

고전 문학 작품 위계의 필요성과 가능성

김성룡·호서대학교 교수

- * 이 논문은 2013년 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구이다(NRF-2013S1A5A2A01017305).

- I. 머리말
- II. 국가 수준 평가에서 고전 문학 교육의 목표 수준
 - 1. 학업성취도평가의 경우
 - 2. 대학수학능력시험의 경우
- III. 위계를 위한 요소들
 - 1. 독해 능력
 - 2. 과제 해결 능력
- IV. 맺음말

I. 머리말

이 연구는 한국 문학 교육의 쟁점과 전망을 다루는 일환으로 한국 고전 문학 교육의 문제를, 그 중에서도 고전 문학 작품의 위계를 다루는 것을 목적으로 한다.¹ 이것은 오늘날 고전 문학 교육이 당면한 문제가 고전 문학 작품의 위계에 따른 교육과 관련된 바가 크다고 생각하기 때문이다.

우리 사회 공동체는 고전 문학은 가치 있는 것이라는 데에는 의견이 일치하는 것 같다. 그래서 그런지 지금까지 고전 문학 작품은 국어 교과서의 약 1/3 정도를 차지하고 있었고,² 초등학교 때에도 「홍부전」과 「심청가」를 배우

1 이 논문은 '텍스트 접근성과 과제 수행 곤란도 분석을 통한 고전 작품의 위계의 연구' 과제의 일환으로 제출하며 이의 문제의식은 "국어교육학회 제53회 학술발표대회"에서 "교육과정 : 문학교육의 위계화"라는 제목으로 발표했다. 김성룡(2013), 「교육과정: 문학교육의 위계화」, 『국어교육학회 제53회 학술발표요지』, 국어교육학회. 이 논문은 여기서부터 출발하지만 필요할 경우 처음 자료를 다시 사용하기도 했다.

2 조희정(2005), 「교과서 수록 고전 제재 변천연구」, 『문학교육학』, 17, 한국문학교육학회, p. 288. 7차교육과정기까지 발간된 고전 문학 제재에 대한 분석을 통해 2차교육과정기까지 고전 문학 작품 수록 빈도가 정점에 이르렀다가 7차교육과정기까지 1/3 정도의 비율

더니 고등학교 때에도 이 작품들을 배우고 있다. 교육과정상의 목표나 성취 목표에서 고전 문학을 배려한 것으로 미루어 보면 차지하는 비율이 크고 반복되는 효과도 클 것 같다. 하지만 교육 현장에서는 고전 문학을 가르치기도, 배우기도 점점 힘들고 어려워진다고들 한다. 그렇다면 어디서 문제가 생긴 것일까?

‘고전 문학은 가치 있는 것’이라는 판단을 음미해 보자. 이것은 ‘어떤 고전 문학 작품이 좋다.’는 판단과, ‘어떤 고전 문학 작품에는 가치가 있다.’는 판단으로 나누어 생각하게 한다. 앞의 것은 더 가치가 있다, 덜 가치 있다, 무 가치하다, 해롭다 등등의 표현으로 바꿀 수 있다. 뒤의 것은 바로 그것이 있다, 없다로 바꿀 수 있다. 이를 각각 평가적 판단과 존재적 판단이라고 부른다. 오늘 우리에게 닥친 고전 문학 교육의 위기는 고전 문학이 좋다는 것, 그동안 평가적 판단에 대한 의혹으로 그치지 않는 것 같다. 그것은 고전 문학이 갖는 가치가 있는가 하는 고전 문학 가치의 유무에 대한 존재적 판단으로 확장될 조짐이 보인다.

또한 ‘고전 문학은 가치 있는 것’이라는 판단은 그러한 판단을 내리는 주체에 따라 세 가지의 차원으로 전개된다. 첫째, 개개의 고전 문학 작품으로부터 아름다움을 발견해 내는 연구자의 차원. 둘째, 개개의 고전 문학 작품을 학생들에게 교육하는 교육자의 차원. 셋째, 개개의 고전 문학 작품으로부터 자신에게 필요한 것을 배우는 학습자의 차원. 이를 각각 미학적 가치, 교육적 가치, 학습적 가치라고 부르기로 한다. 이렇게 보면 고전 문학 교육의 위기는 고전 문학의 미학적 가치에서 오는 위기가 아니라 그의 교육적 가치와 학습적 가치에서 오는 위기라고 말할 수 있다.

교육적 가치와 학습적 가치 중에서 교육적 가치는 더욱 중요하다. 교육은 사회적 재화를 투하하는 공적 활동이다. 그러니 어떤 것이 교육할 만하다는 교육적 가치는 사회 공동체의 합의로부터 도출되어야 한다. 교육 현장에

로 수록되며 일정한 위계에 따라 배열된 것으로 확신했다.

서 다른 어떤 가치보다 우선하는 이유도 바로 여기에 있다. 그렇다면 현재 고전 문학 교육의 위기는 우리 사회 공동체가 고전 문학의 교육적 가치에 대한 합의를 도출하지 못하고 있다는 말로도 바꾸어 말할 수도 있을 것이다.

사정이 이러한데도 고전 문학 작품의 비율이 여전하고 어떤 고전 문학 작품을 반복해 배우게 한다면 그 근거는 무엇인가? 고전 문학이 교육에서 차지하는 비율에 대한 근거를 마련하지 못하면 이것은 문학과 어학, 고전 문학과 현대 문학이라는 국어국문학의 전공 분화를 관습적으로 답습한 것이라거나 고전 문학 전공자의 자기 영역 지키기로부터 기인한 것이라는 비난을 면하기 어렵다. 고전 문학 작품의 배열이, 예컨대 시조 갈래를 초등학교부터 고등학교까지 배열할 때에 그 배열의 순서가 갈래 관습을 구성하는 형식에 따를 수도 있겠고³ 주제를 표현하는 관습적 방식에 따를 수도 있을 것이다.⁴ 이 둘은 미학적 속성에 따른 배열인 것으로 보인다. 고전 문학 교육이 교육 공학적 설계보다는 미학적 소통을 더 중시한다면 사회 공동체의 교육적 합의를 얻어내는 데 실패하게 된다.

고전 문학 교육의 국어 교육 내에서의 비율과 배열은 고전 문학의 위계 문제와 직결된다. 아직까지는 고전 문학의 위계를 말할 마땅한 근거가 마련되어 있지 않아 더 문제이다. 물론 교육 현장에서는 이미 관습적이고 경험적인 위계를 갖고 있다. 그것을 알기 위해 교육 전문가들을 심층 관찰하고, 교

3 염은열(2004), 「시조 교육의 위계화를 위한 방향 탐색」, 『고전문학과 교육』, 8, 한국고전문학교육학회. 이 논문은 시조 갈래를 구성하는 형태적 요건을 교육 목표로 구성했다.

4 고영화(2007), 「시조 교육의 위계화 연구」, 서울대학교 박사학위논문. 이 연구에서는 시조에 대한 지식, 수행, 경험, 태도의 네 영역을 통해 초등학교에서 중·고등학교의 세 학교 급별 위계를 제시했다. 그렇게 되면 위계에 따른 내용 요소들은 12개의 매트릭스에 분포된다. 지식 영역의 경우, 정형시 알기, 확장형 시조 알기, 개인 작가 알기, 인접 장르 알기, 향유층의 문학사적 위상 알기 등의 내용 요소를 갖는다. 학생들은 문학 작품으로부터 출발한다면 교육 목표의 위계만 아니라 작품의 위계도 필요하다. 교육 목표 성취 수준별 교육이 문학 교육을 가로막는다는 비판을 감내해야 하는데 교육 목표 설계의 위계를 R. L. Selman의 조망 수용 이론에 크게 의존하고 있어 설득력이 부족하다.

육 현장에서 통용되고 있는 자료들의 질서를 분석하고, 우리 사회가 합의한 고전 문학 교육의 도달점을 확인해 그의 단계를 역산하는 방법을 사용할 수 있다.

이 연구는 세 번째의 방법에 더 가깝다. 이 연구는 고전 문학 교육의 도달점을 확인하고 여기에 도달하기 위한 단계를 설정할 때 어떤 근거에 따르는 것이 적합할 것인가를 제출하려고 한다. 이러한 근거와 방법은 실험과 관찰에 의해 검증되어야 하고 문학 보편으로 확장할 수 있어야 할 것이다. 그러나 이 연구는 고전 문학 교육을 위한 위계 설계의 필요성과 그 가능성을 모색하는 것에 그치고 다른 연구에서 제시된 요소의 타당성과 효율성을 다루려고 한다.

II. 국가 수준 평가에서 고전 문학 교육의 목표 수준

국가 수준 평가에서 이루어지는 고전 문학 교육의 양상을 살피는 일은 두 가지 면에서 중요하다. 첫째, 이것은 장기적이고 대규모로 고전 문학 교육 성과를 관측한 자료를 제공한다는 것. 둘째, 이른바 교육 전문가들이 합의한 고전 문학 교육의 목표를 간접적으로 추론할 수 있는 자료를 제공한다는 것.

해마다 일정한 시기에 장기적으로 특정한 학령에 있는 학생들을 대상으로 동일 수준의 검사지를 통해 평가하면 해당 학령의 학생들이 갖고 있는 고전 문학의 성취 정도의 추이를 말할 수 있다. 이러한 정점 관측(定點觀測)의 자료는 고전 문학 교육 설계의 중요 자료가 된다. 마치 미국이 National Center for Education Statistics를 통해 1985년 이후 성인의 독해 수준을 관찰하고 이러한 정점 관측의 자료를 토대로 국어 교육에 환류(還流)하는 것과 같다.

우리나라의 교육 과정 성취 기준이나 그 해설에는 국어 능력 내지 문학

능력이라는 입장에서 기술하고 있어 고전 문학의 목표를 명시적으로 기술하고 있지 않다. 그럼에도 불구하고 실제의 국가 수준 평가 문항에는 고전 문학 작품이 일정한 비율을 차지하고 있다. 이를 토대로 당시의 교육 전문가들이 고전 문학 작품에 대한 이해, 감상, 태도의 목표로써 합의하고 있는 바를 짐작할 수 있다. 물론 이것을 직접적이고 명시적인 고전 문학 작품의 목표라고 할 수는 없으나 교육 전문가들에 의해서 판단된 사회적 합의의 수준이라고 말할 수는 있다.

장기적 정점 관측 자료라든가 교육 전문가들에 의한 사회적 합의의 실천 두 가지를 모두 만족하는 국어 평가 자료는 학업 성취도 평가와 대학수학 능력시험을 꼽을 수 있다. 이제 이 둘을 검토하여 현하 고전 문학 교육의 수준과 문제를 가늠해 보기로 한다.

1. 학업성취도평가의 경우

한국교육과정평가원에서 시행하는 학업성취도평가(이하, 성취도평가)는 교과별 학업 성취 추이를 파악하고 변인을 분석함으로써 교육과정 개정과 교수학습 개선에 활용한다고 한다. 학업성취도평가의 분석 결과는 절대 성취 수준 도달 정도에 관하여 교과별 성취 수준 도달 정도, 성별 차이, 지역별 차이를 산출하고 있다.⁵

초등, 중학교를 대상으로 하는 성취도평가는 고전 문학 작품의 출제 비중이 매우 낮다. 중학교의 경우는 출제되지 않는 해도 있다. 또한 2008년까지는 표집 검사였다가 2009년부터 전수 검사로 바뀌면서 모집단의 변화가 생겼다는 것도 문제이다. 더욱이 고등학교는 2009년까지는 고등학교 1학년

5 이양락 외(2005), 「2004년 국가수준 학업성취도 평가 연구」, 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2005-1-1.에서 2003년까지 개발된 성취도 검사와 동등화를 통해 표준화된 검사지를 구성하려 했다. 이후 성취수준의 도달 정도(우수학력, 보통학력, 기초학력, 기초학력미달), 성별 성취수준의 차이 분석, 지역별 성취수준의 차이 분석은 꾸준히 이어졌다.

을 대상으로 하다가 2010년부터 고등학교 2학년을 대상으로 하고 있는 것도 문제이다.

이처럼 모집단의 크기가 변하고 평가 대상 학년이 바뀜에 따라 성취도 평가를 고등학교의 고전 문학 교육의 정점 관측 자료로 삼기에는 부족한 것 이 사실이다. 다만 이러한 제한점을 염두에 두면 성취도평가야말로 당대의 교육 전문가들이 고전 문학 교육의 목표점으로 무엇을 설정했는가 하는 것을 추론하는 자료로써 훌륭하다.

2010년부터 2013년까지 시행된 고등학교 국어 성취도평가 중 고전 문학과 관련된 부문은 다음 셋이다.

- 고전 산문, 비소설
- 고전 산문, 소설
- 고전 시가

성취도평가 문항 중 선다형 문항은 모두 30 문항이다. 이 중 위 세 부문의 문항은 부문별 2문항씩 모두 6문항 정도가 출제되었다. 문학 영역은 서답 형 1문항과 선다형 7문항, 모두 8문항을 출제한다. 그러니까 고전 문학은 문학 영역에서는 50%, 전체에서는 20%의 비중을 갖는 셈이다. 논의의 편의를 위해서 고전 시가 영역의 문항 및 결과 정보를 제시하면 다음과 같다.

표 1. 고전 시가 영역의 문항 및 결과

연도	작품	문항 번호	성취 수준		정답률 ⁶
			영역	평가 내용	
2013	■ 정극인, 「상춘곡(賞春曲)」 ■ 위백규, 「농가(農歌)」	22	문학 지식	■ 문학 작품의 내용과 형식 간의 관계 이해하기	-
		23	문학 지식	■ 문학 갈래의 변천 과정과 그 변화가 갖는 의미 파악하기	-

2012	■ 이형복, 시조 ■ 송순, 「면양정가(僊仰亭歌)」	24	문학 지식	■ 문학 작품의 갈래별 형상화 원리 설명하기	54.18
		25	문학 지식	■ 문학 갈래의 변천 과정과 그 변화가 갖는 의미 파악하기	58.50
2011	■ 황진이, 시조 ■ 정철, 「사미인곡(思美人曲)」	25	문학 지식	■ 문학 작품의 갈래별 형상화 원리 설명하기	43.07
		26	문학 지식	■ 문학 갈래의 변천 과정과 그 변화가 갖는 의미 파악하기	58.53
2010	■ 맹사성, 「강호사시가(江湖四時歌)」 ■ 작자미상, 「논밭갈아...」	24	문학 지식	■ 문학 작품의 갈래별 형상화 원리 설명하기	39.8
		25	문학 지식	■ 문학 갈래의 변천 과정과 그 변화가 갖는 의미 파악하기	28.9

위의 정리 내용에서 알 수 있는 것처럼 고전 시가의 평가 내용은 2010년부터 2012년까지 동일하다. 즉 “문학 지식” 영역에서 “문학 작품의 갈래별 형상화 원리 설명하기”와 “문학 갈래의 변천 과정과 그 변화가 갖는 의미 파악하기” 성취 수준을 평가하는 것이다.⁷ 평가하고자 하는 평가 내용이 변화하지 않았으므로 이론적으로는 “문학 지식” 영역의 두 개 평가 내용을 구현한 문항에 대한 정답률 추이는 이 3년 동안 이 평가 내용에 도달한 정도의 추이와 관련을 지을 수도 있을 것 같아 보이기는 한다. 그러나 “문학 작품의 갈래별 형상화 원리 설명하기”라는 평가 내용에 대하여 2010년에는 39.8% 가, 2011년에는 43.07% 가, 그리고 2012년에 54.18% 가 정답을 찾을 수 있었

6 2012년 시행된 성취도평가 결과는 김도남 외(2013), 「2012년 국가수준 학업성취도 평가 결과 분석 - 국어」, (한국교육과정평가원 연구보고 ORM 2013-37-1.), 2011년도 것은 김도남 외(2012)로부터, 2010년 것은 김도남 외(2011), 「2010년 국가수준 학업성취도 평가 결과 분석 - 국어」, (한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2011-3-2.)로부터 가져왔다.

7 이 자료는 한국교육과정평가원에서 게시한 ‘2010년도 국가수준 학업성취도평가 국어’, ‘2010년 국가수준 학업성취도 평가 문항정보’, ‘2011년도 국가수준 학업성취도평가 고등학교 국어’, ‘2011년 국가수준 학업성취도 평가 문항정보’, ‘2012년도 국가수준 학업성취도평가 고등학교 국어’, ‘2012년 국가수준 학업성취도 평가 문항정보’ 등 여섯 건의 문서로부터 가져왔다(<http://www.kice.re.kr/> 2013.7. 25. 22:45부터 접속). 문항은 쉽게 찾을 수 있어 인용하지 않는다.

다고 해서 우리나라 고등학교 2학년 학생이 “문학 작품의 갈래별 형상화 원리 설명하기”라는 성취 수준에 점진적으로 도달하고 있다고 말할 수는 없다.

그렇게 말할 수 없다면 왜 그렇게 말할 수 없는 것일까 살펴보기 위해 문항의 형태와 내용을 들여다보자. 우선 ‘갈래별 형상화의 원리를 설명하기’를 측정하기 위한 문항은 2010년부터 2012년까지 모두 “(가), (나)에 대한 설명으로 적절한 것/적절하지 않은 것”으로 되어 있다. 답지는 시적 효과, 시적 표현, 구조와 전개 방식, 주제, 갈래 등을 소재로 하여 구성되어 있다. 이러한 문항에 대하여 답하기 위해서는 지문을 어떻게 이해해야 하는가 하는 것이 관건이다.

2010년의 경우 지문은 맹사성(孟思誠)의 연시조인 「강호사시가(江湖四時歌)」와 작자 미상의 사설시조 「논밭 갈아 기음 매고」가 실려 있다. 평가 내용이 ‘갈래별 형상화의 원리’를 이해하는 것이므로 이것은 평시조와 사설시조, 연시조와 단형시조, 양반시조와 평민시조의 갈래 특성을 비교할 수 있어야 한다. 하지만 2010년의 답지를 구성하고 있는 주제 구현 방법, 시상 전개, 서술 시제, 인물 정보, 수사 효과 등은 갈래 특성에서 추상된 정보가 아니라 개별 작품의 서술 원리이다.

갈래별 형상화의 원리를 평가하는 것이라면 2011년의 것이 적절하다. 이것은 시조와 가사를 지문으로 삼았고, 시조와 가사의 갈래 정보를 답지로 구성했다. 2012년의 것은 시조와 가사를 지문으로 삼았지만 갈래 정보가 답지로 구현되지 않고 2010년의 것처럼 개별 작품의 서술상의 특징이 답지로 구현되었다. 그러나 문제 해결을 위해 갈래를 비교할 때와 개개 작품 간 차이를 구분할 때 동원되는 지식이 달라진다. 그러다보니 2010년부터 2012년 까지 같은 평가 내용으로 동일한 발문을 가진 문항이 실상은 서로 다른 평가 내용을 가진 것이 되었다.⁸

8 김영란·김인숙(2012)은 「국어과 국가수준 학업성취도 평가의 문항 개선 방안 연구 — 2008~2010년 검사지의 타당도 검토를 중심으로 —」(『국어교육학연구』, 44, 국어교육학회)에서 2010학년 성취도평가의 24번 문항은 검사의 신뢰를 떨어뜨리는 문항이라고 하

이것은 이 문항을 설계할 때 평가 내용은 갈래의 변화에 두었으나 갈래를 어디까지 측정할 것인지, 즉 시조와 가사와 같은 단위인지, 평시조와 사설시조의 단위인지를 명료히 하지 않았기 때문이다. 그러다 보니 갈래 변화와 무관한 개별 작품 간 비교를 갈래 변화로 오인하기까지 한 것이다. 이러한 일은 ‘문학 갈래의 변천 과정과 그 변화가 갖는 의미 파악하기’ 성취 내용에서도 재연된다.

이 문항은 모두 자료와 작품을 연결하여 해석할 것을 요구하는 형식을 취하고 있다. 2010년은, 시조 일반론을 제시하고 평시조와 사설시조를 비교하도록 했다. 2011년은 정철(鄭澈)의 「사미인곡(思美人曲)」을 지문으로 제시하고 작자 미상의 가사 「노처녀가」를 자료로써 제시하고 비교하도록 했다. 2012년은 송순(宋純)의 「면양정가(俛仰亭歌)」를 지문으로 제시하고 「면양정가」에 대한 설명을 자료로써 제시해 작품을 이해하도록 했다.

각각의 문항을 해결할 때 동원되는 지식과 작품을 해독하는 방향, 해독의 내용, 비교의 준거 등을 설정해 보자. 그리고 이 문항이 이들 항목에서 겹치는 부분이 있는지 말해 보자. 그러면 이 셋은 거의 겹치는 부분이 없는 것을 알 수 있다. 문제 해결 방법이 다르다면 문항의 형태가 비슷하고 목표로 삼은 바 성취 내용이 같다손쳐도 결코 같은 문항으로 볼 수 없다.

그러니 2010년부터 2012년에 걸쳐 성취 내용에 있어서 뚜렷한 상승을 보인다는 말은 전연 할 수 없다는 것은 이상으로써 분명해졌으리라 생각한다. 그리고 이러한 분석을 통해서 성취 목표를 표준화된 문제 형식을 통해 구현하는 것이 왜 중요한지를 알 수 있을 것이다. 성취도평가는 개개 능력의 상대적 등위를 알기 위함이 목적이 아닌 유일한 검사라고 해도 과언이 아니다. 그렇다면 그 목적을 잘 살려서 고전 문학 능력을 측정할 수 있는 학습과

고 그 이유로서 학습자 수준을 상회하는 어려운 요소 때문에 학생들이 정답을 확정하기 어려웠던 것으로 지적했다. 같은 문제 유형이 2011, 2012년으로 반복될 때 정답률이 높아지는 것은 문항의 오류가 줄은 때문인지 학생의 지식 수준이 높아진 것인지 아직 단언하기 어렵다.

제를 문항으로 개발하고 이를 토대로 정점 관측이 가능할 수 있도록 만들어야 한다. 이것은 문제를 해결하는 과제 변인이 매우 중요함을 알려주고 있다. 이에 대해서는 장을 달리하여 다시 논의하고자 한다.

2. 대학수학능력시험의 경우

대학 입학 시험은 대학입학자격 국가고사, 대학입학예비고사, 대학입학력고사, 대학수학능력시험 등으로 변천해 왔다.⁹ 대학수학능력시험(이하, 수능)은 1994학년도부터 시행되어 지금까지 유지되고 있으니 그 동안 시행된 여러 가지 유형의 국가급 대학 입학 자격 시험 중에서 가장 오랫동안 유지되어 온 시험제도이다. 현재 우리나라의 대학 진학률이 80%에 육박하고 또 진학자 대부분이 수능에 응시하고 있으므로 수능은 대학 입학 자격을 가늠하는 시험이지만 또한 동시에 고등학교 졸업 학력을 평가하는 시험의 성격도 갖는다.

그렇기 때문에 수능에 출제된 고전 문학 문항은 우리나라 교육 기관이 요구하고 있고 또 우리나라 교육 제도가 제공하고 있는 고전 문학 교육의 성취 수준을 반영하고 있는 것으로 판단해도 좋을 것 같다. 그러나 수능은 평가 결과를 공개하지 않는다. 결과를 알 수 없으므로 수험생들이 고전 문학 부문의 문항에서 어느 정도 정답에 도달했는지 알기 어렵고 따라서 정점 관측(定點觀測)의 자료로써 활용하기 어렵다. 그렇기는 하더라도 수능의 고전 문학 문항이 우리나라 공교육의 성취 목표와 수준을 가늠하는 중요한 지표

9 최근 조용기(2013), 「대입 국가고사 국어시험의 고전시가 출제 변천 양상」(『고전문학과 교육』, 25, 한국고전문학교육학회, pp. 247~291.)은 그동안 우리나라에서 공교육의 최종 평가 시험으로 시행되어 왔던 대학입학자격 국가고사, 대학입학예비고사, 대학입학학력고사, 대학수학능력시험 등에서 고전 시가 문항의 지문 구성 방식 출제 비중 출제, 작품 평가 내용 측면에 대한 종합적 검토를 시도했다. 학력 이동의 추이를 그리기 위한 매우 중요한 기초 조사이다. 그러기 위해서는 정점 관측이 가능한 기준이 마련되어야 함은 물론이다.

인 것은 분명하다. 그러므로 수능을 통한 고전 문학 교육 성취 수준의 정점 관측은 다른 기회로 미루어야 할 것이다.

정부는 2014학년도 수능의 ‘국어’도 그 동안 ‘수학’이 그런 것처럼 A, B 두 개의 유형으로 출제한다고 했다. A형은 교육과정상 I 을, B형은 II 를 출제 범위로 삼는다. 그리고 A형은 B형보다 쉬운 수능이라고 발표했다. 여기에 더하여 대학 입학 전형 제도에서 국어, 영어, 수학의 세 교과 모두 A형이나 모두 B형을 전형 자료로 삼지 못하도록 했다. A, A, B든 B, B, A든 국어, 영어, 수학의 시험 영역에 반드시 A, B가 섞이도록 했다. 이 방법에 따라 대학이 수능 성적을 전형 자료로 사용하면 이공자연계열은 ‘국어’ A가, 인문사회계열은 ‘국어’ B가 필요하게 된다.

‘국어’ A형과 ‘국어’ B형을 구분하는 근거는 교육과정, 곤란도, 응시생이라는 세 가지 차원을 고려하도록 되어 있는 것을 알 수 있을 것이다. 산술식으로는 세 개의 차원은 23개 경우, 즉 8 가지의 조합을 만들어낸다. 실제로는 A형은 이공자연계의 학생들이 응시하며 교육과정상 I 의 범위에서 출제하는 쉬운 수능이 되고, B형은 인문사회계의 학생들이 응시하고 교육과정상 II 의 범위에서 출제하는 어려운 수능이 된다.

그런데 바로 이 A, B형 수능의 차이를 수험생을 중심으로 생각했던 데서 벗어나 교육 전문가를 중심으로 생각해 보자. 그러면 A, B형 수능의 차이는 우리 시대의 교육 전문가들이 생각하고 있는 성취 수준의 차이라는 것을 알 수 있다. 이 A, B형 수능이 어떤 차이를 보이고 있는지를 알 수 있는 것이 ‘2014학년도 수능예비시행’과 ‘2014학년도 6월모의수능’이다. 이 두 수능에 나타난 고전 시가 문항을 통해 현재 교육 전문가들이 판단하는 고전 시가 성취 수준의 차이를 가늠해 보기로 한다.

‘2014학년도 6월모의수능’의 경우 고전 시가를 공통 문항으로 계획하고 민요인 ‘시집살이요’를 출제했다.¹⁰ 공통 문항이므로 A, B형의 문항이 같고,

10 이미 말했듯 ‘국어’는 심화 과정의 국어과 교과를 중심으로 출제하며, A형은 교육과정 상

민요이므로 지문을 윤색할 필요가 없다. 그런데 ‘2014학년도 수능예비시행’의 경우 공통 문항으로 윤선도(尹善道)의 어부사시사(漁父四時詞)를 출제했다. 공통 문항이므로 문항은 같았지만 지문에 변화를 주었다. B형은 원문 그대로, A형은 현대어 번역을 실었다. 문항은 공통 문항이지만 지문의 변화를 감안하면 염밀한 의미의 공통 문항은 아니다. 이것은 다음과 같다.

가.

우는 것이 빼꾸긴가 푸른 것이 벼들 숲인가
이어라 이어라
어촌(漁村) 두어 집이 내 속에 나락들락
지국총 지국총 어사와
말갛고 깊은 소(沼)에 온갖 고기 뛰노누나
- 윤선도, 어부사시사 -

나.

우는거시 벽구기가 프른거시 벼들습가
이어라이어라
어촌(漁村) 두어 집이 낫 속의 나락들락
지국총(至芻惄) 지국총(至芻惄) 어叟와(於思臥)
말가흔 기픈 소희 온간 고기 뛰노느다
- 윤선도, 어부사시사 -

이를 앞의 A, B형의 근거인 세 차원을 통해 구분해 보자. 이과 계열 학생을 위한 쉬운 수능의 평가 문항 지문은 현대어 역의 「어부사시사」이고, 문

I 을, B형은 II 를 출제 범위로 삼는다. 이 말대로라면 공통 문항을 만들 근거가 없다. 그럼에도 불구하고 우연적 조건으로(그때의 출제자가 그렇게 구성되었다는 등의 이유로) 공통 문항을 15 문항이나 개발했다.

과 계열 학생을 위한 통상적인(또는 다소 어려운) 수능의 평가 문항 지문은 원문의 「어부사시사」이다. 이 문항을 통해 알 수 있는 사실은 문과 학생들에게 요청되는 고전 문학 교육의 성취 수준은 고전 문학 텍스트를 원문대로 이해하고 감상하는 능력이다. 그에 반하여 이과 학생들에게 요청되는 고전 문학 교육의 성취 수준은 고전 문학 작품의 현대어 번역 텍스트를 이해하고 감상하는 능력이라고 할 수 있다.

이러한 판단은 사전에 치밀한 논의를 거쳐 기획된 것 같지 않아 문제이다. 한국교육과정평가원은 공통 문항이 만들어지는 근거와 A, B형 고전 문학 작품 텍스트의 형태에 관한 납득할 만한 설명을 하지 않고 있다. 수능 출제의 경험을 가진 사람이라면 잘 알겠지만 정말 중요하고 정말 민감한 것들은 출제 상황에서 그때그때 결정되는 경우가 많다. A, B형의 공통 문항을 고전 시가로 결정한 과정도, 텍스트 형태에 차이가 생긴 것도 그때의 출제위원진의 구성이라든가 출제과정에서의 정황상 어쩔 수 없는 선택일 가능성이 매우 짙다.

문항을 하나의 학습 과제라고 생각해 보자. 그러면 과제를 해결하기 위해 텍스트를 독서한 바를 바탕으로 선행 지식과 배경 지식, 인생 경험 등을 동원해야 한다. 이러한 요소들은 순수한 텍스트 독서 능력과 함께 텍스트 이해 능력 전반을 이끈다. 다만 교육은 교육이 감당할 수 있는 영역에 대해서만 평가해야 한다. 공교육 제도로서 학교가 제공하는 이상의 선행 지식과 배경 지식이나 보통의 학생이 통상 경험할 수 있는 인생 경험 이상의 능력이 요청되는 것이라면 그것은 배격해야 한다.

이제 A, B형 문항으로 돌아가 보자. A형은 현대어 번역으로 실현된 고전 시가 텍스트이다. B형은 원전 그대로의 고전 시가 텍스트이다. 텍스트의 차이는 텍스트 독서 능력의 차이를 가져오며, 동원해야 하는 선행 지식, 배경 지식, 삶의 경험 등의 차이를 가져온다. 과제를 해결하기 위해서도 마찬가지이다. 두 개의 모집단은 서로 다른 독서 능력, 선행 지식, 배경 지식, 인생 경험 등을 갖고 있다. 어떤 문항이 쉽고 어려운 정도는 생각했던 것 이상으로

복잡한 요소들의 얹힘으로 나타난다.

지금까지 두 가지의 국가 고사를 검토하였다. 성취도평가는 지금까지 갖은 변화 때문에 그 결과값을 신뢰하여 새로운 정책을 수립하는 데 아직 부족하다. 성취도평가는 교육과정상의 '성취 수준'을 측정하기 위한 것이지 고전 문학 교육의 성취 수준을 측정하는 게 목적이 아니다. 그러니까 갈래의 변화나 갈래별 형상화의 특징을 측정하기 위해 시조와 가사를 중심으로 하고 있다. 향가, 고려속요, 악장, 경기체가, 민요 등으로 갈래가 확대되어 결과가 달라지면 이를 해석할 만한 근거가 마땅하지 않다.

수능은 대학 입학에서 차지하는 비중이 매우 커서 막대한 관심을 받고 있다. 그런 점이 오히려 수능을 교육의 관점과 논리에서 평가하게 하지 않고 정치적 관점에서 판단하게 만들고 있다. 수능은 2002학년도의 이른바 '불수능'을 정점으로 끊임없이 쉬운 수능의 길을 걸어왔다. 이것은 사회적 요구를 정치인이 약속하고 일부 교육자들이 동의한 바이다. 그러나 정말 쉬운 수능은 어려운 수능보다 더 교육적이라고 할 수 있는지, 아니면 적어도 그렇다는 확신은 갖고 있는지 의문이다.¹¹ 이 모든 과정은 소수의 거버넌스들이 교육 전문가들을 배제한 채 교육 정책 명제를 생산하고 평가의 방향을 결정하기 때문이다.

그러나 교육이 교육 자체의 논리와 사회적 요구를 따르지 못하고 정권의 이념이나 관료의 요구에나 부응하는 것보다 더 참담한 것은 따로 있다. 교육 전문가들이 교육의 논리를 생산하지 못하고 있는 것이 그것이다. 고전 문학 교육에 관하여만 말하자면 고전 문학 교육의 미학적 가치를 교육 공학

11 쉬운 수능의 교육적 효과에 대한 연구가 거의 없는 가운데, 서민철, 박찬선(2013), 「대학 수학능력시험 난도의 하향 출제가 학력 격차에 미친 영향」(『학습자중심교과교육연구』, 13-2. 학습자중심교과교육학회, pp. 19~38.)을 참조할 수 있다. 이 연구는 2012학년도의 쉬운 수능은 그보다 상대적으로 어려웠던 2011학년도의 수능에 비해 저학력 학교의 고득점 학생 비율을 높였다고 보고한다. 그러나 이것이 2011학년도 학생들의 실력이 2012학년도 학생들의 실력보다 어떠하다는 것을 말해주는 근거가 되지 못함을 알 수 있다.

적 설계를 통해 실현해야 한다. 이는 복합적인 과제로써 구성되어 있다. 하지만 지금까지 성취도평가와 수능의 양상을 보면 고전 문학 작품의 이해의 수준은 무엇이어야 하는가, 고전 문학 작품을 통해서 해결해야 하는 과제의 양상은 무엇이어야 하는가 하는 문제를 먼저 해결해야 하는 것은 아닌가 하는 생각이 듈다.

III. 위계를 위한 요소들

2014학년도 수능예비시행으로 돌아가 보자. 현대어로 제공된 텍스트는 문자, 어휘, 표현의 세 영역에 걸쳐 현대어에 가깝게 변형했다. 그렇지만 3, 4 조의 자수율, 4음보의 율격, 3분 구조, 여음구 등을 포함한 5단 구성 등은 변형하지 않았다. 그러니까 쉬운 수능은 문제를 해결하기 위하여 문자, 어휘, 표현의 세 영역에 걸쳐 현대어로 변형된 텍스트를 통해 율격, 구조, 구성, 주제 등을 알고 그 미적 가치를 파악할 수 있어야 한다.

어려운 수능은 문제를 해결하기 위하여 원문 텍스트를 통해 문자, 어휘, 표현의 세 영역을 알아야 하고 율격, 구조, 구성, 주제를 이해해야 하며 그 미적 가치를 파악할 수 있어야 한다. 문항이 동일하므로 동원해야 하는 선행 지식, 배경 지식, 인생 경험, 추론 능력, 문제 파악 능력 등은 같다고 할 수 있다.

독해 능력을 a , 문제 해결 능력을 b 라고 가정하여 보자. 차이가 생기면 a' , b' 로 표현해보자. 그러면 쉬운 수능의 문항을 풀 때 필요한 능력은 $(a+b)$ 의 조합이라면 어려운 수능은 $(a'+b)$ 의 조합이 필요하다. 그런데 a 가 a' 로 바뀌면 b 는 b' 로 바뀌는 법이다. (a, a') 와 (b, b') 조합에서 각각 하나씩 꺼내어 쌍으로 묶을 수 있는 가지 수는 모두 네 가지이다. 이 조합이 문항의 곤란도를 결정할 것이다.

그렇다면 이 (a, a') 와 (b, b') 에 대해서 다음과 같은 네 가지, 즉 첫째

독해 능력(a)을 구성하고 있는 요소들, 둘째 문제 해결 능력(b)을 구성하는 요소들, 셋째 독해 능력의 차이(a와 a'의 간극)를 객관화하는 방법, 네째 문제 해결 능력의 차이(b와 b'의 간극)를 객관화하는 방법 등 네 가지 과제가 고전 문학 교육의 위계를 밝히기 위해서 우선 해결해야 할 과제임을 알 수 있을 것이다.

1. 독해 능력

독해 능력(a) 영역부터 살펴보자. 독해 능력은 독서할 대상이 될 텍스트와 독서할 독자 사이의 인지적 과정의 효율성에 대한 측정치를 말한다. 그러니까 독해 능력은 독자가 갖고 있는 인지 능력과 텍스트의 이해하기 어려운 정도의 상호 관련으로 구성된다는 것은 쉽게 알 수 있다.

텍스트가 갖고 있는 ‘이해하기 어려운 정도’는 text difficulty(텍스트 곤란도), text complexity(텍스트 복잡도), readability(이독성) 등 다양한 명칭 아래 아주 오래된 연구의 역사를 갖고 있다. 특히 미국은 20세기 초부터 실용적 목적을 위해 이를 연구하기 시작해 거의 100년에 가까운 역사를 갖고 있다.¹² 국내의 연구 결과도 매우 풍요롭게 축적되어 이 논문에서 문제 삼고 있는 고전 시가 작품의 난도에 관한 연구도 두 건 발표되었고 고전 제재의 교과서 수록 변천에 관한 연구를 통하여 그 적합도에 관한 기본 자료를 제출한 연구도 제출되었다.¹³

12 최숙기(2012a), 「텍스트 복잡도를 활용한 읽기 교육용 제재의 정합성 평가 모형 개발 연구」, 한국교육과정평가원 연구보고 CRE2012-7은 readability 공식의 역사와 국내의 동향을 소상하게 밝혔다. 국내의 여러 가지 readability 공식의 역사와 특징, 계산 방법에 대해서는 이 논문에서 요령 있게 정리한 대목에서, 그리고 외국의 것은 이것과 Readability Formula(<http://www.readabilityformulas.com>)의 도움을 받았다.

13 앞서 염은열(2004); 고영학(2007) 두 편의 선행 연구가 있으나 이 외에 위계를 언급하는 하나 본격적으로 다룬 것은 찾지 못했다. 고전 문학 중 소설에 대해서는 7차 중학교 교과서를 중심으로 한 이승진(2012), 「고전소설 교육의 위계 적합성 연구: 개정 7차 중등학

미국의 연구는 텍스트의 곤란도를 결정하는 텍스트 내의 요인들을 찾고 각각의 요인들이 종합적으로 텍스트 곤란도에 참여하는 정도를 계산해내는 계산식을 만들어 내는 일에 집중했다. 그것도 텍스트의 독서 곤란도를 설명하는 상관적 요소(indices)가 아니라 곤란도를 결정하는 결정적 요소(causes)를 찾을 수 있어야 했다. 그리고 결정적 요소 중에서도 더 결정적인 것, 더 비중이 높은 것을 필요로 했다.

이 연구의 최종 결과물로 제출된 공식은 결정 변인들(예컨대, 단어를 구성하는 음절 요소 Syl, 문장을 구성하는 단어 요소 W, 문단을 구성하는 문장 요소 Stc)과 그러한 결정 변인들의 상대적 비중의 계수(a, b, c...)들로 곱한 값을 더한다는 것이다. 그래서 대개의 공식들은 이런 형태를 취한다.

$$\text{텍스트 곤란도} = a \times \text{Syl} + b \times \text{W} + c \times \text{Stc}$$

공식이란 등식(=)으로 표현된 대칭이다. 이 공식은 텍스트의 곤란도가 음절의 수와 단어의 수와 문장의 수라는 요인들의 상호 작용의 총합과 대칭임을 보여주고 있다. 복잡한 텍스트의 세계에 질서를 표현한 이 대칭에서 아름다움이 느껴진다.

공식을 개발하면 어떤 텍스트의 곤란도를 쉽게 계산할 수 있다. 소프트웨어로 개발하면 더 많은 사람들이 더 쉽게 사용할 수 있다. 공식 개발은 공리주의적 목적을 갖는다.¹⁴ 그게 잘 드러나는 곳이 Readability Formula

교 교과서를 중심으로」(조선대학교 교육학석사학위논문)을 찾을 수 있다. 교과서 적합성에 관한 통시적 관찰로는, 앞의 조희정(2005a) 외에, 조희정(2005b), 「고전 제재의 교과서 수용 시각 검토」, 『국어교육연구』, 15, 국어교육학회.; 조희정, 서명희(2006), 「교과서 수록 고전 제재 변천 연구 (1)」, 『문학교육학』, 19, 한국문학교육학회 등이 있다. 이 연구들은 텍스트의 교육적 설계에 관한 연구가 부족한 가운데 깊은 통찰로 이루어진 소중한 연구 성과이다. 이제 더 많은 연구가 필요하다.

14 앞의 www.readabilityformula.com과 최숙기(2012a)가 소개한 각각의 공식이 발생하게 된 기원과 쓰임새에 대한 설명에 따르면 이 공식들은 복약(服藥) 지시문, 군 무기 설명

(<http://www.readabilityformulas.com>)라는 사이트이다. 이곳에 영문으로 된 텍스트를 넣으면 저마다 서로 다른 텍스트 곤란도 공식으로 계산된 결과를 보여준다. J. S. 게일이 영문으로 번역한 ‘구운몽 Cloud Dream of Nine’ 중 ‘석교에서의 만남 장면’¹⁵을 넣었다. 그 결과는 다음과 같았다.

표 2. 구운몽의 텍스트 곤란도 계산 결과

Readability Formula 종류	계산 결과 ¹⁶
■ Flesch Reading Ease	fairly easy to read
■ Gunning Fog	hard to read
■ Flesch-Kincaid Grade Level	9.5 (10학년)
■ The Coleman-Liau Index	6 (6학년)
■ The SMOG Index	5.8 (6학년)
■ Automated Readability Index	10.8(10~11학년)
■ Linsear Write Formula	14 (대학생)

텍스트의 곤란도를 결정하는 정량적인 계산 결과가 이 텍스트가 아주 쉽다(fairly easy to read)부터 매우 어렵다(hard to read)까지 벌어졌다. 그래서 이 텍스트를 읽히기에 적당한 학년 수준이 ‘6학년’부터 ‘대학생’까지 벌어졌다. 물론 더 정확한 값을 얻으려면 이 부분만을 측정할 것이 아니라 매 50페이지마다 250에서 300단어 사이의 텍스트를 추출해서 특정 공식에 넣어 평균값을 구하여야 할지도 모른다.

그러나 그렇게 해서 얻은 것도 서로 균질하지 않은 값의 평균이고, 공식 사이의 불균형은 여전할 것이다. 초기 번역가가 항상 그렇듯이 작품의 원의

서, 국가 공문서, 보험 계약서 텍스트의 어려움 정도를 표준화하는 데 사용되었다는 것을 알 수 있다.

15 Kim Man-Choong, tr. by. J. S. Gale, *The Cloud Dream of the Nine [Kuunmong]*, London: The Westmister Pr. 1922. pp. 3~4. 6문단 280단어로 구성되어 있다. 인용문이 길어 생략한다.

16 <http://www.readabilityformulas.com>. 2013 7. 13. 22시 57분 접속.

를 제대로 이해하지 못하여 번역이 쉬운 부분과 어려운 부분으로 균질하지 않은 때문인지도 모른다.

위 사이트의 관리자는 이 텍스트가 미국 표준 고등학생들의 센텐스 길이를 넘어선다고 지적하고 있는 것을 보면 그럴 것이라는 생각이 더 깊어진다. 하지만 문제는 ‘구운몽’ 텍스트의 쉽고 어려움의 문제가 아니라, 공식 사이의 불균등한 결과값이다. 텍스트 곤란도를 연구하는 저자들은 이러한 공식이 계량화라는 차각에 빠지고 경험적 판단보다 이것을 과신하게 할 우려가 있다는 것을 지적한다.¹⁷ 그리고 공식을 제공하는 저자들도 이 값이 어디까지나 참고 자료일 뿐이라는 말을 빼놓지 않는다.

사실 텍스트를 구성하는 외형적 특징들, 즉 음절, 단어, 문장과 같은 양적 구조물은 텍스트를 구성하는 질적 특성들과 함께 고려되어야 한다. 질적 요소란 어떤 텍스트가 독자 친화적인, 편안한이라는 평가를 받게 하는 요소이다.¹⁸ 이것은 텍스트의 ‘의도 내지 의미’에서, ‘구조의 층위’에서, ‘언어의 관습성과 명료성의 측면’에서 그리고 이 텍스트를 이해하는 데 필요한 ‘요구 지식의 수준’에서 결정된다고 알려져 있다.¹⁹ 이것은 2010년 6월 미국에서 확립된 CCSS에서 보다 명료한 형태로 제시되었으므로 참고가 된다.²⁰

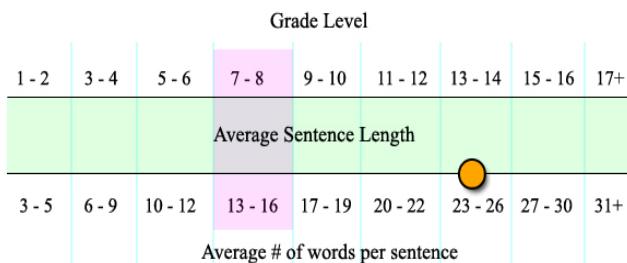
17 D. Fisher, N. Frey & D. Lapp, *Text Complexity*, Newark, D.E. : International Reading Association. 2012. p. 41.

18 D. Fisher, N. Frey & D. Lapp, 위의 책. p. 42.

19 National Governors Association Center for Best Practice & Council of Chief State School Officers, *Common Core State Standard for English Language Arts and Literacy in History, Social Studies, Science and Technical Subjects*. Washington D.C. : Authors. Retrieved January 7. 2012. (www.corestandards.org/assets/CCSSI_ELA%20Standards.pdf) p.4.

20 2010년 6월 미국에서 국가 수준의 공통 교육 과정(Common Core State Standard: CCSS)이 발표되었다. 이것은 당시 미국에서도 큰 혁신으로 평가되었다. 이들은 이의 의리를 둘로 세우고 있다. 첫째, 독서 교육 작문 교육에서 고차적 사고를 강조하는 교육이라는 것. 둘째, 21세기 생활에서 중요한 디지털 문식성을 준비하게 했다는 것이다. D. J. Leu et al. “The New Literacy of Online Research and Comprehension: Assessing and

Show Graph Statistics



(Green color) = Name of graph

(Pink color) = U.S. average grade level.

Yellow circle = Your text

The average sentence length for U.S. high school and adult readers is between 13-16 words. Your average sentence length is 26.

- 미국 고등학생의 평균 문장 길이는 13~16단어인데 구운몽 영역본은 26단어라고 알고 있다.

그림 1. 구운몽의 문장 길이 정도

Preparing Students for the 21st Century with Common Core State Standards". S. B. Neuman & L. B. Gambrell (Eds.), *Reading Instructions in the Age of Common Core Standards*, Newark, D.E.: International Reading Association. 발행년 불명. 국내에서도 이에 대한 연구가 일었다. 그 성과는 서혁(2011), 「읽기(독서) 교육 체계화와 텍스트 복잡도(Text Complexity) 상세화 연구」, 『국어교육학연구』, 42. 국어교육학회, pp. 433~460. ; 이순영(2011), 「21세기 국어과 교육과정 개정의 방향 탐색 - 미국의 '공통핵심기준'의 특성과 시사점 분석을 중심으로」, 『청람어문교육』, 43. 청람어문교육학회, pp. 7~35.; 최숙기(2012b), 「텍스트 위계화를 위한 텍스트 질적 평가 방안 연구 - 2007 개정 국어 교과서를 중심으로 -」, 『국어교육학연구』, 43. 국어교육학회, pp. 487~522; 박선아(2012), 「2009 개정 국어과 교육과정과 미국의 국가수준 교육과정 비교 분석」(고려대학교 교육대학원 석사학위논문) 등으로 이어졌다. 현재 Common Core State Standards Initiative라는 이름으로 사이트(www.corestandards.org)를 운영하고 있다. 이 사이트는 Mathematics Standards와 English Language Arts Standards의 두 가지 CCSS를 제공하고 있다.

이들이 제시하는 문학 작품 텍스트의 질적 요소는 다음과 같다.

표 3. 문학 작품 텍스트의 질적 요소

의미 수준				
	높음	중상	중하	낮음
목적	의미가 복잡하고 수준이 다층적이다.	의미의 수준이 다층적이다.	의미가 복잡하나 수준은 단일하다.	의미가 단순하고 수준이 단일하다.
구조				
	높음	중상	중하	낮음
서술 구조	복잡하다. 암시적이다. 관례적이지 않다.	약간 복잡하다. 명시적이기보다는 암시적이다. 약간 관례적이지 않다.	대체로 간단한 구조이다. 암시적이기보다는 명시적이다. 대체로 관례적이다.	간단하다. 명시적이다. 관례적이다. 시점의 변동이 없다.
서사성 ²¹	시점의 변동이 잦다.	가끔 시점의 변동이 있다.	시점의 변동이 있다고 하더라도 이동이 적다.	시점의 변동이 없다. ²²
사건의 순서	시간의 순서로 되어 있지 않다.	시간에서 잦은 주요 변경이 있다. 되돌아가기 기법을 사용한다.	되돌아가기 기법은 가끔 사용한다. 시간에서 주요 변경은 없다.	시간순이다
그래픽 사용	현란한 그래픽. 텍스트를 이해하는 데 필수적인 그래픽. 그게 없었다면 텍스트에 전달되었을 정보를 제공할 것이다.	몇몇 현란한 그래픽은 텍스트를 이해하는 데 때로는 필수적이다.	대부분 간단한 그래픽이다. 텍스트 이해를 보충한다.	간단한 그래픽을 사용한다. 텍스트를 이해하는 데 꼭 필요하지는 않다.
언어의 관습성과 명료성				
	높음	중상	중하	낮음
의미	암시적이거나 추론된 의미. 비유적이고 아이러니한 언어를 심하게 사용한다. 때로는 의도적으로 애매하거나 오해하게 한다.	약간 암시적이고 추론적인 의미. 비유적이나 아이러니한 언어를 사용한다.	대체로 명료하고 축자적인 의미이다. 비유적이나 아이러니한 언어를 약간 사용.	명료하고 축자적이며 직설적이고 이해하기 쉽다.

21 서술구조(Narrative Structure)는 이야기의 전개를 말한다. 서사성(Narration)은 서술자가 이야기를 전술하는 기법에 관한 것을 말한다.

22 위 서술구조(Narrative Structure)에도 있다.

기록	일반적으로 낯설고 고어투이며 특수한 분야의 것이거나 지나치게 학술적이다	때로 낯설고, 고어투며, 특수한 분야이거나 지나치게 학술적이다.	대부분 당대적이며 친숙하고 관습적인 것이다. 낯설고 고어투고 특수한 분야이거나 지나치게 학술적이거나 하는 경우는 드물다.	당대적이고 친숙하고 관습적인 것이다.
----	---	-------------------------------------	---	----------------------

자식

	높음	중상	중하	낮음
인생 경험	복잡하고 학술적이며 여러 가지의 테마를 탐구한다. 묘사된 경험은 판타지는 아니고 일반적 독자의 것과는 확연히 구분된다.	가변적인 수준의 복잡성의 다중적 테마를 탐구한다. 묘사된 경험은 판타지는 아니고 대부분의 독자에게는 드물다.	단일한 복합주제를 탐구한다. 묘사된 경험은 많은 독자들에게는 통상적인 것이다. 또는 분명히 판타지이다.	단일한 주제를 탐구한다. 묘사된 경험은 일상적이고 통상적이다. 또는 분명히 판타지이다.
문화적 문학적 지식	다른 텍스트로부터 (상호텍스트성), 다른 문학로부터 많이 참조하고 인용한다.	다른 텍스트로부터 (상호텍스트성), 다른 문학로부터 약간 참조하고 인용한다.	다른 텍스트로부터 (상호텍스트성), 다른 문학로부터 참조하고 인용한 것이 드물다.	다른 텍스트로부터 (상호텍스트성), 다른 문학로부터 참조하고 인용한 것이 없다.
제재에 대한 지식	광범하고 어쩌면 특수한 내용 지식을 필요로 한다.	보통 수준의 내용 지식을 필요로 한다.	내용 지식을 약간 필요로 한다.	일상적인 내용 지식만을 필요로 할 뿐이다.

일견 필수 요소를 망라한 것으로 보이고 평가의 대상이 되는 기준이 명료하다. 세계 문학의 보편성으로 말미암아 우리 문학, 우리 고전 문학 작품의 읽기 위계에 적용해도 될 것만 같다.²³ 그럼에도 불구하고 우리 언어와 우리 문학의 겸증을 거친 새로운 설계가 필요하다. 우선 이것은 어디까지나 English Language Art의 기준일 뿐이어서 우리 언어 문학과 어긋나는 부분이 많다. 그리고 그렇지 않아도 교육 이론의 식민지화에 대한 우려가 큰데 기본 아이디어는 그렇다 하더라도 기준까지 겸증 없이 들여올 수는 없다. 게

23 최숙기(2012c)는 이를 바탕으로 고전 문학 작품의 텍스트 곤란도 모형을 개발하기도 했다. 최숙기(2012c), 「국어 교사의 텍스트 복잡도 모형을 활용한 교과서 제재 정합성 평가 양상 연구」, 『청람어문교육』, 46. 청람어문교육학회, pp. 361~404.

다가 이 기준은 여전히 보완을 요하는 곳이 많다.²⁴ 미국의 경우 CCSS 이후에도 후속 연구나 지침이 이어져 처음의 기준을 수정하고 보완하는 것이 이를 잘 보여주고 있다.

2. 과제 해결 능력

문제 해결 능력의 영역, b 영역을 살펴보자. 시간을 보내기 위한 독서거나 책을 읽으면 보상을 받는 따위의 독서가 아닌 한 대체로 독서는 텍스트를 통해 어떤 과제를 해결하는 것을 목적으로 하는 것이 보통이다. 최근의 문식성에 대한 정의가 텍스트를 이용하는 방법과 이유에 대한 것으로 옮겨가는 것도 이 때문이다.²⁵ 고전 문학 교육의 장에서라면 말할 것도 없다. 미국의 CCSS도 텍스트의 readability 연구도 학생들 혼자서 하는 ‘스스로 독서’를 위한 것이 아니라 학생, 텍스트, 교사, 과제 등 네 가지 요소로써 이루어진 교육적 행위를 위한 것이다.²⁶

교육은 목표에 도달하고자 하는 의도적이고 이성적이며 가치 구현적인

-
- 24 CCSS가 만들어지기 전에 J.S.Chall이 문학과 대중문학의 질적 평가를 측정할 도구로서 제시한 점검표 내지 결과표가 더 설득력 있어 보인다. 나중에 다른 자리에서 다시 검토하기로 한다. J. S. Chall *et al.* (1996), *Qualitative assessment of text difficulty : A Practical Guide for Teachers and Writers*. Cambridge, Mass. : Brookline Books, 1996. p. 52.
- 25 문제 해결로서의 문식성을 “문식성이란 사회적 작용하도록, 자신의 목적을 달성하도록, 그리고 자신의 지식과 잠재력을 발전시키도록, 인쇄나 기록 정보를 이용할 수 있는 능력이다.”라고 정의할 수 있다. S. White, *Understanding Adult Functional Literacy, Connecting Text Features, Task Demands, and Respondent Skills*, New York : Routledge, 2011. p. 3.
- 26 National Institute of Child Health and Development(2000), “Report of the National Reading Panel, Teaching Children to Read : An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction”, NIH Publication No. 00-4769. Washington D. C. : U. S. Government Printing Office. p.5-1.

행위이다. 그렇기 때문에 교사들은 학생들로 하여금 텍스트 내에서 문제 해결의 단서를 발견하고 자신이 찾아낸 답에 정당성을 확보하게 해야 한다. 교사는 학생들에게 맞는 텍스트를 선정하고 학생들에게 텍스트로부터 이루어야 하는 과제를 부여해야 한다. 교사는 학생들의 인지 능력을 자극해 독서를 효과적으로 수행하게 하고 제출된 문제를 해결하게 해야 한다. 다른 어떤 때 보다 교사의 역할이 중요한 것은 이 때문이다.

S. White는 과제 해결을 위해서는 다음과 같은 일곱 가지의 요소가 필요하다고 한다.

- 기본적 독해 기술 Basic reading skills : 빠르고 정확하게 단어를 해독하고 인지하기.
- 언어 이해 기술 Language comprehension skills : 문장들 사이의 관련뿐만 아니라 문장 구조와 의미를 이해하기.
- 텍스트 탐색 기술 Text search skills : 텍스트를 효과적으로 탐색하기.
- 계산법을 찾는 기술 Computation identification skills : 계량적 문제를 해결하는 데 필요한 계산법을 찾아내기.
- 계산을 실행하는 기술 Computation performance skills : 필요한 어떤 계산 법이든 실행하기.
- 추론 기술 Inferential skills : 텍스트에 근거한 적절한 추론을 하기.
- 적용 기술 Application skills : 갖가지 목적을 수행하는 데 새로이 탐색되고 추리되고 계산된 정보를 사용하기.²⁷

27 S. White, 위의 책. pp. 42~57. S. White는 과제 해결을 위한 독서에서 텍스트의 특질로서 독서를 방해하는 요소, 촉진하는 요소 34개를 찾아 그 특질을 설명했다. 그 결과 (1) 과제와 연관된 텍스트 특질들 16개, (2) 텍스트 곤란도를 전반적으로 상승시키는 텍스트 특질들 7개, (3) 과제에 내재된 난도와 관련된 특질들 11개를 발견했다. 보다 간추린 것은 S. White, "Mining the Text : 34 Text Features That Can Ease or Obstruct Text Comprehension and Use", *Literary Research and Instruction*, 51-2. 2012. (<http://dx.doi.org/10.1080/19388071.2011.553023>. 2013.6.7. 04:37접속.) pp. 142~164. 참조.

S. White의 과제 해결을 위한 일곱 가지 요소를 통해 알 수 있는 사실은 이러한 기술을 발휘하여 텍스트를 읽고, 읽은 텍스트를 이용하여 문제를 해결하는 것이 독서 행위라는 것이다. 문제 해결을 목표로 한다면 어떤 특정한 텍스트에 사용된 텍스트의 자질들은 그러한 과제를 해결하는 독서를 방해하기도 하고 촉진시키기도 한다. 그런 점을 감안하면 어떤 텍스트가 어렵다거나 어떤 텍스트를 구성하는 특정 요소가 어렵다는 것은 분리해서 말할 수 있는 것은 아니라는 생각이다.

우리나라의 경우 교과서에 실려 있는 문학 작품은 교사가 학습 과제를 선택할 수 있는 것이 아니다. 교과서에는 이미 학습 과제가 실려 있고, 이 학습 과제는 교육 과정에서 명시한 교육 목표, 성취 수준을 실현하는 학습 과제로 되어 있다. 밀하자면 성취 수준을 실현하는 학습 과제를 설계할 때 특정 텍스트를 선발할 수 있는 권한과 그에 따른 책임이 이미 교과서 저자에게 넘겨져 있다는 것이다.

고전 문학 작품의 미학적 소통을 위해서라면 교실 상황의 구체적 조건에 따라 독서 방법을 선택하는 것이 효과적이다. 성취 수준을 달성하기 위한 독서일 때에도 학생들의 과제 적합도는 텍스트에 따라 다 다른 법이다. 교사의 교육 재량이 가장 발휘되어야 할 영역이 바로 여기다. 이런 점에서 교사는 이 분야에서 가장 전문가인 셈이다.

교과서 저자가 학습 과제를 설계하고 교육 방법을 지목할 권한을 갖는다고 가정하자. 그러면 어떤 원리와 원칙에 따라 이를 설계해야 하는가? 만약 교사들에게 이것이 주어진다면 교사들은 어떤 준거와 기준에 따라 이를 실행해야 하는가? 이 학습 과제도 도달해야 하는 목표에 도달하는 단계로, 다시 말해서 위계를 갖는다고 생각한다.

이를 위해 두 가지 모델을 참고할 수 있다. 하나는 교육목적분류학이고 다른 하나는 문학 텍스트를 이해하게 하는 질문의 유형이다. 앞의 것은 블룸의 모델을 21세기 버전으로 개량한 L. W. Anderson & D. R. Krathwohl의

모델을²⁸ 뒤의 것은 D. Fisher, N. Frey & D. Lapp가 상세화한 질문 목록이다.²⁹

다 아는 바와 같이 블룸은 타일러의 모델을 활용하여 내용 영역으로서 지식과 행동 영역으로서 인지과정이라는 두 개의 차원으로 교육목표 범주를 분류했다. 앤더슨과 크래쓰월은 블룸의 발표 이후 발전한 인지심리학의 성과를 반영하여 지식 범주와 인지과정 범주를 수정하고 재설계했다. 재설계된 교육목표분류학의 지식 범주는 4개 영역 아래 11개의 세부 내용을 갖고 있다. 인지과정 범주는 6개 영역 아래 18개 세부 내용을 갖는다.³⁰

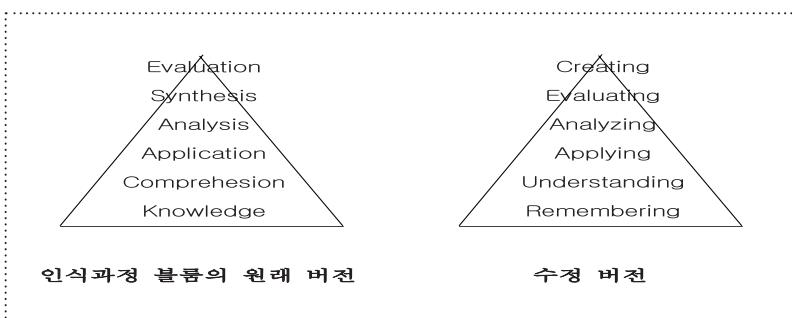


그림 2. 블룸의 원래 버전과 수정 버전

- 28 L. W. Anderson & D. R. Krathwohl (Eds.), *A Taxonomy of Learning, Teaching and Assessing : A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York : Longman. 2001. pp. 94~95.
- 29 D. Fisher, N. Frey & D. Lapp, 앞의 책. pp. 96~97. 질문 71개는 번다하여 생략하기로 한다.
- 30 이 자리에서는 개략만 소개하기로 한다. '인지과정의 범주' 1. 기억 1.1 인지함. 1.2 기억 해냄 ; 2. 이해 2.1 해석함. 2.2 사례를 들. 2.3 분류함. 2.4 요약함. 2.5 추리함. 2.6 비교함. 2.7 설명함 ; 3. 적용 3.1 실행함. 3.2 조건을 충족함 ; 4. 분석 4.1 구별함. 4.2 조직함. 4.3 속성을 밝힘 ; 5. 평가 5.1 점검함. 5.2 비판함 ; 6. 창조 6.1 생성함. 6.2 계획함. 6.3 생산함 등 18개이다. '지식 범주'로, A. 사실적 지식 Aa. 용어. Ab. 세부요소 ; B. 개념적 지식 Ba. 분류범주. Bb. 원리 일반. Bc. 이론, 모델, 구조 ; C. 절차적 지식 Ca. 기술, 해결방법. Cb. 테크닉, 방법. Cc. 표준 ; D. 상위인지적 지식 Da. 전략. Db. 과제. Dc. 자기지식 등 11개이다.

앤더슨과 크래쓰월의 수정본 교육목표분류는 우리가 고전 문학 작품을 교육할 때 어떤 학습 과제를 설계할지에 대한 중요한 시사점을 준다. 그것은 지식의 영역으로서 고전 문학 작품을 통해서 무엇을 배울 것이냐 하는 차원과, 인지과정의 영역으로서 어떤 인지 도구를 활용할 것이냐 하는 차원이다.

이것은 11개의 세로 눈과 18개의 가로 눈을 가진 매트릭스 평면으로 구현될 수도 있다. 고전 문학 교육의 학습 과제도 이 매트릭스에 배열할 수 있을 것이다. 예를 들면 고전 문학 용어를 인지하고 그 의미를 상기해 내는 작업부터 자기의 판단 과정을 이해하고 사고를 비판하는 에세이를 생산하는 것까지, 다양한 학습 과제를 설계하는 것도 가능할 것이다.

한편, 피셔 등은 질문을 통해서 학생들이 텍스트를 이해하고 텍스트로부터 해결해야 하는 과제를 더욱 잘 하고 있다는 것을 보여주었다. 그 목록은, 이야기의 이해와 관련된 질문, 배경, 작가, 인물, 기본적 질문, 일반적 질문 등 여섯 개 영역에 걸쳐 71개의 질문으로 구성되어 있다. 이들의 질문 내용을 음미하면 그 질문은 교실 상황에서 교육자가 제기하고 이끌어갈 실천적 지침으로 이루어져 있다.

우리가 우리의 고전 문학을 우리 학생들에게 가르쳐야 한다면 고전 문학을 통해서 할 수 있는 학습 과제 역시 우리가 생산해 내어야 한다. 물론 피셔 등이 개발한 문학 작품 이해를 위한 여러 가지 질문을 활용할 수도 있다. 우리에게 무엇이 부족하고 무엇을 해야 하는지 방향도 섰다면 이제는 생산하고 검증하는 일이 남은 셈이다.

IV. 맷음말

국제학업성취도(Programme for International Student Assessment, 이하 PISA)에서 우리 학생들이 읽기, 수학, 과학 소양에서 각각 1~2위, 1~2위,

2~4위의 높은 성적을 거두었다.³¹ 부시 행정부의 ‘낙오학생방지법(No Child Left Behind)’이 오바마 행정부에 이르러 질적 수월성과 공통교육과정으로 선회하는 것도³²이 무렵이다.

미국이 국어와 수학에서 제2의 스피트니크 충격을 극복하려고 위계에 따른 공통교육과정 설계와 비계 설정(飛階設定 : scaffolding)을 통한 교육 방법을 연마하는 중에 우리는 무엇을 하고 있는가 생각해 본다. 우리는 이동안 2007개정교육과정, 2009개정교육과정, 2011개정교육과정을 경험하고 있다. 교육과정개정의 논리는 허약하고 그 과정은 졸속적이며 그 결과는 당황스럽기만 하다. 교육으로부터 제출된 견해가 정치적 판단으로 이어져야 하는데 정치 논리가 교육 논리를 압도하고 있다.

앞에서 언급한바 고전 문학은 미학적, 교육적, 학습적 가치를 갖는다. 교육이 갖는 특성상 교육의 장에서는 고전 문학의 미학적 가치를 소통할 수 있는 정교한 교육 공학적 설계를 시도해야 한다. 교육 공학적 설계를 위하여 ‘곤란도’를 따르는 것이 합리적일 것이다. 이때 어떤 고전 문학 작품의 ‘곤란도’란 그것을 독서하고 이해하고 감상하는 데 따르는 곤란도와 그것을 통해서 어떤 성취 수준에 도달하기 위해 이루어지는 일련의 학습 과제의 어려움으로 구성된다.

그동안 없었던 ‘계량’과 ‘예측’ 두 가지를 앞으로의 교과과정이 담을 수 있을 방법을 마련해야 한다. 그래서 고전 작품에 한하여 그의 교육적 위계를 구성하는 요소와 그것을 측정하는 방법을 연구하고 그것을 전문가 리뷰를 통해 점검하고 음미함으로써 확인하는 연구가 더 중요해졌다. 이 연구는 그의 필요성을 강조하기 위한 것이다. 이 글을 통해 이러한 문제를 여러 연구자들과 공유하고 해결을 위한 다양한 방법을 모색하는 가운데 고전 문학 교육을 보다 합리적으로 설계할 수 있는 여러 방안들이 제출될 것을 희망한다.

* 본 논문은 2013. 6. 30. 투고되었으며, 2013. 7. 8. 심사가 시작되어 2013. 7. 31. 심사가 종료되었음.

31 한국교육과정평가원, ‘PISA 2009 보도자료’, 서울 : 한국교육과정평가원, 2010.12.7.

32 오바마 행정부의 교육 선회에 대해서는 염철현(2012), 「오바마 정부의 낙오학생방지법(NCLB) 수정안 고찰 및 시사점」, 『교육법학연구』, 24-2, 교육법학회를 참고할 수 있다.

참고 문헌

한국교육과정평가원, www.kice.re.kr

Common Core State Standards Initiative. www.corestandards.org

Readability Formula, www.readabilityformulas.com

고영화(2007), 「시조 교육의 위계화 연구」, 서울대학교 박사학위논문.

김도남 외(2011), 「2010년 국가수준 학업성취도 평가 결과 분석 - 국어」, 한국교육과정평가원
연구보고 RRE 2011-3-2.

김도남 외(2012), 「2011년 국가수준 학업성취도 평가 결과 분석 - 국어」, 한국교육과정평가원
연구보고 RRE-2012-2-2.

김도남 외(2013), 「2012년 국가수준 학업성취도 평가 결과 분석 - 국어」, 한국교육과정평가원
연구보고 ORM 2013-37-1.

김성룡(2013), 「교육과정: 문학교육의 위계화」, 『국어교육학회 제53회 학술발표요지』,
국어교육학회.

김영란 · 김인숙(2012), 「국어과 국가수준 학업성취도 평가의 문항 개선 방안 연구 —
2008~2010년 검사지의 타당도 검토를 중심으로 —」, 『국어교육학연구』, 44,
국어교육학회.

박선아(2012), 「2009 개정 국어과 교육과정과 미국의 국가수준 교육과정 비교 분석」,
고려대학교 교육대학원 석사학위논문.

서민철 · 박찬선(2013), 「대학수학능력시험 난도의 하향 출제가 학력 격차에 미친 영향」,
『학습자중심교과교육연구』, 13-2, 학습자중심교과교육학회.

서혁(2011), 「읽기(독서) 교육 체계화와 텍스트 복잡도(Text Complexity) 상세화 연구」,
『국어교육학연구』, 42, 국어교육학회.

염은열(2004), 「시조 교육의 위계화를 위한 방향 탐색」, 『고전문학과 교육』, 8,
한국고전문학교육학회.

염철현(2012), 「오바마 정부의 낙오학생방지법(NCLB) 수정안 고찰 및 시사점」,
『교육법학연구』, 24-2, 교육법학회.

이순영(2011), 「21세기 국어과 교육과정 개정의 방향 탐색 — 미국의 '공통핵심기준'의 특성과
시사점을 중심으로」, 『청람어문교육』, 43, 청람어문교육학회.

이승진(2012), 「고전소설 교육의 위계 적합성 연구: 개정 7차 중등학교 교과서를 중심으로」,
조선대학교 교육학석사학위논문.

이양락 외(2005), 「2004년 국가수준 학업성취도 평가 연구」, 한국교육과정평가원 연구보고
RRE 2005-1-1.

조용기(2013), 「대입 국가고사 국어시험의 고전시가 출제 변천 양상」, 『고전문학과 교육』, 25,
한국고전문학교육학회.

- 조희정(2005a), 「교과서 수록 고전 제재 변천연구」, 『문학교육학』, 17, 한국문학교육학회.
- _____ (2005b), 「고전 제재의 교과서 수용 시각 검토」, 『국어교육연구』, 15, 국어교육학회.
- 조희정·서명희(2006), 「교과서 수록 고전 제재 변천 연구 (1)」, 『문학교육학』, 19, 한국문학교육학회.
- 최숙기(2012a), 「텍스트 복잡도를 활용한 읽기 교육용 제재의 정합성 평가 모형 개발 연구」, 한국교육과정평가원 연구보고 CRE2012-7.
- _____ (2012b), 「텍스트 위계화를 위한 텍스트 질적 평가 방안 연구—2007 개정 국어 교과서를 중심으로—」, 『국어교육학연구』, 43, 국어교육학회.
- _____ (2012c), 「국어 교사의 텍스트 복잡도 모형을 활용한 교과서 제재 정합성 평가 양상 연구」, 『청립어문교육』, 46, 청립어문교육학회.
- 한국교육과정평가원, 'PISA 2009 보도자료', 서울: 한국교육과정평가원, 2010.12.7.
- _____ , '2010년 국가수준 학업성취도 평가 문항정보' (www.kice.re.kr)
- _____ , '2010년도 국가수준 학업성취도평가 국어' (www.kice.re.kr)
- _____ , '2011년도 국가수준 학업성취도평가 고등학교 국어' (www.kice.re.kr)
- Zakaluk, B. L. & Samuels, S. J.(1988), Toward a New Approach to Predictioning Text Comprehensibility, in B. L. Zakaluk & S. J. Samuels(Eds.), *Readability: Its Past, Present, and Future*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1988.
- Fisher, D., Frey, N. & Lapp, D., *Text Complexity*, Newark, D.E.: International Reading Association, 2012.
- Leu, D. J. et al., The New Literacy of Online Research and Comprehension: Assessing and Preparing Students for the 21st Century with Common Core State Standards, S. B. Neuman & L. B. Gambrell(Eds.), *Reading Instructions in the Age of Common Core Standards*, Newwark, D.E.: International Reading Association, 빌헬름 불명.
- Chal, J. S. et al.(1996), *Qualitative assessment of text difficulty: A Practical Guide for Teachers and Writers*, Cambridge, Mass.: Brookline Books, 1996.
- Kim, Man-Choong, tr. by J. S. Gale, *The Cloud Dream of the Nine* [Kuunmong], London: The Westminster Pr., 1922.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R.(Eds.), *A Taxonomy of Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, NewYork: Longman, 2001.
- Natioanl Institute of Child Health and Development(2000), Report of the National Reading Panel, Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction, NIH Publication No. 00-4769, Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.
- National Governors Association Center for Best Practice & Council of Chief State School Officers, *Common Core State Standard for English Language Art and Literacy in History, Social Studies, Science and Technical Subjects*, Washington D.C.: Authors, Retrieved January 7. 2012. (www.corestandards.org/assets/CCSSI_ELA%20Standards.pdf).
- White, S., *Understanding Adult Functional Literacy, Connecting Text Features, Task*

Demands, and Respondent Skills, New York: Routledge, 2011.
White, S., Mining the Text: 34 Text Features That Can Ease or Obstruct Text Comprehension and Use, *Literary Research and Instruction*, 51-2, 2012. (<http://dx.doi.org/10.1080/19388071.2011.553023.>).

고전 문학 작품 위계의 필요성과 가능성

김성룡

이 연구는 현재의 고전 문학 교육의 위기가 고전 문학 교육에 대한 사회적 합의의 도출에 실패한 것으로 이해하고 그 원인을 고전 문학의 비율과 배열이 교육 공학적 설계에 의존하지 않고 미학적 목적에 따르고 있는 데서 찾는다. 이를 해결하기 위해서는 고전 문학의 위계를 설계하고 이에 따라 고전 문학 교육이 이루어져야 한다고 판단한다. 지금까지 고전 문학에 대한 위계를 논의한 예가 드문데다가 위계의 근거가 제대로 마련되지 못하고 있다. 여기서는 국가 수준의 평가로부터 교육 전문가들이 경험적으로 합의하는 바를 추측했다. 위계를 구성하는 요소는 텍스트를 독해하는 데서 생기는 변인과 문제를 해결하는 데서 생기는 변인으로 구성된다. 텍스트를 독해할 때에는 독자의 인지 과정과 텍스트의 절대 난도 사이의 상호 작용으로 텍스트의 곤란도가 발생한다. 과제를 해결할 때에는 과제가 요구하는 내용과 독자의 인지 발달 과정 사이의 상호 작용에서 과제의 곤란도가 발생한다. 이 두 가지 영역에서 앞의 영역은 미국에서 많은 논의가 이루어진 텍스트 가독성 연구를 참고할 수 있다. 특히 최근에 미국의 공통교육과정이 완성되고 실천되면서 텍스트의 곤란도를 양적, 질적, 과제적 요인으로 접근하는 것은 우리나라의 고전 문학 교육에서도 시사점이 매우 크다. 과제 해결의 국면은 고전 문학 작품에서 무엇을 배워야 하는가 하는 문제의 영역이다. 이것은 블룸의 교육목표분류학을 수정한 새로운 교육목표분류에 따라 교육 내용을 분류하고 학교급별, 학령별로 배열하는 작업을 통해서 가능할 것이다. 이러한 두 가지 방법론을 통해 고전 문학 교육의 위계가 설정 가능하고 설정된 위계가 합리

적이며, 교육적 효용이 큰지 검증하는 일이 다음 과제로 남았다.

핵심어 고전 문학 교육, 위계, 텍스트 가독성, 텍스트 복잡도, 과제 곤란도, 교육목표분류

ABSTRACT

The Necessity and Possibility of the Hierarchy of Korean Classic Literature

Kim, Seong-ryong

This study considers that the crisis of Korean classic literary education is due to the failure of the social agreement in teaching Korean classic literary works at the secondary education. Specifically, the reason for the agreement failure of the ratio and the arrangement of the classic literary works is caused not by following the educational engineering plan but solely by the aesthetical purpose. To resolve this problem the specialists in the field of classic literary education need to first present the hierarchy of Korean classic literary works. Then the classic literary education should follow the presented hierarchy accordingly.

However, until recently, there were few discussions about the hierarchy of Korean classic literary works. Moreover, the bases for the hierarchy were difficult to establish. Thus, in the current study, two national examinations were surveyed. The careful observation and analyses of the two exams provided an inference that although never clearly written in paper and ink, there exists a consensus of the hierarchy in Korean classic literary works amongst the specialists of the field.

The key factors that compose the educational hierarchy are the text reading comprehension variable and the problem solving variable. Due to the interaction between the readers' cognitive process and the texts' absolute difficulty, text complexity will occur during text reading comprehension. During the problem solving, task complexity will occur because of the interaction between the required contents of the task and the readers' cognitive development process.

For the text reading comprehension variable, several research on

the text readability in the U.S. are examined. Especially, as the 2010 Common Core State Standards(CCSS) are accomplished and executed in the U.S., text complexity can be approached quantitatively, qualitatively and task-based. The CCSS offers considerable insightful suggestions to the Korean classic literary education. As for the problem solving variable, the main concern is what needs to be learned from Korean classic literary works. This relates to the revised version of Bloom's education taxonomy. According to the revised Bloom's education taxonomy, the contents of the classic literary education can be divided into school education and school-age. At present, the two methodologies – CCSS for text complexity and Bloom's education taxonomy for task complexity – will provide for the necessary hierarchy of the Korean classic literary education. The reasonableness and the usefulness of the established hierarchy will be explored in the future research.

KEYWORDS Korean classic literary education, hierarchy, readability, text complexity, task complexity, taxonomy