

국가 수준 학업 성취도 평가에서의 소위 ‘텍스트 중심 원리’에 대한 비판

—2005~2008년 문법 영역을 중심으로—

주세형

< 차 례 >

- I. 문제 제기
- II. 분석 대상 및 방법
- III. 문법 평가 도구의 특성 비평 : ‘텍스트의 위상’을 중심으로
- IV. 논의 및 제언

I. 문제 제기

문법 평가의 ‘평가 요소’는 ‘문법 지식’인 경우가 대부분이며, 여기에
서 분석 대상으로 삼은 성취도 평가 문항들도 모두 ‘지식’을 평가 요소로
하고 있다. 문법 평가에 대한(더 나아가 문법 교육에 대한) 비판의 요체는 ‘지
식을 단순하게 묻는 것을 지양해야 함’이었음을 고려할 때, 만약 문법 평

* 이 논문은 2008년 정부(교육과학기술부)의 재원으로 한국학술진흥재단의 지원을 받아
수행된 연구임(KRF-2008-B00339).

본 연구는 제52 회 국어국문학회 전국학술발표대회에서 발표한 원고를 수정한 것이다.
도론해 주신 호정은 선생님께 감사드린다. 또한 익명의 심사위원 세 분께도 감사드린
다. 지적해 주신 내용 중 수정하지 않은 것은, 본고의 목적에 벗어나 있기 때문이다. 이
에 대해 양해를 구한다.

** 서강대학교(forkid@sogang.ac.kr)

가 도구제작 과정에서 대안적 평가 원리를 찾으려는 노력이 있었다면 ‘지식을 제시하는 방법’, ‘지식을 표상하는 방법’ 등에 변화가 있을 것이라 짐작된다. 그 가운데 소위 ‘텍스트 중심’은 문법 평가의 본질을 회복할 수 있게 해 주는 대안적 원리로 간주되고 있는 것 같다¹⁾.

연구자는 문법 평가의 본질을 회복하는 데 있어 가장 현실적인 방법이, ‘평가 도구의 제작 원리를 이론화’하는 것이라 보고 있다. 평가 도구 제작 원리 이론화 작업을 위해서는 우선 ‘문법 능력’이 무엇인지에 대한 합의된 모형을 도출하고, 그에 따라 평가 요소를 균형 있게 설정하여 내용 타당도가 높도록 제작 원리를 구체화하는 것이 원론적으로 타당할 것이다.

그러나 현재로서인 위와 같은 절차를 밟기 어려운 상황이다. 문법 능력에 대한 엄밀한 규정 없이, 또한 제작 원리에 대한 규명 없이, 현실적인 요구에 의하여 감각적으로 문항 제작이 이루어지고 있는 형편이기 때문이다. 문법 평가 도구에 대한 비판을 극복하고자 하는 노력이 있기는 했다. ‘분절적이지 않은’, ‘단편적 지식 중심이 아닌’, ‘총체적인 국어 현상을 문도록’, ‘문법 탐구력에 기여하는’ 등의 평가를 지향해야 함을 강조한 것이다. 그리고 그 가운데 ‘텍스트 중심’은 대안적 문법 평가의 핵심 원리를 이루고 있는 ‘것처럼’ 인식되고 있다. 그러나 이러한 노력들이 실효성이 있다고 하기는 어려운데, 엄밀한 논의를 거쳐 실천된 것이 아니기 때문이다.

본 연구의 목적은 다음과 같다. 일단 “‘텍스트 중심’은 현재 문법 평가 도구의 대안적 원리로 간주된다.”라는 명제를 가설로 삼는다. 국가 수준 학업 성취도 평가 문항(2005~2008년) 중 문법 영역을 대상으로, 평가 도구의 외형을 구성하는 데에 ‘텍스트’가 어떻게 개입하고 있는지, 그 위상과 역할을 분석한다.²⁾ 그 가운데 문항 제작자가 전제하고 있을 법한 ‘텍스트

1) 여기에서 ‘~것 같다’라는 표현을 쓴 이유는, 현재 문법교육계에서는 ‘텍스트 중심’이라는 원리가 과연 무엇인지, 문법 평가 도구 제작 과정에서 어떤 작용을 하는지, 문법 평가에서 원리로 작용한다면 어떠한 변화를 가져오는지, 즉 ‘텍스트 중심 원리’가 문법 평가의 본질 회복에 어떻게 기여하는지 등을 구체적으로 논의한 바가 없기 때문이다.

중심 원리’라는 실체적 인식을 포착해 낸다. 그 결과, 소위 ‘텍스트 중심 원리’는 실상 모호할 뿐만 아니라, 문법 평가의 대안적 원리로서도 큰 의미를 지니지 못하고 있음을 지적해 내게 될 것이다.

본 연구의 궁극적인 목적은 현재 문법 평가 도구가 대안적 원리를 찾는 데 좀 더 노력해야 함을 지적하는 데 있는 셈이므로, 텍스트 중심 원리가 무엇인지 개념 정의를 확정하지 않으며 사실 그럴 필요도 없다. 문법 평가 도구의 외형적 구성에서 파악할 수 있는 ‘텍스트’의 영향력과 위상을 파악하는 방식을 취할 것이다. 자세한 내용은 II장에서 밝힌다.

II. 분석 대상 및 방법

앞서 밝힌 바와 같이 분석 대상은 국가 수준 학업 성취도 평가의 문법 영역으로 한정하였다. 분석 대상을 이와 같이 한정한 이유를 밝혀야 연구의 목적이 더 확연히 드러나기에, 우선 국어과 문법 평가의 현황을 개괄할 필요가 있겠다.

학습자가 국어과 교육 제도 내에서 치르는 문법 평가는 세 가지로 대별된다. 첫째, 수능능력시험의 문법 문항, 둘째, 대단위 표집으로 이루어지는 학업성취도 평가에서의 문법 문항, 셋째, 학교 정기 고사에서의 문법 문항이 그것이다.

수능 시험 자체가 교육과정의 본질 구현과 거리가 멀다고 보는 견해에 동의한다면,³⁾ 수능 문항을 대상으로는 문법 평가의 본질을 논의하기조

2) 이 부분에서 또 전제하고 있는 바는, 성취도 문법 평가에서 ‘텍스트 중심’이 문항 제작자에게 중요한 원리로 작용하리라는 가정이다. 우선, 학계에서는 문법 평가의 대안적 원리는 ‘텍스트 중심’으로 환원하는 경향이 있고, 이러한 신 유형이 상대적으로 자유롭게 개발되고 있는 것은 성취도 평가이기 때문이다. 실험적인 새로운 유형이 개발된다는 것은 바로 ‘문법 평가의 대안적 모형’을 구현하고자 하는 노력의 일환으로 볼 수 있으므로, 이와 같이 가설을 세울 수 있는 것이다.

3) “고교 교육이 전적으로 대학 교육의 성격과 완전히 일치해야만 보통 대다수의 학부모와

차 어렵다. 신명선(2007 : 428)에서도 결국 이러한 지적을 하고 있는 셈이다. 문법을 심화 과목으로 선택한 학교가 전국적으로 5% 미만이기 때문에, ‘문법’ 교과 내용을 근거로 수능 문항을 출제할 경우 난이도가 심각한 수준으로 떨어질 수 있으며, 더 나아가 국민 공통 교육과정에 제시된 문법 교육 내용이라 하더라도 문항 출제 시 이를 평가 요소로 설정할 수 없는 현황이라는 것이다. 수능 시험 시행 초기와 비교할 때, 근래 들어 문법 문항이 문법 지식 자체를 평가 내용 요소로 삼는 경우가 점차 늘어나고 있는 하나, 이를 문법 평가의 본질 회복을 위해 이루어지는 긍정적인 현상으로 보기는 어렵다.

반면 학업성취도 평가의 경우는 좀 더 희망적이다. 국가 수준 성취도 평가의 근본 취지가 수능과는 다르다는 점이, 평가의 긍정적 기능을 회복할 수 있는 동인을 만들어 낼 수 있으리라는 기대를 갖게 한다. 성취 기준을 국어과 교육과정에서 도출한다는 점을 고려할 때, 문법 평가의 이상(理想)을 실험하기 위한場이기도 하다⁴⁾. 막대한 예산을 들여 학업성취도 평가를 시행하는 이유가 ‘교육과정 실행의 현황과 질 관리’라는 근본적인 데에 있으므로, 이를 단지 연간 행사로만 여겨서는 안 될 것이다. 적극적으로 시행 결과를 해석·비평하고 의견을 개진하여, 교육과정 질 관리에 적극적으로 참여해야 할 것으로 판단된다. 이러한 성과물들이 장기적으로 축적되면 ‘오답 시비가 없는 것 자체로 족한 수능 시험’에서도 활용할 수 있는 평가 도구가 개발될 수 있을 것이라 판단된다. 결국, 성취도 평가 도구와 그 결과는 ‘학습자’에게뿐만 아니라 ‘국어교육학자’에게도 더없이 소중한 정보를 제공한다.⁵⁾

고등학교 당국이 원하는 바대로, 수능 시험이 ‘대학 수학 적격자 선발’이라는 기능과 ‘고교 교육 정상화 유도’라는 기능 모두를 수행해 낼 수 있다. 그러나 실상 언어영역과 고등학교 국어과의 관련성은 수능 제도 도입 이래 늘 문제가 되어 왔다. 수능시험이 학력고사를 대체할 때, 범교과적·통합교과적 사고력 측정을 기본 전제로 삼았기 때문에, 수능 시험이 특정 교과 내용을 다루게 되면, 즉 교육과정 성취도를 다루게 되면 수능 시험의 전체 자체가 무너지게 되는 것이다(김창원, 2003 : 286).”

- 4) 물론, 교육과정상에 분명히 존재하는 문법 용어임에도 평가 도구 제작 시 문법 용어를 제대로 노출하지 못하는 등의 난점이나, 문법 문항 유형의 단조로움 등은, 현재로서는 학업성취도 평가도 사실 수능과 크게 다를 바 없다.

마지막 유형의 평가 도구는 학교의 정기 고사이다. 주세형·정지은(2007)에서는 서울 시내 한 고등학교의 최근 3년간 정기 고사 문제를 수집하여 문법 문항의 유형을 파악한 바 있다. 이 연구에 의하면, 정기 고사 문법 문항들은 그 유형이 다양하지 않고 단순화되어 있으며, 교사들의 이원목적분류표에 대한 인식도 불분명하고, 문법 평가 도구를 적극적으로 개발하려는 노력도 부족하다. 하나의 고등학교만 대상으로 하였기 때문에 이러한 결과를 ‘전국적인 현상’이라고 완전히 확신할 수는 없으나, 여러 가지 정황으로 미루어보건대 전국적인 현상이라 판단해도 좋을 것 같다.

문법교육 위기를 타개하려면 가장 강력한 세완 효과(washback effect)를 지니는 수능에서의 문법 문항을 늘려야 한다는 주장은, 어느 정도 일리가 있는 말이다. 그런데 연구자는, 문항 수를 늘리는 것은 대중 요법에 지나지 않는다고 생각한다. 문법교육학이 ‘국어 능력’에 대한 포괄적 정보를 제공할 수 있는 다양한 문항을 만들어내는 내공을 보여준다면, 수능에서 문법 비중은 당장이라도 늘어날 것이다.

국어과 평가를 하는 일차적인 목적은 ‘학생의 국어 능력에 대한 정보를 얻기 위해서’(최미숙 외, 2008 : 113)이다. 그러므로 문법 평가에서도 학습자의 문법 능력에 대한 정보를 얻을 수 있도록 이론적으로도, 실제적으로도 그 근거들이 다양하게 마련되어야 하는 것이다. 그러나 그동안 국어과 교육에서 제작되어 온 문법 평가 도구들은 학습자의 문법 능력, 국어 능력에 대한 다양한 정보를 줄 수 없었다는 한계를 지니고 있었다. 게다가 수능 언어 영역 시험의 출발은 애초부터 국어교과적인 외연조차도 벗어나고자 했다는 점도 상기할 필요가 있다. 범교과적인 언어 능력에 대한 측정, 그에 따른 서열화를 위한 평가인 수능 언어 영역 시험에서 문법의 비중을 거의 무시했던 것은 어찌 보면 이해가 되는 측면이 없지 않다.

요컨대, 현 상황에서 시급하게 요구되는 것은 학습자의 국어 능력, 문법 능력을 다양하게 읽어 낼 수 있는 문법 평가 도구 제작 원리를 이론화하는 것이다. 평가 도구의 비평을 통한 이론화를 시도한다면, 현존하는 평

5) 주세형(2008)은 이러한 문제의식에서 문법 평가 문항의 내용 타당도를 분석한 것이다.

가 도구 중 성취도 문항이 교육과정 정상화에 기여할 수 있는 가능성이 가장 높기 때문에, 이를 분석 대상으로 하는 것이 타당하다. 이러한 연구 성과들이 쌓인다면 현 평가 도구들에서 파악하고 있는 문법 능력의 실체를 구성해 낼 수도 있을 것으로 판단된다.

이러한 맥락에서 ‘학업 성취도 문법 평가 문항’을 연구 대상으로, 문법 평가 도구만의 외형적 특성을 파악해 내는 연구 방법을 취하였다. 평가 도구의 외형적 특성이 변화했다는 것은 ‘평가에 대한 근본 철학’이 변화했다는 것을 방증한다. 문법 평가에서 판단하는 문법 능력, 그 하위 요소, 또 그에 따른 문법 평가 구인, 평가 요소를 노출하는 방식 등이 모두 변화한 것이라고 볼 수 있기 때문이다. 텍스트 위상 역시 이 모든 요인들과 함께 논의해야 할 것이다. 그러므로 문법 평가 도구의 외형을 분석하면서, 소위 ‘텍스트 중심 원리’라는 문항 제작자들의 전제적 인식을 파악해 내는 것이 타당하다고 판단된다.

문법 평가 도구만의 외형적 특성을 파악해 내기 위해서는 일정한 분석 기준이 있어야 한다. 이를 위해 본 연구에서는 국어과 평가 도구의 일반적 외형인 ‘읽기 평가 도구의 외형’을 ‘무표적 기준점’으로 삼고, 그와 차별화되는 문법 평가 도구만의 특성을 읽어 내는 방법을 취하였다.

일반적으로 국어과 읽기 지필 평가 도구는 (1) 평가 방법과 절차를 제시하는 언어(큰 지시문), (2) 평가용 자료 언어(지문), (3) 평가 과제를 부여하는 언어(문두), (4) 평가를 정교화하기 위한 언어(보기, 답지), (5) 비언어적 자료(표, 그림), (6) 기타자료(해제, 해설)가 포함되는데, 여기에서 (1), (3), (6)은 피평가자의 언어수준 내에, (2), (4), (5)는 평가 목표 수준 내에 위치해야 한다(김창원, 2003 : 231). 지금까지 문법 평가 문항에서는 (1)이 등장하는 경우가 많지 않았으므로 여기에서는 논외로 하였다.

본 연구에서는 2005년~2008년⁶⁾ 초·중·고 문법 문항만을 대상으로

6) 본 연구에서 2005년 자료부터 분석하는 이유는 다음과 같다. “... 현재 시행되고 있는 국어과 국가 수준 학업 성취도 평가는, 김명숙 외(1998)에 의해 수립된 ‘국가수준 교육 성취도 평가 기본 계획’ 및 이양락 외(2005)에서 확정된 국어과 평가 틀을 기초로 하고 있다. 이후 2002년에 명칭을 ‘국가수준 학업성취도 평가’로 변경하였고 2003년(국어과

한다. 이들 문항을 대상으로 평가 도구의 외형에서 ‘텍스트’가 어떠한 위상을 점하고 있는지 파악해 낸다. 본격적인 분석에 앞서 중요하게 짚어야 할 점은 ‘무엇을 텍스트로 간주할 것인가’이다. 김은성(2008 : 334)에서 지적하고 있듯이 ‘텍스트’ 개념이 문법 영역에서만은 아주 분명히 규정되어 있을 것 같지만, 문법 교육에서도 텍스트는 모호하게 간주되어 왔다.

본고에서 설정하고 있는 ‘텍스트’에 대한 관점은 주세형(2007)에서부터 비롯된다. 이 연구에서는 쓰기 교육의 내용 체계를 문법 영역에서 마련하고자, ‘쓰기’ 영역의 ‘문장 쓰기 내용 체계’를 재구성하고 있다. 이에 필연적으로 기존의 문법 영역에서의 ‘담화 텍스트 교육’이 실패했던 이유를 짚을 수밖에 없었다. 문법 교육에서 ‘담화’라는 언어 단위를 새로이 설정한 것은 기존 ‘문장’ 단위의 교육 내용을 보완하기 위해서인데, 그 교육 내용과 관점이 문법 영역 내에서의 ‘담화’에 대한 이해를 돕는 것도 아니었기에, 이는 결과적으로 국어교육 전체의 담화 텍스트에 대한 접근도 오도하게 만들었다.

이 연구에서는, 문법 영역에서 ‘담화 텍스트 단위’를 도입했던 당초의 의도를 잘 살리기 위해, ‘언어 단위로서의 담화’를 가르치는 것을 과감히 삭제할 필요가 있다고 역설하였다. 즉, ‘상황’에 대한 접근력을 높여 ‘맥락과 텍스트의 밀접한 관련성’을 이해하도록 하는 것이 필요한데, 그 해결책으로서 ‘기능(function)’을 중심에 두고 문장 교육 내용 체계를 구성하는 것을 방법을 제안하였으며, 구체적으로 그 사례도 들고 있다.

요컨대, 주세형(2007)에서는 텍스트와 문장에 대하여, ‘다른 언어 단위처럼 명확히 정의하거나 경계 지을 수 없음, 경계선을 긋는다면 오히려 학습자의 담화 텍스트 생산 능력에 저해가 됨’이라는 관점을 전제하고 연

는 2004년이 기준 원년에 척도점수 체계를 통한 성취도 추이 파악 방법을 취하게 되었고, 2006년에 초·중·고 표집 비율이 3%로 증가하였다. 특히 연도 간 학업성취도 변화 추이를 분석하기 위하여 2003년 국가수준 학업성취도 평가를 기준 연도로 설정하고, 2004년에 척도화 및 검사 동등화를 위한 방법과 소프트웨어를 개발하여 적용하였다. 2005년은 연도 간 학업성취도 변화 추이 분석이 3년째에 이르는 해로, 이제 국가 수준 학업성취도 평가의 시행 및 분석이 원활히 이루어질 수 있는 체계가 구축되었다고 판단하고 있다(남민우, 2008)....”

구를 진행한 셈이다. 본 연구도 이와 같은 관점에 터하였다.⁷⁾

그러므로 문법 영역에서 만약 ‘텍스트 중심’이란 원리가 있다면, 문장의 개수와 상관없이 ‘상황이나 맥락에 대한 정보가 적절하고 타당한(authentic)’을 의미할 것으로 전제한다. ‘하나의 문장인가, 다수의 문장인가’ 여부가 중요한 것이 아니다. 그러므로 III장의 [내 문항에 대하여, ‘텍스트 중심’이라는 원리가 적용되었다고 해석할 수도 있는 것이다.

전술한 관점과 방법으로 2005~2008년 문법 문항들을 분석하였다. 주지하듯이 2005~2008년 문법 문항은 평가 요소와 문항 수, 모두가 동일하다. 평가 요소가 ‘문법’ 영역인 경우를 추려내다면, 초·중·고 모두 총 6개 문항이 출제되었다. 그 중 수행평가 문항은 2개이다. 이들 문항을 반복적으로 분석한 결과, ‘문법 문항만의 외형적 특성’을 특화할 수 있었다. 외형적 특성을 설명할 수 있는 12개의 문항을 추려내었다. 다음 III장에서 이 12개 문항을 비평하고자 한다.

III. 문법 평가 도구의 특성 비평: ‘텍스트⁸⁾의 위상’을 중심으로

주세형(2008)에서는 2007년도 고등학교 수행평가 6번 문항을 ‘텍스트 중심 문법 평가 문항’으로 판단한 바 있다.

[가] -2007-고-수행평가 6번

<자료 1>은 동일 제품에 대한 광고 문안들이다. (ㄱ)을 (ㄴ)으로 수정하는 과정에서 고려했을 표현 요소를 <자료 2>에서 고르고, 표현 요소를 수정함

-
- 7) 물론 문법 문항의 평가 요소 자체가 ‘답화 텍스트 지식’이라면 ‘언어 단위로서의 담화’ 관점도 고려되어야 한다. 이는 문항의 내용 타당도 분석과 관련되는데, 이미 밝혔듯이 본고는 이는 논외로 한다.
 - 8) 국어교육학에서 텍스트언어학이 미친 영향력을 논위한 연구물들이 많으므로 생략하기로 한다. 문법 교육학에서의 ‘텍스트’의 위상에 대해서는 김은성(2008)에 요약·정리되어 있다.

으로써 나타날 효과에 관해 한 문장으로 쓰시오. (2점)

〈자 료 1〉	
(ㄱ)	(ㄴ)
참살이 음료 마음까지 깨끗해지는 맛을 원하세요?	참살이 음료 마음까지 깨끗해지는 맛을 원하니?
현미로 만든 곡물 차 몸에도 좋고 맛도 좋습니다. 한번 드서 보세요.	현미로 만든 곡물 차 몸에도 좋고 맛도 좋아. 한번 마셔 봐.

〈자 료 2〉	
① 지시 표현, ② 높임 표현, ③ 생략 표현	

(1) 고려했을 표현 요소 : _____

(2) 표현 요소 수정에 따른 효과 : _____

그러나 당시 학술대회 토론자였던 김홍범 교수는 이 문항의 완성도에 대해 이의를 제기하였는데, 다음 아닌 <자료1>의 가치가 떨어진다는 것이다. 즉, 문법 설명을 위해 최고로 적합한 텍스트, 통사론의 한계를 극복한 텍스트, 문장 단위 설명보다 더 효율적인 텍스트를 제공했어야 하는데, <자료1>은 전혀 그렇지 않다는 것이다. 이러한 의견은, ‘문법 지식 설명 효율성’이라는 기준하여 텍스트의 가치성을 논의한 것이라 하겠다. 주세형(2008)의 논의는 문항 자체의 내용 타당도를 판단하는 데 목적이 있었으므로, 당시 이러한 지적을 다른 측면에서 수용한 바 있다⁹⁾.

여기에서는 문항의 완성도와 관련된 논의는 하지 않는다. 그 대신 위 문항을 재론하면서 본 논의의 출발점을 명확히 하고자 한다. 과연 문법 평가 문항에서의 텍스트 가치나 위상이, 문법의 ‘설명’에 적절한가 여부에 의해서만 결정되는가? 이에 대해서 재론할 필요가 있는 것이다. 직관적으

9) 채점의 공정성과 관련된 논의로, 채점 기준이 평가 문항의 자료까지 결정한 경우로 해석하였다.

로만 보아도 문법 평가 문항에서의 ‘텍스트’란, 평가 도구를 제작하는 데에 있어 ‘문법 개념을 확인하기 위한 직접적 자료’ 내지는 ‘읽기 도구에서 보는 성격의 지문’으로서의 역할만 할 것 같지 않다.

다음은 주세형 외(2007)에서 살펴보았던 문항 중 하나로, 2006년도 서울 K고 정기고사의 문법 평가 문항이다.

㉔에 나타난 높임법의 형태를 바르게 짝지은 것은?¹⁰⁾

- | | |
|-----------------|-----------------|
| ① 하오체, 주체 높임법 | ② 해요체, 주체 높임법 |
| ③ 해요체, 객체 높임법 | ④ 하십시오체, 주체 높임법 |
| ⑤ 하십시오체, 객체 높임법 | |

위와 같은 구성은 수능이 도입되기 전에는 문법 평가 도구의 외형으로 아주 익숙한 것이었다. 그러나 최근에는 위와 같은 유형은 내신용으로만 기능할 뿐, 국가 수준 평가 도구에서는 꺼리고 있다. 위 문항을 해결하려는 학습자는 답지를 선택하는 과정에서 문법 지식을 ‘절차적 지식’이라든지 ‘자료에 대한 판단 기준’으로 간주하지 않게 된다. 그 원인은 무엇일까. 문법 평가 도구의 외형적 구성이 변화한 것은, 김광해(1997)에서부터 비롯된 탐구학습의 영향, 수능에서 문법 개념을 답지에 노출하는 것을 꺼리는 경향, 또한 문법 개념 자체를 알고 있는지 여부를 단순히 확인하는 문항은 출제하지 않는 경향 등이 복합적으로 작용한 것으로 판단된다.

그러는 가운데 문법 평가에서의 텍스트 위상이 높아졌는데, 자세히 살펴보면 텍스트의 역할이 단지 ‘실제적인 언어 자료’를 주는 정도에 그치지 않는다.

문법 영역의 경우, 언뜻 보면 ‘평가용 자료 언어(지문)’가 아예 없는 유형들이 많이 발견된다. 아래 [나] 문항이 대표적이다.

[나]-2008-중-8. 다음 중 문법에 맞게 표현한 것은?

- ① 나는 오빠에게 편지를 부쳤다.
- ② 나와 언니는 서로 틀리게 생겼어.

10) 지문은 생략하였다. 여기에서 ㉔은 “어머님 그 때 우시지 않았어요?”였다.

- ③ 지금부터 주례 선생님의 말씀이 계시겠습니다.
- ④ 남을 위해 봉사하는 일은 결코 위대한 일이다.
- ⑤ 우리 선생님은 문법을 친절하게 가르쳐 주신다.

그런데 여기에서 문법 영역 문항만의 특성이 도출된다. 읽기 문항과 비교해 보면, 위 [나] 문항의 답지 성격이 완전히 다르다고 볼 수 있다. 읽기 문항의 경우는 ‘자료(지문)에 대한 메타적 이해’가 답지로 등장하는 반면, [나] 문항 답지는 읽기 문항의 ‘자료(지문)’ 그 자체에 해당한다. 즉, [나] 문항의 경우, ‘자료(지문)에 대한 메타적 이해¹¹⁾’는 등장시키지 않고 문항을 구성한 것이다. 이렇게 볼 때, [나] 문항에서 ‘자료(지문)’이 등장하지 않았다’고 볼 수는 없는 것이다. 다른 문항과는 달리, ‘지문’이 아닌 ‘답지’에서 학습자가 자료를 판단하도록 그 場을 마련해 놓은 것이다. 그러므로 자료(지문)의 가치를 파악하고자 할 때, 문법 문항의 경우는 ‘답지’도 함께 살펴보아야 할 것이다.

다음 [대]의 경우는 [나]와는 달리, 외형적으로 볼 때 읽기 평가 문항의 틀과 동일하다. 그렇지만 (2) 자료(지문)의 성격은 읽기와는 다르다. [대] 문항의 ‘자료(지문)’은 사실 ‘평가 요소와 관련된 기본 개념 해설’이다. 읽기 평가 문항에서는 이러한 성격이 ‘생략’되었거나 답지의 ‘메타 언어’에 포함되어 있다. 그러나 [대] 문항에서는 이러한 메타 언어들이 ‘자료’에도, ‘답지’에도 함께 포함되어 있다. 오히려 읽기 평가 문항에서의 ‘자료(지문)’의 성격과 상통하는 것은 [나]와 마찬가지로 답지에 포함되어 있다. 이러한 유형이 평가하고 있는 요소는 ‘지식 이해력’이 아니라 ‘지식 적용력’에 해당한다.

11) 이에 대한 가치 판단은 별도로 해야 할 것이다. 문법 문항에서 자료(지문)에 대한 메타적 이해를 적극적으로 답지로 구성할 수 있기 위해서는 학교 현장 문법 수업에서 기본적인 개념과 지식을 적극적으로 가르쳐야 한다.

[다] 2008-고-15. <자료>의 사례를 제시한 것으로 적절하지 않은 것은?

<자 료>

시제를 나타내는 형식은 발화시(發話時)와 사건시(事件時)가 어떤 관계에 있느냐에 따라 달라진다. 발화시는 화자가 어떤 상황에 대하여 이야기하는 때이고, 사건시는 어떤 사건이 일어난 때이다.

	사건시와 발화시의 관계		사 례
①	사건시 > 발화시	→	우리는 어제 그 영화를 <u>보았다</u> .
②	사건시 > 발화시	→	어제 <u>그렸던</u> 그림이 이제 다 <u>말랐네</u> .
③	사건시 > 발화시	→	지난 어린이날에 놀이 공원에 <u>갔다</u> .
④	사건시 = 발화시	→	우리 아기 잘도 <u>자</u> 는구나.
⑤	사건시 = 발화시	→	그가 공원에서 김밥을 <u>먹었다</u> 더라.

* >, =, < : 사건시와 발화시의 선후 관계 표시

(예) 사건시가 발화시보다 먼저인 경우 : 사건시>발화시)

[라] 문항의 경우는 [나]와 [다]의 성격이 복합된 문항이라고 할 수 있다. 역시 읽기 평가 도구 틀과 비교해 보면, [라]의 ‘답지’는 읽기 평가 도구의 ‘지문’의 성격과 상통하고[내처렴], [라]의 <보기>는 (외형상으로는 읽기의 ‘지문’이지만) 읽기 평가 도구에서는 등장하지 않거나 답지의 메타 언어에 포함되어 있는[대처렴] ‘문법 평가 요소와 관련된 기본 개념 해설’이다.

[라] 20006-고-13. 다음 밑줄 친 부분 중 <보기>의 상대 높임법에 해당하는 것은?

<보 기>

말할 때 화자와 청자와 말하는 대상의 관계에 따라 높임 관계를 달리 표현하는 것을 높임 표현이라고 한다. 높임법은 화자가 청자를 높이거나 낮추는 상대 높임법, 화자가 서술의 주체를 높이는 주체 높임법, 그리고 서술의 객체를 높이는 객체 높임법이 있다. 높임법은 선어말 어미 ‘-시-’, 조사 ‘께’, 특수한 어휘 ‘주무시다, 드리다’ 등과 같은 표현을 통해 실현된다.

① 할머니께서는 몸이 편찮으시지만, 귀는 밝으십니다.

- ② 오늘은 너무 늦어 내일 찾아 뵙는다고 전해 주세요.
 ③ 잘못을 만회하기 위해서라도 이번 업무는 자네가 맡게.
 ④ 내일 준비물을 선생님께 여쭙는다는 게 깜박했지 뭐야.
 ⑤ 윤아야, 어머니께서 우리 집에 한번 놀러오라고 하셨어.

[매]의 경우는 [내], [대], [래]와 약간 다른 유형이다. [내], [대], [래]를 푸는 학습자는 평가 요소가 되는 문법 지식 자체를 ‘판단 기준’으로 삼아, 실제 언어 자료에 대해 판단하는 활동을 하게 된다. 반면 [매]의 경우는 ‘평가 요소’가 답지에 있으며, 단서로 삼는 기준이 (가), (나) 언어 자료이다. (가), (나) 언어 자료를 비교하면서 평가 요소를 기억해 내야 하는 것이다. 혹 평가 요소를 제대로 기억하지 못하고 있다고 하더라도 정답을 찾아갈 방도는 있다. 답지에 있는 특성을 이해하기만 할 수 있어도 가능하다. (가), (나)의 언어 자료가 적절한 단서가 되기 때문이다.

[매]-2006-고-15. <보기>의 (가)와 비교하여 (나)에서 달라진 점에 대한 설명으로 적절하지 않은 것은?

〈보 기〉

(가) 나·랏:말싸·미 申囑國·국·에 달·아 文문字·종·와·로
 서르 스몓·디 아·니 홀·씨 ·이런 전·츠·로 어·린 百·빅
 姓·성·이 니르·고·저 ·흥 ·배 이·셔·도 믈·춤:내 제·
 브·들 시·러 퍼·디:몬 흥 ·노·미 하·니·라·내·이·를
 爲·왕·흥·야어엿·비 너·겨·새·로·스·물여·똥 字·
 종·를 밍·ᄃ노·니:사름:마·다:히·예:수·뵈 니·겨·날·로
 ·뿌·메 便便安한·키 흥·고·저 흥 쓰르·미니·라

—‘훈민정음(訓民正音)’, 세조(世祖) 5년(1459년)

(나) 孔·공子·즈ㅣ 曾중子·즈득·려 닐·려 굴으·샤·티·
 몸·이며 얼굴·이며 머·리털·이·며·술·훈 父·부母:모·씨
 받즈·온 거·시·라 敢:감·히 혈·위 상히·오·디 아·니:흙·
 이:호·도이 비·르·소미·오·몸·을 세·위 道:도·를 行행·
 흥·야 알:흙·을 後:후世:세·예:베퍼·뵈 父·부母:모를:현·더
 케:흙·이:호·도·익 믈·춤·이니·라

—‘소학언해(小學諺解)’ 권 제2, 선조(宣祖) 20년(1587년)

- ① 분철(끊어적기)이 확대되었다.
- ② 모음조화가 정착되기 시작했다.
- ③ 원래 있던 일부 음운이 소실되었다.
- ④ 의미가 축소되어 사용된 어휘가 있다.
- ⑤ 한자어를 우리나라 현실 발음에 맞게 표기하였다.

다음 [바] 문항을 접한 학습자는 <보기1>과 <보기2>를 일단 ‘독해’ 할 수 있어야 한다. 일반적인 읽기 문항에서의 독해 과정과는 다른 해결 과정을 거쳐야 하는데, <보기1>을 ‘읽어 낸 결과’, 학습자는 ‘표음주의와 표의주의’라는 한글 맞춤법 원리를 구성하는 개념을 함께 떠올려야 하고, 그 결과를 ‘절차적 지식’으로 표상한 후 <보기2>에 ‘숨어 있는 적절한 언어 자료’를 가려 낼 수 있어야 한다. 여기에서 유의해서 보아야 하는 점은 문제 해결 과정에서 차지하는 위상을 따져보면 <보기1>과 <보기2>가 완전히 다르다는 점이다.

언뜻 보아서 <보기2>는 ‘실제적인’ 언어 자료라 학습자가 잘 읽을 것 같지만, 사실 이는 전혀 읽을 필요가 없는 자료이다. 엄밀히 따지면 <보기2>는 ‘텍스트’ 형식으로 제공될 필요가 없다는 것이다. 즉, <보기2>는 텍스트 형식을 띠고 있지만 실제 학습자의 문제 해결 과정에서는 ‘훨씬 작은 단위의 형식’만을 필요로 하기 때문에 ‘텍스트’로 제공되는지 여부가 큰 의미를 지니지 않는다는 것이다.

[바]-2006-고-[수행평가 6] <보기 1>의 설명을 바탕으로, 어법에 맞지 않는 표현 세 가지를 <보기 2>에서 찾아 고쳐 쓰시오. (3점)

<보기 1>

‘한글 맞춤법’은 ‘표준어를 소리대로 적되, 어법에 맞도록 함을 원칙’으로 하고 있다. 여기서 ‘어법에 맞도록 함’의 취지는 글을 읽을 때 이해하기 쉽도록 적기 위함이다. 즉 ‘꽃’을 ‘꼬치, 꼬출’처럼 소리 나는 대로 적기보다 ‘꽃이, 꽃을’처럼 ‘꽃’의 표기를 고정해서 적는 것이 뜻을 신속하게 파악할 수 있다. 그러나 어원이 불분명하며 의미 연관성이 적고 뜻 파악에 도움이 되지 않을 때에는 그냥

소리대로 적는다. 즉 ‘설거지’는 ‘설궂다’라는 말이 없으므로 굳이 소리와 달리 ‘설궂이’로 적을 이유가 없으므로 ‘설거지’로 적는 것이다.

〈보기 2〉

몇일 전에 친구 집에 들러서 늦게까지 놀다가 집에 급하게 간 일이 있다. 급한 마음에 빨리 가려고 뒷길로 뛰어갔다. 그러나 운이 없었던지 ‘공사 중이니 돌아가 주십시오’라는 뜻말이 앞을 막았다. 마음 조리며 집에 들어갔더니 어머니께서는 몹시 걱정을 하셨다며 늦게 귀가하는 일을 앞으로 삼가라고 하셨다.

잘못된 표현

고친 표현

- | | | |
|-----------|---|-------|
| (1) _____ | → | _____ |
| (2) _____ | → | _____ |
| (3) _____ | → | _____ |

[사] 역시 [바]와 비슷한 문제를 지닌다. [사]-〈보기〉-(A)의 경우, [바]-〈보기2〉처럼 사실 ‘텍스트 형식’으로 제공될 필요가 없는 것이다. 게다가 보기의 (A)에는 해당 단어에 밑줄까지 쳤기 때문에, [바]에서처럼 그나마 ‘숨어 있는 언어 자료 식별 능력’조차 필요로 하지 않는다.

[사]-2006-중-[수행평가 5] 〈보기〉의 글을 읽고, ①, ②, ③에 들어갈 알맞은 말을 쓰시오. (3점)

〈보 기〉

(A) 한 의과대학 교수가 실험대 앞에서 소변이 가득 담긴 컵 속에 손가락을 집어넣었다 빼서는 다시 입 속에 넣었다. 그리고는 소변이 든 컵을 학생들에게 건네며 자신이 했던 것과 똑같이 하라고 했다. 학생들은 구토를 참아 가며 컵 깊숙이 손가락을 넣었다가 다시 입에 넣었다. 이 모습을 본 교수가 말했다.
 “모두 헛수고를 했군. 내가 컵에 넣은 것은 둘째 손가락이고, 입 속에 넣은 것은 셋째 손가락이라는 것을 알아차린 학생이 하나도 없는 걸 보면 말일세.”

(B) 낱말 형성법에서 어근과 어근의 결합으로 이루어진 낱말을 합성어라고 하고, 어근과 접사의 결합으로 이루어 낱말을 (①)(이)라고 한다. (A)의 밑줄 친 낱말들을 낱말 형성법에 따라 분류하면, (②) 등은 합성어이고, (③) 등은 (①)이다.

① _____

② _____

③ _____

이어지는 [아]와 [자]는 똑같은 평가 요소로 구성된 문항이다. 외형적 구성도 거의 비슷하다. 굳이 다른 점을 발견하자면 두 가지 정도를 지적할 수 있다. 첫째, [아]의 경우는 ‘품사’라는 평가 요소를 문두에 드러내었고, [자]는 문두에서는 해결 절차만 지시하고 답지에 ‘구체적인 품사명’을 드러내면서 평가 요소를 드러내었다는 점이다. 둘째, 판단 대상 언어 자료가 ‘텍스트 형식 속의 하나의 문장’인지 ‘하나의 문장만이 제공되었는지’ 여부이다. 당연히, 학습자의 머릿속에서는 이 둘은 똑같이 취급된다. [아]의 경우는 [사]와 마찬가지로, 적어도 문항을 해결하는 과정에서 ‘답지 해결에 필요한 자료와 그에 대한 판단’만이 필요하기 때문에, ‘텍스트 형식에 제공되었어도’ 학습자는 ‘텍스트 중심’으로 해결하지 않는다.

[아]-2006-중-[21, 수행평가 8] 다음 두 편의 글을 읽고, 물음에 답하시오.

(가) 그림을 보는 것은 우리의 눈이다. 그림을 본다는 말은 그림을 그저 바라본다는 말이 아니다. 그림은 경치처럼 바라보는 대상이 아니라, 자세히 살펴보는 대상이다. 살펴본다는 것은 어딘가 물감이 벗겨졌나, 곰팡이가 피었나, 이렇게 보는 일이 아니고, 그 그림에 대하여 이모저모 생각하며 따져 보는 일이다. 이런 일을 우리는 감상(鑑賞)이라고 말한다.

그림을 감상하는 것은 우리의 뇌이며 뇌에서 일어나는 고등 정보 처리 작용이다. 뇌는 이미 입력된 지식으로 사고한다. 그러므로 지식이 없으면 감상이 되지 않는다. 그림이 감상되지 않는다는 말

은 곧 우리의 뇌가 정보 처리를 할 수 없다는 말이고, 뇌가 정보 처리를 할 수 없다는 말은 처리할 만한 단위의 지식이 없다는 말이다.

지식이 적으면 감각적, 감성적으로 반응할 수밖에 없다. 그래서 “야 그 여자 피부색 참 좋다.”, “㉠ 그 구멍이 참 징그럽게 그렇다.”하는 말이 나오게 된다. 이런 말은 누구나 할 수 있다. 그러나 이런 느낌만으로 우리는 만족하지 않는다.

(나) (하략)

21. ㉠에 사용된 단어들의 품사를 설명한 것으로 옳지 않은 것은?

- ① 그 : 뒤에 오는 체언을 자세히 꾸며 주는 단어
- ② 구멍이 : 놀람이나 느낌, 부름 따위를 나타내는 단어
- ③ 참 : 주로 용언을 꾸며 주는 구실을 하는 단어
- ④ 징그럽게 : 사물의 상태나 성질을 나타내는 단어
- ⑤ 그렸다 : 사람이나 사물의 움직임을 나타내는 단어

[자]-2008-중-10. ㉡~㉣에 대한 설명으로 옳은 것은?

투명한 유리병에 쪽지를 넣고 뚜껑을 꼭 막았다.

㉠

㉡

㉢

㉣

㉤

- ① ㉠ : 뒤에 오는 낱말을 꾸며 주는 대명사이다.
- ② ㉡ : 서술어를 꾸며 주는 명사이다.
- ③ ㉢ : 형태의 일부가 변화하는 동사이다.
- ④ ㉣ : 실질적인 의미가 없는 부사이다.
- ⑤ ㉤ : 대상의 상태를 나타내는 형용사이다.

[채]의 <보기>는 [배]의 <보기1>과 같은 성격을 지닌다. 문제는, [채]의 답지 성격이다. <보기> 내용을 판단 근거로 삼아 [채] 답지들의 언어 자료를 판단하는 것이다. [채] 답지의 성격을 [사]의 (A)와 비교할 때, 외형적으로는 현저히 다르지만 실제로 학습자의 머릿속에서 작용하는 바를 고려할 때는 크게 다를 바가 없다는 것이다. 이렇게 볼 때, [사] 문항 출제

자가 (A)를 작성하면서 만약 ‘텍스트 중심’으로 언어 자료를 제공하려 했고, 이로써 소위 ‘대안적 평가’가 실현되었다고 생각하면 문제가 있다. ‘학습자의 문제 해결 과정’에서는 아래 [차]의 답지처럼 해당되는 단어 차원만 제시되는 것과 다를 바 없기 때문이다.

[차]-2008-중-18. (가), (나)의 예로 바르게 짝지어진 것은?

〈보기〉

(가) 우리말에서 받침소리로는 ‘ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅇ’의 7개 자음만 발음한다. 즉, 7개 자음 이외의 자음이 받침으로 쓰일 때에는 7개의 대표음 중 하나로 발음된다.

(나) 우리말에서는 자음 ‘ㄷ, ㅌ’이 ‘ㅣ’모음을 만날 때 ‘ㅈ, ㅊ’으로 바뀌어 발음되는 경우가 있다.

- | | (가) | (나) |
|---|------|-----|
| ① | 꽃[꼇] | 잔디 |
| ② | 숲[쑤] | 말이 |
| ③ | 밭[반] | 굳이 |
| ④ | 삶[삼] | 디디다 |
| ⑤ | 닭[닥] | 달맞이 |

[캐]의 <자료>의 경우, [다], [라] 문항과 큰 차이를 보여 비교할 만하다 하겠다. 전술하였듯이 [다], [라]의 경우는 문법 지식 자체를 ‘기억’하고 있는지 여부를 묻지 않도록 ‘회피’하다 보니 개념어를 메타적으로 풀이하는 ‘텍스트’가 생긴 경우이다. 반면 [캐] ⑦의 경우는 평가 요소의 핵심 지식을 ‘기억’하고 있는지 여부를 묻는데, 그 지식을 풀이하는 메타적 언어와 함께 ‘텍스트’를 이루어 제시하고 텍스트 자체에서 답안을 작성하도록 하는 유형이다. 여기에서 현 문법 평가 도구 제작자 사이에 ‘어떤 지식을 학습자가 기억해야 하는지 여부’에 대한 암묵적 합의가 이루어져 있음을 알 수 있다.

[캐]-2008-중-【수행평가 10】<자료>는 언어의 일반적 특성에 관한 학생의 메모이다. 물음에 답하시오. [2점]

〈자 료〉

- 시간의 흐름에 따라 언어가 변하는 성질을 일러
(㉠)(이)라고 한다.

[예]

가. 새롭게 생겨난 경우 : 인터넷, 블로그

나. (㉡) : 온(100), 즈믄(1,000)

다. 뜻이 바뀌는 경우 : 어리다(어리석다→나이가 적다)

(1) ㉠에 적절한 언어의 일반적인 특성을 쓰시오.

: _____

(2) ㉡에 들어갈 적절한 말을 쓰시오.

: _____

[태]는 [사], [차]와 비교할 수 있는 유형이라 판단된다. 먼저 평가 요소가 비슷한 [차]와 비교를 해 보자. [차]의 경우 ‘원리’가 ‘텍스트’로 제시되고 그에 대한 이해를 바탕으로 관련된 언어 자료를 답지에서 선택하는 것이다. [태]의 경우는 문제 해결의 절차를 파악할 수 있는 단서가 두 개 있다. 첫째는 문두에서 ‘소리 나는 대로’라고 제시된 부분이고, 둘째는 사례로 제시된 언어 자료 부분이다. 이를 바탕으로 ‘소리 나는 대로 써야 함’이라는 ‘원리’를 파악할 수 있다. 이렇게 보면 [태]의 경우, 학습자가 정답을 작성하는 데에 ‘대화라는 텍스트’는 별다른 역할을 하지 못한다. [사]의 (A)에 대해 지적했던 바와 같이, ‘텍스트’는 외형적으로만 큰 비중을 차지할 뿐, 실제로 문항을 혁신시켰다고 볼 만한 영향력은 발휘하지 못하였다.

[태]-2008-초-【수행평가 7】 아래 대화에서 밑줄 친 ㉠~㉣을 [예]와 같이 바르게 소리 나는 대로 쓰시오. [3점]

손녀 : 할아버지, ㉠꽃망울 좀 보세요.

할아버지 : 참 예쁘구나, 이 ㉡밭이 꽃으로 가득하면 더 아름답겠지? 기분도 상쾌한데, 시조나 한 수 ㉢ 읊어 볼까?

예	꽃으로	→	[꼬츠로]
㉠	꽃망울	→	[]
㉡	발이	→	[]
㉢	울어	→	[]

IV. 논의 및 제언

문법은 지식을 중핵적으로 다루는 대표적 영역이다. 주지하다시피 1992년 탐구 학습이 제안됨으로써, 문법 지식에 대한 철학적 전회를 촉구 하게 되었다¹²⁾. 이러한 지식관의 변화는 문법 평가 도구 제작자의 철학 역시 변화하도록 했을 것이다. 그리고 그 결과가 바로 평가 도구 외형 구성의 변화로 이어졌을 것이다. 이와 같은 이유에서 본 연구는 ‘평가 도구의 외형적 구성 변화는 곧 평가 철학이 바뀐 것임’으로 전제하였던 것이다.

지금까지 III장에서 비평한 바를 바탕으로 하여 문법 평가 도구의 외형적 특성을 특화·요약하면 다음 표와 같다.

외형적 요소	세부 유형과 특징	텍스트 위상
문두	유형1 : 평가 요소에 대한 언급 있음	
	유형2 : 평가 요소에 대한 언급 없음	주로 학습자의 사고 절차에 대해 지시
평가용 언어 자료	유형1 : 평가 요소에 대한 해설1	개념에 대한 것
	유형2 : 평가 요소에 대한 해설2	원리에 대한 것
	유형3 : 언어 자료	평가 요소 관련 개념에 대응하는지 여부를 확인하도록

12) 탐구 학습을 교수학습 방법 차원으로만 간주하는 것은 탐구학습의 근본적 의미를 오히려 폄하하는 것이다. 이에 대한 자세한 논의는 주세형(2006), 남가영(2008) 참고.

답지	유형1 : 평가 요소에 대한 해설	
	유형2 : 언어 자료	평가 요소 관련 개념에 대응하는지 여부를 확인하도록
수행평가 답안	개념에 해당하는 자료를 답안으로 작성해야 할 경우	‘평가용 언어 자료/답지’와 큰 차이를 갖지 않음
	언어 자료에 대한 가치 판단 결과를 답안으로 작성해야 할 경우	
	평가 요소(개념) 자체를 답안으로 작성해야 할 경우	
해제, 해설	개념 설명이 부족하거나 개념 설명에 대해 도식이 필요할 때	

성취도 문법 평가 문항의 평가 요소는 모두 ‘지식’이었다. 지식관의 변화에 따라 초래된 문항의 외형 변화 중, 가장 핵심적인 것은 무엇일까. 바로 ‘문두’와 ‘답지’에서 ‘평가 요소’가 노출되지 않는다는 점이다. ‘문두’와 ‘답지’에서 평가 요소 용어 자체를 노출하지 않는 것’은 수능에서도 보편적인 현상이며, 이는 학업성취도 문법 문항에서도 마찬가지였다. 이는 결국 ‘지식관의 변화’가 ‘평가 철학’을 바꾼 것이다. 변화된 평가 철학은 결과적으로 문법 문항 출제자에게 ‘문두와 답지 제작 원리’를 무의식적으로 공유하도록 한 것이다.

앞서 진술했듯, ‘문두’에는 학습자의 사고 절차를 지시하곤 하며, ‘답지’에서는 ‘언어 자료’를 제시하거나 <보기> 등에서 제시된 내용을 절차적 지식으로 삼아 진술한다. 만약 ‘문두’나 ‘답지’에서 평가 요소가 노출된다면, 문법 개념에 대한 해설을 병행한다.

요컨대, ‘소위 텍스트 중심 문법 평가의 특징’으로 간주할 만한 것을 찾을 수 있다면, 다음 두 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 언어 자료가 제시되는 ‘양’의 증가

둘째, 문법 지식·개념이 제시되는 ‘방법’의 변화

그러나 앞서 살펴보았듯이, ‘언어 자료가 제시되는 양의 증가’라는 특

성은 사실 문법 평가의 본질을 구현하는 데에는 큰 의미가 없다고 판단된다. 문법 영역에서 실제적인 언어 자료(authentic data)에 대한 고민이, 단순히 언어 자료의 양의 증가로 대치되어서는 안 될 것이다. 그 자료가 활동이나 평가 도구에서 ‘문법 지식 이해’나 ‘문법 사고 활동’에 어떤 영향을 주는 변인인가를 생각할 필요가 있다. ‘텍스트 중심’이라는 것을 단지 ‘자료 자체의 가치’라는 잣대만으로 규정한다면, 문법 문항은 결국 ‘문법 능력’에 대한 풍부한 정보를 주기 어렵다. 그러므로 III장에서 살펴본 [나] 문항의 답지가 하나의 문장으로 제시되었다고 해서, 자료의 실제성을 담보하지 못했다고 판단할 수는 없다.

두 번째 사항은 문법 평가에서 본격적인 성찰이 요구되는 것이다. 사실상 예시 문항 [바], [사], [아]에서 제공된 텍스트 형식은 불필요하다. 평가 요소인 지식 개념을 ‘텍스트’ 단위로 풀어서 제시하는 것이 과연 ‘지식’을 올바르게 다루는 것인가? 학습자가 지식을 수월하게 대면할 수 있다는 장점이 있기는 한 걸까? 이에 대한 고민이 구체화되지 않은 채 무작정 ‘텍스트 형식의 자료’가 주어진 형국이다.

문법 평가에서는 흔히 ‘대안적 평가 원리’로서 ‘텍스트 중심 문법 평가’를 제안해 왔으나, 이에 대해 그동안 모호하게 인식하고 있었음이 드러났다. 문항 구성 틀을 분석해 본 결과 ‘텍스트 중심 문법 평가’라고 일컬을 만한 새로운 특성은 위에 언급한바 두 가지로 나타났다. 첫 번째 특성은 문법 능력에 대한 어떠한 고민도 뒤따르지 않은 것으로, 향후 이를 ‘텍스트 중심 문법 평가의 특성’으로 간주하지 않는 것이 옳다고 본다. 두 번째 특성은 새로운 고민이 수반된 것이긴 하다. 그러나 평가 요소 자체에 대한 메타 언어를 모두 노출하여 지식을 제시한 것이, 과연 ‘어떠한 문법 능력을 측정할 수 있는 것인지’, 향후 엄밀한 검증이 요구되는 점이다.

소위 텍스트 중심 원리란, 문법 평가의 본질을 회복하기 위해 제안된 개념일 것이다. 그러나 적어도 국가 수준 학업 성취도 평가에서 읽어 낼 수 있는 ‘텍스트 중심 원리’란, 측정하고자 하는 문법 능력과의 관련성을 묻지 않고 막연히 제안된 것이라 할 수 있다. 성취도 평가에서의 사정이 이러하다면, 국어 문법 평가 전반의 경향으로 일반화하여도 무리가 아니

지 싶다.

연구자가 ‘현재태’의 ‘텍스트 중심 원리’를 부정했다고 해서, 문법 평가의 본질 회복에 있어 ‘텍스트’가 영향력이 없다고 보는 것은 아니다. 단지 ‘현재의 텍스트 중심 원리’란 단지 출제자들의 막연한 신념에 지나지 않음을 지적한 것이다. ‘텍스트 중심 원리’를 제대로 정립, ‘대안적 문법 평가 문항’을 제작해 내기 위해서는, 문법 능력이 무엇인지 구체화하는 작업과 함께, ‘평가 요소’와 직접적으로 관련된 ‘문법 능력’이 무엇인지를 논의하는 연구와, 또 그것을 측정할 수 있는 도구를 다양화하는 또 다른 연구가 있어야 할 것으로 판단된다. 이에 대해서는 지면을 달리하여 논하고자 한다.*

* 본 논문은 2009. 6. 28. 투고되었으며, 2009. 7. 3. 심사가 시작되어 2009. 7. 26. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 김은성(2008), 「문법교육에서의 텍스트 처리 방안」, 『국어교육학연구』 33, 국어교육학회, pp.333~365.
- 김창원(2003), 『국어교육론』, 삼지원.
- 남민우 외(2008), 「2007년 개정 교육과정에 따른 국어과 성취 기준과 평가 기준 개발 연구—3학년~10학년」, 『한국교육과정평가원 : 연구보고』 CRC 2008-3.
- 남민우(2008), 「국가수준 국어과 학업성취도 평가 연구의 현황과 개선 방향」, 『국어교육학회 제39회 정기 학술발표대회 자료집』.
- 노국향·최미숙(2001), 「PISA 2000 읽기 평가 결과 분석 연구」, KICE 연구 보고 RRE 2001-9-2.
- 신명선(2007), 「문법교육에서 추구하는 교육적 인간상에 대한 연구」, 『국어교육학연구』 28, 국어교육학회, pp.423~458.
- 이도영(2007), 「문법 영역의 평가 방법—형성 평가를 중심으로」, 『국어교육연구』 41, 국어교육학회, pp.103~126.
- 이완기(2007), 『영어 교육 평가론』, 문진미디어.
- 이희자(2002), 「의사소통 단위로서의 ‘말화문’과 ‘문장」, 『텍스트언어학』 13, 텍스트언어학회, pp.343~366.
- 주세형(2007), 「텍스트 속 문장 쓰기와 문법」, 『한국초등국어교육학』 34, 한국초등국어교육학회, pp.409~443.
- 주세형·정지은(2007), 「서울 K고 국어과 정기 고사에서의 문법 평가 실태 조사 연구」, 『국어교육학회 제38회 정기 학술대회 자료집』.
- 주세형(2008), 「국어과 평가 문항 타당도 제고를 위한 문법 교육의 방향」, 『문법교육』 8, 한국문법교육학회, pp.279~318.
- 최미숙(2004), 「국가 수준 국어과 교육성취도 평가의 실제와 발전 방안」, 『국어교육학연구』 제20집, pp.137~265.
- 최미숙 외(2008), 『국어교육의 이해』, 사회평론.
- 최지현(2000), 「선택형 지필 평가의 한계와 가능성」, 『국어교육』 103호, 한국어교육학회, pp.107~131.

<초록>

국가 수준 학업 성취도 평가에서의 소위 ‘텍스트 중심 원리’에 대한 비판

— 2005~2008년 문법 영역을 중심으로 —

주세형

문법은 ‘지식’을 중핵적으로 다루는 대표적 영역이다. 주지하다시피 1992년 ‘탐구 학습’이 제안됨으로써, 문법 지식에 대한 철학적 전회를 촉구하게 되었다. 이러한 지식관의 변화는 문법 평가 도구 제작자의 철학 역시 변화하도록 했을 것이다. 그리고 그 결과가 바로 평가 도구 외형 구성의 변화로 이어졌을 것이다. 이와 같은 이유에서 본 연구는 평가 도구의 외형적 구성이 바뀌었다는 것은 평가의 철학이 바뀌었음을 말해 주는 것으로 전제하였다.

본 연구의 목적은 다음과 같다. 우선 “현재 ‘텍스트 중심’이 문법 평가 도구의 대안적 원리로 간주된다.”라는 명제를 가설로 삼았다. 국가 수준 학업 성취도 문법 평가 문항(2005~2008년)을 대상으로, 평가 도구의 외형적 구성에 ‘텍스트’가 어떻게 개입하고 있는지 그 위상과 역할을 분석하였다. 그 가운데 문항 제작자가 전제하고 있을 법한 ‘텍스트 중심 원리’라는 실체적 인식을 포착해 내었다. 그 결과, 소위 ‘텍스트 중심 원리’는 실상은 모호할 뿐만 아니라, 문법 평가의 대안적 원리로서도 큰 의미를 지니지 못하고 있음을 지적해 내었다.

【핵심어】 문법 교육, 문법 평가, 평가 문항, 내용타당도, 학업 성취도 평가

<Abstract>

‘The so-called Text-centered Principle’ in National Achievement Assessment

Joo, Se-hyung

Grammar education is always concentrated on knowledges. From 1992, when heuristic method was firstly offered, Korean Educationalists now have had a different viewpoint of grammatical knowledge. This status has brought out the changes of grammar assessment tool. In this respect, I assumed that the each components of assessment tool is closely connected to the viewpoint of grammar knowledge.

In this thesis, I’ve made up a assumption that ‘text-centered principle’ is now considered as the alternative in grammar assessment. Then, I’ve analysed the status and role of the text in grammar assessment item of National Achievement Assessment(2005~2008).

Finally, I’ve indicated that ‘text-centered principle’ is actually vague and doesn’t have any meanings as a alternative assessment tool.

[Key words] grammar education, grammar assessment, assessment items, contents appropriateness, the National Achievement Assessment