

# 서답형 문항 분석을 통한 중학교 학습자의 문법 오개념 양상 연구 —국어 음운 개념을 중심으로

전영주 한국교육과정평가원 전문연구원(제1저자)

이상일 가톨릭관동대학교 국어교육과 조교수

김승현 한국교육과정평가원 부연구위원(교신저자)

- \* 이 논문은 제62회 국어교육학회 학술발표대회(2016.12.17.)에서 발표한 것을 수정 · 보완한 것이다.

- I. 서론
- II. 연구 대상 및 방법
- III. 연구 결과
- IV. 연구 요약 및 시사점

## I. 서론

본 연구<sup>1)</sup>는 국가수준 학업성취도 평가(이하 ‘학업성취도 평가’)<sup>2)</sup>의 중학교 국어과 서답형 문항 중 문법 영역 문항의 학생 답안을 검토하여 문항이 평가하고 있는 교과 내용에 대한 학습자의 이해 수준과 문제 해결력을 점검해 보고, 오답 유형 분석을 통해 학습자 오개념을 파악하여 국어과 문법 영역의 교수 학습 및 교육과정과 평가 개선 방향에 대한 시사점을 도출하는 데 목적이 있다.

- 
- 1) 이 논문은 2016년 12월 17일 “21세기 핵심역량 교육과 국어교육의 방향”이라는 주제로 열린 제62회 국어교육학회 전국학술대회에서 발표된 ‘2015년 국가수준 학업성취도 평가 서답형 문항 심층 분석—중학교 국어과 쓰기 및 문법 문항을 중심으로’를 수정·보완한 것이다. 특히 발표 내용 중 문법 문항에 초점을 맞추어 연구 문제를 재설정하고 논의를 구성하였다. 또한 연구 대상이 되는 자료와 평가 결과 등은 한국교육과정평가원의 연구 보고서인 이인호 외(2016)의 자료를 발췌하여 본 연구의 논의 방향에 맞추어 활용하였다.
  - 2) 학업성취도 평가는 2013년 이후 중학교 3학년과 고등학교 2학년을 대상으로 6월말에 실시되고 있으며, 2015년 학업성취도 평가는 2009 개정 교육과정이 처음 적용된 시험이었다. 중학교 국어과 검사지는 선다형 28문항, 서답형 6문항으로, 듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학의 5개의 국어과 내용 영역의 성취기준을 반영하여 구성되어 있다.

여러 개의 보기 답안 중 정답을 선택하는 선다형 문항에 비해 주어진 물음이나 지시에 학생이 직접 답안을 만들어 서술하거나 기록해야 하는 ‘서답형 문항’(서울대학교 교육연구소, 1995)은 학생들의 다양한 반응을 통해 문제가 요구하는 내용에 대한 학생들의 이해의 정도와 사고의 과정을 보다 면밀하게 파악할 수 있다는 점에서 중요성과 교육적 효과에 대한 인식이 강조되어 왔다(성태제, 2009: 202-208; Livingston, 2009: 1-5; Nitko, 2004: 177-198).

교육에서 평가는 학습자 개인의 성취 여부를 판단하는 과정이다. 특히 서답형 문항을 통한 평가는 학생들의 다양한 답안이 문제의 요구에 대한 학생들의 개념 파악의 수준이나 양상 등을 드러낼 수 있어 수학이나 과학 등의 교과에서는 서답형 문항에 대한 학생 답안 분석을 통해 학습자의 오개념을 분석하고 교육 내용 및 방법의 개선점을 찾고자 하는 연구가 활발하게 이루어져 왔다.<sup>3)</sup> 이들 교과는 개념 학습을 강조하며, 학습자의 개념 형성을 통해 지식이나 사고력을 강화하는 것에 중점을 두고 있기 때문에 교과교육의 이론과 실재를 정립하기 위해 오개념의 양상을 파악하고 이를 교과 내용 구성 및 교육 방향 설정에 적극 활용해 왔던 것이다.

국어과의 경우 오개념에 대한 연구는 타 교과에 비해 활발한 편은 아니었으나 김은성 외(2007), 김호정 외(2009)를 시작으로 문법 영역의 오개념<sup>4)</sup>

3) 이와 관련한 수학과와 최근 연구로는 박주영(2008), 정현도(2010), 김래영·이민희(2013), 홍승일(2013) 등이 있으며, 과학과에서는 권경아(2013)의 연구가 있다. 방지원(2007), 장의선(2014)은 각각 역사와 지리과에서 서답형 답안을 활용하여 학생들의 이해 양상이나 응답 전략 등을 분석한 연구이다.

4) 김호정 외(2009: 215-216)에서는 국어과 오개념을 구성주의 관점에서 의미화하고 있다. 국어과의 특성을 드러내는 핵심 내용 요소의 목록에 대해 교사와 학습자가 교육적 상호작용을 통해 모종의 의미를 구성해 내는 과정에서 학습자가 기존에 가지고 있던 선개념과 국어교육을 통해 학습할 개념을 구분할 때, 선개념 중 잘못 형성된 개념을 국어과 오개념이라 하며, 국어과 오개념은 학습 과정에 따라 자연적으로 수정되는 개념이 아닌 처음부터 잘못 형성된 것을 의미한다고 정리하고 있다. 본 연구에서도 이러한 관점에 근거하여 ‘국어과 오개념’을 기존의 잘못 형성된 개념으로 인해 학습할 국어과 교과 내용에 방해 요

에 대한 관심이 높아지고 있는 추세이다. 국어과의 여러 영역 중에서도 문법에서 오개념에 대한 관심이 시작된 것은 문법이 수학이나 과학 교과와 마찬가지로 체계화된 구조 속에서 개념을 파악하고 이해하는 것이 중요하며, 다른 국어과 영역에 비해 학습자가 느끼는 개념 및 용어의 난해함과 배워야 할 개념의 양적 부담(김은성, 2007: 51-55)이 그만큼 큰 영역이기 때문이다.

국어교육, 특히 문법 교육이 이루어지는 맥락에서 국어과 오개념은 주체나 대상이 무엇이나에 따라 학습자 오개념, 교사 오개념, 교과서 오개념 등으로 나누어지며, 그 중에서 특히 학습자 오개념은 중심적인 연구 대상이었다. 이에 김은성 외(2007), 김지영(2013), 조진수(2014), 박종미·강민아(2016), 황용우(2016)는 학습자를 대상으로 특정 문법 지식이 어떻게 받아들여지고 있는지를 실증적으로 밝히고자 하였으며 교과서나 교사를 대상으로 문법 오개념의 양상을 밝히고자 한 연구(남가영, 2012, 2013; 박정훈, 2016; 이관희·조진수, 2015)로도 다양하게 확장되고 있다.

이러한 기존의 연구 성과들을 바탕으로 본 연구에서는 음운의 개념에 대한 중학생들의 학업성취도 평가 서답형 답안을 실증적으로 검토하고, 그 다양한 이해의 차원을 귀납적으로 분석하고자 한다.<sup>5)</sup> ‘음운’에 대한 기초적

---

인이 되는 것으로 교육을 통해 수정·보완할 필요가 있는 상태로 정의하고 논의를 진행하고자 한다.

- 5) ‘음운’을 주제로 한 문법 지식에 대한 학습자 인식은 김은성 외(2007), 박종미·강민아(2016)에서 고등학생을 대상으로 한 연구로 다루어진 바 있다. 김은성 외(2007)에서는 직접적으로 ‘오개념’이라는 단어를 드러내지는 않았지만 선택형 지필 검사 방식으로 고등학교 학습자의 음운과 관련한 개념적 이해와 구조적 이해를 분석하였다. 박종미·강민아(2016)에서는 사고구술법을 사용하여 학습자의 음운에 대한 오개념을 추출하고 이를 이관희·조진수(2015) 연구에서 분류한 오개념 유형의 틀에 근거하여 분류하여 교육적 시사점을 도출하고 있다. 두 검사 모두 실제 학습자를 대상으로 한 실증적인 조사 연구라는 점에서, 또 학습자의 이해와 인식에 대한 구체적인 근거를 바탕으로 교수-학습에 대한 설계의 방향 등을 제시하고 있다는 점에서 의미 있는 접근이다. 다만 연구의 분석 자료가 되는 학생들의 표본이 크지 않으며, 김은성 외(2007)의 경우는 정량적인 측면에서의 인식 조사이기에 구체적인 인식의 양상을 파악하기 어렵다는 점, 박종미·강민아(2016)의

인 지식과 개념을 묻는 문항에 대한 학생들의 답안을, 오답을 중심으로 유형화하여 음운의 기초적 개념과 체계에 대한 오개념을 도출하고, 각 오개념의 원인은 무엇인지, 또 교육적 처치와 처방의 차원의 문제뿐만 아니라 학습자의 발달 측면에서 본격적인 학습이 시작되는 중학교 학습자의 음운 학습을 위해 고려해야 할 점은 무엇인지 등을 살펴보고자 한다.

## II. 연구 대상 및 방법

### 1. 연구 대상

본 연구에서 분석의 대상으로 삼은 서답형 답안은 문법 영역 문항의 답안으로 2015년 학업성취도 평가에서 서답형 2번으로 출제된 음운 관련 문항이다. 오개념 양상을 검토하는 것에 본 연구의 목적이 있으므로 분석 대상 문항은 오개념 진단 도구가 되며, 연구 대상은 이 문항에 대한 학생들의 실제 답안이다. 2015년 학업성취도 평가의 중학교 3학년 응시자 약 58만 명 중 층화군집 방식<sup>6)</sup>으로 표집한 7,391명의 답안을 오개념 분석을 위한 본 연구의 대상으로 삼았다.

분석 대상 문항은 <그림 1>이며, 문항의 평가 결과는 <표 1>과 같다.

---

경우는 학업성취도가 높은 일부 학생들을 대상으로 조사하였다는 점에서 제한적이다. 또한 두 연구 모두 고등학생을 대상으로 하고 있어 음운 관련 개념 오인의 출발점이 무엇인지에 대해 파악하기 어렵다. 기초에서 심화로 가는 학습의 발달 단계를 고려하여 오개념의 출발을 찾는 것은 중요한 문제이며, 따라서 음운의 개념을 묻는 중학교 문법 서답형 문항의 학생 답안을 분석하는 것은 이러한 문제의식을 바탕으로 접근하고자 한다.

- 6) 층화군집 방식이란 모집단의 유사한 특성을 가진 집단으로 구분하여 표본을 추출하되, 집단을 단위로 표집을 추출하는 방식을 말한다. 본 연구에서는 지역을 우선 집단으로 구분하고 그 지역에 속하는 학교, 학교 내의 학급 단위로 집단을 추출하였다.

【서답형 2】 <자료>를 읽고 물음에 답하시오.

〈 자 료 〉

말의 의미를 구별해 주는 소리의 가장 작은 단위를 ‘음운’이라고 합니다.  
 ‘달’과 ‘발’을 보면 ‘달’은 ‘ㄷ+ㅏ+ㄹ’이라는 음운으로, ‘발’은 ‘ㅂ+ㅏ+ㄹ’이라는 음운으로 이루어져 있습니다. ‘달’과 ‘발’은 ‘ㄷ’과 ‘ㅂ’이 다르기 때문에 의미가 구별됩니다.  
 마찬가지로 ‘씩’은 ( ㉠ )(이)라는 음운으로 이루어져 있습니다. ‘씩’과 ‘쑥’의 의미가 구별되는 것은 ( ㉡ )이/가 서로 다르기 때문입니다.

- (1) ㉠에 들어갈 음운을 모두 쓰시오.  
 \_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_
- (2) ㉡에 들어갈 음운 2개를 쓰시오.  
 \_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_

〈그림 1〉 2015년 학업성취도 평가 중학교 국어과 서답형 2번 문항

이 문항은 중학교 3학년 학생들의 문법 능력 중 ‘국어의 음운 체계를 탐구하고 그 특징을 이해할 수 있다’는 성취기준을 평가하기 위해 출제된 문항이다. 문제의 <자료>에는 음운과 그 체계에 대한 간단한 개념 설명과 함께 음운의 의미 변별 기능을 기술하고 있다. 문항 출제의 근거가 되는 성취기준상의 내용은 ‘음운 체계’이지만 자음과 모음으로 구성된 국어의 실질적인 음운 체계의 특질 등을 묻기보다는 음운의 개념에 대한 기초적인 수준의 이해를 통해 음운, 정확하게 말하자면 음소(분절 음운)<sup>7)</sup>를 구분해 낼 수 있

7) 음운은 음소와 운소, 혹은 분절 음운과 비분절 음운으로 나눌 수 있다. 음소는 ‘뜻을 구별하는 데 사용되는 낱소리’, 운소는 ‘말소리의 길이나 높낮이, 세기 등이 뜻을 구별하는 경우’(이문규, 2004: 14) 등의 정의로 설명되는 용어이고, 분절 음운과 비분절 음운은 정확히 소리 마디의 경계를 그을 수 있느냐 없느냐(이관규, 2004: 78)를 따져 정의한 용어이다. 두 용어는 각각 동일하게 사용된다. 중학교 과정에서 이 두 개념을 용어를 통해 구분하지 않는다. 교과서에 따라 운소(비분절 음운)의 내용을 담고 있는 경우도 있고 그렇지 않는 경우도 있지만, ‘음운’이라는 하나의 개념으로 묶어 제시하고 있다. 음소는 한글의 자모 표기로 실현할 수 있는 반면 말소리의 장단, 고저 등으로 구분하는 ‘운소’는 실체를

는지를 묻고 있다. 문항은 2개의 하위 문항으로 구성되어 있으며 ‘씩’이라는 음절의 음운 구성을 순서대로 제시하여 2-(1)의 답안으로 작성하고, ‘씩’과 ‘쑥’이라는 음절의 의미를 변별해 주는 음운을 2-(2)의 답안으로 작성하여야 한다.

2009 개정 교육과정상에서 이 문항의 성취기준에 해당하는 국어의 음운 체계 탐구와 특징 이해는 중학교 1~3학년군의 교육 내용으로 제시되어 있으며 실제 교과서에는 중학교 1학년 과정에 대부분 편재되어 있다.<sup>8)</sup> ‘음운’이라는 문법 용어가 처음 나오는 시기도 이 시기로 초등 과정에서는 ‘음운’이라는 세분화된 개념 구별 없이 말소리, 혹은 소릿값 등의 용어를 폭넓게 사용하다가 중학교 1학년에 와서 소리의 가장 작은 단위로 ‘음운’을 접하게 된다. 중학교 과정에서 배운 음운의 체계, 음운 변동의 규칙성 등은 이후 고등학교 국어 I과 심화 선택 과목인 문법을 배우기 위한 기초가 되며, 중학교 과정에서 생긴 음운에 대한 오개념은 이후 고등학교 과정에까지 영향을 미칠 수 있다.

남가영(2012: 57)에서는 오개념을 단순히 처치와 처방의 시각에서뿐만 아니라 해당 개념의 발달적 속성을 읽어 낼 수 있는 유용한 정보로 의미화할 수 있다고 지적한 바 있다. 이러한 관점에서 볼 때 이 문항에 대한 학생들의 답안은 학생들의 기초적인 음운 오개념의 양상을 보여줌으로써 음운 교육을 위한 전체적인 틀과 방향을 제시해 줄 수 있을 것이다.

---

실현할 수 있는 방법이 실제 발음에 국한되기 때문에 이 둘을 명확히 구분하지 않고 하나로 설명하는 것은 ‘음운’에 대한 기본적 개념에 혼동을 주는 것은 아닌지도 고려해 볼 필요도 있을 것이다.

- 8) 중학교 국어 교과서 14종 중, 음운 체계 단원이 국어1에 수록된 교과서는 9종, 국어2에 수록된 교과서는 5종이다. 중학교 국어1, 2는 중학교 1학년 과정에서 다루는 교과서이며 이에 대한 자세한 정리는 이동석(2015: 163)을 참고할 수 있다.



〈표 1〉 2015년 중학교 국어과 서답형 2번: 평가 결과(이인호 외, 2016: 34)

|                          |                                      |       |       |       |       |         |       |       |
|--------------------------|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|---------|-------|-------|
| 성취기준                     | (음운) 국어의 음운 체계를 탐구하고 그 특징을 이해할 수 있다. |       |       |       |       |         |       |       |
| 전체 정답률(%)                | 88.88                                |       |       | 변별도   |       | 0.48    |       |       |
| 성취수준별<br>점수 분포(%)        | 우수학력                                 | 보통학력  |       | 기초학력  |       | 기초학력 미달 |       |       |
|                          | 98.80                                | 93.19 |       | 66.25 |       | 16.38   |       |       |
| 하위 문항별<br>부분점수 분포<br>(%) | 하위 문항 번호                             | 2-(1) |       | 2-(2) |       | 2번 전체   |       |       |
|                          | 성취수준                                 | 0점    | 1점    | 0점    | 1점    | 0점      | 1점    | 2점    |
|                          | 우수학력                                 | 0.85  | 99.15 | 1.54  | 98.46 | 0.05    | 2.30  | 97.65 |
|                          | 보통학력                                 | 4.57  | 95.43 | 9.06  | 90.94 | 2.20    | 9.23  | 88.57 |
|                          | 기초학력                                 | 26.09 | 73.91 | 41.40 | 58.60 | 22.13   | 23.24 | 54.64 |
|                          | 기초미달                                 | 77.90 | 22.10 | 89.34 | 10.66 | 76.25   | 14.75 | 9.01  |
|                          | 전 체                                  | 8.56  | 91.44 | 13.69 | 86.31 | 6.44    | 9.36  | 84.20 |

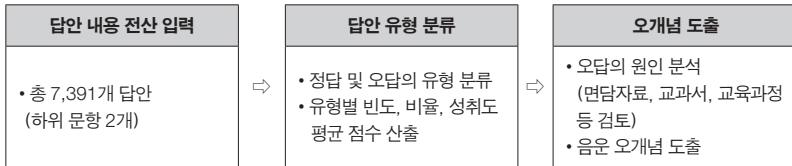
이 문항의 경우 〈표 1〉의 평가 결과<sup>9)</sup>에서 보듯, 실제 정답률이 88.88%로 매우 높았으나 변별도는 0.48로 매우 양호하였다. 이는 낮은 난이도의 문항이지만 기초학력과 기초미달 학생들의 경우 우수나 보통학력 학생들에 비해 상대적으로 오답을 작성한 비율이 높았기 때문에 나타난 결과이다. 이처럼 문항의 평가 결과가 특정 성취수준에 국한하지 않는다는 점, 연구의 표본 자체가 이전의 오개념 연구에 비해 대규모라는 점, 문제의 난이도가 높아진다면 오답의 분포가 우수나 보통학력까지 확대될 수도 있다는 점에서 이 문항에 대한 답안과 평가 결과 등은 기초학력 이하 학생들뿐만 아니라 중학생의 음운에 대한 오개념 양상을 일반화시키는 데 적절한 연구 자료를 제공할 수 있을 것이며, 이를 통해 중학생을 대상으로 한 음운 교육 전반의 교육 내용과 방향 설정의 기초 자료가 될 수 있을 것이다.

9) 평가 결과의 점수 분포 비율은 표집 학생의 결과가 아닌 해당 시험에 응시한 전체 학생 약 58만 명에 대한 전수 채점 결과이다.

## 2. 연구 방법 및 절차

학생 답안의 분석을 통한 오개념 도출은 개별 답안을 전체적으로 검토 하면서 정답과 오답의 유형을 분류하고 범주화하여 빈도를 조사하고, 오답 의 반응 유형의 원인 등을 고찰하는 과정을 통해 이루어졌다. 또한 학생들의 답안 유형 분류를 정교화하고 답안을 작성하는 학생들의 사고 과정이나 원 인 등을 상세히 알아보기 위해 2016년 현재 중학교 3학년을 대상으로 면담 조사<sup>10)</sup>를 실시함으로써, 연구자의 주관적 해석에서 올 수 있는 오류 가능성을 최대한 줄이고자 하였다. 또한 오답 유형을 음운에 대한 오개념으로 구체 화하기 위해 학생 면담 자료뿐 아니라, 교육과정의 내용과 이를 구현한 교과 서의 내용을 함께 검토하는 과정을 거쳐 오개념의 내용을 심화시키고, 이어 교육적 시사점을 찾는 데 근거를 마련하였다.

이상의 연구의 절차를 정리하면 <그림 2>와 같다.



<그림 2> 연구 절차 및 방법

표집을 통해 분석 대상이 된 7,391개의 답안은 하위 문항 2개로 구성되 어 있으며, 각각의 개별 답안은 빈도와 비율, 학생의 성취도 총 점수 등의 정

10) 학생 면담은 인간 대상 실험 연구 윤리 강화에 따라 협력 교사가 해당 학교에서 정규 수업 내용에 포함하여, 2015년 학업성취도 평가의 서답형 문항을 학생들에게 풀도록 하고, 연구자가 분류한 유형에 반응을 보인 학생들을 대상으로 집중적으로 면담을 실시하도록 하였다. 대상 학생은 서울 H중 3개 학급의 102명(남 29명, 여 73명), 전주 S중 5개 학급 159명(남 86명, 여 73명)으로 총 261명이었다. 협력 교사를 통한 간접적인 면담 방식을 사용하였기 때문에 면담 결과에 대한 양적 정보 확인이나 유형 분류 등을 주목하기보다는 본 연구에서 확인하고자 한 오답 유형 확인이나 오개념 도출의 근거로 사용하고자 한다.

보를 나열하여 데이터베이스화하였다.

답안은 문제의 조건을 고려하여 아래 <표 2>와 같이 유형 분류를 실시하였는데, 문제에서 1차로 요구하는 조건이 해당 음절을 구성하는 음운을 구분하여 찾아내는 것이기 때문에 음운 분석 여부를 기준으로 크게 3개의 유형으로 나누고 백지 답안이나 무의미한 답안을 작성한 경우를 별도로 분류하여 4개의 대분류 유형으로 구분하였다. 두 문항 모두 정확하게 음운을 분석하고, 변별되는 음운을 찾은 경우를 유형1로, 문제에 제시된 음절을 더 작은 단위로 분리하는 하였으나 정답은 제시하지 못하고 변별 음운을 찾지 못한 경우는 유형2, 문제가 요구하는 바를 파악하지 못하고 분석의 과정 없이 오답을 작성한 경우에는 유형3으로 분류하였다. 또 오답 유형 중 무의미·무응답을 제외한 유형2, 유형3은 유형 내에서 다시 2~4개의 세부 유형으로 구분하여 오답 패턴을 분석하였다.

<표 2> 서답형 2번: 답안 유형(이인호 외, 2016: 36)

| 기준          | 서답형 2-(1) 유형                      |       | 서답2-(2) 유형                        |       |
|-------------|-----------------------------------|-------|-----------------------------------|-------|
| 음운 분석 시도    | 유형1 - 정답                          |       | 유형1 - 정답                          | 유형1-1 |
|             |                                   |       |                                   | 유형1-2 |
|             | 유형2<br>분석 결과 오류                   | 유형2-1 | 유형2<br>변별 음운을 찾지 못함.              | 유형2-1 |
|             |                                   | 유형2-2 |                                   | 유형2-2 |
|             |                                   | 유형2-3 |                                   | 유형2-3 |
|             |                                   | 유형2-4 |                                   | 유형2-4 |
| 음운 분석 시도 못함 | 유형3<br>분석을 하지 않거나, 분석 대상과 관계없는 답안 | 유형3-1 | 유형3<br>분석을 하지 않거나, 분석 대상과 관계없는 답안 | 유형3-1 |
|             |                                   | 유형3-2 |                                   | 유형3-2 |
|             |                                   | 유형3-3 |                                   | 유형3-3 |
|             | 무의미·무응답                           |       | 무의미·무응답                           |       |

### III. 연구 결과

#### 1. 답안 유형 분류

II장의 <표 2>에서 설정한 대분류를 중심으로 분석 대상 문항의 두 하위 문항에 대한 세부 유형 구분과 그 내용, 실제 답안 예시, 빈도, 비율 등을 정리하면 <표 3>과 <표 4>와 같다.

<표 3> 서답형 2-(1): 답안 유형별 빈도 및 비율, 성취도 점수 평균(이인호 외, 2016: 37)

| 서답형 2-(1) |                      |                                                 |                  |                             |       |        |           |
|-----------|----------------------|-------------------------------------------------|------------------|-----------------------------|-------|--------|-----------|
| 구분        |                      | 유형 내용                                           |                  | 학생 답안 예시                    | 빈도    | 비율 (%) | 성취도 점수 평균 |
| 유형1       |                      | 정확한 정답 제시                                       |                  | ㅅㅅ + ㅏ + ㅓ                  | 6,801 | 92.02  | 206.39    |
| 유형2       | 유형2-1                | 'ㅅ'를 'ㅅ' 두 개의 음가로 나누어 작성                        |                  | ㅅ+ㅅ+ㅏ+ㅓ<br>ㅅ+ㅏ+ㅓ<br>ㅅ+ㅏ+ㅓ+ㅅ | 71    | 0.96   | 178.37    |
|           | 유형2-2                | 분석의 일부를 음절 단위로 제시                               |                  | ㅅㅅ+ㅓ / ㅅㅅ아+ㅓ<br>ㅅㅅ아악        | 15    | 0.20   | 172.07    |
|           | 유형2-3                | 구성하는 자음과 모음 중 일부 작성                             |                  | ㅅㅅ + ㅓ / ㅏ / ㅅ              | 18    | 0.24   | 177.33    |
|           | 유형2-4                | 모음과 자음, 초성, 중성, 종성으로 음운을 분리하였으나 순서 오류, 분석 대상 오류 |                  | ㅅㅅ+ㅓ+ㅏ+ㅓ<br>ㅅ+ㅏ+ㅓ<br>ㅅㅅ+ㅓ+ㅓ | 36    | 0.49   | 195.78    |
| 유형3       | 유형3-1                | 분석 대상 단어, 혹은 자료 내 단어로 답안 작성                     |                  | ㅅㅅ / ㅅㅅ / 달                 | 24    | 0.32   | 156.30    |
|           | 유형 3-2 <sup>1)</sup> | 문법 관련 개념 등으로 답안 제시                              | 음운 관련 문법 개념어     | 소리 / 자음<br>음운의 축약 / 음운      | 7     | 0.09   | 169.29    |
|           |                      |                                                 | 다른 문법 개념어, 문법 표지 | 서술어<br>결합어<br>이히리기...       | 21    | 0.28   |           |
| 무의미·무응답   |                      | 무의미 (다른 문항 답안 포함)                               |                  | 모름 / 살구꽃                    | 38    | 0.51   | 144.81    |
|           |                      | 무응답(백지)                                         |                  |                             | 360   | 4.87   |           |
| 계         |                      |                                                 |                  |                             | 7,391 | 100    | -         |

- 11) 유형3-2의 경우 문법 개념어나 문법 표지를 제시한 답안의 유형으로, 문항이 문법 문제라는 인식은 있으나 문제가 요구하는 바를 파악하지 못한 답안으로 보인다. 그 중에서도 음운 관련 용어를 쓴 경우는 다른 답안과는 달리 음운 관련 문제라는 이해는 있었던 것으로 보이나 사례가 7건에 불과해 이 경우 별도의 유형으로 구분하지는 않고 같은 범주로 처리하였다.

먼저 서답형 2-(1)의 답안은 정답 유형 1개, 무응답·무의미 유형을 포함한 오답 유형 8개로 세부 유형을 나누어 총 9개로 구분할 수 있었다. 유형2의 경우 음운의 구성 요소인 모음과 자음을 필요 이상으로 분리하거나, 혹은 덜 분리하거나 그 중 일부만 작성한 경우 등의 유형을 분류한 것이다. 이 중에서도 유형2-1은 모든 오답 유형 중에서 무의미·무응답 답안을 제외하고 가장 빈도가 높은 유형이었다. 유형2-1은 음가의 최소 단위와 표기의 최소 단위를 혼동한 경우로, 실제 학생 면담 결과에서도 이러한 유형의 오답이 많았는데, 대부분 된소리 ‘ㅃ’은 예사소리인 ‘ㅅ’이 두 개가 합쳐진 소리라 생각하였다고 한다. 유형3은 음운 분석을 시도하지 못한 채, 분석 대상 단어를 그대로 답으로 적거나, 문제나 <자료> 내의 다른 단어, 발문에 사용된 단어, 혹은 다른 문법 개념어나 문법 표지 등을 적은 유형으로 문제의 구조나 <자료>의 내용을 정확하게 이해하지 못한 결과로 보인다.

〈표 4〉 서답형 2-(2): 답안 유형별 빈도 및 비율, 성취도 점수 평균(이인호 외, 2016: 38)

| 서답형 2-(2) |       |                                        |                                                            |       |        |              |
|-----------|-------|----------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------|--------|--------------|
| 구분        |       | 유형 내용                                  | 학생 답안 예시                                                   | 빈도    | 비율 (%) | 성취도<br>점수 평균 |
| 유형1       | 유형1-1 | 모음자로 답변 작성                             | ㅈ. ㅈ / ㅈ, ㅈ                                                | 6,379 | 86.31  | 208.60       |
|           | 유형1-2 | 모음을 음절 구성으로 작성                         | 아, 우                                                       | 15    | 0.20   | 214.20       |
| 유형2       | 유형2-1 | 정답이 아닌 모음을 쓴 경우                        | ㅈ. ㅈ / ㅈ<br>ㅈ. ㅈ / 아 어                                     | 54    | 0.73   | 198.78       |
|           | 유형2-2 | 음운 분석 결과 중 답으로 자음을 제시                  | ㅃ. ㅈ / ㅃ. ㅃ<br>ㅅ + ㅅ. ㅃ                                    | 65    | 0.88   | 168.34       |
|           | 유형2-3 | 음운 분석한 결과 전체를 답으로 제시한 경우 (분석 오류 포함)    | ㅃ + ㅈ + ㅈ. ㅃ + ㅈ + ㅈ<br>ㅃ. ㅈ + ㅈ<br>ㅃ + ㅈ. ㅃ + ㅈ<br>ㅃㅈ. ㅃㅈ | 199   | 2.69   | 166.53       |
|           | 유형2-4 | 음운 분석 결과 중 자음과 모음으로 구성된 일부를 답으로 제시한 경우 | ㅈ + ㅈ. ㅈ + ㅈ<br>ㅃ. ㅈ<br>ㅃ + ㅈ + ㅈ.<br>ㅇ + ㅈ. ㅇ + ㅈ         | 118   | 1.60   | 181.48       |

| 서답형 2-(2)   |       |                                  |                                                  |       |        |              |
|-------------|-------|----------------------------------|--------------------------------------------------|-------|--------|--------------|
| 구분          |       | 유형 내용                            | 학생 답안 예시                                         | 빈도    | 비율 (%) | 성취도<br>점수 평균 |
| 유형3         | 유형3-1 | 분석 대상 음절을 그대로 답안으로<br>쓴 경우       | 씩, 씹<br>씩, 씹                                     | 20    | 0.27   | 152.75       |
|             | 유형3-2 | 문법 관련 개념, 음운 관련 개념을<br>답안으로 쓴 경우 | 발음, 자음<br>소리, 음<br>뜻, 의미                         | 96    | 1.30   | 170.80       |
|             | 유형3-3 | 분석 대상을 잘 못 찾은 경우                 | ㅅ+ㅌ, ㅇ+ㅡ+ㅁ<br>ㅁ+ㄴ, ㅇ+ㅡ+ㅁ<br>ㅇ+ㅡ+ㅁ, ㅇ+ㅌ+ㄴ<br>달, 별 | 16    | 0.22   | 187.13       |
| 무의미·<br>무응답 |       | 무의미 (다른 문항 답안 포함)                | 마음, 감정<br>모름, 모름                                 | 44    | 0.60   | 146.14       |
|             |       | 무응답(백지)                          |                                                  | 385   | 5.21   |              |
| 계           |       |                                  |                                                  | 7,391 | 100    | -            |

서답형 2-(2)는 모두 10개의 세부 유형으로 나눌 수 있었다. 정답으로 분류된 유형1-1과 유형1-2는 정답에 해당하는 모음자를 찾아 제시한 경우와 해당 모음을 음운이 아닌 음절 구성의 ‘아, 우’로 제시한 경우로 나눌 수 있었다. 이는 음운으로서가 아니라 표기로 소리 단위를 나타낸 것으로, 정답으로 인정하여 구분하였으나 음운에 대한 개념이 정확하지 않아서 나타난 오류라 할 수 있다. 유형1-2의 경우 정답 유형인 유형1-1보다 성취도 평균 점수가 높게 더 나타나고 있는데, 이는 우수학력의 학생이라도 음운의 개념을 정확하게 알지 못한 채, 문항이 제시한 <자료>의 설명에 의존하여 정답을 작성하였음을 알 수 있게 해 주는 결과이다.<sup>12)</sup>

12) 이와 같은 결과는 면담 결과를 통해서도 확인 가능했다. 실제 학업 성취 수준이나 음운 개념 이해 여부와 관계없이 다수의 학생들이 <자료>의 내용을 참고하여 정답을 적었음을 확인할 수 있었다.

이는 이 문항이 음운에 대한 개념 지식 자체를 묻는 문항이 아니라, 주어진 개념을 이해하고 적용하는 탐구 능력을 평가하고자 설계한 문항이었기 때문에 나타난 결과이다. 따라서 이 문항에 대한 학생들의 답안은 직접적인 음운 개념에 대한 지식 유무를 드러내기 보다

오답 유형을 살펴보면, 유형2는 음운 분석은 시도하였으나, 실제 음운에 대한 정확한 개념이 없기 때문에 ‘씩’과 ‘쭉’이 다른 의미를 가진 말소리임을 인지할 수 있는 최소의 표지를 찾는 데 실패한 경우이다. 유형2는 다시 정답이 아닌 모음이나 자음을 제시한 경우(유형2-1, 유형2-2), 혹은 변별되는 음운의 범위를 한정하지 못하고 일부 음절을 포함시킨 경우(유형2-3), 음운 분석의 결과 중 일부를 답으로 작성한 것이 아닌, 분석 대상 외의 단어나 음절 등을 그대로 제시하거나 혹은 분석하여 그 결과를 적은 경우(유형2-4) 등으로 나눌 수 있었다. 그 중에서도 유형2-1은 오답 유형 가운데 평균 점수가 가장 높은 유형(198.78)이었으며, 유형2-3과 유형2-4는 비율과 빈도에서 가장 높게 나타난 유형이었다. 또 유형3은 앞서 살펴본 서답형 2-(1)의 유형3과 마찬가지로 문제에 대한 이해 부족을 드러내는 유형이었다.

오답을 적은 다수의 학생들은 문제의 <자료>에 음운에 대한 개념이 설명되어 있고, 기존에 음운에 관한 개념을 일부 가지고 있었음에도 불구하고 문제를 이해하지 못하고 지식을 문제에 적용하여 해결하는 데 어려움을 겪는 것으로 나타났다.

다음은 서울 H중 학생의 면담 내용의 일부이다. 이 학생은 학업성취도 평가에서 기초학력에 해당하는 점수를 받았으며, 서답형 2번 문항의 답을 (1)번과 (2)번 모두 ‘ㅅ+ㅈ+ㄱ’, ‘ㅅ+ㅈ+ㄱ’로 작성하였다.

T: 답을 이렇게 쓴 이유는?

S: 문제를 이해 못했어요.

T: 어떤 부분?

S: (자료에) ‘구별되는 것’이 있어서 이렇게 썼어요.

는 문제를 이해하고 해결하는 과정의 결과를 보여준다고 할 수 있다. 따라서 ‘탐구’ 능력 평가를 위한 문항이 이 연구의 대상이 되는 문항보다 더 구체적이고 다양한 차원의 사고를 반영한 문제로 설계되었다면 오개념의 양상도 보다 더 다양하게 나타날 수 있을 것이라 본다.

T: 음운이 이렇게 띄어져 있는 것이라 생각하니?

S: 네.

T: 음운에 대해 설명해 볼래?

S: 자음과 모음 둘 다 음운인 거 같은데 설명을 못하겠어요.

(S: 서울 H중, 남, 기초학력)

이 학생은 자음과 모음의 간단한 개념은 알고 있으나 정확하게 음운과 어떤 관계가 있는지를 알지 못하고 있으며, 특히 음운의 기능인 ‘의미를 구별하는’이라는 것이 정확하게 어떤 의미인지를 이해하지 못하고 있다. 자료의 설명을 보고 서답형 2-(1)의 답은 작성할 수 있었으나, 그 설명을 완전하게 이해한 것이 아니었기 때문에 적용하고 탐구하는 과정을 요구하는 다음 단계인 2-(2)에서 문제 해결에 실패한 것이다.

또한 오답 중에서도 무의미·무응답 유형의 답을 한 학생들은 대체로 문법 영역에 대해 전반적인 이해가 부족하여 문제 해결의 의지도 없으며, 자신감도 없는 것으로 보였다.<sup>13)</sup>

이처럼 서답형 2-(1)과 2-(2)의 오답 유형은 전반적으로 음운에 대한 정교한 개념을 갖고 있지 않으며, 말소리와 관련한 기본 개념들을 체계적인 관계 속에서 이해하지 못하고 단절적인 지식으로 이해하여, 다른 문법 개념과의 구조와도 연결시키지 못한 결과라 할 수 있다.

결국 이러한 오답 유형들은 음운 오개념을 ‘음운 개념 A를 B와 C 혹은

13) 다음은 이와 관련한 대표적인 면담 결과 자료이다. 해당 학생은 전주 S중 남학생이며 보통학력의 성취수준에 속하는 학생이다.

T: 백지 답안을 쓴 이유는?

S: 몰라서요. 문법이 어려워서...

T: 자료에 나와 있는데?

S: 어려워서요.

T: 음운에 대해 들어 본 적 있니?

S: 들어 본 적은 있어요. 뭔지는 몰라요.



D로 잘못 알고 있다' 정도의 단순 오류 차원에서 기술해서는 안 된다는 것을 보여준다. 이관희·조진수(2015: 145), 김호정 외(2009: 216)에서 지적한 것처럼 문법 교과의 내적 구조와 속성을 고려하여 오개념을 의미화하는 것을 전제로 오개념의 유형을 구체화<sup>14)</sup>해야 할 것이다.

## 2. 음운 오개념의 유형

III장 1절에서 서답형 문항에 대한 오답 유형을 검토한 내용을 바탕으로 음운 오개념의 양상은 정리하면 크게 다음의 3가지 유형으로 정리할 수 있다. 첫째, 음운의 개념 층위 혼동, 둘째, 음운 체계에 대한 단절적 인식, 셋째, 문법 체계에서 음운의 위상 미인식 등으로 나눌 수 있다.

### 1) 음운의 개념 층위 혼동

음운의 개념 층위에 대한 혼동에서 오는 오개념은 앞서 살펴본 오답 유형 중 서답형 2-(1)의 유형2-1과 서답형 2-(2)의 유형1-2를 통해 확인할 수 있다.

특히 다수의 학생들은 '씩'의 음운 구성을 'ㅅ+ㅅ+ㅏ+ㅓ'로 작성한 바

14) 문법 오개념 유형화와 관련하여 이관희·조진수(2015)에서는 개별 단위 학교의 정기 교사 문항을 분석하여 교사의 문법 오개념을 범주화하고, 총 7개의 범주로 유형화한 바 있다. 문법 개념의 과도한 단순화, 위계적 문법 개념의 단절적 인식, 문법 개념의 층위 혼동, 유사 문법 개념의 경계 미인식, 다양한 의미 해석 가능성 미인식, 학교 문법의 합의점에 대한 이해 부족, 경계적 사례에 대한 과도한 일반화 등이 그 유형이다.

박종미·강민이(2016)에서는 이 오개념 유형을 분석의 틀로 사용하여 고등학교 학습자의 문법 오개념을 조사한 바 있다. 본고 역시 이관희·조진수(2015)에서 제시한 문법 오개념 유형을 참고하였으나, 이를 연역적 분석의 틀로 활용하지는 않았다. 이관희·조진수(2015)에서도 밝혔듯이 오개념의 유형은 상호 배타적 관계에 놓이지 않으며, 분류 자체가 연구자의 해석적 판단에 따라 달라질 수 있기 때문이다. 본 연구에서는 1차로 분석한 서답형 답안의 오답 유형을 귀납적으로 범주화하고, 선행 연구 등에서 밝힌 오개념의 유형을 범주화의 근거로 삼는 차원에서 오개념 양상을 세 가지로 나누었음을 밝힌다.

있다. 소리와 표기에 대한 개념 층위가 명확하지 않은 상태에서 문항의 <자료>에서 언급한 ‘가장 작은 단위’에 주목한 것이다. 면담 자료에서도 많은 학생들이 ‘ㅅ+ㅅ=ㅆ’라고 표기의 최소 단위에 주목하여 답안을 작성한 것을 볼 수 있었다. 심지어 아래의 경우처럼 정답을 작성하고, 음운에 대해 자신 있게 알고 있다고 말하는 학생조차도 ‘ㅅ’과 ‘ㅆ’의 음가를 표기의 차원에서 생각하고 혼란스러워 하고 있는 것을 볼 수 있었다.

T: 이 부분(자료)이 없어도 문제를 풀겠니?

S: 네. 오히려 <자료> 때문에 헷갈려서.

T: 뭐가?

S: (자료에는) 센소리가 없는데 갑자기 문제에서는 이런 것(ㅆ)이 나와서. .

T: 뭐가 헷갈렸니?

S: ㅆ이 ‘ㅅ+ㅅ’인 것 같기도 해서요.

T: 정확하게 알고 있지 않구나?

S: 그것만 헷갈렸어요.

T: 음운에 대해 알고 있다고 생각하니?

S: 네.

(S: 전주 S중, 여, 우수학력)

즉, 소리 차원의 음운 개념을 한글의 표기 차원의 층위와 구분하지 못함으로써 생기는 개념 층위의 혼동이다. 이와 같은 오개념은 이문규(2003: 247)에서도 언급한 것처럼 중학교 교과서에서의 내용 구성 방식에서부터 이미 소리와 표기를 동일하게 인식하게끔 하는 내용이 있음을 확인할 수 있고, 이러한 오개념은 박종미·강민이(2016: 75)에서 보듯, 고등학생 학습자에게 까지 이어지고 있음을 확인할 수 있다.

교육과정 상에서 이와 관련한 학년별 성취기준을 순차적으로 살펴보면 2009 개정 국어과 교육과정에서는 초등학교 3-4학년군에서 ‘소리와 표기가 다를 수 있음을 알고 낱말을 바르게 발음하고 쓴다.’는 성취기준이 제시되어 있다. 또한 이어지는 5-6학년군의 성취기준에서는 ‘발음과 표기, 띄어쓰기가 혼동되는 낱말을 올바르게 익힌다.’라로 제시함으로써 소리와 표기의 차

원이 다르다는 인식을 분명하게 하여, 음운 개념에 대한 기초적인 교육 내용을 구성하고 있다. 그러나 초등 과정에서는 ‘음운’이라는 단위의 개념을 이해 시키기보다는 소리와 표기에 대한 내용을 주로 규범적 차원에서 ‘정확하게’, ‘바르게’, ‘올바르게’ 사용하고 익힐 것에 초점을 맞추고 있다.<sup>15)</sup>

이어 중학교 과정에서는 음운에 대한 개념을 국어의 구조적 특질에 대한 이해 차원으로 확대<sup>16)</sup>하긴 하지만, 앞서 초등 과정에서 소리와 표기의 차이를 인지하며 배우고 경험한 기초적인 개념을 음운과 엮거나 연결하여 심화 확대하는 차원으로 접근하지 못하고 있다. 실제 교과서에서는 ‘말의 뜻을 구별해주는 소리의 가장 작은 단위’로의 음운의 기본 개념을 이해시키기 위한 활동 등에 중점을 두고 있어 음운의 개념 층위에 대한 이해에 대한 점검이나 확인은 시도하지 못하고 있는 것이다.

이렇게 음운을 표기의 차원에서 혼동하는 것은 비단 학습자를 대상으로 한 교과서에서만 그 오인의 요인을 찾을 수 있는 것은 아니다. 실제로 우리가 매일 사용하는 한글이 음운 문자(표음 문자)라는 인식을 학교 문법에서 기본 전제(이관규, 2004: 487)로 하고 있으며, 일반인조차도 ‘한글=우리말’이라는 공식이 익숙하기 때문에 소리와 표기의 차원을 별도로 생각하는 것이 오히려 더 어려울 수도 있다.

음운은 그 개념이 문자가 생기기 이전에도 존재하던 것으로, “언어와 문자는 분명 다른 평면에 있다”<sup>17)</sup>는 인식에서 음운에 대한 개념뿐 아니라 한글

15) 실제 3-4학년군에서 제시된 문법 영역의 음운 관련 성취기준의 세부 설명에서는 소리와 표기가 다름을 아는 것을 전제로 올바르게 발음하고 표기하는 능력과 태도를 기를 것을 요구하고 있으며, 이를 위해 국어 어문 규정의 한글 맞춤법 제3장, 제4장의 내용을 사례로 활용할 것을 제안하고 있다(교육과학기술부, 2011: 27)

16) 이와 관련한 2009 개정 국어과 교육과정에서 중학교 1-3학년군의 문법 내용 성취기준은 아래와 같다.

(2) 음운 체계를 탐구하고 그 특징을 이해한다.

(3) 음운 변동의 규칙성을 탐구하고 자연스러운 발음의 원리를 이해한다.

17) “언어와 문자는 다른 평면에 있다”는 기술은 노마 히데끼(野間秀樹, 2010/2014: 51)의

에 대한 이해를 시작할 필요가 있다. 이러한 인식이 바탕이 될 때, 음운의 기초 개념을 바탕으로 확장되는 국어의 발음과 외래어의 발음, 어문 규정, 국어의 변천을 비롯한 국어의 구조적 이해에 대한 탐구도 제대로 접근할 수 있을 것이다.

## 2) 음운 체계에 대한 단절적 인식

음운 체계에 대한 단절적 인식을 드러내는 오개념은 음운의 요소로서 자음과 모음을 인식하지 못하여 나타나는 오답 유형에서 도출할 수 있다.

서답형 2-(1)에서 유형2-2, 유형2-3 등이 이에 해당하며, 서답형 2-(2)에서는 유형2-3, 유형2-4의 결과를 통해 확인할 수 있는 오개념 유형이다. <자료>에 제시된 방식으로 해당 음절의 음운 분석의 결과로 분석의 일부를 음절 단위로 제시한다거나(ㅍ+ㄱ, ㅍ+ㅏ+ㄱ 등) 구성하는 자음과 모음의 일부로만 답안을 작성(ㅍ+ㄱ, ㅏ, ㅍ)하기도 하였으며, 의미를 변별하는 음운을 찾지 못하고 음운 분석한 결과 전체를 변별 음운으로 적거나(ㅍ+ㅏ+ㄱ, ㅍ+ㅏ+ㄱ) 자음과 모음의 일부를 변별 음운으로 적은 경우(ㅏ+ㄱ, ㅏ+ㄱ / ㅍ, ㅏ) 등이 있었다.

아래의 면담 사례는 2-(2)의 답안을 ‘ㅍ+ㅏ+ㄱ, ㅍ+ㅏ+ㄱ’으로 작성한 학생과의 대화이다. 이 학생의 경우 처음 썼던 오답을 교사와의 대화 도중 정답으로 수정하였으며, 답안을 ‘ㅏ, ㅏ’의 모음으로 작성한 후에도 자음과 모음 중 음운이 무엇인지를 묻는 교사의 질문에 ‘모음’이라고 말함으로써

---

말을 빌려온 것이다. 노마 히데키는 저서인 “한글의 탄생” 서장에서 ‘한글’의 문자로서 언어와 다른 차원에서 이해해야 할 것을 강조하고 논의를 시작한다.

“...한글이라는 문자는 음의 세계에 존재하는 ‘자음과 모음’을 조합하는 것이 아니라, ‘자음과 모음을 나타내는 요소’, 즉 <음을 나타내는 자모>를 문자의 세계에서 조합하는 것이다.”라고 강조한다.

“<말해진 언어>는 도대체 어떻게 해서 <문자라는 시각적인 장치>를 통한 <쓰여진 언어>가 되는 것일까?”라는 그의 물음은 교육의 영역, 특히 탐구를 지향하는 문법 교육에서 ‘음운’과 ‘표기’의 교육 내용과 관련한 탐구 주제의 방향을 시사해주고 있다.

‘음운’과 ‘자음’, ‘모음’의 개념을 연결시키지 못하여, 음운의 체계가 자음과 모음으로 구성되어 있음을 인지하지 못하고 있다는 것을 보여주고 있다.

- T: 이렇게 쓴 이유는?  
 S: 음운을 분석해서 쓰라는 것인 줄 알았어요.  
 T: 음운이 뭐니?  
 S: 정확히는 잘 몰라요.  
 T: 이 문제의 난이도는?  
 S: 중하 수준이요. 쉬운 편이에요.  
 T: 다시 문제를 풀어볼래?  
 S: (‘ㅌ, ㅓ’를 찾아냄)  
 T: 자음과 모음 중 음운은 어떤 것일까?  
 S: 모음이요.  
 T: 음운이 무엇인지 알겠니?  
 S: 아니요. 잘 모르겠어요.

(S: 서울H중, 여, 우수학력)

이는 물론 문제 자체에 대한 이해도 부족한 사례이며, <자료>에 제시된 ‘의미를 구별하는’의 뜻도 파악하지 못한 사례라 할 수 있지만, 기본적으로 모음과 자음을 표기의 차원에서는 구별할 수는 있으나 음운은 무엇인지는 모른다는 답에서 ‘음운’, ‘자음’, ‘모음’ 등의 개념이 유기적으로 연결되지 못하고 각각의 단절적 개념으로 학생들에게 인식되고 있고 있음을 알 수 있다.

분석 결과의 일부를 음절로 작성하거나, 최소 대립쌍의 변별 음운을 음절로 쓰는 경우도 ‘소리의 최소 단위’의 개념을 자음과 모음으로 연결시키지 못하고 말소리의 최소 실현체인 음절로 오인한 결과이다. 즉, 음운이 소리를 구성하는 추상적 단위라는 것, 다른 음운과의 관계 속에서 실현될 때 구별되는 추상적 단위임을 이해하지 못하여, 분절적 단위인 자음과 모음을 말소리를 구성하는 하나의 단위로 이해하지 못하고 있는 것이다.

현재 대부분의 중학교 교과서에서는 음운 체계에 대한 이러한 전체적인 조망이나 각 요소들의 관계에 대한 설명 없이 언어학자나 국어학자들이 밝

혀낸 음운 체계를 자음과 모음, 비분절 음운 등으로 구별하고 ‘음운의 체계’라는 단원에 병렬적으로 나열하여 교육 내용을 구성하고 있다(이진호, 2012: 52). 특히 이해숙(2013: 170)에서는 음운 지식을 다루는 범위를 교과서 16종을 통해 검토하였는데, 음운과 음성 대비를 통해 음운의 개념을 다루는 경우는 3종의 교과서에 불과했다.

한 언어의 모든 음소들은 각각의 독립적으로 존재하는 것처럼 보이지만 사실은 다른 소리들과의 일정한 관계를 맺고 있으며, 그 관계는 한 음소가 특정한 소리 성질을 가지고 있느냐의 여부나 그런 성질을 어느 정도 가지고 있느냐에 따라 결정된다(이문규, 2004: 83-84)는 점에 비추어 볼 때, 소리를 구성하는 요소에 대해 개별적으로 접근하는 방식은 음운 체계의 이해를 더 어렵게 할 수 있다.

따라서 음운에 대한 기본적인 이해는 언어학자, 국어학자들에 의해 규정되고 정의된 음운의 개념 정의, 음운의 체계의 요소 등에 대한 단편적이고 구획된 틀에서 접근하기보다는 위계적 차원의 접근(이관희 · 조진수, 2015: 126), 개념적 이해와 구조적 이해의 두 차원에서 접근(김은성 외, 2007: 4)을 통해 실현될 때 보다 정교해질 수 있다는 인식이 필요하다. 더불어 이를 바탕으로 음운 교육의 내용 및 활동을 구성하여 학습자에게 제공할 수 있어야 할 것이다.

### 3) 문법 체계에서 음운의 위상 미인식

문법 체계에서 음운의 위상을 파악하지 못하는 오개념은 앞서 살펴본 두 가지 오개념과 크게 다르지 않다. 다만 오개념의 범주를 구성하는 범위를 문법 영역, 문법 교육 영역의 차원으로 확장하여 구분한 것이다. 서답형 문항의 오답 유형 중, 다른 문법 관련 개념 등을 답안으로 제시한 유형3의 경우뿐 아니라 전체 유형의 대부분은 문법 체계 내에서 음운을 다른 문법 개념과의 관계에서 이해하지 못하고, 다른 문법 개념과의 경계 구분을 명확히 하지 못하는 등 그 위상을 파악하지 못하여 드러난 오개념이다.

음운을 표기 차원에서 오인하거나, 음성 체계에서 이해하지 못하는 것

도 ‘음운’이라는 주제를 ‘언어’ 현상 전체에서 접근하지 못하고 개념의 출발 점을 명확하게 하지 못했기 때문에 생기는 양상이라 할 수 있다. 한글이 표 음문자이면서 왜 음운과 표기를 구분해야 하는지, 소리 단위를 이해하기 위해 단어의 의미 구별이 왜 필요한지 설명되지 않는 것이다.

이러한 현상은 비단 오답을 작성한 학생들에게만 국한되는 것은 아니다. 아래의 면담 결과에서 보듯, 정답을 작성한 학생조차 음운의 위상을 정확하게 갖지 못함을 확인할 수 있다.

T: 알고 풀었니?  
 S: 자료 보고 풀었어요.  
 T: 음운이 뭔지 알고 있니?  
 S: **뜻은 잘 모르는데, 단어를 구성하는 거.**  
 T: 자료 안 보고 풀 수 있을 거 같니?  
 S: 못했어요.  
 T: 음운과 같은 이런 문법이 어렵니?  
 S: 문법은 그나마 할 만하다고 생각해요.

(S: 서울H중, 남학생, 기초학력)

위의 학생뿐 아니라 면담 결과 중 다수의 학생이 음운을 ‘단어’를 구성하는 것이라 답하여, 음운을 형태 차원의 문제로 이해하고 있음도 볼 수 있었다. 즉, 학생들이 인식하는 ‘단어’의 정의와 그 개념의 경계가 명확하지 않은 것이다. 문법의 전체 체계에서 형태와 음성, 혹은 의미가 각각 다른 차원 이면서 동시에 서로 관계 맺음을 통해 구분되고 각각의 존재가 드러난다는 것에 대한 인식을 전혀 하지 못하는 상황인 것이다.

따라서 학생들은 소리의 단위라 설명된 음운을 ‘의미를 구별하는’ 기능까지 함께 고려해서 이해해야 한다는 부분에 혼란을 느낄 수밖에 없다. 이는 다음의 면담 사례에서도 확인할 수 있다.

T: 자료 없으면 풀 수 있겠니?

S: 못 풀어요.

T: 그렇게 생각한 이유는?

S: 문제에서 '의미가 구별되는 것' 이것이 무엇을 쓰라고 하는 건지 몰라서요.

T: 'ㅅ+ㅈ+ㄱ'은 자료 없으면 풀 수 있니?

S: 네

T: 그렇게 생각한 이유는?

S: '음운'은 알고 있어요.

(S: 전주S중, 여학생, 우수)

즉, 음운의 개념 이전에 '단어'라는 개념, '의미'라는 개념이 무엇인지, '음운'은 문법 체계에서 '단어', '의미'와 어떤 관계를 맺는지 명확하지 않은 상태에서 '음운을 안다'라는 학생의 진술은 '음운에 대해 들어 본 적 있다'는 진술과 다르지 않아 보인다.

이는 음운 외의 다른 문법 개념에 대한 이해에서도 마찬가지이다. 최근 활발해지고 있는 문법 영역 오개념 양상 연구에서 일관적으로 지적하는 것은 교과서 등의 문법 개념의 제시가 지나치게 간략하고 단편적이라는 것이다. 이는 문법 교과의 내용이 언어 현상 자체를 대상으로 개념이나 규칙을 귀납적으로 도출하고자 하는 탐구 학습<sup>18)</sup>을 강조하고 있음에도 불구하고 여전히 언어학자나 언어교육자 등의 전문가가 생산하여 유통시키는 '설명 체계로서의 문법'<sup>19)</sup>에 치우쳐 있어 교과서에서 역시 이미 만들어진 특정한 틀과 문법 개념을 활동과 개념 제시 등을 통하여 집약적이고 효율적인 방법으로

18) 김광해(1992)에서 처음 제안된 문법 영역의 탐구 학습에 대한 견해는 이후 문법 영역의 학습 내용이자 방법으로 자리매김하여 왔다. 교과서의 문법 영역에서 탐구 활동을 주요 내용이자 방법으로 제시한지 오래이며, 교육 과정에서도 문법 교육이 내용 체계의 한 축으로 '탐구와 적용'이 제시되고 있다.

19) 김은성(2013, 84-5)에서는 문법의 의미를 '언어가 구성되고 작동되는 규칙의 체계, 또는 그러한 규칙의 체계를 설명한 것'으로 두 가지 측면에서 규정될 수 있으며, 이러한 의미 분화를 기준으로 문법 교육 대상은 '규칙 체계로서의 문법'과 '설명 체계로서의 문법'으로 나누어진다고 보고 둘의 차이를 아래와 같이 설명하고 있다.



로 제시하는 데 초점을 둘 수밖에 없다. 그러나 만들어진 특정한 문법 개념이라 할지라도 그것이 하나의 이론으로 자리 잡기 위한 출발점은 ‘언어 현상’ 그 자체이다. 물론 교과서의 활동이 언어 현상들을 제시하며 개념을 이해하도록 돕고 있기는 하지만, 언어 현상을 통해 개념이 완성되어 가는 과정에서 일어날 수 있는 오판의 여지나 언어 현상에서 도출할 수 있는 다른 문법 개념의 차원들은 모두 배제된 채 하나의 개념을 중심으로 완성된 결론에 이르고 있다. 따라서 ‘오개념’은 단순한 수정 차원의 처치 대상이 아닌 규칙과 체계를 찾기 위한 과정에서 생길 수 있는 오인으로, 이러한 오인을 수정하고 제거해 나가는 과정을 통해 보다 정교한 문법 개념을 내재화할 수 있게 도와주는 유용한 정보가 될 수도 있다.

따라서 체계와 구조 속에서 음운을 비롯한 문법 개념을 파악하고 인식하기 위해서는 결과물로서 문법 지식을 단편적으로 이해하기 보다는 언어의 현상을 이해하고 탐구하는 과정에서의 개념 발견이 우선되어야 할 것이다.

음운을 비롯한 문법 개념들이 구체적 언어 현상들과 각각 1대1로 대응되는 상호배타적인 개념으로 존재하지 않는 이상, 언어의 체계, 문법의 체계라는 큰 틀에서 그것을 조망하고, 학문적인 언어 연구의 결과를 교육적 국면에서 재맥락화(남가영, 2007: 370)하지 않으면 이러한 학습자의 오개념 양상은 항상 나타날 수밖에 없다. 또한 이러한 관점에서 볼 때, 오개념에 대한 인식 역시 그것을 수정하고 보완하는 메타적인 인식의 과정을 통해 학습자가 언어를 이해하고 내면화하는 학습의 과정의 일부로 접근해야 할 것이다.

〈표 2〉 ‘규칙 체계로서의 문법’과 ‘설명 체계로서의 문법’의 차이(김은성, 2013: 85)

|    | 규칙 체계로서의 문법                          | 설명 체계로서의 문법                              |
|----|--------------------------------------|------------------------------------------|
| 대상 | • 날 것으로서의 언어                         | • 문법적 개념 중심의, 설명 대상으로서의 언어               |
| 초점 | • 이것은 어떤 규칙으로 이루어진 것일까?              | • 어떻게 해야 가장 잘 설명할 수 있을까?                 |
| 과제 | • 규칙 찾기<br>(규칙을 찾아서 이 언어의 정체를 알아내자!) | • 설명하기<br>(언어 현상을 설명하는 법을 익혀서 잘 설명해 보자!) |

## IV. 연구 요약 및 시사점

본 연구는 국가수준 학업성취도 평가 문법 서답형 문항에 나타난 학생들의 답지 반응 양상에 대한 분석을 통하여, 학생들이 ‘음운’의 개념에 대하여 가지고 있는 오개념의 양상을 분석하였다. 음운 이해에서 보이는 학생들의 오개념의 양상은 음운의 개념 층위 혼동, 음운 체계에 대한 단절적 인식, 문법 체계에서 음운의 위상에 대한 미인식으로 살펴볼 수 있었다.

이 같은 오개념 양상 파악의 결과를 바탕으로 음운 교육 차원과 문법 교육 내용 구성 차원에서의 시사점을 도출할 수 있다. 먼저 음운 교육 차원에서는 ‘음운’을 표기의 차원에서 동일시하거나 다른 문법 체계, 특히 음성 관련 개념과의 관계에서 그 위상에 대한 오인으로 음운 개념을 정교화시키지 못하여 나타나는 오개념을 확인할 수 있었다.

다양한 원인이 있겠지만, 교과서나 수업에서 제시한 음운 개념의 설명이나 개념 이해를 위한 활동이 이미 음운에 대한 여러 오개념을 내포하고 있으며, 전체적인 체계나 구조와 엮어서 음운 개념을 이해하는 것이 아닌 선택적 혹은 선별적 제시를 통해 이루어지는 데서(이진호, 2012: 44) 그 주요 원인을 찾을 수 있을 것이다. 이에 본 연구에서 사용한 평가 도구, 즉 서답형 문항의 내용 역시 교육 과정을 반영한 성취 수준과 교과서의 내용 범위를 반영한 문제이기 때문에 교과서가 담고 있는 오개념이 학습자의 오답에 그대로 반영될 수밖에 없었을 것이다.

이와 같은 음운의 오개념 양상과 그 원인은 비단 음운 교육의 내용뿐 아니라 문법 교육 내용 구성 차원에서도 지적될 수 있는 문제이다. 개별적인 대상이 아닌 유기적으로 연결된 문법 개념은 하나의 오개념이 또 다른 오개념을 낳기도 하며, 이러한 오개념의 확대와 누적은 학업의 손실을 메우는 일을 더 어렵게 할 수 있다. 특히 문법의 경우 개념 지식을 바탕으로 접근해야 하는 교과이기 때문에 학교급이 올라가거나 지식이 발달할수록 처음 가지고

있는 개념에 대한 이해를 바탕으로 점차 지식을 확대하고 정교하게 하는 경향이 있으므로, 기초적인 지식에 대한 정확하고 체계적인 이해가 중요하며 오개념이 있다면 그러한 오인이 생기는 원인을 다각도로 모색하는 것도 중요하다 하겠다.

또한 학습 과정에서 오개념이 생기지 않게 예방하고 처치하는 차원에서 끝나는 것이 아니라, 문법 탐구를 위한 교육 내용을 재구성할 수 있는 기반을 마련하기 위해 오개념의 양상들을 통해 학습자의 사고 과정과 인지 발달을 파악하고 오인의 과정이나 맥락을 메타적으로 점검하는 과정을 하나의 학습 과정 및 내용으로 구성하는 방향을 모색하는 연구도 더욱 필요해 보인다.

문법 교육은 그동안의 단편적인 지식 전달에서 벗어나 언어를 탐구의 대상으로 보고 접근해야 한다는 합의된 교육 방향을 추구해 왔다. 문법 탐구는 문법의 구조와 의미 기능을 인식하고 감수하는 데 초점을 두는 활동으로 언어 이면의 체계로서 문법에 주목하면서 그 기능과 구조를 중심으로 나름대로 설명해 보는 과정 자체의 체험(남가영, 2008: 48)이다. 그럼에도 불구하고 여전히 문법 체계에 대한 학생들의 이해 부족으로 인하여 각각의 개념을 구조화시키지 못하는 양상으로 오개념이 나타나는 것은 여전히 학교 문법의 지식 내용과 탐구라는 인지 과정이 문법 교육 내에서 서로 녹아들지 못하고 별개의 상황으로 전개된 결과는 아닌지 반성적 성찰이 필요하다.

본 연구는 이러한 인식을 바탕으로 문법 교과 내용으로서 ‘음운’에 대한 교육 내용과 문법 탐구 학습의 내용 구성 방향에 대한 시사점을 점검해 보고, 대규모 표집의 의의를 살려 경험적 차원에서 인식되던 오개념의 내용을 보다 일반화시킬 수 있는 차원에서 논의를 전개하였다는 데 의의가 있다. 다만 본 연구에서 살펴본 학생들의 음운 개념에 대한 오개념은 학업성취도 평가의 한 문항을 진단 도구로 사용하였기에, 문제가 담고 있는 제한된 내용 수준에서 나타나는 양상을 볼 수밖에 없었으며, 음운에 대한 보다 폭넓고 거시적인 차원에서의 접근이 어려웠다는 한계가 있다. 그러나 오개념을 확인

하기 위해 설계된 문항이 아니었으며, 문항의 성취기준 역시 지식의 이해를 묻는 내용이 아니라 제시된 문법 지식의 이해를 바탕으로 한 적용을 측정하기 위한 문항이었음에도 검사 도구의 답안에는 학생들의 다양한 사고의 과정이 드러나 있었다. 학업성취도와 같은 대규모 시험에서 출제 단계에서부터 문법 지식 내용에 대한 사고의 과정을 심도 있고 다양하게 드러낼 수 있는 방안을 모색하는 것도 오개념 연구를 활성화시키는 데 도움이 될 수 있을 것이다.

보다 다양한 문법 개념 단위, 속성 유형 등에서 나타나는 오개념을 도출하는 연구를 통해 학습자의 학습 발달 과정의 유용한 정보를 마련하고 문법 교육 내용을 체계와 구조 중심으로 재개념화하는 방향을 모색하기 위한 오개념 연구에 대한 심화된 후속 논의가 이어지길 기대한다.

- \* 본 논문은 2017. 2. 10. 투고되었으며, 2017. 2. 14. 심사가 시작되어 2017. 3. 9. 심사가 종료되었음.

## 참고문헌

- 교육과학기술부(2011), 『국어과 교육과정』 제2011 31호 [별책 5], 교육부.
- 권경아(2013), 「고등학교 지구과학 서술형 평가에 나타나는 오류 유형 분석: 과학 I, II단원을 중심으로」, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 김광해(1992), 「문법과 탐구 학습」, 『선청어문』 20, 81-101, 서울대학교 국어교육과.
- 김래영·이민희(2013), 「중학교 2학년 서술형 평가 문항 반응에서 나타난 오류 분석: 대수 영역을 중심으로」, 『수학교육학연구』 23(3), 389-406, 대한수학교육학회.
- 김은성 외(2007), 「국어 문법 학습자의 음운에 대한 앞의 양상 연구」, 『언어과학연구』 42, 1-25, 언어과학회.
- 김은성(2007), 「학습자들은 왜 문법학습을 꺼리는가? — 문법학습 부진 요인에 대한 연구」, 『국어교육연구』 40, 35-72, 국어교육학회.
- 김은성(2013), 「문법 교육에서 창의, 인성의 방향과 내용」, 『국어교육』 140, 73-107, 한국어교육학회.
- 김지영(2013), 「중학생의 국어 품사 오개념 연구」, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김호정 외(2009), 「국어과 오개념 연구 방향 탐색」, 『새국어교육』 83, 211-238, 한국국어교육학회.
- 남가영(2007), 「문법 교육의 ‘지식의 구조’ 체계화 방향」, 『국어교육』 123, 341-374, 한국어교육학회.
- 남가영(2008), 「문법 탐구 경험의 교육 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 남가영(2012), 「문법교육과 교과서」, 『한국어학』 57, 1-34, 한국어학회.
- 남가영(2013), 「학습자 오개념 형성 요인으로서의 교과서: 중학교 국어 교과서 ‘단어형성법’ 관련 단원을 중심으로」, 『우리말글』 57, 109-137, 우리말글학회.
- 박정훈(2016), 「한글 맞춤법 교육에서의 학습자 오개념 형성 요인에 대한 연구: 교사와 교과서를 중심으로」, 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박종미·강민이(2016), 「고등학교 학습자의 문법 오개념 조사 연구: 음운을 중심으로」, 『새국어교육』 108, 59-88, 한국국어교육학회.
- 박주영(2008), 「대수적 서술형 평가에서 나타난 오류와 교정에 관한 사례연구」, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 방지원(2010), 「역사와 서술형 평가의 필요성과 개선 방안: 글쓰기 수업과의 연계를 중심으로」, 『역사교육연구』 11, 139-183, 한국역사교육학회.
- 성태제(2009), 『교육평가의 기초』, 학지사.
- 野間秀樹(2014), 『한글의 탄생: 〈문자〉라는 기적』, 김기연, 박수진, 김진아 역, 돌베개(원서출판 2010).
- 이관규(2004), 『개정판 학교 문법론』, 도서출판 월인.
- 이관희·조진수(2015), 「문법 교사의 오개념 유형화 연구」, 『새국어교육』 102, 107-152, 한국

- 국어교육학회.
- 이동석(2015), 「중학교 국어 교과서의 음운 단위 연구」, 『새국어교육』 105, 161-184, 한국국어교육학회.
- 이문규(2003), 「국어지식 영역 음운 관련 단위 내용 검토」, 『어문학교육』 27, 243-264, 한국어문교육학회.
- 이문규(2004), 『국어 교육을 위한 현대 국어 음운론』, 한국문화사.
- 이인호 외(2016), 『2015년 국가수준 학업성취도 평가의 서답형 문항 심층 분석: 국어』, 연구보고서 No. RRE 2016-9-1, 한국교육과정평가원.
- 이진호(2012), 「음운 교육과 교과서」, 『한국어학』 57, 35-59, 한국어학회.
- 이해숙(2013), 「2009 개정 교육과정 중학교 국어 교과서 16종의 음운 체계 교육 내용 비교: 음운론적 관점의 비판」, 『국어교육연구』 32, 163-190, 서울대학교 국어교육연구소.
- 장의선(2014), 「지리 용어에 대한 학습자의 블러핑(Bluffing) 유형에 관한 연구」, 『대한지리학회지』 49(4), 615-632, 대한지리학회.
- 정은영 외(2010), 『국가수준 학업성취도 평가의 교과별 평가 틀 개발 연구』, 연구보고서 No. CRE 2010-7, 한국교육과정평가원.
- 정현도(2010), 「초등수학 서술형 평가에서 나타나는 오류 유형 분석」, 『한국초등수학교육학회지』 14(3), 885-905, 한국초등수학교육학회.
- 조진수(2014), 「형태소의 자립성과 의존성에 대한 학습자의 오개념 연구」, 『문법교육』 21, 269-306, 한국문법교육학회.
- 주세형·정지은(2010), 「서울 K고 국어과 정기 고사의 문법 평가 실태 조사 연구」, 『언어와 정보사회』 12, 37-70, 서강대 언어정보연구소.
- 홍승일(2013), 「연속확률분포와 관련된 서술형 평가 답안 작성 시 나타나는 오류 분석: 중위권 학생들을 중심으로」, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 황용우(2016), 「학습자의 품사 오개념 분석을 통한 교과서 개선 방향 연구」, 이주대학교 석사학위논문.
- Livigston, S. A. (2009), "Constructed-Response Test Questions: Why We Use Them; How We Score Them," *R & D Connections* 11, Education Testing Service.
- Nitko, A. J. (2004), *Educational Assessment of Students* (4th ed.), Pearson Merrill Prentice-Hall.

## 서답형 문항 분석을 통한 중학교 학습자의 문법 오개념 양상 연구

— 국어 음운 개념을 중심으로 —

전영주 · 이상일 · 김승현

본 연구는 국가수준 학업성취도 평가의 중학교 국어과 서답형 문항 중 음운의 개념에 대한 학생 답안을 검토하여 학생들의 답안을 유형화 하고, 답안에서 드러난 중학교 학습자의 오개념의 양상을 살펴보았다. 음운에 대한 기초적인 개념을 묻는 문항에 대한 학생들의 오답 유형은 음운의 개념 층위를 혼동하는 오개념, 음운 체계를 단절적으로 인식하는 오개념, 문법 체계에서 음운의 위상을 인식하지 못하는 오개념 등으로 나타났다. 따라서 기초적인 음운 개념 교육의 내용은 단순 지식 차원에서의 접근이 아닌 문법이라는 교육 영역의 큰 틀에서 재구성되어야 할 것이다.

**핵심어** 국어교육, 서답형 문항, 오개념, 음운, 음운 개념, 학업성취도 평가

## ABSTRACT

# A Study on Misconceptions about Grammar of Middle School Students by Analyzing the Constructed Response Items

—Focusing on the Phoneme

Chun Youngju · Lee Sangil · Kim Seunghyun

The objective of this study is to review, and categorize the constructed responses about the phoneme concepts in the 2015 NAEA (National Assessment of Educational Achievement) in the Middle School level Korean Language, the result of which will be used to understand the trends in the grammar misconceptions. The incorrect responses to questions asking about the basic concept of phoneme had been categorized into the following: Misconceptions of concept dimensions, misconception of phoneme system, and the misconception of important role the phoneme plays in the grammar system. Therefore the report suggests that when teaching basic phoneme, the education should be reconstructed so that it focuses less on learning new concepts but rather on the grammar.

**KEYWORDS** Korean Education, misconceptions about grammar, constructed response items, phoneme education