

국어과 평가의 반성과 전망

박인기*

< 차례 >

1. 국어과 평가 논의의 전제
2. 국어과 평가의 패러다임 변천
3. 국어과 평가의 반성적 진단
4. 국어과 평가의 전망과 대안

1. 국어과 평가 논의의 전제

현 단계에서 국어과 평가를 총체적으로 반성하고 전망하는 데는 적어도 두 가지 전제가 필요하다. 그것은 국어과 평가가 국어과의 교과 특수성을 반영하는 방향으로 이루어져야 한다는 점과, 국어능력의 총체성을 제대로 포착하고 송환하는 평가를 지향해야 한다는 점이다. 국어과 평가의 개별성을 확립하는 일과, 국어능력의 통합성을 평가할 수 있는 인식과 기술이 중요하다.

지금까지 교과교육 분야에서 평가 연구는 교육평가 일반론을 교과 영역 내로 이식하여 그것을 수업과 평가의 실용 도구로 적용하는 것이 주종이었다. 국어과의 경우도 예외는 아니었다. 그만큼 평가 일반론이 이룩해 놓은 성과가 개별 교과의 평가 활동 장면에서는 보편적 토대와 실천상의 효용을 제공하는 것이라 할 수 있다. 그간 교과가 내용의 학문적 타당성

* 경인교육대학교 교수

을 구축하는 동안, 일반 교육학은 수업 방법이나 평가 행위의 보편적 합리성을 잘 이론화하고 체계화하여 그것을 교육과정 실천 현장에서 실행할 수 있도록 했다는 점을 부정하기는 어렵다.

이제는 각 교과가 평가 일반 이론을 그대로 각 교과의 구체적 국면에 획일적으로 대입하는 것에 대한 반성이 필요하다. 평가 일반론에 함몰되지 않는 국어과 평가의 특수성 구축할 필요가 있다는 것이다. 해당 교과 의 내용 실체를 중심으로 한 평가의 정합성을 학문적으로 논의하고 발전시킬 수 있는 쪽으로 기여해야 할 것이다. 국어과 평가를 다루는 연구 담론이 국어교육의 내용 본질을 바탕으로 독자적인 평가 원리와 모형을 모색하는 지향을 놓쳐서는 아니 될 것이다. 이는 그간의 국어과 평가가 너무 기술적인 측면에서 논의되어 온 반면에 국어과 평가의 철학 면에서는 별다른 각성이 없었다는 것을 뜻하기도 한다.

국어과 평가의 특수성 내지는 개별성을 확보하는 것은 국어과 하위 영역(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학)간의 평가에서 그 공통성과 차별성을 확실하게 추출하는 것이다. 현재로서는 이론적으로는 국어과 하위영역간의 기능 특성이나 지식 특성, 그리고 학습 특성들이 분화되어 있으나, 이를 평가 실무에 적용시키는 것은 어려움을 겪고 있는 것으로 보인다. 국어과 하위 영역의 통합 기제가 어떻게 설정되고, 이것이 국어능력의 통합적 모습을 어떻게 형성하는지를 평가의 위상에서 포착해 둘 수 있어야 한다. 즉 국어능력의 통합성과 국어과 평가의 특수성에 바탕을 둔 평가 인식 확립되어야 한다.

국어교육평가의 지위와 위상에 대해 고민도 항상 수반되어야 할 것이다. 국어교육 평가를 학교 교실 상황에서만 강조하는 것은 미래지향의 평가 철학이 될 수 없다. 국어능력 자체가 교실 외적 변인들에 의해서 결정되는 것이 많기 때문에, 국어과 평가를 전담함에 있어서 학교 내적 상황과 학교 외적 상황 모두를 어떤 연속성의 관점에서 접근할 필요가 있다. 한국어를 모어로 하는 화자들에게 한국어를 배우고 익히게 한다는 것은 국어과 평가의 위상과 역할이 학교의 국어교실에서 출발하되 교실 안으로만 제한될 성질이 아님을 보여준다.

2. 국어과 평가의 패러다임 변천

국어과 평가는 국어교과에서 ‘국어’의 내용을 무엇으로 보았으며, 어떤 요소를 중시 했는가에 따라 평가 패러다임이 변화하였다. 물론 교육과정 일반의 변화와 평가 패러다임이 맞물리는 현상을 반영하기도 하였다. 평가 패러다임의 변화는 이론차원에서는 큰 의미를 가지면서도 실천차원에서는 이렇다 할 변화를 주지 못한 경우도 많았다. 이를테면 2차 교육과정 시기의 언어경험을 중시하고 언어사용기능을 강조하던 이론적 경향이 실제의 평가실천에서는 별다른 영향을 주지 못한 것이 그 사례이다. 반대로 국어과 평가 패러다임이 실천현장에서 힘을 얻지만, 막상 이론차원에서는 그다지 주목받지 못하는 경우도 있었다. 예컨대 4차 교육과정 시기의 국어과 평가는 다양한 진화의 싹을 학교현장에서 보이는데, 이를 국어과 평가이론 차원에서 효과적으로 수렴하고 있지는 못하다. 이는 대체로 국어과가 자신의 고유한 평가철학이나 일정한 지향성을 내적으로 확보하지 못하고 평가일반이론을 기계적으로 추수한 데서 생겨난 것으로 볼 수 있다.

초기 국어과 평가는 평가내용 측면에서 단조로웠다. 국어의 규범적 지식을 강조하는 표준 지향 평가(Norm-referenced evaluation)로 일관했기 때문이다. 표준 지향 평가의 전통은 그 뒤로도 오래도록 영향을 미쳤다. 광복 이후, 적어도 2차 교육과정시기까지 국어과 교육의 당면과제는 우리말에 대한 규범적 지식과 우리문학의 내용실체를 지식으로서 이해하는 것이었다. 당연히 평가내용이 이를 기계적으로 답습할 수밖에 없었다. 식민지 경험을 가졌던 신생 대한민국으로서, 교과로서의 국어과가 시대적으로 감당해야 하는 문화적·교육적 책무이기도 했다. 아쉬운 것은 철저히 내용중심의 교육관이었으므로 그 평가의 과정 속에 학습자가 고려되지 못했다는 점, 평가방법의 다원성에 대해서 아무런 각성을 하지 못했다는 점을 들 수 있다.

그 다음으로 국어과 평가를 지배한 것은 평가도구의 공식성과 표준화로 나타나는 성향이라 할 수 있다. 이는 물론 국어과 평가만의 현상은 아

니었다. 그러나 학습한 국어지식의 내용을 학급당 60~70명 이상의 다수 학생들을 대상으로 단기간에 처리해야 되는 교실상황을 지니고 있었으므로 이러한 평가양태는 불가피한 것이었다. 요컨대, 평가과업의 효율적 처리가 급선무이었으므로 평가문항의 형태역시 객관식 4지선다형이 보편화된 모습으로 나타났다. 이는 이후 국어과 평가의 공식적 상황에서 상당히 길게 영향을 미쳤으며, 지금도 그러한 영향으로부터 자유롭지 못하다. 특히 지식중심, 학문중심 교육과정의 시기를 이러한 평가문화로 보내게 된 것은 국어교육의 질적 심화, 사고력 교육의 강화 측면에서는 많은 문제를 야기 시켰다.

5차 교육과정시기의 도래와 함께 국어과에서 평가 패러다임은 매우 의미 있는 변화를 겪게 된다. 국어사용과정에 바탕을 두는 기능, 활동 중심 평가가 강조되었기 때문이다. 국어사용과정을 평가한다는 것은 국어사용과정에서 나타나는 학습자의 인지적 프로세스를 평가의 핵심요소로 포착해야 한다는 것을 의미한다. 그렇기 때문에, 국어교육 평가가 사고력 평가와 불가분의 관계를 맺게 된다. 이는 학문내용과 국어 관련 지식을 평가하는데 주안을 두었던 종래의 국어교육 평가와 패러다임 상의 큰 변화를 의미하는 것이었다. 당연히 평가방법, 문항형태, 평가 상황 등에서 괄목할 만한 인식변화가 일어났다. 그러나 이들 인식변화가 평가의 실천현장에 직접적인 영향을 미쳤는가에 대해서는 별도의 연구가 필요하다.

6차 교육과정시기와 맞물리면서 국어과 평가는 언어체험의 수행성을 중시하는 평가로 진화된다. 이 시기의 국가차원의 교육과정 정책으로 수행평가가 강조되었으며, 교육현장에 강력한 실천지침으로 침투되었다. 그러나 국어과 평가에서의 수행평가는 그 기능성과 한계를 동시에 맞보아야 했다. 언어체험을 구체적 수행으로 활동화하고, 그것을 눈에 보이지 아니하는 인지적 활동 또는 사고력활동으로까지 확장하여 평가에 반영하려고 했던 점에서 국어과 수행평가의 가능성을 확인할 수 있었다. 반면 수행평가 실천현장에서 언어수행에 대한 평가기준 마련의 어려움, 그리고 평가의 과정 및 결과 전반에 대한 지나친 객관성 요구 등으로 인하여 수행평가의 본질을 충분히 살린 평가가 우리 국어과 교육현장에 제대로 정착록

하였는지는 의문이다. 이 문제는 평가가 교사나 교실 그 자체의 문제이기도 하지만, 사회일반의 평가에 대한 태도 또는 평가문화 차원에서 문제가 되고 한다.

현재 국어과 평가는 다양한 문식성과 언어사용의 맥락적 요소를 반영하는 소통지향의 평가로 가고 있다. 이러한 지향은 2007년 개정 국어과 교육과정에서 ‘맥락’을 특별히 강조하고 있는 것과도 상통한다. 소통지향의 평가라는 것이 그 성격이 다소 복잡적이어서 애매한 점이 없지 않지만, 삶의 구체적 장면 속에서 살아있는 언어사용의 실제성을 기반으로 하는 언어능력에 평가적 주안을 두고 있는 것이다. 토의·토론 또는 논술 등 문제해결 과업으로서의 평가과업이 국어과 평가의 중요한 요소로 부각되고 있는 것이 그 예이다. 이는 평가방법, 평가에 대한 평가 등 매우 고차원의 평가기술을 요구하는 것이므로 새로운 평가패러다임으로서의 특징을 충분히 지니고 있다고 할 수 있다. 현재 이후의 국어과 교육평가는 다분히 학제적 관심과 접근을 요한다.

지금까지 국어과 평가의 패러다임 변화는 크게 보면 ‘측정’ 중심에서 언어 사용 ‘절차’에 관한 것으로 최근에는 언어에 대한 ‘탐구 과정’ 자체에 초점을 두어 전개하고 있음을 알 수 있다.

3. 국어과 평가의 반성적 진단

국어과 평가를 반성적으로 고찰함에 있어 국어과의 특성을 다시 한번 짚어볼 필요가 있다. 그것은 앞 전체에서 거론한 국어과 평가의 개별성과 특수성을 염두에 두자는 것이다. 국어과의 특성은 국어과 평가에 전제 조건이 되기도 하고, 국어과 평가의 특징을 결정짓는 요소이기도 하기 때문이다. 이는 또한 국어과 평가가 타 교과 평가에 비하여 상대적으로 어떤 어려운 점을 지니고 있는가를 살펴보는 이유가 되기도 한다.

우선, 국어과 학습은 ‘투입-산출’의 회로가 불투명하다는 데 있다. 다

른 교과도 마찬가지이겠지만 특히 국어과는 학교에서 배운 내용(투입)이 정확하게 결과(산출)로 나타나지 않는다. 일상적 국어는 교육과정의 의도적으로 기획하는 교육에 의하지 아니한 것, 즉 학교 공간 아닌 곳에서도 다양한 경험을 통해 습득한다. 국어교실의 의도적 투입이 다소 소홀해도 학습자가 가정이나 사회공간에서 습득하는 국어체험의 질과 양이 교육적으로 유의미하다면 그의 국어능력은 학교교육과 상관없이 일정수준을 유지할 수 있다. 반대로 국어교실의 의도적 투입이 상당하더라도 가정이나 사회공간에서 부정적 언어체험이 많다면, 학교 국어교육의 성과는 상대적으로 감쇄될 수밖에 없다. 그래서 왕왕 ‘국어교육은 해도 그만, 안 해도 그만’이라고 하는 말을 듣는다. 이것은 바로 ‘투입-산출’의 회로가 불투명하다는 것을 일컫는 말일 수도 있다.

둘째로 ‘국어 능력’의 개념이 상당히 역동적이고 복잡하다는 점이다. 좁은 의미의 국어능력은 국어지식과 국어사용에 관계되는 기능이나 전략을 얼마나 풍부하고 적절하게 가지고 있는지를 나타내는 것이라 할 수 있지만 고도의 언어적 상징이나 언어가 파생하는 문화적 힘 등을 얼마나 의미 있고 효과적으로 소통하느냐, 또 그 소통의 상황이 얼마나 복합적이고 중층적이나에 따라 ‘국어능력’의 개념은 한없이 확장될 수 있다. 우리가 이론적으로 일컫는 ‘국어능력’의 경계영역에는 문화능력, 정치적 소통능력, 윤리적 판단능력 등이 아주 밀접하게 연계되어 있다. 이들 영역과 국어능력의 영역이 서로 삼투되는 현상에 대해서는 국어과 평가가 어떤 역할위상을 가져야할지 우리는 아직 이론적으로나 실제적으로나 적절한 합의를 공유하지 못하고 있다. 이러한 점은 결국 종전에 국어교육에서 파악했던 언어능력 또는 언어사용이라는 것들이 그리 단순하지가 않고, 여기에 관여하는 심리적, 사회적 맥락이 대단히 중층적이라는 것을 알게 해준다.

1) 공학적 체제(engineering system)로서의 평가관

지난 반세기 동안 우리 교육학 전반에 걸쳐 ‘목표분류학(taxonomy)’이

강하게 영향을 미쳤다. 목표 분류학은 지식의 성격이나 위계를 명시적으로 분류하고 그 성취를 엄격하게 변별하여 교실 내 수업운영이 얼마나 효율적으로 이루어졌는지를 계획하고 확인하도록 하였다. 60년대, 70년대의 우리나라의 국가적 여건이 목표분류학에서 표방하는 수업의 효율화와 맞아 떨어지면서 교육과정이나 평가 전반에 걸쳐 ‘공학적 체제(engineering system)’로 자리매김하게 되었다.

‘공학적 체제’의 평가관은 유목화(類目化)된 언어기능들을 평가의 대상으로 삼는다. 목표를 섬세하게 항목화하고 쪼개어 지도하고 평가하다보니 오히려 교육과정 목표, 내용들과의 기계적 순환에 빠지게 된다. ‘공학적 체제’의 평가관으로 말미암아 유목화된 언어 기능들의 실체가 사라지거나 왜곡되지 않았는지 점검해 볼 필요가 있다.

또한 객관도를 우위에 두는 평가 관습으로 언어 능력의 질적 요소가 평가에서 배제되는 결과는 낳았다. 국어과의 경우, 객관도의 압력이 강하면 평가의 타당도를 적극적으로 확보하려는 노력에 소홀하게 된다. 인지와 정의적 요소가 통합된 고급 언어 능력의 평가를 기하는 데도 어려움이 있을 수 있고, 개인의 언어 경험을 학습의 장으로 끌어들이고 의미화 하는 평가가 되기도 어렵다. 그리고 문학 반응이나 내면화 과정을 다루는 평가 요소들은 공학적 체제의 분류를 통해서 온전하게 드러나지 않는 질적인 요소인데 이러한 것들이 평가에서 배제되게 된다.

2) 평가 내용으로서의 ‘언어’에 대한 인식 편협

국어과 평가에서 평가 내용의 핵심에 놓이는 ‘언어’를 어떻게 파악해야 할 것인지에 대해서 인식이 편협했다는 지적을 하고 싶다. 이는 국어 교육 내용으로서 ‘언어’가 무엇인지에 대한 이해를 공유하는 데는 노력이 미흡하였다는 것을 의미한다. 국어교육학을 연구하는 특정의 학과 입장에서는 국어교육의 내용으로서 ‘언어’가 가지는 특정의 요소를 부각시킬 수는 있겠지만, 이것을 언어교육의 독점적 내용으로 일반화 할 수는 없다.

교육의 내용으로서 언어는 그 언어가 가지는 모든 종류의 교육적 작용을 종합적으로 고려해야 한다. 그리고 이것이 국어과 평가의 내용타당성으로 자리 잡게 해주어야 한다. 언어는 5차 교육과정 이후 주로 기능과 전략이라는 관점에서 다루어져 왔다. 이는 국어교육의 바탕을 인지심리학의 토대에 두고 언어사용을 인간의 인지적 과정으로 파악하려는 인식에 맞닿아 있는 것이라 할 수 있다. 그러나 언어의 교육적 작용은 보다 다면적으로 보다 입체적으로 파악될 필요가 있다.

일찍이 김대행에 의해서 주창된 바와 같이 언어는 기능이고 전략이며, 동시에 체계이고 지식이며, 동시에 사고이며 활동이다. 또한 언어는 예술이고 문화이며, 가치이고 이념이다. 그런가하면 언어는 활동이고 소통이다. 언어의 이러한 요소들은 상호배타적이며 동시에 상호보완적이다. 따라서 우리가 언어능력을 평가한다고 했을 때는 언어가 가진 이러한 교육적 작용이 개인이나 집단에 어떻게 학습되고 발현되는지를 진단하고 예측하는 평가가 되어야 한다. 유감스럽게도 국어과 평가의 총체적 체계 속에는 이러한 인식이 충분히 성숙되지 못하였다. 이는 국어과 교육 전체의 지도에서 평가를 단순한 기능적 처리수단 정도로 보려는 기술주의적 관점이 범하고 있는 오류라 할 수 있다.

이는 국어교육학 자체를 또는 국어교육적 실천 자체를 생태학적으로 파악하고 예견하려는 생태학적 관점의 국어교육에 비추어 보아도 분명 낡은 방식이라 할 수 있다. 국어과 평가 또한 이러한 생태학적 관점에 따라 자신을 둘러 산 외부 환경과 부단히 조절하며 서로의 영향을 작용해 나가는 방식으로 이루어져야 할 것이다. 국어과 평가의 정체성과 기능을 이러한 틀 속에서 진단하고 발전시켜 나가야 할 것이다. 즉 생태학적 관점에서 ‘언어’를 보아야 할 필요가 있다.

언어 학습자와 분리되어 ‘언어’가 존재하며, 사회적, 문화적 현상과 분리된다. 교육과정에서 ‘언어’를 바라보는 관점이 최근에는 비교적 유연해지고 있는 추세임에도 불구하고 평가 상황에서 교육 과정 해석을 경직되게 한다. 평가 상황에서 언어는 학습자나 사회 문화적 현상과 동떨어진 텍스트 그 자체로 남아 있게 된다.

3) 총괄 평가 중심의 평가 관습

1970년대 이후 평가에 대한 체계적인 실천원리들이 학교현장에 도입되면서 평가 시기와 목적에 따라서 진단 평가, 형성 평가, 총괄 평가 등의 개념이 유효하게 작동하였다. 이 과정에서 우리는 유독 진단 평가나 형성 평가가 실시되지 않는 것은 아니나, 총괄평가 중심의 평가가 관습으로 남아 있다. 이는 아마도 완고한 학문중심 교육과정의 전통이 평가에 있어서는 결과중심평가를 가장 중요하게 다루는 것으로 관습화되었다. 그러다보니 학생의 출발점 행동을 진단하고 교수·학습의 방향을 설정하는 진단 평가의 가치를 소홀하게 다루게 된다. 이는 총괄 평가가 학생의 능력을 평가하는 객관화된 지표가 된다고는 생각하는 학생, 교사, 학부모들의 인식에 토대를 둔다. 이에 더하여 전국 단위 평가, 시 단위의 획일화된 평가가 총괄평가 중심의 평가 관습을 더욱 부채질하는 격이 되었다.

90년대 이후 평가의 패러다임 자체가 측정(measure) 중심, 관리 중심 평가관에서 포스트 모던의 인식론적 징후들이 개입하면서 평가관의 다원화가 이루어지지는 양상을 보였다. 이에 따라 인간 중심의 평가관, 구성주의 학습이론에 부응하는 평가관 등이 등장하면서 평가는 학습자를 더 잘 이해하기 위한 정보를 수집하고 그것을 교육적으로 송환하는 개념으로 확장되었다. ‘다가가고 살피고 이해하고 발견하고 확인하고 복돋워 주는 활동’으로서의 개방적 평가(assessment)관이 형성된 것이다. 그러나 우리 교육에서는 총괄 평가 중심의 평가 관습이 평가의 시대적 흐름에 역행하여 개방적 평가관의 확립을 방해하고 있는 셈이다. 국어과 평가에서의 총괄평가 우선주의 관습은 1969년 이후 1993년까지 있었던 국가가 주관하는 대학입학 예비고사와 대학입학 학력고사의 오랜 관행에서 생겨난 것으로 볼 수 있다.

4) 대학수학능력 시험 체제가 국어과 평가에 드리운 그늘

대학수학능력 시험 체제는 우리의 교육풍토 속에서는 공식적 국가교

육과정보보다도 더 큰 영향력을 가진다. 대학수학능력 시험 자체가 일종의 평가기제이지만, 단순한 평가도구 이상의 교육과정 영향력을 가진다는 것은 잘 알려진 사실이다. 1994년 대학수학능력 시험 체제가 도입되면서 이른바 언어영역으로 지칭되는 평가 틀이 우리나라 국어과 평가의 흐름에 중요한 영향을 미쳤는데, 그것은 모든 언어자료를 사고력 차원에서 이해하고 처리하는 능력을 평가한다는 데에 주안을 두었기 때문이다. 이는 읽고 쓰는 언어기능을 학습자의 인지적 전략에 의한 것으로 보는 국어교육관을 반영한 것이다.

대학수학능력 시험은 이후 학문중심 교육과정 전통의 압력을 받으면서 변질되기 시작했다. 그러나 그보다 더 문제가 되었던 것은 대학수학능력 시험이라는 도구에 현실적 기능 예컨대, 대입 전형수단으로서의 기능에서 오는 것이었다. 표준화된 평가 도구로서 ‘객관성’의 이유로, ‘편의성’의 이유로 지식 위주, 문어 텍스트 위주의 편향된 평가 풍토를 만든다. 언어 기능과 태도 중에는 지식 평가로 가능하지 않은 요소들이 상당수가 있음에도 불구하고 대학수학능력 시험 체제에서는 기능과 태도의 평가도 지식 평가로 환원된다. 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 다양한 언어 사용 장면에서 평가되어야 할 것들이 편의상 문어 텍스트 중심의 지필 평가로 이루어지게 된다. 말하기 수행 능력이나 듣기 능력과 같이 구어 텍스트로 평가되어야 할 요소들이 약화되고 문어 텍스트 중심으로 평가로 편향되는 것이다.

대학수학능력 시험 체제는 언어 수행적인 요소들을 평가하는 데에 소극적이며, 언어 사용 능력의 부족한 점을 개선시켜 더 나은 국어 사용 능력을 가지게 하는 피드백에 초점을 놓이는 것이 아니라 더 나은 학생들을 뽑기 위한 데에 관심을 두므로 피드백 체제에도 부실하게 된다. 대학수학능력 시험 체제에는 특정 문제의 유형과 특정한 평가 자료들이 단골손님처럼 등장하여 전형화되는 한계를 지닌다. 평가 자료들이 전형성에서 벗어나지 못한다는 것은 결국 대학수학능력 시험이 폐쇄성을 지니게 됨을 의미한다. 문제는 대학수학능력 시험이라는 도구가 우리나라 모든 학교급의 모든 국어교실에서 이루어지는 국어과 평가에 보이지 않는 모델로서 작동하여, 일종의 평가문화로 체질화 된다는 데에 있다.

5) 수행평가의 빛과 그늘

1990년대 초반에 대안적 평가 모형으로 수행평가의 가능성이 소개되었고 2000년대 전후로 수행평가가 현장에서 자리 잡아 나갔다. 수행평가는 수행성의 본질을 사고력 수행에 맞추어 시도한 점, 기술적(descriptive) 평가로 확장된 점, 교수·학습과 평가가 융합시킨 점에서 평가에 긍정적 영향을 미치기도 했지만 그에 못지않은 부정적 영향도 간과할 수 없다.

언어 기능의 발현에서 나타나는 인지적 수행을 우리의 수행평가는 효과적으로 반영하지 못하고, 안이한 평가도구로 처리해 버렸다. 수행평가는 학생 개개인의 발달과정을 전체적이고 지속적으로 평가할 것을 강조한다. 지속적인 평가는 언어 기능 영역의 평가에서 더욱 요구되는 특징이다. 이는 언어 기능 자체가 연속성을 띠면서 지속적으로 변화할 뿐만 아니라, 언어 수행이 본질인 사고 과정이 한 두 번의 평가만으로는 명확히 평가할 수 없기 때문이다. 언어 기능의 인지적 수행이 전체적이고 지속적인 평가로 이루어져야 함에도 불구하고 너무 단순하고 일회적인 평가도구로 안일하게 대처한 것이다.

수행평가의 본질은 ‘할 수 있다’를 평가한다는 데 있다. 이러한 방법적 지식은 ‘결과보다는 과정’을 중시하는 평가에 의해서 극대화된다. ‘과정’을 중시한다는 것은 평가에서는 의도적이면서 지속적 精査(appraisal)에 의존함에도 불구하고 언어사용과정에 대한 지속적 정사에 실패하였다.

수행평가의 실패를 극복하기 위해서는 언어적 문제 해결 상황을 평가의 상황으로 반영하려는 노력이 요구된다. 수행평가의 과제를 별도로 인위적으로 만들 것이 아니라 실제의 언어적 문제 해결 상황에서 이루어지도록 함이 바람직하다. 이는 개정 교육과정의 맥락 중심과도 연장선상에 있으며, 수행평가의 실재성(authenticity)을 중시하는 것과도 관련이 된다.

6) 문학교육 평가의 담보

문학교육 평가는 국어과 평가에서 가장 어려운 부분이다. 왜냐하면 문학의 생산·수용과 관계되는 학습자의 체험이 쉽사리 통제될 수 있는 평가목표나 평가기능으로 분해되지 않기 때문이다. 문학체험에 수반되는 언어경험이라는 것도 인지와 정의의 각 레벨들이 상당히 중층적으로 상호작용하고, 높은 수준의 문화인지에 상응하는 것이기 때문에 그 능력은 상위인지 상위정서의 중첩으로 이루어지는 것이라 할 수 있기 때문이다. 교육 내용으로서의 ‘문학’이라는 것이 만만치 않은 인지적 대상인 것은 말할 것도 없고, 이것을 학습하는 학습자의 정신적 기제도 대단히 복잡하고 역동적이기 때문에 문학능력평가는 어렵다.

문학교육 평가는 학생들의 문학 경험이 얼마나 밀도 있게 이루어졌는가 초점을 두어 이루어져야 한다. 문학 생산 능력이나 문학 수용 능력이란 것은 그것을 구성하는 인지적·정의적 변인이 매우 복잡하게 되어 있으므로 문학을 수용하고 감상하는 질적 요인들을 중요하게 평가해 주어야만 비로소 문학교육평가의 모습을 갖추 수 있는 것이다. 그럼에도 불구하고 문학교육 평가는 예전의 평가 방식을 답습하고 있다.

우선, 문학 교육 평가가 분석적·독해력 중심의 평가로 이루어진다는 점을 지적할 수 있다. 감정이입의 경향, 유의미한 정서적 반응, 인물에 대한 해석, 작품의 가치 발견, 작품과 관련된 상상력 발현 등이 문학 교육의 평가 내용이 되어야 함에도 불구하고, 읽기 기능 영역 평가와 유사한 방식으로 분석적 독해력 중심에 초점을 두어 이루어지고 있다.

학습자의 작품 해석 능력을 평가에 반영하는데 미흡하다. 작품 해석 능력은 작품 전체에 대한 열려진 반응을 중심으로 이루어지는 것이 바람직하나 작품에 대한 열려진 반응이나 학습자의 작품 해석 능력은 지나치게 개인적이고 주관적이라서 평가되기 어렵다는 인식이 팽배하다.

평가 상황에서 문학 텍스트는 고립되어 학습자로부터 분리되고, 사회·문화적 맥락과도 깊은 관여를 이루지 못한 채 이루어지는 경우가 많

다. 또한 텍스트 생산 활동에 대한 평가도 미흡하다. 반응의 총체성이 담긴 감상 활동의 종합적 생산물이나 더 나아가 학생들이 구성한 문학 작품들에 관한 평가가 이루어질 때 문학과 관련된 경험의 종합적 양상을 평가할 수 있는 것이다.

문학교육 평가의 답습은 다양한 시도를 통해 극복되어질 수 있다. 아이즈너는 예술 표현적 심미활동은 기존에 있어 왔던 형식으로서의 ‘목표’라는 개념으로부터 자유로울 수 있는 것이 되어야 함을 강조한다. 학생들의 문예표현적 상황이란 것이 학습 결과에 대한 목표개념 없이 이루어질 수 있는 활동이라는 점에 주목한다. 즉 이렇게 목표 개념 없이 즉각적으로 학생들이 표현 활동이 제시되는 상황을 일종의 탈목표적 상황으로 설명한다. 탈목표적 평가는 문학교육 평가에서 설득력을 지니며 이상적 지표로 보일 수 있다. 문학 평가 과제를 어떻게 부과할 것인가, 어떠한 형식으로 이루어질 것인가에 대한 다양한 시도가 요구되는 시점이라 하겠다.

4. 국어과 평가의 전망과 대안

1) 국가 수준의 국어 능력 평가 체제 마련

국어과 평가는 선발과 관리를 위한 시험 도구는 비교적 잘 개발이 되어 있으나 국어 능력의 총체적 기반을 진단하고 분석할 수 있는 국가수준의 다양한 기초 검사 도구는 거의 없는 실정이다. 언어 사용 및 언어문화와 관련하여 학습자의 흥미, 동기, 경험 등을 질적으로 진단하고 파악하는 도구들이 국가 수준에서 개발되고 넓은 범주의 국어교육 평가의 개념 안으로 들어와야 한다.

예컨대 체육 능력 평가에서 국가는 국민 체력장을 실시한다. ‘체력장’을 실시함으로써 국민 개개인의 체력 발달 지표로 삼고, 일종의 문화적

인프라로서 체력장의 결과를 활용한다(각종 선발 시험에서 개인의 체력을 측정하는 도구로 활용하는 예). 체력장의 특정 종목과 종목에 따른 점수 급간 등이 표준화된 기초 검사 도구로서 역할을 해내고 있는 셈이다. 마찬가지로 한자 능력 인증 시험도 한문 학습에 대한 동기를 제공하고, 최근에는 하나의 국가 차원의 자격시험 위치를 확보해 나가고 있는 중이다.

이처럼 국어과에도 국가 차원에서 표준화된 국민 국어 능력을 파악할 수 있는 평가 체제 확립이 요구된다. 예를 들면, 기초 어휘력 검사나 언어 유창성 검사, 문학 감수성 검사, 언어 영재 판별 검사, 국어과 학습 부진 요소 진단 검사 등 각종 국어 관련 검사 도구들을 생각해 볼 수 있다. 이러한 기초 검사 도구들이 국어과 평가 개념 속에 들어와서 국어과 평가의 질적인 면을 다양하게 부각시킬 수 있다. 이들 기초 검사 도구들과 학교 현장에서의 평가용 ‘국어시험’들이 상호·보완함으로써 국어과 평가 체제 전반의 타당성을 획기적으로 제고할 수 있을 것이다.

이렇듯 국가수준의 국어 능력 평가가 다양하게 개발되고 제도화되면, 국어과 평가의 기본 인프라라 할 수 있는 각종 종단 연구적 국어과 평가 도구들이 마련될 수 있다. 이러한 작업은 국어과 평가의 선진화를 위해서 반드시 이루어져야 한다. 그 이유를 생각해보자. 국어과의 교육목표나 교육내용은 중요 언어 기능 범주별로 반복·순화적 위계를 가지고 있다. 국어과 교육에서 이러한 기능 범주별 반복·순환 계열은 매우 다양하고 국어과 하위 영역간 상호성도 많다. 반복적 위계에 따른 국어 사용 기능의 지속적 변화를 의미 있게 포착하고 교육적으로 실천하는 것은 종단적 평가와 관련이 깊기 때문이다.

언어 능력은 단시간 내에 이루어지는 것이 아니다. 언어 능력은 본질적으로 장기적으로 형성된다. 그러나 평가는 특정한 시점의 특정 언어 기능을 단편적으로 평가해왔다. 언어 수행성 발달은 총체적으로 이루어지며 언어 습득은 전과정적으로 전개됨을 인식한다면 국어과에서 종단적 평가의 가능성을 열어 두어야 한다. 언어 능력의 발달의 차원에서 종단적으로 지속적인 평가가 이루어지도록 해야 한다.

2) 통합 지향의 국어과 평가

국어교육의 핵심을 이루는 언어 능력이 생태학적으로 바르게 유추되기 위해서는 언어 능력을 얼마나 복합적 개념으로 그리고 삶의 맥락에서 통합적으로 접근해야 할 것인지에 대해서 고민해야 한다. 언어와 문화의 연관, 언어 사용 주체의 윤리적 판단과 언어 사용과의 괴리, 언어 사용의 사회적 작용에 대한 상대적 홀대, 문학과 언어 사용 기능의 내적 상호성에 대한 통찰 미흡 등의 한계를 극복하려면 통합 지향의 국어 교육으로 나아가야 하고 평가 역시 통합 지향의 형태를 띠어야 한다.

통합 지향의 국어과 평가가 이루어지기 위해서는 지식과 기능이 통합되어야 한다. 국어과 평가는 유의미한 과제 속에서 드러나는 학생들의 실제적인 수행을 직접적으로 평가할 것을 강조한다. 국어과 평가는 지식을 얼마나 알고 있는가에 관심이 있는 것이 아니라, 지식을 가지고 무엇을 할 수 있는가에 관심이 있다. 따라서 학생들이 지식을 바탕으로 실제 어떻게 수행하는지, 언어 사용 기능을 평가하는 방식을 취해야 한다. 국어 지식 중에는 습득 그 자체를 목적으로 하는 것도 있지만 상당수의 지식은 언어 사용 기능과 유기적 관련을 가지고 지식과 기능이 통합되어야 유의미한 지식이기 있기 때문이다.

국어과 평가에서 통합성이 강조되는 이유로서, 언어능력 안에 어떤 윤리적 능력이 필연적으로 내포되어야 한다는 통찰을 주목해야 할 것이다. 기능적·기술적 차원에서 언어 능력만 탁월하고 그 능력의 내적 자질로서 윤리성이 담보되지 않는다면, 그러한 언어교육이 또는 언어능력이 어떤 가치를 가질 수 있겠는가. 이는 기능과 전략을 국어능력의 주종으로 삼고 이를 중심으로 국어과 평가가 이루어져왔던 것에 반성을 요청한다. 국어교육도 교육의 한 양상인 한에는 전인으로서의 인간을 길러야 한다는 당위적 명제에서 자유로울 수 없기 때문이다. 학문성에 기반 한 교과경계가 이 시점에서 도전을 받는 것은 교과가 궁극적으로 사람의 발달에 기여하는 것이 되어야 한다는 각성이 대두되고 있기 때문이다. 이런 관점에서 보면 언어

사용과 언어윤리가 통합되어야 한다. 이는 종전의 관점으로 보면 국어과 평가에서 기능과 태도가 통합되는 방향으로서, 전인적인 성장에 기여하는 국어과 평가의 방향을 예언하는 것이라 할 수 있다. 이는 원래 국어과 교육을 도구적 기능으로 파악하였던 관점을 보다 충실하게 보완하는 것으로 볼 수도 있다. 국어기능이 타 교과 학습으로 전이됨에 있어 언어의 윤리적 자질까지도 모두 포함되는 것으로 파악되기 때문이다.

3) 언어 수행 평가에 대한 배려

앞서 수행평가가 긍정적 영향을 미치기도 했지만 그에 못지않은 부정적 영향도 끼쳤음을 지적한 바 있다. 수행평가가 온전한 평가의 모습으로 거듭나기 위해서는 언어 수행 평가에 대한 더 많은 양적, 질적 배려가 필요하다. 이는 평가의 유연성과도 관련되어 있다. 현장에서 수행할 수 있는 수행평가로서 나와 내 아이들의 국어 교실에서 특별히 교육적 의미를 지니는 것, 사고력 수행에 본질에 두는 것, 문제 해결적 과제의 성격이 강한 것 등으로 구성할 수 있다.

이를 위해서는 국어과 평가가 더욱 개별화를 지향하는 방향으로 이루어져 한다. 그러면서 동시에 언어수행에 관여하는 다양한 현실적 학습요소들을 언어평가의 영역으로 끌어들이고 그 외연을 확장할 필요가 있다. 예를 들면 학생들의 일상적 언어체험을 언어 그 자체로만 수렴하지 말고, 이들 언어체험과 이른바 다중지능 이론에서 말하는 여타의 지능요소들이 어떻게 상호작용하고 어떻게 맥락화 되는가를 언어수행평가에 반영할 필요가 있다.

여러 가지 수행들이 일정한 맥락에 따라 범주화 및 계열화하지 못하면 모든 국어 수행은 고립적이 된다. 지식은 지식평가로, 수행을 요하는 것은 수행평가로 실시하겠다는 것도 문제이다. 다시 말하면 수행평가와 지식평가의 이분법으로 단절시키는 것도 위험한 발상이라는 것이다. 지식과 수행이 함께 녹아들어서 언어 수행 평가의 질을 보장해 주는 방향으로

나아가야 한다.

이와 관련하여 국어과 평가에서 평가 결과의 송환 즉 피드백 방식의 질적 개선이 각별히 요구된다. 선발 위주의 대학수학능력 시험 체제 평가나 총괄 평가 중심의 평가 관습이 평가의 결과에 초점을 두고 평가를 피드백으로 연결시키지 못한 이유가 되지 않았는지 반성해볼 필요가 있다.

언어 경험이 학생들에게 질적으로 고양되고 강화될 수 있도록 교수·학습을 견인하고 다시 그것을 정밀히 살펴 피드백하는 것이 평가의 역할이다. 국어과 평가 피드백은 어떤 방식으로 개선될 수 있을까? 우선 하위 영역간 상관성에 의한 피드백을 들 수 있다. 듣기·말하기 평가가 읽기 쓰기 능력을 신장시켜줄 수도 있고 문학 평가를 통하여 쓰기를 향상시킬 수도 있는 것이다. 국어과 하위 영역간의 역동성이 살아나도록 피드백을 개선시키는 방안을 들 수 있다.

이를 위해서는 그간 학계에서 개선된 피드백 정책들을 제안한 바가 있다. 학습자의 국어능력을 여러 요소별로 그리고 누적적으로 제시해주는 프로파일 형태의 피드백이 이루어져야 한다. 이는 결국 언어학습 주체인 학생의 언어능력에 대한 평가의 개별화에 이르는 길이라 할 수 있다. 또한 피드백 내용을 상당량의 기술적(記述的) 자료로 처리해주는 기술형 피드백의 실용화를 획기적으로 이루어나가야 한다. 기술형 피드백은 어느 교과보다도 국어과 평가에서는 모범적으로, 선도적으로 이루어져야 한다. 언어능력이라는 것 자체가 계량적 지표로 드러낼 수 없는 질적 양상이 강한 것이기 때문이다. 이를 위해서 교사의 특성과 평가 상황의 구체성에 부합하는 다양한 피드백 모형을 개발하여 사용할 수 있도록 해야 한다.

피드백 활동 자체를 다시 국어과 활동으로 활용할 수 있다면 평가와 교수·학습을 연결할 수 있는 피드백의 좋은 사례가 될 것이다. 예를 들어 메타 말하기를 들 수 있다. 학생들이 산출한 말하기 텍스트를 말하기 활동 자료로 주고 그것에 대해서 다시 말하기 활동을 하는 메타 말하기는 말하기 평가에서 진일보한 것이다. 자신의 읽기를 점검할 수 있는 메타 읽기와 같은 방법이나 메타 쓰기 방법도 개발될 수 있다면 국어과 평가에서 피드백이 잘 살려 언어활동으로 연결하는 좋은 사례가 될 것이다.

4) 국어교육 생태변화와 평가도구의 다양성 확보

평가도구의 다양성 확보는 일반적 필요에 의해서도 강조되지만, 국어과의 경우는 이 시점에서 각별한 의미를 갖는다. 왜냐하면 현대사회에서 문식성의 개념이 날로 확장되고 심화되기 때문이다. 이에 따라서 평가도구가 다양화 되지 않으면 이처럼 다양하게 분화되는 문식성 현상을 국어과 평가가 온전하게 담보할 수 없기 때문이다.

‘문식성’은 말 그대로 ‘문자를 읽고 쓰는 능력’이다. 그러나 오늘날에 이르러서 ‘문식성’은 말 그대로의 의미를 뛰어넘어서 사용된다. 문식성은 오히려 사회·문화적인 함의를 넓게 띠는 개념으로 확장된다. ‘컴퓨터 문식성’, ‘기능 문식성’, ‘문화 문식성’, ‘성인 문식성’과 같은 용어들은 사회적 맥락을 배경으로 한 용어들이다. 와그너는 문식성 학교 중심 가치와 실재를 넘어서 사회적이고 문화적인 현상이며 텍스트가 함의하고 있는 사회 현상이나 구조에 대한 파악 능력으로 강조한다. 이처럼 문식성이 확장되면서 국어과 평가 도구도 다양성을 확보해야 한다. 읽고 쓰는 평가 도구가 아니라 언어를 둘러싼 사회 문화적 인식 능력을 평가할 수 있는 다양한 평가 도구들이 개발되어야 할 것이다.

사회가 복잡다단해지면서 학습자의 관심, 능력도 천차만별이며 동일한 한 상태로 학습자들을 판단할 수 없는 사회가 되었다. 학습자들을 고려한 평가 도구가 다양해져야 함을 의미한다. 그 단적인 예가 다문화가정 학습자라 할 것이다. 언어 사용 능력뿐만 아니라 언어의 사회·문화적 이해력 역시 부족하다. 다문화 가정 학습자는 언어 자체에서 어려움을 겪는 것이 아니라 언어를 둘러싼 사회·문화적 배경에서도 어려움을 겪는다. 이러한 다문화 가정 학습자들을 위한 교수·학습 체계가 요구되는 것처럼 평가 역시 고려되어야 할 것이다. 학습자 모델이 다양해짐에 따라 평가도구 역시 다양화되어야 한다. 평가 상황이 다양함을 고려하여 평가에서 상황과 맥락이 살아나도록 해야 할 것이다.

평가 결과 활용도 다양해졌다. 때로는 평가 자체로 족한 경우도 있고,

교수 학습을 위한 피드백 자료로서, 학생들의 수준을 진단하기 위한 자료로, 학생들을 선발하기 위한 자료로 다양하게 활용되어야 할 것이다.

이는 달리 말하면 국어과 교육이나 국어과 평가의 생태적 환경이 달라짐에 따른 변화라 할 수 있다. 고도의 정보화 사회로 예측되는 미래 사회에서는 정보 기술 환경의 변화 자체가 국어교육의 생태로 작용한다. 미래 사회에서 소통 공간이 확장되는 것은 첨단 미디어의 폭발적 확장을 보면 충분히 예상할 수 있다. 대중문화의 공간이 국어교육의 지평 안으로 들어오게 될 것이며 사회·문화적 현상은 언어적 소통과 분리될 수 없다. 국어 평가 자료는 이러한 국어사용생태의 변화를 적극 수용할 필요가 있다.

평가 자료는 국어 교과서에 한정되지 않고 타 교과 교과서까지 확장될 수 있다. 사회·과학 교과서 텍스트는 그 자체로 국어 평가 자료가 될 수 있음을 의미한다. 사회 시간에서 사회와 지식을 배웠다면 국어과에서는 사회 교과 지문을 토대로 요약하거나 추론하기와 같은 읽기 평가 자료로 활용할 수도 있고, 과학 시간에 유전 공학을 둘러싼 찬반 토론을 실시하였다면 과학 지식 습득 여부를 평가함과 동시에 국어과 토론 평가 자료로 삼을 수 있는 것이다. 교과서는 하나의 자료로서 특정 교과 시간에서만 활용된다는 인식의 틀을 깨뜨리고 교과간에 통합되어 사용될 수 있다는 인식을 가져야 한다.

디지털 텍스트는 작가와 독자 간의 상호작용성, 독자의 참여 및 능동적인 생산자로 가능하게 한다. 이러한 점에서 국어과 평가에서도 긍정적인 역할을 할 수 있다. 인터넷 게시판에 자신의 의견을 개진하고, 댓글 형식으로 다른 사람의 의견에 대한 자신의 의견을 보낼 수 있으며, 채팅 방식을 활용하여 여러 명과 소통이 가능하다. 이러한 소통은 저장하기가 가능하므로 저장된 내용은 토론 평가 자료가 됨과 동시에 피드백 자료로 활용될 수 있다. 디지털 텍스트가 가지는 특성을 잘 파악한다면 우수한 국어과 평가 자료를 확보해 나갈 수 있을 것이다.

‘지금 여기’에서만 통용될 수 있는 소통의 역동성이 담긴 텍스트들도 평가 자료로 도입되어야 한다. 언어학습주체가 또는 소통주체가 직접참여

하고 직접 소통하는 언어적 활동들이 국어과 평가 자료로써 더 많이 동원되고 활용되어야 한다. 그래서 국어학습 공동체가 함께 생산한 텍스트, 또 함께 공유하는 텍스트, 소통공간에서 왕성하게 상호작용하는 학생들의 텍스트들이 평가 자료로 확충되어야 한다. 제품 설명서나 과자 봉지에 담긴 텍스트, 쪽지나 메모와 같은 기타 비형식적(informal) 텍스트도 평가 자료로 활용될 필요가 있다. 이들 모두 국어교육의 생태적 환경 속에 소통되는 살아있는 텍스트이기 때문이다.

5) 국어과 교사의 평가 전문성과 평가의 질적 지향

교사의 평가 전문성은 교육과정 상세화 능력에 닿아 있다. 여기에는 수업 전문성이 포함된다. 학습자 진단, 교수·학습 목표 설정, 학습내용의 선정 및 배열, 교수·학습모형 및 수업형태 결정, 지식전달 및 기능시범, 학습 활동의 안내 및 지시가 요구된다. 결국 국어 교수·학습 프로그램을 설계하고 그 과정을 포괄적으로 관리하는 역할을 하게 된다.

이와 같은 국어 수업 전문성과 더불어 교사 스스로 국어사용 능력을 갖추어야 한다. 이는 크게 국어 지식과 국어 수행 능력으로 나누어 볼 수 있다. 국어 교사가 갖추어야 할 보편적 전문성으로 국어 지식 전문성, 국어 수행 전문성, 국어 수업 전문성을 든다. 국어 평가 전문성에 대해서는 상대적으로 소홀하게 다룬다. 국어 수업의 전문성을 갖추고 있으면, 국어 평가 전문성을 담보하리라 생각하는 것이다. 그러나 국어 수업 전문성과 별도로 국어 평가 전문성을 대등하게 제시하고자 한다. 국어 평가 전문성은 교육과정 운영상의 능력과 국어 수업 전문성과 연결된다. 흔히 평가문항 제작 기술만을 평가 전문성으로 이해하는 것은 잘못된 것이다. 평가의 전반적인 흐름을 알고, 학생들의 언어 사용 능력 파악을 전제로 학습들의 수준을 진단하고, 더 나은 언어 사용 능력으로 이끌어줄 수 있는 평가적 과업을 선정하고 그 과정과 결과를 의미 있게 송환할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 그리고 이러한 평가 활동은 수업 내에서 작동하기도 하고

수업과 분리해서 전략적으로 운영될 수 있도록 하는 역량을 동시에 갖추어야 할 것이다.

국어과 평가의 질적인 면을 추구하기 위한 평가 방식 중의 하나로 포트폴리오를 들 수 있다. 학생의 포트폴리오는 자신의 언어 발달을 지속적으로 점검가능하며 관리하도록 한다. 학생들은 포트폴리오한 자료에 대해 애착을 가지게 되며, 이는 언어 학습의 동기로 작용하고 태도 학습까지 연계될 수 있다. 교사는 자신 스타일에 맞는 포트폴리오 평가 모형을 개발해 두는 것이 필요하다. 포트폴리오는 교사들 사이에서 불편하고 운영이 장황스러워 기피하고 있는 평가 방식이기도 하다. 그러나 각자의 포트폴리오 평가 모형은 처음이 어려울 뿐이지 다음은 다양한 변용이 가속적으로 이루어진다. 일정한 단계가 지나서 교사 스스로 ‘자기화’가 가능해지면 포트폴리오가 교사의 평가 업무를 실질적으로 돕는다.

상호 평가와 자기 평가 방식을 적극 도모하여 평가 논평이 상호 강화시키려는 노력이 필요하다. 상호평가와 자기평가는 기본적으로 교수·학습 활동의 일환이다. 학습과 평가가 분절되지 아니함으로 평가의 자연스러움이 유지되며, 평가를 통해서 이른바 ‘학습 방법의 학습’에 이를 수 있는 여지를 제공한다. 부수적으로 평가의 신뢰도를 유지하면서 교사의 평가 업무 부담을 줄여줄 수도 있다. 학생들 자신이 언어적 산출에 대해서 평가 할 수 있다는 것은 자신의 언어 사용 현상을 평가 자료로 삼아 의식하면서 언어를 사용할 수 있음을 의미한다. 상호 평가와 자기 평가 방식을 구현하기 위해서는 객관적 준거를 강조하는 표준화된 평가 도구를 이상으로 생각하는 풍토를 개선하고 상호주관성의 원칙이 살아나도록 해야 할 것이다.

공식적 평가 이외에도 비공식적 평가가 호응될 때 국어과 평가의 질적 향상이 이루어질 것이다. 학습의 상황과 평가의 상황이 구별되지 않고, 교사에 의한 학생 관찰과 같은 비공식적 평가도 비중있게 다루어져야 한다. 교사가 판단하기에 국어 능력이 우수한 학생인데 공식적 평가에서 좋은 결과를 얻지 못했다고 하여, 공식적 평가만을 가지고 학생을 판단할 수는 없다. 공식적 평가와 비공식적 평가가 호환될 때 국어 평가의 신뢰

성을 확보할 수 있으며 질적 향상을 꾀할 수 있다.

국어교육의 환경과 생태는 평가에 새로운 과업을 부가한다. 교실 속의 국어 교육, 학교 제도 내의 국어 교육에서 한 단계 더 나아가 국어과 평가의 지평을 확대하는 일이기도 한다. 새로운 패러다임의 평가를 추구할 때는 현실 따라기에 급급한 모습을 보여서는 아니 될 것이다. 바람직한 정책으로 ‘장래성(vision)’을 가지도록 해야 한다.*

* 본 논문은 2008. 6. 30. 투고되었으며, 2008. 7. 5. 심사가 시작되어 2008. 7. 28. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 박영순 편(2002), 21세기 국어교육학의 현황과 과제, 한국문화사.
- 박인기(2005), 국어교육학 연구의 방향 : 재개념화 그리고 가로지르기, 국어교육학연구 제22집, 서울 : 국어교육학회.
- 윤준채(2006. 10), ‘교육과정, 수업, 평가에 대한 새로운 이해’, 국어교육 122호, 한국어교육학회.
- 정재찬(2003), 문학교육의 사회학을 위하여, 서울 : 亦樂.
- 천경록(2005. 6), ‘국어과교사의 읽기영역 평가전문성 기준과 모형’, 국어교육 117호, 한국어교육학회.
- 최미숙(2006. 6), ‘국어교육 평가의 반성과 전개’, 국어교육 121호, 한국어교육학회.
- 한국어교육학회(2005), 국어교육론1(국어교과교육론), 한국문화사.
- Posner, G. J.(1992), *Analyzing the Curriculum*, N. Y. : McGraw-Hill, 김인식, 박영무, 최호성 역, <교육과정 비평>, 서울 : 교육과학사, 1994.
- Schbert, W. H.(1986), *Curriculum : Perspective, Paradigm and Possibility*, 연세대학교 교육과정연구회 역, <교육과정 이론>, 서울 : 양서원, 1992.

<초록>

국어과 평가의 반성과 전망

박인기

국어과 평가 논의에서 전제되어야 할 점은 국어과 평가가 교육 평가 일반론으로 환원되지 않는 국어과 평가의 특수성을 추구해야 한다는 점이다. 아울러 국어과 하위 영역 간의 공통성과 차별성을 살리는 평가 담론들이 지속적으로 마련되어야 한다는 점이다. 또 국어과 평가의 역할 위상을 학교 내에서뿐만 아니라 학교 밖으로도 확장해 나아가야 한다.

지난 반세기 동안 국어과 평가는 학문중심교육과정 하에서 규준지향평가(Norm-referenced evaluation)가 주조를 이루었다. 또한 표준화와 공식적 평가(Formal evaluation)의 양태가 국어과 평가의 전부인 것처럼 단조롭고 획일적이었다. 이후 국어사용과정과 기능에 초점을 두는 활동중심 평가가 강조되고, 이어서 학습자중심의 언어체험의 수행성과 탐구과정을 강조하는 비공식성이 강한 평가들이 주목을 받기 시작했다. 최근에는 다양한 문식성과 언어사용의 소통성을 강조하는 평가가 부각되고 있다.

국어과 평가는 1) 평가를 공학적 체제(engineering system)로 보려는 관점이 지배적이었고, 2) 언어수행에 대한 평가가 소극적이었으며, 3) 총괄평가(summative evaluation) 중심의 평가 관습에 지배되었고, 4) 수행평가 정착이 실패했으며, 5) 문학교육 평가의 답보가 두드러졌다. 이런 점이 국어과 평가의 결함으로 지적될 수 있다.

국어과 평가가 미래지향적으로 발전하기 위해서는 다음과 같은 노력이 요구된다.

- 1) 국가 수준의 국어 능력 평가 체제를 상시 체제로 마련해야 한다. 이를 통해서 각급학교 학생들의 국어 능력과 일반 국민의 국어능력을 종단 평가(縱斷平價)할 수 있는 체제를 갖추어야 한다.
- 2) 국어 수행 평가에 대한 다양한 배려가 필요하며, 평가 도구의 다양성을 확보해야 한다. 그러기 위해서는 국어사용 생태 변화를 반영하는 살아 있는

평가 자료들을 개발해야 한다.

- 3) 국어과 평가의 자료와 피드백 방식을 질적으로 풍요롭게 해야 한다. 이는 국어사용과 관련한 지식, 기능, 태도, 윤리 등 국어과 평가 요소의 통합을 지향해야 한다.
- 4) 문화적 리터러시에 대한 국어과 평가의 새로운 영역을 확충해야 한다.

【핵심어】 공학적 체제로서의 평가, 수행평가, 국가수준 국어능력평가 체제, 국어 사용의 생태, 종단평가

<Abstract>

Reflection and Perspective of Evaluation in Korean Subject

Park, In-gee

The matter to presuppose in discussion about evaluation in Korean subject is that it should pursue the peculiarity of Korean subject evaluation which is not restored to generalization of education evaluation. Furthermore, evaluation discourses that increase commonness and difference between subcategories of Korean subject should be provided continuously. Moreover, the role of evaluation in Korean subject should be expanded from inside to outside the school.

The mainstream of evaluation in Korean subject has been norm-referenced evaluation under academic-oriented curriculum for the past half of a century. Moreover, the pattern was monotonous and uniform as if only standardized and formal evaluation were existed. However, activity-oriented evaluation that was focused on function of the process to use Korean were started to be empathized. And then, some informal evaluations that were focused on performance and exploration process of learner-oriented language experience were started to get attention. Recently, evaluations that emphasize diverse literacy and communication of language use become significant.

Evaluation in Korean subject was 1) predominant with the perspective to see evaluation as an engineering system, 2) passive for evaluation language performance, 3) predominant with summative evaluation, 4) failed to settle performance assessment, and 5) evaluation on literature education was clearly standstill. These can be pointed out as defects of evaluation in Korean subject.

Therefore, the following efforts are demanded for futuristic

development of evaluation in Korean subject.

- 1) State level of Korean proficiency evaluation system should be established as regular system. So Korean proficiency of all the students of nation should be chronically evaluated with a system.
- 2) Diverse concerns on Korean performance evaluation are necessary, and the evaluation tool should be diversified. So Korean subject evaluation should pursue to integrate knowledge, function, attitude, and ethics.
- 3) Material of evaluation in Korean subject evaluation and feedback method should be plentiful with good quality. Living evaluation Material that reflects the change of Korean use mode are required.
- 4) Korean subject evaluation should establish a new field for cultural literacy.

【Key words】 evaluation as engineering system, state level of Korean proficiency evaluation system, mode of Korean use, vertical evaluation