

# 문법 능력과 문법 평가 문항 개발의 방향

구본관\*

## <차 례>

- I. 서론
- II. 문법 능력과 문법 평가
- III. 문법 평가 문항에 대한 검토와 문법 능력의 측정 방안
- IV. 문법 능력 측정을 위한 문항 개발의 실제
- V. 결론

## I. 서론

평가는 교수-학습을 극대화하고, 교육의 질을 향상시키며, 교육과정과 교수-학습 자료를 개선하게 한다는 점에서 어떤 종류의 교육에서도 반드시 필요하다. 국어교육에서도 무수히 많은 평가가 이루어져 왔으며, 평가에 대한 논의도 끊임없이 이어져 왔다. 국어교육에서의 평가는 국어 교육에서 설정한 교육 목표의 달성 여부를 판단하는 행위이며, 동시에 학습자 자료를 수집하여 궁극적으로 교육 목표의 달성을 도와주는 행위이기도 한다. 따라서 국어교육의 평가는 교육 평가의 일반론과 국어교육의 특수성 사이에서 적절한 이론화가 이루어져야 하며, 이를 바탕으로 국어교육의 질을 향상시키는 데에 기여하는 학습-지향 평가(learning-oriented assessment)가 되어야 한다.

\* 서울대학교 사범대학 국어교육과

그런데 국어교육에서의 평가에 관한 논의는 결코 충분했다고 보기 어렵다. 국어교육에서 평가는 교육 평가 일반론을 교과 영역 안으로 가져와서 이론화를 추구하였지만, 학습자의 언어적 경험을 교육 내용으로 하는 개별 교과로서의 국어교육의 특성을 충분히 고려한 이론화가 이루어지지 못했던 것이다(박인기 2000). 그리하여 국어교육에서는 평가 문항을 작성하는 실천가는 있으나 이에 대한 이론적인 기초를 정교하게 마련하는 이론가는 없는 실정이라는 지적이 나오기도 했다(김광해(1994) 등). 따라서 앞으로의 평가에 대한 논의는 국어교육이라는 개별 교과의 특성을 살리되, 이론화를 통해 바람직한 방향으로 실천을 이끌어 나가야 할 것으로 생각된다.

주지하듯이 국어교육의 평가는 평가 일반의 변화에 영향을 받으면서 새로운 패러다임으로 나아가고 있다. 그리하여 측정을 중심으로 하는 평가관에서 정보 수집을 통해 교수-학습을 개선하는 평가관으로 변화하고 있으며, 인지주의나 구성주의 교육 이론의 영향으로 평가에서 학습자의 역할이 더욱 강조되고 있기도 하다.<sup>1)</sup> 하지만 새로운 평가의 패러다임이 충분히 뿌리를 내리지 못하고 있는데, 이는 대학수학능력시험을 비롯한 상급학교 입학시험이 다른 모든 평가의 성격이나 방향의 결정에 미치는 영향력이 너무 큰 우리나라의 교육 상황과도 관련이 있다.

국어과의 교수-학습 상황이 지나칠 정도로 평가, 특히 대학수학능력시험에 의해 지배되는 현실은 국어과와 관련되는 ‘언어 영역’의 특성과 관련이 깊다. 주지하듯이 대학수학능력시험은 교수-학습 과정에서 배운 내용을 평가하는 학업 성취도 검사(academic achievement test)가 아니라 대학에서 배울 수 있는 적성을 갖추었는지를 평가하는 학업 적성 검사(scholastic aptitude test)이다. 따라서 국어과 교육과정의 성취 기준은 대학수학능력시험의 평가 기준으로 이어지지 않는다. 다른 과목의 경우 대학수학능력시험 자체가 학업 성취도 검사의 성격을 상당 부분 가지기 때문에 해당 과목의 교육과정과 그 과목 관련 대학수학능력의 평가가 가지는 괴리는 국어과 과목만큼 크지는 않다.

1) 이런 관점에서 국어과 평가를 반성하고 새로운 평가 방향을 탐색한 논의로는 천경록(1999/2001), 최미숙(2006) 등이 있다.

대학수학능력시험이 국어과의 교수-학습 상황과 직접적인 관련이 없으므로 국어과의 하위 영역인 ‘말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학’ 중 ‘말하기’가 출제되지 않으며, 문법이나 듣기, 쓰기 등의 비중이 상대적으로 매우 낮은 것으로 나타난다. 이런 사정 때문에 중학교나 고등학교 교수-학습 목표나 내용은 대학수학능력시험과 직접적인 관련성이 없는데도, 학교 교실에서의 평가를 포함한 실제 교수-학습이나 평가는 상당 부분 대학수학능력시험을 대비하는 방식으로 이루어지고 있다.

이처럼 국어과 평가가 대학수학능력시험의 부정적 세환(washback) 효과에 기인하여 이상과 실제의 괴리를 보여 준다는 점<sup>2)</sup> 이외에, 문법 평가의 현실은 다른 영역에 비해서도 더욱 문제적이다. 문법 평가의 경우 평가에 대한 논의 자체가 많지 않아<sup>3)</sup> 이상이 무엇인지조차 불분명하며, 따라서 이상과 현실의 괴리를 어떻게 극복해야 할 것인지에 대한 논의 자체가 쉽지 않다. 그렇지만 제7차 교육과정 이후 실제 문법 평가에서는 의미 있는 변화가 일어나기도 했다. 즉, 문법 평가 문항이 문법 지식 중심에서 탐구 과정과 문법 지식의 활용 중심으로 옮겨가고 있는 모습을 보인 것이다. 이는 문법 교육학의 성과가 아니라 학업 성취도 검사 성격의 대학수학능력시험의 긍정적 영향으로 파악된다(신명선 2007). 우리가 대학수학능력시험의 부정적 세환 효과를 언급한 것을 생각하면 아이러니하기까지 하다.

탐구 과정과 지식의 활용을 강조하는 방향은 최근의 문법 교육학의 방향과도 일치하는 것이다. 문법 교육에서의 평가가 문법 교육의 교육 목표에 대한 평가로 나아가는 것이 바람직하다는 점을 고려하면 이런 방향의 변화는 일단 긍정적이다. 하지만 성취도 검사, 진단 평가, 대학수학능력시험과 같은 국가 수준의 대단위 평가가 아닌 교실 평가에서의 문법 평가는 여전히 문법 지식이 평가의 중심이 되고 있으며, 대학수학능력시험

2) 국어교육 평가에서의 이상과 현실의 괴리에 대한 논의는 김광해(1994)를 참조할 수 있다. 특별히 문학 영역 평가에서의 이상과 현실의 문제를 다룬 논의로는 정현선(1997)이 참조된다.

3) 이관규(2008 : 190)에 따르면 1992년부터 2002년까지의 문법 영역 관련 논의 가운데, 평가를 다룬 것은 3.6%에 불과하다고 한다.

의 영향으로 탐구 과정과 지식의 활용에 대한 문항이 늘어나기는 했지만 교육과정과의 밀착도는 여전히 떨어진다. 따라서 문법 평가는 문법 교육 과정을 고려하여, 문법 지식에 대한 이해 능력, 언어 자료에서 문법적 원리를 도출하는 탐구 능력, 실제 언어 표현이나 이해에 문법을 적용하는 능력, 문법에 대한 바람직한 태도 등이 적절하게 반영되어야 할 것이다.

본고에서는 문법 평가가 문법의 교육과정을 적절하게 반영하는 학습-지향 평가가 되어야 한다는 관점에서 문법 교육과정에서 문제 삼는 문법 능력과 문법 평가의 관련성을 중심으로 바람직한 문법 평가의 방향에 대해 논의하게 될 것이다.<sup>4)</sup> 제2장에서는 문법 능력과 문법 평가의 관련성에 대해서 다루고, 제3장에서는 문법 평가 문항에 대한 기존의 논의를 바탕으로 문법 평가 문항 설계의 방향에 대해 고찰하게 될 것이다. 제4장에서는 이전까지의 논의를 참조하여 문법 평가 문항을 검토하고 한두 개의 실제 문항도 제안하게 될 것이다.

## II. 문법 능력과 문법 평가

국어교육의 평가는 국어교육의 목표와 관련되어야 하며, 국어교육의 목표에서 가장 중요한 것은 국어 능력의 신장이다. 국어 능력을 어떻게 정의할 것인지에 대해 이론(異論)의 여지가 없지는 않지만 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기와 같은 국어사용 능력과 국어에 대해 인식하는 능력, 국어에 포함되어 있는 사교나 문화를 이해하는 능력을 포함한다고 볼 수 있다.<sup>5)</sup> 김대행·김광해·윤여탁(1999)에서는 국어 능력을 ‘사용으로서의 언어’와

4) 주세형(2008)에서는 학업 성취도 평가를 중심으로 하여 문법 교육의 목표와 평가의 관련성에 대해 논의하고 있어 본고의 논의에 참조된다.

5) 주지하듯이 국어과 교육의 목표로서의 국어 능력이 무엇인지에 대해서는 연구자마다 차이를 보여 왔다. 정구형(2005)에서는 국어 평가와 관련하여 다양한 학자들의 국어 능력에 대한 견해들을 제시하고 있다.

‘한국 문화로서의 언어’ 등을 포함하여 정의하고 있기도 하다.<sup>6)</sup> 국어교육의 하위 영역으로서의 문법 교육의 평가는 국어 능력의 하위 요소인 문법 능력을 평가하는 것에 초점이 주어져야 한다. 국어 능력이 국어교육의 목표가 되는 것처럼 문법 능력은 문법 교육의 목표가 된다.

문법 능력과 문법 평가에 대한 구체적인 논의는 뒤로 미루고 우선, 문법 교육의 목표와 문법 능력의 관계에 대해 살펴보기로 하자.

(1) 제7차 교육과정 문법 교육의 목표

국어에 대한 탐구 과정을 통한 통찰력과 논리적 사고력을 바탕으로 언어와 국어의 문화적 가치 및 국어에 대한 체계적인 지식을 갖추고, 국어를 올바르게 사용하여 국어의 발전에 기여하는 태도를 지닌다.

가. 언어와 국어의 문화적 가치를 이해한다.

나. 국어를 체계적으로 이해하고 효과적인 국어생활을 영위한다.

다. 국어를 사랑하고 발전시키는 태도를 지닌다.

(2) 개정 교육과정(2007) 문법 교육의 목표

국어에 대한 이해와 국어에 대한 탐구 활동을 바탕으로 문법 능력 발달시키고 국어와 국어 문화의 발전에 기여하는 태도를 기른다.

가. 국어의 원리와 규칙을 이해한다.

나. 실제 국어 생활에 대한 탐구를 바탕으로 문법 능력을 기른다.

다. 국어를 사랑하고 국어 문화를 창의적으로 발전시킨다.

(1)과 (2)를 비교해 보면 개정 교육과정(2007)에서 문법 교육의 목표로 문법 능력을 명시적으로 제시하고 있다는 점에서 제7차 교육과정과 차이가 난다. 하지만 (1)의 경우도 명시적이지는 않지만 문법 교육의 목표가 문법 능력이라는 점을 담고 있는 것으로 보인다.

6) 국어 능력은 언어로서의 ‘국어’와 관련된다는 점에서 언어가 무엇인지에 대한 논의들이 참조된다. 구본관(2007)에서는 ‘도구로서의 언어’와 ‘대상으로서의 언어’를 구분한 샤르트르의 언어의 본질에 대한 논의를 참조하여 언어가 의사소통의 수단일 뿐 아니라 그 자체가 목적 내지 대상이 될 수 있음을 언급하고 있다. 이런 언어의 본질에 대한 논의는 국어 능력을 국어사용 능력으로만 제한하지 않으려는 우리의 입장을 간접적으로 지지해 주는 것으로 생각된다.

국어 교육의 목표로서의 문법 능력이란 무엇인가? (2)의 문면을 자세히 살펴보면 문법 능력은 국어에 대한 이해와 탐구 활동을 포함하는 것으로 보인다. 다만 국어 문화의 발전에 기여하는 태도가 문법 능력에 포함되는지에 대해서는 명확하지 않다. 이관규(2008 : 57)에서는 국어 교육의 목표로 문법 능력을 명시하고 문법 능력에는 ‘지식 능력’, ‘사용 능력’, ‘태도 능력’이 모두 포함되는 것으로 진술하고 있다. 하지만 태도가 과연 문법 능력에 포함되는지에 대해서는 쉽게 말하기 어려운 것으로 판단된다. 본고에서는 일반적으로 ‘능력’에 ‘태도’가 포함되지 않는다는 점, 개정 교육과정의 문면을 고려하면 ‘문법 능력’에 태도가 포함되지 않는 것으로 해석된다는 점 등을 고려하여 문법 능력을 국어에 대한 이해 능력과 실제 언어에 대한 탐구를 포함하는 능력으로 한정하기로 한다. 다만 ‘국어 문화 발전에 기여하려는 태도’ 역시 문법 교육의 목표가 될 수 있다는 점에서는 의견을 달리하지 않는다. 따라서 우리의 관점에서 보면 문법 교육의 목표는 문법 능력의 향상과 그밖에 것(태도 교육 등)을 포함하는 것이 된다.<sup>7)</sup>

문법 교육의 목표에 문법 능력뿐 아니라 태도 등을 더 포함해야 하지만, 문법 교육의 가장 중요한 목표는 문법 능력이라는 점에는 이의를 제기하기 어려울 것이다. 문법 능력은 이미 언급했듯이 국어에 대한 이해와 탐구 활동을 포함한 실제 국어 활동에 적용하는 능력으로 볼 수 있다.<sup>8)</sup> 따라서 문법 능력은 문법에 대한 지식 능력, 국어에 대한 탐구 능력, (탐구의 결과를 포함하여) 국어에 대한 지식을 국어 생활에 활용하는 능력을 포함하는 것으로 볼 수 있다.

문법 평가와 관련하여 문법 능력을 정의하기 위해서는 여전히 한두

7) 우리의 논의에서 제시한 견해 이외에도 문법 능력에 대한 다양한 정의가 존재한다. 예를 들어 김대행·김강해·윤여탁(1999)에서는 문법 능력을 ‘문장의 문법적 정확성을 판단하고 표현하는 능력’으로 매우 좁게 정의하고 있다.

8) (2)의 개정 교육과정의 진술은 탐구와 관련하여 불분명한 점이 있는 듯하다. 탐구는 개정 교육과정의 취지에 따르면 문법 교육의 내용 요소의 하나로서 국어에 대해 사고하는 그 자체이다. 이는 국어에 대한 문법 지식을 실제 국어 생활에 적용하는 것과 다른 것이다. 2)나의 실제 국어생활에 대한 탐구라는 표현은 국어에 대한 탐구와 문법 지식을 실제 국어생활에 활용하는 것을 교묘하게 혹은 애매하게 합쳐 놓은 진술로 보인다.

가지 해결되어야 하는 문제가 있다. 평가와 관련하여, 우선 ‘문법’이 무엇인지에 대해 간략하게나마 검토해 보기로 하자.

전통 문법이나 구조주의 문법 시대에 문법은 언어에 내재하는 일정한 규범적 질서 혹은 규칙 체계로 이해되었다. 이런 관점에 서면 문법 능력이란 규칙을 기억하는 능력으로 이해되게 되어 문법 능력의 평가는 문법 지식을 암기하고 있는지를 판단하는 것이 된다. 그러다가 탐구 학습이 강조되면서 문법 능력의 평가는 구체적인 언어 사례에서 규칙을 추출하는 능력을 평가하는 방향으로 전환되기도 했다. 한편, 생성문법의 도입으로 문법은 언어에 내재되어 있는 원리에서 나아가 인간의 머릿속에 들어 있는 규칙으로 궁극적으로는 언어를 생성해 내는 원리로 정의되게 되었다. 이런 논의를 문법 능력의 평가에 적용하게 되면 문법 능력이란 규칙을 기억하는 능력뿐 아니라 머릿속에 내재되어 있는 문법 지식을 실제 언어생활에 적용하는 능력으로 정의되게 되며, 문법 평가는 문법 규칙을 실제 언어생활에 적용하는 능력의 평가로 확대할 수 있게 된다.

이러한 관점을 받아들이면 문법 능력은 국어에 대해 이해하고 이를 바탕으로 국어를 정확하고 효율적으로 사용하는 능력이 되게 된다. 이를 언어 단위별로 나누게 되면 음운 능력, 단어 능력, 문장 능력, 담화 능력 등이 될 것이고 이에 어문 규범 능력 등을 추가할 수 있을 것이다.<sup>9)</sup> 이들 각각의 문법 단위의 능력은 다시 ‘지식’, ‘탐구’, ‘활용’으로 나눌 수 있다. 따라서 문법 평가를 위한 문법 능력을 문법 단위를 고려하여 정리하면 다음 표와 같다.

9) 이관규(2008 : 221~288)에서는 문법 평가와 관련하여 문법 능력을 음운 능력, 단어 능력, 문장 능력, 의미 능력, 담화 능력, 어문 규범 능력 등으로 나누고 있다. 본고에서는 ‘의미 능력’이란 ‘단어 의미’, ‘문장 의미’ 등으로 단위로 환원할 수 있다는 점에서 제외하기로 한다. 아울러 이들 각 단위의 문법 능력은 각각 ‘지식’, ‘탐구’, ‘활용’으로 나눌 수 있다는 점도 지적해 둔다.

(3) 언어 단위별 문법 능력과 태도에 따른 평가 가능한 문항 분류<sup>10)</sup>

		지 식	탐 구	활 용
문법 능력	음운 능력	음운 지식 문항	음운 탐구 문항	음운 활용 문항
	단어 능력	단어 지식 문항	단어 탐구 문항	단어 활용 문항
	문장 능력	문장 지식 문항	문장 탐구 문항	문장 활용 문항
	담화 능력	담화 지식 문항	담화 탐구 문항	담화 활용 문항
	어문 규범 능력	어문 규범 지식 문항	어문 규범 탐구 문항	어문 규범 활용 문항
태 도		태도 관련 문항		

(3)의 표는 각종 문법 출제를 위해 일종의 이원분류표로 활용할 수 있을 것이다.<sup>11)</sup> 다만 태도를 더 세분할 수도 있다는 점, 어문 규범이 경우에 따라서는 음운, 단어, 문장 등의 언어 단위별로 나눌 수도 있어 분류의 일관성이 떨어질 수 있다는 점 등이 문제가 될 수 있을 것이다. 이에 대해서는 더 세밀한 논의가 필요할 것이다.

우리는 지금까지 문법 평가와 관련한 문법 능력을 정의하고, 문법 단위나 문법 교육의 내용 체계를 고려하여 표로 정리해 보았다. 사실은 이보다 더 중요한 것은 문법 능력을 통해 도달하는 능력이 궁극적으로 어떤 것이냐는 문제이다. 이를 위해서는 우리가 문법 교육을 통해 문법 능력을 갖추었을 때 완성되기를 바라는 교육적 인간상의 문제와, 문법 능력을 통해 도달하는 구체적인 능력이 무엇인가에 대해 논의해야 한다.

먼저 문법 교육을 통해 도달하기를 바라는 교육적인 인간상에 대해 간략하게 언급해 보기로 하자. 신명선(2007)에서는 문법 교육을 통해 도달하고자 하는 교육적 인간상을 ‘언어적 주체’의 개념으로 설명한다. ‘언어적 주체’는 ‘인식’이나 ‘태도’에 있어서 언어적인 차이에 민감성(sensitivity)을 가지며 비판적인 언어 인식(language awareness)을 갖춘 인간으로 제시하고

10) 문법 평가에 태도가 포함되어야 한다는 점에서는 동의하지만, 본고에서는 문법 능력의 평가에 집중하므로 태도 평가에 대해서는 더 이상의 논의를 하지 않는다.

11) 실제 문법 평가 출제 과정에서는 위의 분류의 모든 항목을 골고루 출제할 수는 없을 것이다. 중요도에 따라 출제 문항의 비중이 달라질 수도 있으며, 국가 수준의 객관식 평가에서는 출제가 어려운 항목도 있을 것이다.



있다. 문법 교육의 결과로서 도달해야 할 인간상에 관한 한 우리의 견해도 이와 크게 다르지 않다. 우리로서는 문법 교육을 통해 문법 능력과 문법에 대한 바람직한 태도를 갖춘 인간상을 상정한다. 문법 능력을 갖춘 인간이란 지식 능력과, 탐구 능력, 활용 능력을 갖춘 인간을 말한다. 각각의 하위 능력이 무엇인지에 대해서는 뒤에서 설명하게 될 것이다.

다음으로 문법 능력을 통해 도달하는 구체적인 목표 능력에 대해 언급해 보기로 하자. 이 목표 능력은 평가의 결과를 판단하는 준거가 되기도 한다. 문법 교육은 일반적으로 언어 사용에 있어서 ‘정확성’, ‘적절성’ 등을 갖추게 하는 것을 목적으로 한다고 알려져 있다. 정확성은 규범을 포함하여 정확한 어휘 사용, 정확한 문장 사용 등으로 전통적으로 문법 교육이 추구하는 목표에 해당한다. 적절성은 최근 의사소통중심 접근법 등에서 강조하는 것으로 특히 담화에 있어서 사회문화적인 적절성 등을 강조하면서 문법 교육이 추구하는 목표로 제시되었다. 하지만 우리는 여기에 ‘창의성’을 추가하기로 한다.<sup>12)</sup>

문법 교육이 추구하는 목표로서의 창의성을 실제 문법 교육과정에서도 드러나 있기도 하다. 개정 문법 교육과정(2007)의 내용 중 세부 내용에는 “문법을 고려하되, 창의적이고 효과적인 방법으로 국어를 사용한다.”라는 규정이 제시되어 있다. 이는 일상 언어보다는 예술언어 사용을 지적인 것이다. 또한 개정 교육과정(2007) 선택 과목 ‘문법’의 평가 목표와 내용에는 “(4) 문법 지식을 바탕으로 국어를 정확하고, 효율적이며, 창의적으로 사용할 수 있는지를 요소별로 평가하며, 구어 능력과 문어 능력을 구별하여 평가한다.”는 내용을 넣어 문법 지식의 창의적인 적용을 문법 평가의 목표의 하나로 제시하고 있다.

우리는 언어의 창의적인 사용이 예술 언어에만 적용되는 것이 아니라고 생각한다. 예를 들어 통신 언어에서 규범에서 벗어나게 언어를 사용하

12) 교육과정에는 ‘창조적’이라는 표현과 ‘창의적’이라는 표현이 모두 나타난다. 양자가 미묘한 차이를 가지고 있지만 우리는 둘을 구분하지 않고 창의적 내지 창의성을 주로 사용한다. 유영희(1997)에서는 ‘창의성’과 ‘창조성’을 구별하여 특별히 예술에 속하는 문학 영역에서의 ‘창조성’에 대해 강조한다.

는 경우도 창의적인 사용의 범주에 넣을 수 있으며, 단어 형성법을 활용하여 신어를 만들어서 사용하는 것도 창의적인 사용의 범주에 넣을 수 있다. 이럴 경우 언어의 창의적 사용은 규범적인 사용과 충돌을 일으키기도 한다. 규범성과 창의성이 충돌할 경우 어느 한쪽에만 가치를 부여할 수 없다. 언어의 규범을 모르는 것은 궁극적으로 언어생활을 혼란스럽게 할 것이다. 하지만 문법 능력이 언어를 규범대로만 사용하는 능력으로 한정한다는 것은 인간의 언어 사용의 무한한 가능성을 고려하지 않는 것이다. 따라서 바람직한 문법 능력을 가진 학습자라면 규범을 알되, 맥락에 따라 규범을 넘어서서, 규범에서 자유로운 창의성을 발휘할 수 있어야 한다.

이제 지금까지의 논의를 바탕으로 문법 교육을 통해 도달하고자 하는 문법 능력에 대해 특히 문법 평가와 관련하여 다음과 같이 정리해 보고자 한다.<sup>13)</sup>

첫째, 문법 능력에는 문법 지식이 포함된다. 문법 지식에는 문법 용어와 같은 메타적 지식, 활용에 관여하는 절차적 지식 등이 모두 포함된다. 문법 능력이 언어학적 능력이 아니므로 메타적 지식에 대한 교육이나 평가는 문법 교육에 필요한 필수적인 것으로 제한하는 것이 좋다. 오히려 절차적 지식을 포함하여 실제 언어생활에 활용할 수 있는 지식을 평가에 적극적으로 반영해야 한다. 국어교육은 모국어 화자를 대상으로 하기 때문에 실제 언어 활용에 관련된 지식을 대체로 알고 있는 것으로 생각되기 쉽다. 그러나 단어나 문장의 미세한 차이 등에 대해서는 모국어 화자라도 모르는 경우가 있으므로 문법 교육이나 문법 평가에서는 정확성이나 민감성을 기르기 위해 이를 포함해야 한다. 아울러 경어법과 같은 화용적인 지식은 모국어 화자라도 배우지 않으면 모르는 지식이므로 적절성 교육을 위해 이를 문법 교육이나 평가에서 중요하게 다루어야 한다.

13) 문법 능력을 ‘지식 능력’, ‘탐구 능력’, ‘활용 능력’으로 나누어 구체적인 문항 개발의 방향을 모색하는 우리의 논의는 성취도 평가와 같은 시험에 실용적인 목적으로 활용될 것이다. 필자가 참여한 2010년의 성취도 시험 개편 방향에서는 문법 평가의 중영역을 ‘언어 지식’, ‘언어 탐구’, ‘언어 활용’으로 나누어 제시하고 있다. 성취도 평가 역시 본고가 지향하는 학습-지향 평가의 경향이 강하므로 이런 분류가 가능하다고 볼 수 있다.

둘째, 문법 능력에는 문법 탐구 능력도 포함된다. 탐구는 문법 지식을 바탕으로 언어에 대해 새롭게 인식하게 하며 이를 통해 사고력의 증진 효과를 기대할 수 있다. 문법 탐구를 통해 정확성이나 적절성을 기를 수도 있지만 사고력과 관련하여 창의성을 기를 수도 있다. 따라서 문법 교육이나 평가에 탐구 능력이 반영되어야 한다.

셋째, 문법 능력에는 문법을 활용하여 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등 언어생활을 수행하는 행위도 포함된다. 문법 활용에는 다양한 층위의 문법 지식이 활용된다. 예를 들어 음운 지식은 표준발음법에 활용될 수 있고, 단어에 대한 지식은 좋은 문장 쓰거나 한글 맞춤법에 활용될 수 있다. 지식으로 이해하는 것과 실제로 활용할 수 있는 능력이 다를 수 있으므로 문법 교육과 평가에서는 특히 정확성을 기르기 위해 이를 반영해야 한다. 또한 문법 활용에는 정확성을 위한 규범적인 사용에만 그치는 것이 아니라 규범을 넘어서는 창의적인 활용도 포함된다. 이미 언급했듯이 예술적 언어에서도 그러하고 통신언어 등에서도 그러하다. 따라서 이런 창의적인 활용도 창의성을 기르기 위해 문법 교육과 평가에 반영해야 한다.

문법 능력과 직접 관련은 없지만 문법과 관련된 태도를 문법 교육과 문법 평가에 반영하여야 한다. 태도의 경우 우리의 주된 관심이 아니므로 자세하게 다루지는 않겠지만 국어 교육에서 강조하고 있는 국어 의식과 관련이 있다. 지금까지 논의를 표로 정리하면 다음과 같다.

#### (4) 문법 교육-평가와 관련한 문법 능력

	하위 분류	평가 내용	목표 능력 (평가 준거)
문법 능력	지식 능력	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 메타적 지식 →</li> <li>• 미세한 차이에 대한 지식 →</li> <li>• 화용적 지식 →</li> </ul> 등	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 정확성</li> <li>• 정확성</li> <li>• 적절성</li> </ul>
	탐구 능력	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 다양한 문법의 탐구 →</li> </ul> 등	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 정확성, 창의성</li> </ul>
	활용 능력	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 문법 지식을 정확한 언어 사용에 활용 →</li> <li>• 문법 지식을 창의적 언어 사용에 활용 →</li> </ul> 등	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 정확성, 적절성</li> <li>• 창의성</li> </ul>

### Ⅲ. 문법 평가 문항에 대한 검토와 문법 능력의 측정 방안

#### 1. 문법 평가 문항에 대해 검토한 기존 논의들

3장에서는 실제 문법 평가 문항에 대한 검토를 통해 문법 능력을 측정하는 방안에 대해 논의해 보고자 한다. 먼저 3.1.에서는 신명선(2007), 김진규·안주호(2006), 주세형(2008, 2009), 하성욱(2007), 이관규(2008) 등을 중심으로 문법 평가에 대한 기존의 논의를 우리의 관점에서 살펴보고자 한다.

평가 문항은 다양한 관점에서 분류할 수 있다. 평가 시기와 관련하여 진단 평가, 과정 평가, 결과 평가로 나눌 수 있고, 평가의 주체와 관련하여, 교사 평가, 학생 평가, 상호 평가 등으로 나눌 수 있고, 평가의 내용과 관련하여 인지적 평가, 정의적 평가로 나눌 수 있고, 평가의 형식이나 방법과 관련하여 형식 평가와 비형식 평가, 선다형 평가와 서답형 평가 등으로 나눌 수도 있고, 평가의 규모 등을 고려하여 교실 수준의 평가와 국가 수준의 대단위 평가로 나눌 수도 있다. 평가의 규모를 기준으로 문법 평가가 주로 이루어지는 상황을 나누어 보면 대학수학능력시험, 학업성취도평가, 진단평가, 교실 평가 등이 있다. 문법 평가에 대한 기존의 연구 중 대부분은 대학수학능력시험과 성취도평가와 같은 대단위 평가를 대상으로 하고 있다. 따라서 이 절에서의 논의도 교실 평가에 대해서는 간략하게 언급하고 주로 대단위 평가를 대상으로 할 것이다.

학교에서 정기적으로 치러지는 문법 문항에 대한 논의가 주세형·정지은(2007)이다. 그에 따르면 문법 영역의 교실 평가 문항은 유형이 다양하지 않고 단순하며, 이원분류표에 의해 체계적으로 분류되지 않으며, 문법 평가 도구를 적극적으로 개발하지 않는 등의 한계를 보이고 있다고 한다. 필자가 최근 몇몇 중학교와 고등학교 문법 시험 문항을 수집하여 검토한 결과도 이와 크게 다르지 않았다. 단편적인 지식을 묻는 문제가 많았으며, 특히 고등학교의 경우 <국어(하)> 1단원인 ‘우리말이 걸어온 길’이 포함

되어 있어 옛말에 대한 배경지식이나 단편적인 지식을 묻는 문제가 많이 출제되고 있었다.

신명선(2007)은 문법 평가만을 다룬 논문은 아니지만 2005년에서 2007년 사이에 치러진 한국교육과정평가원 주최의 대학수학능력시험(모의 및 본 시험)의 어휘·어법 문항을 분석하고 있다. 이 논의에서는 문법 평가 문항이 사고력 중심의 탐구형 문항이라는 점, 탐구형 문항이기는 하지만 지식을 묻고 있는 것이 대부분이라는 점 등을 지적하고 대학수학능력시험에서 탐구형 문항이 주로 출제된 것은 7차 교육과정에서 내세운 탐구 학습과 문항 제작의 이해관계가 서로 맞아떨어졌기 때문이라고 보고 있다. 사실 대학수학능력시험에 탐구형 문제가 많이 출제되게 된 것은 이미 앞에서 지적했듯이 학업 성취도 평가가 아닌 학업 적성 검사라는 이 시험의 성격상 기존의 교실 평가에서처럼 문법 지식 문제를 출제하기 어려웠기 때문이다.

김진규·안주호(2006)에서는 학업 성취도 검사를 대상으로 문법 영역의 내용 및 평가 방법에 대해 분석하고 있다. 이 논의에서는 문법 평가의 내용 면에서 문법 지식을 묻는 문항이 많으며, 상대적으로 태도를 묻는 문항이 매우 적다는 점, 문법의 활용에 대한 문항이 실제 언어생활에 활용되는 문항보다는 단편적인 언어 지식에 머무르고 있다는 점 등을 지적하고 있다.

주세형(2009)은 2005년에서 2008년 사이에 치러진 학업 성취도 검사를 대상으로 하여 텍스트 중심 원리의 실현을 주장하고 있는 논의이다. 이 논의에서는 단편적인 문법 지식에 대한 평가를 극복할 수 있는 대안적인 원리로 ‘텍스트 중심성’에 입각한 평가를 들고 실제 학업성취도평가에서 이런 원리가 어떻게 실현되고 있는지를 분석하고 있다. 논의의 결과 텍스트가 실제 제시되지 않고 문장 단위로만 문항이 출제되거나, 텍스트가 있기는 하지만 별다른 작용을 하지 않는 경우, 텍스트가 언어학적 지식에 대한 메타적인 설명에만 머무르는 경우가 대부분이었고 텍스트의 제시가 문항의 풀이와 유기적으로 연관된 문항은 거의 없었다고 한다. 그리하여 학습자의 문법 능력에 대한 적절한 평가를 위해서는 텍스트 중심 원리가

제대로 실현된 문항이 많아져야 함을 지적하고 있다.

주세형(2008) 역시 학업 성취도 검사를 연구 대상으로 하고 있는데, 주로 평가 도구의 내용 타당도를 문제 삼고 있다. 이 논의에서는 ‘성취 기준-평가 기준’ 등의 비교를 통해 학업 성취도 검사의 문항 제작의 과정을 비교적 자세하게 소개하고 이 과정에서 해당 문항이 원래 묻고자 하는 것을 제대로 구현하고 있는지를 세밀하게 검토하고 있다. 이 논의에서는 기본적인 문법 개념에 대한 교수-학습을 강화하기 위한 문항, 형식만 탐구 학습이 아니라 학습자가 탐구 과정을 점검하며 해결할 수 있는 문항, 실제적인 수행을 평가하는 수행형 문항, 지식의 재구성을 유도하는 선다형 문항 등의 출제 방향을 제시하고 있다.

하성욱(2007)은 한국교육과정평가원의 ‘평가문항관리시스템’에서 추출한 문항을 연구 대상으로 하여, 평가 문항에 대한 학생들의 경험 기술지를 수집하여 문법 평가의 내용 선정을 위한 근거로 삼고 있다. 이 논의에서는 문법 평가의 내용 선정 원리로 ‘사고력 신장 중심성’, ‘학습자 중심성’, ‘통합 중심성’을 내세워 이런 원리에 충실한 문항이 출제되어야 함을 주장하고 있다.

이관규(2008)은 ‘학교 문법 교육론’이라는 제목을 가진 단행본인데, 긴 지면을 문법 평가에 할애하고 있다. 분석 대상은 고등학교 신입생 선발고사, 대학수학능력시험, 중등교사 임용시험, 치의학전문대학원시험 등이다. 이 논의에서는 문항의 검토를 위해 문법 능력을 ‘음운 능력, 단어 능력, 문장 능력, 의미 능력, 담화 능력, 어문 규범 능력’ 등으로 나누고 구체적인 문항 각각의 특성을 분석하고 있다. 특히 문법 평가의 방법으로서 구술평가를 강조하고 있으며, 단순한 지식보다는 추론이나 사고력이 필요한 문항의 필요성을 강조하고 있기도 하다.

## 2. 문법 능력 측정을 위한 문항 개발의 방향

우리는 지금까지 문법 평가는 문법의 교수-학습과 밀접하게 연결되

는 학습—지향 평가여야 한다는 점을 논의했다. 아울러 최근에 이루어진 문법 평가에 관한 논의들에서 제안한 문법 평가의 방향에 대해 살펴보기도 했다. 이제 이런 논의를 바탕으로 문법 평가의 문항 개발을 위한 바람직한 방향에 대해 논의하고자 한다.

본고에서는 문법 영역의 평가는 문법 능력이 중심이 되어야 하며, 문법 능력은 지식 능력, 탐구 능력, 활용 능력 등으로 나눌 수 있다고 보았다. 우리가 문법 능력을 이렇게 나누어 이해한 것은 개정 교육과정(2007년)의 문법 영역 내용 체계표가 ‘지식’, ‘탐구’, ‘국어사용의 실제’ 등으로 구성된 것을 고려한 것이기도 하다. 물론 지식 능력, 탐구 능력, 활용 능력은 언어 단위를 고려한 내용 체계로서 음운, 단어, 문장, 담화 등을 가지며 그밖에 국어 규범도 포함할 수 있다.

이제 ‘지식 능력’, ‘탐구 능력’, ‘활용 능력’ 각각의 측정하는 문항을 개발한다고 했을 때 어떤 점을 고려해야 할 것인지에 대한 방향성에 대해 언급해 보려 한다. 우리가 논의하게 될 방향성은 문법 교육과정을 고려함은 물론, 앞 절에서 논의한 기존의 문법 평가에 대한 연구에서 지적한 사항들을 포괄적으로 반영하게 될 것이다.

사실 ‘지식 능력’, ‘탐구 능력’, ‘활용 능력’은 하위 항목으로 음운, 단어, 문장, 담화 등의 요소를 가지고 있기 때문에 잘 변별되지 않은 면이 존재한다. 또한 ‘탐구 능력’은 개정 교육과정(2007)에서 문법 교육의 내용 요소로 포함시키기는 했지만 여전히 교수—학습 방법의 속성도 가지기 때문에 지식 영역과 중첩되는 면을 가진다. 예를 들어 ‘탐구를 통한 지식의 평가’가 가능한 것이다. 또한 ‘활용 능력’은 기본적으로 ‘지식 능력’을 바탕으로 하지 않으면 성립하기 어렵다. 사실 어떤 문항이 하나의 능력만이 아닌 여러 가지 능력을 묻는 것은 언제나 가능하며 이처럼 다양한 능력을 묻는 것이 바람직하기도 하다. 우리는 평가하고자 하는 문법 능력의 겹침 문제는 실제 문항에서 어떤 능력을 더 중점적으로 평가하느냐의 문제로 환원하면 어느 정도 해결될 것으로 생각한다.<sup>14)</sup> 이에 대해서는 4장에서

14) 지식을 중심으로 세 영역의 평가의 차이는 다음과 같이 설명할 수 있다. ‘지식 능력’ 평가는 학습자가 배운 지식(교육과정에 제시된 지식)을 평가하되 상대적으로 결과를

구체적인 문항에 대해 언급하면서 보완하기로 한다.

먼저 ‘지식 능력’ 평가 문항의 개발 방향에 대해 논의해 보기로 하자. 지식 영역은 교실 평가에서든 대규모 평가에서든 지금까지의 문법 평가에서 상당히 높은 비중을 차지했으며, 이런 지나친 비중이 비판되기도 했다. 하지만 정도의 차이는 있을지라도 지식이 없는 탐구나 활용이 불가능하다는 점에서 어떤 영역에서든 지식을 평가에 포함시키지 않을 수는 없을 것이다. 문법 평가에서는 지식 능력의 평가를 통해 학습자가 문법 지식에 대해 정확성과 적절성을 갖추고 있는지를 주로 평가할 수 있다.

지식 능력 평가 문항 개발 시에 유의해야 할 점은 다음과 같은 것들이다. 먼저, 단순한 지식을 암기하고 있는지를 묻는 문항보다는 사고력과 이해력을 평가하는 탐구형 지식 문항의 비중을 높여야 할 것으로 보인다. 둘째, 대학수학능력시험 등에서 흔히 출제되는 것처럼 <보기>로 문법 설명에 대한 메타적인 설명을 하는 글을 제시하고 나서 언어학적인 개념을 이해하는지를 묻는 평가 문항보다는 언어 현상에 내재되어 있는 규칙이면서 실제 언어생활에 활용되는 지식을 묻는 문항이 타당할 것으로 생각된다. 셋째, 단순한 암기식 지식이라면 지양해야 하겠지만 문법 교육에 필요한 기본적인 개념을 묻는 문항은 형식이 다소 단순하더라도 개발해야 할 것이다. 넷째, 대학수학능력시험의 경우에서도 그러한데, 문법 지식 문항에서 단어나 문장 단위에 치우치지 말고 음운이나 담화 단위의 지식도 균형 있게 포함해야 할 것으로 생각된다. 특히 담화 단위 평가는 실제 언어의 화용적인 쓰임을 평가할 수 있기 때문에 중요하다.<sup>15)</sup>

다음으로 ‘탐구 능력’ 평가 문항의 개발 방향에 대해 논의해 보기로 하자. 7차 교육과정에서 문법 교육의 교수-학습 방안의 하나로 ‘탐구 학

---

중심으로 평가하고, ‘탐구 능력’은 학습자가 배우지 않은 지식도 포함하되 탐구의 과정 중심으로 평가하고, ‘활용 능력’은 다른 영역이나 실생활에 필요한 지식을 평가하되 적용 능력을 중심으로 평가할 수 있다.

- 15) 신명선(2007)에서 제시한 바에 따르면 대학수학능력시험의 경우 형태론이나 통사론에 해당하는 단어나 문장 단위의 지식에 관해 묻고 있는 문항이 대부분이고, 담화에 관한 지식을 묻는 문항은 거의 없었다고 한다. 주세형(2009)에서 ‘텍스트 중심성’을 강조한 것도 담화 영역을 강조하는 우리와 같은 취지인 것으로 생각된다.



습'이 강조되고, 개정 교육과정(2007)에 탐구를 교육 내용 요소로 포함하면서 문법 교육 평가에서도 그 비중을 확대해 왔다. 이미 언급했듯이 특히 학업 적성 검사의 성격을 가지는 대학수학능력시험에서 문법 영역의 문항은 사고력 평가의 성격을 가지는 탐구 능력 측정 문제로 귀결될 수밖에 없는 측면을 가지기도 했다. 앞으로도 문법 평가에서 탐구 능력을 평가하는 문항의 비중은 낮아지지 않을 것으로 생각된다. 탐구 능력의 평가를 통해 학습자가 정확성과 창의성 등을 갖추고 있는지를 주로 평가할 수 있을 것이다.

탐구 능력 평가 문항 개발 시에 유의해야 할 점은 다음과 같은 것들이다. 먼저, 탐구의 형식만 가지고 있되, 사고력의 평가로 나아가지 않는 단순 지식을 확인하는 문제는 지양되어야 할 것이다. 둘째, 이와 관련하여 이미 아는 문법 지식을 확인하는 문제가 되어서는 안 되고 가능하다면 학습자가 탐구를 통해 새로운 원리나 지식을 구성해 나갈 수 있는지를 평가하는 문항이 되어야 할 것이다. 셋째, 탐구 과정을 통해 언어적인 민감성을 기르는 데에 도움이 되는 문항이 개발되어야 한다. 넷째, 지식의 경우에도 그러하지만 음운이나 단어 혹은 문장 차원을 넘어서서 담화 차원의 탐구 능력을 측정하는 문항을 개발해야 할 것이다.

마지막으로 '활용 능력' 평가 문항의 개발 방향에 대해 논의해 보기로 하자. 최근에는 문법 교육의 흐름은 실제 언어생활에 활용 가능한 문법 교육을 강조하는 방향으로 나아가고 있다. 따라서 문법 평가에서도 활용 능력을 측정하는 문항이 꾸준히 증가해 왔다. 활용 능력의 평가를 통해 학습자가 적절성과 창의성 등을 갖추고 있는지를 주로 평가할 수 있을 것이다.

활용 능력 평가 문항 개발 시에 유의해야 할 점은 다음과 같은 것들이다. 먼저, 실제 언어생활과 관련되는 상황을 도입하여 활용 가능성이 큰 문항을 개발해야 할 것이다. 예를 들어 높임법의 경우도 오늘날 실제 언어생활에서 쓰이는 장면을 고려한 문항이 개발되어야 한다.<sup>16)</sup> 둘째, 활용

16) 구본관(2008)에서는 높임법을 대상으로 실제 언어생활에 쓰이는 문법 지식을 가르쳐야 한다는 점을 구체적인 예를 통해 제시하고 있다. 이런 교육 방향을 따른다면 높임법의

의 경우 문법 영역과 다른 영역의 통합을 고려하는 문항으로 개발되는 것도 바람직하다. 올바른 문장 쓰기와 같은 흔히 개발되어 왔던 문항뿐 아니라 읽기나 문학 영역과의 통합 문항의 개발을 위한 시도도 더 많아져야 할 것이다. 셋째, 흔히 문법 활용의 경우 맞춤법과 같은 규범에 한정되는 경우가 있는데, 음운, 단어, 문장, 담화 지식 등을 활용하는 다양한 문항이 개발되어야 할 것이다. 넷째, 특히 맞춤법과 관련된 문항의 경우 정확성에만 머무르지 말고 창의성을 측정하는 문항, 즉 규범을 넘어서는 언어 사용을 강조하는 문항도 개발하여야 할 것이다.

#### IV. 문법 능력 측정을 위한 문항 개발의 실제

이제 지금까지의 논의를 바탕으로 ‘지식 능력’, ‘탐구 능력’, ‘활용 능력’으로 나누어 문법 능력을 측정하기 위한 문항 개발의 실재를 논의해 보고자 한다. 본고에서 제시되는 문항 중 일부는 대학수학능력시험, 성취도 검사, 임용고사 등 국가공인 시험에 사용된 것을 그대로 사용하거나 수정하여 제시하고, 일부는 연구자가 직접 제작하여 제시할 것이다.

##### 1. 지식 능력 평가 문항

지식 능력을 평가하기 위한 문항이 어떤 방향으로 개발되어야 할지에 대해서 논의해 보기로 하자. 먼저, 다음은 문항을 검토해 보자.<sup>17)</sup>

---

평가도 실제 언어생활에 쓰이는 지식과 이를 활용하는 능력이 중심이 되어야 할 것이다.  
17) 본고에서 검토하고 있는 기존 문항이나 필자가 직접 설계한 문항들은 다양한 문법 평가 상황을 염두에 둔 일반적인 것들이다. 평가 시기, 평가 대상 등 다양한 변인에 따라 평가 문항의 난이도나 문항의 설계 방향 등이 달라져야 할 것임은 물론이다. 다만, 본고에서 전제로 한 학습-지향 평가의 문항을 설계할 경우에는 우리의 논의가 참조가 될 수 있을 것이다.

(5) 고등학교 성취도 검사(2007년) 선다형 10번 문항

- <보기>의 (가)와 비교하여 (나)에서 달라진 점에 대한 설명으로 적절하지 않은 것은?

〈보 기〉

(가) 나·랏·말쑈·미 中國·국·에 달·아 文·문·자·중·와·로 서르스몯·디  
아·니 홀·썩·이런 전·츠·로 어·린 百·백·姓·성·이 니르·고·저  
·홀·배 이·셔·도 믈·춤·내 제·쁘·들 시·러 퍼·디 :몸 홀·노  
·미 하·니·라·내·이·를 爲·왕·흥·야 :어엿·비 너·겨·새·로  
·스·물여·들 字·중·를 명·그노·니 :사름·파·다 :히·예 :수·비  
니·겨·날·로·뿌·메 便·安·안·크 흥·고·저 홀·썩·르·미니·라  
—‘훈민정음(訓民正音)’, 세조(世祖) 5년(1459년)

(나) 흥식이 거룩하야 붉은 괴운이 하늘을 뛰노더니 이랑이 소릴를 높히하야 나  
를 불러 저기 물밧출 보라 웨거늘 급히 눈을 드러 보니 물밧 흥운을 헤았고  
큰 실오리 굵은 줄이 붉기 더욱 괴이하며 괴운이 진흥 굿한 것이 츠츠 나  
손바닥 너비 굵은 것이 그림밤의 보는 듯불빛 굿더라 츠츠 나오더니 그 우  
호로 적은 회오리밤 굿한 것이 붉기 호박 구슬 굿고 맑고 통낭흥기는 호박  
도곤 더 곱더라

—‘의유당관북유람일기(意遊堂關北遊覽日記)’, 영조(英祖) 48년(1722년)

- ① 모음조화가 정착되었다.
- ② 방점이 완전히 소실되었다.
- ③ 명사형 어미 ‘-기’가 등장했다.
- ④ 원래 있던 일부 음운이 소실되었다.
- ⑤ 분철(끓어적기)이 확대된 모습을 보인다.

이 문항의 경우 실제 자료를 보면서 답지의 설명이 적절한지를 판단해야 하므로 탐구적인 요소가 없는 것은 아니지만 오랫동안 문법 평가에서 출제되어 왔던 전형적인 지식 능력을 측정하는 문제이다. 전형적인 지식 문제가 출제되게 된 것은 해당 단원이 옛말의 지식을 알아야 접근이 가능하다는 특성도 작용한 것으로 보인다. 특정 단원의 경우 이런 전형적 지식을 묻는 문제가 출제되는 것이 어쩔 수는 없지만 우리가 III-2.에서 언급한 것처럼 지식을 암기하고 있는지 여부를 평가하는 지식 능력 측정

문제는 가급적 지양하는 것이 좋을 것이다.

다음으로 검토하게 될 문항은 이와는 다소 다른 능력을 측정하고자 한다.

(6) 고등학교 성취도 검사(2007년) 선다형 8번 문항

- 다음은 모둠 활동의 과제와 수행 내용이다. 수행 결과 중 적절하지 않은 것은?

과제명 : 의미가 두 가지 이상으로 해석되는 사례를 찾아보자.

우리 모둠에서 찾은 사례들

- |   |
|---|
| ① 동음어에 의한 경우<br>(예) 배가 탈났다.               |
| ② 부정문에 의한 경우<br>(예) 사람들이 모두 모이지 않았다.      |
| ③ 수식에 의한 경우<br>(예) 소녀의 예쁜 우산이 없어졌다.       |
| ④ 병렬 구문에 의한 경우<br>(예) 나는 연필과 지우개 두 개를 샀다. |
| ⑤ 비교 구문에 의한 경우<br>(예) 남편은 나보다 야구를 더 좋아한다. |

이 문항의 경우 중의적인 문장을 판단하는 수행 능력을 묻는 문항으로 설계되어 있지만 이 문항 풀이의 핵심 능력은 답지에 나오는 ‘동음어, 부정문, 수식, 병렬 구문, 비교 구문’ 등에 대한 메타적 지식과 관련이 있다. 최근의 대학수학능력시험, 성취도 검사 등에서는 탐구 형식, 수행 능력 평가 형식을 가지고 있지만 실제로는 언어학적인 용어나 설명 등에 대한 메타적 지식을 묻는 경우가 적지 않다. 이미 언급했듯이 문법 교육의 기본 개념을 나타내는 용어를 문법 평가에 반영하는 것은 꼭 필요하지만 지나치게 전문적인 용어는 피해야 하며 이런 문항을 지나치게 많이 출제하는 것도 지양해야 할 것이다.

다음은 필자가 지식 능력 측정을 위해 구상해 본 문항이다.<sup>18)</sup>

(7) 지식 능력 평가를 위한 예시 문항

- 다음은 실제 생활에서 가져온 대화이다. 대화참여자 중 B가 사용한 상대 높임법의 변화에 대해 설명하고, 상대 높임법이 달라진 이유에 대해 말하시오.

대화 참여자 : 화자 A(택시 운전자, 50대 후반), 화자 B(승용차 운전자, 30대 초반)

대화 상황 : 고속도로에서 급정거를 하는 순간 B의 차가 A의 차 뒷부분에 부딪힘.

대화 내용 :

A : (큰 소리로) 야! 운전 똑바로 못해!

B : 아저씨 차가 너무 급하게 선 거 아닙니까?

A : 이 사람, 지금 무슨 말을 하는 거야? 안전거리를 확보했으면 이런 일 없잖아!

B : 그건 내가 잘못했다 치고, 당신이 뭘데 자꾸 반말해요?

A : 뭐라고? 너는 집에 부모도 없어?

B : 당신이 내 부모야?

- ① 상대 높임법의 변화 \_\_\_\_\_  
 ② 변화의 이유 \_\_\_\_\_

위에서 제시한 문항은 공식적으로 사용된 바 있는 문항이 아니므로 미완성이고 수험자의 수준이나 시험의 성격에 따라 적절하게 변형되어야 하겠지만, 논의를 위해 대략적인 문항의 설계를 보여 주고자 하였다.

이 문항의 경우 ‘하십시오’에서 ‘해요체’를 거쳐 ‘해체’에 이르는 상대 높임법의 변화와 그 이유를 설명해야 하므로 문법 지식 능력을 묻는 문제임에는 분명하다. 자료를 해석해야 한다는 점에서 사고력이나 탐구 능력이 요구되며, 실제 언어생활에서 흔히 접하는 자료를 사용하고 있다는 점에서 언어학적인 개념을 묻는 문제와 다르다. 또한 어말어미나 문장 단위에도 주목해야 하지만 담화 상황 전체를 이해해야 한다는 점에서 담화 단위의 지식이 필요함은 물론이다. 아울러 ‘하십시오체’, ‘해요체’와 같은 문법 교육에 필요한 용어를 묻고 있다는 점까지 고려하면 우리가 III-2.에서 문법 지식 능력을 묻는 문항의 개발 방향에서 제시한 몇 가지 유의점을 비교적 골고루 충족시키고 있는 문항으로 볼 수 있다.

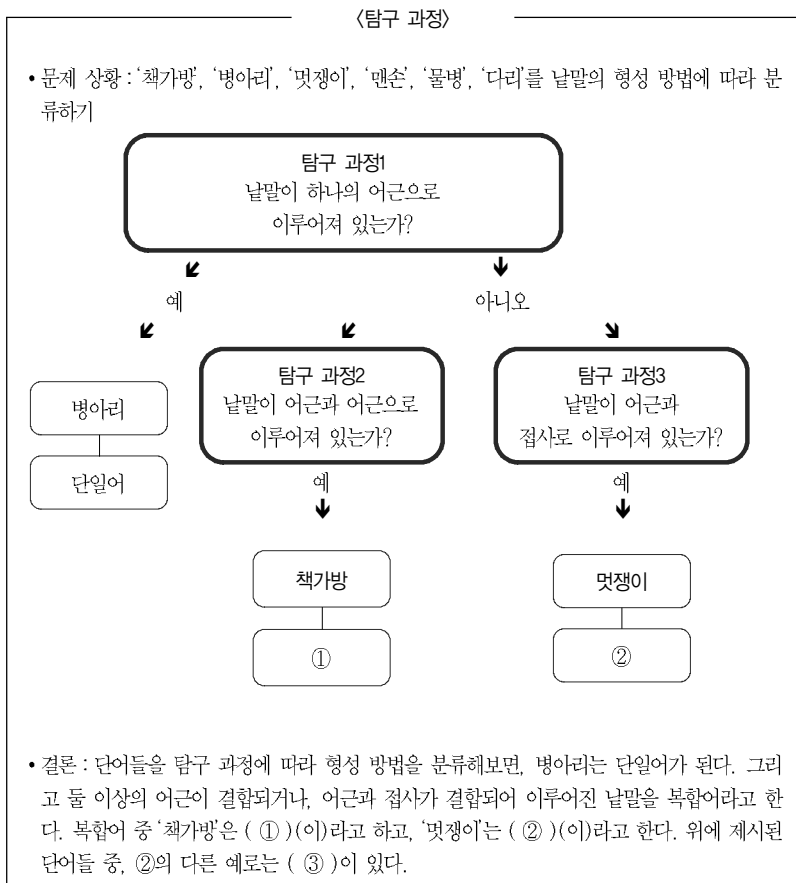
18) 이 문항은 이정복(1998 : 350), 구본관(2008)에서 제시된 예문을 바탕으로 필자가 문법 지식 평가 문항을 만들어 본 것이다.

## 2. 탐구 능력 평가 문항

이제 탐구 능력을 평가하기 위한 문항이 어떤 방향으로 개발되어야 할 것인지에 대해 논의해 보기로 하자. 다음 문항을 검토해 보자.

(8) 중학교 성취도 검사(2007년) 수행평가 7번 문항

- 철수는 제시된 낱말들을 <탐구 과정>을 통해 분류하려고 한다. ①~③에 들어갈 알맞은 말을 쓰시오.



- ① \_\_\_\_\_  
 ② \_\_\_\_\_  
 ③ \_\_\_\_\_

이 문항의 경우 문제 정의→가설 설정→결론 진술→결론의 적용 및 일반화 등으로 이어지는 탐구 과정을 보여 주는 전형적인 탐구형 문제이다. 하지만 이 문제를 해결하는 데에 필요한 능력은 합성어와 파생어에 대한 지식의 숙지 여부이다. 따라서 III-2.에서 언급했듯이 탐구의 형식을 가지고 있되, 단순 지식을 확인하는 문제에 해당하므로 탐구 능력을 평가하는 문항으로 권장할 만하다고 보기는 어렵다.

다른 문항을 하나 더 검토해 보기로 하자.

(9) 대학수학능력시험(2006년) 13번 문항

- 국어 수업 시간에 <보기>의 자료를 바탕으로 ‘요’의 쓰임에 대해 알아보았다. 탐구의 결과로 적절하지 않은 것은?

〈보 기〉

- 선생님, 어디로 갈까요?  
 철수야, 어디로 갈까?
- 선생님, 빨리요.  
 철수야 빨리.
- 더우면요 창문을 열까요?  
 더우면 창문을 열까?
- 마음은요 더없이 좋지요.  
 마음은 더없이 좋지.

- ① ‘요’가 빠져도 문장이 성립하는구나.  
 ② 생략되더라도 존대 여부만 달라지는구나.  
 ③ ‘요’가 부터어도 새로운 단어를 만들지 못하는구나.  
 ④ 종결 어미 뒤에 쓰일 때만 듣는 사람을 존대하는구나.  
 ⑤ 주어나 부사어, 연결어미나 종결 어미 뒤에 나타나는구나.

이 문항의 경우 (8)과 달리 탐구 과정을 모두 보여 주지 않는다. 하지

만 자료를 통해 문법 지식을 연역해 내는 형식을 가지고 있어 탐구형 문제로 볼 수 있다. 이 문제 보조사에 속하는 ‘요’의 기능에 대한 지식을 알 수 있으면 답지의 옳고 그름을 판단할 수 있으므로 문법 지식을 확인하는 문제로 볼 수도 있다. 하지만 ‘요’의 기능에 대한 지식을 중고등학교의 교육과정에서 명시적으로 배우지는 않으므로 지식 확인의 성격이 약하고 실제 자료의 대조를 통해 답지의 진술을 확인할 수 있어 부분적으로 국어에 대한 새로운 지식을 구성해 나갈 수 있는 문항으로 볼 수 있다.

다음은 필자가 탐구 능력 측정을 위해 구상해 본 문항이다.

(10) 탐구 능력 평가를 위한 예시 문항<sup>19)</sup>

- <보기>의 자료를 바탕으로 관련되는 예를 더 추가하여 숫자를 고유어로 읽는 경우와 한자어로 읽는 경우에 어떤 규칙이 있는지 탐구 활동을 하고자 한다. 탐구의 결과로 적절하지 않은 것은?

	자료	추가 자료	결론
ㄱ	5벌[다섯벌], 2마리[두마리]	3그룹[세그룹]	
ㄴ	1킬로그램[일킬로그램], 5킬로미터[오킬로미터]	2톤[이톤]	
ㄷ	배 20척[배 스무척/배 이십척]	학생 1명[*학생 일명/학생 한명]	
ㄹ	1시 1분 1초[한시 일분 일초]	하루는 24시간이다.[하루는 스물네시간이다]	
ㅁ	3 + 4 = 7[삼 더하기 사는 칠]	3 × 2 = 6[삼 곱하기 이는 육]	

- ① ㄱ을 통해, 숫자 뒤에 고유어가 오면 숫자도 고유어로 읽는다는 것을 알았다.
- ② ㄴ을 통해, 숫자 뒤에 외래어가 오면 숫자는 한자어로 읽는다는 것을 알았다.
- ③ ㄷ을 통해, 숫자 뒤에 한자어가 오면 숫자를 고유어 혹은 한자어로 읽는다는 것을 알았다.
- ④ ㄹ을 통해, 숫자 뒤에 시간 표현이 오면 고유어 혹은 한자어로 읽는다는 것을 알았다.

19) 사실 이 문제는 중고등학생이 풀기에는 다소 어렵고, 좀 더 많은 정보가 <보기>에 제시되어야 한다. 본고에서는 탐구 문항의 유형을 보여 주기 위해 열거만 제시하였다.



⑤ **ㅁ**을 통해 수학에서는 숫자를 한자어로 읽는다는 것을 알았다.

이 문제를 해결하기 위해서는 우리말 수사가 고유어 계열과 한자어 계열이 있으며, 아라비아 숫자로 쓰일 때 경우에 따라 고유어로도 읽히고 한자어로도 읽힌다는 점을 생각하고 어떤 경우에 고유어 및 한자어 수사로 읽히는지에 대해 생각해 보아야 한다. 아울러 우리말 어휘가 고유어, 한자어, 외래어로 기원에 따라 나누어지고, 이들 어종이 실제 언어생활에 쓰일 때 다른 특성을 보이기도 한다는 점에 대해 생각해 보아야 한다. 이런 지식은 학교 문법의 수준을 넘어서고 있으므로 단순 지식의 확인 문항이 아니며, 학습자가 새로운 원리나 지식을 구성해 갈 수 있는 문항이다. 아울러 이러한 지식은 인지언어학에서 언급하는바, 우리의 어휘에 대한 머릿속의 지식을 확인하는 과정을 통해 인지적 어휘 인식으로 확장을 보여 준다. 아울러 언어의 미묘한 차이를 통한 규칙의 발견으로 언어적 민감성(sensitivity)을 기를 수도 있다. 이런 점들을 고려하면 우리가 III-2.에서 문법 탐구 능력을 묻는 문항의 개발 방향에서 제시한 몇 가지 유의점 모두는 아니더라도 비교적 잘 충족시키고 있는 문항으로 볼 수 있다.

### 3. 활용 능력 평가 문항

마지막으로 활용 능력을 평가하기 위한 문항이 어떤 방향으로 개발되어야 할지에 대해 논의해 보기로 하자. 다음 문항을 검토해 보자.

(11) 고등학교 성취도 검사(2005년) 선택형 11번 문항

○ 다음 중, 어법에 맞고 자연스러운 문장은 어느 것입니까?

- ① 방학 동안 축구를 실컷 쳤다.
- ② 공기를 자주 환기시키도록 해야 한다.
- ③ 본격적인 공사가 언제 시작되고, 언제 개통될지 모른다.
- ④ 인간은 환경을 지배하기도 하고, 때로는 환경에 순응하면서 산다.
- ⑤ 그 선수의 장점은 경기 흐름을 잘 읽고 다른 선수들에게 공을 잘

보내 준다.

이와 유사한 어법에 맞는 문장을 묻는 문항은 각종 시험에서 자주 등장하는 유형이다. 실제 쓰기 상황과 관련된다는 점, 문법 영역과 쓰기 영역의 통합 문항으로 개발하는 것이 가능하다는 점 등에서 이런 유형이 문법 활용 문항으로서 가치를 지니는 것은 부인할 수 없다. 하지만 문장 수준의 문법 활용에 그치고 있어 구체적인 언어생활에서의 활용도는 다소 떨어진다고 생각된다. 또한 앞에서 언급한 대로 맞춤법 수준의 규범 능력 확인에 머무르기 쉽고, 창의적인 문법 활용 능력에 도달하지 못한다는 점에서 한계를 갖는다.

다음 문항은 주세형(2008, 2009)에서 ‘텍스트 중심 문법 평가 문항’으로 제시한 것이다.

- (12) 고등학교 성취도 검사(2007년) 수행평가 6번 문항
- <자료 1>은 동일 제품에 대한 광고 문안들이다. (ㄱ)을 (ㄴ)으로 수정하는 과정에서 고려했을 표현 요소를 <자료 2>에서 고르고, 표현 요소를 수정함으로써 나타날 효과에 관해 한 문장으로 쓰시오.

〈자료 1〉

(ㄱ)	(ㄴ)
참살이 음료 마음까지 깨끗해지는 맛을 원하세요? 현미로 만든 곡물 차 몸에도 좋고 맛도 좋습니다. 한번 드셔보세요.	참살이 음료 마음까지 깨끗해지는 맛을 원하니? 현미로 만든 곡물 차 몸에도 좋고 맛도 좋아. 한번 마셔봐.

〈자료 2〉

① 지시 표현,      ② 높임 표현,      ③ 생략 표현

- (1) 고려했을 표현 요소 : \_\_\_\_\_
- (2) 표현 요소 수정에 따른 효과 : \_\_\_\_\_

이 문항의 경우 문법을 광고 문안과 같은 실용적인 목적에 활용할 수 있도록 설계되었다는 점에서 활용 능력을 측정하는 문항으로 볼 수 있다. 특히 문장 수준이 아닌 담화 수준의 문법 활용 능력을 묻고 있다는 점에서 III-2.에서 지적한 문장을 넘어선 문법 활용의 예로 긍정적으로 평가할 수 있을 것이다.

문법 활용 능력을 규범 수준이 아닌 다른 차원으로 확장하는 문항의 예로 다음과 같은 문항을 제시해 볼 수도 있다.

(13) 2010년 중등교사 임용 시험<sup>20)</sup>

○ <보기>는 학생들이 새로운 단어를 만드는 과정을 관찰한 자료이다.

학생 B가 지식을 활용하는 능력과 태도에 대해 평가해 보라.

〈보 기〉

[과제] : '결혼할 사람을 구하는 일'을 의미하는 단어를 만들어 보자.

학생 A : 뭐가 좋을까, 아, 짚신 구합이가 좋겠다.

학생 B : "짚신도 제짝이 있다."에서 만들었구나. 그럴 듯한데.

하지만 '이'는 '~를 하는 사람'이라는 뜻으로 많이 쓰이지 않아. 이럴 때는  
'-기'를 쓰는 것이 좋지.

학생 A : 그럼, '짚신구하기'로 할까?

학생 B : 좀 길다고 생각해. 차라리 '짚신질'은 어떨까?

(이하 생략)

이 문항의 경우 단어형성법에 대한 지식을 활용하여 새로운 단어를 만드는 활동을 보여 주고 있다. 새로운 단어를 만드는 일은 책 이름, 상호 이름 등을 만드는 등 실용적인 목적에서 활용할 수 있고, 이 과정에서 창의성을 발휘할 수 있어 규범적인 활용을 넘어서는 문법 활용 문항으로 손색이 없다. 특별히 이 문항의 경우 문법 평가 문항이 메타적인 언어에 대한 진술이나 광고 등 다른 일반적인 생활 자료에 그치는 것이 아니라 학습자 자료를 활용하고 있다는 점에서도 특징적이다. 학습자 자료를 활용

20) 중등학교 임용 시험의 경우 학습자가 아닌 교사의 능력을 묻는 시험이므로, 본고에서는 문항의 취지를 살리되 학습자를 대상으로 하는 평가 문항에 맞게 필자가 수정하여 제시하였다.

할 경우 대규모 문법 평가에서 평가의 주체의 측면에서 간접적이거나 상호 평가 내지 자기 평가의 방식을 도입할 수 있으며, 평가 방법의 측면에서도 관찰법을 사용하는 효과를 가질 수도 있게 된다. 이런 점들을 고려하면 우리가 III-2.에서 문법 활용 능력을 묻는 문항의 개발 방향에서 제시한 몇 가지 유의점 모두는 아니더라도 비교적 잘 충족시키고 있는 문항으로 볼 수 있다.

2장에서 언급했듯이 규범을 넘어서는 창의적인 활용은 예술적인 언어 사용에서 두드러진다. 다음 문항을 살펴보기로 하자.

(14) 활용 능력 평가를 위한 예시 문항

◎ <보기>의 시를 읽고 물음에 답해 보자.

〈보 기〉

뉘 알았으리  
외로움과 슬픔이 이처럼 가까운 이웃!  
마음과 음악이 만나 같이 여울지며 흘러가다  
이윽고 잔잔해질 때  
전화벨이 울린다.  
잘못 걸려온 전화.  
수화기 속 사내의 사과 말  
지금까지 들은 그 누구의 사과보다도 부드럽고 달다.  
가만  
여권 속에 안전하게 끼워둔 우표를 찾아낸다.  
외로움이 홀연 ㉠ 홀로움으로……

- (1) ㉠을 사전에서 찾아보고, 사전에 없다면 그 이유를 생각해 보자.
- (2) 이 시의 맥락을 고려할 때 ㉠의 의미가 무엇인지 생각해 보고 조어 방식을 말해 보자.
- (3) 이와 유사한 단어를 다른 작품에서 찾아보고, 시어와 일상어의 차이에 대해 말해보자.

이 문항에 나오는 ‘홀로움’은 시인이 만들어 낸 신조어로 이 시인의 몇몇 시에 나타나며, 당연히 일반적인 사전에 등재되어 있지는 않다. 시어

의 의미를 묻고 있다는 점에서 문학 영역과의 통합 문제로 볼 수 있고, 단어 형성 방식을 창의적으로 활용한다는 점에서 문법 활용 능력을 묻는 문항으로서도 가치를 가진다. 굳이 말하자면 이 단어의 의미를 시 전체를 고려하여 파악해야 하니, 단어나 문장 차원을 넘어서는 활용 능력 측정의 문제이기도 하다. 이런 점들을 고려하면 우리가 III-2.에서 문법 활용 능력을 묻는 문항의 개발 방향에서 제시한 몇 가지 유의점 모두는 아니더라도 비교적 잘 충족시키고 있는 문항으로 볼 수 있다.

## V. 결론

본고는 문법 교육에서 평가에 관한 논의는 질적으로든 양적으로든 충분하지 못한 상황에서 문법 평가와 평가 문항 개발의 방향을 제안하기 위한 논의이다. 우리는 문법 평가는 실제 교수-학습과 연계된 학습-지향 평가가 바람직하다는 전제하에 교육과정과 실제 문항의 검토, 실제 문항에 대한 기존 연구자들의 논의를 종합하여 문법 평가의 방향을 제안하고 더 나아가, 문법 평가 문항 개발의 새로운 방향을 제안하고자 하였다. 따라서 기존 연구자들의 문항에 대한 검토를 중요하게 참조하고, 이를 바탕으로 문법 평가 방향을 제안하고 있다는 점에서 메타이론적인 성격을 지니고 있기도 하다.

우리가 제안한 문법 평가의 방향은 국어과 문법 영역의 교육과정의 목표와 관련하여 문법 능력의 측정이 중심이 되어야 한다는 점, 교수-학습을 위한 내용 체계를 고려하여 문법 능력을 지식 능력, 탐구 능력, 활용 능력 등으로 나누어 평가하는 것이 적절하다는 것이다. 아울러 실제 문항의 개발에 있어서는 지식 능력, 탐구 능력, 활용 능력 각각의 개발 시에 유의점을 고려하여 문법 능력을 제대로 측정할 수 있는 다양한 문항 개발의 필요성을 강조하였다.

우리의 논의에서 문법 평가의 방향을 제안하고 실제 문항의 검토와

필자가 개발한 문항을 구체적으로 제시하기도 하였지만 근본적으로는 거시적인 방향 제안의 성격에 그친다. 실제 평가 문항을 제작하는 상황에서는 평가 시기, 평가 목적, 학습자 변인 등에 따라 평가 문항의 난이도나 문항의 설계 방향이 훨씬 다양하게 이루어질 것이기 때문이다. 이에 대한 구체적인 논의는 본고의 범위를 넘어서거니와, 앞으로 이 분야에 미시적인 연구들이 충분하게 이루어져야 한다. 또한 본고는 이미 언급한 것처럼 문법 능력 평가에 초점을 두었기 때문에 문법 평가에서 다루어야 할 문법 태도에 대해서는 언급하지 않았다. 문법 태도의 평가에 대해서도 다양한 논의가 이루어져야 할 것이다.

문법 평가는 문법 교수-학습을 전제로 성립하며, 문법 평가는 문법 교수-학습의 개선으로 이어져야 한다. 여러 가지로 한계를 가지는 논의이지만 본고의 논의가 문법 평가 논의를 활성화하는 데에 기여하기를 바란다. 아울러 문법 평가에 대한 우리의 논의가 궁극적으로 문법 교수-학습의 개선에 기여할 수 있게 되기를 희망한다.\*

---

\* 본 논문은 2010. 2. 28. 투고되었으며, 2010. 3. 13. 심사가 시작되어 2010. 3. 31. 심사가 종료되었음.

## ■ 참고문헌

- 구본관(2007), “한국어에 나타나는 언어적 상상력”, 『국어국문학』 146, 55-91.
- 구본관(2008), “문법 교육에서는 무엇을 가르쳐야 하는가?”, 『선청어문』 36, 749-779.
- 김광해(1994), “국어교육 평가의 이상과 현실”, 『선청어문』 22, 39-58.
- 김대행·김광해·윤여탁(1999), “국어능력 측정 방안 연구”, 『국어교육연구』 6집, 173-209.
- 김동환(2004), “문학교육과 객관식 평가의 문제”, 『국어교육학연구』, 20, 524-553.
- 김봉순(1992), “읽기 평가에 관한 비판적 고찰”, 서울대학교 석사학위논문, 1992.
- 김진규·안주호(2006), “국어 지식 영역의 내용과 평가방법에 대한 고찰”, 『새국어교육』 73, 5-32.
- 김혜정(2008), “고등학교 평가의 문제점과 개선 방안”, 『국어교육학연구』 32, 97-127.
- 류수열(2004), “중등학교 국어시험의 현황과 개선방안”, 『국어교육학연구』 20, 59-83.
- 박영목(1999), “작문 능력 평가 방법과 절차”, 『국어교육』 99, 1-29.
- 박인기(2000), “국어교육 평가의 패러다임 변화와 실천”, 『국어교육』, 87-111.
- 박인기(2008), “국어과 평가의 반성과 전망”, 『국어교육학연구』 32, 5-31.
- 서 혁(1999), “듣기 능력 평가의 개선 방안 연구”, 『선청어문』 27, 249-277.
- 성태제(1996), 『문학 제작 및 분석의 이론과 실제』, 학지사.
- 성태제(2008), 『교육 평가의 기초』, 학지사.
- 신명선(2007), “문법교육에서 추구하는 교육적 인간상에 관한 연구”, 『국어교육학연구』 28, 423-458.
- 유영화(1997), “창조적 글쓰기와 문학교육 평가”, 『문학교육학』 1, 417-443.
- 이관규(2008), 『학교 문법 교육론』, 민족문화연구총서 132, 고려대학교 민족문화연구소.
- 이도영(2007), “문법 영역의 평가 방법”, 『국어교육연구』 41, 103-126.
- 이문규(2001), “국어지식 교육의 성격과 방향”, 『어문학교육』 23, 259-282.
- 이삼형(1999), “국어교육 평가의 관점”, 『국어교육학연구』 9, 257-280.
- 이성영(2005), “국어과 교사의 쓰기 영역 평가 전문성 기준과 모형”, 『국어교육』 117, 353-376.
- 이정복(1998), 『상대경어법』, 서태룡 외편, 『문법 연구와 자료』, 태학사, 329-358.
- 임천택, 『학습자 중심의 국어과 평가』, 박이정.
- 임지룡 외(2005), “국어지식 영역의 교수-학습 방법 연구”, 『국어교육연구』 38, 149-192.
- 장윤희(2000), “국어사 지식과 고전문학 교육의 상관성”, 『국어교육』 108, 373-399.

- 정구형(2005), “21세기 국어과 평가의 발전 방향”, 『새국어교육』 71, 335-370.
- 정현선(1997), “문학교육에서의 평가에 대한 비판적 검토”, 『문학교육학』 1, 445-463.
- 주세형(2008), “국어과 평가 문항 타당도 제고를 위한 문법 교육의 방향”, 『문법교육』 8, 279-318.
- 주세형(2009), “국가 수준 학업 성취도 평가에서의 소위 ‘텍스트 중심 원리’에 대한 비판”, 『국어교육학연구』 35, 481-506.
- 주세형·정지은(2007), “서울 K고 국어과 정기 고사에서의 문법 평가 실태 조사 연구”, 국어교육학회 제38회 정기 학술대회 자료집.
- 천경록(1999/2001), 『국어과 수행평가와 포트폴리오』, 교육과학사.
- 최미숙(2004), “국가 수준 국어과 교육성취도 평가의 실태와 발전 방안”, 『국어교육학연구』 20, 137-265.
- 최미숙(2006), “국어과 평가의 반성과 탐색”, 『국어교육』 121, 79-105.
- 최지현(2000), “선택형 지필평가의 한계와 가능성”, 『국어교육』 103, 107-131.
- 하성욱(2007), “문법 평가 내용 선정 원리에 대한 연구”, 『문법교육』 7, 257-287.
- Purpura, J. E.(2004), *Assessing Grammar*, Cambridge University Press.



## &lt;초록&gt;

## 문법 능력과 문법 평가 문항 개발의 방향

구분관

본고는 문법 평가가 실제 교수-학습과 연계된 학습-지향 평가가 되어야 한다는 관점에서 문법 교육과정과 실제 문항의 검토, 실제 문항에 대한 기존 연구자들의 논의를 종합하여 문법 평가의 방향을 제안하고 더 나아가, 문법 평가 문항 개발의 새로운 방향을 제안하고자 하였다. 이를 위해 제2장에서는 문법 능력과 문법 평가의 관련성을, 제3장에서는 문법 평가에 대한 기존의 논의를 바탕으로 한 문법 평가의 방향을, 제4장에서는 문항 개발의 실재를 주로 논의하였다. 우리가 제안한 문법 평가의 방향은 국어과 문법 영역의 교육과정의 목표와 관련하여 문법 능력의 측정이 중심이 되어야 한다는 점, 교수-학습을 위한 내용 체계를 고려하여 문법 능력을 지식 능력, 탐구 능력, 활용 능력 등으로 나누어 평가하는 것이 적절하다는 것이다. 아울러 실제 문항의 개발에 있어서는 지식 능력, 탐구 능력, 활용 능력 각각의 개발 시에 유의점을 고려하여 문법 능력을 제대로 측정할 수 있는 다양한 문항 개발의 필요성을 강조하였다.

【핵심어】 문법 평가, 문법 능력, 교육과정, 문법 교육, 국어교육

<Abstract>

## A Study on Grammatical Competence and the Direction of Grammar Assessment

Koo, Bon-kwan

The purpose of this study is to investigate relation of the grammatical competence and the direction of grammar assessment in Korean grammar education. The basic assumption of this study is that grammar assessment should be assessment on grammatical competence. In chapter 2, we deal with relation of the grammatical competence and the grammar assessment. In chapter 3, we deals with the direction of grammar assessment for grammatical competence. In chapter 4, we deal with methods of making questions for measurement of grammatical competence. To explain these issues, we give careful consideration to institution of curriculum, textbooks and so on. As a consequence, we comprehend the direction of grammar assessment in Korean grammar education.

**[Key words]** grammar assessment, grammatical competence, curriculum, grammar teaching, Korean education