

국어교육과 평가의 질

- 서사 능력 평가와 관련하여 -

임 경 순

〈차 례〉

- I. 평가를 논하는 이유
- II. 서사 능력 평가의 관점과 방향
- III. 서사 능력의 발현과 평가
- IV. 평가의 질과 삶의 질

I. 평가를 논하는 이유

국어교육에서 평가에 대한 논의는 상당한 진전을 이룩한 것으로 보인다. 학회 및 연구소 차원에서 집중적으로 논의된 바 있으며,¹⁾ 그 결과는 교육 과정에 반영되었고 여러 논문과 단행본²⁾으로 발표되었다.

* 서울대학교 국어교육연구소(wizkorean@hanmail.net)

- 1) 서울대학교 국어교육연구소 연구보고회(『국어교육과 평가, 1998 : 1999』, 경인초등국어교육학회(국어과 수행평가 워크숍, 1998), 한국국어교육연구회 학술발표대회(국어과 학습평가의 원리와 방법, 1999년 봄) 등.
- 2) 단행본으로 발간된 저서를 들면 다음과 같다.
박인기 외, 『국어과 수행평가』, 삼지원, 1999.
한국교육과정평가원, 『국어과 수행평가의 이론과 실제』, 1999.
백순근, 『수행평가의 원리』, 교육과학사, 2000.
천경록, 『국어과 수행평가와 포트폴리오』, 교육과학사, 2001.
최영환 외, 『국어과 수행중심 평가』, 학문출판, 2001.

이는 시험이나 평가는 오래히 점수를 매기고 심판하며, 인간을 실패군과 성공군으로 유목화(類目化)하는 기능으로 간주되어 온 현실에 대한 반성에서 비롯했다.³⁾ 그 결과 형식 평가, 양적 평가, 결과 중심 평가보다는 직접 평가, 질적 평가, 과정중심 평가가 국어과 교육의 본질을 담보해 낼 수 있는 방법으로 논의되었다. 특히 수행평가는 그러한 평가 개념들을 아우르는 포괄적인 개념⁴⁾으로 종래의 한계를 극복할 수 있는 대안으로 인정되고 있다.

그러나 한 연구자가 “교수·학습의 과정을 개선하고, 학생 개개인의 성장을 돕는 것은 물론이고 교사들의 자질을 향상시키기 위해서는 질적인 평가로 나가야”⁵⁾ 한다고 언급한 이래 현실은 크게 달라진 것 같지는 않다. 거기에는 여러 원인이 있을 터이지만, 우선 평가가 지향하고자 하는 이념이나 철학적인 함의에 대한 논의가 활발하지 못하다는 점을 들 수 있다. 그간 논의가 수행평가의 정의나 필요성, 그 특징과 방법 논의에 치중함으로써 정작 국어교육에서 놓쳐서는 안될 본질적인 것들을 간과하지 않았나 반성해 볼 필요가 있다. 다시 말해 수행 평가로 제시되고 있는 여러 방법들이 평가의 본질에서 벗어나고 있지 않은지 점검해 볼 필요가 있다는 점이다. 평가자의 교육 이념이나 인간관, 평가자와 학습자의 상호작용, 교수·학습과 연계되지 않은 평가는 평가의 본질을 온전히 실현한 것이라 볼 수 없기 때문이다.

평가는 평가 요소에 대하여 일정한 평가 기준에 따라 이루어진다. 원론적인 측면에서 평가 요소는 교과학습의 내용을 바탕으로 설정된다. 우리의 경우 국가 수준의 교육과정에는 학습 내용이 상세하게 규정되어 있다. 교육과정이 공동체의 합의에 의해 도출된 산물이라는 점에서는

임천택, 『학습자 중심의 국어과 평가』, 박이정, 2002.

3) 황정규, 『학교학습과 교육평가』, 교육과학사, 1993, 53쪽.

4) 수행평가는 1990년대부터 대안적 평가, 실제 상황에서의 평가, 직접적인 평가, 실기시험, 포트폴리오법, 과정중심평가 등을 포괄적으로 지칭하기 위해 사용된 용어이다. 한국교육과정평가원, 앞의 책, 6쪽.

5) 이삼형, “국어교육 평가의 관점”, 『국어교육과 평가』, 서울대 국어교육연구소 연구보고서, 1999, 14쪽.

존중되어야 하지만, 그것이 교수·학습 등에 끼치는 영향을 고려해 볼 때 과연 진정한 평가가 가능하겠는가 성찰해 볼 필요가 있다. 이와 관련해 볼 때, 교육과정에 진술된 교육 내용에 대한 평가가 국어과의 각 영역의 교육 목표와 국어과 교육에서 지향하는 목표, 나아가 교육이 지향하는 인간 형성으로 이어질지는 의문이다. 더욱이 “교육의 최종성으로 포착될 수 있는 목적 도달점이 지적·정의적 역동성 그 자체로 판별되어야 할 문학교육의 경우는 그 실체를 규정하기가 기술적으로 쉽지 않”⁶⁾다는 데 문제적이다. 따라서 국어과 교육에 두루 쓰일 수 있는 보편적인 가능태로서의 평가의 방법을 논하기보다는 이제는 담화의 고유한 특성에 따른 구체적인 평가의 방법을 모색해야 더욱 생산적인 논의로 이어질 것이다. 이는 몇 개의 가능한 평가 방법을 상정해 놓고, 교과 교육 영역에 따라 그것의 활용 여부를 논하는 평가관에 대한 반성에도 해당한다. 따라서 이러한 여러 문제점을 극복하고 바람직한 평가의 질을 확보하기 위해서는 교육과정 차원에서 교육이 지향하고자 하는 이념에 대한 검토와 그 연장선에서 담화 영역에 따른 교수·학습 내용의 확보, 그리고 평가에 대한 관점과 방향의 확립이 필연적으로 선행되어야 한다. 이 글에서는 교수·학습 내용 차원보다는 서사 능력 평가의 관점과 방향을 중심으로 평가와 관련된 여타의 문제들에 대하여 논의해 보고자 한다. 그러나 이 논의는 교수·학습 내용이나 방법 구안과도 밀접하게 관련되어 있음은 물론이다.

II. 서사 능력 평가의 관점과 방향

1. 교육과정과 평가에 대한 관점

6) 박인기, “문학교육과정의 평가”, 『문학교육과정론』, 삼지원, 296쪽. 이런 점에서 교육과정 자체에 대한 메타적인 성찰을 보이고 있는 박인기의 논의는 각별한 의의를 지닌다.

국어교육에서 평가는 “학생의 언어와 문학의 학습발달 및 그 성취와 관련한 진단(평가의 기획/평가)과 처방(처치/송환 작용)과 관리(내신관리 등 제도 운용) 등에 관련되는 종합적 교육 활동”⁷⁾이라 할 수 있다. 그것은 관점에 따라 다양하게 접근될 수 있을 터인데, 즉 평가를 규정하는 이념과 철학에 따라 근본적으로 그 성격과 방향이 달라지기 마련이다. 이런 점에서 수행평가를 “인간과 삶과 학습을 하나의 혼용된 계열체로 파악하고, 그 바탕 위에서 학습자(인간)를 이해”하고자 하는 철학이라 규정하고, 그러한 인식이 “학생들을 미래 사회에서 창조적으로 사고하고 실천하는 당당한 주체로 길러내야 한다는 교육적 인식”⁸⁾과 닿아 있다는 주장은 평가 논의를 철학적인 차원으로 끌어올리고 있다는 점에서 주목된다. 이는 수행평가에 대한 논의이기는 하지만, 수행평가가 평가의 방향을 지시하고 있다는 점에서 평가의 향방을 논의할 때 유용한 관점을 제공한다고 본다. 이 논의에 의하면 학습자(인간)는 삶과 학습에서 분리하여 논의할 수 없다는 것이고, 학습을 통해 지향하는 인간은 ‘창조적으로 사고하고 실천하는 당당한 주체’라는 점이다. 따라서 평가 역시 학습자의 삶과 학습, 지향하는 인간상과 밀접하게 관련되어야 하는 것은 당연한 것이다. 문제는 그러한 논점들을 어떠한 시각에서 해법을 찾는냐에 따라 평가의 향방이 판이하게 달라진다는 데 있다.

평가에 대한 관점 변화의 원인을 많은 경우 시대적인 요청에서 찾고 있다. 이는 교육과정을 수립하는 총론의 관점과 밀접하게 관련된다. 그것은 요컨대 미래 정보화 사회에 효율적으로 대응할 수 있는 창의성과 인성을 지닌 인간을 육성하는 일과 관련된다.⁹⁾ 그러나 과연 현재와 미래 사회가 장밋빛 청사진대로 진행될지는 의문이다. 자본과 시장 논리가 가치의 질적 차이를 무화시키고 인간의 삶을 소외시키는 경향이 있

7) 박인기, “국어교육 평가의 패러다임 변화와 실천”, 『국어교육』 102호, 2000, 89쪽.

8) 박인기, 앞의 책, 16쪽.

9) 우종욱, 『21세기 교육의 두개의 축』, 교육과학사, 2001. 이 책에서는 미래의 교육이 가장 중시해야 할 것은 창의력 교육과 인성 교육이라 강조하고 있다. 이는 교육하는 일에 종사하는 많은 사람들의 공감을 얻고 있으며, 교육과정의 근거가 되고 있다.

음은 재론의 여지가 없는 듯하다. 제레미 리프킨에 따르면 시장이 네트워크에게 자리를 내주고 소유는 접속으로 바뀌고 있는 상황에서, 이제 는 사이버공간이 공유되는 문화를 문화 상품의 형태로 식민지화하려는 추세가 가속화되고 있다. 이런 상황에서 전통적 인간 관계를 표현하고, 기존의 공동체를 육성할 수 있는 시간과 공간은 점점 줄어들기 마련이다. 이렇게 보면 인간 활동의 대부분이 상업영역으로 옮겨짐에 따라 자기 실현이라는 목표는 상당한 타격을 입게 될 것이다.¹⁰⁾ 따라서 이러한 현실에서 지향하는 인간을 어떻게 적극적으로 교육 현장에서 구현할 수 있을 것인가 하는 문제가 관건이라 하겠다. 이는 교육 이념(목적)을 무엇으로 규정하느냐는 문제와 교과 내적 논리의 정합성을 어떻게 확보하느냐는 문제, 그리고 그 실현과 직결된다.

이런 점에서 현행 교육과정을 검토해 볼 경우, 교육 과정에 제시된 창의성과 인성 계발이 세계화 논리에서 자유롭지 못하다고 진단할 때, 그것은 교육 외적 논리에 의해 수단으로 전락할 우려를 안고 있다.¹¹⁾ 따라서 교육 내적 논리에 충실한 인간지향적 이념을 고려한다면, 교육을 '자아실현'의 차원에서 보는 관점에 주목할 필요가 있다. 교육의 목적은 각 개인이 최대한 넓게, 높게 그 가능성을 실현할 수 있도록 도와주고 거기에 필요한 여러 인간적 특성과 능력들을 기르는 데 있기 때문이다.¹²⁾ 그러나 자아실현이 가능성의 실현이라는 점에서 긍정적인 측면이 있지만, 사회 환경의 변화와 이에 따른 주체의 적극적인 대응, 그리고 '당당한 주체'를 고려해 볼 때 보다 적극적인 이념 즉 자아정체성의 정립을 설정할 필요가 있다.

이런 관점에 따라 교육과정을 새롭게 규정할 필요가 있다. 인격의 전면적 실현과 자아정체성의 정립은 자아의 성장과 주체의 능동성을 전제

10) Jeremy Rifkin, *The Age of Access*, 이희재 역, 『소유의 종말』, 민음사, 2002, 358쪽.

11) 이런 점에서 총론의 이념 가운데 창의성의 측면을 유난히 추수하고 있는 국어과의 '창의적 국어 사용 능력의 신장'이라는 목표가 지닌 함의를 심각하게 검토할 필요가 있다.

12) 정범모, 『인간의 자아실현』, 나남출판, 1997, 328-330쪽.

로 하기 때문에, 교육과정은 우리 자신과 우리의 문화를 창조하는 수단이라는 관점은 시사하는 바가 많다.¹³⁾ 따라서 수행평가에 대한 인식이 객관적 인식론에 대한 반성에서 주체의 경험을 정당히 자리 매김 하자는 인식에서 비롯했듯이 교육과 주체에 대한 인식 전환이 요구된다.

이와 관련하여 볼 때, 오늘날 지배적인 인식론인 객관적 인식론은 역설적으로 주체를 압도하여 주체의 실존을 낳은 측면이 있다. 그러한 관점 하에서는 타일러(Tyler) 식 평가관, 즉 학습자의 경험이 학습 목표와 내용에 부합하느냐를 두고 평가하는 입장을 정당화하는 데 기여했다. 극단적으로 말해 이런 식의 교육 공학적 마인드에서는 개인은 목표에 종속되며 묻히게 된다. 물론 평가의 효율성을 감안할 때 그러한 방식을 전면 부정할 의도는 없다. 그러나 그것이 학습자의 의미 있는 경험과 발산적인 사고를 원천적으로 차단하는 방향으로 나아가고 있다면 그것은 심각한 위협을 내포하고 있다고 할 수 있다.¹⁴⁾

개별학습자를 주목할 경우 주체는 사회 환경과 자신과의 상호관계 속에서 끝없는 조화과정을 통해 성장해 간다. 이를 문화 속에 성장해 가는 주체라 할 경우, 그는 나 혹은 우리가 무엇을 왜 하는지, 세상에는 무슨 일이 왜 일어나는지 그리하여 중국에는 나 혹은 우리가 누구인지를 성찰을 통해 알아간다. 이런 과정을 교육의 과정이라는 관점에서 접근한다면, 그것은 일종의 자서전적/전기적 텍스트로서의 교육과정으로 이해하는 관점과 상통하는 면이 있다.¹⁵⁾ 1970년대 이래 교육과정을 그러한 관점에서 보고자 하는 노력은 학교 지식과 생애사 그리고 지적

13) W. E. Doll, Jr., *A Post-Modern Perspective on Curriculum*, 김복영 역, 『교육과정과 포스트모더니즘의 시각』, 교육과학사, 1993, 제5장 인지혁명, Bruner, 새로운 인식론 참조.

14) 따라서 개별적 감수성에 의한 자기 발전적 문학경험이 문학교육에서 중시되는 경험이라는 점에서 탈목표적 평가에 주목하고 있는 논의는 눈여겨볼 필요가 있다. 최현섭 외, 『국어교육학개론』, 삼지원, 2002, 485-486쪽.

15) 교육과정의 다양한 관점에 대해서는 다음 참조. William F. Pinar 외, 김복영 외 역, 『교육과정 담론의 새 지평』, 원미사, 2001. 특히 '제10장 자서전적/전기적 텍스트로서의 교육과정 이해' 참조.

발달 간의 관계를 탐구하였으며, 그 결과 교육과정을 ‘자사전적 이론과 실천’의 관점에서 모색할 수 있었다. 생각건대 교육의 과정이란 삶의 경로 혹은 경력의 다른 이름이라 할 수 있다. 그것이 학교이든, 가정이든, 사회라는 이름으로 포용할 수 있는 길, 곧 인간이 걸어 온 길이다. 인간의 세상 읽기와 성찰, 그리고 자신에 대한 질문이 자전적 글쓰기로 구현될 때 그것은 자기 목소리를 통한 자기 창조 행위이자 성장 과정 속의 변화 행위라 할 수 있다. 따라서 평가는 교육의 결과가 어떤 틀에 부합하는지의 여부를 측정하는 데에서 나아가, 교사와 학습자 간의 대화적 상호작용 속에서 성장의 국면들을 창조해 나가는 생성적 차원에 초점을 두어야 한다.¹⁶⁾

2. 서사 능력 평가의 방향

연구자들은 국어교육의 평가를 논할 때 중요한 원리의 하나로 통합의 원리를 들고 있다. 한 연구자는 통합의 방향을 언어 능력들의 통합과 내용 영역간 지식과 능력들의 통합으로 제안한 바 있다.¹⁷⁾ 이는 한 연구자에 의해 검토된 바 있는 데, 그의 논박의 핵심은 “어떤 문제를 발견하기 위해 읽거나 듣고 무엇을 가지고 무엇에 대해 말을 하고 쓸 것인가가 제시되지 않는 통합은 공허하기까지 하다”¹⁸⁾는 점이다. 그 대안으로 비평을 중심으로 인식과 정서의 통합, 읽기와 쓰기의 통합, 지식과 활동의 통합을 대안으로 제시하고 있다. 그가 이러한 통합의 방향

16) 이는 실행된 교육과정의 효과나 영향 쪽에 대한 분석보다는, 어떤 교육과정이 그 자체로 함의하는 철학적 지향, 그것의 선행조건, 그것이 실행되는 과정을 평가하는 내재적 평가의 정합성을 모색하는 것이다. 박인기, 앞의 글, 299쪽.

17) 최미숙, “문학교육과 수행평가”, 『문학과 교육』, 1999.봄. 여기에서 제시된 통합의 원리는 “국어교육 평가의 원리와 실제-통합의 원리를 중심으로”(『국어교육과 평가』, 앞의 책)에서 활동의 동시성, 활동의 연속성, 활동 원리의 동일성 등으로 보다 구체화된다.

18) 김성진, “비평의 논리로 본 문학 수행 평가의 철학”, 『문학교육학』 제3호, 태학사, 1999. 여름, 84쪽.

을 정당하게 설정하고 있음에도 불구하고 앞에서 논박한 논지를 밀고 나가지 못한 것은 아쉬움으로 남는다. 수행이나 활동에는 인간이 지닌 여러 국면들-지식, 수행, 태도, 인식, 정서 등-이 마땅히 통합적으로 발휘되는 것이고 그렇게 되어야 한다. 문제는 수행(활동)에 내재하는 함의가 무엇이고, 그 구체적인 방향과 내용이 무엇인지를 밝혀내는 일이다.

이 문제와 관련해 볼 때, 서사 교육의 과제로 경험(Erfahrung)적 능력의 회복과 그 경험에 방향성을 부여하는 것이라 본 견해¹⁹⁾는 검토해 볼만한 가치가 있다. 방향성이 없는 활동 중심의 교육과정은 도구적 합리성에 함몰되면서 교육의 황폐화를 초래할 가능성이 있는 것이다. 이러한 견해는 “전면적이며 통일적인 인성의 발달이라는 목표와 학생들의 구체적인 실존적 흥미에 동시에 답할 수 있는 교육 과정을 구안하고 실행하는 지혜가 필요하다”²⁰⁾는 결론으로 마무리된다. 여기에서 논점은 방향성으로서의 인성의 발달과 경험적 능력의 회복으로서의 실존적 흥미이다. 논자에 따르면 경험적 능력의 회복이란 근대적 삶 속의 반성성을 보여주는 인간의 경험을 경험적 지식이라는 측면에서 구현하는 능력의 획득을 의미하는 것 같다. 그것은 일종의 서사적 지식으로서 총체적이며 인간적인 지식이라는 강점을 갖는다. 그렇다면 평가는 그러한 것을 실현하는 데 기여하는 방향으로 나가야 할 것이다.

그런데 그것이 서사 지식이라는 차원에서 나아가, 논자가 지적하고 있듯이 경험과 그것의 흔적으로서의 이야기, 그리고 그로부터 파생되는 지혜로서의 삶의 자산이 오늘날의 상황에서 어떻게 구체화될 수 있는지를 검토해야 할 것이다.

오늘의 상황에서 볼 때 더 이상 지식이 경험 자체와 등치되지 않는다. 서사능력을 범박하게 서사를 생산하고 수용하는 능력이라 규정할 때, 국어교육 내에서 능력들을 구성하는 하위 요소들은 학습자의 경험과는 괴리될 수 있는 가능성이 있다. 교육과정은 이야기를 구성하는 요

19) 문영진, “서사의 교육적 작용”, 『서사교육론』, 동아시아, 2001, 212쪽.

20) 문영진, 앞의 글, 214쪽.

소들을 분절하고, 그것들을 수용하고 생산하는 능력과 결부시킴으로써 그것이 마치 총체적으로 서사능력을 구현하는 것으로 보고 있기 때문이다. 오늘날 이야기 능력이 현저히 축소되고 있는 현상은 이와 무관하지 않을 것이다. 분절적 요소들 혹은 그러한 능력의 획득이 서사능력을 담보해 내지 못할 것이라는 점은 분명해 보인다. 역설적으로 '**시리즈'로 대표되는 이야기들이 생활문화 속에 만연되어 있는 것은 더 이상 이야기가 경험을 담아내지 못한다는 사실을 보여준다. 더구나 그것들은 이야기들이 지녔던 계몽성이나 삶의 지혜와는 거리가 멀다.²¹⁾ 이런 점에서 여전히 그러한 속성을 지니고 있는 아동문학이나 소설등과는 성격이 판이한 것이다.

이야기를 할 수 있는 능력은 경험의 가치와 관련되어 있다. 오늘날 인간의 경험 가운데 경이로운 것도, 남보다 질적으로 가치 있는 것도 찾기가 어렵다. 그것은 근대화의 진행이 가속화되는 것과 무관하지 않다. 경험은 정보로 대체되어 가고 있고, 정보의 습득은 능력의 척도로 여겨지고 있다. 그런데 정보는 설명의 세계에 속하며, 주체를 팔호 속에 묶어 놓는다. 이것들은 우리가 이야기 능력을 갖춘 이야기꾼을 만나는데 어려움을 주는 요인들로 작용한다.

정보의 무차별적인 공격, 경험 가치의 추락 속에서 인간이 서사 능력을 회복하는 길은 무엇인가. 여기에서 서사 능력은 인간이 보편적으로 지니고 있는 사고의 근본 양식이라거나,²²⁾ 이와 관련하여 그것은 타고난 언어습득장치(LAD)를 지원하는 언어습득지원체제(LASS)에 의해서 수행되거나 발달된다는 주장을 되풀이하는 것은 별반 도움을 주지 못한

21) 이는 유희성의 단면을 보여주는 전형이다. 유희성의 막다른 골목에는 삶의 절망과 고통이 자리한다. 그런데 유희는 삶의 그러한 것들을 은폐하고, 그 근원으로부터 우리를 멀어지게 한다. 우리가 삶의 지혜를 담고 있는 이야기에 주목하는 이유도 여기에 있다. 동화나 소설 따위의 이야기들이 그러한 속성을 견지하고 있다면, 혹은 그렇지 못하다면 그 속성이 무엇이고, 그 이유는 무엇인지를 심각하게 성찰해 봐야 한다.

22) Jerome Bruner, *Actual Minds, Possible Worlds*, Harbard University Press, 1986, 제2장 참조.

다. 차라리 그것은 우리들이 존재하고 있는 문화에 의존한다고 주장²³⁾ 하는 편이 나을지도 모른다. 이때의 문화란 인간의 삶을 둘러싼 주체들의 상호 작용의 산물이라 할 수 있다.

인간의 상호주관성의 긍정적인 전망을 고려할 때, 서사 능력의 하락이 반드시 서사 능력의 회복 불가능으로 이어진다고 단언할 수는 없다. 그러나 한편으론 그렇다고 해서 반드시 낙관적인 전망을 가질 수도 없다. 인간의 상호주관성과 추락하는 시간이라는 딜레마 속에서 서사교육의 존재 의의와 가능성을 탐색하는 것도 여기에 있다.

그러기 위해서는 우선 무엇보다 인간과 평가에 대한 관점의 전환을 요구한다. 이점에서 교육평가는 인간 이해를 위해 존재하는 것이지만 인간규정을 위해 존재하는 것이 아니라는 명제를 교육평가의 중요한 특성으로 이해해야 한다는 주장²⁴⁾은 일견 타당해 보인다. 그러나 그것이 인간 이해의 차원에 머물 때 인간이 지닌 가능성의 국면을 소홀히 할 수도 있다. 이런 관점은 자칫 종래의 평가관을 반복할 우려가 있다. 그러니까 교육평가란 그러한 가능성을 신장시키는 생산적인 의미를 지닐 때 보다 적극적인 의의를 지닐 수 있다. 이는 인간이라는 존재는 가능성이 현실성보다, 계발될 수 있는 잠재 가능성이 주어진 조건보다 무한하다는 명제를 다시금 확인하는 것이다. 그것은 가르치고 평가하는 일이 학습자의 발전을 도모하고, 학습자의 지적 능력에 대해 '성숙'이나 '원숙'이라는 완전성을 지향하고 평가하는 것보다는 '성숙하게 하기'나 '원숙하게 하기'를 목표로 하고²⁵⁾ 그것에 평가는 기여해야 한다는 의미이기도 하다.

23) W. E. Doll, Jr, 김복영 역, 앞의 책, 2002쪽.

24) 황정규, 앞의 책, 54쪽.

25) Nile V. Stanley, "Vygotsky and Multicultural Assessment and Instruction", *Vygotsky in the Classroom*, Longman Publishers USA, 1996, 139쪽.

Ⅲ. 서사 능력의 발현과 평가

지금까지 평가가 교육 목적과 내용, 교수·학습 과정과 밀접하게 관련되어 있으며, 그것은 자아를 실현하고 정체성을 확립하는 생산적인 방향으로 나가야 한다는 점을 살폈다. 그리고 서사 평가는 서사 능력의 핵심인 서사 생산 능력과 수용 능력을 점검하고 그것을 신장시키는 방향에 기여해야 한다는 점을 밝혔다.

서사 능력을 구성하는 요소로는 지식, 활동, 태도 등을 들 수 있다.²⁶⁾ 이 세 요소는 국어교과와 내용을 이루는 요소이기도 한데, 원칙적으로는 이들에 대한 교육 내용이 수립되고 그에 합당한 평가가 이루어져야 한다. 그러나 이 분야에 대한 본격적인 연구는 미흡한 실정이다.²⁷⁾ 따라서 이 글에서는 세 요소를 아우르면서 서사 교육의 고유한 특성을 살려 서사 평가가 나아가야 할 방향을 제시하기로 한다. 특히 본고에서는 성과중심 평가보다는 개별성과 현장성, 장기적인 성과를 염두에 둔 내재적 평가를 지향하고자 한다.

1. 경험의 가치를 확장해 나가는 평가

일반적인 평가 기준으로 제시되는 항목들은 주제, 조직, 표현, 맞춤법 등이다. 이러한 유형의 평가에서는 특정한 평가 요소에 따라 쓰기 능력을 확인할 수 있을지언정 평가의 참모습을 보여주거나, 나아가 쓰기 능력의 신장을 추동하는 매개 역할을 한다고 보기는 어렵다. 따라서 이러한 평가 유형으로 우리가 의도하고 있는 쓰기 능력을 높여 줄 수 있을지는 의문이다. 차라리 관점을 바꾸어 볼 필요가 있다.

26) 우한용 외, 『서사교육론』, 동아사이, 2001, 2장 참조.

27) 국어교육에서 무엇보다 시급한 일은 교육 목적과 목표를 점검하고, 교육 내용의 범주를 설정하고, 학년별, 영역별로 가르쳐야 할 구체적인 내용의 위계성을 살려 확정해 나가는 것이다. 이는 교수·학습의 방법이나 평가 등을 논하는 것보다 연구자들의 관심과 노력이 집중되어야 할 분야이다. 자세한 것은 다음 참조. 김대행, “內容論을 위하여”, 『국어교육연구』 제10집, 서울대 국어교육연구소, 2002.

경험을 서사화한다는 것은 구체적인 경험을 전제로 한다. 가령 슬펐던 일, 기뻐했던 일, 놀랐던 일 등은 주체가 경험을 감정적인 색조로 규정한 사건이다. 그런 감정적인 충격은 기억을 통해 감각적인 사고로 되살아난다. 문제는 그러한 감각 능력이 지난 몇 십 년 동안 현저하게 감소하고 있다는 사실과 앞으로 더 나아질 가능성이 희박하다는 사실을 인정할 때 어떻게 그러한 경험을 이야기로 생산해 낼 수 있느냐는 점이다. 전쟁이 첨단 무기를 통해 치러지고, 그로 인한 참상이 간접적으로 혹은 남의 일인 듯이 느껴지고 있는 현실-마치 게임의 시뮬레이션처럼-을 감안할 때 공동체가 느끼는 경험이야말로 관심 대상과는 거리가 멀다. 그렇다면 가령 그 전투에 참가한 병사의 경험은 어떨까? 어떻게 보면 생과사를 넘나드는 전투에 참가한 병사의 생생한 경험이야말로 가장 구체적인 경험일지도 모른다. 그러나 그것이 곧바로 이야기가 되지 못한다는 점을 상기할 필요가 있다. 막강한 화력으로 적을 살생하고 승승장구를 한 승자에게는 극단적으로 말해 실상 이야기가 없다. 그들은 그의 눈앞에 벌어진 일들에 대하여 함구할 것이며, 설령 이야기한다 한들 그것은 신화적 차원으로 전락하거나 혹은 민족 이데올로기에 편승한 희생양의 처지를 벗어날 수 없을지 모른다. 이는 경험 가치와도 관련되는바 앞에서 살폈듯이 정보 사회와도 무관하지 않을 것이다. 그러나 그렇다고 교육적 관점에서 보았을 때 경험의 가치 측면을 포기할 수는 없는 것이다.

여기에서 주목하고자 하는 것은 주체에게 슬픔, 기쁨, 놀라움으로 다가오는 경험의 가치(질)이다. 물론 누구나 자신에게 닥친 그러한 경험을 가치 있는 것이라 판단할 수 있다. 그렇지 않다면 그러한 일들을 기억해 내라는 물음에 대하여 가상의 판단을 내릴 수도 있을 것이다. 그렇기 때문에 이야기를 한다는 것은 쉬울 수도 있고 어려울 수도 있다. 따라서 단순히 그러한 일들을 기억해낸 이야기를 두고 평가를 통해 등급을 판정하는 일은 매우 위험할 수도 있는 것이다.

그러므로 서사능력의 발현이라는 평가의 방향을 염두에 둘 때 그 척도로 우선 경험의 진정성(authenticity, Wahrhaftigkeit)을 상정할 필요

가 있다. 경험의 가치는 경험의 진정성에서 확보된다고 할 수 있다. 이때의 진정성은 가치의 상실이 심화되고 있는 현대 사회에서 진정한 삶을 추구하는 적극적인 태도와 관련되어 있다. 여기에는 그러한 태도에 포착된 삶의 경험들을 감정적인 색채로 포착해내고 그것을 세계관 속에서 녹여내는 일도 포함된다. 가령 슬픔이 친족의 죽음으로부터 다가온 것이라면, 그것은 친족의 임종을 경험한 주체가 느낀 슬픔과 그것과는 배리된 현실적 뿌리가 없는 가상 속에서 이루어지는 슬픔과는 차이가 있을 것이다. 전자의 경우, 임종하는 순간의 친족의 고통스런 표정 그리고 그 상황에서 오는 죽음에 대한 공포가 주체에게 상처를 준다. 나아가 사회사적 맥락에서 오는 상처를 생각해 볼 수 있겠는데, 한국전쟁을 소재로 하는 수많은 이야기들 속에 등장하는 인물들이 겪은 고통이 그것이다. 그들의 고통은 주체에게 말을 걸어오기 시작한다. 그것은 우리로 하여금 사유를 강요하는 감정적인 색조이다. 그것이 우리에게 사유를 하게끔 한다는 점에서는 일종의 '선물'²⁸⁾이라 할 수 있다. 이러한 경험들이 타락한 사회의 삶의 질곡들과 관련되어 있음을 형상적으로 사유하고 또한 그것을 진심에서 우러나오는 언어로 생산해내야 한다.²⁹⁾ 그리고 그것을 가늠할 수 있어야 한다.

이제 중등학교 학생의 글을 살펴보자.

파란색은 바다, 하늘색이기도 하지만 우울함을 상징한다. 주민등록상의 언니의 생일은 3월1일, 내 생일은 3월 15일. 언니와 내 생일파티를 엄마께서 동시에 해주신다고 하셔서 친구를 초대하러 보니 딱! 봄방학인 것이다. 그래도 친구들에게 생일을 말하고 학교로 나와 달라고 했다. 약속 시간에 학교에 갔더니 아무도 나와 있지 않았다. 그래서 기다렸다. 조금 기다리자 당시 우리 반 부장인 여자애가 왔다. 그애와 한참을 기다려도 아이들은 오지 않았다. 어쩔 수 없이 그 친구와 집으

28) M. Heidegger, *Was heißt Denken*, 권순홍 역, 『사유란 무엇인가』, 고려원, 1993.

29) 이러한 삶의 이야기는 이야기 생산자의 세계관의 투시를 통해 형상화된다. 다시 말해 삶 가운데 어떤 국면들이 어떤 지점과 방향에서 선택되고 이야기되느냐 하는 문제는 세계관과 관련되어 있다. 이는 삶의 이야기를 진지하게 모색해 보려는 진정성에 의해 그 의미와 색깔을 분명하게 담보해 낼 수 있다.

로 왔는데 언니 친구들이 방안에 한가득! 차려놓은 과자와 케이크를 먹어도 맛있는지 모르겠고, 친구가 준 선물을 받았는데도 기쁘지 않았다. 시간이 지나 친구는 돌아갔고 난 그날 오지 않았던 아이들의 이름을 가슴속에 새겼다. 방학에 학교 나 오는 게 쉽지 않다지만 어린 마음에 얼마나 서럽던지. 참으려 해도 뚝뚝 떨어지는 눈물방울을 감출 수가 없었다.³⁰⁾

위 글은 중학교 3학년 학생의 글로써 자서전이라는 형식으로 소개된 부분이다. 여기에는 ‘너무나도 슬픈 생일날’이라는 부제가 붙어 있는데, 생일날 친구들이 오지 않아 상처받은 자신의 심정을 이야기를 하고 있다. 이 글이 가치를 얻을 수 있는 것은 학습 작가의 경험이 갖는 진정성에 있다. 생일날 겪은 사건으로부터 얻은 상처는 마음에 각인되고 그것이 학습 작가의 실존적인 문제로 다가왔던 것이다. 그러나 이러한 경험 이 적극적인 가치를 지니기 위해서는 개인사적인 맥락뿐 아니라 사회·역사적 맥락과 방향 속에 놓여야 한다. 따라서 경험의 진정성은 개인적 차원과 사회·역사적 차원에서 그 정도를 가늠해 볼 수 있다.

경험에 가치를 부여하는 일은 또한 주체의 노동에서 그 척도를 찾을 수 있다. 노동은 주체로 하여금 활동 과정에 참여하게 하고, 그로 인한 산출물을 놓고 주체로 하여금 의미를 찾게 한다. 이는 경험의 진정성과도 관련되는 것으로 삶의 질적인 경험을 가능하게 한다. 여기에는 이야기를 생산하는 경험적 차원뿐 아니라 삶의 실제적인 국면에서 이루어지는 경험적 차원과도 연루되어 있다. 공동체를 위한 땀 한방울이 주체의 삶 속에 융축되고 그것이 이야기 행위로 이어지는 일이 그러한 것을 가능하게 한다.

수공업 세계에서 장인의 흔적이 배인 상품에는 그 누구도 반복할 수 없는 아우라를 느낄 수 있다. 장인이 생산한 상품은 공동체 속에서 유용한 사용가치를 확보하고 있었다. 벤야민은 이야기에는 이러한 장인의 흔적과 같은 작가의 흔적이 있다는 것을 간파한 적이 있다.³¹⁾ 오늘날

30) 권아영, “나는 현재 진행형”, 『갈래별 학생글 모음』, 나라말, 205쪽.

31) W. Benjamin, 반성완 역, “얘기꾼과 소설가”, 『발터 벤야민의 문예이론』, 민음사,

과 같은 산업사회에서도 그러한 노동의 가치가 여전히 유효하다면, 그것은 경험으로서 소중한 가치가 있는 것이다. '기술복제시대' 속에서 이야기를 하는 일이 원본을 베끼는 것이 아닌 창조적인 일의 일종이라는 측면에서 본다면 그렇다. 그런데 오늘날에는 수공업 시대의 장인이 지녔던 공동체 속에서의 노동의 가치를 확보하는 문제가 관건으로 작용한다.

이와 관련해 볼 때 '문화'라는 패러다임 속에서 '공공성' 혹은 '민주주의'라는 개념을 상정해 볼 수도 있다.³²⁾ 그런데 문화라는 패러다임은 유연한 개념인 듯하면서도 한편으론 매우 경직된 개념이다. 그러니까 문화는 우열의 관점에서부터 삶의 양식이라는 관점에 이르기까지 다양하게 정의된다. 삶의 양식에서 바라보는 문화는 매우 폭넓은 관점이며, 우열의 관점에서 보는 문화는 차별을 낳는 관점이다. 문화를 어떻게 보는 문화 현상을 바라보는 이데올로기를 벗어나기는 어렵다. 청소년 문화, 국어문화라는 것도 그렇다. 따라서 문화를 논할 때 문제의 소지를 발견하고 그것을 극복해 가는 적극적이고 능동적인 문화 생산의 패러다임에서 볼 때 보다 생산적인 논의가 가능하다. 그러므로 서사 능력의 긍정적인 발현과 그 평가 척도를 전제로 할 때 서사의 생산·수용과 관련된 노동 척도의 향방은 타자에 대한 관심과 삶 속에서의 노동을 통한 실천을 통해 모색될 수 있을 것으로 판단된다.

한나 아렌트는 근대 이후를 타인과의 관계 부재로 인한 공적인 것의 소멸로 진단하고, 자신만의 삶을 벗어나서 공적인 문제에 참여하는 삶을 살아야 한다고 주장한 바 있다.³³⁾ 이는 개인의 자율적 자유가 보장되는 적극적인 의미의 공공성 확보의 당위성을 주장한 것이다. 이는 그

1996.

32) 최인자, "문화적 소통으로서의 매체교육", 『국어교육의 문화론적 지평』, 소명출판, 2001. 문영진, 앞의 글, 2001. 최인자는 아렌트의 공공성 개념을 끌어와 다문화 시대의 국어교육의 방향을 모색하고 있으며, 문영진은 여기에서 나아가 휴머니즘, 민주주의 등의 개념을 통해 서사 교육의 방향을 가늠하고 있다.

33) H. Arendt, *The Human Condition*, 이진우·태정호 역, 『인간의 조건』, 한길사, 1996.

녀가 언급하고 있듯이 진보는 곧 폭력의 일반화를 의미하는 '폭력의 세기'에 비추어 보면 다분히 추상적인 관점일 가능성이 있지만, 삶의 한 방향을 제안하고 있다는 점에서는 의의 있는 일이다.³⁴⁾

국어교육에서 특히 매체교육과 관련하여 그것은 지배 이데올로기를 비판적으로 이해하고, 배제된 목소리들을 복원하고 참여하는 활동으로 구체화될 수 있다.³⁵⁾ 필자는 여기에서 나아가 노동의 실천성을 강조하고자 한다. 이는 국어교육은 육체적 정신적 노동 행위와 별개로 이루어진다고 보지 않기 때문이다. 이는 국어교육이 그동안 삶 속의 언어라는 점을 몰각하고 언어 속의 삶이라는 굴레에서 벗어나지 못하고 있다는 판단에 따른 것이다. 언어라는 것은 인간이 살아가는 과정 속에 나타나는 산물이라는 점을 상기할 필요가 있다. 힘의 논리에서 상생의 세계를 가능하게 하는 '민주주의'라는 틀 역시 공공성의 개념과 함께 문화를 지키고 서사를 가능하게 하는 바탕으로 작용할 가능성이 크지만, 그것이 누구의 문화인가를 묻고, 현실과 이념의 관계에 주목할 필요가 있다. 이념의 실현은 실천에서 나온다. 이런 의미에서 인간 경험에 가치성을 제고해 주는 삶을 살아가고, 타자들과 더불어 그것을 '삶 속에서' 실현해 나가면서 서사활동을 하도록 하는 일이 서사교육과 평가의 과제라 판단된다.

2. 서사적 문제의식을 심화시켜주는 평가

경험의 질이 확보되었다고 그것이 곧바로 서사화될 수 있는 것은 아니다. 그것이 이야기로 만들어지기 위해서는 어떤 매개가 필요하다. 그것은 이른바 문제의식이라고 볼 수 있는데, 이야기의 생산·수용 능력과 관련된다는 점에서 서사적 문제의식³⁶⁾이라 할 수 있다. 경험-그것

34) H. Arendt, *On Violence*, 김정환 역, 『폭력의 세기』, 이후, 1999.

35) 최인자, 앞의 책, 322쪽.

36) 서사적 문제의식이란 이야기를 생산하고 이해하는 과정에서 이야기에 부분적·전체적으로 작용하여 이야기의 줄거리와 의미 형성에 영향을 주는 문고 답하는 정신

이 자신의 경험이든 타인의 경험이든—은 주체의 서사적인 문제의식에 포착되어야 비로소 이야기의 세계에 들어서게 되는 것이다. 이야기에는 수많은 문제의식이 포착되어 형상화된다. 그러나 그것은 태어남, 밥, 잠, 사랑, 죽음, 일 등의 문제를 중심으로 빚어지는 것으로 집약할 수 있다. 물론 그것들은 삶의 세계처럼 이야기 세계에서 서로 얹히기 마련이다.

이러한 문제들은 결국 주체의 관심구조에 맞닿아 있다.³⁷⁾ 서사적 문제의식은 곧 특정한 분야의 관심을 나타내는 것으로 구체화된 것이다. 그런데 그것은 이야기의 방향과 구성 요소들을 결정한다는 점에서 중요한 의미가 있다.

서사적 문제의식과 관련하여 그것을 평가에서 논의할 때는 두 가지 차원을 고려할 필요가 있다. 하나는 경험적 상황에서 서사적 문제의식을 탐색해 내는 것과 관련된 것이고, 다른 하나는 그것이 이야기에 구체적으로 구현되는 모습과 관련된 것이다. 이들은 각각 발견성과 구현성으로써 서사적 문제의식을 평가하는 척도로 작용한다.

이런 점에서 인간이 지닌 문제 인식의 근본적인 차이와 이에 근거한 평가의 척도를 제시한 논의³⁸⁾는 이 방면의 논점을 제공한다. 연구자가 제시한 평가 척도의 내용을 살펴보면 서사텍스트를 생산하고 수용하는 과정에서 어려움을 인식할 수 있는지의 여부와 그것을 적절하게 해결할 수 있는 방안을 구체화할 수 있는지의 여부에 두고 있는데, 이는 서사의 생산과 수용에 대한 메타적 인식 능력을 말한다. 이러한 척도는 서

적 힘이라 규정할 수 있다. 줄고, “경험의 서사화 방법과 그 문학교육적 의의 연구”, 서울대 박사학위 논문, 2003, 132쪽.

37) 작가들이 갖는 관심구조는 대략 지적 혹은 의식론적 관심, 미적 혹은 질적 관심, 실제적 관심 등으로 나눌 수 있다. 조남현, 『소설원론』, 고려원, 1985, 183-184쪽.

38) 양정실, “서사교육의 평가”, 『서사교육론』, 동아시아, 2001, 285-290쪽. 양정실은 이 글에서 서사 생산과 관련된 평가 척도로 구체성, 개연성, 사례 제시 능력 등과 서사 수용 능력의 척도로 자동성, 적정성, 재진술 능력 그리고 서사 생산과 수용 능력 양쪽에 걸쳐 있는 능력의 척도로 개방성, 정확성, 내적 자발성, 관련짓는 능력, 감정이입 능력 등을 들고 있다.

사 능력 평가 방안이 척박한 현실에서 매우 의미 있는 성과이지만, 그것이 서사 생산에 대한 실질적인 능력을 구현하는 데에 기여할 뿐 아니라 평가의 질을 확보하기 위해서는 다른 시각을 요한다.

인간이 직면하는 일을 통해 제기할 수 있는 문제는 다양하지만, 그것은 크게 '나'와 '세계'에 대한 관심으로 집약된다. 물론 둘은 분리할 수 없는 극단이지만, 대체로 나를 둘러싼 문제와 세계를 둘러싼 문제로 구분할 수 있다. 그것은 '나는 누구인가', '세계는 무엇인가'라는 질문으로 요약된다. 두 질문 사이에는 수많은 질문들이 발현될 수 있다. 또한 학습자들이 경험에서 직면한 사실로부터 발견해낸 문제의식이 중국에는 자신에게 귀결되든지 혹은 타자(세계)에게 귀결되든지 그 스펙트럼 역시 다양하다. 이 다양한 차이 속에서 문제의식을 심화시키고 그것을 줄 거리를 통해 구현해 나갈 뿐 아니라 이야기 속에서 그것을 발견해 내는 능력이 서사 능력이다. 따라서 서사 능력에 대한 평가는 학습자들의 문제 발견 능력의 차이를 변별해내고, 그것을 학습자들이 어떻게 심화 구현해 가는지를 가늠해 보아야 한다. 나아가 평가는 그러한 서사적 문제의식을 심화시켜주는 생산적인 동력으로 작용해야 한다.

이와 관련하여 문영진의 논의를 주목할 필요가 있다.³⁹⁾ 그는 서사 교육의 이념과 목표를 매개하는 개념으로 '성찰적 문용력'을 설정하고 '서사적 문제들'⁴⁰⁾을 통해 그것을 실현하는 구체적인 수단을 모색하고 있다. 이는 이야기를 생산하고 이해하는 능력뿐 아니라 평가의 척도로도 유용한 개념이 될 가능성이 있다. 문제 의식의 핵심에는 성찰이 자리하고 있다. 그러나 성찰이라는 것은 하나의 사유 방식으로 서사적 문제 의식의 핵심적 매개 역할을 한다. 따라서 평가의 관점에서 볼 때 그것의 타당성 등의 문제를 고려할 필요가 있다. 이런 점에서 문제의 발견이 현실과 상상, 개인과 사회, 이야기의 진행에 근거를 두고 있는지

39) 문영진, "서사교육의 방향 설정에 관한 일 연구", 『국어교육학』 13집, 2001. 12.

40) '서사적 문제들'은 "작품으로 구체적으로 실현된 창작 의도를 통해서 구성되어 작품의 전체적인 의미를 관통하는 가상적인 질문과 대답의 체계"를 말한다. 문영진, 앞의 글, 192-193쪽.

의 여부 등 여러 국면에서 그 척도를 찾아야 할 것이다.

가령 신경숙의 『외딴방』을 보면 주인공은 동창생의 전화를 계기로 '나는 누구인가'라는 물음을 갖게 되고 그것에 대한 응답을 찾아가는 여정이 드러나 있다. 작가는 작품의 곳곳에서 자신의 문제에 대한 인식을 드러내고 있는바, 그것은 작가가 처한 상황 속에서 자신의 문제를 발견해 내는 발견성의 정도를 드러내는 것이다. 거기에는 자신의 문제를 오로지 자신의 내부나 혹은 그와 관련된 주변적인 것에서 찾는 것에서부터 지금 여기(now and here)에서, 사회·역사적인 차원에 이르기까지 다양할 수 있다. 그러나 그렇다고 자신의 존재론적 절박함에서 비롯되는 문제의식을 소홀히 할 수 없다는 점에서 그 심각성이 놓인다. 그러나 그것은 문제의 출발이지 종착은 아니라는 데서 그 실마리를 찾을 수 있을 것이다. 또한 그 이야기의 여정에는 '나의 존재의 뿌리는 어디에 있는가?', '나는 왜 공단에서 마음의 고통을 받아야 했는가?', '희재 누나의 죽음이 의미하는 바는 무엇인가?' 등의 많은 물음과 그에 대한 응답이 들어 있다. 그것은 시대적 상황 속에서 그와 함께 살아가는 타자들과의 관계로 엮여지는 사건들이기도 하다. 이는 작가(학습자)의 서사적 문제의식이 이야기로 구현되는 과정일 터인데, 그것은 작가의 문제의식을 어떻게 구현해 가는가 하는 문제와 관련되어 있다. 이러한 구현성은 구현된 서사물을 통해 그 정도를 확인할 수 있겠는데, 그것이 측정 자체로 머물 것이 아니라 학습자 스스로 그것을 확인하고 타자(교사와 동료)들의 반응과 대화를 통해 그 발현 능력을 신장시키는 방향으로 나아가야 할 것이다.

3. 이해 능력을 신장시켜주는 평가

학습자가 경험에서 의미와 문제를 발견하고, 그것을 구현해 나가는 데는 경험 사태에 대한 이해 능력이 중요하게 작용한다. 이해는 언어적인 것을 포함한 인간의 산물뿐 아니라 자연과 세계, 구체적인 것과 추상적인 것, 이론적인 것과 실천적인 것 등 모든 영역을 포괄한다. 또한

인간이 획득하고자 하는 경험은 인간의 생존과 관련된 것에서부터 모든 것의 의미를 묻는 데까지 이른다. 이런 의미에서 이해는 곧 포괄적인 세계에 대한 경험이라 할 수 있다.⁴¹⁾

인간은 일상에서 마주치는 경험에 대하여 일반적인 상징 체계에 비추어 그 의미를 파악하는 데 별반 어려움을 느끼지 않으면서 살아간다. 그런데 거기에 균열이 발생했을 때 인간은 어려움에 처하게 되고 그것에 대한 이해의 필요성을 느끼게 된다. 이렇게 보면 균열은 사유를 강요하는 것들에서 비롯된다. 그것은 인간의 인식 체계로 조희할 수 있는 자명한 것들이 아니라 감정적인 색채로 다가오는 것들이다. 이를 두고 '동시적으로 상반된 감각들' 혹은 사물의 '역설적 현존(existence paradoxale)'⁴²⁾이라 할 수 있다. 이런 경우 한 대상 안의 모순된 감각들은 우리 감성을 자극하고 감성은 그것을 해석하기 위해 지성에게 사유하도록 강요한다.⁴³⁾

해석학에 기대어 볼 때, 거기에는 부분과 전체 혹은 전체와 부분의 조희 과정이 작동한다. 그러한 행위를 통해 인간은 경험 사태에 대한 의미를 재구성하고 이해를 시도한다. 가령 인간에게 첫 입맞춤의 경험은 경험자에 따라 기대와 좌절, 흥분과 실망 등 역설적이고 다양한 감정적 색채로 다가온다. 은희경은 그의 자전 소설 "서정시대"⁴⁴⁾에서 대학 1학년 시절 첫 입맞춤의 경험, 정확하게 말하면 첫 입맞춤의 좌절을 긴장 속의 기대감과 자책 그리고 답답함 속에서 그려내고 있다. 그녀는 진지함과 순진함으로 무장한 청년 시절의 첫사랑의 경험과 그것의 훼손을 이해하기 위해 대학 초년 시절로 거슬러 올라간다.

41) 박순영, "이해의 개념", 『우리말 철학 사전』, 지식산업사, 1999, 170-171쪽.

42) G. Deleuze, *Différence and Répétition*, Paris : P.U.F., 1968, 304쪽. 역설적 현존은 가령 하나의 손가락은 그것을 어느 손가락과 비교하느냐에 따라 클 수도 있고, 작을 수도 있으며 더 딱딱할 수도 있고 더 부드러울 수도 있다는 특성을 말한다.

43) 이런 점에서 인간은 상처받을 수 있는 가능성에 노출된 존재이다. 여기에 대한 자세한 논의는 다음 참조. 서동욱, 『차이와 타자』, 문학과지성사, 2000, 제2장.

44) 은희경, "서정시대", 『문학동네』 10호, 1997.봄.

은희경은 첫사랑의 사건을 이야기하기 위해 그녀가 쓴 글의 반 이상을 할애하고 있다. 오히려 글 전체가 그것을 위해 바쳐지고 있는 듯하다. 그 사건은 “나의 소녀시대는 꽤 길었다. 열아홉 살에야 두말할 필요도 없다”(67쪽)로 시작하여 “나는 20년 동안 지녀온 첫사랑의 순결을 훼손당한 사람치고 뜻밖에 담담하다”(79쪽), “나도 삶이란 바로 이런 거라고 생각하고 있었거든. 나, 별로 놀라지도 않았단구.”(79쪽)라는 말로 마무리되고 있다. 작가는 첫사랑의 의미를 깨닫기 위해 20년의 시간을 거슬러 올라가 경험을 포획해 냈던 것이다. 그녀는 생애를 거슬러 올라가는 기억 여행을 통해서 첫사랑을 되살리고, 자신의 삶을 살려낸다. 그것은 역사의 시공성(크로노토프)을 확장해 나가는 일이며, 역사의 사건들 속에서 인물들과 세계를 관계짓는 일이다. 이로 보면 서사행위를 통해 나와 세계를 이해하는 것은 이러한 능력들이 복합적으로 작용한 산물이라 할 수 있다. 따라서 학습자의 이해 능력을 평가하고 그것을 신장시켜주기 위해서는 이러한 능력들을 생산적으로 담아낼 수 있는 척도를 구체화해야 할 것이다.

이와 관련하여 시간성, 확장성, 관계성 등을 들 수 있다. 인간이 삶을 이해하는 일은 시간과 밀접하게 관련되어 있다. 과거가 기계적인 시간 속에서 흘러가 버린 시간이 아니라 의미를 지니기 위해서는 그것이 현재·미래와의 관계에 놓여야 한다. 과거가 그 자체에 머물 때 그것은 온전한 이해에 도달하기 어렵다.⁴⁵⁾ 또한 시간성 속에 존재하는 삶의 이야기들이 사회·문화적인 시공성 속에서 구현된다는 점을 고려해 볼 때 그 속에서 이루어지는 관계들의 폭과 다양성 등은 삶을 이해하는 데 중요한 요인으로 작용한다. 이는 어떤 인간이나 사건을 특정한 시공 속에서 파악할 때 개인에서 타자들과의 관계로, 개인사에서 사회사·역사로 확장해 나가는 일과 관련되어 있다.⁴⁶⁾ 따라서 인간과 인간, 인간

45) 시간성에 대한 논의는 다음 참조. M. Heidegger, *Sein und Zeit*, 이기상 역, 『존재와 시간』, 까치, 1999.

46) 시공성의 확장과 사건들의 관계가 대상에 대한 이해와 어떻게 관련되는 지에 대한 논의는 다음 참조. A. MacIntyre, *After Virtue*, 이진우 역, 『덕의 상실』, 문예

과 사물 등이 과거, 현재, 미래의 시간 속에서 관계를 형성하고 그 삶의 영역을 확장해 가는 일과 그것을 이야기하고 그러한 능력을 측정해 나가는 일은 교육의 중요한 임무라 할 수 있다.

4. 구성·소통 능력을 정련화(精鍊化)하는 평가

이야기를 한다는 것은 그것이 구체적인 모습을 갖춘 형식으로 생산된다는 것을 말한다. 그것은 인류가 지닌 유전적 요인처럼 보편적인 성격을 지닌 요소들도 있고, 시대와 인간 개개인에 따른 특별한 성격을 지닌 것들도 있다. 우리가 서사를 구성하는 일반적인 요소들을 논할 때는 바로 이러한 차원들 즉 서사의 관습과 창조의 지점들에 존재하는 것들을 말하는 것이다.

이야기를 생산하는 능력이 그러한 요소들을 분석적으로 습득하는 것과 한편의 이야기를 통해 총체적으로 습득하는 것 가운데 어느 쪽이 효율적인지는 아직 명확하게 알려진 것은 없다. 전통적인 도제식의 교육 체계 속에서는 후자 쪽이, 근대적인 교육 체계 속에서는 전자 쪽이 선호되고 있는 것이 현실이다. 그러나 현시점에서 내릴 수 있는 판단은 어느 한쪽의 일방적인 접근으로는 서사 능력을 갖추는 데 효율성이 떨어질 수 있다는 것이다. 그것은 그동안의 분석적인 교수학습의 결과가 이해 능력 차원에서는 긍정적일지는 몰라도 그것이 생산 능력으로 이어지는 데는 다소 한계를 지니고 있다는 판단에 따른 것이다. 평가의 측면에서 보았을 때, 그러한 학습 요소의 도달 여부가 곧바로 능력의 형성 여부로 환치될 수 없는 것도 이 때문이다. 따라서 이러한 점에 유의해본다면 이질적인 것들을 종합하는 구성 능력과 소통 능력을 정련화하는 데 기여하는 방향에서 평가 논의가 이루어져야 할 것으로 판단된다. 여기에서 평가의 척도로 생각해 볼 수 있는 것은 줄거리 구성성과 소통성이다.

서사의 구성적 측면을 보면, 이야기란 유비적 관계에 있는 인간 삶의 언어적 형상물이라 할 수 있다. 좀더 구체적으로 말하자면 그것은 '누가, 왜, 언제, 어디서, 무엇을, 어떻게' 하느냐를 둘러싼 언어적인 길찾기라 볼 수 있다. 그 길찾기는 학습자(인간)의 서사적 문제의식을 지속적으로 반추하는 가운데 이루어진다. 그리고 그것은 처음과 중간과 끝으로 된 길 속에서 이루어진다. 일찍이 커머드는 이를 두고 인간적 시간의 분절의 개념으로 설명한 바 있다.⁴⁷⁾ '처음과 끝'은 '끝과 처음'과는 같지 않다. 그것이 다른 것은 인간적 이해의 약속이기 때문이다. 서사 능력이란 처음과 끝이라는 바로 그러한 약속 체계 속에 인간의 삶을 엮어가는 능력을 말한다.

인간 삶의 매듭들을 사건이라 할 수 있는데, 이야기는 바로 그 사건들의 시간적인 계기 속에서 줄거리로 구성되어 나간다. 인간 삶의 매듭들은 연속성보다는 불연속적인 성격이 강하다. 나의 삶의 경로와 남의 삶의 경로는 다르기 때문이다. 그렇지만 각기 다른 삶의 경로들이 교차하는 지점에서 나와 남의 삶은 연속성을 확보하게 된다. 이야기는 이러한 교차하는 것과 그렇지 않은 것, 연속성과 불연속성을 통해 일어나는 일들이 벌어지는 세계이다. 리피르느 이야기의 줄거리 구성 측면에 주목하여, 줄거리가 사건들을 전체의 이야기로 견인해 가는 매개 역할을 강조한 바 있다. 다시 말해 줄거리는 우리의 경험으로부터 그럴 듯한 이야기를 끌어내거나 사건이나 일상사를 그럴 듯한 이야기로 변형시킨다. 또한 그것은 불연속적으로 존재하는 이질적인 요소들을 전체적으로 구성하는 역할을 한다.⁴⁸⁾

여기에서 주목할 것은 그러한 이질적인 종합으로서의 줄거리 구성 능력이 의미를 띠는 것은 바로 독자와의 관계 속이라는 점이다. 이야기가 가능한 것은 이러한 소통의 가능성에 근거를 둔 것이다. 그것은 작

47) F. Kermode, *The Sense of an Ending : Studies in the Theory of Fiction*, 조초희 역, 『종말의식과 인간적 시간』, 문학과지성사, 1993.

48) P. Ricoeur, *Temps et récit I*, 김한식·이경래 역, 『시간과 이야기1』, 문학과지성사, 1999, 제3장 시간과 이야기-삼중의 미메시스 참조.

가와 독자와의 서사적인 소통체계를 구축한다. 작가는 경험의 가치를 전제로 독자에게 호소하고 독자는 작가와 경험의 가치에 대한 믿음을 전제로 이야기를 수용한다. 작가의 입장에서 보면 이야기란 '나는 이런 저런 경험을 한 이런 저런 사람'이라는 점을 독자들에게 이해를 구하거나 설득하거나 감정에 호소하는 행위이다. 독자의 입장에서 보면 그것은 믿음에 기초한 인간 이해와 감동 혹은 깨달음에 도달하는 행위이다. 이러한 능력은 즉각적으로 달성되기 어렵거니와 오늘날의 전반적인 상황을 고려해 볼 때 매우 난감하기 그지없다.⁴⁹⁾ 얼마 전 이라크계 소녀가 미국의 언론 매체에 보낸 편지가 세계적인 파장을 불러왔다는 점을 숙고할 필요가 있다. 인륜성이란 그 어떠한 무력 앞에서도 굴복할 수 없는 보편적인 속성이기 때문에 인간은 어느 누구도 고통에 처해 있는 인간을 망각할 수 없다. 소녀가 편지를 통해 이야기하고 있는 고통스런 경험이 우리의 마음을 뒤흔들어 놓고 있는 것이다.

5. 성찰 능력을 강화시켜주는 평가

경험을 이야기하는 근본 이유 가운데 자기와 세계에 대한 성찰이 놓인다. 그것은 궁극적으로 자아실현으로 이어지는 정체성을 확립하는 매개 역할을 한다. 사실상 자기와 세계에 대한 성찰 없이는 그것들은 그 가능태를 상실하게 된다.

경험을 이야기하는 행위는 현재의 자아가 회상을 통해 과거의 자아를 들여다보는 행위이다. 이는 자기 의식이란 시간적인 차이를 통해서만 의식될 수 있다는 원리의 연장선에 놓인다. 이런 점에서 회상 행위는 나의 자기 반성 행위라 할 수 있다.

그러나 '내'가 '나'를 시간 속에서 내면의 거울에 비추어보는 일이 타자와 차이를 배제하는 순수한 동일성에서 이루어지는 것은 아니다. 왜냐하면 그것은 언제나 주체의 반성적 자기관계를 통해서만 실현되기 때

49) 소통 체계에서 허구성 문제는 더욱 복잡한 논의 과정이 필요하다.

문이다.⁵⁰⁾ 또한 주체는 언제나 타자와의 관계 속에서 형성되는 과정 중의 존재이기 때문이다. 이런 점에서 바흐찐이나 비고츠키는 유별난 이론가들이다. 교육의 과정을 ‘삶의 경로’로 이해하고자 할 때 이들은 유용한 논거를 제공해 주기 때문이다. 이야기 행위가 가장 내밀한 자기 성찰을 수행하면서도 이중화된 자아와 대화적 관계에 놓인다⁵¹⁾는 시각은 그것이 삶의 과정 속에 놓일 때 그 의미가 온전해질 수 있다.

삶 속에서 인간은 타자들과의 끊임없는 대화적 관계에 놓인다. 그것이 내면적 성찰을 거쳐 즐거리를 갖는 이야기라는 형태로 삶의 특정한 국면들 속에서 솟아 오른다. 가령 문순태는 “기자여 기자여⁵²⁾”라는 자전 서사를 통해 자신의 생애를 ‘유년 시절, 문학 청년 시절, 데뷔 시절’이라는 삶의 마디로 엮어내면서, 유년으로부터 오늘에 이르기까지의 삶의 여정을 드러낸다. 그 속에서 그는 한국전쟁을 전후한 참사의 현장 경험과 가난의 고통 그리고 신문사 기자 시절의 광주 민주화투쟁의 현장 경험에 대한 성찰을 보여준다. 그가 도달한 곳은 고향에 대한 새로운 성찰과 자신에 대한 관조이다. “나에게 고향은 내 영혼과 같은 곳이며, 그 속에서 나는 영혼의 자유스러움과 평화로움을 느낀다. 고향은 내 소설이며 나의 삶이고 나 자신이기 때문이다.”(155쪽)

삶의 과정 속에서의 시간적이고 반성적인 행위를 교육의 장면에서 구현해 봄으로써 그것을 평가의 국면과 관련시켜볼 때 그 척도는 성찰성에서 찾아 볼 수 있다. 그 요소로 성찰 대상과 시간의 영역, 그리고 독백과 대화의 정도를 들 수 있다. Pinar은 자기의 정체성 탐구를 위한 성찰의 방법과 과정으로 ‘회귀적, 전진적, 분석적, 종합적 단계’를 고려해 볼 것을 제안하고 있다.⁵³⁾ 회귀적 단계에서 인간은 실존적 경험을 자료의 원천으로 가정하고, 그러한 자료를 산출해 내기 위해 과거를 회상하고 자신의 기억을 확장시켜 나간다. 이는 과거의 실제의 모습과 현

50) 김상봉, “나”, 『우리말 철학사전』, 지식산업사, 2001, 256쪽.

51) 구인환 외, 『문학교육론』 4판, 삼지원, 2001, 31쪽.

52) 문순태, “기자여 기자여”, 『나』, 청람, 1987.

53) William F. Pinar 외, 김복영 외 역, 앞의 책, 653-655 참조.

재에 남아 있는 흔적을 포착하기 위한 행위이기도 하다. 전진적 단계는 아직 일어나지 않은 사건, 가능한 미래의 사건을 상상해내는 일을 한다. 분석적 단계에서는 현재를 현상학적인 갈호치기로 묶고, 과거에서의 미래, 미래에서의 과거, 과거와 미래에서의 현재를 상상하고 의미를 탐색해 본다. 그리고 종합적 단계에서는 살아 있는 현재로 돌아와 자신의 목소리에 귀 기울이면서 현재가 지닌 의미가 무엇이며, 타자에 대하여 “저 사람은 누구인가?”라고 묻는다. 요컨대 과거, 현재, 미래의 시간과의 관계 속에서 자아/타자와의 대화/성찰의 과정이 핵심이라 할 수 있다. 그것이 이야기하는 과정에서 구현되고, 이야기하는 행위를 통해 그러한 능력이 강화될 수 있다면, 평가는 그러한 능력을 변별해내고 계발하는데 기여하는 방향으로 나가야 할 것이다.

IV. 평가의 질과 삶의 질

‘평가의 질’은 ‘삶의 질’과 밀접하게 관련되어 있다. 우리는 평가의 질과 삶의 질의 상관성에 대하여 심각하게 숙고해온 것 같지 않다. 교육을 본질적인 차원에서 생각해 보건대, 그것이 교육의 내적 논리에 따른 전면적인 인간을 길러내는 일이라면, 그러한 일을 담당하는 그 어떤 교육적 행위도 이 문제에서 자유로울 수 없다. 본고의 논의는 사실 이 명제에 도달하기 위해 우회로를 택한 셈이다. 평가에 대한 철학과 방향을 문제삼은 것과 평가와 교수·학습의 상호 생산적인 견인성을 강조한 것도 이러한 것과 무관하지 않다.

이야기는 인간이 하는 일에서 비롯되는 것이기에, 거시적으로는 인간의 완전한 자유를 향한 역사의 도도한 흐름 속에서 벗어날 수 없으며, 미시적으로는 자아의 실현과 정체성 확립의 과정 속에 놓일 수밖에 없다. 따라서 교육과정도 그러한 흐름으로부터 벗어나야 할 근거가 없다. 이는 교과 교육의 내적 논리를 검토해 보아도 자명한 일인데, 가령 우리에게 익숙한 의사소통능력이나 창의적인 국어능력이 지닌 함의를 심

사숙고해본다면 도달해야 하는 지점은 거기에 놓여 있음을 지적하지 않을 수 없다. 따라서 평가가 특정한 기준을 통해 학습자들을 서열화하고 그 결과 인간성을 억압하고 사회적 불평등을 재생산하는 일에 복무한다면, 그 존재 의의는 약화될 수밖에 없다.

정보의 네트워크가 삶 속에서 전면적으로 부상하고 있는 지금, 리프킨의 말처럼 인터넷에서 정보를 클릭하는 것 따위가 배움의 전부라고 생각하면 오산이다. 현실의 시공간에서 남들과 살을 맞대고 어울리는 것도 빼놓을 수 없는 배움의 일부분이라는 점, 거기에서 솟아 오르는 감성의 속삭임에 귀 기울이고, 그러한 가치 있는 경험을 이야기하고 공감하는 것이 소중하다는 것, 그리하여 평가가 그것을 전인해 가고 밀어주는 역할을 해야 한다는 점에 주목할 필요가 있다.

참고문헌

- 1차 자료

- 권아영(2000), 「나는 현재 진행형」, 『갈래별 학생글 모음』, 나라말.
문순태(1987), 「기자여 기자여」, 『나』, 청람.
신경숙(1999), 『외딴방』, 문학동네.
은희경(1997), 「서정시대」, 『문학동네』 10호, 봄.

- 2차 자료

- 구인환 외(2001), 『문학교육론』 4판, 삼지원.
김대행(2002), 「內容論을 위하여」, 『국어교육연구』 제10집, 서울대 국어교육연구소.
김상봉(2001), 「나」, 『우리말 철학사전』, 지식산업사.
김성진(1999), 「비평의 논리로 본 문학 수행 평가의 철학」, 『문학교육학』 제3호, 태학사, 여름.
김창원(1996), 「국어과 평가의 방향 : 문학영역을 중심으로」, 『초등교

- 과교육학의 평가방향 탐색』, 인천교대 초등교육연구소.
- 문영진(2001), 「서사의 교육적 작용」, 『서사교육론』, 동아시아.
- 문영진(2001), 「서사 교육의 방향 설정에 관한 일 연구」, 『국어교육학 연구』 13집.
- 박순영(1999), 「이해의 개념」, 『우리말 철학 사전』, 지식산업사.
- 박인기(2000), 「국어교육 평가의 패러다임 변화와 실천」, 『국어교육』 102호.
- 박인기 외(1999), 『국어과 수행평가』, 삼지원.
- 서동욱(2000), 『차이와 타자』, 문학과지성사.
- 서울대학교 국어교육연구소 연구보고회 자료집(1998-1999), 『국어교육과 평가』.
- 양정실(2001), 「서사교육의 평가」, 『서사교육론』, 동아시아.
- 우종욱(2001), 『21세기 교육의 두개의 축』, 교육과학사.
- 우한용(1998), 「소설의 서사기능 상실과 회복의 논리」, 『현대소설연구』 8호, 한국현대소설학회.
- 우한용 외(2001), 『서사교육론』, 동아시아.
- 이삼형(1999), 「국어교육 평가의 관점」, 『국어교육과 평가』, 서울대 국어교육연구소 연구보고서.
- 임경순(2003), 「경험의 서사화 방법과 그 문학교육적 의의 연구」, 서울대 박사학위 논문.
- 임천택(2002), 『학습자 중심의 국어과 평가』, 박이정.
- 정범모(1997), 『인간의 자아실현』, 나남출판.
- 조남현(1985), 『소설원론』, 고려원.
- 천경록(2001), 『국어과 수행평가와 포트폴리오』, 교육과학사.
- 최미숙(1999), 「문학교육과 수행평가」, 『문학과 교육』, 봄.
- 최미숙(1998), 「국어교육에서의 평가」, 『국어교육연구』 5집, 서울대학교 국어교육연구소.
- 최영환 외(2001), 『국어과 수행중심 평가』, 학문출판.
- 최인자(2001), 『국어교육의 문화론적 지평』, 소명출판.
- 최현섭 외(2002), 『국어교육학개론』, 삼지원.

- 한국교육과정평가원(1999), 『국어과 수행평가의 이론과 실제』.
- 한국국어교육연구학회 학술발표대회 자료(1999), 『국어과 학습평가의 원리와 방법』, 봄.
- 황정규(1993), 『학교학습과 교육평가』, 교육과학사.
- Arendt, H., *The Human Cindition*, 이진우·태정호 역(1996), 『인간의 조건』, 한길사.
- Arendt, H., *On Violence*, 김정한 역(1999), 『폭력의 세기』, 이후.
- Benjamin, W., 반성완 역(1996), "얘기꾼과 소설가", 『발터 벤야민의 문예이론』, 민음사.
- Bruner, J., *Actual Minds, Possible Worlds*, Harbard University Press(1986).
- Deleuze, G., *Différence and Répétion*, Paris : P.U.F. (1968).
- Doll, Jr, W. E., *A Post-Modern Perspective on Curriculum*, 김복영 역(1993), 『교육과정과 포스트모더니즘의 시각』, 교육과학사.
- Heidegger, M., *Was heißt Denken*, 권순홍 역(1993), 『사유란 무엇인가』, 고려원.
- Heidegger, M., *Sein und Zeit*, 이기상 역(1999), 『존재와 시간』, 까치.
- Kermode, F., *The Sense of an Ending : Studies in the Theory of Fiction*, 조초희 역(1993), 『종말의식과 인간적 시간』, 문학과지성사.
- MacIntyre, A., *After Virtue*, 이진우 역(1997), 『덕의 상실』, 문예출판사.
- Ricoeur, P., *Temps et récit I*, 김한식·이경래 역(1999), 『시간과 이야기1』, 문학과지성사.
- Rifkin, J., *The Age of Access*, 이희재 역(2002), 『소유의 종말』, 민음사.
- Stanley, N. V., "Vygotsky and Multicultural Assessment and Instruction", *Vygotsky in the Classroom*, Longman Publishers USA(1996).

〈초록〉

국어교육과 평가의 질

- 서사 능력 평가와 관련하여 -

임 경 순

이 글은 평가 논의를 비판적으로 검토하고, 서사 능력 평가를 중심으로 그 관점과 방향을 제시함으로써 평가의 질적 발전을 도모하기 위해 쓰여졌다.

그간의 논의는 평가가 지향하고자 하는 이념과 철학적인 합의에 대한 논의가 활발하지 못하다는 점, 담화의 특성에 따른 평가의 방법이나 방향 설정이 미흡하다는 점 등의 한계를 지녔다.

창조적으로 사고하고 실천하는 당당한 주체를 충실하게 실현하기 위해서는 교육 내적 논리에 충실한 이념인 자아실현과 자아정체성의 정립을 설정할 필요가 있다. 이러한 관점에 따라 교육의 과정을 우리 자신과 우리의 문화를 창조하는 과정이라는 관점에서 이해하고자 했다. 이러한 시각에 따라 학습 내용 - 지식, 활동, 태도 - 범주들을 포괄하는 평가의 방향과 척도를 제시하고자 했다. 이는 첫째, 경험의 가치를 확장해 나가는 평가. 둘째, 서사적 문제의식을 심화시켜주는 평가. 셋째, 이해 능력을 신장시켜주는 평가. 넷째, 구성 능력과 소통 능력을 정련화하는 평가. 다섯째, 성찰 능력을 강화시켜주는 평가 등이다.

끝으로 평가가 학습 성과의 척도로만 작용하는 것이 아니라 삶과 관련되어 있으므로, 평가의 질은 삶의 질과 밀접하게 관련되어 있음을 밝혔다. 따라서 국어교육에서 평가의 질을 확보하고 실행하는 것은 중요하다 판단된다.

【핵심어】 자아실현, 자아정체성, 경험 가치, 서사적 문제의식, 이해 능력, 구성 능력, 소통 능력, 성찰 능력.

<Abstract>

Korean Language Education and Quality of Assesment

- centering on narrative-ability assesment -

Lim, Kyung-soon

This article is intended to research of point of view and direction about narrative-ability assesment. The problems of Korean language assesment are absent of idea or philosophy of assesment, limit of assesment in the curriculum, insufficiency of assesment method and direction about kinds of discourse, etc.

We should establishing education idea for successful assesment. That is self-realization and self-identity. According to this standpoint, I understand that curriculum is a course of creating of our self and our culture. Assesment is relation to learning contents - knowledge, activity, attitude. But study about this is very insufficient. Thus this article present a direction and a standard of assesment. 1. Assesment for extending experience-evaluation. 2. Assesment for deepening narrative-problem-consciousness. 3. Assesment for improving understanding-ability. 4. Assesment for refining configurational ability and communicational ability. 5. Assesment for strengthening reflectional ability.

Last, This article asserted that there is a close connection between quality of assesment and quality of life. Thus

assuring and practicing it is very important.

【Key word】 self-realization, self-identity, reflectional ability, configurational ability, understanding-ability, communicational ability, narrative problem consciousness