

711
2003.10
9

문 학 석 사 학 위 논 문

한국어능력평가 분석 및 대안

- 초급 평가를 중심으로



2003년 2월

부 경 대 학 교 대 학 원

국어국문학과

김 민 경

문 학 석 사 학 위 논문

한국어능력평가 분석 및 대안
- 초급 평가를 중심으로

지도교수 김 희 섭

이 논문을 문학석사 학위논문으로 제출함

2003년 2월

부 경 대 학 교 대 학 원

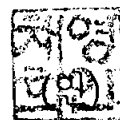
국어국문학과

김 민 경

김민경의 문학석사 학위논문을 인준함

2003년 2월 15일

주	심	문학박사	채 영 희
위	원	문학박사	남 송 우
위	원	언어학박사	김 희 섭



목 차

1. 서론	1
1.1 연구의 필요성	1
1.2 선행 연구	2
1.3 연구방법	4
 2. 교육평가에 대한 이론적 배경	6
2.1 평가의 기본 요건	6
2.2 평가 모형	8
2.2.1 Tyler 모형	9
2.2.2 Hammond 모형	10
2.3 의사소통적 접근방식	12
 3. 한국어 교재 분석	14
3.1 주제 및 상황	15
3.2 문법	17
3.2.1 문형 및 종결어미	17
3.2.2 선어말어미	19
3.2.3 연결어미	19
3.2.4 조사	21

4. 한국어능력시험 개관 및 분석	22
4.1 한국어능력시험 활용 현황	22
4.2 평가등급	26
4.3 평가목표	30
4.4 평가영역·방법	33
 5. 초급 한국어능력시험 분석 및 개선방안	 34
5.1 평가항목별 분석	34
5.2 평가영역별 분석	40
5.2.1 어휘·문법	40
5.2.2 쓰기	46
5.2.3 듣기	50
5.2.4 읽기	52
5.3 초급 한국어능력시험 개선방안	57
5.3.1 어휘·문법	57
5.3.2 쓰기	62
5.3.3 듣기	63
5.3.4 읽기	65
5.3.5 말하기	67
 6. 마무리	 69

<참고문헌>

<영문초록>

□ 표 목차

<표 1~6> 초급교재분석(주제)	15
<표 7~12> 초급교재분석(문형)	17
<표 13~16> 초급교재분석(선어말어미)	19
<표 17~21> 초급교재분석(연결어미)	19
<표 22~27> 초급교재분석(조사)	21
<표 28~29> 한국어능력시험 교육내용	27
<표 30> 한국어능력시험 문법평가내용	29
<표 31> 현행 한국어능력시험 평가목표	30
<표 32~33> 한국어학습동기	31
<표 34> 교육목표 수정안	33
<표 35> 한국어능력시험 평가영역	33
<표 36> 한국어능력평가 초급 평가내용	35
<표 37~38> 제3회·4회 한국어능력시험 분석(문형)	44
<표 39~40> 제3회·4회 한국어능력시험 분석(연결어미)	45
<표 41~42> 제3회·4회 한국어능력시험 분석(조사)	45

■ 국문초록

한국어능력평가 분석 및 대안

- 초급 평가를 중심으로

한국어 교육에서 평가 영역은 다른 분야에 비해 연구성과가 적다. 국가 범위의 한국어능력평가가 실시되고 있음에도 불구하고, 그에 대한 구체적인 검증이나 조사 연구가 이루어지고 있지 않다. 본 연구는 한국어능력시험을 평가항목별, 평가영역별로 분석하고 한국어능력평가의 개선방안을 제시하는데 목적이 있다. 본고에서 분석하는 한국어능력시험은 초급 학습자들이 응시하는 1급과 2급만으로 범위를 한정했다.

2장에서는 평가의 기본요건인 타당도, 신뢰도, 실용도를 살펴 본 후, Tyler 평가모형과 Hymes의 의사소통적 접근 방식에 대해서 알아보았다. 그리고 이 이론들을 근거로 하여 한국어능력평가 전반을 분석하기로 했다.

3장에서는 초급한국어교재를 주제 및 상황과 문법으로 나누어 분석하였다. 초급학습자의 경우, 한국어를 학습한 시간이 적고 교재 이외에는 한국어를 학습할 능력이 안 되기 때문에 초급 교재에서 다루지 않은 내용을 평가에 적합하지 않다. 3장에서 분석된 내용으로, 초급한국어교재와 초급한국어능력시험의 평가내용을 5장에서 비교한다.

4장에서는 한국어능력시험을 개괄적으로 소개하는데, 이 시험의 활용현황과 평가등급, 그리고 평가목표, 평가영역 및 방법을 알아본다.

5장에서 평가항목별로 분석한 결과, 한국어교재의 내용과 1급 평가가

일치하는 부분이 많았으며 2급의 평가는 한국어교재의 내용보다 많은 것을 평가하고 있었다. 평가영역별로 분석한 결과, 어휘·문법 영역에서는 제3회의 문항이 제4회의 문항보다 의사소통적 문항에 가까웠다. 그러나 제3회와 제4회 모두 문장단위 문항이 많았으며 빈칸 메우기의 단일한 형식의 문항이 반복되었다. 쓰기 영역에서는 객관식 문항이 제작되어 실용도는 높았지만 타당도가 낮았다. 그리고 듣기 영역에서 핵심어를 듣고 쓰는 문항이 출제되었는데, 기본어휘도 아닌 단어를 처음 듣고 쓰는 것은 초급학습자에게 요구할 수 있는 사항이 아니었다. 읽기에서는 제시문을 읽고 빈칸을 메우는 식의 문항이 제시되었는데, 이들 문항은 제시문이 길다는 것을 제외하면, 어휘나 문법, 혹은 쓰기 문항과의 변별력이 없었다. 이런 분석을 토대로, 평가 영역별로 개선방안을 제시하였다.

평가에서는 타당도와 신뢰도, 그리고 실용도가 모두 적절한 수준에 도달해야 한다. 타당도를 높이기 위해서 영역별로 차이가 있게 문항을 제작해야 하고, 신뢰도를 높이기 위해서 난이도 조절이 필요하다. 한국어능력시험은 올해로 6회째 치러졌다. 앞으로 수십 번의 시행을 더 거쳐서 시행할 때마다 문항과 답지에 대한 분석과 평가를 통해 점점 더 완성도를 높여가야 할 것이다. 그리고 차후에 본고에서 다루어지지 않은 중급, 고급의 평가도 초급과 연계되어 연구되어야 할 것이다.

1. 서론

1.1 연구의 필요성

한국어는 나라의 경제적·정치적 지위 상승으로 국제사회에서 10위권 안에 드는 주요 언어가 되었다(한국어세계화추진위원회, 2000). 세계적으로 한국어 학습자가 증가하고 있지만, ‘외국인을 위한 한국어 교육’을 연구할 때 교육 대상의 범위가 일치하지 않은 실정이다. 권미정(1991)은 외국어로서의 한국어 교육대상을 모국어가 한국어가 아닌 외국인 성인으로 한정했고, 최길시(2000)는 외국인과 장기간 타국에 거주하여 그 거주국의 언어가 제1언어가 된 재외 한국인을 포함하고 있다. 따라서 ‘외국어로서의 한국어 교육’의 개념 정의에 앞서 제1언어와 제2언어로서의 한국어 교육의 관계를 모색해야 할 것이다.

제1언어는 습득을 통해 배운 언어를, 제2언어는 학습을 통해 얻어진 언어를 지칭한다(윤희원, 1996). 일반적으로 모국어보다 후에 습득하게 되는 언어를 제2언어라 하는데, 해외에서 태어난 교포의 경우는 제1언어가 태어난 나라의 언어이고, 제2언어가 한국어가 되는 경우가 있다. 이때, 이 교포는 한국어 교육의 학습 대상이 된다. 반대의 경우, 한국에서 태어난 외국인은 제1언어가 한국어가 되고, 제2언어가 모국어가 된다. 이 외국인은 학습에 의해 이루어진 한국어 교육이 아니기 때문에 외국어로서의 한국어 교육의 학습 대상에서 제외된다. 그러므로 외국어로서의 한국어 교육이란 한국어가 제2언어가 되는 모든 경우의 학습자를 대상으로 하는 교육을 뜻한다.¹⁾

1) 한국어 교육의 대상자를 정의함에 있어서 교육 현장에서는 좀더 구체적으로 학습대상을 분류할 필요가 있다. 성인과 어린 학생, 그리고 외국인과 해외교포는 학습동기와 목표가 상이하기 때문에 학습목표와 내용을 따로 선정해야 한다. 여기에서는 한국어 교육의 하위 갈래인, 평가 부분을 다루게 될 것이고, 이 점에

한국어 교육은 한국어의 어휘와 문법 체계만 알면 문제없이 수행되는 수준의 언어 활동이 아니다. 문자 그대로의 의미를 정확히 이해하고 표현해야 하며, 상황에 따라서 적절히 의미를 확대하여 이해하고 표현해야 한다. 한국어 교육에서 향상시키려는 능력은 단순한 언어 표현의 기술이나 한국어 문법에 관련된 지식이기보다는 이와 같은 지식의 활용이며, 언어 활동 자체이다.

한국어 교육평가도 이와 같은 맥락에서 이루어져야 한다. 교육 평가는, 교육 목표는 올바르게 설정되었는지, 목표 실현을 위한 교육의 계획과 과정은 적절하였는지, 그리고 결과적으로 교육의 목표가 제대로 성취되었는지를 확인·판단하는 교육 행위의 한 과정이다. 따라서 평가는 교육 현장에서 빠질 수가 없는 과정이다.

평가는, 단순히 학습자의 학습한 결과를 확인하거나, 점수화하여 차등을 매기는 작업이 아니다. 한국어의 교수·학습의 효율을 보다 높이기 위해서는 평가의 목적과 기능을 분명히 이해하고, 바르게 실행해야 할 것이다. 그러므로 본고에서는 한국어평가를 대표할 수 있는 한국어능력시험에 대해 자세히 알아보고 한국어능력시험의 발전방안을 모색해 보기로 한다.

1.2 선행연구

한국어 학습자의 증가로 한국어 교육 기관이 국내외 여러 지역에서 설립되었고, 한국어 교육에 대한 연구도 활성화되었다. 최근까지의 한국어 교육에 관한 연구는 국내외 한국어 교육의 실태 연구와 한국어 교수요목, 한국어 교재, 한국어 교수-학습 방법 등의 개발 연구에 중점을

서는 학습 대상자가 한국어가 제2언어가 되는 모든 경우의 학습자만으로 충분하기 때문에 이렇게 광의만을 언급하기로 한다.

두고 있다. 그리고 “한국어 세계화 추진을 위한 구축 사업”이 1998년부터 추진되면서 한국어 학습 사전과 한국어 교사 교육, 한국어 교육을 위한 제도적 장치마련 등을 위한 연구들이 활발히 진행되고 있다. 이들 연구들은 모두 한국어를 제2언어로 하는 학습자들에게 효과적으로 한국어를 학습시키려는 목적을 가지고 있으며, 한국어 교육 평가도 이에 맞춰 여러 방향으로 연구되어 왔다.

기존에 논의된 한국어 교육평가는 두 가지 양상을 띤다. 하나는 한국어 능력 시험을 시행하기 전에 나온 한국어 교육평가의 방안을 모색하는 것이고(서상규 외 1997, 전은주 1997, 정광 외 1994, 위태연 1981), 다른 하나는 언어능력을 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 4가지 측면으로 나누어 개별 평가의 방법을 모색하는 것이었다(박미영 외 1997, 김규현 외 1999, 공일주 1993, 김양원 1993). 이렇게 평가에 대해 여러 가지 방향으로 연구가 이루어졌으나, 실제로 한국어 능력시험이 치러진 이후의 반성이나 개선점에 대한 연구가 이루어지지 않고 있다.

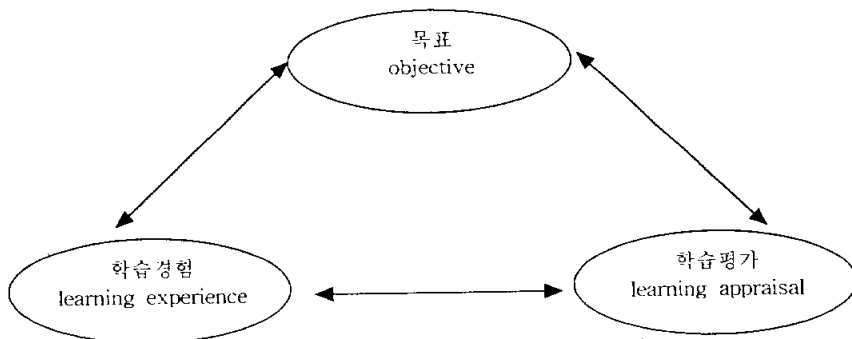
한국어능력시험은 6등급으로 나누어져 있고, 1급과 2급은 초급수준이고, 3급과 4급은 중급, 5급과 6급은 고급수준의 학습자를 대상으로 하고 있다. 본고에서 분석하는 한국어능력시험은 초급 학습자들이 응시하는 1급과 2급만으로 범위를 한정한다. 초급학습자들이 효과적으로 학습하고 그 능력을 제대로 평가받아야 중급 수준으로 학습능력이 성장할 수 있다. 평가는 평가할 내용, 즉 교육과정과 연계가 되기 때문에 각 등급마다 별개의 평가 내용을 다룬다. 각 등급별로 연계된 교육과정과 평가가 필요하지만, 우선적으로 초급학습자의 학습향상이 중요하기 때문에 여기에서는 초급에서 다루어진 문항을 분석하고 시험 방식과 내용면에서 초급평가의 개선방안을 다룬다.

1.3 연구 방법

교육평가²⁾란 교육목표의 달성 정도나 교육과정의 효율성을 판단하기 위해서 학습자의 행동변화 및 학습과정에 관한 제반정보를 수집하고 이용함으로써 교육적 의사결정을 내리는데 도움을 주거나 더 나아가 의사결정을 내리는 과정을 의미하는데, 이 같은 의사결정의 제 과정은 교육적인 가치를 판단하는 일이다(김대현 외, 2001). 교육평가는 인간의 현실성보다는 가능성에 더 비중을 둔다. 가능성을 부인하고 현실성에 집착할 때, 인간을 심판, 판단, 범주화시키는 인간규정의 의식이 대두되며, 가능성에 더 의미를 부여할 때, 인간이해의 평가개념이 성립된다. 본 연구에 들어가기 앞서, 평가와 유의어로 사용되고 있는 측정, 총평이란 단어들을 다시 정의할 필요가 있다.

측정이란 어떤 대상이나 사건에 대하여 체계적으로 숫자를 부여하는 것이다(김대현 외 2001). 측정은 주어진 어떤 준거를 측정할 때 손쉽고 간편하게 이용할 수 있다. 측정의 결과는 주로 선발, 분류 등에 사용되는데, 한국어 능력을 측정하는 평가에는 적절한 개념이 못된다.

- 2) Tyler(1942)는 교육목표의 달성여부를 판단하는 행위를 교육평가라 정의하였다. 그래서 먼저 교육목표를 설정하고 교육현장에서 교육내용을 교수한 후에 학습자의 경험과 학습 내용을 평가를 한다. 그리고 평가의 결과로 교육목표를 다시 설정하거나 교수내용을 재고한다. 그래서 Tyler은 교육평가의 정의를 아래와 같이 나타내었다.



Tyler(1942)의 교육평가에 대한 정의

그리고 총평은 개인의 행동 특성을 특별한 환경, 과업, 상황과 관련하여 의사결정을 하려는 목적의 전인적 평가이다(김대현 외, 2001). 총평은 개인과 환경에 관한 증거를 추구하는데 있어서 인간행동변화를 이해하는데 중요한 역할을 한다. 개인과 환경의 상호작용에 관심을 갖는 총평은 문화가 서로 다른 한국어 학습자 한 개인을 평가하는데는 적절한 개념일 것이다. 그러나 한국어 능력 평가나 한국어 인증시험과 같이 전 세계의 한국어 학습자를 대상으로 하는 평가에는 현실적으로 맞지 않는다.

결국 여기서는 평가란 개념을 사용하게 되는데, 평가란 측정정보다는 광범위한 개념으로 학습자에게 일어난 다양한 변화를 판단하는 일련의 절차로 볼 수 있다. 교육 과정과 교사, 교수 방법에 의한 학습자의 한국어 능력향상을 변화로 본다면, 외국어로서의 한국어 교육 평가에서 평가가 측정과 총평보다는 더 적절한 개념일 것이다.

본격적으로 한국어능력시험을 분석하기에 앞서, 2장에서는 평가에 영향을 미치는 이론적 배경을 살펴본다. 평가의 기본 요건이 되는 타당도, 신뢰도, 실용도에 대하여 알아보고, 교육모형을 살펴본다. 한국어 교육에서는 교육평가를 교육의 한 과정으로 보고, 미리 설정해 놓은 교육 목표와 교육과정을 평가하고 있기 때문에, Tyler(1942)와 Hammond(1969)의 목표 달성 모형과 관계가 있다. 그리고 Hymes(1972)의 의사소통적 접근 방식에 대해서 알아보고 이 이론을 근거로 하여 한국어능력평가 전반을 분석한다.

3장에서는 출판되어 있는 한국어 교재를 분석한다. 초급학습자들은 한국어교재만을 통해 학습하기 때문에, 교재에서 학습한 내용이 평가에 다루어져야 한다. 그래서 이 장에서는 초급 교재 4권을 선정하여 각 책에서 다루고 있는 주제 및 상황과 문법을 분석한다.

4장에서는 한국어능력시험을 소개한다. 한국어능력시험은 한국교육과정평가원이 주최하는 시험이고 2001년까지 5회째 치러진 시험이다. 이 시험이 대학에서 어떻게 사용되고 있는지 현황을 살펴 이 시험이 어느 정도 공신력을 확보했는지 확인한다. 그리고 이 시험의 평가 등급과 평가 목표, 평가영역과 방법을 개관한다.

5장에서는 한국어능력시험을 평가항목별로, 평가영역별로 분석한다. 평가항목별 분석은 한국교육과정평가원이 제시한 항목을 3장에서 분석한 초급교재를 비교하여 시험이 어떻게 구성되어 있는지를 살펴본다. 그리고 평가영역별 분석은 어휘·문법, 쓰기, 듣기, 읽기 순으로 각 영역에 포함되어 있는 문항들을 살핀다. 살펴본 내용을 근거로 하여, 초급 한국어능력시험의 개선방안을 제시한다.

2. 교육평가에 대한 이론적 배경

2.1 평가의 기본 요건

바람직한 평가가 되기 위해서는 타당도, 신뢰도, 실용도를 반드시 갖추어야 한다. 타당도는 ‘검사 또는 측정 도구가 본래 측정하고자 하는 것을 충실히 측정하고 있는가?’라는 문제와 관련된다. 즉 타당도는 ‘이 검사가 무엇을 재고 있느냐?’란 질문으로 표현될 수 있다. 읽기 능력을 평가하면서, 듣기 능력을 이용한다면 이 평가는 타당도가 낮다고 말할 수 있다.

검사도구의 타당성이 입증되었다면 신뢰도를 고려해야 한다. 앞서 타당도가 무엇을 측정하고 있느냐의 문제임에 반해, 신뢰도는 어떻게 재고 있느냐의 문제라고 할 수 있다. 검사 도구가 인간의 어떤 행동 특성을 측정할 때마다 같은 점수를 얻는다면, 이 검사도구는 신뢰할 만한 검사이다. 신뢰도란 측정하려는 것을 안정적이고 일관성 있게, 오차 없

이 측정하는가의 문제이다. 검사도구를 제작할 때, 검사 도구의 신뢰도를 높이기 위해서는 신뢰도에 영향을 주는 요인을 고려해야 한다. 특히, 신뢰도에 관련된 요인은 다음과 같다. 첫째, 문항의 수이다. 문항의 수가 적은 검사보다 많은 검사로 측정하는 것이 측정 오차를 줄일 수 있어 신뢰도가 높아진다. 둘째, 문항의 난이도가 적절하여야 한다. 검사가 너무 어렵거나 쉬우면 피험자의 진짜 능력을 측정하기 어렵기 때문에 신뢰도는 낮아진다. 셋째, 문항의 변별력이 있어야 한다. 넷째, 검사도구의 내용이 보다 구체적이고 좁은 범위의 내용이어야 한다. 다섯째, 검사의 시간이 충분하여야 한다. 충분한 시간이 주어졌을 때 문항 반응의 안정성을 보장받을 수 있다.

실용도란 검사도구를 사용함에 있어 시간과 비용, 노력을 적게 들이고도 목적을 달성할 수 있는 정도, 즉 실용성의 정도를 뜻한다. 타당도, 신뢰도가 높은 어떤 검사가 필요한 결정을 내리는데 아무리 좋은 정보를 제공해 준다고 해도 그 검사를 실제로 이용하는데 비용이나 노력이 많이 들면 활용하기 어렵다. 따라서 지시문이 분명하며, 검사 문항의 수가 적당하고, 실시 절차가 간단해야 한다. 그리고 채점과 결과의 해석의 용이성, 검사 비용의 적절성 등이 고려되어야 한다.

외국어를 학습한 결과를 평가하기에 위의 타당도, 신뢰도, 실용도가 모두 고려되어야 한다. 이를 위해선 객관적인 평가 기준이 필요하며, 그 기준으로 문항을 제작하고 적절한 절차와 형식에 맞춰 시험을 실시해야 할 것이다. 특히 전세계에 분포하고 있는 특정 외국어 학습자를 대상으로 하는 대규모의 평가에서는 실용도도 중요하게 고려되어야 할 것이다.

2.2 평가의 모형

교육평가에서 평가 모형이란 평가 목적을 효과적으로 달성하기 위해 특정 탐구 방식을 적용하여 평가 방법과 절차를 체계화한 것이라고 정의할 수 있다. Worthen, Sanders & Fitzpatrick(1997)은 객관적-주관적 인식론이라는 준거를 중심으로 목표달성모형, 가치판단모형, 의사결정모형, 전문가중심모형, 반론중심모형, 참여자중심모형의 여섯 가지 평가모형을 분류하였다.³⁾ 이 모형들은 어느 한 가지가 최상의 것이 아니라, 각 평가 방법의 장점과 제한점을 가지고 있다(성태제, 2002).⁴⁾

목표달성모형은 목표를 미리 설정한 후 그 목표가 어느 정도 달성되었는지 판단하는데 초점을 두는 입장으로 이 모형에서는 평가를 통해 얻어지는 정보를 근거로 교육목표와 교육내용 및 교육절차와 평가도구를 개선한다. 한국어 교육에서는 교육평가를 교육의 한 과정으로 보고, 미리 설정해 놓은 교육 목표와 교육과정을 평가하고 있기 때문에 한국어 교육이라는 특정한 상황에서 효과적인 모형은 목표달성모형(objective-oriented evaluation approach)이다. 대표적인 목표달성으로 분류되는 Tyler, Hammond의 모형을 알아보고, 미리 선정된 교육목표가 달성되었는지 알아보기에 어떤 모형이 더 적절한지 살펴본다.

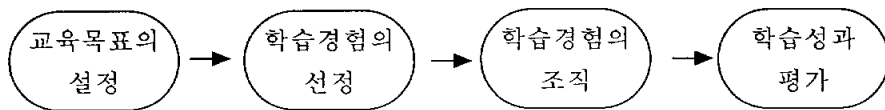
3) Tyler(1942), Hammond(1969)를 중심으로 교육 목표가 어느 정도 실현되었는지를 밝히는 목표달성모형, Scriven(1967), Stake(1967)를 중심으로 전문가에 의해 평가 대상의 가치를 판단하는데 초점을 두는 가치판단모형, Stufflebean(1971), Alkin(1974)이 제안한 의사결정자에게 필요한 정보를 제공하여 의사결정을 돕는 과정으로 설명하는 의사결정모형이 있다. 그리고 전문가의 판단에 의해 교육제도, 프로그램, 교육활동 등을 평가하는 전문가중심모형이 있고, 대부분의 평가에서 완전히 배제될 수 없는 편견을 통제하기 위해 시도된 평가의 하나로, 평가과정 내에서 긍정적인 관점과 부정적인 관점을 결합함으로써 균형을 유지하여 평가의 공정성을 보장하기 위한 방식의 반론중심모형이 있고, 교육활동과 환경에 대한 직접적인 경험을 강조하는 새로운 평가방법인 참여자중심모형이 있다.

4) 각 모형들은 각기 장단점이 있기 때문에 다양한 관점들 사이에서 어느 하나의 평가 모형을 선택하려 할 때에는 각각의 특성을 숙지하여 특정한 상황에서 상대적으로 보다 효과적인 모형을 선택해야 한다.

2.2.1 Tyler 모형

Tyler 모형은 교육 혹은 수업 목표를 평가의 기준으로 하여 어떤 프로그램이나 수업이 종료된 후 교육 목표가 달성된 정도를 확인하는 것으로, 명세적으로 진술된 행동목표를 기준으로 교육 성과를 평가한다 해서 흔히 행동목표 모형이라고도 한다(성태제, 2002).

Tyler는 교육평가가 그것 자체를 위해 존재하는 것이 아니라 교육의 전체과정과 관련되어 있다고 보고 이 같은 맥락 속에서 교육평가의 역할과 기능을 규정하려고 하였다.



<Tyler의 목표달성모형>

Tyler가 제시한 교육평가의 절차는 다음과 같다.

- ① 교육목표 설정
- ② 설정된 교육 목표의 분류
- ③ 분류된 교육 목표를 행동적 용어로 정의
- ④ 교육목표의 달성이 측정될 수 있는 평가 장면의 설정
- ⑤ 측정방법과 도구의 개발 및 선정
- ⑥ 측정 방법 및 도구를 사용하여 자료 수집
- ⑦ 결과 해석 및 행동 목표와 학생의 성취자료 비교

이 모형의 특징은 교육목표가 평가에서 핵심적인 역할을 한다는 점이다. 교육 목표의 행동적 정의와 진술은 측정 및 평가를 용이하게 해주

며 평가의 효율성을 증대시켜 준다. 전반적으로 목표달성 모형을 활용하면 교육 목표와 학생 성취 사이의 합치 여부를 체계적이고 논리적으로 검증할 수 있으므로 교육현장에서 널리 사용될 수 있다. 또한 Tyler 모형은 목표달성모형을 개념화하고 일반화하는데 가장 많은 영향을 주었기 때문에, 목표달성적 접근을 취하는 모든 모형을 Tylerian 모형이라고도 한다.

2.2.2 Hammond 모형

Hammond는 Tyler 모형의 영향을 받아 일선 학교 수준에 적합한 새로운 평가모형을 개념화하였다. 이 평가 모형은 목표를 명세적으로 진술하고 그것을 기준으로 프로그램의 효율성을 확인하고 개선점을 찾기 때문에 목표 달성 모형에 속한다.

특히 이 모형은 교육목표의 달성 여부를 결정하는 것뿐만 아니라 교육 활동의 성패에 영향을 주는 요소를 평가자가 쉽게 파악할 수 있도록 하는 것을 강조하였다. 이를 위해서 교육의 평가과정을 체계적으로 구조화시켜, 교육활동의 공정하고 정확한 평가가 이루어지도록 하였다. 구체적으로 Hammond는 교육 프로그램을 기술하고 평가 변인들을 조직하기 위한 목적으로 수업, 기관, 행동의 3차원 입방체를 구안하여 개념화하였다. 수업은 조직, 내용, 방법, 시설, 비용으로 나누었으며, 기관은 학생, 교사, 관리자, 교육전문가, 지역사회, 학부모로 구분하고 프로그램의 내용을 지칭하는 행동은 인지적, 정의적, 심동적 영역으로 분류하였다.

Hammond 모형은 프로그램의 효과를 학업 성취도만을 준거 변인으로 하는 Tyler 모형과 비교해 볼 때, 세 차원들 간의 상호작용 효과도 미리 설정한 목표를 준거로 평가한다는 점에서 다르다. Hammond 모형

은 교육 효과를 체계적이고 명확하게 평가할 수 있다는 장점이 있는 반면, 평가할 변인이 많고 평가 결과를 수량화하기 어려운 부분도 있고 시간과 인력이 많이 요구된다는 단점이 있다. 때문에, 다양하고 많은 수의 학습자를 평가하는 평가모형으로는 적합하지 않다.

이상에서 목표달성에 대한 평가모형을 살펴보았다. 제일 먼저 Tyler 모형을 살펴보았는데, 이 모형에서는 교육목표가 평가에서 핵심적인 역할을 한다. 때문에 교육 목표와 학습자의 성취 사이의 합치 여부를 체계적이고 논리적으로 검증할 수 있다.

Tyler 모형의 영향을 받은 Hommond 모형은 여러 가지 변인들 간의 상호작용 효과도 평가할 수 있지만, 평가 결과를 수량화하기 어렵다는 단점과 시간과 인력의 문제로 한국어 교육평가에 적합하지 않았다. 한국어 교육 평가는 목표달성이론에서 가장 중심이 되는 Tyler의 모형을 기준으로 한다. 3장에서 한국어 교육평가에서 문항분석에 앞서, 교육목표가 제대로 설정되었는지 알아본다.⁵⁾ 애초에 교육목표설정이 교육적이지 못하다면, 절차가 모두 지켜진다 해도 교육내용은 사상누각이 되고 말 것이다.

2.3 의사소통적 접근 방식

의사소통적 접근법은 1980년대부터 사용되기 시작한 접근법으로 Hymes(1972)의 의사 소통 능력의 이론에 기초를 두고 있다. Hymes는

5) 한국어 교육에서 Tyler의 교육평가 절차에서 일부는 잘 지켜지고 있다. 평가에 앞서, 교육목표가 설정되었으며, 설정된 교육 목표를 분류하여 각 교육내용이 선정되었다. 그리고 교육목표의 달성이 제대로 달성되었는지 측정될 수 있는 평가 장면의 설정되어 있다. 그러나 이후의 절차가 어떻게 이루어지는지, 교육목표와 교육내용이 적절하게 설정되어 있는지 살펴보아야 할 것이다.

의사소통능력을 ‘언제 말해야 하고 언제 말하지 않아야 하는지, 누구와, 언제, 어디서, 어떤 방식으로 이야기해야 할지를 아는 능력’으로 정의하였다(김유정, 1999). 그는 Chomsky의 언어 능력을 포함하고 있지만, 언어능력이 언어사용이라는 실제적인 측면을 간과하고 언어에 대한 지식만을 수용한 것이라고 비판했다. 언어적 요소와 사회 언어학적 요소를 같이 인식하고 언어 지식이 아니라 실제 언어 상황에 사용되는 언어의 사회적, 문화적 의미를 제대로 이해하고 적절하게 사용할 줄 아는 능력을 강조하였다.

의사소통능력에 대한 정의에 대한 견해는 여러 가지가 있지만, 그 가운데 Canale과 Swain(1980)이 제시한 문법적 능력, 사회언어학적 능력, 전략적 능력이 가장 기본적인데, Canale은 1983년에 세 범주에 담화적 능력을 포함시켜 의사소통능력을 네 범주로 보았다.

문법적 능력이란 목표 언어의 언어적 규약을 얼마나 정확하게 사용할 수 있는가 하는 능력을 말하는 것으로 여기에는 어휘, 발음규칙, 철자법, 단어구성 원리, 문장 구조 등이 포함된다. 사회언어학적 능력은 다양한 문맥에서 필요한 특정 의사소통적 기능 즉 설득하기, 기술하기, 서술하기, 명령하기 등의 기능을 수행할 수 있는지, 또는 이야기의 주제나 배경 그리고 청자-화자의 관계에 따라 적절한 언어형태를 선택하여 사용할 수 있는가 하는 능력이다. 담화구성능력이란 어떤 내용을 얼마나 논리적으로 정확하게 표현할 수 있는가, 그리고 형식의 결합성과 내용의 일관성을 가진 담화를 구성할 수 있는가 하는 능력이다. 전략적 능력이란 대화 도중에 언어지식의 부족으로 인해 대화에 단절이나 공백이 생겼을 때 이를 피해 갈 수 있는 언어적 또는 비언어적 소통전략을 사용할 수 있는 능력을 말한다. 정확한 단어가 생각나지 않을 경우, 다른 단어로 대체한다거나 모국어를 섞어서 사용한다거나 대화도중 표정이

나 몸짓으로 상대방의 도움을 요청하는 것들이 이러한 전략적 능력에 포함된다(배문경 외, 1998).

의사소통적 접근법에서 평가는 형식적인 언어의 정확성보다는 실제 대화가 이루어지는 의사소통의 결과로 언어학적 능력을 측정하고자 한다. 시험 역시 수험자들의 실생활에 가까운 과제로 출제되며, 수험자가 어떻게 언어를 대화에서 사용하는가에 중점을 두어 평가한다.

평가는 타당도, 신뢰도, 실용도가 갖추어져야 바람직한 평가가 된다. 한국어능력시험의 문항을 분석할 때, 우선 타당도와 신뢰도가 높은지 낮은지를 확인한다. 타당도는 평가영역에 충실하여 묻고자 하는 것이 하나이면 타당도가 높다고 말할 수 있다. 그리고 신뢰도는 평가의 난이도나 검사시간이 어떤지 확인하여 적당하면 신뢰도가 높다고 할 수 있다. 2.2장에서 Tyler 모형이 목표달성모형에서 가장 중심이 된다는 것을 확인했다. Tyler 모형의 평가절차에 맞춰 한국어능력시험이 시행되고 있는지는 3장에서 확인한다. 그리고 2.3장에서 Hymes의 의사소통적 접근방식을 알아보았다. 의사소통적 접근방식에서 평가는 실제 대화가 이루어지는 의사소통의 결과로 언어학적 능력을 측정하는 것이다. 본 연구에서는 언어평가는 실세계를 반영해야 하며, 언어에 대한 지식이 아니라 사용을 평가하여야 한다는 입장에서 의사소통적 접근법을 이론적 틀로 삼아 논의를 전개하고자 한다.

3. 한국어 교재 분석

3장에서는 한국어 교재를 분석한다. 학습자가 한국어를 교재를 통해 학습하고 한국어능력시험에 응시하기 때문에 학습자들이 학습한 내용을 평가에서 다루어야 한다. 중급이나 고급의 경우는 일상생활이나 교

재 이외의 상황에서 한국어를 학습할 수 있다. 그러나 초급의 경우는 학습한 시간이 적고 교재 이외에는 한국어를 학습할 능력이 안 되기 때문에 초급 교재에서 다루지 않은 교육내용은 초급 평가에 적합하지 않다.

현재 출판된 한국어 교재의 종류는 다양하지만, 여기서는 이화여자대학교에서 사용하는 『말이 트이는 한국어 1』, 시사일본어사에서 출판한 『쉬워요 한국어 1』, 서울대학교에서 사용하는 『한국어 1』과 선문대학교에서 사용하는 『한국어 초급 1』을 주제·상황과 문법 별로 나누어 구성내용을 살펴본다.⁶⁾ 먼저 각 교재에서 다루고 있는 내용을 순서별로 나열한다. 그리고 초급 교재에서 다루는 공통된 내용을 알아보고, 네 교재에서 다루고 있는 사항을 모두 모아본다.

3.1 주제 및 상황

소개하기 → 전화하기 → 인사하기 → 길 묻기 → 감사표현하기 → 물건의 주인 찾기 → 가족소개하기 → 제안하기 → 약속하기 → 첫인사 나누기 → 정보 얻기(일의 목적이나 이유 묻기→소유 시간→이름) → 용건 묻기 → 가격 흥정하기 → 추천하기 → 사과하기 → 쇼핑하기 → 부탁하기 → 전화하기 → 정중하게 길 묻기 → 물건 추천하기 → 물건 찾기 → 정보 주기 → 제안에 동의하기 → 제안하기 → 상대방의 의견에 동의하기 → 감탄하기

<표 1> 이화여자대학교 출판부 『말이 트이는 한국어 1』

6) 교재의 제목을 기준으로 가나다 순

자기소개 → 교실(사물지시) → 다른 사람 소개하기 → 장소 → 일주일
계획 → 주말에 한 일 → 시간 → 생일 → 취미 → 가게(물건 사기) →
길에서 이야기하기 → 교통 수단 이용하기 → 앞으로 할 일 → 약속
정하기 → 경험 이야기 → 날씨 → 전화 → 길 묻기 → 물건 구입 →
추천하기

<표 2> 시사 일본어사 『쉬워요 한국어 1』

교실(사물지시) → 자기소개 → 간단한 대화 → 날씨 → 요일 → 방 묘
사 → 어제 한 일 → 전화 → 가게 → 식당 → 교통수단 → 버스정류
장 → 초대 → 가족관계 → 취미 → 생일 → 여행 → 물건 구입 → 주
말 계획 → 약국 → 다방 → 하루 일과 → 다방 → 방학 계획 → 계획
→ 은행 → 주말 이야기

<표 3> 문진미디어(서울대학교 교재) 『한국어 1』

자기소개 → 인사하기 → 사물지시 → 장소 → 계절 → 날씨 → 요일/
날짜 → 시간 → 식당 → 생일 → 백화점(물건 사기) → 시장(물건 사
기) → 길 묻기 → 택시 타기 → 은행 → 우체국

<표 4> 백성(선문대학교 교재) 『한국어 초급 1』

초급에서 다루어지는 주제 및 상황은 초급 학습자가 실제 생활에서
필요한 내용을 다루기 때문에 교재마다 유사한 내용이 많았다. 그러나
초급을 1과 2로 나누고 있는 선문대학교의 『한국어 초급 1』은 다른
교재에 비해 주제 및 상황의 수가 적었다. 네 교재의 공통된 내용은 아
래와 같다.

자기소개, 인사하기, 사물지시, 장소, 요일/날짜, 시간, 생일, 날씨, 물건
사기, 길 묻기

<표 5> 한국어교재 주제·상황별 공통내용

교재마다 많은 상황들이 다루어지지만, 실제로 공통되는 내용은 12가지 정도이다. 이 12가지는 초급에서 다루어야 하는 필수 내용으로 볼 수 있기 때문에, 초급 평가내용에 적합하다. 앞서 분석한 네 교재에서 다루고 있는 내용의 전부는 아래와 같다.

소개하기, 전화하기, 인사하기, 길 묻기, 감사표현하기, 물건의 주인 찾기, 가족소개하기, 제안하기, 약속하기, 첫인사 나누기, 정보 얻기(일의 목적이나 이유 묻기→소유 시간→이름), 용건 묻기, 가격 흥정하기, 추천하기, 사과하기, 쇼핑하기, 부탁하기, 정중하게 길 묻기, 물건 추천하기, 물건 찾기, 정보 주기, 제안에 동의하기, 제안하기, 상대방의 의견에 동의하기, 감탄하기, 교설(사물지시), 다른 사람 소개하기, 장소, 일주일 계획, 주말에 한 일, 시간, 생일, 취미, 가게(물건 사기), 길에서 이야기하기, 교통 수단 이용하기, 앞으로 할 일, 약속 정하기, 경험 이야기, 날씨, 요일, 방 묘사, 식당, 버스정류장, 초대, 가족관계, 여행, 주말 계획, 약국, 다방, 하루 일과, 방학 계획, 은행, 주말 이야기, 백화점(물건 사기), 시장(물건 사기), 택시 타기, 우체국

<표 6> 초급한국어교재에서 다루어진 모든 상황 및 주제

네 교재의 모든 상황과 주제는 평가의 필수 내용은 아니지만 평가내용으로 구성될 수 있다. 교재 하나에서만 사용된 우체국이나 택시 타기와 같은 상황은 난이도 조절을 위해 출제될 수 있을 것이다. 중급이나 고급의 경우는 일상생활이나 교재 이외의 상황에서 한국어를 학습할 수 있다. 그러나 초급의 경우는 학습한 시간이 적고 교재 이외에는 한국어를 학습할 능력이 안 되기 때문에 초급 교재에서 다루지 않은 상황과 주제들은 초급 평가에 적합하지 않다.

3.2 문법

3.2.1 문형 및 종결어미

초급 교재를 통해 초급 학습자들이 학습하는 한국어 문형과 종결어미를 살펴본다.

N입니다 → N입니까 → 아닙니다 → 있습니까/없습니다 → A/Vㅂ니다
→ A/V-지 않습니다/안 A/Vㅂ니다 → A/V-어요/아요 → V-십시오/V
세요 → V-ㅂ시다 → V-ㄴ 수 있다/없다 → V-ㄴ 거예요 → V-지 마
세요 → V-ㄴ 까요 → V-고 싶다/싫어하다 → V-려고 한다 → V/A-
어도 된다/V/A-면 안 되다

<표 7> 시사 일본어사 『쉬워요 한국어 1』

N입니다 → N입니까 → 아닙니다 → 있습니까/없습니다 → A/Vㅂ니다
→ A/V-지 않습니다/안 A/Vㅂ니다 → A/V-어요/아요 → V-십시오/V
세요 → V-ㄴ 까요 → V-ㅂ시다 → V-어야 하다/아야 하다 → V-려고
하다 → V 지요(확인) → V-고 싶다 → V-ㄴ 수 있다 → V-ㄴ 거예요
(미래) → V-ㄴ 거예요(추측) → Vㄴ 수가 없다 → V-어 주다 → V-
고 있다 → V-ㄴ 것이다 → V/A-는군요 → N은요?

<표 8> 문진미디어(서울대학교 교재) 『한국어 1』

N입니다 → N입니까 → 아닙니다 → 있습니까/없습니다 → A/Vㅂ니다
→ A/V-지 않습니다/안 A/Vㅂ니다 → V-ㅂ시다 → V-ㄴ 까요 → V-십시오
→ V-고 있다 → V-지 말다 → V-ㄴ 수 있다/없다 → A/V-어요
/아요 → V-러 가다 → V-고 싶다 → V-ㄴ 거예요 → V았으면 좋겠
다 → V-지 못 하다

<표 9> 백성(선문대학교 교재) 『한국어 초급 1』

N입니다 → N입니까 → 아닙니다 → 있습니까/없습니다 → A/Vㅂ니다
 → 안 A/Vㅂ니다 → A/V-어요/아요 → A/V-지 않다 → V-고 싶다
 → V-ㄴ 수 있다/없다 → V-ㅂ시오 → V-으면 안 되다 → A/V-지
 요(확인) → V-어/아 주다 → V-고 있다 → V-ㄴ까요 → V-ㅂ시다 →
 V-어야/아야 하다 → V-지 않아도 되다 → V-려고 하다

<표 10> 이화여자대학교 출판부 『말이 트이는 한국어 1』

초급학습자들이 어느 교재를 사용하더라도 학습하게 되는 문형과 종
 결어미의 공통내용과 모든 교재를 다 학습해야만 학습할 수 있는 모든
 문형과 종결어미의 학습내용은 다음과 같다.

N입니다, N입니까, 아닙니다, 있습니까/없습니다, A/Vㅂ니다, A/V-지
 않습니다/안 A/Vㅂ니다, A/V-어요/아요, V-ㅂ시오/V세요, V-ㅂ시다,
 V-ㄴ 수 있다/없다, V-ㄴ 거예요, V-지 마세요, V-ㄴ 까요, V-고 싶다

<표 11> 초급한국어교재 문형 및 종결어미 공통내용

N입니다, N입니까, 아닙니다, 있습니까/없습니다, A/Vㅂ니다, A/V-지
 않습니다/안 A/Vㅂ니다, A/V-어요/아요, V-ㅂ시오/V세요, V-ㅂ시다,
 V-ㄴ 수 있다/없다, V-ㄴ 거예요, V-지 마세요, V-ㄴ 까요, V-고 싶다
 /싫어하다, V-ㄴ까요, V-어야 하다/아야 하다, V-려고 하다, V 지요(확
 인), V-ㄴ 거예요(추측), V-어 주다, V-고 있다, V/A-는군요, N은요,
 V-지 말다, V았으면 좋겠다, V-지 못 하다, V-지 않아도 되다

<표 12> 초급한국어교재에서 다루어진 모든 문형 및 종결어미

3.2.2 선어말어미

-시- → -겠-(미래) → -았/었-

<표 13> 시사 일본어사 『쉬워요 한국어 1』

-시- → -았/었- → -겠-(미래)

<표 14> 문진미디어(서울대학교 교재) 『한국어 1』

-았/었- → -겠-(미래) → -시-

<표 15> 백성(선문대학교 교재) 『한국어 초급 1』

-았/었- → -겠-(미래) → -시- → -겠-(예측)

<표 16> 이화여자대학교 출판부 『말이 트이는 한국어 1』

초급 학습자들이 공통적으로 학습하게 되는 선어말어미의 종류는 높임의 선어말 어미 ‘-시-’, 미래의 선어말어미 ‘-겠-’, 과거의 선어말어미 ‘-았/었-’으로 3가지 종류인데, 이화여자대학교에서 출판된 『말이 트이는 한국어 1』의 경우에만 예측의 ‘-겠-’을 따로 다른 과에서 다루었다.

3.2.3 연결어미

초급 단계에서는 대부분 단문만을 학습하기 때문에, 복문을 만드는 연결어미는 초급 교재에서 많이 다루어지지 않았다. 초급한국어교재에서 학습하는 연결어미는 아래와 같다.

-기 전에/후에 → -면(조건) → -거나(선택)

<표 17> 이화여자대학교 출판부 『말이 트이는 한국어 1』

-고 → -지만 → -아/어서(지속) → -니까(이유) → -아/어서(이유) →
-기 때문에 → -면(조건)

<표 18> 시사 일본어사 『쉬워요 한국어 1』

-고 → -지만 → -니까(이유) → -아/어서(지속) → -아/어서(이유) →
-으면서(지속) → -는데(배경) → -면(조건)

<표 19> 문진미디어(서울대학교 교재) 『한국어 1』

-고 → -니까(이유) → -기 때문에

<표 20> 백성(선문대학교 교재) 『한국어 초급 1』

선문대학교의 교재인 『한국어 초급 1』과 이화여자대학교의 『말이 트이는 한국어 1』에서는 3개의 연결어미만을 다루었다. 그리고 서울대학교의 교재인 『한국어 1』와 시사일본어사의 『쉬워요 한국어 1』에서는 7개의 연결어미를 각각 다루었다. 『초급 한국어 1』에서 다루어지는 연결어미와 『말이 트이는 한국어 1』에서 다루어지는 연결어미의 내용이 상이하기 때문에 네 교재의 공통된 학습내용은 없으며, 네 교재에서 다루어지는 모든 학습내용은 아래와 같다.

-고, -지만, -니까(이유), -아/어서(지속), -아/어서(이유), -으면서(지속),
-는데(배경), -면(조건), -ㄴ 후에/전에, -니까, -기 때문에

<표 21> 초급한국어교재에서 다루어진 모든 연결어미

3.2.4 조사

정확한 한국어를 구사하기 위해서는 조사의 사용을 제대로 알아야만 한다. 한국어와 유사하다고 하는 일본어와는 서로 대응되는 조사의 쓰임이 다소 상이한 점을 보이기도 하고, 한국어와 상이한 언어에서는 조사의 개념이 없기 때문에 초급학습 때부터 강조하여 교수하고 평가해야 한다.

-은/는 → -이/가(보격) → -의(관형격) → -에(방향) → -이/가(주격)
→ -에(시간) → -을/를(목적격) → -에서(장소) → -에서 -까지 → -으
로

<표 22> 시사 일본어사 『쉬워요 한국어 1』

-은/는 → -이/가(보격) → -을/를(목적격) → -에서(장소) → -에(방향)
→ -도 → -이/가(주격) → -와/과(병렬) → -에(시간/장소), -에서(출발
지) → -의(관형격) → -에게/께 → -하고 → -으로 → -께서 → -보
다

<표 23> 문진미디어(서울대학교 교재) 『한국어 1』

-에서(출신지) → -에서(장소) → -이/가(주격) → -도 → -을/를(목적
격) → -은/는 → -에 → -의 → -와/과 → -에게/한테 → -에게서/한
테서 → -로부터 → -께서/께/께서로부터 → -아/야 → -에서 -까지 → -
로 → -에 → -로

<표 24> 백성(선문대학교 교재) 『한국어 초급 1』

-이/가(주격) → -을/를(목적격) → -에서 → -에 → -와/과 → -부터
-까지 → -에(처소) → -으로(방향) → -의(관형격) → -에서(장소) →
-으로(수단) → -에서 -까지 → -에게 → -은/는, -도/만 → -에서/에
계서(출처)

<표 25> 이화여자대학교 출판부 『말이 트이는 한국어 1』

초급한국어교재에서 공통적으로 다루는 내용과 모든 학습내용은 아래
와 같다.

-은/는, -이/가(보격), -의(관형격), -에(방향), -이/가(주격), -에(시간),
-을/를(목적격), -에서(장소), -으로

<표 26> 초급한국어교재의 조사 공통학습내용

-은/는, -이/가(보격), -의(관형격), -에(방향), -이/가(주격), -에(시간), -을/를(목적격), -에서(장소), -으로, -에서 -까지, -와/과(병렬), -께서/ 께/께로부터, -에게/께, -보다, -한테, -도/만, -에서/에게서(출처)
--

<표 27 > 초급한국어교재에서 다루어진 모든 조사학습내용

4. 한국어능력시험 개관 및 분석

4.1 한국어능력시험의 활용현황

한국어능력시험은 한국 정부 주관 하에 1995~1997년에 여러 명의 교수들이 공동으로 연구하여 제작되었다. 6회째 치러진 시험은 현재 여러 대학에서 입학시험을 대신하거나 입학 시에 치는 한국어 시험을 대신하고 있다. 한국어능력시험의 활용현황을 먼저 살펴보자(한국교육과정평가원).

학 교 명	학 과 명	활 용 여 부	활 용 방 법	비 고
건국대학교	전 학과	○	재외국민과 외국인 특별전형 중 외국인 입학전형에 활용	
경북대학교	전 모집단위	○	외국인 및 재외국민 신입생 모집시 수학능력 평가를 위한 참고자료로 활용	
경희대학교	국제교육원	○	5급이상 소지자, 한국어시험 면제	2002학년도부터 순수외국인 입학전형에 적용
광주여자대학교	전 모집단위	○	외국인 학생의 경우 등록금 납부 후 입학일 이전에 5급 이상 판정을 받은 자는 입학 기회를 부여하고, 불합격한 자는 등록금을 환불 조치하고, 입학허가를 취소	외국인 특별전형 학생에게 활용
국민대학교	전 학과	×		2003학년도 활용 검토 예정
대구대학교	전 모집단위	×		2003학년도부터 활용 계획. 전형시 시험합격자 우대
동해대학교	전 모집단위	○	서류전형시 가산점 부여	
명지대학교	전 모집단위	×		향후 특별전형 지원자 중 한국어능력시험 합격자는 필기시험 면제를 검토

학 교 명	학 과 명	활 용 여부	활 용 방 법	비 고
서울대학교	전 학과	○	대학(원) 입학전형시 참고 자료로 활용	외국인 및 재외국 민 특별전형
배제대학교	전 학부(학과)	○	신입 및 편·입학에 지원한 외국인 학생을 대상으로 먼 접시 한국어 수준을 측정 (본 대학 한국어교육원 이 수자 또는 한국어능력시험 4급이상 취득자 제외)하여 수학능력을 판단. 불합격자 는 입학 후 1학기 내에 한 국어 연수과정을 이수하여 야 함	2001학년도에는 한 국어능력시험 4급 이상 또는 국내· 외 “정부공인”된 한국어 교육기관이 나 어학원에 6개월 과정 이상을 이수 한 자로 모집하였 음
서울산업대학 교	전 모집단위	×		2003학년도 재외국 민과 외국인 특별 전형시 적용 예정
선문대학교	전 모집단위	×		검토 중
세명대학교	전 학부(학과)	×		외국인 유학생 모 집계획 확정시 적 극 활용 예정
신라대학교	전 학부(과)	○	등급에 따라 가산점 부여	
아주대학교	국제대학원 (국제경영 학과,지역 연구학과, 정보통신공 학과)	○	학위논문 제출 자격시험시 외국어시험으로서의 한국 어 시험 면제	
안동대학교	전 모집단위	○	4급 이상 소지자, 모집단위 별 입학정원의 10%이내 선 발	
여수대학교	전 모집단위	×		2003학년도 특별전 형에 활용 계획

학 교 명	학 과 명	활용 여부	활용 방법	비 고
연세대학교	학부과정 전학과	○	5급 이상의 경우, 재외국 민과 외국인 전형 합격자 에 대해 본 대학에서 부과 하는 한국어 시험을 면제 음	한국어 능력 수준이 낮을 경우, 입학 유보하거나 수강학 점을 제한할 수 있 음
예원대학교	전 모집단위	×		활용방안 적극 검 토
이화여자대 학교	전 모집단위	○	외국인 특별전형으로 입 학허가를 받고 등록을 마 친 자 중 5급 이상 소지 자에게 한국어 배치고사 를 면제	
전북대학교	전 모집단위	×		2003학년도부터 활 용 검토 중
조선대학교	전 모집단위	○	5급 이상 소지자에 대해 본 대학이 부과하는 한국어 시 험을 면제	순수 외국인만 대상
중앙대학교	전 모집단위	×		2003년부터 활용 적극 검토
진주산업대학 교	전 모집단위	○	외국인 지원학생의 공통필 수 제출서류로 한국어능력 의 일정기준 이상(3급 이상) 자격을 요구함	
춘천교육대학 교	초등교육학과	○	등급에 따라 가산점 부여	
충남대학교	전 모집단위	○	재외국민과 외국인 특별전형 시 활용	수학능력 평가를 위한 참고자료로 활용
충북대학교	전 모집단위	×		일부 국가의 유학생이 석·박사과정 입학시 3~4급 합격자에 대한 장학금 (A급:전액 면제, B급:70% 면제) 지급

학 교 명	학 과 명	활 용 여 부	활 용 방 법	비 고
충주대학교	전 모집단위	○	3급이상 소지자(외국인), 지 원 자격 부여	
한국체육대학 교	전 학과	○		외국인 특별전형시 참 고자료로 활용

현재 18개의 대학교에서는 전 학과 또는 일부 학과에서 한국어능력시험을 입학시험에 활용하고 있다. 한국어 시험을 면제해 주는 학교로 경희대학교, 연세대학교, 조선대학교 등이 있으며, 등급에 따라 가산점을 주는 학교로 춘천대학교, 신라대학교 등이 있고, 한국어능력시험 등급으로 대학지원자격을 제한하는 학교로 진주산업대학교, 충주대학교 등이 있다. 그리고 현재까지는 활용하지 않았지만, 2003년에 활용할 예정이거나 검토중인 학교도 11개의 학교로 조사되었다. 이 한국어능력시험 활용현황으로 한국어능력시험이 공신력을 얻어가고 있다고 말할 수 있다.

4.2 평가등급

한국어능력시험은 등급제로 제작되었는데, 등급제 평가는 몇몇의 언어능력의 수준을 미리 설정하여 수험자의 득점이 어느 등급에 속하는가를 표시한다. 등급제는 언어 평가를 점수로 평가하지 않고 등급으로 평가하여 수험자가 수행 가능한 수준의 전형적인 범위가 무엇인지를 알려준다. 그리고 이 평가 등급을 통해 학습의 목표를 정할 수 있는 장점이 있다.

한국어능력시험은 모두 6등급으로 나누었는데, 초급은 1급과 2급, 중급은 3급과 4급, 그리고 고급은 5급과 6급이다. 1급에서 6급까지의 교육내용을 제시하고 다시 초급과 중급, 고급으로 묶어서 교육내용으로 상

세하게 제시하고 있다. 아래에 표는 1급과 2급의 교육내용이다(박영순, 2000).

사회 문화적 요구		이질적 문화에 대한 적극적인 접촉 의지와, 주변 한국인들의 최소한의 도움 아래 개인 영역에서 기본적인 사회 생활에 대한 적응력을 길러야 한다. 공공 영역에서의 활동은 남의 도움을 필요로 한다.
언어 능력	기본학습 목표	한국 자모 순서, 한글 맞춤법의 기본 구조, 질문과 응답을 구성하는 문법 사항 등의 기본적인 사항을(아직 익숙하지는 못해도) 이해는 해야 한다. 기본적인 인사와 기본적인 문형과 기본 어휘 1000단어 정도(빈도, 난이도, 중요도를 감안)를 가지고, 단문 중심의 특히 빈도가 높은 관용적 표현이 가능하다. 중간언어 단계를 폭 넓게 인정한다.
	어휘	기본적인 인칭 및 지시 대명사, 수사(1~100), 고빈도의 명사 및 용언들을 알고 있어야 한다.
	문장	인사말, 의문문과 응답용 서술문 간의 변환 규칙, 최소한의 긍정과 부정, 기초 방향 표현, 주어 + 술어 혹은 주어 + 목적어 + 서술어 형식의 기본 문형 구조 등을 이해해야 한다.
	발음	모음 '어'와 '으' 그리고 '의'를 느리더라도 정확히 조음할 수 있다. 예사소리와 된소리의 차이를 인지하고, 문말의 억양도 구별한다.

<표 28> 한국어능력시험 1급

사회 문화적 요구		한국 사회에 대한 기본 이해를 바탕으로 개인 생활을 별 무리없이 유지할 수 있어야 한다. 공공영역에서는 약간의 도움이 필요하다. 한국 사회와 문화에 대한 이해는 있지만 아직 충분하게 익히지 못한 상태이다.
언어 능력	기본학습 목표	기초적인 한국어를 듣고 말하고 읽고 쓸 수 있다. 음절식 읽기에는 숙달되어야 한다. 기본 어휘 1,500~3,000개 단어 정도의 문장을 이해하며, 기본적인 요구를 충족하는 대화가 가능한 정도이다. 중간언어 단계를 약간 인정한다.
	어휘	기본적인 사회활동을 할 수 있는 어휘, 특히 각종 상품명, 기본적 고유명사, 자신의 전문 분야의 기본 어휘를 습득한 상태이고, 기본적인 변치 활용 용언을 이해한다.
	문장	단문의 대등적 연결, wh-question에 대한 간결한 답변, 격조사의 익숙한 사용, 부정의문문의 원리에 숙달해 있다. 길고 짧은 부정형에 다 익숙하다.
	발음	된소리와 유성음을 잘 구별하고, 모음조화와 자음접변에 익숙하다. 두음법칙을 이해한다.

<표 29> 한국어능력시험 2급

1급에서 6급으로 나눈 등급별 평가내용은 크게 사회 문화적 요구와 언어능력으로 나누어져 있다. 사회 문화적 요구를 살펴보면, ‘공공영역에서의 활동은 남의 도움을 필요로 한다.(1급)’, ‘한국사회와 문화에 대한 이해는 있지만 아직 충분히 익히지는 못한 상태이다.(2급)’ 등 평가내용의 진술이 추상적이다. 그래서 사회 문화적으로 어떤 능력을 요구하는지 구체적으로 알 수 없다. 또 언어능력의 기본학습목표도 ‘기본적인 인사와 기본적인 문형과 기본 어휘 1000단어 정도(1급)’로 설정되어 있는데, 기본적인 인사와 문형, 어휘가 구체적으로 명시되어 있지 않다.

언어능력 중, 문장으로 분류된 부분에 문형과 문법 사항들이 제시되어 있는데, 1급에서 6급까지의 문장 평가 내용을 살펴보자.

등급	문장
1	인사말, 의문문과 응답용 서술문 간의 변환 규칙, 최소한의 긍정과 부정, 주어+술어 혹은 주어+목적어+서술어 형식의 기본 문형 구조 등을 이해해야 한다.
2	단문의 대등적 연결, wh-question에 대한 간결한 답변, 격조사의 익숙한 사용, 부정 의문문의 원리에 숙달해 있다. 길고 짧은 부정형에 다 익숙하다.
3	종속적 연결문, 빈도 높은 변칙용어 등을 숙지하고 있다. 용언에서 부사형을 익숙하게 만든다. 기본적인 피사동 변형이 가능하다.
4	드문 말이 아니면 사실상 모든 피사동 변형이 가능하다. 비유와 숙어적 용법이 아니라면 일반 문장 구조 대부분 이해한다. 감탄문을 이해하고 적절히 사용한다.
5	빠른 발화가 아니라면 대부분의 문장 구조 이해, 문장 구조에 대한 질문을 통해 자신의 실수를 정정하거나 새로운 문형을 이해한다.
6	괴팍한 표현이나 지나치게 빠른 말이 아니면 사실상 거의 다 이해한다.

<표 30> 한국어능력시험 문법평가내용

위에서 제시하고 있는 문장에 관한 평가사항은 한국어능력평가가 아닌 대부분의 언어 평가에 해당하는 항목들이다. 한국어능력평가에서 제시하는 평가항목들에는 한국어 고유의 문법사항을 포함하고 있어야 한다. 한국어는 대표적인 교착어이기 때문에, 어간에 어미들이 규칙적으로 결합되는 언어이다. 그래서 초급의 학습자들은 어미들의 규칙을 학습을 통해 익힐 필요가 있다. 그러나 한국어능력평가에서 제시한 평가사항에는 어미에 관한 내용이 빠져 있다. 또한 한국어에는 경어법이 있다. ‘너

/당신, 저/나'와 같이 초급수준에서 다루어야 하는 경어법과 압존법 같이 고급 수준에서 다루어야 할 경어법이 있다.⁷⁾ 평가사항을 좀더 세분화시키고 한국어 문장의 특이한 사항까지 포함하고 있다면 한국어를 학습하는 학습자나 한국어능력시험에 응시하는 수험자들이 보다 능률적으로 학습할 수 있을 것이다.

4.3 평가목표

한국어능력시험은 한국교육과정평가원의 주최로 6회째 치러지는 시험이다. 한국어능력시험은 표준화된 시험제도로 한국어를 모국어로 하지 않는 한국어학습자에게 표준화된 학습법을 제시할 뿐만 아니라 한국어의 보급을 목적으로 실시하고 있다. 또한 그들의 한국어 사용능력을 측정하여 그 결과를 유학, 취업 등에 활용케 하는데 목적이 있다(한국교육과정평가원).

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 표준화된 학습법 제시 2. 한국어 보급 3. 한국어 사용능력 측정 4. 결과를 유학, 취업 등에 활용 |
|--|

<표 31> 한국어능력시험의 목적

첫 번째는 한국어 학습 현장에 기여하는 목표이며, 두 번째는 한국어 보급이라는 국가 이익을 위한 목표이며, 세 번째와 네 번째 목표는 한

7) 6급 수준에서 복잡하고 전문적인 한국어 사용이 가능하다면, 압존법과 같이 한국 특유의 문법도 사용할 수 있어야 할 것이다. 그런데도 한국어능력시험이 제시한 평가사항에는 이런 한국어만의 문법 사항이 구체적으로 명시되어 있지 않다.

국어 평가를 하나의 수치로 바꾸어 등급을 매기고자 하는 것이다. 대부분의 외국어의 교육평가가 이런 실용적인 이유로 존재하기는 하지만, 교육평가의 일차적인 목표는 학습자의 언어능력 향상이 제일 우선해야 한다. 왜냐하면, 교육 평가는 교육과정의 하나로, 효과적인 교육을 위한 피드백장치이기 때문이다.

한국어를 학습하는 학습자들의 동기가 다양한 양상을 보이는 것도 한국어능력시험의 평가목표가 수정되어야 하는 이유 중 하나이다. 아래의 표는 안경화 외(2000)가 한국어 학습자의 학습동기에 대해 설문 조사한 결과이다. 학습동기를 도구적 동기와 통합적 동기로 나누어서 조사하였고, 복수응답이 가능하도록 조사하였다(안경화 외, 2000).

	취업/학업	한국 내 생활	가족/친지와 대화	한국문화에 대한 관심	한국어에 대한 관심	한국인에 대한 관심
초급	67%	50%	47%	50%	22%	31%
중급	68%	35%	39%	58%	32%	48%
고급	78%	22%	22%	56%	52%	11%

<표 32> 학습동기별 조사

<표32>에서 알 수 있듯이 학습자들은 도구적 동기와 통합적 동기를 둘 다 가지고 있는 경우가 많았다. 모든 급수에 공통적으로 학업과 취업이 가장 높은 학습비중을 차지했지만, 한국 문화에 대한 관심이나 한국 내의 생활도 높은 비중을 차지함을 알 수 있다.

	일/학교	취업기회	한국인과 교류	한국관련 정보	한국관련활동
초급	23%	22%	19%	22%	17%
중급	26%	29%	39%	6%	13%
고급	44%	48%	33%	48%	37%

<표 33> 귀국 후 한국어의 활용도 조사

<표33>에서는 외국인 학습자가 자국으로 귀국한 후에 한국어를 어떻게 사용하는지를 활용도를 조사한 결과이다(안경화 외, 2000). 초급과 고급의 경우는 일과 학교에서 한국어를 사용되는 것이 한국 관련 정보를 얻는 데 사용하는 것과 비슷하거나 한국관련정보가 조금 높은 양상을 보였다. 중급의 경우는 한국인과의 교류에서 한국어를 가장 많이 사용한 것으로 조사되었다.

<표32>와 <표33>에서 한국어를 배우고자 하는 학습자들은 대학 진학이나 취업을 목적으로 하지만, 다른 한편으로 한국과 한국문화, 한국인에 대한 관심으로 한국어를 배우는 것으로 나타났다. 항목별로 수치는 다르게 나타났지만, 한국어를 배우는 학습자들의 학습동기는 다양하게 드러났다. 좀더 구체적으로 조사한다면, 한국어를 배우고자하는 학습자들의 동기는 더 다양할 것으로 예상된다.

한국어 교육은 학습자들의 동기에 맞춰 한국어 내용과 방법, 그리고 평가 방안을 고려할 필요가 있다. 학습자들이 한국어능력평가에 응시하는 이유가 취업이나 진학에만 있는 것이 아니기 때문에, 한국어능력평가의 평가목표를 재고할 필요가 있다. 취업과 진학이라는 교육 외적인 목표보다 한국어사용능력향상이라는 교육 내적인 목표설정이 중요하다. 그리고 이 목표에 맞춰 각 단계에서 다루어야 하는 교육 내용을 평가하여 학생에게 학습에 대한 동기와 성취감을 부여해야 할 것이다.

1. 한국어 의사소통능력의 객관적 평가
2. 한국어능력을 통한 자기 계발의 동기 부여

<표 34> 평가목표 수정안

한국어 의사소통능력을 객관적으로 평가함으로 한국어 학습자에게 학습 성취감을 주고, 여러 다양한 이유로 한국어를 학습하는 학습자에게 자기 계발의 동기를 부여해야 한다. 이 목표를 우선으로 한다면, 한국어 능력시험에서 제시한 실용적인 목표도 달성될 것이다.

4.4 평가 영역과 방법

한국어능력평가의 기본 구성을 살펴보면, 문항수가 총 120문항으로 이루어져 있으며 문항수를 보면, 쓰기, 어휘 및 문법, 듣기, 읽기가 각각 30문항씩으로 이루어져 있다. 답안의 형식은 대부분의 외국어시험과 비슷하게 4지선다형으로 이루어져 있으며, 문제의 지문은 한국어로만 이루어져 있다.

평가영역	쓰기	어휘 및 문법	듣기	읽기	합계
문항수	30	30	30	30	120
배점	100	100	100	100	400

<표 35> 한국어능력시험의 평가영역

한국어능력시험의 경우, 어휘 및 문법, 쓰기와 읽기, 듣기 위주로 시험으로 말하기 영역이 빠져 있다. 외국어 학습 목표가 의사소통능력의

향상이라는 점을 고려한다면, 의외의 결과이다. 그래서 이 평가가 의사소통능력을 평가하는 것이 아니라, 읽고, 쓰는 한국어지식 위주의 평가임을 알 수 있다.

말하기 영역을 평가하기 위해서는 평가자의 공정성이 중요하고, 여러 나라에서 한꺼번에 많은 수가 시험에 응시하기 때문에 현실적으로 어려움이 많다. 그러나 보다 교육내용과 교육목적에 근접하는 평가라면, 말하기 영역의 평가가 빠져서는 안 될 것이다.

5. 초급 한국어능력시험 분석 및 개선방안

5.1 평가항목별 분석

이 장에서는 초급 한국어능력시험의 평가항목을 초급 한국어교재와 비교해서 분석한다. 초급에서 요구한 언어행위 능력은 사회적 능력을 기준으로 6가지로 나누어져 있다. 그리고 각 사회적 능력을 기준으로 언어 행위 능력을 구체적으로 제시하고 있다. 1급과 2급에서 요구하고 있는 능력을 알아보고, 초급 한국어교재에서 다루어지고 있는지를 살펴보자.

등급	사회적 능력	언어행위 능력
1	i) 기본적인 대인 관계 유지	① 인사나누기(간단한 자기 소개 포함) ② 위기 극복(도움 청하기)
	ii) 기본적인 경제활동	① 물건 구입 및 계산
	iii) 기본적인 교통 상황에 적응	① 모르는 길 물어 가기(안내자 없이) ② 간단한 약도 작성 및 이해 ③ 대중 교통 수단 이용과 택시 탑승
	iv) 언어에 대한 지식	① 한글 해독(아직 맞춤법은 불완전) ② 자신의 이름과 연락처 표현 ③ 한국어 사전 사용법 숙지
	v) 기본적인 공공시설 이용	① 관청, 은행 등에서 간단한 민원 처리 가능 ② 공공시설 출입 가능(내부 구조 파악, 입장료 처리 등)
	vi) 기본적인 문화활동 가능	① 대부분의 간판 이해
2	i) 기본적인 대인 관계 유지	① 상대방에게 충분한 자기 소개 ② 전화로 단순한 용건 처리
	ii) 기본적인 경제활동	① 물건값 깎기 ② 불량 상품 반품 처리 가능
	iii) 기본적인 교통 상황에 적응	① 운전하며 옆차나 행인에게 질문고 알아내기 ② 한국어판 전국 지도 사용 가능 ③ 교통표지판 이해 ④ 숙박업소 이용
	iv) 언어에 대한 지식	① 혼한 속담 정도는 적절히 구사 ② 기본 맞춤법 숙지 ③ 간단한 개별 문장 모국어로 번역 가능
	v) 기본적인 공공시설 이용	① 세관, 복덕방 등에서 간단한 민원 처리 가능 ② 기본 양식 기재 가능 ③ 각종 수리 의뢰 ④ 병원, 약국 이용 가능 ⑤ 우편 이용(전보, 송금, 소포 등)
	vi) 기본적인 문화활동 가능	① 신문 제목 이해 ② 간단한 수필 정도 읽음

<표 36> 한국어능력평가 초급

초급 단계에서 요구한 능력이 초급한국어교재에서 얼마나 다루어지고 있는지 살펴보자.⁸⁾

등급	언어행위 능력	초급한국어교재
1	① 인사나누기(간단한 자기 소개 포함)	○
	② 위기 극복(도움 청하기)	?
	① 물건 구입 및 계산	○
	① 모르는 길 물어 가기(안내자 없이)	○
	② 간단한 약도 작성 / 이해	×/○
	③ 대중 교통 수단 이용 / 택시 합승	○/×
	① 한글 해독(아직 맞춤법은 불완전)	○
	② 자신의 이름과 연락처 표현	×
	③ 한국어 사전 사용법 숙지	×
	① 관청, 은행 등에서 간단한 민원 처리 가능	○
2	② 공공시설 출입 가능(내부 구조 파악, 입장료 처리 등)	×
	① 대부분의 간판 이해	×
	① 상대방에게 충분한 자기 소개	○
	② 전화로 단순한 용건 처리	○
	① 물건값 깎기	○
	② 불량 상품 반품 처리 가능	×
	① 운전하며 옆차나 행인에게 길 묻고 알아내기	×
		×
	② 한국어판 전국 지도 사용 가능	○
	③ 교통표지판 이해	×
	④ 숙박업소 이용	×
	① 흔한 속담 정도는 적절히 구사	×
	② 기본 맞춤법 숙지	○
	③ 간단한 개별 문장 모국어로 번역 가능	○
	① 세관, 복덕방 등에서 간단한 민원 처리 가능	×
	② 기본 양식 기재 가능	○
	③ 각종 수리 의뢰	×
	④ 병원, 약국 이용 가능	○
	⑤ 우편 이용(전보, 송금, 소포 등)	○
	① 신문 제목 이해	×
	② 간단한 수필 정도 읽음	×

8) 초급한국어교재는 모두 4권으로 『말이 트이는 한국어 1』, 『쉬워요 한국어 1』, 『한국어 1』, 『한국어 초급1』이다. 평가항목이 네 개의 교재 중에 하나라도 나타나면 ○표시를 하고, 하나의 교재에도 나타나지 않으면, ×표시를 한다.

1급 한국어능력시험에서 요구하는 기본적인 대인 관계 유지는 인사 나누기와 위기 극복 능력이다. 인사나누기는 대부분의 한국어교재 앞부분에서 다루어지는 내용이다.⁹⁾ 교재에서 다루어지는 내용은 첫인사와 자기 소개, 그리고 일상생활에서의 인사 등이 있다. 그런데 기본적인 대인관계를 유지하는데 있어서, ‘위기 극복 능력’은 구체적으로 어느 능력을 요구하는지 알 수 없다. 초급 한국어교재에서도 위기의 상황은 나타나 있지 않다.

2급에서 요구하는 능력은 충분한 자기소개와 전화로 간단한 업무를 처리하는 능력이다.¹⁰⁾ 충분한 자기 소개는 취미나 가족을 소개하는 등으로 초급교재에서 다루어진 부분이며, 전화로 간단한 업무를 보는 것도 초급교재에서 다루어진 부분이다. 2급에서 요구하는 기본적인 대인관계 유지 능력은 초급 한국어교재를 통해서 학습할 수 있다.

초급 한국어능력시험에서 두 번째로 요구하는 능력은 기본적인 경제활동능력이다. 1급에서는 물건을 구입하고 계산하는 경제활동을 포함하고¹¹⁾ 2급에서는 물건값을 깎고¹²⁾ 불량상품을 반품하는 경제활동을 포함한다. 물건을 구입하고 계산하는 경제활동은 초급 한국어교재에서 다루어지고 있으며, 물건값을 흥정하는 것도 초급 한국어교재에서 다루어지고 있다. 그러나 불량상품을 반품하는 것은 초급 교재에서 다루어지

9) 『말이 트이는 한국어 1』, 『쉬워요 한국어 1』, 『한국어 1』, 『한국어 초급1』

10) 『말이 트이는 한국어 1』, 『쉬워요 한국어 1』, 『한국어 1』, 『한국어 초급1』

11) 『말이 트이는 한국어 1』, 『쉬워요 한국어 1』, 『한국어 1』, 『한국어 초급1』

12) 『한국어 초급1』

세 번째로 요구하고 있는 능력은 기본적인 교통 상황에 적응하는 능력이다. 1급에서는 안내자 없이 길을 물어 가는 것¹⁴⁾과, 간단한 약도를 작성하고 이해하는 것, 그리고 대중교통수단을 이용하고¹⁵⁾ 택시를 합승하는 상황에서의 대처능력을 요구한다. 그리고 2급에서는 운전하면서 옆차나 행인에게 길 묻고 알아내기, 한국어판 전국 지도 사용 가능, 교통표지판 이해¹⁶⁾, 숙박업소 이용 등의 능력을 요구한다. 초급 한국어교재의 내용을 살펴보면, 1급의 약도를 작성하기, 택시합승하는 상황은 교재에서 다루어지지 않으며, 2급의 운전하면서 옆차나 행인에게 길 묻고

※ 다음 글을 읽고 질문에 답하십시오.

손님 : 한 번 (㉔) 볼게요.

1급에서 요구하는 기본경제능력은 가격을 묻고 계산을 하는 것이다. 그런데, 여기에 제시된 문제는 2급에서 요구하는 물건교환능력이다. 평가에 응시하는 학습자들은 각 급수에서 요구하는 능력에 맞춰 학습한다. 응시자의 능력을 넘어서는 문제는 학습자의 동기를 저하시킬 우려가 있기 때문에, 적절한 문항은 아니다.

16) 「말이 트이는 한국어 1」

알아내기, 한국어판 전국 지도 사용하기, 숙박업소 이용은 다루어지지 않고 있다.

네 번째로 요구하는 능력은 한국어에 대한 지식이다. 1급을 응시하는 학습자들은 맞춤법은 불완전하더라도 한글을 읽고 이해할 수 있어야 하며, 자신의 이름과 연락처를 표현¹⁷⁾할 수 있어야 한다. 그리고 한국어 사전 사용법을 숙지하고 있어야 한다. 그리고 2급을 응시하는 학습자들은 흔한 속담은 적절히 구사할 수 있어야 하며, 기본 맞춤법을 숙지하고 간단한 개별 문장은 모국어로 번역할 수 있어야 한다¹⁸⁾. 1급에서 요구한 사전 사용법은 초급 한국어교재에 다루어지지 않으며, 2급에서 요구한 속담도 초급 교재에서는 다루어지지 않았다.

다섯 번째로 요구한 능력은 기본적인 공공시설을 이용하는 능력이다. 1급에서는 관청, 은행 등에서 간단한 민원 처리가 가능하고, 공공시설의 내부구조를 파악하고 입장료를 지불할 수 있어야 한다. 그리고 2급에서는 세관과 복덕방 등에서 간단한 민원처리가 가능해야 하며, 기본 양식을 기재할 수 있어야 하며, 각종 수리를 의뢰할 수 있어야 한다. 그리고 병원과 약국¹⁹⁾을 이용할 수 있고, 우편²⁰⁾을 이용할 수 있어야 한다. 1급의 내용 중 관청의 이용과 공공장소에서 입장료의 지불과 관련된 상황도 초급 교재에서 다루어지지 않고 있다. 그리고 2급에서의 세관 및 복덕방에서의 간단한 민원처리와 기본 양식 기재, 각종 수리 의뢰는 초

17) 『말이 트이는 한국어 1』, 『쉬워요 한국어 1』, 『한국어 1』, 『한국어 초급1』

18) 『한국어 초급1』

19) 『한국어 1』

20) 『한국어 초급 1』

급 교재에서 다루어지지 않고 있다.

그리고 여섯 번째로 요구한 능력은 기본적인 문화활동 능력이다. 1급에서는 대부분의 간판을 이해하는 능력을, 2급에서는 신문제목 이해와 간단한 수필 이해 능력을 요구하고 있다. 1급과 2급에서 요구하는 능력은 초급 교재에서 다루어지고 있지 않다.

한국어능력시험에서 요구하고 있는 능력은 초급 한국어 교재에서 다루어지지 않고 있는 것이 많았다. 1급보다는 2급에서의 평가내용이 교재의 내용과는 무관한 것이 많았다. 초급평가에서 다루어지는 상황은 3.1에서 분석한 초급 한국어교재의 주제·상황보다 다양했다.

5.2 평가영역별 분석

초급 한국어교재를 분석한 결과, 한국어교재만으로 학습한 학습자가 2급을 응시하기에 무리가 있었다. 2급의 주제와 상황이 초급 한국어교재보다 다양하며 나타났다.²¹⁾ 그러므로 평가영역별 분석에서는 초급 한국어교재와 비교분석 가능한 1급 한국어능력시험만을 분석하기로 한다.

5.2.1 어휘·문법

한국어능력시험에서 어휘와 문법은 30문항으로 2문항이 주관식이고 나머지는 사지선다형의 문항이다. 의사소통접근법식 평가에서는 문장단

21) 구체적으로 분석하지 않았지만, 문법영역에서도 초급 한국어교재보다 2급의 평가내용이 많았다. 초급교재에서 다루어지지 않았지만, 2급에서 평가되고 있는 연결어미로 ‘-Vㄴ 줄 모르다<3회 어휘·문법12>’, ‘V-ㄴ 테니까<3회 어휘·문법8>’, ‘-는 대로<4회 어휘·문법17>’ 등이 있다. 그리고 선어말어미 ‘-더-’<3회 어휘·문법15>도 2급에서 출제되었다.

위의 문항을 지양하고 담화단위의 문항으로 언어평가를 해야한다고 주장한다. 그래서 한국어능력시험을 문장단위의 문항과 담화단위의 문항으로 나누어서 살펴보기로 한다. 문장단위의 문항에는 문항에 등장하는 화자가 한 명일 경우로 한정하고, 둘 이상이 나올 때는 담화단위의 문항으로 분류한다. *표시는 주관식 문항을 표시한다.

문장/담화	세부 평가 항목	문항수	
		제3회 한국어능력시험 1급	제4회 한국어능력시험 1급
문장단위의 문항	단어의 기본의미 알기		3
	유의어 알기		3
	반의어 알기	3	3
	시제 고치기	1	*1
	종결어미 선택	1	0
	부정문 만들기		*1
	조사 넣기		3
	문맥상 틀린 말 찾기	*2	2
담화 단위의 문항	유의어 알기	3	
	상위어 알기	1	
	연어 관계 알기	5	
	문장 만들기1 (맞는 것 고르기)	6	4
	문장 만들기2 (틀린 것 고르기)		4
	단어의 기본의미 알기		1
	종결·연결 어미 선택	3	3
	접속사 넣기		1
	조사 넣기	5	
	단어의 기본의미 알기		1
합계		30	30

한국어능력시험은 의사소통접근법을 바탕으로 언어 평가가 문장 단위에서 벗어나 담화 단위로 나아가야 한다. 제 3회 한국어능력시험에서 어휘·문법 영역의 평가는 7문항이 문장 단위의 문항이고, 제 4회 한국어능력시험에서는 16문항이 문장 단위의 문항이다. 그리고 담화 단위의 문항 중에서 실제 대화하듯이 ‘가’와 ‘나’가 두 번 이상 대화를 하는 경우는 제 3회, 제 4회 한국어능력시험 모두 6문항이다. 대부분의 문항이 두 사람이 한번씩을 말을 주고받는 형식에서 한 사람의 대사에 있는 빈칸을 채우는 형식의 문항이다.²²⁾ 제 3회 한국어능력시험에서 어휘·문법 영역의 평가 문항이 제 4회 한국어능력시험보다 담화 단위의 평가에 가깝다고 볼 수 있지만, 2번 이상의 대화가 오고가는 문항수가 적기 때문에 어휘·문법 영역의 초급평가에서는 대부분의 문항이 문장단위의 평가로 이루어져 있다고 볼 수 있다.

(1) 제 3회 한국어능력시험 1급 어휘·문법- 유의어 찾기

※ <보기>와 같이 밑줄 친 것과 같은 것을 고르십시오.

4. 가 : 매일 영어를 가르치세요?

나 : 아니요, 수요일에만 가르쳐요.

- ① 주로 ② 날마다 ③ 때때로 ④ 자주

(2) 제 4회 한국어능력시험 1급 어휘·문법- 유의어 찾기

※ <보기>와 같이 밑줄 친 것과 비슷한 뜻을 가진 것을 고르십시오.

4. 어제 모임에는 모두 왔어요.

- ① 좀 ② 다 ③ 덜 ④ 꼭

22) Oller(1976)는 빈칸 메우기는 전체적인 언어 능숙도 측정에 신뢰도와 타당도를 가지고 있으며 듣기, 읽기, 쓰기와 상관도가 높다고 지적하고, 시험 문장을 쉽게 만들 수 있으며 채점이 용이하고 실시 비용이 적게 드는 점에서 실용성이 뛰어나다고 주장한다. 그러나 빈칸 메우기의 단일한 형태의 문항이 반복되면, 평가에 대한 수험자의 흥미를 떨어뜨릴 수 있다.

한국어능력시험 제 3회와 4회 모두 유의어 찾기 문항이 출제되었다. 3회에서는 ‘가’와 ‘나’ 대화 중에서 한 단어의 유의어를 찾으라는 형식이라면, 4회에서는 하나의 문장에서 한 단어의 유의어를 찾으라는 문항이다. 이 두 문항을 비교한다면, 3회의 문항이 의사소통적접근법에 가까운 문항이라고 볼 수 있다.

(3) 제 3회 한국어능력시험 1급 어휘 · 문법

※ <보기>와 같이 틀린 것을 찾아서 고치십시오.

22. ()

저는 주말을 ①재미있게 보냈습니다. 여자 친구와 극장에 ②가서 영화를 ③본 후에 자전거를 ④탈 겁니다.

(4) 제 4회 한국어능력시험 1급 어휘 · 문법

※ <보기>와 같이 밑줄 친 부분을 고치십시오.

14. 어제 친구를 만날 거예요.

답 : ()

(5) 제 4회 한국어 능력시험 1급 어휘 · 문법

※ <보기>와 같이 밑줄 친 부분을 고치십시오.

15. 일요일에는 수업이 없습니다. 그래서 학교에 갑니다.

답 : ()

제 3회 어휘 · 문법 영역의 22번 문항은 주말에 어울리는 시제로, ‘탈 겁니다’를 과거 시제로 바꾸는 문항이고, 4회의 14번 문항은 ‘어제’라는 부사어에 어울리는 시제로 고치라는 문항이다. 그리고 15번은 수업이 없기 때문에 학교에 가지 않는다고 접속부사에 어울리게 부정형으로 고

치라는 문항이다. 이들은 시제와 부정형이라는 문법 사항을 적절히 사용하는지 평가하는 문항이다. 그런데, 앞서 평가에 대한 이론에서 언급한 바와 같이 문법을 평가하면서 쓰기 능력을 같이 평가하는 것은 타당도가 낮아진다. 초급의 학생은 말하기에서는 제대로 말하면서 쓰기에서는 오류를 범할 수 있으며, 문법 사항을 알고 있으면서도 쓰기에서 오류를 범할 수 있다. 그러므로 이와 같이 두 가지 영역을 한꺼번에 평가하는 식의 문항은 피해야할 것이다.

한국어능력시험에서 다루어지고 있는 문법 사항은 어떤 것이 있는지 살펴보자. 초급 한국어교재를 분석한 대로, 문형 및 종결어미, 연결어미, 선어말어미, 조사 순으로 살펴보기로 한다.

A/V-합니다, A/V-어요.아요, V-고 있다, V-어 보다, V-르까요, V-버시다, A/V-지요, V-는 것 같아요, V-르 거예요, -지 않다, V-르 겁니다. V-지 마세요, V-세요, V-십시오, V-르 수 없다, A-아지다, V-고 싶다

<표 37> 제3회 한국어능력시험 문형 및 종결어미

A/V-합니다, A/V-어요.아요, V-기로 하다, V-르 거예요, V-려고 하다, V-세요, V-버시다, V-르게요, V-어 보다, V-ㄴ 적이 있다, V-지 말다, V-까요, V-고 싶다.

<표 38> 제4회 한국어능력시험 문형 및 종결어미

제3회와 제4회 한국어능력시험의 문형과 종결어미를 살펴보면, 대부분이 초급 한국어교재와 일치하지만, 제3회의 'A-아지다'와 4회의 'V-기로 하다'는 초급 한국어 교재에서 다루어지지 않은 내용이다.

제3회와 제4회 한국어능력시험의 연결어미를 살펴보자.

V-으러, A/V-지만, A/V-고, V-기 전에, A/V-아서, A/V-면, A/V-서,
V-ㄴ 후에, -기 때문이다, -기 (싫다)

<표 39 > 제3회 한국어능력시험 연결어미

V-으러, A/V-아서, A/V-면, V-려고

<표 40 > 제4회 한국어능력시험 연결어미

제3회 한국어능력시험에 비해서 제4회 한국어능력시험에서는 연결어미의 수가 적게 출제되었다. 제3회와 제4회에서 출제된 연결어미의 수가 많은 차이가 보인 것으로 아직까지 연결어미에 관한 1급 평가내용이 확정되지 않았음을 알 수 있다. 제4급에 비해 많은 수의 연결어미가 출제된 제3급의 평가내용은 ‘-기 (싫다)’의 경우를 제외하고 초급 한국어 교재에서 다루어지고 있는 내용이다.

선어말어미의 경우, 제3회 한국어능력시험에서는 ‘-시-’, ‘-겠-’, 그리고 ‘-았/었-’이 출제되었지만, 4회에서는 ‘-겠-’과 ‘-았/었-’만 출제되었다. 제3회 한국어능력시험의 경우와 초급 한국어교재가 일치한다.

제3회와 제4회 한국어능력시험에서 어떤 조사가 출제되었는지 살펴보자.

-이/가, -을/를, -은/는, -한테, -로, -에, -마다, -한테서, -도, -에서, -부터

<표 41 > 제3회 한국어능력시험 조사

-이/가, -을/를, -은/는, -한테, -까지, -도, -에서, -부터, -에는, -에게, -과

<표 42 > 제4회 한국어능력시험 조사

제3회 평가의 ‘-마다’와, 제4회 평가의 ‘-에는’은 초급 한국어교재에서 다루어지지 않는 내용이며, 이것들을 제외하고는 모두 초급 한국어교재에서 다루어지는 내용이었다.

제3회와 제4회의 한국어능력시험 어휘·문법 영역을 살펴보았다. 제3회와 4회의 평가문항을 비교하면, 3회의 문항이 보다 의사소통적 접근법에 가까웠다. 그리고 어휘·문법 영역에서 문법을 평가하기 위해 주관식 쓰기 문항이 출제되었는데, 이와 같이 영역을 넘나드는 문항은 타당도를 떨어뜨릴 위험이 있으므로 지양하는 것이 바람직하다. 그리고 초급 한국어교재와 한국어능력시험을 비교분석 하였다. 초급 한국어교재에서 다루어진 문법 사항과 1급의 평가내용이 일치하는 경우가 많았다. 그러나 연결어미에서는 3급과 4급의 평가내용차이가 많아, 아직 평가내용이 정해지지 않았음을 알 수 있었다. 그러므로 한국어능력시험의 문법 평가내용을 5.3장에서 구체적으로 설정해본다.

5.2.2 쓰기

쓰기는 자신의 생각을 문자로 나타낸 것이다. 문자로 자신의 생각을 나타낸다는 점에서 문자의 영속성과 관련이 되어, 쓰기는 언어 사용의 정확성이 더 요구된다고 볼 수 있다. 그래서 맞춤법과 문법 사항들이 쓰기 영역에서 평가될 수 있을 것이다.

김유정(1999)에서는 쓰기 능력 평가의 범주를 다음과 같이 들고 있다.

<쓰기 능력 평가 범주>

- 1) 어휘
- 2) 문법

- 3) 수사적 조직 : 글의 특성에 따른 내용 전개 방법(서론-본론-결론 등)
 - 4) 구조적 긴밀성 : 쓰기 영역에 특수한 담화 장치들 사용(그러므로, 따라서 등)
 - 5) 기능 수행력 : 메모하기, 일상적 글쓰기, 주장하기, 반론하기 등
 - 6) 사회언어학적 지식 : 비공식적, 공식적 쓰기에 관한 차이
 - 7) 전략적 능력
 - 8) 맞춤법의 정확성
 - 9) 이해력 : 쓰기의 유형에 따른 임의적인 평가 범주
- * 정확성, 유창성, 다양성 등 평가 범주 측정 기제 사용

김유정은 초·중·고급에서 사용되는 평가의 범주를 모두 언급하였다. 수사적 조직이나, 사회언어학적 지식 등은 초급 학습자들에게 요구할 수 없는 능력이겠지만, 초급용 어휘 목록에 제한된 단어에서의 맞춤법의 정확성, 접속부사를 이용한 구조적 긴밀성, 메모하기와 간단한 실용문 작성 등은 초급에서 쓰기 영역에서 평가할 수 있을 것이다.

한국어능력시험 제 3회와 4회의 쓰기 영역에서의 평가 문항을 살펴보자.

문장/담화	세부 평가 항목	문항수	
		제3회 한국어능력시험 1급	제4회 한국어능력시험 1급
문장단위의 문항	접속부사에 맞는 말 찾기	3	4
	두 문장 연결하기	4	4
	한 문장으로 만들어 쓰기	*2	*3
	바르게 적기	*1	
담화 단위의 문항	바르게 적기	*1	
	질문하기	5	4
	질문에 응답하기	8	7
	대화 중에 빈칸 채우기 1	2	4
	대화 중에 빈칸 채우기 2	4	4
합계		30	30

한국어능력시험의 쓰기 영역에서 주관식 문항은 제 3회에서는 총 4문항, 4회에서는 총 3문항이었다. 어휘와 문법은 쓰기와 함께 90분간 치러 지는데, 어휘와 문법이 객관식으로 이루어진다면 쓰기 시간은 충분히 보장이 된다. 쓰기는 수험자가 직접 써서 쓰기 능력을 평가받아야 한다. 한국어 학습자들은 한국어 자음과 모음을 제대로 쓰고 있는지, 그리고 한국어 문법에 맞춰 쓸 수 있는지 정확한 문장을 쓸 수 있는지 여기에서 평가되어야 한다.

평가에 실용도가 있어 시간과 노력, 비용을 적게 들이고 목적을 달성할 수 있어야 한다. 주관식 평가가 시간과 노력이 많이 들고, 그에 따라 비용이 증가하지만, 실용도만 감안하여 평가를 제작한다면 학습자의 능력을 제대로 평가할 수 없다.

쓰기 영역에서는 학습자의 필체를 검사하고, 한국어 문법을 쓰기에 제대로 적용할 수 있는지 학습자 스스로 쓸 수 있게 평가를 해야 한다. 90분이라는 시험 시간을 감안해서 지금보다는 많은 문항이 출제되어야

할 것이다.

쓰기 영역에서 직접 쓰지 않고 객관식으로 답을 고르게 하는 방식은 어휘, 문법 문항과의 변별력을 떨어뜨린다. 아래의 문항은 제 4회 한국어능력시험 1급에 출제된 문항들이다.

(6) 제 4회 한국어능력시험 - 어휘·문법 25번, 26번

※ [25~26] 다음 글을 읽고 질문에 답하십시오.

진영 : 이번 휴가 때 여행가세요?
미수 : 네, 가족들과 함께 설악산에 가려고 해요.
진영 : 저도 작년에 가족들과 설악산에 갔다왔어요.
 설악산이 정말 (㉠).
 꼭 다시 한번 가고 싶어요. 그런데 언제 가세요?
미수 : 내일 (㉡).
진영 : 그럼 잘 다녀오세요.

25. ㉠에 알맞은 것을 고르십시오.

- ① 따뜻했어요 ② 아름다웠어요
③ 비쌌어요 ④ 무서웠어요

(7) 제 4회 한국어능력시험 - 쓰기 59번, 60번

※ [59~60] 다음 글을 읽고 질문에 답하십시오.

진완 : 토요일에 약속 있어요?
은주 : 아니요, 없어요.
진완 : (㉠)
은주 : 좋아요. 무슨 영화를 볼까요?
진완 : “비천무” 어때요?
은주 : 네, 좋아요. 어디에서 해요?
진완 : 서울극장에서 해요.
은주 : (㉡)
진완 : 영화가 두 시 삼십 분에 시작되니까 두 시에 만납시다.

59. ㉠에 알맞은 것을 고르십시오.

- ① 그러면 같이 뭐 할까요?
- ② 다음 주 토요일에 만납시다.
- ③ 그러면 같이 영화를 봅시다.
- ④ 영화 보는 거 좋아해요?

어휘와 문법 문항이 문장 중에 한 부분만 빈칸으로 해서 그 부분을 채우게 했다면, 쓰기 문항은 문장 전체를 빈칸으로 했다는 차이 뿐이다. 이는 난이도의 차이이지, 평가영역의 차이라고 보기 어렵다. 쓰기 평가와 다른 영역 사이에 차이가 나지 않으면, 학습자의 쓰기 능력을 제대로 평가했다고 볼 수 없다. 그러므로, 쓰기 영역에서는 주관식 문항의 수를 늘려 수험자의 쓰기를 좀더 적극적으로 유도할 필요가 있다.

5.2.3 듣기

Peterson(1991)은 ‘초보 학습자에게 있어서 듣기는 언어 입력으로서의 의미 이해 수단이요, 중급 학습자에게는 문법 체계를 정교하게 하기 위함이요, 고급 학습자에게는 어휘력이나 관용어 사용 한계를 넓히고 문화적 의미를 이해하는 것이다.’라고 정의하고 있다(김유정, 1999). 그리고 Chastain(1996)은 언어의 중요한 소리와 억양 유형을 구별하고, 구두 메시지를 인식하는 것, 또한 진행되고 있는 대화를 기억하고 포함된 정보를 이해하는 것으로 듣기를 정의하고 있다(김유정, 1999). 듣기에 대한 이와 같은 정의는 외국어를 학습하고 평가하는데 있어서 음운을 구별하고, 그 소리가 갖는 의미를 구별해서 이해해야 한다는 것으로 이해할 수 있다.

문장/담화	세부 평가 항목	문항수	
		제3회 한국어능력시험 1급	제4회 한국어능력시험 1급
문장단위의 문항	음운 구별	3	3
	그림 찾기		1
	들려주는 이야기에서 사실 찾기		3
담화 단위의 문항	질문에 응답하기	9	9
	대화하는 장소 찾기	4(*1)	3
	화제 찾기	3	4
	그림 찾기	2	1
	들려주는 이야기에서 사실 찾기	7	4
	들려주는 이야기에서 이유 찾기		1
	시간 알기	1	
	핵심어 찾아 쓰기		*1
	이어 말하기	1	
합계		30	30

한국어능력시험에서 들려주는 단어를 구별해서 찾는 문항이 제 3회와 4회에서 각각 3문항씩 출제되어 있다. 그리고 나머지는 들려주는 대화에 답을 하거나, 대화에서 정보를 찾는 문항들로 구성되어 있다. 듣기 영역에서는 3회와 4회의 문항의 유형이 유사하게 출제되어 있었다.

듣기 영역에도 주관식 문항이 나온다. 주관식으로 출제될 수 있는 어휘는 일상적인 어휘이거나 초급에서 학습하는 기본 어휘여야 한다. 최길시(2000)에서는 한국어 수준을 초급, 중급, 상급, 특급으로 나누어, 초급은 1000어, 중급은 3000어, 상급은 6000어, 그리고 특급은 10000어 정도로 어휘수를 제시하였다. 3회의 듣기 영역에서 주관식 문항의 답은 '식당'과 '내일'이고 이것은 초급에서 다루어지는 어휘이다. 그런데 4회

Rebecca(1977)은 “읽기는 자모를 시각적으로 인식하고, 어휘와 구조를 독립적으로 이해할 수 있으면 나아가 문맥에서 이해할 수 있는 것이다.”라고 읽기를 정의하고 있다(김유정, 2000). 독해는 자모를 읽는 것뿐만 아니라, 자모로 이루어진 단어와 문장, 그리고 담화를 읽고, 그것을 사회·문화적인 문맥에 맞춰 이해하는 것을 의미한다.

한국어능력시험 제 3회와 4회의 읽기 영역에서 출제된 문제 유형을 살펴보자.

문장/담화	세부 평가 항목	문항수	
		제3회 한국어능력시험 1급	제4회 한국어능력시험 1급
문장단위의 문항	지시하는 그림 찾기	3	2
	설명하는 대상 찾기	3	3
	단어 넣기	4	4
	매체 보고 답하기	2	2
	글의 순서 정하기	1	
	독해	15	19(*3)
담화 단위의 문항	지시하는 그림 찾기	1	
	독해	1	
합계		30	30

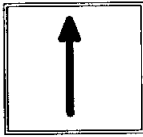
제 3회의 읽기 영역의 평가에서는 대화를 글로 옮겨 놓은 형식의 제시문이 2문항 출제되었지만, 4회의 경우에는 대화나 대사를 통한 제시문은 출제되지 않았다. 대부분이 쓰기를 통해 이루어진 텍스트들이 제시문으로 출제되었고, 텍스트를 읽고 이해하는 독해 부분이 가장 많이 출제되었다. 그리고 제시문과 보기에 쓰여진 문장의 종결어미는 합쇼체와 해요체를 주로 사용하였다.

(9) 제 4회 한국어능력시험 1급 - <읽기> 31번

※ 다음 글을 읽고 맞는 그림을 고르십시오.

왼쪽으로 가십시오.

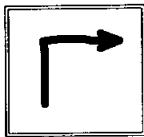
①



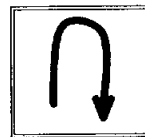
②



③



④



위의 문제는 제4회 한국어능력시험 읽기의 첫 번째 문항이다. 그런데 이 문항은 문장을 해석하는 것보다 왼쪽과 오른쪽의 개념을 묻는 어휘의 문제에 더 적합해 보인다. “왼쪽으로 가십시오”란 문장을 읽고 이해하지 못 하는 응시자라면, 아마 “다음 글을 읽고 맞는 그림을 고르십시오”란 질문을 이해하지 못 할 것이다.

(10) 제4회 한국어능력시험 - 읽기 48번

※ 다음 글을 읽고 질문에 대답하십시오.

2000년 10월 4일(수) 맑음

오늘은 학교에서 한국 노래를 배웠습니다. 노래 제목은 ‘아리랑’이었는데, 한국 사람들이 많이 (㉠) 노래입니다. ‘아리랑’은 슬픈 노래입니다. 우리는 모두 함께 아리랑을 불렀습니다. ‘아리랑’을 부르는 것은 어렵지 않았습니다.

48.(㉠) 안에 맞는 것을 고르십시오.

- ① 부르는 ② 쓰는
③ 만드는 ④ 노는

(11) 제4회 한국어능력시험 - 어휘·문법 11번

11.가 : 어느 것이 좋아요?

나 : 나는 이것이 마음에 ()

- ① 들어요 ② 기뻐요
③ 좋아요 ④ 예뻐요

위에 제시한 읽기 문항에서는 노래라는 단어와 연어관계인 부르다는 동사를 찾아야 하며, 어휘 문법 문항에서는 마음이라는 단어와 연어 관계인 동사를 찾아야 하는 문항이다. 언어가 서로 얹혀 있어서 어휘를 통해 읽기가 가능하며, 읽고 나서 필요한 어휘를 찾는 문항은 흔히 볼 수 있다. 어휘나 읽기 문항사이의 경계를 짓기 어렵지만, 어휘 항목을 독립적으로 설정하여 실시하고 있기 때문에 그 목적을 분명히 할 필요가 있다. 조현용(1999)에서는 어휘 평가를 이해와 표현으로 나누어 실시하는 것이 바람직하나 그것이 어렵다면 이해 영역에 포함시켜 평가하는 것이 효과적이라고 지적하고 있다. 현행 시험에서는 표현 부분에서 어휘를 다루고 있는데, 이 때문에 문항의 타당도가 떨어진다면 이해 영역 차원에서 어휘를 평가하는 것이 바람직할 것이다.

(12) 제4회 한국어능력시험 - 읽기 52번

※ 다음 글을 읽고 질문에 대답하십시오.

마이클 씨에게

그 동안 잘 있었어요? 마이클 씨가 보낸 편지는 어제 잘 받았어요. 아주 반가웠어요. 편지 보내 줘서 고마워요.

저는 다음 주 화요일에 미국에 가서 일 년 동안 공부할 거예요.

(㉠)

그럼 만날 때까지 잘 있어요.

2000년 10월 10일

서울에서 미란.

52.(㉠)에 알맞은 것을 고르십시오.

- ① 고마워요.
- ② 도착하면 전화할게요.
- ③ 몇 시에 도착하세요?
- ④ 여기는 날씨가 좋아요.

읽기 문항 52번은 쓰기에 더 적합한 문항이다. 간단한 편지를 읽고 빈칸에 적당한 말을 주관식으로 쓰는 것은 초급 학습자에게 어려울 수 있지만, 보기를 제시하여 찾으라는 것은 초급에도 적당한 쓰기 문항이 될 수 있다. 이 외에도 일기문을 읽는 문항이 제시되어 있는데, 학습자의 작문 능력을 알아 볼 수가 있어 일기도 읽기보다는 쓰기에 더 적합한 문항이다. 일기문과 편지글에 빈칸 메우기는 출제자의 의도가 제시문을 제대로 이해하고 있는가를 평가하는 것이겠지만, 두 문장을 이어 쓰는 것보다 더 적당한 쓰기 문항일 것이다.

5.3 초급 한국어교육평가의 개선방안

5.3.1 어휘·문법

의사소통의 극대화를 교육의 목표로 삼고 있는 한국어 교육 현장에서 어휘와 문법을 독립적인 영역으로 학습하거나 교수하지 않지만, 한

국어능력시험에서 어휘와 문법을 엮어서 독립적인 부분으로 평가를 하고 있다.

Wilkins(1972)는 문법 없이는 약간의 의미를 전달할 수 있지만, 어휘 없이는 전혀 의미가 전달되지 않는다고 하여 어휘의 중요성을 강조하였다. 언어 학습의 초기 단계에서 어휘를 먼저 학습하고, 그리고 마지막 고급 단계에서도 어휘 공부는 계속되어야 한다. 학습자의 어휘 수준은 언어 수준으로 대표될 수 있기 때문에, 어휘 평가의 중요성은 간과될 수 없다.

조현용(1999)은 한국어능력시험 1회와 2회에서 어휘 영역만을 분석하고, 개선방안을 제시하고 있다.

- ① 가능하다면 어휘 평가를 이해와 표현으로 나누어 실시하는 것이 바람직하다.
- ② 시험의 목적이 '외국어로서의 한국어능력시험임'을 분명히 하여야 한다.
- ③ 신뢰도가 확보되어야 한다.
- ④ 의사소통 어휘 능력이라는 점을 분명히 할 필요가 있다.
- ⑤ 문제 유형을 가급적 통일해야 한다.
- ⑥ 난이도에 따른 배치가 이루어져야 한다.

현행 시험에서 어휘 평가가 표현 영역에서 독립적으로 실시되고 있지만, 학습자의 표현 능력을 평가하는지에 대해서는 의문이 간다. 오히려 제 3회와 4회의 문항을 살펴보면, 읽기 영역에서 어휘 평가가 더 많이 이루어져서 이해 능력을 평가하고 있는 경향이 있다. 조현용이 제시한 개선 방안대로, 이해와 표현 영역으로 나누어 어휘 평가를 실시하는 것이 바람직할 것이다. 현행대로 표현 영역에서 어휘 평가를 다룬다면, 보다 적극적으로 표현 능력 검증을 유도할 필요가 있다.

신용진(1998)은 표현 중심의 어휘 평가는 어휘를 알게 되면 표현할 수 있도록 핵심 문항의 의미를 학생들에게 부여하는 것으로, 핵심 문항을 표현할 수 없거나 의미가 맞지 않은 다른 문항을 표현하면 어휘를 모른다고 보는 것이라고 했다. 그래서 외국어 문맥이나 그림 혹은 모국어로 의미를 제공하여 평가하는 방법을 제시하고 있다.

한국어능력시험이라는 대규모의 평가에서 모국어로 의미를 설명하는 것은 실용도 면을 고려하여 좋은 문항이라고 볼 수 없고, 초급에서부터 한국어로 단어의 의미를 설명하는 것은 학습자에게 부담이 될 수 있다. 그렇기 때문에 초급 평가에서 적극적으로 활용할 수 있는 방법은 그림을 이용하여 어휘력을 평가하는 것이다. 구체적인 사물의 그림을 제시하여 그 사물의 명칭을 고르게 하는 것이나, 추상적인 사물의 경우는 관련되는 사물이나 쉬운 단어를 이용한 문장들로 설명하고 있는 대상을 찾게 하는 문항들을 출제할 수 있다.

한국어 교육 현장에서 의사소통능력이라는 측면만 강조하다 보면, 언어 사용의 정확성 면이 무시될 우려가 있다. 의사소통능력 평가가 문법 교육과 평가의 중요성을 소홀히 한다는 것을 의미하는 것이 아니다. Widdowson(1978)은 언어의 사용에서 문법의 역할을 무시했지만, 초기 교육 단계부터 언어의 정확한 사용이 중시되어야 한다. 언어의 문법과 발음 등에 대한 정확한 지식이 없이는 적절한 언어 수행을 하는 것이 불가능하다. 특히 한국어는 대표적인 교착어이기 때문에 문법적인 언어 지식을 소홀히 하면 성공적인 교육이 될 수 없다. 문법 교육과 의사소통능력 향상은 상보적인 관계로 이해되어야 한다.

현재 시행되고 있는 한국어능력시험은 어휘는 대략 정해져 있지만, 문법 범주는 정해져 있지 않다. 학습자들이 시험에 대비할 수 있도록 초급 평가에서 다루어지는 문법 범주를 한정하여 구체적으로 제시해야

할 것이다. 4.2.1에서 문법 문항을 분석한 결과, 문법 문항들로는 시제 고치기, 접속 부사에 어울리는 말 넣기, 부정문 만들기, 조사 넣기, 한 문장으로 만들기, 연결·종결어미 선택하기 등이 있다. 조사와 시제, 접속 부사, 연결·종결 어미를 구체적으로 한정하면 초급 표준 문법서를 만들 수 있다. 또한 현재 출판되어 있는 한국어 교재들의 공통된 부분을 기본으로 각 단계별로 문법 사항을 추출할 수 있을 것이다. 객관적인 자료를 이용해서 표준 문법을 먼저 설정하고 이를 평가하는 것이 평가의 신뢰도를 보다 높일 수 있을 것이다.

NOMA Hideki(2000)는 초급 단계에서 배워야 할 문법 사항을 5단계로 나누고 있다(Noma Hideki, 2000).

① 제1단계 : 문자에 익숙해지면서 가장 쉬운 문장을 배운다.

최소한의 어미(조사), 지정사와 존재사를 배운다.

체언 관계 : -Ø, -가/-이, -에, -는/-은, -도:

용언 관계 : 지정사 (-이다):

-입니다, -입니까, -이십니다, -이십니까, -이에요

-가/-이 아닙니다/아니에요:

존재사 (있다, 없다) 등 :

있습니다, 없습니다, 계십니다, 있으십니다

있습니까, 없습니까, 계십니까, 있으십니까

있어요, 없어요, 계세요, 있으세요

② 제2단계 : 단순문의 기본적인 문법형식을 배운다.

일반동사, 형용사, 존경, 부정, 활용동사 등의 개념 도입.

체언 관계: -께서, -를/-을, 르, -로/-으로, -에서, -서, -보다

-에게, -한테, -께, -에게서, -한테서

-께서는, -만, -하고, -와/-과

용언 관계:

종결형: 합니다, 합니까, 해요 (서술, 의문)

하십니다, 하십니까, 하세요 (서술, 의문), 하지요 (의문)

하지 않다, 하지 못하다, 안 하다, 못 하다

접속형 등: 하고, 해서, 하면, 합시다만

자음어간, 모음어간, ㄹ어간 그리고 ‘하다’ 용언

③ 제3단계 : 변격용언과 쉬운 복합문을 배운다.

체언 관계: -의, -부터, -까지, -처럼, -나/-이나, -들

용언 관계:

종결형: 하세요 (명령), 하십시오, 해 주세요, 해 주십시오, 하지 마세요/마십시오.

하겠다, 해 주다, 해 드리다

접속형 등: 하니까, 하니, 하는데, 하면서, 하지만

주요 불규칙용언: 으어간, 르변격, ㄹ변격, ㅎ변격, ㄷ변격, ㅅ변격, ㄴ변격

④ 제4단계 : 과거형 등 용언의 활용형을 배운다.

체언 관계: -로서/-으로서, -로써/-으로써

-라든가/-이라든가, -라도/-이라도, -조차

용언 관계:

종결형: 했다 (과거형), 한다

하고 있다, 해 있다, 하고 싶다, 해 보다

하는데요, 하는군요, 하네요

접속형 등: 하다가, 하더니, 하러, 하려고, 하므로, 하여, 해야

관형사형: 하는, 한, 할, 했을, 하던, 했던

⑤ 제5단계 : 초급에서 중급으로의 과도기 : 용언의 여러 활용형을 배운다.

사전을 이용하여 쉬운 문장은 스스로 읽을 수 있다.

체언 관계: -란/-이란, -야말로/-이야말로, -적(的)

용언 관계:

종결형: 할 것이다, 할까요, 할게요, 하지요 (서술), 하는 것 같다

할 수 있다, 해야 하다, 해도 되다, 해 놓다, 해 두다

하기 시작하다, 수동형과 사역형

명사형: 하기, 함

NOMA Hideki의 문법 내용은 제3급과 4급을 분석한 결과보다 훨씬 많다. 그래서 NOMA Hideki의 문법 내용과 3회와 4회에 출제된 내용, 그리고 초급 한국어교재내용을 참고하여, 앞으로 평가에서 사용할 수 있는 문법 평가내용 기준을 세워보도록 한다.

	문법 평가 내용
1급	-Ø, -가/-이, -에, -는/-은, -도, -께서, -를/-을, ㄴ, -로 /-으로, -에서, -서, -보다, -의, -부터, -까지, -에게, -한테, -께, -에게서, -한테서, -께서는, -만, -하고, -와/-과 -처럼 -입니다, -입니까, -이에요, -가/-이 아닙니다/아니예요, 있습니다, 없습니다, 합니다, -세요, -지요 (의문), 하지 않다, -지 못하다, 안 하다, 못 하다, 하세요 (명령), 하십시오, -아 주세요, -지 마세요/마십시오, -겠다, -아 주다, -아 드리다, -고 있다, -아 있다, -고 싶다, -아 보다, -ㄴ 것이다, -ㄴ까요, -ㄴ게요, -지요 (서술), -는 것 같다, -ㄴ 수 있다, -야 하다, -도 되다, -아 놓다, 아 두다 -고, -어서, -면, -니까, -니, -는데, -면서, -지만, -러, -기

5.3.2 쓰기

쓰기는 자신의 생각과 감정을 문자로 효과적으로 표현하고 전달하고자 하는 행위이다. 그래서 진정한 쓰기 평가는 작문을 통해 이루어질 수 있다. 현행의 한국어능력시험 쓰기 평가는 표현 영역 중의 하나지만,

문자로 표현하기보다는 문장을 만드는 문법을 알고 있는지, 혹은 대화를 읽고 이어지는 대화로 알맞은 말을 선택하는 정도의 문항들로 구성되어 있다. 오히려 이해 영역의 읽기 문항에서는 일기와 편지 등의 제시문을 주고, 빈칸에 알맞은 말을 선택하게 하는 문항들이 있다. 읽기에서 사용된 제시문을 쓰기 문항에 응용하여 빈칸에 알맞은 문장을 찾아 쓰게 하거나 고르게 하는 문항은 초급에서도 적당할 것이라고 생각된다. 엽서나 편지 쓰기, 메모하기, 축하 카드 쓰기, 자서 소개 쓰기, 일기 쓰기 등은 초급 학습자들이 실제 사항에서 수행할 가능성이 높아 제시문으로 이용하거나 실제로 작성하도록 하여 평가에 이용할 수 있다.

초급학습자의 경우, 한국어로 쓰는 것이 익숙하지 않기 때문에 꺼려할 수가 있다. 그러므로 초급 평가에서 학습자의 쓰기를 적극적으로 유도할 필요가 있다. 김유정(1999)에서도 “두 차례 시행된 한국어능력시험의 경우 실용도의 측면 때문에 쓰기 평가의 경우에도 객관식 평가가 주관식 평가보다 그 비중이 크게 나타나고 있는데 이는 개선되어야 할 문제이다.”라고 주장하고 있다.

초급 평가의 평가 항목으로 맞춤법과 함께 필체를 포함시켜야 할 것이다. 이를 위해서는 주관식 문항이 많이 개발되어야 한다. 한글은 영어와는 다른 알파벳으로 이루어져있다. 신경철(1996)은 문자 교육을 다음의 네 가지로 분류하였는데, 한글은 음절식 교육이 가장 효과적인 교육 방법이라고 주장하였다.

- ① 자모식 : 음소에 따른 자모를 먼저 배우게 하는 자모 위주의 방식
- ② 음절식 : 먼저 음절을 가르쳐 음절 위주로 글자를 익히게 하는 방식
- ③ 단어식 : 단어를 먼저 학습하게 해서 문자를 익히게 하는 방식
- ④ 문장식 : 문장을 먼저 배우게 하여 문자를 알게 하는 방식

각 나라마다 서로 다른 문자를 가지고 있기 때문에 학습 방법도 언어의 특성에 맞게 선택하여야 한다. 외국어를 학습하는 학습자들은 모국어의 간섭을 받기 때문에, 쓰기 평가에서는 외국어의 간섭을 얼마나 받는지도 확인해야 한다. 초급 학습자들은 문자에 대한 모국어의 간섭이 중·고급의 학습자보다 심하게 나타난다. 초등학교 때 필체 검사를 하여, 필체를 교정하는 것처럼 외국어 학습자들의 필체 검사를 초급에서 할 필요가 있다. 그러므로 초급 한국어능력시험에서 학습자들의 필체를 평가 대상에 포함시켜야 할 것이다. 특히 초급 학습자가 혼동하기 쉬운 자음과 모음들은 한 글자 혹은 한 단어 개별적으로라도 정확하게 적을 수 있어야 한다. 때문에 쓰기에서는 단어 쓰기를 비롯해서, 문장 쓰기 등 학습자가 스스로 답안을 작성할 수 있는 문항으로 제작해야 할 것이다.

5.4.3 듣기

성인 학습자에게 듣기는 의사소통활동의 45%를 차지하고 있기 때문에 제대로 듣지 못하면, 의사소통을 전혀 할 수 없는 결과가 생긴다(조항록, 1995). 그래서 학습자의 언어사용능력을 평가하는데 있어 듣기 영역은 매우 중요한 역할을 한다. 또 Wilga Rivers(1964)는 언어의 네 가지 영역 중 어느 것을 먼저 가르쳐야 하는가 하는 점은 매우 중요하며, 초기 단계에서는 말하기와 듣기 교육을 강조했다. 특히 학습자가 학습하는 언어의 억양과 어법에 대한 감각이 습득될 때까지는 말하기보다 듣기가 우선되어야 한다고 주장하였다(조항록, 1995).

조항록(1995)은 듣기 교육에서 각 급에 따라 식별해야 할 요소가 무엇인지, 어느 정도의 담화 또는 구문을 가르쳐야 할 것인가를 구체적으

로 설정하여 교육하는 것이 무엇보다 선행되어야 한다고 주장하였다.
각 단계별로 교육 내용을 설정하였는데, 초급 내용은 다음과 같다.

- ① 음의 식별 : 모음, 초성의 자음, 받침
- ② 대화, 구문의 식별 : 인사말, 간단한 일상 생활에 대한 대화 및 구문, 부정의 의미를 갖는 부정 표현, 시제, 간단한 수식문, 기본적인 연결어미로 만들어진 간단한 복문

조항록은 교육 내용을 음의 식별과 대화·구문의 식별로 두 부분으로 나누어 설정하였지만, 구체적으로 설정되어 있지는 않다. 평가에 앞서 초급 듣기 교육의 영역에서 다루어야 할 구체적인 교육 내용을 설정해야 할 것이다. 그리고 문장 구조에 대해 초급의 단계별 교육 내용이 설정되면, 학습자의 수준에 맞는 어휘를 선택하여 문항을 제작해야 할 것이다.

4.2.3장에서 살펴본 바로, 한국어능력시험에서 듣기 평가 영역은 음운을 구별하고, 들려주는 이야기를 이해하는 유형의 문항들로 구성되었다. 들려주는 이야기를 이해하는 유형의 문항들은 학습자로 하여금 완전한 문장을 듣고 다시 완전한 문장으로 답하게 하는 읽기 능력과 관련이 있다. 조금 난이도가 높은 문항은 들려준 내용을 다시 한 문장으로 간추려서 쓰여진 문장을 찾는 것으로 쓰기 능력과도 연관이 되어있다. 듣기 능력뿐만 아니라 읽기와 쓰기 능력까지 요구하는 것은 평가 문항의 타당도를 떨어뜨리는 요인이 된다. 그러므로, 초급 단계의 듣기 평가에서는 학습자의 읽기와 쓰기 능력을 최소한으로 이용해야 한다. 3회와 4회의 시험에서 그림을 제시하고 그림 속에서 사물을 찾게 하는 문항은 2~3문항밖에 되지 않았는데, 듣기 평가에서는 한국어로 적힌 보기보다

는 그림을 많이 활용할 필요가 있다.²³⁾

5.4.4 읽기

읽기 영역의 평가에서는 어휘, 문법, 드러난 사실 등을 평가할 뿐 아니라, 문장 내용을 이해하고 추론하는 능력 등을 평가한다. 그리고 문장을 구성하는 텍스트 구조에 관한 지식을 평가하게 된다. 초급 평가를 분석한 결과, 쓰기 영역과의 변별력이 떨어지고 단지 쓰여진 텍스트를 읽고 빈칸을 메우거나, 사실을 찾는 문항들로 구성되어 있었다. 제시문들은 초급 수준의 어휘를 감안하여 쉬운 문장들로 구성되어었는데, 지시문보다 더 쉬운 제시문은 난이도가 낮아 평가의 신뢰도를 떨어뜨릴 수 있다.

한국어능력시험에서 읽기 영역의 평가는 어휘와 문법 등의 언어지식 교육을 지양하고, 사회 맥락 속에서 생활하는데 필요한 기능 중심으로 평가되어야 한다. 의사소통능력을 배양하기 위해서는 의사소통에 필요한 과제 수행력을 배양해야 한다. 한국어 교육이 문법 교수보다 의사소통능력에 중요성을 둔다면, 평가도 같이 변해야 한다. 언어 교육이 기능 중심으로 이루어져야 한다는 것은 제시되는 문장이나 담화의 내용이 실제적이고 자연스러워야 한다는 것을 의미한다. 즉 현실언어가 생동감 있게 살아 있는 사회문화적 맥락 속에서 한국어 평가가 이루어져야 하는 것이다. 일상 생활 속에서 재현될 수 있는 실제적 문항들로, 제시된 문장이나 담화의 내용이 수험자의 흥미를 끌 수 있어야 할 것이다. 단순한 문장을 지양하고 의미 있는 텍스트 단위의 문항들로 구성되어야

23) Ur(1992)도 이해 단계의 듣기 교육에 있어 시각 자료의 활용이 중요하다고 말하고 사진, 그림, 표, 지도 등을 이용한 듣기 교육의 예를 소개하고 있다.

할 것이다.

서상규 외(1998)에서는 평가를 하는 기준을 일단 한국에서의 생활, 한국인과의 교류, 한국에 대한 광범위한 정보 획득 능력 재고 등의 사회 현실적 목적이라는 테두리를 중심으로 세워 보는 방안을 제시하고 있다. 한국어능력시험은 다른 언어와는 구별되는 한국의 문화 등 특색있는 지문으로 구성되어야 할 것이다. 초급 평가는 초급학습자들이 문법이나 어휘 부분이 부족하기 때문에 문화·사회적인 부분을 제한하고 거의 문법적인 문항들로 구성되어 있다. 초급 학생들도 한국과 한국문화에 대한 관심에서 한국어를 학습하기도 하며, 초급 학생들을 대상으로 한 한국 문화 교육이 연구되고 교수되고 있다. 한국어 문법만으로는 의사소통이 완벽하게 이루어지지 않는다는 점에서 한국문화 교육은 초급 학습자에게도 필요하며, 한국 문화에 대한 평가도 이루어져야 할 것이다. 하나의 영역으로 한국문화를 평가할 수 없다면, 읽기 영역의 지문에서 한국 문화에 대해 다루어야 할 것이다.

현재 시행되고 있는 초급 읽기 영역의 평가에서 문장의 종결어미는 합쇼체와 해요체를 사용하고 있다. 초급 단계에서 가장 먼저 배우는 종결어미가 합쇼체이기는 하지만, 독해 부분에서도 합쇼체를 사용하는 것은 실제 언어 생활과 거리가 있다. 읽기 평가에서 1급과 2급에서는 합쇼체와 해요체를, 그리고 3급부터는 해라체를 사용하고 있다. 그런데 글에서 일반독자를 대상으로 할 때는 해라체를 사용하는 것이 일반적이다. 그러므로, 읽기 능력을 평가하는데는 합쇼체와 해요체보다 해라체를 평가하는 것이 더 실제 언어 생활에 가까운 평가가 된다.

5.4.5 말하기

말하기는 초보자에게는 자기 표현을 될 수 있는 대로 많이 하게 하는 것을 목적으로 하고, 차차 구두 표현 외에도 의사소통 능력을 기르게 하고 문자 그대로의 해석뿐만 아니라, 문장 표현 뒤에 담겨져 있는 내용 표현법, 예의 있는 어법 등을 가르치는 것이 말하기의 궁극적인 목적이 된다(Saville, 1976-김유정, 1999 재인용). 말하기 능력은 의사소통중심의 핵심이 되는 부분이지만, 국제적인 규모의 시험에서 실시하기 어렵다는 현실적인 문제로 인해 현행 한국어능력시험에서는 배제되고 있는 부분이다. 제일 한글 능력 검정 협회가 실시한 한글 능력 검정 시험의 경우, 1~2급 합격자에 한해 면접 시험을 거쳐 2차로 실시하였다. 이 시험의 말하기 영역 평가는 발음, 내용 이해, 작문 능력, 표현 및 구성의 네 단계로 구성되어 있다.

- ① 발음 : 개개의 단어의 발음을 비롯하여 억양에 이르기까지의 모든 면
- ② 내용 이해 : 낭독한 문장의 내용을 잘 이해하고, 시험 위원의 질문 등을 정확하게 파악하여 적절히 대답할 수 있는 능력
- ③ 작문 능력 : 개개의 문장을 만드는데 오류는 없는가 하는 문법적인 측면
- ④ 표현 및 구성 : 전달해야 할 내용을 적절한 순서로 적절한 표현 형식을 사용하여, 알기 쉬운 구성으로 표현하는 능력

한글 검정시험의 말하기 영역 평가에서는 주어진 문장을 읽고 이해하는 읽기 능력과 다시 문장을 만들어 내는 쓰기 능력까지 함께 평가하고 있어서 순수하게 말하기 능력을 평가하고 있지는 않다.

전은주(1997)는 한국어능력평가에서 말하기 능력 평가의 범주 설정을 하고 있다. 전은주의 경우는 말하기 능력을 문법, 어휘, 발음, 구성

력, 사회언어학적 능력, 의사소통적 전략과 상호작용, 과제 수행력으로 나누어 평가하고 있다. 1급에서 4급까지의 단계별로 말하기 능력 평가 범주를 설정하고 있는데, 아래는 초급 단계의 평가 범주이다(전은주, 1997).

평가 범주 단계	문법	어휘	발음	구성력	사회 언어학적 능력	의사 소통적 전략과 상호작용	과제 수행력
1	대부분의 기본적 문법 구조 정확히 사용 못함	약간의 단어와 구, 일상 회화를 하기에도 불충분	발음 규칙에 대한 이해 없음, 개별음운 구별못함, 모국어의 영향이 아주 강함	문장 구성, 담화 구성 능력 없음	사회 언어학적 능력이 거의 없음	의사소통 대단히 어려움	과제가 수행되지 않음

전은주는 외국어로서의 한국어 말하기 평가 기준을 마련한 것이지만, 언어 특수성이 드러나 있지 않아 일반 외국 말하기 평가 기준과 같은 특색을 보여준다.

초급 학습자는 의사 소통에 필요한 기본적인 것들로 지속적이지는 않지만, 부분적으로 자신의 생각을 전달할 수 있다. 그리고 자기 자신과 자기 주위에 관련된 어휘로 몇 가지 고정된 질문에 대하여 답할 수 있다. 초급 말하기 평가에는 자기 표현을 중심으로 한 회화 표현을 평가 항목에 넣을 수 있으며, 의사소통을 가능하게 하는 비언어적인 방법도

말하기 평가에 포함시켜 평가할 수 있다.

6. 마무리

한국어 교육에서 평가 영역은 다른 분야에 비해 연구 성과가 적다. 국가 범위의 한국어 능력평가가 실시되고 있음에도 불구하고, 그에 대한 구체적인 검증이나 조사 연구가 이루어지고 있지 않다. 본 연구는 이에 한국어 능력평가지험을 평가항목별, 평가영역별로 분석하고 한국어능력평가의 개선방안을 제시하였다.

2장에서는 교육평가에 대한 이론적 배경을 살펴보았다. 평가에 있어서 타당도, 신뢰도, 실용도는 빼 놓을 수 없는 기본 요건이 된다. 그리고 평가 모형을 제시하여 평가 도구가 제작되는 것과 평가가 이루어지는 절차에 대해서 알아보았다. 그리고 의사소통적 접근법을 언어 교육의 기저에 두고 한국어 교육 및 평가가 어떻게 이루어져야 하는지 살펴보았다.

3장에서는 초급 한국어교재를 주제 및 상황과 문법으로 나누어 분석하였다. 초급 학습자는 한국어교재 이외 다른 교재로 한국어를 학습할 능력이 되지 않아 한국어교재를 통해 한국어를 학습한다. 그러므로 초급평가는 한국어교재와 유기적으로 구성되어야 한다. 3장의 분석한 내용을 토대로, 5장에서 한국어능력시험을 비교분석한다.

4장에서는 한국어능력시험을 소개하였다. 한국어능력시험을 외국인 입학에 활용 중에 대학들의 현황을 살펴서 한국어능력시험의 위상을 살펴보았다. 그리고 한국어능력시험의 등급을 교육평가과정원에서 제시한 교육내용과 함께 살펴보았다. 4.3장에서는 한국어능력시험의 목표가 지나치게 실용적인 목표만을 감안하고 학습자의 능력 향상을 간과하고 있

어서 한국어능력시험의 목표를 재고해 보았다.

1. 한국어 의사소통능력의 객관적 평가
2. 한국어능력을 통한 자기 계발의 동기 부여

4.4에서는 한국어능력시험의 평가방법과 영역을 살펴보았다. 한국어능력시험의 경우, 어휘 및 문법, 쓰기와 읽기, 듣기 위주로 시험으로 말하기 영역이 빠져 있음 알 수 있었다. 외국어 학습 목표가 의사소통능력의 향상이라는 점을 고려한다면, 의외의 결과임을 알 수 있다. 이는 한국어능력평가가 의사소통능력을 평가하는 것이 아니라, 읽고, 쓰는 한국어지식 위주의 평가임을 알 수 있다.

말하기 영역을 평가하기 위해서는 평가자의 공정성이 중요하고, 여러 나라에서 한꺼번에 많은 수가 시험에 응시하기 때문에 현실적으로 어려움이 많다. 그러나 보다 교육내용과 교육목적에 근접하는 평가라면, 말하기 영역의 평가가 빠져서는 안 될 것이다.

5장에서는 초급의 한국어능력시험을 분석하였다. 평가항목별, 평가영역별로 살펴보았는데, 교육평가과정원에서 제시한 평가항목과 초급 한국어교재를 비교하여 평가항목을 살펴보았다. 평가항목별로 분석한 결과, 한국어교재의 내용과 1급 평가가 일치하는 부분이 많았으며 2급의 평가는 한국어교재의 내용보다 많은 것을 평가하고 있었다. 그래서 평가영역은 한국어교재와 비교할 수 있는 1급평가만을 대상으로 분석하였다. 평가영역별로 분석한 결과, 어휘·문법 영역에서는 제3회의 문항이 제4회의 문항보다 의사소통적 문항에 가까웠다. 그러나 제3회와 제4회 모두 문장단위의 문항이 많았으며, 빈칸 메우기의 단일한 형식의 문

항이 반복되었다. 쓰기 영역에서는 학습자가 직접 답안을 쓰는 것이 아니라 객관식으로 문항이 제작되어 실용도는 높았지만 타당성이 낮았다. 그리고 듣기 영역에서 주관식 문항은 핵심어를 듣고 받아쓰는 문항이 나왔는데, 기본어휘도 아닌 단어를 처음 듣고 쓰는 것은 초급 학습자에게 요구할 수 있는 사항이 아니었다. 읽기에서는 제시문을 읽고 빈칸을 메우는 식의 문항이 제시되었는데, 이들 문항은 제시문이 길다는 것을 빼면, 어휘나 문법, 혹은 쓰기 문항과의 변별력이 없어 보였다.

5.3장에서는 한국어능력시험을 분석한 내용을 바탕으로 한국어능력평가의 개선방안을 제시하였다. 어휘 영역에서는 표현 영역의 하나로 평가되어지는 것이라면, 그림을 보다 많이 활용해서 어휘를 제대로 표현할 수 있는지를 확인해야 할 것이다. 현재는 읽기 영역에 포함되어 있는 문제 유형이지만, 단어의 뜻을 한국어로 설명하고 그것을 찾게 하는 것도 표현의 하위 갈래로서 어휘 영역에서 다루어질 수 있는 문항일 것이다. 그리고 문법 영역에서는 자칫 의사소통능력에 의해 간과되기 쉬운 점을 지적했고 먼저 문법 영역 평가의 중요성을 인식해야 할 것이다. 그리고 초급평가에서 다루어진 문법 내용과 초급 한국어교재를 참고하여 구체적인 평가 사항으로 만들었는데, 이를 기준으로 평가문항을 제작하여 평가의 타당성을 높여야 할 것이다. 쓰기 영역에서는 응시자의 쓰기를 적극적으로 유도할 필요가 있으며 초급에서는 학습자의 필체까지 평가하여야 할 것이다. 듣기 영역에서는 초급 학습자들의 어휘가 부족한 점을 감안해서라도 초급에서 다루어져야 하는 필수 어휘들로 구성되어야 할 것이며, 실생활에서 사용될 수 있는 회화문을 적극적으로 다루어야 할 것이다. 그러나 문항의 난이도가 학습자의 수준이 비해 너무 낮아지게 되면, 신뢰도가 떨어지게 됨으로 반드시 적정 수준을 맞추는 필요가 있다. 읽기 영역에서는 실생활에 사용될 수 있는 지시문과 한국

문화·사회에 대한 지시문을 사용하여야 한다. 그리고 현행 시험에서는 합쇼체와 해요체가 사용되고 있지만, 실제 언어 생활에서는 해라체가 사용되기 때문에 초급에서도 일상언어 생활에 맞춰 평가를 해야 할 것이다.

평가에서는 타당도와 신뢰도, 그리고 실용도가 모두 적절한 수준에 도달해야 한다. 타당도를 높이기 위해서 영역별로 차이가 있게 문항을 제작해야 하고, 신뢰도를 높이기 위해서 난이도 조절이 필요하다. 한국어능력시험은 올해로 6회째 치러졌다. 앞으로 수십 번의 시행을 더 거쳐서 시행할 때마다 문항과 답지에 대한 분석과 평가를 통해 점점 더 완성도를 높여가야 할 것이다. 그리고 차후에 본고에서 다루어지지 않은 중급, 고급의 평가도 초급과 연계되어 연구되어야 할 것이다.

참 고 문 헌

<학위논문>

권미정. “외국어로서의 한국어 교재 연구.” 고려대학교 석사학위 논문. 1992.

김양원. “한국어 말하기 능력 평가 방안 연구.” 고려대학교 석사학위 논문. 1993.

김유정. “한국어능력평가 연구, 숙달도 평가를 중심으로.” 고려대학교 박사학위 논문. 1999.

김정숙. “한국어 교육 과정과 교과서 연구.” 고려대학교 박사학위 논문. 1992.

장경은. “한국어 교육을 위한 단계별 문화 내용과 교수방법.” 전남대학교 석사학위 논문. 2001.

정영진. “언어학습에서 언어와 사고의 역할에 대한 연구.” 고려대학교 석사학위 논문. 1989.

최길시. “한국어능력검정방안에 대한 연구.” 연세대학교 석사학위 논문. 1991.

최우영. “외국어로서의 한국어 학습자의 오류에 대한 연구.” 이화여자대학교 석사학위논문. 1997.

홍서연. “외국어로서 한국어교육을 위한 문학텍스트 분류 방안.” 아주대학교 석사학위논문. 2001.

<일반논문>

공일주. “한국어 숙달지침과 말하기 능력 측정에 대하여”. 『교육한글』 제 6집, 1993.

김규현 외. “외국인을 위한 한국어 의사소통능력 평가 연구 : 면담 평가를 기준으로”. 『사회언어학』 제 7집. 한국사회언어학회, 1999.

김영기. “외국어로서의 한국어 교육: 이론적 배경, 효과적 교수법과 교재 개발”. 『교육 한글』 제 4호. 1991.

김정숙. “담화 능력 배양을 위한 외국어로서의 한국어 쓰기 교육 방안”, 『한국어 교육』 제 10호. 1999

김청자. “한국어 교육 현황과 과제”. 『교육한글』 제 10집. 1997.

박갑수. “한국어로서의 한국어 교육 평가”, 1998.

박미영 외. “학습자 오류를 기반으로 한 문법 평가 문항 개발 연구” 『한국어 교육』 제 10집. 2001.

박희영. “구어와 문어를 상호 보완하는 한국어 문법 수업 모형” 『한국어 교육』 제 10집, 2001.

백순근. “교육평가의 개념에 대한 고찰 - ‘교육적 가치’를 중심으로-.” 『교육평가연구』 제 13집 제1호. 한국교육평가학회, 2000.

서상규 외. “한국어 능력평가 시험의 기본 모형 수립을 위한 기초적 연구”. 『교육한글』 제 10집. 1997.

신경철. “외국인을 위한 한글 교육 방법”, 『한국말 교육』 제 7집. 1996.

- 이규희. “한국어 교육의 개선 방향”. 『교육한글』 제 10집. 1997.
- 위태연. “한국어 교육의 도달 목표와 그 평가에 대한 소고”. 『연구논총』. 1981.
- 전은주. “한국어 능력 평가”. 『한국어학』 제 6집. 1997.
- 정광 외. “한국어 능력 평가 방안 연구”. 『한국어학』 제 1집. 1994.
- 조현용. “한국어능력시험 어휘평가에 관한 연구”. 『국어교육』. 2000.

<단행본>

- 김대현. 『교육 과정과 교육 평가』 학지사, 1999.
- 박영순. 『외국어로서의 한국어 교육론』 월인, 2000.
- 성태제. 『현대교육평가』 학지사, 2002.
- 임영빈 編. 『영어 교육 평가』 시사문화사, 1995.
- 임영빈 역. 『해리스의 영어 교육 평가』 한신문화사, 1993. 최길시. 『한국어 교육의 실제』 태학사, 2000.
- 로베르 갈리송. 『일반 외국어 교육학』 만남, 2000.
- H. Douglas Brown. 『원리에 의한 교수』 Longman, 2001

<사이트>

- 한국교육과정평가원, <http://www.kice.re.kr/NEW2002/index.html>
- NOMA Hideki,
<http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/nomahideki/baramjighan19.htm>

<교육자료>

한국교육과정평가원, 제3회 한국어능력시험, 1999.

_____, 제4회 한국어능력시험, 2000.

이화여자대학교 언어교육원, 『말이 트이는 한국어 1』, 이화여자대학교 출판부, 2001.

아름답게 크는 한국어교육연구소, 『쉬워요 한국어1』, 시사일본어사, 2000.

서울대학교 어학연구소, 『한국어 1』, 문진미디어, 2000.

선문대학교 한국어교육원, 『한국어 초급 1』, 백성, 2000.

The analysis and proposal on Korean Language Proficiency Test

Min-Kyoung Kim

*Department of Korean Language and Literature,
Graduate School of Pukyong National University*

Abstract

Among all research of Korean instruction there is little research of Korean Language Proficiency Test(KPT). This dissertation analyzes KPT and proposes improvement-methods in KPT, focusing mainly on the primary grade.

Chapter 2 illustrated validity, retest reliability, usability, Tyler's goal attainment model and communicative competence(Hymes, 1972). This research is based on the before-mentioned theory.

Chapter 3 analyzed Korean primary text dividing the main subject and grammar. A primary learner studies Korean little and can't study material except text. So it is incongruent to examine material except text for a primary learner.

Chapter 4 generalized the amount of KPT used, the grade of KPT, the goal of KPT, the province of KPT and the method of KPT.

On chapter 5, I analyzed KPT dividing the content of test and the province of KPT, and proposed improvement-methods in KPT. While analyzing the content of test, I find that contents of the primary text is more correspondent the first grade than the second grade. So when I analyzed the province of KPT, I focused the first grade. For example, in grammar I defined the primary grammar consulting Korean primary text.

Korean Language Proficiency Test must grow with the analysis and proposal on KPT.