

문법교육의 생태학적 평가 방안 연구*

—텍스트와 맥락을 활용한 평가 문항 개발을 위하여—

김규훈**

<차례>

- I. 연구의 필요성과 목적
- II. 문법교육의 생태학적 평가 관점
- III. 텍스트 역동성에 근거한 평가 원리
- IV. 평가 계획 수립에 따른 문항 개발
- V. 연구의 한계 및 전망

I. 연구의 필요성과 목적

이 연구는 문법교육의 생태학적 평가 관점 아래, 텍스트의 역동성에 근거하여 텍스트와 맥락을 활용한 문법교육의 평가 방안을 모색하는 것이다. 기존 문법교육의 평가는 주로 단편적인 문법 지식에 대해서 평가해 왔고, 텍스트를 활용할지라도 텍스트 내 특정 문법 지식을 찾아 확인하는 데 그쳤다. 이로 인해 모든 국어 활동의 기저가 되는 문법이 국어 활동의 과정에 통합되지 못한 채 학습자에게 그저 분절적으로 제시되었

* 이 논문은 제49회 국어교육학회 학술발표대회(2011. 9. 3.)에서 발표한 것을 수정 및 보완한 것이다. 학술 대회장에서 아낌없는 조언을 해 주신 원진숙 교수님, 김은성 교수님, 오현아 교수님, 그리고 논문의 방향성에 대한 중요한 고민을 던져주신 익명의 심사 위원님들께도 감사의 인사를 올린다.

** 동국대학교 박사과정 수료, 배명고등학교 국어 교사(rbgn81@naver.com)

고, 그 결과 학습자는 문법을 ‘외워야 하는 무엇’이라고 인식하는 지경에 이르렀다.

이러한 문법교육 평가의 실태는 문법을 형태와 구조 중심의 객관적인 지식이라고 생각했기 때문에 발생한 필연적인 결과이다. 문법은 자명하게도 소통의 과정에서 그 기저로 작동되는 것이며, 이때 문법은 형태적인 면과 더불어 의미와 기능적인 면이 함께 고려되는 대상이다. 그런데 문법의 의미와 기능적인 면은 반드시 의사소통의 상황에서 발현되기 마련이며,¹⁾ 그 소통은 일련의 맥락을 담고 있는 의미의 결정체인 텍스트를 통해 이루어지게 된다. 따라서 문법교육의 평가는 텍스트에 내포된 다양한 문법 요소를 학습자가 능동적으로 찾도록 유도하고, 그 문법 요소가 지닌 형태적 특성과 더불어 맥락에서 작동하는 의미와 기능을 함께 밝혀 텍스트를 역동적으로 소통하는 데 기여해야 한다.

이와 같은 문법교육 평가의 지향적 양상은 생태학적 평가 담론을 통해 그 관점을 수립할 수 있다. 생태학적 평가는 무엇보다 국어교육에 대하여 생태학을 기저로 바라보는 패러다임에서 출발한다. 본래 생태학은 ‘생태 위기’라는 현실적 문제 상황에서 ‘인간과 자연의 전일적 사고’를 강조하거나 ‘그 위기를 만든 사회 구조의 비판’을 핵심에 둔다(문순홍, 2006 : 47). 이에 생태학은 인간과 인간을 둘러싼 환경과의 관계, 즉 ‘인간과 사회’, ‘인간과 자연’의 관계성을 중요한 회두로 던지고 있다. 같은 맥락에서, 이른바 ‘생태학적 국어교육’ 역시 국어교육 주체와 그들을 둘러싼 환경과의 다양하면서도 다층적인 구조와 속성에 주목하고 있다(박인기, 2003 : 3). 이렇게 보면 생태학적 평가 역시, 평가를 위한 과정과 평가의 결과가 한데 어우러져 긴밀한 관계성을 맺어야 한다는 논리가 바탕이 됨을 알 수 있다.

1) 문법교육 내용에 대한 의미·화용적 특성 규명 작업의 시작은 의사소통 상황 규명에서부터 시작할 수 있을 것이다. 문법교육 내용에 의미·기능 중심 접근 방법이 체계적으로 반영되기 위해서는 의사소통 과정에 대한 입체적 상호 관계 양상을 먼저 분석할 필요가 있을 것이다(신명선, 2010 : 86). 한편 이 연구에서는 ‘기능’이라는 용어와 같은 의미로서 ‘사용’이라는 용어를 함께 쓰고자 한다. 그것은 이 두 용어가 모두 화용론을 근간에 둔 것이자, 문법의 형태적 특성과 상보적 위치에 있는 것이기 때문이다.

즉 생태학적 평가는 기준의 결과 중심 평가와는 달리 평가와 교수-학습 과정의 통합을 지향한다(Jett-Simpson, M. & Leslie, L., 1997 ; 원진숙 역, 2004 : 24). 이러한 점은 국어교육에서 지향적으로 형성된 평가 담론, 가령 수행 평가, 학습자 중심 평가, 과정 중심 평가 등과 맥을 같이 한다. 그런데 생태학적 평가는 ‘학습자 삶의 맥락을 적극적으로 반영’하고 ‘교수-학습 체제의 변화’를 피한다는 점에서 차별성을 지닌다.²⁾ 특히 국어과 하위 영역 가운데 문법교육의 경우, 생태학적 평가 관점을 도입하게 되면 기존 평가와 같이 정확한 문법 지식이 주로 환원되던 경향을 벗어나서, 문법교육이 지닌 또 다른 측면을 강조할 수 있다. 그것은 바로 실제 의사소통에서 작동하는 문법의 의미와 기능적인 면이다. 이에 이러한 문법교육의 생태학적 평가를 실행하는 한 방안으로서 ‘텍스트’와 ‘맥락’을 적극적으로 도입하여 평가 문항을 구안하고자 한다.

여기서 구안의 원리는 텍스트의 역동성에 따른 언어교육을 강조한 Larsen-Freeman(2003)으로부터 구체화할 수 있다. Larsen-Freeman(2003 : 24~33)에서는 언어의 역동성에 따른 문법에 대하여 “grammaring”이라고 명명하고 있다.³⁾ 구체적으로 “grammaring”에 따른 평가는 부문별로 나뉜 구조 중심의 문법이 아니라, 대상 언어의 ‘형태(form)－의미(meaning)－사용(use)’이 융합된 담화 차원의 문법(Larsen-Freeman, 2003 : 35)에 대한 평가를 의미한다. 이에 생태학적 평가 방안으로서 “grammaring”에 근거한 평가의 원리는, 학습자가 텍스트를 소통하면서 텍스트에 내재된 문법 지식의 형태적 정확성과, 텍스트와 맥락에 관여하는 문법 지식의 의미·기능적 적절성을 파악할 수 있는 토대를 제공한다.

따라서 이 연구에서는 문법교육의 생태학적 평가 관점을 수립하고, 그 관점이 투영될 수 있는 원리인 텍스트의 역동성에 기인하여, 문법교육의

2) 생태학적 평가의 타당도 가운데 ‘생태학적 타당도’와 ‘체제 타당도’는 각각 학습자 삶으로서의 평가와 교수-학습 체제의 타당성을 환원하는 데 생태학적 평가가 작동함을 증명해 준다(신현재 외, 2003 : 21).

3) “grammaring”은 텍스트를 기본 단위로 하여 다양한 언어 활동이 복합적으로 연합된 (heterogenous), 역동적인(dynamic) 언어 작용을 말한다(Larsen-Freeman, 2003 : 29).

생태학적 평가 방안을 모색하고자 한다. 특히 문법교육에서 정확성과 적절성의 평가 요소가 소통 과정에서 통합적으로 작동되어야 함을 강조하여, 궁극적으로는 텍스트와 맥락을 활용한 문법교육의 평가 문항을 개발할 것이다.

II. 문법교육의 생태학적 평가 관점

문법교육에서 생태학적 평가 관점을 수립하기 위해서는 우선 생태학에 대한 검토가 필요하다. 그런 다음 생태학과 국어교육 평가의 접점을 확인하여 생태학적 평가의 특성을 밝혀야 한다.

생태학(ecology)은 본래 생물 간 상호작용이나 생물과 환경의 상호작용에 관한 자연 과학 범주의 학문이다(박육현, 1999 : 11). 여기서 핵심적인 개념이 바로 ‘상호작용(interaction)’인데, 이는 생태학이 단순히 자연의 특성만을 탐구하는 것이 아니라, 생물과 자연의 관계에 주목하여 복합적인 관계성을 규명하고 있음을 의미한다. 이러한 자연 과학 범주에서 출발한 생태학은 인문학으로 통섭(consilience)되었는데, 인문학에서의 생태학은 사상과 같은 거대 담론으로 주로 논의된다. 이에 문순홍(2006 : 47)은 근대 자본주의와 사회주의라는 양립하는 사상의 요구가 아닌 ‘자연의 권리’에 대한 해결 방안의 모색을 생태 사상에서 찾아야 하며 그 사상의 집결로서 생태학이 존재하는 것이라고 하였다.⁴⁾ 즉 생태학은 ‘인간과 자연의 관계’, ‘인간과 사회의 관계’를 주목하여 소위 ‘주체와 환경과의 공존과 상생’을 추구한다.⁵⁾

4) 보다 구체적으로 생태학의 담론은 ‘근본 생태학’과 ‘사회 생태학’의 두 범주로 나누어 볼 수 있다. 근본 생태학(Deep Ecology)은 Naess, A.(1973)에 의해 주창된 담론으로서, ‘환경 문제’의 치유가 자연에 대한 근본적인 접근으로서 인간을 포함한 자연계의 ‘전일적 구조’에 대한 인식을 핵심으로 둔다. 사회 생태학(Social Ecology)은 Bookchin, M. (1990)에 의해 집약된 담론으로서 생태 문제는 사회 문제로부터 야기되었으며, 그 생태 문제를 인식하는 틀을 사회 이론과 구조에서 찾아야 함을 강조한다.

이를 바탕으로 볼 때, 생태학은 사상적인 측면으로서 ‘관계성(relationship)’과 ‘총체성(wholeness)’을 강조하고 있다. 그리고 이러한 생태학의 두 가지 중핵적인 특성은 세상을 인식하는 틀로 규정되어 여러 학문에 전이되고 있다.⁶⁾ 특히 국어교육학의 인식론적 측면과 관련하여 박인기(2003), 최현섭 외(2007)에서는 국어교육의 학문적 체계가 상대적 속성에 기초하되 총체성을 향해 나아가야 함을 강조하고 있다. 이를 바탕으로 생태학의 국어교육적 전이는 국어교육의 인간상을 설정하는 문제나 국어교육의 내용 구성에 있어서 바람직한 지평을 그리는 문제, 특정 영역에서의 내용, 방법, 평가의 문제 등 폭넓은 스펙트럼으로 이루어지고 있다.⁷⁾

그 가운데 생태학과 국어교육 평가의 접점을 찾은 담론으로는 원진숙(1999), 곽준옥(2003), 신현재 외(2003)을 살펴볼 수 있다.⁸⁾ 이들 논의에서 생태학적 국어교육 평가는 주로 학습자의 문식성을 평가하기 위한 것으로서, ‘생태적인 환경’, ‘실제적 문식성 과제와 텍스트’, ‘배려와 협력의 가치’를 중시해야 함을 강조하고 있다(신현재 외, 2003 : 21~38). 이들 세 가지

- 5) 이와 관련하여 강윤정 외(2010 : 9)에서는 생태학이 살아있는 오가니즘(organism)과 환경과의 상호작용을 연구하는 학문이라고 하였다. 박희용(2011 : 48)은 인간이 생태적 환경 속에서 서로 공존하며 문화를 형성해나가고, 그러한 문화적 다양성 속에서 인류의 발전과 번영이 이루어질 수 있다고 하였다.
- 6) 박희병(2005 : 16)에서는 하늘이 인(人)과 물(物)을 끊임없이 낳는 이치인 ‘생생지리(生生之理)’를 추구하는 학문이 생태학이라고 하였다. Moran, F.(2006 : 74~80)에서는 인간이 생태적으로 사고하고(thinking ecologically) 끝없는 자율형성(self-organization) 과정으로 살아간다고 하였다. Stone & Barlow(2005 : 18~29)에서는 인간 신체와 같은 내적 관계와 인간과 환경을 둘러싼 외적 관계의 밀접한 관련성이 생태학적 인식이라고 하였다.
- 7) 이성영(2003)에서는 ‘다양성과 평등성’, ‘관계성과 전체성’, ‘순환성과 진화성’이라는 개념으로 국어교육 지평을 그리고 있다. 채영희(2003)에서는 문법의 어휘 교육 영역에서 생태학적 관점을 강조하고 있다. 김병수(2010)에서는 생태학적 국어교육을 ‘실제 중심 국어교육, 국어교육에서의 상황 학습 이론, 총체적 언어 교육 이론’의 관련 속에서 탐색하고 있다. 김규훈(2011a)에서는 생태언어학의 ‘지속가능성 문해력’의 개념을 문법 교육 과정으로 전이하고 있다. 이호령(2011)에서는 국어 교과의 인간상, 텍스트 선정과 조직, 수업, 평가 등의 여러 국면에서 생태학적 전이의 가능성성을 가늠하고 있다.
- 8) 신현재 외(2003)은 2003년 11월 학술진흥재단(현 한국연구재단) 교과교육공동연구지원 사업 연구보고서(과제번호 B 00036)로서, 원진숙(1999), 곽준옥(2003) 등의 내용이 포함되어 있으며, 생태학적 국어교육 평가의 대표적인 연구 결과물이라고 할 수 있다.

특성의 근간을 이루는 기조는 ‘교실을 교실 밖 실제 세계와 유사한 하나의 생태계로 창출함(백순근, 2002 : 35)’이다. 이에 생태학적 평가는 학습자의 삶 속에서 학습자에게 의미 있는 텍스트를 부여하며, 마치 생태계를 이루는 생명체들이 서로 도우며 살아가는 것과 같은 협력의 가치로 텍스트의 소통 능력을 이해하고자 한다.⁹⁾

그런데 이러한 생태학적 국어교육 평가에 대한 논의를 문법교육에서 접근하고자 할 때, 다음과 같은 두 가지 사항을 고민해야 한다. 그것은 이 평가가 선다형 평가의 대안으로 제시되었던 구성주의를 기반으로 한 다양한 평가와 구별되는 지점이 약하다는 것이고, 이 평가는 주로 학습자의 문식성 실천 능력의 환원에 초점을 맞추고 있다는 점이다.

전자의 경우, 신현재 외(2003 : 34)에서도 언급했듯이 ‘생태학적 평가, 수행평가, 참 평가, 수행 중심 평가’ 등은 서로 개념적 관련성이 높고, 논자에 따라 서로 달리 부르고 있다. 이처럼 각각에 대한 차별성을 밝히는 일은 쉽지 않아 보인다. 그럼에도 생태학적 평가가 다른 평가와는 달리 ‘생태학적 타당도’와 ‘체제 타당도’를 지니고 있다는 점은 주목할 만하다. 생태학적 타당도란 학습자의 사회·문화적 맥락이나 평가의 상황 맥락에 비추어 평가가 타당한가를 따지는 것이다(박인기, 2003 : 8 ; 신현재 외, 2003 : 21). 체제 타당도는 평가의 결과가 학습 내용의 환원뿐만 아니라 교수-학습 내용의 체제를 개선시키는 데 도움을 준다는 것이다(신현재 외, 2003 : 21 ; 곽춘옥, 2003 : 18). 이는 곧 ‘학습자’뿐만 아니라 ‘학습자가 살고 있는 환경’을 강조하고, ‘교수-학습 내용과 평가가 서로 어울리는 것인가’에 대해 주목한다.

특히 교수-학습 내용과 평가가 서로 밀접한 관계를 맺어야 한다는 사실은, 국어교육에서 평가에 관한 담론을 다룰 때 ‘평가 내용’과 ‘평가 방법’을 함께 고민해야 한다는 시사점을 준다. 여기서 평가 내용이 곧 교

9) 생태학적 평가는 국어교육에서 지향하는 평가 담론 가운데 하나이다. 김광해(1994 : 51)에서는 국어교육 평가 연구에 있어서 가장 중요한 것은 실천의 문제임을 강조했다. 박인기(2000 : 92~106)에서는 목표분류학(taxonomy) 극복하기, 표준화와 객관도 넘어서기, 상호평가와 자기평가 활용하기, 일반형 평가의 국어과 변용하기 등을 언급했다.

수-학습 내용인바, 그 내용에 대한 고려 없이 평가 방법만을 달리하는 것은 큰 의미를 찾기 힘들다. 사실 ‘수행 평가’가 지닌 학습자 중심, 과정 중심이라는 가치는 이상적으로 타당한 것임에도 현실에서는 제대로 이루어지지 못하는 이유도 이와 같은 것이다. 즉 ‘수행 평가가 가능한 내용’이라는 대상에 대한 논리적 접근 없이 방법 차원에서만 수행 평가를 실행하게 되어 학습자는 그저 ‘평가를 위한 수행’만 하고 있는 것이다.

후자의 경우, 생태학적 평가가 실제적 문식성 텍스트와 과제를 주된 평가 자료로 활용하고 있다는 점에서, 읽기와 쓰기에 초점이 맞춰지는 것은 어쩌면 당연할지도 모른다. 혹은 더 나아가 듣기와 말하기까지 통합적으로 이루어지는 평가 활동을 구안할 수도 있을 것이다. 그것은 학습자의 협력과 배려에 기초한 평가 행위가 수행되기 때문이다. 이를 반영하듯 곽 춘옥(2003 : 18)에서는 교수-학습의 질을 높이고 학생들의 문식성 능력을 신장시킬 수 있는 평가를 지향하는 것이 생태학적 평가라고 하였다. 이렇게 보면 생태학적 평가는 문법교육의 평가 방안으로는 부적절해 보인다. 그러나 ‘학습자의 문식성 능력 신장’을 조금 구체적으로 살펴보면 오히려 생태학적 평가가 문법교육에 적극적으로 관여할 수 있음을 알 수 있다.

그것은 문법이 문식성 실천의 정확성과 적절성을 추동하는 힘이기 때문이다. 이와 관련하여 민현식(2007 : 289)에서는 소위 국어교육의 3대 영역에 근거하여 국어교육이 추구하는 인간상을 ‘문식인’과 ‘문학인’으로 설정하고 있다. 여기서 ‘문식인’은 ‘문법적 인간’과 ‘기능적 인간’을 둑어서 제시한 것인데, 이는 문식성의 개념이 국어 활동만을 언급하는 것이 아니라 그 활동의 정확성과 적절성을 이끄는 힘으로서의 문법을 함께 포함한다는 것을 말해준다. 이렇게 볼 때, 생태학적 평가의 주된 대상인 ‘학습자의 문식성 실천 능력’은 국어 활동만을 평가하는 것이 아니라, 국어 활동의 기저가 되는 문법 능력에 대한 평가 또한 포함하는 것이다. 곧 문법 능력은 문식성 실천 과정에서 함께 평가되는 것이 타당하다.

지금까지의 논의를 정리하면, 생태학적 평가를 문법교육에 적용하기 위해서는 문법교육 평가의 과정에서 ‘학습자의 생태적 환경’을 반영하고 ‘문법 교수-학습 체제의 변화’를 꾀하며, ‘문식성의 기저로서 작동하는

문법 지식'을 평가해야 함을 알 수 있다. 이를 다음 <표 1>로 정리하여 평가의 관점을 수립해 보고자 한다.

<표 1> 문법교육의 생태학적 평가 관점

관점	실현 요소	평가 과정의 강조점
학습자의 생태적 환경	<ul style="list-style-type: none"> • 물리적 · 심리적 환경 • 실제적 텍스트 • 학습자의 협력적 활동 	학습자 환경, 텍스트 맥락에 따른 다양한 활동 문항에 의한 평가
문법 교수-학습 체제 변화	<ul style="list-style-type: none"> • 지식과 체계 중심 체제의 극복 	평가 내용으로서 문법 지식의 조각이 아닌 텍스트를 활용한 평가
문식성 기저의 문법 지식	<ul style="list-style-type: none"> • 문식성 소통의 정확성과 적절성 	문법 지식에 대한 형태적 정확성과 의미 · 기능적 적절성 평가

위 <표 1>은 문법교육의 생태학적 평가 관점을 제시하고 각각의 관점을 실제 평가로 실현할 때 중요한 요소를 추출하여 평가 과정의 강조점을 언급해 본 것이다. 이들 각각에 대하여 자세히 살펴보면 다음과 같다.

첫째, ‘학습자의 생태적 환경’을 반영하는 문법교육의 생태학적 평가는 교수-학습이 이루어지는 물리적 · 심리적 환경에 대한 고려, 실제적 텍스트, 학습자의 협력적 활동을 통해 실현된다. 교실 생태계로서의 환경은 개인과 환경의 상호의존성을 바탕으로 물리적 환경과 심리적 환경을 두루 포함한다(김혜숙, 2006 : 30). 그리고 평가의 자료이자 교수-학습을 매개하는 텍스트는 학습자의 생태를 반영한 실제적 언어 자료이다(Leahy, R., 2009 : 6). 이에 따라 학습자의 환경을 두루 고려하고, 실제적 텍스트가 지닌 풍부한 맥락적 의미가 반영된 다양한 활동 문항이 제시된다.

둘째, ‘문법 교수-학습 체제 변화’를 꾀하는 문법교육의 생태학적 평가는 지식과 체계 중심의 현 문법교육 체제를 극복하기 위해 평가의 대상이 되는 내용의 질적 변환을 통해 실현된다. 이는 내용에 대한 질적 변환 없이 그저 생태학적 평가 방법만을 적용하는 것은 무의미함을 강조하는 말이다. 여기서 중요한 것은 모든 문법교육의 내용이 오직 하나의 관점으로만 변환되는 것이 아니라, 해당 문법 부문에 따라 다르게 나타날 수 있음을 인식해야 한다.¹⁰⁾ 이와 관련된 여러 방안들 가운데 이 연구에서는

문법교육의 평가에서 문법 지식이 표상되어 있는 텍스트를 적극 활용하고자 한다. 이는 지금까지의 문법교육 평가가 단편적인 지식 조각을 대상으로만 이루어진 것에 대한 반성이다.

셋째, ‘문식성 기저의 문법 지식’을 평가하는 문법교육의 생태학적 평가는 문식성 소통 과정에서 그 소통의 정확성과 적절성을 추동하는 힘으로서의 문법 지식을 평가함으로써 실현된다. 지금까지 대부분 문법교육의 평가가 주목했던 문법의 구조적 특성과 더불어, 실제 소통 상황에서 문법이 어떤 의미와 기능을 수행하는지를 주목할 필요가 있다. 즉 이도영(2007 : 104~110)에서 지적했듯이 결과로서의 문법 지식에 대한 이해력뿐만 아니라, ‘이해력, 적용력’ 더 나아가 ‘태도 형성’의 범주에 따라 문법교육의 평가는 달라져야 하는 것이다. 이에 이 연구는 소통의 매개인 텍스트를 바탕으로 텍스트 내 문법 지식을 관찰하여 그 지식의 형태적 정확성과 의미·기능적 적절성을 함께 고려하는 평가를 구안하고자 한다.

이제 이러한 관점을 실현하기 위한 보다 실질적인 원리를 마련해 보자.¹¹⁾ 이를 위해 문법교육의 텍스트와 소통에 관한 회두를 담고 있는 ‘텍스트 역동성(text dynamics)’에 대한 논의를 살펴보아야 한다.

III. 텍스트 역동성에 근거한 평가 원리

생태학적 문법교육 평가가 실현되기 위해서는 문법 지식의 정확성과

- 10) 이에 문법교육의 통합 양상(주세형, 2006 : 181~222)을 고민하거나, 텍스트에 문법 지식이 표상되는 양상(남가영, 2011 : 168)을 고려하거나, 텍스트 내 문법 지식의 내 러티브적 양상(제민경, 2011 : 26)을 살피는 일은 중요하다.
- 11) 기존의 문법교육 평가의 관점으로는 문법교육 평가를 적절성 차원까지 이끄는 데에 한계가 있다. 그에 대한 대안으로 생태학적 평가 관점을 도입하고자 하였다. 그것은 생태학적 평가가 문식성 기저의 정확성과 적절성에 대한 평가를 아우르기 때문이다. 그럼에도 이에 관한 심도 있는 연계적 논증은 부족한 것이 사실이다. 이러한 한계를 인식하고 추후 관련 논의를 탐색해 나가고자 한다.

적절성을 두루 평가할 수 있어야 한다. 비록 정확성은 단편적인 문법적 사실을 통해서 측정할 수 있는 것일지라도, 적절성은 반드시 일정한 맥락 아래에서 문법의 쓰임을 주목해야 할 수 있다. 더욱이 이 연구가 초점화하고 있는 문항 구안에 집중하여 볼 때, 기존 문법 평가 문항과 같이 문법 지식이나 자질만을 확인하는 것은 한계가 있다.¹²⁾ 곧 적절성의 국면은 이러한 기존 평가 문항의 형태로는 판단할 수 없는바, 이 연구에서는 텍스트가 지닌 ‘역동성’에 주목하여, 문법교육 평가의 국면에서 텍스트와 맥락¹³⁾을 활용해야 함을 강조하고자 한다.

텍스트 역동성의 개념은 텍스트를 정의하는 다양한 학문적 관점 가운데, 의사소통 지향적으로 텍스트를 바라보는 관점에서 출발한다.¹⁴⁾ 텍스트는 맥락적 지식을 내포하고 의사소통의 기능을 충족시키는 형태와 의미의 연계적인 글이다(김혜숙, 2011 : 134). 따라서 텍스트는 그 자체적으로 소통을 위한 맥락, 기능, 형태, 의미 등을 내포하고 있으며, 실제 소통의 과정을 매개하며 다양한 언어 활동을 이끄는 대상이다. 이러한 텍스트의 속성은 Larsen-Freeman(2003 : 25)의 내용을 도식화한 다음 [그림 1]을 통해 보다 구체적으로 알 수 있다.

12) 7차 고등학교 문법 교과서에 구현된 학습활동 형식의 문항은 문법 지식을 확인하고 그 용례를 파악하는 데 초점이 맞추어져 있다. 현행 수능 모의고사에서 문법 영역은 대표적으로 ‘11번, 12번’에 배치되어 있으며, 그 형태는 문법 지식이 담긴 문장이나 발화가 제시된 <보기>를 통해 해당 문법 지식의 특성을 파악하게 하는 것이다. 여전히 문법 지식의 정확성에 국한해서 평가를 하고 있는 실정이다.

13) ‘맥락’은 ‘텍스트 내 맥락’, ‘텍스트 간 맥락’, ‘상황 맥락’, ‘사회·문화 맥락’ 등을 포괄하는 개념이다(이재기, 2006 : 108). 사실 맥락은 매우 복합적인 개념이라 하나로 정의 내리기는 쉽지 않고 학자마다 다른 논의를 하고 있다. 이 연구에서는 맥락에 대하여 주로 텍스트 내 맥락을 의미하되, 문맥에 따라서는 텍스트가 소통되는 상황이나 사회·문화적 맥락을 의미하는 용어로 사용하고자 한다.

14) 텍스트는 자체적으로 응집적이고, 전체로서 인지 가능한 의사소통 기능을 알려주는 언어 기호들의 한정된 연속체이다(Brinker, K., 이성만 역, 2004 : 24). 이와 관련하여 Heinemann, W., et al.(백설자 역, 201 : 64~65)에 언급된 화용론 지향적 텍스트언어학의 연구 흐름에 대해 살펴볼 필요가 있으며, 같은 맥락에서 조국현(2005 : 367)에 제시된 텍스트언어학의 탈언어학 흐름에 대해서도 관심을 기울여야 한다.

[그림 1] 텍스트 내 문법 범주의 원형적 상호작용
(Larsen-Freeman, 2003 : 35)



위 [그림 1]은 전통적 문법의 세 범주(dimension)가 텍스트 내에서는 상호작용함을 보여준다. 예를 들어 텍스트에 쓰인 ‘거기(there)’라는 지시대명사의 경우, 형태적으로 “주어에 작용하며, be동사가 수반된다.”이고, 의미적으로 “존재나 위치를 의미한다.”이며, 실제 사용에서는 “내용의 마지막에 새로운 정보를 소개할 때 사용한다.”인 것이다(Larsen-Freeman, 2003 : 38). 이와 같이 텍스트는 이미 그 자체적으로 문법의 세 범주가 함께 작용하기 때문에 소통의 과정에서 다양한 특질이 발현된다. 이러한 현상은 정적이지 않고 텍스트를 소통하는 주체와 텍스트, 그리고 소통을 둘러싼 환경 간의 동적인 관계성을 바탕으로 형성된다. 따라서 텍스트 역동성이란, ‘형태·의미·사용’의 상호작용을 담은 대상으로서 다양한 맥락적 작용을 이끄는 텍스트의 소통적 특성을 의미하는 것이다.

이를 반영하여 Larsen-Freeman(2003 : 33)에서는 언어(language) 교육은 형태, 의미, 사용의 국면을 두루 고려해야 함을 강조하는데, 이를 정적인 “grammar”가 아니라 역동적인 “grammering”이라고 명명하였다. 곧 ‘의미, 기능, 사용’과 같은 각 문법 범주가 고유의 영역을 가진 담론으로 존재할지라도 이를 교수-학습할 때에는 함께 다루는 것이 타당함을 주장하였다. 즉 문법교육은 형태, 의미, 사용의 역동적 융합체인 텍스트와 학습자 사이의 소통 과정에서 이러한 문법의 세 범주를 모두 고려하며 이루어져야 한다는 것이다. 이는 학습자가 제한된 텍스트에서 특정 문법 지식만을 찾아 정확성을 판단하는 차원이 아니라, 문법 지식의 정확성과 적절성을 두루 따지는 차원으로 확장하는 논리와 같다(민현식, 2007 : 5).¹⁵⁾ 여기서 중

요한 것은 텍스트 내용과 문법 지식이 연계되어 있어야 한다는 점이다. 즉 그저 문법 부문과 관련 있는 텍스트만 가져 오면 문법의 정확성과 적절성에 대한 학습이 자동적으로 이루어진다고 할 수 없는 것이다.¹⁶⁾

이러한 논리는 문법교육 평가의 국면에서 더욱 강조된다. 곧 단순히 텍스트를 가져다 두는 것만으로는 부족하며, 해당 평가 도구가 문법 지식 이해나 문법 사고 활동에 어떤 영향을 주는지를 고민하는 것이 중요하다 (주세형, 2009 : 502). 더욱이 단지 특정 언어 형태를 포함하고 있다는 이유로 해당 텍스트가 그러한 언어 형태를 교수-학습하기 위한 문법교육용 텍스트로서 의미 있게 기능할 것이라 간주하는 것도 온당치 못하다(남가영, 2011 : 167). 다만 중요한 것은 그저 언어 형태에 주목하여 텍스트를 도입하는 것이 아니라, ‘형태-의미-사용’의 세 범주를 두루 고려하고자 하는 바, 이런 점에서 문법교육 평가를 위한 텍스트는 그 내용의 이해와 문법 지식의 탐구가 통합적으로 이루어질 수 있게 하는 것으로 선정되어야 한다. 곧 김혜숙(2011 : 138)에서 강조했듯이 문법 지식과 타 영역의 통합을 통한 계열적 연계성의 획득이 필요하며, 평가 또한 그러한 통합의 논리를 바탕에 두어야 하는 것이다.

결국 문법교육의 평가 요소인 정확성과 적절성은 텍스트를 소통하는 과정에서, 학습자와 텍스트, 그리고 학습자와 텍스트를 둘러싼 각기 다른 맥락의 작용을 고려했을 때 올바르게 평가될 수 있다. 여기서 텍스트와 맥락의 구체적인 작용을 탐색하기 위해, 아래의 시 텍스트를 통해 정확성과 적절성에 대한 탐구 과정을 보이고자 한다.

벗어놓은 것인지 모른다 / 아니, **벗겨놓은** 것인지도 모른다. /

15) 오현아(2008 : 312)에서는 ‘효과성’이라는 말로 의미·기능적 적절성을 강조하고 있다.

16) 예를 들어, 2007 교육과정의 ‘사동·피동 표현’의 경우 제시된 해설 가운데, ‘사동·피동 표현을 사용한 담화나 글의 의미를 문맥적·심리적·사회적 의미를 고려하여 분석하고 해석하는 활동’을 할 것을 유도하고 있다. 이를 위해서는 사동·피동 표현에 따라 여러 의미가 달라지는 텍스트를 선정하는 것이 중요하다. 이와 관련하여 신명선(2010 : 85)에서는 문법 부문에 대한 구조주의적·기능주의적 접근을 동시에 할 필요가 있다고 하였다.

아우스비츠의 나치독일의 유대인수용소의 / 그 신발더미는. //
 강물에 몸을 던지는 이가 그러듯이 /
 깨스실에서 바로 하늘나라로 날아오를 수 있게 /
 신발부터 제 손으로 벗어놓은 것인지 모른다. / 그렇게 생각해야 한다. //
 시체더미를 흔적없이 불태워버리자니 /
 가죽신발이 말썽이라, 그걸 벗겨놓았다면 /
 치사하지 않은가 나치의 처사가. // (-하략-)

—「신발산」 중에서, 詩 장호 (연구자 밑줄)

위 시는 내용이 다소 어렵지만, 고등학생 고학년을 대상으로 둔다고 가정하고 그 소통의 국면을 고려해 보자.¹⁷⁾ 우선 학습자는 이 텍스트의 내용을 이해한다. 그 과정은 통합적 국어 활동을 통해 여러 의미를 파악하는 과정과 같다. 이때 ‘벗어놓다’와 ‘벗겨놓다’의 차이점을 파악하라는 문법 과제를 제시했다고 해 보자.

우선, 텍스트를 통해 ‘벗어놓다’와 ‘벗겨놓다’에 대한 형태적 특성과 차이점을 탐구하도록 할 수 있다. 텍스트의 내용을 바탕으로 문법 지식의 정확성을 논리적으로 판단하는 경험을 학습자에게 제공하면 텍스트로부터 그 지식을 관찰해내는 힘을 가질 수 있다. 구체적으로 학습자와 시의 전반적인 내용을 함께 학습한다. 그 결과 학습자는 시적 대상이 어쩔 수 없는 상태에 놓여 있기에 이를 반영하여 ‘신발을 벗어둔 결과의 지속 상태’가 적용된 동사인 ‘벗어놓다’를 사용했음을 알 수 있다. 이를 바탕으로 보다 정밀하게 ‘벗어놓다’를 탐구하면, 원형인 ‘벗다’가 ‘놓다’라는 ‘결과 유지’의 보조 동사와 결합하여 합성어를 이룰 때 ‘벗어놓다’의 형태가 됨을 확인하도록 할 수 있다. 이때 ‘벗겨놓다’는 ‘벗어놓다’와 같은 원리이 되 ‘-기-’라는 접미사가 사용되어 ‘벗기어놓다’의 준말임을 알도록 할 수 있다. 그것은 ‘벗어놓다’와 ‘벗겨놓다’의 형태 차이에 따라 ‘-기-’라는 접

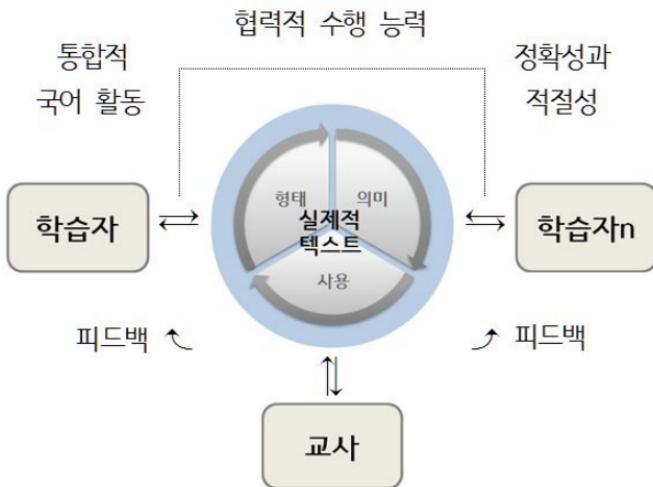
17) 일상생활에서 보는 실용문과 더불어 이러한 시 작품 또한 학습자의 삶과 관련지어 감상을 내면화할 수 있는 대상으로서 ‘실제적 텍스트’이다. ‘실제적 텍스트’라는 말에서, ‘실제적(authentic)’이라는 말은 ‘진정한, 의미 있는’이라는 뜻도 함께 갖고 있다는 점을 바탕으로 볼 때, 이와 같은 학습자의 삶을 반추할 수 있는 문학 작품을 대상으로 한 문법의 작용 또한 중요하게 논의되어야 할 대상이다.

미사가 ‘사동의 접미사’라는 것을 파악할 수 있기 때문이다. 일련의 탐구 과정은 ‘벗겨놓다’와 ‘벗어놓다’의 차이가 ‘-겨-’와 ‘-어-’의 차이가 아닌 사동 접미사 ‘-기-’에 의한 차이임을 텍스트 속에서 파악하도록 유도하는 것이다.

다음으로, 학습자가 텍스트의 맥락을 고려하여 ‘벗어놓다’와 ‘벗겨놓다’의 의미나 사용에 대해 탐구하도록 할 수 있다. 먼저 텍스트 문맥에 기대어 말해 보면, 위 시의 1연에 쓰인 ‘벗어놓다’와 ‘벗겨놓다’의 사용 형태의 차이는 자연스럽게 2연과 3연에서 그 의미가 구체적으로 발현된다. 2연에서 ‘벗어놓다’가 시적 대상의 ‘의지’가 반영된 것으로서 그 문맥의 의미를 통하여 ‘능동형’의 표현임을 자연스럽게 파악할 수 있다. 3연에서 ‘벗겨놓다’는 시적 대상이 누군가에 의해 ‘벗어놓게 하다’의 의미를 지닌 ‘사동형’의 표현임을 알 수 있게 한다. 이와 같이 시의 연이 지닌 문맥에 따라서 충분히 두 단어의 의미를 파악할 수 있는 것이다. 이와 더불어 텍스트 내용의 사회·문화적 맥락에 비추어 볼 때, 시적 배경을 이루고 있는 ‘나치독일의 유태인수용소’의 절망적인 상황을 사실적으로 보여주고, 그 상황에 대한 화자의 역설적 의지를 담아내고자 하는 점을 ‘서술어’에 응축했음을 알게 할 수 있다. 즉 유대인들이 능동적으로 신발을 벗어놓는 행위가 역설적 미학을 담고 있고, 나치의 처사에 의해 신발이 벗겨질 수 밖에 없음을 그 이면에서 보여주고자 한 것이다. 이처럼 텍스트 외적 맥락은 ‘벗어놓다’와 ‘벗겨놓다’의 의미에 긴밀하게 연결되어 있고, 그에 따라 사용 양상의 적절성을 판단하는 일이 중요함을 알 수 있다.

이와 같이 텍스트에서 문법 지식의 형태적 정확성과 의미·기능적 적절성을 따지는 일은 텍스트가 지닌 풍부한 맥락에 의해서 이루어질 수 있다. 따라서 문법교육의 생태학적 평가는 텍스트의 역동성에 따라 실제 텍스트를 소통하는 가운데 이루어져야 함을 다시금 강조하고자 한다. 여기서 앞서 논의했던 생태학적 평가의 관점을 투영하여 실제 평가 실행을 위한 원리를 마련해 보고자 한다. 이를 위해 문법교육 평가에서의 소통 구도를 다음 [그림 2]와 같이 제시하여 평가의 원리를 정리해 볼 것이다.

[그림 2] 평가 원리 설정을 위한 텍스트 역동성과 소통 구도



위 [그림 2]는 교사와 학습자가 실제적 텍스트를 매개로 소통하는 구도를 나타낸 것으로, 학습자의 평가 수행 활동과 교사의 역할을 명시해 본 것이다. 교사는 자신의 전문성을 발휘하며 평가를 실행한다. 그 과정에서 학습자에게 적절한 피드백을 제공함은 당연하다.¹⁸⁾ 학습자는 여러 학습자와 함께 문법교육을 위한 실제적 텍스트를 소통하면서 주어진 문법 과제를 해결한다. 이때 학습자는 다양한 국어 활동을 통해 텍스트를 소통하고, 텍스트에서 작동하는 문법 지식의 정확성과 적절성을 판단하게 된다. 그리고 일련의 과정에서 학습자 간 협력을 유도할 수 있는 수행 활동이 제시된다. 이를 체계화하여 다음과 같은 네 가지의 평가 원리를 설정하고자 한다.¹⁹⁾

-
- 18) 교사의 역할과 관련된 자세한 논의는 역동적 평가(dynamic assessment) 관련 내용에서 살펴볼 수 있다. 역동적 평가는 원래 학습자의 ‘잠재력 발달’을 평가하기 위한 것으로서, ‘교사의 적극적인 개입과 조정’과 ‘교사와 학습자의 상호 협력’을 강조한다(염시창 역, 2006 : 47~49). 한순미(1997 : 54), 임천택(2003 : 246), 김정환 외(2010 : 553) 등에서 같은 맥락을 읽을 수 있다.
- 19) 이 원리는 문법교육의 생태학적 평가 관점이 구체적으로 실현될 수 있는 지렛대이다. 단 이 연구가 평가 문항의 개발에 초점을 두고 있기 때문에, 여기서 제시할 원리는 이후 실제 문항 개발에 실질적으로 적용될 수 있는 수준으로 제시하고자 한다.

첫째, ‘텍스트의 실제성’이다. 실제성(authenticity)이 학습자 생활과의 친연성과 더불어 학습자에게 진정한 의미를 제공해주는 성질을 가지고 있다고 볼 때, 문법교육의 생태학적 평가는 실제적 텍스트를 적극 활용해야 한다. 이때 텍스트 종류에 관한 스펙트럼은 학습자들의 일상생활 대화에서부터 문학 작품에 이르기까지 매우 다양할 것이다. 단 중요한 것은 해당 문법 부문에 대한 문법 지식의 표상성이 강한 것을 선정해야 한다는 사실이다.

둘째, ‘국어 활동과의 통합성’이다. 통합성(integration)²⁰⁾이 국어교육의 내용, 활동, 평가의 층위에서 다양하게 사용되기에,²⁰⁾ 여기에서 말하는 국어 활동과의 통합성은 듣기·말하기, 읽기, 쓰기와 같은 국어 활동을 연계적으로 다루어야 한다는 것에 초점을 둔다. 여기서 한 가지 주의할 점은 모든 국어 활동을 다루어야 하는 것이 아니라, 실제적 텍스트를 효과적으로 소통할 수 있는 데 기여하는 국어 활동에 대해 평가할 수 있어야 하는 것이다. 즉 국어 활동의 통합성은 텍스트의 이해에 관여한다.

셋째, ‘문법 형태와 의미·기능의 균형성’이다. 균형성(balance)과 관련하여 지금까지 정확성 중심으로 이루어졌던 문법교육의 내용을 정확성과 적절성을 균형 있게 접근해야 한다는 점을 강조한다. 곧 실제적 텍스트를 소통하면서 그 내용을 이해한 다음, 내용에 긴밀하게 관여하고 있는 문법 지식을 찾아서 정확성과 적절성의 특성을 균형 있게 판단할 수 있어야 한다. 이를 반영하여 문법교육의 생태학적 평가 문항은 단순히 문법 지식을 찾거나 그 지식의 형태적 정확성만을 묻는 것이 아니라, 문법 지식과 텍스트 간의 의미적 관계에 주목해야 할 것이다.

넷째, ‘학습자 간 협력성’이다. 협력성(cooperation)은 생태학적 평가에서 특히 강조되는 것으로 학습자가 함께 수행할 수 있는 문법적 과제를 제시하는 것이 필요하다. 더욱이 문법 영역이 다른 영역에 비해 어려운 지식 위주로 편성되었다는 점에서 학습자가 협력을 발휘하여 해결할 수 있는

20) 내용의 통합은 내용의 융합 수준의 질적 구성 요소 간 결합이지만, 활동의 통합은 영역 간 연계성을 바탕에 둔 과정적 수행의 결합을 말한다. 문법교육의 통합과 관련된 자세한 논의는 민현식(2010), 신호철(2010), 김규훈(2011b) 등을 참고할 수 있다.

텍스트 기반 과제를 제시해 주는 것은 중요하다. 특히 그 텍스트로부터 탐구할 수 있는 형태적 지식에 대해서는 학습자가 함께 해결할 수 있도록 유도하는 평가 문항을 제공해 주어야 할 것이다.

이와 같은 네 가지의 평가 원리는 문법교육의 생태학적 평가 문항을 개발하는 기저 논리로 작동할 수 있다. 즉 특정 문법 부문을 선정하고 더 세부적인 내용을 평가의 대상으로 삼을 때, 그 대상을 표상하면서도 실제 성을 갖춘 텍스트를 선정하는 것이 평가 문항 개발의 출발점이 될 것이다. 그리고 실제 발문에서는 텍스트의 내용을 이해하는 차원에서 국어 활동을 이끌고, 텍스트와 문법 지식의 긴밀한 관련성을 바탕으로 문법 지식의 정확성과 적절성을 탐구하는 의도를 담아야 할 것이다. 또한 이들 국어 활동, 문법 지식의 정확성과 적절성 탐구 등이 학습자 간 협력을 바탕으로 수행될 수 있도록 해야 할 것이다.

IV. 평가 계획 수립에 따른 문항 개발

국어교육의 평가 실행은 일련의 절차를 가지고 있다. 이도영(2001 : 110~112)에서는 국어교육 평가의 절차에 대하여, ‘평가 계획 수립→평가 자료 수집→평가 자료 해석’이라고 하였다. 이 연구에서는 평가 문항 개발에 초점을 두고 있는바, 평가 계획을 수립하여 평가 요소를 정리하는데에 집중하고자 한다. 이때 평가의 내용은 교육과정 내용과 겹치되, 그 내용 가운데 평가의 변별성이 높은 것을 판단해야 한다(김창원, 2003 : 12). 여기서 평가 변별성의 준거는 일반적으로 교육과정의 평가 운용 항목을 검토함으로써 살펴볼 수 있다. 2011 교육과정에서 국어 I의 문법 영역과 독서와 문법 과목의 평가 운용 관련 내용을 다음 <표 2>와 같이 살펴보자.²¹⁾

21) 이 연구에서는 평가 대상으로 ‘고등학생’을 설정하고자 한다. 이에 교육과정에서 고등

<표 2> 2011 교육과정 문법 영역의 평가 관련 내용

국어 I	‘문법’ 영역의 평가 목표는 국어의 탐구와 이해 및 그 지식의 적용에 중점을 두며 학습자의 이해력, 사고력, 창의력 신장에 주목하도록 한다. 어휘와 어법 관련 평가 목표는 개별 단어의 발음, 표기, 뜻에 대한 정확한 이해, 의사소통 상황에서 어휘 사용의 적절성, 창의적인 어휘 사용 능력, 올바른 어법에 따른 문장 구사 능력에 중점을 두어 설정한다(89쪽).
독서와 문법	(2)-(나) ‘국어 구조의 이해’에 관한 평가는 국어의 여러 단위인 ‘음운–단어–문장–담화’가 가지는 특성을 이해하였는지 지식 차원으로 평가할 수 있고 실제적인 기능과 가치관적 태도 차원에서도 평가할 수 있다. 음운, 단어, 문장 자료뿐만 아니라 실제적인 담화 자료 및 매체 자료를 활용하여 교과서의 것과 교과서 밖의 것을 균형 있게 사용하며, 표현과 이해 활동을 통해서도 문법 능력을 평가한다 139쪽.

위 <표 2>는 2011 교육과정의 문법 영역 혹은 과목과 관련된 평가 항목을 발췌한 것이다. 우선 평가의 목표로 문법 지식에 대해 이해하고 탐구하며, 이를 적용하는 것이 중요함을 밝히고 있다. 이는 문법의 평가가 문법에 관한 지식 이해 능력에만 치중되는 것을 극복하고 다양한 내용을 두루 평가해야 함을 강조하는 것이다. 다음으로 평가의 내용은 국어 단위인 ‘음운–단어–문장–담화’가 가지는 특성이 되며, 이를 ‘지식, 실제적인 기능, 가치관적 태도’ 차원에서 두루 평가해야 함을 강조하고 있다. 이와 관련하여 문법 능력으로 설정된 것이 단순히 문법 지식에 대한 이해력 뿐만 아니라, 사고력과 창의력임을 알 수 있다. 끝으로, 평가 자료로서 ‘실제적인 담화 자료 및 매체 자료’, ‘교과서의 것과 교과서 밖의 것을 균형 있게 사용’할 것을 제시하고 있다. 더욱이 이들 자료를 이해하고 표현하는

학교 문법 영역과 관련 있는 국어 I, 국어 II, 독서와 문법 과목을 검토하여, 국어 I 과 독서와 문법 과목의 평가 관련 내용만 제시하였다. 국어 II의 경우, 국어 I 과 같은 내용으로 평가 운용 항목이 채워져 있기 때문이다. 일반적으로 과목이 다르면 당연히 그에 해당하는 평가 내용이 달라야 함에도 같은 내용이 반복되고 있다는 점은, 교육과정에 제시된 평가 운용 항목에 대한 실효성을 의심하게 만든다. 한편 더 큰 문제는 ‘음운과 단어’는 국어 I에서, ‘문장과 담화’는 국어 II에서만 다루고 있는데, 국어 I 과 국어 II는 독립된 ‘선택 과목’이라는 점이다. 만일 일선 학교에서 국어 I 만 선택했다면 그 학습자는 문장과 담화에 관한 문법 지식은 고등학교 졸업할 때까지 배울 기회조차 없다. 학습 내용의 위계, 평가 내용과의 연계, 수능 시험에서의 출제 내용 등 여러 문제가 거미줄처럼 얹혀 있는 이 현 실태에 대해 심각하게 고민해 보아야 한다.

과정에서 문법 능력을 평가해야 함을 당부하고 있다.

이러한 점은 앞서 설정했던 생태학적 평가의 네 가지 원리인 ‘텍스트의 실제성’, ‘국어 활동과의 통합성’, ‘형태와 의미·기능의 균형성’, ‘학습자 간 협력성’과 같은 지향점을 갖고 있음을 알 수 있다. 다만 위의 교육 과정에서 밝히고 있는 문법 영역 평가의 지향점은 큰 테두리에서의 방향성만 제시하고 있다는 한계가 보인다. 그럼에도 위 교육과정의 내용 가운데 한 가지 주목해야 하는 것은 ‘지식, 기능, 태도’의 모든 차원에서 해당 문법 부문의 특성을 판단할 수 있어야 한다는 사실이다. 이들을 두루 고려하여 문법교육의 생태학적 평가 실행을 위한 실질적인 평가 계획을 목표와 요소로 제시해 보면 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 문법교육의 생태학적 평가 목표와 요소

평가 목표	평가 요소	
문법교육에서는 실제적 텍스트를 이해하며, 그 텍스트에 내재된 문법 지식의 의미·기능과 형태를 탐구하는 능력을 지식, 기능, 태도의 차원에서 평가할 수 있다.	텍스트 내용 이해 능력	협력적 수행 능력
	문법 지식 관찰 능력	
	의미·기능적 적절성 판단 능력	
	형태적 정확성 판단 능력	

위 <표 3>은 이 연구의 흐름을 반영하여 정리한 평가 목표와 평가 요소이다. 평가를 위해서는 문법 지식을 잘 표상하고 있는 텍스트의 도입을 전제로 두는데, 그 텍스트는 실제적 특성을 갖고 있다. 곧 실제적 텍스트를 도입하는 것에서 평가는 시작된다.

평가 목표의 두 가지 중요한 지점은 ‘이해’와 ‘탐구’이다. 텍스트를 도입했기 때문에 텍스트의 내용을 이해하는 것이 중요한 목표 가운데 하나가 된다. 그것은 텍스트에 대한 내용 이해 없이 그저 문법 지식만을 찾아보는 것은 국어교육적으로도, 문법교육적으로도 큰 의미가 없기 때문이다. 그리고 내용 이해의 과정에서 파악한 텍스트 내·외적 맥락과 그것에 긴밀히 관여된 문법 지식을 탐구하는 것이 또 다른 중요한 목표가 된다.²²⁾

22) 이런 점에서 문법 지식의 의미·기능이 텍스트의 내용 맥락이나 그 텍스트가 생산되

즉 문법 지식의 의미·기능적 적절성과 형태적 정확성에 대한 탐구 능력이 문법교육 평가에서는 필수적이다.

이러한 평가 목표를 보다 구체화한 것으로서의 평가 요소들은, 실제 평가의 국면에서 무엇을 평가할 것인가에 대한 답을 준다. 이들은 모두 학습자가 주어진 평가 과제를 해결하는 과정에서 발현되는 능력과 관련이 깊다. 이에 학습자가 “텍스트의 내용을 제대로 이해하는가?”, “주어진 문법 과제에 해당하는 문법 지식을 텍스트로부터 관찰할 수 있는가?”, “텍스트 내용과의 관련성을 바탕으로 그 문법 지식의 의미·기능적 적절성을 판단할 수 있는가?”, “보다 정확하고 정교한 문법 지식 본연의 모습을 알고 있는가?”, “일련의 과정에서 주어진 협력 유도 활동을 효과적으로 달성하는가?”²³⁾ 등을 교사가 평가하며 피드백을 제공한다.

이 과정에서 주의해야 할 것은 이러한 능력을 모두 ‘지식’ 차원에서만 평가해서는 안 된다는 사실이다. 곧 해당 능력 발현과 관련된 인지적이자 정의적인 면을 포괄해야 할 것이다. 범박하게 말해서 문법교육의 이해나 탐구 과정에서도 ‘지식, 기능(탐구와 적용), 태도’가 간접적으로는 모든 평가의 요소에서 작용하겠지만, 그 가운데 특정 능력에서 특히 강조되는 차원이 있다. 예를 들어, 학습자가 텍스트에서 특정 문법 지식을 관찰하여 찾을 때에는 분명 학습자가 끈기를 갖고 지속적으로 찾으려고 하는 태도가 드러날 것이다. 또한 협력적 수행 활동이 주어졌을 때, 함께 어울려 문제를 해결하려는 모습이 분명히 드러날 것이다. 따라서 이러한 평가 요소로서의 능력이 지닌 다양한 특질을 평가 문항으로 잘 엮어내야 한다.

결국 이들을 반영한 실제 평가 문항은 ‘텍스트’와 그것의 내·외부에

어 유통되는 사회·문화적 맥락과 관련이 있어야 한다. 예를 들어, ‘~구나’라는 종결 어미의 의미·기능이 ‘놀람, 기쁨의 표현’뿐만 아니라 ‘처음 알게 된 사실, 의미에 대한 공감’ 등을 담고 있다고 할 때, 그 의미·기능을 파악하기에 용이한 맥락이 담긴 텍스트를 선정할 필요가 있는 것이다. 이러한 텍스트 선정에 대한 논의의 실마리를 남 가영(2011)을 통해 살펴볼 수 있지만, 다양한 표상 방식을 실제 문법 부문과 맥락에 따라 규명하고자 하는 노력이 지속적으로 이루어져야 한다.

23) 모든 수행을 협력적으로 행해야 한다는 말은 아니다. 빌문의 성격에 따라 개별 활동과 협력 활동을 달리 배분할 수 있어야 할 것이다.

복합적으로 존재하는 ‘맥락’을 적극적으로 활용한 것이 된다. 즉 실제적 텍스트를 소통하는 가운데 내용의 맥락을 파악하고, 그 맥락적 지식이 관여된 문법 지식을 탐구하는 능력을 파악할 수 있는 문항이 개발되어야 하는 것이다. 이 연구에서는 문법의 ‘조사’ 부문에서 문항을 개발해 보고자 한다.²⁴⁾ 특히 조사 가운데 ‘보조사’의 경우 ‘앞말에 특별한 뜻을 더하여 주는 조사(7차 문법 교과서, 2002 : 98)’라고 설명되어 있다. 그런데 이뿐만 아니라 ‘주체의 심리적 상태를 드러내는 하나의 표지로 활용된다는 점’이 더 중요하며, 이는 실제적 텍스트를 활용하여 이해하고 탐구하는 과정을 추적하기에 타당하다. 이제 ‘교육과정 내용 성취기준’, ‘문항 성취기준’, ‘텍스트’, ‘발문’ 등을 포함한 실제 평가 문항의 예를 아래와 같이 개발해 보고자 한다.

[내용 성취기준] (7) 품사 분류를 통해서 개별 단어의 특성을 이해한다.²⁵⁾

[문항 성취기준] 텍스트의 맥락을 통해 품사(조사)의 형태·의미·기능적 특성을 파악할 수 있다.

[실제적 텍스트] 텍스트 내용의 상황 맥락에 따라 인물의 성향을 알 수 있고, 그 성향이 보조사로 드러나고 있는 짧은 이야기

24) 이러한 평가 문항이 다양하게 개발되기 위해서는 문법 지식의 텍스트 중심적 변환 논리에 대한 깊은 논의가 필요할 것이다. 이 논의에서 다른 ‘조사’ 이외에도 ‘문장 종결 표현’의 경우 텍스트와 맥락을 활용한 평가가 잘 적용될 수 있다. 이와 관련하여 고준화(2009 : 53)에서는 다양한 사태의 해석을 담고 있으며, 상황과 맥락에 따라 다양한 의미 해석이 가능하다고 하였다. 이와 비슷하게 전영주·서혁(2007 : 586)에서는 교과서에 제시된 문장 종결의 대표형은 그 의미와 기능이 고정되어 있는 것이 아니라, 상황맥락에 따라 여러 가지 의도로 사용될 수 있기 때문에 형태와 문장 구조를 중심으로 문법 내용을 교수·학습하는 것은 표현의 의도를 나타내는 문장 종결 표현의 핵심 기능과 의미를 간과할 우려가 있다고 하였다.

25) 내용 성취기준에 대한 교수·학습 및 평가에서의 실질적인 근거로서 성취기준과 성취 수준이 개발되고 있다(한국교육과정평가원, 2012 : 2-3). 한편 위에 제시된 내용 성취 기준(2011 교육과정, 2011 : 128)의 경우 두 가지의 ‘기능(탐구와 적용)’을 담고 있으므로, 평가를 위한 성취기준과 성취수준을 만들 때에는 ‘품사 분류를 할 수 있다’, ‘개별 단어의 특성을 이해할 수 있다’ 정도로 나누어 볼 수 있다. 여기에서도 ‘품사 분류를 할 수 있다’의 경우, ‘품사 분류를 통해 품사의 특성을 이해하는’ 내용으로 다시 세분화되어야 한다. 이 연구에서는 품사 가운데 특히 ‘조사’에 주목하고자 하며, 보조사의 특성이나 보조사와 격조사의 관계를 평가하는 문항을 기획하고자 한다.

어떤 나그네가 길을 가다 석수장이 세 사람을 보았어. 그들은 모두 정으로 돌을 깨는 중이었지. 나그네는 첫 번째 석수장에게 물었지.
“무엇을 하고 계십니까?”
그랬더니 그 석수장이는 돌아보지도 않고 통명스럽게 대답하는 거야.
“보면 알 것 아니오 돌이나 쪼고 있잖소”
나그네는 이번에는 두 번째 석수장에게 물었어.
“지금 무엇을 하고 계십니까?”
그러자 그 사람은 나그네를 힐끔 보더니 이렇게 대답했지.
“돌을 쪼아 주춧돌을 다듬고 있는 중이라오.”
나그네는 마지막으로 세 번째 석수장에게 물었어. 물론 똑같은 질문이었지.
그런데 세 번째 석수장이는 즐겁다는 듯 웃는 얼굴로 대답하는 거야.
“저는 불공을 닦고 있습니다. 이를 위해 돌도 쪼아 주춧돌을 만들고 있지요. 언젠가는 세상에서 제일가는 절을 지을 것입니다.”
—이어령(2009 : 68~69) 내용에 대한 윤문

[발문 : 내용 이해-개별] 1. 위 글을 읽고 세 나그네의 마음이 어떤 상태인지 한 문장으로 서술하시오.

[발문 : 지식 관찰-협력] 2. 세 나그네의 마음이 표현된 조사에 대해서 모둠원과 함께 찾아서 밀해 보시오.

[발문 : 적절성-개별] 3. 세 나그네의 마음과 관련지어, 세 나그네의 말에 드러난 ‘돌을 쪼다’라는 표현이 지난 의미의 차이를 비교하여 설명하시오.

[발문 : 정확성-협력] 4. 모둠원과 함께 격조사와 보조사의 유형을 찾고, 이를 바탕으로 ‘돌이나’, ‘돌을’, ‘돌도’에 담긴 조사 형태의 차이점을 밝혀 보시오.

위에서 제시한 평가 문항은 실제적 텍스트와 텍스트 내용의 상황 맥락을 활용하여, 보조사 ‘-이나, -도’의 의미 차이를 내용에 기대어 판단하고, ‘-이나, -도’와 ‘-을’의 조사 분류 형태 차이를 탐구하도록 한 것이다. 무엇보다 선정된 이야기의 내용이 세 나그네가 돌을 쪼는 행위에 대한 심

리 상태를 상황 맥락적으로 잘 드러내고 있다는 점에서, 이를 먼저 파악하고 나면 이를 표현하는 문법 지식인 보조사의 의미에 대해 쉽게 접근할 수 있다. 이러한 접근의 과정에 따라 실제 문법 교수-학습이 이루어진다면, 기존 문법 교수-학습처럼 ‘-이나, -도’에 대한 의미를 단순히 알게 하는 것보다 훨씬 흥미 있고 효과적이다. 그리고 이 과정을 학습자가 잘 수행해내는가의 여부를 판단하는 것이 곧 평가이어야 한다. 이것이 곧 특정 문법 지식이 텍스트 역동성의 국면에서 작동하는 의미·기능적 특성을 밝힐 수 있는가를 판단하는 것이다.²⁶⁾ 아울러 기존 평가 문항과 같은 형태적 정확성에 대한 것도 협력적으로 수행하게 함으로써, 조사의 체계와 분류에 대한 학습의 환원을 도모할 수 있다.

요컨대 평가의 목표와 요소에 따른 실제 문항의 개발에서 실제적 텍스트와 맥락의 활용은, 문법 지식과 텍스트의 내용을 적절히 연계하여 평가할 수 있는 가능성이 있다. 이를 보다 극대화하기 위해서는 다양한 텍스트와 문법의 결합에 대한 연구가 천착되어야 할 것이다.²⁷⁾

V. 연구의 한계 및 전망

문법교육에서 단편적인 지식 위주의 평가를 극복하고 문법이 지닌 다양한 측면을 부각시키고자 생태학적 평가 관점을 문법교육에 적극적으로 도입해 보았다. 그것은 문법이 객관적인 지식으로만 존재하는 것이 아니라 실제 소통의 맥락에서 폭넓은 의미와 기능으로서 작용하는 기저 지식

26) 물론 위에 언급된 실제 평가 문항에서는 제시하지 않았지만, 텍스트 소통의 맥락을 극대화하여 학습자가 실제로 겪은 비슷한 경험을 토대로, 위의 보조사를 사용한 문장을 생산할 수 있는가를 판단하는 것도 심화 수준의 평가가 될 수 있을 것이다.

27) 이 연구에서 제시한 평가 문항은 교수-학습 활동의 한 형태라고도 볼 수 있다. 이는 생태학적 평가가 교수-학습의 과정에서 이루어지기 때문이다. 한편 이 연구에서 제안한 평가의 목표는 보다 세분화된 평가 목표로 기술될 필요가 있으며, 이와 관련하여 추후 연구를 통해 보다 정밀한 문법교육 평가 담론을 형성해 갈 것이다.

이기 때문이다. 이에 교육의 현장에서 소통을 매개하는 텍스트가 지닌 다양한 역동성은 소통의 입장에서 문법교육과 평가의 문제에 접근하는 원리를 마련해 준 것이다.

그럼에도 이 연구는 다음과 같은 두 가지 측면에서 한계를 지니고 있다. 첫째, 평가가 단순히 방법만으로 개선되지는 않기에 문법교육 내용의 텍스트 중심적 변환에 대한 깊은 논의가 필요하다. 이러한 점은 문법교육에서 형태와 의미·기능을 균형적으로 보고자 하는 이 논의의 관점을 구체적으로 실현하는 것에 해당한다. 둘째, 개발된 평가 문항을 실제로 실행하여 기존 평가와 같이 그저 문법 지식의 구조적 특성이나 단편적 의미를 묻는 것보다 가치가 있는 것임을 밝혀야 한다. 이와 같은 맥락에서 하나의 가능성 수준에서 마련한 전반적인 문항에 대한 설계를 실행과 환원을 통해 보다 정밀하게 다듬어 나가야 할 것이다.

어쩌면 생태학적 평가와 문법교육은 잘 어울리지 않는 담론일지 모른다. 그렇지만 어울림을 만드는 것은 두 대상의 질적 변화에 달려있는바, 지금까지의 문법교육 평가가 갖고 있던 단편적인 지식 위주의 평가 방식에 대한 반성을 이끌 수 있다는 점에서, 결합(convergence) 차원의 이 연구는 일정 부분 의의가 있다고 본다. 끝으로 문법교육 평가 관련 담론을 쉽게 찾아볼 수 없는 이 시점에 이 연구가 지닌 여러 문제의식은 평가의 본연적 지향점을 담은 여러 평가 방안을 고민하게 하는 축발제로 작용할 수 있으리라 기대해 본다.*

* 본 논문은 2012. 2. 27. 투고되었으며, 2012. 3. 9. 심사가 시작되어 2012. 3. 31. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 교육인적자원부(2002),『제7차 고등학교 문법 교과서』.
- 교육과학기술부(2008),『2007년 개정 국어과 교육과정』.
- 교육과학기술부(2010),『2009년 개정 국어과 교육과정』.
- 교육과학기술부(2011),『2011년 개정 국어과 교육과정』.
- 한국교육과정평가원(2012),“2009 개정 교육과정에 따른 성취기준·성취수준 개발 연구 세미나 자료집”.
- 강윤정 외(2010),『교육의 생태학적 분석—U. Bronfenbrenner의 이론을 중심으로—』, 강현출판사.
- 고춘화(2009),“의미·기능 중심의 교육문법 교재 개발 방안”,『국어교육연구』45, 국어교육학회, pp.35~64.
- 곽춘옥(2003),“문식성 학습과 평가에 대한 생태학적 접근”,『국어교육학연구』18, 국어교육학회, pp.5~34.
- 김광해(1994),“국어 교육 평가의 이상과 현실”,『선청어문』22, 서울대 국어교육과, pp.39~58.
- 김규훈(2011a),“생태언어학의 교육과정 재개념화 방향—2009 교육과정 문법 과목의 내용 재구성 방안 모색—”,『교육과정평가연구』14-1, 한국교육과정평가원, pp.1~30.
- _____ (2011b),“국어과 교육과정의 통합적 내용 구성 방안—2011 교육과정 ‘독서와 문법’ 과목을 대상으로—”,『새국어교육』89, 한국국어교육학회, pp.29~54.
- 김병수(2010),「초등학교 국어과 통합적 수업 방안 연구」, 한국교원대 박사학위 논문.
- 김정환 외(2010),“구성주의적 평가관에 따른 역동적 평가의 원리와 적용방안”,『교육 평가연구』23-3, 한국교육평가학회, pp.547~567.
- 김창원(2003),“국어교육 평가의 구조와 원리”,『어문학교육』27, 한국어문교육학회, pp.5~37.
- 김혜숙(2006),“사회과 교실수업연구를 위한 교실생태학의 가능성 탐색”,『사회과교육』45-2, 한국사회과교육연구학회, pp.25~48.
- 김혜숙(2011),“통합적 문장교육의 교수-학습 방안 연구—맥락과 텍스트 중심의 활동 교재 구안을 위하여—”,『새국어교육』89, 한국국어교육학회, pp.129~152.
- 남가영(2011),“문법교육용 텍스트의 개념 및 범주”,『국어교육』136, 한국어교육학회, pp.139~173.

- 문순홍(2006), 『생태학의 담론』, 아르케.
- 민현식(2007), “문법 교육의 반성과 교과서 개발의 방향”, 『국어교육연구』 19, 서울대학교 국어교육연구소, pp.287~358.
- _____(2010), “통합적 문법교육의 의의와 방향”, 『문법 교육』 12, 한국문법교육학회, pp.1~37.
- 박육현(1999), 『생태언어학』, 한국문화사.
- 박인기(2000), “국어교육 평가의 패러다임 변화와 실천”, 『국어교육』 102, 한국어교육학회, pp.87~111.
- _____(2003), “생태학적 국어교육의 현실과 지향”, 『한국초등국어교육』 22, 한국초등국어교육학회, pp.1~36.
- 박유용(2011), “다문화교실에 합당한 교육방법론 모색”, 『2011 한국교육학회 교육과정 분과 추계학술대회 자료집』, 한국교육과정학회, pp.43~70.
- 박희병(2005), 『한국의 생태 사상』, 돌베개.
- 백순근(2002), “학습에 대한 생태학적 접근이 교육평가에 주는 시사”, 『아시아교육연구』 3-1, 서울대학교 교육연구소, pp.27~42.
- 신명선(2010), “인지 의미론의 연구 성과를 활용한 문법 교육 내용 개선 방안 연구”, 『한국어 의미학』 31, 한국어의미학회, pp.77~107.
- 신현재 외(2003), “생태학적 관점에 의한 국어과 평가 방안 연구”, 『교과교육공동연구 지원사업 최종보고서 B 00036』, 학술진흥재단(현 한국연구재단).
- 신호철(2010), “국어과 문법 영역의 연계성 연구”, 고려대학교 박사학위 논문.
- 염시창 역(2006), 『학습잠재력 측정을 위한 역동적 평가』, 학지사.
- 오현아(2008), “‘정확성’ 중심 문법 교육관에 대한 반성적 고찰”, 『새국어교육』 80, 한국국어교육학회, pp.295~318.
- 원진숙(1999), “쓰기 영역 평가의 생태학적 접근”, 『한국어학』 10, 한국어학회, pp.191~232.
- 이도영(2001), “국어과 교육 평가 모형”, 『국어교육학연구』 13, 국어교육학회, pp.297~320.
- _____(2007), “문법 영역의 평가 방법—형성평가를 중심으로—”, 『국어교육학연구』 41, 국어교육학회, pp.103~126.
- 이성영(2003), “생태학적으로 타당한 독서 교육을 위하여”, 『한국초등국어교육』 22, 한국초등국어교육학회, pp.123~156.
- 이어령(2009), 『너 정말 우리말 아니?』, 푸른숲주니어.
- 이재기(2006), “맥락 중심 문식성 교육 방법론 고찰”, 『청람어문교육』 34, 청람어문교육학회, pp.99~128.
- 이호형(2011), “교과교육학에서 생태학적 연구의 현황과 전망”, 『2011 한국교육학회

- 교육과정분과 추계학술대회 자료집』, 한국교육과정학회, pp.153~169.
- 임천택(2003), “국어과 평가에서 생태학적 관점의 수용 의의”, 『학습자중심교과교육연구』 6, 학습자중심교과교육학회, pp.231~254.
- 장 호(1998), 『신발산』, 현대사.
- 전영주·서혁(2007), “텍스트 기반 문장종결 표현 교수·학습 방법”, 『교과교육학연구』 11-2, 이화여자대학교 교과교육연구소, pp.583~604.
- 제민경(2011), “문법 설명 내러티브의 지식의 구조와 내러티브”, 『2011 한국어교육학회 가을 학술대회 자료집』, 한국어교육학회, pp.21~42.
- 조국현(2005), “텍스트언어학의 틸(脫)언어학화 : 한국 텍스트언어학의 미래에 대한 단상”, 『텍스트언어학』 19, 한국텍스트언어학회, pp.365~393.
- 주세형(2006), 『문법 교육론과 국어학적 지식의 지평 확장』, 역락.
- _____ (2009), “국가 수준 학업 성취도 평가에서의 소위 ‘텍스트 중심 원리’에 대한 비판”, 『국어교육학연구』 35, 국어교육학회, pp.481~506.
- 채영희(2003), “생태학적 언어관에 의한 국어 어휘 교육”, 『배달말』 33, 배달말학회, pp.365~388.
- 한순미(1997), “역동적 평가의 문제와 발전방향”, 『교육평가연구』 10, 한국교육평가학회, pp.53~79.
- Bookchin, M.(1990). *The Philosophy of Social Ecology : Essays on Dialectical Naturalism*. Black Rose Books.
- Brinker, K.(이성만 역, 2004), 『텍스트언어학의 이해』, 역락.
- Heinemann, W. & Viehweger, D.(백설자 역, 2001), 『텍스트언어학 입문』, 역락.
- Jett-Simpson, M. & Leslie, L.(1997), *Authentic Literacy Assessment : An Ecological Approach*, Longman. 원진숙 역(2004), 『생태학적 문식성 평가』, 한국문화사.
- Larsen-Freeman(2003), *From Grammar to Grammaring*, Thomson.
- Leahy, R.(2009), *Authentic Educating*, UK : University Press of America.
- Naess, A.(1973), “The Shallow and the Deep, Longrange Ecology Movement”, *Inquiry*(16).
- Moran, F.(2006). *People and Nature -An Introduction to Human Ecological Relations-*. MA : Blackwell Publishing.
- Stone & Barlow.(2005). *Ecological Literacy - Educating Our Children for a Sustainable World*. CA : Sierra Club Books.

<초록>

문법교육의 생태학적 평가 방안 연구
—텍스트와 맥락을 활용한 평가 문항 개발을 위하여—

김규훈

이 연구는 문법교육에서 생태학적 평가의 관점을 정립하고, 텍스트 역동성에 근거한 평가 원리를 마련하여, 텍스트와 맥락을 활용한 평가 방안을 모색하는 것이 목적이이다.

생태학이 지닌 ‘관계성’과 ‘총체성’이라는 인식의 틀에서 국어교육의 생태학적 평가는 문식성 실천 능력을 이해하는 것으로서, ‘생태적 환경’, ‘실제적 텍스트’, ‘협력과 배려’, ‘교수–학습 체제 점검’ 등을 지향한다. 이와 더불어 문법교육의 생태학적 평가는 정확하고 적절한 문식성 실천의 기저인 문법 능력을 이해하고자 하는 것이다. 이때 문식성의 실천이 텍스트 소통 과정으로 드러나기 때문에, 텍스트 역동성의 개념에 근거하여 문법의 형태적 정확성과 의미·기능적 적절성을 함께 평가해야 한다. 이에 따라 ‘텍스트의 실체성’, ‘국어 활동과의 통합성’, ‘문법 형태와 의미·기능의 균형성’, ‘학습자 간 협력성’을 평가 원리로 설정할 수 있다.

실제 평가 계획은 시의적 교육과정에 대한 검토를 바탕으로 평가 목표와 평가 요소를 명시하여 수립하였다. 특히 평가 요소의 경우, 학습자의 ‘텍스트 내용 이해 능력’, ‘문법 지식 관찰 능력’, ‘문법 지식의 의미·기능적 적절성 판단 능력’, ‘문법 지식의 형태적 정확성 판단 능력’과 이들에 대한 ‘협력적 수행 능력’으로 설정하였다. 이를 바탕으로 ‘조사’ 관련 평가 문항을 개발하였는데, 이는 텍스트의 맥락에 따라 사람의 심리적 태도가 보조사로 나타난다는 사실에 착안한 것이다.

【핵심어】 교육평가, 문법교육 평가, 생태학, 생태학적 평가, 텍스트, 역동성, 정확성, 적절성

<Abstract>

Ecological Assessment Methods in Grammar Education

—Making an Assessment Question Using Text and Context—

Kim, Kyoo-hoon

This study aims at finding assessment methods with text and context, from defining perspectives of the ecological assessment and making assessment principles based on the text dynamics.

The ecology has a frame of “relationship” and “wholeness” and the ecological assessment in Korean language education focused on understanding the literacy performing competence with the “ecological environment”, “authentic texts”, “cooperation and caring”, “reflection of teaching-learning system”. The ecological assessment in Grammar education concentrates on understanding grammatical competence which is a base of the literacy performing “accurately” and “appropriately”. At this time, because the literacy is expressed on procedures of the text understanding, the assessment in grammar needs to look at the formal accuracy and the meaning · functional appropriateness, based on a concept of the text dynamics. So, this study makes assessment principles, “Text’s Authenticity”, “Language Arts Integration”, “Grammar Forms and Meaning · Function Balance”, “Learner’s Cooperation”.

An assessment plan has an objective and elements by reviewing a recent curriculum. The assessment elements are “text comprehension”, “grammar observation”, “grammar’s meaning · functional appropriateness”, “grammar’s formal accuracy”, and “cooperative performing”. Finally, a question is developed in the fields of the “postposition”, because it reveals people’s psychological attitude leaning toward many contexts in a text.

【Key words】 Educational Assessment, Assessment in Grammar Education, Ecology, Ecological Assessment, Text, Dynamics, Accuracy, Appropriateness