

중등 교원 임용 시험 문법 영역 문항에 대한 분석 연구*

- 2014년~2018년의 출제 문항을 중심으로 -

석주연**

|| 차례 ||

- I. 머리말
- II. 중등 교원 임용 시험 문법 문항에 대한 논의와 쟁점
- III. 중등 교원 임용 시험 문법 문항의 분석
- IV. 맺음말

【 】

본고에서는 중등 교원 임용 시험이 객관식 문항을 지양하기 시작한 이후, 기입형, 서술형, 논술형으로 문항 형식을 변경한 2014년도부터 2018년도 현재까지 출제된 중등 교원 임용 시험 문법 영역 문항에 대한 분석을 시도한다. 이를 위해 본고에서는 문법 문항 영역의 하위 영역을 기존의 방식보다 좀 더 세분화하여 그동안 출제된 문법 문항의 하위 영역별 분포를 전반적으로 재정리하고 현대 이전 국어 문법을 다룬 문항과 현대 국어 문법을 다룬 문항이 출제 문항의 분포에 있어 차이를 보이는 구체적 양상과 그 배경을 살펴본다. 또 최근 바뀐 제도 하 문법 문항의 내용과 형식을 중심으로, 문항에서 묻고 있는 문법 관련 지식의 종류, 범위를 검토하고 문항을 수업 상황의 도입 여부, 텍스트 자료의 포함 양상, 작성 방법 및 조건의 유형 등에 주목해 고찰함으로써 앞으로 중등 임용 고시 문법 영역 출제 문항의 궁극적인 지향점을 생각하는 데 기초적 자료 제공의 역할을 하고자 한다.

주제어: 중등 교원 임용 시험, 문법 문항, 문항의 내용, 문항의 형식, 텍스트 자료, 작성 방법

* 이 논문은 2018년도 조선대학교 학술연구비의 지원을 받아 작성된 논문임

** 조선대학교 국어교육과 교수

I. 머리말

본고에서는 최근 몇 년간의 중등 교원 임용 시험의 문법 영역 문항¹⁾에 대한 분석을 시도하고자 한다. 주지하다시피 해를 거듭할수록 중등 교원 임용 시험에 대한 관심과 경쟁률이 높아지고 있으며 중등 교원의 선발과 임용 그리고 이와 연계하여 국어 교사의 자질과 임용 및 선발 방식에 대한 학계의 고찰도 꾸준히 이어지고 있다.

2014년도부터 중등 교원 임용 시험의 지필 시험에 있어서 객관식 문항을 포함하지 않는 기입형, 서술형, 논술형 문항 등으로 문항 형식이 전면적으로 변경되면서 기존의 객관식 문항에서 묻기 어려웠던 지식과 능력에 대한 평가가 가능해졌다.

그런데 무엇보다 이러한 문항 형식의 변경은 출제된 문항이 요구하는 지식의 범위, 성격, 내용에 영향을 미치게 되며 더 나아가 사범 대학 및 교육대학원의 국어교사 양성을 위한 교육 과정과 그 내용에도 궁극적으로 영향을 미칠 수밖에 없다는 점에서 상당히 중요한 의미를 가진다.²⁾

1) 중등 교원 임용 시험의 정식 명칭은 ‘중등학교교사 임용후보자 선정경쟁시험’이며 본고의 논의는 제1차 시험의 문법 영역 문항을 대상으로 함을 밝힌다. 아울러 본고의 논의는 문항에 대한 ‘평가’에 초점을 두기보다는 문항 자체의 구조 및 내용을 바탕으로 한 ‘기술적 분석(descriptive analysis)’에 초점을 두었음을 밝힌다. 이 시험의 거시적 방향과 개선 방안을 논의하기 위해서도 이미 출제된 문항 자체의 성격, 내용, 구조에 대한 내적 분석은 여전히 유효하다고 보기 때문이다. 익명의 심사자는 본고의 논의에 임용 시험 평가의 범위, 적합성, 형성성에 대한 평가를 포함시켜야 한다고 하였으나 중등 교원 임용 시험이 중고등 학습자가 아닌 교사 선발 시험의 일부 과정이라는 점, 본고가 애초 지향하고자 한 문법 문항 자체의 기술적 분석의 범위를 넘어선다는 점을 우선 고려하였다. 따라서 그 취지에는 어느 정도 공감하나 해당 사안의 포함은 본고에서 다룰 수 있는 범위를 넘어선다는 점과 함께 향후 해결해야 할 과제로 남긴다는 점을 이 자리를 빌려 밝힌다.

2) 교원임용시험을 측정주도시험이라고 규정하게 되면 이러한 상황이 더욱 심화될 수

특히 최근 2020년도부터는 중등 교원 임용 시험에서 기입형 문항의 문항 수가 줄고 논술형 문항이 폐지될 것이 예고됨으로써³⁾ 그 영향 하에 있는 문법 영역의 문항과 관련하여 현재까지의 출제 현황에 대한 분석과 회고가 그 어느 때보다 필요한 시점이라 판단된다.

이에 본고에서는 2014년도 이래 현재까지 바뀐 제도 하 문법 문항의 형식과 내용을 중심으로 문항에서 묻고 있는 문법 지식의 종류, 내용, 범위, 형식 등을 유형별로 정리하고 분석함으로써 앞으로 중등 임용 시험 문법 영역 출제 문항의 궁극적인 지향점 등을 생각하는 데 기초적 자료 제공의 역할을 하고자 한다.

II. 중등 임용 문법 영역 문항에 대한 논의와 쟁점

일반적으로 임용 시험 문항이 측정하는 국어 교사의 문법 영역과 관련한 자질을 상정한다면 그것은 문법 능력과 문법 교육 능력으로 대별될 수 있을 것이다. 이 중 문법 능력은 ‘지식 능력 + 탐구 능력 + 활용 능력’으로 규정되며 단순 지식의 암기력에 의한 능력이기보다는 사고력, 이해력, 탐구력, 실제적 활용력 등을 기를 수 있는 능력이 되어야 함이 강조된 바 있다(구본관 2010).

학습자에 대한 평가의 경우는 좀 양상이 달라서 교사는 학습자의 능력에 맞는 문법 용어나 개념어를 사용해서 학습자를 지도는 하되 학습자에 대한 개념어 중심의 문법 평가는 지식 중심의 문법 평가가 될 수 있기에

있다. 성태제(2010)에 따르면 교육과정에 반영되지 않은 내용을 평가하여 응시자의 능력을 측정하는 시험을 측정주도시험이라 규정할 수 있다.

3) 한국교육과정평가원(2018), 『2020학년도 중등학교교사 임용후보자선정경쟁시험』, 한국교육과정평가원(사이트주소 : <http://www.kice.re.kr/>).

바람직하지 않다는 점이 지적되기도 했다(임지룡 외 2010).⁴⁾ 그런데 기존 교사 선발을 위한 임용 시험의 문법 영역 문항을 분석해 보면 물론 제시 자료를 바탕으로 개념어를 요구하는 문항이긴 해도 개념어를 답안의 응답으로 요구하는 예가 상당수 확인된다.⁵⁾

이렇듯 임용 시험 문항에서 중고등 학습자에 대한 평가에 비해 개념어에 대한 평가가 더 자연스럽게 요구된다는 것은 국어 교사에게는 학습자가 갖추어야 할 문법 능력 범위 이상의 지식 측면이 반영된 문법 능력이 필요하며 이 역시 온전히 교사 능력 평가의 문항에서 요구하는 바가 되고 있음을 말한다.

한편, 교사의 문법 교육 능력이란 교육 과정 내용의 선별, 교육 내용 구현을 위한 유추, 설명, 사례의 구안 능력, 교재 분석 및 생산적 재구성, 문법 평가 문항 구성 능력 등 여러 층위에 걸친 능력을 포함한다. 그런데 이러한 문법 교육 능력은 사실상 1회적 지필형 평가 문항으로는 측정하기가 쉽지 않다. 그렇지만 지필형 시험이 최선은 아니지만 차선은 될 수밖에 없는 현실적 상황을 직시해야 하고(이도영 2017), 아울러 시험이라는 형식이 아예 폐기될 수 없다면 그동안의 시험의 형식 및 내용을 분석하여 정교하게 문제점을 줄이는 방식으로 나아가 할 것으로 보인다. 문제점을 줄이기 위해서는 무엇보다도 현행 문항에 대한 정교한 현황 분석이 선행되어야 할 것이다.⁶⁾

4) 개념어를 요구하는 평가가 전면적으로 부정되기보다는 제한되어야 함을 지적한 것이라고 해석된다.

5) 가까이는 2018년도에 출제된 기입형 문항 중 품사의 명칭 제시를 직접적으로 요구한 문항 등이 대표적이다.

6) 교사의 문법 교육 능력, 즉 다시 말해 수업 현장에서의 교수 능력이 발휘되기 위해서는 그 바탕에 교사의 문법 능력이 전제되어야 하기에 어찌 보면 현재의 지필형 문항 평가는 교사의 문법 교육 능력 측정을 위한 간접적인 방편의 하나로서 역할하는 부분이 어느 정도 있다고 할 수 있다. 어떤 분야의 교육 능력에 대한 지식은 다른 사람이 해당 교육의 내용을 잘 이해할 수 있도록 유추, 예증, 실례, 설명 등을 제시하는 데

그동안 중등 임용 고시 국어과 임용 문항에 대한 논의는 대략 두 가지 흐름으로 전개되어 온 듯하다. 첫째, 시험 제도 전반에 대한 비판적 시각을 바탕으로 현행 중등 교원 임용 시험 체제가 국어교사의 양성, 선발, 임용에 적합한지를 검토하고자 한 논의(윤여탁 2000; 최미숙 2008; 이도영 2017; 이상일 2017 등), 둘째, 구체적으로 국어과의 특정 영역의 출제 방식과 문항 유형에 대한 논의를 바탕으로 출제된 문항들이 국어교사의 교육 능력 평가 도구로서 적절한지 살펴보고자 한 논의 등이 그것이다.⁷⁾

첫 번째 논의와 두 번째 논의는 물론 서로 상관성을 가지지만 교사 임용 체제의 적합성을 논한 첫 번째 흐름의 논의에 비해 두 번째 흐름의 논의 즉 문항 자체에 대해 연구 분석한 논의는 양적으로 많다고 보기 힘들다.

그러나 논의 자체는 비교적 최근까지 꾸준히 이어져 왔으며 본고에서는 이 두 가지 흐름 중 특히 문법 문항만을 대상으로 한 논의를 중점적으로 살펴보고자 한다. 이를 위해 우선 주요 선행 논의를 검토해 보면 문항의 원칙, 즉, 정확성, 보편타당성, 질적 신뢰성들이 결여된 문항을 지적하고 이러한 원칙 준수가 문항 출제의 기본 바탕이 되어야 함을 지적한 논의가 있는가 하면(이남호 2006) 한국교육과정평가원의 국어교사 자격 기준과 평가 내용 요소에 비추어 출제 문항을 분석하면서 평가 내용 요소 면에서 전반적으로 국어과교육내용 즉 지식적 측면에 치중한 출제 경향을 지적하고, 평가 내용 요소에 반영된 특정 내용 요소의 편중성을 비판한 논의도 있었다(유영복 2014).

이러, 이를 형식화하고 방법화하는 지식이라고 보는 입장이 있으며 또 교육 능력에 대한 지식에는 내용적 지식과 교육적 지식이 중첩되어 있다고 보는 입장도 있다(Gess-Newsome 1999).

7) 아울러 이 시험이 중등 교사 선발에 미치는 영향이 지대한 상황에서 중등 교사의 선발 과정과 양성 과정이 무관한 문제점을 개선하고 두 과정이 선순환되기 위해서도(최미숙 2017) 문제점 개선을 위한 시험의 내용 및 형식에 대한 현황 분석이 필요하다.

임용 문항과 수능 문항의 비교를 꾀한 논의(박정은 2016)에서는 2014년도와 2015년도 문항에 국한하긴 했지만 수능 출제 문항과의 비교 및 교과서 내용 반영 여부 등의 고찰을 통해 임용 문항을 분석하였는데 학생 선발의 수능 출제 문항에 비해 교사 선발 문항은 지식 평가에 치중하였으며 특히 학생 선발을 위한 문항의 경우에는 교사 선발 문항과 달리 문법 용어 평가 등을 배제해 왔음을 밝혔다.

또 기입형 문항의 문제점, 채점상의 어려움 등과 같은 임용 시험 제도 전반에 대한 논의를 하는 중 문법 문항과 관련하여 그동안 순수 문법 교육 문항의 출제가 거의 이루어지지 못한 점을 지적한 논의(이상일 2017)도 추가할 수 있다.⁸⁾

지금까지 제시한 논의들은 대부분 문항 원칙 준수의 필요성, 학생에 대한 문법 평가와의 차이점, 평가 내용 요소와 교육 과정 내용의 문항 반영 여부 등에 초점을 맞춰 왔다고 할 수 있다.

이러한 기존의 논의에 더해 문항 자체의 내용 및 형식 분석에 있어서 묻고 있는 지식의 종류 및 층위를 중심으로 문항에 대한 내적 분석과 함께, 묻고 있는 지점과 문항을 구성하는 <제시 자료>와 <작성 방법> 등에 대한 좀 더 깊이 있는 분석도 필요한 측면이 있다. 즉 그동안 거의 관심을 두지 않아 왔던 서술형 문항 내의 <작성 방법>, <조건> 등을 중심으로 한 정교한 분석이 필요하다고 생각되는 것이다.

또 주로 바뀐 제도 이전의 문항 분석에 치우치거나 바뀐 제도 이후의 문항 분석이라 하더라도 일부 시기에 국한하여 분석을 행해 온 최근 연구의 추세를 고려할 때에도 현재를 기준 시점으로 최근의 흐름을 다시 한

8) 문법 영역 문항 외 문학 영역의 문항 등 여타 영역에 대한 분석 논의로는 박소영·민병욱(2009), 최미란(2011) 등의 논의가 있다.

번 전반적으로 회고할 필요성이 제기된다.

따라서 본고에서는 앞에서 거론했던 두 번째 흐름, 즉, 중등 임용 시험을 최근의 문항 전반을 중심으로 살펴보고자 한 흐름을 이어가되 다음과 같은 논점을 중심으로 최근 바뀐 제도 하 중등 임용 시험의 문법 영역 문항에 대한 현황 분석을 하고자 한다.

첫째, 문법 문항의 하위 영역별 문항 분포를 기존보다 조금 더 상세히 살펴봄으로써 그동안 출제된 문법 문항의 지식 내 하위 영역 간 분포 양상에 대해 고찰해 보고자 한다.

둘째, 문법 문항의 하위 영역별 문항의 내용과 관련하여 임용 문항의 내용에 대한 내적 분석을 행한 후 내용상 문항이 요구하는 지식의 성격에 따라 문항 구성이 달라지는 양상을 살펴보고자 한다.

셋째, 형식상의 분석에 있어서 그동안은 주로 자료의 제시 여부에만 초점을 두어 고찰이 이루어져 왔는데 좀 더 논의를 분석적으로 하기 위해 문법 문항을 구성해 온 <제시 자료>뿐 아니라, <작성 방법> 및 <조건>의 부문별 유형을 중심으로 문항을 고찰해 보고자 한다.

Ⅲ. 중등 교원 임용 시험 문법 영역 문항의 분석

1. 문법의 하위 영역별 문항 분포와 분석

주지하다시피 중등 국어과 임용시험은 2009학년도부터 1차 선택형 시험, 2차 논술 시험, 3차 수업 실연 방식의 3단계형으로 실시되다가 2014학년도부터 1차와 2차에 걸친 2단계 시험체제화하여 1차 시험은 기입형·서술형 및 논술형 필기시험으로, 2차 시험은 교직적성 심층면접과 수업능력

(실기 포함)의 평가로 체제가 변환되었다.⁹⁾

1차 시험에서 문법 영역 문항의 전체 비중은 30%인데 의사소통 영역(30%), 문학(40%)과 함께 문항 영역을 삼분하며 총 21점의 배점을 가진다. 2016년도와 2017년도에 걸친 국어과 임용시험 전체의 세부전공별 문항의 배분 양상이 다음과 같다.

(1)

국어과 전공 영역		연도별 배점		영역별 배점
		2016학년도	2017학년도	
의사소통 영역 (30%)	듣기·말하기	6	10	26
	읽기	10	6	
	쓰기	10	10	
문법 영역 (30%)	국어사·음운론	8	11	21
	형태론·통사론	8	6	
	어휘론, 화용론, 문법교육론	5	4	
문학 영역 (40%)	현대시	12	9	33
	현대산문	9	10	
	고전시가	6	7	
	고전산문	6	7	

이상일(2017)에서 발췌한 위의 표에서는 전체 문항 영역을 의사소통 영역, 문법 영역, 문학 영역의 세 영역으로 구분하였는데 그 중 문법 영역은 국어사·음운론, 형태론·통사론, 어휘론·화용론·문법 교육론으로 세 영역으로 하위 범주화되어 있다.

그런데 본고의 분석은 이 중 문법 영역에 집중하여 기존의 논의보다 그 하위 영역을 좀 더 세분화 시켜 바라보는 한편 아울러 제도가 바뀐 2014년도에서 이후 2018년도 현재까지의 문법 문항을 모두 논의에 포함시킴으로

9) 한국교육과정평가원(<http://www.kice.re.kr/>)의 「표시과목별 평가 영역 및 평가 내용 요소」 등의 공지문 등이 참조된다.

써 기존의 논의보다 시기적으로 분석 대상을 보다 확장하고, 출제된 문법 영역 범주를 좀 더 개별화시켜 살펴보고자 하였다.

우선 제도 변화가 이루어진 2014년도 이후 2018년도에 걸쳐 출제되었던 문법 문항을 문법의 하위 영역별 분포를 중심으로 재정리하면 다음과 같다.¹⁰⁾

(2)

시대	현대 이전				현대					문항수
	음운사 문자사	형태사	통사사	어휘사	음운론	형태론	통사론	의미론	화용론	
2014	1	1			2	1	3	1		9
2015		2	1		2		1			6
2016	2	1				2	1			6
2017	1	1			1	1		1	1	6
2018		2			1	1	2			6

위 표에서는 문항의 내용이 현재의 국어를 다루고 있는지의 여부에 따라 ‘현대 이전’과 ‘현대’로 나누어 살펴보았다. 현대 이전의 국어를 다루고 있는 문항은 문자사, 음운사, 형태사, 통사사, 어휘사 부문으로 현대 이후 문항은 음운론, 형태론, 통사론, 어휘(의미)론, 화용론 등으로 세분화될 수 있다. 현대 이전의 문법을 다루고 있는 문항들을 문법의 하위 영역 중심으로 살펴보면 다음과 같다.

음운사 및 문자사와 관련한 문항들로 중세 국어의 이중 모음 발음에 대한 문제와 함께 해례본 『훈민정음』을 설명하는 글을 활용, 글의 구조를 파

10) 유영복(2014)는 평가 내용 요소를 기준으로 2015년 이전까지의 문항을 분석하였는데 그에 의하면 평가 내용 요소 자체가 일부는 서로 중복되는 부분이 있어 기준으로 적합하지 않음을 지적한 바 있다. 따라서 본고에서는 지식적 측면을 기준으로 문법 내적 하위 영역 중심의 문항 분포를 우선 살펴보는 방식을 취하기로 한다.

악한 후 이를 바탕으로 요약하는 글을 쓰는 작문 영역과의 연계에 의한 논술형 문제가 출제되었다. 또 중세 국어 ‘ㄹ, ㄱ’의 이중모음으로서의 음가 문항, 통시적 구개음화의 확산 과정을 묻는 문항, 그리고 그동안 출제가 거의 이루어지지 않았던 문자사적 문제로 향가인 處容歌 향찰 표기의 음독 글자를 묻는 문항이 출제되었다. ○ 표기의 중세 국어에서의 음운론적 해석의 방향에 대한 문항도 언급할 수 있다.

형태사적 문제로는 중세 국어 파생형용사 ‘새롭-’의 형성 과정 및 현대 국어와의 차이점을 묻는 문항과 중세 국어 관형격 조사의 특징과 분포에 대해 묻는 문항 등을 살펴볼 수 있다. 품사 통용을 보이는 중세 국어 ‘아니’의 품사 명칭을 자료 분석을 바탕으로 쓰게 하는 문항이 출제되어 품사에 대한 인식과 명칭에 대한 출제가 이루어지기도 했다.

(2)의 표를 바탕으로 살펴보면 분포상 전반적으로 음운문자사와 형태사적 문제의 출제 빈도가 높다고 파악된다. 이는 기존 현대 이전 국어 문법의 역사, 즉, 국어사의 기술이 음운문자사나 형태사 위주로 기술되어 있다는 점과 무관하지 않은 듯하다. 이 중 특히 형태사적 문항은 현대 이전 12문항 중 7문항을 차지하고 있으며 매년 빠짐없이 출제되고 있음이 주목된다. 다만 순수 어휘사 관련 문항은 찾아보기가 어렵다.

한편 현대국어 영역을 하위 영역별로 살펴보면 음운론, 형태론, 통사론 매 영역이 매년 거의 빠짐없이 골고루 출제가 이루어졌음을 알 수 있다.¹¹⁾ 좀 더 구체적으로 그 내용을 살펴보면 음운론의 경우에는 음운변동, 음운 설정 등을 중심으로 한 개념상의 문제, 음운변동의 구체적 현상을 묻는 문제가 2012년과 2015년에 출제되었고 이밖에 음절구조제약을 묻는 문제,

11) 전반적으로 바뀐 제도 하 출제가 골고루 이루어진 것은 평가 영역 및 요소의 지침 제시에 의한 결과인 것으로 보인다.

— 탈락, 유음화에 대한 문제 등이 출제되었다.

주목할 만한 점은 음운론의 경우 특히 음운변동 현상에 대한 출제 빈도가 높았는데 묻는 지점에 있어서도 음운변동의 과정상의 개념을 묻거나, 구체적인 음운변동 현상의 동화주 등의 조건, 음운변동의 추동 원인인 음절구조제 약과 음운변동의 관계 등 꽤 여러 유형의 문제들이 출제되었음을 알 수 있다.

형태론의 경우에는 ‘-롭-’ 파생형용사의 형성 문제, 접미파생어의 특징, 용언의 활용과 관련하여 ‘주오’, ‘다오’의 불규칙활용의 문제 등이 출제되었다. 통사론의 경우에는 관형절의 종류 중 동격 관형절과 비동격 관형절의 통사 구조와 형성 과정, 대칭동사구문의 특성, 부정문의 영역과 특징, 사동 접사에 의한 사동문 형성에 있어서 문장구조의 변화를 성분의 관점에서 서술하도록 하는 문항 등이 출제되었다.¹²⁾ 현대 이전 국어 문법을 다룬 문항의 경우엔 순수 통사사에 대한 문항이 많지 않았음에 비해 현대 국어 문법을 다룬 문항에서는 통사론 부문의 문항 출제 빈도가 상대적으로 높았음을 알 수 있다.

의미론 문항으로는 어휘 의미론 문항으로 반의 관계를 묻는 문항과, ‘누구, 무엇, 어디, 언제’의 의미적 특성을 이해하고 그 중의성의 파악 여부를 묻는 문항 등이 출제되었다.

출제된 현대국어 영역을 하위 영역별로 살펴보면 음운론, 형태론, 통사론 영역이 매년 거의 빠짐없이 골고루 출제가 이루어졌음을 알 수 있다. 다만 뒤에서도 다시 한 번 다루겠지만 현대 국어 영역에서도 화용론적 성격을 가지는 문항의 출제는 상대적으로 좀 적어 단 1회 정도의 출제가 이루어졌음을 살펴볼 수 있다.

12) 이밖에 결코 아무도에 의한 부정문의 문법적 특성 등에 대한 문제, 용언 ‘-아/-어’ 구성의 통사론적 구성과 형태론적 구성의 구별 문제 등을 추가할 수 있다.

2. 문법 문항의 내용 중심 분석

우선 문고자 한 문항 영역의 출제의 ‘내용’이 출제의 ‘빈도’에도 영향을 미치는 경우가 있음이 주목된다. 현대 국어의 경우 전반적으로 문법 영역 중 음운론, 형태론, 통사론, 의미론 영역은 고루 출제가 되었으나 굳이 출제 빈도가 떨어지는 경우를 찾자면 대체적으로 앞서서도 지적했듯이 화용론 영역의 출제가 적었음을 알 수 있다.

주지하다시피 화용론적 대상으로서의 언표(utterance)는 발화자(speaker), 맥락(context), 의도(intention) 등을 알지 못하면 그 의미를 추정하기가 쉽지 않다. 그런데 실제 발화 상황에서의 발화자, 맥락, 의도 등은 문항의 문두나 작성 조건으로 제시되기에는 상당히 까다로운 면이 있으며 이는 기입형 문항은 물론 서술형 문항이나 논술형 문항에 대한 답안을 한정시키기에도 별로 좋은 조건이 아닌 것으로 보인다.¹³⁾ 즉 화용론적 언표는 다른 분야보다 해석적 다양성 또는 또 다른 해석의 용인 가능성이 열려 있어 답안을 좁히는 문항으로 출제하기가 쉽지 않은 것이다.¹⁴⁾ 그런데 기존 문항 중 그나마 화용론적 성격이 강한 문항으로 파악할 수 있는 문항으로 아래의 (3)의 문항을 꼽을 수 있다. 이 문항을 화용론적 성격이 강한 문항으로 분류할 수 있는 것은 문장이 맥락상 자연스러운지 여부를 물었기 때문이다.

13) 발화의 용인성(acceptability), 적절성(appropriateness), 문법성(grammaticality)을 결정하는 데에는 복합적인 요인이 작용한다. 발화가 아무리 기묘해도 청자는 최선을 다해 그 궁극의 의미를 이해하려고 노력하게 된다(Stubbs 1983: 20-27). 또 다른 해석의 용인가능성을 가정한 화용론은 문법성의 이항대립 또는 이분법적 판단을 전제한 문항의 전제에 적합하지 않은 것이다.

14) 일반적으로 서술형 문항에서는 답안의 다양한 출현 가능성으로 인해 채점의 일관성과 체계성을 유지하는 것이 쉽지 않다는 점이 그동안 꾸준히 지적되어 왔다. 이런 상황에서 문항 자체가 여러 답안의 용인가능성을 처음부터 배제하지 않는 것은 출제의 가능성을 낮추게 된다고 추정할 수 있다.

- (3) 12. 다음은 종결 어미 '-지'가 쓰인 문장에 대한 관찰 결과이다. '-지'가 쓰인 ㉠은 자연스럽고 ㉡은 비문법적이 되는 이유를 <작성 방법>에 따라 설명하시오. [4점]

상대에게 자신만 알고 있다고 생각하는 사실을 말하고 나서 하는 첫 발화로 ㉠ "요건 몰랐지?"라고 하는 것은 자연스럽지만 ㉡ "요건 몰랐어?"라고 하는 것은 매우 부자연스럽다. 또 내일 소풍 가는지 여부를 몰라서 물어보는 상황에서 ㉢ "내일 소풍 가는 거야, 안 가는 거야?"는 문법적이지만 ㉣ "내일 소풍 가는 거지, 안 가는 거지?"는 비문법적이다.

<작성 방법>

- 이미 알고 있거나 그러하리라고 생각하는 사실에 대해 말할 때 '-지'가 사용된다는 점과 관련지어 설명할 것.
- ㉠은 ㉢과, ㉡은 ㉣과 대조하여 설명할 것.

이 문항에서는 종결어미 '-지'가 맥락상 자연스러운 경우와 그렇지 않은 경우를 묻고 또 문법적인 경우와 비문법적인 경우를 묻고 있다. 문장이 자연스러운지의 여부, 즉, 수용성(acceptability)을 묻는 순간 그것은 결국 어느 정도 화용론적 측면을 묻는 것이라 할 수 있다.

또 기존의 연구에서는 지식의 시대성 측면에서 문항을 현대국어를 다룬 문항과 중세 국어를 다룬 문항으로 나누어 왔는데 지식 자체의 내적 구조와 함께 그동안 거의 출제가 이루어지지 않았던 고대 국어 영역에 속하는 향가의 문법이 출제된 점 등을 고려하면¹⁵⁾ 현대-중세의 이분법으로만 살펴보는 것은 충분해 보이지 않는다. 그래서 (2)의 표와 같이 일단 지식의 시대성의 측면에서 현대 국어 문법 영역의 문항과 현대 이전 영역의 문항으로 대범주화할 필요성이 제기되는 것이다.¹⁶⁾

15) 2016년도 출제된 향가 관련 문제를 참고할 수 있다.

한편, 교사 임용 시험에 있어서도 학습자 평가를 위한 시험에서의 마찬가지로 단순 지식보다는 학습자의 이해 지식을 묻는 문항이 더 바람직하다고 간주된다. 이런 점을 고려할 때 관형절의 종류 중 동격 관형절과 비동격 관형절의 통사 구조와 형성 과정 등을 묻고 있는 다음과 같은 문항 유형을 주목할 수 있다.

(4) 6. 다음 자료를 보고 교사와 학생이 <보기>와 같이 대화를 나누었다.

㉠과 ㉡에 들어갈 말을 각각 쓰시오. (단, ㉠에는 문장 성분의 종류를 쓸 것.) [2점]

- (1) 영수는 내가 아는 사실을 모른다.
 (2) 영수는 내가 결석한 사실을 모른다.

—<보 기>—

교사: 자, (1)과 (2)의 두 문장을 비교해서 말해 보세요. 특히 밑줄 친 부분에 대해서 뭐 생각나는 것 없나요?
 민정: 혹시 두 문장 모두 관형절을 가지고 있지 않나요?
 교사: 맞아요. 그렇지만 두 관형절은 달라요. (1)에서는 관형절이 수식하는 피수식어가 관형절 내에서 문장 성분이 되지만 (2)에서는 그럴 수가 없어요.
 민정: 아하! (1)의 관형절에 (㉠)이/가 없는데 그것이 피수식어와 같군요. 그렇다면 (1)과 같은 유형의 관형절에서는 (㉡)이/가 일어난다고 할 수 있겠네요.
 교사: 그래요. 잘 생각해 냈어요. 그것이 (2)와 같은 유형의 관형절과 다른 점이지요.

16) 또 현대 이전의 국어사 영역을 따로 구획한 부분에 대해서는 따로 설명이 필요할 듯하다. 국어사 영역은 실제로는 국어음운사, 국어형태사, 국어통사사, 국어어휘사, 국어학사 등에 걸친다. 사실 음운론이나 문법론 등의 영역이 국어사라고 통칭하는 범주에 다 걸칠 수 있는 셈이다. 따라서 관점에 따라서는 국어사 범주를 따로 구별하는 것이 불필요하다고 여겨질 수도 있으나 여기서는 따로 영역을 나누는 방식을 취하기로 한다.

교사와 학생 간 대화에 의해 제시 자료가 주어졌는데 교사의 문제 제기가 우선 이루어진 후 동격 및 비동격 관형절 사례를 제시하고 이 자료를 바탕으로 교사의 도입 질문에 대해 학생이 두 종류의 동격 관형절에 대해 분석한 내용의 일부를 답안으로 요구하고 있는 문항이다.

이 문항의 경우 일단 학생 이해 지식을 묻고자 하는 방식을 취하고 있는데 그 기본 방향은 긍정적이라 할 수 있다. 왜냐하면 문법 교육이라는 것이 기본적으로 문법의 교과 내용을 학생들의 능력이나 적성 등을 고려해서 재구성한 후 이를 학생들이 이해할 수 있도록 하는 교육이 되어야 하기 때문에 예비 교사에게 학습자 이해 지식을 묻는 방식은 일단 문법 교육 능력의 여부를 물으려는 문항의 취지와 조화되기 때문이다.

그런데 뒤에서도 구체적으로 다시 논의되겠지만 수업 상황을 도입하고 학습자 이해 지식을 묻는 문항을 자주 찾아보기는 쉽지 않다. 또 그러한 문항이라 할지라도 이론과 용례를 중심으로 결론 도출을 위한 과정을 묻거나, 문항에서 묻고 있는 지식에 도달하는 절차를 문항 내적으로 보여주면서 문법 교육상 전제되는 과정적 또는 비계적 지식(scaffolding knowledge)의 측면을 묻고 있는 문항들이 주로 발견된다.

그런데 이를 위해 설정된 수업 상황은 문항에서 주로 교사와 학생 대화의 내용으로 드러나게 됨이 일반적이다. 문항의 설계가 교사 학생 간 대화 속에 드러나는 학생 이해 지식이나 비계적 지식을 답안으로 요구하는 방식으로 이루어졌음을 볼 수 있다. 학생이 스스로 해결 못하는 과제에 직면했을 때 문제를 해결할 수 있도록 학습자에게 적절한 인지적 도움과 안내를 제공함으로써 학습을 촉진시키는 전략이나 방법, 유사 사례 제시에 의한 학습 지원 등을 설정된 비계(scaffolding)라 한다.¹⁷⁾ 그렇다면 수업의 최

17) 이렇게 설정된 비계로는 ‘암시와 단서 제공하기’, ‘질문의 내용을 다시 설명해 주기’,

중 결론에 이르기 전, 교사의 분석 시범 과정과 학습자의 지식 이해 과정이 문항에 반영된 다음과 같은 문항도 비계의 범주에서 논의될 수 있을 것이다. 설정된 수업 상황 중 학습자 지식 이해의 과정적 측면을 묻는 이러한 문항은 다음과 같은 탐구학습의 교실 상황을 제시한 문항에서 발견되는 경우가 꽤 많은 듯하다.

- (5) 3. 다음은 중세 국어의 'ㅁ'와 'ㅂ'가 이중 모음이었던 사실에 대하여 탐구 학습한 내용이다. 탐구 과정에 따라 분석 내용 (2)와 (3)에 준하여 (1)에 들어갈 내용을 서술하시오. [3점]

학생의 질문	중세 국어에서 'ㅁ'와 'ㅂ'는 왜 이중 모음인가요?
교사의 지도 방안	중세 국어에서 'ㅁ', 'ㅂ'로 끝나는 단어들에 조사나 어미가 결합할 때 어떠한 형태 교체를 보이는지 주목하게 한다.
교사의 수업 자료	(1) 내래 드리 업도다, 뵈은 드리라 <u>불원</u> 기른 남근, <u>뵈은 불원</u> 라 <u>뵈원</u> 던 <u>뵈</u> 오거나, <u>뵈은</u> 그드메라 (2) 스이 ^ㅁ 에, 사래 디어 사스미 <u>뵈</u> 에, 여희 ^ㅁ 여 <u>뵈</u> 래에 상카니, 사래 <u>뵈</u> 래여 (3) 프를 뵈으 안허니 뵈운 두더면 뵈이 <u>뵈</u> 우 뵈 아래 본 <u>내</u> 우, <u>희</u> 미 <u>뵈</u> 우
분석 내용	(1) _____ (2) 부사적 조사 (예) 및 어미 [-어]와의 결합에서 채언 또는 용언 어간이 단모음 '이'(스이, 디-) 또는 만모음 'ㅣ'(뵈, 여희-)로 끝나는 경우, 조사와 어미의 형태는 만모음 'ㅣ'가 더해진 '예'와 '어'로 나타난다. '택래'와 '업래'도 이와 같은 양상을 보인다. (3) 어미 [-고]와의 결합에서 용언 어간이 'ㅁ'('문-) 또는 만모음 'ㅣ'('뵈-)로 끝나는 경우, 어미의 형태는 'ㅣ'이 탈락된(또는 약화된) '-오'로 나타난다. '내'와 '세'도 이와 같은 양상을 보인다.
결론	중세 국어의 조사 및 어미 관련 형태 교체에서 공통적으로 'ㅁ'와 'ㅂ'가 만모음 'ㅣ'를 가진 이중 모음들과 함께 행동한다는 사실을 통해 당시 'ㅁ'와 'ㅂ'는 만모음 'ㅣ'를 가진 <u>희</u> 항 이중 모음이었던음을 알 수 있다.

'학습자가 이해한 것 묻기', '과제 설명하기' 등이 포함된다(강이철 2004). 문항에 있어서도 학습 상황을 제시하고 논리적 과정에 의해 결론을 내기 전 학습자가 이해한 지식을 묻는 것, 앞에 나온 내용을 다시 재진술하도록 요구하는 것 등도 일종의 비계적 성격이 있는 문항으로 간주할 수 있다.

위 문항은 네 개가 중세 국어의 이중 모음이었던 사실에 대한 학습 과정이 [학습자 질문] → [자료 제시] → [교사의 분석 시범] → [학습자의 분석] → [최종 이론 도출]의 순으로 나타나도록 설계된 문항이다. 교사의 지도 과정에는 수집 자료에 대한 일부 분석 방법 제시가 드러나 있는데 이를 바탕으로 제시된 또 다른 자료에 대한 학생의 탐구 분석이 이루어지고 애초의 교사의 분석과 학생의 분석이 종합되어 일반적이고 최종적인 결론이 도출되고 있다. 이 문항에서 요구되는 답안은 최종 결론 부분이 아니라 최종 결론에 이르는 과정 중에 드러나야 할 [학습자의 분석] 부분이다.¹⁸⁾

그런데 이렇게 수업 상황을 제시하여 학습자 지식을 묻는 방식의 문항들은 기입형 문항이나 논술형 문항에서는 잘 드러나지 않고 주로 서술형 문항에서 더 자주 발견됨이 특징적이다.¹⁹⁾ 일단 기입형 문항의 경우엔 개념어 등을 직접 묻는 문항이 많기에 이러한 문항 유형이 적합하지 않았던 것으로 보이며 그동안 단 1회 출제가 이루어진 논술형 문항의 경우에는 다른 영역과의 연계에 의한 출제가 요구되기에 이렇게 구체적인 수업 상황의 도입이 어려웠을 것으로 추정된다.

그런가 하면 수업 상황 중 발생하는 학생의 오류에 대한 교사의 피드백 내용을 답안으로 요구하고 있는 경우도 있는데 다음과 같은 유형의 문항이 이에 해당한다.

18) 수업 과정 중 교사가 자료 해석에 대해 문제 해결을 하는 시범을 보이면 학생은 그 과정에서 문제 해결 과정의 지침과 경로를 익힐 수 있고 또 자신의 문제 해결 과정에 적용하게 된다.

19) 기입형 문항의 경우에는 개념어나 개념어를 묻는 경우가 많기에 문법 교육의 과정적 측면이 반영되기 어렵다. 논술형 문항의 경우에는 다른 영역, 즉, 문학 영역이나 의사소통 영역과 연계하여 문항이 출제되어야 하기에 문법이나 문법 교육 고유의 영역이 온전히 다 문항의 내용으로 출제되기에 난점이 있게 된다.

- (6) 7. <보기 1>은 중세 국어 인칭대명사의 쓰임을 이해하기 위해 수집한 자료이고 <보기 2>는 이에 대한 학생들의 탐구 학습 결과의 일부이다. <보기 1>과 <보기 2>를 바탕으로 높임의 여부에 따른 중세 국어 '나', '저', '즈가'의 쓰임을 <작성 방법>에 따라 서술하시오. [5점]

<보기 1>

(1) ㉠ 大王하 었디 나뵤 모르시느니잇고
 ㉡ 一切 報施된 나미 뵤 거스디 아니호거늘 내 마뵤 다 드를파

(2) ㉢ 素生이 기은 보드로 세 췌디엿거든 쥔사도 워마디 아니 나시느닷 뜨디라
 ㉣ 大師ㅣ 것구오려 호거든 세 홀 양으로 호라 호디이다

(3) ㉤ 부에 드르시고 즈게 阿蘭이 드리시고
 ㉥ 地藏이 如來스고 즈갓 功德 순복사

<보기 2>

인칭대명사	학생들의 탐구 결과 중 잘못된 내용
나	상대방을 높이지 않는 문장에서만 1인칭 대명사로 사용함.
저	상대방을 높이는 문장에서 자기 자신을 가리킬 때 사용함.
즈가	3인칭 주어 명사를 다시 가리킬 때에는 항상 사용함.

<작성 방법>

- <보기 2>의 잘못된 탐구 결과를 비로잡아 중세 국어 '나', '저', '즈가'의 쓰임을 서술할 것.
- 중세 국어의 '저'와 '즈가' 사용된 환경에 나타나는 현대 국어 대명사 형식 직관을 포함시켜 서술할 것.

위의 문항은 <보기 2>의 잘못된 탐구학습의 결과를 수정하여 중세 국어에서는 상대방을 높이는 문장에서도 '나'가 사용되며 '저'는 자기 자신이 아닌 제3자를 가리키고 '즈가는 [+높임]의 자질을 가진 3인칭 주어 명사를 가리킬 때 사용된다는 교사의 피드백 내용을 답안으로 요구하고 있다. 학생 이해 지식의 옳고 그름에 대한 구체적 평가 및 판단 능력을 교사가 가지고 있는지를 묻고 있는 문항이라 할 수 있다.

앞에서도 지적했듯이 기입형 문항에서는 보통 수업 상황이 도입되는 경우가 드문데 다음 문항은 드물게 기입형 문항에 수업 상황이 도입된 사례라는 점에서 주목된다. 대화 도입부에 자료에 대한 교사의 분석에서 특정 문법 형태에 대해 두 가지 기능을 부여하고 그러한 기능을 이끌어낸 근거에 입각해 교사의 자료 해석에 대한 시범 및 학생들의 분석이 이어지는 순으로 문항이 설계되어 있다.

- (7) 4. 다음은 "중세 국어 선어말 어미 '-오/우-'의 기능을 안다."를 학습 목표로 하여 진행한 수업의 일부이다. 판호 안의 ㉠, ㉡에 해당하는 말을 순서대로 쓰시오. [2점]

교사: 오늘은 중세 국어 선어말 어미 '-오/우-'의 기능을 알아보겠습니다. 다음의 중세 국어 문장들을 한번 볼까요?

(1) 내 이질 爲幸야 세로 스물여덟 字질 빙그노니
 (2) a. 獲獵王이 빙그른 金像을 像에 신즉바 기다니
 b. 王이 罪 지은 각시를 그 모던 노미그에 보내야

교사: (1)과 (2)를 통해서 '-오/우-'의 기능을 크게 두 가지로 살펴볼 수 있는데, 첫째는 주어가 화자 자신임을 나타내거나 화자의 의도를 표현하는 기능이에요. (1)의 '빙그노니'는 '빙글-느-오-니'로 분석되니까 '-오-'가 있지요? 이것을 주어와의 관계를 고려하여 설명해 볼까요?

학생: 아하, '내가 주어이고, '-오-'가 화자 자신의 의도를 표현하는 기능을 하네요. 그럼 다른 하나는 무엇인가요?

교사: 그것은 관형사절 안의 서술어에 '-오/우-'가 나타나는 것에서 확인할 수 있어요. (2a)와 (2b)의 관형사절 안의 서술어에 어떤 차이가 있나요?

학생: (2a)에는 '-오-'가 나타나 있는데 (2b)에는 없습니다.

교사: 그렇지요. 그럼 왜 그런 차이를 보이는지, 피수식어가 관형사절 안에 나타났다면 어떤 문장 성분으로 나타났을 지를 생각하면서 답해 볼까요?

학생: (2a)처럼 관형사절의 꾸밈을 받는 명사가 관형사절 안에서 (㉠) (으)로 기능하는 경우에는 '-오-'가 사용되었고, (2b)처럼 (㉡) (으)로 기능하는 경우에는 사용되지 않았네요.

교사: 그래요 바로 맞았어요.

이 문항에서는 피수식어가 관형사절 안에서 성분으로서 하는 역할에 따라 선어말어미 ‘-오-’의 출현 여부가 달라지는 이론적 설명을 바탕으로 교사가 학생으로 하여금 선어말어미가 출현한 예와 출현하지 않은 예에 주목하게 한 후 피수식어의 관형사절에서의 역할, 즉, 문장 성분으로서의 구체적 역할 차이를 묻고 있다. 즉 ‘-오-’ 출현 여부의 구체적 근거를 담요로 요구하되 교사가 그 근거로 문장 성분의 역할이라는 일종의 답안 범주, 즉 비계의 구체적 범위를 지정함으로써 기입형 답안의 범위를 좁혀 학생으로 하여금 답안에 좀 더 쉽게 접근하도록 하는 방식을 취하고 있다.

한편, 위의 문항 사례들, 즉, 교실 상황이나 교사-학생 간의 상호 작용 등을 전제한 유형과 달리 임용 시험 수험생에게 직접적으로 문법 분석 능력을 묻는 유형의 문항 역시 상당수 출제되고 있다.

- (8) 6. 다음 <자료>에서 ‘비교’를 나타내는 문장에 쓰인 요소들의 특징을 파악하여 <작성 방법>에 따라 서술하시오. [5점]

—<자 료>—

두 대상을 비교한 결과 그 속성이 유사한 경우	두 대상을 비교한 결과 그 속성이 차이가 나는 경우
㉠ 철수는 영수와 키가 비슷하다. ㉡ 철수는 영수만큼 키가 크다.	㉢ 철수는 영수와 키가 다르다. ㉣ 철수는 영수보다 키가 크다.

—<작성 방법>—

<ul style="list-style-type: none"> ○ ㉠, ㉡에서 두 대상의 속성의 유사함이나 차이를 드러내는 표현을 각각 찾아 쓰되, 그 품사를 언급할 것. ○ ㉢, ㉣에서 두 대상의 속성의 유사함이나 차이를 드러내는 표현을 각각 찾아 쓰되, 그 품사를 언급할 것. ○ <자료>에서 ‘만큼, 보다’와 ‘와’가 문장에서 비교의 의미를 드러내는 데 기여하는 정도의 차이를 서술할 것.

수업주제와 연관된 구체적인 교실상황이 도입되는 문법 문항도 꽤 되지만 위의 (8)과 같이 문법 자료에 대한 직접적인 분석을 답안으로 요구하는 문항도 상당히 많은 것이다. 구체적으로 2014년에서 2018년에 걸쳐 출제된 문법 문항들에서 그 각각의 빈도를 살펴보면 다음과 같다.

(9)

수업상황 도입형					수업상황 비도입형				
10					23				
2014	2015	2016	2017	2018	2014	2015	2016	2017	2018
3	0	1	3	3	6	6	5	3	3

2014년도에서 2018년도를 통틀어 수업상황 도입형 문항과 비도입형 문항은 각각 10회와 23회 출제되었음을 알 수 있다. 수업상황 도입형의 빈도가, 출제된 전체 문법 문항의 1/3을 넘지 않아 그동안 전반적으로 수업상황 도입 방식의 문항보다는 직접적인 문법 분석 능력을 묻는 방식의 문항 중심으로 출제가 이루어졌다는 것을 알 수 있다.

일반적으로 보다 실제적인 교수 학습 상황을 드러낼 수 있는 문항 출제를 지향한다면 수업상황 도입형 문항의 출제가 좀 더 자주 이루어지는 것이 바람직해 보이는 측면이 분명 있다. 그런데 출제 상황에 있어서 도입되는 교수 학습 상황이라는 것은 어디까지나 가상적 상황이며 교실에서 문법을 설명 제시할 때 취해야 할, 학생-교사 간 상호작용 양상의 가능한 여러 유형 중 한 유형일 뿐이긴 하다.

아울러 교사 선발을 위한 문항의 내용에 국한해 보자면 이것과 교실 현장에서 학생이 배워야 학습의 내용이 서로 겹침은 있을지언정 그 내용의 질과 양의 측면에서 양자가 완전히 일치할 수는 없다. 그렇지만 적어도 수업상황 도입형 문항이 교사가 될 수험자들에게 학습자-교사 간 상호작용의 틀 안에서 문법의 교수 학습을 행하는 하나의 유형을 보여주는 역할을

한다는 점은 부인하기 어려울 것 같다.

한편 수업 상황을 설정한 일부 문항의 경우 종종 도입문 등의 어색함이 드러나는 경우도 보이는데 아무래도 문항 설계를 위한 가상 상황을 설정할 수밖에 없기에 초래된 부득이한 상황으로 보이며 이는 앞으로 좀 더 자연스러운 방식으로 개선될 필요가 있을 것이다.

3. 문법 문항의 형식 중심 분석 : 〈제시 자료〉와 〈작성 방법〉

문항을 형식적으로 구성하는 요소로는 <문두>, <제시 자료>, <작성 방법> 및 <조건> 등이 있다. 문두는 문항의 방향과 목적을 분명히 하는 역할을 하며 그 형식은 정답형, 부정형, 합답형으로 유형화되는데²⁰⁾ 수능 문항의 경우에는 선다형 문항이기에 부정형이나 합답형이 나올 수 있지만 기입형, 서술형, 논술형 중심의 임용 시험 문항에서는 정답형 유형의 문두만이 제시된다.

또 일반적으로 문항 구성을 위한 제시 자료로는 문헌 자료, 설명문 자료, 비문자 자료(그래프, 도표, 사진 등) 등 여러 가지 유형이 가능하다. 문법 문항의 경우에는 그래프, 도표 등 비문자 자료의 제시는 보이지 않고 주로 텍스트 자료가 제시된다. 즉 다른 영역의 문항과 달리 문법 문항의 영역에서는 제시 자료의 유형이 압도적으로 텍스트 자료가 많은 것이다.

문항의 유형은 보통 자료 제시형 문항과 비자료 제시형 문항으로 나뉘고 이 중 자료 제시형은 다시 단어문장형과 텍스트형으로 나뉠 수 있다(이은희 2011). 또 텍스트형은 텍스트를 전면 참조해야 문제를 풀 수 있다고 판단되는 유형, 텍스트 부분 활용형, 텍스트 참조형, 텍스트 부가형 등으로 나뉜다.

20) 박진동(2011)에서는 역사과 문항을 대상으로 문두의 형식을 정답형, 부정형, 합답형으로 유형화하여 제시한 바 있다.

일반적으로 텍스트 자료로는 학생 면담 자료, 학생의 관찰 기록, 단원수업지도계획, 수업계획서, 교사와 학생의 대화록, 통합영역수업계획, 학생들의 탐구학습자료, 교사의 메모, 학급회의 자료 등 여러 유형이 가능하지만 임용 문항의 문법 영역 문항에서는 수업 상황이 도입되는 경우가 잦기에 교사 학생 간 대화 자료가 제시되거나 문장 또는 단어를 포함한 일반 텍스트 자료가 제시되는 경우가 대부분이다. 즉 (1) 교실상황 중심의 대화 자료 제시형, (2) 일반 텍스트 자료 제시형으로 나눌 수 있는 것이다.

주지하다시피 이 중 교실상황에 대한 자료 제시는 주로 교사 학생의 대화로 제시되는데 (4) 등을 포함하여, 꽤 많은 사례들을 살펴볼 수 있었다. 또 앞에서 언급한 텍스트 자료 제시형은 다시 세 가지 종류로 나뉘는데 언어 자료만이 제시된 유형, 언어 자료에 대한 분석 설명문만이 제시되는 유형, 언어 자료와 이에 대한 분석 설명문이 함께 제시된 유형이 있다.

텍스트 자료 제시형 중 언어 자료만 제시된 유형으로는 다음과 같은 문항이 대표적이다.

- (10) 2. 다음은 중세 국어의 관형격 조사와 관련된 자료이다. 이 자료와 관련된 동시적 변화 내용을 <보기>의 지시에 따라 서술하시오.

[5점]

<p>(1) ㄱ. 太子 <u>臣下</u>의그에 가 닐오더 모든 <u>중실인</u>게 갖가비 가게 호며 모든 <u>大衆</u>의게 너비 고후노너 나. <u>王스그엔</u> 가리라 <u>安樂國</u>이 <u>어마넉</u>의 슬보더 <u>善宿</u> <u>부텃</u>의 슬보더</p> <p>(2) ㄱ. 사르미 목숨, 아드리 神力, 大衆의 疑心, 凡夫의 心力 나. 부텃 道理, 부텃 눈, 世尊스 德, 如來스 法</p>

〈보 기〉

1. (1ㄱ)의 '익그에, 익게, 의계'와 (1나)의 '스그에, 스기'가 현대 국어에 와서 어떤 문법 형태로 바뀌었는지 쓰고, 그것들의 쓰임이 서로 어떻게 다른지 서술할 것.
2. 그러한 쓰임의 차이가 나타난 원인을 (2)를 참고하여 서술할 것.

이와 달리 텍스트 자료 제시형 중 언어 자료에 대한 분석 설명문만이 제시된 유형은 다음과 같다.²¹⁾

- (11) 4. 다음은 '향찰'에 대한 설명의 일부이다. 괄호 안의 ㉠, ㉡에 해당하는 한자(漢字)를 각각 쓰시오. [2점]

향찰(鄕札)은 우리말을 실제에 가깝게 온전히 적기 위해 고안된 차자표기(借字表記) 방식이다. 주로 향가를 적는 데 사용되었으며 다른 차자표기와 같이 한자의 음이나 훈을 빌려 표기하였다. 표기의 주요 방식은 명사나 용언의 어간과 같은 어휘 형태소 부분은 주로 훈독(訓讀) 표기로, 어미나 조사, 접사와 같은 문법 형태소 부분은 주로 음독(音讀) 표기로 하였다. 그러나 이 방식에는 예외도 있다.

『처용가』의 첫 부분을 “東京明期月良[東京 불기 드라라]/夜入伊遊行如可[밤 드리 노니다가]”처럼 해독한다고 할 때, 밑줄 친 구절에서 문법 형태소 부분을 표기한 글자 가운데 음독 표기에 해당하는 한자(漢字)는 (㉠), (㉡)이다.

또 다음과 같이 설명문 텍스트와 언어 자료가 함께 제시된 유형도 찾아볼 수 있다.

21) 언어 자료가 별도로 제시되지 않고 있으며 설명문 안에 하나의 사례로 포함되어 드러나 있다.

- (12) 1. 다음 <자료>를 보고 '이/어'가 결합된 용언의 구성에 대해 <작성 방법>에 따라 서술하시오. [4점]

<자 료>

국어에서는 2개 이상의 동사가 연속적으로 나올 때, 2개의 동사가 '이/어'에 의해 결합한 구성을 흔하게 볼 수 있다. 이러한 구성은 3가지 경우가 있을 수 있다. 첫째는 본동사와 본동사가 결합한 구성, 둘째는 본동사와 보조 동사가 결합한 구성, 셋째는 통사적 합성어인 경우이다. 이들 3가지 구성은 '이/어'와 '이서/어서'의 대치 가능성, 본동사 원래 의미의 유지 여부, 새로운 단어 형성 여부 등을 통해 구별할 수 있다.

(1) a. 삼촌은 가방을 단들어 팔았다.
 b. 그 합창곡은 나도 여러 번 들어 보았다.

(2) a. 휴지통에 종이를 구겨 버렸다.
 b. 발표자는 반론의 가능성을 막아 버렸다.

(3) 쓸데없는 일을 하느라고 시간만 잡아먹었다.

<작성 방법>

○ '이서/어서'와의 대치 가능성을 기준으로 과 이 위에 제시한 3가지 구성 중 어느 구성에 해당하는지 각각 서술할 것.

○ , 에서 '버리다'의 원래 의미가 유지되는지를 밝혀 각각이 본동사와 보조 동사 중 어디에 속하는지 서술할 것.

○ 을 붙여 쓴 이유를 -과의 차이점을 중심으로 서술할 것.

이 문항 유형은 (10)형과 (11)형의 양자 복합형의 유형이라 볼 수 있으며 일반적인 설명문 텍스트가 먼저 제시되고 그의 사례에 해당하는 언어 자료가 뒤이어 제시되고 있다.²²⁾

한편, 텍스트 자료 중 언어 자료는 그 시대성에 따라서도 분류가 이루어질 수 있다. 현대 국어 자료와 달리 역사 문헌 자료인 경우에는 실제로 문헌상 존재하는 자료 안 문장과 어형만이 문항의 제시 자료로서 가능하다.

22) (9), (10), (11)의 유형 각각이 가지는 평가적 의미를 문항의 난도 등과 관련하여 비교 분석해 보는 일도 향후 필요하다고 본다. 여기서는 우선 그 필요성만을 언급하기로 한다.

즉 출제자가 역사 속 국어 화자가 구사하는 문장을 직접 구사할 수는 없으므로 예를 들면 고대 국어 자료를 출제에 포함시키고자 한다면 고대 국어가 실제로 수록된 문헌의 문장이나 표기 자료만이 출제 자료로 가능할 것이다. 이 경우 원전에 나타난 표기나 어형에 대한 어떠한 방식의 변형도 불가하다. 이 점은 마치 역사과 평가 문항의 역사 자료 제시형 문항과 유사한 측면을 보인다(박진동 2009). 즉 역사적 자료의 변형이나 수정이 불가능한 것이다.²³⁾ 제시 자료의 현존성 여부가 출제 문항의 자료 제시의 범위를 제한하고 있는 셈이다.

이에 비해 현대국어 문법 영역의 문항의 경우에는 출제자가 출제의 목적이나 상황을 고려하여 그것이 적격한 문장인 한 자의적으로 제시 자료의 문장이나 담화를 창조하여 제시할 수 있다.

한편 <작성 방법>이나 <조건> 역시 문항의 구성 요소로서 중요한 역할을 한다. <작성 방법>이나 <조건>은 묻고자 하는 것에 대해 가능할 수 있는 실제 답안의 범위를 좁히고 그 완결성을 도모하기 위해 제시된다. 기본적으로 기입형, 서술형, 논술형의 세 가지 유형의 문항 중 서술형이나 논술형에서 <작성 방법>이나 <조건>이 제시되는데 문두에서 제시하는 자료나 정보를 중심으로 문두의 지시문을 보완하는 <작성 방법> 및 <조건>이 명시적이고 작성을 용이하게 하는 방식으로 구성되어야 응시자가 요구 답안의 내용을 알고도 그것을 적절하게 쓰지 못하는 상황을 방지할 수 있다.²⁴⁾

문항 말미에 제시되는 <작성 방법>이나 <조건>의 유형도 구체적으로
1) <작성 방법>이나 <조건>이 명시적으로 제시 자료에 대한 분석만을

23) 이러한 점에서 국어사 문항의 경우에는 원전 대조와 확인을 통해 제시 자료 자체의 오류가 발생하지 않도록 하는 것이 중요하다.

24) 2020년부터 논술형이 폐지되어 기입형과 서술형만이 남게 되는데 서술형 문항의 경우 문항을 구성하는 <작성 방법>과 <작성 조건>의 정교화가 더욱 중요하게 될 것 같다.

요구하는 유형, 2) <작성 방법>이나 <조건>이 제시 자료와 직접적으로 관련되지 않는 내용의 포함까지 요구하는 유형 등으로 나눌 수 있다.

다음과 같은 사례는 1) <작성 방법>이나 <조건>이 명시적으로 제시 자료에 대한 분석만을 요구하는 유형이라 할 수 있다.

- (13) 2. 다음은 국어의 음절 구조 제약에 대한 설명이다. 음절 구조 제약의 구체적인 내용을 <보기>의 지시에 따라 서술하시오. [5점]

분절음이 음절을 구성할 때 작용하는 제약을 음절 구조 제약이라고 한다. 이 제약은 초성, 중성, 종성과 같은 음절의 구성 요소와 관련이 있다. 예컨대, 우리말 음절의 초성에 /ㅇ(ŋ)/이 올 수 없는 것은 음절 구조 제약 중 하나이다. 음절 구조 제약은 음운 변동을 일으키는 중요한 요인이 되며, 고유어뿐만 아니라 서양 외래어에도 동일하게 작용한다.

- (1) ㄱ. 앞만, 부엌만, 발만, 넣는, 놓는, 붓는
 ㄴ. 앉다, 었다, 활다, 훑다, 읊다
 (2) ㄱ. 뾰도, 흙도, 값도, 읽다, 밭다
 ㄴ. 토스트(toast), 힌트(hint), 램프(lamp)

<보 기>

1. (1ㄱ)과 (1ㄴ)에 공통적으로 적용되는 음운 변동을 쓰고, 이 음운 변동에 작용하는 음절 구조 제약의 내용을 서술할 것.
 2. (2ㄱ)과 (2ㄴ)에 공통적으로 작용하는 음절 구조 제약의 내용을 서술할 것.

이에 비해 2) <작성 방법>이나 <조건>이 제시 자료와 직접적으로 관련되지 않는 내용의 포함까지 요구하는 다음과 같은 유형도 있다.

- (14) 2. 다음은 중세 국어의 관형격 조사와 관련된 자료이다. 이 자료와 관련된 통시적 변화 내용을 <보기>의 지시에 따라 서술하시오.

[5점]

(1) ㄱ. 太子 | 臣下^이그에 가 널오디
 모던 중실의게 갓가비 가게 호며
 모던 大衆의게 너비 告호노니
 ㄴ. 王^스그엔 가리라
 安樂國이 어마넉의 슬보디
 善宿 | 부텃의 슬보디

(2) ㄱ. 사르미 목숨, 아드러 神力, 大衆의 疑心, 凡夫의 心力
 ㄴ. 부텃 道理, 부텃 눈, 世尊스 德, 如來스 法

—<보 기>—

1. (1ㄱ)의 '이그에, 의게'와 (1ㄴ)의 '스그에, 스의'가 현대 국어에 와서 어떤 문법 형태로 바뀌었는지 쓰고, 그것들의 쓰임이 서로 어떻게 다른지 서술할 것.
 2. 그러한 쓰임의 차이가 나타난 원인을 (2)를 참고하여 서술할 것.

위 (14)의 문항에서는 <제시 자료>로 분명 중세 국어 자료만을 제시하고 있다. 그러나 <보기>의 작성 방법은 그것과 관련된 현대 국어의 문법적 대응 형식을 요구하고 있을 뿐 아니라 그것이 현대 국어의 어형으로까지 이어지게 된 통시적 과정까지 묻고 있다. 국어사적 변화를 현대 국어와의 연계를 통해 묻고자 한 문항인데 문항의 자료 제시가 중세 국어만을 바탕으로 이루어진 상황에서 <작성 방법>을 이용하여 <제시 자료>와 직접적으로 관련되지 않는 내용의 포함까지 답안으로 요구하게 되었다. 이와 같은 유형의 문항으로는 제한된 문항 형식을 기반으로, 묻고 있는 지점보

다 더 확장된 전공지식이해 능력을 물을 수 있는 측면이 있다.²⁵⁾ 다만 이 경우 어느 지점까지 확장된 전공지식이해 능력을 물을 수 있을 것인지 등에 대해서는 추가적인 고민이 필요할 것으로 보인다.

IV. 맺음말

본고에서는 중등 교원 임용 시험이 객관식 문항을 지양하기 시작한 이후, 기입형, 서술형, 논술형으로 문항 형식을 변경한 2014년도부터 2018년도 현재까지 출제된 중등 교원 임용 시험 문법 영역의 문항에 대한 분석을 시도하였다.

본고에서는 문법 문항 영역의 하위 영역을 기존의 방식보다 좀 더 세분화하여 현대 이전과 현대 이후로 나눈 후 현대 이전 문법 문항 영역은 다시 음운사 및 문자사, 형태사, 통사사, 어휘사의 문항 영역으로 구분하고 현대 이후 문법 문항 영역은 음운론, 형태론, 통사론, 의미론, 화용론의 문항 영역으로 구분하였다. 이러한 구분을 바탕으로 그동안 출제된 문법 문항의 영역별 분포를 살펴본 결과 현대 이전 문법 문항의 영역에서는 음운사 및 문자사와 형태사적 문제의 출제 빈도가 높았으며 특히 형태사적 문항은 현대 이전 문항의 반 정도를 차지할 만큼 출제 빈도가 높았음을 확인할 수 있었다.

현대국어 영역의 경우엔 음운론, 형태론, 통사론 매 영역이 골고루 출제가 이루어졌다고 파악되었는데 특히 음운론의 경우에는 음운변동 현상에

25) 2018년도 7번 문항도 동일 유형의 문항이라 할 수 있다. 이와 같은 유형의 문항으로는 수험생에게 현대-현대 이전 국어의 통합적 이해, 범시적 관점의 언어 현상 이해를 평가할 수 있는 측면이 있다.

대한 출제빈도가 높았으며 꽤 여러 유형의 문제들이 출제되었음을 살펴볼 수 있었다.

현대 이전 국어 문법을 다룬 문항 중에는 순수 통사사적 문항이 많지 않았음에 비해 현대 국어 문법을 다룬 문항에서는 통사론 문항의 출제 빈도가 상대적으로 높았다. 다만 현대 국어 화용론 영역에 있어서는 문항의 출제 빈도가 미미하였는데 이는 기본적으로 화용론에서는 언표 해석의 다양성과 수용성을 전제하고 있기에 정오(正誤)의 이분법적 판단을 전제하거나 다양한 해석 가능성을 배제해야 할 서술형 및 논술형 문항의 답안을 한정하기에 좋은 조건이 아니었기 때문인 것으로 추정된다.

구체적으로 문항의 내용적 측면을 분석해 보면 문법 자료에 대한 직접적인 분석을 답안으로 요구하는 문항이 다수인 가운데 문법 교육의 과정적 또는 비계적 단계를 반영하는 문항, 학습자 이해 지식을 묻는 문항, 학습자의 분석 오류 교정 요구 문항 등 수업상황 도입형의 문항들도 발견할 수 있었다.

문항의 형식적인 측면을 <제시 자료>와 <작성 방법> 및 <조건> 등을 중심으로 살펴보면 문항 구성을 위한 <제시 자료>는 수업 상황 중심의 교사 학생 간 대화 자료와 일반 텍스트 자료로 나뉘는데 이 중 일반 텍스트 자료는 언어 자료만이 제시되는 유형, 언어 자료에 대한 분석 설명문만이 제시되는 유형, 언어 자료와 분석 설명문이 함께 제시되는 유형으로 다시 나뉜다. 덧붙여 일반 텍스트 자료 중 국어사 문헌 자료의 경우에는 그 표기나 어형에 대한 변형이 불가한 양상이 드러난다.

또 <작성 방법>이나 <조건>은 가능 답안의 범위를 좁히고 그 완결성을 도모하기 위해 문항 말미에 제시되는데 명시적이고 답안 작성을 용이하게 하는 방식으로 구성되는 것이 응시자가 답안을 알고도 적절하게 쓰지 못하는 상황을 방지할 수 있다. 구체적인 제시 유형으로는 <제시 자료>에 대한 분석만을 요구하는 유형과 <제시 자료>와 직접적으로 관련되지 않

는 내용의 포함까지 요구하는 유형 등을 확인할 수 있었다.

지금까지 본고에서 이루어진 문법 영역 문항에 대한 회고와 기술적 분석으로, 출제 문항의 지식 내적 분포, 분포의 구체적 양상, 출제 문항의 성격과 구조, 문항 도입상의 수업 상황과 학습자 이해 지식의 반영 양상, 문항의 자료 제시 방식과 작성 방법 등에 대해 구체적으로 살펴볼 수 있었다. 여기서 드러난 객관적 현황은 보다 거시적인 지향점을 설정하기 위해서도 한 번쯤은 꼭 검토되어야 할 부분이 아닌가 생각된다. 본고에서 다룬 주제와 관련하여 논의가 채 이루어지지 못한 사안들이 여전히 많다고 생각된다. 앞으로 이에 대한 논의가 보다 활발히 이루어지길 바라면서 이 글을 맺는다.

【참고문헌】

- 강이철, 『Vygotsky의 중재 전략을 반영한 수업사상별 비계활용방안』, 『교육공학연구』 20-3, 2004, pp.22-52.
- 구분관 「문법 능력과 문법 평가 문항 개발의 방향」, 『국어교육학연구』 37, 국어교육학회, 2010.
- 박정은, 『국어과 교사 선발 문항과 학생 선발 문항 연구: 문법 문항을 중심으로』, 고려대학교 석사학위논문, 2016.
- 박진동, 「한국 근현대사 과목의 문항 난이도 특성 연구」, 『역사교육』 119, 역사교육연구회, 2011, pp.29-56.
- 유영복, 『국어과 중등교원 임용 시험의 문항 연구』, 공주대학교 대학원, 2014.
- 윤여탁, 「국어 교사 임용 시험의 실태와 비판: 중등학교 임용 시험을 중심으로」, 『국어교육』 102, 한국국어교육연구회, 2000, pp.135-153.
- 이남호, 「중등교사 임용시험 국어 문제에 관한 비판적 고찰」, 『국어교육』 119, 한국어교육학회, 2006, pp.187-227.
- 이도영, 「초등학교 국어과 임용후보자 경쟁시험의 문제점과 개선방안」, 『국어교육학연구』 52-4, 국어교육학회, 2017, pp.29-46.
- 이상일, 「중등 국어과 교원 임용시험 체계의 문제점과 개선 방안」, 『국어교육학회 전국학술대회 자료집』 64, 국어교육학회, 2017.
- 이은희, 「문법 평가의 현황과 과제」, 『문법교육연구』 15, 한국문법교육학회, 2011, pp.32-51.
- 임지룡 외, 『문법교육론』, 역락, 2010.
- 최미숙, 「국어과 중등교사 임용시험 문항의 검토와 방향」, 『국어교육학연구』 31, 2008, pp.35-37.
- Gess-Newsome, Julie(2010), Examining Pedagogical Content Knowledge, Pedagogical Content Knowledge: An Introduction and Orientation, Kluwer Academic Publishers, pp.3-17.
- Stubbs Micheal(1983), Discourse Analysis, University of Chicago Press, pp.20-27.

Abstract

Grammar questions
of Korean Language Teacher Candidates' Tests : 2014 ~ 2018

Suk, Ju-yeon

This study analyzed how grammar questions in Korean Language Teacher Candidates' Tests had changed their format, contents, and distribution since 2014 when its multiple-choice question format was stopped to achieve its evaluation goal. In this study, the grammar domain was subdivided for the test to examine how grammar questions of each domain had been distributed in tests.

This study laid out what kind of grammar contents had been selected and how they had been arranged in the test. What kind of the format every grammar question had been taken to realize its evaluation goal in terms of text types and writing guidelines included for appropriate answer for each question was also determined. The outcome of this analysis will contribute to upcoming maintenance of Korean Language Teacher Candidates' tests.

Key Word : Korean Language Teacher Candidates' Tests, grammar questions, contents of question, format of question, text types, writing guidelines

석주연

소속 : 조선대학교 국어교육과 교수

전자우편 : luxacer@gmail.com

이 논문은 2018년 7월 31일 투고되어
2018년 9월 3일까지 심사 완료하여
2018년 9월 7일 게재 확정됨.