

국어교육학회

제58회 전국학술대회 자료집

# 국어과 평가의 쟁점과 발전적 방안

- 일시 : 2015년 4월 11일(토) 14시 ~ 12일(일) 13시
- 장소 : 청주대학교 사범대 대강당(1일차)  
/ 사범대 215 · 216 · 315호(2일차)
- 주최 : 국어교육학회 · 청주대학교
- 후원 : (주)비상교육

국 어 교 육 학 회  
(<http://koredu.net>)



제58회 국어교육학회 전국학술대회 세부 일정 (1일차)

주제: 국어과 평가의 쟁점과 발전적 방안

일시: 2015. 4. 11(토).14:00 - 18:30

장소: 청주대학교 사범대학 대강당

| 개회식 (사범대학 대강당)                               |  | 사회: 신호철(청주대)   |
|--|--|----------------|
| 14:00<br>~14:10                              | 개회사: 이관규(국어교육학회 회장, 고려대)<br>축사: 이래근(청주대학교 사범대학 학장)   |                |
| <b>기획 주제 발표 1부</b><br>주제: 국어과 평가의 쟁점과 발전적 방안 |  | 좌장: 박영민(한국교원대) |
| 14:10<br>~15:40                              | 기획 주제 1: 화법 평가의 쟁점과 발전적 방안   | 발표: 박재현(상명대)   |
|  | 기획 주제 2: 독서 영역 평가의 쟁점과 발전적 방안  | 발표: 최숙기(한국교원대) |
|  | 기획 주제 3: 작문 영역 평가의 쟁점과 발전 방안   | 발표: 박종임(KICE)  |
| 포스터 발표 질의응답 및 중간 휴식 15:40~16:00              |  |                |
| <b>기획 주제 발표 2부</b>                           |  | 좌장: 박기범(전주대)   |
| 16:00<br>~17:30                              | 기획 주제 4: 국어 어휘 능력 평가의 내용 체계에 대한 연구   | 발표: 신명선(인하대)   |
|  | 기획 주제 5: 문학 영역 평가 논의의 경과와 쟁점   | 발표: 조하연(아주대)   |
|  | 기획 주제 6: 한국어교육 영역 평가의 쟁점과 발전적 방안   | 발표: 유혜준(서원대)   |
| 포스터 발표 질의응답 및 중간 휴식 17:40~17:50              |  |                |
| 17:50<br>~18:30                              | <b>&lt;종합 토론&gt;</b><br>토론: 전은주(부산대), 이순영(고려대), 박혜영(KICE),<br>신호철(청주대), 최홍원(상명대), 이래호(남부대) | 좌장: 박형우(한국교원대) |

▣ 포스터 발표

| 발표자 | 소속       | 주제   |
|-----|----------|--|
| 김성민 | 부산 브니엘예고 | 학습말하기가 자기효능감과 메타인지에 미치는 영향                       |
| 정혜현 | 고려대      | 중학교 과정에서의 사이시옷 표기 교육 방안 연구                       |
| 조성만 | 성남 풍생고   | 국어교사의 쓰기 지도 효능감 수준과 쓰기 지도 성향에 따른 쓰기 수업 분석 연구     |
| 오은하 | 이화여대     | 독자의 멀티플(Multiple) 텍스트 읽기 수행 과정 및 세부 전략 개발에 대한 연구 |

# 제58회 국어교육학회 전국학술대회 세부 일정 (2일차)

일시: 2015. 4. 12(일). 10:00~13:00

| 접수 및 등록 09:30 ~ 10:00                         |  |  |   |
|---|--|--|---|
| 개인 주제 발표                                      |  |  |   |
|   | <b>개인 발표 1분과(사범대 215)</b><br>사회: 이재기(조선대)  | <b>개인 발표 2분과(사범대 216)</b><br>사회: 오지혜(세명대)  | <b>개인 발표 3분과(사범대 315)</b><br>사회: 이상구(경남대)   |
| 10:00<br>~<br>11:00                           | 제목: <b>중등 학업성취도 평가의 쓰기영역 선다형 문항 개선 방안</b><br>발표: 박찬홍(중원대)<br>토론: 변경가(이화여대)                       | 제목: <b>교육과정 자율화를 위한 문법 교육 내용 재구성 방안</b><br>발표: 박종미(한국교원대)<br>토론: 이경숙(고려대)  | 제목: <b>단기 과정 한국어 학습자를 위한 효과적인 문법 교수법</b><br>발표: 배현대(경기대)<br>토론: 하호빈(홍익대)          |
|   | 제목: <b>국어교사의 쓰기 채점 특성에 따른 눈동자 움직임의 차이</b><br>발표: 장은주(서울 상암중)<br>토론: 김지영(서울 수도여고)                 | 제목: <b>고등학교 &lt;독서와 문법 I&gt; 교과서의 ‘음운 변동’ 기술 양상과 문제점</b><br>- 설명에 제시된 예시 자료를 중심으로 -<br>발표: 이화진(홍익대)<br>토론: 하성욱(서울 오산고) | 제목: <b>초등 독자의 그림책에 대한 흥미 비교 연구</b><br>발표: 유승아(서울 정릉초)·김해인(고려대)<br>토론: 이현진(서울 청량초) |
| 휴식 11:00 ~ 11:10                              |  |  |   |
| 11:10<br>~<br>12:40                           | 제목: <b>디지털 리터러시 태도 평가도구의 현황과 전망</b><br>발표: 김지연(고려대)·서수현(광주교대)·김중윤(고려대)·옥현진(이화여대)<br>토론: 서혁(이화여대) | 제목: <b>스마트앱을 활용한 어휘 교육 방안 - 관동별곡을 중심으로 -</b><br>발표: 김보경·조일영(한국교원대)<br>토론: 김진익(성남 분당중앙고)                                | 제목: <b>심상지리와 심상지도를 활용한 문화교육 방안 연구</b><br>발표: 임옥규(단국대)<br>토론: 윤구희(서울사대부중)          |
|   | 제목: <b>초등학교 3학년의 생활서사 표현 양상 연구 - 일기 쓰기를 중심으로 -</b><br>발표: 박강부(나주 영강초)<br>토론: 김지희(이화여대)           | 제목: <b>한국과 외국의 표기 규범 교육 비교</b><br>발표: 유미향(수원대)<br>토론: 이영호(서울교대)  | 제목: <b>2009개정 중학교 국어 교과서 서사교육 비판적 고찰</b><br>발표: 장유정(전남대)<br>토론: 김준겸(한국교원대)        |
|   | 제목: <b>퍼블릭 포럼 디베이트의 국어교육적 수용 연구</b><br>발표: 김수란(부산대)<br>토론: 류수경(이화여대)                             | 제목: <b>자기표현 향상을 위한 형용사 교육 연구</b><br>발표: 안찬원(서울 당현초)<br>토론: 김부연(고려대 한국어문교육연구소)  | 제목: <b>‘잊혀진 계절’의 문법성과 교육적 함의</b><br>발표: 김중수(부산대학교)<br>토론: 이유원(국립국어원)              |
| 폐회식 12:40 ~ 13:00<br>* 폐회식 후 점심식사가 준비되어 있습니다. |  |  |   |

## 기획 주제

|                                 |    |
|---------------------------------|----|
| 화법 평가의 쟁점과 발전적 방안 .....         | 1  |
| 발표: 박재현(상명대학교)                  |    |
| 토론: 전은주(부산대학교)                  |    |
| 독서 영역 평가의 쟁점과 발전적 방안 .....      | 11 |
| 발표: 최숙기(한국교원대학교)                |    |
| 토론: 이순영(고려대학교)                  |    |
| 작문 영역 평가의 쟁점과 발전 방안 .....       | 24 |
| 발표: 박종임(한국교육과정평가원)              |    |
| 토론: 박혜영(한국교육과정평가원)              |    |
| 국어 어휘 능력 평가의 내용 체계에 대한 연구 ..... | 36 |
| 발표: 신명선(인하대학교)                  |    |
| 토론: 신호철(청주대학교)                  |    |
| 문학교육 평가의 쟁점과 과제 .....           | 55 |
| 발표: 조하연(아주대학교)                  |    |
| 토론: 최홍원(상명대학교)                  |    |
| 한국어교육 영역 평가의 쟁점과 발전적 방안 .....   | 67 |
| 발표: 유해준(서원대학교)                  |    |
| 토론: 이래호(남부대학교)                  |    |

## 개인 발표

### 1분과

|   |     |
|---|-----|
| 중등 학업성취도 평가의 쓰기영역 선다형 문항 개선 방안 .....                      | 83  |
| 발표: 박찬홍(중원대학교)  |     |
| 토론: 변경가(이화여자대학교)  |     |
| 국어교사의 쓰기 채점 특성에 따른 눈동자 움직임의 차이 .....                      | 95  |
| 발표: 장은주(서울 상암중학교)   |     |
| 토론: 김지영(서울 수도여자고등학교)                                      |     |
| 디지털 리터러시 태도 평가도구의 현황과 전망 .....                            | 105 |
| 발표: 김지연(고려대학교) · 서수현(광주교육대학교) · 김종윤(고려대학교) · 옥현진(이화여자대학교) |     |
| 토론: 서혁(이화여자대학교)   |     |
| 초등학교 3학년의 생활서사 표현 양상 연구 .....                             | 117 |
| 발표: 박강부(나주 영강초등학교)  |     |
| 토론: 김지희(이화여자대학교)  |     |
| 퍼블릭 포럼 디베이트의 국어교육적 수용에 대한 비판적 견해 .....                    | 131 |
| 발표: 김수란(부산대학교)  |     |
| 토론: 류수경(이화여자대학교)  |     |

### 2분과

|                                    |     |
|------------------------------------|-----|
| 교육과정 자율화를 위한 문법 교육 내용 재구성 방안 ..... | 146 |
| 발표: 박종미(한국교원대학교)                   |     |
| 토론: 이경숙(고려대학교)                     |     |

고등학교 <독서와 문법 I> 교과서의 ‘음운 변동’ 기술 양상과 문제점 ..... 157  
 발표: 이화진(홍익대학교)  
 토론: 하성욱(서울 오산고등학교)

스마트 앱을 활용한 어휘 교육 방안 ..... 169  
 발표: 김보경(한국교원대학교) · 조일영(한국교원대학교)  
 토론: 김진익(성남 분당중앙고등학교)

한국과 외국의 표기 규범 교육 비교 ..... 182  
 발표: 유미향(수원대학교)  
 토론: 이영호(서울교육대학교)

자기표현 향상을 위한 형용사 교육 연구 ..... 196  
 발표: 안찬원(서울 당현초등학교)  
 토론: 김부연(고려대학교 한국어문교육연구소)

### 3분과

단기 과정 한국어 학습자를 위한 효과적인 문법 교수법 ..... 208  
 발표: 배현대(경기대학교)  
 토론: 하호빈(홍익대학교)

초등 독자의 그림책에 대한 흥미 비교 연구 ..... 213  
 발표: 유승아(서울 정릉초등학교) · 김해인(고려대학교)  
 토론: 이현진(서울 청량초등학교)

심상지리와 심상지도를 활용한 문화교육 방안\* ..... 225  
 발표: 임옥규(단국대학교)  
 토론: 윤구희(서울대학교사범대학부설중학교)

중학교 국어 교과서에 반영된 서사교육 비판적 검토 ..... 232  
 발표: 장유정(전남대학교)  
 토론: 김준겸(한국교원대학교)

‘잊혀진 계절’의 문법성과 교육적 함의 ..... 242  
 발표: 김종수(부산대학교)  
 토론: 이유원(국립국어원)

### 포스터 발표

학습 말하기가 자기 효능감과 학업성취도에 미치는 영향 ..... 256  
 발표: 김성민(부산 브니엘국제예술고등학교)

중학교 과정에서의 사이시옷 표기 교육 방안 연구 ..... 257  
 발표: 정혜현(고려대학교)

국어교사의 쓰기 지도 효능감 수준과 쓰기 지도 성향에 따른 쓰기 수업 분석 연구 ... 258  
 발표: 조성만(성남 풍생고등학교)

독자의 멀티플(Multiple) 텍스트 읽기 수행 과정 및 세부 전략 개발에 대한 연구 ..... 259  
 발표: 오은하(이화여자대학교)

# 화법 평가의 쟁점과 발전적 방안

박재현(상명대학교)

차례

1. 서론
2. 쟁점1: ‘혼자 말하기’ 대 ‘함께 말하기’
3. 쟁점2: ‘총체적 평가’ 대 ‘분석적 평가’
4. 쟁점3: ‘내용 구성 능력 평가’ 대 ‘전달 능력 평가’
5. 결론

## 1. 서론

화법 영역의 평가가 어려운 이유에는 여러 가지 원인이 있다. 학습자의 구어 산출물은 보이지도 않은 채 발화와 동시에 소멸된다. 채점자는 실시간으로 채점지의 여러 칸을 자세히 채워 나가야 한다. 아마도 이 부분이 다른 영역에 비해 화법 영역의 평가가 상대적으로 어렵게 느껴지는 이유일 것이다. 더불어 학습자가 산출한 담화 유형과 채점 기준이 부합하는지도 모호하고, 내용을 평가해야 하는지 구두 전달력을 평가해야 하는지도 갈피를 잡기 어렵다. 교실 안을 벗어나 국가 단위의 대규모 평가는 더할 나위 없다. 음성 듣기 평가는 없고 지필고사 형태의 선택형 문항으로 출제되는 수학능력시험, 말하기 영역은 아예 없고 듣기 문항만 있는 학업성취도 평가는, 기실 학습자의 구두 의사소통 능력을 평가한다고 보기 어렵다. 즉, 평가의 타당도에 문제가 크다. 하지만 대규모 인원의 채점에 소요되는 비용이나 평가의 신뢰도 차원을 고려하면 뾰족한 대체 방안을 내놓는 것도 쉬운 일이 아니다.

이 연구의 목적은 난맥상의 화법 영역 평가에 대해 그동안 여러 연구자들이 제기하였던 문제를 쟁점화하여 정리하고 화법 평가의 타당도와 신뢰도를 높이면서도 실현 가능한 방안을 탐색해 보는 것이다. 화법 영역의 평가에 대한 선행 연구에서 제기한 여러 문제 중 대립 구도로 설정이 가능한 주제들을 선정하여 각각의 입장에서 옹호하는 바를 정리하여 그 방안의 장단점을 살피고 최적의 해법을 찾을 수 있는지를 검토해 보았다.

이 연구에서는 주로 학교 현장에서 이루어지는 화법 영역의 직접 평가에 초점을 두어 논의를 전개하고자 한다. 그러므로 수학능력시험과 같은 대규모 지필 고사나 성취도 평가와 같은 선택형 듣기 평가는 논의의 범위에서 제외한다. 물론 대규모 평가에도 함께 적용이 가능한 논의일 수 있지만 예산과 인력 등 실현 가능성 차원에서 등장하는 별도의 변인들에 대해서는 논외로 한다.

## 2. 쟁점1: ‘혼자 말하기’ 대 ‘함께 말하기’

학교 현장에서 교사가 화법 평가의 과제를 설계할 때 고민이 되는 부분은 ‘혼자 말하기’와 ‘함께 말하기’이다.

### 2.1. 혼자 말하기

혼자 말하기 방식이란 일반적인 3분 스피치 같은 형식으로 대중 앞에 나와서 혼자 일정 시간 말을 하는 것이다. 주로 내용의 논리성이나 전달의 유창성을 중시하는 혼자 말하기 방식이 갖는 장점은 우선 평가 대상 한 사람에게 온전히 주목할 수 있다는 점이다. 한 명의 학습자가 일정 시간 혼자 말을 하므로 내용과 전달 차원 모두 학습자 한 명의 수행에 집중하여 채점할 수 있다. 또한 의사소통 불안 증상,

준비 정도, 평정심을 유지하며 상황에 대처하는 능력 등 화법 수행과 관련된 제반 사항도 동시에 확인이 가능하다.

반면에 일방적인 말하기이므로 상대와 상호작용하는 능력을 파악하기는 어렵다. ‘질문과 답변’, ‘요청과 응대’와 같은 인접쌍의 구조를 통해 순서를 교대하며 진행되는 대화, 3인 이상 참여자가 집단을 이루어 동시에 화자와 청자의 역할을 교대하며 진행하는 토의나 토론 등의 담화 유형의 평가에는 적용하기 어렵다.

## 2.2. 함께 말하기

함께 말하기 방식이란 2인 이상의 대화 참여자가 동시에 적절한 순서를 교대해 가며 말하는 것이다. 대화 참여자는 화자와 청자의 역할을 번갈아 수행하므로 화법 평가에서 한 명을 대상으로 두 역할을 동시에 평가할 수 있다. 이러한 화법 수행 평가에서 상호작용적 차원을 중시하는 대표적인 주장은 다음과 같다.

담화 수행 과정은 결국 둘 이상으로 구성된 의사소통 참여자들의 상호교섭의 과정이다. 그러므로 학습자는 담화 수행에서 화자이자 동시에 청자의 역할을 수행하게 된다. 따라서 말하기·듣기 영역에서 학습자의 담화 수행 능력을 평가하고자 할 때는 학습자의 화자로서의 말하기 능력과 청자로서의 듣기 능력을 모두 평가할 수 있어야 한다. 토론을 수행할 경우, 상대방의 주장을 경청하고 비판적으로 분석하여 이에 대하여 적절하게 반박하는 학습자가 단지 자기편의 주장만을 논리적으로 제시하는 학습자보다 토론 수행 능력이 뛰어난 것이다. 즉, 하나의 담화 수행 과정은 결국 그 담화를 진행해 나가는 데 필요한 화자, 청자로서의 능력이 다 필요하므로 담화 수행을 평가할 때는 해당 담화의 말하기와 듣기 기능에 대한 사항이 평가 항목에 포함되어야 한다(전은주, 2003: 42-43).

화법의 상호작용적 본질을 평가에 충분히 반영하여야 한다는 이러한 논의에 대해 이도영(2010)에서는 이를 옹호하며 더욱 포괄적 차원의 말하기 평가 목표를 제시하였다. 개인적 차원과 청자와의 관계를 고려한 사회적 차원을 넘어 윤리적, 문화적 차원까지 말하기 평가 목표의 외연이 확장되어야 함을 주장하고 있다. 특히 화자와 청자의 관계성을 고려하고 협력적 말하기를 강조한 사회적 측면이 앞의 논의와 일맥상통한다.

<표 1> 말하기 평가 목표의 제측면(이도영, 2010: 24)

|        | 평가 목표  | 강조점          |
|--------|--|--------------|
| 개인적 측면 | ·자신의 생각이나 느낌을 정확하게 말할 수 있다.<br>·자신의 생각이나 느낌을 효과적으로 말할 수 있다.                          | 사고력          |
| 사회적 측면 | ·바람직한 대인 관계를 형성하는 데 말하기를 적절하게 활용할 수 있다.<br>·다른 사람과 협력하면서 말하기를 활용하여 사회적 문제를 해결할 수 있다. | 의사소통 능력      |
| 윤리적 측면 | ·말하기와 관련된 윤리적 측면에 대한 민감성을 높일 수 있다.<br>·자율적으로 말하기의 규범과 관습에 대해 판단할 수 있다.               | 윤리적<br>판단 능력 |
| 문화적 측면 | ·바람직한 말하기 문화를 계승, 발전시킬 수 있다.<br>·바람직한 새로운 말하기 문화를 창출하고 이를 실천할 수 있다.                  | 문화적<br>실천 능력 |

함께 말하기 방식의 화법 평가는 상호작용이라는 화법의 본질을 온전히 반영하는 장점이 있지만, 시행 상의 난점이 존재한다. 그중 가장 큰 것은 변수 통제의 어려움이다. A와 B의 대화에서 B의 화법 능력이 부족하여 제대로 응대하지 못하면 A 역시 대화를 제대로 전개해 나갈 수 없다. 즉, 화법 평가의 장점으로 주목한 상호작용으로 인해 A의 화법 능력은 B의 화법 능력에 의해 간섭을 받고 그로 인해 A



의 화법 능력에 대한 측정 결과는 왜곡되기 마련이다. 대화 참여자가 3명 이상인 토의 같은 경우에는 상호작용의 조합이 기하급수적으로 증가됨에 따라 화자 외부의 변수를 통제하여 개인을 평가하는 것은 거의 불가능한 지경에 이른다. 이러한 연유로 선발이나 채용은 물론 대부분의 말하기 평가에서는 혼자 말하기 방식을 채택하고 있다. 예로 2013년에 국립국어원의 주도로 김종철 외(2013)에서 실시한 일반인 대상 국어능력 평가에서도 말하기 평가에 대해 ‘설명, 요청, 설득’의 3개 과제에 대해 직접 평가를 실시하였는데 역시 혼자 말하기 방식을 적용하였다.

### 2.3. 혼자 말하기와 함께 말하기의 방식의 쟁점

개인을 평가하는 혼자 말하기이지만 상호작용적 측면을 강조한 말하기 평가를 시도한 연구도 있었다. 김정선·장경희(2007)에서는 말하기 평가에서 상대방에 대한 맞장구치기, 대화 기회를 독점하지 않고 말 차례 교대하기, 선행 발화에 대응하기 등 상호작용 능력에 대한 평가가 필수적으로 포함되어야 함을 주장하였다. 또한 응대 방법이 상호작용 능력의 중요한 요소라고 판단하여 일반인 60명의 질문-응대 발화를 분석하고 ‘응대를 통한 말하기 평가’를 제안하였다. 즉, 혼자 말하기는 독백이 아니라 반드시 대화 상대를 상정하기 마련인데 이때 대화 상대를 청자로 상정하고 응시자가 화자로서 개시 발화를 평가하는 것이 아니라, 상대를 개시 발화를 한 화자로 상정하고 이에 반응하는 청자로서의 응대 발화를 평가한다는 발상이었다. 이 연구에서는 응대 방법의 평가 기준을 다음과 같이 제안하였다.

<표 2> 질문에 대한 응대 방법의 평가 기준(김정선·장경희, 2007: 20-21)

- 요구한 정보에 추가적인 정보를 제공하는가?
- 질문자가 요구한 정보를 가지고 있지 않을 때 정보 부재가 긍정적으로 수용될 수 있는 활동이 추가되는가?
- 정확하고 구체적인 정보를 제공하는가?
- 응대 회피나 거부를 하지 않는가?

하지만 이 연구에서도 질문에 대해 응대하는 방식은 상호작용 능력을 평가하는 데 도움이 되지만 질문에 대한 답변자의 스키마 차이로 인한 의미 해석의 과정을 통제하는 것이 쉽지 않다는 단점도 함께 언급하였다.

지금까지의 논의를 종합해 보면 화법 평가에서 학습자에게 부여할 역할과 참여 인원은 다음 <표 3>과 같이 구분되며 해당 특성을 살려 ‘발표형, 응대형, 대화형, 토의형’이라는 명명이 가능하다.

<표 3> 참여자 구분에 따른 화법 평가 방식

| 방식            | 혼자 말하기 ← |                | → 함께 말하기 |       |
|---------------|----------|----------------|----------|-------|
|               | 발표형      | 응대형            | 대화형      | 토의형   |
| 학습자에게 부여하는 역할 | 화자       | 청자에서 화자로 역할 전환 | 화자/청자    | 화자/청자 |
| 참여 인원         | 1인       | 1인             | 2인       | 3인 이상 |

이러한 구분은 결국 평가하고자 하는 학습자의 화법 능력이 무엇인지, 적용하고자 하는 담화 유형이 무엇인지에 따라 결정되는 것이기도 하다. 하지만 혼자 말하기 방식의 안정성과 용이성을 추구하지만 상호작용을 반영하는 것을 포기할지, 함께 말하기 방식의 상호작용성과 관계성의 적용을 추구하지만 변수 통제의 어려움을 감내할지는 평가 주체의 엄밀한 고민이 필요하다.

### 3. 쟁점2: '총체적 평가' 대 '분석적 평가'

평가 방식이 결정되었다면 평가 형식에 대한 결정이 필요하다. 평가 형식의 대표적인 구분은 총체적 평가와 분석적 평가이다. 비단 화법 영역뿐 아니라 다른 영역에서도 분석적 평가와 총체적 평가의 장단점은 보편적이다. 본고에서는 평가 형식과 관련하여 화법 연구에서 제기된 쟁점들에 대해 논의해 보고자 한다.

#### 3.1. 총체적 평가

총체적 평가는 말하기 수행을 종합적 관점에서 평가하는 방식이다. <표 4>와 같이 평가 요소를 독립적으로 처리하지 않고 종합하여 총평을 한다. 총체적 평가의 장점은 개별 말하기 기능의 합을 넘어서는 전반적인 느낌, 개별 평가 항목에 담기 어려운 화자의 감각 등 내용과 전달의 총체적인 면을 포괄하여 평가에 포함할 수 있다는 것이다. 또한 실시간으로 이루어지는 화법 평가의 특성상 평가자의 개별 항목에 시선을 뺏기는 시간도 줄어들어 온전하게 화법 수행자에 주목할 수 있는 장점도 있다. 하지만 이러한 장점은 인상 평가가 될 위험이 내포되어 있으며 학습자를 진단하여 구체적인 정보를 제공해 주거나 부족한 부분을 교수·학습과 연계하기 어려운 단점이 있다.

<표 4> 총체적 평가지(조재운, 2006: 501)

|       |   |            |
|-------|---|------------|
| 평가 요소 | 발표 준비, 발표 내용 이해, 발표 내용 조직, 표현력, 다른 의견을 가진 사람들에 대한 판단, 다른 사람의 관심을 끄는 능력, 발표 태도 |            |
| 발표자   | 발표 특징   | 점수(20점 만점) |
| A     |   |            |

#### 3.2. 분석적 평가

분석적 평가는 평가 항목을 독립적으로 처리하여 개별 항목을 평정하여 합산하는 방식이다. 평가 항목별 평정을 하므로 학습자에 대한 구체적인 피드백이 용이하고, 여러 명의 채점자가 합산을 하거나 채점자 신뢰도를 확인해야 할 경우에 객관성을 확보할 수 있는 장점이 있다. 하지만 실시간으로 여러 항목을 평정해야 하므로 평가자의 인지 부담이 매우 크며, 부분적으로는 점수가 높지만 전체적인 면에서 완성도가 부족한 경우 등에 대한 포괄적인 평가가 어렵다는 단점이 있다. <표 5>는 분석적 평가지의 전형적인 경우이다.

<표 5> 토론 수행에 대한 분석적 평가 기준표(전은주, 2003: 58)

| 평가 범주   | 평가 항목                            | 평가척도(1~5) |    |    |    |
|---------|----------------------------------|-----------|----|----|----|
|         |                                  | 궁1        | 궁2 | 부1 | 부2 |
| 분석 및 정의 | 용어에 대한 정의를 정확하게 할 수 있다.          |           |    |    |    |
|         | 논제에 대하여 다각도로 분석할 수 있다.           |           |    |    |    |
| 증거      | 주장을 뒷받침하는 타당한 증거를 제시할 수 있다.      |           |    |    |    |
|         | 입론을 구축할 수 있다.                    |           |    |    |    |
| 추론      | 증거를 가지고 합당한 결론을 추론할 수 있다.        |           |    |    |    |
| 반박      | 상대방 주장의 문제점을 논리적으로 반박할 수 있다.     |           |    |    |    |
| 반대신문    | 상대방 주장의 문제점을 밝힐 수 있는 질문을 할 수 있다. |           |    |    |    |

|         |  |  |  |  |  |
|---------|--|--|--|--|--|
| 조직      | 입론을 문제 해결 방식/장점 비교 방식으로 조직할 수 있다.      |  |  |  |  |
|         | 주장하고자 하는 바를 효과적으로 조직하여 말할 수 있다.        |  |  |  |  |
| 표현 및 전달 | 토론 상황에 적절한 언어적 표현을 할 수 있다.             |  |  |  |  |
|         | 토론 상황에 적절한 비언어적 표현을 한다.                |  |  |  |  |
|         | 증거에 대한 시정각 보조물을 준비하여 효과적으로 사용할 수 있다.   |  |  |  |  |
|         | 상대방에게 인신 공격, 감정적 표현, 불쾌한 표현 등은 하지 않는다. |  |  |  |  |
| 태도      | 상대를 존중하면서 말한다.                         |  |  |  |  |
|         | 적극적인 자세로 말한다.                          |  |  |  |  |
|         | 바른 자세로 말한다.                            |  |  |  |  |
|         | 상대편의 말을 바른 자세로 경청한다.                   |  |  |  |  |

<평가 척도: 5. 아주 잘함 4. 잘함 3. 보통 2. 부족함 1. 많이 부족함>

### 3.3. 총체적 평가와 분석적 평가의 쟁점

화법 영역의 평가에서 총체적 평가와 분석적 평가에서 쟁점으로 제기된 부분은 다음과 같다. 첫째, 총체적 평가와 분석적 평가에 따른 점수에 차이가 있었다. 동일한 학습자에 대해 총체적 평가와 분석적 평가 형식을 동시에 적용하여 그 차이를 비교한 실험을 한 조재운(2006)에서는 분석적 평가에 비해 총체적 평가의 점수가 높아지는 경향을 보고하였다. 이와 더불어 두 가지 평가의 결과 점수의 상관관계가 높지 않아 대규모 직접 평가 방식의 말하기 평가에서는 채점자 신뢰도를 높이기 위한 채점자 훈련이 필요함을 강조하였다.

둘째, 평가 형식은 평가자의 주관점에 영향을 미친다. 교사의 설득적 말하기 평가를 실증적으로 연구한 최영인·정민주(2012: 242~243)에서는 교사가 학생의 설득적 말하기를 평가할 때, 총체적 평가 형식을 적용하였을 때는 구어 의사소통의 변별적 특성인 ‘전달’ 요소에 대한 평가의 비중이 커지며, 분석적 평가 형식을 적용했을 때는 ‘내용’ 항목의 비중이 커지고 그중 ‘주장과 근거의 정합성’을 가장 중요한 평가 기준으로 적용하였음을 보고하였다. 이러한 연구 결과는 화법 영역 평가의 경우 총체적 평가와 분석적 평가의 적용이 단순히 점수의 일관성 결여로 이어지는 것뿐 아니라 평가의 주관점에도 영향을 미친다는 것을 시사한다.

셋째, 분석적 평가의 경우 평가 구인의 결정이 중요하다. 총체적 평가도 원래 포괄적으로 평가하는 것이므로 해당 변인의 구성이 영향을 미친다. 하지만 분석적 평가의 경우 평가 구인을 무엇으로 설정할지가 매우 커다란 쟁점이 된다. 말하기 평가의 구인 설정에 대해서는 독립된 성질을 제시한 경우와 ‘내용’과 ‘표현 및 전달’ 등 화법 수행의 과정을 반영하여 제시한 경우로 구분된다. 평가 구인은 평가의 결과뿐 아니라 교육과정과 교수·학습과 직접적으로 연계되는 연결고리 역할을 하므로 담화 유형을 고려하여 측정하고자 하는 화법 능력을 정확히 반영하여 설정해야 한다.

<표 6> 화법 평가 구인 제시 방식

| 독립 구인 적용  |           | ‘내용’과 ‘표현/전달’ 구분한 구인 적용 |           |            |
|-----------|-----------|-------------------------|-----------|------------|
| 장경희(2006) | 조재운(2006) | 류성기(1996)               | 김평원(2010) | 손세모들(2007) |
| 유창성       | 준비도       | 내용 선정                   | 내용 구성 능력  | 내용         |
| 문법성       | 이해력       |                         |           |            |
| 다양성       | 조직력       | 내용 조직                   | 표현 능력     | 표현         |
| 논리성       | 표현력       |                         |           |            |
| 명료성       | 판단력       | 표현 및 전달                 | 표현 능력     | 전달         |
| 상호작용성     | 의사소통 능력   |                         |           |            |
| 적절성       | 태도        |                         |           |            |

총체적 평가가 갖는 주관성이 강한 인상 평가라는 오명을 씻으면서도 평가자의 인지적 부담을 줄이기

위해서는 적절한 평가 범주 구분이 필요하다. 또한 배점에 큰 차이를 두면 평가자에 따라서 점수의 편차가 과도하게 커지므로 평가 척도의 점수 격차를 적정선에서 유지할 필요가 있다. <표 7>은 김종철 외(2013)에서 말하기 직접 평가에 사용한 평가 척도인데 이런 면에서 조화를 이루고 있다고 할 수 있다.

<표 7> 말하기 평가 척도(설명 과제) (김종철 외, 2013)

| 평가 항목   | 채점 요소 | 채점 척도(점수) |    |    |    |       |
|---------|-------|-----------|----|----|----|-------|
|         |       | 매우 미흡     | 미흡 | 보통 | 우수 | 매우 우수 |
| 내용 구성   | 내용 선정 | 3         | 6  | 9  | 12 | 15    |
|         | 조직    | 3         | 6  | 9  | 12 | 15    |
| 표현 및 전달 | 표현    | 2         | 4  | 6  | 8  | 10    |
|         | 전달    | 2         | 4  | 6  | 8  | 10    |

이와 더불어 평가자의 인지 부담을 줄이는 효율성 차원에서는 문제가 있지만 교수·학습한 담화 유형에서 강조한 바를 그대로 평가 구인으로 설정하는 방안도 화법 평가의 발전적 방안으로 참고할 필요가 있다. 그간에는 설득(조재윤, 2007), 정보 전달(손세모돌, 2007, 조재윤, 2007), 프레젠테이션(나은미, 2007), 토론(전은주, 2003) 등 담화 유형별 평가 구인을 설정하는 연구들이 주를 이루어 왔었다. 다음 <표 8>은 설득 담화의 대표적인 내용 조직 방법인 동기화 단계 교수·학습 후 활용이 가능한 연설 평가표이다. 단순히 설득 연설이라는 담화 유형 외에도 교수·학습에서 강조하였던 동기화 단계의 세부 단계의 속성이 평가 척도에 그대로 반영되어 있음을 알 수 있다. 이런 경우에는 화법 교수·학습과 화법 평가를 연계하여 평가 결과를 그대로 교수·학습에 적용할 수 있는 환류 체계를 만드는 데 커다란 도움이 된다. 즉, 평가의 본질적 기능인 학습자 진단과 교수·학습에의 환류를 달성하기에 매우 효과적인 형태의 평가 척도이다. 향후에는 국어 교육에서도 담화 유형을 넘어 해당 담화에서 강조한 특정 언어 기능을 평가하기 위한 세분화된 평가 척도의 개발이 필요하다.

<표 8> 동기화 단계를 이용한 설득 화법 평가 척도

| <내용>                    |           |
|-------------------------|-----------|
| <b>1. 주의 끌기</b>         |           |
| 1 창의적인 도입               | 1 2 3 4 5 |
| 2 청중을 화법의 주제에 연결        | 1 2 3 4 5 |
| 3 호기심과 긴장감 유발           | 1 2 3 4 5 |
| <b>2. 요구</b>            |           |
| 1 현재 문제의 심각성을 상세히 부각    | 1 2 3 4 5 |
| 2 변화의 필요성을 명백히 진술       | 1 2 3 4 5 |
| 3 보충 자료(통계, 예시)의 효과적 사용 | 1 2 3 4 5 |
| <b>3. 만족</b>            |           |
| 1 구체적 해결 방안의 제시         | 1 2 3 4 5 |
| 2 해결 방안의 실현 양상 설명       | 1 2 3 4 5 |
| 3 실현 가능성과 장애 극복 방법 설명   | 1 2 3 4 5 |
| <b>4. 시각화</b>           |           |
| 1 해결 방안의 이점을 구체적으로 제시   | 1 2 3 4 5 |
| 2 이점에 대한 생동감 있는 이미지 제공  | 1 2 3 4 5 |

|                   |                      |   |   |   |   |   |
|-------------------|----------------------|---|---|---|---|---|
| 3                 | 이점의 개인적 적용에 대한 구체화   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>5. 행동</b>      |                      |   |   |   |   |   |
| 1                 | 명확하고 구체적인 행동 요구      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2                 | 열렬하고 고무적인 호소로 행동 요구  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3                 | 행동과 문제 해결에 대한 연관성 설명 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>&lt;전달&gt;</b> |                      |   |   |   |   |   |
| <b>1. 언어적 요소</b>  |                      |   |   |   |   |   |
| 1                 | 어휘 선택과 생동감 있는 언어 표현  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2                 | 표준어와 표준 발음           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>2. 비언어적 요소</b> |                      |   |   |   |   |   |
| 1                 | 어조 / 성량 / 속도 / 억양    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2                 | 복장과 용모 / 동작과 표정 / 시선 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>3. 기타</b>      |                      |   |   |   |   |   |
| 1                 | 효과적인 시간 안배           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 합계 (    /100)     |                      |   |   |   |   |   |

### 4. 쟁점3: '내용 구성 능력 평가' 대 '전달 능력 평가'

앞선 논의와도 연결되지만 화법 평가가 내용 구성 능력을 평가하는 것인지 구어 전달력을 평가하는 것인지도 화법 영역 평가의 중요한 쟁점이 된다. 동일한 표현 영역이지만 작문 영역 평가의 경우 실시간으로 대면하여 화자와 청자가 의사소통하는 환경이 아니므로 주로 내용 구성에 대한 비중이 상대적으로 크다. 발음, 속도, 억양, 어조, 목소리 등 준언어적 요소, 표정, 몸짓, 자세, 옷차림 등 비언어적 요소가 평가에 결정적인 영향을 미치는 것은 다른 영역과 변별되는 화법 영역 평가의 고유한 특성이다.

조재윤(2007:355)에서는 텔파이 기법을 활용하여 세부 평가 구인의 가중치를 산정하였다. 설득하는 말하기와 정보 전달 말하기의 평가 비중은 다음 <표 9>와 같은데 주로 내용 구성 범주가 표현 및 전달 범주에 비해 비중이 크게 인식되고 있음을 알 수 있다.

<표 9> 평가 요소별 텔파이 조사 결과 (조재윤, 2007: 351-351, 연구자가 재구성)

| 범주      | 설득하는 말하기     | 비중(%) | 정보를 전달하는 말하기 | 비중(%) |
|---------|--------------|-------|--------------|-------|
| 내용 구성   | 주장의 적절성      | 20.2  | 정보 전달의 목적    | 8.9   |
|         | 근거의 타당성      | 20.8  | 말할 내용의 적절성   | 17.4  |
|         | 말할 내용의 생성    | 9.9   | 말할 내용의 생성    | 15.0  |
|         | 말할 내용의 조직    | 12.7  | 말할 내용의 조직    | 18.5  |
| 표현 및 전달 | 내용의 표현(언어적)  | 9.3   | 내용의 표현(언어적)  | 13.5  |
|         | 내용의 표현(비언어적) | 8.3   | 내용의 표현(비언어적) | 8.5   |
|         | 청자 고려        | 9.9   | 청자 고려        | 9.7   |
|         | 말하기의 태도      | 8.9   | 말하기의 태도      | 8.5   |
|         |              | 100   |              |       |
|         |              |       | 100          |       |

앞서 소개한 김종철 외(2013)에서도 내용 구성 범주와 표현 및 전달 범주의 평가 비중을 이와 유사하게 60%와 40%로 설정하고 있다.

<표 10> 말하기 평가 척도(설명 과제) (김종철 외, 2013)

| 평가 항목   |       | 채점 요소  | 점수 비중 |     |
|---------|-------|--|-------|-----|
| 내용 구성   | 내용 선정 | 질문에서 요구하는 대답을 한다.<br>청자가 이해하기 쉽게 구체적으로 설명한다. | 30%   | 60% |
|         | 조직    | 내용의 흐름이 설명에 적합하다.<br>시작과 마무리가 자연스럽다.         | 30%   |     |
| 표현 및 전달 | 표현    | 적절한 어휘를 사용한다.<br>어법에 맞게 말한다.                 | 20%   | 40% |
|         | 전달    | 발음, 속도, 어조가 적절하다.<br>적절한 시간을 지켜 말한다.         | 20%   |     |

이를 통해 볼 때 실증적 연구 결과이든 직관적 판단이든 대략 ‘내용 구성 능력’과 ‘표현 및 전달 능력’을 6:4의 비중으로 안배하고 있음을 알 수 있다. 이에 대해 최영인·정민주(2012:240)에서는 설득적 말하기를 평가할 때 ‘전달’ 요소의 비중이 낮음을 비판하며 ‘내용’ 요소의 평가 비중을 높이면 구어와 문어 담화의 변별적 요소를 약화시키는 부작용이 있다는 문제를 제기하였다. 이러한 원인에 대해 설득 담화를 평가하는 교사들은 전달 능력은 다분히 선천적이어서 교수·학습을 통해 쉽게 길러지지 않는다는 암묵적인 인식을 갖고 있음을 조사 결과로 제시하였다.

사실 이 부분은 충분한 시간을 들여 집에서 내용을 잘 작성하고 그 내용을 숙지한 후 거의 그대로 말하는 방식의 학습자와, 준비는 충분하지 않지만 순간적으로 청중의 관심과 요구를 파악하여 순발력 있게 내용을 구성하며 청중과 상호작용하는 학습자를 구분하는 중요한 사안이다. 지금껏 화법 평가에서 계획하기 단계의 내용 구성의 중요성에 대한 암묵적 함의로 인해 구어 표현력과 전달력에 대해서는 어떻게 교수·학습을 할지, 어떤 교육 내용을 제공해야 할지, 또 이를 어떻게 평가해야 할지에 대해 방치 상태이거나 “말을 좀 천천히 하렴.”과 같은 지극히 직관적인 평가와 피드백이 이루어진 것이 사실이다. 향후에는 구어 의사소통 능력의 변별점을 확보하는 언어 표현 및 전달 능력이 화법 수행에 어떻게 영향을 미치는지에 대한 심도 있는 연구와 이에 대한 교육 내용과 교수·학습 방법의 개발, 신뢰도와 타당도가 높은 평가 도구의 개발이 필요하다고 판단된다.

## 5. 결론

생략

## 참고 문헌

- 김정선·장경희(2007). 질문에 대한 응대 방법을 통한 말하기 능력 평가. 한국언어문화, 34, 한국언어문화학회, 5-23.
- 김종철·민병곤·박현정·정희창·김봉순·박재현·주재우(2013). 2013년 국민의 국어능력 평가. 국립국어원.
- 김평원(2007). 의사소통 과정으로서의 말하기 평가: 대규모 성인 말하기 평가 시스템을 중심으로. 화법연구, 11, 한국화법학회, 9-34.
- 김평원(2010). 말하기 평가의 분석 모형 연구. 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- 나은미(2007). 효과적인 프레젠테이션의 조건 및 평가에 대한 고찰. 화법연구, 11, 35-66, 한국화법학회.
- 류성기(1996). 국어 말하기 교육의 효율적인 평가 방안. 교육 한글9, 71-122.
- 손세모돌(2007). 설명 능력 평가 방법. 화법연구, 11, 한국화법학회, 67-108.
- 이도영(2010). 말하기 평가 목표와 평가 기준 설정 방안. 교육논총, 30(2), 경인교육대학교 교육연구원, 19-35.
- 전은주(2003). 말하기·듣기 영역 수행 평가의 방법: 토론 교수-학습을 중심으로. 어문학교육, 27, 39-65, 한국어문교육학회.
- 조재윤(2006). 말하기 평가 방법간 신뢰도 분석 연구: 초등학생의 설득하는 말하기를 중심으로. 국어교육학연구, 27, 국어교육학회, 493-514.
- 조재윤(2007). 말하기 평가의 요소 설정 연구: 델파이 기법을 이용하여. 새국어교육 75, 한국국어교육학회, 337-358.
- 최영인·정민주(2012). 국어과 교사들의 설득 담화 평가 양상 및 인식에 관한 고찰. 국어교육연구, 29, 서울대학교 국어교육연구소, 219-250.
- Luoma, S.(2001). Assessing Speaking. 김지홍 역(2013), 말하기 평가, 글로벌콘텐츠.

## “화법 평가의 쟁점과 발전적 방안”에 대한 토론문

전은주(부산대학교)

지금까지의 국어과 화법 평가 관련 논문들을 비판적으로 검토하고 화법 영역의 평가 쟁점을 일목요연하게 정리하며 발전 방안을 제시해주신 박재현 교수님의 노고에 깊이 감사드립니다. 논문의 내용에 대해 동의는 하지만 주어진 책무를 다하기 위해 논문을 읽어가면서 들었던 몇 가지 의문점을 여쭙는 것으로 토론에 대신하고자 합니다.

첫째, 이 논문에서는 ‘주로 학교 현장에서 이루어지는 화법 영역의 직접 평가에 초점을 둔다는 제한점을 밝힌 뒤 화법 영역 평가의 쟁점을 ‘혼자 말하기’ 대 ‘함께 말하기’, ‘총체적 평가’ 대 ‘분석적 평가’, ‘내용 구성 능력 평가’ 대 ‘전달 능력 평가’로 세 가지 제시하였습니다. 그런데 화법 능력(혹은 구두 의사소통능력)을 평가하더라도 이 평가가 특정 학습을 한 뒤의 성취 정도에 대한 평가인지 아니면 특정 학습과 관련 없이 어느 정도의 화법능력을 지니고 있는가에 대한 숙달 정도 평가인지에 따라서 평가가 달라질 수 있다고 생각합니다. 즉 대규모 평가가 아닌 학교 현장에서 교실 단위 혹은 학년 단위의 화법 영역 관련 성취도 평가나 숙달도 평가의 상황에서 발생할 수 있는 평가 쟁점에는 어떤 것이 있을 수 있다고 생각하시는지요?

둘째, 이 논문에서는 ‘함께 말하기’ 방식의 화법 평가가 대화 참여자 간 능력의 간섭으로 인해 개별 참여자에 대한 능력 측정 결과가 왜곡될 수 있으므로 선발이나 채용의 말하기 평가에서 ‘혼자 말하기’ 방식을 채택하고 있다고 기술하고 있습니다. 그런데 대인 의사소통에서 상대방에 대한 배려, 존중의 정도 등은 ‘함께 말하기’ 방식을 취하지 않고서는 제대로 파악하기 어렵다는 생각이 듭니다. 팀 단위로 업무를 해야 하는 직장이라면 채용 면접시 다른 참여자를 배려, 존중하며 주어진 면접 과제를 해결해 내는 능력을 중요시할 것입니다. 참여자 간의 화법 능력의 차이가 평가의 장애 요인이 될 수도 있지만 중요하게 평가하고자 하는 것이 무엇인가에 따라서 오히려 좋은 평가 방법도 될 수 있다고 생각합니다. 이에 대해서는 어떻게 생각하시는지요?

셋째, 이 논문에서는 참여자 수에 따라 화법 평가 방식을 ‘발표형’, ‘응대형’, ‘대화형’, ‘토의형’으로 유형화하여 제시하고 있습니다. 이때 토론의 경우도 ‘토의형’으로 수렴해서 보는 것이지요? 또 유형화의 기준으로 참여자 수뿐만 아니라 평가자 수, 평가자별 평가 항목의 수 등도 가능하지 않을까 하는 생각이 드는데 이에 대해서는 어떻게 생각하시는지요?

넷째, 분석적 평가가 평가자의 인지 부담이 크다는 지적에 전적 동감하며 이를 개선하기 위해 특정 담화에 대한 수행 능력을 평가할 때 평가자별로 각각 다른 요소에 대하여 평가를 한 뒤 이를 종합 산정하는 방식으로 하는 분석적 평가를 변형해 볼 수 있다고 생각합니다. 이에 대해서는 어떤 견해를 가지고 있으신지 궁금합니다.

화법 평가 전반에 대하여 깊이 생각해 볼 수 있는 좋은 기회를 주신 발표자에게 다시 한 번 감사드리며 토론을 마치겠습니다.



# 독서 영역 평가의 쟁점과 발전적 방안

최숙기(한국교원대학교)

차례

1. 머리말
2. 독서 평가의 쟁점 탐색
3. 독서 평가의 개선 방향

## 1. 머리말

독서 평가의 현재적 쟁점은 현재의 독서 평가가 실제 학생들의 독서 능력을 온전히 평가하고 있는 것인가에 대한 반성으로부터 출발한다. 독서의 현 실태에 기반 할 때 독서 평가는 온전히 독서의 실제성을 담아내고 있는지의 반문으로부터 독서 평가의 쟁점을 논의할 수 있기 때문이다. 또한 독서 평가는 독서의 내용을 파악하고 이해할 것인지, 독서 전략과 기능을 평가할 것인지 독서에 대한 동기나 태도를 평가할 것인지에 대한 그 탐색의 범위와 논의의 폭이 달라질 수 있을 것이다. 본 논의에서는 독서 평가에서 현재 폭넓게 다루어지는 요소 분리형의 결과 중심의 독서 평가에 대한 한계를 중심으로 접근할 것이다.

이는 결과 중심의 독서 평가에 대한 한계에 초점화한 본 논의가 현재 국내에서 온전한 의미로 독서 능력을 측정하는 평가가 시행되지 않는 것과 관련한 문제나 독서 능력을 구성하는 독자의 독서 태도와 독서 동기 등의 정의적 요소를 포함하여 균형 있게 다루어야 한다는 문제를 배제하는 것은 아니다. 단 개선의 가능성과 요구 수준이 상대적으로 높은 독서 평가에 대한 사항을 중심으로 논의를 전개하고자 한다. 이와 관련하여 본 논의에서 다루고 있는 독서 평가의 쟁점은 1) 독서 능력 세분화에 따른 결과 중심의 독서 평가 편향 문제, 2) 새로운 문식성 환경과 실천에 관한 독서 평가 차원의 제약, 3) 학생 독자의 독서 문제 진단과 피드백의 부재를 꼽을 수 있다.

이 쟁점들은 현행의 독서 평가가 실제적인 독서 능력을 총체적으로 평가하는 기능을 온전히 수행하는가? 현실의 독서 상황을 온전히 반영하는가에 대한 ‘실제성’과 ‘현실성’에 대한 비판적 접근이다. 또한 현행의 독서 평가가 학생 독자의 독서 학습과 독서 능력의 발달, 독자로서의 성장에 실제적으로 기여하고 교수 학습적으로 환류 되고 있는가에 대한 ‘효과성’에 대한 비판적 접근을 동시에 포함한 것이다.

## 2. 독서 평가의 쟁점 탐색

### 2.1. 독서 능력 세분화에 따른 결과 중심의 독서 평가 편향 문제

독서 능력을 세분화하여 요소별로 독서 평가 문항을 개발하고 이에 대한 학생들의 응답 결과를 분석하여 독서 능력을 측정하는 방식은 1970년대 언어 능력에 대한 John Oller(1979)의 단일 능력 가설(Unitary Competence Hypothesis, 이하 UCH)이론에 대한 반박으로부터 출발하였다. UCH에 따르면 언어 능력은 하위의 세분화된 능력 요소들의 총합이 아니라 하나의 능력으로만 추정될 수 있는 대상이다. 이에 따르면, 빈칸 메우기나 받아쓰기, 독후감, 요약문 쓰기와 같이 하나의 총체적이고 통합적 검사 과제에 의해서만 본질적인 언어 능력을 산출할 수 있는 것이다. 이에 따르면, 독서 능력도 세분화된 기능들의 총합이 아니라 이러한 능력들의 통합적 수행을 통해 본질적으로 추정될 수 있는 관점이라 볼 수 있다.

그러나 Oller(1983)는 어휘력과 일반적인 독해 기능의 분명한 구분이 필요하며 단어와 독해 간의 이원적 접근에 대한 필요성을 제기하였고, Alderson(2000)에 이르러 해독과 독해라는 독자 능력에 대한 이원적 요소의 결합으로 독자 능력을 규정하는 논의가 고착화되면서 독자 능력은 통합보다는 분절적 접근을 통해 더욱 보편적으로 설명되기 이르렀다. 독자 능력에 대한 기능의 세분화와 위계화는 Barrett(1976)의 논의에서 명확히 확인할 수 있다. 이 논의에 따르면 독자 기능은 독자 능력의 위계화에 따라 1) 단어 재인으로부터 2) 기호 혹은 상징과의 의미 연계, 3) 축어적 이해, 4) 해석, 5) 비판적 읽기, 6) 창의적 읽기 등으로 분류되는데, 이는 우리나라 읽기 영역에서 제안한 기능인 1) 사실적 이해, 2) 추론적 이해, 3) 비판적 이해, 4) 창의적 이해의 분류의 근간이 되기도 하였다.

독자 능력의 분절적 접근은 독자 평가에 대한 이론과 실제에 대한 논의가 대동하기 시작하면서 발생한 필연적 접근이었다. Oller(1983)가 어휘력과 일반적인 독해 기능이 구분이 되는 현상이라는 연구의 결과 역시 어휘력과 일반적 독해 능력을 평가한 문항 간의 상관성을 추정해 결과로부터 비롯된 것이며, 전통적인 Barrett(1976)의 독자 기능 체계의 세분화도 독자 교사들을 위한 독해 검사 질문 개발을 돕기 위해 독자 능력을 하위 기능별로 나눈 것으로부터 출발한 것이다.

결국 독자 평가는 독자 능력을 구성하는 요소별 분리 문항(discrete test item)에 대한 응답의 총합을 산출하는 방식으로 결정되는 독자 평가는 선다형과 단답형, 제한적인 구성형에 기반한 문항 설계로 측정되는 결과 중심의 독자 평가로 대개 대부분이 실현되는 한계를 보인다. 이는 특정 단위의 학생들을 효율적으로 평가하고 세분화된 독자 능력 별 성취 수준과 특성을 분석하기에는 독자 능력의 하위 구성 요소로 변별되는 현재의 독자 평가가 경제성과 편리성을 내재하고 있기 때문이다. 그러나 독자 능력의 세분화와 독자 결과 평가로의 편향은 인위적으로 상황이 가정되지 않은 자연스러운 맥락에서의 독자 능력을 반영하지 못할 뿐 아니라, 독자가 글을 읽는 과정에서 나타나는 다양하고 통합적인 독자 수행 능력을 실제로 측정하지 못하는 단점을 지니고 있다.

자연스럽지 못한 독서의 맥락이란 독자 평가의 상황에서 독자가 문제 풀이를 위한 목적으로 글을 읽는 능력이 독자 능력으로 포함된다는 측면을 일컫는다. 기계적이고 기능적으로 독서를 수행하는 의도된 맥락에서의 글을 읽는 양상이 주되게 발생하는 데 구체적으로는 수험자가 본문을 읽기 전에 답지의 해답을 우선적으로 검토하고 수용하기 어려운 교란항을 우선 제거하고, 유사성이 높은 다수의 답지를 회피하거나 소거하며 특정하게 길거나 짧은 답지를 배제하며 읽는 문제 풀이 전략(test taking strategy)을 활용한 읽기가 수험 상황에서는 발생한다는 것이다. 독자가 자연스럽게 이루어지는 맥락 내에서 실제적 독자 능력을 통합적으로 실현할 수 있는 독자 과정 평가나 독자 수행 평가에 대한 실제적 적용이 보다 구체적으로 논의될 필요가 있다.

## 2.2. 새로운 문식성 환경과 실천에 관한 독자 평가 차원의 제약

새로운 문식성 환경에 의한 독자의 독자 방식의 변화는 특정 국면에서는 뚜렷한 차이를 나타냈다. 서적과 활자로 구성된 전통적인 문식성 환경에서 독자는 선형적 방식으로 정보를 처리하는 관습에 익숙하였다. 후방의 정보는 전방의 정보와 연속적 관계를 맺고 있으며 상호 연관성이 매우 높기 때문에 예측하기가 용이하였다. 단일한 매체 내에서 독서를 수행하는 독자의 본질적인 능력은 필자가 전달하는 정보를 빠르게 습득하고 처리하는 데 있었다. 물론 그러한 독서의 대상이 되는 매체가 어떠한 장르와 유형을 지녔는지에 따라 반응은 보다 다양하고 창의적일 수 있지만 그 본질은 매체 내의 정보로부터 연계되는 방식이었다.

그러나 새로운 문식성 환경에서의 독서는 다중 문식성(New london group), 디지털 문식성(Glister, 1997), 미디어 문식성(Buckingham, 2003), 온라인 문식성(Alverman, 2008), 신 문식성(Gee & Hayes, 2011) 등의 기존의 문식성을 재개념화한 방식으로 해석되기에 이르렀다. 인터넷 미디어와 하이퍼텍스트에 기반한 디지털 텍스트는 독자로 하여금 인쇄 기반의 문어적 텍스트의 선조적이고 경계가 뚜렷하며 고정적인 특징을 벗어나 하이퍼텍스트 환경과 복합 양식 텍스트 환경에서 능동적으로 텍스트를 이해할 수 있는 능력을 갖출 것을 요구하고 있다(Landow & Delaney, 1991). 심지어 물리적으로 제약된 독자

의 범위나 경로마저 그 경계가 무한대로 확장됨에 따라 읽어야 할 자료의 선택으로부터 범위나 경로의 결정까지 독자가 모든 선택을 위임받게 된 것이다.

단일한 문자 언어로 이루어진 상징체계는 구어와 문어, 그림과 이미지, 동영상, 음성, 프레임과 앵글 등 수많은 상징들이 상호 조응을 이루면서 의미를 구성하고 다층적 의미를 구현한다. 독자는 단일 문자 상징체계를 해독하는 능력 이외에 각 복합 양식들의 해석 방식과 결합 방식에 근거한 의미 구성 능력을 갖추어야 했다. 이처럼 독자는 무한대로 확장된 하이퍼텍스트 혹은 디지털 텍스트 환경에서 독서 목적에 따라 텍스트를 탐색하고 선정하는 능력, 텍스트의 신뢰성과 타당성을 고려하여 평가하고 정보를 종합하는 능력, 미디어 기술을 활용하여 텍스트를 구성하고 다수의 대중과 소통하는 능력 등을 모두 갖추 수 있어야 한다.

이를 위해 독자는 정보 탐색을 위한 읽기에서 1) 유목적성을 지닌 정보 탐색 전략, 2) 수많은 정보 자료 중에 필요하고 적합한 텍스트를 효율적으로 선택하기 위하여 적극적인 추론하며 읽기 전략, 3) 선정한 텍스트의 정보를 빠르게 처리할 수 있는 훑어 읽기나 찾아 읽기 전략, 4) 이해 수준의 점검, 집중 전략, 속도 조절 전략, 맥락 단서 활용 전략, 재진술의 전략 등 온라인 읽기 전략 등을 적용할 필요가 있다. 인터넷 하이퍼텍스트는 전통적인 독서 상황에서보다도 독자의 주의집중이 매우 중요시된다. 이는 전통적인 인쇄 기반의 독서에 비해 이러한 새로운 문식성 환경에서의 독서는 독자로 하여금 상대적으로 더 높은 수준의 인지적 부담과 동시에 목적성을 잃게 하는 방향 상실(disorientation)을 경험하게 되기 때문이다(Eveland & Dunwoody, 2000). 이 때문에 실제로 개방형 하이퍼텍스트 환경에서 독자는 동시에 수많은 정보 자원을 효율적으로 처리할 수 있어야 할 뿐 아니라 본래의 독서 목적을 고려한 독서를 수행할 수 있는 능력을 갖추어야 한다.

이뿐 아니라 독자는 다수의 정보 중에 적절성과 타당성, 신뢰성을 갖춘 정보를 선별하는 능력을 갖춘 비판적 독자로서의 능력을 갖추 수 있어야 한다(이순영, 2010; 최숙기, 2013, 조병영, 2014). 구체적으로는 필자의 권위와 정보 출처가 비교적 안정적이고 확실하게 제공되던 전통적 독서 상황과 달리 새로운 문식성 환경에서의 독자는 정보 신뢰성 확보를 위해 교차 검증, 출처 확인, 정보의 전문성과 최신의 정보인지의 확인 등을 보다 엄격하게 확인하고 평가할 수 있는 능력을 갖추어야 하는 것이다. 그러나 현재의 독서 평가는 인쇄 기반의 지필 평가(paper and pencil test)의 성격이 더욱 강하며 이러한 새로운 문식성 환경을 반영한 독서 평가의 실현은 현재로서는 거의 이루어지지 않은 실정이다.

## 2.3 학생 독자의 독서 문제 진단과 피드백의 부재

독서 능력의 세분화의 문제나 실제적 독서 맥락에서 독서 능력을 평가해야 한다는 문제, 새로운 문식성의 환경을 고려하여 중점을 두어야 할 신 문식성의 요소를 독서 평가에 반영해야 한다는 문제 등의 문제는 독서 평가를 구성하고 설계하는 단위에서 논의되는 쟁점에 해당한다. 그러나 더욱 본질적인 문제는 학생들의 독서 능력을 진단하고 이에 대한 독자들의 독서 문제를 범주화하여 교수적 피드백을 제공하여 줄 수 있는 지에 대한 문제는 보다 더 본질적인 측면에서 논의될 필요가 있다.

국가 수준이나 지역, 학교 단위에서 실시하는 표준적이고 공식적인 독서 진단 평가가 현재 부재한 상황일 뿐 아니라 교실 단위에서 학생 개별적인 독서 문제를 진단하고 이에 대한 교수적 피드백을 제공하여 주는 사례는 거의 찾아보기 어렵다. 독서 성취 검사가 아니라 학생들의 독서의 문제를 체계적으로 진단하기 위한 독서 진단 평가의 부재는 독서 문제를 실제로 탐색하지 못하고 이를 토대로 한 교수적 피드백이나 학습 처치를 시행하지 못하는 결과를 초래하는 것이다.

독서 성취 평가와 독서 진단 평가는 그 목적과 기능에 있어 분명한 차이를 보인다. 그러나 국내에서 시행되는 대부분의 대단위 평가는 공식적인 평가 영역에서 시행되는 독서 평가는 독서 성취 평가의 성격이 강하다. 실제 후속적인 학습 설계에 있어서도 독서 기능 영역별 분리 문항의 총점을 기반으로 한 성취 수준 정보를 토대로 학생들에게 학습의 방향을 안내한다. 그러나 국내에서 시행되는 독서 평가의 접근은 다분히 전체적이고 집단적 성격에 독서 성취 수준에 대한 도달 정보를 수집하기 위한 경우가 많고 독서 능력 자체를 실제로 평가하기보다 국어 영역에서 읽기(독서)에 해당하는 문항을 통해 학생들의

독서 성취도를 평가하는 것이 일반적이다.

독서 진단 평가는 학생의 독서 능력에 대한 강점과 약점을 판별하는 데 주요한 목적을 두는 것이다. 학생들의 독서 점수에 대한 정보나 집단 내 순위 정보를 파악하는 것이 아니라 독서 능력 발달 상의 특정한 취약점이나 이에 대한 교육적 처리를 계획하기 위해 시행되는 평가이므로 그 목적 상의 차이가 분명하다. 독서 진단 평가는 개별 학생들이 지닌 독자 특성, 즉 독서 프로파일을 구성하는 데 기여하는 것으로 독자 프로파일이란 개별 학생 독자의 읽기 관련 기능 및 전략에 대한 강점과 약점 정도를 특성화할 수 있도록 하는 다양성의 정도(variability)를 의미하며, 이를 변별한 하위 진단 요인으로 음운 인식, 해독, 유창성, 이해(독해나 청해) 등을 포함한다(이영아·최숙기, 2011).

미국의 경우에는 대표적인 표준화 독서 진단 도구인 Comprehensive Test of Phonological Processing(Wagner, Torgesen & Rashotte, 1999), Peabody Picture Vocabulary Test(Dunn, 1990), Woodcock-Johnson III Diagnostic Reading Battery(Woodcock, Mather, & Schrank, 2004) 등이 있다. 또한 비용과 접근성 면에서 가장 대중적으로 활용되는 진단 도구 Informal Reading Inventory 중에서 Qualitative Reading Inventory-5(Leslie & Caldwell, 2006) 등이 있다.

이 밖에도 학생 독자들의 독서 문제를 상시 점검하고 이에 대한 즉시적이면서도 효과적인 교수적 피드백을 제공하는 경우 역시 매우 현재 우리나라 독서 평가의 주요한 문제 가운데 하나이다. 학생들의 실제적 독서 능력을 평가할 수 있는지의 문제와 함께 독자들의 독서 문제를 범주화하고 이를 고려한 교수적 피드백이나 학습을 위한 피드백은 매우 중요한데 학생들이 학습 과정을 수행하는 가운데 수시 평가를 실시하여 학생들의 수준을 점검하고 반응에 대한 실제적 피드백을 제공함으로써 독자의 문제를 진단하고 성찰하고 이에 대한 학습 전략과 계획을 수립할 수 있도록 하는 독서 형성 평가(formative assessment)의 활용이나 교실 단위의 평가(classroom based assessment)를 통해 학생의 독서 문제가 단어 인식, 철자 판별 등의 해독 차원의 문제인지 읽기 속도와 정확성에 관한 읽기 유창성의 문제인지, 글의 정보 파악 및 중요도 평정, 독서 상황별 독서 전략 선정과 활용상의 문제인지에 대한 구체적이고 즉시적인 진단과 평가를 실시하고 이에 대한 교수적 피드백을 제공하는 방안이 마련될 필요가 있다.

### 3. 독서 평가의 개선 방향

#### 3.1. 실제성과 독서의 과정과 결과를 통합한 독서 평가의 실현

독서 평가의 실제성(authenticity)과 독서가 실현되는 과정과 결과를 통합적으로 평가하는 방안은 독서 수행 평가의 적용을 확대하는 것을 통해 실현 가능하다. 의도적인 독서 능력의 세분화와 이에 따른 결과 중심의 평가를 극복하면서 자연스럽게 않은 독서 상황을 극복하기 위해서는 독서의 실제성을 확대한 수행 평가 개발과 적용을 확대하는 것이 중요하다. 이러한 접근은 최근 정부의 학교 평가 정책과도 그 방향성이 일치한다. 2011년 교과부는 학교 평가 개선을 통한 창의 인성 교육의 본질 실현이라는 목적 하에 「중등학교 학사관리 선진화 방안(교과부, 2011. 12)」을 발표하였고, ‘평가방법의 질적 개선’을 위해 수행 평가의 정착을 유도하는 방안을 구체화하였다.

독서 평가의 지향점과 학교 평가에 대한 정책적 요구가 합의된 상황에서 독서 수행 평가를 통한 독서 평가의 개선 방안을 모색하는 데 주목해야 할 것은 독서 수행 평가 과제 개발의 타당도와 수행 평가 상황에서의 신뢰도를 제고하는 데 있다. 독서 수행 평가 과제의 세부 유형은 독후 감상문이나 서평 쓰기, 요약문 작성하기, 독서 토론, 독서 모의재판, 역할극 등을 들 수 있다. 이들 독서 수행 평가 가운데 작문 영역 간 통합성이 높은 요약문, 감상문, 서평 쓰기 과제는 학생들의 글에 대한 이해 수준을 문어적 텍스트를 통해 체계적으로 점검할 수 있는 장점을 지닌다.

| 독서와 작문 영역 간 통합성 높음 | 독서와 화법 영역간 통합성 높음 |
|--------------------|-------------------|
| 요약문 작성하기           | 역할극(연극)           |
| 독서 감상문             | 독서 토론             |
| 서평 쓰기              | 독서 모의재판           |

<그림 1> 독서와 타 영역 간의 통합성 여부에 따른 분류

본 논의에서는 독서와 작문 영역 간의 통합성이 높은 독서 수행 평가 과제를 통해 독서의 실제성과 독서의 과정과 결과를 통합할 수 있는 평가 방안에 대해 모색해 보고자 한다. 흔히 글의 내용 파악과 이해(reading comprehension) 능력을 평가하기 위해 읽은 내용을 다시 말해보기(retelling), 요약하기(summary writing), 독후감 저널(response journal), 독서 토론(reading discussion), 이해 점검 문항 등을 활용한다. 이 중 요약하거나 독서 감상문의 경우는 글을 읽고 이해한 바를 글로 변환하여 기록하는 비아식의 수행 평가로 문어적 반응을 통해 독자들의 이해 수준이나 정확도를 총체적으로 점검할 수 있는 장점을 지닌다. 화법 간의 통합 평가는 즉시적 확인과 평가를 수행하는 부담이 있고 독서의 본질적 내용 파악이나 이해 해석의 한 국면이 강조되어 독서 전반에 대한 총체적 평가를 실시하는 데는 상대적으로 제약이 있다. 또한 영역 간의 통합성이 강하여 실제 평가의 국면이 영역별로 이원화되므로 독서 평가로 한정하기보다 의사소통의 통합 능력을 측정하는 데 더 유의미할 수 있다.

요약문이나 독후감 평가는 독자의 글의 내용 파악과 이해도를 문어적 반응을 통해 총체적이면서도 분석적으로 평가할 수 있다는 장점이 있다. 그러나 요약문 작성 과제나 독후감 평가의 효과적 시행을 위해 고려해야 할 사항이 있다. 특히, 독서 감상문은 수행 평가에 가장 널리 사용되는 일반화된 평가 방식으로 인식되고 있어 평가 개선을 위한 새로운 접근으로 보기 어렵다. 그러나 독서 감상문을 통해 독서 감상문이라는 장르나 유형에 대한 학생과 교사 사이의 정확한 과제 인식이 없는 상황에서 자유롭게 작성하여 제출하고 이에 대해 교사는 글에 대한 기본적인 줄거리나 느낌, 감동이나 교훈, 자신의 경험과의 연결을 중심으로 작성한 바를 평가하고, 글의 분량, 글의 조직이나 표현에 대한 평가 요소를 추가하여 평가를 실시하고 있다. 좋은 독후감이란 주요 정보에 대한 이해, 텍스트에 대한 깊은 이해, 능동적인 개인의 반응을 포함한 텍스트라는 표상을 학생과 교사가 인식하고 있지만 해석과 감상의 정확성과 적절성, 다양성 등에 대한 교수적 피드백은 거의 제공되지 않고 있다.

결국 독서 수행 평가로 가장 일반적으로 사용되고 있지만 교수적 환류를 통한 교육 기능이 소거된 평가로 이루어진다는 측면에서 글을 읽고 학생 독자의 해석과 반응을 체계적으로 평가하고 교수적으로 피드백해줄 수 있는 평가로의 전환이 요구된다.

이러한 측면에서 Mason et al. (2006)의 해석적 글쓰기(Essay for Text Interpretation)의 평가 방법을 참조할 필요가 있다. 이 연구는 ‘어린왕자’ 소설을 읽고 이탈리아 고등학교 11학년 52명 학생들이 쓴 해석적 글쓰기를 작성한 것에 대한 평가 기준을 제시하고 있다. 이 평가 기준은 Schraw(2000)가 제시한 문학에 대한 이해와 반응에 관한 주제, 비판, 개인적 해석과 반응의 범주를 제시하였다. 문학 작품에 대한 해석적 글쓰기에 대한 평가로 학생들의 글에 대한 요약과 반응을 주제, 평가, 개인적 범주로 나누고 이에 대한 평가를 실시함으로써 학생들에게 요약, 해석, 감상 등에 대한 교수적 피드백을 가능할 수 있도록 안내한다.

<표 2> 해석적 글쓰기 평가 영역과 수준(Mason et al. ,2006 재구성)

| 평가 범주       | 개념   | 하위 영역                          |  |
|-------------|--|--------------------------------|--|
| 주제적 반응      | 텍스트에 언급되어진 정보들을 다양한 형태로 정교화 하는 것                     | ① 다시이야기                        | 글에 포함된 정보의 진술  |
|             |  | ② 텍스트를 기반으로 정교화                | 정보에 소개된 내용의 정교화  |
|             |  | ③ 상징에 대한 해석                    | 인물이나 사건에 대한 상징적 해석   |
|             |  |                                | [평가 예시]<br>1점: 장미꽃은 인간과 동물이 서로 관심을 갖고 교감을 하는 것을 상징한다.<br>2점: 나는 '본질적인 것은 눈으로 볼 수 있는 것이 아니다'란 문구에 대해 인간은 육체적이거나 외양적인 측면으로 판단되어서는 안 되며 내면의 심성이나 마음을 통해 판단될 필요가 있다. 마음을 통해 대상에 대한 진정한 의미와 가치를 발견해야 한다는 것으로 해석하였다. |
|             |  | ④ 가설과 설명 제시                    | 텍스트의 주제나 정보에 대한 설명 제시  |
| ⑤ 주제에 대한 진술 | 텍스트의 중심 주제에 대한 설명                                    |                                |  |
| 평가적 반응      | 텍스트의 주제나 구조뿐 아니라 저자가 제시한 의도를 진술하는 것을                 | ① 저자의 글쓰기 목적과 의도에 대한 설명        | 글의 정보의 명확성이나 어려운 정도에 관한 진술   |
|             |  | ② 저자의 글쓰기 목적과 의도에 대한 설명        | 글의 정보의 명확성이나 어려운 정도에 관한 진술   |
|             |  | ③ 텍스트 구조에 대한 비평적 분석            | 글의 조직이나 구성에 관한 진술  |
| 개인적 반응      | 텍스트에 대한 독자들의 반응에 대해 진술하는 것                           | ① 흥미와 몰입에 대한 진술                | 읽기에 대한 흥미나 몰입, 관심에 관한 진술   |
|             |  | ② 인지적 반응                       | 독자의 생각에 관한 진술  |
|             |  | ③ 정서적 반응                       | 글의 감정이나 정서적 반응에 관한 진술.   |
|             |  | ④ 텍스트, 인물, 사건에 대한 공감           | 글의 인물, 사건에 관한 독자의 공감 등이 반영된 진술   |
|             |  | ⑤ 독자의 경험과 텍스트의 아이디어(idea) 간 관계 | 글의 인물, 사건에 관한 독자의 공감 등이 반영된 진술   |
| 평가 수준       | 총체적 수준 진술문   |                                |  |
| 수준 0        | 텍스트에 대한 해석이 전혀 없음                                    |                                |  |
| 수준 1        | 상징 또는 주요 주제의 해석을 하지 않고 텍스트를 그대로 진술함                  |                                |  |
| 수준 2        | 상징 또는 주요 주제는 해석을 하지 않고 상징, 사건 또는 인물에 대한 부분적인 해석만 있음. |                                |  |
| 수준 3        | 상징 또는 주요 주제에 대한 해석이 제시되어 있음.                         |                                |  |
| 수준 4        | 상징 또는 주요 주제에 대한 정교한 해석이 제시되어 있음.                     |                                |  |
| 수준 5        | 개인적인 경험에 통합되어 하나 이상의 주제의 해석을 정교하게 함                  |                                |  |

<표 2>에서 반응 평가에 대해 1점과 2점(무반응은 0점)에 대한 준거 예시를 지정함으로써 독후감상

문에서 학생들의 요약, 해석, 반응의 수준을 체계적으로 평가하고 실제 수준을 학생들과 교사가 인식할 수 있도록 도움을 줄 수 있다. 또한 6단계의 총체적 수행 수준의 경우에도 작품에 대한 실제 평가 예시문이 포함되어 있어 요약, 감상, 반응별 독자 수준 정보를 범주화할 수 있다. 이처럼 독자 수행 평가의 다양한 접근과 시도도 중요하지만 독자 능력의 본질적 향상과 독서의 실제성, 독자 과정과 결과의 통합적 평가를 실현하기 위해서는 현행의 독자 수행 평가 가운데 독서를 통한 내용 파악과 이해에 대한 과제 목적과 평가 기준을 명료하게 하고 수행 평가를 통해 실제 학생들이 독자 능력을 향상시킬 수 있는 방안을 통해 독자 수행 평가의 효과성을 높이는 방안이 모색될 필요가 있다.

### 3.2. 새로운 문식성 환경을 반영한 디지털 독자 평가의 실현

새로운 문식성 환경에서 요구되는 문식성 요소는 다양한 매체 언어에 대한 이해와 의미 구성, 다양한 매체를 활용한 정보 습득과 소통의 방식에 관한 것이다. 이를 위해 영상, 이미지, 프레임, 소리, 문자 들로 구성된 복합 양식 텍스트, 다양한 관점과 정보를 내포한 다문서 혹은 인터넷 하이퍼텍스트 등과 단일한 언어 양식으로 구성된 인쇄 텍스트를 동시에 독자 평가의 대상 제재로 포함할 필요가 있다. 또한 새로운 문식성 환경에서 요구되는 독자 능력은 1) 정보를 탐색하여 독자 자료와 경로를 스스로 생성하는 능력, 2) 찾아 읽기나 전방 추론적 읽기를 통해 효율적으로 정보를 파악하는 능력, 3) 정보 신뢰성과 적절성을 평가하며 읽는 능력, 4) 독자 목적이나 상황에 맞게 다수의 텍스트를 하나의 종합된 정보 단위로 요약하고 구성하는 능력, 5) 다양한 매체 자료를 통해 구성한 정보를 공유하고 소통하는 능력까지를 포함할 수 있다.

<표 2> 새로운 문식성에서 반영할 수 있는 LESC 기반의 디지털 독자 평가 요소  
(최숙기, 2015 출판중)

| LESC 요소           | 독자 평가 요소                           | 세부 요소   |
|-------------------|------------------------------------|---|
| 1. 정보 탐색적 읽기 (L)  | 1) 주요 검색어를 떠올리고 이를 입력하여 자료를 찾는 능력  | -검색에 적합한 키워드 사용 능력,<br>-검색 엔진 결과의 추론 능력,<br>-질문에 대한 답과 관련한 정보를 가진 웹사이트 주소를 찾고 공유하는 능력                                 |
|                   | <b>2) 검색한 자료를 읽는 능력**</b>          | -다양한 검색 엔진 결과로부터 내용 추론 능력   |
| 2. 정보 분석 및 평가 (E) | 1) 정보 출처의 신뢰성 평가                   | -웹사이트 저작자 파악<br>(저작자의 정보에 대한 전문성 수준 평가, 저작자의 관점, 목적 평가)<br>-최신 자료 여부 파악(출판일, 업데이트, 개발 시기)<br>-문서 형태 파악(논문, 기사, 보고서 등) |
|                   | 2) 정보의 적절성 평가                      | -논리적 설명과 근거가 제시된 정보인지 파악, 적절성 평가<br>-이러한 관점을 지지하는 다른 자료들이 풍부한지를 통한 타당성 평가   |
| 3. 정보 종합(s)       | 1) 자신의 말로 수집한 정보의 요약 제시            | 웹사이트에서 읽기 목적에 맞게 핵심 내용을 요약  |
|                   | 2) 다양한 문서 자원을 활용하여 수집한 정보를 통합하여 조직 | 읽기 목적에 맞게 논증을 위하여 각 웹사이트의 정보를 종합하고 재구성  |
| 4. 정보 소통(C)       | 1) 예상 독자 고려하여 소통                   | 블로그(혹은 소통 매체)를 읽는 독자들의 특성을 고려하기<br>-성별, 정치 성향, 나이, 학교급, 흥미나 관심, 배경지식 수준, 학력, 사회 문화적 배경                                |
|                   | 2) 다양한 문서 자원을 매체를 활용한 전달           | 효과적으로 전달하기 위해 활용할 수 있는 매체 자원은?<br>(그림, 도표, 사진, 동영상, 등등)<br>-효과적으로 전달하기 위한 구성 및 표현 방법은?                                |

# 1 정보 탐색하며 읽기(예시)

## 정보 검색 결과 예측하며 읽기

### 4. 인터넷에서 정보를 검색한 결과를 예측해보자.



[연령대별 권장 수면시간, 청소년 수면 시간 부족하면 어떤 현상 일어날까?](#)  
2015.02.03 | 

출처: <http://www.ahatv.co.kr/news/articleView.html?idxno=298507>

- (1) 링크 제목을 고려해 볼 때 이 사이트에는 어떤 정보들이 포함되어 있을까?
- (2) 링크 제목을 고려해 볼 때 이 사이트의 정보는 필요한 정보일까?
- (3) 그렇게 생각한 이유를 말해보자.

### 5. 검색 결과로 제시된 링크 가운데 유용한 정보가 포함되었다고 생각된 링크를 클릭해보자.

- (1) 웹페이지 읽기 전략을 고려하며, 웹페이지에 제시된 글을 읽어보자.

| 웹페이지 읽기 전략  |
|---|
| • 웹페이지의 글을 먼저 꼼꼼히 읽지 말고, 어떤 정보가 포함되어 있는지 훑어 읽어보자        |
| • 웹페이지의 제목이나 소제목을 먼저 살펴보고 유용한 정보가 있는지 예측해보자.            |
| • 웹페이지의 동영상, 그림, 그래프, 차트, 표를 먼저 살펴보고 유용한 정보가 있는지 예측해보자. |
| • 웹페이지에 필요한 정보나 핵심어가 포함되었는지 찾아 읽어보자.                    |

- (2) 기사문 작성을 위해 필요한 정보가 포함되었는가?
- (3) 유용한 정보가 포함되지 않았다면, 검색어(키워드)를 수정하여 다시 검색해보자.



#### 이럴 땐 이렇게!

인터넷을 통해 찾은 정보가 유용하지 않다면 검색어를 수정하거나 연관 검색어 정보를 활용하여 정보를 계속해서 찾아보자.

### 6. 인터넷 검색을 통해 유용한 정보를 찾았으면 자료를 정리해보자.

- (1) 문서창 등에 웹사이트 상의 정보와 주소를 복사하여 붙여 넣어 보자.
- (2) 필요한 정보를 프린터로 인쇄하여 보자.
- (3) 찾은 정보 출처를 기록하기 쉽도록 인터넷 즐겨찾기나 북마크에 웹사이트를 저장해보자.

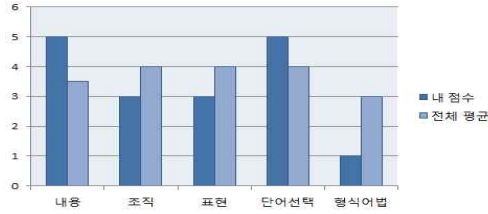


### 3.3. 독자의 프로파일링과 교수적 피드백을 내재한 독서 평가 실현

독서 평가의 본질은 학생들의 독서 수준과 독서 능력 발달 상의 주요 특성을 탐색하고 이를 실제적으로 개선하기 위한 교육적 정보를 마련하는 데 있다. 이에 학생들의 독서 평가 결과 보고는 교육적 환류 효과가 매우 큰 것이므로 이에 대한 체계적 보완이 필요하다. 일반적으로 학생들의 독서 수준은 총체적 점수(holistic rating)와 분석적 점수(analytic rating)의 방식으로 제시될 수 있다. 예를 들어, 총체적 점수는 ‘요약문 수행 평가에 대한 학생의 총점은 25점 만점에 17점’이라고 할 때 해당된다. 분석적 점수는 요약문 수행 평가 기준인 내용, 조직, 표현, 단어 선택, 형식 및 어법 영역별 점수를 각각 보고할 때 해당한다. 또한 학생들의 수준은 성취수준이나 등급 정보 등을 통해서도 보고 가능하다(최숙기, 2015).

그러나 학생들의 요약하기와 관련한 능력을 향상시키기 위해서는 학생들이 전체 집단의 50% 수준이나 성취수준이 C등급이란 정보만으로는 학생들의 독서 학습에 실제적으로 도움을 줄만한 정보로는 한계를 보인다. 예를 들어, 중심 내용을 판단하는 능력은 충분하지만 자신의 말로 다시 진술하여 작성하지 않고 글에 의존하여 명시적 정보를 그대로 나열한다든지, 세부적 예시를 중요 정보에 포함하여 요약하는 경우가 있다든지 독서 목적에 초점화한 정보 요약하기가 안된다던가 하는 세부적인 독서 평가 정보가 학생들에게 제공될 필요가 있는 것이다. 이에 독자의 독서 수행에 관한 특성 분석(강점과 약점, 수준 정보, 독서 능력별 숙달 정보)을 포함한 독자의 프로파일링에 기반한 독서 평가 결과 보고와 후속적 교수 학습의 계획을 수립할 수 있는 교육적 정보를 내재한 교수적 피드백이 반영된 독서 평가를 실현할 필요가 있다.

<표 5> 요약문 수행 평가의 평가 결과 보고의 예시(최숙기, 2015)

| 국어과 평가 결과 보고 요소                     | 평가 결과 보고의 실제  |  |  |         |             |    |  |  |  |    |   |    |  |       |   |         |   |       |    |    |    |         |    |    |     |
|-------------------------------------|---|--|--|---------|-------------|----|--|--|--|----|---|----|--|-------|---|---------|---|-------|----|----|----|---------|----|----|-----|
| <p>요약문 수행의 성취수준</p>                 | <p><b>【요약문 쓰기 총체적 평가 결과】</b><br/>                     나의 점수: 17점<br/>                     나의 수행 점수 범위는<br/>                     0-----17-----25<br/>                     나는 성취수준 C에 속하며 전체 집단의 60% 수준에 위치한다.</p>  |  |  |         |             |    |  |  |  |    |   |    |  |       |   |         |   |       |    |    |    |         |    |    |     |
| <p>요약문 수행의 세부 요소별 수준 정보 및 숙달 정보</p> | <p><b>【요약문 쓰기 분석적 평가 결과】</b></p> <table border="1" data-bbox="651 488 1238 689"> <thead> <tr> <th>요약문 평가 요소</th> <th>점수</th> <th>전체 반 평균</th> <th>요약 수행 숙달 수준</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>내용</td> <td>5점</td> <td>3.5점</td> <td>숙달</td> </tr> <tr> <td>조직</td> <td>3점</td> <td>4점</td> <td>부분 숙달</td> </tr> <tr> <td>표현</td> <td>3점</td> <td>4점</td> <td>부분 숙달</td> </tr> <tr> <td>단어 선택</td> <td>5점</td> <td>4점</td> <td>숙달</td> </tr> <tr> <td>형식 및 어법</td> <td>1점</td> <td>3점</td> <td>미숙달</td> </tr> </tbody> </table>   | 요약문 평가 요소  | 점수   | 전체 반 평균 | 요약 수행 숙달 수준 | 내용 | 5점   | 3.5점   | 숙달   | 조직 | 3점  | 4점 | 부분 숙달  | 표현    | 3점  | 4점      | 부분 숙달   | 단어 선택 | 5점 | 4점 | 숙달 | 형식 및 어법 | 1점 | 3점 | 미숙달 |
| 요약문 평가 요소                           | 점수  | 전체 반 평균  | 요약 수행 숙달 수준  |         |             |    |  |  |  |    |   |    |  |       |   |         |   |       |    |    |    |         |    |    |     |
| 내용                                  | 5점  | 3.5점   | 숙달   |         |             |    |  |  |  |    |   |    |  |       |   |         |   |       |    |    |    |         |    |    |     |
| 조직                                  | 3점  | 4점   | 부분 숙달  |         |             |    |  |  |  |    |   |    |  |       |   |         |   |       |    |    |    |         |    |    |     |
| 표현                                  | 3점  | 4점   | 부분 숙달  |         |             |    |  |  |  |    |   |    |  |       |   |         |   |       |    |    |    |         |    |    |     |
| 단어 선택                               | 5점  | 4점   | 숙달   |         |             |    |  |  |  |    |   |    |  |       |   |         |   |       |    |    |    |         |    |    |     |
| 형식 및 어법                             | 1점  | 3점   | 미숙달  |         |             |    |  |  |  |    |   |    |  |       |   |         |   |       |    |    |    |         |    |    |     |
| <p>요약문 수행 평가에 대한 진단 정보</p>          | <table border="1" data-bbox="620 927 1275 1704"> <thead> <tr> <th>요약문 평가 요소</th> <th>평가 요소 설명</th> <th>나의 강점</th> <th>나의 약점</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>내용</td> <td>◎ 글의 중심 생각 및 주제를 파악할 수 있는가?<br/>◎ 글의 중요 정보와 그렇지 않은 정보를 구분할 수 있는가?</td> <td rowspan="5">글의 중심 생각(주제)을 정확히 파악하며, 글의 중요 정보와 그렇지 않은 정보를 잘 판별할 수 있으며 글의 화제나 핵심어를 잘 파악한다.<br/><b>중심 내용을 파악하며 요약하며 글을 읽는 기능은 훌륭함.</b></td> <td rowspan="5">글의 중심 생각이 잘 전달되도록 글의 조직하거나 <b>자신의 언어로 재진술하여 표현하는 능력은 부족함.</b> 또한 요약문의 분량도 지나치게 길고 <b>맞춤법이나 띄어쓰기가 매우 부족함.</b></td> </tr> <tr> <td>조직</td> <td>◎ 글의 구조나 논리적 순서를 파악할 수 있는가?<br/>◎ 글의 구조나 논리적 순서로 중요 정보를 요약할 수 있는가?</td> </tr> <tr> <td>표현</td> <td>◎ 글의 중요 정보를 그대로 진술하지 않고 자신의 언어로 재진술하여 요약할 수 있는가?</td> </tr> <tr> <td>단어 선택</td> <td>◎ 글의 화제 및 핵심어를 파악할 수 있는가?<br/>◎ 글의 화제 및 핵심어를 사용하여 글의 중심생각을 효과적으로 요약하고 진술할 수 있는가?</td> </tr> <tr> <td>형식 및 어법</td> <td>◎ 적절한 분량과 올바른 표현 관습(맞춤법, 구두점, 인용 등)을 사용하여 요약문을 작성할 수 있는가?</td> </tr> </tbody> </table> | 요약문 평가 요소  | 평가 요소 설명   | 나의 강점   | 나의 약점       | 내용 | ◎ 글의 중심 생각 및 주제를 파악할 수 있는가?<br>◎ 글의 중요 정보와 그렇지 않은 정보를 구분할 수 있는가? | 글의 중심 생각(주제)을 정확히 파악하며, 글의 중요 정보와 그렇지 않은 정보를 잘 판별할 수 있으며 글의 화제나 핵심어를 잘 파악한다.<br><b>중심 내용을 파악하며 요약하며 글을 읽는 기능은 훌륭함.</b> | 글의 중심 생각이 잘 전달되도록 글의 조직하거나 <b>자신의 언어로 재진술하여 표현하는 능력은 부족함.</b> 또한 요약문의 분량도 지나치게 길고 <b>맞춤법이나 띄어쓰기가 매우 부족함.</b> | 조직 | ◎ 글의 구조나 논리적 순서를 파악할 수 있는가?<br>◎ 글의 구조나 논리적 순서로 중요 정보를 요약할 수 있는가? | 표현 | ◎ 글의 중요 정보를 그대로 진술하지 않고 자신의 언어로 재진술하여 요약할 수 있는가? | 단어 선택 | ◎ 글의 화제 및 핵심어를 파악할 수 있는가?<br>◎ 글의 화제 및 핵심어를 사용하여 글의 중심생각을 효과적으로 요약하고 진술할 수 있는가? | 형식 및 어법 | ◎ 적절한 분량과 올바른 표현 관습(맞춤법, 구두점, 인용 등)을 사용하여 요약문을 작성할 수 있는가? |       |    |    |    |         |    |    |     |
| 요약문 평가 요소                           | 평가 요소 설명  | 나의 강점  | 나의 약점  |         |             |    |  |  |  |    |   |    |  |       |   |         |   |       |    |    |    |         |    |    |     |
| 내용                                  | ◎ 글의 중심 생각 및 주제를 파악할 수 있는가?<br>◎ 글의 중요 정보와 그렇지 않은 정보를 구분할 수 있는가?  | 글의 중심 생각(주제)을 정확히 파악하며, 글의 중요 정보와 그렇지 않은 정보를 잘 판별할 수 있으며 글의 화제나 핵심어를 잘 파악한다.<br><b>중심 내용을 파악하며 요약하며 글을 읽는 기능은 훌륭함.</b> | 글의 중심 생각이 잘 전달되도록 글의 조직하거나 <b>자신의 언어로 재진술하여 표현하는 능력은 부족함.</b> 또한 요약문의 분량도 지나치게 길고 <b>맞춤법이나 띄어쓰기가 매우 부족함.</b> |         |             |    |  |  |  |    |   |    |  |       |   |         |   |       |    |    |    |         |    |    |     |
| 조직                                  | ◎ 글의 구조나 논리적 순서를 파악할 수 있는가?<br>◎ 글의 구조나 논리적 순서로 중요 정보를 요약할 수 있는가?   |  |  |         |             |    |  |  |  |    |   |    |  |       |   |         |   |       |    |    |    |         |    |    |     |
| 표현                                  | ◎ 글의 중요 정보를 그대로 진술하지 않고 자신의 언어로 재진술하여 요약할 수 있는가?  |  |  |         |             |    |  |  |  |    |   |    |  |       |   |         |   |       |    |    |    |         |    |    |     |
| 단어 선택                               | ◎ 글의 화제 및 핵심어를 파악할 수 있는가?<br>◎ 글의 화제 및 핵심어를 사용하여 글의 중심생각을 효과적으로 요약하고 진술할 수 있는가?   |  |  |         |             |    |  |  |  |    |   |    |  |       |   |         |   |       |    |    |    |         |    |    |     |
| 형식 및 어법                             | ◎ 적절한 분량과 올바른 표현 관습(맞춤법, 구두점, 인용 등)을 사용하여 요약문을 작성할 수 있는가?   |  |  |         |             |    |  |  |  |    |   |    |  |       |   |         |   |       |    |    |    |         |    |    |     |
| <p>요약문 수행 개선을 위한 교수적 피드백</p>        | <p><b>【요약문을 잘 쓰기 위한 방법】</b><br/>                     요약하기는 글의 중요 정보를 분류하여 효과적으로 기억하는 활동임. 요약문은 요약하기를 통해 파악된 중요 정보를 글의 구조나 논리적 순서를 고려하여 글의 형태도 재구성하는 활동임. 요약문도 중심 내용을 잘 전달되도록 하는 완결된 형식을 갖춘 글쓰기의 한 형태임을 인식하고 조직과 표현, 어법 등을 고려하여 요약문을 작성하는 방법을 익히고 연습할 필요가 있음.</p>  |  |  |         |             |    |  |  |  |    |   |    |  |       |   |         |   |       |    |    |    |         |    |    |     |

## 참고 문헌

- 김희경 외 (2014), 『창의인성교육을 위한 학생평가 가이드북 개발』, 한국교육과정평가원 보고서 CRE 2014-5.
- 이순영(2010). “디지털 시대의 청소년 독자와 비판적 읽기”, 『독서연구』 제24집, pp. 87~109.
- 이영아·최숙기(2011). 『읽기 부진 진단 및 보정 교육 연구: 북미 사례를 중심으로』, 한국교육과정평가원 보고서 RRO 2011-10.
- 조병영(2014). 21세기 문식 환경과 인터넷 읽기 전략 -인터넷 텍스트 환경의 부정확성의 문제와 비판적 읽기, 『한국어교육학회 학술발표논문집』, pp. 79-94
- 최숙기(2011), “Rasch 모형을 활용한 요약문 평가 준거 개발 및 타당도 분석”, 『독서연구』 제25집, pp. 415~451.
- 최숙기(2015). “디지털 교과서를 활용한 국어과 평가 개선 방안 연구”, 『교원교육』 제31권, pp.1~27.
- 최숙기(출판중). 『청소년 온라인 독자의 LESC 독해 처리 과정 모형에 기반한 읽기 교수 학습 프로그램 개발 연구』. 한국연구재단 신진 연구 최종 보고서(NRF-2013S1A5A8021696).
- 최숙기 외(2015). 『학생 성장을 위한 평가 시스템 개선 및 평가모델 개발연구 : 국어(한문)』, 한국과학창의재단 보고서 2014 - 0342.
- Judith W. Irwin(2012) 천경록 · 이경화 · 서혁 역. 『독서교육론』, 박이정.
- Afflerbach, P., Cho, B.-Y., & Kim, J. (2011). The assessment of higher order thinking skills in reading. In G. Schraw (Ed.), *Current perspectives on cognition, learning, and instruction: Assessment of higher order thinking skills* (pp. 185-215). Omaha, NE: Information Age Publishing.
- Alderson, J.C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barrett, T. C. (1976). Taxonomy of reading comprehension. In R. Smith & T. C. Barrett, *Teaching reading in the middle grades* (pp. 51-58). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Delany, P., & Landow, G.P. (Eds.). (1991). *Hypermedia and literary studies*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Leu, D.J., Castek, J., & Hartman, D. (2006). *Evaluating the development of scientific knowledge and new forms of reading comprehension during online learning*. Retrieved from [www.newliteracies.uconn.edu/ncrel\\_files/FinalNCRELReport.pdf](http://www.newliteracies.uconn.edu/ncrel_files/FinalNCRELReport.pdf).
- McMillan, James H. (2011). *Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Standards-Based Instruction*, 5th Edition. Pearson/Australia.
- Mason, L., Scirica, F., & Salvi, L. (2006). Effects of beliefs about meaning construction and task instructions on interpretation of narrative text. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 411-437.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Oller, J. W. (1979). *Language tests at school: A pragmatic approach*. London: Longman.
- Schraw, G. (2000). Reader beliefs and meaning construction in narrative text. *Journal of Educational Psychology*, 92, 96-106.

## “독서 영역 평가의 쟁점과 발전적 방안”에 대한 토론문

이순영(고려대학교)

최숙기 교수님의 “독서 영역 평가의 쟁점과 발전적 방향”은 현행 독서 평가의 문제점을 검토하여 그 이면에 내재된 쟁점을 확인하고, 이를 해결하기 위한 방안을 제시하는 연구입니다. 우리 교육에서 평가는 교수학습의 결과인 동시에 교수학습 전반을 견인하는 가장 강력한 동력이라는 점에서 볼 때, 현재 시행되고 있는 독서 평가의 방법을 개선하고자 하는 본 연구의 중요성은 매우 크다고 생각합니다.

국어교육 분야에서 평가를 개선하고자 하는 논의는 1990년대 후반에 본격화 되었던 것으로 기억합니다. 이 시기에 수행 평가가 도입되면서 지필 선다형 결과 중심의 국어과 평가에 대한 비판적인 논의가 활발했습니다. 그러나 이러한 논의는 수행 평가가 학교 현장에 투입된 이후 시행의 한계를 극복하지 못하면서 위축되었습니다. 이후 국어과 평가에 대한 연구는 현재 시행되는 평가 방법의 문제점은 누구나 인정하지만 이를 대체할 ‘실현 가능한 구체적 대안을 제공하지 못하는 한계’로 인해 답보 상태였다고 생각됩니다. 이런 맥락에서 볼 때, 평가의 ‘실제성’과 ‘현실성’을 고려하여 독서 평가의 발전적 방안을 제안하고자 한 본 연구는 도전적인 작업이라고도 볼 수 있습니다. 연구 작업을 마무리 하시는 데 조금이라도 보탬이 되고자 토론자로서 몇 가지 질문을 여쭙고자 합니다.

1. 이 연구의 ‘독서 평가’는 구체적으로 어떠한 독서 평가이고, ‘독서 평가의 문제’도 구체적으로 어떠한 독서 평가에 대한 문제인가? : 본 연구는 독서 평가의 쟁점과 개선 방안을 다루고 있습니다. 학회의 대주제가 ‘국어과 평가’임을 고려해 볼 때, 이 연구의 핵심 대상은 국어 교과에서 시행되는 읽기나 독서 영역의 평가로 추측됩니다. 그러나 논문을 읽어보면 광의의 독서 평가와, 보다 협의의 국어과 독서(읽기) 평가의 범주를 넘나들고 있다고 생각됩니다. 토론자는 독서 평가의 문제점과 쟁점을 지적하고 대안을 제시하기 위해서는 (본 논문의 크기를 고려해 볼 때) 독서 평가의 범위를 한정할 필요가 있다고 생각합니다.

독서 평가는 ‘목적(선발, 진단, 측정·확인 등)-방법(수행형, 선택 응답형 등), 매체(지필 평가형, 온라인 평가형 등)-시행 주체·단위(국가, 시·도, 교육청, 학교, 교사, 학부모, 특정 기관 단위)-평가의 대상’ 등에 따라 수없이 다양한 종류가 있습니다. 예를 들어, 수능 ‘국어’의 독서 평가와, 단위 학교의 중간·기말고사 내 독서 평가와, 방과 후 독서동아리의 교사가 시행하는 독서 평가는 모두 독서 평가이지만 매우 상이한 목적과 성격을 갖고 있습니다. 개별 독서 평가의 문제점-쟁점-대안은 각 평가 본래의 성격과 목적에 따라 상이하게 접근할 필요가 있습니다. 토론자는 이런 이유로 2장에 세 가지로 제시된 독서 평가의 문제도 ‘독서 평가’의 범위를 재설정 한 후 다시 접근할 때 보다 구체적으로 확인이 가능하다고 생각합니다. 본 연구에서 문제와 쟁점 확인은 곧 대안을 위한 기초 작업이기 때문에 이 작업이 매우 중요하다고 생각합니다.

2. 연구에서 제안하는 독서 평가의 개선 방향에 대하여 : 연구자는 독서 평가의 개선 방향을 크게 세 가지로 제안하고 있습니다. 이와 관련하여 하위 질문을 드리고자 합니다.

(1) 개선 방향 1에 대하여 : 연구자는 ‘독서 평가의 실제성’과 ‘독서의 과정-결과를 통합한 평가의 실현’을 위하여 <그림 1> 전·후에 다양한 독서 수행 평가 과제를 제안하고 있습니다. <그림 1> 앞에 제시된 독후감상문이나 서평, 요약문, 독서 토론, 독서 모의재판, 역할극은 널리 알려진 수행 평가의 과제들이고, 연구자가 본 연구에서 대안으로 강조하고자 한 바는 <그림 1>과 그 뒤에 제시된 ‘독서와 작문 영역 간의 통합성이 높은 독서 수행 평가 과제(예: retelling, 요약하기, 독후감 저널, 독서 토론 등)’라고 생각됩니다.

이와 관련하여 토론자는 독서 평가의 문제를 개선하기 위하여 ‘독서와 타 영역 간의 통합성 여부’가 핵심이 될 필요가 있는지 의문입니다. 특히 독후감이나 요약하기와 같은 독서-작문 통합 수행 평

가 과제들은 독서 능력보다는 작문 능력 평가라는 비판을 받아 왔습니다. 연구자가 강조한 1) 독서 활동의 실제성(authenticity)과 2) 독서의 과정+결과 평가를 위해서라면 독서와 타 영역의 통합을 통한 대안보다 다른 접근이 우선시 될 필요는 없는지 궁금합니다.

**(2) 개선 방향 2에 대하여 :** 개선 방향 2에는 변화하는 문식 환경에 따른 디지털 독서 평가의 방법(예; LESC)을 제안하고 있습니다. 독서 능력 자체가 새롭게 규정되고 있는 요즘 주목할 만한 주제라 생각합니다. 그러나 LESC와 같은 디지털 독서 평가의 방식이 국어 교과에서 본 논문의 기조인 '실제성'과 '현실성'을 획득하기 위해서는, 무엇보다도 1) 여기서 평가하고자 하는 독서 능력에 대한 정립과 함께, 2)구체적인 평가 방법(능력에 대한 측정 방법, 점수화 작업, 독자의 행위에 대한 해석, 평가의 전 과정에 대한 시행·관리) 개발이 필수적이라고 생각합니다. 이에 대해서는 연구자의 설명을 더 듣고 싶습니다.

**(3) 개선 방향 3에 대하여 :** 독자의 프로파일링과 교수적 피드백은 '평가 방법'이라기보다는 '평가 결과의 보고' 측면의 논의라 생각합니다. 평가 결과의 환류(feedback)라는 측면에서 개선 방향 3의 대안은 매우 중요한 지적이라고 생각합니다. 연구자께서 조금 더 구체적인 방안이나 사례를 소개해 주시면 도움이 될 것 같습니다.

토론문을 작성하면서 행여 연구 결과를 오독하지는 않았는지 걱정이 앞섭니다. 여러 선생님들의 이해를 구하며 토론을 마칩니다. 감사합니다.

# 작문 영역 평가<sup>1)</sup>의 쟁점과 발전 방안

## - 학교단위의 작문평가를 중심으로 -

박종임(한국교육과정평가원)

|    |  |
|----|--|
| 차례 | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 머리말</li> <li>2. 작문 영역의 성취기준과 평가도구의 타당도</li> <li>3. 작문평가의 채점기준</li> <li>4. 작문평가의 채점자 신뢰도</li> <li>5. 맺음말</li> </ol> |
|----|--|

### 1. 머리말 - 학교단위 작문평가의 현황

지난 1960년대 이후부터 현재까지 국내 작문교육은 다방면으로 연구되어왔고, 이 과정에서 작문교육의 교육내용이 체계화되었고 작문교육 고유의 교수-학습 방법 또한 다양하게 제안되었다. 그러나 그간의 연구 성과에도 불구하고 작문평가에 관한 연구와 관심은 여전히 부족한 상황이다. 국어과 영역 내에서도 말하기나 작문과 같이 수행이 특히 중요한 영역의 평가는 평가 과정 전반이 번거롭고, 평가 결과에 대한 신뢰도 문제가 뒤따르기 때문에 가장 많은 연구와 논의가 요구되는 부분이다. 그렇다면 그 중요성에도 불구하고 우리나라에서 작문평가에 대한 관심이 저조했던 원인이 무엇일까? 다양한 원인이 있겠지만 그 중에서도 우리나라 대단위 평가에서 이루어지고 있는 작문평가의 현실을 들 수 있다.

사실 우리나라의 경우 국가수준 평가에서 시행되는 작문평가의 방법이 작문교육에서 추구하는 작문평가의 방향이 일치하지는 않는다. 작문교육에서는 작문능력의 핵심을 실제로 글을 쓰는 능력으로 보고, 교육과정이나 학습내용이 학생으로 하여금 실제로 글을 쓰는 능력을 신장시키는 것을 중심으로 설계되어 있으나, 대학수학능력시험이나 학업성취도평가와 같은 국가수준의 시험의 작문평가는 신뢰도 문제와 경제적 효율성 등의 문제로 인하여 선택형 문항을 사용하고 있기 때문이다. 결국 작문평가와 관련하여 생산되는 다양한 담화와 논의가 가장 표준화된 형태의 국가단위 평가 상황에서 제대로 반영되기 어려운 현실이므로, 작문평가는 국어과의 시급한 논의의 대상에서 비껴나는 경향이 있었다.

물론 작문평가의 타당성과 신뢰성이 확보된 이후에 대단위 평가에서 시행되는 것이 가장 이상적이나, 다른 관점에서 보면 대단위 평가에서 작문평가가 어떠한 방식으로 이루어질 것인가가 먼저 결정되면 이에 따라서 작문평가의 발전이 오히려 가속화될 수도 있다. 예를 들어 대단위 평가에서 작문평가가 직접 평가 방식으로 이루어지게 되면 평가영역과 평가기준에 대한 논의에서부터, 표준화된 평가도구의 개발, 채점자 신뢰도 확보 방안, 컴퓨터 기반 작문평가 등 다양한 측면에서의 연구가 촉발되고, 이에 따라 학교에서 이루어지는 작문평가 또한 동시에 개선되는 효과가 있기 때문이다.

이러한 대단위평가의 상황과 달리, 최근 학교 현장의 평가 방식은 급격한 변화의 국면을 맞이하고 있다. 지난 2011년 12월에 교육과학기술부(현재의 '교육부')에서는 '중등학교 학사관련 선진화 방안'을 발표하면서 '서술형평가의 확대'와 '수행평가의 확대', '성취평가제 도입'과 같이 학생평가의 선진화를 도모함에 따라서, 지난 3년간 학교 현장에서의 학생평가가 '서열 중심의 평가, 결과 중심의 평가, 지필 중심의 평가'에서 '절대평가, 과정평가, 수행평가'로 급격하게 변화하고 있는 것이다. 이러한 변화가 국어과에

1) 논의에 들어가기에 앞서 '작문평가'와 '작문 영역 평가'를 구별하고자 한다. '작문평가'는 일반적인 작문능력의 평가를 모두 포함하지만 '작문 영역 평가'는 국어교과의 하위 영역으로서의 작문평가를 의미하는 것으로 보고자 한다. 따라서 본고에서는 '작문 영역 평가'를 논의함에 있어서 국어과 교육과정 및 성취기준을 기반으로 한 학교단위의 평가로 한정하고, '작문 영역 평가'를 줄여서 이하 '작문평가'로 기술하고자 한다.

도 영향을 주고 있는데 그 예로 2014년도 전라북도 교육청의 ‘학업성적관리 시행지침’을 들 수 있다. 이 지침에서는 국어과의 평가에서 ‘읽기·국어지식·문학’의 경우 지필평가(70%)로, ‘말하기·듣기’와 ‘쓰기’의 경우 수행평가(각 10%, 20%)를 권장하고 있다. 이에 따르면 1학기의 1차 국어과 지필시험이 35%의 비중이라면, 쓰기 수행평가는 20%의 비중으로 결코 적은 비중이 아닌 것이다<sup>2)</sup>.

특히 이러한 학생평가의 변화는 성취평가제의 도입과 더불어서 더욱 가속화되고 있다. 성취평가제의 주요 골자는 학생의 해당 성취기준에의 도달 정도를 평가함으로써 의미없는 무한 경쟁 체제의 평가를 지양하고자 하는 것이다. 성취평가제가 과거의 절대평가 도입과 다른 점은 최종 점수 산출 방식은 유사하나, 성취평가제에서는 성취기준의 도달 정도의 파악에 더욱 초점이 맞추어지면서 학교 교사들로 하여금 ‘성취기준-교수·학습-평가’의 연계성을 강조한다는 점이다. 이에 따라 해당 성취기준을 가장 타당하고 신뢰롭게 평가하기 위한 교사들의 전문성이 요구되고, 수행의 성격이 강한 성취기준은 수행평가로 평가되어야 한다는 인식이 강화되면서 성취기준에 근거한 평가도구와 채점기준 개발이 중요해지고 있는 것이다.

이러한 변화에 따라 그간 교육과정이나 성취기준, 평가도구에 관심이 소홀했던 현장 교사들이 적극적으로 교육과정과 성취기준을 들여다보게 되었고, 성취기준을 학교 실정에 맞게 재구성하기 위한 노력을 보이고 있다. 또한 해당 성취기준을 평가하기에 가장 타당한 평가도구가 무엇인지에 관심을 가지게 되었다. 이러한 측면에서 특히 작문 영역에서는 성취기준의 특성에 따라서 지필평가 내에서도 서술형 문항이 더욱 확대되고, 수행평가 방법으로 평가되는 비율이 증가함에 따라, 국어교사의 평가권과 채점의 신뢰도 확보의 중요성이 더욱 부각될 전망이다.

그러므로 본고에서는 성취기준 기반의 작문평가를 중심으로 하여, 학교단위에서 이루어지는 작문평가의 쟁점이 무엇이고, 앞으로 해결해야 하는 과제가 무엇인지를 살펴보고자 한다. 특히 ‘작문 영역의 성취기준과 평가도구의 타당도 문제’, ‘작문평가의 채점기준 문제’, ‘작문평가의 채점자 신뢰도’ 문제에 초점을 두어 논의하고자 한다. 이를 통해서 학교 현장에서 작문평가 전문성 신장을 인하여 홀로 고군분투하고 있는 국어교사들의 어려움에 관심을 가지고, 나아가 학교단위 작문평가에 대한 보다 적극적이고 체계적인 연구 성과가 축적될 수 있기를 기대해 본다.

## 2. 작문 영역의 성취기준과 평가도구의 타당도

평가의 타당도(validity)는 해당 평가도구가 측정하고자 하는 대상을 얼마나 충실하게 측정하였는가의 문제이다. 타당도의 종류는 일반적으로 내용타당도, 예측타당도, 공인타당도, 구인타당도의 네 가지로 구별되는데 이들 타당도 중에서도 ‘내용타당도(evidence based on test content)’는 검사문항이 측정하려고 하는 내용을 얼마나 잘 대표하고 있느냐를 나타내는 것으로(한국교육평가학회, 2004), 이는 객관적 데이터로 입증되기 보다는 교과 전문가에 의해서 검사가 측정하고자 하는 속성을 제대로 측정하고 있는지를 주관적으로 판단해야 하는 부분이다. 학생평가에서 타당도는 주로 교수·학습 과정에서 설정했던 교육목표나 성취기준에 기반하여 판단하게 되므로 교과타당도(curricular validity)와 교수타당도(instructional validity)로 구분하기도 한다(성태제, 2009). 교과타당도는 검사가 교육과정에서 설정하고 있는 내용을 얼마나 잘 포함하고 있느냐의 문제이고, 교수타당도는 교수·학습 중에 가르치고 배운 내용이 얼마나 포함되었느냐의 문제이다.

지금까지 작문평가의 타당도와 관련해서는 주로 넓은 범주에서의 평가방법의 타당도 문제인 직접평가와 간접평가의 방법적 측면에서의 논의가 주를 이루었다. 그러나 학교에서 이루어지는 작문평가의 경우, 평가를 단순히 직접평가와 간접평가로 구분하여 논의하기에는 한계가 있다. 교과로서 작문 영역 평가의

| 평가방법<br>(반영비율) | 지필 평가 (70%) |             | 수행 평가 (30%) |            |             | 원점수/과목평균<br>/(표준편차) | 성취도<br>(수강자수) |
|----------------|-------------|-------------|-------------|------------|-------------|---------------------|---------------|
|                | 1차<br>(35%) | 2차<br>(35%) | 말하기<br>(5%) | 듣기<br>(5%) | 쓰기<br>(20%) |                     |               |
| 1 김길동          | 33.20       | 31.50       | 4.40        | 4.80       | 17.60       | 92/82.1(10.1)       | A(452)        |
| 2 나민주          | 28.00       | 29.70       | 5.00        | 4.00       | 14.00       | 81/82.1(10.1)       | B(452)        |

타당도 문제는 직접평가와 간접평가의 방법에서 더 나아가서, 작문 영역의 성취기준을 기준으로 하여 평가의 타당도를 살펴보아야 하기 때문이다. 그러므로 학교단위의 작문평가에서 평가되어야 하는 대상이 반드시 작문 수행 능력이라는 인식, 또는 작문평가에서 선택형 문항을 사용하면 무조건 타당도가 떨어진다는 인식 또한 전환될 필요가 있다. 학교단위의 작문평가에서는 성취기준의 성격에 따라서 해당 성취기준이 지필평가로도 충분히 평가가 가능하다면 선택형 문항도 높은 수준의 타당도를 가질 수 있기 때문이다.

게다가 최근에는 성취평가제<sup>3)</sup>가 도입되면서 학기별 평가계획서 작성 시에 각 교과와 성취기준과 코드를 기입하고, 성취기준에 따른 평가방법을 정하여 이를 공시하도록 하고 있어서 성취기준에 근거한 타당도의 문제가 더욱 부각될 전망이다. 아래 <표 1>은 학교에서 학기단위로 공시해야 하는 평가계획표의 예시이다. 성취기준별로 지필평가와 수행평가 방법을 미리 정하고, 더 구체적으로 지필평가의 경우에는 선택형 문항과 서답형 문항까지도 미리 선정해야 한다. 또한 수행평가의 경우 평가요소와 배점을 미리 선정해야 한다.

<표 1> 국어과 작문 영역 평가계획표 예시(7~9학년)

| 단원명        | 교육과정내용   | 성취기준   | 평가방법          |               |
|------------|--|--|---------------|---------------|
|            |  |  | 지필평가<br>(70%) | 수행평가<br>(30%) |
| 3. 글이 지닌 힘 | 2935. 학교나 지역 사회에서 일어난 일에 대해 문제해결 방안이나 요구 사항을 담은 글을 쓴다. | 2935-1. 건의하는 글의 특성을 설명할 수 있다.                  | ○             |               |
|            |  | 2935-2. 요구 사항과 문제해결 방안을 중심으로 건의할 내용을 정리할 수 있다. | ○             |               |
|            |  | 2935-3. 요구 사항과 문제해결 방안을 담아 건의하는 글을 쓸 수 있다.     |               | ○             |

성취평가제의 시행에 따라서 이러한 평가 계획에 성취기준을 명확하게 기입해야 하고, 이러한 내용이 정보공시의 대상이 되면서 그동안 간과했던 교육과정이나 성취기준에 대한 현장교사들의 관심이 높아지고 있다. 그러나 작문 영역에서 설정한 성취기준, 혹은 교육목표에 근거한 평가도구의 타당도 측면은 막연하게 현장 교사들의 개인적 경험과 판단에 의존하고 있는 상황이다. 그러므로 작문 영역의 성취기준이 적합한 평가도구에 의해서 타당하게 평가되고 있는지에 관한 논의와 점검이 요구되고 있는 상황이다.

평가도구의 타당성과 관련하여 몇 가지 모형이 제안되었는데(Webb, 1997, La Marca et al., 2000, Achieve, 2001 등) 그 중에서 Webb의 모형이 가장 대표적으로 사용되고 있다. 이 모형은 미국의 열 개 이상의 주에서 영어, 수학, 과학, 사회과를 대상으로 사용된 것으로(CCSSO, 2002), 평가도구의 타당성을 판단하기 위해서 성취기준과의 연계성 외에 다양한 측면에서의 연계성을 기준으로 하고 있다. 이 모형에서는 평가도구의 타당성을 판단하는 기준으로 ‘내용(content focus)’, ‘학년 및 연령 적합도(articulation across grades and ages)’, ‘공정성과 평등성(equity and fairness)’, ‘교육적 가치(pedagogical implication)’, ‘적용 가능성(system applicability)’의 다섯 가지를 제안하고 있다. 이 중에서 성취기준과 관련된 연계성은 ‘내용(content focus)’ 기준인데, 이 기준은 해당 성취기준에서 요구하는 인지영역(행동영역)과의 일치도, 성취기준에서 요구하는 지식과 기능과의 일치도에 관한 기준이다. Webb 외에 La Marca et al(2000)의 모형에서도 ‘내용(content)’, ‘심도(depth)’, ‘수행(performance)’에서의 일치(match)를 기준으로 하고 있는데 ‘내용’과 ‘심도’는 성취기준에서 요구하는 지식 또는 수준과의 일치도이고, ‘수행’은 성취기준에서 요구하는 형태의 행동으로 성취기준의 숙달여부를 증명할 수 있는 문항이어야 한다는 것이다. 이처럼 Webb이나 Lamarca의 기준을 토대로 할 때, 성취기준과 평가도구

3) 지난 2011년 12월에 교육과학기술부(현재의 ‘교육부’)는 ‘성취평가제’를 중등학교에 도입하는 것을 주요 골자로 하는 ‘중등학교 학사관리 선진화 방안’을 발표하였다(교육과학기술부, 2011). 이에 따라 중학교와 고등학교 전문교과에는 2012학년도 1학년부터 성취평가제가 적용되었고, 고등학교 보통교과에는 2012~2013년 2년간 시범학교 운영 기간을 거쳐서 2014학년도 1학년부터 점진적으로 도입되고 있다. ‘성취평가제’는 사전에 설정한 성취기준에 학생이 어느 정도 도달하였는가를 평가함으로써 학생이 무엇을 알고 무엇을 할 수 있는지에 관한 구체적인 정보를 제공하는 것에 초점을 두고 있다.





자 한다. 다음 [그림 2]는 국어 I 과목의 성취기준 31018-3에 해당하는 ‘다양한 매체에서 수집한 정보를 통일성 있게 조직하여 글을 쓸 수 있다’에 해당하는 수행평가 과제와 채점기준의 사례이다<sup>4)</sup>.

※ (가)와 (나)는 소비문제에 대해 상반된 입장을 담은 글이다. 이 중, 자신이 긍정하는 입장을 선택하여 소비문제에 대한 자신의 주장을 <조건>에 따라 서술하시오.

<조 건>

- 주장을 뒷받침할 수 있는 근거를 2가지 이상 들 것.
- 사전활동에서 찾은 정보를 활용하여 주장의 사례로 제시할 것.
- 500~600자(띄어쓰기 포함)

| 영역 | 평가기준                     | 배점 |
|----|--------------------------|----|
| 내용 | 조건에 맞게 근거를 제시하고 있음.      | 8  |
|    | 주장이 타당하게 제시되어 있음.        | 4  |
| 표현 | 분량을 준수하고 맞춤법에 어긋나지 않음.   | 1  |
|    | 내용 전개에 논리성과 일관성을 갖추고 있음. | 2  |

[그림 2] 작문 수행평가 채점기준 사례

위 [그림 2]의 수행평가 문항과 채점기준이 근거로 하는 성취기준 교육과정 내용을 살펴보면 다음과 같다.

풍부하고 정확한 내용을 갖추어 대상을 설명하거나 자신의 생각을 논리적으로 전달하는 글을 쓰기 위해서는 다양한 매체에서 정보를 수집하여 **작문 상황에 맞게 선별하고 조직**해야 한다. 글의 **종류, 독자, 매체** 등에 따라 적절한 정보와 그 조직 방식이 달라질 수 있다. 특히 글의 내용을 조직하는 원리인 **통일성과 응집성**에 유의하여 글을 쓰도록 한다.

그러므로 ‘작문 상황에 맞는 정보의 선별과 조직’, ‘통일성과 응집성을 고려한 글의 조직’이 주요한 평가요소가 되어야 한다. 그러나 위 채점기준에 의하면 ‘내용’ 영역의 평가기준에서 ‘조건에 맞게 근거를 제시하고 있음’에 8점을 부여하고 있고, <조건>에서는 주장을 뒷받침할 수 있는 근거를 2가지 이상 들 것과 사전활동에서 찾은 정보를 활용하여 주장의 사례로 제시할 것이 이에 해당하는 것이므로 학생이 근거나 사례를 들기 위해 수집한 정보가 적절한 것인지, 수집한 정보의 조직 방식이 적절한 것인지에 대해서는 성취도를 파악하기 어렵다.

또한 성취기준과 채점기준 간의 연계성 측면에서 주목해야 할 또 다른 부분은 성취기준에서 설정하고 있는 글 유형과 채점기준의 연계성이다. 다음 [표 2]는 현행 교육과정 7~9학년군에서 제시하고 있는 작문 영역의 교육과정 내용과 관련된 글 유형들을 나열한 것이다.

4) 인천광역시(2014), 성취기준에 따른 국어교과 수행평가 예시집, pp.44~45.

| 교육과정 내용   | 글 유형(또는 매체) |
|---|-------------|
| 2932. 설명하고자 하는 대상이나 개념에 맞게 적절한 설명 방법을 사용하여 독자가 이해하기 쉽게 글을 쓴다. | 설명문         |
| 2933. 관찰, 조사, 실험한 내용을 절차와 결과가 드러나게 보고하는 글을 쓴다.                | 보고하는 글      |
| 2934. 의견의 차이가 드러나는 문제에 대해 타당한 근거를 들어 주장하는 글을 쓴다.              | 주장하는 글      |
| 2935. 학교나 지역 사회에서 일어난 일에 대해 문제해결 방안이나 요구 사항을 담은 글을 쓴다.        | 건의하는 글      |
| 2936. 자신의 삶과 경험을 바탕으로 독자에게 감동이나 즐거움을 주는 글을 쓴다.                | 수필          |
| 2937. 자신의 삶을 성찰하고 계획하는 글을 쓴다.                                 | 자서전         |
| 2938. 영상 언어의 특성을 살려 영상으로 이야기를 구성한다.                           | 영상물         |
| 2939. 매체의 특성이 쓰기의 내용과 형식에 미치는 영향을 고려하여 글을 효과적으로 쓴다.           | 블로그         |

<표 2> 7~9학년 작문 영역 현행 교육과정 내용 및 글 유형

위 <표 2>에 제시된 글 유형은 설명문을 비롯하여 보고하는 글, 주장하는 글, 건의하는 글, 수필, 자서전, 영상물, 블로그 등의 다양한 글 유형과 매체를 포함하고 있다. 이에 따르면 7~9학년 동안 여덟 가지 이상의 글 유형에 대한 평가도구와 채점기준이 필요한 것이다. 그러므로 다양한 글 유형, 다양한 매체에 대해서 평가요소와 채점기준이 마련될 필요가 있다.

또한 각 글 유형내에서도 교육과정에서 의도하는 학습내용에 보다 최적화된 채점기준이 필요하다. 예를 들어, 예를 들어 다음 [그림 3]의 채점기준은 설명문 채점기준(Spandel & Culham, 1996)으로, ‘내용, 조직, 표현, 단어선택, 형식 및 어법’과 같은 일반적인 설명문의 평가요소에 근거하여 채점기준이 마련되어 있어서 작문 영역에서 자주 사용되고 있다. 이러한 채점기준은 설명문과 관련하여 다양한 작문 과제에 두루 부합한다는 장점이 있다.

| 평가 요인           | 평가 기준   |
|-----------------|---|
| 내용              | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 5점: 글의 중심 내용(주제)이 명료하며 독자의 주의를 끈다. 세부적인 내용들은 전체적인 중심 내용(주제)과 부합한다.</li> <li>○ 3점: 글의 중심 내용(주제)이 다소 명확하지 못하다. 글 전체의 중심 내용(주제)과 부합하지 않은 세부 내용이 들어 있다.</li> <li>○ 1점: 글의 중심 내용(주제)이 잘 드러나 있지 않다. 세부 내용은 글의 전체적인 중심 내용과 잘 어울리지 않는다.</li> </ul>                 |
| 조직              | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 5점: 글 내용의 특성을 고려하여 조직되었으며, 중심 내용이 잘 드러나도록 조직되었다. 내용의 순서나 구조가 독자가 이해하기 쉽도록 되어 있다.</li> <li>○ 3점: 글 내용의 특성은 고려하였으나 글의 구조가 명확하게 드러나지 않는다. 독자가 이해하는 데 어려움이 따른다.</li> <li>○ 1점: 글 내용의 특성이 고려되지 않았으며 글의 구조가 명확하게 드러나지 않는다. 독자가 이해하는 데 어려움이 따른다.</li> </ul>       |
| 표현<br>(어조 및 태도) | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 5점: 독창적이며 흥미롭게 표현되어 있으며 독자가 쉽고 정확하게 이해할 수 있도록 표현되었다. 필자의 주체적인 목소리도 드러난다.</li> <li>○ 3점: 독자가 쉽게 이해할 수 있도록 표현되었으나 독창성이나 흥미는 다소 떨어진다. 필자의 주체적인 목소리도 잘 드러나지 않는다.</li> <li>○ 1점: 내용만을 기계적으로 나열하여 글의 생동감이 떨어지며 흥미를 주지 못한다. 독자가 쉽게 이해할 수 있도록 표현되지 않았다.</li> </ul> |
| 단어<br>선택        | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 5점: 내용을 정확히, 흥미롭게, 자연스럽게 전달할 수 있는 단어가 선택되었다.</li> <li>○ 3점: 대체적으로 단어 선택이 내용 전달에 무리가 없으나 부적절한 단어들 포함되어 있다.</li> <li>○ 1점: 내용을 전달하는 단어가 매우 제한적이며 단어의 선택이 풍부하지 못하다.</li> </ul>  |
| 형식 및<br>어법      | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 5점: 표준적이며 모범적인 쓰기 형식이 잘 드러나 있다(어법, 구두점, 철자, 단락 구분 등).</li> <li>○ 3점: 제한된 범위에서만 글의 표준적 형식이 확인된다.</li> <li>○ 1점: 철자, 구두점, 문법에서 잘못된 것이 많아 내용을 파악하며 읽는 것이 어렵다.</li> </ul>  |

[그림 3] Spandel & Culham(1996)의 설명문 채점기준 (출처: 박영민, 2010)

그러나 성취기준에 근거하여 이루어지는 학교단위의 작문평가에서는 성취기준과의 연계성이 보다 높은 채점기준이 요구된다. 예를 들어 국어과 7~9학년의 교육과정에서 의도하고 있는 설명문에서 주요하게 학습해야 하는 내용은 설명하고자 하는 대상에 따라서 ‘개념 정의, 부연 상술, 예시, 인용, 비교와 대조, 분석 등’의 설명 방법을 사용하면서 설명문을 쓰는 것에 초점이 맞춰져 있다. 그러므로 이러한 교육과정 내용과 채점기준과의 연계성을 높이기 위해서는 일반적인 설명문 채점기준에서 더 나아가, 적절한 설명 방법을 제대로 사용하고 있는지를 평가할 수 있는 채점기준이 마련되어야 할 것이다.

이러한 측면에서 작문 영역의 평가에 가장 적합한 채점기준은 앞서 살펴본 Spandel & Culham(1996)과 같은 일반적인 글 유형에 따른 채점기준과 성취기준이 의도하는 학습내용이 통합된 채점기준이다. 작문평가에서 널리 알려져 있는 채점기준의 유형은 총체적 채점기준(holistic rating scale), 분석적 채점기준(analytic rating scale), 주요 특성 채점기준(primary trait rating scale)이다(Weigle, 2002). 이들 채점기준 중에서 총체적 채점기준이나 분석적 채점기준은 국내에도 일반적으로 알려져서 자주 사용되는 채점기준이다. 그러나 성취기준과 연계성이 높은 작문 채점기준을 개발하기 위해서는 주요 특성 채점기준 중에서도 ‘과제별 주요 특성 채점표(prompt-specific primary trait rating)’(Lloyd-Jones, 1977)에 주목할 필요가 있다. Lloyd-Jones는 작문 과제에서 의도하고 있는 특정 기능(skill)이 있다면 이에 대한 학생의 강점과 약점을 보다 정확하게 평가할 수 있는 채점기준표가 필요하다고 주장하였다. 이에 따라 과제별 주요 특성 채점기준은 과제와 지시문에서 특별히 강조하는 과제를 얼마나 수행했는지에 초점을 맞춘다. 주요 특성 채점표는 글의 전반적인 완성을 고려해야 하는 일반적인 작문평가에는 적절하지 못하기에 많이 알려지지 않았지만, 작문 영역의 특정 성취기준을 기반으로 하여 성취기준에서 요구하는 특정 기능이나 수행 능력에 대한 성취도를 평가하기에는 더욱 적절한 채점기준이다.

## 4. 작문평가의 채점자 신뢰도

수행평가의 방식으로 이루어지는 작문 직접평가는 글 채점 과정에서 채점자의 주관성이 개입되는 채점자 중재 평가이기 때문에 다양한 채점 오류를 발생시킬 수 있다(McNamara, 2000). 또한 수행평가에서는 평가 과제와 채점자에 의한 점수 차이가 전체 점수 차이의 1/3~2/3 정도를 차지할 정도로 심각한 비중으로 나타난다고 알려져 있다(Linacre, 1989). 그러므로 학생들의 작문 능력을 정확하게 평가하기 위해서는 작문평가 도구의 타당도를 확보하는 것도 중요한 문제이나, 작문 채점자의 신뢰도 문제를 해결해야 한다는 과제가 여전히 남아 있다.

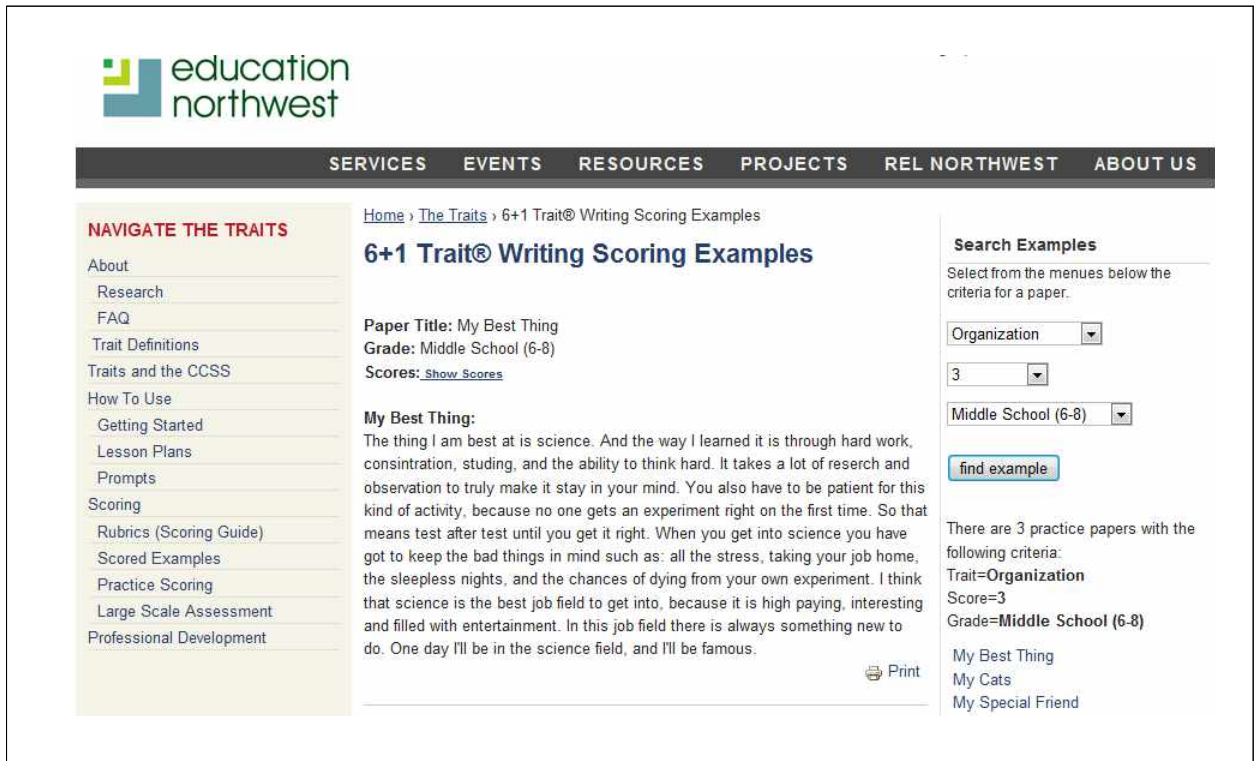
채점자 신뢰도와 관련하여 고전검사 이론에서는 채점자 신뢰도를 채점자간 신뢰도와 채점자내 신뢰도로 나누어서 설명한다. 채점자간 신뢰도는 한 편의 글을 두 사람 이상의 채점자가 독립적으로 채점했을 때, 각 채점 결과 간의 일치도를 의미한다. 반면에 채점자내 신뢰도는 한 명의 채점자가 시간차를 두고 동일한 글을 반복해서 채점했을 때의 두 채점 결과 간의 일치도를 의미한다. 채점자내 신뢰도는 또 다른 관점에서는 한 명의 채점자가 여러 편의 글을 채점할 때, 모든 글에 동일한 엄격성을 지속적으로 적용해 가는가의 문제로 보기도 한다. 실제 학교 현장에서 국어교사 한 명이 여러 편의 글을 채점하는 경우가 많다는 것을 고려하면, 후자의 채점자내 신뢰도가 더욱 중요하다고 볼 수 있다.

이러한 채점자 신뢰도의 문제는 작문평가의 방법을 전환시키는 원인이 될 만큼 중요한 문제가 되었다. 미국의 경우 1950~1960년 대에는 평가의 신뢰도를 높이기 위해서 직접평가를 지양하고, 간접평가 방법을 더욱 권장하기도 했다. 그러나 채점의 신뢰도 문제 때문에 평가의 타당성을 포기하는 것은 오히려 교육적 측면에서 손실을 초래했다는 인식이 확산되면서 다시 작문 직접평가가 장려되었고, 채점자 신뢰도 문제는 완벽하게 해결할 수는 없지만 이에 따른 오류를 최소화하는 방향으로 지속적인 노력이 이루어졌다.

국외의 경우 대단위평가에서 작문 직접평가가 시행되기 때문에 채점자 신뢰도를 확보하는 것에 있어서 우리나라보다 관심이 크고, 이에 따라 채점자 훈련 프로그램이 발달되어 있다. 물론 우리나라는 아직까지 대단위 작문평가를 시행하고 있지 않기 때문에 채점자 훈련에 대한 요구나 필요성이 그리 시급한

것은 아닐 수도 있다. 그러나 학교단위 평가에서도 수행평가가 더욱 확대되고 있는 현행의 추세에서 국어교사로 대표되는 작문 채점자의 신뢰도가 중요한 문제가 될 수 있다. 그러므로 국어교사들의 작문 채점에서의 전문성을 신장시키기 위한 노력이 요구된다.

한 예로 아래 [그림 4]와 같은 웹사이트를 들 수 있다. 이 사이트에서는 국어교사의 작문채점 전문성을 지원하기 위해서 다양한 채점기준을 제공하고, 학생이 직접 쓴 글을 웹사이트를 통해서 축적하고 공유하여 교사의 채점 전문성을 지원하고 있다.



[그림 4] 작문 평가 지원 웹사이트 사례

(출처: [http://apps.educationnorthwest.org/traits/scoring\\_examples.php](http://apps.educationnorthwest.org/traits/scoring_examples.php))

위 [그림 4]에서 화면의 우측에서 작문 평가의 요소 중 ‘조직(organization)’ 요소를 선택하고, 이 요소에서 3점을 받은 경우, 그리고 6~8학년 학생 수준을 선택하면 이에 해당하는 예시문을 확인할 수 있다. 이러한 예시문을 통해서 평소 학생들의 글을 자주 접하지 않았던 교사도 다양한 학생 글을 경험할 수 있고, 전문 채점자들의 채점 결과와 함께 관련하여 학생글의 수준을 파악할 수 있으므로 이후 작문 평가에서의 채점 신뢰도를 향상시키는 것은 물론, 나아가 국어교사로서의 전반적인 평가 전문성을 신장시킬 수 있다. 또한 각 채점자가 글에 대해서 부여한 논평을 읽고, 위와 같은 점수를 부여한 이유와 학생에게 제공할 수 있는 질적 피드백의 사례 또한 제공되고 있다.

이 외에도 다양한 작문 채점자 훈련 프로그램이 있다. 그 중에서도 경제성을 고려한 온라인 훈련 방식과 개별 채점자를 대상으로 하는 개별 채점 피드백 방식이 채점자 훈련의 주요한 방법으로 부각되고 있다. 채점자 훈련의 예로 DELNA(Diagnostic English Language Needs Assessment)에서 이루어지는 온라인 작문 채점자 훈련(Elder et al., 2005; Elder et al., 2007; Knoch, 2010)을 살펴보고자 한다.

DELNA는 영어를 모국어로 사용하지 않는 외국인 학생들을 위해 마련된 영어 평가 프로그램으로, 쓰기 채점자 훈련이 함께 이루어지고 있는 것이 특징이다. 이러한 시험을 실시하고 있는 Auckland 대학의 채점자 훈련 프로그램의 주요 목적은 채점자가 스스로 자신의 채점을 점검할 수 있도록 피드백을 제공하는 것이다. 이 프로그램은 이전에 전문 채점자들에 의해서 채점된 결과를 바탕으로 마련한 채점 예시문(benchmark writing sample)이 포함되어 있다. 총 25개의 예시문이 있는데 이들 예시문은 각 평가 요소별로 모든 수준의 쓰기 능력을 대표하는 예시문으로 구성되어 있다. 또한 예시문에는 전문 채점자

들의 논평이 달려 있어서 각 글이 받은 점수의 근거와 글의 수준에 대한 설명을 자세하게 참고할 수 있다.

이러한 온라인 채점자 훈련 프로그램에서는 자신의 채점 결과와 전문 채점자의 채점 결과를 비교함으로써 자신의 채점 결과를 점검하고 스스로 조정해 가는 것이다. 프로그램이 제공하는 과정을 따라가면서 개별 채점자는 자신의 채점 특성 정보를 확인할 수 있고, 이러한 정보를 바탕으로 하여 자기 점검과 조절을 수행하면서 채점자 신뢰도를 개선할 수 있다. 이러한 온라인 채점자 훈련은 각 채점자가 전문 채점자들의 채점 결과와 차이가 발생하지 않을 때까지 반복적으로 채점 훈련을 하도록 하고 있다.

이처럼 작문평가에서 채점자 신뢰도 문제는 중요한 영역임에도 불구하고 아직까지 연구가 부족한 실정이다. 특히 작문 채점자 교육에 관한 연구는 아주 소수에 불과하고, 소수의 연구 또한 주로 영어과를 중심으로 이루어지고 있는 실정이다. 작문 영역의 평가에서 수행을 중요시하는 성취기준에 대해서는 직접평가의 형태, 즉 수행평가를 권장하면서도 막상 국어교사의 채점 전문성 신장에 대한 관심은 낮고, 이에 따라 작문평가를 시행하는 국어교사들은 채점 신뢰도에 대한 큰 부담을 지고 가야하는 상황이다.

작문평가에서 국어교사의 채점자로서의 전문성이 갖추어지지 않는다면, 평가 결과에 대한 민원을 최소화하는 데에 급급하여 수행평가를 꺼리거나 지침에 의해 최소한의 수행평가를 시행하더라도 채점기준을 지나치게 수량화하여 작문평가의 취지를 살리지 못할 우려가 크다. 그러므로 국어교사의 채점 신뢰도 문제는 작문평가에서 교사의 평가권을 확보하고 보호하는 측면에서도 아주 중요한 요소이다. 또한 학교단위 평가의 주요 목적이 학생의 능력을 정확하게 평가하여 피드백을 제공함으로써 해당 성취기준에 대한 성취도를 향상시키는 것에 있으므로, 작문 영역에서 학생의 강점과 약점을 정확하게 판단할 수 있어야 한다는 것이 채점 신뢰도를 개선시켜야 하는 중요한 이유가 되기도 한다.

## 5. 맺음말

작문교육은 작문에 필요한 지식과 기능, 나아가서 이러한 요소들이 종합적으로 구현되는 수행능력까지 가르쳐야 하고 평가해야 하기 때문에 교사들의 입장에서 많은 노력과 부담이 동반되는 영역이다. 이러한 부담은 작문평가의 실제적 국면에서 평가도구의 개발과 채점의 신뢰도 문제로 인하여 더욱 커지게 된다. 게다가 현재 학교평가의 방향은 빠른 속도로 변화하고 있고, 선택형 문항 중심의 지필평가의 비율을 줄이고, 서술형 문항이나 수행평가의 비율을 높이고자 하는 변화가 이루어지고 있다. 그러므로 이러한 변화에 부합하여 국어교사들의 작문평가 전문성을 신장시키기 위한 노력이 필요하다.

이에 본고에서는 성취기준 기반의 작문평가를 중심으로 하여, 학교단위에서 이루어지는 작문평가의 쟁점을 ‘작문 영역의 성취기준과 평가도구의 타당도 문제’, ‘작문평가의 채점기준 문제’, ‘작문평가의 채점자 신뢰도’ 문제로 설정하고 이에 대한 논의를 진행하였다. 작문평가에서 성취기준에 부합하는 타당한 평가도구를 개발하여 학생의 능력을 신뢰롭게 채점하는 것은 가장 중요한 문제이면서도 가장 어려운 문제이다. 그러나 이러한 문제를 해결하는 과정에서 국어교사의 평가 전문성이 신장되고, 국어교사의 평가권이 확보될 수 있으며, 나아가 학교에서 이루어지는 작문평가에 큰 변화를 불러올 수 있을 것이다.

지금까지 작문평가의 연구 영역에서는 주로 작문 수행능력을 전제로 하여 연구가 이루어졌으나, 학교에서 시행되는 작문평가는 작문 영역의 성취기준에 기반하여 지필평가와 수행평가 모두가 중요하게 다루어져야 한다. 그러므로 지필평가의 경우 평가문항과 성취기준의 연계성을 높임으로서 지필평가를 통해서도 학생들이 습득해야 하는 작문의 주요한 지식과 기능에 대한 성취도를 정확하게 확인할 수 있어야 할 것이다. 또한 수행평가의 경우 도구의 타당도를 갖추는 것 외에도 채점의 신뢰도를 높이기 위해서 다양한 노력이 필요할 것이다. 아울러 어떠한 평가든지 평가의 목적은 단순히 학습 결과에 대한 평가가 아닌, 평가 경험 자체가 학습 경험으로 작용하여 학생들의 학습에 도움을 주기 위한 평가라는 인식의 전환이 필요할 것이다.

## 참고 문헌

- 박영목(1999). 작문 능력 평가 방법과 절차, 『국어교육, 99, pp.1~29.
- 박영목(2008). 쓰기 평가 연구의 주요 과제, 『작문연구』, 6, pp.9~37.
- 박영민(2010). 쓰기 지식과 쓰기 동기가 중학생의 설명문 쓰기 능력에 미치는 영향, 『새국어교육』, 84, pp.127~152.
- 성태제(2009). 『교육평가의 기초』, 학지사.
- 인천광역시(2014). 성취기준에 따른 국어교과 수행평가 예시집.
- 정희모(2009). 대학글쓰기 평가의 신뢰도와 타당도 향상을 위한 한 방안, 『작문연구』, 9, pp.277~305.
- 한국교육평가학회(2004). 『교육평가용어사전』, 학지사.
- Achieve, Inc. (2001). *Measuring up - a commissioned report on education assessments for Minnesota*. Washington, DC: Author.
- Council of Chief State School Officers. (2002). Models for alignment analysis and assistance to states. Paper prepared by the Council of Chief State School Officers. Washington, DC: Author.
- La Marca, P., Redfield, D., Winter, P., Bailey, A., & Despriet, L. (2000). *State standards and state assessment systems: A guide to alignment*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Linacre, J. M.(1989), *Objectivity for judge-mediated certification examinations*. Paper presented at annual meeting of the American Education Research Association, San Francisco CA, March.
- Lloyd-Jones, R.(1977). Primary trait scoring. In C. R. Cooper & L. Odell(Eds.), *Evaluating writing: Describing, measuring, judging* (pp. 33~66). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- McNamara, T, F.(2000), *Language Testing*, Oxford University Press, New York.
- Popham, W. J. (2001, April). *Scrutinizing high-stakes test items from an instructional perspective*. Paper presented at the meeting of the National Council on Measurement in Education, Seattle, WA.
- Spandel, V. & Culham, R. (1996). Writing Assessment, In Robert, E., Blum & Judith, A. Alter(Eds.), *A Handbook for Student Performance Assessment in an Era of Restructuring*, ASCD.
- Webb, N.L. (1997). *Criteria for alignment of expectations and assessments in mathematics and science education* (Research Monograph No. 6). Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Webb, N.L., & Smithson, J. (1999, April). Alignment between standards and assessments in mathematics for grade 8 in one state. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Weigle, S. C.(2002), *Assessing writing*, Cambridge, NY : Cambridge University Press.

## “작문 영역 평가의 쟁점과 발전 방안”에 대한 토론문

박혜영(한국교육과정평가원)

최근 중등학교에 도입된 성취평가제는 학교 현장에 많은 변화를 가져왔다. 성취평가제는 말 그대로, 점수로 학생을 서열화하기보다 설정된 성취기준에 도달 여부를 평가의 기준으로 삼는 절대 평가 방식을 표방하고 있다. 또한 결과와 더불어 학생 발달의 과정에 정보를 제공해 줄 수 있는 새로운 평가관(Assessment for teaching and learning)에 기반하고 있다는 특징이 있다. 이에 발표자께서는 성취평가제로 대표되는 중등학교의 평가 환경 변화 속에서 작문 영역 평가가 직면하고 있는 현실적 문제들과 대응 방안, 그리고 향후 작문 교육 연구 과제를 타당하고도 시의적절하게 제기하고 있다고 생각한다. 특히 교육과정에 근거한 학교 수준에서의 타당한 성취기준 설정, 타당하고 신뢰할 수 있는 평가문항 구성과 채점 방안 마련 이슈 등에 관한 발표자의 견해에 깊게 공감한다. 그러나 오늘 제가 맡은 소임이 토론인 만큼, 공감을 표하는 일과 별도로 몇 가지 질문을 통해 논의의 지평을 조금 더 확장하고 심화하는 일에 힘을 보태고자 한다.

### 1. 과정 평가로 작동하기 위한 작문 평가의 채점기준표 상세화 문제와 작문 결과에 대한 피드백 방안

기왕의 논의가 성취평가제라는 새로운 환경에 대응할 수 있는 작문 영역 평가의 방안이라고 할 때, 그리고 성취평가제의 특징 중 하나가 과정 평가라고 할 때, 결과 중심 작문 평가를 넘어 학생의 작문 발달에 대한 의미 있는 정보를 제공할 수 있는 과정 평가로의 작문 평가 방안에 대한 발표자의 고견을 듣고자 한다. 학교 작문 교육의 궁극적 목표는 실제 작문 상황에서 해당 글을 쓸 수 있는 학생의 능력 신장에 있다. 성취평가제의 핵심 취지가 성취기준 도달 여부이고, 작문 성취기준은 “~하는 글을 쓴다.”로 귀결되는 경우가 대부분인지라, 앞으로 학교 작문 평가에서는 일정 비율 이상 에세이 형태의 논술형 문항이 수행평가에서 보다 자주 등장할 것을 기대할 수 있다. 그런데 성취기준 도달 여부를 신뢰할 수 있는 수준에서 평가함과 동시에 논술형 평가에 대한 의미 있는 피드백 제공을 위해서 상세한 채점기준표의 사전 제시가 하나의 방안으로 제안되고 있다. 그러나 현장에서는 오히려 상세한 채점기준표가 학생의 창의적 작문을 방해할 수 있다는 비판이 있는 것도 사실이다. 이와 관련하여 발표자께서 주목하신 글 유형별 상세 채점기준표인 ‘과제별 주요 특성 채점표’ 작성과 피드백에 관한 의견을 여쭙고 싶다.

### 2. 고등학교 작문 평가와 수학능력시험 및 대학입학 논술고사의 평가 불일치 문제

2014년부터 고등학교에도 성취평가제가 적용되고 있다. 주지하는 바와 같이, 성취평가제는 성취기준 도달 여부를 기준으로 한 절대평가와 과정평가를 지향하고 있다. 그러나 대학입학수학능력시험의 경우 작문을 포함한 국어 영역은 여전히 등급화 된 서열 평가 방식(9등급)을 고수하고 있다. 물론 전자는 고등학교 교육과정에 따른 성취기준을 평가 근거로 하고 있고, 수학능력시험은 고등학교 학력을 누적 평가함과 동시에 대학에서의 수학 가능 정도를 평가하는 복합목적 평가라는 점에서 차별점을 찾을 수는 있다. 그러나 동일 학생군을 대상으로 한 두 평가의 서로 다른 평가 관점과 지향은 작문 평가에 부담으로 작용함과 동시에 일정 수준의 연계성은 확보 문제를 제기한다. 이러한 문제는 고등학교 쓰기와 대학 입학 논술형 문항 유형의 차이에서도 발견된다. 예컨대 대학입학 논술형 문항 유형은 단독 주제형, 복합 자료형, 통합 교과형으로 교과 융합의 측면이 있는데, 고등학교 현장에서 이를 어떻게 학교 작문과 연계하여 교육하고 평가할 것인지에 대한 교사들의 혼란과 부담이 크다. 성취평가제 도입에 따른 고등학교 작문 평가에서의 불일치 문제에 대해서 발표자의 견해를 듣고자 한다.

### 3. 교사의 작문 평가 역량 신장과 함께 평가 주체에 대한 대안적 접근도 함께 논의될 필요성

발표자께서 제시하신 성취기준에 대한 치밀한 분석, 타당한 작문 평가 도구의 제작, 신뢰할 수 있는 채점 등은 결국 국어교사의 작문 평가 전문성 신장의 문제로 수렴될 수 있을 것 같다. 교육의 질은 교사의 질을 넘지 못한다는 말처럼 결국 변화하는 학교 평가 환경에서 교사의 평가 전문성은 작문 교육의



성패와 질을 좌우하는 가장 중요한 요인임은 두말할 필요가 없을 것 같다. 그러나 제 교육 현실을 고려할 때, 교사 전문성 신장 방안 연구와 더불어 평가 주체에 대한 대안적 관점도 필요하지 않을까 한다. 예컨대, 최근 ‘성찰’ 개념과 자기 평가 개념을 결합하여 새로운 평가 주체로서 학생의 자기 작문 평가 방식에 대한 다양한 연구(Nielsen, 2012)가 그러한 예라 할 수 있다. 학교 작문 교육의 중요한 목표 가운데 하나가 학생의 평생 필자로서의 역량을 길러주는 것이라고 할 때, 교사의 부담을 덜어 줌과 동시에 학생의 자기 작문 평가 능력을 길러줄 수 있다는 점에서 평가 주체에 대한 다양한 접근 방식은 하나의 의미 있는 대안이 될 수 있다고 본다.

Nielsen, K. (2012). Self-assessment methods in writing instruction: a conceptual framework, successful practices and essential strategies. *Journal of Research in Reading*, 0(0), pp. 1-16.

# 국어 어휘 능력 평가의 내용 체계에 대한 연구

신명선(인하대학교)

## 차례

1. 서론
2. 어휘 평가 문항의 현황
3. 어휘 능력 평가 내용 체계 설정의 난점과 방향
4. 어휘 능력 평가의 내용 체계
5. 어휘 평가 내용 체계의 실효성 제고를 위한 과제

## 1. 서론

어휘 능력 평가 논의에서 평가 내용 체계는 특히 논의하기 어려운 대상이다. 어휘가 갖는 본질적인 특성상 평가 내용 체계를 설정하기가 쉽지 않기 때문이다. 어휘는 의사소통의 자원으로서 의사소통 안에서 그 생명력을 갖는다. 따라서 어휘 능력 평가는 대개 의사소통 능력 평가로 치환되기 쉽다. 어휘 독립 문항을 설정하는 순간 단순한 사전적 의미 지식을 평가하거나 어휘론 관련 지식을 묻는 문항이 되기 쉽고 어휘를 의사소통 맥락 안으로 끌어들이 문항을 제작하는 순간 화법이나 독서, 작문 문항으로 변모하기 쉽다. 즉, 어휘 평가 내용의 독립성을 확보한 문항은 단순 지식 문항으로 치부되기 쉽고 의사소통의 총체성을 고려하여 어휘 능력을 평가하고 있다고 판단되는 문항은 사실상 그 평가 내용이 어휘라고 보기 어려움을 시사한다. 이 때문에 어휘 능력 평가와 관련하여 그 평가 내용 체계를 설정하고자 하는 논의는 그 자체로 난점을 갖기 쉽다. 어휘가 언어 능력 검사의 대상으로 꾸준히 논의되고 시행되어 왔음에도, 그 평가 방향이나 내용, 도구 등에 대한 연구가 미진한 것도 이와 관련된다.<sup>1)</sup>

이러한 한계를 인정하면서, 본고는 국어 어휘 능력 평가의 내용 체계에 대해 논의하고자 한다. 평가 내용 체계는 평가 도구 개발의 기준이 되면서, 평가의 타당도 논의의 출발점이 된다는 점에서 매우 중요하나 그간 이에 대한 연구는 미진하였다.

본고는 먼저 대표적인 어휘 평가 문항으로 거론되는 대학수학능력시험(이하 수능)의 어휘 평가 문항과 학업 성취도 평가 문항을 중심으로 현재 어휘 평가 문항이 어떻게 출제되고 있는지 그 현황을 확인해보고자 한다. 이를 바탕으로 어휘 평가 내용의 문제점과 그 방향을 설정한 후 어휘 능력의 특성을 근거로 어휘 평가 내용 체계를 설정하고자 한다.

## 2. 어휘 평가 문항의 현황

평가의 내용은 평가의 목표 및 그 성격에 따라 달라지는데, 적성 검사나 성취도 검사나 평가의 내용을 결정하는 매우 중요한 요소이다. 수능의 경우 본래 적성 검사의 성격을 띠어, 대학에서 수학할 수 있는 사고력을 측정하는데 그 초점을 두었으나 2014년부터 사교육의 증가, 학교 교육의 피폐화 등의 이유로 학교 교육과의 연계를 강화하고 있다. 2005년부터 2013년까지 사용된 이원분류표와 최근 ‘국어’로 이름이 바뀐 후의 이원분류표는 다음과 같다.

1) 어휘 평가와 관련된 최근 연구로 이기연(2014), 이경숙(2014), 하성욱(2008) 등을 들 수 있으며 박사 논문으로는 이기연(2012)이 유일한 듯하다. 그 외 교대원 석사 논문으로 오중열(2014), 이승왕(2010), 소영숙(2008), 양효순(2008), 한미진(2005) 등을 들 수 있다.

그림 1 대학수학능력시험 언어영역 이원분류표(2005-2013)

| 행동영역  | 어휘 어법 | 사실적 사고 | 추론적 사고 | 비판적 사고 | 창의적 사고 | 분량 수 | 비율 |
|-------|-------|--------|--------|--------|--------|------|----|
| 내용영역  |       |        |        |        |        |      |    |
| 듣기    |       |        |        |        |        |      |    |
| 읽기    | 인문    |        |        |        |        |      |    |
|       | 사회    |        |        |        |        |      |    |
|       | 과학    |        |        |        |        |      |    |
|       | 기술    |        |        |        |        |      |    |
|       | 문학    |        |        |        |        |      |    |
|       | 예술    |        |        |        |        |      |    |
|       | 언어 생활 |        |        |        |        |      |    |
| 쓰기    |       |        |        |        |        |      |    |
| 분량 수  |       |        |        |        |        |      |    |
| 비율(%) |       |        |        |        |        |      |    |

그림 2 대학수학능력시험 국어 영역 이원분류표(2014)

| 내용영역 | 행동영역 | 어휘·개념    | 이해 |    |    | 적용·강의 |
|------|------|----------|----|----|----|-------|
|      |      |          | 사실 | 추론 | 비판 |       |
| 화법   | I    | 지식       |    |    |    |       |
|      |      | 기능       |    |    |    |       |
|      |      | 대화       |    |    |    |       |
|      | II   | 토의·토론    |    |    |    |       |
|      |      | 발표·연설    |    |    |    |       |
|      |      | 협상       |    |    |    |       |
| 작문   | I    | 지식       |    |    |    |       |
|      |      | 기능       |    |    |    |       |
|      |      | 정보전달     |    |    |    |       |
|      | II   | 설득       |    |    |    |       |
|      |      | 사회적 상호작용 |    |    |    |       |
|      |      | 자기 성찰    |    |    |    |       |
| 문법   | I    | 국어와 알    |    |    |    |       |

어휘 교육적 측면에서 두드러진 변화는 ‘어휘·어법’이 ‘어휘·개념’으로 바뀌면서 독립 문항이 2문항에서 A형의 경우 5문항, B형의 경우 6문항으로 바뀌었다는 점이다. 그 외 읽기나 문학 지문에 딸려 출제되는 어휘 문항은 지문의 성격에 따라 유동적인 것으로 보이는데 2-3문항 정도이다. 구분관·조용기(2013)에서 지적된 것처럼 이러한 변화는 국어 관련 지식을 측정할 수 있는 기반 마련 차원에서 기획된 것으로 ‘개념’의 설정으로 인하여 어휘론이나 문법 관련 지식을 직접적으로 묻는 것이 가능해졌다.<sup>2)</sup>

이에 따라 현 수능은 사실상 적성 검사와 성취도 검사의 성격을 동시에 띠고 있는데, 이는 문항 설계시 난점이 될 수 있다. 시험의 성격이 모호하므로 문항의 출제 방향 설정도 명확하지 못한 셈이다. 2014 이후의 수능에 대해 교육과정의 제한적 수용, 지식 측정 위주의 평가, 타당도가 떨어지는 평가 요소 등의 문제점이 제시될 수 있는 것은 이 시험의 성격과도 관련이 깊다.

2014 이후 수능 문항이 그 이전 문항과 다른 중요한 점은 직접적으로 지식을 평가하느냐 여부밖에 없다. 성취도 검사나 적성 검사나를 구분하는 기준이 오로지 지식을 직접적으로 측정하느냐 혹은 아니냐로 구분되는 것은 논리적이지 않다.

수능의 ‘어휘 영역 평가 요소’는 다음과 같은데, 이는 적성 검사의 성격을 보여 준다. (가)가 어휘 관련 지식에 가깝다면 (나)는 그 사용과 관련된다.

(가) 어휘의 이해와 사용

- ① 어휘의 의미를 정확히 이해하고 사용하는가
- ② 어휘 간의 관계를 이해하고 제대로 사용하는가
- ③ 어휘의 짜임과 의미 변화를 이해하고 탐구하는가

(나) 어휘 용법의 이해와 적용

- ① 어휘의 지시적·문맥적 의미를 이해하고 사용하는가
- ② 어휘의 비유적·관용적 의미를 이해하고 사용하는가

수능이 성취도 검사의 성격을 주장하면서 교육과정과의 연계를 강화하는 방향으로 선택한 방법은 교육과정의 교육 내용을 출제 범위에 포함시킨 것이다. 어휘 문항의 경우 현 문법 교육과정에 제시되어 있는 어휘론·의미론 관련 내용을 독립 문항으로, 지식 측정 방식으로 출제하는 방법이 정당화되었다. 이들 문항들은 탐구형이거나 이해형이거나 궁극적으로 의도하고 있는 것이 어휘론·의미론 관련 지식이라는 공통점을 지닌다.

결과적으로, 수능의 변화에도 불구하고 어휘 관련 문항의 성격에는 큰 변화가 없다. 그간 수능에서 보여 준 어휘 관련 문항은 그 성격에 따라 크게 두 가지로 나뉜다. 하나는 어휘론·의미론 관련 지식을 묻는 문항이며 또 하나는 어휘의 사전적·문맥적 의미 등을 묻는 문항이다.<sup>3)</sup> 전자를 묻는 문항은 대개 독

2) 2014 이전 수능 언어 영역은 사고력 중심의 평가를 지향하면서 지식 평가가 금지되었다. 그러나 ‘국어’로 이름을 바꾸고 성취도 평가의 성격을 띠게 되면서 지식 측정이 가능해졌다.

3) 이경숙(2014)은 대학수학능력시험을 시험의 성격 변화를 기준으로 3기로 나눈 뒤 어휘력 평가 문항의 특징을 “1기에서는 문

립 문항으로 출제되는 경향이 있는데<sup>4)</sup> 크게 탐구형과 이해형 정도로 구분 가능하다. 전술한 바, 문항의 형식이 탐구형을 취하거나 이해형을 취하거나 실제 측정하고자 하는 내용은 어휘론·의미론 관련 지식 그 자체라는 점에서 유사하다.<sup>5)</sup> 후자를 묻는 문항의 경우 읽기 지문에 쓰인 주요 어휘에 밑줄을 긋고 그 사전적 의미나 문맥적 의미를 묻는 문항으로서, 하성옥(2008:166)에서도 논의된 것처럼, 대학수학능력시험 이전의 학력고사 시절부터 유지되어 온 전형적 어휘 문항이라 할 수 있다. 전자와 후자를 각각 대표하는 문항으로 <예시1>, <예시2>를 들 수 있다.

<예1> 2015 대학수학능력시험 B형 15번

15. <보기>에 제시된 국어사건의 정보를 완성한다고 할 때, ㉠~㉣에 대한 설명으로 적절하지 않은 것은?

<보 기>

더-하다

㉠  ㉡

【…보다】 어떤 기준보다 정도가 심하다. <주위는 적년보다 울레가 더하다.>

㉢  동사

㉣  ㉤  【…을 (…과)】 【…가 나리나지 않을 때는 목적어가 복수의 의미를 지닌다】 더 보태어 늘리거나 많게 하다. <꽃에 섰을 더하면 다섯이다./2만 원을 3만 원과 더하면 5만 원이다./아래의 숫자들을 모두 더하시오.>

㉥  【…을】 【…에/에게 …을】 어떤 요소가 더 있게 하다. <나의 격려는 나의 자신감을 더해 준다./ / ㉦ / 그의 표정은 우리에게 행복감을 더해 주었다.>

㉧ 어떤 정도나 상태가 더 크거나 심하게 되다. <그는 갈수록 고약한 감버릇이 더했다./ ㉨

덜-하다  형용사

【…보다】 어떤 기준이나 정도가 약하다. <외계 땅이 어찌보다 덜하다.>

단어어  ㉩

- ㉠ ㉡에 들어갈 말은 '형용사'이다.
- ㉢ ㉣에 들어갈 말은 【…에 …을】이다.
- ㉤ ㉥에는 '그의 동장은 영화에 재미를 더했다.'를 넣을 수 있다.
- ㉦ ㉧에는 '그들의 횡포가 점점 더했다.'를 넣을 수 있다.
- ㉨ ㉩에 들어갈 말은 '더하다' ㉪ 옳다.

<예2> 2015 대학수학능력시험 A형 19번

19. ㉠의 문맥적 의미와 가장 가까운 것은?

- ㉠ 가을이 되면 그 어느 때보다 하늘이 높다.
- ㉡ 우리나라는 원자재의 수입 의존도가 높다.
- ㉢ 이번에 새로 지은 건물은 높이가 매우 높다.
- ㉣ 잘못을 시정하라는 주민들의 목소리가 높다.
- ㉤ 친구는 이 분야의 전문가로서 이름이 높다.

<예3> 2015 대학수학능력시험 A형 26번

26. ㉠~㉥를 사용하여 만든 문장으로 적절하지 않은 것은?

- ㉠ ㉠: 그는 행사 관련 서류의 열람을 집행부에 요구했다.
- ㉡ ㉡: 그는 회사의 자금 충당 방안을 마련하느라 동분서주했다.
- ㉢ ㉢: 직원들의 노력에도 회사의 손익이 계속 경감될 뿐이다.
- ㉣ ㉣: 정부는 무억 수지 개선에 온 힘을 기울이고 있다.
- ㉤ ㉤: 집단 이기심은 사회 발전을 저해할 요인으로 작용한다.

맥적 의미와 함께 유의 관계를, 2기에서는 문맥적 의미를, 3기에서는 문맥적 의미를 묻는 유형 다음으로 단어나 문장의 의미를 묻는 유형이 많이 출제된 것으로 볼 때, 어휘력 평가는 문맥적 의미와 함께 주로 의미 관계나 단어 의미(기본 의미)를 묻는 유형이 자주 출제되었다.”(이경숙, 2014:155)고 정리한 바 있다.

- 4) 간혹 읽기 지문에 딸린 어휘 문항 중에도 이와 같은 문항이 존재한다. 대개 독립 문항의 경우 거의 어휘론 관련 지식을 측정하는 데 주어지며 읽기 지문에 딸린 문항의 경우는 지시적·문맥적 의미 등을 묻는 문항이 주이지만, 이 중에는 어휘론 관련 지식을 묻는 문항도 있다.
- 5) 문항 제작

<표 5-2> 문항 제작 원리에 따른 선다형 분류

| 분류 기준      | 문항 유형                                       | 개념적 정의   |
|------------|---|--|
| 소재의 성격     | 생활 중심형                                      | ○ 수업 상황에 국한되지 않고, 일상 생활의 구체적인 장면이 적극적으로 문항에 수용된 문항 유형                        |
|            | 교과 중심형                                      | ○ 수업 상황이나 교과 내용 중심으로 장면이 구성된 문항 유형   |
| 자료 활용 여부   | 자료 추가형                                      | ○ 지문+문두+답지+자료로 구성<br>○ 자료가 새로운 정보를 추가로 제공하면서 문제 해결을 요구하는 문항 유형               |
|            | 문두 독립형                                      | ○ 자료를 활용하지 않고 문두만으로 사고 과정을 유도하고 있는 일반적인 문항 유형                                |
| 조건 제시 여부   | 조건 부과형                                      | ○ 조건(문두에 포함하거나 별도의 자료로 제시 가능)이 부가되어 복잡한 사고를 유도하면서, 문제 해결 과정에 작용하는 문항 유형      |
|            | 조건 부재형                                      | ○ 조건을 제시하지 않은 일반적인 문항 유형   |
| 활동의 통합성 여부 | 통합형   | 교과통합형<br>○ 국어, 사회, 과학 등 다양한 교과 내용이 국어를 중심으로 하여 복합적으로 반영된 문항 유형               |
|            |   | 영역통합형<br>○ 듣기와 쓰기, 읽기와 쓰기 등 국어과 영역이 복합적으로 통합된 문항 유형                          |
|            |   | 세제통합형<br>○ 시와 상문, 문학과 비문학 등 텍스트(제제)가 복합적으로 통합된 문항 유형                         |
|            |   | 매체통합형<br>○ 그림, 사진, 만화 등의 시각 매체, 영화, 텔레비전 드라마 등의 영상 매체 등이 적극적으로 문항에 수용된 문항 유형 |
| 단일형        | ○ 통합적인 활동을 요구하지 않고, 단일한 활동으로 해결할 수 있는 문항 유형 |  |
| 사고의 성격     | 탐구형   | ○ 사회 현상, 언어 현상, 일반 현상 등에 관련된 문제를 해결하는 과정에서 탐구의 절차를 요구하는 문항 유형                |
|            | 이해형   | ○ 탐구의 과정이나 절차없이 이해를 요구하는 문항 유형   |

<예시3>의 경우 앞서 기술한 두 유형과 다소 다른데, 이처럼 표현 어휘적 지식을 묻는 문항뿐만 아니라 문맥을 고려하면서 유의어나 반의어를 찾는 문항 등도 간혹 출제된다. 이와 같은 문항들은 객관식으로 출제되는 수능의 한계를 극복하면서 새로운 문항 유형을 개발하려는 문항 출제자들의 노력을 잘 보여 준다. 그럼에도 불구하고 이러한 문항들의 수가 적다는 점에서, 수능 어휘 문항의 출제 경향을 위와 같이 크게 두 가지로 정리하는 데에는 큰 무리가 없는 듯하다.<sup>6)</sup>

수능 외 대표적인 국가 시험으로 학업성취도 평가를 들 수 있는데, 학업성취도 시험의 경우 교육과정에 근거해 문항이 출제된다. 현 국어과 교육과정은 학년군별 혹은 학교별(초중고) 익혀야 할 어휘 유형이나 수를 제안하지 못하고 있으므로 개별 어휘에 대한 학습은 교과서에 제시된 어휘에 전적으로 의지할 수밖에 없는 상황이다. 어휘론이나 의미론 관련 지식은 교육과정에 소량이지만 비교적 꾸준히 제시되어 왔는데, 2009 개정 국어과 교육과정의 어휘론 관련 교육 내용은 다음 <표>와 같으며, 관련 문항의 대표적인 예는 오른쪽 아래와 같다.

<표> 2009 개정교육과정의 어휘론, 의미론 관련 성취 기준

| 영역<br>성취<br>기준    | 학년군<br>성취 기준 | 내용 성취 기준  |
|-------------------|--------------|---|
| 국어<br>(공통)        | 초 1-2(문법)    | (3) 낱말과 낱말의 의미 관계를 알고 활용한다.   |
|                   | 초 3-4(문법)    | (4) 낱말들을 분류해 보고 국어사건에서 낱말을 찾아 본다.   |
|                   | 초 5-6(문법)    | (2) 낱말이 상황에 따라 다양하게 해석됨을 이해하고 효과적으로 표현할 수 있다.                                       |
|                   | 초 6-6(읽기)    | (3) 고유어, 한자어, 외래어의 개념과 특성을 알고 국어 어휘의 특징을 이해한다.<br>(1) 문맥을 고려하여 낱말의 의미를 파악하며 글을 읽는다. |
|                   | 중 1-3(문법)    | (8) 어휘의 유형과 의미 관계를 이해하고 활용한다.   |
| 국어1<br>(선택)       | 고(문법)        | (12) 어휘의 체계와 양상을 이해하고 그것을 상황에 맞게 활용한다.  |
| 독서와<br>문법<br>(선택) | 고(문법)        | (10) 단어의 의미 관계와 의미 변화의 양상을 탐구하고 이해한다.   |

<2007 학업성취도 평가 문항>  
(서답형)

다음 ㉠, ㉡에 해당하는 낱말을 <보기>에서 각각 한 개씩 찾아 쓰시오.(2점)

<보기>  
공중전화, 메모지, 그림책, 필기도구

㉠ 고유어가 들어간 낱말 : \_\_\_\_\_  
㉡ 외래어가 들어간 낱말 : \_\_\_\_\_

이승왕(2010:50-55)은 현 국가성취도 시험 문항을 분석하면서 어휘 문항들이 위의 사례처럼 지식 중심 문항인데다 평가 목표와 내용의 타당성이 확보되어 있지 못함을 지적한 바 있다. 현 국가성취도 시험 역시 수능처럼 국어학 관련 지식을 측정하거나 문맥적 의미를 묻는 문항 위주이다. 수능이 적성 검사에서 성취도 시험의 성격을 갖게 되면서 국가성취도 시험과 그 성격이 다소 유사해져 추후 문항 성격의 유사성은 더욱 커질 수도 있다.

지금까지 살펴본 것처럼, 어휘론이나 의미론 관련 지식을 묻는 문항은 그 평가 내용이 교육과정에 제시된 내용 중심이되, 그것이 주로 국어학적 지식의 일부에 대한 앎 여부를 측정하는 방식을 취하고 있다. 지시적·문맥적 의미를 묻는 문항의 경우 단어의 사전적 의미를 아는지 여부를 측정하거나 지문 내 단어의 문맥적 의미를 추론할 수 있느냐 여부를 평가하는 방식이다. 어휘론·의미론 관련 지식이나 지시적·문맥적 의미를 묻는 문항들이 어휘 능력을 평가할 수 있는 하나의 대안일 수 있으나 그 평가 내용이

6) 이경숙(2014:146)에 의하면 1994년 대학수학능력시험이 처음 시행되었을 때부터 지금까지 출제된 어휘력 평가 문항은 총 143문항으로 이를 유형별로 분석하면 다음과 같다. 먼저, 문맥적 의미와 관련된 문항이 총 143문항 중에서 43문항(30%)으로 가장 많이 출제되었다. 다음으로 유의 관계와 관련된 문항이 총 143문항 중에서 29문항(20%) 출제되었다. 세 번째로 많이 출제된 문항은 단어 의미(기본 의미)와 관련된 문항과 사자성어 문항이 나란히 14문항(10%)씩 차지하였다. 그 다음을 순서대로 제시하면, 사전적 의미와 관련된 문항이 9문항(6%), 구절 의미와 어휘 의미 유추와 관련된 문항이 7문항(5%)씩, 의미 속성과 관련된 문항이 6문항(4%), 반의 관계와 관련된 문항이 4문항(3%), 사전 활용 능력과 동음이의어와 관련된 문항이 3문항(2%), 접사의 사용과 관련된 문항이 2문항(1%), 단어 의미의 통시적 변화와 의미장과 관련된 문항이 각각 1문항(0.6%)씩 나타났다.

특정 부분에 한정되어 있다는 한계는 문제적이다.

그간 이러한 유형의 문항만이 지속적으로 재생산된 이유 중 하나는 어휘 능력 평가의 주 내용이 무엇인지에 대한 학계 내 논의가 빈약했다는 데 있으며, 관련하여 그러한 내용을 어떤 평가 도구를 사용하여 평가할 수 있는지에 대한 논의 역시 부족했다는 데에서 찾을 수 있다. 한편 그러한 평가 내용과 평가 도구를 실제 교육 현장이나 국가 수준의 시험 등에서 활용할 수 있도록 하는 현실적 여건(문항 개발자의 양산, 문항 샘플 제작과 보급 등)도 마련되지 못했다.

어휘 교육과 관련된 논의가 빈약하다는 학계 내 목소리와는 별도로, 교육대학원 석사 논문으로 어휘 교육 관련 논문은 비교적 활발하게 그것도 지속적으로 생산되고 있다. 이는 학교 현장에서 부딪히는 어휘 교육의 중요성과 그 교육 방안 및 평가에 대한 학적·현실적 요구가 매우 높음을 보여 준다. 이러한 점에서 어휘 교육 평가에 대한 논의는 현실적인 교육 현장의 요구에 부응하는 실제적 작업이기도 하다.

### 3. 어휘 능력 평가 내용 체계 설정의 난점과 방향

우리는 2장의 논의를 통해 어휘 문항에 대한 학계나 사회의 통념을 알 수 있는데, 다음과 같은 정리가 가능하다.

<표 2> 대표적인 두 가지 어휘 평가 문항

|         | 어휘론·의미론 지식 측정 문항 | 단어의 지시적·문맥적 의미 측정 문항                       |
|---------|------------------|--|
| 출제 목표   | 지식에 대한 이해 여부     | -단어의 의미 이해<br>-읽기 문맥을 고려하여 단어의 의미 추론 가능 여부 |
| 출제 근거   | 주로 국가 교육과정       | 어휘 능력의 특성                                  |
| 검사지의 유형 | 주로 성취도 검사에 적합    | 주로 적성 검사에 적합                               |

여기에는 몇 가지 논의 사항이 존재한다. 첫째 어휘 관련 지식 문항의 평가 내용이 오로지 구조주의적 국어학적 지식으로 한정되어 있다는 점, 둘째 어휘 능력의 총체적 국면이 평가 내용으로 설정되지 못하고 특정 평가 내용만 설정되고 있다는 점, 셋째 어휘 문항이 주로 읽기 문항과만 연계되고 있다는 점, 넷째 검사지의 유형과 평가 문항의 성격 간에 논리적 관계를 설정하지 못하고 있다는 점, 다섯째, 평가 도구의 다양성이 확보되지 못했다는 점 등이다.

현재 평가 대상이 되는 내용은 지극히 구조주의적인 국어학적 지식으로서의 어휘론·의미론 관련 지식에 한정되어 있다. 구조주의 언어학이 의사소통에 작용하는 인간과 사회의 요인을 배제한 채 언어의 구조적, 체계적 성격에 주목하여 연구가 이루어진 만큼, 그 연구 성과 역시 메타언어적 성격이 강하다. 이러한 지식은 물론 매우 유의미하지만, 평가 내용이 오로지 여기에만 한정되어 있다는 점은 문제적이다. 어휘와 관련된 화용론, 텍스트언어학, 인지언어학 등의 연구 성과가 전혀 반영되지 못하고 있다. 예컨대 상하위어 그 자체에 대한 지식보다 상하위어가 실제 의사소통 상황에서 어떻게 사용되는지, 즉 어휘 선택과 표현의 효과에 대한 이해 등도 평가될 필요가 있다(이에 대해서는 신명선, 2010 참조). 물론 그렇지 못한 데에는 관련 연구의 부족도 있다.

어휘 능력의 총체적 국면이 평가 내용으로 설정되지 못하고 있다는 점도 문제적이다. 어휘 평가 문항의 목표가 어휘 능력 신장이라고 볼 때 어휘 능력이 위의 두 가지 유형의 문항으로 평가되기 어렵다는 점은 명확하다. 김창원(2011)에서 논의된 ‘어휘를 매개로 한 인간과 세계의 이해’, ‘사회 문화적 소통의 기본 단위로서의 어휘와 사회 문화적 실천 주체로서의 개인’ 등은 현재의 어휘 평가 문항들과 지극히 요원한 거리를 유지하고 있는 것이 사실이다. 이는 어휘와 관련되는 사고, 문화, 소통의 요소는 무엇이며 어떻게 관찰 측정할 수 있는가와 같은 학적 물음과도 관련된다. 현재로서는 거의 시도되지 못하고 있는 평가 내용이다.

이도영(2011)에서 논의된 것처럼, 어휘 능력 평가는 목표와 내용 타당도에서 문제점을 갖고 있다. 그러한 난점은 본질적으로 어휘 능력의 속성에서 비롯된다. 어휘 능력은 이관규(2011)에서 논의된 것처럼 문법 능력의 개념으로 포섭되기 힘들다. 어휘 능력은 국어 능력의 상당 부분을 설명할 수 있을 만큼 그 개념이 방대한데다 국어 교육의 범위를 벗어나기도 한다. 예컨대 ‘원소’라는 단어에 대한 얕은 화학적 지식을 요구함으로써 국어 교육 안에서 논의하기 어렵다.

어휘 능력은 구체적인 의사소통 상황 안에서 펼쳐지므로, 이를 평가하기 위해서는 어휘가 표현되고 이해되는 양상을 대상으로 하기 쉽고 그럴 경우 곧바로 어휘 능력 평가인지 화법이나 독서, 작문 능력 평가인지 의심받는 상황에 이르게 된다. 신명선(2012)은 단어의 문맥적 의미의 유형과 그 성격을 고찰하면서 문맥적 의미가 글의 주제적 의미가 되는 사례를 언급하고 단어의 문맥적 의미 파악 능력과 주제 파악 능력의 긴밀한 관련성을 언급하기도 하였다. 이는 어휘 능력과 의사소통 능력의 긴밀성이 지극히 높기 때문에 발생하는 문제이다.

수능이나 성취도 시험의 경우 지필형 객관식 평가의 형식을 취하고 있기 때문에 사실상 읽기 능력 측정이 주가 되기 쉽다. 어휘 문항들이 읽기 지문에 나온 어휘들의 지시적·문맥적 의미를 아는지 여부에 집중되어 있는 것도 검사지의 성격과 관련 있다. 현 수능에 화법과 작문 영역도 설정되어 있으나 표현 영역을 객관식 문항으로 출제한다는 한계를 이미 노정하고 있어 어휘 사용 양상을 평가 내용으로 가져 오기는 매우 어려운 상황이다. 고쳐쓰기 등에서 문맥에 어울리는 적절한 어휘 사용이 측정되기도 하는데, 결과적으로는 문맥적 의미 파악 능력과 대동소이하다.

현 국가 교육과정은 학교급별, 학년군별 교육 대상 어휘 목록을 제공하지 못하는 상황이므로, 어휘 문항은 읽기 지문에 의존적인 형태를 띠 수밖에 없다. 어떤 어휘가 출제 대상이 될 지는 어떤 지문이 선택되느냐에 달려 있다. 따라서 학습자가 알고 있는 어휘의 양을 평가를 통해 가늠하기는 불가능하다. 마찬가지로 어휘의 질에 대한 평가 역시 읽기 지문 내용의 난이도나 지문 내 어휘 사용의 특성에 의해 좌지우지될 수밖에 없으므로, 어휘의 질에 대한 평가가 체계적으로 이루어지기는 어려운 실정이다.

검사지의 유형과 평가 문항의 성격 간에 비논리적 관계를 설정하고 있다는 점도 문제적이다. 현재 수능이나 학업성취도 평가나 어휘 평가 문항은 대략 위의 두 가지 유형으로 정리가 가능할 듯하다. 수능이 적성 검사의 성격을 띠고 있던 2013년 이전에도 이는 마찬가지였고, 성취도 평가의 성격을 일부 갖게 된 현재도 그러하다. 성취도 평가의 성격을 일부 갖게 되면서 어휘론·의미론 관련 지식 측정 문항이 몇 개 늘어난 현실에는 성취도 평가에서는 지식 측정 문항을 출제해도 된다는 통념이 자리잡고 있다. 적성 검사의 경우, 국어 능력이나 사고력을 측정해야 하므로 지식을 측정해서는 안 되며, 성취도 시험은 학교 교육과정과 연계되어야 하므로 교육과정에 있는 내용을 지식으로 측정해야 한다거나 그래도 된다는 논리는 비논리적이다. 현 국어과 교육과정에서 추구하고 있는 국어교육의 목표 역시 국어 능력 신장이고 어휘 교육의 목표 역시 어휘 능력 신장으로 설정되어 있다고 볼 수 있으므로 사실상 현재 두 시험 간의 차이는 거의 없는 셈이다.

오히려 어휘론·의미론 관련 지식을 직접적으로 측정하는 것이 타당한가 아닌가에 대한 논의 기준은 적어도 현 한국의 상황에서는 ‘국어 교육인가’ 혹은 ‘한국어 교육’인가로서, 피시험자가 모어 화자인가 아닌가 여부로 보는 것이 타당할 듯하다. 물론 어휘론·의미론 관련 지식이 평가의 대상으로서 합당한가 여부는 논증되어야 할 문제로서, 어휘 능력의 개념을 넓게 본다면 어휘 능력 측정을 목표로 하는 시험에서 출제 가능하다. 다만 평가 영역이나 내용 체계 설정 시 해당 검사지의 특성에 대한 분석이 요구되며 선발 시험이라면 선발의 목적 역시 고려하여야 할 것이다.

현실적인 측면에서 보면, 수능이나 성취도 시험이 갖고 있는 가장 큰 문제점은 평가 도구의 다양성이 확보되지 못했다는 점일 것이다. 객관식 오지선다형 지필 검사라는 한계를 극복하기 쉽지 않은 상황에서 문항의 다양성을 확보하는 것도 어렵다. 어휘 평가 문항이 늘 대동소이한 형태를 띠는 것도 새로운 문항을 설계하지 못했기 때문이다. 능력 있는 문항 출제자가 새로운 문항을 개발해 준다면 문항의 다양성은 확보될 수도 있다.

지금까지의 논의를 통해 드러난 바, 국어 어휘 문항의 한계와 난점들은 이론적 논의의 부족, 현실적 개발의 미비 등이 주 원인이므로 사실상 단기간에 극복하기는 어렵다. 본고에서는 이와 같은 한계와 난

점들을 고려하면서, 가장 본질론적인 입장에서, 어휘 평가 내용 체계화의 근거를 어휘 능력의 특성에서 찾고자 한다.

전반적으로 위의 첫째와 둘째의 문제점은 어휘 능력의 본질과 성격에 대한 종합적인 분석을 통한 평가 내용의 체계화를 통해 일정 부분 해결할 수 있다. 어휘 능력의 총체적 국면을 고려하여 평가 내용 체계를 설정할 때에 구조주의적 국어학적 지식만으로 설명하기 어려움이 드러날 것이며 어휘 능력의 종합적 국면이 고려될 것이다.

최근 하성욱(2008), 이도영(2011), 이경숙(2014) 등에서는 어휘 평가의 초점을 ‘의미 중심’으로 가자고 제안한 바 있다. 어휘 평가 문항의 핵심은 결국 의미 파악 능력임을 전제하고 있는 것으로 보이는데, 어휘 능력과 의미 능력의 교집합이 상당할 것이라는 것은 논리적으로 유추 가능하다는 점에서 논제 설정이 가능하다. 일정한 목적을 가진 시험을 기준으로 논의할 경우, 이들 시험의 성격이나 교육의 방향을 고려하여 이와 같은 방향 설정 논의가 가능하며, 실제로 유용한 검사지도 존재할 수 있다. 그러나 이러한 시각은 어휘에 관한 형태론적 지식을 평가 내용 체계에서 일정 부분 소거하는 결과를 낳기 쉽다. 무엇보다 ‘의미 능력’이 무엇인지를 규정하는 것이 쉽지 않으며 이에 대한 논의가 매우 빈곤하다는 것은 주지의 사실이다. 본고에서는 어휘 능력 그 자체에 대한 천착에서 출발하여 평가 내용 체계를 설정함으로써, 어휘 능력 측정을 평가의 목표로 삼는 다양한 종류의 검사 논의의 기반이 되는 논의를 펼치고자 한다.<sup>7)</sup>

셋째로 제시되었던 문제는 객관식 지필 평가라는 현실적 조건을 극복하기 전에는 사실상 해결하기 어려우나 어휘 능력의 본질을 고려하여 표현 어휘 능력 측정을 위한 문항 개발의 근거를 평가 내용 체계를 통해 마련해 둘 필요가 있다. 표현 어휘 능력 측정의 필요성이 대두되고 있는 만큼 현실적인 한계를 넘어 이를 평가할 수 있는 방법론에 대한 연구가 필요하며, 학교 교육 등에서는 다양한 평가 방법이 시도될 수 있다. 또한 근본적으로 어휘 능력이 이해 어휘 능력으로만 설명될 수 없다는 점에서 표현 어휘 능력 측정에 대한 논의는 필요하다. 한편 어휘 능력과 읽기 능력의 관계가 지극히 깊고 ‘문맥적 의미를 파악하는 등’의 읽기 연계 어휘 평가 문항이 어휘 능력의 실체를 관찰할 수 있는 매우 유용한 도구임도 확실하다는 점에서 앞으로도 이러한 방식의 평가는 지속될 필요가 있다.

넷째의 문제점은 현 국가 수준의 국어교육 평가가 정밀한 학적 연구에 기반을 두고 있다기보다 지극히 정치적이고 사회적인 요구에 의해 쉽게 좌지우지되는 방식으로 운영됨으로써 발생하는 경향도 있다. 검사의 시행과 사회적 효과 등에 걸친 제반 문제를 고려하되, 검사의 목적과 성격에 대한 정밀한 연구에 기반을 두어 평가 문항이 설계될 필요가 있다.

현 국가 단위 시험이나 교육과정을 염두에 두고 어휘 평가 내용 체계를 설정하는 것은 한계를 노정하기 쉽다. 우리나라 국가 교육과정의 경우 수시로 개정이 이루어지므로 준거로 삼기에는 부적당하며 수능이나 성취도 시험 역시 변경 가능성이 높다. 우리나라의 경우 이러한 논의는 교육 정책론의 성격으로 논의되어야 그 실효성이 높다.

한편 국가 교육과정이나 수능, 성취도 시험 등도 어휘 능력의 속성에 대한 분석에서 출발하여 교육 내용을 설정한다. 어휘 능력 그 자체에 대한 논의를 통해 어휘 평가 문항의 내용 체계를 설정할 경우 그 평가 내용 체계는 어휘 능력 신장을 목표로 하는 검사지에 유용한 틀이 된다. 수능이나 성취도 시험과 같은 구체적인 시험에 적용하기 위해서는 다른 영역(화법, 독서, 작문, 문학 등)과의 균형과 분배, 검사지에서 구체적으로 의도하는 목표(선발, 배치, 성취도 등) 등이 고려되어야 한다.

다음으로, 어휘 평가 내용 체계 설정을 위해 어휘 능력의 특성을 고려할 때 본고에서 취하고자 하는 기본 방향은 다음과 같다. 첫째, 어휘 능력이 갖는 이론적 성격에 충실하되 현실적으로 적용 가능한 평가 내용 체계를 설정한다. 전술한 바, 어휘 능력은 의사소통 능력과 그 긴밀성이 높아 어휘 능력만을 독립 평가하는 것이 가능한가 여부에 대한 논의조차 가능하다. 한편 그것이 ‘능력’인즉 그 실체를 밝히기는 쉽지 않다. 어휘 능력이 있다는 것을 어떻게 관찰, 측정할 수 있는가가 논의의 대상이 될 수밖에 없으나 이에 대한 논의가 충분치 않다. 본고에서는 어휘 능력의 특성을 고려하되, 평가라는 교육적 행위의

7) 따라서 특정 검사지 구성의 방향이나 하나의 검사지 안에서 어휘 문항을 어떻게 배치할 것인지 등등과 같은 논의와는 구별된다.



실행에 실제적으로 기여하는 방식으로 이를 해석·적용하고자 한다.

둘째, 평가 내용의 다양성을 확보할 수 있도록 어휘 능력의 개념을 폭넓게 해석하고자 한다. 현재 어휘 관련 평가 문항은 몇 가지 유형으로 단순화되어 있다. 문항의 다양성을 확보하도록 하기 위해서는 평가의 준거가 되는 내용 체계의 다양성을 확보할 필요가 있다. ‘소통’이라는 관점 외 ‘문화’, ‘사고’와 같은 국어교육학의 핵심 키워드도 적극 고려하여 어휘의 사고와 문화, 어휘를 바탕으로 한 사고력과 문화력의 신장 등을 도모할 수 있도록 논의하고자 한다. 이는 국어교육학의 현 목표와 교육 내용을 고려함을 의미하기도 한다.

## 4. 어휘 능력 평가의 내용 체계

전술한 것처럼 본고에서는 어휘 평가 내용 체계를 어휘 능력의 특성에 대한 분석에서 출발하여 관련 평가 내용을 추출하는 방식을 선택하고자 한다. 이와 관련하여 참고할 수 있는 논의가 구분관(2011), 신명선(2008, 2011)이다. 신명선(2008)에서는 어휘 능력을 구성하는 요소로 다음과 같이 ‘상징 능력’과 ‘지시 능력’을 제시하였다.

표 3 어휘 능력의 구성 요소(신명선, 2008)

| 상징 능력  | 지시 능력   |
|--|---|
| 주로 단어(어휘)의 형식과 내용과의 관계<br>탐구 -> metalinguistics  | 주로 단어(어휘)의 내용과 세계와의 관계<br>탐구 ->metapragmatics |
| 정확성, 체계성, 과학적 개념 중시                              | 적절성 중시, 비체계적, 일상적 개념                          |
| 탈맥락적(의사 소통 상황과 일정한 거리 유지)                        | 맥락적(의사 소통 상황 중시)                              |
| 형태론, 음운론, 통사론, 의미론 등과 주로 관련                      | 의미론, 화용론 등과 주로 관련                             |
| 궁극적으로는 CALP 추구, 언어 의식(Language awareness) 고양과 관련 | 궁극적으로는 BICS 추구                                |

위와 같은 어휘 능력의 구성 요소는 구분관(2011)에서 제시한 어휘교육의 목표와 일정한 대응 관계 설정이 가능하다.

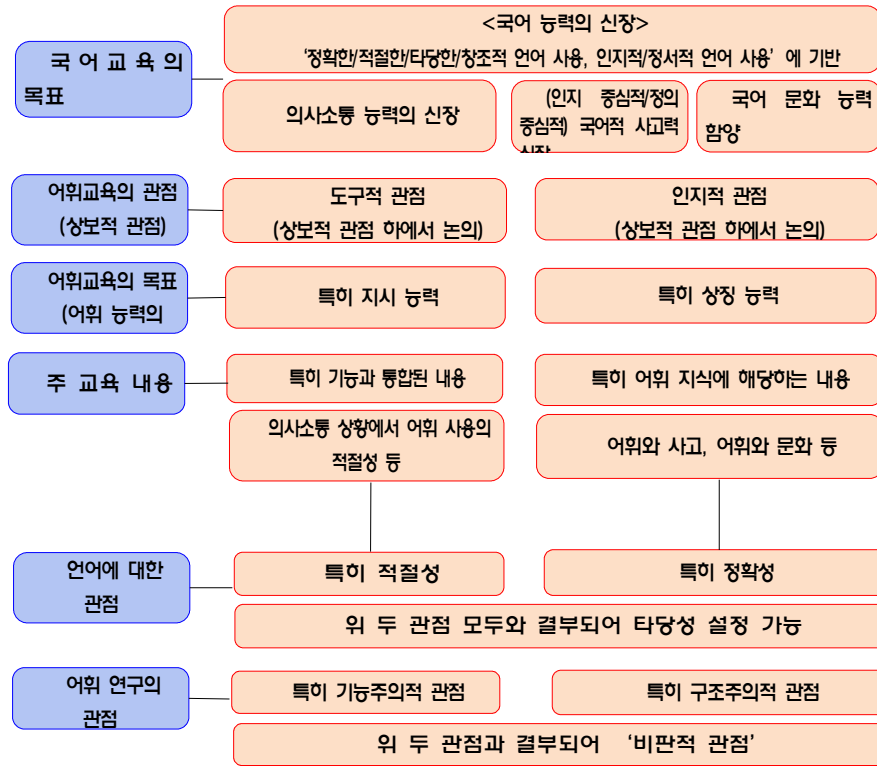
구분관(2011)의 어휘 교육 목표

국어 활동의 기반이 되는 어휘에 대한 지식을 확충하고, 어휘를 사용하는 표현과 이해의 절차와 방법을 익혀 사용할 수 있게 하며, 국어 어휘에 대한 올바른 인식과 태도의 함양을 통해 국어 문화의 발전에 기여하는 태도를 기른다.

- 가. 국어 활동의 기반이 되는 어휘에 대한 질적 양적인 지식을 확충한다.
- 나. 실제 국어 생활에서 표현과 이해 양 측면에서의 어휘 활용 능력을 기른다.
- 다. 국어 어휘에 대한 올바른 인식과 태도 함양을 통해 국어 문화를 창의적으로 발전시킨다.

‘가’의 내용은 대략 상징 능력과, ‘나’의 내용은 대략 지시 능력과 대응되며, ‘다’는 ‘가’와 ‘나’에 모두 해당될 수 있다. 문제는 이와 같은 목표에 도달하기 위해서는 어떤 교육 내용들이 평가되어야 하느냐이다.

이와 관련하여 신명선(2011)에서는 다음과 같은 교육 내용 유형화의 틀을 제시한 바 있다.



<그림> 어휘 교육 내용 유형화의 틀

이를 통해 우리는 어휘 능력 신장을 위해 가르쳐야 할 어휘 교육 내용의 특징을 가늠해 볼 수 있다. 신명선(2004)에서 강조한 것처럼 상징 능력과 지시 능력은 서로 교호한다는 측면에서 이들을 명확하게 구분하는 것은 위험하지만, 각 능력이 방점을 찍고 있는 부분에 초점을 둔다면, 위의 내용 유형화의 틀을 바탕으로 다음 표와 같은 주요 평가 내용을 산출해 볼 수 있다.

<표> 어휘 능력 신장을 위한 평가 영역과 초점

|          | 평가 영역  |   |
|----------|--|---|
|          | 상징 능력  | 지시 능력   |
| 관련 분야    | 형태론, 음운론, 통사론, 의미론 등과 주로 관련  | 의미론, 화용론 등과 주로 관련   |
| 성격       | 탈맥락적(의사 소통 상황과 일정한 거리 유지), 정확성, 체계성, 과학성   | 맥락적(의사 소통 상황 중시), 적절성, 효과성, 일상성                                     |
| 주요 평가 내용 | 어휘의 형식과 내용과의 관계를 이해하고 있는가?(메타언어적 내용)<br>-정확한 언어 사용 연구(구조주의적 연구)에 기반  | 어휘의 내용과 세계와의 관계를 이해하고 있는가?(메타화용적 내용)<br>-적절한 언어 사용 연구(기능주의적 연구)에 기반 |
|          | 어휘를 정확하고 체계적으로 이해하고 있는가?   | 의사소통 상황에서 어휘를 적절하고 효과적으로 표현하고 이해할 수 있는가?                            |
|          | 어휘의 형식과 사회와의 관계를 이해하고 있는가?<br>-타당한 언어 사용 연구(비판적 연구)에 기반  |   |
|          | - 한국어 어휘에 대한 정확한 이해를 바탕으로 한국어 어휘의 바람직한 발전 방안을 제시할 수 있는가?<br>- 구체적인 의사소통 상황에서 어휘가 사용되는 양상을 분석하고 그 발전 방안을 제시할 수 있는가? |   |

위 표를 바탕으로 우리는 어휘 평가 내용 체계의 세 가지 큰 방향을 설정할 수 있는데 첫째는 ‘어휘를 정확하고 체계적으로 이해하고 있는가?’이고 둘째는 ‘의사소통 상황에서 어휘를 적절하고 효과적으로 표현하고 이해할 수 있는가?’이다. 마지막은 ‘한국어 어휘에 대한 정확한 이해를 바탕으로 한국어 어휘의 바람직한 발전 방안을 제시할 수 있는가?, 구체적인 의사소통 상황에서 어휘가 사용되는 양상을 분석하고 그 발전 방안을 제시할 수 있는가?’이다. 각 평가 방향의 이론적 전제는 위 표와 같다.

위의 평가 방향을 고려하면서, 어휘 능력의 성격을 특히 드러내 주는 요소들을 중심으로 평가 내용을 제시할 수 있다. 아래 표에서 상징 능력을 구성하는 요소들은 현 학문적 연구 성과에 근거한 것으로 어휘 및 어휘 사용의 인지적 정교성을 높일 수 있는 내용 요소들이다. 지시 능력은 상징 능력에 근거하여 어휘의 실제 ‘사용’에 초점을 두어 이해와 표현으로 양분하였다. 상징 능력을 아래와 같이 분류하게 되면, 기존의 어휘론, 의미론에 관한 구조주의적 지식과 화용론, 텍스트언어학 등의 기능주의적 지식, 그리고 최근의 인지의미론적 지식 등이 모두 교육 내용으로 수렴될 수 있다. ‘어휘 지식’이나 ‘어휘 간 관계’는 어휘에 관한 그간의 이와 같은 모든 연구 성과들을 바탕으로 하며, ‘어휘 용법’은 어휘 사용 및 이해와 관련된 화용론적, 텍스트언어학적, 인지의미론적 지식을 특히 수용하게 될 것이다.

<표> 어휘 평가 내용 체계 설정을 위한 어휘 능력의 구조화

|          |               |                              | 지시 능력   |       |  |
|----------|---------------|------------------------------|---|-------|--|
|          |               |                              | 어휘 표현   | 어휘 이해 |  |
| 상징<br>능력 | 어휘            | 특성                           | 어휘의 특성 이해                                     |       |  |
|          |               | 소리                           | -음성적 특질<br>-동음이의어                             |       |  |
|          |               | 형태                           | 형태적 특질  |       |  |
|          |               | 의미                           | 의미(사전적/백과사전적)                                 |       |  |
|          | 어휘<br>용법      | 표현                           | 어휘 표현적 지식                                     |       |  |
|          |               | 이해                           | 어휘 이해적 지식                                     |       |  |
|          | 어휘<br>간<br>관계 | 특성                           | 어휘 관계 일반                                      |       |  |
|          |               | 계열<br>관계                     | 의미관계(대립어,<br>유의어, 상하위어<br>등), 동음이의어,<br>다의어 등 |       |  |
|          |               | 결합<br>관계                     | 관용어, 연어, 속담<br>등                              |       |  |
|          | 어휘<br>유형      | 고유어, 외래어, 한자어, 신어, 유행어, 방언 등 |   |       |  |

그간의 연구 성과를 고려할 때 이와 같은 어휘 능력 평가 시 세 가지 관점을 취할 수 있다. 신명선(2008)에서는 어휘 교육의 세 가지 관점을 다음과 같이 제시한 바 있다.

<표> 어휘를 바라보는 관점(신명선, 2008)

|       | 인지적 관점        | 도구적 관점          | 상보적 관점                |
|-------|---------------|-----------------|-----------------------|
| 기본 단위 | 단어는 사고의 기본 단위 | 단어는 의사소통의 기본 단위 | 단어는 사고와 문화, 소통의 기본 단위 |
| 강조점   | 국어 문화의 소산     | 의사소통의 원천        | 정확성, 적절성, 타당성         |
| 범위    | 개념의 정확성       | 사용의 적절성         | 정확성, 적절성, 타당성         |
|       | 주로 개인         | 주로 사회           | 개인과 사회                |

위 세 관점을 각 이론적 근거와 장점을 살리는 방향에서 어휘 교육 평가 내용 체계에 적용해 볼 수 있다. 아래 표는 어휘 평가 내용이 평가의 관점과 초점에 따라 그 방향이 달라질 수 있음을 보여 준다.

<표> 어휘 능력 평가의 관점과 초점

|       |                 |                              | 관점과 초점                                |         |                 |          |
|-------|-----------------|------------------------------|---------------------------------------|---------|-----------------|----------|
|       |                 |                              | 관점                                    | 인지적 관점  | 도구적 관점          | 상보적 관점   |
|       |                 |                              | 초점                                    | 사고·문화   | 소통              | 사고·문화·소통 |
|       |                 |                              | 지식의 정확성                               | 사용의 적절성 | 지식과 사용의 타당성·창의성 |          |
| 내용 영역 |                 |                              |                                       |         |                 |          |
| 중영역   |                 | 소영역                          |                                       |         |                 |          |
| 어휘 능력 | 어휘 + 표현·이해      | 특성                           | 어휘의 특성 이해                             |         |                 |          |
|       |                 | 소리                           | -음성적 특질<br>-동음이의어                     |         |                 |          |
|       |                 | 형태                           | 형태적 특질                                |         |                 |          |
|       |                 | 의미                           | 의미(사전적/백과사전적)                         |         |                 |          |
|       | 어휘 용법 + 표현·이해   | 어휘 표현                        | 어휘 표현적 지식                             |         |                 |          |
|       |                 | 어휘 이해                        | 어휘 이해적 지식                             |         |                 |          |
|       | 어휘 간 관계 + 표현·이해 | 특성                           | 어휘 관계 일반                              |         |                 |          |
|       |                 | 계열 관계                        | 의미 관계(대립어, 유의어, 상하위어 등), 동음이의어, 다의어 등 |         |                 |          |
|       |                 | 결합 관계                        | 연어, 관용어, 속담 등                         |         |                 |          |
|       | 어휘 유형           | 고유어, 한자어, 외래어, 유행어, 신어, 방언 등 |                                       |         |                 |          |

예를 들면 다음과 같다.

<관점과 초점의 차이에 따른 어휘 평가 내용의 차이>

1) ‘단어의 의미’, 예시 단어: ‘자유’, ‘미망인’

- ‘자유’, ‘미망인’이라는 단어의 의미를 정확하게 알고 있는가?(인지적 관점, 정확성의 관점)
- ‘자유’, ‘미망인’이라는 단어는 어떤 소통 상황에서 적절하게 사용되는가? 상황을 고려하여 사용할 수 있는가?(도구적 관점, 적절성의 관점)
- 우리 사회의 특성과 발전 방향을 고려할 때 ‘자유’라는 단어의 개념을 수정·확대한다면 어떤 방향이 타당한가?(상보적 관점, 타당성의 관점)
- 우리 사회의 특성과 발전 방향을 고려할 때 ‘미망인’이라는 단어의 개념은 어떤 문제점이 있는가? 이 단어의 사용 방향은? (상보적 관점, 타당성의 관점)

2) ‘단어 간의 관계’ 중 ‘상하위어’

- 상위어와 하위어의 개념을 정확하게 알고 있는가?(인지적 관점, 정확성의 관점)

- 상위어와 하위어가 일상생활에서 사용되는 양상을 이해하고 있는가? 일상 의사소통 상황에서 상하위를 적절하게 사용할 수 있는가?(도구적 관점, 적절성의 관점)
- 상위어와 하위어의 사용 양상에서 드러나는 표현의 효과와 한계는 없는가?(상보적 관점, 타당성의 관점)  
예) 미숙아 사망으로 여의사 구속<sup>8)</sup>

(3) 유의어의 경우

- 유의어의 개념과 특징을 정확하게 알고 있는가?(인지적 관점, 정확성의 관점)
- 유의어들 중 맥락에 적합한 단어를 골라 상황에 맞게 사용할 수 있는가?(도구적 관점, 적절성의 관점)
- 한자어와 고유어, 혹은 외래어와 고유어가 유의어가 된 사례들을 찾아보고 그 특징을 바탕으로 우리 언어 문화의 발전적 방향을 제시할 수 있는가?(상보적 관점, 타당성의 관점)

예컨대 ‘자유의 의미를 정확하게 알고 있는가’는 인지적 관점 하에서 정확한 단어 의미 이해 여부를 중심으로 평가될 수 있다. 또한 적절한 상황에서 이 단어를 사용하고 이해할 수 있는지 역시 평가 가능하다. 매우 어려운 과제가 되겠지만, 우리 사회의 발전 방향을 고려할 때 ‘자유’의 의미 영역 확대나 수정이 필요한지 여부도 평가될 수 있다. 이러한 활동은 현대 민주주의 사회의 문제점과 우리 사회의 지표에 대한 고민 하에서 가능하다는 점에서 매우 고난이도의 문항이 될 것이다.<sup>9)</sup> 좀 더 쉬운 예시로 ‘미망인’을 들 수 있다. 남편이 죽었는데도 죽지 못하고 여전히 살아 있는 아내를 가리키는 용어는 있으나 그 반대는 존재하지 않는다는 점에서 이 단어는 지극히 남성 중심 사회의 산물이다. 이러한 단어에 대한 비판적·창의적 이해를 묻는 문항은 유의미하며 ‘자유’에 비해 그 난이도가 비교적 낮다.<sup>10)</sup>

상하위어의 경우에도 이에 대한 정확한 이해, 적절한 사용 등에 초점을 두어 출제 가능하다. 상하위어가 일상생활에서 사용되는 구체적인 사례 분석을 바탕으로 상하위어 사용에서 드러나는 표현의 효과와 한계를 이해하고 이를 비판적, 창의적으로 인식하게 하는 문항이 출제 가능하다. 예컨대 다음과 같은 문항 형식의 출제가 가능하다.

<평가 문항의 사례>

다음은 신문 기사의 일부이다. 밑줄 친 단어를 ‘의사’로 대치해 보고, ‘여의사’를 사용한 것이 갖는 표현의 효과와 그 특징을 말한 것으로 틀린 것은?<sup>11)</sup>

|                        |   |
|------------------------|---|
| 미숙아 사망으로 <u>여의사</u> 구속 | ① |
| -----                  | ② |
| -----                  | ③ |
| -----                  | ④ |
| 00 일보, ##              |   |

8) 위 사례는 신명선(2010:154)에 제시된 것으로 신문 기사의 표제어이다. 표현자는 ‘의사’를 굳이 ‘여의사’로 표현함으로써 여의사가 남자 의사보다 능력이 떨어진다는 점을 암시적으로 제시하였는데, 이처럼 상하위어 선택의 과정에는 표현자의 의도가 반영된다.

9) ‘자유’는 ‘방종’ 및 ‘책임’과 결부되어 이해되어야 한다. 이러한 단어의 의미를 정확하게 이해하는 것은 매우 논리적이고 정교한 사고력을 요하며 철학적이기도 하다. 이는 어휘의 개념이 갖는 기본적인 속성에서 비롯된다.

10) ‘미망인’이라는 단어는 ‘남편이 죽었는데도 따라 죽지 못하고 살아 있는 여자’를 가리키는 단어로 매우 남성 중심적 사회의 소산이다. ‘과부’와 유사하지만 그 어감이 다르다. 한편 과부의 유의어가 ‘과택, 과부택, 과수택, 과녀(寡女), 과모(寡母), 과붓집(寡婦-), 과수(寡守), 미망인(未亡人), 상아(嫖娥), 이부(嫠婦), 홀어미’ 등에 이르는 데 비해, 홀아버의 유의어는 광부(曠夫), 환부(鰥夫) 정도에 그친다.

11) 상위어를 선택하는 경우 해당 범주 내에 속하는 범주 구성원들이 갖고 있는 개별적이고 독특한 변별적 특성들은 숨겨진 채 해당 범주가 갖는 일반적인 성격만 강조되는 효과를 낼 수 있다. 반면 하위어를 선택하게 되면 해당 범주가 갖는 일반적인 특성보다 범주 구성원이 갖는 변별적 자질이 강조되는 효과를 낼 수 있다. 상세한 것은 신명선(2010) 참조.

유의어의 경우에도 위와 같은 문항 설계가 가능하다. 특히 국어 유의어의 경우 한자어와 고유어 사이에 1:다 대응 현상이 존재하며, 최근 고유어에 대응되는 영어권 외래어가 다수 생겨나는 현상을 바탕으로 이에 대한 비판적·창의적 사고를 묻는 문항 출제가 가능하다.<sup>12)</sup>

지금까지 살펴본 것처럼, 정확성, 적절성, 타당성의 관점에서 어휘 문항을 설계하는 것은 유용하지만, 현 학문적 성과를 고려할 때 현실적 한계를 보이는 평가 내용들이 존재할 수 있다. 즉 학문적 성과의 미비로 문항 개발의 구체적 상이 드러나지 않는 사례들이 존재할 수 있다. 예컨대 유의어, 반의어의 경우 일상 의사소통 상황에서의 사용 양상이나 그 표현 효과 등에 대한 연구가 빈약하므로 이들을 대상으로 한 적절성 관점의 문항 출제는 그 상이 선명하지 않을 수 있다. 가능한 상은 읽기 지문을 제시하고 문맥적 의미를 묻는 정도이다. 그러나 이론적, 논리적으로 가능한 만큼 앞으로의 과제로 남겨 두고 추후 연구될 필요가 있다.

현 학문적 성과와 현실적 여건을 고려한다면, 상징 능력은 대개 정확성의 관점에서 지시 능력은 대개 적절성의 관점에서 출제하는 것이 유의미하거나 실효성이 높을 수 있다. 타당성의 관점은 양쪽에서 모두 가능하다. 또 평가의 본질적 목적에 부합하도록 상징 능력과 지시 능력을 그 능력의 속성에 주목하여 하위 분류한 뒤 그 세부 능력을 평가하는 것은 유용하다.

이기연(2012)에서는 어휘 평가 내용을 ‘지식, 기능, 태도’로 나누고 그 구체적인 내용을 다음과 같이 제시한 바 있다. 이 논의는 어휘 능력의 구체적인 하위 기능을 ‘변별, 추론, 정의, 생성’으로 설정함으로써 어휘 능력 신장을 도모할 수 있는 구체적인 기능 영역을 탐색하였다는 의의를 갖는다. 본고에서는 이기연(2012)에서 보여 준 어휘 능력의 세분화 가능성에 대한 논의를 수용하되, 어휘 능력을 상징 능력과 지시 능력으로 하위 분류하였으므로 각 능력의 성격에 맞게 이를 세분화하고자 한다.

<표> 어휘 교육의 성취 기준(이기연, 2012:1004)

| 대영역            | 소영역  |                              | 성취 기준  |                            |
|----------------|--|------------------------------|--|----------------------------|
| 지식<br>(K)      | 어휘<br>내적<br>지식<br>(I)                          | 의미                           | 사전적 의미   | ① 해당 단어의 사전적 의미를 안다.       |
|                |  |                              | 백과사전적 의미   | ② 해당 단어의 백과사전적 의미를 안다.     |
|                |  | 구조                           | 형태소<br>(어원 정보, 한자<br>정보)                         | ③ 단어를 구성하고 있는 형태소 정보를 안다.  |
|                |  |                              | 품사 및 범주 정보                                       | ④ 해당 단어의 품사 정보나 범주 정보를 안다. |
|                |  | 형태                           | 발음   | ⑤ 해당 단어의 바른(정확한) 발음을 안다.   |
|                |  |                              | 표기   | ⑥ 해당 단어의 바른 표기를 안다.        |
|                | 화용   | ⑦ 해당 단어의 선택 제약이나 의미적 제약을 안다. |  |                            |
| 어휘<br>외적<br>지식 | 어휘 관계, 어휘 체계, 어휘<br>의 위상 등 어휘론과 관련된<br>제반 지식.) | ⑧ 어휘와 관련된 이론적 지식을 안다.        |  |                            |
| 기능<br>(S)      | 변별   |                              | ① (한 단어 혹은 두 단어 이상에서) 둘 이상의 의미 차이를 변별할 수 있다.     |                            |
|                | 추론   |                              | ② 맥락을 통해 단어의 의미를 추론할 수 있다.                       |                            |
|                | 정의   |                              | ③ 의미를 명료화하여 그 의미에 해당하는 단어를 적절하게 선택할 수 있다.        |                            |
|                | 생성   |                              | ④ 단어의 구성 요소를 활용하여 새로운 단어를 창의적으로 이해하고 생성할 수 있다.   |                            |
| 태도<br>(A)      | 어휘 사용에 대한 태도                                   |                              | ① 언어 사용의 주체로서 어휘를 상황과 맥락에 적절하게 사용하고자 하는 태도를 지닌다. |                            |
|                | 어휘 능력에 대한 태도                                   |                              | ② 국어 어휘의 가치를 알고 풍부하고 정교한 어휘 능력을 갖추려는 태도를 지닌다.    |                            |

12) 예컨대 ‘청혼’과 ‘프로포즈’는 유의어 관계에 있다. 불과 몇 십 년 전까지만 해도 ‘청혼’이라는 단어가 널리 사용되었으나 최근 이 단어는 구시대적 어감을 주는 단어로 치부되면서 점차 그 사용량이 줄고 있는 것으로 판단된다.

상징 능력은 본질적으로 어휘 개념을 정교화하고 이를 깊이 있게 이해·조직화하는 능력으로서, 개념적 체계화와 어휘의 조직화를 도모할 수 있는 능력, 인지적 정교화 능력에 초점이 있다. 따라서 개념을 정의하고 변별하는 능력, 어휘 간 비교·대조 능력, 어휘 현상에 대한 분석과 탐구 능력, 국어 어휘에 대한 비판적·창의적 사고 능력으로 하위 유형화할 수 있다.

지시 능력은 구체적인 소통 상황에서 어휘를 사용하고 이해하는 능력이므로 어휘 표현 능력과 어휘 이해 능력으로 하위 분류가 가능하다. 어휘 표현 능력은 어휘 선택과 표현 능력, 어휘에 대한 성찰과 평가 능력, 어휘 창조 능력으로 하위 분류 가능하며 어휘 이해 능력은 사용된 어휘에 대한 이해 능력, 맥락을 고려하며 추론하는 능력, 사용 어휘를 비판적, 창의적으로 이해하는 능력으로 세분할 수 있다. 지시 능력 평가 시에는 양적 어휘력 역시 평가될 필요가 있다. ‘나누다’를 써야 하는 상황에서 이 단어를 사용했다면 적절한 언어 사용이지만, ‘분류하다, 분석하다, 구분하다, 분류하다, 구별하다’ 등과 같은 좀 더 정교한 고난이도의 어휘를 사용한 경우와는 다르다. 따라서 지시 능력 평가 시에는 ‘얼마나 많은 단어를 알고 있는가?’가 평가될 필요가 있다. 이를 어휘의 양적 풍부성으로 표현하였다.

<표> 상징 능력의 평가 내용 체계표

| 내용 영역   |                              |       | 행동 영역               |           |       |       |
|---------|------------------------------|-------|---------------------|-----------|-------|-------|
|         |                              |       | 정의·변별               | 비교·대조     | 분석·탐구 | 비판·창의 |
| 대영역     | 중영역                          |       | 소영역                 |           |       |       |
|         | 상징 능력                        | 어휘    | 특성                  | 어휘의 특성 이해 |       |       |
| 소리      |                              |       | -음성적 특질<br>-동음이의어   |           |       |       |
| 형태      |                              |       | 형태적 특질              |           |       |       |
| 의미      |                              |       | 의미(사전적/백과사전적)       |           |       |       |
| 어휘 간 관계 |                              | 어휘 관계 | 일반 특성               |           |       |       |
|         |                              | 계열 관계 | 의미 관계, 다의어, 동음이의어 등 |           |       |       |
|         |                              | 결합 관계 | 연어, 관용어, 속담 등       |           |       |       |
| 어휘 유형   | 유행어, 신어, 고유어, 외래어, 한자어, 방언 등 |       |                     |           |       |       |

<표> 지시 능력의 평가 내용 체계표

| 내용 영역 |       |       |               | 행동 영역                  |       |       |
|-------|-------|-------|---------------|------------------------|-------|-------|
|       |       |       |               | 어휘의 양적 풍부성/ 어휘의 질적 정교성 |       | 선택·표현 |
| 대영역   | 중영역   |       | 소영역           |                        |       |       |
|       | 지시 능력 | 어휘 표현 | 말하기           | 말하기 상황에서 어휘 사용         |       |       |
| 쓰기    |       |       | 쓰기 상황에서 어휘 사용 |                        |       |       |
| 어휘 이해 |       | 듣기    | 듣기 상황에서 어휘 이해 | 이해·추론                  | 비판·평가 | 창의    |
|       |       | 읽기    | 읽기 상황에서 어휘 이해 |                        |       |       |

이와 같은 내용 체계는 교육 내용과 사고력의 두 축을 바탕으로 한 것으로서, 교육 내용과 교육 목표를 동시에 평가 내용 체계의 기반으로 삼고 있다. 예를 들면 다음과 같다.

11. <보기>의 분류 절차에 따라 용례를 A와 B로 나눈 결과로 적절한 것은? (2011 수능)

<보 기>  
 <분류 절차>  
 ○ 각 용례에서 동사 ‘들다’의 의미를 확인함.  
 ○ 확인한 의미의 상호 유사성을 기준으로 분류함.

<용례>  
 가. 감기가 들다. 나. 가방을 들다.  
 다. 단풍이 들다. 리. 고개를 들다.  
 마. 반기를 들다. 비. 보험을 들다.

|              |            |
|--------------|------------|
| A            | B          |
| ① 가, 다       | 나, 리, 마, 비 |
| ② 가, 다, 마    | 나, 리, 비    |
| ③ 가, 다, 비    | 나, 리, 마    |
| ④ 가, 리, 마    | 나, 다, 비    |
| ⑤ 가, 다, 리, 비 | 나, 마       |

위 문항은 ‘들다’의 의미를 변별하는지를 측정하는 문항으로서, 개념의 정교화를 요구하고 있다. 따라서 상징 능력 중 정의·변별 능력을 측정하는 문항으로서 그 내용 영역은 어휘의 ‘의미’로 볼 수 있다.

다음의 사례는 탐구 학습을 통해 ‘거리’의 구조, 의미적 특성을 분석할 것을 요구함으로써 어휘에 대한 개념적 체계화 능력을 측정하고 있다. 따라서 상징 능력 중 분석·탐구 능력을 측정하는 문항으로서 내용 영역은 어휘의 특성 일반으로 볼 수 있다.

46. 전자[CD-ROM] 국어 사전을 사용하여 ㉠, ㉡의 ‘거리’와 관련된 말들을 검색하며 탐구 학습을 해 보았다. <보기>의 활동을 통해 알아낸 내용으로 잘못된 것은? (2003 수능)

<보기>  
 1단계 : ‘거리’가 들어가는 단어 검색  
 국거리, ㉠길거리, 김장거리, 뽕거리, 떼거리, 먹을거리, ㉡불거리, 해거리  
 2단계 : 표제어 ‘거리’ 찾기  
 거리1 ㉢ 사람이나 차 등이 다니는 길.  
 거리2 ㉣의 ㉠내용이 될 만한 재료. ㉤제시한 시간 동안 해낼 만한 일.  
 거리3 ㉥의 탈놀음이나 연극 등에서 장(場)을 세는 단위.  
 거리(距離)4 ㉦ 두 건물이나 장소가 공간적으로 떨어진 길이.  
 -거리5 ㉧ ‘비하’의 뜻을 나타내는 접미사.  
 -거리6 ㉨ (기간을 나타내는 명사 뒤에 붙어) ‘주기’의 뜻을 나타내는 접미사.

① ㉠의 ‘거리’는 거리1의 뜻으로 사용되었으며, ㉡는 ‘명사+명사’의 구조임을 알게 되었다.  
 ② ㉡의 ‘거리’는 ‘국거리, 김장거리, 뽕거리, 먹을거리’와 같이 거리2㉣의 뜻을 지님을 알게 되었다.  
 ③ ‘떼거리’는 ‘무리’를 뜻하는 ‘떼’에 -거리5가 결합한 것임을 알게 되었다.  
 ④ “과실이 해거리로 열린다.”의 ‘해거리’는 ‘해’에 거리2㉣이 결합한 것임을 알게 되었다.  
 ⑤ 1단계에서 검색된 단어는 단어가 아니라 모두 복합어임을 알게 되었다.

다음과 같은 문항은 어휘 간 관계를 비교하는 능력을 측정하고 있는 것으로서, 어휘의 개념적 체계화를 의도하고 있다는 측면에서 상징 능력 중 비교·대조 능력을 측정하는 문항으로 볼 수 있다.<sup>13)</sup>

COLOR : SPECTRUM

- ㉠ tone : scale \*
- ㉡ sound : waves
- ㉢ verse : poem
- ㉣ dimension : space
- ㉤ cell : organism

GRE 어휘 문항

13) 이 문항은 이기연(2012)에서 복합형 문항의 예로 제시된 것으로서, GRE 문항이다.



상징 능력 중 비판적·창의적 사고력 평가에 해당하는 문항은 예컨대 외래어의 무비판적 수용에 대한 비판적·창의적 사고 등을 대상으로 개발 가능하다. 앞서 논의한 ‘정확성, 적절성, 타당성’의 세 관점 중 ‘타당성’의 관점이 이와 관련된다.

상징 능력을 평가하는 문항의 난이도는 관련 개념의 정교성과 체계화, 관련 지식의 깊이와 수준 등에 영향을 받을 수 있다. 타당성의 관점이 정확성이나 적절성에 비해 다소 높은 수준의 사고력을 요할 수 있으나 문항의 난이도에 영향을 미치는 요소가 다양하므로 단정하기는 어렵다. 예컨대 매력적인 오답이 없는 문항이라면 타당성의 관점에서 출제된 문항이라도 문항의 난이도는 낮을 수 있다. 상징 능력의 행동 영역으로 제시한, 정의·변별 능력, 비교·대조 능력, 분석·탐구 능력, 비판·창의적 능력 역시 마찬가지로, 대략 정의·변별 능력에서 비교·대조 능력, 분석·탐구 능력, 비판적·창의적 능력으로 갈수록 고난이도의 사고력을 요한다고 볼 수 있으나 실제 문항의 난이도는 문항 제작에 따르는 여러 변인들에 의해 좌우될 수 있다.

지시 능력 중 ‘표현’ 영역의 경우 현실적으로 국가 단위 시험에서는 측정하기 어렵다. 따라서 지필형 객관식 평가에서는 지시 능력 중 ‘이해’ 영역의 평가에 치중할 수밖에 없다. 그러나 교실 단위에서는 교사의 관찰이나 쓰기 과제를 통해 간접적으로 평가 가능하다.

지시 능력 평가 시에는 어휘의 양적 풍부성과 질적 정교성을 고려할 필요가 있으며 이것은 평가 문항의 난이도 설정에 유용한 기준이 될 수 있다. 고난이도 어휘를 문맥에 맞게 사용하고 이를 이해할 수 있는 능력은 일상적인 고빈도 어휘를 그러할 수 있는 것에 비해 보다 높은 어휘 능력을 지니고 있는 것으로 판단 가능하다. 예컨대 ‘나이’보다는 ‘춘추’, ‘외로움’보다는 ‘환과고독’같은 단어를 사용하고 이해할 수 있는 능력은 ‘나이’나 ‘외로움’을 그러할 수 있는 능력보다 더 높은 수준이라고 볼 수 있다.

지시 능력은 이처럼 상징 능력과 매우 긴밀한 관련을 맺는데, 지시 능력에서 어휘에 대한 앎 여부를 평가할 때에는 그 초점이 맥락에 적절하게 사용되었는가 여부에 집중되는 만큼, 이 단어와 관련된 국어학적 지식과는 다소 거리를 유지할 수 있다. 그러나 이 단어를 실제 소통 상황에서 사용하고 이해할 수 있다는 것은 이와 관련된 기초적인 지식을 알고 있다는 것을 전제하므로, 사실상 상징 능력이 그 기반이 된다. 해당 단어를 알아도 실제 소통 맥락에서 사용하지 않을 수 있고 이를 구체적인 맥락에서 사용하는 능력은 단지 알고 있는 것과는 구별된다는 점에서 평가의 의의를 찾을 수 있다. 특히 쓰기 과제 수행을 통해 이러한 능력 여부를 평가할 수 있다.

지시 능력의 표현 영역 부분은 평가가 쉽지 않다는 점에서 그 한계를 노정할 수밖에 없다. 어휘 표현 영역 중 맥락에 적절한 어휘를 ‘선택·표현’하는 능력이나 ‘창의’ 부분은 쓰기 과제나 말하기 관찰을 통해 평가가 가능하다. 그러나 ‘성찰·평가’ 능력의 경우 이러한 평가 영역이 갖는 교육적 의의에도 불구하고 평가가 쉽지는 않다. 말하거나 글쓰기에 대한 자기 평가 보고서 쓰기 등으로 간접 평가하는 방법이 존재하지만, 피평가자의 진실성 여부에 대한 논란이 존재할 수 있다.

아래의 사례는 인하대 1학년 학생들이 ‘국어과 논리 및 논술’ 시간에 협동 작문 후 수행한 자기 평가 보고서의 일부이다. 자기 평가 보고서를 요구하자 학생들은 많이 당황해 했으나 이러한 글쓰기를 통해 자신의 말하거나 쓰기를 성찰하면서 메타적으로 평가하는 모습을 보였다. 이러한 자기 평가 과정에서 자신의 어휘 사용에 대한 성찰과 평가도 포함되었다.

*우리 조원은 수업 시간에 미리 계획을 짰 후 월요일 5시에 모였다. 나는 서론 부분에 어떤 내용을 쓸지 미리 정리해 오기로 했다. 나 나름대로 열심히 써 갔는데, 의외로 조원들이 내 글을 많이 고쳤다. 나의 의도가 글에 제대로 반영되지 않았기 때문인데 내가 적절한 어휘를 잘 고르지 못했다는 것을 깨달았다. 나의 의도를 정확히 드러내주는 어휘를 골라 표현하는 것이 정말 중요하다는 점을 알았다. (인하대 국어교육과 1학년, 000) (밑줄 필자)*

지시 능력 중 이해 영역 부분은 그 동안 가장 광범위하게 애용되어 온 부분이다. 특히 읽기 지문에 제시된 어휘의 의미를 문맥을 고려하여 이해하는 능력, 추론을 통해 해당 단어의 의미를 유추하는 능력 등은 2장에서 논의한 것처럼 대표적인 어휘 평가 문항이다. 어휘 사용의 적절성을 비판하거나 평가하는 능력 역시 출제가 비교적 용이하다. 적절한 어휘를 새롭게 제안하거나 창의적으로 새로운 어휘를 만들

어낼 수 있는 능력 역시 객관식 지필형으로 출제가 가능하다. 창의 영역의 경우 신어 생성 능력이나 유행어 등과 관련해서도 출제 가능하다.

다음과 같은 문항은 어휘 표현 능력 중 ‘선택·표현’ 능력 평가 시 이용 가능하다. 이 문항의 경우 주어진 상황을 파악하고 이에 어울리는 적당한 단어를 선택하여 이를 하나의 완성된 문장으로 표현하는 능력을 평가하고 있다.<sup>14)</sup>

(나) 오늘날 수령들은 옛날의 제후와 같아져 궁실과 수레, 의복과 음식, 그리고 좌우의 시종을 거느린 것이 마치 군국의 그것에 비길 만하다. 또 그들은 넉넉히 다른 사람을 경복(慶福)할 만하고, 그들의 형률(刑律)과 위엄은 충분히 사람들을 두렵게 할 만하다. 결국 수령들은 오만스럽게 자신을 뽐내고, 태평스럽게 스스로 안일에 빠져서 자신이 목이라는 것을 망각하고 만다. 사람들이 분쟁을 일으켜 찾아가 판결을 구하면 번거로워 하면서 “왜 이렇게 시끄러우냐”하고, 굶어 죽는 사람이 있으면 “제 스스로 죽은 것일 뿐이다”라고 한다. 곡식과 피륙을 바쳐서 섬기지 않으면 곤장을 치고 몽둥이질을 하여 피가 흘러서야 그친다. 날마다 거뿔 들인 돈꾸러미를 헤아려 낱알이 기록하고, 돈과 피륙을 부고하여 전답과 주택을 장만하며, 권세 있는 재상가에 뇌물을 보내 뒷날의 이익을 기다린다. 이르고서야 백성이 목을 위하여 태어난 것이어니와, 어찌 이것이 타당한 이치이겠는가?

(나)에 나타난 수령의 형태를 적절한 한자성어를 넣어 한 문장으로 표현해 보시오.  
( \_\_\_\_\_ )

## 5. 어휘 평가 내용 체계의 실효성 제고를 위한 과제

앞서 살펴본 것처럼 현재 어휘 평가 문항들의 평가 내용은 대개 어휘론·의미론 관련 국어학적 지식이거나 지시적·문맥적 의미 평가 문항에 한정되는 경향을 보였다. 따라서 어휘 평가 내용의 다양성을 확보하는 일은 어휘 능력의 총체성을 복원하고 실제적 어휘 능력 측정을 위해 필요하다. 본고는 어휘 능력의 특성에 근거하여 어휘 평가 내용 체계를 설정함으로써 어휘 평가 문항의 다양성을 확보하고 총체적 어휘 능력을 평가할 수 있는 기반을 마련하였다. 또한 어휘 능력을 평가 내용 체계를 위해 실효성 있게 해석하여 분석함으로써 어휘 능력의 특성을 다양한 교육적 국면에 적용할 수 있는 길을 열었다.

그러나 본 논의가 좀더 실효성을 갖기 위해서는 해결해야 할 과제가 많다. 첫째, 본고는 어휘 능력의 성격을 바탕으로 어휘 교육 내용 체계를 설계한 것이므로 어휘 능력이 검사의 목표가 되는 경우에 유용하다. 그러나 검사의 목표가 어휘 능력이라 하더라도 평가의 방식에 따라 이러한 내용 체계의 적용 양상은 다를 것으로 판단된다. 예컨대 객관식 선택형 문항은 어휘 표현 능력을 측정하기에 한계가 있다. 따라서 검사의 특성과 평가 방식에 따른 평가 내용의 적용 방식에 대한 연구가 후속되어야 그 실효성이 높아질 것이다.

둘째, 위의 첫째와 연계하여 어휘 능력을 평가할 수 있는 다양한 평가 도구가 개발되어야 본 논의의 실효성이 높아질 것이다. 평가 내용은 평가 도구에 의해 실현되는 만큼 다양한 평가 도구의 개발은 평가 내용의 질을 확보할 수 있는 장치가 될 것이다.

셋째, 국가 수준에서 어휘 능력 평가용 어휘 목록을 등급화하여 제시할 필요가 있다. 이는 학습자가 어휘 학습의 방향을 탐색하는 데 도움을 줄 뿐만 아니라 어휘의 양적 풍부성을 평가하는 기준이 될 것이다. 현재는 이러한 목록이 없기 때문에 읽기 지문에 따라 평가 대상 어휘가 결정되는 양상을 보임으로써, 어휘 교육의 체계화가 실현되지 못하고 있다. 기초 어휘 목록, 사고도구어 목록, 저빈도어이나 학습에 유용한 목록 등을 구분하고 각 어휘들의 난이도를 고려한 어휘 목록 표가 제시되면 어휘 평가의 실효성을 높이는 유용한 참고 자료가 될 것이다.

## 참고 문헌

구본관(2007), 한국어에 나타나는 언어적 상상력, 국어국문학 146, 국어국문학회.

14) 이 문항은 1995년 수능 40번 문항을 수정한 것이다.

- 구분관(2008), 교육내용으로서의 어휘사에 대한 연구, 국어교육연구 21, 서울대 국어교육연구소, 77-127.
- 구분관(2011ㄱ), 어휘 교육의 목표와 의의, 국어교육학연구 40, 국어교육학회, 27-59.
- 구분관(2011ㄴ), 어휘 교육의 이론과 실제, 우리말교육현장연구 5-2, 우리말교육현장학회, 49-92.
- 구분관(2012), 한국어 어휘교육론, 한국어교육의 이론과 실제2, 아카넷.
- 구분관 외(2014), 어휘 교육론, 사회 평론.
- 김은성(2005), 어휘 교육 연구사, 국어교육론2, 한국문화사.
- 김지영(2009), 어휘 지도가 독해에 미치는 효과, 고려대 석사논문.
- 김창원(2012), 고등학교 어휘교육의 위상과 어휘교육론의 과제, 국어교육학연구 44, 국어교육학회, 229-259
- 박연후(2010), 대학수학능력 시험의 어휘 분석 연구-사고도구어를 중심으로, 한국교원대 석사논문.
- 박재현(2006), 어휘 교육 내용 체계화를 위한 어휘 의미의 가치 교육 연구, 새국어교육 74, 한국국어교육학회, 5-24.
- 방성희(2007), 대학수학목적의 한국어 기본 어휘 선정 연구 -인문 계열 명사 어휘를 중심으로, 고려대 석사 논문.
- 소영숙(2008), 국어 어휘력 평가에 대한 연구, 원광대 석사논문.
- 신명선(2004), 어휘 교육 목표로서의 어휘 능력에 대한 연구, 국어교육 113, 한국어교육학회, 263-296.
- 신명선(2005), 어휘 교육 변천사, 국어교육론2, 한국문화사.
- 신명선(2009), 국어 표현 과정에서 작용하는 어휘 사용 기제와 그 전략에 관한 연구, 한국어 의미학 29, 한국어 의미학회, 91-131.
- 신명선(2010), 어휘 선택과 표현의 효과-상하위어를 중심으로, 작문연구 10, 한국작문학회, 137-168.
- 신명선(2011), 국어과 어휘 교육 내용의 유형화에 관한 연구, 국어교육학연구 40, 국어교육학회, 61-101.
- 신명선(2012), 단어의 문맥적 의미 평가 문항의 유형과 특징에 대한 연구, 국어교육 137, 한국어교육학회, 237-269.
- 신호철·이현희(2014), 한국어 교원 능력 평가 항목 개발 연구, 새국어교육 99, 한국국어교육학회, 사회언어학 22-1, 한국사회언어학회, 283-317.
- 신호철(2014), 국어과 예비교사 수업 시연의 언어·행동 평가 기준안 마련을 위한 기초 연구, 141-160.
- 양효순(2008), 어휘력 평가도구 개발 연구 : 초등학교 고학년을 대상으로, 연세대 석사논문.
- 오중열(2014), 대학수학능력시험 국어영역 평가 어휘의 등급별 분석, 한국교원대학교 석사논문.
- 이경숙(2014), 의미 능력 평가 문항 개발 연구-1994~2014 대학수학능력시험에서 어휘력 평가 현황을 바탕으로, 한국어문교육 16, 고려대학교 한국어문교육연구소, 129-180
- 이관규(2011), 문법 교육과 어휘 교육, 국어교육학연구 40, 국어교육학회, 127-158.
- 이기연(2009), 통시적 관점의 어휘 교육 가능성 탐색, 국어교육연구 24, 서울대 국어교육연구소.
- 이기연(2011), 어휘력 평가의 평가 요소와 평가 유형에 대한 고찰, 국어교육학연구 42, 국어교육학회, 461-497.
- 이기연(2012), 국어 어휘 평가 내용 연구, 서울대 박사논문.
- 이기연(2014), 어휘 능력 평가의 지평 확대를 위한 소고, 한국어의미학 44, 171-197.
- 이도영(2011), 어휘 교육 평가의 이론적 고찰-목표와 내용 타당도를 중심으로, 국어교육학연구 40, 국어교육학회, 103-125.
- 이문규(1998), 어휘력 평가의 실제, 국어교육연구 30, 국어교육학회.
- 이승왕(2010), 초등학교 국어과 어휘 교육 평가의 개선 방향, 어문학교육 41, 한국어문학교육학회.
- 하성욱(2008), 대학수학능력시험에서의 어휘력 평가에 대한 비판적 고찰, 우리어문연구 32, 우리어문학회, 159-184.
- 한미진(2005), 국어과 어휘력 평가 문항 개발 연구 : 10학년 지필 검사를 중심으로, 이화여대 석사논문.

## “국어 어휘 능력 평가의 내용 체계에 대한 연구”에 대한 토론문

신호철(청주대학교)

토론자가 과묵한 탓인지 모르겠지만 작금에 국어교육 내에서 오가는 담론 중 어휘 교육만큼 잦은 것도 보기 드물다고 생각한다. 마치 국어교육의 하나의 독자적인 영역을 확보할 것같은 기세로 각 영역의 관점에서 어휘 능력을 신장시킬 수 있는 어휘 교육 방안에 대한 논의들이 지속적으로 제기되고 있는 현상을 볼 때 기대 쪽에 가까운 복합적인 심리 교차가 빈번해진다. 그 요지는 바로 “뭔가 새로운 어휘 교육 방안이 나왔나?”이다.

어휘 교육이란 것은 결과적으로 볼 때 어휘의 의미를 이해하고 그 이해한 의미를 언어생활에 정확하고 적절하게, 체계적이고 효과적으로 사용하는 것을 학습하는 것이라 볼 수 있다. 이러한 관점에서 본다면 곧 어휘와 그에 해당하는 의미가 어휘 교육의 출발점인데 이 양자를 학습하는 방법으로 그림이나 사진 등의 매체 활용, 문장 활용, 문맥 활용, 비교·대조의 활용, 의미 관계 활용, 연어 활용 등이다. 그러나 이러한 다양한 학습 방법도 중국에는 어휘와 그 대당 의미를 익혀 어휘 능력을 신장하는 데 목적을 두고 있음은 자명하다.

그동안 어휘 교육에서 어휘 교육 방법에 대하여 편중된 점 또한 간과할 수 없다. 담화와 글을 수용하고 생산하는 능력을 향상시키고 확장하는 데 필수적인 어휘 능력을 신장할 수 있는 방법론에 대한 연구가 지속적으로 수행 되어 왔음에도 불구하고 그 방법론들의 목표 달성 여부에 대한 결과치는 그리 만족스럽지 못하다. 어휘 능력의 신장이란 목표를 설정할 때 그 수많은 어휘 중 어디까지를 목표로 정해야 하는지도 알 수 없는 상황에서 방법에 대한 논의에만 집중한다는 것은 고려해 보아야 할 것이다. 발표문 서두에 어휘 능력 평가에 대한 선행 연구가 미미함을 기술하고 있는 것이 바로 그 하나의 단서일 것이다.

본 발표문은 ‘평가’라는 큰 범주 안에서 어휘 능력 평가를 대상으로 하였다는 점에 큰 의의를 둘 수 있다. 그동안 어휘 능력 평가는 어휘의 이해와 사용 측면에서 어휘·의미론적 지식이나 지시적·문맥적 의미에 대하여 실시되어 왔음을 알 수 있다. 본 발표문은 그러한 어휘 능력 평가에 대하여 내용 체계를 세우고 어휘 능력 평가의 과정과 위계를 체계화시켰다는 점에서 또 하나의 의의를 둘 수 있다. 이러한 큰 의미 속에서 단지 토론의 의무를 수행한다는 입장에서 궁금한 사항 두세 가지를 질문하는 것으로 토론을 갈음하겠다.

먼저 <표3>에서 어휘 능력의 구성 요소로 ‘상징 능력’과 ‘지시 능력’으로 크게 양분하고 ‘상징 능력’과 ‘지시 능력’의 특성을 대조하여 제시하였다. ‘어휘의 내용과 형식의 관계’ 대 ‘어휘의 내용과 세계의 관계’, ‘탈맥락적’ 대 ‘맥락적’, ‘정확성’ 대 ‘적절성’, ‘음운론, 형태론, 통사론, 의미론’ 대 ‘의미론, 화용론’ 등과 같이 대조를 이루는 것으로 설명하였는데, 이들을 아우르는 용어를 ‘상징’ 대 ‘지시’로 제시하여 그 개념적 특성과 그를 대변하는 용어가 부합되지 않아 보인다. 이에 대한 보충 설명을 해주셨으면 한다.

다음으로 ‘주요 평가 내용’으로 제시한 것 중 “한국어 어휘에 대한 정확한 이해를 바탕으로 한국어 어휘의 바람직한 발전 방안을 제시할 수 있는가? 구체적인 의사소통 상황에서 어휘가 사용되는 양상을 분석하고 그 발전 방안을 제시할 수 있는가?”가 있는데, 과연 학생들에게 ‘한국어 어휘의 발전 방안’이 무엇인지와 ‘어휘 사용 양상의 발전 방안’이 어떻게 되는가를 어휘 능력 평가 내용으로 할 수 있는지가 궁금하다.

끝으로 ‘<표> 어휘 능력 평가의 관점과 초점’은 이전 도표인 ‘<표> 어휘 평가 내용 체계 설정을 위한 어휘 능력의 구조화’와 ‘<표> 어휘를 바라보는 관점(신명선, 2008)’의 산술적으로 합한 것으로 보인다. 특히 어휘 능력의 중영역을 보면 상징 능력 요소와 지시 능력 요소를 산술적 합으로 나타낸 것으로 보이는데, ‘어휘’와 ‘어휘 용법’의 ‘표현’·‘이해’는 이해가 되는데, ‘어휘 간 관계’의 ‘표현’·‘이해’는 약간은 무리인 듯 보이고, ‘어휘 유형’에는 ‘지시 능력’ 요소가 빠져 있다. 이것 역시 보충 설명이 필요할 것 같다.

어휘 능력 평가에 대한 내용을 체계화 하고, 또 그 과정에 대한 학문적 논거들이 뒷받침 될 때 혁신적이고 과학적인 어휘 교육의 방법 또한 개발될 것이라는 기대감을 가지며, 본 발표문이 그러한 촉발점이 될 것이라 기대하는 바가 크다.

# 문학교육 평가의 쟁점과 과제

조하연(아주대학교)

## 차례

1. 서론
2. 문학교육 평가론의 경과 다시 읽기
3. 문학교육 평가론의 과제
4. 결론

## 1. 서론

국어교육에서 평가에 대한 논의는 이에 대한 현실적 관심과 국어교육학의 학문적 정체성 확립을 위한 노력의 양 측면에서 지속적으로 진행되었다. 특히 국어교육학의 정립 과정에서 교육과정론적 접근이 강조되면서 국어교육의 계획과 실행 모두를 총체적으로 점검하는 중요한 활동으로서 평가의 위상이 부각되었다. 문학 영역에서 역시 이와 같은 사정은 다르지 않았다. 의도된 교육과정, 전개된 교육과정, 실현된 교육과정 등 교육과정의 다양한 층위에서 평가를 통해 문학교육의 내용과 성과를 점검해야 할 필요성이 제기되었으며(박인기, 1997), 학습자의 문학적 경험을 객관적으로 평가할 수 있는 다양한 평가 도구의 개발이 논의되었다. 이에 따라 문학교육에서 평가는 “문학교육의 목표에 비추어 학생들의 문학적 학업성취도를 조사·확인함은 물론 국가나 학교 수준 문학 교육과정의 적절성, 교사의 문학교수·학습 방법의 효율성을 점검함으로써 문학교육의 질을 관리하고 개선하기 위해 이루어지는” 일련의 총체적 활동으로 그 영역을 확장하였다.(정재찬 외, 2014: 286)

그런데 평가와 관련하여 문학교육에서는 국어과 내 다른 영역에 비해 좀 더 많은 논쟁이 아직 진행 중이다. 물론 평가의 역할에 대한 성찰을 바탕으로 기존의 평가 방식에 대한 비판적 논의와 이를 극복하기 위한 지향과 방식들이 제안되고 있는 것은 다른 영역과 크게 다르지 않다. 그러나 문학교육 평가의 담론 중에는 평가의 어려움에 대한 토로를 넘어 문학교육의 과정이나 결과를 평가하는 것 자체에 대한 회의적 시각이 존재하기도 한다는 점에서 다른 영역에 비해 고민의 정도가 높다고 할 수 있다.

문학교육의 평가가 다른 영역에 비해 곤란하게 여겨지는 데에는 무엇보다 예술로서 문학이 지닌 속성과 객관적인 평가 사이의 거리감이 가장 중요한 요인으로 작용하고 있는 것으로 추측해 볼 수 있다. 문학은 개성과 자유로운 상상력의 소산이고, 감상자의 내면에 따라 나타나는 다양한 반응을 긍정적으로 받아들인다. 이에 비해 평가는 학습의 결과를 객관적으로 측정하여 학습자가 도달한 지점과 더 나아가야 하는 방향을 제시해야 한다는 당위 속에서 수행되는 의도적 행위이다. 경우에 따라 평가는 서로 다른 학습자들의 수준을 객관적인 수치로 서열화해야 하는 책임을 저야할 때도 있다. 물론 문학 활동 역시 그 과정과 결과의 수준을 따질 수 없는 것은 아니나 학습자의 문학 활동을 통해 확인할 수 있는 수준은 학습자의 인격적 성숙도, 축적된 삶의 경험 등 인위적인 교육 프로그램 밖의 요소들과 긴밀히 연결되기 때문에 개개인이 문학의 수용을 통해 도달한 지점을 특정한 기준에 맞추어 평가하는 일은 결코 쉬운 일이 아니다.

“문학교육 평가론의 역사는 어쩌면 획일화 표준화된 평가 도구를 개선하려는 노력의 역사, 다시 말하면 문학의 특성과 문학적 경험의 특성을 반영한 문학교육 고유의 평가 방안을 모색하려는 노력의 역사라고도 볼 수 있다.”(염은열, 2009: 348)는 술회에서 알 수 있듯이 그동안 제출된 연구의 상당수가 문학교육의 목표를 충실히 반영할 수 있는 평가 방식에 대한 논의에 집중되었음에도 불구하고 문학교육에서 평가는 여전히 문제적이다. 문학교육의 목표와 실제 평가 사이의 간극은 여전히 높고, 문학교육에서 평가에 대해 언급하는 일이 아직도 부담스럽게 여겨지고 있는 듯하다.

이런 상황에서 문학교육의 평가를 재론하는 것은 매우 어려운 일이 아닐 수 없다. 그동안 제기되었던 문학교육 평가의 난점을 재확인해야 하는 한편, 이러한 난점들을 극복할 수 있는 새로운 관점을 제시할 수 있어야 하기 때문이다. 또한 이제까지 학계에 제출되었던 문학교육의 평가 관련 논의가 적지 않게 축적된 만큼 개인 연구자로서 다룰 수 있는 정도를 넘어선다는 문제도 있다. 그러나 이러한 한계가 있음에도 불구하고 관점을 달리하여 기존의 논의들을 일별해 본다면 장차 문학교육의 평가가 제자리를 잡기 위해 필요한 지점들이 우연치 않게 드러날 수도 있으리라 생각한다. 문학교육의 평가에 대한 연구가 “어느 정도 임계점에 가까이 간 것으로 보인다.”(김창원, 2013: 103)는 진단이 등장할 정도의 상황이라는 하나 문학교육의 평가론의 진전을 위해 필요한 것은 말 그대로 평가를 논의하는 차원을 옮겨 새로운 시각으로 문학교육 평가의 근본문제를 짚어 보는 일일 수도 있기 때문이다.

이런 이유에서 본고는 문학교육에 내재된 교육에 대한 관점, 그리고 교육과정을 구성하는 제 요소들의 연속적 관계를 중심으로 기존의 연구들을 검토하여 문학교육 평가론이 당면한 과제를 확인하고, 이를 바탕으로 앞으로의 문학교육 평가론이 집중적으로 고민해야 하는 지점들을 제시해 보고자 한다.

먼저 교육의 개념을 고려한다는 것은 교육 활동에서 평가가 필수적인 요소가 되는 이유를 재확인하고, 그동안의 평가 논의에서 혹시 놓치고 있는 부분이 없는지를 확인하려는 목적 때문이다. 물론 우리는 교육이 이루어지는 대부분의 상황에서 어떤 형식으로든 평가가 이루어져 왔다는 것을 경험적으로 알고 있고 교육 활동의 중요한 부분으로 평가가 필요하다는 인식을 대부분 공유하고 있다. 그러나 교육에 대한 정의가 하나일 수 없으며, 교육을 어떻게 정의하는가에 따라 교육의 목표와 내용 등 활동의 세부적인 내용이 달라질 수 있다는 것 역시 우리가 익히 알고 있는 바이다. 이에 우리가 전제하고 있는 교육의 개념에 따라 교육 활동의 필수 요소로 간주되는 평가의 위상이나 필요성이 달리 논의될 수 있음을 추론할 수 있다. 그동안 전개되어 온 평가론을 제대로 이해하기 위해서 우선 우리가 전제해 왔던 교육의 개념이 그간의 평가 담론을 어떻게 이끌어 왔는가를 점검해야 하는 까닭이 여기에 있다. 필자의 생각으로는 이것 역시 이제까지 전개된 평가론의 역사를 정리하는 하나의 방법이 될 수 있다. 문학교육의 평가 담론을 점검하는 과정이 반드시 통시적으로 시기마다 제기되었던 논점들을 순차적으로 재확인하는 일일 필요는 없을 것이다.

다음으로 교육과정 제 요소의 연속성을 고려한다는 것은 교육과정의 한 축으로서의 평가가 목표나 내용, 방법 등 다른 요소들과 서로 긴밀히 상호작용해야 한다는 교육과정론의 공리에 비추어 볼 때, 평가의 문제가 해소되기 위해서는 오로지 평가의 개선만이 요구되는 것이 아니라 이와 연동되는 여타의 요소의 변화가 병행되어야 한다는 판단 때문이다. 앞에서 언급한 것처럼 이제까지 문학교육에서 평가론은 문학의 속성을 반영한, 그리고 문학교육의 목표를 충실히 반영할 수 있는 평가도구의 개발을 중심으로 진행되었다. 그런데 만일 이제까지의 평가론이 기존의 평가 방식을 개선하는 데에만 지나치게 초점을 두었다면 이는 혹시 우리가 알고 있는 공리와 달리 목표에서 평가로의 일방적인 관계를 전제한 것일 수도 있다. 평가할 수 없는 것은 가르칠 수 없다는 식의 극단적인 주장이 설득력을 얻기는 매우 어려운 일이다. 그러나 목표에서 내용, 방법, 평가 등이 서로 긴밀하게 연동되며 서로 환류적 관계를 취해야 한다면 평가의 역할은 교육 목표의 달성 여부를 얼마나 정확히 측정하느냐에 국한되는 것이 아니라 평가상의 곤란이 비롯되는 원인으로서의 목표, 내용, 방법 등의 조정을 유도하는 것까지로 확장되어야 할 것이다.

## 2. 문학교육 평가론의 경과 다시 읽기

### 1) 문학교육의 교육관과 평가의 위상

평가는 우리의 문학교육에서 어떤 맥락으로, 또한 어떤 방식으로 문제가 되었던 것일까? 보통의 경우가장 먼저 떠올리게 되는 것은 평가에 대한 현실적, 또는 사회적 요구이다. 국어과 내 다른 영역들은 물론 한국 교육의 공통적인 상황과 마찬가지로 문학교육에서의 평가에 대한 논의는 ‘줄 세우기 프레임’(조

회정, 2010)과 같은 현실적인 요구와 긴밀히 맞물려 진행되었다.

그러나 현실적인 요구만을 지나치게 강조하는 것은 이제까지 진행된 문학교육 평가론을 총체적으로 파악하는 데 오히려 방해가 될 수도 있다. 문학의 본질을 제대로 평가하지 못하는, 또는 평가하지 않는 평가의 방식에 대한 비판은 현실적인 효용에 따른 줄 세우기 프레임으로부터 벗어나 대안적 평가에 대한 풍부한 논의를 지속적으로 제시하였기 때문이다. 그리고 기존의 평가를 개선하려는 대안적 평가에 대한 논의들에서 가장 우선적으로 고려되었던 것은 무엇보다도 문학과 교육의 본질에 충실한 평가 방식을 어떻게 확보할 것인가라는 문제의식이었다고 할 수 있다. 수행평가와 실제적 평가를 도입하고, 평가의 중심을 학습자로 옮겨야 한다고 강조하며, 정서적 영역에 대한 평가를 적극적으로 포함시켜야 한다는 등의 다양한 주장들이 모두 그 구체적인 사례가 된다.

이에 이제까지의 평가론을 새롭게 읽어 보기 위해 한국의 문학교육 연구에서 전제되었던 교육의 개념은 어떤 것이고, 또한 그러한 개념 하에서 평가는 어떻게 이해되어 왔으며, 교육에 대한 전제가 문학교육 평가에 대한 논의를 어떻게 이끌어 왔었는지에 대해 살펴볼 필요가 있다. 먼저 문학교육 연구사에서 익숙하게 접하게 되는 문학교육의 개념과 성격에 대한 몇 가지 규정을 확인해 보자.

- 가. 문학교육은 문학현상이 바람직하게 이루어지기 위한 일체의 의도적 과정 및 결과이다.(구인환 외, 1988: 36)
- 나. 문학교육은 문학 능력의 향상을 통하여 인간다움을 성취하는 교육 활동이다.(김대행 외, 2000: 5)
- 다. 문학 작품을 이해하고 감상하고 창작하는 활동은 다양하고 복합적인 사고 과정을 경험하게 할 뿐 아니라, 개인과 공동체의 생활 감정과 미의식 등을 확인하고 공유하게 한다. 따라서 문학 활동을 통하여 학습자는 창의적인 사고 능력과 언어 능력을 기르고, 정서와 심미 의식을 함양하며, 더불어 살아가는 존재로서 자아를 실현하고 공동체의 문화 발전에 기여하는 태도를 기르게 된다.(국어과 ‘문학’의 목표, 2009 개정 시기 교육과정-2012.12.)

주지하다시피 문학교육 연구에서 『문학교육론』, 『문학교육원론』이 차지하고 있는 영향력은 매우 강력하다. ‘문학교육론’의 이름으로 발간된 연구서로는 이미 이들 저서 앞에 김인환의 『문학교육론』이 이미 70년대 말에 발간된 적이 있으나 문학교육학의 정립을 지향하며 문학교육의 전반을 총체적이고, 상세하게 다루고 있는 연구서로는 이들을 빼 놓을 수 없을 것이다. 이런 점에서 이 두 권의 책과 현행 교육과정에서 제시하는 문학 과목의 성격을 살펴보면 우리 문학교육에서 전제하고 있는 교육에 대한 관점을 어느 정도 포괄적으로 확인할 수 있다.

먼저 ‘가’의 규정을 보자. ‘가’에서 두드러지는 것은 문학교육을 의도적 과정 및 결과로 규정하였다는 점이다. 굳이 학교교육으로 한정지을 수는 없겠으나 문학교육이 교육의 한 양상이라고 할 때 교육 활동이 지니는 의도성, 그리고 그 의도에 따라 전개된 구체적인 실천과 결과를 모두 포괄한다는 것이 이 규정에서 주목되는 부분이다. 그리고 이러한 규정은 우리가 공유하고 있는 일반적인 교육의 개념과도 일치한다. 이 규정에 대한 다음과 같은 부연 설명에서도 이를 분명히 확인할 수 있다.

이는 대체로 교육의 정의로서 두루 인정되고 있는 ‘교육이란 인간 행동의 의도적 변화를 위한 과정 또는 결과’라는 관점을 원용했다. 행동과학적 배경에 대한 교육관이 문학교육과도 조화를 이룰 수 있을 것인가에 의문을 제기할 수 있으나 문학교육의 상당부분이 정의적 가치변화적 요소를 지니고 있음에 비추어 크게 무리가 없는 보편적 개념으로 원용할 것이다. (구인환 외, 1988: 38-39)

문학교육이 “문학과 교육이 평면적으로 결합한 상태에서 한 단계 상승된 유기화된 개념”(구인환 외, 1988: 35)임을 선언한 문학교육 연구서에 걸맞게 ‘가’의 규정에서는 교육에 대한 근본적 성찰을 문학교육의 정의에 포함시키고 있다. 인간 정신의 정의적 영역이 강조되는 문학을 다루는 만큼 ‘행동의 변화’라는 요소와 다소 충돌이 있을 수 있으나 행동의 의미를 넓게 확장하고, 상대적으로 교육이 추구하는 ‘변화’의 측면을 적극적으로 수용함으로써 ‘가’와 같은 정의에 도달하게 된 것으로 보인다.

다음에 인용한 ‘나’는 ‘가’의 규정이 제시된 후 약 10여 년 동안 진행된 문학교육 연구 성과를 반영하

고 있는 또 하나의 의미심장한 규정으로 문학능력이라는 용어를 앞세워 문학교육을 새롭게 정의하고 있다. 그러나 겉으로 보아 ‘가’와 상당히 다른 모습을 취하고 있는 ‘나’의 규정에도 ‘가’의 기초가 되었던 교육관은 여전히 유효한 상태로 작용하고 있다. 문학능력이라는 새로운 용어를 전면에 내세우고, ‘문학 현상이 바람직하게 이루어지기 위한’이라는 의도가 ‘문학 능력의 향상을 통하여 인간다움을 성취하는’ 것으로 좀 더 구체화되기는 하였으나 이에 전제된 논리를 따라가자면, 학습자의 상태를 ‘아직 인간다움을 성취하지 못한 상태’로 보고, 의도된 커리큘럼의 경과를 통해 인간다움을 성취한 상태로 변화시킬 수 있다는 생각을 확인할 수 있다. 이런 점에서 이 규정 역시 ‘가’와 마찬가지로 교육을 곧 인간의 변화를 위한 의도적 활동으로 보고 있다는 공통점이 있다. 그리고 가장 최근의 교육과정인 ‘다’의 설명은 이를 좀 더 구체적으로 제시하고 있는 것으로 평가할 수 있다. 능력을 기르고, 정서와 심미 의식을 함양하는 등의 표현에 담긴 발상은 문학교육이 인간의 변화를 추구하고 있다는 점을 분명히 드러내고 있다.

이렇게 본다면 지금까지 문학교육학에 내재된 교육에 대한 관점은 낮은 수준의 인간을 높은 수준의 인간으로 변화시키는 것을 교육의 본질로 파악한다는 데 있다고 요약된다. 그리고 교육의 핵심으로서 계획과 변화를 강조한다는 점에서 이는 다음의 인용에서 설명하고 있는 바와 같은 교육에 대한 공학적 개념을 따르는 것이라 볼 수 있다.

확실히, 教育에는 여러 工學들과 공통된 요소, 즉 工學的 측면이 있는 것이다. 工學의 가장 중요한 특징 또는 任務는 우리가 바라는 變化를 일으키는 데에 있으며, 이 점에서 工學의 核心的 概念은 ‘意圖的 變化’라고 말할 수 있다. 教育도 이와 마찬가지로이다. 教育을 어떻게 규정하든지 간에, 教育이라는 것은 무엇인가를 이룩하기 위한 實際的 活動이다.(이홍우, 1995: 52)

이렇듯 문학교육에 내재된 교육에 대한 관점이 문학교육을 통한 인간의 계획적 변화에 있다고 할 때 평가는 문학교육의 계획과 실행에서 매우 중요한 자리를 차지하고 있어야 한다는 사실을 쉽게 짐작할 수 있다. 평가가 “진단, 판정, 관리 등을 위해 교과 학습과 관련된 정보를 수집하는 것”(김창원, :168)이라면 평가는 문학교육의 계획과 실행 모두에 직접적으로 개입해야 한다. 계획적, 의도적으로 수행되는 교육 활동 이전과 이후를 구별하고, 교육을 통해 모종의 변화를 도모하고자 한다면, 각각의 단계에서 학습자가 어떤 상태에 놓여 있는가를 진단하고 판정하여 전체의 교육과정을 관리하는 일이 필요해지기 때문이다. 그리고 더 나아가 이러한 관점은 다음의 지적처럼 평가가 우리가 실천하는 교육이 교육이었던지 아니었는지를 판단하는 기준으로서의 역할까지도 수행하게 된다.

만약 計劃으로서의 教育 프로그램을 실시하고 난 뒤에 行動의 變化가 덜 일어나고 따라서 덜 관찰되면 그만큼 그것은 教育이 아닌 것, 또는 오직 名目上으로만 教育인 것에 가까워진다.(이홍우, 1995: 43)

위의 설명처럼 교육에서 의도된 변화를 강조할수록 실제로 수행된 교육적 실천의 공과를 판단하는 기준은 ‘변화의 정도’가 된다. 조금 시야를 확장하여 본다면 현실적으로 문학교육에 대한 많은 비판도 이와 같은 맥락에서 제기되는 것이라 이해해 볼 수 있다. 변화로서의 교육을 전제하는 상태에서 문학교육을 받은 것에 따라 학습자의 무엇이 얼마나 변했는가에 대해 자신 있게 대답하지 못한다면 문학교육의 효용성은 지속적으로 의심받을 수밖에 없다.

## 2) 문학능력은 평가의 대상이 될 수 있는가?

그런데 바로 이 지점에서 이제까지의 문학교육 평가론이 놓치고 있었던 부분도 함께 드러나게 된다. 변화란 출발과 도달점의 두 지점의 비교를 통해서 판단 가능한 것이라는 점에서 변화를 교육의 중심축으로 놓고서 교육의 성과를 논하고자 한다면 출발 때의 상태와 도달점의 상태를 우리가 정확히 확인할 수 있다는 전제가 필요하기 때문이다. 그렇다면 우리의 문학교육에서는 학습자의 출발과 도달점에 대해 무엇을 근거로 어떻게 판단하고 있었던 것일까? 과묵한 탓이겠으나 우리의 문학교육 평가론에서 문학교



육의 출발점이 되는 학습자의 상태, 즉 변화 이전의 상태에 대한 본격적인 논의를 찾아보기는 매우 어려운 것 같다. 그리고 이는 상대적으로 교육 이후의 상태, 목표에 대한 논의가 지속적으로 이루어졌던 것과 대조적이다. 교육 이전의 상태를 어떻게 보느냐에 따라 변화의 방향, 즉 교육의 방향이 정해진다는 점에서 볼 때 이러한 상황은 다분히 문제적이다.

논의가 부족한 상황에서 문학교육에서 학습자가 체계적인 교육을 받기 이전의 상태를 어떻게 보고 있는가 하는 것은 문학교육 연구에서 간헐적으로 등장하는 통찰들을 종합하거나 평가와 반대에 있는 목표에 대한 논의 즉 교육을 받은 상태에 대한 규정들로부터 간접적으로 추론할 수밖에 없다. 그리고 그 대표적인 것으로 교육과정에서의 규정을 들 수 있다. 주지하다시피 7차 교육과정 이래로 문학교육의 목표는 학습자의 문학 능력을 신장시키는 것을 강조하고 있다. 문학교육은 다양한 작품에 대한 이해와 감상, 그리고 창작을 지도하며, 문학을 향유하는 데 소용될 것으로 간주되는 여러 지식과 경험을 제공한다. 이런 면에서 문학교육이 낮은 수준의 문학 능력을 갖춘 학습자들을 높은 수준의 문학 능력을 갖춘 이들로 변화시킬 수 있다는 주장은 타당성을 갖는다. 그리고 여기에는 학습자가 교육을 받기 이전에 심화된 문학 능력을 갖추지 못하고 있다고 보고 있다는 전제가 바탕이 되어 있다.

그러나 구체적으로 학습자들이 학교교육 이전에 갖추고 있는 문학능력이 과연 어느 정도로 낮은 것인지, 또한 문학능력의 여러 범주 중 어떤 부분이 특히 낮은 수준에 놓여 있는지를 말하기가 매우 어렵다는 점은 우리가 매우 심각하게 생각해 보아야 할 지점이다. 학교교육과 별개로 학습자들은 이미 어느 정도의 문학 능력을 갖추고 있다. 그리고 애초에 학습자들은 세부적으로 가정할 수 있는 여러 가지 문학 능력이 골고루 낮은 수준에 있는 것이 아니라 어떤 범주에 대해서는 교육을 받기 이전보다 훨씬 높은 수준에 있을 수 있다. 예컨대 문학능력을 문학적 감수력, 문학적 사고력, 문학적 판단력, 문학적 지향의지 등의 하위 범주로 나눈다고 할 때(우한용, 2009: 14), 초등학생과 고등학생의 문학적 지향의지를 비교해 본다면 굳이 엄밀한 검토를 하지 않는다 하더라도 초등학생의 지향의지가 더 높을 수 있으리라 짐작하는 것이 가능하다.

근본적으로는 문학능력의 개념이 아직 분명하지 않은 상태에서 심화된 문학 능력을 갖추으로써 학습자들이 문학을 향유하는 수준이 높아진다는 것에 대해 자신할 수 없다는 점도 문제가 된다. 문학 능력은 보는 관점에 따라 암묵지일 수도 있고, 숙달성일 수도 있으며, 혹은 이 두 가지가 유기적으로 결합한 상태일 수도 있다.(최지현, 2009: 42-44) 그러나 문학을 향유하는 수준이 높아진다는 가정은 그 안에 어떤 작품이나 통용될 수 있는 문학 능력이 있다는 가정을 담고 있다. 물론 교과 과정의 속성에 따라 여러 활동에 공통적으로 작용할 수 있는 암묵지로서의 능력을 가정하는 것이 가능하기도 하다. 예컨대 방정식을 이해하면 방정식에 관련된 문제를 풀어 낼 수 있다고 보는 데에는 별다른 이견이 없을 것이다. 그러나 은유의 여러 가지 사례를 안다고 해서 특정한 작품에 담긴 은유의 ‘의미’를 쉽게 풀어내는 것이 쉬워지는 것일까? 우리가 추구하는 것이 은유를 아는 데 그치는 것이 아니라 구체적인 작품 속에서 사용된 은유적 표현의 ‘함축’을 스스로 풀어낼 수 있는 능력이라고 할 때 여러 작품에 공통적으로 효과적으로 동원될 수 있는 ‘능력’은 어떤 것일까? 이런 점에서 다음과 같은 지적에 주목하지 않을 수 없다.

그렇다면 이 지점에서 우리는 도대체 ‘문학 능력의 발달’이 무엇을 의미하는지에 대해 심각하게 재고할 필요가 있다. 능력이 발달하면서 재미를 잃는다거나, 자꾸만 더 ‘고급’의 텍스트를 찾아야 한다면 그 발달이 ‘정당한’ 발달인지에 대해 성찰해야 하는 것이다. 같은 맥락에서 문학교육 평가론은 평가의 타당도·신뢰도 등에 주안점을 둔 지금까지의 논의와는 전혀 다른 차원에서 논의를 전개해야 한다. 하지만 그러한 논의는 의도하지 않게 학교교육 무용론으로 이어질지도 모른다. 근대적 고안물로서의 ‘학교’가 투입과 산출을 비교해서 명시적으로 가르칠 수 있는 것만을 가르친다는 점을 상기하면, 어쩌면 의도적이고 체계적으로 가르칠 수 있는 ‘문학 능력’이란 우리가 그동안 상정해 온 것보다 범위가 훨씬 좁을지도 모른다. 그 래야 발달적 관점에서 평가가 가능하기 때문이다.(김창원, 2013: 106-107)

위 글에서 언급하고 있는 것처럼 우리가 교육 프로그램 안에서 말할 수 있는 문학 능력은 그동안 우리가 가정했던 것보다 훨씬 적을 수 있다. 또한 우리가 가정해왔던 문학능력과 실제 문학의 향유 사이

에는 별다른 관계가 없을 수도 있겠다. 그 관계가 어찌되었든 있는 그대로의 사실을 확인하고, 인정하고 우리의 교육 프로그램에 그 정도를 제대로 담으려고 노력해야 하는 것은 아닐까?

생각해 보면 문학 능력이라는 목표를 상정하게 된 것은 문학교육의 정당성을 확보하기 필요에 의한 것이기도 하였을 것이다. 교육에 대한 공학적 관점, 즉 교육이 변화를 추구하는 일이라는 점을 강조할 때, 변화의 상태를 특정하는 용어로서 ‘문학능력’이라는 말은 매우 매력적이다. 그러나 아직까지 문학 능력은 문학교육의 목표로서 기능하기보다는 ‘목적’에 더욱 가까워 보인다.

여러 가지 면에서 문학교육이 전제하고 있는 공학적 관점의 교육관을 근본적으로 부정할 수는 없다. 변화의 목적과 내용을 어떻게 설정하든지 간에 교육이 의도적인 변화를 추구하는 것을 어떻게 부정할 수 있겠는가? 그러나 이러한 교육관을 따르고자 한다면 평가론이 반드시 넘어서야 하는 것이 교육의 시작 지점에 있는 학습자들의 상태, 그리하여 교육자들이 가지고 있는 상심의 정체가 무엇인지 자신 있게 말할 수 있어야 한다. 변화를 추구하되, 그 변화가 어디에서 어디로의 변화이며, 그러한 변화를 추구하는 이유가 무엇인지에 대해 말할 수 있어야 한다. 이런 점들을 고려할 때 우리 문학교육의 평가론의 당면 과제는 교육에 대한 공학적 접근의 딜레마를 어떻게 슬기롭게 벗어나느냐 하는 데 있다.

### 3. 문학교육 평가론의 과제

#### 1) 평가의 인간학적 토대 구축

앞 장에서 문학교육에 내재된 교육관과 이에 따른 평가 담론의 전개, 그리고 이 과정에서 그동안 평가론 논의에서 간과되었던 점들에 대해 살펴보았다. 이제 문학교육이 평가와 관련하여 당면한 이와 같은 딜레마를 해소하기 위한 과제에 대해 논할 차례가 되었다.

이제까지 문학교육의 교육관을 중심으로 평가의 문제를 살펴 본 바에 따라 먼저 강조할 것은 문학교육 평가에서 교육의 출발점과 배경에 대한 논의를 활성화하고, 이를 가능한 한 구체적인 자료로서 축적하는 일이다. 앞에서 확인한 바와 같이 교육에 대한 공학적 접근의 딜레마에서 벗어나자면 무엇보다 우리가 추구하는 변화에 대한 인간학적, 철학적 성찰이 심도 있게 진행되어야 할 것이다.

우리가 교육적 상황에서 생각하는 변화란 기본적으로 ‘바람직한 방향’으로의 변화가 아닐 수 없다. 그러나 그 변화는 반드시 낮은-열등한 수준에서 높은-우월한 수준으로의 수직적 변화라고 단정하기 어렵다. 교육에서 추구하는 변화는 결국 교육의 대상이 되는 인간을 어떻게 바라보는가의 문제에 따라 결정될 것이고, 그러한 인간이 처한 세계에 대해 어떠한 인식을 지니고 있는가와 직결된다. 예컨대 변화에 대한 다음과 같은 이해 방식이 가능할 것이나 이와 같은 관점이 지금 우리 시대에 가장 적절한 것인가에 대해서는 재고의 여지가 있다.

아이의 명백히 동물에 속하는 생명체이지만, 다른 동물이 일반적으로 가지게 되는 대부분의 기능이 발달해 있지 않은 생명체요, 특이한 인간적 기능이라고 할 만한 것은 더욱 가지고 있지 않은 생명체라고 말해야 할 것이다. 그렇지만 아이는 비록 몸집은 작지만 어른과 다름없는 인간이며, 모든 조건이 정상적이라면 어른과 동일한 완전한 인간으로 성장할 것이다.(Hamlyn, D. W., 1990: 12)

이와 같은 방식의 인간 이해에서는 교육의 대상인 ‘아이’가 아직 인간으로서의 충분한 ‘기능’을 획득하지 못한 상태로 보고 있으며, 이에 따라 교육을 장차 완전한 인간인 ‘어른’으로서 생활하는 데 필요한 기능들을 갖추어 가는 것으로 규정하게 될 것이다. 그리고 여기에서 말하는 ‘특이한 인간적 기능’이란 주로 경험의 축적을 통해 획득되는 지적 능력에 해당한다. 그러나 여기에서 등장하는 ‘완전한 인간인 어른’이 얼마나 이상적인 개념인가를 잠깐 생각해 보면 교육과 변화에 대한 이러한 방식의 이해를 그대로 받아들일 수 있을지 고민하지 않을 수 없다. 어찌면 현실 세계에서 나이듦에 따른 인간의 변화는 인간으로서 갖추고 태어난 보다 인간적인 면들을 잃어가는 과정일 수도 있기 때문이다. 이런 면에서 우리가

어떤 이상적인 인간상을 전제하고 교육을 통해 그러한 인간상에 가까운 인간을 길러낼 수 있다고 하는 것은 현실의 상황을 그대로 반영하지 못할 수 있으며, 또한 변화의 실체를 더욱 모호하게 만들 수도 있다.

물론 교육의 설계에서 그 이념과 목적을 논하지 않을 수는 없다. 그러나 그러한 이념과 목적은 교육과 관련된 현실의 상태에 대한 문제의식에서 비롯된다는 점을 간과해서는 안 된다. 주지하다시피 교육에 대한 정의는 다양할 수 있고, 교육에 대한 다양한 정의는 결국 “그것을 진술한 사람들의 ‘傷心’을 보여 주고 있고, 우리가 그 정의에서 의미를 발견하는 것은 그들의 그 상심을 나누어 가질 수 있을 때”(이홍우, 1995: 129)라고 할 수 있다. 이런 면에서 교육을 통한 변화의 측정은 지금 무엇을 변화시키고자 하는가에 대한 충분한 논의를 바탕으로 해야 할 것이다.

이와 같은 진단에서 현재의 문학교육 평가론이 한 걸음 더 나아가자면, 현재의 문학 현상에 대한 광범위한 메타적 점검을 통해 우리가 처한 문학 현상에 대해 어떤 상심을 가지게 되는가를 함의하는 일이 절실하다고 할 수 있다. 이미 여러 연구자들이 주장하고 있듯이 우리가 추구하는 문학교육은 학습자들의 문학적 소통과 향유 전반을 범위로 하고 있으며, 이러한 문제의식에서 그동안 문학교육에서는 문학교육의 대상을 문학현상이라는 용어를 도입하여 확장하고자 했다. 학습자들에게 문학현상과 관련된 모종의 능력을 함양시키고자 한다면, 먼저 문학적 소통과 향유 등 우리 사회의 문학 현상 중에 우려되는 지점이 무엇인지, 그러한 문제 중에 교육적 처지가 가능하고 필요한 부분이 무엇인지에 대해 점검해야 할 것이며, 그러한 진단이 곧 앞으로의 문학교육 설계 방향을 결정하게 해야 할 것이다. 예컨대 문학현상에 대한 메타적 점검이란 다음의 진술에서 드러나는 것처럼 우리 사회에 대해 느끼는 상심과 그러한 상심을 불러일으킨 현실에 대한 개선의 의지가 담겨 있어야 하는 것이다.

인간의 삶과 자연 사이에 일어난 이 모순과 괴리를 직시하게 하고 아름다움이 박탈된 세계의 궁핍을 보게 하는 이야기말로 문학교육의 과제이다. 오늘날의 문학교육은 불가피하게 궁핍과 박탈, 괴리와 모순에 대한 교육이 되어야 하고, 자연의 고통이 어떻게 인간 자신의 고통이 되는가를 가슴으로 ‘느끼게’ 하는 교육이 되어야 한다.(도정일, 1994: 364)

또한 이와 함께 다양한 위계에서 학습자 상태를 진단하고 그 상태에 대한 자료를 축적하는 일도 소홀히 되어서는 안 될 것이다. 학교 교육의 여러 단계, 구체적으로는 초, 중, 고 등의 학급, 또는 학년별 단계에 따른 점검이 지속적으로 진행될 필요가 있다. 고등학교 학생들이 현상에서 지니고 있는 시 감상 능력에 대한 구체적인 점검을 시도한 일련의 연구들(남민우·구영산·김현정, 2013가; 2013나; 2014)은 이에 대한 구체적인 사례가 될 것이다. 한국교육과정평가원의 성취도 평가를 통해 학습자들에 대한 자료가 지속적으로 축적되고 있기는 하나, 아직 학습자들이 문학 작품을 감상하는 경향이나 능력을 파악하기 위한 조사 내용이나 방법, 조사 도구의 개발에 대한 논의는 아직 기초적인 상태를 담보하고 있는 것이 현실이다.(남민우·구영산·김현정, 2013나: 240) 제안된 목표를 충실히, 객관적으로 평가할 수 있는 평가 도구의 개발만큼이나 학습자들의 출발점을 정확히 인식하는 이야기말로 평가론의 도약을 위해 절실한 일임을 다시 한 번 강조하고자 한다.

## 2) 교육과정 제 요소와의 연속성 확보

문학교육 평가론의 진전을 위해 다음으로 제안하고자 하는 것은 교육과정의 제 요소가 서로 유기적인 관계를 더욱 강화하는 일이다. 구체적으로는 현재 문학교육의 목표로 제안되고 있는 문학능력이 목적이 아닌 목표의 수준에 걸맞도록 조정되는 일, 문학교육의 내용이 문학 작품을 중심으로 좀 더 구체화되는 일, 그리고 문학교육의 평가가 실제로 수업 중에 이루어지는 일을 중심으로 시행되는 일 등을 말한다.

물론 이러한 주장에 대해 평가론의 범주를 넘어서는 것이 아닌가라는 비판을 제기할 수 있을 것이다. 또한 기존 평가론의 한계를 다른 방식으로 해소하려는 것이 아닌가라고 할 수도 있다. 그러나 이는 평가할 수 있는 것만 가르쳐야 한다면, 혹은 평가를 위해 목표를 수정해야 한다는 극단적인 것이 아니

며, 그동안 문학능력 향상이라는 목표에 학습자들이 어느 정도 도달했는가를 평가하기 위한 다양한 평가 도구의 개발 과정을 부정하는 것도 아니다. 앞서 언급했던 것처럼 교육과정에서 목표와 내용, 방법, 평가 등은 서로 환류적 관계를 형성하며 온전한 교육의 체계를 만들어야 한다는 공리를 다시 한 번 확인하는 것이기 때문이다. 다시 말해 이제 그동안 우리가 겪었던 평가 상의 곤란을 통해 우리 문학교육 과정의 부족한 점, 혹은 문제점을 확인하고 정비하자는 말에 다름 아니다.

다시 한 번 변화의 딜레마를 언급하자면 문학교육의 평가에서 지속적으로 대안적 평가 방식이 논의되었던 것은 기존의 평가 도구들이 학습자의 변화를 온전히 측정해내지 못한다는 반성과 연결된다. 국어교육의 여러 영역 중에서 문학교육이 특히 수행 평가에 대한 논의를 많이 하고 있다는 것이 아마도 이러한 현상에서 비롯된 것이라 할 수 있을 것이다. 그러나 대안적 평가로서 가장 많은 논의가 이루어졌던 수행평가에 대해서마저도 평가의 목표가 불분명하다는 지적이 나온다는 점을 고려할 때, 평가의 문제가 더욱 거시적인 수준에서 논의될 필요가 있음이 분명하다.(김정우, 2009: 263-265) 이제까지 문학교육의 평가론이 논의해 온 객관성과 현실성을 갖춘 평가 도구의 개발이 더욱 효력을 얻기 위해서는 교육과정 전체에서 이와 같은 동시적인 변화가 병행되어야 할 것이다.

그리고 무엇보다 문학교육과정에서 목표로 제시되고 있는 문학능력이 명실상부하게 목표로서 기능하기 위해서 먼저 변화가 필요할 것이며, 그 방향은 문학능력이라는 이상적 개념을 문학 활동의 실제와 결합시켜 그 구체성을 확보하는 것이라 생각한다. 생각해 보면 문학능력은 문학 현상에 작용한다고 가정할 수 있는 능력들을 고도로 추상화한 개념이다. 그런데 문학능력과 관련된 논의를 자세히 살펴해보면, 왜 문학능력을 갖추어야 하는 이유, 문학문화를 수행하고 창조하는 활동의 근거에 대한 “철학적 물음이나 탐색의 과정을 숨긴 채, 무색의 단어처럼” 사용된 측면이 없지 않다.(염은열, 2009: 354)문학능력을 목표 설정에 활용하는 것이 가능하다 하더라도 목표로서 제시되는 문학능력은 지나친 추상성을 가져서는 곤란할 것이다. 구체적으로 생각해 보기 위해 우리가 대체로 동의할 수 있는 학교에서의 문학교육의 의미에 대한 다음과 같은 설명을 인용해 본다.

학교에서 이루어지는 문학 교육은 매우 중요한 의미를 갖는다. 문학 교육을 통해서 본격적으로 문학 작품을 접하며, 문학 작품을 읽는 데 필요한 각종 지식 및 방법을 배운다. 수백 년 전에 쓰여진 작품에 대해서도 문학 교육을 통해 진정한 독자로 거듭날 수 있다. 문학 교육을 통해 문학이란 무엇인지, 문학 작품을 어떻게 읽어야 하는지, 문학 작품이 우리 삶에 어떤 의미가 있는지 등을 배워나간다. 우리 시문학에서 의미 있다고 평가받는 시를 전 국민이 같이 읽고, 김소월·윤동주·박목월 등의 시인들의 시가 국민의 사랑을 받는 애송시로 자리매김한 것도 문학 교육의 영향이 크다. 우리 시대의 실질적인 문학 독자는 사실 학교에서 이루어지는 문학 교육을 통해 길러진다고 할 수 있는 것이다. (최미숙 외, 317-318)

실제로 학교에서 이루어지는 문학교육이 학습자 모두에게 위와 같은 효과를 나타내는지, 오히려 잠재적 교육과정으로서 부정적 효과가 있을 수 없는지에 대해서는 당연히 이견을 제시할 수 있겠으나 문학교육이 실제로 하고자 하는 일에 대해서 위의 글이 소개하는 내용에 대체로 공감할 수 있으리라 생각한다. 위에서 제시하고 있는 학교 문학교육이 하고 있는, 혹은 하고자 하는 일들은 다시 다음과 같이 정리해 볼 수 있다.

- 수백 년 전의 작품에 대해 접하도록 하는 일
- 문학이란 무엇인가에 대해 생각해 보도록 하는 일
- 다양한 방식으로 문학 작품을 읽어 보는 일
- 문학 작품을 자신의 삶의 맥락에서 살펴보는 일
- 우수한 작품을 접해 보는 일

위와 같이 정리해 보았을 때 우리의 문학 수업은 분명 위와 같은 일들로 채워져 있음을 알 수 있다. 그리고 우리는 위와 같은 일들을 통해 학습자의 문학능력이 발달할 것이라 기대한다. 그러나 위와 같은 활동들과 학습자가 갖추어야 한다고 기대하는 문학능력의 어느 부분을 상세히 연결시키는 것이 과연 어

는 정도까지 가능할까? 그리고 그러한 줄긋기가 반드시 필요한 일인지에 대해서도 고민할 필요가 있지 않을까? 위와 같은 일들은 굳이 문학능력의 신장이라는 말로 정당화되지 않더라도 우리의 문학현상을 풍부하게 하는 데 도움이 되는 일들이라 충분히 인정할 만한 것들이 아닐까?

만일 이러한 생각이 가능하다면 평가와 관련하여 우리가 중요하게 생각할 것은 위와 같은 일들이 구체적으로 어떤 작품들을 통해 어떤 과정을 거치며 이루어졌는가 하는 점일 수 있다. 위와 같은 일들이 대개 구체적인 작품을 매개로 하여 이루어진다는 점에서 목표에서 내용, 그리고 평가가 서로 유기적으로 연결될 수 있는 방안을 도모할 수 있기 때문이다. 우선 문학교육의 목표가 이와 같은 일들을 문학능력이라고 추상화하는 것보다 상대적으로 이러한 일들 자체를 나열하는 것이 될 수도 있을 것이다. 또한 문학교육의 내용이 이러한 일들이 어떠한 작품들과 결합해야 하는가를 중심으로 제시되는 것도 가능하다. 그리고 문학교육의 평가가 구체적으로 작품들과의 만남을 통해 이와 같은 일들을 적절한 수준 이상으로 수행했는지를 중심으로 이루어진다면 목표에서 내용, 그리고 평가에 이르는 유기성은 더욱 높은 수준으로 확보될 수 있을 것이다.

서구의 교육과정에 비해 우리 교육과정에 나타나는 특징의 하나로 문학 수업에서 다루어야 하는 작품들에 대한 언급을 구체적으로 제시하지 않고 있다는 점을 들 수 있다. 필자는 그 이유가 우리의 교육과정에 고도로 추상화된 문학능력의 개념이 작용하는 데 있다고 생각한다. 즉 충분한 문학능력을 갖춘 사람이라면 어떠한 문학작품이라도 읽어 낼 수 있다는 가정이 작용하고 있는 것이라 본다. 그러나 적어도 문학의 영역에서 이러한 능력을 전제하는 것이 가능한지에 대해서는 심각하게 고민할 필요가 있다고 본다. 오히려 우리가 강조해야 할 것은 수백 년 전의 작품들 중 최소한 어떤 작품들은 읽어 보아야 한다든가, 문학이란 무엇인가에 대해 어떤 작품을 통해 생각해 보게 할 것인가 하는 점들이 아닐까? 교육과정 전반에서 구체적인 작품에 대한 논의가 그만큼 소홀히 다루어진다면 그것은 곧 수행된 교육과정에 대한 구체적인 검증이 이루어지기 어려운 요인이 될 수도 있다. 작품을 통해 목표를 구체화하고, 작품을 매개로 하여 평가를 객관화하는 일은 평가의 실제성과 객관성을 확보하기 위해 진지하게 고려해야 하는 방법이다.

## 4. 결론

1995년 제작된 영화 <세븐>에는 단테의 『신곡』 과 초서의 『캔터베리 이야기』 를 모티브로 벌어지는 연쇄 살인이 등장한다. 범인은 이들 작품의 주요 키워드인 탐욕, 탐식, 욕정, 교만, 나태, 시기, 분노 등에 따라 살인을 저지른다. 영화에 등장하는 범인의 모습으로 미루어 범인에게 우리에게 익숙한 방식의 평가를 치르게 한다면 아마도 매우 높은 성취도를 보일지 모른다는 생각을 한 적이 있다. 문학 시험에서는 높은 성취도를 나타낼지도 모르나 결국 범인의 머릿속에서 문학 작품은 자신과 타인을 파괴하는 상상을 낳게 하였다. 문학교육의 평가가 당면하고 있는 딜레마는 어쩌면 이 영화의 모티브와 매우 닮아 있는지도 모를 일이다. 모든 교육은 변화를 추구할 수 있지만 도모하는 변화의 출발점을 설정하는 데 어떤 문제의식이 놓여 있는가 하는 것이 교육의 정당성을 말해 주는 중요한 요소가 될 것이다. 문학교육의 목표이자 평가의 기준인 문학능력, 우리가 우리의 문학현상에 대해 안타까워하고 있는 바가 무엇인지에 대한 진지한 검토가 필요하다는 점을 다시 한 번 상기하며 본고를 마치도록 한다.

## 참고 문헌

- 구인환 외(1988), 『문학교육론』, 삼지원.
- 김남희(2009), 「읽기 능력 평가의 현황과 과제: 문학 평가와의 연관성을 중심으로」, 독서연구 22, 한국독서학회.
- 김대행 외(2000), 『문학교육원론』, 서울대출판부.
- 김동환(2004), 「문학교육과 객관식 평가의 문제」, 국어교육학연구 18, 국어교육학회.
- 김정우(2009), 「문학 능력 평가의 방향: 학습과 평가의 연계를 중심으로」, 문학교육학 28, 한국문학교육학회.
- 김창원(2013), 「문학교육 평가론의 자기 성찰」, 국어교육학연구 47, 국어교육학회.
- 남민우·구영산·김현정(2013가), 「고등학교 학생들의 시 학습 경향 및 감상 능력 연구」, 문학교육학 40, 한국문학교육학회.
- 남민우·구영산·김현정(2013나), 「시 작품의 주제에 대한 고등학교 학생들의 이해와 표현 양상 연구」, 문학교육학 41, 한국문학교육학회.
- 남민우·구영산·김현정(2014), 「고등학교 학생들의 고전시가 학습 경향과 감상 능력 연구」, 새국어교육 98, 한국국어교육학회.
- 도정일(1994), 『시인은 숲으로 가지 못한다』, 민음사.
- 박인기(1997), 「문학교육과정의 평가」, 『문학교육과정론』, 삼지원.
- 염은열(2009), 「학습자의 자기 이해를 위한 문학교육 평가 방안 탐색」, 국어교육학연구 34, 국어교육학회.
- 우한용(2009), 「문학교육의 목표이자 내용으로서의 문학능력의 개념, 교육 방향」, 문학교육학 28, 한국문학교육학회.
- 이홍우(1995), 『교육의 개념』, 문음사.
- 정재찬 외(2014), 『문학교육개론 I』, 역락.
- 조희정(2010), 「고전시가교육 평가 연구 (1) - 평가 프레임을 중심으로」, 문학교육학 31, 한국문학교육학회.
- 최미숙 외(2008), 『국어 교육의 이해』, 사회평론.
- 최인자(2009), 「문학 영역의 교실 내 평가 정착을 위한 ‘실제적 평가’의 방향성」, 국어교육연구 45, 국어교육학회.
- 최지현(2009), 「문학능력의 위계적 발달, 평가 모형」, 문학교육학 28, 한국문학교육학회.
- Hamlyn, D. W., 이홍우 역(1990), 『경험과 이해의 성장』, 교육과학사.

## “문학교육 평가의 쟁점과 과제”에 대한 토론문

최홍원(상명대학교)

이 논문은 문학교육 평가론의 전개와 과제를 고하면서, 앞으로의 문학교육 평가론이 고민해야 할 지점들을 짚어내고 있습니다. 그동안 평가론과 관련하여 다양한 논의가 있어왔던 것도, 교육의 국면, 그리고 현실의 국면에서 평가가 매우 중요하게 다뤄지고 있고, 또한 요청되고 있음을 방증하는 것이라 할 수 있습니다. 그런데 예술로서 문학이 지닌 속성과 평가의 객관성은 논의의 출발 자체를 어렵게 만들고 있으며, 한편으로 수많은 연구물의 존재는 연구사의 단순 정리로 귀결될 우려도 불러일으킵니다. 그러나 교육의 개념과 교육과정을 구성하는 제 요소들의 연속 관계를 방법론으로 삼아 연구사의 단순 나열이나 정리를 극복하고 쟁점과 과제를 새롭게 도출한 것은, 이 연구가 갖는 큰 의의라 할 수 있습니다.

토론자가 문학교육 평가론에 대해 어두운데다가 발표자의 문제의식에 전적으로 공감한 탓에, 좋은 토론을 준비하는 게 쉽지 않았습니. 이번 학술대회 이후 발표문이 더 다듬어지는 과정에서 고려되었으면 하는 점 몇 가지를 짚는 것으로, 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

### 1. 교육의 개념에 따른 평가론의 역사 정리 방법과 관련하여

#### : 문학교육론의 역사적 발전과 패러다임 변화의 사정

이 연구는 지금까지 전개되었던 평가론의 역사를 정리하는 하나의 방법으로, (문학) 교육의 개념에 주목하고 있습니다. 교육의 개념에 따라 평가의 위상과 필요성이 달라질 수 있다(2면)는 사실에 초점을 맞춰, 『문학교육론(1988)』, 『문학교육원론(2000)』, 『2009 개정 국어과 교육과정』 등을 자료로 살피고 있습니다. 그런데 이들 자료에서 확인되는 문학교육의 개념과 성격을 이른바 ‘공학적 개념’으로 규정하고, ‘행동의 변화’라는 공통된 특질로 일반화하여 설명하는 것에 대해서는 재고의 여지가 있을 듯 합니다. 가령, 『문학교육원론(2000)』만 하더라도 이전 논의들과는 달리 문학능력의 향상’을 통하여’와 같은 과정상의 특징, 그리고 ‘인간다움의 성취’라는 내용상의 특징에 더해, 문학교육이 교육 ‘활동’임을 강조하는 특징을 찾아볼 수 있기 때문입니다. 따라서 교육의 개념에 초점을 맞춰 평가의 문제를 살피려 한다면, 이러한 과정, 내용, 활동으로서의 특징이 평가에 어떻게 관여하여 어떤 영향을 끼치게 되었으며, 이전과 달라지게 된 지점에 대해 보다 정치하게 살필 필요가 있습니다. 미세한 분석과 꼼꼼한 읽기가 요청되는 부분이라 할 수 있습니다. 이러한 작업이 뒷받침되지 않는다면, 문학교육론의 역사적 발전과 그에 따른 패러다임의 변화는 사장된 채, 표면적으로 드러나는 사실에만 함몰되어 동일한 내용으로 인식될 우려가 있습니다. 예컨대 국어교육 평가론에 대해 연구사를 검토한 여러 연구들에서 시기별로 평가 연구를 개관하면서, 그 차이와 특징을 서술하기도 하였습니다.

평가론을 정리하는 방법의 차원이라면, 최근 한국문학교육학회에서 발간한 『문학교육개론(2014)』을 포함한 여러 연구자의 논의를 모두 아울러서 문학교육의 개념 변화를 살피고, 그에 따른 패러다임별 평가론을 범주화, 유형화하여 그 내용을 구체적으로 구분하여 밝힐 필요가 있다고 생각합니다.

### 2. 평가의 인간학적 토대 구축과 관련하여

#### : 교육의 본질적 지점의 강조와 그에 따른 평가 논의의 약화

이 연구는 평가의 문제를 기술적, 도구적 접근에서 벗어나 철학적, 근본적으로 살피는 장점과 의의를 갖고 있습니다. 그에 따라 교육의 출발점과 배경에 대한 논의를 활성화하기도 하였고, 추구하는 변화에 대한 인간학적, 철학적 성찰을 강조하기도 하였습니다.

그런데 교육의 설계, 변화에서부터 문학 현상에 대한 메타적 점검의 필요성에 이르기까지의 논의를 살피다보면, 교육의 본질적 지점을 지나치게 강조한 나머지 정작 ‘평가’의 문제를 찾아보기가 어렵습니다. 특히 ‘3. 문학교육 평가론의 과제 1)평가의 인간학적 토대 구축’ 부분을 보면, 논의의 상당 부분이

교육의 목적, 목표에 해당하는 것들로 채워져 있으며, 여기서 평가의 문제는 여러 층위의 교육 문제에 착중하여 혼용되어 있다는 인상을 받게 됩니다. 평가가 교육의 출발점, 방향과 밀접한 관련성을 갖는다는 전제가 결과적으로 평가의 문제를 교육의 목적, 목표 등과 명료하게 구분짓지 못하게 만들고 있는 것은 아닌지 검토를 요청합니다. 연구 과제가 되는 평가를 놓치면서 교육의 본질, 목적, 목표론에 귀결되어 버린 것 같은 인상을 지울 수 없습니다.

### 3. 교육과정 제 요소와의 연속성 확보와 관련하여 : 문학능력 측정을 넘어선 평가의 효용과 의의의 부족

이 연구는 문학교육 평가를 해명하기 위해 ‘문학능력’이라는 개념에 주목하고 있습니다. 문학능력이 문학 현상에 작용한다고 가정할 수 있는 능력들을 고도로 추상화한 개념(10면)이라 보면서, 지나친 추상성을 극복하고 구체적인 작품과의 만남 속에서 유기성을 갖춰야 한다는 주장을 이끌어내고 있습니다. 토론자 또한 문학능력이라는 이상적 개념을 문학 활동의 실제와 결합시켜 그 구체성을 확보해야 한다는 의견에 대해 전적으로 동의합니다.

그런데 이 연구의 논의가 이렇게 귀결되다보니, 문학교육 평가의 개념과 의미역, 그 효용과 의의에 대한 연구자의 인식이 혹 제한적인 것은 아닌가 하는 의구심이 듭니다. 인용되어 있는 바와 같이, 문학교육에서 평가는 “학생들의 문학적 학업성취도를 조사, 확인함은 물론 국가나 학교 수준 문학 교육과정의 적절성, 교사의 문학교수·학습방법의 효율성을 점검함으로써 문학교육의 질을 관리하고 개선하기 위해 이루어지는”(정재찬 외, 2014: 286) 일련의 총체적 활동으로 그 영역이 확장된 바 있습니다. 목표, 내용, 방법, 평가 등 교육과정 제 요소와의 연속성 확보를 강조하면서도, 구체적인 논의는 여전히 학생들의 문학능력 측정에만 매몰되어 교육과정, 교사, 나아가 문학교육 전반의 질 관리 등과 같은 전체적인 구조로 발전, 확산되지 못하는 아쉬움을 주고 있습니다.

토론자의 소임을 핑계로 여러 얘기를 늘어놓다보니, 토론자의 이해가 부족하여 잘못 드린 질문도 적지 않은 것으로 생각됩니다. 너그러이 이해해 주시기를 부탁드립니다.



# 한국어교육 영역 평가의 쟁점과 발전적 방안

## - 문법 영역 평가에 대한 고민을 중심으로 -

유해준(서원대학교)

### 차례

1. 서론
2. 한국어능력시험(TOPIK)에서의 문법
3. 실험 구성 및 연구 참여자
4. 학습자 문법 형태 인식 분석
5. 결론

## 1. 서론

본 연구의 목적은 외국어로서의 한국어교육에서 외국인 학습자에게 제시되고 있는 한국어 문법 항목에 대한 학습자들의 인식을 조사하는 데 있다. 한국어교육에서 다루고 있는 문법 항목들은 연구자들의 관점에 따라 문법부터 문법 항목, 문형, 문법표현 등 다양하게 불리고 있다. 이는 두 어절 이상의 공기관계(共起關係;co-occurrence relation)를 이루고 있는 일정한 패턴을 가진 문법 항목들을 보는 관점에서 오는 차이라고도 할 수 있다. 지금까지 연구들은 한국어교육용 문법 항목들을 다루면서 연구자의 관점 또는 학교문법과의 비교를 통한 연구가 많이 있었지만 한국어 학습 대상자인 외국인 학습자가 인식하는 문법에 대한 연구는 부족했다. 물론 오류 분석이라는 틀 안에서 많은 연구가 이루어졌지만 이는 학습자들이 한국어 문법 항목을 바라보는 인식에 대한 조사라기보다는 숙달도에 따른 학습 변인에 초점이 맞추어진 연구였다. 본고에서는 단일 형태소로 이루어진 문법과 구(句;phrase) 층위의 문법을 두고 학습자들의 인식을 조사하고자 한다. 한국어교육용 문법 항목들은 현재 교육 현장에서 단일 형태소로 이루어진 문법도 존재하지만 통사 구조 안에서 결합된 덩어리(chunk) 단위로 이루어진 한 어절의 단위 또는 두 어절 이상의 구 단위도 함께 포함되어 있다. 또한 문법 형태소뿐만 아니라 어휘 형태소도 일정 문법 단위와 결합되어 문법 단위로 제공되고 있다. 이런 다양한 형태의 문법적 기능을 가진 단위가 한국어교육에서 문법 단위로 활용되는 이유는 제 2언어 교육에서 추구하는 언어 능력을 극대화할 수 있는 방법이 의사소통 또는 언어 사용에 기초한 언어 교육이기 때문일 것이다. 외국인을 위한 제 2언어 교육에서 의사소통 능력은 언어학적 능력뿐만 아니라 언어생활을 영위하는 데에 전반적으로 요구되는 능력을 포함한다. 의사소통 능력이란 용어 안에는 한국어의 문법적 능력뿐만 아니라 담화적 능력, 사회언어학적 능력, 전략적 능력이 포함되어 있다<sup>1)</sup>. 즉, 제 2언어 교육에서의 문법 교육은 개별 문법의 의미를 아는 것과 동시에 실제 의사소통 상황에 적합한 문법 사용과 관련된 학습을 포함하고 있는 것이다. 이 때문에 외국인 학습자들이 인식하는 문법의 단위가 한국어 화자들이 인식하는 문법의 단위와 다를 수 있다. 한국어교육 현장에서는 확인할 수 있다. 이에 본고에서는 외국인 학습자들의 한국어 문법 단위에 대한 인식 조사를 통해 한국어교육에서 학습자들에게 제공하고자 하는 문법 항목을 구성하는 기준을 학습자의 입장에서 찾고자 한다.

1) Canale & Swain(1980: 1-47)은 의사소통 능력을 문법적 능력, 사회 언어적 능력, 대화 능력, 그리고 전략적 능력의 네 가지 구성 요소로 나누어 제시하고 있다.

## 2. 한국어능력시험(TOPIK)에서의 문법

한국어능력시험(TOPIK)이 초급, 중급, 고급 형태에서 TOPIK I, TOPIK II 형태로 변화면서 어휘·문법 평가 영역이 2014년부터 사라지게 되었다. 그러나 어휘·문법 영역이 명시적 영역으로는 사라졌지만 듣기, 읽기, 쓰기 평가 영역에 암시적 형태로 반영이 되고는 있다. 대표적인 영역이 쓰기 영역이라 할 수 있다.

| 구분         | 채점 근거  | 배점 |     |
|------------|--|----|-----|
|            |  | 초급 | 중고급 |
| 내용 및 과제 수행 | 1) 주제에 맞게 글을 완성하였는가?<br>2) 제시된 내용을 모두 포함하고 있는가?<br>3) 내용을 풍부하고 다양하게 표현하였는가?            | 9  | 9   |
| 글의 전개 구조   | 1) 시작과 마무리를 적절하게 구성하였는가?<br>2) 내용의 전환에 따라 문단을 적절히 구성하였는가?<br>3) 단락 간의 연결이 긴밀하며 자연스러운가? | 6  | 6   |
| 언어 사용      | 초/중/고급 수준의 어휘와 문법을 다양하게 사용하였는가?  | 9  | 7   |
|            | 초/중/고급 수준의 어휘와 문법을 정확하게 사용하였는가?  | 6  | 5   |
| 사회언어학적 기능  | 문어적 특징이 드러나는 어휘나 문법(종결형, 어미, 조사 등)을 사용해 문어의 특성을 살려 글을 썼는가?                             | 0  | 3   |

[표1] 한국어능력시험 작문 채점 기준

[표1]처럼 쓰기 영역의 경우 채점 기준에 초급, 중급, 고급의 문법 형태를 제대로 사용하고 있는지를 평가 요소로 반영하고 있다. 쓰기 영역의 경우 국내에서 한국어를 학습하고 있는 학습자와 외국에서 한국어를 학습하는 학습자 사이에 채점 결과가 많은 차이를 보인다. 그 중에서 본고에서는 다양한 학습자 집단이 있지만 가장 많은 국외 한국어 학습자가 있는 중국의 학습자들이 인식하는 한국어 문법에 대한 이해를 통해 쓰기 평가에 반영이 되고 있는 다양한 문법 항목, 정확한 문법 항목에 대한 학습자의 인식 정도를 살펴보고자 한다. 먼저 이를 위해 한국어 교재의 문법을 살펴보면 조사, 어미 등과 같은 문법 항목, 문법과 어휘의 성격을 복합적으로 지니는 중간적 형태의 언어(Collocation)와 관용 표현 등 실질적인 단위의 교육 항목들이 다양한 용어와 분류 체계로 제시되어 있다. 이미혜(2002)는 한국어 교재에 제시된 문법 항목을 ‘문법 항목’, ‘표현 항목’, ‘단순 결합 항목’으로 구분하였다. 이 중 두 어절 이상의 덩어리 문법 항목과 같은 결합 형태를 보이는 것들을 ‘표현 항목’으로 정의하고 있다. 김유미(2005)는 덩어리 문법 항목과 비슷한 개념으로 ‘문형’이란 용어를 사용하고 있다. 김유미(2005)는 ‘문형’을 어휘들의 결합이 비교적 빈번하게 발생하고 그것이 특별한 어휘 선택에 의존하며 의미가 명확한 문법 형태로 고정된 것으로 정의하고 ‘구문 문형’과 ‘표현 문형’으로 구분하였다. 이처럼 기존의 연구들은 연구의 범위와 기준이 서로 다를 뿐만 아니라 용어와 개념, 범주화를 위한 분류 체계 간의 상관관계가 분명하지 않다. 이는 분류의 목적을 학습자에 둔 것이 아니라 언어 자체에 두고 있기 때문이다. 언어 자체에만 분류 기준을 둔다면 모국어로 한국어를 배우는 학습자나 외국어로 한국어를 배우는 학습자나 동일한 범주의 문법을 학습해야 한다. 그러나 한국어교육 현장에서는 외국인 학습자라는 특성을 고려해야 한다. 따라서 본 연구에서는 문법 항목 범주를 설정하고 정하는데 외국인 학습자들의 문법 형태에 대한 학습자 인식 조사의 필요성을 제기한다. 즉, 학습자가 인식하는 문법 범주의 틀을 통해 교육의 용이성을 고려하는 것이다. 이에 따라 한국어 교육에 사용되고 있는 문법 항목들을 형태적 관계로 나누는 것이 가능할 것이다.

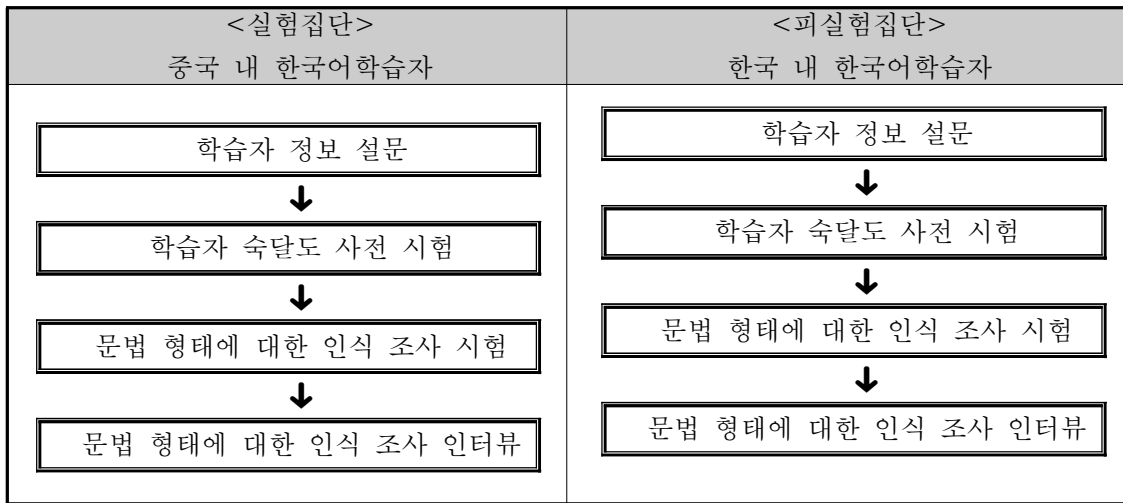
| 분류 기준   | 문법 항목 구성        |         | 형태     |
|---------|-----------------|---------|--------|
| 한 어절    | 조사              | 조사      | ~에     |
|         |                 | 조사 + 조사 | ~로부터   |
|         | 어미              | 어미      | ~다     |
|         |                 | 어미 + 어미 | ~다고    |
|         |                 | 어미 + 조사 | ~는데도   |
|         | 접속부사            |         | 그리고    |
| 의존명사    |                 | ~것      |        |
| 두 어절 이상 | 공기 관계 제약이 약한 문법 |         | ~에 가-  |
|         | 공기 관계 제약이 강한 문법 |         | ~기 때문에 |

[표2] 형태적 관계로 나눈 문법 항목 범주

단일 문법 형태소는 문법 요소로 조사와 어미류, 접속부사와 의존명사가 대표적으로 포함된다. 이들 구성은 문장의 기본 구성 요소로 초급 단계에서 주로 제시가 되고 있다. 단일형태소로 이루어진 문법 항목은 한국어교육 내에서 숙달도에 따른 제시 여부와 범주 설정에 큰 이견이 존재하지 않는다. 한국어교육 내에서 범주 설정과 숙달도에 따른 위계화 논란이 되고 있는 문법 항목들은 대부분 둘 이상의 어절이 결합한 형태의 문법 항목들이다. 한국어 교육용 교재 안의 문법 항목 구성을 보면 먼저 공기 관계 제약이 약한 문법 형태소가 문법 범주에서 ‘-에 가다’, ‘-에 오다’, ‘-에 다니다’ 등 다양한 형태로 제시되고 있다. 또한 기본 동사의 틀과 호응 결합도 교육 내용으로 다루어져야 할 내용이지만 형태적 또는 결합적 제약이 분명하지 않다는 이유로 교육 문법 항목에서 제외되는 경우가 많았다. 교육용 문법 항목의 선정은 형태적 제약 또는 의미적 제약보다 학습자의 접근성에 근거를 두어야 한다. 학습자가 느끼는 문법 항목에 대한 난도(難度)는 문법 항목이 고유하게 가지고 있는 형태적 제약과 의미적 제약 때문이기도 하지만 학습자의 한국어 사용 환경과 한국어 노출 환경에 따른 영향이기도 하다. 외국인 학습자의 한국어의 사용 환경과 노출 환경에 따른 영향은 학습자가 느끼는 한국어에 대한 인식이기도 하다. 이에 본고에서는 학습자들이 느끼는 문법 형태에 대한 인식이 한국어 문법 교육에도 영향을 줄 것이라는 가정을 세우고 이를 증명하고자 한다.

### 3. 실험 구성 및 연구 참여자

본고에서는 학습자들이 느끼는 문법 형태에 대한 인식이 한국어 문법 교육에도 영향을 줄 것이라는 가정을 세우고 이를 증명하고자 문법 항목의 형태적 결합 유형에 대한 학습자 인식을 조사하였다. 이를 알아보기 위하여 문법 항목 유형에 따른 학습자 인식을 빈도와 백분율로 분석하였다. 더불어 교수 방법과 학습 환경에 따른 응답자의 차이를 검증하기 위해 실험집단과 피실험집단을 정하여 교차 분석을 통해 유의도 검증을 하였다. 이 연구의 설문자료는 SPSS/win Version 14.0 프로그램을 이용하여 빈도 분석과 교차 분석을 실시하였다.



[표3] 실험 구성 및 참여자

조사 방법으로는 사전 조사를 통해 학습자 정보를 얻었고, 한국어 문법에 대한 시험을 보고 사후 인터뷰를 통해 문법에 대한 학습자 인식을 조사하였다. 시험의 문항은 총 20문항으로 구성하였다. 시험에 사용된 문법 항목은 한국어능력시험(TOPIK)에 제시된 문법 항목을 바탕으로 각 형태별로 제시 빈도가 높은 항목으로 구성하였다<sup>2)</sup>. 본 설문의 목적은 한국어 학습자들이 한국어 교재 안에서 학습을 통해 인식하고 있는 문법 형태에 대한 인식을 조사하는 것이다. 이는 단일 문법형태소로 이루어진 문법 항목과 한 어절 또는 두 어절로 이루어진 덩어리 표현의 문법 항목에 대한 학습자의 인식 차이를 조사하기 위한 방법이다. 또한 한국에서 한국어를 배우는 유학생들과 중국에서 한국어를 배우는 학생들의 교수 환경에 따른 문법 항목 인식 차이도 조사하고자 하였다.

연구 참여자는 국내 A대학교 외국인 유학생 87명, 국내 B대학교 외국인 유학생 61명, 중국 C대학교 한국어학과 재학생 84명을 대상으로 실시하였다. 실험 참가자들은 한국어능력시험 3급 이상의 학습자들을 대상으로 하였으나 실험에 참여하는 현재 한국어 숙달도 평가를 위해 사전 테스트를 실시하였다.

| 집단    | 사전평가 점수 | 인원수  | 백분율    |
|-------|---------|------|--------|
| 3급 이하 | 51점 이하  | 12명  | 24.0%  |
| 3급    | 51~71점  | 158명 | 50.0%  |
| 4급 이상 | 71점 이상  | 62명  | 26.0%  |
| 합계    |         | 232명 | 100.0% |

[표4] 한국어 숙달도별 참가자 분류

실험 참가자들은 국내 A대학교와 국내 B대학교 학생들을 피실험집단으로 중국 C대학교 학생들을 실험집단으로 선정하였다. 이들 중 답 체크를 빠뜨렸거나 불성실하게 응답한 경우와 외국인 유학생이라 하더라도 어릴 때부터 한국어 환경에 노출되어 있던 조선족 학생들은 본 연구의 분석에서 제외하였다. 이러한 기준으로 시험의 모든 문항에 빠짐없이 성실하게 답변한 232명 참여자의 결과를 중심으로 연구가 이루어졌다. 시험 내용에 대해 문법 지식이 형성되어 있지 않을 때는 무응답으로 처리를 하게 하였다. 이는 객관식 선택문항으로 이루어진 평가지만 정확한 설문 자료를 얻기 위한 방안으로 사전에 공지가 이루어졌다. 먼저, 첫 번째 연구 과제인, 학습자의 문법 지식에 차이가 있는지를 알아보기 위해서, 연구시점 현재의 한국어 숙달도를 평가하기 위해 연구 대상자들에게 사전테스트를 실시하였고 집단을 구분하였다. 말하기 평가가 포함되지 않는 사전 평가의 성적으로 한국어 숙달도 집단을 구분하는 것은 한계가 있는 방법이지만 문법 항목 형태에 대한 인식을 조사하기 위한 평가이기 때문에 사전 평가는 본 학습자들의 문법 형태 인식에 대한 타당도를 확보할 수 있다고 본다. 사전 평가에서 초급의 숙달도가 나온 12명을 제외하였고 최종적으로 중급 이상의 숙달도를 가진 220명의 학습자들만을 연구 대상으로

2) 한국어능력시험(TOPIK) 10~18회 시험 중 1교시 어휘·문법에서 문법에 해당하는 문제들만으로 구성하였다.

삼았다.

| 집단 | 참가자  | 백분율    |
|----|------|--------|
| 3급 | 122명 | 55.5%  |
| 4급 | 36명  | 16.4%  |
| 5급 | 62명  | 28.2%  |
| 합계 | 220명 | 100.0% |

[표5] 참가자의 한국어 숙달도

본 연구의 자료 수집을 위하여 가장 먼저 20문항의 문법 시험을 실시하였다. 학습자의 언어 능력에 따라 문법 형태 인식에 대한 차이가 있는지를 알아보기 위한 분석이었다. 연구에서 사용된 연구 도구는 학습자의 문법에 대한 지식 및 인식 정도를 평가하기 위한 문법 시험으로 단일형태소, 복합조사, 한 어절 또는 두 어절 이상의 덩어리 표현 문법들을 포함하고 있다.

## 4. 학습자 문법 형태 인식 분석

문항별 빈도 분석의 목적은 결합 유형에 따른 학습자들의 인식 정도를 알아보기 위한 것이다. 분석을 위해 SPSS/win Version 14.0 프로그램을 사용하였으면 표준오차 범위는 최소 0.016에서 최대 0.158로 본 설문문의 내용은 학습자의 문법 형태에 대한 인식 조사로 유의미한 결과라 할 수 있다. 문법 항목 유형별 학습자 인식은 빈도와 백분율로 분석하였다.

### 4.1 문법 형태에 대한 학습자 인식 조사

1~8번 문항은 단일형태소로 이루어진 문법 항목에 대한 인식 조사다. 1번 항목의 빈도 분석 결과 외국인 학습자에게 단일형태소로 이루어진 문법 지식을 조사하기 위해 실시한 질문에서 ‘~에’에 대한 학습자 인식은 90.9%의 높은 인식률이 나타났다.

|    |     | ~에  |       |
|----|-----|-----|-------|
|    |     | 빈도  | 퍼센트   |
| 1번 | 1   | 1   | 0.5   |
|    | 2   | 16  | 7.3   |
|    | 3   | 2   | 0.9   |
|    | 4   | 200 | 90.9  |
|    | 무응답 | 1   | 0.5   |
|    | 합계  | 220 | 100.0 |

[표6] ‘~에’ 문법 지식에 대한 인식 분석

2번 항목의 빈도 분석 결과 외국인 학습자에게 단일형태소로 이루어진 문법 지식을 조사하기 위해 실시한 질문에서 ‘~도’에 대한 학습자 인식은 94.1%의 높은 인식률이 나타났다.

|    |    | ~도  |       |
|----|----|-----|-------|
|    |    | 빈도  | 퍼센트   |
| 2번 | 1  | 5   | 2.3   |
|    | 2  | 207 | 94.1  |
|    | 3  | 8   | 3.6   |
|    | 합계 | 220 | 100.0 |

[표7] ‘~도’ 문법 지식에 대한 인식 분석

3번 항목의 빈도 분석 결과 외국인 학습자에게 단일형태소로 이루어진 문법 지식을 조사하기 위해 실시한 질문에서 ‘~에게’에 대한 학습자 인식은 76.8%의 인식률을 보이고 있다. 1, 2번 문항에 비해 다소 낮은 인식률이 나온 이유에 대해 사후 인터뷰를 하였다. 사후 인터뷰는 15.0%의 ‘~보다’를 고른 33명 학습자들을 대상으로 하였다. 사후 인터뷰로 확인한 결과 ‘남기-’라는 단어를 몰라서라는 응답이 가장 많았다. 사후 인터뷰 답변처럼 학습자들은 이 항목에서 문법에 대한 인식 부족보다는 단어에 대한 인식이 부족했다고 볼 수 있다.

|    |     | ~에게 |       |
|----|-----|-----|-------|
|    |     | 빈도  | 퍼센트   |
| 3번 | 1   | 7   | 3.2   |
|    | 2   | 4   | 1.8   |
|    | 3   | 33  | 15.0  |
|    | 4   | 169 | 76.8  |
|    | 무응답 | 7   | 3.2   |
|    | 합계  | 220 | 100.0 |

[표8] ‘~에게’ 문법 지식에 대한 인식 분석

4번 항목의 빈도 분석 결과 외국인 학습자에게 단일형태소로 이루어진 문법 지식을 조사하기 위해 실시한 질문에서 ‘~까지’에 대한 학습자 인식은 79.5%의 높은 인식률을 보였다.

|    |     | ~까지 |       |
|----|-----|-----|-------|
|    |     | 빈도  | 퍼센트   |
| 4번 | 1   | 175 | 79.5  |
|    | 2   | 10  | 4.5   |
|    | 3   | 21  | 9.5   |
|    | 4   | 9   | 4.1   |
|    | 무응답 | 5   | 2.3   |
|    | 합계  | 220 | 100.0 |

[표9] ‘~까지’ 문법 지식에 대한 인식 분석

5번 항목의 빈도 분석 결과 외국인 학습자에게 단일형태소로 이루어진 문법 지식을 조사하기 위해 실시한 질문에서 ‘~로’에 대한 학습자 인식은 81.4%의 높은 인식률을 보였다.

|    |    | ~로  |       |
|----|----|-----|-------|
|    |    | 빈도  | 퍼센트   |
| 5번 | 1  | 6   | 2.7   |
|    | 2  | 179 | 81.4  |
|    | 3  | 5   | 2.3   |
|    | 4  | 30  | 13.6  |
|    | 합계 | 220 | 100.0 |

[표10] ‘~로’ 문법 지식에 대한 인식 분석

6번 항목의 빈도 분석 결과 외국인 학습자에게 단일형태소로 이루어진 문법 지식을 조사하기 위해 실시한 질문에서 ‘~까지’에 대한 학습자 인식은 95.9%의 높은 인식률을 보였다.

| ~부터 |     |     |       |
|-----|-----|-----|-------|
|     |     | 빈도  | 퍼센트   |
| 6번  | 1   | 211 | 95.9  |
|     | 2   | 2   | 0.9   |
|     | 3   | 3   | 1.4   |
|     | 4   | 2   | 0.9   |
|     | 무응답 | 2   | 0.9   |
|     | 합계  | 220 | 100.0 |

[표11] ‘~부터’ 문법 지식에 대한 인식 분석

7번 항목의 빈도 분석 결과 외국인 학습자에게 단일형태소로 이루어진 문법 지식을 조사하기 위해 실시한 질문에서 ‘~에서’에 대한 학습자 인식은 91.8%의 높은 인식률을 보였다.

| ~에서 |     |     |       |
|-----|-----|-----|-------|
|     |     | 빈도  | 퍼센트   |
| 7번  | 1   | 4   | 1.8   |
|     | 2   | 5   | 2.3   |
|     | 3   | 7   | 3.2   |
|     | 4   | 202 | 91.8  |
|     | 무응답 | 2   | 0.9   |
|     | 합계  | 220 | 100.0 |

[표12] ‘~에서’ 문법 지식에 대한 인식 분석

8번 항목의 빈도 분석 결과 외국인 학습자에게 단일형태소로 이루어진 문법 지식을 조사하기 위해 실시한 질문에서 ‘~마다’에 대한 학습자 인식은 65.6%의 인식률을 보였다. 단일형태소로 이루어진 다른 문항에 비해 다소 낮은 인식률이 나온 이유에 대해 사후 인터뷰를 하였다. 사후 인터뷰는 14.5%의 ‘~마다’를 고른 32명 과 13.6%의 ‘~밖에’를 고른 학습자들을 대상으로 하였다. 사후 인터뷰로 확인한 결과 ‘신나-’라는 단어를 몰라서라는 응답이 가장 많았다.

| ~처럼 |     |     |       |
|-----|-----|-----|-------|
|     |     | 빈도  | 퍼센트   |
| 8번  | 1   | 144 | 65.5  |
|     | 2   | 32  | 14.5  |
|     | 3   | 9   | 4.1   |
|     | 4   | 30  | 13.6  |
|     | 무응답 | 5   | 2.3   |
|     | 합계  | 220 | 100.0 |

[표13] ‘~처럼’ 문법 지식에 대한 인식 분석

9~12번 항목은 둘 이상의 문법소로 구성되었으나 단일 어절로 결합된 문법 항목으로 구성하였다. 출발 지점 또는 시작 대상을 나타내는 ‘~로부터’와 같은 부사격조사와 ‘~다고’ 같은 연결어미가 여기에 속한다. 결합 유형에 따라 분류하자면 조사와 조사가 결합한 유형, 어미와 어미가 결합한 유형, ‘~다면서’와 같이 조사와 어미가 결합한 유형으로 나눌 수 있다.

9번 항목의 빈도 분석 결과 외국인 학습자에게 두 어절 이상의 문법소로 이루어진 한 어절의 문법 지식을 조사하기 위해 실시한 질문에서 ‘~에서처럼’에 대한 학습자 인식은 28.2%의 낮은 인식률을 보였다. 다른 항목에 비해 낮은 인식률이 나온 이유에 대해 사후 인터뷰를 하였다. 사후 인터뷰는 40.5%의 ‘~로처럼’을 고른 89명 학습자들을 대상으로 하였다. 사후 인터뷰로 확인한 결과 ‘~처럼 이야기하다’라는 문형을 학습했기 때문에 가장 비슷한 유형을 골랐다는 응답이 가장 많았다. 이에 추가 질문으로 ‘~에서’와 ‘~처럼’의 개별 의미를 아느냐라는 질문에 89명 모두가 안다고 답하였다. 이는 ‘~에서처럼’을

‘~에서’와 ‘~처럼’의 둘 이상의 문법소로 이루어진 문법 항목이 아닌 단일한 형태로 인식하고 있는 것이다.

| ~에서처럼 |     |      |        |
|-------|-----|------|--------|
|       |     | 빈도   | 퍼센트    |
| 9번    | 1   | 62   | 28.2   |
|       | 2   | 24   | 10.9   |
|       | 3   | 89   | 40.5   |
|       | 4   | 28   | 12.7   |
|       | 무응답 | 17   | 7.7    |
|       | 합계  | 220명 | 100.0% |

[표14] ‘~에서처럼’ 문법 지식에 대한 인식 분석

10번 항목의 빈도 분석 결과 외국인 학습자에게 두 어절 이상의 문법소로 이루어진 한 어절의 문법 지식을 조사하기 위해 실시한 질문에서 ‘~에만도’에 대한 학습자 인식은 55.5%의 인식률을 보였다.

| ~에만도 |     |     |       |
|------|-----|-----|-------|
|      |     | 빈도  | 퍼센트   |
| 10번  | 1   | 122 | 55.5  |
|      | 2   | 17  | 7.7   |
|      | 3   | 31  | 14.1  |
|      | 4   | 44  | 20.0  |
|      | 무응답 | 6   | 2.7   |
|      | 합계  | 220 | 100.0 |

[표15] ‘~에만도’ 문법 지식에 대한 인식 분석

11번 항목의 빈도 분석 결과 외국인 학습자에게 둘 어절 이상의 문법소로 이루어진 한 어절의 문법 지식을 조사하기 위해 실시한 질문에서 ‘~에게까지’에 대한 학습자 인식은 44.5%의 인식률을 보였다.

| ~에게까지 |    |     |       |
|-------|----|-----|-------|
|       |    | 빈도  | 퍼센트   |
| 11번   | 1  | 98  | 44.5  |
|       | 2  | 39  | 17.7  |
|       | 3  | 50  | 22.7  |
|       | 4  | 17  | 7.7   |
|       | 5  | 15  | 6.8   |
|       | 합계 | 219 | 99.5  |
| 합계    |    | 220 | 100.0 |

[표16] ‘~에게까지’ 문법 지식에 대한 인식 분석

12번 항목의 빈도 분석 결과 둘 이상의 문법소로 이루어진 한 어절의 문법 지식을 조사하기 위해 실시한 설문에서 ‘~에서처럼’에 대한 학습자 인식은 24.5%의 낮은 인식률을 보였다. 다른 항목에 비해 낮은 인식률이 나온 이유에 대해 사후 인터뷰를 하였다. 사후 인터뷰는 35.5%의 ‘~에까지’를 고른 78명 응답자들과 28.6%의 ‘~으로까지’를 고른 63명을 대상으로 하였다. 사후 인터뷰로 확인한 결과 ‘~에까지’를 고른 응답자들은 ‘~에’의 의미에 주목하였고, ‘~으로까지’를 고른 응답자들은 ‘~까지’라는 의미에 주목하여 과거의 의미를 담고 있는 문형으로 추측하였다. 추가 질문으로 이들에게 ‘~으로’와 ‘~부터’의 문법 지식을 알고 있는냐는 질문을 하였다. 모두가 알고 있다고 답하였다. 이는 개별 문법 항목에 대한 지식은 형성하고 있지만 모국어 화자들처럼 문법소의 결합에 대한 지식이 형성되어 있지 않기 때문이라고 볼 수 있다. 둘 이상의 문법소들이 한 어절로 결합한 유형들이라 할지라도 외국인 학습자들은 하나의 문법 덩어리로 인식하고 있는 것이다.



| ~으로부터 |     |     |       |
|-------|-----|-----|-------|
|       |     | 빈도  | 퍼센트   |
| 12번   | 1   | 54  | 24.5  |
|       | 2   | 63  | 28.6  |
|       | 3   | 19  | 8.6   |
|       | 4   | 78  | 35.5  |
|       | 무응답 | 6   | 2.7   |
|       | 합계  | 220 | 100.0 |

[표17] ‘~으로부터’ 문법 지식에 대한 인식 분석

13~20번은 하나 이상의 문법소와 어휘소로 구성된 문법 항목으로 두 어절로 결합하여 ‘~는 바람에’ 처럼 하나의 문법 범주로 사용되는 항목들로 구성하였다. 13번 항목의 빈도 분석 결과 둘 이상의 문법소가 만나 두 어절로 이루어진 문법 지식을 조사하기 위해 실시한 질문에서 ‘~ㄴ/는 척하-’에 대한 학습자 인식은 73.6%의 높은 인식률을 보였다.

| ~는 척 |     |     |       |
|------|-----|-----|-------|
|      |     | 빈도  | 퍼센트   |
| 13번  | 1   | 16  | 7.3   |
|      | 2   | 162 | 73.6  |
|      | 3   | 28  | 12.7  |
|      | 4   | 4   | 1.8   |
|      | 무응답 | 10  | 4.5   |
|      | 합계  | 220 | 100.0 |

[표18] ‘~는 척’ 문법 지식에 대한 인식 분석

14번 항목의 빈도 분석 결과 둘 이상의 문법소가 만나 두 어절로 이루어진 문법 지식을 조사하기 위해 실시한 설문에서 ‘~에 따라’에 대한 학습자 인식은 54.1%의 인식률을 보였다.

| ~에 따라 |     |     |       |
|-------|-----|-----|-------|
|       |     | 빈도  | 퍼센트   |
| 14번   | 1   | 119 | 54.1  |
|       | 2   | 26  | 11.8  |
|       | 3   | 33  | 15.0  |
|       | 4   | 32  | 14.5  |
|       | 무응답 | 10  | 4.5   |
|       | 합계  | 220 | 100.0 |

[표19] ‘~에 따라’ 문법 지식에 대한 인식 분석

15번 항목의 빈도 분석 결과 둘 이상의 문법소가 만나 두 어절로 이루어진 문법 지식을 조사하기 위해 실시한 설문에서 ‘~려면 멀-’에 대한 학습자 인식은 11.4%의 낮은 인식률을 보였다. 다른 항목에 비해 낮은 인식률이 나온 이유에 대해 사후 인터뷰를 하였다. 사후 인터뷰는 46.8%의 ‘~기가 멀-’을 고른 78명 응답자를 대상으로 하였다. 응답자들은 ‘멀-’이란 단어의 의미를 아느냐는 질문에는 모두가 알고 있다고 답하였다. 이는 단어의 의미를 알더라도 결합 형태에 대한 통사적 정보가 없다면 의사소통 상황에서 오류를 범하게 된다는 것이다. 외국인 학습자들이 형성하고 있는 한국어 문법 형태에 대한 지식이 모국어 화자들과 다르다는 것을 알 수 있는 부분이다.

| ~려면 멀~ |     |     |       |
|--------|-----|-----|-------|
|        |     | 빈도  | 퍼센트   |
| 15번    | 1   | 25  | 11.4  |
|        | 2   | 37  | 16.8  |
|        | 3   | 103 | 46.8  |
|        | 4   | 35  | 15.9  |
|        | 무응답 | 20  | 9.1   |
|        | 합계  | 220 | 100.0 |

[표20] ‘~려면 멀~’ 문법 지식에 대한 인식 분석

16번 항목의 빈도 분석 결과 둘 이상의 문법소가 만나 두 어절로 이루어진 문법 지식을 조사하기 위해 실시한 설문에서 ‘~는 동안’에 대한 학습자 인식은 59.1%의 인식률을 보였다.

| ~는 동안 |     |      |        |
|-------|-----|------|--------|
|       |     | 빈도   | 퍼센트    |
| 16번   | 1   | 130  | 59.1   |
|       | 2   | 58   | 26.4   |
|       | 3   | 23   | 10.5   |
|       | 4   | 5    | 2.3    |
|       | 무응답 | 4    | 1.8    |
|       | 합계  | 220명 | 100.0% |

[표21] ‘~는 동안’ 문법 지식에 대한 인식 분석

17~20번 문항은 13~16번 항목과 같이 하나 이상의 문법소를 포함한 두 어절로 이루어진 형태는 동일하지만 의미 관계는 동일하지 않은 문법 항목들로 의미적 투명도가 낮은 문법 항목들이다. 17번 항목의 빈도 분석 결과 하나 이상의 문법소로 이루어진 두 어절의 문법 지식을 조사하기 위해 실시한 설문에서 ‘~기 무섭게’에 대한 학습자 인식은 33.2%의 인식률을 보였다.

| ~기 무섭게 |     |     |       |
|--------|-----|-----|-------|
|        |     | 빈도  | 퍼센트   |
| 17번    | 1   | 34  | 15.5  |
|        | 2   | 73  | 33.2  |
|        | 3   | 41  | 18.6  |
|        | 4   | 45  | 20.5  |
|        | 무응답 | 27  | 12.3  |
|        | 합계  | 220 | 100.0 |

[표22] ‘~기 무섭게’ 문법 지식에 대한 인식 분석

18번 항목의 빈도 분석 결과 하나 이상의 문법소로 이루어진 두 어절의 문법 지식을 조사하기 위해 실시한 설문에서 ‘~는 바람에’에 대한 학습자 인식은 70.0%의 높은 인식률을 보였다.

| ~는 바람에 |     |     |       |
|--------|-----|-----|-------|
|        |     | 빈도  | 퍼센트   |
| 18번    | 1   | 154 | 70.0  |
|        | 2   | 29  | 13.2  |
|        | 3   | 19  | 8.6   |
|        | 4   | 9   | 4.1   |
|        | 무응답 | 9   | 4.1   |
|        | 합계  | 220 | 100.0 |

[표23] ‘~는 바람에’ 문법 지식에 대한 인식 분석

17번 항목의 빈도 분석 결과 하나 이상의 문법소로 이루어진 두 어절의 문법 지식을 조사하기 위해

실시한 질문에서 ‘~ㄴ 마당에’에 대한 학습자 인식은 35.0%의 인식률을 보였다.

| ~ㄴ 마당에 |     |     |       |
|--------|-----|-----|-------|
|        | 빈도  | 퍼센트 |       |
| 19번    | 1   | 77  | 35.0  |
|        | 2   | 47  | 21.4  |
|        | 3   | 49  | 22.3  |
|        | 4   | 28  | 12.7  |
|        | 무응답 | 19  | 8.6   |
|        | 합계  | 220 | 100.0 |

[표24] ‘~ㄴ 마당에’ 문법 지식에 대한 인식 분석

20번 항목의 빈도 분석 결과 하나 이상의 문법소로 이루어진 두 어절의 문법 지식을 조사하기 위해 실시한 질문에서 ‘~ㄴ 법하-’에 대한 학습자 인식은 13.2%의 인식률을 보였다.

| ~을 법하다 |     |     |       |
|--------|-----|-----|-------|
|        | 빈도  | 퍼센트 |       |
| 20번    | 1   | 29  | 13.2  |
|        | 2   | 45  | 20.5  |
|        | 3   | 52  | 23.6  |
|        | 4   | 80  | 36.4  |
|        | 무응답 | 14  | 6.4   |
|        | 합계  | 220 | 100.0 |

[표25] ‘~을 법하다’ 문법 지식에 대한 인식 분석

하나 이상의 문법소로 이루어진 두 어절의 문법 지식을 묻는 질문에서는 의미적으로 투명한 13~16번 문항과 의미적으로 불투명한 17~20번 문항으로 나누어 설문 실시하였다. 이를 통해 국내에서 언어를 학습하는 학습자 집단과 국외에서 한국어를 학습하는 학습자 집단이 언어를 인식하는 과정을 확인하고자 하였다.

## 4.2 학습 환경에 따른 문법 형태 인식 조사

문항별 교차 분석의 목적은 교수 환경에 따른 학습자들의 문법 지식에 대한 인식 정도를 알기 위한 것이다. 실험 방법은 국내에서 한국어를 배우는 외국인 학습자들을 피실험집단으로, 국외에서 한국어를 배우는 학습자들을 실험집단으로 나누어 진행하였다. 국내에서 한국어를 배우는 학습자들은 다양한 문법 형태들에 대해 패턴 연습 위주의 학습을 하고 있지만 국외 실험집단 학습자들은 한국어의 문법 구조에 대해 중국어로 이해한 학습이 선행되고 있었다. 이 때 중국어로 통사적 설명을 해주기 때문에 학습자들은 9번부터 20번까지 항목이 2개 이상의 형태소의 결합임을 알고 있었다. 실험의 목적은 교수 환경에 따른 문법적 형태에 대한 학습자들의 인식 조사다. 지금까지 문법 항목에 대해 교수자들은 명시적 학습과 암시적 학습에 대해 다양한 교수 방법과 연구자간 이견들을 제시하였다. 본고에서도 이 두 의견 중 어느 하나의 의견이 절대적으로 옳다는 입장은 아니다. 다만 두 어절 이상으로 이루어진 하나의 문법적 기능을 수행하는 문법 항목의 경우 형태에 대한 명시적 학습이 이루어지는 것이 더 효율적이라는 입장이다. 둘 이상의 문법소가 결합한 문법 항목의 경우 빈도 분석의 결과에서도 보았지만 암시적 학습으로는 학습자들이 하나의 문법 형태라는 인식을 하지 못하고 있다. 1~8번 문항은 하나의 형태소로 이루어진 문항들에 대한 교차분석이다. 아래 [표26]를 보면 실험집단과 피실험집단간의 결과에서 유의미한 결과가 나오지 않고 있다. 이는 두 집단간의 차이가 교육 환경의 차이에도 불구하고 영향을 받지 않는다는 것을 보여준다.

| 문법 항목 |     | 집단    |       | 피실험 집단(한국) |       |       |       | 실험집단(중국) |  |
|-------|-----|-------|-------|------------|-------|-------|-------|----------|--|
|       |     |       |       | A대학교       |       | B대학교  |       | C대학교     |  |
|       |     | 빈도    | 백분율   | 빈도         | 백분율   | 빈도    | 백분율   |          |  |
| 1     | ~에  | 98.7% | 37.0% | 91.8%      | 28.0% | 83.3% | 35.0% |          |  |
| 2     | ~도  | 96%   | 34.8% | 100.0%     | 29.5% | 88.1% | 35.7% |          |  |
| 3     | ~에게 | 80.0% | 35.5% | 90.2%      | 32.5% | 64.3% | 32.0% |          |  |
| 4     | ~까지 | 85.3% | 36.6% | 96.7%      | 33.7% | 61.9% | 29.7% |          |  |
| 5     | ~로  | 82.7% | 34.6% | 83.6%      | 28.5% | 78.6% | 36.9% |          |  |
| 6     | ~부터 | 98.7% | 35.1% | 100.0%     | 28.9% | 90.5% | 36.0% |          |  |
| 7     | ~에서 | 97.3% | 36.1% | 95.1       | 28.7% | 84.5% | 35.1% |          |  |
| 8     | ~처럼 | 74.7% | 38.9% | 78.7%      | 33.3% | 47.6% | 27.8% |          |  |

[표26] 교수 환경에 따른 학습자 인식 조사

[표26]와 달리 두 어절 이상의 결합으로 이루어진 [표27]의 문법 항목들에서는 유의미한 결과가 산출되었다. 한 어절 또는 두 어절 이상으로 이루어졌다 하더라도 서로 다른 이질적인 문법형태소들의 결합으로 이루어진 [표27]의 문법 항목들은 언어 습득 환경과 교수법에 따라 학습자들이 영향을 받고 있음을 알 수 있다. 무엇보다도 문법 형태에 대한 인식에 대해 직접적인 영향이 있음을 확인할 수 있다.

| 문법 항목 |           | 집단    |       | 피실험 집단(한국) |       |       |       | 실험집단(중국) |  |
|-------|-----------|-------|-------|------------|-------|-------|-------|----------|--|
|       |           |       |       | A대학교       |       | B대학교  |       | C대학교     |  |
|       |           | 빈도    | 백분율   | 빈도         | 백분율   | 빈도    | 백분율   |          |  |
| 9     | ~에서처럼     | 34.7% | 41.9% | 32.8%      | 32.3% | 19.0% | 25.8% |          |  |
| 10    | ~에만도      | 58.7% | 36.1% | 65.6%      | 32.8% | 45.2% | 31.1% |          |  |
| 11    | ~에게까지     | 26.7% | 20.4% | 61.7%      | 37.8% | 48.8% | 41.8% |          |  |
| 12    | ~으로부터     | 45.3% | 63.0% | 18.0%      | 20.4% | 10.7% | 16.7% |          |  |
| 13    | ~는 적      | 82.7% | 38.3% | 91.8%      | 34.6% | 52.4% | 27.2% |          |  |
| 14    | ~에 따라     | 53.3% | 33.6% | 60.7%      | 31.1% | 50.0% | 35.3% |          |  |
| 15    | ~려면 멀-    | 13.3% | 40.0% | 14.8%      | 36.0% | 7.1%  | 24.0% |          |  |
| 16    | ~는 동안     | 84.0% | 48.5% | 50.8%      | 23.8% | 42.9% | 27.7% |          |  |
| 17    | ~기 무섭게    | 52.0% | 53.4% | 34.4%      | 28.8% | 15.5% | 17.8% |          |  |
| 18    | ~는 바람에    | 62.7% | 30.5% | 77.0%      | 30.5% | 71.4% | 39.0% |          |  |
| 19    | ~(으)ㄴ 마당에 | 53.3% | 18.2% | 36.1%      | 28.6% | 17.9% | 19.5% |          |  |
| 20    | ~을 법하다    | 16.0% | 41.4% | 21.3%      | 44.8% | 4.8%  | 13.8% |          |  |

[표27] 교수 환경에 따른 학습자 인식 조사

교차분석의 결과로 보면 교수 환경에 따른 학습자 인식은 단일형태소로 이루어진 1~8번 문항에서 실험집단과 피실험집단간의 문법 인식 정도에 대한 차이가 거의 없었다. 그러나 문법형태소들의 결합으로 이루어진 문법 항목들인 9~20번 문항에 대한 문법 인식의 정도에서는 피실험집단의 인식도가 대부분의 항목에서 더 높음을 알 수 있었다. 사후 인터뷰에서 확인한 결과로는 실험집단의 학습자들도 문법 항목에 대한 이해는 하고 있었지만 형태 결합에 대한 통사적 정보 부족으로 오류가 생겼다고 답하였다. 피실험집단의 경우에는 둘 이상의 문법형태소가 결합한 문법 항목들을 하나의 문법 형태로 학습했기 때문에 이해의 영역에서는 두 집단간의 차이가 발생하지 않았지만 표현의 측면에서는 두 집단간의 차이가 발생하게 되었다. 교차 분석 결과를 통해 본 연구에서는 한국어교육에서 두 문법형태소가 결합하여 한 어절 또는 두 어절을 이루고 있는 문법 형태들에 대한 학습이 관용구처럼 하나의 형태로 학습이 이루어져야 학습자의 오류가 줄어들음을 확인하였다.

## 5. 결론

본 연구에서는 한국어교육에서 문법이라는 범주로 다루어지고 있는 다양한 형태의 문법 항목들에 대한 외국인 학습자들의 인식을 조사하였다. 이를 통해서 외국인 학습자들이 언어를 습득하는 과정에서 개별 문법에 대한 형태 학습과 더불어 둘 이상의 문법형태소로 이루어진 문법 항목도 하나의 형태로 학습을 하고 있음을 확인하였다. 이는 문법 교육에서도 교사의 인식에 따른 문법 교육이 아닌 학습자 중심의 교육이 이루어져야 하는 이유에 대한 설명이 될 것이다. 그러나 학습자들이 문법 항목들을 하나의 형태로 인식한다고 하여 모든 항목을 하나의 문법 항목으로 구성하여 학습을 할 수는 없다. 그렇게 되면 교육용 문법 항목이 너무 많아져 외국인 학습자들이 안게 되는 한국어 학습 부담감이 너무 커진다. 분석 내용에서도 보았듯이 본고에서는 학습자들이 인식하는 덩어리 형태의 문법이 기능에 따른 의미 분류임을 확인하였다. 본고에서 조사한 학습자 인식 내용을 토대로 두 문법형태소 이상의 결합으로 이루어진 문법 항목도 결합 정보, 형태적 복잡성, 의미적 복잡성 등으로 나누어 분석한다면 형태적 복잡성을 가진 한 어절 또는 두 어절 이상의 덩어리 문법 항목도 교사의 직관이나 수의적 판단이 아닌 학습자의 인식이라는 틀 안에서 한국어교육 학습용 문법 항목 선정이 가능할 것이다.

## 참고문헌

- 강현화(1998), [체언+용언]꼴의 연어 구성에 대한 연구, 사전 편찬학 연구 8, 191-224쪽.
- 고경태(2008), 한국어 교육을 위한 문법 체계에 대하여, 한국어학 41, 183-206쪽.
- 구재희(2007), 한국어 기본 문형 교육 연구, 이화여대 박사학위논문.
- 김나리(1997), 패턴 정보를 이용한 한국어 구문 분석, 서울대 박사학위 논문.
- 김제열(2001), 한국어 교육에서의 기초 문법 항목의 선정과 배열 연구, 한국어교육 12권, 93-121쪽.
- 김진해(2000), 『연어 연구』, 한국문화사.
- 문금현(2002), 「한국어 어휘 교육을 위한 연어 학습 방안」, 국어교육 109, pp.217-250.
- 박숙영(2004), 「한국어 어휘교육을 위한 연어 활용 방안 연구」, 한국외대 석사학위 논문.
- 박진희(2005), 「연어 제약에 대하여」, 어문연구 33, pp.83-105.
- 서상규(2002), 「한국어 정보 처리와 연어 정보」, 국어학 39, pp.321-360.
- 송정근(2002), 「명사와 동사 결합 구성의 유형론과 기계 번역」, 서울대 석사 학위 논문.
- 신지영(2008), 「외국인 학습자를 위한 한국어 ‘부사류+용언’형 연어 교육 방안 연구」, 한국외대 석사학위 논문.
- 안주호(1997), 『한국어 명사의 명사화 현상 연구』, 한국문화사.
- 양명희(2010), 「한국어 교육에서의 어휘 범주와 문법 범주의 경계」, 한국어 의미학 32, pp.123-140.
- 유목상(2007), 『한국어의 문법 구조』, 한국문화사
- 유해준(2010), 「연어적 구성을 통한 한국어 교육용 어휘 구성 방안」, 어문논집 43, pp.31-48.
- \_\_\_\_\_(2010), 「한국어 교육 문법적 연어 항목 선정 연구」, 중앙대 박사학위 논문.
- 이동혁(2007), 『한국어 관용표현의 정보화와 전산 처리』, 역락.
- 이미혜(2002), 「한국어 문법 교육에서 ‘표현 항목’ 설정에 대한 연구」, 한국어 교육 13-2, pp.205-225.
- 이민성(2008), 「한국어 연어 교재 개발 방안 연구」, 한국외대 석사학위 논문.
- 이승연·최은지(2007), 「한국어 학습자의 문법적 연어사용 연구」, 이중언어학 34, pp.299-321.
- 이종은(2005), 「어휘적 접근법을 통한 한국어 의존용언 교육 연구」, 상명대 박사학위 논문.
- 이찬규·유해준(2009), 한국어 교육 문법 위계화 방안 연구, 어문논집 40, pp.39-65.
- 이희자(1994), 「현대 국어 관용구의 결합 관계 고찰」, 한글 및 한국어 정보처리 학술발표 논문집, pp.333-352.
- 이희자·이종희(2006), 『어미·조사 학습자용 사전』, 한국문화사
- 임근석(2009), 「통계적 방법을 이용한 문법적 연어 후보 추출」, 한국어 교육 20-3, pp.305-333.
- \_\_\_\_\_(2010), 「국어 어미적 연어의 필요성과 목록 선정에 관한 연구」, 한국 언어문화 42, pp.347-370.
- 임홍빈(2002), 「한국어 연어의 개념과 그 통사 의미적 성격」, 국어학 39, pp.279-320.
- 임홍빈·이홍식 외(2002), 『한국어 구문 분석 방법론』, 한국문화사.
- 한송화·강현화(2004), 「연어를 이용한 어휘 교육 방안 연구」, 한국어 교육 15-3, pp.295-318.
- 홍혜란(2007), 「한국어 고급 학습자의 문법적 연어 오류 분석-학습자 말뭉치와 작문 자료를 중심으로」, 경희대 석사학위 논문
- Brown. H. D.(2000), Principles of Language Learning and Teaching, Longman. 이홍수 외 역(2001), 『외국어 교수 학습의 원리』.
- Lewis, Michale(1993), The Lexical of Approach: The State of ELT and a Way Forward. Langman Teaching Publications.

## “한국어교육 영역 평가의 쟁점과 발전적 방안”에 대한 토론문

이래호(남부대학교)

이 논문은 실험 집단과 피실험 집단으로 나누어, 단일 형태소로 이루어진 문법 항목과 두 개 이상의 형태소로 이루어진 문법 항목에 대한 문체에 대한 답을 바탕으로 학생들의 문법 항목에 대한 인식을 조사하여 분석하고 있습니다. 그 결과는 하나의 형태소로 이루어진 문법 항목에 대한 인식은 교육 방법이나 교육 환경에 영향을 받지 않지만, 두 개 이상의 형태소로 이루어진 문법 항목에 대한 인식 정도는 피실험집단의 인식도가 더 높은 것으로 나타나, 한국어교육에서 두 형태소 이상으로 된 문법 항목들에 대해서는 관용구처럼 하나의 형태로 학습이 이루어져야 한다고 하고 있습니다. 이 논문을 작성하기 위해 설문 문항 준비에서부터 설문, 사후 인터뷰, 설문 결과 분석, 해석을 통하여 논문을 작성하는 데까지 많은 노력이 들었을 것으로 판단됩니다. 본 토론자는 이 논문의 주장에 대해 많은 부분에 동의합니다만, 몇 가지 사항에 대해서는 의문을 제기합니다. 이 논문을 의도를 잘못 이해하고 의문을 제기하였다면 그 책임은 모두 토론자에 있습니다.

(1) 이 논문에서는 목적에 대해서는 다음과 같이 세 번 언급하고 있습니다.

- 가. 본고에서는 외국인 학습자들의 한국어 문법 단위에 대한 인식 조사를 통해 한국어교육에서 학습자들에게 제공하고자 하는 문법 항목을 구성하는 기준을 학습자의 입장에서 찾고자 한다.
- 나. 그 중에서 본고에서는 다양한 학습자 집단이 있지만 가장 많은 국외 한국어 학습자가 있는 중국의 학습자들이 인식하는 한국어 문법에 대한 이해를 통해 쓰기 평가에 반영이 되고 있는 다양한 문법 항목, 정확한 문법 항목에 대한 학습자의 인식 정도를 살피고자 한다.
- 다. 이에 본고에서는 학습자들이 느끼는 문법 형태에 대한 인식이 한국어 문법 교육에도 영향을 줄 것이라는 가정을 세우고 이를 증명하고자 한다.

(가)는 서론에서 제시한 논문의 목적으로, “한국어 교육에서의 문법 항목을 구성하는 기준을 학습자 입장에서 찾는 것”이라면, (나)에서는 “문법 항목에 대한 학습자의 인식 정도”를 살피는 것이고, “학습자들의 문법 형태에 대한 인식이 한국어 문법 교육에 영향을 미친다는 가정에 대한 증명”이라고 할 수 있습니다. 위 세 목표는 어느 정도 비슷한 면이 있지만, 구체적인 목표는 차이가 있습니다. 어느 것에 주목적으로 하느냐에 따라 논문의 내용이 달라질 수 있습니다. 이 논문의 목적이 무엇인지 정확히 해야 할 것으로 판단됩니다.

(2) 설문조사를 하기 위해서는 각 문항의 선정도 무척 중요하다고 생각합니다. 이 논문에서의 문항은 크게 하나의 형태소로 구성된 문법 항목(1~8), 2개 이상의 형태소로 구성된 문법 항목(9~20)으로 나눌 수 있습니다. 그리고 이 설문은 3급 이상의 학생들을 대상으로 하고 있습니다. 그런데, 1~8번 문항은 3급 학생들을 대상으로 문법 항목에 대한 학습자의 인식 정도를 조사할 만한 문항인가에 대한 의심이 듭니다. 1~8번 항목은 한국어 1급, 2급 정도에서 배운 항목으로 3급 수준에 미치지 못하며, 3급 이상의 수준으로 보이는 9~20번 항목과 비교 대상이 되기 어렵다고 생각합니다. 만약 1~8번 항목을 3급 이상의 수준으로 편성하였다면 그 결과도 달라지지 않았을까 생각합니다.

(3) 분석에 의문이 가는 것들이 있습니다. 9번 항목 ‘-에서처럼’의 문법 지식 조사에 대한 분석에서 정답이 아닌 ‘-로처럼’을 고른 89명의 학습자를 대상으로 한 사후 인터뷰 결과로 “‘에서’와 ‘처럼’의 개별 의미를 아느냐는 질문에 89명이 모두 안다고 대답하였다, 이는 ‘에서처럼’을 ‘에서’와 ‘처럼’의 둘 이상의 문법소로 이루어진 문법 항목이 아닌 단일한 형태로 인식하고 있는 것이다.”와 같이 분석하고 있습니다. 그러나 이러한 분석 결과에 대한 근거가 무엇인지 궁금합니다. 반론을 제기하면, ‘에서처럼’을 고른 학생

들 중 ‘에서’와 ‘처럼’ 각각의 의미를 모르지만 ‘에서처럼’의 의미를 안다면 이는 ‘에서처럼’을 하나의 단위, 즉 단일한 형태로 인식한다는 결론을 도출해 낼 수 있을 듯합니다. 그러나 ‘에서’와 ‘처럼’ 각각의 의미를 알면서도 ‘-로처럼’을 고른 학생은 ‘에서’와 ‘처럼’을 각각의 문법 단위로 인식할 뿐이지, ‘에서처럼’이 “~에서 하는/했던 것처럼”과 같은 또 다른 의미가 있기 때문에 하나의 단위로 인식해야 한다는 사실은 모르고 있는 것입니다. ‘에서’와 ‘처럼’의 의미를 알고 있는 학생이 ‘에서처럼’을 고르지 못한 것은 ‘-에서처럼’을 하나의 단위처럼 가르쳐야 한다는 필요성에 대한 근거가 될 수는 있어도 학생들이 하나의 단위로 인식하고 있다는 근거가 되지는 못한다고 생각합니다.

(4) 설문 문항의 하나 또는 둘 이상의 어절(또는 형태소)이 결합하여 하나의 단위를 이루는 문법 항목들 가운데 하나의 단위로 가르치는 것이 효과적이 대부분이지만, 토론자의 생각에 굳이 하나의 단위로 가르쳐야 하는가 하는 문법 항목들도 있습니다. 특히 복합조사의 경우가 그러한데, ‘으로부터’는 ‘으로’, ‘부터’ 각각의 의미와 ‘으로부터’의 의미는 차이가 있기 때문에 하나의 단위로 가르치는 것이 훨씬 효과적일 수 있습니다. 그러나, ‘에만도’의 의미는 ‘에, 만 도’ 각각의 의미를 총합한 것과 큰 차이가 없습니다. ‘에게까지’도 마찬가지인 듯합니다. 이렇게 복합조사의 의미와 그 구성요소인 개별 조사의 의미의 총합이 큰 차이가 없을 때에는 개별 조사(특히 부사격조사와 보조사)의 의미를 명확하게 가르쳐 다양한 복합에서 그 의미를 유추할 수 있도록 하는 것이 더 나을 수도 있습니다. 학생들의 인식 틀 안에서 교육용 문법 항목의 선정한다면, 조사 대상자에 따라 문법 항목이 달라질 수도 있고, (발표자께서 결론에 밝히신 바와 같이) 그 항목이 지나치게 많아질 수 있으며 그것을 체계화하기도 어렵기 때문입니다.

(5) 논문의 제목과 내용이 일치하지 않아 보입니다. 제목은 “한국어교육 영역 평가의 쟁점과 발전적 방안-문법 영역 평가에 대한 고민을 중심으로”라고 되어 있는데, 실제 논문의 목적은 위 (1)에서 밝힌 바와 같습니다. 또한 2장의 제목도 “한국어능력시험에서의 문법”인데, 실제 논의는 한국어 교육용 문법 항목에 대해 논의를 하고 있습니다.



# 중등 학업성취도 평가의 쓰기영역 선다형 문항 개선 방안

## - '지식' 차원의 접근을 중심으로 -

박찬홍(중원대학교)

### 차례

1. 머리말
2. 논의의 배경
3. 연구 방법
4. 연구 결과 및 논의
5. 맺음말

## 1. 머리말

이 글은 국가수준 학업성취도 평가(이하 '성취도 평가') 중 중등 쓰기영역의 선다형 문항을 분석하고 개선 방안을 제안하는 것을 목적으로 한다.

성취도 평가는 준거 참조 평가로, 교육과정의 목표에 비추어 우리나라 학생들의 학업성취도가 어느 정도 수준인지를 분석하는 매우 중요한 시험이다. 학생 개인의 학업 성취도를 파악하여 기초 학력을 성취했는지를 점검하고, 이를 토대로 국가 수준에서 학교 교육의 질을 체계적으로 관리하고 학교 차원의 책무성을 강화하는 것이 최종적인 목적이라고 할 수 있다.

성취도 평가의 쓰기 영역은 선택형과 서술형으로 구분되어 시행되고 있다. 물론 한 문단의 완결된 글을 쓰던 시절도 있었으나, 많은 어려움으로 인해 지금은 그렇지 못하다. 그렇기 때문에 쓰기 능력을 측정하고자 함에도 불구하고 간접 평가 방식이 상당한 비중을 차지하고 있다. 간접 평가에 대해서는 물론 비판의 목소리가 높으며, 그 대안은 궁극적으로는 전수 직접 평가를 실시하는 것이다(박영민, 2011; 이지영, 2011, 전제웅 외, 2014). 하지만 이와 관련된 다양한 제안들에도 불구하고, 전수 직접 평가가 빠른 시일 내에 현실화될 것으로 기대하기는 어렵다. 여기에서는 간접 평가가 이루어질 수밖에 없는 현실적인 여건을 인정하고, 다만 이 안에서 어떻게 하면 보다 타당한 간접 평가를 할 수 있을지를 고민해 보고자 한다.

본 연구가 곧바로 학업성취도 평가의 출제 방식 변화를 이끌어낼 것이라고 기대하기는 어렵다. 하지만 쓰기 능력을 간접적으로 평가해야 하는 여건을 감수해야 한다면 보다 타당한 평가를 위해 개선의 가능성을 다각도로 탐색해야 한다. 본 연구는 어쩔 수 없이 간접 평가를 실시해야 하는 상황을 전제로 하는, 쓰기영역 선다형 문항의 개선 가능성에 대한 제안이라고 할 수 있다. 이를 위해 2장에서는 학업성취도평가의 쓰기영역이 갖고 있는 특성을 살펴보고, 성취도 평가에 대한 '지식 차원의 접근'의 필요성과 방법에 대해 소개하고자 한다. 그리고 3장에서는 그동안 출제된 쓰기영역 문항에 대한 지식 차원의 분석을 진행하고, 이를 토대로 4장에서는 개선이 가능한 지점에 대한 논의를 진행해 보겠다.

여기에서는 논의의 범위를 중학교와 고등학교 급에 한정시키고자 한다. 초등과 중등의 구분이라는 점도 있거니와, 김창원(2011)에서 지적하고 있듯이 학교급에 따라 성취도 평가를 둘러싼 생태계의 특성은 일정한 차이를 보이기 때문이다. 여기에서는 초등은 논외로 하고, 중등에 대해서만 관심을 갖도록 하겠다. 또한 문항 분석 범위는 2010~2014년에 시행된 문항으로 한정하였다. 2010년부터 고등학교의 시행 학년이 고1에서 고2로 변하였기 때문이기도 하고, 2010년부터 2007개정 교육과정을 기반으로 기존 평가 틀이 재정비(김동영 외, 2013)되었기 때문이기도 하다.

## 2. 논의의 배경

### 2.1. 국가수준 학업 성취도 평가 쓰기영역의 개선을 위한 논의

쓰기 평가가 충실하게 이루어지지 못하고 있는 중요한 이유로는 바람직한 쓰기 평가의 특성에 대한 올바른 인식이 결여되어 있다는 점과 쓰기 평가의 절차와 방법에 대한 타당한 이론이 제대로 개발되어 있지 않다는 점을 들 수 있다(박영목, 2008). 쓰기 평가는 특히나 그 절차와 방법을 면밀히 준비하지 않으면 신뢰도와 타당도에 매우 큰 문제가 발생할 수밖에 없고, 평가의 목적을 위협하는 지경에까지 이르게 된다. 그렇기 때문에 지금까지 성취도 평가의 쓰기 영역은 대부분 선다형 문항에 의존해왔으며 서답형 문항을 출제한다고 하더라도 문장 수준에 머물러 실질적인 글쓰기 평가라고 하기는 어려운 상황이다.

이는 쓰기 교육 전반에 상당히 부정적인 영향을 미친다. 학교 쓰기 교육의 질을 관리하기 위해서는 국가, 지역, 학교 수준별로 쓰기 능력을 진단하기 위한 평가가 주기적으로 이루어질 필요가 있다. 그리고 이러한 평가를 뒷받침하기 위한 연구가 국가 수준에서 심층적이고도 체계적으로 이루어져야 한다. 쓰기 교육의 질 관리는 학생들 개개인의 쓰기 능력 신장에 기여할 수 있으며 이는 교육의 질을 국가 수준에서 관리하고 교육의 책무성을 강조하려는 움직임과 연결되어 있기 때문이다.

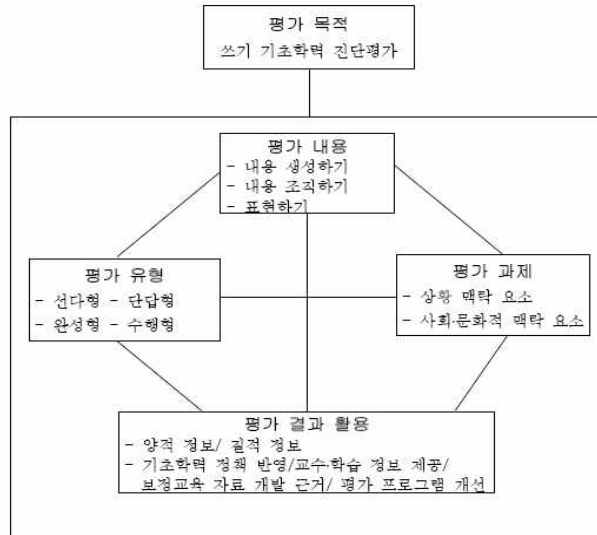
이와 관련하여 박영민(2011)에서는 다른 영역의 평가에 비해 쓰기 평가가 갖고 있는 시행 상의 어려움이 상당하다는 점에 비추어 보면, 국어과 학업 성취도 평가에서 쓰기 영역이 자리를 지키고 있다는 점은 그나마 다행이라고 보았다. 하지만 아직까지도 쓰기 평가가 간접적으로 이루어지고 있다는 점은, 쓰기가 갖고 있는 중요성과 쓰기 평가가 쓰기 교육 전반을 개선할 수 있다는 점에 비추어 보면 상당히 아쉬운 점이라는 지적 역시 타당하다. 전제웅 외(2014)에서도 2004년 이후 간접 평가 방식이 굳어졌으며, 2003년까지 1단락 이상의 답안을 작성하도록 출제하였던 점에 비추어 보면 상당히 안타까운 일이라는 점을 언급하고 있다.

물론 국가수준 학업 성취도 평가를 둘러싼 제반 여건들을 고려해 보면 직접 평가를 실시하는 것은 만만치 않은 일이다. 우리나라의 쓰기 성취도 평가가 간접 평가 위주로 이루어지는 직접적이고 중요한 원인은 채점의 신뢰도 확보 문제가 해결되지 않기 때문이다. 글에 대한 점수 부여는 대부분의 수행에 대한 평가와 마찬가지로 복잡하고도 어려운 과제이다. 운전 면허 시험처럼 고부담 시험이 아니라면 시행 절차를 간소화할 수 있다. 피겨스케이팅이나 체조처럼 세부 전문 분야에서 복잡하고도 미세한 차이를 밝혀내어 수행의 우열을 가려야 하는 상황이라면 전문 평가자를 양성하고 평가 과정에 상당한 비용을 지출하는 것이 가능하다. 하지만 쓰기 평가는 복잡하고도 미세한 차이를 밝혀내기 위한 전문적인 평가자가 필요하면서 동시에 고부담 시험인 경우가 많기 때문에 그 비용을 쉽게 감당하기 어렵다. 이를 해소하기 위해 외국의 직접 쓰기 평가에는 대부분 예시문이 있으며(권태현, 2014) 표준화 절차를 통해 최소한 두 명 이상의 채점자가 여러 차례의 채점 훈련을 거쳐 채점에 임하는 방식은 우리 나라에도 상당히 널리 알려져 있다. 하지만 복잡한 과정과 상당한 비용 때문에 쓰기 성취도 평가에서는 직접 평가를 회피하는 경향이 크다.

또한 현행 국가 수준 성취도 평가는 국어과 전체의 평가 틀만을 제시할 뿐 쓰기 영역의 구체적인 평가 틀은 제시하고 있지 않다는 점도 지적되고 있다. 평가 틀이란 평가 목표와 평가 영역을 구체적으로 밝힌 문서로, 평가 도구 구성을 위한 이원목적분류표, 문항 수, 문항 유형, 평가 도구의 구성 방법, 평가 시간, 패점 방법, 결과 보고 방식 등을 표준화시켜 정해 놓은 지침을 말한다(성태제, 2005). 쓰기 영역은 내용 생성, 내용 조직, 표현이라는 세 가지 쓰기 과정을 중영역으로 설정하고 각 영역의 성취 기준과 세부 성취 기준을 정해 놓고 있다(정은영 외, 2010). 세부 성취 기준 역시 학년에 따라 약간의 차이는 있으나 전체적인 내용에서는 크게 다르지 않다. 일반적인 쓰기 평가 틀에 필요한 쓰기의 목적, 대상, 형식 등이 명시되어 있지 않아 실제 글쓰기를 위한 평가 틀로 사용할 수 없다는 한계를 지적받고 있는 것이다(임천택, 2009; 박영민, 2011). 쓰기 영역의 구체적 평가 틀이 제시되지 않는다면 쓰기 영역 평가

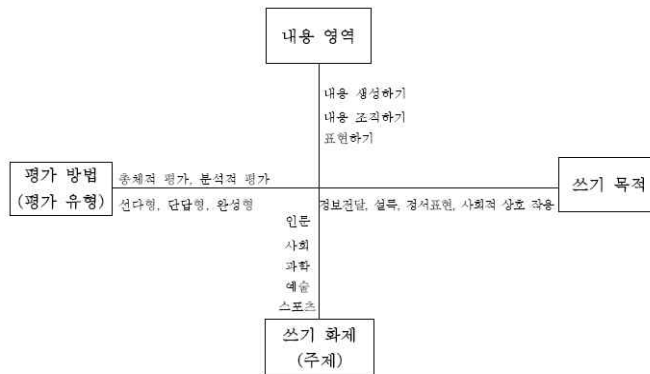
의 구조를 파악하기 어렵다. 작성해야 하는 글의 유형이나 길이가 제시되고 있기는 하지만 구체적으로 어떤 화제 지식을 다루는 쓰기 과제를 제시할 것인지가 명시되어 있지 않다.

이와 관련하여 임천택(2009)은 초등학교 3학년을 대상으로 하는 쓰기 기초 학력 진단 평가 틀을 <그림 1>과 같이 제시한 바 있다.



<그림 1> 쓰기 기초학력 진단 평가 틀(임천택, 2009, 14쪽)

<그림 1>의 평가 틀을 살펴보면 우선 평가 목적이 최상위의 범주로 설정되어 있으며 그 밑으로 평가 내용, 과제, 평가 유형(혹은 평가 방법), 평가 결과의 활용 방안까지 체계화되어 있음을 알 수 있다. 이러한 평가 틀이 미리 정해져 있어야만 평가 목표에 맞는 타당한 문항을 출제할 수 있게 된다고 본 것이다. 같은 연구에서, 평가 틀과 문항 틀을 구분하였는데 문항 틀은 아래 <그림 2>와 같다.

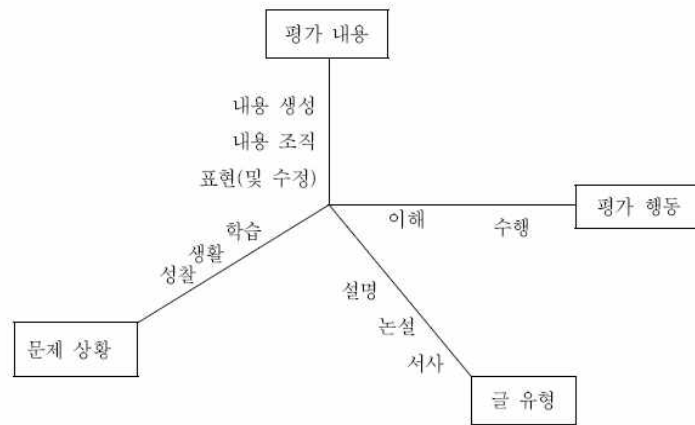


<그림 2> 쓰기 기초학력 진단평가 문항 틀(임천택, 2009, 16쪽)

평가 틀이 평가 목적에서부터 평가 결과 활용에 이르기까지 평가 전반을 구조화한 틀이라면 문항 틀은 평가 과제와 평가 유형을 포함하는 문항 개발에 필요한 틀이다. 문항 개발을 위해서는 어떤 내용을 어떤 과제로 평가할 것인지를 결정해야 한다. 따라서 문항 틀에서는 평가 내용, 평가 과제, 평가 방법(간접 평가의 경우 평가 유형)이 중심 뼈대가 된다(그림 2).

이어서 박영민(2011)에서는 국가 수준 학업성취도 평가의 쓰기 평가 틀을 <그림 3>과 같이 제안하였다. 이 평가 틀은 2010년 학업성취도 평가의 내용을 포함하여 내용 생성, 조직, 표현을 중영역의 주요 축으로 간주하고, 이에 대해 이해를 추구하는 문항(주로 선다형)과 수행을 추구하는 문항으로 평가 행동을 구분할 수 있도록 하였다. 글 유형은 학생들이 작성하는 글의 문종이나 장르를 말한다. 또한 쓰

기 과제가 담고 있는 문제 상황을 학습, 성찰, 생활 등으로 구분함으로써 쓰기가 이루어지는 다양한 맥락이 고려될 수 있도록 틀을 구성하였다. 이 평가 틀은 현재 실시되고 있는 국가수준 학업성취도 평가의 틀을 수용하면서 실제 쓰기 문항 출제에 활용할 수 있다.



<그림 3> 수정된 쓰기 영역의 평가 틀(박영민, 2011, 95쪽)

학생 글에 대한 타당한 평가를 마련하기 위해서는 내용 영역, 행동 영역, 문제 상황 등이 균형 있게 안배하고, 평가 결과를 분석하고 해석하는데 도움이 되는 보다 정교하게 설계된 평가 틀이 필요하다.

## 2.2. 성취도 평가 쓰기 영역 문항에 대한 지식 차원 접근의 필요성

학업 성취도 평가의 문제점을 해소하기 위한 방안을 논의하고자 한다면 쓰기 평가의 이론적 토대 위에서 논의가 전개되어야 한다(박영민, 2011). 성취도 평가 문항을 이론적으로 검토하는 것도 이러한 작업에 포함된다. 여기에서는 간접 평가 문항을 ‘지식’ 차원에서 접근함으로써 내용 타당도를 확보할 수 있는 방안에 대해 논의해 보고자 한다.

쓰기 능력을 간접 평가 한다는 것은 실제로 한 편의 완성된 글을 쓰기 하는 것이 아니라, 쓰기 능력을 추정할 수 있는 평가 문항들에 일정한 선택을 내리도록 하는 방식이다. 평가나 측정 전문가들은 신뢰도나 효율성 등의 문제를 들어 간접 평가를 선호하는 경우가 많다(성태제, 1996). 쓰기 평가에서 간접 평가를 사용하는 가장 큰 이유는 실용성이다. 하지만 지엽적인 사실을 측정하는 문항으로 흐르기 쉽다는 점, 측정 내용과 쓰기 수행을 관련짓기 어렵다는 점, 읽기 능력이 중요한 변인으로 작용한다는 점 등은 간접 평가의 단점으로 지적된다. 하지만 쓰기를 잘 하기 위해 다양한 하위 요인이 필요하다는 점은 간접 평가 시행 근거 중 하나가 된다(박찬홍, 2014).

내용 타당도는 평가 도구가 설정한 평가 목표를 얼마나 충실히 측정하고 있는가에 초점을 두고 있다(성태제, 2004). 평가 하고자 하는 목표와, 실제로 평가한 것의 일치 정도를 알아보는 개념이라고 할 수 있다. 따라서 내용 타당도를 분석함으로써 문항이 평가 목표에 비추어 적절한 문항인지를 확인하는데 중요한 정보를 얻을 수 있다. 평가 문항의 내용 타당도는 평가 문항이 확인하고자 하는 내용과 평가 문항에 구현된 내용을 비교함으로써 확인할 수 있다. 일반적으로 전문가 입장에서 검사 문항을 보았을 때 평가 문항이 평가하고자 하는 바를 적절하게 대표하고 있다고 판정한다면 내용 타당도가 확보되었다고 한다. 하지만 전적으로 전문적 판단에 따라 결정되기 때문에 계량적으로 파악하기 어려운 점이 존재하는 것도 사실이다.

이러한 어려움을 극복하기 위한 시도들이 다양하게 제시된 바 있는데, 특히 교육목표분류학을 활용하여 내용타당도를 판단할 수 있다는 견해가 제시된 바 있다(김정숙, 2005). 수업 목표와 평가 목표를 분류하여 비율차 검증을 하는 방법을 통해 내용 타당도를 확인할 수 있다는 점이 제안되기도 하였다(송준호, 2003).

성취도 평가 문항은 다수의 교과 전문가와 평가 전문가가 함께 노력한 결과의 산물이다. 문항 개발에 참여하는 이들이 현존하는 최고의 전문가라는 점에는 이론의 여지가 없다. 하지만 위에서 언급한 것과 같이, 성취도 평가 문항의 내용 타당도는 주로 전문가 집단의 판단에 의해 이루어져 왔기 때문에 계량적으로 접근할 수 있는 시도는 거의 이루어지지 않았다. 성취도 평가가 다른 평가에 미치는 파급력을 생각한다면, 성취도 평가 문항에 대해서도 교육목표분류학에서 제시하고 있는 기준을 적용해 내용 타당도를 확인해 보려는 시도는 충분히 의의가 있다.

교육목표분류학은 교육목표, 내용, 평가 등과 관련하여 교육 공동체의 원활하고 정확한 의사소통의 편의를 도모하기 위한 작업의 결과물로 탄생한 것으로, Bloom et al.(1956)에서 제안한 이원목적분류표로 국내에도 잘 알려져 있다. Bloom et al.(1956)에서는 교육목표를 크게 인지적, 정의적, 심동적 세 영역으로 구분하고 차례대로 목표의 분류를 수행하였다. 그리고 이를 개선하려는 노력들이 지속적으로 이루어져 왔으며, 최근에는 개정된 결과물들이 다양하게 소개되었다(Hauenstein, 1998; Anderson et al., 2001; Marzano, 2001). 여기서는 교육목표분류학에서 제시하고 있는 지식 유형을 가장 명확하게 제시하고 있는 Anderson et al.(2001)을 기준으로 삼아, 평가 내용이 다루고 있는 지식 유형과 평가 문항이 다루고 있는 지식 유형이 어느 정도나 일치하는지를 확인해 보고자 한다.

여기서 ‘지식’이란 용어의 의미를 분명히 할 필요가 있다. ‘지식’이라는 용어는 매우 다양한 의미로 활용되는데, 본 연구에서는 국어과에서 널리 알려진 교육과정상의 구분을 따르는 대신, Anderson et al.(2001)이 규정한 바를 따르고자 한다. Anderson et al.(2001)에 따르면, 지식은 곧 교과 내용이 된다. 여기서 말하는 교과 내용은 ‘역사적으로 공유되어 온 지식’이며, 학문적 내용에 바탕을 두고 있는 교과 내용과 교육 국면을 고려하여 재구조화된 교과 내용은 변별되어야 한다. 이를 통해서 교육 내용으로서의 지식의 유형을 사실적 지식(factual knowledge), 개념적 지식(conceptual knowledge), 절차적 지식(procedural knowledge), 메타인지적 지식(meta-cognitive knowledge)<sup>1)</sup>으로 분류해 놓고 있다. 이렇게 보면 지식이 아닌 교육 내용은 성립할 수 없으며, 교육 내용이라면 곧 지식이 된다. 하위 유형 분류는 다음과 같다.

| 주요 유형      | 하위 유형                                   |
|------------|---|
| A. 사실적 지식  | Aa. 전문용어에 대한 지식                         |
|            | Ab. 구체적 사실과 요소에 대한 지식                   |
| B. 개념적 지식  | Ba. 분류와 범주에 대한 지식                       |
|            | Bb. 원리와 일반화에 대한 지식                      |
|            | Bc. 이론, 모형, 구조에 대한 지식                   |
| C. 절차적 지식  | Ca. 교과에 특수한 기능과 알고리즘에 대한 지식             |
|            | Cb. 교과에 특수한 기법과 방법에 대한 지식               |
|            | Cc. 적절한 절차의 사용 시점을 결정하기 위한 준거에 대한 지식    |
| D. 메타인지 지식 | Da. 전략적 지식                              |
|            | Db. 인지과제에 대한 지식(적절한 맥락적 지식 및 조건적 지식 포함) |
|            | Dc. 자아에 관한 지식(자기-지식)                    |

<표 1> Bloom의 신교육목표분류학에 따른 지식의 주요 유형 및 하위 유형

국가수준 교육과정을 비롯해 국어과에서 널리 받아들이고 있는 것 대신 이러한 지식 개념을 사용하는 것은 교육목표분류학이 갖고 있는 명쾌한 설명력을 활용하는 데에 1차적인 목적이 있다. 지식으로 접근한 것은, 교육목표분류학이 목적으로 하고 있는 바와 같이, 간략한 설명을 가능하게 해 주기 때문이다. 이러한 분류가 국어과 혹은 쓰기 영역에 정확히 들어맞느냐 하는 견해가 있을 수 있다. 하지만 개괄적인 파악이 가능하다는 장점은 부인할 수 없으며, 그렇기 때문에 이를 적용하여 교육 목표, 교육 내용, 평가 도구 등을 살펴보는 데에 활용되고 있다(김현정, 2010; 김명옥 2013; 박찬홍 2013).

1) 번역 용어는 강현석 외(2005)에서 사용한 용어를 그대로 사용하였다.

### 3. 연구 방법

#### 3.1. 분석 대상

분석 대상은 2010~2014년 실시된 성취도 평가 쓰기 영역 문항 중 중학교, 고등학교의 선다형 및 서답형 문항 및 평가 내용으로 하였다. 문항 및 문항 정보는 한국교육과정평가원의 기출문제 자료실에서 확보하였다. 본 연구의 목적은 선다형 문항 개선에 맞춰져 있으나, 논의의 참고 자료로 활용하기 위해 서답형 문항도 분석 대상에 포함시켰다.

쓰기 영역 문항은 선다형 문항의 경우 하나의 평가 내용이 하나의 문항으로 구성된다. 하지만 서답형 문항의 경우 최대 3개의 하위 문항이 따라붙는다. 이 경우 각각의 개별 문항으로 보고 분석을 진행하였다. 다만, 공식적이지는 않으나 ‘어휘’에 해당한다고 볼 수 있는 문항(정은영 외, 2010; 김창원, 2011)은 제외하였다.<sup>2)</sup> 분석 대상 문항 및 평가 내용에 대한 집계는 아래 <표2>와 같다.

| 년도   | 학교급 | 평가 내용 수 | 선다형 문항 수 | 서답형 문항 수 |
|------|-----|---------|----------|----------|
| 2010 | 중   | 4       | 2        | 3        |
|      | 고   | 4       | 2        | 4        |
| 2011 | 중   | 4       | 2        | 3        |
|      | 고   | 4       | 2        | 3        |
| 2012 | 중   | 3       | 1        | 3        |
|      | 고   | 3       | 1        | 2        |
| 2013 | 중   | 3       | 1        | 3        |
|      | 고   | 4       | 2        | 3        |
| 2014 | 중   | 3       | 1        | 3        |
|      | 고   | 3       | 1        | 2        |
| 합계   | 중   | 17      | 7        | 15       |
|      | 고   | 18      | 8        | 14       |

<표 2> 분석 대상 평가 내용 및 문항 수

#### 3.2. 분석 절차

분석 대상 문항 및 평가 내용에 대해, 교육목표분류학에서 제시하고 있는 지식 유형에 따라 국어교사 3명이 판정하였다. 판정자에게는 연구의 목표, 교육목표분류학의 지식 유형 구분에 대한 사전 교육이 이루어졌다. 판정자들은 각각 4, 5, 10년 경력의 중등학교 교사였으나, 국가수준 학업성취도 평가의 문항 개발 과정이나 성취 기준 관련 논의에 직접 참여한 경험은 없었다. 사전 교육 후 각자 독립적으로 개별 문항이 어떠한 유형에 속하는지를 판정하였다. 개별 문항에 대한 판정이 완료된 후, 평가 내용을 별도로 제공하여 지식 유형을 판정토록 하였다. 이러한 순서를 거친 이유는 평가 내용을 사전 파악할 경우 문항을 보고 평가 내용을 회상할 수 있는 가능성을 제한하기 위한 것이다. 개별적으로 판정을 거친 후, 의견 교환과 협의 과정을 통해, 판정자들은 각각 자신의 판정 결과를 수정하였다. 이를 통해 지식 유형에 대한 최종 합의에 도달하였다.

2) 이러한 문항은 중학교의 경우 서답형 문항에서 잘못 사용하거나 문맥에 맞지 않는 단어를 고쳐 쓰도록 하는 하위 문항에 해당한다. 2010 서답형 4-(1), 2011 서답형 3-(1), 2012 서답형 3-(1), 2013 서답형 4-(1), 2014 서답형 5-(1)이다. 고등학교의 경우 서답형 문항에서 잘못 사용한 말을 고쳐 쓰도록 하거나, 문맥을 고려했을 때 들어갈 수 있는 적절한 어휘를 묻는 하위 문항에 해당한다. 2010 서답형 2-(1), 2011 서답형 3-(1), 2011 서답형 6-(1), 2012 서답형 4-(1), 2013 서답형 5-(1), 2014 서답형 6-(2) 등이 여기에 해당한다.

## 4. 연구 결과 및 논의

### 4.1. 지식 유형의 분포

분석 결과는 아래 표와 같다.

| 평가 내용<br>일련 번호 | 평가 내용<br>판정 결과 | 문항 판정<br>결과         | 중영역         | 선다형/서답형<br>문항 번호 | 학교급 및<br>출제년도 |
|----------------|----------------|---------------------|-------------|------------------|---------------|
| 1              | CB             | CB                  | 내용 조직       | 8                | 중-2010        |
| 2              | DB             | CB                  | 내용 생성 내용 조직 | 21               |               |
| 3              | DB             | CB CB <sup>3)</sup> | 내용 생성       | 서3               |               |
| 4              | CB             | CC                  | 표현          | 서4               |               |
| 5              | CB             | DB                  | 내용 조직       | 8                | 중-2011        |
| 6              | DB             | DB                  | 표현          | 21               |               |
| 7              | CB             | DB                  | 표현          | 서3               |               |
| 8              | DB             | CB DB               | 내용 생성       | 서4               |               |
| 9              | CB             | CB                  | 내용 조직       | 7                | 중-2012        |
| 10             | DB             | CB DB               | 내용 생성       | 서2               |               |
| 11             | CB             | CB                  | 표현          | 서3               |               |
| 12             | DB             | CB                  | 내용 조직       | 5                | 중-2013        |
| 13             | DB             | CB DB               | 내용 생성       | 서2               |               |
| 14             | DB             | DB                  | 표현          | 서4               |               |
| 15             | CB             | CB                  | 내용 조직       | 17               | 중-2014        |
| 16             | CB             | CB                  | 표현          | 서5               |               |
| 17             | DB             | CB DB               | 내용 생성       | 서6               |               |
| 18             | DB             | CB                  | 내용 생성       | 5                | 고-2010        |
| 19             | DB             | DB                  | 내용 생성 내용 조직 | 15               |               |
| 20             | DB             | CC DB               | 표현          | 서2               |               |
| 21             | DB             | CB DB               | 내용 조직       | 서5               |               |
| 22             | DB             | DB                  | 내용 생성       | 5                | 고-2011        |
| 23             | DB             | CB                  | 표현          | 15               |               |
| 24             | DB             | CB                  | 내용 조직       | 서3               |               |
| 25             | DB             | CB CB               | 표현          | 서6               |               |
| 26             | DB             | DB                  | 내용 생성       | 5                | 고-2012        |
| 27             | DB             | CB                  | 표현          | 서4               |               |
| 28             | DB             | DB                  | 내용 조직       | 서6               |               |
| 29             | DB             | DB                  | 내용 생성       | 5                | 고-2013        |
| 30             | DB             | CB                  | 표현          | 15               |               |
| 31             | DB             | CB                  | 표현          | 서5               |               |
| 32             | DB             | CB CB               | 내용 조직       | 서6               |               |
| 33             | DB             | DB                  | 내용 생성       | 7                | 고-2014        |
| 34             | DB             | DB                  | 내용 조직       | 서5               |               |
| 35             | DB             | DB                  | 표현          | 서6               |               |

<표 3> 평가 내용 및 문항의 지식 유형 판정 결과

‘평가 내용 일련 번호’의 경우 관리의 편의를 위해 임의로 명명한 서열척도이다. 평가 내용 판정 결과는 CB와 DB 둘 중의 하나인 것으로 나타났고, 평가 문항 판정 결과는 CB, CC, DB의 3가지로 나타났

3) 서답형 문항의 경우 하위 문항 2~3개로 구성되어 있는 경우가 있다. 이 경우 각각의 하위 문항을 별개 문항으로 간주하고 개별적인 판정을 실시하였다. 분석 대상의 문항 수는 이러한 내용이 반영되어 있다. 문항 판정 결과가 2개인 경우는 모두 여기에 해당된다. 하위 문항이 3개인 경우가 있었지만, 각주 2)에서 설명한 바와 같이 어휘 관련 문항을 대상에서 제외하였기 때문에 3개인 경우는 나타나지 않았다.

다. CB는 교과에 특수한 기법과 방법에 대한 지식이고, CC는 적절한 절차의 사용 시점을 결정하기 위한 증거에 대한 지식이다. DB는 인지과제에 대한 지식으로, 적절한 맥락적 지식 및 조건적 지식이 포함된다.

본 연구에서 관심을 갖고 있는 것은 지식 유형의 빈도가 아니라, 평가 내용과 실제 문항의 지식 유형의 일치 정도이다. 학교급별로 평가 내용과 문항의 지식 유형 일치율을 정리하면 아래 <표 4>과 같다.

|      | 선다형          | 서답형           |
|------|--------------|---------------|
| 중학교  | 7항목 중 4항목 일치 | 15항목 중 7항목 일치 |
|      | 일치율 57.1%    | 일치율 46.7%     |
| 고등학교 | 8항목 중 5항목 일치 | 14항목 중 5항목 일치 |
|      | 일치율 62.5%    | 일치율 35.7%     |

<표 4> 학교급 및 문항 유형별 평가 내용과 문항의 지식 유형 일치율

중학교와 고등학교 모두 서답형 보다는 선다형에서 일치율이 더 높았다. 하지만 이것은 서답형의 경우 2개 이상의 하위 문항이 존재하는 경우가 많기 때문인 것으로 볼 수 있다. 하나의 평가 내용으로 2가지 이상의 하위 문항을 제시하기 때문에 평가 내용과 정확히 맞아 떨어지지 않는 지식 유형도 하위 문항으로 출제할 수 있기 때문이다.

하지만 중학교와 고등학교 모두, 선다형과 서답형의 경우에서 모두 일치율은 높은 수준이라 보기 어렵다. 비율차 검증(송준호, 2003; 백성혜 외, 2008)을 하지 않더라도 평가 내용과 평가 문항이 지식 유형 측면에서 일치하지 않는 경우가 많다는 결론을 도출하는 데에는 무리가 없다. 지식 유형의 일치 여부가 내용 타당도를 확보하는 유일한 기준이 될 수는 없지만, 내용 타당도를 판정하는 중요한 근거로 활용할 수 있다는 점은 명백하다. 본 연구의 목적과 관련하여서는, 성취도 평가 쓰기 영역은 간접 평가라는 한계를 지니고 있으면서 동시에 지식 유형 측면에서의 내용 타당도 역시 충분히 확보되고 있지 못하다는 점을 지적할 수 있다.

## 4.2. 논의점 및 개선 방안

쓰기 영역의 평가 내용과 평가 문항을 지식 차원에서 비교해 본 결과 상당한 정도의 불일치가 나타났다. 이는 결국 측정하고자 하는 바와 실제로 측정한 것이 차이를 보인다는 점을 보여주는 것이다. 이러한 문제의 개선은 두 가지 층위로 구분하여 바라보아야 한다. 간접 평가로 이루어질 수밖에 없는 경우에 한정하는 경우와 직접 평가 도입을 주장하는 것이 그것이다. 만일 성취도 평가의 쓰기 영역에서 직접 평가를 실행할 수만 있다면, 지식 유형과 관련된 논의가 이러한 방식으로 이루어질 필요는 없을 것이다. 하지만 간접 평가를 어쩔 수 없이 시행해야만 하는 것으로 인정한다면, 문항 개발 단계에서부터 지식 측면의 적절한 균형과 타당도를 고민하는 것이 당연하다. 그리고 이는 쓰기 영역 평가 틀 설계 단계에서 해소되어야 할 문제이다.

2장 1절에서 밝힌 것처럼, 임천택(2009)와 박영민(2011)에서는 쓰기 영역의 평가 틀을 제안한 바 있다. 쓰기 영역은 초중고별로 중영역을 설정(내용 생성, 내용 조직, 표현)하고, 텍스트의 유형과 길이를 선정한 후, 중영역별 성취기준과 세부 성취기준을 설정하도록 되어 있다. 하지만 학교급별 성취기준에 10~11개에 머무르면서 쓰기 교육 내용을 포함시키려다 보니 각각의 성취 기준이 매우 광범위하다는 문제점도 가지고 있다(박영민, 2011). 분석 결과에서 나타난 것처럼 평가 내용에서 다루는 지식과 실제 문항이 평가하려는 지식이 차이를 보이는 현상 역시 이러한 점을 원인으로 지적할 수 있다.

“쓰기 영역의 평가 틀을 제공하지 않는다면 쓰기 영역 평가의 구조를 체계적으로 파악하기 어렵다는 문제가 있다. 작성해야 하는 글의 유형 및 길이가 제시되어 있고 성취해야 할 기준도 제시되어 있지만, 어떤 화제 지식을 다루는 쓰기 과제를 제시할 것인지, 이해를 추구하는 문항인지 활용이나 적용을 추구하는 문항인지를 제시하지 않음으로써 문항의 수준이나 형식을 판단할 수 없다.(박영민, 2011; 90쪽)”



이러한 지적에 더불어 제안하는 것이 평가 틀에 ‘지식 유형’을 설정하는 방안이다. 평가 틀에 지식 유형을 설정한다면 3장에서 살펴본 것과 같은 평가 내용과 평가 문항의 불일치를 막을 수 있는 장치를 마련하는 셈이 된다. 물론 평가 내용의 지식 유형과 실제 문항의 지식 유형을 일치시키는 것은 구현 가능성 측면에서 보자면 매우 어려운 일이다. 하지만 측정하려는 것과 실제로 측정하는 것을 일치시켜야 한다는 점은 지극히 당연한 것이다. 출제가 어렵다는 것은 기술적인 차원의 문제이다. 성취 기준이나 평가 내용에서 다루고 있는 다양한 지식을 성취도 평가 문항에서 적절히 다루고 있지 않는다는 점은 하위 차원의 문제가 상위 차원의 문제를 좌우하는 형국(김창원, 2011)이 된다.

만일 교육목표분류학의 지식 유형을 성취도 평가의 쓰기 영역에만 적용하는 데에 어려움이 따른다면, 국어과 교육의 내용이나 평가 목표를 잘 설명할 수 있는 지식 유형에 대한 논의가 필요하다. 교과별로, 국어과의 하위 영역별로 지식을 어떻게 바라보는지는 차이가 크다. 그리고 국어과의 경우 다른 내용 교과에 비해 지식의 위계가 비교적 뚜렷하지 않다는 특징이 있다. 교육 실천 및 연구자들의 원활한 의사소통과 현상에 대한 명쾌한 설명을 위해서는 이러한 모호함을 해소해 줄 수 있는 접근 방식이 필요하다.

평가 틀에 들어가는 항목의 설정과 관련하여, 평가 영역, 내용 영역, 담화/텍스트 유형 등에 대해서는 어느 정도 합의가 이루어져 있지만 서답형을 어떻게 해소할 것인지에 대한 방안은 명확하게 결론을 맺지 않았다. 하지만 성취 기준을 지식 차원으로 접근하면, 성취기준이 달라도 지식 유형이나 종류 차원에서 연계 설명이 가능하다. 물론 그렇게 보려면 성취 기준을 아예 지식의 유형을 기준으로 다시 설정해야 한다. 물론 평가 틀 구안의 경우 상당 부분이 정책적인 영역에서 결정되기 때문에 국어 교과 전문가들이 접근할 수 있는 영역은 상당히 제한되어 있다. 평가 틀에서 성취 기준의 경우, 성취도 평가 틀에서 제시하는 성취기준의 수에 비해 실제 문항 수는 매우 적다. 그리고 동등화 확보를 위해 이전 연도에 다른 성취기준을 반복해서 다루기도 하기 때문에 표집 타당도가 부족하며, 이를 해소할 수 있는 방안은 아직 제시되지 않았다(김창원, 2011). 하지만 성취 수준을 지식 차원에서 접근하는 것이 갖고 있는 장점에 대해서도 면밀히 논의할 필요가 있다.

## 5. 맺음말

국가수준 학업성취도 평가는 국어교육계의 큰 관심사이기도 하지만 더불어 정부 교육 정책과 밀접한 관련을 맺고 있기 때문에, 다양한 쟁점들이 해소되지 않고 어느 정도의 문제점이 있더라도 ‘어찌되었건’ 시행되어야 한다. 이는 쓰기 영역에서 간접 평가를 지속적으로 실시할 수밖에 없는 상황과도 밀접하게 관련되어 있다. 이 점을 인정해야 한다면, 간접 평가를 국가수준 학업성취도 평가의 목적에 최대한 부합하는 방향으로 실시하기 위해 노력을 해야 한다는 결론을 내릴 수 있다. 이 글에서 제안하고자 하는 쓰기 영역 선다형 문항 평가 틀의 변화는 이러한 작업을 위한 여러 시도 중 하나가 될 것이다.

## 참고 문헌

- 권태현(2014), 『쓰기 성취기준에 따른 학생 예시문 선정에 관한 연구』, 한국교원대학교 박사학위 논문.
- 김동영 외(2013), 『2013년 국가수준 학업성취도 평가 출제 연구』, 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2013-4.
- 김명옥(2013), 『Bloom의 신교육목표분류학에 기반한 초등 국어과 교육과정 목표 분석』, 경북대학교 대학원 박사학위논문.
- 김창원(2011), “국가수준학업성취도평가의 본질과 제 문제”, 『국어교육』 제134권, 한국어교육학회, pp.1~33.
- 김현정(2010), 『Bloom의 신 교육목표분류학에 기초한 고등학교 국어과 단원목표 분석』, 경북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박영목(2008), 『작문교육론』, 역락.
- 박영민(2011), “국가 수준 학업성취도 평가 개선을 위한 ‘쓰기’ 평가 이론의 정립”, 『국어교육』 제134권, 한국어교육학회, pp.87~112.
- 박종훈(2005), “지식 중심의 국어교육 내용 범주 설정 시론”, 『국어교육』 제117권, 한국어교육학회, pp.469~492.
- 박찬홍(2013), “쓰기 지식 유형의 교과서 학습목표 반영 양상 분석”, 『작문연구』 제18집, 한국작문학회, pp.327~353.
- 성태제(1996), 『타당도와 신뢰도』, 양서원.
- 성태제(2004), 『문항제작 및 분석의 이론과 실제』, 학지사.
- 이지영(2012), “고등학교 쓰기 교수, 평가 개선 방안”, 『한국어문교육』 제12집, 고려대학교 한국어문교육연구소, pp.117-139.
- 전제웅 외(2014), “초등학교 국가 수준 학업성취도 평가 국어과 쓰기 영역의 문항 분석과 개선 방안”, 『학습자중심교과교육연구』 제14권 제10호, pp.587-607.
- 정은영 외(2010), 『국가수준 학업성취도 평가의 교과별 평가 틀 개발 연구』, 한국교육과정평가원 연구보고 CRE 2010-7.
- Anderson et al. 강현석 외 역(2005), 『교육과정 수업평가를 위한 새로운 분류학』, 아카데미프레스.
- Bloom et al.(1956), *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*, New York: David McKay.
- Hauenstein, A. D.(1998). *Conceptual Framework for Educational Objectives: A Holistic Approach to Traditional Taxonomies*. Lanham, MD: University Press of America.
- Marzano, R. J.(2001). *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

## “중등 학업성취도 평가의 쓰기영역 선다형 문항 개선 방안”에 대한 토론문

변경가(이화여자대학교)

효과적인 쓰기 교육을 위해 쓰기 평가는 중요하며 필수적이지만, 이것이 고부담 평가이며 인력 및 예산의 문제가 필연적으로 따르기 때문에 실제 평가에 어려움이 있습니다. 특히 이것이 국가수준의 평가로 실시되면 여러 제약으로 인해 간접평가로 실시될 수밖에 없습니다. 이와 같은 현실과 여건을 고려하여 국가수준 학업성취도 평가의 선다형 문항을 대상으로 이것의 내용타당도를 검증하고 질을 제고하고자 제시하신 논의의 배경 및 발표의 목적에 깊이 동감합니다.

발표자께서는 국가수준 학업 성취도 평가의 쓰기영역 선다형 문항의 내용타당도를 검증하기 위해 교육목표분류학의 기준을 활용하셨습니다. 교육목표분류학을 준거로 활용하신 이유가 이것이 갖는 명쾌한 설명력과 더불어 국가수준 학업 성취도 평가가 기본적으로 교육과정에 근거를 두기 때문에 교육과정 성취기준이 서술된 방식을 문항 평가의 준거로 가져오고자 의도하신 것으로 생각됩니다. 더불어 교육목표분류학과 관련한 국어과의 연구들(김현정, 2010; 김명옥·강현석, 2012) 대다수가 국어과 수업목표를 진술하는 데 그쳤으나 발표자께서는 이를 평가 분석의 도구로 가져오셨다는 점에서 큰 의의가 있습니다.

미흡하게 이해한 부분에 대해 보충설명을 요청 드리며, 발표자께서 궁극적으로 생각하시는 쓰기 평가의 방향에 대해 여쭙고자 합니다.

1-1. 국가수준 학업 성취도 평가의 쓰기영역 선다형 문항을 대상으로 평가 내용과 실제 문항을 비교 분석하셨는데, 이때 무엇을 기준으로 어떻게 판정을 하신 것인지에 대해 구체적으로 제시되지 않아 보충 설명을 부탁드립니다. 평가 내용 판정은 출제 의도 및 답안을 대상으로, 실제 문항은 문제 제시 방식 등을 대상으로 판정을 실시하신 것이지요?

또한 본문에 제시된 분석 결과 관련하여 중영역이 제시되어 있는데 이것이 분석에 있어 어떤 영향 관계가 있었는지 궁금합니다.

1-2. 또한 Anderson et al.(2002)이 제시한 ‘Bloom의 신교육목표분류학’을 활용하셨는데, 신교육목표분류학의 지식 차원과 인지 과정 차원<sup>1)</sup> 중 인지 과정 차원은 왜 제외하셨는지 궁금합니다. 인지 과정 차원의 경우, ‘기억하다’, ‘이해하다’ 등의 동사로 구성되어 있기 때문에 이것이 선다형 문항 유형 판정에 더 용이한 도구로 활용되지 않았을까 생각이 듭니다.

2. 평가 내용과 방식의 일치 여부는 평가의 타당도에 있어 중요한 문제입니다. 그런데 발표자께서 내용 타당도를 판정하기 위해 택하신 교육목표분류학은 국어과 쓰기 영역에만 국한한 것이 아닌 국어과를 비롯한 모든 평가에 적용될 수 있는 것으로 보입니다. 또한 선다형 문항에 특히 유효한 제언이 아닐까 싶습니다.

이러한 점을 토대로 생각해본다면, 교육목표분류학의 범주들을 쓰기 교육 및 평가에 적합하게 재구성·재설정하는 것이 필요할 것 같습니다. 문항 분석 결과, 문항들이 B·C·D 유형에 치중되어 A 유형은 불필요한 유형으로 나타난 것 역시 범주들이 재구성될 필요성이 있음을 드러냅니다. 쓰기 평가에서 사실적 지식이나 용어를 묻는 질문이 드물기 때문입니다.

이러한 분석 결과를 고려하여 쓰기 영역에 적합하게 교육목표분류학을 재조직하신다면 어떤 영역을 추가하거나 삭제하는 것이 필요할지 의견을 여쭙니다. 이는 평가 틀에 ‘지식 유형’을 추가하자는 결론과 관련하여서도, 교육목표분류학의 기준을 쓰기 평가 틀에 적합하게 포함시키기 위해 수반되어야 할 작업으로 보입니다.

1) Anderson et al.(2002)에서는 기존의 교육목표분류학의 6개 범주를 명사로 설정한 지식 차원과 동사로 설정한 인지 과정 차원을 제시하였다. 지식 차원은 ‘사실적 지식’, ‘개념적 지식’, ‘절차적 지식’, ‘메타인지 지식’으로 나누고, 인지 과정 차원은 ‘기억하다’, ‘이해하다’, ‘적용하다’, ‘분석하다’, ‘평가하다’, ‘창안하다’로 구성되어 있다(김진희, 2013).

3. 마지막으로 쓰기영역 문항에 대해 지식 차원의 접근을 취하는 것의 용어 문제와 관련하여 발표자께서 취하신 교육목표분류학의 ‘지식’ 차원으로 접근하시는 것이 쓰기교육에서 의 ‘쓰기 지식’과 다소 겹치게 느껴지는데 어떻게 생각하시는지 말씀 여쭙니다.  
쓰기교육에서의 쓰기 지식은 쓰기 수행을 전제로 쓰기 수행과 상호작용하는 교육내용의 범주인데, 발표에서 언급하신 지식 차원은 쓰기 수행까지 포괄하는 것으로 느껴지기 때문입니다.

내용타당도 분석이 연구자의 주관에 따라 자칫 좌우되기 쉬운데 발표자께서 제안하신 교육목표분류학을 준거로 활용한다면, 쓰기영역 선다형 문항의 내용 타당도에 대한 연구자 간 판단의 오차가 줄고 궁극적으로 쓰기 영역 간접 평가의 질 또한 제고될 것으로 보입니다. 이처럼 쓰기 평가에 대한 다양한 논의가 축적되면 쓰기의 실제에 맞고 내용 타당도가 높은 평가가 가능할 것입니다. 좋은 발표를 통해 쓰기영역의 간접평가 방식 문제점 개선에의 좋은 논의점을 주신 발표자께 다시 한 번 감사드립니다.

# 국어교사의 쓰기 채점 특성에 따른 눈동자 움직임의 차이

장은주(서울 상암중학교)

## 차례

1. 머리말
2. 이론적 배경
3. 연구 방법 및 연구 절차
4. 연구 결과
5. 맺음말

## 1. 머리말

국어교사들은 학생들의 글을 채점해야 할 때가 많다. 학교에서 쓰기 수행이 잘 이루어지지 않는 이유 중의 하나는 평가가 어렵기 때문이기도 한데, 쓰기 채점에서는 평가 대상이 되는 글 전체에 대해 채점 기준을 일관되게 적용하는 것이 관건이 된다. 특히 제시된 평가기준에 따라 여러 편의 완성된 글을 채점해야 하는 상황에서는 채점 기준을 일관되게 적용하는 데 어려움이 있을 수 있다.

주관성이 강한 수행을 객관적으로 평가해야 하기 때문에 쓰기 채점이 신뢰성 있게 이루어지기 위해서는 채점을 위한 일정한 원리와 전략이 제시되어야 한다. 그러기 위해서는 국어교사들이 쓰기 채점을 하는 과정에 대한 면밀한 분석이 필요하다. 쓰기 채점을 신뢰할만한 수준으로 수행하는 교사의 채점 방식을 분석하고, 쓰기 채점의 엄격성 및 일관성에 영향을 미치는 요인이 무엇인지에 대한 탐색이 필요하다. 이러한 연구의 결과는 예비교사 및 현직교사들에게 쓰기 채점을 위한 원리와 전략을 제시하는 데 기여할 수 있다.

이에 이 연구에서는 쓰기 채점에서 나타나는 엄격성에 따라 엄격한 교사와 관대한 교사로, 일관성에 따라 일관성이 적합한 교사, 부적합한 교사, 일관성이 과도한 과적합 교사로 분류하고, 각 집단별로 쓰기 채점 과정에서의 눈동자 움직임을 비교하였다. 국어교사가 쓰기 채점을 할 때의 인지 과정을 파악하기 위해 국어교사 7명에게 학생이 쓴 설명문 10편을 채점하도록 하고, 채점 과정의 눈동자 움직임을 분석하였다. 그리고 쓰기 채점의 엄격성과 일관성을 기준으로 국어교사를 분류하고, 각 집단별로 쓰기 채점 과정에서의 눈동자 움직임의 차이를 비교하였다.

## 2. 이론적 배경

### 2.1. 쓰기 평가의 인지적 과정

#### 2.1.1. 문제 해결 과정

문제 해결을 목표 달성을 지향하는 행동으로 정의하는 Anderson(1990)에 따르면, 쓰기 채점도 일종의 문제 해결 활동이라고 볼 수 있다. 쓰기 채점은 일정한 평가기준에 따라 타당하고 신뢰할만한 평가 결과를 도출하는 것을 목표로 하며, 이를 달성하기 위해 적절한 평가 방법을 선정하여 적용하고, 평가를 진행하는 과정에서 평가자가 겪는 어려움을 해소하기 위한 방안들이 필요하다. 쓰기 채점을 진행하는 과정에서 해결해야 하는 문제는 여러 가지인데, 채점 과정에 국한하여 보더라도 어떤 방식으로 읽을지, 무엇에 초점을 맞추어 판단할지, 점수를 어떻게 부여할지, 다시 살펴볼지 등에 대한 판단을 내려야 한

다. 평가자는 우선 길이, 형태, 필체, 조직 등 글의 전체적인 인상을 훑어보고, 작성된 글의 전체적인 수준의 지표를 파악하기 위해 재빨리 글을 읽고 나서 글에 부여할 점수를 결정한다.

그런데 국어교사가 직접 수업을 하고 쓰기 과제까지 작성한 쓰기 채점 상황이라 하더라도 학생들의 글은 교사의 예측 범위를 넘어설 때가 있어서, 채점을 진행하다가 채점 기준을 수정해야 하는 경우가 생기기도 한다. 또한 분석적 채점 상황에서는 총체적 채점에 비해 고려해야 할 사항들이 더 많기도 하다. Deremer(1998)는 구조화된 문제와 그렇지 않은 문제의 차이를 설명한 Simon(1978)의 논의를 바탕으로 하여, 쓰기 채점이 잘 구조화되지 않은 과제의 예라고 하였다. Simon(1978)에 따르면, 잘 구조화되지 않은 문제는 첫째, 목표를 달성했는지를 결정하는 평가기준이 복잡하고 불명확하다. 둘째, 문제를 풀기 위해 필요한 정보가 과제 지시문에 전반적으로 포함되어 있지 않으며 관련된 정보의 범위가 매우 모호하다. 셋째, 각 단계에서 대안적 가능성을 모두 찾기 위한 ‘정당한 활동 생성원[move generator]’이 없다. 마찬가지로, 타당하고 신뢰할만하게 글을 평가했는지를 결정하는 기준이 복잡하고 불분명하며, 쓰기 채점을 위한 정보의 범위가 모호하고, 그것을 충분히 제시하기도 어렵다. 또한, 쓰기 채점의 각 단계에서 적절한 대안적 조치를 마련하기도 어렵다. 쓰기 채점을 위해 훈련 절차를 표준화하여 마련한다고 해도, 다양한 문제 상황을 해결하기 위한 절차까지 표준화하기는 어렵다.

이렇게 잘 구조화되지 않은 문제를 해결하기 위해서는 좋은 해결방안을 구성하고 있는 것이 무엇인지 질문해보는 것이 중요한데(Voss & Post 1988), 이는 쓰기 채점 상황에서도 마찬가지다. 평가자에게 과제 환경, 즉 쓰기과제, 평가할 글, 평가기준은 제시되지만, 구체적인 평가 활동 방법에 대해서는 평가 상황에 맞게 주어지지 않기 때문에 평가자가 스스로 활동 계획을 세워야 하며, 평가자가 목표와 평가기준을 스스로 정의해야 한다(Deremer 1998). 예컨대 평가를 준비하고 진행하는 과정에서 평가자는 ‘이 평가 상황에서 평가기준인, ‘주제의 명료성’을 충족했다고 볼 수 있는 것은 무엇인가?’, ‘학생이 이렇게 쓰는 방식이 제시된 과제의 조건에 부합하는가?’와 같은 질문을 하고 답을 내릴 수 있어야 한다.

### 2.1.2. 평가적 읽기 과정

글을 읽는 목적과 태도에 따라 읽기의 수준과 방식은 다르다. Betts(1946)은 읽기 방식을 동화적(同化的) 읽기와 비판적 읽기로 나누었는데, 이러한 분류는 글 자료를 평가하기 위한 비판적 사고의 깊이를 강조한 것이다. 이때의 비판적 읽기는 생각의 선택과 배제, 정보의 조직과 관련된 고도의 사고 과정을 의미한다. 비판적 읽기의 근간이 되는 비판적 사고는 ‘이해’보다 더 높은 정신적 활동, 반성적 사고, 선험적인 평가기준에 기반을 두고 진술을 판단하는 것(Oliver & Shaver 1966)을 의미하기도 한다. 후자는 Bloom의 목표 분류 단계에서 ‘평가’를 의미한다. 즉 준거와 기준에 따라 판단하는 것으로 이 글에서 논의하고자 하는 의미와 유사하다.

국어교사가 평가를 목적으로 학생 글을 읽는 것은 목적, 읽기 과정에서 초점을 두는 부분, 읽기 방식에서 일반적인 읽기와 차이가 있다. 내용 이해를 위해 글을 읽는 것과 달리 글을 평가하기 위한 목적으로 글을 읽을 때에는 평가 대상이 되는 글과 채점기준을 비교하거나 점수 부여의 근거가 되는 부분을 주시하게 된다. 이러한 읽기 방식은 일정한 기준에 의거하여 판단을 내리기 위해 글을 읽는다는 점에서 비판적 읽기라고 할 수 있는데, 이 글에서는 그 의미를 구체화하기 위해 ‘평가적 읽기’로 명명하고자 한다.

평가를 위한 읽기는 Hayes(1996)에서 논의된 바 있다. Hayes(1996)는 쓰기에서 중요한 읽기 유형을 평가하기 위한 읽기, 바탕글 읽기, 지시문 읽기로 분류하였다. 이때 평가하기 위한 읽기는 단어의 의미를 이해하는 것에서부터 예상 독자의 요구를 고려하기까지 가능한 문제를 탐색하면서 필자가 자신의 글을 비판적으로 읽는 것을 의미한다. 그러나 이것은 필자가 자신의 글을 점검하는 것으로 국어교사가 학생의 글을 채점하는 것과 같은 평가 상황에는 부합하지 않는다.

평가적 읽기는 텍스트의 표면적 의미와 구조적 특성을 파악하는 데서 나아가 글을 쓴 학생이 지닌 사고와 가치관을 파악하는 것까지를 의미한다. 평가자는 자신의 배경지식, 신념과 가치, 쓰기 과정에 대한 지식을 바탕으로 하여 글을 평가한다. 읽기 환경도 글에 대한 표상을 형성하는 데 영향을 줄 수 있다.

이것은 평가자가 인식한 글에 대한 표상이 원래 글을 그대로 반영하는 것이 아니며, 다른 평가자가 인식한 표상과도 다를 수 있음을 의미한다. 그리고 평가자는 글에 대한 표상에 대하여 평가기준이 제시하는 다양한 측면을 비교한다. 즉, 평가기준은 평가자들이 평가를 수행할 때 학생이 쓴 글을 인식하고 판단하는 방법이다.

평가자는 글과 평가기준을 읽고, 그것에 대한 표상을 형성한다. 평가자는 자신이 읽은 글이 자신이 해석한 평가기준에 부합하는지 여부를 판단하고, 그 결과는 양적 또는 질적인 방법으로 표현한다. 평가자가 글의 수준을 판단할 때에는 평가자의 선형적 기준과 상황적 맥락이 영향을 미칠 수 있다. 평가자의 선형적 기준은 평가 상황과 무관하게 평가자에게 내면화된 글에 대한 관점, 평가에 대한 관점, 가치관 등을 일컫는다. 상황적 맥락은 채점 방식, 쓰기 과제, 학생의 쓰기 수행을 관리한 환경, 평가의 목적, 학생에 대한 이해 등이다. 글을 총체적으로 채점할 때는 평가자의 경험이 점수에 영향을 미칠 수 있으나 분석적으로 채점할 때는 평가자의 경험이 점수에 주는 영향을 제한할 수 있다(Song & Caruso 1996). 또 일반적인 수업 평가에서 얻은 글인지, 시간이 제한되어 준비 없는 쓰기 검사에서 수집된 것인지에 따라 학생의 능력에 대한 교사의 판단이 달라질 수 있다(Murphy & Yancey 2008).

## 2.2. 쓰기 채점에서의 눈동자 움직임 분석

작문의 인지 과정에 대한 초기 연구에서는 내성법을 사용하였다. 내성법은 자신의 정서적, 심리적 상태를 보고하는 것인데, 이러한 내성법은 근본적인 한계가 있다. 사고구술을 하는 과정에서 필연적으로 인지 과정에 대한 왜곡이 일어날 수밖에 없고, 필자에게 인지되지 않는 심층적인 과정에 대해서는 접근할 수 없기 때문이다. 그러나 최근 인지 작용을 조사할 수 있는 연구 방법이 제안되면서 이러한 한계를 개선할 수 있게 되었다. 그 중 하나가 눈동자 움직임 분석이다.

눈동자 움직임 분석은 눈동자 움직임 추적 장치를 사용하여 어떤 대상을 관찰하는 피험자의 눈동자 움직임을 분석하는 것이다. 눈동자의 움직임은 인지 과정을 외현적으로 드러낼 수 있는 표상으로 인식되기 때문에 특히 글을 읽고 쓸 때 변화하는 눈동자의 움직임을 추적함으로써 실시간적인 인지 과정을 파악할 수 있는 가능성을 제공한다. 국내에서 눈동자 움직임 분석을 통한 연구는 이춘길(2004)의 한글 읽기에 대한 연구, 고성룡·윤낙영(2007), 윤낙영·고성룡(2009) 등의 대학생들의 글 읽기 양상 등 인지심리학 분야에서 이루어졌다. 국어교육 분야에서는 박명민(2012) 등 학생들의 읽기 특성에 대한 연구가 이루어졌다. 독서 과정에서 눈동자 움직임을 추적하여 독서 과정에서 인지 활동이 일어나는 양상을 추적한 것이다.

작문 연구에서 눈동자 움직임 분석은 글을 쓰는 학생 필자를 대상으로 한 연구와 글을 평가하는 국어교사를 대상으로 하는 연구 등이 있다. 눈동자 추적 장치는 글을 쓰는 과정에서 멈춤이 발생했을 때 필자가 어디를 보고, 어떠한 눈동자 움직임을 보이는가에 대한 공간적 지표를 제공한다. 이때 키로거를 이용하여 멈춤의 위치, 길이, 빈도에 대한 시간적 지표를 추가하여 눈동자 추적의 결과와 통합할 수도 있다. 이를 통해 우수한 필자와 미숙한 필자의 쓰기 특성을 파악할 수 있다. 국어교사를 대상으로 하는 경우 학생의 글을 평가하는 교사의 눈동자 움직임을 추적함으로써 작문 평가에 작용하는 평가자의 인지 작용을 탐구할 수도 있다. 예컨대 눈동자의 움직임은 글의 구조나 인쇄 방식(typographical variables)에 영향을 받기도 하므로(Rayner, 1998), 눈동자 움직임 파악을 통해 글의 평가 과정에서 학생이 쓴 글의 조직이나 손글씨 및 워드 프로세서 등 인쇄 방식에 따른 영향을 파악할 수 있다. 국어교사가 평가를 목적으로 학생글을 읽는 양상은 어떠한지, 학생글을 평가할 때 주안점을 두는 부분은 어디인지 등을 파악할 수도 있다. 이러한 눈동자 움직임 분석 연구 결과는 작문 교육 방법에 반영하거나 쓰기 평가 전문성 신장을 위한 교사 교육의 내용을 마련하는 데 기여할 수 있다.

## 3. 연구 방법 및 연구 절차

쓰기 채점을 위한 글 자료를 마련하기 위해 고등학생들이 '자신의 관심 분야를 학급 친구들에게 소개하는





| 평가자 | 관찰평균 | 기대평균 | logit | 내적합  | 외적합  | 엄격성 | 일관성 |
|-----|------|------|-------|------|------|-----|-----|
| C   | 3.94 | 4.05 | -0.79 | 1.68 | 1.66 | 관대  | 부적합 |
| J   | 4.34 | 3.97 | -0.65 | 0.89 | 0.94 | 관대  | 적합  |
| H   | 3.66 | 3.76 | -0.32 | 1.02 | 1.04 | 관대  | 적합  |
| A   | 3.28 | 3.69 | -0.2  | 0.59 | 0.58 | 관대  | 과적합 |
| G   | 3.52 | 3.67 | -0.17 | 0.52 | 0.53 | 관대  | 과적합 |
| E   | 3.42 | 3.51 | 0.08  | 0.83 | 0.8  | 엄격  | 적합  |
| L   | 2.84 | 3.21 | 0.53  | 1.3  | 1.26 | 엄격  | 부적합 |

표 3. 국어교사의 엄격성 수준과 적합도

L교사가 가장 엄격하게, C교사가 가장 관대하게 채점하였는데, logit값이 0보다 크면 엄격한 교사로, 0보다 작으면 관대한 교사로 분류하였다. 그리고 내적합 제곱지수가 0.75~1.3이면 적합, 0.75보다 작으면 과적합, 1.3보다 크면 부적합으로 분류하였다(McNamara 1996). 표본수가 적기 때문에 고정시간과 주시시간에 대한 효과크기를 산출하여 집단간 눈동자 움직임의 차이를 비교하였다.

## 4. 연구 결과

### 4.1. 엄격성에 따른 차이

채점의 엄격성에 따라 국어교사를 관대한 교사('관대')와 엄격한 교사('엄격')로 나누고 각 AOI별 고정시간과 방문빈도의 평균을 정리하면 <표 4>와 같다.

표 4. 쓰기 채점의 엄격성에 따른 국어교사의 눈동자 움직임

|        |       | 관대      |        | 엄격     |        | 전체      |        |
|--------|-------|---------|--------|--------|--------|---------|--------|
|        |       | M       | SD     | M      | SD     | M       | SD     |
| 전체     | 방문빈도  | 252.30  | 30.13  | 336.00 | 8.49   | 276.21  | 47.81  |
|        | 주시시간  | 567.31  | 496.14 | 456.18 | 45.68  | 535.56  | 409.14 |
|        | 재고정시간 | 510.05  | 436.39 | 460.46 | 385.99 | 495.88  | 390.35 |
|        | 총고정시간 | 1070.25 | 934.43 | 916.14 | 430.97 | 1026.22 | 786.58 |
| 과제 지시문 | 방문빈도  | 8.00    | 6.04   | 14.50  | 7.78   | 9.86    | 6.67   |
|        | 주시시간  | 8.05    | 6.09   | 25.39  | 20.66  | 13.00   | 12.94  |
|        | 재고정시간 | 5.92    | 6.09   | 9.69   | 0.96   | 7.00    | 5.31   |
|        | 총고정시간 | 13.96   | 7.92   | 35.08  | 21.61  | 20.00   | 15.03  |
| 평가 기준표 | 방문빈도  | 145.10  | 20.27  | 221.00 | 43.84  | 166.79  | 44.34  |
|        | 주시시간  | 269.91  | 411.66 | 84.42  | 7.00   | 216.91  | 348.10 |
|        | 재고정시간 | 56.01   | 38.37  | 76.85  | 10.86  | 61.96   | 33.23  |
|        | 총고정시간 | 325.91  | 423.32 | 161.27 | 3.87   | 278.87  | 354.86 |
| 학생 글   | 방문빈도  | 95.20   | 24.26  | 95.50  | 55.86  | 95.29   | 30.21  |
|        | 주시시간  | 287.00  | 131.23 | 332.52 | 76.38  | 300.01  | 113.78 |
|        | 재고정시간 | 445.37  | 420.87 | 372.48 | 374.05 | 424.54  | 377.72 |
|        | 총고정시간 | 725.27  | 524.41 | 704.49 | 449.72 | 719.33  | 465.99 |

과제지시문은 엄격한 교사(E, L)가 관대한 교사(A, C, H, G, J)보다 자주, 오래 보았으며, 평가기준표는 엄격한 교사가 자주 보았지만 관대한 교사가 더 오래 보았다. 학생글을 본 빈도와 고정 시간은 두 집단이 비슷했다. 두 집단 간 눈동자 움직임의 차이를 통계적으로 분석하기 위해 AOI별로 효과크기를 산출하였다.

표 5. 엄격성에 따른 교사 집단별 눈동자 움직임의 효과크기(관대:엄격)

|       | 전체    | 과제지시문 | 평가기준표 | 학생 글  |
|-------|-------|-------|-------|-------|
| 방문빈도  | -3.78 | -0.93 | -2.22 | 0.00  |
| 주시시간  | 0.32  | -1.14 | 0.64  | -0.42 |
| 재고정시간 | 0.12  | -0.86 | -0.74 | 0.18  |
| 총고정시간 | 0.21  | -1.30 | 0.55  | 0.04  |

효과크기를 산출한 결과를 바탕으로 하여 정리하면, 엄격한 교사들은 관대한 교사들에 비해 과제지시문과 평가기준표를 자주 응시하였으며, 과제지시문의 총고정시간이 길었다. 그리고 평가기준표의 재고정시간도 길었다. 그러나 학생글에 대한 주시시간과 고정시간에 대해서는 두 집단의 차이가 나타나지 않았다. 채점에서의 엄격성 차이는 학생 글에 대한 주시보다는 쓰기 과제와 평가기준에 대한 주시에서 차이가 나타난다고 볼 수 있다. 즉 엄격한 교사들은 제시된 쓰기 과제와 평가기준에 더 집중함으로써 점수 부여 및 감점의 근거를 찾는 데 인지적인 노력을 더 기울이는 것으로 보인다.

## 4.2. 일관성에 따른 차이

엄격성의 일관성에 따라 일관성이 유지되는 교사('적합'), 그렇지 않은 교사('부적합'), 특정 점수를 주로 사용하여 일관성이 과도한 교사('과적합')으로 나누고 각 AOI별 고정시간과 방문빈도의 평균을 정리하면 표 6과 같다.

표 6. 쓰기 채점의 일관성에 따른 국어교사의 눈동자 움직임

|       |       | 적합(E, H, J) |         | 과적합(A, G) |       | 부적합(C, L) |        | 전체      |        |
|-------|-------|-------------|---------|-----------|-------|-----------|--------|---------|--------|
|       |       | M           | SD      | M         | SD    | M         | SD     | M       | SD     |
| 전체    | 방문빈도  | 289.50      | 150.96  | 228.50    | 14.85 | 304.00    | 36.77  | 276.21  | 47.81  |
|       | 주시시간  | 746.77      | 616.66  | 283.39    | 89.50 | 470.91    | 66.51  | 535.56  | 409.14 |
|       | 재고정시간 | 742.58      | 550.59  | 237.85    | 20.49 | 383.86    | 277.67 | 495.88  | 390.35 |
|       | 총고정시간 | 1489.02     | 1154.70 | 503.48    | 94.12 | 854.77    | 344.18 | 1026.22 | 786.58 |
| 과제지시문 | 방문빈도  | 10.33       | 5.80    | 7.50      | 9.19  | 11.50     | 12.02  | 9.86    | 6.67   |
|       | 주시시간  | 11.99       | 7.19    | 2.63      | 0.61  | 24.89     | 21.37  | 13.00   | 12.94  |
|       | 재고정시간 | 8.68        | 5.84    | 5.73      | 8.11  | 5.73      | 6.56   | 7.00    | 5.31   |
|       | 총고정시간 | 20.68       | 10.36   | 8.37      | 8.72  | 30.61     | 27.94  | 20.00   | 15.03  |
| 평가기준표 | 방문빈도  | 168.83      | 28.06   | 134.50    | 12.02 | 196.00    | 79.20  | 166.79  | 44.34  |
|       | 주시시간  | 388.18      | 534.81  | 99.81     | 14.61 | 77.12     | 17.33  | 216.91  | 348.10 |
|       | 재고정시간 | 71.86       | 15.09   | 20.97     | 20.81 | 88.10     | 26.78  | 61.96   | 33.23  |
|       | 총고정시간 | 460.03      | 538.49  | 120.78    | 35.42 | 165.22    | 9.45   | 278.87  | 354.86 |
| 학생 글  | 방문빈도  | 103.00      | 30.61   | 83.50     | 4.95  | 95.50     | 55.86  | 95.29   | 30.21  |
|       | 주시시간  | 339.10      | 94.60   | 180.47    | 74.95 | 360.90    | 116.52 | 300.01  | 113.78 |
|       | 재고정시간 | 656.94      | 498.69  | 210.45    | 49.70 | 290.03    | 257.45 | 424.54  | 377.72 |
|       | 총고정시간 | 995.71      | 584.08  | 373.16    | 50.36 | 650.93    | 373.98 | 719.33  | 465.99 |

세 집단 모두 학생 글과 평가기준표를 주시하는 시간이 길었으며 과제지시문을 보는 시간은 짧은 편이었다. 적합 집단은 평가기준표를 주시하는 시간이 학생 글을 주시하는 시간보다도 더 길게 나타났다. 적합 집단과 과적합 집단은 학생글을 주시하는 시간보다 재고정시간이 더 길었던 데 비해 부적합 집단은 오히려 재고정시간이 더 짧았다.

집단간 차이를 통계적으로 분석하기 위해, 적합 집단과 과적합 집단, 적합 집단과 부적합 집단 간 효과크기를 산출하였다.

표 7. 일관성에 따른 교사 집단별 눈동자 움직임의 효과크기

|       | 과제지시문  |        | 평가기준표  |        | 학생 글   |        |
|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
|       | 적합:과적합 | 적합:부적합 | 적합:과적합 | 적합:부적합 | 적합:과적합 | 적합:부적합 |
| 방문빈도  | 0.41   | -0.15  | 1.51   | -0.60  | 0.88   | 0.19   |
| 주시시간  | 1.87   | -1.08  | 0.80   | 0.86   | 1.80   | -0.21  |
| 재고정시간 | 0.45   | 0.49   | 2.99   | -0.86  | 1.28   | 0.88   |
| 총고정시간 | 1.25   | -0.61  | 0.91   | 0.81   | 1.53   | 0.67   |

과적합 집단은 적합 집단에 비해 평가기준표와 학생글을 보는 시간이 더 짧다. 적합 집단은 글을 신중하게 검토한 후 글의 수준에 맞게 점수를 부여한 반면, 과적합 집단과 부적합 집단은 글의 전체적인 인상을 빠르게 파악한 후 점수를 부여하기 때문에 평가에 소요되는 시간이 상대적으로 짧게 나타난 것으로 보인다. 특히, 과적합 집단은 적합 집단에 비해 평가기준표를 다시 보는 시간이 매우 짧았는데 (Cohen's  $d=2.80$ ), 이는 과적합 집단이 평가기준과 평가 척도를 심사숙고하여 적용하지 않았음을 시사한다. 제시된 평가기준보다는 평가자의 내적인 평가기준이 점수를 부여하는 데 더 영향을 미쳤던 것으로 보인다. 부적합 집단은 적합 집단에 비해 과제지시문을 주시하는 시간이 더 길었다(Cohen's  $d=-0.81$ ). 반면 학생글을 다시 보는 시간은 더 짧았다(Cohen's  $d=0.92$ ). 즉, 학생글에서 점수 부여의 근거를 충분히 탐색하기보다는 오히려 과제지시문과 평가기준표를 자주 살펴보았기 때문에 평가의 일관성이 흔들린 것으로 보인다.

이러한 결과는 평가의 일관성을 확보하기 위해서는 내적인 평가기준에 의존하기보다는 제시된 평가기준에 주목해야 하며, 학생글과 평가기준표를 대조하면서 평가해야 한다는 것을 실증한다. 즉, 쓰기 평가의 엄격성과 일관성 수준을 적정하게 유지하기 위해서는 학생 글을 채점하기 전에 과제 지시문과 채점 기준을 숙지해야 할 필요가 있음을 의미한다. 이 과정에서 평가자들은 자신의 평가 방안을 명시적으로 수립해야 한다. 특히, 일관성을 유지하기 위해서는 평가 자료를 충분히 살펴보아야 하며, 학생 글의 수준에 맞는 점수를 부여할 때에도 신중한 판단이 요구된다고 할 수 있다. 그러므로 교사 양성 과정이나 연수 과정에서 개별 평가자의 쓰기 평가 특성에 대한 진단을 포함한 쓰기 평가 연습이 이루어져야 한다.

## 참고 문헌

- 박영민(2012), 눈동자 움직임 분석을 통한 중학생, 고등학생 및 대학생의 읽기 특성 비교, 『학습자중심교과교육연구』 제12권 제2호, pp. 165-189.
- Guan, Z., Lee, S., Cuddihy, E., & Ramey, J.(2006), The Validity of the Stimulated Retrospective Think-Aloud method as Measured by Eye Tracking. CHI. 22-27.
- Anderson, J.(1990), *Cognitive Psychology and its Implications*, New York: Freeman.
- DeRemer, M. L.(1998), Writing assessment: Raters' elaboration of the rating task, *Assessing Writing*, 5(1), 7-29.
- Hayes, J. R.(1996), A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy and S. Ransdell(eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications*, Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- McNamara, T. F.(1996), *Measuring Second Language Performance*, New York: Longman, 지은림·백순근·설현수·채선희 역(2003), 『문항반응이론의 이론과 실제 : 외국어 수행평가를 중심으로』, 서울: 서현사
- Milanovic, M., Saville, N. & Shuhong, S.(1996), A study of decision-making behaviour of composition markers, In M. Milanovic & N. Saville(eds.), *Studies in Language Testing 3*(pp. 92-114), Cambridge, UCLES: Cambridge University Press.
- Murphy, S. & Yancey, K. B.(2007), Construct and consequence: Validity in writing assessment. In Bazerman, C.(eds.), *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text*(pp. 365-385), NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oliver, D. W. & Shaver, J. P.(1966), *Teaching Public Issues in the High School*, Boston: Houghton Mifflin.
- Simon, H.(1978), Information-processing theory of human problem solving. In W. K. Estes(eds.), *Handbook of learning and cognitive processes: Vol. V, Human information processing*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Song, B. & Caruso, I.(1996), Do English and ESL faculty differ in evaluating the essays of native English-speaking and ESL students?, *Journal of Second Language Writing*, 5(2), 163-182.
- Voss, J. F., & Post, T. A.(1988), On the solving of ill-structured problems. In M. Chi., R. Glaser, & M. J. Farr(eds.), *The Nature of Expertise*(pp. 261-285), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flower, L. S. & Hayes, J. R.(1981), A cognitive process theory of writing, *College Composition and Communication* 32, 365-387.

## “국어교사의 쓰기 채점 특성에 따른 눈동자 움직임의 차이”에 대한 토론문

김지영(서울 수도여자고등학교)

국어교사들이 쓰기 수행평가 또는 100자 이상의 논술형 쓰기 문제를 출제하지 못하는 이유는 물리적 시간 부담이 지나치게 크고 신뢰성과 객관성을 갖춘 평가기준을 합의하기 어렵기 때문이다. 연구자의 이번 논문은 쓰기 평가의 인지 과정을 규명함으로써 평가 전문가로서 국어 교사들이 갖추어야 할 역량을 파악하고 효과적이면서도 타당성 있는 평가 방법을 찾는 단초가 될 수 있다는 점에서 의의가 크다 할 것이다. 이에 토론자는 논문을 읽으면서 떠오른 몇 가지 의문에 대해 연구자의 도움을 청함으로써 미약하나마, 후속 연구에 힘을 보태고자 한다.

이 논문에서 먼저 주목할 만한 부분은 연구방법이라 할 것이다. 연구자는 내성법이 자기보고 과정에서 왜곡이 나타날 수 있고 필자가 인지하지 못하는 심층적 과정을 밝힐 수 없다는 한계를 갖고 있기 때문에 눈동자 움직임 분석이라는 방법을 선택했음을 밝히고 있다. 그러나 눈동자 움직임을 분석하는 방법이 내성법을 대체할 만큼 효과적인가에 대해서는 보다 신중한 접근이 필요하다는 생각이다.

이 연구에서 눈동자 움직임 측정 범주는 영역(Area of interest)별 방문빈도와 고정시간이다. 결과에서, 쓰기 평가 기준 적용의 일관성 측면에서 ‘적합’인 교사와 ‘과적합’ 또는 ‘부적합’인 교사의 가장 큰 차이는 주시시간과 빈도로 나타났으며 “과적합 집단과 부적합 집단은 글의 전체적인 인상을 빠르게 파악한 후 점수를 부여하기 때문에 평가에 소요되는 시간이 상대적으로 짧게 나타났다는 추론은 설득력을 지닌다. 그러나 이러한 정보는 눈동자의 움직임을 기록하지 않고 단순히 평가에 소요된 시간을 측정해도 얻을 수 있는 결론이 아니었나 하는 생각이다.

그러므로 눈동자 움직임의 분석이라는 방법이 갖고 있는 장점을 극대화하기 위해서는 평가자 간에 각 의미 영역을 방문하는 순서나 시야의 범위에서 나타나는 읽기 특성에 대한 깊이 있는 분석이 병행되어야 하지 않을까 하는 아쉬움이 남는다. 이를 위해 AOI의 설정에 주의를 기울였어야 할 것으로 보이는데 학생글, 쓰기 과제, 평가기준, 평가요소, 평가척도로 영역을 분류했을 때 평가기준을 보는 것과 평가요소를 보는 것이 어떤 차이를 가질지, 평가척도는 평가자들이 반복해서 인지해야 할 항목이 아닐텐데 별도로 설정한 까닭이 있는지도 궁금하다.

한편 눈동자의 머무름을 모두 동일한 인지 처리 과정으로 볼 수 있을까 하는 근본적인 의문에 대해서도 묻고 싶다. 이를테면 방향을 잃은 주시, 즉 정보 처리가 없는 상태의 시선 고정도 있을 수 있지 않겠는가, 눈동자의 이동 속도에 따라 주의집중에서 차이는 없는지, 평가기준이나 지시문이 완전히 암기된 정도로 평가적 읽기가 자동화된 이후라면 눈동자가 머무는 빈도나 시간은 훨씬 짧아지지 않았을지, 이러한 면에서 볼 때 10편의 자료를 대상으로 평가 능력을 검증한 것은 결과를 일반화하기에는 부족한 양이 아니었나 하는 점도 문외한으로서 궁금한 점 중 하나이다. 후속 연구에서는 실험 참여자들의 자기보고나 면담 기록이 병행되어 이를 데이터와 연관하여 살펴보는 작업도 가능하지 않을까 생각해 본다.

또한 연구자는 평가자 특성을 나누면서 ‘엄격함’과 ‘관대함’이라는 의미를 사용하였다. 이 부분에서 토론자는 과연 엄격함과 관대함 중에 어떤 쪽이 국어교사에게 요구되는 특성일지 생각해 보았다. 현재 쓰기 평가는 성취도 평가나 대학 수학 능력 시험과 같은 대단위 평가에 사용되고 있지 않다. 국어 교사 입장에서 쓰기평가는 곧 수행평가를 떠올리게 하는데 학생이 쓴 설명문을 평가하면서 엄격하게 본다는 것과 관대하게 본다는 것이 어떠한 교육적 의미를 갖는지 하는 점이다. 이와 관련하여 선행 연구에서는 사범대 재학 중인 학생 집단과 교직 경력자 집단의 평가 특성을 비교했을 때, 경력이 짧을수록 엄격하게 채점하는 경향이 있다고 밝힌 바 있다. 연구자는 평가 경험이 축적될수록 관대해지는 것이 바람직하지 않다고 생각하는지, 엄격함과 관대함의 적정선을 어떻게 설정하는 것이 좋을지 묻고 싶다.

보이지 않는 영역을 신체반응을 통해 살펴본다는 점에서 눈동자 추적 연구는 매우 흥미로운 방법임에 틀림이 없다. 아직 생소한 연구방법이라 적용하고 분석하는데 어려움이 컸을 것으로 보인다. 그래서

가능하다면 더욱 정치한 후속 연구가 이루어지기를 기대해 본다. 학생글을 평가할 때 관심 영역을 어절 단위로 세분화하여 살핀다면 전문적인 평가자들의 읽기 특성에 대해 더욱 의미 있는 결과를 얻을 수 있을 것이다. 짧은 시간에 적은 인지적 노력으로 타당성 있는 평가 결과를 도출하는 전문가들이 있다면 그들이야말로 어떠한 특성을 가지고 있는지를 다양한 이론과 방법으로 추적해 가는 것은 연구자가 지속적으로 도전해볼 만한 과제가 아닐는지 기대해 본다.

마지막으로 깊은 관심을 가졌던 주제를 새로운 방법으로 탐색해 보는 의미 있는 시간에 동참하게 되어 감사드린다.

# 디지털 리터러시 태도 평가도구의 현황과 전망

김지연(고려대학교) · 서수현(광주교육대학교)

김종윤(고려대학교) · 옥현진(이화여자대학교)

## 차례

1. 머리말
2. 디지털 리터러시 태도의 개념
3. 디지털 리터러시 태도 평가도구의 현황
4. 디지털 리터러시 태도 평가도구의 개발 방향
5. 결론 및 제언

## 1. 머리말

산업 구조, 사회 구조, 그리고 매체 환경의 급속한 변화로 인해, 21세기의 리터러시 교육 내용은 지난 세기에 비해 대단히 복잡한 양상을 보이고 있다. 새로운 소통 환경에서 대두되는 소통 능력을 구체화하기 위해 그간 디지털 리터러시(digital literacy, Gilster, 1997), e-리터러시(e-literacy, Kope, 2006), ICT 리터러시(ICT literacy, International ICT Literacy Panel, 2002), 정보 리터러시(information literacy, Bruce, 1997), 인터넷 리터러시(Internet literacy, Livingstone, 2008), 네트워크 리터러시(network literacy, McClure, 1994) 등 다양한 개념들이 논의되어 왔다. 이 연구에서는 지난 세기의 리터러시를 인쇄매체 리터러시(print literacy)로 특징짓고 이와 대비를 이루는 포괄적 개념으로서 ‘디지털 리터러시’라는 용어를 사용하고자 한다. 이는 앞서 열거한 여러 개념들이 디지털 환경의 등장과 함께 본격적으로 논의되기 시작한 개념들이라는 판단 때문이다.

최근 들어 디지털 리터러시의 실체를 구체화하여 교육의 내용으로 도출하기 위한 연구들이 국내외에서 활발하게 진행되고 있다. 이 연구는 디지털 리터러시의 여러 국면 중에서도 특히 디지털 리터러시의 정의적 영역에 주목하고자 한다. 이는 그동안의 디지털 리터러시 연구가 주로 기능적·전략적 측면, 즉 인지적 영역에서 새롭게 다루어야 할 교육 내용 요소에만 집중적인 관심을 보여 왔다는 문제 인식에서 비롯되었다. 몰입 독서(engaged reading, Guthrie & Wigfield, 1997; Miller, & Meece, 2001; Oldfather, & Wigfield, 1996)나 문식 실천(literacy practices, Barton, 1997; Barton & Hamilton, 1998; Street, 1984) 등의 개념에서도 드러나듯, 리터러시에서 정의적 측면은 리터러시 활동에 대한 자발적 참여와 지속가능성을 담보하는 심리적 기체로서 중요하게 다루어질 필요가 있다.

디지털 리터러시 교육에서의 정의적 영역은 지난 세기 인쇄 매체 리터러시 교육의 장에서 논의되던 정의적 측면과는 다소 다른 양상을 보인다. 인쇄 매체 리터러시 교육에서의 정의적 영역은 주로 학습자에게 꼭 필요하지만 아직 미발달 상태에 있어 교육의 대상으로 삼아 장려해야 할 심리적 기체로 간주되었다. 하지만 현재 디지털 환경에서 부각되고 있는 정의적 영역은 학습자들이 일상의 경험을 통해 이미 상당 부분 경험하고 있음에도 불구하고 바람직한 사회 구성원으로 성장하고 나아가기 위해서는 오히려 ‘제거되거나 통제되어야 할’ 부정적인 것으로 인식되는 경향이 강하다. 과몰입, 폭력성, 음란성, 부도덕성 등을 들어 학습자의 디지털 경험에 대한 우려를 표명하는 것이 그 대표적인 예이다. 이와 같이 부정적인 측면을 강조하는 것은 디지털 리터러시와 관련하여 인지적 영역에서 중요하게 다루어야 할 내용 요소까지도 학교 교육에 뿌리내리지 못하게 만드는 주요 원인이 되고 있다. 또한 이들은 디지털 리터러시와 관련하여 장려하고 촉진시켜야 할 정의적 요소를 구체적으로 도출하는 데에도 걸림돌로 작용하고 있다.

이에 연구자들은 디지털 리터러시 태도라는 개념을 상정하여 디지털 리터러시와 관련한 긍정적·부정적 측면의 정의적 요소들을 구체화하기 위한 논의를 제안하고자 한다. 이를 위해 이 연구에서는 디지털

리터러시 태도와 관련이 있는 기존의 평가도구들을 검토하고, 디지털 리터러시 태도 평가도구를 개발하기 위한 시사점을 도출할 것이다.

## 2. 디지털 리터러시 태도의 개념

서두에서 언급한 바와 같이, 디지털 공간에서의 리터러시 연구는 인지적 영역과 정의적 영역 사이에서 불균형한 상태로 진행되고 있다. 인지적 측면에서의 디지털 리터러시 연구는 어떻게 한 개인이 디지털 공간에서 다양한 정보에 접속하고, 이들 정보를 이해·해석·평가하고 이용할 것인가에 대한 심도 깊은 이해를 이끌어 내었다(Gilster, 1997; Leu et al., 2004). 반면에 디지털 리터러시의 수행과 관련된 정의적 경향성에 대한 연구는 체계적으로 이루어졌다기보다는 개별적이고 부분적으로 이루어졌다. 예컨대, 디지털 관련 읽기 태도 연구는(예를 들어 최숙기, 2014; McKenna et al., 2012) 인쇄 텍스트를 중심으로 인터넷 읽기와 관련된 태도를 탐색하였다는 의의를 지니지만, 디지털 리터러시와 관련된 정의적 영역을 체계적으로 탐구하는 데에는 미치지 못하였다. 이처럼 디지털 리터러시와 관련된 기존의 연구 성과들은 학습자의 디지털 공간 속에서의 경험을 밝히는 데에 기여하였지만, 학습자가 디지털 리터러시 수행에서 어떠한 정의적 특성을 보이는지에 대한 직접적인 해답을 제시하였다고 보기는 어렵다.

이러한 점에서, 디지털 공간에서 학생들의 디지털 리터러시 실행과 관련한 정의적 개념을 새로이 논의할 필요가 있다. 새로운 개념의 제안을 위해 연구자들은 다음 세 가지 질문에 대하여 숙고하였다. 첫째, 디지털 공간 속에서 학생들의 리터러시와 관련한 새로운 개념을 나타내기 위해 이론적, 경험적으로 적절한 용어는 무엇인가? 둘째, 제안하고자 하는 새로운 개념이 동기 이론, 태도 이론 등 기존의 정의적 영역 관련 연구의 다양한 연구사적 성과들을 충분히 반영할 수 있는가? 셋째, 디지털 매체의 확산으로 등장한 학생들의 정의적 태도와 관련된 사회적 현상들(학생들의 디지털 매체 과몰입, 학생들의 디지털 매체의 수용적 소비 경향, 윤리적 쟁점 등)을 어떻게 새로운 개념에 반영할 것인가?

이에 이 연구에서는 관련 연구 고찰 및 이론적 숙고를 통하여 ‘디지털 리터러시 태도(Digital Literacy Attitude, 이하 DLA)’라는 용어를 새로이 제안하며 이를 ‘디지털 공간에서 한 개인의 리터러시<sup>1)</sup> 실행에 관여하는 신념, 정서, 행동적 경향성’으로 정의하고자 한다. 디지털 리터러시 태도의 정의를 분절적으로 상술하면 다음과 같다.

첫째, DLA는 디지털 공간을 매개로 한다. 전통적인 인쇄 매체 공간 하에서의 리터러시 실행에서의 태도(예: 책 읽기 태도)는 DLA의 주된 관심 영역이 아니다. 비록 DLA가 기존의 인쇄 매체를 중심으로 한 태도와 어느 정도 연관성이 있지만, 전통적 읽기·쓰기 태도가 그대로 디지털 공간에서의 읽기·쓰기 태도로 전이된다고 보기는 어렵다(정현선 외, 2014). 예를 들어, 책 읽기 태도가 좋은(높은) 학생이라도 디지털 매체에 대한 경험, 친숙도 부족 등으로 인하여 DLA 태도가 좋지(낮은) 않을 수 있다. 또한 디지털 기기의 활용에 대한 높은 흥미와 관심으로 인해 전반적으로 높은 수준의 DLA를 보이는 학생들이, 전통적 읽기와 쓰기에 대한 학습 결손 등의 이유로 낮은 읽기 및 쓰기 태도를 지닐 수도 있다. 디지털 공간이라는 상황적 맥락이 전통적 문식 태도와 DLA를 변별적으로 드러낸다는 점에서, DLA는 전통적 읽기·쓰기 태도와 관련성 하에 독자적으로 연구될 필요가 있다.

둘째, DLA는 한 개인의 신념, 정서, 행동적 경향성을 포괄한다. DLA는 학생들이 디지털 리터러시를 좋아하느냐, 싫어하느냐와 관련한 단일 차원(unidimensional)의 태도를 넘어선다. DLA는 학생들의 동기, 정서, 사회적 차원의 읽기, 쓰기, 의사소통과 관련된 심리적 경향성, 습관, 자세 등을 포함한 총체적인 개념이다. 즉 DLA는 자아효능감(self efficacy, Bandura, 1977), 동기(motivation, Schiefele et al., 2012), 자기 통제(self regulation, Schunk & Zimmerman, 1994), 태도(attitude, McKenna et al., 2012) 등을 포괄하는 개념이다. 또한 이 DLA 개념은 초인지적, 정서적, 사회적 측면의 다양한 이론들과 연결될 때 보다 구체적으로 밝혀질 수 있다. 예컨대, 디지털 매체에 대한 과몰입(self indulgence, 김

1) 이 연구에서는 ‘리터러시’를 ‘읽기와 쓰기를 통해 텍스트의 의미를 구성하고, 이를 개인의 목적에 맞게 이용하며, 사회적 상황 속에서 의사소통하는 일체의 능력’을 포괄하는 개념으로 설정하였다.



승욱·이경옥, 2007)이나 디지털과 관련된 시민성 및 윤리 의식은 넓은 의미에서 DLA에 포함될 수 있다.

셋째, DLA는 디지털 리터러시 실행과 관련이 있다. DLA는 디지털 기기, 디지털 프로그램을 포함한 매체 그 자체에 대한 태도라기보다는 디지털 매체에서 다루어지고 있는 정보의 이해와 사용과 관련된 학생들의 읽기, 쓰기, 의사소통 태도와 관련이 있다. 이 점에서, 디지털 매체를 이용하기 위해 필요한 단순한 기술적 요소(예: 타자 자판 사용 또는 전통적 읽기에서의 문자 습득에 관한 태도 등) 혹은 전문적 요소(예: 디지털 프로그램 코딩을 위한 컴퓨터 언어[C+, htm 5, java]의 설계, 실행, 해석 등)와 관련된 태도 요인은 DLA의 주된 관심 사항이 아니다.

요컨대 DLA는 기존의 선행연구에서 본격적으로 다루어진 개념이기보다는 21세기 문식 환경, 특히 한국 사회의 특수성을 최대한 반영하기 위해 연구자들이 새롭게 제안하는 개념에 가깝다. 그러나 이는 ‘디지털 리터러시’와 ‘태도’의 물리적 결합 양태(디지털 리터러시 + 태도)로 단순히 개념화하기보다는, DLA가 기존의 인지적·기술적 측면 중심의 디지털 리터러시의 개념을 확장적으로 재개념화한 것임을 밝히고자 한다.

### 3. 디지털 리터러시 태도 평가도구의 현황

이 장에서는 2장에서 밝힌 DLA의 개념을 바탕으로 하여 이와 관련을 맺고 있는 평가도구를 검토할 것이다. 먼저 디지털 리터러시 태도를 직접적으로 다루고 있는 평가도구를 탐색하여 대상을 선정한 후, ‘디지털 리터러시’, 또는 ‘리터러시 태도’ 등을 평가하기 위한 도구들로 대상을 확장하였다. 디지털 리터러시 태도를 본격적으로 다루고 있는 선행 연구가 충분하지 않다는 점을 고려하여, 이를 직접적으로 평가하기 위해 개발된 도구뿐만 아니라 대상의 인지적 수준을 보다 입체적으로 설명하기 위한 배경변인으로서 정의적 측면을 다루고 있는 평가도구도 검토 대상에 포함하였다. 그리고 디지털 리터러시와 관련된 병리적 현상들을 진단하기 위해 개발된 평가도구 역시 디지털 리터러시 태도와의 관련성을 고려하여 검토 대상으로 삼았다. 이 과정에서 태도를 측정하는 평가도구의 포괄적인 특성을 고찰하기 위해 평가 대상의 연령에 제한을 두지는 않았다. 이러한 기준에 따라 검토 작업을 진행한 평가도구는 총 20개로 이를 간단히 정리하면 <표 1>과 같다.

<표 1> 분석 대상 평가도구

| 평가도구                            | 평가도구                                | 평가 대상  | 문항 수     | 목적                     | 평가 구인/항목  | 비고                |
|---------------------------------|-------------------------------------|--------|----------|------------------------|---|-------------------|
| 읽기 태도 (1990)                    | Mckenna&Kear (1990)                 | 초 1-6  | 20문항     | 읽기 태도 평가               | 1. 여가 목적의 독서<br>2. 학문 목적의 독서  |                   |
| 읽기 태도 (2014)                    | McKenna et al., 2012의 한국판 타당화 (최숙기) | 초 1-6  | 17문항     | 읽기 태도 평가               | 1. 여가목적의 독서<br>2. 학문적 목적의 독서  |                   |
| 읽기 태도 (1975)                    | Heathington (1975)                  | 초 1-6  | 20, 24문항 | 읽기 태도 평가               | 1. 독서에 대한 느낌(1-3학년용)<br>2. 독서에 대한 행동(4-6학년용)  |                   |
| 읽기 태도 (1976)                    | Wallbrown, Brown & Engin            |        | 50문항     | 읽기 태도 평가               | 1. 표현된 독서의 어려움<br>2. 강화로서 독서(공유, 소통)<br>3. 여가로서 독서<br>4. 대안적 학습 방법<br>5. 독서 그룹<br>6. 읽기 성취<br>7. 목독 vs. 낭독<br>8. 만화책                    |                   |
| 읽기 태도 (2004)                    | Sainsbury & Schagen                 | 9, 11세 | 18문항     | 읽기 태도 평가               | 1. 독서 흥미<br>2. 독서 지원<br>3. 만화책/잡지에 대한 선호  | 1998, 2003년 추이 분석 |
| NRI 읽기 태도                       | (주)한우리                              | 유아-중3  | 25문항     | 독서종합검사 (능력, 태도)        | 1. 독서의 가치 및 독서 결과에 대한 인식<br>2. 자신의 독서 능력에 대한 인식<br>3. 타인의 독서에 대한 인식<br>4. 독서 상황<br>5. 독서 목적<br>6. 독서 방법(특정 상황)<br>7. 적극성, 빈도, 폭, 몰입, 습관 |                   |
| 독자의 자기인식 척도(1995)               | Henk & Melnick                      | 초 4-6  | 33문항     | 독자의 자기인식 척도 측정         | 1. 일반문항<br>2. 진보(PR)<br>3. 비교(OC)<br>4. 사회적 피드백(SF)<br>5. 심리적 상태(PS)  |                   |
| 독자의 자기 인식(1995)                 | Chapman & Tunmer                    | 5세     | 30문항     | 독자의 자기 인식과 독서 수행 간의 관계 | 1. 능력<br>2. 태도<br>3. 어려움  |                   |
| Putman(2014)                    | Putman                              | 초5, 6  | 71문항     | 인터넷 읽기 태도 및 행동 평가      | 1. 인지 및 행동적 몰입<br>2. 자기 통제적 행동<br>3. 불안<br>4. 가치/흥미<br>5. 온라인 읽기에 대한 효능감<br>6. 태도   |                   |
| Coiro, J., & Dobler, E. (2007). | Coiro, J., & Dobler, E.             | 6학년    | 21문항     | 인터넷 읽기 전략 측정           | 읽기 전 인터뷰(2문항)-설문(12문항)-읽기 후 인터뷰(7문항)  |                   |

| 평가도구                             | 평가도구                | 평가 대상            | 문항 수          | 목적                       | 평가 구인/항목  | 비고           |
|----------------------------------|---------------------|------------------|---------------|--------------------------|---|--------------|
| ICILS                            | IEA                 | 초4, 중2           | 33문항          | 국제 컴퓨터 정보 소양 평가          | 1. 정보 수집 및 관리<br>2. 정보 생산 및 교환<br>3. 4개의 모듈 제시<br>4. 맥락 변인 설문   |              |
| PISA                             | OECD                | 15세              |               | 국제학업성취도평가연구              | 1. 읽기, 수학, 과학 / 전자매체 읽기(ERA)<br>2. 배경변인 설문지(학생, 학부모, 교사)  | 배경 변인 설문지 분석 |
| NAEP(읽기)<br>NAEP(쓰기)             | 미 교육부               | 4, 8, 12학년       |               | 미국학업성취도평가                |   | 배경 변인 설문지 분석 |
| PIRLS                            | IEA                 | 초4               |               | 국제읽기능력향상연구               |   | 배경 변인 설문지 분석 |
| 국가수준학업성취도 평가                     | 교육부/KICE            | 초6, 중3, 고1       | 36문항          | 학업 성취도 평가                | 1. 학습방법<br>2. 방과 후 활동<br>3. 학교생활<br>4. 가정환경 및 일상생활  | 배경 변인 설문지 분석 |
| 인터넷 이용 실태 조사 (2013)              | KISA                | 전 국민 (3세 이상)     | 54문항          | 국내 인터넷 환경 및 인터넷 이용 현황 파악 |   |              |
| 인터넷 중독 진단척도 타당도 고도화 연구           | NIA                 |                  | 20, 26문항      | 인터넷 중독의 정확한 진단 및 예방 치료   | 1. 학교상태<br>2. 가족상태<br>3. 인터넷 사용패턴<br>4. 경과<br>[인터넷 게임 관련]<br>1. 진단 준거<br>2. 금단 현상<br>3. 사용 패턴<br>4. 부작용 |              |
| 인터넷 윤리문화 실태조사                    | KISA                | 초등 청소년/성인 주한 외국인 | 23, 30, 28 문항 | 인터넷 윤리 문화 파악             | 1. 악성댓글(악플)<br>2. 허위사실·미확인 정보 유포<br>3. 사이버폭력<br>4. 신상털기<br>5. 인터넷 문화 수준 제고 노력<br>6. SNS 및 소셜댓글          |              |
| Teens Digital Citizenship (2011) | Pew Research Center | 12-17세, 학부모      | 21, 15문항      | 청소년의 디지털 시민성 측정 평가       |   |              |

<표 1>에서 확인할 수 있듯이, ‘리터러시 태도’ 관련 평가도구는 주로 읽기 태도를 측정하기 위한 목적으로 개발되었다. Mckenna와 Kear(1990)는 독서의 목적에 따라 태도를 구분하였으며, Heathington(1975)은 저학년에게는 책읽기와 관련하여 제시된 문장에 대한 ‘느낌’을 묻는 방식으로, 고학년에게는 책읽기와 관련한 ‘행동’을 묻는 문항으로 구성하였다. 읽기 태도를 측정하는 각각의 구인이 평가도구마다 상이하어 한두 가지 구인으로 초점화하기는 어려우나, 이들 평가도구는 주로 특정한 리터러시 활동에 대한 학습자의 정서적 반응을 주로 묻고 있다는 특징을 보인다. 정서적 반응 이외에도 인지적 신념, 행동적 경향성 등 각 평가도구에서 제안하고 있는 다양한 구인들은 ‘태도’를 측정하기 위해 고려될 수 있는 항목에 대한 시사점을 제공한다. 예를 들어 독서의 가치 및 독서 결과에 대한 인식이나 자신의 독서 능력에 대한 인식, 적극성, 몰입 등은 학습자가 대상에 대해 어떤 태도를 가졌는지 알기 위해 고려해야 할 항목으로 기능할 수 있다. 읽기 태도를 직접적으로 다룬 평가도구 이외에도 독자의 자기 인식에 대한 평가도구인 Henk와 Melnick(1995), Chapman과 Tunmer(1995)에서는 모두 자신의 읽기 능력에 대한 초인지나 개인의 정의적 영역을 다루는 문항이 공통적으로 나타났다. 리터러시 태도 관련 도구는 전통적인 인쇄 매체 기반의 리터러시 활동을 전제로 하고 있기 때문에 이들 평가도구를 통해 리터러시의 정의적 영역을 측정하는 데에 일반적으로 고려해야 할 점인 인지적·정서적·행동적 요소를 다양하게 확인할 수 있다. 그러나 이는 동시에 인쇄 매체 기반 리터러시 활동의 특징과 디지털 매체 기반 리터러시 활동의 특징이 다르다는 점을 고려할 때 디지털 리터러시 태도를 측정하기 위한 도구가 별도로 개발될 필요가 있음을 시사한다.

디지털 리터러시 실행을 직접적으로 다룬 평가도구는 특정한 양상에 초점을 맞추어 개발되었다는 특징이 나타난다. 인터넷 읽기(Coiro, 2007; Putman, 2014)나 정보 처리와 관련된 인지 영역(ICILS, 2013) 등이 그러하다. 이들 평가도구는 디지털 리터러시 실행과 관련된 국면을 직접적으로 다루었다는 데에는 의의가 있으며, 특히 Putman(2014)에서는 인터넷 읽기 태도 및 행동을 평가할 수 있는 다양한 문항들을 제시하고 있어 본 연구와 직접적으로 관련이 있는 도구라 할 수 있다. 그러나 Putman(2014)에서 제안하고 있는 문항을 세부적으로 살펴보면 구인과 문항이 연결이 잘 되지 않는 지점을 확인할 수 있다. 예를 들어 ‘인터넷 읽기 기능 적용에 대한 효능감’ 요인에 해당하는 ‘링크를 클릭하면 어느 웹사이트로 연결될지 미리 추측해 본다.’는 문항은 효능감을 평가할 수 있는 문항이라기보다는 인터넷 읽기 전략을 평가하기 위한 문항이라고 할 수 있으며, ‘두려움’ 요인에 해당하는 ‘나는 인터넷에서 조사할 때, 수많은 정보 속에서 방향을 잘 잃는다.’는 문항 역시 인터넷 읽기 행동 자체를 평가하기 위한 문항에 해당한다 할 수 있다. 이는 인터넷 읽기의 특성을 고려하고자 하였지만 읽기 행동에 관여하는 심리적 경향성에 대해서는 주의 깊게 포착하지 못하였기 때문으로 해석된다. 따라서 디지털 리터러시 태도가 복합적·다층적 양상을 보이는 디지털 리터러시 실행에 기반을 둔다는 점을 고려하여, 디지털 리터러시 태도를 평가하기 위한 문항은 보다 신중하게 설계될 필요가 있다.

한편으로, 디지털 리터러시 실행과 관련하여 특정한 병리적 현상에 초점을 맞추어 개발된 평가도구들을 확인할 수 있다. 사회적인 문제로 관심이 높은 인터넷 중독, 게임 중독 관련 설문지 등이 그러한데, 이는 학생들의 병리적 현상을 진단하고 이를 개선하기 위한 목적으로 개발되었다. 인터넷 중독이나 게임 중독을 경험하는 학생을 대상으로 하기 때문에, 이들 평가도구는 일상적으로 인터넷을 사용하거나 평범한 수준에서 게임을 하는 학생이 디지털 공간 속에서 어떤 태도를 갖고 있는지 살펴보기에는 어려움이 있다.

이밖에도 국가수준학업성취도 평가, PISA, PIRLS 등 현재 실시되고 있는 다양한 층위의 성취 평가도구의 배경변인 설문지 분석을 통해, 학습자의 학습 환경이나 디지털 기기를 매개로 한 리터러시 실행에 대한 질문을 확인할 수 있다. 이들 배경변인 문항은 학습자가 경험하는 다양한 환경에 대해 포괄적인 이해를 도울 수 있다는 데에 의의가 있다. 학습자가 자신이 사용할 수 있는 컴퓨터나 스마트폰을 가지고 있는지, 그것을 통해 어떠한 활동을 하고 있는지 등은 디지털 리터러시 태도를 보다 풍성하게 설명할 수 있는 데에는 기여할 수 있으나, 이것이 디지털 리터러시 태도 자체를 직접적으로 설명하는 데에는 한계가 있다. 마찬가지로 현재 국가 차원에서 매년 실시하고 있는 인터넷 이용실태조사, 인터넷 윤리 문화조사 역시 디지털 환경의 구체적인 양상이나 관련 활동들의 전반적인 경향성을 파악하는 데는 도움

이 될 수는 있으나, 이를 통해 디지털 리터러시 태도로 연관시키는 것은 무리가 있어 보인다. 다만, 사람들이 많이 사용하는 디지털 기기나 인터넷 이용 목적, 시간, 빈도 등에 대한 통계적인 수치 등은 디지털 태도 평가도구를 개발하는 데 필요한 배경 지식 등에 도움을 줄 수 있을 것이다.

## 4. 디지털 리터러시 태도 평가도구의 개발 방향

이 장에서는 3장에서 살펴본 평가도구에서 도출할 수 있는 주요 특징을 점검하여 향후 디지털 리터러시 태도 평가도구를 개발하기 위한 방향을 제안하고자 한다.

### 1) 우리 실정에 맞는 디지털 리터러시 태도 평가도구를 개발해야 한다.

첫째, 기존의 리터러시 태도 관련 도구 중 디지털 리터러시 태도를 중핵적 요인으로 설정하여 이를 측정하고자 하는 평가도구는 전무하다. 전통적인 리터러시 태도 측정과 관련된 연구는 주로 읽기 교육 분야에서 집중적으로 이루어져 왔다. 읽기 태도 평가도구 개발에 관한 연구(Heathington, 1975; McKenna et al., 1990), 학생들의 읽기 태도를 실증적으로 조사한 연구(윤준채, 2007; 윤준채·이형래, 2007; 이명숙, 1997; 임미성, 2010; 정혜승·서수현, 2011; Sainsbury & Schagen, 2004; Wallbrown, Brown & Engin, 1976) 등이 그러하다. 쓰기 태도는 읽기 태도에 비해 많은 연구가 수행되었다고 보기 어려우나, 윤준채(2009) 등을 통해 부분적으로 그 결과를 확인할 수 있다. NAEP, PIRLS, 국가수준 학업성취도 평가 등의 학생 설문 등에서 디지털 리터러시와 관련된 문항이 부분적으로 확인되지만 이 또한 디지털 리터러시 태도를 직접적으로 다루었다기보다는 다른 활동과 결합하여 제시하고 있다. 예컨대, 2013년도 국가수준 학업 성취도 평가 중학생 설문에서는 ‘EBS 교육 방송이나 교육청 등에서 제공하는 인터넷 강의 등을 통해 공부한다.’ 등과 같은 문항이 제시되어 있으나, 이는 디지털 리터러시 실행과 관련된 문항이라기보다는 방과 후 학습 활동 양상을 살펴보기 위한 목적으로 제시되어 있다. 기존의 전통적 리터러시 교육과는 변별적인 지점에서의 디지털 리터러시 교육의 필요성이 증대되는 만큼 디지털 리터러시 실행을 경험하고 있는 학생의 정의적 특성을 파악하는 것은 긴요한 과제라 할 수 있다. 이를 위해 기존의 평가도구에서는 다루지 않아 왔던 디지털 리터러시 태도를 본격적으로 측정하는 평가도구를 개발할 필요가 있다.

둘째, 기존의 디지털 리터러시 또는 디지털 리터러시 태도 관련 도구들은 대부분 외국의 학생들을 대상으로 한 평가도구이기 때문에 우리 실정에 맞는 평가도구 개발이 필요하다. 18개국, 약 6만 명 학생들의 컴퓨터·정보 소양을 조사한 결과, 우리나라 학생의 수준은 참여국 평균보다 높으며 특히 최상위 수준 학생 비율이 참여국 중 가장 높은 것으로 나타났다(ICILS, 2013). 외국의 평가도구를 번역하는 과정에서는 언어적, 기능적, 문화적, 측량적 등가성을 확보해야 한다는 점(Peña, 2007; 장봉기, 2014:577-578 재인용), 외국의 평가도구를 사용하여 우리나라 인터넷 읽기를 측정하였을 때 하위 요인이 달리 설정된다는 점(기세령, 2013), 또한 우리나라 학생을 대상으로 한 평가도구 개발의 필요성을 방증한다. 따라서 외국의 평가도구를 그대로 변안하여 사용하는 것보다 우리나라 학생에게 적합한 평가도구를 직접 개발하는 것이 보다 적절할 것이다.

### 2) 디지털 리터러시 태도 전반을 파악할 수 있는 평가도구 개발이 필요하다.

첫째, 디지털 리터러시와 직접적으로 관련이 있는 기존의 평가도구는 인터넷 읽기 성향 및 행동(Coiro, & Dobler, 2007; Coiro, 2009; Putman, 2014) 인쇄/디지털 읽기 태도(McKenna et al., 2012) 등 디지털 리터러시의 특정 양상인 인터넷 읽기에 초점을 맞추어 이루어져 왔다. 이 중 가장 많은 문항이 제시되어 있는 Putman(2014)의 경우 인터넷 읽기에 대한 효능감, 인터넷 읽기 기능을 적용하는 것에 대한 효능감, 동기, 가치/흥미, 자기 조절, 불안의 여섯 개 구인을 71개의 문항을 통해 측정하고자 하였다. 이들 연구는 인터넷 읽기에 동원되는 기능과 태도를 세분화하여 직접적으로 측정하고자 하였는데 의의가 있다. 그러나 디지털 리터러시의 경우 읽기와 쓰기의 경계를 구획하기 어렵다는 점, 매체에 따라 그 양상이 달리 나타날 수 있다는 점에서, 읽기와 쓰기를 명확하게 구분한다면 디지털 리터러시

태도의 양상을 제대로 포착하기 어렵다. 따라서 디지털 리터러시 태도 평가도구 개발에 있어서는 디지털 공간에서의 소통 양상을 다층적으로 고려할 필요가 있다. 이는 디지털 리터러시 태도 평가도구 문항을 개발하는 차원에서 디지털 공간에서의 정보의 수용·생산·유통(서수현·옥현진, 2014)을 포괄하는 방식으로 구체화될 수 있다.

둘째, 디지털 리터러시 태도와 관련한 기존의 평가도구는 중독이나 병리 현상 등 디지털 공간에서 겪게 되는 특정 경험을 다루고 있어 학생의 디지털 리터러시 태도 전반의 특성을 파악하기 어렵다. 한국인터넷진흥원(2013)의 경우 인터넷 악성 댓글, 허위 사실 유포, 사이버 폭력, 신상 털기 등 인터넷을 이용하면서 발생할 수 있는 부작용에 초점을 맞춘 문항이 제시되어 있으며, 한국정보화진흥원(2013)의 경우에도 인터넷 게임 중독 학생의 진단과 처방을 위한 문항이 제시되어 있다. 그러나 극단적인 인터넷 게임 중독 학생 몇몇을 판별하는 것보다는 ‘디지털 리터러시 태도가 부정적인 학생은 인터넷 게임에 대한 과몰입을 경험하는 경향이 있다.’고 평가하는 것이 보다 많은 학생들의 디지털 리터러시 태도를 의미 있게 설명해 줄 수 있다. 디지털 리터러시가 특정 학생만이 겪는 병리적 문제가 아니라 학생 모두가 경험할 수 있는 자연스러운 리터러시의 한 양상으로 자리 잡았음을 고려할 때에, 일반적인 학생들의 디지털 리터러시 태도를 파악할 수 있는 방향으로 도구를 개발하는 것이 필요하다.

### 3) 디지털 리터러시 태도 및 관련 요인을 용이하게 측정할 수 있는 평가도구 개발이 필요하다.

첫째, 학생의 디지털 리터러시 양상과 관련한 기존의 평가도구는 학생의 디지털 리터러시 태도에 영향을 미칠 수 있는 다양한 배경변인과 문식성 후원자(서수현·옥현진, 2012)에 대한 고려가 부족하다. ICILS(2013)에서는 컴퓨터 사용 시간, 사용하는 컴퓨터 운영 체제, 컴퓨터를 사용하는 장소 등에 대해 직접적으로 질문하고 있어 주로 하드웨어의 측면에서 학생이 어떤 기기를 보유하고 사용하는지를 살펴보고 있다. 그러나 학생들의 디지털 리터러시 태도에 영향을 미치는 것은 비단 학생이 사용하는 기기뿐만 아니라, 학생의 인터넷 사용을 통제하거나 장려하는 가족이나 교사와 같은 인적 요인, 학생이 참여하고 있는 디지털 커뮤니티, 학생이 선호하거나 보유하고 있는 디지털 매체 등 다양한 요인들이 존재할 수 있다(서수현·옥현진, 2014). 따라서 디지털 리터러시 태도를 종합적으로 살펴보기 위해서는 디지털 리터러시 태도 자체와 함께 이에 영향을 미치는 다양한 요인들을 포함하는 것이 보다 타당하다고 할 수 있다.

둘째, 기존의 디지털 리터러시 또는 디지털 리터러시 태도 관련 도구는 리커트 척도(McKenna et al., 2012; Putman, 2014)를 사용하는 경우도 있으며, 부분적으로 서술형 문항(Coiro, & Dobler, 2007)을 사용하는 경우도 있었다. 태도를 측정하기 위해서는 행동의 관찰, 척도 사용, 비형식적 접근, 투사적 접근(Erwin, 2001) 등 다양한 방법이 동원될 수 있다. 이 중 척도법은 대규모 집단을 대상으로 하는 경우가 가장 보편적으로 사용되는 도구라 할 수 있다(정혜승, 2006). 물론 이때 학생들의 이해가능성을 고려하여 정확한 반응을 얻을 수 있는 진술이 필요함은 자명하다. 그럼에도 5점 척도에서 평정되는 일련의 진술로 이루어지는 리커트 척도를 사용한다면 각 문항으로부터 나온 평정치를 모두 합하여 전체 태도 점수를 산정할 수 있기 때문에 리커트 척도를 활용한 평가도구를 개발하는 것이 검사의 용이성 측면에서 유용하다.

## 5. 결론 및 제언

연구자들은 이전 세기의 인쇄매체 리터러시와 구분되는 개념으로 디지털 리터러시라는 용어를 제안하고, 이 디지털 리터러시 활동에 관여하는 정의적 특성을 디지털 리터러시 태도로 정의하여 이를 실제적으로 평가할 수 있는 도구 개발을 염두에 두고 있다. 그 일환으로 본 연구에서는 리터러시 태도와 관련하여 현재 전 세계에서 활용되고 있는 평가도구들을 탐색하고 이를 비판적으로 검토하는 작업을 진행하였다.

20여 개의 평가도구를 검토한 결과 현재 우리나라 실정에 맞는 실제적인 평가도구가 부재하다는 것, 새롭게 설정한 디지털 리터러시 태도의 개념에 적합하도록 태도 전반을 다루는 평가도구가 필요하다는

것을 재확인하였다. 그리고 교육 현장에 활용 가치가 높은 평가도구는 어떠한 특성을 갖고 있는지에 대한 시사점도 얻을 수 있었다. 향후 이 연구에서 검토한 내용을 바탕으로 디지털 리터러시 태도 평가도구의 전반적인 틀을 설정하고 구체적인 평가 구인과 세부 항목에 대한 후속 연구를 수행할 것을 약속한다.

## 참고 문헌

- 기세령(2013). 인터넷 독서 성향 검사 도구의 타당도 검증. 독서연구 30, 227-259. 한국독서학회.
- 김수진, 박지현, 전경희, 김미영, 이영준, 서지희, 김민정(2013). 국제 컴퓨터·정보 소양 연구:ICILS2013결과보고서. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2014-3-2.
- 김승옥, 이경옥(2007). 아동의 인터넷 게임 중독 및 과몰입의 개념적 이해. 어린이 미디어 연구, 6(2), 63-83. 한국어린이미디어학회.
- 노명완, 서혁, 정혜승, 양길석, 윤준채(2008). 노명완 독서종합도구 개발 연구 보고서. 서울: 한우리.
- 박효수, 권정혜, 전중수, 남길우, 고영삼, 서보경, 구훈정, 조성훈, 이서현, 정호준(2013). 인터넷 중독 진단 척도 타당도 고도화 연구. 한국정보화진흥원 NIA V-RER-13034.
- 서수현, 옥현진(2014). 디지털 문식성 교육을 위한 학습자 프로파일 구성 요소 탐색. 청람어문교육 52, 87-115. 청람어문교육학회.
- 서수현, 정혜승(2012). 중학생의 읽기 태도 양상. 독서연구 27, 258-284. 한국독서학회.
- 시기자, 박인용, 구남옥, 김완수, 구슬기, 김준엽, 박찬호, 김수영(2013). 2013년 국가수준 학업성취도 평가 결과: 인지적·정의적 특성 및 변화 추이. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2014-8.
- 윤준채(2007). 초등학생의 읽기 태도 발달에 관한 국제 비교-한국과 미국을 중심으로-. 국어교육학연구 28, 485-517, 국어교육학회.
- 윤준채(2009). 초등학생 필자의 쓰기 태도 발달 연구, 작문연구, 8, 277-297. 한국작문학회
- 윤준채·이형래(2007). 초등학생의 읽기 태도 발달에 관한 연구(1). 국어교육연구 40, 161-190, 국어교육학회.
- 이명숙(1997). 초등학교 학생들의 읽기 태도 연구 II: 학년, 성별 및 학교지역. 교육학논총 16, 153-168, 대경교육학회.
- 임미성(2010). 사고 구술(think-aloud)을 활용한 읽기 전략과 태도의 발달 양상 탐색. 국어교육학연구 37, 419-445, 국어교육학회.
- 임재명, 유지열, 장세정, 이정환, 유재민(2013). 2013년 인터넷 이용 실태 조사. 한국인터넷진흥원 (KISA).

- 장봉기(2014). 외국 검사도구의 번역 및 타당화 과정에 대한 비판적 검토 -국어과 정의적 영역의 검사도구를 중심으로-. 국어교육학연구, 49(1). 558-584.
- 정현선, 정혜승, 김정자, 민병곤, 손원숙(2014). 초등학생의 매체 문식 활동에 관한 조사 연구, 독서연구 33, 127-170, 한국독서학회.
- 정혜승(2006). 읽기 태도 구인과 검사 도구의 요건. 국어교육학연구, 27, 467-492.
- 정혜승·서수현(2011). 초등학생의 읽기 태도 연구. 국어교육 134, 353-382.
- 최숙기(2014), 우리나라 청소년들의 읽기 태도 모형 연구 -읽기 목적과 읽기 매체 변인을 중심으로-, 국어교육학연구 49, 734-765.
- 한국인터넷진흥원(KISA)(2012). 인터넷 윤리문화 실태조사 요약보고서.
- Almasi, J. E., McKeown, M. G., and Beck, I. L.(1996), The nature of engaged reading in classroom discussions of literature. *Journal of Literacy Research*, 28(1), pp. 107-146.
- Au, K. H. (1997), Ownership, literacy achievement. and students of diverse cultural backgrounds. In J.T. Guthrie, & A. Wigfield(eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*(pp. 168-182), Newark, DE: IRA.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84(2), pp. pp. 191-215.
- Barton, D.(1997). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Malden, MA: Blackwell.
- Barton, D. & Hamilton, M.(1998). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic(Eds.), *Situated literacies*(pp. 7-15). New York: Routledge.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E. (1995). Development of Young Children's Reading Self-Concepts: An Examination of Emerging Subcomponents and Their Relationship With Reading Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), pp. 154-167.
- Coiro, J. (2009, May). *Promoting online reading success: Understanding students' attitudes toward reading on the Internet*. Paper presented at the 54th annual meeting of the International Reading Association, Minneapolis, MN.
- Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet, *Reading Research Quarterly* 42(2), pp. 214-257.
- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26(1), pp. 127-164.
- Erwin, P. (2001). Attitudes and Persuasion. 고은경 옮김(2006). 태도와 설득. 시그마프레스.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. NY: John Wiley & Sons.
- Guthrie, J. T., and Wigfield, A.(1997), *Reading Engagement: Motivating Readers Through Integrated Instruction*, Newark, DE: International Reading Associations.
- Heathington, B. S.(1975). *The Development of Scales to Measure Attitudes toward Reading*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Tennessee, Knoxville.
- Henk, W. A., Melnick, S. A.(1995), The Reader Self-Perception Scale (RSPS)-A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*. 48(6). pp. 470-482.
- Hull, G. A. and Katz, M. L.(2006). Crafting an agentive self: Case studies of digital storytelling. *Research in the Teaching of English*, 41(1): pp. 43-81.
- Lenhart, A., Madden, M., Smith, A., Purcell, K., Zickuhr, K., & Rainie, L. (2011). *Teens, Kindness and Cruelty on Social Network Sites*. Pew Research Center.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., Henry, L. A. (2013). *New literacies: A dual level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment*. In Alvermann, D.E., Unrau, N.J., & Ruddell, R.B. (Eds.). (2013). Theoretical models and processes of



- reading (6th ed.). (pp. 1150–1181). Newark, DE: International Reading Association.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L. and Cammack, D. W. (2004). *'Toward a Theory of New Literacies Emerging from the Internet and other Information and Communication Technologies'*, In R.B. Ruddell and N.Unrau (eds) *Theoretical Models and Processes of Reading*, URL (consulted December 2009): <http://reading online. org/new literacies/leu/>. Newark, DE:International Reading Association.
- McKenna, M. C., & Kear D. J. (1990), Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43, pp. 629–639.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey. *Reading Research Quarterly*, 47, pp. 283–306.
- Miller, S. D., & Meece, J.L.(2001), *Enhancing elementary students' motivation to read and write: A classroom intervention study*, *The Journal of Educational Research*, 90(5), 286–299.
- NAEP (2015). *2015 Reading Student Questionnaire: Grade 4*.
- NAEP (2015). *2015 Reading Student Questionnaire: Grade 8*.
- NAEP (2015). *2015 Reading Student Questionnaire: Grade 12*.
- NAEP (2015). *2015 Writing Student Questionnaire, Computer-based Assessment: Grade 8*.
- NAEP (2015). *2015 Writing Student Questionnaire, Computer-based Assessment: Grade 12*.
- Oldfather, P., & Wigfield, A.(1996), Children's motivation for literacy learning. In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reining(eds), *Developing Engaged Readers in School and Home Communities*(pp. 89–114). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peña, E. D. (2007). Lost in Translation: Methodological Considerations in Cross-Cultural Research. *Child Development*, 78(4). pp. 1255–1264.
- Pisa (2012). 2012 Pisa Student Questionnaire Form.
- Putnam (2014). *Exploring dispositions toward online reading the survey of online reading attitudes and behaviors*, pp. 1–31. Reading Psychology, Routledge.
- Sainsbury, M. & Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, 27(4), pp. 373–386.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1994), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ; Erlbaum.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012) Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), pp. 427–463.
- Sainsbury, M., Schagen, I. (2004), Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, 27(4), pp. 373–386
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J.(1997), Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes. In J.T. Guthrie, & A. Wigfield (eds), *Reading Engagement: Motivating Readers Through Integrated Instruction*(pp. 34–50). Newark, DE: International Reading Associations.
- Street, B. V.(1984). *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press.
- WALLBROWNF. B. & ENGIN. A. (1978). A factor analysis of reading attitudes and measures of reading achievement and scholastic aptitude. *Psychology in this Schools*, 15, pp. 160–165.
- Wigfield, A.(1997). Children's motivations for reading and reading engagement. In J.T. Guthrie, & A. Wigfield(eds), *Reading Engagement: Motivating Readers Through Integrated Instruction*(pp. 14–33). Newark, DE: International Reading Associations.

## “디지털 리터러시 태도 평가도구의 현황과 전망”에 대한 토론문

서혁(이화여자대학교)

<구두 토론>

## 초등학교 3학년의 생활서사 표현 양상 연구

## - 일기 쓰기를 중심으로 -

박강부(나주 영강초등학교)

## 차례

1. 서론
2. 초등학교 서사교육과 생활서사의 위상
3. 생활서사 분석 기준과 표현 양상
4. 결론

## 1. 서론

인간이 살아가는 것은 경험의 연속이다. 인간이 살면서 겪은 일 또는 보고, 듣고, 느끼게 되는 모든 것은 경험이 된다. 그리고 매 순간의 경험이 모여 일상을 이루고, 일상의 경험이 층층이 쌓여가면서 인간의 삶을 형성하게 된다. 이때 “비일상과 일상을 나누는 것은 어려운 문제이겠지만, 일상은 지속적으로 반복되는 삶의 기층이기에 특별한 사건의 발생으로 인해 생기는 비일상과는 구별된다.<sup>1)</sup>” 나아가 지속적으로 반복되는 일상의 경험이 삶의 개별적인 지층들을 형성하면서 한 사람의 생애와 자아를 만드는 데 커다란 역할을 하게 된다. 이러한 점에서 일상의 힘은 인간의 삶을 형성하는 중요한 근원이 된다. 그러기에 일상의 경험을 소중하게 생각하고, 의미 있게 살아가는 자세가 중요하다.

그런데 일상의 경험이 매일 반복되는 경험이기에 지루하고 무의미하다고 생각하며, 그대로 흘러버리기 쉽다. 또 일상의 경험이 불연속적이고, 파편적인 조각들로 무질서하게 이루어져 있어서 하나의 의미 있는 삶으로 확연하게 드러나지 않는다. 그렇다고 해서 모든 일상의 경험이 무의미하게 생각되고, 무질서하게만 흘러가는 것은 아니다. 인간은 본능적으로 이야기를 통하여 자신의 경험을 정리하여 구성하고, 타인과 관계를 맺고, 삶에 의미를 부여하여 왔다. 즉 서사는 자신의 경험을 주체적으로 인식하고, 그 경험들을 유기적으로 구성하며, 자신의 삶을 가치 있게 만들어 가는 데 중대한 역할을 한다. 이와 같이 일상의 경험이 유기적으로 구조화되고, 하나의 의미 있는 삶으로 형상화되는 과정에는 서사(narrative)가 깊이 작동하고 있음을 알 수 있다.

따라서 반복되는 일상 속에서 의미 있는 경험을 파악하고, 그것을 하나의 서사로 구성하며, 삶을 가치 있게 살아가기 위해서는 자기 삶을 기록하고 서사로 구체화하는 활동이 자주 이루어져야 한다. 즉 일상의 경험을 소중하게 생각하고, 가치 있는 체험으로 서사화 하는 현상 중 하나가 ‘일기 쓰기’이다.

일기의 사전적 의미는 ‘날마다 그날그날 겪은 일이나 생각, 느낌 따위를 적는 개인의 기록’이다. 일기에서 가장 중요한 요지는 ‘자기 삶에 대한 기록’이다. 이때 기록은 단순하게 있었던 일의 나열이나 묘사가 아니며, 겪은 일에 대한 생각과 느낌의 표현이 전부가 아니다. 기록은 일상의 경험 속에서 자신에게 의미 있게 다가오는 행위를 인식하고, 무질서하게 흩어진 채 존재하는 경험들을 처음과 중간, 끝이 있는 하나의 이야기로 구성하며, 그 속에서 삶의 가치를 형성하는 서사의 구성 과정이다. 즉 일기는 나와 나를 둘러싼 인물, 행위, 행위가 벌어지는 상황들이 서로 관련지으며 질서 있게 구조화되고, 그 관계들 속에서 일상의 경험에 삶의 의미가 부여되며, 자기를 형성해 가는 과정이 서사의 구성 과정과 같다. 이처럼 일기는 다양한 서사 요소가 작동하여 하나의 이야기로 구체화된다. 동시에 글 쓰는 사람의 서사 표현 능력을 총체적으로 보여주는 텍스트이다. 그러기에 일기는 서사교육과 매우 밀접한 연관이 있다.

그러나 교육과정에서 보면, 일기는 서사(문학)보다는 ‘쓰기 영역’<sup>2)</sup>에서 주로 다루어지고 있다. 또한

1) 김근호, 서사 수필 창작 교육, 『근대, 삶 그리고 서사교육』, 한국문화사, 2013, 253쪽.

2) 2011 개정 국어 교육과정 초등학교 국어 교과서에서 일기를 어떻게 다루고 있는지 살펴보자.

선생님들도 일기를 인물, 사건, 배경과 같은 기본적인 서사 요소를 통한 지도는 거의 찾아 볼 수 없다. 게다가 학생들도 국어 시간에 배운 기본적인 서사 요소와 일기 쓰기는 별개의 것으로 생각하는 경향이 크다.

여하튼 학교 현장에서 보면, 학생들의 일기 쓰는 능력은 양적으로나 질적으로 그리 좋다고 말 할 수 없다. 특히 초등학교 3학년 시기는 삶의 경험이 확장되고, 그 경험들을 유기적으로 조직하여 하나의 서사로 표현할 수 있는 서사적 사고력이 발달하는 중요한 시기이다. 하지만 일기 쓰는 능력을 보면, 1, 2학년에 비하여 양적, 질적으로 떨어지고, 일기의 내용도 재미가 없어진다. 이러한 경향은 윤준채<sup>3)</sup>의 연구에도 잘 나타난다. 그에 따르면, 초등학교생의 쓰기 태도에 대한 부정적인 발달이 3학년 시기부터 두드러지게 나타난다. 결국 초등학교 3학년 시기는 글쓰기 태도나 서사를 구성하는 능력에 있어서 매우 중요한 시기라 할 수 있다.

이에 본 연구는 일기를 통해서 서사의 지평을 확장하고, 서사학의 관점에서 초등학교 3학년 학생들이 쓴 일기의 양상을 살펴보고자 한다.<sup>4)</sup>

## 2. 초등학교 서사교육과 생활서사의 위상

탈근대 사회가 되면서 서사는 신화, 전설, 소설, 영화, 드라마 같은 허구 서사물은 물론이고 뉴스, 역사, 일기, 편지 등에 이르기까지 우리 삶 속 곳곳에 서사가 존재한다.<sup>5)</sup> 시대적 변화 속에서 서사교육이 대두하게 되었고, 문학교육에서도 이러한 변화를 적극적으로 수용하려는 움직임이 있다. 그러나 초등 문학교육에서 서사교육을 어떻게 수용할 것인가에 대한 연구는 아직 진척이 미진한 수준이다.<sup>6)</sup> 이에 초등학교 서사교육의 현실을 살펴보고, 서사의 지평을 확장하여 서사교육의 새로운 방향을 모색하려고 한다.

### 2.1. 초등학교 서사교육의 현실과 새로운 방향

초등학교의 서사교육은 그림책, 동화, 소설 등 허구 서사 위주의 문학교육이 중심을 이룬다. 문학교육 속에서 일기, 편지, 여행기(기행문), 자전적 이야기와 같은 비허구적 서사까지는 포함하지 못하고 있다. 초등학교 서사교육이 ‘문학교육에서 서사교육으로’ 지평을 넓히기 위해서는 현재 문학교육이 어느 지점에 있는지 국가가 제시한 교육과정을 중심으로 살펴보자.

첫째, 2011 국어과 교육과정의 특징 중 하나는 각 영역의 ‘실제’ 범주를 상단에 배치함으로써 학습자의 실제 언어 수행 능력을 중시하고 있다. 이는 문학을 통한 삶의 이해와 해석이 학습자의 실제적 삶과 통합될 수 있도록 고려한 것이다.

| 교육과정 성취 기준   | 학년-학기-단원                  | 지도 요소   |
|--|---------------------------|---|
| 쓰기(5) 인상 깊었던 일이나 겪은 일을 글로 쓴다.<br>읽기(5) 글의 내용을 자신이 겪은 일과 관련지어 이해한다.     | 1학년 2학기<br>5단원. 인상 깊었던 일  | 일기의 형식과 일기 쓰는 방법을 처음 배우게 됨                        |
| 쓰기(5) 인상 깊었던 일이나 겪은 일을 글로 쓴다.<br>문학(6) 일상생활에서 겪은 일을 동시, 노래, 이야기로 표현한다. | 2학년 1학기<br>9단원. 느낌을 나타내어요 | 한 일, 본 것, 들은 것 중에서 글감을 찾고, 겪은 일을 시간 순서대로 쓰기 방법 배움 |

위 성취 기준에서 보듯이 일기와 관련한 지도 내용은 ‘쓰기 영역’의 내용이 중심을 이루고 더 강조되고 있다. 반면에 일기 쓰기에서 서사의 요소들을 깊게 관련지어 다루지는 못하고 있는 게 현실이다.

3) 윤준채, 초등학교생 필자의 쓰기 태도 발달 연구, 작문연구 제8집, 2009.

4) 초등학교 학생의 일기에 대하여 연구한 자료는 몇 개가 있기는 하나 서사학의 관점에서 접근하는 자료는 거의 없다. 주로 어휘의 사용 양상, 맞춤법, 문장의 길이, 접속사 사용 양상과 같은 양적 접근이 대부분이다.

서혁, 초등학생의 텍스트성 발달에 관한 사례 연구, 『국어교육학연구』 제8집, 1998; 안정아·남경완, 초등학교 1학년 학생들의 일기 텍스트에 나타난 접속 현상 연구, 『우리어문연구』 제41권, 2011; 안정아·남경완, 초등학교 1학년 학생들의 일기 텍스트에 나타난 양태 표현 연구, 『한국어 의미학』 제39권, 2012; 안정아, 초등학교 1학년 학생들의 텍스트 구성 능력 연구, 『배달말』 제53권, 2013 등 참조.

5) 마이클 톨란, 김병욱 외 역, 『서사론 -비평언어학적 서설-』, 형설출판사, 1993, 16쪽.

6) 신헌재, 초등 문학교육에서 서사교육의 방향, 『한국초등교육』 제24권, 2013, 72쪽.

둘째, 2011 국어과과 교육과정이 이전과 다른 특징 중 하나는 초등학교 6개 학년을 학년군별 3개로 나누고, 각 ‘학년군 성취기준’과 영역별 ‘내용 성취 기준’을 제시하고 있다. 특히 학년군 성취 기준은 학습자의 발달단계와 삶을 중심을 점차로 확장하고, 내용 성취 기준도 어느 정도 위계성을 고려하여 제시하고 있다.

셋째, 2011 국어과 교육과정의 가장 큰 특징은 ‘통합적인 언어 활동’을 강조한다. 그러한 시도로 국어 교육의 내용 영역을 6개에서 5개로 줄이면서 ‘듣기와 말하기’ 영역을 통합하였다. 국어 교과서도 <듣기·말하기·쓰기>, <읽기>에서 ‘국어’ 하나로 통합하고 제재 중심으로 단원을 통합하여 구성하고 있다. 그러나 여전히 문학 영역과 타 영역 간의 통합은 쉽게 이루어지지 못하고 있다.<sup>7)</sup> 그 결과 영역별 성취 내용의 중복과 통합적인 언어활동으로 나아가지 못하고 분절적인 국어 교육이 될 가능성이 크다.

|                        | 문학  | 듣기·말하기  | 읽기  | 쓰기  |
|------------------------|---|---|---|---|
| 1<br>~<br>2<br>학년<br>군 | (1)동시를 낭송하거나 노래, 짧은 이야기를 들려준다.(시나 이야기 읽고 생각과 느낌 말하기)<br>(2)말의 재미를 느끼고, 재미를 주는 요소를 활용하여 자신의 경험을 표현한다.(반복되는 말)<br>(3)이야기의 처음, 중간, 끝을 파악하며 작품을 이해한다.(장소 변화/ 이어주는 말)<br>(4)작품 속 인물의 마음,모습,행동을 상상한다.<br>(5)글이나 말을 그림, 동영상 등과 관련지어 작품을 수용한다.<br>(6)일상생활에서 겪은 일을 동시나, 노래, 이야기로 표현한다. | (4)일이 일어난 차례를 생각하며 듣고 말한다.  | (4)글의 분위기를 살려 효과적으로 낭독하고 읽기의 재미를 느낀다.<br>(5)글의 내용을 자신이 겪은 일과 관련지어 이해한다.   | (2)자신의 생각을 문장으로 정확하게 표현한다.(기억에 남는 일)<br>(4)자신의 주변에서 일어난 일에 대한 생각을 글로 쓴다.(알맞은 까닭 들어 글 쓰기)<br>(5)인상 깊었던 일이나 겪은 일을 글로 쓴다.(일기와 시) |
| 3<br>~<br>4<br>학년<br>군 | (1)짧은 시나 노래를 암송하거나 이야기를 구연한다.<br>(2)재미있거나 감동적인 부분에 유의하며 작품을 이해한다.<br>(3)이야기의 흐름을 파악하여 내용을 간추린다.<br>(4)작품 속 인물, 사건, 배경에 대해 설명한다.<br>(5)작품 속의 세계와 현실 세계의 공통점과 차이점을 안다.<br>(6)작품을 듣거나 읽거나 보고 느낀 점을 다양한 방식으로 표현한다.(독서 감상문)  | (1)직접 경험하거나 들은 이야기에서 감동적인 부분을 실감나게 말한다.<br>(2)일의 원인과 결과를 생각하며 듣고 말한다.<br>(8)다양한 매체를 보거나 듣고 생각과 느낌을 나눈다. | (1)글쓴이의 마음이나 인물의 마음을 짐작하며 글을 읽는다.<br>(6)글에 대한 경험과 반응을 다른 사람과 나눈다.         | (5)읽는 이를 고려하여 자신의 마음을 표현하는 글을 쓴다.(편지)<br>(6)다양한 매체를 활용하여 생각과 느낌을 효과적으로 표현한다.  |
| 5<br>~<br>6<br>학년<br>군 | (1)자신이 좋아하는 문학 작품을 듣고, 그 이유를 말한다.<br>(2)작품에서 말하고 있는 사람의 관점을 이해한다.<br>(3)작품에 나타난 비유적 표현의 효과를 이해한다.<br>(4)작품 속 인물, 사건, 배경의 관계를 파악한다.<br>(5)작품 속 인물의 생각과 행동을 나와 견주어 이해하고 평가한다.<br>(6)작품의 일부를 바꾸어 쓰거나 다른 갈래로 바꾸어 쓴다.<br>(7)자신의 성장과 삶에 영향을 미치는 작품을 즐겨 읽는 태도를 지닌다.                  | (1)뉴스를 듣고 자신의 의견을 말한다.<br>(7)매체를 통한 소통의 특성을 알고, 매체 언어 예절에 맞게 대화한다.                                      | (5)글에 나타난 글쓴이의 관점이나 의도를 파악한다.<br>(7)다양한 읽을거리를 스스로 찾아 읽고, 자신의 독서 습관을 점검한다. | (5)견문과 감상이 잘 드러나게 글을 쓴다.<br>(자기 경험의 서사화 & 다른 사람과 공유함으로써 소통&글쓰기 생활화)   |

7) 그 배경에는 영역별로 지닌 독자적인 성격과 성취 내용이 다른 점도 있겠으나 ‘국어 능력을 어떻게 보느냐’의 입장 차이가 첨예하게 대립하고 있기 때문이다. 이는 국어 교육의 성격을 무엇으로 볼 것인지에 대한 논쟁으로 국어교육 연구자들의 해묵은 논란 중 하나이다. 특히 기능주의 관점으로 불리는 국어 사용 기능을 중심으로 체계화하고자 하는 입장과 삶으로서 문화의 이해 및 형성 능력을 중심으로 국어 능력을 체계화하려는 입장이 첨예하게 대립하고 있다. 이에 대한 자세한 논의는 김상욱(2009), 최지현(2009), 천경록(2010) 참조.

위와 같이 초등학교 서사교육의 현실을 살펴보면, 학습자의 삶과 발달 단계를 중시하고, 문학과 삶이 통합되는 언어활동을 추구하고 있다. 하지만 그 내용적인 면에 있어서는 아직 갈 길이 멀다. 다만 다음과 같은 방향으로 서사교육의 방향을 제안해 보고자 한다.

첫째, 2011 국어과 교육과정의 가장 큰 특징 중 하나는 ‘통합’의 논의이다. 언어활동이 엄격하게 듣기와 말하기, 읽기, 쓰기, 문학, 문법이 분리되지 않으며, 여러 영역이 통합되어 함께 익히는 것이 보다 효율적이다. 그러나 문학과 타 영역간 통합은 쉽게 이루어지지는 못하고 있는 게 현실이다. 성취기준의 내용을 살펴보면, 문학 영역의 성취 기준과 국어활동 영역의 성취 기준이 충분히 통합될 여지가 있으며, 통합의 연결 고리로 ‘서사’라는 유연한 틀 속에서 성취 기준을 통합해 나갈 수 있다. 따라서 초등학교 서사교육은 허구 서사와 비허구 서사를 초월하여 영역간의 통합을 모색하면서 시작되어야 한다.

둘째, 서사교육의 범위가 동화, 소설 등의 허구 서사에 한정하여 이루어지고 있다. 서사학의 관점에서 보면, 서사는 허구 서사와 비허구 서사를 모두 포함한다. 특히 비허구 서사인 일기, 편지, 기행문, 연설문, 자서전, 자기 소개서 등의 서사는 학습자의 삶과 보다 밀착되어 있는 살아있는 생활 속의 서사들이다. 생활 속의 서사들이 소설교육 속에서는 포섭되지 못하지만 서사교육의 지평에서는 모두 수용 가능해진다. 결국 그림책, 동화, 소설 등을 비롯하여 일기, 편지, 기행문, 연설문, 자기 소개서 등의 생활서사의 적극적인 수용을 통하여 문학교육에서 서사교육으로 지평을 확장할 필요가 있다.

셋째, 교육의 궁극적 목표는 학습 주체의 자기 삶으로 전환이다. 즉 서사를 공부하는 이유 중 하나는 서사 공부를 통하여 자신의 삶을 직접 하나의 서사로 표현할 수 있는 능력의 신장이다. 따라서 학습자가 자기 삶을 서사로 표현하는 것은 주체가 경험하고, 보고, 듣고, 느끼는 것들을 기록하고 말하는 것부터 시작된다. 즉 생활 속에서 자기 삶의 경험을 기록하고 말하는 활동(일기, 편지, 연설문, 자기 소개서, 자서전 등)으로부터 서사교육은 시작되어야 한다. 특히 초등학교의 서사교육은 생활 속의 서사를 중심으로 자신의 경험을 하나의 의미 있는 이야기로 형상화할 수 있으면 된다고 본다.

## 2.2. 생활서사의 개념과 교육적 의의

롤랑 바르트<sup>8)</sup>에 의하면, 서사는 신화, 전설, 민담, 소설 같은 허구적인 이야기부터 역사, 뉴스 기사, 일기, 편지, 일상의 담화에 이르기까지 모두 포함한다. 여기서 주목할 부분은 일상의 삶 속에서 일어나는 사건의 기록, 자기 삶의 경험들, 일상의 대화까지를 모두 서사로 이해하면서 근대적 의미의 서사를 초월한다. 특히 자기 삶의 경험들을 기록한 일기나 자전적 이야기, 경험담, 일상의 담화 등을 서사의 지평으로 확장하고 있다.

일상의 이야기를 서사교육 속으로 수용하게 된다면 이들 서사에 대하여 범박하게나마 의미 규정이 필요하다. 기존의 교육과정 속에서 뉴스 기사, 일기, 자전적 이야기, 경험담, 일상의 담화 등은 서사가 아닌 또 다른 범주로 나누어 이해하고 있다. 다른 한편에서는 경험담 말하기, 겪은 일 쓰기, 자기 표현적 글쓰기, 자전적 이야기 등 비슷한 서사를 두고 사람들마다 이견이 많고 합의가 부족한 부분이 있다.

예를 들어, 신동훈은 설화 밖에 놓인 경험담의 서사성에 주목하고, 이를 서사적 담론 속으로 끌고 들어온다.<sup>9)</sup> 그는 그동안 경험담을 비서사적 담론으로 치부해 온 관점에 대응하여 경험담의 서사적 성격을 조명하고, 서사의 지평을 확장하고 있다. 그리고 경험담은 일상의 삶 속에서 경험한 이야기를 표현한 것으로 일기나 자전적 서사와 같은 층위의 서사로 이해한다.

김정란은 ‘중학생의 경험 말하기 교육 방안 연구’에서 경험 말하기가 단순한 화젯거리 또는 의사소통을 위한 담화를 넘어서서 이야기라는 서사적 담화로 이해한다.<sup>10)</sup> 그는 화법 연구자의 관점에서 일상의 경험을 서사의 지평으로 확장하고 있다. 특히 성장기 학생에게 있어서 일상의 경험을 구성하는 일이 자신의 삶을 형성하고, 자아의 성장을 이끈다는 점에서 서사교육의 지향점과 맥락을 같이 한다.

8) Roland Barthes, "Introduction to the Structural Analysis of the Narrative," in Susan Sontag (ed.), *A Barthes Reader*, New York: Hill and Wang, 1983. p. 251.

9) 신동훈, 경험담의 문학적 성격에 대한 고찰, 『구비문학연구』 제4집, 1995.

10) 김정란, 중학생의 경험 말하기 교육 방안 연구, 경남대학사학위논문, 2014.

박용익은 일상적 체험의 이야기를 생활서사로 규정한다.<sup>11)</sup> 그가 말하는 생활서사는 통상적으로 ‘자전적(autobiographical) 또는 전기적(biographical) 이야기’로 자신의 삶 전체 또는 자신의 삶 속에서 중요한 의미를 지닌 사건에 관해 쓴 이야기다. 그의 논의에서 주목할 점은 일상의 삶에서 경험하는 자신의 이야기를 생활서사로 규정하고 있다는 점이다. 즉 일상의 삶에서 자기 경험을 표현한 일기, 편지, 자서전, 회고록, 기행문, 자전적 수필 등의 장르가 모두 생활서사에 포함된다.

이상의 논의를 토대로 보면, 일상의 삶 속에서 경험하는 일들이 하나의 서사를 이룬다는 점에서 많은 연구자들이 일상의 이야기를 서사의 지평으로 확장시키고 있다. 이때 일기, 편지, 기행문, 자서전과 같은 장르들이 모두 생활서사에 속한다. 또한 다만 하나의 장르는 아니지만 비슷한 형태의 서사인 경험담, 경험 말하기, 자기 표현적 글쓰기 등도 일상의 삶 속에서 자신이 경험한 일을 표현하는 서사로 생활서사라고 말할 수 있다. 따라서 장르와 비장르 모두를 초월하여 생활 속에서 경험한 일을 표현하거나 자기 삶을 표현한 텍스트를 묶어서 ‘생활서사’로 상정하고 논의를 전개하고자 한다.

한편 생활서사는 자신의 경험을 서사로 재구성하고, 그 과정에서 자신을 성찰하고, 보다 의미 있는 삶을 살아가도록 한다. 이러한 측면에서 생활서사는 교육적 가치가 있으며, 다음과 같은 의의가 있다.

첫째, 생활서사는 일상의 삶에서 경험하거나 실제로 겪은 일을 표현한다. 생활서사는 허구 서사와 달리 ‘경험적 사실에의 충실성을 전제’<sup>12)</sup>로 서사를 구성한다. 사실적 경험을 기초로 하기 때문에 서사를 생산하거나 서사를 수용하는 사람 모두에게 현실 인식과 감응력의 무게는 무엇보다 크게 다가온다.

둘째, 자신의 경험적 사실을 서사화하는 과정은 서사적 사고력과 상상력을 기반으로 재구성하는 과정을 거친다. 자기 경험을 서사화할 때, 경험은 이미 과거 속의 지나간 일이다. 지나간 일을 재현하는 것은 무작위로 흩어져 있는 과거의 경험들 중에서 서사 주체가 인상적이었거나 의미 있다고 생각되는 일들을 선택하고 구성 하는 일이다. 이후 이야기를 구성하는 과정은 있었던 일의 나열이 아니라 서사 주체의 사고력과 상상력이 함께 작동하면서 재구성하는 과정을 통해서 이루어진다.

셋째, 생활서사는 자신이 겪은 일을 이야기하기 때문에 지극히 주관적 감정이나 가치관이 짙게 반영되고, 주체의 삶이 가장 생생하게 담겨 있는 살아있는 텍스트이다. 동시에 학생들이 쓴 글은 서사성이 완벽하게 갖춰진 글은 아니지만 서사성이 갖추어지는 과정이 잘 보여진다. 즉 생활서사는 학습 주체의 삶과 밀착된 텍스트로 서사를 생산하는 과정이 잘 보여지고, 수용하는 사람들의 깊은 공감을 얻게 된다.

넷째, 생활서사는 일상의 경험을 서사적 질서로 재구성하면서 자기를 더 깊이 이해하고, 보다 가치 있는 삶을 살아가게 하는 원동력을 제공한다. 즉 자기 경험의 서사화를 통해서 주체의 자아 형성을 도모할 수 있다.

### 3. 생활서사의 분석 기준과 표현 양상

이 장에서는 생활서사 중에서 학생들의 일기를 중심으로 논의를 전개한다. 우선 기존의 서사적 논의를 바탕으로 생활서사를 분석할 수 있는 기준을 마련할 것이다. 마련한 서사적 분석 기준을 가지고 초등학교 3학년 학생들의 일기를 분석하여 그 표현 양상을 살펴보고자 한다.

#### 3.1. 연구 방법

##### 3.1.1. 연구 대상

연구 대상은 전라남도 나주시의 A초등학교 3학년 학생 20명이 쓴 일기를 자료로 사용하였다. 또 초등학교 3학년 학생 20명이 쓴 일기 자료는 노트로 20권(1인당 각 1권 10편 이상) 200편의 데이터를 확보하였다. 각 학생의 일기 자료는 대략 1개월에서 3개월 정도의 내용을 모았다.

11) 박용익, 이야기란 무엇인가, 『텍스트언어학』 20호, 2006.

12) 신동훈, 앞의 글, 159쪽.

일기 자료를 수집함에 있어서 학생들이 2-3줄 정도로 성의 없이 쓴 글들은 텍스트로 적합하지 않아서 연구 대상에서 미리 제외하였다.

본 연구의 주 연구 대상이 3학년 학생들의 일기이기는 하나 3학년의 수준과 비교하는 텍스트로는 1-6학년 학생의 텍스트(일기)도 함께 사용할 계획이다.

### 3.1.2. 연구 방법

본 연구는 교육 현장의 초등학생이 쓴 실제 텍스트(일기)를 자료로 사용하여 질적인 분석을 시도한다. 일기를 분석하는 방법은 구조주의 서사학과 서사 해석학의 서사 이론을 기반으로 하여 서사 분석 기준을 마련하고, 그 분석 틀을 이용하여 학생들의 일기를 살펴보려고 한다.

본 연구를 진행함에 있어서 다음과 같은 한계를 안고 있다는 점은 이해해 주었으면 한다. 첫째 서사 텍스트에 대한 질적 분석이 양적 접근처럼 그 결과가 계량적으로 확연하게 드러나지는 않는다. 다만 그 표현 양상들을 접근하는 데 의의를 둔다. 둘째 학생들이 쓴 글은 서사성이 완벽하게 갖춰진 글은 아니다. 이 때문에 학생간의 일기 수준 차이가 심하고, 동일한 학생일지라도 매일 매일이 똑같은 서사의 질을 유지하지 못한다는 한계를 안고 있다. 다만 한 학생의 1개월 이상의 자료를 통하여 그 학생이 지닌 서사적 특징을 중심으로 자료를 분석하려고 한다. 그리하여 현재 초등학교 3학년 학생들의 자기 경험을 서사로 표현하는 양상을 살펴보는 데 의의가 있다.

## 3.2. 분석 기준

서사학에서는 하나의 서사 구성물에 대해서 서사(narrative)를 단일한 층위로 보지 않는다. 페트릭 오닐에 의하면, 서사를 스토리(story)와 담화(discourse)의 2층위로 보는 견해와 스토리, 텍스트(text), 서술(narration)의 3층위로 보는 견해로 나누어진다.<sup>13)</sup> 서사학의 이론은 서사교육에서 다음과 같이 수용되고 있다.

임경순은 초·중등학생의 서사 표현력 발달 특성을 내용, 담론, 소통의 3가지 측면에서 밝히고 있다.<sup>14)</sup> 그는 서사교육이 단순히 텍스트에 대한 이해뿐만 아니라 언어 능력과 사회·문화적 소통 능력까지 고려되어야 함을 보여준다. 그러나 많은 영역을 서사교육에서 수용하려다 보니, 각 층위가 명확하게 구분되지 않고, 초등학교 3학년 학생의 생활 서사를 분석하는 기준으로는 적절하지 않은 요소들이 많다.

| 내용 차원   | 담론 차원  |   | 소통 차원   |
|---|--------|---|---|
| -제목은 적절한가?<br>-주제는 잘 드러나는가?<br>-내용은 개인적인가, 사회적인가?<br>-내용의 통일성이 잘 유지되고 있는가?<br>-내용이 독창적인가? | 이야기 구조 | -처음, 중간, 끝이 출현하는가?<br>-주요 사건이 잘 나타나는가?<br>-사건들이 잘 연결되고 조직되었는가?<br>-단일 사건인가, 복합적 사건의 전개인가? | -이야기 속 독자가 명시적인가, 암시적인가?<br>-화자는 독자와 소통을 지향하는가?<br>-독자에게 주는 미적 감동은 어느 정도인가? |
|   | 초점화    | -동종 이야기 또는 이종 이야기인가?<br>-전지적 또는 관찰적인가?<br>-초점화에 일관성                                       |   |
|   | 시간     | -이야기 순서와 담론의 순서 일치하는가?  |   |
|   | 언어     | -단어 수, 문장 수, 단문과 복문<br>-사건이 구체적이고 생생하게 표현되었나?   |   |

최인자는 Labov와 Reinhart(1989)의 논의<sup>15)</sup>를 비판적으로 검토하여 서사 표현의 과정을 서사적 층위, 평가적 층위, 소통적 층위로 나누고, 각 층위의 구체적 서사 표현력 발달 요소를 상당히 구체적으로 설

13) 페트릭 오닐, 『담화의 허구』, 예림 기획, 2004, 34-37쪽 참조.

14) 임경순, 한국 초중등 학생의 서사 표현력 발달 연구, 『작문연구』 제10집, 2010.

15) Reinhart는 서사적 층위, 평가적 층위, 설명적 층위로 세분화하고 있다.



정하였다.<sup>16)</sup> 그러나 그의 논의 역시 서사적 요소를 중심으로 층위를 구분하고, 각 층위 내에서 언어적 특징을 함께 다룸으로서 각 층위가 혼란스럽고, 허구서사 중심의 분석 기준이 많아서 생활서사의 분석 기준으로는 적절하지 못한 요소들이 많다.

| 서사적 층위  | 평가적 층위  | 소통적 층위(최인자 변형)  |
|---|---|---|
| -사건성 이해: 중심 사건과 행위 파악, 에피소드별 사건 정리<br>-연속성 이해: 사건의 앞뒤 구분, 사건의 연속적 배열<br>-언어적 특징 | -통일성: 사건의 단순 나열에서 인과성을 인식하고 부분 에피소드를 연결하여 전체 서사를 통일되게 제시하는가<br>-복합성: 중심사건과 종속사건, 복수 시각, 사건의 다양한 변인 해석<br>-플롯과 의미 패턴 | -구체성: 시공간과 연관지어사건의 구체적 정보 제공, 인물의 성격과 형상을 구체화<br>-미적감동: 허구적 인물과 글쓰는 사람 분별 여부, 독자 흥미 끄는 수사적 장치 활용 여부<br>-언어적 특징: 비유 등 감각적 표현 |

김상옥은 Labov(1972), Mckeough(1997), Shiro(2003) 등의 논의를 비판적으로 검토한 뒤 서사 표현력의 발달 지표로, “①사용된 절의 수 ②사용된 어휘 유형과 빈도(어휘 수) ③묘사문에 포함된 절의 수 ④서사의 통사적 구성의 수준 ⑤접속어구의 유형과 빈도 ⑥평가적 언어의 수”를 제시 한다<sup>17)</sup>. 그의 논의는 초등학생들의 발달 단계를 고려하고, 이야기를 양적, 질적 측면의 총체적으로 평가하고자 했다는 점에서 의의가 있다. 그러나 서사 표현력의 발달 지표가 언어 기능적 요소들이 주를 이루고, 양적 분석에 치우친 면이 있다.

이상의 논의를 바탕으로 초등학생의 수준에 맞게끔 기본적인 서사 요소를 중심으로 분석 기준을 다음과 같이 재구성 하였다. 첫째 서사의 층위가 혼란스럽지 않게 서사의 층위를 스토리와 담론의 차원으로 간결하게 나누고, 각 층위에 해당하는 서사의 기본 요소를 중심으로 구성하였다. 둘째 서사 이론과 교육 과정을 바탕으로 초등학생에게 가장 필요한 서사의 하위 요소 2개 또는 3개를 찾아서 서사 분석의 기준으로 삼았다.

| 서사 층위 | 서사 요소     | 서사 구성의 하위 요소(서사 분석 기준)   | 비고<br>(교육과정 성취기준)  |
|-------|-----------|--|--|
| 스토리   | 사건        | ①행위(사건)가 발견되고 있는가?<br>②사건의 순서(시간, 인과)가 잘 구성되었는가?<br>③중심 사건과 부차 사건의 조화? | 1-2문③이야기 처-중-끝<br>1-2들④일이 일어난 차례<br>3-4문④인물, 사건, 배경 알기<br>3-4문⑤사건의 허구성 |
|       | 인물        | ①인물이 제시 되었는가?<br>②인물 간의 관계가 드러나는가?                                     | 3-4문④인물, 사건, 배경 알기<br>5-6문④인물, 사건, 배경 관계                               |
|       | 배경        | ①사건이 언제, 어디서 일어났는가?<br>②사건이 시간, 공간에 따라 어떻게 변화되고 있는가?<br>(배경의 변화 유무)    | 3-4문④인물, 사건, 배경 알기<br>5-6문④인물, 사건, 배경 관계                               |
| 담론    | 행위에 대한 반응 | ①사건에 대한 주관적 반응으로서 생각, 감정의 유무?<br>(주관적 감정과 객관적 관찰자의 거리 조절)              | 1-2문④인물의 마음 생각하기<br>3-4문②재미, 감동적인 부분<br>3-4문⑥느낀 점 표현하기                 |
|       | 행위에 대한 판단 | ②사건에 대한 판단으로서 생각, 감정의 유무?<br>이 둘은 거의 동시에 이루어지므로 함께 볼 것.                | 5-6문⑤인물의 생각과 행동을 나와 견주어 이해, 평가<br>5-6문⑦삶의 관점(태도)                       |

### 3.3. 분석 결과

부르너(Bruner)는 사고를 논리-과학적 사고와 서사적 사고로 나눈다.<sup>18)</sup> 이때 서사적 사고에서 서사

16) 최인자, 서사표현 능력 발달의 성별 패턴 비교 연구, 『국어교육』 115, 2004.

17) 김상옥, 문학교육 연구방법론의 확장 그 실제-서사 텍스트 표현 능력을 중심으로-, 『문학교육학』 제21호, 2004.

는 두 가지 조망을 가진다. 하나는 행위에 대한 조망이고, 다른 하나는 의식에 대한 조망이다. 행위에 대한 조망은 현실 세계에서 발생하는 상태, 행위, 사건 등에 관련된 것으로 서사의 구조에 해당하는 요소들이다. 의식에 대한 조망은 상태, 행위, 사건에 관한 해석을 담고 있는 것이다. 이처럼 하나의 서사물에는 행위나 의식과 같은 서사적 사고가 깊이 작용한다. 이 두 층위를 중심으로 초등학교 3학년 학생들의 일기 200편을 분석하였다. 그 결과는 다음과 같은 특징들이 나타났다.

### 3.3.1. 스토리 층위

첫째, 하나의 서사물을 이루기 위한 가장 핵심은 행위(사건)의 발견이다. 즉 서사를 구성하는 핵사건 또는 중심 사건이 있느냐 여부가 가장 중요한 요소이다. 20명의 학생 대부분의 텍스트(일기)에 핵사건이 발견되고 있다.<sup>19)</sup> 그리고 3학년 학생의 특징 중 하나는 ‘하나의 핵사건’에 집중되는 경향이 많았다. 또한 사건을 정리하는 과정에서 ‘처음-중간-끝’이 잘 드러나게 구성할 수 있는 학생은 13명이고, 나머지 7명(35%)은 사건의 구성 과정이 미흡한 상태에서 글쓰기가 끝나는 경우가 많았다. 이때도 사건의 순서는 겪은 일의 순서 또는 시간의 순서대로 표현하는 경우가 대부분이고, 논리적인(인과 관계) 순서에 의한 구성은 거의 찾아 볼 수 없다. 교육과정의 성취 기준과 관련지어 보면, 35%의 학생들은 1-2학년 단계에서 배운 ‘처음, 중간, 끝’ 또는 ‘일이 일어난 차례대로’ 구조화하는 방법마저 완벽하게 해 내지 못하고 있음이다.

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p>① 난타<br/>2013.4.8.월</p> <p>난타를 했다. 난타 음이 덩덩쿵다쿵 쿵다쿵다 쿵다 쿵이라고 선생님께서 그러셨다. 오늘은 기차 장단과 보름달을 배웠다. 나는 기차 장단이 어렵다. 또 말굽 장단도 있어 재미있다. 벌써 1장을 다 배웠다. 금요일에는 2장을 배운다. 2장은 좀 어려울 것 같은 생각이 든다. 잘 몰라도 하는 척이라도 해야 겠다.</p> <p>조은채(3년)</p> | <p>② 3학년 2반 친구들과 선생님과 만남<br/>2013.3.4.월</p> <p>날씨 : 낮에 따뜻해서 봄이 온 것 같다</p> <p>아침에 와서 보니까 나는 3학년 2반이 되었다. 민경이, 한정서 나하늘 등등 2학년 때 같은 반 된 친구들도 있었고, 옛날 1학년 때 친구였던 윤상이, 승태도 있었다. 그리고 친한 친구 이선우까지 모두 29명이다.</p> <p>우리3학년 2반의 담임선생님은 한혜란 선생님이다.</p> <p>친구들과 선생님한테 나를 소개하는 시간과 앞으로 지켜야 할 약속 등을 말하는 시간이 있었다. 적응한 친구들, 적응 못한 친구들도 있지만 친구들과 친하게 지낼 것이고, 3학년 땀 더 열심히 할 것이다.</p> <p>손장곤(3년)</p> | <p>③ 태권도<br/>2013.7.12.금</p> <p>오늘 태권도에서 노는 날이여서 카드게임도 하면서 재미있게 놀았다. 난 멍이 든 게 아파 잘 잤아있지 못했다.</p> <p>김봉주(3년)</p> |
|--|---|---|

①, ②의 예는 ③에 비하여 서사가 상당히 잘 구조화되고 있다. ①은 난타 수업의 핵심인 장단을 배우는 과정이 매우 실감나게 잘 표현되고 일어난 일의 순서대로 정리되었고, 미래의 삶에 대한 화자의 태도를 통해서 이야기가 확장될 여지를 열어두고 있다. 반면에 ③은 태권도 도장에서 카드 게임을 했던 행위 하나만 드러날 뿐 누구랑 했고, 게임 중에 어떤 일이 있었는지, 그때의 심경은 어떠한지에 대한 구체적인 내용들이 빠지면서 빈약한 사건, 사건의 순서가 구성되지 않은 것이다.

둘째, 사건을 이끌어 가는 건 바로 인물이다. 중심인물인 나, 나를 둘러싼 다양한 인물들이 등장하고,

18) J. Bruner, Actual Minds, Possible Worlds, Harvard University Press, 1986.  
 19) 거의 100%에 가까운 결과가 나타나는 이유는 다음 조건 때문이다. 일기 자료를 수집함에 있어서 학생들이 2-3줄 정도로 정의 없이 쓴 글들은 텍스트로 적합하지 않아 연구 대상에서 미리 제외하였기 때문이다. 후속 연구에서는 정의 없는 글도 수용하여 연구해 보려고 한다.

나와 다른 인물과의 관계를 통해서 사건은 확장되어 나간다. 그런데 3학년 학생들의 일기를 통해서 보면, 약 80%(16명 이상)의 학생들이 주로 '나'만 등장시키고, 나와 함께 하는 인물 또는 사건에 참여하는 인물에 대해서는 이름 정도 표현할 뿐이다. 이야기 속에 등장하는 인물이 누구인지, 몇 명의 인물이 있는지, 어떤 특징을 가졌는지, 타인이 나와는 어떤 관계인지에 대한 구체적인 정보를 표현하지 못한다. ④는 보건실에 가서, 보건 선생님 또는 의사 선생님이 있었을 것인데 구체적인 인물이 등장하지 않는다. ⑤, ⑥도 사건이 이루어지기 위한 구체적인 인물이 오직 나 하나만 등장하고 있다. ⑥의 경우는 어느 병원인지, 남자인지, 여자인지, 의사 선생님이 어떤 말을 해 주었는지, 선생님의 모습이 어떤지 등 할 이야기가 많은데 인물에 대한 모든 것이 생략되고 말았다. 교육과정의 성취 기준으로 보아도 3-4단계에서는 인물이나 배경에 대한 이해가 상당히 중요시 된다. 특히 인물의 모습, 인물의 말과 행동 등 인물의 형상화가 상당히 중요한 서사 요소로 공부하게 된다. 이러한 공부가 일기 속에서 활용될 수 있어야 할 것이다.

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>④ 시력 검사<br/>2013.5.21.화</p> <p>오늘 학교에서 1교시에 시력 검사를 했다. 내 차례가 되자 검사를 시작 했다.</p> <p>난 깜짝 놀랐다. 왼쪽이 0.6, 오른쪽이 0.5여서 짜증났다.</p> <p>안경은 쓰기 싫고 눈은 나빠서 고민이다. 빨리 눈 시력이 올라갔으면 좋겠다.</p> <p>장수빈(3년)</p> | <p>⑤ 컴퓨터<br/>2013.3.3.화</p> <p>오늘 학교에서 컴퓨터 교실에 갔다. 타자를 쳤다. 컴퓨터에 대해서 공부를 열심히 했다. 컴퓨터에 대해서 조금씩 알고 있으니 더 재미있고, 신기하다.</p> <p>황희은(3년)</p> | <p>⑥ 병원에 갔다<br/>2013.3.3.화</p> <p>오늘 머리가 아파서 병원에 갔다. 내가 첫 번째로 왔다. 침대 위로 올라갔다. 의사 선생님이 배를 주물러 주셔다. 이제 머리가 하나도 안 아팠다. 머리가 안 아파서 다행이다.</p> <p>김채연(3년)</p> |
|---|--|--|

셋째, 시간, 공간과 같은 배경은 사건을 깊이 있게 이해하는 데 있어서 상당히 중요한 요소이다. 사건은 항상 언제, 어디서 일어났고, 시간과 공간이 변해감에 따라서 사건이 변해 가기 때문이다. 따라서 사건을 보다 정확하게 이해하기 위해서는 배경의 유무, 배경과 사건의 관계를 자세히 기록할 수 있어야 한다. 그러나 일상의 경험에서 거의 대부분(약 90%)의 학생들은 시간이나 공간을 쉽게 생략해 버린다.

|  |  |
|--|--|
| <p>⑦ 학예회<br/>2013.11.15.금 맑음</p> <p>학예회를 했다. 심장이 쿵다쿵다, 두근두근 정말 긴장되었다. <u>우리 차례는 9번째다. 한껏 재미있게 보다가 급식실에서 대기하였다. 8번째 1학년 스포츠댄스가 끝나고 우리 차례가 되었다. 너무 긴장되어 안무까지 까먹을 정도였다. 하지만 멋있게 무대를 마쳤다.</u></p> <p>손명선(3년)</p> | <p>⑧ 학예회<br/>2012.11.21. 수요일<br/>날씨 : 생각보다 아침, 점심이 많이 추웠고, 저녁은 덜 추웠다.</p> <p>드디어 우리가 꾸준히 노력하고 연습한 것을 보여주는 날!! 바로 학예회가 정확히 <u>아침 9시에 열렸다. 많은 학부모들이 오시고, 북적거렸다. 그래서 었을까? 우리는 좀 더 긴장을 했지만 기대도 했다.</u></p> <p>그런데 학예회 순서가 바뀌면서 일찍 있었던 <u>우리 차례가 20번째로 바뀌고 말았다. 우리는 탈춤을 우리 차례가 올 때까지 연습했다. 그리고 우리 차례가 되었다. 우리들은 사물놀이 의상으로 갈아입고, 강당 뒤쪽에 대기하고 있었다. 엄마께서는 소리까지 지르며 완전 응원을 해주셨다. 그 덕분일까? 안무도 틀리지 않았고, 힘들지도 않았다. 그렇게 학예회는 끝이 났다.</u></p> <p>솔직히 우리 반이 못한 줄 알았는데 의외로 <u>관객들이 좋아했고, 응원해 주신 엄마께 너무나도 고맙고, 해주신 모든 학부모님들께도 고맙다. 이로써 나주중앙초등학교 학예회는 성공적으로 마쳤다.</u></p> <p>임소정(5년)</p> |
|--|--|

⑦의 글은 내가 겪은 핵사건도 있고, 사건의 순서도 드러나고, 화자의 심리적인 상태도 잘 표현되고 있다. 하지만 하나의 핵사건에 집중되어 있어서 서사가 확장하지 못한다. 또 나를 둘러싼 다양한 인물(타인)에 대한 인식이 부족하면서 서사의 구체적 내용이 빈약해지고 말았다. 반면에 ⑧의 5학년 학생이 쓴 글을 보면, 핵사건이 있고, 핵사건을 중심으로 행위가 일어나기 이전과 이후의 모습이 잘 표현되어 있다. 또 사건의 순서가 상당히 잘 구조화되고, 다양한 인물에 대한 인식이 아주 자세하게 표현되면서 서사가 확장되고 있다. 그러나 ⑧의 글이 읽는 이에게 감동이나 재미를 주지는 못한다. ⑧처럼 핵사건과 사건의 순서가 잘 구성되어 있다고 해서 잘 구성된 서사물이라고 할 수는 없다. ⑧의 글에는 대화, 감정, 느낌의 표현 등이 모두 빠지고, 객관적 거리가 유지되면서 언어가 개념화되고 있다. 이처럼 정서적 공감 없이 핵사건을 중심으로 시간 순서나 논리적 구조가 분명하게 드러난 글을 좋은 서사라고 보기는 힘들다. 서사가 인간이 살아가는 삶의 양상을 온전하게 보여주기 위해서는 핵사건을 중심으로 하는 논리적 구조 못지않게 서술자의 정서적인 느낌과 판단, 공감, 삶의 자세 등이 드러나야 한다.

### 3.3.2. 서술 층위

서술은 행위에 대한 서술자의 반응 또는 판단 등을 나타낸 것으로 하나의 서사물을 구성하는 또 다른 축을 이룬다. 즉 서술은 사건에 대한 화자의 행동, 심리(생각이나 느낌) 등을 표현한 것으로 화자의 삶의 태도, 가치관 형성, 자아 성장에 커다란 영향을 미친다. 반대로 화자의 삶의 자세, 가치관, 자존감, 긍정적 사고 등이 높으면 서술 표현 능력도 상당히 구체화되고, 재미와 감동이 있는 서사물을 구성한다. 학생들의 일기를 보면, 자신의 생각과 느낌을 잘 표현하지 못한다. 또 약 35%(7명)의 학생은 “있었던 일의 기록 후에 느낌, 다짐, 반성 등을 표현하는 서사 구조”를 이룬다. 즉 스토리와 서사를 분리하여 경험을 서사화한다. 그러나 스토리와 서술은 논리적인 분리일 뿐 둘을 항상 함께 나타낸다. 제랄드 프랭스도 행위에 대한 화자의 침입이 자주 일어날수록 서사의 완성도는 높아진다고 보았다.

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p>① 지리산<br/>2013.8.15. 목요일</p> <p>지리산 계곡에 갔다. 튜브를 불고 점심을 먹은 다음에 놀았다. 그리고 라면도 끓여서 먹었다. 6시에 왔다.<br/><u>재미있었다.</u></p> <p>나지원(3년)</p> | <p>② 콧물<br/>2013.4.13. 토요일<br/>날씨 : 바람이 많이 분다</p> <p>아침에 일어나니 콧물이 주루르 계속 나온다. 코를 풀어도 <u>소용 없고</u> ㅠ, 훌쩍 인게 속 들이마신다. 감기에 걸린 것 같은데... <u>으으으</u> 콧물이... <u>이거 어떻게 하지?</u><br/><u>좀 잡아보자.</u> 내일까지만</p> <p>진아영(3년)</p> | <p>③ 아프신 엄마<br/>2012. 5. 3. 목요일<br/>날씨 : 약간 더우면서, 저녁에만 바람이 살짝 불어서 다행이었다.</p> <p>항상 아침마다 들려오는 <u>“소정아, 잘 잤어?”</u> 라는 소리. 하지만 <u>오늘은 그 목소리가 들리지 않는다.</u> <u>왜일까?</u> 나는 엄마 방을 들여다 보았다. 엄마는 <u>빨개진 얼굴로 끙끙 앓고</u> 계셨다. 내 예상은 이마가 뜨거울 것 같았다. 내 예상이 맞았다. 그러나 그저 학교에 갈뿐.</p> <p>학교가 끝나고 승희가 왔을 때에는 아침보다 더 심해져 있었다. 엄마는 약을 먹고 주무신 것을 계속 반복하였다. <u>나는, 마음이 너무 무섭고, 혼란스러웠다.</u> 저러다가 입원하는 것은 아닌지. <u>이럴 땐 어떻게 해야 할지... 눈물이 울컥 쏟아지려고 했다.</u> 하지만 나는 지금 해 줄 수 있는 일이 심부름 밖에 없다.</p> <p>엄마가 아프신데 고작 심부름 하나만 하고 있는 내가 조금 부끄럽다. 내일이라도, 꼭 낫으시면 100% 좋겠다. <u>엄마 사랑해요.</u></p> <p>임소정(5년)</p> |
|---|---|--|

①의 글은 경험을 서사화 할 때 학생들이 자주 범하는 일로 “있었던 일+느낌/반성/다짐”의 서사 구조로 글을 쓴다. ②는 ‘콧물’이라는 행위를 발견하고, 콧물이 나오는 과정에 수시로 화자의 침입이 이루어지면서 아주 짧지만 재미있는 이야기를 만들어 냈다. 또 이야기 속에는 화자의 삶에 대한 긍정적인 자

세가 나타난다. 반면에 ③의 글은 5학년 학생이 쓴 글로 대화, 생각, 심리적 상태의 변화, 상태의 묘사 등 좀 더 세련되게 서술을 표현하고 서사의 확장을 이루고 있다. 이 글은 '아픈 엄마의 모습'을 통해서 하나의 이야기가 구성되고 있다. 행위의 발견 이야기의 흐름이 상당히 잘 구성되었다. 특히 아픈 엄마의 모습에 대한 꾸준한 관찰(묘사), 대화, 나의 감정 이입, 엄마의 마음 생각하기, 엄마를 통한 자기 삶의 평가 등이 꾸준히 일어나면서 서사의 감동을 이끌고, 자연스럽게 서사의 확장 한다. 다만 엄마를 둘러싼 인물이 나 하나로 한정되고, 나의 감정이 나열되면서 서사가 단조로워진 점은 아쉽다. 가족 중에서 동생, 아빠 등이 함께 나타나면 좀 더 재미있고 공감할 수 있는 서사가 될 수 있다.

## 4. 결론

서사교육은 문학 텍스트를 이해하는 교육에 그치지 않고, 학습자가 겪고 있는 자기 삶에 대하여 이해하는 교육으로 나아가는 것이다. 자기 삶에 대한 이해는 매 순간 경험하는 일상의 삶을 소중하게 인식하고, 하나의 이야기로 형상화할 수 있을 때 가능해진다. 그 대표적인 방법이 일기 쓰기이며, 일기는 서사교육의 총체적인 모습이라 해도 과언이 아닐 것이다. 이러한 이유로 학생들의 일기 쓰기에 관심을 갖게 되었다. 특히 글쓰기에 있어서 3학년은 매우 중요한 시기이다. 그리하여 초등학교 3학년 학생의 일기 쓰기 양상을 살펴보고, 이를 통해서 서사교육의 새로운 방향을 모색하려고 했다. 그러나 연구가 생각보다 쉽지는 않은 작업이었다. 다만 몇몇 학생들의 질적 연구가 일반화될 수는 없지만 일기 쓰기를 할 때, 학생들이 힘들어하는 지점이 어디인지를 가늠할 수 있는 계기가 되었으면 한다. 본 연구의 부족한 부분은 후속 연구로 진행하고자 한다.

## 참고 문헌

- 김근호, 서사 표현으로서 자기소개서 쓰기의 본질, 『작문연구』, 제10권, 2010.
- \_\_\_\_\_, 서사 수필 창작 교육, 『근대, 삶 그리고 서사교육』, 한국문화사, 2013.
- 김윤정, 설득 커뮤니케이션 전략을 활용한 자기소개서 쓰기 교수-학습 모형의 개발과 적용, 『국어교육학연구』 제49집, 2014.
- 김정란, 중학생의 경험 말하기 교육 방안 연구, 경남대학사학위논문, 2014.
- 김종률, 자기소개서 쓰기교육의 활동 방향 연구, 『국어교육학연구』 제44집, 2012.
- 박기범, 소설과 영화를 통한 서사교육 내용 연구, 한국교원대학사학위논문, 2007.
- 박용익, 이야기란 무엇인가, 『텍스트언어학』 제20호, 2006.
- 배소영, 한국 아동의 언어발달, 『대한음성언어의학회지』 제7권, 1996.
- 서종훈, 자기소개서 쓰기에 대한 연구, 『새국어교육』 제80집, 2008.
- 서 혁, 초등학생의 텍스트성 발달에 관한 사례 연구, 『국어교육학연구』 제8집, 1998.
- 우한용, 소설의 서사기능 상실과 회복의 논리, 현대소설연구 제8집, 1998.
- \_\_\_\_\_, 우리 시대, 왜 서사가 문제인가, 『내러티브』 창간호, 개마고원, 2000.
- \_\_\_\_\_, 서사의 위상과 서사교육의 지향, 『서사교육론』, 동아시아, 2001.
- \_\_\_\_\_, 서사능력의 구조와 기능, 그리고 그 교육에 대한 이론적 탐구, 『문학교육학』 제13권, 2004.
- 안정아·남경완, 초등학교 1학년 학생들의 일기 텍스트에 나타난 접속 현상 연구, 『우리어문연구』 제41권, 2011.
- 안정아·남경완, 초등학교 1학년 학생들의 일기 텍스트에 나타난 양태 표현 연구, 『한국어 의미학』 제39권, 2012.
- 안정아, 초등학교 1학년 학생들의 텍스트 구성 능력 연구, 『배달말』 제53권, 2013.
- 임준성, 경험의 서사화 방법과 그 문학교육적 의의 연구, 서울대학사학위논문, 2003.
- \_\_\_\_\_, 서사텍스트 표현력 발달 연구, 『문학교육학』 제24집, 2007.
- \_\_\_\_\_, 한국 초중등 학생의 서사 표현력 발달 연구, 『작문연구』 제10집, 2010.
- 장유정, 경험의 서사화와 자전적 글쓰기 교육 연구, 전남대학사학위논문, 2013.
- 전한성, 경험 서사 창작 교육 연구-자전적 서사 쓰기를 중심으로-, 동국대학사학위논문, 2013.
- 최경숙, 『아동발달심리학』, 교문사, 2006.
- 최인자, 정체성 구성 활동으로서의 자전적 서사 쓰기, 『현대소설연구』 11집, 1999.
- \_\_\_\_\_, 서사교육의 교수-학습 방법, 『서사교육론』, 동아시아, 2001.
- \_\_\_\_\_, 서사표현 능력 발달의 성별 패턴 비교 연구, 『국어교육』 제115집, 2004.
- 신동훈, 경험담의 문학적 성격에 대한 고찰, 『구비문학연구』 제4집, 1995.
- 한명숙, 『이야기 문학교육론』, 박이정, 2007.
- 한현숙, 자기소개서 표현 양상 연구, 『새국어교육』 제85집, 2010.
- 제랄드 프랭스, 최상규 역, 『서사학이란 무엇인가-서사물의 형식과 기능-』, 예림기획, 1999.
- 최상규 역, 『소설의 시학』, 문학과 지성사, 1986.
- 패트릭 오닐, 『담화의 허구』, 예림기획, 2004.
- T. Todorov, 신동욱 옮김, 『산문의 시학』, 문예출판사, 1995.
- H. Porter Abbott, *The Cambridge Introduction to Narrative*, Cambridge University Press, 2007.
- J. Bruner, *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, 1986.
- Roland Barthes, "Introduction to the Structural Analysis of the Narrative," in Susan Sontag (ed.), *A Barthes Reader*, New York: Hill and Wang, 1983.

## “초등학교 3학년의 생활서사 표현 양상 연구”에 대한 토론문

김지희(이화여자대학교)

박강부 선생님의 연구에서는 문학교육에서 서사교육의 지평 확장이 필요함을 언급하며, 서사교육 방법의 하나로 일기 쓰기를 제안하고 있습니다. 문학교육이 단순히 문학작품을 해석하는 것에서 그치는 것이 아니라, 문학을 통해 학습자 개개인이 삶을 성찰하는 능력을 키워주는 것으로 나아가야 한다는 발표자의 관점을 지지하며, 그러한 맥락에서 생활서사에 대한 연구는 의의가 있다고 생각합니다. 다만, 토론자로서 논문을 읽으면서 떠오른 궁금한 점 몇 가지에 대한 질문을 드리고자 합니다.

### 1. 서사교육의 현실과 방향 분석 근거 논의

1-1. 발표문에서는 문학교육에서 서사교육으로 지평을 확장해야 한다고 표현하고 있습니다. 서사교육의 중요성과 의의에 대해서는 공감하면서도 문학교육에서 서사교육으로 지평을 넓혀야 한다는 의견에는 의문이 듭니다. 문학교육보다 서사교육이 상위의 개념이라고 할 수 있는 것이지요? 문학과 서사의 층위와 포함 관계를 어떻게 논의하고자 한 것인지 이해에 어려움이 있었습니다. 그리고 이 논의가 신헌재(2003)에서 밝힌 ‘소설교육에서 서사교육으로의 전환’과는 어떠한 차이점이 있는지 궁금합니다.

1-2. 2.1에서 제시한 서사교육의 방향 ‘첫째’에서는 2011 국어과 교육과정의 성취기준 내용을 바탕으로, 문학 영역과 국어활동 영역이 충분히 통합될 여지가 있다고 하였습니다. 그 통합의 연결 고리로 ‘서사’를 제시하였는데, 서사가 두 영역 간의 연결 고리가 된다고 말씀하신 근거가 무엇인지 연구자 선생님의 보충 설명을 듣고 싶습니다.

### 2. 연구 대상 선정 기준 논의

이 연구에서는 초등학교 3학년을 연구 대상으로 하고 있습니다. 그 이유로 초등학교 3학년 시기는 삶의 경험이 확장되고 서사적 사고력이 발달하는 중요한 시기임에도 불구하고, 학생들의 읽기·쓰기 능력이 양적·질적으로 낮아지기 때문이라고 하셨습니다. 그러나 발표자가 근거로 든 윤준채(2009)에서는 쓰기 능력보다는 쓰기 태도의 부적 발달이 3학년에서 두드러진다고 밝히고 있어 발표자의 진술과 상충되는 면이 있는 듯합니다. 일기 쓰는 능력과 일기 쓰는 태도를 직접적으로 연결하여 논의할 수 있는지, 그것이 가능하다면 이에 대한 보충 설명을 부탁드립니다.

### 3. 생활서사 분석의 기준 논의

3-1. 이 연구에서는 선행 연구들에서 제시하고 있는 서사 표현의 분석 기준을 비판적으로 고찰하고, 이를 바탕으로 초등학생의 수준에 맞는 서사 분석 기준을 새롭게 제시하고 있습니다. 그 분석 기준으로 제시하신 하위 요소 중 스토리-사건-③ ‘중심 사건과 부차 사건의 조화’는 구체적으로 어떤 내용을 의미하는지 보충 설명을 부탁드립니다. 3.3.1에서는 핵사건의 유무와 사건의 순서 구성에 대한 분석 외에 중심 사건과 부차 사건에 관련한 분석이 없는 것으로 보입니다.

### 3-2. 일기의 특성에 맞는 분석 기준의 필요성 논의

본고의 분석 결과를 바탕으로 추론해 볼 때, 잘 구성된 일기는 핵사건과 핵사건 이전과 이후의 사건, 인물 표현, 배경, 감동이나 재미 등의 표현, 정서적 공감 등 매우 많은 요건을 갖추어야 하는 것으로 보입니다. 이것이 혹 너무 무리한 요구가 되어 일기 쓰기에 대한 부정적 태도를 갖게 하지는 않을까 생각됩니다. 가령, 이 연구에서는 3학년 학생들의 일기에서 약 80%의 학생들이 주로 ‘나’만 등장시키는 것을 지적하고 있습니다. 스토리 층위의 분석에서 제시한 ‘타인에 대한 구체적 정보’ 요구가 적절한 것인지 의문이 듭니다. 일기의 본질은 개인적 성찰에 있다는 견해에 비추어 보면 사건에 관여된 인물들의 형상화는 일기 쓰기에서는 필수 요소가 아닌 것 같습니다. 일기에서는 오히려 ‘나’의 경험과 정서, 성찰 및

깨달음 등이 더 중요한 부분이라는 생각이 듭니다. 기존의 (비허구)서사 분석에 대한 논의를 바탕으로 분석 기준을 마련함으로써 일기의 특성 및 본질을 설명하는 데에서 오는 어려움이 있는 것으로 보입니다. 일기의 특성에 맞는 분석 기준이 있어야 하는 것이 아닌지 의견을 여쭙고 싶습니다.

3-3. 3.2에서 밝힌 분석의 기준에서는 서사 층위를 ‘스토리’와 ‘담론’으로 나누었습니다. 그런데 분석 결과에서는 3.3.1. 스토리 층위와 3.3.2. 서술 층위로 나누어 제시하고 있습니다. 그렇다면 담론 층위와 서술 층위는 같은 것으로 이해해야 하는 것이지요?

#### 4. 일기 분석을 통해 얻을 수 있는 교육적 시사점

논문에서는 일부 학생들의 일기를 분석한 내용을 제시하고 있습니다. 여러 편의 일기를 분석한 결과를 통해 얻을 수 있었던 교육적 시사점이나 일기 쓰기 교육에 포함되어야 하는 요소, 혹은 교육적 방안에는 어떤 것이 있는지 궁금합니다. 더불어 20명 학생들의 200여편의 일기에 대한 질적 분석의 결과가 몇몇 학생의 선별적인 글로만 나타난 점에서 아쉬움이 남습니다. 학생 1인당 10편 이상의 일기를 분석하여 얻은 개인의 서사적 특징을 볼 수 있었다면 서사 표현 양상을 더 명확히 볼 수 있지 않았을까 합니다.

토론문을 작성하면서 초등 문학교육의 방향과 서사교육의 의미에 대해서 생각해 보고 배우는 기회가 되었습니다. 혹여 무례한 질문이나 발표 내용을 잘못 해석한 부분이 있었다면 연구 내용에 대한 부족한 지식으로 인한 것으로 생각하시어 너그럽게 이해해 주시기 부탁드립니다.



# 퍼블릭 포럼 디베이트의 국어교육적 수용에 대한 비판적 견해

김수란(부산대학교)

## 차례

1. 서론
2. 토론 교육의 당면 문제
3. 퍼블릭 포럼 디베이트의 특징
4. 국어교육적 수용에 대한 재고
5. 결론 및 제언

## 1. 서론

토론 교육의 내용은 국어과 교육과정에서 꾸준히 변화해 왔다. 토론 모형이 처음 교육과정에 등장한 6차 교육과정에서는 ‘2인 토론, 직파 토론, 반대 신문식 토론’(교육부, 1992)이 소개되었으나, 7차 교육과정과 2007 개정교육과정에서는 ‘고전적 토론, 직파식 토론, 반대 신문식 토론’(교육부, 1997;교육과학기술부, 2007), 2009 개정교육과정에서는 ‘표준 토론(고전적 토론, 전통적 토론), 교차 심문 토론(반대 신문식 토론, 상호 질의형 토론), 링컨-더글러스 토론, 의회식 토론, 칼 포퍼 토론, 모의 법정 토론’(교육과학기술부, 2009) 등이 나타난다. 이는 국어교육학에서 박재현(2004, 2011), 김주환(2009, 2012), 한현숙(2011), 이선영(2011) 등 토론 교육에 대한 연구가 늘어나면서 그 내용이 변화해 온 것이기도 하고, 토론 교육에 대한 교육 현장의 요구를 충분히 반영하였기 때문이기도 하다.

최근 교육 현장에서는 ‘퍼블릭 포럼 디베이트’<sup>1)</sup>가 빠른 속도로 확산되고 있다. 퍼블릭 포럼 디베이트를 연구 단계에서 활용 및 언급하고 있는 것으로 교육대학원 석사학위논문 6편(김건희,2013;배현희,2013;정진우,2013;박한배,2014;강민구,2014;김정례,2015)과 문헌정보학과 석사학위논문 1편(박정화,2015)이 있으며, 디베이트를 논문 제목과 연구 방법에 포함하고 있는 것으로 교육대학원 석사학위논문 2편(최정원,2006;김미량,2010;김민우,2013)이 있다. 학술논문 중에서도 디베이트를 제목으로 한 연구가 11편(김광수,1991;서재천,1996;권오현,2004;이두원,2007;이두원,2008a;이두원,2008b;하운수,2011;윤영 외,2012;신은진,2013;김민우 외,2014;이두원,2012) 학술논문 중 내용 중에 디베이트라는 용어를 포함하고 있는 연구가 3편(윤영돈,2013;이두원,2009;김주환,2011) 발표<sup>2)</sup>되었다. 시도교육청 및 지역교육청 단위의 교사 연수에서도 디베이트 및 퍼블릭 포럼 디베이트를 쉽게 찾아볼 수 있다. **(생략)**

그러나 퍼블릭 포럼 디베이트는 국어교육학 영역에서는 아직 정밀하게 다루어지지 않았다. 퍼블릭 포럼 디베이트를 언급하고 있는 연구는 국어교육학 관련 연구는 박재현(2011)이 거의 유일하며, 전술한 교육대학원 석사학위논문에서 국어 교과 관련 논문은 1편(배현희,2013)이다. 특히 퍼블릭 포럼 디베이트를 활용한 7편의 석사학위논문에서 이 모형의 출처로 인용하고 있는 것은 학습방법서로 구분되는 케빈 리(2011)가 유일하다.

국어과 교육과정에서 일컫는 ‘토론’은 합리적 의사결정 및 문제해결을 위한 구조화된 설득 말하기이다.

1) ‘Public Forum Debate’를 상기한 대부분의 석사학위논문에서는 퍼블릭 포럼 디베이트로 영어 발음을 그대로 옮겨 쓰기도 하고, 이를 박재현(2011), 강민구(2014), Alfred(2006)등에서는 ‘공공 포럼 토론’으로 번역해 사용하기도 하나, 아직 표기 및 용어 사용에 대해 합의된 바는 없다. 따라서 본고에서는 본래 명칭이 영문 표기 ‘Public Forum Debate’인 점, Alfred(2006)에서 교실 토론의 형식으로 제안한 ‘공공 포럼(Public Forum)’, ‘공공 토론(Public Debate)’과 무관하다는 점, 학교 현장에서 퍼블릭 포럼 디베이트로 널리 불리고 있는 점, 이 모형을 활용한 대다수의 연구에서 퍼블릭 포럼 디베이트로 표기하고 있다는 점 등을 반영하여 퍼블릭 포럼 디베이트로 표기하고자 한다. 또한 본고에서는 디베이트와 ‘토론’의 개념에 대해 논의하며 현 교육과정에서의 토론을 지칭할 때는 ‘토론’을, 최근 확산되고 있는 아카데미 토론 형식의 찬반토론을 지칭하는 개념으로 널리 쓰이는 디베이트를 지칭할 때는 디베이트로 표기하고자 하며, 토론 용어는 교육용 토론 용어에 대한 줄고(2012)의 정립안을 따르고자 한다.

2) RISS(한국교육학술정보원) 2015년 3월 1일 기준

어떤 구조를 갖추고 있는가에 따라 토론의 양상이 조금씩 달라진다. 따라서 특정 모형을 교육현장에 적용하기에 앞서 이 토론 형식에 대하여 먼저 세밀히 검토할 필요가 있다. 이에 이 연구에서는 퍼블릭 포럼 디베이트의 특징을 비판적 관점에서 면밀히 검토하고 국어교육에서의 수용 가능성을 살펴보고자 한다.

## 2. 토론 교육의 당면 문제

### 2.1. 토론 교육 내용 미비

교육 전반에서 토론 교육에 대한 요구가 높다. 토론지도 관련 민간자격증<sup>3)</sup> 발급 현황에서 토론 교육에 대한 높은 요구를 관찰할 수 있다. 2014년 3월 현재 한국직업능력개발원에 등록된 토론 교육 지도 관련 비공인 민간자격은 ‘토론’ 관련 자격이 47건, ‘디베이트’ 관련 자격이 42건, ‘토론’과 ‘디베이트’ 동시 관련 자격이 3건<sup>4)</sup>이다.

이에 부산광역시교육청에서는 2013학년도에 선택과목으로 ‘재미있는 시사토론’을 신설하고, 수석교사를 중심으로 교사용 및 학생용 수업지원자료 ‘재미있는 시사토론’(부산광역시교육청 학교정책과, 2013)를 개발하여 배포하고 있다. 또한 2014학년도부터 자유학기제 선택프로그램으로 ‘같이하는 가치토론’을 신설하여 학교 수업용 자료 ‘같이하는 가치토론’(부산광역시교육청, 2014)을 개발하여 수업을 돕고 있다. 자유학기제 전면 시행에 앞서 연구학교 선택교과로 ‘재미있는 시사토론’을 개설하는 학교가 해마다 꾸준히 증가하고 있으며, 대부분의 학교에서 전술한 교재를 활용하여 수업을 진행하고 있다. 그러나 해당 교재의 경우 범교과적 성격이 강하고 토론에 대한 지식이 없는 교사도 쉽게 가르칠 수 있도록 하기 위해 토론 관련 지식을 체계적으로 익히도록 하기보다는 이슈가 되는 주제에 관한 실습 중심으로 만들어져 있다. 토론의 기초에 대한 내용은 전체 140쪽 중 4쪽으로 토론의 개념, 목적, 규칙에 대해서만 소략하게 다루어지고 있으며, 교재의 대부분이 찬반토론 실습을 위한 논제 관련 신문기사와 토론 구상지, 토론 기록지, 논술문 작성을 위한 원고지 서식으로 이루어져 있다. 시중에 출판된 도서들 또한 이와 크게 다르지 않다.(생략)

이와 같이 토론 교육에 대한 현장의 요구는 높으나, 학교 내에서는 시도교육청 차원에서 일반화 목적으로 개발한 실습 중심의 교재에 기대어 수업이 진행되고, 학교 밖에서는 비공인 민간자격 시장이 팽창해 있다. 이는 토론 교육과정 또는 체계적 교육 내용이 보급되어 있지 않은 현 상황과 무관하지 않다. 토론 수행에 필요한 논제 정의, 논증 구성, 설득 전략 등 토론 지식을 체계적으로 제시하지 못하고, 결국 지도는 없이 토론 수행만 강조하는 형국이다. 토론 교육이 국어교육의 영역 안에서 방향을 세우지 않으면, 토론 교육의 장이 사교육으로 이양되거나, 학교 밖 비전문가에 의한 일시적인 유행에 휘둘리거나, 토론 교육에 대한 관심을 지속시키지 못하고 잦은 속의 폭풍으로 그치고 말 가능성이 있다.

### 2.2. ‘토론’ 개념의 모호성

#### 2.2.1. 국어과 교육과정에서의 ‘토론’ 개념

일반적으로 토론은 이연택(2003)의 서술과 같이 어떤 문제에 대해 여러 사람이 각각 의견을 말하며 의논하는 대화법의 한 유형으로 인식된다. 하지만 교실에서 일어나는 토론은 교사와 학생이 문제 상황을 설정하고 논의하며 사고력을 증진시키는 교육적 목적이 강하다. 이에 관해 Freeley(2009)에서는 토론을 ‘실용 토론(Applied debate)’과 ‘교육 토론(Academic debate)’으로 나눈다. 전자는 실제 사건에서의 법적 구속력에 대한 결정권을 가진 토론이며, 후자는 결정권 없이 교육적 관심에 의해서 행해지는 토론이다.

3) 한국직업능력개발원에 민간자격 등록 신청서와 사업실적 관련서류, 해당 민간자격의 현장 활용 정도를 입증할 수 있는 근거자료를 제출하면 민간자격 등록이 가능하다. 2015년 3월 8일 현재 한국직업능력개발원에 등록된 민간자격은 13,652개, 공인민간자격은 97개이다.

4) 토론디베이트융합지도사, 토론(디베이트)대회심판, 토론디베이트지도사

그런데 2012 개정 국어과 교육과정에서 ‘토론 교육’과 관련된 부분은 다음과 같다.

(1) 2012 개정 국어과 교육과정에서의 토론 교육 관련 내용 (부분 발췌)

|            |            |  |
|------------|------------|--|
| 초 5~6학년군   | 듣기·말하기 (5) | 찬반이 확연히 갈리는 논제에 대해서 자신의 입장을 정하고, 자신의 주장을 뒷받침할 논리적 근거를 찾아 상대를 설득하는 방법을 지도한다.                      |
| 중학교 1~3학년군 | 듣기·말하기 (6) | 토론 방법과 절차에 따라 토론에 적극적으로 참여하고,  |
| 국어 II      | 화법 (1)     | 현대 민주 사회에서 합리적인 의사결정에 필수적인 토론 능력을 기르는 것은 매우 중요하다. 고등학교 수준에서는 사회적 문제 해결을 위한 정책 논제를 중심으로 학습하도록 한다. |

이를 정리하면 현재 국어교육에서의 ‘토론’ 개념에는 ‘찬성과 반대로 입장이 나누어지는 주제’에 관한 ‘구조화된 절차’에 따르는 ‘합리적 의사결정 및 문제해결’을 위한 ‘설득적 말하기’라는 제한적 의미가 내포되어 있다.

그러나 2012 개정 국어과 교육과정 전반에서 ‘토론’은 화법 영역을 제외한 여러 부분에서도 나타나며, 대체로 상기한 ‘토론’의 의미와는 다르게 쓰이는 경우가 많다.

(2) 2012 개정 국어과 교육과정에서의 교육 토론 관련 내용 (부분 발췌)

|            |                |  |
|------------|----------------|--|
| 초 3~4학년군   | 문학 (6)         | 독후감 쓰거나 독후 토론, 독후 그림 그리기 등(후략)                               |
| 중학교 1~3학년군 | 읽기 (11)        | 독서 동아리, 독서 토론, 독서 기행, 독서 캠프, 도서관 활용 등(후략)                    |
|            | 5. 교수·학습 방법    | 나. 교수·학습 운용<br>탐구 학습법, 토의·토론 학습법, 협동 학습법 등 다양한 교수·학습 방법을(후략) |
|            | 6. 평가 나. 평가 운용 | 면접법, 토론법, 관찰법 등의 다양한 평가 방법을 적절하게 활용한다.                       |
| 고전         | 3. 목표          | 토의, 토론, 논술 등의 활동을 통해 고급 수준의 국어 능력을 갖추며,(후략)                  |

‘독서 토론’은 고등학교 독서와 문법 교육과정 중 ‘독서의 가치와 성찰 (30)’ 에도 언급된다. ‘토의·토론 학습법’은 고등학교 국어 II, 화법과 작문, 독서와 문법, 문학, 고전 과목의 ‘교수·학습방법’ 부분에서 모두 언급된다. 평가 운용의 ‘토론법’ 또한 고등학교 국어 II, 고전 과목의 ‘평가’ 부분에 언급된다.

위 내용을 살펴보면, 책을 읽고 난 뒤 학생들이 서로 이야기를 나누는 것을 ‘독서 토론’, ‘독후 토론’으로 지칭하며, 교수학습방법으로 ‘토의·토론식 교수법’, ‘토의·토론 학습법’이 쓰이고, 평가를 위한 ‘토론법’도 존재한다. 여기서 토론은 상기한 이연택(2003)의 서술과 같이 어떤 문제에 대해 여러 사람이 각각 의견을 말하며 의논하는 대화법의 한 유형이라는 보편적 인식을 드러낸다. 국어과 교육과정 내에서도 ‘토론’에 대한 제한적 의미와 보편적 의미가 동시에 사용<sup>5)</sup>되고 있음을 알 수 있다.

### 2.2.2. ‘토론’의 모호성과 ‘디베이트’의 등장

전은주(2004)에서는 국어과에서 토론이 이루어지는 상황을 ‘토론의 개념과 방법을 이해하고 학습자들이 실제 토론을 할 수 있도록 교육하는 상황’과 ‘토론의 방법을 사용하여 학습자들이 어떠한 현상을 정확히 이해하고 논리적으로 사고함으로써 소기의 학습 목표를 달성하고자 하는 상황’으로 나누고 전자를 ‘토론 교육’으로, 후자를 ‘교육 토론’으로 명명하였다. 특히 지금까지의 국어과 교육과정이나 교과서의 내용이 ‘토론 교육’이 아니라 ‘교육 토론’에 경도되었다고 비판한 바 있다.

5) ‘토론’에 대해 확장적 의미를 부여한 대표적 국어교육학 연구로 정문성(2013)이 있다. 정문성(2013)은 토론을 한정적 의미로 사용한 박재현(2004), 송창석(2011) 등의 연구에 대해 오히려 ‘토론’과 ‘찬반 대립 토론’을 혼동하는 경향이 보인다고 지적한다. 즉 토론에는 여러 가지 방법이 있는데, 이 중 하나인 ‘찬반 대립 토론’을 ‘토론’과 동일한 개념으로 정의하는 경우가 많다는 것이다. 단 토의와 토론은 엄격히 구분하기 힘들고, 두 방법을 함께 사용하는 것이 현실적이고 실용적이므로 ‘토의·토론’이라는 용어를 사용하는 것이 바람직하다고 주장한다. 천대운(2004)에서도 ‘토의’와 ‘토론’이라는 용어가 일상생활에서나 기업이나 공공기관에서 서로 분리되어 사용하기도 하고 호환되어 사용하기도 한다는 점을 들어 광의의 ‘토론’ 개념으로서의 ‘토의·토론’이라는 개념을 제안한다. Alfred(2006)와 임태섭(2010)에서도 토론을 비교적 광의의 개념으로 정의하고 있다.

전은주(2004)의 지적과 같이 교육 토론이 활성화되고, 교수학습방법론 차원에서의 교육 토론 수업을 ‘토론 수업’으로 명명하여 널리 사용하면서, 본래 토론 교육에서 의도한 ‘형식을 갖춘 찬반토론’에 국한된 토론의 개념이 모호해졌다. 텍스트 수용 과정에서 학습자들의 의사소통을 촉진하는 토의 형태도 토론 수업으로 명명하고, 학습 대화에 가까운 형태도 토론 수업으로 명명하면서, 동시에 화법 교육 내에서는 ‘토론’을 찬반 대립형 토론에만 국한하는 등 토론의 개념이 혼재되어 사용되기 시작<sup>6)</sup>한 것이다.

국어교육에서 ‘토론’의 개념이 불분명해짐과 동시에 ‘디베이트’라는 용어가 나타나기 시작하였다. 이두원(2008)에서는 디베이트(debate)가 주로 토론 또는 논쟁으로 표기되고 있으나 국내 스피치 학계에서 합의된 번역 용어가 없고, 영어의 ‘discussion, argumentation, controversy, disputation’ 등의 번역과 혼란을 일으킬 수 있다고 진술하였다. 이에 대립적 입장과 시각의 차이를 해결하는 과정이 외부인의 결정에 의해 해결되는 교육적 목적의 토론에 대하여 디베이트라는 용어를 채택해 사용하였다.

초등 교실에서의 ‘토의·토론학습’ 사례를 주로 소개한 황연성(2012)에서도 찬반토론이 이루어지는 수업을 ‘디베이트 수업’이라고 지칭한 바 있으며, 대학 화법 교육에서도 성균관대학교에서 학부생 화법 교육 교재로 개발한 백미숙 외(2014)에서 영미권 대학 교육에서는 일반적으로 토론을 ‘debate’ 혹은 ‘forensic’이라고 일컫는다는 점을 상기시키며 교재 전체에서의 토론을 디베이트(debate)로 정의한다.

이와 같이, ‘토론’이 광의의 개념으로 쓰이면서, 본래 국어교육에서의 토론의 개념이 희석되고, 최근 교육 현장 및 토론 교육 연구에서 찬반 대립형 토론을 ‘디베이트’라고 일컫는 현상이 확산되고 있다.

그러나 ‘디베이트’라는 용어는 국어교육의 영역에서 그대로 이식해 사용하기에는 문제가 많다. 본래 용어인 ‘토론’을 직역한 말로, 모호성을 극복하기 위한 용어로는 불완전하며, 외래어를 그대로 소리나는 대로 표기하였다는 점도 국어교육에서 보편적으로 사용하기에는 무리가 있다.

‘토론’이라는 용어는 일반 담화 수행에서도 각자 의견을 말하는 상황을 지칭하는 단어로 널리 사용한다. 학교교육 내에서도 국어교육을 전공한 교사들은 ‘토의’와 ‘토론’, 교수학습방법으로서의 토론, 평가 방법으로서의 토론 등을 구분하여 사용하고 있으나 전공하지 않은 교사들의 경우 혼란스러워하는 양상을 보인다. 학생들을 위한 자료에서도 토론에 대한 절차적, 개념적 지식은 부족한 상태로, 학생들에게도 혼란을 야기할 수 있다.

토론 교육에 활용되는 토론 모형 및 토론 교육 내용은 서구로부터 수입된 것이 많다. 본고에서 검토하고자 하는 퍼블릭 포럼 디베이트 또한 미국의 토론 대회 모형이다. 그러나 미국과 한국의 토론 교육 상황 맥락에는 사회적, 문화적 차이가 존재한다. 이창덕(2012)에서 지적한 바와 같이, 한국사회에서도 역사적으로 종교와 학문에 관한 쟁론이 치열하였으나, 서구와 달리 광장에서 토론이 활성화된 것이 아니라, 주로 글로 자신의 주장을 펼치기 위해 서구와는 다른 방향으로 고유의 토론 문화를 형성하였다. 그러나 현재 토론 교육에서는 서구식 토론 유형 분류가 적절한지 검토가 이루어지지 않았으며, 각 토론 유형이 지닌 특성이나 토론 절차가 지니는 의미를 따지지 않고 토론 교육을 하도록 되어 있어 문제가 될 수 있다. 따라서 다소 시간이 걸리더라도, 충분히 검토하여 한국적 상황에 맞게 조심스럽게 수용하는 것이 필요하다.

교육방법의 확산은 새로운 교육 방법에 대한 목마름을 느끼고 다양한 방법을 교실에 투입하는 개별 교사로부터 시작될 수도 있고, 열린 자세로 폭넓은 분야의 강사를 초빙하여 교육 방법에 대한 교사교육 기회를 마련하는 시도교육청으로부터 시작될 수도 있다. 이러한 현장으로부터의 확산은 국어교육의 시야를 넓힌다는 점에서 긍정적이다. 그러나 이론적 기반 없이 먼저 투입하고 나중에 효과성을 검증하는 구조는 실패할 확률이 존재한다.

이에 최근 교육 현장에서 확산되고 있는 퍼블릭 포럼 디베이트의 특징을 면밀히 살펴 국어교육적 수용 가능성을 판단할 필요가 있다.

6) 토론 개념의 모호성에 대한 문제의식은 이상철 외(2006)을 비롯한 다수의 연구에서 나타난다. 우리말 ‘토론’이라는 용어는 너무 광의적으로 사용되고 있으므로 ‘debate’를 ‘논쟁’, ‘찬반 토론’, ‘대항 토론’으로 한정하자는 의견도 있다는 것이다. 박보영(2013) 또한 토의와 토론의 개념이 혼재되어 쓰이는 상태에서 흔히 말하는 토론이 토의(discussion)을 가리킨다는 점을 지적하며, freeley(2009)의 ‘debate’에 대한 정의를 인용하며 ‘debate’ 대신에 ‘대립토론’이라는 용어를 사용한다.

### 3. 퍼블릭 포럼 디베이트의 특징

Richard(2008)에 의하면 퍼블릭 포럼 디베이트는 ‘논쟁의 여지 없이, 미국에서 가장 빠르게 성장하는 토론(대회)’이며, 미국 고교에서는 정책 토론(CEDA식 토론)<sup>7)</sup>, 링컨-더글러스식 토론, 퍼블릭 포럼 디베이트가 주된 토론 방식이다. 그러나 퍼블릭 포럼 디베이트는 국내에는 이상철 외(2006)에서 ‘테드 터너 형식(Ted Turner Format)’으로 짧게 소개하였으나, 이외의 토론 관련 학술 서적에서는 다루어진 바가 거의 없으며 최근 박재현(2011)에서 간략히 다룬 바 있다.

퍼블릭 포럼 디베이트는 미국의 전국 연설 및 토론 협회(National Speech&Debate Association, NSDA)이 매년 개최하는 전국 토론 대회(National Forensic League, NFL)의 대표 행사 중 하나이다. 퍼블릭 포럼 디베이트는 CNN의 ‘Crossfire’, ‘Capital Gang’, PBS의 ‘McLaughlin Group’, Fox의 ‘Beltway Boys’ 등 잘 알려진 대중 매체의 정치 분야 토론 프로그램 형태를 원용하여 만들어졌다. 특히 CNN의 창립자인 테드 터너가 정치 토론 프로그램의 초기 기획자였기에 그의 이름을 따서 ‘테드 터너 디베이트’로 불렸으며, 현재는 퍼블릭 포럼 디베이트로 널리 불리고 있다. NSDA에서는 공식 홈페이지를 통해 퍼블릭 포럼 디베이트에 대해 다음과 같이 설명하고 있다.

퍼블릭 포럼 디베이트는 전국 연설 및 토론 협회(NSDA)가 제안한 가장 새로운 토론 모형으로, 시사 문제를 토론 주제로 제시한다. 퍼블릭 포럼 디베이트는 명시된 결의안에 대한 2:2 찬반토론 방식이다. 한 팀은 결의안을 옹호하는데, 흔히 ‘찬성’으로 불린다. 한 팀은 결의안에 반대하는 것을 옹호하는데, 흔히 ‘반대’로 불린다. 양 팀은 토론을 시작하기 전 동전 던지기를 실시하는데, 동전 던지기의 승자가 찬반 또는 말하기 순서를 선택한다. 만약 승자가 동전 던지기에서 승리해 반대를 선택한다면, 패자가 말하는 순서를 택한다. 패자가 나중에 말하는 쪽을 택한다면, 승자는 반대 측이면서 먼저 발언하는 1팀이 되고, 패자는 찬성 측이면서 나중에 발언하는 2팀이 된다. 다른 토론의 형식과는 달리, 반대 측이 토론에서 첫 번째로 발언할 수도 있다. 발언 순서와 발언자의 역할은 다음과 같다.

#### (3) 퍼블릭 포럼 디베이트의 구조

|    | 발언 순서                        | 발언 시간 | 토론자의 역할                   |
|----|------------------------------|-------|---------------------------|
| 1  | A팀 토론자 1의 입론                 | 4분    | 팀의 사례 구축                  |
| 2  | B팀 토론자 1의 입론                 | 4분    | 팀의 사례 구축                  |
| 3  | 교차질의(Crossfire)              | 3분    | A팀과 B팀의 토론자 1의 상호 질문 및 답변 |
| 4  | A팀 토론자 2의 반론                 | 4분    | 상대편의 논증을 논박               |
| 5  | B팀 토론자 2의 반론                 | 4분    | 상대편의 논증을 논박               |
| 6  | 교차질의(Crossfire)              | 3분    | A팀과 B팀의 토론자 2의 상호 질문 및 답변 |
| 7  | A팀 토론자 1의 요약(Summary)        | 2분    | 논쟁에서의 주된 쟁점 정리            |
| 8  | B팀 토론자 1의 요약(Summary)        | 2분    | 논쟁에서의 주된 쟁점 정리            |
| 9  | 전체 교차질의(Grand Crossfire)     | 3분    | 네 명의 토론자가 동시에 상호 질문 및 답변  |
| 10 | A팀 토론자 2의 최종 변론(Final Focus) | 2분    | 팀이 승리해야 하는 이유 진술          |
| 11 | B팀 토론자 2의 최종 변론(Final Focus) | 2분    | 팀이 승리해야 하는 이유 진술          |

본고에서는 퍼블릭 디베이트 포럼과 ‘CEDA식 토론, 칼 포퍼식 토론, 의회식 토론, 링컨-더글러스식 토론’을 중심으로 논제, 절차, 태도 측면에서 특징을 비교 검토하고자 한다.

7) 박재현(2011)에서는 ‘Policy Debate(CEDA 토론)’으로 토론 명칭과 단체명을 병기하여 지칭하고 있다. 본고에서는 학교 현장에서 일반적으로 ‘CEDA식 토론’으로 불리는 점을 반영하여, 국내 학교 현장에 대한 사례에서는 ‘CEDA식 토론’으로 지칭하고, 인용한 원저에서 Policy Debate를 구분하여 진술할 때에만 Policy Debate로 표기하거나 ‘Policy debate(CEDA식 토론)’으로 병기한다.

### 3.1. 논제 측면

퍼블릭 포럼 디베이트는 언론 매체와 밀접한 관계를 갖고 있다. Richard(2008)는 퍼블릭 포럼 디베이트가 학생들에게 미디어에 대한 실제적 지식을 갖게 하는 특별한 목적을 위해 디자인되었다고 설명한다. 퍼블릭 포럼 디베이트는 모형 구성 단계에서부터 텔레비전 매체의 정치 토론 프로그램으로부터 상당한 영향을 받아 만들어졌으며, 태생적 미디어 지향성은 논제 선정에서 특히 두드러진다. Ashley(2013)는 퍼블릭 포럼 디베이트의 논제를 ‘주요 뉴스의 표제로부터 추출한다’고 묘사한다. Ashley의 표현과 같이, NDSA는 NFL의 홈페이지를 통해 토론 기간(9월부터 이듬해 4월까지) 동안 매달(또는 2개월에 한 번) 1일에 그 달의 시사 쟁점을 반영한 새로운 논제를 발표하며, 이 논제들은 곧 전국 단위 대회에서 퍼블릭 포럼 디베이트의 논제가 된다. 이 점은 정책 토론, 의회식 토론, 칼 포퍼식 토론이 특별히 정책 논제를 다루며, 링컨-더글라스 토론은 가치 논제를 다룬다는 점과 비교 및 대조할 수 있다.

### 3.2. 절차 측면

#### 1) 동전 던지기의 승자가 ‘찬반 또는 말하기 순서’를 선택한다.

여타 토론에서 말하기 순서는 찬반의 역할에 따라 일정하게 정해져 있다. 대체로 찬성 측이 먼저 발언하여 논쟁의 줄기를 형성하고, 반대 측이 이를 논박해 나간다. 또한 칼 포퍼식 토론을 제외하면<sup>8)</sup>, 찬성 측 입론으로 시작해 찬성 측 최종 발언으로 끝난다. 이는 토론의 논제가 현실에 문제를 제기하는 진보적 성격의 명제로, 현 상태로부터의 변화를 주장하는 내용을 담고 있기에 찬성 측의 논제 전개가 상대적으로 반대 측보다 불리할 수 있으므로 찬성 측에 일정 부분의 이점을 주기 위한 것이다. 그러나 퍼블릭 포럼 디베이트는 승자 또는 패자가 말하기 순서까지 선택하여, 반대가 먼저 말할 수도 있고, 반대가 마지막 발언을 할 수도 있다. 먼저 발언하기를 택한 쪽이 모든 라운드에서 먼저 발언하고, 나중에 발언하는 쪽은 모든 라운드에서 나중에 발언한다는 점도 이 모형의 말하기 순서 면에서의 독특한 점이다.

#### 2) 숙의 시간(preparation time)을 토론자가 주도적으로 활용할 수 있다.

교육 현장에서 널리 쓰이는 CEDA식 토론의 경우 숙의 시간이 정해져 있다. 부산광역시교육청의 4:4 CEDA식 토론의 경우 2라운드와 5라운드 사이에 2분의 작전회의 시간을 부여하며, CEDA식 토론과 칼 포퍼식 토론의 변형에 가까운 부산가톨릭대학교 전국 중학생 독서 토론 한마당의 3:3토론의 경우에도 숙의 시간이 정해져 있다. 그러나 퍼블릭 포럼 디베이트의 경우 숙의 시간을 나누어 쓸 수 있다. Richard(2008)에 따르면 퍼블릭 포럼 디베이트에서는 각 팀은 총 2분씩의 숙의 시간을 요약 단계 직전과 최종 변론 단계 직전에서 나누어 사용할 수 있으며, 노련한 토론자는 최종 변론의 중요성을 상기하고 숙의 시간을 최종 변론 직전에 모두 사용한다.

#### 3) 교차질의(Crossfire)에서 질문의 주도권을 어느 한쪽에 부여하지 않고, 상호 질의하도록 한다.

교차질의 단계는 CEDA식 토론과 칼 포퍼식 모형, 링컨-더글러스식 토론, 모의 법정 토론(mock trial debate)에 나타난다. 네 모형 모두 교차질을 ‘cross-examination’로 표기하며, 기능 또한 서로 유사하다. 그런데 퍼블릭 포럼 디베이트의 교차질의 단계는 ‘crossfire’로 표기한다. ‘cross fire’는 사전에서 ‘1.(군사)십자 포화, 교차 사격. 2.(질문 따위의) 집중 공격, 일제 공세; 활발한 맞[입]씨름<sup>9)</sup>’을 뜻한다. 이와 같이 퍼블릭 포럼 디베이트에서는 교차질을 ‘질문과 답변의 상호 교류’로 두고, 질문자와 답변자의 역할이 지정되지 않은 채로 양 측이 상호 질의 및 답변을 하도록 하여 논쟁을 격화시킨다.

8) 칼 포퍼식 토론에서도 찬성 측이 전체 토론의 첫 발언을 하나, 마지막 발언은 반대 측이 발언권을 갖는다. 긍정측이 입증의 책임을 지며 토론의 부담을 많이 가진다는 다른 토론 형식의 전제와 반대되는 것이다. 이에 관해 이상철 외(2006)은 칼 포퍼식 토론이 그런 전제 자체가 불공평하다는 입장이며, 찬성 측의 ‘변화의 입증 책임’만큼 반대 측의 ‘현상 유지 책임’이 존재한다고 전제하며 반대 측을 마지막 발언 기회로 편성한 형식이라고 설명한다.

9) YBM All in All English-Korean Dictionary

#### 4) 최종 변론을 ‘요약’과 ‘최종 변론’으로 나누어 진행한다.

대개 대립 토론의 구조는 ‘입론-(교차질의)-반론-(교차질의)-최종 변론’의 부분 반복 구조를 띤다. 이 때 찬성 측과 반대 측의 마지막 발언은 토론 전반의 논점을 정리하고 자기 팀 논리의 우세함을 강조하며, 판정관을 설득하는 것이다. 그러나 퍼블릭 포럼 디베이트는 ‘입론-교차질의-반론-교차질의-요약-교차질의-최종 변론’의 구조로, 통상 최종 변론에서 이루어지는 논점 정리와 논점 강조를 요약과 ‘최종 변론’으로 각각 나누어 진행한다. 특히 요약 단계에서는 두 번의 교차질의로 흐트러진 논점을 바로잡고 쟁점을 정리하는 기능을 한다. 요약과 최종 변론의 발언시간은 각각 2분<sup>10)</sup>으로, 입론과 반론의 발언시간이 각각 4분인 것과 비교할 수 있다.

#### 5) 최종 변론 전에 전체 교차질의(Grand Crossfire)를 두어 모든 토론자가 상호 교차질의 한다.

일반적으로 교차질의는 2:2 또는 3:3의 대립 구조에서 찬성 측과 반대 측의 일부 토론자만 참여한다. 2:2 CEDA식 토론의 경우 교차질의 단계에서 바로 다음 발언을 준비하는 토론자는 교차질에 참여하지 않는데, 찬성 측 1번 토론자의 입론에 대해 반대 측이 교차질할 때 반대 측 2번 토론자가 교차질의 발언권을 가지며, 반대 측 1번 토론자는 입론을 준비하는 시간을 갖는다. 이러한 협력 구조는 칼 포퍼식 토론에도 나타난다. 또한 교차질의의 발언권을 발언의 주도권을 가진 측에서 한 명의 토론자만 갖는다. 그러나 퍼블릭 포럼 디베이트는 최종 발언을 요약과 최종 발언으로 분리하고, 그 사이에 모든 토론자가 질문 및 답변할 수 있는 전체 교차질을 삽입하였다.

### 3.3. 태도 측면

이상과 같은 특징들은 토론의 역동성과 토론자 간의 경쟁적 구도를 강화한다. 특히 이는 퍼블릭 포럼 디베이트 고유의 교차질의(crossfire, Grand crossfire), 찬성 측과 반대 측이 모두 각자의 입론을 펼치며 상호 논박하는 흐름, 최종 변론 시 토론자의 역할을 서술한 ‘팀이 승리해야 하는 이유 진술’에서 두드러지게 나타난다. 이와 같은 경쟁적 양상은 퍼블릭 포럼 디베이트가 토론대회를 위한 모형이라는 점에서 기인하는 것으로 여겨진다. (생략)

## 4. 국어교육적 수용에 대한 재고

이 장에서는 퍼블릭 포럼 디베이트의 국어교육에서의 수용 가능성에 대하여 비판적으로 검토하였다. 검토 내용은 3장에서 밝힌 논제, 절차, 학습자 태도 측면의 순으로 제시하였다.

또한 퍼블릭 포럼 디베이트를 실제로 교육 현장에 적용하였을 때의 장단점을 파악하기 위하여 부산 소재 남자 중학교 토론동아리 학생 20명을 대상으로 퍼블릭 포럼 디베이트를 실시하고, 설문과 소감문을 수집하여 참고하였다. 대상 학생들은 독서토론동아리에서 방과 후에 매주 1회, 90분씩 교사와 함께 CEDA식 토론과 의회식 토론, 원탁토의를 자발적으로 수행한 중학교 2학년~3학년 학생들이다. 과반수 이상이 1년 이상의 토론 수행 및 관찰 경험을 갖고 있으며, 자발적 집단으로 토론 교육에 대한 관심이 높고, 중고등학생 대상 토론대회에 참관한 경험이 많으며, 또래 학생에 비해 토론 능력이 높은 집단으로 특화되어 있다<sup>11)</sup>.(생략)

10) Richard(2008)에서는 요약 단계의 발언 시간을 2분, 최종 변론 단계의 발언 시간을 1분으로 명시하고 있다. 본고에서 기준으로 삼고 있는 퍼블릭 포럼 디베이트의 구조는 NSDA에서 2012년도에 개정된 것으로, 개정 시 최종 변론 시간을 1분에서 2분으로 늘린 것으로 보인다.

11) 2015년 3월 ‘교육에서 경쟁이 협력보다 효율적이다’를 논제로 하여 퍼블릭 포럼 디베이트 모형으로 토론 및 판정하도록 하고 설문과 소감문을 수집하였다. 대상 학생들은 수가 적으며 표본집단은 아니라는 한계가 있으나, 비교적 숙련된 학생으로 이루어진 정예집단이기여, 퍼블릭 포럼 디베이트에 대한 학생 반응으로 의미가 있다. 본고에서는 학생 집단 20명을 S1~S20으로 지칭하기로 한다.

## 4.1. 논제 측면 : 논제 선정과 판정, 그리고 논증 교육

퍼블릭 포럼 디베이트의 미디어 지향성은 국어교육이 다른 영역과 결합할 수 있는 다양한 가능성을 열어 준다. 먼저 NIE와 더불어 논제를 설정하고 논거를 수집하는 것, 매체를 비판적으로 수용하는 것 등을 익힐 수 있다. 또한 시사 이슈와 관련하여 무한한 토론 주제를 생성할 수 있으므로 자유학기제에 맞추어 역동적인 수업을 계획할 수 있다. 도덕과나 사회과의 융합 수업도 가능하며, 미디어교육 및 방송 관련 진로 교육과도 연결할 수 있다.

그러나 퍼블릭 포럼 디베이트의 논제는 토론 판정 및 교육에 관련해 문제가 발생할 것으로 예측된다.

토론의 논제는 토론 판정과 밀접한 관련을 맺는다. Emory National Debate Institute(허경호 역, 2005)는 정책 토론에서 반대 측은 찬성 측의 주장이 잘못된 것임을 증명할 의무가 있으며, 반증의 의무를 다하기 위해 반대 측이 찬성 측의 사례에 대해 공격하는 것을 ‘사례공격’이라고 지칭한다. 이는 흔히 ‘입증의 부담’과 ‘반증의 부담’이라고 불린다. 이두원(2005)에 의하면, 논쟁의 원리에 따라, 찬성 측 팀은 필수쟁점(stock issues)을 조사하여 입증의 부담을 해결해야 하는 과제가 주어지고 반대 측 팀에게는 대체 방안(counterplan)을 조사하여 반증의 부담을 해결해야 하는 과제가 동등하게 주어진다. 논쟁은 결국 ‘입장과 시각’의 충돌이며, 찬성 측의 ‘증명(proof)’과 반대 측의 ‘반증(rebuttal)’이 충돌하여 승리하는 쪽이 ‘부담’을 덜어내고 정책 토론의 ‘승자’가 된다(Axelrod, 2007; 이두원, 2008에서 재인용).

따라서 정책 토론의 판정에서는 두 의무가 잘 지켜졌는가를 판정의 기본으로 삼는다. 가치 논제를 다루는 토론에서도 두 의무에 따라 찬성 측의 입증이 잘 이루어졌는지, 반대 측의 반증에 의해 무너졌는지를 판정하는 것이 토론 판정의 기본이 된다. 따라서 토론 판정관은 토론 판정에 대한 충분한 지식을 갖추고 있어야 하며, 논증에 대한 지식을 바탕으로 양 측의 논증 전개를 주로 살핀다.

그러나 퍼블릭 포럼 디베이트는 논제와 판정에 대해 다음과 같은 세 가지 기본 원칙을 갖는다(Richard, 2008).

- 1) 논제는 언론의 주요 기사에서 가져오며, 매달 바뀐다.
- 2) 매체에 집중하는 것은 복잡한 논증 이론이나 토론 전문용어를 피하도록 도와준다.
- 3) 똑똑한 어른이라면 누구나 토론 판정을 할 수 있다(어떤 특별한 훈련이나 자격도 요구되지 않는다).

퍼블릭 포럼 디베이트에서는 동전 던지기에 따라 반대 측이 먼저 발언할 수 있다. 또한 반대 측도 입증의 책임을 지니며, 반대 측의 주된 역할은 ‘결의안에 반대하는 것을 옹호하는 것’이다. 찬성과 반대는 둘 다 동등하게 쟁점을 구축하며, 상호 반박한다. 이는 반대 측 또한 ‘반대에 대한 입증’을 하며, 찬성 측 또한 ‘반대 측의 입증에 대한 반증’을 해야 함을 의미한다. 이러한 역할은 토론 전개 과정에 양 측에 동일하게 부여된 용어 ‘입론’과 ‘반론’에서 드러난다.

하지만 반대 측이 입증의 부담을 지니는 토론 구조는 교육 토론에서 적용하기에 어려움이 있다.

토론 교육에서는 정책 토론을 선호하는 경향이 있다. 정책 토론을 할 때에는 가치와 사실에 관한 근거들이 많이 등장하며, 시의성을 유지할 수 있기 때문이다. 따라서 토론 교육에서 토론의 판정은 새로운 정책을 제안하는 찬성 측의 입증의 부담과, 현 상태를 유지하기를 희망하는 반대 측의 반증의 부담을 중심으로 논증이 제대로 이루어졌는가를 판단하는 것이 중요하다. 그러나 퍼블릭 포럼 디베이트는 현재 이슈가 되는 논제를 제시하고 양 측에 입증의 부담을 안겨 대립의 평행선을 긋도록 하면서도, 토론 시간은 다른 토론에 비해 짧게 주어져 양 측 모두 충분한 논증을 구성하며 논박해 가기가 어렵다.

퍼블릭 포럼 디베이트를 수행한 학생 집단의 소감문에서도 반대 측이 입론하는 구조에 대한 문제의식이 드러났다.

### (1) 학생 소감문 - 반대 측 입론의 문제

- ① <S4> 양 쪽 다 입론하기 때문에 자칫하면 토론이 엉뚱한 데로 흐를 수 있기에 어느 정도 토론의 틀이 잡혀야 한다.



- ② <S5> 토론을 하면서 쟁점이 제대로 안 정해지는 경우가 나올 수 있고(하략) 토론 도중 논리보다는 말꼬투리를 잡게 되고, 같은 이야기를 반복한다.
- ③ <S9> 학생들이 자기 주장만 앞세워 잘못된 논리를 다시 생각할 시간이 없다.
- ④ <S20> 중간 중간 시간이 부족하기 때문에 논거를 준비하거나 반론을 준비할 시간이 모자란다.

학생들은 퍼블릭 포럼 디베이트에서의 양 측 입론 구조가 쟁점을 명료화하지 못한다는 점을 발견(S4, S5)하였으며, 양 측에서 동시에 입론하고 서로 반박하는 구조로 인해 깊이 있게 논증할 수 있는 여유가 없다는 점을 지적하였다(S5, S9, S20).

뿐만 아니라 퍼블릭 포럼 디베이트는 전술한 바와 같이 ‘복잡한 논증 이론이나 토론 전문용어를 피하’는 것을 지향하며, 토론 판정에 ‘어떤 특별한 훈련이나 자격도 요구되지 않’음을 명시한다. 이는 토론 교육의 폭과 깊이를 한정할 수 있다. 토론 교육의 최종은 미디어에서 대중을 설득하는 변론술이 아니라, 논증 교육을 위한 것이어야 한다.

이러한 특징은 현 교육과정의 지향과도 대비된다. 2012 개정교육과정 ‘화법과 작문’ 교육과정에서는 ‘논제의 필수 쟁점을 분석하여 쟁점별로 논증을 구성하여 토론’하고, ‘주장의 논리적 오류를 파악하여 듣고 합리적으로 반박’하도록 하고 있다.

## 4.2. 절차 측면 : 대립 극대화

퍼블릭 포럼 디베이트에서 최종 변론을 ‘요약’과 ‘최종 변론’으로 나누어 진행하는 점은 최종 변론을 구성하는 데 도움을 줄 수 있다. 교실 토론에서 학생들은 흔히 입론에서 시작된 논쟁을 최종 발언까지 이어 간다. 즉, 최종 발언에서 해야 하는 논점 정리와 강조, 판정관 설득 등을 충분히 하지 못하고 상대 측에 대한 반박에 집중하는 양상이 나타난다. 퍼블릭 포럼 디베이트의 ‘요약-강조’ 구조는 논점이 흐트러지기 쉬운 토론 후반부에 양 측에서 논쟁의 흐름을 정리하고 양 측의 강조점을 부각한다는 점에서 긍정적이다. 형식이 간단하다는 점도 퍼블릭 포럼 디베이트의 장점이다. CEDA식 토론은 팀 내 상호 협력 구조로 인해 토론자 순서와 발언 순서가 일치하지 않아 비교적 복잡하게 느껴진다. 퍼블릭 포럼 디베이트는 토론자 순서와 발언의 순서가 일치하고, 두 토론자가 발언 후 즉시 상호 교차질의하기 때문에 학습자들에게 훨씬 단순하게 느껴질 수 있다.

이 점은 학생 집단의 소감문에서도 긍정적인 평가를 얻었다.

(2) 학생 소감문 - 단순하고 자유로운 형식

- ① <S3> 자유롭다는 느낌이 들었다.
- ② <S4> 주장을 하고 근거를 제시한 후에 바로 질의응답한 것이 좋다고 생각한다.
- ③ <S18> 토론을 처음 해 보거나 많이 안 해 본 사람이 CEDA식 토론을 하면 복잡하기 때문에 토론의 세계에 입문하기 위한 형식으로는 적당한 것 같다.

학생들은 CEDA식 토론을 여러 번 수행하고도 토론자의 순서를 정확하게 파악하지 못해 어려움을 겪었던 경험을 드러내며, 퍼블릭 포럼 디베이트는 형식이 간단하기에 초보자 입문용으로 쓸 수 있다(S18)고 평가하였다. 또한 CEDA식 토론에서의 발언 순서, 교차질의의 순서와 역할과 비교하여 퍼블릭 포럼 디베이트의 교차질의가 보다 자유롭게 느껴졌다(S3, S4, S10)고 진술하였다.

그러나 동전 던지기의 승자가 ‘찬반 또는 말하기 순서’를 선택하여 반대 측이 첫 번째 발언을 할 수 있도록 한 점, 반대 측이 첫 번째 발언을 계속하며 논쟁을 주도할 수 있다는 점은 4.1.논제 측면에서 검토한 바와 같이 토론 판정과 논증 교육의 측면에서 어려움을 발생시키는 실마리가 된다. 또한 토론의 논제가 현실에 문제를 제기하는 진보적 성격의 명제로, 현 상태로부터의 변화를 주장하는 내용을 담고 있기에 찬성 측의 논지 전개가 상대적으로 반대 측보다 불리할 수 있으므로 찬성 측에 일정 부분의 이

점을 준다는 토론의 본질 및 구조에 관한 공통적 인식과도 어긋난다.

뿐만 아니라 교차질의에서 질문자와 답변자의 역할이 지정되지 않은 채로 양 측이 상호 질의 및 답변을 하도록 하여 치열한 논쟁을 불러일으키는 점, 요약과 최종 변론 사이에 전체 교차질의를 두어 모든 토론자가 상호 교차질의하도록 하는 점은 양 측의 발언권 경쟁을 지나치게 격화시킬 수 있다. 숙의 시간을 토론자가 주도적으로 활용할 수 있도록 한 것 또한 토론자의 토론 주도 능력을 향상시킬 수 있다는 점에서는 긍정적이나, 교차질의 및 전체 교차질의와 더불어 경쟁적 분위기를 격화시킬 수 있다.

퍼블릭 포럼 디베이트를 수행한 학생 집단의 소감문에서 가장 빈번하게 드러난 것이 교차질의에서 나타나는 과도한 경쟁 구도에 대한 문제의식이었다.

(3) 학생 소감문 - 경쟁을 과열시키는 교차질의

- ① <S1> 자유롭게 의견을 전할 수 있지만, 언쟁이 격해지거나 시끄러워지기 쉽다.
- ② <S4> 교차질의에서 너무 과열되면 싸움이 일어날 수 있고 주제에서 벗어날 수 있다.
- ③ <S9> 상대의 잘못된 논리를 바로 반박 가능하다는 점에서는 좋지만, 지나치게 싸우다가는 토론의 주제를 벗어날 수도 있을 것 같다.
- ④ <S12> 교차질의에서 순서가 정해지지 않았기 때문에 상대방에 대한 예의가 없다면 토론이 격해질 수 있다.

토론 교육이 증진시키고자 하는 것은 새로운 토론 모형을 익히게 하는 것이 아니라, 논리적 사고력과 비판적 사고력을 신장시키고, 논증 능력을 향상시키며, 민주시민의 자질을 함양하는 것이다. 이선영(2011)은 토론의 네 가지 속성인 ‘공정성, 합리성, 상호작용성, 문제해결가능성’을 바탕으로 토론 교육의 역할을 살필 때, 토론 교육의 목적은 개인적 역량 증진 차원에서뿐만 아니라 사회와의 연관 속에서 민주 시민으로서의 역량을 강화하는 데까지 나아간다고 하였다.

따라서 토론 교육을 통해 대립을 극대화하거나, 반박을 능란하게 하거나, 경쟁적 말하기를 하게 하는 것은 토론 교육이 지양해야 할 바로 여겨진다. 이창덕(2013)은 항상 모든 토론이 긍정적 결과만을 가져 오지는 않는다고 지적하며 IDEA(2006)의 ‘바람직한 토론이 되기 위해 지켜야 할 열 가지 원칙’을 제시한다. 이 중 두 번째 원칙은 ‘토론자는 미리 정한 부당한 관점을 가지고 반대 관점을 가진 사람을 밀어붙여 자신의 관점을 확산하는 사람이어서는 안 된다. 오히려 함께 토론하는 사람과 협력하여 토론자뿐 아니라 모든 사람과 관련하여 진리와 최선의 길을 찾는 사람이어야 한다.’로, 토론자가 토론의 과정을 통해 편견에서 벗어나 구성원 전체와 함께 문제를 해결하기 위해 노력하는 자세를 기본 바탕으로 두어야 한다는 점을 강조한다. 격렬한 대립 구도를 통해 학습자들의 일시적 집중을 불러일으키기보다는, 학습자들이 논증과 문제 해결 중심의 토론을 통해 긍정적 상호작용을 경험하게 하여 지속적으로 다양한 토론에 참여하도록 돕는 것이 바람직하다.

### 4.3. 태도 측면 : 경쟁적 흥미 중심

전술한 퍼블릭 포럼 디베이트의 논제, 절차 측면의 특징은 태도 측면에서 경쟁적 흥미를 유발하는 효과를 낳는다. 이는 단기적으로는 토론에 대한 열정이나 자기주도적 태도를 발생시킬 수 있으나, 장기적으로는 말하기 태도 형성에 부정적 영향을 미칠 수 있다.

이와 같은 경쟁적 흥미 유발 구조를 긍정적으로 평가한 학생도 있었다.

(4) 학생 소감문 - 경쟁적 흥미 유발

- ① <S5> 순발력을 요구하므로 준비해 온 사람이 절대적으로 유리하다. 따라서 학생들이 스스로 준비해 오도록 한다.
- ② <S7> 질의응답 시간이 거세고(중략) 조금 어렵고 버겁지만(중략) 폭풍같은 질문과 답변 공세에 속도를

높일 수 있어 수월하고 강한 진행과 압도가 가능하다.

퍼블릭 포럼 디베이트의 경쟁적 질의응답에 대해 토론 경험이 많은 대부분의 학생들이 4.2와 같은 부정적인 태도를 보였으나, S5는 이 구조가 자기주도적 토론 준비를 유발할 수 있을 것이라고 예측하였으며, S7은 ‘수월한’, ‘효율적인’ 진행으로 평가하였다. 토론 준비에 대해 언급한 S5는 평소 다른 학생들에 비해 토론 준비를 성실하게 해 오는 학생으로, 당일 논제에 대해서도 치밀한 논증을 구성해 와서 교차질의 시간을 효율적으로 활용하였다. 해당 모형을 강한 진행이라고 평가한 S7은 토론동아리에 늦게 합류한 학생으로, 토론동아리 경험이 1개월 가량이며 토론 수행 경험은 2회로 다른 학생들에 비해 매우 적다. S1과 S7의 사례를 통해, 퍼블릭 포럼 디베이트가 토론 교육 비전문가들에 의해 빠른 속도로 확산된 이유를 추측할 수 있다. 이 모형 특유의 경쟁적 말하기 양상이 자기주도적 학습태도를 유발할 수 있으며, 격화된 논쟁 구조가 높은 흥미를 불러일으키는 방식으로 여겨질 수 있는 것이다.

그러나 S5와 S7을 포함한 대부분의 학생들이 퍼블릭 포럼 디베이트를 학교 교육에 적용하는 것에 대해서는 대체로 부정적 반응을 보였다.

(5) 학생 소감문 - 중학교에 적용하기를 희망하지 않음

- ① <S5> 발언권을 서로에게 얻을 때 서로에게 예의가 필요하다. 어느 정도의 토론을 접해 본 후 서로에게 예의를 지켜 가면서 해야 되기 때문에 고등학교 1학년 이후에 이 모형을 접해야 한다.
- ② <S9> 학교에서 이 모형을 활용하지 않았으면 좋겠다. 학교에서 토론을 하다가 싸우는 일이 발생하면 안 되기 때문이다. 대학교 이상부터 한다면 좋은 결과가 있을 지 모르겠지만, 성장기 때 감정의 기복이 심한데 폭력으로도 이어질 수 있으므로 어른들에게만 추천한다.
- ③ <S10> 유익하지 않다. 서로의 감정이 격해지는 경향이 있기 때문이다.
- ④ <S14> 이 모형에서 싸우지 않고 토론하려면 정신적 성장이 필요하기 때문에 고등학교 2학년 이상에 적용 가능하다.

설문조사에서도 학생들은 토론 교육의 필요성에 대해서는 대체로 꼭 필요하다는 반응(5점 만점 평균 4.9점)을 보였으나 퍼블릭 포럼 디베이트의 활용에 대해서는 다소 부정적인 반응(5점 만점 평균 2.91점)을 나타내었으며, 특히 퍼블릭 포럼 디베이트가 토론을 수행하기에는 대체로 쉽다고 답변하였으나(5점 만점 평균 4점), 퍼블릭 포럼 디베이트가 중학교에 적용되기를 희망하는 학생은 매우 적었다(20명 중 2명).

2012 개정 국어과 교육과정에서는 토론 교육 관련 교육과정에 아래와 같은 내용을 덧붙이고 있다.

토론은 다양한 가치와 요구가 부딪치는 현대 사회에서 복잡한 현안을 해결하는 중요한 수단이다. (중략) 토론 과정을 통해 논리적, 비판적 사고 능력을 키우고, 감정적 다툼이나 극한 대립이 아니라 서로를 존중하면서 논리적으로 상대와 청중을 설득하는 능력과 태도를 기르도록 한다. (초 5~6학년군)

사회적으로 중요한 논제뿐만 아니라 일상생활이나 학교생활에서 일어나는 문제에 대해서도 찬반 의견이 명확히 갈릴 때, 일방적 주장으로 말싸움을 일으키거나 서로의 관계를 손상시키기 쉽다. (중략) 상대의 의견과 주장을 이해하고 차이를 존중하면서 예의를 갖추어... (중학교 1~3학년군)

이와 같은 내용을 살필 때, 우리 학교 교육에서 토론 교육의 지향은 승패를 가리기 위한 토론보다는 공동체에서의 원활한 문제 해결을 위한 의사소통교육의 측면이 크다. 미국에서 대학생 토론 대회 모형으로 쓰였던 CEDA식 토론과 교차질의(cross examination)가 국내 토론 교육에 널리 이식되는 과정에서 과도한 대립과 경쟁을 배제하도록 현장 교사들이 끊임없이 주의를 기울여 온 것도 이와 같은 이유에서이다. (생략)

## 5. 결론 및 제언(생략)

### 참고 문헌

- 교육부(1992), 『교육부 고시 제 1992-19호('92. 10. 30.)에 따른 고등학교 국어과 교육과정 해설 - 국어, 화법, 독서, 작문, 문법, 문학 -』
- 교육부(1997), 『고등학교 국어과 교육과정 해설』
- 교육과학기술부(2007), 『교육인적자원부 고시 제 2007-79호에 따른 고등학교 교육과정 해설 2 국어』
- 교육과학기술부(2009), 『교육과학기술부 고시 제 2009-41호에 따른 고등학교 교육과정 해설 국어』
- 교육과학기술부(2012), 『교육과학기술부 고시 제 2012 - 14호 [별책 5] 국어과 교육과정』
- 강민구(2014), 『대한학교에서의 '토론 교육 프로그램' 운영 평가; 영산성지고 사례』, 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 권오현(2004), “사회과 디베이트의 효과적 지도 방안; 메리트-디메리트 비교 방식의 디베이트를 중심으로”, 『사회과교육연구』 제11권 제2호,
- 김광수(1991), “민주주의와 토론문화; 디베이트 방법론 입문”, 『철학과 현실』 제8권.
- 김건희(2013), 『고등학교 '생명공학' 단원에서 디베이트 수업이 학업성취와 과학관련 태도에 미치는 영향』, 경북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김미량(2010), 『토의·토론 수업 방법이 사회과 창의적 문제 해결력에 미치는 영향; 디베이트와 브레인라이팅을 중심으로』, 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김민우(2013), 『게임만들기 수업에서 나타나는 디베이트(Debate)의 양상에 대한 탐구』, 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김민우, 박정화, 최홍섭(2014), “게임만들기 수업에서의 디베이트 적용 사례연구”, 『한국초등체육학회지』 제20권 제1호, 한국초등체육학회. pp27~43.
- 김정례(2015), 『디베이트 참여 정도에 따른 성취 동기와 자기효능감의 차이』, 명지대학교 사회교육대학원 석사학위논문.
- 김주환(2009), 『교실 토론의 방법』, 우리학교.
- 김주환(2012), 고등 『국어』 교과서의 토론교육 내용 분석, 『새국어교육』 제93호, pp215~244.
- 김평원(2010), “마이크로 토론(Micro Debate)을 활용한 CEDA 방식 토론 교육”, 『국어교육학연구』 제 39권, 국어교육학회, pp.281~312.
- 김평원(2011), “매크로 토론(Macro Debate)을 활용한 CEDA 방식 토론 교육”, 『화법연구』 제18권, 한국화법학회, pp.9~37.
- 박재현(2004), “한국의 토론 문화와 토론 교육”, 『국어교육학연구』 제19권, 국어교육학회, pp.289~318.
- 박재현(2011) “교육적 기능을 고려한 토론 유형 선택의 변수”, 『화법연구』 제19권, 한국화법학회, pp.47~79.
- 박정화(2015), 『공공도서관 독서 디베이트 프로그램 운영의 효과 분석』, 경북대학교 대학원 석사학위논문.
- 박한배(2014), 『기독교 세계관에 기초한 토론교육 프로그램 개발; 중학생을 대상으로』, 한동대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 배현희(2013), 『디베이트를 활용한 통합적 국어교육 교수·학습 방안; 2011 개정 교육과정 '고전'을 중심으로』, 아주대학교 석사학위논문.
- 백미숙, 이상철(2014), 『(소통의 기초) 스피치와 토론』, 스피치와 토론 교과교재 출간위원회.
- 부산광역시교육청 학교정책과(2013), 『중학교 재미있는 시사토론 수업지원자료 토론과 만나는 세상 읽기』
- 부산광역시교육청(2014), 『중학교 자유학기제 선택 프로그램 1 같이하는 가치토론』
- 서재천(1996), “사회과 디베이트 학습법의 활용에 대하여”, 『초등사회과교육』 제8권, 한국초등사회과교육학회, pp29~51.
- 서정혁(2009), “‘찬반 대립형 독서토론’ 모형 연구 - 교보·숙명 전국독서토론대회 모형을 중심으로”, 『독서연구』 제21호, 한국독서학회, pp.257~284.
- 신은진(2013), “『실용일본어회화』 수업 실천 - 디베이트와 십자모델의 활용 - 일본어 디베이트 수업에서의 교사의 역할과 기대”, 『한국일본어학회 학술발표회』 제3권, 한국일본어학회. pp.53~58.
- 오연주(2012), “공공 쟁점 사회과 토론학습에서 소극적 참여자의 정치적 효능감 증진 효과”, 『사회과교육』 제51권 4호, 한국사회과교육연구학회, pp.195~209.
- 윤영, 고영준(2012), “학문 목적 한국어 학습자를 위한 토론 수업 연구: 퍼블릭 포럼 디베이트(Public Forum Debate) 방법을 중심으로”, 『한국언어문화교육학회 학술대회』 제1권, 한국언어문화교육학회, pp265~276.
- 윤영돈(2013), “논박 기법과 도덕교육”, 『윤리교육연구』 제32권, 철학문화연구소.
- 이보라(2014), “논제 구축형 독서토론수업 모형 개발과 효과성에 관한 연구”, 『한국문헌정보학회지』 제48권 제3호, 한국문헌정보학회, pp.459~490.
- 이선영(2011), 「토론 교육 내용 체계 연구」, 서울대학교 박사학위논문.

이연택(2003), 『토론의 기술』, 21세기북스.

이두원(2007), “정책 보도의 입장과 시각에 대한 탐색연구 : 찬,반 디베이트 저널리즘의 모델 구축을 중심으로”, 『커뮤니케이션학연구』 제15권 제1호, 한국커뮤니케이션학회, pp5~29.

이두원(2008a), “한국 대학생의 디베이트 스타일에 대한 내용 분석; CEDA 포맷을 중심으로”, 『커뮤니케이션학연구』 제16권 제1호, 한국커뮤니케이션학회, pp79~100.

이두원(2008b), “토론자의 디베이트 능력과 수행평가 모델 연구; 아카데미식 정책 디베이트를 중심으로”, 『커뮤니케이션학 연구』 제16권, 한국커뮤니케이션학회, pp.83~103.

이두원(2009), “정치선거의 정책 찬반토론 포맷 개발 연구 ; 교차조사식 논쟁(CEDA)을 중심으로”, 『한국사회과학연구』 제31권 제1호, 청주대학교사회과학연구소, pp143~162.

이두원(2012), “디베이트 커뮤니케이션의 은유적 논쟁에 대한 기호학적 해석”, 『커뮤니케이션학연구』 제20권 제4호, 한국커뮤니케이션학회, pp85~101.

이상철, 백미숙, 정현숙(2006), 『스피치와 토론』, 성균관대학교 출판부.

이준웅, 이상철, 이귀혜, 유정아, 장운재, 김현석(2007), “공공 화법과 토론 교육이 의사소통 능력, 토론 효능감, 시민성에 미치는 효과”, 『한국언론학회』 제51권 제1호, 한국언론학회, pp.144~171.

이창덕(2012), “국어과 토론교육의 의의와 발전 방향”, 『국어교육연구』 제52호, pp1~28쪽.

임태섭(2010), 『스피치 커뮤니케이션』, 커뮤니케이션북스.

정진우(2013), 『터블럼 포럼 디베이트 수업모형이 초등학교 학생들의 비판적 사고력과 정의적 특성에 미치는 영향』, 원광대학교 교육대학원 석사학위논문.

조은순(2003), “인터넷 토론학습 방법 탐구 : 미국 CEDA (Cross Examination Debate Association) 토론 모델의 인터넷 대학수업 적용 사례 분석”, 『교육정보미디어연구』 제9권 제4호, 한국교육정보미디어학회, pp.5~32.

조은순(2005), “인터넷 CEDA (Cross Examination Debate Association) 토론모델 연구”, 한국콘텐츠학회 2005 추계 종합학술대회 논문집 제3권 제2호, 한국콘텐츠학회, pp.300~309.

조은순(2006), “인터넷 수업에서의 CEDA(Cross Examination Debate Association) 토론 모델연구”, 『한국콘텐츠학회논문지』 제6권 제3호, 한국콘텐츠학회, pp.93~101.

전은주(2004) “토론 교수-학습 설계를 위한 조건변인 분석”, 『국어교육학연구』 제20권, 국어교육학회, pp.433~459.

정문성(2004), “토의토론수업의 개념과 수업에의 적용모델에 관한 연구”, 『열린교육연구』 제12권 제1호, 한국열린교육학회, pp.147~168.

정문성(2013), 『토의·토론 수업방법 56』, 교육과학사.

정현정, 박현주, 장인순(2012), “간호윤리 수업에서의 CEDA 토론학습이 간호대학생의 도덕 판단력과 윤리적 가치관에 미치는 효과”, 『한국간호교육학회지』 제18권 제2호, 한국간호교육학회, pp.248~258.

천대운(2004), 『토의·토론·회의 방법론』, 선학사.

최정원(2006), 『초등 사회과에서 pro-con 모형과 debate 모형의 학습효과에 대한 연구』, 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

홍숙영(2014), “SNS토론에 나타난 논증구조와 SNS토론의 특징 -네이버 밴드를 활용한 모바일토론을 중심으로”, 『예술과 미디어』 제13권 제2호, 한국영상미디어협회, pp.157~173.

하운수(2011), “사회과 토론(debate) 수업의 실제와 과제”, 『사회과교육연구』 제18권 제4호, 한국사회교과교육학회, pp137~150.

한현숙(2011), 『토론 능력 발달 양상 연구』, 부산대학교 박사학위논문.

Alfred C. Snider, 민병곤 외 역(2006), 『수업의 완성 교실 토론』, 사회평론아카데미.

Ashley Artmann(2013), *Beyond Resolved: A Public Forum Debate Manual*, CreateSpace Independent Publishing Platform

Bartanen, M. D. & Frank, D. A. (1994), *Nonpolicy Debate*, 2nd ed., Prentic hall

David L. Freeley, Austin J. Steinberg(2009), *Argumentation and Debate; Critical Thinking for Reasoned Decision Making*, Wadsworth Pub Co.

Emory National Debate Institute, 허경호 역(2005), 『정책 토론의 방법』, 커뮤니케이션북스

IDEA(International Debate Education Association(2006), *Many Sides:Debate Across the Curriculum*, A. Snider & M. Schnurer(eds), pp298~300.

Jon M. Ericson, James J. Murphy, Raymond Bud Zeuschner(2011), *The debater's guide*, Southern Illinois University Press.

Richard E. Edwards(2008), *Competitive Debate ; The Official Guide*, ALPHA

부산교육과정전산화시스템 <http://ecus.pen.go.kr>

부산교육과정정보센터 <http://bcic.pen.go.kr>

부산광역시교육청 중학교 학교별 교육과정 <http://es.pen.go.kr/>

학교알리미 <http://www.schoolinfo.go.kr/index.jsp>

한국디베이트신문, 한국디베이트코치협회 <http://www.koreadebate.org/National>

Speech&Debate Association

<http://www.speechanddebate.org/>

## “퍼블릭 포럼 디베이트의 국어교육적 수용에 대한 비판적 견해”에 대한 토론문

류수경(이화여자대학교)

이 연구는 토론 교육이 당면한 문제를 밝히고 퍼블릭 포럼 디베이트의 특징을 소개하며, 이를 국어교육에서 수용할 때에 재고되어야 할 점을 제시하고 있는 논문입니다. 특히 중학생들을 대상으로 퍼블릭 포럼 디베이트를 실시한 결과를 제시하고 있어 새로운 토론 모형을 통해 토론 교육이 나아가야 할 방향을 제시해 주고 있습니다. 여기서 몇 가지 질문을 드리는 것으로 부족하나마 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

먼저 토론 교육이 당면한 문제로 토론 교육 내용이 미비하다는 점과 ‘토론’ 개념이 모호하다는 점을 지적해 주셨습니다. 교육 전반에서 토론에 대한 관심과 요구가 높은 반면에 토론 교육을 위한 교재의 경우 이슈가 되는 주제에 관한 실습 중심으로 만들어져 있어 토론 지식을 체계적으로 제시하지 못하고, 결국 지도는 없이 토론 수행만 강조하는 형국이라는 점을 지적해 주셨습니다. 또한 ‘토론’이 국어과 교육과정의 화법 영역에서는 ‘구조화된 절차에 따르는 합리적 의사결정 및 문제해결을 위한 설득적 말하기’로 쓰이지만, 화법 영역이 아닌 다른 여러 부분에서는 교수·학습의 방법으로써 어떤 문제에 대해 여러 사람이 각각 의견을 말하며 의논하는 대화법의 한 유형으로 보고 있다는 점을 지적해 주셨습니다. 이상 토론 교육에 대해 발표자께서 문제로 지적하신 내용은 토론 교육이 화법 교육을 넘어 국어교육 전체, 그리고 국어교육을 넘어 학교 교육 전체에서 널리 이루어지고 있기에 발생하는 문제인 것 같습니다. 교육의 범위가 달라짐에 따라서 토론 교육의 깊이나 폭이 달라질 수밖에 없을 것 같다는 생각이 듭니다. 그런 점에서 교육의 범위에 따라 토론 교육이 어떠한 위상을 갖는 것이 좋을지 고민이 생깁니다. 이에 대해 발표자께서는 어떤 의견이신지 듣고 싶습니다.

위와 이어지는 질문으로 토론이 일반적인 말하기 상황까지 지시하고 있기 때문에 ‘찬반 대립의 구조화된 설득적 말하기’에 한해서 ‘디베이트’라는 용어가 사용되고 있다고 제시해 주셨는데, 이는 토론 교육의 범위가 확장됨에 따라 용어의 의미 확장이 함께 이루어지고 있기 때문이라는 생각이 듭니다. 토론이라는 용어의 의미가 확장되어 가는 과정이라면, 기존의 ‘토론’이라는 용어를 유지하면서 토론 교육의 위상과 교육 내용에서 차이를 두거나 하위의 용어를 두는 것은 어떠한지요? 하나의 용어로 여러 가지를 가리키는 것보다 세분화된 용어로 명징하게 의미를 드러내 주는 것이 필요하지만, 광의의 토론과 협의의 토론의 관계와 유사성을 바탕으로 토론이라는 용어를 유지하는 것도 방법이 되지 않을까 생각이 듭니다.

다음 발표자께서 퍼블릭 포럼 디베이트의 특징을 논제, 절차, 학습자 태도 측면의 순으로 제시해 주셨습니다. 논제에 있어서 특징적인 점이 ‘논제는 언론의 주요 기사’에서 가져와서 시사 쟁점을 다룬다는 점이었습니다. 그리고 이를 통해 ‘NIE와 더불어 논제를 설정하고 논거를 수집하는 것, 매체를 비판적으로 수용하는 것’ 등을 익힐 수 있다고 설명해 주셨습니다. 기존의 토론 교육에서는 논제를 사실 논제, 가치 논제, 정책 논제 등 크게 세 가지로 범주화하고 있다고 알고 있습니다. 논제의 측면에서 퍼블릭 포럼 디베이트에서는 시사적인 쟁점이 된다면 위 세 가지 논제를 자유롭게 취할 수 있는 것이지요? 또한 언론과 미디어를 활용하는 것이 논제를 설정하는 것에 그치지 않고 매체를 비판적으로 수용하는 것까지 나아갈 수 있다고 하셨는데, 매우 흥미로운 부분이지만 구체적인 양상이 잘 그려지지 않습니다. 실제 학생들과 퍼블릭 포럼 디베이트를 진행하시면서 그와 같은 양상이 있었다면 좀더 소개를 부탁드립니다.

‘토론 교육이 증진시키고자 하는 것은 새로운 토론 모형을 익히게 하는 것이 아니라, 논리적 사고력과 비판적 사고력을 신장시키고, 논증 능력을 향상시키며, 민주시민의 자질을 함양하는 것’이라는 점에 크게 공감합니다. 따라서 ‘토론 교육을 통해 대립을 극대화하거나, 반박을 능란하게 하거나, 경쟁적 말하기를 하게 하는 것은 토론 교육이 지양해야 할 바’라는 점에도 크게 공감합니다. 그러한 점에서 퍼블릭 포럼 디베이트가 이전의 토론과는 달리 교차 질의를 통해 상당히 ‘격렬한 대립 구도’를 설정하고 있다는 점은 교육에 있어서 신중히 접근해야 하는 부분이 아닌가 싶습니다. 학생들이 ‘경쟁적 흥미’를 느끼고 ‘자기주도적으로 학습 태도’를 견지할 수 있다는 장점이 있지만, 이는 자아효능감이 높고 토론에 대한

성공 경험이 많은 학생들에게 해당하는 것이 아닌가 생각합니다. 퍼블릭 포럼 디베이트가 ‘토론을 수행하기에는 대체로 쉽지만’ ‘중학교에 적용되기를 희망하는 학생은 매우 적었다’는 점에서 퍼블릭 포럼 디베이트를 국어교육에서 수용한다면 교사의 치밀하고 섬세한 수업 설계가 필요하다는 생각이 들었습니다. 미디어를 활용하고, 간단한 절차로 흥미진진한 토론을 이끌어 낼 수 있는 것이 퍼블릭 포럼 디베이트의 장점인 것 같습니다. 이러한 장점을 잘 살리면서도 감정적 대립이 아닌 상호 존중의 논쟁이 되기 위해 어떤 노력을 해야 할지 추가적인 의견을 청해 듣고 싶습니다.

토론 교육의 중요성과 당면한 문제에 대해 생각해 볼 시간을 주신 발표자에게 감사의 마음을 전합니다. 연구자의 의도를 충분히 파악하지 못하고 잘못 이해하여 우문을 던진 부분이 많을 줄로 압니다. 너그러이 이해해 주시기를 바라며, 토론을 마치겠습니다.

# 교육과정 자율화를 위한 문법 교육 내용 재구성 방안

박종미(한국교원대학교)

|    |   |
|----|---|
| 차례 | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 머리말</li> <li>2. 교육과정 자율화의 필요성과 지원 방안</li> <li>3. 연구 방법</li> <li>4. 연구 결과 및 적용 방안</li> <li>5. 맺음말</li> </ol> |
|----|---|

## 1. 머리말

학습자 수준별 교육과정을 표방한 7차 교육과정에서부터 점차 교육과정에 융통성이 강조되고 있다. 융통성 있는 교육과정은 학교 또는 교사 수준에서 실제 교육 환경과 학습자의 여건 등을 고려하여 교육과정을 재구성하는 것을 허용하기 때문이다. 그런데 이러한 방향으로 교육과정이 변화할수록 전문가로서의 교사가 가지게 되는 책임감과 부담감은 증가하게 된다. 그렇기 때문에 교사가 보다 효과적으로 교육과정을 재구성할 수 있도록 다양한 정책적, 행정적 지원이 필요하다. 또한 이러한 지원과 더불어서 교육과정의 재구성에 필요한 참고 자료를 구축하기 위한 기초 연구 또한 진행될 필요가 있다. 이에 이 연구의 목적은 현행 2009 개정 문법 교육과정의 내용이 포함하고 있는 개념어들 간의 연결 구조를 분석하여 교육 내용별 감축 가능 지식과 감축 불가능 지식의 목록을 생성함으로써 문법 교육과정 재구성 시 참고할 수 있는 기초 자료를 생성하는 것이다.

## 2. 교육과정 자율화의 필요성과 지원 방안

현재 교육과정은 점차 자율화를 지향하는 방향으로 변화를 모색하고 있다. 교육과정의 자율화는 교육의 실제 현장에서 융통성 있는 맞춤형 교육을 실현시킬 수 있기 때문에 궁극적으로 교육의 질 향상을 도모할 수 있다. 교육과정의 자율화는 교육과정 선진화를 위해 발생한 개념이다. 미국 역시 Bush 정부의 ‘낙오학생 방지법(No Child Left Behind Act)’이 제정된 이후 단위 학교 기관 책임 경영과 단위 학교 기관의 책무성 확보가 지속적인 화두로 등장하고 있다(정지현, 2011:297). 개별 학습자에게 최적의 교육적 환경을 마련해 줌으로써 그들의 학업 성취를 끌어 올릴 수 있도록 하는 것은 국가 수준의 교육과정을 통해서만 불가능하다. 국가 수준의 교육과정은 하나의 국가라는 광범위한 불특정 학습자를 대상으로 설계될 수밖에 없기 때문이다. 그러나 이러한 교육과정의 설계가 학교 단위로 넘어가게 되면 보다 특정 학습자에게 적합한 교육적 환경을 제공할 수 있게 된다. 따라서 이를 위해서는 단위 학교에 따라 국가수준의 교육과정을 자율적으로 운영할 수 있도록, 국가수준 교육과정이 느슨해져야 하는 것이다.

우리나라 역시 2009 개정 교육과정에서 본격적으로 교육과정의 자율화를 추구하기 시작하였다. 이미 숙 외(2011)에서는 2009 개정 교육과정에 반영된 학교 교육과정 자율화의 방향성 및 특징을 “학년군·교과군 개념의 도입 및 학교 자율과정 신설”과 “교과 시수의 증감 운영 및 교과 집중이수제”로 정리하였다. ‘학년군’ 개념은 특정 학년 단위가 아니라 학교급 단위에 따라서 교육 내용과 수업 시수를 배정하는 것으로, 이 개념을 도입함으로써 교육 환경에 적합하게 교육과정을 재구성할 수 있는 폭이 증가하였다<sup>1)</sup>. 교과 시수의 증감 운영이란 국가수준 교육과정에서는 교과 수업에 대한 ‘기준 시수’를 제공하고 이

1) 교과군의 개념은 이전 10개의 기본 교과가 7개의 기본 교과군으로 전환된 것을 말하는데, 사회/도덕, 과학/실과(기술·가정), 예술을 교과군으로 통합 제시한 것이다. 이 연구와 직접적으로 관련이 되는 개념은 아니므로 자세히 다루지 않는다.



시수의 20% 범위 내에서 자율적으로 증감하여 운영할 수 있도록 한 것이며, 교과 집중이수제는 특정 과목에 대한 집중적인 이수가 가능하도록 학기당 교과수를 조절할 수 있도록 열어둔 것이다.

그러나 교육과정 자율화를 안정적으로 정착시키기 위해서는 여러 가지 차원에서의 지원이 필요하다. 교육과정 자율화의 정착을 위한 지원 방안을 연구한 교육과정 평가원의 보고서(RRC 2011-5)에서는 ‘교원 관련’, ‘학교 교육과정 편성·운영 관련’, ‘평가 관련’ 차원에서의 지원 방안을 탐색하여 제시하고 있는데, 이중 특히 이 연구에서 주목하고 있는 부분은 ‘교원 관련’과 ‘평가 관련’ 지원 방안이다. 이 보고서에 따르면 교사들을 대상으로 “학교 교육과정 자율화와 관련하여 교사에게 필요한 연수 내용이 무엇이라고 보는지”를 조사한 결과 1순위 응답 결과와 1~3순위 응답 결과에서 공히 가장 높은 비율을 나타낸 것은 ‘수업 시수의 20% 증감 등을 고려한 내용 재구성 방안 및 예시’인 것으로 나타났다(p. 137)”다고 한다. 그만큼 교사의 경우 현재 교육과정의 자율화와 관련하여 수업 시수의 증감을 위해 교육 내용을 재구성해야 하는 데에 많은 부담을 느끼고 있는 것이다.

현재 교사가 교육 내용을 재구성할 때 참고할 수 있는 자료는 매우 적은 상태이다. 교육과정 평가원에서는 “교육과정 자율화 운영에 따른 교과 교육과정 내용 재구성 방안 연구(보고서 RRC 2010-8)”를 통해서 교육 내용 재구성의 예시를 보여주고 있으나 다소 추상적인 수준에 그치고 있으며, 이 보고서의 예시를 통해서 구체적으로 어떠한 내용이 감축될 수 있는 내용인지를 파악하기가 어렵다.

| 학년(학기)  | 대단원               | 감축 내용  |
|---------|-------------------|--|
| 중1(1학기) | 6. 바른 말 재미 있는 말   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 본문 내용의 사실적 이해를 바탕으로 하여 학습 목표에 도달할 수 있도록 교과서 학습 활동에 국한하여 전개하면 시수 통합 지도가 가능함.</li> <li>- 국어의 학습 활동 중 생활국어와 연계하여 설명이 가능한 것은 선택하여 전개하면 시수 통합하여 구성함.</li> <li>- 생활국어의 선택활동은 국어 본문과 중복되는 내용은 감축하여 학생들의 수준에 맞게 보충·심화 자료로 활용하여 선택할 수 있도록 전개하면 시수 통합 지도가 가능함.</li> </ul> |
| 중1(2학기) | 6. 알맞은 말 짜임새 있는 글 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 생활국어의 선택활동은 국어 본문과 중복되는 내용은 감축하여 학생들의 수준에 맞게 보충·심화 자료로 활용하여 선택할 수 있도록 전개하면 시수 통합 지도가 가능함.</li> <li>- 본문 내용의 사실적 이해를 바탕으로 하여 학습 목표에 도달할 수 있도록 교과서 학습 활동에 국한하여 전개하면 시수 통합 지도가 가능함.</li> </ul>   |

<표 1> 교육 내용 감축의 예시(교육과정평가원 연구보고 RRC 2010-8)

<표 1>의 예시를 보면, 교과서 외의 학습 활동을 줄이고 교과서에 등장하는 학습 활동에 국한하여 수업을 전개하거나, 국어와 생활국어에 중복해서 등장하는 내용을 한 번만 가르치는 방식으로 교육 내용을 감축하고 있다. 이는 사실 하나의 지식을 덜 반복해서 가르치고 그와 관련한 학습 경험을 덜 제시하는 방식이며, 지식의 양적인 감축은 없는 것이다. 하지만 이러한 식의 감축은 자칫하면 짧은 시간에 너무 많은 지식을 피상적으로만 다루게 하여 오히려 의미 있는 학습이 이루어지기 어렵게 만들 수 있다. 교육 시수의 감축에 따른 교육 내용의 감축이 바람직하게 이루어지기 위해서는 지식의 양적인 감축이 있어야 하며, 감축되지 않은 핵심 지식의 경우에는 여전히 다양한 학습 경험을 통해서 충분히 이해될 수 있도록 교육이 이루어져야 한다.

그러나 교육 내용의 감축이 특히 문제가 되는 것은 특정한 지식을 건너뛴 경우 자칫하면 다른 내용을 학습하는 데에 영향을 줄 수 있다는 점이다. 크게 중요하지 않은 것으로 판단하여 건너뛴 지식이 다른 학습을 위해서는 필요한 것일 수도 있기 때문이다. 특히 국어 교과와 다른 영역에 비해 지식의 위계적인 성격이 강한 문법 영역의 경우 특정 지식의 결손이 다른 내용의 학습에 미치는 파장은 더욱 크다고 할 수 있다. 또한 보다 현실적인 문제로는 교사가 가르치지 않은 지식이 국가 수준의 평가에서 등장할 수도 있다는 것이다. 이와 관련하여 평가원의 보고서(RRC 2011-5)에서는 ‘평가 관련 지원 방안’으로 국가 수준의 평가의 범위를 제공할 필요가 있음을 언급하였다.

따라서 이러한 문제를 해결하기 위해서는 가르치지 않을 경우 다른 학습에 부정적인 영향을 미칠 수 있는 지

식과 가르치지 않더라도 다른 학습에 영향을 미치지 않는 지식에 대한 목록이 생성되어야 한다. 그리고 이러한 목록이 생성되면 국가 수준의 평가에서 평가의 범위를 감축될 수 없는 지식의 목록으로 한정할 수도 있을 것이다.

### 3. 연구 방법

#### 3.1. 분석 대상

이 연구는 2009 개정 문법 교육과정의 교육 내용들이, 각각이 포함하고 있는 문법 지식에 의해서 어떠한 구조로 연결되어 있는지를 파악하여 감축될 수 있는 지식과 없는 지식의 목록을 생성하는 것이다. 이때 감축될 수 있는 지식은 다른 교육 내용과 연결되지 않는 지식이며, 감축될 수 없는 지식은 다른 교육 내용과 연결되어 있는 지식이 된다. 따라서 분석의 대상은 2009 개정 교육과정의 세부 교육 내용이 담고 있는 문법 지식들이 상세화 되어 있는 교과서의 문법 단원 텍스트이다. 구체적인 교과서 목록은 다음과 같다.

| 저자    | 발행사       | 교과서 제목 |     |     |     |     |     |
|-------|-----------|--------|-----|-----|-----|-----|-----|
|       |           | 국어①    | 국어② | 국어③ | 국어④ | 국어⑤ | 국어⑥ |
| 윤여탁 외 | (주)미래엔    | ○      | ○   | ○   | ○   | ○   | ○   |
| 남미영 외 | (주)교학사    | ○      | ○   | ○   | ○   | X   | X   |
| 방민호 외 | (주)지학사    | ○      | ○   | ○   | ○   | ○   | X   |
| 박영목 외 | (주)천재교육   | ○      | ○   | ○   | ○   | ○   | X   |
| 노미숙 외 | (주)천재교육   | ○      | ○   | ○   | ○   | ○   | ○   |
| 김종철 외 | (주)천재교과서  | ○      | ○   | ○   | ○   | ○   | ○   |
| 이도영 외 | (주)창비     | ○      | ○   | ○   | ○   | ○   | ○   |
| 우한용 외 | (주)좋은책신사고 | ○      | ○   | ○   | ○   | ○   | X   |
| 민현식 외 | (주)좋은책신사고 | ○      | ○   | ○   | ○   | ○   | X   |
| 한철우 외 | (주)비상교육   | ○      | ○   | ○   | ○   | ○   | X   |
| 김태철 외 | (주)비상교육   | ○      | ○   | ○   | ○   | ○   | X   |
| 이관규 외 | 비상교과서     | ○      | ○   | ○   | ○   | ○   | X   |
| 이삼형 외 | 두산동아(주)   | ○      | ○   | ○   | ○   | ○   | X   |
| 전경원 외 | 두산동아(주)   | ○      | ○   | ○   | ○   | ○   | X   |

<표 2> 분석 대상 : 2009 개정 교육과정에 따른 중학교 국어 교과서 목록

| 저자    | 발행사     | 교과서 제목 |       | 저자    | 발행사       | 교과서 제목 |       |
|-------|---------|--------|-------|-------|-----------|--------|-------|
|       |         | 국어 I   | 국어 II |       |           | 국어 I   | 국어 II |
| 김중신 외 | (주)교학사  | ○      | ○     | 문영진 외 | (주)창비     | ○      | ○     |
| 이삼형 외 | (주)지학사  | ○      | ○     | 이승원 외 | (주)좋은책신사고 | ○      | ○     |
| 박영목 외 | (주)천재교육 | ○      | ○     | 한철우 외 | (주)비상교육   | ○      | ○     |
| 김종철 외 | (주)천재교육 | ○      | ○     | 우한용 외 | (주)비상교육   | ○      | ○     |
| 윤여탁 외 | (주)미래엔  | ○      | ○     | 신동훈 외 | 두산동아(주)   | ○      | ○     |

<표 3> 분석 대상 : 2009 개정 교육과정에 따른 고등학교 국어 교과서 목록

| 저자    | 발행사     | 교과서 제목 |        | 저자    | 발행사     | 교과서 제목 |        |
|-------|---------|--------|--------|-------|---------|--------|--------|
|       |         | 독서와 문법 | 독서와 문법 |       |         | 독서와 문법 | 독서와 문법 |
| 한철우 외 | (주)교학사  | ○      |        | 윤여탁 외 | (주)미래엔  | ○      |        |
| 이삼형 외 | (주)지학사  | ○      |        | 이도영 외 | (주)창비   | ○      |        |
| 박영목 외 | (주)천재교육 | ○      |        | 이관규 외 | (주)비상교육 | ○      |        |

<표 4> 분석 대상 : 2009 개정 교육과정에 따른 고등학교 독서와 문법 교과서 목록

16종의 중학교 국어 교과서 중 ‘금성출판사’와 ‘대교’에서 발행한 2종의 교과서와 표에서 X로 표시된 국어⑤, 국어⑥ 교과서가 분석 대상에서 제외된 까닭은 교과서의 텍스트 파일을 구하는 데에 어려움이 있었기 때문이다. 추후 보완해야 할 부분이다. 11종의 고등학교 국어 교과서 중 ‘해냄에듀’에서 발행한 교과서가 제외된 까닭도 동일하다.

### 3.2. 분석 방법

이 연구에서 사용하는 분석 방법은 사회 연결망 분석 방법(Social Network Analysis)이다. 이 연구에서는 교육과정에서 제시하고 있는 교육 내용들이 어떠한 지식으로 인하여 서로 어떻게 연결되어 있는지를 파악해야 하기 때문에, 대상들 간의 연결 관계를 분석하기 위한 방법인 사회 연결망 분석 방법을 이용한 것이다. 대상들 간의 관계를 판단하는 기준은 ‘문법 개념어’로 설정하였다. 즉 하나의 개념어가 두 개의 단원에 동시에 등장한다면 그 두 개의 단원은 서로 연결된 단원으로 판단하는 것이다. 또한 그러한 개념어가 단원에서 설명의 중심 개념으로 등장하는가 보조 개념으로 등장하는가에 따라서 두 개의 문법 교육 내용들이 연결된 방향이 결정된다.

### 3.3. 분석 절차

분석의 과정을 제시함으로써 이 연구에서 사용한 분석의 방법을 보다 상세히 설명할 수 있을 것이다.

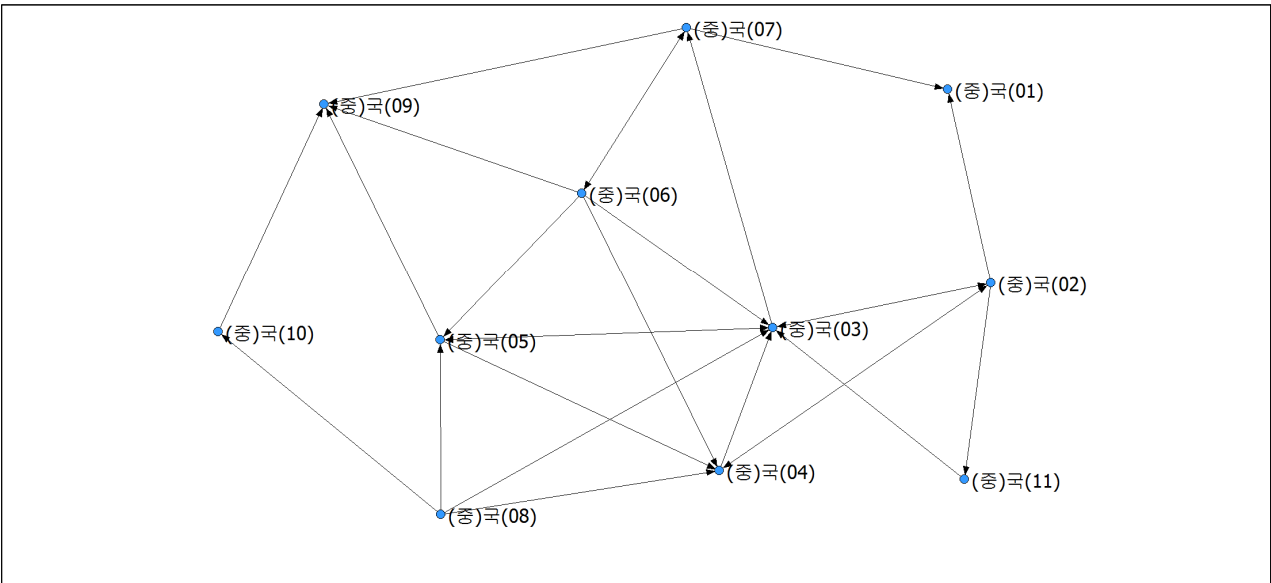
| 분석 절차 |                                  | 비고               |
|-------|----------------------------------|------------------|
| 1     | 교과서 단원별 등장 개념어 추출                |                  |
| 2     | 학습 목표로서의 개념어와 선행 학습 요소로서의 개념어 분류 |                  |
| 3     | 교육 내용 간 관계 행렬 코딩                 |                  |
| 4     | 연결 구조 분석                         | UCINET 6 프로그램 사용 |

<표 5> 분석 절차

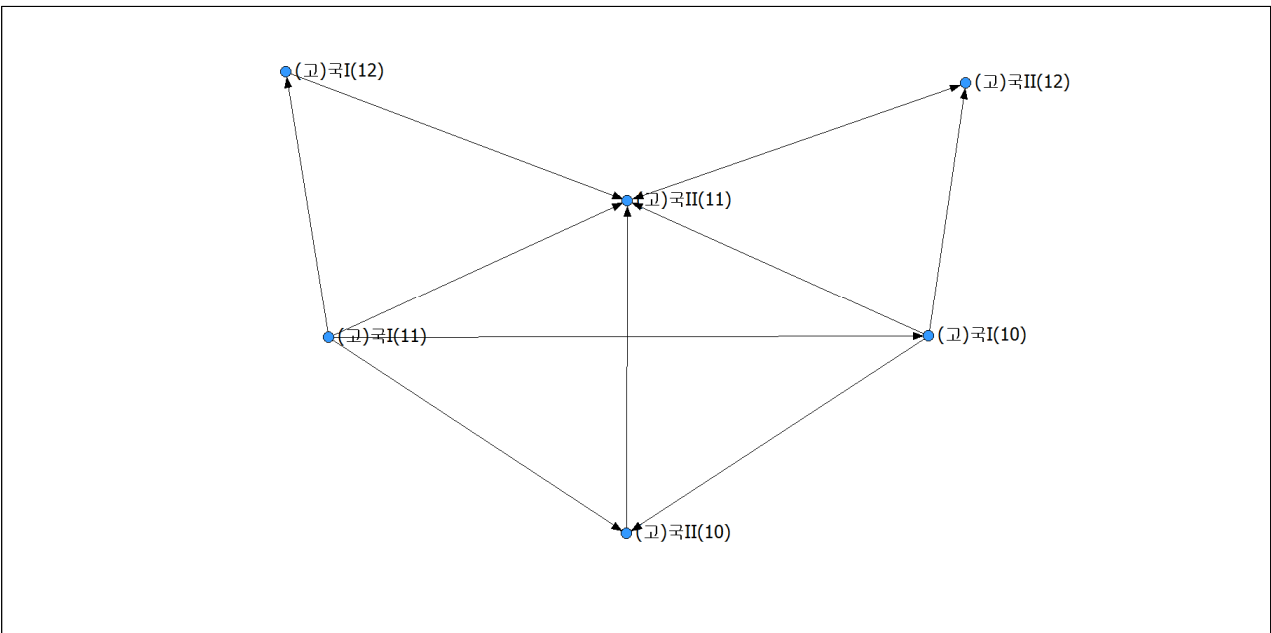
1단계는 교과서의 단원에서 등장하는 개념어를 추출하는 단계이다. 2단계는 한 단원에서 추출한 문법 개념어를 설명의 중심이 되는, 즉 학습 목표로서 등장한 개념어와, 설명의 보조가 되는, 즉 선행 학습 요소로서 등장한 개념어로 분류하는 단계이다. 예를 들어, ‘단어의 짜임’과 관련한 단원에서 ‘합성어’라는 개념어가 등장한다면 이는 학습 목표로서 등장한 개념어로 분류되며, ‘어문 규정’과 관련한 단원에서 등장한 ‘합성어’는 어문 규정을 설명하기 위해 필요한 선행 학습 요소로 등장한 개념어로 분류된다. 3단계는 분류한 결과를 토대로 교육 내용(단원)들 간의 관계 행렬을 구축하는 단계이다. ‘단어의 짜임’과 ‘어문 규정’ 관련 내용은 ‘합성어’라는 개념어로 인해 서로 연결되어 있다고 코딩하되, ‘단어의 짜임 → 어문 규정’의 방향성을 가지며, 반대 방향(어문 규정 → 단어의 짜임)으로는 코딩될 수 없다. ‘단어의 짜임’ 단원에서 ‘합성어’라는 개념을 학습하고 난 이후에 ‘어문 규정’ 단원에서 ‘합성어’라는 개념을 사용할 수 있기 때문이다. 마지막 4단계는 생성한 행렬을 가지고 UCINET6 프로그램을 통해서 내용들 간의 연결 구조를 분석하는 단계이다.

## 4. 연구 결과 및 적용 방안

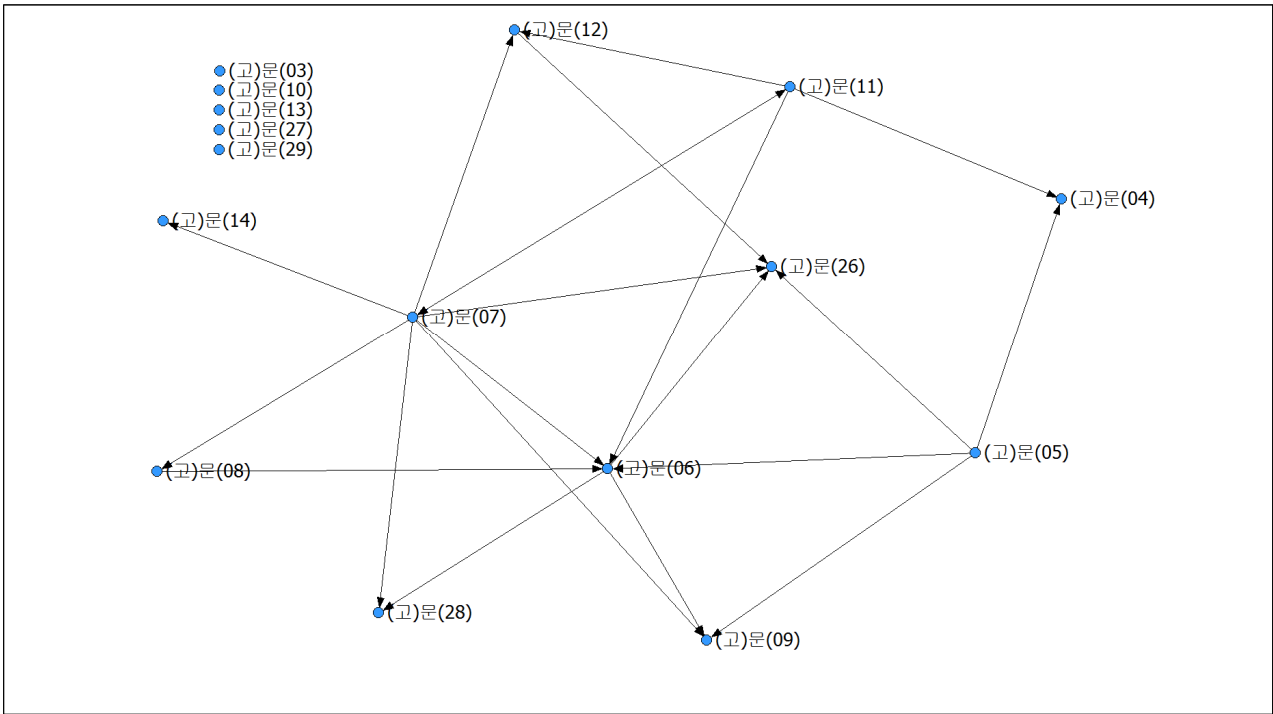
연구 결과 분석된 문법 교육 내용의 연결 구조를 ‘중학교 1-3학년군 “국어”의 내용들 간’, ‘고등학교 “국어”의 내용들 간’, ‘고등학교 “독서와 문법”의 내용들 간’, ‘그리고 문법 교육과정의 전체 내용들 간’의 4가지 차원으로 나누어서 제시하면 다음과 같다.



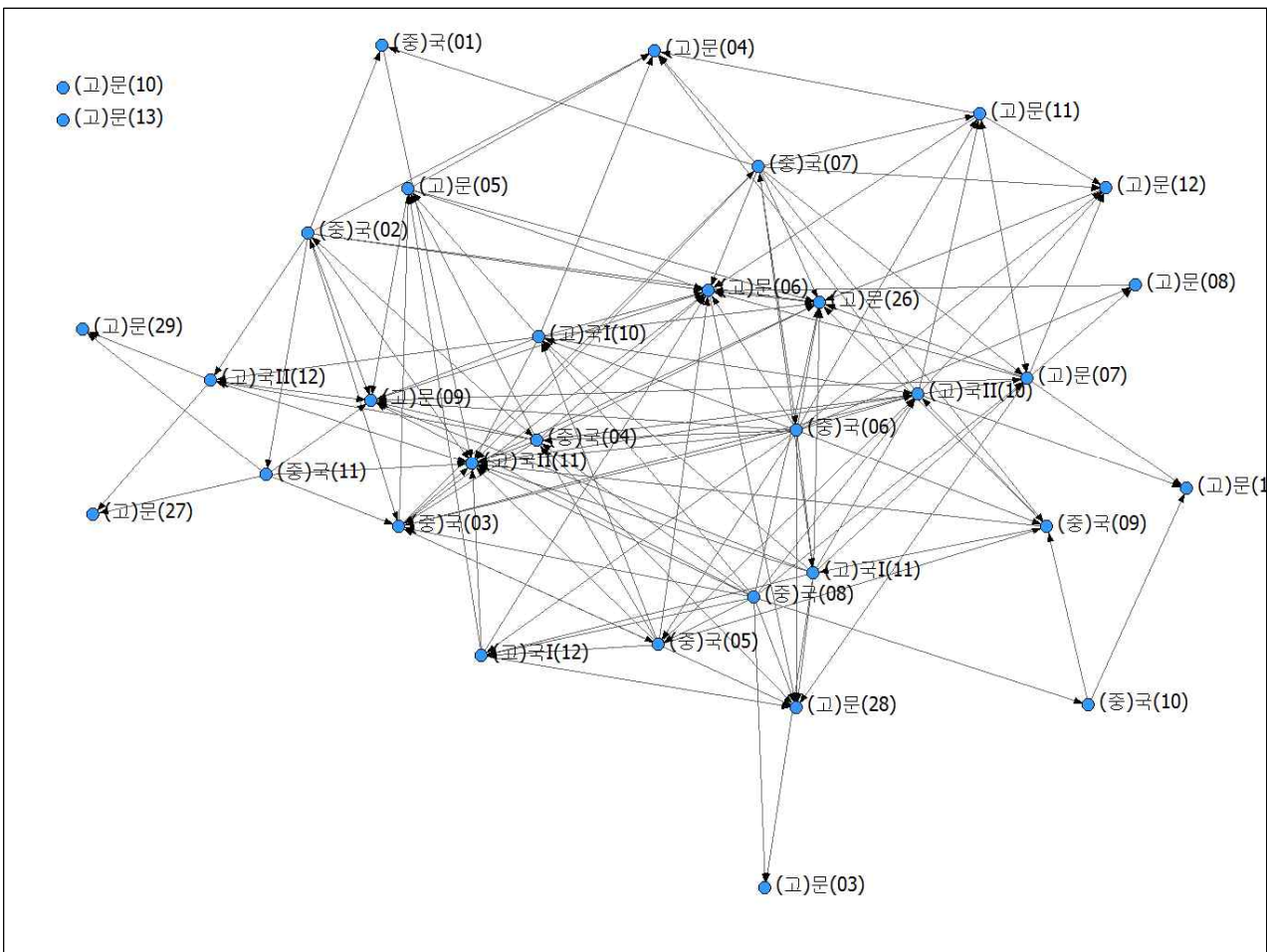
<그림 1> 중학교 국어의 문법 교육 내용들 간 연결 구조



<그림 2> 고등학교 국어의 문법 교육 내용들 간 연결 구조



<그림 3> 고등학교 독서와 문법의 문법 교육 내용들 간 연결 구조



<그림 4> 문법 교육과정 전체 교육 내용들 간 연결 구조

이러한 연결 구조들은 앞서 연구 방법에서 설명하였듯이 하나의 ‘개념어’를 목표 학습 요소로 가지고 있는지, 선행 학습 요소로 가지고 있는지에 따라서 교육 내용들이 서로 연결되어 있는 양상을 보여준다. 따라서 특정 교육 내용에서 특정한 개념어를 학습하지 못하고 지나가게 될 경우, 어떠한 다른 내용의 학습에 문제가 생길 수 있는지를 한눈에 보여준다. 따라서 해당 교육 내용에서 다루지 않을 경우 다른 후행 교육 내용의 학습에 영향을 미칠 수 있는 개념이 무엇인지를 고려하여 교육 내용을 재구성하여야 한다.

‘단어의 짜임’과 관련한 교육 내용을 예를 들어 설명하자면, 2009 개정 교육과정에서는 이에 해당하는 교육 내용이 중등 “국어”와 고등 “독서와 문법”에서 등장한다. 그리고 교과서를 대상으로 해당 단원에서 목표 학습 요소로 등장하는 개념어들을 추출한 결과는 다음과 같다.

| 중등 국어 (05) 단어의 짜임을 분석하고 새말이 만들어지는 원리를 이해한다.   | 고등 독문 (08) 단어의 형성 과정을 이해하고 새말이 만들어지는 원리를 탐구한다.  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 단어의 구성 성분에 관한 개념어 :<br/>어근, 접사(접두사, 접미사), 형태소(실질 형태소, 형식 형태소, 자립 형태소, 의존 형태소)</li> <li>■ 단어 형성 방법에 관한 개념어 :<br/>단일어, 복합어, 합성어, 파생어, 합성법, 파생법</li> <li>■ 합성어의 유형에 관한 개념어 :<br/>대등 합성어, 종속 합성어(수식 합성어), 융합 합성어</li> <li>■ 기타 개념어 : 어절, 새말</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 단어의 구성 성분에 관한 개념어 :<br/>어근, 접사(파생 접사, 굴절 접사, 접두사, 접미사(명사 파생 접미사, 동사 파생 접미사, 형용사 파생 접미사, 부사 파생 접미사)), 형태소(실질 형태소, 형식 형태소, 자립 형태소, 의존 형태소, 유일 형태소(특이 형태소)), 직접 구성 성분</li> <li>■ 단어 형성 방법에 관한 개념어 :<br/>단일어, 복합어, 합성어, 파생어, 합성법, 파생법, 축약어</li> <li>■ 합성어의 유형에 관한 개념어 :<br/>대등 합성어, 종속 합성어(수식 합성어), 융합 합성어, 통사적 합성어, 비통사적 합성어, 합성 동사, 합성 명사, 합성 형용사, 합성 관형사, 합성 부사</li> <li>■ 기타 개념어 : 어절, 새말</li> </ul> |

<표 6> ‘단어의 짜임’ 관련 교육 내용의 학습 목표가 되는 개념어 목록

이때 만약, 중등 국어 (05)에 대한 단원의 수업 내용을 감측해야 할 필요성을 느꼈을 때, <표 6>의 개념어 목록 중 어떠한 개념어들이 다른 내용의 학습에서 사용되는 개념어들인지를 고려하여 교육 내용을 감측해야 할 것이다. 연결망 분석 결과에 의하면 중등 국어 (05)와 연계되는 다른 교육 내용의 목록과 공유하고 있는 개념어의 목록은 다음과 같다.

| 중등 국어 (05) 단어의 짜임을 분석하고 새말이 만들어지는 원리를 이해한다.<br>개념어 | 연계 교육 내용   |
|--|--|
| 합성어, 어근, 접미사, 파생어                                  | (중)국(03) 어문 규정의 기본 원리와 내용을 이해한다.                       |
| 접두사, 접미사, 파생어, 형태소, 형식 형태소,                        | (중)국(04) 음운 변동의 규칙성을 탐구하고 자연스러운 발음의 원리를 이해한다.          |
| 어근, 접사, 접미사, 파생어                                   | (중)국(09) 문법적 기능을 담당하는 요소들의 특징을 이해하고 담화 상황에 맞게 사용할 수 있다 |
| 형태소, 합성어   | (고)국I(10) 음운과 음운 체계를 이해하고 교양 있는 발음 생활에 대해 알아본다.        |
| 합성어, 형태소, 형식 형태소                                   | (고)국I(12) 한글 맞춤법의 원리와 내용을 알고 교양 있는 표기 생활에 대해 알아본다.     |
| 복합어, 의존 형태소, 어근, 접사, 접두사, 접미사                      | (고)국II(10) 올바른 문장 표현과 효과적인 담화 표현의 양상을 탐구한다.            |
| 형식 형태소, 실질 형태소                                     | (고)국II(11) 국어의 변천을 이해하고 국어의 발전 방향을 탐구한다.               |
| 합성어, 형태소, 형식 형태소, 실질 형태소                           | (고)문(06) 음운의 변동을 탐구하고 올바르게 발음하며 표기하는 생활을 한다.           |

<표 7> 중등 국어 (05)와 연계된 교육 내용과 개념어

이 분석 결과를 참고하면, 중등 국어 (05)의 내용에서 학습할 수 있는 여러 가지 지식들 중 ‘합성의 유형에 관한 ‘대등 합성어’, 종속 합성어’, 융합합성어’에 관한 개념들은 다른 학습에 영향을 주지 않은 개념임을 파악할 수 있고, 따라서 어떠한 내용을 감축할 것인가를 결정할 때에는 이 개념들에만 한정해서 감축 여부를 판단할 수 있다.

즉 이러한 분석 결과는 아래의 <표 8>과 같은 목록<sup>2)</sup>을 생성해 줌으로써 교사가 교육 내용을 재구성할 때 감축하면 안 되는 지식을 감축하지 않도록 도와줄 수 있다.

| 중등 국어 (05) 단어의 짜임을 분석하고 새말이 만들어지는 원리를 이해한다.  |   |
|--|---|
| 감축되기 어려운 지식(국가 수준 평가 범위)   | 감축될 수 있는 지식   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 단어의 구성 성분에 관한 개념<br/>어근, 접사(접두사, 접미사), 형태소(실질 형태소, 형식 형태소, 자립 형태소, 의존 형태소)</li> <li>■ 단어 형성 방법에 관한 개념<br/>단일어, 복합어, 합성어, 파생어, 합성법, 파생법</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 합성어의 유형에 관한 개념<br/>대등 합성어, 종속 합성어(수식 합성어), 융합 합성어</li> <li>■ 기타 개념 : 어절</li> </ul> |

<표 8> 중등 국어 (05)에서 감축되기 어려운 개념어와 감축될 수 있는 개념어 목록

또한 <표 8>에서 표시한 것과 같이 감축되기 어려운 지식으로 국가 수준의 평가 범위를 한정함으로써 평가로 인하여 교육과정의 자율성이 제대로 실현되지 못하는 문제를 해소하는 데에 도움을 줄 수 있을 것이다.

또한 어떠한 단원을 감축 대상 단원으로 삼는 것이 좋을지를 고려함에 있어서도 분석된 연결 구조 (<그림 1> ~ <그림 4>)를 참고할 수 있다. 연결 구조의 분석 결과에 의하면 연결 구조의 외곽에 있는 내용일수록 상대적으로 다른 교육 내용들과 느슨하게 연결되어 있다. 즉 만약 학습 결손이 발생하더라도 다른 교육 내용들에 비해서 상대적으로 문법 교육 내용 전체의 학습에 영향을 덜 미친다는 것이다. 따라서 교사는 먼저 이들 교육 내용에 대한 감축을 고려해 볼 수 있을 것이다.

## 5. 맺음말

물론 교육 내용을 재구성하는 데에는 이러한 계량적인 분석 결과만 참고해서는 안 된다. 다른 학습 내용과 직접적으로 연결되지 않더라도 그 나름대로 더욱 중요한 학습 요소가 존재할 수 있으며, 지식의 양이 아닌 학습 활동의 차원을 줄이는 것이 경우에 따라서는 보다 효과적일 수도 있을 것이다. 다만 이러한 사회 연결망 분석 방법을 이용하여 분석한 2009 개정 문법교육 과정의 내용 구조에 대한 분석 결과가, 현행 교육과정의 내용을 재구성하는 데에 필요한 하나의 기초 자료로서 기능할 수 있을 것이라 기대한다. 또한 앞으로 문법 영역의 내적 구조 분석에서 나아가 화법, 작문, 독서, 문학 영역의 내용들과의 연계 구조를 분석하는 데에까지 나아감으로써 국어 교육과정의 자율화를 지원할 수 있으리라 기대한다.

2) 지면의 한계로 인하여 발표문에서 모든 교육 내용들에 대한 각각의 지식 목록을 제시할 수 없기 때문에 대표적으로 ‘중등 “국어” (05) 단어의 짜임을 분석하고 새말이 만들어지는 원리를 이해한다.’에 대한 것만을 예시로 제시하였다.

## 참고 문헌

- 정지현(2011), “교육과정 자율화와 책무성 확보를 통한 유아교육 선진화의 의미와 쟁점”, 『유아교육연구』 31(6), 한국유아교육학회, pp.285~308.
- 정영근(2010), “학교 교육과정 자율화 운영 실태 및 지원 방안 연구”, 연구보고 RRC 2010-20, 한국교육과정평가원
- 이미숙 외(2011), “학교 현장의 교육과정 자율화 정착을 위한 지원 방안”, 연구보고 RRC 2011-5, 한국교육과정평가원.
- 손승정(2012), “연결망 분석을 통한 초등학교 3, 4학년 미술과 교과서의 내용 분석 연구”, 『美術教育論叢』 26(3), 한국미술교육학회, pp.267~287.
- 박주상(2010), “교육과정 장류화 운영에 따른 교과 교육과정 내용 재구성 방안 연구”, 연구보고 RRC 2010-8, 한국교육과정평가원.
- 박형우(2010), “문법 영역 교육과정의 구성 방안 연구”, 『청람어문교육』 41, 충북:청람어문교육학회, pp.353~373.



# “교육과정 자율화를 위한 문법 교육 내용 재구성 방안”에 대한 토론편

이경숙(고려대학교)

공교육 체제에서 중앙집권적인 특성을 지닌 우리나라의 교육과정은 7차 교육과정 이후, 점차 분권화·자율화로 그 방향성이 이동하였습니다. 그리고 이러한 흐름은 2009 개정 교육과정에서 “학년군·교과군 개념의 도입 및 학교 자율과정 신설”과 “교과 시수의 증감 운영 및 교과 집중이수제”라는 변화를 가져왔습니다.

이 연구는 교육과정 자율화를 안정적으로 정착시키기 위한 지원 방안(연구보고 RRC 2011-5) 중 ‘교원’과 ‘평가’와 관련한 부분에 주목하여, 교육 내용 감축을 통한 교육과정 재구성 시 참고할 수 있는 기초 자료를 마련한 연구입니다. 사회가 다원화되고 교육수요자들의 목소리가 높아지면서 교육과정 자율화는 이제 시대적으로 피할 수 없는 현상이지만, 이를 단위 학교나 학습자의 개별 특성에 따라 편성·운영하는 것은 교사에게 고도의 전문성과 책무성이 요구됩니다. 그러나 현재의 상황은 교육과정 자율화 시에 참고할 수 있는 지원 방안이 매우 적은 실정이기 때문에 교육 내용을 재구성하는 데 하나의 지침을 제공하는 이 연구는 더욱 가치가 있습니다. 특히 이 연구에서는 문법 교육 내용에서 감축이 가능한 지식과 불가능한 지식의 목록을 제시하기 위해 문헌 연구나 조사 연구의 방법이 아닌 ‘사회 연결망 분석’이라는 참신한 방법을 도입하였는데 이 부분을 아주 흥미롭게 읽었습니다. 다만 토론자의 이해가 부족하여 생기는 몇 가지 의문점에 대해 질문을 드리는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

## 1. 연구 방법의 타당성

연구자께서는 ‘문법 개념어’들의 관계를 사회 연결망 분석 방법으로 파악하였습니다. 또, <표 5>에서 ‘1단계: 교과서 단원별 등장 개념어 추출 → 2단계: 학습 목표로서의 개념어와 선행 학습 요소로서의 개념어 분류 → 3단계: 교육 내용 간 관계 행렬 코딩 → 4단계: 연결 구조 분석’의 절차를 제시하였습니다. 그런데 2단계에서 문법 개념어가 설명의 중심 개념으로 등장하는지 보조 개념으로 등장하는지를 판단할 때, 대상이 되는 텍스트의 범위가 불분명합니다. 즉 단원명이나 학습목표에서 개념어를 추출하는 것인지 아니면 본문의 내용에서 개념어를 추출하는 것인지가 나타나 있지 않는데, 만약 전자라면 이는 교육과정의 성취기준을 바탕으로 하고 있기 때문에 출판사에 따른 차이가 크지 않겠지만, 후자라면 출판사마다 내용 전개 방식이 다르기 때문에 개념어를 추출하는 대상의 층위를 동등하게 두는 기준을 마련하거나 이를 설명하는 기술이 필요하지 않을까 하는 의문이 듭니다.

또, 2단계에서 개념어의 성격을 둘로 분류하거나 3단계에서 교육 내용 간 관계를 파악하여 방향성을 제시할 때 연구자의 직관에만 의존하여 자료 분석이 이루어졌는데, 문법 영역의 지식이 국어과의 다른 영역에 비해 비교적 위계적인 성격을 지녔다 할지라도 학자에 따라 다른 견해를 지닐 수 있으므로 다른 연구자들이 타당도를 검증하는 과정도 필요하지 않을까 하는 생각이 듭니다.

## 2. 연구 결과의 제시 방식

연구자께서는 4장의 <그림 1>에서 <그림 4>까지 사회 연결망 분석 방법으로 파악한 문법 교육 내용의 연결 구조를 제시하였습니다만, 각 그림이 의미하는 것이 한 눈에 파악되지 않습니다. 3장에서는 문법 교육 내용의 연결 구조를 개념어들을 통해 살펴보겠다고 설명하셨는데, 4장의 그림들에는 개념어가 아닌 교과서명(?)을 중심으로 연결 구조를 제시하고 있어 내용이 자연스럽게 연결되지 않습니다. 제시하신 그림에 개념어를 함께 기재해 주신다거나, 그림 속 개념어들 간 관계를 풀어서 설명해 주는 글이 뒤따른다면 독자가 보다 쉽게 이해할 수 있으리라 생각합니다. 물론 이는 지면의 제약 때문에 나타난 것이라 추측되며 본 발표 시, 연구자께서 충분한 설명을 해 주시리라 생각합니다.

## 3. 적용 방안에 대한 견해

연구자께서는 문법 교육 내용의 연결 구조를 분석한 후, 교육과정 자율화 운영 시에 적용할 수 있는

방안을 다음과 같이 제시하였습니다.

- 다른 교육 내용과 연결되어 있는 지식 = 감축될 수 없는 지식 = 국가 수준 평가 범위
- 다른 교육 내용과 연결되지 않은 지식 = 감축될 수 있는 지식

그러나 연구자께서도 결론에서 “다른 학습 내용과 직접적으로 연결되지 않더라도 그 나름대로 더욱 중요한 학습 요소가 존재할 수 있다.”라고 언급하셨다시피, 연구 결과를 위와 같이 도식화하여 교육 내용 감축 기준과 국가 수준 평가 범위에 바로 적용하는 것에 대해서는 조금 조심스러운 부분이 있습니다. 왜냐하면 이 연구에서는 오직 개념어들의 물리적인 연결과 그 방향성만 살폈기 때문입니다.

이 연구를 읽는 내내 최근 강조되고 있는 “핵심 역량” 등에 대한 연구가 함께 떠올랐습니다. 특히 ‘최소 필수(minimum essential)’를 강조하는 “핵심 성취 기준”은 교육과정 재구성뿐만 아니라, 교과서에서도 핵심 내용을 중심으로 자기주도적 학습을 촉진하고 다양한 수업 방식을 지향하며 평가에 있어서도 교수 학습 과정을 점검하고 결과를 관리하는 데 많은 시사점을 줍니다. 국어 교과 및 세부 영역에서는 이러한 핵심 역량을 선정하기 위해 ‘교과 교육 목표의 부합성, 교과 교육 내용의 가중성, 교과 교육 내용의 연계성, 교과 교수 학습의 실행 가능성’과 같은 원리를 바탕으로 많은 국어교육 전문가들이 연구에 참여하여 핵심 성취 기준을 개발하였습니다(연구보고 CRC 2014-5-2).

교육 내용의 감축과 학습량 적정화를 관련지어 보면 이 연구는 “핵심 성취 기준”에 관한 연구와도 궤를 같이하는 듯한데, 적용 방안이 있어 이 연구가 지니는 차별성은 무엇인지 연구자의 견해를 듣고 싶습니다. 이 외에도 문법 개념어 연결 구조의 계량적인 결과만을 바탕으로 교육 내용 감축을 판단하기에는 다소 무리가 있지는 않는지, 그리고 교육과정 자율화(혹은 재구성)를 교육 내용의 감축과만 연결 짓고 있는데, 이는 너무 좁은 의미로만 교육과정 자율화를 해석한 것은 아닌지에 대한 연구자의 보충 설명을 듣고 싶습니다.

지금까지 이 연구를 접하면서 든 의문점을 정리하여 제시하였습니다. 교육과정 자율화 방안에 대한 아이디어를 실제로 구현하신 데 찬사를 보내며 문법 교육 내용 재구성을 위한 연구자의 깊이 있는 고민들에도 지지를 보냅니다. 토론자의 오독으로 인한 이해 부족에 양해를 바라며, 좋은 연구물을 접하게 해주신 박종미 선생님께 진심으로 감사드립니다.

# 고등학교 <독서와 문법 I> 교과서의 '음운 변동' 기술 양상과 문제점

## - 설명에 제시된 예시 자료를 중심으로 -

이화진(홍익대학교)

## 차례

1. 서론
2. 교과서의 '음운 변동' 유형 검토
3. '음운 변동' 예시 자료 검토
4. 결론

## 1. 서론

본고는 현행 고등학교 <독서와 문법> 교과서에서 다루고 있는 '음운의 변동'에 대한 내용을 살펴보고, 각 출판사별로 교과서에 제시된 예시 자료의 타당성을 검토하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 본고에서 검토하는 교과서는 다음과 같다.

### (1) 고등학교 <독서와 문법 I><sup>1)</sup>

- ㄱ. 박영목 외 5인(2012), <독서와 문법 I>, 천재교육.
- ㄴ. 윤여탁 외 8인(2012), <독서와 문법 I>, 미래엔.
- ㄷ. 이남호 외 9인(2012), <독서와 문법 I>, 비상교육.
- ㄹ. 이삼형 외 8인(2012), <독서와 문법 I>, 지학사.

국어의 다양한 음운 현상 중 어떠한 것은 모든 환경에서도 예외 없이 필수적으로 적용되는 것도 있지만, 특수한 환경에 따라서만 적용되는 것도 많기 때문에 학습자들이 음운 현상을 원리를 명확히 이해하도록 하기 위해서는 음운 현상에 적용되는 환경을 정확히 기술하고, 그에 따른 적절하고 다양한 예시 자료를 함께 보여 줘야 할 것이다. 이에 본고는 각 출판사별로 제시된 '음운의 변동'의 예시 자료들을 상세하게 검토하여 문제점과 개선할 사항을 밝힐 것이다.

## 2. 교과서의 '음운 변동' 유형 검토

고등학교 <독서와 문법> 교과서에 제시된 음운 현상의 유형은 국어 음운론 분야에서 일반적으로 제시되던 분류 방식과 유사함을 알 수 있는데 각 출판사 별로 제시한 음운 현상의 유형을 간략히 살펴보면 다음과 같다.

1) 이후 논의에서 출판사의 이름은 <지학사>는 <지>, <천재교육>은 <천>, <비상교육>은 <비>, <미래엔>은 <미>로 지칭한다.

<표1> 교과서 음운의 변동 유형과 음운 현상

| 유형        | 음운현상       | <지학사> | <천재교육> | <비상교육>          | <미래엔>           |
|-----------|------------|-------|--------|-----------------|-----------------|
| 대치<br>/교체 | 음절의 끝소리 규칙 | ●     | ●      | ●               | ●               |
|           | 비음화        | ●     | ●      | ●               | ●               |
|           | 유음화        | ●     | ●      | ●               | ●               |
|           | 구개음화       | ●     | ●      | ●               | ●               |
|           | 된소리되기      |       |        | ●               | ●               |
|           | 모음 역행동화    | ●     |        | ●               |                 |
|           | 두음법칙       |       | ●      |                 |                 |
| 첨가        | ㄴ 첨가       |       |        | ●               | ●               |
|           | 반모음 첨가     |       |        |                 | ●               |
|           | 사잇소리 현상    | ●     | ●      |                 |                 |
| 탈락        | 자음군 단순화    | ●     | ●      | ◎ <sup>2)</sup> | ●               |
|           | ㅎ 탈락       | ●     | ●      | ●               | ●               |
|           | ㄹ 탈락       | ●     | ●      | ●               | △ <sup>3)</sup> |
|           | ㅡ 탈락       | ●     |        |                 | ●               |
|           | ㅅ 탈락       | ●     |        |                 | △               |
| 축약        | 거센소리되기     | ●     | ●      | ●               | ●               |
|           | 모음 축약      |       |        |                 | ●               |
|           | 음절 축약      | ●     | ●      |                 |                 |

먼저 음운 현상의 유형의 용어를 살펴보면, ‘첨가, 탈락, 축약’의 분류는 4개 교과서에서 차이가 없다. 그러나 ‘대치’의 경우 <천>은 ‘교체’라는 용어를 사용하고, <지>는 ‘교체’와 ‘동화’ 두 개념을 제시하고 있다. <천>의 경우는 용어의 차이점을 제외하고는 개념상의 차이는 없지만, <지>의 경우는 음절말 끝소리 되기를 ‘교체’로 나머지 현상들을 ‘동화’의 유형으로 각각 나누어 분류했는데 ‘동화’는 대치에 포함되는 개념이지 각각 독립된 개념으로 사용될 수 없다. 다음으로 각 유형에 포함되는 음운현상들을 간략히 살펴보면, <천>에서는 ‘두음 법칙’을 ‘대치’, ‘사잇소리 현상’을 ‘첨가’, ‘음절축약’을 ‘축약’에 포함하였고, <지>는 ‘사잇소리 현상’을 ‘첨가’로, ‘ㅅ 탈락’을 ‘탈락’으로 ‘음절 축약’을 ‘축약’에 포함하여 음운 현상을 분류하고 있다.

### 3. ‘음운 변동’ 예시 자료 검토

#### 3.1 대치

##### 가) 음절의 끝소리 되기

음절말 끝소리 되기 현상은 국어의 음절말에 올 수 없는 장애음이 모두 평파열음으로 대치되는 음운 현상이다. 음절의 끝소리 되기 현상은 4개 교과서에 모두 다루고 있으며 제시된 예시자료를 살펴보면 다음과 같다.

- (4) ㄱ. <지> : 꽃, 밖, 갓, 낫/낫/낫/낫, 옷, 부엌, 솔, 무릎
- ㄴ. <천> : 잎, 옷, 부엌, 끝, 옷, 밖
- ㄷ. <비> : 밭, 옷, 뭉
- ㄹ. <미> : 꽃, 갓/갓도, 잎/잎도, 밖/밖도

2) <비>에서는 본문에 음절의 끝소리 규칙을 직접 제시하여 설명하고 있지는 않지만 음운의 변동 유형을 설명하면서 ‘AB⇒A or B’라는 설명과 함께 ‘살는→[사는]’을 제시하고 있다.

3) ‘음운의 변동과 표기 및 발음’ 부분에 ‘ㄹ 탈락’, ‘ㅅ 탈락’, ‘ㄷ 탈락’을 제시하고 있다.

먼저 <비>는 명사 예시 자료 3개만을 제시하고 있어 자료가 너무 부족할 뿐만 아니라 예시 자료에 오류도 있다. 음절말 끝소리 되기 현상의 예시 자료로 제시된 ‘뭉’은 음소가 환경에 따라 다른 음소로 바뀐 ‘대치’가 아니라 음소가 없어진 ‘탈락’이다. 즉, 음절말 겹받침에서 ‘ㅅ’이 탈락하고 ‘ㄱ’만이 남아서 발음되는 자음군단순화이다. <지>는 음절말에 ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ’으로 대치되는 모든 자음의 예시 자료를 풍부하게 제시하고 있는데 역시 명사만을 다루고 있다.<sup>4)</sup> <천>은 예시 자료가 <비>보다는 많고 <지>보다는 적은 것을 제외하면 동일하다. 마지막으로 <미>에 제시된 예시 자료를 살펴보면, 자료의 수는 조금 부족하지만 다른 교과서와는 달리 명사에 조사가 결합된 곡용의 예가 제시되어 있다. 음절말 끝소리 되기 현상은 음절 구조 제약 중 종성에 올 수 있는 자음의 종류를 제한하기 때문에 일어나는 현상이므로 모음의 연쇄 환경이 적용되지 않는다면 명사 단독 형태(웃)이든 곡용 형태(웃도)이든 활용(웃다)이든 다 적용되는 현상이다. 따라서 <미>에 제시된 곡용의 예가 꼭 필요한 것은 아니다. 하지만 음절 끝소리 되기 현상에 적용되는 받침 자음에서 ‘ㅅ’이 명사형에는 존재하지 않고 ‘있다, 갔다’와 같이 용언 어간에만 존재하므로 모든 예를 보여주기 위해서는 곡용과 활용형을 같이 제시하는 것이 더 좋을 듯하다.

### 나) 비음화

비음화 현상은 평파열음 ‘ㄴ, ㄷ, ㄱ’가 비음 앞에서 비음으로 대치되는 현상이다. 비음화 현상은 4개 교과서에서 모두 다루고 있으며 제시된 예시 자료를 살펴보면 다음과 같다.

- (5) ㄱ. <지> : 단는다, 잡는다, 먹는다, **꽃만**, 웃는다
- ㄴ. <천> : 국물, 단는, 잡는, 얻는, **앞문**, **값만**
- ㄷ. <비> : **앞마당**, **밭만**, **부엌문**, **갓난애**, 직면, 밥물, 읊내, 국물, 속내, 만물, 눈내
- ㄹ. <미> : 먹는, 곡물, **꽃만**, 걷는다, 밥물, 국물, **깎는**, **키웁만**, **책 넣는다**, **흙 말리다**, 국민

<지>는 용언어간에 현재형 시제 선어말 어미 ‘-는-’이 결합되어 비음화가 일어나는 활용형 예시 자료(단는다, 잡는다, 먹는다, 웃는다) 4개를 제시하고 있고<sup>5)</sup>, <천>은 명사(국물, 앞문)와 활용형(단는, 잡는, 얻는), 곡용형(값만) 예시자료 6개를 제시하고 있다.<sup>6)</sup> <비>는 명사형(앞마당, 부엌문, 갓난애, 직면, 밥물, 읊내, 국물, 속내, 만물, 눈내)와 곡용형(밭만), 활용형(있는) 예시자료 12개를 제시하고 있다.<sup>7)</sup> <미>는 가장 다양한 환경의 예시 자료를 제시하고 있는데, 명사형(곡물, 밥물), 곡용형(꽃만, 키웁만), 활용형(먹는, 걷는다, 깎는), 어절(책 넣는다, 흙 말리다) 예시 자료 9개를 제시하고 있다.<sup>8)</sup> <미>에서 가장 특이한 것은 어절 경계사이에서 일어나는 비음화의 현상도 다루고 있다는 것이다. 그런데 4개의 교과서에서는 ‘능력[능녁], 담력[담녁]’이나 ‘협력[협녁], 합리[합니], 학력[학녁]’과 같이 ‘ㄴ’이 ‘ㄷ’으로 바뀌어 비음화가 실현되는 예는 모두 다루지 않고 있다.<sup>9)</sup> 이진호(2008)는 평파열음 ‘ㄴ, ㄷ, ㄱ’이 비음 앞에서 비음으로 바뀌는 음운현상을 ‘비음 동화’로, ‘ㄴ’을 제외한 자음 뒤에 ‘ㄴ’이 올 때 ‘ㄴ’이 ‘ㄷ’으로 바뀌는 음운 현상을 ‘비음화’로 규정하고 있다.<sup>10)</sup> 학교문법에서 이 두 현상을 별개로 다루는 것이 학습부담을 줄 수 있을지 모르겠으나 ‘ㄴ’이 ‘ㄷ’으로 바뀌는 비음화 현상 역시 필수적인 현상이므로 두 현상을 분리하든 하나의 현상으로 묶든 반드시 설명을 할 필요가 있다고 생각된다.<sup>11)</sup>

4) 엄밀히 말하면 ‘ㅎ’종성 발음의 예는 제외되어 있다. 하지만 ‘ㅎ’ 종성의 경우 뒤에 ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ’가 올 경우 유기음화가 일어나고 ‘ㄴ, ㅅ’이 올 경우에만 ‘ㄷ’으로 음절말 평파열음화가 일어나는 현상을 학교문법에서 제시하여 설명하기에는 어려움이 있다고 본 것으로 판단된다.

5) 물론 ‘음운의 변동’ 도입부 설명부분에 체언에 조사가 결합되어 비음화가 일어나는 ‘꽃만[꼰만]’도 제시되어 있다. ‘웃는다’의 경우는 연습문제에 제시되어 있다.

6) 곡용형 ‘값만[감만]’은 연습문제에 제시되어 있다.

7) 곡용형 ‘밭만[반만]’은 도입부 설명 부분에, 활용형 ‘있는[인는]’은 연습문제에 제시되어 있다. 또한 명사형 예시도 ‘앞마당[암마당]’을 제외한 나머지는 모두 연습문제에 자료로 제시되어 있다.

8) ‘책 넣는다[챙년는다], 흙 말리다[흥말리다]’는 ‘음운 변동과 발음 및 표기’ 부분에 제시되어 있다.

9) <비>에서 모듬활동 부분에 한 단어에 두 번 이상의 음운 변동이 나타날 수 있다고 하며 ‘없는, 잃는, 날말, 격론[경논]’을 제시하고 있다.

10) 하호빈(2008)은 위의 음운 현상들을 동화주의 유무와 상관없이 공명도 조정 과정으로 설명하고 있다.

11) 역행, 순행, 상호 동호로 설명이 가능할 수도 있을 것이다.

다) 유음화

유음화는 ‘ㄹ’과 결합하는 ‘ㄴ’이 ‘ㄹ’로 대치되는 현상이다. 유음화 역시 4개 교과서에 모두 다루고 있으며 제시된 자료를 살펴보면 다음과 같다.

- (6) ㄱ. <지> : 권력, 달님, 신라
- ㄴ. <천> : 물난리, 신라, 칼날, 설날, 논리, 훤는
- ㄷ. <비> : 과일나무, 신라, 실내
- ㄹ. <미> : 설날, 권력

유음화의 예시 자료는 4개 교과서 모두 순행과 역행의 예를 한 두 개씩 간략히 제시하고 있다.<sup>12)</sup> 순행적 유음화의 경우 모두 복합어(달님, 물난리, 칼날, 설날, 과일나무)를 예시 자료로 제시하고 있고 역행적 유음화는 한자 단어(권력, 신라, 논리)를 예시 자료로 제시하고 있다. 다만 유일하게 <비>의 경우 순행적 유음화에 한자 단어(실내) 자료를 제시하고, <천>의 경우 용언에 어미가 붙는 활용형(훤는[할른])을 제시하고 있다.<sup>13)</sup>

유음화는 크게 동화주의 위치에 따라서 순행적 유음화와 역행적 유음화로 나눌 수 있다. 그런데 두 현상은 변동의 결과(출력부)는 같지만 성격이 매우 다른 현상이다. 즉, 순행적 유음화는 단어와 단어 사이에서도 일어나지만 역행적 유음화는 단어 내부에서만 적용된다. 또 역행적 유음화는 단어에 따라서 비음화가 적용되는 경우도 있지만 순행적 유음화는 그렇지 않다.<sup>14)</sup> 그러므로 순행적 유음화와 역행적 유음화를 구분하고, 순행적 유음화에 복합어뿐만 아니라 용언 활용형의 유음화도 제시하여 예시 자료를 다양하게 제시해야 한다. 또한 역행적 유음화 중 비음화로 실현되는 경우도 본문에 직접 다루기 어렵다면 보충자료를 통해서라도 예시 자료를 제시해 주는 것이 좋을 듯하다.

라) 경음화

경음화는 평장애음이 경음으로 바뀌는 현상이다. 경음화 현상은 4개 교과서 중 <비>와 <미>에서만 다루고 있다.

- (7) ㄱ. <비> : 욱구, 특수, 국밥
- ㄴ. <미> : 단지, 작다, 잡고, 감다, 신지, 발달, 올 사람

<비>는 음절말 평파열음 뒤에서 적용되는 경음화만을 예시 자료로 제시하고 있는데 모두 명사형이다.<sup>15)</sup> <미>는 용언의 음절말 평파열음 뒤의 경음화와, 용언의 어간말에 위치한 비음 뒤에서 적용되는 경음화, 한자어 내부의 ‘ㄹ’ 뒤의 경음화, 관형사형 어미 ‘-을’ 뒤의 경음화를 예시 자료로 제시하고 있다.<sup>16)</sup> 국어에서 경음화 현상은 그 적용 환경이 매우 다양하다. 하지만 일반적으로 크게 두 가지로 구분할 수 있는데, 평파열음 뒤의 경음화(국수[국쑤], 입다[입따] 등)와 용언 어간말 비음 뒤의 경음화(감고[감꼬], 안다[안따] 등)이다.

따라서 경음화 현상의 예시 자료는 비음 뒤의 경음화와 음절말 평파열음 뒤의 경음화만을 제시하되

---

12) 순행과 역행의 용어를 설명하고 있는 교재는 <미>밖에 없다.  
 13) 일반적으로 유음으로 끝나는 어간 뒤에 ‘ㄴ’으로 시작하는 어미가 결합하면 ‘ㄹ’ 탈락 현상이 일어난다. 하지만 ‘ㄹ+자음’의 구조로 된 어간말 자음군 뒤에 ‘ㄴ’이 오면 자음군단순화 규칙이 적용된 후 유음화가 일어난다. 물론 ‘ㄹ는[ㄹ는], 읽는[잉는]’의 경우처럼 자음군단순화가 일어날 때 ‘ㄹ’이 탈락하는 경우에는 유음화가 일어나지 않는다.  
 14) 현재 표준 발음법 규정에도 ‘ㄹ’과 ‘ㄴ’의 연쇄가 일어날 때 유음화로 발음한다고 규정하고 있지만 단서 조항에 ‘의견란[의견란], 생산량[생산량]’의 경우 ‘ㄹ’이 ‘ㄴ’으로 발음된다고 제시하고 있다.  
 15) 물론 ‘국밥’의 경우는 합성명사이다.  
 16) <미>는 보충 부분에 몇 가지 유형의 경음화를 언급하며 한자어 내부 ‘ㄹ’ 뒤 경음화와 관형사형 어미 ‘-을’ 뒤의 경음화를 제시하고 있다. 하지만 이 두 가지 환경에서의 경음화는 특이한 경음화이다. 즉, ‘발견, 발본, 발굴’과 같이 [-설정성] 자질을 갖는 자음이 올 경우에는 경음화가 일어나지 않고 ‘만날 시간, 부를 국가’ 등은 관형사형 어미 뒤의 경음화는 항상 적용되는 현상이 아니다. 이 외에도 합성어 구성에서의 경음화와 어두 경음화의 경우는 특이한 경음화라 할 수 있다.

음절말 평과열음 뒤의 경음화는 단일어 명사와 용언 어간형을 함께 제시해야 한다.

**마) 구개음화**

구개음화는 비구개음 ‘ㄷ, ㅌ’이 ‘이’나 ‘y’ 앞에서 경구개음 ‘ㅈ, ㅊ’으로 바뀌는 음운현상이다. 구개음화 현상은 4개 교과서에서 모두 다루고 있는데 제시된 예시 자료를 살펴보면 다음과 같다.<sup>17)</sup>

- (8) ㄱ. <지> : 해돋이, 굳이, 밭이, 솔이, 단히다, 붙이다, 받히다, 맏이
- ㄴ. <천> : 해돋이, 같이, 맏이, 곧이, 붙이다, 굳이, 밭이, 디나다>지나다, 티다>치다
- ㄷ. <비> : 같이, 굳이
- ㄹ. <미> : 같이, 굳이, 곧이 (듣다), 미닫이, 굳히다, 단히다, 묻히다, 디나다>지나다

먼저 <비>는 예시 자료가 아주 적은데, 어간에 접미사가 붙어 적용되는 접미사형(같이, 굳이) 2개만을 제시하고 있다. <지>는 예시 자료가 다양한데, 어간에 접미사가 붙어 적용되는 접미사형(해돋이, 굳이, 맏이, 단히다, 붙이다, 받히다)<sup>18)</sup>, 명사에 조사가 붙은 곡용형(밭이, 솔이) 8개를 예시 자료로 제시하고 있다. <천>은 접미사형(해돋이, 같이, 맏이, 곧이, 굳이, 붙이다)와 곡용형(밭이), 어간 내부에서 일어난 통시적 구개음화 (디나다>지나다, 티다>치다) 9개를 제시하고 있고, <미>는 접미사형(같이, 굳이, 곧이(듣다), 미닫이, 굳히다, 단히다, 묻히다)과 어간 내부의 통시적 구개음화(디나다>지나다) 8개를 예시 자료로 제시하고 있다. <천>과 <미>에서 특이한 것은 어간 내부에서 일어나는 통시적 구개음화를 예시 자료로 제시한 것이다. 일반적으로 공시적 구개음화가 적용되는 환경은 형식 형태소가 결합된 형태소 경계이다. 따라서 어간에 명사화 접미사나 부사화 접미사 ‘이’가 붙은 형태, 동사 어간에 피·사동 접미사 ‘이, 히’가 붙은 형태, 명사에 주격 조사 ‘이’가 붙은 형태만을 제시하는 것이 좋을 듯하다.<sup>19)</sup>

**바) ‘ㅣ’모음 역행동화**

‘ㅣ’모음 역행동화는 후설모음이 뒤에 오는 전설 고모음 ‘i, j’에 동화되어 전설모음으로 바뀌는 현상이다. ‘ㅣ’모음 역행동화는 4개 교과서 중 <지>와 <비>에서만 다루고 있는데 제시된 예시 자료를 살펴보면 다음과 같다.

- (9) ㄱ. <지> : 아기, 어미, 고기, 죽이다
- ㄴ. <비> : 아비, 어미

먼저 <비>는 명사형(아비, 어미) 2개의 예시자료만 제시하고 있고, <지>는 명사형(아기, 어미, 고기), 용언 어간에 사동 접미사 ‘이’가 붙은 활용형(죽이다) 등 총 4개의 예시 자료를 제시하고 있다. ‘ㅣ’모음 역행동화의 가장 특이한 점은 모음동화 현상이지만 모음과 모음 사이에 반드시 [-설정성]의 개재자음이 있어야 하고 어간내부와 피·사동 접미사의 결합 환경에서만 나타난다는 것이다. 즉, [+설정성] 자음이 개재한 ‘아니, 바지’나, 용언 어간에 명사파생 접미사가 결합된 ‘먹이, 높이’의 경우는 ‘ㅣ’모음 역행동화가 일어나지 않는다. 따라서 ‘ㅣ’모음 역행동화는 명사형과 피·사동 접미사가 결합된 활용형만을 제시하면 된다. 그런데 ‘ㅣ’모음 역행동화 현상은 공시적인 현상으로 보기 어렵고 음운 변동이

17) 구개음화는 비구개음이 전설고모음 ‘i, y’ 앞에서 경구개음으로 바뀌는 현상인데, 적용을 받는 앞의 자음의 종류에 따라 ‘ㄷ’, ‘ㄱ’, ‘ㅎ’ 구개음화로 나눌 수 있다. 하지만 ‘ㄱ’과 ‘ㅎ’은 방언형에서 나타나는 현상이므로 학교문법에서 굳이 다를 필요는 없다고 생각된다.

18) ‘해돋이, 굳이, 맏이’는 용언 어간 뒤에 명사화·부사화 접미사 ‘이’가 붙은 형태이고, ‘단히다, 붙이다, 받히다’는 동사 어간에 피·사동 접미사 ‘이, 히’가 붙은 형태이다.

19) 물론 어간 내부에서 일어나는 통시적 구개음화도 다룰 필요가 전혀 없는 것은 아니다. 어간 내부에서 구개음화가 일어난 ‘똥다>쫄다, 턴지>천지’의 경우나 현대 국어의 ‘마되>마디, 견되다>견디다’와 같이 구개음화가 일어나지 않는 경우를 설명하기 위해서는 통시적인 설명도 필요할 수 있다. 그러나 위의 예들은 이미 하나의 단어로 완전히 굳어져 있으므로 형태소 경계의 환경만 잘 이해하면 공시적 구개음화를 충분히 이해할 수 있을 것이다.

적용된 출력형들이 표준어가 아닌 경우가 대부분이다. 또한 방언에 따라 적용환경이 명확하지 않기 때문에 굳이 학교문법에서 다루지 않아도 된다고 생각한다.

### 3.2 탈락

#### 가) 자음군 단순화

자음군 단순화는 음절말에 자음이 두 개 올 때 이 중 한 자음이 탈락하는 현상이다. 자음군 단순화는 4개 교과서에서 모두 다루고 있는데 제시된 예시 자료를 살펴보면 다음과 같다.

- (10) ㄱ. <지> : 닭, 삶, 낚, 여덟, 값, 외곶, 맑다, 젊다, 읊다, 앓다, 활다
- ㄴ. <천> : 낚, 넓다, 밟다, 값, 여덟, 외곶, 앓고, 맑지, 활고, 없습니다
- ㄷ. <비> : 삶
- ㄹ. <미> : 낚, 흙, 삶, 밟고, 없다, 앓지, 넓다/넓죽하다/넓둥글다

자음군 단순화는 음절의 끝소리 되기와 함께 국어의 음절 구조 제약을 반영하는 대표적인 음운 현상으로 모음 연쇄의 환경이 아니면 필수적으로 적용된다. 따라서 자음군 단순화 현상은 명사형, 곡용형, 용언형의 환경보다는 자군의 종류에 따라 어떤 자음이 탈락되는지 결정된다. 자음군의 종류에 따라 자음군 단순화 현상을 정리하면 다음과 같다.

- (11) ㄱ. ‘ㅎ’계 자음군 : 낚, 앓 - 앓, 앓 (‘ㅎ’ 탈락)
- ㄴ. 비음계 자음군 : 낚, 앓 - 앓, 삶 (비음 유지)
- ㄷ. ‘ㄹ’계 자음군 : a. ㄹ, ㄹ, ㄹ트 - 넓, 외곶, 활 (‘ㄹ’ 유지) cf) 밟
- b. ㄹ교 - 읊 (‘ㄹ’ 탈락)
- c. ㄹ - 맑 (전설음 앞에서 ‘ㄹ’ 탈락 / 연구개음 앞에서 ‘ㄹ’ 유지)
- ㄹ. 폐쇄음계 자음군 : ㄱ, ㅁ - 낚, 값 (폐쇄음 유지)

먼저 <비>는 다른 음운 현상처럼 ‘자음군 단순화’를 따로 떼어 설명하지 않고 활동부분에 탈락 현상의 예시로 비음계 자음군 ‘ㄹ’ ‘삶’ 1개만을 제시하고 있다.<sup>20)</sup> <지>는 다양한 자음군 예시 자료를 다루고 있는데 비음계 자음군(삶, 젊다, 앓다), ‘ㄹ’계 자음군(여덟, 외곶, 활다, 읊다, 닭, 맑다), 폐쇄음계 자음군(낚, 값) 총 11개의 자료를 제시하고 있는데 ‘ㄹ’계 자음군 중 ‘ㄹ’ 어간말에서 예외적으로 탈락하는 ‘밟’이 빠져있다. <천>은 비음계 자음군(앓고), ‘ㄹ’계 자음군(넓다, 밟다, 여덟, 외곶, 활고, 맑다), 폐쇄음계 자음군(낚, 값, 없습니다) 총 10개의 예시 자료를 제시하고 있는데, 비음계의 ‘ㄹ’과 ‘ㄹ’계의 ‘ㄹ교’ 예시 자료가 빠져 있다. <미>는 비음계 자음군(삶, 앓지), ‘ㄹ’계 자음군(밟고, 넓다/넓죽하다/넓둥글다, 흙), 폐쇄음계 자음군(낚, 없다) 총 9개의 예시 자료를 제시하고 있는데, ‘ㄹ’계의 ‘ㄹ, ㄹ트, ㄹ교’이 빠져 있다. <미>에서 특이한 것은 표준 발음법 규정에서 소리가 다르게 나타나는 ‘넓다/ 넓죽하다/넓둥글다’를 제시하고 있다는 것이다. 이처럼 자음군 단순화는 적용환경 보다는 자음군의 종류에 따라 실현되는 자음이 다르므로 다양한 자음군의 예시자료들을 제시하는 것이 좋다.

#### 나) 후음 탈락

후음 탈락은 모음과 모음 사이, 공명음과 모음 사이에서 후음 ‘ㅎ’이 탈락하는 음운 현상이다. 후음 탈락은 4개 교과서에서 모두 다루고 있는데 제시된 예시 자료를 살펴보면 다음과 같다.

20) 이런 이유에서인지 김봉국(2014)에서는 <독서와 문법> 교과서 분석 자료에 <비>에서 ‘자음군 단순화’를 다루고 있지 않다고 제시하고 있다.



- (12) ㄱ. <지> : (그렇다: 그러니, 그럴, 그러면, 그러오), 낡은, 많아, 싫어도  
 (좋다: 좋으니, 좋은, 좋아)  
 ㄴ. <천> : 좋으면, 귀찮으니, 얇으면, 좋아, 부형>부영이, 빈혀>비녀, 싸호다>싸우다  
 ㄷ. <비> : 보호, 안전하게  
 ㄹ. <미> : 좋은, 놓으니, 많아서, 막다히>막다이>막대, 가히>가이>개  
 (그렇다: 그러니, 그럴, 그러면, 그러오)

<비>는 모음과 모음 사이, 공명음과 모음사이에서 나타나는 두 개의 예시 자료를 제시하고 있다. <비>의 예시 자료 ‘보호, 안전하게’는 ‘ㅎ’ 탈락의 예시로 적절하지 않다. 표준 발음법 제12항을 살펴보면 한자어나 복합어의 경우 ‘ㅎ’을 발음하는 것을 원칙으로 하고 있다. 따라서 이 예시 자료는 잘못된 것이다. <지>는 ‘ㅎ’ 발음 용언 어간에 모음 어미가 결합된 ‘그러니, 그럴, 그러면, 그러오, 낡은, 많아, 싫어도, 좋으니, 좋은, 좋아’ 등의 예시 자료를 제시하고 있다. <지>에서는 ‘ㅎ’탈락을 “용언 어간 말 자음 ‘ㅎ’이 ‘ㄴ’이나 모음으로 시작하는 어미 앞에서 탈락하는 현상”으로 설명하고 있다. 그런데 예시 자료 중 ‘그렇다’의 경우 ‘그렇+니’에서 ‘그러니’가 도출된 것으로 보는 것보다 ‘그렇+으니’에서 ‘ㅎ’이 탈락하고 ‘그러+으니’에서 ‘그러니’가 도출된 것으로 보는 것이 더 타당하다고 하겠다. 이렇게 음운 규칙이 도출된 것으로 보면 <지>에는 공명음과 모음 사이에서의 ‘ㅎ’탈락 예시 자료가 없다. <미>는 ‘ㅎ’탈락을 공시적 음운 현상과 통시적 음운현상으로 나누어 제시하고 있는데, 먼저 공시적 음운 현상은 ‘ㅎ’발음 용언 어간에 모음 어미가 결합된 ‘좋은, 놓으니, 그러니, 그럴, 그러면, 그러오’와 공명음과 모음 사이에 ‘ㅎ’이 탈락한 ‘많아서’를 제시하고, 통시적 음운현상은 ‘막다히>막다이>막대, 가히>가이>개’를 제시하고 있다. <천>은 모음과 모음 사이(좋으면, 좋아), 공명음과 모음 사이(귀찮으니, 얇으면)을 제시하고 통시적인 ‘ㅎ’탈락(부형>부영이, 빈혀>비녀, 싸호다>싸우다)를 제시하고 있다. 그런데 통시적 음운현상을 예로 제시한 <지>와 <천>의 자료를 보면 ‘막대’와 ‘개’는 ‘ㅎ’탈락이 적용된 것은 맞지만 ‘ㅎ’탈락 후 다시 모음 ‘아’와 ‘이’가 ‘애’로 모음 축약을 일으킨다. 또한 ‘부영이’는 ‘부영’뒤에 ‘이’가 붙게 된 이유, ‘싸우다’는 ‘오’가 ‘우’로 바뀐 이유를 또 학습해야 하는 부담이 있다. 따라서 ‘ㅎ’탈락은 ‘ㅎ’어간 발음을 갖는 용언에 모음이나 공명음이 결합된 예시 자료를 제시하는 것이 좋을 듯 하다.

다) ‘으’ 탈락

‘으’ 탈락은 모음 ‘으’가 탈락하는 현상이다. ‘으’ 탈락은 <지>, <미> 두 개 교과서에서 다루고 있는데 제시된 예시자료를 살펴보면 다음과 같다.

- (13) ㄱ. <지> : (끄다: 꺼, 쫓다), (쓰다: 쓰니, 쓴, 써)  
 ㄴ. <미> : 커서, 써라, 담가도 (뜨다: 떠, 떴다)

<미>는 용언의 어간 말에 ‘으’에 ‘아/어’어미가 결합한(커서, 써라, 담가도, 떠, 떴다) 5개의 예시 자료를 제시하고 있고 <지>는 용언의 어간 말에 ‘으’에 ‘아/어’어미가 결합한(꺼, 쫓다, 써) 3개와 와 어미의 두음 ‘으’가 탈락한 ‘쓰니, 쓴’ 2개를 예시 자료로 제시하고 있다. ‘으’탈락은 환경에 따라 세 가지로 분류할 수 있는데, 첫째 용언의 어간말 ‘으’가 ‘아/어’ 어미 앞에서 탈락하는 경우(크+어서→커서, 따르+아서→따라서 등), 둘째 유음이나 모음으로 끝나는 용언 어간 뒤에 어미초의 ‘으’가 탈락하는 경우(알+으면→알면, 배우+으니→배우니 등), 셋째 유음이나 모음으로 끝나는 체언 뒤에서 조사 ‘으로’의 ‘으’가 탈락하는 경우(칼+으로→칼로, 바다+으로→바다로 등)이다. 그런데 모음으로 끝나는 용언 어간 뒤에 어미초의 ‘으’가 탈락이나 모음으로 끝나는 체언 뒤에서 조사 ‘으로’의 ‘으’가 탈락의 경우는 ‘으니/니, 으/로/로’와 같이 음운론적 환경에 의한 교체로 설명이 가능하므로 용언의 어간말 ‘으’가 ‘아/어’ 어미 앞에서 탈락하는 경우와 유음으로 끝나는 용언이나 체언 뒤에서의 ‘으’탈락만을 다루는 것이 좋을 듯하다.

라) 유음 탈락

유음 탈락은 어간말에 위치한 ‘ㄹ’이 ‘ㄴ, ㅅ’등과 같은 [+설정성] 자음 앞에서 탈락하는 현상이다. 유음 탈락은 4개 교과서에서 모두 다루고 있는데, 제시된 예시 자료를 살펴보면 다음과 같다.

- (14) ㄱ. <지> : 따님(\*달님, \*별님)  
           (놀다: 노니, 논, 놀니다, 노시다, 노오), (떨다: 머니, 먼, 땀니다)  
           (등글다: 등그니, 등근, 등급니다, 등그시다, 등그오),  
       ㄴ. <천> : 마소, 바느질, 소나무, 따님, 다달이  
       ㄷ. <비> : 사는  
       ㄹ. <미> : (갈다: 가니, 간, 갑니다, 가시다, 가오)

<비>는 용언 어간 뒤에 어미가 결합된 활용형(사는) 1개만을 예시 자료로 제시하고 있고, <미>와 용언 어간 뒤에 어미가 결합된 활용형 5개를 제시하고 있다. <천>은 활용형의 예는 없고 복합어(마소, 바느질, 소나무, 따님, 다달이) 5개를 제시하고 있다. <지>는 활용형의 예시 자료를 13개나 제시하고 있으며 본문에는 없지만 참고란에 파생어(따님)과 같은 구성이지만 유음탈락이 일어나지 않는(달님, 별님)도 함께 제시하고 있다.<sup>21)</sup> 유음탈락은 복합어를 형성하거나 용언 어간 뒤에 [설정성] 자음이 결합될 때 일어나는 현상이므로 두 가지 환경을 모두 보여 줄 수 있도록 예시 자료를 제시하는 것이 좋다.

### 3.3 첨가

#### 가) ‘ㄴ’ 첨가

‘ㄴ’ 첨가는 복합어 구성에서 선행 요소는 자음으로 끝나고 후행요소는 ‘이’나 ‘j’로 시작될 때 적용되는 현상이다. ‘ㄴ’ 첨가는 <비>, <미> 2개 교과서에서 다루고 있는데 예시 자료를 살펴보면 다음과 같다.<sup>22)</sup>

- (15) ㄱ. <비> : 사당역, 맨입  
       ㄴ. <미> : 맨입, 늦여름, 신여성

<비>는 합성어와 파생어 각 한 개의 예시 자료를 제시하고 있고, <미>는 파생어 2개 합성어 1개를 제시하고 있다. ‘ㄴ’ 첨가는 합성어 구성 이외에도 단어와 단어 사이에서도 일어나는데(그런 여자 → 그런 여자, 그럴 일이→그럴 리리 등) 발화 속도에 따라 다르기 때문에 합성어와 파생어의 경우만 예로 제시하는 것이 좋을 듯하다.

#### 나) 반모음 삽입

반모음 삽입은 활음인 ‘y, w’가 첨가되는 현상이다. 활음 첨가는 <미>에만 제시되어 있는데, 예시 자료를 살펴보면 다음과 같다.

- (16) <미> : 피어도, 좋아도, 학교에, 바다에서

<미>는 모음으로 끝나는 용언 뒤에 ‘아/어’로 시작되는 어미가 결합된 자료 2개(피어도, 조와도)와 체언 어간 뒤에 처격조사 ‘-에’가 결합된 예시 자료 2개(학교에, 바다에서)를 제시하고 있다. 그런데 활음 삽입은 체언 어간 뒤에 호격조사 ‘아’가 결합될 때만 필수적으로 일어나고 나머지 환경에서는 수의적으로 일어나는 현상이므로 교과서에서 꼭 다룰 필요는 없다고 생각된다. 하지만 굳이 다룬다면 호격 조

21) 부록에는 과거에 유음탈락이 더 많이 일어났다는 설명과 함께 ‘아다 마다>알다마다, 아니 노지>아니 놀지’도 제시되어 있다.

22) <지>의 경우 ‘ㄴ’ 첨가를 따로 분리하여 기술하지는 않고 사잇소리 현상을 기술하면서 ‘ㄴ’첨가 현상을 다루고 있다.

사 앞에서 적용되는 활음 삽입(영희+아→영희야 등)도 예시로 제시하는 것이 좋을 듯하다.

### 3.4 축약

#### 가) 거센소리되기

거센소리되기(유기음화)는 평과열음과 평과찰음이 ‘ㅎ’과 결합하여 거센소리(유기음)으로 바뀌는 현상이다. 거센소리되기는 4개 교과서에서 모두 다루고 있는데, 제시된 예시 자료를 살펴보면 다음과 같다.

- (17) ㄱ. <지> : 좋고/좋다/좋지, 먹히다, 닫히다, 잡히다, 각하, 고집하다
- ㄴ. <천> : 만형, 좁히다, 놓고, 착하다, 첫해, 국화, 답답하다
- ㄷ. <비> : 박하
- ㄹ. <미> : 낱고, 앉던, 법학

먼저 <비>는 거센소리되기를 따로 분류하여 설명하고 있지 않고 음운의 변동 유형 4가지 중 하나인 ‘축약(A+B→C)’의 예로 ‘ㄱ+ㅎ’의 ‘박하’ 하나만을 제시하고 있다. <미>는 ‘ㄱ, ㄷ, ㄴ +ㅎ’의 예시 자료 각 한 개씩을 제시하고 있으나 ‘ㄷ+ㅎ’의 예는 없고 <천>은 8개의 예시 자료를 제시하고 있으나 <미>와 마찬가지로 ‘ㄷ+ㅎ’의 예는 없다. <지>는 ‘ㄱ, ㄷ, ㄴ, ㄷ+ㅎ’의 예가 다 제시되어 있으나 ‘놓고’ 하나를 제외하면 모두 ‘ㅎ’이 평장애음 뒤에 위치한 예시만을 제시하고 있다. 거센소리되기는 형태소 내부든 경계든, ‘ㅎ’의 위치가 앞이든 뒤든 유기음이 존재하는 평장애음이 ‘ㅎ’가 결합되면 적용되는 현상이다. 따라서 거센소리되기의 예시 자료는 평장애음 ‘ㄱ, ㄷ, ㄴ, ㄷ + ㅎ’과 ‘ㅎ+ㄱ, ㄷ, ㄷ’의 예를 모두 다 제시하는 것이 좋을 듯하다.<sup>23)</sup>

#### 나) 모음 축약

모음 축약은 모음과 모음이 결합하여 다른 모음으로 바뀌는 현상으로 단모음과 단모음과 결합하여 다른 단모음으로 바뀌는 단모음 축약과 이중모음이 단모음으로 바뀌는 이중모음 축약이 있다. 모음 축약4개 교과서 중 <미>에서만 다루고 있는데 제시된 예시 자료를 살펴보면 다음과 같다.

- (18) <미> : 그려, 먹여, 맞춰

<미>에서 제시한 예시 자료 3개는 모두 모음 축약의 예로 적절하지 않다. 기술문법에서의 모음 축약은 ‘아이>애(a+i→ɛ)’와 같은 단모음 축약이나 ‘며느리>메느리(yə→e)’와 같은 이중모음 축약을 의미하고, <미>에서 제시한 예시 자료 ‘그리+어→그려’는 ‘이’가 활음 ‘y’로 바뀐 활음화로 음운의 변동 유형 중 ‘대치’ 현상에 포함된다. 물론 <미>에서는 이중 모음을 ‘반모음+단모음’으로 보지 않고 하나의 음운으로 본다는 설명과 함께 위의 예들을 자료로 제시하고 있는데 이러한 설명은 <미>에서 제시한 ‘활음 삽입’과 완전 대치되는 설명이다. 즉, <미>에서 ‘활음 삽입’을 설명하면서 ‘피어도→피여도’를 제시하고 있는데, <미>의 설명대로 이중모음을 하나의 음운으로 본다면 ‘/pi+ə+do/→[pi+yə+do]’가 되는 것은 ‘y’ 삽입이 아니라 음소 ‘/ə/’가 ‘/yə/’로 바뀐 대치 현상으로 봐야 하므로 <미>에서 제시한 모음 축약은 예시 자료들은 적합하지 않다. 따라서 <미>의 ‘모음 축약’은 ‘대치’의 활음화로 분류하든지 음운 변동은 아니지만 다른 교과서 <지>와 <천>에서 분류한 음절축약으로 처리하는 것이 좋을 듯하다.

## 4. 결론

23) 거센소리되기는 단어와 단어 사이에서도 적용되므로 ‘꽃 한 송이[쏟한송이→꼬탄송이]’의 예를 포함시키는 것도 좋을 듯하다.

## 참고 문헌

- 자료 -

- 박영목 외 5인(2012), 《독서와 문법 I》, 천재교육.  
윤여탁 외 8인(2012), 《독서와 문법 I》, 미래엔.  
이남호 외 9인(2012), 《독서와 문법 I》, 비상교육.  
이삼형 외 8인(2012), 《독서와 문법 I》, 지학사.

- 논저 -

- 김종규(2003), 「히아투스과 음절」, 『한국문화』 31, 서울대학교 규장각 한국학연구원, pp. 1-22.  
배주채(2013), 『한국어의 발음(개정판)』, 삼경문화사.  
신지영(2006), 「국어 음운론 지식의 교과서 수용 실태와 문제점 - 고등학교 문법 교과서를 중심으로-」, 『한국어학』 33, 한국어문학회, pp. 1-36.  
신호철(2008), 「문법 교과서에서의 ‘말소리’ 단원의 양상과 문제」, 『국어국문학』 150, 국어국문학회, pp. 53-78.  
이관규(2002), 『개정판 학교문법론』, 월인.  
이래호(2011), 「고등학교 국어 검정 교과서의 ‘음운 규칙’ 관련 기술에 대한 고찰」, 『한국언어문학』 77, 한국언어문학회, pp. 355-385.  
이상신(2009), 「학교 문법의 ‘축약(縮約)’ 및 어문 규정에 대하여」, 『국어국문학』 153, 국어국문학회, pp. 417-439.  
이상신(2014), 「국어 음운론에서의 기술 문법과 학교 문법」, 『국어학』 69, 국어학회, pp. 207-231.  
이진호(2005), 『국어 음운론 강의』, 삼경문화사.  
이진호(2009), 『국어 음운 교육 변천사』, 박이정.

## “고등학교 <독서와 문법 I> 교과서의 ‘음운 변동’ 기술 양상과 문제점에 대한 토론문

하성욱(서울 오산고등학교)

얼마 전 2015 국어과 교육과정 연구에서 기존의 ‘문법’(독서와 문법)이라는 명칭을 ‘언어’(언어와 매체)로 바꾸는 안이 채택되어 논란이 된 바 있습니다. 이처럼 문법 영역은 현재 큰 위기에 처해 있다고 생각합니다. 문법의 위상을 더 확고히 해야 하는 시점에서 기존의 문법 교과서(독서와 문법 I)가 어떤 내용을 다루고 있는지에 대해 분석해 보는 것은 충분히 가치 있는 일이라 생각합니다. 토론자의 역량이 부족하여 발표문을 읽으며 의문이 들었던 부분에 대해 질문을 드리는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

### 첫째, 연구자께서 ‘오류’라고 판단하신 교과서의 내용들을 ‘다른’ 견해로 볼 수는 없는지요?

이 연구의 핵심은 교과서에 제시된 ‘음운 변동’의 유형별로 내용을 검토하고 문제점을 제시한 것입니다. 그런데 연구자께서 언급하신 문제점이 과연 ‘문제점’으로 볼 수 있는지 의문이 듭니다. 현재 문법 교과서의 체계가 국정이 아니라 검인정이라는 것을 감안한다면, 연구자께서 오류라고 언급하신 부분들은 모두 각 교과서를 집필한 필자의 견해가 ‘다른’ 것이지 ‘틀린’ 것은 아니라고 생각합니다.

단적인 예로 연구자가 “먼저 <비>는 명사 예시 자료 3개만을 제시하고 있어 자료가 너무 부족할 뿐만 아니라 예시 자료에 오류도 있다. 음절말 끝소리 되기 현상의 예시 자료로 제시된 ‘뫼’은 음소가 환경에 따라 다른 음소로 바뀐 ‘대치’가 아니라 음소가 없어진 ‘탈락’이다.”라고 언급하신 부분을 들 수 있습니다.

이전 7차 국정 문법 교과서(66쪽)에서는 음절의 끝소리 규칙을 “흙[혹]과 같이 단독으로 발음되거나 ‘흙도[혹또], 없다[업따]’와 같이 자음으로 시작되는 말 앞에서는 두 자음에서 하나만 발음되는데, 이 때 발음되는 것은 위 일곱 개의 자음 중의 하나이다.”와 같이 설명하였습니다. 3종의 교과서에서 자음군 단순화를 설정하여 설명하고 있지만, 비상교육 교과서의 경우 7차 국정 문법 교과서를 따라 자음군 단순화를 설정하지 않고 음절 끝소리 현상에 포함시켜 논의한 것일 뿐입니다. 이로 볼 때 다양한 견해 중 하나이지, ‘오류’라고 단언하기는 어려운 것 같습니다.<sup>1)</sup>

모음 축약에 대한 기술도 마찬가지입니다. 연구자는 “<미>에서 제시한 예시 자료 3개는 모두 모음 축약의 예로 적절하지 않다. 기술 문법에서의 모음 축약은 ‘아이>에(a+i→e)’와 같은 단모음 축약이나 ‘며느리>메느리(yə→e)’와 같은 이중모음 축약을 의미하고, <미>에서 제시한 예시 자료 ‘그리+어→그려’는 ‘이’가 활음 ‘y’로 바뀐 활음화로 음운의 변동 유형 중 ‘대치’ 현상에 포함된다.”라고 논의하셨습니다.

그런데 학교 문법에 대해 논의하며 기술 문법의 잣대를 가져와 ‘오류’라고 보는 것은 수궁하기가 쉽지 않습니다. 그것 역시 다양한 견해 중 하나일 뿐이라고 생각합니다. 7차 국정 문법 교과서(72쪽)에서는 ‘와서, 뵈다, 띄다, 쓰여(썩어)’ 등의 단어를 들어 논의하신 미래엔 교과서와 유사하게 기술하고 있습니다. “기술 문법에서는 이렇게 보므로, 이렇게도 볼 수 있다.” 정도의 기술은 가능하지만, “기술 문법에서 이렇게 보므로, 이는 적절하지 않은 것이다.”라며 단정적으로 말하기는 어려울 것 같습니다.<sup>2)</sup>

### 둘째, 연구자께서는 ‘음운 변동’ 지식을 교과서에서 얼마나 다루는 것이 바람직하다고 보시는지요?

각 교과서에 제시된 음운 변동의 예시가 몇 개인지 하나하나 세어 보신 것으로 볼 때, 연구자께서는 아마도 문법 교과서에 다양한 문법 지식을, 많은 실례와 함께 실어 주어야 하고 그것을 학생들에게 가

1) 연구자가 각주에서 밝힌 김봉국(2014)의 논의가 옳은 것입니다. 실제로 비상교육 교과서의 어디에서도 ‘자음군 단순화’라는 용어를 어느 곳에서도 사용하지 않았습니다.

2) 또한 지학사 교과서에서 집필진이 ‘동화’를 굳이 ‘대치’와 나누어 제시한 의도를 생각해 볼 필요도 있다고 봅니다. 송구스럽지만, 지학사 교과서에서 비음화 유음화 등을 ‘대치/교체’에 포함시키지도 않았는데 그런 것처럼 기술하는 것은 안 된다고 생각합니다.

르쳐야 한다는 입장을 가지고 계신 듯합니다. 문법의 위상 재고를 생각한다면 충분히 공감되는 부분입니다. 저 역시 7차 국정에서처럼 ‘문법’을 단독 교과서로 만들고, 현재보다 훨씬 많은 문법 지식을 교과서에 실어야 한다고 생각합니다. 하지만 현재의 국어 교육 내용 체제에서 교과서를 집필하는(합격시켜야 하는) 입장, 현장에서 학생들을 가르치는 입장에서 생각해 보면, 이는 아쉽게도 이상에 지나지 않는 것 같습니다.

연구자께서는 다음과 같이 ‘음운 변동’ 소단원 하나에 대해 다양한 의견을 제시해 주셨습니다.

- ‘있다, 갔다’와 같이 용언 어간에만 존재하므로 모든 예를 보여주기 위해서는 곡용과 활용형을 같이 제시하는 것이 더 좋을 듯하다.
- 학교문법에서 이 두 현상을 별개로 다루는 것이 학습부담을 줄 수 있을지 모르겠으나 ‘ㄹ’이 ‘ㄴ’으로 바뀌는 비음화 현상 역시 필수적인 현상이므로 두 현상을 분리하든 하나의 현상으로 묶든 반드시 설명을 할 필요가 있다고 생각된다.
- 순행적 유음화와 역행적 유음화를 구분하고, 순행적 유음화에 복합어뿐만 아니라 용언 활용형의 유음화도 제시하여 예시 자료를 다양하게 제시해야 한다. 또한 역행적 유음화 중 비음화로 실현되는 경우도 본문에 직접 다루기 어렵다면 보충자료를 통해서라도 예시 자료를 제시해 주는 것이 좋을 듯하다.
- 경음화 현상의 예시 자료는 비음 뒤의 경음화와 음절말 평파열음 뒤의 경음화만을 제시하되 음절말 평파열음 뒤의 경음화는 단일어 명사와 용언 어간형을 함께 제시해야 한다. (지면 관계로 이하 생략)

‘독서와 문법’ 교과서, ‘문법’ 영역, ‘국어와 읽’ (대단원), ‘음운’ (중단원), ‘음운 변동’ (소단원)의 비중은 사실 그리 크지 않습니다. 하나의 교과서에서 ‘음운 변동’에 대해 다룰 수 있는 내용은 전체 비중을 감안할 때 많이 잡아도 10쪽을 넘기기 어렵습니다. ‘교체’, ‘첨가’, ‘축약’, ‘탈락’을 동일 비중으로 다룬다고 해도 하나의 음운 변동에 할당되는 면은 고작해야 2~3쪽입니다. 이러한 현실에서 연구자께서 언급하신 내용을 모두 교과서에 넣기는 사실상 어렵습니다. 교과서 집필진이 연구자의 언급한 내용들을 몰라서 ‘안 넣은’ 것이 아니라 어쩔 수 없어서 ‘못 넣은’ 것입니다. 집필진 입장에서는 내용의 취사선택을 할 수 밖에 없는 것이지요. 연구자께서 얼마나 다양한 음운 변동의 유형과 사례가 제시되어야 ‘바람직한’ 교과서로 판단하시는지 모르겠지만, 제 주관적 견해로는 (교과서 별로 약간의 차이가 있으나) 필요한 내용을 대체로 다루어 주었다고 판단됩니다. 4종의 교과서 모두 평가원 검인정 기준에 합격한 것이기 때문입니다.

그밖에 현행 ‘독서와 문법’ 교과서는 연구자가 논의한 4종이 아니라, 6종 ‘교학사(한철우), 지학사(이삼형), 천재(박영목), 미래엔(윤여탁), 창비(이도영), 비상(이관규)’이라는 점<sup>3)</sup>, 하나의 연구에서 유사한 의미를 나타내고 있는 용어를 통일시키지 않고 사용한 점(음운 변동, 음운의 변동, 음운 현상 / 음절의 끝소리 규칙, 음절의 끝소리 되기, 음절말 끝소리되기 현상 등) 등은 연구자의 논의를 읽으며 아쉬움을 느낀 부분이었습니다.

토론자의 오독으로 인해 발표자께서 공들여 쓰신 육고에 누가 되지 않을까 염려스럽습니다. 넓은 아량으로 토론자의 미숙한 점을 이해해 주시기 부탁드립니다. 고맙습니다.

3) 물론 올해 고3은 연구자가 논의한 교과서를 사용하고 있습니다. 다만 고3은 대학수학능력시험 입시 체제의 현실상 ‘독서와 문법 I’ 교과서를 채택하였다고 하더라도, 대부분 EBS 연계 교재 풀이를 하며 수업을 전개하고 있는 것이 사실입니다.(특히 ‘독서와 문법 I’은 자연계에서 쓰는 교과서로, 학교 현장에서는 고3 시기에 잘 다루어지지 않습니다.) 그렇게 본다면 연구자가 논의한 교과서들은 학교 현장에서 생명력(?)을 다했다고 보아도 무관한 것들입니다. 그런 점에서 현재 고1, 고2에서 사용되고 있는 ‘독서와 문법’ 교과서 6종의 내용을 비교, 분석해 주셨다면, 다음 교육과정의 ‘언어와 매체(?)’ 교과서를 개발하는 데에 도움이 될 수 있었을 듯합니다.

# 스마트 앱<sup>1)</sup>을 활용한 어휘 교육 방안

## - 관동별곡을 중심으로 -

김보경(한국교원대학교) · 조일영(한국교원대학교)

### 차례

1. 머리말
2. 스마트 기기 활용 학습의 효과성
3. 스마트 앱을 활용한 어휘 교육의 실제
4. 맺음말

## 1. 머리말

실제 교실 현장에서 어휘 교육을 별도로 실시하지 않고 있다. 다시 말하면 국어교육 현장에서 학습자의 어휘 능력에 대한 관심이 미비하다고 볼 수도 있다. 이는 모국어 화자이기 때문에 자연스럽게 습득될 것이라는 생각이 학습에 대한 필요성을 감소시키는 원인이 될 수도 있으며 다른 영역에 비해 중요도가 떨어진다는 것을 원인으로 꼽을 수도 있다. 학습자의 어휘력이 모든 교과를 학습함에 있어서 가장 중요한 부분임에도 불구하고 소홀하게 다루어지고 있는 가장 큰 이유는 어휘를 어떻게 교육해야 하는가에 대한 방법의 부재에서 비롯된 것이라고 할 수 있다.

풍부한 어휘력은 표현(말하기, 쓰기)과 이해(읽기, 듣기) 영역의 기본이 되며 어휘의 양은 그 사람의 지식의 양에 비례하게 된다. 그만큼 어휘 교육이 중요하다는 것을 의미하는 것이다. 그렇기 때문에 국어교육 현장에서는 어휘 교육에 대한 관심을 높이고 어휘를 어떻게 활용해서 가르쳐야 하는가에 대한 연구를 해야 할 것이다.

이에 정보통신이 발달로 인하여 교육적 환경이 급격하게 변화된 상황에서 전통적인 방식으로 어휘 교육에 접근하기보다 새로운 패러다임 안에서의 어휘 교육을 이끌어 갈 수 있는 방법을 고찰하였다. 특히 스마트 교육에 대한 관심이 급증하면서 학습자들이 요구와 흥미를 동시에 충족시키면서 활용할 수 있는 방법에 대한 논의가 필요하게 되었다.

따라서 본 연구는 어휘 교육에 대한 방법적 부재에 대한 보안책을 스마트 교육에서 찾았고, 스마트 앱을 통해서 어휘 교육을 할 수 있는 방법을 모색하게 되었다. 이는 기존의 연구에서는 스마트 교육에 대한 이론과 방향성만을 제시하는 정도로 그치고 있어 실제 교육 방안에 대한 논의가 부족한 점을 반성하고 실증적인 입장에서 교육에 적용 시켜보고자 하는 입장에서 논의가 시작된 것이다.

이에 본 연구에서는 실제 수업 현장에서 별도의 시간을 할애하여 어휘를 교육하기 어려울 뿐만 아니라 어떻게 어휘를 교육해야 하는가에 대한 방법적 부재를 보완하기 위하여 어휘 교육용 스마트 앱을 개발하여 활용 방안을 제시하는 데 그 목적을 둔다.

애플리케이션(application)을 활용하는 가장 큰 장점은 개별학습으로 활용할 수도 있고, 수업 시간에 어휘를 익히는 학습 자료로도 활용 가능성이 높기 때문에 교육 현장에서 유용하게 사용 될 것으로 기대할 수 있다.

이에 본 연구가 지니는 목표는 다음과 같다.

- (1) 국어 어휘 전반에 대한 지식을 쌓고 어휘력의 중요성을 깨달아 학습자들의 어휘 능력 신장을 도모한다.

1) 앱은 애플리케이션(application)의 준말로 스마트기기에서 활용하는 소프트웨어를 칭한다. 본고에서는 ‘앱’이라는 용어로 통칭해서 사용하기로 한다.

- (2) 새로운 교수-학습의 방법을 애플리케이션으로 제공함으로써 어휘 교수 방법 방법의 부재를 보완하는 효과 및 학생들의 자기 주도적 학습 능력도 신장시킨다.
- (3) 국어과에 맞는 어휘 학습 앱을 개발해 봄으로써 국어교육에서 스마트 교육 활용 방안의 한 방법으로 제시한다.

본 연구에서 제시하는 앱을 통해서 어휘의 의미관계나 어휘의 사전적 의미, 문맥상 의미 추론 관계 등을 파악할 수 있고 시·공간을 초월하여 언제 어디서나 학습자가 학습할 수 있는 교육적 환경을 제공하여 어휘 능력의 신장을 기대해 보고자 한다.

## 2. 스마트 기기 활용 학습의 효과성

스마트 앱을 활용한 어휘 교육에 대한 내용이 들어가기에 앞서 본 연구에서 적용하고자 하는 스마트 교육이란 무엇인지 살펴보고, 스마트 기기를 사용했을 때 효과성이 있는지에 대한 검토부터 이루어져야 할 것이다. 따라서 본 장에서 스마트 교육이 다양하게 정의되어지고 추상적인 의미로 사용되는 경향이 많은 만큼 여러 이론적 배경을 통해 스마트 교육의 정리를 정리하고, 스마트 기기를 활용한 학습이 과연 효과성을 지니는지 어휘를 교육함에 있어서 의의를 지니는지 살펴보고자 한다.

### 2.1. 이론적 배경

다양한 기기의 발달로 인하여 학습자들의 교육 환경이 변화되면서 학교 교육에서도 스마트 교육에 대한 관심이 높아지게 되었다. 이에 스마트 교육에 대한 연구가 활발하게 이루어지면서 많은 연구자들이 스마트 교육에 대한 개념을 정리하고 있다. 김미용(2014), 방선희(2012), 정혜승(2014), 홍은실(2014) 등에서 스마트 러닝, 스마트 교육에 대해 언급하고 있는데 공통적으로 정보통신기술과 학습이 접목된 형식으로 이루어진 것으로 보고 있다.

교과부(2011:29)에서는 각각의 머릿글자를 조합하여 스마트 교육의 내용을 좀 더 명확하게 밝히고 있다. S(Self-directed, 자기 주도적), M(Motivated, 흥미), A(Adaptive, 수준, 적성), R(Resource Enriched, 풍부한 자료), T(Technology Embedded, 정보기술활용)을 뜻하는 것으로 즉, 21세기 학습자의 역량을 강화시키기 위한 맞춤형 학습 체제로 교육내용, 교육방법, 교육평가, 교육환경 등의 교육체제를 혁신함으로써 학생들의 재능을 키워줄 수 있는 교육 방안이라고 정의 내리고 있다.

이에 박영민(2014:6)에서는 교육부에서 제시한 스마트 교육에 대한 정의를 재구성하여 스마트 교육이란 스마트 기기를 활용함으로써 학생들의 흥미와 수준, 적성을 고려하며 학생들에게 학습 자료를 풍부하게 제공하고 학생들을 자기 주도적으로 학습하도록 안내하는 교육이라고 할 수 있다고 설명하고 있다.

그렇기 때문에 스마트 교육이라는 모호한 개념을 차치하고 이처럼 스마트 교육이라는 것은 스마트 기기 활용을 그 기저에 두고 교육하는 것으로 보아도 무방할 것이다.

그렇다면 교육에 왜 이와 같은 스마트 기기를 활용해야 하는가에 대해서도 생각해 보아야 한다. 교사의 입장에서는 변화하는 정보통신 기기에 대해 익숙하지 않을 수 있지만 요즘 학습자들에게 스마트 기기는 빼놓을 수 없는 수단이다. 학습자 중심의 교육에서 학습들의 흥미와 관심을 이끌고 학습자들이 요구를 충족시킬 수 있는 교육을 해야 한다. 그렇기 때문에 학습자의 입장에서 학습 효과가 높은 쪽에 초점을 맞춰서 교육 환경을 변화 시킬 필요가 있다. 스마트 기기를 활용하여 다양한 자료를 제공하고 학습자 주도적으로 교육하는 것은 21세기 시대의 흐름과도 일치하며 교육도 빠른 속도로 변화하고 있는 정보 기술과 환경의 변화에 맞춰 나가야 할 필요가 있다. 이에 최숙기(2013:4-5)에서는 21세기 새로운 문식성의 범주를 다음과 같이 정리하고 있다.



- 첫째, 21세기 문식성은 ICT 혹은 새로운 정보 통신 기술력과 관련이 깊다.
- 둘째, 21세기 문식성은 상호작용적이며 동시적으로 발생하는 의사소통으로 특징지어지며 전통적인 인쇄 환경 기반에서 할 수 없었던 동시성과 즉시성에 기반한 의사소통을 수행할 수 있는 능력을 의미한다.
- 셋째, 21세기 문식성은 시각적, 청각적 문식성과 디지털 문식성이 중첩된 기능이나 능력들을 일컫는다.
- 넷째, 21세기 문식성은 복합 양식 문식성으로도 설명되는데, 의사소통을 위해 언어 양식뿐 아니라 비디오, 시각적 이미지나 사운드를 복합적으로 활용하며 다층적인 형태로 의미를 표현하고 이를 인식할 수 있는 능력으로 볼 수 있다.

그렇기 때문에 이제는 전통적인 교수법에서 벗어나 새로운 방식으로의 의사소통, 다양한 기기를 활용한 교육, 개인의 수준을 고려한 교육 등을 할 수 있는 스마트 교육이 전통적 교수법의 대안으로 활용될 수 있기 때문에 국어교육에서도 이를 적극 활용할 필요가 있을 것이다.

## 2.2. 스마트 기기 활용 학습의 효과성

정부에서 적극적으로 스마트 교육에 대한 관심을 가지고 있는 만큼 각 학교 급에 스마트 기기를 보급하는 일을 순차적으로 추진하고 있고 디지털 교과서와 더불어 앞으로 스마트 교육은 계속적으로 연구되어 질 것으로 보인다.

이에 여러 연구에서 스마트 기기 활용의 효과성에 대해 황유리·강신천(2013), 임정훈·이진석(2003), 최병모·전희옥(2007), 최은주·김지영(2006), 김혜숙(2013)등이 연구에서 긍정적인 입장을 보이고 있다. 이 가운데 황유리·강신천(2013)은 스마트 기기 활용의 장점에 대한 설문을 진행하였는데<sup>2)</sup> 스마트 기기 활용의 장점에 대한 응답 자료를 연구자가 <표1>로 정리해 보았다.

| 내용                         | 구분    |       |
|----------------------------|-------|-------|
|                            | 학생    | 교사    |
| 수준에 맞는 학습이 가능하다            | 6.0%  | 6.7%  |
| 반복 학습이 가능하다                | 16.4% | 26.7% |
| 자투리 시간을 활용하여 학습이 이루어질 수 있다 | 34.3% | 13.3% |
| 자기 주도적 학습이 가능하다            | 34.3% | 50.0% |
| 기타                         | 9.0%  | 3.3%  |

<표1> 스마트 기기 활용의 장점 (황유리·강신천(2013:4))

설문의 내용을 살펴보면 학생의 경우 자투리 시간 활용과 자기 주도적 학습 가능에 가장 높은 비율을 보이고 있고 교사의 경우 자기 주도적 학습 가능에 가장 높은 비율을 보이고 있다. 이 같은 결과는 스스로 지식을 가공하고 생산해 내는 과정을 통해서 자기 주도적 학습이 가능하다고 볼 수 있고, 학생이나 교사 모두 스마트 기기가 학습에 도구적인 기능을 할 수 있을 것이라는 전제를 바탕에 두고 있다는 것을 알 수 있다. 그렇기 때문에 좀 더 세밀한 연구를 통하여 수준별 학습과 개별학습이 가능한 콘텐츠를 개발하는 작업이 우선시 되어야 할 것이다.

이처럼 스마트 기기를 활용한 형식적인 장점도 있지만 각종 스마트 기기(스마트 폰, 테블릿PC, 스마트 패드 등)를 활용했을 때 사용할 수 있는 자료도 실제 의사소통 상황과 유사한 SNS 등을 활용할 수 있기 때문에 학습과 현실 상황과의 괴리감을 줄여줄 수 있어 학습에 대한 흥미와 관심을 높일 수가 있게 된다.

특히 본고에서 목표로 삼고 있는 어휘 학습의 경우 매체의 도움을 필요로 하기 때문에 휴대성이 용이

2) 세종시 한솔고등학교 교사 30명, 학생 37명, 도담고등학교 학생 30명을 대상으로 조사한 설문이다.

하고 시·공간을 초월하여 사용이 가능한 스마트 기기를 활용하여 교육했을 때, 그 효과성이 두드러지게 나타날 것으로 본다. 장은지·원은석·정동빈(2011)에서는 언제 어디서든 휴대 가능한 스마트 기기는 학습자가 원하는 장소에서 시간에 구애받지 않고 많은 시간을 할애하지 않아도 학습할 수 있기 때문에 ‘한입 크기의 학습(bite-sized learning)’을 가능하게 해 준다고 하면서 절대적 학습 시간이 필요한 어휘 학습에 적합하다고 보고 있다.

### 3. 스마트 앱을 활용한 어휘 교육의 실제

본 연구는 '스토리라인(storyline)'이라는 프로그램을 활용하여 스마트 앱을 개발하였다. 스토리 라인은 디지털 콘텐츠를 손쉽게 제작할 수 있어 활용도가 높은 프로그램이다. 또한 단순히 자료를 제공하는 것이 아니라 상호작용할 수 있는 학습 자료를 만들 수 있으며 대부분의 스마트 기기에서 활용할 수 있기 때문에 이 저작도구를 활용하여 제작하였다.

본 연구에서는 여러 내용 중에서 국어 고전문학 작품 중 관동별곡을 학습할 때 활용할 수 있는 어휘 교육용 앱을 개발하였으며 개발한 내용을 적용하여 다양한 작품이나 어휘 교육에 필요한 앱을 만들어 활용할 수 있는 만큼 그 시초로 좋은 보기가 될 것이다.

개발된 앱은 관동별곡에서 제시된 어휘를 다양한 방법으로 학습할 수 있도록 도와주는 역할을 하게 된다. 학생들이 관동별곡을 학습할 때 가장 어려워하는 부분이 어휘에 대한 이해 부족으로 인한 것으로 이에 본 연구가 학습에 도움을 줄 것으로 기대한다.

#### 3.1. 어휘 교육의 내용

어휘를 지도하는 방법은 그 관점에 따라 크게 둘로 나눌 수 있다. 하나는 전통적으로 많이 사용한 방식인 도구적 관점에서의 어휘지도 방안이고 또 하나는 인지적 관점에서의 어휘지도 방안이다.

도구적 관점은 듣기, 읽기, 말하기, 쓰기의 언어 기능을 신장시키는데 어휘가 하나의 도구적인 역할을 한다는 입장이다. 이에 사전적인 의미 알기, 문맥을 통해 의미 추론하기, 빈칸 채우기 등이 있다. 하지만 어휘를 언어 기능을 신장시키는 도구로 보는 관점에서 나아가 학습자들의 인지를 중요하게 생각하는 관점으로 변화하면서 인지적 관점에서의 어휘 지도 방안이 나타나게 되었다.

인지적 관점은 어휘는 인간의 인지 능력을 구성할 수 있는 요소로 보게 되었고 어휘와 어휘 사이의 관련성을 강조하게 되었다. 의미망을 활용한 지도 방안이나 범주화, 의미 자질 분석, 낱말밭, 마인드 맵을 활용한 어휘 교육 등 인지적 관점에 의한 지도 방안은 다양하다.

인지적 관점을 활용한 방법은 지적 수준이 낮은 학습자들에게 학습에 대한 부담을 줄 수 있어 적용하기 다소 어려운 부분이 있고 정확한 지식을 습득하지 못할 수 있다는 단점이 있기 때문에 도구적 관점과 인지적 관점을 적절히 활용한 어휘 교육 방안이 필요하다.

또한 어휘를 교육하기 위해서는 앞서 살펴본 바와 같이 다양한 교수방법을 고려해야 할 것이며 그 내용을 선정함에 있어서도 김보경(2013:31)<sup>3)</sup>에서 정리하고 있는 바와 같이 어휘능력을 구성하고 있는 요

3) 김보경(2013:31)에 있는 내용을 가져온 것이며 이 내용은 임지룡(1998)과 이기연(2011)에 제시된 내용을 재구성한 것이다.

| 구분             | 구성 요소                          |
|----------------|--------------------------------|
| 다의적 용법 및 의미 관계 | 사전적 의미                         |
|                | 상·하의어                          |
|                | 다의어                            |
|                | 동음이의어                          |
|                | 유의어                            |
|                | 반의어                            |
| 화용적 용법         | 문맥적 의미(은유적, 상징적, 사회 문화적 맥락 포함) |
|                | 인지적 관계어(백과사전적 정보에 의한 관계어)      |

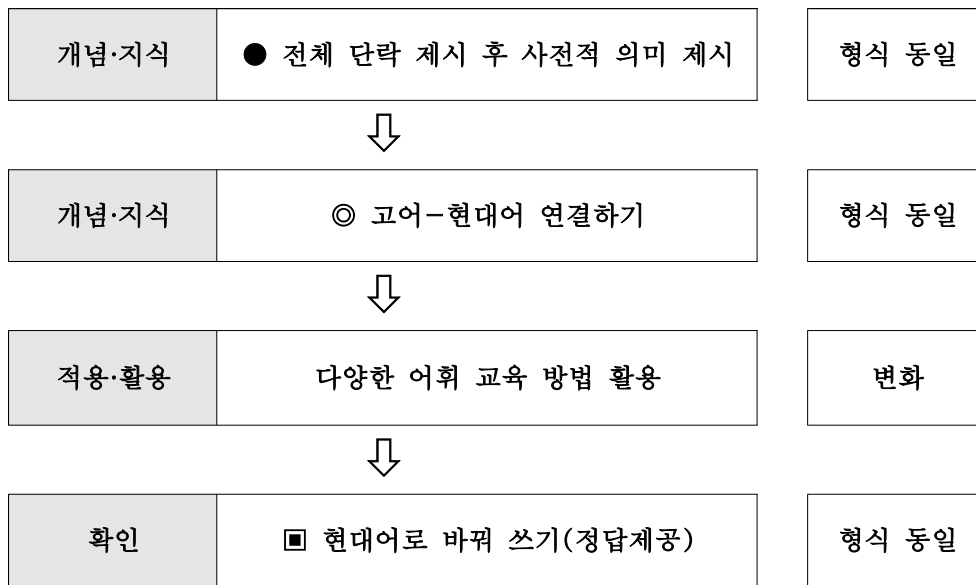
소에 대한 고려가 필요하다. Goldstein(1986, 박영목 외(2004:354), 재인용)은 독해력을 향상시키기 위한 효과적인 어휘 지도의 원리로 단어의 사전적 의미와 문맥적 의미를 동시에 언급하여 가르쳐야 하며 어휘를 의도적으로 반복해서 제시하고 다양한 문맥과 난이도에서 낱말의 의미를 찾게 해야 한다고 설명하고 있다. 또한 새 단어를 학습할 때 학습자가 가지고 있는 배경지식을 충분히 활용할 수 있도록 하는 것도 중요한 원리로 꼽고 있다. 그렇기 때문에 본고에서는 이러한 관점을 적절히 활용한 앱을 개발하여 학습자들의 인지적 부담을 줄여주면서도 정확한 어휘의 의미를 습득할 수 있도록 구성하였다.

### 3.2. 스마트 앱을 활용한 어휘교육 내용 개발

관동별곡은 개정된 국어 교과서 가운데 대부분 수록되어 있으며<sup>4)</sup> 그 문학적인 가치가 뛰어나 학습해야 할 작품으로 알려져 있다. 때문에 관동별곡용 어휘 앱이 많은 학습자들에게 효과적으로 사용될 수 있을 것이다.

보통 관동별곡 수업 시 학생들이 어려워하는 어휘 부분에 대한 수업이 집중되다 보니 정작 표현이나 내용에 대한 심층적인 수업이 진행되기 어려운 점이 있다. 그러나 이 앱을 통해 어휘를 다양한 방법으로 흥미롭게 접근하고 쉽게 그 의미를 익히면 학습자들은 학습된 어휘를 바탕으로 보다 쉽게 내용 이해 및 감상에 집중하는 수업이 될 수 있을 것이다.

먼저 관동별곡을 크게 서사-본사-결사로 나누고 다시 행별로 나누어 서사 3장, 본사 14장, 결사 4장 총 21장으로 내용을 나누었다. 각각의 장의 내용은 <표2>에서 보는 바와 같이 '개념·지식 - 적용·활용 - 확인'의 단계로 구성하였다.



<표2> 스마트 앱 내용 개발 기본 틀

개념·지식 단계에서는 학습해야 할 어휘의 사전적 의미를 제시하고 고어와 현대어의 관계를 파악하게 하는 것으로 구성하였다. 관동별곡이라는 작품의 특성상 고어에 대한 이해가 부족하면 내용을 파악할 수 없기 때문에 고어 가운데 충분히 현대어로 그 내용 파악이 가능한 것 위주로 하여 학습자들이 고어와 현대어 사이의 의미관계를 파악할 수 있도록 하였다. 직접적으로 어휘의 개념을 노출시키고 이후에 적용·활용 단계를 거쳐 온전히 자신의 지식으로 만들 수 있도록 하기 위해서 이 부분에서는 도구적 관점을 활용하여 구성하였다.

적용·활용 단계에서는 앞에서 사전적 의미를 제공받은 학습자가 자신의 어휘 의미망 속에 적용시키고

4) 2011 개정 <국어> 교과서에서는 천재교육 박영목 외, 천재교육 김대행 외, 비상, 교학사, 지학사 방민호 외에서 수록되어 있으며 2009 개정 국어 교과서에서는 미래엔, 교학사, 천재교육 박영목 외, 신사고, 비상 한철우 외에서 수록되어 있었다.

활용할 수 있도록 하기 위해 여러 가지 어휘 교육 방법을 활용하여 구성하였다. 주로 의미관계에 따른 어휘의 의미 파악, 문맥을 통해 추론하기로 구성하였고, 어원 정보를 제공하여 관용표현 의미 파악하기, 음성, 그림, 동영상 자료를 제공하여 어휘 의미 추론하기 등 다양한 방법으로 어휘를 교육할 수 있는 문항으로 앱을 구성하였다. 구체적인 내용은 <표3>에 제시하였다.

확인 단계에서는 개념·지식-적용·활용 단계에서 학습한 내용을 토대로 학습자가 얼마나 내용을 이해하였는가를 확인하기 위해 원문을 제시한 후 현대어로 바꿔 쓰는 것으로 구성하였다. 하단에 빈칸을 주어 내용을 써 보게 하고 정답을 제시하여 피드백 정보를 제공하였다.

제시된 모든 어휘 문항은 정답에 대한 정보를 제공하여 정답이 아닐 경우 그 문항을 다시 풀게 되고, 순차적 회귀의 구성이 아니라 언제든지 학습자가 선택하고 싶은 내용을 선택할 수 있도록 하이퍼텍스트의 방식으로 구성하여 해당 어휘에 대한 정보를 끊임없이 접근하여 제공받을 수 있도록 하였다. 하지만 마지막 현대어로 바꾸어 쓰는 확인 단계를 제외하고 단순히 그 정답을 제공하는 방법을 사용하고 있지 않다. 앱을 통해서 그 정보나 배경 지식을 충분히 제공한 후 학습자가 사고의 확장 과정을 거쳐 의미를 이해할 수 있도록 정답 유무는 학습자가 문항의 정답을 클릭할 때 맞았는지 틀렸는지로 제공하는 방식을 활용하였다.

| 구분 |       | 내용   |   |
|----|-------|--|---|
| 서사 | 1-3   | <ul style="list-style-type: none"> <li>●5)◎6)</li> <li>- 해당 어휘 찾기</li> <li>- 음성을 듣고 문맥에 해당하는 의미 찾기</li> <li>- 줄임말</li> <li>■7)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>●◎</li> <li>- 해당 어휘 찾기(쉽게 풀이한 내용 제공)</li> <li>- 어휘적 의미와 문맥적 의미 연결</li> <li>■</li> </ul>                            |
|    | 8-15  | <ul style="list-style-type: none"> <li>●</li> <li>- 한자 합성어(각 단어의 의미 파악)</li> <li>■</li> </ul>  |   |
| 본사 | 16-22 | <ul style="list-style-type: none"> <li>●◎</li> <li>- 문맥 제시 후 의미 추론</li> <li>- 유의관계</li> <li>- 고유어와 한자어</li> <li>- 유의관계</li> <li>- 제시된 어휘에 해당하는 그림 찾기(응용)</li> <li>- 사진을 보고 의미 추론</li> <li>- 기본형 제시 후 의미 추론</li> <li>■</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>●◎</li> <li>- 의미 제시 후 비유하고 있는 그림 찾기(응용)</li> <li>- 한자어 분석을 통해 같은 의미가 포함된 다른 어휘 제시 후 의미 추론</li> <li>■</li> </ul>    |
|    | 27-37 | <ul style="list-style-type: none"> <li>●◎</li> <li>- 의미 추론</li> <li>- 추론한 내용 문장 속 적용하기</li> <li>- 유의관계</li> <li>- 높임 관련 어휘</li> <li>- 공통된 의미 추론</li> <li>- 반의관계</li> <li>■</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>●◎</li> <li>- 공통 의미 추론</li> <li>- 사전적 의미</li> <li>- 다의관계</li> <li>- 유의관계</li> <li>- 현대어로 바꾸기</li> <li>■</li> </ul> |
|    | 46-51 | <ul style="list-style-type: none"> <li>●◎</li> <li>- 유의관계</li> <li>■</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>●◎</li> <li>- 의미 추론</li> <li>- 융합합성어 찾기</li> <li>- 문맥을 통한 어휘 의미 유추</li> </ul>                                      |

|         |   |   |  |                            |  |
|---------|---|---|--|----------------------------|--|
|         |   |   |  | - 실물에 적용(그림 고르기)<br>■      |  |
| 58-65   | ●◎<br>- 해당 어휘 그림 고르기<br>- 유의관계 사용 제약<br>■   | 66-73   | ●◎<br>- 유의관계와 표준어<br>- 동영상 제시 후 해당 어휘 찾기<br>- 한자어 각각의 의미에 해당하는 그림 찾기<br>- 사진 제시 후 의미 추론<br>■ |                            |  |
| 74-77   | ★ 더 알아보기: 해당 문단 내용에 관한 배경 설명<br>◎<br>■      | 78-82   | ●◎<br>- 여러 문장 제시 후 의미 추론<br>■  |                            |  |
| 83-91   | ●◎<br>- 반의관계<br>- 단어의 쓰임<br>- 관용표현(어원)<br>■ | 92-104  | ●◎<br>- 문장 제시 후 의미 추론<br>- 유의관계<br>■   |                            |  |
| 105-111 | ●◎<br>- 잘못된 쓰임 찾기<br>■                      | 112-117   | ●◎<br>- 비슷한 의미로 사용되는 단어 제시 후 중심 의미 찾기<br>- 의미의 이동(확대)<br>■                                   |                            |  |
| 결사      | 118-128                                     | ●◎<br>- 동음이의어<br>- 제시된 어휘 해당하는 그림 찾기<br>- 유의관계<br>- 속담<br>■ | 129-138  | ●◎<br>- 의태어<br>■           |  |
|         | 139-143                                     | ●◎<br>- 제시된 어휘 해당하는 그림 찾기<br>■                              | 144-146  | ●◎<br>- 문맥 제시 후 속뜻 찾기<br>■ |  |

<표3> 스마트 앱에 제시한 어휘 교육 내용

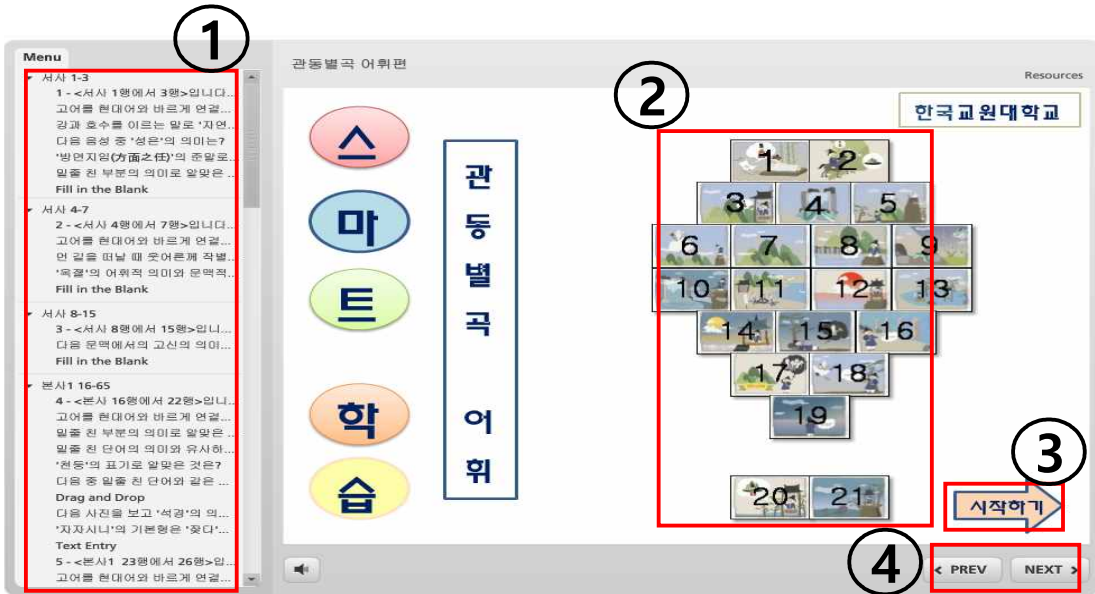
### 3.3. 어휘 교육 활용 방안

개발된 스마트 앱의 첫 화면에는 하이퍼텍스트의 장점을 살려 구성하여 학습자들이 원하는 내용을 선택하여 학습할 수 있도록 하였다. ①은 전체의 세부 내용에 해당하는 메뉴이며 ②는 총 21개의 장으로 구성된 내용의 첫 번째 화면을 선택할 수 있는 탭이다. 또한 학습자의 이해를 돕기 위하여 각 장은 그 내용에 해당하는 그림을 삽입하여 제공하였다. ③은 순차적인 학습을 위한 시작 버튼이고 ④를 통해 언제든지 앞이나 뒤로 이동할 수 있게 구성하였다.

5) ● - 전체 단락 제시후 사전적 의미 제시

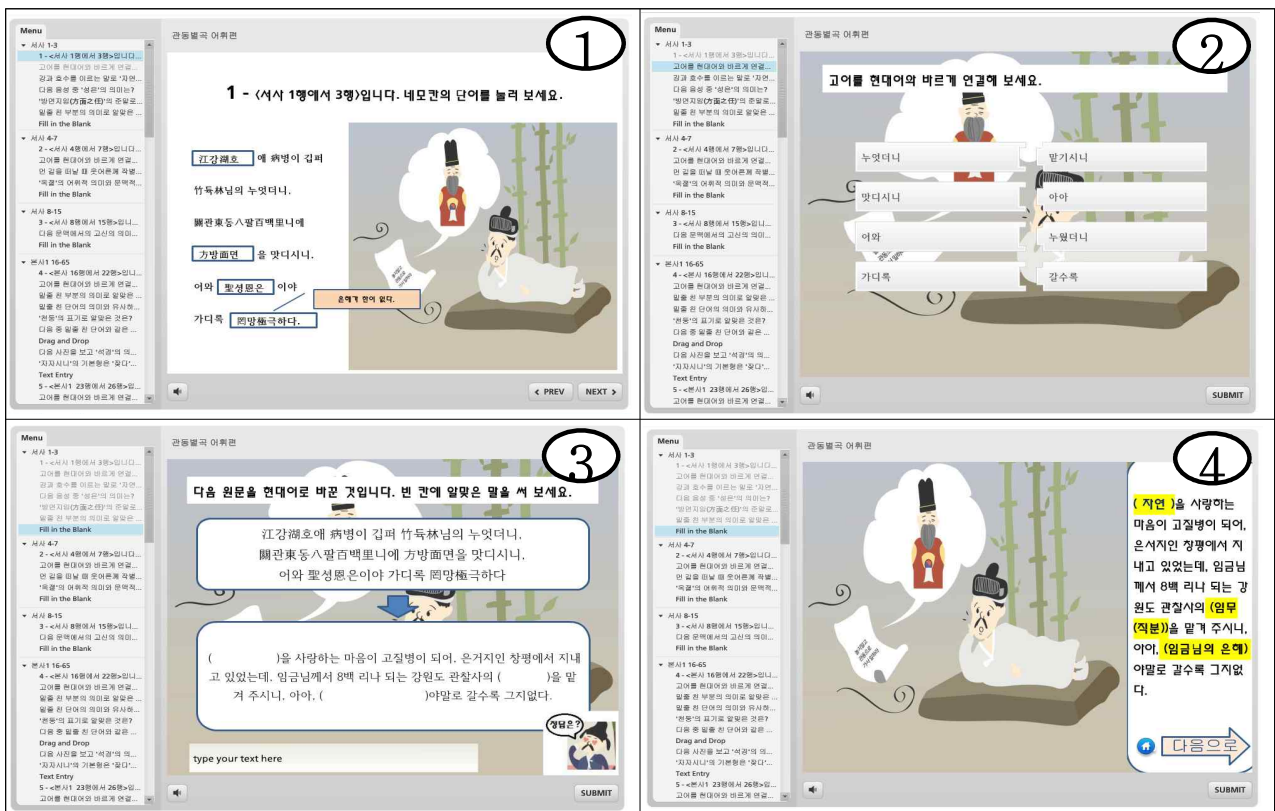
6) ◎ - 고어-현대어 연결하기

7) ■ - 현대어로 바꿔 쓰기(정답제공)



<그림1> 개발된 스마트 앱 첫 화면

또한 아래 <그림2>에서 ①과 ②는 개념·지식 영역으로 ①은 사전적 의미를 제시하는 내용으로 해당 단어를 클릭하면 사전적 의미가 보이도록 설정하였다. ②는 왼쪽은 고어, 오른쪽은 현대어로 제시하여 고어와 현대어를 연결해 보도록 하여 의미의 관련성과 발음의 유사성을 통해 언어의 역사성을 확인해 보고 이해할 수 있도록 구성하였다. ③과 ④는 확인 영역으로 ③에서 학습자가 스스로 그 내용을 채워보고 하단에 ‘정답은?’의 아이콘을 누르게 되면 ④과 같이 현대어 풀이가 제공되어 학습자가 바로 자신이 쓴 답과 확인해 볼 수 있도록 하였다. 앞서 언급한 것처럼 배경 그림은 단락의 내용과 연관된 것으로 학습자들에게 내용의 이해를 돕기 위해 삽입하였다.



<그림2> 앱의 개념·지식과 확인 부분 예시 화면

<그림2>의 ①과 ②의 내용 다음에는 <표3>에서 제시하고 있는 것처럼 다양한 방법을 활용하여 어휘를 학습할 수 있도록 구성하였다. 동영상을 보여주고 그 의미에 해당하는 어휘를 찾게 하는 문제 방식도 있고 음성을 듣고 의미하는 바를 고르는 방식, 그 의미를 풀어 설명한 후 다시 그 어휘를 고르는 방식, 유의관계, 반의관계에 따른 의미관계에 따른 구성 방식 등을 활용하여 제시하였다. 이렇게 모든 장의 학습이 끝나고 앱의 맨 마지막 장은 그동안 학습한 내용을 모아서 학습자들이 다시 복습할 수 있도록 구성하였다. <그림3>은 앱에서 구성하고 있는 다양한 어휘 학습 내용의 일부를 제시한 것이다.



<그림3> 적용·활용 예시 및 마지막 화면

지금까지 살펴본 내용을 가지고 실제 수업 시간에 어떻게 적용해서 활용할 수 있을지 제시해 보도록 한다. 스마트 교육의 특성상 본 앱은 수업 시간에 적용하여 아래와 같이 전체 수업 시 활용할 수도 있고 개별 학습용으로도 충분히 활용할 수 있다. 그 방법은 다음과 같다.

[전체 수업 시 활용 방안]

본 수업 시간에 활용할 때는 서사 1-3행, 4-7행 등으로 내용 구성에 맞게 구분하여 제시한 앱의 순서에 맞게 진도를 맞춰 활용하는 방식이 가장 합리적일 것이다.

예를 들면 관동별곡 서사를 학습한다고 한다면 먼저 각 단락의 첫 번째 화면에서 제공하고 있는 원문을 읽고, 읽는 도중에 모르는 어휘가 있을 경우 도움말을 버튼을 활용하여 현대어를 볼 수 있도록 한다. 현대어와 의미가 크게 달라지지 않은 고어의 경우에는 현대어와 대응할 수 있는 문제를 통해 그 의미를 다시 한 번 상기할 수 있도록 한다. 그리고 세부적인 사항을 교사가 수업을 통해 진행하고 설명 중간 중간에 어휘를 학습해야 할 경우 문제로 구성된 어휘를 하나씩 같이 풀어나가면서 그 의미를 이해할 수 있도록 활용할 수 있다. 혹은 교사 설명 이후에 확인하는 차원으로 문제를 활용할 수 있는 방법도 생각해 볼 수 있다. 이를 통해 학습자들이 본인이 이해하지 못하고 있는 어휘가 무엇인지 확인하여 부족한 부분을 다시 학습할 수 있는 기회로 활용할 수도 있다.

또 하나의 장 내용 학습이 끝나면 원문을 보고 현대어로 바꾸는 작업을 통해 그 의미를 온전히 이해했는가를 현대어 해석을 해 보는 것으로 마무리한다. 제공되는 배경 그림이 그 장의 내용을 담아내고 있는 핵심적인 내용이기 때문에 학습자들은 우선 배경 그림을 통해 배경 지식을 활성화하여 충분히 내용을 예측하여 접근할 수 있도록 관련 있는 배경 그림을 활용하여 교육하는 것도 좋을 것이다.



<표4> 전체 수업 시 활용 방안 예시

**[개인 학습용 활용 방안]**

본시학습이 시작되기 전, 각 부분 별 단어의 의미를 확인하기 위한 개인 학습용으로도 활용이 가능하다. 본시 학습 확인 및 차시 학습 예습을 위한 과제로 제시하여 학생들 스스로 가정에서 활용할 수 있도록 한다. 혹은 본시 수업 직전에 그 시간 수업 단계만을 개인별로 학습 할 수 있는 시간을 제공한다. 이를 통해 단원과 관련된 자신의 어휘 수준을 확인하고 미숙한 부분에 대한 인지를 통해 학습 의욕을 고취시키고 더 나은 학습 결과를 도모할 수 있도록 한다.

**4. 결론**

21세기 교육적 환경의 변화의 흐름에 맞추어 어휘를 학습함에 있어서 스마트 기기를 활용한 교육을 하는 방안을 제시해 보았다.

스마트 교육은 개별 학습을 가능하게 하고 반복 학습도 가능하기 때문에 학습자들의 수준에 따라 학습의 양을 달리할 수 있는 장점이 있다. 또한 스스로 문제를 해결해 나갈 수 있는 환경이 기본적으로 제공되기 때문에 자기 주도적인 학습을 할 수도 있다. 하지만 개인의 수행 능력에 따라 또 교사의 자질에 따라 스마트 교육의 성패가 달라질 수 있기 때문에 수업 상황에 적용하기 위해서는 많은 상황적인 제한과 교사와 학습자 모두의 노력이 필요할 것이다.

본 연구에서는 누구나 쉽게 접근해서 활용할 수 있도록 간단한 방식으로 스마트 앱을 활용하여 관동별곡의 어휘를 학습하는 방안에 대해 제시해 보았다. 앞서 언급한 대로 관동별곡은 많은 교과서에서 채택하고 있는 작품이고 그 문학적 가치가 뛰어나지만 그동안 많은 교사와 학습자들은 어휘의 양이 많고 그 내용이 어렵기 때문에 학습하기에 많은 어려움이 있었다. 그렇기 때문에 관동별곡에서 제시되고 있는 어휘를 학습할 수 있는 방법을 고안하고자 스마트 앱을 개발하여 교사에게는 어휘 교육을 수행할 수 있는 교육 방법의 제시와 수업의 편의성을 제공하고자 하였고 학습자들에게는 어휘 학습에 대한 흥미와 관심을 높여 궁극적으로 어휘 능력을 향상 시키는 데까지 나아가고자 하였다.

하지만 본 연구에서 실제 수업 상황에 적용하여 효과성을 검증하는 단계까지 나아가지 못한 한계를 지니고 있다. 후속 연구를 통해 효과성을 검증해 보는 데까지 나아가길 수 있도록 해야 할 것이다. 또한 본 연구는 관동별곡이라는 특정 영역에 적용하여 활용할 수 있는 앱을 개발한 것이지만 앞으로 계속되



는 연구를 통해 보편적인 어휘 교육을 위한 앱 개발을 위해 끊임없이 노력해야 할 것이다.

## 참고 문헌

- 교육과학기술부(2011), “인재대국으로 가는 길 스마트교육 추진 전략”, 교육과학기술부.
- 교육과학기술부(2011), “인재대국으로 가는 길 스마트교육 추진 전략 실행계획”, 교육과학기술부.
- 김미용(2014), “문제해결 학습의 효과성 증대를 위한 스마트기기의 교육적 활용에 관한 연구”, 『인터넷정보학회논문지』 제15권 제1호, 한국인터넷정보학회, pp. 143-156.
- 김보경(2013), “의미망을 활용한 어휘 교육의 효과성 연구”, 석사학위논문, 충북: 한국교원대학교 대학원.
- 김영록, 정미현, 김재현(2013), “스마트기기의 교육적 이용 실태 및 활용 방안 연구”, 『인터넷정보학회논문지』 제14권 제3호, 한국인터넷정보학회, pp. 47-55.
- 박영목·한철우·윤희원(2004), 『국어교육학원론』, 박이정.
- 박영민(2014), “스마트 교육 환경에 따른 쓰기 지도 방법의 전환”, 『국어교육학연구』 제49권 제1호, 국어교육학회, pp.51-76.
- 방선희(2012), “스마트 러닝 활성화를 위한 자기주도 학습 전략 연구”, 『평생학습사회』 제8권 제1호, 한국방송통신대학교 원격교육연구소, pp.93-112.
- 성용근(2005), “효율적인 고등학교 어휘 지도 방안 연구: 읽기 자료와 어휘 지도 관점의 비교를 통하여”, 『독서연구』 제14권, 한국독서학회, pp. 249-285.
- 임정훈·이진석(2003), “초등학교에서 ICT 활용수업이 학습 및 정보활용능력에 미치는 효과”, 『초등교육연구』 제16권 제2호, 한국초등교육학회, pp. 415-441.
- 장은지·원은석·정동빈(2011), “스마트폰을 활용한 어휘추론전략 학습의 효과”, 『현대영어교육』 제12권 제3호, 현대영어교육학회, pp.342-367.
- 정혜승(2014), “스마트 교육 시대 국어과 교육과정의 방향”, 『국어교육학연구』 제49권 제1호, 국어교육학회, pp.5-49.
- 최병목·전희옥(2007), “사회과 문제해결학습에서 ICT 활용 효과”, 『사회과교육연구』 제14권 제3호, 한국사회과교육학회, pp.177-208.
- 최숙기(2013), “스마트 교육 환경에서 국어,한문 교육의 방향 : 스마트 교육 환경에 기반한 국어과 교수 학습의 방법적 전환”, 『청람어문교육』 제48권, 청람어문교육학회, pp. 69-96.
- 최은주·김지영(2006), “모바일 학습용 콘텐츠 활용이 영어 어휘학습에 미치는 영향”, 『영어교육』 제61권 제4호, 한국영어교육학회, pp.297-320.
- 홍은실(2014), “한국어교육을 위한 스마트러닝의 재개념화와 구현 방안”, 『국어교육학연구』 제49권 제1호, 국어교육학회, pp.123-145.
- 황유리·강신천(2013), “스마트교육을 위한 스마트기기 및 콘텐츠 효과성 연구”, 『한국컴퓨터교육학회 학술대회논문집』 제17권 제2호, 한국컴퓨터교육학회, pp.243-248.

## “스마트 앱을 활용한 어휘 교육 방안”에 대한 토론문

김진익(성남 분당중앙고등학교)

국어 생활의 기본은 원활한 의사소통이라고 할 수 있습니다. 수업 시 학습자의 의사소통에서 깊이와 넓이를 좌우하는 것은 학습자의 어휘 지식에 달려있다고 해도 과언이 아니라고 할 것입니다. 이때 의사소통의 의미에는 일상적인 대화뿐만 아니라 텍스트와 학습자, 학습자의 이전 학습과 현재의 학습, 학습 내용과 자신의 삶의 경험, 그리고 저자와의 대화 등등이 포함된다고 봅니다. 이러한 의사소통의 관점에서 볼 때, 학습자에게 어휘에 대한 지식이나 능력은 교과지식의 습득 또는 독서를 통한 다양한 경험의 수용과 비판적 이해에 큰 영향을 미칩니다. 나아가 쓰기와 말하기 등의 표현 능력에 미치는 영향은 더 말할 것이 없다고 생각합니다. 이러한 국어 교육의 현실에서 어휘 교육의 중요성을 환기하며 어휘 교육의 원리를 적용하여 스마트 시대의 요구에 맞게 방법을 제시한 것은 매우 의미 있다고 생각합니다. 특히 학교 현장에서는 고전 시가와 같은 문학 작품의 감상을 지도할 때 어휘의 의미 이해와 해석의 과정을 지도하는데 어려움을 겪다 보니 인간의 포괄적인 삶에 대한 이해와 공감으로 나아가지 못한 채 표현이나 어휘 해독 수준의 학습에 그치는 경우가 많습니다. 따라서 고전 시가 감상을 위한 어휘 학습을 자기주도적으로 전개하거나 수업 과정에 활용할 수 있는 스마트 앱을 구안한 점은 학생들에게 친숙한 매체를 활용하여 어휘 교육의 방안을 새롭게 제안했다는 점에서 큰 의의가 있다고 생각합니다. 나아가 이러한 앱을 개발하는 데 현장의 교사들도 접근하거나 개발할 수 있다면 다양한 학습용 앱 생태계가 활성화되고 학습자의 흥미나 학습 동기 유발에도 큰 의의가 있을 것으로 기대가 됩니다. 다만 토론자가 깊이 있게 이해하지 못한 점에 대해 발표문을 토대로 몇 가지 질문을 제기하는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

첫째, 고전시가 작품의 지도 시에 어휘 교육의 목표와 범위에 대한 질문입니다. 발표문에서 어휘교육 연구 대상으로 한 작품은 주로 고등학교의 국어 I, 국어 II 교과서에 실린 작품입니다. 고전시가 ‘관동별곡’을 지도하기 위한 어휘교육 방안을 앱으로 개발한 것입니다. 그렇다면 2011 교육과정에 제시된 국어 I의 문법 분야 어휘 교육 관련 내용으로서 ‘음운과 어휘 지식의 활용’에서 ‘어휘의 체계와 양상을 이해하고 그것을 상황에 맞게 활용한다’는 목표와 어떤 관련을 갖는지 궁금합니다. 만일 특별히 교육과정과 연계된 것이 아니라면 어휘 교육의 목표를 어떻게 잡고 있는지에 대해 따로 서술된 부분을 찾을 수 없기 때문에 작품의 해독 또는 해석을 위한 목표를 따로 세운 것인지에 대해 의문을 갖게 됩니다. 또 하나, 이와 연관된 질문은 학습해야 할 어휘를 선정하는데 있어서 범위 설정의 기준이 어떠한지 궁금합니다. 어휘 교육의 내용 선정에 도구적 관점, 인지적 관점을 활용했다고 제시되어 있는데, 이러한 관점이 곧 교육해야 할 어휘의 대상과 범위를 설정하는 기준은 되기에는 무리가 있다고 볼 수 있습니다. 그러나 이와 관련하여 김창원은 어휘에 관한 ‘도구적 관점-인지적 관점-사회·문화적 관점’을 균형있게 고려해야 한다고 제시한 바 있습니다.<sup>1)</sup> 여기서 ‘사회·문화적 관점’은 어휘가 사회·문화적 소통의 기본 단위라는 입장이고, 어휘를 매개로 한 인간과 세계의 이해를 목표로 하고 있습니다. 이러한 목표를 어휘 교육의 범위에 포함할 경우 현재 개발한 스마트 앱의 구성에서 더 고려할 것이 무엇이 있을지 알고 싶습니다.

둘째, 학습자의 어휘 지식 수준에 따라 차별화할 수 있는 방안이 포함될 수 있는가 하는 질문을 드리고 싶습니다. 사실 학교 현장에서 이 단원을 지도해 본 경험으로 볼 때, 학습자의 필요나 요구를 중시하는 학습도구가 있다면 좋겠다는 생각을 하게 됩니다. 이런 면에서 학습 수준이 중간 이상인 학생들에게는 지금의 앱이 매우 효과적일 것으로 기대가 됩니다. 작품의 중심 내용과 관련된 개념과 지식, 구절의 의미, 장별 해석 등의 다양한 어휘 교육 내용이 제시되었기 때문입니다. 그러나 상위 수준의 학습자에게

1) 김창원, ‘고등학교 어휘교육의 위상과 어휘교육론의 과제’, 『국어교육학연구』 제44집(2012.9), p.233

는 다소 기초적인 수준으로 여길 수 있는 어휘 교육 내용도 포함되어 있을 것으로 보입니다. 반면 하위 수준의 학습자에게는 제시된 교육 내용 이외에 알고 싶은 것이 있어도 확인할 길이 없는 점이 있다고 생각합니다. 다만 어휘 교육의 모든 내용을 스마트 앱에서 해결할 수는 없다는 것을 전제로 하는 것이 바람직하겠지만, 학습자가 궁금하거나 깊이 알고 싶은 어휘에 대한 내용까지 포함할 수 있을까 하는 궁금증이 생깁니다.

셋째, 고전시가 지도 시의 어휘 교육의 비중이나 절차에 대한 의문입니다. 김흥규는 고전 시가 작품의 감상이나 수용에 관련하는 지적, 정서적 활동의 층위를 7가지로 나누어 제시하고 있는데, '① 텍스트에 관한 서지적 이해, ② 텍스트 언어의 해독 ③ 장르적 관습, 장치, 특성의 이해, ④ 작품과 관련된 사회적, 문화적 요인, 환경 및 작자에 대한 이해, ⑤ 작품에 대한 느낌, 심미적 반응의 형성, ⑥ 작품 해석, ⑦ 작품에 대한 소감, 평가'가 그것입니다. 여기서 고전시가에서는 문학의 수용에서 ⑤⑥⑦의 과정에 진입하기 전 단계로 ①②③④의 단계를 거쳐야 하는데, 이 단계의 학습이 적절하지 못하다면 다음의 단계로 학습이 이어지기 어렵다는 점을 논하고 있습니다. 이와 관련해 보면, 스마트 앱의 활용은 고전 시가 지도에서 '①,②,③,④'의 역할을 할 것으로 기대됩니다. 따라서 어휘 교육은 고전시가 지도에서 비중 있게 다루어야 할 것으로 보입니다. 그러나 문학 교육의 목표의 측면에서 볼 때 '⑤,⑥,⑦'을 비중 있게 다루는 것이 적절하다고 보는 견해가 많습니다. 따라서 문학 교육에서 어휘 교육은 얼마만큼의 비중으로, 어떠한 시기에 어휘 학습 과정을 제시하는 것이 적절한지 보다 구체적인 논의의 진전이 필요하다고 봅니다. 이러한 논의는 교과 단원의 목표 설정 안에서 어휘 교육의 지도를 부수적으로 여기는 관행을 극복할 방안이 제시되는 것도 의미가 있다고 생각합니다.

넷째, 스마트 앱 프로그램 구성의 측면에서 학습 성취에 대한 보상 체계에 대한 의문입니다. 학습자가 성취한 학습 과제에 대해 적절한 보상이 주어질 때, 학습자의 학습 효과가 더욱 높아지는 것은 불문가지라고 하겠습니다. 그런데 이 프로그램의 구성 측면에서 보면 개념 지식이나 어휘의 적용, 활용 면에서는 학습자가 정답을 썼을 때만 피드백이 긍정적으로 주어지는 구조로 제시되고 있어 학습의 효과를 기대할 수 있다고 했습니다. 그런데 학습자가 오답을 쓴 경우, 맞고 틀림만을 제시하는 것이 과연 학습 효과를 높일 수 있을지 의문이 듭니다. 미숙한 학습자는 과제 해결을 포기하거나 뛰어넘는 경우도 생길 수 있기 때문입니다. 따라서 오답에 대한 힌트나 적절한 안내 등 긍정적인 처지의 과정을 넣을 수 있다면, 이 과정이 학습자의 능동적 배움이나 사고의 확산으로 연결될 수 있게 될 것으로 생각합니다.

한편 이 프로그램은 학습할 어휘를 선정하는 것이 제작자가 학습할 어휘의 범위나 내용을 정해서 제시하고 있습니다. 물론 이것만으로도 새롭고, 충분히 창의적이고 의미 있는 자료 개발이라고 봅니다. 그러나 스마트 앱의 활용도 측면에서 볼 때 학습자가 능동적으로 어휘를 선정하는 과정을 넣어보는 것도 제안하고 싶습니다. 아는 것과 모르는 것을 구분해서 제시된 지문에서 찾아 배울 수 있는 과정으로 구성하는 것도 의미가 있을 것으로 보입니다. 이때, 고어나 표준국어 대사전과 연계하는 메뉴를 추가해 놓는다면 어휘 교육에서 더 능동적인 배움을 이끌어 낼 수 있을 것으로 기대합니다. 또한 단락별로 전체 내용에 대한 해석을 평가하기 위해 답안을 써서 답을 제시하고, 문맥에 따른 빈칸 넣기를 활용하고 있습니다. 이는 기존에 종이로 하던 학습지와 크게 다를 바가 없고, 단락 전체의 해석 능력 향상에 큰 도움이 될지 의문입니다. 학습자가 자신의 말로 답안이나 해석을 녹음해서 저장하는 기능도 넣고 학습 과정 별로 비교해보거나 다른 친구와 비교해볼 수 있는 과정을 넣는다면, 글쓰기로 답을 제시하는 단조로운 형태보다 훨씬 더 어휘에 대한 이해와 해석의 정도를 가늠하며 학습의 효과를 높일 수 있을 것으로 기대합니다.

# 한국과 외국의 표기 규범 교육 비교

유미향(수원대학교)

|    |   |
|----|---|
| 차례 | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 들어가기</li> <li>2. 한국의 표기 규범 교육</li> <li>3. 외국의 표기 규범 교육</li> <li>4. 나오기</li> </ol> |
|----|---|

## 1. 들어가기

“친구야 빨리 낱아!”  
 “다음 시험 잘보면돼지”<sup>2)</sup>

어느 중학생이 쓴 문자 내용이다. 우리는 흔히 중학생이 되면 맞춤법을 제대로 알 거라고 생각을 한다. 초등학교에서 맞춤법을 열심히 배웠다면 이후에는 맞춤법을 틀리는 경우는 없어야 한다고 생각할 수 있다. 하지만 실제 현장에서 만나는 학생들은 그렇지 않다. 이러한 오류 현상이 인터넷이나 메신저에서만 나타나는 것이 아니다. 학생의 글에서도 맞춤법과 띄어쓰기는 가장 많이 접하게 되는 오류이기도 하다.

한글 맞춤법은 국어의 중요한 표기 규범이다. 표기 규범이란 말을 문자 언어(written language)로 옮기는 데 필요한 규범을 의미하며, 어문 규범의 일부분이다. 어문 규범을 올바르게 사용하는 능력은 기초적인 국어 능력의 일부이며, 국어 교육과정 속에 반드시 포함되어야 하는 내용 요소이기도 하다.<sup>3)</sup> 한글이 쉬운 문자라는 이유로 한글 맞춤법을 단순 암기의 대상이나 저절로 터득하는 것으로 파악하고, 과거 국어 교육에서 한글 맞춤법을 낮은 단계의 학습 요소로만 인식했다. 그 결과 한글 맞춤법을 비롯하여 표기 규범에 대한 교육이 초등 저학년을 대상으로만 이루어졌다. 한글 맞춤법뿐만 아니라 어문 규범에 대한 인식이 점차 변화되면서 5차 교육과정 이후부터는 중등 교육과정에도 어문 규범에 대한 내용 요소가 등장하기 시작했다.

한글 맞춤법을 국어 교육의 차원에서 중요한 교수학습 요소로 논의하는 연구들이 많아졌다. 대표적으로는 민현식(2007, 2009), 구분관(2008), 이승왕·이병운(2011), 이영호(2011), 강보선(2013) 등이 있다. 민현식(2007:10-11)에서는 거시적 관점에서 국어 능력의 부실과 원인을 진단하고, 이를 해결하기 위해 문법 교육을 강조하고 있다. 한국이 OECD 국가 중에서 단순 문맹률은 매우 낮지만 실질 문맹률, 즉 문서 문식성은 상대적으로 낮다고 언급하며, 국어 능력의 기초를 마련하기 위해 문법 교육의 중요성을 강조하고 있다. 또한 국어 능력의 기반이 되는 문해력을 높이기 위해 맞춤법 교육을 강조하고

2) 2014년 8월 26일 기사에서 발췌함. <http://www.oneulnews.com/archives/4158>  
 감기에 걸린 친구가 빨리 회복하기를 바라며 보낸 문자이다. 이것이 단순히 ‘낱다’와 ‘낫다’를 구별하지 못하는 아주 단편적인 예라고 생각할 수도 있다. 그러나 한 인터넷 포털에서 2014년 한글날을 맞이하여 대학생 617명을 대상으로 맞춤법에 대한 설문조사를 실시했다. 대학생 91%가 인터넷, 메신저(핸드폰 문자) 등에서 접하는 맞춤법에 거슬리는 실수가 있다고 대답했으며, ‘감기 빨리 낱으세요(26.3%)’가 맞춤법 오류 1위를 차지했다. 그 외에 ‘어의가 없어요(12.6%)’, ‘얼마 전에 들은 예기가 있는데요(11.7%)’, ‘저한테 일해라저래라 하지 마세요(11.7%)’ 등으로 나타났다. 맞춤법 오류는 더 이상 초등학생들에게 국한된 문제는 아니다. 원문기사 참고.

[http://youthpress.net/xe/index.php?mid=board\\_HaJp46&document\\_srl=25116&sort\\_index=title&order\\_type=desc&m=0&listStyle=viewer](http://youthpress.net/xe/index.php?mid=board_HaJp46&document_srl=25116&sort_index=title&order_type=desc&m=0&listStyle=viewer)

3) 민현식(2007:8)에서는 문법 교육과 맞춤법 교육의 관계를 ‘문법 교육>규범 교육>표기법 교육>맞춤법 교육’으로 설명한 바 있다. 여기서 표기법 교육은 문자를 옮기는 데 필요한 표기 규범에 대한 교육을 의미한다. 이것은 본 연구에서 지칭하는 ‘표기 규범 교육’에 해당하는 것임을 미리 밝혀 둔다.

있다. “문해력 향상을 위해서는 맞춤법 교육을 기반으로 한 어휘력 향상의 방안이 일정한 전략 하에 최소한의 체계 하에 이루어져야 한다. 맞춤법은 어휘 학습의 출발점이기 때문이다.”라고 이미 언급한 바 있다.<sup>4)</sup> 그 외 구본관(2008)과 강보선(2013)은 주로 중등 교육과정을 중심으로, 이승왕·이병운(2011), 이영호(2011)에서 초등 교육과정을 중심으로 한글 맞춤법 교육의 필요성과 내용 구성 및 배열에 대해 논의하고 있다. 기존 연구는 대체로 한글 맞춤법과 관련된 교육과정의 개정 방향과 내용에 대해 다루며, 교재(교과서) 개발 및 분석에 관심을 두고 있다. 2011 개정 교육과정이 어문 규범을 이전보다 확대 편성되었으며, 이는 표기 규범 교육이 더 적극적으로 수행될 수 있음을 의미하기도 한다.<sup>5)</sup>

그러나 이 연구는 서두에서 밝힌 바처럼 표기 규범 교육의 결과에 관심을 가지며, 교수학습 결과의 중심이 되는 학습자의 성취에 중점을 두고자 한다. 교육과정의 내용 요소는 매우 추상적이며, 그것은 교과서(교재)라는 매개를 통해 구체화된다. 교육과정이 학교 단위에서 실행될 때 학습자가 가장 중요하게 고려해야 할 대상이다. 개별 학습자의 교수학습 과정을 모두 파악하기 어렵기 때문에, 우리는 흔히 학습 성과를 평가하는 것으로 이를 대신한다. 학습자가 해당 교육과정을 얼마나 잘 학습했는지 혹은 학교 단위의 교육과정이 얼마나 잘 실행되었는지를 확인하는 도구가 필요하다. 그 좋은 예로 국가수준의 학업성취도 평가를 들 수 있다.

현행 교육과정의 성과는 미리 예측하거나 판단할 수 없다. 다만 이전 교육과정의 내용 요소와 그것을 근거로 하는 국가수준의 학업성취도 평가와 성취도를 분석한다면 교육 내용의 실현 여부를 어느 정도 파악할 수도 있다. 그러므로 이 연구에서는 2007 개정 교육과정과 국가수준의 학업성취도 평가 문항과 성취도를 분석하도록 한다. 국어 교과의 내용 요소 중에서 한글 맞춤법을 포함한 표기 규범에 해당하는 문항을 분석 대상으로 하며, 문항의 성취기준, 성취도 등을 파악하고자 한다. 또한 표기 규범 교육에 대한 외국 사례를 조사하여 향후 국어의 표기 규범 교육에 대한 시사점을 마련하고자 한다.

## 2. 한국의 표기 규범 교육

표기 규범 교육은 단순히 맞춤법을 넘어서 읽고, 쓰기를 위한 기본 교육이면서 언어 사용 환경의 변화를 대비할 수 있는 준비 과정이기도 하다. 거시적인 관점으로 국어 능력을 파악하기 위해 국어 능력 평가 문항을 개발하여 학습자의 국어 능력을 파악할 수 있다. 구본관(2010:191)에서는 “문법 능력이란 규칙을 기억하는 능력뿐 아니라 머릿속에 내재되어 있는 문법 지식을 실제 언어생활에 적용하는 능력으로 정의하며, 문법 평가는 문법 규칙을 실제 언어생활에 적용하는 능력의 평가로 확대할 수 있게 된다.”고 언급한 바 있다. 마찬가지로 국가수준의 학업성취도 평가는 학습자가 국어 능력을 파악하며, 교육과정의 실행 결과를 평가할 수 있는 도구가 될 수 있다. 정은영 외(2010:3)에서는 학업 성취도 평가가 국가 수준의 교육과정을 기반으로 하는 준거 참고 평가이며, “국가 수준에서 학교 교육의 질을 체계적으로

4) 김종철 외(2014)에서도 문해력에 대한 논의를 찾아 볼 수 있다. 2013년 실시한 국민의 전체 국어능력 평가를 실시한 결과를 보고하고 있다. 국어 능력 평가의 평균 점수는 579.62점(1,000점 만점)이며, 국민의 전체 국어 능력은 ‘보통 등급과 기초 등급의 경계선’에 해당한다고 언급하였다. 성인 학습자에 대한 보고이지만 기초 문해력을 높이고 지속적으로 관리하기 위해 맞춤법 교육을 강조하고 있다는 공통점이 있다.

5) 2011 개정 교육과정을 살펴보면 초등 5-6학년군, 중학교 1-3학년군에도 표기 규범에 대한 내용 요소가 이전보다 매우 구체적으로 제시되어 있다.

초등 5-6학년 (1) 발음과 표기, 띄어쓰기가 혼동되는 낱말을 올바르게 익힌다.

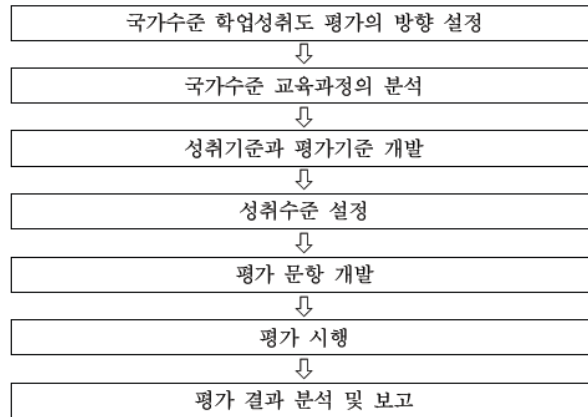
낱말을 정확하게 발음하고 표기하는 것은 국어 능력의 기초를 이루는 기본적인 능력이다. 주변의 국어 자료에서 다양한 사례를 가져오되, 특히 한글 맞춤법 51~57항에 제시된 혼동하기 쉽고 잘 틀리는 낱말과 한글 맞춤법 41~48항에 제시된 틀리기 쉬운 띄어쓰기 자료를 생활 속에서 찾아 탐구하고 바르게 쓸 수 있도록 지도한다. (밑줄은 연구자가 임의로 표시한 것임)

중학교 1-3학년

(3) 어문 규범의 기본 원리와 내용을 이해한다.

어문 규범의 제정 목적과 기본 원리를 파악하면 세부 조항들을 더 쉽게 이해하고 활용할 수 있다. 한글 맞춤법과 표준어 규정, 외래어 표기법과 국어의 로마자 표기법 등 주요 어문 규범의 기본 원리를 중요한 조항을 중심으로 탐구하고 규범을 벗어난 국어 사용의 사례를 찾아 바르게 고쳐 보는 활동을 하게 하되, 어문 규범을 알고 준수하는 것이 더 자유롭고 교양 있는 언어생활을 영위하는 길임을 인식하는 데까지 나아가도록 한다. 아울러 남북의 한글 맞춤법에서 차이점을 간략히 알아보고 남북한 언어 동질성 회복 방안에 대해서도 알아보도록 한다. (밑줄은 연구자가 임의로 표시한 것임)

관리하고 개별 학교의 교육적 책무성과 기초 학력 학생에 대한 국가의 교육적 책무 이행을 강화함으로써 국가 경쟁력을 강화한다.”고 목적을 설명하고 있다. 성취도 평가는 교육과정에 근거하여 성취기준을 개발하고 그것을 바탕으로 평가 문항을 개발하는 평가이다. 그러므로 학업 성취도 평가의 문항을 분석해 보고, 표기 규범과 관련된 내용 요소를 확인해 보도록 한다.



<그림 1> 학업성취도 평가의 과정<sup>6)</sup>

이처럼 국가수준의 학업성취도 평가는 교육과정의 성취 기준을 그 출발점으로 한다. 교육과정의 성취 기준을 분석하여 평가기준을 위한 성취수준을 재설정하게 된다. 또한 이를 근거로 문항 개발이 이루어지면 학업성취도 평가가 시행된다. 국가수준의 학업성취도는 이미 실현된 교육과정을 학습자가 얼마나 충실하게 이수했는지를 점검하기도 하며, 교육과정이 학습자에게 어떤 영향을 미쳤는지를 직, 간접적으로 확인하게 되는 근거가 된다. 국가수준의 학업성취도 평가는 교육과정 및 교수학습 방법을 효과적으로 개선하고, 교육정책을 수립하는 기초 자료를 마련하며, 학교 현장의 평가방법을 발전시키는 것이 이 시험의 목적이다.

2007년 개정 교육과정 아래 시행되었던 2010년부터 2013년까지 학업 성취도 평가의 문법 영역을 분석하여, 학생들의 성취 정도를 파악하고, 성취도 평가에서 한글 맞춤법을 비롯한 표기 규범 문항을 어떻게 구성하고 있는지 고찰해 보고자 한다. 2007년 개정 교육과정은 2009년부터 초등 1학년과 2학년에 적용되기 시작하여, 2010년에는 초등 3학년, 4학년, 2011년에는 초등 5학년, 6학년에 순차적으로 적용되었다. 중학교는 2010년부터 1, 2, 3학년별로 순차적으로 적용되었다.<sup>7)</sup>

먼저 초등학교 6학년을 대상으로 한 국가수준의 학업성취도 평가부터 확인해 하자. 초등 6학년을 대상으로 하는 학업 성취도 평가는 2003, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012년까지 실시되었으며, 2013년에는 폐지되었다. 2007 개정 교육과정 수행 결과를 확인하기 위해 초등 6학년은 2011년, 2012년 학업성취도 평가를 분석하도록 한다.

6) 아래 표는 김혜진(2014:11)에서 발췌한 것이다.

시행 연도별 평가 대상 학년에 적용되는 교육과정

| 학교급과 교과 |            | 연도      |  |         |
|---------|------------|---------|--|---------|
|         |            | 2010년   | 2011년                                    | 2012년   |
| 초등학교    |            | 7차      | 4, 5학년 학습 내용 : 7차<br>6학년 학습 내용 : 2007 개정 | 2007 개정 |
| 중학교     | 국어, 사회, 과학 | 7차      | 7차                                       | 2007 개정 |
|         | 영어, 수학     | 7차      | 2007 개정                                  | 2007 개정 |
| 고등학교    | 국어         | 7차      | 7차                                       | 2007 개정 |
|         | 영어, 수학     | 2007 개정 | 2007 개정                                  | 2007 개정 |

7) 정은영 외(2014:41-42)에서는 2007 개정 교육과정이 적용된 국가 수준의 학업 성취도 평가를 표로 제시하고 있다. 초등학교 6학년 국어의 경우 2011년 성취도 평가부터이며, 중학교와 고등학교 국어의 경우 2012년 성취도 평가부터이다. 초등학교 6학년 성취도 평가는 2013년까지 실시되었으며, 이후는 시행되지 않고 있다. 그러므로 이 연구에서는 초등학교 6학년의 2011년, 2012년, 2013년 학업 성취도 평가를 분석하고, 중학교의 경우 2012년, 2013, 2014년 학업 성취도 평가를 분석하고자 한다. 각 성취도 평가의 문항 구성과 학습자의 평가 결과를 근거로

| 문항 정보  | 대영역 | 중영역   | 평가 내용                       |
|--------|-----|-------|-----------------------------|
| 객관식 8  | 문법  | 언어 활용 | 국어의 시간 표현을 알고 적절히 활용하기      |
| 객관식 9  | 문법  | 언어 활용 | 문장의 종류를 알고 적절히 활용하기         |
| 객관식 20 | 문법  | 언어 지식 | 문장을 구성하는 성분을 분석하고 그 기능 이해하기 |
| 서답형 3  | 문법  | 언어 탐구 | 다양한 기준에 따라 낱말을 분류하기         |

<표 1> 2011 초등 6학년 국가수준 학업성취도 평가의 문법 문항 구성

| 문항 정보  | 대영역 | 중영역   | 평가 내용               |
|--------|-----|-------|---------------------|
| 객관식 9  | 문법  | 언어 지식 | 문장에서 높임 표현 이해하기     |
| 객관식 13 | 문법  | 언어 활용 | 국어의 시간 표현을 알고 활용하기  |
| 객관식 23 | 문법  | 언어 지식 | 문장의 성분 이해하기         |
| 객관식 27 | 문법  | 언어 활용 | 국어의 방언을 알고 적절히 활용하기 |
| 서답형 2  | 문법  | 언어 탐구 | 낱말의 관계 탐구하기         |

<표 2> 2012 초등 6학년 국가수준 학업성취도 평가의 문법 문항 구성

성취도 문항은 말하기 영역을 제외하고 듣기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학 영역으로 구성되어 있으며, 읽기 영역의 비중이 가장 높다. 이에 반해 문법 영역은 각각 3문항, 4문항이 출제되었으며, 중영역에 해당하는 언어 지식, 언어 활용, 언어 탐구는 교육과정에 제시된 문법 영역의 체계이다. 평가 내용은 교육과정에 제시된 내용 요소이다. 비록 6학년 대상의 학업성취도를 평가하지만, 초등 교육과정의 전(全)단계의 문법 영역 내용 요소를 골고루 다루고자 함을 알 수 있다. 다음은 2007 개정 교육과정에서 문법 영역 중에서 한글 맞춤법을 비롯한 표기 규범과 관련된 요소들을 조사한 것이다.

|     |   |   |
|-----|---|---|
| 1학년 | 성취 기준<br>(1) 한글 자모의 이름과 소리를 안다.<br><br>(2) 소리와 표기가 다를 수 있음을 이해한다.<br><br>(3) 문장 부호의 이름과 쓰임을 안다. | 내용 요소의 예<br>· 글자가 자음자와 모음자로 이루어짐을 이해하기<br>· 한글 자모 정확하게 읽기<br>· 자음자와 모음자의 결합으로 이루어진 글자를 소리 내어 읽기<br>· 한글을 소중히 여기는 태도 기르기<br>· 소리 나는 대로 적었을 때와 어법에 맞게 적었을 때의 차이 이해하기<br>· 한글 자모, 낱말을 바르게 발음하기<br>· 문장에 쓰인 온점, 반점, 물음표, 느낌표의 쓰임 알기<br>· 온점, 반점, 물음표, 느낌표의 쓰임에 맞게 문장 읽기 |
| 2학년 | 성취 기준<br>(1) 소리를 혼동하기 쉬운 낱말을 정확하게 발음한다.<br><br>(2) 표기와 소리가 다른 낱말을 정확하게 표기한다.                    | 내용 요소의 예<br>· 표준 발음에 대한 규정이 있음을 알기<br>· 자주 사용하는 낱말의 표준 발음 알기<br>· 낱말을 정확하게 발음하려는 태도 가지기<br>· 한글맞춤법 규정이 있음을 알기<br>· 자주 사용하는 낱말의 바른 표기 알기<br>· 표기와 소리가 다른 낱말을 정확하게 표기하기   |
| 4학년 | 성취 기준<br>(1) 표준어와 방언의 사용 양상을 이해한다.  | 내용 요소의 예<br>· 표준어와 방언의 개념 이해하기<br>· 표준어와 방언이 사용되는 상황 이해하기   |

· 상황에 맞게 표준어와 방언을 적절하게 사용하기

|     |                                    |  |
|-----|------------------------------------|--|
| 6학년 | 성취 기준<br>(4) 한글의 의의를 알고 우수성을 설명한다. | 내용 요소의 예<br>· 한글의 의의 이해하기<br>· 한글의 우수성을 다른 문자 체계와 비교하여 말하기<br>· 한글을 바르게 사용하고 가꾸려는 태도 가지기 |
|-----|------------------------------------|--|

<표 3> 2007 개정 교육과정 초등의 표기 규범 내용 요소

표기 규범에 대한 문제는 주로 초등 저학년 단계에 집중되어 있으며, 이 후 단계에서는 한글맞춤법을 구체적으로 언급하는 예는 없다. 국가수준 학업성취도 평가의 문항 중에서 이 내용 요소를 다루고 있는 항목은 2012년의 객관식 27번뿐이다. 27번 문항은 4학년의 내용 요소와 성취 기준을 평가 문항으로 실현한 예가 된다. 그 외에 어떤 문항도 ‘한글 맞춤법의 지식, 활용, 탐구’라는 내용 체계를 다루지 않았다. 교육과정의 내용 요소를 근거로 학업성취도의 문항을 분석해 보면, 초등 1, 2학년의 표기와 소리, 문장 부호 등의 내용 요소와 6학년의 ‘한글’에 대한 내용 요소는 실현되지 않았음을 파악할 수 있다. 평가의 내용 타당도를 특정 요소만으로 판정할 수는 없지만, 표기 규범과 관련된 요소가 평가에서 다루지 않았기 때문에 타당도는 다소 떨어진다. 다만 서답형에서 해당 단어 찾아 적기, 문장 완성하기 등의 문항이 출제되었으므로 한글 맞춤법에 대한 지식과 이해 정도를 간접적으로 평가하고 있다.

2012년, 2013년, 2013년 중학교 3학년의 학업성취도 평가를 분석해 보면 문법 문항은 다음과 같다.

| 문항 정보  | 대영역 | 중영역   | 평가 내용                              |
|--------|-----|-------|------------------------------------|
| 객관식 5  | 문법  | 언어 활용 | 문장의 호응 관계 이해하기                     |
| 객관식 6  | 문법  | 언어 탐구 | 문법적 기능에 따라 단어 분류하기                 |
| 객관식 8  | 문법  | 언어 활용 | 국어 어휘 체계(전문어)의 특징 파악하기             |
| 객관식 15 | 문법  | 언어 지식 | 국어 단어형성법의 원리 이해하기                  |
| 객관식 21 | 문법  | 언어 탐구 | 상항 맥락에 따라 의미가 달리 해석될 수 있는 문장 파악하기  |
| 객관식 24 | 문법  | 언어 지식 | 남북한의 언어 차이 이해하기                    |
| 서답형 5  | 문법  | 언어 활용 | 피동 사동 표현이 표현의도에 따라 선택됨을 알고 이를 활용하기 |

<표 3> 2012 중학교 3학년 국가수준 학업성취도 평가의 문법 문항

| 문항 정보  | 대영역 | 중영역   | 평가 내용                   |
|--------|-----|-------|-------------------------|
| 객관식 6  | 문법  | 언어 활용 | 국어 어휘의 특징 파악하기          |
| 객관식 9  | 문법  | 언어 지식 | 남북한 언어의 차이 이해하기         |
| 객관식 12 | 문법  | 언어 활용 | 이어진 문장을 둘 이상의 문장으로 분리하기 |
| 객관식 17 | 문법  | 언어 탐구 | 품사의 특징을 알고 활용하기         |
| 객관식 21 | 문법  | 언어 탐구 | 단어 형성법의 원리 이해하기         |
| 객관식 23 | 문법  | 언어 지식 | 사동 표현의 개념을 알고 적용하기      |
| 서답형 5  | 문법  | 언어 지식 | 단어 형성법의 원리 적용하기         |

<표 4> 2013 중학교 3학년 국가 수준의 학업 성취도 평가의 문법 문항

| 문항 정보  | 대영역 | 중영역   | 평가 내용           |
|--------|-----|-------|-----------------|
| 객관식 9  | 문법  | 언어 지식 | 복합어의 짜임 알기      |
| 객관식 10 | 문법  | 언어 활용 | 문장의 구조 이해하기     |
| 객관식 21 | 문법  | 언어 탐구 | 중의적 의미의 문장 찾기   |
| 객관식 23 | 문법  | 언어 탐구 | 글에서 표지의 기능 알아보기 |
| 객관식 25 | 문법  | 언어 활용 | 은어의 개념 알기       |



|        |    |       |             |
|--------|----|-------|-------------|
| 객관식 28 | 문법 | 언어 활용 | 피동 표현 이해하기  |
| 서답형 2  | 문법 | 언어 지식 | 표준 발음법 적용하기 |

<표 5> 2014 중학교 3학년 국가 수준의 학업 성취도 평가의 문법 문항

2007 개정 교육과정의 중학년 문법 내용 요소 중에서 표기 규범에 대한 것은 8학년의 ‘남한과 북한의 언어 차이를 비교한다.’뿐이다. 교육과정에서 다루고 있는 내용 요소의 범위가 매우 제한적이기 때문에 이를 근거로 한 성취기준이 다양하게 존재할 수 없다.

|     |                                   |   |
|-----|-----------------------------------|---|
| 8학년 | 성취 기준<br>(1) 남한과 북한의 언어 차이를 비교한다. | 내용 요소의 예<br>· 남한과 북한의 언어 차이를 비교하여 이해하기<br>· 남한과 북한의 언어 차이의 원인과 실태 파악하기<br>· 남한과 북한의 언어 차이를 극복하는 방안 찾기 |
|-----|-----------------------------------|---|

<표 6> 2007 개정 교육과정의 표기 규범 내용 요소

2012년부터 2014년까지 국가수준의 학업성취도 평가의 문항 중에서 <표 6>에 해당하는 것은 2012년 객관식 24번 문항, 2013년 객관식 9번 문항뿐이다. 문항을 실제 분석해 보면 사전을 활용하여 남한과 북한의 단어를 찾는 것임을 알 수 있다. 객관식 24번 문항을 구체적으로 살펴보면 표기 규범에 대한 언어 지식을 확인하는 것이 아니라 사전 속의 정보를 활용하는 방법에 대한 것이다. 2013년 9번 문항은 남한과 북한의 표기 차이점을 묻는 것으로, 두음법칙이나 사잇소리를 적용한 표기 방법에 대해 다루고 있다.<sup>8)</sup> 그 외 ‘표준 발음법’을 묻는 2014년 서답형 2번 문항도 있다. 이는 표기 규범을 직접 다루고 있지는 않지만 어문 규범으로 대상 범위를 확대하면 포함되는 내용 요소이다. 중학교 3학년 학업성취도 평가는 어문 규범 관련 문항 3개뿐이며, 초등과 마찬가지로 서답형 문항이 한글 맞춤법에 대한 지식과 이해를 간접적으로 평가할 수 있다.

2007 개정 교육과정은 한글 맞춤법과 관련된 내용 요소를 주로 초등 1학년과 2학년에 중점적으로 다루고 있다. 4학년과 6학년에는 표기 규범과 관련된 내용 요소가 존재하지만 실제 국가단위 학업성취도 평가에서는 거의 다루고 있지 않다. 교육과정과 학업성취도 평가만으로 표기 규범 교육의 전체를 판단하기는 어렵지만 내용 요소의 실행은 매우 제한적으로 이루어지고 있다고 볼 수 있다. 이런 상황은 중학교 3학년 학습자를 대상으로 하는 교육과정과 학업성취도 평가에서는 더 악화된다. 중등 교육과정에서는 표기 규범의 내용 요소를 거의 다루고 있지 않으며, 관련 내용 요소가 학업 성취도 평가의 성취기준으로 선정되어 출제되는 예는 매우 드물다. 교육과정의 내용 요소 비중과 배열만으로 비교해 본다면 중학교 학습자를 위한 표기 규범 교육이 미비하며, 초등 저학년 이후로는 간접 평가 형식으로만 계속 평가가 이루어지는 셈이다.<sup>9)</sup>

중등교육의 학습자는 표기 규범을 직접 학습하거나 표기 규범 능력을 평가받을 수 있는 기회를 갖지 못한다. 만약 교사가 받아쓰기와 같은 비형식적 시험을 실시하거나 학생의 작문에 나타난 오류를 교정하는 등의 개별적이고 처방적인 접근을 하지 않는다면, 중등학교의 학습자가 공식적으로 표기 규범을 배울 기회는 없는 것이다.<sup>10)</sup>

8) 9번 문항의 정답률은 64.55%이며, 변별도는 0.45이다. 이인호 외(2014:31)에서 발췌함.

9) 이관규·신호철(2011)에서는 우리 사회가 어문 규범에 대한 인식과 이해도가 매우 낮음을 지적한 바 있으며, 특히 신호철(2008:66)에서는 6차, 7차 중등 교육과정의 문법 교과서를 분석하여 어문 규범 교육이 차지하는 비중이 전체 단원 중에서 평균 이하라는 것을 지적한 바 있다.

10) 민현식(2009:17-20)에서는 중학교 학생의 표기 능력을 확인하기 위해 받아쓰기 시험을 실시한 바가 있다. 경기도의 한 중학교 1학년 3개 학급을 대상으로 시험을 실시하였으며, 모두 10문항이며, 각 1점씩으로 채점한 결과 평균이 4.26점(10점 만점)에 그쳤다. 이는 매우 단편적이고 제한적인 예이지만 중학교 학습자를 대상으로 표기 규범 내용 및 방법에 대한 재고의 필요성을 생각하는 사례가 된다.



| Key stage 1 | Key stage 2 | Key stage 3  | Key stage 4    |
|-------------|-------------|--------------|----------------|
| 5-7<br>1-2  | 7-11<br>3-6 | 11-14<br>7-9 | 14-16<br>10-11 |

<표 7> 영국의 교육과정 단계별 연령

<표 7>는 2014 영국의 국가수준 교육과정 문서에 제시된 단계별 연령 표이다. 영국의 교육과정은 4 단계로 나뉘지며, 각 단계의 성취 단계 및 목표를 ‘Key Stage’로 불린다. ‘Key Stage’ 1-2 단계는 초등 교육에 해당하며, 3-4 단계는 중등교육과정에 해당한다.<sup>12)</sup> ‘Key Stage’는 영국 전역에 있는 초, 중등학교에서 동일하게 학습되어야 하는 기초학력에 해당한다. 또한 기초 학력을 꾸준히 관리하기 위해 계속적으로 시험이 실시될 예정이다. 11세 학생은 ‘Key Stage 2’에 해당하며 이들의 학력을 점검하기 시험을 실시해 왔다. 이 결과를 토대로 중등 단계의 영어, 수학 교육을 강화하고자 하기 때문이다. 기초학력이 꾸준히 하락하고 있기 때문에 중등 영어 교과를 평가할 때에는 철자법, 구두법, 문법 요소를 반드시 20% 이상 포함하도록 시험 내용도 개정되었다. 이렇게 강화된 교육과정은 학생들이 손으로 직접 써서 지은 시를 통해 작문평가를 받게 되며, 구두점을 포함한 정확한 철자법을 항상 적용할 수 있도록 요구한다. 이러한 기준은 새로운 국가교육과정과도 연계될 예정이며, 초등학교 수행평가 결과는 2015년 새 학기부터 교육부와 교육기준청의 초등학교 수행평가 자료로 사용되었으며, 이에 따라 앞으로 교사들은 새로운 국가교육기준에 따라 학생을 ‘미달, 근접, 적합, 탁월’ 등 4가지 단계로 나누어 평가해야 한다.<sup>13)</sup>

|             |                          |             |             |
|-------------|--------------------------|-------------|-------------|
| accommodate | criticise (critic + ise) | individual  | relevant    |
| accompany   | curiosity                | interfere   | restaurant  |
| according   | definite                 | interrupt   | rhyme       |
| achieve     | desperate                | language    | rhythm      |
| aggressive  | determined               | leisure     | sacrifice   |
| amateur     | develop                  | lightning   | secretary   |
| ancient     | dictionary               | marvellous  | shoulder    |
| apparent    | disastrous               | mischievous | signature   |
| appreciate  | embarrass                | muscle      | sincere(ly) |
| attached    | environment              | necessary   | soldier     |
| available   | equip (-ped, -ment)      | neighbour   | stomach     |
| average     | especially               | nuisance    | sufficient  |
| awkward     | exaggerate               | occupy      | suggest     |
| bargain     | excellent                | occur       | symbol      |
| bruise      | existence                | opportunity | system      |
| category    | explanation              | parliament  | temperature |
| cemetery    | familiar                 | persuade    | thorough    |
| committee   | foreign                  | physical    | twelfth     |

**Glossary for the programmes of study for English (non-statutory)**

The following glossary includes all the technical grammatical terms used in the programmes of study for English, as well as others that might be useful. It is intended as an aid for teachers, not as the body of knowledge that should be learnt by pupils. Apart from a few which are used only in schools (for example, *root word*), the terms below are used with the meanings defined here in most modern books on English grammar. It is recognised that there are different schools of thought on grammar, but the terms defined here clarify those being used in the programmes of study. For further details, teachers should consult the many books that are available.

**Terms in definitions**

As in any tightly structured area of knowledge, grammar, vocabulary and spelling involve a network of technical concepts that help to define each other. Consequently, the definition of one concept builds on other concepts that are equally technical. Concepts that are defined elsewhere in the glossary are hyperlinked. For some concepts, the technical definition may be slightly different from the meaning that some teachers may have learnt at school or may have been using with their own pupils; in these cases, the more familiar meaning is also discussed.

| Term         | Guidance  | Example  |
|--------------|---|--|
| active voice | An active <a href="#">verb</a> has its usual pattern of <a href="#">subject</a> and <a href="#">object</a> (in contrast with the <a href="#">passive</a> ).                       | Active: <i>The school arranged a visit.</i><br>Passive: <i>A visit was arranged by the school.</i>   |
| adjective    | The surest way to identify adjectives is by the ways they can be used:<br>• before a noun, to make the noun's meaning more specific (i.e. to <a href="#">modify</a> the noun), or | <i>The pupils did some really <a href="#">good</a> work.</i> [adjective used before a noun, to modify it]<br><i>Their work was <a href="#">good</a>.</i> [adjective used after the verb be, as its |

<표 8> 영국의 국가 교육과정에 제시된 단어 목록과 용어 사전

영국의 자국어 교육과정에서는 철자법, 문법, 구두법 이외에 ‘언어에 대한 언어(language about language)’가 추가되어 있다.<sup>14)</sup> 이는 문법 용어에 대한 학습을 강조하는 부분이다. 해당 단계에서 학습

12) 영국의 핵심 교육과정에 대한 자세한 논의는 이근호 외(2013:21-22)을 참고.  
 13) 이 부분은 이근호 외(136-138)의 논의를 정리한 것이다. 영국은 Key Stage 1, 2에서의 의무적 국가수준 학업성취도 평가는 지속될 것이며, 신규 교육과정에 기반한 최초 국가수준 학업성취도 평가는 2016년 여름에 실시될 예정이다. 신규 교육과정에 기반한 학업성취도 평가는 이전에 비해 높은 수준의 성취 수준을 위해 문항 난이도가 상승할 것으로 전망하고 있다. 이러한 조치는 국가수준 학업성취도 수준의 최소 성취 수준 이상을 달성한 학생이 중등교육과정에서 성공적으로 학업을 수행할 수 있음을 보장하기 위한 것이라고 평가한다.  
 14) Pupils should be taught to control their speaking and writing consciously and to use Standard English. They should be taught to use the elements of spelling, grammar, punctuation and ‘language about language’ listed. This is not intended to constrain or restrict teachers’ creativity, but simply to provide the structure on which they can construct exciting lessons. A non-statutory glossary is provided for teachers. Throughout the programmes of study, teachers should teach pupils the vocabulary they need to discuss their reading,

해야 할 단어 목록과 용어 사전(품사 및 문법 용어)의 필요성을 강조하는 부분이기도 하다. 개정된 교육과정에서는 초등 단계별로 반드시 학습해야 할 단어 목록을 제시하여 학생들의 기초 어휘력 능력을 향상시키도록 한다. 기초 학력 증진, 읽기와 쓰기 교육의 강화를 위해 표기 규범에 대한 내용 요소를 강조한다. 표기 규범 교육은 유치원이나 초등 저학년에 그치는 것이 아니라 초등 단계의 마지막 학년 혹은 중등 단계까지도 계속 진행된다. 영국의 경우 중등학력 인정시험(GSEC)에서 20% 이상 단어의 철자, 구두법을 포함한 문법 문제를 반드시 출제된다. 이를 통과해야 학생들은 자신의 학력을 인정받을 수 있다. 영국 교육부는 2015년부터 이를 순차적으로 학습자에게 적용할 것을 발표하였다.

**Spelling, vocabulary, grammar, punctuation and glossary**

The two statutory appendices – on spelling and on vocabulary, grammar and punctuation – give an overview of the specific features that should be included in teaching the programmes of study.

Opportunities for teachers to enhance pupils' vocabulary arise naturally from their reading and writing. As vocabulary increases, teachers should show pupils how to understand the relationships between words, how to understand nuances in meaning, and how to develop their understanding of, and ability to use, figurative language. They should also teach pupils how to work out and clarify the meanings of unknown words and words with more than one meaning. References to developing pupils' vocabulary are also included within the appendices.

Pupils should be taught to control their speaking and writing consciously and to use Standard English. They should be taught to use the elements of spelling, grammar, punctuation and 'language about language' listed. This is not intended to constrain or restrict teachers' creativity, but simply to provide the structure on which they can construct exciting lessons. A non-statutory Glossary is provided for teachers.

Throughout the programmes of study, teachers should teach pupils the vocabulary they need to discuss their reading, writing and spoken language. It is important that pupils learn the correct grammatical terms in English and that these terms are integrated within teaching.

**Spelling – years 5 and 6**

**Revise work done in previous years**

**New work for years 5 and 6**

| Statutory requirements                                | Rules and guidance (non-statutory)  | Example words (non-statutory)  |
|---|---|--|
| Endings which sound like /ʃəs/ spelt –cious or –tious | Not many common words end like this. If the root word ends in –ce, the /ʃ/ sound is usually spelt as c – e.g. vice – vicious, grace – gracious, space – spacious, malice – malicious.<br>Exception: <i>anxious</i> .  | vicious, precious, conscious, delicious, malicious, suspicious, ambitious, cautious, fictitious, infectious, nutritious                      |
| Endings which sound like /ʃəl/                        | –cial is common after a vowel letter and –tial after a consonant letter, but there are some exceptions.<br>Exceptions: <i>initial, financial, commercial, provincial</i> (the spelling of the last three is clearly related to <i>finance, commerce and province</i> ). | official, special, artificial, partial, confidential, essential  |
| Words ending in –ant, –ence/–ancy, –ent, –ence/–ency  | Use –ant and –ence/–ancy if there is a related word with a /æ/ or /eɪ/ sound in the right position; –ation endings are often a clue.  | observant, observance, (observation), expectant (expectation), hesitant, hesitancy (hesitation), tolerant, tolerance (toleration), substance |

<표 9> 문법 교육과정의 세부 영역과 철자 연습 목록

영국의 국가 교육과정에서는 철자, 어휘, 문법, 구두와 단어 목록을 세부 영역으로 명확하게 제시하고 있다. 무엇보다 단어 목록은 개정된 교육과정의 중점 내용 요소에 해당한다. 또한 표기 규범 교육을 위해 철자 연습 목록을 각 단계별로 나누어 추가하였다. 이것은 국가 수준의 성취도 평가에 필수 내용 요소로 들어가게 되며, 교사는 학습자에게 우선적으로 가르쳐야 할 교수학습 내용이 된다. 영국의 신규 교육과정 변화는 표기 규범에 대한 교육이 보다 강화되었음을 보여주는 예가 된다.

**3.2. 프랑스**

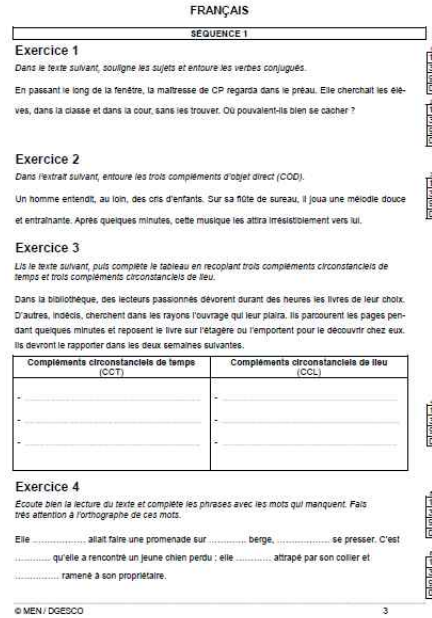
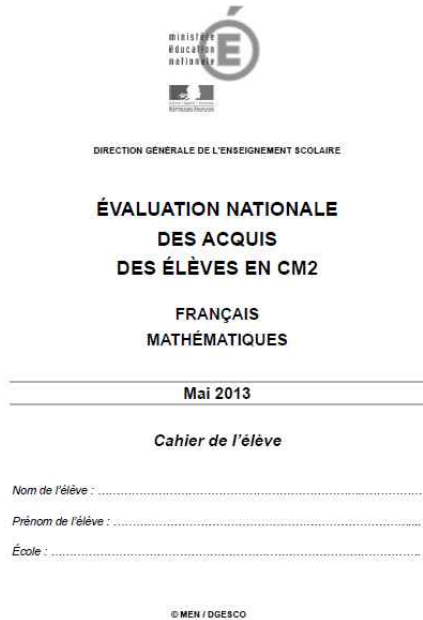
프랑스의 초등 교육과정은 2002년과 2008년 두 차례에 걸쳐 개정된 바 있으나, 현재 새로운 교육과정을 준비하고 있다. 이는 지난 교육과정의 효과가 매우 미비하다고 평가받기 때문이다. 실제 프랑스는 2011년, 2013년 두 차례 프랑스 전역에 있는 초등 5학년(CM2)을 대상으로 기초 학력 평가를 실시하였다. 기초 학력 평가 대상 교과는 프랑스 어와 수학이다. 특히 학생들의 프랑스 어 실력은 이전 세대보다 약간 낮았으며, 전반적인 기초 문해력이 떨어지고 있음을 시사한다. 기초 학력의 부진은 사회 계층의 빈부 차와 이민자 가정의 증가 때문인 것으로 보고되었다.<sup>15)</sup>

프랑스 교육부는 2012년부터 2013년 말까지 초등 3학년(CE1)과 초등 5학년(CM2)을 대상으로 진행되었다. 이 평가는 각 학생의 성취 여부를 판단하며, 교사가 각각의 학생들에게 구체적인 교육적 도움을

writing and spoken language. It is important that pupils learn the correct grammatical terms in English and that these terms are integrated within teaching. (영국의 2014 국가수준 교육과정에서 발췌, 밑줄은 설명의 편의를 연구자가 했음.)

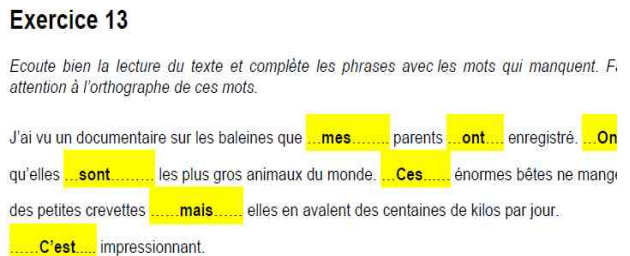
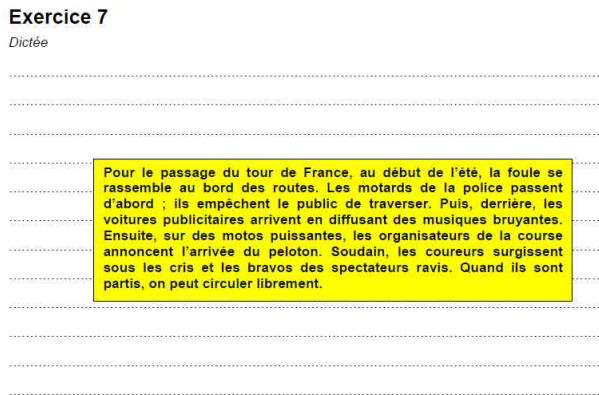
15) 이 부분은 교육정책 네트워크 정보센터의 해외교육동향에서 발췌한 것이며, 해당 기사의 원문 출처 참고할 것.  
[http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2013/10/10/troisieme-refonte-en-dix-ans-des-programmes-de-l-ecole-primaire\\_3493422\\_1473688.html](http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2013/10/10/troisieme-refonte-en-dix-ans-des-programmes-de-l-ecole-primaire_3493422_1473688.html)

주기 위한 것임을 밝히고 있다. 무엇보다 학생의 평가 결과는 부모에게 반드시 알려야 하며 성취도가 낮은 학생에게는 학교 내에서 적절한 조치를 취할 것을 원칙으로 한다.



<그림 3> 2013 초등 5학년(CM2) 대상의 국가수준의 성취도 평가

초등 3학년(CE1)의 경우, 배우지 않은 단어가 포함된 텍스트를 큰 소리로 읽기, 5월에서 10 월까지 배운 텍스트 내용을 쓰기, 받아쓰기, 몇 개의 간단한 단어 철자를 쓰기 등이 있다. 초등 5학년(CM2)의 경우 ‘텍스트를 읽고 명시적 정보 찾기, 암시적 정보 찾기, 맥락을 활용하여 단어 이해하기, 받아쓰기, 간단한 텍스트의 철자 쓰기, 사전을 사용하는 방법 알기’ 등이다. 프랑스 어 평가는 총 60개의 항목으로 구성되었으며, 교사가 일정 기간을 선택하여 해당 학생들이 시험을 볼 수 있도록 하였다. 기존의 채점 방식과 달리 학생의 반응을 5단계로 나누어 평가하도록 하는 것이다. 예를 들어 ‘예상되는 응답, 부분적인 성공 오류, 오류가 있는 부분 성공, 기타 답변, 응답 없음’ 등으로 나눌 수 있다. 이 평가는 교육과정에 초점을 두고 있으며, 프랑스 어는 읽기, 쓰기, 어휘, 맞춤법, 문법 등의 세부 영역으로 나누어져 실시 된다.



<그림 4> 국가수준의 학업성취도 받아쓰기 문항의 예

이 평가에서 가장 강조하고 있는 것은 받아쓰기 문항이다. 받아쓰기는 전체 문항에서 차지하는 비중이 가장 높으며, 초등단계의 학습자 모두에게 요구되는 중요한 언어 능력으로 간주한다. 그러므로 3학년

과 5학년 평가에 모두 포함되어 있는 문항 유형이다. 받아쓰기 문항은 크게 텍스트 전체 받아쓰기, 부분 받아쓰기로 크게 나눌 수 있다. <그림 4>의 문제 7은 단락 전체를 받아 적는 유형이며, 문제 13은 텍스트를 듣고 빈 칸에 적절한 단어를 적어서 완성하는 유형이다. 그 외에 동사 변환을 올바르게 고치기 등의 잘못된 표기를 찾고 수정하는 문항이 포함되어 있다. 받아쓰기는 학년에 따라 난이도 차이는 존재하지만 프랑스 학생들이 가장 어렵게 여기는 문항이기도 하다. 이처럼 프랑스 교육부는 신규 교육과정의 개발과 함께 국가수준의 학업성취도 평가를 지속적으로 실시하여 학습자의 기초 문해력을 높이기 위해 지속적으로 노력하고 있다.

## 4. 나오기

한국어가 비교적 배우기 쉬운 문자임에도 불구하고 국어 능력이나 문서 문식성이 낮은 이유에는 여러 가지가 있을 수 있다. 무엇보다 음소 문자를 음절 단위로 묶어 적어야 하기 때문에 표기에 어려움이 발생하기도 한다. 무엇보다 언어 환경이 급격히 변화되면서 다양한 매체로 문자 언어를 사용할 기회가 증가하며, 문자 표기의 혼란이 종종 발생하기도 한다. 하지만 학습자가 겪는 혼란을 표기 방식이나 환경 변화로만 설명할 수는 없다. 국가적 차원에서 표기 규범을 교육하는 것이 더 필요한 시점이기도 하다. 어문 규범 교육은 학습자의 읽기, 쓰기에 영향을 미칠 뿐만 아니라 언중이 실제 생활 속에서 사용하는 활동 전반에 영향을 끼칠 수도 있다. 그러므로 한글 맞춤법부터 어문 규범 전반에 이르기까지 국가 차원에서 지속적으로 관리하고 교육해야 할 대상이다

지난 교육과정을 비추어 볼 때, 표기 규범에 대한 교육은 주로 초등 저학년을 대상으로만 이루어졌으며, 국가수준의 학업성취도 평가에서는 표기 규범에 대한 내용을 거의 다루지 않았다. 초등 6학년과 중학교 3학년을 대상으로 하는 평가이기 때문에 이것을 논거로 전체를 판단할 수는 없다. 하지만 국어 교육과정에서 규범과 관련된 내용 요소가 더 강화될 필요는 있다. 영국의 교육과정 변화와 프랑스의 국가수준의 학업성취도 평가를 분석하여, 국가 차원에서 표기 규범 교육을 강화하고 있음을 간략하게 살펴 보았다. 한국도 2011 개정 교육과정의 어문 규범에 대한 내용 요소가 확대되었다고 한다. 신규 교육과정이 실행되면서 학습자의 표기 규범이 얼마나 강화될 것인지는 지켜보아야 할 것이다.

## 참고문헌

- 구본관(2008), “맞춤법 교육 내용 연구-한글 맞춤법 원리를 중심으로-”, 『국어교육』 제127집, 한국어교육학회, pp. 195-232.
- 구본관(2010), “문법 능력과 문법 평가 문항 개발의 방향”, 『국어교육학연구』 37, 한국어교육학회, pp. 185-218.
- 김경희, 송미영, 최인봉, 김희경, 김성훈(2010), 『2009년 국가수준 학업성취도 평가 진수분석 결과-중학교 3학년』, 한국교육과정평가원, 연구보고 RRE 2010-7-3.
- 김성숙, 상경아, 이상아(2009), 『국가수준 학업성취도 평가 개선 연구』, 한국교육과정평가원, 연구리포트.
- 김종철 외(2014), “국민의 국어능력 조사 결과 분석”, 『국어교육연구』 제33집, 서울대학교 국어교육연구소, pp. 39-73.
- 김혜진(2014), 국가수준 학업성취도 평가 분석을 통한 문법 영역 개선 방안 연구, 경기대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 민경석(2013), “한국과 미국 국가수준 학업성취도 평가의 성취수준 비교”, 『중등교육연구』 61(1), pp. 111-136.
- 민현식(2007), “한글 맞춤법 교육의 체계화 방안-문법 교육과 맞춤법 교육의 관계 정립을 위한 시론”, 『국어교육 연구』 제21집, pp. 7-75.

민현식(2009), 국어 능력 실태와 문법 교육의 문제점, 국어교육연구 제44집, 국어교육학회, pp. 1-56.

윤여탁·민현식·김정우(2008) 중학교 국어과 기초학력 진단평가에 관한 연구, 국어교육학연구 제32집, 국어교육학회, pp. 305-336

이관규·신호철(2011), 「국어 어문 규범 교재의 성격과 어휘 선정 원리」, 문법교육14, 한국문법교육학회, pp.39-71.

이관규(2012). 한글 맞춤법의 성격과 원리. 『한말연구』 30. 한말연구학회. pp. 137-158.

이근호 외(2013), 2013 교육과정·교육평가 국제동향 연구-독일·러시아·영국·프랑스·핀란드-, 연구자료 ORM 2013-97-3, 한국교육과정평가원.

이승왕·이병운(2011), 초등학교 국어과 맞춤법 교육의 체계화, 한국초등국어교육 제42집, 한국초등국어교육학회, pp. 305-344.

이영호(2011), 맞춤법 교육 내용에 대한 비판적 검토-초등 국어 교과서를 중심으로-, 문법 교육, 제15집, 한국문법교육학회, pp. 239-265.

이인호 외(2014), 2013년 국가수준 학업성취도 평가 결과 분석-국어-, 연구보고 ORM 2014-30-1, 한국교육과정평가원.

정은영 외(2010), 국가수준 학업성취도 평가의 교과별 평가 틀 개발 연구, 연구보고 CRE 2010-7, 한국교육과정평가원.

정혜영(2010), 국가수준 초등 기초학력 학업성취도 평가의 운영 및 논점: 미국, 영국, 캐나다, 프랑스, 일본을 중심으로, 초등교육연구 23집 4호, 초등교육연구학회, pp. 157-179.

조지민 외(2014), KICE 교육과정·교육평가 국제동향 스크린, 연구자료 ORM 2014-29-2, 제6권 2호 (통권 제20호), 한국교육과정평가원.

주세형(2010), 국가 수준 학업성취도 평가 개선을 위한 '문법' 평가 이론의 정립, 한국어교육학회 학술발표논문집, 한국어교육학회, pp. 110-139.

최미숙 외(1998), 국가 교육과정에 근거한 평가 기준 및 도구 개발 연구-고등학교 국어, 연구보고 RRE 98-3-3, 한국교육과정평가원.

- 2011년 국가 수준 학업 성취도 평가 초등학교 6학년 문제지
- 2012년 국가 수준 학업 성취도 평가 초등학교 6학년 문제지
- 2010년 국가 수준 학업 성취도 평가 중학교 3학년 문제지
- 2011년 국가 수준 학업 성취도 평가 중학교 3학년 문제지
- 2012년 국가 수준 학업 성취도 평가 중학교 3학년 문제지
- 2013년 국가 수준 학업 성취도 평가 중학교 3학년 문제지

영국 교육부: <https://www.gov.uk/browse/education>

영국의 국가 수준 교육과정 문서 :

<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-english-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-english-programmes-of-study#key-stage-4>

영국 신문 기사 원문:

<http://www.theguardian.com/education/2013/sep/19/children-standards-writing-maths-figures>

프랑스 교육부: <http://www.education.gouv.fr> (프랑스의 기초 학력 능력 시험 결과 보고서)

프랑스 신문 기사 원문:

[http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2013/10/10/troisieme-refonte-en-dix-ans-des-programmes-de-l-ecole-primaire\\_3493422\\_1473688.html](http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2013/10/10/troisieme-refonte-en-dix-ans-des-programmes-de-l-ecole-primaire_3493422_1473688.html)

시험 과목 및 내용 :

<http://www.education.gouv.fr/cid262/evaluation-des-acquis-des-eleves-en-cel-et-cm2.html>

## “한국과 외국의 표기 규범 교육 비교”에 대한 토론문

이영호(서울교육대학교)

국어과 교육에서 ‘바르고 정확한’ 언어 사용 능력을 기르는 일은 언제나 중핵 목표 중 하나였다. 정확하고 효과적인 의사소통을 위해 국어 화자는 국어 규범을 알고 적용할 수 있어야 한다. 특히 표기 규범은 효과적인 문자 언어 소통을 위한 기본적인 토대로서 학습자들이 반드시 숙달해야 하는 기초 국어능력이다. 발표문은 국가수준 학업성취도 평가 문항 분석 및 외국의 표기 규범 교육의 사례를 살펴보면서 논의를 전개하고 있다. 표기 규범 교육을 평가 및 국제 비교를 통해 접근하는 매우 신선한 시도이다. 그러나 토론자로서 발표문의 논의를 좀 더 생산적으로 하기 위하여 다음 몇 가지 사항에 대해 의문을 제기하려고 한다.

### 1. 표기 규범 교육의 어떤 측면을 보고자 하는가?

‘한국과 외국의 표기 규범 교육 비교’라는 방대한 제목을 통해서도 표기 규범 교육의 어떤 측면에 초점을 두는 것인지 파악하기가 쉽지 않다. 발표문에서는 국가수준 학업성취도 평가 문항 중 표기 규범의 성취 여부를 알 수 있는 문항이 선정되지 않았음을 문제로 삼고 있다. 이에 비해 외국의 경우, 국가수준 학업성취도 평가에서 표기 관련 문항이 선정되어 있고, 평가 결과가 교육과정 개편에 반영되어 표기 규범 교육이 강화되고 있다는 사례를 소개하고 있다.

이것으로 보아 연구자의 주요 관심은 발표문 서두에 밝혔듯이 ‘표기 규범 교육의 결과와 성취’에 더 초점을 두고 있는 것으로 판단된다. 그러나 실제 본문에서는 학생들의 ‘성취 정도’에 대해 논의하기 보다는 2011~2012년 학업성취도 평가에서 문법 영역 문항 구성과 표기 규범 교육과의 연관성을 간략히 분석하였고, 다음 장에서 영국과 프랑스의 자국어 교육과정 및 학업성취도 평가의 동향에 대해 상당 부분을 할애하고 있다.

#### 1) 표기 규범 관련 ‘학업성취도 평가’

발표문이 ‘평가’에 더 초점을 둔다면, 학업성취도 평가에 대한 논의를 심화·확대할 필요가 있다. 문법 영역의 평가가 어떠한가에 대한 거시적 관점을 밝히고, 국가수준 학업성취도 평가 체계의 큰 틀을 살펴서 그 안에서 문법 영역 및 표기 규범 관련 문항들이 어떤 자리를 차지할 수 있는지를 논의한 이후에 표기 규범과 직접적으로 관련된 문항의 출제 여부에 대한 언급을 하는 것이 더 의미있는 문제 제기가 될 수 있을 것이다. 분석 대상 역시 학업성취도 평가가 시작된 2003년부터 최근까지로 범위를 확대하고, 교육과정평가원에서 발간하는 학업성취도 평가 결과 분석 보고서의 자료를 이용하여 표기 규범 관련 문항의 정답률 및 성취수준별 응답 경향과 같은 새로운 해석을 도출하여 학생들의 표기 규범 관련 성취 정도를 제시할 수 있을 것이다. 외국의 사례 역시 각국의 국가수준 성취도평가 체계 및 평가 틀, 평가 도구, 평가 결과의 활용 등으로 체계적으로 세분하여 각각에서 문법 영역 및 표기 규범 관련 내용을 어떻게 다루고 있는지 살펴보는 방식을 제안한다. 이러한 분석을 통해 우리 실정에 맞는 표기 규범 관련 평가 틀 및 평가 도구의 개발 방향까지 제시해 주기를 기대한다.

#### 2) 표기 규범 관련 ‘국제 비교’

한편 표기 규범 관련 ‘교육과정과 학업성취도 평가’의 ‘국제 비교’에 초점을 둔다면, 먼저 각국의 자국어 교육 전반, 학제, 자국어 교과 편제, 언어 정책 등을 개관하고, 우리나라와 외국의 자국어교육과정을 비교 분석하면서, 표기 규범 교육에 대해 특히 세밀하게 다룬 뒤에, 각각의 학업성취도 평가 체계와 평가 틀, 평가 도구 등을 비교 분석하는 방식을 생각해 볼 수 있다. 이때 해당 국가를 비교 대상으로 선정한 이유를 먼저 밝히는 것 역시 필수적이다. 국가수준 학업성취도 평가를 성공적으로 실시하는 유구한 전통이 있는 국가 또는 자국어교육 평가의 체계화에 있어 주목을 받는 국가 등의 사례에서 더 의미 있는 시사점을 도출할 수 있을 것이다. 그러나 각국이 처한 사회·문화적 맥락이 상이하므로, 국제적 동향



에 발맞추어 한국의 교육도 달라져야 한다는 식의 결론으로 흐르지 않도록 신중해야 할 것이다.

2. 국가수준 학업성취도 평가가 표기 규범 능력 신장을 담보할 수 있는가?

발표문에서는 학업성취도 평가에서 표기 규범 관련 문항이 출제되지 않은 것을 표기 규범 교육 약화와 동일하게 해석하고 있다. 시험에 의해 교육과정과 수업 방향이 크게 영향을 받는 ‘역류 효과(washback effect)’를 염두에 둔 해석으로 보인다. 그러나 학업성취도 평가에 문제가 출제되기만 하면 표기 규범 교육이 활성화 되고 학력이 신장될 수 있을까? 이는 대규모 표준화 검사의 효용에 대한 근원적인 의문과 관련된다. 학업성취도 평가는 선발을 위한 평가가 아니라 학생들이 교육과정에서 학습해야 할 내용을 얼마나 잘 배웠는지를 국가 차원에서 일제히 확인하는 대규모 표준화 검사이다. 연구자들에게는 전체 학생들의 성취 정도를 파악하여 다양한 시사점을 찾을 수 있는 매력적인 장이지만, 학생들에게는 고부담 평가이기에 그 역효과 역시 만만치 않다. 성취도에 따라 학생들에게 적절한 교육을 제공하려는 취지지만, 학생들에게는 상대 비교 우위에 입각한 정보에 따라 우수학력, 보통학력, 기초학력, 기초학력미달이라는 꼬리표가 붙여지므로 시험에 대한 스트레스가 크고 학교를 경쟁의 관점에서 바라보게 만든다. 언어 학습은 자연스럽게 실제적인 언어생활에 기반을 두어야 하는데 고부담 평가는 위협적이고 경쟁적인 환경 속에 학생을 놓이게 한다. 내재적인 부작용뿐만 아니라 2010년부터 전수 조사 및 결과 공개로 인해 학교 줄 세우기라는 외재적인 비난을 받으며 초등학생 대상 학업성취도 평가는 2013년에 전격 폐지되었고, 중·고등학교에서도 같은 이유로 폐지함이 마땅하다는 목소리가 높았다. 시험에 나오는 것 위주로 주입식 지식교육이 이루어지고 교육과정 파행을 유발한다는 이유였다. 그러나 바로 다음해 2014년에는 전수 조사가 국가수준에서 교육과정 운영의 질을 관리하고, 각종 교육 정책을 수립하는 데 활용됨을 들어 재도입을 위한 정책 연구가 이루어졌을 만큼 학업성취도 평가에 대한 입장은 첨예하게 대립되고 있다.

3. 표기 규범 능력 신장을 위해 어떤 평가 틀과 어떤 도구가 효과적인가?

발표문에서는 표기 규범과 직접적으로 관련된 문항이 없고 서답형 문항에서 간접적으로만 평가되고 있는 것에 아쉬움을 나타내고 있다. 국가수준 학업성취도에서 표기 규범 관련 문항을 출제하라고 했을 때 어떤 평가 틀과 도구가 효과적일 것인가? 현재 국어과 학업성취도 평가는 ‘듣기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학’ 등 5개 영역을 포괄하는 평가 틀에서 문법 문항이 출제되고 있다. 이러한 체제에서는 영역별 성취 정도를 세밀하게 알기 어렵다. 남민우(2011)에 따르면 호주의 학업성취도 평가의 경우 ‘읽기, 쓰기, 언어 규범’로 나누어진 평가 틀을 사용하며, 언어 규범만을 별도 검사 도구로 개발하여 평가를 실시한다고 한다. 본 발표문에서는 프랑스에서 받아쓰기 문항을 강조하고 있음을 소개하였다. 표기 규범 요소의 성취 여부를 명확하게 확인할 수 있으며, 교육 정책을 수립하는 데에도 유용한 정보를 제공할 수 있는 평가 틀과 평가 도구는 어떤 방식이 될 수 있을지 고견을 듣고 싶다.

학술 대회에서의 발표는 아직 진행 중인 연구에 대해 아이디어를 점검하는 중간 단계라고 생각하였기에 여러 질문을 하였고, 비슷한 관심을 가진 동학으로서 미숙하지만 그에 대한 짧은 소견을 제시하였다. 외국 학업성취도 평가의 경우 문항을 비공개하거나 평가 틀을 공개하지 않는 평가도 있어서 평가의 전모를 파악하는 데 어려움이 많았을 것으로 짐작된다. 그럼에도 불구하고 방대한 양의 외국 자료를 탐색하여 우리나라 표기 규범 교육과 비교한 남다른 애착과 노고가 좋은 성과로 이어지기를 기대한다.

# 자기표현 향상을 위한 형용사 교육 연구

안찬원(서울 당현초등학교)

|    |   |
|----|---|
| 차례 | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 들어가기</li> <li>2. 자기표현의 개념</li> <li>3. 국어교육에서의 자기표현 연구</li> <li>4. 자기표현과 형용사 교육</li> <li>5. 나가기</li> </ol> |
|----|---|

## 1. 들어가기

내 동생은 2학년  
 구구단을 못 외워서 내가 2학년 교실에 끌려갔다.  
 2학년 아이들이 보는데 내 동생 선생님이  
 “야, 니 동생 구구단 좀 외우게 해라.”  
 나는 쥐구멍에 들어갈 듯 고개를 숙였다.  
 2학년 교실을 나와 동생에게  
 “야, 집에 가서 모르는 거 있으면 좀 물어 봐.”  
 동생은 한숨을 푸우 쉬고 교실에 들어갔다.  
 집에 가니 밖에서 동생이 생글생글 웃으며 놀고 있었다.  
 나는 아무 말도 안 했다.  
 밥 먹고 자길래 이불을 덮어 주었다.  
 ……  
 나는 구구단이 밋다.

<주동민(2003), 『내 동생』, 창작과비평사>

위 글은 작가가 1991년 당시 6학년 때 쓴 동시로, 그로부터 12년이 지난 2003년에 그림책으로 출간된 것이다. 작가의 경험이 생생하게 묘사되어 있어, 당시 어린이가 느꼈을 감정이 그대로 전달된다. 구구단을 못 외우는 동생으로 비로되 수치심, 방과 후 친진난만하게 놀고 있는 동생에 대한 배신감, 동생을 아끼는 마음이 혼재되어 있다. 이러한 작가의 심리는 마지막 문장 “나는 구구단이 밋다.”에 잘 드러난다. 이렇게 본인의 감정이나 심리 상태를 상세하게 표현하는 것도 언어생활에서 매우 중요한 능력 중에 하나이다. 그러나 모든 화자가 자신의 생각이나 감정을 효과적으로 표현할 수 있는 것은 아니다. 학생들의 말이나 글을 확인해 보면 자기표현이 미숙한 결과물을 자주 확인할 수 있다. 다음은 초등학교 일기문의 일부이다.

나는 학급회의 때가 제일 힘들었던 것 같다. 회장이 말하는 것을 어떻게 말해야 할지 고민이 되서 너무 머리에 기억이 안 남는다. 집에서 연습해도 머리에 들어가지 않아서 너무 쓸쓸한 것 같다. 그래서 ○○○이 하는 말을 들으니깐 그다지 어려워 보이지 않고 쉬워 보였다.

<○○초등학교 5학년 학생의 글 중에서>

위 글에서는 ‘나’의 힘든 감정을 짐작할 수 있으나 표현 어휘가 명확하지 않아 의미 파악이 혼란스럽다. 특히 외롭고 적적하다는 의미인 ‘쓸쓸하다’는 화자의 감정과 어울리지 않는다. ‘쓸쓸하다’의 오류일 가능성도 있으나 이 또한 ‘쓸쓸하다’와 ‘-한 것 같다’를 같이 사용한 것으로 어색한 표현이다. ‘속상하

다, ‘힘들다’, ‘괴롭다’, ‘자존심이 상하다’, ‘자괴감마저 들었다’ 등이 더욱 자연스럽다.

자기표현이란 자신의 생각이나 감정을 정직하고 솔직하게 표현하는 행위이다. 자신의 감정, 사고, 욕구, 바람, 불만 등은 언어, 표정, 행동 등 다양한 방법으로 표현할 수 있다. 타인의 권리를 방해하지 않는 범위 내에서 자기의 솔직한 감정을 표현하는 행위는 자신의 불안감을 해소하고 원만한 대인관계를 형성할 뿐만 아니라, 자기 권리를 행사할 수도 있게 된다. 그러나 우리나라 사람들은 자기표현을 자제하는 경우가 많다. 상대방에게 긍정적인 감정을 표현하는 것을 어색해하거나 쑥스러워하는 사람들이 많고, 심지어 호의적인 말을 남의 비위를 맞추는 행위로 간주하여 자제하기도 한다. 또한 상대방에게 느낀 서운함이나 불만 등 부정적인 감정 표현도 꺼리는 경우가 많은데, 이러한 이유로 감정이 지속적으로 쌓여 개인적으로 정신 건강을 해치거나 대인관계가 틀어지기도 한다. 긍정적인 감정을 부담스럽지 않게 상대방에게 전하고, 부정적인 감정을 기분이 상하지 않게 전달하는 것도 언어생활에서 중요한 능력 중에 하나가 된다. 원진숙(2010:138)에서는 자기 표현적 글쓰기는 건강하고 행복한 삶을 살아가는 데 반드시 필요한 긍정적 자아 정체성 형성의 도구로서뿐만 아니라 여러 가지 목적의 쓰기 활동의 든든한 토대가 될 수 있다는 점을 강조하기도 하였다.

국어교육에서 자기표현 향상의 중요성을 인식하고 이를 위한 다양한 연구가 시도되었다. 그러나 화자(또는 필자)의 경험을 상기시키거나 장르 중심의 형식적인 교육이 주를 이루었고, 초등학생과 같이 표현이 미숙한 학습자를 위한 연구는 드문 것이 사실이다. 이에 이 글에서는 초보 학습자들을 대상으로 자기표현 향상을 위한 형용사 교육의 역할과 위상을 살펴봄으로써 국어 교과로서의 정체성은 물론, 국어 교과의 교육적 보편성을 살펴보고자 한다.

## 2. 자기표현의 개념

국어교육에서 자기표현은 화법과 작문에서 주로 사용된다. 화법 영역에서 ‘자기표현(assertiveness)’이란, 확신을 가지고 기술적으로 생각이나 감정을 분명하고 직접적으로 자신의 욕구나 생각, 감정을 전달하는 것을 의미한다(김정란, 2014:202). 작문 영역에서 주로 논의되는 ‘자기 표현적 글쓰기(expressive writing)’란 필자 스스로 자신의 개인적인 경험과 더불어 의사소통을 하고 탐색하는 것, 어떤 대상에 대한 자신만의 의견을 떠올리는 것, 혹은 세상에 대한 자기만의 반응을 표출하는 것 등을 중요한 목적으로 삼아 글을 쓸 때 나타나는 글쓰기 유형이라 할 수 있다. 이런 유형의 글쓰기가 갖는 가장 큰 목적은 독자로 하여금 글을 쓰는 필자의 전망 안으로 들어와 필자의 감정과 경험에 대해 공감하도록 하는 것이다(최숙기, 2007:206-207).

자기표현의 개념은 ‘자기’의 개념을 살펴봄으로써 보다 명확해진다. ‘자기’는 주로 ‘self’로 번역되었는데, 이와 비슷한 용어로 ‘ego’가 있다. 이만갑(2002:3-5)에서 ‘self’는 객체적인 뜻을 함축하는 것으로 ‘자기(自己)’, ‘ego’는 주체적인 뜻을 담은 것으로 간주하여 ‘자아(自我)’라고 하는 것이 일반화되고 있다고 한다. 정기철(2010:538)에서는 ‘자기’를 스스로도 알 수 없는 나를 포함한 ‘전체로서의 나’ 혹은 ‘본래의 나’로 이해할 수 있다면, ‘자아’는 나의 내부 세계를 조절하고 외부 세계의 어느 것을 받아들여 ‘내부 세계와 외부 세계를 조절하는 나’로 이해할 수 있다고 하면서 더 좋은 글을 쓰기 위한 글쓰기 교육을 위해서는 ‘나’의 의미가 ‘자기(self)’에서 ‘자아(ego)’로 발전해야 한다고 주장한다. 그러나 많은 학자들이 ‘자기’와 ‘자아’를 혼용하여 쓰고 있다. 박아청(2001:117-119)에서도 ‘자기’와 ‘자아’가 엄밀하게 구분되지 않는 측면이 훨씬 많다고 지적하면서 이 둘이 결국 같은 것을 의미하는 것으로 보고 혼용하여 사용함을 밝히고 있다.

심리학 분야에서는 ‘자기’ 또는 ‘자아’에 대한 관심이 높았다. ‘self’, ‘ego’는 물론 ‘정체성(identity)’, ‘자기의식(self-consciousness)’, ‘자아실현(self-actualization)’, ‘자존감(self-esteem)’, ‘자아존중(self-esteem)’ 등 여러 학자들에 의해 다양한 개념으로 연구되어 왔다<sup>1)</sup>. Montemayor와 Eisen(1977)

1) Rose(1992)는 “심리학은 결국 자기에 대한 감각을 중심 주제로 하지 않을 수 없다”면서 “모든 심리학은 결국 개인의 개별성(personality)을 핵심으로 한다고 하였다(이청아, 2001:123 재인용).

에서는 아이들이 자기를 표현할 때 연령이 높을수록 자기를 더 추상적이고 주관적인 기술을 사용한다고 밝히고 있다. 즉 아이들(children)은 주소, 신체적 외모, 소지품, 놀이 활동 등 구체적인 사항을 기술하고, 청소년(adolescent)은 개인적인 신념, 동기, 대인관계 특성과 같은 좀 더 추상적이고 주관적인 사항을 기술한다.<sup>2)</sup> 그러나 연령에 의한 자기표현 방식이 단순히 선형적인 결과를 보이지는 않는다. 일부 어린 아이들은 12세 청소년처럼 ‘사람(person)’ 또는 ‘인간(human)’과 같은 추상적인 개념을 언급하기도 하였는데, 이러한 결과는 이 시기에 특히 개인차가 커서 연령이나 학령은 물론, 개별적인 특성을 항상 고려해야 한다는 점을 시사한다. 즉 학교 현장에서 강조되고 있는 개별화 교육은 이러한 점에서 의의가 있다. 동일한 방법을 국내에 적용한 연진경·김선애(1991)의 연구에서도 연령이 증가할수록 자기지식(self-knowledge)이 증가하고 다양화되며, 구체적인 것에서 추상적인 것으로 변화하고 발달한다는 결과를 얻었다. 이는 아동의 ‘나’에 대한 지각 발달이 국내외에 동일하게 적용될 수 있다는 가능성을 시사한다.

Selman(1980)에 따르면 6세에 비해 8세 아동이 내적 상태와 외적 모습간의 차이를 인식한다고 밝히고 있다. 또한 4세 유아의 자아인지는 내재적 특성을 고려하지 못하는 한계가 있는데, 이는 아동의 자기인지발달이 보다 외현적인 물리적 자아(physical self)로부터 내재적인 심리적 자아(psychological self)로 발달해 가는 과정을 밝고 있음을 보여준다. 3~5세 아동의 물리적 자아인지는 초등학교 시기에 발달하는 심리적 자아인지의 기초가 된다. 4, 5, 6학년 학생들은 대개 인지적, 사회적 능력을 기준으로 하여 자기가치를 정의하므로 자존심이 높은 아동은 학교에서 공부도 잘하고 친구도 많은 아동들이다(Coopersmith, 1967; Kokene, 1974). 6~12세 아동은 자신이 누구이며, 무엇을 할 수 있는가를 알기 위해 주로 동년배와 비교한다. 학령기 아동의 주요 목표는 성인과 또래의 인정을 얻는 데 필요한 기술적, 사회적 기능을 습득함으로써 개인적 효능감과 대인간의 효능성을 성취하는 것이다. 이런 기능을 습득한 아동은 청년기의 발달과제인 정체감 위기에 대처할 수 있는 근면성이 발달되어 있기 때문에 자신을 좋게 느끼게 된다. 그러나 중요한 학구적, 사회적 기술을 습득하지 못한 아동은 장차 생활에서 안정된 정체감을 확립하기가 어려울 수 있다(Erikson, 1963). 청소년기에 신체적 성장과 함께 내면적 갈등이 크게 일어나게 되고, 자신을 보는 타인의 눈도 의식할 수 있게 될 뿐만 아니라 자기 모습의 일관성과 더불어 독자성을 추구하게 됨으로써 세계와의 관련이 깊어진다(박아청, 2001:132-135 재인용). 이는 초등학교 저학년의 경우 ‘나’의 내면과 외면을 구분할 수 있게 되고, 그것이 곧 나 자신임을 인식하게 된다는 것이다. 이는 초등학교 저학년 때부터 나에 대한 인식 교육이 필요하며, 고학년은 현재 직면한 혹은 앞으로 다가올 자기 정체성에 대한 불안감을 대비하기 위한 자아의식을 교육할 필요가 있음을 시사한다.

여러 의사소통 연구에서도 자아개념을 이와 비슷하게 사용하고 있다. 자아개념은 여러 차원으로 구성되어 있는 개인이 가지고 있는 능력, 성격, 태도, 느낌 등을 모두 포괄하는 주관적인 자기 자신에 대한 견해이며(박재현, 2013). 나는 누구인가라는 질문에 대한 대답으로, 대인 의사소통을 통해 습득되며 대인 관계를 통해 유지되고 변화된다. 자기-지각(self-perception)은 자아 개념의 형성과 대인 의사소통의 과정에 중대한 역할을 하게 되는데, 이때 자존감(self-esteem)은 나 자신과 타인의 인정을 받게 될 때 형성된다(Myers와 Myers, 1985).

Myers & Myers(1985)의 논의에 따르면 자아 개념의 영역을 신체적 영역, 역할 영역, 개인 내적 영역으로 구분할 수 있는데,<sup>3)</sup> 개인의 내적 영역은 내 속에 있는 진정한 나로써 개인적인 인식, 감정, 편견 등을 말한다. 국어교육에서 자기표현은 궁극적으로 ‘나는 누구인가?’에 대한 대답으로 초보적인 단계

2) Montemayor와 Eisen(1977)의 연구는 지역별로 상이한 4개 학교의 4, 6, 8, 10, 12학년을 대상으로 진행된 것으로, 남학생 136명, 여학생 126명이 참여하였다. Gordon(1968)에 의해 개발된 내용 분류를 바탕으로 20개 진술 검사지(Twenty Statements Test)를 사용하였고, “나는 누구인가(Who am I)?”라는 질문에 대해 20개의 대답을 하도록 하였다. 그 결과를 바탕으로 자기개념(self-concept)에 대한 연령별 인식의 차이를 밝히고 있다. 연지영·김선애(1991)는 이와 동일한 방법으로 국내에 적용한 연구이다. Gordon(1968)의 30개의 부호화 체계에서 정당 가입이나 인종과 같이 우리나라에 적합하지 않은 7개의 범주를 삭제하고, 5개의 범주(평가, 출생지, 돕는 행위, 순종 행위 등)를 추가하여 총 29개의 범주로 연구를 진행하였다. 그 결과 연령이 증가할수록 자기지식(self-knowledge)이 증가한다는 동일한 결과를 얻었다.

3) 신체적 영역은 나이, 키, 몸무게, 머리 색깔 등과 같이 다른 사람들과는 구별되는 속성을, 역할 영역은 직업, 다른 사람들과의 관계 등 무엇을 하는 사람인가와 관련된다.

에서는 신체적 영역이나 역할 영역 등 자신이나 타인에게 쉽게 드러나는 영역을 표현을 하다가 궁극적으로는 개인의 내적 영역을 표현할 수 있게 되어야 한다. 이는 자아성찰, 또는 자아정체성을 발견하는 작업이 될 것이다.

### 3. 국어교육에서의 자기표현 연구

국어 교육에서 자기표현에 대한 연구는 쓰기(작문), 말하기(화법), 문학 교육 등 전 영역에서 두루 이루어졌다. 자기소개 담화 분석, 자기소개서 쓰기, 자아정체성 확립을 위한 글쓰기, 자서전 쓰기 등 연구 주제도 다양하다.

자기소개서 쓰기의 양상, 교육 내용, 평가 항목 등을 분석하거나 교수·학습 모형을 개발하여 쓰기 교육의 활동 방향을 모색한 연구(서종훈, 2008; 최지은·전은주, 2009; 정기철, 2010; 김종률, 2012; 김윤정, 2014; 김정란, 2014), 자기 탐색 및 자아 정체성을 확립하기 위한 목적으로 글쓰기를 교육하거나 자서전 쓰기를 비롯한 문학 교육과의 통합을 시도한 연구(박현이, 2006; 김영희, 2010; 류동규, 2010), 대학 글쓰기와 연계한 대학 작문교육으로서의 자기소개서에 관한 연구(최규수, 2006; 나은미, 2009), 최근에는 문학과 쓰기의 통합, 자서전 쓰기 활동을 통해 자아 성찰을 추구하는 연구(최선녀, 2014; 한래희, 2014)도 시도되었다.

그러나 자기표현에 대한 많은 연구가 대학생의 자기소개 담화나 글쓰기를 분석한 것으로 초·중·고등학교 교육에 도입하기에는 어려움이 있는 것이 사실이다.<sup>4)</sup> 자아성찰을 위한 연구물은 주제가 추상적이거나 고차원적인 사고를 요하는 것이 많아 초등학교나 자기정체성이 미정립된 학생들에게 적용하기가 어렵다. 또한 많은 연구가 자기소개서에 집중하고 있어서 자기표현에 대한 국어 교육적 함의를 모색하기 힘들다. 예를 들어, 정기철(2010)에서 자기표현은 궁극적으로 자기이해, 자기실현, 자기창조의 단계로 나아갈 수 있으며, 글쓰기 능력을 높은 수준으로 끌어올릴 수 있다고 밝힌 유의미한 논의이지만, 대학글쓰기를 바탕으로 이루어져 있어 학교교육에 그대로 적용하기 어렵다.<sup>5)</sup> 정민주(2009)에서는 자기소개의 담화에 나타나는 자아 표현 양상과 자기소개 담화 구성의 실현 맥락을 밝혔으나 이 연구 역시 대학생의 자기소개 담화를 분석한 것으로 초·중·고등학교 교육에 적용하기에는 어려움이 있다.<sup>6)</sup> 우리나라 학생 필자들이 필자로서의 자신의 모습을 어떻게 생각하고 있는지를 탐색함으로써 필자의 정체성을 확인한 서수현(2010)의 연구도 작문교육론을 수강하는 대학생을 연구 대상으로 한 것이다.

국어과 교육과정에서 ‘자기표현’은 선택 교육과정인 ‘화법과 작문’에 명시화되어 주로 고등학교 선택과목인 ‘화법’과 ‘독서’에서의 역할로 여겨진 인상이 짙다. 2012 국어과 교육과정을 살펴보면, ‘자기표현’과 관련된 성취 기준은 선택 교육과정인 ‘화법과 작문’에 명시화되어 있기 때문이다. 즉 ‘화법과 작문’에서 ‘화법과 작문의 본질’, ‘정보 전달’, ‘설득’과 함께 ‘자기표현과 사회적 상호 작용’을 내용 체계의 하나로 다루고 있다.

4) 김정란(2014:202)에서는 중학생을 대상으로 한 자기표현 글쓰기에 대해 논의하면서 학령기를 대상으로 한 연구물은 미흡한 실정임을 비판하고 있다.

5) 정기철(2010)에서는 인간이 지니고 있는 불안감, 죄책감, 열등감이 있는 그대로의 나를 표현하지 못하도록 할 뿐만 아니라 기존의 유교적인 정서와 교사 중심의 주입식 교육에 의해 ‘나’를 솔직하게 표현하는 기회가 많지 않았음을 비판하고, ‘내 슬픔에 대해 글쓰기’가 ‘나’의 성장과 글쓰기 능력 향상에 유의미하게 작용하였음을 논의하였다.

6) 정민주(2009)에서는 화법 강좌를 수강하는 대학생 101명을 대상으로 하여 자기소개 담화를 수행하게 한 후 이를 녹화·관찰한 것을 자료로 삼은 것으로 실제적인 담화 연구로써 의의가 있다. 연구 결과를 바탕으로 자기소개 담화의 자아표현 양상을 ① 속성을 통한 자아 표현(자아 속성의 상징화), ② 경험을 통한 자아 표현(자기 경험의 의미화), ③ 제3자의 시각을 통한 자아 표현(자아 표현의 객관화)로 구분하고, 자기소개 담화가 실현될 때에는 자기소개를 위한 내용 요소, 청중과 관련된 관계적 요소, 전달과 관련된 구어적 요소가 역동적으로 구성된다고 주장한다. 그러나 자기소개 담화의 자아표현 양상은 객관적인 준거를 토대로 구분하였다고보다는 대학생의 자기소개 담화를 귀납적으로 분류하여 제시한 것이기 때문에 이 연구의 결과를 ‘자아표현 양상’으로 일반화하여 국어교육에 적용하기 어렵다는 아쉬움이 남는다.

<표 1> ‘화법과 작문’의 ‘자기표현’ 관련 내용 성취 기준

| 세부 내용                  | 내용 성취 기준  |
|------------------------|---|
| 자기표현과 사회적 상호 작용의 원리    | (26) 의사소통에서 진정성이 중요함을 인식하고 진솔한 마음이 드러나도록 표현한다.<br>(27) 갈등을 유발하는 상호 작용의 장애 요인을 점검하여 원활하게 의사소통한다.                       |
| 자기표현과 사회적 상호 작용을 위한 화법 | (28) 대화 방식에 영향을 미치는 자아를 인식하고 관계 형성에 적절한 방식으로 자기를 표현한다.<br>(29) 면접 답변 전략을 이해하고 질문자의 의도를 파악하며 듣고 효과적으로 답변한다.            |
| 자기표현과 사회적 상호 작용을 위한 작문 | (30) 생활 속의 체험이나 깨달음을 글로 씀으로써 삶의 체험을 기록하고 자신의 삶을 성찰하는 습관을 기른다.<br>(31) 맥락을 고려하여 창의적이고 품격 있는 표현으로 자기를 효과적으로 소개하는 글을 쓴다. |

그러나 2012 국어과 교육과정을 면밀히 살펴보면 다음과 같이 모든 영역에 ‘자기표현’ 요소가 고르게 분포되어 있음을 발견할 수 있다.

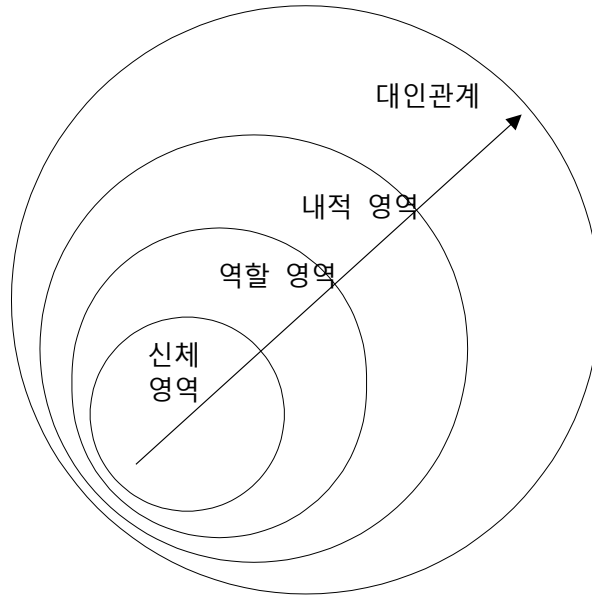
<표 2> 공통과정 ‘국어’의 ‘자기표현’ 관련 내용 성취 기준

| 학년        | 영역     | 내용 성취 기준  |
|-----------|--------|---|
| 1~2학년군    | 듣기·말하기 | (2) 듣는 이를 고려하며 자신의 기분이나 느낌을 말로 표현한다.  |
|           | 쓰기     | (2) 자신의 생각을 문장으로 정확하게 표현한다.   |
| 3~4학년군    | 쓰기     | (5) 읽는 이를 고려하여 자신의 마음을 표현하는 글을 쓴다.  |
| 5~6학년군    | 문학     | (7) 자신의 성장과 삶에 영향을 미치는 작품을 즐겨 읽는 태도를 지닌다.                                   |
| 중학교 1~3학년 | 읽기     | (9) 자신의 삶과 관련지으며 글의 의미를 해석하고 독자의 정체성을 형성한다.                                 |
|           | 쓰기     | (6) 자신의 삶과 경험을 바탕으로 독자에게 감동이나 즐거움을 주는 글을 쓴다.<br>(7) 자신의 삶을 성찰하고 계획하는 글을 쓴다. |

국어과 교육과정을 살펴보면 자신의 기분, 느낌, 생각, 마음을 표현하는 단계에서 시작하여 자신의 성장과 삶과 관련된 글을 읽거나 쓰는 단계로 나아감을 확인할 수 있다. 즉 단순히 화자(또는 필자)의 감정을 표현하는 초보적인 단계로 시작한 ‘자기표현’ 학습은 고등학교에 이르러 사회적 상호 작용과 연관 짓게 된다.

이와 같이 자기(self)의 개념, 교육과정의 내용 등을 살펴보면 ‘자기표현’은 나이, 키, 몸무게와 같은 신체적 영역이나 직업과 같은 역할 영역 등 자신이나 타인에게 쉽게 드러나는 영역을 표현을 하다가 궁극적으로는 개인의 내적 영역을 표현할 수 있게 되고, 더 나아가 대인 의사소통 과정에 관여하게 된다. 즉 초등학교 저학년 단계에는 신체, 역할 영역 등을 다루다가 초등학교 고학년에서부터 자아성찰 단계로 나아가고 있음을 발견할 수 있다. 즉 초등학교 단계에서는 주로 대상에 대한 자신의 솔직한 생각, 느낌, 의견 등을 표현하는 교육이 이루어지고 있으나 학년이 올라갈수록 자신의 삶과 연관 지으면서 자아와 정체성을 확인하는 과정도 추가되어야 한다. 이는 초등학교 고학년 단계에서 자아성찰, 자기정체성을 발견할 수 있는 기회가 제공되어야 한다는 점을 시사한다.<sup>7)</sup>

7) 실제 초등학교 현장에서는 인성교육, 진로교육 등의 일환으로 자아성찰을 위한 다양한 프로그램을 개발하고 이를 실천하고 있다. 국어 교과에서도 이와 관련된 내용이 교과서에 일부 구현되어 있으나 국어 교과와 고유한 교육 내용으로서가 아닌, 교



[그림 1] 자기표현의 발달과 교육 범위

그러나 앞서 예문에서 확인한 바와 같이 초등학생의 지적 수준은 ‘나’에 대해 정의를 내리기도 어렵고, 느끼고 있는 바를 표현하기도 힘들다. 이에 ‘나’를 충실히 표현할 수 있는 중간 단계가 필요하며, 경험을 토해 스키마를 형성하여 이를 조력해야 할 필요성이 있다.

## 4. 자기표현과 형용사 교육

국어 교육의 연구물을 살펴본 결과, 자기표현은 크게 자기소개서 쓰기와 자아정체성 확립으로 구분되어 연구되었음을 발견할 수 있었다. ‘자기표현’이 다른 사람에게 자신을 알리는 표현 행위와 자아성찰을 위한 표현 행위로 구분되어 연구된 경향을 보인다. 자신을 알리는 표현 행위는 주로 신체 영역과 역할 영역, 자아성찰을 위한 표현 행위는 내적 영역과 관련된다. 기존의 연구 결과들이 ‘자기표현’의 향상에 긍정적인 영향을 끼친 것이 사실이나 많은 연구가 경험을 상기시켜 자기를 표현하게 하거나 형식적인 면을 강조하고 있다는 아쉬움이 남는다. 이는 많은 연구가 대학생을 대상으로 하거나 교육과정상에서 ‘자기표현’이 명시된 고등학교 이상의 학습자를 대상으로 하여 발생한 원인이기도 한다.

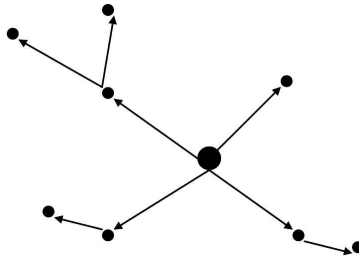
상급 학교의 학생들은 이와 같은 교육 방법으로도 자아성찰을 비롯한 ‘자기표현’이 가능할 수 있다. 그러나 초등학생과 같이 초보 단계의 학생들에게 내적 영역을 표현하는 것이 쉽지 않다. 이러한 이유로 초등학생의 경우 타인에게 쉽게 드러나는 영역을 표현하는 것에 그치는 경우가 많다. 또한 스스로 느끼는 감정이나 생각이 존재한다 하더라도 이를 적절하게 표현할 수 있는 어휘나 문장을 선택하지 못하는 경우도 많다. 이들에게는 자기표현을 위한 구체적인 어휘, 문장, 내용 등을 교육할 필요성이 있다. 이를 위하여 나의 정체성을 표현할 수 있는 형용사 교육을 제안하고자 한다. 형용사는 사물의 속성과 화자(또는 작가)의 심리를 표현하기에 적절한 부류이기 때문이다.

인간은 사물의 차이를 인식하고 이에 근거해 사물을 구별하는 능력을 가진다. 이를 범주화라고 할 수 있으며 언어적으로는 범주를 표시하기 위해 단어를 부여하는 행위로 나타난다. 모든 언어는 사물을 나타내는 단어 부류, 사물의 속성을 나타내는 단어 부류, 사물의 행위를 나타내는 단어 부류를 가지고 있다. 일반적으로 사물은 명사로, 속성은 형용사로, 행위는 동사로 표현되는데 대부분의 언어는 이들 세 부류를 구별하는 문법적 기준을 가지고 있다. 명사는 사물의 범주를 표시하기 위해 사용되는 대표적인 품사로서 개체나 사건의 부류를 지시하는 데 사용된다. 형용사는 명사에 의해서 지시된 사물의 부류를

과간의 통합으로 교육되고 있는 성격이 강하다.

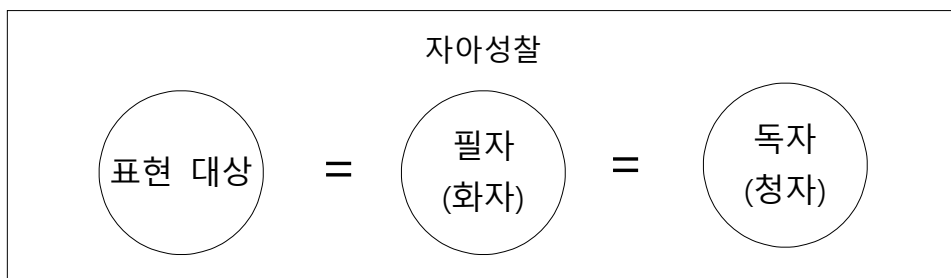
구별하고 특정화하기 위해서 사용되는 장치로서 기능한다(김혜란, 2001). 이와 같은 특성은 형용사와 관련된 지식과 기능이 자기표현의 비계(scaffolding) 역할을 하게 될 가능성을 시사한다. 이상태(2009)에서는 형용사가 화자의 느낌이나 대상의 속성을 표현한다는 점에서 국어교육에서 중요하게 다루어야 함을 강조한 바 있다. 품사분류의 수준에 머물고 있는 실정을 비판하고, 문법, 사고, 문체의 통섭으로써 형용사를 지도해야 한다는 것이다. 김혜란(2001)에서도 사물의 속성을 표현하는 형용사 교육을 논의한 바 있는데, 프랑스어도 사물의 크기(크다/작다), 나이(젊다/늙다), 가치(좋다/나쁘다), 색채에 관한 단어들 이 형용사 부류에 포함된다는 언어간의 유사성이 발견된다고 하였다. 즉 형용사 교육은 표현이 서투른 학생들이 자신의 생각이나 감정을 분명하고 직접적으로 전달할 수 있게 하고, 세상에 대한 자기만의 반응을 표출하도록 도와 줄 수 있다.

또한 형용사 교육은 해당 형용사 주변에 있는 단어를 활성화시켜 자기표현력 향상에 도움을 줄 수 있다. Lakoff(1987)의 의미 연결망을 예로 들면, [그림 2]에서와 같이 의미가 비슷한 낱말끼리 서로 가까이 있는데, 하나의 단어에 의해 주변의 단어가 활성화된다(Evans V. and Green M. 2006:331. 재인용). 즉 형용사를 교육함으로써 자기표현과 관련된 단어들 을 자극하여 의미 연결망이 활성화하는 데 도움을 주게 된다.



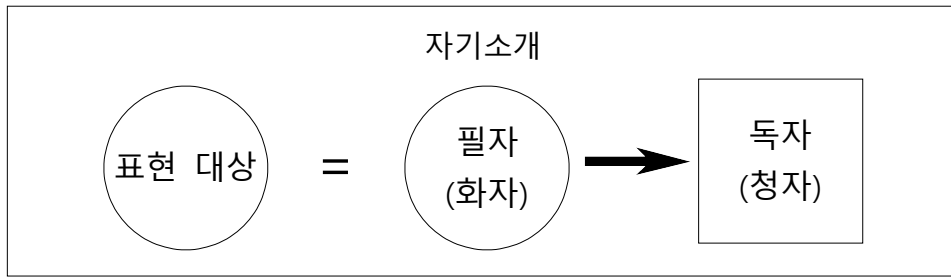
[그림 2] 의미 연결망 (Evans V. and Green M.(2006) 재인용)

다른 관점에서 보면, ‘자기표현’은 독자(또는 청자)가 누구냐에 따라 그 성격이 크게 달라진다는 사실을 시사하기도 한다. 글쓰기로 예를 들면, 독자가 상대방일 경우에 자기표현은 ‘자기소개’에, 독자가 ‘나’ 자신일 경우에는 ‘자아성찰’에 관련된 글을 쓰게 된다는 것이다.<sup>8)</sup> 다른 사람에게 자기를 소개하는 글은 필자와 독자가 다르며, 나 자신을 회고하는 글은 필자와 독자가 동일하다. 자기를 표현하는 글은 필자와 표현 대상이 동일한 특성을 지니고 있는데, 자아성찰을 위한 글은 독자도 동일하다는 점에서 여타의 글과 구별되는 특성을 갖는다. 이를 도식화하면 [그림 3]과 같다.



8) 김정관(2014:203)에서는 자기표현이란 용어는 말하기에서는 ‘표현’에 치중하고 있으며 글쓰기에서는 ‘자기’에 치중하고 있음을 알 수 있다고 하면서, 이는 영역의 특수성으로 말하기는 청자를 대면하는 상황에서 자기 주장적 행위에 치중함으로써 효과적인 인관관계의 발전과 유지의 측면에 중점을 두고 있고 글쓰기에서 글쓰기 행위를 통해 필자가 내적으로 성찰하고 이를 바탕으로 바람직하게 성장해 나갈 수 있도록 도움을 준다고 주장한다. 그러나 자기표현에서의 청자 중심과 자아 성찰의 여부는 말하기와 글쓰기에 따라 달라지는 것이 아니라 독자(또는 청자)와 필자(또는 화자)와 동일하지 그렇지 않은지에 따라 달라지는 것이다.





[그림 3] 자기표현에서 표현대상, 필자, 독자와의 관계

‘자아성찰’과 ‘자기소개’는 표현의 목적이 다르기 때문에 구분되어 교육되어야 하며, 그 내용 또한 달라져야 한다. 초등학생들에게 이 둘의 차이가 구분되는지 확인하기 위해 다음과 같은 가설을 설정하고 ‘나를 소개하는 글’을 쓰게 하였다.

<가설 1> 타인이 독자일 경우 자기소개에 가까운 글을, 자신이 독자일 경우 자아성찰에 가까운 글을 쓸 것이다.

<가설 2> 주제를 제시할 경우 자기소개에 가까운 글을, 형용사를 제시할 경우 자아성찰에 가까운 글을 쓸 것이다.

우선 독자를 다르게 상정하기 위하여 1개 반 학생들에게는 ‘나 자신에게 나를 소개하는 글을 써 봅시다.’가 제시된 학습지를, 다른 반 학생들에게는 ‘친구(또는 선생님)에게 나를 소개하는 글을 써 봅시다.’ 문장이 제시된 학습지를 배부하고 글을 쓰게 하였다. 다른 실험군에는 제시어를 다르게 하여 학습지를 배부하였는데, 그 항목은 다음과 같다.

- (1) 가족, 성장 과정, 자신의 취미나 특기, 장래 희망과 포부, 학교나 가정에서의 활동, 성격, 가치관
- (2) 좋다, 싫다, 기쁘다, 즐겁다, 재미있다, 슬프다, 착하다, 곱다, 예쁘다, 아름답다, 귀엽다, 부드럽다, 편하다, 너그럽다, 빼어나다, 멋있다, 멋지다, 약하다, 강하다, 짹짹하다, 억세다, 밝다, 어둡다, 다르다, 잘생기다, 쉽다, 어렵다, 많다, 적다, 크다, 작다, 높다, 낮다, 길다, 짧다, 깊다, 얕다 등

(1)의 제시어는 자기소개서 쓰기 선행연구에서 제시한 항목 중 2회 이상 중복된 것을 바탕으로 재구성하였고, (2)의 제시어는 빈도가 상위에 있는 형용사 중에서 감정이나 속성을 나타내는 어휘를 선별하여 나열한 것이다.

그 결과 (1)의 주제를 제시한 경우에 대부분의 필자가 객관적인 사실을 기술하였다. 성격이나 가치관의 경우 자아성찰에 가까운 내용을 기술할 수 있으나 대부분 2~3줄 정도로 소략하였다. (2)의 형용사를 제시한 경우에는 (1)에서보다 내면적인 내용을 기술하는 경향을 보였다.

다만, 초등학생은 독자를 상정하여 글을 쓰는 것에 미숙함을 보였다. 다음 글은 친구(또는 선생님)에게 나를 소개하는 글이지만, 내면적인 내용에 가까운 경향을 보이는 예이다.

<글 1> 나는 체육을 아주 좋아한다. 그리고 미술도 아주 좋아한다. 그리고 나는 키가 작다. 그래도 내 성격은 소심하기도 하지만 착하다. 그리고 나는 공부를 할 때는 공부만 하고 놀 때는 아주 신나고 재미있게 논다. 그리고 나는 친구 이름을 놀리는 애들을 정말 싫어한다. 내가 이름을 바꾼 이유가 애들이 내 이름은 ○병진인데 애들이 이름을 병신이라고 놀리기 때문이다. 그래도 나는 애들한테 욕을 쓰지 않는다. 나는 또 키가 작다고 놀리는 애들도 정말 싫어한다.

<글 2> 안녕하세요? 저는 ○○○입니다. 이 글은 저를 소개하는 글입니다. 저는 자주 화가 나는 성

격이고, 성격이 급합니다. 한글은 못 쓰고, 영어는 잘 씁니다. 그리고 편식이 심한 편이고 김치를 제일 싫어하지만 학교에서는 꼭 먹어야 돼서 억지로 먹습니다. 영어를 못합니다. 기억력이 낮고 잘 잊어버립니다. 여자 아이들과는 친하지만, 남자 아이들과는 친적입니다. 저는 기분이 나쁘면 소리가 먼저 나와 소리를 지르게 됩니다. 제 목소리가 커서 소리를 한번 지르면 시끄러워 귀가 따가울 정도입니다. 그리고 저는 우는 것을 잘합니다. 학교에서는 억지로 참습니다. 저는 제 친구가 저한테 잔소리 하는 것을 제일 싫어합니다. 저는 남을 찌려보는 것도 잘합니다. 심지어 할머니의 친구분이 제 눈이 무섭다고 할 정도입니다. 지금까지 저의 글을 잃어 주셔서 감사합니다.

다음 글은 나 자신에게 나를 소개하는 글이지만, 타인을 독자로 상정한 경향을 보인다.

<글 3> 나의 이름은 ○○○이다. 나이는 11살. 나의 키는 145정도 된다. 나는 키가 크다. 그리고 성격은 밝다. 나는 재미있다. 그리고 나의 가족은 5명이다. 엄마, 아빠, 나, 할머니, 동생, 이렇게 5명이다. 내가 좋아하는 과일 3가지는 1. 청포도, 2. 딸기, 3. 오렌지(귤) 등이다. <이하 생략>

<글 4> 안녕? 난 너의 또 다른 너야. 나는 마시멜로, 코코아가 좋고 단무지, 아구를 싫어해. 그리고 난 그림을 그릴 때 즐겁고 재미있어. 나는 마음이 조금씩 어둡고, 밝아. 평소엔 조용하고 차분하지만 조금은 너그러운 마음이 있어. 나도 키가 조금 작아. <이하 생략>

초등학생의 글에서 확인할 수 있는 바와 같이 아직 자신의 내면을 파악하고 이를 글로 표현하는 것을 어려워한다는 것을 알 수 있다. 그러나 이 단계에서 ‘나’를 충실히 표현할 수 있도록 기초적인 능력을 향상시키는 것이 중요하다. 초등학생은 자신의 생각을 표현할 수 있는 지식이 아직 미숙한 상태이다. 그들의 지식은 어휘력, 문장 쓰기 등으로 확장될 수 있으며, 이에 자기표현을 구체화할 수 있는 형용사에 대한 연구가 자기표현을 향상시킬 수 있다는 가능성을 탐색해 보았다.

## 5. 나가기

## 참고 문헌

- 김윤정(2014). 설득 커뮤니케이션 전략을 활용한 자기소개서 쓰기 교수·학습 모형의 개발과 적용. 『국어교육학연구』 49(1). 국어교육학회. pp.245-278.
- 김정란(2014). 자기 표현적 글쓰기의 비판적 검토와 지도 방향 모색. 『작문연구』 20. 한국작문학회. pp.199-229.
- 김종률(2012). 자기소개서 쓰기교육의 활동 방향 연구 -평가 항목과 평가 요소를 중심으로. 『국어교육학연구』 44. 국어교육학회. pp.141-166.
- 박아청(2001). 발달심리학적 관점에서 본 자기의 발달. 『사회과학논총』 20(2). 계명대학교 사회과학연구소. pp.117-147.
- 박재현(2013), 『국어교육을 위한 의사소통 이론』, 사회평론.
- 서수현(2010). 쓰기 수업 경험과 학생 필자의 정체성 구성. 『한국초등국어교육』 44. 한국초등국어교육학회. 142-172쪽.박아청(2001). 발달심리학적 관점에서 본 자기의 발달. 『사회과학논총』 20(2). 계명대학교 사회과학연구소. pp.117-147.
- 연진영·김선애(1991). 아동의 자기-지식의 발달. 『아동학회지』 12(2). 한국아동학회. pp.18-36.
- 원진숙(2010), 삶을 주제로 한 자기 표현적 쓰기 경험이 이주 여성의 자아 정체성 형성에 미치는 영향에 관한 한국어 쓰기 교육 사례 연구. 『작문연구』 11. 한국작문학회, pp.137-164.
- 이상태(2009). 형용사 지도하기: 문법+사교+문체의 통섭. 『언어과학연구』 48. 언어과학회. pp.85-100.
- 임택균(2014). 화법에서 정체성의 교육 내용. 『화법연구』 24. 한국화법학회. pp.203-233.
- 정기철(2010), 글쓰기 능력 향상을 위한 자기표현 글쓰기 -“내 슬픔에 대해 글쓰기”를 중심으로, 『한국언어문학』 74, 한국언어문학회, pp.529-558.
- 정민주(2009). 자기소개 담화에 나타난 ‘자아 표현’ 양상과 실현 맥락에 관한 고찰 : 대학생 자기소개 담화를 중심으로. 『국어교육연구』 44. 국어교육학회.
- 최선녀(2014). 청소년 자서전 창작 지도 방안 및 사례 분석 : 미래 자서전 쓰기를 중심으로. 『한민족어문학』 68. 한민족어문학회. pp.735-772.
- 최숙기(2007). 자기 표현적 글쓰기(expressive writing)의 교육적 함의. 『작문연구』 5, 한국작문학회, pp.205-239.
- 최지은·전은주(2009). 자기소개서 쓰기 지도를 위한 교육 내용 선정 방안. 『새국어교육』 82. 한국국어교육학회. pp.439-463.
- 한래희(2014), 자아 이미지와 서사적 정체성 개념을 활용한 자기 성찰적 글쓰기 교육 연구, 『작문연구』 20, 한국작문학회. pp.335-378.
- Buber, M.(1923), Ich und Du, 표재명 역(2001), 『나와 너』, 문예출판사.
- Burton, G. & Dimbleby, R.(1995), *Between ourselves*, Oxford Univ Pr. 이주행·민현식·서덕현·구현정·전은주·조재윤·박재현 역(2005), 『인간관계와 의사소통』, 한국문화사.
- Donald B. Rinsley M.D. (1962). A contribution to the theory of ego and self, *The Psychiatric Quarterly*, Volume 36, Issue 1-4, pp.96-120.
- Evans V. and Green M.(2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh University Press. (임지룡·김동환 옮김. 2008. 『인지언어학 기초』. 한국문화사.)
- Gordon, C. (1968). Self-conceptions: Configurations of content. In G. Gordon & K. J. Gergen (Eds.), *The self in social interaction*(Vol. 1). New York: Wiley.
- Montemayor, R. & Eisen, M.(1977) The development of self-conceptions from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, Vol. 13, No. 4, pp.314-319.
- Myers, G. E. & Myers, M. T.(1985), *The Dynamics of Human Communication : A Laboratory Approach*, McGraw-Hill, Inc. 임철성 역(1995). 『대인관계와 의사소통』. 집문당.

## “자기표현 향상을 위한 형용사 교육 연구”에 대한 토론문

김부연(고려대학교 한국어문교육연구소)

글쓰기는 스스로의 감정과 생각을 분리하여 일정한 거리를 갖도록 해주는 데 결정적인 역할을 한다. 따라서 글쓰기를 통해 심상을 구체적인 언어로 형상화하는 능력은 물론 인지적인 능력 또한 현저하게 키울 수 있다. 이에 따라 ‘자기표현’ 향상을 위한 연구가 청소년 및 대학생 위주에 집중되어 있기는 하지만 지속적으로 이루어지고 있다. 그러나 이 연구는 ‘자기표현’이라는 것이 자신이 누구인가를 알아가기 시작하는 초등학교 때부터 훈련이 되어야한다고 보고 있다. 감정 표현이 초보적인 단계라 할지라도 스스로 느낀 감정이나 생각을 보다 정확하고 효과적으로 표현해야 하며, 이를 위한 교육적 방안으로서 형용사를 통해 ‘자기표현’을 향상시키고자 하였다. ‘자기’ ‘표현’ 시대에 ‘자기표현’ 향상을 위한 국어과의 다양한 접근은 필요하다고 생각한다. 다음과 같은 몇 가지 사항을 함께 생각해 봄으로써 토론자의 소임을 다하고자 한다.

### ○ <가설 1>의 설정 및 결과에 대하여

<가설 1>의 경우 ‘자기표현’의 성격이 독자 요인에 의해 달라진다는 점을 확인하기 위해 설정한 가설로 이해된다. 글쓰기에서 독자 요인은 중요한 요소로, 독자 요인에 따라 글을 쓰는 목적은 달라질 것이며 이에 따라 선택되는 어휘의 양상에도 차이를 보일 것이라는 예측은 가능하다. 그런데 <가설 1>과 달리 상반된 실험 결과를 보였다. 감정 표현이 초보적인 단계에서 독자 요인은 어떠한 비중을 차지하며, 실험 결과가 주는 시사점은 무엇인가? 한편, 글의 종류로 설명문의 일종인 ‘소개하는 글’로 한정된 이유는 무엇인가?

초등학교 단계에서 ‘자기표현’의 수준을 확인하고, 교육적 처치를 통해 정확하고 풍부한 자기표현 능력을 신장시키는 것이 목적이라면 이 실험에서 중요하게 고려되어야 할 것은 글의 종류에 따라 자신의 감정을 자유롭게 써보게 하는 것이라고 생각한다. 글의 종류에 따라 화자(또는 필자)가 자기표현을 위해 사용되는 형용사의 의미 범주가 달라질 수 있기 때문이다. 일기 쓰기, 편지 쓰기, 시 짓기와 같은 감정 표현 글쓰기는 초보적 단계에서 ‘자기표현’을 향상시키는 데 매우 유용하다. 특히 일기 형식의 글은 일인칭으로 되어 있어 참여자 스스로가 글 속에 몰입하기 수월하다. ‘거리 두기’를 통해 주변 상황과 자신의 내면 심리를 차분히 성찰할 수 있게 되고 이러한 성찰의 공간 속에서 혼란스러운 정서를 이해하고 조절할 수 있게 해 준다. 편지글은 수신자 유무에 상관없이 편지를 쓰는 순간, 마음에 있는 생각과 감정을 담은 어휘들이 자연스럽게 표현될 수 있다. 또한 시는 언어적 감각을 환기하는 데 중요한 역할을 한다. 시어 하나, 시 구절 하나에 많은 영감을 받는 경우가 많다. 시어의 은유적 표현, 시어의 리듬, 운문 형식으로 되어 있어 학생들의 어휘 선택에 대한 인지력이나 긍정적인 영향을 가져다 줄 수 있다. 그러나 ‘자기표현’을 위해서는 시의 형식적인 측면보다는 어떤 특정한 단어나 문장에 더 많은 정감을 나타낼 수 있다. 여기서 시는 학생들 자신의 표현을 일깨울 수 있는 감각 자료가 된다.

이처럼 감정을 표현하는 글쓰기를 통해서 학생들은 자신의 내면에 집중하면서 생각과 느낌을 정리하는 성찰의 과정을 거치면서 자기 자신을 추스르기도 하고 새롭게 발견하게 되며 학생 자신만의 인지 능력이나 어휘력, 표현력 등이 신장될 수 있다.

### ○ <가설 2>에 나타나는 인지적 과정에 대하여

주제가 가져다주는 영감이나 공감, 그리고 어휘가 던져주는 이미지나 기억의 소산은 창의적이고 능동적인 글쓰기에 들어가기 전의 수용적 이미지 형성 단계에 영향을 주는 것들이다. 그런데 제시된 주제에 대해 글을 쓰는 것과 제시된 어휘를 사용한 글쓰기의 인지적 과정은 동일하지 않다. 주제에 대한 글쓰기는 아이디어의 생성 및 조직과 같은 인지 전략에서부터 계획한 내용을 언어로 표상하기 위해 적절한 어휘를 선택하는 전략에 이르기까지 글쓰기에 동원되는 인지적 과정은 대단히 복잡하다. 따라서 어휘력이 풍부하지 못할 경우 어휘 선택 전략에 어려움을 겪을 확률이 높다. 반면, 제시된 어휘를 사용한 글쓰기는 글쓰기 목적에 따라 제시된 어휘를 취사선택해서 쓰면 되므로 작성하기 단계에서 어휘 선택 전략에 대한 부담이 줄어들어 주제에 대한 글쓰기의 인지적 과정보다는 상대적으로 덜 복잡하다. <가설 2>의 설정에 이러한 요인들이 고려되었는가?

○ '(2)'에 제시된 형용사에 대하여

(2) 좋다, 싫다, 기쁘다, 즐겁다, 재미있다, 슬프다, 착하다, 곱다, 예쁘다, 아름답다, 귀엽다, 부드럽다, 편하다, 너그럽다, 빼어나다, 멋있다, 멋지다, 약하다, 강하다, 짹싸다, 억세다, 밝다, 어둡다, 다르다, 잘생기다, 쉽다, 어렵다, 많다, 적다, 크다, 작다, 높다, 낮다, 길다, 짧다, 깊다, 얕다 등

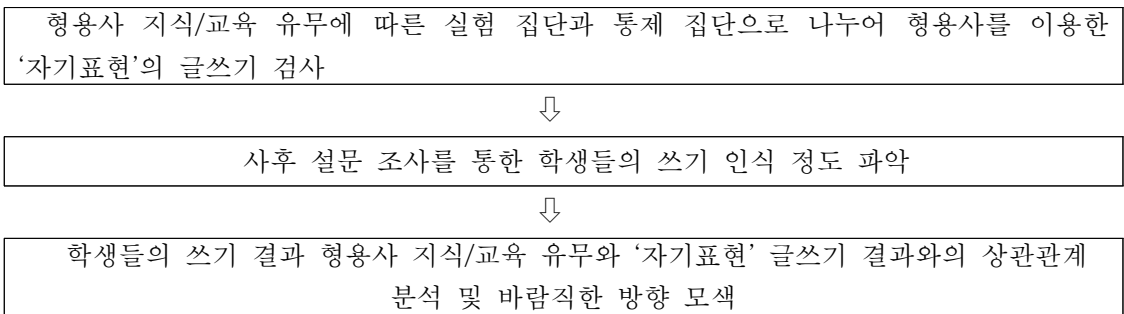
위의 제시어들은 대체로 주체의 감정(심리, 감각, 판단)과 대상의 속성을 나타내는 어휘들이다. 이에 대하여 몇 가지 질문을 드린다.

- 초등학교 단계에 적합한 형용사 어휘 수준이며, 학생들이 학교에서 배우고 있는 어휘인가(국립국어원, 2009 참조)? 이와 관련하여 초등학교에서 이루어지고 있는 형용사 교육의 현황은?
- 제시된 형용사의 어휘적 의미 차원에만 초점을 둔 것인가? 초등학교 단계에서 형용사의 어휘적인 의미도 중요하지만 그 형용사를 문장의 서술어로 표현할 때 제시된 형용사의 의미가 구문에 따라 달라지는 경우는 고려하지 않는가?
- 초등학교 단계에서 '자기표현'을 위해 가르칠 수 있는 형용사의 의미론적 분류는? 의미론적으로 분류할 경우 어디까지 제한할 것인가?

○ 실험 연구 설계를 제안하며

어휘 표현이 미숙한 초등학생을 대상으로 자신을 표현하는 데 적합한 형용사를 활용하여 '자기표현'을 향상시키고자하는 연구이다. 이를 위해서는 '자기표현' 향상을 위한 형용사 교육의 의의 및 가치를 밝혀줄 수 있는 보다 정교하고 객관적인 실험 설계가 필요하다고 생각한다.

<형용사가 '자기표현' 향상에 미치는 영향을 살펴보는 것을 목적으로 하는 실험 연구>



○ 마지막으로 '자기표현 향상을 위한 형용사 교육의 역할과 위상'을 통하여 밝혀낸 '국어 교과로서의 정체성'과 '국어 교과 교육적 보편성'이란 무엇인지 발표자의 생각을 듣고 싶다.

문법 영역의 다양한 시도에 대해 새롭게 새기고 공부할 수 있었습니다. 발표자께 깊이 감사드립니다. 혹시 질문이 적절치 않을까 걱정이 되지만, 답변을 들으면서 다시 배울 수 있는 기회를 가지도록 하겠습니다. 고맙습니다.

참고 문헌

고명수·이봉희·신경희(2010). 《어린이 글쓰기치료》. 학지사.  
 국립국어원(2009). <초등학교 교과서 어휘 조사 연구>. 국립국어원.  
 김정남(2005). 《국어 형용사의 연구》. 역락.  
 박영목(2008). 《작문 교육론》. 역락.  
 유현경(1998). 《국어 형용사 연구》. 한국문화사.  
 James W. Pennebaker(2004). *Writing to Heal*. New Harbinger Publications(이봉희 역, 2007. 《글쓰기 치료》. 학지사).

# 단기 과정 한국어 학습자를 위한 효과적인 문법 교수법

배현대(경기대학교)

|    |   |
|----|---|
| 차례 | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 머리말</li> <li>2. 이론적 배경</li> <li>3. 단기 과정 한국어 학습자를 위한 교수법</li> <li>4. 맺음말</li> </ol> |
|----|---|

## 1. 머리말

현재 대부분의 한국어 교재는 각 대학기관의 정규 과정에 맞추어 설계되어 학문 목적 학습자들을 위한 교재로 내용이 구성되어 있기 때문에 다양한 학습자들의 학습 방법을 반영하지 못하고 있다고 판단된다. 특히 여름방학이나 겨울방학을 이용해 2~3주 정도의 단기간 동안 한국어를 배우는 학습자들은 한국어 학습이 학문으로서가 아닌 문화의 일부로서 체험하고자 하는 목적이 크다고 볼 수 있다. 이는 박선옥 외(2011)에서 실시한 요구 분석을 통해 더욱 자세히 알 수 있다. 이 연구에서 단기 과정 학생들을 대상으로 한 설문 조사의 결과를 보면, 단기 과정 참가 목적을 문화와 학습으로 나누면, 문화가 약 61%로 나타나며, 학습에 대한 목적은 약 28%로 나타나고 있다. 따라서 정규과정의 학습자들과 단기과정의 학습자들은 학습 동기와 목적에 차이가 있다고 볼 수 있기 때문에 교육과정과 교수 방법이 달라져야 할 것이다.

## 2. 이론적 배경

### 2.1. 장 의존형 학습자와 장 독립형 학습자의 특성과 교수 방법

장 의존형 학습자와 장 독립형 학습자의 특성과 교수 방법을 표로 제시하면 아래와 같다.

| 학습 유       |       | 형   |  |
|------------|-------|---|--|
| 특성         |       | 장 의존형                                       | 장 독립형  |
| 타인과의 관계 형성 |       | 그룹 활동 위주의 학생 중심 수업                          | 문제 풀이 위주의 교사 주도형 수업                            |
| 사회적 민감성    |       | 수업 당시의 문화 자료 활용<br>수업 자료를 준비한 후 수업 내용 결정 가능 | 수업 자료와 관계없이 수업 내용 중심으로 교육 과정 설계<br>교육 과정 설계 수월 |
| 구조적 접근     | 문법 교육 | 구조적 접근보다는 전체 문형을 입력하는 교수 방법                 | 구조적 접근 방법                                      |
|            | 읽기 교육 | 하향식 과정                                      | 상향식 과정   |

<표 1> 장 의존형 학습자와 장 독립형 학습자의 특성과 교수 방법

이 연구에서는 장 의존형 학습자의 특성과 단기 과정 학습자의 특성이 유사하다고 판단하여 장 의존형 학습자의 특성을 토대로 단기 과정 한국어 학습자를 위한 문법 교수법을 제시해 보도록 하겠다.

### 3. 단기 과정 한국어 학습자를 위한 교수법

#### 3.1. 단기 과정 한국어 학습자의 특성과 암시 교수법

암시 교수법의 가장 큰 특징은 개인적인 관계를 맺고 유지하는 것을 용이하게 한다(Gaston(1968): 전병만 외(2008:151) 재인용.)는 것이다. 또한 구조적인 접근보다는 전체적으로 유의미한 글 속에 제시된 언어 자료를 경험하는 것이 중요하다 (Lozanov (1978): 전병만 외(2008:152) 재인용.)고 한다. 또한 제시하는 교수 자료에 다양한 어조와 리듬을 부여하면, 단조로운 반복 연습의 지루함을 피하고 언어 자료의 의미를 극적으로, 정서적으로 표현할 수 있다.(전병만 외(2008:154))

#### 3.2. 단기 과정 한국어 학습자를 위한 암시 교수법 활용

- (1) 교실은 밝은 색으로 예쁘게 꾸며져 있다.
- (2) 교사는 확신을 가지고 학생들에게 이번 시간에 노래를 부르면서 ‘을/를’에 대해 공부할 것이라고 말한다.
- (3) 교사는 학습자들에게 오늘 배울 내용이 쉽고 즐거울 것이라는 느낌을 준다.
- (4) 교사는 학생들에게 오늘 수업에서 사용할 새로운 이름과 새로운 직업을 만들도록 한다.
- (5) 오늘 배운 ‘쇼핑할 물건’ 카드를 칠판에 붙여 놓고, 사고 싶은 물건을 적거나 생각해 보도록 한다.
- (6) 교사는 오늘 배운 노래와 내용이 적힌 핸드 아웃을 학습자들에게 나누어 준다.
- (7) 나누어준 핸드 아웃에는 단순 삽화가 아닌 만화나 재미있는 캐릭터가 있는 그림을 사용한다.
- (8) 교사는 학생들에게 ‘시장에 가면’ 게임을 하는 동영상을 보여준다.
- (9) 교사는 ‘시장에 가면 바나나도 있고,’의 가사를 ‘시장에 가면’을 ‘시장을 가요.’로, ‘바나나도 있고,’를 ‘바나나를 사요’로 개사하여 학생들에게 시범을 보인다.
- (10) 교사는 자신감 있고 신 나게, 목소리는 리듬에 맞춘다.
- (11) 교사는 몇 명의 학생들과 함께 게임을 진행한다. 이때 오류가 나타나면 그 순간 게임을 중지하고 부드럽고 친절하게 오류를 수정한다.
- (12) 시범 게임을 몇 번한 후 학생들을 팀별로 나누어 게임을 진행한다. 이때는 오류 수정을 하지 않고 학생들이 자유롭게 게임을 즐길 수 있도록 한다.
- (13) 마지막으로 전체 학생들이 모두 함께 게임을 진행한다.
- (14) 교사는 학생들에게 ‘시장’ 대신 장소를 바꾸어서 그곳에 해당하는 물건 등으로 혼자서 노래를 불러 봐도 좋다고 말한다.

#### 3.3. 단기 과정 한국어 학습자의 특성과 전신 반응 교수법

전신 반응 교수법의 가장 큰 특징은 신체적 활동을 통해서 언어를 가르치는 것과 Asher의 자극과 반응의 이론을 토대로 반복적인 입력을 통해서 기억이 되고, 그 기억은 성공적인 출력으로 이어진다는 것이다. 따라서 이와 같은 전신 반응 교수법의 특징과 단기 과정 한국어 학습자의 특성을 반영하여, 명령과 행동의 반복을 통해 학습자들이 문형을 익힐 수 있도록 수업 모형을 설계하였다.

### 3.4. 단기 과정 한국어 학습자를 위한 전신 반응 교수법 활용

- (1) 교사는 게임판과 주사위, 그리고 말을 준비한다.
- (2) 교사는 학생들에게 이번 시간에 게임을 통해서 ‘을/를’과 ‘-(으)세요’를 공부할 것이라고 말한다.
- (3) 교사는 교실의 학생 수를 감안하여 두 개의 팀으로 나눈다.
- (4) 주사위를 돌려 나온 수만큼 전진하여 해당 칸에 나온 미션을 해야 한다고 설명한다. -미션 설명을 위한 학생이 한 명 필요하다.
- (5) 노랑색의 미션 칸은 ‘을/를’과 ‘-(으)세요’를 사용하여 문장을 만든 후 뒷사람에게 명령해야 한다고 설명한다. 그리고 지원자에게 명령을 지시한다.
- (6) 분홍색 칸의 미션은 ‘-(으)세요’를 사용하여 뒷사람에게 명령해야 한다고 설명한다. 그리고 지원자에게 명령을 지시한다.
- (7) 교사는 게임 방법을 설명할 때 지원자 학생에게 한국어로 명령을 주고 지원자와 그 명령에 대한 행동을 함께 한다.
- (8) 교사는 지원자가 아닌 앉아있는 학생에게도 명령을 내린다.
- (9) 학생들이 오류를 범할 때 교사는 그 명령을 반복하여 다시 그 명령에 대한 행동을 보여준다.
- (10) 교사가 제시한 명령을 학습자들이 잘 수행할 경우 만족감을 표현해 주고 게임을 시작하겠다고 말한다.
- (11) 교사는 두 팀의 첫 번째 학생들끼리 주사위나 ‘가위바위보’를 이용하여 순서와 시작 방향을 결정하도록 한다.
- (12) 주사위를 굴려 ‘책/펴다’가 나오면 학생은 ‘책을 펴세요.’라고 뒷사람에게 명령을 한다. 그리고 뒷사람은 그 명령에 따라 행동을 해야 한다. 만약 문장을 못 만들거나 틀린 문장을 만들면 전진했던 말은 그 전에 있던 칸으로 돌아가야 한다.
- (13) 게임이 끝난 후 교사는 학생들이 했던 명령문을 칠판에 적고, 오류가 나타난 문장은 명령과 행동을 반복하면서 설명해 준다.

## 4. 맺음말

이 연구는 초급 1 수준의 단기 과정 한국어 학습자를 위한 문법 교수법을 제시 하는 것을 목적으로 하였다.

이 연구에서는 단기 과정 한국어 학습자를 위한 문법 교수법을 간단히 소개하였다. 앞으로 단기 과정 한국어 학습자를 위한 교수법이 더 많이 개발된다면 더 다양하고 많은 수의 한국어 학습자들이 생길 것으로 기대한다.



## 참고 문헌

- 권순희(2006), “한국어 문법 교육 방법과 수업 활동 유형”, 한국초등국어교육 31, 한국초등국어교육연구소. 5-40쪽.
- 박미경(2000), “한국어 교육에서의 외국어 교수법 활용 방안”, 지역학논집 제4권, 숙명여자대학교 지역학연구소. 35-70쪽.
- 박선옥, 이유림, 김경미(2011), “한국어 단기과정 현황 분석 및 교수요목 설계”, 어문학회 제46권, 163-187
- 박시은(2012), “한국어 문법 교수법으로서 상호 보완식 접근법의 재해석”, 한국문법교육학회 학술발표논문집, 한국문법교육학회. 141-171쪽.
- 방영주 율김(2012), 『외국어 교육의 교수기법과 원리』, 경문사.(Diane Larsen-Freeman 지음)
- 신명희·박명순·권영심·강소연(2006), 『교육심리학의 이해』, 학지사.
- 안범희(1993), 『학교 학습심리학』, 하우
- 윤희원(2006), “한국어교수법 연구의 전제와 방법”, 국어교육연구 제18권, 한국국어교육연구회. 7-29쪽.
- 이동재(2008), “한국어교수법의 새 방향”, 한국어 교육 제19권 제1호, 국제한국어교육학회. 1-36쪽.
- 이숙(2010), “언어교수법과 한국어문법 교육”, 국제한국어교육학회: 학술대회논문집, 국제한국어교육학회. 122-126쪽.
- 전병만, 윤만근, 오준일, 김영태 율김(2008), 『외국어 교육 접근 방법과 교수법』, CAMBRIDGE.(Jack C. Richards & Theodore S. Rodgers 지음)
- 정희정(2010), “언어교수법과 한국어 문법 -기술별 교수법과 문법 항목을 중심으로-”, 국제한국어교육학회: 학술대회논문집,, 국제한국어교육학회. 127-129쪽.

## “단기 과정 한국어 학습자를 위한 효과적인 문법 교수법”에 대한 토론문

하호빈(홍익대학교)

본 연구는 근래에 수요가 꾸준히 증가하고 있는 한국어 단기 어학연수 과정에서 학습자들의 요구를 효과적으로 반영한 교수법을 제시한 연구로, 무엇보다 학습자들의 정의적 측면에 초점을 맞춘 교수법을 제시하였다는 데에 의의가 있습니다. 이와 관련하여 몇 가지 궁금한 부분에 대한 질문을 드리는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

1. 본 연구는 단기 과정 학습자들이 한국어 학습을 문화체험의 일환으로 인식하는 경우가 정규 과정 학습자들에 비해 상대적으로 많은 것으로 보고, 해당 근거로 박선옥·이유림·김경미(2011)의 학습자 요구 분석 결과를 제시하였습니다. 이에 대해 홍연정·강승혜(2014)에서는 언어권별로 학습자들의 요구가 상이하므로 학습자 요구 분석 시 특정 국가에 초점을 맞출 필요가 있음을 논한 바 있습니다. 발표자께서는 단기 과정에서 언어권별 학습자 요구가 어떠한 양상으로 나타날 수 있다고 보시는지 궁금합니다.
2. 본 연구에 따르면 단기 과정 학습자의 경우 ‘장 의존형(Field Dependence)’ 학습자의 특성을 보이는 것으로 나타나는데, 이에 대한 구체적인 설명을 들을 수 있었으면 합니다.
3. ‘암시 교수법(Suggestopedia)’의 방법론은 학습자들의 심리적 안정과 유대를 도모한다는 점에서 정의적 측면을 중시하는 단기 과정 학습자들의 요구에 일정 부분 부합하는 것으로 보입니다. 그러나 부정기적으로 운영되는 경우가 적지 않은 단기 과정의 특성을 고려하면 암시 교수법에 기초한 수업 환경 조성에 정규 과정보다 더한 어려움이 수반될 가능성도 있을 것으로 판단됩니다. 특히 단기 과정의 기간이 2주 정도로 제한될 경우 본 학습과 복습이 주기적으로 이루어져야 하는 암시 교수법의 적용이 쉽지 않을 것으로 보입니다. 이에 대한 대안을 어떻게 마련하는 것이 좋을지 여쭙고 싶습니다. 또한 본 연구는 초급 문법을 효과적으로 가르치는 방법을 제시하는 데에 궁극적인 목적이 있는데 암시 교수법이 가지는 이점이 초급 한국어 문법 항목들의 형태적·문법적 특성에 어떻게 결부될 수 있는지 알려주셨으면 합니다.
4. ‘전신 반응 교수법(Total Physical Response)’에 의하면 학습자들은 학습 초기에 교사의 발화를 듣는데 집중하여야 하므로 듣기를 제외한 나머지 영역, 특히 표현 영역에서 일정 기간 동안 제한적인 학습 기회를 가지게 됩니다. 이러한 경우 짧은 기간 내에 한국어를 배워야 하는 단기 과정 학습자들은 학습한 내용을 교실 안에서든 교실 밖에서든 직접 활용해 볼 기회를 제대로 가지기가 힘들어질 수도 있을 듯합니다. 이에 대해 어떠한 복안을 가지고 계신지 여쭙고자 합니다.
5. 본 연구의 방법론에 의하면 교육 현장에서 무엇보다 교사의 역량과 역할이 중시될 것으로 보입니다. 발표자께서는 단기 과정에서 교사의 역량 및 역할이 어느 정도의 범위까지 확대되어야 한다고 보시는지 궁금합니다.

# 초등 독자의 그림책에 대한 흥미 비교 연구

유승아(서울 정릉초등학교) · 김해인(고려대학교)

## 차례

1. 들어가며
2. 선행연구 검토
3. 연구 방법
4. 연구 결과 및 해석
5. 나오며

## 1. 들어가며

흥미(interest)란 인간의 마음을 움직이는 핵심적인 힘으로(James, 1981), 독서에 대한 흥미는 독서 동기를 유발시켜 적극적인 독서 활동이 이루어지게 한다. 독서 활동에 흥미를 느끼는 독자는 지속적으로 독서 활동에 참여하고, 더 깊이 독서 활동에 몰입하게 된다. 따라서 독서를 즐기는 평생 독자를 길러 내기 위해서는 독자들이 경험하는 독서 흥미에 대한 연구가 필요하다.

흥미를 인지적·정서적인 속성을 가진 개념으로 보는 관점에서는 흥미란 개인과 환경의 상호작용을 통해 발생하는 동기적인 개념이라고 정의한다(Hidi & Renninger, 2006; Krapp, 2002; Schiefele, 1999). 이 관점에서는 흥미를 상황적 흥미(situational interest)와 개인적 흥미(individual interest)로 구분하고 있는데, 상황적 흥미는 다른 사람의 대화를 듣거나 어떤 글을 읽음으로써 발생한다. 특히 글을 읽을 때 발생하는 상황적 흥미를 ‘글에 근거한 흥미(text-based interest)’라 하는데(Hidi & Baird, 1988), 이 상황적 흥미가 높을수록 적극적인 독서 활동이 일어나게 된다.

이와 같은 관점은 국내 학생들을 대상으로 독서 활동과 흥미의 관계에 대해 조사한 연구 결과를 통해서도 살펴볼 수 있는데, 학생들은 ‘흥미 없는 책’에 대해서는 독서 의지를 보이지 않으며, 나이가 어린 독자일수록 책을 선정하는 데 있어 흥미를 중요한 요건으로 생각하는 경향이 강하다는 것을 알 수 있다(이순영, 2011; 이지영, 2011). 이처럼 독서에 대한 학생들의 흥미를 살펴보는 것은 매우 중요한 일임에도 독서 교육 분야에서 흥미에 대한 연구는 아직 초기 수준으로 이 분야에서 더욱 다양한 연구가 진행될 필요가 있다.

한편 그림책은 초기 독서에서 긍정적인 독서 경험을 형성하는데 중요한 역할을 하며, 이는 평생 동안 독서를 즐기는 태도를 형성하는데 큰 영향을 미친다(Morrow, 2001). 특히 그림책은 ‘즐거움’, ‘유쾌한 경험’ 등 흥미와 밀접한 관련이 있는 텍스트로 독서에 대한 흥미를 살펴보는데 적합하며, 독서교육에서의 연구 가치가 높다. 그림책을 읽는 활동은 아동의 읽기에 대한 관심과 흥미를 높일 수 있으며(김민진, 2008), 그림책의 가치 중 하나로 ‘독서 동기 부여 및 흥미·호기심 유발’을 제시할 수 있다(배재성·권이은, 2014). 이와 같은 이유로 초등 독자의 독서에 대한 흥미를 살펴보는 데 있어 그림책에 대한 연구는 중요한 부분이다.

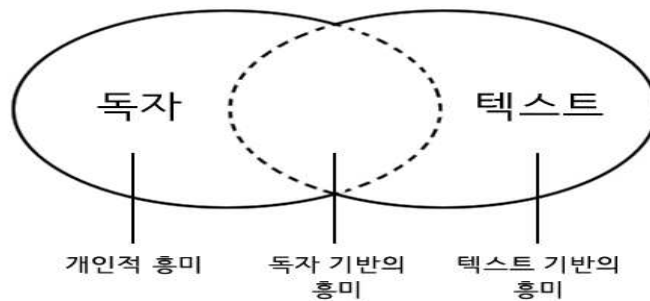
그러나 아직 그림책에 대한 초등 독자의 흥미를 살펴 본 국내 연구는 활발히 이루어지지 않고 있는 실정이다. 초등학교 교육과정에 그림책 읽기와 관련한 학습 목표가 제시되어 있고, 초등 전 학년에 걸쳐 독서 교육에 그림책이 활발히 사용되고 있으며, 초등학교 교과서의 글들도 상당수 그림책의 양식을 따르고 있음을 미루어 볼 때, 초등학교 독자의 그림책에 대한 흥미를 살펴보는 연구가 촉구된다.

이러한 이유로 이 연구에서는 1) 초등학생 독자가 그림책을 읽고 보이는 흥미 요인과, 2) 구체적으로 어떻게 흥미를 느끼는지, 3) 학생의 발달에 따라 그림책에 대한 흥미가 어떻게 달라지는지를 탐구한다. 이를 통해 초등학생들이 그림책을 읽고 보이는 흥미 요인과 그 양상을 살펴보고, 초등 독서 교육에서 중요한 역할을 담당하고 있는 그림책 읽기에 대한 교육적 방향을 제시할 수 있을 것이다.

## 2. 선행연구 검토

그림책은 글과 그림이 함께 제시되며, 그림이 적어도 펼친 면에 한 개씩 실려 있는, 어린이를 독자로 하는 책이다(현은자·김세희, 2005:16). 또 그림책은 독자들에게 예술적 감흥과 문학적 즐거움을 주기도 하는 등(이차숙, 2013) 독자의 흥미와 밀접한 연관이 있는 텍스트이다.

흥미(interest)를 바라보는 관점은 두 가지로, 흥미를 정서적 요인만으로 이루어진 개념으로 보는 관점과 인지적·정서적 요인이 복합적으로 이루어진 개념으로 보는 관점이 있다(우연경, 2012). 전자의 관점에서는 흥미란 두려움, 화, 행복과 같은 기본적인 정서로 본다(Silvia, 2006). 한편, 후자의 관점에서는 흥미를 개인과 환경의 상호작용을 통해 발생하는 동기적인 개념으로 정의하고, 흥미를 상황적 흥미(situational interest)와 개인적 흥미(individual interest)로 구분한다. 상황적 흥미는 특정 자극이나 상황에서 유발된 것으로, 자극의 정보 처리 결과 발생된다(김성일, 1998). 책을 읽은 뒤, 독자가 느끼는 흥미는 대부분 상황적 흥미에 해당한다. 이때의 흥미는 ‘독자 기반의 흥미’와 ‘텍스트 기반의 흥미’로 나눌 수 있다. 각 용어 사이의 관계를 도식화하면 다음 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 흥미의 개념 관계

텍스트 기반 흥미(text-based interest)는 개개인 독자의 선호와 관계없이 텍스트 자체에서 유발되는 흥미로, 그 하위 요소로 절대적 흥미, 우스운 사건·유머가 있다(Schank, 1979). 독자 기반 흥미(reader-based interest)는 텍스트와 독자가 상호작용하는 과정에서 독자의 개인적인 경험·생각 등으로 인해 유발되는 흥미로, 그 하위 요소로 개인적인 관련성, 예측 가능성·예측 불가능성을 들 수 있다(Hidi, Baird, & Hildyard, 1982; Nodelman, 1996).

한편, 그림책은 글과 그림이 함께 서사를 이끌어 간다는 점에서 다른 책과는 달리 양식적인 특징이 두드러지는 텍스트이다. 따라서 그림책의 양식도 흥미를 유발하는 또 하나의 요인으로 고려할 필요가 있다. 위의 선행 연구를 토대로 본 연구에서는 그림책의 흥미 요소를 1) 텍스트 기반 흥미, 2) 독자 기반 흥미, 3) 양식으로 나누어 살펴본다.

## 3. 연구 방법

### 3.1. 연구 대상 및 연구 절차

이 연구는 서울에 소재하고 있는 'ㄷ' 초등학교와 'ㅇ' 초등학교 2학년 77명, 5학년 97명, 총 174명을 대상으로 하였다. 연구대상자의 성별은 남자 91명, 여자 83명으로 남녀의 비율을 최대한 비슷하게 유지하여 성별에 따른 연구 결과의 차이를 최소화하고자 하였다. 연구 대상을 초등학교 2학년과 5학년으로 선정한 이유는 다음과 같다. 초등학생은 그림책의 주요 독자층 중 하나이며, 현행 초등학교 1-2학년 교육과정에 그림책과 관련한 학습목표가 존재하기 때문이다. 또한 학생들의 독서 발달을 연구하는 데

있어 5, 6학년이 분기점이 되어 그 차이가 급격하게 두드러진다는 선행연구(윤준채, 2007; 하근희, 2011; Chall, 1996)를 바탕으로, 이 연구에서는 2, 5학년을 대상으로 학생들의 그림책에 대한 흥미를 살펴보았다.

본 연구는 초등학교 2학년과 5학년 학생들이 그림책을 읽고 느끼는 흥미 요인과 그 이유를 알아보고 비교하는 데 목적이 있다. 이를 위해 선행연구를 바탕으로 흥미의 개념, 그림책 속의 흥미 요인 등을 검토한 뒤 이를 바탕으로 연구 도구인 그림책 3권을 선정하였다. 학생들은 주어진 책을 각자 읽고 각 책에서 흥미를 느낀 부분과 그 이유를 자유롭게 작성하였고, 3권의 책을 모두 읽은 뒤에는 가장 흥미롭게 읽었던 책을 한 권 고르도록 하였다. 연구자는 최대한 학생들이 자유롭게 자신의 생각을 쓸 수 있도록 시간을 주었다. 설문을 수합하는 과정에서 추가 설명이 필요한 경우에 따로 인터뷰를 진행하여 학생들의 반응을 끌어내었다. 이와 같은 과정을 통해 얻은 자료를 바탕으로 초등학교 학생들이 그림책을 읽고 느끼는 흥미 요인과 그 이유에 대해 분석하였다.

### 3.2. 연구 도구 및 분석 준거

본 연구의 도구로 사용된 그림책은 『과랑새』, 『오늘의 일기』, 『앗, 깜깜해』이다. 각 그림책은 글과 그림이 복합적으로 의미를 구성하고 있으며, 32~40쪽 내외로 비슷한 분량을 가지고 있다. 주제나 이전의 독서 경험이 영향을 미치는 것을 통제하기 위하여 1) 학생들에게 낯설지 않은 ‘가족’, ‘일상’과 관련한 주제를 가지고 있고, 2) 학생들에게 잘 노출되지 않은 국내의 작가의 그림책을 선정하였다. 또한 3) 선행연구 검토를 바탕으로 그림책 속의 흥미 요인들이 다양하게 분포된 그림책을 선정하였다. 선정된 그림책은 초등교사 경력이 있는 국어교육 박사과정 전문가 3인의 검증을 거쳤다. 이 때 초등 2, 5학년 독자 모두에게 책의 난이도와 내용이 적절한지, 각각의 흥미 요인이 적합하게 반영되어 있는지를 기준으로 검증 과정을 거쳤다.

학생들이 설문지를 작성한 후, 연구자는 학생들과 함께 설문지를 보면서 각 그림책에서 흥미를 느끼는 부분과 그 이유에 대해 인터뷰를 하였다. 인터뷰 내용과 학생들이 작성한 설문지를 삼각검증(triangulation)에 활용함으로써 연구의 타당성을 높이고자 하였다. 수집된 각종 데이터는 근거 이론에 기초하여 지속적 비교 방법(constant comparative method)으로 분석하였다. 초기 분석의 틀은 선행 연구를 바탕으로 수립하였으나, 학생들의 설문 내용과 인터뷰 내용을 분석하는 과정에서 초기 분석틀을 수정·보완한 결과 최종적인 분석의 틀을 수립하였다<sup>1)</sup>.

최종 분석틀을 바탕으로 학생들의 응답을 분석하였다. 이 때 흥미로운 부분을 쪽 단위, 펼침면 단위로 지목한 경우 펼침면 단위로 빈도를 분석하였으며, 전체적인 내용을 종합하여 응답한 경우 유사한 의견 들끼리 묶어서 분류한 뒤 빈도분석을 하였다.

## 4. 연구 결과 및 해석

이 연구의 목적은 초등학생들이 그림책을 읽고 보이는 흥미 요인이 무엇인지 살펴보는 것이다. 또한 책 세 권에 대해 구체적으로 흥미를 느끼는 부분과 그 이유를 파악하고 학생의 발달에 따라 그림책에 대한 흥미가 어떻게 달라지는지를 탐구하고자 하였다. 이를 위해 학생들에게 각각의 그림책을 읽고 어떤 책을 가장 선호했는지 살펴보고 학년별 흥미 요인의 변화 양상을 살펴보았다.

1) 선행 연구에 따르면 그림책 속의 흥미 요인은 텍스트 기반의 흥미(① 절대적 흥미, ② 우스운 사건, 유머), 독자 기반의 흥미(③ 개인적인 관련성, ④ 예측 가능성·예측 불가능성), 양식으로 분류할 수 있다. 그러나 초등학생들은 ①, ②를 명확히 구별하지 못하고, 이 연구에 참여한 초등 5학년 학생들의 응답에서 텍스트 서사를 통한 흥미가 나타나고 있었기에 초기 분석틀을 수정·보완하여 ① 텍스트 기반의 흥미(텍스트 속 단편적인 소재와 사건에 대한 흥미, 텍스트 속 서사에 대한 흥미), ② 독자 기반의 흥미(개인적인 관련성, 예측불가능성), ③ 양식 기반의 흥미(문자, 이미지 등)로 수립하였다.

## 4.1. 학년별 그림책에 대한 흥미 요인

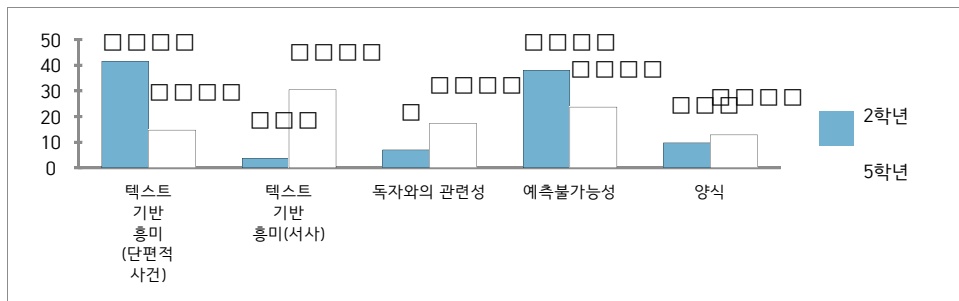
학년별로 가장 재미있었다고 응답한 그림책의 빈도를 분석한 결과 2학년은 『오늘의 일기』에 가장 많은 흥미를 보인 반면에, 5학년은 세 권의 책 모두 비슷한 빈도로 흥미를 보였다. 학년별로 가장 흥미 있었다고 응답한 책의 비율은 <표 1>과 같다<sup>2)</sup>.

<표 1> 가장 흥미 있었다고 응답한 책 비교

|     | 『파랑새』       | 『오늘의 일기』    | 『앗, 깜깜해』    |
|-----|-------------|-------------|-------------|
| 2학년 | 12<br>15.6% | 43<br>55.8% | 22<br>28.6% |
| 5학년 | 27<br>27.8% | 35<br>36.1% | 35<br>36.1% |

2학년 학생들이 가장 흥미 있다고 응답한 『오늘의 일기』는 학생의 하루 일과를 일기처럼 기록해놓은 내용이다. 특별한 사건이 없는 일상적인 내용들로 구성되어 있으나 이 책에는 독특하고 과장되게 표현된 그림과 우스운 내용 요소들이 다수 존재하고 있다. 『오늘의 일기』는 학생들이 서사에 대한 흐름을 이해하지 않아도 새로 전학 온 친구가 외계인으로 표현된 장면이라든지, 과학 선생님이 파리로 표현된 단편적인 장면들을 통해 흥미를 느낄 수 있는 그림책이다. 하지만 서사에 대한 이해가 바탕이 되어야만 흥미를 느낄 수 있는 『파랑새』는 15.6%의 학생들만이 흥미롭다고 답하였다. 반면에 5학년 학생들은 『오늘의 일기』뿐만 아니라 『앗, 깜깜해』와 『파랑새』에도 비슷한 비율로 흥미를 보이고 있다는 사실에 주목할 필요가 있다. 그림책 『앗, 깜깜해』는 현대 사회의 파편화된 가족 구성원들이 갑자기 찾아온 정전을 계기로 함께 모이게 되는 내용을 담고 있다. 이 그림책은 기승전결이 확실하게 구성되어 있는 책으로 서사에 대한 ‘예측가능성’의 흥미 요인을 가지고 있다. 『파랑새』 역시 서사적 내용을 이해하여야만 마지막 결말과 그 이후의 내용을 예측할 수 있고 이로 인해 독자의 흥미가 유발되는 그림책이다. 2학년 학생들은 단편적인 사건에 의해 그림책에 대한 흥미를 보이고 있으나, 5학년에 진입할수록 이야기 전체를 아우르는 서사를 바탕으로 하는 그림책에 대해 흥미를 보이고 있었다.

한편 학생들의 발달에 따라 그림책에 대한 흥미를 촉발하는 요인의 비율이 어떻게 달라지는지를 분석한 결과는 [그림 2]과 같다. 분석 결과 텍스트 기반 흥미 중 ‘단편적 사건에 대한 흥미’는 2학년 41.5%, 5학년 14.7%의 비율로 나타나고 있으나, ‘서사에 대한 흥미’는 2학년 3.7%, 5학년 30.5%로 학년이 올라갈수록 그 비율이 급격히 증가하고 있음을 살펴볼 수 있다. 한편 독자 기반의 흥미 중 ‘독자와의 관련성’은 2학년 7%, 5학년 17.3%로 나타나고 있었으며, ‘예측불가능성’은 2학년 38.1%에서 5학년 23.7%로 그 비율이 감소하고 있었다.



[그림 2] 학년에 따른 흥미 요인별 비율

특이할 만한 사항은 학년이 올라갈수록 ‘서사에 대한 흥미’가 급격히 증가하고 있다는 점이다. 박혜경

2) 학년에 따라 흥미 있어 하는 책이 통계적으로 유의하게 다른지 알아보기 위해  $\chi^2$  검정을 실시한 결과,  $\chi^2$  통계값은 7.353(df=2, p=.025)으로 나타나 학년에 따라 흥미를 보인 그림책이 유의수준 .05에서 유의한 차이가 있었다.

(1999)은 서사는 하나 이상의 사건이나 경험이 시간적으로 배열되어 있고, 사건에 대한 이야기든지 가상적 이야기든지 간에 독자의 흥미를 끌 수 있는 이야기이며 또한 인지적 과정이라고 정의하였다. 고학년 학생들이 텍스트에 내재된 서사에 대한 이해를 바탕으로 흥미를 느낀다는 것은 독자의 인지과정에 의해 발생하는 흥미라는 점에서 주목할 만한 점이다. 이는 흥미가 독자의 텍스트에 대한 인지적 이해와 회상에 정적인 영향을 미친다는 연구 결과와도 맥을 같이 한다(Hidi, Baird, & Hildyard, 1982).

또한 2학년 학생들은 그림책에 예상하지 못한 것, 기대하지 못한 것이 나올 때 흥미를 느끼지만, 5학년 학생들은 이러한 ‘예측불가능성’ 요인에 의한 흥미가 감소하고 있다는 사실은 발달에 따라 상이한 요인에 의해 흥미가 유발된다는 것을 짐작하게 한다.

## 4.2. 그림책에 대한 흥미 요인과 그 이유



이 절에서는 초등학생들이 그림책을 읽고 보이는 흥미 요인을 학년별로 살펴보고, 흥미가 발생하는 이유는 무엇인지를 구체적으로 살펴본다. 텍스트 기반 흥미, 독자 기반 흥미, 양식으로 인한 흥미가 학년별로 어떻게 나타나는지, 그 변화 양상은 어떠한지를 살펴본 결과는 다음과 같다.

### 4.2.1. 텍스트 기반 흥미

텍스트 기반 흥미란 텍스트가 가진 특성들이 독자의 흥미를 유발하는 것을 의미한다. 이는 텍스트가 가진 어떠한 특성이 독자를 매료시키고 독자로 하여금 독서에 몰입하도록 하는 일종의 ‘흡입 인자’로 작용함으로써 독서의 즐거움을 끌어내고 독자로 하여금 텍스트에 몰입하도록 한다는 데 있어 중요하다(이순영, 2006). 따라서 초등학생들의 몰입 독서 경험을 촉진시키기 위해서는 독자들이 그림책을 읽을 때 발생하는 텍스트 기반 흥미를 면밀하게 살펴볼 필요가 있다. 이 연구에 참여한 학생들은 제시한 세 권의 그림책에 대해 다음과 같은 텍스트 기반 흥미를 보이고 있었다.

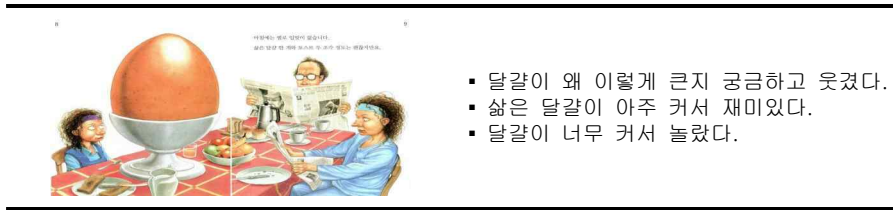
먼저 『파랑새』에 대해 2학년 학생들은 14-15쪽의 텍스트에 기반하여 흥미를 보이는 빈도가 가장 높았으며, 5학년 학생들은 38-39쪽의 텍스트에 기반하여 흥미를 보이는 빈도가 높았다. 각 페이지의 특징과 이에 대한 2, 5학년 학생들의 반응을 표로 정리하면 다음과 같다.

<표 2> 『파랑새』에 대한 텍스트 기반 흥미

| 학년 | 장면의 특징  | 학생들의 반응  |
|----|---|--|
| 2  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ‘꺼억’이 재미있다.</li> <li>▪ 트림해서 재미있었다.</li> <li>▪ 꺼억 트림하는 장면이 재미있다.</li> <li>▪ 똑같이 따라하는 행동이 비슷해서 재미있다.</li> <li>▪ 새와 돼지가 같은 자세로 같은 웃음을 짓고 있는 게 재미있었다.</li> </ul>  |
| 5  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 돼지가 마지막에 혼자 남은 것, 서로 가족이었는데 혼자 남은 것을 보니 안타까웠다.</li> <li>▪ 엄마와 떨어져서 다른 곳으로 가게 된 파랑새의 뒷 이야기가 어떻게 될지 궁금해지기 때문이다.</li> <li>▪ 파랑새가 엄마의 품에서 떠나 하늘로 가는 모습이 흥미로웠다. 왜냐하면 무섭고 두렵다며 계속 새로운 도전을 하지 않은 파랑새를 위해 엄마(돼지)는 헤어지며 살아가는 모습이 감동적이었기 때문이다.</li> </ul> |

2학년 학생들은 『오늘의 일기』의 거의 모든 페이지마다 텍스트 속의 단편적 소재와 사건에 대해 흥미를 보였다. 특히 8-9쪽의 텍스트에 기반하여 흥미를 보이는 빈도가 높게 나타났는데, 이 페이지에 등장한 비현실적으로 거대한 달같이 학생들의 흥미를 유발하고 있음을 [그림 3]을 통해 살펴볼 수 있다. 반면에 5학년 학생들은 『오늘의 일기』에 대해 텍스트에 기반한 흥미를 거의 보이지 않고 있었다. 이와

같은 반응이 나타난 이유에 대해 5학년 학생들의 자유기술응답을 통해 유추해보면, 『오늘의 일기』는 기승전결이 부재하다는 점, 교훈적인 내용이 부족하기 때문인 것으로 분석할 수 있다. 5학년 학생들은 『오늘의 일기』에 대해 ‘너무 현실적이지 않다.’, ‘스토리가 뻘하다. 하지만 아이(주인공)의 상상력으로 그나마 이야기를 살렸다.’, ‘뭘 말하려는 건지 모르겠다.’ 등의 반응을 나타내고 있었다.



[그림 3] 『오늘의 일기』에 대한 2학년 학생들의 반응

마지막으로 『앗, 깜깜해』에서 나타나는 텍스트 기반 흥미는 5학년 학생들에게서 매우 두드러졌다. 특히 5학년 학생들은 일상생활에서 흔히 겪을 수 있을 법한 일인 ‘정전’이라는 소재를 통해 교훈을 얻을 수 있기 때문에 이 책을 흥미로워하였다. 이는 텍스트 속 서사를 이해하여야만 느낄 수 있는 흥미라는 점에서 주목할 만한 사실이다. 2학년, 5학년 학생들 모두 『앗, 깜깜해』의 30-31쪽이 흥미롭다는 의견을 많이 보였으나, 흥미가 유발된 이유는 <표 3>와 같이 서로 상이하다는 것을 알 수 있다. 2학년 학생들은 텍스트 속 인물들이 모두 바깥으로 나와서 파티를 하는 장면 자체에 흥미를 느낀 반면에 5학년 학생들은 파티를 통해 문제 상황을 해결하는 관습적인 서사에 대해 흥미를 보이고 있었다.

<표 3> 『앗, 깜깜해』에 대한 텍스트 기반 흥미

| 학년  | 학생들의 반응  |
|-----|--|
| 2학년 | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 아이스크림이 공짜라서 좋겠다.</li> <li>▪ 소화전에 물을 들고 물놀이하는 게 신기하고 재미있다.</li> <li>▪ 축제를 벌인 게 재미있어 보여서</li> <li>▪ 아이스크림이 맛있어 보여서</li> </ul>   |
| 5학년 | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 잠시라도 일상에서 벗어날 수 있기 때문에, 가끔씩 일상에서 벗어나 신나는 경험을 만들어 보라는 작가의 말이 들렸기 때문이다.</li> <li>▪ 이 책은 일단 바쁜 생활 속에 얽매어 사는 사람들을 볼 수 있다. 모두 바쁘고 바쁜 시간 속에서 어둠이 찾아온다. 어둠하면 떠오르는 건 긍정적인 면을 찾기 힘들다. 하지만 이 책은 밝은 빛 속에서 보지 못한 것들을 어둠이 데려오게 만들었다. 어둠 속에서 그동안 보지 못한 소중한 것들을 보고, 듣고, 느끼게 말이다.</li> <li>▪ 어떻게 보면 정전은 짜증나고 불편한 일이지만 이 책에선 정전을 이용하여 즐거운 시간을 보내는 것을 보고 안 좋은 일도 좋은 일로 바꿀 수 있다는 점을 깨닫게 되었다.</li> <li>▪ 정전을 통해 바쁜 사람들은 바쁘지 않게 되고 다시 불이 들어와도 쉬는 시간을 가지게 된다. 바쁘게 살아가는 사람들에게 권하고 싶다.</li> </ul> |

#### 4.2.2. 독자 기반 흥미

독자 기반 흥미는 개별 독자가 텍스트를 읽으면서 텍스트 속 인물과 독자가 잘 매치될 때, 인물과 독자의 성별, 나이, 삶의 방식, 가치 등 비슷한 정체성을 가졌을 때 유발되는 흥미이다. 또한 기승전결이 확실하거나 독자에게 익숙하고 일상적인 사건이 전개될 때 독자는 편안하게 다음 내용을 예측할 수 있기 때문에 흥미를 가지게 되거나, 독자가 그간 체험하지 못했던 색다른 이야기를 읽음으로써 흥미가 유발되기도 한다(김해인, 2014).

먼저 독자 기반 흥미 중 ‘예측불가능성’에 대한 흥미를 분석하면 다음과 같다. 2학년들은 단편적인 장면 단위에서 자신의 예측을 벗어나는 것에 대해 흥미를 보이는 반면에 5학년들은 텍스트 속 서사와 자신의 경험을 바탕으로 한 서사에 대한 예측이 빗나갈 때 흥미를 보이고 있었다. 이와 같은 학생들의 예측불가능성으로 인한 흥미는 다음의 예시를 통해 확인할 수 있다. 2학년 학생들은 ‘멧돼지가 과랑새를



잡아먹어야 하는데 멧돼지가 파랑새를 키워서 그래서 파랑새가 따라다녀서 신기했다.’, ‘공룡이 운전을 해서 신기하고 공룡이 사람을 안 잡아 먹는게 신기해서 재미있었다.’와 같은 반응을 나타내고 있었다. 반면에 5학년 학생들은 ‘계단을 오르고 올라 옥상으로 갔는데 파티를 하고 있는 게 흥미로웠다. 왜냐하면 전혀 생각도 못했는데 파티를 하고 있었기 때문이다.’, ‘이 아이가 특별한 하루를 보낸 것이 부럽기도 하고 신기하다. 비현실적인 게 어떻게 가능한지 궁금하다.’와 같은 반응을 보이고 있었다.

한편 본 연구에 참여한 2학년과 5학년 학생들은 텍스트 속 인물에 대해 반응하면서 독자 기반 흥미가 유발되고 있었다. 그런데 이때, 2학년 학생들은 자신이 이야기 속의 인물이 된 듯한 반응을 통해 흥미가 유발되고 있었으나, 5학년 학생들은 독자의 개인적인 경험과 텍스트 속 인물의 경험을 비교하면서 흥미가 유발된다는 점이 차이점으로 드러났다. 즉 2학년 학생들은 텍스트 속 인물이나 사건에 대해 감정이 입을 통해 흥미가 유발된다면, 5학년 학생들은 독자 경험과의 연관을 통해 흥미가 유발된다고 해석할 수 있다. 독자 기반 흥미에 대한 학생들의 실제적인 반응은 <표 4>를 통해 확인할 수 있다

<표 4> 2, 5학년의 독자 기반 흥미 양상

| 그림책      | 2학년  | 5학년  |
|----------|--|--|
| 『파랑새』    | <ul style="list-style-type: none"> <li>멧돼지가 “엄마가 보고싶다.”하고 얘기하는 게 슬펐다. 갑자기 엄마 얘기하니까 진짜 엄마가 보고 싶다.</li> <li>멧돼지와 파랑새가 꼬리잡기 하는 게 재미있다. 친구들과 하고 싶다.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>우리 엄마랑 나의 모습인 것 같았다. 요즘들 어 엄마한테 더 투정부리는 것 같다. 혹시나 이리다 우리 엄마도 나에게서 사라질까봐 두렵다. 갑자기 미안해지고 효도해야겠다. 흥미로웠고, 감동적이고 조용하게 재미있다.</li> </ul>   |
| 『오늘의 일기』 | <ul style="list-style-type: none"> <li>사람이 깨우는 것인지 기계가 깨우는 것인지 모르겠지만 나도 이렇게 깨어나고 싶다.</li> <li>아침 먹으러 갈 때 독수리처럼 생긴 옷을 입고 아침을 먹으러 가는 게 신기했다. 왜냐하면 독수리 날개가 신기하고 나도 그 날개를 갖고 싶다.</li> <li>‘나’가 철갑옷을 입고 하늘을 나는 모습이 신기했다.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>이 그림책 전체가 신기하고 흥미로웠다. 왜냐하면 주인공이 살고 있는 세계 자체가 모든 것이 신비롭고 나는 판타지를 좋아하는데 판타지와 같은 이야기 같았기 때문이다.</li> <li>주인공인 여자아이가 부러웠다. 나도 이 아이처럼 하루하루가 특별하다면(여자아이에게겐 일상이겠지만) 좋을 것 같다.</li> </ul>   |
| 『앗, 깜깜해』 | <ul style="list-style-type: none"> <li>불이 나가서 ‘엄마!’라고 말할 때 무서울 것 같다.</li> <li>아이스크림 파는 아줌마가 아이스크림을 공짜라고 해서 깜짝 놀랐다. 공짜라니 우리도 그러면 좋겠다.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>바빠 보이는 사람들의 일상이 마치 나의 하루와 비슷하다는 느낌을 받았다. 근데 딱 정전이 되는 순간 아무 생각이 들지 않고, 바쁜 일상과 차단되는 것 같았다. 거리의 즐거운 사람들이 웃옷도 벗고 참 자유롭고 행복한 것 같았다. 그래서 흥미로웠다.</li> <li>모든 곳에 불이 꺼졌을 때 파티가 벌어진 것이 흥미로웠다. 우리도 전기가 나가면 저럴 수 있을까? 생각하게 된다.</li> </ul> |

### 4.2.3. 양식 기반 흥미

본 연구의 도구로 사용되고 있는 그림책은 글과 그림, 두 가지 다른 언어의 복합적인 상호작용을 통해 의미를 구성하는 책으로도 볼 수 있다(Nikolajeva & Scott, 2001). 그러므로 그림책을 읽는 독자는 서사에 의해 흥미를 느끼기도 하지만 그림책 삽화의 색채, 매체, 표현 방식 또는 글씨체, 글자의 크기, 디자인 기획 방식 등에 의해서도 흥미를 보인다.

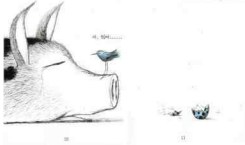


우선 2학년 학생들의 반응에서 양식 기반 흥미는 9.7%에 불과하였지만 5학년 학생들은 12.8%의 학생들이 양식에 기반한 흥미를 보이고 있었다. 또한 2학년 학생들은 ‘그림이 재미있다.’, ‘그림이 멋있다.’ 등의 단편적인 반응을 보이는 것에 그치는 반면에, 5학년 학생들은 ‘그림의 스타일’에 대한 반응이 나오기 시작하고, 글과 그림의 상호작용을 통해 의미를 구성하기 시작하였다는 점이 주목할 만한 사실이다.

『파랑새』의 경우 거친 펜글씨 느낌의 글씨체를 사용하고 있으며, 전체적인 그림을 펜 선으로 그려 흰색, 검은색이 대비되는 그림책이다. 또 다른 색의 사용을 최대한 억제하고 주인공인 파랑새만 푸른색으로 채색하는 등 전체적으로 색감이 단조롭다. 이에 대해 2학년 학생들은 그림이 허전해서 재미없다는 반응이 대부분이었던 것에 반해, 5학년 학생들은 펜 선이 주는 느낌에 흥미를 보이고 있다는 것을 알

수 있다. 한편 『오늘의 일기』는 특이하고 과장된 표현과 선명한 색감이 특징적인 그림책이다. 2학년 학생들에게 양식 기반 흥미가 낮게 나타났던 『파랑새』와는 달리, 『오늘의 일기』는 2학년 학생들에게 양식 기반 흥미도가 매우 높게 나타났다. 반면에 5학년 학생들 사이에서 『오늘의 일기』에 대한 양식 기반 흥미는 그 반응이 서로 상이하게 나타났다. 5학년 학생들은 『오늘의 일기』에 삽입된 그림에 대해 ‘그림을 과장되게(비현실적으로) 표현한 것이 별로였다.’라는 반응과 ‘글은 평범하지만 그것을 표현하는 상상력 넘치는 그림 때문에 흥미롭게 보았다.’는 반응을 나타내었다. 학생들과의 인터뷰 결과 후자와 같이 응답한 학생들은 글과 그림의 관계를 대조적으로 표현한 것에 대한 이해가 바탕이 되었기 때문임을 알 수 있었다.

『앗, 깜깜해』는 한 면에 글씨는 10자 이내로 매우 적으며 등장인물의 대사는 말풍선으로 처리되어 만화책과 같은 느낌을 주는 책이다. 전체적으로 어두운 색감이 두드러지나 그 속에서 다양한 색채를 사용하고 있다. 학생들의 반응을 분석한 결과 2학년, 5학년 학생들 모두 『앗, 깜깜해』의 만화 형식 편집에 흥미를 보이고 있었다. 이는 저학년 때부터 복합양식 텍스트의 일종인 만화 텍스트 속에 등장하는 말풍선이나 감각 표현(Yannicopoulou, 2004) 등을 상당 부분 이해하였기 때문에, 흥미가 발생하는 것으로 볼 수 있다. 한편 5학년 학생들에게서는 그림을 통해 나타난 서사적 전개로 인해 흥미를 느꼈다는 반응을 살펴볼 수 있었다. 일례로 아래 <표 5>에 제시된 24-25쪽의 삽화를 통해 학생들은 이 책이 전하고자 하는 ‘진정한 가족의 의미’, ‘바쁜 일상의 문제점’과 같은 주제를 읽어냄으로써 흥미를 느끼고 있음을 분석할 수 있다. 각 그림책에 대한 2, 5학년 학생들의 양식 기반 흥미는 <표 5>과 같다.

<표 5> 2, 5학년의 양식 기반 흥미 양상

| 그림책   | 2학년  | 5학년   |
|---|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>그림이 파랑 아니면 하양 아니면 검정이어서 재미없었다.</li> <li>그림이 허전해서 재미없었다.</li> </ul>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>이 책은 재밌다기보다는 슬펐는데 짧고, 그림체가 좋아서 마음에 들었다.</li> <li>나는 이 책의 그림이 흥미로웠다. 흑백과 색 같이 잘 섞여 파랑새는 파랑새대로 멧돼지는 멧돼지대로 개성이 뚜렷하게 나타났다.</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>그림이 재미있다.</li> <li>사람이 웃기게 생겼다.</li> <li>공룡 그림이 멋있다.</li> </ul>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>그림체가 웃겨서 친구가 좋아할 것 같다.</li> <li>글의 내용을 그림으로 표현한 것이 웃겼다. [예] 교문이 열리면 난리난다. 악어떼가 있는 교문 그림</li> <li>나는 이 책의 그림이 흥미로웠다. 왜냐하면 이 책의 글과 그림은 맞긴 하지만 뭔가 좀 맞지 않는 내용이었기 때문이다.</li> </ul>                      |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>만화책 같아서 재미있다.</li> <li>그림자 놀이하는 그림이 재미있다</li> <li>별빛이 반짝반짝해서 정말 멋졌다.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>만화 형식의 그림책이라서 재미있었다.</li> <li>그림이 입체적이어서 더 재밌고, 그 사이에 숨어있는 교훈이 인상깊었던 것 같다.</li> <li>모두가 자기 일을 하느라 바쁠 때 정전이 나서 옥상으로 올라가니 평소에는 불이 많이 켜져 잘 안 보이던 별들이 보이는 그림을 보니 얼마나 우리가 바쁘게 살고 있는지 알게 되었다.</li> </ul> |

## 5. 나오며

독자가 어떤 텍스트에 흥미를 느끼는 경험은 독서 활동 자체에 흥미를 느끼게 하는데 큰 영향을 준다. 흥미는 독서 동기 요인으로 작용하여 독자의 자발적인 독서 활동을 유도할 수 있으며 텍스트를 이해하는 데 긍정적인 영향을 미치기 때문이다. 특히 아동 독자의 독서에 흥미가 큰 비중을 차지한다는 사실은 아동 독자의 독서에 대한 흥미를 면밀하게 살펴볼 필요성을 부각시킨다.

이를 위해 본고에서는 초등독자의 그림책에 대한 흥미가 학년에 따라 어떤 양상으로 나타나는지를 살펴보았다. 연구 결과 초등학생들의 발달에 따라 그림책에 대해 보이는 흥미의 양상과 이유가 달라진다는 것을 확인할 수 있었다. 초등 저학년 때에는 텍스트 속 단편적인 사건 자체에 대해 흥미를 느끼거나

텍스트 인물과 독자 자신을 동일시 할 수 있을 때 흥미가 나타나고 있었다. 반면에 고학년으로 진입할 수록 학생들은 텍스트 서사에 대한 이해를 바탕으로 흥미를 보이고 있었으며, 텍스트 속 인물을 객관적으로 바라보면서 독자 자신의 경험과의 비교를 통해 흥미가 발생하고 있었다. 또한 고학년 학생들은 그림에 담겨 있는 서사나 글과 그림의 대조적 표현에 대한 이해를 바탕으로 그림책에 대한 흥미가 발생하고 있다는 사실도 발견할 수 있었다.

이와 같은 결과는 학생들의 발달에 따라 변화하는 흥미 요인을 고려한 독서교육의 필요성을 시사한다. 또한 텍스트 기반 흥미 요인을 면밀히 살펴보는 후속 연구를 고취할 필요가 있다. 텍스트에 근거하여 흥미를 자극하는 것은 독서에 개인적 흥미를 갖고 있지 않은 학생들도 책을 읽도록 동기화시킬 수 있으며, 더 나아가 텍스트 이해를 통한 독서 성취를 높이는 데 도움을 줄 수 있기 때문이다(Hidi, 2001; Schiefele, Krapp, & Winteler, 1992). 또한 긍정적 독자 인식의 고취나 몰입 독서 경험의 촉진은 독서에 대한 즐거운 경험이 바탕이 된다는 것을 미루어 볼 때(이순영, 2006), 학생들의 흥미를 고려한 독서 활동의 권장은 매우 중요하다. 하지만 초등학교 독서교육 현장에서 학생들의 흥미 요인에 대한 고려가 부족하다는 현실은 학생들의 발달에 따라 변화하는 흥미 요인을 고려한 체계적인 독서교육의 설계를 촉구한다.

## 참고문헌

- 김민진(2008). “그림책 읽기 방식이 유아의 이야기 이해, 어휘 학습과 읽기 흥미에 미치는 영향”, 『열린유아교육연구』, 13호, 열린유아교육학회, pp. 69-91.
- 김성일(1998). “흥미와 글 이해”, 이정모 외, 『인지심리학의 제문제. 2 : 언어와 인지』, 학지사, pp. 313-342.
- 김해인(2014). 『초등학생과 교사의 그림책에 대한 흥미 연구』, 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 박혜경(1999). “나레이티브 개념과 발달”, 『생활과학연구』, 4호, pp. 111-124.
- 배재성, 권이은(2014). “독서교육용 텍스트로서 그림책의 가능성 탐색 -초·중·고 교사들의 인식을 중심으로-”, 『새국어교육』, 98권, 한국국어교육학회, pp. 91-117.
- 우연경(2012). “흥미 연구의 현재와 향후 연구 방향”, 『교육심리연구』, 26권 4호, 한국교육심리학회, pp. 1179-1199.
- 윤준채(2007). “독자의 정의적 영역 발달-초등학생의 여가 및 학습 읽기 태도를 중심으로”, 『독서연구』, 17호, 한국독서학회, pp. 229-259.
- 이순영(2006). “독서 동기와 몰입에 영향을 주는 요인에 관한 이론적 고찰”, 『독서연구』, 16호, 한국독서학회, pp. 359-381.
- 이차숙(2013). “그림책의 시각적 서사 장치 특성 연구”, 『유아교육연구』, 33권 4호, 한국유아교육학회, pp. 145-167.
- 하근희(2011). “초등학생 학년군별 독자의 이야기책 읽기 반응 양상 연구”, 『학습자중심교과교육연구』, 4호, 학습자중심교과교육학회, pp. 449-466.
- 현은자, 김세희(2005). 『그림책의 이해』 1·2, 사계절.
- Chall, J. S. (1996). Stages of reading development (2nd Eds.), New York, Harcourt Brace.
- Hidi, S., Baird, W., & Hildyard, A. (1982). That's important, but is it interesting? Two factors in text processing. In A. Flammer, & W. Kintsch (Eds.), Discourse processing(pp. 63-75), Amsterdam: North Holland Publishing Company.
- Hidi, S., & Baird, W. (1988). Strategies for increasing textbased interest and students' recall of expository texts, Reading Research Quarterly, 23, 465-483.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations, Educational Psychology Review, 13, 191-209.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. Educational Psychologist, 41, 111-127.
- James, W. (1981). The Principles of Psycholog., Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Krapp, A. (2002). An educational-psychological theory of interest and its relation to self-determination theory. In E. Deci & R. Ryan (Eds.), The handbook of self-determination research (pp.405-427). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Morrow, L. (2001). Literacy development in the early years. MA: Needham Heights.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). How Picturebooks Work, (서정숙 외 옮김, 2011, 『그림책을 보는 눈 : 그림책의 분석과 비평』, 마루별.)
- Nodelman, P. (1996). The pleasures of children's literature, (김서정 옮김, 2001, 『어린이 문학의 즐거움 1, 2』, 시공 주니어.)
- Schank, R. C. (1979). Interestingness: Controlling inferences. Artificial Intelligence, 12, 273-297.
- Schiefele, U, Krapp, A., & Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), The role of interest in learning and development(pp. 183-212), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. Scientific studies of reading, 3(3), 257-279.
- Silvia, P. J. (2006). Exploring the psychology of interest. New York: Oxford University Press.
- Yannicopoulou, A. (2004), Visual aspects of written texts: Preschoolers view comics, L1-Educational Studies in Language and Literature, 4, 169-181.

## “초등 독자의 그림책에 대한 흥미 비교 연구”에 대한 토론문

이현진(서울 청량초등학교)

최근 양질의 그림책들이 많이 소개되면서 그림책의 교육적 효과에 대해서도 많은 관심이 일어나고 있다. 단순히 그림이 많은 책이 아니라, 그림을 통해 글보다 더 많은 것을 보여주고 말하고 있는 책들은 분명 초등학생들에게도 의미 있는 읽기 자료라고 생각한다. 이에 초등학생 독자들이 그림책에 대해 어떤 부분에서 어떻게 흥미를 느끼고 있는지에 대해 연구하는 것은 우리가 초등 독자를 이해하고 그림책의 교육적 효과를 찾을 수 있다는 데에 매우 의의가 있는 작업이다. 이와 관련하여 이 연구에서는 1) 초등학생 독자가 그림책을 읽고 보이는 흥미 요인과, 2) 구체적으로 어떻게 흥미를 느끼는지, 3) 학생의 발달에 따라 그림책에 대한 흥미가 어떻게 달라지는지를 살펴보았다. 연구한 결과를 보면, 학년에 따라 흥미를 느끼는 요인이 다르다는 것을 알 수 있었다. 특히 5학년에서는 단편적인 흥미가 아니라 서사 이해를 바탕으로 한 흥미를 보이고 있다는 점에서 독서 능력의 발달에 따라 흥미의 차원이 높아지고 있음을 알 수 있어서 흥미롭게 읽었다. 그러나 토론자로서 연구에 보탬을 드리고자 몇 가지 질문을 드리고자 한다.

1. 연구 대상에 대한 질문이다. 연구 대상으로 2, 5학년으로 선정한 이유가 무엇인지 궁금하다. ‘현행 초등학교 1-2학년 교육과정에 그림책과 관련한 학습목표가 존재하기 때문이다.’라고 하여 2학년을 선정한 이유를 밝히고, ‘학생들의 독서 발달을 연구하는 데 있어 5, 6학년이 분기점이 되어 그 차이가 급격하게 두드러진다는 선행연구(윤준채, 2007; 하근희, 2011; Chall, 1996)를 바탕으로 하여 5학년을 선정한 이유를 밝힌 것으로 보인다. 그런데, 먼저 2학년에서 학교 교육과정을 통해 그림책에 대해 학습한 것이 영향을 줄 것이라고 본 것인지, 또는 이에 그림책 읽기에 적절한 학년이라는 의미인지 궁금하다. 또, 5, 6학년이 분기점이 되어 차이가 나기 때문에 초등 6학년은 순수하게 초등의 특성을 반영하기 어렵다고 판단한 것인지 혹은 분기점이 되는 학년을 기준으로 저학년과의 차이를 두드러지게 보기 위해 선정하였다는 것인지 선정 의도가 궁금하다.
2. 연구 도구에 관련된 질문을 하고자 한다. 아이들에게 ‘흥미’를 어떻게 물었는가의 문제이다. <표2>를 보면 5학년의 반응에서 ‘돼지가 마지막에 혼자 남은 것, 서로 가족이었는데 혼자 남은 것을 보니 안타까웠다.’라고 반응하고 있다. 이 답에서도 알 수 있듯이 흥미가 단순히 재미의 의미로 한정되지 않고 있다. 연구의 시작에서 그림책의 가치로 여러 연구자들이 ‘흥미·호기심 유발(배재성 외, 2014), 관심과 흥미 높임(김민진, 2008)’과 같이 표현한 것에서도 알 수 있듯이, 흥미는 호기심, 관심과도 그 개념을 명확히 나누기가 애매하다는 생각이 든다. 그래서 학생들에게 설문을 할 때 질문을 어떻게 했는지, 그냥 ‘흥미로운 부분은? 그 까닭은?’이라고 물었는데도 학생들의 응답이 여러 가지 의미를 포함한 다양한 응답으로 나올 수 있었는지 궁금하다.
3. 분석틀에 대한 질문이다. 선행연구를 바탕으로 1)으로 이 연구에서 흥미 요소의 범주를 새롭게 설정하였는데, 그 중 ‘예측 가능성’과 ‘예측 불가능성’을 서로 다른 범주로 넣은 이유에 대해 궁금하다. 선행연구에서는 독자 기반의 흥미에 ‘③ 개인적인 관련성, ④ 예측 가능성·예측 불가능성’이 포함된다고 보고 있다. 연구자의 분석틀에서는 ① 텍스트 기반의 흥미(텍스트 속 단편적인 소재와 사건에 대한 흥미, 텍스트 속 서사에 대한 흥미), ② 독자 기반의 흥미(개인적인 관련성, 예측불가능성)으로 분류하고, 이 중 예측가능성은 ‘텍스트 속 서사에 대한 흥미’에서 설명하고 있다. 그에 따라 결과 해석 중에서 『앗, 깜깜해』라는 그림책에 대한 설명으로도 ‘서사에 대한 ‘예측가능성’의 흥미 요인’을 가진 책

1) [그림 1]에서 ‘개인적 흥미와 독자 기반 흥미의 차이는 무엇인가?’에 대한 궁금증이 들었으나, 이 연구에서는 그림책의 흥미 요소를 살펴겠다고 하였고, 이것이 [그림 1]에서의 텍스트 기반의 흥미로 한정된 것으로 이해되어 이 부분은 넘어가도록 한다.

이라고 설명하고 있고, 실제 학생들의 반응도 그렇게 분석하고 있다. 그런데 예측가능성과 예측불가능성이라는 것은 모두 '서사'에 대한 이해를 바탕으로 이루어지는 것이라 이해된다. 예측 가능성과 불가능성의 차이는 무엇이며, 이를 서로 다른 범주(텍스트 기반/ 독자 기반)로 분류한 이유가 무엇인지 궁금하다.

이 연구를 읽으면서 흥미로운 점들을 많이 발견하고, 초등독자와 그림책에 대해 생각할 수 있는 의미 있는 시간을 가질 수 있게 해 주심에 연구자들에게 감사드린다.

# 심상지리와 심상지도를 활용한 문화교육 방안\*

## - 역사소설을 중심으로 -

임옥규(단국대학교)

### 차례

1. 머리말
2. 역사소설에서의 심상지리와 심상지도
3. 역사소설과 지역문화의 교육적 활용 방안
4. 맺음말

## 1. 머리말

문학 작품은 일정한 시대적 상황에 영향을 받으면서 사회 문화 역사적 배경을 바탕으로 창작된다. 이러한 문학 작품에 대한 연구와 교육은 여러 방면으로 이루어져 왔다. 최근에는 전통적으로 우리 문학교육의 목표가 미적 체험과 상상력 획득에 치중되어 왔으며 문학의 사실성이 배제되어 있고 문학적 정서에 한정시킴으로써 문학의 영역을 지나치게 협소화한 감이 없지 않다<sup>1)</sup>는 주장이 제기되었다. 여기에는 현장의 실천과 체험을 담은 연구를 문학교육에 이용하기가 어려웠다는 내용도 포함되어 있다.

또한 문학교육의 기능적 측면에 대해 논한 글<sup>2)</sup>도 주목해 볼 수 있다. 이남호(2001)에서는 문학 작품을 배운다는 것은 과거의 삶을 배운다는 것으로 과거의 삶을 구체적으로 이해하게 하는 방법론이 필요함을 제기한다. 이남호(2001)에서는 「붉은 산」을 예로 들어 설명하면서 이 소설을 민족주의적 관점에서 이해하는 것은 정당하나 그 이해 방식이 너무나 단순하다는 점을 실례로 들고 있다. 또한 교과서와 참고서에서처럼 민족애를 추상적으로 강조할 때 이러한 현상이 가시화되는데 이 소설의 인물뿐만이 아니라 배경, 주제에 대한 제시 방법이 좀 더 구체적일 필요가 있음을 지적하고 있다.

이러한 문제제기를 통해 생각해 볼 수 있는 것은 문학교육의 방법과 영역을 확충하기 위한 방법론의 모색이다. 문학은 인간의 삶을 함축한 표현 양식의 하나이며<sup>3)</sup> 문학교육은 학생들에게 문학 수용을 통해 삶에 대한 가치 지향점을 학습하도록 하고 현실과 세계에 대한 인식을 폭넓게 하는 데에 중요한 역할을 한다고 볼 수 있다. 이러한 견지에서 볼 때 문학교육의 방법론을 문화적 영역에까지 확대하여 구체적 방안을 제시할 필요성이 대두된다.

실제로 교육과정에서 ‘문화’란 용어가 처음 등장한 것은 1차(1955) 고등학교 국어과 교육과정의 ‘목적’에서부터이며 2011년 교육과정에는 “국어과 ‘문학’ 영역 성취 기준의 하나는 사회, 문화, 역사적 상황을 바탕으로 작품의 의미를 파악한다”<sup>4)</sup>라는 말이 명시되어 문학과 문화의 상관관계를 제시하고 있다.

문화를 바라보는 이론은 여러 가지이며 문화교육이란 용어도 아직까지 학문적으로 명확하게 정의되어 있는 상태는 아니다. 본고는 문화를 ‘지적, 심미적인 계발의 일반적 과정, 한 인간이나 시대 또는 집단의 특정 생활 방식, 지적인 작품이나 실천행위, 예술적 활동’을 일컫는 용어로 정의내리고 있는 견해<sup>5)</sup>와 문학교육은 문학 작품에 대한 감상과 평가 능력의 신장이라는 본래적인 목적을 넘어서서 문화교육(文化教育)으로 나아갈 수 있게 된다는 관점을<sup>6)</sup> 참고하고자 한다. 이 관점에 따르면 문화교육은 체험적 지식을

\* 이 발표문은 2012년 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2012S1A5A2A01021104).

1) 구인환, 박인기, 우한용, 최병우(2013), 『문학교육론』(제6판), 삼지원.

2) 이남호(2001), 『교과서에 실린 문학작품을 어떻게 가르칠 것인가』, 현대문학, pp. 320-322.

3) 김택중(2004), 『현대소설의 문학지형과 공간성 연구』, 푸른 사상, p. 14.

4) 김동환(2012), “언어와 문화와 문학교육의 상호성”, 『문학교육학』 38권, 한국문학교육학회, p. 44.

5) Raymond Williams의 견해, 권오경(2006), “한국어교육에서의 한국문화교육의 방향”, 『어문론총』 45권, 한국문학언어학회(구 경북어문학회), pp. 399-400.

가르치는 실천교육에 해당된다.

이에 본고는 문학교육의 생산성을 높이기 위한 문화교육 방안을 제시하고자 한다. 역사소설에 구현된 장소를 중심으로 한 심상지리적 인식과 심상지도에 대한 고찰을 통해 문학, 역사, 장소의 의미를 되새기고 문화교육 방안을 제시하고자 한다.

## 2. 역사소설에서의 심상지리와 심상지도

문학 작품은 독자들이 그 작품을 접하지 않으면 알지 못했을 지역들에 관심을 기울인다.<sup>7)</sup> 특히 체험과 기록이 소설화되는 역사소설에서 장소는 지리적 실체를 이미지화하고 심리적으로 변형하여 독자들에게 역사에 대한 해석의 지평을 넓혀주고 문학적 심미 기능을 향상시킨다.

한 작품의 역사소설 또는 여러 역사소설 속에 반복되어 나타나는 장소는 현재의 도시를 중심으로 살펴볼 수 있는데 도시 이미지는 인간이 환경에 대해 가지는 총체적 표현이며, 마음의 그림으로 이것은 장소에 대한 인간의 도식적이고 간접적인 지식의 총합이라는 연구에<sup>8)</sup> 주목해 볼 수 있다. 여기에서는 심상지도에 해당되는 용어인 멘탈맵(mental map)이 단순히 상대적 위치를 표시하는 공간심리구조 조직이 아니고 이 속에는 속성의 가치와 의미가 내재되어 있다고 설명한다. 현대인들은 제각기 다른 경험을 통하여 같은 장소라도 서로 다른 심상지리를 지니는데 지역과 인종, 계급과 젠더와 세대에 따라 같은 장소라도 서로 다른 심상지리를 품게 된다는 의견도 주목해 볼 수 있다.<sup>9)</sup>

심상지리는 어떤 장소를 상상하거나 인식하는 것을 말하며<sup>10)</sup> 이러한 장소는 지질학적 공간이 아닌 문화적 공간으로 인식<sup>11)</sup>된다. 심상지도는 문학 작품 속에서 독자들이 경험하게 되는 장소들의 재배열이라고 볼 수 있다. 장소들은 다양한 수단을 통해 가시화될 수 있다. 역사소설에서는 인간의 장소를 극적으로 표현함으로써 생생한 실재가 되게 한다. 여기에서 장소의 정체성은 개인적, 집단적 삶의 열망, 필요, 기능적인 리듬을 극적으로 표현함으로써 성취된다.<sup>12)</sup>

문화적 기억은 그 작품 속의 장소의 지형도 내에 각인되어 있으며 인간과 지형적인 장소 사이에 밀접한 관계가 가능해진다. 사람들이 장소를 전통과 역사로 기억하는 것과 마찬가지로 장소도 사람들의 삶의 형식과 경험의 형식을 규정짓는다.<sup>13)</sup> 역사소설 속에 반복되어 나타나는 장소는 신화적, 민족적, 역사적 기억에 중요한 가치를 부여한다. 이를 기억 장소의 아우라<sup>14)</sup>라고 칭하기도 한다. 역사소설 속 장소는 “장소에 내재되어 있는 기억의 힘은 위대하다”는 키케로의 말처럼 장소들의 특별한 기억력과 관련성에 대한 문제를 제기하기 위한 동기를 부여한다.<sup>15)</sup>

6) 구인환, 박인기, 우한용, 최병우(2013), 『문학교육론』(제6판), 삼지원, p. 341.

7) 이-푸 투안 지음, 구동회, 심승희 옮김(2011), 『공간과 장소』, 대운, pp. 262-263.

8) 이진숙, 김한나(2010), “다변량 해석기법을 이용한 도시이미지 평가에 관한 연구”, 『대한건축학회논문집-계획계』26(8), 대한건축학회, p. 4.

9) 김양선(2009), “옥시덴탈리즘의 심상지리와 여성(성)의 발명-1930년대 후반 소설을 중심으로”, 『민족문화사연구』, 민족문화사학회, 민족문화사연구소, p. 94. 참고.

10) ‘심상지리’는 독자적으로 ‘상상의 지리’, 즉 주체의 상상과 인식에 의한 지리라는 의미로 다양한 관점에서 활용된다. 넓은 의미의 심상지리는 장소, 지리와 관련된 다양한 상상을 의미하지만, 좁은 의미로는 에드워드 사이드(1991)나 강상중(1997) 등의 연장선에서 탈식민주의적인 개념으로 쓰인다. 식민주의/탈식민주의에서 지정학적 관점이나 영토의 문제가 큰 비중을 차지하기 때문에 심상지리가 중요한 의미를 지닌다. 김옥성(2014), “모운숙 초기시의 심상지리 연구 -민족주의, 제국주의, 센터 멘탈리즘을 중심으로”, 『인문논총』71권 2호. 서울대학교 인문학연구원, p.183.

11) 박주식, “제국의 지도 그리기-장소, 체현 그리고 타자의 담론”, 고부용 편(2003), 『탈식민주의-이론과 쟁점』, 문학과지성사, pp. 259-261. 이 글에서는 탈식민주의적 시각에서 바라보는 장소는 문화적 가치들이 서로 겨루는 갈등의 터전site of struggle이며 또한 그 가치들이 구체화되어 드러나는 체현의 현장site of representation이 되므로 그런 의미에서 장소는 지질학적 공간이 아닌 문화적 공간으로 보아야 한다고 말한다.

12) 이-푸 투안 지음, 구동회, 심승희 옮김(2011), 『공간과 장소』, 대운, p. 286. 참고

13) 이-푸 투안 지음, 구동회, 심승희 옮김(2011), 『공간과 장소』, 대운, p. 425. 참고

14) 이-푸 투안 지음, 구동회, 심승희 옮김(2011), 『공간과 장소』, 대운, p. 466. 연대순으로 정리된 역사서적들이 어느 한 민족의 역사에 관해 설명을 한다면, 그 민족의 기억은 회상 장소의 기억 내용에서 그 자료를 찾는다. 가깝고도 먼 것의 독특한 결합은 이것들을 아우라가 있는 장소로 만든다. 그런 장소에서 사람들은 과거와 직접적인 접촉을 한다. 기억의 장소에 부여된 마법은 접촉 지역으로서의 마법이다.



본고는 역사소설에서의 심상지리와 심상지도를 살펴보기 위해 지리산이라는 장소를 배경으로 하는 조정래의 『태백산맥』, 『아리랑』, 이병주의 『지리산』, 이태의 『남부군』, 최명희의 『혼불』, 박경리의 『토지』 등을 참고하고자 한다. 이 역사소설들에 반복되어 나타나는 장소인 지리산은 민족의 수난과 항거의 장소로서 인식되며 트라우마의 장소, 회상의 장소로 존재한다.

지리산은 영남과 호남을 잇는 지리적 특성과 역사 문화적 상징성으로 인해 하나의 문화권을 형성하고 있다. 역사적으로는 지리산은 새로운 변화의 중심에 있었지만 역설적으로 극심한 탄압의 대상이 되어 처절한 저항의 공간으로 인식되어 왔다.<sup>15)</sup>

역사소설 『지리산』에서는 일제 말기에 주인공들이 현실의 탄압을 피해 지리산으로 들어가는 과정이 전개된다. 이 소설에서의 지리산은 현실도피의 장소이자 새로운 공동체 건설의 터전이 된다. 그러나 소설 속 지리산은 이념의 대립 장소로, 전쟁의 비극을 겪게 되는 역사적 트라우마의 장소로 변질된다. 이는 『태백산맥』, 『남부군』 등에서도 반복되어 형상화된다.

『태백산맥』은 별교라는 장소를 중심으로 이야기가 전개되는데, ‘별교(진트재→소화의 집터→중도방죽, 철다리→소화다리→부용산→횡갓다리→주릿재→오금재→평촌(들몰))→순천(선암사)→지리산’ 등의 장소 이동을 통해 인물들의 갈등과 대립이 전개된다. 이 소설에서 지리산은 여순 반란 실패 후 조계산으로 도피하게 되는 염상진의 빨치산 활동 무대로 중요한 의미를 지닌다.

■ 『태백산맥』 심상지도의 예



위의 그림은 역사소설 『태백산맥』 속 주요 장소인 별교의 심상지도에 해당된다. 『태백산맥』은 분단의 역사와 그 아픔을 형상화하면서 현대문학의 최고봉으로 우뚝 서 있다고 해도 과언이 아니다. 『태백산맥』의 주요 장소인 별교와 순천의 소설 속 심상지도와 심상지리적 인식을 통해 시대적 배경과 주제를 좀 더 풍부하게 이해할 수 있게 된다.

이태의 『남부군』은 6.25 전쟁 때 빨치산을 대표하던 남부군에 대한 작가의 체험적 수기에 해당된다. 이 소설은 극한 상황에서의 인간의 모습을 형상화하고 전쟁의 처절함과 참혹함을 담고 있다.

『혼불』에서는 지리산이 주요 장소로 등장하지는 않지만 지리산의 경관을 그려내면서 장소의 의미를 되새긴다. 『혼불』의 주요 장소인 매안마을은 지리산이 품고 있는 마을로 지리산을 향한 등장인물들의 심리가 반영된다. 『아리랑』은 김제, 군산을 중심으로 하여 해외까지 방대한 지역을 형상화하고 있다. 이 소설에서 지리산은 주요 장소로 형상화되어 있지 않지만 지리산 권에 해당되는 김제가 주요 장소로 등장한다. 『토지』에서의 주요 장소는 평사리와 지리산이다. 작가 스스로 “지리산이 펴박받은 자의 품”이며 “현실공간에서 살 수 없는 사람들의 유토피아이며 피신처”라는 사실에 주목하고 있음을 밝히고 있다.<sup>17)</sup>

지리산 지역의 역사소설 심상지도와 심상지리에 해당되는 내용을 정리하면 다음과 같다.

15) 알라이다 아스만, 변학수·채연숙 옮김(1998), 『기억의 공간-문화적 기억의 형식과 변천』, 그린비, p. 410.  
 16) 이동재(2006), “한국문학과 지리산의 이미지”, 『현대문학이론연구』29권, 현대문학이론학회, pp. 257-257. 참고.  
 17) 박태규, “땅과 우리 문학”, 김수복 편저(2005), 『한국문학공간과 문화콘텐츠』, 청동거울, p. 256.1

■ **지리산 권 역사소설 속 심상지도와 심상지리**

| 역사소설                                  | 시대                   | 심상지도   | 심상지리  |
|---------------------------------------|----------------------|--|---|
| <b>태백산맥</b><br>(10권, 해냄, 2012)        | 1948 여순 민중항쟁~6.25 전쟁 | 별교, 순천   | 민족 분단의 원인 규명, 분단 상황에서의 이데올로기적 허구성 제시  |
| <b>지리산</b><br>(7권, 한길사, 2006)         | 8.15 해방 전 후~6.25전쟁   | 덕유산, 쾌관산   | 은둔, 도피처(공동체 건설) 이념 갈등과 전쟁의 비극   |
| <b>남부군</b><br>(1권, 두레, 1988)          | 6.25전쟁               | 덕유산, 지리산, 백운산, 회문산, 용골산, 태백산, 소백산맥, 금계산, 잔돌고원, 논골, 피아골                           | 이념 갈등(6.25 전쟁 때 빨치산을 대표하던 '남부군'에 대한 체험적 수기), 극한 상황에서의 인간의 모습, 전쟁의 처절함과 생명의 희생                             |
| <b>혼불</b><br>(10권, 매안, 제2판 9쇄, 2012)  | 일 제 강 점 기 1930~40년대  | 전라북도 남원 상민마을 거명굴, 만주   | 전통적 삶의 방식을 지켜나간 양반사회의 기품, 평민과 천민의 고난과 애환, 만주에서의 조선사람 등의 비극적 삶과 민족혼의 회복/ 호남지방의 혼례와 상례의식, 전래풍속, 남원지역의 방언 구사 |
| <b>아리랑</b><br>(4부 12권, 해냄, 1994~1995) | 1904~1945            | 김제(죽산), 군산, 목포, 서울, 만주·간도, 동경·훗가이도, 하와이·샌프란시스코, 상해·북경, 블라디보스톡(해삼위), 중앙아시아, 동남아시아 | 탈식민주의 독립의 염원(독립운동사)   |
| <b>토지</b><br>(5부 16권, 솔출판사, 1995)     | 1897 한가위~1945        | 평사리, 지리산, 간도, 평사리, 서울, 진주, 만주, 일본  | 자유, 생명, 사랑, 한   |

**3. 역사소설과 지역 문화의 교육적 활용 방안**

역사소설은 장르의 속성 상 지역의 특성과 밀접한 연관을 맺는다. 역사소설에 형상화된 장소의 의미에 주목하면 삶의 구체성과 현장성, 작품에 대한 이해를 풍부하게 할 수 있다. 이를 활용한 문화교육은 학습자들이 다양한 문화를 체험하면서 과거를 이해하고 개인과 공동의 삶을 구상할 수 있도록 유도할 수 있다.

역사소설은 생활사의 측면을 보여주고 박물관(博物誌)적인 가치를 지니고 있으므로 교육 자료로 가치를 지닌다. 이에 현장 체험이라는 문화적 요소를 가미하면 이론과 교육 현장의 상호연계성을 강화할 수 있으며 학습자들의 이해 능력을 향상시킬 수 있을 것이다. 역사소설과 지역 문화를 접목하여 교육적으로 활용하기 위해서는 다양한 문화교육 프로그램 개발이 필요하며 이에 적합한 문화콘텐츠를 활용할 필요가 있다.

역사소설에 반영되는 민족의 수난사와 사회 문화의 변화상에 대한 의미를 탐색하는 인문 지리적 사고력 신장 교육이 필요하다. 이는 역사소설 관련 장소에 구현되어 있는 문화콘텐츠를 활용함으로써 직접적이고 실체적인 효과를 얻을 수 있을 것이다. 본고에서 주목하는 지리산은 영남과 호남을 잇는 지리적 특성으로 여러 역사소설에 반복되어 등장하는데 지리산 문화에 대한 이해를 통해 장소에 대한 미시적, 거시적 이해를 산출하게 한다.

역사소설과 지역문화의 교육적 접목을 위해 문화시설, 문화유산, 축제, 학술제, 스토리텔링(이야기, 캐릭터), 관광자원, 관광사업 등을 활용할 수 있다. 이를 통해 학습자들의 흥미를 돋우고 지역, 장소, 역사, 문화에 대한 상호 이해를 도모할 수 있을 것이다.

■ 지리산 권 역사소설과 지역문화 예시

역사  
소설


문화콘  
텐츠

심상지  
리적  
인식

- 이병주<지리산>
- 조정래<태백산맥>
- 문순태<피아골>
- 이태<남부군>
- 박경리<토지>

- 아리랑 문학관
- 태백산맥 문학관
- 최명희 문학관
- 혼불 문학관
- 이병주 문학관

- 민중운동의 역사적 계보
- 자유와 생명의 공간
- 외세와 불의에 대한 저항
- 영호남 경계
- 화합과 공존 추구



■ 지리산 권 역사소설과 문화콘텐츠

| 장소   | 문화콘텐츠   | 역사소설                     |
|--|---|--------------------------|
|  | 문화시설, 문화유산, 축제, 학술제, 스토리텔링(이야기, 캐릭터), 관광자원, 관광사업  |                          |
| 전라북도<br>(남원, 군산, 김제, 부안, 정읍, 전주, 순창)         | 혼불문학관(남원), 최명희문학관(전주), 혼불 문학공원(전주) 최명희 길, 최명희 생가터(전주)<br>아리랑문학관(김제), 아리랑 마을(김제)<br>남원춘향제(4월), 김제 지평선축제(10월)   | 아리랑<br>태백산맥<br>혼불<br>지리산 |
| 전라남도<br>(남양, 나주, 함평, 무안, 순천, 보성, 장흥, 여수)     | 태백산맥문학관(보성), 별교 거리(보성)<br>영암 왕인문화축제(4월) 여수 거북선축제(5월), 목포해양<br>문화축제(8월) 명량대첩축제(9월), 곡성심청효문화대축제<br>(10월),   |                          |
| 지리산  | 지리산 문학관   |                          |
| 경상남도<br>(하동, 통영, 남해, 밀양, 함양, 김해, 마산, 진주, 거창) | 이병주 문학관(하동), 평사리 문학관(하동), 토지문학제,<br>박경리기념관, 충렬사, 남망산공원<br>한산대첩 이순신광장, 한산도 이충무공 유적지,<br>진해군항제(4월), 가야문화축제(가락문화제, 4월), 조선통<br>신사 축제(5월), 밀양 아리랑 축제(5월), 옥포대첩기념제<br>전(6월) 통영한산대첩축제(8월), 토지문학제(10월) 남명<br>선비문화축제(10월, 산청), 호미곶 한민족 해맞이 축제<br>(12월), | 토지<br>지리산                |

## 4. 맺음말

본고는 역사소설 속 장소에 주목하여 문화교육과의 연관성을 고찰하였다. 일반적으로 장소는 고유성, 영역성, 정체성 등의 특성을 지니지만 역사소설에서는 장소에 대한 심상지도와 심상지리적 인식을 통해 개별 장소의 정체성과 가치성을 부여 받는다. 본고는 지리산이라는 장소가 반복되어 형상화되는 역사소설의 작품 내외적 상황을 고려하여 문화교육의 가능성을 타진하였다.

본고는 역사소설의 정보자료로서의 가치, 문학적 심미적 가치, 역사문화에 대한 올바른 가치관 정립으로서의 가치에 중점을 두어 학습자들이 능동적이고 적극적으로 참여할 수 있는 문화교육의 방법을 모색하였다. 차후에 장소를 중심으로 한 개별 작품에 대한 구체적 교수·학습 방안 제시와 역사소설들의 상호텍스트성이 구현하는 바에 대한 분석을 구체적으로 제시하고자 한다.

## 참고 문헌

- 고부응 편(2003), 『탈식민주의-이론과 쟁점』, 문학과지성사.
- 구인환, 박인기, 우한용, 최병우(2013), 『문학교육론』(제6판), 삼지원.
- 권오경(2006), “한국어교육에서의 한국문화교육의 방향”, 『어문론총』 45권, 한국문학언어학회(구 경북어문학회), pp. 389-431.
- 김동환(2012), “언어와 문화와 문학교육의 상호성”, 『문학교육학』 38권, 한국문학교육학회, pp.37-67.
- 김수복 편저(2005), 『한국문학공간과 문화콘텐츠』, 청동거울.
- 김양선(2009), “옥시덴탈리즘의 심상지리와 여성(성)의 발명-1930년대 후반 소설을 중심으로”, 『민족문학사연구』, 민족문학사학회, 민족문학사연구소, pp. 91-114 .
- 김옥성(2014), “모운숙 초기시의 심상지리 연구 -민족주의, 제국주의, 센터멘탈리즘을 중심으로”, 『인문논총』71권 2호. 서울대학교 인문학연구원, pp. 177-209.
- 김택중(2004), 『현대소설의 문학지형과 공간성 연구』, 푸른 사상.
- 문영진(2014), “지역성과 문학교육-공간 및 장소의 재현방식을 중심으로”, 『문학교육학』제45호, 한국문학교육학회, pp. 9-68.
- 알라이다 아스만, 변학수·채연숙 옮김(1998), 『기억의 공간-문화적 기억의 형식과 변천』, 그린비.
- 이남호(2001), 『교과서에 실린 문학작품을 어떻게 가르칠 것인가』, 현대문학.
- 이동재(2006), “한국문학과 지리산의 이미지”, 『현대문학이론연구』29권, 현대문학이론학회, pp. 253-272.
- 이진숙, 김한나(2010), “다변량 해석기법을 이용한 도시이미지 평가에 관한 연구”, 『대한건축학회논문집-계획계』26(8), 대한건축학회, pp. 3-10.
- 이-푸 투안 지음, 구동희, 심승희 옮김(2011), 『공간과 장소』, 대운.

## “심상지리와 심상지도를 활용한 문화교육 방안”에 대한 토론문

윤구희(서울대학교사범대학부설중학교)

역사 소설 속의 심상지도와 심상지리를 통해 문학 교육을 외연을 확대하겠다는 연구자의 연구 내용에 동의하면서 과문한 탓에 가졌던 몇 가지 의문에 대해서 논의하고자 한다.

첫째, ‘문학 교육의 생산성을 높인다’는 것은 무엇을 의미하는가이다. 문학 교육은 문학 작품을 통한 수용과 생산을 주된 교육의 목적으로 삼고 있다. 학교 현장에서는 주로 수용을 중심으로 교육이 진행되고, 점차 생산의 방향에 대한 교육이 증가하고 있다. ‘심상지리’와 ‘심상지도’가 문학 교육의 수용과 생산의 두 가지 측면에서 학교 현장 교육에서 적용할 수 있는 구체적인 방법을 제시해 주기를 기대한다. 또한, 효율성과 효과성인 측면에서 이러한 부분이 효과적일 수 있을지에 대한 의견도 부탁드립니다.

둘째, 인문 지리 영역과의 영역 설정의 문제이다. 문학적인 측면에서 교육의 범위를 넓히는 것에는 동의하지만 자칫 이러한 논의가 다른 영역에 해당하는 부분을 무리하게 끌어들이는 것은 아닌지에 대한 걱정이다. 지리적 소양이 부족한 현장 국어교사들의 입장에서는 현장을 직접 답사하지 못한 상태에서 피상적이거나 왜곡된 사실을 전달하거나, 다른 연구자의 논의를 무비판적으로 가져다 쓰지 않을까하는 우려 때문이다.

셋째, 역사 소설을 중심으로 연구가 진행되었는데, ‘지리산’과 관련된 심상지리를 추출하기 위한 과정이라고 생각한다. 6편의 소설 중에서는 ‘지리산’이 주된 무대가 된 경우도 있지만 어떤 경우에는 부분적으로 사용된 경우도 있다. ‘지리산’에 대해 작가에 따라 다양한 심상지리가 존재한다는 것을 알 수 있지만 이에 대한 공통적인 요소를 추출하는 것은 가능한 것인지 궁금하다. 학습의 효율성 측면에서 특정 공간에 대한 공통된 심상지리가 가지는 의미를 추출할 수 있다면 수용과 생산의 측면에서 활용도를 높일 수 있기 때문이다.

넷째, 역사 소설 이외의 작품에 대한 적용 문제이다. 근대적인 건축과 도시 공간에 대한 논의가 건축학과 지리학계, 역사학계에서 활발하게 진행되고 있다. 역사 소설 속의 낯선 공간보다는 학생들이 살고 있고, 현장 교사들이 직접 발로 찾을 수 있는 근대적 도시 공간으로 확대할 수 있지 않을까 생각한다. 우리가 잊고 지냈던 공간에 대한 의미를 부여하는 작업으로 이를 통해 작품을 좀 더 사실적으로 수용하는 데 도움을 받을 수 있을 것이다.

기존 국어교육이 문학 현장과 유리된 교육이 이루어졌다는 지적에 공감하며, 문학 교육에서 작품 속 공간을 사실적으로 담을 수 있는 교육 내용이 포함되기를 기대한다.

# 중학교 국어 교과서에 반영된 서사교육 비판적 검토

장유정(전남대학교)

## 차례

1. 머리말
2. 교육과정 및 교과서에 반영된 서사교육 분석
3. 중학교 서사교육에 관한 제언
4. 맺음말

## 1. 머리말

우리는 이야기 속에서 살아간다. 스스로 이야기를 만들고 그 이야기의 주인공이 되기도 하며 다른 사람의 이야기를 듣고 나의 이야기를 다시 쓰기도 한다. 이야기는 나의 삶을 가장 잘 표현하는 방식이며, 다른 사람의 삶을 가장 잘 이해하고 오랫동안 저장할 수 있는 표현 방식이다. 그러하기에 오랜 옛날부터 이야기는 인간 삶을 표현하고, 다양한 삶을 통해서 얻은 삶의 지혜를 전달하는 중요한 역할을 하게 되었다. 더욱이 탈근대 사회가 되면서 우리 삶에서 이야기의 영향력은 점점 더 커지고 있다.

플랑바르트에 의하면 이야기는 신화, 전설, 소설, 연극, 드라마와 같은 허구 서사는 물론이고, 뉴스 기사, 역사적 사실, 대화에 이르기까지 그 범위를 무한히 확장한다. 이러한 변화는 탈근대 사회가 되면서 문학과 안에서 소설 중심의 허구 서사에서 자전적 이야기나 역사적 사실과 같은 비허구 서사까지 그 지평을 넓히고 있다. 이러한 시대적 변화 속에서 서사교육이 대두하게 되었고, 문학교육에서도 변화를 적극적으로 수용하려는 움직임이 나타나고 있다. 그 대표적인 예가 경험담 쓰기나 자서전 또는 자전적 이야기이다. 그 변화는 문학 텍스트를 가르치는 교육에서 학습자 자신의 삶을 이해하고 표현하는 서사교육으로 지평의 확장을 의미한다.

서사교육은 서사이론가를 만들기 위한 것이 아니다. 서사교육은 서사를 수용하고 재창조하면서, 서사를 향유하고 자기 삶을 의미 있게 살아가게 만들어 주는 교육이다. 즉 서사교육은 서사를 이해하고, 서사를 통해 자기 삶을 이해하며, 세계를 해석하는 힘을 길러 주는 것이다. 결국 서사교육은 서사 활동을 통하여 자기 이해와 자아 성장의 교육으로 수렴된다. 학생들로 하여금 서사를 이해하고 수용하여 자기 이해를 위한 방편으로 삼게 하며, 나아가 서사를 재창조하는 데 참여함으로써 보다 가치 있는 인격의 형성을 기할 수 있도록 하는 것이 서사교육의 전제이다.

이 글에서는 앞서 이야기한 서사교육의 전제를 바탕으로 2011 개정 교육과정을 분석하고, 교육과정이 교과서 속에 어떻게 구현되었는지 비판적으로 검토해 보았다. 그리고 실제 수업의 장면에서 교과서를 이용해 교사가 학생들의 서사 능력을 향상하기 위한 학습 내용과 학생이 서사를 발견하고 표현하는 데 있어서 필요한 요소들이 무엇인지 연구해 보았다. 특히 중등 학습자가 교과서를 바탕으로 국어수업을 통해서 서사를 발견하고, 이를 자기 이해와 성장의 한 과정으로서 서사를 생산하는 주체적인 존재로 거듭날 수 있도록 교육할 수 있는 방향에 대해 제언해 보았다.

## 2. 교육과정 및 교과서에 반영된 서사교육 분석

### 2.1 2011 개정 국어과 교육과정<sup>1)</sup>

교육과정은 학습자에게 교과 지식 내용과 경험을 제공하는 것을 목적으로 하여, 교육의 전반적인

1) 2011년 8월 9일에 고시된 '2009년 개정 교육과정 총론에 따른 2011년 개정 국어과 교육과정'이다.

체계를 관리하고, 교육 계획의 준거가 되며, 교육 평가의 기준이 된다. 그러므로 교과서를 분석하기에 앞서 교육과정을 살펴보는 일이 우선일 것이다. 2011 개정 교육과정의 특징을 살펴보고, 교육과정 성취기준을 분석해 서사교육의 현황을 살펴보고자 한다.

2011 개정 국어과 교육과정은 여러 면에서 앞선 교육과정과 차이를 보인다. 우선 학년군제를 최초로 도입하고, 통합을 통하여 학습량 감축과 총체적인 국어교육을 모색하고 있다. 예를 들어 7-9학년을 하나의 학년군으로 묶고, 듣기와 말하기 하나의 영역으로 통합하였으며, 성취 기준을 대폭 줄여 20% 학습량을 감축하였다. 또 실제 범주를 상위에 놓고, 태도 범주를 되살려 텍스트 중심에서 학습자 중심으로 전환을 모색하고 있다.

개정 교육과정이 추구하는 지향점이 아무리 좋은 내용을 말할지라도 그것이 구현되는 교과서가 이를 얼마나 잘 이해하고 반영하고 있는지 텍스트와 활동 등을 통해 실제적으로 실행될 수 있는지의 여부가 교육의 질을 좌우할 것이다.

## 2.2 성취기준 속에 반영된 서사교육 분석

성취기준은 국가 교육과정의 운영에 있어서 가장 현실적인 실체로서 교육과정의 구체화를 위한 재구성이라고 할 수 있고, 교과서의 내용 구성에 있어서도 지대한 영향을 끼친다. 이런 점에서 성취 기준에 대한 분석은 교육과정을 정확하게 이해하고 파악하는 과정이라고 할 수 있다.

교육과학기술부에서 정의한 바에 의하면 성취 기준은 교수·학습 활동의 실제적인 지침이 될 수 있도록, 국가 교육과정에 제시되어 있는 목표와 내용을 상세화한 것이다. 즉, 교육과정상의 내용을 어느 정도의 범위와 깊이로 다루어야 할지 분명히 한 것이며, 학생들이 달성해야 할 능력과 특성의 형태로 진술하여 교사와 학생들에게 무엇을 가르치고 배워야 하는지 명료화 혹은 구체화하고자 한 것이다.<sup>2)</sup> 그러므로 성취 기준은 서사교육이 지향하는 목표와 그 내용, 학습 활동의 방향에 대해서 매우 중요하게 작용한다고 할 수 있다. 2011 개정 교육과정의 중학교 1~3학년군에서 먼저 서사교육<sup>3)</sup>과 가장 깊은 관련이 있는 학년별 성취 기준을 선별해 보면 다음과 같다.

<표 1> 교육과정 속에 나타난 서사교육 성취기준 (①:교육과정 성취기준, ②:학년)

| ①<br>② | 읽기   | 쓰기  | 문학   |
|--------|--|---|--|
| 7학년    | (1)지식과 경험, 글의 정보, 읽기 맥락을 토대로 내용을 예측하며 읽는다. | (6)자신의 삶과 경험을 바탕으로 독자에게 감동이나 즐거움을 주는 글을 쓴다. | (1)비유, 운율, 상징 등의 표현 방식을 바탕으로 작품을 이해하고 표현한다.<br>(2)갈등의 진행과 해결과정을 파악하며 작품을 이해한다.<br>(8)자신의 주체적인 관점에서 작품을 평가한다.   |
| 8학년    |  | (8)영상언어의 특성을 살려 영상으로 이야기를 구성한다.             | (3) 다양한 관점과 방법으로 작품을 해석한다.<br>(5) 작품의 세계가 누구의 눈을 통해 전달되는지 파악하며 작품을 수용한다.<br>(7) 작품의 창작의도와 소통맥락을 고려하며 작품을 수용한다.<br>(9) 자신의 일상에서 의미 있는 경험을 찾아 다양한 작품으로 표현한다. |

2) 교육과학기술부, 「2009개정 교육과정에 따른 성취기준·성취수준-중학교 국어」, 2012, 3쪽.

3) 서사의 본질부터 서사교육에 관한 많은 논의가 진행 중이나 합의에 이르렀다고 보기는 어렵다. 이 글에서는 서사 교육을 학습자가 서사 활동에 참여하면서 서사를 이해하고 서사적 존재로서 자기 이해에 이르도록 계획하고 실천하고 평가하는 일을 포함하는 것으로 규정하고 논의를 진행하겠다.

|     |  |                            |  |
|-----|--|----------------------------|--|
| 9학년 | (9)자신의 삶과 관련지으며 글의 의미를 해석하고 독자의 정체성을 형성한다. | (7)자신의 삶을 성찰하고 계획하는 글을 쓴다. | (4)표현에 드러나는 작가의 태도에 주목하며 작품을 이해하고 표현한다.<br>(6)사회·문화·역사적 상황을 바탕으로 작품의 의미를 파악한다.<br>(10)문학이 인간의 삶에 어떤 가치를 지니는지 이해한다. |
|-----|--|----------------------------|--|

<표 1>을 통해 서사교육에 반드시 필요한 기본적인 서사요소에 관한 성취기준들이 빠져 있음을 확인할 수 있다. 서사를 구성하는 기본 요소는 인물, 사건, 배경이라고 할 수 있다. 사건과 사건을 연결하여 서사를 구성하면서 서사를 확장하는 연습은 학습자의 서사 표현 능력 향상을 위해 반드시 거쳐야 하는 과정이다. 또한 인물의 심리를 파악하고 인물을 형상화하는 여러 요소를 학습하는 것 역시 서사 교육의 핵심적인 학습 내용이라고 할 수 있다. 그런데 이러한 내용에 대한 성취기준은 초등 교육과정<sup>4)</sup>에서 나타나고 중등 교육과정에서는 다시 제시되지 않는다. 또한 성취 수준의 배열에 나선형 교육과정의 원리가 충분히 반영되지 못했다는 점도 알 수 있다. 예를 들어 8학년의 ‘(9)자신의 일상에서 의미 있는 경험을 찾아 다양한 작품으로 표현한다.’와 같이 자신의 일상적인 삶을 작품으로 표현하는 활동은 학습자의 발달 수준에 맞추어 지속되도록 하는 것이 바람직하다. 그럼에도 불구하고 이들 내용은 특정 학년군에만 보이거나 저학년(1~2학년)에 한 번 제시된 후 오랫동안 단절되었다가 다시 등장하는 양상을 보였다. 학습자의 서사능력은 일회성의 활동으로 길러지는 것이 아니므로 이와 관련된 활동이 학년별로 수준을 달리하면서 양적, 질적으로 발전해 가도록 해야 한다.

한편 2011 교육과정은 영역 간 통합을 지향한다고 했는데 막상 통합이 이루어지지 않고 있다. 그런데 서사교육의 목표인 ‘주체의 삶의 형성’이라는 관점에서 성취 기준을 분석해 보면 통합의 가능성을 엿볼 수 있다. 7학년 쓰기에서 ‘자신의 삶과 경험을 바탕으로 독자에게 감동이나 즐거움을 주는 글을 쓴다.’라는 성취 기준은 8학년 문학에서 ‘자신의 일상에서 의미 있는 경험을 찾아 다양한 작품으로 표현한다.’로 연결될 수 있고, 다시 9학년 읽기 영역의 ‘자신의 삶과 관련지으며 글의 의미를 해석하고 독자의 정체성을 형성한다.’와 이어진다. 그리고 9학년 쓰기 영역의 ‘자신의 삶을 성찰하고 계획하는 글을 쓴다.’와 9학년 문학 영역의 ‘문학이 인간의 삶에 어떤 가치를 지니는지 이해한다.’ 역시 통합이 가능하다.

이렇게 서사교육의 관점에서 접근하면 영역간의 통합이 자연스럽게 가능한데, 교육과정이 실현되는 과정에서 현실적으로 가능한가는 의문이다. 예를 들어 문학 영역의 성취 기준 (1), (2), (4), (5), (6), (7), (9)는 모두 문학 작품의 표현 방식에 관한 성취 기준이다. 이들 중 (1)과 (4)의 비유나 운율, 상징 등 다양한 표현 방식, (2)의 갈등의 진행과 해결 과정, (5)의 화자나 시점의 개념 등 문학의 기본적인 지식을 학습함으로써 그 의미와 효과를 이해하도록 유도한다. 이러한 성취 기준은 서사를 이해하고 표현하는 중요한 내용 요소들이다. 그런데 문제는 학습자가 이러한 것들의 의미와 효과를 충분히 이해했다라도 자기 삶의 구성과 성찰로 나아갈 수 있게끔 교육과정이 중형으로 촘촘히 구성되어 있지 않는 점이다. 즉 문학에서 배운 서사 요소를 활용하여 쓰기 영역의 ‘자신의 삶을 성찰하고 계획하는 글’을 쓰는 학습이 이루어질 수 있도록 교육과정이 제시되고 안내해야 할 것이다. 또한 교과서는 이를 잘 구현해서 학습자가 문학을 통해 타인의 삶을 이해하고 내면화한 내용으로 자신의 삶을 성찰하고 서사의

4) 초등 교육과정에서 서사요소에 관련된 성취 기준은 다음과 같다.

|            | 문학   | 듣기·말하기                      | 읽기                                 | 쓰기                                |
|------------|--|-----------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| 1-2<br>학년군 | (3) 이야기의 처음, 중간, 끝을 파악하며 작품을 이해한다.                                       | (4)일이 일어난 차례를 생각하며 듣고 말한다.  |                                    | (4) 자신의 주변에서 일어난 일에 대한 생각을 글로 쓴다. |
| 3-4<br>학년군 | (4) 작품 속 인물, 사건, 배경에 대해 설명한다.  | (2) 일의 원인과 결과를 생각하며 듣고 말한다. | (1) 글쓴이의 마음이나 인물의 마음을 짐작하며 글을 읽는다. |                                   |
| 5-6<br>학년군 | (4) 작품 속 인물, 사건, 배경의 관계를 파악한다.<br>(5) 작품 속 인물의 생각과 행동을 나와 견주어 이해하고 평가한다. |                             |                                    |                                   |



요소들을 활용해서 감동이나 즐거움을 주는 글을 쓸 수 있도록 해야 효율적인 교육이라 할 수 있을 것이다.

그렇다면 교육과정의 현실적 실체인 교과서에서는 서사 교육이 어떻게 구현되고 있는지 살펴보도록 하겠다.

### 2.3 교과서에 나타난 서사교육

개인의 자기 이해와 성장을 도모하는 것을 목표로 하는 국어교육이 서사텍스트를 교육하고 서사 활동을 통해 새로운 서사를 창조하는 교육에 관심을 갖는 것은 교육이 생산성을 지니는 것이라는 점에서 중요하다.<sup>5)</sup> 그런데 서사 교육의 핵심적인 영역인 문학 수업마저 대부분 교사의 강의를 통해 문학의 내용 체계 중 지식과 수용 범주에 치중해 진행하는 경향이 있었다. 이는 문학 작품을 감상하는 게 아니라 분석하고자 하여 학습자의 지식적인 측면에만 편중된 교수·학습으로써, 학습자가 문학 자체를 어렵게 받아들이며 학습의 대상으로만 여기는 부작용을 낳기도 한다. 또 학습자가 문학 작품을 비평하고 소통하는 과정에서 자신의 삶을 성찰하고, 자기 서사를 창작하는 태도를 길러주는 데까지 나가지 못하게 한다. 이는 교수·학습의 가장 기본적인 자료이자 교육과정을 구체적으로 실현시키는 중요한 매개체인 교과서의 교육내용에서 비롯된 결과이기도 하다. 2011개정 교육과정은 학생들의 다양한 능력에 맞춘 학습 과제 제시와 학생 활동 중심의 교수·학습을 지향하고 있다. 그러므로 서사 교육에서도 생산 범주와 태도 범주가 더욱 중요시되는 입장에서 교과서의 내용이 구성되어야 한다고 본다.

다음은 교과서에 나타난 서사교육 내용이다.<sup>6)</sup>

<표 2> 교과서에 나타난 서사교육 내용

| 교과서<br>교육과정 |                 | 비상(김)   | 천재(노)   | 천재(박)  |
|-------------|-----------------|---|---|--|
| 7학년         | 읽기(1)           | ①-5 생각과 마음을 나누는 글   | ①-4(1) 예측하며 읽기  | ①-5 갈등과 성장   |
|             | 쓰기(6)           | ①-5 생각과 마음을 나누는 글   | ②-2(2) 감동이 담긴 글쓰기   | ①-2 문학과 표현<br>②-2 문학의 수용                                     |
|             | 문학<br>(1,2,8)   | ①-3 시와 만나는 즐거움<br>②-1 우리 함께 풀어봐요<br>②-5 내 눈으로 읽는 문학             | ①-1(1) 시와 운율<br>①-1(2) 비유와 상징   | ①-2 문학과 표현<br>②-5 갈등과 성장<br>②-2 문학의 수용                       |
| 8학년         | 쓰기(8)           | ④-1 창작의 기쁨  | ④-4(2) 영상으로 만드는 이야기   | ④-3 경험의 재구성  |
|             | 문학<br>(3,5,7,9) | ③-6 깊고 넓은 이해<br>③-3 작품속의 말하는 이<br>④-4 시간과 공간을 넘어서<br>④-1 창작의 기쁨 | ④-1(1) 문학의 다양한 해석<br>③-1(1) 작품 속 말하는 이<br>④-3(1) 문학의 창작의도<br>③-5(1) 문학작품으로 표현하기 | ③-4 해석과 질문<br>③-1 말하는 이와 말하기 방식<br>④-1 문학과 소통<br>④-3 경험의 재구성 |
| 9학년         | 읽기(9)           | ⑤-1 삶을 보다   | ⑤-5(1) 글에 담긴 삶  | ⑤-1 삶의 기록과 성찰  |
|             | 쓰기(7)           | ⑤-1 삶을 보다   | ⑤-5(2) 자서전 쓰기   | ⑤-1 삶의 기록과 성찰  |

5) 우한용 외, 『서사교육론』, 동아시아, 2002, 7쪽.

|                |   |  |  |
|----------------|---|--|--|
| 문학<br>(4,6,10) | ⑥-1 작가의 의도를<br>찾아서<br>⑥-4 역사 속으로<br>⑤-2 문학이 주는 선물 | ⑥-1(1) 문학의 표현<br>⑤-4(1) 삶이 담긴 노래<br>⑤-4(2) 삶이 담긴 이야기<br>⑤-1(1) 시와 성찰<br>⑤-1(2) 소설을 읽는 보람 | ⑤-2 표현과 설득전략<br>⑤-4 문학과 시대상황<br>⑥-1 문학과 삶<br>⑥-5 독서의 생활화 |
|----------------|---|--|--|

위의 <표2>를 보면 서사 교육의 학습 내용은 각 학기에 한 단원 또는 두 단원으로 구성되어 있음을 알 수 있다. 대체로 5개 영역 중 문학 영역이 차지하는 비중과 일치한다. 대단원의 구성을 보면 천재(노)는 성취 기준의 내용이 연결되는 영역을 묶어 놓은 단원은 위 <표2>에서 보면 9학년에 한 단원뿐이다. 그에 비하면 비상(김)과 천재(박)은 성취 기준의 내용이 연관되는 영역끼리 하나로 묶어 대단원으로 구성하고 있다. 그러나 이는 표면적으로 묶여 있을 뿐 텍스트 제시나 학습활동까지 통합되어 구성된 것은 아니다. 결국 영역별로 연관성 있는 성취기준을 한 단원으로 묶어 놓았지만 교수·학습 장면에서 통합적으로 실행할 수 있는 데까지 나가지는 못했다.

좀 더 구체적으로 서사의 생산과 태도에 관련된 단원을 중심으로 살펴보도록 하겠다. 7학년은 쓰기(6)7) 성취기준을 바탕으로 구성된 세 개의 교과서를 분석해 보면 비상(김)의 7학년 5단원 감동과 즐거움을 주는 글쓰기 수행활동의 과정이 다른 교과서에 비해 서사를 발견하는 과정을 정밀하게 구성해 놓았음을 알 수 있다. ‘생각 꺼내기’와 ‘꺼낸 생각 구체화하기’ 과정에 다양한 활동의 예시<sup>8)</sup>를 보여주고 있는 것이다. 천재(노)는 예시문의 글쓰기 과정이 제시되어 있는데 결국 감동이나 즐거움을 줄 수 있는 글을 쓰는 과정을 학습하도록 유도하고 있다. 천재(박) 역시 교과서에 성장, 꿈, 공부, 집, 학교, 소지품과 관련된 제재를 제시하고 그 중에 글감을 정한 후, 글감과 관련된 경험을 육하원칙에 따라 정리하고 개요를 작성한 후 글을 쓰도록 되어 있다. 그렇다면 비상(김)에서 서사의 생산과 관련된 문학과 쓰기가 묶여서 한 단원으로 구성된 8학년 1단원을 통해 통합적인 학습활동이 구성되어 있는지 살펴보도록 하자.

비상(김)의 8학년 1단원(④-1) 창작의 기쁨은 문학 영역(9) 쓰기 영역(8) 각 한 개의 성취기준을 바탕으로 학습목표를 세 가지를 제시하고 소단원 세 개를 구성해 놓았다. 전체 15차시로 수업지도안이 짜여 있는데, 소단원 01에서 ‘의미 있는 경험이 담긴 문학 작품을 읽고 자신의 삶을 성찰한다.’라는 학습목표로 수필 한 편과 소설 한 편을 배운 뒤 라디오 방송에 사연을 보내는 수행 활동을 5차시에 걸쳐 할 수 있도록 구성해 놓았다. 그리고 소단원 02에서 4차시 동안 ‘일상에서 겪은 의미 있는 경험을 다양한 문학 작품으로 표현한다.’라는 학습목표로 시와 소설을 배운 뒤 소설의 뒷이야기 짓기를 적용 활동으로 구성하고, 사진으로 이야기를 만드는 수행 활동을 한다. 마지막 소단원 03은 ‘영상 언어의 특성을 이해하고 영상으로 이야기를 구성한다.’라는 학습목표로 4차시에 걸쳐 영상 이야기를 제작할 수 있도록 유도해 놓았다. 그리고 단원의 마무리와 선택학습을 2차시 동안 하고 한 단원이 마무리 된다.

소단원 01의 학습 활동에서 의미 있는 경험이 담긴 문학 작품을 통해 ‘자신의 삶을 성찰’하기 위해 제시된 학습활동은 다음과 같다.

- \* 글쓴이의 경험처럼 자신에게 깨달음을 준 경험을 떠올려 보고, 친구들에게 이야기해 보자.
- \* 이 소설의 ‘소년’처럼 자신이 좋아하는 것에 빠져 곤란했던 경험을 이야기해 보자.

그리고 나서 라디오 방송에 사연 보내는 수행 활동을 하기 위해 의미 있는 경험을 찾기 위한 학습활동은 다음과 같다.

6) 2011개정 교육과정에 따른 교과서는 모두 16종이다. 이 중 광주광역시 소재 90개 학교 중 채택률 상위 3개 교과서(비상(김)-28개 학교, 천재(노)-20개 학교, 천재(박)-11개 학교)를 중심으로 분석하였다.  
 7) (6) 자신의 삶과 경험을 바탕으로 독자에게 감동이나 즐거움을 주는 글을 쓴다.  
 8) 생각을 꺼내는 방법으로 ‘사진첩 살펴보기’, ‘일기 찾아보기’를 제시하고 있고, 생각을 구체화하는 방법으로 ‘마인드맵 활용하기’, ‘순서 없이 적어 보기’, ‘3분 동안 줄글로 정리하기’등을 제시하고 있다. 또 경험에 의미를 부여할 수 있는 발문들도 구성해 놓았다.

- \* 소중한 존재와 이별한 경험을 이야기해 보자
- \* 최근에 친구와의 경험 중에서 기억에 남는 것에 O표시를 해 보자.

위의 학습활동을 보면 문학작품 읽기를 통한 성찰과 의미 있는 경험을 찾기 위한 활동이 연결되지 못함을 알 수 있다. 소단원 02에서 의미 있는 경험을 찾아 시로 표현하는 활동, 소설의 뒷부분을 구성하는 활동도 뒤에 나오는 사진으로 이야기를 구성하는 수행과는 관련이 없이 매번 새로운 서사를 발견해서 글로 써야 하는 것이다. 이러한 구성 방식은 세 교과서가 읽기와 쓰기 영역을 통합해서 제시한 9학년의 단원 구성에서도 별반 다를 것이 없다. 학생들이 자서전을 쓰기 전에 배우는 자서전 읽기를 통한 학습 내용은 학생들이 자신의 서사를 발견하고 구성하는 데 큰 도움이 되지 못한다.

한편 2011개정 교육과정은 학생들의 다양한 능력에 맞춘 학습 과제 제시와 학생 활동 중심의 교수·학습을 지향하고 있다. 그렇지만 교과서에 있는 모든 텍스트와 학습 내용을 학습하고 학생 활동까지 가능한가는 의문스럽다. 먼저 각 교과서의 단원 구성을 살펴보도록 하자.

- 비상(김) 대단원 열기 ⇨ 소단원[생각열기 ⇒ 본문 ⇒ 학습활동(이해, 적용, 수행)] ⇨ 단원의 마무리(어휘점검, 자기점검) ⇨ 선택학습
- 천재(노) 대단원 개관(들어가며) ⇨ 소단원[읽기 전에 ⇒ 본문 ⇒ 학습활동] ⇨ 선택학습(학습활동) ⇨ 읽기 자료 ⇨ 대단원 마무리 학습
- 천재(박) 단원의 길잡이 ⇨ 소단원[소단원 열기 ⇒ 본문 ⇒ 학습활동(내용, 목표, 어휘·어법)] ⇨ 단원 마무리 ⇨ 더 읽어보기 ⇨ 생활 속에 실천하기 ⇨ 한자공부

위의 단원 구성만 보아도 딱 짜인 교과서의 모습을 확인할 수 있다. 비상(김)이나 천재(박)의 경우에는 소단원이 세 개 이상 구성된 경우도 많다. 문학 영역 같은 경우에는 소단원 하나에 시 두 편 이상 실린 경우가 많고 시와 소설이 동시에 실린 경우도 많다. 수업지도안을 살펴보면 전체 수업 중 이해활동이 차지하는 비중이 대부분이다. 수행활동은 한 차시나 두 차시에 짧게 구성되거나 과제로 수행하게 되어 있다. 학생 작품이 간혹 실려 있지만 텍스트 역시 학생들의 삶과 밀착된 작품이라고 보기는 어렵다. 선택학습이나 더 읽어보기의 작품까지 지필고사 범위인 경우가 많기 때문에 학생 활동 중심의 교수·학습은 현실적으로 어렵게 보인다.

이상으로 교과서에 나타난 서사교육을 간단하게나마 살펴보았다. 정체성을 형성하는 시기인 중학교 학습자에게 필요한 국어교육은 무엇인지 고민해 볼 필요가 있다.

### 3. 중학교 서사교육에 관한 제언

지금까지 2011개정 중학교 국어 교육과정과 교과서를 검토해 본 바, 이상의 논의를 바탕으로 중학교 서사 교육에 관한 몇 가지 제언을 하고자 한다.

교육과정을 보면 “중학교 시기는 형식적 조각기로서 가설·연역적 사고와 논리적 사고가 가능한 시기이고 자아정체감이 형성되어 가는 시기이기도 하기 때문에 인생 중에 짧은 기간이지만 사고와 경험의 폭과 깊이를 크게 확장할 수 있다.”<sup>9)</sup>라고 기술되어 있다. 즉, 중학교는 학습자들이 자신의 정체성을 형성해 가는 중요한 시기로 서사교육의 좌표와 가장 맞닿아 있는 때인 것이다. 그러므로 이 시기의 학습자는 서사교육을 통해 자신의 경험을 해석하고 그 경험이 어떤 의미를 갖는가를 탐색하며 자신의 사고를 깊이 있게 할 수 있도록 유도해야 한다. 또한 서사를 구성하면서 세상에 대한 경험과 지식을 이해 가능한 형태로 조직화하는 창조적 활동도 이루어질 수 있도록 안내하는 것이 필요하다.

따라서 중학교 서사교육에 관한 첫 번째 제언은 영역을 넘어서 성취기준을 통합하여 서사교육을 정밀

9) 교육과학기술부, 국어과 교육과정, 제2012-14호[별책5], 2012, 33쪽.

하게 구성해야 한다는 것이다. 국어교육의 대상인 언어활동은 분리되어 일어나지 않는다. 말하기와 듣기가 동시에 의미를 구성하듯 읽기와 쓰기도 통합적으로 이루어질 때 효과적일 것이다. 프랭스<sup>10)</sup>는 서사물을 그 어느 쪽도 다른 한 쪽의 필수 전제이거나 당연한 귀결이 아닌 최소한 2개의 현실 또는 허구의 사건 및 상황들을 하나의 시간 연속을 통해 표현한 것이라고 정의했다. 이러한 정의에 따르면 서사교육의 대상이 되는 서사물은 표현 매체에 관계없이 적용될 수 있을 뿐 아니라 허구와 비허구를 넘어서 적용할 수 있는 특성<sup>11)</sup>들이 있고 이러한 것들은 통합적으로 교육할 수 있을 것이다.

앞에서도 말했듯 ‘8학년 문학(9) 자신의 일상에서 의미 있는 경험을 찾아 다양한 작품으로 표현한다.’와 ‘9학년 쓰기(7) 자신의 삶을 성찰하고 계획하는 글을 쓴다.’는 하나로 통합해서 학습 내용을 구성할 수 있다. ‘자신의 삶의 기록과 성찰’이라는 관점에서 경험을 서사화하는 교육 내용이기 때문이다. 9학년 쓰기(7) 성취 기준은 교과서에서 자서전 쓰기로 구성되어 있는데 자서전 쓰기는 단순한 기록이 아니라 성찰을 통해 자신의 삶과 경험을 서사화하는 과정이다. 성찰은 단순한 반성이 아니라 자신을 객관화<sup>12)</sup>했을 때만 가능한 일이라는 점에서 서사적일 수밖에 없다. 그런데 이러한 자서전 쓰기가 쓰기 영역 성취 기준을 바탕으로 학습활동이 구성되어 있기 때문에 소개문 쓰기와 별반 다를 바가 없이 몇 가지 항목을 나열하는 글쓰기로 그치고 마는 것이다. 영역이 통합되어 서사요소와 함께 배우는 방향으로 성취 기준이 제시되고 교과서가 구성된다면 훨씬 유의미한 교육활동이 될 것이다.

두 번째 제언은 학습량 감축을 통해 지식보다는 활동 중심의 수업이 이루어질 수 있도록 교과서가 구성되어야 한다는 점이다. 김중신<sup>13)</sup>은 이번 교육과정에서 성취기준을 20%감축<sup>14)</sup>한 것에 대해 그동안 교과나 영역 이기주의로 인해 과도한 성취 기준의 수효로 학습자의 학습량이 과도하게 많았던 것이 사실이며 이는 학습자나 교사 모두에게 진도 나가기 방식의 교육만 이루어지게 하고 사교육을 부추겨 결국 창의적 교육을 막는 결과를 초래하였으므로 학습량 감축은 유사한 성취 기준의 과감한 통합에 자극을 주었고 교과서 개발자와 교사들에게 자율성을 높이고 학습자들에 창의성을 발휘할 시간을 주었다고 평가하고 있다. 하지만 김창원<sup>15)</sup>은 ‘학습량 감축’의 의미를 분명히 해야 한다고 말한다. 학교 현장에서는 성취 기준의 수보다 교과서의 분량과 제재의 수 및 난이도, 학습 활동의 수 및 복잡도 등을 기준으로 학습량을 판단하기 때문이다. 7차 교육과정 때도 2007년 개정 때도 ‘학습량 감축’을 내세웠지만 그 체감도는 낮은 편이므로 국어교육에서 ‘적절한 학습량’이 어느 정도인지에 대해서도 논의해야 한다고 말하고 있다.

사실 성취 기준이 줄고 교과서가 두 권에서 한 권으로 줄었다고 해서 실제 현장에서 활동 중심의 수업을 할 만큼 여유가 생긴 것 같지는 않다. 분명히 교과서는 매 단원 학습활동에 글을 쓰거나 발표를 할 수 있도록 구성해 놓았다. 그러나 실제로 이러한 활동을 하기에는 텍스트의 양이 지나치게 많다. 문학 영역의 창작 단원은 문학 텍스트를 분석하고 문학적 지식을 배우는데 초점이 맞춰져 있고, 쓰기 영역은 쓰기 과정에서 필요한 지식을 배우는데 초점이 맞춰져 있다.

예를 들어 비상(김)의 경우 ‘7학년 쓰기(1) 주제, 목적, 독자를 고려하여 쓰기 과정을 계획하고, 점검하고 조정한다.’를 수업지도안을 살펴보면 ‘읽기(3) 읽기 목적에 따라 적절한 방법으로 글의 내용을 요약한다.’와 묶여 대단원 하나로 구성되어 있다. 대단원은 소단원 세 개, 19차시로 구성되어 있다. 7-쓰기(1)의 성취기준을 바탕으로 구성된 단원은 소단원 (3)인데, 19차시 중 12차시에서 17차시까지 6차시로 구성되어 있다. 6차시 중 앞의 3차시는 글쓰기의 의미와 과정에 대한 이해활동이다. 4차시에 계획하

10) 제랄드 프랭스(Gerald Prince). 『서사학이란 무엇인가』 Narratology: The Form and Function of Narrative . 최상규 옮김. 예림기획, 1999, 10쪽.

11) 예를 들면 모든 서사물에는 화자가 있다. 지금 중학교 교육 과정에서는 ‘8학년 문학(5) 작품의 세계가 누구의 눈을 통해 전달되는지 파악하며 작품을 수용한다.’라는 성취 기준으로 단 한 번 제시된다. 하지만 ‘누구의 눈’이라는 것은 문학 작품에서만 배울 수 있는 내용은 아니다. 프랭스는 모든 서사물에 존재하는 화자에 대해 이야기한다. 글이나 말은 대부분 ‘누구의 눈’을 통해 전달되기 때문이다.

12) 경험 서사의 원리는 서술하는 자아와 경험하는 자아를 분리하는 것이다. 그래야만 현재 자신의 모습을 단순히 반성하고 끝나는 것이 아니라 서술주체가 경험주체를 객관적으로 바라볼 수 있고 자기 성찰을 통해 경험을 재구성할 수 있기 때문이다.

13) 김중신, 「2011 개정 국어과 교육과정의 개발 논의 과정의 향방」, 『국어교육』 Vol.137, 한국어교육학회, 2012

14) 내용 성취 기준을 251개(1~10학년)에서 151(1~9학년)로 줄였다.

15) 김창원, 「국어과 교육과정의 생태학(1):2011년 교육과정 개정에 관한 성찰」, 『국어교육』 Vol.137, 한국어교육학회, 2011.

기, 아이디어 생성하기, 아이디어 조직하기를 하고 5차시에 초고를 쓰고 고쳐 쓰기까지 한다. 그리고 마지막 차시에 상호 평가를 한다. 글을 쓰는 것이 목표인 단원인데도 불구하고 글쓰기의 과정을 이해하느라 실제 글을 쓰는 수행 활동을 하는 시간은 고작 두 시간이다. 글쓰기를 공부하는 모습을 자전거 타기를 익히는 것에 빗대 보자면 마치 자전거를 타기 위해 자전거 타는 법을 이론으로 배우게 되어 있는 모양새다. 자전거를 타면서 넘어지고 다시 타면서 몸으로 익혀야 할 것을 글로 배워서 자전거를 타고 썩썩 달려 보는 기쁨을 맛 볼 수 없게 되는 것이다.

왜 이런 현상이 일어나는지 생각해 보면 글을 쓰기 위해 배워야 하는 글쓰기 과정에 대한 학습 내용을 객관식으로 평가하기 때문일 것이다. ‘7학년 문학 영역(1) 비유, 운율, 상징 등의 표현 방식을 바탕으로 작품을 이해하고 표현한다.’의 경우도 마찬가지다. 이해하고 표현해야 하는데 이해하기도 벽차게 텍스트가 구성되어 있다. 천재(박)의 경우 이 성취 기준을 바탕으로 소단원 세 개를 구성하고 있다. 먼저 운율과 상징을 이해하기 위해 ‘해’와 ‘오우가’를 배우고 비유를 이해하기 위해 ‘시 창작 시간’이라는 시를 배운다. 또 소설 속에 드러난 표현법을 이해하기 위해 ‘고무신’이라는 작품을 배운다. 학습활동은 학습 목표를 충실히 달성할 수 있도록 구성되어 있지만 이해하는 데도 벽차기 때문에 표현할 시간은 없다.

한편의 서사를 이해하는 과정도 학습자들에게 중요한 교육적 경험이 되겠지만 자신이 이해한 서사를 바탕으로 서사를 생산하는 활동을 직접 수행해 본다면, 교육적으로 큰 효과를 거둘 수 있을 것이다. 특히 서사를 구성하는 활동은 앞으로의 삶을 진지하게 계획해 보게 할 수 있다. 그러므로 이러한 활동을 통해 학습자의 자아정체성을 형성시키는 교육적 효과도 기대할 수 있다.

## 4. 맺음말

교과서가 개정되는 이유는 현재의 학습자에게 필요한 최선의 학습내용을 담아내기 위해서라고 생각한다. 중학교 학습자에게 필요한 국어교육은 자신의 경험세계를 공유하고 그 의미를 함께 탐색할 수 있도록 안내해 주는 것이다. 학습자 자신의 경험을 바탕으로 한 편의 서사를 완성하기 위해서는 일련의 과정을 거쳐야 하고, 이는 이론적으로 쉽게 교육할 수 없는 과정이다. 하지만 학교 교육 안에서 학생들이 ‘자기세계’를 구성하는 주체로 거듭날 기회를 더 많이 주어야 하는 것은 분명한 사실이기에 서사교육은 의미가 있다.

## 참고 문헌

- 교육과학기술부, 국어과 교육과정, 제2012-14호[별책5], 2012.  
 교육과학기술부, 국어과 교육과정 해설 총론, 제 2009-41호, 2009.  
 교육과학기술부, 「2009개정 교육과정에 따른 성취기준·성취수준-중학교 국어」, 2012.  
 김태철 외, 중학교 국어 ①~⑥, 비상교육, 2012.  
 노미숙 외, 중학교 국어 ①~⑥, 천재교육, 2012.  
 박영목 외, 중학교 국어 ①~⑥, 천재교육, 2012.
- 우한용 외, 『서사교육론』, 동아시아, 2002,  
 제랄드 프랭스(Gerald Prince). 『서사학이란 무엇인가』 Narratology: The Form and Function of Narrative . 최상규 옮김. 예림기획, 1999.
- 김중신, 「2011 개정 국어과 교육과정의 개발 논의 과정의 향방」, 『국어교육』 Vol.137, 한국어교육학회, 2012.  
 김창원, 「국어과 교육과정의 생태학(1):2011년 교육과정 개정에 관한 성찰」, 『국어교육』 Vol.137, 한국어교육학회, 2011.

## “중학교 국어 교과서에 반영된 서사교육 비판적 검토”에 대한 토론문

김준겸(한국교원대학교)

기존에는 배제되었던 창작교육이 7차 교육과정에 이르러서 본격적으로 논의되기 시작한 것으로 기억합니다. 창작을 특수한 전문가의 영역으로 남겨두고, 국어교육이 담당해야 할 것은 이해와 감상의 차원에만 있음을 보여준 것입니다. 그러나 근래에는 창작의 개념이 수준 높은 창작만을 의미하는 것이 아니라 문학적 혹은 다양한 표현을 활용하여 자신의 의견을 수용하는 것으로 변화하였고 그것이 교육과정에 반영되었습니다. 이는 학습자의 주체성을 강조하는 관점에서 긍정할 만한 변화입니다.

그럼에도 불구하고, 발표문에서 지적하고 있는 바와 같이 여전히 창작교육은 그 목적을 온전히 달성하지 못하고 있습니다. 특히 서사를 수용하고 재창조하는 것은 학습자 자신의 삶을 이해하고, 세계를 해석하는 힘을 길러 준다는 점에서 의미가 있지만 2011 개정 국어과 교육과정과, 그것을 반영한 교과서는 서사 활동을 통한 경험을 제공하기 어려운 것이 사실입니다.

이러한 상황에서 지식과 이해의 내용을 축소하고 활동 중심으로의 전환을 제안한 것에 깊이 공감하는 바입니다. 또한 서사를 중심으로 국어교육의 언어활동이 긴밀하게 통합되어야 한다는 것도 의미가 있을 것입니다. 이런 논의에 전적으로 동의하며, 덧붙여 의문점을 말씀 드리는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

첫째, 본 발표문에서는 현재의 교육과정과 교과서가 지나치게 이해활동으로 구성되어 있음을 문제로 지적하고 있습니다. 본래 학생 활동 중심의 교수·학습을 지향하고 있음에도 불구하고, 지식에 대한 학습량과 텍스트의 양이 지나치게 때문에 현실적으로 어려움을 겪는다는 것입니다. 그렇다면 교과서에서 다루는 텍스트의 양을 줄이는 것이 방법일 것입니다. 문제는 텍스트 선정의 기준입니다. 구체적인 텍스트 선정 기준이 존재할 때, 아무런 문제없이 학습량을 축소하고 나아가 활동의 기회를 확보할 수 있기 때문입니다. 따라서 서사 교육의 목적과 목표에 부합할 수 있도록, 적절한 서사적 지식을 포함하고 또한 활동을 자극할 수 있는 텍스트 선정 기준은 무엇이 있을지 여쭙고 싶습니다.

둘째, 서사교육이 다루어야 하는 대상 즉 서사교육의 매체에 대한 고려가 필요하다고 생각합니다. 현재 국어교육에서 다루는 매체는 음성과 문자의 언어 매체에 국한되지 않습니다. TV 또는 영화 등의 영상 매체뿐만 아니라 만화, 노래 등 다양한 매체를 교육과정과 교과서에서 확인할 수 있습니다. 서사교육에서도, 서사를 담고 있는 다양한 매체에 대해 고민할 필요가 있습니다. 이는 국어교육의 정체성 문제와도 관련이 있을 것입니다. 물론 문자 매체를 넘어 영상 매체 등을 문제 삼으려는 것은 아닙니다. 다만 다양한 매체를 국어교육에서 다루고자할 때 그 위계를 분명히 설정할 필요가 있습니다. 그것을 전면에서 다룰 것인지 혹은 부가적인 차원에서 다룰 것인지를 문제입니다. 그렇다면 서사교육의 관점에서는 매체의 범위나 그 위계를 어떻게 설정할 수 있을지 궁금합니다.

셋째, 서사교육의 관점에서 학습자의 ‘동기’를 고려할 필요가 있다고 생각합니다. 본 발표문에서는 글쓰기 학습과정을 자전거 타기에 비유하고 있습니다. 그것에 덧붙여 생각해 보면, 자전거를 타려는 아이는 이미 자전거 타기에 대한 동기를 충분히 지니고 있기 때문에 넘어지고 다치는 것을 두려워하지 않을 것입니다. 하지만 동기가 부족하다면, 특히 글쓰기에 대해 어려움을 호소하는 학습자가 많고, 글쓰기에 대한 완성을 경험하지 못하는 경우 동기에 문제가 생길 수도 있습니다. 이를 위해서 학습자의 동기를 형성하고, 글쓰기 과정을 안내할 수 있는 요소가 필요하다고 생각합니다. 즉 자전거의 보조바퀴와 같은 것이 필요할 것입니다. 이에 대해 어떻게 생각하시는지, 혹 서사교육의 측면에서 구체적인 요소가 있을지 여쭙고 싶습니다.

마지막으로, 교육이 구체화되는 교실 상황 즉 교육의 실현을 생각할 때 교사의 역할과 핵심 역량에

대한 규정입니다. 서사교육의 목적이 수동적인 수용에 국한되지 않고, 능동적으로 표현하는 창작에 있다면 교육과정과 교과서에 대한 논의도 중요하지만 그것을 실현하는 교사차원까지 이르러야 할 것입니다. 교육과정과 교과서가 서사교육의 목적을 온전히 반영한다 해도, 교사가 그것을 제대로 실현시키지 못한다면 결국 아무 소용이 없기 때문입니다. 더욱이 교사는 서사를 구성하는 활동에서 유의미한 타자, 모델로 존재하기에 교사의 능력과 역할은 중요할 수밖에 없습니다. 이러한 관점에서 발표자께서는 교사의 역할과 핵심역량이 무엇이라 생각하시는지 궁금합니다.

토론자의 부족함으로 인해 본 발표에 해가 되는 것은 아닐지 걱정이 됩니다. 발표자와 여러 청중 분들의 양해를 부탁드립니다. 보다 나은 교육을 위해 연구에 힘써주신 발표자의 노력에 감사드립니다.

# '잊혀진 계절'의 문법성과 교육적 함의

김중수(부산대학교)

|    |  |
|----|--|
| 차례 | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 머리말</li> <li>2. '잊혀진 계절'과 비문법성</li> <li>3. '잊혀진 계절'의 문법성</li> <li>4. '잊혀진 계절'의 교육적 함의</li> <li>5. 맺음말</li> </ol> |
|----|--|

## 1. 머리말

지금도 기억하고 있어요. 시월의 마지막 밤을. 뜻 모를 이야기만 남긴 채 우리는 헤어졌지요. 그날의 쓸쓸했던 표정이 그대의 진실인가요. 한마디 변명도 못하고 잊혀져야 하는 건가요. 언제나 돌아오는 계절은 나에게 꿈을 주지만. 이를 수 없는 꿈은 슬퍼요. 나를 울려요.

인용된 노래의 제목인 '잊혀진 계절'은 '계절이 잊혀지다'를 '관형절+머리명사'로 바꾼 표현이다. '잊혀지다'는 '잊다'에 피동접미사 '-히-'가 한번 결합하고 피동의 보조용언 '-어지다'가 한 번 더 결합한, 이른바 '이중 피동' 표현이다. 중등학교에서 '이중 피동'은 잘못된 표현이라고 가르친다.

그런데 사람들은 '잊힌 계절'이나 '잊어진 계절'보다 '잊혀진 계절'을 더 자연스럽게 느끼고, 「우리말문법론(고영근 외, 2008)」이나 「학교문법론(이관규, 2004)」 같은 문법이론서에서는 '피동을 강조하려고 사용했다'라고 설명하면서 크게 잘못된 표현으로 보지 않는다.

왜 사람들은 '잊혀지다'라는 표현을 더 자연스럽게 느끼며, '잊혀지다'에 담긴 진짜 의미는 무엇일까? 그리고 '잊혀진 계절'이라는 표현에 담긴 교육적 함의는 무엇일까?

## 2. '잊혀진 계절'의 비문법성

왕문용(2006:357)에 따르면 마지막 국정 교과서인 7차 문법교과서의 피동에 대한 설명은 다음과 같이 구분된다.

- (1) 가. '-이-', '-히-', '-리-', '-기-'에 의하여 파생된 피동사에 의한 파생적 피동문
  - 나. '되다'에 의한 파생적 피동문
  - 다. '-어지다'에 의한 통사적 피동문
  - 라. '-게 되다'에 의한 통사적 피동문

2015년 현재 중학교 국어 교과서에서는 피동 표현이 만들어지는 방식을 출판사별로 다르게 설명하고 있다. <표1>과 같은 구분 이외에도 (1가), (1나), (1다)를 접미 파생으로, (1라)를 통사적 파생으로 보는 구분(두산동아), (1가)를 접미 파생으로, (1나), (1다), (1라)를 그 밖의 파생으로 보는 구분(좋은책신사고), (1가), (1다), (1라)를 동사 뒤에 붙는 피동 표현으로, (1나)를 명사 뒤에 붙는 피동 표현으로 나누는 구분(비상교육) 등의 차이도 있지만, 피동 표현의 범주 문제보다는 '피동 표현에 해당 하느냐, 아니냐'의 구분을 중심으로 살펴보겠다.

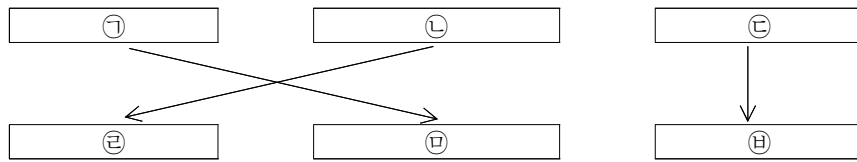


<표1> 김정 국어 교과서 출판사별 피동의 형식 구분

| 피동의 형식                 | 출판사   | 이론서         |
|------------------------|---|-------------|
| (1가), (1다)             | 금성출판사(박), 비상교육(한)                                     |             |
| (1가), (1나), (1다)       | 교학사(남)  | 이관규(2004)   |
| (1가), (1다), (1라)       | 비상교과서(이) 대교(장)  | 김광해 외(2001) |
| (1가), (1나), (1다), (1라) | 좋은책신사고(민)(우), 지학사(방), 미래엔(윤),<br>두산동아(전)(이), 천재(김)(노) | 나찬연(2009)   |

이 중 6종의 출판사에서 능동문과 피동문의 관계를 <그림1>처럼 설명한다. 이는 나찬연(2009:485) 등의 문법이론서에서도 쓰이는 방식으로, 피동문의 형성을 잘 보여준다. 교과서에 따라 ㉠~㉨의 각 항목에 그 문장 성분을 표시한 것도 있다. 천재교육(노)와 미래엔(윤)은 따로 문장 성분을 표시하지 않았다. 좋은책신사고(민)은 특이하게 ㉢, ㉨에 ‘서술어’ 대신 각각 ‘능동사’, ‘피동사’라고 표시하였다.

<그림1> 능동문을 피동문으로 바꾸는 도식



<표2> 출판사별 능동·피동 예문

|                  | ㉠     | ㉢    | ㉤   | ㉡     | ㉣     | ㉥   |
|------------------|-------|------|-----|-------|-------|-----|
| 천재교육<br>(노) p136 | 개미가   | 코끼리를 | 물었다 | 코끼리가  | 개미에게  | 물렸다 |
| 미래엔<br>(윤) p88   | 고양이가  | 쥐를   | 쫓는다 | 쥐가    | 고양이에게 | 쫓긴다 |
|                  | 능동 표현 |      |     | 피동 표현 |       |     |
| 신사고<br>(민) p118  | 벌이    | 지유를  | 쏘았다 | 지유가   | 벌에    | 쏘였다 |
|                  | 주어    | 목적어  | 능동사 | 주어    | 부사어   | 피동사 |
| 두산동아<br>(이) p133 | 고양이가  | 쥐를   | 잡았다 | 쥐가    | 고양이에게 | 잡혔다 |
|                  | 주어    | 목적어  | 서술어 | 주어    | 부사어   | 서술어 |
| 신사고<br>(우) p142  | 사냥꾼이  | 토끼를  | 잡았다 | 토끼가   | 사냥꾼에게 | 잡혔다 |
|                  | 주어    | 목적어  | 서술어 | 주어    | 부사어   | 서술어 |
| 지학사<br>(방) p130  | 지우가   | 정호를  | 밀었다 | 정호가   | 지우에게  | 밀렸다 |
|                  | 주어    | 목적어  | 서술어 | 주어    | 부사어   | 서술어 |

이때 ㉨ 자리에 ‘풀리다, 쫓기다’ 대신에 ‘물어졌다’, ‘쫓아진다’, ‘쏘아졌다’, ‘잡아졌다’, ‘밀어졌다’를 넣는 방식이 ‘-어지다’를 이용한 피동 표현이다. 그런데, ㉨ 자리에 피동 접미사 ‘-이-, -히-, -리-, -기-’가 붙어서 이미 피동문이 만들어졌는데, 그 뒤에 또다시 ‘-어지다’라는 피동 표현이 붙으면 이른바 ‘이중 피동’이 된다. 대부분의 교과서에서 이는 잘못된 표현이라고 설명한다. 일단, 천재(김), 천재(노), 지학사(방), 교학사(남)에는 이중 피동의 문제 제기가 없다. 또한 비상(한), 비상교과서(이), 좋은책신사고(민), 좋은책신사고(우)에는 이중 피동이 잘못되었다고 별도의 글로 설명하고 있다. 다만, 좋은책신사고(우)는 점차 이중 피동이 틀리지 않은 표현으로 받아들여지는 현실을 인정하며 신중론을 제기한다. 나머지, 비상교육(김), 금성출판사(박), 미래엔(윤), 두산동아(이), 대교(장), 두산동아(전)에서는 교과서 본문에는 언급이 없고 학습 활동을 통해 이중 피동이 잘못된 표현임을 알게 하였다.

<표3> 검정 국어 교과서에서 제시한 이중 피동 표현의 예

|                    |                              |  |
|--------------------|------------------------------|--|
| 김종철 외 천재교과서        | 이중 피동 문제 없음                  |  |
| 노미숙 외 천재교육         | 이중 피동 문제 없음                  |  |
| 방민호 외, 지학사         | 이중 피동 문제 없음                  |  |
| 남미영 외 교학사 136      | 생각되다 류만 있음                   |  |
| 김태철 외 비상교육160      | 먹혀지다, 쓰여지다, 열려지다,            |  |
| 민현식 외 신사고 119, 124 | 먹혀지다, 보여지다, 담겨지다, 감겨지다, 쓸려지다 |  |
| 박경신 외 금성출판사 80~81  | 늦어지다, 읽혀지다, 열려지다, 믿겨지다       |  |
| 우한용 외 신사고 153, 154 | 잊혀지다(신중론), 나뉘어지다             |  |
| 윤여탁 외 미래엔 93       | 열려지다, 쓰여지다, 보여지다             |  |
| 이관규 외 비상교과서 141    | 잊혀지다, 보여지다, 요구되어지다           |  |
| 이삼형 외 두산동아 135     | 풀려지다, 쓰여지다, 불리우다, 바뀌어지다      |  |
| 장수익 외 대교 83        | 불려지다                         |  |
| 전경원 외 두산동아 165     | 열려지다, 쓰여지다, 담겨지다, 보여지다       |  |
| 한철우 외 비상 233       | 모여지다, 꽃혀지다, 믿겨지다             |  |
| 빈도                 | ‘-이-’ 계열                     | 쓰여지다(4) 보여지다(3) 모여지다(1)<br>나뉘어지다(1) 바뀌어지다(1) |
|                    | ‘-히-’ 계열                     | 먹혀지다(2) 읽혀지다(1) 잊혀지다(1) 꽃혀지다(1)              |
|                    | ‘-리-’ 계열                     | 열려지다(4) 쓸려지다(1) 풀려지다(1) 불려지다(1)              |
|                    | ‘-기-’ 계열                     | 담겨지다(2) 믿겨지다(2) 감겨지다(1)                      |
|                    | 기타                           | 늦어지다(1) 불리우다(1)                              |

특히 다음 4종에서는 ‘이중 피동’을 ㉠와 같이 군더더기 또는 바람직하지 않은 표현이라고 명시적으로 못 박고 있다. 다만 (2라)의 ㉢가 특이하게 피동을 강조하는 표현이라며 신중한 태도를 보인다.

(2) 가. 피동 표현 중에도 문제가 되는 것들이 있다. ‘모여지다, 꽃혀지다, 믿겨지다’ 등의 표현은 ‘모오다, 꽃다, 믿다’에 각각 ㉠‘-이-, -히-, -기-’의 피동 접미사가 결합하고, 여기에 다시 ‘-어지다’라는 피동 표현이 중복되어 나타난 것이다. 사실 이러한 예들은 ‘모이다, 꽃히다, 믿기다’나, ㉡‘모아지다, 꽃아지다, 믿어지다’로만 표현해도 충분히 그 의미를 표현할 수 있는 말들이다.(한철우 외, 2012:233; 밑줄 필자)

나. “단체의 주장이 담겨진 각종 현수막은…….”과 같은 말에서 ‘담겨진’도 마찬가지다. ㉠‘담다’에 피동 접미사 ‘-기-’가 들어가면 ‘담기다’가 되고, 관형형으로는 ‘담긴’이 된다. 그런데 ‘담기다’만으로 부족하다고 느껴져서인지 다시 ‘-어지다’를 보탠 ‘담겨지다’와 관형형 ‘담겨진’을 쓰는 사람들이 많다.

‘담겨지다’는 ‘담기다’와 뜻이 다르지 않다. ‘단체의 주장이 담겨진 현수막’이나 ‘단체의 주장이 담긴 현수막’이나 뜻이 같다. 그렇다면 ‘담기다’만으로 충분하고 ㉡‘담겨지다’의 ‘-어지다’는 불필요한 군더더기에 지나지 않음을 알 수 있다.

이런 보기로는 ‘담겨지다’ 말고도 ‘감겨지다, 놓여지다, 보여지다’ 등 많이 있다. 모두 ‘감기다, 놓이다, 보이다’로 써야 자연스러운 것들이다.(민현식 외, 2012:144~145; 밑줄 필자)

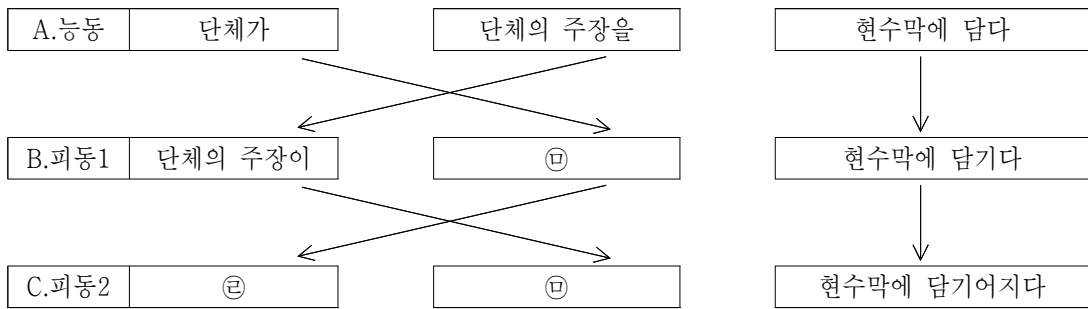
다. ㉠이중 피동 표현은 피동이 이중으로 실현된 것을 말한다. ‘보여지다’, ‘요구되어지다’와 같이 파생적 피동과 통사적 피동이 연달아 적용되는 것이 대표적인 예이다. 이러한 ㉡이중 피동 표현은 바람직하지 않은 표현이다.(이관규 외, 2012:141; 밑줄 필자)

라. ‘잊혀진 계절’이라는 노래가 있었다. ‘잊힌, 잊어진, 잊어버린’ 것이 아니고 ‘잊혀진’ 계절이라 했다. ‘잊혀지다’는 ㉠‘있다’의 피동사 ‘잊히다’의 줄기에 ‘-어지다’가 덧붙은 이중의 피동 형태다. ㉢‘잊혀지다’는 ‘잊히다’에 건주면 피동의 힘이 더 실린 말로 볼 수도 있다.(중략)

혹 표준말 논의에서 ‘잊혀지다’를 ‘잊히다’와 같은 말 또는 강조 형태로 인정하려 한다면, ‘되어지다, 놓여지다, 담겨지다, 막혀지다, 열려지다’ 등의 이중 피동 표현들도 함께 생각해야 한다. 언어에서도 변화

는 읽어야겠지만 그 판단은 신중해야 할 것이다.(우한용 외, 2012:153; 밑줄 필자)

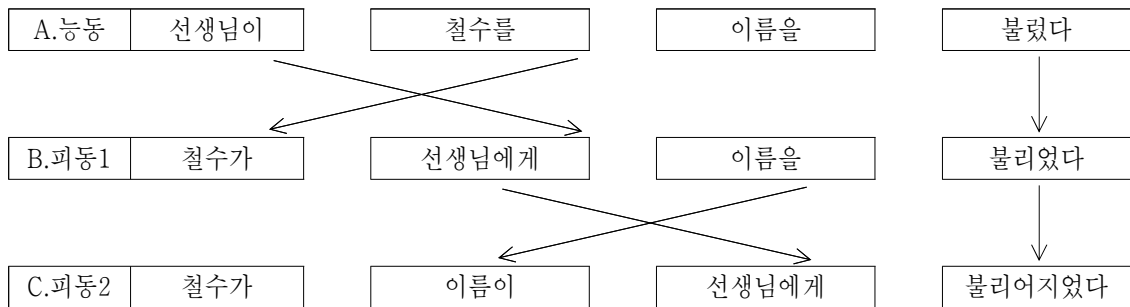
피동 표현을 결정할 때 의미와 형태를 동시에 떠올리면 ‘때리다-맞다’의 관계까지 다루어야 하므로 중학교 수준에서는 논의가 복잡해질 수 있다. 또한 수많은 선행연구가 그러하듯 피동이 형태론인지 통사론인지, ‘-어지다’가 접사인지 보조 용언인지, ‘-어지다’가 피동인지 상태 변화인지를 파고들면 중학교 수준에서는 거의 설명이 불가능할 지경이다. 이중 피동이 잘못된 표현임을 설명할 때 피동이 두 번 겹치면 의미가 이상해진다고 설명할 필요 없이 앞서의 <그림1>을 이용하면 간단하다. 예를 들어 (2나)의 예문을 ‘단체가 주장을 현수막에 담다’로 정리하여 도식에 넣으면 다음과 같다.



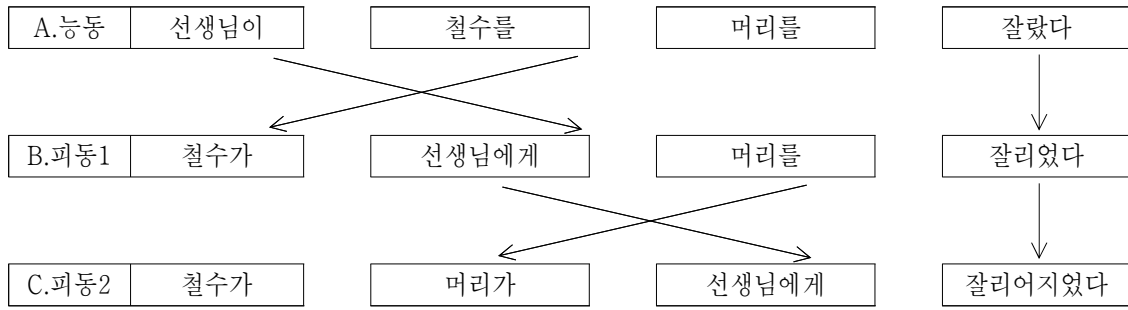
A에서 B로 표현을 바꾸면 1차 피동문이 완성된다. 문제는 ‘담겨지다’가 도출되기 위해서 B에서 C로 표현을 바꾸어야 하는데, 이것이 2차 피동문 즉, 이중피동이다. 일단, ㉔의 주어 자리로 올 목적어가 B에 없다는 점이 B에서 C로 가능 피동의 불가능성을 곧바로 보여준다. 그리고 <그림1>과 <표2>에서 A에 따른 결과인 B의 ㉓은 부사어라고 하였다. 그런데 C를 전제한다면 B의 ㉓은 그림의 ㉔과도 같아야 한다. 결국 B의 ㉓은 부사어이면서 동시에 목적어이어야 하므로 모순이다. 따라서 이중 피동은 잘못된 표현이라고 결론을 내릴 수 있다.

그런데 ‘이중 피동’이라는 말이 존재하기 때문에, 마치 ‘이중의 피동’이 가능한 듯한 느낌을 준다. 이중 피동이라는 표현은 오히려 이익섭(2008:274), 나찬연(2009:481)에서처럼 ‘잉여적 피동, 군더더기 피동’이라고 불러야 할 것이다.

굳이 이중 피동이라는 이름을 붙이려면 다음과 같다. 예를 들면 교과서에서는 잘못된 표현으로 설명하고 있는 ‘불려지다’의 경우, 다음과 같이 도식화하면 진정한 ‘이중 피동’이 된다고 볼 수도 있다.



‘불려지다’만 그런 것이 아니라, ‘짜여지다’, ‘잘려지다’ 등도 마찬가지이다. 등과 같이 목적어가 중출되는 문장은 모두 이중으로 피동문이 형성될 가능성이 있다. ‘잘려지다’의 경우는 다음과 같다.



이 도식에서 이중 피동이 만들어질 때 즉, B에서 C로 갈 때 ‘철수가’라는 주어가 그림의 ㉔ 자리로 이동하지 않는 것은 당연히 ‘행위주’가 아니기 때문이다.

그러나 이것은 가능성을 말한 것이지, 이것이 자연스러운 피동의 형태일 수 없고, 교과서에서 설명하듯이, 이중 피동은 잉여적인 표현이므로 쓰지 않아야 한다.

### 3. ‘잊혀진 계절’의 문법성

그런데, 교과서의 공통된 설명과 달리, 학계에서는 이중 피동은 그렇게 엄격하게 금지되고 있지 않는 것 같다. 다음은 <2009학년도 중등임용 2차 국어(2교시) 시험> 3번 문항이다.

3-2. (라)의 ①~④에서 이중피동에 해당하지 않는 것을 찾아 그 근거를 설명한 후, 이중 피동 에 대해 서로 다른 견해를 가진 <보기 1> 의 학생 A와 B 각각에 대한 지도 방향을 <보기 2> 를 활용하여 서술하시오(20 ±3줄) [14점]

<보기1>

학생 A: 오늘 지하철에서 광고를 보니까, “여러분이 우리 학교를 선택하면 굳게 닫혀진 취업문이 활짝 열릴 것입니다.” 라는 문구가 있었어. 이 문장에서 ‘닫혀진’은 잘못된 표현 아닐까?

학생 B: 나는 자연스러운 것 같은데.

학생 A: 아니야. 지난 학기 국어시간에 이중 피동은 잘못된 표현이니까 사용하지 말라고 배웠어.

학생 B: 나도 그렇게 배운 것 같기는 한데, ‘닫힌’보다는 ‘닫혀진’이라고 하는 것이 더 자연스러운 것 같아. 뭐랄까, 더 강조되는 느낌이 나는 것 같기도 하고

학생 A: 그래도 국어 시간에 배운 대로 써야지.

학생 B: 그보다는 실제로 사람들이 많이 쓰는 표현을 존중하는 것이 좋다고 생각해.

<보기2>

<설문 내용>

※ 밑줄 친 부분에 들어가기에 알맞은 말이 무엇인지 선택해주십시오.

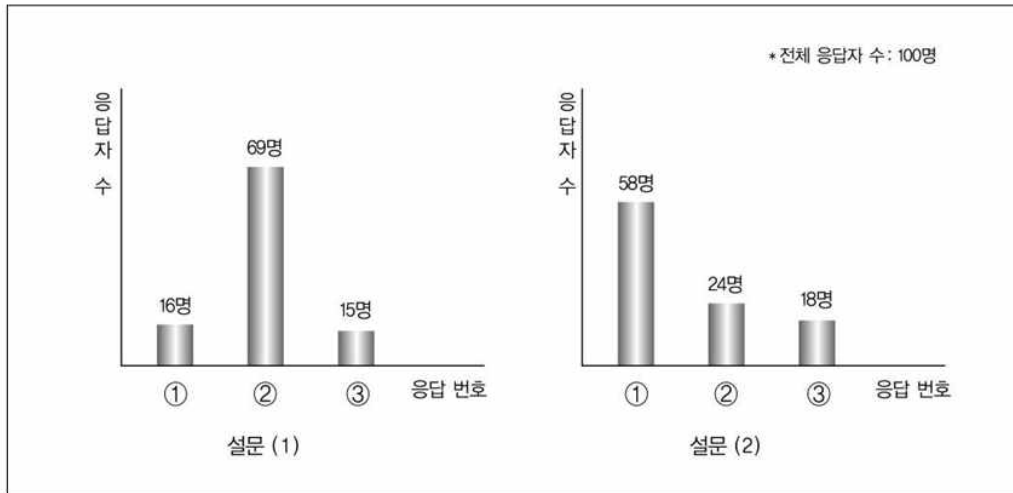
(1) 세월이 흐르면서 그도 점차 우리들의 기억에서 \_\_\_\_\_ 사람이 되었다.

① 잊힌            ② 잊혀진            ③ ‘잊힌’과 ‘잊혀진’ 둘 다

(2) 오늘은 어제와 달리 고기가 잘 \_\_\_\_\_.

① 잡힌다            ② 잡혀진다            ③ ‘잡힌다’와 ‘잡혀진다’ 둘 다

<설문 결과>



학생 A와 학생 B를 각각 지도하라는 문제의 방향이나, ‘잊혀진’이라는 이중 피동 표현이 자연스럽게 설문 내용을 자료로 사용한 것으로 보아도, 이중 피동 중에서 많은 언중이 자연스럽게 느낀다면 문법적인 표현으로 받아들여도 된다는 생각이 반영된 문항임을 알 수 있다. 국어 교사를 뽑는 시험에서 이런 생각이 드러난다는 것은 이중 피동 표현에 대해 그만큼 규범적으로 접근하지 않겠다는 문법 교육관의 반영이다.

뿐만 아니라, <2009년 상반기 국가직 9급 공무원 국어과 시험> 문항에는 다음과 같은 것도 있다.

문 16. 표준어로만 이루어진 문장은?

- ① 그는 옛 여자 친구의 결혼 소식에 저으기 놀란 눈치였다.
- ② 10년 만에 나타난 그는 영관 판 사람이 되어 모든 이를 감동시켰다.
- ③ 여자들은 약간 까탈스러운 것이 매력적이라고 생각하는 것 같았다.
- ④ 서해 바닷가의 아름다운 놀은 아직도 잊혀지지 않는다.

정답은 ④이다. ‘잊혀지지’가 비문법적인 표현이므로 ‘정답이 없는 문항’이라는 이의 제기가 있었으나 사이버국가고시센터(<http://www.gosi.kr>)에서는 최종적으로 ④로 확정 고시되었다. ‘잊히다’도 표준어이고 ‘-어’도 표준어 ‘지다’도 표준어이기 때문이라는 논리일 것이다.

또한 국어 교사들이 참고할 만한 이론서에서도 다음과 같은 진술들이 눈에 띈다.

(3) 가. 한편 ‘보이다-보여지다’, ‘잊히다-잊혀지다’, ‘찢기다-찢겨지다’처럼 접미사에 의한 피동사가 다시 ‘-어지다’를 가지는 경우도 있다.(중략)

이들은 대부분 이른바 피동을 중복 사용한 잘못된 표현으로 지적되는 예들이지만 경우에 따라서는 ‘보이다’, ‘잊히다’, ‘찢기다’만 쓰는 것이 오히려 이상하게 느껴진다. 피동사가 다시 ‘-어지다’를 갖게 되는 것이 의미를 강화하기 위한 것인지 접미사와 ‘-어지다’의 의미 차이에서 기인하는 것인지 앞으로 더 고민해 보아야 할 것이다.(고영근 외, 2008:351)

나. ‘-어지다’는 이미 피동동사가 있는 동사에 결합하는 수도 있다. 그뿐만 아니라 (11)에서처럼 피동동사와 ‘-어지다’형이 분포를 달리 하면서 다른 뜻으로 쓰이기도 한다. 한편 피동동사에 다시 ‘-어지다’가 덧붙기도 하는데 이 경우는 대개 ‘-어지다’를 군더더기로 써 잘못 쓴 경우이지만 때에 따라서는 여기서도 두 형태가 공존하면서 독자적인 영역을 만들어 가는 양상을 보인다.

- (12) a. 그 일이 그리 쉽게 잊히겠니?  
b. 그 일이 그리 쉽게 잊혀지겠니?
- (13) a. 이 논문은 주제가 매우 참신해 보인다(\*보여진다)  
b. 이 논문은 주제가 매우 참신다하고 보여진다(??보인다)(이익섭, 2008:273~274)

다. 피동법의 형성 용례

| 순서  | 용언 | 단형 피동 | 장형 피동 | 중첩 피동 | 비고                                    |
|-----|----|-------|-------|-------|---------------------------------------|
| ㄱ   | 보다 | 보이다   | 보아지다  | 보여지다  |                                       |
| ... |    |       |       |       |                                       |
| ㄷ   | 밝다 | *밝히다  | 밝아지다  | !밝혀지다 | '밝히다'는 사동이고, '밝혀지다'는 '어떤 사실이 알려지다'의 뜻 |

(중략) 뿐만 아니라, 단형 피동에다가 다시 장형 피동이 이루어질 수도 있다. 기본적으로 단형 피동이 가능한 타동사만이 중첩 피동이 가능하고, 단형 피동이 불가능한 것은 중첩 피동도 불가능하다. 특이한 것으로 '알려지다'가 있다. '알리다'는 단형 피동이 불가능한 데도 불구하고 '알려지다'는 가능하다. 그러나, 이것은 중첩 피동이 아니라 사동사로서 타동사인 '알리다'에 '-어지다'가 붙어서 장형 피동이 된 것이다.(이관규, 2004:286~287)

(3가)에서는 잘못된 표현이지만 올바른 표현이 오히려 어색하므로 고민해 보아야 한다고 하였다. (3나)에서는 군더더기로 잘못 쓴 경우이지만 두 형태가 공존하는 양상을 보인다고 하였다. (3다)에서는 아예 '중첩 피동'을 인정하고 '보여지다'를 비문 표시(\*) 없이 사용하였다. '중첩 피동'이 바로 이른바 '이중 피동'인 것이다<sup>1)</sup>.

## 4. '잊혀진 계절'의 교육적 함의

'잊혀진 계절'의 교육적 함의를 논하기 전에 완전히 문법적인 표현이 사용된 문장을 보자.

(4) 그 곳이 차마 꿈엔들 잊힐 리야(정지용, 「향수」)<sup>2)</sup>

(4)의 기본 구조만 추리고 화자를 '나'로 설정하여 대응하는 능동문을 만들면 다음과 같다.

- (5) 가. 그 곳이 (내게서) 잊힐 리(가 없다)
- 나. 내가 그 곳을 잊을 리(가 없다)

화자가 '그 곳'을 잊을 리 없다는 의지를 '그 곳'의 관점에서 표현한 것이며, '이중 피동'이 쓰이지 않은 바른 표현이다. 이제 우리의 '잊혀진 계절'을 관형절 구성 대신 본래 문장으로 되돌리고 화자를 '나'로 설정하여 대응하는 능동문을 만들면 다음과 같다.

- (6) 가. 계절이 (내게서) 잊혀지다<sup>3)</sup>
- 나. ?내가 계절을 잊다

1) 다만 같은 저자(이관규)가 지은 비상교과서(이) 141쪽에서 '보여지다'를 '바람직하지 않은 표현'으로 규정한 것은 모순인 것 같다.  
2) [http://blog.joins.com/media/folderlistslide.asp?uid=blua&list\\_id=3750270](http://blog.joins.com/media/folderlistslide.asp?uid=blua&list_id=3750270)  
3) 다만 '잊혀진 계절'을 '내게서 잊혀진 그 계절' 대신 '내가 그대에게서 잊혀지던 그 계절'로 해석될 수 있지만, 우리의 논의는 전자의 해석에 따른 분석만으로 범위를 한정하겠다.

(6나)에 ?를 표시한 이유는 노랫말에 함축된 의미로 볼 때 정말로 ‘내가 잊었다’고 말할 수 없기 때문이다. (7)에서 보듯이 분명히 노랫말 맨 처음에 ‘지금도 기억하고 있어요’라고 하였다.

(7) 지금도 기억하고 있어요. 세월의 마지막 밤을. 뜻 모를 이야기만 남긴 채 우리는 헤어졌지요. 그날의 쓸쓸했던 표정이 그대의 진실인가요. 한마디 변명도 못하고 잊혀져야 하는 건가요. 언제나 돌아오는 계절은 나에게 꿈을 주지만. 이를 수 없는 꿈은 슬퍼요. 나를 울려요.(밀줄 필자)

(7)의 노랫말 속에서 ‘계절’은 ‘나’의 객관적상관물이다. 계절은 다시 돌아오지만 떠나간 그 사람은 어디에 있는지 알 수 없다. 이를 수 없는 꿈을 꾸게 하는 계절은 나에게 없는 것이나 마찬가지이다. 결국, 나는 계절을 잊지 않았지만 나로 하여금 계절을 잊게 하는 ‘그대’ 또는 ‘세월’이라는 존재가 가상으로 설정되어야 해석이 가능하다.

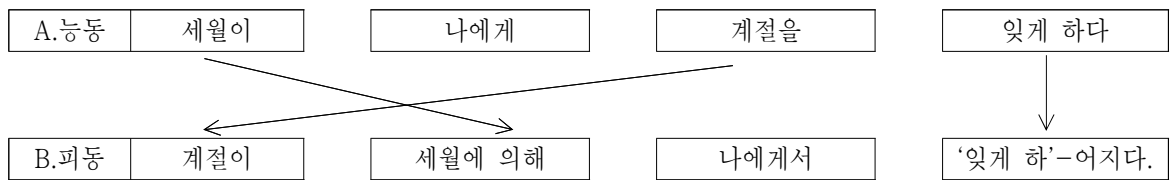
정리하면, 어떤 주체가, 나로 하여금, 잊고 싶지 않은 그 계절을, 잊게 만든다는 의미이다. 그것을 ‘세월’이라고 가정해 보면 다음과 같은 문장이 성립하다.

(8) 세월이 나에게 계절을 잊게 한다.

이것은 사동문이므로 주동문으로 만들면 다음과 같다.

(9) 내가 계절을 잊는다.

‘그 곳이 차마 꿈엔들 잊힐리야’라고 노래할 때 화자는 잊지 않겠다는 ‘나’의 의지와 상황이 일치한다. 그러나 (7)에서는 내가 결국 잊게 되겠지만 잊는 주체로서의 ‘나’라는 행위자를 약화시키려는 화자의 심리가 반영될 수밖에 없다. 이는 ‘-어지다’가 행위자성이 박탈된다고 말한 유혜원(2000:187)에서 말한 바와 같다. 그러면 (8)은 (9)처럼 주동문이 아니라 다음과 같은 피동 형태로 표현할 수 있다.



만약, ‘잊게 한다’와 같은 의미를 가진 ‘사동사’가 있다면 그것은 ‘\*잊히다’가 될 것이다. 그렇다면 B에서 마지막으로 나타날 서술어는 바로 ‘사동사’ ‘\*잊히다’에 피동 표현 ‘-어지다’가 결합된 ‘잊혀지다’일 것이다. 즉, 이 노랫말에서 그 계절을 잊고 싶지 않은 화자에게 계절을 억지로 잊게 만드는 가상의 사동주(세월 또는 그대)가 존재하며, 그것을 주동문으로 표현하지 않고, 피동 형태로 표현함으로써 화자가 계절을 잊고 싶지 않음을 강조하고 있는 것이다. 이렇게 사동 후 피동이라는 문법 요소를 ‘시적 허용’으로 인정할 때, 노랫말의 의미가 더욱 강하게 와닿는다. 그리고 한국어 언중이 왜 점차 ‘잊혀지다’라는 표현을 선호하는지도 어렵듯이 느껴진다. ‘역전앞’이나 ‘외갓집’에서 같은 말을 반복하듯이 피동 표현을 두 번 겹쳐 씌으로써 ‘피동’의 의미를 강조하려는 의도와 함께, 잊고 싶지 않은 일이 끝내 잊히게 되었을 때, ‘잊혀진다’라고 표현하는 것이다.

‘잊혀지다’가 ‘잊다’의 사동사에 ‘-어지다’가 결합된 것임을 증명하는 가장 큰 근거는 경상남도 방언의 ‘성조’이다. 아래의 숫자는 음의 높낮이이며, 숫자가 클수록 높은 음(또는 강한 음)이다. 실제 발음은 다음과 같이 난다.

- (10) 가. 피동: <sup>2 3 1</sup>잡히다      <sup>3 4 2 1</sup>잡혀지다  
 나. 사동: <sup>3 2 1</sup>잡히다      <sup>4 3 2 1</sup>잡혀지다

(10가), (10나)를 보면, 피동사와 사동사가 ‘-어지다’와 결합하더라도 가장 높은 음은 변하지 않음을 알 수 있다. 그렇다면 ‘잊혀진 계절’은 어떠한가? ‘잊히다’와 ‘잊혀지다’의 실제 성조는 다음과 같다.

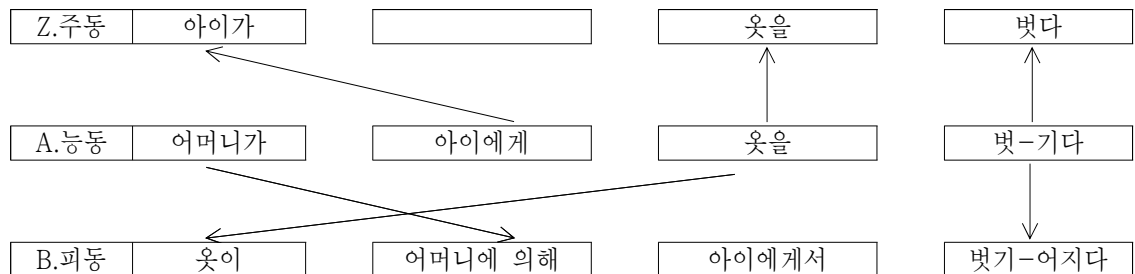
- (11) 피동: <sup>2 3 1</sup>잊히다      사동: <sup>4 3 2 1</sup>잊혀지다

만약, 우리가 아는 ‘잊혀지다’가 피동의 중첩이라면 <sup>3 4 2 1</sup>‘잊혀지다’ 여야 한다. 그런데 위에서 보듯이, ‘잊히다’의 성조와 ‘잊혀지다’의 성조는 다르며, ‘잊혀지다’의 성조는 앞의 사동사 ‘잡히다’에 ‘-어지다’가 결합한 것과 꼭 같다.

이중 피동처럼 보이지만 사동 후 피동이며, 문법적으로 틀리지 않은 표현인 ‘밝혀지다’와 ‘벗겨지다’ 역시 위와 꼭 같다.

- (12) 가. <sup>3 2 1</sup>밝히다      <sup>4 3 2 1</sup>밝혀지다      -> 사동  
 나. <sup>3 2 1</sup>벗기다      <sup>4 3 2 1</sup>벗겨지다      -> 사동

이 중 (12나)의 ‘벗겨지다’가 ‘잊혀지다’와 완전히 같은 방식으로 설명이 가능하다.



이 때, ‘벗기다’라는 피동사가 있기 때문에 ‘벗겨지다’는 (13)과 같은 두 가지 관형형이 가능하다.

- (13) 가. 아이에게서 벗겨진 옷  
 나. 아이에게서 벗긴 옷(피동)

(13나)의 ‘벗긴 옷’도 물론 바른 표현이지만, (13가)의 ‘벗겨진 옷’도 바른 표현이다. 표준국어대사전에 다음과 같이 ‘벗겨지다’를 사용한 예문이 나온다.

- (14) ¶ 죽어서야 자식들에 의해 오명이 벗겨졌다.

이 문장은 다음과 같은 단계로 한 문장이 사동 표현을 거쳐 사동 후 피동 표현으로 바뀐 것이다.

- (14') 가. X가 오명을 벗다  
 나. 자식들이 X에게 오명을 벗기다.  
 다. 오명이 자식들에 의해 X에게서 벗겨졌다.



그러나 (14)의 문장에서 (14'가)와 같이 X가 스스로 오명을 벗은 의미를 찾을 수 없다. 이렇게 행위주가 약화될 때, 사동의 대응문이 '주동문'이 되지 못하고 '피동문'이 되는 것이다. 다만, 지금까지의 방식으로 도식화되지 않는 문장 구성이나 맥락에서 사용된 '잊혀지다'는 잘못된 표현이 분명하다.

이런 가설에서 '\*잊히다'라는 사동사가 없다는 점이 가장 큰 문제가 된다. 그러나 그 점이 오히려 '교육적 함의'를 드러낸다. '\*잊히다'가 '표준국어대사전'에 표제어로 올라와 있지 않다는 점은 교육적으로 큰 기회가 될 수 있기 때문이다. 예를 들어 이태준의 '무서록'에는 다음과 같은 수필이 실려 있다.

(15) 하루는 톱질꾼 노인들이 땀을 씻느라고 쉬었다가 물들을 마시었다.

"내 한 번 비싼 물 사 먹어봤지!"

"어디서?"

"저어 개명 앞 가 일허구 오는데 그때도 복지경이었나 봐. 일손을 떼구 집으로 오는데 목이 여간 말려야지. 마침 뭐라나 이름두 잊었어.... 그런데 참 양떡으루 만든 고뽕가 다 있습디다그려. 거기다 살짝 담아 주는데 으수 텃물진 푸석얼음이야. 목구녕은 선펑선펑 허드군...."

"오, 거 잊씨구리로군 그래." (중략)

"고작 물에 설탕 좀 타 얼쿰 거 아니겠소?"

"그렇지. 물 얼쿰 거지. 어디 얼음이나 되나. 그게 일테면 얼कु다 못 얼쿰 게로구려."(이태준, 「무서록」)

'얼कु다'는 표준국어대사전에 '얼리다'의 평안 방언이라고 되어 있다. 그러나 문맥을 통해, 그리고 '얼-'이라는 어간을 통해 학생들을 사전을 찾거나, 평안 방언을 공부하지 않아도 '얼다'와 관련되는 '얼कु다'의 의미 파악이 가능하다. 이것은 작가가 만든 새말을, 그것이 국어 문법에 맞게 만들어져 있다면, 문맥을 통해 이해하는, 독자로서의 중요한 감상 능력의 교육에 해당한다.

반대로, 국어 교육에서 '창조적인 언어 사용'에도 일정한 목적이 할당된다면, 바로 이러한 예를 통해서 "애들아, '잊게 하다'라는 뜻의 사동사를 사동 접미사를 붙여서 만들어볼까?"라는 수업도 가능한 것이다. 실제로, 최현배(1994:415)에는 다음과 같이 되어 있다.

(16) §7. 바꾸힌 움직씨

ㄱ, ㄴ(코소리) 뒤에도 "기"가 쓰힘:

남기다, 숨기다, 넘기다, ...

ㅈ 뒤에는 "히, 후"가 쓰힘('후'로 대종을 삼음이 옳겠다):

맞후다(使被打, 注文, 組成)

ㅂ 뒤에는 "히"가 쓰힘:

잡히다(典執, 把), 입히다(被)

사동사를 만들 때 ㅈ 뒤에는 '히, 후'가 쓰인다고 하였으므로<sup>4)</sup> '잊다'의 사동사는 바로 '잊히다'라고 만들어 낼 수 있는 것이다. 실제로 방언에서는 '놀리다'의 피동사인 '놀리키다(=놀림을 당하다)'가 발견되며, 심지어 '속이다'에 대응하는 표현으로 '속다'와 함께 '속히다(=속임을 당하다)'도 발견되며, 북한말에서는 '어둡다'의 사동사인 '어둡히다(김동찬, 2002:70)'가 보고되는 등 비표준어에서는 접사에 의한 파생이 표준어 비해서 좀 더 자유로워 보이는데, 이러한 점을 학교 문법 교육에 응용하여 새말을 창의적으로 만드는 수업을 하면 좋을 것이다.

또한 학자들의 연구에서도 사전에 없매이지 않는다는 점에서, 사전에 없다고 무조건 배제하는 규범적인 문법 교육을 극복하고, 학생들을 '작은 문법 학자'로서 '탐구'를 하게 교육할 수 있다. 예를 들어, 남

4) '후'로 대종을 삼는 것은 '늦후다, 맞후다' 등을 염두에 둔 말이다.

수경(2011:225)에서는 ‘춤이 추인다’, ‘걸음이 걸린다’와 같은 피동사를 제시하고 있다. ‘?추이다’나 ‘?걸리다’는 모두 사전에 등재되어 있지 않다. 그러나 그 의미를 유추하여 논의를 이어나가는 데는 큰 무리가 없다. 또한 피동문의 대당 능동문을 이야기할 때 자주 언급되는 ‘날씨가 많이 풀렸다(남수경, 2011:18)’ 같은 문장을 보자.

(17) 날씨가 풀렸다.

\*X가 날씨를 풀었다.

표준국어대사전에서 ‘날씨가 풀리다’는 ‘피동사’가 아니다.

(18) 풀리다<sup>5)</sup> 「동사」

가. 「1」 「1」 ‘풀다[1] 「1」’의 피동사. ㉠ 매듭이 풀리다/울이 풀리다/운동화 끈이 자주 풀린다.

나. 「10」 춤던 날씨가 누그러지다. ㉡ 일기 예보에 따르면 내일은 날씨가 풀린다고 한다.

‘피동사’인 경우, 사전에서 (18가)와 같이 ‘무엇의 피동사’라는 정보를 표시한다. 이는 사동사도 마찬가지이다. 이렇듯 ‘학교 문법’ 또는 ‘규범 문법’의 출발은 사전이다. 그런데 ‘날씨가 풀렸다’의 ‘풀리다’는 (18나)와 같이 피동사가 아니며, 통시적인 정보를 무시하고 본다면, ‘날씨가 풀리다’는 원래 대당 능동문을 만들 필요도, 이유도 없는 자동사일 뿐이다. 그런 예를 놓고 ‘피동문 중에는 대당 능동문이 없는 경우도 있다’고 설명하는 것이 가능하다면, 현행의 학교 문법은 ‘규범 문법’의 틀을 넘어섰다고 보아야 한다. 그렇다면, 사동의 의미를 지닌 ‘잊히다’라는 가상적 재구형태를 설정하는 교육 방법은 작위적인 설명이라기보다는 오히려 학생들에게 문법이 고정불변의 지식 암기가 아니라 탐구가 가능한 대상임을 느끼게 만드는 중요한 요소가 되리라 본다.

## 5. 맺음말

대중가요의 제목인 ‘잊혀진 계절’의 ‘잊혀지다’는 흔히 ‘이중 피동’ 표현이므로 잘못된 표현이라고 여겨졌다. 그러나 본고에서는 ‘있다’의 사동사 ‘잊히다’를 임시적으로 설정하여 ‘잊혀진 계절’의 의미를 ‘잊고 싶지 않았지만, 제3의 주체가 화자로 하여금 계절을 잊게 하였고(사동), 계절의 입장에서는 화자의 행위에 곧바로 잊음을 당한 것이 아니라, 제3의 주체에 의해 부림 받은 화자의 행위에 의해 잊음을 당하게(피동) 되었음을 드러내는 표현’으로 해석하였다. 즉 ‘있다’ 어간에 피동의 겹침이 아니라 ‘있다’ 어간이 사동 후 피동이 된 것이다. 이렇게 되면, 계절이 지금은 잊혔지만, 그것은 어떤 외부의 힘이 화자에게 계절을 잊도록 시켰기 때문이고, 사실은 그 계절을 잊고 싶지 않았다는 화자의 심리가 드러난다. 이 노랫말에서만뿐만 아니라 일상 생활에서도 언중이 ‘잊히다’라는 표현보다 ‘잊혀지다’라는 표현을 선호하는 것은 그만큼 잊고 싶지 않은 것이 잊혔다고 말하고 싶은 심리의 반영이며 그것은 결국 ‘피동의 힘이 더 실린 말(우한용 외, 2012:153)’이라는 뉘앙스를 드러내 주기 때문이다.

‘잊혀진 계절’이라는 표현에서 발견되는 교육적 함의는 세 가지로 요약된다.

첫째, 잘못된 표현에 대한 규범적인 지도와 함께 ‘왜 그런 잘못된 표현이 생겨나거나 선호되는지’ 생각해 볼 수 있게 한다. 그런 고민을 통해서 그 중에 일부는 사실 ‘잘못된 표현’이 아니라 ‘잊혀진 계절’처럼 새로운 의미를 만들어내고 있는 ‘적절한 표현’은 아닌지 문법 지식을 동원하여 따져보는 과정에서 탐구 학습이 저절로 이루어진다.

둘째, 필요에 따라 새말을 만들 수 있어 창조적인 국어사용에 도움이 된다. 특히 문학 교육에서는 이러한 창조적인 국어 사용이 문학 창작에 도움을 줄 것이다. 더불어 단순히 어떤 비문법적인 표현들을 시적 허용이라고 알려주고 암기하게 하는 것보다는 교사와 학생이 함께, 또는 학생끼리 모듬을 만들어

5) <http://124.137.201.223/search/View.jsp?idx=500256>

서 꼼꼼하게 문법적으로 분석하면, 시를 깊이 있게 해석하고 의미를 풍성하게 하는 데에 도움을 준다.

셋째, ‘잊혀지다’가 ‘\*잊히다’라는 사동 표현에 ‘-어지다’라는 피동 표현이 겹친 것임을 알고 나면, 문법 범주의 교육 내용을 ‘사동문’, ‘피동문’을 가르친 다음에 ‘사동문의 피동’, ‘사동문의 사동’, ‘피동문의 사동’, ‘피동문의 피동’ 등으로 확장해나갈 수 있다. 이는 문법 교육에서 조어론에서 ‘합성어’, ‘파생어’를 가르친 후 ‘합성 후 파생’, ‘파생 후 합성’을 가르치는 것과 같다. 간단한 예를 보이며 글을 맺는다.

(19) 가. 사동 후 사동

① 단형사동 후 장형사동: 먹다 - 먹이다 - 먹이게 하다

② 장형사동 후 장형사동: 먹다 - 먹게 하다 - 먹게 하게 하다

cf) 단형사동 후 단형사동은 역사적 흔적일 뿐임: 자다 - 자이다 - 자이우다(재우다)

나. 사동 후 피동

① 단형사동 후 장형피동: 먹다 - 먹이다 - 먹여지다

② 장형사동 후 장형피동: 먹다 - 먹게 하다 - 먹게 하여지다

다. 피동 후 사동

① 단형피동 후 장형사동: 먹다 - 먹히다 - 먹히게 하다

② 장형피동 후 장형사동: 먹다 - 먹여지다 - 먹여지게 하다

라. 피동 후 피동

cf) 논리적으로 불가능: 먹다 - 먹히다 - \*먹혀지다 / 놓다 - 놓이다 - 놓여지다 / ...

## 참고 문헌

- 김종철 외(2012), 『중학교 국어 ⑤』, 천재교과서
- 김태철 외(2012), 『중학교 국어 ⑤』, 비상교육
- 남미영 외(2012), 『중학교 국어 ⑥』, 교학사
- 노미숙 외(2012), 『중학교 국어 ⑤』, 천재교육
- 민현식 외(2012), 『중학교 국어 ⑤』, 좋은책신사고
- 박경신 외(2012), 『중학교 국어 ⑤』, 금성출판사
- 방민호 외(2012), 『중학교 국어 ⑤』, 지학사
- 우한용 외(2012), 『중학교 국어 ⑤』, 신사고
- 윤여탁 외(2012), 『중학교 국어 ⑤』, 미래엔
- 이관규 외(2012), 『중학교 국어 ⑤』, 비상교과서
- 이삼형 외(2012), 『중학교 국어 ⑤』, 두산동아
- 장수익 외(2012), 『중학교 국어 ⑤』, 대교
- 전경원 외(2012), 『중학교 국어 ⑤』, 두산동아
- 한철우 외(2012), 『중학교 국어 ⑤』, 비상교육
- 
- 구본관, 고영근(2008), 『우리말 문법론』, 집문당.
- 김동찬(2002), 『조선어실용문법』, 박이정.
- 나찬연(2009), 『현대 국어 문법의 이해』, 월인.
- 남수경(2011), 『한국어 피동문 연구』, 월인.
- 왕문용(2006), “국정 문법 교과서의 피동법 기술에 대한 고찰”, 『국어교육』 119집 0호: pp.345~370.
- 김광해 외(2001), 『국어지식탐구』, 박이정.
- 유혜원(2000), “-아/어지다'의 의미 기능 연구”, 『논항구조란 무엇인가』, 월인.
- 이관규(2004), 『(개정판)학교 문법론』, 월인.
- 이익섭(2008), 『한국어 문법』, 서울대학교출판부.
- 최현배(1994), 『우리말본(3판)』, 정음문화사.

## “잊혀진 계절’의 문법성과 교육적 함의”에 대한 토론문

이유원(국립국어원)

‘잊혀진 계절’은 유명한 대중가요의 제목으로, 표현이 가지고 있는 문법적 옳고 그름을 떠나 이미 언중들에게 익숙한, 많이 쓰이는 구절이 되었습니다. 이에 대한 그간의 학교 문법의 접근 방식을 분석하여 정리하고, 체계적인 방식으로 새로운 시각을 제시해 주신 발표자의 연구를 찬찬히 읽어볼 수 있는 기회를 주신 것에 감사드립니다. 토론자로서 발표문을 읽으며 가졌던 몇 가지 사항을 질의하는 것으로 토론을 대신할까 합니다.

### 1. ‘이중 피동’에 대한 신중론의 시각에 대하여

발표자께서는 발표문의 앞부분에서 여러 교과서들이 ‘이중 피동’에 대해 취하고 있는 다양한 접근 시각들에 대해 함께 다루어주셨습니다. 소위 ‘이중 피동’이라고 논해지고 있는 여러 표현들이 ‘잊혀진 계절’이 ‘사동 후 피동’으로 분석되는 것처럼 명확하게 새로운 시각으로 분석되기 힘들 수도 있다는 생각이 듭니다. 여러 교과서에서 취하고 있는 ‘이중 피동’에 대한 견해 중, 잘못된 것이라고 접근하지 않고, 엄격하게 금지되고 있지도 않은 예들을 많이 볼 수 있습니다. 이중 피동에 대해 피동이 강조된 표현으로 보면서 ‘현실을 인정하는’ 신중론의 시각에 대해 발표자께서는 어떤 견해를 가지고 계신지 듣고 싶습니다.

### 2. 규범성의 정도와 문법 교육관에 대한 접근

발표문에서 제시된 중등 임용 시험의 문제나 국가직 공무원 시험 문제의 예들을 살펴보면, 이중 피동에 대하여 많은 언중이 자연스럽게 느낀다면 문법적인 표현으로 받아들여도 된다는 생각이 반영되어 있다는 것을 알 수 있습니다. 문법 교육관에 대한 접근에 있어 규범성의 정도가 그리 강하게 적용되지 않고 있다는 것으로 해석할 수 있을 듯합니다. 그러나 규범이라는 것은 일종의 사회적 약속이며, 언어생활의 혼란을 막기 위해 존재하는 것입니다. 물론 언어는 규범의 잣대만으로 바라볼 수는 없는 살아있는 것이지만, ‘정답’을 요구하는 국가시험에서 규범이 어느 정도 적용되는가 하는 문제는 우리의 문법 교육관과 규범에 대한 시각에서 좀 더 신중을 기해야 할 문제가 아닌가 싶습니다. 현재와 같은 국가 시험의 규범성과 관련된 문제에 대하여 발표자의 의견을 듣고 싶습니다.

### 3. ‘잊혀진 계절’의 교육적 함의에 대하여

지금까지의 문법 교육을 살펴보면, 학생들에게 문법이 고정불변의 지식이라는 인식을 주는 경우가 많았습니다. 그러나 발표문에서처럼 ‘잊히다’라는 사동사가 없는 것에 기인하여 이를 가상적 재구형태로 설정하고, 이것을 통해 ‘잘못된 표현’이 아닌 새로운 의미를 담아내는 ‘적절한 표현’일 수 있다는 탐구 의식을 갖게 하는 것은 앞으로 우리 문법 교육이 지향해 야할 점이라고 생각합니다. 그러나 이것을 국어 교육의 목표 중에 하나인 ‘창조적인 언어 사용’과 연관을 짓는 것은 아직 완벽한 문법 지식을 가지고 있지 못한 학생들에게 자칫하면 우리말의 올바른 문법 체계를 이해하는 데에 혼란을 줄 가능성도 있다고 생각합니다. 이러한 접근 방식에 대해 좀 더 구체적이고 신중한 논의가 향후 필요하지 않을까 생각합니다.

발표자 분의 뜻을 제대로 이해했는지 모르겠습니다. 우문에 현답을 기대하며, 지금껏 흔히 ‘이중 피동’ 표현이므로 잘못된 표현이라고 여겨졌던 ‘잊혀진 계절’이라는 구절에 대해 새로운 문법적 분석 시각을 넓혀주신 데에 감사드립니다.

# 학습 말하기가 자기 효능감과 학업성취도에 미치는 영향

김성민(부산 브니엘국제예술고등학교)

본 연구는 ‘학습자들이 스스로 예측한 성취도보다 학업 성취도가 낮게 나오는 원인이 무엇인가?’ 하는 의문에서 시작되었다. 본 연구자는 학습 말하기를 통해 학습자가 자기 자신의 실제 학습 수준을 스스로 파악할 수 있다고 봤다. 그리고 이는 학습자로 하여금 자신에 대한 정확한 성취도 예측을 가능하게 하여 추후 학습한 내용에 대한 보완의 가능성을 갖게 하고 나아가 학업 계획을 수립하는데도 도움을 줄 수 있다는 가설로 이어졌다.

연구 대상으로 삼은 학습자는 부산 시내에 있는 한 고등학교 1학년 남학생과 여학생 115명이며 이들의 학업 성적을 균등하게 나누어 구성한 3개 반을 연구 대상으로 삼았다. 그리고 고등학교 1학년 국어 교과서에서 작가의 개성과 관련된 문학 단원의 교수 학습 상황에서 ‘학습 말하기’를 실시한 집단과 하지 않은 집단의 ‘학습 말하기’ 실시 전후 ‘자기 효능감’의 변화 양상과 성취도 결과를 대조해보았다.

본고에 사용된 ‘학습 말하기’라는 용어는 지금까지에 논의되어 온 ‘수업 대화’를 그 이론적 배경으로 삼는다. ‘수업 대화’는 교실에서 일어나는 세 가지 의사소통(교사와 전체 학습자, 교사와 개별 학습자, 학습자와 학습자)을 포괄한다. 최근에는 교사의 역할을 강조하기보다 학습자와 학습자의 수업 대화에 관심을 갖고 소집단 내에서 경쟁적이고 협력적인 상호작용을 강조하는 개념으로 ‘학습 대화’도 등장했다. 본고에서는 이를 보완하여 ‘일대일의 대화 상황에서 경쟁적이고 협력적인 상호작용을 통하여 학습자가 공동의 지식을 구성해 나가는 말하기’를 ‘**학습 말하기**’라고 하고 이것의 효용성을 살펴보았다.

‘학습 말하기’에 대한 연구 결과는 양적 분석과 질적 분석으로 나누어 살펴볼 수 있다. 먼저 양적 분석 결과를 살펴보면 학습자(A)는 수업 직후 자신의 학업 성취도에 대해서는 학습된 수준에 비해 **비교적 객관적으로 예측**했다. 그런데 교사 주도의 (기존)학습지를 하고 난 뒤 학습자(B)는 스스로 **성취도를 높게 평가**하는 경향이 있었다. 반면 ‘학습 말하기’ 학습지를 통해 의사소통하며 학습을 한 학습자(C)의 경우 학습된 수준에 대한 학업 성취도를 **객관적으로 예측**했다.

이러한 차이가 기존의 학습자에게는 성취도에서 기대 이하의 결과를, 학습말하기를 사용한 학습자에게는 기대 이상의 결과를 갖게 만들었다. 이와 같은 차이가 나타난 것은 기존의 교사 중심의 수동적 학습이 학습자가 그 내용에 대해 올바르게 사고하지 않았음에도 불구하고 학습이 제대로 이루어졌다고 생각하게 하여 잘못된 자기 효능감을 가지게 했기 때문이라고 분석했다.

한편, 질적 분석 결과를 살펴보면 학생들은 막연했던 사고의 내용을 ‘학습 말하기를 통해 구체적으로 표현하며 자신의 생각을 정리할 수 있었다.’는 긍정적인 평가를 내렸다. 본 연구자는 ‘학습 말하기’를 수업에 적용해야할 당위성으로 보았으며 ‘학습 말하기’가 정착되기 위해 ‘방법 면에서 어려움을 겪었다’는 학생들의 의견을 고려해야 한다고 생각했다. 그래서 이를 근거로 본고에서는 기존에 사용되는 학습지의 한계를 보완하고 능동적으로 의미를 구성하는 학습자를 통한 ‘학습 말하기’가 국어 수업에 보편적으로 적용될 가능성을 살펴보았다.

# 중학교 과정에서의 사이시옷 표기 교육 방안 연구

## - 2011년 개정 국어 교과서 분석을 중심으로 -

정혜현(고려대학교)

이 연구는 현행 중학교 교과서에 나타난 사이시옷 표기 교육 내용의 문제점을 진단하고 이를 개선하기 위한 방안을 제시하는 데 목적이 있다. 이는 학생들이 사이시옷의 표기를 혼란스러워하는 이유가 교과서에서 사이시옷 표기에 대한 맞춤법 규정을 정확하게 알 수 있는 기회를 가지지 못했기 때문이라는 문제의식을 기반으로 하였으며, 사이시옷 표기 규정과 현실 표기의 불일치 현상을 극복하기 위한 방법을 교과서 차원에서 검토한 것이다.

본 연구에서는 먼저 선행 연구를 통해 사이시옷의 개념과 사이시옷 표기 규정을 분석하고 그동안 논의된 교육적 지도 방안들을 살펴보았다. 현대 국어의 합성 명사에서 사이시옷이 쓰이는 경우와 그렇지 않은 경우는 어느 하나를 예외라고 할 수 없을 정도로 불규칙하게 나타나는데, 이러한 측면에서 한글 맞춤법의 사이시옷 표기 규정은 많은 문제점을 내포하고 있다. 또한 사이시옷 표기 교육에서는 합성어 차원에서 음운, 형태, 의미를 고려해 사이시옷의 개입 여부를 파악하고 표기로 적는 과정을 탐구하는 교수·학습 방법들이 주로 제시됨을 확인하였다.

다음으로 2011년 개정 교육과정에 따라 개발된 14종의 중학교 2학년 국어 교과서에 나타난 사이시옷 표기 교육 내용을 분석하였다. 사이시옷 표기와 관련된 교육 내용이 교육과정에서 어떻게 실현되고 있는지 알아보기 위해 관련 성취 기준을 선별하였고, 사이시옷 표기가 한글 맞춤법의 일부분으로 다루어지고 있어 이를 중심으로 살펴보았다. 각 교과서에 나타난 사이시옷 표기 교육의 내용을 본격적으로 살펴보기에 앞서 한글 맞춤법 단원을 중심으로 사이시옷 표기 내용의 유무를 조사하였다. 이어서 교과서의 내용 조직 방식을 비교하였으며, 내용 조직 방식은 다시 ‘학습 내용의 범위’, ‘내용 진술 방식’으로 나누어 분석하였다.

교과서에 나타난 사이시옷 교육 내용을 검토한 결과 다음과 같은 문제점을 확인할 수 있었다. 첫째, 교육의 필요성에 비해 많은 교과서들이 사이시옷 표기 내용을 다루지 않고 있다는 점이다. 둘째, 대부분의 교과서들이 관련 규정을 간단히 언급하고 사이시옷의 문법적 오용을 고쳐보는 활동에 그친다는 점이다. 셋째, 의미 분화에 따라 달라지는 사이시옷 표기 여부 등 한글 맞춤법 표기 규정으로만 설명할 수 없는 내용이 생략됐다는 점이다.

이 연구는 이상의 논의를 종합하여 중학교 국어 교과서 차원에서 사이시옷 표기 교육의 내용을 제시하는 것으로 마무리 한다. 우선 사이시옷 표기가 음운, 형태론적 요소를 모두 고려해야 한다는 점에서 한글 맞춤법의 기본 원리에 부합하므로 사이시옷 표기를 중심으로 한글 맞춤법의 총칙을 설명할 수 있을 것이다. 또한 의미 분화가 고려된 경우, 남북한 맞춤법 차이점 등 사이시옷 표기와 관련된 심화 내용을 탐구 활동을 통해 보충하는 것이다. 이처럼 본 연구는 사이시옷 표기 교육과 관련하여 교과서 내용에 초점을 두고 이를 개선하기 위한 방법을 모색했다는 점에서 의의가 있으며, 추후 한글 맞춤법의 용례 위주가 아닌 학생들의 사이시옷 표기 실태 조사를 바탕으로 한 교육 내용을 마련한다면 더욱 유의미한 결과를 가져올 수 있을 것이다.

# 국어교사의 쓰기 지도 효능감 수준과 쓰기 지도 성향에 따른 쓰기 수업 분석 연구

조성만(성남 풍생고등학교)

이 연구는 국어교사의 쓰기 지도 효능감과 쓰기 지도 성향을 조사하여 그 수준과 특성을 파악하고, 이러한 국어교사의 심리적 특성이 쓰기 수업과 어떤 관계를 맺고 있는지 탐색하는 데 목적이 있다. 이를 위해 우선 전국의 국어교사 401명을 대상으로 하여 쓰기 지도 효능감과 쓰기 지도 성향에 대한 자료를 수집하고 이를 분석하였다. 또한 이들 가운데 쓰기 지도 효능감 수준 및 쓰기 지도 성향의 차이에 따른 12명의 국어교사를 선정하여 ‘만화란 무엇인가?’라는 설명문 지도를 실시하게 한 후, 이를 촬영하여 쓰기 수업에서 국어교사의 교수대화를 내용적 관점에 따라 분석하였다. 그리고 연구자 1인의 시각에 의한 수업 분석의 한계를 극복하기 위해 이들이 지도하는 학생들에게도 국어교사의 쓰기 수업을 진단하게 함으로써 국어교사의 쓰기 지도 효능감과 쓰기 지도 성향과 같은 심리적 특성이 쓰기 수업과 어떤 관계를 맺고 있는지 실증적으로 탐색하였다.

이러한 과정을 통해 얻은 결과는 다음과 같다. 우선 국어교사의 쓰기 지도 효능감 평균은 4.23점으로 척도 평균인 3.5점을 상회하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 절대 평가의 관점에서 국어교사가 자신의 쓰기 지도 효능감의 수준을 높게 평가하고 있음을 알 수 있게 해 주는 대목이다. 또한 국어교사의 쓰기 지도 성향 분석 결과 국어교사들 중 상당수가 쓰기 지도에 있어 언어 규범이나 문법적 요소를 정확하게 지키고 형식적인 면에서 정확한 표현을 강조하는 것보다, 학생의 일상적 학습이나 생활 속에서 쓰기를 접하도록 하면서 은연 중에 쓰기를 지도하는 방안이나, 현시적 지도를 활용한 기능적 측면의 쓰기 지도 방법을 바람직한 것으로 인식하고 있음을 알 수 있었다. 다음으로 쓰기 지도 효능감 수준과 쓰기 지도 성향에 따라 분류된 국어교사들의 쓰기 수업 분석 결과를 살펴보면 쓰기 지도 효능감이 높은 국어교사는 자신이 보고한 쓰기 지도 성향에 따라 쓰기 수업을 진행하는 반면, 쓰기 지도 효능감이 낮은 국어교사의 경우에는 자신이 보고한 쓰기 지도 성향과는 다른 형태의 쓰기 수업을 진행하고 있음을 확인할 수 있었다. 이러한 결과는 교수행위의 주체로서 국어교사가 자신의 지도 효과성에 대한 믿음이 강할 경우 지도 방향에 대한 확신도 명확하게 드러나는 반면, 지도 효과성에 대한 믿음이 약할 경우 지도 방향에 대한 확신도 불명확하게 드러남을 의미하는 것이라 할 수 있다.

이처럼 이 연구는 국어교사의 쓰기 지도 효능감과 쓰기 지도 성향과 같은 심리적 특성을 전국의 국어교사를 대상으로 하여 측정하고 이를 분석함으로써 그 수준과 특성을 확인한 점에서 의의를 찾을 수 있다. 또한 연구 방법에 있어서도 국어교사의 심리적 특성을 쓰기 수업과 관련 지어 확인함으로써 기존의 심리적 특성에 대한 자가 보고 형태의 연구 설계를 넘어, 심리적 특성의 실체를 확인할 수 있는 구체적 방안을 제시했다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다.



# 학습 목적의 멀티플(Multiple) 텍스트 읽기 모형 개발에 대한 연구

## - 인터넷에서의 읽기 수행 과정 및 세부 전략을 중심으로 -

오은하(이화여자대학교)

‘멀티플 텍스트 읽기’는 최근 읽기 연구의 가장 주목받고 있는 연구 주제 중 하나이다(Goldman & Scardamalia, 2013). 이에 대한 연구는 인터넷 환경의 변화에 따라 달라지는 독서 패턴을 본질적으로 설명할 수 있다는 면에서 의의를 지닌다.

이와 관련된 본 연구는 독자의 ‘사고’ 과정의 실현체인 읽기 ‘수행’ 과정을 밝혀내기 위한 기초 연구이다. 특히 디지털 텍스트 읽기 수행 과정에서 나타나는 독자의 읽기 과정 탐색 및 읽기 전략 개발에 초점을 두었다. 이를 위해 먼저 인터넷 텍스트 읽기의 특성을 가장 잘 반영하는 ‘멀티플 텍스트 읽기’의 개념을 정의하고, 인터넷 상황에서 독자들의 멀티플 텍스트 읽기가 어떤 과정과 절차를 거쳐 수행되는지를 문헌 연구와 전문가 평정을 통해 밝혀 모형화하였다.

선행 연구들(Afflerbach, P., & Cho, B-Y., 2009; Kim, J-Y., 2014; Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. J., 2009)에서도 밝혔듯이, 멀티플 텍스트는 하나의 주제 아래 응집성, 완결성을 갖춘 여러 개의 텍스트라고 할 수 있다. 즉, 응집성과 완결성을 갖춘 하나의 글이 하나의 주제(통일성, Topic) 아래 다른 글들과 결합되어 이해될 때 이를 멀티플 텍스트라고 한다. 멀티플 텍스트의 최소 단위는 두 개의 완결된 글이며 최대 단위는 무한대까지 가능하다. 가령, 독자가 웹페이지 상에서 하나의 완결된 기사를 읽을 때, 그 기사 아래에는 유사한 주제와 제목을 지닌 ‘관련 기사’ 여러 개가 나타난다. 여기서 독자가 읽고 있는 기사와 다른 여러 개의 기사를 멀티플텍스트라고 볼 수 있다. 다만, 하나의 텍스트이거나 텍스트 이하의 단위인 단어나 문장, 문단은 멀티플 텍스트라고 보기 어렵다. 또한 하나의 텍스트 내에 포함된 복합양식텍스트(그림, 동영상, 음성)는 텍스트 내의 구성요소이므로, 그 자체를 멀티플 텍스트라고 보지는 않으며 주제 관련성이 없는 배너나 광고도 마찬가지이다.

PISA(2012, 2015)에서도 멀티플 텍스트에 대한 개념을 정의하고 그에 대한 문항을 개발하였다. PISA(2012, 2015)에 따르면, 멀티플 텍스트는 독립적으로 발생되고 독립적으로 이해되며, 특정한 경우에 병치되기도 하고 평가를 위해 느슨하게 연결되어 있기도 하다. 텍스트들 간의 관계는 뚜렷하지 않으나 상호 보완적이거나 각각이 서로 모순될 수도 있다고 밝힌다. 예를 들어 여행 가이드를 제공하는 다양한 회사 웹사이트들은 여행객에게 비슷한 설명을 제공하거나 제공하지 않을 수도 있다. 멀티플텍스트는 하나의 “순수” 단일 형식이거나 연속적 혹은 비연속적 텍스트를 포함한다고 설명한다.

기존의 읽기 과정 대한 연구(Irwin, 2012; Anderson, 1977; Meyer & Bluth, 1980; William S. Gray, 1925; Arthur I. Gates, 1947; David Russel, 1949, 1961; Francis Ilg and Louise Ames, 1950; O'Donnell & Wood, 1992; Chall, 1983, 1996; 천경록, 1999; 최숙기, 2011 등)는 독자의 연령, 독자의 읽기 과정에 맞는 독서 지도 목표, 교육 내용, 평가 체계를 마련하는 데 큰 도움을 주는 등 교육적으로 시사하는 바가 컸다. 그러나 현재 팽창하고 있는 디지털 읽기의 과정을 설명하기 위해서는 일정 정도의 보완이 필요하다.

또한 비교적 최근에 시작된 디지털 읽기에 대한 연구들은 국외(Afflerbach, P., & Cho, B-Y., 2009; Alexander, P. A, 1997; Kim, J-Y., 2014; Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. J., 2009; Rouet, J., & Passerault, J. M., 1999; Mayer, R. E., 2002; Greene, J. A., Muis, K. R., & Pieschl, S., 2010 등)에서는 비교적 다양한 참여자, 연구 방법 등을 통해 깊이 있게 탐색되고 있으나 국내에서는 제한적으로 이루어지고 있다. 우선 지금까지의 많은 국내 연구는 고정된 전자책(without hyper-link) 대상 연구가 대부분이었고(오해년, 2006; 전은주, 2004; 한태숙, 1998; Zucker et al., 2009; Spencer, 2006 등), 한 편 혹은 한 화면의 글을 읽는 과제를 주었기 때문에(김고운, 2007; 강

다혜, 2008 등) 인터넷 상황에서 독자의 읽기 과정을 분석하기에는 한계가 있었다. 또한 대부분의 연구가 유아나 아동을 대상으로 하기 때문에 중등 교육에 그대로 적용하기 어렵고(김고운, 2007; 임현경, 2008; 이현주, 2010; 박현주, 2001 등), 읽기 부진이나 읽기 장애(김기태, 2005; 권정, 2011), 교육공학(이현주, 2010) 등 타 분야에서 주로 연구되고 있다는 점에서 국어교육학 측면에서의 심화된 연구가 필요하다.

요컨대 단일 텍스트를 기반으로 한 연구에서 한걸음 나아가, 새로운 문식 환경에서 변화하는 개인의 관심사나 실제 언어생활, 평소 문식 실천의 양상 등을 실제적으로 반영할 수 있는 멀티플 텍스트 관련 연구가 절실한 시점이다. 접근할 수 있는 정보의 양과 접근 속도의 변화, 독립된 텍스트 요소들 사이에서 구성되는 수많은 링크 등과 같은 양적인 변화는 지식 구성과 이해 과정의 질적 변화를 필수적으로 수반하기(Nicholas et al., 1996) 때문이다.

연구자는 이러한 문제의식을 가지고 다음과 같이 연구를 진행하였다. 인터넷 상황에서의 멀티플 텍스트 읽기 모형을 구안하기 위해 '1) 선행 연구 및 논의 분석 → 2) 전문가의 디지털 텍스트 읽기 사례 면담 → 3) 1차 모형 개발 → 4) 1차 전문가 평정 실시 → 5) 2차 모형 개발 → 6) 2차 전문가 평정 실시 → 7) 모형 개발'로 수행하였다.

첫째 단계로, 기존의 디지털 텍스트 읽기 과정에 대한 연구 및 모형 연구를 분석하고(Rouet et al., 2004; Rouet & Britt, 2011; Schmar-Dobler, 2003; Afflerbach & Cho, 2008; Rouet & Britt, 2011; Coiro, 2007; Rieh, 2002; Tyner, 1998; Coiro & Dobler, 2007), 기존의 디지털 텍스트 읽기 평가를 분석하였다(OECD의 PISA, 미국의 NDLA, 영국의 NGRT/OCR). 다음으로 읽기-매체 전문가 13인(국어교육학과 교수 및 대학원생)을 대상으로 학습 목적의 인터넷 텍스트 읽기에 대한 사례 면담을 실시하였다. 이 과정에서 디지털 기기를 활용한 우수 학습자의 실제적인 읽기 과정에 대한 정보를 얻을 수 있었다. 이 단계를 거쳐 디지털 텍스트 읽기 과정 및 전략을 1차적으로 개발하였고, 디지털 텍스트 읽기 수행 과정의 범주를 확정하였다(COSEI 모형). 그 후 면담에 참여했던 전문가를 대상으로 1차 전문가 평정을 양적·질적으로 실시하여 1차 항목을 수정하였다. 특히, 4점 이하로 나온 항목은 대폭 수정(통합 및 재구성)하거나 삭제하였다. 이를 바탕으로 완성된 2차 모형에 대해 2차 전문가 평정(양적, 질적)을 실시하였고, 가설적으로 최종 모형을 제안하였다.

COSEI 모형에 따르면, 디지털 텍스트 읽기 수행 과정은 '검색 사이트 및 검색어 선정(Choosing and utilizing appropriate keywords) → 탐색적 읽기(Overviewing and determining potential texts) → 선택적 읽기>Selecting reading) → 평가적 읽기(Evaluative reading) → 통합적 읽기(Integrative reading)'로 이루어진다. 검색 사이트 및 검색어 선정(C)은 과제나 목적을 달성할 수 있는 적절한 검색 사이트나 검색어를 결정하는 과정이다. 탐색적 읽기(O)는 과제나 목적을 달성할 수 있는 텍스트를 검색하고 찾아 나가는 과정으로서, 독자만의 잠재적 텍스트(물리적으로 관련 없는 복수의 글에서 의미적 연결 고리를 찾아 관련짓고, 독자의 마음 속에 이를 하나의 통합된 의미로 구축하는 심리적·정신적 구성체, 조병영, 2012)를 형성하게 된다. 선택적 읽기(S)는 과제나 목적에 맞는 내용이 담긴 텍스트를 선정하는 과정이다. 평가적 읽기(E) 과정에서는 선정한 텍스트의 신뢰도, 타당도 등을 평가하여 자신의 과제 및 목적에 맞는 텍스트인지 아닌지 결정하게 된다. 마지막으로 통합적 읽기(I)는 멀티플 텍스트의 내용을 독자의 머릿속에 종합하고 정교화하여 심리적 구성체로서의 텍스트를 완성하는 과정이다.

이 연구는 추후 매체 읽기 교육과정의 성취 기준 및 내용 요소를 구안하고 설정하는 데 도움이 될 수 있다. 또한 디지털 텍스트 읽기의 교육적 활용 방안을 제안할 수 있고, 디지털 교과서를 활용한 교수-학습 개발에 참고할 수 있을 것이다.