

문학교육에서의 평가 연구

최 미 숙(한국교육과정평가원)

차 례

- I. 머리말
- II. 논의의 전제
- III. 문학 교육 평가의 난점
- IV. 문학 교육 평가를 위한 모색
- V. 맺음말

I. 머리말

학창 시절, 누구나 문학 작품을 감동적으로 읽어 본 경험이 있을 것이다. 밤을 새워가며 그 책의 내용에 대해 끔찍대고 고민하면서 주인공의 운명 혹은 삶의 방식에 대해 동감하거나 슬퍼하거나 때로는 분노하기도 했을 것이다. 때로는 시 혹은 글을 쓰면서 자신의 문학적 감동을 토로하기로 했을 것이다. 이렇듯 자신의 내면과 삶의 문제를 회미하게나마 인식하던 순간부터 우리는 문학작품의 감동적 힘을 빌어 자신의 육성을 조심스레 내비치기도 했던 것이다. 누구에게도 말하기 어려웠던 한 인간으로서의 비밀스러운 성장 그 가까운 곳에서 문학 작품은 다양한 삶의 방식과 감동적인 언어를 통해 함께 했다고 할 수 있다.

정확하게 알 수는 없지만 언제부터인가 많은 사람들이 그런 경험으로부터 멀어졌다. 밤을 새워 시를, 소설을 읽고 또 자신의 정서나 생각을 쓰기도 했던 경험은 '한 때 거쳤던 추억' 정도로 물러나 버렸다. 아니, 학교 교육을 받은 많은 사람들이 문학 작품을 읽고 배우는 것은 지겨운 공부 중의 하나였다고 소리 높여 외치고 있다. 때로는 국어 공부 때문에 문학 작품은 읽되, 감동은 느끼지 못했다고 토로하고 있다. 하나같이 '우리는 문학을 즐기지 못하고 있고, 또 학교 교육을 통해서 배우지도 못했다.'고 말하고 있는 것이다. 아니, 오히려 학교 교육이 그것을 방해했다고까지 말하고 있다. 그 동안 문학교육 논의에서는 그런 현상에 대한 원인을 규명하고자 노력해 왔다. 혹자는 개별적이고 자유로운 감상을 하지 못하게 했던 교육 방식을 비판했고, 혹자는 그 동안의 국어 교육이 문학을 감상하는 실질적인 능력을 길러주지 못했다고 비판했다. 또 다른 혹자는 감상을 주입함으로써 스스로 감상할 수 있는 능력을 상실했고, 그로 인해 문학작품은 접근조차 두려운 대상으로까지 되었다고 비판했다. 이러한 비판에 공통적으로 전제되어 있는 것은 바로 중·고등학교 시절에 이루어진 문학교육에 대한 비판이라 할 수 있다.

여기에서 우리는 진지하게 고민해야 할 거리를 하나 발견할 수 있다. 그것은 왜 그 동안 학교 교육은 오히려 문학작품으로부터 멀어지게 했는가 하는 문제이다. 왜, 12년간의 국어교육을 받고서도 많은 사람들은 문학작품을 즐기지 못하는가? 사실, 밤을 새워가며 문학작품을 읽고 생각하고 고민했던 과정은 오히려 학교교육으로부터 거리를 둔 상태에서 이루어졌다는 점도 인식해야 할 것이다.

국어교육에서 문학 작품은 개인적인 성장에 정신적인 밑거름이 되는 것은 물론 우리의 언어 문화를 전수하는 역할을 하며, 나아가서는 국어 능력 신장을 위한 훌륭한 언어 자료로서의 성격도 지니고 있다고 평가받고 있다. 문학교육에서는 문학작품을 읽고, 이해하고, 비판적으로 감상하는 교육뿐만 아니라 문학적 표현 방식에 대한 교육도 아울러 실시해야 한다는 논의가 이루어지고 있다.¹⁾ 문학적 표현 방식을 활용하여

1) 문학작품을 단순히 수용하는 단계에서 더 나아가 문학적 표현 방식을 활용

말하거나 글을 쓰는 방식을 배우는 것은 단순히 표현 방식만을 차용하는 것이 아니라 그 작품 속에 담겨 있는 정서적 반응의 방식, 사고의 방식을 표현과 결합시켜 드러내는 방식을 배우는 것이다. 문학 작품은 그야말로 복합적으로 가치있는 국어교육 자료인 셈이다. 특히, 국어교육의 궁극적인 목표가 창의적인 국어 능력의 신장에 있다고 할 때, 국어교육에서 문학 작품의 중요성은 앞으로도 지속적으로 강조해야 할 것이다.

그런데 이렇듯 가치를 지닌 문학 작품에 대한 교육이 효과를 거두기 위해서는, 일차적으로 학생들이 스스로 문학 작품을 즐기고 향유할 수 있어야 할 것이다. 그런데 앞서서도 논의했듯 그렇지 않다는 데 문제가 있다. 여기에서는 주로 학생들 스스로 문학 작품을 향유할 수 있도록 도와주는 문학 교육, 그 중에서도 평가에 초점을 두어 논의하고자 한다.

II. 논의의 전제

제임스 그리블은 “문학 독서가 우리와 다른 사람의 삶을 조망하는 데 중요하리라는 생각이 무너져 가는 큰 이유 중의 하나로, 문학이 전세계의 수백만 학생들이 선택하는 시험 볼 수 있는 「교과 과목」이 되었다는 사실(Gribble, 1988: 9)”을 들고 있다. 여기에서의 초점은 ‘교과 과목’으로 되었다는 사실 그 자체보다는 ‘시험볼 수 있는’ 과목이 되었다는 점에 있을 것이다. 문학 작품의 감상이 시험의 대상으로 되는 순간부터 문학작품의 즐거운 읽기 활동, 감동을 주는 읽기 활동은 사라지고, 형해화된 진술만이 살아남게 되는 것이다. 이런 지적을 송두리째 거부할 수 없는 이유는 앞서서도 지적했듯 아마도 우리가 그런 경험을 했기 때문일 것이다. 그 동안 선택형 평가, 특히 단순한 문학사적 지식이나 이미 정해진 감상 내용을 바탕으로 구성했던 평가 문항을 통해서 경험한 바 있기 때문일 것이다. 미리 정해진 하나의 정답을 고르는 일에 익숙해지면서 스스로 읽고 감상하고 즐기는 능력을 기를 수 없었으며, 나아가서는

할 수 있는 능력 또한 신장시켜야 한다는 논의를 바탕으로 하여, 제7차 교육과정에서 ‘창작교육’을 강조한 것은 이러한 맥락에서 이루어진 것이다.

소홀히 하는 지경에까지 이르렀던 것이다.

이 문제를 해결하기 위해 좀더 근원적인 문제로 돌아가야 할 것이다. 그것은 우리는 왜 문학작품을 읽는가 하는 문제이다. 나의 정서나 심리 세계를 확인하기 위해서, 다른 사람의 일상사를 간접적으로 경험하기 위해서, 여유 시간을 즐기기 위해서, 무엇인가 한 차원 높은 사고를 하고 싶어서, 여러 인간 군상이 살아가는 모습을 보고 싶어서, 언어를 통해 이루어지는 세밀한 정서의 결을 느끼고 싶어서 등 다양한 이유가 가능할 것이다. 이런 모든 이유들이 가능한 것은 문학작품이 우리의 삶의 문제를 다룬다는 점, 그것도 언어를 통해 다룬다는 점을 들 수 있다. 그리고 무엇보다도 우리들에게 감동과 즐거움을 주기 때문일 것이다.

그러나 그 동안의 문학교육은 그러한 내용을 담아내지 못했다. 교수·학습 방법이 그러했고, 평가 방법이 그러했다. 시의 주제, 형식상의 분류, 내용상의 분류, 표현법에 대한 기계적인 이해 등으로 일관했던 교육 내용이 문학작품에 대해 친숙하게 하기보다는 오히려 더 멀어지게 했다는 것이다. 특히 선택형 평가 그것을 더 가속화시켰다고 할 수 있다. 결국 그런 교육 내용과 평가 방법을 통해 문학 작품을 우리 삶에 대한 문제제기와 고민으로부터 멀어지게 만들었으며, 그로 인해 감동과 즐거움이 사라진 문학 교육이 되어 버린 것이다.

문학작품을 즐기고 향유하는 활동을 가능하게 하는 평가 방안 모색을 위한 전제는 다음과 같다.

우선, 서열을 매기고 점수화하기 위한 평가가 아니라 학생들의 실질적인 국어 능력 신장을 위해 장점과 단점을 파악하고, 그것을 바탕으로 학생들을 지도하고 조언하기 위한 평가를 전제로 하고자 한다.

다음으로, 문학 작품에 대한 이해, 해석, 감상한 내용을 표현하게 함으로써 평가해야 한다는 것을 전제로 하고자 한다. 머리 속에서만 존재하는 감상의 구체적인 내용을 말이나 글로 표현하게 하고 평가해야 한다는 것이다. 이는 기본적인 상식적인 논의인 듯하지만, “소설의 어디를 좋아하는지를 설명하지 못하는 사람은 아마 책의 글자 겉면만 어루만졌을 뿐이지, 그 밑에 있는 것을 이해하지 못한 것(Mortimer &

Charles, 1999)”이라는 점을 전제한 것이다. 이는 문학작품 감상을 위한 평가로는 선택형 평가도구가 적합하지 않으며, 적어도 말하거나 쓰는 활동을 통해 평가해야 한다는 것을 의미한다.

또, 문학교육의 특수성에 대한 인식을 토대로 평가 논의를 해야 할 것이다. 문학 교육은 지식 중심의 교과 학습과는 다르다. 합리적이고 객관적인 지식을 가르치고 배우는 것이 아니라, 인간의 정서, 인간의 상상력이 개입한다는 점에서 차이점을 지닌다. 지식의 구조적 맥락 자체보다는 대상에서 느끼는 우리의 마음의 움직임, 그것에 대한 정서를 표현하는 것을 중요시한다(김용선, 1990). 물론 문학 작품을 감상하기 위해 필요한 기본적인 문학적 지식이나, 혹은 문학적 지식이 필요하기는 하지만, 그것은 문학 작품 감상을 위한 기본 전제이지 그것 자체가 주요 평가 대상이어서는 안 될 것이다. 그런 지식을 토대로 해서 이루어지는 감상과 표현 내용을 평가하는 것이라 할 수 있으며, 그 감상의 과정이나 방식이 매우 추상적이고 정서적이면서도 복잡성의 차원에서 이루어진다는 점을 전제로 할 필요가 있다.

그런데 이런 전제를 토대로 하여 문학교육에서의 평가를 논의하는 것은 만만치 않은 일이다. 감상이란 “작품을 이해하여 즐기고 평가하는 일체의 행위(서울대학교 국어교육연구소, 1998:11)”라 할 수 있다. 독자의 주체적인 감상을 강조하면서도 “감상의 자의성을 무한대로 허용하는 것도 바람직하지 않은 것(서울대학교 국어교육연구소, 1998:12)”이라는 입장을 효과적으로 조율해야 하는 것이 현재 문학교육이 해결해야 할 딜레마 중의 하나이기 때문이다. 이 문제는 문학교육에서의 평가 문제를 논의하는 이 연구에서 풀어나가야 할 가장 주요한 과제라 할 수 있다.

III. 문학교육 평가의 난점

문학교육에서의 평가가 쉽지 않은 것은 다음과 같은 이유 때문이다.

첫째, 특정 자극에 대하여 동일한 반응을 기대하기 어렵다. 동일한 자극 자료, 즉 동일한 문학 작품을 읽고서도 독자 개개인의 조건에 따라

개별적으로 다양한 반응이 나올 수 있기 때문이다. 세상 모든 사람이 모두 감동을 받는 작품이라 해도, '나'는 개인적으로 감동을 받지 않을 수 있다. 특정 독자는 주인공의 삶의 방식에 공감하면서 자신도 그렇게 살겠다고 다짐할 수 있지만, 또 다른 독자는 그것 자체를 거부할 수 있다. 또 특정 독자는 시에 표현된 정서의 섬세한 곁에 감동 받으면서 세상을 바라보는 눈을 확장할 수 있지만, 또 다른 독자는 자신만의 이유에 의해 그것을 거부할 수 있다.

둘째, 특정 자극에 대한 반응 과정에서 분명히 교수 과정에서 전달된 가시적 내용 이외의 반응도 가능하다는 점도 고려해야 한다. 교수·학습 과정에서 인물의 성격을, 혹은 시적 화자의 어조를 통한 표현 방식을 지도하였고, 또 그것을 평가하고자 하였지만, 독자는 주어진 범주를 넘어 반응할 수 있으며, 주어진 범주의 반응을 보이는 경우에도 문항에서 요구한 것보다 한층 더 복잡하거나 섬세한 반응을 보일 수 있다는 것이다. 다시 말하면 문학교육 평가에서의 난점은, 미리 정해진 답이 없으며, 동일한 반응을 기대하기도 어렵고, 특정 결론이나 반응에 도달하기 위한 과정도 표준화하기 어렵다는 점에서 기인하는 경우가 많다.

셋째, 독자들이 보이는 반응을 위계화하기 어렵다. 문학교육에서의 평가란 독자 개별적인 주체성에 근거한 정서적 반응을 평가하는 것이기 때문이다. 개별 독자가 보여주는 개별적인 감동과 통찰력은 위계화가 어렵다. 왜냐하면 문학적 반응은 설명하기 어려운 방식으로 개인의 구체적인 경험과 혹은 개인의 구체적인 일상 생활 경험과 연결되기 때문이다. 독자가 자신의 반응이나 생각을 쉽게 설명할 수 있다면 다행이겠지만, 쉽게 논리적으로 설명하지 못하는 것도 자연스러운 현상이며 그것을 용인할 수 있어야 하는 어려움이 있다.

넷째, 성취 기준에 대한 도달 정도를 정확하게 측정하기가 어렵다. 그 이유는 앞에서 논의했던 것처럼, 일정한 정답이 없으면서 동시에 반응의 유형이 다양하기 때문이다. 의도하지 않은 반응이 얼마든지 많이 나올 수 있다는 점을 고려해야 한다. 이 부분에 대해서는 뒤에서도 논의하겠지만, 이런 이유 때문에 성취기준과 평가기준을 총체적이고 포괄적으

로 진술하는 방향을 취할 필요가 있을 것이다.

IV. 문학교육 평가를 위한 모색

위에서 제시한 난점을 효과적으로 해결할 수 있는 방안을 제시하기는 어려울 것이다. 그렇다 하더라도 바람직한 문학교육을 위해 그 문제를 해결하고자 지속적으로 노력해야 할 것이며, 여기에서는 그 해결의 실마리를 제시해 보고자 한다.

첫째, 반응의 유형을 다양화·위계화하여 평가하는 방안이 가능하다. 우선, 학생 개인의 다양하면서도 자유로운 반응을 전제로 하되 반응의 유형을 중심으로 하여 평가하는 방안이 가능하다. 이러한 방안이 필요한 이유는 문학작품에 대한 감상이 개인의 정서나 태도, 가치관, 나아가서는 자신이 속해 있는 집단, 그 사회의 문화에 따라 다르게 나타날 수 있기 때문이다. 개인에 따라 정서나 경험도 다르고 생각하는 방식도 다르기 때문에, 또 각 개인의 관심사가 다르기 때문에 같은 이야기를 듣거나 같은 자료를 읽거나 또 같은 문학작품을 읽고도 생각하는 것 혹은 표현으로 드러내는 방식이 개인에 따라 다양할 수 있다. 이런 점을 고려하여 다양한 종류의 반응을 인정하되, 그 반응이 문항이 요구하는 조건에 합당하다면 모두 동일한 수준을 지닌 것으로 판단해야 할 것이다. 그리고 평가 도구에서 제시하고 있는 요구 조건에 비추어 반응의 정도를 위계화하는 방안도 동시에 고려해야 할 것이다. 다음 평가 도구를 예로 들면서 논의를 계속하고자 한다.

※ 다음 시를 읽고 물음에 답하시오.

귀촉도(歸蜀途)

서정주

눈물 아롱아롱
피리 불고 가신 님의 밟으신 길은
진달래 꽃비 오는 서역(西域)* 삼만 리.
흰 옷깃 여머여머 가옵신 님의
다시 오진 못하는 파촉(巴蜀)** 삼만 리.

신이나 삼여 줄 걸 슬픈 사연의
울음이 아로새긴 육날 메투리***
은장도 푸른 날로 이냥 베어서
부질없는 이 머리털 엮어 드릴 걸.

초롱에 불빛 지친 밤하늘
굽이굽이 은하수 물 목이 젖은 새, [새]
차마 아니 솟는 가락 눈이 감겨서
제 피에 취한 새가 귀촉도 운다.
그대 하늘 끝 호올로 가신 님아.

*서역(西域): 인도를 가리키는 말. 여기서는 열반, 즉 죽음 이후에 가야할 저승길을 의미함.

**파촉(巴蜀): 촉 나라. 촉(蜀)의 제후인 '두우'가 나라를 빼앗기고 죽은 뒤 소쩍새가 되어 밤마다 피를 토하며 운다는 전설과 관련 있음.

***육날 메투리: 여섯 개의 날줄을 기준삼아 짚으로 엮어 만든 아름다운 신발

【서술형 문항】 이 시의 [새]와 시적 화자의 관계가 구체적으로 드러나도록 글자 수 15자 내외로 쓰시오. [6점]²⁾

【모범 답안】

- 1) 새와 시적 화자의 정서를 동일시하는 경우
 - ① 새는 시적 화자의 모습을 투영하고 있는 대상
 - ② 새는 시적 화자 자신의 모습
 - ③ 새는 시적 화자의 감정이 이입된 대상
 - ④ 시적 화자와 새가 동일시되고 있다.
- 2) 새를 시적 화자가 사랑한 임의 표상으로 보는 경우
 - ⑤ 새는 시적 화자가 사랑하는 임을 의미한다.
 - ⑥ 새는 시적 화자가 사랑하는 임의 모습이다.
- 3) 시적 화자와 임을 연결해 주는 매개로 보는 경우
 - ⑦ 시적 화자와 임을 이어주는 대상
 - ⑧ 시적 화자와 사랑하는 임의 모습을 동시에 투영하고 있는 대상
 - ⑨ 시적 화자와 임의 모습이 중첩되어 있는 대상

【채점 기준】

상(6점): 모범 답안 ①~⑨ 중에서 하나를 쓴 경우

중(4점): 새와 시적 화자의 관계는 드러나 있지 않지만 의미는 적절한 (통하는) 경우

- 예) · 감정이입
 · 감정이입이 된 대상
 · 동일시

하(2점): ‘시적 화자’와 ‘시인’을 혼동하여 서술한 경우

- 예) · 시인의 감정이 이입된 대상
 · 시인 자신의 모습

이 평가 도구는 독자의 능동적이고 주체적인 문학 감상 능력을 평가하고자 의도한 것이다. 앞에서 논의한, 독자의 다양한 반응을 인정하는 방식을 이 평가 도구에서는 채점 기준을 다양화하는 것으로 구현하였다.

2) 이 평가 도구는 ‘중·고등학교 학생들의 국어 기초학력 평가 연구(백순근·최미숙·유동엽, 2000)’에서 활용한 문항이다.

‘채점 기준’에서는 이 시의 ‘새’와 시적 화자의 관계를 설정할 수 있는 가능한 경우를 고려하여 반응의 유형을 크게 세 가지로 범주화하였다. ‘새와 시적 화자의 정서를 동일시하는 경우’, ‘새를 시적 화자가 사랑한 임의 표상으로 보는 경우’, ‘시적 화자와 임을 연결해 주는 매개로 보는 경우’가 그것이다. 이것은 독자가 이 시를 독자적으로 감상하면서 반응할 수 있는 경우의 수를 모두 망라한 것이라 할 수 있다. 기존의 문항이 하나의 반응만을 설정했다면, 이 문항은 학생들의 다양한 반응을 훨씬 강조한 것이라 할 수 있다.

특히, 이 채점 기준은 학생들의 반응을 ‘다양화·위계화’하여 제시했다는 특성을 갖는다. 모범 답안에 제시한 세 가지 반응 유형은 반응을 다양화한 것이라 할 수 있다. 하나의 반응만을 가정한 것이 아니라 문항의 조건에 맞는 것이라면 어떤 유형의 반응이 나오더라도 모범 답안으로 처리할 수 있다는 것이다. 채점 기준에서 ‘상’, ‘중’, ‘하’를 제시하는 방식은 반응을 위계화한 것이다. 이는, 평가 상황에서 어떤 특정 자극에 대해 보일 수 있는 반응을 위계화하여 제시한 것으로서, 상·중·하 모두 문항이 요구하는 것과 관련된 반응이되 그 수준이 높은 것에서부터 낮은 것까지 나열한 것이다. 채점 기준을 이런 방식으로 작성할 경우, 평가 후 교수·학습 계획을 수립하는 데 있어서나 학생들에게 피드백하는 데 있어서도 매우 유용한 정보를 제공할 수 있을 것이다.

둘째, 특정한 종류의 반응을 유도한 후 평가하는 방안이 가능하다. 이 경우, 특정한 종류의 반응이란 교육적으로 유의미한 반응의 유형을 상정한 것이다. 예를 들면, ‘다음 작품을 읽고, 인간의 삶과 소유의 관계에 대한 자신의 생각을 자유롭게 쓰라.’ ‘이 시에서 보여주고 있는, 시적 화자가 사물을 보는 방식에 대한 자신의 생각을 쓰라.’ 등의 발문을 통해 특정 종류의 반응을 유도하는 방식이 그것이다. 전자의 경우 서술해야 하는 내용은 ‘인간의 삶과 소유의 관계’에 대한 것이어야 하며, 후자의 경우 시적 화자가 사물을 보는 방식을 구체적으로 밝히고 그에 대한 자신의 생각을 서술해야 할 것이다. 이와 관련이 없는 반응을 보였을 경우 그 반응은 낮은 수준이라는 평가를 받게 될 것이다. 다음 평가 도구를

예로 들어 논의를 계속하자.

【문항】 다음 시에 나타난 만남과 헤어짐의 의미에 대하여 자신의 견해를 자유로운 형식으로 쓰되, 평소에 읽은 다른 예술 작품과 관련지어 쓰시오(최미숙·양정실, 1999).

님의 침묵

한용운(韓龍雲)

님은 갔습니다. 아아 사랑하는 나의님은 갔습니다.
푸른 산빛을 깨치고 단풍나무 숲을 향하여 난 작은 길을 걸어서 차마 떨치고 갔습니다.

황금의 꽃같이 굳고 빛나던 옛 맹서는 차디찬 티끌이 되어서 한숨의 미풍에 날아갔습니다.

날카로운 첫 키스의 추억은 나의 운명의 지침을 돌려 놓고 뒷걸음쳐서 사라졌습니다.

나는 향기로운 님의 말소리에 귀먹고 꽃다운 님의 얼굴에 눈 멀었습니다.

사랑도 사람의 일이라 만날 때에 미리 떠날 것을 염려하고 경계하지 아니한 것은 아니지만, 이별은 뜻밖에 일이 되고 놀란 가슴은 새로운 슬픔에 터집니다.

그러나 이별은 쓸데없는 눈물의 원천을 만들고 마는 것은 스스로 사랑을 깨치는 것인 줄 아는 까닭에,

견잡을 수 없는 슬픔의 힘을 옮겨서 새 희망의 정수박이에 들어부었습니다.

우리는 만날 때에 떠날 것을 염려하는 것과 같이, 떠날 때에 다시 만날 것을 믿습니다.

아아, 님은 갔지만 나는 님을 보내지 아니하였습니다.

제 곡조를 못 이기는 사랑의 노래는 님의 침묵을 휩싸고 돕니다.

【유의 사항】

- 만남과 헤어짐에 관한 시인의 인식 태도를 파악하여 그에 대한 자신의 평가와 관점이 드러나게 서술한다.(50%)
- 관련 작품의 예를 적절히 제시하여 서술한다.(50%)

【예시 답안】

삶이란 만남과 헤어짐의 연속이다. 살다가 만나게 된 모든 이들도 결국엔 모두가 헤어지게 된다. 헤어지지 않은 연인은 하나도 없다. 헤어지지 않으면, 끝내 죽음이 뒤흔을 하며 그들을 갈라서게 한다. 그런데, 만난 모든 이들이 헤어지게 마련이라면, 마찬가지로, 헤어진 모든 이들은 만날까? 그것은 아니다. 이런 생각이 들 때면 인생은 참 허무해 보인다. 헤어진다는 것은 역시 슬픈 일이다. 만나면 헤어지게 마련이라고 아무리 이성적으로 생각해 보아도, 헤어짐은 슬프고 아픈 일이다.

하지만 지나친 슬픔은 사랑에서 나오는 것이라기보다는 집착에서 비롯된 것일 때가 많다. 사랑하는 이를 잃고 싶지 않은 마음이야 모든 사람들이 그러하겠으나, 거기에 너무 집착하면 사랑 그 자체를 잃고 만다. <서경별곡>에서 “잡사와 두어리마난 선하면 아니올세라”는 그같은 지혜의 표현으로 볼 수도 있을 것이다. 허긴, 헤어졌다 해서 그 사람이 가면 어디로 가겠는가? 어딘지는 몰라도 같은 하늘 아래서 같은 공기를 마시며 살아가고 있을 것이다. 임은 가 버렸다고 하지만, 사실 임은 없어진 것이 아니라, 다만 조금 먼 곳에 있는 것일 뿐이다. 그러니 지나치게 슬퍼하는 것은 나를 위해서나 임을 위해서나, 사랑이라는 이름에 값하기 위해서나, 바람직한 일이 아니다. 슬픔을 슬픔으로 받아들이는 것은 옳은 일이지만, 슬픔을 슬픔보다 더 큰 무엇으로 만들 필요는 없을 것이다. ‘시간이 약’이라는 말처럼, 대부분 그 같은 슬픔은 이내 정리되고 마는 감상(感傷)이기 마련이다.

중요한 것은 슬퍼한 이후의 일이다. 그 임이 과연 어떠한 존재였느냐에 따라, 그 임에 대한 나의 믿음이 어느 정도였느냐에 따라, 나의 의지가 결정되고 미래가 달라진다. 물론 <로미오와 줄리엣>처럼 헤어짐의 슬픔이 죽음을 요구할 때도 있을 것이다. 그렇다면 목숨보다 소중한 사랑, 소중한 만남은 어떤 것인지 궁금해진다.

한용운은 조국과 부처로 대표되는 절대적 존재를 추구하면서 그 만남을 경험했다. 사랑은 죽음보다 강하고 죽음이 사랑을 갈라놓을 수 없는 법이다. 그래서 믿음이 강한 자는 순교도 하고, 내세를 믿는 자는 죽음조차 두려워하지 않는다. 뉘엿을 택하느니 옥사를 택한 수많은 지사들의 삶이 이를 반증한다. 그렇게 사랑할 대상을 만나는 것이야말로 인생의 가장 큰 행복일 것이다.

【채점 기준】

채점요소	상(2)	중(1)	하(0)
시 해석과 감상의 표현	· 시인의 현실 인식 태도를 바르게 제시하고 그에 대한 자신의 평가를 타당하고 설득력 있게 서술하고 있다.	· 시인의 현실 인식 태도를 비교적 바르게 제시하고는 있으나, 그에 대한 자신의 평가를 서술하는 데에 타당성은 있으나 설득력이 다소 약하다.	· 시인의 현실 인식 태도를 제시하고는 있으나 타당성이 약하거나, 그에 대한 자신의 평가를 서술하는 데에 타당성과 설득력이 모두 약한 편이다.

이 문항은 문학작품을 통해 얻는 감동을 자신의 삶과 관련지어 내면화하고 이를 다양한 방식으로 표현할 수 있는지를 평가하기 위한 문항이다. 이 문항은 두 가지 특성을 지닌 반응을 유도하고 있다. 하나는 ‘이 시에 나타난 만남과 헤어짐의 의미’에 대한 자신의 생각을 쓰라는 것이고, 다른 하나는 자신의 생각을 평소에 읽은 예술 작품과 관련지어 쓰라는 것이다. 이 경우 학생이 이 시를 읽고 느낀 생각을 쓰되, 문항에서 요구한 조건에 맞지 않는 반응을 보였다면 평가 결과는 낮을 것이다. 이 문항은 이 시가 주로 드러내고자 했던 ‘만남과 헤어짐’의 의미에 대해 생각을 자유로운 형식으로 쓰되, 그 생각의 방향을 미리 설정하고 반응하게 했다는 점에서 의미를 갖는다. 그런데 이런 문항은 독자의 자유로운 생각을 자유로운 형식으로 쓰게 했기 때문에 채점 기준 작성 시 큰 어려움이 따른다.

셋째, 교육적으로 유의미한 몇 개의 항목을 중심으로 학생들의 반응을 시기적·공간적으로 자유롭게 열어 놓는 평가가 가능하다. 이 경우, 소위 포트폴리오형 평가 도구³⁾를 활용하는 것이 필요하다. 완결된 한

3) 포트폴리오(portfolio)란 보통 자신이 쓰거나 만든 작품을 누가적이면서도 체계적으로 모아 둔 개인별 작품집 혹은 서류철을 의미한다. 예컨대 어떤 화가 지망생이 유명한 화가에게 지속적으로 지도를 받으면서 자신의 작품을 그린 순서대로 차곡차곡 모아 둔 것을 들 수 있다. 그러므로써 자기 자신의 변화·발전 과정을 스스로 파악할 수 있고, 그 작품집을 이용하여 자기의

편의 글을 쓰는 것도 가능하겠지만, 자신의 생각이나 느낌을 항목별로 기록하는 것도 시도할 필요가 있다. 특히 문학 감상 기록장을 활용하는 것이 좋은데, 감상 기록장이란 학생들이 평소에 읽은 문학 작품에 대한 감상이나 생각을 수시로 기록한 결과물의 모음집을 말한다. 한 학기나 일년 단위로 기록하게 한 뒤, 기록 과정과 결과를 평가할 수 있다. 학생들이 문학 작품이나 글을 읽고 자신의 생각을 정리할 수 있도록 정리 항목을 정해주는 것이 좋다. 다음 제시하는 문항은 문학 감상 기록장 문항의 예이다.

【문항】 다음에 제시한 것은 문학 감상 기록장이다. 평소에 읽은 문학 작품에 대한 느낌이나 감상을 수시로 기록하여 한 학기 후에 제출하라. 단, 다음 사항에 유의하라.(최미숙·양정실, 1998).

【유의 사항】

- 10편 이상 읽을 것.(장편 소설의 경우는 그 이하이어도 무방함.)
- 각 항목별로 성실하게 작성할 것.
- 스스로 생각한 결과를 적을 것.

【문학 감상 기록장】

학년/반:

이름:

읽은 기간:

(1) 제목(혹은 책 이름)/작가	
(2) 작품에 대한 줄거리 / 인상적인 대목	
(3) 작품에 대한 전체적인 감상	

스승뿐만 아니라 다른 사람에게도 쉽게 평가를 받을 수 있다. 그림뿐 아니라 글짓기한 것, 독서장, 관찰 기록, 일화노트, 등을 정리한 자료집을 이용하여 평가할 수도 있다(백순근, 2000).

(4) '나'에게 주는 의미	
(5) 관련되는 작품	
(6) 이해할 수 없었던 부분	
(7) 하고 싶은 이야기	
(8) 다음 계획	
(9) 기타	
(10) 교사의 의견	

<각 항목의 내용>

- (1) 제목/작가 : 문학 작품의 제목과 작품이 실린 출처, 그리고 지은이의 이름과 간단한 소개를 덧붙인다.
- (2) 작품에 대한 줄거리/ 인상적인 대목 : 작품 전체의 내용을 요약적으로 제시한다. (소설의 경우, 사건 중심, 인물 중심으로 정리할 수도 있으며, 시의 경우, 자신이 해석한 전체적인 의미 등을 정리할 수 있다. 그리고 자신에게 가장 감명 깊었던 부분을 쓰고 그것이 인상적이었던 이유에 대해 서술한다.
- (3) 작품의 전체적인 감상 : 작품을 읽고 느낀 바를 자유로운 형식으로 기술한다.
- (4) '나'에게 주는 의미 : 현재의 '나'의 관점에서 혹은 현재의 '나'가 처하고 있는 상황에서 그 작품을 어떻게 해석할 수 있는지, 그리고 그 작품은 나에게 무슨 의미가 있는지 서술한다.
- (5) 관련되는 작품 : 작품의 주제나 표현 상의 특징 등에서 환기되는 다른 작품을 기록해 둔다.
- (6) 이해할 수 없었던 부분 : 이해할 수 없었던 부분을 확인하는 것도 중요하다. 이해하기 어려운 부분이 어디였는지, 그 이유는 무엇인지 적는다. 이후의 독서 계획에 자극을 줄 수 있으며, 교사가 학생의 상태를 감안하여 조언하거나 지도하는 데 도움을 줄 수 있다.
- (7) 하고 싶은 이야기 : 이 작품과 관련하여 자신이 하고 싶은 이야기를 내용에 상관없이 자유로운 형식으로 서술한다.
- (8) 다음 계획 : 이 작품을 통해 무엇에 관심이 생겼으며, 그 관심을 위해 어떤 작업을 할 것인지를 서술한다. 다른 작품을 읽을 수도 있으며,

특정 주제나 분야에 관한 책을 읽겠다는 내용이 있을 수 있다.

(9) 기타 : 기타 자신이 하고 싶은 자유로운 이야기를 적는다.

· 기간 : 한 학기

· 최소 분량 : 10편 이상(장편 소설일 경우, 그 이하이어도 됨)

【채점 기준】

채점요소	상(2)	중(1)	하(0)
효과적인 읽기의 태도 및 습관	· 문학작품을 자발적으로 찾아 읽으면서 감상기록장을 성실 하게 작성하였으며, 작성하 는 과정에서 문학에 대한 태 도에 긍정적인 변화가 보인 다. (혹은) · 문학작품을 스스로 찾아 읽 고, 생각과 느낌을 표현하는 데 익숙하며, 9편 이상의 문 학작품에 대한 감상을 성실 하게 기록하였다.	· 문학작품을 자발 적으로 찾아 읽으 면서 감상기록장 을 기록하되, 각 항목에 대한 기록 이 상투적이다. (혹은) · 5~8편의 문학작 품에 대한 감상을 기록하였다.	· 문학작품을 자발 적으로 찾아 읽는 습관이 부족하며, 감상 기록장에서 2~3 항목에 치중 하여 기록하였다. (혹은) · 5편 이하의 문학 작품에 대한 감상 을 기록하였다.

이 평가 도구는 작품을 스스로 선택하여 읽고, 작품에 대한 자신의 생각이나 느낌을 표현하는 습관을 지니는지를 평가하기 위한 문항이다. 이 평가 도구에서는 평소에 문학작품을 많이 읽고 친구들과 이야기하고, 또 자신이 생각했던 내용이나 느낌을 자주 글로 표현하는 것에 초점을 두어 평가해야 한다. 문학 감상 기록장을 학생들에게 충분히 나누어 주고, 한 달에 한번 정도 교사가 수합하여 교사의 의견난에 학생의 기록 상황에 대해 교사가 조언과 격려의 말을 쓴다. 학기 초에 미리 교사나 학교가 선정한 문학작품 목록을 제시할 수도 있고, 학생 스스로 자신이 읽고 싶은 책을 찾아서 읽고 기록하도록 권장해도 된다. 학생들이 스스로 문학 작품을 찾아서 읽고, 항목에 따라 자유롭게 자신의 생각을 표출할 수 있다는 점, 그리고 시간에 구애받지 않고 평소에 읽은 책에 대한 생각을 드러낼 수 있다는 장점이 있다. 단, 이 평가 도구는 '태도 및 습관' 영역을 평가하기 위한 것이라는 점을 고려하여 기록하는 횟수 등에

대해 자율적으로 하게 하되 성실성, 내용의 충실성 등을 기준으로 하여 평가하고자 하였다.

그런데 이 평가 도구의 경우, 실질적으로 학생들이 반응한 내용 자체에 대한 평가가 어렵다는 단점이 있다. 가능한 방법은 각 항목에 대하여 교사가 세밀하게 의견을 적어주는 것인데, 그야말로 교사와 학생이 일대일로 생각과 의견을 주고받는 것이기 때문에 많이 시간을 필요로 하기 때문에 아직까지 현실적으로 그런 평가는 어렵다고 하고 있다. 따라서 위에 제시한 채점 기준은 그런 점을 고려하여 성실성, 자발성, 분량 등에서 보여주는 태도를 고려하여 채점 기준을 작성한 것이다. 그러한 학생 개개인의 생각이나 사고의 변화를 파악하는 데 매우 유용한 평가 방법이라 할 수 있다.

넷째, 학생들이 감상한 내용을 아무런 내용적·형식적 조건없이 자유롭게 쓰도록 하고 평가하는 방안이 가능하다. 그야말로, 그 작품에 대한 자신의 생각을 자유롭게 서술하는 방식이다. 다음 인용문은 ‘비평적 에세이’ 쓰기를 통해 그것을 강조하고 있다.

비평적 에세이란 문학 작품에 대해 자신이 사고한 바를 깊이있게 써나가는 글이다. 일정한 형식이나 절차를 필요로 하지 않는 글쓰기의 유형이다. 흔히 말하는 ‘쓰기’의 부담에서 벗어나기 때문에 자유로운 사고활동이 이루어진다. 작품의 어떤 한 면모에 대해 이런 저런 생각들을 외곬으로 파고들면 된다. 주인공의 말 한마디에 깊은 인상을 받아 그것과 관련된 자신의 이야기를 하염없이 늘어 놓아도 좋고 사건의 진행과정에 스치듯 등장하는 엑스트라의 행위나 존재에 대해 물고 늘어져도 좋은 것이 비평적 에세이다. 다만 중요한 것은 그 내용이 얼마나 설득력을 지니고 있는지의 여부이다(김동환, 1999: 55).

그런데 이러한 감상 표현 방법 또한 평가의 장면에서 생각해 보면 몇 가지 난점을 발견할 수 있다. 교수·학습 활동과 긴밀한 연계를 가지면서 이루어지는 평가일 경우, 분명 가르쳐야 하고 배워야 하는 학습 목표(혹은 성취 기준)가 있게 마련이다. 학교 현장에서는 그 학습 목표에 적

합한 문학 작품을 택하여 지도하고 평가한다. 위의 인용문은 그것을 배제한 상태에서 독자의 자유로운 생각을 표현하도록 하고 있다. 또 위의 방법대로 할 경우, 무정부적인 감상 내용을 그대로 용인할 수밖에 없을 것이다. 물론 “그 내용이 얼마나 설득력을 지니고 있는지의 여부”를 문제삼아야 한다고 하고 있지만, 그 ‘설득력’을 중심으로 하여 평가하기 위해서는 학생들이 보여야 할 반응의 유형이나 방향을 제시해야 한다는 모순이 존재한다. 그렇지 않을 경우, 학생이 보인 반응 중에 무엇이 적절하고, 무엇이 적절하지 않은가에 대한 정보를 효과적으로 제공하기 어려울 것이기 때문이다. 그러나 이러한 평가 도구가 갖는 장점은 학생이 생각한 내용이나 사고의 흐름을 자유롭게 쓰게 할 수 있다는 점에서 다양한 반응을 가능하게 한다는 점일 것이다.

다섯째, ‘반응의 과정을 중심으로 채점 기준을 작성하는 방안’을 들 수 있다. 반응의 과정을 드러낼 수 있도록 평가 문항을 상세하게 구조화하고, 반응이 충실하게 드러나는 과정을 기준으로 채점 기준을 작성하는 방안이다. 이는 교수·학습을 통해 학습한 문학 작품 감상 방법을 제대로 적용했느냐를 중심으로 하여 평가하자는 의미이다. 전광용의 「꺼삐딴 리」와 김동리의 「화랑의 후예」를 읽고, 이인국과 황진사와의 공통점과 차이점을 비교 분석하고, 자신이 생각하는 바람직한 인간상을 제시하라는 평가 문항을 예로 들어 살펴보자. 이 문항에서 학생들이 써야 할 내용은 크게 두 가지이다. 하나는 이인국과 황진사의 공통점과 차이점에 관한 내용이고, 다른 하나는 자신이 생각하는 바람직한 인간상에 관한 내용이다. 그런데 후자의 내용 자체에 대해서는 수준차를 두어 채점하기 어려운 것이 사실이다. 그야말로 학생의 수만큼이나 다양한 반응이 가능할 것이기 때문이다. 그렇다면 후자의 질문에서 보이는 반응의 다양성은 인정하되, 그 반응의 과정에서 거쳐야 할 사항을 중심으로 채점 기준을 작성하는 방안이 가능하다. 예를 들면, 이인국과 황진사는 인물의 성격에 대해서 제대로 파악했는지, 그것을 토대로 그들이 대표하고 있는 인간형의 공통점과 차이점을 제대로 서술했는지, 두 부류의 인간형에 대한 논평을 중심으로 자신이 바람직하다고 생각하는 인간

상을 제시했는지 하는 부분 등이다. 이 항목들은, 주어진 평가 문항에서 요구하는 반응을 위해서는 당연히 거쳐야 할 과정에 해당하는 내용을 담고 있다. 물론, 평가 문항에 따라 다른 채점 기준을 작성할 수도 있을 것이다. 시 감상에 관한 평가 문항일 경우, 감상 내용 자체는 다양성을 열어 두되 그 감상에 이르는 구체적인 경로를 쓰도록 문항을 구조화하고, 그 경로를 중심으로 채점 기준을 작성하는 방안이 가능할 것이다.

이상에서 제안한 문학 교육에서의 평가 방법 모색을 위해서 필히 전제해야 할 것이 있다. 그것은 성취기준과 평가기준에 적합하면서도 반응은 열어놓는 평가 도구를 개발해야 한다는 것이다. 단, 여기서 성취기준과 평가기준은 앞에서도 논의했듯 총체적·포괄적으로 제시할 필요가 있을 것이다. 문학 감상 교육에서의 성취기준은 총체적인 것이어야 한다. 이것은 세분화된 교육과 평가를 지양하자는 의미를 지닌다. 예를 들어 시적 화자, 심상, 어조 등으로 분편화해서 평가하는 것은 바람직하지 않다. 상세화된 시 교육의 목표들은 주로 심상, 상징, 비유, 운율 등 시적 형상화의 기본 장치들을 습득하는 것에 초점을 두고 있다. 이것은 주로 기존의 선택형 문항에서 주로 활용했던 방식으로 이미 이런 목표 설정 방식은 극복하고 있는 과정이라 할 수 있다. 문학적 경험의 총체성을 전제로 할 때, 감동을 느낄 수 있는 문학 교육이 가능할 것이다.

시 텍스트가 총체적으로 형상화 해내는 시적 긴장을 파악해 내고, 그것의 의미론적 성격을 판독해 내며, 그렇게 판독해 낸 의미와 정서를 수용자 자신의 경험과 인식 속에서 질서화하고 재개념화 해내는 능력을 평가하는 것이 시 교육 평가의 본령이라 할 수 있을 것이다. 이는 통합적 정신 능력을 하나의 목표로 요구하는 것이 될 수밖에 없다. 따라서 목표 상세화 그 자체는 시교육 평가의 본령과 부합하지 않는다고 할 수 있다(박인기, 1996). 이는 시교육뿐 아니라 문학 교육 전반에 적용할 수 있는 논의이다.

작품에 대한 감상은 총체적으로 이루어진다. 주인공의 성격만을 파악하는 것, 시적 화자의 특징만을 파악하는 것, 심상이 무엇인지 파악하는 것만으로 해결되는 것이 아니라 그런 모든 것들이 결합하여 하나의 복

합체를 형성하는 것이 감상이다. 따라서, 작품의 부분을 대상으로 할 것이 아니라 작품 전편을 대상으로 하여 평가하는 것이 좋다. 평가 장면에서 소설의 한 장면을 떼어내어 제시하거나 시 전체 중에서 하나나 두 개의 연을 떼어내어 제시하는 경우가 있는데, 그런 경우 제대로 된 감상을 이끌어 내기 어렵다는 것이다.

이에 맞추어 평가 기준 또한 포괄적인 방식으로 설정할 필요가 있다. 단, 평가기준을 작성할 때에는 반응의 다양성을 허용하되, 다만 그 다양성이 의미를 갖기 위해서는 그것이 자기 나름의 근거를 가진 것이어야 하며 주체적인 것이어야 한다는 점을 염두에 두어야 할 것이다. 학습자가 어떤 언어 상황에서 스스로 사고·판단, 평가하고, 그 결과를 토대로 어떤 선택을 하고 그것을 표현하는 반응의 과정에는 필히 학습자 개인의 주체적인 판단의 과정이 개입하게 마련이다. 그 판단의 과정과 결과를 표현하게 하고 평가할 필요가 있을 것이다.

그것을 위해서는 학생이 스스로 사고하고 판단하고 평가할 수 있도록 평가 도구를 개발해야 한다. ‘시 작품 속의 화자가 되어 보라.’ ‘주인공의 처지에서 고민하고 해결 방안을 모색하라’ 등의 발문 방식이 가능할 것이다.

V. 맺음말

문학교육 논의에서, 학교 교육을 통해 감동과 즐거움을 동반한 문학교육을 제대로 할 수 있을까 하는 의구심을 품었던 시기가 있었다. 그것은 앞에서도 논의했듯 그 동안의 문학교육이 제대로 역할을 하지 못했는데서 기인한 의구심이라고 보아야 할 것이다. 감동이나 즐거움이 제거된 문학교육은 그 존재 근거 자체가 흔들릴 우려가 있다는 점에 유의해야 할 것이다. 물론, 문학교육에서의 평가가 완벽한 형태로 이루어지기에는 아직 그 길이 멀고도 험할 것이다. 그러나 감동과 즐거움을 동반한 문학교육, 그런 문학 능력을 신장시키기 위한 평가 방안이라는 목표를 위한 평가 방안을 모색하기 위한 노력을 지속적으로 해 나가야 할 것이

다.

그리고 평가 결과를 제공하는 데 있어서도, 특정 학생의 문학능력의 평가 결과를 85점 혹은 '우'라고 제공하는 기존의 방식으로부터 벗어나야 할 것이다. 주인공의 성격을 제대로 이해하는 데 탁월한 능력을 지니고 있는지, 문학작품의 내용을 자신의 관점에서 판단하고 평가하는 능력이 있는지 등의 실질적이고 구체적인 평가 결과를 제공할 수 있어야 학생들의 문학 능력 신장에 기여할 수 있을 것이기 때문이다.

이 연구에서 제안한 해결 방안은 문학교육에서의 평가 문제를 해결하기 위한 시초에 해당하는 논의라고 할 수 있다. 단순히 문학작품을 읽고 감상하는 것에 그치게 하는 것이 아니라, 해당 학생의 문학 능력이 어떠한지에 대해 구체적인 정보를 제공해야 하는 데서 오는 어려움을 해결하는 것이 바로 문학교육에서의 평가 문제를 해결하는 것이다. 이 연구에서 제안한 다섯 가지의 방안이 그 문제를 쉽사리 해결할 수는 없을 것이다. 다만, 이런 논의를 기초로 해서 문학교육에서의 평가 문제를 해결하기 위한 노력을 지속적으로 해 나가야 할 것이다.

참고 문헌

- 김대행(1997), “국어교과학의 목표와 영역”, 『선청어문』 제25집, 서울대
학교 사범대학 국어교육연구소
- 김용선(1990), 『교육학에 대한 또 다른 의견-바슐라르를 중심으로』, 인
간사랑.
- 남명호·김성숙·지은림(2000), 『수행평가: 이해와 적용』, 모음사.
- 박인기(1996), “시교육과 평가”, 김은전 외, 『현대시교육론』, 시와시학사.
- 백순근(2000), 『수행평가의 원리』, 교육과학사.
- 서울대학교 국어교육연구소(1998), 『국어교육학 사전』, 대교.
- 이인제·정구향·최미숙·양길석·이재기·양정실(1999), 『중학교 국
어과 수행평가 시행 방안 및 자료 개발 연구』, 한국교육과정평
가원.
- 최미숙·양정실(1998), 『국가 교육과정에 근거한 평가 기준 및 도구 개
발 연구: 고등학교 국어』, 한국교육과정평가원.
- 최미숙·양정실(1999), 『고등학교 국어 평가 방법 개선 방안: 서술형
및 논술형을 중심으로』, 한국교육과정평가원.
- 최미숙(1999a), 『국어과 수행평가 정착 방안, 초·중등학교 교과별 수
행평가의 실제(2): 국어, 수행평가 현장 정착을 위한 세미나 자료
집』, 한국교육과정평가원.
- 최미숙(1999b), “국어과 수행평가”, 『고등학교 수행평가의 이론과 실제』,
한국교육과정평가원.
- 최미숙(2000), 『한국 모더니즘시의 글쓰기 방식과 시 해석』, 소명 출판.
- 허경철·백순근·박경미·최미숙·양길석(1999), 『수행평가 정책 시행
실태 분석과 개선 대책 연구』, 한국교육과정평가원.
- Gribble, J.(1988), 『문학교육론』, 나병철 역, 문예출판사.
- Mortimer, J. & Charles, D.(1999), 『독서의 기술』, 범우사.

<초록>

문학교육에서의 평가 연구

최 미 숙

이 논문에서는 학생들 스스로 향유할 수 있는 문학 감상 능력을 전제로 하여, 문학교육에서의 평가 문제를 논의하였다.

문학교육에서의 평가는 특정 자극에 대하여 동일한 반응을 기대하기 어렵다는 점, 특정 자극에 대한 반응 과정에서 분명히 교수 과정에서 전달된 가시적 내용 이외의 반응도 가능하다는 점, 개별 독자가 보여주는 개별적인 반응을 위계화하여 평가하기가 어렵다는 점, 성취 기준에 대한 도달 정도를 정확하게 측정하기가 어렵다는 점 때문에 어렵다는 평가를 받아왔다.

이러한 문제를 해결할 수 있는 방안을 이 연구에서는 다섯 가지로 모색하여 보았다. 첫째, 반응의 유형을 다양화·위계화하여 평가하는 방안. 둘째, 특정한 종류의 반응을 유도한 후 평가하는 방안. 셋째, 교육적으로 유의미한 몇 개의 항목을 중심으로 하여 학생들의 반응을 시기적으로 열어 놓고 평가하는 방안. 넷째, 학생들이 감상한 내용을 아무런 내용적·형식적 조건없이 자유롭게 쓰도록 하고 평가하는 방안. 다섯째, '반응의 과정을 중심으로 하여 평가하는 방안'.

감동이나 즐거움이 제거된 문학교육은 그 존재 근거 자체가 흔들릴 우려가 있다는 점에 주의해야 한다. 그 동안의 객관식 평가, 하나의 정해진 답만을 전제하는 평가 때문에 학생들의 문학 능력을 제대로 신장시킬 수 없었다는 점을 상기하면서, 이 연구에서의 논의를 출발점으로 하여 앞으로도 다양한 방안을 모색해야 할 것이다. 감동이나 즐거움을 온전히 보전할 수 있는 형태의 평가 연구에 지속적인 관심을 가져야 한다는 점이다.

<Abstract>

A Study for the Assessment in the Literature Education

Choi, Mee-sook

The major purpose of this paper is to study various types of the assessment method in the literature education. A study for the assessment method in the literature education must discuss on the assumption that reading literature work have to take pleasure.

The assessment in the literature education have many problems in assessing student's literature power. In this paper, method to solve many problems in the literature education is suggested as five types. Five types of assessment method, which assess centering around following. ① diversifying and grading of ranks types of response ② leading out specific response ③ leading out timeless response centering around several items ④ writing unconditionally appreciating content of literature work ⑤ assessing centering around the process of response.

This study is a kind of starting point to study about the assessment in the literature education. So, A lots of studies like this should be carried out to improve literature education.