

한국어 쓰기 능력 평가에 대한 연구*

- 텍스트 생산 능력 평가를 중심으로 -

진대연**

〈차 례〉

- I. 서론: 문제의 제기
- II. 텍스트 생산 능력의 개념 및 평가
- III. 텍스트 생산 능력 평가의 내용
- IV. 텍스트 생산 능력 평가의 방법
- V. 결론: 대안의 모색

I. 서론: 문제의 제기

쓰기(writing)는 문자 언어를 사용한 표현 활동으로서 그 개념은 음성 언어의 단순한 표기에서부터 학위 논문의 작성이나 예술 작품의 창작에 이르기까지 그 범위를 아주 넓게 상정할 수 있으며 그 기능과 유형도 여타의 언어사용 능력과 마찬가지로 세분할 수 있다. 그런데 한국어 쓰기 교육에서는 현재까지 쓰기가 주로 다른 언어사용 능력의 습득

* 이 글은 서울대학교 언어교육원의 제37회 어학연구회(2003. 12. 12)에서 발표한 〈한국어 학습자의 텍스트 생산 능력 평가에 대한 연구〉를 토로 해서 새로이 내용을 수정·보완한 것임.

** 서울대학교 언어교육원

을 보완해 주는 기능으로 인식되어¹⁾ 문서상의 교육 목표를 제외하고는 교육의 내용, 방법, 평가 등 거의 모든 측면이 독자적으로 체계화된 모습을 갖추지는 못하고 있다.

언어 교육에서 제2언어 의사소통 능력이 중시되는 요즘의 분위기와 한국어교육에서 학업을 목적으로 하는 학습자들이 늘고 있는 추세 속에서²⁾ 쓰기 능력의 계발이 중요해지는 것도 당연한 귀결일 것이다. 한국어교육에서 쓰기 능력이 중시되어야 한다면 이는 쓰기 능력의 평가도 그래야 한다는 것을 의미한다. 언어 교육에서 평가는 <교육과정-내용-(교사-교재)-방법-평가>의 순환에서 끝자리를 차지하는 동시에 전(全) 과정에 영향을 미치는 중차대한 역할을 한다. 따라서 쓰기 평가가 개선되면 쓰기 교육의 수준이 더 높아지고 이는 학습자의 실력 향상에도 이바지하게 될 것이다.

국내에서 쓰기 능력 평가에 대한 연구는 주로 국어교육 분야에서 이루어졌는데 주제면에서 평가 방법, 평가 기준 등을 비롯해 비교적 골고루 연구되다가 수행평가의 도입과 함께 연구의 중심이 그쪽으로 이동하였다.³⁾ 이에 비해 한국어교육 분야의 쓰기 능력 평가 연구는 최근 몇 년 사이야 비로소 눈에 띄게 되는데 한국어능력시험, 포트폴리오 평가 등이 주제로 나타난다.⁴⁾ 그러나 (주로 대학 수준의) 한국어교육기

- 1) 쓰기에 대한 교육 현장의 인식과 실천이 미약한 데에 반해서 쓰기 연구 또는 쓰기 교육 연구는 상대적으로 활발한 편이었다. 관련 논의는 강승혜(2002: 162) 참조.
- 2) 제2언어 교육에서 의사소통 능력이 강조되면서 구어를 사용한 의사소통이 더 강조되었던 것이 사실이지만, 문어를 사용한 의사소통도 컴퓨터와 인터넷의 발달 등에 따라 그 비중이 더욱 높아지고 있다는 점과 관련된다. 또한 문제-해결이나 의미의 창조 과정으로 쓰기에 접근하는 경우, 쓰기 능력은 학업을 수행하려는 한국어 학습자에게 목적 달성을 위한 가장 중요한 수단이자 목적 그 자체가 되기도 한다. 진대연(2003) 참조.
- 3) 1980년 이후에 나온 석박사 학위논문으로 국회도서관에 등록된 자료의 분석에 따른다.
- 4) 서윤남의 <한국어 능력 시험 쓰기 평가 개선 방안>(2003), 이항무의 <한국어 쓰기

관에서 정기적으로 행하고 있는 쓰기 평가와 직접 관련된 실제적인 논의는 아직 발견되지 않고 있다.

텍스트 생산 능력은 언어학에서 텍스트/담화에 대한 연구가 진척되면서 언어 교육에 실마리를 제공한 것으로서 실제 쓰기 능력에서 중핵적인 위치를 차지한다. 한국어교육 연구에 많은 도움이 되고 있는 서구의 관련 연구에서는 쓰기 능력 평가에 글의 내용이나 조직 등 텍스트 생산 능력과 직결되는 사항들을 반드시 포함시키고 있다. 따라서 그러한 이론적 바탕을 참조해 한국어교육의 실제와 연관지어 본다면 한국어 쓰기 평가의 논의 차원을 높이는 데에 큰 도움이 될 것이다.

이 글에서는 이러한 문제 의식에서 출발해 쓰기 능력 중에서 특히 텍스트 생산 능력과 그 평가의 개념을 알아보고 구체적으로 텍스트 생산 능력 평가의 내용 및 방법에 대해 살펴보고자 한다. 여기에서 전제하고 있는 논의의 대상은 주로 국내 대학 부설 한국어교육기관의 중급 이상으로 볼 수 있지만 한국어 쓰기 교육과 관련된 장이라면 잠재적으로 모두 이 연구의 적용 범위에 포함될 수 있을 것이다. 이렇듯 한국어교육 현장의 실제적인 쓰기 교육 개선을 위한 탐색이라는 점에서 이 글의 의의를 찾을 수 있다고 본다.

II. 텍스트 생산 능력의 개념 및 평가

언어 능력의 평가를 논하기 위해서는 평가하려고 하는 것이 무엇인가에 대한 정의를 내리는 일이 선행되어야 할 것이다. 그러나 이 글에

포트폴리오 평가 연구》 등이 있으며, 포괄적인 한국어 능력 평가에 대한 연구로 김영아의 〈외국어로서의 한국어 능력 평가 연구〉(1997)와 김유정의 〈한국어 능력 평가 연구〉(1999) 등이 있다.

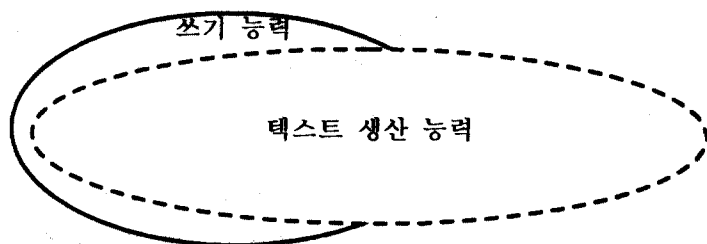
서 초점을 맞추고 있는 쓰기, 즉 텍스트 생산은 그 주체와 상황이 너무 다양해서 한 가지 정의로 모든 상황을 포괄할 수는 없다. 따라서 이 장에서는 한국어 텍스트 생산 능력의 개념 설정에 참고할 만한 언급과 제(諸) 측면들을 살피고, 텍스트 생산 능력 평가에서 전반적으로 고려해야 할 사항과 평가 과제의 설계에서 참작해야 할 점을 살피는 것으로 범위를 제한해 논의하고자 한다.

1. 텍스트 생산 능력

쓰기는 글짓기나 작문을 포함하는 넓은 의미로서 문자 언어를 사용해 표현하는 인간의 모든 활동이나 행위, 즉 의미를 지닌 (문자) 텍스트의 생산이라고 할 수 있다. 여기에는 의사소통, 문제의 발견 및 해결, 의미의 창조 등이 포함된다.⁵⁾ 그리고 이러한 활동이나 행위를 할 수 있는 능력을 쓰기 능력이라고 본다면, 넓은 의미의 텍스트 생산 능력은 쓰기 능력과 일치한다. 그러나 좁은 의미의 텍스트 생산 능력은 쓰기에서 주변적이라고 할 수 있는 몇 가지, 즉 모어 습득이나 외국어 학습에서 보이는 문자 익히기, 언어 능력의 신장을 문자로 확인하기 등 일반적으로 교실 내의 쓰기와 관련되는 몇 가지 활동들을 뺀 쓰기 능력이라고 할 수 있다. 이를 그림으로 표현하면 다음과 같다.⁶⁾

5) 진대연(2003: 318-320) 참조.

6) 텍스트 생산은 첫째로 '의사소통, 문제의 발견-해결, 의미의 창조'라는 목적이 명시적이며, 둘째로 이러한 목적에 따라 '의미'를 지니고 '해석'이 가능하며, 셋째로 '상대적으로 분량이 많은' 글을 쓰는 것이라는 점에서 일반적인 쓰기와 구별해 볼 수 있다. (이 글에서는 기본적으로 넓은 의미의 텍스트 생산 능력을 전제로 하고 있지만) 좁은 의미의 텍스트 생산 능력과 쓰기 능력 간의 관계를 도식하면 <그림 1>과 같다. 여기에서 쓰기 능력 범위 밖으로 돌출되어 있는 영역은 말하기 능력 등과 관련된 부분으로 상정할 수 있다.



〈그림 1〉 쓰기 능력과 텍스트 생산 능력의 관계

크레션(Krashen, 1984: 20)은 '쓰기 능력(competence)은 숙달된 필자가 쓰기에 대해서 가지고 있는 추상적 지식'이라고 정의한 바 있는데, '능력'의 개념은 상대적인 것으로 절대적인 것이 아니다. 즉 '누가 어느 정도 (잘) 할 수 있는가'를 판단할 수 있을 뿐이다. 스콧(Scott, 1996: 18)은 쓰기 능력과 언어적 능력이 다르다는 것을 교사와 학생 모두가 인식해야 함을 강조하는데, 그는 '쓰기 능력은 쓰기에 대한 지식과 쓰기 전략에 대한 지식을 포함하며(encompass), 이것은 텍스트 전반의 응집성에 반영되는 것'이라고 정리한다.

쓰기 능력의 실체를 파악하기 위해서 많은 연구자들은 글을 '잘 쓰는 이(good writer)'와 '잘 쓰는 것(good writing)'에 대해 살필 필요가 있음을 깨달았고, 이 두 가지에 대해서 아는 것이 바로 쓰기 능력이라고 주장하는 연구도 나오게 된다.⁷⁾ 예를 들면 글을 잘 쓰는 이는 대개 <계획-작성-수정/퇴고>의 과정을 거치는데 이는 과정 중심 쓰기의 이론적인 바탕이 되기도 한다.

쓰기와 쓰기 능력을 심도 있게 이해하기 위해서는 제1언어 쓰기와 제2언어 쓰기의 관련성, 쓰기 과정, 쓰기 능력과 문법적 능력, 읽기와 쓰기의 관계, 말하기와 쓰기의 관계, 쓰기 능력과 담화 양식 등의 제반

7) 스콧(1996: 2-5) 참조.

사항들을 종합적으로 살펴야 한다. 같은 표현 능력 범주에 속하는 말하기와 쓰기⁸⁾의 예를 들어 보면, 언어학 중심의 전통적인 연구에서는 말하기(또는 구어)가 쓰기(또는 문어)에 우선하며 쓰기는 단순히 말하기를 반영하는 것이라고 보는 데 반해, 교육 중심의 연구에서는 문어가 구어보다 '옳은' 것이며 구어보다 더 높은 가치를 지니고 있다고 보아왔던 것처럼 쓰기와 관련된 문제에는 분야별로 다양한 견해가 존재한다.

작문 이론에서는 쓰기를 사회적·문화적 현상 또는 인지적 활동으로 보는 견해가 지배적인데, 전자로 보는 경우에 쓰기는 특정한 담화 공동체에 맞는 특정한 담화 관습에 따라 이루어지는 의미 구성 활동으로 규정된다. 이때 쓰기의 사회적 맥락이 장르와 과제 선택에 영향을 미치며 쓰기에서 나타나는 차이는 문화적으로 더 선호하는 특정한 언어적 선택의 차이, 즉 문화적 가치의 차이가 된다. 이에 비해서 쓰기를 후자로 보는 경우에는 쓰기의 '과정'이 핵심적인 사항이 되며 과제 환경(task environment)이나 개인의 인지 활동, 기억, 지식 등이 쓰기에서 중요한 문제가 된다. 헤이즈·플라워(Hayes & Flower, 1980), 헤이즈(Hayes, 1996), 베라이터·스카르다말리아(Bereiter & Scardamalia, 1987) 등의 모형이 쓰기 연구에 자주 인용되는데, 이러한 모형은 쓰기 과정을 정확하고 자세하게 기술함으로써 평가해야 할 능력이 무엇인지 정의하는 데에 도움이 된다.

다음으로 평가를 위한 쓰기 능력, 즉 텍스트 생산 능력을 구체적으로 제시하기 위해 국내의 연구자들에게 잘 알려진 브라운(H. D. Brown 1994: 327)의 쓰기를 위한 세부 기술(microskills for writing) 12가지를 원용하면, 쓰기는 정서법에 맞게 적절한 속도로 단어 및 어순 양식에

8) 한국어교육 연구에 자주 인용되는 브라운(H. D. Brown, 1994: 325-326)에 정리된 말하기와 쓰기의 차이점 7가지는 다음과 같다: 영속성(permanence), 표현 시간(production time), 거리(distance), 맞춤법(orthography), 복잡성(complexity), 어휘(vocabulary), 형식성(formality).

맞추어 내용을 생산하는 기술(1-3), 문법 체계를 이용해 특정한 의미를 표현하고 응결 장치(cohesive devices)를 이용하는 기술(4-6), 수사법·담화 관습을 이용해 의사소통 기능을 달성하고 내용을 조리 있게 연결하는 기술(7-9), 글의 표의와 함의를 구분하고 문화적 특성이 있는 내용을 정확하게 전달하며 쓰기 과정에 따른 전략을 사용하는 기술(10-12) 등을 필요로 한다. 이러한 견해 이외에도 내용의 생성, 조직, 표현 능력이 쓰기의 전(全)과정에서 가장 중요하다고 보는 관점이 있으며, 또 쓰기 능력이 표기 능력, 어휘 능력, 문장 능력, 표현 능력, 텍스트 구성 능력으로 구성된다고 보는 입장도 있다.⁹⁾ 쓰기를 언어의 종합 운용 능력으로서 의사소통¹⁰⁾, 문제의 발견-해결, 의미의 창조 행위라고 전제하는 이 글에서는 쓰기에는 각각의 행위에 필요한 능력들이 종합적으로 요구되며 포괄적으로 쓰기 교육 평가의 초점은 <텍스트 생산 능력>에 있어야 한다고 본다.

2. 텍스트 생산 능력 평가

-
- 9) 민현식(2003. 6. 12, 서울대 국어교육과 대학원 학위논문 계획발표장)의 논평에 따른 것이다. 이러한 분류는 다음과 같은 그의 평소 견해와도 어느 정도 관련이 있는 것 같다: 국어 능력은 1) 담화(화법) 능력, 2) 독해 능력, 3) 작문 능력, 4) 규범 능력으로 나눌 수 있다. 그러나 담화 능력, 작문 능력, 독해 능력의 평가는 채점자의 객관성 확보가 어렵고, 과도한 평가 시간 요구로 부담스럽기 때문에 표기법 측정과 같은 규범 능력 평가가 비교적 손쉽게 객관적으로 평가할 수 있는 방법이다. 규범 능력의 측정은 1) 표기력 측정, 2) 표준어 능력 측정, 3) 어휘력 측정, 4) 문장력 측정으로 나눌 수 있다(민현식, 2002).
- 10) 의사소통 능력 또는 언어 능력에 대한 견해만 해도 커네일과 스웨인(Canale & Swain 1980) 및 커네일(Canale 1983)의 문법적 능력, 사회언어학적 능력, 담화적 능력, 전략적 능력; 바흐만(Bachman 1990)의 조직적 능력, 화용적 능력; 바흐만과 팔머(Bachman & Palmer 1996)의 조직적 능력, 화용적 능력, 전략적 능력, 심리생리학적 기제 등으로 다양하게 파편되어 왔다. 이에 대한 자세한 사항은 류재택 외(2002: 13-15) 참조.

언어 평가 연구의 교과서적인 바흐만·팔머(Bachman & Palmer, 1996)에 따르면 언어 교육에서 평가의 목적은 크게 두 가지, 즉 평가를 통해서 학습자의 언어 능력을 추정하고 이에 근거해서 교육적인 결정을 내리는 데에 있다. 쓰기 능력은 언어 능력의 부분 집합이므로 이의 평가 목적도 언어 능력 평가의 부분으로서 간주할 수 있다. 이 절에서는 언어 평가에서 전반적으로 고려해야 할 사항과 평가 과제의 설계에서 참작해야 할 점을 살핍으로써 텍스트 생산 능력 평가에서 얻을 수 있는 시사점을 찾아보고자 한다. 먼저 평가 과제나 채점 절차의 설계에 앞서 고려해야 할 핵심적인 질문 몇 가지를 정리하면 다음과 같다(Weigle, 2002).

- 1) 무엇을 평가하려고 하는가? - 평가하려는 것이 문법적인 문장의 형성인가 아니면 의사소통 기능적인 쓰기인가?
- 2) 왜 쓰기 능력을 평가하려고 하는가? 평가에서 얻은 정보로 무엇을 할 것인가?
- 3) 누가 피험자인가? - 피험자가 최상의 능력을 발휘할 수 있도록 과제를 설계하기 위해서 알아야 할 것은 무엇인가?
- 4) 누가 채점할 것인가? 어떤 기준이 적용될 것인가? 채점 기준 적용의 일관성을 어떻게 확보할 것인가?
- 5) 평가가 제공하는 정보를 누가 이용할 것인가? 그 정보가 어떤 형태로서 가장 유용할 것인가?
- 6) 피험자의 쓰기 능력 평가에 관해서 수집할 수 있는 정보의 양과 종류를 제한하는(시간, 자료, 돈, 수고 등) 제약은 무엇인가?
- 7) 평가가 타당하고 신뢰성 있게 되려면 평가에 대해서 무엇을 알아야 하는가?

여기에서 제기된 7가지 질문의 답을 찾아가는 과정이 바로 언어 또는 쓰기 능력 평가를 올바르게 이해하는 길일 것이다. 그러나 한국어 쓰기 평가의 경우 대개는 '지금까지 내려오던 대로, 정해진 프로그램 안에서' 학습자의 성취도가 어느 정도인지를 평가하는 방식에 머물러 있다.

그 결과 급별 쓰기 평가의 연계성이나 수준차 등이 고려되지 않아 평가의 타당도에 의문이 제기되기도 하고, 평가자간 신뢰도에 대한 검증의 절차 없이 채점이 이루어져 뜻밖의 횡재를 하거나 선의의 피해를 보는 학습자가 있었던 것도 부인할 수 없을 것이다. 또한 평가 결과가 정밀하게 분석되지 않고 일회적인 '시험'에 머물러 교육과정 개선이라는 평가 고유의 기능이 등한시되었던 것도 사실이다.

시험에서 평가하고자 하는 바를 '구성/구인(construct)'이라 하는데 이것을 정의하는 일이 평가 과제의 개발에서 가장 주요한 관심사가 된다. 이때 핵심적인 사항은 어떤 요인들이 실생활의 언어 사용과 관계가 있는지, 그중 어떤 요인이 측정되어야 할 본질적인 것인지를 결정하는 일이다. 언어 능력과 그 부분으로서의 쓰기 능력을 구성하는 요소는 크게 언어 지식(language knowledge)과 전략적 능력(strategic competence)으로 이루어진다고 할 수 있는데,¹¹⁾ 이 요소들은 의사소통뿐만 아니라 문제의 발견-해결, 의미의 창조 과정에도 공통적으로 작용한다. 그런데 어떤 경우에도 모두 적용될 수 있는 언어 능력 또는 구성을 정의하는 것은 사실상 불가능하다. 따라서 평가의 대상(피험자), 평가의 목적, 목표어 사용 상황 등을 고려해 언어 능력의 구성 요소 가운데 강조하고자 하는 부분을 평가의 중심에 놓는 유연함이 전제되어야 한다.

언어 평가의 설계와 개발에서 가장 중요한 고려 사항은 바로 (평가의) 사용이다. 따라서 평가에서 가장 중요한 자질은 유용성이라고 할 수 있다(바흐만·팔머, 1996: 17). 평가의 유용성은 신뢰도, 구성 타당도(construct validity), 실제성(authenticity), 상호작용성(interactiveness),

11) 언어 지식은 문법적 지식, 텍스트적 지식, 기능적 지식, 사회언어학적 지식 등으로 구성되고 전략적 능력은 평가, 목표 설정, 계획, 실행의 제어(control of execution) 등으로 이루어진다. 여기에서 전략적 능력은 어떤 이의 언어 능력을 외부 상황, 개인적인 성격, 화제 지식(topical knowledge) 등과 연결해 주는 기능을 한다. 관련 논의는 바흐만·팔머(1996), 더글러스(Douglas, 2000), 웨이글(2002) 참조.

영향력(impact), 실용성(practicality) 등의 6가지로 구분할 수 있다. 신뢰도는 측정이 일관성 있게 이루어지는지에 대한 것이고, 구성 타당도는 평가하려는 능력을 실제로 평가하는지 하는 것에 관련되며, 실제성은 목표어 사용 과제와 언어 평가 과제의 특징이 일치하는 정도를 말하고, 상호작용성은 평가 과제의 수행에 관련되는 개인적인 특성의 정도나 유형을 의미한다. 영향력은 평가가 개인이나 체제에 끼치는 효과라 정의할 수 있으며 실용성은 평가의 개발 및 시행에 요구되는 자원과 사용 가능한 자원 사이의 관계로 정의된다.

평가의 6가지 유용성 이외에 평가 과제의 설계에서 참작해야 할 사항¹²⁾을 살펴보면, 첫째로 주제 문제(subject matter)가 있는데 이는 피험자에게 제시할 주제와 말아야 할 주제 등의 문제로 모든 피험자의 접근성(accessibility)이 가장 중요한 고려 사항이 된다. 예를 들어 이슬람 문화권 출신의 학습자에게 '음주의 좋은 점과 나쁜 점'과 같은 주제를 제시하는 것은 그리 바람직하지 못한 선택이라고 볼 수 있다. 둘째로 자극 자료(stimulus material)에서는 쓰기 제시문(writing prompt)이 주로 관련된다. 여기에는 피험자가 쓸 내용을 제공하는 지문, 인용문, 그림 등의 자료가 포함될 수도 있고 아무 부가적인 자극 자료 없이 주제만 지정될 수도 있다. 전자의 경우는 쓰기와 아울러 이해 또는 해석 능력도 동시에 요구하는 반면, 후자의 경우는 순수하게 쓰기 능력만을 보게 된다는 차이가 있다. 셋째로 글의 갈래(genre)는 쓰기에서 의도되는 형태(문종)나 기능(의사소통 기능 또는 담화 양식) 측면에서 정의될 수 있는데 목표어 사용 상황이라는 실제성을 가장 핵심적으로 고려해야 한다. 넷째로 시간 할당(time allotment)은 피험자에게 얼마간의 시간을 줄 것인가를 결정하는 문제로 피험자가 해결해야 할 과제의 수와 관련된다. 다섯째는 지시문(instructions) 관련으로 명확한 지시문을 제공하

12) 다음에 제시하는 8가지는 웨이글(2002: 90-107)을 참조·정리한 것이다.

는 것은 타당성 있는 평가를 설계하기 위해 중요하다. 지시문은 단순하고(simple), 간결하며(short), 상세해야(detailed) 하는데 그렇지 못할 경우에는 문제를 이해하는 데에 많은 시간이 소요되거나 어려움이 초래될 수도 있다. 여섯째로 과제 선택(choice of tasks)의 문제가 있는데 피험자에게 과제 선택의 기회를 주는 것이 배경지식과 관심의 효과를 증진시키는 데에 도움이 된다는 주장과 피험자가 언제나 최선의 선택을 하는 것은 아니고 과제 선택시 시간만 쓰게 된다는 주장이 엇갈린다. 일곱째로 작성 방식(transcription mode)에서는 손으로 쓰는 것과 컴퓨터로 쓰는 것의 차이가 문제가 된다. 컴퓨터가 쓰기에 미치는 영향과 쓰기 평가에서 컴퓨터 사용의 장단점을 인식하는 것이 중요한데, 주로 대규모 평가에서 컴퓨터 사용이 가능하다. 여덟째로 사전이나 참고 자료의 사용(use of dictionaries and other reference materials) 여부를 살펴야 하는데, 사전을 적절하고 효과적으로 사용하는 것은 좋은 필자가 자신의 의미에 맞는 정교한 단어를 선택하도록 해준다는 의견과 학생이 효과적인 사전 사용법을 모를 수도 있고 사전의 사용이 시간만 허비하게 할 수도 있다는 주장이 상반된다.

이상의 8가지 가운데 주제 문제, 자극 자료, 글의 갈래에 관한 사항은 실제 평가의 설계에서 기본적으로 고려되고는 있지만 아직 폭넓게 반영되지는 못한다고 보인다. 시간 할당은 기관마다 적절한 관례에 따르고 있으며, 지시문은 기관이나 출제자에 따라 요건을 충족시키는 경우도 있고 그렇지 못한 경우도 있다. 그러나 과제 선택 문제, 작성 방식, 참고 자료의 사용에 대한 고려나 논의는 아직 미미한 상황이다.

III. 텍스트 생산 능력 평가의 내용

평가의 내용은 무엇을 평가할 것인가와 관련되는 것으로서 어떤 능력을, 또는 능력의 어떤 부분을 평가할 것인가를 의미한다. 이 장에서는 텍스트 생산 능력 평가의 세부 영역에 대해서 검토해 보고 이와 관련하여 쓰기 지도 내용의 실제 구성 요소에 대해 살펴보고자 한다.

1. 텍스트 생산 능력 평가의 영역

제1언어 쓰기에서는 (특히 고등교육에서는) 사고의 독창성, 아이디어의 전개, 논리의 건실성 등이 강조되며 언어의 관습보다는 내용과 조직이 더 중시되는 경향이 있다. 이에 반해 제2언어 쓰기 지도에서 교사들은 종종 학생이 쓰는 내용보다 쓰는 방법에 더 관심을 가지게 되는데 이런 기준으로 보면 쓰기에서 문법적 정확성이나 어휘의 선택이 아이디어보다 더 중요하게 된다.¹³⁾ 간접평가 방식과 직접평가 방식이 혼재해 있는 한국어 쓰기 평가에서도 실제로 초·중급의 경우에 문형, 표현, 단어 등과 관련된 문항이 많으며, 고급에서도 (긴 글 쓰기의 비중이 늘기는 하지만) 이러한 현상이 계속된다. 다음의 <표 1>¹⁴⁾은 제2언어 쓰기 평가에서 평가 범주로 제시되는 사항들을 정리한 것인데, 이와 비교해 보면 현재 한국어교육 현장에서는 '엄밀한' 의미의 쓰기 교육과 평가가 거의 전(全)급에 걸쳐 제대로 이루어지지 않고 있다고 보아야 할 것

13) 이러한 편향이 변화하고 있는 추세이기는 하지만, 여전히 (특히) 언어 학습의 초기 단계에서는 문장의 정확성이라는 측면이 강조되고 있다. 스콧(1996: 5) 참조.

14) 이 표의 내용은 스콧(1996), 브라운(1994), 트리블(1996), 웨이글(2002) 등에서 인용·정리한 것이다. <평가 기준 = 평가 범주(또는 세부 항목)의 합>이라고 본다면, 이것은 실제 쓰기 평가에서 상황과 조건에 맞추어 적용해 볼 여지가 충분한 자료가 될 것이다.

이다. 다시 말하면 현재 한국어 쓰기 교육은 언어 학습의 결과를 문자로 확인하는 데에 치중하고 있다고 보아도 무방할 것이다.

	평 가 범 주
Murray (1983)	의미/내용, 권위/주제지식, 목소리/주장, 전개, 설계(형태, 구조, 순서, 초점, 응집성, 완결감), 명확성
Richards (1990)	응집성 - 전개, 연속성, 균형, 완결성 + 담화의 다양한 유형 응결성 - 지시, 대치, 생략, 접속, 어휘
Weir (1990)	관련성 및 내용의 적절성, 작문의 조직, 응결성, 목적에 따른 어휘의 적절성, 문법, 표기의 정확성Ⅰ(구두점), 표기의 정확성Ⅱ(맞춤법)
H. D. Brown (1994)	내용, 조직, 담화, 통사, 어휘, 표기
Tribble (1996)	과제 수행/내용, 조직, 어휘, 언어/문법, 표기
TOEFL (1998)	과제 처리, 조직과 전개, 뒷받침 문장의 사용, 언어 사용의 능숙함, 통사적 다양성과 어휘 선택 (* 총체적 평가 지침)
Douglas (2000)	언어 지식 - 문법적 지식, 텍스트적 지식, 기능적 지식, 사회언어학적 지식; 전략적 능력 - 평가, 목표 설정, 계획, 실행의 제어(control of execution) (* 언어 능력의 구성 요소)
Weigle (2002)	내용, 조직, 어휘, 언어 사용/문법, 표기 (* 분석적 채점 척도)

〈표 1〉 쓰기 평가 항목의 비교

위의 표에서 보면 글의 내용, 조직, 담화, 어휘, 문법, 표기 등이 거의 공통적인 평가 항목으로 언급된다. 그러나 한국어 쓰기 평가에서는 (답안이 어느 정도 말이 된다는 것을 전제한다면), 채점 과정에서 문법적 지식과 표기¹⁵⁾ 등이 지나치게 강조되는 면이 있다. 다음의 고급 쓰

기 평가 자료를 한 예로 살펴보자.

예 1) 다음 단어 중에서 3개를 골라서 짧은 글을 만들어 보세요. (2문제 x 0.8)

우선 이 문항에서는 3개의 내용이 짧은 글 안에서 서로 관련성을 가져야 하는지 그렇지 않은지에 대해서 피험자가 각각 다른 해석을 할 수 있다는 점이 문제가 된다. 이 문항에 대한 응답의 수준차 또는 개인차는 다음 쪽의 <그림 2>와 <그림 3>에 잘 드러나지만, 이 문항에서는 단어의 활용, 문법적 지식, 표기만이 평가의 기준이 된다. 그러므로 이러한 문항에서는 학생의 쓰기 능력 가운데 내용(생성)이나 조직 능력 등은 평가할 수 없게 된다. 문항의 의도가 원래 이 3가지 기준에 국한된다고 할 수도 있겠지만, 예 2)와 같이 이보다 더 긴 글을 쓰도록 요구하는 문항에서도 이러한 평가 기준이 거의 그대로 적용된다. 이에 비해 예 3)에서는 평가 범주에 내용-조직-표현의 틀이 도입되지만, 실제 채점에서는 여전히 기존의 평가 관행이 답습되기도 한다.

예 2) 다음 1), 2) 중에서 한 문제를 선택하여 자신의 생각을 글로 쓰세요. (1문제 x 2.1) (주장이 분명히 드러나게 쓸 것, 뒷면에 400자 내외로 쓸 것)

예 3) 다음 1), 2) 중에서 하나를 선택해서 자신의 생각을 글로 쓰세요. (1문제 x 2.4 ⇒ 주장·내용(0.8) + 구성·분량(0.8) + 표현의 수준(0.8)) (주장이 분명하게 드러나게 쓸 것, 뒷면에 400자 내외로 쓸 것)

-
- 15) 텍스트 생산 능력의 중심적인 문제는 아니지만, 어느 정도 표기 측면을 강조하는 것도 전반적인 쓰기 능력 향상에 도움이 된다. 예를 들어 글씨를 예쁘게 또는 빨리 쓰기가 평가된다면, 대학 진학을 목적으로 하는 학습자의 노트 필기나 시험 답안 작성 능력 신장에 기여하게 될 것이다. 또한 띄어쓰기가 평가에 포함된다면, 이를 무시함으로 인해서 생기는 의사소통의 장애가 상당히 줄어들 것이다.

5. 병역, 상반되다, 호기심, 모색하다, 대안 (3-4문장)

· 병역에 대한 대안을 모색한다

· 호기심으로 병역에 관해서 모색했다.

· 이번 대안은 병역에 대해 모색한 것이다.

〈그림 2〉 고급 학습자의 쓰기 평가 자료 (1)

5. 병역, 상반되다, 호기심, 모색하다, 대안 (3-4문장)

오즘은 한국에 병역 거부 하는 남자들이 많다.

자기가 가지고 있는 양심 때문에 병역 대신 자기 나라 위해 다른 일을 하고 싶다고

한다. 그런데 그 문제의 해결 방법은 모색 하는 것은 여간 어렵지 않다.

나는 대안을 찾을수 있으면 좋겠다.

〈그림 3〉 고급 학습자의 쓰기 평가 자료 (2)

2. 쓰기 지도 내용의 실제 구성 요소

한국어 쓰기 능력 평가에 참고가 될 만한 실제적인 예로는, 연세대 언어연구교육원에서 쓰기 능력의 평가 범주를 크게 문법 관련 범주(맞춤법, 어휘 사용 능력, 문법 활용 능력)와 담화 능력 범주(문장 구성 능력, 대화 구성 능력, 이야기 구성 능력)로 나누고 있다고 하는 강승혜(2002: 180-182)의 보고와 글씨, 맞춤법, 문법 구문, 어휘, 표현, 구성 등을 평가 내용으로 제시한 최길시(1998: 199)의 연구가 있다. 그런데 이와 아울러 '가르친 것을 평가한다'¹⁶⁾라는 대의를 염두에 둘 때, 실제로 교실에서 학생들이 하는 쓰기 활동이 평가에 반영되어야 함은 지극히 당연한 명제가 된다. 현장에서 쓰기 지도 내용을 구성하고 있는 주

16) 이 글에서는 실제 한국어교육 현장에서 실행하고 있는 평가를 주로 논의하고 있기 때문에 숙달도 평가보다는 성취도 평가 쪽에 중점을 두고 있다는 점과 관련된다.

요 사항 2가지를 제시해 보면 다음과 같다.

〈수준별 쓰기 활동의 유형〉¹⁷⁾

배껴 쓰기, 문법 활용, 받아쓰기, 빈칸 채우기, 틀린 것 고치기, 바뀔 쓰기, 문장 연결하기, 문장 완성하기, 문단 완성하기, 정보 채우기, 설명·묘사하기, 이야기 구성하기, 문장 확장하기, 다시 쓰기, 읽고 요약하기, 모방해서 쓰기, 찬반 견해 쓰기, 자유작문, 학문적/전문적인 글 쓰기 등.

〈(중·고급) 쓰기·작문의 종류〉¹⁸⁾

1) 3급 - 문장 쓰기와 주제별 작문(4개 주제, 15문장 이상) 등이 주요 과제로 제시되며 수업 중에는 안내문, 광고문 등을 조별로 작성하는 활동이 있다.

2) 4급 - 문장 쓰기와 주제별 작문이 주요 과제가 되며 수업으로는 견학 수업 전후의 조사·정리 활동, 인터넷 정보 검색 활동이 있다. 특기할 만한 사항은 학기당 7-8회에 걸친 쓰기 및 문법 수업이 운영된다는 점이다.

3) 5급 - 매일 과제로 문형 연습과 주제별 작문이 이용되며 주제별 작문 가운데 일부는 10분 발표의 원고로 이용된다. 또한 프로젝트 수업으로 연구 발표 논문 작성하기가 있어 보고서 작성을 위한 단계별 쓰기 수업이 이루어진다.

4) 6급 - 문장 쓰기가 매일 과제로 제시되며 매주 1회 역사 수업을 정리하는 주제별 글쓰기가 요구된다. 또한 매주 1회 유형별 쓰기 수업이 진행되며 이 수업은 인터뷰 기사 작성하기, 독자 투고문 쓰기 및 자유 작문 등으로 이루어진다. 6급의 프로젝트 수업으로는 신문 만들기가 있으며 여기에는 우수 과제뿐만 아니라 수업 중 활동의 결과물(예: 편지 쓰기, 시 번역하기 등)도 반영된다.

이상에 언급된 쓰기 활동들은 실제 수업에서 이용되는 것이지만, 실상 그 평가는 절차나 신뢰도 등의 문제로 인해 미미하게만 이루어지고 있다. 결국 이 장에서 제시한 텍스트 생산 능력 평가의 영역이나 쓰기도 내용의 실제 구성 요소 모두가, 다시 말해 결과로서의 텍스트 생

17) 강승혜(2002), 김정숙(1999) 참조.

18) 서울대 언어교육원의 한국어 쓰기·작문 활동의 종류(2003년 12월 현재).

산 능력이나 과정으로서의 텍스트 생산 능력 모두가 쓰기 교육 현장에
서 모두 부실하게 평가되고 있다.

이러한 현상은 현재 한국어교육에서 쓰기는 언어 학습을 보조하는
데에, 쓰기 평가는 학습의 결과를 확인하는 데에 집중되고 있기 때문에
나타나는 것이다. 현실적으로 쓰기가 이런 기능을 담당해야 하는 것도
부인할 수 없는 사실이지만, 적어도 쓰기의 본질에 해당하는 영역을 평
가할 수 있는 문항과 그 평가 기준이 제시되고 실제 평가에 반영되어야
할 것이다.

IV. 텍스트 생산 능력 평가의 방법

언어 평가의 종류는 목적에 따라 숙달도 평가, 진단 평가, 배치 평가,
성취도 평가, 적성검사 등으로 나눌 수 있으며, 규모에 따라 표준화
(standardized) 또는 대규모(large-scale) 평가와 교실 수업 평가 또는
소규모(small-scale) 평가 등으로 구별할 수 있다. 또한 평가하는 언어
영역에 따라 듣기 평가, 읽기 평가, 말하기 평가, 쓰기 평가 등으로 세
분할 수도 있다.

이 장에서는 대규모 평가뿐만 아니라 소규모 평가에도 적용하기 쉬
운 총체적(holistic) 평가 방법과 분석적(analytic) 평가 방법을 중심으
로¹⁹⁾ 그 내용과 적용 가능성을 짚어보고, 주요 특성(primary trait) 평
가, T단위 분석 평가²⁰⁾ 등에 대해서도 간략히 살펴보겠다.

19) 이 장에서 논의하는 텍스트 생산 능력 평가의 방법은 주로 결과로서의 텍스트를
평가하는 방식이므로 달리 말해 채점 방식이라 해도 별 차이가 없다.

20) T단위 분석 평가는 총체적 평가나 분석적 평가 등에 비해 상대적으로 덜 알려져
있고 적용 가능성도 작지만, '생산된 텍스트'의 평가 방식으로 같은 층위에서 살펴
도 무방하다고 본다. 스콧(1996: 112-119) 참조.

1. 총체적 평가

전체 텍스트에 하나의 성적만 부여하며, 글을 전체로서 평가하는 방식이다. 문법, 맞춤법, 조직 등 텍스트의 특징이 개별적으로 고려되지 않으며 각각의 수준은 최우수, 우수 등의 표현이나 또는 숫자로 표시된다. 각 수준을 기술하는 내용에는 교사가 학생에게 기대하는 언어 능력의 수준이 반영된다. 평가자가 평가할 표본과 같거나 유사한 종류의 글을 기초로 공통된 표준을 만드는 훈련을 받은 경우에는 신뢰도도 양호한 것으로 본다. 총체적 평가에서 각 수준이 응집성, 조직, 문법, 어휘, 철자 등을 포함한 일련의 기준으로 설명된 경우에는 학생의 숙달도를 정확하게 평가하려면 언어적 정확성 이상의 것을 고려해야 한다. 즉 언어 숙달도 수준, 어휘의 사용, 문장의 복잡도 등도 정확성만큼이나 중요하게 간주된다. 이 방식의 대표적인 예는 토플 쓰기 채점 지침이다.

6	이 수준의 글은 - 쓰기 과제를 효과적으로 처리하며 - 조직과 전개가 모두 잘 되었으며 - 논제의 뒷받침이나 아이디어의 설명을 위해 적절한 세부사항을 이용하며 - 언어의 사용에서 일관된 능숙함(facility)을 보여주며 - 이따금 오류가 있을지라도 통사적 다양성과 적절한 어휘 선택을 나타낸다
5	이 수준의 글은 - 과제의 여러 부분을 남보다 더 효과적으로 처리하는 것 같으며 - 조직과 전개가 전반적으로 잘 되었으며 - 논제의 뒷받침이나 아이디어의 설명을 위해 세부사항을 이용하며 - 언어의 사용에서 능숙함을 보여주며 - 이따금 오류가 있지만 어느 정도의 통사적 다양성과 어휘 범위를 나타낸다

4	이 수준의 글은 - 글감을 적절하게 다루지만 과제의 몇몇 부분이 경시되는 것 같으며 - 조직과 전개가 적절하며 - 논제의 뒷받침이나 아이디어의 설명을 위해 어느 정도의 세부사항을 이용하며 - 통사나 언어 운용의 능숙함이 적절하지만 일관되지는 않음을 나타내며 - 이따금 의미를 모호하게 하는 오류를 어느 정도 포함하는 것 같다
3	이 수준의 글은 다음의 약점들 가운데 하나 또는 그 이상을 나타내는 것 같다 - 조직과 전개의 부적절함 - 일반화의 뒷받침이나 설명을 위해 사용하는 세부사항이 부적당하거나 불충분함 - 단어나 단어 형태의 선택이 눈에 띄게 부적당함 - 문장 구조나 용법에서 오류가 누적됨
2	이 수준의 글은 다음의 약점들 가운데 하나 이상에 의한 심각한 결점이 있다 - 조직이 잘못된 정도나 전개의 어설피름이 심각함 - 세부사항이 미미하거나 전혀 없음, 또는 관련 없는 사항 - 문장 구조나 용법에서 심각하고 빈번한 오류가 발생함 - (글의) 초점에 관한 문제가 심각함
1	이 수준의 글은 - 응집성이 없는 것 같으며 - (전혀) 전개되지 않은 것 같으며 - 심각하고 고질적인 쓰기 오류가 포함되는 것 같다
0	무응답, 글감의 단순한 복사, 글감과 무관, 외국어로 작성, (의미 없이) 입력된 문자의 나열 등의 경우는 0점으로 처리된다

〈표 2〉 토픽 쓰기 채점 지침

이 평가 방식은 한국어 쓰기 평가에서 소규모의 교실 평가에도 적용할 수 있겠지만 급별로 운영되고 있는 대부분의 교육기관에서는 정기적인 성취도 평가보다는 배치 시험 등에 이용하는 것이 낫다. 또한 평가자 훈련이라는 측면에서 보면 한국교육과정평가원에서 담당하고 있는 한국어 능력 평가와 같은 대규모 평가에서 더 유용할 수 있다.

2. 분석적 평가

분석적 평가는 문법적 정확성, 어휘, 관용적 표현, 조직, 관련성, 응집성 등 텍스트의 다양한 특성을 평가하는 방법이다. 여러 가지 특성을 개별적으로 평가하므로 언어 교사는 평가의 객관성을 확보하기가 더 용이하며 학생은 자신의 부족한 부분을 파악하기가 더 수월하다. 그러나 '오류가 많음, 오류가 약간 있음, 오류가 적음' 등이 정확하게 무엇을 정의하는지는 여전히 문제점으로 남는다. 이 방법은 특히 신참 교사의 경우 '수, 우' 등의 기준을 제대로 적용하기 힘들기 때문에 사용에 어려움이 있다. 그렇지만 각 항목에 대한 기술이 상세해질수록 평가자간 신뢰도가 높아진다는 장점이 있다. 다음의 <표 3>은 분석적 척도의 좋은 예가 된다.²¹⁾

학생		날짜	주제
점수	수준	기준	의견
내용	30-27	(최우수) 지식이 풍부함 (...)	
	26-22	(우수) 주제 지식이 어느 정도 됨 (...)	
	21-17	(양호) 주제 지식이 제한적임 (...)	
	16-13	(불량) 주제 지식이 보이지 않음 (...)	
조직	20-18	(최우수) 표현이 물 흐르듯 유창함 (...)	
	17-14	(우수) 일관성이 조금 떨어짐(somewhat choppy) (...)	
	13-10	(양호) 유창하지 못함 (...)	
	9-7	(불량) 의사소통이 안 됨 (...)	
어휘	20-18	(최우수) 정선된(sophisticated) 범위의 어휘 (...)	
	17-14	(우수) 적절한 범위의 어휘 (...)	
	13-10	(양호) 제한적인 범위의 어휘 (...)	
	9-7	(불량) 본질적으로 번역에 불과함 (...)	

21) Jacobs 외(1981)의 채점 개요로 Weigle(2002: 116)에 인용되어 있으며 그와 동시에 Hedgcock & Lefkowitz(1992)로 Scott(1996: 116))에도 인용되어 있는 것을 이 글에서 번역·예시한 것이다.

언어 사용 /문법	25-22	(최우수) 효과적이고 복잡한 구성 (...)	
	21-18	(우수) 효과적이지만 단순한 구성 (...)	
	17-11	(양호) 단순/복잡 구성에서 중요한 문제가 있음 (...)	
	10-5	(불량) 실질적으로 문장 구성 규칙을 전혀 모름 (...)	
표기	5	(최우수) 관습/규범의 터득이 보임 (...)	
	4	(우수) 이따금 맞춤법이나 문장부호 등에서 오류가 있지만 의미가 모호해지는 정도는 아님 (...)	
	3	(양호) 맞춤법이나 문장부호 등에서 오류가 빈번함 (...)	
	2	(불량) 관습/규범을 전혀 모르는 것 같음 (...)	
총점	/100	평가자	의견

〈표 3〉 분석적 채점 척도

언어 평가에서 대표적으로 사용되는 앞의 2가지 평가 척도는 각각 장단점을 가지고 있다. 이에 대해 일반적으로 언급되는 점을 평가의 6가지 유용성 자질에 비추어 표로 정리하면 다음과 같다.

자질	총체적 척도	분석적 척도
신뢰도	분석적 척도보다 낮지만 수용 가능	총체적 척도보다 높음
구성 타당도	총체적 척도는 쓰기 능력의 관련 국면이 모두 동일한 비율로 발달하며 이에 따라서 한 번의 채점으로 파악될 수 있다고 가정함: 글의 길이나 글씨체와 같은 표면적인 양상과(도) 관련됨	쓰기 능력의 제(諸)국면이 각각 다른 비율로 발달하므로 제2언어 필자에게는 분석적 척도가 더 적절함
실용성	채점이 상대적으로 빠르고 쉬움	시간 및 비용이 많이 들어감
영향력	고르지 않은 쓰기의 측면을 한 번의 채점으로는 다 포착할 수 없고 (결과적으로) 배치가 잘못 이루어질 수 있음	척도가 더 많을수록 (올바른 배치·교수를 위한) 더 유용한 진단적 정보를 얻을 수 있음; 평가자 트레이닝에 더 유용함
실제성	총체적으로 읽는 것이 분석적으로 읽는 것보다 훨씬 더 자연스러운 과정임	평가자가 총체적으로 읽고 얻은 인상예(도) 분석적 점수를 적용할 수 있음
상호작용성	(피험자와 평가 사이의 상호작용과 관련됨, 피험자가 자신의 글이 어떻게 평가되는지를 안다면 이러한 평가 척도가 상호작용에 영향을 줄 수 있음, 그러나 이는 실증이 필요한 문제임)	

〈표 4〉 총체적 척도와 분석적 척도의 비교(웨이글, 2002: 121)

2가지 척도 가운데 총체적 척도보다는 분석적 척도가 소규모 교실 수업에서 이루어지는 평가에 더 적합하다고 보이며, 후자의 방식은 실제로 한국어 쓰기 평가에 적용하기도 그렇게 어렵지 않다. 그러나 전자의 경우도 평가 기준 단위를 늘리고 채점단을 구성해 이중, 삼중으로 채점을 한다면 그 효과가 결코 작지 않을 것이다.

3. 주요 특성 평가

이 방법은 학생이 '좁게(narrowly) 정의된 담화의 범위 안에서 어떻게 하면 글을 잘 쓸 수 있는가'에 대해 이해하는 것이 중요하다는 생각에서 나왔다. 평가 척도는 특정한 쓰기 과제와 관련해서 정의되고 글의 평가는 과제 수행의 성공 정도에 따라 이루어진다. 채점 지침은 쓰기 과제, 과제에 의해서 유도되는 주요한 수사적 특성의 진술(예: 논설문, 축하편지), 기대되는 과제 수행에 대한 가정, 과제와 주요한 특성 사이의 관련성 진술, 수행의 수준을 명료화하는(articulate) 평가 척도, 각 수준의 표본, 각 표본의 채점에 대한 설명 등을 포함해 만들어진다. 텍스트 전반에 대한 평가라는 점에서 총체적 평가와 유사하지만 평가될 담화의 양식이 정교하게 정의된다는 점이 다르다. 예를 들어 설명적인 글은 주제 지향적, 설득적인 글은 독자 지향적, 표현적인 글은 자아 지향적 특성을 갖는 것으로 전제하는데 과제와 채점 지침에 의존하는 정도가 크기 때문에 다른 방법보다 사용이 어렵고 품도 많이 들어간다.

이러한 평가 방식은 감사 편지 쓰기, 기행문 쓰기, 짧은 설명문이나 논설문 쓰기 등에 적용할 수 있으나 일반적인 지필식 쓰기 시험에는 시간이나 분량의 문제로 적용하기가 쉽지 않다. 이 방식을 응용하면 예 4)나 5)와 같은 평가 문항이 나올 수 있는데, 문형·표현 관련 문항이 많은 중급의 쓰기 시험에 적용할 수 있는 여지가 생긴다. 즉 다음에서 제시된 조건에만 맞으면 내용, 조직, 담화, 어휘, 문법, 표기 등에서 다

른 사항들은 평가 항목에 넣지 않고 제시된 기준으로만 평가하는 방법을 사용할 수 있는 것이다.

예 4) 여러분, 자기 고향을 소개하는 광고를 만들어 보세요. (다음의 표현을 사용해야 함) ♣ -으로 유명하다, -에 반하다, -을 만하다

예 5) 한국 생활을 도와줄 친구를 찾는 글을 써 보세요. (10-15문장)

4. T단위 분석 평가

문장의 길이나 언어학적 복잡도를 평가하는 데에 이용된다. 교사들이 많이 사용하지는 않지만 작문 연구자나 응용언어학자 가운데에는 텍스트의 통사적 복잡도가 글의 수준을 결정짓는 좋은 척도라고 주장하는 이들이 있다. Hunt(1965)가 처음으로 T단위(minimal terminable unit)라는 용어를 만들어냈다. 스콧(1996: 118)은 하나의 주절과 그에 따른 종속절의 합이 T단위라고 정의하는데 종종 문장의 개념과 동일해진다. 텍스트의 통사적 복잡도를 결정하기 위해 문장 평균 길이, 절 평균 길이, T단위의 개수, T단위당 절의 비율 등을 계산하는데 여러 척도가운데 T단위 평균 길이(MLTU)가 가장 신뢰도가 높은 것으로 알려져 있다.²²⁾

22) 어휘 밀도(the density of the lexis) 등을 이용해서도 글의 복잡도를 파악할 수 있다.

남녀 평등

세계에서 남녀평등을 실현하는 것은 없을 것이다. 그리고 그것을 실현하기도 어려운 것이다. 남성과 여성은 다르다. 할 수 있는 일에 차이가 있다.

남녀평등을 목표로 하는 것보다 차별이 없는 사회로 목표를 해야 한다고 생각한다. 그 때에 차별과 구별을 잘 이해해야 한다. 예를 들어, 남성은 출산할 수 없다. 이것은 차별이 아니다. 그러나 출산후 회사로 쉬고, 아기를 보는 일을 여성이 꼭 해야 하는 것은 차별이다.

안 해도 된다. 아버지가 바쁘면 남편이 회사를 쉬고, 하면 된다. 여성만 할 수 있다는 것은 남녀차별이다.

차별을 받는 사람보다 차별을 하는 사람이 심경을 새야 한다. 그러나 현실은 차별을 하는 사람은 그 것을 모르는 경우가 많다.

그런 문제를 해결하고, 차별이 없는 사회에서 나는 살고 싶다.

〈그림 4〉 고급 학습자의 쓰기 평가 자료 (3)

무소유의 삶

나는 무소유를 주장 하는 입장이 너무 이상적이라고 생각한다. 비록 인간의 역사에서 일어난 좌절 한 사건들이 가끔 소유물에 바달을 두고 있지만 끝 우리 사회가 무소유로 바뀌어야 한다는 것이 아니라고 생각한다. 무소유 대신 어떻게 소유물을 심리적으로 조절 할 수 있는가 주로 한다고 생각한다.

그래서 무소유의 삶을 반대 크다.

스님의, 김작은 예방 하려고 무소유를 강조하는 입장에도 일리가 있지만 물건, 가치수도 있고 좌절도 예방 할 수 있다고 생각한다. 다시 말하면 자기가 가진 것에 대한 사고 방식, 태도에 따라서 소유가 부정적인 영향도 미칠 수도 있고 안 미칠 수도 있다 그래서 무소유의 생활을 하는 것이 필요 없다고 생각한다.

뿐만 아니라 소유가 우리 생활에 미치는 적극적인 경우도 많다. 예로 동명의 의사 선생님이 가진 자동차와 환자 방문 할 수 있도록 도움이 된다. 작가가 가진 컴퓨터 덕분에 아름다운 소설을 쉽게, 빨리 쓸 수 있다.

모든 사람들이 저 생활 방식 예로 살고 있으면 괜찮다고 생각한다. 보편적, 이상적인 생활 방식이 없다는 말이다. 무소유의 삶도 이상적, 보편적인 생활 방식이 아니다.

사실, 사람의 생활 방식 대신 사람의 마음 편히 주로 한다고 생각어 든다.

〈그림 5〉 고급 학습자의 쓰기 평가 자료 (4)

〈그림 4〉의 자료는 〈그림 5〉의 글에 비해 명시적인 오류가 상대적으

로 적지만 T단위 분석으로 채점을 한다면 후자에 더 좋은 점수가 나오게 된다. 물론 평가에서 '어디에 주안점을 둘 것인가'에 따라 평가 방식이 결정되는 것이 상례이지만, 현재 한국어 쓰기 평가는 앞에서 여러 번 지적한 것처럼 표기나 문법 일변도로 진행되는 경향이 있다.

5. 기타: 대안적 평가

비교적 최근 들어 주목을 받는 평가 방식으로 전통적인 것과는 전혀 다르게 평가를 시행하려는 시도들을 말한다. 실제적 평가, 상황 문맥적 평가, 의사소통적 평가 등으로도 불리는데 여기에서는 '학습자, 통합 능력(integrated-skills), 과정, 개방성' 등이 강조된다. 수행평가, 포트폴리오 평가, 동료 평가, 활동 관찰일지, 대화일지, 프로토콜 분석 등이 이에 해당된다(지현숙, 2003).

V. 결론: 대안의 모색

지금까지 이 글에서는 <텍스트 생산 능력 평가>를 중심으로 한국어 쓰기 능력 평가에 대해 다루어 보았다. 1) 텍스트 생산 능력의 개념과 평가에 대한 검토로 시작해서 평가의 대상이 되는 쓰기 능력, 즉 (문어) 텍스트 생산 능력의 개념을 파악하려고 시도해 보았지만 그 속성상 명쾌한 개념 설정은 어려웠다. 다음으로 언어 능력 평가에서 고려해야 할 사항들을 짚어봄으로써 텍스트 생산 능력 평가의 방향을 설정해 보고자 했다. 이어서 2) 텍스트 생산 능력 평가의 내용에서는 텍스트 생산 능력 평가의 영역에 대해 알아보고 이와 관련해 쓰기 지도 내용의 실제 구성 요소를 제시해 보았다. 계속해서 3) 텍스트 생산 능력 평가

의 방법에서는 총체적 평가, 분석적 평가, 주요 특성 평가, T단위 분석 평가 및 대안적 평가 방식 등을 살피면서 한국어 쓰기 능력 평가에 활용할 수 있는 여지를 탐색해 보았다.

평가의 내용과 방법은 상황이나 조건에 따라 달라져야 하겠지만, 현재의 (급별 소규모 교실 수업이라는) 한국어 쓰기 평가 상황을 전제로 하면, 쓰기 능력 평가의 개선을 위해서는 1) 쓰기와 문법 평가의 혼재 양상에서 본질적인 쓰기 능력의 평가에도 비중을 두어야 하고, 2) 이의 평가를 위해서는 무엇보다도 (다른 방식에 비해 적용이 용이한) 분석적 척도를 요구에 맞게 개발·활용해야 하며, 3) 궁극적으로 쓰기의 속성에 부합하는 과정 중심 평가, 즉 대안적 평가에도 귀를 기울여야 한다.

텍스트 생산 능력 평가의 내용이나 방법에 대해 이 글에서 시사하는 바가 없지 않겠지만, 글을 쓰는 목적이나 유형에 따른 평가를 어떻게 유용하게 시행할 수 있는가, 쓰기 과정을 어떻게 효과적으로 평가할 수 있을 것인가, (총체적 언어 접근법에 입각한) 통합 교수법을 평가에 어떻게 반영할 것인가 등 여전히 많은 문제가 남겨져 있다. 앞으로도 쓰기 및 평가의 이론과 실제에 바탕을 둔 연구가 이어져 남아 있는 문제들이 하나씩 해결되기를 바란다.*23)

* 본 논문은 2004. 2. 25. 투고되었으며, 2004. 3. 14. 심사가 시작되어, 2004. 3. 26. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 강승혜(2002), "한국어 쓰기 교육의 이론과 실제", 『21세기 한국어교육학의 현황과 과제』, 한국문화사.
- 김영숙 외(1999), 『영어과 교육론』, 한국문화사.
- 김왕규 외(2002), 『한국어능력시험의 평가기준 개발 연구』, 한국교육과정평가원 연구보고서.
- 김재춘 외(2000/2002), 『교육과정과 교육평가』, 교육과학사.
- 김정숙(1999), "담화 능력 배양을 위한 외국어로서의 한국어 쓰기 교육 방안", 『한국어교육 10-2』, 국제한국어교육학회.
- 김정자(1992), "쓰기 평가 방법 연구", 서울대학교 석사학위논문.
- 노은경(1994), "제2언어에서의 텍스트생성능력", 『텍스트언어학 2』, 텍스트연구회.
- 류재택 외(2002), 『재외동포용 한국어 교재 개선을 위한 교육과정 개발 연구』, 한국교육과정평가원 연구보고서.
- 민현식(2002), "한국인의 국어 능력 실태", 『새국어생활 12-2』, 국립국어연구원.
- 이미혜(2000), "과정 중심의 한국어 쓰기 교육", 『한국어교육 11-2』, 국제한국어교육학회.
- 이영식 외(2003), 『언어평가의 이해』, 서울대학교 출판부.
- 지현숙(2003), "학습자 중심 한국어교육에서의 '대안적 평가'", 『국제한국어교육학회 2003년도 추계 학술대회 발표자료집』.
- 진대연(2003), "한국어 쓰기 교육과정의 비판적 검토", 『국제한국어교육학회 제13차 국제학술대회 발표자료집』.
- 최길시(1998), 『외국인을 위한 한국어교육의 실제』, 태학사.
- 한재영 외(2002), 『한국어교육 총서 2 <한국어 교수법> 개발 최종보고서』, 한국어사회화추진위원회.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). Language Testing in Practice. Oxford University Press.
- Brown, H. D. (1994). Teaching by Principles. Prentice Hall Regents.
- Brown, J. D. (1991). "Do English and ESL Faculties Rate Writing Samples Differently?" TESOL Quarterly 25 (4).

- Celce-Murcia, M. (Ed.)(1991). Teaching English as a Second or Foreign Language (Second Edition). Heinle & Heinle Publishers.
- Douglas, D. (2000). Assessing Languages for Specific Purposes. Cambridge University Press.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (1994). Second Language Acquisition: An Introductory Course. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hadley, A. O. (2000). Teaching Language in Context (Third Edition). Heinle & Heinle Publishers.
- Hedge, T. (1999/1988). Resource Books for Teachers: Writing. Oxford University Press.
- Kast, B. (1999). Fertigkeit Schreiben (Fernstudieneinheit 12). Langenscheidt.
- Krashen, S. (1984). Writing: Research, Theory and Applications. Alemanya.
- Kroll, B. (Ed.)(1990). Second Language Writing. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1999). Second Language Teaching & Learning. Heinle & Heinle Publishers.
- Scott, V. M. (1996). Rethinking Foreign Language Writing. Heinle & Heinle Publishers.
- Tribble, C. (1996). Writing. Oxford University Press.
- Ur, P. (1996). A Course in Language Teaching: Practice and Theory. Cambridge University Press.
- Vater, H. (1992). Einführung in die Textlinguistik. Wilhelm Fink Verlag.
- Weigle, S. C. (2002). Assessing Writing. Cambridge University Press.
- Williams, J. D. (1998). Preparing to Teach Writing (Second Edition). Lawrence Erlbaum Associates.

<초록>

한국어 쓰기 능력 평가에 대한 연구

- 텍스트 생산 능력 평가를 중심으로 -

진대연

한국어교육에서 쓰기는 그 비중이 점차 커지고 있으며, 이에 따라 쓰기 교육의 전(全)과정에 영향을 미치는 쓰기 능력 평가의 중요성도 더해지고 있다. 그러나 한국어교육에서는 현재까지 쓰기가 주로 다른 언어사용 능력의 습득을 보완해 주는 기능으로 인식되어 왔기 때문에 쓰기 평가를 포함해 쓰기 교육이 전반적으로 체계화되지 못했다.

이 글에서는 한국어 학습자의 쓰기 능력을 신장시키기 위한 방안으로서 '평가의 체계화'에 주목하였으며, 특히 쓰기 능력에서 중핵적인 위치를 차지하는 텍스트 생산 능력의 평가에 대해 살펴보았다. 먼저 텍스트 생산 능력의 개념을 파악하기 위해 다양한 견해들을 검토해 보았다. 다음으로 텍스트 생산 능력 평가의 내용을 제시하고 방법을 정리함으로써 실제적인 응용 가능성을 모색해 보았다.

평가의 내용과 방법은 교육적 상황이나 조건에 따라 달라지게 마련이다. 그러나 이 글에서 논의의 주(主)대상으로 삼고 있는 대학 부설 한국어교육기관의 (소규모 교실 수업이라는) 한국어 쓰기 평가 상황을 전제로 한다면, 쓰기 능력 평가의 개선을 위해서는 1) 쓰기와 문법 평가의 혼재 양상에서 본질적인 쓰기의 평가 비중을 늘려야 한다. 2) 이러한 종류의 평가를 위해서는 무엇보다도 (다른 방식에 비해 적용이 용이한) 분석적 척도를 교육적 요구에 맞게 개발·활용해야 한다. 또한 3) 궁극적으로 쓰기의 근본적 속성에 부합하는 과정 중심 평가, 즉 대안적 평가의 적용 가능성에 대해서도 활발히 논의해야 한다.

[핵심어] 쓰기 능력, 텍스트 생산 능력, 평가의 내용, 평가의 방법

<Abstract>

Evaluation of Writing Ability in TKFL:

Assessing Text-Producing Ability

Jin, Dae-Yeon

Writing in teaching Korean as a foreign language (TKFL) is becoming increasingly more important, and so is its evaluation which has a significant influence on all the process of teaching writing. Teaching writing including the assessment of writing in TKFL, however, has not yet been systematized for writing has been regarded as a subordinate skill, that supports and verifies the acquisition of other skills.

This essay argues that 'the systematization of evaluation' is the key method for improving the writing ability of KFL-learners. Its focus is on the assessment of text-producing ability that was investigated from various perspectives. The contents and methods of its assessment are explored and the possible application of the study is presented.

It's natural that the contents and methods of assessment should vary according to the educational conditions. However, the assessment program for writing in TKFL must be improved at least in the following: 1) The proportion of genuine writing tasks should be increased. 2) Analytic scales should be developed and used diversely. 3) Alternative assessment ways should be discussed and adopted.

[key words] writing ability, text-producing ability, contents and methods of evaluation, (assessment, rating, scoring)