

초등 국어과 수행평가의 현황과 과제

이수진*

< 차례 >

- I. 들어가며
- II. 초등 국어과 수행평가의 실행 양상과 문제
- III. 초등 국어과 수행평가의 발전적 과제
- IV. 나가며

I. 들어가며

우리나라의 교육에서 평가는 항상 양날의 검이다. 평가에 대한 관심과 열정은 교육 발전의 원동력이 되기도 하지만, 한편으로 지나친 의식과 집착은 끊임없이 교육 개혁의 발목을 잡는다. 교육의 총체적 문제를 따질 때 빠지지 않는, 혹은 가장 근원적인 것으로 다루어지는 것이 평가 방식이며, 평가 체제를 개선하기 위해 끊임없이 노력해왔지만 큰 효과를 보지 못하는 것을 보면, 이는 체제의 문제가 아니라 인식의 문제가 아닐까 생각된다. 입시라는 부담에서 비교적 자유로운 초등 교육도 마찬가지여서, 학부모, 교사, 학습자 모두 평가에 민감해지기는 마찬가지다.

학교 현장에서 이루어지는 국어교육평가는 국어과 수업의 과정에서 정규적으로 이루어지는 공식 평가와 수업 과정 중에 비정규적이면서 학생과의 상호작용 과정으로 이루어지는 비공식 평가로 나누어진다. 제7차 교

* 대구교육대학교

육과정의 시행과 더불어 최근 국어교육평가에서는 비공식 평가가 주요 문제로 대두되고 있다(박영목, 2004 : 74). 초등학교에서의 국어교육평가도 크게 국가 또는 지역, 학교 수준의 ‘공식 평가’와 교실 수준의 ‘비공식 평가’로 이루어진다고 볼 수 있다.

국가 수준의 평가로는 초등학교 3학년때의 기초 학력 평가, 6학년 때의 학업성취도 평가가 있다.¹⁾ 국가 수준의 평가는 체계적인 평가 체제를 갖추어, 학습자에게 성취 정도에 대한 정보를 제공하고 전반적인 교육의 질을 관리하는 역할을 하고 있다. 이들 평가는 국가에서 개발한 동일한 평가 도구에 의해 이루어지므로, 신뢰도가 높고 교사의 부담이 없는 반면 획일화된 방식으로 역동적인 평가가 이루어지기 어렵다. 학습자 개개인에게 어떤 능력이 뛰어나고 어떤 능력이 부족한지 알려주지는 못하는 실정이다.

반면에 교실 수준의 평가는 수행평가라는 이름으로 정착되어가고 있으며, 국어과 평가의 본질에 보다 적합하다고 보인다. 현재 국가 수준의 국어과 평가는 선택형 문항 위주로 이루어져 있어서, 온전한 국어 능력을 평가하는데 한계가 있다. 국어 능력을 타당하게 평가하기 위해서는 교사와 학습자의 직접적인 상호작용이 가능하고, 학습자 특성과 교실 상황에 맞게 교사가 평가 도구를 활용할 수 있는 수행평가가 적합하다. 특히 공식적 평가의 경우는 지필평가 방식이 선호되는데, 초등 학습자들은 문자 언어로 표현하는데 서툴러서, 어떤 국어 능력을 평면적인 지필 방식으로 평가하기에는 너무 많은 변인이 개입된다.

본고에서는 초등학교의 국어과 평가 중 수행평가의 실행 양상과 문제점을 위주로 살펴보면, 앞으로 해결되어야 할 과제를 찾아보고자 한다.²⁾

-
- 1) 학교 수준에서는 대체로 학기별로 2회의 총괄평가를 실시하며, 학업 성취도 검사를 지역 교육청 단위로 실시하기도 하지만, 국가 수준 평가와 본질적으로 크게 다르지 않아서 따로 논의하지 않았다.
 - 2) 여기서 수행평가라는 것은 현재 교육 현장에 밀려드는 대안적 평가의 요구를 집약시킨 개념이다. 생태학적 평가, 참 평가, 역동적 평가 등의 대안적 평가는 모두 동일한 패러다임과 지향점을 공유한다. 다만 초등학교 현장에서 가장 보편화된 ‘수행평가’라는 용어를 사용한 것뿐이다.

수행평가 이론이 소개되고 현장에 보급되기 시작한 것은 벌써 10년이 넘어간다. 초기의 연구는 주로 새로운 이론과 평가 방법의 소개 중심이었고, 교육 현장에 수행평가 제도가 정착되면서는, 현장에서 적용할 수 있는 평가 기법이나 평가 도구를 개발하여 보급함으로써 수행평가 실행을 돕는 것이 주 목적이었다. 물론 국어과 수행평가의 실천에 대하여 발생할 수 있는 문제점들을 성찰한 연구들도 꾸준히 있어왔으나, 초등 국어과 수행평가의 실행 양상을 구체적으로 밝히려는 노력은 미흡하였다. 수행평가라는 새로운 관점이 현장에서 뿌리내린 모습과 그 과정에서 남긴 문제를 살펴보고, 남은 문제를 어떻게 해결할 것인지 모색하는 것이 이 글의 목적이다.

II. 초등 국어과 수행평가의 실행 양상과 문제

전통적인 평가 방식에 비하여 수행평가의 철학이 교육의 근본 목적에 더 부합하며 학습자 위주의 평가라는 것에는 누구나 동의한다. 그러나 현장에서 수행평가의 효용성이 계속 논란이 되는 이유는 그 실행 과정에서 애초 수행평가의 의도가 왜곡되기 때문일 것이다.³⁾ II장에서는 현재 초등 학교 현장에서 국어과 수행평가가 어떤 양상으로 실행되고 있으며 어떤 문제점을 내포하고 있는지를 파악하기로 한다.

3) 여기서 ‘수행평가 실행’이란 개념은 정혜승(2002)의 연구에서 ‘교육과정 실행’을 정의한 방식을 빌려온 것이다. 그는 교육과정 실행을 ‘교육과정을 현실에 적용하여 소기의 목적을 달성하는 실천의 과정’으로 규정하였다. 이를 수행평가 실행에 적용하면, ‘수행평가의 철학과 이론을 교육 현장에 적용하여 소기의 목적을 달성하는 실천의 과정’으로 이해할 수 있다.

1. 초등 국어과 수행평가의 실행 양상

최근 전통적 평가의 문제점을 극복하기 위해 등장한 대안적 평가는 수행평가뿐이 아니다. 수행평가보다 늦게 등장한 참평가, 생태학적 평가 등도 기존 평가의 문제점을 해결할 수 있는 방안을 제시한다. 이들 평가의 철학과 이론은 수행평가와 동일한 패러다임을 공유하고 있으며, 실천 방식도 근본적으로 크게 다르지 않다. 그럼에도 불구하고 수행평가 이외의 다른 평가 개념들이 계속 등장하는 이유는 무엇일까? 또한 참평가, 생태학적 평가의 등장에도 불구하고 현장에서는 이전의 수행평가가 안고 있던 문제가 지속되는 이유는 무엇일까? 이는 수행평가 자체가 지닌 문제라기보다는 그 실행 과정에서 문제가 발생하기 때문이다. 아무리 새롭고 이상적인 평가 개념이 나타난다고 하더라도 그것이 실행되어 나타나는 양상이 중요한 것이다. 본고에서는 초등학교 현장에서 국어과 수행평가가 운영되는 절차를 ‘실행 단계’로, 각 단계에 영향을 미치는 변인들을 ‘실행 요인’으로 살펴봄으로써, 현장의 문제와 어려움을 이해하고자 한다.

국어과 수행평가 실행 단계에 관한 연구로는 이상적으로 알아야 할 절차를 모형화하여 제시한 연구와, 대부분의 학교에서 이루어지는 절차를 설명한 연구가 있다. 전자에 해당하는 연구로서, 백순근(2000)은 학교 교육 현장에서 수행평가를 제대로 시행하기 위해서는 평가 방법이나 절차만 아니라, 교육목표 및 수업방법도 동시에 고려해야 한다며, 수행평가를 시행하기에 바람직한 ‘수행평가의 시행 방법 및 절차’를 제시하였다. 천경록(2001)은 수행평가의 운영은 대체로 설계하기, 도구 개발하기, 적용하기, 결과 처리하기 순서로 진행된다고 밝히며, 수행평가의 절차 모형을 제시하였다. 단, 이 단계는 계기적이라기보다는 회귀적으로 작용한다는 단서를 달았다. 후자에 해당하는 연구로 박선숙(2003)은 초등학교 현장에서 일상적으로 이루어지는 수행평가의 추진 절차를 제시하였다.

편의상 두 가지 유형으로 나누기는 했으나, 이론적으로 제시한 절차 역시 현장성을 충분히 고려하였으며, 또 현장에서도 이들 연구를 기반으로

수행평가를 운영하고 있으므로 수행평가 실행 과정은 크게 다르지 않다. 이들 선행 연구에서 제시한 절차들로부터 공통점을 추출하여 초등학교 수행평가의 실행 단계를 아래와 같이 정리해 보았다.

<표 1> 국어과 수행평가의 실행 단계

백순근(2000)	천경록(2001)	박선숙(2003)	수행평가의 실행 단계
	<ul style="list-style-type: none"> • 설계하기 <ul style="list-style-type: none"> - 평가 목적 결정하기 - 교육과정, 교수학습, 교과서, 평가, 정렬하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 국어과 교육과정 분석 • 수행평가의 방향 설정 	<ul style="list-style-type: none"> • 수행평가의 목표와 방향 인식
<ul style="list-style-type: none"> • 학기별 혹은 연간 '수업 및 평가 계획서' 작성 	<ul style="list-style-type: none"> - 준비물 확인, 시간 계획 세우기 	<ul style="list-style-type: none"> • 수업 및 평가 계획 수립 	<ul style="list-style-type: none"> • 수행평가 계획 수립
<ul style="list-style-type: none"> • '성취기준' 구체화 • 수업 진행 • '평가기준' 구체화 	<ul style="list-style-type: none"> • 개발하기 <ul style="list-style-type: none"> - 성취기준 개발하기 - 평가기준 개발하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 성취 기준의 구체화 	
<ul style="list-style-type: none"> • 평가 방법 결정과 평가 도구 제작 	<ul style="list-style-type: none"> - 평가 과제와 성취기독교표 개발하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 평가 도구 제작 	
<ul style="list-style-type: none"> • 평가 실시 	<ul style="list-style-type: none"> • 적용하기 <ul style="list-style-type: none"> - 평가 안내하기 - 정보 수집하기 - 정보 검사하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 평가 실시 	
<ul style="list-style-type: none"> • 채점과 결과 보고 	<ul style="list-style-type: none"> • 결과 처리하기 <ul style="list-style-type: none"> - 성취 해석 및 성취기록표 작성 - 질적 정보를 양화하기 - 학생, 학부모 등에게 피드백하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 평가 결과 기록 	<ul style="list-style-type: none"> • 평가 결과 분석 및 활용
<ul style="list-style-type: none"> • 평가 결과를 교수·학습 활동에 피드백 		<ul style="list-style-type: none"> • 평가 결과 분석 및 활용 	

<표 1>에서 제시한 바와 같이 국어과 수행평가가 운영되는 실행 단계는 크게 네 가지 정도로 나눌 수 있다.⁴⁾ 수행평가가 실행되는 각 단계마다 여러 가지 변인들이 실행 요인으로 작용한다. 평가 현상을 살펴보았

4) 편의상 분리된 단계로 나누기는 했으나, 실천의 국면에서는 단계가 서로 겹치거나 병행되는 경우가 많다. 그래서 <표 1>에서 각 단계간의 경계를 점선으로 나타내었다.

을 때 실행 요인은 인간 요인과 제도 요인으로 나눌 수 있을 것이다. 수행평가의 참여자, 즉 인간 요인들로는 교사, 관리자, 학습자, 학부모가 있다. 아마도 교사가 가장 큰 영향력을 가지는 요인이겠지만, 평가에 특히 민감한 우리의 교육 풍토를 볼 때 수행평가에 대한 학습자와 학부모의 인식과 행동 방식도 매우 중요한 변인으로 작용한다. 수행평가를 지원하고 제어하는 제도 요인으로는 국어과 교육과정, 교과서, 지역 또는 학교별로 제작된 평가 자료, 수행평가계획서, 수행평가 예고제, 학기말 통지표 등을 들 수 있다. 각 단계의 의미와 영향을 많이 받는 실행 요인에 대해서 살펴보기로 하자.

첫 번째는 수행평가의 목표와 방향을 인식하는 단계이다. 이는 수행평가의 근본적인 철학과 관점을 평가 주체들이 충분히 인지하고, 앞으로의 모든 실천을 점검할 수 있는 기반이 되기도 한다. 이때 평가의 주체로는 국어과 평가의 방향을 제시해주는 관리자와 직접 평가를 실시하는 교사가 관여한다.⁵⁾ 그런데 평가 주체, 특히 당장 수행평가를 실시해야 하는 교사의 입장에서는 이론적이고 철학적인 수행평가와, 당장 실천해야 할 수행평가는 다르게 느껴진다. 실천의 국면에서는 아무래도 추상적인 수행평가의 철학보다는 명료한 국어과 교육과정이나 교과서, 평가 자료가 더 큰 영향을 미치게 된다. 박선숙(2003)의 연구가 이를 잘 보여주는데, 현장에서는 국어과 교육과정 분석이 우선이고, 수행평가 방향 설정이 다음 단계로 제시되어 있다.

물론 수행평가 실행을 위해 국어과 교육과정을 분석하는 과정은 중요하다. 수행평가계획을 세우기 위해서는 교육과정과 교과서, 교수·학습 등을 정렬시켜 가르친 것이 평가되도록 해야 한다(천경록, 2001 : 52). 다만 교육과정으로부터 수행평가로 일방적인 하향전달식 실천이 이루어지지 않는지 경계할 필요가 있다. 교육과정보다도 더 큰 영향을 미치는 것은 국어 교과서와 이미 개발된 평가 자료이다. 현장에서는 용이한 평가를 위해 교과서의 단원 설정을 위주로 평가 계획을 세우는 경향이 있는데, 수행평가

5) 여기서 관리자란 국어과 평가의 방향이나 질을 관리할 책임이 있는 주체, 즉 국어과 교육과정의 개발자나 지역 교육청, 학교급별 관리자를 모두 포함하는 개념이다.

계획 수립에 교과서는 참고 자료일 뿐이지, 상위에 위치하지는 않는다.

두 번째는 수행평가계획을 수립하는 단계이다. 사실 현장에서는 여기서부터 본격적인 수행평가 실행이 이루어진다. 선행 연구들을 보면 계획을 수립할 때 결정되어야 할 요소들은 성취기준, 평가기준, 평가 방법, 평가 도구(또는 평가 과제와 성취기록표)이다. 초등학교 현장에서는 대체로 학기 초에 이런 요소들을 포함한 수행평가계획서를 작성하는데, 이 문서가 이후의 수행평가 실행에 절대적인 준거가 된다. 학기 초에 한 학기 동안 이루어질 수행평가계획을 문서로 작성하여 결재받고, 이에 의거하여 학습자와 학부모에게도 이른바 ‘수행평가 예고제’를 하기 때문이다. 그러다보니 수행평가 계획을 수립하는 과정에서 ‘지금 여기’에서의 평가 정신에 입각하여 융통성 있는 평가 계획을 세우기보다는, 객관적으로 문서화할 수 있는 수행평가계획서 작성에 집중하는 경향이 있다.

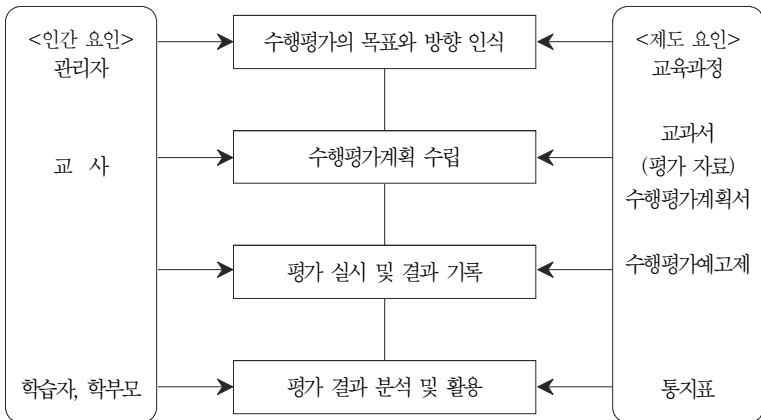
세 번째는 평가를 실시하고 평가 결과를 기록하는 단계이다. 국어과 수행평가는 학습자의 온전한 언어 수행 능력을 평가해야 하며, 그러기 위해서는 인위적 평가 상황이 아닌 일상적 학습 상황이나 생활 속에서의 언어 사용을 평가해야 한다. 그런데 현장에서는 종종 ‘수행평가 예고제’라고 해서, 한 학기 동안 실시할 수행평가 내용과 시기를 사전에 학습자에게 알려준다. 평가의 객관성과 공정성을 위해서라고 하지만, 교수·학습 상황과 평가의 통합, 맥락 속에서의 평가를 지향하는 수행평가와는 상당히 부조화스러운 현상이다.

알맞은 수행평가 방법을 선택하여 실시하고 결과를 기록하는 과정에서 방법 못지않게 결과를 어떻게 기록할 것인지가 중요하다. 효율적인 기록을 위해서는 다양한 양식을 개발하여 활용할 수 있는데, 사실 초등 현장에서는 다양한 교과목과 수행평가 내용에 맞게 기록 양식을 달리하기가 어렵다. 많은 교사들이 평가기준을 미리 상·중·하로 정해놓고, 수행평가 실시 후 간단하게 상, 중, 하로만 표기한다. 시간과 노력을 들여 수행평가를 시행하고 결과를 단순히 상·중·하로만 기록한다면, 복합적인 국어 능력을 다양하게 기술할 수 있다는 국어과 수행평가의 가치를 살리지 못한 것이다.

네 번째는 평가 결과를 분석하고 활용하는 단계이다. 수행평가의 중요한 가치가 평가 결과를 송환하기가 용이하다는 것이다. 여기서 송환(feedback)이란 더 나은 타자가 학습자에게 도움을 주기 위하여 문제 해결 과정이나 결과에 근거하여 개선 정보를 제시하는 것을 말한다(임천택, 2005 : 300). 송환은 두 가지 방향성을 가지는데, 하나는 교사 자신 또는 교수·학습 체제에로, 또 하나는 학습자와 학부모에게로이다.

교사 자신의 입장에서 보면 직접 학습자와 상호작용하며 국어 능력의 실태를 파악할 수 있고 일회적이지 않으므로, 공식적 평가에 비하여 스스로에게 송환할 여지가 많다. 그런데 교사는 자신에게로의 송환보다, 이 단계에서 큰 영향력을 미치는 학습자와 학부모에게로의 송환에 가장 신경을 쓰게 된다. 학습자와 학부모의 입장에서 보면 학기말에 받는 통지표가 대표적인 송환의 창구인데, 이때 얼마나 정확하고 필요한 정보를 제공하는가 앞서 평가 결과를 기록하는 방식과 밀접한 관련이 있다. 그런데 성취기준에 대해 상, 중, 하로만 표기하는 방식, 또는 성취기준을 반복하거나 오로지 긍정적인 진술만 하는 방식으로는 필요한 정보를 제공하기 어렵다.

지금까지 살펴본 국어과 수행평가의 실행 단계와 실행 요인들과의 관련성을 <그림 1>과 같이 나타낼 수 있다.



<그림 1> 초등 국어과 수행평가의 실행 양상

2. 초등 국어과 수행평가의 문제

현장 교사들이 수행평가시 가장 어려움을 호소하는 교과목 중 하나가 국어과이다. 그만큼 국어과 수행평가는 실행 과정에서 여러 가지 문제점이 발생하기 쉽다. 국어과 수행평가에 대해서는 새로운 평가관, 평가 방법이라는 측면에서뿐 아니라, 실행 과정에서 발생하는 문제점과 한계에 대한 성찰도 이미 몇 년 전부터 꾸준히 이루어져 왔다(박인기 외, 1999 ; 김대조 2004 ; 최경희, 2006). 이들 연구에서 주장하는 문제점들의 공통점은 수행평가 그 자체가 아니라 실행 양상에서 발생하는 문제점이라는 것이다. 여기에서는 앞에서 제시한 수행평가의 실행 단계를 기준으로 초등 국어과 수행평가의 문제점을 논의하였다.

1) 수행평가 이론과 실천 층위의 분리

수행평가의 목표와 방향 인식 단계의 중요성이 충분히 인지되지 않는 이유는, 평가 주체들이 수행평가 이론과 실천 층위를 분리하여 수용하기 때문이다. 국어과 교육과정 개발자의 입장에서는 수행평가 역시 교육과정의 실현 수단으로 보는 경향이, 학교의 관리자 입장에서는 수행평가를 ‘성적 관리 체제의 핵심 수단으로 보려는 경향(박인기 외, 1999)’이 있다. 교사 입장에서도 수행평가 실행시 학기말의 통지표 작성을 염두에 두며, 중간·기말 평가와 기초 학력 평가, 학업 성취도 평가 등의 공식적이고 간접적인 평가를 신경쓰지 않을 수 없다. 그러다 보니 수행평가의 본질을 추구하기 보다는 가시적인 부분에만 국한하여 수행평가를 실천하고 있는 형편이다.

박인기 외(1999)에서 ‘국어과 수행평가가 일시적이고 대중적인 수단에 의존하는 경향이 강하다’라고 비판한 것은, 수행평가의 본질로부터 실천이 이끌어내어지는 것이 아니라, 본질과 실천이 분리되어 극히 단편적이고 분절적으로 이루어지는 현상을 가리킨 것이다. 이런 이론과 실천의 분리 현상에는 수행평가를 제어하는 제도 요인들과 평가 주체들의 심리가

복합적으로 영향을 미친다.

국어과 교육과정 개발자의 입장에서는 교육과정과 현장을 연계하기 위해 다양한 평가 자료를 개발하여 보급하고 있다. 예를 들어 교육과정평가원에서 개발한 ‘제7차 교육과정에 따른 초등학교 국어과 성취기준과 평가기준 예시평가도구 개발 연구(연구보고 RRE 2001-4-3)’에서는 학년별 내용에 따라 성취기준을 세분하고, 각 성취기준마다 학습 활동의 예, 상·중·하로 나누어진 평가기준을 제시하고 있다. 그리고 예시평가도구에서는 평가문항, 평가방법, 예시답안, 채점기준을 서술하고 있다. 이 보고서에서 개발한 학년별, 영역별 성취기준은 현장에서 수행평가 항목으로 많이 채택되고 있는데, 이를 교육과정과 현장을 연계하는 자료로서 이해하기보다는 무조건 이상적인 수행평가의 모습으로 받아들일 때 문제가 발생하게 된다. 평가 주체들이 국어과 수행평가를 장기적이고 넓은 안목으로 이해하지 않고, 자칫 특정 자료에만 의존하게 되는 것이다.

지역, 학교별로 제작되는 수행평가 자료집에 의존하게 되면 사태가 더욱 심각해진다.⁶⁾ 수행평가의 본질은 사라지고 개발된 ‘수행평가지’만 남는다. 이때의 수행평가지는 선다형이 아닌 서술형이라는 이유만으로, 또는 교사 평가가 아닌 자기 평가나 동료 평가라는 이유만으로는 수행평가의 본질을 실친한 것이라고 보기 어렵다. 이제는 새로운 평가관을 도입하거나 새로운 수행평가 기법을 개발하기보다는, 수행평가의 실행 양상이 수행평가의 본질로부터 어떻게 왜곡되는지를 교사 스스로 성찰할 때이다. 국어과 수행평가의 본질은 학습자의 국어 능력을 가장 타당하고 신뢰롭게 평가하는 것이다. 일개 평가지나 평가 문항으로 국한된 수행평가는 국어 능력을 제대로 평가할 수 없을 것이다.

2) 수행평가계획서에 대한 지나친 의존

앞에서 밝혔듯이 초등학교 현장의 수행평가는 대체적으로 학년별로

6) 시·도 교육청이나 학교별로 제작되는 수행평가 자료집은 교과서 단원별로 또는 영역별로 제작되어 있으나 영역별 연계성과 위계성이 고려되지 않고 있다(김대조, 2004 : 44).

학기초의 수행평가계획서에 의거해서 이루어지고 있다. 균형있고 체계적인 수행평가 실행을 위해 계획을 수립하는 과정은 꼭 필요하며, 평가 내용과 방법, 평가 참여자들의 접근 관점을 가지적으로 보여주는 것이 수행평가계획서이므로, 교사들에게 수행평가계획서는 매우 큰 의미를 지닌다. 그러나 이것이 충분한 논의 없이 시간과 제도에 쫓겨 형식적인 문서 작성이 되어버리는 경우가 많다.⁷⁾

이수진(2002)은 현장의 국어과 수행평가가 얼마나 효과적이고 바람직한 방향으로 이루어지고 있는지 점검하기 위해, 현재 초등 현장에서 수행평가계획서가 작성되는 방식과 그에 공통적으로 포함되는 요소들을 살펴 보았다. 그는 전국 여섯 개 학교의 국어과 수행평가계획서를 분석함으로써, 교육과정과 수행평가 실행의 관계, 현장에서 수행평가가 이루어지는 실태, 바람직한 국어과 수행평가의 방향 등을 파악하였다.⁸⁾

국어과의 수행평가계획서를 분석한 결과, 몇 가지 공통점과 이로 인한 문제점이 드러났는데, 첫째, 한결같이 ‘영역(듣/말/읽/쓰/국/문)-관련 교과서 단원-평가 목표’의 순서로 상위 항목을 두고 있다는 것이다. 매우 분석적이고 영역 분리적인 관점에서 접근하고 있는데, 이는 수행평가의 본질보다는 교육과정과 교과서를 지나치게 의식하기 때문이 아닌가 생각된다. 국가 수준 교육과정상에 분할된 영역에서부터 평가 목표를 추출하다 보니 결국 평가 상황은 실제 언어 수행과 멀어지는 경향이 있다. 둘째, 평가 장면과 내용에 대하여 제공되는 정보가 절대적으로 부족하다는 것이다. 학교에 따라 수행평가계획서에는 평가 방법, 유의점, 준비물, 평가지(평가 문항), 평가 시기 등 여러 가지 요소들을 포함한다. 그런데 정작 구체적으로 어떤 언어 사용의 장면을 평가해야 하는지 평가 상황에 대한 정보와, 평가 내용 요소에 대한 정보는 명확하지가 않다. 아예 항목이 없거나

7) 많은 학교에서 학년 초 각 학년별로 교육과정에 맞는 수행평가 계획과 문항을 제작하여 제출하고 있다. 교사들은 시간이 부족하여 기존의 자료들을 별 비판없이 그대로 제출하고 있는 실정이다. 에듀넷이나 교육관련 간행물에서 제목과 날짜만 바꾸어 사용하는 경우가 적지 않다(김대조, 2004 : 42).

8) 에듀넷에 수행평가계획서가 공개되어 있는 전국의 6개 초등학교(서울, 부산, 광주, 대구, 원주)를 무작위로 선정하였다.

있어도 추상적인 수준의 기술이 대부분이고, 교과서 단원을 명시하는 것으로 그 역할을 대신하는 경향이 있다.

문제는 이런 한계에도 불구하고, 평가 참여자들이 수행평가계획서에 지나치게 의존한다는 것이다. 수행평가 실행시 수행평가계획서에 의존할 수밖에 없는 이유는, 외적인 것과 내적인 것으로 추측할 수 있다. 우선 외적으로는 학교의 문서 의존 시스템 영향이 크다. 수행평가를 실시하기 전에 미리 계획서를 제출하고, 실시한 후에도 문서 자료를 남겨야 하는 문서 의존 시스템 하에서는, 수업을 운영하는 주체인 교사의 자율권이 그만큼 축소된다. 계획서에 명시된 평가 시기와 평가 단원을 꼭 지키려다 보니 수행평가 본연의 의미가 희석된다. 특히 국어 능력을 평가하는 국어과에서는 계획서에 명시된 것 이외에도 해당 국어 능력을 관찰할 수 있는 학습 장면이 풍부한데, 이것들이 실제 평가 실시와 기록 과정에서 사라져 버리기 쉽다.

내적으로는 교사 스스로가 자신을 평가의 주체로서 신뢰하지 못하는 경향이 있다. 특히 다양한 교과를 가르치는 초등 교사의 경우, 교과 내용에 대한 전문성보다는 학습자에 대한 이해, 수업 운영과 생활 지도에 대한 전문성이 강하다. 그러다보니 초등 교사들은 평가 상황에서 스스로의 판단보다 계획서에 제시된 평가 기준에 의존하게 된다. 또 서술식의 기술에서도 자신의 주관적 의견을 기술하는 것을 피한다. 지금까지 평가의 권한은 전적으로 교사에게 있다고 믿어왔다. 그러나 수행평가의 실행 양상에서 제시된 문제점들을 살펴보면 교사 역시 온전한 주체가 되지 못함을 알 수 있다. 국가 교육과정과 교과서의 권위, 깊은 사고 없이 작성된 수행평가계획서의 권위에 밀려 교사는 선택의 여지없이 한정된 평가 도구로 평가를 시행한다.

3) 평가 전문가로서의 교사에 대한 불신

수행평가계획서에 대한 의존성은 계획의 수립 단계뿐 아니라 실제 평가 실시 단계에도 영향을 미친다. 대부분의 수행평가계획서는 수행평가지

를 포함한다. 심지어는 수행평가계획 수립 자체보다는 수행평가지 개발이 목적인 경우도 있는데, 이렇게 개발된 문제지는 탈맥락적이고 일회적이어서 수행평가의 본질을 흐리게 되고, 평가 전문가로서의 자기 개발에도 별 도움이 안 된다. 현실적으로 교사들은 장시간을 투자하여 수행평가를 할 만한 충분한 여력도 시간도 없는 경우가 많다. 수행평가 계획을 수립하고 실시하는데 드는 시간이, 무의미한 업무의 증가라고 느껴지는 것이 현실이다. 그러다보니 학습자의 수행이 쉽게 드러나는 단원을 찾아서 일회적으로 평가하게 된다.

‘수행평가 예고제’의 실시 역시 마찬가지이다. 한 학기 동안 실시할 수행평가 내용과 시기, 평가 기준 등을 사전에 학습자에게 알려주는 것은 교사의 임의적, 자의적 평가를 제한할 목적이다. 그러나 이는 자연스러운 상황에서 국어 능력을 평가해야 하는 국어과 수행평가의 본질에 정면으로 위배되는 현상이다. 심지어 학습자나 학부모들이 사전에 예고된 평가 항목이나 단원 이외에는 학습, 과제에 소홀히 하는 현상을 불러오기도 한다.⁹⁾ 이는 국어 능력을 평가하는 전문가로서 교사를 신뢰하지 못하기 때문이다.

지금부터라도 평가 전문가로서 교사의 능력을 개발할 수 있는 교실 풍토를 조성하고, 수행평가에 투자하는 시간이 효율적으로 기능하도록 해야 한다. 평가 전문가로서의 교사 자질에는 여러 가지가 있을 수 있다. 평가 내용에 대한 전문성뿐 아니라 평가 방법, 피평가자에 대한 이해, 평가 실시와 결과 기록, 송환 방법에 대한 전문성도 필요하다. 다양한 교과를 가르쳐야 하는 초등 교사의 경우, 아무래도 평가 내용에 대한 전문성이 다소 부족한데, 이는 기존의 연구에 의해 추출된 평가 요소를 적극 활용할 필요가 있다. 대신 학습자에 대한 이해를 바탕으로 교실에서 많이 발생하는 언어 사용 상황을 평가 상황으로 포착하고 거기서 어떤 평가 요소를 이끌어 낼 수 있는지를 판단하는 것, 평가 목표와 내용에 맞는 수행평

9) 학부모나 학습자들은 교사에 의한 평가 결과를 불신하고, 수행평가 과제를 해결해 주는 사설 학원이나 과외를 찾는 등의 기현상을 빚어내고 있는 실정이다(원진숙, 2000 : 141).

가 방법을 선택하는 것, 가장 효과적인 방법으로 평가 결과를 기록하는 것 등을 전문성으로 보강할 수 있을 것이다.

4) 송환의 지원 체제 미흡

현장에서의 수행평가 실행 과정 중 가장 취약한 것이 결과 분석 및 활용 과정이다. 이론에서는 수행평가를 기존의 평가와 차별화시키는 점으로 이 과정을 상당히 강조한다. 그런데 사실상 수행평가 결과는 정보 공개 요구에 대비하여 보존되고, 학기말의 통지표 작성 근거로 쓰이는 것 이외에는 별 활용성이 없다. 현장 교사들이 학기말이 가까워오면 바빠지는 이유 중의 하나가 수행평가 실시와 결과 보존에 대한 부담 때문이다.

수행평가의 결과 활용도가 떨어지는 이유는 교사가 학급에서 산출된 결과들을 분석하여 의미를 부여하고 교수·학습에 투입할만한 지원 체제가 부족하기 때문이다. 즉 평가의 이유 중 하나인 송환(feedback) 체제가 현장에 충분히 정착되지 않았다고 볼 수 있다. 송환은 교사와 학습자, 학부모 등 다양한 방향으로 일어나는데, 특히 학습자, 학부모에게로의 송환은 교사와의 원활한 의사소통을 전제로 한다. 의사소통을 할 수 있는 준비가 이루어져 있어야만 보다 풍부한 정보를 제공하고 함께 문제 해결을 모색할 수 있다.

그런데 현재 수행평가 결과의 송환은 딱 통지표에 드러나는 만큼만 이루어지고 일방적이다. 언어적 산출물로부터 초등 학습자의 특성이나 문제 현상을 해석할 수 있는 근거가 충분치 않기 때문에, 교사는 통지표에 가능한한 중립적이고 긍정적인 표현만을 기술하게 된다. 학습자와 학부모는 극히 제한된 정보를 가지고 자기 나름대로 해석하게 된다. 교사와 학습자, 학부모간에 제한된 통지표 양식을 넘어서 적극적인 의사소통이 일어나도록 하려면, 송환의 지원 체제가 필요하다.

일회적이고 탈맥락적인 표준화 평가와 달리, 교사는 학습자의 국어 사용과 가장 빈번하게 접하고 다각도로 판단할 수 있으므로, 송환할 거리도 풍부하다. 송환의 지원 체제는 교사가 관찰한 것과 직관적 판단을 뒷받침

해줄 수 있어야 한다. 즉 여기서 송환의 지원 체제라는 것은 아주 객관적인 점수화나 판단을 요구하는 평가 기준이 아님을 이해해야 한다. 한편으로 ‘잘 하는 경우’, ‘대체로 잘 하는 경우’, ‘잘 하지 못하는 경우’ 등의 추상적 평가 기준도 송환의 지원 체제로 전혀 기능하지 못한다. 학습자가 보이는 언어 사용의 특성, 학습자가 산출한 언어적 결과물의 특성 등을 사례와 함께 상세한 판단 방법을 알려주어야만 교실 안에서의 송환이 가능해진다.

Ⅲ. 초등 국어과 수행평가의 발전적 과제

지금까지 국어과 수행평가의 실행 단계와 영향을 미치는 실행 요인들을 살펴봄으로써 수행평가 실행의 문제와 그 원인을 논의하였다. 여러 요인들이 상호작용하면서 문제가 발생하는만큼 현재의 수행평가를 개선하기는 간단한 일이 아니다. 획기적인 개선 방안을 기대하기보다는 평가 참여자들의 작은 인식의 변화가 지속적으로 이루어져야 할 것이다. III장에서는 국어과 수행평가의 실행 단계마다 발생하는 문제 상황들을 완화하기 위해 어떤 인식의 변화가 필요한지를 다루고자 한다.

1. 평가의 타당도와 신뢰도 확보

국어과 수행평가에서 이론과 실천 층위를 분리하여 인식하는 문제를 해결하기 위해서는, 무엇보다 국어과 수행평가의 본질에 집중해야 한다. 타교과에 비하여 국어과 수행평가에서 계속해서 논란이 되고 있는 것이 타당성과 신뢰성 문제이다. 대체로 지필 평가 방식은 국어 능력 평가의 타당성을 확보하기 어려운 단점이 있다. 말하기 능력을 쓰기 활동을 통해서 한다든지, 쓰기 능력을 선다형 문제지를 통하여 한다든지 하는 상황은

과연 국어 능력을 평가할 수 있는 방식인지 타당성을 의심받게 된다. 이에 반해 수행평가는 타당성을 확보하기에 용이하다. 말하기 능력을 평가하려면 협의나 토의 상황에서 지속적으로 관찰법을 적용하면 되고, 쓰기 능력을 평가하려면 실제로 한 편의 글을 서술해 보게 하면 된다. 그런데 문제는 수행평가의 실행 과정에서는 타당성마저 의심받게 된다는 것이다. 앞서 제기한 문제들에 그대로 투영해본다면 현재의 수행평가 실행은 본질적으로 지필 평가, 또는 공식적 평가의 변형일 뿐이다.¹⁰⁾

이 문제는 수행평가 실행의 핵심 주체인 교사의 자율성을 보장해주고, 문서 의존 시스템을 완화시키는 것으로 어느 정도 극복 가능하리라 보인다. 교사들이 국어과 수행평가의 본질을 내적으로 숙성시킬 시간이 필요하다. 초등 학습자가 기본적으로 수행해야 할 언어 활동이 무엇인지, 또 학습자의 국어 능력 성장을 어떻게 관찰하고 기록할 것인지에 대한 관점이 확실하게 교사의 철학으로 내면화되지 않는다면 수행평가의 정상화는 불가능하다. 그러려면 제한된 언어 사용 상황에서 명확한 기준에 의해 국어 능력을 평가하고 역시 명확한 증거 자료를 남겨야 한다는 부담감을 덜어줄 필요가 있다.

국어과 수행평가의 신뢰도 역시 수행평가 실행의 걸림돌이 되고 있다. 언어 사용 능력이라는 것이 정확하고 객관적인 수치로 환원될 수 있는 것이 아니고, 다양한 변인이 복잡하게 얽혀 있다 보니 평가자들의 의견이 다를 수밖에 없다. 이 문제는 국어과 수행평가의 본질상 앞으로도 지속될 문제이다. 근본적으로 안고 가야 할 부분인 만큼, 교사의 직관적 안목과, 그 안목에 관점의 차이가 있을 수 있음을 인정하되 가능한 한 판단의 편차를 줄일 수 있는 방안을 모색할 필요가 있다.

10) 예를 들어, 서현석(2005 : 126)의 연구를 인용하면, 교수·학습과 분리된 전통적인 평가의 장면에서는 갈등, 대립, 협력의 말하기 과정을 찾아보기 어렵다. 전통적인 평가 방식에 의하면, 교사와 다른 학생은 침묵하고 평가 대상인 학생만이 말을 하는 ‘일상 생활의 말하기’와는 전혀 다른 성격의 일방적인 말하기가 주로 발생하게 된다. 순간의 상황에서 의사소통 요인들에 대한 즉각적인 대처 능력의 파악은 말하기 평가에서 중요한 부분인데, 전통적인 수행평가의 장면에서 학생은 자신이 아는 내용을 미리 준비하여 분명하고 똑똑한 목소리로 표현하는 능력만을 확인받게 되는 경우가 많다.

교실에서의 수행평가에 신뢰도를 부여하려는 노력은 최근 듣기·말하기 영역의 연구에서 두드러진다(서현석, 2005 ; 조재운, 2007). 상대적으로 읽기와 쓰기 영역의 평가에 비하여 연구가 미흡하고, 현장에서도 평가의 어려움을 호소하기 때문이라고 짐작된다. 서현석(2005 : 120)은 몇 년 전부터 실시해 온 국가 수준 학업 성취도 검사에서 읽기, 쓰기, 듣기 영역에 대한 부분은 다루어지고 있지만, 말하기 영역에 대한 평가는 아직 미미한 수준이라고 하며, 말하기 평가의 어려움을 극복하기 위한 대안으로 서술식 점수 채점표(rubric), 본보기(exampler) 등의 개념을 제안하였다. 이 두 가지를 충분히 활용한다면 평가 기준을 구체화함으로써 판단에 대한 신뢰도를 높일 수 있다.¹¹⁾

서술식 점수 채점표(rubric)는 전통적인 평가에서 사용하는 점수(score) 또는 등급(grade)에 상응하는 개념이다. 즉, 학습자가 수행과제에서 드러낸 수행의 결과물(작품, 글쓰기, 문제해결, 만들기, 토론 등이 어떠한 수준에 있는가를 규명하고 판단하기 위하여 사용되는 평가의 채점방법이면서 결과표현 방법이다(서현석, 2005 : 131). 평가자의 판단이 객관적이고 타당한 평가가 될 수 있도록 관찰 가능하고 측정 가능한 증거나 용어, 행동으로 진술된 다(김영천 외, 2001 : 9-12). 서술식 점수 채점표와 더불어 학생의 말하기 능력을 구체화하는 방법은 학습자 수행의 예시를 보이는 것이다. ‘본보기(exampler)’의 개념은 말하기 영역의 평가에서도 매우 유용하다. 본보기(모범작품)는 학습자의 수행 중에서 가장 높은 수준의 단계를 보이는 것이거나 각 수준을 나타내주는 대표적 수행물이다(서현석, 2005 : 135).

2. 평가 과제 위주의 통합적 계획 수립

앞서 살펴보았듯이 현장에서의 국어과 수행평가계획 수립은 영역 분할적이고, 교과서 단원 중심으로 이루어진다. 이는 현장 교사들이 평가 근

11) 수행평가의 신뢰도를 높이는 방안으로 두 가지 이상의 기법 적용, 다수 평가자의 교차 채점 등이 있으나, 현실적으로 어려운 점이 많다.

거로 삼을 수 있는 것이 분할된 내용 영역을 토대로 만들어진 교육과정과 교과서뿐이기 때문이다. 교육과정과 교과서로부터 연역적으로 이끌어내다 보니 평가 장면이 인위적이고 분절적이 된다. 그러나 교육과정과 교과서, 수행평가의 관련성을 명시적으로 안내해주는 자료가 대중화되어 있지 않아서 상당수의 교사들은 개인 차원에서 제각각 평가 계획을 수립하다보니 더욱 분절적이 된다. 이런 문제를 극복하기 위해서는 평가해야 할 언어 장면에 대해 통합적인 관점으로 접근할 필요가 있다.

현재 수행평가계획서에서는 당연한듯이 ‘영역-관련 단위-평가 목표-’의 순서로 접근하고, 목표에 맞추어 평가 장면을 결정한다. 즉 평가 목표를 미리 정해놓고 인위적으로 평가 상황을 조성하는 것이다. 이런 연역적 접근이 수행평가 문제를 심화시킨다고 볼 때, 귀납적 접근으로의 전환을 위해, 실제 학습자들이 접해야 할 다양한 맥락의 언어 활동의 목록, 즉 ‘평가 과제 목록’을 개발하는 것은 어떨까. 학년별 또는 수준별로 꼭 수행해야 할 언어적 활동이 평가 과제가 되고, 실제 평가 과제에서 평가 목표(성취 기준)와 내용을 추출하고, 교육과정상의 관련 영역과 단원을 안내해주는 방식을 취하는 것이다. 이는 2007년에 고시된 개정 교육과정이 언어 사용의 실제인 ‘담화의 수준과 범위의 예’를 제시하고 여기에서 성취 기준을 이끌어 낸 것과 같은 지향점으로 이해할 수 있다. ‘담화의 수준과 범위’를 고려하여 평가 과제를 제시하고, 그 평가 과제를 수행함으로써 관찰하거나 평가 결과물을 산출해낼 수 있는 것들을 상제화하는 것이다. 이때 평가 과제는 영역을 제한할 필요가 없다. 평가 과제를 수행하며 두 가지 영역 이상의 언어 활동이 발생할 수 있으므로, 다양한 영역의 성취기준을 추출할 수 있을 것이다.

다음은 개정 교육과정의 2학년에 해당되는 내용을 중심으로, 평가 과제와 성취기준을 관련시켜본 예시 자료이다.¹²⁾

12) 현재 국어과 교육과정과 수행평가에서 사용하는 개념은 이원화되어있다. 7차 교육과정에서는 학년별로 ‘교육 내용’이 제시되고, 별도의 자료에서 이 학년별 내용에 따라 성취기준, 평가기준을 따로 개발하고 있다. 현장에서는 수행평가계획 수립시 평가 목표, 성취기준, 평가 내용 등의 용어를 혼용해서 쓰고 있는데, 개정 교육과정에서는 아예 성

<표 2> 초등 2학년 학습자의 국어과 평가 과제 목록

언어 사용 목적	평가 과제	교육과정 성취 기준	교과서 관련 단원
정보 전달	설명하는 말하기	말-(1)듣는 이를 고려하여 알고 있는 내용을 설명한다.	
	설명문 읽고 요약하기	읽-(2)설명하는 글을 읽고 내용을 파악한다. 쓰-(1)보고 들은 것 중에서 중요한 내용을 간추려 쓴다. 법-(3)낱말과 낱말 간의 의미 관계를 이해한다.	
설득	이야기 읽고 인물에 대해 토의하기	읽-(4)감정을 표현하는 글을 읽고 글쓴이의 감정을 파악한다. 문-(2)문학 작품 속 인물의 모습과 행동을 상상한다. 말-(2)이야기 속 인물에게 하고 싶은 말을 조리있게 말한다.	
	요청문 쓰기	쓰-(2)자신의 주장을 뒷받침하는 적절한 이유를 제시하면서 요청하는 글을 쓴다.	
정서 표현	모듬별로 인형극 꾸미기	듣-(4)인물의 말과 행동에 주의하면서 인형극을 본다. 말-(4)문학 작품에 나오는 인물의 말을 실감나게 표현한다.	
	시 낭독하기	읽-(1)글의 분위기를 살려 효과적으로 낭독한다. 문-(1)느낌을 살려 노래를 부르거나 시를 낭송한다.	
	이어질 이야기 쓰기	문-(3)이어질 내용을 상상하여 이야기를 꾸민다.	
사회적 상호 작용	말놀이하기	수수께끼 듣-(1)설명하는 말을 듣고 무엇에 대한 설명인지 추측한다. 말-(3)여러 가지 말놀이에 즐겨 참여한다.	
		어려운 문장 빨리 읽기 법-(1)소리를 혼동하기 쉬운 낱말을 정확하게 발음한다.	
	칭찬이나 충고의 대화하기	듣-(2)칭찬이나 충고를 들으면서 말하는 이의 마음을 헤아린다. 듣-(3)대화를 나누면서 말하는 이에게 적절히 반응한다. 말-(2)이야기 속 인물에게 하고 싶은 말을 조리 있게 말한다.	
		재미있는 이야기 찾아 읽고 소개하기 읽-(3)재미있는 글에 나타난 상황을 파악한다. 말-(1)듣는 이를 고려하여 알고 있는 내용을 설명한다.	
	제안문 쓰기	쓰-(3)어떤 일을 함께 하자고 제안하는 쪽지를 쓴다.	
기타	일기쓰기	쓰-(4)겪은 일이 잘 드러나게 일기를 쓴다. 문-(4)재미있는 말이나 반복되는 말을 넣어 글을 쓴다.	
	받아쓰기	법-(2)표기와 소리가 다른 낱말을 정확하게 표기한다.	

이와 같은 자료는 교사의 입장에서는 수행평가의 본질을 환기시키며 1년 동안 다루어야 할 굵직한 언어 활동의 틀을 세운다는 의미가 있다.

취기준이라는 용어를 사용한 만큼 수행평가에서도 용어를 통일하여 쓰는 것이 좋겠다.

물론, 교사는 ‘평가 과제-성취기준’의 관련성 이외에도 교과서 관련 단원, 평가 방법, 세부적인 평가 요소, 평가 기준 등을 미리 계획해 두어야 한다. 학습자와 학부모에게는 수행평가 예고제를 통해 평가 시기와 평가 단원을 미리 알려주는 대신, 1년 동안 성취해야 할 언어 활동을 안내하는 역할을 할 것이다.

3. 국어 능력 관찰과 기록의 전문성 개발

수행평가의 실행에서 교사에 대한 불신은 가장 큰 실패 요인이다. 이 문제를 극복하려면 국어 능력을 평가하는 전문가로서 교사에 대한 신뢰를 회복시켜야 한다. 여기서는 평가 전문가로서 초등 교사가 갖추어야 할 자질 중 국어 능력을 관찰하고 기록하는 전문성에 주목하고자 한다.

첫째, 교실에서 많이 발생하는 언어 사용 상황을 평가 상황으로 포착하고 거기서 적절한 평가 요소를 이끌어 내는 능력이 필요하다. 특히 초등 교사의 경우 국어 수업 시간 이외의 언어 생활도 평가 상황으로 활용할 수 있는 것이 장점이다. 언어 활동의 경우 수업 시간이라는 것만으로 자연스러운 맥락과 떨어지는 경우가 있다. 예를 들면, 일상적인 말하기, 듣기 활동의 관찰을 위해서는 수업 시간이 아닌 쉬는 시간이 더 적절할 수 있다. 평가 과제의 목록을 정해놓고, 타교과 활동, 특별 활동을 아우르는 시간 계획을 세우는 것도 평가 전문가가 할 일이다.

둘째, 학교에서 이루어지는 다양한 언어 활동으로부터 수행평가 자료를 수집하는 능력이 필요하다. 국어과의 경우 굳이 평가를 따로 실시하지 않더라도, 수업 중에 학습자로부터 나오는 산출물들은 모두 수행평가의 자원이 된다. 쓰기의 경우 학습자가 쓴 글에서부터, 수업 시간에 작성한 활동지, 교사나 동료 학습자들과의 협의 내용, 교사의 관찰이나 면담 내용 등에 지속적으로 관심을 기울이고 그때그때 기록해두는 것만으로도 수행평가가 이루어진다.

셋째, 가장 효과적인 방법으로 평가 결과를 기록할 줄 알아야 한다.

국어과 수행평가의 성공 여부는 시간과의 싸움이다. 관찰하고 기록해야 할 것은 많고, 주어진 시간은 적으므로 가장 작은 노력으로 큰 효과를 내는 것이 전문성과 관련된다. 초등학교에서는 대부분 학기말에 수행평가의 결과를 통지표 작성의 근거 자료로 이용하므로, 교사의 수행평가 기록부와 학습자에게 제공되는 통지표 형식을 일원화할 필요도 있다. 아무리 교사가 꼼꼼하게 결과를 기록했다라도 통지표 형식이 전혀 다르다면 무의미하다.

현재의 통지표 양식은 성취기준에 대해 상, 중, 하로만 표기하는 형식 또는 서술형식 중 한 가지를 택하고 있다. 원래 의도는 학습자에 대하여 깊이 있는 이해를 돕기 위해 서술형을 지향하지만, 실상은 평가 목표나 성취 기준을 표현만 달리하여 그대로 옮기고, 또 부정적 평가에 민감한 학부모를 의식하다 보니, 학습자의 언어 수행 특성을 긍정적으로만 서술하는 경향이 있다. 그러다 보니 한 가지 영역 또는 주제에만 치우치고, 학습자가 국어 능력 향상을 위해 무엇을 더 해야 할지에 대해 구체적인 정보를 제공하지 못한다. 학습자에 대해 더 많은 정보를 담기 위해 취한 서술형이 무의미하게 되어버린 것이다. 현장에서는 오히려 상, 중, 하의 진술 방식이 정보성 면에서 그나마 도움이 된다고 하는 형편이다.

국어 능력 평가의 전문성을 높이기 위해서는 수행평가 기록 양식에서 보다 많은 정보를 담아내야 한다. 학습자가 수행한 결과뿐 아니라, 학습자의 언어 수행에 대해 교사가 관찰하고 해석하고 제안하는 것들이 들어가야 한다. 학습자의 언어적 장점, 언어 수행에서 부족한 점과 그 원인에 대한 교사의 추론, 해결 방안과 발달 가능성에 대한 제안이야말로 평가 전문가로서 교사가 할 일이다. 수행평가의 가치는 표준화 평가에서 포착할 수 없는 학습자의 생생한 모습, 예를 들면 개개인의 언어 습관이나 성향, 태도까지도 포착할 수 있다는 것이다. 학습자를 깊이 있게 이해하기 위해서는, 정형화된 성취 기준의 반복이나 객관화된 점수로만 언어 수행 능력을 진술해서는 안 된다.

당장 교실 현장에서 변화를 시도해 볼 수 있는 방안으로 기록 양식에 객관적 정보와 이를 바탕으로 한 교사의 의견을 함께 제시하는 방법을 제

안해보고자 한다. 다음은 임의의 평가 과제 하나를 선정하여 수행평가 결과 기록 양식의 예를 든 것이다.¹³⁾

<표 3> 초등 국어과 수행평가 결과 기록 양식의 예

평가 과제	성취 기준	평가 요소	수행 능력			수행의 특성 (흥미, 태도)	발전 가능성
			1차	2차	3차		
설명하는 말하기	말-(1)듣는 이를 고려하여 알고 있는 내용을 설명한다.	내용의 조직					
		내용의 생성					
		내용의 적절성					
		내용의 언어적 표현					
		청자 고려					

위 양식에서 ‘평가 과제’, ‘성취 기준’, ‘평가 요소’는 국가 교육과정에 근거하고, 전문가 사이에서 합의된 것이므로 독자인 학부모의 입장에서 객관적 정보를 담을 수 있다.¹⁴⁾ 다음 항목인 ‘수행 능력’은 ‘설명하는 말하기’라는 평가 과제에 대하여 지속적으로 평가하고 관찰한 결과를 기록하는 부분이다. 국어 수업에서 ‘설명하는 말하기’라는 언어 활동은 일회에 한정되지 않고 여러 번 이루어질 수 있다. 두 번 이상 평가가 이루어졌음을 기록을 통해 확인 가능하므로 평가의 신뢰도를 높일 수 있을 것이다. 다음 항목인 ‘수행의 특성’과 ‘발전 가능성’은 교사의 주관적 의견이나 추론, 해석 등을 담을 수 있는 부분이다. 특히 수행 능력이 부족한 학습자에게 무엇을 못하는지만 밝힐게 아니라, 흥미나 태도 등 수행의 특성, 그리

13) 심도 있는 진술을 요하는 만큼 평가 과제의 수가 많아서는 현실성이 없다. 학년별 평가 과제 목록 중 대표성을 띠는 4~5가지 정도를 선별할 필요가 있다.

14) ‘설명하는 말하기’에 대한 평가 요소는 조재운(2007)의 연구 결과를 빌려왔다. 그는 말하기 평가의 신뢰도를 높이기 위해서는 명확한 평가 요소가 합의되고, 평가 요소에 따른 평가자 훈련이 필요하다고 제기하고, 화법 교육 전문가를 대상으로 델파이 기법을 적용하여 말하기 평가의 요소를 설정하였다. 설문을 통해 정보 전달, 설득, 토론, 토의의 평가 요소를 각각 추출하였는데, 그 중 정보를 전달하는 말하기에 대한 평가 요소는 말할 내용의 조직, 말할 내용의 설정, 말할 내용의 적절성, 내용의 언어적 표현, 청자 고려 등이었다.

고 어떤 점을 보완함으로써 발전할 수 있는지를 중심으로 서술한다면, 부정적 평가의 부담을 덜 수 있다.

4. 국가수준 평가와의 상보적 관계 형성

앞에서 수행평가의 정상화를 위해 보완할 점들을 제시하였으나, 이것들이 실현되기 위해서는 국가적인 지원이 절대적으로 필요하다. 교육과정과의 연계, 수행평가계획서 작성, 평가 도구 개발, 평가 결과 기록 양식의 개발 등 수행평가 실행의 모든 책임을 교사들이 지는 한은 절대적으로 시간이 부족할 수밖에 없다. 교사들의 관심과 노력이 수행평가 실행의 모든 단계로 분산되니, 상대적으로 교사의 전문성을 요하는 부분에는 소홀해진다.

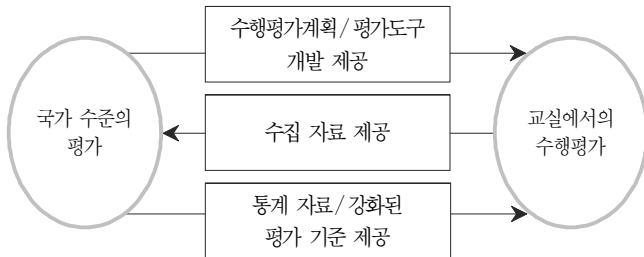
그렇다면 어떤 해결 방안이 있을까? 국가 수준 평가에서 그 책임을 나눠지는 방안을 생각할 수 있다. 즉 교육과정과의 연계, 수행평가계획서 작성, 평가 도구 개발에 대해 충분히 지원을 해 주는 것이다. 오히려 그것이 국어과 수행평가의 질 관리에 효과적일 것이다. 그리고 교사에게는 실제 국어 능력의 관찰과 기록, 결과 해석에 집중할 수 있게 해주어야 한다.

최근 국어교육에서 평가의 문제점을 지적한 많은 연구들이 평가 결과를 효과적으로 활용하는 방안이 보완되어야 함을 주장하고 있다(임천택, 2003 ; 정구향, 2005 ; 최경희, 2005). 그러기 위해서는, 교사들에게 평가 결과를 해석할 수 있는 능력을 기르도록 지원해주고 권한을 부여해야 한다. 물론 개인별 수준차가 큰 국어과에서 교사 개인의 힘으로만 평가 결과를 해석하기는 어렵다. 이 부분에 대해서도 국가 수준 평가와의 연계가 필요하다고 생각된다. 즉 수행평가 결과를 해석한 자료를 국가적으로 누적하여 현장에 지원해주는 것이다.

현장에서 매년·매학기마다 많은 시간을 투자하여 학습자의 언어 수행을 평가하는데도 불구하고, 그 결과들이 그냥 사장되어버리곤 한다. 의미있는 평가 결과를 축적하기 위해서는 국가 단위로 개발한 국어과 평가

과제의 목록을 제공하고, 그 중 국가적 자료 축적이 요구된다고 생각되는 과제를 선별하여, 그에 따른 수행평가계획서와 평가 도구를 각 학교에 지원해주고 이를 활용하도록 하는 것도 한 방법이다. 학교에서의 수행평가가 실행된 후 그 자료를 국가에서 수집하여 분석과 해석 작업을 한 후, 본보기 작품과 채점 기준의 예시 자료로 다시 현장에 제공하는 것이다.

미국의 예를 보면, 표준화된 읽기, 쓰기 성취도 검사를 통하여 지역 학교와 학습자들의 발달 상황을 측정하여 그 결과를 제공하고 있다. 미국의 ‘국가 교육 향상 평가(National Assessment of Educational Progress)’, 즉 NAEP에서 발행하는 보고서(1998, 2002)를 보면, 우리의 학업 성취도 평가 또는 기초 학력 평가와는 평가 문제의 양상이 상당히 달라 보인다. 우리의 국가 수준 평가는 선다형 위주에 서술형이 부분적인 반면에, 미국의 NAEP는 한편의 글을 직접 쓰게 하거나, 한편의 글을 읽고 알게 된 것을 자유롭게 기술하는 등 수행평가에 좀 더 가까워 보인다.¹⁵⁾ 국가에서 공을 들여 개발한 이러한 평가 도구는 교실에서의 수행평가에서도 활용할 수 있으며, 역으로 교실에서의 수행평가에서 수집된 자료가 국가 수준 평가 자료로도 쓰일 수 있을 것이다. 다음은 수행평가와 국가수준 평가가 유지해야 할 상보적 관계를 나타낸 그림이다.



<그림 2> 국가 수준 평가와 수행평가의 상보관계

15) 쓰기 평가에서는 ‘서사적/ 정보적/ 설득적 글쓰기’를 각각 과제로 제시하고 한 편의 글을 쓰게 한다, 읽기 평가에서는 ‘문학적 경험/ 정보 제공/ 과제 수행’을 목적으로 하는 글을 읽고, ‘초보적 이해와 발전적 해석/ 개인적 반응/ 비판적 자세’를 요하는 질문에 답하게 한다.

우선 국가에서는 국어과 교육과정의 근본 철학과 지향점을 최대한 반영하여 통합적 관점의 수행평가계획을 수립하고, 적절한 평가 도구를 개발하여 현장에 제공한다. 교실에서 교사는 기존에 개발된 자료들을 충분히 활용하여 수행평가를 실시하고, 이때 수집한 학습자의 언어적 산출물들을 국가 수준의 평가시 평가 자료로 제공할 수 있다. 국가 수준의 평가에서도 초등 학습자의 발달 양상을 파악하기 위해서는 지필 선다형 검사보다 수행평가시 수집된 자료를 활용하는 것이 타당도가 높을 것이다. 국가 수준 평가에서는 교실에서 제공받은 자료를 분석하여 전국 초등 학습자의 언어 발달 양상을 보여주는 통계 자료를 다시 현장에 제공할 수 있다. 이런 자료가 누적됨으로써 현장 교사는 수행평가 실시에 필요한 평가 기준을 스스로 강화할 수 있을 것이다. 이렇게 국가 수준 평가와 수행평가가 상보적인 관계를 유지해야만 학습자의 국어 능력이 균형있게 평가될 수 있으리라 생각된다.

IV. 나가며

지금까지 초등학교의 국어과 평가 중 수행평가의 실행 양상과 문제점을 위주로 살펴보면, 앞으로 해결되어야 할 과제를 찾아보았다. 국어과 수행평가는 그 실행 양상에서 여러 가지 변인으로 인해 왜곡된 현상이 나타나며 문제가 발생하게 되는데, 초등학교 현장에서 국어과 수행평가가 운영되는 절차를 단계별로 나누고, 각 단계에 영향을 미치는 변인들을 중심으로 문제점을 살펴보았다. 단계별로 나타나는 문제는 수행평가의 목표와 방향 인식이 충분히 이루어지지 않으면서 이론과 실천 층위가 분리되어 일어난다는 점, 수행평가 계획 수립시 그 본질보다는 교육과정·교과서의 체제에 따른 수행평가계획서에 지나치게 의존한다는 점, 평가를 실시하고 결과를 기록하는 과정에서 평가 전문가로서의 교사를 불신하고 수행평가예고제 등의 통제 장치를 둔다는 점, 평가 결과를 분석하고 활용하

는 송환의 창구 역할을 해야 할 통지표가 오히려 정상적 수행평가를 방해하므로, 송환의 지원 체제가 절대적으로 미흡하다는 점을 들 수 있었다.

국어과 수행평가의 문제는 획기적인 개선 방안보다 작더라도 지속적인 인식의 변화가 일어나야만 해결될 수 있을 것이다. 첫째로 국어과 수행평가의 본질에 맞는 정상적 평가를 위해서는, 교사가 국어과 수행평가의 가치를 숙성시키도록 함으로써 평가의 타당도를 높이고, 한편으로는 서술식 채점 기준표나 본보기 개념을 도입하여 평가의 신뢰도를 높일 수 있다. 둘째, 균형잡힌 수행평가계획 수립을 위해서는, 영역 분할적이고 분절적인 기존의 수행평가계획서 대신 초등 학습자가 필수적으로 수행해야 할 언어 활동을 평가 과제 목록으로 개발하여, 통합적 관점으로 접근할 수 있다. 셋째, 교사의 평가 전문성 개발을 위해서는, 초등 교사의 강점이 라고 할 수 있는 학습자의 국어 능력 관찰과 기록에 관련된 전문성에 집중할 필요가 있다. 또한 국어 능력에 대한 교사의 주관적 해석을 피력하고, 학습자·학부모와 의사소통할 수 있는 환경이 조성되어야 한다. 넷째, 국어과 수행평가의 정상화를 위해서는 국가수준 평가와의 상보적 관계 형성이 필요하다.

초등 국어과 수행평가의 실행 양상을 살펴본다고는 했지만, 이 또한 탁상공론에 지나지 않음을 절감하면서, 글을 써가는 내내 마음이 무거웠다. 절묘한 해결책을 내놓지 못한 변명으로, 평가에 있어서만큼은 인식의 변화가 우선해야함을 다시 한 번 강조하면서 글을 마친다.*

* 본 논문은 2008. 6. 27. 투고되었으며, 2008. 7. 7. 심사가 시작되어 2008. 7. 25. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- 교육인적자원부(2007), 『초·중등학교 교육과정』, 교육인적자원부 고시 제2007-79호.
- 김대조(2004), “읽기 영역 수행평가 목표의 위계화 방안”, 『한국초등국어교육』 제26집, 한국초등국어교육학회, 39-67쪽.
- 김영천·박경목·고재천·강래동(2001), 『초등학교 수행평가에 필요한 Rubric의 개발과 적용』, 교과교육공동연구소 연구보고서.
- 박선숙(2003), “초등학교 현장에서의 국어과 평가”, 『어문학교육』 제27집, 133-166쪽.
- 박영목(2004), “국어교육평가의 질 관리 방안”, 『교육연구논총』 제21호, 홍익대학교 교육연구소, 73-101쪽.
- 박인기 외(1999), 『국어과 수행평가』, 삼지원.
- 백순근(2000), “수행평가의 이론적 기초”, 『수행평가와 교과교육』, 한국교원대학교 초등교육연구소 편, 한국교원대학교 출판부, 49-90쪽.
- 서현석(2005), “생태학적 말하기 평가를 위한 시론”, 『한국초등국어교육』 제29집, 한국초등국어교육학회, 119-144쪽.
- 원진숙(2000), “제7차 국어과교육과정의 평가”, 『한국초등국어교육』 제16집, 한국초등국어교육학회.
- 이수진(2002), “국어과 수행평가계획서의 검토와 비판”, 『교육과정학연구』 제2권, 한국교원대학교 교육과정연구소, 129-152쪽.
- 이수진(2007), “쓰기 평가의 해석 모형과 활용 연구”, 한국작문학회 제11회 연구발표회 자료집, 23-38쪽.
- 임천택(2003), “제7차 교육과정에 따른 쓰기 평가 방법과 결과 해석 방안”, 『어문학교육』 27집, 93-128쪽.
- 임천택(2005), “쓰기 지식 생성을 위한 자기 평가의 교육적 함의”, 『새국어교육』 71호, 한국국어교육학회, 285-310쪽.
- 정구향(2005), “21세기 국어과 평가의 발전 방향”, 『새국어교육』 71호, 한국국어교육학회, 335-370쪽.
- 정혜승(2002), 『국어과 교육과정 실행 연구』, 박이정.
- 조재윤(2007), “말하기 평가의 요소 설정 연구”, 『새국어교육』 제75호, 한국국어교육학회, 337-358쪽.
- 천정록(2001), 『국어과 수행평가와 포트폴리오』, 교육과학사.
- 최경희(2006), “초등학교 쓰기 평가의 문제점과 개선 방안”, 『새국어교육』 73호, 한국국어교육학회, 207-232쪽.
- 한국교육과정평가원(2001), 『제7차 교육과정에 따른 초등학교 국어과 성취기준과 평

가기준 예시평가도구 개발 연구』, 연구보고 RRE 2001-4-3.

NAEP(1998), *Writing / Reading : Report card for the nation and the states*, National center for education statistics.

NAEP(2002), *The nation's report card : Writing / Reading*, National center for education statistics.

<초록>

초등 국어과 수행평가의 현황과 과제

이수진

국어과 수행평가는 그 실행 양상에서 여러 가지 변인으로 인해 왜곡된 현상이 나타나며 문제가 발생하게 된다. 초등학교 현장에서 국어과 수행평가가 운영되는 실행 단계는 첫째, 수행평가의 목표와 방향 인식, 둘째, 수행평가계획 수립, 셋째, 평가 실시 및 결과 기록, 넷째, 평가 결과 분석 및 활용 단계로 나누어진다. 이에 영향을 미치는 실행 요인은 교사, 관리자, 학습자, 학부모 등 인간 요인과, 국어과 교육과정, 교과서, 수행평가계획서, 수행평가 예고제, 학기말 통지표 등 수행평가를 지원하고 제어하는 제도 요인이 있다. 각 단계별로 나타나는 문제점을 살펴보면, 수행평가의 이론과 실천 층위가 분리되어 일어난다는 점, 수행평가계획서에 지나치게 의존한다는 점, 평가 전문가로서의 교사를 불신하고 수행평가예고제 등의 통제 장치를 든다는 점, 통지표가 정상적인 평가의 송환을 방해하여 송환의 지원 체제가 절대적으로 미흡하다는 점을 들 수 있었다.

국어과 수행평가의 문제 해결을 위해서는, 첫째로 교사가 국어과 수행평가의 가치를 숙성시키도록 함으로써 평가의 타당도를 높이고, 한편으로는 서술식 채점 기준표나 본보기 개념을 도입하여 평가의 신뢰도를 높일 수 있다. 둘째, 영역 분할적이고 분절적인 기존의 수행평가계획서 대신 초등 학습자가 필수적으로 수행해야 할 언어 활동을 평가 과제 목록으로 개발하여, 통합적 관점으로 접근할 수 있다. 셋째, 교사의 평가 전문성 개발을 위해 학습자의 국어 능력 관찰과 기록에 관련된 전문성에 집중할 필요가 있다. 넷째, 국어과 수행평가의 정상화를 위해서는 국가수준 평가와의 상보적 관계 형성이 필요하다.

【핵심어】 국어과 수행평가, 실행 단계, 실행 요인, 평가 전문성

<Abstract>

The Actual Conditions and Improvements of Performance Assessment in Elementary Korean Language Education

Lee, Soo-jin

The performance assessment in Korean language education has many problems because it is distorted in implementation processes. The performance assessment's processes are like this: first, cognition of the aim and direction, second, establishment of plan, third, practice and recording of result, fourth, analysis of result and application. The implementation factors are divided into people factor and system factor. The problems of each process are separation of theory and practice, dependence on document, distrust about teachers and lack of feedback system.

I suggested four methods as performance assessment's improvements. First, we need to promote validity and reliability. Second, we can develop the lists of necessary language activities for integration-based approach. Third, we need to focus teacher's specialism about language ability's observation and recording. Fourth, performance assessment need to make reciprocal relationship with national assessment.

【Key words】 performance assessment in Korean language education, implementation processes, implementation factors, specialism about assessment

【토론문】

“초등 국어과 수행평가의 현황과 과제”에 대한 토론

이경화(한국교원대학교)

수행 평가가 우리나라에 교육부 중심의 관주도적으로 전면적으로 실시된 지가 이제 십 년 쯤에 접어든다. 수행평가는 지식기반 사회에서 교육 패러다임이 구성주의로 전환되면서 평가의 대안으로 나타나게 되었는데, 기존의 객관식 위주의 지필평가에서 벗어나서 새로운 형태의 평가가 필요하다는 인식에서 수행평가가 강조되었다. 게다가 관주도로 인해 수행 평가에 대한 인식은 학교 현장에 많이 과급되었다. 마치 학교현장의 평가는 모두 수행평가로만 획일화되는 양상을 띠 정도였다.

그러던 것이 최근에는 수행평가에 대한 관심이 줄어들고, 일제고사 등 객관적 지필 평가가 더 강조되는 경향이 있다. 관점을 달리해서 보면 이전에 강조된 수행평가가 학교 현장에 정착되어 가고, 이를 보완하기 위해 객관식 위주의 평가가 부각되는 것으로 생각할 수도 있다. 토론자가 관심을 갖는 부분은 이들 평가 관점이 학교 현장에 정착되는 과정의 공통점이라는 점이다. 즉 이들은 모두 마치 유행 사조인 것처럼 특정 이데올로기에서 배태된 관주도라는 점 외에도, 이들 평가 방법의 교육적 효과와 가치에 대한 논의 없이 학교 현장에서 특정 시기에 맹신되고 있다는 점이다.

이 시점에서 그동안 학교 현장에서 정착되어온 수행 평가의 ‘수행 과정과 결과’를 점검해볼 필요가 있다. 현재 초등학교에서 이루어지고 있는 국어과 수행평가의 실행 양상에 대해 여러 가지 문제점을 제기하면서 이를 극복할 수 있는 방안을 제시한 이 연구는 개인적으로는 국어과 수행평가에 대한 많은 고민들을 해결해 주었다.

연구자의 논의를 요약하면 다음과 같다. 연구자는 초등 국어과 수행평

가의 문제점을 수행평가 이론과 실천 층위의 분리, 수행평가 계획서에 대한 지나친 의존, 평가 전문가로서의 교사에 대한 불신, 송환 지원 체계 미흡으로 들고 있다. 그리고 이를 보완하기 위해 평가의 타당도와 신뢰도 확보, 평가 과제 위주의 통합적 계획 수립, 국어 능력 관찰과 기록의 전문성 개발, 국가 수준 평가와의 상보적 관계 형성을 들고 있습니다. 전반적으로 현행 초등학교에서 이루어지고 있는 수행평가의 문제점과 이를 보완하기 위한 적절한 제안이라고 생각한다.

연구자의 문제의식에 공감하면서도 몇 가지 의문 사항에 대해 질문을 하는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

첫째, 논의의 전개 과정을 보면 수행 평가의 주체로서 교육과정 개발자, 관리자, 교사, 학습자, 학부모의 역할을 어디까지로 한정하고 있는지 궁금하다. 논의의 중심인 교사의 측면에서 볼 때, 평가의 타당도와 신뢰도 확보 측면에서 교사의 자율성을 확대하는 것이 타당성 확보에 도움이 되는 것으로 진술하고 있다. 이때의 자율성은 문서 의존 시스템의 완화, 수행평가 본질을 숙성시킬 시간의 확보, 초등 학습자가 수행해야 할 활동 선정, 관찰 및 기록에 대한 관점 확보 등의 내용을 포함하는 것으로 볼 수 있다. 그런데 네 번째로 제시한 국가 수준 평가와의 상보적 관계 형성(그림 2 참조)에서는 국가 수준에서 표준화된 수행평가 계획과 도구에 의해 교사는 수행평가를 실천하는 역할을 하게 됩니다. 두 가지 측면이 모두 현재 수행평가 체제를 보완해주는 좋은 방법이지만 표준화와 자율성이라는 것은 동전의 양면과 같아서 이를 동시에 수행할 수 있을지 궁금하다.

둘째, 논문 제목에서 연구자가 ‘실행 양상’이라고 한 점은 연구의 기본 전제가 수행 평가의 효과와 가치에 대한 신념에서 출발한 것으로 생각된다. 물론 수행 평가가 고등사고 능력의 평가, 실제 생활을 위한 참 평가, 학습 과정에 대한 정보를 제공해주는 평가 등을 지향한다는 점에서 그 가치를 인정할 수 있다. 그렇다하더라도 정말 이러한 의미가 국어과 교육 현장에서 어떻게 반영되고 있는지를 점검해 볼 필요가 있다고 생각된다. 연구자의 의도와는 관계없이 ‘실행’이라는 용어가 갖는 의미역이 마치 수행평가 완벽한 이론이라는 점을 전제하고 현장에서 다른 상황에 발생되었

을 때에는 실행 적용의 핵심에 있는 교사만의 문제로 귀결될 소지가 많기 때문이다. 이즈음에서 관점이 궁금하다.

셋째, 수행 평가의 문제점으로는 흔히 채점의 객관성과 신뢰성 확보 부족, 시간, 비용, 노력의 고비용성, 과다한 학생 수, 교사의 과다한 행정 업무, 교사의 전문성 미흡 등을 들고 있다. 이러한 여건과 교사의 개선 노력이 없이는 수행 평가가 정착되기가 어려울 것이다. 주지하다시피 이론과 실제는 다르고, 교사는 현장 적용에서 실제적 지식을 재구성해간다. 그런 점에서 국어과 교수 학습 실행, 교사 면담, 학생 반응 등을 관찰하고, 교사의 실제적 지식 재구성 과정을 기술해 볼 수 있다고 생각한다. 적어도 국어 수행 평가의 장애 요인과 이유를 국어 수행 평가의 교육적 효과에 대한 초등 교사의 인식과 실제를 비교해 봄으로써 새로운 대안을 모색할 수 있을 것이다.

넷째, 연구자는 전반적으로 초등학교 수업에서 이루어지는 수행평가의 절차와 문제점을 중심으로 제시하여 초등학교 국어 수행 평가 장면이 구체적으로 드러나지는 않았는데, 이 기회에 연구자가 생각하는 쓰기 평가에서의 바람직한 수행 평가의 예를 설명해주시면 좋겠습니다.

학습자의 자연스러운 언어 수행 과정을 평가하는 것 자체가 많은 어려움을 내포하고 있습니다. 연구자는 초등학교 현장에서 일어나고 있는 다양한 문제점을 정확하게 파악하여 이에 대한 보완책을 마련해주셨습니다. 수행 평가 용어가 너무 넓게 사용되고, 자주 사용되다 보니 무의식적으로 사용하고 있는 수행평가에 대해 다시 한 번 생각을 하게 해주신 연구자에게 깊은 감사를 드립니다.