

문법 수행평가의 실행 양상과 과제: 중학교 국어과 평가 계획을 중심으로¹⁾

전 영 주(한성대학교)*
최 은 정(이화여자대학교)**

<요 약>

본 연구는 문법 수행평가의 실행 양상을 비판적으로 분석하고 문법 영역 차원에서 제기되는 수행평가와 관련한 과제를 탐색해 보고자 하였다. 이를 위하여 서울시 소재 중학교 384개교의 평가 계획서를 연구 대상으로 삼아 실제 단위학교의 수행평가 양상을 탐색하기 위한 자료를 수집하였다. 자료 분석을 위하여 학생평가지원포털의 수행평가 예시 문항을 토대로 기본 분석 기준을 마련한 다음, 틀 정교화 및 분석 요소 구체화 과정을 거쳤다. 이에 따라 문법 수행평가 시행 현황과 문법 수행평가 문항 내용 및 구성의 양상을 외적 차원과 내적 차원으로 구분하여 분석하였다. 결과 자료를 바탕으로 수행평가의 맥락에서 문법 수행평가 실행 양상의 의미를 탐색하고, 발전적인 문법 수행평가의 방향성을 제안하였다.

주제어 : 문법 수행평가, 문법 과정중심평가, 국어과 수행평가, 문법 평가, 문법교육, 국어교육

I. 서론

창의융합형 인재 양성을 목표로 하는 「2015 개정 교육과정」에서는 학생 활동 중심으로 수업을 전환하기 위해 선택형 위주의 지필 평가 비중을 축소하고, 수행평가를 강화하는 추세이다(송미영 외, 2016, p. 3). 특히 2015 개정 교육과정에서는 ‘이해 중심 교육과정’의 가치를 표방하고 제도적으로 자유학기제를 도입함으로써 학습자의 수행과 이에 대한 체계적인 평가

1) 논문의 심사를 맡아주신, 익명의 심사위원 세 분께 감사드립니다. 수정이 필요하다고 지적해 주신 내용 덕분에 논문의 방향과 의의, 앞으로의 연구 과제를 더욱 명확히 할 수 있었습니다. 지면의 한계와 연구의 범위와 목적을 고려하여, 수정 내용을 전부 반영하지는 못했지만, 이는 결국 연구자의 한계임을 밝힙니다.

* 제1저자, kong-yj@hanmail.net

** 교신저자, ej9794@hanmail.net

가 더욱 중요해지고 있다.

수행평가가 도입된 1998년 이래, 수행평가의 타당성 등에 대한 인식은 어느 정도 합의가 이루어지고 그 본질적 의미가 안착된 것으로 보인다²⁾. 물론 수행평가에 대한 제도적, 정책적 측면에서의 논의와 지원 방안은 더욱 정교화될 필요가 있지만, 실제 현장에서의 학습자와 교과 특수성을 고려하지 않은 일괄적인 정책의 적용 등은 해결해야 할 문제로 지적되고 있다(박종임 외, 2017, p. 93). 이에 수행평가에 대한 실천적 측면에서의 발전 방향을 구체화하기 위해서는 각 교과 맥락에서 수행평가의 의미, 지향 등을 재고하고 현재의 양상을 비판적으로 탐색해봄으로써 수행평가와 관련한 교과의 지표(指標)를 명확히 할 필요가 있다.

국어 문법 영역의 경우 그 교육 내용 및 가치가 언어학 및 국어학의 상위적 권위에 의존해왔으며, 학습자의 수행보다는 학문 자체가 가진 지식 구조와 개념 등이 중요하게 여겨져 왔다. 따라서 지식 개념을 이해하고 습득하는 것이 곧 학습자의 성취로 인식되기도 하며, 이를 가시적인 수행의 과정으로 구성하기 쉽지 않다. 그럼에도 근래의 문법교육에서는 언어에 대한 지식 자체의 습득보다는 학습자의 문법 탐구 경험(남가영, 2008)을 통한 사고 활동과 국어에 대한 인식과 태도, 실제 국어사용에서의 적용을 강조하게 되면서, 지식을 습득하고 개념을 이해하는 것을 넘어 고차원의 사고 활동과 언어의 창의적 수행을 지향하고 있다. 이에 문법 영역 역시 국어과 타 영역 수행의 양상 못지않은 학습자의 다양한 수행 활동을 기대할 수 있으며 문법교육의 중요한 내용인 문법 탐구 경험은 교육의 내용이자 수행평가의 내용이 될 수 있다³⁾. 그러나 교사를 대상으로 실제 문법 평가 및 수행평가 현황을 조사한 박형우(2011, 2018)에 따르면, 문법은 수행평가 대상 중 가장 선호되지 않는 영역이며, 문항과 평가 기준에 대한 제작 부담이 큰 영역으로 인식되는 등 부정적 인식의 점수가 높은 편으로 나타났다.⁴⁾ 이러한 인식은 김신이(2014)에서 보듯, 경기도 내 중학교 595개교 학교 중 26개교만이 문법 영역을 수행평가로 시행하고 있는 결과로도 확인할 수 있다.

2) 중·고등학교의 수행평가 정책에 대한 실행 양상을 모니터링한 박종임 외(2017, p. 152)에 따르면 현장 교사 대부분은 과정 중심 수행평가의 ‘과정’을 ‘교과 성취 기준의 도달 과정’이라 인식하고 있었으며, 그 시행의 충실도에 있어서도 중학교의 경우 교수·학습과 연계하여 수업 중에 실시하고 있는 경우가 많아 정책의 방향이 잘 실현되고 있는 것으로 조사한 바 있다.

3) 남가영(2008, pp. 43-45)은 문법 탐구의 경험이 교육 내용이 된다는 것은 어떠한 문법 지식을 다루든 간에 문법교육 안에는 반드시 해 보고 접해보아야 할 경험 요소가 될 수 있으며, 이러한 경험 요소들이 문법교육의 중요한 내용으로 제공되어야 함을 피력하였다. 이러한 관점의 문법교육은 지식 자체를 습득하는 것에 목적이 있는 것이 아닌 지식을 경험하고 지식을 구성하는 탐구적 수행이 된다.

4) 이러한 어려움은 최은정, 조용기(2015, p. 179)에서 언급한 것처럼 탐구가 문법교육의 핵심 가치로 자리 잡고 있음에도 불구하고 여전히 문법 탐구한다는 것, 문법 탐구 능력에 대한 명확한 답이 제시되지 않았기 때문이기도 하다. 그들의 지적대로 문법을 탐구하고 경험한다는 것의 구체적인 내용이 교육과정에서도 제시되지 않았기 때문에 현장 적용을 위한 목표 설정이나 평가 방안의 기반은 어려울 수밖에 없다. 여기서는 문법교육 전반의 탐구 능력이나 그에 대한 평가 문제를 심도 깊게 논의하지는 않는다. 문법 수행의 과정, 평가의 과정에서 드러나는 학습 주체의 탐구 능력의 문제, 탐구 능력에 대한 측정 방법의 질적 타당성 등 문법평가의 본질적 차원의 접근은 차후 연구 문제로 남긴다.

물론 그동안 성취평가제 시행 등의 정책적 변화와 동반하여 국어과 평가 기준 선정의 개발이나 과정 중심 수행평가를 위한 국어과 예시문항 개발 연구(김도남 외, 2014a; 가은아 외, 2016; 김현정 외, 2017) 등이 이루어지며, 현장에 대한 실질적인 지원이 지속적으로 이루어져 왔다. 이러한 정책적 방향이나 지원을 통해 문법 수행평가가 현장에서 충분히 잘 시행되고 있는지, 또 그 내용이나 구성에 있어 수행평가의 본질을 추구하면서도 동시에 문법교육을 위한 평가로 구현되고 있는지는 확인이 필요하다.

수행평가가 시행된지 20여 년이 지난 현재의 학교 현장에서 수행평가가 제도적으로 안착되고 그 가치에 대한 이해와 공감의 형성이 되었다면 이제는 그 내실화를 위해 교과 차원에서 제기되는 수행평가 실행 과정에서 문제점 등을 살펴볼 때이다. 더욱이 교수학습 과정과 평가의 일치를 강조하는 2015 개정 교육과정의 총론 차원의 맥락을 고려한다면 문법 수행평가의 양상을 확인하는 것은 곧 현재 문법교육의 정체성을 확인하는 과정이기도 하다. 이에 본 연구에서는 현장 학교에서의 문법 수행평가 실행 양상을 비판적으로 분석하고, 문법 영역 차원에서 제기되는 수행평가 관련한 이슈와 앞으로의 과제를 탐색하고자 한다.

II. 연구 절차 및 방법

1. 연구 대상 및 절차

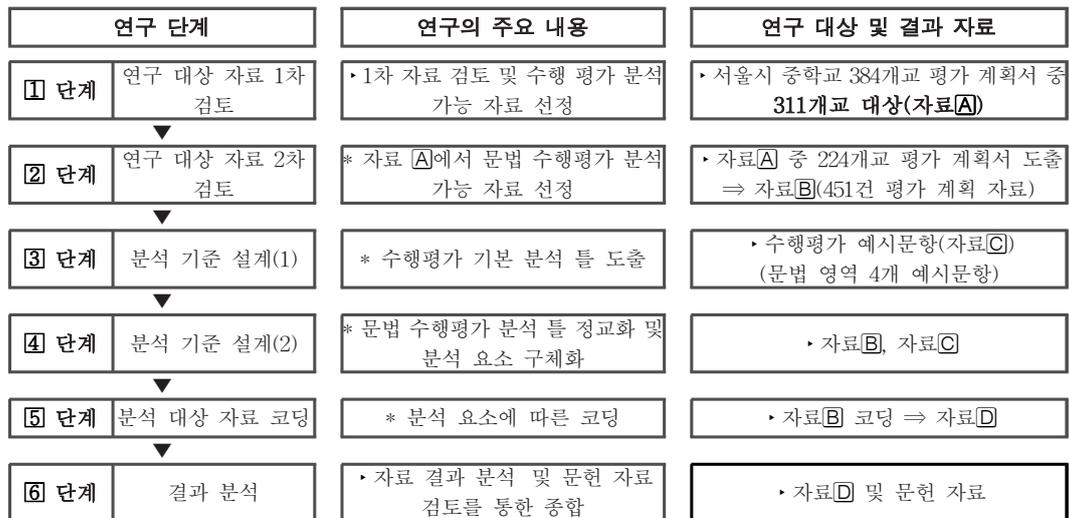
본 연구는 실제 단위학교의 수행평가 양상을 탐색하기 위해 서울시 소재 중학교 384개교의 5) ‘평가 계획서’를 연구 대상으로 삼는다. ‘평가 계획서’는 학교알리미 사이트(www.schoolinfo.go.kr)⁶⁾를 통해 공시되는 자료이다. 학년별 혹은 학기별로 시행되는 평가 전반의 계획과 개략적인 수행 평가의 내용 및 구성을 제시하는 등 평가의 질과 객관성을 담보할 수 있는 중요한 자료이다.⁷⁾

-
- 5) 서울시교육청(<http://www.sen.go.kr>) 공시 자료에 따르면 2018년 현재 서울시 소재 중학교는 국공립 276개, 사립 109개교로 총 385개교이다. 학교알리미사이트의 목록에서는 총 386개교의 중학교 목록이 있으며 이 중 1개 학교는 폐교, 1개 학교는 지역 재개발로 인해 휴교 중이었다(2019년 8월 말 현재). 서울시교육청이 2018년 12월 12일에 발표한 수업평가 혁신 방안⁵⁾에 따르면, 서울시 초중고는 2019학년도부터 서·논술형 평가와 수행평가의 비율을 50% 이상으로 확대하고 중학교 주요 과목(국어, 영어, 수학, 사회, 과학)의 경우 학기당 1과목 이상 수행평가 또는 서·논술형으로 평가를 실시한다.
 - 6) ‘학교알리미’는 학교 전반의 주요 정보를 공개하는 도입된 제도이다. ‘학교알리미’는 교육부에서 정한 공시 기준에 따라 매년 1회 이상 학생·교원현황·시설·학교폭력발생현황·위생·교육여건·재정상황·급식상황·학업성취 등과 같은 학교의 주요 정보들을 제공하고 있다.
 - 7) 실제 수행평가 계획은 학기가 시작되기 전에 각 교과 교사들이 협의하여 수업 진행 계획과 함께 이루어진다. 고등학교 문법 수행평가 실행 과정에서의 교사들의 협의 내용을 질적으로 분석한 김민정(2014)에서는 수행평가가 실시되기 전에 이미 평가의 세부적인 내용과 수업 자료, 평가 안내 자료 등이 제작되는 것을 확인할 수 있다.

국어 화법 수행평가 계획의 실태와 개선 방향을 연구한 전은주(2018)에서는 서울, 광주, 부산의 30개 중학교의 평가 계획서 분석을 통해 화법 수행평가의 시행 정도, 평가 비율, 과제 유형 및 평가 내용, 과제의 적절성 및 타당성을 분석한 바 있다. 평가 계획서는 실제 수행 사항이 아닌 계획 단계의 문서로 실제 실행 과정에서의 질적 양상 파악은 어려울 수 있으나 계획 단계에서 드러나는 단위학교에서의 수행평가의 내용 및 구성 등을 통해 국어과 내에서의 문법 수행평가의 실시 양상과 현황, 교사의 인식 등을 간접적으로 파악하는 자료가 된다.

평가 계획서의 분석을 위한 기준은 학생평가지원포털(<https://stassess.kice.re.kr>)을 통해 제공된 수행평가 예시문항의 검토를 통해 도출한다. 이들 예시문항은 국가수준에서 과정 중심 수행평가의 적용 및 안착을 위해 제공된 것으로 정책을 제안하는 연구진과 현장교사가 함께 개발하였으며, 국가수준에서 지향하는 수행평가의 궁극적인 방향을 반영하고 있다. 이들 예시문항에서 확인할 수 있는 평가 설계의 틀과 내용은 수행평가가 지향하는 방향을 구조적으로 파악하게 하며, 실제 단위학교의 평가 계획서 분석을 위한 기준이 될 수 있다.

이들을 연구 대상으로 한 문법 수행평가 실행 양상 분석 연구의 절차는 [그림 II-1-1]과 같다.



[그림 II-1-1] 연구 절차의 개관

단계 ①에서는 공시된 384개 서울시 중학교의 평가 계획서 중 국어과 수행평가 결과를 분석할 수 있는 자료를 선별하였다. 평가 계획서는 학교별 상황에 따라 개별 형식을 취한다. 공시된 자료 중에서는 학년별, 교과별 수행평가 및 지필평가 반영 비율 정도로만 제시된 계획서가 있어 이들 자료를 1차로 제외하고, 311개교의 평가 계획서를 1차 연구 대상(자료A)으로 선정하였다.

연구 단계 ②에서는 1차 연구 대상 자료 중 문법 영역의 수행평가 양상을 확인할 수 있는 자료를 선별하였다. 문법 영역임이 명시된 경우와 명시되지 않았으나 수업 과정 전반의 상황에서 간접적으로 문법 영역의 수행평가가 이루어지는 경우도 모두 포함하였다. 이 과정에서 선별된 자료는 모두 224개교의 평가 계획서로 총 451건의 평가 계획 자료(자료B)였다⁸⁾.

평가 계획서의 분석 틀을 설정하기 위한 단계 ③에서는 학생평가지원포털에서 제공하는 수행평가 예시문항 중 문법 영역에 해당하는 4개의 문항을 살펴보았다⁹⁾. 이 단계에서는 수행평가 문항이 갖추어야 할 최소한의 구성 요소, 강조되고 있는 구성 요소를 일종의 메타 정보로서 확인하고 이를 분석의 기본 틀로 삼았다.

예시문항에서 기술된 수행평가의 내용은 실제 수행평가 상황에서 바로 투입이 가능한 수준의 자료이나 평가 계획서의 기술된 내용은 보다 구체적인 평가 내용의 보완이 필요하다는 점에서 두 자료의 층위는 같다고 할 수 없다. 따라서 단계 ③에서 도출된 수행평가 자료의 기본 구성 요소가 어느 정도 수준까지 평가 계획서에 담겨 있는지, 특히 문법 영역의 수행평가 계획에서는 어떠한 양상으로 기술되고 있는지를 전반적으로 검토하면서 분석 틀을 정교화하고 분석 요소의 변인들을 구체화할 필요가 있다. 이러한 과정은 단계 ④에서 진행하였다.

단계 ④에서 정교화한 분석 틀을 바탕으로 단계 ⑤는 문법 수행평가 계획이 포함된 224개교의 평가 계획서의 451개 평가 계획 자료(자료B)에 대한 코딩을 실시하고, 연구 결과의 분석의 단계인 ⑥에서 그 결과를 종합하였다. 이를 바탕으로 문법 수행평가의 실행 양상을 기술하고, 문법 수행평가에 대한 향후 과제를 제안하였다.

2. 분석 방법 및 틀

연구 대상인 문법 수행평가의 평가 계획서를 검토하기 위한 분석의 틀은 본 연구를 통해 확인하고자 하는 문법 수행평가의 구체적 양상의 요목들이다. 국어 수행평가 맥락에서 문법 영역의 평가의 위상과 실태는 어떠한지, 그러한 평가의 양상이 수행평가의 본질을 추구하면서도 동시에 문법교육을 위한 평가로서 기능하는지를 살펴보기 위한 분석의 틀과 요소들은 연구의 방법이자 곧 내용이 된다. 본 절에서는 II장 1절의 연구 절차 중 단계 ③과 단계 ④의 분석 틀 도출 및 정교화 과정을 기술함으로써 문법 수행평가와 관련한 평가 계획서에서 주목하고자 하는 바를 제시한다.

8) 451개의 평가 계획 자료는 평가 계획서 내의 학년별 평가 계획 자료를 1개의 자료로 산정하여 계수한 것이다(2019년 8월 31일 기준). 평가 계획서는 전체 학년 및 과목을 하나의 문서로 묶어 업로드 한 경우도 있으며, 교과별, 혹은 학년별로 별도의 문서로 구분하는 경우가 있어 문서의 계수 단위가 될 수 없다. 본 연구에서는 전 학년의 모든 수행 평가 계획을 검토하였고 학년별로 문법 수행평가 계획이 있는 경우를 하나의 평가 계획 자료로 산정하여 확인한 결과 451개의 평가 계획 자료로 정리하였다.

9) 학생평가지원포털에서는 중학교 국어과 수행평가의 예시문항으로 2015 개정에 해당하는 48개, 2009 개정에 해당하는 10개의 자료를 제시하고 있다. 이 중 문법 영역의 성취기준을 담고 있는 예시문항은 각각 2개씩이며 총 4개이다.

가. 예시문항을 통한 기본 분석 틀 도출

분석의 틀은 학생평가지원포털에서 제공하는 예시문항의 검토를 통해 1차적으로 그 기본 틀을 도출하였다. 문법 수행평가 예시문항에 대한 기본 정보는 아래의 <표Ⅱ-2-1>과 같다.

<표Ⅱ-2-1> 수행평가 기본 분석 틀 도출을 위한 예시문항 기본 정보

No.	교육과정	학년	성취기준	수행평가 과제명	평가 유형
09-1	2009 개정	1	2945 (2945-1, 2945-2)	단어 형성의 원리를 알고 이를 적용한 새말 만들기	-서술·논술 -토론·토의
09-2		2	2944 (2944-1)	음운 변동의 조건과 원리 탐구하기	-서술·논술 / -구술·발표 -포트폴리오
15-1	2015 개정	1	[9국04-04]	단어 형성의 원리를 알고 이를 적용한 새말 만들기	-관찰평가 / -자기평가 -조사·발표 / -토론·토의
15-2		2	[9국04-09]	남북한의 어휘 차이로 발생할 수 있는 상황을 만화로 그리기	-프로젝트 / -조사·발표 / -관찰평가 -보고서평가 / -자기평가 / -동료평가

이들 예시문항은 모두 교육과정 문법 영역의 성취기준을 ‘평가준거 성취기준’으로 삼아 ‘평가기준’으로 구체화하고 이를 바탕으로 수행 평가 과제를 구성하고 있다¹⁰⁾. 수행평가를 위한 예시문항은 평가준거 성취기준을 타당하게 측정할 수 있어야 함을 강조한다(가은아 외, 2016, p. 22). 즉 학습의 성취 주체와 평가의 내용과 방법을 구체화하는 기준을 학습자로 설정함으로써 수행평가의 본질적 의미와 목표를 학습자의 성장과 발달에 두고 있는 것이다.

위의 4개의 예시문항은 교육과정에 진술된 문법 영역의 성취기준을 그대로 수용하고 있다. 문항 09-1과 09-2는 2009 개정 교육과정의 성취기준 중 단어 형성과 음운 변동 관련 성취기준으로 과제를 제시하였으며¹¹⁾, 문항 15-1과 15-2는 2015 개정 교육과정의 성취기준 중 품사 탐구와 통일 시대의 국어 인식 관련 성취기준으로 과제를 구성한 것이다¹²⁾.

10) 가은아 외(2016, pp. 12-13)에서는 2015 개정 교육과정에 따른 국어과 평가기준을 개발하며, ‘교육과정 성취기준’, ‘평가준거 성취기준’, ‘평가기준’을 구분한다. ‘교육과정의 성취기준’은 단위학교에서 이루어지는 교수·학습 활동의 근거가 되는, 학생들이 각 교과 수업의 통해 배워야 할 지식, 기능 태도와 관련된 능력 특성을 기술한 것이고, ‘평가준거 성취기준’은 교육과정의 성취기준을 실제 평가의 상황에서 준거로 사용하기에 적합하도록 재구성한 것을 말한다. ‘평가기준’은 평가 활동에서 학생들이 어느 정도 수준에 도달했는지를 판단하기 위한 실질적인 기준 역할을 할 수 있도록 평가준거 성취기준의 도달 정도를 상/중/하의 단계로 구분하여 기술한 것으로, 기존의 학습자 개별 성취수준을 재명명한 것이다. ‘평가기준’은 단원별, 영역별 성취기준 달성 정도를 의미하는 ‘성취수준’과 구분하여 사용하고 있다. 본 연구에서는 ‘교육과정 성취기준’과 ‘평가준거 성취기준’을 ‘성취기준’의 용어를 사용하되, 구분이 필요한 경우 ‘교육과정’과 ‘평가준거’라는 표지를 밝힌다. 또한 ‘평가기준’과 ‘개별 성취수준’의 경우, ‘평가기준’으로 명명하되, 여전히 현장에서 ‘성취수준’으로 명명하는 경우가 많아, 필요에 따라 ‘평가기준(성취수준)’으로 병기하기도 하였다.

11) 2009 개정 교육과정에서 중학교 성취기준으로 제시되었던 음운 변동 관련 내용은 2015 개정 교육과정에서는 고등학교 수준으로 상향 조정되었다.

12) 예시문항 09-1과 15-1은 성취기준은 다르지만 동일한 수행평가 과제이다. 09-1의 문항이 기준으로 삼고 있는 성취기준은 2009 개정에서는 ‘단어의 짜임을 분석하고 새말이 만들어지는 원리를 이해한다.’인데, 이 성취기준은 개정 과정에서 제외되었다. 그러나 그 내용은 형태론의 단어 관련 지식 개념을 바탕으로 하고 있어, 2015 개정 교육과정에서는 [9국04-04] 품사의 종류를 알고 그 특성을 이해한다.’에서 다룰 수 있다. 이에 2009 개정 교육과정에

보다 구체적으로 이들 예시문항의 구성을 살펴보면 다음의 <표 II-2-2>와 같다. 해당 학교급과 학년, 교과, 영역, 성취기준과 평가기준, 교과 역량과 출제의도 등을 제시한 ‘문항 정보’를 비롯하여 학습 단계별 교수학습 및 평가 계획을 제시한 ‘교수·학습 활동 및 평가 계획’, 차시별 교수학습 과정안과 수행평가 활동을 연계하여 제시한 ‘교수학습 과정안’, 실제 수행평가 과정에서 학습자가 직접적으로 수행하게 될 세부 과제를 구체화하여 활동지와 그 예시 답안을 제시한 ‘수행평가 과제’, 과제에 점수를 부여하기 위한 기준인 ‘채점기준’, 그리고 ‘평가에 따른 피드백’을 위한 예시, | 보충 학습 자료 등으로 구성된다.

<표II-2-2> 수행평가 예시문항 구성 및 세부 요소

구분	내용
문항정보	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 학교급, 학년(학년군), 교과, 영역 ▪ 평가 유형, 과제명 ▪ 성취기준 / 평가기준(성취수준) ▪ 교과 역량 / 출제의도
교수학습 활동 및 평가 계획	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 학습 단계별 교수학습 활동과 평가 계획
교수학습 과정안	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 차시별 교수학습 과정안 - 교수학습 활동과 수행평가 활동의 연계
수행평가 과제	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 세부 수행평가별 활동지 ▪ 예시답안
채점기준	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 채점표와 채점기준
평가에 따른 피드백	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 수행 과정에서의 피드백(차시별 피드백 예시) ▪ 수행평가 전체에 대한 피드백 예시
기타	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 보충학습 자료와 예시 답안

예시문항의 표면상 구성에서는 수행평가의 본질적 지향점이 드러난다. 앞서 언급한 성취기준과 평가기준을 근거로 한 수행과제의 구체화를 비롯하여 차시별 교수학습 과정안의 흐름에 수행평가 활동을 연계함으로써 평가가 학습의 일환이 되기를 기대한다. 또한 채점기준을 구체적으로 명시함으로써 평가의 신뢰도를 높이는 한편 평가에 따른 피드백 방안을 세부 수행과제별, 전체 수행 과제별로 제시하여 학습 결과의 확인을 위한 평가가 아닌 학습자를 지도하고 개선하기 위한 학습으로서의 평가, 학습을 위한 평가의 기능을 강조하고 있다.

수행 과제의 내적 구성을 살펴보면 이들 예시문항은 다시 몇 가지 유형의 세부 과제를 단계적으로 수행하도록 설계되어 있다. 특히 이들 문항의 과제는 단순한 문법 지식에 대한 이해와 습득을 위한 활동이 아닌 ‘탐구하기’, ‘새말 만들기’, ‘상황을 만화로 그리기’ 등의 구체적 수행을 전제한 활동이다. 또한 이러한 활동은 단편적이고 일회적인 활동이 아니라 몇 가지 세부 활동 등을 통해 보다 확장적이고 심화된 최종 활동을 수행할 수 있도록 나열적, 단계적으로 구성되어 있다. 예시문항의 세부 수행 과제 내용과 유형은 다음의 <표II-2-3>과 같다.

서 구성된 문항을 그대로 2015 개정 교육과정의 품사 관련 성취기준에 차용한 것으로 보인다.

<표 II-2-3> 예시문항의 세부 수행 과제 내용과 유형

No.	세부 수행 과제 내용	세부 수행 과제 유형
09-1, 15-1	단어 형성의 공식 만들기 단어 형성의 원리 적용하여 외래어 순우리말로 순화하기 단어 형성의 원리 적용하여 새말 만들기 나만의 단어 사전 만들기	단어 형성 및 순화, 새말 만들기 학습 활동지 단어 사전(미니북) 만들기 프로젝트
09-2	음절의 끝소리 규칙의 원리 탐구하기 음운의 동화(비음화, 유음화, 구개음화) 원리 탐구하기 음운의 축약, 탈락, 첨가의 원리 탐구하기	문법 핵심 개념 탐구 활동을 위한 학습 활동지
15-2	모듬별로 남북한 언어 차이 조사하기, 차이 발생 이유 파악하기 남북한 언어 차이로 발생할 수 있는 상황 만화 그리기 위한 시놉시스 구성하기 및 만화 그리기	남북한 언어 차이 사례 조사를 위한 학습 활동지 만화 그리기 프로젝트

예시문항 09-2의 경우, 음운 변동을 주제로 한 학습 내용 지식을 구성하고 탐구하기 위한 학습 활동지뿐만 세부 평가 내용이 구성된다. 음운 변동의 대표적인 사례에 해당하는 ‘음절의 끝소리’와 ‘동화 현상’ 등의 원리를 귀납적으로 도출할 수 있는 언어 사례와 탐구 과정 등을 제시함으로써 음운의 축약, 탈락, 첨가의 원리를 이해하고 지식을 구성할 수 있게 하는 과제이다. 프로젝트형 문항처럼 특정 결과물을 산출하는 유형은 아니지만, 선언적 지식으로서 문법 개념을 접근하게 하는 방식이 아닌 과정으로서의 탐구를 수행하기 위한 과제이다.

예시문항 중 09-1/15-1과 15-2는 ‘미니북 만들기’, ‘만화 그리기’ 등의 프로젝트형 문항이다. 이들 문항이 초점을 맞추고 있는 것은 ‘만들기’나 ‘그리기’ 활동이 아니다. 이들 과제를 수행하기 위해서는 앞서 살펴본 예시문항 09-2와 같은 탐구 학습 과제가 선행된다. 이들 문항은 학습 내용과 관련한 문법 지식 개념을 언어 자료가 제시된 활동지나 언어 사례 조사 활동을 수행하는 활동지를 모듬 활동 등을 통해 탐구한다. 단어 사전인 미니북을 만들고 남북한 언어 차이가 드러나는 상황 만화를 그리는 프로젝트는 탐구 활동을 통해 구성된 지식 개념을 적용하고 종합하는 활동인 것이다.

문법 영역의 평가는 문법의 핵심적이고 필수적인 개념이나 지식에 대한 이해 능력, 탐구 능력, 활용 능력을 두루 평가해야 하며, 특히 단편적인 지식보다는 원리에 대한 이해와 실제 국어 생활에 활용하는 능력에 중점을 두어야 한다(교육부, 2015, p. 52). 예시문항은 문법 평가에 관한 이러한 관점을 반영하고 있는 것이다¹³⁾.

이상에서 살펴본 문법 수행평가 예시문항의 분석 결과, 분석 틀 구성을 위한 1차 분류 기준은 표면적으로 형식적 틀을 구성하고 있는 외적 구성 요소와 문항의 내용을 구체화하는 내적 구성 요소로 설정할 수 있다. 예시문항의 외적 구성의 요소인 성취기준과 평가기준(성취수준)

13) 성취기준에 대한 과제의 타당성이나 세부 수행 과제와 평가 내용의 적절성 등의 문제는 보다 비판적으로 기술될 수 있을 것이다. 그러나 본 논의에서는 이에 대한 구체적인 논의는 진행하지 않는다.

의 고려, 수업과의 연계, 채점기준과 피드백 방안 제시 등은 수행평가의 본질과 기본 원리를 파악할 수 있는 기준이 되며, 예시문항에서 제시된 수행 과제의 세부 내용과 방법, 유형 등의 내적 구성 요소는 문법 영역 수행평가의 특수성을 검토할 수 있는 기준이 될 수 있다.

나. 문법 수행평가 실행 양상 분석을 위한 분석 틀 정교화

예시문항 분석을 통해 도출한 문법 수행평가 계획서의 기본 틀은 연구 대상 자료인 단위 학교 평가 계획서(자료B)의 전반적인 검토를 통해 정교화하였다. 예시문항 분석 결과로 확인한 문항의 외적 구성 요소와 내적 구성 요소가 연구 대상 자료인 평가 계획서에서도 적용될 수 있을지, 이들 요소가 학교마다 어떻게 달리 제시되는지 확인하는 과정을 거쳤다.

그 과정에서 문항 구성 요소 외에도 서울시 중학교 전체 학교의 문법 수행평가 시행 현황 파악을 위한 항목도 분석의 항목으로 추가함으로써 문법 수행평가의 위상을 확인하고자 하였다. 국어과 수행평가의 대상으로서 문법 수행평가 실시 여부, 학년별 문법 수행평가 실시 현황 등을 ‘문법 수행평가 시행 현황’의 분석 항목으로 설정하였다. 문법 수행평가의 문항 구성 및 내용과 관련한 ‘외적 구성’, ‘내적 구성’의 분석 항목을 포함한 최종 분석 틀과 분석 요소에 따른 코딩 항목은 다음의 <표 II-2-4>와 같다.

<표 II-2-4> 문법 수행평가 실행 양상 분석을 위한 분석 틀

분석 항목		내용(코딩 번호)	
문법 수행평가 시행 현황	문법 수행평가 실시 여부	명시 여부와 관계없이 교과교육과정 중 문법 수행평가 시행 여부 확인 1. 시행, 2. 시행하지 않음	
	평가 계획서 내 문법 영역 명시 여부	수행평가 대상으로 문법 영역 명시 여부 확인 1. 명시 - 영역명, 단원명, 성취기준 및 번호 등으로 문법 영역이 평가의 대상이 됨을 명시(전 단원, 전 영역 등 포함) 0. 미명시 - 수업 태도, 참여도 등을 평가	
	문법 수행평가 실시 학년	수행평가 시행 학년 1. 1학년 2. 2학년 3. 3학년	
문법 수행평가 문항 내용 및 구성	외적구성	성취기준 제시 여부	문법 수행평가 성취기준 제시 여부 1. 교육과정 성취기준 직접 인용 2. 교육과정 성취기준의 재구성 0. 성취기준 제시하지 않음
		평가기준(성취 수준) 제시	문법 수행평가 성취기준에 따른 평가기준 제시 여부 1. 교육과정 제안 평가기준 직접 인용 2. 교육과정 제안 평가기준 재구성 0. 제시하지 않음 cf. ‘2’의 경우 성취기준에 따른 성취수준임이 드러나야 함. 채점기준과 구분할 것.
		평가 과제 내용 설명	1. 계획 과정에서 과제 내용 및 방법에 대한 상세 제시 0. 과제의 유형이나 주제만 있고 상세 설명 없음
		수업 지도안 포함 여부	1. 수업 지도안 연계를 통한 과정 평가 상세 제시 0. 수업 지도안 제시 없음

분석 항목		내용(코딩 번호)
내적 구성	채점기준	1. 채점기준 명시 0. 채점기준 없음
	피드백 방안	평가 결과 환류 계획 확인 1. 피드백 방안 제시 0. 피드백 방안 없음
	문법 평가 내용	문법 수행평가 내용 - 직접 기입 ex. 언어의 본질, 품사, 문법 요소, 한글 창제
	문항 유형	1. 프로젝트형 - 1a.단일(단일 문법교육 내용) 1b.복합(2개 이상의 문법교육 내용) 2. 단원활동형 3. 교과연계형

(1) 문법 수행평가 시행 현황

본 연구에서는 문법 수행평가의 시행의 범위를 넓게 보았다. 직접적으로 문법 영역의 수행평가 계획을 명시하거나, 국어 교과서의 전 단원, 전 영역 등으로 기재하여 문법이 수행평가의 대상이 됨을 확인할 수 있는 계획서도 있었지만, 국어 영역별 수행평가의 계획을 제시하지 않고, 국어과 수행평가의 평가 요소로 학습 과정의 참여도, 태도 등을 제시한 경우도 있었다. 이 경우 역시 직접적이지는 않으나 국어과 수행평가의 범위에서 문법 영역의 평가를 포함할 수 있으므로 간접적으로 문법 수행평가가 이루어진다고 보았다.

‘문법 수행평가 시행 현황’에서는 문법 수행평가의 시행 여부, 문법 영역의 명시적인 평가 대상 제시 여부, 문법 수행평가의 시행 학년 분포 등을 확인한다.

(2) 문법 수행평가의 내용 및 구성 - 외적 구성

평가 계획서의 외적 구성의 분석은 앞서 언급한 바와 같이 문법 수행평가가 수행평가의 본질을 잘 살리고 있는지를 확인하게 하는 요소이다. 성취기준 제시 여부, 평가기준(성취 수준) 제시 여부, 평가 과제 내용에 대한 상세 설명, 수업 지도안 포함 및 연계 여부, 채점기준 및 피드백 방안 제시 여부 등이 그 외적 구성의 요소가 된다.

성취기준 제시 여부는 수행평가의 목적과 목표, 방향에 대한 분명한 인식을 전제하고 있는가를 확인하게 한다. 성취기준은 교육과정의 성취기준을 그대로 수용하는 경우가 대부분이나 일부 성취기준을 재구성하여 제시한 경우도 있어 이를 구분하여 코딩하였다.

평가기준의 경우 대부분의 학교가 ‘성취수준’이라는 용어를 사용하고 있었다. 평가기준은 학습 후 학습자가 도달하게 되는 성취와 기대 수준을 ‘상중하’로 제시한 것으로 수행평가 활동을 구체화하는 기준이 되며, 평가 내용을 구체화하는 과정에 학습자의 수준을 반영하는지를 확인하게 해 준다. 성취기준과 마찬가지로 국가수준에서 개발한 평가기준을 그대로 차용한 경우도 있고, 학교에 따라 재구성한 경우가 있어 이를 구분하여 코딩하였다. 일부 학교에

서는 수행평가 결과에 대한 점수 부여의 기준인 채점기준을 성취수준 혹은 평가기준으로 명명하기도 하였는데, 이 경우 성취기준에 따른 학습자의 개별 성취수준, 즉 평가기준을 제시한 경우만 평가기준의 항목으로 코딩하고, 그렇지 않은 경우는 채점기준으로 분류하였다.

평가 과제 내용을 구체적으로 제시한 경우와 그렇지 않은 경우도 구분하였다. 구체적인 평가 과제 내용을 계획 단계에서 설정한다는 것은 평가의 질을 높이는 동시에 평가가 수업 과정의 일환임을 인식하고 있다는 것을 확인하게 한다. 평가 계획서에 수업 지도안을 직접 제시한 경우는 평가와 수업의 연계에 대한 인식이 있음을 더 분명히 드러내는 증거이다. 구체적인 평가 과제에 대한 기술과 수업 지도안의 제시 여부는 문법 수행평가가 과정 중심 평가의 취지를 잘 살리고 있는지를 확인하게 하는 분석 요소가 된다.

채점기준의 제시 여부는 평가의 공정성, 신뢰도를 고려하고 있는가를 확인할 수 있는 요소이다. 채점기준의 내용은 또한 구체적인 학습자의 문법 수행 내용이자 실제 활동의 기준이 되므로 질적인 분석이 가능한 부분이기도 하다.

마지막으로 피드백 방안의 제시 여부는 수행평가가 학습의 결과를 확인하는 것에 그치지 않고 학습자의 학습 과정을 안내하는 환류의 역할을 한다는 것을 교사가 인식하는지를 드러낸다. 이 요소 역시 문법 수행평가가 수행평가의 본질을 잘 구현하고 있는지를 확인할 수 있게 하는 중요한 요소이다.

(3) 문법 수행평가의 내용 및 구성 - 내적 구성

평가 계획서의 내적 구성의 분석은 문법 수행평가에서 평가하고 있는 지식의 세부 내용과 문항 유형의 확인을 통해 문법 수행평가의 개선 방향을 면밀히 탐색할 수 있게 하는 근거가 된다. 수행평가의 본질 구현 여부에 대한 탐색을 위하여 외적 구성을 살폈다면, 내적 구성 분석은 문법 수행평가의 개선 방향 탐색 및 실제성 제고를 위한 ‘내용’ 및 ‘방법’ 차원의 접근이라 할 수 있다. 이에 본고는 실제 학교 현장에서 학습자의 문법 능력을 평가하기 위해 어떠한 수행평가를 실천하고 있는지를 확인함으로써 다음 두 가지 지점에서 시사점을 얻고자 하였다.

첫째, 수행평가와 연계 가능한 문법 지식은 무엇인지를 확인함으로써, 문법교육 내용과의 긴밀성을 담보할 수 있는 문법 수행평가의 내용 구성 요소를 확보한다.

둘째, 문법 수행평가가 어떠한 방식과 형태로 실천되고 있는지를 확인함으로써, 실천가능성을 높일 수 있는 문법 수행평가 방안 모색을 위한 기초 자료로 삼는다.

특히 ‘방법’ 차원의 체계적인 분석을 위하여, 본 연구에서는 김도남 외(2014b)의 수행평가 모형의 예시와 변형의 형태를 참조하였다. 이 연구에서는 수행평가 모형을 크게 ‘프로젝트형’, ‘단원활동형’, ‘교과연계형’으로 구분하고, 각 모형을 문항 또는 교과 특성에 따라 네 가지의 변형된 형태를 추가적으로 제시하였다.

<표 II-2-5> 수행평가 모형의 예시와 변형의 형태(김도남 외, 2014b, pp. 49-50)

문항 유형	특징	문항이나 교과 특성에 따라 변형된 형태의 예	
프로젝트형 (과제 중심형)	일정 기간(한 주~한 학기, 특정 시간) 동안 체계적인 과제 활동 계획을 수립하여 과제 해결 활동을 하는 수행평가 모형	나선형 프로젝트	기초 학습 내용을 토대로 학습 내용을 심화 확장하여 문제를 해결하는 문항
		단계형 프로젝트	수준이 다양한 학습 과제를 단계별로 진행하여 문제를 해결하는 문항
		절차형 프로젝트	체계적인 절차가 있어야 하는 학습 과제를 절차를 밝히고, 해결하는 문항
		심화형 프로젝트	활동 과제가 난이도의 차이가 있고, 심화해 탐구해야 할 과제를 해결하는 문항
단원활동형 (교과 중심형)	교과서의 한 단원(차시)를 중심으로 학습 내용과 관련된 과제를 수행하는 모형	단원 학습 정리형	한 단원을 종합하여 평가하기 위한 수행평가 문항
		단원 핵심 내용형	한 단원 활동에서 중요 학습 내용을 평가하기 위한 수행평가 문항
		단원 보충 활동형	한 단원의 내용이나 특정 차시의 학습 내용을 보충하기 위한 수행평가 문항
		단원 심화 활동형	한 단원의 내용이나 특정 차시의 학습 내용을 심화하기 위한 수행평가 문항
교과연계형 (역량 중심형)	핵심역량이나 교과(연계 포함)의 특정 주제(과제)를 해결하는 수행평가 모형	역량 중심 연계형 [역량+(교과+교과 간)]	핵심역량을 중심으로 교과의 내용을 연계한 수행평가 문항
		교과 중심 연계형 [교과+(역량+교과 간)]	교과를 중심으로 핵심역량이나 교과 간을 연계한 수행평가 문항
		주제 중심 연계형 [역량+교과+교과 간]	특정 주제를 중심으로 역량, 교과, 교과 간을 연계한 수행평가 문항
		핵심 역량 강조형 [역량 중심]	교과에서 강조하는 특정 핵심역량만을 강조한 수행평가 문항

다만 위의 수행평가 모형의 예시와 그 변형 형태는 국어, 수학, 영어 교과를 전제하고 제시한 범교과적 수행평가 모형이다. 따라서 본 연구에서는 문법 수행평가의 특수성을 반영한 문항 유형 분석 틀 마련을 위하여 <표 II-2-5>에 따라 평가 계획서에 대한 일차적인 분석을 진행한 후, 분석 틀 조정의 과정을 거쳤다. 일차적 분석 결과, 문법 수행평가의 내용과 방법이 아직은 다양하게 제시되지 않은 상황이며 그마저도 일부 형태에 편중되어 있거나 경계를 구분하기 어려워, 위 표의 변형 형태로 제시된 네 가지 유형으로 세분화하기 어렵다는 판단에 따른 것이다.

이에 본고에서는 먼저, ‘프로젝트형’의 하위 유형을 ‘단일’과 ‘복합’으로 부분 조정하였다. 전자는 단일 문법교육 내용에 대한 평가를 목적으로 프로젝트 수행평가를 진행하는 경우이며, 후자는 둘 이상의 문법교육 내용을 연계하여 프로젝트 수행평가를 진행하는 경우에 해당한다. 또한 ‘교과연계형’의 경우, 성취기준 및 교과의 명시적 연계가 분명히 제시된 경우에 한정하여 분석을 진행하였다. 아울러 한 학교, 동 학년에 두 가지 이상의 유형이 있을 경우(예컨대, 품사 사전 만들기 프로젝트와 품사 단원 형성평가 모두 실시하는 경우) 두 자리 수로 코딩하였다.

Ⅲ. 중학교 국어과 문법 수행평가 실행 양상

1. 문법 수행평가의 시행 현황

서울시 384개 중학교의 평가 계획서에서는 <표 Ⅲ-1-1>과 같이 총 224개의 학교가 문법 영역의 수행평가를 계획서 상에 명시하고 있었다. 직접적인 문법 수행평가와 간접적인 평가를 포함한 결과로, 이는 전체 학교의 58.33%에 해당하며, 수행평가의 평가 내용 및 계획을 제시한 311개의 학교 중에서는 78.46%에 해당한다. 수행평가 계획의 내용을 구체적으로 제시하지 않는 학교라도 실제 현장에서는 실시할 수도 있음을 감안한다면, 서울시 전체 중학교의 58.33% 이상, 절반 이상의 학교가 국어과 평가에서 문법을 수행평가로 실시하고 있다고 볼 수 있다.

<표 Ⅲ-1-1> 문법 수행평가 실시(문법 수행평가 계획 제시) 여부

구분		학교 수(비율)	
수행평가 계획 제시	문법 수행평가 시행 계획 있음	311	224(58.33%)
	문법 수행평가 계획 없음		87(22.65%)
수행평가 계획 제시 없음		73(19.01%)	
합계		384(100.00%)	

<표 Ⅲ-1-2>는 문법 수행평가 시행 계획이 있는 224개교의 평가 계획서에서 문법 영역을 수행평가의 대상으로 명시하고 있는 학교와 명시하고 있지는 않으나 수업 태도, 참여도, 과제 제출 여부 등의 간접적 평가 요소로 문법 수행평가를 실시하는 학교를 구분한 결과이다.

<표 Ⅲ-1-2> 문법 수행평가 계획 자료 내 문법 영역 명시 여부

구분	명시	미명시	합계
학교 단위	199개교	25개교	224개교
전체 학년 문법 수행평가 계획 자료 단위	322건 자료	129건 자료	451건 자료

문법 영역이 평가의 직접적 대상이 될 수 있음을 확인할 수 있는 경우는 총 199개교의 학교였으며, 나머지 25개교는 간접적으로 문법 수행평가가 실시되고 있었다. 전체 학년의 문법 수행평가 계획 자료를 기준으로 보았을 때, 명시적 문법 수행평가 계획이 포함된 경우는 전체 451건 중 322건이었다. 결국 <표Ⅲ-1-1>의 내용과 대비하여 살펴보면, 서울시 전체 중학교 중 문법 영역의 수행평가 계획을 명시하고 있는 학교는 최소 52.82%이다. 나머지 약 47%의 서울시 중학교의 경우 국어과 수행평가에서 문법이 배제되거나, 문법 영역의 내용을 기반으로 수행평가가 이루어지지 않고 수업 태도, 참여도, 과제 제출 여부 등의 간접적 평가가 이루어

어지거나, 혹은 명확한 계획 없이 국어나 문법 수행평가가 진행되고 있음을 짐작할 수 있다.

다음은 학년별 문법 수행평가 실시 현황이다. <표Ⅲ-1-3>에서 보듯, 문법 수행평가 실시 계획이 가장 많이 제시된 학년은 1학년이었다. 문법 수행평가 계획이 포함된 전체 학년 평가 계획 자료 중에서 1학년의 자료는 204건이었으며, 그 중 문법 수행평가 실시 계획이 명시된 자료는 180건이었다.

<표 Ⅲ-1-3> 학년별 문법 수행평가 실시 현황 1

구 분	1학년	2학년	3학년	합계
전체 학년 문법 수행평가 계획 자료(건)(A)	204	125	122	451
명시적 문법 수행평가 실시 계획 자료(건)(B)	180	72	67	322
(B)/(A)*100(%)	88.24	57.60	54.92	-

이는 다시 말해, 문법 수행평가를 실시하는 계획이 있는 224개 중학교 중, 1학년에 직·간접적으로 문법 수행평가를 실시할 계획이 있는 학교는 204개교, 2학년은 125개교, 3학년은 122개교이며, 명시적으로 문법 수행평가를 실시할 계획이 있는 학교는 1,2,3학년 각각 180개교, 72개교, 67개교이다. 중학교 1학년 과정에서 문법 수행평가가 가장 많이 실시되고 있는 것이다. 또한 문법 수행평가를 실시하는 학교(A) 중 명시적으로 문법 수행평가를 실시하는 학교(B)의 비율은 학년이 올라갈수록 줄어드는 경향을 보인다. 학년이 올라갈수록 문법 영역의 수행평가를 수업 태도나, 참여도 등의 간접적인 평가 요소로 평가하는 학교의 수가 많아진다는 것이다. 이를 특정 학년별 문법 수행평가 실시 여부에 따라 세분화하면 다음의 <표Ⅲ-1-4>와 같다.

<표 Ⅲ-1-4> 학년별 문법 수행평가 실시 현황 2

구분	학교 수(개/%)	서울시 전체 중학교 중 비율(%)	
1개 학년 실시	1학년만 실시	73(32.59)	19.01
	2학년만 실시	5(2.23)	1.30
	3학년만 실시	7(3.13)	1.82
2개 학년 실시	1학년, 2학년 실시	24(10.71)	6.25
	2학년, 3학년 실시	8(3.57)	2.08
	1학년 3학년 실시	19(8.48)	4.95
3개 학년 실시(1, 2, 3학년 모두 실시)	88(39.28)	22.92	
계	224	58.33	

문법 수행평가를 실시하는 학교 224개교 중, 3개 학년 전체에서 문법 수행평가를 실시하는 학교는 88개로 문법 수행평가를 실시하는 학교의 39.28%이며, 이는 서울시 전체 중학교의 22.92%에 해당한다. 1학년만 실시하는 학교는 73개 학교로 문법 수행평가 실시 대상 학교 중 32.59%, 서울시 전체 중학교의 19.01%였다. 양적인 결과로만 보면, 전체 학년에서 문법 수행평가를 시행하는 학교의 비율이 높으나, 전반적으로 문법 수행평가는 1학년 과정에서 많이 시행되다가 학년이 올라갈수록 배제되는 경우가 많다고 볼 수 있다.

2. 문법 수행평가의 내용 및 구성 양상

문법 수행평가의 시행 양상의 보다 면밀한 관찰은 그 내용 및 구성에 대한 분석 결과를 통해 확인할 수 있다. 문법 수행평가의 내용 및 구성은 외적인 측면과 내적인 측면으로 나누어 분석하였다.

가. 문법 수행평가의 외적 구성 양상

먼저 평가 계획서를 통해 분석한 문법 수행평가의 외적 구성 양상에 대한 분석 결과이다. 서울시 중학교 문법 수행평가에 대한 외적 구성 양상의 요소는 평가 계획서 상의 성취기준 및 평가기준(성취수준)의 제시 여부, 평가 과제의 구체적 내용 설명 여부, 수업 지도안 포함 여부, 채점기준 및 피드백 방안 제시 여부 등을 통해 확인하였다.

<표 III-2-1>은 문법 수행평가 계획이 포함된 평가 계획서의 성취기준 및 평가기준의 제시 여부를 확인한 결과이다.

<표 III-2-1> 성취기준 및 평가기준 제시 여부

(건, %)				
	제시	재구성 제시	제시하지 않음	합계
성취기준	182(40.35)	16(3.55)	253(56.10)	451(100.00)
평가기준(성취수준)	98(21.73)	45(9.98)	308(68.29)	451(100.00)

문법 수행평가 계획이 포함된 451건의 자료 중, 성취기준을 제시한 경우는 198건으로 전체 자료의 절반이 되지 않는다. 이중 약 40%에 해당하는 182건은 교육과정의 성취기준을 그대로 문법 수행평가의 평가기준 성취기준으로 제시하였으며, 재구성하여 제시한 경우는 16건에 불과했다. 학습 후 학습자의 성취 정도를 구체화하여 등급별로 기술하는 평가기준을 제시하는 경우는 더 낮은 수치로 나타났다. 평가기준을 제시한 경우는 143건의 자료로 전체 분석 대상 자료 중 약 31% 정도도 나타났다. <표 III-2-1>의 결과를 문법 수행평가의 성취기준과 평가기준과의 관계로 재구성하여 표로 나타내면 <표 III-2-2>와 같다.

<표 III-2-2> 문법 수행평가의 성취기준 및 평가기준 제시 여부 관계

(건, %)				
	평가기준 제시	평가기준 재구성	평가기준 제시하지 않음	계
성취기준 제시	96(21.29)	33(7.32)	53(11.75)	451 (100.00)
성취기준 재구성	1(0.22)	10(2.22)	5(1.11)	
성취기준 제시하지 않음	1(0.22)	2(0.44)	250(55.43)	

위 표에서 보듯, 문법 수행평가의 성취기준을 제시하지 않고, 평가기준도 함께 제시하지 않은 경우가 가장 높은 비율인 55.43%였다. 성취기준을 제시한 경우는 평가기준을 국가수준에

서 제안하는 평가기준을 그대로 차용한 경우가 재구성한 경우보다 13.97%p 높게 나타났다. 문법 수행평가의 성취기준을 재구성하여 제시한 평가 계획 자료는 16건으로 많은 수는 아니었으나, 성취수준을 재구성한 경우 평가기준도 함께 재구성한 경우가 10건으로 나타나 학교 수준에서 수행평가의 목표 및 내용을 구체화하려는 시도와 노력이 있음을 확인할 수 있었다. 그 외에도 소수의 결과이나 성취기준을 제시하지 않았음에도 평가기준을 제시한 경우(1건), 성취기준 없이 평가기준을 재구성하는 경우(2건)도 있어, 수행평가 차원에서 성취기준 및 평가기준에 대한 이해가 충분하지 않은 경우도 있음을 볼 수 있었다.

다음 <표Ⅲ-2-3>은 평가 과제의 구체적 내용 및 수업 지도안을 포함하고 있는 자료의 개수에 대한 코딩 결과이다.

<표 Ⅲ-2-3> 문법 수행평가의 평가 과제 내용 및 수업 지도안 제시 여부

(건, %)

	제시함	제시하지 않음	합계
평가 과제 세부 내용	74(16.41)	377(83.59)	451(100.00)
수업 지도안	7(1.55)	444(98.45)	451(100.00)

평가 계획의 단계에서 문법 수행평가의 구체적인 세부 내용이나 간략한 수업 지도안, 혹은 수업 흐름도 등을 제시하며, 학습 과정 중 평가의 단계와 시기를 밝혀 놓은 평가 계획 자료는 많은 수는 아니었지만, 각각 74건(16.41%)과 7건(1.55%)이 있었다. 이들의 경우 수행의 과제를 구체화함으로써 학습자의 수행의 내용과 학습의 목표, 단계 등을 분명히 하고 있는 경우이다.

대부분의 경우 구체적인 평가 내용이나 세부 계획을 제시하기 보다는 품사 사전 만들기, 한글 소개 책자 만들기 등으로 간략하게 평가 과제명을 제시하는 경우가 많았다. 또한 수업 계획안과 연계하여 평가가 단원별 수업 과정 중 어느 단계에 위치하는지 혹은 어떤 교수학습 맥락에서 평가가 시행되는지를 밝힌 계획은 거의 없었다.

물론 수행평가 계획서에 드러나지 않는 현장 교사의 구체적인 일정과 내용이 있을 수 있겠지만, 각 수행의 과제들이 ‘수행평가’라는 그 자체의 목적에 초점을 맞추어 1회적으로 시행되는 것은 아닌지, 과정 중의 평가를 통해 교수학습 상황에서 교사와 학습자가 충분히 소통하고 피드백을 주고받을 수 있는 준비가 되어 있는지는 보다 실증적인 확인이 필요하겠다.

다음은 채점기준과 피드백 방안 제시 여부에 대한 분석 결과이다. <표 Ⅲ-2-4>에서 제시하는 채점기준 및 피드백 방안의 제시 여부는 문법 수행평가의 결과 처리 문제를 어떻게 인식하고 있는지가 드러난다.

<표 Ⅲ-2-4> 문법 수행평가의 채점기준 및 피드백 방안 제시 여부

(건, %)

	제시함	제시하지 않음	합계
채점기준	226(50.11)	225(49.89)	451(100.00)
피드백 방안	11(2.44)	440(97.56)	451(100.00)

문법 수행평가 결과에 대한 채점기준을 제시한 평가 계획 자료는 226건으로, 전체 451건의 자료 중 50.11%로 절반 정도에 해당한다. 채점기준은 과제의 내용에 대해 구체적인 점수를 부여하는 방식으로, 등급에 따른 학습자의 성취 내용에 대한 행동이나 지적 수준의 구체적 기술이 아닌 과제의 결과에 따라 점수를 차등 부여하는 방법을 제시한 것이다. 분석의 틀을 설정하는 단계에서 언급했듯, 상당수의 학교에서 채점기준의 내용을 성취수준, 혹은 평가기준으로 명명하여 제시한 경우가 있었는데, 위 표의 결과는 이를 채점기준으로 코딩한 결과이다.

채점기준은 비교적 낮지 않은 비율로 제시되고 있는 반면 피드백 방안의 제시는 매우 낮은 수준의 비율로 나타났다. 평가 결과에 대한 피드백 예문을 미리 평가 계획서에 제시하거나, 피드백 방안을 구체적으로 제시한 경우는 11건, 2.44%에 불과하였다.

수행평가의 목적이 학습자의 상태를 점수화하는 것에 초점을 두는 것이 아닌 학습의 과정에서 학습자의 성취를 파악하는 것에 있다면, 이러한 채점기준과 피드백 방안 제시의 불균형적인 양상은 개선이 필요한 부분이라 하겠다.

나. 문법 수행평가의 내적 구성 양상

문법 수행평가의 내적 구성 양상은 문법 수행평가의 내용 요소로서의 ‘학습 요소’와 그 구체적 실행 방법으로서의 ‘문항 유형’으로 구분하여 분석하였다. 먼저 문법 수행평가의 대상으로 명시되어 있는 문법 학습 요소를 분석한 결과는 <표 III-2-5>와 같다.¹⁴⁾

<표 III-2-5> 문법 수행평가 학습 요소 분석 결과

(건, %)

학습 요소	학습 요소별	학년별		
		1	2	3
언어의 본질	73(16.94)	73(25.98)	0(0.00)	0(0.00)
품사	126(29.23)	126(44.84)	0(0.00)	0(0.00)
어휘 체계	78(18.10)	74(26.33)	4(4.88)	0(0.00)
음운 체계·표준발음법	37(8.58)	2(0.71)	33(40.24)	2(2.94)
담화·문법 요소	41(9.51)	0(0.00)	8(9.76)	33(48.53)
한글 창제 원리와 가치	76(17.63)	6(2.14)	37(45.12)	33(48.53)
합계	431(100)	281(100)	82(100)	68(100)

문법 수행평가 대상으로 가장 많이 언급된 문법 학습 요소는 ‘품사(29.23%)’로 확인되었으며, 그 다음으로는 ‘어휘 체계(18.1%)’, ‘한글 창제 원리와 가치(17.63%)’, ‘언어의 본질(16.94%)’의 순서로 나타났다. 특히 ‘품사’와 ‘언어의 본질’은 모든 학교에서 1학년 학습 요소로 제시되

14) 명시적으로 제시된 수행평가의 학습 요소만을 대상으로 분석한 결과이며, 중복을 허용하여 계수한 결과이다. 단, 학습 요소 분석 결과의 경우, 계획서 내에 학습 요소를 명시하지 않았거나, 단원 형성평가, 노트 필기, 수업참여도 및 태도에 해당하는 학습 요소는 분석 대상에서 제외하였다.

어 있었으며, ‘어휘 체계’ 또한 대부분의 학교에서 1학년 수행평가의 대상으로 삼은 경우가 많았다. ‘한글 창제 원리와 가치’는 주로 2학년부터 3학년까지에 걸쳐 수행평가 대상으로 선정된 학습 요소였다. 또한 2학년에서는 ‘음운 체계와 표준발음법’을, 3학년에서는 ‘담화·문법 요소’를 ‘한글 창제의 원리와 가치’와 유사하거나 동일한 비중으로 수행평가를 계획하는 것으로 확인되었다. 2015 개정 국어과 교육과정에 제시된 중학교 1~3학년 문법 영역의 학습 요소 9가지를 고려할 때¹⁵⁾, ‘문장의 짜임’과 ‘통일 시대의 국어에 관심 갖기’에 대한 문법 수행평가가 이루어지지 않고 있으며, 이와 같은 문법 수행평가의 특정 학습 요소에 대한 편중 경향은 재고의 여지가 있다.

다음으로 문법 수행평가의 구체적 실행 방법으로서의 ‘문항 유형’을 분석한 결과는 <표 III-2-6>과 같다.

<표 III-2-6> 문법 수행평가의 문항 유형 분석 결과

(건, %)

문항 유형	문항 유형별		학년별		
			1	2	3
프로젝트형(과제 중심형)	단일	91(18.88)	51(22.77)	25(19.08)	15(11.90)
	복합	10(2.07)	6(2.68)	2(1.53)	1(0.79)
단원활동형(교과 중심형)	359(74.48)		157(70.09)	97(74.05)	105(83.33)
교과연계형(역량 중심형)	19(3.94)		10(4.46)	6(4.58)	3(2.38)
기타(정보없음)	3(0.62)		0(0.00)	1(0.76)	2(1.59)
합계	482(100)		224(100)	131(100)	126(100)

자료 분석 결과, 문법 수행평가를 실행하는 방식 가운데 가장 많은 비중을 차지한 것은 ‘단원 활동형(74.48%)’로 확인되었으며, ‘프로젝트형(20.95%)’, ‘교과 연계형(3.94%)’의 순이었다. 특히 ‘단원 활동형’의 대다수는 한 단원을 종합하여 평가하거나 중요한 학습 내용을 평가하기 위한 ‘단원 학습 정리형’과 ‘단원 핵심 내용형’으로 제시되어 있었으며, 학습 내용에 대한 ‘보충 활동형’이나 ‘심화 활동형’으로 설계된 경우는 확인하기 어려웠다.

‘프로젝트형’의 경우, 1학년과 2학년에서 주로 수행되고 있었다. 단일 문법 학습 요소를 대상으로 설계된 경우가 전체 프로젝트형 20.95% 중 18.88%에 해당하여, 둘 이상의 문법 학습 요소를 대상으로 한 복합형(2.07%)보다 10배 가까이 많았다. 또한 프로젝트형의 대다수는 학습한 내용을 토대로 학습 내용을 심화, 확장하여 문제를 해결하도록 유도한 ‘나선형 프로젝트’였던 반면, 다양한 수준의 학습 과제를 단계별로 진행하는 방식(단계형)이나 학습 과제 해결 시 체계적인 절차를 중시하는 방식의 유형(절차형), 난이도의 차이를 두어 심화 탐구 과제를 해결하는 방식(심화형)의 유형은 없었다.

15) ㉠언어의 본질(자의성, 사회성, 역사성, 창조성), ㉡음운 체계와 특성(자음 체계, 모음 체계), ㉢단어의 표기와 발음 방법, ㉣품사의 종류와 특성, ㉤어휘의 체계와 양상, ㉥문장의 짜임(홀문장과 겹문장, 이어진문장과 안은문장), ㉦담화의 개념과 특성, ㉧한글 창제의 원리, ㉨통일 시대의 국어에 관심 갖기

‘교과 연계형’은 전체 문항 유형 가운데 가장 적은 비중을 차지하고 있는 것으로 나타났다. 19건(3.94%)에 해당하는 이들 교과연계형 유형은 국어과 핵심역량이나 국어과 타 영역을 연계한 교과 내 연계 수행평가만 확인할 수 있었을 뿐, ‘교과 간’ 연계 또는 ‘특정 주제’를 중심으로 한 연계형 수행평가를 계획한 경우는 확인할 수 없었다.

3. 문법교육 학습 요소와 수행평가 문항 유형의 관계

문법 수행평가의 내적 양상을 면밀히 살피기 위해서는, 양적 분석 결과로 나타난 결과와 더불어 이들 두 요소의 관계에 대한 질적 분석이 필수적으로 요구된다. 이에 본 연구에서는 앞서 살펴 본 두 항목의 분석 결과를 토대로, ‘학습 요소’와 ‘문항 유형’의 관계를 추가로 분석하였다. 그 결과는 <표 III-3-1>과 같다.

<표 III-3-1> 문법 수행평가 학습 요소와 문항 유형의 관계 분석 결과

(건, %)

학습 요소	문항 유형			
	프로젝트형		단원활동형	교과연계형
	단일	복합		
언어의 본질	8(1.64)	4(0.82)	64(13.14)	7(1.44)
품사	29(5.95)	6(1.23)	98(20.12)	9(1.85)
어휘 체계	29(5.95)	2(0.41)	55(11.29)	3(0.62)
음운 체계·표준발음법	10(2.05)	2(0.41)	29(5.95)	3(0.62)
담화·문법 요소	5(1.03)	0(0.00)	38(7.80)	1(0.21)
한글 창제 원리와 가치	40(8.21)	3(0.62)	36(7.39)	6(1.23)
소계	121(24.85)	17(3.49)	320(65.71)	29(5.95)
총계	487(100)			

앞서 확인한 바 있듯 문법교육 학습 요소 중에서는 ‘품사’가, 문항 유형에서는 ‘단원 활동형’이 단연 높은 비중을 차지하고 있다. 그러나 ‘품사’의 경우 ‘단원 활동형’ 외에도 ‘프로젝트형’ 수행평가가, ‘교과연계형’ 수행평가가 실시되는 경우가 다른 학습 요소에 비해 현저하게 나타나고 있음을 확인할 수 있다. ‘품사’를 학습 요소로 하는 프로젝트형 수행평가는 주로 ‘사전·책(품사 사전, 설명 책자)’, ‘노래(품사송)’, ‘게임(품사 게임, 십자말 풀이)’ 등을 제작하는 단일 학습 요소 중심의 방식이 주축을 이루고 있었다. 복합 프로젝트형 수행평가는 소수였지만, 주로 ‘언어의 본질’과 ‘어휘 체계’와의 연계를 시도하고 있었으며, ‘나만의 사전 만들기(고유어/유행어/헛오 표현)’, ‘품사 특성을 활용한 신기한 발명품 이름 짓기’나 ‘품사 특성이 드러나는 국어 신문 만들기’, ‘지역사회 방언을 활용한 관광 안내판 만들기’ 등의 결과물을 산출해 내는 과제를 제시하고 있었다. 또한 이들 세 가지 학습 요소를 중심으로 기획된 ‘교과 연계형’ 수행평가는 모두 ‘쓰기’나 ‘말하기’ 영역과 연계되어 있었다. ‘쓰기’와 연계된 경우는, 품사 관련 ‘시

나리오·탐구 일기·논술문·조사 보고서 쓰기, ‘품사를 활용해 편지 쓰기’ 등이었고, ‘말하기’와 연계된 과제는 ‘특징에 대해 강연하기’, ‘실생활에서 찾을 수 있는 언어의 본질을 예시로 들어 상황극하기’, ‘어휘 체계를 고려하여 배려하는 말하기’ 등이 제시되어 있었다.

‘음운 체계와 표준발음법’의 경우, ‘한글 창제 원리와 가치’와 연결 지어 ‘(외국인을 위한 발음과 표기 관련)한글/한국어 소책자 제작’, ‘표준 발음 대화·퀴즈’ 등과 같은 단일 프로젝트형 수행평가를 실시하고 있었으며, 말하기와 쓰기와의 연계를 목적으로 ‘정확하지 않은 발음과 표기의 사례를 조사하여 발표하기’나 ‘우리말 언어 개선을 위한 논술문 쓰기’, ‘논술문 고쳐쓰기 시, 규범 이해하고 적용하기’ 등의 교과연계형 수행평가를 제시하고 있었다.

‘담화와 문법요소’는 단일 활동형을 제외한 문항 유형들 가운데 가장 적은 비중을 차지하고 있는 학습 요소로 확인되었다. 그러나 ‘피사동 표현을 활용한 이야기 창작’이나 ‘통신 언어 분석’과 같은 프로젝트형 과제와 더불어 ‘자기소개서 쓰기 및 구술 면접’과 같은 교과 연계형 과제를 제시하고 있어, 실제 언어생활과 긴밀한 수행평가 과제를 풍성하게 개발할 수 있는 가능성을 확인할 수 있었다.

마지막으로 ‘한글 창제 원리와 가치’는 프로젝트형 수행평가로 구현되는 비중이 높은 학습 요소였다. 즉 한글의 제작과정이나 우수성, 알리고 싶은 내용을 주제로 한 ‘홍보물(신문, 광고, 동영상, 안내 책자, 알림판, 블로그 등)’을 제작하거나, 한글 사랑의 태도를 표현하기 위한 ‘포트폴리오(포스터, 표어, 캠페인 기획, 타이포그래피 등 다양한 매체 활용)’ 작성 등과 같이 다양한 결과물을 산출해 낼 수 있는 과제들이 제시되어 있었다. 아울러 앞서 살펴보았던 교과 연계형의 과제들과 마찬가지로, 한글 창제 원리에 대한 ‘탐구 보고서 쓰기’, ‘조사 결과 발표하기’ 등과 같이 ‘쓰기’와 ‘말하기’의 표현 영역과의 연계를 시도하고 있었다.

IV. 문법 수행평가의 현재와 과제

1. 수행평가 맥락에서의 문법 평가

중학교 국어과 평가 계획서에 나타난 문법 수행평가 계획을 분석한 결과, 정책적으로 교과 전반의 수행평가가 확대됨에 따라 문법 수행평가 역시 양적으로 확대된 양상을 보인다. 기존의 선행연구에서 살펴본 2012년 경기도 국어과 평가 계획서에서 나타난 문법 수행평가의 비율이 4.34%에 불과했던 것에 비하면(김신이, 2014), 비록 다른 지역인 서울시의 중학교의 결과이긴 하나, 2019년의 문법 수행평가를 시행하는 학교는 58.33%로 나타나 표면상 드러나는 그 양적인 현황은 상당히 개선된 것으로 보인다.

그러나 박형우(2011)에서 언급한바, 문법은 수행평가 대상으로서 낮은 선호도와 높은 부담감을 주는 영역으로, 외적 정책이 바뀌었다고 하여 교과 자체가 가진 무게감이 줄어들었다고는 할 수 없을 것이다. 연구의 분석 결과, 1학년의 문법 수행평가의 비율이 타 학년에 비해 월등히 높게 나타나다가 학년이 올라갈수록 직접적인 문법 수행평가의 계획이 줄어드는 것은 문법 영역의 수행평가가 가지는 부담이 여전한함을 보여준다. 현재 중학교 교육과정에서는 1학년을 자유학년제 혹은 자유학기제로 운영하고 있어, 형식적으로 지필평가를 배제하고 수행평가 위주의 평가를 시행하고 있다. 문법의 수행평가 계획이 1학년에 편중되어 있음은 당연한 결과일 것이다.

그럼에도 전체 학년의 국어과 수행평가 중에서 문법 영역의 수행평가를 실시하는 학교가 낮지 않은 비율로 나타나고 있는데, 이는 과정 중심 평가의 중요성을 강조한 정책이 어느 정도 실효성을 보이고 있는 것으로 볼 수 있으며, 중학교 전체 학년의 문법 수행평가의 비중을 높이는 데도 영향을 주었을 것으로 판단할 수 있다.

평가 내용에 있어서도 문법 학습 내용에 초점을 맞추는 것이 아닌, 수업 태도나 참여도 등이 수행평가의 평가 요소로 제시되고 있는 학교도 여전히 적지 않음도 문법 평가의 양적 확대와 더불어 여전히 개선되어야 할 부분으로 보인다. 신명선(2008, p. 476)과 김민정(2014, p. 8)은 학교 현장에서 수행평가를 태도나 참여도를 평가의 요소로 삼는 것은 평가로서의 목적 외의 또 다른 목적이 있음을 지적한다. 수행평가에서의 태도가 문법이나 국어 학습 내용에 대한 흥미나 동기에 대한 태도를 평가하는 것이 아닌, 수업 시간에 집중하는 것, 필기나 과제를 충실히 하는 것을 평가함으로써 면학 분위기를 조성하기 위한, 혹은 학생들을 통제하기 위한 수단으로 사용되는 경우가 많다는 것이다. 실제 본 연구 과정에서 분석한 평가 계획서에서도 각 영역별 수행평가 계획과 더불어 수업 태도와 참여도가 일부 수행평가의 요소로 여전히 활용되고 있음을 볼 수 있었다.

문법 수행평가의 양적인 확대에도 불구하고 질적 측면에서의 문제는 구체적인 문법 수행평가의 설계 구성 및 내용에서도 찾을 수 있다.

문법 수행평가의 설계의 시작은 성취기준에서부터 출발해야 한다. 교수·학습을 통해 학습자가 도달해야 할 내용을 분명히 하고, 이를 학습자의 수준에서 구체화시켜 나가는 일이 우선되어야 함에도 성취기준을 평가 계획에 고려하지 않는 경우가 절반 이상 나타나는 것은 재고해야 할 문제이다. 남가영(2013, p. 139)에서 언급한 것처럼 문법 성취기준에 대한 깊이 있는 해석은 문법 평가 전문성을 담보하기 위한 출발이다. 성취기준에 대한 명확한 인식이 전제되지 않은 문법 수행평가는 문법교육의 목표, 방향에 대한 뚜렷한 기준 없이 평가를 위한 평가로 그칠 가능성이 높으며, 이에 따라 평가의 타당도에 대한 의문이 제기될 수 있다. 교수학습 내용으로서의 문법 지식에 대한 이해와 더불어 평가 영역에서 교육의 목표에 맞게 이를 재구성하는 과정은 문법 수행평가, 나아가서는 문법 평가의 설계를 위한 중요한 출발이므로 이에

대한 현장의 인식이 강조되어야 할 필요가 있다.

성취기준 제시의 문제는 다시 평가기준과 채점기준의 제시 문제와도 연결된다. 문법 수행평가 계획 단계에서 고려해야 할 것은 성취기준만이 아닌 학습자의 성취 수준을 구분한 평가기준, 그리고 채점기준 등이 있으며, 이들은 서로 실제 평가 계획 및 실행, 결과 처리 단계에서 긴밀하게 연계된다. 문법 수행평가가 과정 중심 평가이자, 학습자의 성취 중심 평가라는 평가의 본질적 의미를 제대로 살리기 위해서는 이들의 관계가 유기적으로 잘 구성되어야 하며, 이들의 기능이 계획 단계에서 명확히 구분되어 제시되어야 한다.

그럼에도 학교 현장에서는 평가 기준이 누락되거나 개별 성취수준인 평가기준을 채점기준으로 인식하는 경우나, 역으로 채점기준을 평가기준(성취수준)으로 제시하는 경우도 적지 않게 확인할 수 있었다¹⁶⁾. 이는 용어에 대한 개념의 혼동에서 오는 문제일 수도 있지만, 평가 계획 단계에서 이들이 어떤 역할을 하는지, 수행평가를 구성함에 있어서 이들의 개념을 명확히 이해하는 것이 수행평가를 실행하고 학습자에게 피드백을 주는 과정에서 어떤 의미가 있는지에 대한 현장에서의 고민이 부족한 것은 아닌지 짚어 보아야 할 문제이다.

문법 수행평가 계획에는 평가의 구체적인 세부 내용이나 수업 계획과의 관계, 피드백 방안이 제시되지 않은 경우가 많은 반면, 비교적 자세한 채점기준을 제시하는 경우는 많았다. 이는 현장에서 문법 수행평가가 여전히 수업과 평가가 일치되는 과정으로서의 평가가 아닌 결과로서의 평가로 인식되고 있다는 것을 보여준다. 특히 상세한 채점기준이 제시된 평가 계획이 많다는 것은 평가 과정보다는 평가 자체의 결과에 상당히 민감한 사회적 분위기를 반영한 것으로, 평가의 공정성의 문제와 신뢰도의 문제를 무겁게 여기고 있음을 보여준다.

채점기준에서 제시되는 평가 요소가 문법교육의 내용과 상당히 거리가 먼 것들이 많은 것도 성취기준과 평가기준에 대한 이해의 부족한 것에서 비롯한 문제이다. ‘분량, 참여도, 기한 엄수’와 같은 채점 요소 등은 문법교육의 목표보다 우선할 수 없는 요소들이다. 그럼에도 이들 요소들이 학습자의 학업 성취수준을 결정할 수 있는 채점 요소로 자주 제시되는 것은 수행평가에 대한 이해 부족과 더불어 문법교육의 목표에 따른 학습자의 성취를 충분히 고려하지 않았기 때문일 것이다.

이상의 문법 수행평가 설계 및 구성 내용에서 확인되는 문제들은 문법 수행평가만의 문제라기보다는 타 국어과 영역이나 다른 교과와 수행평가 시행 과정에서도 수행평가의 본질적인 의미와 관련하여 실제 현장에서 비판적으로 제기될 수 있는 문제이기도 하다. 그렇다고 하여

16) 예를 들어, Y구의 D중학교의 국어과 2학년 평가 계획서의 문법 수행평가 항목인 ‘탐구 보고서’ 작성에서는 ‘성취기준’을 2015 개정 교육과정의 성취기준 [9국04-03]을 제시하고, 평가기준을 상중하로 교육부에서 제안한 평가기준에 따라 제시하였다. 그러나 그 하위 항목으로 다시 ‘성취기준’을 제시하고 ‘발음 원리 파악’, ‘보고서 양식 준수’, ‘내용의 타당성’, ‘분량 및 맞춤법’, ‘활동 참여도’ 등에 대한 평가 요소와 그 배점을 루브릭 양식으로 제시하고 있다. 배점의 요소가 매우 구체적으로 제시되어 있는 채점기준인 것이다. 그런데 다시 하위 항목으로 ‘채점기준’을 설정하고 ‘수행평가 전 과정에 참여하지 않은 학생은 0점을 처리한다.’, ‘평가 시간 내 완성하지 못한 경우 1점 감점한다.’ 등을 제시하여 ‘채점기준’, ‘성취기준’, ‘평가기준’을 혼용하여 사용하고 있다.

교과 전반에 걸친 수행평가의 외적 요인들에 대한 개선이 문법 수행평가의 개선을 위한 답이 될 수 있을지에 대해서는 회의적이다.

학교 현장에서의 수행평가 확대를 추동한 힘은 교육 정책 등의 외적인 요인이 컸다고 할 수 있다. 그러나 수행평가의 본질적 의미의 구현이 어려운 것은 교과 교육 목표를 구현하기 위한 평가를 고민하기 전에 수행평가를 위한 평가로서 그 외형적 구색을 맞춰왔기 때문은 아닌지 반추해 보아야 한다. 학습자의 입장에서 결과로서의 평가가 아닌 과정으로서의 평가를 지향하는 것이 수행평가의 본질이라면, 수행평가의 타당성과 적절성은 해당 교과의 목표가 가진 특수성에 의해 결정되기 때문이다. 평가가 자체가 곧 학습이라는 과정 중심 평가로서의 수행평가, 학습자의 성장 과정에 주목하는 수행평가의 취지를 살리려면, 수행평가의 외형적 틀에서 문법의 평가를 구현하는 것이 아닌 문법교육의 목표를 기반으로 문법을 수행한다는 것의 의미와 문법을 통해 학습자가 기대할 수 있는 성장이 무엇인가에 대한 답을 구하기 위한 문법 평가의 연구가 우선되어야 한다.

특히 국어과의 문법은 수행평가로 구현되기 어렵고 부담스러운 영역이라는 인식이 높음에도 불구하고 본 연구에서는 적지 않은 수행평가가 현장에서 이루어지고 있음을 확인할 수 있었다. 그러나 이러한 결과의 양상 역시 외적 양상일 뿐이다¹⁷⁾. 수행평가의 맥락 안에서 수행평가의 본질적인 의미를 구현하면서 동시에 문법교육의 목표를 함께 지향하고 있는지에 대한 확인은 문법 수행평가의 구체적인 내용과 방법 등을 통해 보다 면밀하게 탐색할 필요가 있다. 이에 문법 수행평가의 내적 양상 분석 결과를 바탕으로, 문법교육을 위한 수행평가의 방향성을 수행평가의 대상 차원과 방법 차원으로 논의하고자 한다.

2. 문법교육을 위한 수행평가

중학교 국어과 수행평가 계획서의 내적 양상 분석 결과 두드러지게 나타난 특징은 학습 요소와 문항 유형의 편중성이었다. 주지하듯, 문법교육의 목표가 ‘언어’를 탐구하는 사고 활동, 그리고 그에 대한 창의적 수행에 근거한다면 문법 수행평가는 언어를 둘러싼 다양한 부면을 강조하는 차원에서 그 평가의 대상과 방법으로 구안되고, 실행되어야 한다. 앞서 분석한 문법 수행평가 계획서의 내적 양상 분석 결과를 바탕으로 발전적인 문법 수행평가와 관련한 대상 차원, 방법 차원의 과제를 다음과 같이 제시한다.

먼저 대상 차원에서는 ‘문법 학습 요소의 균형성 확보’, ‘학습 요소 간 연계 강화’, ‘학습 요

17) 국어과 교사들을 대상으로 한 문법 평가의 인식을 조사한 박형우(2018)에 따르면 교사들이 현장에서 실제 사용하는 문법 평가의 방법은 수행평가보다 지필평가가 압도적으로 높게 나타났다. 이는 본 연구의 평가 계획서 상에 나타난 수행평가 비율과 비교할 때 상당한 차이를 보이는 결과이다. 짐작컨대, 교사들이 언급한 수행평가의 범위는 좁은 범위에서의 평가일 수 있다. 넓은 의미에서 수행평가는 지필평가 방식의 평가를 포함하며, 수행 과정 중의 학습자의 인지적 활동까지도 포함할 수 있다.

소의 적용력 제고를 위한 다양한 국어 자료의 활용' 등이 요구된다.

첫째, 문법 수행평가는 문법 학습 요소의 균형을 확보할 수 있는 방향으로 계획·실행되어야 한다. 현행 중학교 1~3학년 문법 영역 성취기준은 '다양한 문법 단위에 대한 이해와 탐구 활동을 통해 총체적인 국어 능력을 기르기 위한 것'임을 명시하고 있다. 이를 위해 음운, 단어, 문장에 대한 이해와 함께 담화, 어문 규범에 관한 문법 능력을 갖추며, 국어에 대하여 지속적으로 관심을 가지는 데 주안점을 둔다(교육부, 2015, p. 17). 그러나 실제 수행평가 실행 양상에서는 일부 학습 요소에 편중되어 수행평가가 시행되고 있었다. 특히 수행평가와 정기고사 형식의 지필고사의 비율을 조절할 수 있는 2, 3학년 과정에서 이러한 경향이 두드러지는 것은 지필평가용 문법 학습 요소와 수행평가용 문법 학습 요소가 별도라는 인식에 기반한 것으로 해석할 수 있다. 물론 수행평가의 본질과 그 평가 맥락에 더 적합한 문법 학습 요소가 있을 수 있으나, 지식에 대한 심층적인 이해나 지식의 적용력, 문제해결력, 의사소통 기술 등을 평가하는 데 유용한 방법으로 수행평가를 이해한다면(송미영 외, 2016, p. 12) 지필평가와 수행평가를 위한 학습 요소의 이분화는 오히려 문법에 대한 유기적 앎의 구성을 어렵게 할 수 있다.

둘째, 문법 수행평가는 문법 학습 요소들 간의 연계를 강화하는 방향으로 계획·실행되어야 한다. 문법교육 현장에서 학습 요소들의 연계를 고려한 수행평가가 강조되고 있음에도 불구하고, 아직은 품사와 어휘 체계의 연계 정도로 그치고 있어 매우 제한적인 양상을 보인다. 그러나 문법에 대한 앎은 특정 학습 요소에 대한 이해만으로 도달할 수 있는 것이 아니라, 학습 요소들 간의 관계를 이해하고, 탐구하며, 적용하는 학습의 면면이 커져야 누적될 때 가능하다. 따라서 음운, 단어, 문장, 담화, 어문 규범으로 학습 요소를 경계 짓는다는 것은 문법교육의 기본 목적에도, 수행평가의 기본 취지에도 부합하지 않는다. 이론적 차원에서 이들 학습 요소들의 경계를 구획 짓는 것은 가능할지 모르나, 총체적인 국어 능력 계발을 위해서는 학습 요소들 간의 관계를 따지고, 그 경계를 넘나드는 또는 예외를 학습 대상으로 삼아 문법이라는 대상을 다각적 관점에서 학습해 볼 기회를 제공해야 함이 마땅하다. 이에 다양한 차원에서 학습 요소들을 연계하려는 시도는 지속되어야 한다. 형태음운론적 관점과 형태통사론적 관점에서의 연계 가능한 학습 요소의 목록화뿐 아니라, 문법 이론과 어문규범과의 연계 작업은 '쓸모 있는 문법 지식'에 대한 인식과 더불어 문법교육에 대한 필요성과 가치 인식을 높이는 바탕이 될 것이다. 또한 중학교 1~3학년 문법 학습 요소들 간의 연계뿐 아니라, 선행과 후행 문법 학습 요소들 간의 연계를 위하여 초등학교와 고등학교와의 학습 위계를 고려한 수행평가가 가능할 때, 문법을 공부한다는 것의 의미와 가치는 빛을 발하게 될 것이다. 학교급별, 학년별로 구획되어 있는 문법 학습 요소 목록들을 파편적이고 분절적으로 습득하는 데 그치지 않고, 한국어라는 특정 언어 체계와 그 구성 요소들의 유기적 관계를 이해할 수 있을 때 나의 언어, 우리의 언어에 대한 비판적 인식과 국어사용 능력은 한층 세련될 수 있을 것이기 때문이다.

셋째, 학습 요소의 적용력 제고를 위하여 다양한 국어 자료의 활용을 염두에 둔 문법 수행평가를 계획해야 한다. 수행 과제를 설계하여 문법 능력을 평가한다는 것은, 문법 능력을 맥락적인 수행의 과정에서 발휘될 수 있는 실체로 상정한다는 것을 의미하며, 실제로 그것이 가능한 교수학적 상황을 설계하는 노력으로 이어진다(남가영, 2017, p. 53). 이러한 견지에서 현행 국어과 문법 영역 교육과정에서는 구체적이고 실제적인 언어 자료를 풍부하게 제공하여 실제 언어생활과 유리된 문법 학습이 되지 않도록 경계하고 있다. 중학교 1~3학년 국어 자료의 예를 명시하고 있는 것은 학습 요소-교수-학습 방법-평가 간의 유기적 학습 체제 구축을 위한 구체적인 지침 중 하나로 이해할 수 있다. 그러나 현행 문법 수행평가 현황을 들여다보았을 때 그 타당성에 대해 재고해 보아야 할 시점임을 다시금 확인할 수 있었다. 국어 자료에 대한 탐구 활동을 통해 원리의 이해와 적용력 계발에 초점을 두고자 하는 본래 목적과는 달리, 문법 지식에 대한 이해 여부를 파악하기 위한 단원활동형 수행평가가 압도적인 비중을 차지하는 반면, 실자료를 대상으로 통한 문법 지식의 적용·창안 능력을 평가하고자 설계된 평가는 상대적으로 축소되어 있는 상황이다. 그러나 추상적·인지적 능력으로서의 문법 능력이 아닌 특정 상황 맥락 안에서 문제를 해결하는 힘으로써 문법 능력을 상정하는 것은, 최근 강조되고 있는 역량이 갖는 함의와도 부합되기에(남가영, 2017, p. 53), 다양한 문법현상을 여실히 담고 있는 실자료의 확보는 문법 학습자의 지식 적용 능력을 계발할 수 있는 밑자료를 기낼 뿐 아니라, 문법 수행평가의 필요성과 효용 가치를 가름하는 하나의 잣대가 될 것이다.

한편, 문법 수행평가의 방법 차원에서, ‘다양성, 실제성 강화’ 및 ‘문법 영역 학습 활동의 수행적 특성 구체화’를 위한 연구들이 활성화되어야 한다.

먼저, 문법 수행평가 방법의 다양성 확보 및 실제성 강화를 통해 교육적 효용성을 높일 수 있는 수행평가 방안이 모색되어야 한다. 창의융합형 인재 양성을 목표로 하는 2015 개정 교육과정에서는 평가 방법의 변화를 권고한 바 있다. 학생 스스로 자신의 학습을 성찰하도록 돕고, 평가 결과를 활용하여 교수·학습의 질을 개선할 수 있는 평가로의 전환을 위해서는 학습의 과정을 중시한 평가 방법으로서의 변화가 필요함을 재차 강조하고 있는 것이다. 이러한 맥락에서, 김도남 외(2014b, pp. 55-58)에서는 국어과 수행평가의 원리 및 특징으로 ‘의사소통 중심의 국어 활동 과정의 평가’, ‘국어 자료의 비판적 수용과 창의적 생산 과정에 대한 평가’, ‘협력적 문제 해결 과정에 대한 평가’를 제시한 바 있다. 본 연구에서 살펴본 문법 수행평가 계획에서도 이러한 세 가지 유형이 주류를 이루고 있음을 확인할 수 있었다. 다만, 각 유형에 해당하는 과제들이 거의 유사한 내용과 방법으로 제시되어 있다는 점은 개선이 필요하다. 예컨대 문법 수행평가 비중이 가장 높은 중학교 1학년의 경우, 국어 교과서의 학습 활동(창의융합활동 포함)이 그대로 문법 수행평가로 제시된 경우가 대다수이며, 그중에서도 책이나 사전 제작 활동에 집중되고 있다.¹⁸⁾ 이는 문법 수행평가를 계획하고 실행하는 주체인 교사가 다양한 평가 과제를 개발할 수 있는 여건이 마련되지 않았다는 것을 보여주며, 문법 수행평가의

계획과 실행에 대한 교사의 부담도 그만큼 크다는 것을 방증한다. 평가 방법의 다양성 확보뿐 아니라 교과 영역 특수성을 반영한 수행 평가 지원이 가능할 때 수행평가의 본질적 가치를 살릴 수 있음은 주지의 사실이기에, 국가 차원의 정책 지원이 필요하다는 연구 보고가 지속되고 있는 상황이다(송미영 외, 2016; 박종임 외, 2017). 보다 실제적으로는, 문법 교과서 개발 시에 교육 현장에서 적용 가능한 수행평가 과제를 풍부하게 개발할 수 있는 여건을 지원해 줌으로써, 교사들의 수행평가 계획 및 실행 부담을 덜어줄 수 있어야 한다.

아울러, 문법 수행평가 본연의 목적을 달성하기 위해서는 문법 지식의 수행가능성을 높일 수 있는 과제 제시가 중요하다. 일찍이 이도영(2007, p. 114)에서는 문법 영역에서의 적용력을 국어(언어) 지식을 실제의 국어(언어) 생활, 즉 말하기·듣기·읽기·쓰기 활동에 적용할 수 있는 능력으로 보고, 일상의 국어 생활에서 부딪치는 여러 언어적 문제를 국어(언어) 지식을 통해 해결할 수 있어야 적용력이 신장되었다고 할 수 있다고 보았다. 이러한 견지에서 문법 영역만의 수행평가를 계획하기보다는 국어과 하위 영역 간의 유기적인 연계를 통해 문법 지식의 수행력을 높일 필요가 있다. 소수의 자료였으나, 일부 영역 간 연계를 통해 수행평가 내용을 구성을 시도한 ‘교과연계형’ 평가 계획 자료에서는 주로 표현 영역과의 연계를 시도하고 있었다. 이는 추상적인 학습자의 국어 능력의 실체를 가시적 결과로 확인하기 위한 평가 차원의 방법일 수도 있지만, 한편으로는 문법 지식의 수행력과 총체적 국어 능력 향상을 강조하고자 하는 노력의 일환일 것이다. 결국 문법 지식의 수행가능성 제고는 실제 국어생활을 영위하는 데 요구되는 실제적 수행 능력의 계발과 직결되는 문법 수행평가의 근본적인 목표이자 방향일 것이다.

또한, 국어과 문법 영역의 특수성을 반영한 수행평가 마련을 위해 문법 학습 활동의 수행적 특성을 구체화할 필요가 있다. 즉 국어 교과의 특성에 부합하는 수행평가의 속성을 견지한 방법을 개발하되, 국어과 하위 영역으로서 문법 영역의 특수성이 담긴 평가 방법을 마련해야 한다. 이를 위해 문법 학습자 개인 및 협력 학습 과정에서 문법에 대한 인지적 이해 과정은 어떠한 특성을 보이는지, 문법교육에서 상정하고 있는 기능별 수행 과정의 특성은 무엇인지, 문법 과제 해결 활동을 수행하는 과정에서 드러나는 고유한 사고의 종류는 무엇인지 등에 대한 면밀한 탐색이 우선되어야 한다. 인지적 차원뿐 아니라 태도 차원 역시, 단지 수업 참여도, 태도 등의 범교과적 태도가 아니라, 문법교육에서 요구되는 국어에 대한 태도를 평가할 수 있는 수행평가의 특성으로 부각시킬 수 있어야 할 것이다.

이상의 문법 수행평가의 대상 측면, 방법 측면의 과제를 해결하기 위해서는 학습자와 교사

18) 2015 개정 국어과 교육과정을 적용한 중학교 1-1 교과서의 학습 활동 가운데, ‘이주민과 외국인을 위한 한국어 소개 책 만들기(신유식 외, 2017, pp. 146-149)’, ‘살려 쓰고 싶은 고유어 사전 만들기(김진수 외, 2017, pp. 132-135)’, ‘고운 우리말 사전 만들기(노미숙 외, 2017, pp. 148-150)’, ‘재미있는 말놀이: 낱말 퀴즈, 이어서 말하기(박영목 외, 2017, pp. 156-157)’ 등이 그 대표적 예이다.

의 문법 학습 과정 및 과제 해결 활동에 대한 실제적 연구가 활성화될 필요가 있다. 결과 자료의 누적을 통해 평가의 구인을 확인하고, 이를 문법 수행평가의 핵심 요소로 선정할 수 있는 기반이 조성될 때, 내용과 방법이 유기적으로 결합된 문법 수행평가가 가능할 것임은 분명하다.

V. 결론

문법 수행평가는 문법 학습을 통한 학습자의 변화에 주목하는 평가가 되어야 한다. 문법 학습을 통한 학습자의 상태에 주목하는 평가가 아닌, 변화를 통한 성장의 과정을 이해하는 평가가 되어야 한다. 이를 위해서는 문법이 학습자의 무엇을 변화시킬 수 있으며, 어떤 변화를 이끌어야 하는지 고민해야 한다. 이러한 문제의식을 바탕으로 본 연구에서는 서울시 중학교 수행평가 계획서를 분석하여, 국어과 문법 수행평가의 현황을 파악하여 문법 수행평가의 현재를 진단해 보고자 하였다.

무엇보다도 본 연구는 발전적인 문법 수행평가의 토대를 마련하기 위해 그 현황을 파악하고 대략적인 방향성을 탐색하는 데 목적을 두었다. 다만 본 연구는 학교별 자유 양식으로 작성된 비표준화된 수행평가 계획서를 대상으로 삼았다는 점, 문면상으로 확인 가능한 정보만을 검토·취합하여 문법 수행평가의 실행 양상을 간접적으로 분석한 결과라는 점에서 한계가 있다. 또한 계획서에 제시된 대략적인 설계 구성과 내용에 초점을 맞추어 전반적인 실행 현황을 파악하였기에, 구체적인 문법 수행평가 문항이나 그 사례를 본격적으로 분석하지 못하였으며, 문법 수행평가의 계획과 실행에 실질적인 참조점이 될 만한 문법 수행평가 개발의 원리 및 구현 사례를 제시하지는 못 하였다. 이에 후속 연구에서는 보다 본질적인 측면에서 ‘문법’ 영역의 특수성을 면밀히 살피기 위해 문법 수행평가의 주체인 교사나 학습자의 실제 수행 과정이나 인식, 실제 문법 수행 평가 자료에 대한 질적 연구를 통해 본 연구가 가진 제한점을 보완해 나가고자 한다.

참 고 문 헌

- 가은아, 노은희, 박종임, 강문희, 구본관, 김기훈, 김혜정, 류수열, 박영민, 서영진, 송홍규, 안부영, 안용순, 안 혁, 양경희, 이선희, 최규홍, 이지은(2016). **2015 개정 교육과정에 따른 초·중학교 국어과 평가기준 개발 연구**(CRC 2016-2-2). 한국교육과정평가원.
- 김도남, 박해영, 임해미, 배주경, 김지영(2014a). **교과별 수행평가 방법 개선 방안**에 따른 **수행평가 예시 문항 자료집 - 국어·수학·영어**(ORM 2014-12). 한국교육과정평가원.
- 김도남, 박해영, 임해미, 배주경, 김지영(2014b). **교과별 수행평가 방법 개선 방안 - 국어·수학·영어 교과를 중심으로**(CRE 2014-3). 한국교육과정평가원.
- 김민정(2014). **고등학교 문법 수행평가 실행과정에서의 교사의 성찰과 성장: 서울 A 고등학교의 사례에 대한 질적 접근**. 교육대학원 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 김신이(2014). **중학교 문법 영역 수행평가 실태와 개선 방안 연구**. 교육대학원 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 김현정, 양정실, 박혜영, 김중윤, 박준홍, 이지수, 이민형, 김지상, 박재현, 박혜경, 서유경, 신명선, 안 혁, 안희진, 장 미, 장지혜, 정은영, 조하연, 주재우, 이지은(2017). **2015 개정 교육과정에 따른 고등학교 국어과 평가기준 개발 연구**(CRC 2017-5-2). 한국교육과정평가원.
- 남가영(2008). **문법 탐구 경험의 교육 내용 연구**. 박사학위논문, 서울대학교.
- 남가영(2013). **예비 국어 교사의 문법 평가 문항 설계 양상 연구**. **교육과정평가연구**, 16(3), 121-145.
- 남가영(2017). **통합형 문법 평가문항의 양상과 설계 방향**. **우리말글**, 75, 161-200.
- 박종임, 노은희, 김유향, 전경희(2017). **중등학교 수행평가 정책 실행 모니터링 및 개선 방안 연구**(RRE 2017-8). 한국교육과정평가원.
- 박형우(2011). **문법 영역 수행평가의 문제점과 개선 방안**. **문법교육**, 15, 147-180.
- 박형우(2018). **문법 영역 평가에 대한 교사의 인식 연구**. **청람어문교육**, 68, 303-333.
- 송미영, 김경희, 이경언, 노은희, 이정우, 김지영(2016). **수행평가 확대 실시에 따른 주요 쟁점과 과제**(ORM 2016-26-5). 한국교육과정평가원.
- 신명선(2008). **우리나라 수행평가 정책의 특징과 발전 방향 연구 - 국어과 수행평가의 실행 양상의 원인에 대한 정책적 반추를 중심으로**. **국어교육학연구**, 33, 473-502.
- 이도영(2007). **문법 영역의 평가 방법: 형성 평가를 중심으로**. **국어교육연구**, 41, 103-126.
- 전은주(2018). **국어과 화법 수행 평가 계획의 실태와 개선 방향**. **교사교육연구**, 57(4), 455-468.

최은정, 조용기(2015). 문법 탐구 능력 평가 방안 연구. **국어교육**, 148, 175-210.

▪ 참고 자료

교육부(2015). **국어과 교육과정**, 교육부 고시 제2015-74[별책5].

김진수, 이경옥, 박재형, 이경숙, 박현숙, 박수진, 김양희, 박상희, 정대승, 김봉규, 오경준, 강승언(2017). **중학교 국어1-1**, 비상교육.

노미숙, 주진택, 안수진, 김호태, 신해연, 황희중, 소정섭, 장선영, 류신형, 노수경, 고은정(2017). **중학교 국어1-1**, 천재교육.

박영목, 정호웅, 이승환, 성난주, 안순숙, 임지은, 남영민, 예가현, 배재성, 이정분, 전보영(2017). **중학교 국어1-1**, 천재교육.

신유식, 정미선, 이필규, 김영찬, 천경원, 윤인희, 박선주, 김정희, 이은화, 나단비(2017). **중학교 국어1-1**, 미래엔.

▪ 참고 사이트

서울시교육청 홈페이지 <http://www.sen.go.kr> (검색일: 2019. 8. 31.)

학교알리미 홈페이지 <http://www.schoolinfo.go.kr> (검색일: 2019. 8. 31.)

학생평가지원포털 홈페이지 <https://stassess.kice.re.kr/> (검색일: 2019. 8. 31.)

· 논문접수 : 2019.10.03. / 수정본접수 : 2019.11.01. / 게재승인 : 2019.11.14.

ABSTRACT

Current Status and Tasks of Grammar Performance Assessment – focused on middle school Korean language department evaluation plan

Young-Ju Cheon

Hansung University

Eun-Jeong Choi

Ewha Womans University

This study aims to critically analyze the implementation of grammar performance assessments and to explore the tasks related to performance assessments in the grammar domain. For this purpose, the evaluation plan of 384 middle schools in Seoul was used as a research subject, and data were collected to explore aspects of performance evaluation of actual unit schools. For data analysis, basic analysis criteria were prepared based on the performance assessment examples of the student assessment support portal, and then refined the framework and materialized the analysis elements. Accordingly, the current implementation of grammar performance assessments as well as the content and composition of the same were analyzed in both the external and internal dimensions. Based on the result data, this study explored the meaning of grammar performance evaluation in the context of performance assessment and suggested the direction of advanced grammar performance assessment.

Key Words : grammar performance assessment, Korean grammar process centered evaluation, assessment of the Korean Language, Korean grammar assessment, grammar education