

국가 수준 국어과 교육성취도 평가의 실제와 발전 방안

- 평가 문항을 중심으로

최미숙*

< 차 례 >

1. 국가 수준에서 이루어지는 교육성취도 평가의 의미
2. 국가 수준 교육성취도 평가의 목적과 평가 과정
3. 국가 수준 국어과 교육성취도 평가의 실제
4. 국어과 교육성취도 평가의 발전 방안
5. 결 론

1. 국가 수준에서 이루어지는 교육성취도 평가의 의미

교육성취도란 학생이 학교 교육을 통해 해당 교육에서 달성해야 할 성취기준을 달성한 정도를 의미한다. 여기에서 성취기준은 학습의 목표 또는 학생들이 교육을 통해 성취해야 할 능력 또는 특성의 형태를 진술한 것으로서 수행 수준에 있어서 사회적으로 또는 실질적으로 기대되는 수준이라고 할 수 있다.¹⁾ 따라서 교

* 영남대학교 국어교육과

- 1) 성취기준의 개념에 대해서는 일반적으로 “국어과 교수·학습 활동에서 실질적인 기준 역할을 할 수 있도록 현행 국가 수준의 국어과 교육과정을 구체화하여, 학생들의 성취해야 할 능력 또는 특성의 형태로 진술한 것(최미숙·양정실, 1998)”이라는 의미로 사용한다.

육성취도 평가란 일차적으로 학생이 학교교육을 통해 달성해야 할 성취기준에 제대로 도달했는지, 도달했다면 어느 정도 도달했는지 알아보기 위한 것이라 할 수 있다. 이러한 교육성취도 평가는 학급 단위, 학교 단위, 시도 교육청 단위에서 실시할 수 있는데, 여기에서는 국가 수준에서 이루어지는 교육성취도 평가에 한정하여 논의하고자 한다.

우선 ‘국가 수준’이란 무엇을 의미하는지 알아볼 필요가 있다. 평가에서 ‘국가 수준’이라는 수식어를 만족시키기 위해서는 일반적으로 다음과 특성을 지녀야 한다. 우선 국가 차원에서 학교교육의 질을 관리하기 위한 것이라는 점, 교육 성취기준 설정 등에 대한 국가적 합의 도출을 바탕으로 한 것이라는 점, 측정된 교육 성취 수준이 일부 지역이나 집단 계층 등에 편중되지 않고 국가 차원의 성취 수준을 대표할 수 있어야 한다는 점, 평가 문항 및 기법 등 평가의 전 진행과정의 질이 국가적 수준이어야 한다는 점 등이다(김명숙·노국향·박정·부재율·양길석, 1998).

국가 수준에서 이루어지는 이러한 교육성취도 평가는 학생들의 학업성취 정도만을 파악하기 위한 것이라기보다 교육 전반 시스템의 효용성을 재확인하고 피드백하기 위한 것이다. 학생들의 학업 성취 정도를 국가 수준의 성취도 평가를 통해 정확하게 평가하고, 그에 따라 과학적이며 체계적으로 교육의 질을 관리하는 것은, 한 개인 삶의 질적인 향상은 물론 국가 경쟁력을 제고하기 위해서도 필수적인 과정이라 할 수 있다. 이것은 또한 개인 차원은 물론 국가적 차원에서도 막대한 중요성을 지니고 있는 학교 교육의 질이 어느 수준에 있는지를 국가 수준에서 점검하기 위한 것이기도 하다. 한편 국가 수준의 교육성취도 평가는 학교에서 이루어지는 각종 평가를 선도할 수 있다는 점에서 의미가 있는 바, 이 연구가 관심을 갖고자 하는 부분이 바로 이 대목이다.

국가 수준의 교육성취도 평가는 많은 연구를 필요로 하고 있다. 대표적인 것이 이 연구에서 논의하고자 하는 평가 문항에 대한

논의일 것이며, 이 외에도 평가 기준 개발 및 활용 방안, 교육성취도의 연도별 추이 분석, 교육성취도에 영향을 주는 배경 변인 분석, 교육성취도 평가 결과의 보고 방식 및 활용 방안 등을 들 수 있다. 최근 교육성취도 결과와 관련하여 각계에서 많은 관심을 갖고 지켜보고 있거니와 국어교육 연구에서도 교육성취도 평가를 둘러싼 다양한 연구가 이루어질 필요가 있다. 다만 여기에서는 그 출발점으로 교육성취도 평가에서 활용하고 있는 평가 문항을 중심으로 하여 그 실재를 살펴보고 앞으로의 발전방안에 대하여 논의하고자 한다.

이 연구는 국가 수준의 교육성취도 평가에 대하여 그 목적과 평가 과정 등을 알아보고자 하며, 특히 평가 문항 분석을 통하여 그 실재를 알아보고, 바람직한 대안을 모색하고자 한다. 여기에서는 주로 한국교육과정평가원에서 2000, 2001, 2002년에 실시했던 국가 수준의 교육성취도 평가 문항을²⁾ 중심으로 하여 살펴볼 것이며, 2000년과 2003년에 본검사를 실시한 PISA의 평가 문항³⁾도 그 대상으로 삼고자 한다.

2) 참고로, 2000년에는 교육성취도 평가에서 국어과는 본검사를 실시하지 않았다. 그 대신에 국가 수준에서 이루어진 ‘중·고등학교 학생들의 국어 기초학력 평가 연구’가 교육성취도의 성격으로 실시되었으므로 여기에서는 연구 대상으로 포함하고자 한다. 그리고 2003년 교육성취도 평가의 경우 아직 결과 보고서가 나오지 않았기 때문에 여기에서는 2000, 2001, 2002년의 교육성취도 평가 문항을 중심으로 하여 평가 문항의 실재를 살펴보고자 한다.

3) PISA는 OECD가 주관하는 학업성취도 국제비교 평가로, Program for International Student Assessment(이하 PISA로 약칭)를 약칭하여 부르는 말이다. OECD가 주관하는 학업성취도 국제 비교 연구는 학생성취에 대한 신뢰롭고 타당한 자료에 대한 국제적 요구에 부응하기 위한 연구로, 각국의 인적 자원의 수준을 읽기 능력, 수리적 능력 그리고 과학적 사고력의 측면에서 평가하려는 시도를 하고 있다. 이 연구는 OECD 회원국을 중심으로 1998년에 시작되었으며, 현재는 OECD의 경계를 넘어 32개국이 참여하는 범국가적인 학업성취도 연구로 자리매김하고 있다. 여기서 예시하는 PISA 문항은 보고서나 자료집을 통해 공개된 문항에 한하여 논의할 것이다.

2. 국가 수준 교육성취도 평가의 목적과 평가 과정

우리나라에서는 1959년과 1963년에 초등학교 5, 6학년을 대상으로 중앙교육연구소에서 실시한 국민학교 학력평가를 시작으로 하여 한국교육개발원, 행동과학연구소, 중앙교육진흥연구소, 국립교육평가원 등을 거치면서 교육성취도 평가를 실시했으며 현재는 한국교육과정평가원에서 실시하고 있다.

특히 한국교육과정평가원에서는 1998년에 기본 계획을 수립한 이해 연도별로 평가 영역을 정하여 국가 수준의 교육성취도 평가 및 연구를 시행해 왔다. 그 중에서 국어과 교육성취도 평가는 2000년에 예비 검사를 실시하고, 2001년 본검사(초6, 중3, 고1, 고2), 2002년 예비검사 및 본검사(초6, 중3, 고1), 2003년 예비검사 및 본검사(초6, 중3, 고1)를 실시한 바 있다.

세계 각국에서도 국가 수준의 교육성취도 평가를 실시하고 있는 바, 미국의 국가교육향상평가(National Assessment of Education Progress: NAEP)와 영국의 국가 교육과정평가(National Curriculum Assessment: NCA) 등을 그 예로 들 수 있으며, 세계 각국의 학업성취도를 비교하기 위한 PISA도 교육성취도 평가의 구체적인 사례다. 이러한 국내·외 교육성취도 평가는 단지 학생들의 학업성취 정도만을 파악하기 위한 것이라 아니라 그 나라 전반의 교육 시스템을 재점검하고 교육의 질을 향상시키기 위한 것이며 나아가 국가 경쟁력을 제고하기 위한 것이라 할 수 있다.

미국의 NAEP은 미국 초·중·고교 학생들의 다양한 교과 영역에 있어서 학업 성취를 주기적으로 조사하고 그 변화 추이를 면밀히 분석하여, 그 조사 결과를 교육자 및 이해 관련자들에 알려줌과 동시에 제반 국가 정책 수립에 활용하기 위해 지속적으로 실시되고 있다(허경철·김신영·백순근·채선희, 1997).

영국의 국가 교육과정평가(National Curriculum Assessment)의 경

우, 교육단계에서 중요한 단계인 7세, 11세, 14세에서의 학업성취 수준을 점검하여 일반에게 공개하고 있다. 학생과 학부모의 학교선택권을 제공하고 학교의 책무성을 밝히기 위해, 또 학생들의 성취수준에 대한 정보를 교육과정 개정 및 개선을 위한 기초 자료로 활용할 뿐 아니라 교수·학습 개선을 위한 지원 및 장학에 활용하기 위해 실시하고 있는 형편이다(김명숙 외, 1998:94). 우리나라에서 실시하고 있는 교육성취도 평가 또한 이와 유사한 목적을 지니고 있는 바, 대표로 2002년에 실시한 교육성취도 평가의 목적을 살펴보면 다음과 같다.

2002년 교육성취도 평가의 목적은 다음 네 가지이다. 이를 토대로 평가를 시행하고 그 결과를 분석하고자 한다.

첫째, 우리나라의 초·중·고등학생의 교육성취도를 체계적이고 과학적으로 진단하며, 교육성취도의 변화 추이를 파악한다. 그리고 그 결과를 국가수준에서 분석하여 학교교육의 질 향상을 도모한다.

둘째, 국가 교육과정에서 규정하고 있는 교과별 교육목표에 대한 학생들의 학업성취 정도를 진단하여 교육과정의 개선을 위한 구체적인 자료를 산출한다.

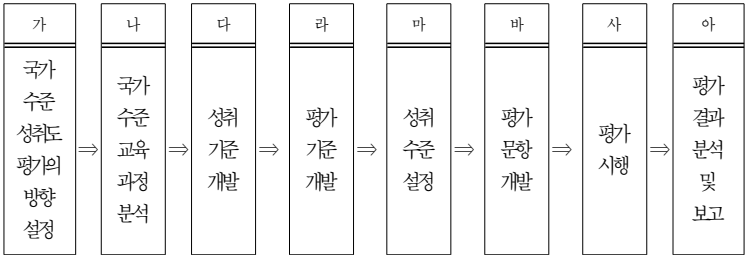
셋째, 교육성취도 평가연구를 통해 참신하고 타당한 평가 기법을 활용함으로써 일선학교의 평가 방법을 선도하고, 나아가 학교 교육의 방향을 바람직하게 유도한다.

넷째, 교육성취도에 영향을 주는 배경변인에 대한 광범위하고 상세한 정보를 구축하는 한편, 문항 분석을 통해 교수·학습의 개선 및 장학 정책의 평가와 수립을 위한 실증적이고 기초적인 자료를 산출한다.(이재기·민병곤·정만주, 2002: 9)

이렇듯 교육성취도 평가는 교육성취의 정도를 파악하고, 그 변화 추이를 파악하며, 교육과정 개선을 위한 구체적인 자료를 산출하며, 배경변인에 대한 정보를 구축하기 위한 목적을 지니고 있다. 이와 관련하여 특히 학교 현장에 시사점을 주는 중요한 점 중에 하나는 참신하고 타당한 평가기법의 활용이다. 2002년도의 평가 목적에서 세 번째 항목이 제시하고 있는 바와 같이 교육성취도 평가 연구를 통해 ‘참신하고 타당한 평가 기법’을 활

용하고, 이를 통해 일선학교의 평가 방법을 선도하고자 하는 점을 강조하는 것이다. 이 연구에서 논의하고자 하는 평가 문항의 검토에서 전제해야 할 관점이 바로 이것이다. 학생의 학업성취 정도 파악뿐만 아니라 그 평가 결과를 토대로 우리나라 교육의 전반적 시스템을 재평가하고 그 개선에 활용하기 위한 것이라는 점은 물론 학교 현장에서 활용할 수 있는 의미 있는 평가 문항을 살펴보고, 그 활용 방안을 모색해보고자 하는 의도 또한 지니고 있다는 점이다.

이러한 교육성취도 평가는 계획이나 실행에 있어 엄정한 과정을 거치는데, 우리나라에서 실시하는 교육성취도 평가의 과정을 세분화하면 다음과 같은 과정을 거친다.



우선 제일 먼저 하는 일은 국가 수준의 교육과정 내용을 바탕으로 하여 평가의 방향을 설정하는 것이다. 방향을 설정한 후에 국어과 교육과정을 분석하여 학생들이 성취해야 할 성취기준과 평가기준을 개발하며, 평가 영역과 성취 수준을 설정하고 그에 따라 평가 도구를 개발한다. 표집 대상과 시행 시기 선정, 결과 분석·보고 등 일련의 과정에 대해서도 교육 전문가의 합의를 도출하고 국가수준의 질 관리 하에 시행하는 과정을 거친다. 평가를 시행한 후에 평가 결과를 분석하고 보고하는데, 그 결과 내용을 바탕으로 하여 우리 교육의 전반적인 교육 시스템 되돌아보고 그 개선 방안을 모색하는 과정을 거친다.

이러한 과정에서 질적으로 우수한 평가 문항을 개발하는 일은

가장 중심적인 것이라 할 수 있다. 특히 앞에서 서술한 바와 같이 ‘국가 수준’에서 이루어지는 교육성취도 평가의 목적 중의 하나가 일선 학교의 평가 방법을 선도하는 데 있는 만큼 새로우면서도 의미 있는 문항을 개발하고자 노력하고 있다.

3. 국가 수준 국어과 교육성취도 평가의 실제

국가 수준의 교육성취도 평가는 현재로서는 초·중·고등학교 현장에서 실시되는 평가 중 가장 권위 있는 평가라 할 수 있다. 여기서는 평가의 실제에 대해 학교 현장에서 의미 있게 살펴볼 수 있는 항목을 중심으로 하여 논의하고자 한다.

1) 성취기준과 평가기준에 근거한 평가

앞에서 논의했던 것처럼 교육성취도 평가는 성취기준과 평가기준을 개발하고 그것을 바탕으로 하여 평가 문항을 개발하고 있다. 이것은 우리에게 중요한 시사점을 제공한다. 곧 교과서 제재 중심의 평가가 아니라 성취기준 혹은 학습목표 중심의 평가에 대한 시사점이다.

학교 현장에서는 많은 교사들이 바람직한 평가의 어려움을 토로하는데, 다음 인용문은 그러한 현실을 잘 드러내 준다.

학습목표에 맞게 자신의 개성을 살려 빚갈 있게 수업을 하는 교사는 많은데, 학교 내신 시험문제를 낼 때에 수업 내용과 연관 지어서 문제를 내는 교사는 적다. 보통은 평가할 내용을 몽땅그러서 출제하고 만다. 그래서 교사들의 수업 방식이 다채롭더라도, 막상 평가 문제는 비슷비슷하다. 평가가 수업을 확인하는 것이라면, 이런 현실은 잘못이다(안용순, 2003: 3).

이와 관련하여 특히 문제가 되는 것은 교과서 제재 중심의 평가

문항 개발이다. 우리는 그 동안 국어 교과서에 실린 글을 중심으로 해서 문항을 출제했다. 물론 교과서에 실린 글을 제대로 이해했는지를 평가하는 것은 매우 중요하다. 국어 교과서에 실린 여러 자료는 매우 중요한 ‘하나의’ 자료로서 국어과 교육과정에서 제시한 교육 내용, 즉 학습 목표에 효율적으로 도달하기 위해 마련한 자료이기 때문에, 또 우리나라처럼 국어 교과서가 국정 교과서일 경우 여러 측면에서 교육적인 자료를 실기 때문에 매우 의미 있는 자료임에는 틀림없다. 그러나 그렇다고 해서 그 교과서 지문을 이해하고 해석하는 것이 국어교육의 전부 혹은 대부분일 수는 없다. 중요한 것은 교과서를 통해 성취해야 할 학습 목표이지 글 자체는 아니기 때문이다.

교과서에 실린 글을 제대로 이해했는지 묻는 문항을 출제하다 보니 교과서를 이해하고 관련 능력을 배양하는 데는 도움이 되지만, 해당 학습 목표에 학생들이 제대로 도달했는지 파악하기는 어렵다. 여기서 중요한 것은 성취하고자 하는 해당 성취기준(혹은 학습 목표)에 학생들이 얼마나 도달했는가를 파악하는 일이다. 그러기 위해서는 교과서 지문 중심의 평가가 아니라 성취기준 중심의 평가를 해야 한다. 교과서 체제에서 벗어나자는 것이 완전히 교과서에 실린 글을 무시하자는 것은 아니다. 교과서에 실린 글을 이해하는 데 그치는, 이미 수업 시간에 다룬 내용을 다시 한 번 묻는 평가 문항을 출제하지 말자는 의미이다. 그러기 위해서는 두 가지 방법이 가능하다. 하나는 교과서 글과 다른 글을 결합시켜 적용 능력을 출제하는 것이고, 다른 하나는 학습 목표와 관련하여 다른 글을 통해 학습 목표에 대한 성취도를 평가하는 것이다. 후자가 좀더 의미 있다고 생각한다(최미숙, 2003: 45). 분명 가르쳐야 하고 배워야 할 교육 내용을 합의한 상태에서 그것을 근거로 하여 평가하는 것이 바람직하며, 그래야 교육 혹은 학업의 성취 정도를 제대로 파악할 수 있을 것이다.

2) 선택형 중심의 평가, 수행형 평가 문항의 도입

현재까지 교육성취도 평가 문항은 선택형 문항의 비중이 매우 높다. 수행형 평가 문항의 비중을 조금씩 늘리고는 있지만 여전히 선택형 문항 중심으로 이루어져 있다. 물론 이에겐 어쩔 수 없는 현실적인 사정이 있다. 전국 단위로 실시되는 평가라는 점, 채점의 신뢰성과 타당성, 공정성을 확보해야 한다는 점 등 여러 이유 때문에 아직은 선택형 문항을 중심으로 하여 평가하고 있는 실정이다. 이렇듯 현실적인 이유가 있기는 하지만 채점의 공정성과 객관성이 평가의 가장 중심적인 항목일 수는 없다. 물론 선택형 문항 전체를 모두 부정하자는 것은 아니다. 충분히 의미가 있는 문항도 얼마든지 가능하다. 하지만 점차로 선택형 문항의 비중을 줄여나가면서 실질적인 국어 능력을 평가할 수 있는 수행형 문항을 개발할 필요가 있을 것이다. 이 연구에서는 특히 이 부분에 초점을 맞추어 논의하고자 한다. 교육성취도 평가가 전국 단위의 평가임에도 불구하고 선도적으로 수행형 평가 문항을 도입하고 있기 때문이며, 그것이 학교 현장의 평가에 많은 시사점을 줄 수 있다고 판단했기 때문이다.

현재 교육성취도 평가에서는 글을 비판적으로 해석하는 능력, 자신의 생각을 논리적으로 표현하는 능력, 작품을 읽고 자신의 생각이나 느낌을 구체화하여 표현하는 능력 등을 평가하는 수행형 문항을 출제하고 있다. 아직 문항수가 제한적이기는 하지만 이는 매우 중요한 변화라 할 수 있다. 예전까지는 거의 선택형 문항 중심으로 이루어지거나 단답형 문항이 몇 개 등장했을 뿐 실제 학생들이 생각해서 답할 수 있는 문항은 거의 없었다. 그러나 최근 전국 단위로 실시되는 평가로서는 선도적으로 교육성취도 평가에서 수행형 문항을 도입하고 있다.

최근의 국어과 교육성취도 문항 중에서 의미 있는 수행형 문항의 유형을 살펴보면 ‘글 내용을 요약하고 요약한 방법 쓰기(2002 초등 수행형 7번)’, ‘자신의 생각이나 느낌 쓰기(2002 초등,

수행형 9번)', '통계표를 해석하여 결론 도출하기(2000 중, 서술형 2번)', '내용의 타당성을 논하는 글을 70자 내외로 쓰기(2002 중 등, 수행형 7번)', '편지쓰기(2001 초등, 수행형 6번)' 등으로 다양해졌음을 알 수 있다.

그런데 수행형 문항 중 단답형에 해당하는 문항도 많은 것이 현실이다. 단답형일 경우에도 정해진 하나의 답만을 인정하는 경우와 가능한 여러 답을 전제로 하는 경우가 있을 수 있는데, 전자의 경우 정해진 답만을 인정한다는 의미에서 선택형과 다를바 없기 때문에 수행형 문항이라고 하기에는 어려움이 있다. 2001년 초등 수행형 2번 문항과 2002년 중학교 수행형 8번이 그러하다. 또 서술형 문항의 경우에도 내용을 확인하는 것에 그치는 문항도 있다.(2002 고등, 서술형 2번) 다음과 같이 서술의 방향이 너무 막연하여 어떻게 써야할지 방향을 잡기 어려운 경우도 있다.

‘이 글을 읽고 깨달은 바를 쓰시오’(2001 중 수행형7)

반면에 2002년에 실시한 교육성취도 평가의 고등학교 수행형 10번 문항은 매우 의미 있는 문항이다.

[수행형 10] 다음 글을 읽고, 갈밭새 영감을 중심으로 일어난 사건을 ①을 참조하고 <유의 사항>을 지켜 신문의 보도 기사로 바꿔 쓰시오.(5점)

“그래서 내가 지금 내가 경찰서까지 갔다 오는 길인데, 마침 잘 만났습니다. 글 안 해도…….”

기진맥진한 탓인지, 그는 내가 권하는 술잔도 들지 않고 하던 이야기만 계속 했다.

바로 어제 있는 일이었다. 하단서 들은 대로 소위 배짱들이 만들어 둔 엉터리 독을 허물어 버린 얘기였다.

① 비는 연 사흘 억수로 쏟아지지, 실하지도 않은 독을 그대로 두었다가 물이 더 불었을 때 갑자기 터진다면 영락없이 온 섬이 폐죽음을 했을 텐데, 마침 배에서 돌아온 갈발새 영감이 설두를 해서 미리 무너뜨렸기 때문에 다행히 인명에는 피해가 없었다는 것이다.

(중략)

섬사람들이 한창 독을 파헤치고 있을 무렵이었다 한다. 좀더 똑똑히 말한다면, 조마이섬 서쪽 강독길에 검정 지프차가 한 대 와 닿은 뒤라 한다. 웬 깡패같이 생긴 청년 두 명이 불쑥 현장에 나타나더니, 독을 허물어뜨리는 광경을 보자, 이내 노발대발 방해하기 시작하더라고. 엉터리 독을 막아 놓고 섬을 통째로 집어삼키려던 소위 유력자의 앞잡인지 뭔지는 모르되, 아

무리 타일러도, ‘여보, 당신들도 보다시키 물이 안팎으로 이렇게 불어나는데 섬사람들은 어떻게 하란 말이요?’ 해봐도, 들어 주기는커녕 그중 힘깨나 있어 보이는, 눈이 약간 치췌진 친구가 되레 갈발새 영감의 팽이를 외락 뺏더니 물 속으로 핑 집어 던졌다는 거다.

그리곤 누굴 믿고 하는 수작일 테지만 후속패설을 함부로 넘겨리자, 순간 화가 머리끝까지 치밀었을 갈발새 영감도,

“이 개 같은 놈아, 사람의 목숨이 중하냐, 네놈들의 욕심이 중하냐!”

말이 채 끝나기 전에 덜렁 그 자를 들어 물 속에 태질을 해버렸다는 것이다. 상대방은 ‘아이고’ 소리도 못 해보고 탁류에 휘말려 가고, 지레 달아난 녀석의 고자질에 의해선지 이내 경찰이 둘이나 왔더라고.

“내가 그랬고!”

갈발새 영감은 서슴지 않고 두 손을 내밀었다는 거다. 다행히도 벌써 그때는 독이 완전히 뭉개지고, 섬을 치뒸던 탁류도 빙 에워 돌며 뭉그적 뭉그적 빠져 나가고 있었다는 것이다.

“정말 우리 조마이섬을 지키다시피 해 온 영감인데……. 살인죄라니 우짜문 좋겠능지요?”

게까지 말하고 나를 쳐다보는 윤춘삼 씨의 벌건 눈에서는 어느덧 땀뿜 같은 눈물이 뚝뚝 떨어지기 시작했다.

<유의 사항>

- 육하원칙에 따라 객관적으로 전달하는 문체를 사용할 것.
- 400자 이내로 정리할 것.
- 사건의 일시 및 인물의 이름은 임의로 정하여 쓸 것.

이 문항은 소설의 일부를 제시하고 그 상황을 신문 보도 기사로 쓰게 하는 문항이다. 예전에는 글을 쓰라고 할 때 제목만을 제시하거나 혹은 그와 관련 있는 자료를 제시한 후 작성하라고 한 경우가 많았는데, 소설을 통해 구체적인 언어 상황을 제공하고 그것을 참고하여 기사문을 쓰라고 한 점은 실질적인 국어 능력

을 평가할 수 있는 문항이라는 점에서 의미가 있다. 다만, 기사 문 쓰기 방법을 ‘육하원칙’을 중심으로 한 데서 약간의 아쉬움이 남는다.

3) 채점기준의 활성화

예전에는 선택형 문항 이외 문항의 경우 선택형과 거의 유사한 단답형 문항이 많았기 때문에 정답 하나만 제시했을 뿐 예시 답안이나 그에 따른 채점기준을 제시하지는 않았다. 학생들의 주체적이고 다양한 사고를 표현할 수 있는 문항을 개발하고 싶어도 그것을 전국 단위에서 공정하고 신뢰성 있게 채점하는 것이 상당히 어렵기 때문에 현실적으로 그런 문항의 개발이 어려운 것이 사실이다. 그러나 최근 질적으로 우수한 문항을 개발하려는 한국교육과정평가원의 노력의 결과로 다양한 문항을 선보이고 있다. 특히 수행평 문항의 경우, 부분 점수를 허용함으로써 위계화된 채점기준을 선보이고 있다는 점에 주목할 필요가 있다. 이와 관련하여 2002년 보고서에서는 채점기준을 공개하고 있어 채점기준 작성에 관한 논의에 많은 도움을 주고 있다. 이는 그만큼 채점기준의 공정성과 신뢰성을 담아내려는 노력을 한다는 의미일 것이다.

2000년 기초학력 평가에서 활용했던 다음 채점기준의 경우, 채점기준을 상세화·위계화했다는 점에서 의미를 찾을 수 있다.

[서술형 문항] 이 시(서정주의 「귀족도」)의 ‘새’와 시적 화자의 관계가 구체적으로 드러나도록 글자 수 15자 내외로 쓰시오. [6점]⁴⁾

[모범 답안]

1) 새와 시적 화자의 정서를 동일시하는 경우

-
- 4) 이 평가 도구는 ‘중·고등학교 학생들의 국어 기초학력 평가 연구(백순근·최미숙·유동엽, 2000)’에서 활용한 문항이다. 여기에서는 인용하면서 서정주의 시를 생략하였다.

- ① 새는 시적 화자의 모습을 투영하고 있는 대상
- ② 새는 시적 화자 자신의 모습
- ③ 새는 시적 화자의 감정이 이입된 대상
- ④ 시적 화자와 새가 동일시되고 있다.
- 2) 새를 시적 화자가 사랑한 임의 표상으로 보는 경우
 - ⑤ 새는 시적 화자가 사랑하는 임을 의미한다.
 - ⑥ 새는 시적 화자가 사랑하는 임의 모습이다.
- 3) 시적 화자와 임을 연결해 주는 매개로 보는 경우
 - ⑦ 시적 화자와 임을 이어주는 대상
 - ⑧ 시적 화자와 사랑하는 임의 모습을 동시에 투영하고 있는 대상
 - ⑨ 시적 화자와 임의 모습이 중첩되어 있는 대상

[채점 기준]

상(6점): 모범 답안 ①~⑨ 중에서 하나를 쓴 경우

중(4점): 새와 시적 화자의 관계는 드러나 있지 않지만 의미는 적절함(통하는) 경우

- 예) ·감정이입
·감정이입이 된 대상
·동일시

하(2점): ‘시적 화자’와 ‘시인’을 혼동하여 서술한 경우

- 예) ·시인의 감정이 이입된 대상
·시인 자신의 모습

이 평가 도구는 독자의 능동적이고 주체적인 문학 감상 능력을 평가하고자 의도한 것인데, 특히 여기서 제시한 채점 기준은 학생들의 반응을 ‘다양화·위계화’하여 제시했다는 특성을 갖는다. 모범 답안에 제시한 세 가지 유형은 독자들이 보일 수 있는 다양한 반응을 인정한 것이다. 하나의 반응만을 가정한 것이 아니라 문항의 조건에 맞는 것이라면 세 가지 유형 중 어떤 유형의 반응이 나오더라도 모범 답안으로 처리할 수 있도록 배려한 것이다. 우선 ‘새’와 시적 화자의 관계를 설정할 수 있는 가능한 경우를 고려하여 반응의 유형을 크게 세 가지로 범주화하였다.

‘새와 시적 화자의 정서를 동일시하는 경우’, ‘새를 시적 화자가 사랑한 임의 표상으로 보는 경우’, ‘시적 화자와 임을 연결해 주는 매개로 보는 경우’가 그것이다. 이것은 독자가 이 시를 독자적으로 감상하면서 반응할 수 있는 경우의 수를 모두 망라한 것이라 할 수 있다. 기존의 문항이 하나의 반응만을 설정했다면, 이 문항은 학생들의 다양한 반응을 훨씬 강조한 것이다.

한편 채점 기준에서 ‘상’, ‘중’, ‘하’를 제시하는 방식은 반응을 위계화한 것이다. 이는, 평가 상황에서 학생들이 보일 수 있는 반응을 위계화 하여 제시한 것으로서, 상·중·하 모두 문항이 요구하는 것과 관련된 반응이되 그 수준이 높은 것에서부터 낮은 것까지 나열한 것이다. 선택형 문항일 경우 맞거나 틀린 두 가지 반응만 가능하지만, 채점 기준을 이런 방식으로 작성할 경우 학생들이 도달한 수준을 다양하게 평가할 수 있어, 평가 후 교수·학습 계획을 수립하는 데 있어서나 학생들에게 피드백하는 데 있어서도 매우 유용한 정보를 제공할 수 있을 것이다.

그러나 아직 교육성취도 평가에서 제시하는 채점기준이 만족할 만한 수준은 아니다. 학생들의 다양한 반응을 담아내기 어려운 경우가 자주 보이기 때문이다. 다음은 2002년 국어과 교육성취도 평가에서 활용한 채점기준이다.

2002년 중학교 3학년 문항

[예시 답안] : ㉠ 눈(함박눈) ㉡ 그리움

[채점 기준] : 5점 - 예시답과 동일하게 쓴 경우

3점 : 눈(함박눈) 혹은 그리움 중 하나만 쓴 경우

1점 : 눈(함박눈) 혹은 그리움 중 하나를 정답과 다르게 표현한 경우(예: 내리는 눈, 그림다)

0점 : 그 외의 경우는 0점으로 처리함.

물론 이 경우 평가 문항 자체가 단답형의 반응을 요구했기 때문

에 채점 기준이 간소해졌을 것이다. 답안을 요구했던 문항의 한계도 작용했겠지만 학생들의 다양한 반응을 충분히 고려하지 않은 것으로 보인다. 우선 답안을 ‘눈’과 ‘그리움’으로만 한정하고 그것을 중심으로 4단계로 위계화(5점, 3점, 1점, 0점)했는데, 채점 기준의 위계화라는 점에서는 의미가 있지만 다양한 반응을 고려하지 않았다는 점에서 일정한 한계를 지니고 있는 기준이라 할 수 있다.

학생들의 다양하고 풍부한 사고를 담을 수 있는 채점 기준이 마련되지 않고서는 수행형 문항이 지니는 장점을 충분히 활용하기 어려울 것이다.

4. 국어과 교육성취도 평가의 발전 방안

이제까지의 논의를 중심으로 하여 여기에서는 국어과 교육성취도 평가의 발전 방안을 모색하고자 한다. 여기에서 논의하는 발전 방안은 국가 수준의 교육성취도 평가를 위한 것이기도 하면서 동시에 학교 현장에서의 평가 개선을 염두에 둔 것이기도 하다. 좀더 발전적인 평가기법을 국가 수준의 교육성취도 평가에 도입하는 것은 학교의 교수·학습과 평가를 선도하는 것과 긴밀한 관련을 맺기 때문이다.

1) 문제 해결 과정을 평가할 수 있는 문항

우리나라 학생들이 창의력, 문제해결 능력, 비판적 사고 능력 등과 같은 높은 수준의 국어 능력이 부족(이재가·민병곤·정민주, 2002: 272)하다는 점은 그 동안 누누이 지적되어 왔다. 그 대안의 하나로 여기에서는 문제 해결 과정을 평가할 수 있는 문항 개발을 제안하고자 한다. 여기서 ‘과정’이란 문제 해결을 위한

일련의 과정을 수행하는 능력을 의미한다. 문제 해결 과정에서 수행해야 하는 능력을 교육과정을 바탕으로 예를 들면, 읽기 과정에서 ‘낱말 이해→내용 확인→추론→평가와 감상’ 등의 과정을 거쳐 읽는지 평가하거나, 쓰기 과정에서 ‘내용 생성→내용 조직→표현→고쳐쓰기’ 등의 과정을 거쳐 쓸 수 있는 능력을 의미한다. 현재 교육성취도 평가 문항은 이에 대한 고려가 없는 것으로 보인다.

2002년도 문항에서 중학교 3학년의 경우 하나의 지문을 중심으로 출제한 3개의 문항이 21번에서 ‘추론하기’를, 22번에서 ‘추론하기’를, 수행형 8번에서도 ‘추론하기’로 구성되어 있다. 그리고 고등학교 1학년의 경우 하나의 지문을 중심으로 출제한 4개의 문항이 ‘12번(추론하기), 13번(추론하기), 14번(내용 확인), 15번(낱말 이해)’의 과정으로 구성되어 있다. 특히 후자의 경우 추론을 먼저 하고 내용을 확인하며 마지막으로 낱말을 이해하기 위한 문항을 제시한 것은 읽기 과정에서 이루어지는 활동을 고려하지 않은 것으로 보인다. 한편 2002년 중학교 문항의 경우 ‘18번(내용 확인), 19번(추론하기), 20번(내용 확인), 수행형 7번(평가와 감상)’으로 되어 있고, 2001년 중학교의 경우 ‘23번(주요 내용 파악), 24번(필요정보 찾기), 25번(추론하며 읽기)’로 되어 있는데 이 경우에는 비교적 문제 해결 과정을 고려하여 문항군을 구성한 것으로 볼 수 있다.

다음 문항⁵⁾을 보며 논의를 계속하기로 하자.

5) 이 문항은 노국향·최승현·신동화·이소영(2000)에 실린 문항 중 일부를 수정 보완하여 제시한 것이다.

※ 다음 편지는 1997년 어느 신문에 실렸던 것이다. 이 글을 참고하여 다음 물음에 답하시오.

1. 이 글의 내용을 이해하는 데 중요한 정보가 아닌 것은?

- ① 이 글은 편지글 형식이다.
- ② 이 글을 쓴 사람은 남자다.
- ③ 이 글은 <The Age>라는 신문에 실렸다.
- ④ 이 글에서 제기하는 문제는 결국 우리가 고민해야 한다.

2. 아놀드 야코가 이 편지에서 독자들에게 상기시키려고 한 것은 무엇인가?

아놀드 야코로부터

- ① 죄책감 ② 기쁨 ③ 두려움 ④ 만족감

1996년에 우리가 초코렛을 사는데 쓴 돈의 액수와 우리 정부가 빈민 구제 목적

으로 해외에 제공한 돈의 액수가 같다는 것을 알고 있나?

3. 아놀드 야코가 이 편지를 통해서 독자들이 취하게 바라는 반응이나 행동은 무엇이라고 생각하십니까?

여러분은 이에 대해 어떻게 하시겠습니까?

맞습니다. 바로 당신의 문제입니다.

밀두라에서 아놀드 야코

이 문항 세트는 세 개의 문항으로 구성되어 있다. 1번 문항은 정보의 확인 능력을, 2번 문항은 추론적 이해 능력을, 그리고 3번 문항은 내용에 대한 논리적인 사고 능력을 평가하기 위한 문항으로 서로 연계를 지니고 있다. 이러한 구성은 이 글을 읽으면서 거쳐야 하는 문제 해결 과정을 3개의 문항으로 구조화하여

드러난 것으로 볼 수 있다. 참고로 여기서 정보 확인 능력보다는 추론적 이해 능력이 좀더 수준이 높은 문항이며, 추론적 이해 능력보다는 논리적인 사고 능력이 좀더 수준 높은 문항이라 할 수 있다. 이러한 문항을 통한 평가 결과에 따라 학생들의 읽기 능력이 어떤 수준인지 알 수 있으며, 동시에 문제 해결 과정을 제대로 거치는지 알 수 있고, 구체적으로는 해당 학생이 앞으로 읽기 능력 향상을 위해 어떻게 노력해야하는지에 대해서도 구체적인 정보를 얻을 수 있다.

우선 1번 문항에서 평가하고자 하는 정보 확인 능력은 읽기에서 가장 기본적인 능력이다. 주어진 글을 제대로 이해하고 해석하기 위해서는 주어진 글이 편지 형식의 글이라는 점, 그 편지를 신문이라는 매체를 통해 공개하고 있다는 점, 다수의 독자를 향해 문제를 제기하고 있다는 점 등에 대한 기본적인 정보를 확인하는 능력이 있어야 한다. 2번 문항에서 학생들은 편지에 제시된 정보를 활용해 글쓴이의 의도가 무엇인지 추론할 수 있어야 한다. 이 문항에서 답을 제대로 하지 못한 학생들은 3번 문항에서 제대로 된 반응을 하기 어렵다. 어떤 학생이 1번 문항에는 제대로 반응했는데 2번과 3번에서 제대로 반응하지 못했다면 그 학생은 정보를 확인하는 기본적인 능력은 있지만 추론적으로 이해하고, 나아가 논리적으로 사고하는 능력이 부족한 학생이다. 또 어떤 학생이 1번과 2번은 제대로 반응했는데 3번은 제대로 반응하지 못했다면 그 학생은 논리적인 사고 능력이 부족한 학생이다.

이 외에도 다양한 조합이 가능한데, 한 가지 예를 들면 첫 번째 문항에서는 문제를 해결하기 위한 지식을 알고 있는지 평가하고, 두 번째 문항에서는 그 지식을 적용하여 문제를 해결할 수 있는지 평가하고, 세 번째 문항에서는 문제를 해결한 결과 어떤 반응을 보이는지 평가하는 방식도 가능하다(물론 더 많은 수의 문항을 통해 세부적인 문제 해결 능력이 있는지 평가할 수 있을 것이다.). 이렇듯 문제 해결 과정을 중심으로 하여 문항을 개발한다면 평

가 결과를 통해 학생들이 어느 지점에서 능력이 부족한지 파악할 수 있고, 해당 학생의 능력 신장을 위해 구체적으로 지도·조언할 수 있다는 장점이 있다.⁶⁾

2) 실질적인 국어 능력 중심의 평가

새로운 유형의 평가 문항을 개발하되 실질적인 국어 능력을 평가할 수 있는 문항 개발에 주력할 필요가 있다. 이를 위해 학교에서 학습한 지식이나 원리를 활용하여 실질적인 언어 활동을 할 수 있는가 하는 능력을 평가하는 것도 좋고, 실질적인 언어 생활과 관련이 되는 문항을 개발하는 것도 좋다. 광고, 전자 우편, 인터넷 게시판, 신문, 잡지 등을 중심으로 하여 이루어지고 있는 언어 상황을 활용하는 것도 좋을 것이다.

그런데 무엇보다도 가장 큰 과제는 실질적인 말하기, 듣기 평가를 실시하는 것이다. 현재 학업 성취도 평가는 시간 및 공간상의 제약을 고려하여 평가 장면을 연출하기 어려운 평가 유형(관찰 평가, 토의·토론 평가, 면접 평가, 실기 평가, 포트폴리오 평가 등)은 지양하고 있다. 듣기 평가의 경우 듣기 테이프를 활용하여 평가하고 있기는 하지만 실질적인 듣기 능력을 평가하는 데는 일정한 한계를 드러내고 있다. 국어과의 성격에 맞게 토론평가, 구술평가 도구 등을 개발하는 것이 필요하다고 본다.⁷⁾ 멀티미디어를 활용할 경우, 일회적으로 지나가버리는 평가 상황을 기록함으로써 그 한계를 극복할 수도 있을 것이다. 예를 들면 VTR 등을 말하기나 듣기 평가에 활용하는 것이 그것이다.

미국의 NAEP에서도 실기평가와 논술형 평가 방식을 활용하고

6) 미국의 국가교육향상평가(National Assessment of Education Progress: NAEP)의 경우에도, 1998년 글쓰기 평가에서 글쓰기의 과정을 평가하고자 하였으며 현재의 글쓰기 수업 방법을 여러면에서 반영했다고 한다(김명숙·노국향·박정·부재율·양길석, 1998).

7) 2003년도 교육성취도 평가에서는 이를 부분적으로 시도했다고 한다.

있으며(허경철, 1997: 60), 영국의 NCA는 국가가 실시하는 평가에서도 선택형 문항보다는 단답형과 서술형 문항을 선호하며 나아가 교사의 전문성과 신뢰성을 바탕으로 교사의 학생평가를 반영하고 있다고 한다(김명숙 외, 1998: 99). 이는 교사의 전문성을 신뢰해야 한다는 풍토 조성을 강조하는 것만이 아니라 교사의 자율적인 노력을 촉구하고 전문성을 신장시키기 위한 방안이기도 하다.

실제로 수행 중심의 평가 도구를 활용하기 위해서는 평가에 필요한 특별한 도구나 장치의 구입비, 평가자의 훈련비, 평정(또는 채점)비 등 비용이 많이 들고, 대규모 단위로 동시에 실시하기 어려우며, 채점기준이 불명확하면 평정자의 편견이나 기대가 동일한 관찰내용을 전혀 다르게 해석할 가능성이 있으며, 수행과 제간의 내적일치도 문제 등 제약이 따른다. 이와 같은 제약 때문에 실시하기 어려운 점이 있다.

물론 현재로서는 이것이 현실적으로 매우 어려운 과제임에 틀림없다. 그러나 의미 있는 평가 문항을 지속적으로 개발하는 것이 국가 수준 학업성취도 평가의 중요한 역할 중 하나라는 점을 전제로 하여 생각할 필요가 있을 것이다.

3) 주체적인 사고를 유발하는 문항 개발

‘주체적인 사고를 유발하는 문항 개발’은 우리가 매우 심각하게 고려해야 할 항목이다. 이와 관련하여 짚어보고 지나갔으면 하는 것이 있다. 2000년에 우리 나라는 국제 학업성취도 평가를 치른 적이 있다. PISA 2000이라는 평가였는데, 의무교육의 종료시점에 있는 만15세 학생들의 읽기, 수학, 과학 영역의 성취 수준을 평가하여 32개 참여국의 교육 성과를 비교, 점검하려는 목적을 지닌 평가였다. 그 동안 국제 비교연구에서는 항용 수학과 과학 중심으로 이루어졌는데, 드물게 읽기 영역에 대한 평가도 함께 이루어진 경우였다. 이 평가 결과 중에서 특히 읽기 영

역의 평가와 관련하여 우리는 몇 가지 생각할 거리를 발견할 수 있다.

우선 우리 나라 학생들의 읽기 능력은 총점 기준으로 볼 때 핀란드, 캐나다, 뉴질랜드, 호주, 아이랜드에 이어 세계 6위였다. 이로 볼 때, 우리 학생들의 읽기 능력은 매우 뛰어난 수준임을 알 수 있다. 그런데 사정이 그리 긍정적인 것만은 아니다.

국제 학업성취도 평가에서는 학생들의 읽기 능력을 ‘정보 확인, 해석, 비평적 고찰’이라는 세 가지 영역으로 나누어 살펴보았는데, 이 세 능력 중에 우리나라 학생들이 가장 뛰어난 부분이 ‘정보 확인’ 능력이었었고, 그 다음이 ‘해석’ 능력, 마지막으로 ‘비평적 고찰’ 능력이었다. 우리 나라 학생의 순위는 정보 확인 능력에서 세계 5위, 해석 능력은 6위, 비평적 고찰 능력은 8위를 기록했던 것이다. 또 하나, 그 평가에서는 선택형 문항과 단답형 문항, 서술형 문항을 활용하여 평가를 하였는데, 우리 나라 학생들은 단답형 및 서술형 문항에 비해 선택형 문항에서 상대적으로 뛰어난(?) 성취를 보여주었다.

참고로, 우리 나라에 이어 읽기 능력에서 세계 7위를 기록했던 영국 학생들의 성취 수준을 우리 나라와 비교해 보면, 영국은 정보 확인에 비해 비평적 고찰 능력에서 더 높은 점수를 얻었음을 알 수 있다. 비평적 고찰 능력만으로 비교할 때, 우리 나라는 세계 8위였는데, 영국은 2위를 차지했다. 읽기 총점에서는 우리보다 뒤졌지만 실질적으로 의미 있는 국어 능력에서는 우리 학생들을 훨씬 앞질렀던 것이다.

이러한 결과로부터 우리는 우리 아이들이 정보 확인 능력과 선택형 문항을 해결하는 데 탁월한(?) 능력을 발휘한다는 사실을 국제적으로 확인할 수 있었다. 또 좀더 고차원적인 능력이라고 할 수 있는 비평적 고찰 능력은 상대적으로 떨어진다는 점도 더 붙어 알 수 있었다. 그리고 해석 능력 중에서도 비교적 쉽거나 중간 수준의 해석 능력을 요구하는 문항에서 높은 정답률을 보인 것도 간과해서는 안 될 현상이다. 이러한 현상은 사실 우리

교육 현장의 모습을 그대로 잘 드러내주는 것이라 할 수 있다. 우리들이 그 동안 선호했던 정보 확인 중심의 선택형 문항에 학생들이 길들여져 있었기 때문이다. 정보 확인 능력에서 높은 점수를 얻은 것과 선택형 문항에서 높은 점수를 얻은 것 역시 밀접한 관련이 있을 것이다.

우리들은 평가 문항을 통해 학생들이 스스로 생각하고 느낀 바를 제대로 표현하는 능력을 기를 수 있도록 유도해야 한다. 실제로 많은 학생들은 글을 쓰는 것 자체를 부담스러워 한다. 대부분의 서술형 문항에서 아예 쓰지 않은 답안이 많다는 사실이 이 심각성을 말해주는 것이다. 이는 그 동안 글쓰기 교육을 제대로 하지 않은 탓이기도 하고, 자신의 주체적인 생각을 스스로 없이 표현하는 기회를 갖지 못했기 때문이기도 하다.

다음 문항⁸⁾을 보면서 계속 논의하도록 하자. 이 문항에서는 우선 ‘공정한 재판관’이라는 제목의 이야기를 제공했다. 그 글은 알제리의 바우아카스 왕이 자신의 관할 하에 있는 어느 도시에 공정한 재판관이 있다는 말을 듣고 그 사실 여부를 확인하려고 한 데서 출발하여 사건의 순서대로 글을 전개하고 있다. 이 글을 읽은 후 학생들은 다음과 같은 질문에 반응해야 한다.

여러분은 재판관이 모든 범죄에 대해 똑같은 처벌을 내리는 것이 공정하다고 생각하는가? 이 이야기에 나오는 세 가지 범죄 사이의 유사점과 차이점을 언급하면서 답하시오.

이 문항에서 학생들은 범죄에 대한 자신의 의견을 제시해야 한다. 즉 저자의 의도와 글에 대한 고찰이 필요하다. 이 문항은 범죄와 처벌에 대한 다양한 생각을 묻고 있는데, ‘나’ 중심의 사고가 아니라, 동일한 사건에 대해서도 타인의 관점에서 생각해 보게 하는 것이 중요하다는 점을 전제로 하고 있다. 사물이나 사

8) 이 문항은 노국향·최승현·신동화·이소영(2000)에서 인용한 것이다.

건을 다양한 관점에서 바라보되, 자신의 주체적인 관점에서 평가하는 것, 이것이 바로 주체적인 사고력의 시작일 것이다.
또 다른 예를 들면 다음과 같다.

여러분은 “선물”의 마지막 문장이 이 글을 적절히 끝맺고 있다고 생각하는가?

이 문장이 전체 이야기와 어떻게 관련되는지를 언급하면서 답을 쓰시오

이 문항(OECD, 2003: 54)은 학생들이 ‘선물’이라는 소설을 읽고 나서 답해야 하는 문항이다. ‘선물’은 소설의 일부인데, 학생들은 소설의 마지막 문장에 대한 문자적 이해를 넘어서야 하며, 텍스트를 비판적으로 읽으면서 자신의 생각을 주체적으로 서술해야 한다. 학생들은 바로 작품 결말의 적절성에 대해서 비판적으로 언급해야 하는 것이다.

다음 문항(OECD, 2003: 48)도 그러하다.

이 글의 **내용과 서술방식**을 고려하여 답하십시오.

여러분이 누구의 생각에 동의하는가와 상관없이, 두 글 중에서 어느 것이 더 잘 쓰여졌다고 생각하는가? 위의 두 글의 **서술 방식**을 근거로 여러분의 생각을 쓰시오.

여기서 제시한 문항들의 특성은 항상 ‘여러분은 어떻게 생각하는가?’, ‘여러분의 생각을 쓰라’로 질문하고 있다는 점이다. 거기에는 학생들의 주체적이고 자발적인 사고를 유발하고, 그것을 활성화하려는 의도가 전제되어 있다. 다만 학생들의 자유로운 생각을 쓰되, 어느 점에 유의하여 써야 하는지, 무엇을 중심으로 하여 써야 하는지 혹은 어떤 점을 근거로 써야 하는지 밝힘으로써 학생들이 써야 할 방향을 제시하고 있을 뿐만 아니라 그것을 채점기준의 주요 요소로 활용하고 있다.

4) 반응의 특성을 유형화한 채점 기준

현재 국가 수준의 교육성취도 평가가 채점기준의 상세화를 위해 노력하고 있다는 점은 앞서서도 서술하였다. 욕심을 더 내자면 채점기준의 상세화에서 더 나아가 학생들이 보일 수 있는 반응의 특성을 유형화한 채점기준으로 좀더 구체화할 필요가 있다는 점을 제안하고자 한다. 앞에서 반응의 다양화 및 유형화·위계화를 중심으로 하여 채점 기준을 제시해야 한다는 점을 이야기했던 바 여기서는 그 중 한 예로 ‘0점’에 대한 채점 기준을 들어 논의하고자 한다.

우리들은 그 동안 0점에 대해서는 앞의 부분 점수를 받는 답안 이외의 경우를 모두 0점으로 처리하곤 했다. 대부분 ‘0점’ 항목에 ‘그 외의 경우는 0점으로 처리함’을 기준으로 제시하곤 했던 것이다. 하지만 학생이 특정 문항에 0점일 경우, 왜, 어떤 부분이 부족해서 그러한지 제대로 알 필요가 있다. 이에 대한 정보는 학생뿐만 아니라 교사들에게도 필요한 정보다. 그 정보를 바탕으로 하여 다음 교수·학습 계획을 세울 수 있기 때문이다.

다음 채점 기준을 보자(노국향·최승현·신동화·이소영, 2000) 이 채점 기준은 앞에 제시한 ‘공정한 재판관’ 관련 채점기준 중 일부다.

코드0 a, b, c유형의 답안인 경우

a : 범죄 또는 처벌에 대해 정확히 이해하고 있으나, 그에 대해 평가하지 않은 경우

예) 세 범죄자에게 재판관은 채찍 50대를 선고했다. 그들이 여자, 돈, 그리고 말을 훔쳤기 때문이다.

b : 범죄나 처벌을 잘못 이해한 경우

예) 농부와 학자의 경우 이혼과 관련되어 있어서, 도난으로 볼 수 있는 나머지 두 사건과는 다르다. 따라서 농부는 처벌을 받지 않았어야 한다.

c : 설명이 없거나 불충분한 설명으로 찬반을 표시한 경우. 처벌 자체의 공정성에 대해 평가할 수도 있다. (예를 들어 채찍 50대가 단지 처벌인가? 라는 질문을 받은 것처럼 답하는 경우)

예) 아니요. 채찍 50대는 세 범죄 그 어느 것에도 지나친 처벌이다.

예) 네. 엄격한 처벌을 해야만 범죄자들이 다시는 범죄를 저지르지 않을 것이기 때문에 처벌은 필요하다.

예) 아니요. 처벌이 충분하지 않았다고 생각한다.

예) 재판관이 너무 엄격했다.

예) 예. 공정한 처벌이라고 생각한다.

여기서 ‘코드0’은 0점에 해당하는 반응이다. 그런데 이 경우 0점일 경우라도 ‘그 외의 경우’로 처리하는 것이 아니라 어떤 특성을 지니는 반응인지 상세하게 제시하고 있다. 이 문항에서 요구했던 대로 세 가지 범죄 사이의 유사점과 차이점을 언급하면서 서술해야 하는데, ‘범죄 또는 처벌에 대해 정확히 이해하고 있으나, 그에 대해 평가하지 않았기 않은 경우’, ‘범죄나 처벌을 잘못 이해한 경우’, ‘설명이 없거나 불충분한 설명으로 찬반을 표시한 경우’ 등으로 반응의 특성을 유형화함으로써 학생으로서는 자신

이 어떤 점에서 왜 잘못 반응했는지 알 수 있는 계기가 될뿐더러 교사로서도 학생들의 오류를 교정할 수 있는 중요한 정보로 활용할 수 있다.

5. 결 론

2000년을 전후로 하여 국어교육 연구에서 평가 연구는 발전을 거듭해 왔다. 이런 현상에는 국어교육 연구의 활성화와도 관련이 있겠지만 근본적으로는 학교 교육에서 평가가 차지하는 비중과 중요성에 대한 인식을 바탕으로 하여 학생들의 국어 능력의 향상은 물론 학교 교육의 발전을 위한 노력 중 하나였다.

그 동안 학교 현장에서의 노력, 국어교육학계의 노력에 힘입어 국어교육의 본질에 맞는 의미 있는 평가의 방향 및 평가 도구의 개발에 대한 논의가 활성화되고 있다. 특히 국가 수준에서 이루어지는 대단위 평가는 채점의 어려움 때문에 다양한 평가 문항을 개발하기 어려운 조건임에도 불구하고 다양한 문항을 개발하여 평가하고 있으며, 학교에서 실시하는 평가를 선도하는 역할을 하고 있다.

이 연구는 국가 수준의 국어과 교육성취도 평가에서 활용한 평가 문항을 대상으로 하여 그 실제와 발전 방안을 논의하였다. 국가 수준 국어과 교육성취도 평가는 ‘성취기준과 평가기준에 근거한 평가’를 한다는 점, 선택형 문항 중심이기는 하지만 의미 있는 수행형 문항을 개발하여 활용하고 있다는 점, 수행형 문항의 경우 채점기준을 활성화하여 평가하고 있다는 점 등에서 의미 있는 평가라 할 수 있다. 이러한 국어과 교육성취도 평가가 앞으로 좀더 질적으로 발전하기 위해 노력해야 할 사항으로 이 연구에서는 4가지를 제안하였다. 우선, 문제 해결 과정을 평가할 수 있는 문항을 개발해야 한다는 점. 둘째, 실질적인 국어 능력 중심의 평가가 이루어져야 한다는 점. 셋째, 주체적인 사고를 유

발하는 문항을 개발해야 한다는 점, 넷째, 반응의 특성을 유형화한 채점 기준의 작성이 그것이다.

이 연구는 해마다 실시하는 국가 수준 교육성취도 평가 및 학교 현장에서 이루어지는 평가 도구 개발에 의미 있는 방안을 제공한 데서 의의를 찾을 수 있을 것이다.*

■ 참고문헌

- 김명숙·노국향·박정·부재율·양길석(1998), 『국가수준 교육성취도 평가 방안 연구』, 한국교육과정평가원.
- 노국향·최승현·신동희·이소영(2000), 『OECD의 학생평가: 읽기 수학 과학 평가틀 및 예시문항』, 한국교육과정평가원.
- 송현정·황희중(2001), 『2001년도 국가수준 교육성취도 평가 연구: 국어』, 한국교육과정평가원.
- 안용순(2003), “문제가 문제다”, 『함께 여는 국어교육』 2003년 겨울호, 전국국어교사모임.
- 이재기·민병곤·정민주(2003), 『2002년 국가수준 교육성취도 평가 연구: 국어』, 한국교육과정

* 본 논문은 2004. 6. 23. 투고되었으며, 2004. 7. 11. 심사가 시작되어 2004. 7. 25. 심사가 종료되었음.

평가원.

백순근·최미숙·유동엽(2000), 『중·고등학교 학생들의 국어 기초학력 평가 연구』, 한국교육과정평가원.

최미숙·양정실(1998), 『국가교육과정에 근거한 평가 기준 및 도구 개발 연구: 고등학교 국어』, 한국교육과정평가원.

최미숙·노국향(2002), 『PISA 2000 읽기 평가 결과 분석 연구』, 한국교육과정평가원.

최미숙(2002), “선택형 평가의 과거·현재·미래”, 『함께 여는 국어교육』 2002년 겨울호, 전국국어교사모임.

최미숙(2003), “선택형 평가의 한계와 가능성”, 『함께 여는 국어교육』 2003년 겨울호, 전국국어교사모임.

OECD(2003), Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further Results from PISA 2000, OECD/UNESCO-UIS2003,

<초록>

국가 수준 국어과 교육성취도 평가의 실재와 발전 방안

- 평가 문항을 중심으로

최미숙

이 연구의 목표는 국가 수준 국어과 교육성취도 평가에서 활용한 평가 문항을 검토하는 것으로서, 궁극적으로 국가 수준 교육성취도 평가의 실재와 발전 방향을 논의하고자 하였다. 여기에서는 주로 평가 문항을 중심으로 하여 논의하였다.

국가 수준 국어과 교육성취도 평가의 실재는 다음과 같다. 첫째, ‘성취기준과 평가 기준에 근거한 평가’를 한다는 점. 둘째, 선택형 문항 중심이기는 하지만 의미 있는 수행형 문항을 개발하여 활용하고 있다는 점. 마지막으로, 수행형 문항의 경우 구체적인 채점기준을 활성화하여 평가하고 있다는 점 등이 그것이다.

이러한 국어과 교육성취도 평가의 질적인 발전을 위해 앞으로 좀더 노력해야 할 사항으로 이 연구에서는 다음과 같은 4가지 항목을 제안하였다. 첫째, 문제 해결 과정을 평가할 수 있는 문항을 개발해야 한다는 점. 둘째, 실질적인 국어 능력 중심의 평가가 이루어져야 한다는 점. 셋째, 주체적인 사고를 유발하는 문항을 개발해야 한다는 점, 넷째, 반응의 특성을 유형화한 채점 기준의 작성이 그것이다.

이 연구의 결과는 교수 학습 방법의 개선, 학교에서의 평가 방법 향상에 많은 도움을 줄 수 있을 것이다.

【핵심어】 국가수준 교육성취도 평가, 성취기준, 채점 기준, 평가 문항, 수행형 문항, 선택형 문항, 문제 해결

<Abstract>

The Practice and Improvement Strategies in ‘National
Assessment of Educational Achievement for
Korean Language’

- focusing on the test items

Choi, Mee-sook

The aim of this study is to research test items that are used in National Assessment of Educational Achievement for Korean Language. In this study the practices and improvement strategies are argued on.

The characteristics of the test items in ‘National Assessment of Educational Achievement for Korean Language’ are as follows. Firstly, it develops test items which are based on the achievement standards and the assessment standards. Secondly, it uses significant performance-based items, even if uses a number of multiple choice-based items. Finally, in the performance-based item, concrete scoring rubric should be used.

This study suggests as follows:

- To develop test items that assess problem solving process
- To assess in being focused on the practical capability of Korean language
- To develop test items that bring about the thinking subjectively
- To making scoring rubric that grouping response characteristics

The results from this study help to make the teaching-learning methods better, and improve assessment methods in the school.

【key words】 National Assessment of Educational Achievement, achievement standards, scoring rubric, test items, performance-based item, multiple choice-based item, problem solving

