



저작자표시-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.
- 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#) 

교육학박사학위논문

한국어 말하기 수행 평가 연구
-일본 지역 학습자를 대상으로-

2014년 8월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
나카가와 마사오미

국문 초록

본 연구는 일본에서의 한국어 말하기 수행 평가의 방안과 실체를 제시하는데에 목적이 있다. 1990년대 초부터 본격적으로 이루어진 한국어 능력 평가 연구는 평가의 타당성과 신뢰성을 확보하고 실제성과 실용성을 가진 평가 도구 개발이 진행되어 왔다. 그 중에서도 한국어 말하기 능력 평가는 비교적 활발하게 연구가 이루어진 분야이다. 한편 일본에서의 한국어 학습자도 말하기 능력에 대하여 높은 요구를 가지고 있기에 말하기 능력 평가의 중요성이 매우 크다고 할 수 있다. 그러나 일본에서의 한국어 말하기 능력 평가에 대한 연구는 거의 이루어지지 않았으며, 그 결과 학습 맥락이 부족한 평가만 교육 현장에서 이루어지고 있는 것이 사실이다. 이러한 상황은 교수·학습이 이루어져도 그 결과에 대하여 검토하고 교육 현장에 재투입하는 교수·학습과 평가의 순환작용이 기능하지 못하고 있음을 의미한다. 이러한 문제를 해결하기 위하여 본 연구에서는 일본 대학에서의 한국어교육이라는 교육 현장성을 고려하였으며 한국어 말하기 능력 평가의 이론 모색과 그 적용을 시도하였다.

본 연구에서는 한국어 말하기 능력 평가를 학습자가 한국어를 구사하여 어떤 사회적 행위를 실천하는 말하기 수행에 나타난 능력 추정과 그 추정을 통한 구체적인 학습 지원 활동으로 보았으며 이 말하기 능력 평가의 개념과 그 고려요소를 규정하였다. 또한 일본 대학에서의 한국어 말하기 능력 평가의 실태를 파악하기 위하여 현장 교사에 대한 설문 조사와 평가 사례에 대한 담화 분석, 그리고 교사(평가자)를 대상으로 한 사후 인터뷰 조사를 실시하고 분석하였다. 그 결과 한국어 말하기 능력 평가의 문제점으로 평가 기준의 문법 능력 중심성, 대화의 비상호성, 과제의 비실제성, 교수·학습과 평가의 단절성이라는 네 가지 문제점이 지적되었다. 이 네 가지 문제점은 일본 대학에서의 한국어교육이 안고 있는 교육적 측면과 환경적 측면에 기인한다. 또한 본고에서는 그 외에 학습자의 언어적 측면, 심리적 측면, 문화적 측면에도 주목하여 일본어 모어화자가 가지는 ‘수동성’이라는 특성을 지적하였다.

이러한 교육 현장의 문제점과 학습자가 가지는 부정적 특성을 해결하기 위하여 본고에서는 수행 평가의 필요성을 주장하였으며 ‘통합적 말하기 능력에 대한 평가’와 ‘대화를 중시한 평가’, ‘학습자의 주체성을 유인하는 평가’라는 일

본에서의 한국어 말하기 수행 평가 개발의 방향성에 대하여 언급하였다. 구체적으로는 한국어 말하기 수행 평가의 구인으로서 언어 능력과 문화 능력에 문제 해결 능력이라는 새로운 역량을 추가하였으며 학습자가 자신을 둘러싼 사회와 관계가 있는 과제를 수행하면서 평가에 주체적으로 참여하는 평가 방안을 제시하였다. 이 평가 방안에서는 학습자가 과제를 수행한 결과에 대하여 타자 평가와 자기 평가를 통하여 자신의 학습 성과를 내적으로 성찰하고 향후 학습 목표를 설정하게 된다.

마지막으로 평가 방안을 일본 대학에서의 한국어교육에 적용한 후, 학습자와 교수자(교사 및 교사 교육 담당자)에게서 받은 피드백에 대한 재고를 했으며 이를 토대로 향후 연구 과제를 제시하였다.

주요어: 일본에서의 한국어 말하기 교육, 수행 평가, 성취도 평가, 통합적 말하기 능력, 평가 설계, 평가 기준, 과제, 대화, 학습자 주체, 내적 성찰, 자기 평가.

학 번: 2007-30698

차 례

I. 서론	1
1. 연구 목적과 필요성	1
2. 선행 연구 검토	4
1) 한국어 말하기 능력 평가 연구의 변천	4
2) 한국어 말하기 능력 평가의 구인 연구	6
3) 한국어 말하기 능력 평가의 방법 연구	9
3. 연구 범위와 연구 방법	14
II. 한국어 말하기 능력 평가의 이론적 배경	20
1. 말하기 능력과 말하기 능력 평가의 전환	20
1) 말하기의 개념과 특성	20
2) 말하기 능력에 대한 관점의 변화	26
(1) 개인에게 내재되는 능력	26
(2) 상호작용을 기반으로 하는 능력	30
3) 말하기 능력 평가에 대한 관점의 변화	33
(1) 언어 지식 중심 평가	34
(2) 의사소통 능력 중심 평가	35
(3) 수행 중심 평가	40
2. 말하기 능력 평가의 고려 요소	46
1) 교수·학습 목표와 평가 목적	50
2) 평가 기준	52
3) 과제	54
4) 평가 결과의 분석과 환류	67
III. 한국어 말하기 수행 평가의 방안	69
1. 한국어 말하기 능력 평가의 현황과 문제점	70
1) 한국어 말하기 능력 평가의 실시 상황	70
2) 한국어 말하기 능력 평가의 양상 분석	74
(1) 분석 대상 선정	74
(2) 시험 유형별 분석 결과	76
3) 한국어 말하기 능력 평가의 문제점	126

(1) 평가 기준의 문법 중심성	127
(2) 대화의 비상호성	128
(3) 과제의 비실제성	129
(4) 교수·학습과 평가의 단절성	130
2. 한국어 말하기 수행 평가의 지향점	131
1) 통합적 말하기 능력에 대한 평가	132
2) 대화를 중시한 평가	137
3) 학습자의 주체성을 유인하는 평가	140
3. 한국어 말하기 수행 평가의 설계	142
1) 평가 계획 단계	143
(1) 평가 목적 제시	143
(2) 평가 기준 설정	151
2) 평가 실행 단계	155
(1) 과제 구성과 조직화	155
(2) 평가 방법의 선택	161
3) 평가 결과의 활용 단계	162
(1) 타자 평가와 자기 평가의 융합	162
(2) 평가 결과와 향후 교수·학습 목표의 연계	166
IV. 일본에서의 한국어 말하기 수행 평가의 적용	170
1. 한국어 말하기 수행 평가의 실제	170
1) 교육 목표와 교수·학습 목표	170
2) 평가 과제	173
3) 평가 기준 및 평가 방법	176
2. 한국어 말하기 수행 평가에 대한 피드백	188
1) 학습자의 피드백	189
(1) 조사 내용 및 방법	189
(2) 분석 결과	192
2) 교수자의 피드백	203
(1) 조사 내용 및 방법	203
(2) 분석 결과	204
V. 결 론	215

참고 문헌	221
국내 논저	221
국외 논저	224
부록	233
Abstract	249

〈표〉 차례

〈표 I-1〉 한국에서 발표된 일본어 모어화자를 대상으로 한 한국어교육 관련 논문 수	13
〈표 I-2〉 연구 내용, 자료 및 방법	18
〈표 II-1〉 언어 지식과 의사소통 능력, 상호작용 능력의 비교	33
〈표 II-2〉 언어 능력 평가의 형식	38
〈표 II-3〉 의미 협상 기회별 과제 유형	57
〈표 II-4〉 수준별 말하기 능력 시험 유형	59
〈표 II-5〉 말하기 능력 시험의 과제 유형	61
〈표 II-6〉 말하기 능력 평가에서의 과제 유형	63
〈표 II-7〉 말하기 과제에 관여되는 요인	66
〈표 III-1〉 일본에서의 말하기 능력 평가에 대한 분석 틀	69
〈표 III-2〉 교수·학습 목표 및 학습자 수	71
〈표 III-3〉 초급 수준 학습 시간 수	72
〈표 III-4〉 중급 수준 학습 시간 수	72
〈표 III-5〉 일본에서 이루어지고 있는 한국어 말하기 능력 평가의 실시 상황	73
〈표 III-6〉 조사 대상인 평가 사례의 개요	76
〈표 III-7〉 T-1, T-2, T-3, T-4를 실시하는 강좌의 교수·학습 목표	78
〈표 III-8〉 T-1, T-2, T-3, T-4의 평가 목적과 평가 시기, 준거 유형	78
〈표 III-9〉 T-1, T-2, T-3, T-4의 평가 기준과 비중	80
〈표 III-10〉 각 시험의 교사의 평균 질문 횟수와 시험의 평균 소요 시간	83
〈표 III-11〉 T-2에서 제시된 과제 유형	84
〈표 III-12〉 T-4에서 제시된 과제 유형	85
〈표 III-13〉 각 시험 교사의 주요 질문과 빈도 수	87
〈표 III-14〉 인터뷰 시험에서의 질문 유형	88
〈표 III-15〉 교사가 제시한 질문 유형의 비율	89
〈표 III-16〉 교사와 학습자의 발화 양	98
〈표 III-17〉 교사와 학습자의 질문 횟수 평균	99

<표 III-18> T-5에서 나타난 과제 유형	106
<표 III-19> T-5의 화제와 장면, 학습자 역할 설정	110
<표 III-20> T-6의 과제 유형과 과제 수	115
<표 III-21> T-6에서의 학습자의 발화 단위와 어절	119
<표 III-22> T-7의 학습자별 발표 주제	121
<표 III-23> 각 학습자가 수행한 과제 기능의 흐름	123
<표 III-24> T-7의 소요 시간과 도출한 어절	124
<표 III-25> 말하기 숙달도의 척도	145
<표 III-26> 화제 관련 행위	146
<표 III-27> 교수·학습 목표 및 평가 목적 예	149
<표 III-28> 과제의 조직화의 예	159
<표 III-29> 말하기 수행 평가의 대상	162
<표 IV-1> 능력별 교육 목표	171
<표 IV-2> 능력별 교수·학습 목표	172
<표 IV-3> 평가 과제 및 평가 내용, 수집 자료	174
<표 IV-4> 사례 개요	191
<표 IV-5> 학습자의 학습 성과에 대한 의식	196
<표 IV-6> 학습자의 향후 학습 목표에 대한 의식	199
<표 IV-7> 조사 대상자에 대한 정보	204

[그림] 차례

[그림 I-1] ‘프로그램에 대한 평가’와 ‘학습자에 대한 평가’의 관계도	15
[그림 II-1] 의사소통의 요소와 과정	22
[그림 II-2] 구어 산출 기술에 대한 개요	22
[그림 II-3] 외국어교육에서의 의사소통 능력 개념도	29
[그림 II-4] 의사소통 능력의 구성 요소	30
[그림 II-5] 언어 숙달도, 과제, 수행의 관계	47
[그림 II-6] 말하기 능력 시험에서의 수행 모형	48
[그림 II-7] 말하기 능력 평가의 모형	49
[그림 II-8] 시험 유형 1: 학습자 / 대화자(교사)	57
[그림 II-9] 시험 유형 2: 학습자 / 대화자 / 교사	58
[그림 II-10] 시험 유형 3: 학습자 / 학습자 / 교사	58
[그림 II-11] 시험 유형 4: 세 명 이상의 학습자 / 교사	59
[그림 II-12] 각 시험 유형이 가지는 말하기 특성별 분류	60
[그림 III-1] T-2와 T-4에서 제시된 과제 유형 비율	84
[그림 III-2] T-7에서 나타난 전형적 기능 수행의 흐름	124
[그림 III-3] 통합적 말하기 능력의 모형	135
[그림 III-4] 교수·학습 목표와 기준, 평가 기준의 관계	152
[그림 III-5] 교사 중심 평가의 모형	163
[그림 III-6] 기존의 평가 모형과 타자 평가와 자기 평가가 융합된 평가 모형	165
[그림 III-7] 피드백 제공의 단계화 모형	167
[그림 III-8] 내적 성찰의 단계화 모형	168
[그림 IV-1] 교사 평가에 대한 학습자의 인식	200
[그림 IV-2] 동료 평가에 대한 학습자의 인식	201
[그림 IV-3] 자기 평가에 대한 학습자의 인식	202

I. 서론

1. 연구 목적과 필요성

외국어교육은 1970년대부터 1980년대에 걸쳐 이루어진 의사소통 중심 접근법의 등장에 따라 교사 중심에서 학습자 중심으로 변화하였으며, 언어 능력에 대한 관점도 목표어에 대한 지식보다 의사소통 능력 혹은 과제 수행 능력에 초점을 두게 되었다. 이러한 시대적 변화는 일본 대학이 추진하는 대학 교육 정책에도 영향을 주었으며 한국어교육을 포함한 학사교육에서는 ‘무엇을 가르칠 것인가?’라는 지식적 측면보다 ‘무엇을 할 수 있게 하는가?’라는 사용 능력 측면에 역점을 둔 교육 지침이 제시되었다(文部科学省 中央教育審議會, 2007). 여기서 ‘무엇을 할 수 있게 하는가?’라는 질문은 학습자 입장에서 보면 ‘무엇을 할 수 있는가?’가 되는데 이는 학습자가 자신을 둘러싼 ‘사회’에서 한국어를 구사하여 어떤 ‘행위’를 수행할 수 있는가를 가리키는 것이다. 따라서 일본 대학에서의 한국어교육 목표는 ‘한국어를 구사하여 사회적 행위를 달성하도록 하는 것’이라고 할 수 있다.

이러한 목표를 달성하기 위해서는 기존의 협의적 ‘의사소통 능력’만을 목표로 한 교수·학습으로는 한계가 있다. 사회적 행위를 수행할 때 언어에 수반되는 문화 능력은 물론, 사고력, 협동력, 정보 발신 능력, IT활용 능력 등을 포함하여 학습자¹⁾들의 한국어 능력 개념을 확장시킬 필요가 있으며 이에 대한 평가가 이루어져야 할 것이다.

인간의 언어생활에서 사회적 행위를 할 때 가장 기본적인 언어 기능은 ‘말하기’이다. 말하기는 정보 전달뿐만 아니라 자신의 생각이나 의견을 전달하거나 청자의 생각을 도출하는 등 사회에서의 인간관계를 구축하기 위한 중요한 역할을 한다. 정보통신기술의 발달과 국가 간의 교류가 활발해짐에 따라 말하기를 통하여 의사소통할 기회가 많아졌으며 이에 따라 학습자의 한국어 학습 동기도 ‘말하기’에 집중되어 있다고 해도 과언이 아니다.²⁾ 그럼에도 불구하고 일본 대

1) 본고에서는 이후 일본에서 한국어를 배우는 학습자를 ‘학습자’라고 부르고자 한다.

학에서의 한국어교육은 아직까지 말하기 교육에 대한 본격적인 연구가 이루어지고 있지 않다.

이러한 상황에서 일본에서의 한국어 말하기 교육의 연구 기반을 구축하기 위하여 본고에서는 다음과 같은 두 가지 문제에 초점을 두고자 한다. 첫째는 한국어 말하기 교육의 능력에 대한 관점이다. 지금까지 한국어교육은 언어 능력과 문화 능력이 통합된 의사소통 능력의 배양을 집중적으로 논의해 왔다. 그러나 실생활에서 요구되는 의사소통 능력은 언어 능력과 문화 능력만으로 이루어지는 것이 아니다. 정보가 넘쳐나는 현대 사회에서 의사소통을 할 때 정보를 수집하는 능력이나 필요한 정보를 취사선택하는 판단력, 타자와 협조하여 과제를 해결해 나가는 협동력(協働力), 자신의 의지나 정보를 밖으로 전달하기 위한 발신 능력 등 다양한 기술이나 능력이 요구된다. 따라서 실생활에서 언어 능력과 문화 능력에 한정된 말하기 능력 개념은 재고될 필요가 있다.

둘째는 위에서 언급한 한국어 말하기 능력을 어떻게 평가할 것인가에 관한 것이다. 이는 곧 일본에서 가장 활발하게 이루어지는 대학 한국어교육 현장에서 말하기 능력 평가를 어떻게 할 것인가에 대한 것으로 귀결된다. 현재 일본 대학에서의 한국어 말하기 능력에 특화된 평가 연구는 줄고(2011a, 2011b, 2011c, 2014a) 이외에는 존재하지 않으며, 일본에서의 한국어교육에 적합한 말하기 능력 평가에 관한 이론도 마련되어 있지 못하다.³⁾ 외국어 교육에 있어서 평가는 능력에 대한 관점과 교육 목표가 구현된 것이며, 교수·학습 내용과 방법에도 직접적인 영향을 주는 것이다. 따라서 평가는 그 교육이 이루어지는 환경과 분리시켜 독립적으로 논의할 수 없으므로 일본에서의 한국어교육⁴⁾이 목표로 하는 능력과 그 능력을 평가하는 도구에 관한 논의는 동시에 이루어져

2) 이는 이희경(2007)에서 이루어진 조사 결과와 일본에서 한국어교육을 실시하고 있는 대학 홈페이지에서 확인할 수 있다.

3) 지현숙(2006: 11-12)에서는 한국어교육에서의 평가 연구가 다른 연구 영역에 비하여 늦어지고 있는 이유로서, 장기적이고 실증적인 연구가 요구된다는 점과 평가가 늘 연구자의 언어관에 좌우된다는 점, 그리고 평가 전문가의 부족함을 들고 있다. 이러한 양상은 해외에서의 한국어교육에서 가장 역사가 긴 '일본에서의 한국어교육'에서도 동일하게 보이며 현재 일본에서 한국어 평가 연구는 일본에서의 한국어 평가의 개요를 소개한 연구나 한국어 숙달도 시험의 문항 분석 연구에 그치고 있다. 이러한 일본에서의 한국어 말하기 능력 평가 연구의 문제는 결국 평가 전문가와 연구자의 부재에 기인하였다고 볼 수 있다.

4) 본고는 연구 대상을 '일본 대학에서의 한국어교육'에 한정하고자 한다. 따라서 이후 '일본 대학에서 한국어교육'을 '일본에서의 한국어교육'이라고 부르하고자 한다.

야 할 것이다. 이 두 가지 연구 방향을 염두에 두고 본고에서는 다음과 같은 연구 과제를 설정하였다.

첫째, 일본에서의 한국어 말하기 능력 평가의 현황과 문제점을 밝힌다.

둘째, 일본에서의 한국어교육이 목표로 하는 말하기 능력을 규명한다.

셋째, 일본에서의 한국어 말하기 능력 평가를 설계한다.

넷째, 일본에서의 한국어 말하기 능력 평가의 실재를 제시하고 이에 대한 학습자와 교수자의 피드백을 수집하여 평가 도구에 대한 유용성과 향후 과제를 제시한다.⁵⁾

평가 개발에서는 평가가 실행될 교육 상황을 고려하며 실행 가능한 평가 도구가 구안되어야 한다. 따라서 선행 연구가 존재하지 않는 일본에서의 한국어 말하기 능력 평가의 실태와 문제점을 파악하고 그 대안을 제시할 필요가 있다. 또한 그 대안을 구안하기 위해서는 우선 일본에서의 한국어교육이 목표로 하는 말하기 능력을 규정해야 한다. 한국어 말하기에 요구되는 능력이란, 한국어를 구사하여 어떠한 과제(task)를 수행하느냐에 따라 달라진다. 즉, 학습자가 한국어 말하기를 통하여 어떤 사회적 행위를 달성하기 위하여 요구되는 것이 한국어 말하기 능력이며, 이 사회적 행위는 교수·학습 목표와 밀접한 관계를 가진다. 일본에서의 한국어교육이 무엇을 향하고, 무엇을 획득하고자 하는지 교육 목표나 교수·학습 목표와 함께 한국어 말하기 능력을 규정할 필요가 있다. 또한 규정된 말하기 능력에 대한 평가를 어떻게 계획하고 실행하고 의사결정을 하는지에 관한 평가 설계와 교육 현장에 대한 적용을 시도하고 마지막으로 본고에서 제시한 평가 도구에 관한 학습자와 교수자의 피드백을 통하여 평가 도구의 유용성과 향후 과제에 대하여 논의하고자 한다.

5) 평가 연구에서는 ‘교사’ 대신에 ‘평가자’라는 용어가 사용되어 왔다. 그러나 평가하는 사람을 ‘평가자’로 본다면 ‘평가자’는 교사일 수도 있고 동료 학습자일 수도 있고 학습자 자신일 수도 있다. 따라서 본고에서는 ‘평가자=교사’로 보지 않고 평가자는 ‘평가라는 행위를 행하는 사람’이라고 규정하여 별도의 용어로 구분하고자 한다.

2. 선행 연구 검토

외국어교육에서 말하기 능력 평가의 선행 연구는 연구 비중을 어디에 두느냐에 따라 다음과 같이 분류할 수 있다. 첫째는 말하기 능력을 무엇으로 보느냐를 논의한 ‘한국어 말하기 능력 평가의 구인(construct, 構因) 연구’이다. 말하기 능력의 규정은 외국어교육 연구보다 언어학 분야에서 많은 논의가 이루어졌다. 한국어교육에서는 독자적인 말하기 능력 연구는 찾아볼 수 없으며 무엇을 평가 대상으로 설정하느냐를 논의한 평가 구인에 관한 연구가 이루어져 왔다. 한국어 말하기 능력 평가의 또 다른 연구 분야는 말하기 능력 평가를 어떻게 할 것인가에 관한 ‘말하기 능력 평가 방법 연구’이다. 이 분야는 말하기 능력 평가 중에서도 방법론에 주목하여 설정한 구인을 학습자에게서 어떻게 도출하느냐를 모색하는 것이 주된 연구 목적이 되며 한국어 말하기 능력 평가의 구인 연구보다 활발하게 이루어졌다. 본 절에서는 한국어교육 평가 연구의 변천을 개관한 후, 한국어교육에서의 말하기 능력 평가의 구인 연구와 말하기 능력 평가의 방법 연구를 살펴보고자 한다.

1) 한국어 말하기 능력 평가 연구의 변천

한국어 말하기 능력 평가 연구는 1980년대 숙달도(proficiency) 평가에 관한 연구로부터 시작되었다. 노대규(1983)는 말하기 능력 평가에는 측정에 대한 어려움이나 시험의 실행성의 문제가 존재하나 학습자의 언어 능력을 정확히 측정하기 위해서는 말하기 능력 평가를 제외할 수 없다고 하며 말하기 능력 평가의 필요성과 중요성을 강조하였다.

1990년대에 들어 말하기 능력 평가 연구는 본격적으로 이루어졌다. 1990년 전반에는 1989년에 발행된 American Council on the Teaching of Foreign Language Oral Proficiency Interview(ACTFL-OPI)를 한국어교육에 도입한 숙달도 시험이 제안되었으며(Sohn, 1993; 공일주, 1993; 정광 외, 1994), 1993년에는 국제한국어교육학회(IAKLE)가 개최한 ‘제1회 한국어 OPI 교사 양성 워크숍’에서 평가자 훈련도 이루어졌다(최은규, 2005: 373). 그러나 이

ACTFL-OPI는 1990년대 후반, 전은주(1999)나 김규현·박용예(1999) 등에서 다양한 측면에서 문제점이 지적되었다.⁶⁾

2000년대에는 한국어 말하기 능력 평가에 대한 연구 영역이 다양해졌다. 1980년대와 1990년대에 사용된 ‘발화 능력’(노대규, 1983; 전은주, 1999)이나 ‘말하기 능력’(원진숙, 1992; 공일주, 1993; 김정숙·원진숙, 1993; 정광 외, 1994; 김규현·박용예, 1999)이라는 용어 이외에도 ‘구어 능력(지현숙, 2006; 최정순, 2006)’이라는 용어가 등장하였다. 최정순(2006: 101)은 ‘구어 능력’이라는 개념의 필요성에 대하여 “‘말하기/듣기 능력’으로 분류할 때, (중략) 대화와 독백의 차이를 구별하지 못하고, 말하기와 듣기가 모두 필요한 ‘대화’를 위한 ‘말하기 교육’을 못한다는 한계점을 갖게 된다.”라고 주장하여 ‘말하기’와 ‘듣기’의 양자를 포함한 구어 능력 평가의 필요성을 언급하였다. 한편, 이완기(2007)에서는 화자의 말하기 능력이라는 용어는 상대의 발화를 이해하는 듣기 능력을 포함한 개념이라고 언급하였다. 말하기 능력 평가가 주로 음성으로 이루어지는 이해 능력과 산출 능력을 평가하는 것인지, 아니면 음성언어의 이해능력이 산출능력에 영향을 미치는 것을 인정하면서도 주로 산출능력에 초점을 두는 것인지에 따라 말하기 능력 및 말하기 능력 평가에 대한 관점이 달라질 것이다.

또한 2000년대에는 학문을 목적으로 한 말하기 능력 평가 연구도 진행되었다. 강승혜(2005)는 고급 수준의 말하기 능력 평가 중에서도 토론을 중심으로 평가 모형을 제시하였으며 한상미(2009)에서도 대학 입학에 학습 목적으로 하는 학습자에 대한 말하기 능력 평가의 평가 기준과 문항 유형을 제안하였다.

마지막으로 2000년대에 이루어진 또 하나의 특징은 컴퓨터를 기반으로 한 시험(Computer Based Test: CBT) 연구가 전나영 외(2007)와 한상미 외(2009)에 의하여 시작되었다는 점이다. CBT에 관한 연구는 학습자가 급증되는 현황에서 실용성의 문제가 논의된 말하기 능력 평가에 대규모시험을 도입함으로써 평가의 실용성을 높이고자 한 시도라고 할 수 있다. 이러한 말하기 속도 평가 연구가 활발하게 이루어진 이유로 1997년부터 실시되고 있는 한국어 능력 시험(Test of Proficiency in Korean: TOPIK)에 말하기 능력 평가가

6) 한국어교육에서의 ACTFL-OPI에 대한 비판은 나카가와(中川, 2010), 나카가와·위햇님(2010)에서 자세히 언급한 바가 있다.

포함되지 않았다는 점을 들 수 있다.

여기까지 살펴본 한국어 말하기 능력 평가는 주로 학습자의 숙달도에 관심이 있다. 한편 한국어 말하기 성취도 평가는 1990년대부터 시작되었다. 김양원(1993)은 학습자에 대한 설문 조사를 기반으로 몇 가지 한국어 말하기 성취도 평가의 유형을 제시한 이후, 백봉자(1998), 이희경 외(2002), 최은규(2005)에서 논의되어 왔는데, 말하기 성취도 평가에 대한 본격적인 논의는 지현숙(2006)부터라고 할 수 있다. 지현숙(2006)은 지금까지 한국어교육에서 이루어진 문법 중심성, 지식 중심성의 성취도 평가에 반하여 과제를 기반으로 한 말하기 성취도 평가의 도입을 제안하였으며 그 유용성을 밝혔다. 이러한 선행 연구에서의 성과들을 반영시켜 김정숙 외(2006)와 김정숙 외(2007)에서는 표준화 말하기 능력 평가의 기초 연구를 수행하였다.

이상 한국어교육에서의 말하기 능력 평가 연구는 1990년대에 ACTFL-OPI의 평가 체계를 적용한 연구로부터 본격적으로 시작되었으며, 그 비판과 대안 제시, 다양한 외국어 평가를 기반으로 한 말하기 숙달도 평가 기초 연구나 학문 목적 말하기 능력 평가에 관한 연구, 그리고 말하기 성취도 평가의 기초 연구 등이 이루어졌다.

2) 한국어 말하기 능력 평가의 구인 연구

말하기 능력 평가에서 구인은 타당성의 확보 측면에서 중요하기 때문에 한국어교육에서도 일찍부터 연구가 이루어졌다. 그 선구적인 연구인 노대규(1983)에서는 한국어 말하기 능력의 구성 요소를 일반 회화 수행 능력과 전문 회화 수행 능력으로 나누어 하위 요소로 정확성, 자연성, 유창성, 다양성을 제시하였다. 이 연구에서의 최고급 수준은 ‘모어화자 수준’의 말하기 능력이며 능력에는 회화 능력과 토론 능력, 그리고 통역 능력이 포함되어 있다. “언어 능력은 사고 능력이며 사고 능력은 언어 수행의 능력이다(노대규, 1983: 142)”라는 기술에서 알 수 있듯이 노대규(1983)에서는 언어 능력의 핵심에는 사고 능력이 있다고 보았다. 이 연구는 인간의 사고 능력과 한국어 능력을 연결시킨 첫 연구라고 할 수 있다.

원진숙(1992)은 말하기 능력에 초점을 두어 평가 구인 설정을 시도하였다. 이 연구에서는 한국어 말하기 능력 평가의 최종 도달 목표를 ‘원어민 화자에 준한 능력(native-like total competence)’으로 설정하고 의사소통 능력의 하위 능력으로 ‘문법적 언어 능력’, ‘담화 구성 능력’, ‘사회언어학적 능력’을 제시하였다. 이러한 한국어 말하기 능력 평가의 구인은 후속 연구인 김정숙·원진숙(1993)으로 이어졌다.

전술하였듯이 1990년대 전반에는 ACTFL-OPI의 구인을 한국어 말하기 능력 평가에 적용하고자 한 연구가 이루어졌다. 손호민(Sohn, 1992), 공일주(1993), 정광 외(1994)는 통합적 과제 및 기능을 중심으로 장면·내용, 정확성, 텍스트 유형으로 구성되는 ACTFL-OPI의 구인을 한국어 말하기 능력 평가에 적용하였다. 한편 전은주(1997: 162)에서는 커넬과 스웨인(Canale & Swain, 1980), 바흐만(Bachman, 1990)⁷⁾에서 제시된 의사소통 능력(communicative competence) 모형을 기반으로 ‘문법’, ‘어휘’, ‘발음’, ‘구성력’, ‘사회언어학적 능력’, ‘전략과 상호작용’, ‘과제 수행력’을 구인으로 제시하였다. 이 구인의 특징은 학습자가 주어진 과제에 대하여 말하기를 통하여 얼마나 수행할 수 있는지를 측정하는 ‘과제 수행력’을 포함시켰다는 점이다.⁸⁾ ‘과제 수행력’을 ‘기능’으로서 구인에 포함시킨 것은 다른 연구(전나영 외 2007)에서 확인할 수 있으나 외국어 능력 평가에서 이 ‘과제 수행의 정도’를 말하기 능력 평가의 구인에 포함되는가에 관한 문제는 연구자마다 견해 차이가 있다고 할 수 있다.

2000년대에 들어서 커넬과 스웨인(Canale & Swain, 1980), 바흐만(Bachman, 1990), 바흐만과 파머(Bachman & Palmer, 1996)의 의사소통 능력 모형을 기반으로 한 말하기 능력 평가 연구는 강승혜(2005), 지현숙(2006), 최정순(2006), 전나영 외(2007), 한상미(2009) 등에 의하여 지속적으로 이루어졌다. 이러한 선행 연구는 전략적 능력을 구인에 포함한 연구와 구인에서 전략적 능력을 제외한 연구로 나눌 수 있다. 전략적 능력을 포함한 구인을 제시한

7) 커넬과 스웨인(Canale & Swain, 1980)나 바흐만(Bachman, 1990), 바흐만과 파머(Bachman & Palmer, 1996) 등 영어교육에서 이루어진 언어 능력에 관한 연구는 II장에서 자세히 살펴보고자 한다.

8) ‘과제 수행력’은 김정숙 외(2006: 143)에서도 ‘과제 수행’으로서 구인에 포함시켰으며 그 평가 기준에 대하여 ‘요구되는 기능이나 과제를 얼마나 잘 수행하는지를 평가하는 것’이라고 언급하였다.

연구에는 강승혜(2005)나 지현숙(2006), 최정순(2006) 등이 있다. 강승혜(2005)에서는 말하기 능력 평가의 전략적 능력으로 ‘발화 상황을 적절히 파악하고 대처하는 능력’과 ‘자신의 발화를 효율적으로 전달하는 능력’, ‘질문에 대해 적절히 반응하는 능력’을 제시하였으며 지현숙(2006)에서는 전략을 화자가 스스로 대화에 참여하여 청자와 일체감을 형성하기 위한 방법들로 보았다. 또한 최정순(2006)에서는 전략을 ‘계획’, ‘실행’, ‘확인’, ‘수정’으로 분류하여 제시하였다.

한편 말하기 능력 평가의 구인에 전략적 능력을 포함하지 않은 연구에는 전술한 연구 이외에도 전나영 외(2007), 한상미(2009), 한상미 외(2009) 등이 있다. 전략적 능력을 포함하지 않은 이유에 대하여 한상미 외(2009)에서는 바흐만과 파머(Bachman & Palmer, 1996)가 제시한 초인지적 전략의 존재를 인정하지만 말하기 능력 평가 상황에서 타당성과 신뢰성을 확보하면서 측정하기가 어렵다는 점을 들고 있다. 또한 학문 목적 말하기 능력을 대상으로 한 한상미(2009)에서는 전략적 능력은 학습자들이 자신의 모어 습득 과정에서 이미 기본적으로 내재화할 수 있는 능력임과 동시에 고등 교육을 지향하는 학문 목적 한국어 학습자들에게 상대적으로 덜 중요한 구성 요인이라고 언급하였다.⁹⁾ 이렇듯이 앞에서 언급한 수행 능력과 마찬가지로 전략적 능력을 구인에 포함하는지에 관한 문제는 연구자마다 입장에 차이가 있다.

또한 상호작용 능력에 주목한 연구로 강현주(2013)가 있다. 이 연구에서는 한국어 말하기 능력 평가의 구인으로서 상호작용 능력의 필요성을 강조하면서 평가 범주로 ‘주제 전개’, ‘순서교대’, ‘반응 발화’, ‘태도 및 몸짓 언어’를 설정하였으며, 이를 학습자의 숙달도별로 구체적인 기준을 정하여 제시하였다.

이렇듯이 1990년대부터 본격적으로 이루어진 한국어 말하기 능력 평가에서의 구인에 관한 연구는 ACTFL-OPI에서 제시된 구인과 커넬과 스웨인(Canale & Swain, 1980), 커넬(Canale, 1983), 바흐만(Bachman, 1990), 바흐만과 파

9) 영어 능력 평가 연구를 살펴보면 전략적 능력을 제외한 연구에는 코헨(Cohen, 1994)이 있다. 그는 커넬과 스웨인(Canale & Swain, 1980)에서 제시된 의사소통 모형을 바탕으로 실제 의사소통 능력을 측정하기 위한 척도를 개발하였다. 이 연구에서는 의사소통 능력 측정 척도의 세부 항목으로 문법적 능력과 사회언어학적 능력, 그리고 어떤 상황에서 어떤 의사소통 기능을 실현하기 위한 적절한 전략을 구사하는 능력인 사회문화적 능력을 설정하였으나 전략적 능력은 측정의 기술적 어려움을 이유로 제외하였다.

며(Bachman & Palmer, 1996)에서 제시된 의사소통 능력, 그리고 상호작용 이론을 기반으로 한 구인에 관한 연구를 중심으로 이루어졌다.

3) 한국어 말하기 능력 평가의 방법 연구

한국어 말하기 능력 평가 연구에서 구인과 평가 방법은 실제 평가 개발에서 일관성을 확보해야 하므로 선행 연구에서도 양자를 동시에 다루는 경우가 보이거나 한국어교육의 경우 평가 방법에 대한 연구의 축적이 다른 외국어교육에 비해서 부족하다고 할 수 있다.¹⁰⁾ 상대적으로 연구가 활발하게 이루어지고 있는 분야로는 인터뷰 시험에 대한 담화 분석 연구를 들 수 있다.

정화영(1999)은 대화에서 상호작용에 중점을 둔 한국어 말하기 숙달도 시험을 개발하기 위하여 FSI(Foreign Service Institute)-Oral Proficiency Test의 활용을 시도하였다. 이 연구에서는 학습자 10명을 대상으로 FSI-Oral Proficiency Test를 실시한 후, 담화 분석과 설문 조사, 인터뷰 조사를 통하여

10) 외국어교육에서의 말하기 능력 평가의 방법에 대한 연구는 활발하게 이루어져 왔다고 할 수 있다. 대표적인 연구들로 벤 라이어(van Lier, 1989)는 시험관과 학습자가 인터뷰 시험에서 무엇을 하고 있는지를 밝히기 위하여 담화 분석을 실시하였다. 그는 인터뷰가 회화적 언어 사용(conversational language use)을 반영하고 있지 않다는 가설을 세웠으며 인터뷰 시험의 문제점으로 인터뷰 시험이 성공적인 회화가 아니라 언어 추출을 목적으로 하고 있는 점, 비상호적이고 의사적(擬似的)인 점, 학습자의 불안감(말하지 못하는 학습자와 말하지 않는 학습자의 혼동), 사회적 문화 능력의 배려 부족을 들어 해결 방안으로 평가 지침의 개정이나 상호성을 높이기 위한 그룹 과제의 활용, 조직적인 평가 모형을 제안하였다. 래저라톤(Lazaraton, 1992)에서도 인터뷰 시험에 대한 회화 분석을 실시하여 인터뷰의 전체적인 구조의 특징, 참여자의 태도, 인터뷰의 각 단계의 연속 부분(sequence)의 양상을 분석하였다. 그 결과 인터뷰 도입부에서는 현실 상황을 반영한 회화가 이루어지나 대부분의 연속 부분은 시험관에 의하여 통제되어 있으며 학습자로부터 나온 질문은 거의 없어 일상 회화와 차가 있음을 지적하였다. 한편 학습자 간의 인터뷰 시험에 관한 연구도 확인할 수 있다. 호리카와(堀川, 2006)는 그룹 형식(학습자 3명에 의한 토론 형식) 시험과 인터뷰 형식(교사 2명이 학습자 1명에게 질문하는 형식) 시험에서 나타나는 학습자의 발화 특징(유창성, 정확성, 복잡성)을 비교 분석한 결과, 인터뷰 형식의 시험보다 그룹 형식의 시험이 유창성과 정확성이 높았으며 복잡성에 관해서는 양자에 차이가 없다는 것을 밝혀냈다. 또한 토쿠마(徳間, 2009)는 학습자 간의 인터뷰 시험이 학습자에게 어떤 영향을 미치는지를 분석하였는데, 학습자 간의 인터뷰 시험은 학습자의 긴장감을 완화시키며 정의적 측면에 긍정적인 영향이 있다는 것과 학습자가 실제성이 높다고 인식하고 있는 것, 화자와 청자의 양방향을 상정한 학습에 효과가 있다는 것이 밝혀졌다.

FSI-Oral Proficiency Test의 효용성을 밝혀냈다. 그 결과 FSI-Oral Proficiency Test는 상호작용 속에서 말하기 능력을 도출할 수 있는 것이 밝혀졌으나 그 말하기 능력을 측정하기 위한 구인이 마련되어 있지 않다는 점과 시험관과 심사관이라는 두 명의 시험관이 학습자에게 긴장감을 주는 점, 요약 보고(briefing)와 인터뷰라는 시험 유형이 숙달도가 낮은 학습자에게는 적합하지 않은 점 등이 지적되었다.

박성원(2002)은 ACTFL-OPI의 발화 자료를 수집하여 일상 대화의 특징과 비교 분석하였다. 이 연구에서는 학습자 12명을 대상으로 ACTFL-OPI를 실시하여 교사와 학습자에게서 수집된 발화 자료를 분석하였다. 그는 분석 결과를 통하여 발화 자료가 자연스러운 의사소통과 차이가 있는 점, 수준별로 회화 스타일에 차이를 보이지 않는 점, 인터뷰가 실생활의 맥락을 반영되지 않는 점, 시험관과 학습자의 권리와 의무가 동등하지 않은 점을 지적하였다.

또한 김종국·신동일·박성원(2006)에서는 한국어 인터뷰 시험에서의 교사와 학습자의 발화 양이나 화제 도입, 주요 질문 등을 분석하여 발화 양이 평가자보다 수험자가 많았으나 화제 도입과 주요 질문은 교사가 주도권을 가지고 있다는 점을 지적하였다.

이상의 숙달도 평가로서의 말하기 능력 시험과 달리 성취도 평가로서 말하기 능력 시험의 담화 분석을 시도한 연구에는 김규현·박용예(1999)가 있다. 이 연구에서는 성취도 시험으로서 실시된 한국어 인터뷰 시험에 나타난 교사와 학습자의 말 순서 취하기(turn-taking)와 확인 요구(confirmation request)에 대한 분석을 실시하여 교사와 학습자 사이에서 이루어지는 상호작용의 특징을 파악하였다. 또한 지현숙(2005)에서도 인터뷰 시험의 담화 구조, 말 순서 취하기, 인접쌍(adjacency pairs), 주제 주도성(topic nomination)에 대한 분석을 통하여 말하기 능력 시험에서의 상호작용 능력 측정의 필요성을 주장하였다. 이렇듯이 한국어 말하기 능력 평가의 방법 연구는 주로 인터뷰 시험을 대상으로 교사와 학습자, 학습자와 학습자에서 이루어지는 상호작용 특징을 파악하거나 말 순서 취하기의 양상, 화제 도입, 인터뷰 구조 등에 대한 분석을 통하여 교사와 학습자 상호작용을 분석하였다.¹¹⁾

11) 여기에서는 특히 한국어 말하기 능력 평가에 초점을 두어 선행 연구를 살펴보았으나 한국어 능력 평가를 포괄적으로 다룬 연구도 있다. 예를 들어 이준호(2009)에서는 말하기 능력 평가

이상으로 한국어 말하기 능력 평가 연구를 말하기 능력 평가의 구인 연구와 말하기 능력 평가의 방법 연구로 분류하여 살펴보았는데 한국어 말하기 능력 평가의 선행 연구에 대한 검토 결과를 통해 다음과 같은 몇 가지 문제점을 지적할 수 있다.

첫째는 ‘교수·학습과 평가의 분리’에 관한 것이다. 지금까지 교수·학습에서의 평가의 중요성은 늘 강조되어 왔다. 평가의 신뢰성을 확보하면서 학습자의 말하기 능력을 객관적으로 측정하는 것은 평가의 중요한 기능이다. 그러나 평가란 원래 학습자의 학습 촉진을 목적으로 실시되는 것이다. 만약 평가가 학습자의 미래 학습에 대하여 구체적인 피드백까지 이루어지지 않는 경우, 평가는 제 기능을 잃게 되며 교수·학습과 평가의 괴리도 생기게 된다. 앞에서 살펴보았듯이 선행 연구는 학습 결과를 측정하는 도구로서의 연구가 이루어졌으나 평가의 본질을 고려한다면 학습 결과와 미래 학습을 연결시키는 연구가 이루어져야 할 것이다. 즉, 기존의 측정 중심의 평가가 아니라 학습 지원을 위한 평가의 이론적 구축과 실천 연구를 통하여 교수·학습과 평가의 상호보완적 관계를 마련할 필요가 있다.

둘째는 말하기 능력에 대한 관점에 관한 것이다. 외국어교육에서는 1980년대부터 의사소통 능력의 모형화가 진행되면서 그 모형을 바탕으로 평가 개발이 이루어졌다. 이에 따라 한국어교육에서도 다양한 구인이 제시되어 왔는데 최근에 평가 연구에서는 화자와 청자 사이에 이루어지는 의사소통은 개인이 가지는 능력으로만 실현되지 않는다는 것이 지적되고 있다. 그렇다면 화자와 청자에게 나타나야 하는 능력이 무엇이고 이 능력이 의사소통에 어떠한 영향을 미치는지를 밝혀내야 할 것이다. 행동주의에서 인지주의, 그리고 구성주의, 사회구성주의로 변화하는 학습에 대한 관점을 평가에 어떻게 적용할 것인지에 관한 논의가 필요하다.

셋째는 한국어 말하기 능력 평가 연구는 숙달도 평가에 관한 연구에 치중되어 있으며 성취도 평가, 즉 교실 내의 평가 연구가 부족하다는 점이다. 이러한 양상은 한국어교육뿐만 아니라 외국어교육 전체에서 나타나는 현상이다. 외국

도 포함한 한국어 수행 평가의 원리로서 ‘실체성’, ‘과정 중심성’, ‘개방성’, ‘상호작용성’, ‘통합성’, ‘학습자 중심성’라는 여섯 가지를 제시하였으며 이 원리를 기반으로 평가 설계 절차와 유형별 평가 과제를 제시하였다.

어 교육에서 숙달도 평가 연구는 20세기 초반부터 활발하게 이루어진 것에 반하여 성취도 평가 연구는 1963년에 처음 등장하였으며(Brown, 1999) 한국어 말하기 성취도 평가 연구의 경우, 본격적 논의는 지현숙(2006) 이후라는 것을 앞에서도 확인하였다. 이미 많은 연구자에게서 지적되었듯이 성취도 평가가 활발하게 이루어지지 못하는 이유는 성취도 평가가 개별 교육기관의 교육과정이나 교수요목, 교수·학습 내용 및 방법의 간섭을 받기 때문이다. 따라서 연구 대상으로 이 성취도 평가를 선정하기가 어려운 면이 있다. 그러나 성취도 평가는 교육기관에서 이루어진 교수·학습 성과의 검증과 교육을 개선하기 위한 정보를 제공한다는 점에서 매우 중요한 역할을 담당하고 있다. 교육기관 내에서 교사 훈련을 받을 기회가 없는 일본에서의 한국어교육의 현황을 고려할 때, 말하기 성취도 평가의 문제점에 대하여 연구를 통하여 교사 간에서 공유하고 그 해결 방안을 모색하는 것은 교육적인 효과의 측면에서 중요한 일이다.

넷째는 평가 과제의 단일성과 평가의 단발성에 관한 것이다. 선행 연구에서의 논의 대상은 인터뷰 시험이나 역할극 시험, 그리고 발표 시험 등 교실 내에서 이루어지는 일회적 과제가 단발적으로 실시되는 평가가 주를 이루었다. 그런데 하나의 평가나 한 번 실시되는 평가로 학습자의 말하기 능력에 대한 전모를 해명할 수 없다. 한국어 말하기 능력 평가가 학습자의 말하기 능력과 실제적으로 연결되기 위해서는 어떤 특정 맥락 속에서 복수 과제를 통하여 지속적으로 이루어져야 한다. 최근에 외국어교육 연구에서도 활발하게 이루어지는 포트폴리오 평가나 수행 평가는 통합적 평가 도구의 대표적인 예라고 할 수 있는데 이러한 평가 도구가 일본에서의 한국어교육에 적용 가능한지 검토할 필요가 있다.

다섯째는 대부분의 연구들이 한국에서의 한국어 말하기 능력 평가를 대상으로 하고 있으며 일본에서의 한국어교육 상황을 고려한 말하기 성취도 평가에 관한 연구가 아직까지 이루어지지 않았다는 점이다. <표 I-1>에서 알 수 있듯이 1970년부터 2007년까지 한국에서 발표된 일본어 모어화자를 대상으로 한 한국어교육 연구는 207편이 있다(中川·松崎 2010). 그러나 평가 연구는 대학 입시 센터 시험의 한국어 시험 문제를 분석한 연구(이정희, 2005)나 한국어 능력 시험과 한글 능력 검정의 문법 문제를 비교 분석한 연구(스가이, 2006) 등이 있으며, 주로 숙달도 시험의 문법적 측면을 대상으로 하고 있다. 2014년 현

재, 일본 한국어교육기관을 대상으로 한 말하기 능력 평가 연구는 졸고(2010a, b, c; 2014a) 이외는 찾아볼 수 없다.

<표 I-1> 한국에서 발표된 일본어 모어화자를 대상으로 한 한국어교육 관련 논문 수(中川·松崎, 2010: 85)

상위 분류	하위 분류	1970년 대 1980년 대		1990 년대		2000년- 2007년		소 계		합 계	
		학 술	학 위	학 술	학 위	학 술	학 위	학 술	학 위	논문 수	비율 (%)
교육 실태		10	-	10	2	11	3	31	5	36	17.4
언어 구조	음성	2	-	2	1	10	2	14	3	17	8.2
	어휘	-	-	-	-	-	9	0	9	9	4.3
	문법	-	-	5	1	6	16	11	17	28	13.5
	통합	2	1	3	2	5	-	10	3	13	6.3
언어 기능	듣기	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
	말하기	-	-	-	-	6	25	6	25	31	15.0
	읽기	-	-	-	-	2	-	2	-	2	1.0
	쓰기	-	-	-	-	2	2	2	2	4	1.9
문화		-	-	1	-	3	7	4	7	11	5.3
교육 과정 전반	요구 분석	1	-	-	-	2	4	3	4	7	3.4
	내용·방법	-	-	3	-	2	5	5	5	10	4.8
	교재	3	-	3	-	5	8	11	8	19	9.2
	평가	-	-	-	-	5	2	5	2	7	3.4
	교사	-	-	-	-	2	-	2	-	2	1.0
교육사		-	-	1	-	10	-	11	-	11	5.3
소계		18	1	28	6	71	83	117	90	207	
합계		19		34		154		207		207	

이상 본 절에서 살펴보았듯이 한국어 말하기 능력 평가는 2000년대에 들어서 활발하게 연구가 이루어지고 있다. 그러나 교육 현장과 밀접한 관계를 가지는 평가 도구는 한국 내 연구 성과를 외국에서의 한국어교육에 그대로 적용하는 것은 불가능하다. 다음 절에서는 본 연구의 배경인 일본에서의 한국어교육 현장에 적합한 평가 도구를 개발하기 위하여 연구의 범위와 방법에 대하여 논의하고자 한다.

3. 연구 범위와 연구 방법

본고가 대상으로 하는 ‘말하기’는 ‘구어’로 의사소통을 행하는 행위를 가리킨다. ‘구어’란 일반적으로 “어떤 의미를 전달하기 위해 음성을 기호로 사용하는 것”을 말한다(서울대학교 국어교육연구소, 1999: 104). 구어에 관련된 능력에는 화자가 청자에 대하여 일방향적으로 구어를 산출하는 ‘구어 산출행위(oral production) 능력’과 화자와 청자가 구어로 활발하게 상호작용하는 ‘구어 상호행위(spoken interaction) 능력’, 그리고 강의 듣기나 뉴스 청해와 같이 청자가 화자의 발화를 일방적으로 듣고 이해하는 ‘구어 수용(aural reception) 능력’으로 분류할 수 있다(최정순, 2006). 본고가 연구 대상으로 하는 말하기 능력이란 이 구어 산출 능력과 구어 상호행위 능력을 포함하는 개념이다. 물론 말하기 능력에는 구어 상호행위 능력처럼 즉각적인 대화가 이루어질 때 상대의 발화 내용을 이해하기 위하여 구어 수용 능력도 요구되나 본고는 대화를 하기 위하여 구어 수용 능력의 필요성을 인정하면서도 주로 화자가 산출하는 발화에 나타나는 능력에 주목하여 이를 말하기 능력이라고 규정하고자 한다.

다음은 본고가 대상으로 하는 ‘평가’를 규정하고자 한다.¹²⁾ 바흐만(Bachman, 1990: 18-23)은 평가(evaluation)를 “의사결정을 하기 위하여 계통적으로 정보를 수집하는 것”이라고 정의하였다. 평가는 일시적으로 실시되는 시험과 달리 계속적으로 진행되는 과정으로 볼 수 있다. 예를 들어 교수·학습에서 무의식적으로 하는 수치화되지 않는 피드백이 평가에 해당된다. 그러나 평가에 해당되는 용어에는 바흐만(Bachman, 1990)이 제시한 ‘evaluation’ 이외에도 ‘assessment’라는 용어가 있다. ‘evaluation’은 원래 교육과정에 관한 의사결정을 하기 위한 정보 수집이라는 의미가 강하다(高島, 2005). 한편 ‘assessment’는 데이비스(Davies 외, 1999)에서 언급되었듯이 ‘testing’과 동의어로서 사용되는 용어이며 평가(evaluation)를 위하여 인터뷰나, 사례 연구, 설문지, 관찰 기

12) 바흐만(Bachman, 1990: 18-23)에서 제시된 ‘측정(measurement)’과 ‘시험(test)’에 대한 개념은 다음과 같다. 먼저 측정이란 ‘명확한 절차와 규칙에 따라서 수험자의 특성을 수량화(quantification)하는 방법’이라고 하였다. 이 수량화에는 반드시 수치화가 포함되며 수치화를 함으로써 측정이라는 성질을 가지게 되는 것이다. 따라서 측정에는 엄격한 절차와 규칙이 요구되며 결과에는 무엇보다 정확성과 객관성이 요구된다. 또한 시험에 대해서는 “개인행동의 특정한 샘플을 도출하기 위하여 계획된 측정 도구”라고 하였다.

술과 같은 다양한 수단을 이용한 평가에 사용된다. 즉 ‘assessment’는 주로 학습자가 가지는 능력에 대한 평가에 사용되며 ‘evaluation’은 더 넓은 의미로 프로그램 평가와 같은 교육과정에 대한 의사결정을 할 경우에 주로 사용된다. ‘evaluation’과 ‘assessment’는 아래 [그림 I-1]과 같은 관계도로 나타낼 수 있다.



[그림 I-1] ‘프로그램에 대한 평가(evaluation)’와 ‘학습자에 대한 평가(assessment)’의 관계도(高島, 2005: 30)

전술하였듯이 본고는 일본에서의 한국어교육에 초점을 두어 교실 내에서 이루어지는 학습자의 성취도에 대한 평가를 연구 대상으로 한다. 따라서 ‘평가’라는 용어를 ‘assessment’라는 관점에서 본다. 즉 평가란 학습자에 대하여 구체적인 학습 지원을 목적으로 하되 정보 수집이나 의사 결정을 하기 위한 활동이라고 정의하고자 한다.

마지막으로 ‘성취도’라는 용어를 규정하고자 한다. 일반적으로 언어 능력 평가는 숙달도(proficiency) 평가와 성취도(achievement) 평가로 구분된다. ‘숙달도’는 언어 사용에 있어서 일반적인 지식이나 능력을 가리키며 ‘어디서?’라든가 ‘어떻게?’, ‘어떤 상황에서?’와 같은 환경적인 측면과 상관없는 학습자의 현시점에서의 언어 능력을 가리킨다(Davies 외 1999; ACTFL 1999). 따라서 숙달도 시험(proficiency test)에서는 학습자가 과거에 경험했던 학습 내용이나 학습 방법과 상관없이 한국어를 사용해서 현재 또는 미래에 할 수 있는 것을 측정하는 것이 주된 목표가 된다. 한편 ‘성취도’는 “학습 내용, 지도를 받은 내용, 또는 교수요목, 교재, 자료 등의 내용을 습득하는 것(Davies 외, 1999: 2)”을 가리킨다. 따라서 성취도 평가는 교육 기관에서 이루어진 교수·학습의 습득 정도

에 관심이 있으며 이에 대한 측정과 의사결정이 본고의 연구 대상이다.

다음은 연구 방법을 제시하고자 한다. 말하기 능력 평가를 포함한 언어 능력 평가에 대한 접근법은 크게 두 가지로 분류할 수 있다. 하나는 작업 표본 접근법(work sample approach)이고 또 하나는 인지적·언어적 접근법(cognitive/linguistic approach)이다(McNamara, 2003).¹³⁾ 작업 표본 접근법은 직업 훈련이나 인재 선발 같은 분야에서 발생한 접근법이며 실제 언어 사용 상황이나 가상의 장면에서 학습자의 언어 능력을 측정하고자 하는 것이다. 이 평가 유형에는 언어 사용 상황을 관찰하는 직접 평가(direct assessment)와 실제 언어 사용 상황을 표준화시키는 작업 표본법(work sample methods), 유사한 과제를 이용하는 시뮬레이션 기술(simulation techniques)이 있는데(McNamara, 2003: 35-38), 작업 표본 접근법은 주로 학습자의 실제 언어 사용 상황을 분석하고, 이를 바탕으로 시험에서 측정하고자 하는 내용을 규명한다. 한편 인지적·언어학적 접근법은 학습자의 수행에 대한 관찰보다도 그 수행을 가능하게 하는 학습자의 잠재 능력에 주목하여, 언어학적 체계를 관리하고 있는 증거를 제시한다. 인지·언어학적 접근법은 수행을 다양한 심리적·언어적 과정이 통합된 복잡한 인지적 성과로 간주하고 있으며(柳瀨, 2006: 14) 지금까지 의사소통 언어 능력 모형(communicative language ability model)을 중심으로 이론 중심 연구가 전개되어 왔다(김정숙 외, 2006).

본고는 이 두 가지 접근법의 융합을 목표로 한다. 즉 작업표본접근법의 특징인 내용 타당성(content validity)과 인지적·언어적 접근법의 특징인 구인 타당성(construct validity)을 확보하고자 한다. 다만 작업표본접근법과 같이 일본에서 한국어를 배우는 학습자가 개인적으로 접하는 과제, 또는 화제 등에서 한국어 사용의 대표성을 모두 파악하는 것은 불가능하며 또 학기마다, 교실마다 학습자(다양한 모어를 가진 학습자도 포함됨.)가 다른 상황에서 개개인의 한국어 접촉 장면을 분석하는 것은 평가 연구에서 큰 의미를 가지지 못한다. 오히려 학습자가 접하는 사회나 환경에서 어떠한 자원을 교수·학습에 활용할 수 있는지에 대한 검토가 일본에서의 한국어 말하기 능력 평가의 대표성 확보에 접근하는 방법이라고 본다.

13) 김정숙 외(2006: 6)에서는 ‘작업표본접근’을 ‘과제기반 접근법’, ‘인지·언어적 접근’을 ‘이론기반 접근법’이라고 불렀다.

본고에서 진행하는 연구 내용 및 자료 수집 방법은 다음과 같다. 먼저 II장에서는 외국어교육에서 이루어진 선행 연구를 바탕으로 말하기 능력과 그 평가를 고찰한 후, 한국어 말하기 능력 평가를 구성하는 요소를 밝히고자 한다. III장에서는 II장에서 밝혀진 한국어 말하기 능력 평가를 구성하는 요소를 분석틀로 설정하여 일본에서의 한국어 말하기 능력 평가의 현황을 분석하고자 한다. 먼저 일본에서의 한국어 말하기 능력 평가는 한국 내 한국어교육기관에서 실시되는 제2언어로서의 한국어 말하기 능력 평가와 달리 학습자나 교사의 특성, 시험 실시 횟수, 학습자 수 등 다양한 측면에서 차이가 있음이 예상된다. 따라서 설문 조사를 통하여 일본에서의 한국어 말하기 능력 평가의 특징을 살펴보고자 한다. 또한 담화 분석(discourse analysis)을 통하여 실제 한국어 말하기 능력 시험에서 대화 참여자가 어떠한 상호작용을 하고 있는지 그 양상을 파악한다. 그리고 그 평가가 구체적으로 무엇을, 어떻게 측정하고, 그 결과가 어떻게 활용되는지 평가 개발자인 교사에 대한 인터뷰 조사도 실시하여 평가 양상과 그 문제점을 밝히고자 한다. 이러한 분석 결과를 바탕으로 일본에서의 한국어 말하기 교육 현장에 적합한 평가 지향점과 구체적인 평가 설계를 제시하고자 한다.

IV장에서는 III장에서 제시한 평가 설계를 바탕으로 구안한 평가 도구를 교육 현장에 적용한 후, 학습자와 교수자의 피드백을 수집하여 평가 도구의 유용성(utility)과 향후 과제에 대하여 논의하고자 한다. 학습자의 피드백은 세 가지 분석을 통해 실시한다. 먼저 숙달도가 다른 학습자 3명(초급학습자 1명, 중급학습자 1명, 고급학습자 1명)이 본고가 제시한 평가 실체를 통하여 학습 과정에서 어떠한 학습 지원을 받았는지를 밝힌다. 또한 본고가 제시한 평가 도구를 통하여 학습자(21명)가 최종적으로 어떠한 학습 지원을 받았는지를 밝힌다. 분석 방법은 웬덴(Wenden, 1991)에서 제시된 메타인지지식과 그 유형에 따라 학습자가 기술한 성찰 시트를 분석한다. 이 두 가지 분석의 방법은 셀리거와 쇼하미(Seliger & Shohamy, 2001)에서 제시된 기술적 연구(descriptive research) 방법을 택하였다.¹⁴⁾ <표 I-2>는 본고에서 실시할 연구 내용, 자료

14) 기술적 연구는 실험이나 의도적으로 계획된 처리가 아니라 ‘생기(生起)된 현상’을 기술한다는 점에서 질적 연구(qualitative research)와 공통점이 보인다. 그러나 기술적 연구는 귀납적인 분석을 지향하는 질적 연구와 달리, 미리 정해진 연구 과제에 염두에 두면서 자료가 수집되고 사례를 선정한 다음에 연구 과제에 적합한 형상을 기술하게 된다.

및 방법을 정리한 것이다.

<표 I-2> 연구 내용, 자료 및 방법

장	연구 내용	연구 자료	연구 방법
II	말하기 능력과 말하기 능력 평가에 관한 이론 고찰	언어 능력 및 평가 관련 문헌	문헌 연구
▼ ▼ ▼			
III	한국어 말하기 능력 평가의 실시 상황 파악	강좌를 담당하는 교사가 응답한 설문지	설문 조사
▼ ▼ ▼			
III	한국어 말하기 능력 평가의 양상 파악	·실제 한국어 말하기 능력 평가의 녹음 자료 ·교사(평가 개발자)에 대한 조사 자료	담화 분석 인터뷰조사
▼ ▼ ▼			
III	평가 도구의 설계	평가 도구 개발에 관한 문헌	문헌 연구
▼ ▼ ▼			
IV	평가 도구 제시 학습자와 교수자의 피드백 수집과 이에 대한 논의	·학습자의 피드백 학습 기록(평가 기준표, 피드백 시트, 중간발표회 성찰 시트, 학기말 성찰 시트) 학습자가 응답한 설문지 ·교수자의 피드백 반구조화 인터뷰 자료	사례 연구 설문 조사 인터뷰조사

마지막으로 학습자(21명)에게 본고가 제시한 평가 도구에서 사용한 교사 평가와 상호 평가, 자기 평가를 실시하여 어떤 인식을 가졌는지를 밝힌다. 이 조사는 바흐만과 파머(Bachman & Palmar, 1996)에서 언급된 평가의 유용성에 대한 검증 방법 중, 학습자의 피드백을 설문지를 통하여 수집하는 방법을 택하였다.¹⁵⁾ 또한 교수자의 피드백은 다양한 교수자 7명(한국어 모어화자 교사 4

15) 바흐만과 파머(Bachman & Palmar, 1996)는 평가의 유용성에 대한 학습자의 피드백은 설문지나 관찰 및 기술, 면접을 통하여 수집할 수 있다고 언급하고 있다. 본고에서 설문지 작성

명, 일본어 모어화자 교사 3명, 교사 교육 담당자 1명)에 대한 반구조화 인터뷰를 통하여 본고가 제시한 한국어 말하기 능력 평가 실제에 대한 인식이나 문제점, 현장 적용 가능성 등에 관한 정보를 수집하고자 한다.

은 하치와카(八若, 2004)를 참고하였다.

II. 한국어 말하기 능력 평가의 이론적 배경

문자 언어는 전통적으로 학습 측면에서 용이하게 접근할 수 있다는 특징 때문에 학습 자원으로 주목을 받아온 반면, 21세기 들어 통신 기술의 발달과 다양한 매체의 확산에 힘입어 음성 언어를 경험할 수 있는 기회가 확대되었다. 그러나 말하기는 상대가 있어야 의사소통이 성립된다는 특성을 가지고 있으며, 특히 해외에서의 한국어 학습자는 접촉 기회가 상당히 제한적일 수밖에 없다. 그럼에도 불구하고 일본에서의 한국어 학습자는 말하기 능력 향상에 대한 높은 학습 동기를 가지고 있다. 본 장에서는 학습자의 요구가 높은 한국어 말하기가 어떤 능력이며 그 말하기 능력을 평가한다는 것은 어떠한 교육적 행위인지 지금까지 제시된 이론을 살펴보고자 한다.

1. 말하기 능력과 말하기 능력 평가의 전환

1) 말하기의 개념과 특성

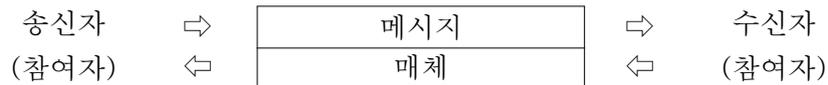
말하기는 모어뿐만 아니라 외국어를 사용할 때도 가장 많이 사용되는 의사소통 수단이다. 그 의사소통에서 우리가 직접 관찰할 수 있는 것은 화자가 산출한 음성 언어이다. 전영우(2003: 18)는 언어를 사람의 머릿속에 내재되는 의미만 가지는 내적 언어(inner speech)와 보다 구체성이 있는 외형적 음성 및 문자인 외적 언어(outer speech)로 분류하고, 외적 언어 가운데 음성에 의한 것을 음성 언어와 청각 언어, 문자에 의한 언어를 문자 언어와 시각 언어로 불렀다. 이 음성 언어로 이루어지는 언어 산출(production)에 주목한 연구는 주로 인지심리학이나 심리언어학 분야에서 이루어졌다.

언어 산출에 관한 대표적인 연구는 르펠트(Levelt, 2005)이다. 르펠트에 의하면 발화 산출 과정은 ‘개념화 장치(conceptualizer)’, ‘형식화 장치(formulator)’, ‘조음화 장치(articulator)’, ‘스피치 이해 시스템(speech-comprehension

system)’으로 구성된다고 한다. 먼저 화자는 ‘개념화 장치’에서는 전달하고자 하는 의도를 결정한다. 즉, 자신의 발화 내용과 청자의 발화 내용, 앞으로 전개할 담화에 대한 지식, 상대나 장면의 파악, 주변이나 세계에서 일어나는 일반적인 백과사전적 지식 등 언어가 개입되지 않은 ‘언어 전 메시지(preverbal message)’를 생성한다. ‘언어 전 메시지’의 계획은 크게 거시적 계획과 미시적 계획으로 나눌 수 있다. 거시적 계획이란 무엇을 전달할지 전체적인 계획을 세우는 것이며 미시적 계획은 전달하는 내용에 대하여 보다 구체적인 계획을 세우는 것이다. 이 단계에서는 선언적 지식(declarative knowledge)과 절차적 지식(procedural knowledge)이 활용된다. 선언적 지식은 일반적인 백과사전적 지식을 말하며 절차적 지식은 선언적 지식 등 다른 지식을 활용하여 어떻게 처리할지에 관한 지식이다. 이러한 지식은 경험을 통하여 얻을 수 있는 능력이라고 할 수 있다. ‘개념화 장치’에서 생산된 개념은 형식화 장치에 의하여 언어로 변환된다. ‘형식화 장치’는 언어가 되기 전의 메시지를 입력으로 받아들이며 언어로 변환한 다음에 음성적 계획(phonetic plan) 또는 내적 스피치(inner speech)로서 출력하는 장소이다. 그 과정에는 문법화 장치(grammatical encoder)와 음성화 장치(phonological encoder)가 있으며 이들은 화자의 선언적 지식인 머릿속 사전(mental lexicon)과 연계되어 작동한다. 또한 ‘조음 장치’에서는 언어 형식화된 것을 음성적으로 표출하기 위하여 조음화 과정을 거쳐 발화되고, 스피치 이해 시스템에서는 자신의 발화를 점검하게 된다. 이렇듯이 음성으로 이루어지는 산출 과정인 ‘말하기’는 기본적으로 ‘개념화 장치’, ‘형식화 장치’, ‘조음화 장치’, ‘스피치 이해 시스템’이라는 흐름으로 이루어진다. 그러나 이 르펠트가 제시한 모형은 어디까지나 화자가 일방향적으로 발화를 산출하는 과정을 나타낸 것이며, 실제 대화에서는 상호작용의 특성이 발화 산출 과정에 영향을 준다.

하시우치(橋内,2000: 30)는 상호작용에 나타나는 의사소통 요소에 대하여 [그림 II-1]과 같이 제시하고 있다. 그에 의하면 의사소통 요소에는 ‘참여자(participants)’, ‘메시지(message)’, ‘매체(medium)’의 세 가지와 송신자와 수신자 간에 존재하는 ‘상호주체성(intersubjectivity)’이 존재한다고 한다. 이때 참여자는 송신자(화자)와 수신자(청자)를 가리킨다. 송신자는 수신자에게 자신의 발화 의도가 반영된 메시지를 전달하는데, 메시지 내용에만 주목하는 것이 아니라 메시지를 받는 수신자를 의식하면서 메시지를 송신하게 된다. 또한 메시

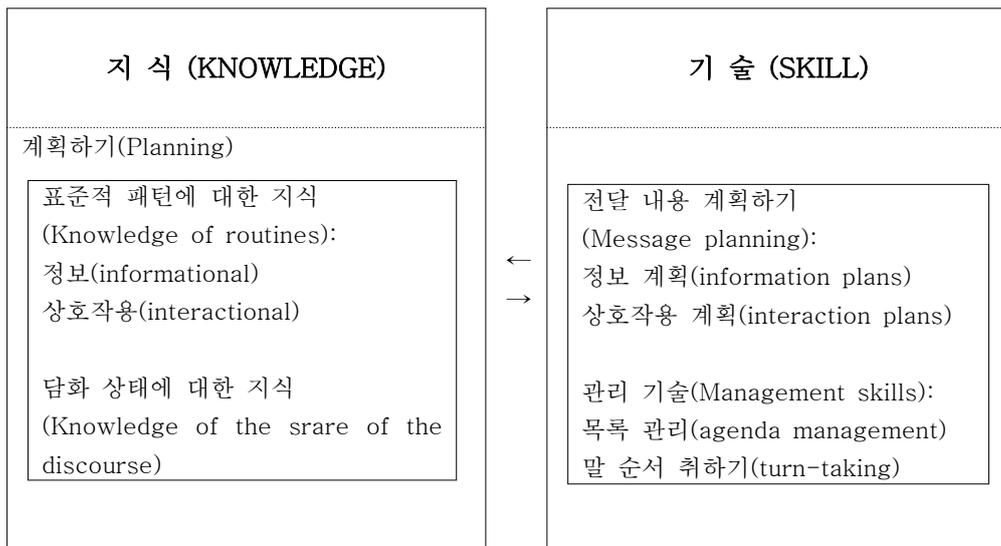
지를 받는 수신자도 메시지에만 주목하는 것이 아니라 송신자를 의식하면서 능동적으로 메시지를 해석하게 된다. 의사소통에서는 이러한 송신자와 수신자가 역할을 교체하면서 메시지 교환을 하게 된다. 즉 화자가 보내는 메시지란 화자만의 메시지가 아니라 화자와 청자의 주체성이 반영된 것이라고 할 수 있다.

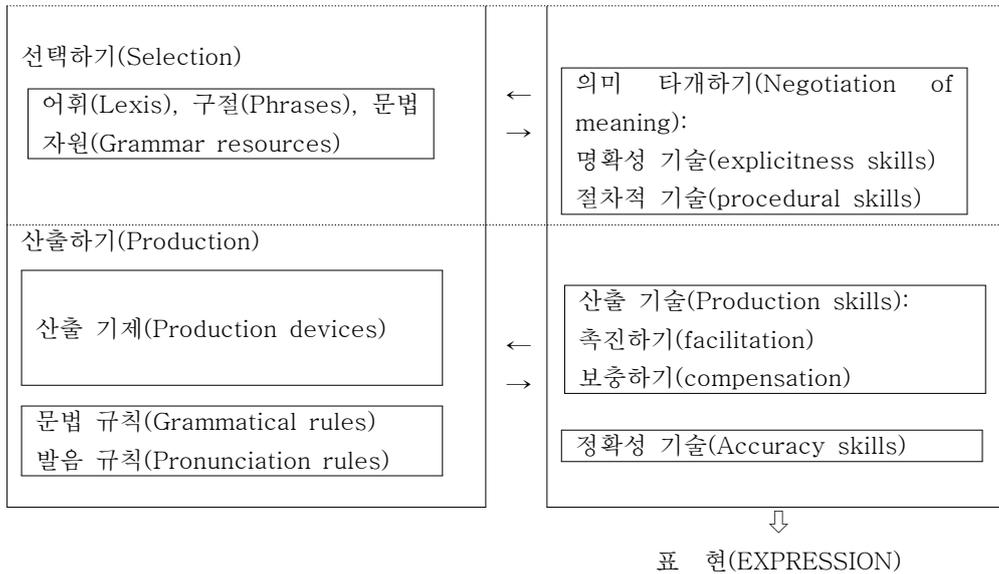


<상호 주체성>

[그림 II-1] 의사소통의 요소와 과정(橋内, 2000: 30)

바이게이트(Bygate, 1987)는 상호작용 특성을 고려하면서 말하기에 요구되는 지식과 기술에 대하여 언급하고 있다. 바이게이트가 제시한 구어 산출 기술의 모형은 ‘계획하기(planning)’, ‘선택하기(selection)’, ‘산출하기(production)’로 구성되어 있는데 이 세 가지 단계는 항상 이 순서대로 진행되는 것이 아니라 실제 발화에서는 서로 관여하면서 동시에 진행될 수도 있다. [그림 II-2]는 바이게이트(Bygate, 1987: 50)의 구어 산출 기술에 대한 개요를 나타낸 것이다.





[그림 II-2] 구어 산출 기술에 대한 개요(Bygate, 1987: 50)

먼저 ‘계획하기’에서는 무엇에 대하여, 어떻게 이야기하고 그 이야기를 어떻게 전개하는지를 검토하는 단계라고 할 수 있다. 이는 앞에서 살펴본 르펠트의 ‘개념화 장치’에 해당된다. 구어 의사소통은 시간적 제한이 있으며 각각의 대화 상황을 고려해야 한다. 이 단계에서 화자는 구어 사용 장면에서의 ‘표준적인 패턴(pattern)’을 고려하여 상대방의 상황에 대처하는 준비를 하게 된다.

‘계획하기’에서 요구되는 지식은 두 가지가 있다. 하나는 화자가 자신이 전달하고자 하는 목적이나 내용을 어떻게 전개하는지에 관한 지식이며 또 하나는 화자도 포함한 대화참여자 간에 지금 어떤 상호작용이 이루어지고 있는지를 파악하는 지식이다. 또한 이 단계에서 요구되는 기술은 어떠한 내용을 어떠한 방법으로 말할 것인지를 계획하는 것이다. 구체적으로는 전달 내용이나 정보, 상호작용에 관한 계획을 세우는 기술이나 화제를 선택하는 목록 관리하기, 자신이 말할 기회, 또는 상대방이 말할 기회를 어떻게 확보하는지에 관한 기술 등이 요구된다. 한국어를 배우는 학습자는 한국어의 표준적인 패턴을 이해함으로써 제한된 시간 내에서 대화의 흐름을 예측할 수 있으며 화제 선택이나 자신이 말할 기회를 확보하면서 원활하게 의사소통이 이루어지도록 해야 한다. 따라서 ‘계획하기’에서 요구되는 지식과 기술이 부족한 경우, 상대방을 고려한 발화는 불가능하

다고 할 수 있다.

다음으로 ‘선택하기’는 정보 양을 조절하고 의미 협상을 고려하는 단계이다. 어떤 화제에 대하여 대화할 때 상대방과 공통적인 인식이 있는 경우에는 불필요한 정보가 생략되고 상대방과 공통적인 인식이 없는 경우에는 구체적이고 자세한 내용이 전달된다는 것은 구어 의사소통의 특징이다. ‘선택하기’에서는 상대방을 의식하며 상대방의 이해를 고려하면서 정보를 조절하는 기술(명확성 기술)이 요구되기 때문에 이 정보 양에 따라 어휘나 구절, 문법에 관한 지식이 사용된다. 또한 구어 의사소통에는 상호이해를 실현하기 위하여 대화적 조절(conversational adjustments)을 할 기술(절차적 기술)이 요구된다. 대화적 조절은 앞에서 언급한 대화참여자 간의 공유 지식과 달리, 대화하면서 상대방을 말한 내용에 관여시키거나 자신이 말할 내용을 조절하는 현장성이 높은 기술이다. 이러한 대화적 조절을 실현하기 위해서도 그 맥락에 적합한 적절한 어휘나 구절, 문법에 관한 지식이 요구된다.

마지막으로 세 번째 단계인 ‘산출하기’는 화자가 발화 의도를 실제로 표현하기 직전 단계이다. 바이게이트는 ‘산출하기’에 요구되는 기술로서 촉진하기(facilitation)와 보충하기(compensation)를 제시하고 있다. 구어 산출을 촉진하기 위한 방식은 네 가지가 있다. 첫 번째는 단순한 언어 구조(simplifying structure)를 만드는 것이다. 앞서서도 언급하였듯이 구어는 복잡한 문법 구조를 피하여 반복하면서 정보를 전달하는 단순화가 일어난다. 이는 일상 대화와 같은 비공식적인 대화에서는 단순화 양상으로 나타난다. 두 번째는 생략(ellipsis)이다. 바이게이트는 한정된 시간 내에 의사를 전달하기 위해서는 불필요한 정보를 생략하는 것은 화자가 갖추어야 하는 하나의 기술이라고 보고 있다. 세 번째는 상투적 표현(formulaic expressions)을 이용하는 것이다. 정형적 표현의 사용은 학습자가 어휘나 문장을 선택하거나 생성할 필요가 없으며 유창성도 높일 수 있는 기술이라고 할 수 있다. 네 번째는 시간 벌기(timecreating devices)이다. 화자가 군말 집어넣거나 주저하는 언어적 기제를 이용하는 것은 대화 흐름을 유지하거나 촉진하기 위해서는 필수적인 기술이다.¹⁶⁾

16) 한국어교육에서는 지현숙(2013)에서 말하기에 나타나는 특성(의미 단위로 끊어 말하기, 반복하기, 축약하기, 구어체 어휘 및 관용표현, 상호작용성)에 대한 교육의 중요함을 강조하고

한편 보충하기에 대해서는 화자와 청자가 상호이해와 의사전달을 활발하게 수행하기 때문에 수정이나 바꿔 말하기(paraphrase), 반복하기(repetition)와 같은 행위가 허용된다. 또 원활한 의사소통을 실천하기 위해서는 이러한 기술이 요구되며 이 기술을 활용하기 위하여 산출 기제나 문법 규칙, 발음 규칙의 지원을 받게 된다.

여기에서는 르펠트와 하시우치, 바이게이트의 연구 성과에서 말하기 과정과 그 과정에 관여되는 요소들을 고찰하였다. 말하기 과정에 대한 연구는 제1언어 처리 과정(language processing) 연구에서 주로 발전되어 왔으나 제2언어에 대한 실증적 연구는 아직까지 부족한 실정이다. 제1언어와 제2언어의 말하기 과정은 다소의 차이가 있을 뿐 기본적인 틀은 같다는 주장이 유력하나(馬場, 2003) 선행 연구에서는 차이점에 대한 논의도 확인할 수 있다. 도미타(富田, 2011: 158)는 먼저 말하기에 관한 선행 연구를 바탕으로 제1언어 사용과 제2언어 사용에 요구되는 말하기 능력의 유사점에 대하여 다음과 같이 정리하고 있다.

- 발화 계획으로서 패턴, 화제 선택, 화제 교체 등을 고려할 필요가 있다.
- 상대방에 따라 정보 양의 조정과 회화적 정정이 필요하다.
- 실제 사회생활에서 다양한 요소를 즉각적으로 판단하면서 발화하는 것은 용이하지 않다.
- 시간적 제약이 있는 상황에서 의사소통을 해야 한다고 해도 ‘생각하는 시간 = 유창하지 않음’이라는 도식은 성립되지 않는다. 생각하는 시간은 부자연스러운 언어 행동이 아니다.
- 익숙하지 않은 장면에서는 메시지를 생성하기가 어렵다.
- 화자는 상대방의 발화나 내적 스피치도 포함한 자신의 발화를 검증하고 있다.
- 제한된 시간 내에서 상호이해를 확립시키기 위하여 바꿔 말하기나 반복하기, 질문하기 등을 이용하는 것이 자연스럽고, 완전한 문장으로 직선적으로 상호작용이 이루어지는 것은 부자연스럽다.

있다.

반대로 제1언어에는 없고 제2언어에만 있는 특징으로 다음과 같은 세 가지를 들고 있다.

- 의미, 통사, 형태소, 음운 모두에 있어서 머릿속 사전에 등록된 수가 상당히 적다.
- 선언적 지식으로서 등록되어 있어도 자동화가 될 정도로 절차적 지식이 발달되어 있지 않다.
- 지식으로서 제2언어의 발음에 관한 지식이 있어도 지식대로 조음기관이 작동되지 않는다.

이러한 차이점은 바이게이트가 제시한 모형 중에서 ‘선택하기’와 ‘산출하기’에서도 찾아볼 수 있다. ‘선택하기’에서는 제2언어의 경우, 어휘나 문법이 모어에 비해 지식과 기술이 부족할 수도 있다. 또한 ‘산출하기’에서도 발음 규칙에 관한 지식이 있어도 모어화자와 같이 조음기관이 기능한다고 말할 수 없다.

이상 본 절에서 고찰하였듯이 말하기는 일방향적 말하기와 양방향적 말하기로 나눌 수 있다. 일방향적 말하기는 어떤 발화에 의도를 가지고 의미와 형식을 연결시키면서 음성 언어로 발화한 다음에 그 발화를 점검하는 과정이며 양방향적 말하기는 일방향적으로 발화를 산출하기 위한 지식과 기술뿐만 아니라 상대방의 반응을 고려하여 전달 내용을 조절하는 과정이라고 볼 수 있다. 제2언어로서의 말하기는 제1언어와 마찬가지로 자신이 전달하고자 하는 내용을 어떻게 말할 것인가를 계획하는 단계와 전달 내용을 표현하기 위하여 어휘나 문법을 선택하는 단계, 그리고 음성으로 산출하는 단계가 거의 동시에 이루어진다. 따라서 제2언어로서의 말하기의 경우, 어휘나 문법, 발음에 대한 지식 및 기술 부족으로 인하여 선택 단계와 산출 단계에서 어려움을 느낄 수 있으며 즉각성이 요구되는 양방향적 말하기의 경우 그 부담이 더 커질 수도 있다.

2) 말하기 능력에 대한 관점의 변화

(1) 개인에게 내재되는 능력

외국어교육에서 말하기 능력에 관한 연구는 말하기 능력자체에 대한 논의보다 언어 숙달도나 의사소통 능력에서의 말하기 기술에 관한 논의로부터 시작되었다. 언어 능력을 사회적·정의적 요인을 배제하고 순수한 개인에게 내재되는 능력으로 간주한 시기를 챈루브-드빌과 드빌(Chalhub-Deville & Deville, 2005)에서는 전 의사소통 시대(pre-communicative era)라고 불렀는데, 이 시대의 대표적인 연구인 라도(Lado, 1961)는 발음, 문법, 연습, 억양, 그리고 자문화에 대한 가치관 등에 대한 지식과 능력에 대해서 자세히 기술하였다. 라도는 언어의 네 가지 기능에 대해서도 언급하였는데, 그의 언어 능력에 대한 관점은 미국 구조주의언어학(American structural linguistics)과 대조분석(contrastive analysis)의 영향을 받은 언어 지식 중심의 언어 능력관이라고 할 수 있다.

이에 반하여 촘스키(Chomsky, 1965)는 언어에는 표현에 나타나는 언어 수행(linguistic performance)과 그 기반으로 언어 능력(linguistic competence), 그리고 기타 요인들이 존재한다고 주장하였다. 촘스키는 ‘연습’과 ‘강화’로 인해 언어가 습득된다고 보는 행동주의(behaviourism)를 언어에 적용한 연구를 비판하며 인간의 언어 능력은 본래 마련되어 있는 특성을 기반으로 이루어진다고 주장하였다. 이 주장으로 인해 언어교육에서는 표현으로 나타나는 언어 수행뿐만 아니라 그 기반에 언어 능력이 존재한다고 인정하게 되었다.

그러나 이 능력은 문법적인 문장을 만들어내는 능력(grammatical competence)에 주목한 점 때문에 비판을 받았다. 그 대표적인 비판자인 하임즈(Hymes, 1971)는 의사소통 능력(communicative competence)이라는 개념을 제창하였다. 하임즈는 의사소통 능력이 사회에서 얻을 수 있는 경험이나 동기에 의하여 형성되는 것이며 문법뿐만 아니라 문장을 생성하는 능력 즉, 누구와, 어디서, 무엇에 대하여 대화하는지를 판단하는 능력의 중요성을 강조하였다.

이러한 하임즈와 같은 사회언어학자들을 중심으로 언어 능력에는 문법적인 문장을 만드는 능력 이외에도 상황이나 맥락에 맞는 문장을 선택하는 능력이 포함된다는 논의가 이루어지면서 의사소통 능력이라는 개념이 대두되었다. 이 의사소통 능력의 이론적인 틀을 만든 대표적인 연구가 커넬과 스웨인(Canale & Swain, 1980)이다. 커넬과 스웨인에서는 의사소통 능력의 하위 능력으로 문법적 능력(grammatical competence), 사회언어학적 능력(sociolinguistic

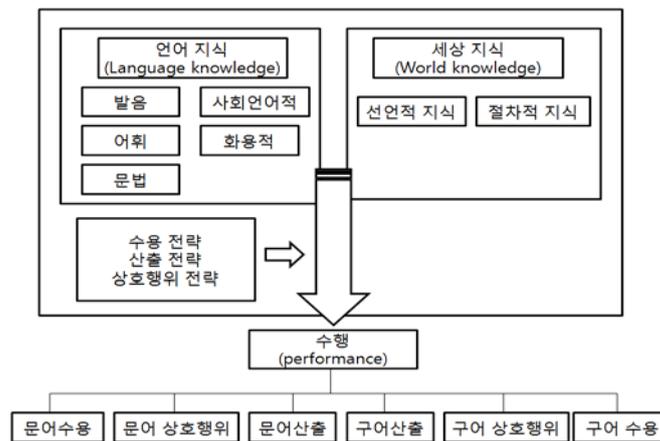
competence), 전략적 능력(strategic competence)을 규정하였다. 이 연구에서는 사회언어학적 능력에 담화적 능력(discourse competence)을 포함시켰으나 후속 연구인 커넬(Canale, 1983)에서는 담화적 능력을 독립시켜 의사소통 능력을 네 가지 하위 범주로 분류하였다.

한편 한국어 말하기 교육에서는 1990년부터 이 커넬과 스웨인(Canale & Swain, 1980)에서 이루어진 연구 성과가 적용되었다. 원진숙(1992)은 커넬과 스웨인(Canale & Swain, 1980)이 제시한 의사소통 능력의 하위 능력을 바탕으로 한국어 말하기 능력을 구성하는 하위 능력으로서 문법적 언어 능력(문법, 발음, 어휘)과 담화 구성 능력(내용, 표현 단위, 언어 수행 기능, 수사적 측면, 유창성), 그리고 사회언어학적 능력(발화상황, 적절한 언어 형태 및 어휘의 사용 능력, 경어법 사용 능력, 문화적 지시어의 사용 능력)을 제시하였다. 원진숙이 제시한 한국어 말하기 능력 모형은 언어에 의한 의사소통이라는 측면을 강조하여 비언어가 포함되는 전략을 제외하였다. 또한 이 모형에서는 초급 단계에서는 문법적 능력이 강조되나 학습자의 수준이 올라갈수록 담화 구성 능력과 사회언어학적 능력이 비중이 높아지며 문법적 능력의 비중은 낮아진다는 단계를 제시하고 있다.

커넬과 스웨인(Canale & Swain, 1980)과 커넬(Canale, 1983)을 언어 능력 평가에 적용하기 위하여 실증적 연구를 기반으로 발전시킨 것이 바흐만(Bachman, 1990)과 바흐만과 파머(Bachman & Palmar, 1996)이다. 바흐만과 파머(Bachman & Palmar, 1996)는 언어 능력(language competence) 혹은 언어 지식(language knowledge)을 구성적 지식(organizational knowledge)과 사회언어학적 지식(sociolinguistic knowledge)으로 나누고, 전자는 문법적 지식(grammatical knowledge)과 텍스트적 지식(textual knowledge), 후자는 화용론적 지식(pragmatic knowledge)과 기능적 지식(functional knowledge)으로 구성하였다. 바흐만과 파머(Bachman & Palmar, 1996)에서 제시된 의사소통 모형이 Canale(1983)에서 제시된 의사소통 모형과 크게 다른 점은 전략적 능력의 측면이다. 커넬과 스웨인(Canale & Swain, 1980)과 커넬(Canale, 1983)에서는 전략적 능력이 의사소통의 실패를 보완하기 위한 것이었으나 바흐만과 파머(Bachman & Palmar, 1996)에서는 언어 사용에서 일반적 인지 기술 즉, 언어 능력을 언어 사용자의 지식이나 언어가 사용되는 맥락의 특징과

관련시켜 효과적으로 언어활동을 하기 위한 기능으로 보았다. 이 바흐만과 파머의 모형은 개인의 내적인 인지 과정을 이론화시켰다는 점에서 커넬과 스웨인(Canale & Swain, 1980)과 커넬(Canale, 1983)의 모형을 답습했다고 할 수 있다.

바흐만, 그리고 바흐만과 파머에서 제시된 의사소통 능력 모형은 한국어교육에서의 말하기 교육 연구에도 많은 영향을 주었다. 최정순(2006)은 바흐만(Bachman, 1990)에서 제시된 모형을 기반으로 [그림 II-3]과 같은 의사소통 능력의 개념도를 제시하였다. 이 그림에서 알 수 있듯이 수행(performance)에는 언어 지식과 세상 지식, 그리고 전략이 관계된다. 언어 지식이란 목표어, 즉 한국어를 이해하거나 사용할 때 요구되는 언어적 지식이며, 세상 지식은 대화 상대자와 함께 대화를 진행해 나가는 데에 필요한 일반적 지식과 경험을 통하여 얻을 수 있는 지식을 가리킨다. 전략은 이러한 두 가지 지식과 결합되어 구체적인 의사소통 행위를 수행하게 하는 원동력이다. 따라서 수행이란 “어떤 지식을 활용하여 무엇을 하게 하는 것만이 아니라 요구되는 전략을 사용할 줄 아는 능력까지 포함하는 것(최정순, 2006: 100)”으로 재해석된다. 최정순(2006)에서 제시된 말하기 능력은 언어 지식과 세상 지식, 그리고 전략이 상호보완적 관계를 가지면서 구어 산출 혹은 구어 상호행위로서 실현되는 능력이라고 할 수 있다.

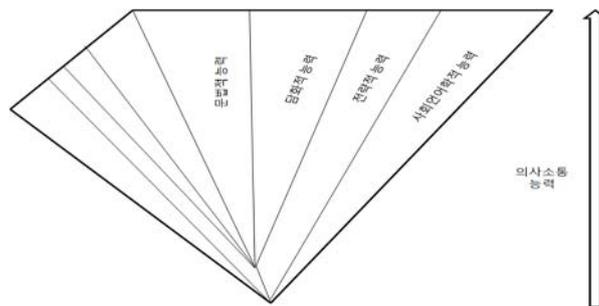


[그림 II-3] 외국어교육에서의 의사소통 능력 개념도(최정순, 2006: 97)

이렇듯 한국어교육에서 의사소통 능력에 대한 연구는 영어교육에서의 연구 성과를 바탕으로 한국어교육이라는 맥락에 적용하였으며 실제 평가에서의 활용을 염두에 두면서 모형화시킨 것이라고 할 수 있다. 개인에게 내재되는 능력에 대해서는 행동주의나 인지주의의 발전과 같이 더 상세한 모형화가 실현되었으며, 이는 현재 한국어 말하기 능력 평가에도 큰 영향을 주고 있다. 그러나 이러한 능력관은 능력 소유자를 개인으로 본다는 점에서 비판을 받게 되었다. 다음 절에서는 개인적 관점에서 확장된 상호작용을 기반으로 하는 능력관에 대하여 살펴보려고 한다.

(2) 상호작용을 기반으로 하는 능력

앞에서 살펴보았듯이 개인에게 내재되어 있는 능력인 의사소통 능력은 인지주의적인 입장에서 능력의 모형화가 진행되었다. 인지주의에서는 새로운 지식을 기억하기 위한 효과적인 방법이 강조된다. 그러나 외부에서의 정보를 복사하여 내재화시킨다는 언어 습득은 학습자가 백지 상태에서 학습을 시작한다는 정적 모형을 상정하고 있다. [그림 II-4]는 사비농(Savignon, 2009: 60)에서 제시된 의사소통 구성 요소이다. 이 그림에서 알 수 있듯이 개인이 가져야 할 하위 능력 중에서 사회언어학적 능력과 전략적 능력은 학습 초기부터 요구되며 학습자의 습득이 진행되면 요구되는 하위 능력의 상대적 비율이 변화된다고 보고 있다. 그리고 이 개인이 습득하는 능력은 직선적으로 신장되는 것을 알 수 있다.



[그림 II-4] 의사소통 능력의 구성 요소(Savignon, 2009: 60)

이에 반하여 헤와 영(He & Young, 1998)이나 영(Young, 2000), 존슨(Johnson, 2003) 등은 의사소통 능력 대신에 상호작용 능력(interactional competence)¹⁷⁾을 주장하였다. 비고츠키 등의 영향을 받은 상호작용 능력은 ‘참여자 모두에 의하여 구축(co-created)되는 능력’으로 본다(Young 2000, 石川 외 2011). 즉, 상호작용 능력에서의 ‘능력’이란 대화 참여자가 상호작용하면서 구현되는 것이며 화자의 뇌 속에 존재하는 개인의 능력이 아니다. 상호작용 능력은 구체적인 상호작용 속에서 대화 참여자들에 의하여 ‘공동적으로’ 구축되고 습득되는 능력이다. 또한 상호작용 능력은 구체적인 실례 속에 존재한다는 특징을 가진다. 홀(Hall, 1995)은 특정한 구조나 반복에서 일어나는 담화사상(事象)을 상호작용 실천(interactive practices)이라고 부르며 그 실천을 행하기 위하여 대화참여자는 상호작용 전략을 활용한다고 한다. 구체적인 예로서 참여틀(participation framework)이나 대화 참여자의 수사적 스크립트(rhetorical scripts)에 대한 지식, 대화참여자의 화제 획득하기에 대한 지식 등을 들 수 있다.

또한 습득 측면에 주목해 보면 상호작용 능력의 습득이란 어떤 특정한 상호작용에 참여함으로써 실천이 가능해진다. 홀은 능력 습득에는 세 단계가 있다고 한다. 첫째는 상호작용 양식을 발견하는 것, 둘째는 타자와 관련될 때 움직임(move)에 대한 응답을 관찰하여 숙고하는 것, 셋째는 그 양식에 대한 응답을 스스로 구축하는 것이다. 이 일련의 습득 과정은 듀이(Dewey, 1983)가 주장하는 ‘의미 있는 경험’과 깊이 관련된다. 상호작용 능력은 타자와 능력을 구축하기 위해서는 과거에 사용한 전략과 동일한 것 혹은 응용한 것을 활용해야 한다. 따라서 상호작용 능력을 습득하기 위해서는 ‘의미 있는 경험’이 요구된다.

이 절에서는 살펴본 언어 지식, 의사소통 능력, 상호작용 능력이라는 세 가지 능력관에 대하여 살펴보았다. 언어 능력을 언어 지식 중심으로 본 능력관에서는 발음, 문법, 어휘 등과 같이 언어를 분해하여 이를 통합한 능력으로서 언어를 네 가지 기능으로 나누었다. 언어 지식은 개인이 소유하는 것이며 언어

17) 상호작용(interaction)이라는 용어는 바흐만(Bachman, 1990), 바흐만과 파머(Bachman & Palmar, 1996), 사비뇽(Savignon, 2009) 등에서도 사용되어 왔다. 그러나 이러한 연구에서 사용된 ‘상호작용’은 ‘맥락(context)과 메타 인지 전략(meta cognitive strategies)과의 상호작용’이라는 의미로 사용되었기 때문에 여기에서 말하는 ‘상호작용 능력’과는 차이가 있다(石川 외, 2011).

규칙(rules) 체계를 이해하며 그 규칙에 따르면 문법적인 언어를 사용할 수 있게 된다고 본다. 또 의사소통 능력은 언어 지식을 활용하여 적절하게 언어를 사용하는 능력을 가리킨다. 즉, 의사소통 능력은 언어 능력을 개인이 사회적 배경을 바탕으로 가지고 있는 능력이라고 할 수 있다. 이에 반하여 상호작용 능력은 사람들이 지적이고 사회적으로 조직된 상호작용에 참여하기 위한 능력이라고 할 수 있다.

이 세 가지 능력은 능력 획득이라는 점에서도 차이가 있다. 언어 지식은 정답과 오답의 즉각적인 피드백을 통하여 형성된 습관이 능력 획득으로 간주되나 의사소통 능력은 학습자가 언어 능력을 한 번 획득하면 다양한 상황이나 문맥에 적용 가능하다고 본다. 이에 반하여 상호작용 능력에서의 지식이나 기술은 개별적이고 구체적인 것이며 타자와의 상호작용을 통하여 습득된다고 본다(義永, 2005). 상호작용 능력에서 중요 개념 중의 하나가 ‘상호작용’인데 존슨(Johnson, 2003)은 제2언어 학습에 관한 은유(metaphor)에는 언어 습득을 언어 규칙이나 어휘 학습으로 보는 습득 은유와 지식이나 기술보다 공동체에 실천 경험이 풍부한 타자와의 관계에 참여함으로써 습득되는 참여 은유가 존재하며, 학습을 자발적인 참여자가 되는 과정으로 볼 때 참여 은유가 필요하다고 주장하였다. 존슨은 이러한 이론을 기반으로 실천적 말하기 능력 평가의 모형을 제시하였는데 이 평가는 학습자의 ‘발달 가능성’을 추구하는 것이며, 말하기 능력은 구체적인 상황에서의 대화자와의 공동 작업을 통한 결과로서 실현되는 것으로 보았다. 즉, 상호작용 이론에서의 평가 대상이란 학습자가 미래에 습득하게 되는 능력에 주목하고 있으며 교사가 평가에 적극적으로 관여하는 것을 인정하고 있다. 이는 학습자가 과거에 습득한 능력에 주목하는 의사소통 능력에 관한 연구들과 큰 차이가 있다고 할 수 있다. 지금까지 살펴본 언어 지식, 의사소통 능력, 상호작용 능력은 명확한 경계선으로 구별하기가 어려우나 그 차이점에 주목해 보면 대략 <표Ⅱ-1>과 같이 정리할 수 있다.

<표 II-1> 언어 지식과 의사소통 능력, 상호작용 능력의 비교

	언어 지식	의사소통 능력	상호작용 능력
언어 능력관	개인에게 존재함	개인에게 존재함	상호작용에서 참여자에 의하여 만들어지며 참여자 간에서 공유됨
능력 획득	습관 형성을 통하여 습득됨	실생활에서 일어날 수 있는 장면에서의 연습을 통하여 기술을 습득함	특정한 상호작용 실천에 의하여 경험이 풍부한 타자와 함께 참여함으로써 습득함
교사와 학습자의 관계	교사 중심	학습자 중심	학습자 주체
능력 적용 범위	이해와 연습을 통하여 획득되며 자동화됨	획득되면 다른 장면에도 적용이 가능함	지식이나 기술은 지엽적인 능력으로 봄
평가에 대한 관점	과거에 습득된 성과에 주목함	과거에 습득된 성과에 주목함	·교수와 평가를 구별하지 않음 ·미래에 습득하게 되는 능력에 주목함

언어 능력관이 언어 지식에서 의사소통 능력으로, 그리고 상호작용 능력으로 발전된 배경에는 인간이 언어를 구사하여 사회적 행위를 행하기 위해서는 능력에 대한 다면적인 접근이 필요하다는 이유가 있다. 그러나 학습자가 한국어를 사용하면서 어떤 사회적 행위를 수행하기 위해서는 개인에게 내재되는 언어 지식과 의사소통 능력 또한 필수적이다. 그런데 이러한 능력은 개인 활동뿐만 아니라 타자와의 상호작용을 통하여 (재)구축되는 능력이기도 한다. 여기서 논의한 언어 지식, 의사소통 능력, 상호작용 능력 중에서 무엇이 중요하고 무엇이 필요 없다고 할 수 없으며 새로운 능력관이 등장되었다고 해도 기존의 능력관의 존재가 부정되거나 배제되는 것이 아니다.

3) 말하기 능력 평가에 대한 관점의 변화

(1) 언어 지식 중심 평가

언어 능력 평가에 대한 본격적 연구는 라도(Lado, 1961) 이후에 이루어졌다고 할 수 있다. 라도는 언어 능력을 ‘말하기’, ‘듣기’, ‘쓰기’, ‘읽기’라는 언어 네 가지 기능과, ‘발음’, ‘어휘’, ‘이문화 이해(異文化理解)’, ‘번역’ 등으로 나누어 평가에 적용하였다. 라도는 이 각각의 언어 능력과 지식을 분리하여 평가하는 분리 항목 시험(discrete-point test)을 제창하였다. 라도는 심리학에서의 지능 시험 연구를 활용하고 있는데, 이 시험은 학습자에게 자극을 주고 교사가 측정하고자 하는 구조를 말하게 하는 방법을 취한다. 이 언어 능력 평가는 언어의 네 가지 기능을 중심으로 하되 문법이나 어휘 등의 복수 요소에 의하여 구성되는 ‘다요소 능력 가설(divisible competence hypothesis)’을 바탕으로 한 것이다.

캐럴(Carroll, 1968)은 언어 능력 평가는 언어 능력 중, 개인차를 검증하고자 하는 부분을 분류하는 것부터 시작해야 한다고 보고 응답에 필요한 시간, 주어진 과제에 대하여 얼마나 다양한 응답을 할 수 있는지, 얼마나 복잡한 언어처리를 할 수 있는지, 자신의 언어 능력에 대한 다양한 특성을 얼마나 인식하고 있는지를 측정 대상으로 하였다. 캐럴과 같은 인지주의 입장을 취하는 연구자들은 자극(stimulus), 응답(response), 과제(task)를 구체화시켜 음소(phonology), 어휘(lexicon), 형태소와 통사(morphology and syntax)에 더하여 이를 통합적인 능력으로서의 언어의 네 가지 기능으로 개념화시켰다(石川 외, 2011: 15). 즉, 라도나 캐럴 등은 학습자에게 과제라는 자극을 줌으로써 목표어를 사용하게 하며, 그 언어 수행으로부터 학습자가 목표어에 대하여 얼마나 이해하고 있는지를 측정하는 데에 초점을 두었다. 이 시대는 통계학과 언어학 분야의 발전에 연관되는 ‘심리 측정 구조주의(psychometric-structuralist) 시대’ 라고 불렸으며 주로 심리 측정학(psychological measurement)을 기반으로 한 평가 방법과 구조주의 언어학을 근거로 한 평가가 이루어졌다. 학습자의 언어 능력은 표면에 나타나는 기술과 그 기술을 구성하는 요소로 보았으며 그 기술은 심리 측정학을 기반으로 한 시험을 통하여 측정된다. 심리 측정학을 바탕으로 한 측정의 목적은 개인의 고유성을 관찰 가능한 형태로 제시하는 것이며 그 결과는 성적이나 선발 등에 활용되므로 신뢰성과 객관성, 일관성이 중요시된다. 또한 구조

주의 언어학은 평가 내용을 확인하는 수단을 제공한다. 언어는 음운론, 정서법, 어휘, 문법 그리고 다시 각각 음소, 어휘 항목, 문법, 패턴, 그리고 형태소로 분리된다. 이러한 언어 지식은 언어 네 기능과 관련하여 평가되었는데, 그것은 단순히 미시적 언어 지식의 시험일뿐이었다.

(2) 의사소통 능력 중심 평가

1970년대에 들어서 외국어 능력 평가는 변환기를 맞게 되었다. 그 대표적인 연구가 ‘분리 항목 시험(discrete-point test)’과 ‘통합적 시험(integrative test)’에 관한 논쟁이다. 알러(Oller, 1994: 8-9)는 라도가 주장한 분리 항목 시험과 자신이 주장하는 통합적 시험을 명확히 구별하면서, 시험이란 언어적으로 유의미하고 언어 외적 문맥에 관련한 것이라고 언급하여 분리 항목 시험이나 유의미하지 않고 기계적 암기를 요구하는 시험은 진정한 시험에 포함되지 않는다고 주장하였다. 이러한 알러의 견해는 개인의 언어 능력은 포괄적이고 통합적인 능력이라는 단일 능력 가설(unitary competence hypothesis)을 기반으로 하는 것이며 그 능력은 빈칸 채우기 시험(cloze test)과 받아쓰기 시험(dictation test)과 같은 통합적 시험(integrative test)으로 측정할 수 있다고 주장하였다. 그러나 이 주장은 분리 능력 가설(divisible competence hypothesis)을 지지하는 연구자들에게 비판을 받아 결국 알러도 단일 능력 가설을 철회하게 되었다.¹⁸⁾ 통합적 시험은 언어 능력의 통합적 관점과 맥락에 대한 주목이라는 점에서 향후 평가 연구 발전에 많은 공적을 남겼다. 그러나 통합적 시험도 객관성과 신뢰성을 증시했다는 점에서는 심리 측정학과 구조주의를 기반으로 한 평가와 큰 차이는 없었다.

알러의 연구 이후 언어 능력 평가 연구는 큰 변화가 이루어졌다. 위도슨(Widdowson, 1991)은 이 시기의 언어 교육에 대하여 언어 구조를 가르치는 것에서 벗어나 의사소통 수단으로서 언어를 가르치는 방향으로 변화하였다고

18) 알러가 주장한 단일 능력 가설에 관한 비판에 대하여 가나야(金谷, 2003: 80)에서는 알러의 자료를 다른 연구자가 재검토한 결과, 단일 능력 가설을 지지하는 결과가 아니었다는 점이나 음성 시험이 포함되지 않는 경우가 있다는 점, 빈칸의 위치에 따라 측정 결과에 크게 차이가 난다는 점 등을 들고 있다.

언급한다. 또한 위어(Weir, 1990: 6)는 언어 지식에 대한 평가는 언어학적 능력에 대해서만 말해 주며 언어 수행에 대해서는 직접 말해 주는 것이 없다고 언급하였다. 이러한 반성으로부터 전술한 커넬과 스웨인(Canale & Swain, 1980), 커넬(Canale, 1983), 바흐만(Bachman, 1990), 바흐만과 파머(Bachman & Palmer, 1996) 등에서 제시된 의사소통 능력 모형을 기반으로 한 평가 연구가 활발하게 이루어졌다. 이러한 의사소통 언어 능력 시험(communitive language testing)에서의 핵심은 구인 타당성(construct validity)에 있다. 외국어 능력 평가의 요건으로는 타당성(validity), 신뢰성(reliability), 실용성(practicality)을 들 수 있다. 그 중에서 평가 결과에서 대상으로 하는 학습자의 능력을 측정할 수 있는지를 판단하는 타당성은 의사소통 능력에 대한 평가에서 제일 중점을 두는 것이며 그 타당성을 확보하기 위한 요인이 되는 것이 구인이다. 맥나마라(McNamara, 2004: 28)는 의사소통적 언어 능력 시험은 “실제로 체험할 것 같은 현실 사회를 상징하고 사회적 역할에 주목하면서 그 역할에 무엇이 필요한지를 자세히 파악하며 필요로 하는 것 중에서 목표로 설정되어 있는 능력을 학습자의 의사소통 활동에서 평가해야 한다.”라고 언급하였고, 사비농(Savignon, 2009: 267)은 의사소통 능력 모형에 대한 선행 연구를 기반으로 의사소통 능력에 대한 평가의 구인 타당성을 확보하기 위해서는 아래와 같은 네 가지 요소가 필요하다고 언급하였다.

- 의사소통 능력 시험은 복수 혹은 한 사람의 학습자와 구어 텍스트 혹은 문어 텍스트에서 일어나는 동적인 의미 협상을 평가한다.
- 의사소통 능력 시험은 의사소통에서의 비언어적 특징을 포함한 문어와 구어를 측정한다.
- 의사소통 능력 시험은 특정한 맥락을 요구한다.
- 능력과 수행은 이론적 차이가 있으나 수행만 관찰할 수 있으며 수행을 기반으로 하여 학습자에게 내재되어 있는 능력을 추측할 수 있다.

의사소통 능력에 대한 평가는 신뢰성을 중시하는 심리 측정학을 기반으로 한 평가와 달리 측정하고자 하는 구인을 규정하여 가능한 한 타당성을 확보하고자 한다. 즉, 학습자가 의사소통을 할 목적을 인식하여 맥락에 맞는 대화를 하기 위

한 평가가 구성된다. 말하기 능력 평가의 경우 학습자의 수행은 학습자가 가지는 능력이 현재화된 것이며 그 수행에서 능력을 측정할 수 있게 구인이 결정된다. 의사소통 능력에 대한 평가의 또 하나의 관심은 실생활 과제(real world tasks)를 평가에 어떻게 투입하느냐에 관한 문제이다. 이는 학습자가 앞으로 접하게 될 상황과 그 상황이 반영된 과제를 제시하여 상대에게 정보를 전달하는 산출적 양식(productive mode)과 상대에게서 정보를 수용하고 이해하는 수용적 양식(receptive mode)에서 나타나는 능력 측정에 관한 것이다. 바흐만과 파머(Bachman & Palmer, 1996: 23)에서는 이 실생활 과제를 ‘실제성(authenticity)’으로 보고 이를 “주어진 시험 과제의 특징이 목표어 과제의 특징에 일치하는 정도”라고 정의하였다.

이와 같이 언어 지식에 대한 평가가 심리 측정학과 구조주의에 근거하여 신뢰성을 중요시한 것에 반하여 의사소통 능력에 대한 평가는 타당성과 함께 실제성 즉, 실생활에 요구되는 의사소통 능력과 그 능력에 대한 평가를 중시하며 이와 긴밀한 관계를 유지하고자 하는 것으로 볼 수 있다.

이 의사소통 능력에 대한 평가에 속하는 구체적인 평가 도구가 과제 기반 평가(task-based assessment)이다. 엘리스(Ellis, 2003: 283-285)는 의사소통 능력에 대한 평가를 체계 지향적 평가(system-referenced tests)와 수행 지향적 평가(performance-referenced tests)로 나누어 설명하고 있다. 체계 지향적 평가는 심리 측정학을 기반으로 한 평가와 통합적 시험과 같이 언어 능력 혹은 숙달도에 대한 이론적 근거에 의거한 구인 중심 평가이다. 이와 대조적으로 수행 지향적 평가는 특정 맥락에서의 언어 사용 능력에 대한 평가이다. 엘리스는 의사소통 능력에 대한 평가는 체계 지향적 평가와 수행 지향적 평가가 모두 필요하다고 강조한다. 또한 이 두 가지 평가는 직접적인 관찰을 통하여 측정되는 평가와 간접적인 관찰을 통하여 측정되는 평가로 분류된다. <표 II-2>는 엘리스(Ellis, 2003: 285)에서 제시된 언어 능력 평가의 형식을 나타낸 것이다. 엘리스가 주장하는 과제 기반 평가는 직접적이며, 수행 지향적 평가와 깊이 연관된다. 엘리스는 직접적인 체계 지향적 평가에서의 과제에 대해서는 ‘학습자 중심의 과제’, ‘맥락화된 과제’, ‘실제적 과제’라는 세 가지 요건을 제시하였다. 또한 직접적인 수행 지향적 평가의 과제에 대해서는 목표어 사용 과제와 평가 과제 간의 높은 동형성을 확보해야 한다고 강조하였다.

<표 II-2> 언어 능력 평가의 형식(Ellis, 2003: 285)

	직접적(총체적)Direct(holistic)	간접적(분석적)Indirect(analytic)
체계 지향적 System-referenced	<p>일반적 언어 능력에 대한 전통적인 시험(Traditional tests of general language ability):</p> <ul style="list-style-type: none"> ·자유 작문(free composition) ·인터뷰(oral interview) <p>정보 전이 시험(information-transfer tests):</p> <ul style="list-style-type: none"> ·정보차(information-gap) ·견해차(opinion-gap) ·추론차(reasoning-gap) 	<p>언어적 지식의 분리 항목 시험(Discrete-item tests of linguistic knowledge):</p> <ul style="list-style-type: none"> ·선택형 문법 혹은 어휘 시험(multiple-choice grammar or vocabulary tests) ·특정 언어적 특질에서 도출된 모방(elicited imitation of specific linguistic features) ·오류 확인 시험(error-identification tests) <p>통합 시험(Integrative tests):</p> <ul style="list-style-type: none"> ·빈칸 메우기(cloze) ·받아쓰기(dictation)
수행 지향적 Performance-referenced	<p>특정 목적의 시험(Specific purpose tests)</p> <ul style="list-style-type: none"> ·실세계 과제에 대한 관찰을 기반으로 한 시험(test based on observing real-world tasks) ·실세계 과제의 시뮬레이션(simulations of real-world tasks) 	<p>의사소통적 유창성의 특정 측면을 측정하고자 하는 시험(Tests that seek to measure specific aspects of communicative proficiency discretely):</p> <ul style="list-style-type: none"> ·특수한 학문적인 기술에 대한 시험(tests of specific academic sub-skills, e.g. the ability to cite from a published work) ·특수한 기능을 수행하는 능력에 대한 시험(tests of the ability to perform specific functions or strategies, e.g. the ability to write a definition of a technical term)

과제 기반 평가에서 학습자의 수행은 언어 능력이 현재화된 행위를 가리키는 데 이 행위에 대한 평가 즉, 수행 평가는 ‘강한 의미(strong sense)로서의 수행 평가’와 ‘약한 의미(weak sense)로서의 수행 평가’가 있다(McNamara,

2003). 전자는 꼭 언어가 수반되지 않아도 과제를 수행할 수 있는 평가를 가리킨다. 과제 수행을 수행하기 위해서는 언어 능력뿐만 아니라 인지, 정의, 사회에 대한 지식 등 비언어적 요인도 관련되는데 이를 동원하여 수행할 수 있는 과제도 있다. 한편 후자는 언어가 반드시 수반되는 과제 수행에 대한 평가를 가리킨다. 엘리스가 제창한 과제 기반 평가도 어디까지나 언어 능력에 대한 평가라는 전제가 있으므로 ‘약한 의미’로서의 평가라고 할 수 있다.

지현숙(2006)에서는 이 과제 기반 평가를 바탕으로 한 한국어 말하기 능력 평가의 원리로서 ‘수험자(학습자) 중심성’, ‘실세계 중심성’, ‘상호결합 중심성’을 제시하였다. 수험자 중심성이란 평가의 주체가 교사가 아니라 학습자에 있으며 학습자가 자신의 말하기 능력을 발휘할 수 있는 장(field)을 제공하기 위하여 평가를 구조화하는 것을 말한다. 또한 실세계 중심성은 평가 과제가 학습자의 실생활을 반영하여 요구되는 기술 중심으로 구성하는 것이다. 그리고 상호결합 중심성은 평가 과제의 난이도와 구인을 조절하여 학습자가 가지는 지식과 기술이 결합한 수행을 도출하는 것이다. 이 세 가지 원리에서 알 수 있듯이 과제 기반 평가는 의사소통 능력에 대한 평가를 실천하기 위하여 실제적 과제를 전면에 제시한 구체적인 평가 도구라고 할 수 있다.

그러나 이러한 과제 기반 평가에도 몇 가지 문제점이 지적되었다. 그 문제점에 대하여 엘리스(Ellis, 2003: 304-312)는 ‘대표성의 문제’, ‘실제성의 문제’, ‘일반화의 문제’, ‘불가분성의 문제’, ‘신뢰성의 문제’를 들고 있다. 대표성의 문제란 과제 기반 평가에서 학습자로부터 대표적인 과제 수행을 추출할 수 있는가에 관한 문제이다. 또한 실제성 문제는, 평가가 바흐만(Bachman, 1990)에서 제시된 상호작용적 실제성과 상황적 실제성을 가지면서 학습자의 언어 능력이 반영된 과제 수행을 도출할 수 있는지에 관한 것이다. 과제 기반 평가의 경우 실세계에서의 언어 사용을 실제 평가에서 재현하기가 어렵다는 문제를 안고 있다. 일반화의 문제는 과제 수행에서 실제 언어 사용을 예측할 수 있는가와 관련된다. 불가분성의 문제는 평가에서의 주제와 요구되는 배경 지식, 학습자의 말하기 스타일(speaking style) 등 언어 외적인 부분이 평가에 미치는 영향에 관한 것이다. 마지막으로 신뢰성의 문제는 학습자의 개인적 성향과 평가 운영 환경, 채점 절차의 비밀관성으로 인해 평가의 신뢰성이 떨어지는 것에 관한 것이다.

이처럼 언어 능력 평가는 언어에 대한 ‘지식’으로부터 지식을 포함한 ‘기술’

로 주안점을 변화시켰다. 시험에서 이 학습자의 ‘기술’을 주목한 시험은 ‘수행 시험(performance test)’이라고 불리며 인터뷰나 역할극, 그림 묘사하기, 토론 등의 과제를 통하여 학습자에게서 수행을 도출하고 측정이 이루어진다. 그러나 ‘수행 평가(performance assessment)’는 수행 시험과 달리 학습자의 수행에 대한 측정에만 관심이 있는 것이 아니라 학습자가 어떤 과제를 수행하는 학습 활동, 즉 학습 과정에도 주목한다. 다음 절에서는 학습자의 수행을 중심으로 한 평가에 대하여 살펴보고자 한다.

(3) 수행 중심 평가

외국어교육에서는 지금까지 모든 학습자에게 동일한 제약을 주며 가능한 한 객관적으로 측정하는 표준 시험(standardized testing)¹⁹⁾이 평가에 이용되어 왔다. 표준 시험은 교육 현장에서 교육성과를 점검하는 설명 책임(accountability)에 대한 요청에 응하는 것으로서 사용되었으며 교육 분야에서 확고한 지위를 확립하고 있다. 이 표준 시험은 한 번에 많은 학습자를 대상으로 지식이나 성취도를 측정할 수 있으나 그 한편에서 많은 한계점이 지적되었다. 하트(Hart, 2012)는 표준 시험이 측정할 수 있는 능력은 시험을 보는 능력(test taking ability)이며 실생활에서 사용되는 능력과 거리가 있는 것과 학습자에게 유일 절대적인 정답이 있다는 인상을 주는 것, 학습자가 평가에서 수동적인 입장을 취하는 것, 배우는 가치가 아니라 시험에 나오기 쉬운 내용에 주목하게 하는 것을 한계점으로 들고 있다. 또한 외국어교육 분야에서도 사토·구마가이(佐藤·熊谷 2010)가 인간의 가치관은 사람마다 다르며 또한 그 가치관은 시대에 따라 변화하므로 절대적인 평가 기준을 명확히 제시하는 것은 불가능하다고 지적하였으며, 오무라(小村, 2009)는 평가 시에 잠재적 능력에 주목하지 않는 점을 문제로 지적하고 있다.

이러한 표준 시험이 안고 있는 문제점을 개선하기 위하여 제기된 평가가 수

19) 표준 시험은 지금까지 객관식 시험과 동일시되거나 객관적으로 평가하는 공식적 숙달도 시험의 별명으로 간주되어 왔다. 그러나 표준 시험에는 학습자가 유사한 관리 시스템이나 시간, 제재, 피드백의 지침과 제약에 직면하는 모든 시험이 포함된다(Wiggins & Mctighe, 2012: 406). 즉, 말하기 능력 평가에서도 구인이나 절차, 구조 등 특정 제약을 학습자에게 주며 평가 전체를 일반화 혹은 표준화하고자 하는 시험을 가리킨다고 할 수 있다.

행 평가(performance assessment)이다. 수행 평가는 “다양한 현실적인 상황이나 맥락에서 지식과 기술을 구사하는 능력을 평가하는 것(Hart, 2012: 54)”이며 학습자가 수행 과제(performance tasks)를 해결하는 과정에서 지속적인 평가가 이루어진다.²⁰⁾ 따라서 말하기 수행 평가는 학습자의 언어 활동과 사고 활동이 포함된 지속적인 평가 방법이다(박인기, 1999).

수행 평가를 지탱하는 철학에는 구성주의(constructivism)와 사회구성주의(social constructivism), 그리고 실제적 평가(authentic assessment)가 있다.²¹⁾ 우선 구성주의와 사회구성주의의 학습에 대한 관점을 살펴보고자 한다. 전술하였듯이 행동주의가 주류였던 교육에서 학습은 ‘직선적인 연속’으로 간주되었으며 복합적인 내용이나 고차원적인 내용은 기초 학습을 완료하지 않으면 습득할 수 없다고 보았다. 그 대표적인 교수·학습의 예로서는 완전 습득 학습(mastery learning)을 들 수 있다. 완전 습득 학습에서는 기초적인 내용을 학습자에게 면밀하게 가르치는 것을 중요시하며 적절한 학습 조건이 주어지면 대부분의 학습자들은 높은 성취도, 동일한 학습 속도, 긍정적인 정의적 성과를 얻을 수 있다고 본다. 따라서 완전 습득 학습에서의 평가는 학습자 간의 습득 차이를 확인하고 만약 차이가 생긴 경우 원인 규명과 그 대처를 목적으로 한다. 또한 평가는 관찰할 수 있는 것만 측정 대상으로 하고, 그 결과를 일반화시키기 위하여 관리·통제된 심리 측정학적 방법을 취하게 된다.

이에 반하여 구성주의는 학습자가 새로운 지식을 얻고 지식 구조를 재구성하는 동적 모형이야말로 학습이라고 주장하였다. 그 대표적인 이론으로서 피아제는 동화(assimilation)와 조절(accommodation)이라는 개념을 제시하였다(植野·莊鳥, 2010). 동화란 학습자가 가지는 기존 개념에 새로운 지식을 도입하는 과정을 가리킨다. 이전에 형성된 개념으로 어떤 현상을 설명할 수 없을 때 그 개념을 변화시켜야 하게 된다. 따라서 기존 지식과 새로운 지식이 조합되는 틀을 생성하는 조절이 필요하게 된다. 이 동화와 조절에 따른 학습 이론에서 학습자

20) 이준호(2009)에서는 과제 기반 평가와 수행 평가의 차이는 평가가 ‘과제’에 초점을 두느냐, ‘수행’에 초점을 두느냐에 있다고 한다. 과제 기반 평가는 학습자의 과제 달성 여부에 주된 관심이 있는 반면 수행 평가는 학습자가 과제를 지속적으로 수행하는 과정에 더 관심이 있다고 할 수 있다.

21) 대체 평가(alternative assessment)의 하나인 포트폴리오 평가(portfolio assessment)는 수행 평가에 포함되는 하나의 구체적인 방법으로 볼 수도 있다. 다나카(田中, 2012)는 포트폴리오 평가와 수행 평가가 공통적인 학습관과 평가관을 가지고 있음을 강조하고 있다.

는 능동적으로 지식을 구축해 나가는 주체적인 역할을 한다. 즉, 학습 과정에서 많은 질적 변화가 학습자 안에서 생긴다고 보는 것이다.

한편 사회구성주의를 지지하는 연구자는 구성주의가 학습을 개인 단위의 심리적 과정으로 간주하고 있으며 그 지식이 구성되는 사회나 문화에 주목하고 있지 않다는 점에 이의를 제기하였으며 학습에 영향을 주는 사회적 요인의 존재를 강조하였다(Dewey, 1983). 예를 들어 듀이는 교육이란 경험의 의미를 인식하고 그 경험이 미래 경험으로 이어지도록 경험을 개조하고 재조직하는 것으로 보았으며 인간과 인간을 기초로 한 의미 있는 경험의 중요성에 대하여 언급하고 있다. 이 듀이가 주장하는 경험의 개념은 ① 환경과 상호작용으로서의 경험, ② 객관적 세계를 포함한 경험, ③ 실험으로서의 경험, ④ 연속성과 결합성을 내포한 경험, ⑤ 사고를 포함한 특징을 가진 경험이다(松丸, 1976: 75-78). 즉 듀이가 말하는 경험이란 고정화된 지식이나 일방적으로 주어지는 지식을 얻는 것이 아니라 환경에 관여하거나 어떤 요소를 변형시켜서 발전해 나가는 것을 가리키며 그 경험의 근원은 개인 내(內)가 아닌 개인 외(外)의 세계(환경)에 있다고 한다. 또한 경험은 실험활동과 같이 가설이나 예측을 바탕으로 과거로부터 현재, 현재로부터 미래로 탐구하는 결합성을 가지는 것이며 이 연속성, 결합성 안에서 경험을 저작(詠嚼)하고 스스로 되돌아보거나 평가하면서 생각을 재구성하는 반성적 사고, 즉 ‘탐구’를 중시하고 있다. 이 탐구의 근간에 있는 것이 ‘의사소통’이며 상황에 참여하는 타자와의 의사소통을 통하여 의미나 체험을 공유함으로써 서로 이해도를 높일 수 있다고 본다(久保田, 2012: 118).

또한 비고츠키(Vygotsky, 1978)는 학습을 학습자와 교사가 협조하면서 과제를 해결해 나가는 것으로 보며, 결과적으로 독립적인 과제 해결 능력을 갖추는 과정에 주목하였으며 이를 ‘활동’이라고 불렀다. 즉 비고츠키가 주장하는 활동이란 행동주의와 같이 외부에서의 자극에 일방적으로 종속되어 반응하는 수동적인 활동이 아니라 외부 사람이나 환경과 상호작용을 통하여 사회적 의미를 만들어내는 창조적 활동이라고 할 수 있다. 이 활동에서는 인간은 끊임없이 외부 세계에 대하여 능동적으로 관여하는 존재이며 이 활동을 지원하는 것이 ‘의사소통’이다. 교실에서 학습자는 교사나 동료 학습자와 같은 지원자와의 ‘협동(collaboration)’을 함으로써 자신의 능력을 고차적인 수준까지 올릴 수 있다고 보았다. 이는 학습자가 자신보다 높은 능력을 가지는 타자와 상호작용함으로써

촉진된다는 비고츠키의 근접 발달 영역(the zone of proximal development: ZPD)을 이론적 근거로 한다. 이 평가에서는 평가 시에 도출된 성과를 학습자가 과거에 습득한 내용의 축적으로 보는 행동주의-심리 측정 접근법과 달리 현재화된 언어 능력 이외에도 학습자에게는 잠재적 능력(학습 가능성)이 있다고 본다. 다시 말해 평가는 학습자가 앞으로 발휘할 가능성이 있는 능력을 도출하는 데에 목적이 있다고 할 수 있다.

이처럼 구성주의와 사회구성주의에는 능력 혹은 지식 구성에 대한 관점에 차이가 있다. 구성주의는 개인이 행하는 ‘사적 재구성’에 초점을 두는 것에 반하여 사회구성주의는 타자와의 협동을 통하여 일어나는 ‘협동적 재구성’을 강조한다. 그러나 양자는 ‘구성주의’라는 측면에서 공통점을 보인다. 그것은 교사가 학습자에게 지식을 제공하고 학습자는 그 지식을 수용하고 축적해나가는 ‘은행형 교육(Freire, 1970)’을 비판하여 학습자 자신이 주체적으로 지식을 구성해나가는 것이야말로 교육이라고 보는 것이다.

수행 평가를 지탱하는 또 하나의 철학은 실제적 평가(authentic assessment)이다. 최근에 외국어교육에서 ‘진정성’이나 ‘실제성’, ‘실생활’, ‘실세계’라는 용어가 빈번하게 사용되고 있다. 다나카(田中, 2001)에 의하면 이러한 용어가 교육 연구에 등장한 시기는 1980년대 후반이라고 한다. 이는 구성주의나 사회구성주의가 교육 분야에서 대두된 시기와 대략 일치한다.

하트(Hart, 2012: 11-12)에서 실제적 평가는 ‘표준화된 평가 도구’라기보다 ‘규준(standard)을 설정하기 위한 평가 도구’로 보고 있다. 즉 실제적 평가는 평가를 개발할 때 지침이나 규준을 정하는 토대가 되는 것이라고 할 수 있다. 하트(Hart, 2012: 12)는 실제적 평가의 설계에 대하여 다음과 같이 제시하고 있다.

- ① 본질적인 학습의 핵심 즉, 우리에게 중요한 이해와 능력에 접근해야 한다.
- ② 교육적이고 매력적인 것이어야 한다.
- ③ 성적을 정하는 행위뿐만 아니라 교육과정의 일부여야 한다.
- ④ 실생활이나 학제적(學際的)인 과제를 반영해야 한다.
- ⑤ 학습자가 지식과 기술을 결합하는 복잡하고 다의적이고 개방적(open-end)인 과제를 제시해야 한다.
- ⑥ 많은 경우, 그 종착점은 학습자가 작성한 작품이나 수행이 되어야 한다.

⑦ 학습자가 고차원적이고 풍부한 인식 수준에 도달하도록 기준을 설정해야 한다.

⑧ 학습자의 다양한 능력이나 학습 스타일, 경력을 인정하고 존중해야 한다.

(번호는 필자가 부여함)

①의 학습 핵심에 접근하는 평가를 실시하기 위해서는 평가는 교수·학습에서 제시된 성취도를 측정해야 한다. 예를 들어 한국어 말하기 교육에서 ‘상대와의 관계를 고려하여 약속을 거절할 수 있다’라는 교수·학습 목표를 설정할 경우, 평가에서는 이 교수·학습 목표에서 정한 행위를 얼마나 수행의 질을 유지하면서 할 수 있는지에 관심을 가지게 된다. 위긴즈와 머티그(Wiggins & Mctighe, 2012)는 교수·학습 목표와 평가가 긴밀한 관계를 가지기 위하여, 목표를 설정하고 그 목표를 바탕으로 평가를 개발하고 평가에서 바람직한 결과를 얻기 위한 교수·학습 내용과 방법을 고안하는 ‘역방향 설계(backward design)’에 의한 실천을 제안하고 있다. 역방향 설계는 교수·학습 목표로부터 교수·학습 내용과 방법을 고안하고 마지막에 평가를 개발하는 기존의 ‘교수·학습 내용 및 방법 중심 접근법’과 달리, 교수·학습 목표로부터 우선 평가를 개발하고 그 평가에서 학습자가 충분히 능력을 발휘할 수 있도록 교수·학습 내용과 방법을 설계하는 ‘평가 중심 접근법’이다. 역방향 설계는 ②와 ③에서 언급되고 있는 학습에 포함된 평가를 구현하는 것이다.

또한 실제적 평가에서는 실제적 과제(authentic task)를 수행하는 과정을 평가하게 된다. 실제적 평가가 주장하는 실제성이란 실생활이나 학제적 과제를 반영하고 있는 것을 가리키며 실제적 과제는 “성인이 직장이나 시민 생활, 개인 생활에서 접하는 과제나 상황을 묘사하는 것(Wiggins & Mctighe, 2012: 186)”이 조건이 된다. 즉, 교육 현장에서만 이루어지는 한정적이고 비현실적인 과제를 수행하는 평가가 아니라 ‘성인=일반사회’라고 간주하여 사회와 깊이 관련된 과제를 제시함으로써 일반사회에도 활용할 수 있는 지식과 기술을 평가하고자 하는 것이다(佐藤, 2013). 또한 실제성을 확보하면서 교육의 질을 보장하기 위하여 다른 분야와의 연계된 학제적 과제가 제시되어야 한다. 언어교육에서 실생활이나 학제적 과제를 수행하기 위해서는 언어 능력 이외에도 문화 능력이나 고차원적 사고력, IT 활용력, 협동력 등의 활용이 요구된다. ⑤에서는 이러한 복합적인 능력을 도출하기 위한 과제의 중요성이 언급되어 있으며 그

성과물은 ⑥과 같은 작품이나 수행으로써 나타난다.

마지막으로 실제적 평가는 학습자의 개성을 존중하면서 더 고차적인 수준으로 유도하기 하는 비계(飛階, scaffolding)의 역할을 한다. 비계는 사회구성주의와 실제적 평가에서 중요한 개념 중의 하나이며 “학습자가 혼자 수행할 수 없는 과제에 직면했을 때 어른의 지도나 자신보다 능력이 있는 동료의 지원을 받으면서 과제를 달성하게 되는 것(佐藤·熊谷, 2010: 7)”을 가리킨다. ⑦과 같이 학습자가 가지는 다양한 잠재적 능력을 도출하기 위해서는 이 비계와 ⑧에서 제시되고 있는 개개인의 특성을 평가에 반영시킬 필요가 있다.

이렇듯이 기존 평가가 언어 능력이나 문화 능력을 평가 대상으로 한 것과 달리 구성주의나 사회구성주의, 실제적 평가를 이론적 근거로 하는 수행 평가는 다각적인 평가의 실천이나 교수와 평가의 일체화, 협동의 중시 등 새로운 평가 방법을 제시하였다.

이 수행 평가의 대두는 최근에 보이는 ‘학습자 중심(learner-centered)’으로부터 ‘학습자 주체(learner-agency)’로 이행하는 교육적 흐름과 자율학습이 강조되는 외국어교육의 조류와도 일치한다고 볼 수 있다. 교육 현장에서 교육을 실천할 경우 교사는 학습자의 학습 목적이나 요구, 학습 선호 형식을 고려하여 교수·학습의 목표 설정이나 평가, 교수·학습 내용 및 방법을 선정하게 된다. 그러나 교실이라는 공간에서 학습자들의 요구는 매우 다양하며 가령 공통점이 있다고 하더라도 그 요구는 학습 과정에서 변화할 가능성이 있다. 이러한 학습의 다양성과 가변성에 대처하기 위한 평가가 바로 수행 평가이다. 수행 평가는 지식 중심인 기존 평가에 대한 대체로서 평가 방법뿐만 아니라 학습자가 학습 목표를 세우고 학습을 관리하며 평가도 행함으로써 자신의 학습에 주체적으로 관여하는 방안을 제시한다. 또한 수행 평가는 일회적이고 결과에 주목하는 결과 중심 평가와 달리 학습자의 학습 과정에서 평가가 이루어지거나 학습 과정 자체를 평가하기 때문에 학습에 삽입된 평가라고 할 수 있다.

그러나 이러한 구성주의나 사회구성주의를 기반으로 한 수행 평가도 문제점을 가지고 있다. 그것은 듀이나 비고츠키에서 제시된 이론을 기반으로 한 평가에서는 타자와의 지원이나 상호작용이 개입되므로 개입의 빈도나 내용에 따라 평가의 신뢰성을 확보하기가 어려운 점, 선발 등 개인 능력을 측정해야 하는 평가에는 적합하지 않은 점(石川 외, 2011), 제한된 시간에서 이루어지는 교육

현장에서 교사의 부담이 상당히 큰 점(이준호, 2009) 등을 들 수 있다. 한편 실제적 평가에 대한 비판도 있다. 엔도(遠藤, 2003)는 실제적 평가에서 다루어지는 지식은 망라(coverage)하는 지식보다는 간과(uncoverage)하는 지식을 중요시하고 있어서 지식의 양을 경시하고 있다는 점, 그리고 타당성의 확보가 어렵다는 점을 지적하고 있다. 이렇듯이 수행 평가에 대한 연구는 아직까지 발전 단계에 있다고 할 수 있다. 이 수행 평가는 발전 과정에서 연구의 축적이 무엇보다 요구될 것이다.

이상 이 절에서는 수행 평가에 대하여 고찰하였다. 앞에서 살펴본 언어 지식과 의사소통 능력을 기반으로 한 평가는 주로 학습 결과에 주목한 평가라고 할 수 있다. 평가는 특정 기간 교수·학습이 이루어진 후, 그 습득 정도를 측정하는 것이라 과거 지향성을 가질 수밖에 없다. 그러나 수행 평가는 학습 과정과 학습 성과, 그리고 향후 학습의 가능성까지 평가한다는 미래 지향성을 가진 새로운 평가 방법이다. 이 수행 평가에서 학습자는 주어진 과제를 수행한다는 점에서 과제 기반 평가와 같은 의사소통 중심 평가와 공통점이 보인다. 그러나 수행 평가는 과제 성공 여부보다 학습자의 수행을 지속적으로 관찰하고 평가한다는 점에서 학습자의 수행에 중점을 둔 평가라고 볼 수 있다.

2. 말하기 능력 평가의 고려 요소

앞에서 살펴보았듯이 말하기 능력 평가는 크게 두 가지로 분류할 수 있다. 하나는 언어 능력을 개인에게 내재된 능력으로 보고 과제는 어디까지나 학습자가 잠재적으로 가지는 언어 능력을 도출하는 것으로 간주한다. 또 하나의 입장은 학습자가 앞으로 실생활에서 접할 가능성이 높은 과제를 설정하여 그 과제를 수행할 수 있는지 검증하는 것이다. 따라서 언어 능력 이외에도 요구되는 능력이 존재하며 이러한 능력도 포함한 포괄적인 능력에 대한 평가가 이루어진다. 이렇듯이 양자에는 도출하고자 하는 수행에 차이가 있으나 공통점도 보인다. 여기에서는 앞에서 살펴본 평가의 공통점에 주목하여 말하기 능력 평가를 지탱하는 요소들을 도출하고자 한다.

사비뇽(Savignon, 2009)은 인간의 언어 능력은 관찰할 수 없고 언어 수행을 통해서만 평가할 수 있다고 언급하고 있다. 말하기 능력 평가에서도 교사는 학습자의 말하기 능력을 직접 관찰할 수 없으므로 학습자의 언어 능력으로부터 유발된 수행을 통해서 학습자의 언어 능력을 측정하게 된다. 말하기 능력 평가에서 이 수행은 발화와 비언어적 표현으로 나타나므로 학습자의 말하기 능력을 측정하기 위하여 발화와 비언어적 표현을 추출하기 위한 도출 기법(elicitation technique)이 매우 중요하다고 할 수 있다.

가나야(金谷, 2003)에 의하면 언어 능력 시험에서의 수험자(학습자)의 수행에 관련된 요소는 평가자, 과제, 수험자의 언어 숙달도라고 할 수 있다. [그림 II-5]는 가나야(金谷, 2003: 47)가 제시한 수험자(학습자)의 언어 숙달도, 과제, 수행의 관계이다.

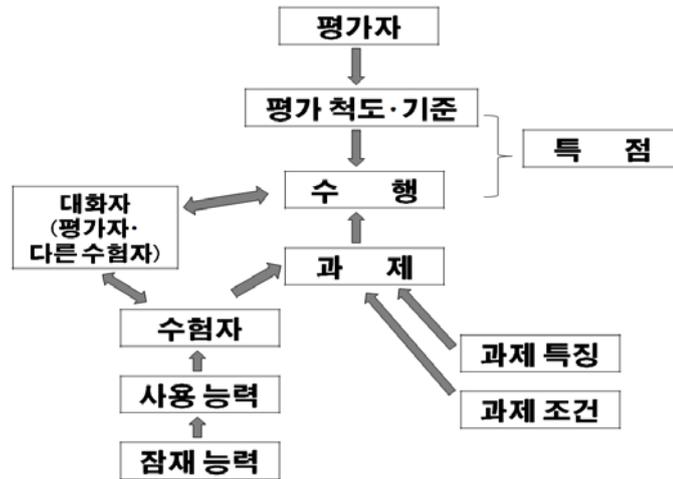


[그림 II-5] 언어 숙달도, 과제, 수행의 관계(金谷, 2003: 47)

학습자는 교사에게 주어진 과제를 수행하기 위하여 자신의 숙달도(proficiency)를 발휘하여 수행하게 된다. 가나야가 제시한 모형은 듣기나 쓰기, 읽기도 포함한 일반적인 숙달도 시험에 대하여 포괄적으로 논의한 것인데 말하기 능력 평가의 경우, 대화자가 학습자와 상호작용하면서 과제 수행을 하기 때문에 이 수행에 관련된 요소는 더 복잡해진다.

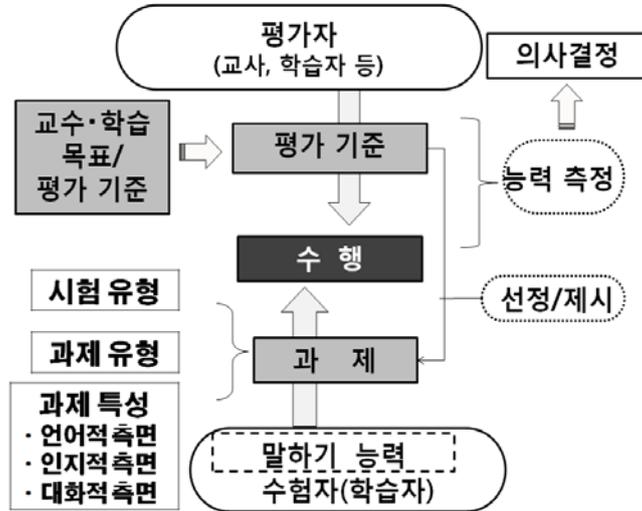
또한 스케한(Skehan, 2001: 18)은 [그림 II-6]과 같은 말하기 능력 시험에서의 수행 모형을 고안하였다. 이 모형에서는 먼저 교사가 평가 척도나 기준에 적합한 과제를 학습자에게 제시한다. 수험자는 주어진 과제를 해결하기 위하여 자신의 잠재 능력과 사용 능력을 동원하여 수행하는데 인터뷰와 같은 대화 형

식 말하기 능력 시험의 경우 대화자와의 상호작용도 수험자의 수행에 영향을 준다. 교사는 이러한 과정을 통해 수험자의 말하기 능력을 현재화된 수행을 통해 평가 척도와 기준에 따라 특화시킨다.



[그림 II-6] 말하기 능력 시험에서의 수행 모형(Skehan 2001: 18)

이상으로 가나야와 스캐한에서 제시된 말하기 능력 시험의 수행 모형을 살펴보았다. 이 양자는 어디까지나 학습자의 수행에 대한 ‘시험’ 모형을 제시한 것이며 ‘평가’에 대하여 논의한 것이 아니다. 가나야와 스캐한에서 제시된 모형을 ‘평가’라는 관점에서 봤을 때 학습자의 수행을 둘러싼 주요 요소는 [그림 II-7]과 같이 제시할 수 있다. 말하기 능력 평가에서 학습자의 수행에 영향을 미치는 요소에는 다음과 같은 네 가지를 들 수 있다. 첫째는 교수·학습에서 설정된 목표와 평가 목적이고 둘째는 평가 기준이다. 성취도 평가는 교수·학습을 기반으로 하기 때문에 교수·학습이 목표로 하는 도달점과 그 평가가 무엇을 목적으로 실시하는지가 학습자의 수행에 영향을 준다. 예를 들어 교수·학습의 목표가 주로 문법적 능력 향상에 있고 학습자의 문법적 능력을 중심으로 측정하는 것이 평가 목적일 경우 평가 기준도 문법적 능력 중심으로 설계되며 학습자의 수행도 발음이나 어휘, 문법과 같은 문법적 능력이 반영된 수행이 나타나도록 평가가 구성되기 때문이다.



[그림 II-7] 말하기 능력 평가의 모형

셋째는 과제이다. 학습자에게 제시되는 과제가 어떤 특징을 가지고 어떤 조건 하에서 제시되는지는 그 과제를 직접 수행하는 학습자에게 영향을 주며 주어진 과제에 따라 발화도 달라진다. 예를 들어 앞에서 제시한 예인 문법적 능력의 측정을 중요시하는 평가에서는 문법적 능력이 반영된 수행을 도출할 수 있는 과제가 선택되어야 할 것이다. 반대로 양방향적 말하기에 요구되는 능력을 종합적으로 측정한다면 의미 협상(negotiation of meaning)이 활발하게 이루어지는 과제가 선택되어야 한다. 상호작용이 활발하게 이루어지는 대화 형식의 시험에서는 대화자(교사 혹은 동료 학습자)의 발화나 화제, 태도 등이 학습자의 수행을 좌우하고 직접적인 영향을 미친다.²²⁾ 넷째는 평가 결과에 대한 분석과 환류이다. 학습자에게 심리적인 부담을 주는 말하기 능력 평가의 결과가 어떤 목적으로 사용되는지 그 영향(effect)이나 세환 효과(wash back effect)

22) 말하기 능력 평가에서 '과제'라는 용어에 포함되는 의미는 두 가지가 있다. 하나는 학습자에게서 수행을 도출하기 위한 방법적 개념이다. 구체적으로는 인터뷰나 발표, 음독과 같이 과제를 거시적으로 본 활동들을 들 수 있다. 또 하나는 예를 들어 인터뷰라는 활동 안에서 이루어지는 구체적 과제이다. 본고에서는 전자를 '시험 유형(Types of spoken tests)' 후자는 '과제 유형(Types of tasks)'라고 부르며 양자를 구별하고자 한다. 또한 이 양자를 포함한 과제를 '과제(tasks)'라고 부르하고자 한다.

t)23)와 깊이 관련된다.

이러한 네 가지 요소는 말하기 능력 평가에서 학습자의 수행에 영향을 미친다. 다시 말하자면 이 네 가지 요소에 대한 설계가 적절하게 마련되어 있으면 학습자가 가지는 말하기 능력을 측정하기 위한 수행을 효과적으로 도출할 수 있다. 다음은 이 요소들의 구체적인 내용을 살펴보고자 한다.

1) 교수·학습 목표와 평가 목적

평가 목적은 그 평가가 이루어지는 교육에서 설정된 교수·학습 목표와 깊이 연관된다. 성취도 평가는 학습자가 일정 기간 학습한 결과, 교육기관에서 설정한 교수·학습 목표를 얼마나 성취했는지, 또한 앞으로 어떠한 학습이 필요한지를 규명하는 것에 주된 목적이 있다.²⁴⁾ 외국어교육에서의 선행 연구를 살펴보면 ‘숙달도’와 ‘성취도’를 대립적 개념으로 본 연구자도 있으며(Davies 외, 1999), 숙달도 시험은 실제성과 동의어로 간주하여 학습자의 실생활에서 이루어지는 ‘수행 능력’을 측정하는 것을 목적으로 하고(Bachman, 1990), 성취도 시험은 교실 내에서 일어난 것을 문법 중심으로 측정하는 것이 주요 기능으로 보는 견해도 있다(Savignon, 2009). 그러나 최근의 외국어교육에서는 실제적 상황에서의 의사소통 능력 향상을 추구하여 이를 성취도 평가에 반영시키고자 하기 때문에 숙달도와 성취도의 개념 차이가 없어지는 경향이 있다.

23) ‘wash-back effect’라는 용어는 연구자에 따라 ‘역류 효과’나 ‘과급 효과’, ‘환류 효과’, ‘선환 효과’ 라고도 번역되어 왔으나 본고에서는 이완기(2007)에 따라 ‘세환 효과’라고 번역하고자 한다.

24) 평가 목적은 더 넓게 본다면 이러한 교육적 기능 이외에도 교육 관리의 기능, 연구적 기능이 있다. 교육 관리의 기능은 교육기관에서 개발한 교육과정이나 성취 목표를 개선함으로써 교육기관의 수준을 유지할 수 있다. 평가 후 교실 내의 학습자의 인원수나 학습자 간의 수준차 등이 부정적인 요인이 되는 것이 밝혀진 경우 평가는 교육기관 내에서의 교육 환경 개선에 활용할 수 있다. 마지막으로 연구적 기능은 학습 효과의 측정, 학습 과정의 파악, 시험 개발 연구 등을 들 수 있다. 어떤 교수·학습 방법을 선택한 경우 그 교수·학습 방법과 기존 교수·학습 방법을 비교하고자 할 때 타당성과 신뢰성, 그리고 실용성이 높은 평가가 존재하지 않는 한 교수·학습 효과는 측정할 수 없다. 또한 말하기 능력 평가 결과에서 얻은 오류 자료나 학습 과정의 양상을 분석함으로써 목표어의 습득과정이나 영향, 학습상의 난점도 파악할 수 있다(石田, 2001: 6-9). 그러나 본고는 연구 범위에서 밝혔듯이 프로그램 평가까지 다루지 않기 때문에 이러한 기능에 대한 검토는 연구 내용에서 제외하고자 한다.

성취도 평가의 ‘성취도’란 교수·학습의 결과로서 학습자가 학습한 내용에 준거한 ‘과거와의 연관성’이다(McNamara, 2004). 그러나 성취도는 단순히 교수·학습 내용이나 교재 내용의 습득 정도를 가리키는 것이 아니라 ‘현재 및 미래와의 연관성’이 강한 숙달도 평가의 ‘숙달도’와 연속적인 관계가 유지되어야 한다고 할 수 있다. 이러한 성취도와 숙달도의 연계성을 유지하기 위해서는 학습자에게 요구되는 능력 즉, 교수·학습 목표를 중심으로 평가 목적을 설정해야 하고 이 평가 목적에 따른 성취도 평가는 ‘숙달도’를 고려하면서 개발해야 할 것이다.

휴즈(Hughes, 2003: 13-14)는 ‘성취도 시험’에 대한 접근법으로서 교수·학습의 내용을 기반으로 한 ‘내용 준거 접근법’보다 교수·학습의 목표에 준거한 ‘목표 준거 접근법’의 주요성을 강조하고 있다. 이는 성취도 시험이 교수·학습 내용을 대상으로 하는 것인지 아니면 교수·학습 목표를 대상으로 하는 것인지 아주 중요한 논점이 될 수 있다. 이완기(2007: 32)는 이 문제에 대하여 교재나 교과서에서 다룬 내용이 교수·학습 목표의 달성에 미흡하거나 적절하지 않은 경우가 자주 보이는 현재 외국어교육 현황을 고려할 때, 성취도 시험은 원칙적으로 교수·학습의 목표를 중심으로 평가의 내용을 구성하는 것이 바람직하다고 주장하였다. 즉, 교수·학습 내용보다 교수·학습 목표를 중심으로 평가를 개발함으로써 학습자가 한국어를 구사하여 무엇을 할 수 있는지를 확인할 수 있으며 또 그 결과를 통하여 향후 학습 목표에 대한 구체적인 피드백을 가능하게 할 수 있다.

성취도 평가는 그 목적에 따라 학습자의 학습을 지원하는 형성 평가(formative assessment)와 성과를 요약하고 성적을 결정하는 총괄 평가(summative assessment)로 구별할 수 있다. 성취도 평가는 그 빈도에 따라 단기 학습 내용을 측정하여 정보를 반복적으로 수집하는 연속적 평가(continuous assessment)와 장기 학습 내용을 측정하여 정보를 한꺼번에 수집하는 일괄적 평가(lump-sum assessment)로 분류할 수 있다. 따라서 엄밀하게 말하면 성취도 평가는 네 가지로 분류할 수 있다(石川 외, 2011: 60).

- (1) 연속적이고 형성적인 평가
- (2) 일괄적이고 형성적인 평가
- (3) 연속적이고 총괄적인 평가

(4) 일괄적이고 총괄적인 평가

형성 평가는 교실 내에서 이루어지는 교수·학습 활동에서 이루어지는 평가나 쪽지 시험, 숙제 점검 등이 포함된다. 이시카와 외(石川 외, 2011: 61)는 하렌과 윈터(Harlen & Winter, 2004)에서의 논의를 인용하면서 다음과 같이 형성 평가의 특징을 제시하고 있다.

- 학습 과정과 성과에 대한 정보가 수집되며 그것이 학습과 지도를 개선하기 위하여 사용된다.
- 학습자에게 어떻게 학습 성과를 개선하고 앞으로 어떻게 학습을 진행해야 하는지 피드백을 준다.
- 교사와 학습자가 학습 과제 목표를 공통적으로 이해한다.
- 자기 평가와 동료 평가가 이루어진다.
- 학습자가 학습에 능동적으로 관여한다.

말하기 능력 평가의 경우, 수업 중의 대화나 발음 연습, 역할극 등 교수·학습 활동에서의 평가가 이에 해당된다. 이 평가는 ‘학습을 위한 평가 (assessment for learning)’와 긴밀한 관계가 있으며 학습자를 학습에 능동적으로 참여시킨다는 특징이 있다. 이와 달리 총괄 평가는 중간고사나 기말고사와 같이 일정한 학습을 마친 후 교육 목적의 성취도를 측정하는 데에 목적이 있다. 총괄 평가도 측정한 성취도를 해석하고 교육에 재투입한다는 점에서 형성 평가와 마찬가지로 학습을 위한 평가라고 볼 수 있으나 최종적으로 이루어지는 평가라는 점에서 한 학기 동안 학습한 성과를 확인하거나 교육과 학습의 개선하기 위한 문제점을 인식하는 것에 더 관심이 있다고 할 수 있다.

2) 평가 기준

평가 기준은 학습자의 수행의 질적 측면을 판정하는 기준이다.²⁵⁾ 평가 기준의 세부 내용을 개발할 때 우선 무엇을 기준으로 하여 학습자의 말하기 능력을

측정할지를 결정해야 한다. 평가 기준은 평가 개발자나 교사가 학습자의 어떠한 능력을 측정하고자 하는지에 따라 달라진다. 예를 들어 발표와 같은 즉각적으로 청자와의 상호작용이 이루어지지 않는 일방향성이 강한 말하기 능력을 측정하는 평가 기준은 일관성이나 결속성, 문법적 능력, 창의성 등이 평가 기준에 선정될 수 있다. 이와 달리 상호작용이 활발하게 이루어지는 양방향적 말하기 능력을 측정하는 경우, 정확성이나 유창성과 함께 상호작용을 촉진하는 능력도 포함될 수 있다. 또한 이러한 능력 측정을 할 평가 항목뿐만 아니라 어떠한 능력에 비중(weight)을 두는지에 관한 가중치 부여 문제도 평가 기준 개발에서는 신중한 검토가 이루어져야 한다.

이시카와 외(石川 외, 2011)에서는 일본 대학에서의 영어 교육의 성과를 명시화하고 교사와 학습자, 대학 관계자가 그 성과를 파악하기 위한 방안으로 브린들리(Brindley, 1989)에서 제시된 목표 기준 준거의 의사소통적 평가 절차(criterion-referenced communicative assessment procedures)를 제안하고 있다. 그 평가 기준 개발 절차의 특징은 다음과 같다.²⁵⁾

- 명확하다. 평가 기준은 명확히 제시되어 있으며 학습자나 다른 평가 관계자가 이해할 수 있는 말로 언급되어 있다.
- 목표 기준 준거이다. 평가 기준은 정의된 능력에서 도출된다.
- 규준이 정해져 있다. 학습자의 능력에 대한 성취도 기준은 학습자와의 합의 하에 정의되며 필요에 따라 양적으로 제시된다.
- 관련성이 있다. 평가를 받는 행위가 교수·학습 목표와 명확한 관련이 있어야 한다.
- 과제 준거이다. 어떤 목적을 위하여 의사소통적 과제를 수행하는 학습자의 능력이 평가된다.

25) 지금까지 평가 연구에서는 학습자가 가지는 능력을 측정할 때 기준이 되는 것으로서 ‘평가 기준’이나 ‘평가 규준(評價規準)’, ‘평가 범주’ 등의 용어로 사용되어 왔으나 본고에서는 학습자의 능력에 대하여 무엇을, 어떻게 측정하는지가 정해진 기준 전체를 ‘평가 기준’이라고 부르고 능력에 관한 구체적인 측정 대상을 ‘평가 항목’, 능력의 질적 측면의 수준을 결정하는 척도는 ‘평가 척도’라고 부르하고자 한다.

26) 이시카와 외(石川 외, 2011: 66)에서 재인용했다.

언어 능력의 획득이 목표로 설정될 경우 언어 능력 획득의 유무를 확인하는 것이 평가 대상이 된다. 그러나 실생활에서 한국어를 구사하여 사회적 행위를 행하는 것이 교수·학습 목표에 설정된다면 그 능력을 구성하는 언어 외적인 지식이나 기술도 평가 대상이 될 수밖에 없다. 이렇듯이 평가 기준은 교수·학습 목표 및 평가 목적과 깊은 관련성을 가진다.

3) 과제

말하기 능력 평가에서는 학습자가 과제를 수행하는 과정에서 그 근거(根底)에 있는 잠재 능력을 도출하기 위한 과제(elicitation task)를 제시하게 된다. 과제는 평가 목적과 기준이 구현된 도구라고 할 수 있다. 외국어교육에서의 ‘과제’는 목표어 습득을 촉진하는 수단으로서 누난(Nunan, 1989)이나 앤더슨 외(Anderson 외, 1983), 바흐만과 파머(Bachman & Palmer, 1996), 엘리스(Ellis, 2003) 등에 의하여 활발한 연구가 이루어졌다. 앞서서도 언급하였듯이 광의적 의미의 과제에서는 언어 사용을 필요로 하기도 하고 언어 사용 없이 수행될 수도 있다. 이에 반하여 협의적 정의의 과제는 목표 언어로 이루어지는 필수적인 활동으로 본다(Nunan, 1989; Ellis, 2003). 양자는 과제를 형식보다 의미에 초점을 두게 하면서 목표어를 이해하고 조작하고 산출하거나 목표어로 상호작용하는 것을 포함한 활동으로 본다는 공통점이 보이지만 과제 수행을 위한 언어 사용의 유무에는 차이가 있다. 물론 한국어교육에서 다양한 활동 중의 한 과제에서 한국어가 수반되지 않는 과제도 있을 수 있다. 그러나 한국어 말하기 능력 평가의 경우 그 특성상 학습자의 말하기 능력이 반영된 수행을 측정하는 것이 필수적이라고 할 수 있다.

바흐만과 파머(Bachman & Palmer, 1996)는 과제는 목표 지향적이고 상황과 밀접한 과제가 있으며 언어 사용자의 적극적인 참여가 전제가 되는 개념이라고 언급하였으며 특히 과제는 실제성이 있어야 한다고 강조하고 있다. 이러한 과제의 실제성은 ‘친구와 약속하기’나 ‘두 가지 문화의 비교하기’와 같은 실생활 과제(real-life task)가 대표적인 예이다. 그러나 최근의 연구에서는 모든 언어 행동이 이러한 ‘눈에 보이는 과제’라고 할 수 없으므로 학습자 자신의 머

릿속에서 이루어지는 ‘눈에 보이지 않는 과제’ 즉, 인지적 과정을 수반하는 과제도 실제적 과제에 포함시키는 경향이 있다(金谷, 2003: 97). 이러한 ‘눈에 보이지 않는 과제’를 과제 개념에 포함시킨 엘리스(Ellis, 2003: 9-16)는 과제는 학습자에게 특정 언어 형식을 사용하게 하는 것이며 전달되는 의미에 주목하고 실생활에서 언어 사용과 유사하고 다양한 인지 과정과 의사소통의 결과물이 존재하는 것이라고 언급하고 있다. 이러한 논의를 정리하면 말하기 능력 평가에서 과제란 ‘의미에 초점을 두면서 실제적이고 학습자의 말하기 수행을 도출하기 위한 언어적이고 인지적인 활동’이라고 정의할 수 있다.

평가 개발에서 평가 목적과 평가 기준에 적합한 시험 과제가 결정되면 그 과제를 구체적으로 어떤 방식으로 제시하고 유도하고, 전개하는지, 방법론적 검토가 이루어져야 한다. 위어(Weir, 1990)는 대표적인 말하기 능력 시험 유형으로서 아래와 같은 유형을 들고 각 유형의 특성에 대하여 설명하고 있다.

- 자유 인터뷰(free interview)
- 제한 인터뷰(controlled interview)
- 정보 전달(information transfer)
- 상호작용 과제(interaction task)
- 역할극(role play)

자유 인터뷰는 비구조적 인터뷰라고 부르기도 하는데 미리 화제나 인터뷰의 흐름이 정해져 있지 않다는 점이 특징이다. 자유 인터뷰는 현실적인 생활에서 학습자의 말하기 능력을 도출할 수 있는 반면, 학습자에 따라 화제가 달라지고 평가 기준의 일관성을 확보하기가 어려운 것이 단점이다. 한편 구조적 인터뷰인 제한 인터뷰는 화제와 인터뷰의 흐름이 정해져 있으며 이에 따라 인터뷰가 진행된다. 제한 인터뷰는 채점자 간의 신뢰도와 채점자 내의 신뢰도를 확보하기 쉽지만 자유 인터뷰와 비교해서 실세계 상황을 반영한 상호작용이 일어나지 않을 수도 있다. 정보 전달은 ‘연속된 그림 묘사에 대한 질의응답’과 ‘독립된 그림에 대한 질의응답’으로 나눌 수 있는데 ‘연속된 그림 묘사’는 연속성이 있는 그림을 학습자에게 보여 주고 스토리를 묘사하게 하는 시험이다. 이 시험 유형은 학습자에게서 담화 차원의 발화를 도출할 수 있으며 시제 표현 등 특정

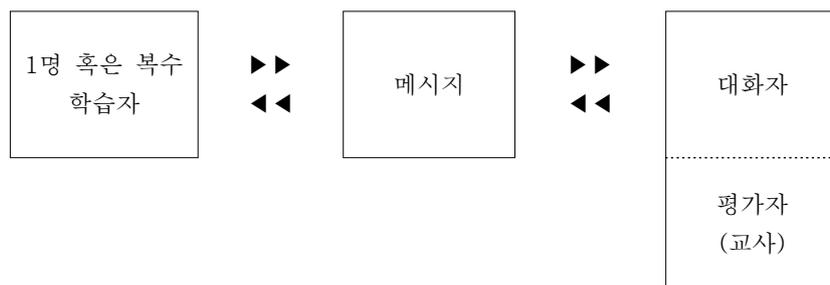
한 문법 항목에 주목하여 평가할 수 있다. 또 ‘독립된 그림에 대한 질의응답’은 한 장의 그림에 대하여 질문과 응답을 하게 된다. 이 때 그림 안에 인물이나 태도 등에 대하여 추상적인 질문이 포함될 수 있다. 이러한 그림을 활용한 시험 유형의 단점은 그림에 따라 학습자의 수행에 영향을 미칠 수 있기 때문에 그림의 높은 완성도가 요구된다는 것이다. 상호작용 과제는 학습자끼리 혹은 학습자와 시험관이 짝을 지어 과제 수행에 관한 부분적인 정보를 준다. 그리고 학습자들은 서로 부족한 정보를 교환하면서 과제를 완성하게 된다. 이 과제는 과제에 목적이 있으며 맥락이 주어지기 때문에 상호작용이 활발하게 일어날 수 있다. 그러나 학습자끼리 과제를 수행할 경우, 능력차나 과제에 대한 관심에 차이가 있을 때 학습자의 수행에 부정적인 영향을 미칠 수 있다. 역할극은 학습자끼리 또는 학습자와 대화자가 짝을 지어 현실생활이 반영된 역할을 하는 것이다. 따라서 실제성과 타당성을 확보할 수 있으나 주어진 역할이나 학습자의 성격이 수행에 반영될 수 있다. 또한 위어(Weir, 1990)에서는 다루어지지 않았으나 ‘토론(discussion)’도 말하기 능력 시험에서 흔히 이용되는 시험 유형이다. ‘토론’은 복수 학습자가 하나의 주제에 대하여 자신의 의견을 말하는 것이다. 토론 과제에서는 학습자들이 관심이 있는 주제일 경우 활발한 상호작용이 일어나지만 그렇지 않은 경우 대화자 정체될 가능성이 있고 소극적인 학습자의 경우 발화 기회가 적을 수도 있다. 이러한 과제 선정이나 시험 유형 선택 시 평가 개발자가 유의해야 하는 것은 평가 목적과 평가 기준, 그리고 과제와의 적합성이다. 시험 유형은 평가 목적과 평가 기준에 적합하고 시험 과제의 효과적인 제시 및 전개를 고려해서 선정되어야 한다.

말하기 능력의 시험 유형에 대하여 의미 협상에 주목한 연구에는 구보타(窪田, 1994)가 있다. 구보타가 제시한 의미 협상을 강조한 과제 유형은 <표 II-3>와 같이 정리할 수 있다. 이를 통해 알 수 있는 것은 학습자가 상대방에게 정보를 전달하는 일방향적 과제(one-way task)보다 정보를 서로 교환하는 양방향적 과제(two-way task)가 더 상호작용이 활발해진다는 것이다. 또한 자유 토론이나 결론을 요구하지 않는 과제(divergent task)보다 최종적으로 결과물이나 결과를 요구하는 과제(convergent task)가 의미 협상하는 기회가 많아진다고 할 수 있다.

<표 II-3> 의미 협상 기회별 과제 유형(窪田, 1994: 187)

의미 협상 기회 적음	의미 협상 기회 많음
일방향적 정보 전달	상호 정보 전달 활동
답이 정해져 있지 않는 활동	답이 정해져 있는 활동
자유롭게 토론하는 활동	해결책이 설정되어 있는 활동
미리 준비하지 않는 활동	미리 준비하는 활동

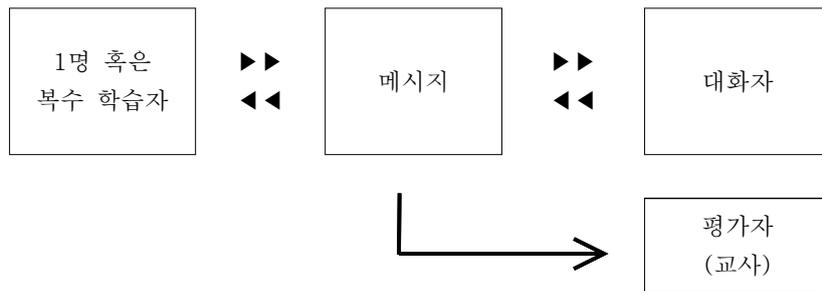
한편 언더힐(Underhill, 1987: 27-31)은 시험 참여자에게 주목하여 시험 유형을 제시하고 있다. 그 시험 유형은 시험 유형 1: 학습자 / 대화자, 시험 유형 2: 학습자 / 대화자 / 평가자, 시험 유형 3: 학습자 / 학습자 / 평가자, 시험 유형 4: 세 명 이상의 학습자 / 교사라는 네 가지로 나눌 수 있다. 먼저 시험 유형 1의 시험 참여자는 학습자와 대화자인 교사이다. [그림 II-8]과 같이 대화자와 교사는 동일한 인물이며 대화자는 학습자의 말하기 능력을 측정하는 평가자의 역할과 학습자와 대화하면서 말하기 수행을 도출하는 유출자(elicitor)의 역할을 한다. 교사는 제한된 시간 내에 1명 혹은 복수의 학습자의 말하기 능력이 잘 나타나도록 대화를 유도하고 화제를 전개해야 되기 때문에 면밀한 계획과 높은 대화 기술을 갖추고 있어야 한다. 이러한 형식은 인터뷰 시험이나 정보 전달 과제에서 사용되는 시험 유형이다.



[그림 II-8] 시험 유형1: 학습자 / 대화자(교사)

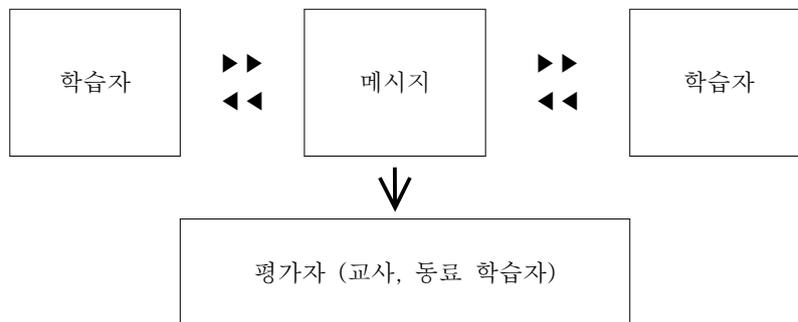
이와 달리 [그림 II-9] 시험 유형 2는 학습자 1명 혹은 복수 학습자에 대하여 대화자 1명, 평가자 1명이라는 시험 참여자로 이루어지는 시험 형식이다.

이 시험에서는 대화자는 학습자와 대화하면서 학습자의 말하기 수행을 도출하는 역할을 하고 평가자는 학습자의 말하기 능력 측정에 집중하게 된다. 일반적으로 이러한 시험 형식에서의 평가자는 교사가 하고 대화자는 모어화자나 동료 학습자가 담당하게 된다.

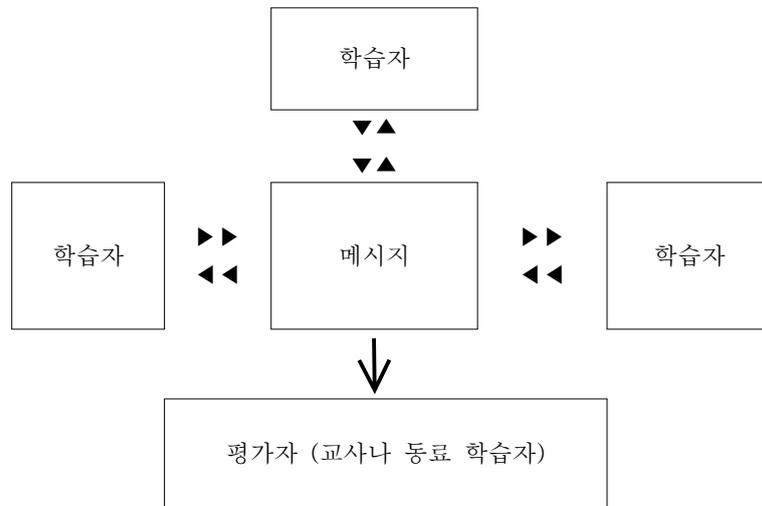


[그림 II-9] 시험 유형 2: 학습자 / 대화자 / 교사

[그림 II-10] 시험 유형 3은 주어진 과제를 학습자 2명이 수행하는데 그 수행 과정에 나타나는 학습자 간의 대화에서 말하기 능력을 측정하는 유형이다. 전형적인 예로서는 역할극이나 연극 등의 시험 형식을 들 수 있다. 또한 [그림 II-11] 시험 유형 4는 세 명 이상의 학습자/평가자가 세 명 이상의 학습자와 함께 어떤 과제를 수행할 경우 사용된다. 이러한 시험 형식은 학습자들이 어떤 목적을 달성하기 위하여 학습자끼리 협조하는 토론이나 문제 해결 과제를 수행하는 시험에 사용된다.



[그림 II-10] 시험 유형 3: 학습자 / 학습자 / 교사



[그림 II-11] 시험 유형 4: 세 명 이상의 학습자 / 교사

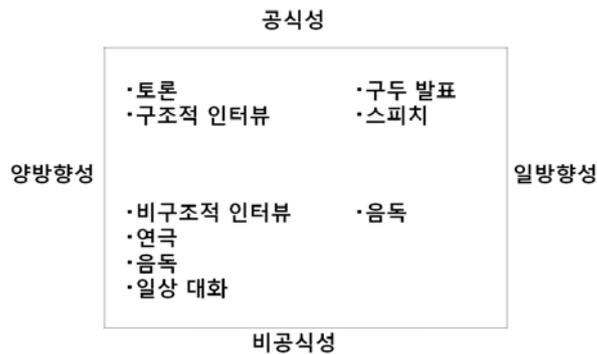
한편 시험 유형을 한국어 수준별로 제시한 연구에는 강승혜 외(2006)가 있다. 강승혜 외에서는 말하기 능력 시험의 유형을 수준별로 활용 가능성에 대하여 언급하고 있다. <표 II-4>는 수준별 말하기 능력 시험 유형을 정리한 것이다.

<표 II-4> 수준별 말하기 능력 시험 유형(강승혜 외, 2006: 192)

시험 유형	초급	중급	고급
소리 내어 읽기	○	○	○
질문 읽고 대답하기	○	○	○
질문 듣고 대답하기	○	○	○
인터뷰	○	○	○
그림 자료 보고 이야기하기	○	○	-
정보 결함 활동	○	○	-
역할놀이	○	○	-
시청각 자료 내용 이야기하기	○	○	○
토론하기	-	○	○
발표하기	○	○	○
통역하기	-	○	○
TOP test ²⁷⁾	○	○	○
포트폴리오 평가	○	○	○

27) TOP(Test of oral proficiency)는 컴퓨터를 이용한 말하기 능력 시험을 가리킨다. 서울대학교 언어교육원에서 도입되고 있다(나카가와·위헛님, 2010).

현재 일본에서의 한국어교육은 초급 단계와 중급 단계에 학습자가 집중되어 있으나²⁸⁾ 강승혜 외가 제시한 시험 유형 중 평가를 위한 설비를 요구하지 않은 시험들이 실시 가능하다고 본다. 이러한 시험 유형을 말하기의 특성별로 나눠보면 [그림 II-12]와 같이 분류할 수 있다. 일방향적 시험에는 발표나 음독과 같이 청자에게서 즉각적 응답을 요구하지 않는 시험 유형이 속한다. 반대로 양방향적 시험은 토론이나 인터뷰, 일상대화, 연극과 같이 청자와 활발한 상호작용이 이루어지는 시험 유형이라고 할 수 있다. 또한 공식적 시험은 토론이나 구두발표, 구조적 인터뷰와 같이 말하기 수행에 격식성이 요구되는 시험 유형이 포함되며 비공식적 시험에는 역할극이나 연극, 일상대화, 비구조적 인터뷰를 들 수 있다. 이러한 말하기의 특성별 시험 유형 분류는 어디까지 경향성을 나타낸 것이며 과제 유형과 특성에 따라서 시험 유형이 가지는 특성도 달라질 수 있다.



[그림 II-12] 각 시험 유형이 가지는 말하기 특성별 분류

다음은 과제 유형과 특성에 대하여 살펴보려고 한다. 과제 유형에 대해서는 휴즈(Hughes, 2003: 120)에서 구체적으로 제시되어 있다. 그는 The Cambridge CCSE Test Oral Interaction에서 제시된 말하기 기술을 바탕으로 <표 II-5>과 같은 말하기 능력 시험의 과제 유형을 제시하고 있다.

28) 오구리(小栗, 2007)에 의하면 일본 대학교에서 이루어지고 있는 한국어 강좌는 입문 수준과 초급 수준이 50% 이상을 차지하고 있다고 한다. 그러나 이 수준은 어디까지나 일본 현장에서 가르치는 한국어 교사의 주관에 따른 것이며 한국에서 일반적으로 이용되는 TOPIK의 척도를 따른 것이 아니다.

<표 II-5> 말하기 능력 시험의 과제 유형(Hughes, 2003: 120)

정보 내용에 관련되는 과제	상호작용에 관련되는 과제
<ul style="list-style-type: none"> ·개인적인 정보 제공하기 ·개인적이지 않은 정보 제공하기 ·일련의 사건 서술하기 ·지시 주기 ·비교하기 ·설명하기 ·주장하기 ·요구된 정보의 제공하기 ·무엇이 필요한지 말하기 ·무엇을 요구하는지 말하기 ·도움 요청하기 ·허락 구하기 ·사과하기 ·자세한 생각 말하기 ·의견 표명하기 ·의견의 근거 말하기 ·불편 말하기 ·속고하기 ·분석하기 ·변명하기 ·바뀌 말하기·전언(傳言) 정리하기 ·제안하기 ·선호하는 것 말하기 ·결론 내리기 ·코멘트하기 ·태도 표명하 	<ul style="list-style-type: none"> ·목적 말하기 ·다른 화자의 발화 목적 이해하기 ·동의 표명하기 ·동의하지 않는 것 표명하기 ·의견 도출하기 ·정보를 도출하기 ·다른 사람이 단정한 것에 대해 의문 말하기 ·말한 내용의 수정하기 ·다른 사람의 진술·의견의 적절한 이유 말하기/지지하기 ·설득 시도하기 ·상호작용에서의 지장 수정하기 ·적절하게 이해하고 있는지 확인하기 ·동의할 수 있는 점 찾아내기 ·확인을 위한 설명 도출하기 ·확인을 위한 설명에 대한 대처하기 ·자신이나 다른 사람이 말한 것의 수정하기 ·이해하고 있는 것이나 이해하고 있지 않은 것의 나타내기 ·완전히 이해하고 있지 않은 것의 나타내기
	상대와의 관계에 관련되는 과제
	<ul style="list-style-type: none"> ·대화 시작하기 ·화제 바꾸기 ·대화의 진전에 대한 공헌하기 ·대화 전개를 고려한 말하기 ·대화 전개에서 다른 화자에게 말할 기회 주기 ·결정(결론) 도달하기 ·대화 종료하기

휴즈는 과제를 ‘정보 내용에 관련되는 과제’와 ‘상호작용에 관련되는 과제’, ‘상대와의 관계에 관련되는 과제’로 분류하였는데 ‘정보 내용에 관련되는 과제’는 비교적 대화하는 상대방의 반응에 좌우되지 않는 과제라고 할 수 있으나 ‘상호작용에 관련되는 과제’와 ‘상대와의 관계에 관련되는 과제’는 대화하는 상대방의 반응에 따라 임기응변으로 대처해야 하는 과제이다. 휴즈가 제시한 과제는 말하기 능력 시험에 초점을 두었다는 점에서 참조할 만하나, 말하기 기술을 기

반으로 과제를 선정하였으므로 초급·중급 단계에서 요구되는 기술로서는 난이도가 높은 과제와 학습자에게 친숙하지 않은 과제가 포함된다고 볼 수 있다.

이러한 과제는 실제 상호작용에서 독립적으로 수행되는 것이 아니라 복합적으로 수행하게 된다. 예를 들어 인터뷰 시험에서의 대화인 【대화 1】에서는 교사가 오키나와 사람과 일본 본토 사람의 얼굴 생김새에 대해 ‘비교하기’를 제시한 것이다. 학습자는 이 ‘비교하기’를 수행하기 전에 교사의 질문에 대한 자신의 이해가 정확한지 확인하기 위하여 ‘어떻게 다르냐고요?’라는 질문을 하고 있다. 또한 학습자는 속눈썹이라는 어휘를 몰라 교사에게 도움을 요청하는 양상도 보인다. 즉 【대화 1】에서는 ‘정보 내용에 관련되는 과제’인 ‘비교하기’와 ‘도움 요청하기’, 그리고 ‘상호작용에 관련되는 과제’인 ‘적절하게 이해하고 있는지의 확인하기’가 복합적으로 수행되는 예라고 할 수 있다.²⁹⁾

【대화 1】

교사 : 그 오키나와 사람들이 또 보면은 그 일본 본국.

학습자: 본도?

교사 : 예. 본토에 있는 분들하고 또 이렇게 좀 보면은 얼굴이 조금, 생김새가 다르죠?

학습자: 예. 다르다고들 하더라구요.

교사 : 예. 어떻게 다른지 좀 설명해 주실 수 있어요?

학습자: [웃음] 어떻게 다르냐고요?

29) 여기서 제시하는 대화의 예는 金玄珠(2007)에서 사용된 대화 자료이다. 필자는 본 논문의 저자에게 허락을 받아 대화 예로서 사용하였다. 이 대화 자료는 한국어 숙달도 시험으로서 실시된 인터뷰 시험에서 교사(한국어 모어화자 1명)와 학습자(일본어 모어화자 30명)의 발화를 수집한 것이다. 학습자의 말하기 능력 수준은 다양하며 한국어 학습 환경도 한국에서 학습하는 학습자와 일본에서 학습하는 학습자가 있다. 본고에서 사용한 대화 자료의 기호와 그 설명은 아래와 같다.

기호	설 명	기호	설 명
교사	한국어 교사	학습자	한국어 학습자
진하게	강조된 말	↗	질문이 아닌 경우의 오름 어조
[말의 중복	(???)	불명확한 발화
:	길게 발음	[]	중복되지 않는 맞장구
.	따로 따로 또박 또박 발음	(0.)	침묵(초)
《 》	일본어 사용	[웃음]	웃음
?	질문의 오름 어조	< >	본고 필자의 오류 수정

30) ‘< >’는 자료 번호를 가리킨다.

교사 : 네.
 학습자: 하아 먼저 눈썹이 눈썹 눈썹이 너무 진해요.
 교사 : 네. 네. 예.
 학습자: 눈썹이 짙고, 눈이 크고.
 교사 : 네.
 학습자: 눈이 크고, 그리고 기도, 작은 편이에요. 다른 일본 본토 사람보다는 작고.
 교사 : 네.
 학습자: 그리고 그리고 그리고 좀 동남아시아.
 교사 : 음.
 학습자: 동남아시아 조금 생기예요. 얼굴, 얼굴 생기고, 이게 뭐죠? 눈 눈썹하고
 교사 : 속눈썹?
 <A-2>³⁰⁾

휴즈(Hughes, 2003)에서는 말하기 기술을 중심으로 한 과제가 제시되었으나 의사소통의 목적을 중심으로 보는 관점도 있다. 구와노(2011)는 한국의 7차 교육과정 초등 외국어 과목을 참고로 친교적 기능, 사실적 정보 교환 기능, 요청과 권고적 기능, 지적 태도 표현 기능, 감정 표현 기능, 도덕적 태도 표현 기능, 상상적 기능으로 분류하여 이를 한국어교육에 적용하였다. 구와노에서 제시된 의사소통 목적에 관한 분류와 휴즈(Hughes, 2003)가 제시한 과제 유형을 통합하면 말하기 능력 시험의 과제는 <표 II-6>과 같이 정리할 수 있다.

<표 II-6> 말하기 능력 평가에서의 과제 유형

친교적 대화 과제	인사하기, 소개하기 감사하기, 칭찬하기 축하하기, 약속하기 권유하기 등	태도 표명 과제	동의하기, 주장하기, 반대하기. 제안하기, 허 락하기, 사과하기, 지시 하기 등
사실적 정보 교환 과제	습관 말하기, 경험 말하기, 계획 말하 기, 비교하기 등	설득 및 경고 과제	요청하기, 경고하기 등
감정 표현 과제	좋아함 말하기, 싫어 함 말하기, 원하는 것 말하기 등	기타	물건 사기 길 안내 등

친교적 대화 과제란 사회생활에서 인간관계를 구축하기 위하여 요구되는 것으로 인사하기나 소개하기, 감사하기 등 일상생활에서 일반적으로 수행되는 과제가 포함된다. 또한 사실적 정보 교환 과제는 습관이나 경험 계획, 비교 등 사실에 대한 정보를 타자와 교환하는 과제이다. 그리고 감정 표현 과제는 자신이 선호하는 것이나 원하는 것을 서로 전달하는 과제이고 태도 표명 과제는 자신의 생각이나 의견을 서로 나타내는 과제이다. 한편 설득 및 경고 과제는 요청하기, 경고하기와 같이 타자에게 어떤 행동을 촉구하는 과제이다. 그 외에도 물건 사기나 길 안내 등 사회생활에서 수행되는 과제를 들 수 있다.³¹⁾ 이렇듯이 말하기 능력 평가에서 다루어지는 과제는 원활한 인간관계의 구축이나 사실과 감정, 의견을 상호 전달하는 과제, 그리고 타자에게 어떤 행위를 촉구하는 과제 등 사회생활에서 실천되는 의사소통 행동의 목적에 따라 분류할 수 있다.

이러한 과제 유형은 다양한 특성을 가진다. 과제의 특성에 관한 대표적인 연구에는 로빈슨(Robinson, 2001)³²⁾이나 엘리스(Ellis, 2003) 등이 있다. 이 연구들이 주목한 과제의 특성은 크게 ‘과제 복잡성(task complexity)’, ‘과제 조건(task condition)’, ‘과제 난이도(task difficulty)’로 나눌 수 있다. 과제 복잡성은 화자가 말하기 과정에서 접하게 되는 인지적 측면과 관련된다. 즉, 과제가 요구하는 주의, 기억, 정보처리 등이 과제 복잡성을 좌우한다. 로빈슨(Robinson, 2001: 30)에서는 과제의 복잡성을 처리 능력의 방향(resource-directing)과 처리 능력 감소(resource-depleting)의 두 가지로 들고 있다. 처리 능력의 방향이란 내용 구성 요소의 수와 현상 묘사인지 아니면 가상 묘사인지, 그리고 추론의 필요성 유무와 관계된다. 즉, 과제 자체가 가지는 구성이 복수 존재하여 그 요소가 복잡하게 관여되는지, 아니면 요소가 하나로 구성되는지, 눈앞에 있는 장면이 과제와 관계가 있는지, 과제를 수행하면서 추론이 요구되는지 등이 이에 해당된다. 한편 처리 능력 감소란 사전에 계획할 시간이 있는지, 또한 실행해야 하는 과제 수, 과제에 대한 배경 지식의 유무 등을 가리킨다. 예를 들어 눈앞에 있는 그림을 묘사하기 과제와 사회문제에 대

31) 이러한 과제를 수행할 때 학습자는 행위의 주체일 수도 있고 객체일 수도 있다. 따라서 각 과제에는 행위를 하는 경우와 받는 경우가 포함된다. 예를 들어 인사하기라는 과제 유형에는 인사를 하는 것과 인사를 받는 것이 포함된다.

32) 도미타 외(富田 외, 2011)에서 재인용하였다.

한 의견 표명하기 과제는 과제 복잡성이 크게 다르다. 사회문제에 대한 주장하기 과제는 자신의 의견을 말하는 것뿐만 아니라 그 주장을 뒷받침하는 근거나 반론에 대한 반론, 가설 설정 등 문제 해결 능력도 깊이 연관되기 때문이다.

또한 로빈슨에서는 과제 조건에 대하여 관여 요인(participation variables)과 참여자 요인(participant variables)이 관계가 있다고 한다. 관여 요인이란 요구되는 응답이 제한된 폐쇄적 과제인지 아니면 개방적 과제인지, 청자와의 상호작용이 없는 일방향적 말하기인지 아니면 상호작용이 있는 양방향적 말하기인지 결론을 요구하는 과제인지 요구하지 않는 과제인지에 관계가 있다. 양방향적 말하기의 경우 상호작용을 활발하게 하는 과정에서 결론을 내리기 때문에 과제 전체 난이도가 높아질 수 있다. 또한 참여자 요인으로서 대화자의 성별, 친밀성, 권력 관계 등이 있다.

이들의 과제 복잡성이나 조건은 과제를 수행할 때 영향을 주는 일반적 요인이다. 그러나 과제 수행에는 개별적 요인이 관여한다. 엘리스(Ellis, 2003: 351)에서는 과제 난이도와 개별적 요인에 대하여 다음과 같이 정의한다.

특정 학습자가 과제에 대하여 용이하거나 어렵다고 느끼는 정도. 지능, 언어적성, 학습 스타일, 기억 용량이나 동기와 같은 요인의 개인차가 과제 난이도의 요인이 된다. (The extent to which a particular learner finds task easy or difficult. Individual difference factors such as intelligence, language aptitude, learning style, memory capacity, and motivation are responsible for task difficulty)

도미타 외(富田 외, 2013: 164-173)에서는 이들의 과제 특성에 대한 연구를 정리하여 말하기 난이도를 좌우하는 요인으로서 언어적 복잡성, 인지적 복잡성, 의사소통적 불안, 학습자 요인을 들고 있다. 언어적 복잡성이란 과제에서 요구되는 텍스트와 요구되는 어휘, 그리고 요구되는 언어적 정보의 양을 가리킨다. 인지적 복잡성은 인지적 친밀성과 인지 처리로 나눌 수 있다. 인지적 친밀성이란 과제나 주제에 대한 친밀성, 예측 가능성 등의 유무에 관련되는 것이며 인지 처리는 주어진 정보의 양이나 명확성, 유형 등이 연관된다. 또한 의사소통적 불안은 요구되는 말하기 속도나 참여자 수, 응답 유형, 대화의 주도권이 과제 수행에서 장애 요인이 되는 것을 들 수 있다. 마지막으로 학습자 요인

은 학습자의 흥미·관심, 언어적 적성, 숙달도 등 학습자 개인의 특성이 과제에 영향을 미치는 것이다.

이상으로 과제의 특성 중에서도 특히 말하기 과제에 관한 요인에 대하여 살펴해보았다. 말하기 과제의 특성에 영향을 미치는 요인에는 과제 복잡성, 과제 조건, 과제 난이도가 있으며 이들은 <표 II-7>과 같이 언어적 측면과 인지적 측면, 대화적 측면으로 재분류할 수 있다.

<표 II-7> 말하기 과제에 관여되는 요인

언어적 측면	<ul style="list-style-type: none"> ·과제가 요구되는 텍스트의 특성(어휘, 문법, 담화의 다양성, 정확성 등) ·과제가 요구되는 유형(일방향적/양방향적, 공식성/비공식성) ·응답 유형(폐쇄적/개방적) 등
인지적 측면	<ul style="list-style-type: none"> ·배경 지식 ·맥락 정보(주제, 상황 제시/ 시각 자료 제시) ·과제 구조(도입부, 중심부, 종결부) ·과제 수와 다양성 등
대화적 측면	<ul style="list-style-type: none"> ·요구되는 말하기 속도 ·요구되는 시간 ·참여자(참여자 수, 참여자와의 관계) ·대화의 주도권(화제 전환, 발화 수 등) ·도움 요청에 대한 제한 등

언어적 측면은 과제가 요구하는 텍스트의 유형(어휘, 문법, 담화)과 말하기 유형(일방향적 말하기, 양방향적 말하기) 그리고 표현의 격식성, 응답 유형(폐쇄적/개방적)과 같은 과제를 수행할 때 사용하는 언어에 관여하는 요인이다. 한편 인지적 측면은 과제에 대한 배경지식이나 주어지는 맥락 정보, 과제 구조와 과제 수와 같은 과제 수행에서 학습자가 느끼는 인지적 부담과 관계를 가진다. 대화적 측면은 말하는 속도나 발화에 주어진 시간, 참여자 수, 대화의 주도권 등 주로 양방향적 말하기에 영향을 미치는 요인이다. 그 외에도 학습자의 흥미나 언어 적성, 성취도와 같은 학습자 개인이 가지는 변인도 과제의 특성에 포함시킬 수 있으나 실제로 교육 현장에서 개인차를 고려한 과제 고안은 용이

하지 않다. 왜냐하면 이런 학습자의 측면에는 가시화할 수 없는 요인도 존재하기 때문이다. 특히 언어 적성은 목표어뿐만 아니라 언어자체에 대한 사전 평가를 실시하지 않으면 파악하기가 힘들고 학습자의 관심, 흥미도 학습 과정 중에 변화할 수 있기 때문이다.

4) 평가 결과의 분석과 환류

평가는 학습자의 능력을 측정하는 것 자체에 목적이 있는 것이 아니라 능력 측정을 한 후 그 결과를 교수·학습에 반영하기 위한 의사결정을 내리는 것에 목적이 있다. 평가에서의 의사결정(decisions)이라는 용어는 바흐만(Bachman, 1990)이나 바흐만과 파머(Bachman & Palmer, 1996)에서 사용된 것이다. 바흐만(Bachman, 1990)은 의사결정에는 미시적 평가에 속하는 ‘학습자에 대한 의사결정’과 거시적 평가인 ‘프로그램에 대한 의사결정’이 있다고 하였다. 본고가 연구 대상으로 하는 의사결정은 전자 즉 학습자에 대한 의사결정이다.

학습자에 대한 의사결정에는 ‘교사(교육기관도 포함함)가 내리는 의사결정’과 ‘학습자가 내리는 의사결정’으로 재분류할 수 있다. 교사가 내리는 의사결정은 형성 평가의 경우, 해당 단원의 목표가 달성되었는지를 밝히며 습득 정도에 대한 구체적인 피드백이 학습자에게 제공된다. 또한 총괄 평가의 경우 구체적인 피드백뿐만 아니라 성적이나 평점, 학점에 대한 정보가 학습자에게 제공된다. 형성 평가와 총괄 평가는 구체적인 피드백을 제공한다는 점에서 의사결정에 관한 공통점이 보이나 총괄 평가에서의 의사결정은 성적과 관련된다는 점에서 학습자에게는 고부담 시험(high-stakes test)이 될 수도 있다.

말하기 능력 평가 결과가 성적이나 학점 취득에 영향을 주는 고부담 시험인 경우, 학습자에게 주어지는 긴장감이 크고 따라서 학습자가 원래 가지는 능력을 발휘할 수 없는 경우도 있다. 특히 대화 참여자 간에서 활발한 상호작용이 이루어지는 양방향적 말하기와 공식성이 높은 일방향적 말하기의 경우 학습자에게 주는 심리적 부담이 커진다. 평가 결과가 성적이나 학점 취득에 큰 영향을 주지 않는 저부담 시험(low-stakes test)의 경우, 학습자에게 주는 심리적 부담은 크지 않으나 학습자의 평가에 대한 동기가 낮아질 수도 있다.

한편 학습자가 내리는 의사결정이란 평가를 통하여 학습자가 자신에 학습에 대하여 어떤 결정을 내리는 것을 의미한다. 평가에서 평가자 역할은 교사나 동료 학습자, 교실 외의 사람, 그리고 학습자 자신이라 할 수 있다. 말하기 능력 평가에서 학습자는 자신과 관점이나 가치관이 다른 타자를 통하여 다양한 피드백이나 타자의 의사결정을 받을 수 있다. 그러나 고부담 시험이든, 저부담 시험이든 말하기 능력에 대한 최종적인 의사결정을 하는 사람은 평가의 주체인 학습자이다. 왜냐하면 학습자의 학습은 그 학습자의 소유물이기 때문이다. 앞에서 언급한 역방향 설계를 기반으로 한 교수·학습은 목표와 평가 목적, 평가 기준, 그리고 과제에 관한 정보가 사전에 학습자에게 제공된다. 학습자는 평가를 받기 전에 이러한 정보를 파악·이해함으로써 스스로 학습 내용을 정리하거나 연습을 하는 주체적 학습을 하게 된다. 또한 평가 후에는 학습자에게 평가 결과에 대하여 수치화된 채점 결과나 성적뿐만 아니라 구체적인 피드백이 제공됨으로써 학습자는 자신의 학습 성과를 성찰하고 향후 목표를 설정하게 된다. 이 때 주어지는 피드백이 구체성을 가져야 하며 그 피드백을 통하여 학습 성과뿐만 아니라 학습 방법에 대한 개선도 이루어져야 한다.

이렇듯이 교사가 내리는 의사결정과 학습자가 내리는 의사결정은 평가 설계 단계에서 구체적인 계획이 마련되어야 하며, 그 계획은 학습자에게 미리 전달되고 실행됨으로써 적절한 세환 효과를 기대할 수 있다. 만약 평가 후의 의사결정이 제대로 이루어지지 않는 경우, 교수·학습과 평가의 괴리가 생길 수 있다.

이상 본 장에서는 말하기 능력 평가의 이론적 기반이 되는 말하기의 개념과 특성, 말하기 능력과 평가에 대한 관점의 변화, 그리고 말하기 능력 평가에서 고려해야 하는 요소들을 살펴보았다. 말하기 능력 평가를 개발할 때 말하기를 능력 평가를 구성하는 요소 중의 하나라도 빠지거나 미흡하면 유의미한 평가를 실현할 수 없다. 다음 장에서는 이 절에서 살펴본 말하기 능력 평가의 고려 요소를 분석 틀로 설정하여 일본에서의 한국어 말하기 능력 평가의 현황 분석과 그 문제점을 극복하기 위한 대안을 제시하고자 한다.

III. 한국어 말하기 수행 평가의 방안

본 장에서는 일본에서의 한국어 말하기 능력 평가의 실태를 분석하고자 한다. 본 장에서 사용한 연구 방법은 세 가지이다. 첫째 설문 조사(<조사 1>)이다. 이 조사는 일본에서 성취도 평가로서 이루어진 한국어 말하기 능력 평가의 실시 상황을 분석하는 것을 목적으로 한다. 둘째 담화 분석(<조사 2>)이다. 이 조사에서는 일본에서 이루어진 한국어 말하기 능력 평가의 양상을 담화 분석을 통해 세부적이고 구체적으로 살펴보고자 한다. 셋째 교사에 대한 사후 인터뷰 조사(<조사 3>)이다. 이 조사는 <조사 2>에서 대상으로 한 평가의 개발자(담당교사)를 대상으로 인터뷰 조사를 실시하여 평가 설계의 세부 내용을 분석하고자 한다. 이 세 가지 조사는 II장에서 살펴본 한국어 말하기 능력 평가의 고려 요소를 분석 틀로 설정하였다. <표 III-1>은 분석 틀을 정리한 것이다.

<표 III-1> 일본에서의 말하기 능력 평가에 대한 분석 틀

조사 영역	구체적인 내용		
교수·학습 목표와 평가 목적	교수·학습 목표와 평가 목적의 관련성		조사1 조사3
	평가 목적	교수·학습 내용에 준거한 평가	조사1
		교수·학습 목표에 준거한 평가	조사3
평가 기준	계속적 평가(continuous assessment)		조사1
	일괄적 평가(lump-sum assessment)		조사3
평가 기준	측정하고자 하는 말하기 능력의 규정		조사1 조사3
	측정하고자 하는 하위 능력과 그 비중		조사1 조사3
과제	시험 유형	공식성/ 비공식성, 일방향성/양방향성	조사2
		<양방향적 말하기> 인터뷰, 역할극, 연극, 토론 등	
<일방향적 말하기> 음독, 발표 등			
<공식적 말하기> 토론, 구두발표, 구조적 인터뷰 등			
		<비공식적 말하기> 역할극, 연극, 비구조적 인터뷰 등	
과제	친교적 대화, 사실적 정보 교환, 태도 표명, 감정 표현,		조사2

	유형 및 과제 수	설득 및 경고, 기타	
	과제 특성	<언어적 특성> 과제가 요구되는 텍스트의 특성(어휘, 문법, 담화의 다양성, 정확성 등), 과제가 요구하는 유형(폐쇄적/개방적) 등	조사2
		<인지적 특성> 배경 지식, 맥락 정보(주제, 상황 제시/시각 자료 제시), 과제 구조(도입부, 중심부, 종결부) 등	
		<대화적 특성> 요구되는 시간, 참여자(참여자수, 참여자와의 관계), 대화의 주도권(화제 도입/전환, 발화 수 등), 도움 요청에 대한 제한 등	
의사결정	피드백, 평가와 향후 교수·학습 목표		조사3

1. 한국어 말하기 능력 평가의 현황과 문제점

1) 한국어 말하기 능력 평가의 실시 상황

본 조사에서는 일본에서의 한국어 말하기 능력 평가의 실시 상황을 파악하기 위하여 일본 대학에서 개설된 한국어 강좌들 중 총 50강좌를 대상으로 설문 조사를 실시하였다.³³⁾ 설문지는 (1) 담당교사에 관한 설문(모어, 성별, 한국어 교사 경력 등), (2) 강좌에 관한 설문(수준, 교수·학습 목표, 학습자 수, 학습 시간 수), (3) 말하기 능력 평가에 관한 설문(말하기 능력 평가의 실시 유무, 평가자, 평가 목적, 평가 기준, 시험 유형, 실시 횟수)으로 구성된다.³⁴⁾

33) 설문 조사는 2009년 5월 24일부터 2009년 7월 7일까지 실시하였으며 2006년 1학기부터 2009년 1학기까지 개강된 강좌를 대상으로 하였다. 설문 조사지는 부록 1에 첨부하였다. 본장에서 제시하는 조사 자료는 약 4년 동안 일본에서 이루어진 강좌를 분석 대상으로 하였다. 그 이유는 일본에서의 한국어 말하기 능력 평가에 대하여 일시적인 현황을 살펴보는 것이 아니라 전반적으로 나타나는 평가 현황을 분석하기 위해서이다. 이러한 현황은 IV장에서 제시하는 한국어 말하기 수행 평가에 대한 교사의 피드백에서 현재와 큰 차이가 없는 것이 밝혀졌다.

응답자는 강좌의 담당교사 25명(남자 9명, 여자 16명)이었고, 교사의 모어는 한국어 모어화자 22명, 일본어 모어화자 3명이었다. 교사의 전공분야는 한국어학 5명, 한국어교육학 2명, 언어학 및 언어교육학 8명이었고 기타 분야가 10명이었다. 한국어교사의 경력은 ‘6년-10년’이 9명으로 가장 많았으며 ‘1년-5년’이 8명, ‘11년-15년’이 5명, ‘16년-20년’이 3명이었다. 강좌의 교수·학습 목표는 초급 수준은 38강좌 (18개 교육기관), 중급 수준 12강좌 (9개 교육기관)이다. 문자나 발음을 지도하는 ‘입문 수준’이 6강좌, 한국어능력시험(TOPIK) 기준으로 ‘1급 정도’가 22강좌, ‘2급 정도’가 10강좌, ‘3급 정도’가 6강좌, ‘4급 정도’가 6강좌였다.³⁵⁾ 강좌의 구체적인 교수·학습 목표는 총 38강좌 중 초급 수준 8강좌가 ‘기초 문법 학습’이나 ‘과거형, 경어법, 용언 활용 습득, 교재 암기’ 등 주로 문법적 능력의 향상에 목표를 두고 있었다. 그러나 나머지 30강좌는 의사소통 능력의 신장이나 회화 능력 향상을 목표로 하고 있었다. 학습자 수의 평균은 초급 수준이 32.4명, 중급 수준은 24.3명이지만 가장 많은 강좌가 120명, 가장 적은 강좌가 4명임으로 강좌에 따라 학습자 수에 큰 차이가 있는 것을 확인할 수 있었다. <표 III-2>는 본 조사에서 대상으로 한 강좌의 교수·학습 목표와 학습자 수를 정리한 것이다.

<표 III-2> 교수·학습 목표 및 학습자 수

수준	초급 수준	중급 수준
대상	38강좌 (18개 교육 기관)	12강좌 (9개 교육 기관)
교수·학습 목표	38강좌 중 30강좌가 의사소통 능력 신장을 목표로 하고 있으며 8강좌는 문법적 능력의 신장을 목표로 하고 있다.	모두 의사소통 능력 신장을 목표로 하고 있다.
학습자 수	평균 32.4명(최다 120명, 최소 8명)	평균 24.3명(최다 50명, 최소 4명)

한 학기의 학습 시간 수를 조사한 결과 주 1회 15주(총 학습 시간 22시간

34) 이 조사에서는 ‘한국어 강독’이나 ‘한국어 시험 대비’와 같은 한국어 말하기 능력의 육성에 중점을 두고 있지 않는 강좌는 조사 대상에서 제외하였다.

35) 본고에서는 편의상 입문, TOPIK 1, 2급 정도를 목표로 하는 강좌를 ‘초급 수준’, TOPIK 3, 4급 정도를 목표로 하는 강좌를 ‘중급 수준’이라고 부르려고 한다.

30분)가 24강좌(초급 수준 16강좌, 중급 수준 8강좌)로 가장 많았으며, 주 1회 14주(총 21시간)가 13강좌(초급 수준 11강좌, 중급 수준 2강좌), 주3회 15주(총 67시간 30분)도 4강좌(초급 수준)가 있었다.³⁶⁾ <표 III-3>과 <표 III-4>는 한 학기 동안에 이수해야 하는 학습 시간 수를 수준별로 나타낸 것이다.

<표 III-3> 초급 수준 학습 시간 수 <표 III-4> 중급 수준 학습 시간 수

일주일 수업 횟수	주	1학기 학습 시간	강좌 수
1회	15	22시간 30분	16
1회	14	21시간	11
3회	15	67시간 30분	4
2회	15	45시간	3
2회	14	42시간	2
1회	13	19시간 30분	2

일주일 수업횟수	주	1학기 학습 시간	강좌 수
1회	15	22시간 30분	8
1회	14	21시간	2
2회	15	45시간	1
1회	13	42시간	1

말하기 능력 시험은 초급 수준 38강좌 중 20강좌, 중급 수준은 12강좌 중 9강좌에서 실시되고 있는 것으로 나타났다. 초급 수준의 말하기 능력 시험 평가 항목은 발음의 정확성과 유창성을 평가하는 강좌가 7강좌로 가장 많았다. 또한 ‘발음, 어휘, 문법’을 평가하는 강좌가 3강좌, ‘발음, 어휘’와 ‘발음, 표현’, ‘발음, 어휘, 문장변환, 응용력’을 평가하는 강좌는 각각 2강좌로 발음을 중심으로 한 문법적 능력을 측정하고 있는 것을 알 수 있었다. 한편 중급 수준에서는 발음이나 어휘, 문법과 같은 초급 수준에서도 보이는 평가 항목이 있는 반면, 내용 구성, 속도, 협력, 암기나 연습량 등에 관한 평가 항목도 확인할 수 있었다. 또한 중급 수준의 말하기 능력 평가는 초급 수준에 비해서 평가 항목이 늘어난 것을 알 수 있다.

이러한 평가 기준이나 시험 유형은 교육기관에서 개발하는 것이 아니라 담당 교사가 각자 결정하여 실시하는 경우가 많다. 따라서 교육 기관 내에서 교사 훈련은 실시되지 않고 있으며, 일본 국내에서 한국어 말하기 능력 평가에 관한 공식적인 평가자 훈련도 이루어지고 있지 않다. 말하기 능력 평가에서 가장 많이 사용되고 있는 시험 유형은 초급 수준에서는 ‘역할극(5강좌)’과 ‘짧은 연극(5강좌)’이었으며, ‘음독(4강좌)’이나 ‘인터뷰(4강좌)’, ‘발표(3강좌)’도 이루어지

36) 일본 대학교는 일반적으로 한 번에 90분 동안 수업을 한다.

고 있었다. 중급 수준에서는 발표(4강좌), 짧은 연극(3강좌), 인터뷰(1강좌), 역할극(1강좌)이 이루어지고 있었다.

이상 일본에서 이루어지고 있는 한국어 말하기 능력 평가의 실시 상황을 살펴보았다. <표 III-5>는 일본에서 실시되고 있는 한국어 말하기 능력 평가의 실시 상황을 정리한 것이다. 먼저 강좌는 15주 과정(대부분 일주일에 1회, 하루에 1시간 반, 한 학기에 총 22시간 정도)이며 학습자 수는 초급, 중급 모두 평균 20명이 넘고 120명인 경우도 확인할 수 있었다. 따라서 말하기 능력 시험에서 학습자 1명에게 할당되는 시간이 많지 않아 이로 인한 교사의 부담이 클 것으로 예상된다.

<표 III-5> 일본에서 이루어지고 있는 한국어 말하기 능력 평가의 실시 상황(초급·중급)

학습 시간	주1회(하루에 90분 수업) 정도의 수업을 한 학기에 15주 정도 한다. (한 학기 총 학습 시간은 23시간 정도. 단, 한국어 관련 강좌를 복수 이수하는 학습자도 있으므로 학습 시간은 더 많은 경우도 있다.)
학습자 수	강좌에 따라 큰 차이가 있으나 20명 이상인 경우가 많다.
말하기 능력 시험 실시	시험 대비와 같은 강좌를 제외하여 의사소통 능력 향상을 목표로 하는 초급, 중급 강좌에서는 50% 이상 실시하고 있다.
말하기 능력 시험 실시 횟수	대부분 학 한기에 한 번 실시한다.
평가자	담당교사(모어: 한국어)
평가 기준	주로 문법적 능력(발음, 어휘, 표현 등)을 측정한다.
시험 유형	음독, 발표, 역할극, 인터뷰 중에서 하나를 선정한다.
평가자 훈련의 유무	담당교사가 혼자 개발하고 평가하기 때문에 평가자 훈련은 실시되지 않다.
시험 개발자	담당교사가 개발한다.

시험의 구체적인 내용에 주목하면 학습 시간이나 학습자 수 등으로 인한 제

약이 있음에도 불구하고 50%(초급 수준 38강좌 중 20강좌, 중급 수준 11강좌 중 8강좌) 이상의 강좌에서 총괄 평가로서 한 학기에 한 번만 말하기 능력 시험이 실시되고 있는 것을 알 수 있었다. 말하기 능력 시험을 실시하는 교사는 한국어 모어화자이며³⁷⁾ 일본어 모어화자는 포함되지 않았다. 말하기 능력 시험의 평가 항목은 초급 수준의 경우 발음이나 어휘, 문법 등 주로 문법적 능력을 중요시하고 있으며 중급 수준의 경우 일부 유창성이나 내용 구성을 평가 항목에 포함시킨 시험이 있었으나 전체적으로는 문법적 능력 중심의 평가 기준으로 구성되어 있었다. 시험 유형은 음독이나 발표와 같은 일방향적 말하기 활동과 역할극이나 인터뷰와 같은 양방향적 말하기 활동의 어느 한쪽만 시험에 도입하고 있는 것이 확인되었다. 이러한 시험은 담당교사가 독자적으로 개발하고 실시하고 있으며 평가자 훈련을 받을 기회가 없는 것이 확인되었다. 이처럼 일본에서 실시되고 있는 말하기 능력 평가는 학습자 수, 학습 시간, 평가자 훈련 등을 고려할 때 상당히 제한적인 환경에서 이루어지고 있음을 알 수 있다.

2) 한국어 말하기 능력 평가의 양상 분석

(1) 분석 대상 선정

<조사 2>와 <조사 3>의 목적은 II장에서 살펴본 말하기 능력 평가의 고려요소를 바탕으로 일본에서의 한국어 말하기 능력 평가의 양상을 분석하는 데에 있다. 분석 대상은 일본 대학에서 개설된 한국어 관련 강좌에서의 평가이며 분석 틀은 앞의 <표 III-1>에서 제시하였다. 분석 대상의 선정 기준은 다음과 같다.³⁸⁾ 우선 일본 대학 한국어교육기관 7개교에서 행해진 말하기 능력 평가 사

37) <조사 1>의 대상자에는 일본어 모어화자가 3명이 포함되어 있었으나 이 3명은 말하기 능력 평가를 실시하지 않는 것이 확인되었다.

38) 수집한 평가 사례의 평가자(교사)에는 사후 인터뷰 조사를 실시하였다. 이 인터뷰 조사에서의 질문은 크게 '강좌에 대한 질문'과 '학습자에 대한 질문', '평가에 대한 질문'으로 나눌 수 있다. '강좌에 대한 질문'에서는 강좌의 개요(교수·학습 목표, 교수·학습 내용, 학습 시간, 교재)에 대한 정보를 수집했고 '학습자에 대한 질문'에서는 학습자의 특성(TOPIK 기준의 수준, 총 학습 시간 수, 한국어를 사용하는 장면이나 사용 빈도)에 대하여 조사하였다. 또한 '평가에 대한 질문'에서는 평가 기준과 채점 방법, 해당 시험 유형을 선택한 이유, 평가 후의 측정

레 13가지를 수집하였다. 그 중에서 <조사 1>에서 밝혀진 주된 시험 유형인 인터뷰, 발표, 역할극을 우선 선정하였다. 인터뷰는 구조적 인터뷰 1개(T-1), 반구조적 인터뷰 1개(T-3), 비구조적 인터뷰 1개(T-4), 그리고 구조적 인터뷰와 반구조적 인터뷰의 중간이라고 판단된 인터뷰 1개(T-2)를 선택하였다.³⁹⁾ 또한 역할극(T-5)은 교실에서 벗어나 실세계가 반영된 과제가 제시될 것이 예상되므로 인터뷰와 비교함으로써 평가 방법으로서의 적절성을 확인하기로 하였다. 발표(T-6)는 초급 단계에서 많이 사용되는 시험 유형으로, 발표 과제를 통해 인터뷰와 역할극에서 확인할 수 없는 일방향적 말하기의 양상을 분석하고자 한다. 마지막으로 중급 단계의 한국어 말하기 능력 평가에서 흔히 사용되는 토론(T-7)도 포함시켰다. 이 토론을 분석 대상에 포함한 이유로는 인터뷰나 발표, 역할극에서는 다루기 어려운 사회적이고 추상적인 주제에 대하여 양방향적 말하기 수행을 관찰할 수 있다는 점과, 다른 시험과 달리 학습자 간의 활발한 발화 기회나 시간적 여유가 제공되는 평가를 실천할 수 있다는 점을 들 수 있다. 위와 같이 다양한 말하기의 담화 특성을 분석 대상으로 삼을 수 있도록 고려하였다.

이러한 과정을 통해 분석 대상으로 일곱 가지 평가 사례(교육 기관 5개교, 교사 7명, 학습자 100명)를 수집하였다.⁴⁰⁾ 이 평가 사례에서 평가자는 모두 담당교사였다. 교사는 경력 5년 이상의 한국어 모어화자이며 학습자의 모어는 대부분 일본어이며, 2명의 중국어 모어화자(T-1: 1명, T-2: 1명)가 포함되어 있다. 기타 본 조사의 평가 사례 개요는 <표 III-6>과 같다. <표 III-6>에서 학습자의 수준은 교사가 TOPIK을 기준으로 판단한 것이며 모든 학습자가 TOPIK에 응시했거나 그 해당 수준에 합격한 것은 아니다. 또한 이 일곱 가지 평가 사례는 교육기관 내에서 이루어지는 성취도 평가라는 특성상 교사, 학습자, 학습자의 총 학습 시간, 시험이 실시된 강좌의 교수·학습 내용 및 방법, 사용 교재, 시험 소요시간이 모두 다르다.

결과 전달 방법, 측정 결과의 활용 방법, 피드백 내용과 방법 등에 대한 정보를 수집하였다.

39) 이후 네 가지 인터뷰 시험은 ‘T-1’, ‘T-2’, ‘T-3’, ‘T-4’라고 부르며, 역할극은 ‘T-5’, 토론은 ‘T-6’, 발표 시험은 ‘T-7’이라고 부르코자 한다.

40) 본고에서 제시하는 모든 조사는 개인이 특정되지 않는다는 조건 하에서 이루어졌기 때문에 조사대상자의 이름과 소속 기관명은 밝히지 않는다.

<표 III-6> 조사 대상인 평가 사례의 개요

	T-1	T-2	T-3	T-4	T-5	T-6	T-7
시험 유형	구조적 인터뷰	구조적 인터뷰	반구조적 인터뷰	비구조적 인터뷰	역할극	토론	발표
교육기관	A대학	B대학	C대학	D대학	A대학	E대학	E대학
교사의 한국어교사 경력	5년	13년	15년	9년 반	13년	12년	12년
교사의 모어 수준 (TOPIK 기준)	한국어	한국어	한국어	한국어	한국어	한국어	한국어
학습자 수	22명	7명	15명	16명	17명	7명	16명
학습자의 모어	일본어	일본어 6명 중국어 1명	일본어 14명 중국어 1명	일본어	일본어	일본어	일본어
학습자의 학습 시간	123시간 ~162시간	84시간	106시간 30분~129시간	470시간 이상	156시간 이상	402시간 이상	246시간
학습자 (1조)당 평균 소요 시간	1분 20초	3분 52초	7분 37초	4분 47초	4분 49초	33분 6초	2분 34초
조사 시기	2010년 1월12일	2010년 1월19일	2010년 2월8일	2010년 2월 3일	2009년 7월8일	2010년 7월8일	2009년 7월7일 7월10일

(2) 시험 유형별 분석 결과

(가) 인터뷰 시험

다운즈 외(Downs 외, 1980: 5)는 인터뷰란 “특정 화제에 관련된 목적을 위하여 대인관계인 사람들이 교환하는 구두 의사소통이 특화된 형태의 의사소통

이다.”라고 정의하고 있다. 이는 외국어교육에서의 인터뷰가 아니라 일반적인 인터뷰를 가리키고 있으나 이 정의에서 인터뷰가 ‘인터뷰하는 사람’이 ‘인터뷰를 받는 사람’에게 일방적으로 질문하는 것이 아니라 서로가 상호작용하면서 이루어지는 구두 의사소통이라는 것을 알 수 있다. 또한 외국어교육의 평가 연구에서 반 라이어(van Lier, 1989: 496)는 인터뷰란 “언어 샘플의 전달뿐만 아니라 복잡한 사회적 과정”이라고 언급하고 있다. 이 두 가지의 인터뷰의 정의에 ‘시험’이라는 맥락적 요소가 더해진 인터뷰 시험은 ‘인터뷰하는 사람과 인터뷰를 받는 사람이 특정 화제에 대하여 상호작용하면서 학습자의 말하기 능력을 측정하기 위한 샘플을 수집하는 과정’으로 볼 수 있다. 이 인터뷰 시험에서는 학습자가 인터뷰를 받는 사람이 될 수 있고 인터뷰하는 사람이 될 수도 있다. 인터뷰를 하는 사람의 경우, 질문하는 능력뿐만 아니라 인터뷰를 요청하거나 인터뷰 승낙에 대한 감사하기 등 사회언어학적 능력과 상대방에게서 정보나 생각을 도출하는 질문 능력을 측정할 기회가 된다. 또한 학습자가 인터뷰를 받는 경우 자신이 가지고 있는 정보나 생각을 상대방에게 전달하는 능력을 측정할 수 있다.

① 교수·학습 목표 및 평가 목적

먼저 평가 목적 및 평가 기준은 교사(평가자)에 대한 인터뷰 조사를 통하여 교사가 어떤 교수·학습 목표에 따라 어떤 평가 목적을 가지고 시험을 개발하였는지에 대한 정보를 수집하였다. 강좌의 교수·학습 목표는 대체적으로 교육기관별로 방향성이 정해져 있으나 대학에서의 한국어교육이라는 특성상, 상세한 내용은 담당교사가 설정할 수도 있다. 교수·학습 목표의 기술 내용은 시험마다 차이가 있으나 부분적으로 공통점도 보인다. <표 III-7>은 T-1, T-2, T-3, T-4의 교수·학습 목표를 제시한 것이다. 먼저 T-1과 T-2의 교수·학습 목표에는 ‘의사소통’ 혹은 ‘의사소통 능력’이라는 용어가 포함되어 있다. T-4는 ‘의사소통’이라는 용어는 포함되지 않으나 ‘한국어를 듣고 이해하는 것과 한국어로 지장 없이 자신의 의지나 감정을 표현할 수 있게 한다.’라는 기술은 실질적으로 의사소통 능력 향상을 목표로 한다고 볼 수 있다. 또한 T-3의 ‘자신이 말하고 싶은 것을 말할 수 있다.’라는 기술에서 ‘산출’을 강조하고 있다는 것을 알 수 있다.

<표 III-7> T-1, T-2, T-3, T-4를 실시하는 강좌의 교수·학습 목표

사례	교수·학습 목표
T-1	학습한 내용을 바탕으로 회화 능력(표현력·의사소통 능력)을 신장시킨다.
T-2	한국인과의 교류에서 필요한 주변적인 화제에 대하여 자연스러운 한국어로 의사소통할 수 있는 능력을 습득한다.
T-3	자기소개나 취미 등 주변적인 화제에 대해 자신이 말하고 싶은 것을 말할 수 있다.
T-4	일상생활에서 한국어 모어화자의 한국어를 듣고 이해하는 것과 한국어로 지장 없이 자신의 의지나 감정을 표현할 수 있게 한다.

화제와 장면이라는 측면에 주목하여 살펴보면 T-2와 T-3은 ‘주변적’, T-4는 ‘일상생활’이라는 용어가 포함되어 있다. 한편 T-1은 화제나 장면에 관한 기술은 보이지 않으나 학습한 내용(교재 내용)으로 친숙하거나 주변적인 화제나 상황을 상정하고 있다는 것을 알 수 있다. 평가 목적은 성취도 평가의 특성상, 학습한 내용을 기반으로 측정하는 것이 모든 평가에 명기되어 있다. <표 III-8>는 T-1, T-2, T-3, T-4의 평가 목적과 평가 시기, 준거 유형을 정리한 것이다.

<표 III-8> T-1, T-2, T-3, T-4의 평가 목적과 평가 시기, 준거 유형

사례	평가 목적	평가 시기	준거 유형
T-1	수업에서 학습한 내용을 바탕으로 회화를 할 수 있는지 평가한다.	일괄적	교수·학습 내용
T-2	한 학기 동안 학습한 내용 중에서 억양, 발음, 속도 등을 포함한 회화 능력을 평가한다.	일괄적	교수·학습 내용
T-3	한 학기 동안 학습한 문법을 살려서 그것을 회화에 응용할 수 있는지를 평가한다.	일괄적	교수·학습 내용
T-4	지금까지 학습한 내용을 활용하여 자기소개나 일상생활에 관한 것 등을 충분히 전달할 수 있는지 평가한다.	일괄적	교수·학습 목표

이상의 평가 목적과 앞에서 살펴본 교수·학습 목표를 비교해 볼 때, 교수·학습 목표에서 설정되어 있는 의사소통 능력이나 대화 능력의 습득 정도를 측정하는 것이 목적이라는 것을 알 수 있다. 그러나 T-3은 ‘한 학기 동안 학습한 문법을 살려서’라는 기술이 보이며 그 문법을 ‘회화에 응용할 수 있는지’가 평가 목적으로 설정되어 있다. 이 기술은 대화를 하기 위한 중요한 요소로서 문법적 능력을 강조하고 있다는 것과 그 문법을 사용할 수 있는지가 평가 결과를 좌우한다고 해석할 수 있다.

이들의 시험은 한 학기에 한 번 행해지는 총괄 평가로서 실시되었다. T-1, T-2, T-3에서 실시한 인터뷰는 교수·학습 상황에서 이루어진 것이 아니다. 다만 인터뷰에서 제시되는 질문이나 예상되는 응답에는 교수·학습에서 다루어진 표현이 포함되어 있다. 따라서 평가는 교수·학습 내용에 준거한 평가라고 할 수 있다. 한편 T-4는 교수·학습 내용을 기반으로 하지 않고 이번 학기의 교수·학습 목표를 얼마나 성취했느냐를 측정하는 교수·학습 목표에 준거한 평가라는 것이 사후 인터뷰를 통하여 밝혀졌다.

② 평가 기준

교사가 설정한 평가 기준은 T-1, T-2, T-4의 평가 항목을 세분화하여 측정하는 방법을 취하고 있으나 T-3은 ‘질문을 이해하는 것’과 ‘적절하게 대답하는 것’ 이외에는 평가 기준이 마련되어 있지 않았다. 채점 방법은 T-1, T-2, T-4는 각 구성 요소들을 채점한 후 합산하는 분석적 채점(analytic marking)을 선택했으나 T-3은 전체적인 인상을 중심으로 6단계로 채점하는 전체적 채점(holistic marking)을 채용하였다.

구체적인 평가 항목을 살펴보면 T-1, T-2, T-4에서는 발음, 문법, 어휘가 50% 또는 그 이상의 비중을 차지하고 있음을 알 수 있다. 앞에서 언급하였듯이 이들의 시험은 의사소통 능력이나 대화 능력의 측정을 평가 목적으로 하고 있기 때문에 대화를 원활하게 수행하기 위하여 요구되는 능력에 문법이나 어휘, 발음과 같은 문법적 능력이 큰 영향을 준다고 보고 있다는 것을 알 수 있다. 또한 이 문법적 능력 중에도 T-1과 T-2는 발음과 문법, T-4는 발음과 어휘를 선정하고 있다. 즉 이 네 가지 시험에서 공통적으로 평가 기준으로 선정

된 문법적 능력은 발음밖에 없고 문법적 능력 중에서도 선정되는 평가 항목에는 시험마다 차이가 있었다. <표 III-9>은 인터뷰 시험에서의 평가 기준과 비중을 나타낸 것이다.

<표 III-9> T-1, T-2, T-3, T-4에서의 평가 기준과 비중

사례	평가 기준
T-1	발음 10점, 문법 14점, 표현 16점
T-2	발음 3점, 문법 3점, 맥락에 맞는 표현 4점
T-3	교사의 질문을 이해하고 적절하게 대답할 수 있는지 6단계 평가
T-4	발음 2점, 어휘 3점, 유창성 5점

앞에서 일본에서의 말하기 능력 평가의 평가 기준을 분석한 결과 문법적 능력을 중심으로 한다는 것을 확인할 수 있었으나 본 조사에서 대상으로 한 4가지 시험에서도 유사한 경향성을 확인할 수 있었다. 이러한 평가 기준에서의 문법적 능력 중심성은 실제 시험의 담화 분석을 통해서도 빈번하게 확인할 수 있었다. 예를 들어 【사례 1】은 교사가 학습자에 대하여 주말 계획에 관한 질문을 하고 있다. 그 질문에 대하여 학습자는 자신의 계획에 대하여 응답했으나 교사는 갑자기 화제를 바꾸어서 전공에 대해서 질문하고 학습자의 응답을 들은 다음에 시험을 마쳤다. 이 전공에 대한 질문은 단순히 전공이라는 어휘 이해와 자신의 전공 명칭을 전달하는 어휘와 문법 능력만 측정하는 양상으로 볼 수 있다. 만약 이 질문이 메시지에 초점을 두었다면 교사는 관련 질문을 통하여 학습자에게서 전공에 대한 발화를 도출했을 것이다. 이러한 양상은 T-2의 평가 기준이 반영된 대화에서도 나타난다. 질문이 메시지에 주목한 것이 아니라 응답에서 학습한 어휘나 문법, 발음을 도출하는 문법적 능력 중심의 측정이라고 할 수 있다. 이러한 양상은 T-1과 T-3에서도 확인할 수 있었다.

【사례 1】

교사 : 어: 예: 이번 주말에 뭐 할 거예요?

학습자: 《えっと(어)》 이번 주말에 [음] 《えっと(어)》: 어머니하고 신주쿠·에 가 가 갈 거 거요요<거예요>.

교사 : 아: 어머니하고 신주쿠에 갈 거예요. 신주쿠에 왜 가요?

학습자: 예 영화관 갈 거예요.

교사 : [아: [영화관에 갈 거예요↗
음 무슨 영화 볼 거예요?

학습자: <えっと(어) マネーは踊る?(영화 제목)> [웃음]

교사 : [웃음] 영화 볼 거예요.

학습자: 네. [웃음]

교사 : (0.6) 자 예: (이름)씨는 어: 전공이 뭐예요?

학습자: 앗 제 전공은 국제문화학과입니다.

교사 : 음 (0.11) 네 수고하셨습니다.

학습자: 감사합니다.

<T-2-4>

③ 과제

다음은 과제에 대하여 살펴보고자 한다. 제한된 시간 내에서 학습자의 말하기 능력을 측정하기 위해서는 명확한 목적을 가진 과제를 효과적으로 제시해야 한다. 【사례 2】는 교사가 학습자에게 먼저 원하는 것(희망하는 직장) 말하기라는 과제를 제시한 후 이유 설명하기 과제를 제시한 것이다. 교사는 취업하고 싶은 업종에서 구체적인 직장, 그 이유라는 순서로 서서히 두 번째 과제인 이유 설명하기로 유도하고 있는 양상을 확인할 수 있다. 이는 II장에서 살펴본 과제 유형 중 감정 표현 과제를 통하여 학습자의 말하기 수행을 관찰하는 전형적인 과제 제시라고 할 수 있다.

【사례 2】

교사 : 아: [웃음] 취직은 어디 하고 싶으세요? 취직. [과제 제시]

학습자: 아: 아 저는 방송극·에 [음] 아: 관심이 있어서 [음]그 이번 주 토요일에 방송극에서 면접? [음] 면접을 바 받을 거예요.

교사 : 음. 토요일에?

학습자: 네.

교사 : 방송극은 취직하기가 어렵지 않습니까?

학습자: 네 많은 사람이 목표로 하고 있어요.

교사 : 어떤 방송극이에요? 토요일에?
 학습자: 토요일은 텔레비 아사히예요.
 교사 : 어디에 제일 취직하고 싶어요? 방송극에서 도쿄 텔레비전?
 학습자: 아: 후지 테리비.
 교사 : 후지 테리비? 음: 왜?
 학습자: 아: 저는 어리 어릴 때부터 그 후지 테리비의 메자마시 테리비라는 프
 로그램을 많이 보고 성장 [웃음] 했어요. [웃음]
 교사 : 음: 그래서 후지 텔레비전?
 학습자: 네.
 <T-4-15>

이러한 관련 질문을 하면서 학습자의 과제 수행을 관찰하는 양상이 T-2, T-3, T-4에서 확인할 수 있다. 그러나 T-1은 【사례 3】 과 같이 하나의 화제에 대하여 하나의 과제를 제시하는 형식으로 인터뷰가 진행되었다. 즉, 교사는 하나의 과제 수행을 관련 질문을 통해 도출하지 않고 일회적 질문을 학습자에게 던지는 대화가 계속 이루어진다. T-1은 【사례 3】 에서 알 수 있듯이 ‘사실적 정보 교환 과제’를 중심으로 한 구조적 시험이라고 할 수 있다.

【사례 3】

교사 : 안녕하세요?
 학습자: 안녕하세요?
 교사 : 이름이 뭐예요? 【사실적 정보 교환 과제】
 학습자: (0.3) 아 에: (이름)라고 합니다.
 교사 : (이름)라고 합니다.
 학습자: [잘 부탁드립니다.
 교사 : (이름)씨 오후에 시간이 있어요? 【사실적 정보 교환 과제】
 학습자: 아니요. 나빠요.
 교사 : 음: 매운 음식을 좋아해요. 【감정 표현 과제】
 학습자: 네 아주 좋아해요.
 교사 : 음: 한국어를 쓸 수 있어요? 【사실적 정보 교환 과제】
 학습자: 네 좀 쓸 수 있어요.
 교사 : 아: 그래요? 취미가 뭐예요? 【사실적 정보 교환 과제】
 학습자: 당구예요.

교사 : 당구? 아: 비리야도. 음: 아:
 학습자: [당 당구예요
 교사 : 한국에 간 적이 있어요? 【사실적 정보 교환 과제】
 학습자: 아뇨. 간 적이 없어요.
 교사 : 음: 주말에 뭐 할 거예요? 【사실적 정보 교환 과제】
 학습자: 술 마실 거예요.
 교사 : (웃음) 술 마실 거예요? 【사실적 정보 교환 과제】
 학습자: 술 마실 거예요.
 <T-1-6>

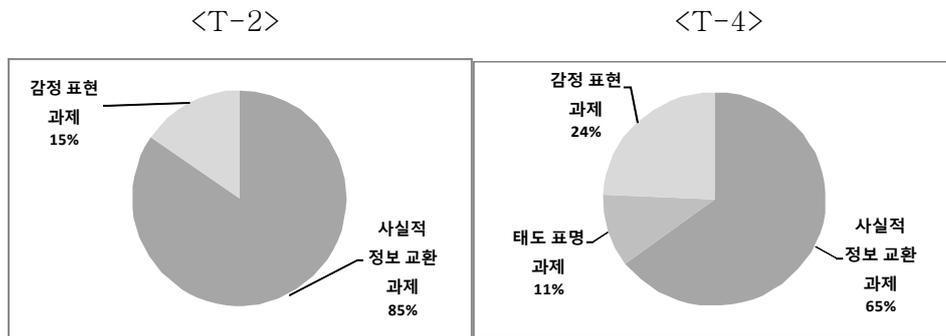
각 시험에서 제시된 과제 목적을 살펴본 결과 습관 말하기, 경험 말하기, 계획 말하기와 같은 사실적 정보 교환 과제가 상대적으로 많았으며 선호하는 것 말하기나 희망 말하기와 같은 감정 표현 과제도 확인할 수 있었다. <표 III-10>은 각 시험에서 교사의 평균 질문 횟수와 소요 시간을 나타낸 것이다.

<표 III-10> 각 시험의 교사의 평균 질문 횟수와 시험의 평균 소요 시간

사례	교사의 평균 질문 횟수 (학습자 1인당)	시험의 평균 소요 시간 (학습자 1인당)
T-1	8.3	1분 20초
T-2	18.3	3분 52초
T-3	35.5	7분 37초
T-4	15.4	4분 47초

학습자 1인당 제시되는 평균 과제 수는 T-2와 T-4는 유사하나 과제 유형에는 차이가 있었다. [그림 III-1]에서 알 수 있듯이 T-2에서 제시된 과제는 사실적 정보 교환 과제와 감정 표현 과제였으나 T-4에서는 사실적 정보 교환 과제와 감정 표현 과제, 그리고 태도 표현하기 과제도 확인할 수 있었다. T-2를 실시하는 강좌의 교수·학습 목표는 한국인과의 교류에서 주변적인 화제에 대하여 자연스러운 한국어로 의사소통할 수 있는 능력을 향상시키는 데에 있었다. 따라서 가족이나 집, 동아리와 같은 자신과 주변적인 것에 대한 소개나 하루의 일과와 같은 일상생활에 관한 정보 전달의 문제가 교수·학습 과정에서 다

루어졌으며, 따라서 사실적 정보 교환 과제가 시험 과제로서 선정되었다고 해석할 수 있다. 한편 중급 수준인 T-4를 실시하는 강좌의 교수·학습 목표에는 한국어로 자신의 의지나 감정을 표현하는 것이 포함되어 있었다. 그리고 과제 유형에도 사실적 정보 교환 과제와 함께 감정 표현 과제와 태도 표명 과제가 다루어지고 있었다. 즉, 이 두 가지 시험의 과제 선정에는 전체적으로 교수·학습의 목표가 반영되어 있다고 할 수 있다.



[그림 III-1] T-2와 T-4에서 제시된 과제 유형 비율

그러나 이 과제를 학습자별로 살펴보면 제시되는 과제 유형과 과제 수에 균형이 없다는 것이 확인되었다. <표 III-11>은 T-2에서 제시된 과제 유형을 제시한 것이다.

<표 III-11> T-2에서 제시된 과제 유형

학습자	사실적 정보 교환 과제					감정 표현 과제		합계
	소개	습관	경험	계획	비교	선호	희망	
1	-	3	2	1	-	-	-	6
2	1	2	1	-	-	-	1	5
3	3	1	1	-	-	-	1	6
4	4	1	-	1	-	-	-	6
5	2	1	1	-	-	-	-	4
6	1	-	2	1	-	1	1	6
7	2	1	1	-	-	-	2	6
합계	13	9	8	3	0	1	5	39

예를 들어 T-2의 학습자 2, 3, 6, 7에게는 사실적 정보 교환하기 과제와 감정 표현 과제가 제시되었으나 그 외의 학습자에게는 사실적 정보 교환 과제만 제시되고 있었으므로 학습자마다 수행하는 과제 유형에 차이가 있음을 알 수 있었다. 이러한 양상은 T-4에서 제시된 과제 유형을 나타낸 <표 III-12>에서도 확인할 수 있다.

<표 III-12> T-4에서 제시된 과제 유형

학습자	사실적 정보 교환 과제				태도 표명 과제					감정 표현 과제		합계
	소개	습관	경험	계획	비교	제안	허락	의견	사과	선호	희망	
1	2	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	4
2	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	3
3	2	-	1	-	-	1	-	-	-	1	-	5
4	5	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	8
5	3	-	1	1	-	-	-	1	-	-	-	6
6	2	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	4
7	2	-	-	1	-	-	-	1	-	3	1	8
8	1	-	-	1	-	-	-	1	-	1	-	4
9	3	1	2	1	-	-	-	-	-	1	-	8
10	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
11	2	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	3
12	4	-	1	-	-	-	-	1	-	1	-	7
13	2	-	1	-	-	-	-	-	-	2	-	5
14	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	5
15	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	5
16	2	-	1	-	-	-	-	1	-	1	-	5
합계	39	1	9	4	0	1	0	8	0	14	6	82

T-4에서 대부분의 학습자에게 사실적 정보 교환 과제와 태도 표명 과제, 감정 표현 과제가 제시되었으나 일부 사실적 정보 교환 과제만 제시된 학습자(학습자 2, 10)와 태도 표명 과제와 감정 표현 과제 중의 하나만 제시된 학습자(학습자 11, 15)가 있다는 것을 알 수 있다. 또한 학습자에게 제시된 과제 수도 가장 많은 경우는 8개(학습자 4,7,9)이지만 적은 경우는 2개(학습자 10)밖

에 안 되며 학습자마다 제시되는 과제 수에 큰 차이가 있음을 알 수 있다. 이렇듯 각 시험에서 제시된 과제 유형은 교수·학습의 목표를 반영해서 선정된 것임을 확인할 수 있으나 각 학습자에게 제시되는 과제 유형과 과제 수에는 차이가 있다. 특히 비구조적 인터뷰 시험인 T-4에서는 제시된 과제가 학습자마다 크게 다르게 나타났다.

또한 교사가 제시한 과제의 목적이 명확하지 않은 경우도 있었다. 【사례 4】는 학습자가 자기소개에서 다룬 ‘검도’를 화제로 대화가 이루어지고 있다. 여기서 교사는 검도 칼의 성질에 대한 사실적 정보 교환 과제를 제시하였다. 그러나 학습자가 “무거워서 음 팔이”까지 말한 후, 교사가 “튼튼하게 된”이라고 학습자의 발화를 보충하였기 때문에 결국 학습자가 이 과제를 수행할 수 있는지 측정할 수 없게 된 사례이다.

【사례 4】

교사 : 좋습니다. 검도는 언제부터 했습니까?

학습자: 검도는 초등학교 때부터 시작했어요.

교사 : 그럼 지금 잘하겠군요.

학습자: 아니에요. [웃음]

교사 : 아니에요. 검도의 칼이 무겁습니까? [과제 제시]

학습자: 칼이?

교사 : 검. 검이 무거워요? [과제 반복 제시]

학습자: 무겁지만.

교사 : 무거워요?

학습자: 무거워서 음 [웃음] 팔이

교사 : 튼튼하게 된

학습자: 힘이[웃음]

교사 : 한국에 갔다 온 적이 있습니까?

<T-4-16>

대면식 인터뷰 시험에서 질문(question)은 매우 중요하다. 왜냐하면 인터뷰 시험에서 질문은 과제의 역할을 하기 때문이다. 인터뷰 시험에서 대부분의 질문은 교사가 학습자에게 제시하는 양상을 보였다. 질문 유형은 크게 ‘전시형 질문(display question)’과 질문자가 답을 모르는 ‘참조형 질문(referential

question)’으로 재분류할 수 있다(Chaudron, 2002:165). ‘메시지에 초점을 둔 질문’은 질문자가 답을 알고 있었는지 확인해야만 정확한 분석이 가능하나 그 경향성은 주요 질문에서도 파악할 수 있다. <표 III-13>은 각 시험의 주요 질문과 그 빈도를 나타낸 것이다. 이 표에서 알 수 있듯이 교사의 질문에는 학습자의 이름이나 학년, 전공, 직업과 같은 교사가 담당교사라면 답을 알고 있는 ‘전시형 질문’이 포함되어 있다. 이 질문들은 담당교사와 학습자라는 관계를 고려하면 실제 대화에서는 상정할 수 없으며 이 과제를 제시한 의도 또한 모호하다.⁴¹⁾

<표 III-13> 각 시험 교사의 주요 질문과 빈도 수

T-1		T-2		T-3		T-4	
한국어를 쓸 수 있어요?	20	이름이 어떻게 되세요?	7	이름이 뭐예요?	13	한국어 수업은 어땠어요?	8
오후에 시간이 있어요?	20	보통 몇 시에 일어나요?	3	몇 학년이에요?	12	자기소개하세요.	5
이름이 뭐예요?	19	보통 몇 시에 자요?	3	고향은 어디예요?	10	이름이 뭐예요?	5
한국에 간 적이 있어요?	19	어디에 가본 적이 있어요?	3	리포트는 다 썼어요?	10	몇 학년입니까?	4
매운 음식 좋아해요?	16	전공이 뭐예요?	3	한국에 간 적이 있어요?	7	이번 학기도 공부하고 싶어요?	4

다음은 과제의 특성에 대하여 살펴보고자 한다. <표 III-14>는 질문 유형을 ‘의뢰 표현’, ‘의문사 질문’, ‘예/아니요 질문’, ‘선택 의문문’, ‘부가 의문문’으로 분류하여 나타낸 것이다.⁴²⁾

41) T-4의 시험 구조는 ① 인사, ② 학습자의 자기소개, ③ 질의응답이라는 흐름으로 시험이 진행된다. T-4는 학습자가 자기소개에서 다른 화제에 대하여 교사가 질문하는 경우가 있어서 질문 내용은 학습자마다 크게 차이가 보인다. 여기서는 다른 시험과의 비교 대조하기 위하여 학습자가 다루지 않은 화제에 관한 질문, 즉 교사가 스스로 도입한 질문만 대상으로 하였다.

42) 본고에서는 의뢰 표현에 의하여 실현되는 질문을 ‘의뢰 표현’, 의문사에 의하여 실현되는 질

<표 III-14> 인터뷰 시험에서의 질문 유형

질문 유형	질문 예
의뢰 표현	(이름)씨, 고향에 대하여 이야기해 주실래요?
의문사 질문	어떤 요리를 좋아하세요?
선택 의문문	학교까지 걸어서 가요? 아니면 버스를 타고 가요?
부가 의문문	(이름)씨는 아르바이트를 하고 있지요?
예/아니요 질문	한국 요리를 먹어 본 적이 있어요?

과제의 특성은 언어적 특성과 인지적 특성, 그리고 대화적 특성으로 나눌 수 있으며, 이 중에서 언어적 특성의 측면에서 과제에서 제시되는 질문 유형에 따라 학습자에게서 도출할 수 있는 텍스트가 달라진다. 이 질문 유형 중 가장 난이도가 높은 질문은 의뢰 표현이다. 의뢰 표현은 ‘이야기해 주실래요?’나 ‘-에 대하여 설명해 주세요.’와 같은 응답에 자유가 있는 열린 질문(open question)을 함으로써 학습자에게서 담화 차원의 응답을 도출할 수 있다. 그 다음에 난이도가 높은 질문은 의문사 질문이다. 같은 의문사 질문 중에서도 ‘왜’와 ‘어떻게’는 ‘무엇’, ‘어디’, ‘어느’, ‘누구’, ‘언제’보다 난이도가 높다고 할 수 있다 (Underhill, 1987: 63). 한편 고정적이고 닫힌 응답을 요구하는 ‘선택 의문문’과 ‘부가 의문문’, ‘예/아니요 질문’은 비교적 난이도가 낮다고 할 수 있다 (Underhill 1987: 63, ACTFL 1999: 51-64).⁴³⁾

<표 III-15>는 교사가 제시한 질문 유형의 비율을 제시한 것이다. 각 시험에서 사용된 질문 유형을 고찰해 보면 상대적으로 ‘의문사 질문’과 ‘예/아니요 질문’의 사용 빈도가 높은 것을 알 수 있으나 그 비율은 시험마다 큰 차이를 보인다.

문을 ‘의문사 질문’, 제시한 내용 중 하나를 선택하는 답하게 하는 질문을 ‘선택 의문문’, 부가 의문문에 의하여 실현되는 질문을 ‘부가 의문문’, ‘예’ 혹은 ‘아니요’가 수반되는 응답이 예상되는 질문을 ‘예/아니요 질문’이라고 부르려고 한다.

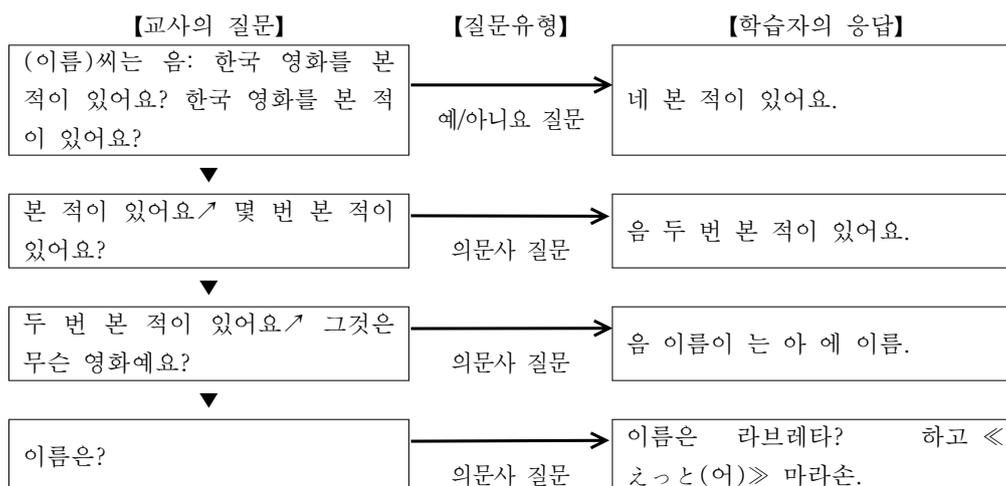
43) 그러나 이 난이도는 질문 내용이 미치는 난이도를 제외한 것이고 절대적 질문 유형의 난이도라기보다 난이도의 경향성을 제시한 것이다.

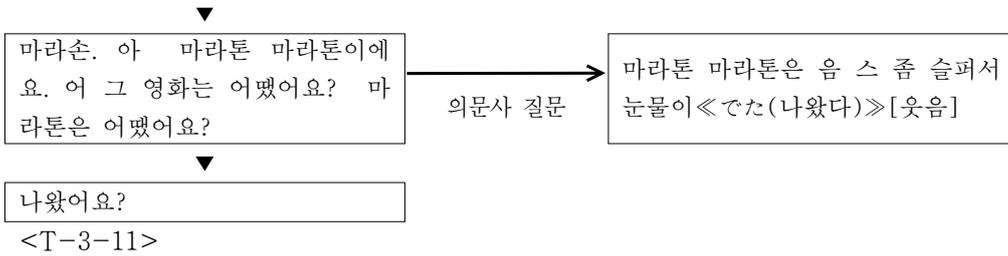
<표 III-15> 교사가 제시한 질문 유형의 비율

질문 유형	T-1	T-2	T-3	T-4
의뢰 표현			2%	1%
의문사 질문	75%	61%	60%	37%
예/아니요 질문	24%	39%	37%	55%
선택 의문문			1%	7%
부가 의문문				

또한 ‘의뢰 표현’과 ‘선택 질문’의 빈도는 상대적으로 낮으며 부가 의문문은 전혀 사용되고 있지 않았다. 즉, 초급 수준인 T-1, T-2, T-3은 물론 중급 수준인 T-4에서도 담화 차원의 발화를 도출할 수 있는 의뢰 표현에 의한 질문을 사용하지 않는 것을 알 수 있다. 학습자의 발화가 문장 차원에 그치고 있다는 것은 흐름도(flow chart)에서도 알 수 있다. 【사례 5】는 교사가 제시한 질문과 학습자의 응답을 흐름도로 나타낸 것이다. 【사례 5】에서는 먼저 ‘예/아니요 질문’으로 화제를 도입하여 의문사 질문으로 전개하고 있다는 것을 알 수 있다. 학습자는 세 번째 질문에 대하여 즉각적으로 응답을 못했기 때문에 평가는 질문을 반복하면서 기다렸으며 최종적으로 학습자에게서 ‘영화에 대한 소감’이라는 과제 수행을 성공적으로 도출하였다.

【사례 5】





그러나 교사가 동일한 질문 유형을 반복하여 학습자에게서 제한적 응답밖에 도출할 수 없는 경우도 있다. 【사례 6】에서는 학습자가 자기소개에서 다른 ‘운전’이라는 취미에 대하여 교사가 질문하고 있다. 교사는 이 대화에서 계속적으로 ‘예/아니요 질문’을 반복했기 때문에 학습자의 발화는 양적으로 늘어나지 않았다. 이러한 양상의 원인은 ‘예/아니요 질문’의 특징에 기인하고 있다. 학습자가 스스로 만든 문장을 도출할 수 있는 ‘의문사 질문’과 달리 ‘예/아니요 질문’은 한정된 응답밖에 도출할 수 없다는 특성이 있다.

【사례 6】





과제의 인지적 특성을 살펴보면 시험 구조와 맥락 정보에 대한 문제점을 지적할 수 있다. 일반적으로 말하기 능력 시험의 구조는 도입부, 중심부, 종결부로 구성된다. 세 가지 단계에서 과제는 중심부에서 제시된다. 도입부에서는 학습자가 자신의 말하기 능력을 충분히 발휘할 수 있도록 학습자를 심리적으로 안정시키고 시험에 집중할 수 있는 환경을 마련한다. 그러나 【사례 7】 과 같이 도입부에서 교사가 학습자의 이름을 물은 후, 바로 과제 제시에 들어가는 양상을 확인할 수 있었다.

【사례 7】

시험 개시 교사 : 자: 이름이 어떻게 되세요?
 학습자: 저는 (이름)입니다.

과제 제시 교사 : 예: (이름)씨는 어: 어: 《えっと(어)》 한국에 가본 적이
 있어요?
 학습자: 네. (0.5) 한국에 가본 적이 있어요.
 교사 : 어: 한국에 어디에 가본 적이 있어요?
 학습자: 부산·에 가본 적이 있어요.
 교사 : 어: 부산에 가본 적이 있어요↗ 누구하고 갔어요?
 학습자: 예. (0.4)
 교사 : 친구하고 갔어요? 아니면?
 학습자: 《かぞく(가족)》.
 교사 : 아 가족하고?

<T-2-3>

시험에서 교사가 학습자의 이름을 질문한다는 것은 다양한 해석이 가능하나 적어도 교사와 학습자 사이에서 이름을 묻고 응답하는 것은 학습자를 안정시키

고 시험에 집중할 수 있는 환경을 마련하기 위한 도입부라고 볼 수 없을 것이다.⁴⁴⁾ 【사례 7】과 같은 형식으로 시작한 대화는 【사례 8】과 같이 중심부인 질문이 끝나자마자 시험도 끝난다. ACTFL-OPI(1999)에서는 종결부에서 교사(평가자)는, 학습자가 성취감을 느끼고 학습자가 말하기 능력 시험에 대하여 긍정적인 이미지를 가지도록 유도해야 한다고 강조하고 있으나 【대화 8】에서는 이러한 유도를 확인할 수 없었다.⁴⁵⁾

【대화 8】

교사 : 자켓 자켓 자켓은 얼마예요? 가죽 가죽 자켓 얼마예요?

학습자: 아. 《えっと(어)》

교사 : 약 얼마예요?

학습자: 예: 만 음 이야 만엔.

교사 : 음 음
만엔이예요↗ [웃음]

학습자: 만엔 [웃음]

교사 : 어디에서 샀어요?

학습자: 《えっと(어)》 예:

교사 : 샀어요?

학습자: 시모키타자와에서 샀어요.

시험 종료 교사 : 어 시모키타자와에서 샀어요↗ 네. (0.13) 네 수고하셨습니다.

<T-2-3>

44) 이러한 양상은 래저라톤(Lazaraton, 1992)에서도 보였다. 이 연구에서 교사는 도입부에서 학습자의 이름을 물었는데 그 이름에 대한 대화는 이루어지지 않았으며 교사는 바로 과제를 조작한다는 점을 지적하고 있다.

45) 예를 들어 ACTFL-OPI는 ‘도입부(warming up)’, ‘하한 탐색(level check)’, ‘상한 탐색(probe)’, ‘정리(wind-down)’로 구성된다. 먼저 ‘도입’은 평가자가 중급 수준을 상정하여 말하기 시작한다. ‘도입’의 심리적 측면의 목적은 수험자를 안정시키는 것이며 언어적 측면의 목적은 인사나 자기소개 등을 통하여 목표어에 익숙하게 하는 것에 있다. 또한 평가의 측면에서는 수험자의 언어 능력의 정도를 예측하지만 이 단계에서 수험자의 등급은 결정하지 않는다. ‘하한 탐색’에서는 수험자가 정확성과 유창성을 가지고 충분히 수행할 수 있는 영역 즉 하한(floor)을 결정한다. ‘상한 탐색’에서는 수험자에 있어서 한계라고 예측할 수 있는 상한(ceiling) 등급을 결정한다. 이 ‘하한 탐색’과 ‘상한 탐색’은 화제와 과제를 바꾸면서 수차례 반복하여 안정적으로 과제를 수행할 수 있는 수준을 측정한다. ‘종결부’에서는 수험자에게 편한 수준의 대화를 하여 수험을 마친다.

여기에서 제시하는 인터뷰 시험의 목적은 인터뷰라는 장면에서 학습자가 말하기 능력을 얼마나 발휘하느냐를 측정하는 데에 있다. 그러나 원래 학습자가 일상생활에서 인터뷰를 받는 기회는 상당히 제한적이다. 그럼 외국어교육에서는 왜 교수·학습이나 평가에 인터뷰를 도입하는가? 그것은 인터뷰에서 이루어지는 대화와 일상 대화에 나타나는 구조나 대화적 특성에 유사성이 있기 때문이다. 그러나 본 조사에서 대상으로 한 인터뷰 시험에 나타는 대화에는 일상 대화와의 유사성을 찾기가 어려웠다.

일상 대화와의 거리는 과제 목적뿐만 아니라 맥락 정보라는 측면에서도 문제점을 지적할 수 있다. 예를 들어 【사례 9】에서는 교사와 학습자가 좋아하는 스포츠에 대하여 대화를 나누고 있었는데 교사는 중간에 화제를 전환하여 시험장에 있는 사람의 위치를 질문하면서 위치에 관련된 표현을 도출하려고 하고 있다.

【사례 9】

교사 : 아 그래요↗ 도쿄에 가서 아 그래요↗ 자 음: (이름)씨 음: 좋아하는 스포츠는 있어요?
 학습자: 좋아하는 스포츠는 배구? 배구예요.
 교사 : 음 음 배구예요. 아 그래요↗ 그러면 배구를 할 수 있어요?
 학습자: 네 배구는 할 수 있어요.
 교사 : 할 수 있어요. 그러면 언제. 잘해요?
 학습자: 음: 잘해요. [웃음]
 교사 : 잘해요↗ 그래요. 그러면 지금 씨클 동아리는 배구예요?
 학습자: 아니요. 중학교 때부터 배구를 했어요↗
 교사 : 아 그래요↗ 어: 자: えっと 《次ですね はい(다음이에요. 네)》 (이름)씨 뒤에 누가 있어요? 뒤에 누가 있어요? 음.
 학습자: 음 [음] 아무것도.
 교사 : 뒤에 누가 있어요? 누가 있어요?
 학습자: 아무것 아무것도.
 교사 : 누가 있어요?
 학습자: 누가.
 교사 : 뒤에 누가 있어요?
 학습자: 아 [응] 없어요.
 교사 : 없어요. [없어요] 없어요. 네 아무도 없어요. 아 그래요↗

<T-3-7>

대화는 어떤 화제에 대하여 질문과 응답이 이루어지면 그 질문과 응답은 그 다음에 이루어지는 질문과 응답에 영향을 미친다(Bachman, 1990). 다시 말해서 앞에서 이루어진 질문과 응답은 그 다음에 이루어지는 질문 및 응답과 결속 관계에 있다는 것이다. 따라서 인터뷰 시험에서도 교사와 학습자의 대화에는 맥락이 존재하며 그 맥락 속에서 메시지가 전달된다. 그러나 교사의 질문과 질문 간의 결속성이 존재하지 않는 경우가 있었다. 【사례 10】에서는 교사는 다섯 가지의 질문을 하였으나 학습자의 응답과 다음 질문에는 전혀 연관성이 보이지 않는 단답형의 질문이 이루어지고 있다.

【사례 10】

교사 : 《はい(네)》 (이름)씨 오후에 시간이 있어요?

학습자: 아니요. 바빠 바빠요.

교사 : 바빠요↗ 아: 매운 음식 좋아해요?

학습자: 네 아주 좋아해요.

교사 : 음: 한국어를 쓸 수 있어요?

학습자: 쓸 수 있어요.

교사 : 음: 취미가 뭐예요?

학습자: 에 공부 공부 있어요. 앓 공 앓 취미가 뭐예요↗ 아, 공부 공부예요. 앓

교사 : (웃음) 《ま 勉強が趣味でもありますよね(공부가 취미라고 할 수 있지요)》
》(웃음)

학습자: 아 《えいが(영화)》 영화 영화 영화 뭐예요.

교사 : 영화 보는 거예요.

학습자: 영화 보는 거예요. 아 《天国の階段(천국의 계단)》 한국 영화 《天国の階段(천국의 계단)》 좋아해요.

교사 : 음: 자 한국에 간 적이 있어요?

학습자: 간 적이 있어요.

<T-1-2>

또한 【사례 11】에서는 교사가 학습자에게 학교에 온 이유, 한국어를 배우

는 이유, 코트를 입은 이유를 계속 질문하고 있는데 이 질문은 맥락이 없어서 메시지의 전달보다 학습자가 이유 표현을 사용할 수 있는지를 확인하기 위한 질문이라고 할 수 있다.

【사례 11】

교사 : 아무도 없어요. 응. 《オケー オッケーですね(오케이. 오케이예요)》 아: 오늘은 왜 학교에 왔어요? 어. 오늘은 왜 학교에 왔어요?
학습자: 아: 오늘은 [어] 한국어 수업이 있어서[응] 학교에 가요. 갔어요.
교사 : 학교에 갔어요. 아 그래요↗ 어. (이름)씨는 왜 왜 한국어를 공부해요?
왜 한국어를 공부해요?
학습자: 아: 한국 영화를 [응] 좋아해서<좋아해서>
교사 : 좋아해서.
학습자: 좋아해서 [응] 응 한국어를 [응] 말 말하고 [응 응] 싶으니까요.
교사 : 아: 그래요↗ 아: 그래요↗ 어 (이름)씨 오늘 왜 그 코트를 입었어요?
왜 코트를 입었어요?
학습자: 아. [응] 취 [응] 취니까요<추우니까요>.
교사 : 응 추우니까요. 아: 그래요↗ 어: (이름)씨 한국에 간 적이 있어요.
<T-3-2>

이러한 맥락 정보의 결여는 학습자에게 상당한 인지적인 부담을 주고 화제와 과제 목적을 파악하지 못한 채 과제를 수행하게 된다. 이러한 과제 제시는 만약 학습자가 과제를 성공적으로 수행하더라도 실생활이 반영된 과제 수행이라고 보기가 어렵다.

과제 수행에서 나타나는 비실제성은 과제의 화제 전환과 대화의 주도권, 참여자에 대한 도움 요청이라는 대화적 특성에서도 확인할 수 있다. 먼저 화제 전환 양상부터 살펴보고자 한다. 【사례 12】는 교사가 (㉠)에서 ‘취미’를 화제로 학습자에게 질문하고 있다. 좋아하는 가수를 물어본 후, (㉡)에서는 ‘스포츠’라는 화제로 전환하였다. 여기서 교사에게서 ‘취미’라는 공통점을 가지고 다른 취미에 관한 과제를 제시하고자 하는 의도가 보인다. (㉢)에서는 학습자가 제시한 ‘니가타’라는 일본 지방 도시를 화제로 스키와 연관시켜서 질문했고 (㉣)에서는 ‘니가타의 음식’까지 화제를 일관성 있게 연결시키고 있다. 즉, 【사례 12】에서는 (㉠) ‘음악’→ (㉡) ‘스키’→ (㉢) ‘니가타’ → (㉣) ‘니가타의 음식’이라는 순서

<T-4-4>

한편 【사례 13】은 교사가 시험 중에 빈번하게 화제를 전환한 예이다. 교사는 ㉠에서 학습자에게 ‘재미있는 오페라 소개하기’라는 과제를 제시하였으나 학습자는 제목을 모른다는 이유로 이 과제를 회피하였다. 그 다음에 교사는 ㉡에서 ‘다른 취미’에 대하여 질문하였는데 학습자는 ‘쇼핑’이라고 대답했으며 교사는 이 학습자의 응답과 관련된 질문을 하지 않았다. 그리고 교사는 ㉢ ‘아르바이트’라는 화제로 전환하였다가 ㉣에서 ‘통학’으로 화제를 전환하였다. 그리고 ㉤에서 다시 ‘아르바이트’를 화제로 질문하였으며 ㉥에서는 ‘요코하마’를 화제로 질문하고 있다. 이 짧은 시간에 여섯 번이나 화제가 전환된 것을 알 수 있다.

【사례 13】

- ㉠ 교사 : 음: 오페라 그거는 많이 봤습니까?
학습자: 음: 한 달에 한번 정도
교사 : 아: 좋습니다. 제일 재미있는 오페라는 뭔가요?
학습자: 아: 제일.
교사 : (이름)가 본 오페라 중에 제일 재미있었던 거는?
학습자: 아: 오페로예요. 오페로.
교사 : 오페로. 한국에서는 오펜로라고 불러요. 오펜로 음: 또 다른 재미있는 거 선생님한테 소개를 좀 해주세요. 오페라.
학습자: [웃음]
교사 : 재미있는 오페라.
학습자: 재미있는 오페라. 제목이 잘 안 못.(0.2)
교사 : 모르겠어요?[웃음]
학습자: 모르겠어요.
- ㉡ 교사 : 다른 취미는? 운동이나.
학습자: 음: 쇼핑<쇼핑> 좋아요.
- ㉢ 교사 : 아르바이트는 많이 합니까? 아르바이트.
학습자: 아르바이트. 네. 하고 있어요.
- ㉣ 교사 : 지금 요코하마에서 학교에 다니면 힘들지 않아요?
학습자: 힘들어요. [음:] 정말 힘들어요.
교사 : [웃음] 예: 왜 취직 활동 때문에 거기로 갔습니까?
학습자: 취직 활동을 하면 시간이 없어서 아르바이트가<를> 많이 못해서 돈이 없어서

- ㉔ 교사 : [웃음] 그 전에는 어떤 아르바이트를 했습니까?
 학습자: 지금?
 교사 : 전에 음 아 지금은?
 학습자: 지금은.
 교사 : 지금.
 학습자: 음.
 교사 : 지금은.
 학습자: 아 지금은 많이 안 했지만 후츠크에 있는 경마장에서 티켓을 파는 일을 하고 있어요.
 교사 : 음 : 지금도?
 학습자: 지금도.
 교사 : 음 : 일주일에 몇 번 일을 합니까?
 학습자: 음:
 교사 : 일주일에 몇 번?
 학습자: 한번이나 두 번이에요.
- ㉕ 교사 : 음: 일주일에 한번이나 두 번. 요코하마는 좋습니까?
 학습자: 음: 좋아요.

<T-4-12>

이러한 양상은 시험에서의 대화 주도권이 교사에게 있는 것에서 기인한다. 김중국·신동일·박성원(2006)에서는 한국어 말하기 능력 시험에서 교사와 학습자의 화제 도입이 '상호작용 결속성의 정도'를 나타낸다고 보고 대부분 교사가 주도권을 가지고 있다는 것을 밝혔다. 본 연구에서도 모든 시험에서 화제 도입을 교사가 행하고 있었고 학습자는 교사가 제시한 화제를 인정하고 그 화제에 관련된 질문에 대한 응답만 하는 수동적인 입장이라는 것을 알 수 있었다. <표 III-16>은 교사와 학습자의 발화 양을 나타낸 것이다.

<표 III-16> 교사와 학습자의 발화 양

사례	교사의 발화 단위	학습자의 발화 단위	교사의 발화 어절 수	학습자의 발화 어절 수
T-1	14.6	13	44.4	39.2
T-2	31	35.6	133.4	70.4
T-3	143.1	80.5	404.1	175.2
T-4	34.8	34	87.7	142.5

각 시험에 나타나는 교사와 학습자의 발화 단위(utterance unit)⁴⁶⁾와 어절 수를 분석한 결과 학습자보다 교사가 많은 것이 밝혀졌다. 발화 단위는 T-2를 제외한 모든 시험에서 교사가 많은 문장을 산출한 것이 나타났으며 어절 수도 T-4를 제외한 모든 시험에서 교사가 더 많았다. T-2에서는 교사와 학습자의 발화 단위는 유사하나 어절 수는 교사가 약 두 배 많았으며 T-3의 경우도 교사와 학습자의 발화 단위와 어절 수에는 큰 차이가 보인다. 네 가지 시험 중에서 T-4만 어절 수가 교사보다 학습자가 많다. 그 이유는 T-4에서는 교사가 학습자에게 2분 정도의 자기소개를 하게 한 후 그 내용에 대한 인터뷰를 실시했기 때문이다. 그러나 학습자의 자기소개를 제외하면 학습자의 어절 수는 교사보다 적은 평균 68.6어절로 역시 교사가 시험을 지배하고 있다는 것을 알 수 있다.

또한 질문 횟수는 <표 III-17>과 같이 학습자보다 교사가 압도적으로 많은 것을 알 수 있었다. 학습자 질문을 살펴보면 【사례 14】와 같은 자발적인 질문도 일부 확인할 수 있다. 【사례 14】에서는 교사와 학습자가 영화에 대하여 대화하는 장면인데 학습자는 교사에게 자신이 본 영화 제목을 알고 있는지 확인하고 있다.

<표 III-17> 교사와 학습자의 질문 횟수 평균

사례	교사의 질문 횟수	학습자의 질문 횟수 평균
T-1	8.3	0
T-2	18.3	0.9
T-3	35.5	1.4
T-4	15.4	0.8

46) 발화 단위(utterance unit)란 문장(sentence) 단위로 발화를 끊는 것을 가리킨다(金珍娥, 2008: 29). 담화 분석에서 사용되는 분석 단위는 크게 ‘구조적 단위’와 ‘기능적 단위’가 있다(Chaudron, 2002: 54-55). 구조적 단위는 발화(utterance), 발화 기회(turn), T-unit 등 발화의 구조에 초점을 둔 단위이며 기능적 단위는 반복(repetition), 확장(expansion), 명료화 요구(clarification), 대화자 이해확인(comprehension), 자기이해확인(confirmation) 등 발화의 기능적 관점에서 분석할 때 사용하는 단위이다. 이 중 말하기 능력 시험에서의 교사와 학습자의 지배를 분석할 경우, 기존 연구에서는 말 순서 취하기(turn-taking)를 기준으로 발화 기회에 대한 분석이 이루어졌다. 그러나 발화 기회는 ‘발화할 기회’의 횟수를 파악할 수 있어도 한 번의 발화에 구성되는 문장까지는 파악할 수 없다. 다시 말하면, 발화 횟수를 기준으로 분석할 경우 화자가 담화 차원으로 길게 발화해도 짧게 발화해도 발화 횟수는 1번이다. 이와 반대로 발화 단위는 화자의 발화에 문장이 얼마나 포함되어 있는지를 파악할 수 있다는 이점이 있다. 의사소통을 동적인 관점에서 보는 발화 단위는 맞장구나 간투사도 하나의 단위로 인정하고 이들을 의사소통을 유도하는 중요한 요소로 보기 때문이다(金珍娥, 2008). 본고에서는 교사와 학습자의 발화 양을 이 발화 단위와 어절로 분석하기로 하였다.

【사례 14】

교사 : 예를 들면 최근에 본 서스펜스 영화는 뭐가 있습니까?

학습자: 음: (0.6) 좀 옛날 영화데 HIDE & SEEK 아세요?

<T-4-1>

그러나 학습자에 의한 질문은 대부분 【사례 15】와 같이 교사가 제시한 질문에 대하여 명료화를 요구하거나 확인하기 위하여 이루어지고 있는 것이었다.

【사례 15】

교사 : 사천엔 샀어요. 그래요↗

어 자 《つぎね(다음)》(이름)씨 이번 음 봄 이번 봄 방학에는 이번 방학에는 뭘 할 거예요? 음 이번 방학. 방학. 네 이번 방학에는 봄에 네 3월에 이번 3월에는 뭘 할 거예요? 방학에는 뭘 할 거예요?

학습자: 방학에?

교사 : 음 방학. 음 봄 방학 음? 이번 방학에는 뭘 할 거예요?

<T-3-5>

또한 교사의 주도성은 교사 발화의 질적 측면에서도 확인할 수 있다. 상대적으로 한국어 능력이 부족한 초급 수준의 학습자의 경우 낮은 듣기 능력으로 인하여 언어적 좌절(linguistic breakdown)이 일어날 수 있다. 이러한 경우 교사는 추가 질문이나 반복 질문, 바꿔 말하기 등을 통하여 학습자에게 질문 내용을 이해시키려고 한다. 그러나 【사례 16】과 같이 교사가 학습자에게 지나치게 반복 질문을 하면 시험의 실제성을 떨어뜨리며 학습자에게 압박감을 주게 된다.

【사례 16】

교사 : 잘 모르겠어요↗ 《オケーね はい(오케이. 네)》(이름)씨 고향이 어디예요? 고향이 어디예요?

학습자: 아. 미야기예요.

교사 : 미야기예요. 아. 그래요↗ 미야기 어디예요?

학습자: 예. 우츠노미야

교사 : 미야기 미야기 미야기 미야기 미야기 어디예요?

학습자: 어디예요↗

교사 : 미야 미야기 미야기 응.미야기형 응.[어] 미야기시 센다이시 미야기 어디예요?

학습자: 예. 도메 도메시 [응] 도메시예요.

교사 : 아: 도메시예요↗ 아: 도메시예요↗ 도메시에서 왔어요↗

<T-3-6>

또한 이러한 교사의 반복 질문이 학습자의 발화를 차단하는 경우도 확인할 수 있었다. 【사례 17】에서는 교사의 ‘시험 다 끝났어요?’라는 질문에 대하여 학습자는 알아듣고 응답하려고 하는데도 불구하고 교사의 반복 질문으로 인하여 학습자의 응답이 차단되었다.

【사례 17】

교사 : 자. (이름)씨. 아: 시험 다 끝났어요? 시험 다 끝났어요?

학습자: 아:

교사 : [시험은 다 끝났어요?

학습자: 아뇨. 아직 안 끝났어요.

교사 : 응

<T-3-4>

이렇듯이 네 가지 시험에서의 대화는 화제 도입, 화제 전환, 발화 양, 어절, 질문 횟수 및 유형, 교사 발화의 질적 분석을 통하여 교사는 ‘질문자’, 학습자는 ‘응답자’라는 고정적인 관계로 대화가 이루어지고 있다고 할 수 있다. 한편 인지적 특성의 또 다른 조건인 도움 요청에 대해서는 인터뷰 시험에서는 제한적일 수 있으나, 본 조사에서 대상으로 한 시험들은 시험마다 차이가 있는 것을 확인할 수 있었다. 교사가 제시한 과제를 학습자가 수행할 때 언어적 좌절이 보일 경우 교사는 질문을 반복하거나 구체적인 예를 제시하면서 의사소통의 난점을 극복하게 된다. 【사례 18】에서는 교사가 미국에 간 적이 있는지 그 경험에 대하여 질문하였으나 학습자는 ‘미국’이라는 어휘를 못 알아들어 약 8초 침묵하였다. 교사는 ‘시카고’와 ‘뉴욕’이라는 미국 도시 이름을 제시함으로써 ‘미국’이라는 어휘를 이해시켰으며 학습자가 지속적으로 과제를 수행할 수 있도록 유도하고 있다.

【사례 18】

교사 : 음. (0.10) 예: 자 미국에 가본 적이 있어요? 미국에 가본 적이 있어요?

학습자: 미국에 (???) 미국? (0.6)

교사 : 미국에 가본 적이 있어요?

학습자: 아: 아: 아·뇨. 없어요. 야 야 미국 미국 미국? (0.8)

교사 : 음: 예를 들면 어: 시카고.[웃음] 뉴욕. 미국에 가본 적이 있어요?

학습자: [아:

네 있어요.

교사 : 어디에서 가 본 적이 있어요.

학습자: 카루호르니아에 가 본 적이 있어요.

교사 : 아: 캘리포니아에 가 본 적이 있어요. 어땠어요? 좋았어요?

학습자: 너무 좋았어요.

<T-2-5>

반대로 【사례 19】는 교사가 학습자에게 ‘전공’을 물었으나 추가 질문이나 관련 예시는 하지 않고 다음 과제로 이행한 예이다. 이러한 언어적 좌절에 대한 대처는 교사마다, 그리고 시험마다 다르며 일관성이 있는 지침은 존재하지 않는 것으로 보인다.

【사례 19】

교사 : 이름이 어떻게 되세요?

학습자: 저는 (이름)씨입니다.

교사 : 예: (이름)씨는 전공이 뭐예요?

학습자: (0.13) 아 아뇨 아닌데요.

교사 : 아뇨 아닌데요?

학습자: 예? 전공이 뭐예요? 전. (0.10)

교사 : 《じゃにばん(자 이번 질문)》에 오늘 저녁 뭘 먹고 싶어요?

<T-2-7>

또한 학습자가 과제에 대한 이해가 부족할 때 교사가 한국어와 일본어로 이 해시키는 경우도 있다. 【사례 20】에서 교사는 ‘왼쪽 옆에 무엇이 있어요?’라는 위치에 관한 과제를 제시하였으나 학습자는 ‘(이름)씨’라는 사람 이름을 응답하였기 때문에 ‘누가じゃなくて<누가가 아니라>’라고 하면서 한국어와 일본

어로 오류를 수정한 예이다.

【사례 20】

교사 : 왼쪽 옆에 무엇이 있어요? 왼쪽 옆에 무엇이 있어요?

학습자: 무엇이

교사 : 음 왼쪽 옆에 무엇이 있어요? 음 옆에 무엇이.

학습자: (이름)씨.

교사 : 무엇이 있어요?

학습자: 무엇이.

교사 : 무엇이 있어요? 누가《じゃなくて(아니라)》 무엇이 있어요? 음.

<T-3-6>

마지막으로 초급 수준의 말하기 능력 시험에서는 학습자가 응답을 못해서 침묵하는 경우가 빈번하게 일어나는데, 본 조사에서는 교사의 침묵도 확인할 수 있었다. 【사례 21】에서는 교사가 화제를 전환하기 전에 약 8초 대화가 정체되었음을 알 수 있다. 이 교사의 침묵은 교사가 시험 중에 채점을 하고 있기 때문에 생긴 것이다. 이러한 침묵은 학습자에게는 불필요한 긴장감을 주는 행동이기 때문에 개선할 필요가 있다.

【사례 21】

교사 : 아 전철로 와요. 에 에: 집에서 학교까지 시간이 얼마나 걸려요?

학습자: 《えっと(어)》 이 시간 걸려요.

교사 : 어: 두 시간 걸려요.

학습자: 두 시간.

교사 : (0.8) 《じゃ さんばん(자: 삼 번)》 어: 취미가 뭐예요?

<T-2-4>

이렇듯이 인터뷰 시험에서는 과제 제시나 화제 제시, 화제 전환 등 대화의 주도권이 교사에게 있다는 것을 알 수 있다. 그리고 교사와 학습자는 평가하는 사람과 평가를 받는 사람이라는 고정적인 관계에서 벗어나지 못하며 과제가 가지는 대화적 특성에 대해서는 대화의 실제성이 떨어지는 반복 질문이나 일본어 사용, 시험 중의 채점 등을 현상으로 확인할 수 있었다. 또한 평가자인 교사에 대한 사후 인터뷰를 통하여 이 인터뷰 시험의 평가 결과는 학습자에게 성적으

로서 피드백이 제공되나 한국어 말하기 능력 자체에 대한 구체적인 피드백은 이루어지지 않는 것이 드러났다.

(나) 역할극 시험

역할극은 학습자끼리 혹은 학습자와 교사가 현실 세계가 반영된 특정 역할을 수행하는 활동이다. 바바(馬場, 2003)는 역할극 시험을 말하기 능력 평가에 이용하는 것에 대하여 시험의 형식적·내용적 측면에서 타당성이 높다고 하였다. 역할극은 자신의 역할과 맥락에 맞게 대화를 시작하여 상대방의 반응을 고려하면서 대화를 관리하는 담화적 능력의 육성과 청자나 장면에 따라 달라지는 언어 사용 즉, 사회언어학적 능력을 배양하는 활동으로서 현장에서 사용되고 있다. 사비뇽(Savignon, 2009: 214)에서도 어린이가 연극을 통해서 언어를 배우듯이 제2언어에서도 역할극은 현실적인 언어 사용의 기회를 제공하는 활동으로 보고 있다. 즉, 역할극은 현실적인 장면을 평가에서 재현할 수 있으면 실제 언어 사용과 유사한 말하기 수행을 도출할 수 있다고 본다.

① 교수·학습 목표와 평가 목적

본 연구에서 분석 대상으로 한 강좌의 교수·학습 목표는 ‘외국어로서의 한국어 의사소통 능력 신장’에 있다. 구체적으로는 학습자가 한국어 모어화자와 접했을 때 조금이라도 의사소통을 할 수 있도록 말하기 능력을 배양하는 데에 목표가 있다. 교사는 그 목표에 대하여 학습자가 일본에 거주하면서 한국어 모어화자와 접할 기회는 많지 않지만 장래적인 교류를 상정하여 ‘외국어로서의 한국어’라는 전제 하에 교수·학습을 실천하고 있다고 하였다. 또한 교사는 말하기 능력 평가에서 역할극이라는 시험 유형을 선택한 이유로 교수·학습이 역할극을 중심으로 이루어졌기 때문이라고 설명하였으며 학습자끼리 역할극을 하게 함으로써 성취도 차이를 확인할 수 있다고 대답하였다. 이 시험은 교수·학습에서 다루어진 역할극 중에서 교사가 하나를 선택하여 학습자 2명이 서로 역할을 수행

하는 방식으로 이루어진다. 이 평가에 참여한 학습자는 17명이다. 학습자의 총 한국어 학습 시간은 학습자마다 약간 차이가 있으나 156시간 이상이다.

② 평가 기준

역할극 시험의 평가 기준은 ① 전체적 내용, ② 발음·어휘, ③ 문법, ④ 유창성이 설정되어 있다. 여기서 ① 전체적 내용이란 역할극에서 자신의 역할을 인식하고 과제를 수행하는가를 판단 기준으로 하며, 수행에 나타나는 ② 발음·어휘와 ③ 문법에 관한 능력을 측정하게 된다. 또한 ④ 유창성은 학습자가 과제를 원활하게 수행하고 있는가를 평가하게 된다. 따라서 의사소통 전략을 활용하면서 의사소통을 성공적으로 행했을 때 유창성은 높게 평가되나, 침묵과 같이 과제 수행을 정지하는 양상이 보일 경우 낮은 평가를 받게 된다. 평가 기준의 비중은 ① 전체적 내용 12점, ② 발음·어휘 10점, ③ 문법 12점, ④ 유창성 6점이며, 총 40점으로 분석 채점을 하게 되며 이들의 평가 항목은 2점 간격으로 채점된다. 역할극의 한 조당 평균 소요 시간은 4분 49초였다.

③ 과제

역할극 시험은 인터뷰 시험과 달리 학습자에게 대화를 이끌어가는 역할을 줌으로써 다양한 과제 유형을 관찰할 수 있다. <표 III-18>은 T-5에서 제시된 과제 유형을 조별로 제시한 것인데 1조를 제외하고 각 조에서 이루어진 과제는 1개였다는 것을 알 수 있다. 인터뷰 시험에서 다루어진 과제 유형은 ‘사실적 정보 교환 과제’나 ‘감정 표현 과제’, ‘태도 표명 과제’가 있었으나 역할극 시험에서는 이러한 과제와 함께 ‘친교적 대화 과제(약속하기)’와 ‘물건 사기 과제’를 확인할 수 있었다. 그러나 대화자인 교사가 대화를 유도하는 인터뷰 시험과 달리 학습자 간에서 이루어지는 역할극 시험에서는 제시되는 과제의 수와 종류가 상당히 제한적이다.

<표 III-18> T-5에서 나타난 과제 유형

조	1조당 평균 소요 시간	친교적 대화 과제							사실적 정보 교환 과제					물건 사기	합계
		인사	소개	감사	칭찬	축하	약속	권유	소개	습관	경험	계획	비교		
1	3:11	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	2
2	4:40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
3	4:21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
4	4:33	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
5	4:45	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
6	5:27	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
7	8:52	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
8	2:45	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
합계	평균4:49	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	3	0	2	9

역할극은 현실적인 상황에서의 담화를 이끌어 낼 수 있으며 그 상황에서 학습자가 과제에 대처하는 능력을 측정할 수 있는 활동이다. 학습자가 이 대응 능력을 발휘하기 위해서는 문법적 능력뿐만 아니라 담화적 능력이나 전략적 능력도 요구되므로, 교사는 유창성이라는 평가 항목을 마련했다고 볼 수 있다. 그런데 실제 시험 양상을 분석해 보면, 이 역할극은 암기한 내용을 바탕으로 한 ‘연극’ 혹은 ‘음독’에 유사하다는 것을 알 수 있었다. 【사례 22】는 한국에 있는 서점이라는 장면 설정에서, 학습자 2가 점원, 학습자 1은 손님 역할을 하고 있다. 학습자 1은 ‘엽서’라는 어휘를 정확히 발음하지 못하여 사고 싶은 물건을 점원에게 전달할 수 없었으나 학습자 2는 ‘엽서’ 매장을 안내하고 있다. 이러한 양상은 모두 학습자의 수행에서 관찰할 수 있다. 즉 이 역할극은 학습자가 어떤 대화문을 외워서 수행하는 폐쇄적 과제라고 할 수 있다. 이러한 역할극 시험은 교수·학습 내용에 준거한 평가라고 볼 수 있다.

【사례 22】

- 학습자 2: 어서 오십시오. 무엇을 찾으십니까?
- 학습자 1: (0.3) 한국어 사전은 있습니까?
- 학습자 2: 잠깐만 기다리십시오. 여기에 있습니다.
- 학습자 1: 여기에서 (0.4) 없어 (???) 습니까?

학습자 2: 네 엽서는 저쪽에 있습니다. 저쪽에서 고르십시오.
 학습자 1: 한국어 사전.(0.7) 사전은?(0.20)
 학습자 2: 한국어 사전?
 학습자 1: 한국어 사전↗ 일군 엽서 5천입니다.(0.6) 모두 얼마입니까?
 학습자 2: 사만 오천원입니다. 봉투가 필요합니까?
 학습자 1: 봉투<봉투> 봉투가 필요 안.(0.21)
 교사 : 필요?
 학습자 1: 안. (0.10)
 교사 : 필요 없습니다.
 학습자 1: 필요 없습니다. 여기 사만오천원입니다.
 <T-5-3>

역할극은 ‘대본이 있는 역할극’과 ‘대본이 없는 역할극’이 있는데 사비뇽(Savignon, 2009: 23)은 교재가 그대로 역할극에 사용될 경우, ‘현실적인 의미 협상’이 이루어지지 않는다는 점을 지적하고 있다. 물론 초급과 같이 숙달도가 낮은 학습자를 대상으로 한 교수·학습에서는 본문을 암기하여 그 내용을 역할극에 활용하는 활동도 흔히 보인다. 또한 ACTFL-OPI의 초급 수준의 평가 척도에는 정형문을 사용하여 의사소통한다는 초급 학습자의 특징이 기술되어 있다. 그러나 이 정형문 사용과 본문 암기는 본질적으로 다르며 역할극 시험에서 대화문의 암기가 주된 평가 대상이 된다면 역할극의 특성인 담화적 능력과 전략적 능력을 측정하지 못하게 된다. 【사례 22】의 경우 대화자 간의 표현-해석-교섭이라는 의미 협상이 이루어지 않은 사례라고 볼 수 있다.

과제의 인지적 특성에 대해서는 맥락 결여와 과제의 비실제성을 지적할 수 있다. 우선 시험 구조부터 살펴보고자 한다. 【사례 23】은 본 조사에서 대상으로 한 역할극 시험의 구조를 보여주는 사례이다. 먼저 도입부에서 교사와 학습자 1, 학습자 2가 인사를 한 후, 학습자에게 이름이나 학년, 소속, 한국어 학습 등에 대한 생각에 대한 간단한 질문을 던진다. 이러한 질문을 하는 이유에 대하여 교사는, 학습자의 긴장감을 완화시키는 것과 유창성을 측정하는 데에 목적이 있다고 하였다. 그 후에 중심부에서 교사는 학습자들에게 역할극의 개시를 알린다. 학습자들은 교사에게서 받은 역할 카드를 확인한 후 교사 앞에서 역할극을 진행하게 된다. 역할극이 끝난 후 종결부에서 교사와 학습자는 간단

한 대화를 나누면서 시험을 마친다. 이러한 시험 구조는 미리 학습자에게 전달되어 있다. 이 역할극에서는 교사가 학습자의 긴장감을 완화시키고 학습자가 최종적으로 시험에 대한 성취감을 느낄 수 있도록 종결부에서는 교사의 배려가 보인다. 그러나 이 역할극의 도입부와 중심부, 그리고 종결부에는 화제에 대한 연관성이 보이지 않는다. 교수·학습에서 역할극을 통하여 어떤 과제를 수행할 때 과제와 관련된 화제를 도입하거나 자료를 제시하는 등 학습자의 배경 지식을 활성화시키기 위한 활동이 이루어진다. 그러나 이 역할극에서는 학습자의 인지적 측면을 고려한 역할극에 관한 맥락 정보가 제공되지 않은 채 평가가 이루어지고 있다.

【사례 23】

도입부	학습자 2	안녕하세요?
	교사	앉으세요.
	학습자 1,2	[웃음]
	교사	자기소개해 보세요.
	학습자 1	자기소개해 보세요. 《あ・自己紹介 あたしから(앗. 자기소개. 나부터)》. 처음 뵙겠습니다. 저는 (이름)입니다. 일본사람입니다. (학교 이름)대학생입니다. 만나서 반갑습니다.
	학습자 2	안녕하세요? 저는 (이름)입니다. (학교 이름)대학생입니다. 이. 저는 이년? 법학부 이년입니다. ((교사)음) (0.9) 감사합니다.
	교사	음. 감사합니다.
중심부	교사	자: 그러면 시작할까요? 시작할까요? 한번 보세요.(0.5)
	학습자 2	(이름)씨. 언제부터 동경신문사 《신문사》에서 다녔어요?
	학습자 1	예. 학교를 졸업한 후에 바로 바로 취직 (???)
	학습자 2	대학교. 대학교·는 언제 조. 졸업 《졸업》했어요?
	학습자 1	천 구백 구십 오년·에 졸업했어요.
	학습자 2	한국에는 언제 (???)했어요?
	학습자 1	《えっと(음)》열 일곱 살 때 (???)했어요. 그때(???) 한국인 아주 (???) 마음에 마음에 들었어요. 그래서 대학. 대학교 대학교. 대학교에서 한국어. 한국어 한국어를 한국어를 공부했어요.
	학습자 2	지금 한국 한국·에서 한국에 생활 생활을 재미있어요?
	학습자 1	물론이에요. 한국 한국·은 한국·은 오래 오래 동안 오랫동안 살고 싶어요.
	교사	괜찮아요?
학습자 1,2	[웃음]	

종결부	교사	수고하셨습니다. 어려웠어요?
	학습자 1	어려웠어요.
	교사	어려웠어요. 네. 수고하셨습니다. 그러면 다음 친구, 마지막 친구.
	학습자 1.2	감사합니다.
	교사	네. 수고하셨습니다.

<T-5-7>

한편 【사례 24】는 학습자에게 주어진 과제의 비실제성이 나타난 예이다. 이 대화에서는 학습자 1과 학습자 2가 여름휴가에 대하여 대화를 나누고 있다. 대화 내용에서 양자는 한국에 거주하고 있고 학습자 1은 주부 역할을 하고 있는 것을 알 수 있다.

【사례 24】

학습자 2: (이름)씨 이번 여름에 휴가 갈 거예요?

학습자 1: 네. 남편하고 같이 갈 거예요.

학습자 2: 휴가를 언제 갈 거예요?

학습자 1: 남편 휴가가 팔월 초 (0.3) 해요 《예요》 그 때 제주도. 자 주 제주도 여행을 할 거예요.

학습자 2: 제주도에서 무엇을 할 거예요?

학습자 1: 제주도에 가면 한 한라산<한라산>에 갈 거예요. 그리고 바다 바다에서 수영도 할 거예요. (이름)씨 휴가를 무엇을 할 거예요?

학습자 2: 아르바이트를 할 거예요. 그리고 시가<시간이>있으면 여자 친구와 민족촌<민속촌>에 민속촌 갈 거예요.

학습자 1: 나도 민속 민속촌<민속촌>에 민속촌<민속촌>에 가서 가고 싶어요.

<T-5-5>

<표 III-19>는 T-5의 대화와 장면, 학습자 역할을 나타낸 것이다. 이 중에서 선생님이나 점원, 주부, 회사원은 일본 대학에서 한국어를 배우는 학습자의 실생활과 상당히 거리가 있는 역할이다.

<표 III-19> T-5의 화제와 장면, 학습자 역할 설정

조	화제	과제	학습자 1의 역할	학습자 2의 역할
1	갈 장소	계획 말하기	친구	친구
2	시험	계획 말하기	선생님	학생
3	쇼핑	물건 사기	손님	점원
4	쇼핑	물건 사기	손님	점원
5	휴가	계획 말하기	주부	유학생
6	약속	약속하기	회사원	회사원
7	생활	경험 말하기	친구	친구
8	스포츠	습관 말하기	친구	친구

다음은 과제의 대화적 특성을 살펴보고자 한다. 인터뷰 시험에서는 화제 도입이나 질문에 대한 주도권은 교사에게 있었으며 학습자는 주로 ‘응답자’의 역할을 하였다. 그러나 학습자 간에 이루어지는 역할극을 시험에 도입함으로써 【사례 25】와 같이 자발적인 발화와 학습자 간의 양방향적 말하기를 도출할 수 있다.

【사례 25】

학습자 2: 선생님 질문합니다. 시험이 며칠입니까?

학습자 1: (0.5) 오월 (0.5) 육일입니다.

학습자 2: 오월육일이 무슨 (???) 요일 요릴 요립니까<요일입니까>?

학습자 1: 화요 화요일입니다.

학습자 2: 시 시험이 몇 과까지<부터> 몇 과부터<까지>입니까?

학습자 1: (0.5) 1과까지<부터> 12과부터<까지>입니다.

<T-5-2>

또한 역할극 시험에서는 교사와 학습자의 대면식 인터뷰 시험과 달리 교사가 평가자 역할만 하기 때문에 학습자 간의 대화가 멈춘 경우 개입하여 도움을 줄 수도 있다. 그러나 역할극은 【사례 26】과 같이 타당성과 신뢰성이라는 측면에서 문제점도 안고 있다. 이 대화에서는 학습자 1이 자신에게 주어진 역할을 진행하면서 중간에 언어적으로 좌절하였다. 이 대화에서는 교사가 도움을 주었음

에도 불구하고 학습자 1이 중간에 대화를 포기하였다. 이러한 학습자 간의 수행에서는 한 쪽의 학습자가 좌절할 경우 역할극은 정체되어 학습자 2의 말하기 능력에 관한 정보 수집도 할 수 없게 된다.

【사례 26】

학습자 2: 시험이 어 어려 어렵 어렵습니까<어렵습니까>?

학습자 1: 네 조금 여러분 공부 많이.(0.5)

교사 : 많이.

학습자 1: (웃음)

교사 : 끝납니까? (웃음)

학습자 1: (???) 어렵습니다.

(시험 끝났음)

<T-5-2>

역할극 시험은 인터뷰 시험과 달리 학습자가 자발적으로 대화를 시작하고 유지하고 마치는 과정을 관찰할 수 있으며 이 대화를 이끌어가는 담화적 능력과 전략적 능력, 그리고 주제와 장면, 인간관계에 따라 표현을 선택하는 사회언어학적 능력을 측정할 수 있다. 그러나 평가에서 대화의 맥락 정보가 제공되지 않고 학습자끼리 암기한 대화가 이루어진 경우 역할극이 가지는 특징을 살린 평가는 어려워진다. 또한 과제나 상황이 학습자의 실생활과 거리가 있는 경우, 학습자가 과제를 수행하는 의의를 느끼지 못한 채 과제를 수행하게 된다. 이 평가에서도 학습자에 대한 피드백은 성적으로 제공되나 과제가 학습자의 생활과 밀접한 관계를 가지고 있는 경우, 평가 후에 구체적 상황을 상정한 피드백이 가능해진다.

(다) 토론 시험

토론이란 대인관계에서 발생하는 갈등을 해결하기 위하여 논쟁을 거쳐 합리적인 의사결정을 목표로 하는 의견 교환 활동이다. 토론에는 공식적인 토론과 비공식적인 토론, 학문적인 토론 등 다양한 형식이 존재한다. 토론의 대화 참여자는 3명 이상이 되는 경우가 많고 토론자 이외에도 사회자가 있는 것이 특

정이다. 토론은 대화 참여자 모두가 어떤 주제에 대하여 자유롭게 의견을 교환하는 형식과 대립되는 두 그룹으로 나누어져 의견을 교환하는 형식이 있다. 후자는 대립 토론(debate)이라고 부르기도 한다. 토론에서 배양되는 능력은 언어적 표현력이나 비판적 사고력, 논리적 사고력, 협상 능력, 그리고 사회적 기능 등을 들 수 있다(지현숙·윤지영, 2008). 또한 사전 준비단계에서 어휘 능력이 신장되고 검색 기술이나 정보 수집 능력, 분석 능력 등도 배양되며 말하기 능력 이외에도 읽기나 쓰기 능력도 획득할 수 있다는 이점이 있다(富田 외, 2011). 이렇듯이 토론은 활동을 통해 언어 능력뿐만 아니라 언어 외적 능력도 향상되므로 중·고급 단계에서 자주 이용되는 시험 유형이다.

① 교수·학습 목표와 평가 목적

분석 대상으로 한 강좌의 교수·학습 목표는 한국어 의사소통 능력의 신장에 있으며 평가 목적은 교수·학습에서 다루어진 주제에 대한 토론을 통하여 한국어 의사소통 능력을 측정하는 데에 있다. 토론 주제는 ‘국민 참여형 재판원 제도(국민 참여 재판 배심원 제도)에 대한 시비’이고 이에 찬성하는 그룹(찬성과) 3명과 반대하는 그룹(반대파) 3명, 그리고 사회자 1명에 의한 토론이 이루어졌다.⁴⁷⁾ 이 토론에서는 찬성 입장과 반대 입장으로 나뉘어 진행되었으며, 대립 토론과 같이 발언권이나 심문, 반박 등에 관한 토론 규칙은 정해져 있지 않았으므로 자유롭게 의견을 개진할 수 있었다. 교사는 토론에 참여하지 않았으며 평가자의 역할을 한다. 학습자의 한국어 학습 시간은 402시간 이상이며 TOPIK 기준으로 중급 수준이다. 토론 시간은 33분 6초였다.

② 평가 기준

평가 기준은 토론자의 발화를 ① 발음, ② 정확성, ③ 논리성, ④ 적극성에 대하여 우선 동료 평가를 실시한다. 학습자는 토론이 끝난 후 동료 평가 기준

47) 평가 대상은 찬성과와 반대파 6명이며 사회자는 포함되지 않는다.

에 따라 다른 학습자를 평가하고 이를 참고로 교사가 최종 판정을 하는 전체적 채점 방법을 취하였다.⁴⁸⁾

③ 과제

토론 시험에서의 과제 유형은 의견 교환이 활발하게 이루어진다는 특성상 ‘태도 표명 과제’를 빈번하게 확인할 수 있었고 그 중에서도 ‘주장하기’나, ‘반대하기’가 많은 것을 알 수 있었다. 【사례 27】은 반대파 학습자 5의 주장에 대하여 찬성과 학습자 1이 반대하기를 수행하는 장면이다.

【사례 27】

반대파 학습자 5: 재판원들은 전문주적인<전문적인> 설명을 해 드린다고 했지만 그 일은 재판원들, 재판원들한테도 귀찮다고 생각해요.

찬성과 학습자 1: 하지만 그 이제부터는 그 재판원들<재판원들>이나 검거관들 <검찰관들>이나 썬여서<썬여서> 재판을 하고 있어서 그래서 국민들은 재판에 대한 이해 이해가 이해하기 어려운 것이 어려운 경우가 많았 많았어요.

앞에서 살펴본 인터뷰 시험에서는 교사가 제시한 과제에 대하여 학습자는 응답만 하는 ‘수동성’이 보였으나 토론 시험에서는 상대방의 의견 도출하기 과제를 학습자가 자발적으로 수행하는 양상을 확인할 수 있었다. 【사례 28】은 학습자 4가 자신의 의견을 표현한 후, 상대방에게 의견 도출을 시도하는 장면이다. 또한 【사례 29】와 같이 학습자가 2명이 연속해서 의견을 도출하는 장면도 확인할 수 있다.

【사례 28】

찬성과 학습자 1: 그 아주 큰 사건이 일어날 때는 국민들의 관심이 많았지만 그 재판에<이> 되면 아주 어렵기 때문에 국민들의 그 관

48) 교사는 사후 인터뷰에서 평가 항목에 대한 구체적 내용과 동료 평가를 통하여 최종적으로 교사가 어떻게 평가하는지에 대해서 언급은 하지 않았다.

심이 조금씩 없어졌습니다 생각해요. 하지만 그 아주 큰 사건에·사건·을 결과 어떻게 되는지 국민들은 국민 관심이 없으면 그 안 된다고 생각하는 데 그거에 대하여 어떻게 생각하세요?

【사례 29】

반대파 학습자 1: 일반 사람들이 판결을 내리는 것은 너무 어렵다고 생각해요. 응. 그리고 잘 못한 심의를 할 가능성도 있다고 생각하는데 그 점에 대해 어떻게 생각하세요?

반대파 학습자 2: (0.5) 그리고 우리 우리의 관심이 말아져 말아지면<많아지면> 어떤 좋은 점이 있을 거예요?

상대방의 발화를 알아듣지 못했을 때 다시 말하기를 요구하는 ‘지시하기’나 상대방의 의견을 반복하면서 ‘확인하기’를 수행하는 양상도 보였다. 【사례 30】은 ‘지시하기’, 【사례 31】은 ‘확인하기’를 수행하는 장면이다.

【사례 30】

반대파 학습자 1: 하지만 일반사람들이 판결을 내리는 것은 너무 어렵다고 생각해요. 그래서 큰 사건<사건>에서 잘 못한 심의를 할 가능성도 있다고 생각합니다.

찬성과 학습자 1: (0.12) 다시 한 번 해주세요.

【사례 31】

찬성과 학습자 2: 일이 일로 일이 이유로 사퇴? 사퇴는 할 수 없지만 중요한 일이 있어서 그 그 사람이 없으면 큰 성해나 불이익이 생기는 경우에는 처음부터 그것을 말하면 사퇴↗할 수 있는 경우도 있어요.

반대파 학습자 2: 경우도 있 있어요?

이렇듯이 토론 시험에서는 교사가 대화 중에 과제를 제시하지 않아도 학습자 간에서 자연스럽게 과제 수행이 이루어진다. 그러나 다른 시험과 마찬가지로 학습자 간에 이루어지는 대화에는 역시 문제점이 드러났다. <표 III-20>은 토론에서 각 학습자가 수행한 과제 유형과 과제 수를 나타낸 것이다.

<표 III-20> T-6의 과제 유형과 과제 수

조	학습자	사실적 정보 교환 과제	태도 표명 과제										합계	
			확인하기	동의 하기	반대 하기	초대 하기	제안 하기	허락 하기	지시 하기	주장 하기	의견 도출 하기	사과 하기		변명 하기
찬성	1	-	-	5	-	-	-	-	1	6	1	-	-	13
찬성	2	-	-	3	-	-	-	-	-	3	-	-	-	6
찬성	3	-	-	1	-	-	-	-	-	2	2	-	-	5
반대	1	-	1	2	-	-	-	-	-	3	2	-	-	8
반대	2	4	-	7	-	-	-	-	-	6	1	-	-	18
반대	3	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
합계		4	1	18	0	0	0	0	1	21	6	0	0	51

이 시험에서 확인된 학습자 별로 과제 수행 수를 살펴보면 반대파 학습자 2가 가장 많았으며 모두 18회를 수행하였다. 한편 같은 반대파 학습자 3은 과제 수행이 가장 적었으며 토론 전체에서 1회밖에 수행하지 않았다. 교사가 과제 제시에 개입하지 않은 토론 시험에서는 학습자마다 과제 수행 횟수에 큰 차이가 나타났다. 학습자 3과 같이 다른 학습자에 비해서 과제 수행이 상당히 적은 경우 말하기 능력에 대한 측정도 어려워진다.

다음은 과제의 언어적 특성에 대해서 살펴보고자 한다. 이 시험의 언어적 특성 중의 하나는 격식체를 사용하는 것이다. 학습자가 격식체를 사용하는 양상은 인터뷰 시험의 경우 인사나 자기소개와 같은 정형적인 표현에서 나타났으나 역할극의 경우 학습자가 주제나 장(場)의 성질을 고려하여 격식체를 사용했다고 보기가 어려웠다. 이에 반하여 토론 시험에서는 아주높임과 비격식체의 두루높임을 학습자가 스스로 판단하여 사용하고 있는 것을 관찰할 수 있었다. 토론 시험의 또 하나의 특징은 담화 차원의 발화이다. 【사례 32】에서는 반대파 학습자 2가 재판원 제도를 적용할 경우 국민이 재판원의 역할을 어려워한다는 의견을 말하고 있다. 이에 대해 사회자는 찬성과 학습자 2에게 의견을 요구했다. 찬성과 학습자 2는 지금까지 논의된 재판원 제도에 대한 문제점을 지적하면서 자신의 의견과 그 의견을 뒷받침하는 근거를 제시한 후, 다시 자신의 의

견을 주장하고 있다. 학습자 2의 담화 전개는 ‘의견 말하기’→‘근거 제시하기’→‘의견 말하기’로 구성된다.

【사례 32】

반대파 학습자 2: 저는 법에 대한 지식이 없는데 승소율? 승소율의 승소율이 이미 모르겠지만 좋은 것은 좋지요? 나쁜 것은 나쁘지요? 그래서 승소와 패소가 문제가 아니고 어떤 아: 어떤 죄 어떤 게 결과를 내는 것을 나는 것을 제일 중요하다고 생각하고 있는데 그런 결과를 나는 것은 내는 것은 일반 사람한테는 좀 어렵다고 생각해요.

사회자 : (0.4) (이름)씨

찬성과 학습자 2: 그래도 이제까지는 전문가가 모든 재판을 실시했지만 보통 사람들의 감각과도 달라서 우리가 이해하기 어려운 판결도 있었잖아요. 그러니까 그래도 재판원이 같이 재판에 참가하면 보통 사람들의 가치관이 반영될 수 있고 민의가 반영될 수 있으면 재판에 대한 신뢰도가 이제까지보다 더 향상하다고 생각해요.

또한 ‘의견 말하기’→‘예시하기’→‘의견 말하기’라는 담화 구조도 확인할 수 있었다. 【사례 33】은 자신의 의견을 말한 후 그 근거가 되는 예를 제시한 다음에 또 자신의 의견을 말하는 사례이다.

【사례 33】

찬성과 학습자 1: 하지만 그 배심원 제도 제도가 되면 우리 국민들에게도 아주 좋은 것도 있습니다.

반대파 학습자 2: 그래요?

찬성과 학습자 1: 예를 들면 예 재판 기간을 짧게 할 수 있습니다. 이제부터는 이제까지는 그 이제까지는 재판 안에서 아주 가장 주요한 포인트뿐만 아니라 다른 포인트들에 대해서도 아 또 심의 대상이 되니까 재판 기간이 아주 길게 되었습니다. 하지만 그 배심원 제도가 되면 그 재판에서 가장 중요한 포인트밖에 심의할 수 없게 됐고 들었습니다. 그래서 재판 기간을

짧게 할 수 할 수 있는 뿐만 아니라 국민들도 그 사건을 잊어버리 잊어버리는 전에 그 결과를 알 수 있게 됩니다. 그것은 아주 우리들에게도 아주 (???) 생각하고 있습니다.

다음은 토론 시험에서 제시된 과제의 인지적 특성을 고찰해 보고자 한다. 이 토론의 전체적인 구조를 살펴보면 먼저 사회자는 도입부에서 토론 주제인 ‘국민 참여형 재판원 제도’에 대한 개요를 읽는다. 그러나 이 토론의 구체적인 논점이나 흐름을 정하지 않았으며 바로 반대파부터 의견을 물어 본다. 【사례 34】는 토론의 도입부이다.

【사례 34】

사회자 : 재판원이 참가하는 형사 재판에 관한 법률이 성립되어 헤이세이 이십일년 오월 이십이일부터 재판원 제도가 시작되었습니다. 재판제원 제도란 국민 모두가 재판원으로서 형사 재판에 참가해서 피고인이 유죄인지 아닌지 유죄인의 경우 어떤 형벌을 받을지를 재판관과 함께 정할 수 있는 제도입니다. 오늘은 반대파와 찬성파로 나누어 재판원 제도에 대해 토로, 토론을 하도록 하겠습니다. 그럼 반대부터.

반대파 학습자 4: 저는 의견이 있습니다. 법률에 법률에 대한 지식이 전혀 없는 사람이 많다고 생각합니다. 그런 사람들이 아 배심원에 뽑혀도 정당한 판결을 내릴 수가 없다고 생각합니다. 그런 점에 어떻게 생각하세요?

사회자는 토론 참여자에게서 의견이 나오지 않았을 때마다 토론 참여자에게 의견을 요구하였으나 그 외에는 대화에 개입하지 않았다. 약 30분 후에 찬성파와 반대파에서 의견이 나오지 않았기 때문에 사회자는 【사례 35】와 같이 토론을 마쳤다.

【사례 35】

사회자 : 의견이 있습니까?

찬성파 학습자 1: (0.5) 친구의 재판에 제가 참가할 수 없어도 그 국민들의 여론을 가지고 있는 국민이 친구의 재판에 참가하면 그 이

제부 이제까지도 그 국민들의 여론을 재판에 반영할 수 있다고 생각하고 있습니다.

사회자 : (0.1) 네 그럼 여기까지.

이 종결부에서 알 수 있듯이 사회자는 토론을 통하여 무엇을 얻었고 그 성과에 대한 의사결정에 대하여 언급하지 않았다. 즉 이 토론은 어떤 목적을 가지고 실시하고 무엇을 해결하고자 하는지, 또한 토론을 통해서 어떤 성과를 얻었는지가 정리되지 않았다.

또한 이 토론 시험에서는 학습자가 자신의 주장을 보완하기 위하여 그림이나 표와 같은 자료를 제시하는 장면이 거의 없었다. 유일하게 자료 활용이 보인 것은 재판원 제도의 이점을 설명하는 장면이었다. 【사례 36】에서 반대파 학습자 2가 재판원 제도에 필요한 세금 문제에 대하여 지적한 것에 대하여 찬성과 학습자 2가 재판원 제도의 이점과 그것에 뒷받침이 되는 자료를 제시하였다.

【사례 36】

반대파 학습자 2: 돈이 많이 걸려 걸리는 것 걸리는 것 같아 그 돈을 쓰지 않는 게 좋 좋겠어요.

사회자 : (0.17) (이름)씨

찬성과 학습자 2: 그래도... 재판원 제도에는 가치?도 있습니다. 어 재판원은 이제까지 많은 사고를 보고 판결기 때문에 만약 피고인이 무죄를 주장해도 간단하게 유죄판결을 내기도 했습니다. 그래서 문제 면제↗ 면제(문제)가 많아 많아요. 【표 제시】 또 이제까지 아 무죄 주장한 사람이 (???)라고 한 사람이 이긴 비율을 이 퍼센트였습니다. 그래서 구십팔 퍼센트는 유죄판결이었습니다. 하지만 에 사실은 전채전<전쟁전>↗ 일본에도 재판제도가 있었는데 그 때 이길 비율은 십팔 퍼센트였습니다. 그래서 재판원 제도가 음 면 면제<문제>가 적어진다고 생각합니다.

공식적이든 비공식적이든 의견 교환을 목적으로 하는 토론에서는 준비 단계에서 자료를 수집하거나 유의미한 자료를 취사선택하여 논점을 정리하는 활동이 교수·학습에서 이루어진다. 그러나 이 토론 시험에서는 이러한 자료 활용이

상당히 제한적이며 능력 측정이 언어 사용에만 치중되어 있는 것을 알 수 있었다. 마지막으로 과제의 대화적 특성을 고찰해 보겠다. 앞에서 살펴보았듯이 토론 시험에서는 인터뷰 시험과 달리 학습자의 자발적 과제 수행을 관찰할 수 있다. 말하기 능력 평가는 원래 학습자가 적극적이고 주체적으로 과제를 수행했을 때 원래 가지고 있는 말하기 능력을 발휘할 수 있을 것이고, 평가도 이 잠재적 능력의 측정에 관심이 있다. 그러나 토론 시험은 과제의 대화적 특성이라는 측면에도 큰 문제를 가지고 있었다. <표 III-21>은 T-6에서의 학습자의 발화 단위와 어절을 정리한 것이다.

<표 III-21> T-6에서의 학습자의 발화 단위와 어절

그룹	학습자	발화 단위	어절
찬성	학습자 1	21	1230
찬성	학습자 2	17	773
찬성	학습자 3	9	368
반대	학습자 1	10	507
반대	학습자 2	45	1115
반대	학습자 3	1	29
평균		17.2	670.3

앞에서 지적하였듯이 학습자가 수행 한 과제 수에는 학습자마다 큰 차이가 있는데 과제 수의 불균형성은 발화 양에도 영향을 미친다. 토론 중에 가장 과제 수행 수가 많았던 반대파 학습자 2(수행 과제 수 18개)의 발화에 나타난 발화 단위는 45였으며 총 어절은 1115였다. 반대로 과제 수행 수가 가장 적었던 반대파 학습자 3(수행 과제 수 1개)의 발화에 나타난 발화 단위는 1이었으며 총 어절은 29였다. 30분 정도의 시험 소요 시간에 반대파 학습자 3과 같이 과제 수행 수와 발화 양이 극단적으로 적을 경우 말하기 능력에 대한 측정이 어려워진다. 원래 토론은 학습자가 발화 기회를 얻거나 상대방의 제공하는 발화 양상을 살펴볼 수 있다는 장점이 있으며 이 장면을 살리기 위해서는 사회자의 역할이 상당히 크다고 할 수 있다. 그러나 이 시험에서 사회자가 사회자로

서의 역할을 충분히 수행하지 못했다고 볼 수 있다. 또한 학습자 간에서 과제 수행에 큰 차이가 있는 경우 소극적인 학습자의 말하기 능력에 대한 측정도 어려워진다. 이러한 문제를 해결하기 위한 하나의 방법은 학습자 간에서 사전 준비 단계에서 정보차를 두는 것이다. 즉 같은 반대파 사람 안에서 정보차가 있는 경우 토론에서도 서로가 부족한 정보를 보완해야 하기 때문에 극단적으로 발화 기회가 적은 학습자는 생기기 않을 것이다.

(라) 발표 시험

발표는 발표자(화자)가 많은 청자들 앞에서 어떤 주제에 대하여 이야기하는 것이다. 발표에는 화자가 청자에게 지식이나 정보를 전달하는 발표(informative speech)와 자신의 주장이나 생각을 전달하여 설득이나 권유 또는 요구하는 발표(persuasive speech), 의식이나 행사에서의 발표(ceremonial speech), 오락 목적의 발표(entertaining speech) 등 목적에 따라 다양한 형식이 있다(富田 외, 2011: 190). 또한 이러한 발표는 시간적 여유가 있는 발표(prepared speech)와 시간적 여유가 없는 발표(impromptu speech), 간단한 개요를 준비한 다음에 발표하는 발표(extemporaneous speech) 등 자유롭게 형식을 조작할 수 있어서 초급부터 고급까지 교수·학습 및 평가에 활용하기 쉬운 활동이라고 할 수 있으며 해외에서의 외국어교육에서도 발표에 대한 평가가 학습자의 동기유발에 크게 공헌한다는 보고도 있다(深澤 외, 2012).

① 교육 목적과 평가 목적

분석 대상으로 한 강좌의 교수·학습 목표는 ‘한국어 의사소통 능력 배양’에 있으며 그 성취도를 측정하기 위하여 교수·학습에서 다루어진 3분 발표를 평가 도구로서 채용하였다. 따라서 평가 목적은 교수·학습에서 다루어진 3분 발표의 성취도를 측정하는 것에 있다.

② 평가 기준

평가 기준에는 ① 발음, ② 정확성, ③ 내용, ④ 시간, ⑤ 향상도가 마련되어 있다. ① 발음은 발음의 정확성을, ② 정확성은 문법과 어휘의 정확성을 측정한다. ③ 내용은 주제와 내용 또는 내용 구성력에 주목하고 ④ 3분이라는 제한된 시간 내에 발표를 할 수 있는지를 평가한다. 마지막으로 ⑤ 향상도란 교수·학습 시에 발표한 내용과 평가 시의 발표한 내용을 비교하여 내용적으로 얼마나 향상되었는지를 평가한다. 평가 기준의 비중은 ① 발음 5점, ② 정확성 5점, ③ 내용 5점, ④ 시간 2점, ⑤ 향상도 3점, 총 20점이다.

③ 과제

본 조사에서 분석 대상으로 한 발표의 과제는 학습자 모두에게 주어진 과제인 ‘좋아하는 것 소개하기’이다. <표 III-22>는 이 과제를 수행하기 위하여 각 학습자가 정한 주제를 나타낸 것이다. 학습자 중에 발표 주제를 명확히 제시하지 않는 경우도 있었으나 발표 내용을 통해 대략 파악할 수 있었다. 학습자는 주어진 ‘소개하기’라는 과제 안에서 ‘친교적 대화 과제’나 ‘사실적 정보 교환하기 과제’, 그리고 ‘태도 표명 과제’, ‘감정 표현 과제’를 미시적 과제로서 수행하게 된다.

<표 III-22> T-7의 학습자별 발표 주제

학습자	주제	학습자	주제
1	뮤지컬	9	그리스
2	대장금	10	동아리
3	고시가야(지역 이름)	11	다이어트
4	한국인 야구선수	12	아이스크림
5	오코노미야키	13	고등학교
6	시즈오카(지역 이름)	14	기숙사
7	삼겹살	15	한국 가수 응원 방법
8	한국 드라마	16	아르바이트

【사례 37】에서는 졸업한 고등학교를 주제로 발표를 하고 있다. 이 발표는

① 인사하기, ② 이름 말하기, ③ 주제 제시하기, ④ 주제에 대한 설명하기, ⑤ 인사하기라는 구성으로 이루어진다. 발표의 핵심인 ④ 주제에 대한 설명하기에서는 사실적 정보 교환 과제를 수행한 다음에 마지막 부분에서 감정 표현 과제를 수행하고 발표를 마쳤다.

【사례 37】

제 이름은 (이름)라고 합니다.

◀이름 말하기



오늘은 제가 다녔던 고등학교에 대하여 소개하겠습니다.

◀주제 제시하기



제 고등학교의 이름은 (학교 이름)고등학교라고 합니다. (학교 이름)은 밋션스쿨입니다. 제가 ‘여러분들을 사랑한 것 같이 서로 사랑하세요’ 라고 하는 말은 예스 그리스도의 말이고 이 말에 따라서 교우이라고 이름을 지었습니다. (학교 이름)는 기독교계 이벤트<이벤트>가 많이 있습니다. 예를 들면 매일 아침 수업이 시작되기 전에 하는 아침 예배 이것은 전 전교생이 예배당에서 모이서<모여서> 아: 선교를 읽고 찬송가를 부르고 선생님의 설교를 듣고 기도를 합니다. 가끔 즐았지만 이 시간은 제가 좋아하는 시간이었습니다. 그리고 (학교 이름)에는 아: 종답이 있습니다. 매일 여덟, 여덟 시 사십 오분과 저녁 네 시 반에 네 시 반에 주 올립니다. 종답은 종답은 아주 높아서 아: 아주 높아서 먼 곳에서도 볼 수 있습니다. 저는 그리스찬이 그리스찬이 아니에요. 그러니까 (학교 이름)에 입학의 전에 기독교 기독교에 대하여 몰랐습니다. 그러나 (학교 이름)에 다니고 기독교를 배워서 아: 좋은 점을, 좋은 점을 알 수 있었습니다. 그리고 아: 그 무엇보다도 친구들과 선생님과도 아: 만날 수 음 그리고 그리고 그 무엇보다도 바꿀 수 없는 친구들과 선생님과도 아: 만날 수 있었습니다. 저는 아: 저는 (학교 이름)의 학생이었던 것을 정말 자랑스럽게 여깁니다.

◀주제에 대한 설명하기



감사합니다.

◀인사하기

<T-7-13>

【사례 37】은 분석 대상으로 한 발표 시험의 전형적인 과제 수행이기도 하고 기능 수행이기도 한다. <표 III-23>은 각 학습자가 수행한 기능의 흐름을 나타낸 것이다.

<표 III-23> 각 학습자가 수행한 기능의 흐름

학습자	기능과 흐름	학습자	기능과 흐름
1	인사하기, 이름 말하기, 좋아하는 것 말하기, 주제 제시하기, 이유 설명하기, 권유하기, 원하는 것 말하기, 권유하기, 인사하기	9	인사하기, 이름 말하기, 주제 제시하기, 줄거리 말하기, 자신의 목표 말하기, 인사하기
2	좋아하는 것 말하기, 줄거리 말하기, 권유하기, 인사하기	10	인사하기, 이름 말하기, 주제 제시하기, 주제에 대한 설명하기, 권유하기, 인사하기
3	인사하기, 이름 말하기, 주제 제시하기, 주제에 대한 설명하기, 좋아하는 것 말하기, 권유하기	11	인사하기, 이름 말하기, 주제 제시하기, 주제에 대한 설명하기, 권유하기, 인사하기
4	인사하기, 이름 말하기, 주제 제시하기, 주제에 대한 설명하기, 권유하기, 인사하기	12	인사하기, 이름 말하기, 질문 던지기, 좋아하는 것 말하기, 주제 제시하기, 주제에 대한 설명하기, 권유하기, 인사하기
5	인사하기, 이름 말하기, 주제 제시하기, 좋아하는 이유 설명하기, 원하는 것 말하기, 인사하기	13	인사하기, 이름 말하기, 주제 제시하기, 주제에 대한 설명하기, 인사하기
6	인사하기, 이름 말하기, 주제 제시하기, 주제에 대한 설명하기, 좋아하는 것 말하기, 권유하기, 인사하기	14	이름 말하기, 주제 제시하기, 주제에 대한 설명하기, 원하는 것 말하기, 인사하기
7	인사하기, 질문 던지기, 좋아하는 것 말하기, 주제 제시하기, 주제에 대한 설명하기, 권유하기, 인사하기	15	인사하기, 이름 말하기, 주제 제시하기, 질문 던지기, 주제에 대한 설명하기
8	인사하기, 주제 제시하기, 주제에 대한 설명하기, 권유하기, 인사하기	16	인사하기, 이름 말하기, 주제 제시하기, 주제에 대한 설명하기, 인사하기

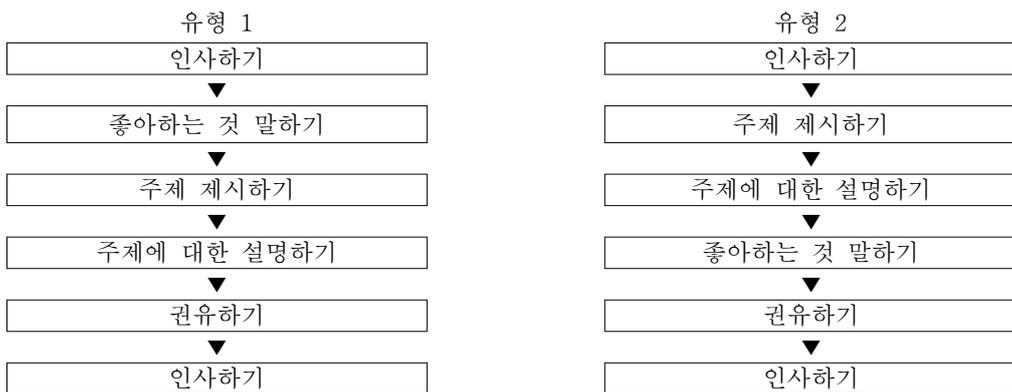
발표에서 수행되는 기능 안에 포함되는 과제의 언어적 특성은 담화 차원의 발화가 산출된다는 것과 격식체 및 전문적 어휘의 사용이다. 먼저 담화 차원의 발화 산출부터 살펴보겠다. 앞의 【사례 37】에서 알 수 있듯이 학습자가 발표

를 통하여 접속사나 부사를 사용하면서 담화를 산출한 것이 확인되었다. 발표의 학습자 1인당 평균 소요 시간은 2:34이며 발표 어절 수는 평균 505이다. <표 III-24>는 각 학습자가 발표에서 소요한 시간과 발화 어절을 정리한 것이다.

<표 III-24> T-7의 소요 시간과 도출한 어절

학습자	소요 시간	어절	학습자	소요 시간	어절
1	2:11	551	9	1:57	456
2	1:36	419	10	1:57	409
3	2:35	528	11	4:23	687
4	1:50	364	12	2:14	386
5	1:48	400	13	2:51	638
6	2:35	579	14	1:54	350
7	3:01	461	15	5:25	758
8	1:41	411	16	3:10	680
평균 소요 시간: 2:34			평균 어절: 505		

담화 차원의 발화 도출은 토론 시험에서도 확인할 수 있었으나 발표는 초급 단계의 학습자도 수행 가능하며 모든 학습자에게서 균형적으로 일정한 발화 양을 확보할 수 있다는 것이 장점이다. 이러한 발표 담화는 대략 [그림 III-2]와 같은 두 가지 기능 수행 흐름을 가지고 있었다.



[그림 III-2] T-7에서 나타난 전형적 기능 수행의 흐름

유형 1은 먼저 인사를 하고 자신이 좋아하는 것에 대해 언급한 후, 발표 주

제를 제시하여 구체적인 설명을 한다. 그 설명이 끝난 후, 청자에 대해 그 행위(자신이 좋아하는 것)를 권하고 마지막으로 인사를 하면서 발표를 마친다. 한편 유형 2는 인사부터 시작하여 주제를 제시하고 그 주제에 대한 설명을 한다. 그리고 설명한 다음에 자신이 좋아하는 것을 말하고 청자에 대한 권유를 한 후 인사하고 발표를 마친다. 이 두 가지 유형을 비교하면 전체적인 흐름은 매우 유사하지만, 이 발표의 핵심인 ‘좋아하는 것’을 명확히 언급하는 위치에 차이가 있다는 것을 알 수 있다.

또한 발표는 특징적인 어휘나 표현, 담화가 보인다는 것은 선행 연구에서 보고되어 있으나(深澤 외, 2012) 본 연구에서 분석 대상으로 한 발표 시험에서도 몇 가지 언어적 특징을 확인할 수 있었다. 그 중의 하나가 토론에서도 빈번하게 나타난 격식체 사용이고, 또 하나는 담화 표지(discourse marker) 사용이다. 【사례 38】에서는 발표의 앞부분과 뒷부분에서 격식체가 사용되었고 중간에 ‘이와 같은’이라는 미시적 담화 표지를 사용하고 있다.

【사례 38】

안녕하세요? 저는 (이름)라고 합니다. 지금 저는 그리스 음악 그리스 신화를 공부하고 있어요. 그래서 오늘은 그리스에 대하여 발표하겠습니다. 그리스 신화에는 제우스라고 하는 신이 등장해요. 제우스는 남자 신이고 신들의 왕이에요. [중간 생략] 이와 같이 그리스 신화를 열심히 있어요. 앞으로도 저는 그리스 신화를 공부하고 있습니다. 감사합니다.

<T-7-9>

또한 ‘다시 말하기’나 ‘자기 수정’ 등 언어적 전략에 의존하는 양상이 보였다. 【사례 39】는 ‘다시 말하기’를 하는 사례이며 【사례 40】은 ‘자기 수정’을 한 사례이다.

【사례 39】

우리는 몸에 직접<직접적>으로 작용하는, 작용하는 지유신경 자율신경이 있으니까 살 수 있습니다. 자율신경은 교칸<교감> 신경라는<신경이라는> 몸에 활동을 활발해서 에너지를 소비하는 거하고 부교칸신경이라는 영양을 흡수해서 음 흡수해서 몸에 저장하는 것이 있으니까 저장하는 것이 있습니다.

<T-7-11>

【사례 40】

우리는 여러시<열 시>까지 돌아와야 하고 모욕도 여러시<열 시>까지입니다. 세타쿠시<세탁실>에는 세탁기하고 건조기가 있어서 편리합니다. 세탁실은 《あ・ちがう(아, 아니다)》 저는 3층에 있고 세타쿠실<세탁실>은 1층에 있어서 머무니다<멈니다>.

<T-7-14>

다음은 과제의 인지적 특성에 대하여 살펴보고자 한다. 발표 시험 구조는 학습자가 교실에 들어가자마자 청자인 교사 앞에서 발표를 시작한다. 발표가 끝나면 퇴실하고 다음 학습자가 입실하는 순서로 평가가 이루어진다. 따라서 도입부, 중심부, 종결부와 같은 기능별 시험 구조는 존재하지 않는다. 학습자는 발표 원고를 가능한 한 보지 않고 발표하는 것이 요구된다. 또한 이 발표 시험에서는 시각 자료 이용은 사전에 허락되었으나 실제로 이용한 학습자는 11명 뿐이고 학습자는 주로 언어적 전략에 의존하고 있었다.

발표 시험의 특징은 짧은 시간 내에 담화 차원의 발화를 도출할 수 있다는 것이다. 이는 학습자의 발화에 나타나는 일관성(coherence)과 결속성(cohesion)을 관찰할 수 있다. 또한 학습자에게 주제 설정의 기회를 줌으로써 발표에 대한 동기를 유발시킬 수 있다. 그러나 이 평가의 문제점은 청자가 교사라는 점이다. 학습자는 발표를 하면서 ‘다시 말하기’나 ‘자기 수정’을 하면서 자신의 발표를 질적으로 높이기 위한 노력을 하고 있으나 청자가 평가자인 교사일 경우 ‘평가를 위한 발표’가 이루어지며 이 발표가 실제 언어 사용에서 어떤 과제와 연결되는지가 모호하다. 이 발표 시험은 청자가 존재하기 때문에 이루어지는데 그 청자인 교사와 상호작용이 이루어지지 않는 경우, 발표 자체가 가지는 의사소통의 목적도 모호해진다.

3) 한국어 말하기 능력 평가의 문제점

본고에서는 <조사 1>에서는 일본에서의 한국어 말하기 능력 평가의 실시

상황을 파악하였으며 <조사 2>인 시험 유형별 담화 분석과 <조사 3>인 교사에 대한 사후 인터뷰 조사를 통하여 일본에서의 한국어 말하기 능력 평가의 양상을 분석하였다. 여기에서 이 세 가지 조사를 통하여 밝혀진 문제점을 지적하고자 한다. 문제점은 크게 평가 기준의 문법 중심성과 대화의 비상호성, 과제의 비실제성, 그리고 교수·학습과 평가의 단절성으로 나눌 수 있었다.

(1) 평가 기준의 문법 중심성

평가 기준은 교육 목표와 교수·학습 목표, 그리고 평가 목적이 반영된 것이다. 따라서 평가 기준에는 교수·학습에서 가장 배양시키고자 하는 능력이 포함된다. 이는 교수자(교육기관 및 교사)의 교육관과 능력관이 평가 기준에 반영되는 것을 의미한다. <조사 1>을 통하여 일본에서의 한국어 말하기 능력 평가의 현황을 파악한 결과 초급 단계와 중급 단계에서 이루어지는 말하기 능력 평가는 어휘와 문법에 대한 평가를 중시하는 문법적 능력 중심성이 확인되었으며 <조사 2>에서는 실제 말하기 능력 평가의 양상 분석을 통하여 이 문법적 능력 중심성이 학습자에 대한 과제 제시나 발화 도출에도 영향을 주고 있음을 알 수 있었다.

학습자가 구어로 의사소통하기 위해서는 문법적 능력이 요구된다는 것은 본고의 II장에서도 언급하였다. 따라서 문법적 능력을 제외한 교수·학습 및 평가는 있을 수가 없다. 그러나 의사소통 능력의 신장을 목표로 한다면 그 교수·학습 전체를 평가하는 총괄 평가로 과제 달성도를 측정하지 않고 과제 달성을 지탱하는 하위 능력의 일부에 큰 비중을 두어 측정하는 것은 ‘말하기 능력’과 ‘말하기 능력 평가 구인’의 불일치를 일으키게 되며 이에 따라 평가의 타당성이 저하된다. 의사소통 능력의 배양을 목표로 하는 평가는 의사소통 능력을 측정하기 위한 과제가 제시되어야 하며 이 과제의 달성도를 측정하는 것이 목적이 된다. 성취도 평가는 교수·학습 목표의 달성도와 교수·학습의 성취도가 통합적으로 평가되는 것이며 특히 교수·학습 전체의 성취도를 측정하는 총괄 평가의 경우 의사소통에 요구되는 능력이 종합적으로 측정되어야 할 것이다.

또한 평가 기준의 문법 중심성은 평가의 타당성뿐만 아니라 평가의 세환 효과에도 영향을 준다. 교사가 의사소통 능력 배양을 목표로 교수·학습을 계획하

고 실천하였는데도 불구하고 평가 기준이 문법적 능력에 치중한 경우, 학습자에게 ‘의사소통 능력 향상 = 문법적 능력 향상’이라는 오해를 줄 수 있다. 바꿔 말하자면 평가 기준은 학습자 입장에서는 학습 목표이며 그 목표에 대한 자신의 학습 성과를 내적으로 성찰하는 도구가 되기도 한다. 따라서 총괄 평가로서의 말하기 능력 평가는 우선 학습자의 과제 수행에 주목하고 그 과제 수행을 지탱하는 하위 능력은 부차적으로 측정할 필요가 있다.

(2) 대화의 비상호성

말하기란 원래 누군가에게 무엇인가를 전달하고 싶다는 화자의 의도가 행동으로 나타난 것이다. II장에서 살펴보았듯이 화자는 이 발화 의도를 가지고 청자에게 어떤 내용을, 어떻게 전달할 것인가를 생각하는 과정을 걸쳐 음성으로 표현을 산출하게 된다. 산출된 메시지는 상대방과 의미 협상이 이루어지면서 대화가 지속 및 발전된다. 양방향적 말하기의 경우 화자와 청자에 의한 시간과 장을 공유하는 상호성이 보인다. 그러나 <조사 2>에 대한 분석을 통하여 일본에서의 한국어 말하기 능력 평가에서는 양방향적 말하기인 인터뷰 시험과 역할극 시험에서 상호성이 결여되는 것이 확인되었으며 토론 시험에서도 일부 학습자를 제외하여 대화의 상호성이 낮은 것이 밝혀졌다.

먼저 인터뷰 시험에서는 구조적 인터뷰, 반구조적 인터뷰, 비구조적 인터뷰 모두에서 교사는 ‘질문자’, 학습자는 ‘응답자’의 역할을 하고 있고 과제 제시와 화제 전환, 화제 전개的主导권은 교사에게 있었다. 그 결과 원래 과제 수행 과정에서 학습자로부터 한국어 발화를 도출해야 하는 교사가 학습자보다 발화의 수가 더 많았으며, 인터뷰가 가지는 일상 대화와의 유사성도 확인할 수 없었다. 또한 역할극 시험에서는 학습자가 담화를 암기하여 그 내용을 말하는 형식으로 대화가 이루어졌기 때문에 학습자 간의 진정한 의미 협상을 확인할 수 없었다. 조사 대상으로 한 역할극 시험과 같이 학습자가 초급 단계일 경우 실생활에서의 한국어를 구사하여 과제를 수행하기 위해서는 언어적으로 부족함을 보완하기 위해 전략적 능력의 사용이 필수적이다. 한편 토론에서는 일부 학습자들이 활발한 상호작용을 하는 것을 확인할 수 있었다. 그러나 이 상호작용은 모든 학습자에게 보이는 것이 아니다. 발화 기회나 발화 양, 과제 수행 수가

학습자 간에 큰 차이가 있었으며 거의 토론 시험에 참여하지 않는 학습자가 있는 등 학습자 간의 상호작용 불균형이라는 문제점이 밝혀졌다.

대화의 상호성은 양방향적 말하기의 특성이며 평가에서도 확보되어야 하는 요건이다. 그러나 대화의 상호성은 일방향적 말하기인 발표에도 나타날 수 있다. 발표는 모든 청자에게 발표 내용을 전달하고 공감(empathy)을 얻는 것이 기본 목적이기 때문이다. 그러나 본 조사에서 대상으로 한 발표는 청자가 교사였기 때문에 역할극과 마찬가지로 암기한 내용을 음독(音讀)하는 형식으로 이루어졌으며 발표의 특성을 나타내는 청자에 대한 배려나 청자와의 언어 및 비언어적 상호작용이 부족하다는 것이 확인되었다.

(3) 과제의 비실제성

과제의 비실제성 문제는 거시적 차원의 문제점과 미시적 차원의 문제점으로 나눌 수 있다. 거시적 차원의 문제점은 각 시험 유형의 목적과 장면 설정에 깊이 연관된다. 과제는 어떤 맥락 속에서 목표 지향적이고 결과물이 수반된다는 성격을 가지고 있다. 따라서 그 시험 유형을 통하여 과제를 수행해야 하는 이유나 목적이 명확해져야 할 것이다. 예를 들어 인터뷰나 역할극을 교수·학습이나 평가에 도입한다면 일본에서의 한국어를 배우는 학습자가 그 과제를 ‘수행해야 한다는 이유’가 존재하고, 토론이나 발표도 그 과제를 수행함으로써 어떤 성과를 얻을 수 있고 그 성과물이 어떻게 활용되는지를 학습자가 인식해야만 과제의 실제성을 확보할 수 있다.⁴⁹⁾ 그런 의미에서는 역할극에서는 ‘한국’이라는 장면 설정을 하여 학습자가 주부나 점원 역할을 하면서 대화를 한다는 것은 학습자가 현재 둘러싼 사회에서 접하는 과제와 너무나 거리가 있다는 것을 지적할 수 있다. 또한 이러한 시험 유형을 평가에 도입할 때는 도입부와 종결부의 기능을 충분히 활용해야 할 것이다. 예를 들어 인터뷰나 역할극을 실시하기 전에 도입부에서 주제나 상황에 대한 활동을 통하여 배경 지식을 활성화시킬

49) 학습자와 사회를 연결시키기 위한 교수·학습 및 평가는 나카가와(中川, 2014b)에서 보고한 바가 있다. 이 교수·학습에서는 역할극이나 인터뷰 활동, 발표를 평가에 도입하였으나 이러한 활동들은 학내 유학생들과의 교류회에서 ‘지역이나 기업 행사에 대한 소개하기’라는 과제를 수행하기 위한 것이며 예비 조사하거나 인간관계 구축하기, 행사에 관한 소개하기를 평가에 포함시켰다.

수 있으며 토론이나 발표도 그 과제를 수행하는 목적을 학습자가 인식함으로써 실제적 평가가 이루어질 것이다. 즉 평가는 교수·학습과 마찬가지로 거기에 누가 있고 거기에서 무엇을 하고자 하는지 상황적 배경을 명확화함으로써 장면적 맥락성(context of situation)을 확보한 과제를 제시할 수 있다.

한편 미시적 차원의 문제점은, 각 시험 유형에서 제시되는 개별 과제의 목적이 명확하지 않다는 것을 지적할 수 있다. 인터뷰 시험에서는 교사가 제시한 과제에는 그 과제를 통하여 학습자의 어떠한 능력을 측정하고자 하는지 목적이 존재하지 않는 경우가 있었다. 이러한 과제는 학습자가 무엇을 할 수 있고 무엇을 할 수 없는지, 또 할 수 없는 과제는 어떠한 능력이 부족했는지도 특정화시킬 수 없다. 과제 유형이나 과제 수에도 학습자마다 차이가 있는 것이 밝혀졌으나 이러한 현상은 과제 목적이 명확하지 않은 것에서 기인하고 있을 것이다. 즉, 앞에서 지적하였듯이 평가 기준에서 과제 달성도를 측정하지 않는 경우, 과제 목적이 모호해지며 이에 따라 과제 실제성도 저하된다. 또한 과제의 비실제성은 교사가 제시하는 과제와 과제 사이에 존재하는 결속성의 결여에서도 확인할 수 있었다. 일상 대화에 보이는 장면이나 화제가 설정되어 있지 않아서 그 결과 교사의 질문이 ‘질문을 위한 질문’이 되어 버렸다. 학습자가 교실 밖에서 접하는 실제 구어 의사소통 장면에서는 등장인물이나 화제, 장면 등이 설정되어 있으면 화자는 이러한 상황에서 맥락 정보를 얻기도 한다. 따라서 과제 목적과 그 맥락 정보를 학습자에게 명시적으로 제시하는 것은 학습자의 실제 말하기 능력을 도출하기 위한 필수 요건이 된다.

(4) 교수·학습과 평가의 단절성

필자는 앞에서 평가 기준은 교사나 교육기관과 같은 교수자의 능력관이 반영된다고 언급하였다. 이와 마찬가지로 평가 후의 의사결정도 교수자의 평가관이 반영된다고 할 수 있다. 평가는 학습자가 가지는 능력을 측정하고 그 측정된 결과에 대한 의사결정으로 이루어지는 학습 지원을 일차적 목적으로 한다. 그러나 <조사 3>에서 이루어진 평가자에 대한 사후 인터뷰를 통하여 말하기 능력 평가는 평가의 관심이 학습자가 가지는 말하기 능력에 대한 측정 결과에만 있으며, 그 결과를 통하여 학습자에게 어떤 피드백이나 목표 설정을 하느냐에

관한 구체적인 의사결정이 이루어지고 있지 않는 것이 밝혀졌다. 말하기 능력 평가의 평가 결과에 대한 피드백이 성적이나 점수 제공에 한정된 경우, 학습자가 앞으로 장점을 어떻게 활용하며 단점을 어떻게 보충 및 개선해야 하는가에 관한 학습 지원을 받을 수 없으며 향후 교수·학습에 대한 반영도 모호해질 수밖에 없다.

이 교수·학습과 평가를 연결시키기 위한 개념이 피드포워드(feedforward)이다(寺西, 2003; 高島, 2005). 피드포워드는 교수·학습 및 평가에서 얻은 피드백을 향후 학습에 연결시키는 추진력을 가리킨다. 피드포워드는 학습자가 원래 갖추고 있는 능력이 아니다. 따라서 평가 설계 단계에서 평가 결과를 다음 교수·학습에 어떻게 연결시키는지 평가개발자가 미리 계획할 필요가 있다. 과거의 교수·학습과 평가, 평가와 향후 교수·학습을 연계하는 피드포워드는 우선 평가에서 적절한 피드백을 수집하는 것이 전제가 된다. 그러나 <조사 1>과 <조사 2>에서 밝혀졌듯이 성취도 평가로서 한 학기에 한 번만 이루어지는 현 한국어 말하기 능력 평가로는 학습자가 교수·학습을 통하여 습득한 말하기 능력의 전망을 밝힐 수 없다. 평가 결과를 통해서 학습자의 말하기 능력에 관한 구체적인 피드백을 수집하기 위해서는 여러 시험 유형을 통합한 평가 도구의 개발이 필요하다. 그런데 <조사 1>에서 밝혀졌듯이 일본에서의 한국어교육의 경우, 이 복합적인 평가의 실시와 평가 후의 의사결정은 학습자 수나 제한된 학습 시간 등 환경적인 측면이 장애가 된다. 이 문제를 해결하기 위해서는 평가를 교사에만 의존하는 것이 아니라 동료 평가를 통한 피드백이나 자기 평가를 통한 자기 자신에 대한 피드백도 적극적으로 도입할 필요가 있다. 즉 ‘평가자=교사’, ‘수험자=학습자’라는 고정적인 관계에서 벗어나 최종적으로 학습자가 ‘자신의 학습에 대한 평가자’가 되고 ‘자신의 학습에 대한 의사결정자’가 되는 새로운 평가 방법을 모색해야 할 것이다.

2. 한국어 말하기 수행 평가의 지향점

앞에서 일본에서의 한국어 말하기 능력 평가가 안고 있는 네 가지 문제점을

지적하였다. 필자는 이러한 문제점을 개선하고 유용한 평가를 설계하기 위하여 일본에서의 한국어교육에 수행 평가의 도입을 주장하고자 한다. 수행 평가는 II장에서 살펴보았듯이 구성주의와 사회구성주의, 그리고 실제적 평가에 관한 이론들을 근거로 한 구체적인 평가 방법이다. 이 평가 방법을 교육 현장에 적용하기 위해서는 우선 앞 절에서 살펴본 ‘일본’이라는 교육 및 평가 환경과 함께 교실에서 높은 비율을 차지하는 ‘일본어 모어화자’라는 학습자의 특성에 대한 고려가 필요하다.⁵⁰⁾ 이 절에서 앞에서 제시한 평가 기준의 문법 중심성과 대화의 비상호성, 과제의 비실제성, 교수·학습과 평가의 단절성을 해결하기 위하여 수행 평가의 도입과 그 수행 평가가 지향해야 하는 방향에 대하여 논의하고자 한다.

1) 통합적 말하기 능력에 대한 평가

II장에서 살펴보았듯이 수행 평가는 다양한 학습자가 다양한 사회에 대처할 수 있는 능력을 평가한다는 특징을 가진다. 가치관의 다양화나 타문화 속에서 타자와 함께 공생하는 현대에서, 학습자가 외국어를 학습하는 목적은 다양해질 수밖에 없다. 이는 일본에서의 한국어교육도 마찬가지며 학습자가 한국어를 사용하는 기회는 한국뿐만 아니라 일본에서의 지역 사회나 가정, 학교, 회사, 그리고 제3국에도 있을 것이다. 이러한 한국어교육에서 학습자가 가지는 학습 목적에는 다양성이 보이나 그 다양성에도 공통점은 있다. 그것은 어떤 사람이든 한국어를 배우는 학습자라면 한국어를 통하여 타자와 관계를 구축하고 자신의 목표를 달성하는 것을 목표로 한다는 것이다. 즉 필자는 한국어교육의 궁극적인 목표가 학습자가 한국어를 통하여 타자와 바람직한 인간관계를 구축하고 자기실현을 하는 데에 있다고 본다. 여기서 말하는 타자란 한국 내외에 있는 한국어 모어화자나 한국어를 사용하는 외국인, 일본에서의 동료 학습자, 한국어 교사, 일본에 거주하는 한국·조선 국적을 가지는 교포 등 한국어와 관련된 다양한 사람들을 가리킨다. 이러한 사람들과 한국어를 통하여 관계를 구축하고

50) 일본에서의 한국어교육은 일본어를 모어로 하지 않는 유학생들도 포함되나 학습자 중에서 가장 높은 비율을 차지하는 학습자는 일본어 모어화자이다.

자신이 목표로 하는 사회적 행위를 달성하는 것은 언어 사용자로서의 성장뿐만 아니라 인간으로서의 성장도 기대할 수 있다.

그렇다면 한국어 학습자가 자기실현을 최종 목표로 하고 사회적 행위를 수행하기 위한 말하기 능력이란 무엇인가? 필자는 현재 일본에서의 한국어교육이 가지는 문법적 능력 중심성에 대한 개선과 함께 기존의 기능 중심의 의사소통 능력을 고차원적 능력까지 확장시킬 필요가 있다고 본다. 즉 언어 능력과 문화 능력 이외에도 자신이 수행하고자 하는 과제에 대한 문제점을 발견하고 그 문제점에 대한 분석과 해결 방법을 고안하고 평가하는 고차원적 능력을 획득할 필요가 있을 것이다.

필자가 본고에서 규정하고자 하는 한국어 말하기 능력은 언어 능력과 문화 능력, 그리고 문제 해결 능력(problem-solving abilities)으로 구성되는 통합적 말하기 능력(global speaking ability)이다.⁵¹⁾ 통합적 말하기 능력 중 언어 능

51) 외국어교육에서 언어 능력과 문화 능력 이외의 능력을 포함한 의사소통 능력의 규정은 1990년대부터 시작한 ‘21세기에 요구되는 의사소통 능력’에 대한 연구 성과와 일치한다. 교육 분야에서는 주요 능력(Key Competencies)이나 21세기를 위한 협력(Partnership for 21st Century), 21세기형 기술(21st Century Skills) 등 국가나 교과, 연령을 넘은 21세기에 요구되는 능력이 제창되며 그 중에서도 21세기에 요구되는 ‘의사소통’에 대한 재검토가 이루어졌다(Rychen, 2006). 이러한 시대 조류에 따라 외국어교육에서는 다양한 참조기준(Standards)이 개발되었다. 미국에서 21세기에서의 외국어 학습 기준(Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century)에서는 외국어 학습 목적과 그 사용 목적은 학습자마다 다르며 이 학습 요구의 ‘다양성’을 만족시키기 위하여 언어전달·의사소통(Communication), 문화(Cultures), 연계(Connections), 비교대조(Comparisons), 지역·세계화 사회(Communities)라는 다섯 가지 목표(5C's)가 설정되었다. 이는 외국어교육이 목표로 하는 의사소통을 행하는 것을 목적으로 하고 있으며 문화에서는 언어 이외에도 타문화에 주목하여 문화적 지식과 기술을 획득하게 된다. 언어 능력과 문화 능력의 획득에서는 언어와 문화의 성질에 대한 비교 대조를 통하여 분석 능력을 습득하게 된다. 또한 외국어 이외의 과목과 관련시켜 다양한 정보를 획득하며 통합적 능력을 발휘해서 국내외 공동체에 참여하는 것이 목표로 설정되어 있다. 또한 2000년대부터 일본 대학에서의 외국어교육에 적극적으로 도입되어 있는 유럽공통참조기준(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment)에서는 그 중심에 행동중심주의를 제창하여, 언어사용자(학습자도 포함함.)는 사회적 행위를 하는 자이며 사회적 존재(social agents)이라고 강조한다. 언어사용자는 사회적 존재로서 능력(competences)을 가지고 있으며 이 능력에는 일반적 능력(general competences)과 언어에 관한 의사소통 능력(communicative language competences)이 있는데 어떤 조건(conditions)과 제약(constraints) 가운데 언어활동(language activities)을 하게 된다. 즉 언어활동에서는 언어에 관한 의사소통 능력 이외에도 사회활동에 요구되는 일반적 능력과 깊이 관련된다고 한다. 이러한 외국어교육의 조류에 입각한 일본에서 외국어 교수·학습 및 평가 지침이 국제문화포럼(国際文化フォーラム, 2012)의 ‘외국어학습의 지표(外国語学習のめやす)’이다. 외국어학습의 지표는 학습 영역으로서 ‘언어 영역’, ‘문화 영역’, ‘글로벌 사회 영역’을 설정했는데 기존의 언어 능력과 문화 능력을 중심으

력이란 한국어라는 언어적 측면에 직접적으로 관여하는 지식과 기술이 통합된 능력을 가리킨다. 언어 능력의 지식이란 발음이나 어휘, 문법, 표현 등의 한국어의 구조와 모어의 공통점이나 유사점, 차이점을 이해하는 것을 가리킨다. 이와 달리 언어 능력의 기술은 언어 지식을 활용하여, 현실적 맥락 속에서 한국어를 구사하는 능력을 가리킨다. 이 기술에는 한국어의 문법적 지식을 활용하여 산출하기 위한 기술과 경어법 사용, 문화적 어휘 사용과 같은 사회언어학적 능력, 문장과 문장의 결속성 유지나 대화 기술, 담화 구조 등에 관한 지식과 기술인 담화적 능력, 그리고 바꿔 말하기나 다시 묻기 등 말하기에 요구되는 언어적 전략이 포함된다.

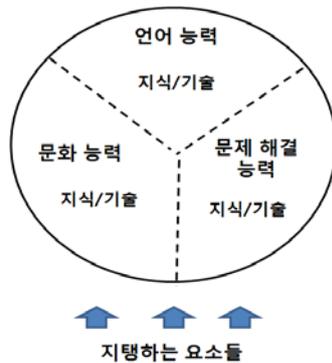
문화 능력은 한국어와 직접적으로 관련되는 문화 지식 및 기술과 한국어 배경에 있는 문화 지식 및 기술로 분류할 수 있다. 한국어와 직접적으로 관련되는 문화 지식과 기술에는 앞에서 제시한 언어 능력에 포함되는 사회언어학적 능력을 들 수 있으며 한국어 배경에 있는 문화 지식 및 기술은 언어로써 나타나지 않아도 그 배경에 있는 사고나 습관, 사상 등 눈에 안 보이는 문화에 관한 지식을 이해하고 그 지식을 말하기 수행에 연결시키는 기술을 가리킨다.

마지막으로 문제 해결 능력이란 문제 해결 즉, “장애나 제약 조건 등으로 인하여 달성하기가 어려운 목표에 도달하기 위한 과정(鈴木, 2013: 197)”에 대처하는 지식과 기술을 가리킨다. 국제 성인력 연구회(國際成人研究所, 2012: 119-120)에 의하면 국제 성인력 조사(PIAAC: Programme for International Student Assessment)에서는 문제 해결 능력에 대하여 다음과 같이 정의하고 있다고 한다. 먼저 ‘문제(problem)’란 “어떤 장애나 어려움으로 인하여 즉시, 그리고 정해진 방법으로 목표를 해결할 수 없는 것”을 가리킨다. 문제를 해결하기 위해서는 문제를 인식할 필요가 있는데 이를 위하여 현재 상태와 목표의 차이를 이해하는 것 즉, 문제 성질에 대한 이해를 ‘문제 발견(problem finding)’이라고 한다. 문제를 발견한 후에는 최종 목표(문제 해결)를 달성하기

로 한 외국어교육에서 벗어나 협동력, 고차적 사고력, 정보 활용 능력 등을 포함한 ‘글로벌 사회 영역’을 마련한 점이 특징적이다. 외국어학습의 지표는 고등학교에서의 외국어교육을 염두에 두고 있으나 이 목표로 설정한 ‘글로벌 사회에 참여하여 사회를 만들어나가는 능력(國際文化フォーラム, 2012: 19)’은 일본 대학의 한국어교육에서 결여되어 있는 능력이라고 본다. 일본의 대학 교육이 ‘스스로 문제를 발견하여 그 것을 정리하고 자신이 생각하고 답을 도출할 능력을 갖추는 곳(佐藤 외, 2007)’이라면 한국어교육에서도 언어 능력이나 문화 능력과 함께 일반적 지식이나 기술에도 주목할 필요가 있을 것이다.

위하여 계획을 세우고 절차를 정하고 평가를 하게 된다. 이 문제 발견부터 평가까지 이루어지는 과정 전체가 문제 해결(problem solving)이며 문제 해결 능력은 이 과정에서 요구되는 다양한 능력, 예를 들어 분석력이나 판단력, 정보 수집 능력, 정보 활용 능력, 협동력, 자기 평가 능력 등이 포함된다. 문제 해결 능력은 학습자가 한국어를 구사하면서 사회적 행위를 행하기 위하여 필수적인 능력 중의 하나이며 언어 능력과 문화 능력을 보완하는 능력이라고 할 수 있다.

이 문제 해결 능력도 한국어와 관련되는 문제 해결 지식 및 기술과 한국어와 직접적으로 관계를 가지지 않아도 문제를 해결하기 위하여 필요한 지식과 기술로 나눌 수 있다. 한국어와 관련되는 문제 해결 지식 및 기술은 자신에게 부족한 한국어 지식이나 기술(예를 들어 발음)에 초점화시키거나 대화자에 대한 도움 요청하기, 바꿔 말하기, 언어에 수반되는 비언어적 표현 사용 등 상호작용을 촉진하기 위한 지식과 기술을 가리킨다. 이와 달리 한국어와 간접적인 관계를 가지는 문제 해결 능력은 어떤 문제를 해결하기 위하여 계획하고 분석하고 평가하는 것이나 타자와 협동, 모어에 의한 정보 검색 기술, IT와 같은 매체를 활용하여 타자에게 발신하는 것 등에 관한 지식과 기술이 포함된다. [그림 III-3]은 통합적 말하기 능력의 모형을 제시한 것이다.



[그림 III-3] 통합적 말하기 능력의 모형

예를 들어 한국의 연중행사에 대하여 한국어로 이야기할 기회가 있다고 가정한다. 연중행사에 관련된 한국어 어휘의 의미를 이해하는 것은 언어 지식이며

그 어휘를 맥락에 맞춰서 적합하게 사용할 수 있는 능력은 언어 기술이다. 또한 그 연중행사에 관련된 ‘추석’이라는 어휘가 가지는 문화적 의미를 이해하고 적절하게 사용할 수 있는 것은 언어 능력과 겹치는 문화 능력이다. 그리고 ‘추석’에서 이루어지는 행사나 행위, 역사 등을 분석하여 자문화(예를 들어 일본 ‘오봉(お盆)’와의 유사점이나 공통점, 차이점을 밝히는 사고 활동은 문제 해결 능력에 가까운 문화 능력이라고 할 수 있다. 또한 한국 연중행사에 대하여 많은 청중 앞에서 발표하기 위하여 인터넷을 활용한 정보 검색이나 PPT와 같은 보조 자료를 한국어로 작성하는 것은 언어 능력과 문제 해결 능력이 동시에 요구되는 일이다. 한편 한국 연중행사에 대한 조사를 실시하기 위하여 한국어 모어화자가 모이는 공동체에 들어가서 한국어로 인터뷰하는 계획을 세우고 수행하고 자기 평가하는 능력에는 언어 능력, 문화 능력과 문제 해결 능력이 모두 요구된다. 이렇듯이 통합적 말하기 능력은 언어 능력, 문화 능력, 문제 해결 능력의 세 가지 하위 능력과 각각 능력에 관한 지식과 기술로 재분류할 수 있으나 각 능력은 명확한 경계선으로 구분되거나 독립적인 것이 아니다. 그 이유는 인간이 사고 활동을 하기 위해서는 언어 능력, 문화 능력, 문제 해결 능력은 서로가 영향을 주는 것이며 서로 보완하는 관계를 가지기 때문이다. 따라서 실제 한국어를 사용할 때 이 세 가지 능력이 복합적으로 작용될 수 있다.

또한 학습자가 이 통합적 말하기 능력을 발휘하여 어떤 과제를 수행하기 위해서는 전제가 되는 요소들도 있다. 그 요소는 학습자의 흥미·관심·태도·학습 스타일에 대한 고려이다. 교수·학습뿐만 아니라 평가에서도 학습자가 가지는 정의적인 측면에 대한 고려가 부족하면 진정한 의미의 평가는 기대할 수 없다. 또한 본고에서처럼 학습 과정에 주목한 평가는 ‘학습한 내용과의 연계’와 현실 세계가 반영된 평가를 실천하기 위하여 ‘사회와의 관계’도 요구된다.

이러한 통합적 말하기 능력에 대한 평가를 일본에서의 한국어 말하기 교육에 도입하기 위해서는 제한된 학습 시간 안에서 많은 학습자를 대상으로 다양한 능력을 어떻게 평가 할 것인지에 관한 문제가 생긴다. 그 해결 방법으로 제시하는 것이 말하기 수행 평가이다. 말하기 수행 평가는 일회적 평가가 아니라 학습 과정에서 학습자의 말하기 수행을 장기적으로 관찰하여 학습 과정에 주목하는 평가이다. 말하기 수행 평가를 도입함으로써 어떤 하나의 하위 능력에 대한 함몰에서 벗어나 학습자가 말하기 과제를 수행하기 위한 다양한 능력에 중

함적으로 접근할 수 있다.

2) 대화를 중시한 평가

앞에서 제시한 통합적 말하기 능력에 대한 평가를 실천하기 위해서는 학습자의 언어 능력과 문화 능력, 문제 해결 능력을 높이기 위한 교수·학습과 그 교수·학습 결과를 평가하기 위한 구체적인 방법이 구안되어야 한다. 그 구체적인 평가 방법이란 의사소통의 본질인 상호성과 실제성이 포함된 진정한 상호작용을 도출하는 것이어야 한다.

교육 분야에서는 일본어 모어화자의 의사소통 행동에 대하여, 자신을 주장을 나타내지 않으려는 태도나 상대와의 일정한 거리감을 유지하려는 경향성 등의 문제점이 늘 지적되어 왔다. 응용언어학과 심리학에서 이루어진 의사소통 불안(communication apprehension)에 관한 선행 연구에서도 일본인이 초면인 사람과 의사소통할 때 소극적인 태도를 취하는 경향이 있다는 것이 이미 밝혀졌으며(八島, 2004) 일본어 자체도 영어와 같은 ‘화자 중심의 화법(speaker-talk)’이 아니라 ‘청자 중심의 화법(listener-talk)’을 취하는 특성이 있는 것이 지적되어 왔다(牧野, 2000).⁵²⁾ 문헌이나 선행 연구에서 지적된 일본어 모어화자와 일본어에서 보이는 의사소통에 대한 ‘수동성’은 한국어 말하기 능력에 대한 평가 도구 개발 시에 평가 개발자가 신중하게 검토해야 하는 사항이다.

필자는 이 수동성이 문화에서 기인한 것으로 본다. 인간은 언어에 의한 의사소통을 통해 자신을 인지하고 표현하고 타자에 대해 자기를 드러내고자 하는데 이 때 자신이 속한 문화가 영향을 준다. 왜냐하면 문화는 그 문화 속에서 사는 사람에게 그 문화에 요구되는 인지행동 양식을 습득하게 하기 때문이다.⁵³⁾ 예

52) 일본어 모어화자의 언어 사용 특징에 대해서는 화행 연구에서 간접적이고 왜곡적인 표현을 선호하는 것이 많은 연구를 통하여 밝혀졌다. 일본어 모어화자를 대상으로 한 화행 연구는 2000년대부터 설득, 위로, 요청, 사과, 거절, 불평, 칭찬, 의견 불일치, 감사 등의 연구들이 이루어지고 있다(마쯔자키·나카가와, 2008; 中川·松崎, 2010).

53) 야지마(八島, 2004: 6)는 이것을 문화화(enculturation) 혹은 사회화(socialization)의 과정이라고 보았으며 유사한 문화 간에서의 상호작용은 원활하게 진행된다고 하였다. 이는 유사한

를 들어 일본어 모어화자 간에서의 대화처럼 유사한 문화 간 대화에서는 지장 없이 의사소통이 이루어질 수 있다. 그러나 외국어로 의사소통을 하기 위해서는 이 수동성을 극복하고 이질적인 문화를 접하면서 타자를 이해하고 자신을 표현할 필요가 있다. 이렇게 생각한다면 앞에서 지적한 한국어 말하기 능력 평가에 나타난 대화의 비상호성이나 과제의 비실제성은 한국어교육에만 존재하는 문제가 아니라 일본에서의 언어 교육 문제라고 할 수 있다. 학습자가 수동성을 가지고 있다는 이유로 비상호적이고 비실제적인 활동을 통하여 교육이 실천되어 온 일본에서의 국어교육과 외국어교육은 반성해야 할 것이며 학습자가 수동성을 가지고 있기 때문에 오히려 상호적이고 실제적인 교수·학습 및 평가가 이루어져야 할 것이다.

필자는 이 문제를 해결하기 위해서 대화(dialogue)를 중시한 평가를 제안하고자 한다.⁵⁴⁾ 대화는 의사소통 형태에 주목하면 둘 이상의 화자가 주고받고 하는 언어적, 비언어적 행위로 볼 수 있으나 여기서 말하는 대화는 이러한 의사소통에 대한 표면적인 특성이 아니라 의사소통의 질적 측면에 주목한 것이다. 대화는 “가치관이나 생활 습관 등이 가깝고 친한 사람끼리 하는 수다”인 ‘회화(conversation)’와 달리 “별로 친하지 않은 사람끼리 하는 가치나 정보의 교환, 또는 친한 사람이라도 가치관이 다른 경우에 일어나는 조절”을 가리킨다(平田, 2012: 31). 즉 ‘회화’는 이야기하는 대상이 자신의 주변적인 사람에게 한정되어 있고 의사소통의 목적도 모호하나 ‘대화’는 자신과 거리가 있는 사람과의 상호작용도 포함되며 의사소통의 목적도 자신의 가치관이나 자신만 가지고 있는 정보를 서로 전달한다는 점에서 명확하다고 할 수 있다. 의사소통에서 화자가 청자와 가치관이나 정보를 교환하기 위해서는 언어 능력뿐만 아니라 논리성이나 설득력, 이해하기 쉬운 표현을 선택하는 판단력 등 고차원적 능력도 요구된다.⁵⁵⁾

문화 간에서 이루어지는 상호작용이 문화 내화(文化內化)되어 그것이 의사소통 스타일로서 대화에서 표면화되는 것으로 볼 수 있다.

54) 문화란 일본어 모어화자만이 가지는 문화 이외에도 지역이나 학교, 공동체, 가족, 개인 등이 가지는 문화가 존재한다. 따라서 문화를 인종이나 국경, 민족, 모어로 분류하는 것에 한계가 있으나 많은 문화 중의 하나로서 일본어 모어화자 문화가 존재하는 것도 사실이다.

55) 다다(多田, 2006)는 대화는 정보나 감정을 전달하는 것뿐만 아니라 사람과 사람이 관계를 구축하는 행위로 보았다. 또한 대화 능력을 육성한다는 것은 상호 이해를 촉진하고 창의적이고 발전적인 관계를 구축하며 나아가 인간관계 구축 능력의 육성에 연결된다고 하면서 대화

요약하면 ‘대화’는 화자와 청자가 자신의 생각이나 의견, 정보를 교환하면서 혼자만 힘으로 불가능한 것을 창조하는 과정이라고 할 수 있다. 이러한 대화에 대한 관점은, 능력이 있는 타자와의 상호작용을 통하여 학습이 촉진된다고 본 비고츠키(Vygotsky, 1978)의 견해나 대화를 통하여 다양한 시점이나 관점을 흡수되며 자기 변화가 가능해진다고 본 바흐찐(Bakhtin, 1988)의 주장과 공통점을 가진다. 물론 말하기를 통하여 타자와 인간관계를 구축하기 위해서는 ‘회화’도 무시할 수 없다. 그러나 일본어 모어화자가 가지는 ‘수동성’은 회화와 같은 표면적인 정보 교환을 넘어, ‘대화’를 통하여 자신의 견해나 주장을 밖으로 발신하는 교육을 목표로 하고 이에 대한 평가가 이루어져야 할 것이다.

대화의 특성을 고려할 때 역할극이나 인터뷰를 통하여 이루어지는 인공적이고 가상적인 활동을 기반으로 한 평가는 한계가 있다. 전술하였듯이 이러한 활동들은 현재 일본에서의 한국어 학습자의 사회적 맥락과 거리가 있어, 그 활동이 자신에게 어떠한 가치나 의미가 있는지 인식하기 어렵기 때문이다.⁵⁶⁾ ‘가상적 대화(假想的對話)’에 대한 평가는 본고 담화 분석에서 밝혀진 ‘언제 갈지 모르는 여행에서의 대화’나 ‘언제 만날지 모르는 한국인과의 대화’, ‘질문을 위한 질문’ 등이 대표적인 예이다. 학습은 학습자와 관련성이 없는 활동을 통하여 촉진되지 않듯이 평가도 학습자와 관련성이 없는 대화를 통하여 진정한 능력을 추정할 수 없다.⁵⁷⁾

이 문제를 해결하기 위하여 평가에 대한 근본적인 관점의 전환이 필요하다.

의 목적으로서 자신이 전달하고자 하는 인식·이해·공감·납득을 표현하는 것과 자기 자신이 변용되는 것, 자기 개혁하는 것, 다양한 사람들과 서로 이견(異見)·의견(意見)을 제시하고 결론이 나오지 않아도 서로 지견을 나타내면서 혼자라면 도달하지 못한 무엇인가를 창출하는 것, 그리고 대화 과정을 통하여 공통적인 목적을 향하여 서로 바람직한 인간관계를 구축하는 것을 들고 있다(多田, 2006: 36).

56) 물론 역할극이나 인터뷰와 같은 활동이 모두 인공적이고 가상적이 활동에 속하는 것이 아니다. 활동이 학습자가 행해야 할 명확한 이유나 목적이 있으며 학습자가 그 이유나 목적에 동의하고 인식하고 있다면 역할극이나 인터뷰 등도 실제적 활동이 된다.

57) 한국어 말하기 능력 평가는 평가자(혹은 평가 개발자)의 가치 판단이 들어가므로 평가자의 주관완전히 배제할 수 없다. 그런데 기존의 평가 연구에서는 학습자의 능력을 추론하는 행위에 대하여 측정(測定)이라고 불렀으며 본고에서도 II장까지 측정이라는 용어를 사용하였다. 그러나 필자는 평가에서 평가자의 주관을 배제할 수 없는 이상, 학습자의 능력을 추론하는 행위는 ‘측정’보다 ‘추정(judgment, 推定)’이라고 부르는 것이 바람직하다고 보며 특히 학습자의 수행에 대한 질적 측면에 주목한 수행 평가의 경우 ‘추정’이라는 용어가 더 적합하다고 생각한다. 따라서 본고에서 제안하는 한국어 말하기 수행 평가에서는 ‘측정’ 대신에 ‘추정’이라는 용어를 사용하고자 한다.

그것은 평가 방법을 ‘가상적 활동을 통한 평가’에서 ‘실제 활동을 통한 평가’로 변환시키는 것이다. 전자는 학습자가 직면하는 미래의 의사소통 행동에 주목한 것이며 교실 내에서 교실 외 활동을 재현하여 평가하는 것에 중점을 둔다. 이에 반하여 후자는 학습자가 현재 접하는 의사소통 행동에 초점을 두는 것이다. 즉 후자는 학습자가 현재 일본에 거주하면서 접하는 사회와 평가를 직접적으로 연결시켜, 학습자에게 수행할 가치가 있는 과제를 제시하고 그 과제를 해결하는 과정을 평가하는 것이다. 이 대화를 중시한 평가는 ‘대화의 비상호성’과 ‘과제의 비실제성’을 극복하기 위한 대안이며 실제적 평가를 실행하기 위한 지침이 된다.

3) 학습자의 주체성을 유인하는 평가

교사 중심(teacher-centered) 평가에서 ‘교사’는 평가를 관리 및 추진하는 입장이며 ‘학습자’는 그 교사의 관리 하에서 평가를 받는 입장이다.⁵⁸⁾ 이러한 평가에서는 교사가 학습자의 말하기 능력을 가능한 한 객관적으로 추정하고 그 평가 결과에 대한 피드백은 주로 점수화 혹은 수치화하여 제공한다. 이에 반하여 학습자 중심(learner-centered) 평가는 교사와 학습자의 상호작용을 기반으로 한 평가이며 이런 의미에서 학습자 주도 평가(learner-directed assessment)라고 할 수 있다.⁵⁹⁾ 그러나 교수·학습과 평가의 주도권이 교사에게서 학습자로 이행되더라도 그 과정에서 학습의 질적 측면에 무엇이 일어나는지 의문이 생기게 된다. 즉, 교사 중심과 학습자 중심은 교수·학습이나 평가에서의 ‘교사와 학습자의 역학적(力學的) 측면’에 초점이 있으며 학습의 질적 측면

58) 그 대표적인 것으로서 청각 구두식 교수법(Audio-Lingual Method)에 따른 교수·학습 및 평가를 들 수 있다(牛窪, 2004). 청각 구두식 교수법에서는 반복 연습에 의한 정확한 언어 형성이 강조되며 평가에서는 언어 구조에 대한 지식이 그 대상이 된다. 본고에서도 일본에서의 한국어 말하기 수행 평가가 아직까지 청각 구두식 교수법의 사상이 남아 있는 것이 확인되었다.

59) 누난(Nunan, 1988)은 언어 교육은 교사와 학습자의 협동 과정이며 교수·학습 내용이나 방법에 관한 결정에 학습자가 참여해야 한다고 보았으며 평가 내용이나 방법도 기본적인 사상은 동일하다고 보았다. 누난의 주장은 외국어교육이 교사 중심에서 벗어나 학습자 중심이 되는 계기가 되었다. 학습자 중심의 교육에서는 학습자에게 선택·결정의 기회가 제공되고 짝 활동이나 그룹 활동을 통하여 학습자가 교실의 중심이 되도록 교수·학습이 구성된다.

에 대한 논의가 이루어지지 않았다는 것이다(牛窪, 2004).

이 문제를 극복하기 위한 개념이 학습자 주체(learner-agency)이다. 학습자 주체란 학습자가 자신의 주체성을 활용하여 창조적으로 학습 및 평가에 참여하는 것을 전제로 한다. 즉 학습자 주체는 학습자 중심 평가를 포괄하여 평가에 대한 학습자의 주체성 활용까지 확장시킨 넓은 개념이라고 할 수 있다. 필자는 일본에서의 한국어 말하기 능력 평가가 가지는 교사 중심성과 추정 중심성을 극복하기 위하여 이 학습자 주체라는 개념을 적용하고자 한다. 평가에서의 학습자 주체성이란 학습자가 평가에 능동적으로 참여할 수 있도록 선택과 결정의 기회가 제공되며, 그 평가의 과제 수행에서 학습자가 개성이나 자신의 주체성을 활용할 수 있도록 유도하게 된다. 즉 학습자 주체 평가에서는 평가와 관련되는 교수·학습 목표나 평가 기준, 과제 등에 대하여 교사가 일방적으로 선택하고 결정하는 것이 아니라 ‘학습자와의 합의’를 통하여 마련하게 되며 동료 평가나 자기 평가를 포함한 학습자 참여형 평가로 실현된다. 또한 과제 수행에서 학습자가 표면적 의사소통인 회화를 넘어, 타자에게 자신의 정보나 의견, 감정 등을 전달하는 대화를 유도하는 역할도 한다.

원래 한국어 말하기 능력 평가의 주체는 학습자이며 평가는 그 학습자에 대한 한국어 학습을 지원하는 데에 주된 목적이 있다. 따라서 평가는 최종적으로 학습자가 평가 결과를 바탕으로 자신의 학습을 돌아보고 개선점이나 향후 목표를 설정하는 것이 목적이 된다. 그러나 지금까지 한국어 평가 연구에서는 평가 결과를 향후 학습에 어떻게 활용하는지에 관한 논의가 이루어지지 않았다. 평가는 학습자가 무엇을 획득하였으며 무엇을 획득하지 못했는지를 밝히는 중요한 기능을 가지고 있으며 이 기능은 ‘학습자를 파악한다.’는 측면에서 교사에게 중요한 정보를 제공해 준다. 그러나 평가는 이러한 추정에만 목적이 있는 것이 아니라 추정 결과를 통하여 교사는 ‘교수’를 개선하고 학습자는 ‘학습’을 내적으로 성찰하는 과정을 거쳐야 유의미한 평가가 이루어졌다고 할 수 있을 것이다. 평가에서 얻은 결과를 교수·학습에 반영시키는 문제는 교수·학습과 평가의 일관성에 연관되는 것이고 ‘교수’와 ‘학습’의 일체화를 목적으로 하는 능력 평가에서는 핵심이 되는 것이다. 평가가 능력 추정에만 치중이 되며 ‘교수’와 학습에 대한 구체적인 피드백을 제공할 수 없는 경우, ‘교수·학습’과 ‘평가’는 괴리될 수밖에 없기 때문이다.

따라서 필자는 평가 기능을 학습자가 자신의 학습에 대하여 주체적으로 관여하고 향후 학습을 이어나가는 피드포워드까지 확장시킬 것을 제안하고자 한다. 이는 학습자 주체성을 유인하는 평가의 핵심적 역할이며 평가의 추정 중심성이 보이는 일본에서의 한국어 말하기 능력 평가를 개선하기 위한 구체적인 방안이다.

3. 한국어 말하기 수행 평가의 설계

앞에서 일본에서의 한국어 말하기 수행 평가의 문제점을 분석한 후, 그 문제점과 함께 일본어 모어화자의 수동성을 극복하기 위하여 ‘통합적 말하기 능력에 대한 평가’, ‘대화를 중시한 평가’, ‘학습자의 주체성을 유인하는 평가’라는 한국어 말하기 수행 평가를 설계하기 위한 지향점을 제시하였다. 이 절에서는 이 세 가지 평가의 지침을 구현하기 위한 구체적인 평가 설계를 제시하고자 한다.

본고에서 제시하는 한국어 수행 평가의 설계는 ‘계획 단계’, ‘실행 단계’, ‘평가 결과 활용 단계’로 나눌 수 있다. 계획 단계에서는 평가 목적에 대한 기술과 평가 기준의 설정이 이루어진다. 평가에서 골격이 되는 계획 단계에 대하여 면밀한 계획을 세우는 것은 평가에 관심을 가지는 교사나 학습자, 교육기관 관계자와 같은 평가 참여자(stake holders)⁶⁰에 대하여 구체적인 설명을 가능하게 하는 것과 동시에 학습에 대한 세환 효과도 기대할 수 있다. 실행 단계는 평가에 관한 절차를 명시하는 것이 목적이 된다. 이 단계에서 과제의 선정 및 조직화와 함께 그 과제를 통하여 학습자의 말하기 능력을 어떻게 평가하는지에 관한 평가 방법 선택이 논의 대상이 된다. 마지막으로 평가 결과 활용 단계는 수집된 학습자의 말하기 능력에 대한 정보를 분석하고 평가 결과에 대한 의사 결정을 하는 것이다. 이렇듯이 평가는 세 단계를 걸쳐 개발되나 각 단계는 직선적으로 진행되는 것이 아니라 같은 단계가 반복되는 경우도 있다(Bachman & Palmer, 1996).

60) 평가 연구에서 ‘stake holders’는 ‘이해관계자’라고 번역되는 경우가 있으나 프로그램 평가가 아닌 교실 내에서의 학습자의 말하기 능력 평가를 대상으로 하는 본고에서는 ‘평가 참여자’라고 번역하고자 한다.

1) 평가 계획 단계

(1) 평가 목적 제시

모든 교수·학습에는 목표가 존재한다. 그 목표에 대한 성취도를 추정하고 추정 결과를 향후 한국어 말하기 교수·학습에 연결시키는 것이 한국어 말하기 수행 평가의 역할이다. ‘목표에 대한 성취도 추정’이란 목표와 평가의 관계이며 ‘추정 결과를 향후 교수·학습에 연결시키는 것’은 추정 결과와 의사 결정의 관계로 볼 수 있다. ‘목표에 대한 성취도 추정’에서의 ‘목표’를 설정할 때, 우선 최종 도달 수준에 대한 논의부터 이루어져야 한다. 외국어 말하기 교육의 목표는, 1970년대에 일어난 숙달도 지향 교육(proficiency oriented instruction)에 의하여 원어민에 준한 능력을 최종 목표로 설정한 시기가 있었다. 이 최종 목표는 실제적 언어(authentic language)에 대한 정의와 밀접한 관계를 가진다. 원어민 화자 수준을 목표로 하는 교육에서는 원어민 화자가 말하는 언어가 실제적 언어로서 간주되며 평가는 학습자가 원어민 화자 수준에게 얼마나 다가갔는지를 추정하게 되었다.⁶¹⁾ ‘한국어 모어화자다운 한국어 사용’을 목표로 하는 한국어교육이 바로 이것이다. 그러나 원어민 화자 수준을 최종 목표로 한 평가는, ‘원어민 화자’라는 개념에 대한 모호함과 원어민 화자 수준을 최종 목표로 함으로써 생기는 교사와 학습자에게 주는 심리적 부담, 그리고 모든 학습자가 원어민 화자 수준을 목표로 하고 있지 않다는 사실을 근거로 하여 문제점을 지적할 수 있다.

한편, 본고에서 제시하고자 하는 학습자의 자기실현을 목표로 한 한국어 말하기 교육에서는, 학습자가 사회에서 의사소통을 하고자 하는 언어야말로 실제적 언어로 간주하고 평가에서도 학습자가 자신의 한국어를 사용해서 어떠한 의사소통 행동을 할 수 있는가에 관심을 가진다. 학습자가 한국어를 구사하여 사회에서 무엇을 할 수 있는가에 주목한 평가는, 먼저 의사소통 행동을 나타내는 등급 기술(level description)에 대한 검토가 이루어져야 한다. 성취도 평가에서의

61) 모어화자 중심성이 남아 있는 말하기 능력 평가로서 ACTFL-OPI를 들 수 있다. ACTFL-OPI는 학습자가 산출하는 발화에 대하여 원어민 화자가 얼마나 이해할 수 있는지를 평가 기준의 일부에 설정하고 있다.

등급 기술은 학습자가 한국어를 구사하는 첫 단계부터 최종 도달 목표까지 단계적으로 배열한 숙달도 척도를 개발한 후, 학습자가 가지는 말하기 능력의 질적 수준에 대하여 구체적인 기술문을 개발하게 된다. 이렇게 개발된 기술문을 각 교육기관의 교육 상황에 적용한 것이 등급 기술이다.⁶²⁾ 따라서 각 교육기관에서 평가를 개발할 경우, 교육 상황이나 학습자의 특성을 고려하면서 숙달도 척도와 그 수준 기술을 기반으로 등급 기술을 개발하게 된다. 그러나 일본에서의 한국어교육은 교육기관에서 개발된 등급 기술이 존재하지 않는 경우가 많으며 교사가 개별적으로 학습자의 특성이나 학습 시간 등을 고려하여 교수·학습 목표를 설정하는 경우가 많다. 이러한 일본에서의 외국어교육 지침 부재를 해결하기 위하여 국제문화포럼(国際文化フォーラム, 2012: 36)에서는 CEFR과 ACTFL에서 제시된 숙달도 척도와 기술문을 참고로 일본 고등학교에서의 외국어 숙달도 척도와 기술문을 개발하였다. <표 III-25>는 국제문화포럼에서 제시된 외국어 숙달도 수준과 기술문을 참고로 하여 필자가 작성한 것이다.

이 숙달도 척도의 기술문은 기본적으로 조건(condition), 화제/장면(topic/setting), 대상(object), 활동(action)으로 구성된다. 양방향적 말하기의 경우 ‘수준 1’과 ‘수준 2’는 상대방의 도움을 받을 수 있다는 조건 하에서 자신이 상정하는 화제나 익숙한 장면에서 상호작용을 하게 되는데 ‘수준 1’은 거의 암기한 표현도 사용하는 것에 반하여 ‘수준 2’에서는 표현을 선택·나열하면서 문장 차원의 발화가 요구된다. 또한 ‘수준 3’에서는 상대방의 도움을 받는다는 조건이 있으나 ‘수준 1’, ‘수준 2’와 달리 자신이 상정하지 않은 화제나 익숙하지 않는 장면에서 어느 정도 창의적인 담화 차원의 상호작용을 할 수 있어야 된다. 그리고 ‘수준 4’에서는 상대방의 도움을 받지 않아도 ‘수준 3’에서 제시

62) 숙달도 척도와 등급 기술의 비교(안미란·최정순, 2007: 214)

숙달도 척도	등급 기술
모든 교육 상황에서 사용할 수 있는 등급 기술 문항을 제공한다.	어떤 구체적인 교육 과정을 위한 것이다.
이상적인 경우, 유의미한 모든 영역을 포괄해야 한다(기능, 지식 등에서).	기술하고자 하는 영역을 선택할 수 있다.
사후에 즉, 이미 이루어진 수행을 바탕으로 작성된다.	사전에 즉, 교육이 이루어지기 전에 작성되었으며 이후에 평가를 통해 검증된다.
규범성을 갖지 않는다.	규범성을 갖는다.
시간이 관련되지 않는다.	시간 축을 따라 기술된다.

된 화제/장면, 대상, 활동이 요구된다.

<표 III-25> 말하기 숙달도의 척도

	수준 1	수준 2	수준 3	수준 4
양방향적 말하기	상대방의 도움을 받을 수 있으면, 자신이 상정하는 화제나 익숙한 장면에서 정형적 표현이나 암기한 표현, 기본적인 표현을 사용하면서 아주 간단한 말하기 상호작용을 할 수 있다.	상대방의 도움을 받을 수 있으면, 자신이 상정하는 화제나 익숙한 장면에서 표현을 선택·나열하면서 문장 차원의 말하기 상호작용을 할 수 있다.	상대방의 도움을 받을 수 있으면, 자신이 상정하지 않은 화제나 익숙하지 않은 장면에서도 어느 정도 창의적인 담화 차원의 말하기 상호작용을 할 수 있다.	자신이 상정하지 않은 화제나 익숙하지 않은 장면에서도 창의적인 담화 차원의 말하기 상호작용을 할 수 있다.
일방향적 말하기	자신의 주변적인 것에 대하여 짧은 어구와 문장을 사용하면서 표현할 수 있다.	자신의 주변적인 것에 대하여 표현을 선택·나열하면서 문장 차원으로 표현할 수 있다.	일상적이거나 관심이 있는 화제에 대하여 어느 정도 정리된 내용을 상대방이 취지를 알아차릴 수 있게끔 담화 차원으로 표현할 수 있다.	약간 복잡하고 추상적인 화제에 대하여 정리된 내용을, 담화 차원으로 적절하게 사용하면서 표현할 수 있다.

한편 즉각성이 높지 않은 일방향적 말하기에서는 조건에 대한 기술이 없으나 ‘수준 1’과 ‘수준 2’는 자신의 주변적인 화제, ‘수준 3’은 일상적이거나 관심이 있는 화제, ‘수준 4’는 약간 복잡하고 추상적인 화제를 다룰 수 있어야 한다고 보았다. 대상에 대해서는 ‘수준 1’은 어구와 문장, ‘수준 2’는 문장, ‘수준 3’은 청자의 이해를 고려한 담화, ‘수준 4’는 적절한 담화가 요구된다.

이렇듯이 ‘수준 1’은 상대방의 도움이 있고 제한적인 표현을 사용하면서 자신의 의도를 전달할 수 있는 수준이며, ‘수준 2’는 여전히 상대방의 도움이 필요하지만 학습한 내용 중에서 선택하거나 나열하면서 자신의 의도를 전달할 수 있는 수준이다. 또한 ‘수준 3’이 되면 익숙하지 않은 상황에서도 타자의 협조를

얻으면 창의적인 활동을 할 수 있으며, ‘수준 4’로 올라가면 자립적으로 창의적 활동을 할 수 있게 된다. 이러한 목표는 학습자에게 무리 없는 범위 내에서 도달할 수 있는 최고 수준을 목표로 설정함으로써 학습자의 동기와 능력을 향상시킬 수 있으며 교수·학습의 질도 확보할 수 있다.⁶³⁾

교육 목표 및 교수·학습 목표가 이러한 최종 숙달 목표에 대한 검토를 통하여 설정되는데, 양자에는 본질적으로 차이가 있다. 교육 목표는 교육 전체 혹은 1년이나 2년이라는 장기간에 걸쳐 성취시키고자 하는 기준을 가리키나 교수·학습 목표는 한 학기 혹은 한 단원, 한 과, 한 번의 수업처럼 교육 목표를 달성하기 위한 하위 목표라고 볼 수 있다. 따라서 교육 목표는 추상적인 기술이 될 수밖에 없으나 교수·학습 목표는 더 구체적이고 학습자가 이해할 수 있는 말로 기술되어야 할 것이다. 학습자는 교수·학습 목표를 통하여 이번 학기의 목표를 세우고 현재 도달 정도를 점검하고 향후 목표를 세우게 되기 때문이다. 따라서 교수·학습 목표는 ‘한국어 말하기에 관한 의사소통 능력 향상’과 같은 추상적이고 막연한 기술이 아니라 목표로 하는 구체적인 의사소통 행동이 기술되어야 한다. 여기서 말하는 구체적인 의사소통 행동이란 어떤 맥락에서 어떠한 행위를 할 수 있게 되는지를 명시화시킨 화제 관련 행위(topic-related behaviour)를 가리킨다. 아래 <표 III-26>은 앞의 <표 III-25>에서 제시한 ‘수준 1’에서 목표가 되는 화제 관련 행위의 구체적인 예를 제시한 것이다.⁶⁴⁾

<표 III-26> 화제 관련 행위

화제	교수·학습 목표
학교 생활	· 좋아하는 수업이나 싫어하는 수업을 말하거나 물어볼 수 있다. · 학교에 대해서(시설, 설비 등) 대화할 수 있다.

63) 현실적으로 현재 일본 대학에서의 한국어교육이 목표로 할 수 있는 수준은 교양 과정으로서의 한국어교육의 경우 ‘수준 2’정도, 전공 과정으로서의 한국어교육의 경우 ‘수준 3’정도일 것이다. 또한 국제문화포럼(國際文化フォーラム, 2012: 36)이 제시한 숙달도 척도와 기술문에서 수준 4는 외국어교육의 최고 단계가 아니라 더 높은 단계가 있는 것을 인정하면서도 일본에서의 외국어교육(특히 고등학교에서의 외국어교육)의 도달점을 상정한 것이다.

64) 이 화제 관련 행위는 국제문화포럼(國際文化フォーラム, 2012: 39-53)에서 제시된 의사소통 능력 지표에서 말하기와 관련된 것을 선정·수정한 것이다. 여기서 제시한 예 이외에도 교육 현장에 적합한 화제 관련 행위는 얼마든지 작성할 수 있으며 이를 교수·학습 목표로 설정할 수 있다.

	·수업이나 동아리, 전공, 담당하는 선생님에 대한 것(이름, 성별, 담당과목 등)에 대하여 서로 소개할 수 있다. 등
일상 생활	·기본적인 인사를 할 수 있다. ·하루 일과(몇 시에 무엇을 하는지)에 대하여 말할 수 있다. ·하루 일과(무슨 요일에 무엇을 하는지 등)에 대하여 대화할 수 있다. ·평소에 들고 다니는 소지품에 대하여 대화할 수 있다. 등
취미와 놀이	·쉬는 날의 지내는 방법(빈번하게 하는 것)에 대하여 대화할 수 있다. ·친구에게 놀러 가자고 권유할 수 있다. ·좋아하는 일(스포츠, 영화, 독서 등)에 대하여 소개할 수 있다. ·좋아하는 유명인의 이름이나 직업 등을 서로 소개할 수 있다. 등
쇼핑	·사고 싶은 것이 어디서 파는지 물어보고 비언어 등의 도움을 받아서 이해할 수 있다. ·(점원에게) 메모를 보여 주거나 몸짓, 손짓을 사용하면서 자신이 사려고 하는 물건이 있는지 물어볼 수 있다. ·점원에게 가격을 물어보고 숫자를 제시 받는 등 가격을 파악할 수 있다. ·구입 의사를 말할 수 있다. 등
식생활	·종업원을 부를 수 있다. ·필요한 것(메뉴, 젓가락, 접시 등)을 요구할 수 있다. ·메뉴를 가리키면서 수량이나 유무를 확인하면서 주문할 수 있다. ·요리의 맛이나 상태에 대하여 간단한 소감(맛있다, 달다, 맵다, 싱겁다, 뜨겁다 등)을 말할 수 있다. ·남은 요리의 포장을 요청할 수 있다. ·가게에서 식사비를 계산할 수 있다. ·식사할 때 빈번하게 사용하는 표현(잘 먹겠습니다, 잘 먹었습니다, 드세요 등)을 말할 수 있다. ·자신이 좋아하는 음식, 싫어하는 음식, 못 먹는 음식 등 요리 명이나 식품명을 말할 수 있다. ·아침 식사, 점심 식사, 저녁 식사 때 먹은 음식이나 장소에 대하여 대화할 수 있다. ·자신이 만들 수 있는 요리나 만들고 싶은 요리 이름을 말할 수 있다. 등
사회	·자신이 사는 동네 시설(영화관, 도서관, 체육관, 공원 등)의 유무나 이용할 수 있는 요일, 시간 등에 대하여 대화할 수 있다. 등
자연 환경	·날씨에 대하여 빈번하게 사용하는 간단한 표현(오늘은 덥다, 따뜻하다, 춥다, 시원하다 등)을 사용해서 인사를 나눌 수 있다. 등
몸과	·몸의 부위나 체형 특징(마르다, 뚱뚱하다, 키가 크다, 키가 작다, 발이 길다

건강	<ul style="list-style-type: none"> ·등)에 대하여 설명할 수 있다. ·신장, 체중, 혈액형을 말하거나 물어볼 수 있다. ·몸 상태(피곤하다, 아프다 등)를 말하거나 물어볼 수 있다. ·병원이나 보건실에 가고 싶다고 말하거나 가는 것은 권유할 수 있다. ·필요한 약(감기약, 진통제 등)을 말할 수 있다. 등
옷과 패션	<ul style="list-style-type: none"> ·옷이나 가방, 신발 등의 명칭이나 색깔, 소재를 말할 수 있다. ·선호하는 옷(자주 입는 옷, 좋아하는 색깔 등)이나 선호하는 헤어스타일(짧은 머리, 긴 머리 등)에 대하여 말하거나 물어볼 수 있다. ·옷이나 가방, 신발 등을 칭찬할 수 있다. ·패션 잡지를 읽는지 어느 잡지를 읽는지 물어보거나 말할 수 있다. ·아는 연예인이나 운동선수의 패션에 대하여 느낀 것(멋있다, 예쁘다 등)을 말할 수 있다. 등
교통과 여행	<ul style="list-style-type: none"> ·관광 명소나 추천할 만한 토산품을 물어볼 수 있다. ·통학 등 평소에 이용하는 교통수단에 대하여 말하거나 물어볼 수 있다. ·목적지와 장소를 말하거나 쓴 메모를 보여줘서 차표를 살 수 있다. ·몸짓이나 손짓을 사용하면서 자리가 비어 있는지 물어볼 수 있다. ·자동차나 오토바이 등 운전 면허증의 유무에 대하여 말하거나 물어볼 수 있다. ·승강장이나 구입한 표가 정확한지 확인할 수 있다. ·호텔 프린트에서 필요한 정보(환전, 짐 맡기기, 주변 점포 등)에 대하여 물어볼 수 있다. 등
주거	<ul style="list-style-type: none"> ·방 안에 있는 설비(책상, 침대, 책장 등)에 대하여 대화할 수 있다. ·자신이 살고 있는 곳(자택, 학교 기숙사, 명 층, 단독 주택 등)에 대하여 말하거나 물어볼 수 있다. 등
사람과의 교제	<ul style="list-style-type: none"> ·이름과 속성(학년이나 연령 등)을 말하거나 물어볼 수 있다. ·핸드폰 번호나 메일 주소를 말할 수 있다. ·사람과의 교제에서 빈번하게 사용하는 기본적 인사 표현(감사하기, 위로하기, 사과하기, 거절하기 등)을 말할 수 있다. ·전화번호나 메일 주소를 말할 수 있다. ·전화를 걸을 때 사용하는 표현이나 기본 표현(여보세요, (이름)씨 계십니까?) 등을 사용해서 전화로 간단한 대화를 할 수 있다. ·초대하거나 초대 받을 때 나누는 기본적인 표현을 말할 수 있다. ·상대방에 대한 것(성격, 특징 등)을 칭찬할 수 있다. 등
행사	<ul style="list-style-type: none"> ·행사(연중행사, 공휴일, 의례 등)의 명칭, 날짜를 말하거나 물어볼 수 있다. ·공휴일이나 기념일, 의례에서 빈번하게 사용하는 표현이나 축하하는 말을 전달할 수 있다. ·(생일이나 기념일 등의) 선물로 무엇을 받고 싶은지 말할 수 있다. 등

말	<ul style="list-style-type: none"> ·어떤 언어를 배우고 있는지 말하거나 물어볼 수 있다. ·어디서 한국(기타 언어)을 배우고 있는지 말하거나 물어볼 수 있다. ·한국어를 배운 소감(재미있다, 어렵다 등)을 간단하게 서로 말할 수 있다. ·물건의 명칭이 한국어로 무엇인지 말하거나 일본어로 무엇인지 말할 수 있다. ·알아들은 소리나 아는 단어를 한글로 어떻게 쓰는지 물어볼 수 있다. 등
---	--

목표가 구체적일수록 학습자의 학습 동기가 높아지며 목표 달성의 가능성도 높아진다는 것은 이미 목표 설정 이론(Goal-setting Theory)에서도 주장되어 왔다. 필자는 이 목표 설정 이론을 기반으로 한 주장에 동의하여 교수·학습 목표뿐만 아니라 평가 목적도 화제 관련 행위를 기반으로 기술하는 것을 제안하고자 한다. 즉, 교수·학습 목표가 ‘이름과 속성(학년이나 연령 등)을 말하거나 물어볼 수 있다.’였다면 평가 목적은 ‘이름과 속성(학년이나 연령 등)을 말하거나 물어볼 수 있는지를 평가한다.’처럼 학습자가 이해할 수 있는 말로 평가 목적이 제시된다. <표 III-27>은 교수·학습 목표와 평가 과제의 예를 나타낸 것이다.

<표 III-27> 교수·학습 목표 및 평가 목적 예⁶⁵⁾

목표	하위 목표 1	하위 목표 2	개별 목표
한국인 유학생에게 지역 행사나 기업 행사에 관한 정보를 전달하고 소감을 들을 수 있다.	자신이나 상대에 관한 것(취미, 선호하는 것, 사는 동네 등)에 대하여 서로 전달할 수 있다.	▲서로 인사하면서 간단한 자기 소개를 할 수 있다.	명함을 만들 수 있다.
			첫 대면 사람에게 인사할 수 있다.
			이름을 이해할 수 있다.
			이름을 말할 수 있다.
	한국인 유학생이 관심 있는 학내외 행사에 대하여 필요한 정보를 수집할 수 있다.	▲자신이나 주변의 화제에 대하여 간단한 소개를 할 수 있다.	자신이 사는 동네에 대하여 간단히 소개할 수 있다.
			자신에 대하여 전달 할 수 있다. (학년, 전공, 취미, 좋아하는 것 등)
			쉬는 날에 지내는 방법에 대하여 말할 수 있다.
			▲인터뷰 기술을 습득할 수 있다.
		▲인터뷰를 통하여 정보를 수집할 수 있다.	질문 리스트를 작성할 수 있다.
		인터넷이나 문헌을 통하여 필요한 정보를 수집할 수 있다.	검색하고 그 결과를 정리할 수 있다.
			결과를 분석하고 공유할 수 있다.

한국인 유학생에게 행사나 이벤트에 대하여 정보 발신을 하고 피드백을 받을 수 있다.	소책자를 작성할 수 있다.	개요를 정리할 수 있다.
		내용을 정리하고 쓸 수 있다.
		시각 자료를 작성한다.
	●소책자 내용을 전달하여 소감을 들을 수 있다.	소책자를 보여 주면서 설명할 수 있다.
		질문에 대하여 답할 수 있다.
		소감을 들을 수 있다.

이 표에서 학습 과정을 지탱하고 다음 학습 단계로 올라갈 중재적 역할을 하는 형성 평가에는 ▲표로, 교수·학습 전체의 성취도를 평가하는 총괄 평가에는 ●표로 표시하였다.⁶⁶⁾ 이 교수·학습은 <표 III-25>에서 제시한 ‘수준 1’을 교육 목표로 설정하였으며 구체적인 교수·학습 목표는 ‘한국인 유학생에게 지역 행사나 기업 행사에 관한 정보를 전달하고 소감을 들을 수 있다.’이다. 학습 성과에 대한 평가인 총괄 평가에서는 이 교수·학습의 최종적인 성과물인 소책자에 대한 소개하기와 청자의 소감 받기가 과제이다. 이 과제를 수행하기 위해서는 유학생과 인간관계를 구축하는 것과 유학생에 대한 정보(유학생의 흥미나 관심, 거주 지역 등)를 파악하는 것, 그리고 지역 행사, 기업 행사에 관한 정보를 수집하는 것이 필요하다. 따라서 학습 과정에 대한 평가인 형성 평가에서는 유학생과의 교류에서 요구되는 자기소개나 인터뷰를 통한 정보 수집 및 보고 등 상위 목표를 달성하기 위하여 수행하는 하위 목표의 성취도가 대상이 된다.⁶⁷⁾ 수행 평가에서는 교수·학습 전체가 평가 대상이 될 수 있으나 <표 III

65) 여기서 제시하는 교수·학습 및 평가는 필자가 2013년 1학기 및 2학기에 일본 F대학교 교양 한국어1·2(주1회, 1회 90분×30회, 수준 1·2)에서 실제 실시한 것이다. 이 교수·학습은 한국어를 구사하여 과제를 달성하는 것을 목표로 하고 있으나 학습자의 한국어 수준을 고려하여 필요에 따라 학습자의 모어 사용도 허용이 된다. 이 교수·학습은 더 자세한 개별 목표가 있는데 그 목표는 본고 부록2에 제시하기로 하겠다. 본고에서는 이후 이 교수·학습을 ‘초급 교양 한국어’라고 부르고자 한다.

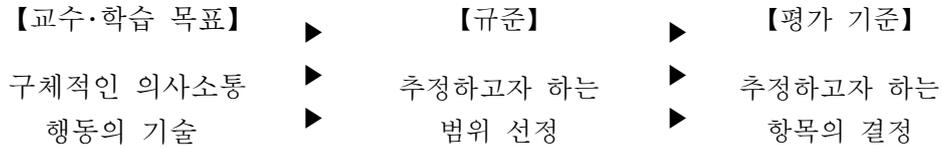
66) 이 교수·학습 목표 및 평가 예는 말하기 능력에 대한 평가에 한정된 것이다. 다른 기능에 대한 평가를 포함한 교수·학습 전체는 부록 2에 제시하였다.

67) 형성 평가에 대한 연구에서는 형성 평가의 결과를 성적에 가산할 필요가 없다는 주장도 있다. 다나카(田中, 2008)에 의하면 형성 평가는 학습자가 목표에 도달되지 못한 경우, 회복학습을 실시하는 것을 전제로 하고 있으므로 성적에 가산할 필요가 없다고 설명하고 있다. 유사한 주장은 국제문화포럼(國際文化フォーラム, 2012: 72)에서도 확인할 수 있다.

-25>와 같은 장기적인 교수·학습에서 모든 개별 목표에 대한 형성 평가를 실시할 수 없다. 따라서 형성 평가는 교수·학습 목표를 세분화하여 다음 과제를 수행하기 위한 점검을 해야 하는 시점에 배치하게 된다. 또한 총괄 평가는 이 형성 평가를 포괄적으로 평가할 수 있는 시점에 배치함으로써 명확한 평가 목적을 제시할 수 있다.

(2) 평가 기준 설정

앞에서 언급한 목표 및 평가 목적과 평가 기준을 유기적으로 연결시키는 것이 기준 지향 평가(criterion referenced assessment)이다. 기준 지향 평가의 기준이란 평가를 실시할 때 목표에 준거하여 수행하는 것을 가리키며(田中, 2008) 기준에서 규정된 범위(domain)는 평가 기준으로서 구현된다. 그러나 스스키(鈴木, 2013)에서 지적되었듯이 기준 지향 평가는 ‘교수·학습 목표=기준’ 혹은 ‘기준=평가 기준’이라는 관계로 성립되는 것이 아니다. 왜냐하면 교수·학습 목표로 설정한 의사소통 행동에 요구되는 능력 중 장기적인 학습을 걸쳐야 습득이 가능한 능력(예: 문화 기술이나 사고력 등)에 대한 평가(longitudinal assessment)가 있기 때문이다. 따라서 교육 목표나 교수·학습 목표는 장기적인 목표도 포함하여 신장시키고자 하는 의사소통 행동이 제시되며 기준 설정에서는 그 중에서 특정 기간(예: 한 학기이나 1년 등)에 육성하고자 하는 능력 또는 추정하고자 하는 추상적인 범위가 선정된다. 또한 ‘평가 기준’은 기준을 더 구체화시켜 개별적 평가에서 추정하고자 하는 능력의 항목들이나 비중, 척도 기술문을 가시화한 것이라고 할 수 있다. 이 **【교수·학습 목표】 ▶ 【기준】 ▶ 【평가 기준】** 을 체계화함으로써 교수·학습 목표와 평가 기준의 연계성을 확보할 수 있다. [그림 III-4]는 교수·학습 목표와 기준, 그리고 평가 기준의 연계성을 나타낸 것이다. 이렇듯이 교수·학습 목표를 염두에 두어 기준과 평가 기준을 설정하는 평가는 단발적으로 실시되는 평가가 아니라 지속적인 평가의 축적을 통해 목표로 정한 의사소통 행동에 대한 평가가 실현된다고 할 수 있다.



[그림 III-4] 교수·학습 목표와 규준, 평가 기준의 관계

평가 기준은 교사와 학습자, 교육기관 등의 평가 참여자 간에서 공유되며 학습자가 가지는 능력에 대하여 추정되어야 한다. 본고에서는 한국어 말하기 수행 평가의 타당성과 신뢰성을 확보하기 위하여 평가 기준표(rubric)의 활용을 제안하고자 한다. 평가 기준표란 과제 수행에 대한 능력을 추정할 때, 평가 항목과 척도, 그리고 구체적인 기술문으로 구성되는 평가 도구이다. 이 평가 기준표는 능력 추정뿐만 아니라 학습 초기에 학습자에게 제시함으로써 평가 목표의 명시화와 동기 유발 등 학습 효과를 높일 수 있으며, 능력 추정 후에도 기술문을 통하여 구체적인 피드백 제공과 학습자 자신의 내적 성찰을 촉진시킬 수 있다. 또한 교사와 학습자가 협조하여 이 평가 기준표를 작성하거나 학습자끼리 평가 기준표를 작성함으로써 목표에 대한 공유화와 의식화가 실현된다. 즉 평가 기준표는 학습자가 목표를 향하여 자신의 학습 내용과 방법을 계획하고 실행하고 평가하는 주체적인 학습 방법에 대한 학습을 실행하는 것이라고 할 수 있다.

평가 기준표는 다음과 같은 절차로 작성하게 된다. 먼저 평가를 총괄 평가와 형성 평가로 나누고 평가 목적에 따른 과제를 선정한 후, 평가 기준을 전체적 채점으로 구성할 것인지, 아니면 분석적 채점으로 구성할 것인지를 결정한다. 전체적 채점의 이점은 평가 기준표에 기술문이 적기 때문에 간결하고 신속한 추정이 가능하다는 점이다. 또한 이 간결성은 평가에 익숙하지 않는 학습자 간의 동료 평가를 실시할 때도 유용하다고 할 수 있다. 한편 분석적 채점의 이점은 말하기 능력 중에서 무엇을, 어떻게 추정할지를 명시적으로 제시하는 점이나 가중치 부여가 가능한 점, 기술문을 활용하여 자세한 피드백이 가능한 점을 들 수 있다. 다음은 추정하고자 하는 말하기 능력 수준의 수를 결정한다. 수준 수가 많은 경우, 기술문이 복잡하여 추정의 번잡성이 높아진다. 한편 수준 수가 너무나 적으면 기술문을 활용한 학습자에 대한 피드백이 어려워진다. 따라서 ‘목표 이상을 달성했음’ ‘목표를 달성했음’, ‘목표 달성까지 좀 더 노력이 필

요함’, ‘목표 달성까지 노력이 필요함’과 같이 목표 달성을 중심으로 척도와 기술문을 작성하여 학습자가 이해할 수 있게 구성해야 할 것이다.

한국어 말하기 수행 평가에서 평가 항목은 과제의 목표를 달성하기 위하여 필요하고 가시화할 수 있는 능력이 그 대상이 된다. 언어 능력과 문화 능력, 문제 해결 능력으로 구성되는 통합적 말하기 능력을 추정하는 본고에서는, 세 가지 능력 모두를 평가 항목에 설정할 수도 있고 평가 목적에 따라 하나의 능력에 한정하여 설정할 수도 있다. 즉 평가 항목은 평가 목적과 추정하고자 하는 능력의 정합성(整合性)에 따라 결정된다. 평가 항목을 정한 후, 수준별로 기술문을 기술하나 이 때 다음과 같은 점에 유의해야 한다. 먼저 달성하고자 하는 목표를 명확하면서도 간결하게 기술해야 하며 수준 간의 차이도 균형성을 확보해야 한다. 또한 기술문에 학습자의 능력을 부정하는 기술(예: 전혀 할 수 없다, 너무나 부족하다 등)이 포함될 경우, 학습자의 동기 저화로 연결될 수 있으므로 학습자의 심리적 측면에 고려한 기술이 요구된다. 평가 개발자는 학습자의 시선을 의식한 기술문 개발에 유의해야 할 것이다.

아래 평가 기준표 (1)은 총괄 평가에서의 예이다.⁶⁸⁾ 평가 기준표 (1)의 평가 항목은 ① 정확성, ② 전략 사용, ③ 태도, ④ 과제 달성도를 마련하였다. ①과 ②는 언어 능력을 추정하기 위한 평가 항목이며 ③은 미리 학습한 한국인과의 대화에서의 태도와 적극성을 추정하기 위한 문화 능력 평가 항목이다. 또한 ④는 언어 능력과 문화 능력, 그리고 소책자라는 매체를 활용하여 과제를 수행하는 문제 해결 능력도 포함한 평가 항목이다.

평가 기준표 (1)

과제	한일 교류회에서는 한국인 유학생에게 학교 주변의 지역 행사에 대하여 소개합니다. 교류회에서는 미리 준비한 명함을 보여 주면서 자기소개를 한 후, 여러분이 작성한 행사에 관한 소책자를 유학생들에게 보여 주면서 지역 행사에 대하여서 설명하세요. 그리고 그 설명을 들은 유학생들에게서 소감도 물어보세요.
----	--

68) 이 절에서 예시하는 평가 기준표 (1)과 평가 기준표 (2)는 앞에서 제시한 초급 교양 한국어에서의 평가를 기반으로 개발한 것이다.

척도 항목	목표 이상을 달성했음 5점	목표를 달성했음 4점	목표 달성까지 좀 더 노력이 필요함 3점	목표 달성까지 노력이 필요함 2점
①정확성	발음과 어휘, 문법이 매우 정확하고 적절하다.	발음과 어휘, 문법의 오류가 의사소통에 지장이 없다.	발음과 어휘, 문법에 오류가 있어서 부분적으로 이해할 수 없다.	발음이나 어휘, 문법에 정확성이 부족하여 이해할 수 없는 부분이 빈번하게 있다.
②전략 사용	성공적인 의사소통을 하기 위하여 매우 효과적인 전략을 사용하고 있다.	성공적인 의사소통을 하기 위하여 전략을 사용하는 노력이 보인다.	성공적인 의사소통을 하기 위한 전략 사용이 부분적으로 부족하다.	의사소통에 지장이 있을 때도 전략을 거의 사용하지 않는다.
③태도	한국인과의 성공적인 의사소통에 요구되는 태도를 취하고 있으며 호감도 가질 수 있다. 또한 적극적으로 한국어를 사용하여 의사소통하고자 하는 태도도 보인다.	한국인과 성공적으로 의사소통을 하기 위한 태도를 취하고 있다. 또한 한국어를 사용하여 의사소통하고자 하는 노력도 보인다.	일부 한국인과의 의사소통에 적절하지 않은 부분이 보인다. 한국어를 사용하여 의사소통하고자 하는 노력이 부족한 부분도 보인다.	전체적으로 한국인과의 의사소통에 적절하지 않다. 한국어를 사용해서 의사소통하고자 하는 노력이 더 필요하다.
④과제 달성도 ×2	주어진 과제를 잘 이해하고 원활하고 목표를 잘 달성했다.	주어진 과제를 이해하고 과제 목표를 달성했다.	주어진 과제에 대한 이해가 부족하거나 일부 과제가 달성되지 않았다.	주어진 과제에 대한 이해가 많이 부족하거나 전체적으로 과제가 달성되지 않았다.

형성 평가의 평가 기준은 평가 목적에 따라 하나의 능력(예를 들어 발음)에 초점을 둘 수 있고 더 넓은 능력(예를 들어 언어 능력과 문화 능력)에 대한 추정도 가능하다. (1)은 언어 능력, 문화 능력, 문제 해결 능력을 추정 대상으로 한 양방향적 과제의 평가 기준표였으나 평가 기준표 (2)는 언어 능력에 특화된 일방향적 과제의 평가 기준표이다. 평가 기준표 (2)는 형성 평가인 자기소개에 대한 평가 기준을 제시한 것이다. 이 평가 기준은 ① 과제 달성도, ② 발음, ③ 표현, ④ 청자에 대한 배려라는 네 가지 평가 항목으로 구성된다. 이렇듯이 평가 기준은 평가 기준표를 활용하여 평가 종류(전체적 평가·분석적 평가)나 평가 항목, 척도, 비중을 선정할 수 있다. 그러나 학습자 주체 평가에서는 평가 기준을 교사가 일방적으로 결정하는 것이 아니라 교사와 학습자의 합의 형성

즉 상호 매개적으로 선정되는 것이 바람직하다.

평가 기준표 (2)

과제 여러분에 대한 것(이름, 전공, 취미, 좋아하는 것, 사는 동네 등)을 소개해주세요. 이야기하고 싶은 것이 잘 전달되도록 해 보세요.

척도 항목	목표 이상을 달성했음 5점	목표를 달성했음 4점	목표 달성까지 좀 더 노력이 필요함 3점	목표 달성까지 노력이 필요함 2점
과제 달성도	주어진 과제를 충분히 달성했다.	주어진 과제를 달성했다.	일부 과제가 달성되지 않았다.	전체적으로 과제가 달성되지 않았다.
발음	매우 정확하고 리듬도 좋다.	내용 이해에는 지장이 없는 정확성과 리듬을 가지고 있다.	일부 알아듣지 못하는 발음이 있어 부분적으로 이해할 수 없다.	알아듣지 못하는 발음이 빈번하게 나타난다.
표현	표현이 풍부하고 매우 적절하게 사용되어 있다.	내용을 전달하기 위한 표현이 사용되어 있다.	일부 표현이 적절하지 않거나 같은 표현이 반복해서 사용되는 면이 보인다.	표현 오류가 빈번하게 있거나 동일한 표현을 계속 사용하고 있다.
청자에 대한 배려	내용에 대하여 잘 전달하기 위하여 말하는 속도, 시선, 비언어적 표현, 시각 자료 활용 등 청자에 대한 배려가 상당히 있다.	내용에 대하여 전달하기 위하여 말하는 속도나 시선, 비언어, 시각 자료 활용 등을 청자에 대한 배려가 있다.	청자에 대한 배려가 일부 결여되어 있다.	청자에 대한 배려가 전체적으로 부족하다.

2) 평가 실행 단계

(1) 과제 구성과 조직화

본고에서 제시하는 한국어 말하기 수행 평가는 학습자가 주변에 있는 사람이나 물건과 상호작용하면서 현실 사회에서 직면하는 과제 수행에 대한 평가를 중시하는 평가관을 이론적 근거로 한다. 이러한 평가는 기존의 정적(靜的) 평

가와 달리 ‘상호적’이고 ‘실제적’인 평가이다. 이 평가에서 언어는 사람과 사람, 사람과 물건, 나아가 사람과 사회를 연계시키는 중요한 역할을 한다. 따라서 한국어 말하기 수행 평가의 과제는 단순히 학습자의 말하기 수행을 도출하는 도구가 아니라 사람과 사회의 상호작용을 활성화시키는 수단이 되며 말하기 수행 평가는 그 상호작용의 과정을 평가하게 된다. 그러므로 이 사람과 사회를 연결시키는 평가에서 과제는, 학습자를 둘러싼 사회와 깊이 연관되는 ‘사회성’과 사람과 사회가 관계를 가지기 위해서는 타자와의 활발한 상호작용을 통하여 협조해나가는 ‘협동성’이라는 조건을 가져야 한다.

수행 평가에서 ‘수행’이란 원래 ‘자신의 생각이나 느낀 것과 같은 내면적 정신 상황을 몸짓이나 동작, 그림, 언어 등의 매체를 통하여 외면에 표출된 것(田中, 2008: 154)’을 의미한다. 따라서 한국어 말하기 수행 평가는 학습자의 사고방식이나 감정 등이 평가 시에 드러나는 과제가 선정된다. 이러한 과제를 구성하기 위해서는 가공된 과제를 넘어, 학습자의 사회적 환경을 교수·학습 및 평가에 도입할 필요가 있다. 학습자의 사회적 환경을 반영한 교수·학습 및 평가는 학습자가 지금 접하게 되는 사회와 한국어교육을 연계한 것이며 지식을 습득하거나 기술을 향상시키는 활동이라기보다는 사회에 관여하는 무엇인가를 할 수 있게 하는 활동이 강조된다. 즉, 이러한 관점에서 본 학습관은 학습을 사회에 관여하는 인간이 되기 위해 자신을 끊임없이 변화시키는 것이라고 할 수 있다(Lave & Wenger, 1991). 물론 그러기 위하여 한국어를 습득하고 한국어로 의사소통하는 것은 중요하다. 그러나 필자는 한국어교육의 목표는 의사소통 능력 자체에 있는 것이 아니라 의사소통을 토대로 하여 인간관계를 구축하고 유지하고 발전시키는 것에 있다고 본다.⁶⁹⁾

II장에서 살펴보았듯이 수행 평가에서의 실제적 과제는 성인이 일반사회에서 직면하는 것이며 명확한 목표를 가진 활동이다.⁷⁰⁾ 그렇다면 한국어를 배우는

69) 이러한 사회와 연관되는 과제를 평가에 도입하기 위해서는 먼저 ‘사회’의 개념을 규정한 다음에 ‘일본 대학생을 둘러싼 사회’에 대한 논의가 필요하다. 사회구성주의를 이론적 근거로 하여 외국어교육과 사회를 연결시킨 구마가이·사토(熊谷·佐藤, 2011: vii-viii)에서는 사회를 국가 사회나 국제 사회와 같은 포괄적인 전체 사회를 포함하여 더 작은 공동체나 그룹과 같은 자연발생적 및 인위적인 집단으로 보고 있다. 즉, 사회란 교실 내외에서 학습자가 속하는 공동체를 가리키며 한국어 말하기 수행 평가와 사회를 연결시키는 과제는 정보나 관습 등에 대한 교환으로 그치지 않고 사회에 대한 비판적인 고찰을 통하여 바람직한 사회를 형성하기 위하여 공동체에 주체적으로 참여하는 것을 가리킨다.

일본 대학생에게 ‘사회’란 무엇인가? 일본 대학생들을 둘러싼 사회와 한국어는 어떠한 관계를 가지는가? 그것은 과제의 실제성 확보를 좌우하는 것이다. 필자는 그 답이 학습자에 대한 요구 분석이나 한국어 사용에 관한 조사 결과를 통하여 도출되는 것이 아니라 ‘교사와 학습자의 합의’에 의하여 결정된다고 본다. 그 이유는 아무리 대규모 요구 분석을 실시하여 학습자의 요구를 파악하더라도, 그 요구는 교실마다 다르며 만약 교실 전체에서 요구가 일치하더라도 원래 학습자의 요구란 학습과정에 변화하는 동적인 성질을 가지기 때문이다. 따라서 과제는 동적인 것으로 간주하여 교사와 학습자의 합의 형성을 최우선으로 하여 선정해야 할 것이다. 예를 들어 교사와 학습자, 학습자와 학습자가 의논을 통해서 어떤 사회 문제(취업 문제나 한일관계, 원전사고 등)를 다루기로 하였다면 유학생에 대한 인터뷰를 실시하여 견해나 정보를 수집한 후, 자신의 생각과 비교·이해·검토하고 자신의 견해를 더 발전시켜 학내에서 개최되는 교류회에서 발표하거나 또 다른 타자와 의견 교환을 할 수 있다. 만약 학습자가 한국어 모어화자와 접촉할 기회가 없는 경우, 지역 한국 관련 단체나 한국어를 모어로 하는 교사, 한국어를 사용하는 외국인에게 협조를 의뢰할 수 있으며 IT를 활용하면 얼마든지 한국어 사용자와 대화할 수도 있다. 또한 교실 내에서 학습자가 자신의 생각이나 의견을 진정한 과제를 통하여 표현한다면 일본어 모어화자 간에도 상호적이고 실제적 과제를 설정할 수 있다. 이 때 앞에서 언급한 가상적인 활동은 진정한 과제를 수행하기 위한 연습으로서 도입할 수 있다.

이렇듯 과제가 사회성과 실제성을 가질 때 그 과제를 달성하기 위하여 필수적으로 요구되는 것이 타자와의 협동(協働)이다. 협동이란 ‘다른 배경을 가진 복수 주체가 어떤 공통적인 목표를 실현하기 위하여 개인 능력을 발휘하면서 대등한 입장에서 대화를 하고 서로 배우고 개인으로는 실현할 수 없는 것을 창조해 가는 것(池田, 2005: 96)’을 가리킨다.⁷¹⁾ 즉 협동은 단순히 짝 활동이나

70) 여기서 말하는 성인이란 꼭 ‘어른’을 가리키는 것이 아니며 중등교육이든 고등교육이든 학습자와 일반사회의 관여를 강조한 것이다(佐藤, 2013).

71) 최근에 외국어교육에서는 학습자가 동료 학습자나 교사와 협조하면서 창의적 활동을 실현하는 협동적 학습(peer learning)이 교수·학습과 평가에 적극적으로 도입되어 있다. 이 협동적 학습이란 사람과 사람이 대화를 통하여 서로 협조하고 새로운 가치를 창조하는 활동이다. 또한 ‘협동’이라는 용어는 교육학 분야에서 ‘협동(協同)’과 ‘협동(協働)’이라는 두 가지 용어가 존재한다. ‘협동(協同)’은 협동학습(協同學習, Cooperative Learning)이라는 의미로서 외국어 교육에서 사용되어 있고 그 어원은 미국 협동학습센터에 있다고 한다(池田, 2009: 30). 이

그룹 활동처럼 타자와의 활동을 가리키는 것이 아니라 ‘창의적 활동’, 다시 말해 화자(학습자)가 목표를 달성하기 위하여 자신의 주체성을 살리면서 타자와 협조하는 것이다.⁷²⁾ 본고와 같이 평가와 사회를 연결시키는 평가에서는 이 협동이 핵심적인 역할을 하게 된다. 협동성을 가진 과제를 외국어교육에 도입하는 것은 타자(동료 학습자, 교사)를 통하여 지식이나 전략을 학습할 수 있다는 것과 자신의 한국어나 한국어 학습을 성찰할 수 있는 기회를 제공한다는 것에 의의가 있다. 전자는 한국어 말하기 교육에서는 타자와 협동을 통하여 발음이나, 어휘, 문법 등 언어 지식이나 경험이나 배경지식과 같은 선언적 지식을 학습할 수 있다. 또한 타자와의 상호작용을 통하여 의사소통 전략이나 학습 전략, 담화적 능력 등 절차적 지식과 상호작용 능력을 습득할 수 있다. 그 외에도 타자와 문화나 배경, 경험을 공유함으로써 문화 능력이 향상되며 심화된 사고 활동을 통하여 문제 해결 능력도 향상시킬 수 있다. 또한 후자의 협동은 학습자가 과제를 수행하는 과정에서도 나타난다. 자신의 생각을 타자에게 전달하는 것은 자기 모니터링(self-monitoring)을 촉진시키고 지금 자신이 수행하고자 하는 과제를 객관적으로 살펴보거나 타자와의 상호작용을 통하여 새로운 발견을 할 수 있게 된다.

이렇듯이 한국어 말하기 수행 평가에서의 과제는 사회성과 협동성이라는 조건을 가진다. 이 두 가지 성질은 평가 시에 과제의 실제성과 대화의 상호성을 확보하기 위한 필수 요건이 된다. 그러나 과제가 사회성과 협동성을 가지고 있어도 그 과제의 목표가 명확하지 않는 경우, 학습자가 과제를 수행하는 의의의

‘협동(協同)’은 그룹 구성원이 하나의 목표를 향하여 협조해야 하는 존재로서 활동하는 것을 가리킨다(關田, 2004). 한편 ‘협동(協働, collaboration)’이란 서로 협조하여 무엇인가를 만들어내는 활동(館岡, 2005)을 가리킨다. 즉, ‘협동(協同)’도 ‘협동(協働)’도 여러 사람이 타자에게 의존하면서 과제를 진행한다는 점에는 차이가 없으나 협동(協働)은 혼자 실현할 수 없는 새로운 것을 창조한다는 점이 특징이다. 본고에서 말하는 협동이라 후자인 협동(協働)을 가리킨다.

72) 이 협동의 이론적 근거는 사회구성주의에 있다. 예를 들어 바흐쾨은 언어 속의 말은 거의 타자의 말이라고 한다. 즉, 말은 자신과 타자의 경계에 존재하며 말의 의미란 화자가 결정하는 것이 아니라 청자와의 교섭을 통하여 사람과 사람 사이에 생긴다고 한다(館岡, 2011: 45-46). 이는 프레이레(Freire, 1970)가 주장하는 의사소통에 대한 관점, 즉 의사소통이란 사람과 사람의 사상(思想) 교류를 통하여 대상물이 무엇을 의미하는지를 밝히는 과정으로 보는 것과 공통점이 있다. 이러한 논의들은 의사소통에서 수동적인 주체는 존재하지 않으며 대화에서 주체는 타자와 협동함으로써 사고 활동이 성립된다는 주장에 입각한다. 즉, 사고 활동은 직접적이든, 간접적이든 타자가 존재하고 참여자 간의 ‘협동’이 그 전제가 된다.

결여라는 중대한 문제가 생기게 된다. 본래 학습자가 과제를 수행한다는 것은 상호작용 자체에 있는 것이 아니라 그 과제를 수행함으로써 얻을 수 있는 성과에 있다. 그것이 과제의 목표이며 이 목표가 명확히 제시되어야 학습자는 과제를 수행할 의미를 인식하게 된다.

과제의 목표를 명확히 제시하기 위해서는 과제가 목표 지향적으로 조직화되어야 한다. 과제란 바꿔 말하면 교수·학습 목표를 달성하기 위한 활동이다. 이 과제는 교수·학습 목표가 단계적으로 구현된 것이다. 즉 상위 목표를 달성하기 위해서는 하위 목표가 설정되어야 하며 이 하위 목표를 달성하기 위하여 개별 과제가 설정되어야 한다. <표 III-28>은 앞에서 제시한 ‘초급 교양 한국어’를 예로 과제를 조직화한 것이다. 앞에서 언급하였듯이 교수·학습에서는 학내에 소속하는 한국인 유학생들이 유익한 유학생 생활을 보낼 수 있도록 유학생에게 지역 행사에 대한 정보를 전달하는 것을 목표로 설정하였다. 이 목표는 하위 목표로 분류되며 최종적으로 개별 과제와 평가에서 제시할 말하기 과제를 선정할 수 있다.

<표 III-28> 과제의 조직화 예

목표	단원 목표	하위 목표1	하위 목표2	개별 과제	말하기 수행 평가 과제
한국인 유학생에게 지역 행사나 기업 행사에 관한 정보를 전달하고 소감을 들을 수 있다.	단원 1 <인간관계구축> 자신이나 상대에 관한 것(취미, 선호하는 것, 사는 동네 등)에 대하여 서로 전달할 수 있다.	서로 인사하면서 간단한 자기 소개를 할 수 있다.	명함을 만들 수 있다.	명함 만들기	서로 명함을 주고 받고 하면서 자기 소개하기 <양방향적 과제>
			첫 대면 사람에게 인사할 수 있다.	인사하기	
			이름을 이해할 수 있다/이름을 말할 수 있다.	이름 이해하기 이름 말하기	
		자신이나 주변적인 화제에 대하여 간단한 소개를 할 수 있다.	자신에 대해 서로 전달할 수 있다. (학년, 전공, 취미, 좋아하는 것 등)	자신에 대한 소개하기	자신에 대한 것 (학년, 전공, 취미, 좋아하는 것, 사는 동네, 여가 활동 등) 소개하기 <일방향적 과제>
자신이 사는 동네에 대하여 간단하게 소개할 수 있다.	우리 동네 소개하기				

			쉬는 날에 지내는 방법에 대하여 서로 전달할 수 있다.	휴일에 대한 이야기하기	
단원 2 <정보 수집> 한국인 유학생이 관심 있는 학내외 행사에 대하여 필요한 정보를 수집할 수 있다.	한국인 유학생에 대한 인터뷰를 통하여 필요한 정보를 수집할 수 있다.	필요한 정보를 수집하기 위한 인터뷰 기술을 습득할 수 있다.	필요한 정보를 수집하기 위한 인터뷰 기술을 습득할 수 있다.	인터뷰하기	한국인 유학생에 대한 인터뷰하기 <양방향적 과제>
			질문 리스트를 작성할 수 있다.	질문 리스트 작성하기	
		인터넷이나 문헌을 통하여 필요한 정보를 수집할 수 있다.	검색하고 그 결과를 정리할 수 있다.	정보 수집과 정리하기	
			결과를 분석하고 공유할 수 있다.	정보를 분석하고 보고하기	
단원 3 <정보 발신> 한국인 유학생에게 행사나 이벤트에 대하여 정보를 발신하고 피드백을 받을 수 있다.	소책자를 작성할 수 있다.	개요를 쓸 수 있다.	소책자 개요 쓰기		
		내용을 정리하고 쓸 수 있다.	소책자 내용 정리하기		
		시각 자료(그림, 사진 등)를 작성할 수 있다.	소책자 시각 자료 만들기		
	정보를 구두와 자료로 전달하여 소감을 들 수 있다.	소책자를 보여주면서 설명할 수 있다.	소책자에 대한 설명하기	소책자를 보여 주면서 그 내용에 대하여 소개하고 피드백 받기 <양방향적 과제>	
		질문에 답할 수 있다.	질문하기/응답하기		
		소감을 들 수 있다.	소감 듣기/소감 말하기		

이렇듯이 교수·학습 목표를 상위 목표, 하위 목표, 개별 목표로 분류하여 최종적으로 세분화된 목표는 개별 과제가 된다. 형성 평가에서는 하위 목표의 성취도를 평가하기 위하여 개별 과제를 평가 과제로서 사용할 수 있으며 총괄 평가에서는 상위 목표의 성취도를 추정하기 위하여 개별 과제를 몇 가지 통합시

켜서 평가할 수 있다. 여기서 제시한 과제 이외에도 다양한 과제를 구성할 수 있다. 예를 들어 <표 III-28> 단원 1 목표와 관련하여, 한국인의 첫 대면 대화 장면을 녹화하여 이를 그룹에서 관찰하면서 일본어 모어화자의 대화와 비교하거나 단원 2에서 이루어진 한국인 유학생에 대한 인터뷰에서 수집한 정보를 교실에서 공유하기 위한 보고회 등을 고안할 수 있다. 이러한 교육과정에 포함된 평가(curriculum-embedded assessment)를 실시함으로써 다양한 과제를 평가에 도입할 수 있다. 이 때 평가 목적이나 학습자의 한국어 수준을 고려하여 모어 사용도 허용하면서 과제 수행을 유도할 수도 있다.

기존의 한국어 말하기 능력 평가는 평가 기준을 설정한 후 우선 시험 유형을 결정하는 경향이 있다. 과제를 선정하기 전에 시험 유형을 결정할 경우, 그 시험에서 제시되는 과제의 목적은 모호해지기 쉽다. 그리고 이는 평가에서 가상적인 활동이 사용되는 이유 중의 하나라고 본다. 앞에서 언급하였듯이 목표로 부터 과제를 조직화하고 과제 내용을 구성함으로써 그 과제를 수행하는 의미가 명확해지고 이에 따라 유의미한 시험 유형(평가 방법)을 선정하게 된다.

(2) 평가 방법의 선택

말하기 수행 평가에서 제시하는 과제가 선정되면 그 과제를 구체적으로 어떤 활동을 통하여 제시하고 평가하느냐에 관한 시험 유형 혹은 활동 유형이 선택해야 한다. 여기서 말하는 평가 방법 선택이란 학습자의 말하기 능력을 어떻게 관정하는가와 같은 채점 방법이 아니라 과제를 수행하기 위한 구체적인 시험 유형 혹은 활동 유형에 대한 선택을 가리킨다.

타자와 음성언어로 의사소통하기 위해서는 말하기 기술이 요구되며 그 말하기 기술을 지탱하는 지식이 필요하다. 따라서 필자는 앞에서 통합적 말하기 능력은 지식과 기술의 상호보완관계로 성립된다고 주장하였다. 그러나 수행 평가는 학습자가 가지는 잠재적 능력이 현재화되는 수행을 평가 대상으로 하므로 말하기 지식보다 말하기 수행에 나타나는 기술에 주목하게 된다. <표 III-29>는 수행 평가의 대상을 나타낸 것이다.

<표 III-29> 말하기 수행 평가의 대상

통합적 말하기 능력			평가 방법
언어 기술	문화 기술	문제 해결 기술	수행 평가가 요구됨
언어 지식	문화 지식	문제 해결 지식	객관식 평가가 가능함

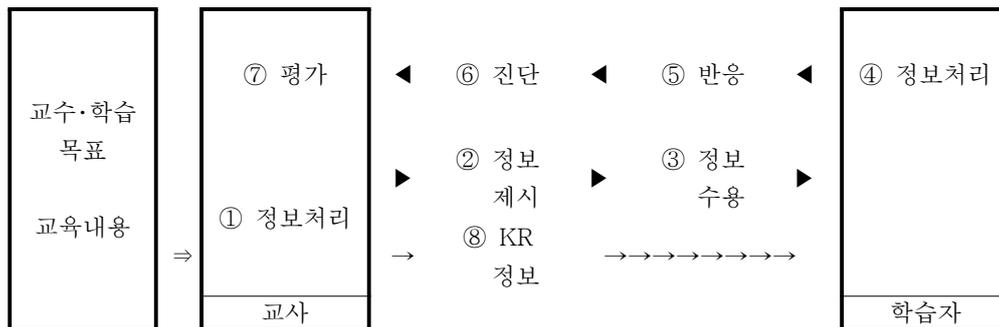
수행 평가에서는 평가 시에 나타난 학습자의 수행 사례(performance samples)의 수집이 이루어진다. 말하기 수행 평가에서는 교수·학습 내용을 내포한 교육과정 적합성(curriculum fidelity)을 확보하기 위하여, 교수·학습 내용을 포괄적으로 도출할 수 있는 평가 방법을 고안해야 한다. 구체적인 평가 방법은 평가 목적에 따라 적합한 선택하게 되나 말하기 수행 평가의 경우, 양방향적 말하기와 일방향적 말하기라는 말하기 형태에 나타나는 특성에 대한 고려도 중요하다. 말하기 수행 평가에서는 이들의 평가가 꼭 인터뷰나 역할극과 같은 시험 형식으로 이루어지는 것이 아니라 그룹 내에서 이루어지는 의논에 대한 관찰이나 평소 수업 중에 이루어지는 과제 수행에 대한 관찰 등 다각적 시점을 도입한 평가가 이루어진다.

이 연구에서 주장하는 한국어 말하기 수행 평가는 통합적 말하기 능력 평가 방법이다. 구체적으로는 앞의 <표 III-28>에서 제시하였듯이 양방향적 말하기 과제와 일방향적 말하기 과제의 균형을 고려하여 배치하게 된다. 이러한 평가는 어떤 주제를 기반으로 한 교수·학습인 주제 학습(thematic unit)이나 어떤 맥락 속에서 성과물 완성을 목표로 한 프로젝트 활동(project work) 안에서 다양한 평가 방법을 도입함으로써 통합된 말하기 능력 평가 방법을 실현할 수 있다.

3) 평가 결과의 활용 단계

(1) 타자 평가와 자기 평가의 융합

기존의 평가는 모두 학습자에게 균등한 교육을 실시한 후, 균일적인 평가를 행하는 것을 기본 원칙으로 하였다. 이 객관성과 신뢰성을 중시한 교수·학습 및 평가는 [그림 III-5]와 같이 나타낼 수 있다(中村 2002: 10).



[그림 III-5] 교사 중심 평가의 모형

교사는 학습자에 관한 ① 정보(readiness)를 처리한 다음에 교수·학습 목표나 교육 내용(교수·학습 내용)을 설정 및 선정 후, 학습자에 대하여 교육 내용(교수·학습 내용)을 제시(②정보 제시)한다. 학습자는 그 내용을 받아들이며(③정보 수용), 자신의 뇌에 주입하고(④정보 처리) 정착된 지식이나 기술을 사용한다(⑤반응). 이에 대하여 교사는 시험을 실시하여(⑥진단) 수집한 자료에 대하여 의미 부여를 하고(⑦평가) 학습자에게 성적이라는 피드백(K R 정보)을 하게 된다. 이러한 평가에서 학습자는 교사에게서 주어진 과제를 통하여 지식과 기술을 축적하는 직선적인 학습을 모델로 하고 있으며 그 지식과 기술이 일정 양에 도달되면 평가가 실시된다.

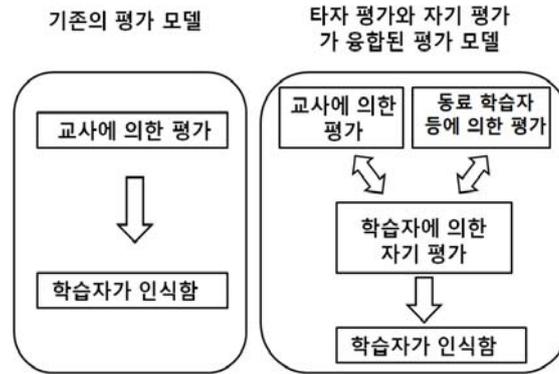
교사 중심 평가에서 학습자는 무엇을 배웠으며 무엇을 배우지 못했는지에 주목한다. 이 평가는 학습자의 능력을 수치화하고 그 수치에 나타나는 요인을 규명하는 데에 목적이 있다. 평가가 성적 결정이나 선발을 목적으로 할 경우, 교사 중심 평가의 필요성은 높아진다. 그러나 이 그림에서 알 수 있듯이 교사에게서 학습자에게 제시된 정보는 학습자가 수용과 처리를 하고 반응하면 교사는

진단 및 평가를 한 다음에 끝나버린다. 즉 ‘교수·학습 목표 및 교육 내용’과 ‘학습자’의 관계가 상당히 희박하다고 할 수 있다. 이 평가에서는 학습자 간의 개인차를 규명할 수 있으나 평가의 일차적 목적인 학습 지원은 거의 이루어지지 않는다.

본고에서 제시하는 학습자 주체 평가는 교사와 학습자 혹은 학습자 간에서 상호적으로 만들어내는 학습 과정에 주목한 평가이며 그 과정에서 듀이가 주장하는 ‘유의미한 경험(meaningful experience)’로서의 평가를 실천하게 된다. 유의미한 경험으로서의 평가는 교사가 학습자에게 과제를 제시하여 일방적으로 평가하는 것이 아니라 학습자가 교실이라는 공동체 안에서 반성과 숙고를 반복하면서 능력을 재구성하는 미래 학습을 위한 평가이다. 이러한 평가를 실천하기 위해서는 교사 평가 및 동료 평가인 타자 평가와 자기 평가가 유기적으로 이루어져야 한다.

이 타자 평가와 자기 평가가 융합되어야 하는 이유는 원래 인간에게는 자기를 평가하는 능력이 마련되어 있지 않기 때문이다. ‘자기’는 ‘자기’ 그 자체를 평가할 수 없으며 ‘자기’를 ‘자기’로서 드러내기 위해서는 ‘타자’의 존재가 필요하다(安彦, 1989 : 59). 즉, 학습자가 자신의 말하기 능력을 인식하기 위해서는 타자에 의한 평가와 자기 평가의 양방향성을 만들어내야 한다. 한국어 말하기 수행 평가에서도 타자 평가는 자기 평가를 통하여, 자기 평가는 타자 평가를 통하여 자기 자신이 파악되며 학습자는 자신의 현시점을 인식할 수 있을 것이다. [그림 III-6]은 자기 인식에 이르는 과정에 대하여 기존 평가와 본고에서 주장하고자 하는 타자 평가와 자기 평가의 융합에 의한 평가를 모형화한 것이다. 앞에서 살펴보았듯이 기존의 평가는 교사에게서 학습자에게 주어지는 직선적 피드백을 통하여 학습자는 자기 인식을 하게 된다. 이와 달리 타자 평가와 자기 평가를 기반으로 한 평가는 교사나 동료 학습자에게서 제공된 조언이나 피드백을 통하여 자기 평가를 하게 된다. 이 모형은 타자 평가가 직선적으로 자기 평가에 영향을 주는 것이 아니라 타자 평가와 자기 평가의 상호보완을 통하여 자기 인식이 이루어지는 것이 특징이다. 이 모형에서 평가의 주체는 어디까지나 학습자이다. 교사나 동료 학습자가 어떠한 평가를 내리더라도 학습자가 자신을 정확하게 평가할 수 없으면 진정한 의미로 자기 인식은 이루어지지 않는다. 따라서 학습자에게는 자신의 수행에 대한 문제점을 발견하거나 그 문제

점을 해결하기 위한 방법을 검토하는 메타 인지 능력(meta cognitive ability)이 요구된다.



[그림 III-6] 기존의 평가 모형과 타자 평가와 자기 평가가 융합된 평가 모형

타자 평가를 실시할 때, 학습자에게는 익숙하지 않는 ‘평가자’라는 역할을 처음부터 어려움 없이 수행하는 것이 용이하지 않다. 또한 학습자의 주관성이 성적에 반영되는 것을 부정적으로 느끼는 교사나 학습자도 있을 것이다. 이를 해결하는 방법이 ‘평가 학습’이다. 학습 지원을 위한 평가는, 평가가 교수·학습과 동일하다고 간주하여 지속적인 평가 학습을 통해 학습자의 자율성을 육성하는 것을 목표로 한다. 또한 교사 평가를 절대시할 수 없다는 것도 그 이유 중의 하나이다. 평가에서 평가자의 주관성은 완전히 배제할 수 없고 교사가 다각적인 학습자의 말하기 능력을 모두 파악할 수 있는 것이 아니다. 게다가 앞에서 살펴보았듯이 일본에서의 한국어교육은 평가자 훈련이 이루어지고 있지 않거나 학습자 과다로 인하여 교사에게 큰 부담이 된다는 것이 밝혀졌다. 이러한 환경적인 문제를 극복하기 위해서도 교사에 의한 타자 평가와 함께 학습자에 의한 타자 평가의 도입을 할 필요가 있을 것이다.

타자 평가에서는 평가자인 교사와 학습자 각각은 평가가 무엇인지를 이해할 필요가 있다. 평가는 어떤 사람이나 물건, 사상(事象) 등의 가치를 평한다고 보는 관점이 있다. 그러나 평가를 의미하는 ‘assessment’란 용어는 원래 라틴어에서 ‘옆에 앉는다(assider)’라는 뜻을 가진다. 즉 평가란 원래 타자 혹은 자신 옆에 자신이 앉아서 지원하는 것은 의미한다. 따라서 평가는 가치 판단이나 감

정법과 같은 것이 근거에 있는 것이 아니라 평가를 받는 학습자(수험자)를 지원하는 것임을 전제로 한다. 또한 이 타자 평가를 받아들여 자기 평가, 나아가 자기 인식까지 이르기 위해서는 타자와 자신의 신뢰 관계가 기반이 된다. 즉 전술한 ‘assessment’의 의미는 자기 평가에서도 학습자가 인식해야 할 것이다. 이렇듯이 타자 평가와 자기 평가의 융합을 목표로 하는 평가는 교사 입장에서는 학습자의 학습 과정을 관찰할 수 있으며 평가 방법의 확대에 의하여 평가에 대한 교사의 부담을 경감시킬 수 있다. 또한 학습자 입장에서는 학습에 대한 자기 관리 의식이 향상되며 자신의 학습 목표가 분명해질 것이다.

(2) 평가 결과와 향후 교수·학습 목표의 연계

학습자가 평가에서 주체적 역할을 하면서 자신의 말하기 능력에 대한 자기 인식까지 이루기 위해서는 평가 결과를 향후 목표 설정에 연계시키는 구체적인 기법이 구안되어야 한다. 타자 평가는 앞에서 제시한 평가 기준표를 활용하여 실시할 수 있다. 평가 기준표를 이용한 평가는 동일한 기준으로 성과물에 대한 추정이 가능해지고 이에 따라 타자의 수행과 자기의 수행에 보이는 공통점과 유사점, 차이점을 확인할 수 있다. 그러나 평가 기준표에 따른 평가의 단점은, 평가 기준표에 기술되지 않는 내용에 주목하지 않는 점(佐藤, 2013)과 평가 기준표 작성 시에 예측할 수 없었던 결과(side effects)를 놓치는 점(田中, 2008), 그리고 평가 결과를 파악할 수 있어도 그 결과를 향후 목표에 직접적으로 연결하기가 어려운 점을 들 수 있다.

필자가 이 평가 결과와 향후 교수·학습 목표 설정의 연계에서 제안하고자 하는 것은 평가 기준표와 함께 피드백과 자기 성찰을 활용하는 방법이다. 먼저 타자 평가에서의 피드백 제공은 [그림 III-7]과 같은 상호 조언(peer response) 단계를 통하여 이루어진다.⁷³⁾ 단계 1에서는 평가자(교사 및 동료 학습자)가 평가를 받는 학습자에게 인상적인 부분에 대하여 긍정적인 평가를 함으로써 전달하고 싶은 내용을 교사나 동료 학습자가 이해해 주었다는 안심감

73) 이 상호 조언의 단계는 이케다(池田, 2007: 20)에서 제시된 쓰기 교육에서의 상호 조언을 참고로 단계화시킨 것이다.

과 만족감을 느끼게 하며 평가자의 조언을 듣기 위한 열린 마음을 형성하게 된다. 단계 2부터 단계 4까지는 평가를 받는 학습자가 자신의 말하기 수행에 대한 피드백을 통하여 문제점을 인식할 수 있고 평가자인 학습자는 타자의 말하기 수행을 분석적으로 관찰함으로써 이 결과를 자신의 말하기 수행에도 반영할 수 있다. 단계 5와 단계 6에서는 서로가 가지는 정보나 생각을 교환함으로써 과제에 대한 관심이나 의욕, 태도 향상을 촉진할 수 있다. 각 단계는 질문과 응답이 반복으로 이루어지는 것이 아니라 어디까지나 의논을 하기 위한 출발점이 된다. 이 상호 조언을 통한 타자 평가는 학습자 간의 대화 중심 평가이며 학습자의 주체성을 핵심으로 하는 평가이다.



[그림 III-7] 피드백 제공의 단계화 모형

상호 조언에서 제시된 타자의 피드백 중에 학습자가 무엇을 선택하여, 자신의 말하기 수행에 어떻게 반영할지는 평가 주체인 학습자가 주체적으로 결정하게 된다. 이 결정을 내리는 것이 메타 인지 능력이다. 메타 인지 능력은 내적 성찰, 자기 모니터링(self-monitoring)을 포괄하는 자기 평가 방법에서 활용된다.⁷⁴⁾ 자기 평가에서는 평가 기준표에 의한 평가와 상기 피드백에 의한 타자 평가를 통하여 자신의 말하기 수행에 대한 장단점을 파악하고 파악한 내용을

74) 김효경(金孝卿, 2008)에서는 자기 평가를 내적 성찰의 일부로서 보았다. 그는 자기 모니터링은 자신의 수행을 점검하고 수정하는 일과적 행위로 본다. 이에 반하여 자기 평가는 직면하는 과제를 수행하기 위한 능력이나 전략을 점검하거나 자신의 내적 기준에 따라 점검하는 행위라고 한다. 즉 자기 평가란 자신과의 대화를 통하여 자신의 학습을 돌아보는 것이다.

앞으로 어떻게 반영할지 학습 개선을 위한 내적 성찰이 이루어져야 한다.⁷⁵⁾ [그림 III-8]은 자기 평가로서의 내적 성찰 단계를 모형화한 것이다. 먼저 단계 1은 타자에게서 제공 받은 피드백을 수집 및 정리하는 단계이다. 이 단계에서는 몇 가지 범주를 정하여 유사한 피드백을 정리하거나 불명확한 피드백에 대하여 제공자에게 확인하는 등 타자 평가의 결과를 정리하는 것을 목적으로 한다. 단계 2는 자신이 앞으로 말하기 수행에 반영하고자 하는 내용을 취사선택하는 단계이다. 타자에게서 받은 피드백을 그대로 받아들여 수정할 것인지 아니면 부분적 수정이나 보충 등을 통하여 개선할 것인지를 검토하게 된다. 단계 3은 구체적으로 자신의 말하기 수행을 어떻게 개선할 것인지를 검토하는 단계이며 단계 4에서는 각 단계에서 밝혀진 문제점을 정리하고 학습자가 스스로 향후 학습 목표를 설정하는 단계이다.



[그림 III-8] 내적 성찰의 단계화 모형

이렇듯이 타자 평가는 평가 기준표와 피드백을 활용함으로써 말하기 수행에

75) 이 자기 평가에는 ① 교사가 평가 기준이나 평가 방법을 설정하여 그것을 학습자에게 제공하는 방법과 ② 교사가 몇 가지 평가 방법을 제안하여 학습자가 그 중에 선택하여 평가하는 방법, ③ 학습자가 평가 항목을 결정하여 평가 방법을 선택하고 자주적으로 평가하는 방법이 있다(村川, 2001). ①의 경우, 예를 들어 타자 평가를 통해 다시 자신의 말하기 수행을 성찰하는 ‘성찰 시트’를 활용할 수 있다. 예를 들어 상호 조언에서 얻은 정보를 바탕으로 자신의 말하기 수행의 장점과 지적을 받은 점, 지적을 받은 점 중에 받아들이고 싶은 점, 향후 학습 목표에 대하여 내적 성찰하면서 시트에 기술하거나 그룹을 구성하여 서로 보고함으로써 미래 학습에 연결시킬 수 있다. 한편 ②와 ③과 같이 학습자에 의존도가 높은 자기 평가는 학습자가 자신을 평가하는 능력(literacy)이 습득되지 않는 경우, 효과적인 자기 평가는 기대할 수 없다. 따라서 자기 평가는 ①에서 ②로, ②에서 ③으로 단계적으로 이행하는 장기적 평가 학습의 실천이 요구된다.

대한 구체적인 피드백이 가능해지며 이를 바탕으로 내적 성찰을 통하여 자신의 말하기 수행의 문제점과 향후 목표가 명확해진다. 학습자 주체 평가는 학습자가 평가에서 중심적인 역할을 한다. 그러나 모든 학습자가 처음부터 자율 학습을 진행하기 위한 능력을 가지고 있는 것이 아니다. 따라서 교사는 필요에 따라 평가 결과와 향후 학습 목표 설정에 대한 교육적 처지를 해야 할 것이다. 이 지원은 사회구성주의가 강조하는 비계(scaffolding)의 하나라고 볼 수 있으며 이 활동이야말로 ‘평가 학습’이다.

이상에서 살펴보았듯이 한국어 말하기 수행 평가는 학습자가 타자와 협동하면서 사회적 과제를 수행하는 과정에서 언어 능력, 문화 능력, 문제 해결 능력에 대한 다각적 평가를 실시하고 그 결과를 타자와 돌아보면서 자신의 현 단계의 능력과 앞으로의 학습 목표를 인식하는 ‘미래 학습을 위한 평가’라고 할 수 있다.

IV. 일본에서의 한국어 말하기 수행 평가의 적용

1. 한국어 말하기 수행 평가의 실제

앞 장에서 일본에서의 한국어 말하기 능력 평가의 현황을 살펴본 후 문제점을 지적하였으며 대안으로서 수행 평가의 도입을 주장하였다. 또한 ‘일본에서의 한국어교육’이라는 평가 환경과 학습자의 특성을 고려하여 ‘통합적 말하기 능력에 대한 평가’와 ‘대화를 중시한 평가’, 그리고 ‘학습자의 주체성을 활용한 평가’라는 평가 설계를 위한 방향성을 제시한 후 평가를 계획 단계, 실행 단계, 평가 결과의 활용 단계로 나뉘어 한국어 말하기 수행 평가의 설계를 구체화시켰다. 본 장에서는 먼저 한국어 말하기 수행 평가를 일본에서의 한국어교육 현장에 적용하여 그 유용성에 대하여 논의하고자 한다.

1) 교육 목표와 교수·학습 목표

한국어 말하기 수행 평가의 현장 적용은 2013년도 1학기(4월10일부터 7월 24일까지)에 일본에 소재하는 F대학교에서 개설된 한국어 말하기 관련 강좌(총 15회, 1회 90분)에서 실시하였다. 이 교육기관에서는 최종적으로 규준 지향 평가에 의하여 학습자의 성적이 산출된다. 학습자는 한국어를 전공하는 일본어 모어화자 23명이다. 학습자 중에 과거에 TOPIK을 응시하여 합격한 사람은 12명(6급 4명, 5급 5명, 4급 1명, 3급 1명, 2급 1명)이며 TOPIK을 수험하지 않았던 11명 중에 한글능력검정시험에 합격한 사람은 6명(4급 3명, 5급 3명)이다. 또한 과거에 1년 간 유학 경험이 있는 사람이 19명, 1개월 유학 경험이 있는 사람이 1명, 유학 경험이 없는 사람이 3명 있었다. 이렇듯이 학습자의 학습 배경과 수준, 과거의 학습 시간은 다양하나 II장에서 살펴보았듯이 수행 평가는 학습자의 다양성을 고려한 평가이므로 연구 대상으로서 타당하다고 판단하였다. 교육 목표는 수준 3으로 설정하였으나 학습자의 다양성을 고려하여

모든 학습자에게 일정 수준의 도달을 강조하는 것이 아니라 자신의 현재 한국어 말하기 능력 수준보다 향상시키는 것에 주안점을 두었다.

본 강좌의 교육 목표는 ‘한국어(동영상이나 비언어적 표현, 기타 매체 활용하는 것도 포함됨.)를 사용하면서 생각이나 느낀 것을 공유하거나 표현할 수 있다.’이다. 또한 통합적 말하기 능력을 배양하기 위하여 언어 능력, 문화 능력, 문제 해결 능력의 구체적인 목표를 <표 IV-1>과 같이 설정하였다. 이 세 가지 능력을 종합적으로 향상시키기 위하여 프로젝트활동에 의한 교수·학습 및 평가를 실시하였다.

<표 IV-1> 능력별 교육 목표

언어 능력	추상적인 주제에 대하여 경험을 기반으로 타자의 생각을 이해하거나 자신의 생각을 정리하여 표현할 수 있다.
문화 능력	주제에 대하여 자신과 타자의 생각이나 가치관에 대한 공통점이나 유사점, 상이점을 발견하고 이를 바탕으로 자신의 세계를 가질 수 있다.
문제 해결 능력	·주제에 대한 생각이나 정보를 분석하고 비교하고 음미할 수 있다. ·주제에 대하여 타자와 의논하면서 서로의 생각을 심화할 수 있다. ·주제에 대하여 타자에게 표현하기 위한 효과적인 매체를 활용할 수 있다.

본 강좌에서는 앞에서 제시한 교육 목표를 달성하기 위하여 우선 학습자가 표현하고 싶은 주제를 결정하기로 하였다. 주제는 교사가 일방적으로 학습자에게 제시하는 것이 아니라 학습자가 스스로 결정할 기회를 제공하였다. 그러나 주제가 학습자마다 크게 다른 경우, 교실 활동을 할 이유가 없어지고 교수·학습 및 평가의 일관성에 부정적인 영향을 미칠 가능성이 있다. 따라서 교실 내에서 공통 주제를 결정한 후, 그 주제 안에서 학습자가 자신의 주제를 선택할 수 있도록 교수·학습을 구성하였다.

첫 수업에서는 공통 주제를 결정하기 위하여 그룹에서 의논을 한 후 전체 활동을 통하여 학습자의 의견을 수집하였다. 학습자들은 현재 취업 준비를 한다는 이유로 취업 활동을 할 때 한국어를 전공한 이유나 한국어를 전공해서 얻은 것을 명확히 표현하고 싶다는 요구가 있었다. 따라서 공통 주제는 ‘한국(나라, 말, 사람 등)에 대한 생각’으로 설정하였으며 개별 주제는 교수·학습 과정을 통

하여 모색하기로 하였다. ‘한국에 대한 생각’이라는 공통 주제 안에서 학습자가 선택한 개별 주제는 ‘택시 아저씨’, ‘교류가 가르쳐 준 것’, ‘생활력이 강한 한국인’ 등 자신의 경험과 현재 자신을 둘러싼 사회에 관련시킨 다양한 주제를 선택한 것을 알 수 있었다. <표 IV-2>는 공통 주제를 반영시킨 교수·학습 목표를 나타낸 것이다.

<표 IV-2> 능력별 교수·학습 목표

단 원	회	단원 목표	언어 능력의 목표	문화 능력의 목표	문제 해결 능력의 목표	
1	1	자신과 한국의 만남을 회상하면서 한국에 대한 이미지의 변화와 변화된 계기에 대하여 표현하고 현재 자신이 가지는 생각도 서로 전달할 수 있다.	교실 전체 주제에 대하여 자신의 의견을 말할 수 있다.	자신의 경험에 대하여 이야기하거나 자신과 타자의 경험에 대하여 비교할 수 있다.	타자와 조정하면서 공통 주제를 결정할 수 있다.	
	2		자신과 한국의 만남에 대하여 표현할 수 있다.	▼ ▼ ▼	타자와 협동하면서 한국과의 만남에 대하여 회상하고 그 경험을 공유할 수 있다.	
	3		한국에 대한 과거와 현재 이미지를 비교하고 그 이미지 변화 유무를 표현할 수 있다.	자신과 타자의 가치관에 대하여서 공통점이나 유사점, 상이점, 그리고 그 배경에 있는 것을 이해할 수 있다.	타자와의 의논을 통하여 자신의 한국에 대한 이미지를 발견할 수 있다.	
	4		경험을 전달하기 위한 표현을 이해할 수 있다.	▼ ▼ ▼	경험을 효과적으로 전달하기 위한 방법에 대하여 분석할 수 있다.	
	5		한국에 대한 이미지 구축에 영향을 준 경험에 대하여 표현할 수 있다.	▼ ▼ ▼	경험을 효과적으로 전달하기 위한 방법에 대하여 분석한 결과를 활용할 수 있다.	
	6		자신의 주제에 대한 생각을 논리적으로 구성하고 표현할 수 있다.	▼ ▼ ▼ ▼	①자신의 생각을 논리적으로 전개할 수 있다. ②타자와 함께 발표 내용을 검토하여 질을 향상시킬 수 있다.	
	7		<중간발표회>			
	8			▼ ▼ ▼ ▼ ▼	①자신의 발표를 되돌아보고 효과적인 발표를 하기 위하여 타자의 조언을 받아들이고 검토할 수 있다. ②향후 목표나 과제를 설정할 수 있다.	
	9	인터뷰를 할 때 필요한 표현을 이해하고 실제로 인	▼ ▼	인터뷰의 계획을 세울 수 있다.		

2			터뷰를 할 수 있다.	▼		
	10	단원1의 내용에 타자에 대한 인터뷰에서 수집한 내용을 추가하고 자신의 생각을 정리하여 서로 전달할 수 있다.	▼ ▼ ▼	▼ ▼ ▼	인터뷰 내용과 방법에 대하여 타자와 의견을 교환할 수 있다.	
	11		인터뷰 결과를 보고하고 자신의 생각을 표현할 수 있다.	▼ ▼ ▼	얻은 정보를 기반으로 인터뷰 결과를 분석하거나 비교, 검토할 수 있다.	
	12		발표 내용을 정리하고 표현할 수 있다.	▼ ▼	시각 자료나 음성 자료를 발표에 활용할 수 있다.	
	13		<최종발표회> 발표 및 성찰			
	14					
	15					

이 교수·학습은 전술한 교수·학습 목표를 달성하기 위하여 우선 하위 목표로서 단원 1의 목표와 단원 2의 목표를 세웠다. 단원 1의 목표(제1회 수업부터 제8회 수업까지)는 ‘자신과 한국의 만남을 회상하면서 한국에 대한 이미지의 변화와 변화된 계기에 대하여 표현하고 현재 자신이 가지는 생각도 서로 전달할 수 있다.’이다. 단원 2(제9회 수업부터 제15회 수업까지)의 목표는 ‘단원 1의 내용과 함께 타자에 대한 인터뷰에서 수집한 내용에 대하여 자신의 생각을 정리하여 서로 전달할 수 있다.’이다. 또한 단원 목표의 하위 목표로서 각 교수·학습에서의 능력별 목표를 설정하였다.⁷⁶⁾

2) 평가 과제

이 교수·학습에서 학습 과정에 대한 평가(형성 평가)는 세 가지로 나눌 수 있다. 첫째는 각 교수·학습에서 제시되는 과제에 대한 평가이다. 이 평가는 수

76) 교수·학습 목표에는 언어 능력의 목표, 문화 능력의 목표, 문제 해결 능력의 목표를 설정하였으나 평가 대상에는 언어 능력과 문제 해결 능력으로 한정하였다. 한국어 말하기 교육에서 문화 능력은 매우 중요한 능력 중의 하나이지만 문화 능력의 성과물은 가시화하기 어려우며 능력 육성도 장기적인 시야가 필요하다. 또한 이 교수·학습은 학습자 참여형 평가의 실천을 목적으로 하고 있으므로 평가자의 역할도 하는 학습자가 평가 항목의 가다로 인해 심리적인 부담을 느끼지 않도록 배려하였다.

업 중에 배부되는 과제 시트를 수업 종료 후에 회수하여 학습자의 과제 수행 상황을 점검하였다. 둘째는 중간발표회(제7회 수업)에서의 말하기 능력에 대한 평가이다. 이 평가는 그룹 내에서의 구두 발표를 하는 평가 방법을 취하였으며 일방향적 말하기 능력에 대하여 학습자 간의 동료 평가와 교사 평가를 실시하였다. 셋째는 인터뷰 과제에 대한 평가이다. 단원 2의 목표를 달성하기 위하여 제10회 수업이 종료된 후에 학습자는 한국어 모어화자(한국인 친구나 한국어 선생님, 유학생 등)에게 한국어로 인터뷰 조사를 실시하였다. 이 음성 자료를 수집하여 인터뷰에서의 양방향적 말하기 능력에 대한 평가를 교사가 실시하였다. 또한 학습 성과에 대한 평가(총괄 평가)는 학기말에 최종발표회를 실시하여 단원 1과 단원 2의 목표 성취도를 종합적으로 평가하였다. 구체적인 평가 과제는 <표 IV-3>과 같이 정리할 수 있다.

<표 IV-3> 평가 과제 및 평가 내용, 수집 자료

단원	회	평가 과제	평가 내용	수집 자료
1	1	공통 주제 정하기	없음	TS
	2	자신과 한국의 만남에 대한 회상하기	과제 시트 점검	TS
	3	한국 이미지의 변화에 대한 표현하기	과제 시트 점검	TS
	4	읽기 텍스트를 통하여 효과적인 경험을 말하는 방법에 대한 분석하기	과제 시트 점검	TS
	5	①한국에 대한 이미지 변화에 영향을 준 경험 표현하기 ②중간발표회용 평가 기준표 작성하기	과제 시트 점검 평가 기준표 점검	TS
	6	한국과의 만남, 한국에 대한 이미지 변화, 그것에 대한 자신의 생각 표현하기	과제 시트 점검	TS
	7	①중간발표회(그룹 발표) 한국과 관련된 자신의 주제에 대하여 자신과 그 대상의 만남, 경험, 이미지 변화, 그리고 이를 통하여 현재 자신이 가지는 생각에 대한 표현하기 ②타자 평가	·중간발표에 대한 평가 기준표에 의한 평가(동료 평가, 교사 평가)·발표에 대한 피드백(동료 평가, 교사 평가)	발표 내용 발표 원고 RB FS
	8	①중간발표회에서의 자신의 발표를 내적 성찰하기, 최종발표회를 향한 목표와 계획 세우기 ②최종발표회용 평가 기준표 작성하기	중간발표에 대한 자기 평가	RB

2	9	인터뷰 계획 세우기 및 연습	과제 시트 점검	TS
	10	효과적인 인터뷰 방법 습득하기 및 연습	인터뷰에 대한 평가 (교사 평가)	TS
	11	인터뷰 결과를 바탕으로 자신의 생각에 대한 정리하기	과제 시트 점검	TS
	12	PPT를 활용한 발표 연습	과제 시트 점검	
	13	①최종발표회(개인 발표) ②동료 평가 및 자기 평가	평가 기준표에 의한 평가(동료 평가, 교사 평가, 자기 평가)	DUV, RB, PPT
	14	①최종발표회(개인 발표) ②동료 평가 및 자기 평가		DUV, RB PPT
	15	①최종발표회(개인 발표) ②동료 평가 및 자기 평가		DUV, RB PPT

<약어> TS: 과제 시트, DUV: 음성 자료, RB: 평가 기준표, FS: 피드백 시트, PPT: 파워포인트

평가 과제는 제2회 수업부터 제6회까지 앞에서 제시한 교수·학습 목표를 달성하기 위한 말하기 과제 수행과 평가 기준표 작성하기(제5회 수업)가 이루어진다. 말하기 과제 수행에 대한 평가는 수업 중에 학습자의 말하기 수행에 대하여 교사나 동료 학습자가 직접적으로 피드백을 주거나 과제 시트에 대한 점검을 통하여 이루어졌다. 또한 평가 기준표 작성하기는 학습자의 말하기 능력을 직접적으로 평가하는 과제는 아니지만 자신의 평가 기준표를 작성한다는 것은 중간발표회에서의 말하기 목표를 설정한다는 의미이기 때문에 이 작업도 말하기 과제의 하나로서 간주하였다.

제7회 수업에서는 중간발표회를 실시하였다. 이 때 학습자에게 주어진 과제는 자신의 평가 기준표를 고려하면서 제2회 수업부터 제6회 수업까지 진행한 자신의 성과물을 발표하는 것이다. 이 중간발표회는 미리 4명씩 그룹을 구성하여 그 그룹 내에서 발표하는 학습자에 대한 동료 평가를 실시하였다. 이 동료 평가의 결과는 제8회 수업에서 검토 및 성찰을 하면서 최종발표회를 향한 학습 목표와 학습 계획을 세웠다. 또한 이와 함께 최종발표회에서 사용하는 평가 기준표도 교사와 학습자가 의논하면서 작성하였다.

제9회 수업부터 제11회 수업까지는 양방향 말하기인 인터뷰가 말하기 과제

를 실시했다. 중간발표회에서 자신이 발표한 내용에 대하여 교실 외의 한국어 모어화자가 어떤 의견을 가지고 있는지 인터뷰를 실시하기로 하였다. 우선 제9회 수업에서는 인터뷰 계획을 세우고 역할극을 통하여 연습을 하였으며 제10회 수업에서는 효과적인 인터뷰 기술을 습득한 다음에 또 역할극을 통하여 연습을 하였다. 제11회 수업에서는 각 학습자가 인터뷰한 음성 자료를 가져 와서 인터뷰에서 얻은 내용을 정리하고 교실에서 공유하였다. 학습자가 인터뷰 대상으로 한 사람은 예전에 배운 학원 한국어교사나, 고등학생 때 만난 친구, 학내 유학생, 룸메이트 등 다양하였다. 제12회 수업에서는 제13회 수업부터 이루어지는 최종발표회에 앞서 PPT를 활용한 발표 연습을 하였으며 제13회 수업부터 제15회 수업까지 최종발표회 및 동료 평가와 자기 평가가 이루어졌다.

이렇듯이 한국어 말하기 수행 평가에서는 학습자의 말하기 수행에 관한 다양한 정보를 수집하였기 때문에 수업 중에 이루어진 말하기 과제 수행과 발표, 인터뷰와 같은 말하기 능력과 직접적으로 관련된 과제와 자신의 말하기 능력 평가의 기준표 작성이나 동료 학습자의 말하기 수행에 대한 피드백, 자신의 말하기 수행에 대한 내적 성찰과 같은 자신의 말하기 능력을 향상시키기 위한 과제가 포함된다.

3) 평가 기준 및 평가 방법

이 한국어 말하기 수행 평가에서의 성적 반영 비율은 다음과 같다. 먼저 평소의 말하기 과제 수행(10%), 타자 평가와 자기 평가에 대한 내적 성찰(10%), 인터뷰에 대한 교사 평가(10%), 수업에 대한 참여도(10%), 출석(10%)으로 구성하였다. 또한 총괄 평가는 단원 1과 단원 2의 과제 수행에 의한 성과물을 발표하는 최종발표회에서의 말하기 수행(50%)을 평가하였다. 최종발표회는 동료 평가와 교사 평가를 실시하였으나 동료 평가도 참조하면서 최종적으로 교사가 채점하였다. 이 평가에서의 평가 기준과 평가 방법은 형성 평가와 총괄 평가로 나눌 수 있다.⁷⁷⁾

77) 한국어 말하기 수행 평가에서 성적에 반영하는 평가는 교사 평가와 동료 평가, 자기 평가가 있는데 이 세 가지 평가의 성적 반영 비율은 교육 현장의 특성에 따라 결정할 수 있으며 교

형성 평가의 평가 기준과 평가 방법은 다음과 같다. 먼저 수업 중에 이루어지는 과제 수행은 교사가 미리 준비한 과제 시트를 바탕으로 짝 활동이나 그룹 활동에 의하여 진행된다. 평가 기준과 방법에 대한 구체적인 예는 학습자 5의 자료를 통하여 제시하고자 한다. 아래 자료는 학습자 5가 동료 학습자와 대화하면서 자신의 과제 수행을 기술한 것이다.

옆 사람과 이야기하면서 써 봅시다!

① 여러분은 한국(나라, 말, 사람 등)과 언제, 어디서 만났어요?

제가 처음 만났던 한국인은 초등학교 2학년 때 한국에서 온 전입생입니다.

② 만났을 때 한국에 대하여 어떤 이미지를 가지고 있었습니까? 왜 그런 이미지를 가졌을까요?

이상한 이미지, 급식을 먹을 때 제가 좋아해서 서중하게<소중하게> 남은 것을 빼앗아 먹었어. 일본 사람보다 성급하다.

③ 여러분이 대학에서 한국에 대하여 깊이 이해하려고 한 계기는 무엇입니까?

언제: 4년 전

어떤 계기로: *겨울 연가, 한국 문화, 역사 관심 생겼다. 옆집에 이사 온 한국사람, 자기에 대하여 알아보려고.*

이 과제 시트는 ‘자신과 한국의 만남에 대해 회상하기’라는 제2회 수업의 과제에 대하여 학습자가 타자(동료 학습자와 교사)와 대화를 나누면서 자신이 말한 내용을 기술한 것이다. 또한 아래 과제 시트는 제5회 수업에서 제시한 과제인 ‘한국에 대한 이미지 변화에 영향을 준 경험 표현하기’에서 학습자 5가 동료 학습자에게 표현한 내용이다.⁷⁸⁾

사와 학습자와의 합의를 통하여 결정할 수도 있다.
78) 한국어 말하기 수행 평가에서 학습자가 모든 과제에 대하여 수행하는 말하기 내용을 녹화

한국에 대한 이미지 변화에 영향을 준 경험 표현하기

나는 원래 한국이라는 나라에 특별한 관심은 없었지만 유학 생활을 통해 일본에서 느끼지 못했던 사람의 따뜻한<따뜻한> 정을 느꼈다.

어느 날 지하철을 내리고 밖에 나갔더니 비가 내리고 있었다. 우산을 챙기지 못했던 나는 비가 약해질 때까지 출구에서 기다리려고 하였다. 그랬더니 같은 반 친구가 다음 시간 같은 수업이니까 같이 가지고 말하였다. 그 친구와는 이야기 한 적도 없고 게다가 이름도 모르는 친구였다. 수업을 같이 듣고 점심도 같이 먹었다.

나는 추운 비온<비 오는> 날에 그녀의 따뜻한<따뜻한> 마음을 느꼈다. 극적<극적>, 인정, 언어가 다르더라도 사람의<사람에> 대한 다정함은 세계<세계> 공통한<공통한> 감정이라고 생각한다.

이 과제 시트는 다음 교수·학습에서 제시되는 과제를 진행하기 위한 자료가 되므로 과제 시트를 회수한 후, 매번 교사가 형성 평가를 실시하였다. 예를 들어 위의 학습자 5의 과제 시트에 대해서는 문법적인 오류와 이미지 변화가 자신에게 어떠한 영향을 주었는지 구체적으로 표현할 수 있도록 피드백을 제공하였다. 또한 수업 중에 과제를 진행하지 못하는 학습자에게는 교사가 필요한 조언을 하였다.

학습자가 공통 주제에서 개별 주제를 결정한 제5회 수업에서는 중간발표회용 평가 기준표를 교사와 학습자가 같이 작성하였다. 이 평가 기준표는 평가 항목과 수준 수, 그리고 기술문은 미리 교사가 기술하였으나 과제 달성도 이외의 가중치는 학습자가 부여하였다. 과제 달성도 이외의 가중치 부여를 학습자가 한 이유는 자신의 학습 요구를 평가에 반영하거나 자신이 중점적인 학습을 원하는 항목에 가중치를 부여함으로써 주체적인 학습을 촉진하기 위해서이다. 그러나 어떤 항목에 비중이 치우치는 가능성을 고려하여 가중치 부여는 최대 '×3'이라는 규칙을 마련하였다. 또한 평가 기준표의 수준 중 목표 달성의 칸은 색깔을 바꿔 목표를 항상 의식하도록 유도하였다.

또는 녹음할 수 없기 때문에 학습자에게는 자신이 동료 학습자에게 표현한 내용을 과제 시트에 기술하도록 지시하였다.

중간발표회의 평가 기준표

과제 자신에 주제에 대하여 그룹 내에서 발표를 합니다. 발표 주제는 공통 주제인 ‘한국에 대한 생각’과 관련된 것입니다. ① 자신과 그 대상의 만남, ② 경험, ③ 이미지 변화, ④ 이를 통하여 현재 자신이 가지는 생각을 표현합니다. 청자에게 자신의 마음이나 생각이 잘 전달될 수 있도록 하세요. 발표 시간은 5분 정도입니다. 평가자인 학생은 발표를 듣고 해당되는 항목에 표를 표시하여 채점해 보세요.

발표자 이름:

평가자 이름:

척도 항목	목표 이상을 달성했음 10점	목표를 달성했음 8점	목표 달성까지 좀 더 노력이 필요함 6점	목표 달성까지 노력이 필요함 4점
과제 달성도 ×2	<input type="checkbox"/> 모든 과제에 대하여 상세하고 아주 이해하기 쉽게 표현하면서 과제를 수행하고 있다.	<input type="checkbox"/> 모든 과제에 대하여 무난하게 수행하고 있다.	<input type="checkbox"/> 과제 중에 수행되지 않는 것이 있거나 일부 내용이 자세하지 않다.	<input type="checkbox"/> 전체적으로 과제가 수행되지 않고 내용도 전체적으로 자세하지 않다.
내용구성 ×()	<input type="checkbox"/> 화제 도입, 전개, 결론까지 일관성이 있다. 발표 내용도 이해하기 쉽게 구성되어 있다.	<input type="checkbox"/> 일관성이 있어서 내용에 대하여 대략 이해할 수 있다. 발표 내용을 이해할 수 있도록 구성에 노력이 보인다.	<input type="checkbox"/> 일관성이 부족해서 일부 이해하기 어렵다.	<input type="checkbox"/> 전체적으로 일관성이 없어서 내용이 이해가 어렵다.
유창성 ×()	<input type="checkbox"/> 발음이 아주 정확하고 발화가 유창하기 때문에 발표 내용을 잘 이해할 수 있다.	<input type="checkbox"/> 발표 내용을 이해할 수 있는 정확성과 유창성을 가지고 있다.	<input type="checkbox"/> 정확하지 않은 발음 때문에 이해할 수 없는 부분이 있거나 더듬거리는 부분이 있다.	<input type="checkbox"/> 발음을 못 알아듣는 경우가 빈번하게 있어 내용을 잘 이해하지 못하는 경우가 많다.
표현 ×()	<input type="checkbox"/> 표현이 풍부하고 아주 적절하게 사용되어 있다.	<input type="checkbox"/> 발표 내용을 전달하기 위해 필요한 표현이 사용되어 있다.	<input type="checkbox"/> 일부 표현이 적절하지 않거나 같은 표현을 반복해서 사용하는 부분이 보인다.	<input type="checkbox"/> 적절하지 않은 표현이 빈번하게 보이거나 같은 표현을 반복해서 사용하고 있다.
청자에 대한 배려 ×()	<input type="checkbox"/> 청자에게 내용을 전달하기 위하여 바꿔 말하기를 사용하거나 비언어적 표현의 사용, 시선 맞추기, 기타 자료 등을 아주 효과적으로 사용하고 있다.	<input type="checkbox"/> 청자에게 내용을 전달하기 위하여 바꿔 말하기를 사용하거나 비언어적 표현의 사용, 시선 맞추기, 기타 자료 활용 등 청자에 대한 배려에 노력이 보인다.	<input type="checkbox"/> 청자에 대한 배려가 부분적으로 부족하여 내용이 잘 전달되지 않는 부분이 있다.	<input type="checkbox"/> 청자에 대한 배려가 전체적으로 부족하여 내용이 잘 전달되지 않다.
합계 /100				

제7회 수업에서 실시한 중간발표회에서는 네 명으로 그룹을 구성하였다. 발표자는 자신이 작성한 평가 기준표와 피드백 시트를 그룹 구성원과 교사에게 배부한 후 발표를 시작하였다. 아래 【사례 41】은 학습자 5의 중간발표회에서의 발표 내용이다.⁷⁹⁾

【사례 41】

여러분, 안녕하세요. 지금부터 한국에 대한 이미지가 바뀐 이야기를 하겠습니다. 제 이름은 (이름)예요. 저는 한국 사람이지만 태어나서 지금까지 계속 일본에서 살았어요. 그래서 저는 Made in Japan의 한국 <사람>이라고 생각합니다. 저는 원래 한국이라는 나라에 특별한 관심은 없었어요. 제가 일상생활에서 한국을 느꼈을 때는 역사책에서 한국에 대해 배웠을 때나 뉴스에서 한국에 관한 보도를 봤을 때였어요. 근데 다른 그냥 외국과 다르지 않은 존재였어요. 저는 축구나 배구 등 운동 방송을 할 때 꼭 보는데 일한전은 다른 나라와 싸울 때보다 열광적인 경기가 많아서 질 수 없는 마음이 생겨요. 나이가 들수록 자기에 관한 한국에 대해 알고 싶은 마음이 생겼어요. 아마 그런 거 봐서<그런 걸 보면> 한국이 내 안에 들어오고 더 가까운 느낌을<느낌이> 들었<든> 것 같습니다. 제가 지금까지 가장 많은 한국인하고 지낸 기간은 유학 중<생활>이었어요. 유학했었을 때 가장 기억에 남아 있는 것은 어떤 학생이 비 오는 날에 우산을 챙기지 못해서 치하철<지하철> 출구에서<출구에> 써<서> 있는 저한테 들어올래?라고 말해줬던 일이에요. 만약에 제가 반대 입장이라고 하더라도<반대 입장이었다면> 그렇게 할 수 없는 것 같아요<할 수 없었던 것 같아요>. 그래서 저는 그 때 너무 놀랐고 감동했어요. 저는 추운 비온<비 오는> 날에 그녀의 따뜻한<따뜻한> 마음을 느끼고 행복했어요. 한국에 가서 매일 매일 한국인과 지내면서 많은 정을 느꼈어요, 예전에는 표명적인<표면적인> 일로밖에<것 밖에> 알지 못하고 느끼지 못했지만 지금은 사람에 대하여 조금만 알게 됐습니다. 그 친구는 저랑 동갑이고 사회학을 전공하는 학생이었어요.

평가자인 학습자는 평가 기준표를 바탕으로 발표자의 말하기 수행에 대한 추정과 피드백 시트에 조언을 기술하였다.⁸⁰⁾ 이 피드백 제공은 III장에서 제시한

79) 중간발표회는 평가자인 학습자는 발표자의 발표를 들으면서 평가를 실시하였다. 그러나 교사는 모든 그룹에 들어가서 평가에 참여할 수 없기 때문에 학습자가 작성한 발표 원고와 녹음 자료를 참고로 평가하였다.

80) 중간발표회에서 사용한 피드백 시트는 부록 3에 첨부하였다.

피드백 제공의 단계화 모형을 바탕으로 인상적인 부분, 더 자세한 이야기를 듣고 싶은 부분, 이해하기 어려운 부분, 표현에 수정이 필요한 부분, 기타 조언하고 싶은 것을 기술할 수 있도록 구성하였다. 또한 제8회 수업에서는 동료 평가와 교사 평가에 대한 내적 성찰의 시간을 마련하였다. 이 내적 성찰에서는 동료 학습자가 기술한 평가 기준표와 피드백 시트, 그리고 교사 평가를 기반으로 자기 평가를 실시하였다. 자기 평가는 III장에서 제시한 내적 성찰의 단계화 모형에 따라 타자에게서 받은 피드백 내용 정리, 그 중에서 받아들이거나 반영하고자 하는 내용 정리, 구체적인 수정 및 보충 내용 정리, 최종발표회를 향한 계획 및 목표 설정이라는 순서로 구성하였다.⁸¹⁾

단원 2에서 실시한 한국어 인터뷰에 대해서는 교사가 작성한 평가 기준표에 따라 교사 평가를 실시하였다. 학습자는 제9회 수업에서 인터뷰 계획(인터뷰 목적, 인터뷰 대상자나 인터뷰에서의 화제, 질문 내용, 흐름에 대한 결정)을 세웠다. 제10회 수업에서는 인터뷰의 구성이나 전개, 질문 방법, 표현, 인터뷰 대상자에 대한 배려 등을 습득한 후, 역할극을 통하여 인터뷰 연습을 하였다. 제10회 수업이 끝난 후 학습자는 각자 인터뷰 대상자에 대한 인터뷰를 실시하여 그 음성 자료를 제11회 수업에서 교실 내에서 공유한 후 제출하였다. 인터뷰를 통한 학습자의 말하기 능력 추정은 아래와 같은 평가 기준표를 이용하였다.

인터뷰의 평가 기준표

척도 항목	목표 이상을 달성했음 10점	목표를 달성했음 8점	목표 달성까지 좀 더 노력이 필요함 6점	목표 달성까지 노력이 필요함 4점
과제 달성도 ×2	□인터뷰 계획에서 자신이 수집하고자 하는 내용에 대하여 인터뷰 대상자에게서 아주 효과적으로 도출하고 있다.	□인터뷰 계획에서 자신이 수집하고자 하는 내용을 인터뷰 대상자에게서 도출하고 있다.	□인터뷰 계획에서 자신이 수집하고자 하는 내용을 일부 수집하지 못한 것이 있다.	□인터뷰 계획에서 자신이 수집하고자 하는 내용을 수집 못한 것이 반 이상 있다.
인터뷰의 흐름	□인터뷰의 도입부, 중심부, 종결부의 구조가 있으며 아주 원활하게 이루어지고 있다.	□인터뷰의 도입부, 중심부, 종결부의 구조가 있으며 인터뷰를 원활하게 진행하고자 하는 노력이 보인다.	□인터뷰의 도입부, 중심부, 종결부 중에 결여된 것이 있거나 약간 부자연스러운 흐름이 보인다.	□인터뷰의 도입부, 중심부, 종결부의 구조가 보이지 않거나 전체적으로 원활한 인터뷰에 대한 배려가 부족하다.

81) 자기 평가에서 사용한 성찰 시트는 부록 4에 첨부하였다.

표현	□인터뷰에 필요한 표현을 잘 이해하고 발음이 좋고 어휘, 문법을 아주 적절하게 사용하고 있다.	□인터뷰에 요구되는 표현을 사용하고 있으며 발음이나 어휘, 문법도 의사소통에 지장이 없는 적절성을 유지하고 있다.	□일부 사용하는 표현이 제한적이거나 발음, 어휘, 문법에 부분적으로 오류가 나타나서 이해하기 어려운 점이 있다.	□전체적으로 표현이 제한적이거나 발음, 어휘, 문법에 오류가 빈번하게 나타난다.
인터뷰 대상자에 대한 배려	□인터뷰 대상자와 바람직한 인간관계를 구축하기 위하여 대화에서 적절한 태도(맞장구 등)를 취하고 인터뷰 대상자가 편하게 이야기할 수 있는 대화하기 쉬운 환경을 만들고 있다.	□인터뷰 대상자와 바람직한 인간관계를 구축하고자 하는 노력이 보인다.	□인터뷰 대상자에 대한 배려가 일부 부족하다.	□전체적으로 인터뷰 대상자에 대한 배려가 부족하다.
합계 /50				
<교사의 코멘트>				

아래는 학습자 5가 실시한 인터뷰 자료(소요 시간 3분 30초)를 일부 전사한 것이다. 학습자 5는 중간발표회 이후에 자신의 발표 주제를 ‘제가 생각하는 정’으로 정하였으며 학내 한국인 유학생을 인터뷰 대상으로 하여 ‘정’에 대한 의견을 교환하기로 하였다. 【사례 42】는 학습자가 실시한 인터뷰 도입부이다. 이 대화에서는 학습자 5가 인터뷰의 구조와 습득한 표현을 적극적으로 활용하여 바람직한 인간관계를 구축하고자 하는 양상이 보인다. 또한 장마철이나 비 오는 날에 대한 화제를 도입하면서 자연스럽게 자신의 경험담을 이야기하고자 하는 시도가 보인다. 학습자 5는 대상자에게 비 오는 날을 좋아하는지를 물어본 다음에 자신이 유학 중에 경험한 에피소드(비 오는 날에 도와준 한국인)에 대하여 이야기하였다.

【사례 42】

학습자 5 저번에 부탁한 과제 말인데요, 오늘은 시간 내주셔서 고마워요.
 유학생 네.

학습자 5 (이름)씨는 일본에 온지 얼마나 됐어요?
 유학생 세 달 됐어요.
 학습자 5 세 달 ↗
 유학생 네.
 학습자 5 아: 그럼 일본에 아: 익숙 익숙해졌나요?
 유학생 네.
 학습자 5 6월은 장마철이라서 매일 비가 오는데 비 오는 날 좋아해요?

학습자 5가 인터뷰에서 대상자에게서 수집하고자 한 것은 ① 인터뷰 대상자는 한국인이 정이 있다고 생각하는가? ② 정이 없다는 것은 어떤 것인가? ③ 일본인은 정이 있다고 생각하는가? 라는 세 가지에 관한 의견이다. 다음 【사례 43】은 ①에 대하여 질문하여 의견을 도출한 것이다. 또한 이 대화에서는 제 10회 수업에 습득한 다시 묻기 전략을 성공적으로 사용하였다.

【사례 43】

학습자 5 저는 한국어를 배웠을 때 책이나 TV에서 한국 사람은 정이 있다고 많이 들었는데 한국에서도 우리나라 사람들은 정이 있는 그런 이야기는 많이 하는 것 같아요?
 유학생 그거는 좀 지역에 따라 다른데
 학습자 5 지역에 따라?
 유학생 네, 지역에 따라 다른데 그게 뭐지? 서울은 그러니까 일본으로 왔을 때 도쿄 같이 약간 밀의 지방보다 쌀쌀맞은 그런 게 있는데
 학습자 5 쌀쌀맞은?
 유학생 쌀쌀맞은.
 학습자 5 무슨 뜻이에요? 쌀쌀맞은.
 유학생 뭐지 차갑다 ↗
 학습자 5 아:

또한 【사례 44】에서는 ②와 ③에 대하여 질문하면서 정보를 수집하였다. 학습자 5는 인터뷰 대상자의 발화에 대하여, 제한적이지만 맞장구를 치면서 가능한 한 정보를 도출하고자 하는 태도를 보였다. 대화 끝 부분에서는 약간 부자연스럽지만 인터뷰 대상자에게 인사를 하고 인터뷰를 마쳤다.

【사례 44】

학습자 5 그러면 정이 없는 사람은 어떤 사람이라고 생각해요?
 유학생 음: 아까 말했듯이 뭔가 말해도 저기라고 이러면서

학습자 5 아: 차가운
 유학생 [차가운
 학습자 5 차가운 느낌 저도 그래요. 일본 사람은 정이 있다고 생각해요?
 유학생 네.
 학습자 5 뭐 무슨 일이 있어서 그렇게 생각해요?
 유학생 저 작년에 어 뭐지. 가수 콘서트를 보러 왔었는데
 학습자 5 어:
 유학생 친구 집에 묵었었는데요
 학습자 5 어:
 유학생 친구 어머니가 자기 집 안방을 내주시고
 학습자 5 어:
 유학생 되게 저녁 식사도 되게 차려주시고
 학습자 5 [예:
 유학생 콘서트에 가서 먹으라고 도식락도 사주시고
 학습자 5 예: 그렇게까지 했어요?
 유학생 예. 엄청 좋았어요.
 학습자 5 진짜 정이 많은 사람이네요.
 유학생 예.
 학습자 5 오늘은 도와주셔서 도와주셔서 정말 고마워요.
 유학생 네.

학습자 5는 인터뷰 대상자에게서 자세한 정보나 의견을 도출하는 것은 어려우나 과제는 달성하였으므로 과제 달성도는 16점이라고 판단하였다. 또한 인터뷰의 구조나 흐름, 표현 정확성, 대상자에 대한 배려도 목표는 달성했기 때문에 8점이라고 평가하였다. 학습자 5의 인터뷰에 관한 점수는 50점 만점 중 40점이었다.⁸²⁾

제8회 수업에서 실시한 중간발표회에서의 발표에 대한 내적 성찰과 최종발표회를 향한 목표 설정 단계에서 많은 학습자에게서 제출된 의견이 발표 시에 청자의 이해를 의식할 수 없었다는 점이였다. 따라서 최종발표회에서 사용하는 평가 기준표는 청자에 대한 배려에 가중치 부여하고 그 구체적인 방법으로서 보조 자료 활용을 평가 항목에 추가하기로 하였다. 총괄 평가의 대상인 최종발표회는 제13회와 제14회, 제15회 수업 중에 이루어졌다. 최종발표회에서는 학습자 1인당 10분 정도씩 발표와 질의응답을 하였다. 학습자의 발표를 듣고 교사는 평가 기준표를 참고로 학습자의 말하기 능력에 대한 채점과 코멘트를 기술하였으며 동료 학습자는 평가 기준표를 참고로 피드백 시트에 코멘트를 기술

82) 이 평가에 참가한 학습자의 전체 평균점은 40.5점이였다.

하였다. 최종발표회가 끝난 후, 피드백 자료를 바탕으로 먼저 학습자가 개인적으로 내적 성찰을 한 다음에 더 효과적인 발표를 하기 위한 내적 성찰을 전체 활동으로 실시하였다. 아래는 최종발표회의 평가 기준표이다.

최종발표회의 평가 기준표

과제 자신의 주제에 대하여 발표합니다. 발표 주제는 공통 주제와 관련된 것입니다. ① 자신의 이미지 변화와 그 변화 배경에 대하여 회상하고 ② 자신이 가지는 이미지에 대한 타자의 의견도 듣고 ③ 자신의 생각을 정리하여 발표합니다. 발표 시간은 10분 정도입니다. 파워포인트 등 보조 자료를 활용해서 청자가 이해하기 쉽게 발표해 봅시다. 평가자인 학생은 발표를 듣고 해당되는 항목에 표를 표시하여 채점해 보세요.

발표자 이름:

평가자 이름:

척도 항목	목표 이상을 달성했음 10점	목표를 달성했음 8점	목표 달성까지 좀 더 노력이 필요함 6점	목표 달성까지 노력이 필요함 4점
과제 달성도 ×2	<input type="checkbox"/> 모든 과제에 대하여 상세하고 아주 이해하기 쉽게 표현하면서 과제를 수행하고 있다.	<input type="checkbox"/> 모든 과제에 대하여 무난하게 수행하고 있다.	<input type="checkbox"/> 과제 중에 수행되지 않는 것이 있거나 일부 내용이 자세하지 않다.	<input type="checkbox"/> 전체적으로 과제가 수행되지 않고 내용도 전체적으로 자세하지 않다.
내용 구성	<input type="checkbox"/> 화제 도입, 전개, 결론까지 일관성이 있다. 발표 내용도 이해하기 쉽게 구성되어 있다.	<input type="checkbox"/> 일관성이 있어서 내용에 대하여 대략 이해할 수 있다. 발표 내용을 이해할 수 있도록 구성에 노력이 보인다.	<input type="checkbox"/> 일관성이 부족해서 일부 이해하기 어렵다.	<input type="checkbox"/> 전체적으로 일관성이 없어서 내용 이해가 어렵다.
발음	<input type="checkbox"/> 발음이 아주 정확하고 발화가 유창하기 때문에 발표 내용을 잘 이해할 수 있다.	<input type="checkbox"/> 발표 내용을 이해할 수 있는 정확성과 유창성을 가지고 있다.	<input type="checkbox"/> 정확하지 않은 발음 때문에 이해할 수 없는 부분이 있거나 더듬거리는 부분이 있다.	<input type="checkbox"/> 발음을 못 알아듣는 경우가 빈번하게 있어 내용을 잘 이해하지 못하는 경우가 많다.
표현 ×2	<input type="checkbox"/> 표현이 풍부하고 아주 적절하게 사용되어 있다.	<input type="checkbox"/> 발표 내용을 전달하기 위해 필요한 표현이 사용되어 있다.	<input type="checkbox"/> 일부 표현이 적절하지 않거나 같은 표현을 반복해서 사용하는 부분이 보인다.	<input type="checkbox"/> 적절하지 않은 표현이 빈번하게 보이거나 같은 표현을 반복해서 사용하고 있다.
청자에 대한 배려·발표 태도 ×3	<input type="checkbox"/> 청자에게 내용을 전달하기 위하여 의문을 던지거나 시선 맞추기, 말하는 속도 조절하기 등을 적절하게	<input type="checkbox"/> 청자에게 내용을 전달하기 위하여 의문을 던지거나 시선 맞추기, 말하는 속도 조절하기 등을 사용	<input type="checkbox"/> 청자에 대한 배려가 부분적으로 부족하여 내용이 잘 전달되지 않는 부분이 있다.	<input type="checkbox"/> 청자에 대한 배려가 전체적으로 부족하여 내용이 잘 전달되지 않는다.

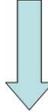
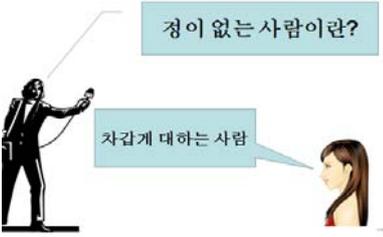
	사용하고 있다. 말하는 속도도 아주 적절하다.	해서 노력하고 있다. 사용하고 있다. 말하는 속도도 적절하다.		
보조 자료 (PPT나 사진, 동영상, 실물 등) 활용	□청자의 이해를 돕기 위하여 적절한 보조 자료를 효과적으로 활용하고 있다.	□청자의 이해를 돕기 위하여 보조 자료를 준비하였으며 그 보조 자료를 활용하고자 하는 노력이 보인다.	□청자의 이해를 돕기 위한 보조 자료가 부분적으로 적절하지 않거나 일부 부족한 면이 있다.	□보조 자료가 전체적으로 적절하지 않다. 또는 보조 자료 자체가 없다.
합계		/100		
<교사의 코멘트>				

아래 【사례 45】는 학습자 5의 발표 내용에 대한 전사 자료와 발표 시에 제시한 보조 자료이다.

【사례 45】

여러분, 안녕하세요. (학과명)학과 3학년 (이름)입니다. 지금부터 한국 이미지가 변화된 이야기를 하겠습니다. 제 이름은 (이름)라고 합니다. 저는 한국 사람이지만 태어나서 지금까지 계속 일본에서 살았습니다. 그래서 저는 Made in Japan의 한국 사람이라고 생각합니다. 저는 원래 한국이라는 나라에 특별한 관심이나 생각을 가지고 있지 않았습니다. 바보라서 그런지 주위 사람 따 따뚝해서 그런지 어렸을 때 제가 일본 사람도 아니고 외국 사람도 아닌 그런 존재라고 생각했었습니다. 저는 축구나 배구 등 스포츠 방송 할 때 꼭 그런 방송을 챙겨보는데 일한전은 다른 나라하고 싸울 싸울 때보다 더 열광적인 응원을 하고 질 수 없는 마음이 생기게 돼서 조금씩 제 안에 한국이라는 나라·가 들어오고 더 가까운 느꼈습니다<가깝게 느꼈습니다>. 제가 지금까지 가장 많은 한국 사람하고 지낸 기간은 유학 생활이었습니다. 유학을 했었을 때 가장 기억에 남아 있는 일은 비가 오는 날에 우산을 챙기지 못해서 지하철 출 출구에서 서 있는 저한테 어떤 학생이 들어올래?, 교실까지 같이 가자라고 말을 걸어줬던 일이에요. 여러분은 그렇게 한 적이 있습니까? 저는 없습니다. 그 친구는 같은 중국어 수업을 들은 학생이었고 몇 번 본 적이, 본 적이 있었지만 얼굴만 아는 사이라서 그렇게 해준 것이 너무 놀랐고 고마웠습니다. 그 친구는 저랑 동갑이고 사회학을 전공하는 학생이었어요. 그걸 계기로 (0.4) 계기로 수업 발표 준비를 같이 하거나 밥을 먹으러 가는 친구가 되었습니다. (교사: 그 친구 사진이에요? 아: 네.) 저는 한국에 가서 매일 매일 한국인하고 지내면

서 많은 정을 느꼈습니다. 예전에는 표면적인 일로밖에 알지 못했지만 지금은 한국인에 대하여 조금 더 알게 되었습니다. 저는 정이라는 것은 다른 사람한테 관심을 가지면 조절로 나타나는 것이라고 생각합니다. 인터뷰했었을 때 정이 없다고 느끼는 사람은 어떤 사람이냐고 물어봤더니 남에<게> 차갑게 대하는 사람이라고 대답을 해줬습니다. 상대방에<의> 관심이 있는지, 없는지가 배려의 마음을 바꾸고 그것이 하나의 카테고리로서 정의할 수 있다고 생각합니다. 한국에서 인사할 때 안녕하세요?, 안녕? 그런 이런 인사도 쓰지만 밥 먹었어?, 어디가?, 뭐해? 이런 말도 잘 쓰듯이 항상 상대방에 관심을 가지고 그것이 정을 나타내는 방법 중의 하나라고 할 수 있을 것입니다. 이상으로 제 발표를 마치겠습니다. (소요 시간 3분 54초)

 <p>이름 : ○○○ 국적 : 한국</p>	<p>원래 특별한 관심 없음</p>  <p>가깝게 느꼈음</p> <ul style="list-style-type: none"> • 스포츠방송을 챙겨보기 • 열관적인 일한전 
	<p>이름; 고은지 중국어 수업에서 만난 친구 취미는 여행 지금 유럽여행중</p> <p>친구 사진</p> 
<p>정이 없는 사람이란?</p>  <p>차갑게 대하는 사람</p>	<p>제가 생각하는 정</p> <p>상대방에게 관심을 나타내는 마음</p> 
<p>자료 1</p>	<p>자료 2</p>
<p>자료 3</p>	<p>자료 4</p>
<p>자료 5</p>	<p>자료 6</p>

교사는 모든 학습자에게 채점 결과와 코멘트를 기술하였으며 다른 학습자의 코멘트와 함께 발표자인 학습자에게 피드백을 하였다. 학습자 5의 발표 내용은 과제 수행이라는 측면에서 목표를 달성하였다고 할 수 있으나 주어진 세 가지 과제에 대하여 상세하게 이야기하였다고 하기 어렵다. 예를 들어 경험담에 나오는 등장인물과 인터뷰 대상자는 다른 인물이었으나 그 점에 대하여 설명이 없었으며 정에 대한 정의에서 ‘상대방에 관심이 있는지, 없는지가 배려의 마음을 바꾸고 그것이 하나의 카테고리로서 정의할 수 있다고 생각합니다.’라고 하였으나 이 정의의 의미는 명확하지 않았으며 이것에 대한 보충 설명도 없었다. 따라서 과제 달성도는 ‘목표 달성했음(16점)’으로 판정하였다.

내용 구성에 대해서는 발표 앞부분에서 한국 이미지가 변화된 것에 대하여 발표하겠다고 하였으나, 이 발표에서 가장 전달하고자 하는 것은 정에 관한 자신의 생각이다. 도입 단계와 마무리 단계의 일관성은 약간 결여되어 있어서 ‘목표 달성까지 좀 더 노력이 필요함(6점)’으로 평가하였다. 발음에 대해서는 발표 중에 더듬거리는 부분이 있었으나 내용에는 지장이 없었으므로 ‘목표 달성했음(16점)’이었다. 청자에 대한 배려·발표 태도는 시선 맞추기가 부족한 부분이 보였으나 전체적으로 청자의 관심을 끌기 위하여 질문을 던지거나 청자에게 메시지를 전달하고자 하는 적극적인 태도는 보였으므로 ‘목표 달성했음(24점)’, 보조 자료 활용은 파워포인트를 준비하였으나 이 자료가 발표를 내용을 보완하거나 발표를 질을 높이기 위한 것이라고 하기 어렵기 때문에 ‘목표 달성까지 좀 더 노력이 필요함(6점)’으로 평가하였으며 최종적으로 학습자 5의 구두 발표는 76점이었다.⁸³⁾

2. 한국어 말하기 수행 평가에 대한 피드백

이 절에서는 앞 절에서 제시한 한국어 말하기 수행 평가 실제에 대한 학습자와 교사, 교사 교육 담당자의 피드백을 수집하여 이에 대한 분석과 향후 과제

83) 이 평가에 관한 학습자 전체 평균점은 76.3점이었다.

를 제시하고자 한다. 한국어 말하기 수행 평가에서 수험자인 학습자와 평가를 교육 현장에 도입하고 실제로 평가를 실행하는 교사는 평가의 유용성에 관한 중요한 피드백의 제공을 기대할 수 있다. 또한 일본에서의 한국어교육과 같이 많은 교사가 독립적으로 평가를 개발하고 실시하는 경향이 있는 경우, 한국어 교사 교육을 주관하는 기관의 담당자가 한국어 말하기 수행 평가에 대하여 어떠한 인식을 가지고 있는지에 따라 앞으로 실시될 교사 연수 및 평가자 훈련이 달라진다. 따라서 본 절에서는 학습자와 교사, 그리고 교사 교육 담당자를 대상으로 본고가 제시하는 한국어 말하기 수행 평가에 대한 피드백을 수집하여 이를 분석하기로 하였다. 이후 학습자의 피드백과 교수자(교사와 교사 교육 담당자)의 피드백으로 나누어 분석 결과에 대하여 논의하고자 한다.

1) 학습자의 피드백

(1) 조사 내용 및 방법

II장에서 언급하였듯이 수행 평가는 구성주의와 사회구성주의를 이론적 근거로 하며 학습자의 능력은 타자나 사회와의 다양한 상호작용을 통하여 재구성되고 학습자가 주체적으로 습득한 능력은 미래 학습에 연결된다고 본다. 즉, 수행 평가는 학습자가 스스로 과거의 학습과정이나 달성도를 돌아보고 그 결과를 향후 학습에 기여할 수 있도록 유도하는 학습 지원을 목적으로 한 구체적인 평가 방법이다. 이 수행 평가의 등장은 기존의 평가처럼 학습자의 능력을 수치화하여 성적 산출을 목적으로 한 평가에 대한 비판적 관점과 다양해지는 교육 현장(학습자의 숙달도나 학습 목적, 학습 요구 등)에 대한 대처가 배경이 되었다. 따라서 수행 평가의 유용성은 다양한 학습자가 혼재하는 교육 현장에서, 학습자가 자신의 학습에 대하여 목표를 설정하고 평가하며 미래 학습에 연결시키는 양상을 직접 확인함으로써 입증된다. 본 절에서는 본고에서 제시한 한국어 말하기 수행 평가에 의하여 학습자에게 어떠한 변화가 일어났는지에 대하여 살펴보고자 한다.

한국어 말하기 수행 평가의 유용성을 입증하기 위해서 세 가지 분석을 실시

하였다. 먼저 【분석 1】은 숙달도가 다른 3명의 학습자가 한국어 말하기 수행 평가를 통하여 학습 과정에서 어떠한 학습 지원을 받았는지를 고찰하고, 【분석 2】에서는 한국어 말하기 수행 평가의 대상인 학습자가 최종적으로 어떤 학습 지원을 받았는지를 살펴보고자 한다. 【분석 1】과 【분석 2】는 학습자가 직접 기술한 학습 기록을 통하여 분석을 진행한다. 【분석 3】에서는 한국어 말하기 수행 평가에서 이루어진 구체적인 평가 방법인 교사 평가와 동료 평가, 자기 평가에 대하여 학습자가 어떠한 효과를 인식했는지를 분석하고자 한다. 즉, 【분석 1】과 【분석 2】는 한국어 말하기 수행 평가의 내용적 측면에 초점을 두고 【분석 3】은 한국어 말하기 수행 평가의 방법적 측면의 유용성을 논의하고자 한다. 각 분석의 목적을 요약하면 아래와 같다.

- 【분석 1】 숙달도가 다른 학습자는 한국어 말하기 수행 평가를 통하여 학습 과정에서 어떠한 학습 지원을 받았는지를 밝힌다.
- 【분석 2】 학습자는 한국어 말하기 수행 평가를 통하여 최종적으로 어떤 새로운 목표를 세웠는지를 밝힌다.
- 【분석 3】 학습자는 교사 평가, 동료 평가, 자기 평가를 통하여 한국어 말하기 능력 평가에 대하여 어떤 인식을 가졌는지를 밝힌다.

각 분석의 구체적인 내용 및 방법은 다음과 같다. 【분석 1】은 초급, 중급, 고급 학습자가 학습 과정에서 동료 평가와 자기 평가의 결과를 통하여 자신의 학습 성과에 대하여 어떻게 자기 인식까지 이루어졌으며 어떠한 학습 목표를 설정했는지를 분석한다. 분석 자료는 중간발표회 종료 후, 학습자가 기술한 평가 기준표와 피드백 시트, 성찰 시트, 그리고 학기말 성찰 시트에 나타나는 기술문이다. 분석 방법은 셀리거와 쇼하미(Seliger & Shohamy, 2001)에서 제시된 기술적 연구(descriptive research) 방법 중 사례 연구를 택하였다.

이 분석을 실시하기 위해서 우선 분석 대상인 사례를 선정하였다. 사례는 연구 목적에 적합하고 동일한 조건, 혹은 유사한 조건 하에서 대표성을 중시하여 선정할 필요가 있는데 본고에서는 그 조건을 한국어 말하기 수행 평가의 성취도로 설정하였다.⁸⁴⁾ 사례 선정 과정에서 우선 앞 절에서 제시한 한국어 말하기

84) 앞에서 언급하였듯이 본고가 대상으로 한 강좌는 최종적으로 ‘평소 수업에서의 과제 수행’

수행 평가의 대상자인 23명의 한국어 말하기 숙달도를 TOPIK 기준으로 초급, 중급, 고급으로 판정하였다. 한국어 말하기 능력에 대해서는 현재 국내외에 공인된 숙달도 시험이 존재하지 않으므로 엄밀하게 말하면 절대적인 판정은 불가능하다. 이를 보완하기 위하여 학습자들의 한국어 말하기 숙달도에 대한 TOPIK기준 평가 결과⁸⁵⁾와 최근의 한국어 숙달도 시험(TOPIK, 한글능력검정 등) 결과, 교수·학습 시의 말하기 수행, 학습 개시 시점 자기 평가를 바탕으로 숙달도 판정의 객관성을 가능한 한 높이기 위한 노력을 하였다. 그 결과 학습자 23명은 초급 4명, 중급 9명, 고급 10명으로 판정되었다. 이 세 가지 수준으로 분류된 학습자 중, 성취도가 학습자 전체 평균치에 가장 가까운 학습자를 1명씩 뽑아서 연구 사례로서 선정하였다. 사례로서 선정한 학습자의 정보는 <표 IV-4>와 같다.

<표 IV-4> 사례 개요

	학습자 17	학습자 5	학습자 2
교사 3명에 의한 숙달도 평가	초급	중급	고급
한국어 능력 시험	한글능력검정 5급 (2011년)	없음	TOPIK 6급 (2012년)
총 학습 기간	2년	4년	5년
유학 경험	없음	1년	2년
성취도 채점 결과 (학습자 전체 평균점 76.5점)	74점	76점	76점

【분석 2】에서는 학습자가 한국어 말하기 수행 평가를 통하여 최종적으로 어떠한 학습 지원을 받았는지를 밝힌다. 분석 자료는 학기말 성찰 시트에 나타

과 ‘중간발표에서의 타자 평가와 자기 평가에 대한 성찰’, ‘인터뷰에 대한 평가’, ‘수업에 대한 참여도’, ‘출석’으로 성취도가 산출된다. 성취도가 유사한 학습자를 사례로 선정함으로써 교수·학습 시의 말하기 능력 향상도나 학습에 대한 태도, 학습 동기, 과제 제출 등을 균일화시킬 수 있다.

85) 이 교사 3명은 현재 한국 내 교육기관(G대, H대, I대)에서 한국어 말하기 능력 평가를 담당하는 교사이다. 이 3명의 한국어 교사 경력은 4년 2개월, 7년, 10년이다. 평가에서는 이 교사 3명이 학습 과정에서 녹음된 학습자의 발표 담화의 음성 파일을 듣고 말하기 숙달도를 판정하였다. 한국어 말하기 숙달도 등급 기술과 평가 기준은 김정숙·이동은·지현숙·김유정·진대연(2006: 135-140)을 참조하였다.

난 학습자의 기술이다. 구체적인 분석 방법은 벤덴(Wenden, 1991)에서 제시된 메타인지지식의 유형에 따라 학습자의 기술을 분석하고자 한다.⁸⁶⁾ 【분석 3】에서 사용하는 분석 자료는 학기말에 실시한 한국어 말하기 수행 평가에 대한 설문지에 나타나는 학습자의 응답과 기술이다.⁸⁷⁾ 분석 방법은 동료 평가와 자기 평가에 대한 학습자의 인식을 분석한 하치와카(八若, 2004)를 참고로 하였다. 본고에서는 동료 평가와 자기 평가, 그리고 교사 평가에 대한 객관식 설문과 학습자의 기술을 통하여 학습자의 인식을 도출하여 이를 분석하였다.

(2) 분석 결과

먼저 【분석 1】에 대한 분석을 실시하기 전에 중간발표회 후에 학습자가 작성한 피드백 시트의 기술 내용과 성찰 시트의 기술 내용을 정리하였다. 초급학습자인 학습자 17은 중간발표회에서 발표 주제가 명확하지 않았으나 그 내용은 한국에 관심을 가지게 된 계기에 관한 것을 발표하였다. 발표 후 동료 학습자 3명과 그룹 내에서 이루어진 발표에 대한 의논과 피드백을 통하여 ‘특히 한국 이미지에 관한 이야기가 인상적이었다.’ 라든지 ‘한국의 특징에 대한 이야기는 공감할 수 있었다.’라는 긍정적인 평가를 받았다.

초급학습자(학습자17)

동료 학습자와 교사에게서 받은 평가	
긍정적인 평가	한국의 이미지에 대한 이야기가 인상적이었다.
	한국의 특징에 대해서 이야기한 부분이 공감할 수 있었다.

86) 벤덴(Wenden, 1991)이 제시한 메타 인지적 지식(metacognitive knowledge)의 유형은 다음과 같다. 메타 인지적 지식은 자율적 학습에서 중요한 요소이고 그 유형은 동기나 성격, 인지 스타일, 연력 등 정의적 요소와 학습 태도에 관련된 정의·태도적 지식(person knowledge)과 과제 수행에서 어떤 전략을 선택·사용하는지를 이해하는 전략적 지식(strategic knowledge), 그리고 과제나 언어가 가지는 성질, 난이도, 목적에 관한 과제 지식(task knowledge)으로 분류된다. 하치와카(八若, 2004)는 이 벤덴에서 제시된 메타 인지적 지식의 유형을 분석 틀로 설정하고 학습자가 기술한 내용을 통하여 자율성을 촉진하기 위한 수행 평가의 유용성을 검증하였다.

87) 이 설문지는 본 강좌를 이수한 학습자 23명 중 21명에게서 설문지를 회수할 수 있었다. 조사 대상자인 학습자에게는 이 설문 조사는 성적에는 영향을 미치지 않으므로 솔직한 의견을 쓰도록 미리 설명하였으며 설문지에도 그 동일한 내용을 명기하였다.

	한국인의 말투에 대해서 강하다는 이미지가 있었다고 했는데 사실은 그렇지 않았다는 것을 알게 된 이야기가 재미있었다.
지적과 조언	한국에 여행 갔을 때 어떤 불안감이 있었는지 알고 싶다.
	한국 드라마에 대해서 어떤 점을 봐서, 어떤 장면에서 활기가 있다고 느꼈는지 알고 싶다.
	한국에 갔을 때 있었던 에피소드를 더 자세히 알고 싶다.
	구체적인 예가 좀 더 있었으면 좋겠다.
	틀린 문법이 있었다.



설정된 향후 학습 목표	
	구체적인 예를 좀 더 추가한다.
	표현을 좀 더 이해하기 쉽게 한다.
	틀린 문법을 수정한다(예: 보이기→보기, -에게→-로, 여행에 가 봤습니다→여행을 가 봤습니다 등).
	정확히 발음한다.
	주제를 결정한다.

한편 발표 내용에 구체적인 설명이 없거나 자세한 묘사가 없었다는 것과 문법적 오류가 지적되었으며 발음에 대해서도 평가 기준표에서 ‘목표 달성까지 좀 더 노력이 필요함.’이라는 평가를 받았다. 학습자 17은 이러한 동료 평가를 통한 피드백을 통해 향후 목표로서 구체적인 예를 포함시키는 것, 표현을 명확하게 제시하는 것, 문법적 오류를 수정하는 것, 정확하게 발음하는 것, 그리고 피드백 시트에 없었던 주제를 설정하는 것을 들었다.

초급 단계에서 교사가 학습자에게 자동차와 타동사의 오류나 조사 오류, 발음의 정확성, 발표 내용의 구체성 등에 관하여 지적하는 것은 교실에서 흔히 보이는 양상이나 이러한 피드백은 동료 평가나 자기 평가를 통해서도 학습자가 인식할 수 있다는 것을 알 수 있다. 또한 이는 학습자 17도 인식하고 있으며 최종발표회 후에 기술한 성찰 시트에서 중간발표회보다 잘 할 수 있었다고 대답하면서 그 이유로 중간발표회 후에 동료 학습자에게서 받은 지적을 반영하였기 때문에 자신감을 가지고 발표할 수 있었다는 것을 들고 있다. 이는 동료 평가와 자기 평가를 통하여 학습자가 자기인식까지 이루어진 예이다.

다음은 중급학습자인 학습자 5에 대한 분석 결과를 살펴보겠다.⁸⁸⁾ 제일 한국인으로서 일본에서 태어난 학습자 5는 중간발표회에서 ‘한국인의 정’에 대하

88) 학습자 5의 성과물은 앞 절 한국어 말하기 수행 평가의 실제에서 제시하였다.

여 발표하였다. 학습자 5는 발표 후 동료 학습자 3명과 교사에게서 발표 태도와 발표 내용에 대해서 긍정적인 평가를 받았다. 이 발표는 제일 한국인이라는 시점에서 자신의 생각을 말했기 때문에 청자들의 관심을 끌었다. 한편 지적과 조언은 학습자 17과 마찬가지로 문법적 오류나 구체적인 설명의 필요성에 대하여 피드백을 받았다. 또한 ‘(한국에 대한) 나쁜 이미지에 대해서 듣고 싶다.’라는 새로운 내용에 대한 추가나 ‘좀 더 자신의 말로 표현했으면 좋겠다.’는 한국어 표현의 주체성을 요구하는 지적도 있었다.

중급학습자(학습자 5)

동료 학습자와 교사에게서 받은 평가	
긍정적인 평가	발표에 대한 적극성이 있어서 좋았다.
	비가 오는 날에 한국인이 도와준 이야기가 인상적이었다.
	제일교포의 시점을 알 수 있었다.
지적과 조언	표현 오류가 있었다.
	좀 더 자신의 말로 표현했으면 좋겠다.
	경험담을 좀 더 자세히 이야기하는 것이 좋을 것 같다.
	등장인물인 한국인이 어떤 사람인지 좀 더 알고 싶다.
	(한국에 대한) 나쁜 이미지에 대해서도 듣고 싶다.
	주제는 무엇인가?



설정된 향후 학습 목표
자연스러운 표현으로 수정하고 싶다.
장면이 갑자기 바뀌면 이상하므로 경험담을 잘 연결하고 싶다.
주제를 결정한다.
‘정’에 대한 경험담을 더 추가하면 이야기하고 싶은 것이 잘 전달될지도 모른다.
시각 자료를 추가한다.

학습자 5는 이러한 피드백에 대하여 ‘정’에 대한 경험담을 더 추가한다는 목표를 설정하였다. 또한 담화의 결속 유지를 의식한 목표도 보인다. 언어 능력 이외의 목표로는 시각 자료 추가라는 문제 해결 능력에 관한 목표도 설정하고 있다. 이렇듯이 중급 학습자인 학습자 5는 최종발표회를 향해 문법적 능력과 담화적 능력, 그리고 문제 해결 능력에 대한 수정 계획을 세운 것을 알 수 있다.

마지막으로 고급학습자인 학습자 2에 대하여 고찰해 보고자 한다. 학습자 2는 중간발표회에서 ‘여동생이 생겼다’라는 주제로 유학 생활에서 만난 룸메이

트에 대하여 발표하였다. 학습자 2는 동료 학습자에게서 룸메이트나 교류의 어려움에 대하여 자세히 언급되었다는 긍정적인 평가를 받았다. 그러나 그 설명이 너무 상세하여 발표가 길어졌으며 이로 인해 발표 내용이 이해하기 어려웠다는 과제 수행의 질적 측면에 대한 지적과 과제의 하나인 이미지 변화에 대하여 언급되지 않았다는 과제 수행 결여에 대한 지적을 받았다. 또한 다양한 표현의 사용과 시선 맞추기와 같은 청자에 대한 배려의 필요성에 대한 지적도 보였다. 이러한 피드백에 대하여 학습자 2는 최종발표회를 향한 목표로서 등장인물과 만나고 나서 생긴 이미지 변화에 대한 이야기의 추가와 발표 내용을 전체적으로 이해하기 쉽게 하는 것, 다양한 표현을 사용하는 것, 청자를 위하여 시선이나 말하는 속도, 소리의 크기를 조정하는 것을 목표를 설정하였다.

고급학습자(학습자2)

동료 학습자나 교사에게서 받은 평가	
긍정적인 평가	등장인물에 대해서 잘 이해할 수 있었다.
	외국인과 접하는 것에 대한 어려움이나 등장인물(룸메이트)에 대해서 자세히 설명하고 있었다.
지적과 조언	등장인물에 대한 설명이 너무 길어서 이해하기 어려웠다.
	옛날 이미지와 명확히 변화된 점을 알고 싶다.
	등장인물과의 에피소드가 중심이 되어 한국과의 만남이나 이미지 변화에 대한 이야기가 없다.
	같은 표현을 반복해서 사용하는 경향이 보인다.
	청자에 대한 배려가 있었으면 좋겠다.
▼ ▼ ▼	
설정된 향후 학습 목표	
한국과의 만남에 대한 이야기를 추가하고 등장인물과 만나고 나서 변화된 한국과 한국인에 대한 이미지 변화에 대한 이야기도 추가한다.	
너무 상세하게 이야기하는 경향이 있기 때문에 더 이해하기 쉽게 한다.	
같은 표현을 사용하지 말고 다양한 표현을 사용한다.	
청자의 눈을 보면서 이야기하거나 말하는 속도를 듣기 쉽게 조절한다.	
목소리를 크게 해서 이해하기 쉽게 한다.	

이상 한국어 말하기 수행을 통하여 숙달도가 다른 학습자가 학습 과정에서 어떠한 학습 지원을 받았는지에 대해서 고찰하였다. 초급학습자인 학습자 17과 중급학습자인 학습자 5에게는 문법이나 표현, 발음에 대한 오류와 내용의 구체성에 대한 지적 및 조언이 이루어졌다. 한편 고급학습자인 학습자 2에 대해서는 다양한 표현의 사용이나 과제의 질적 측면, 청자에 대한 배려라는 초급학습

자와 중급학습자에게는 보이지 않았던 지적과 조언이 있었다. 물론 여기서 분석한 세 가지 사례는 어디까지나 전체 학습자 23명 중 3명이며 그 중에서도 학습 과정의 일부를 살펴본 것이다. 그러나 이 분석을 통하여 한국어 말하기 수행 평가가 사례로 선정된 학습자의 과제 수행에 적합한 지적과 조언이 가능하다는 것을 확인되었다.

【분석 2】에서는 학습자가 한국어 말하기 수행 평가를 통하여 최종적으로 무엇을 인식하였고 어떤 목표를 설정하였는지 메타인지 지식 유형별로 학습자의 의식화 양상을 분석하였다. <표 IV-5>는 학습자가 학기말 성찰 시트에 기술한 학습 성과에 대한 내용을 메타 인지적 지식의 유형별로 분류하여 제시한 것이다.

<표 IV-5> 학습자의 학습 성과에 대한 의식

상위분류	하위분류	학습자의 기술 내용(일부 요약했음)	학습자 번호
정의·태도 지식	학습 태도	(자신이 말하고 싶은 것을 말하기 위해서)노력하는 것을 배웠다.	8
		스스로 생각하고 행동하는 것의 중요성을 느꼈다.	13
	정의	긴장감이 학습에 도움이 되었다.	19
		자신감을 가지고 발표할 수 있었다.	19
전략적 지식	청자에 대한 배려	상대에게 얼마나 전달되는지, 그 상대가 얼마나 이해하는지가 중요하다고 느꼈다.	3
		상대방의 눈을 보면서 이야기하는 것이 중요하다.	12
		다른 사람들의 발표를 듣고 어떻게 하면 청자가 이해하기 쉽게 할 수 있는지 알 수 있었다.	21
	학습 자원으로서의 타자에 대한 인식	경험이나 자신의 의견, 생각의 변화를 교실에서 공유할 수 있었다.	23
	전략의 선택·사용	먼저 이야기할 순서를 결정한다.	12
		청자의 관심을 끌어서 발표하는 것은 어렵다는 것을 알 수 있다. 어떻게 해야 청자의 관심을 끌 수 있는지 생각해야 한다.	23
과제 지식	과제의 성질	자신의 생각을 주변 사람들에게 전달하는 것이 이렇게 어려울 줄 몰랐다.	1

		발표는 유의해야 하는 점이 많이 있고 실제로 그것을 고려하면서 발표해야 한다는 것을 배웠다.	2
		발표에 대해서 배울 수 있었다.	5
		한국에 대한 생각을 돌아보고 왜 내가 한국어를 전공했는지 다시 생각하게 되었다.	9
		인터뷰나 발표를 통해서 이야기하는 것이 도움이 되었다.	10
		내 생각을 전달할 때의 어려움을 느꼈다	15
		자신이 느낀 것을 정리할 수 있었다.	17
		자신이 이야기하고 싶은 내용을 표현한 것이 좋은 경험이었다.	18
	23	자신에게 한국이 무엇인지를 생각할 기회가 되었고 유학 기간에 있었던 것은 물론이고 자신과 한국의 만남에 대해서 재확인할 수 있었다.	
	언어적 측면	격식적 표현을 배웠다.	3
		어떤 표현을 어떻게 사용해서 전달해야 하는지를 배웠다.	4
표현력이 좋아졌다		8	
어휘와 문법을 배웠다.		17	

먼저 정의·태도 지식을 살펴보면 학습자가 자신의 생각을 전달하기 위하여 스스로 생각하고 행동하는 주체적 학습 태도의 중요성을 인식했다는 것을 알 수 있다. 또한 말하기에 대한 긴장감이 자신의 학습에 도움이 되었다고 생각하거나 자신감을 가지고 말하기 과제를 수행한 것에 대한 성취감을 느끼고 있다는 것을 알 수 있다. 말하기 과제를 수행할 때 학습자가 느끼는 긴장감과 부담감은 결코 적지 않으나 학습자들은 이를 긍정적으로 받아들이면서 학습을 진행했다는 것을 알 수 있다.

전략적 지식에 대해서는 청자에 대한 배려와 학습 자원으로서의 타자에 대한 의식, 전략 사용에 관한 기술이 보였다. 청자에 대한 배려는 중간발표회 후에 교사와 학습자에 의한 합의를 통해 추가하게 된 평가 항목이다. 학습자는 이 평가 항목을 의식하면서 말하기 수행을 하였다는 것을 확인할 수 있다. 또한 한국어 말하기 수행 평가를 실시한 교수·학습에서는 학습자가 교실 내외에서 타자와 상호작용하면서 과제를 수행하는 기회를 많이 마련하였는데 그것이 ‘경험이나 의견, 생각의 변화에 대한 공유’라는 학습 자원으로서의 타자에 대한 의식화가 이루어졌다고 볼 수 있다. 전략 사용에 대해서는 말하기 과제를 수행

할 때 담화 전개에 대하여 고려한 것과 청자의 관심을 끌기 위하여 효과적인 전략을 사용했다는 문제 해결 능력과 관련된 기술도 보인다. 학습자는 자신이 직면한 문제를 해결하기 위하여 시행착오하면서 전략을 선택하고 사용했다는 것을 알 수 있다.

과제 지식은 과제의 성질과 언어적 측면에 관한 기술이 보인다. 과제 성질에 대해서는 자신의 생각을 타자에게 전달하는 것에 어려움을 느끼고 있다는 과제 난이도에 관한 기술과 과제를 통하여 자신의 생각이나 경험을 정리한 학습 성과에 대한 기술이 빈번하게 보이고 그 기술은 어휘나 문법, 표현과 같은 언어적 측면에 관한 기술보다 더 많았다. 이는 학습자가 본고가 제시한 평가 과제에 대하여 자신의 생각이나 의견을 타자에게 전달할 기회로 보고 있었다는 것을 알 수 있다. 만약 평가 과제에 대하여 한국어를 사용할 기회나 한국어의 문법적 능력을 습득할 기회로 보고 있었다면 타자에게 전달하는 것에 대한 어려움보다 어휘나 문법과 같은 문법적 능력에 대한 어려움에 관한 기술이 더 집중되었을 것이다.

그러나 학습자가 문법적 능력에 대한 중요성을 인식하고 있는 것도 사실이다. <표 IV-6>은 학습자가 향후 학습 목표에 대한 기술 내용을 학습자의 메타 인지적 지식의 유형별로 분류하여 나타낸 것이다. 이 표에서 알 수 있듯이 학습자의 의식은 언어적 측면에 집중되어 있다. 그 이유는 동료 학습자나 교사의 오류 수정과 같은 피드백의 영향을 배제할 수 없었을 것이기 때문이다. 또한 본고가 제시한 평가에서는 동일 주제 안에서 학습자가 스스로 주제를 결정하기 때문에 일률적인 표현 교육을 실시하는 기회가 제한되어 있었다는 한계점도 있을 것이다. 전략적 지식 중에서도 청자에 대한 배려는 총괄 평가에서 달성하지 못했던 학습자에게서 제시된 목표였고 기타 자신감을 가진다는 정의·태도 지식에 관한 목표나 자신의 생각을 효과적으로 전달하기 위한 전략 지식, 그리고 언어 이외에도 주제에 관한 경험이나 체험, 지식, 그리고 그 주제에 대해 말할 내용을 구성하는 창조력의 필요성이 의식화된 것을 알 수 있다.

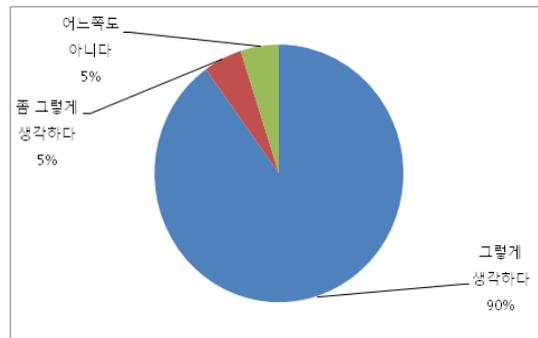
<표 IV-6> 학습자의 향후 학습 목표에 대한 의식

상위 분류	하위 분류	학습자의 기술 내용(일부 요약했음)	학습자 번호
정의·태도 지식	정의	긴장해도 (말하기에) 자신감을 가진다.	21
전략적 지식	청자에 대한 배려	청자를 의식한 발표를 하고 싶다.	1
		청자에 대한 배려가 결여되지 않도록 주의하고 싶다.	2
		청자의 입장을 배려한 발표를 하고 싶다.	3
		시선을 맞추면서 상대방에게 전달하고 싶다.	4
		상대의 눈을 보면서 이야기하는 것이 중요할 것 같다.	12
	다른 사람에게 뭔가를 전달할 때는 시선 맞추기가 필요하다.	15	
전략 사용	자신의 생각을 어떻게 하면 이해하기 쉽게 전달할 수 있는지 생각하고 싶다.	1	
과제 지식	과제 측면	(과제를 수행하기 위해서는) 창조력이 중요하다고 생각한다.	11
		경험과 체험을 하고 싶다.	16
		한국에 대해서 더 알 필요가 있다.	19
	언어적 측면	다양한 표현을 배워야 한다.	5
		표현력과 정확한 발음을 습득하고 싶다.	8
		더 유창하게 말하고 싶다.	10
		정확한 표현과 정확한 문법을 사용하고 싶다.	12
		음독 연습이 필요하다고 생각한다.	13
		원고 없이 발표할 수 있도록 한다.	12
		표현력을 더 갖춰야 한다.	15
		틀린 문법이나 발음, 억양을 고치고 싶다.	17
		표현력을 향상시켜야 한다.	18
		한국어 능력을 전체적으로 높여야 한다.	20
		어휘와 문법을 습득하고 싶다.	22

이렇듯이 본고에서 제시한 한국어 말하기 수행 평가를 통하여 각 학습자가 자신에게 필요한 새로운 목표를 설정하였다는 것을 알 수 있다. 앞에서 살펴본 【분석 1】 과 【분석 2】 를 통하여 알 수 있는 것은 학습자의 의식이 대부분 언어 능력과 문제 해결 능력에 관련된다는 것이었다. 즉 본고에서 제시한 한국어 말하기 수행 평가의 실제에서는 언어 능력과 문제 해결 능력을 평가 대상으로 하였기 때문에 학습자는 이 두 가지 능력에 대한 학습 지원을 받았다는 것이다. 이는 학습자가 학습 과정에서 평가 기준표를 지속적으로 확인하면서 과제를 수행했다는 것을 나타내고 있다. 즉, 본고에서 제시한 한국어 말하기 수

행 평가의 세환 효과를 확인할 수 있는 근거가 된다. 그러나 바꿔 말하자면 평가 항목으로 설정하지 않은 능력에 대해서는 학습자의 의식화나 초점화가 이루어지지 않는다는 것을 의미한다.

【분석 3】에서는 한국어 말하기 수행 평가에서 실시한 교사 평가와 동료 평가, 자기 평가에 대하여 학습자가 어떤 인식을 가졌는지를 설문 조사를 통해서 분석하였다. 먼저 교사 평가의 필요성에 대해서는 학습자 전체의 95%(그렇게 생각한다 90%, 좀 그렇게 생각한다 5%)가 필요하다고 대답하였다. [그림 IV-1]은 교사 평가의 필요성 유무에 대한 조사 결과를 나타낸 것이다.

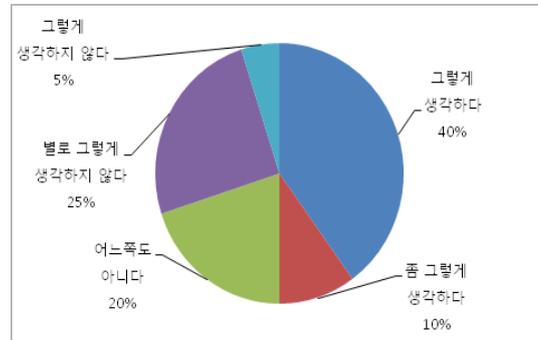


[그림 IV-1] 교사 평가에 대한 학습자의 인식: 교사 평가는 필요한가?

학습자의 응답에서 교사 평가를 긍정적으로 생각하는 이유는 평가를 ‘능력 추정 결과를 받는 기회’라고 보는 의견과 평가를 ‘피드백이나 조언을 받는 기회’라고 보는 의견으로 나눌 수 있었다. 평가를 ‘능력 추정 결과를 받는 기회’라고 보는 의견에는 교사에 의한 객관적 평가를 희망하는 의견(학습자 2,18)이나 교사 평가가 신뢰할 수 있다는 의견(학습자 3,5) 등이 있었다. 한편 평가를 ‘피드백이나 조언을 받는 기회’라고 보는 의견에는 자신의 말하기 수행에 대한 수정을 할 수 있는 것이나 목표가 명확해지는 것 등 교사 평가가 자신의 학습에 도움이 된다고 생각하는 학습자가 많은 것으로 밝혀졌다(학습자 9,10,11,12,13,17,19).

또한 학습자 간의 동료 평가의 필요성 유무에 대해서는 학습자 전체 50%가 ‘필요하다(그렇게 생각한다 40%, 좀 그렇게 생각한다 10%)’라고 대답하였다.

[그림 IV-2]는 동료 평가의 필요성 유무에 대한 조사 결과를 나타낸 것이다.



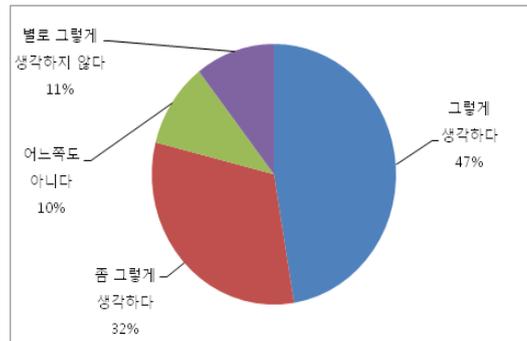
[그림 IV-2] 동료 평가에 대한 학습자의 인식: 동료 평가는 필요한가?

동료 평가에 대한 긍정적인 의견에는 많은 학습자가 자신이 깨닫지 못하는 부분을 다른 사람에게서 지적이나 조언을 받음으로써 발견할 수 있다고 생각하였는데(학습자 1,2,4,6,11,18,19,23) 이를 통해 동료 평가가 자신의 말하기 수행에 대한 내적 성찰에 긍정적인 영향을 준 것을 알 수 있었다. 또한 교사 평가뿐만 아니라 학습자의 시선을 평가에 도입함으로써 적절한 평가가 이루어진다는 의견(학습자 23)이나 동료 평가가 있기 때문에 다른 학습자의 발표를 주의 깊게 들었다는 의견(학습자 9)이 있었다. 동료 평가의 유효성을 뒷받침하는 의견이 있는 반면, 동료 평가는 ‘필요 없다(별로 그렇게 생각하지 않다 25%, 그렇게 생각하지 않다 5%)’라고 응답한 학습자도 30% 있었으며 ‘어느 쪽도 아니다’도 20%를 차지하였다. 동료 평가에 대해 부정적으로 응답한 이유에는 친한 사람에게서는 과대평가를 해 버린다는 점(학습자 3)이나 학습자끼리 채점할 때 후해진다는 점(학습자 13) 등을 들고 있었다.

이렇듯이 학습자는 동료 평가에 대해서는 ‘평가’를 ‘능력 추정에 대한 평가를 받는 기회’로 볼 경우 학습자 간의 평가가 채점자 간의 신뢰성과 채점자 내의 신뢰성이 동료 평가의 문제점이 된다는 할 수 있으며 ‘평가’를 ‘학습 지원을 받는 기회’로 볼 경우 자신의 말하기 수행의 질과 학습 의식을 향상시키는 수단이 된다고 해석할 수 있다.

마지막으로 자기 평가의 필요성에 대해서는 전체 79%가 ‘필요하다(그렇게 생각한다 47%, 좀 그렇게 생각한다 32%)’라고 대답하였으며 ‘필요 없다(별로

그렇게 생각하지 않다 11%)’는 의견은 소수라는 것이 밝혀졌다. [그림 IV-3]은 자기 평가의 필요성 유무에 대한 조사 결과를 나타낸 것이다.



[그림 IV-3] 자기 평가에 대한 학습자의 인식: 자기 평가는 필요한가?

자기 평가에 대한 긍정적인 의견에는 ‘자신을 내적으로 성찰함으로써 머리를 정리할 수 있다는 점(학습자 1)이나 더 향상시키고 싶은 부분을 알 수 있다는 점(학습자 4), 한국어 말하기 능력의 성장과정이 보인다는 점(학습자 11), 다음 과제를 생각함으로써 달성감이 있다는 점(학습자 17) 등이 있는데 자기 평가가 과제 설정에 공헌하고 결과적으로 정의적 측면에서 긍정적인 영향을 주었음을 알 수 있었다.

한편 ‘어느 쪽도 아니다’라고 대답한 학습자는 자기 평가 결과를 가능하면 교사에게 보여 주고 싶지 않았다는 의견(학습자 9)을 제시하였고 자기 평가에 대한 부정적인 입장을 제시한 학습자에게서는 어떻게 평가해야 할지 모르겠다는 의견(학습자 4)이나 할 수 있는 만큼 했기 때문에 자기 평가할 필요는 없다는 의견(학습자 22)을 구체적인 이유로 들 수 있었다.

여기까지 살펴보았듯이 학습자는 교사 평가와 자기 평가에 대해서는 그 필요성을 인식하고 있으나 동료 평가에 대해서는 30% 정도의 학습자가 필요성에 대하여 의문시하고 있었다. 그 이유는 설문 조사에서 학습자 23이 쓴 아래 기술에 집약되어 있다. 학습자 23은 동료 평가에 대하여 ‘선생님의 평가뿐만 아니라 학생의 평가를 도입하면 더 적절하게 평가할 수 있고 (학습자끼리 평가하면) 비슷한 경험을 했기 때문에 서로 이해할 수 있는 부분이나 공감할 수 있는

점을 발견할 수 있어서 좋다고 생각한다.’라고 하면서도 ‘동료 평가는 친한 사람에게는 좋게 평가하는 등 평가의 정확성이 떨어진다.’라고 기술하였다. 또한 ‘자기 평가는 이 수업에서 했던 것을 되돌아볼 수 있다.’라고 생각하고 있었다.

이렇듯이 학습자의 일부는 동료 평가와 자기 평가가 학습자의 일부가 성적에 반영되는 것을 불안해하거나 자기 평가처럼 익숙하지 않은 평가 방식을 당황스러워하였다. 이러한 양상은 동료 평가와 자기 평가에 대한 지속적인 ‘평가 학습’의 필요성을 시사하는 것이다.

2) 교수자의 피드백

(1) 조사 내용 및 방법

앞에서 본고가 제시한 한국어 말하기 수행 평가를 통하여 학습자의 피드백에 대한 분석을 하였다. 이 절에서는 교사 및 교사 교육 담당자가 본고가 제시한 한국어 말하기 수행 평가에 대하여 어떤 인식을 가졌는지 고찰하고자 한다.

조사 목적은 일본에서 대학 교육 현장에서 한국어를 가르치는 교사와 한국어 교육에 관련된 교사 교육을 실시하는 기관 담당자가 본고가 제시한 한국어 말하기 수행 평가에 대하여 어떠한 인식(평가의 유용성, 문제점, 향후 과제 등)을 가졌는지를 수집하는 데에 있다.

조사 방법은 먼저 조사 대상자에게 본고가 제시한 한국어 말하기 능력 평가의 설계 개요와 실제를 기술한 자료를 송부한 후, 일주일 이내에 필자가 조사 대상자에게 반구조화 인터뷰(semi-structured interview)를 실시하였다.⁸⁹⁾ 반구조화 인터뷰에서는 먼저 한국어 말하기 수행 평가 실체에 대한 의문점에 대한 응답에 대답한 후 조사 대상자의 솔직한 의견을 도출하기로 하였다. 그 후 계획 단계(교수·학습 목표, 평가 목적, 평가 기준), 실행 단계(과제, 평가 방법), 평가 결과 활용 단계(타자 평가와 자기 평가의 융합, 향후 학습 목표 설정)에 대한 화제로 유도하면서 조사대상자가 자신의 견해와 경험을 통한 문제의식,

89) 본 조사에서 인터뷰는 2014년 6월 12일부터 2014년 6월 18일까지 실시하였다. 인터뷰에 소요한 시간은 1인당 평균 33분 39초였다.

향후 과제 등에 대하여 자유롭게 이야기할 수 있도록 인터뷰를 구성하였다. 따라서 조사자인 필자가 ‘이 평가는 유용한가?’와 같은 직접적이고 단답식 질문은 하지 않았다.

조사 대상자의 선정은 다음과 같은 절차로 진행하였다. III장에서의 밝혀졌듯이 일본 대학에서 한국어를 가르치는 교사의 지위나 경력, 모어, 전공 분야는 다양하다. 교사의 모어는 일본어 모어화자보다 한국어 모어화자가 더 많으며 전공 분야도 한국어 및 한국어교육 이외의 전공자가 더 많다. 또한 교사 교육은 교육기관 내에서 이루어지는 것이 아니라 한국어 정부 관련 기관이나 민간 기관에서 비정기적으로 이루어지고 있다. 이러한 점을 고려하여 본 조사에서는 <표 IV-7>과 같은 교사 7명과 모 재단에서 한국어 교사 교육을 담당하는 연수 코디네이터 1명을 선정하였다.⁹⁰⁾ 이후 조사 대상자는 <표 IV-7>에서 제시한 번호로 부르기로 한다.

<표 IV-7> 조사 대상자에 대한 정보

대상자 번호	담당 업무	경력	모어	전공	성별	담당한 한국어 강좌
<한 1>	시간 강사	17년 8개월	한국어	일본어교육학	여	부전공·교양
<한 2>	전임	15년 3개월	한국어	국어학	여	전공·교양
<한 3>	시간 강사	9년	한국어	지역문화	여	전공·교양
<한 4>	시간 강사	7년	한국어	한국어교육학	여	교양
<일 1>	시간 강사	14년 3개월	일본어	사회학	여	전공·교양
<일 2>	전임	3년 10개월	일본어	한국어교육학	남	전공·교양
<일 3>	시간 강사	1년	일본어	한국어교육학	여	교양
<연>	연수 코디네이터	4년 7개월	일본어	일본어교육학	남	교사 교육 등 담당

(2) 분석 결과

수행 평가는 일본 교육 현장에서 중·고등학교에서의 국어교육이나 사회교육 등을 중심으로 1990년대에 도입되었음에도 불구하고 대학에서의 한국어교육은

90) 그러나 이 조사에서 한국어 교사 교육을 담당하는 연수 코디네이터는 소속 기관으로서의 견해가 아니라 어디까지나 코디네이터로서 개인적 견해에 대하여 언급하였다.

받아들이지 않았다. 그 이유는 대학 교육기관의 교육 환경이나 학습자의 특성, 대학 교육 제도 등을 들 수 있다. 여기에서는 먼저 일본에서의 한국어 말하기 교육에 수행 평가를 도입하는 것에 대한 교수자가 가진 견해부터 살펴보고 그 수행 평가를 지탱하는 설계와 실제에 대한 피드백을 고찰하고자 한다.

(가) 한국어 말하기 교육에 대한 수행 평가의 도입

일본에서의 한국어 말하기 교육에 수행 평가를 도입하는 것에 대하여 조사대상자에게서 다양한 피드백을 수집할 수 있었다. 수행 평가 도입에 대한 긍정적인 의견에는 ‘앞으로 일본에서의 한국어 말하기 교육이 지향해야 하는 방향을 제시하고 있다<한 4>.’나 ‘교사 중심 평가에서 탈피하고자 하는 시도가 된다<일 2>’, 그리고 ‘정답이 없는 개방적 과제를 기반으로 한 평가를 실현할 수 있다<일 1>.’ 등이 있었다. 그 중에서도 <일 1>은 일본에서의 한국어 말하기 교육에 수행 평가를 도입할 의의로서 ‘도구로서의 한국어가 아니라 학습자의 생각이나 느낀 것을 표현하는 것이 본래 한국어 말하기 교육의 모습이다.’라는 견해를 나타냈다. 그러나 이 <일 1>은 아래와 같은 문제점도 지적하였다.⁹¹⁾

<일 1>: 더 전반적인 것을 말하자면 (학습자는) 정답을 내기 위한 평가만 받았기 때문에 가르치는 우리도 정답을 요구하는 질문만 하게 돼요. (중략) 수행 평가는 정답이 있는 거 아니죠? 수행 평가라는 게.(중략) (학습자는)정답을 추구하는 게 최고라고 생각하고 있어서 학습자가 자주 묻는 것은 “이게 정답이에요?”, “이렇게 하면 돼요?”죠. (중략) 정답을 추구하는 교육을 받았고 우리도 정답을 요구하는 질문을 하고 있다고 반성하고 있어요. 폐쇄적인 과제만 하고 있으니까 개방적인 과제를 하려고 하면 혼란스러운 거지요.

유사한 의견으로서 <한 2>는 자신의 경험을 바탕으로 일부 수행 평가를 도

91) 여기서 제시하는 자료는 조사 대상자의 발화 내용을 전사한 것이다. 다만 일본어로 인터뷰를 실시한 조사 대상자의 발화 내용은 필자가 번역하였다. 이 전사 자료에는 조사자인 필자의 맞장구 등의 발화가 포함되나 여기서는 제외하였다.

입한 수업에서 학습자는 과제에 대해 무엇을(요구하는 것), 얼마나(분량) 하면 되는지 몰라서 혼란스러운 모습이 보였다고 언급하였다. 또한 <한 2>는 이러한 교수·학습 및 평가를 실천하고 싶지만 교사도 학습자도 자신이 없어서 쉽게 도입할 수 없다고 하였다.

한편 수행 평가는 전공과목으로서의 한국어교육에는 도입 가능하나 교양과목으로서의 한국어교육에는 도입이 어렵다는 의견(<한 4>, <일 2>, <일 3>)도 있었다. 그 이유는 ‘교양과목으로서 한국어를 배우는 학습자는 동기가 낮다<한 4>.’, ‘기초 문법이나 교재를 중시한 현재 대학 교육 제도에 적합하지 않다<일 2>.’, ‘학습자 수가 많고 이에 따라 한국어 능력이 낮다<일 3>.’는 것을 들고 있었다. 본고에서 제시한 평가 실체는 어디까지나 한국어 말하기 수행 평가의 하나의 예이며 원래 수행 평가는 해당 강좌에 대한 적합성을 중요시한다. 따라서 본고에서 제시한 한국어 말하기 수행 평가 실체는 다른 강좌에 그대로 적용할 수 없으며 원래 수행 평가의 일반화는 불가능하다. 그러나 한국어 말하기 수행 평가가 지향하는 방향성과 평가 설계라는 평가 개발에서 골격이 되는 요소들은 교양과목으로서의 한국어교육에 활용 가능하다고 본다. 예를 들어 학습자 수가 많은 경우 수행 평가를 실행하는 기간을 조정하거나 그룹 평가의 도입, IT를 활용한 과제 제출 및 성과물 관리 등을 통하여 해당 강좌에 적합한 말하기 수행 평가를 구안하고 실천할 수 있다. 모든 교수·학습에 적용할 수 있는 표준화된 교수·학습이 존재하지 않듯이 평가도 모든 평가 환경에 적용할 수 있는 만능의 평가는 존재하지 않는다. 교사와 학습자의 창의적 발상에 의하여 수행 평가는 다양하게 변형시킬 수 있으며 실행할 수 있다. 이 한국어 말하기 수행 평가의 도입에는 교사의 면밀한 계획과 실행력이 요구되는데 이 점에 대해서 <일 1>은 교사 교육과 평가자 훈련의 필요성을 강조하고 있었다.

(나) 통합적 말하기 능력을 추정하는 평가 기준의 설정

본고에서는 교수·학습 목표와 평가 목적을 의사소통 행동으로 기술하는 것을 제안하였다. 이에 대하여 <연>는 ‘교수·학습 목표가 “한국어 능력 배양”이라고 기술되거나 평가 목적이 “한국어 의사소통 능력을 평가하다”와 같이 추상적인

기술이 아니라 학습자의 의사소통 행동으로 명시적으로 기술함으로써 학습자에게 명확한 학습 목표와 평가 목적을 전달할 수 있어서 평가할 만하다.’라고 하였다. 또한 이 의사소통 행동을 추정하는 기준으로서 통합적 말하기 능력을 도입한 것에 대해서는, 현행 한국어 말하기 교육의 문제점을 극복할 수 있는 대안이 된다는 의견이 보였다(<한 1>,<한 2>,<한 3>,<한 4>,<일 1>,<일 3>,<연>). 현행 일본에서의 한국어 말하기 교육의 문제점으로서 <한 4>는 실질적으로 말하기 능력 평가가 이루어지고 있지 않다는 점과 어휘, 문법 등의 지식 중심 평가가 이루어지고 있는 점을 지적하였으며 <연>은 사회적 활동을 위한 능력을 말하기 능력에 포함되어 있지 않다는 점을 들고 있었다. 또한 <일 3>은 평가가 이루어져도 발음만 추정하는 평가가 말하기 능력 평가라고 할 수 있는가라는 문제의식을 가지고 있었다. 따라서 본고가 제시한 통합적 말하기 능력은 언어 능력의 기술에 주목하였다는 점을 긍정적으로 받아들인 의견과 정보 활용이나 분석 등의 문제 해결 능력을 한국어 말하기 능력에 포함시켰다는 것에 대하여 긍정적으로 받아들인 의견이 확인 되었다(<한 2>,<한 3>,<한 4>,<일 1>,<연>).

한편 평가 항목에서 문제 해결 능력의 비중이 높아지는 것에 대하여 문제를 제기하는 의견도 보였다(<한 3>,<일 1>). 문제 해결 능력에 관련된 평가 항목의 비중이 높을 경우, ‘그것이 언어 교육이라고 할 수 있는가?(<일 1>)’라는 근심이 이러한 의견의 배경에 있다고 볼 수 있다. 또한 <일 1>과 <일 3>에게서 학기 초와 학기 말에 학습자의 말하기 능력이 얼마나 향상되었는지 명확하게 확인할 수 있는 평가 항목을 마련할 필요가 있다는 의견이 있었다. 일본에서의 한국어교육 현장은 학습자의 숙달도가 다양하거나 고등학생 때부터 한국어를 배우는 학습자도 있어서 숙달도와 학습 시간은 다양하다. 학습자의 성장을 나타내는 평가 항목은 학습자에 대한 동기 유발에도 중요한 역할을 하므로 향상도를 명시적으로 확인할 수 있는 평가 항목을 마련할 필요가 있다.

(다) 교사와 학습자의 합의에 의한 평가 기준 설정

교사와 학습자가 의논을 통하여 평가 기준을 설정하는 것에 대한 의견에는

‘일방적인 평가에서 탈피할 수 있다(<한 1>,<연>).’나 ‘목표나 평가에 대한 학습자의 의식화에 연결된다(<한 1>,<한 2>,<한 3>,<일 2>,<연>).’ 등이 있었다. 이 목표와 평가에 대한 학습자의 의식화에 대하여 <한 1>은 아래와 같이 언급하였다.

<한 1>: 지금까지 저는 이런 발상(교사와 학습자의 합의에 의한 평가 기준 설정)이 없었는데 그 학습자 자신이 표(평가 기준표)를 만드는 발상보다도 제가 학생에 대한 평가 정도(기준)를 결정하고 그런 프레젠테이션이라든가 발표, 스피치 발표를 평가하고 있었으니까 이걸 굉장히 좋은 시점이라고 생각했어요. (중략) 선생님의 그, 도달점을 수준화해서 보는 것보다 그 학습자도 같이 참여함으로써 자기들이 어떤 도달지점에 가야 할지라는 단계가 어느 정도 명확히 알 수 있잖아요.

또한 <연>은 교사가 평가 기준을 설정하는 것에 대하여 아래와 같이 언급하고 있다.

<연>: 대학 교육의 목표를 어디에 설정하는가, 설정하고 있는가하고 크게 겹치는 부분이 있는데요, 외국어교육의 목적이나 의의는 역사적으로 계속 변화하고 있지요? (중략) 사회도 겹치고 문화도 겹치고 같이 살아가야 하는 공생의 시대와 같은 것이 시작되었는데 대학에서의 외국어교육이 무엇을 목표로 하는가, 그것은 이 인터뷰에서 처음에 말씀드린 소위 말하는 (교사나 교재가 제시하는) 하나의 가치관이나 기준 같은 것을 이해하거나 외우고 평가하는 것은, 그런 사회에 도움이 되고 의미가 있는 교육을 실천할 수 없다고 저는 생각합니다.

한편 <일 1>은 교사와 학습자가 평가 기준을 설정하기 위해서는 우선 평가 기준표 작성을 유도하는 교사가 평가에 대한 기초 지식을 습득할 필요가 있다고 한다. 현재 일본 대학의 한국어 교사를 대상으로 한 평가와 관련된 연수는 이루어지고 있지 않으므로 이는 향후 과제라고 할 수 있을 것이다.

(라) 학습자에 의한 주제 결정

본고가 제시한 한국어 말하기 수행 평가에서는 먼저 전체 활동을 통하여 ‘한국(나라, 말, 사람 등)에 대한 생각’이라는 공통 주제를 설정한 후, 학습 과정에서 학습자가 스스로 주제를 설정하는 주제 선정 방법을 취하였다. 이에 대하여 <한 2>, <한 3>, <한 4>, <일 1>, <연>에게서 긍정적인 의견이 보였다. 그 이유로서는 ‘교사가 일방적으로 주제를 제시하는 기존의 방법이 아니라 학습자에게서 상향적으로 도출하는 것에 의미가 있다<한 4>.’, ‘지금까지 교사인 제가 주제를 학습자에게 주어야 한다는 부담감을 느끼고 소극적인 부분이 있었는데 학습자가 스스로 주제를 정할 수 있으면 더 좋다<한 2>.’ 등의 의견이 있었다.

학습자가 스스로 주제를 결정하는 것은 학습자 요구나 특성에 대한 고려, 그리고 주체적 학습의 실천에 연결되기 때문이다. 그러나 공통 주제를 결정할 때 소극적인 학습자나 소수와 학습자의 의견이 반영되지 않는다는 의견<일 2>이나 자신의 주제를 결정하는 학습 전반에 많은 시간을 투자해야 하기 때문에 학습자가 많은 경우 용이하지 않다는 의견<한 2>, 그리고 학습자가 한국에 대한 지식이 경험이 없는 경우 주제를 결정할 수 없다는 의견<일 5>이 있었다. 공통 주제를 결정할 때 일부 학습자의 의견이 반영되지 않는 것은 예상할 수 있다. 그러나 그것이 교사가 주제를 제공하는 것이 바람직하다는 결론으로 직결되지는 않을 것이다. 다만 <한 2>가 언급하였듯이 학습자가 많은 경우 공통 주제를 결정한 후 개별적 주제를 선정할 수 있어도 학습 과정에서 그 주제가 적절한지를 교사가 점검하는 작업이 용이하지 않다. 이러한 경우 그룹 내에서 하나의 주제를 선정하거나 그룹 내에서 학습자가 개별적으로 선정한 주제의 적합성을 확인하는 등의 대책을 마련할 필요가 있다.

또한 필자는 학습 초기에 학습자가 한국에 대한 지식이 없어도 학습 과정에서 주제는 결정할 수 있다고 본다. 예를 들어 초급 학습자에게 한국 드라마를 보여주면 한국의 가족관계의 특징은 파악할 수 있다. 물론 그 가족관계는 한국 가족관계의 일부이며 이를 본 학습자는 선입견을 가질 수도 있다. 그러나 그 선입견을 학습의 출발점으로 삼아, 가족이라는 주제를 통하여 타문화와 자문화에 대하여 이해하거나 이 과정을 통하여 개별 주제를 선정할 수도 있다.

한편 <일 3>은 한국어 말하기 수행 평가에서 교사가 구체적인 주제를 제시하는 것에 대한 이점을 언급하고 있다.

<일 3>: 그 최근의 학생들은 스스로 자기가 생각할 수 없는 애가 많아서 저
도 그게 항상 고민인데 우리는 일단 길을 만들어 주고 예를 들면 한
국 음식 문화로 하고 거기서부터 더 상세하게, 결국 학생들은 파고
들을 수 없지 않아요? 파고들기 위해서 추상적인 것은 하지 않아요.
좀 더 구체적인 것(주제)을 내도 좋지 않을까라는 생각이 들었어요.

필자는 교사 혹은 학습자의 어느 한 쪽이 주제를 결정해야 한다는 입장을 취
하지 않는다. 무엇보다 양자의 합의가 중요하다고 생각한다. 그 합의 과정에서
학습자가 스스로 주제를 정하는 것을 원한다면 학습자가 정하는 것으로 하고
교사가 주제를 정하는 것을 원한다면 교사가 결정할 수도 있다. 한국어 말하기
수행 평가에서는 이 과정 즉 의논이야말로 중요한 학습이라고 본다. 주제 결정
에 대해서도 <한 4>와 <일 1>에게서 교사의 자질과 능력이 요구되므로 교사
교육에서 다루어져야 한다는 의견도 있었다.

(마) 사회와 연결되는 평가 과제와 평가 방법의 선정

본고가 제시한 한국어 말하기 수행 평가의 실제에서는 먼저 상위 과제로서
최종발표회의 과제를 선정한 후, 이 상위 과제를 세분화하여 하위 과제를 선정
하여 교수·학습에 배열하였다. 그 중에서 구체적인 평가 방법으로서 교수·학습
에서의 과제 수행과 교실 외의 사람에 대한 인터뷰, 중간발표회, 최종발표회를
마련하였다. 이에 대하여 ‘가공된 상황에서 이루어지는 현행 말하기 능력 평가
와 달리 현실 사회를 평가에 도입한 점이 좋다<한 2>.’나 ‘최종발표회를 목표
로 필요한 과제가 배열되어 있다<연>.’, ‘기존의 평가보다 다종다양한 평가 방
법이 포함되어 있어서 학습 과정에 삽입된 평가라고 할 수 있다<한 4>.’ 등의
의견이 있었다. 특히 교실 내에서 습득한 인터뷰 기술을 교실 외에서 활용하고
수집한 정보를 최종발표에 반영시킨 것에 대하여 긍정적인 의견들이 많이 보였
다(<한 2>, <한 3>, <한 4>, <일 1>, <일 3>, <연>). <일 3>은 평가에서 학습자
가 ‘인터뷰를 받는 입장’이 아니라 ‘인터뷰를 하는 입장’에 서서 과제를 수행하
는 것에 대하여 아래와 같은 견해를 나타냈다.

<일 3>: 인터뷰하기를 도입하다는 것은 아주 좋다고 생각했어요. 발표는 많은 사람들에게 전달하는데 인터뷰는 상대방에게서 이야기를 도출해야 하잖아요. 그 능력은 의사소통능력이라는 거지요. 결국, 발표는 결국, 일방적인 것이고 이야기하면서 상대방의 반응은 물어볼 수 없잖아요? 근데 인터뷰는 상대방의 반응을 받고 나서 또 말해야 하니까 실은 거기가 앞으로 중요하다고 생각하니까 아주 좋다고 생각했어요.

한편 <연>은 향후 과제로서 수행 평가에 포함되는 평가 방법의 타당성과 신뢰성을 검증할 필요가 있다고 지적한다. II장에서도 언급하였듯이 수행 평가의 타당성과 신뢰성의 문제는 선행 연구에서도 지적되어 왔다. 대학 교육의 경우, 교사는 평가 결과를 최종적으로 수치화하고 보고해야 한다는 의무와 책임을 가진다. 수행 평가를 대학 교육에서 본격적으로 실용화시키기 위해서는 이 두 가지 평가 요건에 대한 검증은 필수적 과제라고 할 수 있을 것이다.

(바) 타자 평가와 자기 평가의 융합과 향후 목표 설정

타자 평가와 자기 평가의 융합 및 향후 목표 설정에 대해서는 ‘발전적인 평가라서 학습에 도움이 된다<한 4>.’나 ‘동료 평가나 교사 평가를 통하여 자기 모니터링이 촉진되어 학습자에게는 중요한 경험이 된다<연>.’ 등의 의견이 보였다. <연>은 특히 학습 과정에서 이루어지는 중간발표회의 의의를 강조하고 있다. 여기서 이루어진 성찰과 목표 설정이 최종발표회에서의 말하기 수행의 질적 향상에 연결되며 학습 전체를 크게 촉진할 거라고 언급하였다. 또한 <한 3>은 아래와 같은 동료 평가가 언어 능력을 넘어서 문화 능력이나 문제 해결 능력까지 영향을 미친다고 언급하고 있다.

<한 3>: 선생님이 아니라 다른 학생, 친구한테서 평가를 받는 것은 아주 좋은 경험이 되지 않을까요? (중략) 역시 선생님한테서는 최근의 학생은 “선생님은 잘 알고 있으니까”, “잘 아시니까 그렇게 말하는 거지

요”라고, 아니면 (교사 평가에) 익숙해져서라는 것도 있지 않을까라는 생각이 들었어요. (중략) 역시 친구의 평가는 어떻게 보면 가장 궁금한 부분일 수도 있어서 그런 경험을 하는 것은 좋지 않을까라는 생각이 들었는데요. 그리고 실제로 사회에 나가면 그런 평가를 받는 기회가 많으니까 (중략) 비판을 받거나 평가를 주거나 아니면 의논하거나. 근데 그런 경험이 (대학에서는) 적어요. 항상 친구끼리 수다감각으로 뭔가를 하는 것이 많으니까 이런 평가 경험을 하는 것은 좋은 경험이라고 생각해요.

한편 <일 3>은 자신의 경험을 바탕으로 동료 평가의 타당성과 신뢰성의 문제를 지적하고 있다. 먼저 타당성에 대해서는 동료 평가를 도입하였을 때 동료 학습자의 평가 과제에 대한 말하기 능력을 추정하지 않고 평소의 말하기 능력을 추정하고 있는 점과 동료 학습자가 말하기 과제 수행할 때 발음이 나빠도, 그 발음을 못 알아들은 자신의 듣기 능력에 원인이 있다고 생각하는 점을 예로서 들었다. 신뢰성에 대해서는 그룹 평가를 실시하면 그 그룹 구성원에 따라 평가가 달라지는 것을 문제시하고 있다. 유사한 견해를 <한 3>이 아래와 같이 나타냈다.

<한 3>: 좀 걱정, 제가 이것을 사용한다면 걱정이 되는 것은 (중략) 학생이 이것(평가 기준표)을 바탕으로 평가를 할 수 있는지, 예를 들면 발음이라든가 풍부한 표현이라든가 적절한 표현을 정확히 판단할 수 있는지 의문이었어요.

이 두 가지 지적은 숙달도가 다른 학습자가 혼재되는 교실 환경에서 익숙하지 않는 동료 평가를 실시할 경우, 발생할 문제이다. 이에 대한 필자의 제안은 평가 과제와 평가 기준표를 학습자에게 명시적으로 제시하고 그 내용의 이해도를 높이는 것⁹²⁾과 피드백 시트의 활용, 그리고 1대1의 동료 평가를 피하고 그룹 내에서 실시하는 것이다. 학습자의 특성(숙달도, 성격, 학습 스타일 등)을 고려하여 그룹을 구성하는 것에 대한 정답은 없다. 그러나 4명 정도의 그룹을 구성함으로써 다양한 피드백과 평가를 제공할 수 있으며 그룹 내에서 이루어지

92) 필자는 학습자의 평가 기준표에 대한 이해도를 높이기 위하여 평가 기준표에 기술되어 있는 내용을 그룹에서 음독하는 활동을 교수·학습에 도입하고 있다.

는 의논을 통하여 평가를 조정할 수도 있다. 동료 평가의 어려움은 <한 2>도 지적하였으나 그 개선 방안도 제시하고 있었다.

<한 2> 제가 실제로 이 루브릭(평가 기준표)을 사용해 봤을 때 사실 학생들이 그 예를 들면 4단계라든지 5단계라든지 이런 것들에 있어서 굉장히 평가하기 어려워해요. (중략) 루브릭 단계별 기술을 보면은 아주 미묘한 차이를 가지고 10점, 8점, 6점 이렇게 하잖아요? 그런 거들이 이제 저도 그렇고 학생들도 그렇고 우리 같이 이렇게 평가하거든요. 어려워하는 것 같았고 그래서 결국 나중에는 단순하고 항목을 줄여 가지고 할 수 밖에 없었어요. 물론 저는 다섯 개나 여섯 개 처음에 세웠던 대로 하지만 저는 학생들이 평가하는 부분은 굉장히 그 자리에서 바로 할 수 있도록.

<한 2>는 학습자가 동료 평가에서 사용하는 평가 기준표에 익숙할 때까지 동료 평가용 평가 기준표와 교사 평가용 평가 기준표를 나누어 동료 평가에서는 평가 항목과 척도 기술을 간략하게 기술하는 것을 제안하고 있는데 필자도 이 제안에 동의한다. 학습자가 동료 평가에 익숙하지 않은 경우 평가 학습을 통하여 해결할 수밖에 없다. 그 첫 단계로서 학습자에게 간략한 평가 기준표를 제시하고 이를 이용한 평가를 통하여 평가 기술과 자신감을 가질 수 있다. 또한 평가 기준표는 어디까지나 기준이며 이 기준을 참고로 기술하는 피드백 시트야말로 동료 평가의 질을 높이는 것이다. 따라서 향후 목표 설정을 하기 위해서는 평가 기준표와 피드백 시트를 병용한 동료 평가, 그리고 그 동료 평가를 바탕으로 한 내적 성찰이 이루어져야 한다.

마지막으로 동료 평가가 미치는 학습자에 대한 심리적 부담을 지적한 <한 1>의 의견을 살펴보고자 한다.

<한 1>: 예를 들어 그 항상 학습 기회가 평가 기회가 된다는 것은 그것이 학습자에 따라 심리적 억압이 되거나 스트레스가 되거나 그게 뭐라고 해야지, 자유롭게 발화한다는 의사소통 상황에 지장이 있지 않을까 (중략) 아니면 역시 그 같은 그 동등한 그 학습자끼리 자신이 상대방을, 친구를 평가해야 하는 거라든가 상대방이 자기를 평가해야 하는 거라든가 스트레스라든지 억압이라든지 긴장감 그런 것에서 오는

부작용이 있지 않을까 (중략) 같은 학습자끼리 자기는 예를 들면 상대방은 5를 줬는데 자기는 상대방에게 2를 주면 좀 거기서 오는 인간관계의 마찰이라든가 그런 것들이 있을 수 있고.

본고에서 제시한 한국어 말하기 수행 평가의 실제에서 동료 평가 결과를 성적에 반영한 것은 최종발표회에서의 말하기 수행뿐이었으나 평소 수업 중에 이루어진 학습자 간의 피드백을 점수화하거나 성적에 반영하는 동료 평가를 빈번하게 실시할 경우 <한 1>이 지적한 문제가 발생할 수도 있다. 필자는 동료 평가를 실시함으로써 학습 효과를 입증할 수 있다면 끊임없이 개량하면서 실천할 필요가 있다고 본다. 원래 학습이란 학습자가 기존에 학습한 내용에 새로운 학습한 내용을 추가하면서 재구성하는 것이다. 따라서 학습자는 새로운 학습 내용에 접하였을 때 갈등이 생기게 된다. 동료 평가를 포함한 수행 평가도 이 갈등을 극복하면서 이루어진다. 교사 평가와 동료 평가와 같은 타자 평가에 대하여 학습자가 어떻게 인식하느냐의 문제는 결국 교사와 학습자, 학습자와 학습자의 신뢰관계 구축에 달려 있다. 이 신뢰관계를 구축하기 위해서는 수행 평가가 ‘평가=학습 지원’이라는 특성을 가지고 있는 것을 학습자에게 인식하게 할 필요가 있다.

이상 본 장에서는 한국어 말하기 수행 평가의 실재를 제시하고 이에 대한 학습자의 피드백과 교수자의 피드백을 살펴보았다. 학습자와 교수자에게서는 한국어 말하기 수행 평가의 유용성을 나타내는 결과가 보였으나 앞으로 해결해야 하는 과제가 확인되었다. 한국어 말하기 수행 평가는 단순히 학습자의 한국어 말하기 수행을 평가하는 것이 아니라 학습자가 타자나 자신을 평가 대상으로 하고 평가를 통하여 자신의 학습을 지속적으로 개선하는 평가 학습이라는 것을 강조하고 싶다. 학습자의 한국어 학습을 장기적으로 지원하는 평가 학습도 학습인 이상 체계적이고 지속적인 교육이 이루어져야 할 것이고 이를 실천할 수 있는 교사 교육 및 평가자 훈련이 마련되어야 할 것이다.

V. 결 론

본 연구는 일본에서의 한국어 말하기 능력 평가에 관한 이론적 기반이 존재하지 않는 상황에서 평가의 실행만 이루어지는 현황에 대한 문제 제기에서 시작되었다. 국가 차원의 대학 개혁이 이루어지는 가운데, 필자는 일본에서의 한국어교육이 목표로 하는 말하기 능력은 한국어 말하기 능력을 활용하여 타자와 바람직한 인가관계를 구축하며 자기 실현하는 데에 있다고 규정하였다. 따라서 자기 실현하기 위한 사회적 행위의 성취도를 추정하고 그 결과에 대한 의사결정을 하는 평가는 교육적으로 매우 중요한 역할을 담당한다. 본고에서 일본 대학에서의 한국어교육을 대상으로 말하기 능력 평가의 이론적 기반 구축을 목적으로 하여 아래와 같이 연구 과제를 설정하였다.

- 일본에서의 한국어 말하기 능력 평가의 현황과 문제점을 밝힌다.
- 일본에서의 한국어교육이 목표로 하는 말하기 능력을 규정한다.
- 일본에서의 한국어 말하기 능력 평가의 설계를 제시하다.
- 일본에서의 한국어 말하기 능력 평가의 실제에 대한 학습자와 교수자의 피드백을 수집하여 평가의 유용성과 향후 과제를 제시한다.

이를 해결하기 위하여 먼저 문헌 연구를 통하여 한국어 말하기 능력 평가에 관한 이론적 고찰을 한 후 일본에서의 한국어 말하기 능력 평가의 현황을 분석하였다. 또한 이 분석 결과를 통하여 일본에서의 한국어 말하기 능력에 문제점을 지적하였으며 이에 대한 대안으로서 수행 평가의 도입과 그 수행 평가가 지향할 방향성 및 평가 설계를 제시하였다. 마지막으로 한국어 말하기 수행 평가의 실제를 제시한 후 학습자와 교수자의 피드백을 수집하여 평가 도구의 유용성과 향후 과제에 대하여 논의하였다. 구체적인 연구 성과는 다음과 같다.

II장에서는 말하기의 개념과 특성을 살펴본 후, 지금까지 외국어교육에서 논의된 말하기 능력과 그 평가에 대한 이론을 살펴보았다. 외국어교육에서 능력에 대한 관심은 ‘개인에게 내재되는 능력’에서 ‘상호작용을 기반으로 하는 능

력'으로 변화하였으며 이에 따라 평가도 '교사 중심 평가'에서 '학습자 중심 평가', 그리고 '학습자 주체 평가'로 이행되어 온 것이 확인되었고 이러한 말하기 능력 평가를 구성하는 고려 요소로서 '교수·학습 목표와 평가 목적', '평가 기준', '과제', '평가 결과의 분석과 환류'를 도출할 수 있었다.

Ⅲ장에서는 Ⅱ장에서 도출한 한국어 말하기 능력 평가의 고려 요소를 분석틀로 설정하여, 일본에서의 한국어 말하기 능력 평가의 현환을 분석하였다. 먼저 일본에서의 한국어 말하기 수행 평가의 현황을 대국적으로 파악하기 위하여 일본 대학에서 개강된 50강좌를 대상으로 한국어 말하기 능력 평가의 실시 상황에 대한 설문 조사를 실시하였다. 또한 한국어 말하기 수행 평가의 질적 측면을 분석하기 위하여 시험 유형별(인터뷰, 역할극, 토론, 발표) 담화 분석을 통하여 평가 양상을 분석하였다. 그 결과, 문제점으로서 현행 평가는 학습자의 의사소통 능력 함양을 목표로 하면서도 어휘나 문법, 발음에 대한 능력에 치중되는 평가의 문법적 능력 중심성과 평가자인 교사가 대화 주도권을 장악하고 있어 대화의 상호성이 보이지 않는 대화의 비상호성, 평가에서 제시된 과제의 목적이나 맥락이 불명확하고 과제 자체에 학습자가 접하는 현실적 상황이 반영되어 있지 않는 과제의 비실제성, 그리고 평가가 학습자의 말하기 능력 추정에만 주목하고 있으며 교수·학습과 평가의 단절성이 확인되었다.

이 네 가지 문제점을 개선하기 위한 대안으로서, 수행 평가의 도입을 제안하면서 일본에서의 한국어 말하기 수행 평가가 지향해야 하는 방향으로서 통합적 말하기 능력에 대한 평가와 대화를 중시한 평가, 그리고 학습자의 주체성을 유인하는 평가를 제시하였다. 통합적 말하기 능력에 대한 평가란 언어 능력과 문화 능력, 그리고 문제 해결 능력의 획득을 목표로 한 교수·학습에서, 구체적인 의사소통 행동을 교수·학습 목표로 설정하여 그 성취도를 평가하기 위한 평가 기준 설정의 지침이 되는 것이다. 또한 대화를 중시한 평가란 학습자가 자신을 둘러싼 사회에서 타자와 협동하면서 목표를 달성하는 과제를 구안할 기준이 되는 것이며 이러한 실제적 과제를 통하여 대화의 상호성을 확보하는 것이다. 학습자 주체성을 유인하는 평가는 학습자가 평가에서 자신의 주체성을 발휘할 수 있도록 유도하는 것이며 학습자 참여형 평가를 실현하는 것이다. 이 세 가지 방향은 기존의 언어 능력과 문화 능력에 치중된 능력에 대한 관점을 넘어, 문제 해결 능력이라는 고차원적 능력을 포함한 말하기 능력의 개발과 평가를 전

제로 한다. 또한 이러한 평가에서 수행되는 말하기는 학습자가 자신의 가치관이나 생각을 나타내는 대화가 중시되며 과제는 사회성과 협동성, 그리고 목표 지향성을 가진다. 그리고 ‘평가자=교사’, ‘수험자=학습자’라는 고정적이고 정적인 평가와 달리 타자 평가와 자기 평가의 반복을 통하여 최종적으로 학습자가 자신의 말하기 수행에 대한 내적 성찰과 향후 목표 설정까지 이루도록 할 학습자의 자율성 육성을 염두에 두고 있다.

이러한 일본에서의 한국어 말하기 수행 평가의 전체를 토대로 평가 설계를 계획 단계와 실행 단계, 평가 결과의 활용 단계로 나누어서 제시하였다. 구체적으로는 평가 계획 단계에서 교수·학습 목표에 따른 평가 목적과 평가 기준을 설정하였으며, 실행 단계에서는 과제의 구성과 조직화, 그리고 평가 방법에 대한 지침을 구체적인 예와 함께 제시하였다. 또한 평가 결과의 활용 단계에서는 평가 기준표와 피드백 시트, 그리고 성찰 시트를 이용하여 자타 평가의 융합과 향후 교수·학습 목표 설정을 유도하는 구체적인 방안을 제시하였다.

IV장에서는 III장에서 제시한 평가 설계를 일본에서의 한국어교육에 적용한 후 학습자와 교수자의 피드백을 수집하여 평가 도구의 유용성에 대하여 검토하였다. 분석 결과 숙달도가 다른 초급, 중급, 고급 학습자는 학습과정에서 교사나 동료 학습자에게서 구체적인 피드백을 받으면서 평가 결과에 대한 자기 인식이 이루어졌으며 새로운 목표를 설정하면서 학습을 진행하고 있는 양상이 확인되었다. 또한 학습자 전체를 볼 때도 한국어 말하기 수행 평가를 통하여 최종적으로 자율성을 높이기 위한 학습 지원을 받았다는 것이 입증되었다. 한편 교사 평가, 동료 평가, 자기 평가라는 개별 평가 도구에 대해서는 학습자 간에서도 인식 차이가 보였다. 본고에서 실시한 교사 평가와 자기 평가에 대해서는 많은 학습자가 그 필요성을 인식하고 있었다. 그러나 동료 평가의 필요성에 대해서는 30%의 학습자가 부정적인 생각을 가지고 있는 것이 나타났다. 그 이유로는 채점의 신뢰성과 그 채점 결과가 성적에 반영되는 것에 대한 불안감을 들 수 있었다. 이러한 부정적인 반응이 보이는 반면 50%의 학습자는 동료 평가의 필요성을 인식하고 있는 것도 사실이다. 이는 동료 평가의 신뢰성 문제를 극복하기 위하여 체계적이고 지속적인 평가 학습의 필요성을 재확인할 수 있는 결과라고 해석할 수 있었다.

또한 교수자의 피드백은 교사 6명과 교사 교육을 주관하는 기관 담당자 1명

에 대한 반구조화 인터뷰를 통하여 수집하고 이를 분석하였다. 분석 결과 본고가 제시한 한국어 말하기 수행 평가의 설계와 실제에 대해서는 긍정적인 피드백이 많이 보였으나 몇 가지 문제점이나 향후 과제가 제시되었다. 구체적으로는 학습자가 익숙하지 않은 수행 평가에 대한 평가 학습이 이루어져야 하며 이를 유도하는 교사에 대한 교육이 필요한 것, 평가 도구의 타당성과 신뢰성에 대한 검증이 이루어져야 하는 것을 제시할 수 있었다.

본고는 다음과 같은 세 가지 연구 의의를 가진다. 첫째, 일본에서의 한국어 말하기 능력 평가에 수행 평가를 도입하여 평가에 의한 학습 지원이라는 방향성을 새롭게 제시한 것이다. 평가는 타당성과 신뢰성을 확보하기 위하여 철저한 평가 설계와 교사 훈련이 이루어지면 유용한 평가 도구가 된다. 그러나 기존의 평가에 대한 논의는 ‘교수·학습의 장’과 ‘평가의 장’을 분리시켜 학습자가 가지는 개인 능력이 추정된다는 점에서는 언어 지식에 대한 평가와 큰 차이는 없었다. 이와 달리 본고에서 제시한 한국어 말하기 수행 평가는, 교수·학습과 평가가 일관성을 유지하기 위하여 교수·학습에서 이루어지는 학습자 간의 토론이나 과제 수행을 평가 대상으로 포함시켰으며 이러한 학습 과정을 통하여 산출된 성과물에 대한 능력 추정과 학습 지원 방안을 제시하였다.

둘째, 일본에서의 한국어교육에 다양한 평가 방법을 구안한 점이다. 표준화된 하나의 평가로 학습자의 한국어 말하기 능력을 파악할 수 없는 것은 평가 연구에서도 늘 지적되어 왔다. 어떠한 평가가 필요한가에 관한 논의는, 교육 현장에서 설정된 목표와 평가 목적에 따라 달라진다. 일본에서의 한국어교육은 목표나 학습자 수, 교육 환경 등 결코 일률적이지 않다. 즉, 모든 교육 현장에 그대로 적용할 수 있는 평가 도구는 존재하지 않으며 평가 도구의 일반화는 불가능하다. 본고에서는 이러한 전제 하에 교육 현장의 다양성과 가변성에 대처할 수 있는 평가 설계를 제시하였다. 여기서 제시한 평가 설계는 교육 현장에서 적합하게 변형시키면서 도입할 수 있을 것이다.

셋째, 말하기 수행 평가를 통하여 일본에서의 한국어교육과 사회를 연계시켰다는 점이다. 학습이란 학습자가 배우는 의미를 인식해야 이루어진다. 따라서 교수·학습에서 제시되는 과제의 목적이나 의의가 모호하면 습득이 정체되거나 최악의 경우 학습을 포기하게 된다. 본고에서는 기존의 능력 추정을 목적으로 한 가상적이고 가공된 과제를 개선하여 학습자를 둘러싼 사회와 평가를 연관시

켜 평가 도구를 제안하였다. 이러한 교실과 사회를 연계시킨 평가는 학습자가 가지는 진정한 말하기 능력에 대한 접근을 가능하게 할 것이다.

마지막으로 후속 연구 과제를 제시하고자 한다. 첫째, 문화 능력에 대한 수행 평가 연구가 이루어져야 한다. 본고에서는 한국어 말하기 수행 평가의 실제에서 평가 대상으로 언어 능력과 문제 해결 능력에 한정하였기 때문에 문화 능력에 대한 평가의 현장 적용을 다룰 수 없었다. 한국어 말하기 교육에서 문화 능력의 중요성은 지금까지 많은 연구에 강조되어 왔다. 문화 능력은 언어 능력과 달리 일회적이고 단발적인 평가로 능력의 현재화하기 어려운 특징을 가지는데 이러한 능력이야말로 본고와 같은 학습 과정에 주목한 평가의 장점을 활용할 수 있을 것이며 그 구체적인 방안 제시와 검증이 앞으로 이루어져야 할 것이다.

둘째, 말하기 수행을 지탱하는 지시에 대한 평가 개발이 필요하다. 본고에서는 말하기 수행 평가에 주안점을 두었기 때문에 학습자의 통합적 말하기 능력을 지탱하는 언어 지식, 문화 지식, 문제 해결을 위한 지식에 대한 평가를 연구 대상에서 제외하였다. 앞에서 반복해서 언급하였듯이 필자는 한국어 말하기 수행 평가는 지식에 대한 평가와 기술에 대한 평가가 병행해서 이루어져야 한다는 입장을 취한다. 기술과 지식에 대한 평가를 어떻게 융합시킬 것인지, 실증적 연구가 이루어져야 할 것이다.

셋째, 평가 학습에 대한 연구가 이루어져야 한다. 본고에서는 한국어 말하기 수행 평가는 교사가 학습자의 말하기 능력을 평가하고 학습자는 그 결과를 받아들이는 ‘정적(靜的) 평가’와 달리, 타자 평가와 자기 평가를 융합시켜 최종적으로 학습자가 자신의 한국어 말하기 능력에 대한 자립된 평가자가 되어야 한다고 주장하였다. 이를 위하여 교사와 학습자, 그리고 학습자와 학습자 사이에는 신뢰관계가 유지되어야 하며 교사도 학습자도 ‘평가 능력’을 습득해야 할 것이다. 이러한 능력을 습득하기 위해서는 평가 학습에 대한 연구도 앞으로 진행해야 할 것이다.

넷째, 한국어 말하기 수행 평가의 타당성과 신뢰성에 대한 검증이 이루어져야 한다. 사실은 이 과제는 수행 평가의 교육 현장 적용이 전제가 된다. 수행 평가의 실천과 검증의 축적에 의하여 어떠한 수행 평가가 대학 교육기관과 같은 최종적으로 수치화된 성적을 요구하는 평가에 적합한지 지속적인 연구가 이루어져야 할 것이다.

교사 중심 평가나 학습자 중심 평가에서는 ‘교사가 학습자에게 무엇을 할 수 있는가?’에 관심을 가졌다. 그러나 학습자 주체 평가는 ‘교사가 학습자와 함께 무엇을 할 수 있는가?’에 주목하게 된다. 여기서 제시한 연구 과제도 교사와 학습자가 서로 협동하면서 해결해 나가야 한다고 여겨진다. 이러한 연구 과제에 대한 논의는 교육 현장에서의 실천과 이론 구축이 서로 영향을 주면서 이루어졌을 때 일본에서의 한국어 말하기 수행 평가는 확고한 이론적 기반이 구축될 것이다. 필자는 본고가 그 출발점이 되기를 바란다.

참고 문헌

국내 논저

- 강승혜(2005), 한국어 고급 말하기 평가 도구 개발 기초 연구 -고급 말하기 토론 활동을 중심으로-, 외국어로서의 한국어교육 30, 연세대학교 한국어학당, pp1-21.
- 강승혜·강명순·이영식·이원경·장은아(2006), 한국어 평가론, 태학사.
- 강현주(2013), 한국어 말하기 평가의 구인으로서 상호작용 능력 연구, 고려대학교 박사학위 논문.
- 공일주(1993), 한국어 숙달 지침과 말하기 능력 측정에 대하여, 교육한글 6, 한글학회, pp.91-118.
- 구와노 도모미(2011), 한국어 초급 교재의 과제(task) 복잡성과 의사소통 기능 분석 -초급2 단계 말하기 과제를 중심으로-, 연세대학교 석사학위 논문.
- 김규현·박용예(1999), 외국인을 위한 한국어 의사소통 능력 평가 연구, 사회언어학 7-1, 한국사회언어학회, pp.1-46.
- 김양원(1993), 한국어 말하기 능력 평가 방안 연구, 고려대학교 석사학위 논문.
- 김종국·신동일·박성원(2006), 인터뷰평가의 담화분석 연구, 한국어교육 17-2, 국제한국어교육학회, pp.46-64.
- 김정숙·원진숙(1992), 외국어로서의 한국어교육의 반성과 새로운 방법론 모색 -의사소통능력 계발을 위한 통합교육론을 중심으로-, 어문논집 31-1, 안암어문학회 pp.117-141.
- 김정숙·이동은·지현숙·김유정·진대연(2006), 한국어 말하기 능력 평가를 위한 기초 연구 및 평가 모형 개발 최종 보고서, 국립국어원 한국어세계화재단.
- 김정숙·이동은·이유경·최은지(2007), 한국어 표준 말하기 시험 측정 도구를 위한 기초 연구 -모의 인터뷰 평가와 학습자 담화 분석을 중심으로-, 한민족어문학 51, 한민족어문학회, pp.229-258.
- 金玄珠(2007), 日・韓助詞の習得プロセスについての一考 -双方向からの考察と学習上の難易を中心に-, 일어일문학 34, 대한일어일문학회 pp.105-117.
- 나카가와 마사오미(2011a), OPI를 활용한 한국어 말하기 평가 도구 연구, 한국

- 어교육연구 6, 배재대학교 한국어교육연구소, pp.117-145.
- 나카가와 마사오미(2011b), 한국어 인터뷰 시험에서의 발화 추출 방법 분석, 시학과 언어학, 시학과 언어학회 20, pp.103-128.
- 나카가와 마사오미(2011c), 한국어 인터뷰 시험에서의 발화 추출 양상과 그 대안, 중국한국어연구학회 2011년도 국제학술대회 자료집, 중국한국어교육연구학회, pp.371-384.
- 나카가와 마사오미·위햇님(2010), 한국어교육에서 ACTFL-OPI의 활용 방안, 국어교육학연구 37, 국어교육학회, pp.283-311.
- 노대규(1983), 외국어로서의 한국어 시험과 평가, 이중언어학 1-1, 이중언어학회, pp.139-170.
- 노대규(1996), 한국어의 입말과 글말, 국학자.
- 마쓰자키 마히루·나카가와 마사오미(2008), 일본어권 학습자를 위한 한국어교육 연구의 현황과 과제, 한국언어문화 5-2, 국제한국어언어문화학회, pp.88-114.
- 박성원(2002), 인터뷰 담화 분석을 위한 한국어 말하기 숙달도 평가 연구, 이화여자대학교 석사학위 논문.
- 박인기(1999), 국어과 수행 평가, 삼지원.
- 백봉자(1998), 한국어교육 성취 수준에 대한 평가 -연세대학교 한국어학당 1급, 2급의 성취도를 중심으로-, 이중언어학 15-1, 이중언어학회, pp.141-167.
- Sohn, H(1993), Korean Proficiency Guidelines: Need, Procedures, Principles, and Implications, 한국말교육 4, 국제한국어교육학회, pp.191-230.
- 서울대학교 국어교육연구소(1999), 국어교육학사전, 대교출판.
- 스카이 요시노리(2006), 한국어능력시험과 일본 “<한글>능력검정시험” 초급 문제에 대한 비교 연구, 한국어교육 17-3, 국제한국어교육학회, pp.261-294.
- 안미란·최정순(2007), 특수 목적 한국어교육을 위한 언어 능력 기술, 한국어교육 18-1, 국제한국어교육학회, pp.208-234.
- 원진숙(1992), 한국어 말하기 능력 평가 기준 설정을 위한 연구, 한국어문교육 6, 고려대학교 사범대학 국어교육학회, pp.101-133.
- 이완기(2007), 영어 평가 방법론, 문진미디어.
- 이정희(2005), 일본센터시험의 한국어시험 문항 구성에 관한 연구, 한국어교육

- 16-3, 국제한국어교육학회, pp.253-274.
- 이준호(2009), 한국어 수행 평가의 원리 및 방안 연구, 고려대학교 박사학위 논문.
- 이희경 외(2002), 한국어 성취도 평가 문항 개발 연구, 외국어로서의 한국어교육 27-1, 연세대학교 한국어학당, pp.341-416.
- 이희경(2007), 日本에서의 韓國語 教育의 諸相, 인하대학교 박사학위 논문.
- 전나영·한상미·윤은미·홍윤혜·배문경·정혜진·김수진·박보경·양수향(2007), 한국어 말하기 능력 평가 도구 개발 연구, 외국어로서의 한국어교육 32, 연세대학교 한국어학당, pp.259-338.
- 전영우(2003), 화법 개설, 역락.
- 전은주(1997), 한국어 능력 평가 -말하기 능력 평가 범주 설정을 위하여-, 한국어학 6, 한국어학회, pp.153-173.
- 정광·고창수·김정숙·원진숙(1994), 한국어 능력 평가 방안 연구 -언어 숙달도 (Proficiency)의 측정을 중심으로-, 한국어학 1-1, 한국어학회, pp.481-538.
- 정화영(1999), 한국어 말하기 숙달도 평가 방안 -FSI Oral Proficiency Test 분석을 중심으로-, 연세대학교 석사학위 논문.
- 지현숙(2005), 인터뷰 시험 담화 분석을 통한 한국어 구어 능력 평가의 구인 연구, 국어교육연구, 서울대학교 국어교육연구소, pp.79-104.
- 지현숙(2006), 한국어 구어 문법 능력의 과제 기반 평가 연구, 서울대학교 박사학위 논문.
- 지현숙·윤지영(2008), 한국어 구어 교육에서의 토론 수업 연구, 외국어로서의 한국어교육 33, 연세대학교 한국어학당, pp.201-225.
- 지현숙(2013), 한국어 학습자의 구어 능력은 숙련되고 있는가? -말하기 교육의 반성과 지향-, 이중언어학 52, 이중언어학회, pp.425-452.
- 최은규(2005), 평가의 연구사와 변천사, 한국어교육론 1, 한국문화사, pp.369-398.
- 최정순(2006), 의사소통적 한국어 구어 능력 개발을 위한 제언, 국어교육연구 18, 서울대학교 국어교육연구소, pp.91-121.
- 한상미(2009), 학문 목적 한국어 말하기 평가 연구 -대학 입학 전 과정을 중심으로-, 한국어교육 20-1, 국제한국어교육학회, pp.207-238.
- 한상미·윤은미·홍윤혜·배문경(2009), 컴퓨터 기반 한국어 말하기 숙달도 평가 도구 개발 연구, 외국어로서의 한국어교육 34, 연세대학교 한국어학당,

pp.519-554.

국외 논저

- ACTFL.(1999). ACTFL-OPI 試験官養成用マニュアル(*ACTFL Oral Proficiency Interview Tester Training Manual*). 牧野成一・日本語OPI研究会翻訳プロジェクトチーム(역). 알크.
- Anderson, A., Brown, G., Shillcock, R., & Yule, G.(1983). *Teaching Talk-Strategies for Production and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F.(1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F.(1997). 言語テスト法の基礎(*Fundamental Considerations in Language Testing*). 大友賢二・ラドルフスラシャー(역). C.S.L 学習評価研究所.(원저 출판 연도 1990)
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S.(1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S.(2000). 言語テスト作成法の基礎(*Language Testing in Practice*). 大友賢二・ラドルフ・스라셔(역).大修館書店.(원저 출판 연도 1996)
- Bakhtin, M. M.(1988). ことば 対話 テキスト(*Speech Genres and Other Late Essays*). 新谷敬三郎・佐々木寛・伊東 一郎(역). 新時代社.(원저 출판 연도 1986)
- Brindley, G.(1989). *Assessing Achievement in the Learner-centred Curriculum*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Brown, J. D.(1999). 言語テストの基礎知識 -正しい問題作成・評価のために (*Testing In Language Programs: A Comprehensive Guide To English Language Assessment*). 和田稔(역). 大修館書店.(원저 출판 연도 1999)
- Bygate, M.(1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Bygate, M.(2003). 말하기(*Speaking*). 김지홍(역). pmb 범문사.(원저 출판 연도 1987)

- Canale, M.(1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In Richards, J & Schmidt, R.(eds.) *Language and Communicative*. London: Longman.
- Canale, M., & Swain, M.(1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics, 1*, 1-47.
- Carroll, J. B.(1968). The Psychology of Language Testing. In a Davies(Ed.) *Language Testing Symposium - A Psycholinguistic Approach*, Oxford: Oxford University Press, 46-69.
- Chalhoub-Deville, M., & Deville, C.(2005). A Look at and Forward to What Language Tests Measure. In E. Hinkel(Ed) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chaudron, C.(2002). 第二言語クラスルーム研究(*Second Language Classrooms*). 田中春美・吉岡薫(訳). リーベル出版.(원저 출판 연도 1988)
- Chomsky, N.(1965). *Aspects of The Theory of Syntax*. Cambridge MA: MIT Press.
- Cohen, A. D.(1994). *Assessing Language Ability in the Classroom*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Council of Europe.(2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, A., Brown, A., Elder, C., Hill, K., Lumley, T., & McNamara, T.(1999). *Dictionary of Language Testing: Study in language Testing 7*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J.(1983). 民主主義と教育(*Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*) 金丸弘幸(訳). 玉川大学出版部.(원저 출판 연도 1916년)
- Downs, C., Smeyak, G., & Martin, E.(1980). *Professional Interviewing*. Harper & Row Publishers.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Freire, P.(1982). 伝達か対話か(*Extensión o Comunicatoin*). 里見実, 楠原

- 彰, 桧垣良子(역). 亜紀書房.(원저 출판 연도 1967)
- Hall, J. K.(1995). (Re)creating our World with Words: A Sociohistorical Perspective of Face-to-Face Interaction. *Applied Linguistics*, 14, 145-166.
- Harlen, W., & Winter, J.(2004). The Development of Assessment for Learning - Learning from the Case of Science and Mathematics. *Language Testing*, 21-3. 390-408.
- Hart, D.(2012). パフォーマンス評価入門(*Authentic Assessment A Handbook for Educators*), 田中耕治(역). ミネルヴァ書房.(원저 출판 연도 1994)
- He, W., & Young, R. (1998). Language Proficiency Interviews: A Discourse Approach in Young, R, & He, W.(Eds.), *Talking and Testing: Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency*. Philadelphia: John Benjamins, 1-24.
- Hughes, A.(2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, A.(2003). 言語のテストはこう作る(*Testing for Language Teachers*). 静哲人(역). 研究社.(원저 출판 연도 2003)
- Hymes, D.(1971). *On Communicative Competence*. In J. B. Pride & J. Holmes(Eds). (1972). *Sociolinguistics - Selected Reading*, Harmondsworth: Penguin.
- Johnson, M.(2003). *A Philosophy of Second Language Acquisition*. New Haven: Yale University Press.
- Lado, R.(1961). *Language Testing: The construction and Use of Foreign Language Tests*. Longmans.
- Lave, J., & Wenger, E.(1993). 状況に埋め込まれた学習(*Situated learning Legitimate Peripheral Participation*) 佐伯胖(역). 産業図書.(원저 출판 연도 1991)
- Lazaraton, A.(1992). The Structural Organization of a Language Interview: A Conversation Analytic Perspective. *SYSTEM* 20, 373-38.
- Levelt, W.(2005). 말하기 1(*Speaking: From Intention to Articulation*). 김지홍(역). 나남.(원저 출판 연도 1989)
- McNamara, T.(2003). 문항반응이론의 이론과 실제(*Measuring Second Language*

- Performance*). 채선희·지은림·백순근·설현수(역). 서현사.(원저 출판 연도 1996)
- McNamara, T.(2004). 言語テスト概論(*Language Testing*). 伊東祐郎·三枝令子·島田めぐみ·野口裕之(역). スリーエーネットワーク.(원저 출판 연도 2000)
- National Standards in Foreign Language Education Project.(1999). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. ACTFL.
- Nunan, D.(1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oller, J. W.(1994). 言語テスト(*Language Tests at School: A Pragmatic Approach*). 堀口俊一·金谷憲·北弘志·矢田裕士·米山朝二·平林幹郎·日野信行·野田哲雄(역). 秀文インターナショナル.(원저 출판 연도 1979)
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H.(2006). キーコンピテンシー 国際標準の学力をめざして(*Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*). 立田慶裕(감역). 明石書店.(원저 출판 연도 2003)
- Savignon, S.(2009). コミュニケーション能力(*Communicative Competence Theory and Classroom Practice*). 草野ハベル清子·佐藤一嘉·田中春美 (역). 法政大学出版社.(원저 출판 연도 1997)
- Seliger, W., & Shohamy, E.(2001). 外国語リサーチマニュアル(*Second Language Research Methods*). 土屋武久·星美季·森田彰·狩野紀子 (역). 大修館書店.(원저 출판 연도 1989)
- Skehan, P.(2001). Tasks and Language Performance Assessment. In Bygate, M. Skehan, P. Swain, M (Eds.). *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Pearson Education Limited. 167-185.
- Underhill, N.(1987). *Testing Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Lier, L.(1989). Reeling, Writhing, Drawling, Stretching, and Fainting in Coils: Oral Proficiency Interviews as Conversation. *TESOL Quarterly* 23-3, 489-508.
- Young, R.(2000). Interactional Competence: Challenges for Validity.

Paper Presented at a Joint Symposium on Interdisciplinary Interfaces with Language Testing Held at the Annual Meeting of the American Association for Applied Linguistics and the Language Testing Research Colloquium, March 11, 2000, Vancouver, British Columbia. Canada.

- Vygotsky, L. S.(1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. MA: Harvard University Press.
- Weir, C. J.(1990). *Communicative Language Testing*. London: Prentice Hall.
- Wenden, A.(1991). *Learner Strategies For Learner Autonomy*. Prentice Hall.
- Widdowson, H. G.(1991). コミュニケーションのための言語教育(*Teaching Language as Communication*) 東後勝明・西山公之(訳). 研究者出版.(원저 출판 연도 1978)
- Wiggins, G., & Mctighe, J.(2012). 理解をもたらすカリキュラム設計(*Understanding by Design*). 西奈加名恵(訳). 日本標準.(원저 출판 연도 2005)
- 池田令子(2007)「協働学習としてのピア・レスポンス」『日本語教育ブックレット9 教室活動における「協働」を考える』国立国語研究所 pp.15-31
- 池田令子(2009)「協働的アプローチで授業をデザインする」大島弥生・岩田夏穂・大場理恵子『日本語表現能力を育む授業のアイデア』ひつじ書房 pp.27-42
- 石川祥一・齊田智里・西田正(2011)『テストと評価 -4 技能の測定から大学入試まで-』大修館書店
- 石田敏子(2001)『日本語テスト法』大修館書店
- 植野真臣・荘島宏二郎(2010)『学習評価の新潮流』朝倉書店
- 牛窪隆太(2004)「クラス活動における「学習者主体」の意味」細川英雄+NPO法人「言語文化教育研究所スタッフ」『考えるための日本語明石書店』 pp.65-77
- 遠藤貴広(2003)「G・ウィギンズの教育評価論における「真正性」概念 -「真正の評価」論に対する批判を踏まえて-」『教育目標・評価学会紀要 13』教育目標・評価学会 pp.34-43
- 金谷憲 編著(2003)『英語教育評価論』河源社
- 金珍娥(2008)『談話だったりする。』待遇コミュニケーション学会 講演会
- 金孝卿(2008)『第二言語としての日本語教室における「ピア内省」活動の研究』

ひつじ書房

- 国際文化フォーラム(2012)『外国語学習のめやす 2012』公益財団法人 国際文化フォーラム
- 国立教育政策研究所内 国際成人力研究会(2012)『成人力とは何か -OECD「国際成人力調査」の背景-』明石書店
- 小栗章(2007)「日本における韓国語教育の現在」『韓国語教育論講座 第1巻』くろしお出版 pp.51-68
- 小村親英(2009)「日本語口答試験におけるダイナミック・アセスメントの試み」『日本語教育論集 19』 関西外国語大学 留学生別科 pp.1-19
- 久保田真弓(2012)「「経験」と「コミュニケーション」の関係」久保田賢一・岸麻貴子編『大学教育をデザインする』晃洋書房
- 窪田三喜夫(1994)「第10章 クラスルーム・リサーチと第二言語習得」小池生夫監修『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』大修館書店 pp.179-198
- 佐藤慎司・熊谷由理(2011)『社会参加をめざす日本語教育 -社会に関わる、つながる、働き掛ける-』ひつじ書房
- 佐藤浩一(2013)『学習の支援と教育評価』北大路書房
- 佐藤慎司・熊谷由理(2010)「アセスメントの歴史と最近の動向」佐藤慎司・熊谷由理編『アセスメント日本語教育』くろしお出版 pp.1-17
- 佐藤望・湯川武・横山千晶・近藤明彦(2007)『アカデミック・スキルズ』慶応義塾大学出版
- 鈴木秀幸(2013)『スタンダード準拠評価 -「思考力・判断力」の発達に基づく評価基準-』図書文化
- 関田一彦(2004)「協同学習のすすめ -互いに学びを気遣い合う授業を目指して-」杉江修治・安永悟・関田一彦・三宅なほみ編『大学授業を活性化する方法』玉川大学出版部
- 高島英幸(2005)『英語のタスク活動とタスク -34の実践と評価-』大修館書店
- 多田孝志(2006)『対話力を育てる -共創的型対話が拓く地球時代のコミュニケーション-』教育出版
- 館岡洋子(2005)『ひとりで読むことからピアリーディングへ』東海大学出版
- 館岡洋子(2011)「協働による学びがはぐくむことばの力 -「教室で読む」ということをめぐって-」『早稲田日本語教育学 9』 pp.41-49
- 田中耕治(2001)「監訳者による解説」Shaklee, B, D.(2001).『ポートフォリオをデザインする(*Designing and Using Portfolios*)』田中耕治(訳).ミネル

- ヴァ書房.(원저 출판 연도 1997) pp.133-147
- 田中耕治(2008)『教育評価』岩波書店
- 田中耕治(2012)「監訳者による解説」 Hart, D.(2012).『パフォーマンス評価入門(*Authentic Assessment A Handbook for Educators*)』, 田中耕治(訳).ミネルヴァ書房 (원저 출판 연도 1994) pp.153-173
- 寺西和子(2003)『確かな力を育てるポートフォリオ評価の方法と実践』黎明書房
- 徳間望(2009)「学生が相互に「インタビュー進行」を担う会話テストの試み」『言語文化と日本語教育 38』お茶の水女子大学日本言語文化学 pp.38-45
- 富田かおる・河内千栄子・小栗裕子(2011)『リスニングとスピーキングの理論と実践 -効果的な授業を目指して-』大修館書店
- 中村洋一(2002)『テストで言語能力は測れるか』桐原書店
- 中川正臣(2010)「OPIの問題点に関する再検討 -韓国語教育における研究動向を中心に-」『韓国OPI研究会 2010年度 第1回 定例会 資料』pp.1-7
- 中川正臣(2014a)「韓国語表現指導におけるパフォーマンス評価の開発」『目白大学高等教育研究 20』目白大学教育研究所 pp.29-39
- 中川正臣(2014b)「韓国人留学生に地域行事やイベントを伝えよう」国際文化フォーラム 実践サポート めやすWeb
<http://www.tjf.or.jp/meyasu/support/charange/mycharange/korea/st-1.html>
- 中川正臣・松崎真日(2010)「日本語母語話者に対する韓国語教育研究の動向 -韓国における研究に焦点を当てて-」『朝鮮語教育-理論と実践 5』朝鮮語教育研究会 pp.84-95
- 日本の中央教育審議会大学分科会 制度・教育部会 学士課程教育の在り方に関する小委員会(2007)『学士課程教育の再構築にむけて 審議経過報告書』
- 馬場哲生(2003)『英語スピーキング論』河源社
- 橋内武(2000)『ディスコース -談話の織りなす世界-』くろしお出版
- 平田オリザ(2012)「日本語教育と国語教育をつなぐ対話」鎌田修・嶋田和子編『対話とプロフィシェンシー プロフィシェンシーを育てる 2』凡人社 pp.28-44
- 深澤のぞみ・陳会林・張鵬(2012)「日本語教育におけるスピーチ指導の可能性 -全中国選抜スピーチコンテスト西北ブロック予選の取り組みを例として-」『応用言語学研究論集 5』金沢大学 人間社会環境研究科 pp.16-41
- 細川英雄(2004)「クラス活動の理念と設計」細川英雄+NPO法人「言語文化教育研究所スタッフ」『考えるための日本語』明石書店 pp.8-43

- 堀川有美(2006)「日本語会話テストにおいてテスト形式が受験者の発話に与える影響」『人間文化論叢 9』お茶の水女子大学 pp.255-264
- 牧野成一(2000)「OPIを授業に生かす -OPIの思想とその可能性-」『月刊日本語 1999年9月号』アルク pp.56-59
- 牧野成一(2008)「OPI, 米国スタンダード, CEFRとプロフィシエンシー」鎌田修・嶋田和子・迫田久美子編『プロフィシエンシーを育てる』凡人社 pp.18-37
- 牧野成一(2012)「省略と繰り返し -「会話」と「対話」の機能論的分析-」鎌田修・嶋田和子編『対話とプロフィシエンシー -プロフィシエンシーを育てる2-』凡人社 pp.46-73
- 松丸修三(1976)「ジョン・デューイの教育思想における経験概念」『慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要 16』 pp.73-78
- 南不二男(1985)『朝倉日本語新講座 4』三省堂
- 村川雅弘(2001)『「生きる力」を育む』ぎょうせい
- 八島智子(2004)『外国語コミュニケーションの情意と動機』関西大学出版
- 安彦忠彦(1989)『自己評価 -「自己教育論」を超えて-』日本図書文化協会
- 柳瀬陽介(2006)『第二言語コミュニケーション力に関する理論的考察-英語教育内容への指針』溪水社.
- 義永美央子(2005)「第二言語話者の「能力」-能力観の変遷と第二言語習得研究のパラダイム・シフト-」『Technical Reports 7』関西大学人間活動理論研究センター pp.1-15
- 八若壽美子(2004)「活動中心の授業における評価 -自己評価・ピア評価の有効性-」『茨城大学留学生センター紀要』茨城大学留学生センター pp.13-25

부 록

부록 1 【설문지(한국어판)】

일본 대학에서의 한국·조선어 말하기 성취도 시험에 관한 조사

저는 현재 일본에서의 한국·조선어를 가르치고 계시는 선생님들께 ‘말하기 성취도 시험’에 관한 설문 조사를 실시하고 있습니다. 이 조사에서는 한국어 선생님께서 말하기 성취도 시험에 대하여 어떻게 생각하고 계시는지, 학습자의 말하기 능력을 어떻게 추정하고 계시는지를 파악하여 그 연구 결과를 앞으로 일본에서의 한국·조선어교육에 활용하고자 합니다. 바쁘신 와중에 대단히 죄송하지만 본 조사의 취지를 이해하여 주시고 협조해 주시면 감사하겠습니다. 또한 이 설문 조사의 결과는 연구 목적 이외에는 이용하지 않을 것을 약속드립니다.

I. 교사에 대하여

아래 질문에 대하여 해당되는 번호를 적으십시오.

Q1. 성별()

1. 남성 2. 여성

Q2. 연령(만) ()

1. 20-25세 2. 26-30세 3. 31-35세 4. 36-40세 5. 41-45세
6. 46-50세 7. 51-55세 8. 56-60세 9. 61세 이상

Q3. 모어()

1. 일본어 2. 한국·조선어 3. 기타(어)

Q4. 전공 분야()

1. 한국어교육학(조선어교육학을 포함함) 2. 한국어학(조선어학을 포함함)
3. 일본어교육학 4. 일본어학 5. 기타()

Q5. 근무형태()

1. 전임 2. 시간 강사 3. 기타()

Q6. 대학 교육기관에서의 한국조선어교육의 경험()

1. 1-5년 2. 6-10년 3. 11-15년 4. 16-20년 5. 21-25년
6. 26-30년 7. 31년 이상

II. 한국조선어 수업에 대하여

지난 학기 담당하신 한국조선어 강좌에 대하여 기입하십시오. (현재 가르치지 않는 분은 과거에 담당하신 강좌에 대하여 기입하십시오.)

강좌 명 및 강좌의 종류	수준 TOPIK 기준	교수·학습 목표	수업 횟수 시간 수	주 수	주된 교재	학습자 수	말하기 성취도 시험의 실시 유무
(예) ○○ 대학 2008년 후기 한국어 초급 (교양강좌)	입문 수준	한국조선어를 사용하여 초급 수준에서 요구되는 의사소통을 할 수 있다.	주 1회 1회 90분	15주	「韓國語初級1과」부터 10과(○○출판)	20명	있음
①			주 회 1회 분	주		명	
②			주 회 1회 분	주		명	

III. 말하기 성취도 시험에 대하여

☆ II에서 ‘말하기 성취도 시험 실시 유무’에서 하나 이상 ‘있음’이라고 대답하신 분께 여쭙보겠습니다.

말하기 성취도 시험을 실시한 강좌 번호(II의 표 안에 있는 강좌 명 및 강좌 종류)의 시험 방법과 시험 목적, 채점 기준, 실시 횟수를 기입해 주십시오. 시험 방법은 아래 <시험 방법>을 참조해 주십시오. 또한 하나의 강좌에서 복수 시험을 실시하신다면 각 시험에 대하여 기입하십시오.

강좌 번호	말하기 시험 방법	말하기 능력 시험 목적	말하기 능력 시험의 채점 기준	1학기의 말하기 성취도 시험 실시 횟수
(예) ①	5	수업에서 학습한 내용을 중심으로 회화에 의한 의사소통 능력을 추정한다.	수업에서 학습한 내용을 중심으로 발음 10점·어휘 10점·문법 10점·총30점으로 평가한다.	1회
①	8	수업에서 다룬 인터뷰 과제의 능력을 추정한다.	수업에서 학습한 내용을 중심으로 발음 10점·어휘 10점·문법 10점·총30점으로 평가한다.	1회

<시험 방법>

- | | |
|----------|-------------------|
| 1. 낭독 | 6. 토론(discussion) |
| 2. 발표 | 7. 토론(debate) |
| 3. 스토리텔링 | 8. 인터뷰 |
| 4. 짧은 연극 | 9. 그 이외의 방법() |
| 5. 역할극 | |

☆ II에서 ‘말하기 성취도 시험의 실시 유무에서 모두 ‘없음’이라고 대답하신 분께 여쭙보겠습니다. 아래 질문에 대답하십시오.

Q1. 말하기 성취도 시험을 실시하지 않는 이유는 무엇입니까?

1. 시간적 제약이 있어서
2. 학습자가 많아서
3. 학습자의 말하기 능력이 낮아서
4. 학습자가 싫어해서
5. 말하기 성취도 시험의 방법을 모르거나 자신이 없어서
6. 기타()

Q2. 대학에서의 한국조선어 수업에서 말하기 성취도 시험은 필요하다고 생각합니까? ()

1. 예
2. 아니요

Q3. ‘Q2’의 이유를 적으십시오.

()

협조해 주셔서 감사합니다.

부록 1 【설문지(일본어판)】

日本の大学における韓国朝鮮語のスピーキング到達度 テストに関する調査

現在、私は日本で韓国朝鮮語を教えていらっしゃる先生方に「スピーキング到達度テスト」に関するアンケートをお願いしております。この調査では、韓国語の先生方が学習者に対するスピーキング到達度テストをどのように捉え、どのように測定しているかを把握し、今後の韓国朝鮮語教育に役立てて参りたいと考えております。お忙しい中、大変恐縮ですが、本調査の趣旨をご理解いただき、ご回答くださるようお願い致します。なお、このアンケート結果は、研究の目的以外には利用しないことをお約束致します。何卒よろしくようお願い申し上げます。

ソウル大学師範大学院国語教育科
韓国語教育専攻 博士課程
中川正臣(なかがわ まさおみ)
連絡先 masaomi55@hotmail.co.jp

I 教員について

下の質問について該当する番号をご記入ください。

Q1. 性別 ()

1. 男性 2. 女性

Q2. 年齢 ()

1. 20～25歳 2. 26～30歳 3. 31～35歳 4. 36～40歳 5. 41～45歳
6. 46～50歳 7. 51～55歳 8. 56～60歳 9. 61歳以上

Q3. 母語 ()

1. 日本語 2. 韓国・朝鮮語 3. その他の言語

Q4. 専攻分野 ()

1. 韓国語教育学(朝鮮語教育学を含む) 2. 韓国語学(朝鮮語学を含む) 3. 日本語教育学 4. 日本語学 5. その他()

Q5. 勤務形態 ()

1. 専任 2. 非常勤講師 3. その他()

Q6. 大学教育機関での韓国朝鮮語教員歴 ()

1. 1～5年 2. 6～10年 3. 11～15年 4. 16～20年 5. 21～25年
6. 26～30年 7. 31年以上

II 韓国朝鮮語の授業について

先学期に担当された韓国朝鮮語科目についてご記入ください(現在、教えていらっしゃる方は過去に担当された科目でもかまいません)

科目名と科目の種類	レベル 韓国語能力試験(基準)	学習目標	授業数及び時間数	1学期間の週数	主な教材	学習者数	スピーキング到達度テストの実施
(記入例) 〇〇大学 2008年後期 韓国語初級(教養科目)	入門レベル (文字・発音など)	初級レベルで求められるコミュニケーションができるようにする。	週 1回 1回 90分	15 週	「韓国語初級1課から10課(〇〇出版)	20名	有
①			週 回 1回 分	週		名	
②			週 回 1回 分	週		名	

III スピーキング到達度テストについて

☆ IIで「スピーキング到達度テストの実施」の欄に1つ以上「有」と答えられた方にお聞きします。スピーキング到達度テストを実施した科目番号(IIの表の科目名及び科目の種類欄の番号)とテストの方法、テストの目的、採点基準・実施回数をご記入ください。テストの方法の名前は下の<テストの方法>をご参照ください。また、1つの科目で複数のテストを実施された場合、それぞれご記入ください。

科目 番号	スピーキングテスト の方法	スピーキングテストの 目的	スピーキングテストの採点基準	スピーキングテストの1学 期間の実施回数
記入例 ①	5	授業で学んだことを中心 に会話によるコミュニケー ションを測定するため	授業で学んだことを中心に発音10点・語彙10点・ 文法10点・合計30点で評価する	1回
①	8	授業で扱ったインタ ビュータスクの能力を測 定するため	授業で学んだことを中心に発音10点・語彙10点・ 文法10点・合計30点で評価する	1回

<テストの方法>

1. レシテーション(誰かのスピーチを暗記し・自分のスピーチとして発表する)
2. スピーチ
3. ストーリーテリング
4. スキット(短い劇)
5. ロールプレイ
6. ディスカッション
7. ディベート
8. インタビュー
9. その他の方法()

☆Ⅱで「スピーキング到達度テストの実施欄」にすべて「無」と答えられた方にお聞きします。 下の質問について該当する番号をご記入ください。

- Q1. スピーキング到達度テストを実施しない理由は何ですか。()
1. 時間的な制約があるため
 2. 学習者の人数が多いため
 3. 学習者のスピーキングレベルが低いため
 4. 学習者が嫌がるため
 5. スピーキング到達度テストのし方が分からなかったり・自信がないため
 6. その他()

Q2. 大学の韓国朝鮮語の授業においてスピーキング到達度テストは必要だと思いますか。()

1. はい 2. いいえ

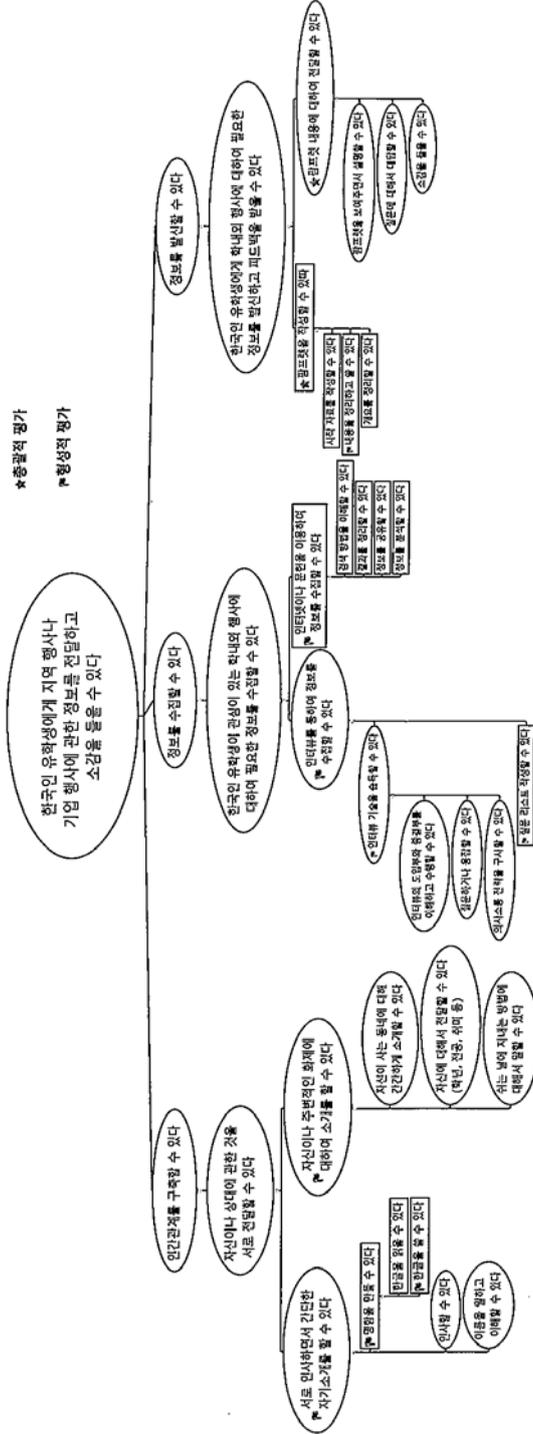
Q3. Q2の理由についてお答えください。

()

お忙しいところ、ご協力、誠にありがとうございました。

부록 2 【교수·학습 목표】

★총괄적 평가
 ▲형성적 평가



부록 3 【중간발표회 피드백 시트 원본】

フィードバックシート

自分の名前 _____
_____ さんの発表を聞いて

- ① 発表を聞いて印象的だった部分、面白かった部分はどこですか。

- ② もっと詳しく聞いてみたい部分はどこですか。

- ③ よくわからなかった部分、理解が難しかった部分はどこですか。

- ④ 変えたほうが良さそうな部分はどこですか。
(語彙、文法、表現、発音、話す順序など)

- ⑤ その他、評価表を見ながら、友達の発表がもっと良くなるようにアドバイスをしてみましょう。

부록 3 【중간발표회 피드백 시트(한국어 번역판)】

피드백 시트

자기 이름 _____
_____ 씨의 발표를 듣고...

- ① 발표를 듣고 인상적인 부분이나 관심이 있었던 부분은 어디예요?

- ② 더 자세히 듣고 싶은 부분이 어디예요?

- ③ 잘 몰랐던 부분이나 이해하기 어려웠던 부분이 어디예요?

- ④ 수정하는 것이 좋은 부분이 어디예요?
(어휘, 문법, 표현, 발음, 이야기하는 순서 등)

- ⑤ 기타 평가 기준표를 보면서 친구에게 좋은 조언을 해 봅시다.

부록 4 【중간 발표회 성찰 시트 원본】

振り返りシート

名前 _____

今日の自分の発表を振り返ってみましょう

① 自分の発表について他の人からどんな意見がありましたか。

- ・
- ・
- ・

② 他の人からの意見で印象に残ったことは何でしたか。

- ・
- ・
- ・

③ 勉強になった韓国語(語彙、文法、発音、表現など)は何ですか。

- ・
- ・
- ・

④自分の発表に関し、今後修正したほうが良さそうな点、今後の課題は何ですか。

- ・
- ・
- ・

부록 4 【중간 발표회 성찰 시트 (한국어 번역판)】

성찰 시트

이름 _____

자신의 발표를 돌아봅시다.

① 자신의 발표에 대하여 친구들에게서 어떤 의견이 있었어요?

-
-
-

② 친구에게서 받은 조언 중에 인상에 남은 것이 뭐예요?

-
-
-

③ 이번에 배운 한국어(어휘, 문법, 발음, 표현 등)가 뭐예요?

-
-
-

④ 자신의 발표에 대하여 수정해야 하는 점이나 앞으로의 과제가 뭐예요?

-
-
-

부록 5 【학기말 성찰 시트 원본】

名前 : _____

今学期の授業についてお聞きします。学校の成績とは関係ないため、正直に教えてください。

■ この授業では2度の発表（中間発表会、最終発表会）がありました。前回の中間発表会に比べて今回の最終発表会はうまくできたと思いますか。下の1から3の中で該当するものに○をつけてください。

1. うまくいった
2. うまくいかなかった
3. わからない

■ 「うまくいった」と答えた方にお聞きします。なぜ最終発表は「うまくいった」と思うかを書いてください。

■ 「うまくいかなかった」と答えた方にお聞きします。なぜ「うまくいかなかった」と思うかを書いてください。

■ 今学期、この授業で勉強になったことは何だと思いますか。

■ この授業で浮き彫りになった自分の今後の課題は何だと思いますか。

■ 一学期間の授業について、意見や感想などがありましたら書いてください。

부록 5 【학기말 성찰 시트 (한국어 번역판)】

이름 : _____

이번 학기의 이 수업에 대하여 물어보겠습니다. 학교 성적과 관계가 없으므로 솔직하게 대답해 주세요.

■ 이 수업에서는 두 번에 걸쳐 발표회(중간발표회, 최종발표회)가 있었습니다. 지난번의 중간발표회와 비교해서 최종발표회는 잘할 수 있었습니까? 아래 1,2,3 중에서 해당되는 것을 ○표를 적어 주십시오.

1. 잘할 수 있었다
2. 잘할 수 없었다
3. 잘 모른다.

■ 잘할 수 있었다라고 대답한 사람에게 물어보겠습니다. 왜 최종발표회는 잘할 수 있었다고 생각합니까? 그 이유를 적어 주십시오.

■ 잘할 수 없었다라고 대답한 사람에게 물어보겠습니다. 왜 최종발표회는 잘할 수 없었다고 생각합니까? 그 이유를 적어 주십시오.

■ 이번 학기에 이 수업을 통해서 가장 습득한 것이 무엇입니까?

■ 이 수업에서 알게 된 향후 과제가 무엇입니까?

■ 이 수업에 대한 의견이나 소감을 써 주십시오.

부록 6 【평가에 대한 설문지 원본】

名前： _____

今学期の授業についてお聞きします。学校の成績とは関係ないため、正直に教えてください。今回の授業では(1)学生同士の相互評価(中間発表会・期末発表会)と(2)教師の評価(中間発表、インタビュー、期末発表)(3)そして、自己評価を取り入れました。この3つの評価方法についてお尋ねします。該当する番号に○を付けてください。

■ 学生同士の相互評価を取り入れたほうが良いと思いますか。

1. そう思う
2. 少しそう思う
3. どちらとも言えない
4. あまりそう思わない
5. そう思わない

その理由を書いてください。

■ 教師の評価を取り入れたほうが良いと思いますか。

1. そう思う
2. 少しそう思う
3. どちらとも言えない
4. あまりそう思わない
5. そう思わない

その理由を書いてください。

■ 自己評価を取り入れたほうが良いと思いますか。

1. そう思う
2. 少しそう思う
3. どちらとも言えない
4. あまりそう思わない
5. そう思わない

その理由を書いてください。

부록 6 【평가에 대한 설문지(한국어 번역판)】

이름 :

이번 학기의 이 수업에 대하여 물어보겠습니다. 학교 성적과 관계가 없으므로 솔직하게 대답해 주세요. 이 수업에서는 (1)동료 평가(중간발표회·최종발표회)와 (2)교사 평가(중간발표회, 인터뷰, 최종발표회), (3)그리고 자기 평가를 도입하였습니다. 이 세 가지 평가 방법에 대하여 여쭙보겠습니다. 해당되는 번호에 ○표를 적어주십시오.

■ 학습자끼리 하는 동료 평가를 도입하는 것이 좋다고 생각합니까?

1. 그렇게 생각한다 2. 좀 그렇게 생각한다 3. 어느 쪽도 아니다
4. 별로 그렇게 생각하지 않는다 5. 그렇게 생각하지 않는다

그 이유를 써 주십시오.

■ 교사 평가를 도입하는 것이 좋다고 생각합니까?

1. 그렇게 생각한다 2. 좀 그렇게 생각한다 3. 어느 쪽도 아니다
4. 별로 그렇게 생각하지 않는다 5. 그렇게 생각하지 않는다

그 이유를 써 주십시오.

■ 자기 평가를 도입하는 것이 좋다고 생각합니까?

1. 그렇게 생각한다 2. 좀 그렇게 생각한다 3. 어느 쪽도 아니다
4. 별로 그렇게 생각하지 않는다 5. 그렇게 생각하지 않는다

그 이유를 써 주십시오.

Abstract

Study on Performance Assessment on Korean Speaking

- Focused on Learners of Korean in Japan -

Nakagawa Masaomi

The purpose of this study is to present method and practical means for Korean speaking performance assessment in Japan. Since studies on Korean language proficiency assessment have started from the early 1990s, development of many assessment tools with authenticity and practicality has been conducted to ensure validity and reliability of the assessment. Among them, Korean speaking assessment has been actively studied. Since Korean speaking ability is highly demanded by learners in Japan, Korean speaking assessment is regarded as highly important. However, few studies have been conducted on the Korean speaking assessment for learners in Japan. As a result, it is true that assessment without consideration of practical learning context has been done in the education field until now. Such circumstance indicates that a cycle of teaching, learning, and assessment did not function well even if teaching and learning were done properly. That is, reviewing the assessment result and re-inputting resources according to the review result have not been done properly. To resolve the above problem, this study considered reality of educational field of Korean language education in universities in Japan and attempted a search for theories for the Korean speaking assessment and its application.

This study saw the Korean speaking assessment as judgment tool on ability of learners on performance of speaking to practice social actions by using Korean and detailed learning support activities through the

judgment on their abilities. Based on the judgment, this study specified the concept of the speaking assessment and considerations to achieve the concept. Furthermore, a survey with teachers in the field as well as discourse analysis on assessment cases and post interview survey with teachers (assessors) were conducted to identify the current status of Korean speaking assessment in universities in Japan. As a result, the study result showed the following four problems as the current Korean speaking assessment: grammar oriented assessment criteria, non-interactivity of dialogue, non-authenticity of tasks, and disconnection between teaching/learning and assessment. The above four problems are due to educational aspect of Korean language education and environmental aspects of universities in Japan. Moreover, this paper also pointed out the characteristic of “passivity” that is revealed in Japanese native speakers as it pays attention to linguistic, psychological, and cultural aspects of learners other than above aspects.

To resolve the problems in the education field and such negative characteristics of learners, this paper claimed the need of performance assessment and proposed the direction of the performance assessment on Korean speaking ability for learners in Japan as follows: “assessment on global speaking ability”, “dialogue-oriented assessment”, and “assessment that induces learner-agency”. For more specifically, this study added a new capability called problem-solving abilities to existing constructs of performance assessment on Korean speaking such as language and cultural abilities and proposed an assessment measure by which learners can actively participate in assessments while performing tasks that are related to society surrounding learners. Through this assessment measure, learners can reflect their learning outcomes via the assessment on their task performance as well as other learner’s task performance and set the future learning objectives.

Finally, this study reconsidered the feedback received from learners and instructors (teachers and officials who are responsible for education

of teachers) once the assessment measure was applied to the Korean education in universities in Japan and proposed future study tasks based on the feedback.

Key words: Korean Language Education in Japan, Performance Assessment, Achievement Test, Global Speaking Ability, Design of Assessment, Assessment Criteria, Tasks, Dialogue, learner-agency, Reflection, Self-assessment.

Student Number: 2007-30698