

독서교육평가의 과제

송문석*

<목 차>

1. 서론
2. 독서의 개념과 영역
3. 독서활동과 독서평가의 관계
4. 독서평가의 과제
5. 결론

1. 서론

이 논의는 올바른 독서교육의 과정과 방향을 모색하기 위해 현재 광범위하고 전면적으로 중요성이 부각되는 독서교육에서 무엇을 어떤 방식으로 어떻게 평가 할 것인가 하는 독서교육평가의 과제를 고찰해 보는 데 그 목적이 있다.

평가는 교육의 한 과정이다. 또 학습자의 성취여부를 확인하고 교육의 성패 여부를 결정짓는 중요한 잣대이다. 그러므로 교육활동이 중요해질수록 교육평가도 중요해질 수밖에 없다. 이는 대부분의 교육이 활동과 평가의 두 영역으로 구성되어 있다는 점에서도 분명하다.

독서교육도 마찬가지이다. 독서활동이 중요해지는 만큼 독서교육평가 즉

* 제주대 강사, 문학박사

독서평가도 중요하다. 그러나 아직까지 독서평가에 대한 정립은 미흡하다. 이는 독서교육을 강화하는데도 매우 큰 걸림돌이다. 왜냐하면 평가에 대한 이론과 틀을 확보하지 못한다면 발전적인 독서교육의 모델은 세울 수 없기 때문이다. 그럼에도 불구하고 독서평가에 대한 논의는 도외시 된 채 독서활동에 대한 중요성만 지속적으로 강화되고 있다. 이는 쉽게 제7차 교육과정에서도 찾아 볼 수 있다.

제7차 교육과정은 21세기 세계화 정보화 시대를 주도할 자율적이고 창의적인 한국인을 육성하기 위해 전인적 성장의 기반위에 개성을 추구하는 사람, 기초능력을 토대로 창의적인 능력을 발휘하는 사람, 폭넓은 교양을 바탕으로 진로를 개척하는 사람, 우리 문화에 대한 이해의 토대위에 새로운 가치를 창조하는 사람을 기르는 것을 목적으로 하고 있다. 그리고 이 목적을 실현하기 위해 자기 주도적인 학습 능력의 신장과 기초적이고 기본적인 학습 능력의 배양을 지향하고 있다. 이러한 7차 교육과정의 목적과 방침은 궁극적으로 독서교육의 중요성을 강조한 것이다. 이는 학교 현장의 입장에서 보면 독서활동에 대한 평가를 요구하고 있는 것이기도 하다.

독서교육에서 독서활동이 중요성이 강조되는 만큼 독서평가의 중요성도 강조되어야 한다. 왜냐하면 독서평가를 소홀하게 다루면서 독서활동만을 지나치게 강조하는 것은 수사적 구호로 흐를 수 있기 때문이다. 따라서 올바른 독서교육을 위해서는 독서활동이 중요하게 다루어지는 만큼 독서평가에 중요하게 논의되어야 한다. 이것이 독서교육에서 독서평가를 논의해야 하는 첫 번째 이유이다.

독서교육에서 독서평가를 중요하게 다루어야 하는 또 하나의 이유는 학교 교육 내용의 한계 때문이다. 지금까지 학교 교육은 규격화되고 규범적인 사고나 지식의 전달을 중심으로 하고 있다. 물론 정서의 함양을 위한 문학교육도 있다. 하지만 문학교육도 대부분 지식중심을 벗어나지 못하고 있다. 설령 지식 중심을 벗어나고 있다고 할지라도 마치 윤리가 실천행위로서 기능을 잃어버린 것과 마찬가지로 할 수 있다. 그것은 평가가 바로 실천행위를 중

심으로 하는 수행평가라기 보다 이를 알고 있는가 하는 지식에 대한 평가로 이루어지는 경향 때문이기도 하다. 이에 비해 독서평가는 지식에 대한 평가와 학생들의 실천적 행위를 동시에 평가할 수 있다는 장점을 지니고 있다.

지금까지 학교 교육은 기본적인 필수적인 내용을 선별하고 이를 조직적이고 체계적인 방법으로 전수시키는 방법을 택해왔다. 그러나 현대사회의 급속한 변화는 특정 지식이나 정보가 기본적으로 필수적인 규범성을 가질 수 없도록 만들었다. 정보의 양과 질이 폭발적으로 늘어나 어떤 정보가 유용한지에 대한 평가를 하기도 힘들다는 것이다. 이를 극복하기 위해서 제도교육은 다양하고 유용한 정보를 지닌 도서를 선택하여 효과적으로 교육과정화해야 할 필요가 있다. 이러한 한계를 극복하고 다양하고 유용한 정보를 수용하여 과정화하는 방식이 독서 교육이다. 이는 독서교육에서 말하는 텍스트는 학교 교육에서 교육과정으로 선택된 교과목을 배제해서 설정되어야 함을 말하는 것이다. 필자도 이 논의에서 텍스트의 개념은 교과서를 제외한 개념으로 사용한다.

전술한 바와 같이 독서교육의 중요성은 꾸준히 강조되고 있다. 이는 각 교육청 단위에서 『독서 교육의 이론과 실제』가 출간되어 온 것을 통해서도 쉽게 짐작할 수 있다. 그렇지만 이러한 노력에도 불구하고 독서평가의 문제는 거의 다루어지지 못하고 있었다. 다만 일반적인 교육평가의 한 영역으로 다루어졌다.

일반적인 교육평가와 독서평가는 여러 면의 차이를 지니고 있다. 그것은 우선 독서평가는 일반교육평가와는 달리 고정된 텍스트를 단위로 하지 않아 고정된 커리큘럼이 없다는 것이다. 또 하나의 차이는 독서활동 주체인 학생들이 학업과 관련된 학업성적, 학업성취도, 인성, 흥미, 직업적성, 특수 기능에 대한 적성, 특수 능력 등이 독서활동에 미치는 영향과 이를 어떻게 평가할 것인가 하는 표준화가 미흡하다는 점이다. 비록 표준화가 만들어진다고 하더라도 학생 개개인에게 맞는 독서교육프로그램을 만들어내기가 쉽지 않다. 즉 일반교육평가와 달리 독서평가는 표준화개발과 그 적용이 어렵다는

사실이다.

교육평가와 독서평가의 또 하나의 차이는 독서활동에 따른 평가를 조직적이고 체계적인 교수 학습으로 다룰 방법이 아직 부재하다는 것이다. 이는 독서활동과 평가에서 교사의 구체적인 역할 설정을 어렵도록 만든다. 이는 지금까지 교사나 학교의 독서 교육이 대부분 권장도서 목록 제시와 이에 대한 줄거리나 감상문 제출 수준을 벗어나지 못하는 결과에서도 쉽게 알 수 있다. 독서평가에 대한 기존 논의의 수준을 반영하는 이러한 사실들은 아직까지 독서평가가 무엇을, 어떤 방식으로, 어떻게 평가할 것인가 하는 틀을 마련하지 못했음을 의미하는 것이다.

이 논의는 독서 교육에서 가장 중요한 것은 학생의 텍스트를 읽고 머릿속에서 어떤 처리과정을 거치는지 그리고 이 과정에서 무슨 일이 일어나고 있는지, 그리고 이를 효과적으로 조직하기 위해서는 어떤 평가방법이 필요할지를 생각해보기 위해 독서의 과정을 정보처리 패러다임으로 접근하는 인지적이고 구조적인 방법을 택하고 있다.

이러한 접근 방법의 의의는 학생들이 인지적 특성을 어떻게 평가할 것인가 하는 평가의 틀을 마련할 수 있는 준거를 모색할 수 있는 의의와 지금까지 독서교육으로 명명되었지만 전혀 교육적이지 못한 독서교육을 제도적으로 정착시킬 수 있는 방법적 틀을 모색하는데 일조할 것이라 기대한다.

2. 독서의 개념과 영역

독서의 실체를 어떻게 볼 것인가 하는 관점에 따라 독서교육은 달라진다. 왜냐하면 독서교육은 크게 학생들에 의해 이루어지는 독서활동과 교사에 의해 이루어지는 독서평가로 나눌 수 있다. 이는 독서의 개념에 따라 독서활동과 독서평가의 내용과 형식이 달라짐을 의미한다. 이런 점에서 독서의 개념을 살펴보는 작업은 독서평가에 대한 논의를 진전시키기 위한 선행 조건

다. 따라서 지금까지 독서 개념에 따라 독서활동이 어떻게 달리 이루어져 왔는지를 살펴보자.

지금까지 일반적으로 사용된 독서의 개념은 책을 읽고 이해하는 것이다. 이런 입장에서 보면 독서활동은 학생들에게 책을 제공하고 읽히는 과정이다. 그러나 문제는 이 이해의 과정을 확인하기 어렵다는 점이다. 그것은 머릿속에서 이루어지기 때문이다. 따라서 머릿속에서 어떤 절차로 이해의 과정이 진행되는지, 그리고 이 절차에서 어떤 일이 벌어지고 있는지를 알아야 하는데 이를 위해서는 이해의 과정을 중심으로 보는 독서개념이 필요하다.

이해의 과정을 중심으로 살펴보게 되면 독서는 독자가 개별 문장에서 아이디어를 이해하여 선택적으로 회상하고, 절이나 문장 사이의 관계를 이해하거나 추론하고, 회상한 아이디어를 중심내용으로 조직하거나 종합하고, 필자가 의도하지 않은 정보를 추론하고, 독서 목적에 맞추어 이러한 과정을 조절하는 과정으로 나눌 수 있다. 그런데 이 모든 과정은 동시에 일어나며 항상 다른 과정과 상호 작용한다. 그러나 이해 과정을 중심으로 보는 독서 개념은 제도교육에서 선택된 텍스트를 중심으로 해야 한다는 문제가 있다. 이는 하나의 교과 수업에서 학생들에게 어떻게 책을 효과적으로 이해하게 할 것인가 하는 점에서는 유용하지만 커리큘럼화 되지 않은 텍스트에서는 이를 적용하기가 어렵다는 것이다.

이와는 달리 도서를 텍스트가 아닌 워크로 보는 반응중심의 개념이 있다. 수용미학과 학생중심 교육관의 영향으로 나타난 이 개념은 독서를 이해에서 반응으로 바꾸어 놓았다. 반응은 머릿속에서 처리된 정보가 개별문법으로 드러나는 것을 말한다. 이러한 개념은 커리큘럼화 되지 않은 도서를 대상으로 적용할 수 있다는 장점을 지니고 있다. 이는 현재 교육현실을 지배하고 있는 독서의 개념이기도 하다. 그러나 이 개념은 심각한 오류의 가능성을 안고 있다. 그것은 수용미학에서처럼 텍스트를 부정한다는 것만이 아니라 이해와 반응을 동일하게 본다는 사실이다. 즉 독서 활동을 통해 드러난 결과와 머릿속과정을 동일하게 보려 한다는 사실이다. 그것은 반응의 결과가 곧 이

해이고 이해가 곧 텍스트라는 논리로 연결되어 있다. 비록 반응이 결과가 오독일지라도 마찬가지로 이 논리가 적용된다. 그렇게 되면 오독(誤讀)과 정독(正讀)을 구별할 수 없다.

이러한 독서의 개념들은 지금까지 텍스트를 읽고 이해하고 해석하고 반응하는 것으로만 보았을 뿐 각 과정이 어떤 상관관계 하에서 변환되고 있는지를 간과한 것이다. 이렇게 되면 모든 독서활동은 오류 없이 이루어진다는 잘못된 가정을 받아들여야 한다. 왜냐하면 이 잘못된 가정을 받아들이는 경우에 독서교육은 학생들의 반응이 중심이 될 수 있다. 즉 반응이 나타나면 독서활동은 이루어진 것이고 반응이 나타나지 않으면 독서활동은 이루어지지 않은 것으로 보게 된다. 이는 반응자체가 독서의 성패 여부를 결정짓는다는 믿음이다.

이러한 믿음을 갖고 있는 한 독서교육에서 교사의 역할은 제한적일 수밖에 없다. 그것은 학생들이 독서의욕을 고취시키는 일과 학생들의 반응을 끌어내는 일이다. 그렇지만 독서의욕을 고취시키는 일도 학생들이 반응을 끌어내는 일로 모아지게 된다. 즉 후행의 결과를 가지고 선행의 학습의욕을 고취시키는 전략이다. 이때 교사는 학생의 흥미를 끌 수 있다고 생각되는 다양한 표현 방안들을 제시한다.

물론 이러한 독서교육이 아무런 교육적 효과가 없다는 뜻은 아니다. 독서 토론회, 독서퀴즈대회, 신문제작을 통한 독서 감상, 만화로 표현하기, 개사의 개작, 광고형식을 빌어 표현하기, 논술 형식과 같이 다양하게 나타나는 이러한 방법은 학생 개개인에게 내재된 창의성을 신장시키는데 어느 정도 일조할 수 있다는 것을 부인할 수는 없다.

그러나 학생 중심 교육관이 반영된 이러한 독서교육은 교사의 교육적 역할을 규정할 수 없을 뿐만 아니라 배우거나 가르쳐야 할 교육내용을 확정시키기도 어렵다. 교사는 대부분의 독서활동과 그에 따른 반응을 학생들의 자의적 판단에 맡기게 됨으로서 독서기회의 제공자에 머물러 버린다.

그러나 가장 근본적인 문제는 텍스트의 부정이다. 텍스트의 부정은 현실

적인 실체로서의 텍스트의 부정을 의미하는 것은 아니다. 텍스트가 전하고자 하는 원래의 의미와 학생들의 반응 그 상관관계를 확인할 수 없다는 점이다. 이는 열린 해석의 가능성만을 지나치게 강조함으로써, 무엇을 가르쳐야 할 것인가 하는 교육의 내용을 확정시킬 수 없도록 만든다.

또 하나는 학생들에게서 나타난 다양한 반응이 오독의 결과일 수 있다는 문제만이 아니다. 교수 학습 과정에서 특정한 텍스트를 교사가 확정하고 통제하기가 힘들다는 것이다. 즉 독서활동에서 선택되어지는 텍스트는 학생들이 자의적 판단에 의해 결정되고 있다. 학생은 대부분 동일한 텍스트를 선정하지 않는다. 그렇게 되면 교사는 학생들이 선택하는 모든 텍스트에서 텍스트가 전달하고자 하는 독자적 의미와 그 이상의 함의된 의미를 다루기가 어려워진다. 이는 교사로 하여금 독서활동에 대한 평가를 수행하지 못하도록 만드는 결과를 초래한다.

이러한 문제를 해결하고 독서를 효율적인 교육과정으로 운영하기 위해서는 일반적인 독서 개념이나 이해 중심의 독서 개념 그리고 학생중심 교육관이 반영된 반응중심의 독서 개념을 벗어나 새롭게 바라볼 필요가 있다. 이 새로운 개념은 기존의 개념을 포괄하면서도 동시에 교육적으로도 유용해야 한다. 그것은 독서의 개념을 텍스트→객관적 이해→창조적 이해→반응으로 변환처리 되는 구조적과정으로 보는 것이다. 그렇게 되면 텍스트는 작가가 말하고자 하는 정보가 일정한 문법체계로 문자화된 것이며, 객관적 이해는 작가와 문법체계를 공유함으로써 작가가 말하고자 하는 정보를 공유하는 과정이라 할 수 있고, 창조적 이해는 이를 자신의 배경지식과 결합시켜 새롭게 이해하는 과정이 된다. 그리고 반응은 이를 일정한 문법체계로 표현하는 재창조과정으로 볼 수 있게 된다. 이렇게 볼 때 독서교육은 구조적 과정으로 이루어진 독서활동과 이 구조적과정을 각각 평가하는 독서평가의 2가지 영역으로 구분할 수 있게 된다.

독서의 개념을 구조적 과정으로 본다는 것은 각각의 과정이 일정한 변환의 절차를 거치면서 이동한다는 것이다. 독서의 개념을 구조적 과정으로 보

면 기본적으로 독서는 텍스트+인지활동으로 이루어져 있다. 이렇게 텍스트와 인지활동이 분리되어 있으면서도 통합되는 이유는 텍스트가 객관적 이해로 넘어가는 구조적 과정에는 인간의 감각기관에 의해 변환처리 되기 때문이다.

그렇지만 여기서 유의해야 할 점은 인지활동 과정에는 이미 획득되거나 저장된 배경지식이 끊임없이 작용한다는 것이다. 이런 점은 객관적 이해의 과정에 배경지식이 중요하게 작용한다는 사실과 동시에 작가의 의도 즉 텍스트가 전달하고자 하는 의미와 상관없는 독자의 배경지식이 작용할 수 있음을 알려준다.

물론 독자의 배경지식이 텍스트의 정보체계를 이해하는데 필수적임은 부정할 수 없다. 그렇다고 독자의 모든 배경지식이 다 필수적인 것은 아니다. 더욱이 인간의 두뇌기능이 특정 텍스트만을 잘 이해할 수 있도록 구조화되어 적합한 배경지식으로만 연결될 수 있는 것은 아니다. 이는 두뇌처리기능도 독서에서 고려해야 할 사항임을 말하는 것이다.

결국 학생의 독서활동은 구조적 과정으로서 작가가 텍스트를 통해 보낸 정보의 수용과 재생산이라는 정보의 영역과 이를 처리할 수 있는 기능영역이라는 두 가지로 구성되어 있음을 말하는 것이다. 이 두 가지 영역은 서로 작용에 있어서 동시적이라 보인다. 즉 정보가 이동해야 처리 시스템은 작용하며, 동시에 처리시스템의 기능을 거치지 않고는 정보를 처리할 수 없다.

그렇다고 해서 이 두 영역은 고정된 것은 아니다. 인간의 교육활동의 목적은 크게 능력의 신장과 다량의 정보를 집적하기 위해 이루어진다. 그리고 이때 다량의 정보는 능력 신장에 영향을 미치고 또 능력의 신장이 다량의 정보를 효과적으로 처리할 수 있도록 기능을 활성화시키는 교유관계를 유지한다. 결국 독서의 개념과 영역은 텍스트→객관적 이해→창조적 이해→반응으로 변환처리 되는 구조적 과정으로 이루어져 있는 인지활동이며 그 영역은 정보의 영역과 기능이 영역으로 구분됨을 말하는 것이다.

3. 독서활동과 독서평가의 관계

교육의 질적 관리를 위해서도 평가는 반드시 필요하다. 독서교육도 마찬가지이다. 독서평가의 틀을 확보하지 않고는 독서교육을 질적으로 관리하는 것은 불가능하다. 이때 질적 관리는 의도적, 체계적, 조직적으로 관리한다는 교육적 의미이다. 여기서 중요한 것은 관리 대상의 실체가 무엇인가 하는 것이다. 왜냐하면 그것은 독서가 무엇인가 하는 문제와 직결되어 있으며 동시에 무엇을 가장 중요하게 관리할 때 독서교육의 효과가 가장 바람직한가의 문제이다. 이는 독서교육에서 어떤 요소를 중요하게 보는가에 따라 독서평가의 방법도 달라질 수 있음을 말한다.

형식적인 측면으로만 보게 되면 독서교육은 텍스트, 학생, 교사라는 세 요소의 상호 작용이다. 텍스트를 중심 요소로 보게 되면 독서 교육은 어떻게 좋은 책, 유용한 책을 학생들에게 제시할 것인가 그리고 어떻게 읽게 할 것인가가 중요해지는 것이다. 다른 하나는 학생을 중요한 요소로 보는 것이다. 여기서 학생의 의미는 개별주체의 행위와 학생들이 머릿속에서 일어나는 독서과정 그리고 독서 후 행위를 가리킨다. 이때 독서 후 행위는 독서를 한 학생의 결과물을 중시함으로써 독서교육의 성패의 준거로 삼으려는 관점과 직결되어 있다. 또 다른 하나의 요소는 모든 독서활동을 관리하는 교사를 중심으로 보는 것이다. 교사는 독서교육의 관리자이며 동시에 조력자이고 평가 담당의 주체라는 점에서 중요하긴 하지만 독서활동의 직접적 주체는 아니다.

일반적으로 교육활동과 교육평가는 상호 보완적인 관계를 유지한다. 교육평가는 교육활동에서 쉬운 것에서 어려운 것으로 체계화된 교육과정, 학습해야 할 일련의 과제, 그리고 학생들이 성취해야 하는 구조화된 목표, 성취정도를 확인하는 평가, 이것들은 체계적으로 조직하게 함으로써 더 높은 학습효과를 위해 상호 보완한다.

그러나 독서교육에서 독서활동과 독서평가는 일반적인 교육평가와는 달리 서로 모순되거나 대치되는 것, 또는 서로 상보적 관계를 유지할 수 없는

것으로 이해하려는 경향을 지니고 있다. 그것은 현상적인 관계로만 볼 때 독서활동은 학생 개개인이 자율적으로 결정 시행하는 비제도적인 것인 반면 독서평가는 일정한 기준에 의해 이를 관리 하는 시스템으로서의 강제성을 지닌 제도교육적인 것이라 인식한다. 이러한 인식은 개인(학생, 교사)-개념이나 방법론-경험적 탐구의 차원으로 평가를 바라보는 문제에만 그 원인이 있는 것은 아니다. 보다 근본적인 문제는 독서활동과 독서평가가 가지는 상호 모순성에 있다.

지금까지 독서활동과 독서평가의 관계를 규정시키는 이 상호모순성은 우선 텍스트 선택에서 드러난다. 독서교육에서 선택되어지는 텍스트는 제도교육에서 배제된 도서이면서 동시에 제도 교육으로 유인되는 도서이다. 이는 텍스트 선택의 과정에서 학생들에 의해 선택된 도서에 의해 독서활동과 독서평가가 이루어지는 현상과 직결되어 있다. 이러한 텍스트 선택의 상호 모순성은 더 나아가 교육과정으로 체계화하기 힘든 독서활동을 체계화된 교육과정인 독서평가로 규정해야 하는 어려움을 만들어 낸다.

독서교육이 갖는 또 하나의 상호 모순성은 평가에서 드러난다. 독서활동과 독서평가에서 말하는 평가의 준거는 비평가 대상의 평가라는 상호모순성을 지닌다는 것이다. 왜냐하면 독서활동은 개인적이며 인지활동의 영역인 반면 독서평가는 규범적이고 제도적 평가라는 점이다. 이러한 점은 독서활동에서 객관적 이해와 창조적 이해 그리고 반응을 포함한 독서활동 전 영역에 대한 평가보다 특정영역에 대한 평가에 치중하게 만드는 결과를 만든다.

결국 이러한 상호모순성은 지금까지 독서활동과 독서평가의 관계를 일정한 틀과 체계로서 조직하기 힘들게 만들었다. 따라서 독서활동과 독서평가가 일정한 틀과 체계로서 조직하기 위해서는 도서 선택의 상호 모순성과 평가의 상호 모순성을 해결해야 한다. 이를 위해 우선 권장도서를 선정하고 이를 바탕으로 하는 독서활동의 각각의 영역을 구분해야 한다. 전술한 바와 같이 독서 교육의 텍스트는 제도교육에서 배제되면서 동시에 제도 교육으로 유인되어야 한다. 이는 제도교육에서 배제된 텍스트가 제도교육으로 유인될

만한 가치와 정보를 지니고 있다는 점 때문이다.

권장도서 또는 추천도서의 선정은 필요하다. 그렇다고 권장도서만 선정하면 도서 선정의 상호모순성이 완전히 해결되는 것은 아니다. 권장도서나 추천도서가 정보영역을 중심으로 하는지 아니면 기능영역을 중심으로 하는지를 구별해야 하는 과제는 그대로 남는다. 이러한 문제를 해결하기 위해서는 새롭게 도서를 분류할 필요가 있다. 왜냐하면 기존의 도서분류법은 장르별 분류체계를 따르고 있고, 이러한 분류는 학생들에게 주로 정보영역을 확장시켜 주는 도서인지 인지기능을 활성화시키는 도서인지를 구별해주지 못하는 맹점을 지니고 있다. 이렇게 교사가 텍스트의 선정에 개입하는 것은 현실적으로 도서 선정은 독서활동의 영역에 속하지만 동시에 교사의 영역인 평가를 위해서도 필요하기 때문이다. 텍스트를 읽는 주체는 학생이다. 그렇지만 텍스트가 지니는 가치와 정보에 대한 판단은 교사가 더 효과적이라는 것이 일반적이다.

둘째 독서 교육에서 독서활동은 체계화하기 어려운 교육과정인 반면 독서 평가는 체계화된 교육과정이라는 교육과정의 상호모순성을 지니고 있다. 이는 비(非)평가 영역의 평가라는 평가의 상호모순성과도 연결되어 있다. 교사가 학생들의 인지활동을 평가할 수 없게 되면 평가의 준거는 독서활동에서 텍스트에 대한 객관적 이해 여부만이 아니라 창조적 이해의 여부, 그리고 반응의 적절성을 평가할 수 없는 딜레마에 빠지게 된다. 그렇게 되면 독서평가는 주로 독서 감상문의 제출과 미제출, 기한 준수 여부, 분량이 많고 적음, 참신함과 참신하지 않음 이라는 평가 외에는 특별한 대안이 없어진다. 그러나 이러한 평가는 독서활동의 내용을 평가하기 보다는 그 주변적 요소를 평가하는 방식으로 귀결될 수밖에 없다. 이는 아직까지 독서평가가 교육적으로 제 기능을 수행하지 못할 수 있음을 말하는 것이다.

4. 독서평가의 과제

독서활동과 맞물려 있다는 점에서 독서평가의 문제는 곧 독서교육의 문제이다. 그리고 독서평가의 문제를 해결함으로써 독서교육의 문제를 해결하려는 태도는 독서교육의 내적 관점이다. 그렇다고 독서교육의 문제가 내적으로만 살필 수 있는 것은 아니다. 외적인 관점에서도 살펴 볼 수는 있다. 외적인 측면에서 보면 독서 평가의 과제는 독서교육의 내실화를 가로막는 제도적이고 구조적인 데에서 찾을 수 있다. 그것은 현행 입시제도에 내몰린 학생들의 치열한 점수 경쟁이 다양한 독서로 눈을 돌리기에는 현실적으로 역부족이라는 인식에 근거한 것이다. 이러한 관점에서 보면 학교교육의 교과과정에서 벗어난 독서교육은 학생들이 입시에 별다른 도움을 주지 못한다. 그것은 독서활동이 하나의 교육과정으로 인정되지 않는다는 점에서도 분명하다. 따라서 이러한 관점에서 독서활동을 활성화하기 위해서는 다양한 독서의 결과가 인정되거나 인정될 수 있는 구조적 시스템을 개발해야 한다. 그리고 이를 하나의 교육과정으로 편입될 수 있도록 하는 제도적 뒷받침이 필요하다.

그러나 이러한 독서 교육 외적인 문제가 해결된다고 해서 독서교육 내적인 문제가 자동적으로 해결되는 것은 아니다. 교육 내적인 문제는 독서활동과 독서평가는 상호 모순성을 해결하는 데 있다. 두 영역이 상호 모순성을 지닌다고 해서 본질적으로 독서활동과 독서평가가 공존할 수 없다거나 모순을 극복할 수 없다는 의미는 아니다. 만약 이러한 상호 모순성을 극복하지 못한다면 독서교육은 제도교육으로 정착하기 어려워 질 것이다. 비록 제도교육으로 유인된다 할지라도 교사가 이를 조직할 뚜렷한 방도가 마땅히 없어 혼란을 피하기 어렵다. 결국 독서교육의 내적인 측면의 문제를 해결하기 위해서는 독서활동에서 독서평가로 이어지는 각각의 구조적 과정에서 체계화된 교육과정, 일련의 학습과제 그리고 성취해야 할 구조화된 목표를 설정할 수 있어야 한다.

이러한 문제를 해결하기 위해서는 무엇보다도 독서를 정태적인 것이 아닌 동태적인 구조적 과정으로 보아야 한다. 그리고 텍스트→객관적 이해→창조적 이해→반응으로 변환처리 되는 각각의 구조적 과정을 분석하고, 평가할 요소를 추출하고 이를 항목화해야 할 것이다. 이는 독서평가의 과제를 해결하기 위해서는 무엇보다도 독서의 개념을 구조적 과정으로 보는 교사의 의식 전환과 독서활동은 텍스트와 독자인 학생 사이의 소통이라는 점을 인정하는 데서 출발해야 한다.

이를 바탕으로 독서평가의 항목을 다음과 같이 추출 설정할 수 있을 것이며 동시에 그에 따라 해결해야 할 과제도 드러날 것이다. 첫째 '텍스트→객관적 이해' 과정의 평가항목과 그에 따른 과제이다. 여기서 중요한 항목은 텍스트 선택에 대한 평가와 선택된 도서를 객관적으로 이해하는 것에 대한 평가이다. 텍스트 선택에 대한 평가에서는 도서가 어떤 가치와 정보를 지니고 있는가를 평가하는 것이다. 이를 평가항목으로 편성하지 않으려면 권장도서나 추천도서를 선택 제시함으로써 이미 검증된 텍스트로 한정하는 방법을 취할 수도 있다.

객관적 이해에 대한 평가는 선택된 텍스트의 의미를 객관적으로 잘 이해했는가를 평가하는 것이다. 텍스트의 의미를 객관적으로 잘 수용했는가의 평가는 단어 평가, 문장이해에 대한 평가, 형식이나 내용단락의 요지 파악 평가 등이 항목이 있을 수 있다.

그러나 이러한 평가항목의 설정은 단순하지가 않다. 그것은 학생들이 수준에 따라, 또는 독서활동의 전략에 따라 달라질 수 있는데 이를 어떻게 일관된 항목으로 설정할 방법을 찾는 것이 용이하지 않기 때문이다. 예를 들어 텍스트에서 모르는 단어를 어떻게 객관적으로 수용했는가를 평가한다고 가정해보자. 이는 모르는 단어에 대한 사전적, 문맥적 의미와 사회적 용례에 대한 지식을 습득한 것을 평가하는 것이다. 그렇지만 이 경우 학생의 단어에 대한 배경지식에 적을수록 단어를 많이 조사하는 반면 배경지식의 많을수록 조사한 단어는 적어진다. 또 읽기의 전략에 따라 판단을 보류하거나 무시하고 계속

읽으면서 읽는 과정에서 의미를 파악하려 할 수도 있으며 또는 잠정적인 가설을 세워 이해하는 전략도 있을 수 있다. 결국 '텍스트→객관적 이해'의 과정에서 나타나는 독서평가의 과제는 학생들의 수준과 독서활동의 전략에 따라 달라지는 객관적 이해를 어떻게 객관화 시킬 것인가 하는 점이다.

둘째 '객관적 이해→창조적 이해' 과정의 평가 항목의 설정과 그에 따른 과제이다. 이 과정에서는 학생에게 수용된 객관적 의미가 어떻게 능동적이고 역동적으로 재해석되고 있는가를 평가하는 것이다. 여기서 창조적 이해란 객관적으로 수용된 의미가 독자의 기억 속에 저장된 정서와 사고를 자극함으로 나타나는 양상이다. 이는 텍스트의 객관적 의미가 독자에게 축적되었던 세계로 변환되어 드러난다는 점에서 학생들의 창조적 능력이 발현되는 과정이다.

그렇지만 이 과정에 대한 평가도 단순하지가 않다. 그것은 독자의 사고와 정서를 쉽게 자극할 수 있는 텍스트가 있는 반면 그렇지 않은 텍스트도 존재하기 때문이다. 이러한 차이는 문학과 비문학의 차이에서 쉽게 발견할 수 있다. 문학인 경우 이는 독자의 사고와 정서를 손쉽게 자극한다는 점에서 텍스트의 의미가 독자의 경험으로 환기되어 나오기 쉬운 반면 비문학에서는 객관적인 정보를 이해하는 수준에만 그쳐 창조적 이해를 어렵게 할 수 있기 때문이다. 결국 '객관적 이해→창조적 이해' 과정에서 나타나는 독서평가의 과제는 창조적 이해를 텍스트의 종류에 따라 어떻게 평가해야 하는가하는 문제를 해결해야 한다는 점이다.

셋째 '창조적 이해→반응'의 과정의 평가항목과 과제이다. 여기서 반응은 머릿속에서 이루어지던 객관적 이해와 창조적 이해를 하나의 문법체계로 드러내는 것이다. 물론 반응이 창조적 이해에 대한 반응만 있는 것은 아니다. 텍스트에 대한 객관적 이해에 대한 반응도 존재한다. 그렇지만 이는 '텍스트→객관적 이해'에서 이루어지는 평가요소이며 항목이다.

창조적 이해에 대한 반응은 텍스트가 독자에 의해 새로운 세계로 변환된다는 의미를 지니고 있으며 이를 드러낸 반응은 텍스트와 관련을 맺고 있기

는 하지만 새로운 내용이다. 그러므로 이를 드러내는 양식 또한 독자에 의해 결정될 수밖에 없다. 그것은 일반적인 언어 양식으로 드러날 수도 있으며 그림이나 음악의 양식으로도 드러날 수 있다. 이는 독자의 사고와 정서에 따라 문법체계 달라질 수 있음을 의미한다. 결국 '창조적 이해→반응'의 과정에서 나타나는 독서평가의 과제는 반응의 양식으로 드러난 다양한 문법체계를 평가할 어떻게 평가할 것인가를 해결해야 하는 과제가 있다.

5. 결론

이 논의는 올바른 독서교육의 과정과 방향을 모색하기 위해 독서의 개념을 '텍스트→객관적 이해→창조적 이해→반응'의 구조적 과정으로 보고 각각의 과정에서 평가할 요소와 항목을 추출하고 이를 구체화하는데 작용하는 과제들을 살펴보았다.

교육 외적인 측면에서는 독서활동이 활성화 될 수 있도록 다양한 독서의 결과가 교과 교육에 반영될 수 있도록 하는 시스템과 이를 제도적으로 뒷받침할 수 있도록 하는 것이 필요하며 내적인 측면에서는 체계화된 독서과정 일련의 독서과제 구조화된 독서목표를 도서→객관적 이해→창조적 이해→반응에 맞도록 평가요소를 찾아내고 평가항목화가 필요하다.

실천적 방법론적 학습능력함양과 창의적 교육으로 국가 경쟁력의 제고하고 자신의 삶을 풍요롭게 만들어 가기 위해 지식, 정보의 습득과 정보처리능력의 개발을 위해서도 독서교육이 강화되어야 한다는 사실에는 이론의 여지가 없다. 그러나 이론적 토대 없는 실천적 창의적 독서교육의 강화는 독서교육의 효율적 전개를 위해서도 바람직하지 않다. 이런 점에서 이론적 토대를 바탕으로 하는 독서교육의 강화가 필요한 것이다. 그리고 이론적 토대의 중심에 독서평가의 문제가 있다. 그리고 이러한 이론적 토대는 독서활동이 주체인 학생이 아니라 독서교육을 담당해야 하는 교사들에게 필요하다. 왜냐

하면 이론은 평가를 위한 것이기도 하지만 보다 중요한 역할은 독서교육의 과정과 방향을 올바르게 정립하는데 있기 때문이다.

〈참고 문헌〉

- 김영택 외, 『자연언어처리』, 생능출판사, 2001.
랭에커, 김종도 역, 『인지문법의 토대』, 박이정, 1999.
레이재켄도프, 이정민·김정란 역, 『마음의 구조』, 인간사랑, 2000.
좌인, 천경록 역, 『독서지도론』, 박이정, 2003.
송기호, 『학교 도서관 운영의 실제』, 한국도서관 협회, 2002.
송문석, 『인지시학』, 푸른사상, 2004
이정모 외, 『인지심리학』, 학지사, 2002
조셉 월풀, 장하용 역, 『커뮤니케이션과 과학』, 나남 출판, 1997.
조연주 외, 『구성주의 교육』, 학지사, 1998.
조영식, 『창조적 독서교육』, 인간과자연사, 1999.
조영희, 『독서지도의 효율화 방법론』, 신아출판사, 1999.
차봉희, 『수용미학』, 문학과 지성사, 1985.
황정규, 『교육측정 평가의 새 지평』, 교육과학사, 1998.