

수능 언어 영역의 '평가목표' 진술연구

조 윤 형

(한국교원대학교 강사)

《 요 약 》

대학수학능력시험 언어 영역 평가의 성공적 수행을 위해서는 무엇보다 합리적이며 명료한 평가목표가 평가 참여자들에게 제시되어야 한다. 이런 맥락에서, 본 연구는 대학입학수학능력시험 출제 매뉴얼의 '평가목표' 부분을 그 내용성과 진술방식 등을 분석·검토하고, 바람직한 평가목표 진술의 방향을 모색해 보았다.

매뉴얼에 진술된 내용 영역의 평가목표들은 현행 (국어과) 교육과정의 교육내용체계와 조응하지 못하고, 작성자들의 주관이나 직관에 따라 진술된 점이 눈에 띈다. 또, 행동 영역의 평가목표들은 언어사용능력과 관련된 다양한 사고력의 개념과 그 측정방법과 하위 평가목표 등으로 구성되어 있는데, 이 사고력 관련 내용들은 내현성(주체 내적 실현성)이 강한, 측정과 관찰이 어려운 것들이라서 명료하고 구체적이어야 할 평가목표 진술로서 부적절한 측면이 없지 않다.

이상의 검토 내용을 토대로 본론에서는 언어사용의 실제, 언어 지식과 기능, 사고력 등을 종합할 수 있는 언어 영역의 평가목표들을 합리적인 준거를 토대로 진술·예시해 보았다. 제안한 평가목표 진술문들의 행위어(서술어)는 측정, 관찰이 가능한 동작명사를 사용하고, 대상어(목적어)는 언어사용의 제반 장면들을 반영한 것들이다.

논의된 내용들을 바탕으로 본고에서 도출한 수능 언어 영역 평가목표의 진술 원리는 다음과 같다.

- ① 평가목표는 평가의 내용, 행동 영역을 명료하게 드러내야 한다.
- ② 평가목표의 내용 영역은 교육과정의 내용체계를 충실히 반영한 것이어야 한다.
- ③ 평가목표의 행동 영역은 사고력을 측정할 수 있는 동작명사를 사용하여 진술해야 한다.
- ④ 평가목표의 진술은 표현상 일관성이 있어야 한다(이원목적분류체계를 참고해 볼 수 있음).
- ⑤ 평가목표는 언어사용의 실제와 행동(기능)에 따라 진술하되, 각기 관련 지식과 맥락에 따라 그것을 다시 세분할 수 있어야 한다.

수능 언어 영역 출제 매뉴얼 제작과 평가관련 담론 생산과정 등에서 이상 논의된 것들을 참고한다면, 그 목표 진술뿐만 아니라 평가수행과 연관해 생기는 여러 문제점들을 극복하게 될 것이다.

주제어 : 평가목표 분석의 준거, 평가목표 진술의 내용과 방식, 언어 영역의 평가 영역

I. 들어가며

교육과정의 바람직한 전개와 실현을 위해, 다양한 층위(수준)와 방식의 평가들이 현존하고 있다. 그 중 대학입학전형의 주요 자료로도 기능하는 대학입학수학능력시험(이하 ‘수능시험’)은 가장 큰 영향력을 행사한다. 그리고 이에 대한 전문적 연구와 준비로 많은 인력과 예산이 소요됨에도 불구하고 문제점이나 개선사항이 매번 제기되고 있으며, 그 극복을 위한 대대적인 노력이 지속되고 있는 실정이다. 따라서 수능시험은 평가의 실제성과 국민적 관심 측면 등에서 그 어느 평가 못지않게 중차대한 위상을 차지한다.

수능시험은 대학과 대입수험생에게는 입학전형의 하나로서 큰 의미가 있지만, 평가의 주체인 국가(교육인적자원부, 한국교육과정평가원 등) 입장에서는 교육과정의 정상적인 운영을 지원하기 위한 사업으로서 중요한 의미를 갖는다—특히 이 시험을 주관해 온 한국교육과정평가원은 교육과정의 정상적인 실현을 지원하는 데 그 존립 목적이 있어 더욱 그렇다. 이런 맥락에서 언어 영역 시험은 다음과 같이 그 개념이 정의되고 있다.

수능시험은 고등학교를 졸업한(졸업 예정인) 학생이 대학에 들어가서 공부할 수 있는 능력을 평가하는 시험이다. 그 중 언어 영역 시험은 대학에서 원만하고 능률적인 수학(修學)을 위해 요구되는 우리말 사용능력을 측정하기 위한 것으로 정상적인 교육과정을 이수한 학생들이 다양한 교육과 경험을 통하여 습득한 듣기, 쓰기, 읽기 등 우리말 사용 능력을 법교과적인 제재를 활용하여 측정하는 시험이다¹⁾.

여기서 이 시험(평가)의 참여주체(평가주체, 교사, 학생 등) 모두는 대학에서 학문을 닦는 데 요구되는 우리말 사용능력이 어떤 것이고, 그것을 위해 중등학교까지의 정상적인 교육과정 이수를 통해 습득해야 할 것이 무엇인가를 잘 알고 있어야 함을 추론할 수 있다. 물론 그것들은 ‘평가목표’를 통해 좀 더 구체적으로 드러날 것이다.

모든 평가는 그 목표가 제대로 설정되고 진술되어야 평가에 참여하는 구성원들이 그에 대한 인식과 이해를 공유하며 적절히 대응할 수 있고, 평가가 궁극적으로 의도한 목적에 도달할 수 있다. 더욱이 수능시험과 같이 규모가 크고 신뢰성이 중시되는 평가에서는 그 점이 더욱 강조된다. 특히 평가주체들부터 그 ‘평가목표’를 잘 알고 이해함으로써 양질의 문항 개발에 참여할 수 있는 전문성을 반드시 갖추어야 한다.

이에 본고는 최근 한국교육과정평가원이 공개한 『대학입학수학능력시험 출제 매뉴얼(이하, 매뉴얼) : 언어 영역』은 평가주체들에게 평가문항 개발의 기본지침서로서 가장 중시되는 문서 중 하나라고 볼 수 있다. ‘매뉴얼’의 평가목표와 진술방식 등의 문제점을 분석하고 그

1) 한국교육과정평가원(2005), 대학수학능력시험 출제 매뉴얼 : 언어 영역, p. 5.

대안을 제시하려고 한다²⁾. 매뉴얼 내용을 토대로 출제의 세부내용, 절차, 문항 개발방법 등도 논의할 수 있겠으나, 연구의 집중성과 구체성을 확보하기 위해 '평가목표 진술'에 관한 사항만을 논의의 범위로 한정한다. 이러한 논의를 통해, 평가주체들(평가운영자, 문항 개발·검토자, 교사 등)로 하여금 이 시험의 성격과 목표 그리고 교육과정 내용과의 연관성 등에 대한 깊은 이해의 계기를 갖게 함으로써, 그 궁극적 목적인 교육과정의 정상적 실현에 일조하고자 하는 것이다.

Ⅱ. 영역별 평가목표 분석

1. 평가목표 분석의 준거

평가목표(objectives of evaluation)란 평가의 준거로 사용할 목적으로 학습자를 주어로 하여 평가할 내용과 행동을 진술한 문장을 뜻한다³⁾. 이를 진술할 때는 대체로 다음과 같은 기본 원칙을 따른다.

〈표 1〉 평가목표 진술의 기본 원칙⁴⁾

구분	내 용
최소단위의 원칙	진술내용과 행동을 가능한 작게 분할하는 것을 '최소단위의 원칙'이라 한다. 이는 단위 목표를 간단·명료하게 구체적으로 진술하기 위함이다.
단일요소의 원칙	하나의 단위목표에는 최소단위로 분할된 내용과 행동이 오직 하나씩 진술되어야만 그것이 간단·명료하게 진술될 수 있다. 단위목표마다 오직 하나의 내용과 하나의 행동을 진술해야 하고, 조건과 준거를 명시해야 하는 경우에도 오직 하나의 조건과 준거를 제시해야 하는 원칙을 '단일요소의 원칙'이라 한다.

2) 수능시험의 주요 평가주체들은 대개 이 자료 수준에서 평가관련 제반사항을 이해할 것으로 본다. 더욱이 이 자료는 수능 언어 영역에 대한 교사와 수험생을 비롯한 일반인들의 이해를 돕기 위한 것이기도 하기에, 개념적 혼란을 줄이기 위한 엄밀한 검토가 있는 후 제작·배포되어야 한다. 자료의 중요성과 그 실제적 영향력을 생각해 볼 때, 수록된 평가목표의 내용, 진술방식은 학술담론의 대상이 되기에 충분하다.

3) 이는 학습목표와 구분되는 개념이고 구별해야 하는 개념이지만, 일반적으로 학교현장에서는 성취도 평가가 평가활동의 주류를 이루고 있기 때문에 평가목표와 학습목표를 구별하지 않고 사용하고 있다.

4) 변창진 외, 2003, 교육평가, pp. 181~182.

동작명사의 원칙	학습자가 학습 종료 후 나타내어야 할 도달점 행동으로 진술해야 하는 원칙을 ‘동작명사의 원칙’이라 한다. 특별한 경우를 제외하면 관찰과 측정이 가능하도록 외현(外現)적 동작동사로 표현해야 한다.
최대생략의 원칙	목표를 간단·명료하게 진술하기 위해서는 그것의 기본요건 중에 도저히 빠져서는 안 될 항목만 진술하고 그 외의 다른 항목은 되도록이면 생략하거나 제외시켜야 한다. 따라서 수식어는 일절 사용하지 않고 주어를 비롯하여 상황과 조건도 가급적이면 생략하여 내용과 행동만을 진술하는 것을 ‘최대생략의 원칙’이라 한다.

이들 원칙의 대개는 평가목표의 ‘간단·명료한 진술’을 지향하고 있다. 그 이유는 평가목표가 평가주체 및 대상자들에게 쉽고도 명료하게 전달될 때만 궁극적인 평가목적 달성이 가능하기 때문이다. 관찰과 측정이 가능한 외현적 동작동사로 표현해야 한다는 동작명사(표현)의 원칙의 경우도 평가 참여자들의 평가목표 몰이해로 인한 수행상의 부정적 측면을 최소화하고자 하는 의도가 깔려 있다. 평가 참여자가 명확하게 인식할 수 없는 평가목표가 그 궁극적 실현에 어떠한 영향을 미칠 수 있는가에 대한 대답은 명약관화(明若觀火)하다.

한편 이들 기본원칙에 따라 평가목표를 진술하되 이후에도 지속적으로 그에 대해 점검해 봄으로써 내용이나 방식이 잘못된 것은 수정·보완해야 할 것이다. 이를 위해서는 진술된 평가목표를 점검할 합리적·구체적 준거가 필요한데, 다음 <표 2>에 제시된 것들을 그 예로 들 수 있다.

<표 2> 평가목표 진술결과와 분석준거⁵⁾

평가요소	평가준거	개 념
진술 내용의 평가	소망성	진술된 내용과 행동이 학습자에게 어느 정도 필요하고 중요한가를 따지는 것으로, 진술된 내용을 학습해야 할 필요성의 정도를 ‘소망성’이라 한다.
	실현성	목표가 달성될 수 있는 가능성을 목표의 ‘실현성’이라 한다. 모든 목표는 실현성을 평가하고 그것을 기초로 하여 달성 가능한 것을 선정해야 한다.
	유용성	진술된 내용을 학습할 경우 여러모로 유익하게 사용되어 도움이 되는 정도를 목표의 ‘유용성’이라 한다.
	적절성	학습자의 다양한 특성(연령, 경험, 흥미 등)과 교육환경 등에 적절하게 내용이 선정·진술된 정도를 ‘적합성’이라 한다.

5) 변창진 외, 2003, 교육평가, pp. 189~194.

진술 (표현) 방식의 평가	적합성	사용목적 측면 등에서 진술방식의 적합 또는 부적합 여부를 평가하는 것을 ‘적합성’이라 한다.
	일관성	읽고 사용하는 사람들이 혼란스럽지 않게 가능한 동일한 방식으로 진술해야 하는데, 그 동일한 방식으로 진술된 정도를 ‘일관성’이라 한다.
	정확성	진술문에 포함되어야 할 요소들(내용, 동사, 조건, 준거)이 빠짐없이 모두 포함되어 있는지, 어떤 요소를 생략하기로 했으면 무엇 때문에 생략하기로 했고, 그것이 모든 진술에서 유사한 방식으로 생략되어 있는지 등을 평가하는 것으로, 이를 ‘정확성의 준거’에 따른 표현방식의 평가라 한다.
	간결성	목표를 읽을 때 쉽고 정확하게 이해할 수 있도록 간단·명료하게 표현되어 있는가를 확인하고 판정하는 기준을 ‘간결성의 준거’라고 한다.
	구체성	목표가 어느 정도 구체적으로 상세하게 표현되어 있는가를 평가하는 준거를 ‘구체성의 준거’라고 한다. 다만 일반적 목표로 진술해야 하는 경우에는 구체성 대신에 ‘추상성’과 ‘포괄성’을 준거로 사용해야 한다.
관련체계의 평가	연관성	하나의 목표가 다른 목표들과 관계되는 정도를 따지는 준거를 ‘연관성의 준거’라고 한다.
	계열성	여러 개의 목표가 순차적으로 잘 정리·조직되어 있는 정도를 평가하는 준거를 ‘계열성의 준거’라고 한다.
총체적인 평가		선정·진술된 평가목표의 타당성, 적합성을 전체적으로 평가하는 것을 ‘총체적인 평가’라고 한다.

이제 수능시험 출제 매뉴얼이 일반에 공개된 이상, 그것은 공공적 성격과 기능을 갖도록 완비된 문서로서 자리매김해야 할 것이다. 이를 위해서는 우선 그 ‘평가목표’에 대한 면밀한 검토가 요구된다.

이에 본 장에서는 앞에서 소개한 일반적인 평가목표 진술의 기본원칙과 그 결과의 분석준거 등을 참고로, 현행 대입수능시험 언어 영역 출제 매뉴얼에 진술된 ‘평가목표’ 부분을 대상으로 그 내용과 진술방식 등을 분석하려고 한다. 제시된 원칙과 준거들에 따라 모든 내용을 점검하기보다는 평가목표 진술의 올바른 방향을 모색하는 데 의미 있는 것만을 선택하여 분석해 보겠다.

2. 내용 영역의 평가목표 분석

매뉴얼의 ‘내용 영역의 평가목표’에 진술된 ‘내용 영역’은 현행 국어과 교육과정의 내용 체계를 구성하는 내용 영역과 거의 일치한다. 다만 문학 영역을 읽기 영역으로 통합하였고, 문법(어휘·어법) 영역은 이후 ‘행동 영역의 평가목표’의 하위 항목으로 옮겨 배치하였다. 이로써 국어교과와 언어 영역이 다루는 내용범주가 상당부분 일치하고 있지만 유의미한 차이를 반영하여 평가목표를 추출·진술하려한 것으로 볼 수 있다.

매뉴얼의 ‘내용 영역의 평가목표’는 언어 영역의 각 내용 영역별로 요구되는 능력과 그 하위 평가목표 등으로, 각기 크게 둘로 나뉘어 구성·진술되어 있다. 이제부터 앞서 제시한 평가목표 진술의 원칙과 준거 등을 바탕으로 그 진술 내용들을 분석해 보겠다.

가. 듣기

매뉴얼에서는 듣기 영역의 평가내용을 다음과 같이 진술하고 있다.

‘듣기’는 여러 형태의 듣기 자료를 듣고 내용을 정확하고 창조적으로 이해하는 능력과, 들은 내용을 바탕으로 구체적인 상황에 적용·발전시키는 능력이 포함된다. 또한 화자와 청자의 관계를 고려하며 말하기 전략을 파악하고 비판하는 능력도 여기에 해당한다. 넓은 의미에서의 의사소통 능력과 관계가 깊다⁶⁾.

위 문장은 듣기 영역의 평가내용을 진술한 것임에도 불구하고 주어가 ‘듣기’로 되어 있다. ‘듣기’를 ‘듣기 영역의 평가내용’으로 바꾸어야 의미전달이 정확하게 된다—이하 ‘읽기’, ‘쓰기’ 영역에서도 마찬가지이다(표현 방식의 ‘정확성’ 결여). 아울러 말하기 전략을 파악하고 비판하는 능력도 여기에 해당한다고 하여 듣기평가 영역에 말하기 평가 영역을 혼입시키고 있지만 왜 그렇게 해야 하는지가 설명되어 있지 않다(관련체계의 ‘연관성’ 결여). 그리고 마지막 문장에서 그 평가될 능력이 결국 의사소통 능력임을 부기(附記)하고 있는데, 이는 평가목표 진술의 구체성이라는 준거 측면에서 볼 때 불필요한 문장이다⁷⁾. 이 진술이 필요하다면 의사소통 능력이라 할 수 있는 다른 내용 영역에도 일관되게 그것을 삽입해야 할 것이나 그러하지 못하다.

이 영역의 구체적인 하위 평가목표를 살펴보면 다음과 같다.

(가) 듣기·말하기의 원리

- ① 목적, 대상, 상황 등에 맞게 내용을 생성하고 조직하는가.
- ② 목적, 대상, 상황 등에 맞게 이해하고 표현하는가.
- ③ 목적, 대상, 상황 등에 적절한 전략을 이해하고 구사하는가.
- ④ 사용 과정에서 부딪히는 문제에 효과적으로 대응하는가.

(나) 듣기·말하기의 실제

- ① 독화(獨話)와 대화(對話)를 효과적으로 수행하는가.
- ② 여러 가지 보조 자료를 효과적으로 활용하는가.
- ③ 다양한 매체의 특성을 이해하고 활용하는가.

6) 본 장에서 인용한 언어 영역의 평가목표 진술문은 매뉴얼의 5~10쪽에 수록된 것으로, 이후 각주에 별도의 쪽수를 표시하지 않겠다.

7) 이 진술문은 주어가 생략되어 있는데, ‘이들은’이라는 주어를 넣어야 그 의미가 명확해진다.

하위 평가목표의 내용이 크게 듣기·말하기의 ‘원리’와 ‘실제’로 나뉘어졌는데, 다른 내용 영역과 비교해 볼 때 그 분류 방식이 동일하지 않다(진술 방식상의 ‘일관성’ 결여). 가령 읽기 영역의 경우 텍스트의 구조와 읽기 과정 등에 따라 구분했고, 쓰기 영역은 그 과정(절차)에 따라 내용을 분류함으로써 이들 세 내용 영역의 차하위 항목들은 진술상의 분류기준이 제각각이다. 또 수용자 입장에서 볼 때 어떤 이유로 이 듣기·말하기 영역의 평가목표들이 ‘원리’와 ‘실제’로 대별되어 내용이 진술되었는지 알 수 없어 혼란스러울 수밖에 없다(진술 내용의 ‘소망성’과 ‘유용성’ 결여).

‘(나) 듣기·말하기의 실제’에 나열된 진술 내용들은 듣기·말하기에서 실현될 수 있는 모든 경우의 소통상황을 포괄하지 못할 뿐만 아니라(진술 내용의 ‘유용성’ 결여), ‘효과적’이라는 추상적 용어 등을 사용하고 있다(표현의 ‘구체성’ 결여).

한편, 위 진술내용들에는 해당 소통내용의 생성, 수용주체가 명확하지 않다. 내용의 생성, 수용주체가 듣기·말하기 능력의 주체인 피평가자인지, 아니면 평가에 사용된 텍스트의 화자 또는 청자인지를 명확히 구별하도록 진술해야 하는데 그렇지 못하다. 가령 ‘(가) 듣기·말하기의 원리’에 나열된 내용들이 ‘텍스트 내용이 말하기·듣기 원리에 따라 적절하게 소통된 것인지를 피평가자가 평가할 수 있어 피평가자가 그러한 소통능력을 가진 것으로 볼 수 있음’을 전제로 한 진술로 본다면, 피평가자가 텍스트 내용을 듣고 평가하는 문항만을 고려한 진술이 된다. 피평가자가 직접 소통에 참여하여 능력을 보일 수 있는지를 묻는 문항을 의식한 진술로는 보기 어렵다. 진술문이 이들 양자 상황을 포괄할 수 없는 모순을 낳고 있다. 즉, 표현방식의 정확성 측면에서 결함을 갖고 있다.

나. 읽기

매뉴얼에서는 읽기 영역의 평가내용을 다음과 같이 진술하고 있다.

읽기는 언어 영역 시험에서 가장 비중이 큰 영역이다. 여기에는 글을 읽고 내용을 이해하는 능력과 그렇게 얻은 정보를 활용하는 능력, 글의 구조와 내용 등을 재조직하는 능력이 포함된다. 나아가 문자 읽기뿐 아니라 다양한 그림 읽기, 표 읽기 등도 여기에서 다룰 수 있다. 읽기의 경우 비문학 제재와 문학 제재로 크게 구분할 수 있는데, 세부 평가내용은 행동 영역에 따라 분류할 수 있다.

여기서 ‘세부 평가내용은 행동 영역에 따라 분류할 수 있다’는 내용은 이어진 하위 평가목표 진술문에서, 외현적 행동을 나타내는 서술어에 의해 구체화된다. 따라서 이는 평가목표 진술의 구체성을 확보하려는 제언으로 볼 수 있다—이하 ‘쓰기’ 평가 영역 진술에서도 마찬가지이다. 이 영역의 구체적인 하위 평가목표로 진술된 것들을 살펴보자.

(가) 단어, 문장, 문단 읽기

- ① 글에 나오는 단어와 문장, 문단의 의미를 파악하는가.
- ② 부분의 내용을 종합하여 통합된 의미를 구성해 내는가.
- ③ 지식이나 경험, 문맥 등을 활용하여 의미를 상세화하는가.

(나) 글 전체 읽기

- ① 글의 내용을 이해하고 주제와 의도를 파악하는가.
- ② 글의 전개 방식과 구조적 특성을 파악하는가.
- ③ 글의 표현상 특징을 이해하고 감상하는가.

(다) 읽기 과정의 인식

- ① 읽기에 필요한 사전 활동을 이해하고 효과적으로 활동하는가.
- ② 글의 내용과 특성에 적합한 방식을 이해하며 읽는가.
- ③ 읽기의 결과를 적절하게 활용, 발전시키는가.

이들 하위 평가목표의 진술내용을 보면, 각 항목의 설정과 그 배치가 어떠한 논리에 따른 것인지가 불분명하다. 가령 각 소제목의 동작명사를 볼 때, 차례로 ‘~읽기’, ‘~읽기’, ‘~인식’ 등으로 표현되어 있어 일관성이 없다. (가)와 (나)는 텍스트 구성의 위계에 따라 (다)는 소통의 층위에 따라 배치한 것으로 추정되는데, 이는 일련의 동계에 놓일 내용들이 각기 다른 관점과 기준에 의해 진술된 것이다(진술 방식의 ‘일관성’ 결여). 아울러 이들이 읽기 능력 측정에 각기 어떻게 조응되는지를 명료하게 파악할 수도 없다. 특히 (다)는 읽기의 과정을 인식하고 읽기활동을 할 수 있는가를 묻는 내용들로 볼 수 있는데, 이것이 읽기능력들과 구체적으로 어떻게 연관되는지 알 수 있도록 재구성할 필요가 있다.

다. 쓰기

매뉴얼에는 쓰기 영역의 평가내용을 다음과 같이 진술하고 있다.

쓰기는 실제로 한 편의 글을 쓰는 활동을 평가하기보다 지필평가를 통하여 간접적으로 평가하는 방법을 취한다. 여기에는 문제를 발견하고 내용을 생성하며 조직하는 능력과, 실제로 글을 쓰고 고쳐 쓰는 능력이 포함된다. 쓰기 역시 세부 평가내용은 행동 영역에 따라 분류할 수 있다.

쓰기 영역의 평가내용에 ‘문제를 발견하고 내용을 생성하며 조직하는 능력과, 실제로 글을 쓰고 고쳐 쓰는 능력’이 포함된다고 진술했는데, 이는 아래 하위 평가목표에서 그대로 중복되기에(최대생략의 원칙 위배), 생략하거나 유의미한 다른 진술로 대체하는 것이 바람직하다⁸⁾.

8) 이 진술문에서 ‘지필평가’라는 말은 ‘선택형 객관식 문항평가’로 용어를 고쳐 써야 한다.

다음은 이 영역의 구체적인 하위 평가목표를 살펴보자.

(가) 계획하기

- ① 문제를 발견하여 내용을 생성하는가.
- ② 논지 전개에 필요한 자료를 수집하고 해석, 평가하는가.
- ③ 적절하게 개요를 구성하는가.

(나) 표현하기

- ① 문장과 문단을 바르게 쓰는가.
- ② 내용 전개에 타당성과 효과를 고려하며 글을 쓰는가.
- ③ 여러 형식의 문장 표현을 이해하고 바르게 사용하는가.
- ④ 적절한 문체와 표현 전략을 사용하는가.

(다) 조정하기

- ① 글 구조와 내용, 어법 등을 고려하며 글을 고치는가.
- ② 글의 효용성과 가치, 독자를 고려하며 글을 고치는가.
- ③ 쓴 글을 다양한 방식으로 표현, 전달하는가.

위 세 가지 평가목표는 순차적인 쓰기과정(절차)에 따라 진술된 것이다. 그런데 그 각각에 포함된 하위 진술문들을 보면, 그것이 어떤 구성원리에 따라 배열·진술되고 있는지가 명확하지 않다. 행위의 시간적 순서 또는 소통단계 같은 진술방식을 일관되게 지배하는 구성의 원리를 명확히 파악할 수 없다(진술방식의 ‘일관성’ 결여, 관련 체계상의 ‘계열성’, ‘연관성’ 결여)⁹⁾.

이상 매뉴얼에 진술된 내용 영역 평가목표의 분석과정에서 그 내용과 진술방식상의 여러 문제점을 확인하였다. 그런데 이들 문제점들은 제작자의 단순한 실수나 우연에 의해 노정된 것이 아니라 근본적으로 그 진술의 과정에서 적절한 원리가 적용되지 않았거나 부재하였기 때문에 그렇다는 점에서 사소한 결함으로 보기 어렵다. 각 평가목표들이 교육과정의 내용체계와 정치(精緻)하게 조응(연관)되지도 못했을 뿐만 아니라, 앞서 제시한 평가목표 진술의 원칙과 준거 등과 상관없이 작성자들의 주관이나 직관에 의존해 진술하였기 때문이다.

3. 행동 영역의 평가목표 분석

매뉴얼에 행동 영역 평가목표의 ‘나~마’ 항목에서는 언어 능력과 관련된 다양한 사고력이 소개되어, 그 개념과 측정방법, 하위 평가목표 등이 진술되어 있다. 사실상 이 부분은 언어 능력과 관련된 ‘사고 영역의 평가목표’라고 제목을 붙여야 더 적절해 보인다. 각 항목에서는 다양한 사고력의 개념에 대해 장황하게 설명하고 있는데, 이는 ‘최대생략의 원칙’이라는 평

9) 진술문 구성의 원리를 세워 적용하기 어렵다면, 그 이유도 밝혀야 할 것이다.

가목표 진술의 기본원칙에도 위배될뿐더러 표현방식의 간결성 준거에도 부합하지 못한다.

아울러 이렇게 진술된 것은 여러 사고력들이 언어사용능력과 긴밀히 연관됨에도 불구하고 실제로 어떻게 그것이 실현되는 것인지를 평가주체들이 이해하기 쉽지 않음을 암시한다. 사고력은 사실상 측정과 관찰이 어려운, 내현성(주체 내적 실현성)이 강한 것들이기에, (외현적 행동을 나타내는) 동작명사를 통해 진술해야 할 평가목표 내용으로 삼기에는 다소 부적절한 측면이 있다.

가. 어휘 · 어법

메뉴얼에서는 어휘 · 어법 평가의 개념과 측정방법에 대해 다음과 같이 상세히 밝히고 있다.

‘어휘 · 어법’에는 이미 알고 있는 어휘의 기억에 의하여 그 뜻을 깨닫고, 모르는 어휘의 뜻을 추리해 내는 능력, 지시적 · 문맥적 · 비유적 의미를 유추 · 이해하고 표현하는 능력과 기초적인 한자의 판별능력이나 고사성어 같은 관용표현을 정확하게 구사하는 능력이 포함된다. 또한 문장과 문단을 정확하게 구사하고 의미가 분명하게 드러나도록 표현하는 능력도 어휘 · 어법에 해당한다. 따라서 습득한 어휘의 양을 비롯하여 그 정확하고 창의적인 사용에 이르기까지 관련되는 모든 능력이 ‘어휘와 어법’의 측정 요소가 된다.

어휘의 정확한 의미는 실제로 사용되는 용법에 의해 결정된다는 점에서 문맥과 관련한 상황에서 평가하는 데 비중을 둔다. 어휘 간의 관련성에 중점을 두어 이해력과 표현력을 측정하되 표현과 이해의 양 측면을 모두 포괄할 수 있도록 듣기, 읽기, 쓰기 등의 언어활동과 관련시켜 측정하며, 궁극적으로는 실제 언어생활에서 필요한 언어능력을 측정하는 데 그 목표를 둔다.

현행 국어과 교육과정의 내용 영역 설정과 관련해 볼 때, 이 영역은 앞의 내용 영역 평가목표의 일부로 편입시켜 구성해야 바람직할 것으로 생각한다. 이후 진술되는 다양한 사고력들과 행동 영역이라는 동질의 평가목표로서 배열된 것이 어색해 보인다. 이 영역의 구체적인 하위 평가목표를 살펴보자.

(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) 어휘용법의 이해와 적용

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

(다) 어법의 이해와 적용

- ① 어법에 맞게 언어를 사용하는가.
- ② 문맥과 문체에 적절한 표현을 사용하는가.
- ③ 언어 규범과 예절에 맞게 언어를 사용하는가.
- ④ 문장과 문단을 바르게 이해하고 언어를 사용하는가.

각 항의 제목이 ‘목적어(대상)+서술어(활동)’ 형식으로 구성되었는데, 목적어는 어휘, 어휘 용법, 어법 등이 순차적으로 진술되었고, 서술어는 모두 ‘이해와 적용(사용)’으로 진술되었다. 이는 앞에서 논의한 내용 영역의 진술들과 비교해 볼 때, 진술방식의 ‘일관성’과 내용 체계 상 ‘연관성, 계열성’ 등이 비교적 잘 실현된 것으로 보인다. 다만 ‘어휘’와 ‘어휘 용법’을 나누고 ‘어법’을 따로 분리해, 내용을 진술해야 할 근거가 무엇인지 명료하지 않다. 텍스트 형성의 위계(음운, 어휘, 문장, 글 등)라든지 기능(이해, 탐구 등)별로 나누어 진술해 볼 수도 있는 부분이다.

나. 사실적 사고

매뉴얼에는 사실적 사고에 대한 개념과 그 측정방법, 하위 평가목표 등을 다음과 같이 진술하고 있다¹⁰⁾.

사고력	개념	측정방법	하위 평가목표
사실적 사고력	언어로 표현된 말이나 글의 내용을 정확히 파악하고 이해하는 능력과 사실에 맞게 언어로 표현하는 능력이다. 예를 들면 언어로 표현된 것을 읽어서 정보를 확인하고 내용을 요약하며 글의 연결과 전개방법, 글의 종류, 특징 등을 정확하게 파악할 수 있는 능력 등을 포함한다. 따라서 글의 내용이나 구성에 관계되는 모든 요소를 사실 그대로 이해하는 과정에 관계되는 사항이 사실적 사고의 측정 요소가 된다.	수능시험에서는 이와 같은 사실적 이해능력을 기초적이고 기본적인 언어능력으로 간주하여 다른 능력, 예컨대 추론적 사고, 비판적 사고보다는 비중을 낮추어 측정한다.	(가) 내용의 사실적 이해 <ol style="list-style-type: none"> ① 내용의 정보와 그 관계를 정확하게 이해하는가. ② 글 전체의 내용과 핵심을 체계적으로 이해하는가. (나) 글의 구조에 대한 사실적 이해 <ol style="list-style-type: none"> ① 글의 구조단위와 그 관계를 정확하게 이해하는가. ② 글의 형식적 요소와 사실의 관계를 정확하게 이해하는가.

10) 매뉴얼에 평가목표로 진술된 내용들을 그 성격별로 분류·정리하여 <표>로 작성한 것이다. 이하 각 사고력을 진술한 다른 <표>들도 이와 마찬가지로 다. 매뉴얼 내용을 순차적으로 단순하게 인용한 것들이므로 별도로 <표> 번호를 붙이거나 출처를 밝히지는 않는다.

하위 평가목표에서 사실적 이해를 ‘내용’과 ‘글의 구조’로 구분한 근거가 무엇인지 모호하다. 또한 ‘내용’, ‘정보’, ‘관계’, ‘구조단위’, ‘형식적’ 등의 어휘가 진술문에 뒤섞여 사용되면서 개념 이해가 혼란스러울 뿐만 아니라 진술의 체계성마저 잃고 있다. 가령 (가)에서 대상을 ‘정확하게 이해’하는 것과 ‘체계적으로 이해’하는 것은 어떻게 다른지 그리고 그것이 내용의 사실적 이해방식의 모두를 포괄할 수 있는 것인지를 수궁하기 어렵다. 또한 좀 더 근본적인 문제로는 사실적 사고에 ‘사실적 이해’라는 기능밖에 없는지도 다시 검토해야 할 사항이다.

다. 추론적 사고

추론이란 외형적으로 진술된 것과 관련하여 그 이상의 진술되지 아니한 어떤 것을 생각해 내는 것이다. 논리학적인 용어를 사용해 정의한다면, 주어져 있는 명제가 다른 새로운 명제를 시사(함의, imply, implicature)한다고 결론을 내리는 행위이다. 이는 앞의 Bloom의 인지 영역의 ‘적용’과 ‘분석’에 해당하는 사고력이다¹¹⁾.

다음은 이 추론적 사고력의 평가목표로서 매뉴얼에 진술된 내용이다.

사고력	개념	측정방법	하위 평가목표
추론적 사고력	언어의 표현과 이해 과정에서 추론을 통하여 더 깊고 수준 높은 언어를 사용할 수 있는 능력을 의미한다. 이 능력은 설명문이나 논설문과 같은 언어 표현의 내적 연관성을 종합하여 논리적으로 추론하는 능력과 문학 작품과 같은 언어표현에서 상상력을 동원하여 이해하는 능력을 포함한다. 논리적 추론은 언어 사용의 과정이 논리적으로 이루어졌는지를	이 능력을 측정하기 위한 하위 요소로는 논리적 규칙에 따른 정의의 방법과 정확한 개념의 연결, 언어가 갖는 모호성과 사고과정의 오류 등을 배제하는 것 등을 들 수 있다. 또한 연역적 사고과정이나 귀납적 사고과정 같은 논리적 추론과정도 측정의 중요한 요소가 된다. 자연 언어의 표현형태를 통해서 이 능력을 측정한다. 상상력을 동원하여 추론하는 능력은 독자가 작품을 이해하기 위한 기초적인 능력이다. 경험이나 사유 면에서 다른 배경지식을 가지고 있는 작가의 작품을 독자가 상상력을 발휘하여 이해하고 감상하는 것은 읽기문학 영역의 기본	(가) 내용의 추론 ① 언어 또는 사실을 근거로 내용을 미루어 아는가. ② 언어 또는 사실을 구체적인 상황에 적용할 줄 아는가. ③ 연역 추론과 귀납 추론의 과정과 규칙에 맞게 사고하는가. (나) 구조의 추론 ① 텍스트 구성에 관련된 요소를 적절하게 추리·상상하는가. ② 언어 표현에 관련된 요소를 적절하게 추리·상상하는가.

11) 김영채는 비판적 사고력을 Bloom이 분류한 ‘종합’, ‘평가’ 인지 영역에 해당한다고 보았으나(김영채, 1999, 사고력: 이론, 개발과 수업. pp. 75~76), 황정규는 종합력은 창의력과 유사하고 평가력은 비판력이라 보았다(황정규, 2005, 학교학습과 교육평가. pp. 417~421).

판단하는 능력을 말한다. 특히 대학에서의 교육이 그 나름의 논리를 통한 객관적인 진리의 발전이라는 측면이 강하다는 점을 고려하면, 수능시험에서 이 능력을 측정하는 것은 중요하다.	적인 평가목표이다. 이 능력과 관련하여 내용, 과정, 구조의 추론이라는 세 측면을 측정하며, 사실적 사고단계를 기반으로 삼는 과정이라는 점에서 사실적 사고보다는 비중을 높여 측정한다. - 각각의 '측정요소' 진술내용은 생략.	(다) 과정의 추론 ① 처지와 상황을 분명히 하여 이해하고 표현하는가. ② 의도와 관점을 명확히 하여 이해하고 표현하는가. ③ 논지 전개에서의 문제와 그 해결과정을 이해하는가.
---	---	---

전체적으로 추론의 대상을 내용·구조·과정 등으로 구분했는데, 그 개념을 상세화한 진술들로 각 평가목표가 구성되어 있다. 여기서는 텍스트 내용과 관련해 추론적 사고력이 어떻게 발현되는지를 설명하고 그것을 평가하기 위한 방법과 하위 평가목표들을 진술하고 있다. 해당 개념을 외현적 행동과 관련하여 내용을 구체적으로 진술해야 할 것이나, 대개가 그렇지 못하다.

이들 진술내용이 타당한 것이라고 전제할 때, 다음과 같은 내용들을 평가주체들이 더 확인할 수 있도록 첨가하면 좋겠다.

추론(inference)과 추리(reasoning)와의 개념의 차이점을 이해해야 한다. 추론보다 더 넓은 개념에 '인지과정'과 '사고'가 있고, 그 추론 속에는 추리라는 개념이 포함된다. 추론 중에서도 논리적인 것, 즉 논리적인 추론을 추리라고 한다. 그러므로 논리성이 배제된 채 실현되는 생각은 추리가 아니다. 어떤 규칙에 따라서 무엇을 생각해내는, 한 생각(명제)과 다른 생각(명제)과의 관계를 논리적인 관계로 파악해서 생각해내는 것이 추리이다. 또 이러한 추리에 두 가지 형태가 있는데, 그 하나는 일련의 사건(현상)들을 관찰한 결과를 요약하여 어떤 명제를 만드는 귀납적 추리(inductive)이고, 다른 하나는 특정 명제를 사용하여 어떤 사건(현상)을 설명하거나 예측하는 연역적 추리(deductive)이다¹²⁾.

위 인용문과 같은 사고기능과 관련된 탈맥락적인 개념들이 명료하게 제시되어 그것이 행동 영역의 평가에 적용되도록 할 때만이, 양질의 사고력 관련 언어 영역 문항 개발도 가능하리라 본다¹³⁾.

12) 김영채, 1999, 사고력 : 이론, 개발과 수업, pp. 100~102.

13) 수능 언어 영역 출제위원들의 경우 모두가 언어(국어) 전공자들은 아니다. 시험의 특성상 범교과적인 제재를 활용하여 문항을 개발해야 하기 때문에, 해당 제재와 관련해서는 전공자이나 언어(국어)에 대해서는 비전공자가 평가문항 개발에 참여할 수도 있다. 이들에 대한 배려 차원에서도 이를 고려해야 한다.

라. 비판적 사고

사고력	개념	측정방법	하위 평가목표
비판적 사고력	<p>언어표현과 이해의 과정에서 여러 가지 증거에 의하여 분석한 것을 바탕으로 그 정당성이나 적절성 또는 가치, 우열에 대하여 평가하는 능력을 의미한다. 흔히 문학작품에 대한 감상 능력이 이에 해당하지만, 비문학적인 글에서도 글의 내용이나 표현에 대한 비판이나 독자들의 태도에 관한 비판능력 등은 여기에 포함된다.</p> <p>여기서 ‘비판적’이라는 말이 지니는 의미는, 어떤 문제에 대한 부정적인 판단만을 뜻하는 것이 아니라 평가 또는 비평과 관련된 긍정적 판단을 포함하는 개념이다. 이때 비판 자체가 어떤 기준에 따라 행해진다는 점에 비추어, 이 능력을 측정하기 위해서는 객관적 준거가 필요하다. 이를 위해서는 언어 또는 사고 그 자체에 포함되어 있는 정확성과 적절성을 기준으로 하는 내적 준거와, 언어사용의 외적·상황적 국면과 관련하여 그 타당성과 효용성을 기준으로 하는 외적 준거가 적용될 수 있다.</p>	<p>특히 대학교육이 지식의 단순함 암기를 넘어 문제에 대한 판단을 요구한다는 점에서, 이 능력은 중요한 측정 대상이 된다.</p> <p>정확성이란 언어사용 장면에서 바르고 확실하게 사고하는가를 측정하는 기준으로 필요한 만큼의 사고가 정밀하고 충분하게 이루어졌는지가 측정의 요소가 된다.</p> <p>이상의 네 기준은 언어사용의 내용과 서술의 양면에 걸쳐 두루 적용될 수 있는 것으로, 수능시험 대학에서의 교육 수준을 감안하여 비판적 사고능력에 높은 비중을 둔다.</p>	<p>(가) 내적 준거에 따른 비판</p> <p>① 내용의 정확성과 내용전개의 적절성 기준을 이해하고 표현하는가.</p> <p>② 구조와 표현의 적절성 기준에 따라 이해하고 표현하는가.</p> <p>(나) 외적 준거에 따른 비판</p> <p>① 타당성의 기준에 따라 이해하고 표현하는가.</p> <p>② 효용성의 기준에 따라 이해하고 표현하는가.</p>

내적 준거(정확성과 적절성)와 외적 준거(타당성과 효용성)에 따라 비판적 사고가 기능함을 밝히고, 비판의 준거에 따라 항목을 나누어 진술하였다. 다른 사고력의 하위 평가목표들과 비교해 볼 때 그 분류방식이 달라, 진술방식의 일관성 측면에서 결함을 보이고 있다. 가령 앞의 사실적 사고와 추론적 사고의 하위 평가목표는 각기 사실적 이해의 대상과 추론의 대상 등인 것처럼, 사고 행위의 ‘대상’을 기준으로 내용이 분류되었는데 여기서는 사고행위시의 판단준거를 기준으로 내용이 분류되고 있다.

마. 창의적 사고

사고력	개념	측정방법	하위 평가목표
창의적 사고력	주어진 상황과 조건에 맞게 어떤 언어 자료를 변형하거나 새롭게 표현하는 고차적인 언어활동이다. 창의적 사고는 언어활동의 과정에서 자료나 텍스트의 표면에 제시되지 않은 요소를 창출해 낸다는 점에서 추론적 사고와 비슷하지만, 추론적 사고가 수평적인 확산인데 비해 창의적 사고는 수직적인 수준 오름(shift-up)이라는 점에서 서로 구별된다.	내용에 관한 창의적 수용과 생성에서는 내용의 관계를 분석하거나 설정하여 주어진 정보를 창의적으로 수용하고 그것을 새로운 정보로 생성하는 능력까지가 측정의 요소가 된다. 구조에 관한 창의적 수용과 생성에서는 표현된 내용이나 표현할 내용이 어떤 관계에 있는가를 분석적으로 살펴봄으로써 그 조직을 이해하거나 창의적으로 조직하는 능력을 말한다. 따라서 텍스트의 구성요소를 파악하고, 이를 통해 새로운 구조를 창출해 내는 능력 등이 측정요소가 된다.	(가) 내용의 창의적 수용과 생성 ① 새로운 정보를 효과적으로 발견하거나 생성하는가. ② 주어진 정보를 효과적으로 응용하거나 새롭게 활용하는가. ③ 목적, 대상, 상황 등에 적절한 언어활동 계획을 세우는가.
	창의적 사고에서는 내용, 구조, 표현의 창의적 수용과 생성이라는 세 측면을 측정하며, 사실적 이해의 단계를 기초로 하여 이루어질 수 있는 과정이라는 점에서, 창의적 사고는 사실적 이해능력보다는 한 단계 높은 수준의 이해 능력이라고 할 수 있다.	표현에 관한 창의적 수용과 생성에서는 표현된 내용이나 표현되는 과정에서 어떤 요소가 개입되었는가를 분석적으로 추리·상상함으로써 그 의미를 명확하게 하는 능력을 말한다. 따라서 표현된 글에 담겨 있는 주제나 태도를 분석하고, 어떤 사실을 표현하는 의도와 관점을 명확하게 하는 능력 등이 측정요소가 된다.	(나) 구조의 창의적 수용과 생성 ① 텍스트의 구성요소를 창의적으로 수용하고 변용하는가. ② 같거나 비슷한 구조를 활용하여 새로운 텍스트를 구성해 내는가. ③ 목적, 대상, 상황 등에 적절한 구조를 생성하고 활용하는가. (다) 표현의 창의적 수용과 생성 ① 개성적이고 참신한 표현을 이해하고 표현하는가. ② 여러 가지 수사법을 이해하고 효과적으로 활용하는가. ③ 목적, 대상, 상황 등을 고려하여 같은 내용을 여러 가지로 다르게 표현하고 이해하는가.

하위 평가목표 각 항목의 제목이 ‘목적어(대상)+서술어(활동)’ 형식으로 진술되어 있다. 목적어는 내용, 구조, 표현 등을 순차적으로 진술하였고, 서술어는 모두 ‘창의적 수용과 생성’으로 진술되었다. 진술방식의 일관성을 유지하려 한 것은 인정되나, 그 대상(내용)들이 어

떤 원리에 의해 배열되었는지 명료하지 못하다—구조란 내용과 표현이 통일된 형식을 의미한다. 평가주체들이 이를 재개념화하지 못한 채 진술문을 읽는다면 혼란스러울 수 있다. 각 진술 대상이 내용적 위계성을 갖고 제시준거 등이 명료하게 드러날 수 있도록 재구성할 필요가 있다.

이상과 같이 매뉴얼의 행동 영역 평가목표 진술부분에서는 여러 사고력 관련 개념들이 장황하게 진술됨으로써, 평가목표로서의 간결성과 명료성이 결여되어 있음을 확인할 수 있다. 아울러 사고력(사고능력)은 본질적으로 내현적 특성을 지닌 것이다. 즉 측정과 관찰이 어려운, 추상적이며 개념적인 특성을 지닌 행위이다. 따라서 이들을 평가목표 진술에 그대로 사용할 것인지에 대해서는 재고할 필요가 있다. 이는 사고력을 측정할 수 없다거나 그 측정이 중요하지 않다는 말이 아니라, 평가목표 진술 차원에서 볼 때 지나치게 추상적임을 우려해야 한다는 말이다. 이점들을 염두에 두고 다음 장에서 좀 더 구체적인 내용성을 확보할 수 있는 평가목표 진술방식에 대해 논의해 보겠다.

Ⅲ. 평가목표 진술의 방향

그간 언어 영역 시험 평가목표의 내용 영역은 크게 말하기·듣기, 쓰기, 읽기로 구분되어 왔지만 이들 영역이 문항 수로 볼 때 동일한 비중으로 출제된 것은 아니다. 그리고 읽기 영역에서 문학의 경우에는 언어사용(텍스트)의 본질이나 소통의 특성 등에 따라 문항 수가 균질하게 분배되었지만, 비문학의 경우에는 제재적 특성에 따라 분배가 이루어져 문항 분배 기준의 차이를 보여 왔다.

이런 점들을 통해 볼 때 언어사용의 실제(텍스트, 소통의 본질), 언어 관련 지식, 기능, 사고력 등을 종합적으로 고려한 평가목표 진술과 그에 따른 문항 개발이 되지 못했음을 감지할 수 있다. 즉 그 동안은 이들 각 구성요소 간에 연관성을 가진 체계적인 준거가 마련되지 못한 것이다.

이에 이 장에서는 앞 장의 분석 결과를 참고하여 언어 영역과 교육과정의 관련성을 검토해 보고, 평가목표의 내용선정, 그 진술방식 등을 모색하면서 언어 영역 평가목표 진술의 원리를 도출해 보고자 한다.

1. 언어 영역과 국어과 교육과정의 관련성 검토

지금까지 대입수능 언어 영역 시험은 범교과 또는 통합교과적 제재를 활용한 다양한 사고력의 측정을 강조해 왔는데, 학교 교육과정상 가장 관련이 큰 교과를 든다면 역시 ‘국어교

과'이다. 앞서 언어 영역 시험의 개념 정의에서 보았듯 이 시험은 한마디로 '우리말 사용능력을 평가'하는 것이다. 즉 '국어활동 능력을 측정'하는 것이라 할 수 있다. 따라서 국어과 교육과정의 내용체계를 살펴면서 그 성격을 검토해 보는 것이 바람직하리라 생각한다—학생들로 하여금 다양한 텍스트들을 온전하게 수용, 생산하는 언어적 능력을 갖게 하는 것이 국어과와 그 심화·선택 교육과정 실현의 궁극적 목표기도 하기 때문이다¹⁴⁾.

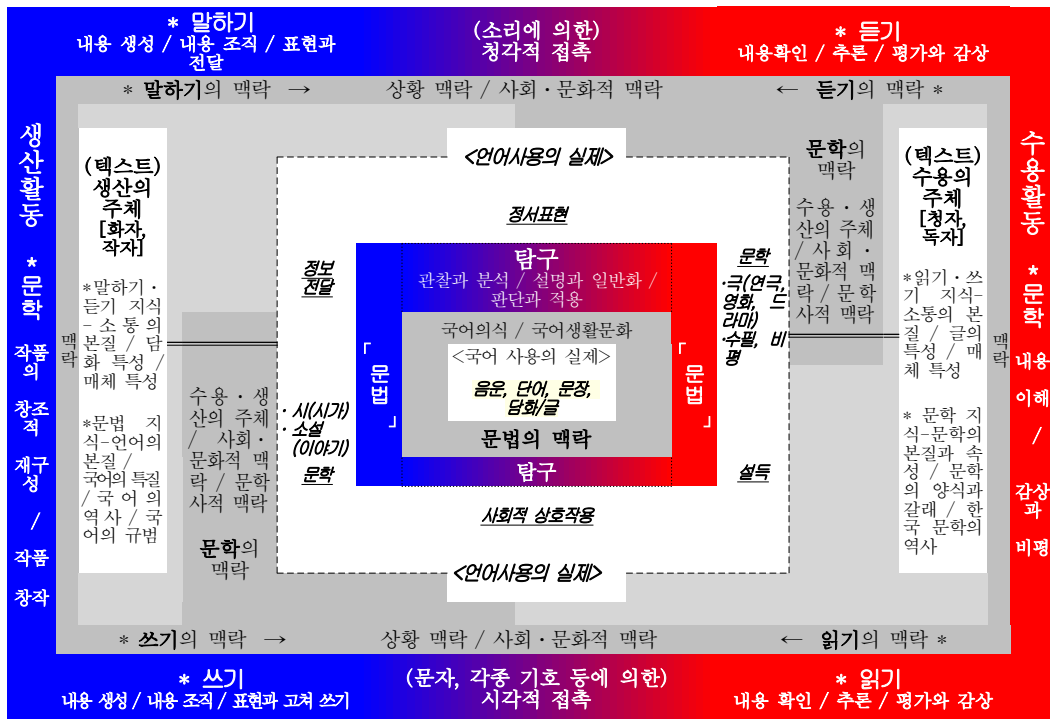
국어교과와 내용체계는 다양한 언어(국어)활동을 그 구성요소로 삼고 있다¹⁵⁾. 언어사용 능력의 측정이 주요목표인 수능 언어 영역도 그러한 언어활동들을 평가대상으로 다루는 것은 마찬가지이다.

이런 맥락에서 국어과 교육과정(2007년 2월 고시)의 내용체계를 한번 살펴보겠다¹⁶⁾. [그림 1]은 교육과정을 한 눈에 파악하기 위해 교육내용 체계의 핵심 개념들을 언어(의사) 소통 모형에 대입·변환하여 그것을 도식화해 본 것이다¹⁷⁾.

- 14) 국어과 교육의 내용은 기본적으로 언어와 언어사용의 여러 양상들을 기반으로 설정되며 그 준거로 언어의 기능, 텍스트 유형, 텍스트 생산과 이해방식, 언어적 사고력 등을 들 수 있다(이은희, 2001, 텍스트 언어학과 국어교육, pp. 14~15). 따라서 국어(교)과는 수능 언어 영역이 다루는 보편적이고도 다양한 내용과 행동요소가 국어활동이라는 특수한 언어적 상황에 투입하여 실현된 것들을 다루는 교과라고 볼 수 있기에, 궁극적으로 수능 언어 영역의 본질과 깊이 연관된다.
- 15) 국어과 평가가 '언어로써(수단 언어) 언어를(목표 언어) 평가한다'는 점과 국어과 평가가 제대로 이루어지기 위해서는 타 교과와의 관계 역시 고려해야 한다는 점(김수동 외, 국어수업에서 학생평가를 잘하려면, pp. 12~13)은 국어과와 수능 언어 영역 평가가 거의 동폐에 있음을 입증한다.
- 16) 본 연구는 교육과정 비판·분석론이 아니라 언어 영역 시험의 평가목표 진술방안을 모색하고자 한 것이다. 교육과정이 어떻게 변모하더라도 언어 영역 평가목표의 진술방식과 원리는 비교적 안정적으로 계승·적용될 수 있음을 전제로 논의한 것이다. 이에 2007년 2월에 고시된 새 국어과 교육과정안은 이전 교육과정에서 드러난 제반 문제점을 상당부분 극복했고, 장차 현장에서 그대로 적용될 것이기에 바람직한 평가목표 진술방안(원리) 모색을 위한 도구 차원에서 자료로 원용한다.
- 17) 언어학자 야콥슨(R. Jakobson)은 의사소통(communication)의 6가지 요소 중 어느 것에 중점을 두느냐에 따라 특정한 언어의 기능이 나타난다고 보아, 다음 도표에 보이는 요소들로 언어의 6가지 기능을 설명했다. 개정된 국어과 교육과정(2007. 02 고시)에 제시된 교육내용체계는 언어의 기능이 강조된 것이기에 이러한 의사소통 모형을 수용해 본 것이다.

맥락[지시적]
 발신자[감정적] ----- 전언(메세지)[시적] ----- 수신자[능동적]
 집속[친교적]
 약호[메타언어적]

* 이 도표에서 각 항목은 의사소통의 6가지 요소이며, 괄호 안은 그 항목이 주도적일 때의 언어의 기능이다(나병철, 1997, 문학의 이해, p. 65).



[그림 1] 국어과 교육과정의 교육내용체계¹⁸⁾

평가의 주체들은 이들 각 활동내용 요소들이 균형 있고 적절하게 평가될 수 있도록 그 전체 열개를 이해해야 한다. 물론 교사나 학생들도 여러 언어활동의 본질과 핵심개념 등을 파악하고 그 기능 등을 훈련함으로써 효율적으로 교수·학습 활동력을 제고할 수 있을 것이다. 더욱이 학교현장의 교수·학습 내용과 수능 언어 영역의 평가목표가 일반적 차원에서 조응하는 방식의 평가를 실현하고자 함에 주목해 볼 때¹⁹⁾, 그 의미는 더욱 커진다.

그러나 위 내용 체계에서 확인할 수 있는 언어사용의 각 장면과 그 관련 개념과 기능 등

18) [그림 1]은 언어 영역에서 다루게 되는 모든 내용을 의사소통 모형 위에 표시한 것이다. 주변의 테두리는 언어기능(활동)을 나타낸 것으로 수용활동(듣기, 읽기)과 생산활동(말하기, 쓰기)으로 나뉘어 있다. 언어적 소통이 가능하기 위해서는 텍스트의 생산주체(화자, 작자)와 수용주체(청자, 독자) 내면에 다양한 지식이 갖추어져야 하는데, 각 주체를 나타낸 양면에 그것을 표현했다. 또한 모든 언어사용은 특정한 맥락에서 이루어지는 것이므로, 언어사용에 따른 맥락들도 표시하였다. 언어사용은 크게 일상적 소통과 좀 더 특수한(예술적인) 언어사용이라 할 수 있는 문학적 소통으로 나눌 수 있고, 각각은 그 성격에 따라 다시 작은 유형으로 세분할 수 있기에 이런 부분들도 나타냈다. 아울러 모든 언어사용 장면은 문법을 토대로 이루어지는 것이기에 문법과 관련한 기능, 맥락요소 등도 중심부에 표시하였다.

19) 대학수학능력시험 출제 매뉴얼 : 언어 영역, p. 22.

을 살피는 것만으로는 언어 영역 평가대상의 외현적 측면만을 살핀 것이 된다. 언어 영역의 평가 영역은 언어사용과 그 기능, 관련지식뿐만 아니라, 언어사용자 내면에서 작동되는 다양한 사고기능의 측면도 중시되어야 한다²⁰⁾.

이런 맥락에서 대학수학능력시험 출제 매뉴얼에서도, 언어 영역의 평가 영역에 해당하는 행동 영역의 평가목표로서 다양한 사고력(사실적 사고, 추론적 사고, 비판적 사고, 창의적 사고 등)을 제시하고 그 개념, 측정 방법, 하위 평가목표 등을 진술하고 있다. 즉 사고력이 언어사용능력의 기본이 되는 능력이라는 전제가 깔려있는 것이다²¹⁾.

이 사고력은 장면에 따라 그 적용의 실현성이 다를 수 있다. 즉 특정 사고기능을 적용하는 양상은 장면에 따라 차이가 있다. 실제 특정한 사고기능을 배우고 적용하려면 특정한 맥락에서 특정한 도구(재료)에 의한 지배를 받는다. 그래서 학습된 특정 사고기능은 그와 유사한 장면에서는 쉽게 사용할 수 있으나, 새롭거나 생소한 장면에서는 이전에 습득했던 사고기능을 적용하기가 어렵거나 또는 불가능한 경우도 있다²²⁾. 또한, 사고기능은 교과와 내용 또는 지식에 따라 그 적용 범위와 실현성에 편차가 있기도 한다. 사고는 지식을 도구로 하여 실현되기 때문에 사고기능은 텍스트, 지식의 내용과 무관할 수가 없다. 특히 유의미한 지식에는 단순한 내용지식뿐만 아니라 문제를 추리, 분석, 탐구하여 해결해 가는 방법에 관한 지식(고차적 지식)이 포함되어 있다. 그러므로 어떤 교과인가, 지식 영역인가에 따라 사용되는 '사고기능과 그 적용전략'은 큰 폭으로 다를 수 있다. 이처럼 사고기능은 장면, 내용, 맥락 등에 따라 제한성을 가지므로 해당 영역별로 중시되는 사고기능이나 그 체계가 달리 설정될 수 있다.

그럼에도 불구하고 매뉴얼에는 사고력들에 대한 설명이나 구체적인 맥락(사례) 등이 제시되고 있지 않다. 즉 그것들이 언어 영역의 내용 영역들과 어떠한 내적 연관을 갖는 사고기능인지에 대해 상술하고 있지 않다. 그것이 매우 복잡할뿐더러 상당히 깊은 분석과 이해가 수반되는 것이라, 출제 매뉴얼의 평가목표에서는 아예 생략했거나 소략한 것으로 추정된다²³⁾.

20) 이 두 가지 영역의 의미 있는 요소들을 규명해 내고 양자가 교차하는 지점을 평가대상(영역)으로 도출하여 준거에 따라 진술할 때, 이상적인 평가목표가 만들어지게 된다.

21) 국어과목에 속하는 여러 과목(국어, 국어생활, 화법, 독서, 작품, 문법, 문학)의 평가목표 중에서 사고력 측정에 부합하며, 문항 형식면에서 선다형 형식으로 제한된 것만이 언어 영역의 평가목표에 합당한 것이 된다[대학수학능력시험 출제 매뉴얼, 2005, p. 22].

22) 사고기능의 적용 가능성을 높이는 방법은 해당 사고기능을 처음 배울 때의 장면에서 벗어나 그 이상의 다양한 맥락에서 연습하는 것이다. 이런 학습방법으로 '내적 맥락화'가 있다. 그 하나는 익히려는 사고기능·전략을 현재 다루고 있는 것과 유사한 내용에 관련시키는 것이고, 또 하나는 전혀 다른 내용에 관련시켜 연습해 가는 것이다.

23) 매뉴얼의 행동 영역 평가목표로서 다양한 사고력을 설정하게 된 언어적 또는 인지심리학적 근거가 무엇인지, 그런 다양한 사고(인지)력이 구체적인 언어상황(맥락)에서 어떻게 실현될 수 있는지 등을 심층적으로 분석하고 확인하는 연구가 이어져야 할 것이다.

따라서 이들 내용들을 인식하고 그에 따른 구체적인 평가목표가 진술되도록 주의해야 할 것이다.

그런데 언어활동 중에 일어나는 이 같은 사고기능은 매우 중요한 언어 영역의 평가요소임에도 불구하고, 그것을 평가목표의 진술내용으로 사용하기에는 부적합한 측면이 있다. 왜냐하면 그것은 주체 내부에서 발생하는 내현적 행위로서 측정과 관찰이 어렵기 때문이다(동작명사 진술의 원칙에 위배). 따라서 다양한 사고력(기능)들의 실현을 확인할 수 있으면서도 외현적 성격을 띤 행동 영역 관련 용어(개념)들을 사용해 평가목표를 진술해야 할 것이다.

이런 맥락에서 볼 때, 앞서 살핀 국어과 교육과정의 내용 체계([그림 1] 참조)는 중요한 정보들을 시사하고 있다. 그 내용을 보면, 모든 언어사용의 실제상황과 그와 관련된 지식, 맥락 등을 체계적으로 고려해 반영했고, 특히 수용과 생산활동(기능)에 관련된 행동명사를 구체적으로 사용하고 있다. 따라서 이를 토대로 평가목표를 진술하게 되면 이전보다 좀 더 합리적인 평가목표들을 생산해 낼 가능성이 많아 보인다²⁴⁾.

2. 평가목표 진술에 대한 제안

앞의 [그림 1]의 각 기능(생산과 수용활동)의 하위 요소들을 자세히 살펴보면, 이들은 모두 활동(행위)을 뜻하는 말이면서 외현적 특성을 강하게 갖고 있음을 알 수 있다(동작명사 진술의 원칙에 부합). 특히 이들 행위들은 실제 독자적인 각각의 언어사용과 관련되어 있기에 내용의 구체성을 확보한 것이라 할 수 있다. 따라서 이들을 평가목표 진술의 술어로 사용하면 좋을 것으로 사료된다.

다음 <표 3>은 이상의 논의와 [그림 1]을 토대로 언어 영역의 평가목표들을 추출·예시해본 것이다—이는 평가목표의 내용과 방식을 일람해 볼 수 있도록 작성한 것이다²⁵⁾.

24) 앞서 살펴본 매뉴얼 행동 영역의 평가목표, 즉 다양한 사고력 중심의 진술내용은 상당히 추상적이다. 언어사용 유형별로 그 활동원리와 소통의 본질이 다르고(국어과 교육과정 내용체계는 그것을 반영하고 있음.), 그에 따라 요구되는 사고력의 범주도 자연스레 차이가 나는 것이므로, 언어사용 유형을 평가목표 진술문의 핵심 개념으로 직접 사용하면 좋겠다. 그러면 언어 영역의 내용과 사고기능을 포괄할 수 있을 뿐만 아니라 평가목표 진술의 원칙에도 부합하며, 교육과정 관련성(체계성)도 확보할 수 있다.

25) 중복과 복잡함을 피하기 위해 정서를 표현하는 ‘쓰기, 읽기’ 유형은 별도로 추출하지 않고, ‘문학생산, 수용하기’ 유형에 포함시켰다. 교육과정시안(2006. 4)에 예시된 ‘정서표현’의 텍스트를 보면, 대개가 문학 텍스트와 거의 일치한다—이는 정서표현 텍스트가 심화·발전된 것이 문학 텍스트임을 암시한다. 또한 말하기 유형은 수능문제 구조상 별도의 측정이 불가능하므로 그 성격을 고려하여 ‘듣기’, ‘쓰기’ 영역에 통합할 수 있다.

〈표 3〉 언어 영역 평가목표

변인 소영역	언어사용의 실제	기능	평가목표(언어사용의 실제 × 기능)
말하기 · 듣기	<ul style="list-style-type: none"> • 정보전달 • 설득 • 사회적 상호작용 • 정서표현 	<ul style="list-style-type: none"> (• 내용생성 • 내용조직 • 표현과 전달) • 내용확인 • 추론 • 평가와 감상 	01. 정보전달하는 말을 듣고 내용을 확인할 수 있다.
			02. 정보전달하는 말을 듣고 추론할 수 있다.
			03. 정보전달하는 말을 듣고 평가(감상)할 수 있다.
			04. 설득하는 말을 듣고 내용을 확인할 수 있다.
			05. 설득하는 말을 듣고 추론할 수 있다.
			06. 설득하는 말을 듣고 평가(감상)할 수 있다.
			07. 사회적 상호작용의 말을 듣고 내용을 확인할 수 있다.
			08. 사회적 상호작용의 말을 듣고 추론할 수 있다.
			09. 사회적 상호작용의 말을 듣고 평가(감상)할 수 있다.
			10. 정서를 표현하는 말을 듣고 내용을 확인할 수 있다.
			11. 정서를 표현하는 말을 듣고 추론할 수 있다.
			12. 정서를 표현하는 말을 듣고 평가(감상)할 수 있다.
쓰기	<ul style="list-style-type: none"> • 정보전달 • 설득 • 사회적 상호작용 • 정서표현 	<ul style="list-style-type: none"> • 내용생성 • 내용조직 • 표현과 고쳐 쓰기 	13. 정보를 전달하는 글 내용을 생성할 수 있다.
			14. 정보를 전달하는 글 내용을 조직할 수 있다.
			15. 정보를 전달하는 글을 표현하고 고쳐 쓸 수 있다.
			16. 설득하는 글 내용을 생성할 수 있다.
			17. 설득하는 글 내용을 조직할 수 있다.
			18. 설득하는 글을 표현하고 고쳐 쓸 수 있다.
			19. 사회적 상호작용의 글 내용을 생성할 수 있다.
			20. 사회적 상호작용의 글 내용을 조직할 수 있다.
			21. 사회적 상호작용의 글을 표현하고 고쳐 쓸 수 있다.

읽기 (비문학)	<ul style="list-style-type: none"> • 정보전달 • 설득 • 사회적 상호 작용 • 정서표현 	<ul style="list-style-type: none"> • 내용확인 • 추론 • 평가와 감상 	22. 정보를 전달하는 글을 읽고 내용을 확인할 수 있다. 23. 정보를 전달하는 글을 읽고 추론할 수 있다. 24. 정보를 전달하는 글을 읽고 평가(감상)할 수 있다. 25. 설득하는 글을 읽고 내용을 확인할 수 있다. 26. 설득하는 글을 읽고 추론할 수 있다. 27. 설득하는 글을 읽고 평가(감상)할 수 있다. 28. 사회적 상호작용의 글을 읽고 내용을 확인할 수 있다. 29. 사회적 상호작용의 글을 읽고 추론할 수 있다. 30. 사회적 상호작용의 글을 읽고 평가(감상)할 수 있다.
문학	<ul style="list-style-type: none"> • 시(시가) • 소설 (이야기) • 극(연극, 영화, 드라마) • 수필, 비평 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 수용 • 내용이해 • 감상과 비평 ■ 생산 • 작품의 창조적 재구성 • 작품창작 	31. 시(시가)의 내용을 이해할 수 있다. 32. 시(시가)를 감상(비평)할 수 있다. 33. 시(시가)를 창조적으로 재구성할 수 있다. 34. 시(시가)를 창작할 수 있다. 35. 소설(이야기)의 내용을 이해할 수 있다. 36. 소설(이야기)을 감상(비평)할 수 있다. 37. 소설(이야기)을 창조적으로 재구성할 수 있다. 38. 소설(이야기)을 창작할 수 있다. 39. 극(연극, 영화, 드라마)의 내용을 이해할 수 있다. 40. 극(연극, 영화, 드라마)을 감상(비평)할 수 있다. 41. 극(연극, 영화, 드라마)을 창조적으로 재구성할 수 있다. 42. 극(연극, 영화, 드라마)을 창작할 수 있다. 43. 수필, 비평의 내용을 이해할 수 있다. 44. 수필, 비평을 감상(비평)할 수 있다. 45. 수필, 비평을 창조적으로 재구성할 수 있다. 46. 수필, 비평을 창작할 수 있다.
문법 (어휘 · 어법)	<ul style="list-style-type: none"> • 음운 • 단어 • 문장 • 담화/글 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 탐구 • 관찰과 분석 • 설명과 일반화 • 판단과 적용 	47. 음운을 탐구할 수 있다. 48. 단어를 탐구할 수 있다. 49. 문장을 탐구할 수 있다. 50. 담화/글을 탐구할 수 있다.

앞에서 제시한 각 평가목표 진술문들의 서술어(동사)에는 여러 사고력을 외적으로 측정, 관찰할 수 있는 ‘동작(기능)’ 명사가 사용되었고, 대상어(내용)에는 소통의 본질을 달리하는 다양한 언어사용의 실제 장면(명칭)이 사용되었다. 이들 양자가 하나의 진술문으로 결합된 것은, Bloom의 이원목적분류표 작성방식과 유사한 형태라 할 수 있다²⁶⁾.

〈표 3〉에 진술된 평가목표들을 보면, 누구나 쉽게 그것을 이해할 수 있어 교육, 학습상황에 원용할 경우에도 실질적인 도움을 줄 수 있으며 그 실현성과 유용성이 큰 것으로 볼 수 있다. 또 이들 각 목표 상호 간의 연관성과 계열성도 잘 구현되어 체계적인 진술이 된 것으로도 평가할 수 있다.

아울러 각 평가목표들은 ‘지식’과 ‘맥락’ 요소 등을 바탕으로 다시 세분화하여 그 하위 평가목표를 만들 수도 있다. 가령 ‘평가목표 22. 정보를 전달하는 글을 읽고 내용을 확인할 수 있다’는 〈표 4〉와 같은 그 하위목표를 도출할 수 있다.

〈표 4〉에서 제시한 평가목표들은 특정한 언어사용의 실제상황과 그 기능을 주요내용으로 하고 있으면서 (‘지식’, ‘맥락’ 등의) 관련 요소들을 일관되게 첨가해 진술할 수 있는 방식을 드러낸다—각각이 동일한 형태로 진술되었기에 지식, 맥락에 따른 특정요소가 일률적으로 추가 또는 생략될 수 있다. 따라서 이런 식의 평가목표 진술은 적합성·일관성·정확성·간결성·구체성 등이 비교적 잘 갖춰진 것이라고 볼 수 있다.

이상 논의들을 종합해 볼 때, 수능 언어 영역 평가목표 진술의 주요원리를 다음과 같이 도출할 수 있다.

- 1) 평가목표는 평가의 내용과 행동 영역을 명료하게 드러내야 한다.
- 2) 평가목표의 내용 영역은 교육과정의 내용체계를 충실히 반영한 것이어야 한다.
- 3) 평가목표의 행동 영역은 사고력을 측정할 수 있는 동작명사를 사용하여 진술해야 한다.
- 4) 평가목표의 진술은 표현상 일관성이 있어야 한다(이원목적분류체계를 참고해 볼 수 있음).
- 5) 평가목표는 언어사용의 실제(텍스트), 행동(기능)에 따라 진술하되, 각기 관련된 지식과 맥락에 따라 그것을 다시 세분할 수 있어야 한다.

26) 종전처럼 읽기 영역을 텍스트의 제재에 따라 인문·사회, 문화·예술, 과학·기술 등으로 나누고 그에 준하여 평가하는 것은 다분히 결론론적이며 사회학적인 분류 체계에 따른 방식이라고 할 수 있다. 또 이는 언어사용의 원리에 근거한 평가를 이끌어내기도 어려워 보인다. 정보전달, 설득, 사회적 상호작용, 정서표현의 언어사용 등으로 분류하는 것이 좀 더 언어 영역 평가의 본질에 부합하는 텍스트 분류라 할 수 있다.

〈표 4〉 지식과 맥락에 따라 세분화된 하위목표(예시)

변인 소영역	언어사용의 실제	지식	맥락	기능	평가목표(지식 × 맥락)
읽기 (비문학)	<ul style="list-style-type: none"> 정보전달 (설득/사회적 상호작용/정서표현) 	<ul style="list-style-type: none"> 소통의 본질 글의 특성 매체 특성 	<ul style="list-style-type: none"> 상황 맥락 사회·문화적 맥락 	<ul style="list-style-type: none"> 내용 확인 (추론/평가와 감상) 	<p>22-1-① 정보를 전달하는 글을 읽고 그 소통의 본질을 알고 상황맥락을 파악하여 내용을 확인할 수 있다.</p> <p>22-1-② 정보를 전달하는 글을 읽고 그 소통의 본질을 알고 사회·문화적 맥락을 파악하여 내용을 확인할 수 있다.</p> <p>22-2-① 정보를 전달하는 글을 읽고 그 글의 특성을 알고 상황맥락을 파악하여 내용을 확인할 수 있다.</p> <p>22-2-② 정보를 전달하는 글을 읽고 그 글의 특성을 알고 사회·문화적 맥락을 파악하여 내용을 확인할 수 있다.</p> <p>22-3-① 정보를 전달하는 글을 읽고 그 매체 특성을 알고 상황맥락을 파악하여 내용을 확인할 수 있다.</p> <p>22-3-② 정보를 전달하는 글을 읽고 그 매체 특성을 알고 사회·문화적 맥락을 파악하여 내용을 확인할 수 있다.</p>

IV. 마치며

수능 언어 영역은 대다수 대입 수험자들이 필히 거치는 시험 분야로서 포괄적이며 도구교과적인 성격을 띠고 있을 뿐만 아니라, 범교과적인 소재들을 활용하여 문제가 출제되기에, 평가과정에 참여하는 모든 구성원(평가의 주체와 대상자)들이 그 수행을 위해 많은 시간과 노력을 들이는 게 사실이다. 그러나 이 평가의 성공적 수행을 위해서는 무엇보다도 그 목표가 참여자들 모두에게 분명하게 인식·공유되어야만 한다. 즉 평가 참여자들이 명확하게 인식할 수 있는 평가목표가 진술·제시되어야 한다.

이런 맥락에서 본 고에서는 현재 사용되고 있는 수능시험 출제 매뉴얼의 ‘평가목표’ 부분을 대상으로 그 진술내용과 방식 등을 분석하고, 그 진술의 바람직한 방향을 모색해 보았다. 이 과정에서 분석의 타당성을 확보하기 위해 일반화된 평가목표 진술의 원칙과 그 준거들을 참고했다. 또 평가목표의 교육과정과의 연계성을 제고하기 위해 국어과 교육과정(2007. 02 고시)의 내용체계를 원용하여, 다양한 언어사용의 장면을 대상어로 포함하고 관찰, 측정이 가능한 활동들을 서술어로 사용한 평가목표들을 제안해 보았다. 이와 동시에 평가목표 진술의 주요원리도 도출하였다.

본 고에서 논의된 내용을 언어 영역 평가목표의 진술 또는 제반평가 관련 담론의 생산과정 등에 참고한다면 연관된 여러 문제점들을 극복하게 될 것이다.

참 고 문 헌

- 교육인적자원부(2005). **고등학교 교사용지도서 국어(상)**. 서울: 교학사.
- 교육인적자원부(2007). **고등학교교육과정(I)**. 교육인적자원부고시 제2007-79호[별책4]
- 교육인적자원부, 한국교육과정평가원(2006). **국어과 교육과정 개정 시안**.
- 김성진(2004). **문학교육론의 쟁점과 전망**. 서울: 삼지원.
- 김수동 외(2005). **국어수업에서 학생평가를 잘 하려면**. 한국교육과정평가원 연구자료 ORM 2005-51-2.
- 김영채(1999). **사고력: 이론, 개발과 수업**. 서울: 교육과학사.
- 나병철(1998). **문학의 이해**. 서울: 문예출판사.
- 변창진 외(2003). **교육평가**. 서울: 학지사.
- 서울대학교 국어교육연구소(2005). **국어교육학사전**. 서울: 대교출판사.
- 성태제(2002). **현대교육평가**. 서울: 학지사.
- 이은희(2001). **텍스트 언어학과 국어교육**. 서울대학교국어교육연구소 연구총서19. 서울대학교출판부.
- 이중석(2001). **2000년대의 학습비전**. 청주: 협신사.
- 이중석(2001). **새로운 창 의와 학습**. 청주: 협신사.
- 이중석(2001). **새로운 발상**. 청주: 협신사.
- 이중석(2001). **2000년대의 인지기반과 진로**. 청주: 협신사.
- 이해명 편역(2000). **교육과정 이론**. 서울: 교육과학사.
- 이흥우(1995). **교육과정 탐구**. 서울: 박영사.
- 임경순(2003). **국어교육학과 서사교육론**. 서울: 한국문화사.
- 정혜승(2005). 제7차 국어과 교육과정의 비판적 분석과 대안 모색. **국어교육학연구**. 제23집.
- 편집위원회(2002). **최신교육학대사전**. 서울: 교육과학사.
- 한국교육과정평가원(2005). **대학수학능력시험 출제 매뉴얼 : 언어 영역**.
- 황정규(2005). **학교학습과 교육평가**. 서울: 교육과학사.
- 최현섭 외(2005). **국어교육학개론**. 서울: 삼지원.
- Jan Renkema. 이원표 옮김(1999). **담화연구의 기초**. 서울: 한국문화사.
- 존 R. 앤더슨. 이영애 옮김(2000). **인지심리학과 그 응용**. 이화여자대학교출판부.

• 논문 접수 : 2006년 10월 15일 / 수정본 접수 : 2007년 5월 15일 / 게재 승인 : 2007년 5월 25일

ABSTRACT

A Study on the Delineation of the Objective of the Evaluation of Language Abilities in the Entrance Examinations

Youn-Hyeong Cho

(Lecturer, Korea National University of Education)

For the successful evaluation of a student's language abilities in the entrance examinations, the objective of the evaluation must be kept in the mind of all the participants. For this, a specific evaluation objective which can be clearly understood must be given to the participants.

In this respect, this study makes an analysis of the manual of the evaluation of language abilities, and searches the direction that the delineation of the evaluation objective must take.

The objectives of the content domain are not precisely connected to the Curriculum and many are stated according to the writer's subjective opinion and intuition. The objectives of the behavior domain present cognitive ability with its concept, evaluation methods, and subdivisions. However, this cognitive ability is difficult to precisely measure, being qualities closely related to the individual's mentality, and so presents problems when used as the objectives, which, must be clear and concrete.

I have presented some evaluation objectives in accordance with the principles mentioned above, considering the essence of communication and text, the knowledge of linguistic and its function, and cognitive abilities. Gerunds which describe visible action have been used as the verbs in the sentences, and the objects are those which reflect the essence of linguistic communications and text.

From the analysis given above, we can draw forth these principles to be used in the delineation of the objectives of the evaluation of language abilities.

1. The evaluation objectives must be clearly given so it can be easily understood.
2. The contents of the evaluation objectives must reflect the content system of the Curriculum.

3. The contents of the evaluation objectives must be described using acting nouns reflecting cognitive abilities.
4. The delineation of the evaluation objectives must be consistent.
5. The evaluation objectives are to be delineated according to the content(text) and the action(function), and it should be further subdivided according to the knowledge and context of the given text.

In future, when one considers the facts mentioned above in the writing of the manual of the evaluation of language abilities and in its reference, it is to be expected that the problems arising in the delineation of the evaluation objectives can be quite alleviated.

Key Words : The standards used in the analysis of the evaluation objectives, The contents and methods of the delineation of the evaluation objectives, The domain of the language ability evaluation