

예비 국어 교사의 문법 평가 문항 설계 양상 연구

남 가 영(아주대학교 조교수)*

《 요 약 》

이 연구의 목적은 국어 교사의 평가 전문성 신장을 위한 실천적 지식의 발굴을 위한 첫 단계로서, 교사의 문법 평가 문항 설계 양상을 분석하는 것이다. 이를 위해 2012년 9월부터 2013년 6월까지 약 2회(16주, 8주)에 걸쳐 예비 교사 17명을 대상으로 하여, 총 34개의 문법 평가 문항을 설계하도록 하고, 평가 문항과 해당 문항을 둘러싼 논의의 과정을 살펴 예비 교사의 문법 평가 문항 설계 양상을 결과 및 과정으로 나누어 분석하였다.

먼저, 예비 교사들이 설계한 문법 평가 문항을 살펴본 결과, 문법 개념 및 현상에 대한 설명, 문법 현상이 표상된 언어 자료 등을 활용해 문항을 구성한 자료 제시형 문항이 56%를 차지하는 것으로 나타났으며, 35%의 문항이 문항 오류, 성취기준에 대한 협소한 해석, 문항 구성 방식의 부적절성 등에 의해 타당도가 떨어지는 것으로 나타났다. 또한 단어형성법, 품사 등 문법 지식과 관련하여 교사들이 갖고 있는 오개념도 일부 확인되었다.

다음으로, 예비 교사들의 문법 평가 문항 설계 과정을 살펴본 결과, 교사들은 문항 설계 과정에서 문법 지식의 정확성, 자료의 적절성에 특히 주의를 기울이고 있으며, 상대적으로 성취기준의 의미 해석이나 그에 부합한 문항 유형을 구성하는 데는 주목하지 않는 것으로 나타났다. 문법 지식의 정확성, 자료의 적절성 확보는 예비 교사들이 문법 문항 설계 과정에서 가장 어려움을 많이 느끼는 지점이라는 점도 확인되었다.

이상의 연구 결과를 바탕으로, 본 연구에서는 교사의 문법 평가 전문성 신장을 위해서는 교사의 문법 오개념을 체계적으로 확인하고 이를 중심으로 교사 교육이 이루어져야 함을 제안하였고, 더 나아가 교사의 평가 문항 설계 과정에 대한 실증적 탐색을 통해 실천적 지식을 발굴하여 제공해야 함을 주장하였다. 이런 과정을 통해 궁극적으로 이론과 실천의 간극을 메우는 맥락화된 국어 평가론의 구성으로 나아갈 수 있다.

주제어: 국어 교사의 평가 전문성, 교사의 문법 평가 문항 설계, 실천적 지식, 교사의 오개념

* 제1저자 및 교신저자, kynam@ajou.ac.kr

I. 서론

교재 개발, 교재 분석 및 재구성, 수업 등과 함께 평가는 교사의 전문성을 요구하는 주요 공면이다. 학생의 성취도를 적확하고 타당하게 평가하기 위해서는 평가 목표에 대한 확인, 평가 목표 달성을 위한 구체적 평가 요소의 추출, 평가 요소에 부합하는 타당도 있는 평가 도구의 설계 등 제반 국면과 관련하여 높은 수준의 교사 전문성이 요구된다.

그럼에도 불구하고, 국어교육학에서는 이러한 평가 전문성 신장과 관련한 실천적 지식을 제공해 주지 못하고 있다. 학습자 변인, 평가 요소별 특성, 평가 도구별 특징 등 구체적 평가 맥락이 소거된 채, 문항 구성의 방법이나 평가 도구 설계 시 유의점 수준에서 제공되는 등의 평가 이론은 실제적인 평가 맥락에서 학생들의 성취도를 타당하게 평가할 수 있는 평가 도구를 설계하는데 충분한 도움이 되지 못한다. ‘국어 교육과정 및 평가’ 혹은 ‘국어교육 평가론’이라는 이름으로 개설된 사범대학 및 교육대학원의 교과교육론 과목에서 가르쳐야 할 내용으로서 이론이 부재(不在)하고 단순히 평가 도구를 설계해 보는 경험을 통한 암묵적 학습이 주를 이루는 것 또한 국어교육 평가론의 부재를 잘 보여 준다.¹⁾

구체적 맥락이 소거된 이론은 실제 국어교육 현장에서 실천적 지식의 형태로 적용, 활용되기 어려우며, 경험을 통한 학습은 그것이 실천적 이론의 형태로 체계화될 때 비로소 의미를 가지며 차후의 실천을 견인할 수 있는 힘을 갖게 된다. 국어교육 이론이 본질적으로 수행적 이론이라는 점을 고려하면(김대행, 2005), 국어교육 평가론의 개발은 구체적 평가 맥락 안에서 평가 도구를 설계하고 적용하는 제반 과정에서 이루어지는 교사의 인지적, 절차적 사고의 양상을 살펴보고 분석하는 데서 출발해야 한다.²⁾ 실제 평가의 맥락에서 주로 부딪히는 문제는 무엇이며, 그러한 문제를 해결하기 위해 어떠한 요소들을 고려하는지, 어떠한 점을 주로 어려워하며 이를 극복하기 위해 어떠한 지식이 뒷받침되어야 하는지 등 제반 양상을 살펴볼 때, 비로소 교사의 평가 전문성을 구성하는 요소가 확인될 수 있으며, 궁극적으로는 국어 현장에 유의미하게 기여할 수 있는 국어 평가론의 구체화 가능성이 열리게 된다.

이를 위해, 본 연구에서는 그 기초 작업으로 예비 교사들의 국어 평가 문항 설계 양상을 살펴보고자 한다. 현장 교사와 예비 교사가 처한 평가 문항 설계의 맥락에 일부 변별되는 지점이 있는 것은 사실이나, 성취기준을 중심으로 준거 참조 평가를 지향하는 맥락에서 이루어지는 문항 설계의 과정은 본질적으로 동질적이며, 예비 교사를 대상으로 한 평가 문항 설계 과정에서 드러

1) 국어 평가론의 개발과 관련한 기존 연구는 김혜정(2008), 박인기(2000, 2008), 유영희(2008), 이도영(2001), 정구향(2005), 천경록(2009), 최미숙(2000, 2006) 등을 참고할 수 있다.

2) 현재 국어 교사의 실제 평가 맥락을 살펴 평가 전문성 요소를 찾고자 한 연구로는 임천택(2010), 박준용(2013) 등 제한적으로 찾아볼 수 있다. 한편, 국어 교사의 평가 전문성 신장 모형 및 기준에 대해서는 한국교육과정평가원(2004)를 참고할 수 있다.

나는 절차와 사고 과정 및 특색은 예비 교사 및 현직 교사 교육의 내용을 설계하는 데 실증적인 첫걸음이 될 수 있을 것으로 판단하였기 때문이다. 또한 평가 문항 설계 과정은 평가 영역에 따라 특수성을 지닐 수 있는바, 본 연구에서는 그 중에서도 문법 평가 문항 설계 양상을 살펴, 문항 설계 과정에서 주로 발생하는 문제를 확인하고 그러한 문제가 왜 발생했는지 살펴봄으로써, 평가 도구 설계와 관련하여 요청되는 교사의 실천적 지식을 확인하고자 한다.³⁾

II. 연구 대상 및 방법

연구 대상은 예비 국어 교사 17명이며, 연구는 2012년 9월~12월(16주), 2013년 4월~6월(8주) 두 차례에 걸쳐 연구자 소속 대학의 교육대학원 및 학부의 ‘국어 교육과정’ 및 ‘국어교육론’ 강좌를 수강하는 예비 교사이며, 연구는 다음과 같은 절차와 방법으로 진행되었다.

첫째, 국어 평가 문항 설계와 관련한 기본 지침을 작성하여 예비 교사와 공유하였다. 국어 평가 문항을 설계하기에 앞서, 문항 타당도의 개념, 2009년 및 2011년 교육과정에 기반한 중 3 수준의 국어 성취기준 및 평가 요소를 살펴본 후, 평가 요소에 적합한 문항 유형, 제재 및 자료, 답지의 선정 및 구성, 어휘·표현의 명확성 등 선택형 평가 문항 설계 시 유의할 점을 개략적으로 안내하였다. 그리고 평가 문항 설계 시 반드시 포함해야 하는 정보(출제 의도, 문항, 예상 정답률, 자료 출처, 정답 해설)를 설명하고, 이를 포함할 수 있는 문항 카드의 서식을 제공하였다.

〈표 1〉 국어 평가 문항 설계 관련 기본 지침(포함 내용)

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • 타당도의 개념 • 국어 성취기준 및 평가 요소(중 3 수준) • 국어 평가 문항 설계 시 유의점
(문항 유형 선정, 자료 및 제재의 선정 및 구성, 답지 구성, 어휘·표현의 명확성 등) • 문항 카드 서식 및 작성 방법
(출제 의도, 문항, 예상 정답률, 자료 출처, 정답 해설) |
|---|

둘째, 중 3 수준에 해당하는 성취기준을 읽기, 쓰기, 문법, 문학의 네 영역별로 나누어 각기 5개씩 선별하여 제공한 후, 예비 교사에게 영역별로 성취기준을 하나씩 골라 그에 해당하는 문항을 2개씩 구성해 오도록 과제를 부여하였다. 단, 2013년 4월~6월에 수행된 2차 연구에서는

3) 문법 영역의 평가 방향 혹은 문법 평가 전문성 신장과 관련해서는, 김규훈(2012), 김진규, 안주호(2006), 박보현(2013), 이관규(2004), 이도영(2007), 이충우(2005), 정지은, 주세형(2010), 주세형(2008, 2009, 2011a, 2011b) 등을 참고할 수 있다.

시간 관계상, 문법 및 문학의 두 영역(각 5개, 총 10개 성취기준, 성취기준은 1차와 동일)을 대상으로 하여 국어 평가 문항을 설계하도록 하되, 방식은 1차와 동일하게 진행하였다. 문항을 설계할 때는 제공한 문항 카드의 서식에 맞게 출제 의도 및 정답 해설 등을 작성하도록 안내하였다.

셋째, 예비 교사가 문항을 설계해 오면, 개별 문항에 대해 해당 예비 교사에게 ‘① 왜 이렇게 문항을 설계했는가? ② 문항을 설계하는 과정에서 특히 어려웠던 지점은 무엇인가?’의 두 가지 사항을 이야기하게 하였으며, 간단한 발표가 끝나면 수강생 모두 해당 문항의 타당도 및 완성도와 관련하여 자유롭게 논의를 진행하고 수정·보완 사항을 구체화하는 시간을 가졌다. 예비 교사의 문항 설계 결과물은 연구자에게 제출되었다. 이러한 과정은 예비 교사별로 반복되었으며, 이 모든 발표 및 논의 과정은 녹음, 전사되었다.⁴⁾

넷째, 문항을 설계한 예비 교사는 이러한 발표 및 논의 과정을 거쳐 확인된 수정·보완 사항을 반영하여 문항을 재구성하여 연구자에게 제출하였다. 이러한 셋째 및 넷째 과정은 영역별로 반복되었다.

다섯째, 모든 문항의 구성 및 재구성 작업이 모두 종료된 후, 예비 교사들은 아래 <표 2>와 같은 사후 경험기술지를 제공하여 이러한 국어 평가 문항 구성 설계를 통해 느낀 점과 생각을 자유롭게 서술하도록 하였으며, 이를 모두 수집하였다.

<표 2> 사후 경험기술지 양식

- 지난 한 학기(지난 두 달) 동안 진행된 국어 평가 문항 설계 작업을 마치고, 느낀 점이나 생각을 A4 1장 분량으로 자유롭게 기술해 주십시오.
(특히, 교사로서 평가 전문성 신장을 위해 개인적으로 어떤 노력이 필요한지에 관한 생각을 포함해 주시기 바랍니다.)

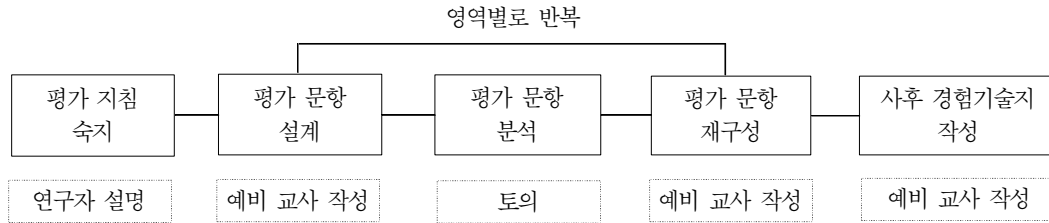
이상의 연구 대상과 구체적인 연구 설계(연구 절차 및 방법)를 요약하여 제시하면 아래 <표 3>, [그림 1]과 같다.

<표 3> 연구 대상

연구 대상	연구 기간	비고
예비 교사 8명	2012년 9월~12월(16주)	교육대학원 ‘국어 교육과정’ ⁵⁾
예비 교사 9명	2013년 4월~6월(8주)	학부 ‘국어교육론’

4) 수업을 수강한 예비 교사들에게는 제출한 평가 문항 및 관련 논의 내용이 차후 연구에 활용될 수 있으며, 이를 위해 논의 내용이 녹음된다는 점을 사전 고지하였다.

5) 교육대학원에서 개설된 과목이긴 하나, 현직 교사는 수강하지 않았으며 수강한 전원 8명은 모두 예비 교사이다.



(그림 1) 연구 설계: 연구 절차 및 방법

본 연구에서는 위와 같은 절차와 방법으로 확보된 평가 문항 자료 및 관련 발표 및 논의 자료를 바탕으로 하되, 이중 문법 평가 문항을 대상으로 하여 예비 교사의 문법 평가 문항 설계 양상을 각기 결과와 과정으로 나누어 살펴보고자 한다.⁶⁾

Ⅲ. 연구 결과

1. 예비 교사의 문법 평가 문항 설계의 결과

가. 문법 평가 문항의 유형

예비 교사들의 문법 평가 문항 설계 결과를 요약하여 제시하면 다음 <표 4>와 같다.

〈표 4〉 문법 평가 문항 설계 결과: 성취기준별 문항 빈도 및 문항 유형

성취기준	문항 개수	문항 유형
1. 음운 변동의 규칙성을 이해하고 자연스러운 발음의 원리를 이해한다.	6	자료 제시형 3개
2. 품사의 개념과 특성을 이해하고 단어를 적절히 사용한다.	8	자료 제시형 6개
3. 단어의 짜임을 분석하고 새말이 만들어지는 원리를 이해한다.	8	자료 제시형 5개
4. 문장의 구조를 탐구하고 자신의 생각을 다양한 구조의 문장으로 표현할 수 있다.	6	자료 제시형 2개
5. 문법적 기능(피/사동 표현 등)을 담당하는 요소들의 특징을 이해하고, 담화상황에 맞게 사용할 수 있다.	6	자료 제시형 3개
계	34	자료 제시형 19개

6) 이러한 연구 설계를 통해 수집된 자료 중 두 차례에 걸쳐 수집된 문법 평가 문항 자료 및 설계 과정만 본 연구의 대상으로 삼았으며, 문학 및 읽기, 쓰기 등 여타 영역과 관련한 자료는 좀 더 정교한 연구 설계를 거친 후속 연구가 요청된다.

위 <표 4>에서 확인할 수 있듯이, 예비 교사들은 총 5개의 성취기준을 대상으로 총 34개의 문항을 설계하였으며, 이중 발문과 답지만으로 구성된 문항 유형이 아닌, 자료를 제시하여 문항을 구성한 경우(자료 제시형)는 19개로 약 56%로 해당하였다.

문항 설계 시 활용한 '자료'는 그 성격에 따라 다음과 같이 구분되는 것으로 나타났다.

<표 5> 문법 평가 문항 설계 결과: 자료의 유형

자료의 유형	빈도
1. 문법 개념 혹은 현상에 대한 간략한 설명 혹은 기술, 또는 도표	7
2. 문고자 하는 문법 현상이 담겨 있는 단어, 문장, 담화 등의 언어 자료(예시)	9
3. 위 1과 2 유형의 자료를 모두 제시하는 경우	1
4. 문법 지식 혹은 문법적 사고를 요청하는 상황 맥락의 제시	2

위 <표 5>에서 확인할 수 있듯이, 자료 제시형 문항 설계 시 '문법 개념 혹은 현상에 대한 간략한 설명, 도표 등을 제시한 문항'이 7건, '문법 현상이 표상된 언어 자료를 제시한 문항'이 9건으로 대부분(86%)을 차지하고 있었으며, '문법 지식이나 문법적 사고를 요청하는 상황 맥락을 제시한 문항'은 2건으로 매우 적게 나타났다.

▪ 자료 유형 1 사례

<자료>를 참고할 때 문장의 밑줄 친 부분이 관형사가 안닌 것은? (*답지 생략)⁷⁾

<자료>

관형사는 동사와 형용사처럼 그 쓰임에 있어 '활용'의 변화를 보이지 않으면서, 즉 조사나 어미 없이 뒤에 오는 명사나 명사구를 꾸며 주는 기능을 하는 품사다. 관형사는 언제나 명사를 꾸며 주는 자리에서만 쓰일 수 있다.

▪ 자료 유형 2 사례

<자료>의 ㉠~㉣에서 일어나는 음운변동 현상에 대해 잘못 설명하고 있는 것은? (* 답지 생략)

<자료>

영희와 철수는 ㉠해돋이를 보기 위해 ㉡강릉으로 갔다.

"우와! 철수야 사람이 참 ㉢많다. 해돋이를 보러 와서 기분이 참 좋다."

"그러게 나도 해돋이를 보러 오니 기분이 참 ㉣좋아"

"우리 다 보고 따뜻한 ㉤국물을 먹고 올라가자!"

"그래 그러자 영희야"

7) 이하 평가 문항은 예비 교사가 구성한 평가 문항 초안으로서, 문항에 활용된 자료 유형을 예시하기 위함이므로 자료의 정확성에 대해서는 고려하지 않는다.

▪ 자료 유형 3 사례

〈자료〉의 규칙에 따라 ‘새말 만들기’ 놀이를 한다고 했을 때, 새말에 대한 이해가 바르지 못한 사람은? (* 답지 생략)

〈자료〉

규칙: 둘 이상의 단어형성 요소를 결합하되, 형식적인 의미를 갖는 요소를 하나 이상 포함할 것.

나. 문법 평가 문항의 타당도

예비 교사 17명이 구성한 총 34개의 문법 평가 문항 초안을 연구 종료 후 전문가 3인에게 의뢰하여 문항 타당도를 검토하였다.⁸⁾ 그 결과를 성취기준별로 묶어 순서대로 제시하면 아래 〈표 6〉과 같다.

〈표 6〉 문법 평가 문항 설계 결과: 문항별 타당도

성취기준 번호	문항 개수	타당도 부족 문항 수
1	6	2
2	8	2
3	8	3
4	6	2
5	6	3
계	34	12

위 〈표 6〉에서 확인할 수 있듯이, 총 34개 문항 중 타당도가 양호한 것으로 나타난 문항은 22개 문항(65%), 타당도가 떨어지는 것으로 나타난 문항은 12개 문항(35%)이었다. 타당도가 떨어지는 문항의 경우 전문가에게 그 이유를 간단히 서술해 줄 것을 요청하고 이를 범주화한 결과, 다음과 같은 양상을 확인할 수 있었다.

〈표 7〉 문법 평가 문항 설계 결과: 타당도가 낮은 문항

타당도가 낮은 이유	빈도
1. 문항의 오류로 인한 타당도 저하 (문법 지식의 부정확성, 복수 정답/정답 없음 등)	7

8) 문항 타당도 검토를 의뢰한 전문가는 K대학, A대학, S대학의 국어교육과 및 국어국문학과 교수 3인이며, 의뢰 기간은 2013년 8월 17일~8월 23일로서, 타당도 검토는 전자 우편을 통해 문항 자료를 전송하고 검토 결과를 송부받는 방식으로 진행되었다. 문항별 타당도는 1인의 전문가라도 ‘부족’으로 평가한 경우, ‘부족’으로 처리하였다.

타당도가 낮은 이유	빈도
2. 성취기준(평가 요소)에 대한 적절치 않은 해석으로 인한 타당도 저하 (성취기준에 비해 협소한 평가 요소 등)	2
3. 문항 설계 방식 미흡 및 비정교화에 의한 타당도 저하 (지식의 측정이 아닌 각종 변수에 의한 정답 가능성 등)	3

위 <표 7>을 통해 확인할 수 있듯이, '예비 교사의 문법 지식 부족으로 인해 문항 자체에 오류가 있어 타당도가 떨어지는 경우'가 7개 문항(58%)으로 가장 많았으며, '문항 설계 방식이 정교하지 못해 정확히 알지 못해도 정답을 찾을 가능성이 높아 타당도가 떨어지는 경우'가 3개 문항(25%), '평가 요소가 협소하여 성취기준을 온전히 평가한다고 보기 어려워 타당도가 떨어지는 경우'가 2개 문항(17%)으로 나타났다. 각 유형별로 문항 사례를 제시하면 다음과 같다.

▪ 타당도 낮은 문항 유형 1

<자료>의 ㉠~㉣ 중 단어 형성법에 대한 설명이 바르지 않은 것은?

<자료>	
교 사:	이번 수업시간에는 단어가 어떻게 만들어지는지 배웠어요. 단어는 형태소로 이루어져 있다고 했는데 좀 더 자세히 말해볼 학생 있나요?
학생 1:	형태소 하나로 이루어진 단어를 단일어라고 합니다.
학생 2:	㉠ 형태소 두 개 이상이 합쳐져서 생기는 단어는 복합어라고 배웠어요.
교 사:	네 잘 말했어요. 그 중에서 복합어는 다시 두 종류로 나누어진다고 했는데 어떻게 나누어지는지 알고 있나요?
학생 3:	㉡ 어근끼리 합쳐진 합성어와 어근이랑 접사가 합쳐진 파생어로 나누어져요.
교 사:	그 어근이랑 접사라는 것은 무엇인가요?
학생 2:	㉢ 어근은 단어에서 실질적인 의미를 갖고 있는 형태소입니다.
학생 1:	㉣ 접사는 어근이나 단어랑 합쳐져서 새로운 단어를 만들어주는 형태소예요.
학생 3:	㉤ 접사 중에서 다른 형태소와 결합하지 않고 혼자서 사용되는 특수접사들도 있어요.

① ㉠

② ㉡

③ ㉢

④ ㉣

⑤ ㉤

문항 자체에 오류가 있을 경우, 평가 요소에 적합한 문항 유형을 택하고 답지를 구성하였더라도 결과적으로 타당도를 확보하기 어렵다. 위 문항의 경우 정답을 ⑤번으로 제시하고 있으나, '복합어는 형태소 둘 이상이 합쳐져서 만들어진다는' ①번 설명 역시 정확하지 않다. 단일 어간의 용언의 경우, 어미는 단어 형성에 참여하는 요소가 아니므로 형태소는 둘이지만 단일어에 해당하기 때문이다. 이런 점에서 학생 문항 중 '형태로 하나로 이루어진 단어를 단일어라고 합니다.'라는 진술 역시 정확한 진술이라 보기 어렵다. 그 결과 이 문항은 타당도가 떨어지는 것으로 평가되었다.

▪ 타당도 낮은 문항 유형 2

문장 구조를 그림으로 나타낸 <자료>를 참고할 때, 문장의 구조가 나머지와 다른 하나는?

〈자료〉	유형 1:	문장
	유형 2:	문장 + 문장

- ① 오늘은 하늘이 유난히 푸르다.
- ② 예상대로 그는 의사가 되었다.
- ③ 밥을 먹자마자 곧바로 일어섰다.
- ④ 아침 일찍 친구와 함께 학교에 갔다.
- ⑤ 모름지기 사람은 도리를 지켜야 한다.

위 문항의 정답은 ③번으로 문항 자체에는 큰 문제가 없다. 그러나 위 문항에서 평가하고자 하는 성취기준은 '문장의 구조를 탐구하고 자신의 생각을 다양한 구조의 문장으로 표현할 수 있다.'이다. 따라서, 문장 구조에 대한 지식을 바탕으로 자신의 생각을 다양한 구조의 문장으로 표현할 수 있는지를 평가하는 것을 목표로 삼아야 하나, 위 문항의 경우 문장의 구조를 파악하게 하는 데 그치고 있어, 성취기준이 의미하는 바에 비해 평가 요소가 협소하고, 결과적으로 타당도가 떨어지는 것으로 평가되었다.

▪ 타당도 낮은 문항 유형 3

<자료 1>의 ㉠~㉣ 중 <자료 2>에서 설명하는 음운 변동 현상이 나타나는 것끼리 묶인 것은?

<p style="text-align: center;">〈자료 1〉</p> <p>봄은/ 남해에서도 ㉠<u>봄날</u>에서도/ 오지 않는다.</p> <p>너그럽고/ ㉡<u>빛나는</u>/ 봄의 그 눈짓은, 제주에서 두만까지/ 우리가 디딘/ 아름다운 ㉢<u>눈발</u>에서 움튼다.</p> <p>겨울은/ 바다와 대륙 ㉣<u>밖</u>에서 / 그 매서운 눈보라 몰고 왔지만 이제 올/ 너그러운 봄은, ㉤<u>삼천리</u> 마을마다/ 우리들 가슴 속에서/ 움트리라.</p> <p>움터서, / 강산을 덮은 그 미움의 ㉥<u>쇠불</u>이들/ 눈 녹이듯 호물호물/ 녹여 버리겠지.</p> <p style="text-align: right;">- 신동엽, '봄은'</p>
--

<p style="text-align: center;">〈자료 2〉</p> <p>자음과 자음이 만나면, 서로 영향을 주고받아 한쪽이나 양쪽 모두 비슷한 소리로 바뀌는 경우가 있다. 이를 가리켜 자음 동화라고 한다.</p>

- ① ㉠, ㉡ ② ㉡, ㉢ ③ ㉢, ㉤ ④ ㉡, ㉤ ⑤ ㉢, ㉤

위 문항의 경우 정답은 ①번이다. 그러나 ㉠의 ‘논발’이나 ㉡의 ‘뽕’의 경우, 자음과 자음이 만나는 환경 자체가 아니거나 만나더라도 이러한 만남을 통해 어떤 방향으로든 소리가 바뀌는 경우가 아니므로, 〈자료 2〉에서 설명하는 자음 동화에 해당하지 않아 쉽게 정답에서 제외된다. 이처럼 ㉠과 ㉡을 제외하면 남는 답지는 ①번뿐으로, 나머지 단어들에서 어떠한 음운 변동 현상이 일어나는지 구체적으로 알지 못해도 정답을 찾아낼 수 있다. 이와 같이 답지를 정교하게 구성하지 못해 쉽게 정답을 찾아낼 수 있는 문항의 경우, 타당도가 떨어질 수 있다.

다. 문법 평가 문항에 나타난 오개념

지식에 대한 앎과 탐구, 적용을 중심으로 하는 문법 평가 문항의 속성상, 교사가 문법 지식에 대해 오개념⁹⁾을 가지고 있을 경우, 문법 평가 문항 설계 과정에서 타당도를 확보하기 어렵다. 이런 점에서 문법 평가 문항을 설계하는 데 요구되는 핵심적인 교사 전문성은 바로 문법 지식에 대한 체계적이고 과학적인 앎이라 할 수 있다. 예비 교사가 설계한 문법 평가 문항 및 해당 문항을 둘러싼 논의 과정에서는 음운 규칙, 품사, 단어형성법, 문장 구조, 문법 요소(피·사동 표현)와 관련한 오개념이 일부 확인되었다. 이를 정리하여 제시하면 다음 〈표 8〉과 같다.

〈표 8〉 문법 평가 문항 설계 결과: 문법 지식별 예비 교사의 오개념

문법 지식(성취기준)	오개념 양상
음운 규칙	· 환음화 현상을 모음 축약 현상으로 인식
품사	· 전성 어미와 파생 접사를 구별하지 못해, 전성 어미가 붙은 단어를 전성된 품사로 인식
단어 형성법	· 형태소가 1개면 단어어, 2개 이상이면 복합어로 인식 · 단어 형성에 참여하지 못하는 요소(어미)를 단어 형성에 참여하는 요소로 인식
문장 구조	· 접속 조사로 이어진 문장을 홑문장으로 인식 · 관형절을 안은 문장을 홑문장으로 인식
문법 요소의 기능(사동 등)	· 이중피동 표현은 모두 문법적으로 잘못된 표현으로 인식 · 피동과 사동을 동일한 장면에 대한 다른 표현으로 인식

· 음운 규칙과 관련한 오개념 사례

다음 중 축약 현상에 해당하지 않는 것은?

- ① 국화 ② 빨강다 ③ 지퍼 ④ 붙이다 ⑤ 법화경

9) 과학, 수학 등 지식 및 개념을 주요하게 다루는 교과에서 해당 교육의 기획과 실천의 과정에서 특히 주목해 온 것 중 하나가 바로 ‘오개념(誤概念)’이다. 오개념이란 해당 교과에서 체득시키고자 하는 내용이 나 목표인 ‘과학적 개념’에 상대되는 개념(송진웅 외, 2004; 윤성규, 2008; 김민경, 2008)으로서, 학습자가 특정 과학적 개념과 관련하여 갖게 되는 오인과 관련된다. 국어교육에서의 오개념 연구의 필요성에 대해서는 김호정 외(2009)를 참고할 수 있다.

위 문항의 경우 정답을 ④번으로 제시하고 있다. 이는 기본적으로 ‘지피어’를 [지피]로 발음할 때 일어나는 활음화 현상(‘피’의 단모음 [ɪ]가 성절성(成節性)을 잃고 활음(반모음) [j]로 바뀌는 현상)을 두 개의 단모음이 하나의 모음으로 축약되는 현상으로 인식하고 있기 때문이다. 활음화와 관련된 이러한 오개념은 국어 및 문법 교과서 상의 기술에 상당 부분 기인한 것으로 보인다. 이진호(2012)에서도 지적했듯이, 모음 체계를 단모음, 이중모음, 반모음으로 나누어 설명하면서도 위와 같은 현상을 활음화(즉, 교체)로 설명하지 않고 모음 축약(즉, 축약)으로 설명하는 것은 음운 체계와 관련하여 국어 및 문법 교과서에서 발견되는 대표적인 오류이기 때문이다.

▪ 품사와 관련한 오개념 사례

품사 관련 평가 문항을 둘러싼 예비 교사 간의 토의 과정에서, 전성 어미와 파생 접사를 구분하지 못하여, 전성 어미가 붙은 단어를 품사가 전성된 단어로 인식하는 경우가 발견되었다. 이러한 인식은 주로 어미 ‘-게’가 붙은 단어와 관련하여 두드러졌다.¹⁰⁾ 즉 형용사에 ‘-게’가 붙을 경우 이를 ‘많이’ 등과 유사한 사례로 보고, 이를 부사로 전성된 품사로 간주하는 양상이 일부 확인되었다.

- ‘진하게’, ‘진하게’ 이건 부사잖아요, ‘-게’가 전성 어미니까 부사가 된 거니까. (하략) (예비 교사 1)
- 여기요, (‘진달래꽃이 예쁘게 피었다’ 문장을 가리키며), 이건 홀문장이잖아요. 주어, 부사어, 서술어. (옆의 동료들 보며) 예쁘게, 부사 아니야? 많이, 이런 거 부사잖아. (예비 교사 3)

▪ 단어 형성법과 관련한 오개념 사례

앞절의 ‘타당도가 낮은 문항 유형 1’의 사례에서, 단어 형성에 참여하지 못하는 요소(어미)를 단어 형성에 참여하는 요소로 인식하여 단어의 짜임을 잘못 분석하거나 그에 따른 단어의 종류를 잘못 인식하는 경우가 확인된다. 이러한 인식은 단어 형성법 관련 평가 문항을 분석하고 토의하는 과정에서 제시된 다음과 같은 예비 교사의 발언에서도 확인된다.

- 복합어는, 그러니까 형태소가 두 개 이상 있는 거니까 … (중략) … ‘가난뱅이’, ‘가난뱅이’는 가난 더하기 뱅이니까, 이렇게 형태소가 두 개니까 (하략) (예비 교사 3)

10) 이처럼 어미 ‘-게’와 관련하여, 동사 뒤에 붙어 문장 안에서 부사절처럼 기능하도록 하는 ‘-게’와 달리, 형용사 뒤에 붙어 문장에서 하나의 어휘(부사)처럼 기능하게 하는 파생접사적 ‘-게’를 구별하고자 하는 시도는 그간 지속되었다. 이와 관련해서는 구현정(1987), 우순조(1997), 고영근(2004), 유현경(2006), 유혜원(2007) 등의 논의를 참고할 수 있다.

▪ 문장 구조와 관련한 오개념 사례

다음 중 홀문장이 아닌 것은?

- ① 아침 식사로 빵과 우유를 먹었다.
- ② 온갖 사람들의 시선이 내게 쏠렸다.
- ③ 친구들보다 눈이 너무 작아서 슬프다.
- ④ 어느새 그는 종종걸음으로 멀어져갔다.
- ⑤ 창밖에는 노란 해바라기가 활짝 피었다.

위 문항의 정답은 ③번으로 제시되었다. 이 문항에서는 두 가지 오개념이 발견된다. 즉, ‘접속 조사(예. 와/과)로 이어진 문장을 홀문장으로 인식하는 것¹¹⁾과, 문장 안에서 체언을 수식하는 관형어 역할을 하는 (특히 한 어절의) 관형절을 하나의 절로 인식하지 못하는 것이다.

▪ 피동·사동 표현과 관련한 오개념

밑줄 친 ㉠~㉣ 중 어법상 바른 것은?

철수: 어, 이게 뭐야? 웬 책이 책상에 있네.
영희: 아, 그거 너를 위해 내가 준비한 선물이야.
철수: 우와! 내가 마침 오늘 사려고 했던 책이야. ㉠ 믿어지지가 않아.
영희: 정말이니? 다행이네. 그 책이 여러 주제가 심오하게 잘 ㉡ 섞여져서 인기가 많다고 하더라고. 흔히 ㉢ 읽혀지는 책들과는 수준이 다르네.
철수: 정말 고마워.
영희: 아, 책 속에 예쁜 편지지에 ㉣ 쓰여진 편지도 있으니 확인해봐.
철수: 응, 알겠어. 너의 호의는 오랫동안 ㉤ 잊혀지지 않을 거야

- ① ㉠ ② ㉡ ③ ㉢ ④ ㉣ ⑤ ㉤

위 문항의 정답은 ①로 제시되어 있다. 정답 해설에서는 ‘불필요하게 중첩된 이중피동 표현은 문법적으로 틀린 표현이므로 이를 올바른 피동 표현으로 고쳐 쓰는 습관을 기를 필요가 있다’고 기술되어 있다. 즉, 이중피동 표현은 모두 문법적으로 적절하지 않은 표현이라는 인식이 확인된다. 그러나 고영근, 구본관(2008, p. 249)에서도 지적했듯, ‘잊혀지다’와 같은 일부 이중피동 표현은 대응되는 피동 표현(예. 잊히다, 잊어지다)과 섬세한 의미 차이를 보이며, 이런 점에서 이중표현을 모두 문법적으로 적절하지 않은 표현으로 간주하는 것은 정확한 인식이라 보기 어렵다.¹²⁾

11) 통일 학교문법에서 접속 조사로 이어진 문장을 홀문장으로 처리하고 있어, 일단 이를 학교 문법 수업과 관련하여 발생할 수 있는 오개념으로 처리하였으나, 이들 문장을 명사구를 목적으로 가진 홀문장으로 처리하는 것이 합리적이라는 의견 또한 존재한다. 이와 관련해서는, 왕문용(1996), 임홍빈(1999), 유혜원(2001), 양정식(2005) 등을 참고할 수 있다.

2. 예비 교사의 문법 평가 문항 설계의 과정

가. 문항 설계의 의도 및 주안점

평가 문항 설계 시 평가하고자 하는 성취기준(평가 기준)을 어떻게 이해했으며, 어떤 방식의 문항 설계를 통해 평가 목표를 달성하고자 했는지를 ‘출제 의도’란 형식으로 문항 카드에 작성하도록 요청하고, 자신이 설계한 문항을 발표할 때 ‘왜 이렇게 구성했는가?’를 설명하도록 함으로써, 예비 교사들이 문항 설계 시 성취기준을 어떻게 해석했으며 문항의 타당도를 확보하기 위해 주로 어떤 지점에 주목하였는지를 살펴보고자 하였다.

문항 카드에 기술된 ‘출제 의도’와 문항 발표 시 제시되었던 발언을 토대로 다음 <표 9>와 같은 양상을 확인할 수 있었다.

<표 9> 문법 평가 문항 설계의 과정: 타당도 확보를 위해 주로 고려한 점

타당도 확보를 위해 주로 고려한 점	예시	빈도 (중복 체크)
성취기준의 의미 해석	<ul style="list-style-type: none"> 이 성취기준은 ... 단순히 특정 단어의 품사가 무엇인지 아닌 데서 그치지 않고, 단어들이 형태, 의미, 기능에 따라 분류될 수 있다는 점을 알고 ... 이게(이 성취기준이) 단순히 문장 구조를 안다는 게 아니라, 그러니까 자기 생각을 문장으로 나타낼 수 있어야 하는 거니까 ... 	5
평가 요소에 적절한 문항 유형의 선택	<ul style="list-style-type: none"> 이 성취기준은 ... 피동과 사동 표현의 기능을 알고, 담화 맥락에 맞게 사용할 수 있는 것을 목적으로 하므로, 해당 표현이 사용된 구체적 담화 장면을 자료로 제공하고 상황에 적절한 표현을 선택하도록 하였다. 품사를 분류할 수 있는 능력을 평가하기 위해 ... 다양한 단어를 제공하고 이를 품사별로 제대로 분류하도록 문제를 ... 	7
적절한 자료의 선택, 구성	<ul style="list-style-type: none"> 막상 피동 표현이 사용된 자료를 고르자니 적당한 게 없어서 ... (이건) 교과서에서 찾은 거예요. 이게 ... 너무 안 쓰는 단어들, 너무 어려운 사례들을 주는 거보다, (단어형성법을) 제대로 알고 있는지를 보는 거니까 좀 전형적인 걸로 ... 실제로 애들이 만든 말들을 가져오면 좋을 거 같아서 ... 인터넷에서 (새말을) 찾아서 ... 	20

12) 이중피동 구문이 비문법적이므로 피해야 한다는 지적에 대해 언어 현실을 제대로 반영하지 못하고 있다는 지적이 점차 늘고 있다(이익섭, 채완, 1999; 최규수, 2005). 이와 관련하여, 전영철(2008)에서는 이중피동에 대해 개념적 의문을 제기하고 이를 허용하지 않는 피동 이외의 의미를 부여하는 임흥빈(1978), 우인혜(1997) 등의 논의에 이어, 이중피동이 피동과 상태변화의 의미를 동시에 지니는 것으로 이해해야 한다고 밝히고 있다.

타당도 확보를 위해 주로 고려한 점	예시	빈도 (중복 체크)
정확한 문법 지식의 확인	<ul style="list-style-type: none"> • 그런데 저도 이 부분(음절의 끝소리 규칙)이 좀 헷갈려서 책을 찾아봤어요. 근데 ... • 만들다 보니까 이게 접산지 아닌지가 좀 헷갈리더라고요. 그래서 찾아보다가 ... 그건(관형사 어근 '새') 빼고 ... • 피동 표현에 대한 설명을 주고 해당하는 거 찾으라고 ... 그래서 여긴 문법서에서 (설명)을 그대로 따왔어요. 	15
적절한 어휘 및 표현의 선택	<ul style="list-style-type: none"> • 단어를 줄 때, 애들이 모르는 거, 잘 모르는 거는 뺐어요. ... 애초에 뭔지를 모르면 풀 수가 없으니까 ... 그러다 보니 ... • 설명을 그대로 끌어온 거긴 한데, 말이 좀 어려워서 제가 좀 쉽게 고쳤어요. 	5
계		52

위 <표 9>에서 확인할 수 있듯이, 예비 교사들은 문법 평가 문항을 설계하는 과정에서 문항의 타당도를 확보하기 위해, 적절한 자료를 선택·구성하거나(20건), 정확한 문법 지식을 확인하는 데(15건) 주로 노력을 기울이는 것으로 나타났다(총 67%). 문항 타당도 확보의 출발점이 되는 성취기준의 의미를 명확히 해석하고자 하거나(5건), 평가 요소에 적절한 문항 유형을 선택하고자 하는 시도(7건)는 상대적으로 적은 것으로 나타났다.

다른 예비 교사가 구성해 온 문항에 대해 공동으로 검토하고 의견을 나누는 과정에서 주로 주목·지적되는 항목을 살펴봐도, 이와 유사한 양상을 확인할 수 있었다. 그 양상과 사례를 간략히 제시하면 다음 <표 10>과 같다.

<표 10> 문법 평가 문항 설계의 과정: 문항 검토 과정에서 주로 논의된 점

문항 검토 과정에서 주로 논의된 점	예시	빈도 (중복 체크)
성취기준의 해석의 적절성	• 성취기준에서 자기 생각을 다양한 문장 구조로 나타내라고 돼 있는데 ... 이걸 그냥 문장 구조 물어보는 거 같은데 ...	8
문항 유형의 적절성	• 이런 건 그냥 고르라고 하는 거 보다 ... 피동표현이 쓰인 자료를 주는 게 더 나은 거 같아요.	12
자료의 적절성	• (다양한 품사의 단어 자료를 가리키며) 다양하지 않은 거 같아요. ... 이왕 줄 거 9개 품사 골고루 넣는 게 ...	29
문법 지식의 정확성	• ('옛사랑'을 가리키면서) 이게 파생어예요? 합성어 아니예요?	48
어휘 및 표현의 적절성	• 이 부분 설명이 무슨 말인지 잘 모르겠어요. 좀 분명하게 ...	15
난이도의 적절성	• 문제가 너무 쉬워요. 답이 바로 보이는데 ...	11
계		123

즉, 예비 교사들은 성취기준 해석의 적절성(8건), 문항 유형의 적절성(12건)보다는 자료의 적절성(29건) 및 문법 지식의 정확성(49건)에 주로 주목하여 문항을 검토하는 것으로 나타나, <표 9>의 양상과 유사한 경향을 확인할 수 있다. 이상과 같은 양상은 문법 지식의 정확성이 문항 성립의 주요 관건이 되는 문법 평가 문항의 특성과, 성취기준의 의미 해석이 다른 영역 성취기준에 비해 비교적 명료한 문법 성취기준의 특성에서 일부 기인한 것으로 볼 수 있다.

나. 문항 설계 과정에서의 난점

예비 교사에게 자신이 구성한 문법 평가 문항과 관련하여 ‘문항을 설계하는 과정에서 어떤 점이 어려웠는가?’에 대해 발표하도록 한 결과, 교사들은 다음 <표 11>과 같은 어려움을 겪는 것으로 나타났다.

<표 11> 문법 평가 문항 설계의 과정: 문항 설계 과정에서의 난점

문항 설계 과정에서의 난점	예시	빈도 (중복 체크)
참신한 문항 유형 구성의 어려움	<ul style="list-style-type: none"> · 이게 너무 뻔한 스타일이라 ... 물어보는 건 뻔한데 너무 뻔하지 않게 물어보기가 ... · 만날 내던 걸 좀 피해 보려고 했는데, 그게 잘 안 됐어요. 	8
단순 지식 재생이 아닌, 사고를 요구하는 문항 구성의 어려움	<ul style="list-style-type: none"> · 딱 답은 나오는데, 너무 암기적인 거 같아서 ... · 탐구, 탐구식으로 문항을 좀 내 보려고 했는데 ... 막상 내 보니 (문항) 길이만 계속 길어지고 ... 별로 효과도 없어 보여 ... 	10
적절한 언어 자료의 선정 및 구성의 어려움	<ul style="list-style-type: none"> · 딱 맞는 게 있으면 좋은데 막상 찾으려니까 ... 찾기가 쉽지 않았어요. 찾는 데 시간이 너무 많이 걸려 ... 이게 적당한 건지도 잘 모르겠고 ... · (형식 형태소에 대해) 설명을 짧게 딱 써서 (자료로) 줘야 하는데, 이게 쉽지 않더라고요. ... 문법서 설명은 좀 어렵고 ... 어떻게 쉽게 풀어 써야 할지 모르겠어요. . · 적절한 예 찾는 거요. ‘밤나무’ 이런 거처럼 너무 많이 나오는 거 빼고 적당히 어려우면서도 괜찮은 거 찾는 게 ... 	14
정확한 문법 지식의 부족	<ul style="list-style-type: none"> · 웬만큼 알고 있는 줄 알았는데 ... 문제를 내려다 보니 잘 모르겠더라고요. · (이 부분은) 제가 잘 모르는 부분이라 좀 내기가 어려웠어요. · (품사 통용되는 ‘밝다’를 가리키며) 이게 동사인지 형용사인지는 모르겠어서 ... 찾아보다가 계속 헷갈려서 그냥 다른 걸로 바꿨어요. 	18
매력적 오답 구성의 어려움	<ul style="list-style-type: none"> · 답이 막 보여요. ... 좀 그럴싸한 거, 헷갈리는 거를 만들어야 하는데 ... 만들다 보면 답이 막 두 개가 되고 ... · (이게) 너무 유치해서요. 완전 나 답이다 깃발 들고 있는 ... 	7
계		57

위 <표 11>에서 확인할 수 있듯이, 예비 교사들은 문법 평가 문항을 설계하는 과정에서 정확한 문법 지식의 부족(18건), 적절한 언어 자료의 선정 및 구성의 어려움(14건)을 가장 많이 느끼는 것으로 나타났다(이상 56%). 이어서 단순 재생이 아닌 문법적 사고를 요구하는 문항 구성의 어려움(10건), 뻔하지 않은 참신한 문항 구성의 어려움(8건), 매력적 오답 구성의 어려움(7건) 또한 적지 않은 것으로 나타났다.

이를 통해, 문항 설계 과정에서 타당도 확보를 위해 주로 고려한 지점(<표 9>), 문항 검토 과정에서 주로 주목되는 점(<표 10>)에서 높은 비율로 나타났던 ‘문법 지식의 정확성’, ‘자료의 적절성’ 부문이, 예비 교사들이 문항 설계 과정에서 가장 어려움을 겪는 지점이기도 함을 확인할 수 있었다. 즉, 예비 교사들은 문법 평가 문항 설계 과정에서 자료의 적절성, 문법 지식의 정확성을 가장 신경 쓰면서도, 동시에 바로 그 부분을 가장 어려워하고 있다고 할 수 있다.

IV. 논의

이 장에서는 앞에서 분석, 검토한 내용을 종합적으로 논의하되, 특히 예비 국어 교사의 문법 평가 전문성을 신장하기 위한 방안을 모색하고, 실천적 지식으로서의 국어 평가론 개발의 새로운 방향 모색을 위한 시사점을 도출하는 데 초점을 맞추고자 한다.

1. 교사의 문법 오개념 확인

예비 교사들이 평가 문항 설계 검토 과정에서 가장 신경 쓰고 주목하는 사안이 문법 지식의 정확성이며(<표 9>과 <표 10>), 가장 어려워하는 지점 역시 문법 지식의 정확성이라는 점(<표 11>), 그리고 실제로 부정확한 문법 지식 때문에 직접 구성한 문항의 타당도가 확보되지 못한 경우가 많다는 결과(<표 7>)는, 문법 평가 전문성을 확보하기 위해서는 무엇보다도 교사들에게 체계적인 문법 지식이 갖추어져야 함을 의미한다. 비록 정도의 차이는 있을지라도, 현장 교사들을 대상으로 할 경우에도 이러한 경향은 크게 다르지 않을 것으로 추정된다.

그러나 이처럼 문법 평가 전문성 신장에 체계적 문법 지식의 제공이 중요하다고 하여, 교사의 교과 내용 전문성 신장을 위해 제공되는 모든 문법 지식을 평가 전문성 신장의 맥락에서도 고스란히 다시 제공하는 것은 효율적인 방법이라고도, 적절한 방법이라고도 보기 어렵다.

이런 점에서 예비 교사가 설계한 문법 평가 문항 및 이를 둘러싼 논의 과정에서 확인된 오개념(<표 8>)은 그 출발점으로서 중요한 의미를 지닌다. 가르쳐야 하는 문법 지식별로 예비 교사, 더 나아가 현직교사들이 가지고 있는 오개념을 파악함으로써, 교사들에게 집중적으로 제공되어

야 하는 문법 지식과 이 때 명시적으로 짚어 주어야 할 지점을 분명히 확인할 수 있다.

최근 들어 국어 학습자의 문법 오개념에 대해서는 관심이 차츰 높아지고 있으나(김호정 외, 2009; 김지영, 2011; 남가영, 2013), 과학 및 수학, 사회 교육 분야와 달리 국어 교사의 오개념에 대한 연구는 거의 부재한 실정이다.¹³⁾ 이는 교사를 지식의 권위자, 전문가로 간주하는 그간의 오랜 전통에 일부 기인한 것으로 볼 수 있다. 그에 따라 교사의 오개념을 확인할 수 있는 자료를 수집하는 것이 쉽지 않은 것이 현실이다. 국어 교사의 모든 문법 수업을 자유롭게 참관하기가 용이하지 않은 상황에서, 정보 공개 원칙에 따라 대부분 공개되는 문법 평가 문항 자료는 명시적으로 교사에게 자신의 앎을 내 보이라 요구하지 않아도 교사의 오개념을 확인할 수 있는 유용한 간접 자료가 될 수 있을 것이다. 이런 점에서 체계적으로 확보된 교사 오개념 자료는 교사교육을 설계하기 위한 실증적 토대가 될 수 있다.

동시에, 문법 평가 문항 구성의 과정은 교사 스스로 자신의 오개념을 명확히 확인하는 계기가 된다는 점에서 그 자체로도 교육적으로 유의미하다. 예비 교사들의 사후 경험기술지에서도 이 점이 잘 드러나 있다.

- 다른 것보다 문법 문항 내는 게 생각보다 어려워서 좀 당황했습니다. ... (중략) ... 학부에서 문법을 열심히 공부했고, 개인적으로도 꽤 잘 안다고 생각했는데, 문법 문제를 내다 보니 제대로 아는 게 별로 없었고, 좀 헛갈려서 찾아보면 오히려 더 헛갈리고, 그러면서 점점 자신이 없어졌습니다. 제일 간단하게 생각했는데, 문법 문제를 내려면 정말 정확히, 제대로 알고 있어야 할 것 같다는 생각을 했습니다. (예비 교사 16)
- 단어 형성법은 고등학교 때, 중학교 때부터 배운 거라 정말 간단히 생각했었는데, 개념을 설명해 주거나 답지를 만들 때 정말 어려웠다. 그냥 문제를 풀 때랑 문제를 내는 거는 정말 다르다는 걸 느꼈다. (예비 교사 4)
- 음운변동 규칙은 사실 제대로 잘 몰라서 그냥 교과서 보고 그 안에서만 내면 안전할 거라 생각해서 그렇게 했는데, 교과서도 틀릴 수 있다는 걸 알고 깜짝 놀랐다. 정확히 알고 있지 않으면 제대로 가르치기 어려울 것 같다. (예비 교사 9)

문법 수업, 문법 평가 등의 장면은 문법 지식에 대한 교사의 명확하고 체계적인 앎이 중요하게 부각되는 맥락이다. 이들 실천 맥락을 면밀히 살펴 문법 지식과 관련한 교사의 주된 오개념을 확인하고 해당 오개념을 집중적으로 처방하는 것은 문법 평가 전문성을 신장하기 위한 매우 효과적인 방법이 될 것이다.

2. 교사의 문법 문항 설계 과정에 대한 실증적 탐색에 기반한 실천적 지식의 발굴

교사의 문법 평가 전문성을 신장하기 위해서는, 교사들이 실제 문법 평가 문항 설계 과정에서

13) 국어교육 분야에서는 거의 유일하게 이경화, 안부영(2011)의 연구를 찾아볼 수 있다.

어떤 부분을 좀 더 주목하고 상대적으로 어떤 부분을 간과하는지, 어떤 부분을 어려워하는지 등 문법 평가 문항 설계의 과정을 실증적으로 탐색하고, 이를 통해 좀 더 실제에 근접한 실천적 지식을 발굴, 구성해야 할 필요가 있다.

문법 평가 문항의 설계 과정에 대한 실증적 탐색 없이 구체적 평가 맥락이 소거된 채 주어지는 지식은 실제 교사의 문법 평가 전문성을 신장시키는 데 있어 힘을 발휘하기 어렵다. <표 9>, <표 10>, <표 11>은 예비 교사를 대상으로 이러한 탐색을 일정 부분 시도한 결과라 할 수 있다. 이를 통해 얻을 수 있는 시사점은 다음과 같다.

첫째, 교사들에게 문법교육학의 최근 이론을 제공하여 문법 성취기준에 대한 깊이 있는 해석을 요청할 필요가 있으며, 그에 부합하는 평가 문항 유형을 다양하게 제공해 줄 필요가 있다.

<표 9>에 따르면 예비 교사들은 평가 문항을 구성하는 과정에서 주로 ‘정확한 문법 지식을 확인’하고 ‘적절한 언어 자료를 선정하고 구성’하는 데 주력하고 있으며, 상대적으로 ‘성취기준의 의미를 깊이 있게 해석’하거나 ‘평가 요소에 부합한 문항 유형을 구성’하는 데는 주의를 덜 기울이고 있는 것으로 확인되었다. 평가 문항을 검토하고 수정하는 과정에서도 이와 유사한 양상이 나타났다.(<표 10>) 문법 평가 문항을 설계함에 있어, 정확한 문법 지식과 적절한 자료가 큰 부분을 차지하는 것은 부정할 수 없다. 이 부분이야말로 문법 평가 문항이 다른 영역의 평가 문항과 차별화되는 지점이라고도 볼 수 있다. 또한, 실제 언어 자료 중심의 문법교육이 강조되면서, 적절한 언어 자료를 통해 문법적 사고를 이끌어내고자 하는 시도는 더욱 강화되고 있는 상황이다.

그러나 타당도 있는 좋은 문법 평가 문항을 구성하기 위해서는 성취기준의 의미에 대한 명료하고 깊이 있는 해석, 그리고 그에 기반한 세련되고 참신한 문항 유형의 고안이 뒷받침되어야 한다. 성취기준의 의미에 대한 해석은 궁극적으로 문법교육의 목표에 대한 인식과 관련이 있다. 문법교육의 목표를 문법에 대한 체계적인 앎의 신장에만 두는가, 아니면 문법 지식의 실제적 적용, 더 나아가 문법적 인식의 확충 및 문법적 사고의 확장에 두는가에 따라, 표면적으로 동일한 성취기준일지라도 그에 대한 해석은 달라질 수 있다. 문법 성취기준을 전자로만 국한하여 해석할 때, 문법 평가 문항은 ‘평가를 통한 교수·학습의 효과’(최미숙 외, 2012, p. 211)¹⁴⁾를 얻기는 기대하기 어려우며, 오히려 이처럼 제한되고 협소한 평가 방식이 문법 교수·학습의 장면에 부정적인 영향을 줄 수 있다.

예비 교사들이 문법 평가 문항 설계 과정에서 ‘단순하고 뻔한 문항이 아닌 참신한 문항 구성의 어려움’, ‘단순 지식 재생이 아니라 문법적 사고를 요구하는 문항 구성의 어려움’을 호소하고 있다는 사실은(<표 11>) 궁극적으로 문법 성취기준의 의미를 어떻게 해석하고 무엇을 평가 요소로 추출하는가의 문제와 연결되어 있다. 예를 들어, ‘문장의 구조를 탐구하고 자신의 생각을 다양한 구조의 문장으로 표현할 수 있다’는 성취기준을 단지 ‘문장의 구조에 대한 이해’로 받아들

14) 이와 관련하여 백순근(1997, p. 24)에서는 ‘평가 활동과 교수·학습 활동은 별개의 활동이 아니라 통합된 형태로서 한 가지 활동의 다른 두 모습’이라 지적한 바 있다.

일 경우 고안할 수 있는 평가 문항의 범위와, ‘자신의 생각을 효과적으로 표현할 수 있는 전략적 도구로서의 문장 구조’의 관점을 취할 때 고안할 수 있는 평가 문항의 범위는 질적으로 다를 수밖에 없다. ‘문법적 기능(피동·사동 표현)’이 담당하는 요소들의 특징을 이해하고 담화 상황에 맞게 사용할 수 있다’는 성취기준 또한, 단순히 피동·사동 표현에 대해 아는 것, 즉 피동·사동 표현을 만드는 법, 피동·사동 표현을 감별하는 법 등에 주목하는 것과, 피동·사동 표현의 선택과 결부된 사회적, 심리적 요인을 이해하고 해당 표현을 자신의 의사를 효과적으로 표현하기 위한 언어 자원으로 활용하도록 하는 데 주목하는 것은, 결과적으로 ‘어떤 평가 문항을 구성할 것인가?’를 결정하는 데 결정적인 차이를 가져온다.

따라서 문법 평가 전문성은 문법 성취기준에 대한 깊이 있는 해석에서 출발되어야 한다. 그럼에도 불구하고 예비 교사들은 이 지점에 상대적으로 취약한 결과를 보여 주고 있다. 따라서 문법 평가 전문성을 신장하기 위해서는, 문법 성취기준에 대한 깊이 있는 해석을 공유하고 그에 기반하여 설계된 다양한 문항 유형을 구체적으로 보여 주는 것이 필요하다. 그간의 교수·학습 경험에 바탕을 두어 관습적으로 성취기준을 해석해 온 현직 교사에게도, 이러한 과정은 문법 평가 전문성, 더 나아가 문법 교수·학습 전문성을 신장할 수 있는 유의미한 경험이 될 수 있다.

둘째, 성취기준 및 평가 요소에 부합하는 적절한 언어 자료를 선정·구성할 수 있는 안목을 신장할 수 있도록, 문법교육용 텍스트의 범위를 공유하고 언어 자료의 문법 지식 표상성을 이해하기 위한 방법을 안내할 필요가 있다. 또한 문법 평가 문항 설계에서 활용할 수 있는 다양한 언어 자료를 발굴, 축적하는 태도의 중요성을 인지시킬 필요도 있다.

〈표 9〉, 〈표 10〉, 〈표 11〉에서 반복적으로 확인할 수 있듯이, 예비 교사들은 문법 평가 문항을 구성함에 있어 적절한 언어 자료의 선정 혹은 구성에 관심을 많이 기울이면서 동시에 많은 어려움을 겪고 있었다. 실제로 문항의 타당성이나 문항의 참신함은 많은 부분 언어 자료의 질에 달려 있는 경우가 많다.

따라서 교사의 문법 평가 전문성을 신장하기 위해서는, 평가 요소에 부합하는 언어 자료를 선정 혹은 구성할 수 있는 안목을 집중적으로 연마할 필요가 있다. 문법교육용 텍스트는 문법 지식을 명시적으로 설명하는 텍스트, 문법 지식을 함축적, 상징적으로 은유하는 텍스트, 문법 지식이 표상된 텍스트 등으로 나뉠 수 있다(남가영, 2011).¹⁵⁾ 이중 문법 평가 문항에서 가장 많이 활용되는 언어 자료가 ‘문법 지식이 표상된 텍스트’이다. 즉, 특정 문법 요소, 혹은 문법 현상이 실현된 실제 담화 자료(단어, 문장, 텍스트 단위)가 그것인데, 해당 자료를 선정·구성하기 위해서는 과연 해당 자료가 문법 요소 혹은 문법 현상을 온전히 표상하는가 하는 점을 정확하게 검토하여야 한다. 단순히 해당 문법 요소가 포함되어 있다고 하여 해당 자료를 그대로 가져오는 것은 적절한 선택이라 할 수 없다.

15) 이와 관련하여 문법 설명 텍스트 구성 방안을 고민한 제민경(2012), 이야기를 활용한 문법교육의 가능성을 고민한 김은성(2007), 오현아(2010), 문법교육 내용 표상화 방식으로서 비유를 살핀 이관희(2012) 등의 연구를 참고할 수 있다.

예를 들어, ‘피동·사동 표현의 특징을 이해하고 담화 상황에 맞게 사용할 수 있다’는 성취기준의 달성 정도를 평가하기 위해, 피동·사동 표현이 사용된 문장이나 대화를 그대로 가져오기 보다는, 피동·사동 표현이 사용된 전형적인 맥락이면서 해당 표현을 선택한 의도가 선명하게 드러나는 텍스트를 찾을 수 있어야 하며, 즉 표상성이 명확하고 선명한 텍스트를 찾아야 하며, 그러한 선택의 기제를 문법적으로 명료하게 설명할 수 있어야 한다. 즉, 언어 자료의 문법 지식 표상성을 감별하고 평가하는 것과 관련한 실천적 지식이 담보될 필요가 있다.

문제는 이러한 실천적 지식이 아직 적용 가능한 이론의 형태로 구체화되지 못하였다는 점이며, 그 결과 자료 선정 및 구성과 관련하여 교사들에게 적절한 안내가 주어지지 못하고 있다는 점이다. 단순히 ‘적절한 언어 자료를 선택할 것’과 같은 지침은, 예비 교사를 포함하여 현직 교사에게도 전혀 도움을 주지 못한다. 어떤 자료를 선택해야 하는지, 선택한 자료를 어떻게 가공해야 하는지 어려움을 호소하는 예비 교사의 목소리¹⁶⁾는 구체적, 실제적 접근의 필요성을 다시금 강조한다. 다음 사후 경험기술지에서 이 점이 잘 드러나 있다.

· … 제재나 자료 찾는 게 가장 힘들었다. 문학작품도 그렇고, 언어 자료도 그렇고, 컨셉은 잘 잡았다고 생각했는데, 막상 문제를 내려니 자료가 마땅치 않아서 결국 애초 잡은 컨셉을 포기하게 되는 경우도 생겼다. …(중략) … 웬만하면 실제 주변에서 쓰는 자료를 가져오려고 했는데, 보면 그대로 쓰기는 좀 적절하지 않아 보였다. 그런데 막상 고치려다 보니, 어떻게 고쳐야 할지 난감했다. (예비 교사 11)

또한, 이와 더불어, 지속적으로 주변의 언어 자료에 관심을 기울이고 언어 자료의 관찰, 수집을 습관화하는 높은 수준의 언어 인식 및 민감성 역시 자료 선정과 관련한 평가 전문성을 신장하는 근간이 되는 바, 특히 예비 교사 교육의 맥락에서는 예비 교사들의 언어 인식을 고취하는 보다 장기적인 교육적 접근이 요청된다. 이러한 인식은 다음의 사후 경험기술지에서도 확인된다.

· 교수님도 계속 나한테 작품 목록이 얼마나 있느냐, 언어 자료를 얼마나 많이 가지고 있느냐 그 게 중요하다고 하셨는데, 진짜 너무 부족한 걸 느꼈습니다. 고등학교 졸업하고 전공 서적 말고 거의 책을 안 읽었던 것도 후회했습니다. …(중략) … 앞으로는 책도 좀 많이 읽고, 가끔적 재미있는 건 스크랩도 좀 해 두고 그런 습관을 길러야겠습니다. (예비 교사 2)

16) 예비 교사뿐만 아니라 현직 교사들도 이와 유사한 어려움을 겪고 있다는 점은 여러 장면에서 경험적으로 어렵지 않게 확인되고 있다. 예를 들어, 연구자가 기획 위원으로 참여했던 ‘국가수준 학업성취도 평가’ 출제에서 현직 교사들 역시 ‘어떤 자료를 선정하여 어떻게 재구성할 것인가’와 관련하여 상당한 어려움을 겪고 있음을 확인할 수 있었다.

V. 결론

지금까지 본 연구에서는 17명의 예비 교사를 대상으로 하여 총 34개의 문법 평가 문항을 설계하도록 하고 그 결과를 함께 논의하도록 함으로써, 예비 교사들의 문법 평가 문항 설계의 과정과 결과를 살펴보았다.

먼저, 예비 교사들이 문법 평가 문항 설계 결과와 관련해서, 어떤 유형의 문항을 주로 구성하였는지, 문항의 타당도는 어떠한지, 어떤 오개념을 가지고 있는지 등을 주로 분석하였다. 다음으로, 예비 교사들의 문법 평가 문항 설계 과정과 관련해서는, 문항 설계 시 주로 어떤 점에 주목하는지, 특별히 어려운 점은 무엇인지 확인할 수 있었다. 이를 통해, 예비 교사, 더 나아가 현직 교사의 문법 평가 전문성을 신장하기 위해, 어떠한 수준에서 어떠한 실천적 지식을 발굴하여 제공해야 하는지 그 방향을 가늠할 수 있었다.

이는, 근본적으로 이론과 실천의 간극을 메우는 맥락화된 국어 평가론 구성의 문제와 이어진다. 국어교육 이론 전체가 이런 혐의에서 벗어날 수 없으나, 유독 국어 평가론은 구체적 평가의 맥락과 결부된 실천적 지식이 부재한 채, 문항 설계의 지침 수준에서 추상적인 안내에 머물러 있는 형국이다.

교재의 선정, 교재의 분석 및 재구성, 수업과 더불어, 평가는 국어 교육과정의 실행과 관련된 주요 실천 국면으로서, 교사 전문성이 요구되는 분야이다. 교재의 분석 및 재구성이나 수업과 관련해서는 그나마 충분한 수준의 경험과 탐색이 축적되어 실천적 지식의 구축 가능성이 어느 정도 열리고 있으나, 평가의 경우 실천은 지속되어 왔으며 탐색의 대상이 된 지는 오래지 않은 까닭에 이론과 실재를 연계할 수 있는 맥락화된 실천적 지식의 발굴이 시급히 요청된다. 이를 위해, 국어 평가의 맥락을 탐색의 대상으로 하여 평가에 개입하는 변인, 평가의 과정 및 절차 등을 구체적으로 살펴, 교사의 평가 전문성 신장을 위해 필요한 지식을 확인하고 이를 평가 맥락과 결부하여 맥락화된 지식의 형태로 구성, 제공할 필요가 있다. 이에 대해서는 체계적인 후속 연구가 요청된다.

참 고 문 헌

- 고영근(2004). 국어 문법의 방향 탐색—현행 고등학교 <문법>을 검토하면서. **우리말연구**, 15, 23-51.
- 고영근, 구본관(2008). **우리말 문법론**. 집문당.
- 구현정(1987). 씨끝 ‘-아’, ‘-게’, ‘-지’, ‘-고’의 쓰임과 의미. **건국어문학**, 111·112(합집), 167-187.
- 김규훈(2012). 문법교육의 생태학적 평가 방안 연구: 텍스트와 맥락을 활용한 평가 문항 개발을 위하여. **국어교육학연구**, 43, 5-34.
- 김대행(2005). 국어교육 연구의 방향: 수행적 이론의 연구를 위하여. **국어교육학연구**, 22, 5-29.
- 김민경(2008). 미분 단원에서의 오개념에 관한 연구. 서울대학교 석사학위 논문.
- 김은성(2007). 이야기를 활용한 문법교육 가능성 탐색. **국어교육**, 122, 353-383.
- 김지영(2011). 중학생의 국어 품사 오개념 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김진규, 안주호(2006). 국어지식 영역의 내용과 평가 방법에 관한 고찰. **새국어교육**, 73, 5-32.
- 김혜정(2008). 고등학교 국어과 평가의 문제점과 개선 방안. **국어교육학연구**, 32, 97-127.
- 김호정 외(2009). 국어과 오개념 연구 방향 탐색. **새국어교육**, 83, 211-238.
- 남가영(2011). 문법교육용 텍스트의 개념 및 범주. **국어교육**, 136, 139-173.
- 남가영(2012). 문법교육과 교과서. **한국어학**, 57, 1-34.
- 남가영(2013). 학습자 오개념 형성 요인으로서의 교과서. **우리말글**, 13, 109-137.
- 박보현(2013). 문법 평가에서 문법 지식의 위상. **한국어문교육**, 13, 37-55.
- 박인기(2000). 국어교육 평가의 패러다임 변화와 실천. **국어교육**, 102, 87-111.
- 박인기(2008). 국어과 평가의 반성과 전망. **국어교육학연구**, 32, 5-31.
- 박준용(2013). 국어과 평가 전문가의 문항 개발 전문성 탐색-국어과 문항 개발 협의 과정을 중심으로. **한국어문교육**, 13, 57-89.
- 백순근(1997). 수행평가의 이론적 기초. **수행평가의 이론과 실제**. 한국교육평가연구회.
- 송진웅 외(2004). **학생의 물리 오개념 지도**. 북스힐.
- 양정석(2005). 국어의 재구조화 구문 연구. **배달말학회**, 36, 5-54.
- 오현아(2010). 이야기를 활용한 품사 단원 내용 구성에 대한 고찰. **국어교육**, 133, 145-181.
- 왕문용(1996). 다시 ‘와/과’를 찾아서. **선청어문**, 24권, 201-218.
- 우순조(1997). ‘-게’의 통합적 분석. **언어학**, 20, 227-262.
- 유영희(2008). 평가 주체의 호환작용에 의한 능동적 평가의 필요성-중학교 국어 평가를 중심으로. **국어교육학연구**, 32, 67-95.

- 유현경(2006). 형용사에 결합된 어미 ‘-게’ 연구. **한글**, 273, 99-123.
- 유혜원(2001). ‘와/과’ 구문의 자질 연산. **한국어학**, 13, 217-238.
- 유혜원(2007). ‘-게’에 대한 형태론적 고찰. **형태론**, 9(1), 25-45.
- 윤성규, 김창만, 박양희(2007). **생물 오개념 연구와 지도**. 월드 사이언스.
- 이경화, 안부영(2011). 초등 예비 교사들의 국어 교과 지식에 관한 오개념 분석. **학습자중심교과교육연구**, 11, 115-133.
- 이관규(2004). 국어지식 영역의 교수학습에 있어서 평가 방법에 대한 체계적 및 실제적 연구. **한국어학**, 22, 299-334.
- 이관희(2012). 국어 문법교육 내용 표상화 방식으로서의 비유 연구: 교양 문법서의 설명 방식을 중심으로. **중원언어학회 학술발표회 자료집**, 137-161.
- 이도영(2001). 국어과 교육 평가 모형. **국어교육학연구**, 13, 297-320.
- 이도영(2007). 문법 영역의 평가 방법-형성 평가를 중심으로. **국어교육연구**, 41, 103-126.
- 이익섭, 채완(1999). **국어문법론 강의**. 학연사.
- 이진호(2012). 음운교육과 교과서. **한국어학**, 57, 35-59.
- 이충우(2005). 국어과 교사의 국어 지식 영역 평가 전문성 기준과 모형. **국어교육**, 117, 377-413.
- 임천택(2010). 초등교사의 국어과 평가 전문성 실태 분석: 평가 문항 개발을 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 10, 347-370.
- 임홍빈(1999). 국어 명사구와 조사구의 통사 구조에 대하여. **관악어문연구**, 24, 1-62.
- 전영철(2008). 소위 이중피동문에 대하여. **언어학**, 52, 79-101.
- 정구향(2005). 21세기 국어과 평가의 발전 방향. **새국어교육**, 71, 143-161.
- 정지은, 주세형(2010). 서울 K고 국어과 정기 교사에서의 문법 평가 실태 조사 연구. **언어와 정보사회**, 12, 37-70.
- 제민경(2012). 내러티브적 삶을 위한 문법 설명 텍스트 구성 방향. **국어교육**, 139, 173-209.
- 주세형(2008). 국어과 평가의 타당도 제고를 위한 문법교육 방향. **문법교육**, 8, 279-318.
- 주세형(2009). 국가 수준 학업성취도 평가에서의 소위 ‘텍스트 중심 원리’에 대한 비판 -2005~2008년 문법 영역을 중심으로. **국어교육학연구**, 35, 481-506.
- 주세형(2011a). 평가 문식성 신장을 위한 국어과 교사 교육. **문법교육**, 15, 31-50.
- 주세형(2011b). 국어과 문법 평가 이론의 발전 방향. **국어교육**, 135, 39-66.
- 천경록(2009). 국어과 평가의 정합성 분석의 기초. **국어교육**, 129, 113-141.
- 최규수(2005). ‘되다’와 ‘지다’의 피동성에 대하여. **한글**, 269, 101-134.
- 최미숙(2000). 국어교육 평가의 원리와 실제 -‘통합’의 원리를 중심으로. **국어국문학**, 126, 101-121.
- 최미숙(2006). 국어과 평가의 반성과 탐색. **국어교육**, 121, 79-105.

최미숙 외(2012). 2011 개정 국어과 교육과정을 담은 국어교육의 이해. 사회평론.
한국교육과정평가원(2004). 국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장 모형과 기준. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2004-5-3.

· 논문접수 : 2013-09-01/ 수정본접수 : 2013-09-29/ 게재승인 : 2013-10-16

ABSTRACT

Analysis on Preservice Korean Teachers' Development of Grammar Assessment Items

Ga-Yeong Nam
(Assistant Professor, Ajou University)

The purpose of this study is to analyze teachers' development of grammar assessment items. For this purpose, 17 preservice Korean teachers were asked to develop 2 grammar assessment items each, then those item and their development processes are analysed.

Firstly, types of those items and its validity are examined. The reason of low validity seem to be partly because of narrowish account of curriculum standard, and partly because of inaccurate grammar knowledge. Also, teachers' misconceptions on grammar are examined. Secondly, teachers' development process of grammar assessment items are examined such as to which point they pay attention, with which part they are in trouble during developing test items. As a result, they seem to take hid of grammatical accuracy and language materials' appropriacy, and also they seem to be in trouble with those same parts. Relatively they seem not to take notice of thoughtful account on standards.

Through these analysis, we could get some implications for teacher education, especially on grammar evaluation. It is necessary to examine teachers' misconceptions on grammar, then to try to handle those misconceptions intensively in teacher education. Also, it should be devised plan for understanding grammar standards thoughtfully, then sharing it with teachers. Further, it is necessary to dig out practical knowledge for selecting proper language materials, then appreciating its relation to grammar item accurately.

To raise teacher professionalism for evaluation on students' achievement, a concrete and available practical knowledge inauthentic evaluation context should be developed and provided to teachers.

Key Words : teacher professionalism for evaluation, grammar assessment items, practical knowledge, teachers' misconception on grammar

