

한국어교육에서 ACTFL-OPI의 활용 방안

나카가와 마사오미* · 위햇님**

<차례>

- I. 들어가며
- II. OPI의 평가 체계와 한국어교육에서의 비평
- III. 한국어 말하기 성취도 시험의 현황과 문제점
- IV. OPI를 활용한 한국어 말하기 평가 방안
- V. 나오며

I. 들어가며

1. 연구의 필요성과 연구 목적

1990년대 ACTFL-OPI(American Council on the Teaching of Foreign Language Oral Proficiency Interview)¹⁾의 평가 체계를 한국어 말하기 평가에 도입하려고

* 제1저자, 흥의대학교, masaomi55@hotmail.co.jp, ACTFL인정 OPI 평가자

** 공동저자, 명지대학교, happywe@snu.ac.kr

1) ACTFL-OPI란 미국외국어교육협회(The American Council on the Teaching of Foreign Language)가 ETS(Educational Testing Service)와 협력해서 주최하고 있는 외국어 말하기 속달도 능력 시험이다. OPI에는 ACTFL에서 개발한 시험 이외에도 미국의 외교관 연수원(Foreign Service Institute)과 국방 언어 연수원(Defense Language Institute)에서 개발한 시험이 있는데, 본 연구에서는 일반 목적의 외국어교육으로 사용되고 있고 연구가 가장 축적되어 있는 ACTFL-OPI에 대하여 논의하고자 한다. 본 연구에서는 이후 ACTFL-OPI를 'OPI'라고 부를 것이다.

한 연구(Sohn 1992, 공일주 1993, 정광 외 1994)가 행해지고, 1993년에는 국제 한국어교육학회(IAKLE)에서 제1회 한국어 OPI 평가자 양성 워크숍이 개최되어 수 명의 평가자(tester)가 인정되었다(최은규, 2005 : 373). 이처럼 1990년대 전반, ACTFL에 관한 연구와 OPI를 한국어 말하기 숙달도 시험에 적용한 연구가 진행되면서 한국어교육에도 OPI가 보급되게 되었다. 그러나 1990년대 후반 이후, OPI는 한국어교육에서 타당성이나 신뢰성, 실용성에 대한 비판을 받게 되었고, 2005년 현재 한국어교육 관계자 중 OPI의 평가자 자격을 소유한 사람은 미국 국내에 거주하는 1, 2명 정도로(이영근, 2005 : 489), 한국 국내에는 존재하지 않게 되었다(최은규, 2005 : 373).²⁾

한편, 최근에는 OPI를 숙달도 시험뿐만 아니라 한국어교육에 활용하려는 시도가 보인다. 김주연(2008)은 OPI를 바탕으로 하여 교육기관 내에서 행해지는 말하기 평가의 자기평가 등급 기술을 제시하였고, 나카가와(中川, 2009)는 일본 대학에서의 한국어 말하기 성취도 시험에 대한 활용 방안을 제시하였다. 또한 이동은(2009)에서는 OPI를 바탕으로 한 말하기 과제 개발을 제안하고 있다. 이와 같은 연구들은 본래 말하기 숙달도 시험인 OPI가 성취도 시험이나 교수·학습에 활용될 수 있는 가능성을 시사한다.

현재 한국어 평가 연구는 다각적인 연구가 진행되고 있는데, 그 중 말하기 평가 분야는 다른 영역에 비해서 연구가 부족하다는 것이 항상 지적되어 왔다. 또한 아직까지 한국 국내에 표준화된 말하기 숙달도 시험이나 말하기 성취도 시험도 존재하지 않는다.³⁾ 지금까지 OPI가 외국어교육

- 2) 문헌 조사를 통해 한국 국내에 OPI 평가자 자격을 소유한 사람이 없다고 하였으나, 본 연구의 인터뷰 조사를 통해 2009년 현재 국내에도 한국어 OPI의 평가자 자격을 소유하고 있는 한국어교육 관계자가 존재한다는 것을 알 수 있었다. 이에 대해서는 뒤에서 언급할 것이다.
- 3) 한국 국내에서 실시되는 한국어 시험은 한국어능력시험(TOPIK, 한국교육과정평가원), 세계한국어인증시험(KLPT, 세계한국어인증위원회), 고용허가제한국어시험(EPS-KLT, 한국어세계화재단) 등이 있는데, 이들 시험에는 말하기 시험이 포함되어 있지 않다. 한편, 일본 국내에서만 실시하고 있는 ‘한글’능력검정시험은 1급(최고급) 수험자만 2차 시험에서 의무적으로 면접시험을 봐야 하는데, 그 시험에 관한 자세한 내용은 아직 밝혀져 있지 않다.

에서 다양한 비판을 받아 온 것은 사실이지만, 반대로 OPI가 한국어 말하기 평가에 공헌할 수 있는 점들을 재검해보고자 하는 것이 본 연구의 출발점이다. 즉, 본 연구의 목적은 최근 기초 연구가 진행되고 있는 한국어 말하기 성취도 시험에 초점을 두어 OPI의 활용 방안을 제시하는 데에 있다. 이를 위해 본 연구에서는 우선 OPI에 대해 간단히 살펴보고, 문헌 연구와 인터뷰 조사 결과를 통해 OPI의 문제점과 이점 등을 살펴본다. 그리고 국내 한국어교육기관에서 이루어지는 한국어 말하기 성취도 시험의 현황과 문제점을 검토하여 이를 토대로 한국어교육에서 OPI를 활용할 수 있는 방안을 제시하고자 한다.

2. 연구 방법

본 연구에서는 OPI의 활용 방안을 모색하기 위해 두 가지 조사를 실시했다. 하나는 ‘한국어교육에서의 OPI에 대한 분석’이고, 다른 하나는 ‘한국어 말하기 성취도 평가 현황 분석’이다.

‘한국어교육에서의 OPI에 대한 분석’에서는 선행연구에서 지적된 OPI의 문제점과 이점을 분석하였고, 한국어 평가 연구자 8명⁴⁾에게 인터뷰 조사를 실시하여 OPI에 대한 견해를 정리·분석하였다.⁵⁾ 인터뷰의 내용은 크게 ‘한국어 말하기 평가에 대한 질문’과 ‘한국어 OPI에 대한 질문’으로 나뉜다. 전자에서는 한국어교육 현장이나 연구에서 말하기 평가의 문제점과 개선안을 다루었고, 후자에서는 연구자의 한국어 OPI에 대한 인식이나

4) 본 조사에서 평가 연구자 8명은 한국어교육에서 말하기 교육 및 말하기 평가에 관한 연구를 진행하고 있는 연구자를 말한다. 이 중 3명은 한국어 OPI 워크숍 수강 경험자이며, 그 중 1명은 OPI 평가자 자격을 취득한 사람이다. 본 조사는 기존 연구와 달리 OPI의 문제점을 보완하기 위한 것이기 때문에 이미 선행연구에서 OPI의 문제점을 지적한 문헌의 저자는 평가 연구자라도 조사 대상자에 포함시키지 않았다. 본 연구에서는 이후 한국어 평가 연구자를 ‘연구자’라고 부르고자 한다.

5) 연구자에 대한 인터뷰 조사는 2009년 6월 17일부터 2009년 10월 15일까지 이루어졌으며 녹음 시간은 총 4시간 8분 10초로, 일인 당 평균 31분 정도의 시간이 소요되었다. 조사의 전 과정은 두 대의 녹음기로 녹음되었다.

견해, 이점, 문제점, 활용 경험, 활용 방안에 대해 다루었다. 즉, 본 조사에서 연구자에 대한 인터뷰 조사는 문헌 연구를 보완하는 역할을 한다고 할 수 있다.

한편 ‘한국어 말하기 성취도 평가 현황 분석’에서는 국내 9개의 한국어교육기관에서 말하기 평가를 실시하고 있는 교사 9명(9개 교육기관)을 대상으로 인터뷰 조사를 하여 교육기관 내에서 이루어지고 있는 말하기 평가의 현황을 분석했다.⁶⁾ 인터뷰 내용은 교육기관 내의 시험 횟수, 시험 방법, 평가 항목, 평가자, 평가자 훈련의 내용 및 방법, 문제점, 개선 방안 등 평가 체계에 대한 것이다.

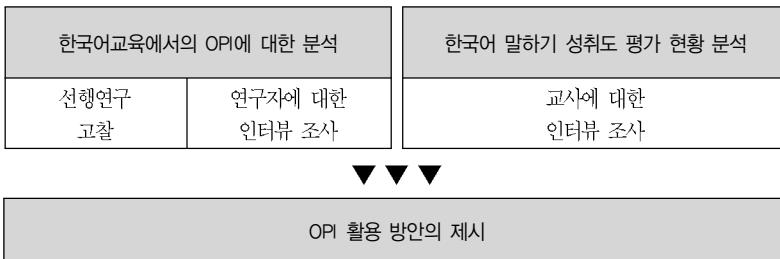
이처럼 본 연구에서는 OPI에 대한 고찰과 한국어 말하기 성취도 평가⁷⁾ 현황 분석이라는 두 개의 조사 결과를 바탕으로 한국어교육에서 OPI의 활용 방안을 모색하고자 한다.⁸⁾ <그림 1>은 본 연구의 연구 방법을 도식화한 것이다.

6) 한국어 교사에 대한 인터뷰 조사는 2009년 6월 24일부터 2009년 10월 30일까지 이루어졌으며, 녹음 시간은 총 4시간 32분 32초로, 일인 당 평균 30분 정도의 시간이 소요되었다. 본 연구에서는 이후 한국어 교사를 ‘교사’라고 부르고자 한다.

7) 본 연구에서는 ‘시험’과 ‘평가’라는 용어를 구분하여 사용한다. 지현숙(2006b : 16)에서 시험(test)은 ‘특정한 정보나 자료를 모으기 위해서 사용하는 구체적인 검사를 의미하는 것으로 도구적이고 방법적인 측면에 초점을 맞춘 용어’라고 정의하였다. 한편 평가(assessment)에 대해서는 ‘어떤 의사 결정을 하기 위한 사전 적업으로서 관련 정보나 자료를 수집하는 과정과 절차를 총칭하는 말’로 보았다. 따라서 본 연구에서 ‘시험’은 수험자의 능력을 구체적으로 측정하는 ‘도구’로 보고, ‘평가’는 시험뿐만 아니라 교육과정이나 학습자에 대한 피드백까지 포함한 ‘포괄적인 개념’으로 본다.

8) 본 연구에서 이루어진 모든 인터뷰 조사는 조사 대상자의 반응을 고려하기 위해서 반구조화 인터뷰(semi-structured interview)로 실시되었다. 반 구조화 인터뷰는 조사 대상자의 의식이나 내성(introspection)을 중시하여 인터뷰를 진행하는 방법을 가리킨다. 반구조화 인터뷰는 질문 내용을 미리 어느 정도 준비하나 보다 구체적인 조사를 위하여 조사 대상자의 대답을 들으면서 대응하는 인터뷰 방법이며(J. V. チウストブニー, 2002 : 23~25), 조사 대상자의 자발적 발화를 유도하여 그 발화의 의미나 견해를 질적으로 분석하는 조사 방법이다(村岡, 2002 : 126~128).

〈그림 1〉 연구 방법



II. OPI의 평가 체계와 한국어교육에서의 비평

1. OPI의 개요

OPI는 기본적으로 ‘평가자 양성 훈련 지침(The ACTFL Oral Proficiency Training Manual)⁹⁾에 따라 진행된다. 현재의 Training Manual(1999)은 지금까지 두 번의 개정을 거쳐 개발된 것이다. 먼저 1982년에 ‘ETS Oral Proficiency Testing Manual’이 개발되어 1989년에 ‘The ACTFL Oral Proficiency Training Manual’로 개정되었고, 1999년에 현재 사용되고 있는 ‘The ACTFL Oral Proficiency Training Manual’이 개발되었다(鎌田, 2009).

한국어교육 선행 연구에서 1989년판 Training Manual은 공일주(1993)나 정광 외(1994) 등에 의해 소개되었고, 1999년판도 박성원(2002), 윤은경(2008), 이동은(2009) 등에 의해 이미 제시되었기 때문에 본 장에서는 OPI에 대해 간단히 살펴보고자 한다.

OPI는 수험자가 목표언어를 사용하여 ‘무엇을 할 수 있는가’를 총괄 평가한다. 판정할 때 참조하는 것으로 ① 종합적 과제(Global Task) / 기능

9) 본고에서는 이후 The ACTFL Oral Proficiency Training Manual(1999)을 ‘Training Manual’이라고 지칭하고자 한다.

(Functions), ② 사회적 장면(Context)과 화제 영역(Content areas), ③ 정확성 (Accuracy), ④ 텍스트의 형식(Text Type)이 있다. ① 종합적 과제 / 기능은 목표언어를 사용하여 무엇을 할 수 있는가 하는 점에 초점을 두고, ② 사회적 장면과 화제 영역은 언어가 사용되는 장면 및 화제를 가리킨다. 또한 ③ 정확성은 사회적 장면과 화제 영역 속에서 수험자가 과제를 얼마나 정확하게 수행할 수 있는지에 관심을 두고, ④ 텍스트 형식은 산출되는 텍스트가 단어나 구 수준인지, 문장 수준인지, 혹은 단락 수준인지, 복합적 단락 수준인지에 대한 텍스트의 형식을 가리킨다. 이를 네 가지는 병렬적인 관계가 아니며, ① 종합적 과제 / 기능은 ② 사회적 장면과 화제 영역, ③ 정확성, ④ 텍스트의 형식에 의해 지탱된다(牧野 他, 2001).

OPI는 초급(novice), 중급(intermediate), 고급(advanced), 최고급(superior)의 네 개의 주요 수준이 있는데, 초급, 중급, 고급에는 세 개의 하위 수준이 더 설정되어 있어서 총 10개의 수준으로 평가된다.

OPI의 소요 시간은 최대 30분이며, 시간 내에 필요한 발화 샘플을 가능한 한 많이 수집하여 OPI의 평가 기준에 따라 판정하게 된다.

OPI의 구조는 ‘도입(warm-up)’, ‘하한 탐색(level checks)’, ‘상한 탐색(probes)’, ‘마무리(wind down)’의 네 단계로 구성된다. 우선 ‘도입’은 평가자가 중급 수준을 상정하고 수험자에게 말을 한다. ‘도입’은 수험자를 안정시키고 인사나 자기소개 등을 통해서 목표 언어에 익숙하게 한다. 이 단계에서 수험자의 언어 능력을 어느 정도 예측할 수 있으나 수준의 결정은 하지 않는다. ‘하한 탐색’에서는 수험자가 충분히, 정확하게, 유창하게 사용할 수 있는 영역을 탐색하고 ‘상한 탐색’에서는 수험자에게 한계라고 생각되는 수준을 탐색한다. 이 ‘하한 탐색’과 ‘상한 탐색’은 Training Manual에 제시되어 있는 질문 형식을 참고하면서 화제나 과제를 바꾸어 몇 번 반복하고, 이 반복 과정에서 역할극도 실시한다. 역할극은 평가자와 수험자라는 고정된 관계를 벗어나 다른 장면이나 상황에서의 수험자의 언어 능력을 측정하기 위한 것이며, ‘하한 탐색’과 ‘상한 탐색’의 하나로 실시된다. 역할극은 보통 1회 혹은 2회 실시된다. 마지막으로 ‘마무리’는 수험자에게 편안한 수준의 회화로 돌아가서 시험을 끝낸다. 다음의 <표 1>은 OPI의

평가 기준을 주요 수준별로 나타낸 것이다.

〈표 1〉 OPI의 평가 기준

수 준	종합적 과제/기능	사회적 장면과 화제 영역	정확성	텍스트의 형식
최고급	여러 가지 화제에 대해 광범위하게 의논하거나 의견을 반박하거나 가설을 세울 수 있고, 언어적으로 익숙하지 않은 상황에도 대응할 수 있다.	대부분의 공식적 쇼공식적인 장면, 넓은 영역에 걸친 일반적인 흥미에 관한 화제 및 몇 개의 특별한 관심사나 전문 영역에 관한 화제를 다룰 수 있다.	기본적 언어 구조에 관해서는 반복적인 실수가 없다. 부분적으로 실수가 있어도 실질적으로는 의사소통에 지장을 주거나 모이 화자를 혼란스럽게 하지는 않는다.	복합적 단락
고급	주요 시제의 테두리 안에서 서술하거나 묘사할 수 있고, 예상하지 못한 복잡한 상황에 효과적으로 대처할 수 있다.	대부분의 비공식적인 장면과 몇 개의 공식적인 장면, 개인적, 일반적인 흥미에 관한 화제를 다룰 수 있다.	모이 화자가 아닌 사람과의 회화에 익숙하지 않은 청자라도 어려움 없이 이해할 수 있다.	단락
중급	스스로 문장을 만들 수 있다. 간단한 질문을 하거나 상대방의 질문에 대답함으로써 간단한 대화라면 스스로 지속하고 끌낼 수 있다.	몇 가지의 비공식적 장면과 사무적·업무적 장면의 일부, 일상적 활동에서 예상 가능한 주변적 화제를 다룰 수 있다.	반복해서 말하면 모이 화자가 아닌 사람과의 대화에 익숙한 청자는 이해할 수 있다.	문장
초급	암기한 형식적인 표현, 단어의 나열, 구를 사용하여 최소한의 의사소통을 할 수 있다.	가장 흔한 비공식적인 장면, 일상생활에서의 가장 흔한 상황을 다룬다.	모이 화자가 아닌 사람과의 대화에 익숙한 사람이라도 이해하기 어렵다.	단어/구

OPI는 평가자에게 엄격한 훈련과 관리를 요구하는데, OPI 자격 취득 까지의 과정은 다음과 같다.

우선 OPI의 평가자 자격 훈련에는 모든 등급('초급-하'에서 '최고급'까지의 10등급)을 관정할 수 있는 '전 자격(Full-certification)'과 일부 등급('초급-하'에서 '중급-상'의 6등급)을 관정할 수 있는 '한정 자격(Limited-certification)'의

두 가지가 있다.

평가자 자격 희망자는 4일간의 OPI 워크숍을 통해서 등급 판정 방법을 배우고, 트레이너에 의한 실연이나 실제 인터뷰 등을 통해서 OPI의 이론과 실제를 습득하게 된다.

워크숍 수강 후, 평가자 자격 희망자가 실제 인터뷰를 실시하고 그것을 녹음하여 8개의 연습용(Practice-round) 인터뷰 테이프를 작성한다. 그 후 연습용 인터뷰 테이프로 수험자의 등급을 판정하고 OPI 트레이너에게 제출한다. 연습용 테이프 제출 기한은 자격 신청 접수 후 90일 이내이다.¹⁰⁾ 트레이너는 주로 인터뷰 구성, 발화 추출 기술, 판정의 신뢰성에 대해 심사하고, 평가자 자격 희망자에게 피드백을 한다.

그 후 평가자 자격 희망자는 인정시험용(Certification-round) 테이프를 작성한다.¹¹⁾ 인정시험용 테이프는 연습용 피드백을 수령한 후 120일 이내에 제출해야 한다. 트레이너가 인정시험용 테이프 수령 후 자격인정심사를 실시하여 합격 기준이 충족되었음을 인정하면 자격을 취득하게 된다.

마지막으로 OPI의 언어능력과 평가에 대한 관점을 살펴보고자 한다. OPI의 트레이너이자 평가자이며 일본어 OPI에서 주도적인 역할을 하고 있는 마키노(牧野, 2000)는 OPI의 배경에 있는 사상을 몇 가지 제시하고 있다. 그 중 OPI의 특징이라고 할 수 있는 것은 ‘언어 능력은 언어를 초월하여 보편적으로 평가할 수 있다는 사상’과 ‘탈문화(脫文化) 사상’이다.

OPI는 현재, 한국어를 포함한 47개의 외국어를 대상으로 하고 있으며 (Bret, 2009 : 7), 다양한 언어를 동일한 지침으로 평가할 수 있다는 것을 기반으로 하여 실시된다. 마키노(牧野, 2000)는 그 근거로서 Chomsky가 주장하는 인간이 가지는 언어의 보편적 특성을 들면서 언어 능력을 언어의 차

10) 전 자격(Full-certification)을 신청한 경우는 8개의 인터뷰 테이프를 제출해야 하는데, 8개 중 최고급 2개와 하위 수준의 ‘-상’(즉 ‘고급-상’, ‘중급-상’, ‘초급-상’)을 각 1개씩 넣어야 한다. 한정 자격(Limit-certification)을 신청한 경우는 6개의 인터뷰 테이프를 제출하는데, 그 중에는 ‘초급’, ‘중급’을 각 2개 이상, 하위 수준의 ‘-상’(‘초급-상’, ‘중급-상’)을 각 1개씩 넣어야 한다.

11) 인정시험용 테이프는 연습용 제출 테이프와 마찬가지로 전 자격을 신청한 경우는 8개의 인정용 인터뷰를, 한정 자격을 신청한 경우는 6개의 인터뷰를 제출한다.

이를 초월하여 보편적으로 평가할 수 있는 것은 분명하다고 언급한다.

또한 ‘탈문화 사상’이란 OPI가 문화적 측면을 완전히 제외한다기보다 ‘제외하는 경향이 있다’ 정도로 해석할 수 있다. 예를 들어 마키노(牧野, 2000)는 영어와 같은 ‘화자 중심의 말하는 법(Speaker-Talk)’은 OPI에서는 유리하게 평가된다고 지적하는데, 이는 일반적으로 ‘청자 중심의 말하는 법(Listener-Talk)’을 택하는 일본어 모어화자가 외국어 OPI를 수험할 경우 평가에 불리하게 작용될 수 있다는 것이다. 또한 마키노(牧野, 2000)는 OPI는 구어에 수반되는 비언어나 맞장구, 말하는 자세 등도 평가 기준에 반영되어 있지 않다는 것을 지적하고 있다.¹²⁾ ACTFL의 1986년판 The ACTFL Proficiency Guidelines에는 ‘문화능력지침’이 제시되어 있었으나 문화능력 평가의 복잡함 때문에 현재 사용되고 있는 Training Manual에는 문화능력에 관한 기술이 삭제되었다(鎌田, 2009 : 19). 이러한 ACTFL 지침서의 개정과 OPI의 문화적 측면을 제외하는 경향은 무관하지 않을 것이다.

2. 한국어교육에서의 OPI에 대한 분석

OPI는 공식적인 시험으로서 외국어 시험에 활용되는 한편, 지금까지 많은 문제점이 지적되어 왔다. 영어교육을 중심으로 하는 외국어교육에서 OPI의 문제점은 김규현·박용예(1999), 김종국 외(2006), 윤은경(2008) 등에서 다루어졌기 때문에 본 연구에서는 한국어교육에 초점을 두어 OPI의 구인, 평가 기준, 평가 방법, 평가자 훈련과 관리에 대한 비평을 살펴보고자 한다. 또한 전술한 대로 한국어 OPI에 대한 분석은 선행연구 고찰 결과와 본 연구에서 실시한 연구자에 대한 인터뷰 조사 결과를 함께 다루면서 논의하기로 한다.

12) 마키노(牧野, 2000)는 이 외에도 OPI의 사상으로 언어는 의사소통의 수단이라는 ‘언어 도구관의 사상’이나 언어능력을 점수화하지 않는다는 ‘반디지털화(평가를 득점화하지 않는) 사상’, 역할극에 대한 선호 등 수험자의 특성을 고려하지 않는다는 ‘개인적 사정 무시 사상’, 평가자가 대화자의 역할도 한다는 ‘이중 역할(dual role) 사상’을 제시한다.

1) 구인

OPI의 구인에 대한 비판으로 전은주(1997)를 들 수 있다. 전은주(1997 : 162)는 OPI의 구인에 대해 말하기 능력과 말하기 능력 구성요소 간에 상관관계가 보이지 않는다고 비판하면서 문법, 어휘, 발음, 구성력, 사회언어학적능력, 전략과 상호작용, 과제수행력으로 구성된 평가의 범주를 제시하였다. <표 2>는 OPI의 구인과 전은주(1997 : 168)의 평가 범주를 나타낸 것이다.

〈표 2〉 OPI의 구인과 전은주(1997)의 평가 범주

OPI의 구인	전은주(1997)의 평가 범주
<p>종합적 과제·기능</p> <ul style="list-style-type: none"> • 사회적 장면과 화제 영역 • 정확성 • 텍스트의 형식 	<ul style="list-style-type: none"> • 문법 • 어휘 • 발음 <ul style="list-style-type: none"> • 구성력 • 사회언어학적능력 <ul style="list-style-type: none"> • 전략과 상호작용 • 과제수행력

OPI와 전은주(1997)의 구인을 비교할 때 크게 다른 점은 과제수행력과 상호작용에 관한 것이다. 전술하였듯이 OPI는 종합적 과제/기능을 정점으로 사회적 장면과 화제 영역, 정확성, 텍스트의 형식이 하위 항목으로 구성되어 있다. 즉, OPI는 어떤 과제 수행에도 기능과 장면, 화제가 존재하고, 그것이 정확성과 텍스트의 형식에 의하여 표출된다고 보는 것이다. 이에 비해 전은주(1997)는 한국어 말하기 평가에서 한국어의 특성상 문법 능력을 강조할 필요성을 주장함과 동시에 과제 수행력을 하위 항목으로 설정하여 과제 수행 과정을 측정하고자 한다. 또한 OPI의 언어 능력 기준에는 의사소통 전략이나 상호작용에 관한 기술이 포함되어 있기는 하지만, 구인의 하나로서 설정되어 있지는 않다.

이러한 인터뷰 시험에서의 상호작용 능력을 중요시한 연구로는 김규현·박용예(1999)가 있다. 김규현·박용예(1999 : 17)는 OPI가 기준준거평가를 개발해 나가는 데에 기초가 된다고 평가하면서도 OPI를 포함한 기준 말하기 시험은 수험자의 언어능력 자체에 주의를 기울이고 있으며 수험자

와 평가자 사이에 나타나는 상호작용능력에 대한 고려가 부족하다고 주장 한다.

이 상호작용과 관련하여 OPI의 구인과 크게 다른 것으로 지현숙(2006a)에서 제시된 구인이 있다. 지현숙(2006a)에서는 구인의 하위 항목으로 상호작용의 태도 안에 청해력을 설정하였다. 이에 비해 OPI에서는 주로 말하기 능력에 초점을 두고 있고, 청해력을 구인에 포함하지도 않는다.

이렇듯이 OPI의 구인은 주로 수험자가 갖고 있는 언어능력에 주목하고 있으며, 수험자와 평가자 간에 이루어지는 상호작용에 대한 고려가 부족하다고 할 수 있다. 또한 OPI에서는 언어 교육의 선행연구에서 표현(말하기, 쓰기)능력보다 이해(듣기, 읽기)능력이 상위에 있다는 것을 지지하여 말하기 능력에만 초점을 두고 있다(Training Manual, 1999 : 125). 그러나 OPI와 같은 상호작용에 의한 직접 평가에서는 수험자의 말하기 능력에 미치는 청해력의 영향을 무시할 수 없을 것이다. 특히 초급학습자의 경우 낮은 청해력으로 인하여 평가자의 발화를 이해하지 못하거나 주어진 과제를 적절하게 파악하지 못하는 경우가 있음을 간과해서는 안 된다.

2) 평가기준

평가 기준과 관련하여 한 연구자로부터 ‘OPI의 최종 도달 목표가 외국어 학습자가 아니라 모어 화자를 중심으로 구성되어 있다(연구자 2)’는 의견을 들을 수 있었다. 1986년도에 개발된 The ACTFL Proficiency Guidelines (1986)에서는 최고급 수준의 설정을 ‘교육을 받은 모어화자(educated native speaker)’로 설정하고 있으나(鎌田, 2009 : 18), 현재 사용되고 있는 Training Manual(1999)에 이 표현은 삭제되었다. 그러나 <표 1>에서도 알 수 있었던 것처럼 ‘정확성’에서 모어화자의 이해도가 각 수준의 기준이 되는 것은 분명하다.

OPI는 현재 네 가지 주요 수준(총 10등급)¹³⁾에 의해 수험자의 말하기능

13) 한국어교육 선행연구 중 OPI는 총 9등급으로 설정되어 있다고 잘못 설명하고 있는 문

력을 판정하는데, 연구자 중 ‘OPI는 한국어 표준화 시험인 한국어능력시험(TOPIK)의 6등급 체계와 일치하지 않는다(연구자 7)’고 언급한 사람도 있었고, ‘OPI는 영어 중심 평가 척도를 이용하고, 언어의 상대성이 결여되어 있다(연구자 1)’, ‘미국에서 개발된 등급을 한국어교육에 적용하는 것은 무리가 있다(연구자 7)’는 비판의 목소리도 있었다. ACTFL은 원래 미국의 언어와 사회에 대한 연구 추진을 목적으로 하며, ACTFL의 언어 능력 기준은 미국 국무성외교관연구소(FSI)와 정보교환기관(ILR)에서 사용된 말하기 능력에 기초하여 대학 등의 학술기관용으로 작성된 것으로, 이 주요 수준 및 등급은 한국 등의 타국의 외국어교육을 고려한 것은 아니다.

원진숙(1992)은 ACTFL의 평가 기준은 다른 언어보다 문법형태가 다양하다고 알려진 ‘한국어의 특성’을 고려하지 않는다고 언급하면서, 한국어 교육에서 초급 및 중급까지는 문법 능력의 평가에 비중을 둘 필요가 있음을 강조하고 있다. OPI의 평가 기준에 ‘각 수준에 적합한 장면과 화제 영역 중에서 그 수준에서 필요하다고 여겨지는 정확성을 유지하고, 각 수준에 요구되는 텍스트 형식을 이용하여 안정된 상태로 그 수준의 기능을 수행할 수 있음을 확인한 후 최종 판정을 내린다(Training Manual, 1999 : 41)’는 것이 규정되어 있는데, 이는 각각의 구인 간의 비중이 수준에 따라 다르지 않다는 것을 의미한다.¹⁴⁾ 이와 같은 평가에서 ‘한국어 특성에 대한 고려’는 원진숙(1992) 이외에도 전은주(1997), 김정숙 외(2007) 등에 의해 지적되었고, 유사한 견해는 인터뷰에서도 들을 수 있었다(연구자 6, 8).

담화능력을 측정하는 텍스트 형식의 평가 기준에 대해 언급한 것에는 김규현 · 박용예(1999)가 있다. 김규현 · 박용예(1999 : 11~12)는 OPI는 ‘담화 능력에 관련된 항목에서도 담화상의 결속성에 대해 …(중략)… 부분적인 결속 구조만을 언급하는데 그치고 있다’고 기술하고 있다. 이것은 Training Manual에서 텍스트 형식에 대한 설명의 불충분함을 지적한 것이다. 또한

14) 헌이 있었는데, 현재 OPI는 총 10등급으로 설정되어 있다.

14) 원진숙(1992)에서는 한국어의 특성으로서 관형사형이나 체언형, 종지형 등의 문법 형태가 다른 언어보다 많기 때문에 평가에서도 문법적 언어능력의 요소를 강화할 필요성을 언급한다.

텍스트 형식이 구·단어(초급 수준), 문장(중급 수준), 단락(고급 수준), 복합 단락(최고급)으로 평가되는 것에 대해서도 연구자에게서 ‘문장 구성을 선호하는 수험자는 다른 능력이 높아도 등급이 낮게 판정된다(연구자 7)’, ‘학습자는 문장과 단락의 경계에 의해 중급 수준에 집중해 버린다(연구자 7)’는 견해가 제시되었다.

여기까지 살펴본 평가 기준에 대한 지적들을 정리하면, 먼저 OPI의 10 등급은 한국어교육에서 현재 실시되고 있는 숙달도 시험의 등급이나 교육 기관 내에서의 수준과 일치하지 않는다. OPI와 한국어 숙달도 평가 등급이나 OPI와 한국어교육기관 수준의 일치성에 대한 연구가 이루어지고 있지 않는 현재의 상태에서는 ACTFL의 평가 기준을 국내 교육기관에 그대로 적용하는 것은 어려움이 있다. 또한 평가 기준을 부분적으로 활용하는 경우에도 텍스트 형식에 대한 설명이나 한국어의 특성에 대한 개념들이 한국어 말하기 능력이라는 관점에서 보다 구체적으로 설명되어야 할 것이다. 예를 들어 영어 등의 다른 언어와 다른 한국어의 특징으로 경어법 체계의 존재를 들 수 있다. 유사한 경어법 체계를 가지는 일본어 OPI에서는 Training Manual에 경어법에 대한 구체적인 기술은 없지만 일본어 OPI 트레이너간의 합의에 의해 경어 및 비경어의 적절한 사용이 최고급의 평가 기준에 설정되어 있는데, 그 근거는 명확하지 않다. 한국어 OPI에서도 한국어에는 존재하지만 다른 언어에는 존재하지 않는 문법 형태에 대한 기술은 문제가 될 수 있다고 본다.

3) 평가 방식

평가 방식의 문제점은 전은주(1997)에 따라 OPI가 발표나 토론, 의견의 정리 등의 능력이 측정되지 않는 점을 지적할 수 있다. OPI에서는 역할극을 할 때 어떤 하나의 사회적 문제에 대한 발화를 수험자에게 요구하는 경우도 있는데, 많은 청자 앞에서 장시간에 걸쳐 발화하는 일방향의 말하기 능력은 측정할 수 없다. 또한 토론이나 의견 조정과 관련하여 OPI에서는 최고급 수준을 평가하기 위한 기준으로 의논, 반대 의견 제시, 가설 설

정이 추가되는데, 3명 이상이 참여하는 상황에서 토론하고, 의견을 조정하는 복잡한 말하기 능력은 측정할 수 없다.

OPI에서 추출된 자료의 진정성에 대해 문제시한 연구로 박성원(2002)이 있다. 박성원(2002)은 한국어 학습자 12명을 대상으로 OPI를 실시한 결과, 언어 자료가 자연스러운 의사소통과는 거리가 있는 점, 수준별로 대화 스타일에 차이가 보이지 않는 점, 인터뷰가 실생활의 맥락을 반영하지 않는 점, 수험자의 권리 및 의무가 동등하지 않은 점을 지적한다.

OPI에서는 수험자의 능동적인 발화를 측정하기 위해 ‘역질문’ 즉 수험자가 평가자에 대하여 질문을 하도록 유도하고 평가자와 수험자라는 고정된 관계를 초월하기 위해 역할극을 실시하는데,¹⁵⁾ 수험자의 자유가 제약되는 것은 OPI뿐만 아니라 많은 시험의 문제점이라고 할 수 있다. 또 OPI 자료의 실제성이 비판되는 한편, 자료의 실제성이 어느 정도 확보되어 있다는 견해도 보이며¹⁶⁾ 연구자 중에서는 ‘OPI의 도입, 하한 탐색, 상한 탐색, 마무리로 이루어지는 인터뷰 구조가 효과적으로 수험자의 발화를 추출할 수 있다(연구자 2)’는 의견도 있었다.

이러한 말하기 시험에서의 실제성에 대해서는 추출된 자료의 분석에 의한 실증적인 연구를 통해서 앞으로 분명히 밝힐 필요가 있을 것이다.¹⁷⁾

15) 평가 방식과 관련하여, 연구자 중에 OPI는 인터뷰 이외에 역할극 등의 방식을 다루지 않는다고 지적한 사람이 있었는데, 전술한 대로 OPI는 기본적으로 인터뷰와 역할극에 의하여 실시한다.

16) 최정순(2009 : 56)에서는 OPI의 특징에 대해 문항이나 과제 등의 내용이 미리 정해져 있지 않고 수험자의 관심 영역과 관련되어 가변적으로 진행되는 점과 진정성이 보장되는 대화 유형으로 진행되어 구어를 통한 실제적이고 상호행위적인 양방향적 소통을 강조하는 점을 들고 있다.

17) 윤은경(2008 : 9)에서는 OPI를 실증적으로 분석한 연구로서 박성원(2002), 박미라(2003), 김종국 외(2006)를 들고 있다. 기존 연구가 대부분 문헌 연구를 통하여 OPI의 문제점을 제시한 것과 달리 박성원(2002)은 실제로 OPI를 실시하여 분석했다는 점에서 높이 평가할 수 있다. 그러나 이 연구에서 OPI 평가자는 ACTFL이 인정한 평가자가 아니라 일본어 OPI의 자격 취득자와 한국어 OPI의 워크숍 수강 경험자의 지도하에 OPI를 실시했다는 점은 연구의 한계점으로 지적할 수 있다. 또한 박미라(2003)는 OPI의 문제점을 지적하면서 다른 인터뷰 방법을 활용하여 연구를 진행했는데, 이 연구는 OPI의 실증적 연구와 거리가 있으며, 김종국 외(2006)도 한국어 초급 학습자에 대한 인터뷰 시험의 담화분석을 실시했는데, 연구 방법에는 ‘OPI를 실시했다’는 기술

4) 평가자 훈련 및 관리

앞에서 고찰하였듯이 OPI의 평가자 훈련은 장기적인 훈련과 엄격한 평가자 관리 하에 이루어지고 있다. 이영근(2005)에서는 OPI의 평가자 훈련에 대하여 시간이나 비용, 노력 등의 문제로 인해 자격 취득이 용이하지 않다는 평가의 실용성의 문제를 지적하고 있다.¹⁸⁾ 또한 연구자에게서도 ‘미국에서만 훈련을 받을 수 있다(연구자 7)’는 워크숍 개최지의 문제점이 지적되었고, 훈련 내용에 대해서도 ‘평가자의 노력과 부담(연구자 1)’이나 ‘고도한 평가자 능력이 요구된다(연구자 2)’는 점이 지적되었다.

또한, 이러한 OPI의 재정적, 물리적인 요인으로 인해 한국어교육관계자 중 OPI 평가자 자격 소유자가 적고, OPI에 대한 인식이 부족해진다는 견해(연구자 5)도 보였다. 말하기 시험에서 평가자에게 고도한 지식과 기술이 요구되는 것은 피할 수 없는 사실이다. 그러나 한국어 OPI는 현재, 영어 OPI나 일본어 OPI처럼 정기적인 워크숍이 개최되지 않고 그 개최지도 한정되어 있으며, 훈련에 드는 비용에 대한 문제도 간과할 수 없으므로 이에 대한 대책 마련이 요구된다.

III. 한국어 말하기 성취도 시험의 현황과 문제점

1. 한국어 말하기 성취도 시험의 현황

이 연구는 기존 연구들과의 차이를 두고, 보다 실제적이고 한국어교육에 활용할 수 있는 OPI의 가능성을 찾고자 한국 국내 한국어교육기관에서 한국어를 가르치고 있는 교사들을 대상으로 한국어 말하기 성취도 평

이 없으므로 이러한 연구들은 OPI의 실증적 연구라고 보기가 어렵다.

18) 한국어교육 선행연구 중 OPI의 평가자 자격이 ‘2년’이라고 설명하고 있는 문헌이 있는데, 실제 평가자 자격의 갱신은 ‘4년’마다 이루어진다(Training Manual, 1999 : 32).

가 현황에 대하여 인터뷰 조사를 실시하였다. 여기에서는 9개 교육기관에서 한국어를 가르치고 있는 교사에 대한 인터뷰 조사 결과를 바탕으로 말하기 성취도 시험을 ‘시험 횟수, 시험 방법, 평가 항목, 평가자, 평가자 훈련의 유무’로 나누어 기술하고자 한다.¹⁹⁾

1) 시험 횟수

본 조사에서 조사한 대부분의 기관은 말하기 시험을 중간·기말의 2회를 실시하고 있으나 학생들의 평소 실력을 알아보기 위해 학기 중에 평가를 한 번 더 하는 경우도 있었다(교사 5, 7의 기관). 또한 ‘수행평가’를 두어 각급에 따라 3분 스피치, 주제 발표를 하거나(교사 5의 기관), 토론, 컴퓨터 평가를 하는 기관도 있었다(교사 7의 기관).

〈표 3〉 각 기관별 말하기 평가의 현황

등급	초급			중급			고급		
대상	교사1	교사2	교사3	교사4	교사5	교사6	교사7	교사8	교사9
기관	A대	B대	C대	D대	E대	F대	G대	H대	I대
교육 기간	10주	10주	10주	10주	10주	10주	10주	10주	10주
평가 횟수	2회 중간/기말	2회 중간/기말	2회 중간/기말	2회 중간/기말	3회 중간/기말 +1	2회 중간/기말	3회 중간/기말 +1	2회 중간/기말	2회 중간/기말
평가 방법	인터뷰, 역할극	발표, 평소 능력, 인터뷰	짝활동, 인터뷰, 설명하기	그림 설명, 발음, 역할극	토론, 분석, 스피치, 역할극(주제 발표, 트론)	낭독, 주제발표, 인터뷰	역할극, 토 론(컴퓨터 평가)	인터뷰, 역할극, 발표	수행평가, 요약하기, 토론

19) 예비 조사를 통하여 대부분의 기관에서 학기가 바뀌거나 주임 교수가 달라질 때마다, 그리고 각급마다 시험 횟수, 시험 방법, 평가 항목 등이 달라진다는 것을 알 수 있었다. 따라서 본 조사에서 한 기관의 평가 체계 전체를 살펴보는 것은 무의미하다고 판단하여 본고에서는 다양한 기관의 평가 현황을 살펴보기로 하였다. 여기에 정리된 내용은 인터뷰 당시의 평가에 대한 것이며, 인터뷰 대상자의 요청에 따라 기관명은 밝히지 않는다.

등급	초급			중급			고급		
평가 항목	각 문항별 정확성, 유창성 등 80% + 전체 인상 20%	① 정확성 ② 유창성 ③ 내용 (완결성, 단화, 차원의 능력 등) ④ 준비, ⑤ 태도	〈설명형〉 ① 정확성 ② 유창성 〈작동형〉 ① 발음 및 억양 ② 문법 ③ 대화구 성력 ④ 표현 및 어휘	① 상호작 용능력 ② 학습 문 법 사용 여부 ③ 빌음 ④ 유창성	① 정확성 ② 유창성 ③ 완성도 (역할극) ④ 빌음	① 내용, 유창성 ② 유창성 ③ 정확성 등 ④ 발음 ⑤ 억양 등	① 정확성 ② 유창성 ③ 내용 ④ 발음 ⑤ 억양 등	① 정확성 ② 유창성 ③ 전체 인상 등	① 정확성 ② 유창성 ③ 내용 ④ 발표력 등
평가자	답임	답임, 다른 교사	답임	답임	답임, 다른 교사	답임, 말하기 교사	답임	답임	답임
평가자 훈련	있음	없음 (회의)	없음	없음 (워크숍)	없음 (회의)	없음	없음 (회의)	없음	없음 (회의)
문제점	말하기의 자연스러운 상황이 아닐 수 있음.	- 평가자 신뢰도 확보가 어려움 - 목표 문법의 사용 여부를 평가할지, 의사소통 성공 여부를 평가할지 예측할	- 평가 항목이 너무 많음 - 구체적인 체점의 기준이 없음 - 평가자 신뢰성이 없음	- 평가 척도가 미흡 함	외부에 공개할 수 있는 평가 기준표가 없음	- 주관적 평가 - 시험 주제가 미리 공개되어 실체 능력을 평가하지 못함 - 말하기 시험의 출제는 다른 기능에 비해 심혈을 기울이지 않음	- 평가 문항 개발이 어려울 - 평가자 훈련이 없음	- 평가 척도나 출제 기준이 마련되어 있지 않음 - 의사소통 성공 여부와 상관 없이 어휘나 문법만을 강조하는 경우가 있음.	주관적 평가
개선점	말하기 시험의 녹음	- 회의를 통해 체점 기준 공유 - 구체적인 평가 기준 개발	- 평가자 훈련 필요 - 한국어 교육 기관 전체의 표준화된 평가 필요	- 좀 더 구체적인 평가 척도 마련 - 교사 훈련 프로그램 필요	- 구체적인 평가 기준 마련 - 다른 기관과 통일된 교육과정 평가가 필요함	체계적인 평가 기준 마련	평가자 훈련 또는 워크숍 개최	체계적인 평가 기준 마련	답임 이외의 다른 교사가 평가 함

등급	초급		중급			고급	
기타	— 문체은 행이 있음 —시험 후 학생들에 게 피드백 을 해 줌	기말 시험 의 일부로 인터뷰를 하는 날이 정해져 있 음.		중급에서 는 전략적 능력을 보 고, 고급에 서는 주제 의 달성 도·전달 력을 중시 함		배치 평가 시 말하기 평가도 있 음 (인터뷰)	수업 시간 내 발표를 말하기 평 가의 일부 로 대체하 기도 함 (평소 실 력 측정) 6급은 교 재가 없기 때문에 다 른 급과 평 가 방식이 디름. 프로 젝트 수업 은 e-book, 책 등 다양 함.

2) 시험 방법

시험 방법은 기관마다, 급마다 차이가 있으며 초급 단계에서는 교사의 질문에 대답하는 인터뷰나 간단한 역할극을 실시하는 경우가 많았다. 그 외에 발표력을 평가하거나(교사 2의 기관), 그림을 보고 설명하는 말화를 평가하는 경우(교사 3의 기관)도 있었다. 중급 단계에서는 단순한 설명, 인터뷰 외에 특정 주제에 대한 간단한 토론이나 발표가 더 추가되었다(교사 5, 6의 기관). 한편 고급 단계에서는 초급 단계와 중급 단계에서 실시하는 말하기 평가에 비해 자신의 의견을 피력하는 토론의 비중이 높았고, 컴퓨터를 기반으로 하는 말하기 시험도 이루어진다(교사 7의 기관).

3) 평가 항목

모든 기관이 채점표에 문항별 평가 항목을 기술하고는 있지만 기관에 따라 구체성의 정도가 달랐다. 대부분의 기관에서 말하기의 정확성과 유창성, 전체 인상(발음, 내용의 응집성, 대화의 구성 등)을 평가하고 있는데, 어떤 내용을 어떻게 평가해야 하는지 구체적으로 기술되어 있지 않아 교사가 혼란스러워하는 경우도 있었다(교사 3).

성취도 평가인 만큼 배운 문법의 활용 능력을 평가하는 경향을 보였

는데, 배운 문법을 활용하지 않을 경우 감점을 하거나 배운 문법을 반드시 사용하도록 유도하는 경우도 있고(교사 2, 4, 6, 7), 배운 문법을 활용하지 않더라도 의사소통만 성공하면 감점을 하지 않는 곳도 있었다(교사 5).

4) 평가자

평가자의 경우, 대부분은 각 과목을 담당하는 교사가 평가를 하나 평가가 주관적으로 이루어질 수 있다는 문제가 있어 다른 교사가 평가를 하는 경우도 있었다(교사 2, 5의 기관). 또한 과목 담당 교사와 다른 교사가 함께 평가를 하기도 하는데, 평가 방법을 나누어서 인터뷰는 과목 담당 교사가, 발표는 다른 교사가 평가를 하기도 한다(교사 6의 기관).

5) 평가자 훈련의 유무

평가자 훈련을 실시하는 곳에서는 시험 전에 교사들이 모여 평가 기준을 공유하고 평가 시 혼란을 겪을 수 있는 부분을 미리 이야기한다고 하였다(교사 1의 기관). 평가자 훈련은 각 급에서 경력이 오래된 교사가 중심이 되어 이루어진다. 이 교육기관을 제외하고 본 조사의 대상자가 소속하는 교육기관에서는 평가자 훈련이 실시되지 않고 있었으며 급별 교사들끼리 모여 시험에 대해 회의를 하는 것으로 평가자 훈련을 대신하는 곳(교사 2, 4, 5, 7, 9의 기관)도 있었다. 그러나 실제 모의시험을 통하여 인터뷰 기술을 훈련하거나 평가 기준의 공유 등은 이루어지고 있지 못함을 알 수 있었다.²⁰⁾

20) 본 조사의 결과 배치 평가를 위한 평가 도구로 한국어 OPI의 구조를 활용하는 교육기관(교사 3, 5의 기관)이 있어 주목할 만하다. 이는 속될도 평가로서 OPI가 가지는 장점을 활용한 것이지만 여기에서는 각 교육기관의 성취도 평가의 현황을 중심으로 기술하고 있으므로 배치 평가에 대한 언급은 하지 않기로 한다.

2. 한국어교육기관의 말하기 시험의 문제점

앞에서 한국 국내 한국어교육기관에서 실시되는 말하기 평가의 현황을 살펴보았다. 본 조사에서 나타난 말하기 성취도 평가의 문제점을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 평가의 신뢰성에 대한 문제이다. 교사들이 자신이 속한 교육기관에서 이루어지는 말하기 평가의 문제점으로 꼽은 것 중 가장 많은 것이 평가의 신뢰성에 대한 것이었다. 평가 기준이 구체적으로 제시되어 있지 않기 때문에 평가자마다 평가 결과가 다를 수 있다는 것이다. 이로 인해 평가자간 신뢰성이나 평가자내의 신뢰성 역시 확보할 수 없으며, 평가자의 주관적인 평가가 이루어지기도 한다. 조사한 교사의 교육기관 중 교육기관 내에서 체계적인 평가자 훈련을 실시하고 있는 기관은 한 교육기관 밖에 없었다.

이러한 문제들을 개선하기 위하여 우선 교육기관 자체의 통일된 평가 기준을 마련하되, 평가 항목과 평가 척도를 구체적으로 기술할 필요가 있다. 또한 이러한 작업을 수행한 후에 정기적으로 평가자 훈련을 실시하여 교사들이 평가를 할 때 모호함이나 어려움을 해결하고, 평가 시 생길 수 있는 문제들을 사전에 방지할 수 있도록 해야 할 것이다.

둘째, 평가의 타당성에 대한 문제이다. 교사들은 말하기 평가가 문법 항목 중심으로 이루어지는 데 의문을 품고 있는 경우가 많았다. 즉 말하기 시험에서 목표 문법을 사용하지 않거나 목표 문법이 잘못된 경우 감점해야 하는지 문제를 제기했다. 성취도 평가인 만큼 배운 내용을 평가하는 것이 당연한 것이지만 시험의 성격이 교수·학습 목표에 준거한 시험인지 아니면 교수·학습 내용에 준거한 시험인지를 결정할 필요가 있다.²¹⁾

셋째, 평가 후 관리에 대한 문제이다. 조사 결과 시험 실시 후 수험자들에게 피드백을 제공하는 교육기관은 많지 않았다. 시험을 통하여 수험

21) 교수·학습 목표에 준거한 성취도 시험과 교수·학습 내용에 준거한 성취도 시험에 대해서는 Hyghe(2003)에서 논의되었다.

자에게 부족한 능력을 인식하고 동일한 내용을 반복해서 틀리지 않도록 한다(Hatch, 1992)는 평가의 기능을 고려할 때 수험자에 대한 피드백은 반드시 이루어져야 될 것이다.

한편 조사 대상 기관 중 수험자가 말하는 내용을 평가자가 모두 메모하면서 평가하고, 메모한 내용을 나중에 피드백 자료로 제공하는 교육기관(교사 1의 기관)이 있었는데, 이는 수험자는 말하고 평가자는 아래를 보며 메모하는, 말하기 시험의 실제성이라는 측면에서 문제점으로 지적할 수 있다. 이를 해결하기 위해 말하기 시험 과정을 녹음하고 수험자에게 녹음된 자료를 들려주면서 피드백을 하면 평가자는 메모에 대한 부담을 줄일 수 있고, 수험자는 당시의 상황을 떠올리면서 자신의 부족한 부분을 제대로 깨닫고 수정할 수 있을 것이다.

IV. OPI를 활용한 한국어 말하기 평가 방안

이 장에서는 OPI가 한국어 말하기 성취도 시험에 공헌할 수 있는 몇 가지 제안을 할 것이다. 활용 방안 제시에 앞서 먼저 OPI의 이점에 대하여 정리해보고자 한다. OPI의 의의에 대해서는 C. P. Thompson이 *Training Manual*(1999 : 121~123)에서 (1) 교사의 역할과 기법, (2) 인터뷰 단계, (3) 평가 기준, (4) 언어를 사용해서 무엇을 할 수 있는가에 대한 주목과 관련하여 다룬다. (1) 교사의 역할과 기법이란 OPI에서는 평가자가 자연스러운 언어를 사용하여 화제 흐름에 따라 수험자에 맞춘 형식으로 인터뷰가 진행되기 때문에 유의미한 상호작용이 실현된다는 것을 의미한다. 또한 (2) 인터뷰 단계란 OPI가 수험자의 심리적 측면과 인지적 측면, 평가의 측면을 고려한 구조로 실시된다는 것을 가리킨다. (3) 평가 기준은 (4)의 언어를 사용해서 무엇을 할 수 있는가에 대한 주목과 관련된다. 즉 OPI는 실생활에서 언어를 사용하여 과제를 수행하는 것에 주목한다. 따라서 과거 시제를 지도할 경우 동사를 과거형으로 활용시키기보다는 과거에 일어난

것을 묘사하거나 서술하도록 하는 것이 유의미하다는 것을 Thompson은 강조하고 있다. 이처럼 OPI가 ‘실생활에서 무엇을 할 수 있는가’라는 기능을 중요시하는 것은 숙달도 시험뿐만 아니라 교실 내에서의 교수·학습에도 시사하는 바가 크다고 할 수 있다.

이상의 논의와 Ⅱ, Ⅲ장의 분석 결과를 종합하여 아래와 같은 OPI의 활용 방안을 제시할 수 있다.

첫째, OPI의 구조는 한국어 말하기 성취도 시험의 인터뷰 구조를 개발하는 데에 활용할 수 있다. 본 연구의 조사 결과 국내 한국어교육기관에서의 말하기 시험은 ‘인터뷰, 역할극, 짹 활동, 발표, 설명하기, 스피치, 토론, 낭독, 컴퓨터 평가, 수행평가’가 이루어지고 있었다. 그 중 ‘인터뷰’와 ‘역할극’이 가장 많이 실시되고 있음을 알 수 있었는데, 시험 구조는 체계화되어 있지 않았다. Ⅱ장에서 살펴보았듯이 OPI의 인터뷰는 ‘도입’, ‘하한 탐색’, ‘상한 탐색’, ‘마무리’의 네 단계로 구성된다. 이를 교육기관 내의 성취도 평가에 활용한다면 ‘도입’에서 수험자를 안정시킨 후 ‘하한 탐색’에서 수험자가 학습한 내용에 대한 확인 질문을 던지고, ‘상한 탐색’에서 학습한 내용을 가지고 무엇을 할 수 있는지 응용력을 측정할 수 있다. 하한 탐색과 상한 탐색 단계에는 역할극도 포함되는데, 일반적인 인터뷰가 평가자의 일방적인 질문으로 진행되는 것과 달리 역할극을 통해 수험자가 평가자에게 질문하게 함으로써 능동적인 말하기 능력도 측정할 수 있다. 또한 마무리 단계에서는 수험자에게 편안한 수준의 대화를 함으로써 수험자가 시험에 대한 긍정적인 인상과 달성감도 갖게 할 수 있다.

둘째는 인터뷰에서의 평가자의 역할과 발화 추출 기술에 관한 것이다. OPI에서는 인터뷰를 하는 평가자보다 인터뷰를 받는 수험자의 발화양이 압도적으로 많다. 평가자는 가능한 한 자연스러운 발화 속도로 이야기하고 기본적으로 바꿔 말하기(paraphrase)와 같은 조작한 발화는 하지 않는다. 이렇듯 평가자는 한 교사가 아니라 ‘한 명의 화자’로서 자연스러운 대화를 유도할 수 있다.

또한 OPI의 발화 추출 방법은 평가자가 효율적으로 질문하도록 하는 데에 활용할 수 있다. OPI는 수험자가 관심이 있는 화제에 대하여 충분히

발화할 수 있도록 대화를 나선형으로 진행한다. 그 때 평가자는 Training Manual에 정해진 질문의 형식을 참고로 하여 단계적으로 질문의 난이도를 올린다. 예를 들어 초급 수준의 질문은 수험자가 화제의 맥락을 파악 할 수 있도록 Yes/No 의문문이나 선택의문문, 부가의문문 등으로 구성되고, 중급 수준으로 이행하면 자유응답형 질문을 통해 화제를 전개한다. 또한 고급 수준이나 최고급 수준에서는 경험, 묘사, 상황 설명, 주장, 논거 제시 등의 과제를 주어 구체적인 발화를 유도한다. 이러한 OPI의 발화 추출 방법을 이용하여 하나의 화제에 대하여 일관성이 있는 나선형 질문을 함으로써 수험자가 주어진 맥락이나 과제를 인식하고 자신의 말하기 능력을 최대한 발휘할 수 있도록 한다. 또한 나선형 질문을 통해 문법 능력뿐만 아니라 담화 능력이나 사회언어학적 능력, 전략 능력도 측정할 수 있다. 이러한 OPI의 나선형 질문을 각 교육기관의 말하기 능력 척도에 적용하면 효과적인 발화 추출 방법을 개발할 수 있을 것이다.

셋째는 OPI의 평가자 훈련 체계는 한국어교육기관 내에서의 평가자 훈련에 활용할 수 있다. 현재 국내 한국어교육기관에서 평가자 훈련을 실시하고 있는 기관은 드물며, 대부분 회의를 통하여 평가 기준이나 평가 항목을 결정하고 있었다. 교사 회의는 정기적으로 실시되는 곳도 있지만 그렇지 못한 곳도 있으며, 평가 전에 실시되는 곳과 평가 후에 실시되는 곳이 있는 등 기관마다 매우 다양한 모습을 보였다.

평가자 훈련은 평가의 타당성과 신뢰성을 좌우하므로 결코 간과할 수 없는 것이다. 따라서 OPI의 평가자 훈련 및 관리를 활용하여 각 교육기관에 적합한 평가자 훈련 체계를 마련할 필요가 있다. 구체적으로는 교육기관 내의 평가 전문가나 평가 담당자가 트레이너의 역할을 하여 인터뷰 구조나 발화 추출 방법, 평가 기준 등에 대한 정기적인 평가자 훈련을 개최하고, 이를 통해 교사들의 평가에 대한 인식을 개선하고 보다 신뢰성 있는 평가를 위한 논의의 시간을 갖도록 해야 할 것이다.

마지막으로 OPI의 언어 자료 활용과 관련하여 피드백과 연구 자료 수집 측면에서 언급하고자 한다. OPI는 시험의 전 과정을 녹음하고, 평가가 완료된 후에 녹음 자료를 다시 들으면서 피드백을 작성하여 학습자에게

제공한다. 평가에서 피드백은 수험자의 현재 언어 능력 수준을 알 수 있고, 앞으로의 교수·학습을 위한 설계에 활용한다는 데에서 수험자(학습자)와 평가자(교사) 모두에게 매우 중요한 역할을 한다.

OPI를 통해 수집된 자료는 평가 연구를 위한 기초 자료로서도 유용하다. OPI는 네 가지 단계의 구조와 질문 형식을 이용하여 인터뷰를 실시하기 때문에 그 시험에서 수집되는 언어 자료는 연구 자료로서 변인을 통제할 수 있다. 일본어교육에서는 이미 OPI의 언어 자료를 기반으로 말뭉치(KY 말뭉치)를 구축하여 모든 연구자가 이 말뭉치를 사용할 수 있도록 하고 있는데, 이는 OPI를 통해 얻은 자료를 연구에 이용한 사례라고 할 수 있다. 현재 OPI에서 수집된 언어 자료는 제2언어습득연구의 문법 교육이나 담화 분석에 활용되고 있는데, 이를 평가 연구에 적용함으로써 제2, 제3의 평가 도구를 개발하기 위한 실증적 언어 자료를 구축할 수 있을 것이다.

V. 나오며

최근에 ACTFL은 한국어 OPI의 컴퓨터 기반 시험인 한국어 OPIc을 개발하였으며(渡辺, 2009), 머지않아 한국어 OPIc가 시행될 것으로 보인다. 또한 국내에서는 2009년 12월에 한국어 OPI(비공식)에 관한 워크숍이 개최되었다. 이렇듯 한국어교육에서의 OPI는 숙달도 시험으로서 구인이나 평가 기준에 대해서는 주목받아 왔으나 지금까지 ‘교실 내 시험’에 대한 논의는 이루어지지 않았다.

본 연구에서는 한국어교육에서 이루어진 OPI 관련 논의의 문제점들을 고찰한 후 현재 한국어교육기관에서 이루어지고 있는 말하기 성취도 평가의 현황과 문제점을 파악하고, 한국어 성취도 평가에서 OPI의 활용 방안을 인터뷰 구조나 평가자 기법, 평가자 훈련, 시험 개발을 위한 자료 수집에 초점을 두어 제시하였다.

본 연구는 한국어 말하기 평가 중에서 성취도 평가에 초점을 두었으

므로 배치 평가나 진단 평가 등 다른 평가에 대한 논의는 다루지 못하였으나 OPI 활용의 가능성은 더 확장시킬 수 있을 것이다. 또한 앞으로 OPI를 활용한 교수요목이나 교재, 역할극 전개 방법 개발 등 연구를 발전시킨 다각적인 논의가 기대된다.*

* 본 논문은 2010. 2. 28. 투고되었으며, 2010. 3. 12. 심사가 시작되어 2010. 3. 31. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

공일주(1993), “한국어 숙달 지침과 말하기 능력 측정에 대하여”, 『교육한글』 6, 91-118, 한글학회.

김규현·박용예(1999), “외국인을 위한 한국어 의사소통능력 평가 연구”, 『사회언어학』 7-1, 1-46, 한국사회언어학회.

김종국 외(2006), “인터뷰평가의 담화분석 연구”, 『한국어교육』 17-2, 46-64쪽, 국제한국어교육학회.

김주연(2008), “한국어 말하기 평가 등급의 능력 기술 방안 연구”, 『한말연구학회 발표자료집』, 141-152, 한말연구학회.

김정숙 외(2006), “한국어 말하기 능력 평가를 위한 기초 연구 및 평가 모형 개발 촉진 보고서”, 『국립국어원』 한국어세계화재단.

김정숙 외(2007), “한국어 표준 말하기 시험 측정 도구를 위한 기초 연구”, 『한민족어 문학』 51, 229-258, 한민족어문학회.

박미라(2003), “인터뷰와 일상대화 비교 연구”, 숙명여자대학교 석사학위 논문.

박성원(2002), “인터뷰 담화 분석을 위한 한국어 말하기 숙달도 평가 연구”, 이화여자대학교 석사학위 논문.

원진숙(1992), “한국어 말하기 능력 평가 기준 설정을 위한 연구”, 『한국어문교육』 6, 101-133, 고대 사범대학 국어교육학회.

윤은경(2008), “말하기 숙달도 평가에 관한 논평”, 『한국어교육』 19-1, 1-24, 국제한국어교육학회.

이동은(2009), “한국어 말하기 숙달도 시험의 고찰을 통한 말하기 과제의 개발 방안”, 『韓民族語文學』 54, 223-248쪽, 한민족어문학회.

이영근(2005), “미국의 한국어 능력 평가”, 『한국어교육론』 1, 481-499, 한국문화사.

이영식(2004), “한국어 말하기 시험의 유형 및 채점 기준 설정을 위한 기초 연구”, 『한국어교육』 15-3, 209-230, 국제한국어교육학회.

전은주(1997), “한국어 능력 평가 : 말하기 능력 평가 범주 설정을 위하여”, 『한국어학』 6, 153-173, 한국어학회.

정광 외(1994), “한국어 능력 평가 방안 연구 : 언어 숙달도(proficiency)의 측정을 중심으로”, 『한국어학』 1-1, 481-538, 한국어학회.

지현숙(2006a), “한국어 구어 문법 능력의 과제 기반 평가 연구”, 서울대학교 박사학위 논문.

지현숙(2006b), “한국어 구어문법과 평가 I”, 도서출판 하우.

최은규(2005), “평가의 연구사와 변천사”, 『한국어교육론』 1, 369-398, 한국문화사.

최정순(2009), “한국어교육에서의 컴퓨터 기반 구어능력 평가와 OPI”, 『第7回 OPI國際シンポジウム』, 51-58, 第7回 OPI國際シンポジウム.

ACTFL(1999), ACTFL Oral Proficiency Interview Tester Training Manual<Japanese Edition>(牧野成一 외 역), ACTFL.

Bachman, L(1990), Fundamental Considerations in Language Testing : Oxford University.

Bret, L(2009), “ACTFL Proficiency Testing in Korea”, The Proficiency Movement in Korea, The Beginning, Forum of ACTFL Testing Committee Korean, 7-10.

Hatch, E(1992), Discourse and language education, Cambridge : Cambridge University Press.

Hughes, A(2003), Testing for Language Teachers(静哲人等), 研究社.

Sohn, H(1993), “Korean Proficiency Guidelines : Need, Procedures, Principles, and Implications”, 『한국말교육』 4, 191-230, 국제한국어교육학회.

鎌田修(2009), “ACTFL-OPIにおける“プロフィシェンシー”, 『プロフィシェンシーと日本語教育』, 3-20, ひつじ書房.

中川正臣(2009), “ACTFL-OPIを活用した韓國語口頭能力試験の提案”, 教育研究會10周年記念大會.

中川正臣・魏ヘンニム(2009), “韓國語教育におけるACTFL-OPIの問題点と可能性”, 『第7回 OPI國際シンポジウム』, 133-138, 第7回 OPI國際シンポジウム.

ネウストブニ(2002), “データをどう集めるか”, 『言語研究の方法』, 15-33, くろしお出版.

牧野成一(2000), “OPIを授業に生かす 最終回 OPIの思想とその可能性”, 『月刊日本語』 1999年9月号, 56-59, アルク.

牧野成一 他(2001), 『ACTFL OPI入門』, アルク.

村岡英綺(2002), “質問調査 インタビューとアンケート”, 『言語研究の方法』, 125-133, くろしお出版.

渡辺素和子(2009), “ACTFL OPIc : コンピューター化 OPIの現状と方向性について”, 『第7回OPI國際シンポジウム』, 43-45, 第7回 OPI國際シンポジウム.

<초록>

한국어교육에서 ACTFL-OPI의 활용 방안

나카가와 마사오미 · 위햇님

본 연구의 목적은 한국어교육기관에서 실시되고 있는 한국어 말하기 성취도 시험의 문제점을 개선하기 위하여 ACTFL-OPI를 부분적으로 활용하는 방안을 제시하는 데에 있다. 지금까지 한국어교육에서 ACTFL-OPI는 숙달도 시험으로서 다양한 비판을 받아 왔는데, 최근에 ACTFL-OPI를 부분적으로 활용한 연구가 이루어지고 있다. 이는 ACTFL-OPI가 숙달도 시험뿐만 아니라 성취도 시험이나 숙달도 지향 성취도 시험에도 활용할 수 있는 가능성을 시사하는 것이다. 본 연구는 먼저 선행연구 조사와 한국어 평가 연구자에 대한 인터뷰조사를 통하여 한국어교육에서의 ACTFL-OPI의 문제점과 이점을 살펴봤다. 또한 한국어교육기관에서 실시되고 있는 말하기 시험의 현황과 문제점을 파악한 후 ACTFL-OPI의 활용 방안을 제시하였다.

【핵심어】 한국어 말하기 시험, 성취도 시험, ACTFL-OPI(American Council on the Teaching of Foreign Oral Proficiency Interview)

<Abstract>

A Study on the Problems and the Ways of Utilization of
ACTFL-OPI

Nakagawa Masaomi · Wi, Haet-nim

The purpose of this study is to draw the ways of utilization of ACTFL-OPI to improve problems of speaking achievement test of Korean in a Korean education institution. Recently, there has been a study of using of ACTFL-OPI partly in Korean education, however, ACTFL-OPI was criticized as proficiency test. This suggest that ACTFL-OPI has a possibility to be able to use not only proficiency test but also achievement test and pro-achievement test. First of all, in this study, we saw the problems of ACTFL-OPI discussing in Korean education through precedence researches and interview researches into a research worker of evaluating Korean. After understanding the problems and the present conditions of speaking test by a Korean education institution, we also drew the ways of utilization of ACTFL-OPI.

【Key words】 Korean speaking test, achievement test, ACTFL-OPI
(American Council on the Teaching of Foreign Language
Oral Proficiency Interview)