

문학교육 평가론의 경과와 과제

조하연 아주대학교

- I. 서론
- II. 문학교육 평가론의 경과 다시 읽기
- III. 문학교육 평가론의 과제
- IV. 결론

I. 서론

국어교육에서 평가에 대한 논의는 이에 대한 현실적 관심에 대응하고 국어교육학의 학문적 정체성을 확립하기 위한 노력의 양 측면에서 지속적으로 진행되었다. 특히 국어교육학의 정립 과정에서 교육과정론적 접근이 강조되면서 국어교육의 계획과 실행 모두를 총체적으로 점검하는 중요한 활동으로서 평가의 위상이 부각되었다. 문학 영역에서 역시 이와 같은 사정은 다르지 않았다. 의도된 교육과정, 전개된 교육과정, 실현된 교육과정 등 교육과정의 다양한 층위에서 평가를 통해 문학교육의 내용과 성과를 점검해야 할 필요성이 일찍부터 제기되었으며(백인기, 1997), 학습자의 문학적 경험을 객관적으로 평가할 수 있는 다양한 평가 도구의 개발이 논의되었다. 이에 따라 문학교육에서 평가는 “문학교육의 목표에 비추어 학생들의 문학적 학업성취도를 조사·확인함은 물론 국가나 학교 수준 문학 교육과정의 적절성, 교사의 문학교수·학습 방법의 효율성을 점검함으로써 문학교육의 질을 관리하고 개선하기 위해 이루어지는” 일련의 총체적 활동으로 그 영역을 확장하였다.(정재찬 외, 2014: 286)

그런데 평가와 관련하여 문학교육에서는 국어과 내 다른 영역에 비해 좀 더 많은 논쟁이 아직 진행 중이다. 물론 평가의 역할에 대한 성찰을 바탕으로 기준의 평가 방식에 대한 비판적 논의와 이를 극복하기 위한 지향과 방식들이 제안되고 있는 것은 다른 영역과 크게 다르지 않다. 그러나 문학교육 평가의 담론 중에는 평가의 어려움에 대한 토로를 넘어 문학교육의 과정이나 결과를 평가하는 것 자체에 대한 회의적 시각이 존재하기도 한다는 점에서 다른 영역에 비해 고민의 정도가 심하다고 할 수 있다.

문학교육의 평가가 다른 영역에 비해 곤란하게 여겨지는 데에는 무엇보다 예술로서 문학이 지닌 속성과 객관적인 평가 사이의 거리감이 가장 중요한 요인으로 작용하고 있는 것으로 추측해 볼 수 있다. 문학은 개성과 자유로운 상상력의 소산이고, 감상자의 체험에 따라 달라지는 다양한 반응을 긍정적으로 받아들인다. 이에 비해 평가는 학습의 결과를 객관적으로 측정하여 학습자가 도달한 지점과 더 나아가야 하는 방향을 제시해야 한다는 당위 속에서 수행되는 의도적 행위이다. 경우에 따라 평가는 서로 다른 학습자들의 수준을 객관적인 수치로 서열화해야 하는 책임을 져야 할 때도 있다. 물론 교수·학습 상황하에서의 문학 활동 역시 그 과정과 결과의 수준을 따질 수 없는 것은 아니나 학습자의 문학 활동을 통해 확인할 수 있는 수준은 학습자의 인격적 성숙도, 축적된 삶의 경험 등 인위적인 교육 프로그램 밖의 요소들과 긴밀히 연결되기 때문에 개개인이 문학의 수용을 통해 도달한 지점을 특정한 기준에 맞추어 평가하는 일은 결코 쉬운 일이 아니다.

“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.”(염은열, 2009: 348)는 술회에서도 알 수 있듯이 그동안 제출된 연구의 상당수가 문학교육의 목표를 충실히 반영할 수 있는 평가 방식에 대한 논의에 집중되었음에도 불구하고 문학교육에서 평가는 여전히 문제적이다. 문학교육의 목표와 실제 평가 사이의 간극은 여전하고, 문학교육에서 평가에 대해

언급하는 일이 아직도 부담스럽게 여겨지고 있는 듯하다.

이런 상황에서 문학교육의 평가를 재론하는 것은 매우 어려운 일이 아닐 수 없다. 그동안 제기되었던 문학교육 평가의 난점을 재확인해야 하는 한편, 이러한 난점들을 극복할 수 있는 새로운 관점을 제시할 수 있어야 하기 때문이다. 또한 이제까지 학계에 제출되었던 문학교육의 평가 관련 논의가 적지 않게 축적된 만큼 개인 연구자로서 다룰 수 있는 정도를 넘어선다는 문제도 있다. 그러나 이러한 한계가 있음에도 불구하고 관점을 달리하여 기존의 논의들을 일별해 본다면 장차 문학교육의 평가가 한 단계 더 나아가기 위해 필요한 지점들이 우연치 않게 드러날 수도 있으리라 생각한다. 문학교육의 평가에 대한 연구가 “어느 정도 임계점에 가까이 간 것으로 보인다.”(김창원, 2013나: 103)는 진단이 등장할 정도의 상황이기는 하나 문학교육의 평가론의 진전을 위해 필요한 것은 말 그대로 평가를 논의하는 차원을 옮겨 새로운 시각으로 문학교육 평가의 근본 문제를 짚어 보는 일일 수도 있기 때문이다.

따라서 본고는 문학교육에 내재된 교육에 대한 관점, 그리고 교육과정을 구성하는 제 요소들의 연속적 관계를 중심으로 문학교육 평가론이 당면한 과제를 확인하고, 이를 바탕으로 앞으로의 문학교육 평가론이 집중적으로 논의해야 하는 지점들을 살펴보기로 한다. 특히 본고에서 교육과정 제 요소의 연속성을 고려하려는 것은 교육과정의 한 축으로서의 평가가 목표나 내용, 방법 등 다른 요소들과 서로 긴밀히 상호작용해야 한다는 교육과정론의 공리에 비추어 볼 때, 평가의 문제가 해소되기 위해서는 오로지 평가의 개선만이 요구되는 것이 아니라 이와 연동되는 여타의 요소의 변화가 병행되어야 한다는 판단 때문이다.¹ 만일 이제까지의 평가론이 기존의 평가 방식을 개선하는

1 기존의 교육과정 연구에서 평가의 이러한 역할, 또는 위상에 대해서는 이미 많은 선행의 논의가 있었다. 평가는 단순히 학생이 보유한 지식의 양을 측정하는 것이 아니라 교수·학습 상황과 자연스럽게 결합하여 교육의 과정 전체를 개선하고, 이후의 계획을 세우는데 기여할 수 있어야 한다는 것은 이제 교육의 장에서 충분히 공유하고 있는 관점이다(이삼형 외, 2000: 365-370). 그럼에도 불구하고 본고가 이와 같은 관점에서의 재점검을 주

데에만 지나치게 초점을 두었다면 이는 혹시 우리가 알고 있는 공리와 달리 목표에서 평가로의 일방적인 관계를 전제한 것일 수도 있다. 목표에서 내용, 방법, 평가 등이 서로 긴밀하게 연동되며 서로 환류적 관계를 취해야 한다면 평가의 역할은 교육 목표의 달성 여부를 얼마나 정확히 측정하느냐에 국한되는 것이 아니라 평가 상의 곤란이 비롯되는 원인으로서의 목표, 내용, 방법 등의 조정을 유도하는 것까지로 확장되어야 할 것이다.

II. 문학교육 평가론의 경과 다시 읽기

1. 문학교육의 교육관과 평가의 위상

평가는 우리의 문학교육에서 어떤 맥락으로, 또한 어떤 방식으로 문제 가 되었던 것일까? 아마도 보통의 경우 가장 먼저 떠올리게 되는 것은 평가에 대한 현실적, 또는 사회적 요구일 것이다. 국어과 내 다른 영역들은 물론 한국 교육의 공통적인 상황과 마찬가지로 문학교육의 평가에 대한 논의는 예컨대 ‘줄 세우기 프레임’과 같은, 평가에 대한 사회적 요구와 영향력에 따라 진행되는 실제의 평가와 문학교육의 본질을 구현할 수 있는 이상적인 평가 사이의 간극을 극복하는 것을 목표로 하여 진행되었기 때문이다(조희정, 2010: 164-168). 문학의 본질을 제대로 평가하지 못하는, 또는 평가하지 않

장하는 것은 평가에 대한 기존 논의들의 상당수가 여전히 평가의 관점에서 제기되는 문제들을 계기로 하여 교육과정상의 여타 요소들, 특히 목표 수준에서의 변화까지가 적극적으로 논의되지는 않았다는 판단 때문이다. 물론 평가의 중요성을 아무리 강조한다 해도 평가의 논리가 일련의 교육적 과정을 왜곡해서는 안 될 것이다. 평가할 수 없는 것은 가르칠 수 없다는 식의 극단적인 주장이 설득력을 얻기는 매우 어려운 일이다. 그러나 문학교육의 평가의 본질과 다양한 평가 방법에 대한 논의가 높은 수준으로 진전된 만큼 이러한 논의의 결과가 목표의 구상과 내용의 구안에 좀 더 적극적인 영향을 미치는 것이 자연스러운 단계에 이르렀다고 볼 수 있다.

는 평가 방식에 대한 비판은 현실적인 요구에 따른 줄 세우기 프레임으로부터 벗어나고자 하는 의지에 따라 여러 가지 대안적 평가에 대한 풍부한 논의를 지속적으로 제시하였고, 이미 이러한 대안적 평가 방식들이 교육의 현장에 실질적인 변화를 미치기 시작한 것도 그 역사가 오래되었다.

기존의 평가를 개선하려는 대안적 평가에 대한 논의들에서 가장 우선적으로 고려되었던 것은 무엇보다도 문학과 교육의 본질에 충실한 평가 방식을 어떻게 확보할 것인가라는 문제의식이었다고 할 수 있다. 수행평가와 실제적 평가를 도입하고, 평가의 중심을 학습자로 옮겨야 한다고 강조하며, 정서적 영역에 대한 평가를 적극적으로 포함시켜야 한다는 등의 다양한 주장과 이에 따른 기획과 실험들이 모두 그 구체적인 사례가 된다. 그러나 여전히 문학교육의 평가에 대한 논의에서는 평가의 본령, 평가의 대상, 평가의 방식 등을 둘러싼 분만의 불만의 목소리가 높은 편이다.²

상황이 이러하다면 이제 문학교육의 평가론이 질적인 도약을 이루기 위해서 그간의 다양한 논의와 실험들을 이끌어 왔던 실질적인 동력으로서 교육에 대한 관점, 또는 전제를 근본적으로 살펴볼 필요가 있다고 생각한다. 이를 통해 그동안의 여러 논의들에서 의도치 않게 간과되었던 지점들을 확인해 보고, 이러한 요소들을 고려하여 평가론 논의의 방향을 전환할 가능성을 찾을 수 있기 때문이다. 문학교육의 평가에 대한 지속적인 논의에도 불구하고 아직 우리가 겪고 있는 곤란을 돌파할 만한 구체적인 방향이 제시되지 못하고 있다면 평가 담론 그 자체의 기반을 대상으로 삼아 분석해 봄으로써 우

2 대안적 평가에 대한 논의는 무엇보다 7차교육과정 아래로 활발히 논의되었던 수행평가를 중심으로 이루어졌다. 기존의 독해 중심의 평가가 학습자들에게 요구되는 문학능력에 대한 충실한 평가가 될 수 없다는 판단 하에 해외의 사례를 참고하여 다양한 수행평가 방식에 대한 논의가 이루어졌다. 그러나 이러한 수행평가 역시 이에 대한 “지나친 신뢰도 요구 때문에 또 다른 양적 평가가 되고 있다는 비판”(최인자, 2009: 347)이 제기되었으며, 실제 수업을 담당하는 교사를 역시 수행평가에서 평가 목표의 불확실성, 평가 기준의 모호성, 학습과정과의 괴리 등의 문제를 인식하고 있는 것으로 조사되었다(김정우, 2009: 261-272).

리가 처한 곤란을 벗어날 수 있는 새로운 관점을 찾아 볼 수 있을 것이다. 이러한 관점에서 우리가 진행해 온 문학교육 평가 논의의 기반을 분석해 보기 위해 먼저 문학교육 연구사에서 익숙하게 접하게 되는 문학교육의 개념과 성격에 대한 몇 가지 규정을 확인해 보기로 한다.

가. 문학교육은 문학현상이 바람직하게 이루어지기 위한 일체의 의도적 과정 및 결과이다.(구인환 외, 1988: 36)

나. 문학교육은 문학 능력의 향상을 통하여 인간다움을 성취하는 교육 활동이다.(김대행 외, 2000: 5)

다. 문학 작품을 이해하고 감상하고 창작하는 활동은 다양하고 복합적인 사고 과정을 경험하게 할 뿐 아니라, 개인과 공동체의 생활 감정과 미의식 등을 확인하고 공유하게 한다. 따라서 문학 활동을 통하여 학습자는 창의적인 사고 능력과 언어 능력을 기르고, 정서와 심미 의식을 함양하며, 더불어 살아가는 존재로서 자아를 실현하고 공동체의 문화 발전에 기여하는 태도를 기르게 된다.(국어과 ‘문학’의 목표, 2009 개정 시기 교육과정 - 2012.12.)

위에 소개한 세 개의 자료 중 ‘가’와 ‘나’는 문학교육 연구사에서 빼놓을 수 없는 두 권의 연구서에서 발췌한 것이고, 나머지 하나인 ‘다’는 현행 국어과 교육과정 중 ‘문학’ 과목에 대한 교육과정 내용 중 일부이다. ‘가’와 ‘나’의 자료를 인용한 것은 바로 앞에서 언급한 대로 이들 연구서들이 우리 문학교육 연구사에서 차지하는 위상 때문이다. 주지하다시피 문학교육 연구에서 『문학교육론』, 『문학교육원론』이 차지하고 있는 영향력은 매우 강력하다. 이런 점에서 이 두 권의 책에 담겨 있는 문학교육에 대한 규정은 우리 문학교육에서 전제하고 있는 교육에 대한 관점을 어느 정도 포괄적으로 확인할 수 있는 중요한 자료가 된다.³ 또한 ‘다’의 자료는 현재의 문학교육을 통여하는

3 물론 이들 저서 외에도 문학교육에 대한 관점을 확인할 수 있는 여러 중요한 자료들이 있다는 것은 굳이 자세한 부연을 필요로 하지 않을 것이다. 특히 ‘국어교육론’이라는 제목

현실적인 지침으로 문학교육계의 광범위한 합의의 결과를 담고 있다는 점에서 반드시 살펴볼 필요가 있다.

먼저 ‘가’의 규정을 보자. 문학교육에 내재된 교육관을 검토한다는 목표에 비추어 볼 때, ‘가’에서 두드러지는 것은 문학교육을 의도적 과정 및 결과로 규정하였다는 점이다. 굳이 학교교육으로 한정지을 수는 없겠으나 문학교육이 교육의 한 양상이라고 할 때 교육 활동이 지니는 의도성, 그리고 그 의도에 따라 전개된 구체적인 실천과 결과를 모두 포괄한다는 것이 이 규정에서 주목되는 부분이다. 그리고 이러한 규정은 우리가 공유하고 있는 일반적인 교육의 개념과도 일치한다. 이 규정에 대한 다음과 같은 부연 설명에서도 이를 분명히 확인할 수 있다.

이는 대체로 교육의 정의로서 두루 인정되고 있는 ‘교육이란 인간 행동의 의도적 변화를 위한 과정 또는 결과’라는 관점을 원용했다. 행동과학적 배경에 대한 교육관이 문학교육과도 조화를 이룰 수 있을 것인가에 의문을 제기할 수 있으나 문학교육의 상당부분이 정의적 가치변화적 요소를 지니고 있음에 비추어 크게 무리가 없는 보편적 개념으로 원용할 것이다.(구인환 외, 1988: 38-39)

문학교육이 “문학과 교육이 평면적으로 결합한 상태에서 한 단계 상승된 유기화된 개념”(구인환 외, 1988: 35)임을 선언한 문학교육 연구서에 걸맞게 ‘가’의 규정에서는 교육에 대한 근본적 성찰을 문학교육의 정의에 포함시키고 있다. 인간 정신의 정의적 영역이 강조되는 문학을 다루는 만큼 ‘행동의 변화’라는 요소와 다소 충돌이 있을 수 있으나 행동의 의미를 넓게 확장하고, 상대적으로 교육이 추구하는 ‘변화’의 측면을 적극적으로 수용함으로

하에 국어교육 전체를 포괄적으로 아우르며 국어교육학의 발전에 지대한 공헌을 하였던 여러 저서들이 있다. 최현섭 외(1996), 박영목 외(1996), 이삼형 외(2000), 최미숙 외(2008) 등은 그 대표적 예가 된다. 비록 분석자료로서 직접 인용하지는 않지만 앞으로의 논의에서 이들 연구서의 내용들 역시 함께 고려하고자 한다.

써 ‘가’와 같은 정의에 도달하게 된 것으로 보인다.

다음에 인용한 ‘나’는 ‘가’의 규정이 제시된 후 약 10여 년 동안 진행된 문학교육 연구 성과를 반영하고 있는 또 하나의 의미심장한 규정으로 문학 능력이라는 용어를 앞세워 문학교육을 새롭게 정의하고 있다. 문학능력이라는 새로운 용어를 전면에 내세워 국어능력의 향상이라는 국어교육의 목표와 일관성을 확보하였고, ‘문학현상이 바람직하게 이루어지기 위한’이라는 의도를 ‘문학 능력의 향상을 통하여 인간다움을 성취하는’ 것으로 구체화함으로써 문학교육의 인문학적, 인간교육적 가치와 성격을 분명히 하고 있다. 이는 두 권의 책 사이에 성실하게 진행되었던 문학교육 연구의 성과에 따른 것이라 볼 수 있다.

그러나 곁으로 보아 ‘가’와 상당히 다른 모습을 취하고 있는 ‘나’의 규정에도 ‘가’의 기초가 되었던 교육관은 여전히 유효한 상태로 작용하고 있다. 이에 전제된 논리를 따라가자면, 학습자의 상태를 ‘아직 인간다움을 성취하지 못한 상태’로 보고, 의도된 커리큘럼의 경과를 통해 인간다움을 성취한 상태로 변화시킬 수 있다는 생각을 확인할 수 있기 때문이다. 이런 점에서 이 규정 역시 ‘가’와 마찬가지로 교육을 곧 인간의 변화를 위한 의도적 활동이라 강조하는 공통점이 있다. 그리고 가장 최근의 교육과정인 ‘다’의 설명은 이를 좀 더 구체적으로 제시하고 있는 것으로 평가할 수 있다. 능력을 기르고, 정서와 심미 의식을 함양하는 등의 표현에 담긴 발상은 문학교육이 인간의 변화를 추구하고 있다는 점을 분명히 드러내고 있다.

이렇게 본다면 지금까지 문학교육학에 내재된 교육에 대한 관점은 낮은 수준의 인간을 높은 수준의 인간으로 변화시키는 것, 또는 능력이 부재한 상태에서 능력을 갖춘 상태로 학습자의 상태를 변화시키는 것을 교육의 본질로 파악한다는 데 있다고 요약된다. 그리고 교육의 핵심으로서 계획과 변화를 강조한다는 점에서 이는 다음의 인용에서 설명하고 있는 바와 같은 교육에 대한 공학적 접근의 자장 안에 있다고 볼 수 있다.

확실히, 教育에는 여러 工學들과 공통된 요소, 즉 工學的 측면이 있는 것이다. 工學의 가장 중요한 특징 또는 任務는 우리가 바라는 變化를 일으키는 데에 있으며, 이 점에서 工學의 核心的概念은 '意圖的 變化'라고 말할 수 있다. 教育도 이와 마찬가지이다. 교육을 어떻게 규정하든지 간에, 교육이라는 것은 무엇인가를 이룩하기 위한 實際的 活動이다.(이홍우, 1995: 52)

위의 주장에서 소개하고 있는 변화를 추구하는 교육의 속성은 교육의 의도성에 비추어 쉽게 부정하기 어려운 부분이다. 따라서 우리가 공유하는 문학교육에 대한 정의에서 이러한 공학적 관점이 나타나는 것은 당연한 일일 수 있다. 그러나 변화, 특히 교육적 의도에 따른 긍정적 변화가 자연스럽게 전제하게 되는 결핍된 상태에서 충족된 상태로의 이동이 문학교육에도 그대로 적용되어야 하는지에 대해서는 충분한 검토가 필요한 부분이라 생각한다. 후에 다시 언급하겠으나 관점에 따라 문학교육이 추구하는 바는 변화 하지 않아야 하는 인간의 속성이 변질되어 가는 것에 대한 저항일 수도 있기 때문이다.⁴ 그럼에도 불구하고 현재 문학교육 논의는 대체로 위에서 본 바와 같이 긍정적 방향으로의 '변화'가 대전제가 되어 있는 것으로 보인다.

이렇듯 문학교육에 내재된 교육에 대한 관점이 문학교육을 통한 인간의 계획적 변화를 강조하고 있다고 할 때 평가는 문학교육의 계획과 실행에서 현실적인 영향력 차원을 논외로 하더라도 매우 중요한 자리를 차지할 수 밖에 없다는 사실을 쉽게 짐작할 수 있다.⁵ 평가가 “진단, 판정, 관리 등을 위

-
- 4 예컨대 문학의 역할을 우리가 이미 알고 있으나 삶 속에서 흔히 잊게 되는 진실을 환기하는 것(김일렬, 2006: 42)이라고 할 때, 문학을 감상하는 것은 본연의 것을 지키고자 하는 저항 또는 회의의 속성을 가지게 되며, 이러한 점을 적극적으로 고려한다면 문학교육을 통한 변화는 단순하게 파악되어서는 안 될 것이다.
- 5 여기에서 강조하고자 하는 것은 문학교육의 장에서 평가의 문제가 강조되는 것은 비단 이에 대한 사회적 영향력의 문제에서만 기인한 것이 아니라는 점이다. 본문에서 확인한 바와 같이 평가는 그것이 지닌 사회적 과급력이나 관심 때문에 여러 가지 논란을 불러일으키기도 하였으나 본질적으로는 우리가 교육의 본질을 변화에 있다고 동의하는 순간 평가

해 교과 학습과 관련된 정보를 수집하는 것"(김창원, 1999: 168)이라면 평가는 문학교육의 계획과 실행 모두에 직접적으로 개입해야 한다. 계획적, 의도적으로 수행되는 교육 활동 이전과 이후를 구별하고, 교육을 통해 모종의 변화를 도모하고자 한다면, 각각의 단계에서 학습자가 어떤 상태에 놓여 있는지를 진단하고 평정하여 전체의 교육과정을 관리하는 일이 필요해지기 때문이다. 그리고 더 나아가 이러한 관점은 다음의 지적처럼 평가가 우리가 실천하는 교육이 교육이었는지 아니었는지를 판단하는 기준으로서의 역할까지도 수행하게 된다.

만약 計劃으로서의 교육 프로그램을 실시하고 난 뒤에 行動의 變化가 덜 일어나고 따라서 덜 관찰되면 그만큼 그것은 교육이 아닌 것, 또는 오직 名目上으로만 교육인 것에 가까워진다.(이홍우, 1995: 43)

위의 설명처럼 교육에서 의도된 변화를 강조할수록 실제로 수행된 교육적 실천의 공과를 판단하는 기준은 '변화의 정도'가 된다. 조금 시야를 확장하여 본다면 현실적으로 문학교육에 대한 많은 비판도 이와 같은 맥락에서 제기되는 것이라 이해해 볼 수 있다. 변화로서의 교육을 전제하는 상태에서 문학교육을 받은 것에 따라 학습자의 무엇이 얼마나 변했는가에 대해 자신 있게 대답하지 못한다면 문학교육의 효용성은 지속적으로 의심받을 수밖에 없다.

2. 문학능력은 평가의 대상이 될 수 있는가?

그런데 바로 이 지점에서 이제까지의 문학교육 평가론이 놓치고 있었던

가 말 그대로 교육과정 전체를 평가하는 역할을 수행할 수밖에 없기 때문에 중요한 것이기도 하다.

부분도 함께 드러나게 된다. 변화란 출발과 도달점의 두 지점의 비교를 통해서 판단 가능한 것이라는 점에서 변화를 교육의 중심축으로 놓고서 교육의 성과를 논하고자 한다면 우리가 기대하는 도달점이 어디인가를 생각하는 만큼 우리의 교육이 출발하는 지점이 어디인가를 고려해야 한다. 그렇다면 우리의 문학교육에서는 학습자의 출발과 도달점에 대해 무엇을 근거로 어떻게 판단하고 있었던 것일까? 과문한 탓인지 모르겠으나 우리의 문학교육 평가론에서 문학교육의 출발점이 되는 학습자의 상태, 즉 변화 이전의 상태에 대한 본격적인 논의를 찾아보기는 매우 어려운 것 같다. 그리고 이는 상대적으로 교육 이후의 상태, 즉 목표에 대한 논의가 지속적으로 이루어졌던 것과 대조적이다. 교육 이전의 상태를 어떻게 보느냐에 따라 변화의 실체, 즉 교육의 방향과 정도가 정해진다는 점에서 볼 때 이러한 상황은 다분히 문제적이다.

논의가 부족한 상황에서 문학교육에서 학습자가 체계적인 교육을 받기 이전의 상태를 어떻게 보고 있는가 하는 것은 문학교육 연구에서 간헐적으로 등장하는 관련 내용들을 종합하거나 교육과정상 평가의 출발점이 되는 목표에 대한 논의 즉 교육을 받은 상태에 대한 규정들로부터 간접적으로 추론할 수밖에 없다. 그리고 그 대표적인 것으로 교육과정에서의 규정을 들 수 있다. 주지하다시피 7차 교육과정 아래로 문학교육의 목표는 학습자의 문학 능력을 신장시키는 것을 강조하고 있다. 문학교육은 다양한 작품에 대한 이해와 감상, 그리고 창작을 지도하며, 문학을 향유하는 데 소용될 것으로 간주되는 여러 지식과 경험을 제공한다. 이런 면에서 문학교육이 낮은 수준의 문학 능력을 갖춘 학습자들을 높은 수준의 문학 능력을 갖춘 이들로 변화시킬 수 있다는 주장은 타당성을 갖는다. 그리고 여기에는 학습자가 교육을 받기 이전에 심화된 문학 능력을 갖추지 못하고 있다고 보고 있다는 전제가 바탕이 되어 있다.

그러나 구체적으로 학습자들이 학교교육 이전에 갖추고 있는 문학능력이 과연 어느 정도로 낮은 것인지, 또한 문학능력의 여러 범주 중 어떤 부분이 특히 낮은 수준에 놓여 있는지를 말하기가 매우 어렵다는 점은 우리가 매

우 심각하게 생각해 보아야 할 지점이다. 학교교육과 별개로 학습자들은 이미 어느 정도의 문학 능력을 갖추고 있다. 그리고 애초에 학습자들은 세부적으로 가정할 수 있는 여러 가지 문학 능력이 골고루 낮은 수준에 있는 것이 아니라 어떤 범주에 대해서는 교육을 받기 이전보다 훨씬 높은 수준에 있을 수 있다. 예컨대 문학능력을 문학적 감수력, 문학적 사고력, 문학적 판단력, 문학적 지향의지 등의 하위 범주로 나눈다고 할 때(우한용, 2009: 14), 초등학생과 고등학생의 문학적 지향의지를 비교해 본다면 굳이 엄밀한 검토를 하지 않는다 하더라도 초등학생의 지향의지가 더 높을 수도 있으리라 짐작하는 것이 가능하다.

근본적으로는 문학능력의 개념이 아직 분명하지 않은 상태에서 심화된 문학 능력을 갖춤으로써 학습자들이 문학을 향유하는 수준이 높아진다는 것에 대해 자신할 수 없다는 점도 문제가 된다. 문학 능력은 보는 관점에 따라 암묵지일 수도 있고, 숙달성일 수도 있으며, 혹은 이 두 가지가 유기적으로 결합한 상태일 수도 있다(최지현, 2009: 42-44). 그러나 문학능력을 높임으로써 문학 향유의 수준이 높아진다는 가정은 그 안에 어떤 작품이나 통용될 수 있는 문학 능력이 있다는 가정을 담고 있다. 물론 교과의 속성에 따라 여러 활동에 공통적으로 작용할 수 있는 암묵지로서의 능력을 가정하는 것이 가능하기도 하다. 예컨대 방정식을 이해하면 방정식에 관련된 문제를 풀어 낼 수 있다고 보는 데에는 별다른 이견이 없을 것이다. 그러나 은유의 여러 가지 사례를 안다고 해서 특정한 작품에 담긴 은유의 ‘의미’를 쉽게 풀어내는 것이 쉬워지는 것일까? 우리가 추구하는 것이 은유를 아는 데 그치는 것이 아니라 구체적인 작품 속에서 사용된 은유적 표현의 함축을 스스로 풀어낼 수 있는 능력이라고 할 때 여러 작품에 공통적으로 효과적으로 동원될 수 있는 ‘능력’은 어떤 것일까? 이런 점에서 다음과 같은 지적에 주목하지 않을 수 없다.

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 그동안 상정해 온 것보다 범위가 훨씬 좁을지도 모른다. 그래야 발달적 관점에서 평가가 가능하기 때문이다.(김창원, 2013나: 106-107)

위 글에서 언급하고 있는 것처럼 우리가 교육 프로그램 안에서 말할 수 있는 문학 능력은 그동안 우리가 가정했던 것보다 훨씬 적을 수 있다. 또한 우리가 가정해 왔던 문학능력과 실제 문학의 향유 사이에는 별다른 관계가 없을 수도 있겠다. 그러나 그 관계가 어찌되었든 있는 그대로의 사실을 확인하고, 인정하고 우리의 교육 프로그램에 그 정도를 제대로 담으려고 노력할 때 ‘지금까지의 논의와는 전혀 다른 차원에서의 논의’가 가능해지는 것은 아닐까?

앞에서 언급했던 것처럼 문학능력이라는 용어는 문학교육을 상위 개념으로서의 국어교육과 일관성을 확보할 수 있도록 해 주는 중요한 의미를 지니고 있다. 또한 공학적 관점에서의 교육관에 비추어 볼 때, 문학 능력이라는 목표를 제시하는 것은 문학교육의 정당성을 비교적 명확하게 드러내 주는 효과를 내고 있는 것도 사실이다. 교육에 대한 공학적 관점, 즉 교육이 변화를 추구하는 일이라는 점을 강조할 때, 변화의 상태를 특정하는 용어로서 ‘문학능력’이라는 말은 매우 매력적이기 때문이다. 그러나 아직까지 문학 능력은 문학교육의 목표로서 기능하기보다는 ‘목적’에 더욱 가까워 보인다.

교육의 본질에 대한 다양한 논의가 지속적으로 전개되고 있으나 문학교육이 전제하고 있는 공학적 관점의 교육관을 근본적으로 부정할 수는 없다. 변화의 목적과 내용을 어떻게 설정하든지 간에 교육이 의도적인 변화를 추

구하는 것을 어떻게 부정할 수 있겠는가? 그러나 이러한 교육관을 따르고자 한다면 평가론이 반드시 고려해야 하는 것은 교육의 시작 지점에 있는 학습자들의 상태이며 이에 따라 교육자들이 학습자들의 '현재' 상태에 대해 가지고 있는 문제의식이 어떠한가 하는 점이다. 변화를 추구하되, 그 변화가 '어디에서' 어디로의 변화이며, 그러한 변화를 추구하는 이유가 무엇인지에 대해 말할 수 있어야 한다. 이런 점들을 고려할 때 우리 문학교육의 평가론의 당면 과제는 교육에 대한 공학적 접근의 딜레마를 어떻게 슬기롭게 벗어나느냐 하는 데 있다.

III. 문학교육 평가론의 과제

1. 평가의 인간학적 토대 구축

앞 장에서 문학교육에 내재된 교육관과 이에 따른 평가 담론의 전개, 그리고 이 과정에서 그동안 평가론 논의에서 간과되었던 점들에 대해 살펴보았다. 이제 문학교육이 평가와 관련하여 당면한 이와 같은 딜레마를 해소하기 위한 과제에 대해 논할 차례가 되었다.

이제까지 문학교육의 교육관을 중심으로 평가의 문제를 살펴 본 바에 따라 먼저 강조할 것은 문학교육 평가에서 교육의 출발점과 배경에 대한 논의를 활성화하고, 이를 가능한 한 구체적인 자료로서 축적하는 일이다. 앞에서 확인한 바와 같이 교육에 대한 공학적 접근의 딜레마에서 벗어나자면 무엇보다 우리가 추구하는 변화에 대한 인간학적, 철학적 성찰이 심도 있게 진행되어야 할 것이다.

우리가 교육적 상황에서 생각하는 변화란 기본적으로 '바람직한 방향'으로의 변화라고 말할 수 있다. 그러나 그 변화는 반드시 낮은-열등한 수준에서 높은-우월한 수준으로의 수직적 변화라고 단정하기 어렵다. 교육에서

추구하는 변화는 결국 교육의 대상이 되는 인간을 어떻게 바라보는가의 문제에 따라 결정될 것이고, 그러한 인간이 처한 세계에 대해 어떠한 인식을 지니고 있는가와 직결된다. 예컨대 변화에 대한 다음과 같은 이해 방식이 가능할 것인가 이와 같은 관점이 지금 우리 시대에 가장 적절한 것인가에 대해서는 재고의 여지가 있다.

아이는 명백히 동물에 속하는 생명체이지만, 다른 동물이 일반적으로 가지게 되는 대부분의 기능이 발달해 있지 않은 생명체요, 특이한 인간적 기능이라고 할 만한 것은 더욱 가지고 있지 않은 생명체라고 말해야 할 것이다. 그렇지만 아이는 비록 몸집은 작지만 어른과 다름없는 인간이며, 모든 조건이 정상적이라면 어른과 동일한 완전한 인간으로 성장할 것이다.(Hamlyn, D. W., 1990: 12)

이와 같은 방식의 인간 이해에서는 교육의 대상인 ‘아이’가 아직 인간으로서의 충분한 ‘기능’을 획득하지 못한 상태로 보고 있으며, 이에 따라 교육을 장차 완전한 인간인 ‘어른’으로서 생활하는 데 필요한 기능들을 갖추어 가는 것으로 규정하게 될 것이다. 그리고 여기에서 말하는 ‘특이한 인간적 기능’이란 주로 경험의 축적을 통해 획득되는 지적 능력에 해당한다. 그러나 여기에서 등장하는 ‘완전한 인간인 어른’이 얼마나 이상적인 개념인가를 잠깐 생각해 보면 교육과 변화에 대한 이러한 방식의 이해를 그대로 받아들일 수 있을지 고민하지 않을 수 없다. 어쩌면 현실 세계에서 나이가 드는 것에 따른 인간의 변화는 애초에 우리가 인간으로서 갖추고 태어난, 인간적인 면들을 잃어 가는 과정일 수도 있기 때문이다. 만일 이렇게 보는 것이 가능하다면 우리가 추구해야 하는 변화는 실질적으로는 ‘원래의 상태’로 돌아가는 것일 수도 있고, 더 나아가서는 ‘변화에 대한 저항’일 수도 있다.⁶ 이런 면에서

6 우리가 추구해야 하는 변화가 역설적으로 원래의 상태로 돌아가는 것일 수 있다는 생각은 동서와 고금을 막론하고 널리 퍼져 있는 관점이다. 예컨대 동양 사상의 기초가 되어 왔던 유교에서는 가장 이상적 가치인 ‘仁’이 인간이 원래 가지고 있는 ‘不忍之心’에서 비롯되는

우리가 어떤 이상적인 인간상을 전제하고 교육을 통해 그러한 인간상을 향해 ‘앞으로 전진’하도록 해야 한다는 것은 현실의 상황을 그대로 반영하지 못할 수 있으며, 때로는 변화의 실체를 더욱 모호하게 만들 수도 있다.

교육의 설계에서 그 이념과 목적을 논하는 것은 당연한 일이다. 그러나 그러한 이념과 목적은 교육과 관련된 현실의 상태에 대한 문제의식에서 비롯된다는 점을 간과할 때 교육의 이념과 목적에 대한 논의는 그만큼 현실적 효용성을 잊어버리게 된다. 문학교육을 논할 때 우리는 교육에 대한 다양한 정의와 만나게 된다. 그리고 교육에 대한 다양한 정의를 만날 때 우리가 우선적으로 고려해야 하는 것은 교육에 대한 각각의 정의가 “그것을 진술한 사람들의 ‘傷心’을 보여 주고 있고, 우리가 그 정의에서 의미를 발견하는 것은 그들의 그 상심을 나누어 가질 수 있을 때”(이홍우, 1995: 129)라는 점이다. 이런 면에서 교육을 통한 변화의 측정은 지금 무엇을 변화시키고자 하는가에 대한 충분한 논의를 바탕으로 해야 할 것이다.

이와 같은 진단에서 현재의 문학교육 평가론이 한 걸음 더 나아가기 위해서는 현재의 문학 현상에 대한 광범위한 메타적 점검을 통해 우리가 처한 문학 현상에 대해 어떤 상심을 가지게 되는가에 대해 합의하는 일이 절실히 가능하고 필요한 부분이 무엇인지에 대해 점검해야 할 것이다. 그러한 진단

것으로 보고 있으며, ‘克已復體’라 하여 나의 욕망을 제어하여 예의 상태로 ‘돌아가는’ 것을 강조하고 있다. 또 다른 예로 현대의 교육철학자인 듀이는 성장의 조건인 미성숙을 결핍으로 보지 않고, 발달할 능력이 있음, 즉 잠재력으로 파악하여 아동기를 결핍된 상태로 간주하는 것을 경계하고 있다(Dewey, J., 이홍우 역, 1987: 69-70).

이 곧 앞으로의 문학교육 설계 방향을 결정하게 해야 할 것이다. 예컨대 문학현상에 대한 메타적 점검이란 다음의 진술에서 드러나는 것처럼 우리 사회에 대해 느끼는 상심과 그러한 상심을 불러일으킨 현실에 대한 개선의 의지가 담겨 있어야 하는 것이다.

인간의 삶과 자연 사이에 일어난 이 모순과 괴리를 직시하게 하고 아름다움이 박탈된 세계의 궁핍을 보게 하는 일이야말로 문학교육의 과제이다. 오늘날의 문학교육은 불가피하게 궁핍과 박탈, 괴리와 모순에 대한 교육이 되어야 하고, 자연의 고통이 어떻게 인간 자신의 고통이 되는가를 가슴으로 '느끼게' 하는 교육이 되어야 한다.(도정일, 1994: 364)

또한 이와 함께 다양한 위계에서 학습자 상태를 진단하고 그 상태에 대한 자료를 축적하는 일도 소홀히 되어서는 안 될 것이다. 학교 교육의 여러 단계, 구체적으로는 초, 중, 고 등의 학급, 또는 학년별 단계에 따른 점검이 지속적으로 진행될 필요가 있다. 고등학교 학생들이 현재의 상태에서 지니고 있는 시 감상 능력에 대한 구체적인 점검을 시도한 일련의 연구들(남민우 외, 2013가, 2013나, 2014)은 이에 대한 구체적인 사례가 될 것이다. 한국교육과정평가원의 성취도 평가를 통해 학습자들에 대한 자료가 지속적으로 축적되고 있기는 하나, 아직 학습자들이 문학 작품을 감상하는 경향이나 능력을 파악하기 위한 조사 내용이나 방법, 조사 도구의 개발에 대한 논의는 아직 기초적인 상태를 담보하고 있는 것이 현실이다.(남민우 외, 2013나: 240) 제 안된 목표를 충실히, 객관적으로 평가할 수 있는 평가 도구의 개발만큼이나 학습자들의 출발점을 정확히 인식하는 일이야말로 평가론의 도약을 위해 절실한 일임을 다시 한 번 강조하고자 한다.⁷

7 물론 그동안 문학교육 영역에서 평가에 대한 연구는 괄목할 만한 성과를 이루어 냈다. 문학교육 평가론이 당면한 근본적인 문제들을 점검하고자 하는 본고의 취지상 본문에서 자세히 소개하지는 못했으나 문학 영역에서 평가의 본질적인 역할과 방식에 대해서는 매우

2. 교육과정 제 요소와의 연속성 확보

문학교육 평가론의 진전을 위해 다음으로 제안하고자 하는 것은 교육과정의 제 요소를 서로 간의 유기적인 관계를 더욱 강화하며 조정하는 일이다. 구체적으로는 현재 문학교육의 목표로 제안되고 있는 문학능력이 목적이 아닌 목표의 수준에 걸맞도록 조정되는 일, 문학교육의 내용이 문학 작품을 중심으로 좀 더 구체화되는 일, 그리고 문학교육의 평가가 실제로 수업 중에 이루어지는 일을 중심으로 시행되는 일 등을 말한다.

물론 이러한 주장에 대해 이와 같은 과제가 평가론의 범주를 넘어서는 것이 아닌가라는 비판을 제기할 수 있을 것이다. 또한 기존 평가론의 한계를 정면으로 다루지 않고, 다른 방식으로 해소하려는 것이 아닌가라고 할 수도 있다.⁸ 그러나 이는 평가할 수 있는 것만 가르쳐야 한다든가, 혹은 평가를 위해 목표를 수정해야 한다는 극단적인 것이 아니며, 그동안 문학능력 향상이라는 목표에 학습자들이 어느 정도 도달했는가를 평가하기 위한 다양한 평가 도구의 개발 과정을 부정하는 것도 아니다. 앞서 언급했던 것처럼 교육과정에서 목표와 내용, 방법, 평가 등을 서로 환류적 관계를 형성하며 온전한

진지하고 다양한 논의를 산출하였다. 본문에서 주로 고민하고 있는 문학교육 목표로서의 '문학 능력' 또는 이에 대한 평가에 대해서만 하더라도 김정우(2009), 우한용(2009), 최지현(2009), 김상욱(2011), 김창원(2013가) 등을 통해 지속적으로 정교하게 논의된 바 있다. 다만 본고는 이를 연구들이 정당성을 확보할 수 있는 근거인 문학 능력의 목표화 가능성에 대한 논의의 필요성을 좀 더 부각시키고자 한다는 점을 밝혀 두고자 한다.

- 8 평가론이 해결해야 할 과제를 정면으로 다루지 못했다는 비판은 오히려 기존의 대안적 평가론에 대해서 조심스럽게 제기해 볼 수 있는 것일 수 있다는 생각이 든다. 대안적 평가에 대한 논의의 핵심은 지식 중심, 지필 고사 중심의 평가가 문학교육의 본질을 충분히 반영하지 못하고 있다는 데 있는 것으로 볼 수 있으며, 이러한 문제의식에 따라 이들을 '대체' 할 수 있는 다양한 평가 방식을 제안해 왔다. 그러나 현실적으로 평가가 사회적으로 수행해야 하는 역할을 완전히 무시할 수 없다면 문학교육의 본질을 구현하면서도 사회적인 역할에 부합할 수 있는 평가 방식의 개발이라는 문제에 정면으로 도전할 필요가 있다는 것도 간과할 수 없는 일이기 때문이다.

교육의 체계를 만들어야 한다는 공리를 다시 한 번 확인하는 것이기 때문이다. 다시 말해 그동안 우리가 겪었던 평가 상의 곤란을 통해 우리 문학교육 과정의 부족한 점, 혹은 문제점을 확인하고 정비하는 과정에서 평가론의 반성적 성찰의 결과를 목표와 내용, 방법 등 교육과정 상의 다른 요소들에 대한 논의에 적극적으로 ‘전달’하는 일 역시 평가론의 과제가 될 수 있다는 것이다.

다시 한 번 변화의 딜레마를 언급하자면 문학교육의 평가에서 지속적으로 대안적 평가 방식이 논의되었던 것은 기존의 평가 도구들이 학습자의 변화를 온전히 측정해 내지 못한다는 반성과 연결된다. 국어교육의 여러 영역 중에서 문학교육이 특히 수행 평가에 대한 논의를 많이 하고 있다는 것이 아마도 이러한 현상에서 비롯된 것이라 할 수 있을 것이다. 그러나 대안적 평가로서 가장 많은 논의가 이루어졌던 수행평가에 대해서마저도 평가의 목표가 불분명하다는 지적이 나온다는 점을 고려할 때, 평가의 문제가 더욱 거시적인 수준에서 논의될 필요가 있음이 분명하다(김정우, 2009: 263-265). 이제까지 문학교육의 평가론이 논의해 온 객관성과 현실성을 갖춘 평가 도구의 개발이 더욱 효력을 얻기 위해서는 교육과정 전체에서 이와 같은 동시적인 변화가 명행되어야 할 것이다.

그리고 무엇보다 문학교육과정에서 목표로 제시되고 있는 문학능력이 명실상부하게 목표로서 기능하기 위해서 먼저 변화가 필요할 것이며, 그 방향은 문학능력이라는, 아직은 이상적인 개념을 문학 활동의 실제와 결합시켜 그 구체성을 확보하는 것이라 생각한다. 생각해 보면 문학능력은 문학 현상에 작용한다고 가정할 수 있는 능력들을 고도로 추상화한 개념이다. 그런데 문학능력과 관련된 논의를 자세히 살피다 보면, 이 용어가 왜 문학능력을 갖추어야 하는가라는 이유, 즉 문학문화를 수행하고 창조하는 활동의 근거에 대한 “철학적 물음이나 탐색의 과정을 숨긴 채, 무색의 단어처럼” 사용된 측면이 없지 않다(염은열, 2009: 354). 문학능력을 목표 설정에 활용하는 것이 가능하다 하더라도 목표로서 제시되는 문학능력은 지나친 추상성을 가져

서는 곤란할 것이다. 이를 구체적으로 생각해 보기 위해 우리가 대체로 동의 할 수 있는 학교에서의 문학교육의 의미에 대한 다음과 같은 설명을 인용해 본다.

학교에서 이루어지는 문학 교육은 매우 중요한 의미를 갖는다. 문학 교육을 통해서 본격적으로 문학 작품을 접하며, 문학 작품을 읽는 데 필요한 각종 지식 및 방법을 배운다. 수백 년 전에 쓰여진 작품에 대해서도 문학 교육을 통해 진정한 독자로 거듭날 수 있다. 문학 교육을 통해 문학이란 무엇인지, 문학 작품을 어떻게 읽어야 하는지, 문학 작품이 우리 삶에 어떤 의미가 있는지 등을 배워 나간다. 우리 시문학에서 의미 있다고 평가받는 시를 전 국민이 같이 읽고, 김소월·윤동주·박목월 등의 시인들의 시가 국민의 사랑을 받는 애송시로 자리매김한 것도 문학 교육의 영향이 크다. 우리 시대의 실질적인 문학 독자는 사실 학교에서 이루어지는 문학 교육을 통해 길러진다고 할 수 있는 것이다.(최미숙 외, 317-318)

실제로 학교에서 이루어지는 문학교육이 학습자 모두에게 위와 같은 효과를 나타내는지, 오히려 잠재적 교육과정으로서 부정적 효과가 있을 수 있는지에 대해서는 당연히 이견을 제시할 수 있겠으나 문학교육이 실제로 하고자 하는 일에 대해서 위의 글이 소개하는 내용에 대체로 공감할 수 있으리라 생각한다. 그리고 위에서 제시하고 있는 학교 문학교육이 하고 있는, 혹은 하고자 하는 일들은 다시 다음과 같이 정리해 볼 수 있다.

- 수백 년 전의 작품에 대해 접하도록 하는 일
- 문학이란 무엇인가에 대해 생각해 보도록 하는 일
- 다양한 방식으로 문학 작품을 읽어 보는 일
- 문학 작품을 자신의 삶의 맥락에서 살펴보는 일
- 우수한 작품을 접해 보는 일

위와 같이 정리해 보았을 때 우리의 문학 수업은 전통적으로 분명 위와 같은 일들로 채워져 있었음을 알 수 있다. 그리고 우리는 위와 같은 일들을 통해 학습자의 문학능력이 발달할 것이라 기대해 왔다. 그러나 위와 같은 활동들과 학습자가 갖추어야 한다고 기대하는 문학능력의 어느 부분을 상세히 연결시키는 것이 과연 어느 정도까지 가능할지에 대해서는 의구심을 가질 수밖에 없을 것이다. 그리고 그러한 줄긋기가 반드시 필요한 일인지에 대해서도 고민할 필요가 있을 것이다. 위와 같은 일들은 굳이 문학능력의 신장이라는 말로 정당화되지 않더라도 우리의 문학현상을 풍부하게 하는 데 도움이 되는 일들이라 충분히 인정할 만한 것들이 아닐까?

만일 이러한 생각이 가능하다면 평가와 관련하여 우리가 중요하게 생각할 것은 위와 같은 일들이 구체적으로 어떤 작품들을 통해 어떤 과정을 거치며 이루어졌는가 하는 점일 수 있다. 위와 같은 일들이 대개 구체적인 작품을 매개로 하여 이루어진다는 점에서 목표에서 내용, 그리고 평가가 구체적인 작품에 대한 활동을 통해 서로 유기적으로 연결될 수 있는 방안을 도모할 수 있기 때문이다. 우선 문학교육의 목표가 이와 같은 일들을 문학능력이라고 추상화하는 것보다 상대적으로 이러한 일들 자체를 나열하는 것이 될 수도 있을 것이다. 또한 문학교육의 내용이 이러한 일들이 어떠한 작품들과 결합해야 하는가를 중심으로 제시되는 것도 가능한 일이다. 그리고 문학교육의 평가가 구체적으로 작품들과의 만남을 통해 이와 같은 일들을 적절한 수준 이상으로 수행했는지를 중심으로 이루어진다면 목표에서 내용, 그리고 평가에 이르는 유기성은 더욱 높은 수준으로 확보될 수 있을 것이다.

이미 국어교육 연구의 장에서는 해외의 국어교육 사례와 우리의 국어 교육 현실을 서로 비교하여 개선의 방향을 모색하는 것이 널리 활성화되었다. 그리고 이러한 논의에서 문학교육에 대해서 적지 않게 언급되었던 것 중의 하나는 서구의 교육과정에 비해 우리 교육과정에서는 문학 수업에서 다루어야 하는 작품들에 대한 언급을 구체적으로 제시하지 않고 있다는 점

이다. 필자는 그 이유의 하나로 우리의 교육과정에 고도로 추상화된 문학능력의 개념이 작용하는 데 있다고 생각한다.⁹ 즉 충분한 문학능력을 갖춘 사람이라면 어떠한 문학작품이라도 읽어 낼 수 있다는 가정이 작용하고 있는 것이라 본다. 그러나 앞서 언급했던 것처럼 적어도 문학의 영역에서 이러한 능력을 전제하는 것이 가능한지에 대해서는 심각하게 고민할 필요가 있다고 본다. 오히려 우리가 강조해야 할 것은 수백 년 전의 작품들 중 최소한 어떤 작품들은 읽어 보아야 한다든가, 문학이란 무엇인가에 대해 어떤 작품을 통해 생각해 보게 할 것인가 하는 점들이 아닐까? 교육과정 전반에서 구체적인 작품에 대한 논의가 그만큼 소홀히 다루어진다면 그것은 곧 수행된 교육과정에 대한 구체적인 검증이 이루어지기 어려운 요인이 될 수도 있다. 작품을 통해 목표를 구체화하고, 작품을 매개로 하여 평가를 객관화하는 일은 평가의 실제성과 객관성을 확보하기 위해 진지하게 고려해야 하는 방법이라고 생각한다.

IV. 결론

1995년 제작된 영화 〈세븐〉에는 단테의 『신곡』과 초서의 『캔터베리 이야기』를 모티브로 벌어지는 연쇄 살인이 등장한다. 범인은 이들 작품의 주요

9 이러한 현상의 원인에 대해 본문에서 제시한 것 이외에 필자가 주목하고 있는 것은 자국어 문화에 대한 사회적 논의의 전통이다. 예컨대 국어문화의 전통에 대한 사회적 논의가 단절 없이 지속되었던 영국이나 프랑스 등에서는 자국어의 위상에 대한 문화적, 법률적 합의들이 국어교육에 특별한 논리를 요구할 필요가 없이 자연스럽게 반영됨으로써 국어 활동 - 문법 - 문학 - (예술)문화 등으로 연결되는 자국어교육의 내용이 형성되어 있는 것으로 보인다. 혹시 우리나라의 국어교육에서 전통을 대체하는 '논리'가 교육 내용을 구안하는 데 지나치게 깊게 관여함으로써 문학교육, 넓게는 국어교육의 내용이 다소 불분명하게 되는 현상이 나타나는 것은 아닌지 고민해 볼 필요가 있으리라 생각한다.

키워드인 탐욕, 탐식, 욕정, 교만, 나태, 시기, 분노 등에 따라 살인을 저지른다. 영화에 등장하는 범인의 해박한 문학적 지식으로 미루어 볼 때 범인에게 우리에게 익숙한 방식의 평가를 치르게 한다면 아마도 매우 높은 성취도를 보일지 모른다는 생각을 한 적이 있다. 그러나 만일 문학 시험에서는 높은 성취도를 나타낼 수 있다 하더라도 결국 범인의 머릿속에서 문학 작품은 자신과 타인을 파괴하는 상상을 넣게 하였다. 영화에 등장하는 범인의 문학 활동은 그를 어디로부터 어디로 이끌어 간 것일까? 문학교육의 평가가 당면하고 있는 딜레마는 어쩌면 이 영화의 범인이 보여 주는 모습과 매우 닮아 있는지도 모를 일이다. 모든 교육은 변화를 추구할 수 있지만 도모하는 변화의 출발점을 설정하는 데 어떤 문제의식이 놓여 있는가 하는 것이 교육의 정당성을 말해 주는 중요한 요소가 될 것이다.

이러한 관점에서 본고는 우리의 문학교육에 내재된 교육관을 검토하는 것으로부터 시작하여 기존의 평가 논의를 점검하며 앞으로의 과제를 생각해 보았다. 우선 문학교육에 내재된 교육관에 대하여, 그 실체를 공학적 관점의 문학관이라 규정해 보았다. 그리고 이러한 교육관에서 교육을 통한 변화가 지니는 절대적인 중요성을 가질 수밖에 없음을 살펴보며, 이러한 변화를 확인하는 것으로서의 평가가 교육과정에서 차지하는 위상과 이에 따라 문학교육의 평가론이 당면하고 있는 딜레마를 확인하였다.

물론 평가는 학습자의 변화를 측정하는 것만을 목표로 하지 않는다. 굳이 반복하여 언급할 필요 없이 평가는 계획 단계의, 실행 단계의, 실행 이후의 교육 활동 전체를 대상으로 하여 교육의 전반적 개선을 도모하는 행위이다. 이러한 면에서 학습자의 변화를 측정하는 것으로서의 평가에 주목한 본고의 논의는 다분히 제한적이다. 그러나 교육 활동의 본질에 비추어 볼 때 학습자의 변화를 측정하는 것으로서의 평가가, 평가가 수행해야 하는 역할의 핵심이라는 점에 비추어 볼 때 본고의 논의가 이와 같은 평가의 다양한 측면을 자세히 언급하지 못한 데 대한 약간의 변명이 될 수 있으리라 생각한다. 이제까지 본고에서 논의한 내용은 결국 문학교육의 목표이자 평가의 기

준인 문학능력, 우리가 우리의 문학현상에 대해 안타까워하고 있는 바가 무엇인지에 대한 진지한 검토가 필요하다는 점을 다시 한 번 상기하며 본고를 마치도록 한다.

* 본 논문은 2015. 4. 30. 투고되었으며, 2015. 5. 6. 심사가 시작되어 2015. 6. 3. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 구인환 외(1988),『문학교육론』, 삼지원.
- 김남희(2009),「읽기 능력 평가의 현황과 과제: 문학 평가와의 유관성을 중심으로」,『독서연구』22, 한국독서학회.
- 김대행 외(2000),『문학교육원론』, 서울대출판부.
- 김동환(2004),「문학교육과 객관식 평가의 문제」,『국어교육학연구』18, 국어교육학회.
- 김상옥(2011),「문해력, 국어능력, 문학능력」,『한국초등국어교육』46, 한국초등국어교육학회.
- 김일렬(2006),『문학의 본질: 고전문학의 이해를 위하여』, 새문사.
- 김정우(2009),「문학 능력 평가의 방향: 학습과 평가의 연계를 중심으로」,『문학교육학』28, 한국문학교육학회.
- 김창원(1999),「국어교육 평가의 구조와 원리」,『한국초등국어교육』15, 한국초등국어교육학회.
- _____ (2013가),「문학 능력'의 관점에서 본 학습자 중심 문학교육학의 철학과 방향」,『문학교육학』40, 한국문학교육학회.
- _____ (2013나),「문학교육 평가론의 자기 성찰」,『국어교육학연구』47, 국어교육학회.
- 남민우·구영산·김현정(2013가),「고등학교 학생들의 시 학습 경향 및 감상 능력 연구」,『문학교육학』40, 한국문학교육학회.
- _____ (2013나),「시 작품의 주제에 대한 고등학교 학생들의 이해와 표현 양상 연구」,『문학교육학』41, 한국문학교육학회.
- _____ (2014),「고등학교 학생들의 고전시가 학습 경향과 감상 능력 연구」,『새국어교육』98, 한국국어교육학회.
- 도정일(1994),『시인은 숲으로 가지 못한다』, 민음사.
- 박영목 외(1996),『국어교육학원론』, 교학사.
- 박인기(1997),「문학교육과정의 평가」,『문학교육과정론』, 삼지원.
- 염은열(2009),「학습자의 자기 이해를 위한 문학교육 평가 방안 탐색」,『국어교육학연구』34, 국어교육학회.
- 우한용(2009),「문학교육의 목표이자 내용으로서의 문학능력의 개념, 교육 방향」,『문학교육학』28, 한국문학교육학회.
- 이삼형 외(2000),『국어교육학』, 소명출판.
- 이홍우(1995),『교육의 개념』, 문음사.
- 정재찬 외(2014),『문학교육개론 I』, 역락.
- 조희정(2010),「고전시가교육 평가 연구 (1) — 평가 프레임을 중심으로」,『문학교육학』31, 한국문학교육학회.
- 최미숙 외(2008),『국어 교육의 이해』, 사회평론.
- 최인자(2009),「문학 영역의 교실 내 평가 정착을 위한 '실제적 평가'의 방향성」,『국어교육연구』45, 국어교육학회.

- 최지현(2009), 「문학능력의 위계적 발달, 평가 모형」, 『문학교육학』 28, 한국문학교육학회.
- 최현섭 외(1996), 『국어교육학 개론』, 삼지원.
- Dewey, J., 이홍우 역(1987), 『민주주의와 교육』, 교육과학사.
- Hamlyn, D. W., 이홍우 역(1990), 『경험과 이해의 성장』, 교육과학사.

문학교육 평가론의 경과와 과제

조하연

이 논문은 문학교육의 평가에 대한 기존의 논의들을 문학교육에 내재된 교육관을 중심으로 새롭게 읽어 보고, 현재 문학교육 평가가 겪고 있는 문제들의 극복을 위한 앞으로의 과제를 제시하는 것을 목표로 한다. 그동안 문학교육의 평가를 개선할 수 있는 대안적 평가에 대한 논의를 바탕으로 실제 교육 현장에서의 평가 방식 역시 적지 않게 달라졌음에도 문학교육의 평가에 대한 의구심이 여전하다는 점을 고려할 때 좀 더 근본적인 차원에서 문학교육 평가론의 역사를 점검해 볼 필요가 있다고 생각하였다.

이에 본고는 먼저 문학교육 연구에 내재된 교육관을 점검해 보았다. 문학교육에서 전제하고 있는 교육에 대한 관점이 어떤 것이었는가를 기존 연구사에 대한 검토를 통해 살펴, 그 핵심에 공학적 개념의 교육관이 자리 잡고 있음을 확인하였다. 그리고 이를 토대로 학습자의 변화를 교육의 본령으로 삼고 있는 공학적 개념의 교육관에 비추어 볼 때 기존의 문학교육 평가 연구가 학습자가 도달해야 할 지점에 대해서는 다양한 논의를 진행한 데 반하여 현재 학습자의 상태가 어떠한지, 또한 이러한 상태를 왜 변화시켜야 하는지에 대해서는 특별한 관심을 기울이지 못한 것을 알 수 있었다.

교육이 추구하는 변화는 학습자들의 현재 상태에서 필요한 지점을 정확히 파악하고, 이에 따라 그 변화의 방향이 결정되어야 한다는 점을 고려할 때 이제까지 문학교육의 평가론에서 현재 학습자들의 상태에 대한 충분한 점검이 이루어지지 못했다는 것은 문학교육의 평가가 새로운 전환점을 마련하지 못하였던 근본적인 원인이 되었다고 할 수 있다. 이에 본고는 학습자의

현재 상태를 충분히 점검하고, 이에 따라 교육과정상의 제 요소들이 유기적으로 재설정되어야 함을 주장하였다. 즉 학습자의 현 상태에 대한 인간학적 검토와 이에 따라 문학교육의 목표와 내용, 그리고 방법이 실제 문학교실에서 일어나는 일을 중심으로 재설정되어야 한다는 것이 이 논문의 결론이다.

핵심어 문학교육, 평가, 교육관, 교육과정

ABSTRACT

The Progress and Tasks on the Assessment in Literary Education

Cho Hayoun

This thesis discusses about the issues and tasks on the assessment in literary education. The assessment in literary education has been caused a lot of disputes in the area of Korean education. The fundamental reason is that the character of literature and assessment is contradictory to each other. Literature is the product of imagination and personality. On the contrary to this, assessment tries to produce the objective evidence of the student's development of capability.

In this thesis, I tried to reconsider the history of disputes on the assessment in literary education and find the premises which is inherent in the disputes. Because the premises which is inherent in the disputes might be the real reason of the dilemma of the assessment in literary education. I tried to figure out the view on education and found the dilemma of engineering viewpoint about literary education. According to the viewpoint, the change of students is the most valuable thing in the education, and assessment should suggest the evidence of change.

I think that we do not have the objectives of literary education which can be suitably used in assessment. In the curriculum of Korean education, the objectives of literary education is increasing of literary capacity of student. But the objectives is so idealistic that it is not easy to assess the literary capacity, and it is more like the aims of literary education. In conclusion, I suggested that we must to adjust the elements of curriculum, especially of the objectives. And also, we must investigate the reason that the student should be changed.

KEYWORDS literary education, assessment, view on education, curriculum