

국어교육 평가의 관점*

이 삼 형 (한양대)

— <차례> —

- I . 머리말
- II . 국어 교육 평가의 문제점
- III . 수행을 통한 구성적 반응
- IV . 구성적 반응의 적절성
- V . 구성적 반응의 수준과 질

I . 머리말

대학 입학 제도가 고등학교 교육 나아가 학교 교육 전체를 결정한다는 말이 과장이 아닌 것이 우리의 현실이다. 이러한 현실에 대해 대학 입학 제도가 학교 교육을 왜곡시키고 있다고 하며 부정적인 관점으로 바라보는 것이 일반적이다. 그러나 대학 입학 제도가 학교 교육에 강한 영향력을 행사하는 것이 나쁜 것만은 아니다. 대학 입학 제도가 이상적인 것이 되면 학교 교육도 자연스럽게 이상적인 것으로 나아갈 것이기 때문이다. 문제의 핵심은 대학 입학 제도를 이상적인 것으로 만드는 데 있다.

대학 입학 제도를 이상적인 것으로 만드는 일의 출발은 학생들의 능력을 타당하고 신뢰롭게 평가하는 데 있다.¹⁾ 대학 입학 제도가 선발

* 이 논문은 서울대학교 교육종합연구원 국어교육연구소의 연구비 지원에 의해서 연구되었음.

1) 학생들의 능력을 타당하고 신뢰롭게 평가하는 것은 학교 교육과 관련된 모든 평가의 근본이 된다. 교수 계획 및 교수 방법을 평가한다고 하자. 그것은

기능의 성격을 띠고 있는 한 이러한 구도는 변하지 않을 것이다.

학생들의 능력을 타당하고 신뢰롭게 평가하는 것이 말처럼 쉬운 일이 아니다. 우선 평가하고자 하는 학생들의 능력의 실체가 겉으로 드러나 있는 것이 아니라는 점에 어려움이 있다. 국어과의 경우 국어능력을 무엇으로 볼 것인가의 문제가 이것이다. 또한 그것을 어떻게 평가할 것인가도 쉬운 문제가 아니다. 이는 드러나 있지 않은 능력을 드러나도록 하는 방법을 말하는 데 실천적인 국면에서는 평가 도구와 관련된다. 국어과의 경우 전통적으로 지문을 제시하고 지문에 대해 몇 개의 질문하고 답하는 방식을 택하여 왔다. 과연 그것이 국어능력을 평가하는 데 타당한 것인지에 대해서는 많은 의문이 제기되어 왔다. 이는 평가 도구가 만족스럽지 못하다는 뜻이다. 평가하고자 하는 능력을 드러낼 수 있는 도구를 구안하는 일이 쉽지 않다는 뜻이다. 또한 평가 도구에 의해 드러난 것을 해석하는 것도 간단한 문제가 아니다. 지금까지는 점수화하는 것으로 만족하는 경우가 많았다. 그러나 그 점수가 무엇을 의미하는 것인지에 대해서는 아무도 대답하기 어려웠다. 해석의 중요성을 바르게 인식하지 못하였던 것이다.

본고에서 관심을 갖는 것은 국어능력을 평가하는 관점과 기본 원리이다. 이는 위에서 제시한 세 가지 중에서 주로 평가 도구와 해석과 관련되는 문제로 평가 도구와 해석의 관점과 기본 원리에 대한 논의이다. 이를 위해서 국어능력은 일단 텍스트의 생산과 이해의 능력으로 가정한다.

II. 국어 교육 평가의 문제점

전통적으로 국어 교육 평가는 지문을 제시하고 그에 대해 선택형으

기존의 교수 계획이나 방법이 학생들의 능력을 신장시키는 데 얼마나 효과적이었나를 판단하는 것이다. 따라서 교수 계획이나 방법에 대한 제대로 된 평가는 제대로 된 학생들의 능력 평가가 전제되어야 한다.

로 질문하는 형식을 택해 왔다. 다음은 어느 중학교에서 기말고사에 출제된 문제이다.²⁾ 이를 통하여 기존의 국어 교육 평가의 문제점을 생각해 보자.

※다음 시를 읽고 물음에 답하시오.

19. 다음의 설명에 해당하는 시는?(3점)

견디기 힘든 일제 강점의 극한 상황에서 오히려 그것을 넉넉한 관조의 정신으로 받아들이는 강인한 지사의 기품을 드러내고 있다.

- ① (나) ② (다) ③ (라) ④ (바)

20. 다음의 주제에 대한 설명이 바르지 않은 것은?

- ① (가) : 강강술래 놀이의 아름다움과 한의 정화
 ② (나) : 냉혹한 현실에 맞서 싸우는 인간의 의지
 ③ (다) : 바다의 아름다움과 경이로움
 ④ (라) : 4.19 때 희생된 젊은 넋에 대한 추모의 정
 ⑤ (마) : 생명의 탄생과 성숙의 과정

위에서 제시한 문제가 현재 교육 현장에서 이루어지고 있는 평가의 전형적인 방식이라고 할 수 있다. 여기에서 우리가 눈여겨볼 것은 문제에서 인용한 지문이 교과서에 수록되어 있으며 이미 수업 시간에 학습한 것이라는 점이다. 그리고 문제의 형식이 객관식이라는 점이다. 우선 수업 시간에 학습한 자료가 평가의 자료로 이용되면 출제된 문제의 내용은 수업 시간에 학습한 내용이 되는 것이 보통이며, 그에 따라 국어능력을 평가하는 것이 아니라 학습한 내용을 잘 기억하고 있는가를 평가하는 것이 되기 쉽다. 이것이 국어과의 평가가 다른 교과의 평가

2) 아래 문제는 권용혜(1997)의 부록에서 재인용하였다. 시험 문제 지문에 제시된 시는 (가) 이동주의 「강강술래」, (나) 김기림의 「바다와 나비」, (다) 정지용의 「바다」, (라) 이영도의 「진달래」 (마) 고은의 「열매 몇 개」, (바) 이육사의 「청포도」이다.

와 다른 점이다. 수학과에서는 일차방정식을 학습했으면 일차방정식이 평가의 대상이 되고, 역사과에서는 조선시대를 학습했으면 그것이 평가의 대상이 된다. 그러나 국어과에서는 이육사의 「청포도」를 학습했다고 해서 그것이 평가의 대상이 되지 않는다. 학습한 자료를 그대로 이용할 경우는 국어능력을 평가하는 것이 아니게 될 가능성이 많기 때문이다.³⁾

객관식 문제 형식은 학습자의 주체적 반응의 여지를 주지 않는다는 문제점이 있다. 이러한 경향은 ‘일제 강점기’, ‘지사의 기품’이라는 것을 제시하고 이것에 적합한 시를 찾으라는 19번 문항과 주제를 명시적으로 제시하고 있는 20번 문항에서 공통으로 확인된다. 이러한 문제는 문학 작품을 이해하는 맥락을 결정해 준다는 데 문제가 있다. 즉, 이육사의 「청포도」를 일제 강점기에 광복을 기다리는 마음의 표현이라는 맥락 안에서 이해(감상)하도록 요구한다. 이는 하나의 작품에는 하나의 의미가 고정되어 있다는 것을 전제로 하는 것이며 이해는 고정된 의미를 받아들이는 것이라는 읽기관에 근원이 있다. 20번 문제도 이러한 이해관에 바탕하고 있음은 공통된다. 각 작품의 주제를 잘못 말한 것을 선택하는 이 문제는 답지에 작품의 주제를 명시적으로 제시하고 있다는 점에 주목해야 한다. 문제에서 주어진 주제는 학생이 감상한 결과가 아니라 출제자에 의해서 제시된 주제이다. 이러한 형식의 문제에서는 언제나 문제를 푸는 학생의 관점은 무시된다. 아니 그것을 표출할 수 있는 방법이 원천적으로 봉쇄되어 있는 것이다.

객관식 문제에 갇힌 읽기관을 독자관과 텍스트관으로 나누어 살펴

3) 그러나 다음과 같은 논리로 국어과 평가와 수학과 평가가 다르지 않다고 말하고 싶은 사람도 있을 것이다. 일차방정식의 일반식이 $ax + b = 0$ 이라면 a, b 에는 여러 가지 수가 가능하다. 수업 시간에 $a=1, b=2$ 의 경우를 학습했다면 시험에는 다른 수를 이용해서 일차방정식을 해결할 수 있는 능력을 평가할 것이며, 이를 국어과에 적용하면 $a=1, b=2$ 의 경우가 이육사의 「청포도」라고 생각할 수도 있다. 그러나 이는 잘못된 생각이다. 이육사의 「청포도」를 $a=1, b=2$ 와 같은 수준에 놓을 수 없다는 것이 그것이다. 작품이나 글은 숫자처럼 고정되어 있는 것이 아니라 역동적인 존재이다.

보자. 객관식 문항은 독자를 텍스트에 담긴 내용을 그대로 받아들이는 수동적인 존재로 간주한다. 그것은 작품에 대한 해석과 반응을 제시하고 그것을 단지 선택하게 하는 객관식 문제 형식에서 확인된다. 이러한 문제 형식에서는 독자(수험자)의 능동적인 역할이 부정된다. 능동적인 역할을 수행하면 오히려 정답에서 어긋날 수 있다. 아울러 객관식 검사를 통한 국어능력의 측정은 독자의 개별성을 인정하지 않는다. 정답을 하나만 인정하는 것이 독자(수험자)의 개별적인 반응을 인정하지 않는 태도이다.

그러나 독자는 모두 동일하지도 않고, 읽기 과정에서 수동적인 역할만을 하는 존재도 아니다. 이러한 사실을 잘 보여주는 것이 스키마 이론이다. 스키마 이론에 의하면 스키마가 이해, 기억, 학습에 영향을 미친다고 한다. 그런데 스키마는 세상사에 대한 우리의 지식 구조이다. 세상사에 대한 우리의 지식은 개념적 지식으로 획득되기도 하지만 경험을 통한 일화적 형식으로 획득되기도 한다. 그런데 인생사와 관련된 경험은 개인마다 다를 것이며 이에 따라 개개인의 스키마도 다를 것이다. 즉, 모든 독자는 자기만의 독특한 스키마를 갖고 있다고 보아야 한다. 그에 따라 글을 보는 관점이 달라진다. 우리는 이를 앤더슨(Anderson)과 그의 동료들은(1977)의 실험에서 확인할 수 있다. 그들은 다음 글을 음악 수업을 받고 있는 피험자들과 역도 수업을 받는 피험자들에게 제시하였다.

토니는 어떻게 빠져나갈 것인가를 궁리하면서 천천히 일어났다. 그는 잠시 머뭇거리면서 생각에 잠겼다. 상황이 좋은 것은 아니다. 그가 걱정하는 것은 특히 그에 대한 부담이 약화된 후에도 계속 붙잡혀 있다는 점이다. 토니는 현재의 상황에 대하여 생각해 보았다. 그를 꼼짝 못하게 잡아 두고 있는 제동은 강했지만 토니는 이를 깨뜨릴 수 있다고 생각했다. 하지만, 기회를 잘 잡아야 한다. 왜냐하면 그는 먼저 번의 무모한 시도로 인해 너무하다고 생각될 정도의 심한 벌을 받은 사실을 잘 알고 있기 때문이다. 오랫동안 압박에 죄어 있어 안전부절못할 지경이다. 그는 무자비하게 쫓기는 심정이다. 그래서 이제는 화가 치밀 지경이다. 토니는 이제는 뭔가 움직여야만 할

때가 되었다고 생각했다. 성공이나 실패나 하는 것은 오직 앞으로 몇 초안에 그가 어떻게 행동하는가에 달려 있다.⁴⁾

음악 수업을 받고 있는 학생들은 토니가 감옥에 갇혀 있으며 탈출을 시도하고 있다고 생각한 데 반하여, 역도 수업을 받은 학생들은 토니가 레슬링 시합을 하고 있다고 이해했다. 학생들의 배경의 차이가 그들로 하여금 다른 스키마를 동원하게 하였고 그에 따라 같은 글을 전혀 다르게 해석하도록 한 것이다. 이와 같이 독자들은 의미를 상세히 추론하고 자신들의 스키마를 이용하여 새로운 의미로 구성하는 능동적 존재이다.

다음, 객관식 문항에서는 텍스트에 담긴 내용을 그대로 독자에게 옮겨 놓는 것을 독해라고 본다. 이것을 다시 말하면 텍스트는 하나의 결정된 의미를 갖고 있고, 독자는 그것을 그대로 받아들인다는 뜻이다. 텍스트를 독자들이 반드시 추출해 내야 하는 의미 즉, 사전에 결정된 의미를 포함하는 정적인 존재로 보는 것이다. 그러나 텍스트는 정적인 존재가 아니다. 텍스트의 개념은 능동적이고 복수적이다. 독해의 과정에서 스키마가 중요한 역할을 하고 스키마가 독자의 직업, 연령 등 독자의 문화에 의해서 결정된다고 하면, 독자들은 각기 다른 스키마로 텍스트에 접근하는 것이 되고 텍스트를 다양한 방식으로 재구성하게 된다(Bransford, 1985, 387). 독자들의 스키마를 기반으로 다르게 재구성된다는 것은 텍스트는 '사용으로서의 텍스트(text-in use)'이지 사전에 결정된 의미를 포함하고 있는 정적인 존재가 아니라는 것을 의미한다.

또한, 객관식 문제 형식은 평가의 결과를 어떻게 해석하느냐 하는 문제를 안고 있다. 정답을 맞춘 경우 어떤 과정을 통해서 맞추었는지를 알 수 없으며 틀린 경우도 왜 그러하였는지를 알 수 없다. 이것은 객관식 시험의 결과가 무엇을 의미하는지를 알 수 없다는 것을 의미한다. 일반적으로 시험의 결과는 성취도를 나타낸다고 하지만, 객관식 시

4) 우리말 번역은 노명완(1988)에서 재인용한 것임.

험의 결과가 성취도를 나타내지 못하는 경우도 있다는 사실을 유의해야 한다. 위의 19번 시험의 결과를 보자. 이육사의 「청포도」에 대해서 아는 것이 목표가 되면 그 결과는 성취도를 나타내는 것이 되지만, 문학 작품 감상 능력을 평가하는 것이라면 그 결과는 성취도와 무관한 것이 된다.

기존의 평가가 안고 있는 문제점을 해결하기 위해서는 국어교육 평가의 관점을 확립하고 그에 적절한 평가 도구를 개발해야 한다. 이에 대해서 알아보자.

Ⅲ. 수행을 통한 구성적 반응

국어교육 평가의 관점으로 먼저 수행을 통한 구성적 반응의 평가를 들 수 있다. 여기서 수행(performance)이란 구체적인 상황에서 텍스트의 생산과 이해의 활동을 의미한다. 구성적 반응에서 반응이란 주어진 문제, 상황 혹은 질문에 대해 학습자 개인의 주체적인 사고와 판단의 과정을 거쳐 행하는 여러 형태의 응답을 가리킨다(최미숙, 1998). 구성적 반응에서 중심 개념은 ‘구성적’에 있다. 이는 객관주의적 관점이 아닌 구성주의(constuctivism)적 관점에 선다는 것을 의미한다. 객관주의 인식론은 지식을 맥락을 초월해서 존재하는 실재를 객관적으로 구체화한 것이라고 간주하는 반면에 구성주의적 인식론에서는 지식은 발견되기보다는 상황에 비추어 해석하고 구성해 낸 것이라는 입장을 취한다. 이를 텍스트의 이해에 적용하면, 텍스트의 의미가 상황과 맥락을 초월해서 존재하고 이해는 단지 그것을 파악하고 기억하는 것이라고 보는 것이 객관주의적 관점이 되고, 텍스트의 의미는 고정된 것이 아니라 맥락에 따라 주체적으로 재구성한다는 것이 구성주의적 관점이다. 따라서 구성적 반응은 텍스트의 의미를 주체적으로 재구성하여서 응답하는 반응을 말한다.

구성적 반응에는 인지적 반응뿐만 아니라 정의적 반응도 가능하다.

아울러 반응에는 화(필)자의 의도를 존중하는 수용적 반응도 가능하고 비판적 반응이나 창의적 반응도 가능하다. 예를 들어보자. 방이 더우므로 창문을 열자는 뜻으로 “방이 덥지 않니”라는 발화에 대한 청자의 반응을 생각해 보자.

- (1) 갑 : (창문을 가리키며) 방이 덥지 않니.
 을 : a. (창문을 연다)
 b. 창문을 열면 시끄러울 텐데.
 c. 그러지 말고 세수를 하지 그래.
 d. 그러지 말고 물구나무서기를 하지 그래.

갑의 발화에 대해 (을a) (을c)의 반응이 모두 가능하다. (을a)는 갑의 발화를 듣고 의도를 파악한 다음, 창문을 열자는 그의 제안을 받아들이는 반응이다. (을b)는 창문을 열자는 제안을 이해하였지만 그것을 받아들이지 않은 비판적 반응이다. (을c)는 방이 덥기 때문에 창문을 열자는 그의 제안에 대해 다른 제안을 제시한 것이다. 이와 같이 간단한 대화에 대해서도 다양한 반응이 가능하다는 것을 (1)의 대화는 보여주고 있다.

(1)의 대화를 국어교육 평가의 관점에서 보자. 국어능력은 갑의 발화에 적절하게 대응하는 능력이다. 그런데 객관식 문항은 갑의 발화에 적절한 반응을 선택하라고 하면서 (을a) (을c) 중 하나를 제시하고 나머지 답지에는 적절하지 않은 것-예를 들면 (을d)와 같은 것을 제시하는 것이 보통이다. 수험생은 스스로 적절한 반응을 하는 것이 아니고 다른 사람에 의해서 주어진 것을 선택하는 것이다. 이것은 진정한 의미의 수행적 반응이라고 하기 어렵다.

물론 객관식 문항이 유용하며 효율적인 평가 형식임에 틀림없다. 객관식 문항은 개념적 지식은 이해, 비판 등의 다양한 목표를 평가할 수 있다. 만약 객관식 문항의 답지에 (을b)가 나왔다면, 학생들은 문항에 답하기 위해서는 그 반응이 나올 수 있는 과정을 추론해야 하고, 그 반응이 적절성을 평가해야 한다. 결국 객관식 문항은 사실적 사고는 물론

이고 추론적 사고, 비판적 사고까지 평가가 가능하다.⁵⁾

그러하더라도 국어교육에서는 객관식 문항으로 평가하는 것은 문제가 있다. 객관식 문항의 가장 큰 단점은 반응의 폭을 좁히는 것 다른 말로 응답의 자유도를 구속하는 것이다. 이런 문제 유형에서는 창의적 사고를 평가하는 것이 불가능하다. 수험생은 스스로 정답을 해결하고 만들어 가는 것이 아니라 평가자가 제시해 놓은 것을 선택만 하는 것이기 때문에 객관식 문항의 해결은 창의적 사고의 발현으로 보기 어렵다. (1)에서 대안을 제시하고 있는 (을c)는 창의적 사고를 바탕으로 한 반응이라고 할 수 있다. 그러나 이것이 객관식 문항으로 제시되면 학생들은 그것이 적절한 것인지 아닌지만을 판단하게 된다. 창의적 사고로 나아갈 여지가 없다. 또한 을의 반응으로는 (을a) (을c) 외에도 가능하다. 그런데 객관식 문항은 그러한 가능성을 열어 주지 않는다.

국어능력은 텍스트를 단순히 받아들이는 수준에 그치는 것이 아니다. 텍스트를 비판하고 적합한 대안을 제시하고 응용하고 적용하는 능력까지 포함한다. 텍스트를 단순히 받아들이는 것에 그친다면 국어능력은 초등학교 내지 중학교에서 완성되는 낮은 수준의 능력이다. 대안을 제시하고, 응용하고 적용하는 능력이기에는 높은 수준의 능력으로 인정되며 그 중요성이 강조된다. 결국 창의적 사고 능력에 강조점이 있어야 한다는 말이다. 이런 점을 감안하면 국어교육 평가에서 기본적으로 취해야 할 관점은 구성적 반응을 평가한다는 것이다.

학생들의 구성적 반응을 유도하기 위해서는 수행을 통한 평가이어야 한다. 위에서 수행은 구체적인 상황에서의 언어 활동이라고 했다. 구체적인 상황이란 자연스러운 언어 활동을 할 수 있는 상황을 의미한다. 이에 비해 시험 상황은 자연스러운 언어 활동을 여러 모로 제약하게

5) 이런 점에서 볼 때 객관식 문항이 갖는 장점이 많이 있다. 본고가 객관식 문항을 부정하는 입장이 아님을 명백히 밝혀 둔다. 객관식 문항으로 평가할 수 있는 것을 다른 형식으로 평가한다면 효율성의 측면에서 문제가 발생한다. 예를 들어서 ‘두음법칙’을 면담을 통해서 평가한다면 적합한 평가 방법이라고 하기 어렵다. 이런 경우는 객관식 문항을 이용하는 것이 효율적이다.

된다. 이런 상황에서는 수험생은 자신의 창의적인 사고를 발휘하기보다는 평가자의 의도를 파악하고 그에 적합하게 반응하고자 한다. 이러한 상황에서의 텍스트 이해와 생산 활동은 구성적 반응을 보일 수 있는 여지가 제한된다. 이런 점에서 국어교육 평가는 구체적인 상황에서의 수행을 통한 평가이어야 한다.⁶⁾

수행을 통한 평가가 갖고 있는 또 하나의 장점은 그것이 평가하고자 하는 능력을 직접적으로 평가한다는 것이다. 이는 자전거 타기는 실제 자전거 타기를 통해서 평가하는 것과 같이 간단한 진리이다. 그러나 그 동안 학교에서는 이를 외면 또는 기피하였다. 그 이유로는 지필 검사의 오랜 전통, 신뢰성 또는 객관성을 확보하기 어렵다는 점, 교육 여건의 문제 등을 들 수 있다. 그래서 흔히 간접 평가 방식을 택하는 경우가 많이 있었다. 국어 교과서가 영역별 구성으로 편찬된 다음부터 출제되고 있는 다음과 같은 문제가 그 예이다.⁷⁾

1. 효과적인 말하기에서 가장 먼저 고려해야 할 점은?

- ① 알맞은 보조 자료를 생각해 낸다.
- ② 선정된 내용을 알맞게 조직한다.
- ③ 말하는 의도와 목적을 분명히 인식한다.
- ④ 청중의 반응에 따라 내용과 표현 방법을 조절한다.

이와 같은 간접 평가의 문제는 이 문항에 정답을 찾는 것이 실제 말하기 상황에서 효과적으로 말하는 것을 보장하여 주지 못한다는 데 있다. 말하기 능력은 화(필)자가 청(독)자, 주제, 상황 등을 종합적으로 고려하면서, 말하고자 하는 대상에 대해 능동적이며 주체적으로 의미를 구성하는 과정이다. 이러한 실제의 말하기 능력은 말하기와 관련된 선

6) 본고의 수행을 통한 평가는 소위 '수행 평가(performance test)'와 다르다. 작금의 수행 평가에 대한 논의가 선택형 문항의 대가 되는 개념으로 논술형, 면접, 관찰, 포트폴리오 등 형식에 치우쳐서 논의되고 있기 때문이다. 문제는 어떤 평가 유형을 택하는 것이 아니라 무엇을 어떻게 평가하느냐가 더욱 근본적인 문제라고 여기기 때문이다.

7) 권용혜(1997)의 부록에서 재인용함.

언적 지식은 물론이고 절차적 지식을 포함하고 있다. 자전거를 실제로 탈 수 있으면 자전거 타기에 필요한 절차적 지식을 알고 있다고 가정된다. 즉, 말하기의 선언적, 절차적 지식은 말하기 능력의 진부분집합에 해당한다. 따라서 말하기의 지식으로서 말하기 능력을 평가하는 것은 적절하지 않다. 결국 말하기 능력은 실제의 말하기 즉 말하기의 수행을 통해서 평가하는 것이 가장 바람직하다.

IV. 구성적 반응의 적절성

구성적 반응은 개인의 능동적이며 주체적인 반응이기 때문에 개인적이며 주관적인 반응까지를 포함한다. 그렇다면 개인적이며 주관적인 반응까지 모두를 인정할 수 있느냐의 문제가 발생한다. 일단은 개인적이며 주관적인 것까지 인정하기 어려워 보인다. (1)의 (을d)를 보자. 방이 덥기 때문에 창문을 열자는 제의에 물구나무서기를 하라는 것을 인정하기는 어렵다. 따라서 구성적 반응의 적절성을 판단해야 한다.

그런데 적절성을 판단하기 쉬운 경우도 있고 어려운 경우도 있다. (1)의 (을d)가 적절하지 않다는 것은 쉽게 판단할 수 있으나 화병의 국화를 보고 반응한 다음의 경우는 적절성을 판단하기 어렵다.

(2) 갑 : 아름답다.

을 : 슬프다.

꽃을 보고 아름답다거나 슬프다고 느끼는 것은 정의적 반응이다. 그런데 갑의 반응은 상식적으로 받아들일 수 있는 일반화된 반응이지만 을의 '슬프다'라는 반응은 상식적으로 받아들이기 어려운 반응이다. 상식적이지 않다고 적절한 반응이 아니라고 을의 반응을 적절하지 않다고 말하기 어렵다. 그렇다면 무엇으로 적절성을 판단할 수 있는가?

(1)로 다시 돌아가 보자. (1)에서 (을a) (을c)의 반응은 모두 적절하

다고 하였다. 그런데 그 적절성은 환경에 따라 달라질 수 있다. 예를 들어 문을 열어도 아무런 문제가 없는 상황-주위가 조용하거나 공기가 맑은 환경-에서는 (을a)의 반응이 (을b)의 반응보다 적절할 수 있다. 반대로 주위가 소란스럽거나 오염이 심한 지역에서는 발화자의 의도대로 창문을 여는 것보다는 비판을 하거나 다른 대안을 제시하는 것이 더욱 좋은 반응이 된다. 대안을 제시하는 것도 그렇다. 선풍기나 에어컨이 준비되어 있으면 그쪽을 택하는 것이 상황에 적절한 반응이 된다. 선풍기나 에어컨이 준비되어 있지 않으면서 그런 대안을 제시하는 것은 적절한 반응이 되지 않음은 물론이다.

국화를 보고 반응한 (2)의 경우를 생각해 보자. 슬프다라는 반응의 적절성을 판단하기 위해서는 다음과 같은 설명이 필요하다.

- (3) 지금 활짝 피어 한껏 자태를 뽐내고 있지만 너는 곧 시들어 버릴 운명이다. 그러니 너의 모습은 아름답다기보다는 슬프다.
- (4) 우리 집은 꽃집이다. 그러니 꽃과 같이 매일매일 생활해야 한다. 이것이 나를 슬프게 한다.

(4)가 꽃에서 슬픔을 느끼는 이유를 충분히 설명하고 있다고 보지는 않지만 슬프다라는 느낌이 가능하다는 것을 보여준다고 하겠다. 즉, 슬프다라는 느낌에 대한 이유나 근거 등을 제시하고 있다고 할 수 있다. (4)와 같은 설명이 덧붙으면 슬프다라는 반응은 적절성을 확보하는 것이다. 그에 반해 (5)는 적절한 반응이라고 할 수 없다. 슬프다라는 반응에 대해 논리적 근거를 충분히 제시하지 못하고 있기 때문이다. 따라서 (2)의 반응의 적절성을 판단하기 위해서 (4)와 (5)와 같은 설명을 요구해야 한다. 이것이 구성적 반응의 평가에서 중요한 요소가 된다.

그런데 (1)의 대화에서 적절성을 판단하는 기준과 (2)의 반응의 적절성을 판단하는 기준의 성격이 다르다. (1)의 적절성 판단은 주위가 시끄러운가, 공기가 맑은가 등과 같은 발화 외적인 조건에 의해서 이루어지는 경향이 강한데 반해, (2)의 적절성 판단은 외적인 상황보다는 내적 논리적 관계에 의해서 판단이 이루어진다고 할 수 있다. 결국, 적

절성의 판단은 외적 요인과 내적 요인에 의해서 이루어지는데, 이를 ‘외적 적합성’, ‘내적 논리성’이라고 한다.

국어교육에서 반응의 적절성 판단은 외적 적합성과 내적 논리성 두 축에 의해서 이루어져야 한다. 내적 논리성은 반응이 논리적으로 설명될 수 있는가이다. 여기에는 이유나 근거가 논리적인가, 원인과 결과의 관계가 논리적인가 등이 판단의 기준이 된다. 외적 적합성은 넓은 의미의 문화와 전통 내의 용인성을 들 수 있다. 물론 내적 논리성과 외적 적합성은 서로 아무런 관계가 없는 것은 아니다. 예를 들어 (1)의 (을d)에 대해 그럴듯한 이유나 근거를 들었다고 하자. 그렇다고 (을d)가 적절성이 확보되는 것이 아닐 것이다. 그 이유는 (을d)는 일반적인 통념으로 보아서 적절성을 인정할 수 없기 때문이다.

이러한 관계를 스키마 이론으로 설명해 보자. 각 개인은 성장 배경이나 환경이 다르기 때문에 개인의 스키마는 엄밀한 의미에서 각기 다르다고 할 수 있다. 따라서 반응은 개인적이며 주관적일 수밖에 없을 것이다. 그러나 개인의 스키마도 그가 속한 사회와 문화에 자유로울 수 없다. 앤더슨(Anderson, 1985)은 독자의 스키마는 독자의 연령, 인종, 종교, 국민성, 직업 등 간단히 말해서 독자의 문화에 의해서 결정된다고 말한다.

이를 다른 관점에서 설명해 보자. 이해에 작용하는 스키마의 개인적 주관성과 문화적 공통적 기반은 가다머(Gadamer, 1972)가 말하는 선입견과 전통의 관계와 같다. 가다머는 이해뿐만 아니라 모든 인식에 있어서 필연적으로 어떠한 선입견이 포함되어야 한다는 사실을 인정해야 한다고 주장한다.⁸⁾ 결국 선입견은 텍스트를 이해하는 데 있어서 필요한 조건인데, 선입견에 의해서 모든 이해는 개인적이며 주관적인 것으로 귀착될 수밖에 없는 문제가 발생한다. 이러한 문제에 대해 가다머는 전통이라는 것에 관심을 기울이는 것으로 해결을 모색하고 있다. 가다머는 우리가 텍스트를 이해 혹은 해석하는 데 있어서 중요한 것은 개인이 갖고 있는 전유물만이 아니라 우리가 속해 있는 역사적으로 전

8) 가다머에 관한 내용은 최신일(1999)에서 재인용하였다.

승된 것 역시 중요하다는 것이다.

이와 같이 반응의 주관성은 문화 또는 전통의 문제로 해결할 수 있을 것이다. 물론 반응이 그렇다고 문화나 전통 안에만 안주할 수 있는 것은 아니다. 문화나 전통을 벗어나는 반응의 적절성은 내적 논리성에 의해서 뒷받침될 수 있을 것이다. 이렇게 보면 반응의 적절성은 내적 논리성과 외적 적합성의 협조와 긴장 관계로 판단되어야 함을 알 수 있다.

국어교육의 평가에서 반응의 적절성이 중시되어야 하는 이유는 그것이 어떤 의미를 지니는가를 생각해 보면 더욱 명확해진다. 우선, 반응의 적절성을 판단할 수 있는 이유나 근거 등에는 문제 해결 과정이 나타나 있다. 예를 들어, ‘고등학교 학생들의 두발 자유화 문제’에 대해서 논술하는 경우를 생각해 보자. 그 논술은 다양하게 전개할 수 있을 것이다. 두발 자유화를 찬성하는 입장과 그렇지 않은 입장을 비교, 대조하여 논술할 수도 있고, 두발 자유화의 사회적 의미를 들어서 자신의 의견을 전개할 수도 있고, 외국의 사례를 들어서 전개할 수 있을 것이다. 어느 것이나 그것은 문제 해결의 사고 과정을 그대로 보여주는 것이라고 할 수 있다. 때문에 반응의 적절성을 중시하면 결과만이 아니라 문제 해결의 과정도 평가의 대상으로 삼는 것이 된다.⁹⁾

또한, 적절성을 판단할 수 있는 이유나 근거 등을 통해서 정의적 영역의 평가도 가능하다. 이유나 근거에는 인지적 영역뿐만 아니라 정의적 영역도 포함되는 것이 일반적이기 때문이다. 여기서 말하는 정의적 영역의 평가는 태도, 가치관 등에 관한 평가를 말하는데 국어과 평가에서 정의적 영역 평가가 이루어지지 않고 있는 것에 대한 문제점은

9) 사실, 국어교육학 이론서에서나 교육과정에서 과정 평가의 중요성을 강조하고 있다. 그럼에도 불구하고 과정평가의 방법에 대해 구체적으로 밝혀 놓은 것은 매우 드문 편이다. 이해 평가에서 과정 평가의 방법으로 알려진 것이 오독 분석, 매우기 검사(cloze test), 눈동자 움직임, 이중 과제 연구 등이다. 그러나 매우기 검사를 제외한 다른 것들은 실제 상황에 활용하기 어려운 것이다.

계속해서 지적되어 왔으며 그 방면의 평가가 필요하다는 것은 일찍부터 대두되었다.¹⁰⁾ 그럼에도 불구하고 그 방면의 평가가 쉽게 이루어지지 못한 것이 사실이다. 그 원인은 여러 분야에서 찾을 수 있겠지만 무엇으로 그것을 평가하느냐의 문제도 간단한 문제가 아니었다. 그런데 반응의 적절성을 제시하는 부분은 태도와 가치판단이 개입되게 마련이므로 반응의 적절성은 이들을 평가하는 데 주요한 자료가 된다.

반응의 적절성을 중시하면 단답형 문제는 좋은 문제 형태로 간주하기 어렵게 된다. 출제자에 의해서 주어진 반응을 선택하는 것이 아니라 자신이 스스로 반응을 나타낼 수 있다는 점에서 단답형은 문제는 객관식 문항보다 구성적이다. 그러나 단답형 문제는 반응의 적절성을 판단할 수 있는 여지를 확보하기 어렵다는 점에서 이상적인 문항의 형태라고 보기 어렵다. 대개의 경우 단답형에서는 개념적 수준의 답을 요구하는 것이 대부분이며, 그보다 진일보한 것이 “윗글의 주제를 한 문장으로 나타내라.”와 같은 유형이다. 그러나 이러한 유형도 주제라고 판단하게 되는 이유나 근거를 제시함이 없어서 반응의 적절성을 판단할 여지를 주지 않는다.

단답형 문항의 결점을 보완하기 위해서는 반응의 적절성을 판단할 수 있는 평가 도구를 이용해야 한다. 즉, 학습자가 문항에 답하기 위한 문제 해결 과정이 드러날 수 있는 서술형 논술 문항을 제작하거나, 그러한 과정이 드러날 수 있는 면접, 연구 보고서, 포트폴리오 등의 방법을 국어과 평가에서 적극적으로 활용해야 할 것이다. 그러나 여기서 중요한 것은 서술형 등과 같은 유형을 택하는 것이 아니라 적절성을 판단할 수 있는 평가 도구를 제작하는 일이다. 다음의 예를 보자.

※ 글 <나>의 사실에 근거하여, 글 <가>에 나타난 여배우의 태도를 문화 상대론의 관점에서 비판하시오.

<가> 열렬한 동물 애호가인 프랑스 여배우 브리짓트 바르도는 김영삼 대

10) 이에 대한 대표적인 예로 한철우·이인제(1990)를 들 수 있다.

통령에게 한국인이 보신탕을 먹지 못하도록 조치해 줄 것을 요구했다. 바르도는 “한국을 방문한 여행객들이 이러한 혐오스러운 관습에 충격을 받고 있다.”는 내용의 편지를 김 대통령에게 보냈다고 공개했다. 바르도는 이 편지에서 “이 같은 야만적인 관습은 경제협력개발 기구 가입을 원하는 한국의 대외 위상을 해치는 것”이라면서 한국 정부가 개고기의 판매를 금지시켜 줄 것을 요구했다. 그리고 이 같은 ‘슬픈 사건’을 논의하기 위한 면담을 김 대통령에게 요청했다.

<나> 인도의 힌두교들은 쇠고기를 먹지 않고, 유태인이나 이슬람교도들은 돼지고기를 혐오하며, 미국인이나 프랑스인들은 보신탕에 대해 생각만 해도 구역질을 느낀다. 이에 반해 어떤 지역에서는 구더기와 메뚜기가 기호식품으로 사랑 받고 있다. 한 조사에 따르면 쥐고기를 먹는 사회도 42개나 된다고 한다. 고대 로마인들은 광대한 제국 곳곳의 산해진미를 앞에 두고도 굳이 자신들이 즐겨 먹는 썩은 생선 소스를 찾으며 “이 맛에 필적할 만한 것은 없다.”고 말했다. (96, H대)

이 논술 문제에서 우리의 관심을 끄는 것은 프랑스 여배우의 태도를 비판하라고 한 점이다. 비판할 것을 비판하는 것은 당연하다고 생각하는 사람도 있을 것이다. 그러나 프랑스 여배우의 태도에 찬성하고 반대하는 것은 개인의 판단에 따라야 한다. 평소 우리의 음식 문화를 마음에 들어 하지 않았던 사람-우리 나라 사람들 중에는 실제로 개고기를 먹지 않거나 혐오하는 사람들도 있다-이라면 프랑스 여배우에 동의하고 싶을 것이다. 그런데도 문제에서 비판하라고 하였으니 어쩔 수 없이 자신의 평소 생각과는 다른 관점에 서야 한다. 이는 여배우의 행동에 대해 어떤 태도를 취할 것인가를 결정해 준 것과 같다. 즉, 학생들이 구성적으로 반응할 여지를 주지 않은 것이다.

위의 문항을 해결하기 위해서 학생들이 어떤 일을 할 것인가 추측해 보자. 프랑스 여배우의 태도를 <나>의 사실에 근거하여 비판해 보자고 했는데 <나>를 제시한 것이 어떤 영향을 줄 것인가가 관심의 초점이다. 프랑스 여배우는 자문화 우월주의에 빠져 있거나 아니면 문화는 각 민족이 처하고 있는 풍토의 소산이라는 것을 알지 못하고 있으므로,

프랑스 여배우에 대한 비판을 위해서는 문화는 각 민족에 따라 다르다는 사실과 거기에는 우월하고 열등함이 없음을 들어 비판해야 한다. 그런데 그 내용이 바로 <나>에 제시되어 있다. 따라서 프랑스 여배우에 대한 비판을 위해서 학생들은 <나>에 제시된 사실만 갖고 오면 된다. 문제에 이미 해결책이 이미 나와 있는 셈이다.

따라서 이 문항에서는 학생들의 구성적 반응을 제약하고 있고, 그 적절성을 스스로 제시하는 것까지 막고 있는 셈이다. 이런 문항은 국어교육 평가의 이상과 거리가 있는 셈이다. 프랑스 여배우에 관한 문항은 다음과 같이 바꾸는 것이 그래도 국어교육 평가의 이상에 부합할 것이다.

열렬한 동물 애호가인 프랑스 여배우 브리짓트 바르도는 김영삼 대통령에게 한국인이 보신탕을 먹지 못하도록 조치해 줄 것을 요구했다. 바르도는 “한국을 방문한 여행객들이 이러한 혐오스러운 관습에 충격을 받고 있다.”는 내용의 편지를 김 대통령에게 보냈다고 공개했다. 바르도는 이 편지에서 “이 같은 야만적인 관습은 경제협력개발 기구 가입을 원하는 한국의 대외 위상을 해치는 것”이라면서 한국 정부가 개고기의 판매를 금지시켜 줄 것을 요구했다. 한국의 보신탕에 대한 바르도의 입장에 대한 자신의 생각을 서술하시오.

우리는 지금까지 국어 이해 교육 평가에서 반응의 적절성을 평가하는 것이 어떤 의미를 갖는가를 알아보았다. 수험생들이 구성적 반응의 적절성을 제시하였다고 해도, 그것들을 위계화할 수 있느냐와 위계화의 방법에는 어떤 것이 있는가의 문제가 남는다.

V. 구성적 반응의 수준과 질

학교 교육에서 학생들의 반응을 등급화하는 일은 필요하다. 그것이 학생들을 서열화하거나 합격 불합격을 결정하는 일이 아니더라도 학생

들의 수준을 결정해 주고 그에 적합한 교수 목표와 내용 및 방법을 결정하는 일에 유용하기 때문이다.

학생들의 반응을 등급화 할 수 있는 방안으로 가장 먼저 떠오르는 것이 반응의 수준에 의한 등급화이다. 일반적으로 반응의 수준이 있다고 한다면 높은 수준의 반응이 낮은 수준의 반응보다는 우수한 반응일 것이라는 가정이 가능하기 때문이다. 다시 (1)의 예로 돌아가 보자. (갑)의 제안에 대해 (을a) (을c)가 모두 가능한 반응이라고 했다. 그런데 (을a) (을c)의 반응은 수준의 차이가 있다. (을a)의 반응은 발화에 나타나지 않은 발화자의 의도를 이해한 수준이다. (을b)는 발화자의 제안에 대해 비판적으로 받아들이는 반응이다. 그런데 (을b)는 (을a)의 이해가 있는 뒤에 가능하다. 이런 점에서 (을b)는 (을a)보다 수준이 높은 반응이라고 할 수 있다. (을c)는 발화자의 제안에 대해 다른 방안을 제시하고 있다. 이와 같이 대안을 제시하는 것은 발화자의 제안에 문제가 있다는 것을 전제로 한다. 즉 (을c)는 (을b)와 같은 비판적 이해를 바탕으로 하고 있기 때문에 (을b)보다 수준이 높다.

(을a) (을c)의 수준은 결국 반응에 동원되는 사고에 의해 결정된다. (을a)의 수준에서는 사실적 이해의 사고와 추론적 이해에 필요한 사고가 동원되고, (을b)의 수준에서는 비판적 사고가 동원되고, (을c)에서는 창의적 사고가 동원된다. 그러므로 사실적 이해의 사고, 추론적 사고, 비판적 사고, 창의적 사고의 순으로 수준이 결정되는 것으로 보는 것이 타당하다.

그런데 반응에는 인지적 반응만 있는 것이 아니라 정의적 반응도 있다. 그렇다면 정의적 반응의 위계화는 가능한가? 꽃을 보고 아름답다고 느낄 수 있고, 슬프다고 느낄 수 있다면 이런 정의적 반응은 어떻게 수준을 결정할 수 있는가의 문제가 남는다. 정의적 반응은 그 자체로는 수준을 결정하기 어렵다.¹¹⁾ 그런데 이삼형·김중신·심영택(1998)

11) 김중신(1997)에서는 정의적 목표도 인지적 목표처럼 위계적 관계가 있다고 보며, 크라트술(Krathwohl)이 정의적 목표로 분류한 수용, 반응, 가치, 조직화, 인격화 등의 다섯 항목간에 위계 관계를 발견할 수 있다고 한다. 그 예

은 정의적 반응은 인지적 반응과 밀접하게 관련되어 있다고 본다. 「감자」를 읽고 난 다음 복녀에 대한 정의적 반응에 대해서 생각해 보자.

- (6) a. 복녀에 대한 동정심 - 왕서방에게 죽음을 당했다는 사실적 이해에 바탕을 둬
- b. 복녀에 대한 증오심 - 가난하다고 해서 몸을 파는 것은 윤리적으로 용납될 수 없으며, 복녀와 같은 처지의 여성들이 모두 복녀와 같은 행태를 보인 것이 아니라는 비판적 사고에 바탕을 둬

물론 복녀에 대해 동정심을 갖느냐 증오심을 갖느냐는 감상자의 개인적 가치 판단의 문제이다. 그런데 가치 판단에 의해서 정의적 반응이 나온다면 가치 판단의 과정에서 얼마나 깊이 있게 사고했는가는 인지적 사고의 영역이다. (6a)와 같이 왕서방에게 죽음을 당했다는 사실만으로 복녀에 동정심을 갖는 것보다는 (6b)에서와 같이 복녀의 행동을 비판하는 사고를 통해서 증오심을 갖는 것이 수준이 높은 반응이라고 할 수 있다.

등급화의 문제에서 문제가 되는 것은 같은 수준의 반응들 사이의 등급화이다. (1)의 반응에서 창의적 사고의 수준인 대안에는 “선풍기를 틀어라.”, “보일러를 끌까?” 등 다양한 대안이 가능하다. 이중 어느 대안이 더욱 적절한가를 판단하는 문제이다. 이 경우에도 반응의 적절성 판단의 내적 논리성과 외적 적합성을 종합적으로 고려해서 판단하여야 한다. 구체적으로는 언어 활동의 구체적 목표(과제), 상황, 내용에 따라 달라진다고 할 수 있다. 이런 점이 등급화를 어렵게 만든다.¹²⁾

로 합창반 행사에 주의를 기울이지 않고(수용), 또 적극적으로 참여하지도 않는(반응) 학생이 합창을 감상하는 태도(가치화)를 가질 수 없음을 들고 있다. 그러나 정의적 영역의 수준은 인지적 영역의 수준만큼 위계 관계가 확실한 것 같지 않다. 비판적 이해는 사실적 이해와 추론적 이해가 없이는 불가능하지만 합창반 행사에 주의를 기울이지 않아도 합창을 감상하면서 좋은 느낌을 받을 수 있기 때문이다.

- 12) 등급화의 어려움은 쓰기 평가에서 겪는 어려움을 생각하면 쉽게 이해할 수 있다. 분석적 평가와 총체적 평가 등의 방법을 모색하는 것도 모두 이 등급화의 어려움과 관련 있다. 그러나 어느 것도 속 시원한 해답을 주고 있

사실 등급화의 문제는 평가를 통해서 학생들을 서열화하고 배치하고 선발하고자 할 때에는 가장 핵심적인 문제가 된다. 그러나 관점을 달리할 수도 있다. 학교교육 현장에서 교수·학습의 과정을 개선하기 위한 정보를 수집하고 교육적으로 가치를 판단하는 질적 평가에서는 등급화의 문제는 서열화를 위할 때보다 중요하지 않다. 기존의 평가가 점수나 등수를 위한 양적 평가에 치중하였다면 교수·학습의 과정을 개선하고, 학생 개개인의 성장을 돕는 것은 물론이고 교사들의 자질을 향상시키기 위해서는 질적인 평가로 나아가야 할 것이다. 수행평가가 활발하게 논의되고 있는 것도 이와 같은 맥락이라고 생각된다.

평가 날짜 모드	사용 상황	언어사용의 기저 요소					교수/학습 참조 사항
		태도	과정	실행	절차	지식	
이야기 소리 내어 읽기에 대한 관찰 13/3/97 R/S	학급의 학생 들에게 준비 한 이야기 읽어 주기		작은 실수가 있지만 의미 는 통함	어조와 리듬 있음	자기 수정 모르는 단 어는 시각 적 단서를 사용함		가정에서 소리 내어 읽을 기 회를 주도록 부모에게 권함
면담 25/4/97 S	교사와 듣기 기능과 읽기 기능에 관한 논의			다양한 토픽 에 관해 능숙 하게 말함 다른 사람의 말에 주의를 기울이지 않 을 때가 있음	매모를 사 용함		다른 사람의 의견 에 관심 갖도록

그러나 현재 우리 교육현장에서 실시하고 있는 수행 평가는 그 본질에서 벗어나 있다. 그것은 수행 평가는 질적인 평가를 지향하는 데, 교육 현장에서는 100점 중 일정한 비율의 점수를 수행 평가에 배정함으로써 질적 평가보다는 양적 평가를 위한 하나의 수단으로 쓰이고 있기 때문이다. 수행 평가의 참된 의미가 살아나기를 기대하는 뜻에서 본고

다고 보기 어렵다. 이런 점이 평가자의 전문성이 요구되는 측면이다.

에서는 호주의 퀸즐랜드주 영어 교사용 지침서에 제시되어 있는 수행 평가를 위한 평가 기록장의 형식과 그 실제 사용의 예를 보이는 것으로 만족하고자 한다.¹³⁾

VI. 마무리

본고의 논지를 정리하면 다음과 같다. 국어 이해 교육의 평가는 학생들의 구성적 반응을 평가하여야 한다. 구성적 반응의 적절성을 평가할 때에는 내적 논리와 외적 적합성을 고려해야 한다. 아울러 학생들의 반응을 등급화하는 원리는 반응에 동원된 사고의 수준을 고려하는 일반적이다. 그러나 국어 교육 평가에서는 양적 평가보다는 질적 평가를 도입하는 것이 국어 교육 평가의 성격에 적합하다.

본고의 논의는 매우 추상적이다. 따라서 구체성에 대한 연구가 앞으로 요구된다. 특히 구성적 반응을 평가하기 위한 문항의 요구 조건, 반응의 적절성을 등급화 시키는 원리 등이 구체화를 위해서 반드시 수행되어야 할 연구들이다. 이 방면의 연구가 활성화되기를 기대한다.

참고 문헌

- 권용혜(1997), “중학교 국어과 읽기 평가에 관한 연구”, 한양대학교 교육대학원 논문.
- 김광해(1994), “국어교육 평가의 이상과 현실”, 『선청어문』, 서울대학교 사범대학 국어교육과.
- 김대행(1997), “영국의 문학교육: 평가를 통한 언어와 문학의 투시”, 『국어교육연구』 제4집, 서울대학교 교육종합연구원 국어교육연구소.

13) Department of Education, Queensland(1994). 날짜와 내용 일부를 필자가 수정하였음.

- 김미숙(1998), “국어교육에서의 평가”, 『국어교육연구』 제5집, 서울대 교육종합연구원 국어교육연구소.
- 김종철 · 김중신 · 정재찬(1998), “문학 영역 평가의 이론과 실제”, 『98 국어교육연구소 학술발표회 자료집』, 서울대학교 교육종합연구원 국어교육연구소.
- 김창원(1994), “시 텍스트 해석 모형의 구조와 작용에 관한 연구”, 서울대학교 박사 학위 논문.
- 노명완(1990), “국어 교육에서의 평가”, 『국어교육 개선 방안 연구』, 서울대학교 사범대학 국어교육과.
- 박인기(1997), “국어과 교육 평가의 개선과 교육의 질적 도약”, 『21세기 국어과 교육의 지향과 수준별 교육과정』, 한국교육개발원.
- 백순근(1998), “수행평가에 대한 이론적 기초”, 『수행평가의 이론과 실제』, 원미사.
- 천경록(1999), “국어 이해 능력 평가”, 『99 한국국어교육연구회 봄 학술 발표대회 자료집』, 한국국어교육연구회.
- 최신일(1999), “해석학과 구성주의”, 김종문 외, 『구성주의 교육학』, 교육과학사.
- 한철우 · 이인제(1990), 『교육의 본질 추구를 위한 국어 교육 평가 체제 연구(Ⅰ)』, 연구보고 RR90-21-1, 한국교육개발원.
- Anderson, R. C., Reynolds, R. E., Schallert, D. L., and Goetz, E. T. (1977), ‘Frameworks for comprehending discourse’, *American Educational Research Journal*, 14.
- Bransford, John(1985), ‘Schema activation and schema acquisition : comments on Richard C. Anderson's remarks’ In Singer and Ruddle, *Theoretical Models and Processes of Reading*, pp.385-97.

< 초록 >

국어교육 평가의 관점

이 삼 형

국어교육 평가에서 가장 중요한 것은 학생들의 국어능력을 타당하고 신뢰롭게 평가하는 것이다. 이것이 이루어지기 위해서는 국어능력을 제대로 설정해야 하고, 그것을 측정할 수 있는 평가 도구가 필요하며, 측정의 결과를 바르게 해석할 수 있어야 한다. 본고는 평가 도구와 해석과 관련되어 평가의 관점을 논의한다. 첫째, 본고는 국어교육 평가는 구체적인 상황하에서 텍스트의 생산과 이해의 활동인 수행(performance)을 통해서 주어진 문제, 상황 혹은 질문에 대해 학습자 개인의 주체적인 사고와 판단의 과정을 거쳐 행하는 구성적 반응을 평가라는 관점을 취한다. 구성적 반응에는 인지적 반응뿐만 아니라 정의적 반응도 가능하다. 아울러 반응에는 화(필)자의 의도를 존중하는 수용적 반응도 가능하고 비판적 반응이나 창의적 반응도 가능하다. 둘째, 국어교육 평가에서는 반응의 적절성을 판단해야 한다. 구성적 반응은 개인의 능동적이며 주체적인 반응이기 때문에 개인적이며 주관적인 반응까지 포함되므로 반응의 적절성을 평가해야 한다. 이를 위해서는 반응 자체의 논리성을 강조하는 내적 논리성과 문화와 전통의 측면을 강조하는 외적 적합성 두 축을 고려하여야 한다. 반응의 적절성을 중시하면 결과만이 아니라 문제 해결의 과정도 평가의 대상으로 삼는 것이며, 인지적 영역보다는 정의적 영역의 평가도 가능하게 한다. 반응의 적절성을 고려하기 위해서는 단답형 문항보다는 논술형 문항, 연구보고서, 면접 등을 적극적으로 활용해야 한다. 셋째, 구성적 반응의 수준과 질은 구성적 반응에 동원되는 사고의 수준에 의해서 결정한다. 그러나 무리한 등급화를 위한 양적 평가보다는 질적 평가를 도입하는 것이 바람직하다.

<Abstract>

The point of Korean education evaluation

Lee, Samhyung

This article discusses the point of Korean education evaluation.

Firstly, Korean education evaluation focuses the constructivial response through language performance. The constructivial response is individual creative response. The peformance is the activity of text production and comprehension.

Secondly, Korean education evaluation focuses the relavance of the constructivial response. The criterion of the relevance is internal logic and external fitness. The external fitness is decided by the tradition of the culture.

Thirdly, the level of the constructivial response is decided by the level of thinking which acts text production and comprehension.