매체 시대의 국어교육과 문화교육, 역락.

최지현(2006), 문학교육과정론, 역락.

한국문학치료학회(2004~2007), 문학치료연구 제1집~제7집, 문학과 치료.

Louise M. Rosenblatt, 김혜리·엄혜영 역(2006), 탐구로서의 문학, 한국문화사.

제임스 그리블, 나병철 역(1987), 文學教育論, 문예출판사, pp.5~13, pp.111~133.

<초록>

학습자의 자기 이해를 위한 문학교육 평가 방안 탐색

염은열

언어의 특성과 문학적 경험의 특성상 문학교육 평가는 쉽지 않은 문제이다. 반응의 개인성과 다양성, 예측하기 어려움, 그리고 그러한 반응을 통한 잠재적 혹은 암묵적 변화까지를 읽어낼 수 있어야 하기 때문이다. 그간의 문학교육 평가 관련 연구와 실천은 어쩌면 획일화되고 표준화된 문학평가 방법을 개선함으로써 문학 경험의 이러한 특성을 반영한 평가 방법을 개발하려는 노력이었다고도 볼 수 있다.

그러나 그 성과는 아직 미흡해 보인다. 아직까지도 문학이라는 언어구조물과 그 언어구조물에 대한 경험을 더욱 풍요롭게 하고 개인의 성장 동인이 되는, 다양한 평가 도구가 문학교육의 장에서 활용되고 있는 것 같지는 않다. 이 연구에서 지적한 것처럼, 수행 과정에 대한 평가를 강조하고 문학 능력의 평가여야 함을 표방하고는 있지만, 현실은 여전히 인지적 측면에 치우친 표준화되고 획일화된 기존의 평가 방법에서 크게 벗어나지 못하고 있다.

이에 필자는 문학교육 평가 본연의 목표를 환기하고, 다시 말해 문학 경험의 특성을 고려하여 학습자의 변화와 성장을 포착해낼 수 있는 평가 방안을 모색해야 한다는 점을 분명히 하고, 그 구체적인 대안의 하나로 학습자의 자기 이해와 성장을 촉발하는 평가 방법을 제안해 보았다. 서사의 구성력과 반성적 사고력에 대한 신뢰를 바탕으로 서사를 이해하고 생산하는 활동을 통해 건강한 자아를 형성할 수 있다고 본 문학치료학의 발상에 착안하여, 학습자의 자기 이해 증진을 위한 문학 평가 도구 개발의 가능성을 탐색해 본 것이다.

【핵심어】 문학교육, 문학교육평가, 학습자의 자기 이해

<Abstract>

For the Evaluation Method for Self-Recognition in Teaching Literature

Yeom, Eun-yeol

Evaluation is the be-all and end-all in education, but for that same reason it is difficult matter for teachers or researchers to plan, act, and reflect. In particular, the evaluation in teaching literature is much more difficult than the evaluation in other subjects. As the change of thinking, emotion, and attitude after experiencing literature is not tangible, its estimation or evaluation is too difficult.

So we haven't as yet been acquainted with evaluation method estimating this change in student's mind. We have evaluated how much knowledge students have. These knowledge mostly has been derived from research of literature and is belong to cognitive area in mind.

But We are touched and changed by literature, it is the reason why we experience and learn literature in school. The evaluation in literature education could have considered and reflected what students felt and how much touched and changed, and why. We tried to set up a new aim of the evaluation of literature education and tried to design a new method according to a new aim. That is the student oriented evaluation method which aims to improve student's self-recognition and understanding the world they live in, stimulate student's writing as material for evaluation and encourage self-evaluation.

[Key words] literature education, the evaluation of literature education, student's self-recognition