

# 화법 평가의 쟁점과 발전 방향

박재현 상명대학교

- I. 서론
- II. 쟁점1: '혼자 말하기' 대 '함께 말하기'
- III. 쟁점2: '총체적 채점' 대 '분석적 채점'
- IV. 쟁점3: '내용 구성 능력 평가' 대 '전달 능력 평가'
- V. 결론

## I. 서론

화법 영역의 평가가 어려운 이유에는 여러 가지 원인이 있다. 학습자의 구어 산출물은 보이지도 않은 채 말화와 동시에 소멸된다. 채점자는 실시간으로 채점지의 여러 칸을 자세히 채워 나가야 한다. 국어 교사들은 이러한 이유로 인해 화법 영역의 평가가 다른 영역의 평가에 비해 상대적으로 어렵다고 느낄 것이다. 더불어 학습자가 산출한 담화 유형과 채점 기준이 부합하는지도 모호하고, 내용을 평가해야 하는지 구두 전달력을 평가해야 하는지도 화법의 장르에 따라 화법 평가의 장면에 따라 유동성이 상대적으로 커서 또 다른 차원의 어려움을 제공하고 있다. 교실 안을 벗어나 국가 단위의 대 규모 평가는 더할 나위 없다. 음성 듣기 평가는 없고 지필고사 형태의 선택형 문항으로 출제되는 수학능력시험, 말하기 영역은 아예 없고 듣기 문항만 있는 학업성취도 평가는, 기실 학습자의 구두 의사소통 능력을 평가한다고 보기 어렵다. 즉, 평가의 타당도에 문제가 크다. 하지만 대규모 인원의 채점에 소요되는 비용이나 평가의 신뢰도 차원을 고려하면 실행 가능한 대체 방안을 내놓는 것도 쉬운 일이 아니다.

이 연구의 목적은 난맥상의 화법 영역 평가에 대해 그동안 여러 연구자들이 제기하였던 문제를 쟁점화하여 정리하고 화법 평가의 타당도와 신뢰도를 높이면서도 실현 가능한 방안을 탐색해 보는 것이다. 화법 영역의 평가에 대한 선행 연구에서 제기한 여러 문제 중 대립 구도로 설정이 가능한 주제들을 선정하여 각각의 입장에서 옹호하는 바를 정리하여 그 방안의 장단점을 살피고 최적의 해법을 찾을 수 있는지를 검토해 보았다.

이 연구에서는 주로 학교 현장에서 이루어지는 화법 영역의 직접 평가에 초점을 두어 논의를 전개하고자 한다. 그러므로 수학능력시험과 같은 대규모 지필 고사나 성취도 평가와 같은 선택형 듣기 평가는 논의의 범위에서 제외한다. 물론 대규모 평가에도 함께 적용이 가능한 논의일 수 있지만 예산과 인력 등 실행 가능성 차원에서 등장하는 별도의 변인들에 대해서는 논외로 한다.

## II. 쟁점1: ‘혼자 말하기’ 대 ‘함께 말하기’

학교 현장에서 교사가 화법 평가의 과제를 설계할 때 고민이 되는 부분은 ‘혼자 말하기’와 ‘함께 말하기’이다.

### 1. 혼자 말하기

혼자 말하기 방식이란 일반적인 3분 스피치 같은 형식으로 대중 앞에 나와서 혼자 일정 시간 말을 하는 것이다. 주로 내용의 논리성이나 전달의 유창성을 중시하는 혼자 말하기 방식이 갖는 장점은 우선 평가 대상 한 사람에게 온전히 주목할 수 있다는 점이다. 한 명의 학습자가 일정 시간 혼자 말을 하므로 내용과 전달 차원 모두 학습자 한 명의 수행에 집중하여 채점할

수 있다. 또한 의사소통 불안 증상, 준비 정도, 평정심을 유지하며 상황에 대처하는 능력 등 화법 수행과 관련된 제반 사항도 동시에 확인이 가능하다.

반면에 일방적인 말하기이므로 상대와 상호작용하는 능력을 파악하기는 어렵다.<sup>1</sup> ‘질문과 답변’, ‘요청과 응대’와 같은 인접쌍의 구조를 통해 순서를 교대하며 진행되는 대화, 3인 이상 참여자가 집단을 이루어 동시에 화자와 청자의 역할을 교대하며 진행하는 토의나 토론 등의 담화 유형의 평가에는 적용하기 어렵다.

## 2. 함께 말하기

함께 말하기 방식이란 2인 이상의 대화 참여자가 동시에 적절한 순서를 교대해 가며 말하는 것이다.<sup>2</sup> 대화 참여자는 화자와 청자의 역할을 번갈아 수행하므로 화법 평가에서 한 명을 대상으로 두 역할을 동시에 평가할 수 있다. 이러한 화법 수행 평가에서 상호작용적 차원을 중시하는 대표적인 주장은 다음과 같다.

담화 수행 과정은 결국 둘 이상으로 구성된 의사소통 참여자들의 상호교섭의 과정이다. 그러므로 학습자는 담화 수행에서 화자이자 동시에 청자의 역할을 수행하게 된다. 따라서 말하기·듣기 영역에서 학습자의 담화 수행 능력을 평가하고자 할 때는 학습자의 화자로서의 말하기 능력과 청자로서의 듣기 능력을 모두 평가할 수 있어야 한다. 토론을 수행할 경우, 상대편의 주장을 경청하고 비판

1 물론 발표나 연설 담화에서도 청중과 시선을 교환하고 질의응답을 하는 장면을 통해 상호작용 능력을 파악할 수 있지만, 청자와 화자가 순서교대를 통해 대화를 진행하는 대화, 토의, 토론과 같은 장르에 비해 화자가 갖는 대화 전개에 대한 주도권의 비중이 상대적으로 크고, 상호작용 양상이 제한적이어서 이를 평가하는 데 한계가 있다.

2 Luoma(2001, 김지홍 역)에서는 개인별 과제에 대비되는 이러한 과제를 ‘짝끼리 과제’와 ‘모둠 과제’로 구분하여 설명하고, 이러한 과제의 특성으로 ‘상호작용에서 의미의 개방성’을 들어 설명하였다.

적으로 분석하여 이에 대하여 적절하게 반박하는 학습자가 단지 자기편의 주장만을 논리적으로 제시하는 학습자보다 토론 수행 능력이 뛰어난 것이다. 즉, 하 나의 담화 수행 과정은 결국 그 담화를 진행해 나가는 데 필요한 화자, 청자로서의 능력이 다 필요하므로 담화 수행을 평가할 때는 해당 담화의 말하기와 듣기 기능에 대한 사항이 평가 항목에 포함되어야 한다(전은주, 2003: 42-43).

회법의 상호작용적 본질을 평가에 충분히 반영하여야 한다는 이러한 논의에 대해 김평원(2010: 27)에서도 우리 사회에서 필요로 하는 의사소통 능력을 평가하기 위해서는 자기 소개하기와 같이 이해와 표현이 단절된 것이 아니라, 토의와 토론처럼 이해와 표현 기능이 서로 교차하면서 진행하는 구조가 적합하다고 주장하며 다음과 같은 평가 구조를 제안하였다.

**표 1. 듣기·말하기 연관성이 큰 평가 구조(김평원, 2010: 29)**

	중심 기능	구성
①	듣기	다큐멘터리 프로그램 듣기(10분)
②	말하기	프로그램의 내용을 요약해서 설명(3분)
③	듣기	말하기(표현)를 염두에 둔 적극적인 듣기 / 메모하며 듣기
④	말하기	이해했던 내용을 되새기며 말하기 / 메모를 보며 말하기

또한 이도영(2010)에서는 이를 옹호하며 더욱 포괄적 차원의 말하기 평가 목표를 <표 2>와 같이 제시하였다. 개인적 차원과 청자와의 관계를 고려한 사회적 차원을 넘어 윤리적, 문화적 차원까지 말하기 평가 목표의 외연이 확장되어야 함을 주장하고 있다. 특히 화자와 청자의 관계성을 고려하고 협력적 말하기를 강조한 사회적 측면이 앞의 논의와 일맥상통한다.

함께 말하기 방식의 회법 평가는 상호작용이라는 회법의 본질을 온전히 반영하는 장점이 있지만, 시행 상의 난점이 존재한다. 그중 가장 큰 것은 변수 통제의 어려움이다. A와 B의 대화에서 B의 회법 능력이 부족하여 제대로 응대하지 못하면 A 역시 대화를 제대로 전개해 나갈 수 없다. 즉, 회법 평

표 2. 말하기 평가 목표의 제 측면(이도영, 2010: 24)

	평가 목표	강조점
개인적 측면	<ul style="list-style-type: none"><li>• 자신의 생각이나 느낌을 정확하게 말할 수 있다.</li><li>• 자신의 생각이나 느낌을 효과적으로 말할 수 있다.</li></ul>	사고력
사회적 측면	<ul style="list-style-type: none"><li>• 바람직한 대인 관계를 형성하는 데 말하기를 적절하게 활용할 수 있다.</li><li>• 다른 사람과 협력하면서 말하기를 활용하여 사회적 문제를 해결할 수 있다.</li></ul>	의사소통 능력
윤리적 측면	<ul style="list-style-type: none"><li>• 말하기와 관련된 윤리적 측면에 대한 민감성을 높일 수 있다.</li><li>• 자율적으로 말하기의 규범과 관습에 대해 판단할 수 있다.</li></ul>	윤리적 판단 능력
문화적 측면	<ul style="list-style-type: none"><li>• 바람직한 말하기 문화를 계승, 발전시킬 수 있다.</li><li>• 바람직한 새로운 말하기 문화를 창출하고 이를 실천할 수 있다.</li></ul>	문화적 실천 능력

가의 장점으로 주목한 상호작용으로 인해 A의 화법 능력은 B의 화법 능력에 의해 간섭을 받고 그로 인해 A의 화법 능력에 대한 측정 결과는 왜곡되기 마련이다.

대화 참여자가 3명 이상인 토의 같은 경우에는 상호작용의 조합이 기하급수적으로 증가됨에 따라 화자 외부의 변수를 통제하여 개인을 평가하는 것은 거의 불가능한 지경에 이른다. Luoma(2001)에서도 짹의 서로 다른 특성들로 말미암아 점수의 변화가 초래된다며, 서로 다른 개인들의 결합 효과가 예측하기 어려울 만큼 많은 변수들이 있다고 하였다. 그러므로 짹끼리 상호작용으로부터 나온 점수는 신중하게 해석되어야 하며 두 차례 이상의 평가가 있다면 가능하면 짹을 교체해 주어야 한다고 하였다.

이러한 연유로 선발이나 채용은 물론 대부분의 대규모 말하기 평가에서는 혼자 말하기 방식을 채택하고 있다. 대규모 말하기 평가의 예로 2013년에 국립국어원의 주도로 김종철 외(2013)에서 실시한 일반인 대상 국어능력 평가에서도 말하기 평가에 대해 '설명, 요청, 설득'의 3개 과제에 대해 직접 평가를 실시하였는데 역시 혼자 말하기 방식을 적용하였다.

### 3. 혼자 말하기와 함께 말하기의 방식의 쟁점

개인을 평가하는 혼자 말하기이지만 상호작용적 측면을 강조한 말하기 평가를 시도한 연구도 있었다. 김정선·장경희(2007)에서는 말하기 평가에서 상대방에 대한 맞장구치기, 대화 기회를 독점하지 않고 말차례 교대하기, 선행 발화에 대응하기 등 상호작용 능력에 대한 평가가 필수적으로 포함되어야 함을 주장하였다. 또한 응대 방법이 상호작용 능력의 중요한 요소라고 판단하여 일반인 60명의 질문-응대 발화를 분석하고 ‘응대를 통한 말하기 평가’를 제안하였다. 즉, 혼자 말하기는 독백이 아니라 반드시 대화 상대를 상정하기 마련인데 이때 대화 상대를 청자로 상정하고 응시자가 화자로서 개시 발화를 평가하는 것이 아니라, 상대를 개시 발화를 한 화자로 상정하고 이에 반응하는 청자로서의 응대 발화를 평가한다는 발상이었다. 이 연구에서는 응대 방법의 평가 기준을 다음과 같이 제안하였다.

표 3. 질문에 대한 응대 방법의 평가 기준(김정선·장경희, 2007: 20-21)

- 
- 요구한 정보에 추가적인 정보를 제공하는가?
  - 질문자가 요구한 정보를 가지고 있지 않을 때 정보 부재가 긍정적으로 수용될 수 있는 활동이 추가되는가?
  - 정확하고 구체적인 정보를 제공하는가?
  - 응대 희피나 거부를 하지 않는가?
- 

하지만 이 연구에서도 질문에 대해 응대하는 방식은 상호작용 능력을 평가하는 데 도움이 되지만 질문에 대한 답변자의 스키마 차이로 인한 의미 해석의 과정을 통제하는 것이 쉽지 않다는 단점도 함께 언급하였다.

지금까지의 논의를 종합해 보면 화법 평가에서 학습자에게 부여할 역할과 참여 인원은 다음 <표 4>와 같이 구분되며 해당 특성을 살려 ‘발표형, 응대형, 대화형, 토의형’이라는 명명이 가능하다.<sup>3</sup>

---

3 이러한 구분은 엄밀한 논리적 위계를 따랐다기보다는 화법 평가에 대한 선행 연구들이 주

표 4. 참여자 구분에 따른 화법 평가 방식

방식	혼자 말하기 ← → 함께 말하기			
유형	발표형	응대형	대화형	토의형
학습자에게 부여하는 역할	화자	청자에서 화자로 역할 전환	화자/청자	화자/청자
참여 인원	1인	1인	2인	3인 이상

이러한 구분은 결국 평가하고자 하는 학습자의 화법 능력이 무엇인지, 적용하고자 하는 담화 유형이 무엇인지에 따라 결정되는 것이기도 하다. 하지만 혼자 말하기 방식의 안정성과 용이성을 추구하지만 상호작용을 반영하는 것을 포기할지, 함께 말하기 방식의 상호작용성과 관계성의 적용을 추구하지만 변수 통제의 어려움을 감내할지는 평가 주체의 엄밀한 고민이 필요하다.

### III. 쟁점2: ‘총체적 채점’ 대 ‘분석적 채점’

평가 방식의 대표적인 구분은 총체적 채점과 분석적 채점이다. 비단 화법 영역뿐 아니라 다른 영역에서도 분석적 채점과 총체적 채점의 장단점은 보편적이다. 본고에서는 평가 방식과 관련하여 화법 연구에서 제기된 쟁점들에 대해 논의해 보고자 한다.

---

목한 비를 학습자에게 부여하는 역할과 참여자의 수에 따라 분류한 것이다. ‘응대형’이라는 용어 사용도 검토가 필요하지만, 김정선·장경희(2007)의 선행 연구인 ‘응대를 통한 말하기 평가’의 연구 흐름을 반영하기 위해 그대로 사용하였다.

## 1. 총체적 채점

총체적 채점은 말하기 수행을 종합적 관점에서 평가하는 방식으로 평가 요소를 독립적으로 처리하지 않고 종합하여 총평을 한다. 총체적 채점의 장점은 개별 말하기 기능의 합을 넘어서는 전반적인 느낌, 개별 평가 항목에 담기 어려운 화자의 감각 등 내용과 전달의 총체적인 면을 포괄하여 평가에 포함할 수 있다는 것이다. 또한 실시간으로 이루어지는 화법 평가의 특성상 평가지의 개별 항목에 시선을 뺏기는 시간도 줄어들어 온전하게 화법 수행자에 주목할 수 있는 장점도 있다. 하지만 이러한 장점은 인상 평가가 될 위험이 내포되어 있으며 학습자를 진단하여 구체적인 정보를 제공해 주거나 부족한 부분을 교수·학습과 연계하기 어려운 단점이 있다.

## 2. 분석적 채점

분석적 채점은 평가 항목을 독립적으로 처리하여 개별 항목을 평정하여 합산하는 방식이다. 평가 항목별 평정을 하므로 학습자에 대한 구체적인 피드백이 용이하고, 여러 명의 채점자가 합산을 하거나 채점자 신뢰도를 확인해야 할 경우에 객관성을 확보할 수 있는 장점이 있다. 하지만 실시간으로 여러 항목을 평정해야 하므로 평가자의 인지 부담이 매우 크며,<sup>4</sup> 부분적으로는 점수가 높지만 전체적인 면에서 완성도가 부족한 경우 등에 대한 포괄적인 평가가 어렵다는 단점이 있다. <표 5>는 분석적 채점지의 전형적인 경우이다.

---

4 Luoma(2001)에서는 기존 연구를 종합하여 평가 항목으로 인한 인지 부담과 더불어 평가 척도(눈금)가 5~7개를 넘어 가면 채점자에게 인지 부담을 초래하기 시작한다고 하였다.

표 5. 발표에 대한 분석적 채점 기준의 예(최미숙 외, 2012: 189)

평가 범주	평가 항목	평가 척도 1-2-3-4-5	판단 근거				
화제 선택	• 청중에게 맞는 화제를 선택하였는가?						
언어적 표현	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 청중의 흥미를 유발할 수 있도록 서론을 시작하였는가?</li> <li>• 표준어를 사용하였는가?</li> <li>• 내용의 배열순서가 효과적인가?</li> <li>• 청중이 이해하기 쉬도록 전환의 표현을 적절히 사용하였는가?</li> <li>• 불필요한 내용은 없는가?</li> <li>• 불필요한 간투사를 쓰지는 않는가?</li> <li>• 인상적인 결언을 하였는가?</li> </ul>						
비언어적 표현	<table border="1"> <tr> <td>준언어</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 발음을 정확하게 하는가?</li> <li>• 목소리의 크기는 적절한가?</li> <li>• 말의 속도는 적절한가?</li> <li>• 어조가 적절한가?</li> <li>• 억양이 단조롭지 않은가?</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td>동작 언어</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 청중에게 골고루 시선을 주는가?</li> <li>• 얼굴 표정이 부드럽고 자연스러운가?</li> <li>• 비튼 자세를 유지하는가?</li> <li>• 손동작을 적절하게 하는가?</li> </ul> </td> </tr> </table>	준언어	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 발음을 정확하게 하는가?</li> <li>• 목소리의 크기는 적절한가?</li> <li>• 말의 속도는 적절한가?</li> <li>• 어조가 적절한가?</li> <li>• 억양이 단조롭지 않은가?</li> </ul>	동작 언어	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 청중에게 골고루 시선을 주는가?</li> <li>• 얼굴 표정이 부드럽고 자연스러운가?</li> <li>• 비튼 자세를 유지하는가?</li> <li>• 손동작을 적절하게 하는가?</li> </ul>		
준언어	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 발음을 정확하게 하는가?</li> <li>• 목소리의 크기는 적절한가?</li> <li>• 말의 속도는 적절한가?</li> <li>• 어조가 적절한가?</li> <li>• 억양이 단조롭지 않은가?</li> </ul>						
동작 언어	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 청중에게 골고루 시선을 주는가?</li> <li>• 얼굴 표정이 부드럽고 자연스러운가?</li> <li>• 비튼 자세를 유지하는가?</li> <li>• 손동작을 적절하게 하는가?</li> </ul>						
자료	• 시청각 자료를 효과적으로 사용하는가?						
태도	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 정열적으로 성실하게 말하는가?</li> <li>• 청중들에게 공손한가?</li> </ul>						
	합계	/100					

### 3. 총체적 채점과 분석적 채점의 쟁점

화법 영역의 평가에서 총체적 채점과 분석적 채점에서 쟁점으로 제기된 부분은 다음과 같다. 첫째, 총체적 채점과 분석적 채점에 따른 점수에 차이가 있었다. 동일한 학습자에 대해 총체적 채점과 분석적 채점 방식을 동시에 적용하여 그 차이를 비교한 실험을 한 조재윤(2006)에서는 분석적 채점에 비해 총체적 채점의 점수가 높아지는 경향을 보고하였다. 이와 더불어 두 가지 평가의 결과 점수의 상관관계가 높지 않아 대규모 직접 평가 방식의 말하기 평가에서는 채점자 신뢰도를 높이기 위한 채점자 훈련이 필요함을 강조하였다.

둘째, 평가 방식은 평가자의 주관점에 영향을 미친다. 교사의 설득적 말

하기 평가를 실증적으로 연구한 최영인 · 정민주(2012: 242-243)에서는 교사가 학생의 설득적 말하기를 평가할 때, 총체적 채점 방식을 적용하였을 때는 구어 의사소통의 변별적 특성인 '전달' 요소에 대한 평가의 비중이 커지며, 분석적 채점 방식을 적용했을 때는 '내용' 항목의 비중이 커지고 그중 '주장과 근거의 정합성'을 가장 중요한 평가 기준으로 적용하였음을 보고하였다. 이러한 연구 결과는 화법 영역 평가의 경우 총체적 채점과 분석적 채점의 적용이 단순히 점수의 일관성 결여로 이어지는 것뿐 아니라 평가의 주안점에도 영향을 미친다는 것을 시사한다.

셋째, 분석적 채점의 경우 평가 구인의 결정이 중요하다. 총체적 채점도 원래 포괄적으로 평가하는 것이므로 해당 변인의 구성이 영향을 미친다. 하지만 분석적 채점의 경우 평가 구인을 무엇으로 설정할지가 매우 커다란 쟁점이 된다. 말하기 평가의 구인 설정에 대해서는 독립된 성질을 제시한 경우와 '내용'과 '표현 및 전달' 등 화법 수행의 과정을 반영하여 제시한 경우로 구분된다. 평가 구인은 평가의 결과뿐 아니라 교육과정과 교수 · 학습과 직접적으로 연계되는 연결고리 역할을 하므로 담화 유형을 고려하여 측정하고자 하는 화법 능력을 정확히 반영하여 설정해야 한다.

표 6. 화법 평가 구인 제시 방식

독립 구인 적용		'내용과 표현/전달' 구분한 구인 적용		
장경희(2006)	조재윤(2006)	류성기(1996)	김평원(2010)	순세모돌(2007)
유창성	준비도	내용 선정	내용 구성 능력	내용
문법성	이해력			
다양성	조직력	내용 조직		
논리성	표현력		표현 능력	표현
명료성	판단력			
상호작용성	의사소통 능력	표현 및 전달		
적절성	태도			전달

총체적 채점이 갖는 주관성이 강한 인상 평가라는 오명을 씻으면서도 평가자의 인지적 부담을 줄이기 위해서는 적절한 평가 범주 구분이 필요하

다. 또한 배점에 큰 차이를 두면 평가자에 따라서 점수의 편차가 과도하게 커지므로 평가 척도의 점수 격차를 적정선에서 유지할 필요가 있다. <표 7>은 김종철 외(2013)에서 말하기 직접 평가에 사용한 평가 척도인데 이런 면에서 조화를 이루고 있다고 할 수 있다.

**표 7. 말하기 평가 척도(설명 과제)(김종철 외, 2013)**

평가 항목	채점 요소	채점 척도(점수)					
		매우 미흡	미흡	보통	우수	매우 우수	
내용 구성	내용 선정	질문에서 요구하는 대답을 한다. 청자가 이해하기 쉽게 구체적으로 설명한다.	3	6	9	12	15
	조직	내용의 흐름이 설명에 적합하다. 시작과 마무리가 자연스럽다.	3	6	9	12	15
표현 및 전달	표현	적절한 어휘를 사용한다. 어법에 맞게 말한다.	2	4	6	8	10
	전달	발음, 속도, 어조가 적절하다. 적절한 시간을 지켜 말한다.	2	4	6	8	10

이와 더불어 평가자의 인지 부담을 줄이는 효율성 차원에서는 문제가 있지만 교수·학습한 담화 유형에서 강조한 비를 그대로 평가 구인으로 설정하는 방안도 화법 평가의 발전적 방안으로 참고할 필요가 있다. 그간에는 설득(조재윤, 2007), 정보 전달(손세보돌, 2007; 조재윤, 2007), 프레젠테이션(나은미, 2007), 토론(전은주, 2003) 등 담화 유형별 평가 구인을 설정하는 연구들이 주를 이루어 왔었다.

다음 <표 8>은 설득 담화의 대표적인 내용 조직 방법인 동기화 단계 교수·학습 후 활용이 가능한 연설 평가표이다. 단순히 설득 연설이라는 담화 유형 외에도 교수·학습에서 강조하였던 동기화 단계의 세부 단계의 속성이 평가 구인으로서 평가 척도에 그대로 반영되어 있음을 알 수 있다. 이런 경우에는 화법 교수·학습과 화법 평가를 연계하여 평가 결과를 그대로 교수·학습에 적용할 수 있는 환류 체계를 만드는 데 커다란 도움이 된다. 즉, 평

가의 본질적 기능인 학습자 진단과 교수·학습에의 환류를 달성하기에 매우 효과적인 형태의 평가 척도이다. 향후에는 국어 교육에서도 담화 유형을 넘어 해당 담화에서 강조한 특정 언어 기능을 평가하기 위한 세분화된 평가 척도의 개발이 필요하다.

표 8. 동기화 단계를 이용한 설득 화법 평가 척도(박재현, 2014: 184).

〈내용〉

1. 주의 끌기

- |                   |           |
|-------------------|-----------|
| 1) 창의적인 도입        | 1 2 3 4 5 |
| 2) 청중을 화법의 주제에 연결 | 1 2 3 4 5 |
| 3) 호기심과 긴장감 유발    | 1 2 3 4 5 |

2. 요구

- |                          |           |
|--------------------------|-----------|
| 1) 현재 문제의 심각성을 상세히 부각    | 1 2 3 4 5 |
| 2) 변화의 필요성을 명백히 전술       | 1 2 3 4 5 |
| 3) 보충 자료(통계, 예시)의 효과적 사용 | 1 2 3 4 5 |

3. 만족

- |                        |           |
|------------------------|-----------|
| 1) 구체적 해결 방안의 제시       | 1 2 3 4 5 |
| 2) 해결 방안의 실현 양상 설명     | 1 2 3 4 5 |
| 3) 실현 가능성과 장애 극복 방법 설명 | 1 2 3 4 5 |

4. 시각화

- |                         |           |
|-------------------------|-----------|
| 1) 해결 방안의 이점을 구체적으로 제시  | 1 2 3 4 5 |
| 2) 이점에 대한 생동감 있는 이미지 제공 | 1 2 3 4 5 |
| 3) 이점의 개인적 적용에 대한 구체화   | 1 2 3 4 5 |

5. 행동

- |                         |           |
|-------------------------|-----------|
| 1) 명확하고 구체적인 행동 요구      | 1 2 3 4 5 |
| 2) 열렬하고 고무적인 호소로 행동 요구  | 1 2 3 4 5 |
| 3) 행동과 문제 해결에 대한 연관성 설명 | 1 2 3 4 5 |

〈전달〉

1. 언어적 요소

- |                        |           |
|------------------------|-----------|
| 1) 어휘 선택과 생동감 있는 언어 표현 | 1 2 3 4 5 |
| 2) 표준어와 표준 발음          | 1 2 3 4 5 |

2. 비언어적 요소

- |                         |           |
|-------------------------|-----------|
| 1) 어조 / 성량 / 속도 / 억양    | 1 2 3 4 5 |
| 2) 복장과 용모 / 동작과 표정 / 시선 | 1 2 3 4 5 |

3. 기타

- |               |           |
|---------------|-----------|
| 1) 효과적인 시간 안배 | 1 2 3 4 5 |
| 합계 ( /100)    |           |

#### IV. 쟁점3: ‘내용 구성 능력 평가’ 대 ‘전달 능력 평가’

앞선 논의와도 연결되지만 화법 평가가 내용 구성 능력을 평가하는 것인지 구어 전달력을 평가하는 것인지도 화법 영역 평가의 중요한 쟁점이 된다. 동일한 표현 영역이지만 작문 영역 평가의 경우 실시간으로 대면하여 화자와 청자가 의사소통하는 환경이 아니므로 주로 내용 구성에 대한 비중이 상대적으로 크다. 발음, 속도, 억양, 어조, 목소리 등 준언어적 요소, 표정, 몸짓, 자세, 옷차림 등 비언어적 요소가 평가에 결정적인 영향을 미치는 것은 다른 영역과 변별되는 화법 영역 평가의 고유한 특성이다.

조재윤(2007)에서는 델파이 기법을 활용하여 세부 평가 구인의 가중치를 산정하였다. 설득하는 말하기와 정보 전달 말하기의 평가 비중은 다음 <표 9>와 같은데 주로 내용 구성 범주가 표현 및 전달 범주에 비해 비중이 크게 인식되고 있음을 알 수 있다.

표 9. 평가 요소별 델파이 조사 결과 (조재윤, 2007: 351-352, 연구자가 재구성)

범주	설득하는 말하기	비중(%)	정보를 전달하는 말하기	비중(%)
내용 구성	주장의 적절성	20.2	63.6	정보 전달의 목적
	근거의 타당성	20.8		말할 내용의 적절성
	말할 내용의 생성	9.9		말할 내용의 생성
	말할 내용의 조직	12.7		말할 내용의 조직
표현 및 전달	내용의 표현(언어적)	9.3	36.4	내용의 표현(언어적)
	내용의 표현(비언어적)	8.3		내용의 표현(비언어적)
	청자 고려	9.9		청자 고려
	말하기의 태도	8.9		말하기의 태도
합계		100		100

앞서 소개한 김종철 외(2013)에서도 내용 구성 범주와 표현 및 전달 범주의 평가 비중을 이와 유사하게 60%와 40%로 설정하고 있다.

**표 10. 말하기 평가 척도(설명 과제)(김종철 외, 2013)**

평가 항목		채점 요소	점수 비중	
내용 구성	내용 선정	<ul style="list-style-type: none"> <li>질문에서 요구하는 대답을 한다.</li> <li>청자가 이해하기 쉽게 구체적으로 설명한다.</li> </ul>	30%	60%
	조직	<ul style="list-style-type: none"> <li>내용의 흐름이 설명에 적합하다.</li> <li>시작과 마무리가 자연스럽다.</li> </ul>	30%	
표현 및 전달	표현	<ul style="list-style-type: none"> <li>적절한 어휘를 사용한다.</li> <li>어법에 맞게 말한다.</li> </ul>	20%	40%
	전달	<ul style="list-style-type: none"> <li>발음, 속도, 어조가 적절하다.</li> <li>적절한 시간을 지켜 말한다.</li> </ul>	20%	

이를 통해 볼 때 실증적 연구 결과이든 직관적 판단이든 대략 ‘내용 구성 능력’과 ‘표현 및 전달 능력’을 6:4의 비중으로 안배하고 있음을 알 수 있다. 이에 대해 최영인 · 정민주(2012: 240)에서는 설득적 말하기를 평가할 때 ‘전달’ 요소의 비중이 낮음을 비판하며 ‘내용’ 요소의 평가 비중을 높이면 구어와 문어 담화의 변별적 요소를 약화시키는 부작용이 있다는 문제를 제기하였다. 이러한 원인에 대해 설득 담화를 평가하는 교사들은 전달 능력은 다분히 선천적이어서 교수 · 학습을 통해 쉽게 길러지지 않는다는 암묵적인 인식을 갖고 있음을 조사 결과로 제시하였다.

사실 이 부분은 충분한 시간을 들여 내용을 작성하고 그 내용을 숙지한 후 거의 그대로 말하는 방식의 학습자와, 준비는 충분하지 않지만 순간적으로 청중의 관심과 요구를 파악하여 순발력 있게 내용을 구성하며 청중과 상호작용하는 학습자를 구분하는 중요한 사안이다. 지금껏 화법 평가에서 계획하기 단계의 내용 구성의 중요성에 대한 암묵적 합의로 인해 구어 표현력과 전달력에 대해서는 어떻게 교수 · 학습을 할지, 어떤 교육 내용을 제공해야 할지, 또 이를 어떻게 평가해야 할지에 대해 방치 상태이거나 “말을 좀 천천히 하렴.”과 같은 지극히 직관적인 평가와 피드백이 이루어진 것이 사실이다. 향후에는 구어 의사소통 능력의 변별점을 확보하는 언어 표현 및 전달 능력이 화법 수행에 어떻게 영향을 미치는지에 대한 심도 있는 연구와 이에 대한 교육 내용과 교수 · 학습 방법의 개발, 신뢰도와 타당도가 높은 평가 도

구의 개발이 필요하다고 판단된다.

## V. 결론

본고에서는 지금까지 이루어진 화법 평가 연구의 결과를 바탕으로, 대립 구도를 형성한 화법 평가의 쟁점을 고찰하고 합리적인 절충안을 모색하기 위한 논의를 하였다. ‘구어’, ‘실시간’, ‘소멸성’ 등 말하기의 속성으로 인해 화법 평가는 다른 영역의 평가보다 평가의 타당도와 신뢰도의 측면과 시간과 예산과 관련된 유용성의 측면의 조화를 추구해야 한다. 세 가지 쟁점을 바탕으로 화법 평가의 발전 방향에 대한 제언은 다음과 같다.

첫째, 화법 평가에서 관계적 의사소통 능력과 협력적 의사소통 능력을 강화하는 상호작용 평가를 강화해야 한다(박재현, 2015). 다문화 사회와 정보화 시대의 도래로 인해 의사소통 대상과 의사소통 방법이 다양화되며 변화 속도는 더욱 빨라지고 있다. 입시나 취업의 선발에 사용되는 공식 화법 평가가 아니라 교실 현장의 화법 평가에서는 다양한 구성원과 다양한 방법으로 관계를 고려하며 협력적으로 의사소통 하는 능력을 평가하는 방향으로 비중을 확대하는 것이 현대 사회의 요구를 고려할 때 바람직하다. 이를 위해서는 평가의 신뢰성과 공정성을 높이기 위한 기술적 장치도 마련되어야 하며, 함께 말하기 평가에 적합한 과제의 개발이 이루어져야 한다.<sup>5</sup> 또한 토론 후 발표, 발표 후 토론, 읽기나 쓰기와 연계된 듣기와 말하기 등 실제 의사소통 장면을 반영한 기능과 영역을 넘나드는 복합형 화법 평가 과제를 개발할 필요

---

5 Luoma(2001)에서는 다른 수험자에게 설명하여 도표를 그리거나 지도위에 길을 표시하게 하는 과제, 화자들이 각자 절반의 이야기를 알고 서로 설명해 가면서 전체의 이야기를 구성하는 과제, 과제 속에 제시된 논제에 대해 협력하여 의사결정을 하거나 권고 사항을 만드는 과제를 소개하였다.

가 있다.

둘째, 말하기 평가를 위한 구인 설정에 대한 연구가 필요하다. 의사소통의 목적, 대상, 상황에 따라 말하기 평가의 적절한 구인을 결정하기 위한 이론적, 실증적 연구가 확대되어 화법 평가의 토대를 마련해야 한다.

셋째, 화법 장르별로 총체적 채점과 분석적 채점의 절충형 척도를 개발할 필요가 있다. 총체적 채점과 분석적 채점의 절충에 대해서는 Luoma(2001)에서도 언급이 되어 있다. 김평원(2010)에서는 전문가 집단의 말하기 평가 프로토콜을 통해 총체적 판단과 분석적 판단이 실시간으로 서로 영향을 주고받으며 진행되는 현상을 밝혔다. 말하기 평가의 경우에는 이와 같이 총체적 채점과 분석적 채점을 절충하기 위한 최적의 접점을 찾기 위한 연구가 필요하다.

넷째, 유용성을 고려한 말하기 평가 척도를 개발해야 한다. 평가의 타당도와 신뢰도를 높이면서도 시간과 예산 등 자원의 효율적 사용을 추구하는 실용성을 높여 평가의 유용성을 높여야 한다.

다섯째, 쓰기 평가와 차이를 두기 위해 전달 능력의 비중을 강화해야 한다. 이는 평가의 타당도 차원을 강조하는 역할을 함과 동시에 학습 타당도를 높이는 데 기여할 것이다. 즉, 내용 평가 위주의 화법 평가는 결국 내용을 체계적으로 정리하여 준비하는 데 노력을 기울이게 되지만, 화법 평가에서 전달을 강조하면 말하기의 표현과 전달 측면이 화법의 교수학습 상황과 평가 준비 상황에서 비중이 확대될 것이다.

\* 본 논문은 2015. 4. 30. 투고되었으며, 2015. 5. 6. 심사가 시작되어 2015. 6. 3. 심사가 종료되었음.

## 참고문헌

- 김정선 · 장경희(2007), 「질문에 대한 응대 방법을 통한 말하기 능력 평가」, 『한국언어문화』 34, 한국언어문화학회, pp. 5-23.
- 김종철 · 민병곤 · 박현정 · 정희창 · 김봉순 · 박재현 · 주재우(2013), 『2013년 국민의 국어능력 평가』, 국립국어원.
- 김평원(2007), 「의사소통 과정으로서의 말하기 평가: 대규모 성인 말하기 평가 시스템을 중심으로」, 『화법연구』 11, 한국화법학회, pp. 9-34.
- \_\_\_\_\_ (2010), 「말하기 평가의 분석 모형 연구」, 서울대학교대학원 박사학위논문.
- 나은미(2007), 「효과적인 프레젠테이션의 조건 및 평가에 대한 고찰」, 『화법연구』 11, 한국화법학회, pp. 35-66.
- 류성기(1996), 「국어 말하기 교육의 효율적인 평가 방안」, 『교육 한글 9』, pp. 71-122.
- 박재현(2014), 『국어교육을 위한 의사소통 이론』, 사회평론아카데미.
- \_\_\_\_\_ (2015), 「직업기초능력평가 화법 영역 개선 방안」, 『화법연구』 28, 한국화법학회, pp. 37-60.
- 손세보(2007), 「설명 능력 평가 방법」, 『화법연구』 11, 한국화법학회, pp. 67-108.
- 이도영(2010), 「말하기 평가 목표와 평가 기준 설정 방안」, 『교육논총』 30(2), 경인교육대학교 교육연구원, pp. 19-35.
- 전은주(2003), 「말하기 · 듣기 영역 수행 평가의 방법: 토론 교수-학습을 중심으로」, 『어문학교육』 27, 한국어문교육학회, pp. 39-65.
- 조재윤(2006), 「말하기 평가 방법간 신뢰도 분석 연구: 초등학생의 설득하는 말하기를 중심으로」, 『국어교육학연구』 27, 국어교육학회, pp. 493-514.
- \_\_\_\_\_ (2007), 「말하기 평가의 요소 설정 연구: 멜파이 기법을 이용하여」, 『새국어교육』 75, 한국국어교육학회, pp. 337-358.
- 최미숙 외(2012), 『국어교육의 이해』, 사회평론.
- 최영인 · 정민주(2012), 「국어과 교사들의 설득 담화 평가 양상 및 인식에 관한 고찰」, 『국어교육연구』 29, 서울대학교 국어교육연구소, pp. 219-250.
- Luoma, S. (2001), Assessing Speaking. 김지홍 역(2013), 『말하기 평가』, 글로벌콘텐츠.

## 화법 평가의 쟁점과 발전 방향

박재현

이 연구의 목적은 난맥상의 화법 영역 평가에 대해 그동안 여러 연구자들이 제기하였던 문제를 쟁점화하여 정리하고 화법 평가의 타당도와 신뢰도를 높이면서도 실현 가능한 평가 방향을 탐색해 보는 것이다. 화법 영역의 평가에 대한 선행 연구에서 제기한 여러 문제 중 대립 구도로 설정이 가능한 주제들을 선정하여 각각의 입장에서 옹호하는 바를 정리하여 그 방안의 장 단점을 살피고 최적의 해법을 찾을 수 있는지를 검토해 보았다. 이 연구에서는 주로 학교 현장에서 이루어지는 화법 영역의 직접 평가에 초점을 두어 첫 번째 혼자 말하기와 함께 말하기의 방식의 평가, 두 번째 총체적 채점과 분석적 채점, 세 번째 내용 구성 능력 평가와 전달 능력 평가 등에 대한 쟁점을 다루었다. 화법 평가의 발전 방향으로 상호작용 능력 평가의 강화, 말하기 평가를 위한 구인 설정, 유용성을 고려한 말하기 평가 척도 개발, 전달 능력의 비중 강화 등을 논의하였다.

핵심어 말하기 평가, 화법 평가, 총체적 채점, 분석적 채점, 말하기 평가 척도

## ABSTRACT

# Issue of Speaking test and Developmental Plan

Park Jaehyun

Purpose of this study is to make an issue of problems raised by many researchers regarding evaluation on speech realm under disorder and to investigate a realizable way by improving validity and reliability of speaking test. This study selected subjects for which opposite composition could be made among various problems raised by previous researches regarding evaluation on speech realm, arranged them according to their supporting points from their respective standpoints, looked into merits and demerits of the plan, and reviewed whether the best solution could be found. This study focused on direct evaluation of speech realm conducted mainly in school field. This study treated following issues; first, evaluation on the method of talking alone and talking together; second, holistic scoring and analytic scoring; and third, evaluation on contents composition ability and on communication ability. As a developmental plan of speaking test, this study discussed strengthening of evaluation on interaction ability, establishment of construct for speaking test, development of speech rubric considering usefulness, and enhancement of importance of communication ability.

**KEYWORDS** speaking test, speech communication evaluation, holistic test, analytic test, speech rubric