

문학교육 평가론의 자기 성찰

김창원 경인교육대학교 국어교육과

* 이 논문은 제53회 국어교육학회 전국학술발표대회(2013.4.20)에서 「문학교육 평가에 관한 열 가지 질문」이라는 제목으로 발표한 내용을 수정·보완한 것이다.

- I. 머리말
- II. 문학교육론의 토대와 평가의 철학
- III. 문학교육평가론의 메타적 이해
- IV. 평가의 실체에 대한 점검
- V. 맺음말

I. 머리말

학습자 평가는 문학교육의 시작점이자 종착점이다. 문학교육이 시작되는 시점에 ‘진단 평가’라는 이름의 평가가 이루어지며, 진행 과정에서 ‘형성 평가’가, 마무리 단계에서 ‘총괄 평가’가 이루어진다. 다른 모든 교과와 마찬가지로 문학의 교수-학습도 명시적, 혹은 잠재적인 평가를 참고하여 이루어지고 마감된다.

그렇지만 문학교육 평가는 다른 교과, 또는 ‘읽기’, ‘쓰기’와 같은 국어과 내 다른 영역의 평가와 분명하게 구별된다. 일반 평가 이론은 문학(을 포함한 예술)교육에서는 무용지물이 되는 경우가 많다. 그 이유는 문학교육이 주로 정의적·심미적 영역에 관계되는데다 그 교수-학습이나 평가도 비의도적·잠재적으로 이루어는 경우가 많기 때문이다. ‘계획(교육 과정) → 준비(교과서) → 실행(수업) → 점검(평가)’의 전 과정 중 문학교육과 관련하여 가장 어려운 부분이 평가이다.

지금까지 많은 평가론이 개발됐고 그보다 더 많은 평가 아이디어가 현장에 투입됐지만, 여전히 문학교육 평가는 반쯤 미지의 세계에 남아 있다. 학

교교육의 어처구니없음을 지적할 때 제일 많이 예로 드는 영역이 문학교육이며, 그 중심에 평가가 있다. PSAT·LEET·국어능력시험 같은 비교과(非敎科) 언어 시험에서 문학(특히 시) 지문이 계속해서 줄어들거나 아예 사라지는 이유도 “객관식(선택형)으로 문학 능력을 평가하는 일이 가능한가?” 하는 의구심 때문이다. 그렇다면 지금까지의 그 많은 문학교육 평가론은 과연 무엇을 한 것인가?

필자는 그 이유를 연구자·교사들이 문학교육 평가(또는 평가론)에 대해 메타적인 점검을 하지 못했기 때문이라고 본다. 평가를 ‘설계 → 시행 → 해석 및 활용’의 3단계로 나누어서 생각해 보자. 먼저, 평가 설계자의 입장에서 제일 중요한 것은 평가의 목적과 범위에 관한 자의식이다. 문학교육의 본질, 필요성(必要性), 가능역(可能域) 등을 고려하며 거시적으로 평가를 바라봐야 하는 것이다. 왜 지금·여기서 평가를 하는지, 학교교육 및 학생의 문학 능력 발달이라는 큰 틀 안에서 문학교육 평가가 어떤 역할을 해야 하는지, 문학의 본성에 비추어 볼 때 어떤 점에 초점을 맞추어 평가해야 하는지 등에 대한 이해 없이 시작하면 평가가 오히려 문학교육에 독이 될 수 있다. 다음, 평가 시행자의 입장에서는 평가 목표와 내용에 관한 자의식이 중요하다. 문학에 관한 (정적·동적·메타적)지식 평가, (이해·표현 또는 감상·창작 또는 수용·생산과 관련된)수행 능력 평가, 태도(와 가치관) 평가, 경험 평가 등, 평가의 내용 영역에 따른 방법을 정확하게 이해할 뿐 아니라 그러한 방법을 활용하는 자신 및 상황에 이해가 필요한 것이다. 특히 이러한 다양한 방법은 학습자 내부에서 그리고 문학교육의 전체적 국면에서 하나로 통합되어야 하는데, 평가자의 자의식이 없이는 불가능한 일이다. 마지막으로, 평가 결과 해석 및 활용은 평가에서 제일 중요한 영역으로, 평가자는 그 장(場)과 경로가 다양함을 이해하고 기술적(技術的)인 성찰을 해야 한다. ‘준거 지향 평가 - 규준 지향 평가’와 같은 확연한 이분법을 알면서도 실체가 그리 되지 못하는 것은 기술(技術)이 성찰을 압도하기 때문이다. 문제는, 각론이 아니라 총론인 것이다.

지금까지 문학교육 평가와 관련하여 많은 이론적·실천적 연구가 이루어졌다. 그러나 평가의 구체적인 국면에 들어서면 늘 불안에 빠지는 것이 문학교육 평가의 현실이며, 최근 들어서는 연구의 수준도 어느 정도 임계점에 가까이 간 것으로 보인다. 수학능력시험·학업성취도평가로 대표되는 대규모 표준화 평가는 높은 기술적 세련도에도 불구하고 문학교육 평가의 본질과 거리가 멀다는 비판을 받고 있고, 개별 교사 수준에서 이루어지는 교실 내 평가는 평가의 타당도와 신뢰도 면에서 의심받고 있다. 또한 많은 연구물들이 대안적 평가로 내놓는 방법들은 국가 수준이든 교실 수준이든 기존 형태의 변형에 불과하거나 실용적으로 투입하는 데 한계를 지닌다. ‘평가 전(=평가 목표) → 평가 중(=평가 내용+평가 도구) → 평가 후(=평가 효과)’로 이어지는 평가의 프레임(조희정, 2010: 163)에 대한 메타 점검 없이는 평가론이 더 발전하기 어렵다.

이와 관련하여 이 글에서는 ‘평가 철학’, ‘평가 생태계’, ‘유의미한 평가’를 주요 문제의식으로 삼아 문학교육 평가론의 현상을 진단하고 과제를 점검하고자 한다. 평가 철학을 문제 삼는 이유는 (국어교육을 포함하여) 문학교육 연구가 내용 체계화나 방법 정교화 등의 세부 문제에 치중한 나머지 교육철학적 성찰이 부족했다는 반성 때문이고, 평가 생태계를 거론하는 까닭은 지금까지의 평가론이 단위 평가의 문제만을 다루다 보니 학생 개인의 성장이나 ‘학교’라는 국가 단위의 제도와 같은 일종의 장기·거시 생태계를 고려하지 못했기 때문이다. 그리고 유의미한 평가를 강조하는 것은 그 반대인 ‘무의미한 평가’가 문학교육 평가에 대한 비판의 씨앗이 되었다고 생각하기 때문이다. 이 글은 평가의 구체적인 문제를 다루지 않지만 거시적인 관점에서 문학교육 평가론의 발전에 필요한 논점들을 비판적으로 점검할 것이다. 그럼으로써 문학교육 평가론이 한 단계 질적 도약을 할 수 있다고 믿는다.

II. 문학교육론의 토대와 평가의 철학

1. 문학 능력을 구조화할 수 있는가

대부분의 ‘시험 문제’는 한 세트의 지문/자료를 제시한 뒤 평가 요소/내용에 따라 몇 개의 하위 문항을 제시하는 방식으로 구성된다. 만일 두 문항이 비슷한 내용을 묻는다면 ‘문항 간 간섭’이라 하여 둘을 통합하거나 하나를 폐기하게 된다. 문학교육 평가도 대체로 이러한 방법을 따르는데, 그렇다면 이는 문학 능력이 몇 개의 하위 요소들로 구성되어 있고, 그들을 서로 분리하여 평가할 수 있다는 전제를 용인하는 셈이다. 장르별(시·소설·희곡), 시대별(고전·현대)로 영역을 나누어 평가하는 방식 역시 마찬가지다. 장르·시대별로 필요한 문학 능력이 다르다고 가정하는 것이다. 이는 읽기 영역에서 여러 개의 지문을 사용해서 비슷한 능력을 반복 평가하는 것과 비교된다.¹

문학 능력을 구조화하고 그 요소들을 각각 독립적으로 평가하는 일이 타당한가? 그렇다면 문학 능력은 무엇을 기준으로, 어느 수준까지 분석이 가능할까? 목표에 따라 특정의 문학 능력만을 선별하여 가르치고 평가할 수 있다는 가정은 과연 옳은 것인가? — 텍스트의 해석과 표현에 필요한 기술적(技術的)인 측면은 그럴 수 있을 것 같다. 하지만 감상·수용과 같은 정의적이고 총체적인 부분으로 가면 그러한 구조 분석이 어려워질 가능성이 높다. 개념적으로는 요소들로 분할할 수 있어도 실제로는 그러한 분석이 무의

1 예컨대 수능시험의 경우 인문·사회·과학·기술·예술 영역의 지문을 활용하는데, 각각의 지문에 딸린 문항들은 ‘내용 파악(사실적 이해) - 해석과 추론(추론적 이해) - 비판 또는 적용(비판적 이해)’의 능력을 반복 측정하도록 구성되어 있다. 각각의 문항들은 평가하고자 하는 능력이 아니라 지문의 내용과 구조가 다르기 때문에 개별성을 인정받게 된다. 여기에는 둘 이상의 지문을 통해 비슷한 능력을 반복 측정함으로써 읽기 능력을 더 정확히 평가할 수 있다는 가정이 숨어 있다.

미한 지점이 나오는 것이다.² 문학교육 평가를 위해서는 분석 수준을 어디까지로 하고 하위 요소들의 관계는 어떠하며, 그것들이 어떻게 총체적으로 작동하는지에 대한 성찰이 필요하다.

이는 “문학교육에서 가르칠 내용의 선별·조직에 중점을 두는 교과론적 교육과정론이 가능한가?” 하는 물음으로 이어진다. 수학이나 사회, 과학 등과 비교하면 국어 교과와 교육과정 내용이 덜 체계적이라는 점은 누구나 느끼는 문제다. 이 문제를 ‘국어과의 특성’이라 말하거나 ‘반복 심화의 원리’, ‘교육과정의 대강화’ 등으로 해소하려 하지만, 교육학 일반이나 다른 교과와 전문가들이 쉽게 납득하는 것 같지는 않다. 국어과 중에서도 이러한 문제가 제일 첨예하게 드러나는 영역이 문학이며, 교육과정론과 평가론이 병진(並進)하면서 이 문제를 해결하지 못하면 ‘문학’이라는 교과와 타당성은 계속해서 의심받게 된다. 극단적으로 말하면 넓은 의미의 독서/인성 지도나 방과 후 교육, 창의적 체험 활동 등의 영역으로 문학을 배치해도 방어할 논리를 찾기가 어려워질 수 있다. 총체성을 추구하다 보면 교수-학습과 평가에서의 명료성이 떨어지기 때문이다. 문학이 음악·미술 등과 나란히 묶여서 ‘예술’로 일컬어지는 상황까지 고려하면, 문학교육 평가론이 문학이라는 교과와 성패를 쥐고 있다는 점은 자명해진다.

2. ‘문학 능력의 발달’이란 무슨 의미인가

문학교육은 문학 능력에 ‘초보적인/미숙한’ 수준과 ‘발전된/숙달된’ 수

-
- 2 예를 들어 소설에서 줄거리를 이해하지 못하면 인물의 성격을 이해할 수 없고, 당연히 주제도 파악하기 어렵다. 어떤 세트가 ‘1) 줄거리 이해 → 2) 인물의 성격 파악 → 3) 주제와 관련한 감상’으로 구성됐다면, 1), 2)번을 건너뛰어 3)번 문항만 푼 학생이라 할지라도 그는 이미 1), 2)번 문항을 통과했다고 볼 수 있다. 이 경우 세 문항은 각기 다른 지점을 평가하는 것이 아니라 적층적으로 쌓이는 능력을 평가하는 것이 된다. 그렇다면 1) → 2) → 3)의 순서는 소설 읽기의 과정을 평가하기 위한 것인가? 하지만 이러한 세트 구성을 ‘(과정에 대한)분절적 평가’라고 말하기에는 어딘지 불편하다.

준이 있고, 의도적인 교육을 통해 초보 수준에서 발전된 수준으로 능력을 신장할 수 있다는 가정에서 출발한다. 또한 평가론은 평가 내용과 관련하여 학생들의 성취 수준을 명료하게 기술할 수 있고, 그를 통하여 학생들이 성취 목표에 도달했는지(준거지향평가), 또는 집단 내에서 어느 위치에 있는지(규준지향평가)를 객관적으로 판단할 수 있다고 전제한다. 이 둘을 결합하면 문학교육 평가는 학생들의 문학 능력을 객관적으로 기술하여 그것을 어떤 기준(criteria 또는 norms)과 대조할 수 있으며, 그것이 시간적으로 어떻게 발달해 가는지도 명료하게 기술할 수 있다는 가정에 기초하고 있음을 알게 된다.

지식이나 해석·표현 능력 같은 것은 아마 그럴 것이다. 하지만 감동이나 감수성, 정서 등의 키워드와 관련해서도 그렇게 말할 수 있는지에 대해 우리는 자신 있게 대답하지 못한다. 필자는 열 살쯤에 「구렁덩덩 신 선비」 이야기를 읽고 크게 감동을 받았는데, 지금 그 이야기를 읽으면 그때만큼의 감동을 느끼지 못한다. 이것을 필자의 문학 능력이 발달했기 때문이라고 말할 수 있을까? ‘고급’ 텍스트를 읽는 능력을 얻게 되면 자동적으로 ‘저급’ 텍스트를 읽는 재미는 사라지는가? 또는, 많은 문학 비평가들이 “비평을 시작하면서 작품 읽는 재미를 잃어버렸다.”고 고백할 때, 그들의 문학 능력도 ‘발달’했다고 말할 수 있는가? 문학교육 평가론에 따르면 이러한 물음들에 대해 모두 “예.”라고 대답해야 한다.

그렇다면 이 지점에서 우리는 도대체 ‘문학 능력의 발달’이 무엇을 의미하는지에 대해 심각하게 재고할 필요가 있다. 능력이 발달하면서 재미를 잃는다거나, 자꾸만 더 ‘고급’의 텍스트를 찾아야 한다면 그 발달이 ‘정당한’ 발달인지에 대해 성찰해야 하는 것이다. 같은 맥락에서 문학교육 평가론은 평가의 타당도·신뢰도 등에 주안점을 둔 지금까지의 논의와는 전혀 다른 차원에서 논의를 전개해야 한다. 하지만 그러한 논의는 의도하지 않게 학교교육 무용론으로 이어질지도 모른다. 근대적 고안물로서의 ‘학교’가 투입과 산출을 비교해서 명시적으로 가르칠 수 있는 것만을 가르친다는 점을 상기하면, 어쩌면 의도적이고 체계적으로 가르칠 수 있는 ‘문학 능력’이란 우리가 그동

안 상정해 온 것보다 범위가 훨씬 좁을지도 모른다. 그래야 발달적 관점에서 평가가 가능하기 때문이다.

3. 문학 능력은 무엇으로 발현되는가

문학교육 평가를 면접·관찰·경험 평가·환경 평가 등 비언어적 방법으로 실시할 수도 있다. 하지만 대부분의 경우에는 음성이든 문자든 언어 자료를 통해 이루어진다. 평가자는 학생들의 문학 능력을 읽기으로써 평가하며, 발표·토의·비평문 쓰기·보고서 쓰기·작품 창작 등의 방법을 활용하기도 한다. 곧, 문학 능력은 읽기·말하기·쓰기라는 구체적 행동을 통해야만 평가할 수 있다.

문제는 이때 읽기·말하기·쓰기 능력의 영향을 배제하고 오로지 문학 ‘만’의 능력을 타당하고 신뢰롭게 평가할 수 있는가 하는 점이다. 우리는 경험적으로 말하기 능력이 탁월한 작가도 많지만, 그와 반대로 늘변이거나 말 자체를 아끼는 작가도 많다는 점을 안다. 학생도 마찬가지다. 문학적 상상력과 감수성은 탁월하지만 읽기 능력이나 말하기·쓰기 능력이 부족해서 그 능력이 발현되지 않는 경우도 있을 것이다. 이 경우 그 학생의 문학 능력은 어떻게 평가해야 할까? 문학 능력은 읽기·말하기·쓰기 능력을 포함하는 것인가, 아니면 그와 별개의 것인가? 이상적으로는 발현되는 능력보다 내적으로 체험하는 능력이 더 중요해 보이지만, 문제는 그것을 평가하기가 매우 어렵다는 점이다. 결국 모든 문학교육 평가는 간접 평가의 혐의에서 자유로울 수 없는 것이다. 문학교육 평가론은 ‘블랙박스’(이 말은 우리가 학생의 문학 능력 자체에 대해서는 결코 알 수 없다는 딜레마를 보여 준다.) 안에 담긴 것까지 학교에서 가르치고 있는 이유를 증명해야 한다.

III. 문학교육 평가론의 메타적 이해

1. 평가의 프레임과 평가 생태계

일반적으로 평가에는 ‘평정(評定)’의 프레임과 ‘진단’의 프레임을 중심으로 하여³ 기준 지향 평가-준거 지향 평가,⁴ 상대 평가-절대 평가, 교사·텍스트 중심 평가-학습자·체험 중심 평가, 지식·결과 중심 평가-활동·과정 중심 평가, 고립된·비(非)맥락적 평가-통합된·맥락 지향적 평가, 형식적·조작적 평가-실제적·참된 평가 등의 다양한 대비가 존재한다. 그리고 대부분의 논의는 전자가 지니는 문제점을 지적하고 후자로서 전자의 한계를 보완·극복해야 한다고 주장한다. 과연 그런가? 대다수의 사람들이 그러한 문제점을 인식하고 평가를 개선하기 위해 노력하는데 왜 수십 년 동안 평가 관행은 바뀌지 않았을까? 평가의 모범 사례로 제시되는 대안적 평가가 그렇게 좋다면, 왜 모든 학교에서 시행하지 않는가? 단지 입시의 압박 때문인가?

필자의 연구를 포함하여 대다수의 문학교육 평가론은 문학교육 및 평가의 본질에 대한 철학적 성찰 없이 그저 현상에 대한 비판에서 출발하여 개선을 위한 아이디어 제시로 귀결하는 경향을 보인다. “지금까지의 문학교육 평가에 이러이러한 문제가 있었으므로 그것을 개선하려면 저러저러하게 해야 한다.”는 당위론적 논변이 연구의 대부분을 차지하는 것이다. 그렇게 해서 나온 아이디어만 모아도 그 목록이 수십 페이지는 족히 채울 것이다. 문학교육학이 다분히 정책 제시나 방법론 개발의 측면이 강하다 보니 자연스럽게 나오는 현상이지만, 그 이면에는 문학교육 및 평가에 관한 상위·거시 이론

3 조희정(2010)은 이를 ‘출 세우기’ 프레임과 ‘자리 찾기’ 프레임이라 한 바 있다.

4 최인자(2009: 363)는 평가의 참조항으로 목표(준거), 학습 집단(기준)뿐 아니라 학습자 개인의 기존 역량도 고려할 것을 주장하였다. 이를 ‘자아 지향’ 평가라 할 수 있으며, 실제로 문학 교실에서 자주 볼 수 있는 평가이다. 다른 곳에서는 이 항목을 ‘성장 참조 평가’라고 부르기도 한다.

의 부족과 빅 데이터를 활용한 객관적 근거의 부족이 자리 잡고 있다. 그러다 보니 다른 교과와 평가문과 크게 차별화되지 않고, 대다수의 ‘새로운’ 아이디어가 기시감을 불러일으키는 것이다.

문학교육 평가는 그 특성상 준거 지향-규준 지향 등으로 대별하는 것이 큰 의미가 없을 수도 있다. 오히려 <각주 4>에서 지적한 것 같은 자아 지향 평가나 텍스트 지향 평가가 더 의미 있어 보인다. 또한, 규준 지향 평가 등을 비판하고 준거 지향 평가 등을 대안으로 제시하는 방향이 반드시 옳지 않을 수도 있다. 평가의 목적과 맥락에 따라 방법의 용도가 다르기 때문이다. 평가 방법론을 계속 개발하는 것도 의미 있지만, 이 시점에서는 그렇게 개발한 방법론을 적절하게 배치·배열하는 작업이 더 긴요하다. 문학교육 평가가 계속 그렇게 ‘나쁜’ 평가로 집착되는 이유는 주체와 맥락의 상호 작용을 통해 구성되는 평가 생태계가 그것을 요구하기 때문이며, 그렇다면 ‘좋은’ 평가 방법을 찾는 것보다는 나쁜 평가가 평가 생태계 안에서 좋은 효과를 낳게 하는 방법을 찾는 것이 더 본질적인 해결책이 될 수 있다. 예컨대 수능시험에서 시를 다루는 문제에 대해 비판이 많지만, 현실적으로 수능시험에서 시를 출제하지 않을 수는 없으므로, 또한 수능시험의 특성상 오지택일형 문제를 쓰지 않을 수 없으므로, 그 안에서 시교육의 목표를 구현할 수 있는 방안을 모색하는 일이 문제점을 비판하는 일보다 더 중요한 것이다.

2. 정의 영역 평가의 효용성과 새로운 관점

문학교육 평가의 어려움은 정의적·심미적·사회적 영역에서 가장 심해진다. 작품을 이해·분석·해석·평가하는 능력은 어느 정도 객관적으로 평가할 수 있는데 감상·수용·소통하는 능력은 그러기 어려운 것이다. 이때 주로 쓰는 방법이 면접·관찰·질문지·자기보고·수행 평가 등인데, 이 역시 학

생의 정의적 능력을 정확히 보여 주는 데에는 한계가 있다.⁵ 미(美)의 문제뿐 아니라 가치(관)의 문제까지 나아가면 어려움은 배가된다. 어떤 가치(관)가 다른 가치(관)에 비해 더 낫다고 판단하기 어려울 뿐 아니라, 학생이 문학과 관련해서 어떤 가치(관)를 지니고 있는지를 평가하는 것 자체가 난망하기 때 문이다. 혹시 정의 영역은 평가 자체가 불가능하거나 불필요한 것은 아닐까?

근대적인 학교 제도가 실패한 부분이 있다면 아마 이 부분일 것이다. 그 최전위에 문학을 비롯한 예술 교과와 윤리 교과가 있다. 이들 교과와 협력, 혹은 경쟁하며⁶ 정의 영역 평가에 대한 이론을 더 쌓을 필요가 있다. 물론 구 체적인 아이디어는 많이 있다. 문제는 방법이 아니라 맥락과 활용인 것이다. 그 막다른 지점에는 “정의적 영역을 평가해서 어쩔 것인가?”라는 질문이 기 다리고 있다. 평가 결과를 교수-학습으로 피드백해야 할 텐데, 정의적 영역 의 평가 결과를 피드백하는 전략이 명료하게 제시되지 않는다면 평가는 그 순간 무의미해진다.

이 지점에서 평가의 효용성에 대한 인식의 전환이 필요해진다. 그동안 평가에 대한 비판 중 상당수가 ‘교수-학습으로 피드백되지 않는 평가’에 대 한 비판으로 채워진 점은 주지의 사실이다. 또한 ‘평가가 교육의 본질을 왜 곡하는’, 이른바 washback 효과에 대한 경계도 많이 거론되었다. 평가의 객 관성에 대한 강박도 마찬가지다. 모두 교육공학적 관점에서 발달해 온 평가

5 같은 예술교육의 범주에 속하는 음악교육·미술교육·연극교육 등과 비교해 보면 문학교 육 평가가 이러한 어려움을 제일 심하게 겪는 것 같다. 그 이유는 아마 문학교육이 표현보 다는 이해·감상에 주안점을 두기 때문으로 보인다. 음악에서의 ‘가창·기악 : 감상’의 비 율, 미술에서의 ‘드로잉·조형·서예 : 감상’의 비율과 문학에서의 ‘창작 : 감상’의 비율을 비교하면 금방 알 수 있다.

6 우리나라의 교과교육계에는 “다른 교과의 일에 대해서는 침묵하라.”라는 행동 지침이 은 연중 퍼져 있다. 오히려 교과와 무관한 일반 교육학에서 교과에 대해 말을 많이 하는 편이 다. 아마 교과 간 충돌을 우려해서일 터인데, 다른 교과로부터의 이의 제기와 비판을 통해 초-교과적인 시야를 갖추지 못한다면 오히려 교과의 정체성과 정당성이 혼란스러워질 수 도 있다. 현재의 10개 교과 체제가 보편적인 것도 아니고, ‘국어’나 ‘문학’ 같은 교과/과목 이 반드시 지금과 같은 모습이어야 할 이유도 없다. 이에 대해서는 김창원(2009a) 참조.

철학들인데, 문학교육 평가는 이러한 평가론의 영향권에서 어느 정도 벗어나 있는 듯하다. 말하자면 반드시 피드백되지 않아도 되는, 타당도만 보장된다면 객관도나 신뢰도는 그다지 중요하지 않은, 평가 자체가 새로운 교육 체험이 되는 평가가 가능한 영역이 문학을 포함한 예술교육의 영역이다. 이러한 새로운 평가론과 기존의 평가론, 그리고 평가 무용론 사이에서 균형점을 찾는 일이 문학교육 평가론의 과제가 된다.

3. 문학교육 평가의 고유성과 전문성

이 글을 포함하여, ‘문학교육 평가론’으로 분류되는 대다수의 논문들은 대체로 ‘문학’을 지위도 글이 된다는 약점을 지닌다. 열 보 물러나도 ‘문학’을 ‘국어’로 바꾸면 얼추 논리가 통하게 되어 있다. 이 말은 문학교육 평가의 이론이 평가 일반론의 수준을 넘어서지 못하고 있다는 뜻이며, 문학교육 평가의 전문성은 이론보다 실제 차원에 가서야 비로소 드러난다는 점을 암시한다. 실제로 전국 단위 시험의 출제 과정을 보면 평가 설계 및 결과 분석은 교육평가 전문가들이 맡고 각 교과와 전문가는 오로지 문항 출제만 맡고 있다. 그런데 여러 교과들의 평가 방법 혹은 평가 도구를 살펴보면, 다루는 내용·자료만 다를 뿐 접근 방식은 대동소이하다.⁷ 나아가, 최근의 수능시험 문학 영역은 문학교육 전문가들이 아니라 문학 전문가들이 맡고 있다. 기왕 정착된 평가 방법의 틀에 문학이라는 내용을 엮는 것으로 해결할 수 있기 때문이다.⁸ 교실 내 평가를 보더라도 국어과의 영역마다 평가 내용은 다른데 문학

7 필자가 재직하고 있는 교육대학 학생들은 10개 교과에서 모두 평가론을 배우는데, 다루는 이론가와 방법론 등에 비슷한 내용이 많다고 이야기한다. 그렇다면 ‘교육 평가론’을 강화하고 각 교과교육론에서는 평가론을 줄이는 것이 더 나을 수 있다.

8 이러한 현상은 읽기 영역에서도 발견된다. 수능시험의 읽기 영역 문제를 인문·사회·과학·기술·예술 등의 해당 영역 전문가가 출제하도록 한 것은 지문 내용의 타당도를 보장하기 위해서였다. 하지만 어느 순간부터 ‘읽기 전문가’보다 ‘영역 전문가’들이 더 좋은 문항을 출제하기 시작했다. 그래도 읽기 영역의 팀장은 국어교육 전문가가 계속 맡아 왔는

외양은 서로 비슷비슷하다. 문학교육의 본질을 확실하게 구현할 수 있는 방법론이 필요한 이유다.

과연 ‘문학’이라는 교과와 고유성을 보여 주는 평가 방법론은 어떤 모습인가? ‘비평문 쓰기’나 ‘포트폴리오 평가’와 같은 것이 그 방향을 보여 주기는 하지만 비중이 너무 적고, 무엇보다도 대단위 평가에서 쓰기 어렵다. 해석의 방향을 스스로 정하고 그에 따라 각기 다른 문항을 풀되 해석의 질에 따라서 배점에 가중치를 두는 방안을 시험한 적이 있는데,⁹ 대학 입시 같은 특수 상황에 적용하기는 어려워도 학업성취도평가 정도에는 쓸 수 있었다. 이러한 어려움이 생기는 이유는 언어를 기반으로 이루어지는 문학교육 평가가 대부분의 인지 교과 평가와 그 성격을 같이하기 때문이다. 어쨌든, 각 교과와 평가론은 내용 면에서 차이를 낼 수 있어도 방법 면에서 차이를 내기는 어려운 것일 수도 있다. 다른 교과에서 효과적인 평가 방법을 차용할 수 있다면 양자 사이에는 본질적인 차이가 있다고 보기 어렵다.

결과적으로, 문학교육 평가의 전문성은 이론 차원보다 실제 차원에서 비로소 드러나게 된다. 문학교육 평가론이 평가 일반론의 큰 범주를 벗어나지 못하고 초교과적 평가 생태계에 대한 인식을 갖추지 못하면 그나마도 발휘하기 어렵게 된다. ‘문학교육 평가의 전문가’와 ‘평가의 기술을 익힌 문학 전문가’ 사이의 차별성이 어디에 있는지를 숙고할 필요가 있다.

데, 최근에는 읽기 영역 팀장까지 영역 전문가가 맡는 현상이 나타났다(수능시험에 비해 읽기의 비중이 더 큰 전문대학원시험은 이미 시험의 총괄 진행까지 영역 전문가가 맡고 있음). 읽기 전문가가 국가 수준 시험의 읽기 영역을 장악하지 못하는 현상이 나타난 것은 읽기의 고유성에 바탕을 둔 평가 방법론이 약하기 때문이다.

- 9 예컨대 (비판은 많지만) 한용운을 시인·독립운동가·승려라고 보는 관점을 끌어들인다면, 그의 시를 주고 “다음 작품을 어떤 맥락에서 쓴 것인지 상상에 보라.”는 발문을 주어 자신의 관점에서 이중 하나를 선택하게 한 뒤 각기 그와 관련된 문항을 풀게 하는 방식이다.

IV. 평가의 실제에 대한 점검

1. 국어 교과와 평가 영역과 평가 틀

학교교육에서 문학이 국어과의 하위 영역으로 편성되어 있기 때문에 문학교육 평가는 국어과 평가의 일부로 이루어지는 것이 상례다. 문학교육 자체의 논리로 평가를 설계하고 시행하기 어렵다는 뜻이다. 이로 인해 여러 쟁점이 생겨나는데, 대표적인 것이 국어과 평가에서 문학 영역의 비중 및 영역 간 상대적 비율을 조정하는 문제다. 형식 논리로 따진다면 2012년 수정 고시된 국어과 교육과정에서 ‘문학’ 영역은 1/5, 성취 기준 수로 보면 29/152(19.08%)의 비중을 차지한다. 하지만 실제 국어 교과서와 수업이 이 비중대로 이루어지지 않는다는 사실은 다른 영역 전공자들도 문학이 어느 정도 비중을 더 차지하는 것에 대해 길으로는 큰 반론을 제기하지 않는다. 평가에서는 대체로 듣기·말하기+쓰기+문법에 1/3, 읽기에 1/3, 문학에 1/3 정도의 비중을 안배하는 방식이 널리 퍼져 있지만,¹⁰ 실제 수업이 그러한지는 의문이다.¹¹

국어과 평가에서 문학 영역에 어느 정도의 비중을 안배할 것인가의 문제는 결국 국어 교과와 목적과 본질을 무엇으로 보느냐의 문제와 연결된다(여기서 ‘국어교육’이라 하지 않고 ‘국어 교과’라 한 이유는 이 글이 학교교육에 초점을 두고 있기 때문임). 또한, 듣기·말하기·읽기·쓰기의 언어 활동 영역

10 2014학년도 수능시험이 이 정도 비중을 취하고 있다. 국가수준학업성취도평가의 선택형 문항은(서답형은 문항 수가 워낙 적다) ‘문학’에 고등학교 10/30, 중학교 7/28, 초등학교 7/27을 안배하였다.

11 참고로, KBS 및 언어문화연구원에서 실시하는 국어능력시험이나 전문대학원 시험에서는 문학의 비중이 훨씬 낮다. 거기서는 문학 능력이 국어 능력에서 차지하는 비중이 훨씬 낮다고 본 것이다. 하지만 학교교육에서는 문학을 포함하여 ‘국어’라는 교과를 만들었기 때문에 ‘국어 능력 : 문학 능력’의 비중만으로 교과 내 비중을 정할 수는 없다.

과 문학의 관계를 어떻게 설정하는지의 문제와도 연결된다. 이들 사이의 연관성을 인정하지 않고 국어과의 각 영역을 대등 병렬 상태로 본다면 문학 영역의 비중은 영역 간 힘겨루기에 의해 결정될 수밖에 없다. 하지만 언어 활동과 문학을 상동적인 관계로 인정하면 문학 영역의 비중은 매우 유연하게 변화할 수 있다. 극단적으로는 문학 영역을 따로 설정하지 않더라도 문학 평가가 국어과 평가의 전부를 점할 수도 있다. 혹은 시각을 바꿔서 발달 단계에 따라 문학의 비중을 달리하는 방법도 있는데, 비중을 점차 줄여 나가는 것이 옳은지 늘려 나가는 것이 옳은지에 대해서는 각기 다른 근거를 가진 정반대의 주장이 가능하다.

영역의 비중 못지않게 중요한 것이 영역별 평가 틀이다.¹² 수능시험을 예로 들면, <어휘-사실적 이해-추론적 이해-비판적 이해-적용·창의>로 짜인 기본 평가 틀을 국어과의 모든 영역에 적용하다 보니 문항 설계 및 분석에서 무리가 생길 수밖에 없게 되었다. 읽기 영역은 그렇다 하더라도 화법·작문·문법 영역의 평가 틀이 문학 영역의 틀과 같다고 말하기는 어려울 것이다. 그렇다고 해서 영역별로 평가 틀을 다르게 정하기도 어려운 것이 현실이다. A형/B형을 수준별로 나누지 않고 영역을 고려해서 나눈다면 어느 정도의 해법을 찾을 수 있을지도 모른다.

2. 교육과정·교과서와 평가의 상호 조화

평가의 기본 원칙은 “학습한 내용/결과에 대해서 평가하라.”이다. 배우지 않은 내용에 대해 평가하면 학생의 학습 과정과 결과에 대해 아무 정보도

12 교육과정의 ‘내용 체계’도 같은 문제의식을 요구한다. 언어 활동(듣기·말하기, 읽기, 쓰기) 영역과 문학, 문법 영역의 내용 체계화 원리는 서로 다르다. 하지만 ‘실제’를 위에 두고 ‘지식-기능(활동)-태도’로 범주화한 큰 틀이 같기 때문에 그 안에 문학교육의 고유성을 구현하기는 쉽지 않다. ‘국어’ 과목 문학 영역의 내용 체계표와 ‘문학’ 과목의 내용 체계표가 완전히 다른 원리에 따라 만들어진 것을 보면 그러한 문제를 쉽게 이해할 수 있다.

얻을 수 없기 때문이다(물론 이는 사후 평가에만 해당하는 말이다. 사전 평가는 아직 배우지 않았지만 앞으로 배울 내용에 관해서 평가할 수 있음). 이와 관련하여 문학을 포함한 국어과에서는 교과 내용을 ‘문학(또는 국어) 능력’으로 보고, 그 내용을 학생들이 아직 접하지 않은 작품(글)을 활용해서 평가하는 방안이 이상적인 것으로 되어 있다. 수업 시간에 이미 배운 텍스트로 평가하면 학생의 반응이 좁아지고 수업이 암기형으로 흐를 가능성이 크다고 본 것이다. 바람직한 방향이지만, 정말로 바람직한가?

수업 시간에 다루지 않은 — 바뀐 말하면 교과서에 나오지 않는 자료를 활용함으로써 학생의 능력을 더 정확하게 평가할 수 있다는 주장은 읽기 영역이라면 몰라도 문학교육에서는 상당 부분 틀릴 수 있다. 문학은 일종의 문화적 적층으로서 오랜 세월에 걸쳐 형성된 정전이 있고, 정전 체험이 문학 능력에서 중요한 비중을 차지하기 때문이다. 대다수의 교육 정전이 교과서에 실려 있는 상황에서 교과서 외 작품으로 평가를 하는 것은 문학 능력을 기능적인 측면으로 한정할 가능성이 높다. 또한, 문학 텍스트는 작품의 생산·소통·수용 맥락에 바탕을 두고 독자와의 대화를 통해 의미가 구체화되는 경우가 많은데, 처음 보는 작품을 놓고 평가하게 되면 내용 이해에 지적 자원이 소모되어 작품의 맥락이나 독자-텍스트의 소통과 관련된 능력을 평가하기 어렵게 된다. 그렇다고 해서 “교과서에 수록된 대표작만으로 평가해야 한다.”라고 주장하면, 이 또한 흔쾌히 동의하기가 쉽지 않다.

작품 선정의 문제 이전에 문학교육 평가의 ‘내용’ 자체에 대해서도 문제를 제기할 수 있다. 예컨대 2012년에 고시된 교육과정에서 ‘작품 속의 인물, 사건, 배경’에 관한 내용은 3~4학년군에 나오고 ‘비유, 운율, 상징’에 관한 내용은 7~9학년군에 나온다. 그렇다고 해서 1~2학년군에서 이야기의 주인공이나 줄거리에 대해 가르치지 않을 수 없고, 초등학교에서 시의 비유와 운율을 모른 채할 수 없다. 작품에 그러한 요소가 두드러지게 나타난다면 가르쳐야 하는 것이다. 가르쳤으면 평가할 수도 있다. 이것이 교육과정의 범위를 벗

어난 것일까?¹³ 그런데 이 논리를 거꾸로 돌리면 문학교육은 사실상 — 텍스트와 밀접하게 연관된다면 — 어떤 내용이든 가르치고 평가해도 된다는 논리가 나올 수 있으므로 사실상 매우 위험한 논리이기도 하다. 결국 교육과정·교과서와 평가 사이의 관계는 아주 섬세한 줄타기를 할 수밖에 없다.

3. ‘대안적 평가’의 유용성과 한계

문학교육의 개선을 위해서는 토의·글쓰기·이야기하기·경험 평가·자기 보고 등의 다양한 대안적 평가 방법을 활용할 수 있다. 학생들이 UCC·문집을 만들거나 문학 탐방을 하거나 직접 창작하는 과정·결과를 놓고 평가할 수도 있다. 이러한 대안적 평가가 나오게 된 배경에는 물론 분석적·지식 중심·특정의 해석¹⁴을 강요하는 평가에 대한 반성이 놓여 있다.

문제는 이들 방법이 교실 내에서 일상적으로 사용하기에는 너무 번거롭고 노력이 많이 든다는 점이다. 여러 논문들에서 제시한 이상적·지향적·바람직한·실제적 등의 평가 방법은 연구나 시범을 위해서, 또는 아주 특별한 목적이나 맥락에 따라 의도적으로 노력해야 겨우 시행할 수 있을 뿐이다. 다양한 비형식적 평가도 마찬가지다. 지속적인 관심, 채점과 피드백에의 투자가 없으면 이들 평가를 일상으로 하기는 어렵다. 결국 교사가 쉽게 설계·투입할 수 있고 평가 결과를 기계적으로 피드백할 수 있는 평가가 아니면 아무리 좋은 평가 방법이라 할지라도 구두선에 머물고 마는 것이다. 평가 정보가 충분히 축적돼야 거기서 의미 있는 정보를 얻을 수 있다는 점까지 고려하면,

13 학업성취도평가에서는 이 부분이 매우 예민한 문제다. 시험 시점까지 학습한 내용만 평가하도록 되어 있고, 그 근거는 교육과정 문서이기 때문이다. A형·B형으로 나뉘게 되어 있는 수능시험에서도 이 문제가 제기될 수 있다. A형(문학 I)과 B형(문학 II)의 교육과정이 다르니 두 시험이 평가하는 내용도 달라야 할까?

14 필자는 이것을 ‘작가 정전’, ‘작품 정전’과 대비하여 ‘해석 정전’이라고 명명한 바 있다. 김창원(2007) 참조.

연구자와 교사 모두 ‘타당하면서도 가벼운’ 평가 방법·도구의 개발에 진력해야 한다.

이에 대해서도 필자는 새로운 방법을 찾기보다 기존의 방법을 새롭게 활용하는 것이 더 효과적이라는 입장을 견지한다. 예컨대 시교육에서 암송을 통한 평가에 대해 생각해 보자. ‘암기 위주의 주입식 교육’에 대한 반감이 워낙 오래·넓게 퍼진 탓에 국어 시간에 텍스트를 암기하는 것은 금기시되고 있다. 그러나 정전급의 작품을 암송하는 것은 시교육에서 권장할 일이지 결코 금지해야 할 일은 아니다. 평가에서 암송을 활용한다면 오히려 분석 중심의 시교육에 익숙한 학생보다 시 자체에 몰입하는 학생이 더 좋은 평가를 받을 수도 있다. ‘전편을, 원문대로, 입으로만, 감정을 살려서’와 같은 억제 조건을 풀고 자신의 해석에 따라 여러 형태로 암송하도록 하면 평가 자체가 시 감상 과정이 되는 동시에 문학교육 평가의 본질에 더 가까이 다가갈 수 있다. 교사가 할 일은 암송 평가에 쓸 간단한 기준을 만드는 일뿐이다.

4. 정답, 혹은 모범 답안의 문제

관찰 평가나 질문지법 같은 경우는 관계가 없겠지만, 거의 대부분의 지필 평가, 그리고 일부 수행 평가까지도 정답 혹은 예시 답안이 있어서 그것과 대조하며 학습자의 특성이나 성취를 평가하게 된다. 선택형 문항의 경우에는 특히 정답이 문제가 되고, 서답형은 모범 답안이 문제가 된다. 학생의 포트폴리오를 평가하더라도 교사(평가자)의 머릿속에는 그와 동일한 유형의 이상적인 모델이 있어서 그것을 참조하며 평가하는 것이 보통이다. 사실, 평가의 객관성과 신뢰도는 문학교육 평가에서 늘 문제가 된다.

한 실례로, 수능시험을 비롯한 각종 표준화 평가에서 문학 문제가 점점 쉬워지는 경향을 볼 수 있는데, 그 이유는 선택형 문항의 출제에서 조금만 방심하면 어떤 답지든 정답이 될 수 있기 때문이다. 보는 관점이나 맥락에 따라 해석이 다양하게 열려 있는 것이 문학이고, 또 그런 식으로 읽어야 한

다고 가르쳤기 때문에 하나의 정답이나 한 방향의 모범 답안을 제시하는 것은 늘 부담스럽다. 이론의 여지가 없는 답을 제시하려다 보니 문제가 쉬워지는 것이다. 정·오답형 문제뿐 아니라 개방형 문제도 마찬가지여서, 채점의 객관성과 신뢰도를 의식하면 원래 의도했던 문학교육 평가의 본질과는 멀어지게 된다. 그렇다면 결국 모든 것은 정도의 문제이고 중도, 혹은 절충으로 해결할 수밖에 없는 상황이 된다.

결국 ‘시험’이라는 구체적인 평가 상황을 살펴보면, 문학교육 평가는 계속적인 방향 선택의 결과임을 알 수 있다. 평가 틀을 짜고, 평가 내용을 선정하고, 평가 방법과 도구를 개발하고, 정답과 채점 기준을 마련하는 일은 우리의 머릿속에 있는 이상적인 평가와 주어진 여건 사이의 타협안인 경우가 많다. 문제는 타협에도 철학과 원칙이 있어야 한다는 점이다. 상황에 따라 달라지는 타협은 도그마와 마찬가지로 위험하다.

V. 맺음말

문학교육 평가론의 자기 성찰이라고 했으나, 결국 이 논문의 문제의식은 “문학교육 평가론이 해결해야 할 문제는 무엇인가?”로 정리할 수 있다. 지금까지 많은 평가 논문이 나왔으며 앞으로도 나오겠지만, 기본적으로 평가의 철학, 평가 생태계에 대한 의식, (학교교육을 전제로 한) 평가의 유용성에 대한 메타 인식이 전제되어야만 의미를 얻을 수 있다는 것이 필자의 관점이다. 물론, 문학교육 평가의 어려움은 그래도 계속될 것이다.

문학교육 평가 상의 어려움은 ‘(A) 고도로 조직된 평가-(B) 보통의 평가-(C) 느슨한 평가’로 나누어 접근하면 어느 정도 문제를 완화할 수 있다. 예를 들어 진학 등에 영향을 주는 수능시험, 생활기록부에 영향을 주는 중간·기말고사 등을 A 유형에, 국가수준학업성취도평가, 교육청 단위의 진단

평가, 성적과의 연관성이 다소 느슨한 수행평가 등을 B 유형에, 그리고 교사의 수업 설계와 진행에 영향을 주는 진단평가와 형성평가, 교과서에 제시되어 수업 중에 하게 되어 있는 단원평가 등을 C 유형이라고 해 보자.¹⁵ 지금까지의 평가론은 A·B·C를 구별하지 않고 하나로 몰아서 점검하고 분석·비판했다. 하지만 이들은 목적도 다르고 평가 맥락도 다르며 평가에 대한 집중도도 다 다르다. 따라서 그에 대한 이론과 실제도 달라질 수 있다. 각 유형에 적합한 이론과 방법론이 있는 것이다.

다른 관점에서, 표현/창작/생산 능력에 대한 평가 및 경험 평가로 문제점을 보완할 수도 있다.¹⁶ 이해/감상/수용 능력은 본질상 어쩔 수 없이 간접평가로 이루어지게 마련이지만 표현/생산/창작 능력은 직접평가·결과평가로 시행하게 된다. 이때 이해 능력과 표현 능력이 온전히 별개의 것이라는 증거가 없는 한 양자는 상호 밀접하게 연관된다고 보는 것이 합리적이다. 바꿔 말하면, <각주 2>와 비슷한 논리로, 표현 능력은 이해 능력을 포함할 수 있다. 또한 경험 평가는 문학 능력의 실체를 온전히 보여 줄 수 있는 한 방법이다. 문학 경험의 폭과 깊이, 빈도, 경향 등을 안다면 그 학생의 문학 능력을 유추해 볼 수 있다(김창원, 2009b). 표현과 경험에 대한 평가 방법론은 이해·감상에 대한 평가 방법론에 비해 논의가 덜 된 부분이다.

학교에서 이루어지는 ‘시험’으로 범위를 좁히면, 대규모 표준화 평가와 교실 내 평가의 구별 못지않게 적성 평가와 성취도 평가의 구별도 중요하다. 수능시험이 초창기부터 적성 평가를 지향하다가 2014년부터 성취도 평가의 성격을 가미하기 시작했거니와,¹⁷ 적절하게 양자의 균형을 맞추으로써 평가

15 초등학교 → 중학교 → 고등학교의 평가도 C → B → A로 유형화할 수 있을 것이다.

16 단, 이 영역은 문학교육 평가와 또 다른 ‘문학(텍스트) 평가’의 이론을 끌어들어야 한다. 신춘문예에서 우수작을 뽑는 방법과 기준이 전형적인 예가 되겠지만, 학교에서 그렇게 할 수는 없다. 문학교육 평가의 일환으로 문학교육 평가를 어떻게 할지에 대해서는 매우 많은 논의가 필요하다.

17 다른 영역, 특히 사회·과학·직업 탐구 영역과 제2외국어 영역은 진작부터 성취도 평가로 방향을 선회했다. 오로지 언어 영역과 외국어 영역이 적성 평가의 성격을 유지했으나,

생태계를 건강하게 유지할 수 있다. 가르치지 않은 내용을 평가하기 때문에 학교 수업이 파행으로 흐른다는 비판(적성 평가론)과 교과 지식·텍스트로 문학교육을 제한함으로써 문학교육의 본질을 훼손한다는 비판(성취도 평가론) 사이의 어디쯤에 그러한 비판을 피할 수 있는 균형점이 있을 것이다. 이 역시 비중의 문제일 텐데, 그 점을 찾으려면 많은 시행착오가 필요하다.

더 나아가 학습자의 평가 이력을 축적·관리함으로써 평가의 깊이를 더할 수 있다. 학생들은 적어도 12년 동안 지속적으로 평가를 받는데, 언제·어떤 목적으로·어떤 형태로 평가를 받았으며 그 결과는 어떠했는지에 관한 자료가 쌓인다면 평가의 질이 획기적으로 높아질 수 있다. 그러한 자료가 집단적으로 쌓인다면 그 가치는 더 높아질 것이다(물론, 이때의 평가에는 학교 시험뿐 아니라 교실에서 이루어지는 여러 형태의 평가를 모두 포함함). 평가 윤리를 지킨다는 전제 아래 지속적인 데이터 관리가 이루어지면 개인별로 맞춤형 평가를 시행할 수도 있다.

결국, 문학교육 평가론의 발전을 위해서는 문학교육 평가의 본질에 대한 성찰을 바탕으로 하여 평가 생태계라는 거시적 관점에서 평가 이론을 개발하고 실행해야 한다. 특히 장(場) 분할을 통한 목적 중심의 평가를 설계하고 시행함으로써 개개 평가의 유용성을 높일 수 있다. 구체적인 평가 방법론의 개발이란, 목적과 맥락이 명료해지면 자연스럽게 이루어지는 것이다.

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

언어 영역이 ‘국어’로 바뀌고 외국어 영역은 NEAT로 빠져나가면서 수능시험은 절반쯤 학력고사로 돌아가게 되었다.

참고 문헌

- 김남희(2009), 「읽기 능력 평가의 현황과 과제—문학 평가와의 연관성을 중심으로」, 『독서연구』 22, 한국독서학회, pp. 159-186.
- 김동환(2003), 「문학교육과 객관식 평가의 문제」, 『국어교육학연구』 18, 국어교육학회, pp. 524-553.
- 김만수(2006), 「문학교육에서 대학수학능력시험과 수행 평가의 기능」, 『한국근대문학연구』 14, 한국근대문학학회, pp. 61-84.
- 김성진(1999), 「비평의 논리로 본 문학 수행 평가의 철학」, 『문학교육학』 3, 한국문학교육학회, pp. 77-98.
- 김정우(2009), 「문학 능력 평가의 방향—학습과 평가의 연계를 중심으로」, 『문학교육학』 28, 한국문학교육학회, pp. 259-288.
- 김종철·김중신·정재찬(1998), 「문학 영역 평가의 이론과 실제—제7차 교육과정을 중심으로」, 국어교육연구소 학술발표회자료집, 서울대 국어교육연구소.
- 김창원(1997), 「국어과 평가의 방향—문학 영역을 중심으로」, 『초등교과교육학의 평가 방향 탐색』, 인천교대 초등교육연구소, pp. 29-40.
- _____(2009a), 「국어 교과와 정당성과 정책성에 대한 회의」, 『한국초등국어교육』 40, 한국초등국어교육학회, pp. 71-96.
- _____(2009b), 「문학 평가의 방법 연구—문학 경험 평가를 위한 시론(試論)」, 『국어교육』 130, 한국어교육학회, pp. 205-234.
- _____(2013), 「『문학 능력』의 관점에서 본 학습자 중심 문학교육학의 철학과 방향」, 『문학교육학』 40, 한국문학교육학회, 2013.4.30, pp. 31-56.
- 남민우(2011), 「시교육 평가의 개선 방안 연구」, 『문학교육학』 34, 한국문학교육학회, pp. 133-159.
- 박재승(2006), 「문학교육 평가의 활용 방안 연구」, 『새국어교육』 73, 한국국어교육학회, pp. 61-83.
- 염은열(2009), 「학습자의 자기 이해를 위한 문학교육 평가 방안 탐색」, 『국어교육학연구』 34, 국어교육학회, pp. 345-370.
- 우한용(1999), 「문학교육의 평가: 메타비평의 글쓰기 평가를 중심으로」, 『국어교육』 100, 한국국어교육연구회, pp. 537-563.
- 유영희·최지현·김정우·남민우·김정희(2008), 「학습자의 문학 능력에 대한 평가적 진술의 표준화 방안 연구」, 2007년 교과교육공동연구보고서, 학술진흥재단.
- 이도영(2000), 「국어과 정의적 영역의 평가 방법」, 『국어교육학연구』 11, 국어교육학회, pp. 47-71.
- 조희정(2010), 「교전시가교육 평가 연구—평가 프레임을 중심으로」, 『문학교육학』 31, 한국문학교육학회, pp. 153-185.

- 최미숙(2000), 「문학교육에서의 평가 연구」, 『국어교육학연구』 11, 국어교육학회, pp. 261-284.
- 최인자(2009), 「문학 영역의 교실 내 평가 정착을 위한 '실제적 평가'의 방향성」, 『국어교육연구』 45, 국어교육학회, pp. 347-380.
- 최지현(2009), 「문학 능력의 위계적 발달·평가 모형」, 『문학교육학』 28, 한국문학교육학회, pp. 41-93.
- _____(2011), 「국가 수준 학업 성취도 평가 개선을 위한 '문학' 평가 이론의 정립」, 『국어교육』 135, 국어교육학회, pp. 1-37.
- 한창훈(2003), 「중등학교 문학교육에서 정의적 영역 평가의 문제」, 『문학교육학』 12, 한국문학교육학회, pp. 93-116.

문학교육 평가론의 자기 성찰

김창원

본고는 ‘평가 철학’, ‘평가 생태계’, ‘유의미한 평가’를 주요 문제의식으로 삼아 문학교육 평가론의 현상을 진단하고 과제를 점검하였다. 먼저 평가 철학과 관련하여 문학 능력을 구조화하고 분석할 수 있는지, 문학 능력이 어떤 특성을 보이며 발달하는지, 문학 능력이 어떤 형태로 발현되는지에 관한 문제를 평가와 연관 지어 검토하였다. 그리고 평가 생태계와 관련하여 평가의 프레임이 평가 생태계에서 어떤 의미를 지니는지, 정의 영역의 평가가 평가 생태계에 어떤 자극을 주는지, 문학교육 평가의 고유성과 전문성을 어떻게 하면 확보할 수 있는지에 대해서 논의하였다. 마지막으로 유의미한 평가와 관련하여 국어 교과에 평가 영역과 틀이 문학교육 평가와 어떤 관련을 맺는지, 교육과정·교과서의 내용과 작품이 평가에 어떻게 투사되는지, 대안적 평가들이 그 의의에도 불구하고 어떤 한계를 지니는지, 문학교육 평가에서 정답 혹은 모범 답안이 어떠한 기능을 하는지를 분석하였다. 문학교육 평가론의 발전을 위해서는 평가의 본질에 대한 성찰을 바탕으로 하여 평가 생태계라는 거시적 관점에서 평가 이론을 개발·실행하고, 장(場) 분할을 통해 목적 중심으로 평가를 설계하고 시행함으로써 평가의 유용성을 높이도록 해야 한다는 것이 본고의 결론이다.

핵심어 문학교육 평가론, 평가 철학, 문학 능력, 평가 생태계, 평가 프레임, 평가의 유용성, 대안적 평가

Self-examination on the Theory of Assessment in Literary Education

Kim, Chang-won

This paper discusses about outcomes and tasks of the theory of assessment in literary education, based on the 'evaluation philosophy', 'ecosystem of evaluation', and 'utility of assessment'. More specifically, the evaluation philosophy is reviewed in terms of capacity of literature; rather or not it is structure-able and analyzable, how it develops, and in what direction it is expressed. Also, the ecosystem of evaluation is studied on the meaning of the assessment framework in it, stimuli by emotional assessment to it, and methods to obtain sufficient uniqueness and professionalism for the literary education assessments. Finally, the utility of assessment is analyzed how evaluation areas and frameworks of Korean subject relate with assessment in literary education, how curriculum and textbooks are projected on evaluations, what are some limits of alternative assessments, and what functions do right answers have in the literary education assessment.

The conclusion is, to develop the theory of assessment in literary education it is necessary to develop evaluation theory in a macro ecosystemic perspective, based on careful examinations on the nature of the assessments. Further, purpose driven assessments must be designed through dividing fields for more practical assessments.

KEYWORDS assessment in literary education, evaluation philosophy, capacity on literature, ecosystem of evaluation, assessment framework, utility of assessment, alternative assessment