

쓰기 평가 연구의 주요 과제 *

박영목**

<차례>

I. 머리말 II. 쓰기 평가의 바람직한 방향 III. 쓰기 평가 연구의 주요 과제 IV. 맺음말

I. 머리말

오래 전부터 세계 여러 나라에서는 쓰기 능력에 대한 타당한 평가 방법의 발견을 중요한 사회적 논의의 대상으로 삼아 왔다. 이러한 논의는 쓰기 능력의 위기에 대한 사회 대중의 관심, 쓰기 능력을 평가하기 위한 통일된 기준의 결여, 그리고 쓰기의 과정 및 평가의 절차 등에 대한 신뢰도 높은 정보의 부족 등에 기인하는 것이다.

1980년대에 접어들면서 쓰기 능력의 평가에 대한 광범위한 비판에 대응하여 타당하고도 신뢰도 높은 평가를 위한 여러 가지 방법들이 제안되고 재평가되어 왔는데, 이들을 크게 나누면 직접 평가와 간접평가 방식으로 나눌 수 있다. 직접평가는 학생들로 하여금 글을 쓰게 한 후, 그 글들을 이상의 평가자가 읽고 개별적으로 평가하는 방식인데 비해, 간접평가는 글을 쓰게 하는 대신 쓰기능력을 측정할 수 있는 평가 문항들에 답하게 하는 방식이다. 평가 또는 측정의 전문가들은 간접 평가 방식이 신뢰도가 높고 효율적이라고 주장하는데 반해, 쓰기 이론가들은 학생들이 쓰기를 잘 할 수 있는지 없는지를 평가하는 유일한 길은 쓰기의 과제를 부여하여 글을 쓰게 한 다음, 그 결과를 살펴보는 것이기 때문에 직접평가가 더욱 적절한 방식이라고 주장하고 있다.

직접평가 방식 중에서 가장 널리 사용되는 방법에는 총체적 평가, 분석적 평가 그리고 글의 특질에 따른 평가 등이 있다. 총체적 평가 방법은 표집된 글들에 대한 전체적 또는 총체적 인상에 의존하는 것으로서, 이 경우에 쓰기는 하나의 통일되고 일관성을 갖는 전체로서 인식되는 것이다. 반면에 분석적 평가에서는 글의 내용, 조직, 문체, 어법 등 쓰기 능력을 구성하는 뚜렷한 특성 또는 설정된 범주들이 강조되는데 각각의 범주별로 평가된다. 글의 특질에 따른 평가는 그 글의 상황에 독특한 성질의 분석에 초점을 두는 것으로서 아주 세밀하고 규정된 쓰기 과제에 대한 자세한 정보들을 제공하는 것이 목적이다. 이 밖에도 문장의 복잡성 또는 통사적 성숙도에 대한 척도가 등이 사용되기도 한다.

쓰기 평가는 학생들의 쓰기 학습을 돕는 방향으로 이루어져야 한다. 국어과 교사는 쓰기 수업을 진행하면서 수업 목표의 도달 정도에 관하여 학생을 끊임없이 평가하고 이러한 평가 정보에 기초

* 이 논문은 한국작문학회 제11회 연구 발표대회 (2007년 12월 8일) 기조 발제 논문임.

** 홍익대학교 사범대학 국어교육과 교수

하여 자신의 수업을 조정해 나가야 한다. 이러한 과정에서 국어과 교사는 학생들이 무엇을 알고 있고 무엇을 할 수 있는지를 단순히 기록하는 데 그치는 것이 아니라 효과적인 피드백을 통해 학생들의 쓰기 학습에 직접적인 영향을 주는 활동을 해 나가야 한다. 쓰기 평가가 실제성과 타당성과 신뢰성을 확보하기 위해서는 일정한 이론적 토대에 따라 시행되어야 한다. 쓰기 평가는 개별 교실 수준에서 이루어지는 소규모 평가로 이루어질 수도 있고, 학교 전체나 교육청 단위 또는 전국 수준의 대규모 평가로 이루어질 수도 있다. 이와 관련하여 다음에서는 쓰기 평가의 바람직한 방향에 대하여 먼저 살펴보고, 쓰기 평가 연구의 주요 과제를 간략하게 제시해 보기로 한다.

II. 쓰기 평가의 바람직한 방향

학교 현장에서의 쓰기 평가가 체계적이고도 효율적으로 시행되기 위해서는 쓰기 평가의 목표와 내용이 바르게 설정되어야 하고, 평가 방법과 평가도구가 적절하게 선정되어야 한다. 그리고 평가의 실시와 채점이 공정하고도 타당하게 이루어져야 하며, 평가 결과의 분석과 활용을 정확하고도 충실하게 해야 한다. 그리고 쓰기 평가가 합리적이고도 공정하게 이루어질 수 있게 하는 평가 환경이 조성되어야 한다. 이와 관련하여 다음에서는 기존의 연구 결과(박영목 외 2004, IRA 2003, IRA & NCTE 1994)를 참고로 하여 쓰기 평가의 바람직한 방향을 제시해 보기로 한다.

학교 현장에서의 쓰기 평가는 학생들의 쓰기 학습을 실제로 도와주는 방향으로 이루어져야 한다. 형식적 평가이든 비형식적 평가이든 간에 쓰기 평가는 학생들의 쓰기 학습에 지대한 영향을 미친다. 학생들에게 도움을 주는 쓰기 평가가 지닌 특성은 무엇인가? 무엇보다 중요한 것은 평가가 반드시 학생들로 하여금 그들 자신의 쓰기 행위를 생산적인 방식으로 반성해 보게 하고, 학생들 자신의 지적 성장을 평가해 보고, 나름대로의 목표를 설정해 보게 하는 데 도움을 주어야 한다는 것이다. 예를 들어 포트폴리오 평가는 적절하게 시행되기만 한다면 학생들을 그들 자신의 학습에 관여하게 하고 교사의 지도가 더욱 명료하게 이루어지게 하는데 도움을 주게 됨으로써 반성적 활동이 될 수 있다. 이와 아울러 쓰기 평가는 학생들의 반성적 사고 활동에 도움이 되는 유용한 양질의 정보를 제공해야 하고, 그 정보는 구체적이고 시의적절해야 한다.

쓰기 평가의 일차적인 목적은 쓰기 영역 교수학습의 개선에 두어야 한다. 쓰기 평가는 교육적 맥락에서 쓰기 장애 진단, 자격 결정, 프로그램 평가, 보고 등과 같은 다양한 목적으로 이용된다. 이와 같은 다양한 목적들 중에서 가장 핵심적인 목적은 쓰기 영역 교수학습의 질적 개선이라고 할 수 있다. 쓰기 평가의 과정이 학생들과 학생들의 학습 맥락에 가까우면 가까울수록 그 평가는 평가의 일차적 목적을 더욱 잘 달성할 수 있게 된다. 쓰기 평가가 학생들에게서 더욱 멀어지고 평가 자료가 실제적인 맥락과의 연관성이 적어짐과 아울러 추상적인 것으로 될수록 그 평가 자료를 이용하여 교수학습을 개선하기는 어렵게 된다. 평가를 통한 교수학습의 개선은 외적인 요구를 부과함으로써 성취되는 것이 아니다. 학습자의 변화를 위한 가장 생산적인 방식은 학생들로 하여금 그들 자신의 행위와 이해와 의도에서 비롯되는 어떤 갈등을 볼 수 있도록 하는 것이다. 반성적 사고 활동은 비단 쓰기 영역의 교수학습에만 연관되는 것이 아니고 학교교육의 필수적 요소라고 할 수 있다.

쓰기 평가는 쓰기 영역 교육과정과 교수학습에 대한 비판적 탐색을 반영하고 허용해야 한다. 쓰기 평가는 쓰기 영역 교육과정에 대한 탐색활동의 일환으로 이루어진다. 일반적으로 쓰기 영역 교육과정은 쓰기 평가를 반영하지만 쓰기 평가는 쓰기 영역 교육과정을 반영하지 않는 경우가 많다. 예를 들면, 학생들의 쓰기 능력 평가에 있어서 문법이나 맞춤법과 같은 관습적 지식에 주된 강조점을 둠으로써 쓰기의 명료성, 독자에 대한 주의, 생생한 언어, 글의 수정, 주장에 대한 타당한 근거 등과 같은 복합적인

쓰기 기능은 도외시 되는 경우가 많다. 쓰기의 과정은 대단히 복잡하여 단순하기 짝이 없는 선택형 시험에 의하여 제대로 측정될 수 없다.

쓰기 평가는 쓰기 능력의 발달에 대한 학교와 가정과 사회의 중요한 역할을 반드시 인식하고 반영해야 함과 아울러 쓰기 활동에 내재된 지적, 사회적 복합성을 인식하고 반영해야 한다. 쓰기는 필자, 텍스트, 보이지 않는 독자, 목적, 맥락 사이에서 이루어지는 대단히 복잡한 협상활동이라고 할 수 있다. 쓰기에 포함된 복합적 영향으로 인하여 어떤 맥락에서의 학생의 쓰기 행동이 다른 맥락에서의 쓰기 행동을 모두 표상할 수 없게 된다는 점을 이해하는 것이 매우 중요하다. 만약 쓰기 평가가 학생들의 국어활동 능력에 대한 불완전하고도 왜곡된 그림을 보여 준다면 그 평가의 질은 매우 낮을 수밖에 없다. 텍스트, 과제, 상황, 목적 등의 특성은 모두가 학생들의 쓰기 수행에 영향을 미칠 수 있다. 따라서 학교 현장에서의 쓰기 평가는 하나의 단일한 평가활동에 의존하기 보다는 쓰기 지도의 과정에서 실제로 이루어지는 교실 내 수행에 대하여 더 많은 가치를 부여해야 한다. 그리고 쓰기 평가 결과를 분석하고 해석할 때 평가 과제와 텍스트와 수업 상황에 관한 기술적 정보가 포함되어야 한다.

쓰기 평가는 공정하고 공평해야 한다. 평가는 공정성과 공평성을 보장하는 데 있어서 중요한 역할을 한다. 왜냐하면 평가는 교수학습과 밀접하게 연관될 뿐만 아니라 교육기관과 교육자원에 접근할 수 있는 기회의 제공 여부를 결정하는 데 있어서 중요한 수단을 제공하기 때문이다. 학교 현장의 쓰기 평가에 있어서 국어과 교사는 판단에 있어서의 문화적이거나 개인적 편견을 피하기 위해 노력해야 한다. 언어 그 자체가 서로 다른 문화에 따라 서로 다른 의미의 색조를 지니게 되며, 문화적으로나 경제적으로나 지리적으로 상이한 상황을 통한 경험상의 변이는 대단히 클 수도 있다. 결과적으로 학생들은 그들이 비교적 편안한 마음으로 쓸 수 있는 쓰기 과제와 서로 다른 유형의 평가에 대한 반응 방식 등에 있어서 큰 차이를 보일 수 있다. 국어과 교사는 쓰기 평가의 공정성을 담보하기 위해 문화 및 성 역할상의 조건과 그 결과가 학생들의 쓰기 능력의 학습에 있어서 직면할 수 있는 어려움의 원천과 연관되는 문화적 차이를 파악하고 그 어려움을 조정할 수 있는 생산적인 접근 방식 등에 대하여 깊이 있게 이해하고 있어야 한다. 학교 공동체에서는 사람들이 제대로 의식하지 못하고 있는 학교 평가 활동에 있어서의 편향성을 감소시키기 위해 적극적인 노력을 기울여야 하며, 평가와 관련된 주요 문제에 대하여 다양한 문화적 관점을 적용할 수 있는 장치를 마련해야 한다.

쓰기 평가의 과정에서는 복합적인 관점과 자료원을 포함시킬 필요가 있다. 완벽한 쓰기 평가와 평가자는 존재하지 않는다. 쓰기 평가에 관여하는 모든 사람은 자신의 교수 학습에 대한 해석에 있어서 제한적이다. 그리고 각각의 텍스트와 평가 절차는 그 나름대로의 한계와 편향성을 지닌다. 비록 이들 편향성과 제한점을 쓰기 평가로부터 완벽하게 제거하는 것이 불가능하다 할지라도 그러한 문제에 대한 의식을 지니게 하고 균형 감각을 유지하도록 하기 위해 노력할 필요가 있다. 복수의 평가 지표에 대한 요구는 문식성과 그 습득의 복합적 특성으로 인하여 쓰기 평가에 있어서 특별히 중요하다. 어떤 단일 측정은 어떤 개인이나 집단에 대하여 잘못된 방향으로 유도하거나 오류를 범할 가능성이 많다.

쓰기 평가 자료원의 유형에는 서로 다른 사람과 서로 다른 상황에서 이루어진 관찰, 서로 다른 도구로부터 수집된 자료 등이 있다. 그러나 동일한 평가 도구로부터 수집된 하나 이상의 자료는 이 기준을 충족시키지 못한다. 왜냐하면 이러한 평가는 문식성에 대한 유사하고도 협소한 관점을 일방적으로 반영하기 때문이다. 동일한 징표를 가지고는 새로운 자료라 할지라도 오래된 눈으로 볼 수 있다. 자료에 대하여 상이한 관점과 가치가 적용되지 않으면 우리 자신의 이해는 결코 확장될 수 없다. 통계적 관점에서 보면 평가 해석의 신뢰도는 쓰기 활동을 관찰할 수 있는 복수의 기회가 주어졌을 때 더욱 향상될 가능성이 많다. 이 기준에 충실하게 되면 문식성 평가의 타당도 역시 본질적으로 향상될 수 있다. 왜냐하면 여러 측면에 걸쳐 문식성을 표집하게 되면 실제로 발생하고 실생활에서 사용되는 쓰기 활동 과정의 복잡성을 더욱 가까이서 검사할 수 있기 때문이다.

쓰기 평가는 학교 공동체에 그 기반을 두어야 한다. 쓰기 평가의 기초가 되는 토대는 교실에서부터 지역과 국가에 이르기까지 다양하다. 가장 적절한 토대는 학교 공동체라고 할 수 있다. 쓰기 평가에서는 다음과 같은 여러 가지 이유로 교실 바깥에 있는 공동체 요인을 중시해야 한다. 첫째, 학교 바깥에 있는 학교 공동체 구성원들은 그들의 자녀와 미래 사회에 대한 이해 관계 때문에 쓰기 평가에 대한 이해 관계를 가지게 된다. 둘째, 공동체의 축적된 경험과 가치는 쓰기 평가의 개선을 위한 건전한 발판을 제공할 수 있다. 셋째, 쓰기 학습은 학교에서 이루어지는 것에 한정되는 것이 아니므로 쓰기 평가는 학교 교육과정의 범위를 넘어설 필요가 있다. 넷째, 쓰기 평가에 대한 이해 당사자들의 참여는 구성원들 사이의 대립적 관계보다는 협동적이고 협조적인 관계를 조성할 수 있다. 학교 공동체는 시도나 국가 수준과 같은 대단위 공동체보다는 쓰기 평가를 위한 더욱 적절한 토대가 된다. 교육과정 탐구가 대단위 공동체에 그 기반을 둘 경우에는 해결해야 할 문제로부터의 거리와 참여자들 사이의 거리로 인하여 참여와 책임에 대한 의식이 줄어들 가능성이 많으며, 평가가 책망을 하기 위한 수단으로 전락할 가능성이 높아진다.

Ⅲ. 쓰기 평가 연구의 주요 과제

1. 쓰기 교육의 질 관리를 위한 쓰기 영역 성취도 평가에 관한 연구

쓰기 능력은 읽기 능력 및 수리 능력과 함께 학교 교육을 통하여 학생들에게 길러 주어야 할 가장 기본적인 능력이다. 과학기술과 사회의 변화는 의사소통과 사고 활동을 위한 언어 사용 방식을 변화시키고 있으며, 앞으로도 이러한 변화는 더욱 가속화할 전망이다. 쓰기 능력에 대한 기대는 21세기에 들어서면서 더욱 높아지고 있다. 현대 사회와 미래 사회에서 요구되는 쓰기 능력은 문자 언어는 물론이고 인터넷, 영화, 텔레비전, 상업적 및 정치적 광고, 사진 등과 같은 전자매체 언어와 시각 언어를 능동적이고 비판적이고 창의적으로 사용하여 텍스트를 생산할 수 있는 능력이며, 정보를 수집하고 다른 사람들과 효과적으로 의사를 소통할 수 있는 일련의 기술적 전략을 이용하여 텍스트를 생산할 수 있는 능력이다.

앞으로 쓰기 교육 현장에서는 교육과정 운영 및 수업 운영에 있어서 다음과 같은 두 가지 사항을 중시할 필요가 있다. 첫째, 쓰기 교육을 통하여 학생들이 장차 그들의 삶을 살아가면서 직면하게 될 글쓰기 활동 능력에 대한 다양한 요구를 충족시킬 수 있도록 도와주어야 한다는 점이다. 둘째, 쓰기 교육은 그 자체로서도 중요하지만 다른 과목에서의 학습을 뒷받침하는 중요한 기능을 한다는 점이다. 쓰기 교육에 대한 이러한 시각은 교사는 물론이고 학부모와 교육행정가, 교육정책 수립자 등 우리 교육의 미래와 쓰기 교육의 미래에 대한 책임을 지니고 있는 모든 사람들이 반드시 공유해야 할 시각이다.

학교 교육에서 핵심적인 역할을 담당하고 있는 쓰기 교육의 질 관리를 위해서는 국가 수준, 지역 수준, 학교 수준에서의 쓰기 영역 성취도 평가가 주기적으로 이루어질 필요가 있다. 그리고 이러한 평가를 뒷받침하기 위한 연구가 국가적 수준에서 심층적이고도 체계적으로 이루어질 필요가 있다. 학교 교육의 질 관리를 위한 국가 수준에서의 성취도 평가는 일찍부터 선진 각국에서 주기적이고도 종단적으로 이루어져 왔다. 우리 나라에서도 한국교육과정평가원 주관으로 성취도 평가가 주기적으로 이루어지고 있으나 쓰기 교육의 질 관리를 위한 쓰기 능력 직접 평가는 이루어지지 않고 있다. 미국의 경우 NAEP(The National Assessment of Educational Progress)를 중심으로 하여 오래 전부터 학생들의 쓰기와 읽기와 수학 능력에 대한 평가를 주기적으로 실시하고 평가 결과에 대한 상세한 보고서를 국민들에게 제공하고 있다. 우리 나라에서도 쓰기 영역의 성취

도 평가가 올바르게 시행될 수 있도록 쓰기 교육의 질 관리를 위한 쓰기 영역 성취도 평가에 관한 국가 수준의 체계적인 연구가 조속히 수행되어야 할 것이다.

2. 국어과 쓰기 영역의 성취 기준과 평가 기준에 관한 연구

학교 현장에서 이루어지는 쓰기 평가는 대체로 국어과 쓰기 영역 평가의 일환으로 이루어진다. 국가 수준의 국어과 성취 기준과 평가 기준에 대한 연구는 한국교육과정평가원을 중심으로 하여 비교적 체계적으로 수행된 바 있다 (천경록 외 1997, 최미숙 외 1998, 정구향 외 2000). 그러나 이들 연구를 통하여 개발된 성취 기준과 평가 기준은 제6차 또는 제7차 국어과 교육과정을 바탕으로 하여 마련된 것이므로 국가 수준에서의 국어과 쓰기 영역 성취 기준과 평가 기준은 개정 국어과 교육과정을 근간으로 새롭게 연구 개발될 필요가 있다.

국어과 쓰기 영역 성취 기준과 평가 기준이 학교 현장에서의 쓰기 평가를 실제적으로 안내하고 지원하기 위해서는 국가 수준뿐만 아니라 지역 수준 및 단위 학교 수준의 쓰기 영역 성취 기준과 평가 기준 개발을 위한 연구가 체계적으로 이루어져야 할 것이다. 국가 수준에서 개발된 쓰기 영역 성취 기준과 평가 기준을 단위 학교에서의 쓰기 지도와 평가 활동의 과정에서 그대로 활용하기에는 어려울 것이기 때문이다. 국어과 쓰기 영역의 성취 기준에 대한 연구는 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역의 내용 분석, 쓰기 영역 성취 기준 개발을 위한 최하위 영역 설정, 쓰기 영역 성취 기준의 상세화 수준 결정, 쓰기 영역 성취 기준의 결정과 진술, 쓰기 영역 성취 기준의 확정 등의 순서로 진행하는 것이 바람직할 것이다.

3. 국어과 교사의 쓰기 평가 전문성 기준에 관한 연구

국어 교과를 통하여 학생들의 쓰기 능력을 체계적이고도 효과적으로 신장하기 위하여 국어과 교사는 쓰기 지도를 잘하는 데 필요한 지식과 기능을 갖추어야 할 뿐만 아니라 쓰기 평가를 잘하는 데 필요한 지식과 기능을 충실히 갖추고 있어야 한다. 특히 쓰기 평가와 관련하여 국어과 교사는 쓰기 지도의 과정에서 학생들의 성취 정도를 평가하기 위한 다양한 방법을 알고 있어야 한다. 국어과 교사는 교육 평가의 일반 이론을 쓰기 지도의 실제 과정에 적용하기 위한 구체적인 방법을 이해할 필요가 있으며, 쓰기 영역의 특성에 맞는 평가 방법이 무엇인지를 정확하게 알고 있어야 한다. 또한, 국어과 교사는 쓰기 평가의 결과를 적절하게 활용하는 방법을 이해하고 있어야 하며, 쓰기 평가의 목적과 평가의 방법에 따라 쓰기 평가 결과의 해석을 달리 할 수 있어야 한다.

국어과 교사로 하여금 타당도와 신뢰도가 높은 학생 평가를 실천할 수 있도록 도와주기 위해서는 국어과 교사가 쓰기 평가 전문성 기준과 쓰기 평가 전문성 신장 모형을 개발할 필요가 있다. 이러한 필요성에 부응하여 이미 한국교육과정평가원과 한국어교육학회가 공동으로 국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장 모형과 기준에 관한 연구를 한 차례 수행한 바 있으나 (박영목 외 2004, 이인제 외 2004) 앞으로 쓰기 평가 전문성 기준과 쓰기 평가 전문 신장 방안에 대한 더욱 정교한 연구한 연구가 절실하게 요청된다.

4. 논술 능력의 평가에 관한 연구

대학입시에서의 논술 평가가 최근 들어 중요한 사회적 문제로 대두되고 있다. 각 대학에서는 우수한 학생의 선발을 위하여 대학에서의 수학 능력과 밀접한 상관을 맺을 것으로 예상되는 논술 능력 우수자를 평가하기 위한 다양한 장치를 개발하고 있다. 그런데 참으로 우려되는 것은 논술 능력의 특성에 대한 이론적 연구가 대단히 미흡한 상태이고, 논술 능력 평가 방법에 대한 연구 또한 충실하게 이루어지지 않은 상태에서 선불리 대학 입시에서의 논술 평가를 대학마다 경쟁적으

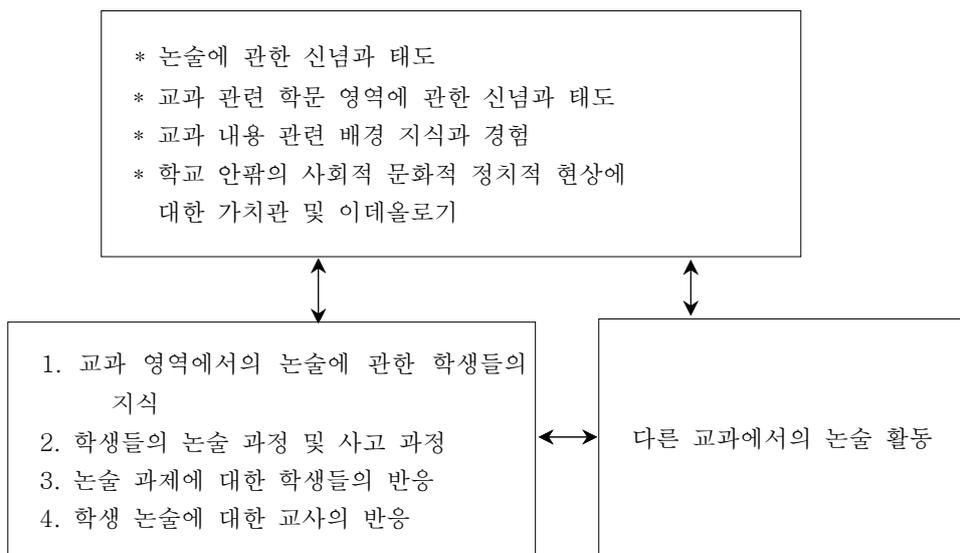
로 도입하고 있다는 점이다. 어느 대학에서는 논술 능력을 구성하는 요인을 창의적 사고력, 비판적 사고력, 논리적 사고력, 종합적 사고력 등으로 규정하고 이에 따라 평가 범주 및 평가 기준을 설정하고 있다. 제한된 시간 안에 학생들이 작성하는 한 편의 글을 통하여 학생들이 보유하고 있는 창의적 사고력, 비판적 사고력, 논리적 사고력, 종합적 사고력 등을 타당하게 평가한다는 것이 과연 가능한 일일까? 그리고 이러한 능력을 제한된 시간 안에 학생들이 작성한 한 편의 글을 통하여 정확하게 평가할 수 있는 사람이 얼마나 될 것인가? 이러한 상황에서 논술 능력 평가 방법과 절차에 대한 이론적 연구와 실증적 연구는 매우 시급하게 이루어져야 할 과제이다.

전통적으로 논술은 모든 학문 분야 또는 교과에서 대단히 중요한 교육 목표로서 인식되었다. 어떤 학문 분야 또는 교과에서 교육을 통하여 어느 정도의 학문적 성취를 이루었는지를 판가름하는 가장 중요한 척도는 논술 능력이었다. 그런데 오늘날 우리의 학교 교육 상황은 어떠한가? 교육 평가의 공정성 및 객관성을 기한다는 명목 하에 선택형 또는 단답형의 평가 문항을 활용한 평가 방식이 모든 교과의 교육 평가에서, 심지어는 국어 교과의 교육 평가에서조차 주류를 이루고 있다. 이러한 평가 관행과 관련하여 각 교과의 교수·학습에 있어서도 사실 혹은 개념의 학습에만 치중하여 그 교과 영역 내에서의 지식을 서로 연결짓거나 조직하여 총체적이고 포괄적인 지식의 구조체로 재구성하여 표현하는 쓰기 활동은 거의 무시되고 있는 실정이다. 우리나라와는 사정이 다르기는 하지만 외국에서도 쓰기 교육의 문제점을 지적하고 범교과적 논술의 중요성을 강조하는 교육학자 및 쓰기 이론가들이 많다.

범교과적 논술의 중요성에 대한 인식은 논술 또는 논술 활동과 교과 학습 사이의 연관성에 관한 이론적 연구의 결과라고 할 수 있다. 이들 이론가들은 논술 행위를, 아이디어를 발견하고 조직하고 표현하는 심리적 활동임과 동시에 지식을 구조화하는 인지 작용이라고 주장한다. 교수 학습의 목적이 학생들에게 일련의 체계화된 지식을 가르침과 아울러 해당 학문 분야의 전문가들이 주어진 문제에 대하여 사고하는 과정과 유사하게 사고할 수 있도록 돕는 데 있는 교과인 경우, 논술은 그러한 목적을 달성하는 데 매우 적합한 학습 양식이 될 수 있다.

범교과적 논술이 지닌 특성은 <그림 1>과 같이 도식화할 수 있다 (Anson, 1988). 이 그림은 여러 교과 내에서의 논술과 학습에 관한 몇 가지 기본 가정과 절차를 보여 주고 있다. 특정 교과와 직결된 논술의 절차와 내용에 관한 학생들의 지식은, 그 교과의 지도 교사가 제시한 논술 과제에 대하여 실제로 텍스트를 만들어 내고 그 텍스트에 대하여 필요한 평가를 받는 과정에서 점진적이고도 체계적으로 늘어나게 된다. 또한 이러한 논술의 과정에서 학생들은 주어진 논술 과제와 관련하여 문화적 혹은 정치적 가치에 대한 해석을 내리게 되는데, 이러한 해석의 경험은 학생들의 사고 양식과 행동 양식에 영향을 미치게 된다. 즉 어떤 특정 교과에서의 논술 활동을 통한 학습은 학생들의 가치관이나 신념 혹은 이데올로기를 점진적으로 변화시켜 나간다.

해당 교과와 관련된 학문 공동체에서 요구하는 논술 능력을 신장하기 위하여 학생들은 다음과 같은 네 가지 유형의 지식과 기능을 갖추어야 한다. 첫째, 텍스트 공동체로서의 학문 영역 혹은 교과에 대한 지식을 갖추어야 한다. 둘째, 학문 영역 혹은 교과 영역 내에서 필자가 글을 쓰는 과정에서 다루게 될 내용과 그 내용에 대한 지식을 갖추어야 한다. 셋째, 학문 영역 혹은 교과 영역 내에서 필자가 텍스트를 조직하고 배열하는 방법에 대한 지식과 기능을 갖추어야 한다. 넷째, 학문 영역 혹은 교과 영역 내에서 필자가 선택해야 하는 적합한 문체 즉 표현 방식에 대한 지식과 기능을 갖추어야 한다.



< 그림 1 > 범교과적 논술의 특성

해당 교과 영역에서 성공적인 논술을 하기 위해서 필자가 갖추어야 할 가장 중요한 지식은, 학생들이 작성한 텍스트를 읽고 평가하게 될 해당 교과 교사가 속해 있는 학문 공동체에 대한 지식이다. 이러한 지식은 수사론에서 강조하는, 예상 독자를 결정하고 분석하고 변화시키는 방법에 관한 지식과는 다르다. 해당 교과의 학문 공동체에 속하는 예상 독자는 해당 학문 분야의 논술에 있어서의 관습적인 행동, 즉 필자가 사고 양식, 조직 방식, 문체 등의 측면에서 반드시 지켜야 하는 표준적인 행동을 창조하고 공유하는 사람들이다.

학생들은 어떤 교과와 관련되는 학문 체계를 학습하면서 해당 학문 영역에서 탐구의 대상이 되는 내용에 대한 개념적 지식과 그러한 내용을 발견하기 위하여 해당 학문 공동체가 흔히 사용하는 논증 및 탐구의 방법에 대한 절차적 지식을 획득하게 된다. 스키마 이론이 시사하는 바와 같이 필자는 주어진 논술 과제에 대하여 서로 다른 수준의 지식을 동원하게 된다. 가장 일반적인 수준에서의 스키마는 사전 경험에 바탕을 둔, 세상사에 대한 필자의 일반적인 견해를 표상한다. 그리고 또 다른 종류의 스키마는 계층적인 구조를 지닌 일반적인 스키마의 하위 구조로서 조직화 되어 보다 구체적인 수준의 지식을 표상한다. 교과 내용에 대한 필자의 지식을 이해하는 데 있어서 스키마 이론의 적용은 매우 유용한 틀을 제공한다. 예를 들어 아동 발달을 처음 공부하는 학생이 아동 발달에 관한 논술을 하는 경우, 처음에는 그의 논술 내용을 구성하는 데 도움이 되는 스키마가 매우 일반적인 수준의 것이겠지만 아동 발달과 관련되는 세부 내용에 익숙해지면서 아동의 행동과 신체적·사회적·정서적 발달 사이의 관계에 대한 보다 구체적인 하위 스키마를 논술의 과정에서 활용할 수 있게 될 것이다.

단편적 사실이나 개념적 지식의 기억을 위한 학습이 아니라 절차적 지식과 문제 해결력 및 창의적 사고력의 신장을 위한 학습에 있어서 교과 관련 논술 활동의 경험은 필수적인 것이다. 이를 위해 학생들은 교과 학습을 통하여 교과 관련 학문 영역 내의 텍스트 공동체에 참여하는 방법을 배우고, 관습적으로 허용된 방식으로 교과 세부 내용에 대한 체계적이고도 구조화된 지식을 습득해야 한다. 이와 아울러 학생들은 교과 학습을 통하여 해당 학문 영역에서 주로 활용되는 텍스트의 조직 형태, 배열 방식, 글의 형식 및 장르 등에 관한 지식을 갖추어야 한다. 교과의 내용에 대한 지식과, 그 교과와 관련되는 학문 공동체에서 특징적으로 사용되는 글의 조직 방식과 형식에

대한 지식은 서로 밀접한 연관을 맺고 있다. 교과 내용에 대한 구조화된 지식의 개발은 그러한 지식을 표현하는 텍스트의 조직 방식과 형식의 제약을 받는다. 다시 말하면 해당 교과 지식의 체계적으로 표상하는 텍스트의 조직 방식을 알게 됨으로써 학생들은 그 교과의 내용을 보다 체계적으로 이해할 수 있다.

논술 혹은 논술의 결과만을 놓고 볼 때, 필자의 지식을 드러내는 가장 명시적인 요소는 표현 방식 또는 문체라고 할 수 있다. 문체를 결정짓는 자질들로서는 어휘 선택, 문장 구조, 표현 기법 등을 들 수 있다. 교과 내에서 이루어지는 대부분의 논술은 해당 학문 영역의 지식 체계에 관한 지적인 대화에 기여할 목적으로 이루어지는데, 학문 영역 내에서의 논술을 연구하는 학자들은 문체는 단지 내용에 옷을 차려 입힌 것이 아니라고 주장한다. 텍스트의 형식 및 장르와 마찬가지로 해당 학문 영역 내에서의 문체는 그 학문 분야에서의 탐구의 기저를 이루는 이데올로기를 반영하고 있기 때문이다.

각 교과 내에서 이루어져야 할 논술 지도는 해당 교과 관련 지식을 체계화하고 구조화 하는 데 기여할 뿐만 아니라 교과 관련 학문 공동체에서 요구하는 문제 해결력과 창의적 사고력을 더욱 효과적으로 길러줄 수 있다는 데서 그 교육적 의의를 찾을 수 있다. 또한 각 교과 내에서 요구하는 논술 기능을 신장하기 위하여 학생들이 필수적으로 갖추어야 할 절차적 지식의 유형은, 텍스트 공동체로서의 교과 영역에 대한 지식, 교과의 내용과 그 내용의 탐구 방법에 대한 지식, 교과 영역 내에서의 전문적인 필자들이 텍스트를 배열하고 조직하는 방법에 관한 지식, 교과 영역 내에서의 전문적인 필자들이 텍스트를 표현하는 방법, 즉 문체에 대한 지식의 네 가지로 구분할 수 있다. 우리의 학교 교육이 단편적인 지식 위주의 주입식 교육에서 벗어나 전인적이고 미래 지향적이고 국제 사회에서의 경쟁력을 높일 수 있는 교육이 되기 위해서는 각 교과의 교수 학습 상황에서 논술 활동의 기회가 학생들에게 충분히 그리고 계획적으로 주어져야 할 것이다. 이와 관련하여 대학 입시에서의 논술 평가에 관한 특성, 목적, 방법, 절차, 평가의 신뢰도와 타당도, 평가 결과와 학업 성취와의 상관성 등에 대한 체계적이고도 지속적인 연구가 광범위하고도 체계적으로 이루어져야 할 것이다.

5. 쓰기 평가 방법과 도구에 관한 연구

학교 현장에서의 쓰기 평가가 효율적이고도 타당하게 이루어지기 위해서는 쓰기 평가 방법에 관한 이론적 연구와 실천적 연구가 광범위하고도 깊이 있게 이루어져야 할 것이다. 쓰기 평가 방법에 관한 연구는 형식적 쓰기 평가와 비형식적 쓰기 평가, 양적인 쓰기 평가와 질적인 쓰기 평가, 직접적인 쓰기 평가와 간접적인 쓰기 평가, 과정 중심의 쓰기 평가와 결과 중심의 쓰기 평가 등으로 구분하여 수행되어야 할 것이다.

쓰기 교육 현장에서 국어과 교사는 쓰기 학습 목표와 평가 목적에 맞게 평가를 수행하기 위해서는 구체적인 쓰기 평가 방법에 대한 전문적 지식을 갖추어야 할 필요가 있다. 이와 관련하여 쓰기 능력 평가를 위한 객관식 지필평가의 장점을 최대한 살리면서 쓰기 능력 평가의 본질에 충실할 수 있는 실제적 평가 방법에 관한 이론적 연구와 실천적 연구가 반드시 이루어져야 할 것이다. 그리고 쓰기 교육의 과정에서 이루어지는 수행평가의 다양한 방법과 절차에 관한 실천적 연구가 광범위하게 이루어질 필요가 있다. 쓰기 교육의 과정에서 이루어진 수행평가는 학생들의 수행 과정과 결과 양자에 관심을 갖는 평가이다. 이러한 평가가 교실 현장에서 의미 있게 이루어지기 위해서는 논문형 검사, 포트폴리오법, 관찰법, 면접법, 구술시험, 토론법, 실기시험, 실험·실습법, 자기평가 및 동료평가, 보고서법 등의 수행평가 방법과 절차에 관한 구체적이고도 실제적인 현장 연구가 충실하게 이루어져야 할 것이다.

앞으로의 쓰기 평가 방법에 관한 연구에서 시급한 과제는 포트폴리오의 활용 방법에 관한 연구, 학생들의 글에 대한 비형식적 점검 방법에 대한 연구, 과정 평가 방법에 관한 연구, 결과 평가 방법에 관한 연구, 학부모와의 의사소통 방법에 관한 연구 등이다. 학생들의 글에 대한 비형식적 점검 방법에 대한 연구는 관찰, 협의, 쓰기 샘플의 수집, 기록의 유지 등의 방법에 관한 연구 등으로 세분화 되어 수행되어야 할 것이다. 과정 평가 방법에 관한 연구는 쓰기 과정 체크리스트, 평가 협의, 자기 평가 등의 방법에 관한 연구 등으로 세분화 되어 수행되어야 할 것이다. 그리고 결과 평가 방법에 관한 연구의 세부 과제로는 총체적 평가, 글의 특질에 따른 평가, 분석적 평가, 평가 척도, 학생들의 글에 대한 반응 반영, 점수의 부여 등의 세부 절차와 방법에 관한 연구 등을 들 수 있다. 학부모와의 의사소통 방법에 관한 연구의 예로서는 논리적 근거를 바탕으로 한 설명 방식에 관한 연구, 쓰기 교육 프로그램 및 평가에 대한 현시 방식에 관한 연구, 평가 결과의 제시 방식에 관한 연구, 보고서를 통한 의사소통 방식에 관한 연구 등을 들 수 있다.

6. 다중 매체 시대의 쓰기 평가 방법에 대한 연구

21세기에 접어들면서 새로운 정보 기술의 등장으로 인하여 학생들의 쓰기 방식이 크게 변하고 있다. 이메일, 인스턴트 메신저, 대화방을 이용한 대화, 그림 자료와 소리 자료가 함께 나오는 웹사이트 등은 21세기의 사회에서 문식력을 갖춘 시민들이 읽고 쓸 필요가 있는 새로운 문식 활동의 범주에 속한다. 그런데 현재의 쓰기 평가 체계는 학생들이 교실과 일상생활에서 이미 생산하고 있는 다양식의 쓰기를 평가하는 것이 아니라 인쇄 매체 중심의 쓰기를 평가하고 있다. 이러한 상황에서 우리는 다음과 같은 두 가지 질문을 제기할 필요가 있다. 평가 체계 개발자는 학생과 교사가 이미 생산하고 있는 다양식 혹은 다매체 쓰기로부터 무엇을 배울 수 있는가? 쓰기지도 교사와 쓰기지도 프로그램 개발자는 자동화된 에세이 평가 체계와 전자 포트폴리오 체계로부터 무엇을 배울 수 있는가?

다양식의 복합 문식성에 관한 Whithaus(2005)의 연구에 의하면 웹에서의 글쓰기는 인쇄매체에서의 글쓰기와 매우 다르며, 웹 이용자의 79%는 개별 단어를 읽는 대신에 페이지 전체를 스캔하고, 컴퓨터 스크린에서의 읽기는 종이에서의 읽기보다 25% 느리며, 웹의 내용은 인쇄 매체의 내용보다 50%는 적어야 한다고 한다. 현재의 쓰기 평가는 21세기 사회에서 요구되는 글쓰기 능력의 일부만을 평가하고 있다. 그리고 대규모 쓰기 평가는 정보기술 분야의 발전을 제대로 반영하지 못하고 있으며, 대규모 쓰기 평가에서 학생들이 생산하는 글은 극히 제한된 영역에서의 단순한 글이다.

이와 관련하여 앞으로 쓰기에 대한 반응과 피드백을 위한 소프트웨어 개발에 관한 연구가 충실하게 이루어질 필요가 있다. 현재 쓰기에 대한 전자 평가자 소프트웨어는 AES(Automatic essay Scoring) 소프트웨어처럼 아직도 초보 수준에 있다. 전산언어학자들이 개발한 ETS의 e-rater는 에세이 평가에 사용되는 평가 범주들을 이용하여 쓰기 능력의 구인들을 밝혀내기 위한 시도를 하고 있다. 전산언어학자들과 달리 쓰기이론가들은 의사소통 기능의 측정을 위한 도구로써 전자 포트폴리오의 가능성을 탐색하고 있다. 전자 포트폴리오 모형에는 데이터베이스 중심 모형과 디자인 중심 모형의 두 가지가 있다. 우리나라에서도 앞으로 자동화된 쓰기 평가 프로그램 개발을 위한 연구가 학제적으로 이루어질 필요가 있다.

7. 쓰기 평가 과제에 대한 연구

쓰기 평가에 있어서 직접 평가가 성공적으로 되기 위해서는 쓰기 과제의 개발, 평가의 범주 및 기준 설정, 평가 담당자의 연수 혹은 협의, 완성된 글에 대한 평가, 평가 결과의 분석 등 여

러 가지 절차가 필요하다. 이들 여러 가지 절차 중에서도 쓰기 과제의 개발 과정이 가장 다양한 변인을 가질 수 있다는 사실을 여러 쓰기 연구가들이 지적해 왔다. 쓰기 과제에는 흔히 글의 주제 또는 제목, 학생들이 해야 할 세부적인 과업, 대상 독자, 글의 형태 및 구조 등이 제시되는데, 만약 이들 변인들이 주의 깊게 통제되지 않으면 학생들의 쓰기 능력에 관하여 그들이 쓴 글로부터 얻은 정보는 신뢰도 및 타당도를 잃게 된다는 것이다. 예를 들어 서로 다른 목적, 대상 독자, 글의 형태는 글을 쓰는 과정에서 서로 다른 문제 해결 전략을 학생들에게 요구하게 될 것이며, 나아가서는 다른 수준의 쓰기 수행 능력을 보이게 될 것이다. 또한, 서로 다른 주제에 대하여 학생들이 지니고 있는 지식의 정도와 흥미도는 학생들 간에 큰 차이가 있을 수 있기 때문에 주제의 종류도 쓰기의 질에 영향을 미치게 될 것이다. 따라서 쓰기 능력 평가에 있어서 가장 기본이 되는 단계는 평가의 목적에 잘 부합되는 쓰기 과제의 종류를 결정하는 일이다.

오늘날 쓰기 연구가들은 쓰기 과제와 쓰기 수행 능력 사이의 관계에 관하여 두 가지 중요한 제안을 하고 있다. 첫째, 필자에게 요청되는 담화의 목적에 따라 쓰기의 질이 달라진다는 것이다. 이 제안은 담화의 목적에 따라 학생들은 서로 다른 사고의 과정을 거치게 되며, 결과적으로 담화의 목적에 부합되는 조직 형태와 문체를 지닌 글을 산출하게 된다는 믿음에 근거를 둔 것이다. 이 제안에 따르면 어떤 하나의 수사론적 목적을 달성하는 데 요구되는 쓰기 기능이 다른 수사론적 목적을 달성하는 데는 효과적으로 사용될 수 없을 수도 있으며, 수사론적 목적이 무엇이냐에 따라 학생들의 쓰기 수행 능력도 다르게 나타날 수 있다. 따라서 담화와 관련된 변인들을 적절하게 통제하지 않고 실시되는 쓰기 평가는 인간 능력의 측정이라는 측면에서 그 타당도가 매우 낮게 된다는 것이다. 둘째, 쓰기의 상황에 관한 정보의 양과 그 구체성의 정도에 따라 쓰기의 질이 달라진다는 것이다. 이 제안에 따르면 쓰기의 상황에 관한 정보의 양이 많고 구체적일 경우에 학생들은 그들의 쓰기 능력을 보다 잘 발휘할 수 있는 기회를 갖게 되며, 그 쓰기 과제가 요구하는 바를 충실히 이해할 수 있게 되어 결과적으로 보다 일관성과 통일성을 갖춘 글을 작성할 수 있다는 것이다.

쓰기 영역 평가에 있어서 적절한 쓰기 과제를 개발하여 학생들에게 제시하는 일은 매우 중요한 일이다. 사람들은 학문적인 목적으로 글을 쓰기도 하고 비학문적인 목적으로 글을 쓰기도 한다. 지금까지의 국어과 교육에서는 비학문적인 목적의 글쓰기를 지나치게 강조해 왔다고 할 수 있다. 국어과 교육의 과정에서 학생들에게 제시하는 쓰기 과제는 주로 학생들의 일상적인 경험과 관련되는 과제가 대부분이다. 그런데 대학 입시에서 학생들에게 부과되는 논술 시험은 대개의 경우 학문적인 글쓰기 능력을 평가하고자 한다. 학문적인 글쓰기를 잘하기 위해서는 여러 교과와의 학습을 통하여 획득한 구조화된 지식과, 그러한 지식을 바탕으로 논리적이고 창의적으로 생각을 전개할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 따라서 쓰기 영역의 평가에 있어서 작문 과제를 개발할 때에는 다른 교과에서 학생들이 학습한 내용을 참고할 필요가 있다. 이와 관련하여 학교 현장에서의 쓰기 평가 상황에서는 물론 대학 입시에서의 논술 평가 상황에서 학생들에게 부여해야 할 바람직한 쓰기 과제가 무엇인지에 관한 연구가 앞으로의 쓰기 연구에서 반드시 충실히 수행되어야 할 것이다.

8. 쓰기 평가의 신뢰도와 타당도에 관한 연구

쓰기 평가가 지닌 문제점 중의 하나는 학생들이 작성한 글에 대한 평가의 결과가 평가자에 따라 다르게 나타난다는 점이다. 쓰기 평가에 관한 연구사에 있어서 주요한 위치를 차지하고 있는 연구로서 영국의 Remondino(1959)의 연구와 미국의 Diederich(1961)의 연구를 들 수 있는데 이들 두 연구는 쓰기 평가자 사이의 불일치가 어느 정도 심각한지를 극명하게 드러내어 주

었다. Diederich는 대학 1학년 학생들이 작성한 300 편의 글을, 쓰기 평가 능력이 탁월하다고 인정되는 60명의 평가자들로 하여금 평가하게 하였다. 이들 평가자들은 영문학, 사회 과학, 자연 과학, 창작, 언론, 법률 분야 등 6개 분야에서 각각 10명씩 선정되었다. 모든 평가자로 하여금 300 편의 글을 9 개의 등급으로 분류하게 하였으며, 하나의 등급에는 최소한 12 편 이상의 글이 포함되도록 하였다. 평가의 결과는 매우 놀라운 것이었다. 30 편의 글 중에서 101 편의 글이 서로 다른 9 개 등급에 걸치는 평가를 받았으며, 전체 글의 94%에 이르는 282 편의 글이 7 개 이상의 등급에 걸치는 평가를 받았다. 그리고 60 명의 평가자 사이의 신뢰도는 .31에 불과하였다. 이러한 실험 연구 결과는 쓰기 평가 능력이 탁월하다고 사회적으로 인정받는 사람들이라 할지라도 좋은 글에 대한 평가 관점이나 기준은 매우 다를 수 있다는 사실을 뒷받침해 줄 뿐만 아니라 쓰기 평가의 신뢰성에 대한 사회적 불신이 나름대로의 근거를 지닐 수 있음을 입증해 주는 것이었다.

Diederich의 실험 연구 이후 쓰기 연구자들은 쓰기 평가에 있어서 평가자 사이의 신뢰도를 높이기 위한 여러 가지 방안을 제시하였다. 이들이 제시한 방안들 중에서 몇 가지를 간략하게 소개하면 다음과 같다. 첫째, 평가자간 신뢰도를 높이기 위해서는 사회적으로나 문화적으로 공인 받을 수 있는 평가 기준을 토대로 평가를 해야 한다. 둘째, 평가를 하기 전에 평가자들로 하여금 평가의 기준, 절차, 방법 등에 관한 공통의 인식을 갖추도록 해야 한다. 이를 위해서는 평가자들 사이의 충분한 협의가 필요하며, 경우에 따서는 사전 연수의 갖도록 해야 한다. 셋째, 두 사람 이상의 평가자가 평가한 결과를 합산하여 평가 점수를 부여해야 한다.

국어 교과의 쓰기 영역 평가에 있어서 평가의 신뢰도를 높이기 위해서는 위에서 제시한 여러 가지 방안들을 반드시 참고할 필요가 있다. 이와 관련하여 같은 학교에 근무하거나 같은 학년을 담당하는 국어과 선생님들이 주축이 되어 협의체를 구성하여, 쓰기 평가의 기준, 절차, 방법 등에 관한 구체적인 방안을 마련하고, 이 방안에 따라 몇 편의 글을 표집하여 모의 평가를 해 볼 필요가 있다. 모의 평가의 결과가 평가자들 사이에 아주 다르게 나타날 경우에는 그 원인을 규명하고 해결 방안을 찾도록 해야 할 것이다.

쓰기 평가는 직접평가의 방식으로 이루어지는 것이 바람직하다. 직접평가의 대표적인 예로써 논술형 검사를 들 수 있다. 논술형 검사의 유형에는 응답 제한형과 응답 확장형이 있다. 응답 제한형 논술 검사에서는 내용을 제한하기도 하고 반응을 제한하기도 한다. 응답 제한형 문제는 비교적 구조화된 문제이므로 어떤 특정 영역의 자료를 해석하고 적용을 요구하는 학습 성과를 측정하는 데 유용하다. 이러한 학습 성과는 객관적인 해석형 문제를 가지고도 측정이 가능하다. 또한, 응답 제한형 문제는 통합력, 조직력, 창의력 등의 학습 성과를 측정하는 데는 덜 적합하다.

쓰기 평가를 실시한 후에는 평가의 신뢰도와 타당도에 관한 검증이 반드시 이루어질 필요가 있다. 그리고 이러한 검증을 뒷받침하기 위해서는 쓰기 평가의 신뢰도와 타당도 검증 방법에 관한 연구가 충실하게 이루어질 필요가 있다. 선발을 목적으로 하는 쓰기 평가에 있어서 특히문제가 되는 것은 평가자간 신뢰도의 문제이다. 동일한 글에 대하여 평가자 마다 극히 이질적인 점수를 부여하게 되면 그 평가 결과는 신뢰성을 잃게 되기 때문이다. 평가자 간 신뢰도를 산출하는 데 있어서 흔히 Cronbach alpha 계수가 이용되기도 하는 데 이 계수는 극히 제한적인 경우에만 의미를 지니는 것으로 일반화 하기에는 무리가 뒤따른다. 무선적으로 표집된 평가자기 모두 동일한 학생의 글을 평가할 경우에는 일반화된 평가자 간 신뢰도를 산출할 필요가 있다. 일반화된평가자 간 신뢰도 계수를 산출하는 데는 SPSS 프로그램이나 SAS 프로그램이 흔히 이용된다 (<부록> 참조).

IV. 맺음말

학교 교육을 통하여 학생들의 쓰기 능력을 효과적이고도 체계적으로 신장하기 위해서는 쓰기 활동의 과정과 결과에 대한 평가 활동이 적절하게 이루어져야 한다. 그럼에도 불구하고 국어교육 현장에서는 쓰기 평가의 현실적 어려움으로 인하여 쓰기 평가를 제대로 실시하지 못하고 있으며, 쓰기 교육의 질 관리를 위한 대단위 쓰기 평가도 선진 외국에 비해 충실하게 제대로 실시되지 못하고 있다. 또한 대학 입시에서의 논술 평가도 타당하고도 신뢰로운 방식으로 시행되지 못하고 있는 실정이다. 이러한 문제점과 관련하여 지금까지 쓰기 평가의 바람직한 방향과 쓰기 평가 연구의 주요 과제를 제시해 보았다.

쓰기 평가의 바람직한 방향과 관련하여 학교 현장에서의 쓰기 평가는 학생들의 쓰기 학습을 실제적으로 도와주는 방향으로 이루어져야 한다는 점, 쓰기 평가의 일차적인 목적은 쓰기 영역 교수학습의 개선에 두어야 한다는 점, 쓰기 평가는 쓰기 영역 교육과정과 교수학습에 대한 비판적 탐색을 반영하고 허용해야 한다는 점 등을 강조하였다. 그리고 학교 현장에서의 쓰기 평가 쓰기 교육의 본질에 충실하게 이루어지기 위해서는 쓰기 평가는 쓰기 능력의 발달에 대한 학교와 가정과 사회의 중요한 역할을 반드시 인식하고 반영해야 함과 아울러 쓰기 활동에 내재된 지적, 사회적 복합성을 인식하고 반영해야 한다는 점과 쓰기 평가는 공정하고 공평해야 한다는 점, 쓰기 평가의 과정에서 복합적인 관점과 자료를 포함하여야 한다는 점, 쓰기 평가는 학교 공동체에 그 기반을 두어야 한다는 점 등을 쓰기 평가의 바람직한 방향으로 제시하였다.

쓰기 평가의 질적 개선과 제고를 위하여 시급히 연구해야 할 과제로서 쓰기 교육의 질 관리를 위한 쓰기 영역 성취도 평가에 관한 연구, 국어과 쓰기 영역의 성취 기준과 평가 기준에 관한 연구, 국어과 교사의 쓰기 평가 전문성 기준에 관한 연구, 논술 능력의 평가에 관한 연구, 쓰기 평가 방법과 도구에 관한 연구, 다중 매체 시대의 쓰기 평가 방법에 대한 연구, 쓰기 평가 과제에 대한 연구, 쓰기 평가의 신뢰도와 타당도에 관한 연구 등 8가지를 우선적으로 선정하여 제시해 보았다. 이들 각 연구가 충실하게 수행되기 위해서는 국가 수준에서의 행정적 지원과 재정적 지원이 절실히 요구된다.

<참고 문헌>

- 김정호 외 (1999), 제7차 교육과정에 따른 성취기준과 평가기준 개발 연구 -초등학교 1·2학년- 연구보고 RRC99-5, 한국교육과정평가원.
- 박영목 (1987), 작문 수행 능력에 영향을 미치는 요인, 한국교육 제14권 제1호, 한국교육개발원.
- 박영목 (1999), 작문 능력 평가 방법과 절차, 국어교육 99호, 한국국어교육연구회.
- 박영목 김종철 이성영 이충우 천경록 (2004), 국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장 모형과 기준, 연구보고 RR-2004-5-4, 한국교육과정평가원.
- 박영목, 이인제, 남미영 (1991) 교육의 본질 추구를 위한 국어 교육 평가체제 연구 (Ⅱ), 한국교육개발원.
- 손영애, 이인제, 박영목 (1992) 교육의 본질 추구를 위한 국어 교육 평가체제 연구 (Ⅲ), 한국교육개발원.
- 이인제 외 (2004), 교사의 학생 평가 전문성 신장 모형과 기준, 연구보고 RR-2004, 한국교육과정평가원

- 정구향 외 (2000), 제7차 교육과정에 따른 성취기준 및 평가기준 개발 연구- 중학교 국어과- 연구보고 RRC 2000- 5, 한국교육과정평가원.
- 천경록 외 (1997), 고등학교 국어 국가 공통 절대평가 기준 개발 연구, 연구보고 CR97-55-1, 한국교육개발원.
- 최미숙 외 (1998) 국가 교육과정에 근거한 평가 기준 및 도구 개발 연구 -고등학교 국어- 연구보고 RRE98-3-3, 한국교육개발원.
- 한철우, 이인제 (1990), 교육의 본질 추구를 위한 국어 교육 평가체제 연구 (I), 한국교육개발원.
- 허경철 외 (1997), 국가 공통 절대평가 기준 교과별 모형 개발 연구, 연구보고 CR97-18, 한국교육개발원.

- Anson, C.(1988). Toward a multidimensional model of writing in the academic disciplines. In D.Jolliffe(Ed.) *Advances in writing research*, Vol.2 N.J.: Ablex.
- Cooper, C., & Odell, L. (Eds.) (1999). *Evaluating writing*. NCTE.
- Hillocks, Jr. G. (2002). *The testing trap*. Columbia University Press.
- IRA & NCTE (1994). *Standards for the Assessment of Reading and Writing*. IRA/NCTE.
- IRA (2003). *Standards for Reading Professionals. revised*. 2003. IRA.
- Jolliffe, D. A. (Ed.) (1988). *Writing in academic disciplines*. NJ: Ablex.
- Leslie, L. & Jett, M. (1997) *Authentic Literacy Assessment*. Longman.
- NAEP (2002). The Nations' Report Card: Writing.(<http://nces.ed.gov/nationsreportcard>) NAEP.
- Park, Young Mok (1987). *The Influence of The Task Upon Writing Performance*. Tower Press.
- Tompkins, G. E. (2004). *Teaching writing*. Ohio: Pearson Prentice Hall.
- Whithaus, C. (2005). *Teaching and evaluating writing in the age of computers and high-stakes testing*. NJ: LEA.

<부록> 평가자 신뢰도 산출 방법

1. 평가자 신뢰도 산출 방법 1
 - 1) 다음 사이트 방문
https://department.obg.cuhk.edu.hk/researchsupport/IntraClass_correlation.asp
 - 2) 평가자수(number of raters) 입력
 - 3) 피험자수(number of cases) 입력
 - 4) 각 피험자에 대한 각 평가자의 성적 입력
 - 5) ICC 버튼 누름
 - 6) 결과에서 model 2에 제시된 결과를 바탕으로 평가자 개인 신뢰도 계수 및 평가자 전체 신뢰도 계수 산출

2. 평가자 신뢰도 산출 방법 2
/* 평가자간 신뢰도 산출을 위한 SAS 프로그램 활용 */

```
data ratings;
input student @;
do rater = 1 to 4;
input score @;
output;
end;
cards;
1 9 6 6 2
2 9 5 4 0
3 8 9 5 8
4 7 6 5 4
5 7 3 2 3
6 10 8 7 7
;
proc glm outstat=sums; class student rater; model score= student rater student*rater;
test h=student rater e=student*rater;
data sums; set sums; retain sss sdf rss rdf iss idf;
if _source_='student' and _type_='SS1' then do; sss=ss; sdf=df; end;
if _source_='rater' and _type_='SS1' then do; rss=ss; rdf=df; end;
if _source_='student*rater' and _type_='SS1' then do; iss=ss; idf=df; output; end;
data sums; set sums;
n=sdf+ 1; sms=sss/sdf; ems=iss/idf; rms=rss/rdf; wsms=(rss+ iss)/(idf+ rdf);
icc1=(sms-wsms)/(sms+ (rdf*wsms));
icc2=(sms-ems)/(sms+ (rdf*ems)+ ((rdf+ 1)*(rms-ems)/(sdf+ 1)));
icc3=(sms-ems)/(sms+ (rdf*ems));
icc1k=(sms-wsms)/sms;
icc2k=(sms-ems)/(sms+ (rms-ems)/n);
icc3k=(sms-ems)/sms;
proc print; var icc1 icc2 icc3 icc1k icc2k icc3k;
run;
```

<국문 초록>

이 연구에서는 학교 현장에서의 쓰기 평가가 학생들의 쓰기 학습을 실제적으로 도와주는 방향으로 이루어져야 한다는 점, 쓰기 평가의 일차적인 목적은 쓰기 영역 교수학습의 개선에 두어야 한다는 점, 쓰기 평가는 쓰기 영역 교육과정과 교수학습에 대한 비판적 탐색을 반영하고 허용해야 한다는 점 등을 고구하였다. 그리고 학교 현장에서의 쓰기 평가가 쓰기 교육의 본질에 충실하게 이루어지기 위해서는 쓰기 능력의 발달에 대한 학교와 가정과 사회의 중요한 역할을 반드시 인식하고 반영해야 한다는 점, 쓰기 활동에 내재된 복합성을 인식하고 반영해야 한다는 점, 쓰기 평가는 공정하고 공평해야 한다는 점, 쓰기 평가는 학교 공동체에 그 기반을 두어야 한다는 점 등을 쓰기 평가의 바람직한 방향으로 제시하였다.

쓰기 평가의 질적 개선과 제고를 위하여 시급히 연구해야 할 과제로서 쓰기 교육의 질 관리를 위한 쓰기 영역 성취도 평가에 관한 연구, 국어과 쓰기 영역의 성취 기준과 평가 기준에 관한 연구, 국어과 교사의 쓰기 평가 전문성 기준에 관한 연구, 논술 능력의 평가에 관한 연구, 쓰기 평가 방법과 도구에 관한 연구, 다중 매체 시대의 쓰기 평가 방법에 대한 연구, 쓰기 평가 과제에 대한 연구, 쓰기 평가의 신뢰도와 타당도에 관한 연구 등에 대하여 논의하였다.

<주제어> 쓰기 평가의 바람직한 방향, 쓰기 평가 연구의 과제

<Abstract>

The Key Issues of Writing Assessment Research

Park, Young Mok

The goal of all types of writing assessment is to help students become better writers. Until recently, the formal assessment of student writing has focused on the quality of students' finished texts. However, the emphasis on writing process has produced a different approach to writing assessment.

The varied approaches currently used to assess writing ability reflect the changing beliefs about how writing should be taught and how writing assessment should be conducted. The key issues of writing assessment research are to understand the complexities of writing assessment. The key issues of writing assessment research are writing assessment standards, teacher's professional competency standard in writing assessment, direct assessment methods of writing ability, writing assessment methods in the age of multi-literacies, writing assignments, and validity and reliability of writing assessment. The ideal form of writing assessment should be dynamic, equitable, instructionally effective, technically sound, and context based.

<key word> direction of writing assessment, issues of writing assessment