

수능으로 국어교육 되돌아보기

이도영 춘천교육대학교

† 이 논문은 국어교육학회 제61회 전국학술대회(2016.4.16)에서 발표한 내용을 수정한 것이다.

- I. 머리말
- II. 수능으로 국어교육 성찰하기
- III. 맺음말

I. 머리말

주지하다시피 대학수학능력시험(이하 수능)은 이전의 ‘대학입학 학력고사’의 문제점을 해결하려고 도입되었다. ‘학력고사’가 지식 위주의 평가로 고등학생들에게 주입식 암기 교육을 강요하여 대학 수학에 필요한 고등 정신 능력을 길러 주지 못했다는 점이 그 주된 이유였다. 이러한 취지로 실시된 수능이 올해로 23년을 맞고 있다. 역대 대입 국가 고사 중 가장 오래 지속되고 있는 셈이다. 이는 수능이 그동안 말 그대로 ‘말도 많고 탈도 많았지만’ 그 나름대로 대입 국가 고사의 역할을 충실히 수행한 결과라고 할 수 있다.

수능이 이처럼 오랜 기간 장수한 비결은 무엇일까? 이를 국어교육에 한정하면 ‘수능 국어 영역(이전 언어 영역)이 대중성을 확보한 이유가 무엇일까’가 될 것이다. 이에 대한 답은 쉽게 마련될 수 있는 것은 아니지만, 본고는 일단 이를 염두에 두고 논의를 진행할 것이다. 기존의 수능 연구들은 대부분 영역별로(듣기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학) 평가 문항의 문제점을 지적하고 이를 개선할 수 있는 방안 위주로 수행되었다. 이런 연구들은 그 나름대로 의의가 있으며 연구 결과를 반영한다면 더 좋은 평가 문항을 만들 수 있을 것이다. 하지만 수능 국어 영역과 전체적인 국어교육과의 관련성 문제는 깊이 있게 논의하고 있지 못하다. 최근 들어 수능을 없애고 자격 고사로 만들자는 논의가 있지만,

그렇게 하더라도 국어 영역의 평가 문항은 크게 달라질 것 같지 않다. 왜냐하면 자격 고사화하자는 문제 제기는 수능을 어떻게 활용할 것인지를 문제 삼는 것이지 수능의 평가 방식을 근본적으로 바꾸자는 논의는 아니기 때문이다. 이런 점에서도 수능 국어 영역의 평가 방식은 폐설득력이 있다고 할 수 있다.

국어교육 관련 모든 교육 정책이 그렇듯이, 수능은 국어교육 내적 논리로 탄생한 것이 아니라 국어교육 외부로부터, 즉 사회적 요구로 만들어졌다. 그렇기 때문에 수능 국어 영역은 적응의 문제였던 것이다. 말하자면 적응을 잘 해서 꽤 오랫동안 존속했다고 볼 수 있다. 고병권(2014: 45)은 무엇인가가 ‘되는 이유’ 한 가지를 아는 것은 ‘안 되는 이유’ 백 가지를 아는 것보다 중요하다고 하였다. 이런 견해를 받아들인다면, 수능 국어 영역이 지속적으로 실행될 수 있었던 이유를 아는 것이 필요하다. 본고에서는 수능은 국어교육에 어떤 화두를 던졌고 국어교육은 이를 어떻게 받아들였는지에 초점을 맞춰 논의를 진행하고자 한다. 수능이 던진 화두가 국어교육 종사자들에게 설득력이 있었기 때문에 수능이 지속적인 관심을 받았다고 보는 것이다.

또한 본고는 수능 국어교육 정책의 변화를 살펴보고 문제점을 찾아서 이를 해결하는 방안을 제시하기보다는 철학 쪽에 좀 더 무게 중심을 두고자 한다. 물론 여기에서 말하는 철학은 거창한 것이 아니라, 현실의 고민에 대해 성찰하는 것이다. 앙드레 베르제즈 & 테니스 위스망(1988: 20)은 철학한다는 것은 반성한다는 것이라고 하면서 다음과 같이 언급하였다.

철학한다는 것을 곧 반성한다는 것으로 규정한다면 우리는 당연히 철학이란 소유가 아니라 탐구라는 생각을 하게 될 것이다. 말하자면 반성이란 자신이 소유하고 있는 인식에 의문을 갖는 정신의 스스로에게 되돌아가는 움직임이다.

이에 기대어 본고에서는 수능을 통해 국어교육을 되돌아보고 반성하고 성찰하는 계기를 마련하고자 한다. 그러면 무엇을 성찰하고 반성할 것인가? 수능도 평가의 일종이므로 평가 논리에 따라 이를 살펴볼 필

요가 있다. 평가 목표, 평가 내용, 평가 방법, 이 세 축을 따라가면서 이들이 국어교육에 어떠한 영향을 미쳤으며 그러한 영향이 국어교육에 어떤 문제를 제기했는지 살펴보겠다. 물론 이들 세 축은 서로 맞물리게 된다.

II. 수능으로 국어교육 성찰하기

1. 평가 목표 —대학 수학 능력과 학업 성취도 사이

일반적으로 적성 검사란 교육이나 훈련을 받기 전에 잠재적으로 소유하고 있는 능력의 일종으로, 특정 분야의 교육·훈련 또는 직업과 관계되는 활동을 성공적으로 수행하는 데 필요한 특수 능력의 소유 정도를 측정하기 위하여 만들어진 검사이다(정종진, 1999: 365). 수능이 처음 도입되었을 때에는 수능도 적성 검사(Aptitude Test)의 성격이 강했다. 그래서 국어과는 ‘국어’라는 이름을 포기하고 ‘언어’라는 이름을 얻게 된 것이다. 하지만 ‘대학 수학 능력’은 그 개념이 명확하지 않고 무엇을 대학 수학 능력으로 볼 것인지가 늘 문제였다. 또한 고등학교에서 배운 내용과의 관계 문제도 고심거리였다. 그래서 과도기적으로 대학 수학 능력과 학업 성취도를 결합한 형태를 유지하다가 지금은 고등학교 학업 성취도 평가의 기능이 더 강조되고 있는 실정이다. 결과적으로 보면 고등학교에서 배운 내용을 수능에 반영하라는 압력이 거세지게 되어 현재는 ‘언어’라는 명칭을 버리고 ‘국어’ 영역이 되었다고 할 수 있다.

‘언어’라는 명칭과 ‘국어’라는 명칭의 차이는 무엇일까? 이는 국어과의 성격과 밀접한 관련을 맺고 있다. 그간 많은 국어교육학자들이 국어과의 성격에 대해 많은 논의를 해 왔다. 이러한 논의들이 암암리에 함의를 보고 있는 것은 국어과가 도구 교과(또는 방법 교과)의 성격을 지니고 있다는 것이다. 대개 교육과정은 개정 당시까지의 교과 교육학

의 성과 중 다수가 동의하는 연구 결과를 반영하고 있는데, 2015 개정 국어과 교육과정의 성격 항목은 국어과가 도구 교과격의 성격을 지니고 있음을 일목요연하게 잘 보여 주고 있다.

국어는 대한민국의 공용어로서 사고와 의사소통의 도구이자 문화 창조와 전승의 기반이다. 학습자는 국어를 활용하여 자아를 인식하고 타인과 교류하며 세계를 이해한다. 또한 다양한 국어 활동을 통해 문화를 이해·향유하며 새로운 문화의 발전에 참여한다. 한편으로, 국어는 학습의 중요한 토대이기도 하다. 학교 안과 밖에서 이루어지는 대부분의 학습은 국어를 통해 이루어지므로 국어 능력은 학습의 성패를 결정하는 중요한 요인이 된다. 국어 능력이 부족하면 효과적인 학습이 어렵고 결과적으로 성공적인 삶을 영위하기도 어렵다. 따라서 학습자는 학교생활을 통해 폭넓은 국어 경험을 쌓으며 일상 생활과 학습에 필요한 실질적인 국어 능력을 길러야 한다. 이를 바탕으로 학습자는 더 깊이 있는 사고와 효과적인 소통, 발전적인 문화 창조 능력을 갖추게 된다. 나아가 자신의 말이나 글에 책임지는 태도를 지니고, 바람직한 인성과 공동체 의식을 기쁨으로써 국어 교육의 목적을 달성할 수 있다.

교육과정의 진술은 국어는 사고와 의사소통의 도구이자 학습의 중요한 토대이므로 국어과는 사고와 의사소통, 학습을 위한 도구 교과가 될 수 있다는 논리이다. 이는 국어과가 범교과적 성격을 지니고 있음을 다른 방식으로 드러내고 있는 것이기도 하다. 초창기의 수능이 ‘국어’라는 이름 대신 ‘언어’를 취한 것도 이와 무관하지 않다. 국어 교과가 대학 수학에 꼭 필요한 교과임을 설득하기 위해서는 필히 국어과가 범교과적인 성격을 지니고 있음을 대내외적으로 표명할 필요가 있었던 것이다. 이를 단적으로 보여 주고 있는 영역은 인문, 사회, 예술, 과학, 기술 등의 제재로 독해 능력을 평가하는 비문학 읽기 영역이었으며, 많은 사람들이 이에 대해 많은 공감을 표시하였다.

이러한 국어과의 범교과적 성격에 약간의 균열이 생긴 것은, 앞에서 짧게 언급했던, 수능에 학업 성취도의 개념을 끌어들었기 때문이다. 학업 성취도 평가는 배운 것을 평가한다는 전제가 있다. 실제로 학생들이 배우는 것은 국어 교과이지 언어라는 이름의 교과가 아니다. 수능의 다른 교과들을 보면 교과목과 수능의 영역 이름이 대개 일치한다.

수학, 영어, 과학, 사회 등이 그러하다. 유일하게 국어 교과만이 일치하지 않는다. 달리 말하면 ‘언어’라는 명칭을 고집할 필요가 없는 것이다. 이러던 차에 2015학년도부터 문과와 이과를 구분하여 수능을 차별화하라는 외압에 의해 수능이 A형과 B형으로 나누어지고 출제 범위가 선택 과목(화법과 작문 I, 화법과 작문 II, 독서와 문법 I, 독서와 문법 II, 문학 I, 문학 II)에 따라 달라지게 되었다. 이때부터 수능 언어 영역은 국어 영역이 되었다.

이상의 수능 과목 명칭 관련 논의를 보면, 과거의 ‘언어’ 영역은 국어과의 도구 교과적 성격과 범교과적 성격을 강조하고 현재의 ‘국어’ 영역은 내용 교과로서의 성격을 좀 더 부각시키고 있다는 것을 알 수 있다. 국어 영역의 첫 도입 시기인 2014학년도부터 그 이후의 수능 평가 문제를 보면 이를 알 수 있다. 아래의 예에서 볼 수 있듯이, 화법 영역에서 ‘리치(Leech)의 공손성의 원리’를 활용하여 설계한 문항, 읽기 영역에서 선인들의 독서관을 제재로 설계한 문항, 문법 영역에서 전문적인 문법 용어를 노출하여 설계한 문항 등이 국어과의 내용 교과적 성격을 대표적으로 드러낸 문항이라 할 수 있다. 하지만, 이후의 문항들은 내용 교과적 성격을 최소화하는 방안으로 문항이 설계되었는데, 이는 학교 현장의 목소리를 대변했기 때문이라 여겨진다.

5. 대화 내용과 <보기>를 참고할 때, 창완의 마지막 말에 대한 소연의 대답으로 가장 적절한 것은?

<보 기>

대인 관계에서 갈등이 일어났을 때에는 어떤 의사소통 방식이 갈등을 유발했는지를 정확히 진단하고, 적절한 의사소통 방식으로 문제를 해결해야 한다. 이때 상대방에게 부담이 되는 표현은 최소화하고 자신에게 부담이 되는 표현은 최대화하는 것이 좋다.

- ① “아버지께서 우리 세대를 잘 모르시는 것 같아요. 시대가 달라졌다는 걸 인정해 주실 수는 없나요?”라고 말씀드려 봐.
- ② “제가 불손하게 행동해서 놀라셨죠? 아버지께서 제 취향을 몰라주신 게 화가 나서 그랬어요.”라고 말씀드려 봐.
- ③ “제가 건방지게 굴어서 당황하셨죠? 아버지께서 심하게 혼내셔서 그럴

수밖에 없었어요.”라고 말씀드려 봐.

- ④ “아버지께서 평소에 자주 소리치고 화를 내셔서 아버지 말씀을 받아들이기가 힘들었어요. 그래도 제가 아무 말도 안 한 건 죄송해요.”라고 말씀드려 봐.
- ⑤ “제가 말도 없이 방으로 들어가 버리는 바람에 속상하셨죠? 아버지께서 저를 위해 하신 말씀인데 제가 아버지의 마음을 헤아리지 못해서 죄송해요.”라고 말씀드려 봐.

- 2014학년도 6월 모의 평가

30. (가), (나)에서 공통적으로 강조하는 독서 태도로 가장 적절한 것은?

(가) 성현의 경전을 읽고 자기를 돌이켜 보아서 환히 이해되지 않는 곳이 있거든, 모름지기 성인이 준 가르침이란 반드시 사람이 알 수 있고 행할 수도 있는 것에 대하여 말한 것임을 생각하라. 성현의 말과 나의 소견이 다르다면 이것은 내가 힘쓴 노력이 철저하지 못한 까닭이다. 성현이 어찌 알기 어렵고 행하기 어려운 것으로 나를 속이겠는가. 성현의 말을 더욱 믿어서 딴 생각이 없이 간절히 찾으면 장차 얻는 바가 있을 것이다.

- 이황, 「독서」-

(나) 『사기』의 「자객열전」을 읽다가 “조(祖)를 마치고 길에 올랐다.”라는 구절을 보게 되었다고 하자. “조(祖)가 무엇인가요?”라고 물으면 스승께서는 “떠나보낼 때 건강을 기원하는 제사다.”라고 하실 것이다. 다시 “하필 그것을 ‘할아버지 조(祖)’로 쓰는 것은 무엇 때문인지요?”하면, “그것은 확실하지 않다.”라고 하실 것이다. 그러면 나중에 집에 돌아와서 자전(字典)*을 꺼내 ‘조(祖)’의 본 뜻을 알아보아라. 그리고 자전을 바탕으로 다른 책으로 나아가 그 책의 주석과 풀이를 살피면서 그 뿌리의 끝을 캐고 가지와 잎까지 좁도록 하여라.

- 정약용, 「둘째 아들에게 부침」-

* 자전 : 한자를 모아서 일정한 순서로 늘어놓고 글자 하나하나의 음과 뜻을 풀이한 책.

- ① 책의 내용을 올바르게 파악하고 그것을 삶에서 실천하려는 자세로 읽는다.
- ② 책을 읽다가 의문이 생기면 자신의 소견으로 성현의 말씀을 헤아리며 읽는다.
- ③ 책을 읽다가 알기 어려운 부분이 있으면 철저히 이해하기 위해 노력하며 읽는다.
- ④ 책을 읽다가 낯선 단어가 나오면 관련 자료를 활용하여 그 의미를 파악

하며 읽는다.

- ⑤ 책을 읽다가 동의하지 않는 부분이 생기면 비판의 근거로 삼을 만한 책을 찾아 읽는다.

- 2014학년도 6월 모의 평가

11. 다음 ㉠~㉥에서 일어나는 음운 변동에 대한 설명으로 적절한 것은? [3점]

- | | |
|---|------------------------|
| ㉠ | 옳지 → [올치], 좁히다 → [조피다] |
| ㉡ | 끓어 → [꼬너], 쌓이다 → [싸이다] |
| ㉢ | 숯도 → [순뜨], 웃고름 → [온꼬름] |
| ㉣ | 닭는 → [당는], 부엌문 → [부엌문] |
| ㉤ | 읽지 → [익찌], 흘거나 → [흘꺼나] |

- ① ㉠, ㉡ : ‘ㅎ’과 다른 음운이 결합하여 한 음운으로 축약되는 현상이 일어난다.
- ② ㉠, ㉢, ㉤ : 앞 음절의 종성에 따라 뒤 음절의 초성이 된소리로 되는 현상이 일어난다.
- ③ ㉢, ㉣ : ‘값다 → [깁따]’에서처럼 음절 끝에서 발음되는 자음이 7개로 제한되는 현상이 일어난다.
- ④ ㉣ : ‘겉모양 → [건모양]’에서처럼 앞 음절의 종성이 뒤 음절의 초성과 조음 위치가 같아지는 현상이 일어난다.
- ⑤ ㉣, ㉤ : ‘앓고 → [안꼬]’에서처럼 받침 자음의 일부가 탈락하는 현상이 일어난다.

- 2016학년도 본수

국어교육의 고민 중의 하나는 수능에 국어과의 어떤 성격을 더 드러낼 것인가이다. 이는 대사회적으로 국어과가 필요한 과목임을 설득력 있게 제시하는 문제이기도 하다. 대학 수학 능력만을 고려하면 국어과의 특정 영역의 과목은 많이 필요하다고 볼 수 없으며, 학업 성취도를 지나치게 강조하면 대학 수학 능력과의 괴리가 생길 수도 있다. 현실적인 적당한 타협은 범교과로서의 성격을 유지하면서 내용 교과로서의 지위를 잃지 않는 것이라 할 수 있다. 단, 국어과의 모든 과목(또는 영역)이 이를 지향해야 한다. 특정 과목은 내용, 특정 과목은 범교과 식으로 고정된 역할 분담은 그리 바람직하다고 볼 수 없다. 왜냐하면 그리 되면 국어과의 특정 과목이 수능에서 불필요하다고 할 수 있기 때문이다.

2. 평가 내용 —국어과에서 필요한 사고력이란 무엇인가

수능이 국어교육에 기여한 것 중 하나는 사고력을 평가 대상으로 삼은 점이다. 선악을 떠나서 이는 획기적인 시도이며, 국어과가 범교과적 성격을 지니고 있음을 가시적으로 보여 주는 것이기도 했다. 다음은 1994~2004학년도와 2005~2013학년도 수능에서 사용된 언어 영역의 이원 분류표이다(조용기, 2013: 39-40).

표 1. 1994~2004학년도 수능 언어 영역 이원 분류표

행동 영역 내용 영역	어휘력			사실적 사고 능력		추리·상상적 사고 능력		비판적 사고 능력		논리적 사고 능력		문 항 수	비율 (%)
	어 휘	용 법	어 법	내 용	구 조	내 용	과 정	구 조	내 적	외 적	언 어	추 론	
듣기													약 10
읽기	인문												약 10
	문학												약 30
	사회												약 10
	과학												약 10
	예술												약 10
	기타												약 10
쓰기													약 10
문항 수													
비율(%)													100

표 2. 2005~2013학년도 수능 언어 영역 이원 분류표

행동영역 내용 영역		어휘· 어법	사실적 사고	추론적 사고	비판적 사고	창의적 사고	문항 수	비율
듣기								
쓰기								
국어지식 (문법)								
읽기	인문							
	사회							
	과학							
	기술							
	예술							
	언어· 생활							
문학	현대시							
	현대 소설							
	고전 시가							
	고전 소설							
	수필							
	희곡/ 시나리오							
쓰기								
문항 수								
비율								

현재 국어 영역의 내용 영역은 선택 과목(화법과 작문, 독서와 문법, 문학)이며, 행동 영역은 ‘어휘·개념, 사실적 이해, 추론적 이해, 비판적 이해, 적용·창의’이다.¹ 내용 영역은 우리가 익히 아는 바대로 국어과의 하

1 한국교육과정평가원 수능 홈페이지에 나와 있는 ‘2017학년도 대학수학능력시험 대비

위 영역 또는 교과목을 반영하고 있음을 알 수 있다. 하지만 행동 영역에 제시된 사고력의 출처는 불분명하다. 그래도 근거를 댈다면, 국어과 교육 과정에 제시된 목표와 내용(성취 기준)을, 그중에서도 읽기 영역을 많이 참고했다고 할 수 있다. 그 뿌리는 Bloom(1956)의 교육 목표 분류학과 Barrett(1976)의 읽기 이해 분류표일 가능성이 높다. 또한 한국교육개발원에서 발행한 1987년부터 1991년까지의 사고력 신장 개발 프로그램 보고서도 큰 기여를 했다고 할 수 있다.

언어 사용이 사고력과 밀접한 관련을 맺고 있음은 불문가지이므로 사고력 중심으로 국어 능력을 평가하는 것은 수긍이 간다. 문제는 학교 현장에서는 내용 영역 중심의 교육을 하고 있지 사고력 중심으로 가르치고 배우지 않는다는 점이다. 아마도 이 이면에는 내용 영역을 교육과정 또는 교과서를 중심으로 가르치고 배우다 보면 자연스럽게 행동 영역에 제시된 사고력이 신장될 것이라는 믿음이 깔려 있는 듯하다. 과연 그러한지에 대해서는 큰 고민을 하지 않은 것도 사실이다.

이제 국어과에서 필요한 사고가 무엇인지 재검토할 필요가 있다. 행동 영역에 제시된 사고는 다른 교과에도 어느 정도 적용 가능하다는 점에서 보편성을 띠고 있다. 국어과의 범교과적 성격을 드러내는 것이지만, 국어과의 특성을 온전히 반영한 사고력인지에 대해서는 장담하기 힘들다. 국어과의 각 영역이 독자성을 지니고 있다는 점을 받아들인다면, 내용 영역에 따른 사고력이 무엇인지 깊이 연구할 필요가 있다. 우리는 언어 사용이 사고와 깊은 관련이 있다는 점만 염두에 두었지 막상 언어적 사고력이 무엇인지에 대해서는 많은 탐구가 이루어지지 않았다.² 경우에 따라서는 행동 영역을 사고력 중심으로 나누는 것에 대해서도 근본적인 검토가 있어야 하지 않을까 제안해 본다.

학습 방법 안내'를 참고하여 교과목을 현행 교육과정에 맞추어 수정한 것임.

2 이러한 점에서 '이삼형·김중신·김창원·이성영·정재찬·서혁·심영택·박수자(2007)'의 『국어교육학과 사고』는 소중한 연구임에 틀림없다.

3. 평가 방법 —간접 평가의 가능성과 한계

이전의 학력고사는 4지 선다형이었다. 수능에 5지 선다형이 도입되면서 학생들이 소위 말하는 찍어서 정답을 맞힐 확률이 현격하게 줄어들었다. 반대급부로 문제를 출제하는 사람들은 답지 하나를 더 생성하느라 곤욕을 치른 것도 사실이다. 사고력을 평가하다 보니 새로운 유형의 문두와 문항 형식을 선보일 수밖에 없었고 많은 수험생들을 당혹스러워했다. 한편 5지 선다형의 수능 평가 방법이 근본적으로 고등 사고 능력을 평가하기에는 부족하다는 문제 제기가 있다. 수궁할 수 있는 문제 제기이다. 하지만 언어 자료(지문 등)와 문두, 답지를 연결 지어 정답을 찾는 것이 늘 쉽지만은 않다. 우연히 답을 맞힐 가능성이 늘 있지만, 문항 설계에 따라서는 고등 사고 기능을 썰 수도 있다.

결과적으로 보면 수능은 고급한 사고력을 평가하는 데 어느 정도는 성공했다고 볼 수 있지만, 수능 문제를 푸는 과정이 고착화되어 초창기의 수능이 우리들에게 던져 주었던 신선함을 상실했다는 견해도 있다. 문제가 정형화되었다는 비판에 다른 아니다. 여기서 우리는 구유형과 신유형의 관계에 대해 생각해 보아야 한다. 과연 신유형은 새로운 사고를 요구하고 구유형은 진부한 사고를 요구하는가? 문항 형식의 새로움이 새로운 사고를 요구하는가? 평가하고자 하는 내용(성취 기준, 사고 유형)은 동일한데, 형식만 새로운 것은 아닌가? 국어교육학은 이에 대한 답을 해야 한다. 문항의 형식이 낯설면 학생들은 어려워하고 정답률이 낮아지는 것은 사실이다. 문제를 해결하는 사고 과정이 다르기 때문에 나타나는 현상이라 할 수 있다. 하지만 이때의 사고 과정이 국어과에서 평가하고자 하는 사고 과정이 맞는지를 판단하기는 매우 어렵다. 이 역시 국어과에서 평가하고자 하는 사고력은 무엇인가와 밀접한 관련이 있다. 따라서 국어교육학에서는 ‘화법, 작문, 독서, 문법, 문학’ 등의 영역에 따라 영역 고유의 사고력이 무엇이고 영역을 모두 아우를 수 있는 영역 보편적 사고가 무엇인지 연구해야 한다. 그런 후에 신유형 평가 문항을 개발한다면, 수능이 정형화된 사고를 유발한다

는 비판에서 어느 정도 자유로울 수 있을 것이다.

평가 방법에서 눈여겨보아야 할 또 다른 문제는 언어 자료의 문제이다. <표 2>에서 볼 수 있듯이 읽기와 문학 영역은 언어 자료를 바탕으로 평가 문항을 제작한다. 읽기 언어 자료의 경우, 크게는 ‘인문, 사회, 과학, 기술, 예술’로 나누어지지만 더 깊이 들어가면, ‘철학, 역사, 법, 정치, 경제 ……」 등으로, 더 들어가면 ‘동양 철학, 서양 철학, 동양사, 서양사, 한국사 ……」 등으로, 더 들어가면 ‘유가, 법가, 도가, 윤리학, 인식론 ……」 등으로 세분화된다. 세분화될수록 전문 분야의 특성이 강화되고 그 분야의 낯선 용어들이 등장하게 된다. 그래서 학생들은 어느 분야의 언어 자료가 나오느냐에 매우 민감하게 반응하며, 자신들의 선택 과목에 따라 유불리 문제를 거론하기도 한다. 달리 말하면, 출제된 언어 자료에 대한 배경 지식 유무가 문제 풀이 과정에 크게 작용한다는 것을 알고 있는 것이다.

배경 지식을 전혀 배제할 수 없다는 불가피성이 있지만, 자칫 출제를 잘못하면 과학 탐구 및 사회 탐구 영역 문제라고 오해를 받을 수도 있다. 독해를 통한 사고력 평가 문항인지 지문 내용의 배경 지식을 묻는 문항인지의 경계가 모호할 수 있는 것이다. 실제로 이러한 문제들이 이의 제기 대상이 되기도 하였다. 다음은 그 한 예이다.

[25~26] 다음 글을 읽고 물음에 답하시오.

우리는 가끔 평소보다 큰 보름달인 ‘슈퍼문(supermoon)’을 보게 된다. 실제 달의 크기는 일정한데 이러한 현상이 발생하는 까닭은 무엇일까? 이 현상은 달의 공전 궤도가 타원 궤도라는 점과 관련이 있다.

타원은 두 개의 초점이 있고 두 초점으로부터의 거리를 합한 값이 일정한 점들의 집합이다. 두 초점이 가까울수록 원 모양에 가까워진다. 타원에서 두 초점을 지나는 긴지름을 가리켜 장축이라 하는데, 두 초점 사이의 거리를 장축의 길이로 나눈 값을 이심률이라 한다. 두 초점이 가까울수록 이심률은 작아진다.

달은 지구를 한 초점으로 하면서 이심률이 약 0.055인 타원 궤도를 돌고 있다. 이 궤도의 장축 상에서 지구로부터 가장 먼 지점을 ‘원지점’, 가장 가까운 지점을 ‘근지점’이라 한다. 지구에서 보름달은 약 29.5일 주기로 세 천체가 ‘태양 - 지구 - 달’의 순서로 배열될 때 볼 수 있는데, 이때 보름달이 근지점이나

그 근처에 위치하면 슈퍼문이 관측된다. 슈퍼문은 보름달 중 크기가 가장 작게 보이는 것보다 14 % 정도 크게 보인다. 이는 지구에서 본 달의 겉보기 지름이 달라졌기 때문이다. 지구에서 본 천체의 겉보기 지름을 각도로 나타낸 것을 각 지름이라 하는데, 관측되는 천체까지의 거리가 가까워지면 각지름이 커진다. 예를 들어, 달과 태양의 경우 평균적인 각지름은 각각 0.5° 정도이다.

지구의 공전 궤도에서도 이와 같은 현상이 나타난다. 지구 역시 태양을 한 초점으로 하는 타원 궤도로 공전하고 있으므로, 궤도 상의 지구의 위치에 따라 태양과의 거리가 다르다. 달과 마찬가지로 지구도 공전 궤도의 장축 상에서 태양으로부터 가장 먼 지점과 가장 가까운 지점을 갖는데, 이를 각각 원일점과 근일점이라 한다. 지구와 태양 사이의 이러한 거리 차이에 따라 일식 현상이 다르게 나타난다. 세 천체가 ‘태양 - 달 - 지구’의 순서로 늘어서고, 달이 태양을 가릴 수 있는 특정한 위치에 있을 때, 일식 현상이 일어난다. 이때 달이 근지점이나 그 근처에 위치하면 대부분의 경우 태양 면의 전체 면적이 달에 의해 완전히 가려지는 개기 일식이 관측된다. 하지만 일식이 일어나는 같은 조건에서 달이 원지점이나 그 근처에 위치하면 대부분의 경우 태양 면이 달에 의해 완전히 가려지지 않아 태양 면의 가장자리가 빛나는 고리처럼 보이는 금환 일식이 관측될 수 있다.

이러한 원일점, 근일점, 원지점, 근지점의 위치는 태양, 행성 등 다른 천체들의 인력에 의해 영향을 받아 미세하게 변한다. 현재 지구 공전 궤도의 이심률은 약 0.017인데, 일정한 주기로 이심률이 변한다. 천체의 다른 조건들을 고려하지 않을 때 지구 공전 궤도의 이심률만이 현재보다 더 작아지면 근일점은 현재보다 더 멀어지며 원일점은 현재보다 더 가까워지게 된다. 이는 달의 공전 궤도 상에 있는 근지점과 원지점도 마찬가지로이다. 천체의 다른 조건들을 고려하지 않을 때 천체의 공전 궤도의 이심률만이 현재보다 커지면 반대의 현상이 일어난다.

26. 윗글을 바탕으로 할 때, <보기>의 ㉠에 들어갈 말로 가장 적절한 것은? [3점]

<보 기>

북반구의 A 지점에서는 약 12시간 25분 주기로 해수면이 높아졌다 낮아졌다 하는 현상이 관측된다. 이 현상에서 해수면이 가장 높은 때와 가장 낮은 때의 해수면의 높이 차이를 ‘조차’라고 한다. 이 조차에 영향을 미치는 한 요인이 지구와 달, 지구와 태양 사이의 ‘거리’인데, 그 거리가 가까울수록 조차가 커진다. 지구와 태양 사이의 거리가 조차에 미치는 영향만을 고려하면, 조차는 북반구의 겨울인 1월에 가장 크고 7월에 가장 작다. 천체의 다른 모든 조건들은 고정되어 있고, 다만 지구 공전 궤도의 이심률과 지구와 달, 지구와 태양 사이의 거리만이 조차에 영향을 준다고 가정하자. 이 경우에 (㉠)

- ① 지구 공전 궤도의 이심률에 변화가 없다면, 1월에 슈퍼문이 관측되었을 때보다 7월에 슈퍼문이 관측되었을 때, A 지점에서의 조차가 더 크다.
- ② 지구 공전 궤도의 이심률에 변화가 없다면, 보름달이 관측된 1월에 달이 근지점에 있을 때보다 원지점에 있을 때, A 지점에서의 조차가 더 크다.
- ③ 지구 공전 궤도의 이심률에 변화가 없다면, 7월에 슈퍼문이 관측될 때보다 7월에 원지점에 위치한 보름달이 관측될 때, A 지점에서의 조차가 더 크다.
- ④ 지구 공전 궤도의 이심률만이 더 커지면, 달이 근지점에 있을 때 A 지점에서 1월에 나타나는 조차가 이심률 변화 전의 1월의 조차보다 더 커진다.
- ⑤ 지구 공전 궤도의 이심률만이 더 커지면, 달이 원지점에 있을 때 A 지점에서 7월에 나타나는 조차가 이심률 변화 전의 7월의 조차보다 더 커진다.

- 2015학년도 본수

한국교육과정평가원이 제공한 ‘2017학년도 대학수학능력시험 대비 학습 방법 안내’에는 “다양한 소재의 지문과 자료를 활용하여 출제”한다고 되어 있다. 이 ‘다양한’을 어떻게 해석하느냐가 관건인 셈이다. 국어과의 범교과적 성격을 감안하더라도, 소재의 넓이와 깊이에 대한 대략적인 가이드라인이 있어야 한다. 지금의 국어 영역은 출제 범위가 선택 과목 중심으로 되어 있기 때문에 선택 과목에 제시된 언어 자료의 수준을 크게 넘어서지 않는다는 전제가 있어야 한다. 당연히 국어교육학에서는 이독성을 바탕으로 한 언어 자료의 수준 문제를 연구해야 한다.

이와 달리 문학 영역의 “다양한 소재의 지문과 자료”에 대해서는 상대적으로 학생들이 덜 민감하게 반응한다. 국어과 특유의 고유 내용 영역이라 할 수 있는 문학이 읽기 영역보다 덜 관심을 받는 것이다. 화법과 작문, 문법 영역의 “다양한 소재의 지문과 자료”에 대해서는 더 관심을 안 둔다. EBS 연계를 바탕으로 교과서 언어 자료 수준으로 문항을 만들기 때문이다.³ 그러다 보니, 학생들은 EBS 연계와 다소 거리가 먼 읽기 언어 자료에 더 관심을 갖게 되고 이를 더 어려워하며, 수능 등급 결정은 특정 분야의 읽기가 좌우하게 되는 현상이 벌어지기도 한다. 국어과 각 영역들의 관계 설정을 어떻게 해야 하는지에 대해서는 추후 연구가 필요하다.

3 문법 영역은 문법 지식을 바탕으로 출제되므로 다른 영역과 차별화되는 지점이 있다.

Ⅲ. 맺음말

지금까지 평가 목표, 내용, 방법에 따라 수능 국어 영역을 살펴보았다. 수능은 대학 입학에 위한 고부담 시험이어서 대국민적 관심사이다. 그러다 보니 학생들은 한 문제라도 더 맞히려고 혈안이다. 초창기 수능 언어 영역은 범교과적 성격을 표명하면서 사고력 중심의 평가를 시도하여 학교 현장에 큰 영향을 끼쳤다. 수능 성적 향상을 위해 각 학교는 수능 중심의 국어교육을 시도하였다. 평가가 학교 교육의 중심이 된 것이다.

우리는 흔히 교육이 ‘목표 → 내용 → 방법 → 평가’라는 일련의 흐름을 갖는 일방향적 행위라고 생각하고 있다. 이러한 Tyler(1949) 식의 교육 논리는 일견 타당하지만, 교육은 늘 이러한 일방향적으로만 흘러가는 것은 아니다. 김혜정(2005: 45)에 따르면, 이러한 전통적인 우선순위의 선점과는 반대로, 교수·학습의 방법에서부터 교육 내용의 문제점과 그에 대한 보완이 실행되기도 하고, 이전보다는 더 적극적으로 평가의 결과로부터 교육 목표의 수정을 요구하기도 한다. 이런 관점에서 보면 수능 중심의 학교 현장의 변화는 꼭 나쁜 것만은 아니다. 기존의 지식 중심의 국어교육을 지양하고 사고력 중심의 국어교육을 현장에 도입한 점은 수능의 공적이라 할 수 있다. 물론 국어교육이 수능 중심으로 흘러가다 보면 평가보다 교육적으로 더 중요한 것을 놓치기도 하고 국어교육이 파행적으로 운영될 수 있다. 시정해야 마땅하지만 현재로서는 뚜렷한 대안이 많아 보이지 않는다. 따라서 우리는 수능 국어 영역의 공과를 잘 살펴서 장점은 살리고 단점은 보완해야 한다. 또한 수능의 등급이나 점수 등이 무엇을 의미하는지를 연구하여 이들이 국어 능력과 어떤 관련이 있는지도 해명해야 하며, 수능의 결과를 학교 교육에 어떻게 피드백할 것인지에 대해서도 깊은 성찰이 있어야 한다. 왜냐하면 수능 성적이 곧 국어 능력일 수는 없기 때문이다.

참고문헌

- Barrett, T. (1976), *Taxonomy of Reading Comprehension*. In R. Smith and T. Barrett (eds.), *Teaching Reading in the Middle School*. MA: Addison Wesley.
- Bloom, B. S. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1, Cognitive Domain*. New York: David Mackay.
- Tyler, R. W. (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.
- 고병권(2014), 『철학자와 하녀』, 매디치미디어.
- 교육부(2015), 『2015 개정 시기 국어과 교육과정』.
- 구본관·조용기(2013), 「문법 영역 출제의 개선 방향 —2014학년도 대학수학능력시험 국어 영역을 중심으로」, 『문법교육』 18, 한국문법교육학회, 1-44.
- 김대행(2005), 「대학수학능력시험 영역별 추이 변화 —언어 영역」, 『대학수학능력시험 10년사(Ⅰ)』, 한국교육과정평가원, 126-162.
- 김중신(2008), 「수능 언어 영역의 비판적 검토와 대안」, 『국어교육학연구』 31, 국어교육학회, 69-108.
- 김창원(2000), 「대학수학능력시험의 문제점과 개선 방안」, 『국어교육학연구』 10, 국어교육학회, 141-167.
- 김혜정(2005), 「국어과 교수-학습 방법론에 대한 비판적 고찰」, 『국어교육』 118, 한국어교육학회, 31-64.
- 노명완·손영애·이인제(1989), 『국어과 사고력 신장 프로그램 개발을 위한 방안 탐색: 국민학교 국어과를 중심으로』, 한국교육개발원.
- 노은희·박기범(2009), 「미국 SAT 문항 분석을 통한 수능 언어 영역 개선 방안 탐색」, 『국어교육학연구』 34, 국어교육학회, 267-307.
- 박기범·노은희(2009), 「미국 ACT 문항 분석을 통한 수능 언어 영역 개선 방안 탐색」, 『청람어문교육』 39, 청람어문교육학회, 7-45.
- 박인기(1993), 「대학수학능력시험과 교수-학습 방향 —언어 영역」, 『사학』 64, 대한사립중고등학교장회, 41-45.
- 박종훈(2009), 「화법 교육과정과 수능 언어 영역 문항 간의 연계성 강화 방안」, 『화법연구』 15, 한국화법학회, 153-182.

- 성일제·곽병선·박태수·임선하·양미경·한순미·김정래·이혜원(1987), 『사고력 신장을 위한 프로그램 개발 연구』, 한국교육개발원.
- 성일제·곽병선·윤병희·양미경·한순미·이혜원·임선하(1988), 『사고력 신장을 위한 프로그램 개발 연구(Ⅱ)』, 한국교육개발원.
- 앙드레 베르제즈 & 데니스 위스망, 이정우 옮김(1988), 『새로운 철학 강의 제 I 부 논리학 및 인식론』, 인간사랑.
- 이삼형(1999), 「국어교육 평가의 관점」, 『국어교육학연구』 9, 국어교육학회, 257-280.
- 이삼형·김중신·김창원·이성영·정재찬·서혁·심영택·박수자(2007), 『국어교육학과 사고』, 역락.
- 정종진(1999), 『교육 평가의 이해』, 양서원
- 조용기(1993), 「대입 국가고사 국어시험의 변천 연구」, 고려대 박사학위논문.
- 한국교육과정평가원(2016), 『2017학년도 대학수학능력시험 대비 학습 방법 안내』, 한국교육과정평가원.
- 허경철·윤병희·한순미·손영애(1989), 『교과별 사고력 신장 프로그램 개발을 위한 방안 탐색 —국민학교 국어, 사회, 산수, 자연과를 중심으로』, 한국교육개발원.
- 허경철·윤병희·임선하·양미경·한순미·이혜원·김홍원(1989), 『사고력 신장을 위한 프로그램 개발 연구(Ⅲ)』, 한국교육개발원.
- 허경철·김홍원·조영태·임선하·양미경·한순미(1990), 『사고력 신장을 위한 프로그램 개발 연구(Ⅳ)』, 한국교육개발원.
- 허경철·김홍원·양미경·임선하·김명숙(1991), 『사고력 신장을 위한 프로그램 개발 연구(Ⅴ)』, 한국교육개발원.

수능으로 국어교육 되돌아보기

이도영

본고의 목적은 수능을 통해 국어교육을 되돌아보고 이를 발판으로 삼아 국어교육에 대해 성찰하는 것이다. 수능도 평가의 일종이므로 평가 목표, 평가 내용, 평가 방법, 이 세 축을 따라가면서 이들이 국어교육에 어떠한 영향을 미쳤으며 그러한 영향이 국어교육에 어떤 문제를 제기했는지 살펴보았다.

수능의 평가 목표를 통해 볼 때, 국어교육은 범교과적 성격을 유지하면서 내용 교과로서의 지위를 잃지 않는 것이 과제였다. 이는 대사회적으로 국어과가 필요한 과목임을 설득력 있게 제시하는 문제와 맞물려 있다. 또한 수능의 기여 중 하나는 사고력을 주된 평가 내용으로 삼았다는 점이다. 하지만, 현행의 사고력은 국어과의 특성을 온전히 담아냈다고 보기 어렵다. 따라서 언어적 사고력에 대한 깊이 있는 연구를 통해 국어과에서 필요한 사고력이 무엇인지를 밝혀야 한다. 평가 방법의 측면에서 보면 수능은 5지 선다형을 통해 사고력 평가의 가능성과 한계를 동시에 보여 주었다고 할 수 있다. 국어과 고유의 사고력 평가를 위한 문항 설계 방안을 고민해야 할 시점이다.

핵심어 수능, 평가 목표, 평가 내용, 평가 방법, 사고력 평가

ABSTRACT

Look Back on Korean Language Education in the SAT

Lee, Doyoung

The purpose of this paper is, back on the national language education through the SAT, which is intended to discuss the Korean language education in the springboard. Since the SAT contains evaluation goals, evaluation contents, evaluation method, while going along this three-axis, given what affect Korean language education, raises what problems such influence on Korean language education I explained that you are.

When I viewed through the evaluation goal of SAT, while the Korean language education maintain the pan-subject nature, that does not lose its position as a content subject has been a problem. This is engaged with the compelling issues that some proposed that large socially is a subject that requires language arts. In addition, one of the contribution of the SAT is that it was the thinking and the main contents of evaluation. However, the current thinking is, it is difficult to see and was completely put the characteristics of the language arts. Therefore, should be clear thinking power required by the language arts through the study of the depth of the language thinking is what is. If you look from the perspective of the evaluation method, SAT can be a are shown at the same time potential and limitations of thinking assessed via a 5 or multiple choice. But when the question must be considered a design proposal for the evaluation of language arts specific thinking.

KEYWORDS SAT, evaluation goals, evaluation contents, evaluation method, the evaluation of thinking