

평가 주체의 호환 작용에 의한 능동적 평가의 필요성*

—중학교 국어과 평가를 중심으로—

유영희**

<차 례>

- I. 교육과정과 국어과 평가
- II. 국어 교과서와 평가 주체
- III. 평가 주체의 역할 및 호환 작용
- IV. 남은 문제들

I. 교육과정과 국어과 평가

국어교육의 체계화 과정에서 여전히 취약함을 드러내고 있는 분야가 ‘평가’이다. 국가 수준의 교육과정이라는 공식적 문서와 현장 교육이라는 실제 사례 간에 틈이 벌어져 있는 분야로 지목되기도 한다.¹⁾ 국어교육 평가에 대한 이론적 기반이 취약할 뿐만 아니라 현장교육에서 이루어지는 평가에 대한 철저한 분석과 실행 방안이 모색되지 못했기 때문에 발생하

* 이 논문은 국어교육학회 제39회 정기 학술발표대회(2008. 4. 26)에서 발표한 내용을 수정한 것이다. 토론 과정을 통해 논의를 구체화하는 데 도움을 주신 신라대 최인자 선생님께 감사드린다.

** 대구대학교

1) 천경록(2005)의 논의 속에서 이러한 사실을 확인할 수 있다. 근대 교육이 시작된 개화기 이전부터 평가는 면면히 이어져 왔으며, 그 이후에는 비교적 구체적인 형태의 ‘시험’으로 평가가 시행되었다.

는 현상이라고 할 수 있다.

교육과정은 해당 시기 교육 내용을 규정할 뿐만 아니라 교육의 방향 또한 결정한다. 교과교육학의 점진적인 성장과 함께 교육주체의 수준도 향상되었고, 그로 인해 교육 전반에 대한 이론화, 체계화의 요구가 확산되고 있다. 예전에는 별다른 규정 없이 일상적으로 행해 왔던 평가 행위에 대해 메타적으로 반성하고 새로운 방안을 모색해야 한다는 요구가 강해지고 있다.

중학교 교육과정의 변화 양상을 살펴보면 이러한 요구의 당위성을 확인할 수 있다. 제2차 교육과정과 제4차 교육과정에서는 평가를 교사가 지도하면서 유의해야 할 ‘지도상의 유의점’과 비슷한 층위에 있는 것으로 보았다.

<제2차 교육과정>

IV. 지도상의 유의점

9. 단원 학습을 전개할 때에는 항상 다음과 같은 준비를 갖추고, 계획적인 활동을 거쳐서 평가하고 재계획하도록 힘쓸 것

- | | |
|------------|------------|
| (1) 단원의 목표 | (2) 단원의 내용 |
| (3) 자료의 수집 | (4) 도입 |
| (5) 기본적 지도 | (6) 발전적 활동 |
| (7) 평가 | |

<제4차 교육과정>

다. 지도 및 평가상의 유의점

2) 평가

- 가) 한 단원이 끝날 때마다 평가를 실시하고, 그 결과에 따라 보충 학습이 이루어지도록 한다.
- 나) 평가 목표는 학습한 단원의 목표 안에서 선정하되, 읽기 능력을 강조한다.
- 다) 평가 문항은 학생의 학습 의욕을 촉진시킬 수 있도록 구성한다.
- 라) 평가는 읽기와 쓰기, 내용 이해의 학습에 도움이 될 수 있도록 그 방법을 다양하게 한다.

초등학교가 ‘표현·이해’, ‘언어’, ‘문학’의 국어과 영역별로 평가 방법을 설명하고 있어 다소 정밀한 접근을 한 것(천경록, 2005 : 313)과 달리 중학교의 경우에는 일반적인 언급에 가까워 제2차와 제4차 교육과정이 의식 면에서 뚜렷한 차이를 보이고 있다고 보기 어렵다. 물론 ‘평가 목표의 수립’에 대해 언급하고 있으며 ‘평가 문항’에 대한 의식도 엿보이고 ‘읽기와 쓰기, 내용 이해’로 구분하여 방법을 모색하고 있어 논의가 다소 진전되었다고 할 수 있으나 본격적인 의미에서 평가의 제 분야에 대한 이론적 모색을 시도하고 있지는 못하다. 학생의 학습 의욕을 촉진시킨다거나 방법을 다양하게 한다는 진술들이 포함되어 있으나 구체적인 내용을 담고 있지는 않다.

제5차 교육과정에서는 여전히 평가가 ‘지도 및 평가상의 유의점’으로 묶여 있긴 하지만 평가 행위에 대한 의식이 심화되고 있음을 알 수 있다. 일단 양적으로 진술 내용이 많아지면서 내용 자체가 구체화되었고, 세부 영역별 평가 중점에 대한 언급이 제시되어 있다. 여전히 ‘지도상의 유의점’과 평가 범주를 같은 층위로 간주하고 있는 듯이 보이긴 하지만, 제6차 교육과정에서 ‘평가’ 영역이 독립될 수 있는 기초를 마련한 것으로 보인다.

제7차 교육과정과 2007년 개정 교육과정의 ‘평가’ 영역은 ‘평가 계획’과 ‘평가 목표와 내용’, ‘평가 방법’과 ‘평가 결과의 활용’으로 세분화되었지만, 학교급별, 발달 단계별, 학습자의 학습 능력별 등의 여러 요인을 고려한 기술이 아니라 국민공통기본교육과정이라는 10년간의 공통 기술이라는 점에서 문제를 안고 있다. 발달 단계별 고려가 어렵다는 그간의 정황을 감안하더라도 초등학교 1학년 평가와 중학교 1학년 평가, 고등학교 1학년 평가가 동일할 수는 없기 때문이다.

10년간의 평가 행위를 동일한 차원에서 기술한다는 것은 평가 목표 및 평가 요소 등은 해당 학년별 교육 내용에 의해 결정되고 실질적인 평가 방법은 그다지 구분되지 않으며 설사 미묘한 평가 방법상의 차이가 있다 하더라도 교사 차원에서 그 문제를 해결할 수 있을 것이라는 막연한 추론에 기반해 있다고 할 수 있다. 이는 국어교육 현장에서 많은 평가 주체들이

암묵적으로 동의하고 있는 내용인데, 그러한 동의는 실행 과정상의 어려움 때문에 합의 과정에서 잠정적으로 이루어진 것이라고 할 수 있다.

이제 교육과정의 평가 분야에 대한 관심은 점차 높아지고 있고 교육 현장과의 연계성을 확보하기 위한 방안 또한 진지하게 검토되고 있다. 공교육의 위상이 추락하게 된 계기 중 하나로 잘못된 평가 방법을 드는 경우가 많기 때문이다. 예를 들어 제7차 교육과정 해설서 총론과 2007년 개정 교육과정에 보면 다음과 같은 부분이 제시되어 있다.

다. 교육 과정의 평가와 질 관리

(1) 교육 과정의 질 관리

나. 국가 수준에서는 학교에서 교육 과정의 정신을 구현한 평가 활동이 원활히 이루어질 수 있도록 다양한 방안을 강구해서 학교 현장에 제공해 주어야 한다.

- (1) 교과별로 ‘절대 평가 기준’을 개발, 보급하여, 학교가 교과 교육 과정의 목표에 부합되는 평가를 실시할 수 있도록 한다.
- (2) 국가 수준의 평가 문항 은행을 구축하여 에듀넷 등 컴퓨터 통신망을 통해 학교가 평가에 이용할 수 있도록 한다.
- (3) 교과별 평가 활동에 활용할 수 있는 다양한 평가 방법, 절차, 도구 등을 개발하여 학교에 제공한다.

교육과정에서 평가는 단순히 체계화 차원뿐만이 아니라 ‘질 관리’ 차원으로까지 심화되어야 하며 그러한 차원으로 확장되기 위한 방안에는 어떤 것이 있는지 고민하는 단계에 도달했음을 보여 주는 내용이다. ‘절대 평가 기준의 개발’, ‘컴퓨터 평가를 위한 평가 문항 은행의 구축’ 등의 세부적인 부분까지 관심을 기울이고 이를 현장에 적용하기 위한 실질적인 실행 과정에 도달해 있다. 실제로 제7차 교육과정이 시행된 이후에 교육부에서는 ‘성취기준과 평가기준’을 개발하여 각급 학교에 보급하였으며 한국교육과정평가원이나 한국학술정보원 등의 웹 시스템에 평가 관련 자료를 탑재하여 일선 학교에 제공하고 있다.

이런 노력에도 불구하고 교육 현장에서 평가 환경은 크게 개선되지 않고 있으며, 평가 분야는 교사들에게 여전히 어려운 분야로 남아 있다.

이는 평가에 접근하는 시각 자체부터 재검토할 필요가 있음을 시사한다. 근원적인 부분에서부터 평가 시스템의 구조적인 모순을 개선하려는 노력을 할 필요가 있다는 것이다.

본고에서는 이러한 모순을 평가 주체의 문제로 풀어보고자 한다. 평가 주체 문제와 관련하여 교육과정을 살펴보면 그간의 평가 장면에서 평가하는 이는 교사로, 평가받는 이는 학습자로 일원화되는 경향이 있었음을 확인할 수 있다. 물론 학습자 평가도 제대로 이루어지지 못하고 있는 상황에서 평가 주체를 다원화한다는 것이 가능한지에 대해 의문을 제기할 수도 있지만, 평가 주체의 성격을 명료화, 다원화하다 보면 새로운 평가 방안의 모색도 가능해질 수 있으리라고 판단된다.²⁾

국어과 교육과정에서도 간접적으로 평가 주체의 다원화 문제를 거론하고 있다. 제7차 국어과 교육과정의 ‘평가 계획’ 부분에 보면 “(6) 학습 평가뿐만 아니라 교수·학습 자료, 평가 도구 등에 대해서도 종합적으로 평가한다.”라는 항목이 제시되어 있다. 그리고 교육과정 해설서에는 이와 관련하여 “학습자를 대상으로 하는 학습 평가뿐만 아니라 교수·학습 자료가 학습 목표에 적절했는지 그리고 적절한 평가 도구를 사용했는지에 대해서도 평가해야 한다. 이것은 이제까지 학습자의 학습만을 대상으로 평가하던 방식에서 벗어나야 함을 의미한다. 교수·학습 자료, 평가 도구에 대해 종합적으로 평가하여 전체적인 교수·학습 상황의 질을 높이는 평가가 되어야 한다.”(중학교 교육과정 해설, 1999 : 138)라고 언급되어 있다. 2007년 개정 교육과정에서도 평가 주체와 관련하여 ‘평가 계획’ 부분에서 “마) 학습자의 능력뿐만 아니라 교수·학습 방법과 자료, 평가 도구 등에 대해서도 평가하도록 한다.”라는 언급을 발견할 수 있다.

이러한 내용을 통해 확인할 수 있는 사실은 비교적 보수적이라고 인식되고 있는 교육과정에서조차도 평가 주체에 대해서 탄력적인 시각을 유지하고 있다는 것이다. 그런데도 실제적인 평가 장면에서 그러한 내용이 제대로 구현되지 못하고 있는 이유는 평가 목적이 학습자의 서열을 가름

2) 이에 대해서는 뒷절에서 상술하기로 한다.

하는 쪽으로 한정되면서 평가의 폭과 깊이, 그 의의에 대한 포괄적인 점검이 이루어지지 못했기 때문이라고 할 수 있다.

본 연구에서는 국어과 평가가 여러 개선 노력에도 불구하고 별다른 진전을 보이지 못하고 있는 원인으로 평가 주체의 개념이 명료하게 수립되어 있지 않고 각각의 역할에 대해 세세하게 규정하지 못한 작금의 상황을 들고자 한다. 그러므로 중학교 평가 상황에서 평가 주체는 어떤 위상으로 자리매김되어야 하며 어떤 역할을 담당해야 하는지 중학교 교과서와 교육 상황 등을 통해 점검해 보고자 한다.³⁾

II. 국어 교과서와 평가 주체

교육과정이 해당 분야의 이론적 논의를 반영하기는 하지만 실질적인 현장과는 유리되어 있다는 점을 앞 절에서 확인하였다. 특히 교육 내용과 직접적인 관련이 있는 성취기준보다는 목표나 평가, 교수·학습 방법 등 교육의 지향점이나 방법과 관련이 있는 내용은 이미 현장 교육에서 전제되어 있는 것으로, 이론화하기 어려운 것으로, 새로운 틀을 모색하기 어려운 것으로 간주되는 경향이 있었다. 간간히 학술적인 대상으로 탐구되어 일정한 한계를 되짚어 보는 과정을 거쳤을 뿐 구체적인 실천 방안을 이끌어 내는 데에는 이르지 못했다.

중학교 국어과 평가의 경우에도 이러한 양상은 일반적인데, 그러다 보니 평가의 실상을 파악할 자료를 확보하는 데 어려움이 따를 수밖에 없었다. 그러므로 평가 장면에서 학습자 변인에 대해 세부적으로 고찰하기 위해서는 일차적으로 교과서의 구현 양상을 검토할 수밖에 없다.

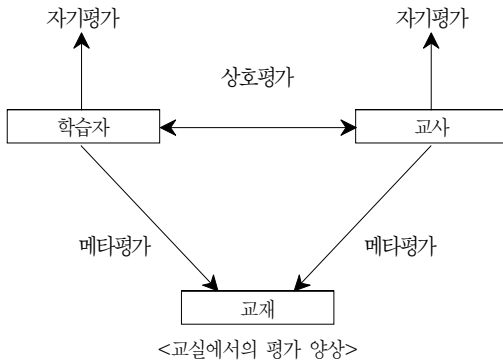
중학교 국어 교과서와 관련한 평가 장면에서 평가 주체는 늘 교사였

3) 물론 이러한 양상은 중학교 과정에 한정된다고 할 수 없다. 초등학교와 고등학교도 비슷한 논의가 이루어져야 할 터이지만, 본고에서는 자료 분석과 논제상의 한계 등을 감안하여 중학교 학교급으로 제한하고 있음을 밝혀 둔다.

고, 학습자는 평가 대상이었다.⁴⁾ 국어과 평가에서 평가 주체는 교사 이외에도 학습자, 동료 교사, 교육 전문가, 학부모 등이 될 수 있지만, 교과서에는 학습자들을 대상으로 한 평가 도구가 주를 이루고 있다.⁵⁾ 교과서는 학습자용으로 엄격하게 규정되어 있고, 교사를 위한 자료로는 ‘교사용지도서’가 별도로 간행되고 있기 때문이다.⁶⁾ 그런데 지속적으로 모색되어 온 학습자 대상 평가 실행조차 많은 교사들에게 만족스러움을 주지는 못해 왔다. 양적인 면에서나 질적인 면에서나 실제 학습자의 성장 과정을 평가하고 교수·학습의 개선을 이끌어 나가는 데 한계를 드러내고 있기 때문이다.

그 동안 평가 장면에서 능력 있는 교사는 평가 문항을 잘 만드는 이로 규정되어 왔다. 박인기(2000: 96)는 이러한 현상이 ‘표준화된 평가 문화의 지배’를 받아온 데서 연유한다고 보고 있다.⁷⁾ 평가 도구의 제작 능력이 교사의 평가 능력에 일정한 관여를 한다는 사실을 부정하기는 어렵지만, 문제는 학교에서의 평가가 중간고사, 기말고사나 대학수학능력시험과 같은 서열화된 평가로 제한되지 않는다는 점이다. 학교 평가는 제7차 교육과정에서 강조하고 있는 이른바 수행평가의 국면이나 변인에 따른 다양한 평가로 구성된다. 이를 도식화하여 제시하면 다음과 같다.

-
- 4) 임천택(2003 : 238), 최미숙(2006 : 91-92) 등의 논의에서 이러한 의식을 엿볼 수 있다. 사실 이러한 의식은 국어교육 평가에 대해 논의하는 연구자들 대부분에게서 발견할 수 있는 일반적인 시각이라고 할 수 있다.
 - 5) 평가 주체와 평가 대상은 부분적으로 겹치는 개념이기도 하지만 능동성의 측면에서는 구분할 수도 있다. 평가 주체는 능동적, 주체적으로 평가 행위에 참여하는 데 비해 평가 대상은 평가 장면에서 어쩔 수 없이 평가 행위에 참여한다. 이런 관점에서 보면 우리 교육 현장의 평가 주체는 교사로 한정되며, 교사의 경우에도 주어진 평가 도구를 적용만 하는 경우에는 평가 대상으로 규정해도 무방하리라고 판단된다.
 - 6) 교사용지도서에서도 학습자를 대상으로 한 평가상의 유의점이나 평가 방법에 대한 언급을 확인할 수 있을 뿐 교사 본인의 교수·학습 과정이나 평가 지도에 대한 평가를 가능하게 하는 내용이 거의 포함되어 있지 않다.
 - 7) “표준화된 평가 문항을 잘 만드는 교사, 모의고사 문항을 잘 제작하는 이가 평가 전문가로 인정하는 시각은 고쳐져야 한다. 평가의 체제는 교권과 밀접한 관련을 가진다. 오늘날 교권이 홀대되고 학교의 권위가 추락한 것은 교사 중심의 평가 문화가 자라지 못하고 표준화된 평가 문화의 지배를 받아 온 데에서 그 구조적인 요인을 찾아볼 수 있다.”



교실에서의 국어과 평가 양상을 살펴보면 주요 변인은 학습자, 교사, 교재임을 알 수 있다. 그 중에서도 가장 중요한 역할을 하는 변인은 교사 변인이다.⁸⁾ 그런데 평가 주체로서 교사가 적절한 역할을 수행하고 있는지 점검해 보면 다소 회의적인 부분이 있다. 평가 장면을 꼼꼼히 들여다보면 엄밀한 의미에서 교사가 주체적으로 시행하는 평가는 그리 많지 않기 때문이다. 교사에 의해서 계획되고 생성되고 적용되는 주도적인 평가가 아니라 교육 전문가에 의해서 개발된 평가 도구를 교육 현장에 적용하기만 하는 수동적인 평가가 교실에서 실행되는 경우가 많기 때문이다. 교과서를 그대로 적용하는 수업의 경우가 대표적인 예이다.⁹⁾

학습자의 경우에는 평가받는 이가 되기도 하고 평가하는 이가 되기도 한다. 이 중 평가 주체로서의 역할은 자기평가와 상호평가¹⁰⁾ 사례를 통해

8) 이런 인식은 다음과 같은 이성영(2005 : 358)의 글에 잘 나타나 있다.

“교실 평가에서 평가의 주체는 교사 이외에도 학생 본인, 동료, 학부모 등이 될 수 있다. 이들에 의한 평가 역시 교사에 의해 기획되고 안내되고 점검된다는 점에서 교사 평가와 무관할 수 없다. 이렇게 보면 교사 평가는 크고 작은 두 가지 개념이 있는 것으로 정리된다. 하나는 좁은 개념으로서 순수하게 교사에 의해 수행되는 평가이고, 다른 하나는 좁은 의미의 개념에 덧붙여 교사에 의해 기획·관리되는 학생 평가, 동료 평가, 학부모 평가를 포함하는 넓은 의미의 교사 평가이다.”

이 글에 따르면 제7차 교과서에서 의욕적으로 제시하고 있는 ‘학생 평가’ 또한 ‘교사 평가’의 일환일 뿐이라는 사실을 알 수 있다.

9) 교사가 평가 도구를 전혀 생산해내지 못한다는 의미는 아니다. 그들이 생산해내는 대부분의 평가 도구가 이미 관습화된 범주를 벗어나지 못하고 있다는 의미이다.

확인할 수 있다. 임천택(2001 : 116)은 자기 평가 기능이 내면화된 학습자는 학습에 대한 장단점을 파악하고 수준에 알맞은 학습 목표를 세우고 실천할 수 있으므로 자기 주도적 학습이 가능할 뿐만 아니라 직접 평가 과정에 참여하고 학습에 대한 판단과 결정을 함으로써 자기 존중감과 학습 동기를 높일 수 있다고 보고 있다. 또 자기 자신에 대해 정확한 정보를 수집하여 학습하고 있는 것이 무엇인지, 다음에 무엇을 학습해야 할지, 그리고 어떤 자료나 도움을 더 필요로 하는지에 대하여 스스로 자문할 수 있게 된다고 보고 있다. 자기평가의 본래 취지에 맞는 평가 행위가 이루어진다면 이는 충분히 가능하리라고 여겨진다.

그러나 우리나라 중학교 국어 교실의 평가 장면은 이러한 취지에 부응하지 못하고 있는 실정이다. 예를 들어 중학교 국어 교과서에 나타난 자기평가 사례를 살펴보기로 하자. 교과서는 교육과정에 나타난 이념을 구체화하는 실제적인 자료이며, 교사와 학습자의 교수·학습 장면에서 활용되면서 상호작용을 일으키게 하는 매개체이기도 하므로 교육 현장의 모습을 추론하기에 유용한 근거 자료가 될 수 있기 때문이다.

중학교 국어 교과서에서는 자기평가를 ‘자기 점검’으로 명명하고 있다. 다음은 중학교 1학년 1학기 <국어> 교과서 ‘1. 문학의 즐거움’ 단원에 제시되어 있는 자기 점검 활동이다.

- 하나. 이 단원에서 읽은 작품 중에서 가장 마음에 드는 작품은 어느 것인가? 왜 그렇게 생각하는가?
- 가장 마음에 드는 작품 :
 - 그렇게 생각하는 까닭 :

10) 이와 관련하여 박인기(2000 : 103)에서는 다음과 같이 그 의미를 규정하고 있다. “상호평가/ 자기평가를 통해 도모할 수 있는 대안적 효율성은 세 가지 의미가 있다. 첫째, 사회적 구성주의의 학습 이론이 제공하는 학습자의 인지 구성상의 이점을 언어 이해와 표현 영역에서 어느 정도 구체화된 평가 형태로 실현할 수 있다는 점이다. 둘째, 언어사용 가능 유목에 있는 ‘평가 기능-일종의 비판적 사고력’을 일관되게 도모할 수 있다는 점이다. 셋째, 상호평가/ 자기평가의 운용 모델을 정립시키기에 따라서는 평가의 신뢰도를 유지하면서 국어교사의 평가 업무 부담을 줄일 수 있는 가능성을 지니고 있다는 점이다.”

들. 이 단원의 학습을 통해서 문학 작품을 대하는 나의 태도가 달라졌는가? 달라진 점이 있다면 무엇인지 간단히 써 보자.

이 단원의 대단원 학습목표는 “문학 작품을 읽고 느낀 점을 말이나 글로 표현할 수 있다.”와 “문학 작품을 즐겨 읽을 수 있다.”이다. 그런데 ‘자기 점검’은 마음에 드는 작품을 들고 까닭을 설명하게 하는 활동과 태도상의 변화를 쓰게 하는 활동으로 구성되어 있다. 언뜻 느끼기에도 작품을 읽고 느낀 점을 말이나 글로 표현하는 활동과 가장 마음에 드는 작품을 들고 그 까닭을 이야기하는 활동 사이에 뚜렷한 연관 관계를 파악하기는 어렵다. 제시된 두 활동을 통해 학습자가 대단원 학습 목표에 대해 뚜렷하게 인지하고 자신이 해당 단원에서 학습한 내용을 제대로 성취했는지에 대해 진단하기보다는 읽은 작품을 상기하는 수준에서 학습 내용을 정리할 개연성이 높아 보인다. 게다가 중학교 1학년 수준에서 태도 항목과 관련된 두 번째 활동을 제대로 수행해 내기는 쉽지 않을 것으로 판단된다.

동일한 교과서 ‘2. 읽기와 쓰기’ 단원의 대단원 학습목표는 “글을 읽고 글쓴이의 생각과 내 생각을 비교할 수 있다.”와 “글을 읽고, 내 생각을 글로 표현할 수 있다.”이다. 이와 관련하여 제시된 자기 점검 활동은 다음과 같다.

하나. 이 단원을 학습하고서 다음 사항을 얼마나 잘 하게 되었는지 스스로 판단해 보자.

- | | 예 | 아니오 |
|-------------------------------------|-------|-------|
| • 글쓴이의 의도나 목적을 잘 파악하면서 읽었다. | _____ | _____ |
| • 글을 읽고 난 뒤 글쓴이의 생각과 내 생각을 비교해 보았다. | _____ | _____ |

둘. 앞에서 읽은 세 편의 글 중에서 가장 기억에 남는 글은 어느 것인가? 왜 그렇게 생각하는가?

두 번째 활동은 첫 단원의 활동과 동일한 성격의 활동이며, 첫 번째

활동은 자기 점검의 전형적인 사례라고 할 수 있는 체크리스트이다. 그런데 이 체크리스트가 대단원 학습목표를 그대로 옮겨 놓는거나 학습목표에서 제시한 내용의 일부분을 단순히 점검만 하게 하는 형태로 구성되어 있어 자기평가라는 본래의 요건을 충족시키기에는 한계가 있음을 확인할 수 있다. 이러한 양상은 중학교 <생활국어> 교과서에서도 일관되게 나타난다.

3학년 1학기 <국어> 교과서에서는 ‘자기 점검’ 사례가 더욱 단순해지고 있다. 체크리스트로 전 단원이 통일되어 있는 것이다. 예를 들어 ‘4. 읽기와 토의’ 단원의 자기 점검 부분을 제시하면 다음과 같다.

	예	아니오
1. 글을 읽을 때, 다른 사람들과 토의해 보고 싶은 내용을 떠올릴 수 있다.	_____	_____
2. 글을 읽은 다음, 자신의 생각과 느낌을 정리할 수 있다.	_____	_____
3. 글을 읽은 다음, 글에 관련된 사항을 토의할 수 있다.	_____	_____
4. 토의를 통해 글을 더 깊게 이해할 수 있다.	_____	_____

이 단원의 대단원 학습목표는 “글을 읽고, 글에 관련된 사항을 토의할 수 있다.”와 “토의를 통해 글을 더 깊게 이해할 수 있다.”이다. 체크리스트의 구체적인 항목을 보면, ‘2’를 제외하면 대부분 대단원 학습목표의 단순 반복임을 알 수 있다. 이러한 체크리스트를 통해 학습자가 평가 주체로서 자신의 학습 과정을 성찰하고 개선 방안을 모색하기를 기대하기는 어렵다. 제7차 중학교 국어 교과서에서 의욕적으로 제시하고 있는 자기평가는 개념적, 이념적으로는 그 존재 가치를 인정할 수 있지만, 실제 구현 과정에서 상당히 왜곡되고 있음을 확인할 수 있다.

이상에서 알 수 있는 바와 같이 현재 우리 교실에서 학습자는 학습의 주체로서도, 평가의 주체로서도 제대로 기능하고 있지 못하다. 제7차 교육

과정과 2007년 개정 교육과정에서 수준별 수업이나 개별화 수업을 지향하고 있지만, 교사가 평가 대상으로 삼고 있는 학습자는 거의 집단적 차원에서 인식되고 있다. 이른바 ‘질문과 대답의 시퀀스’라는 현상으로 개념 회할 수 있는 이 양상은 학습자를 주체로 설정하는 데 어려움이 있는 현실 상황을 적실하게 드러내고 있다.¹¹⁾

앞에서 제시한 ‘교실에서의 평가 양상’ 도식에서 교사와 학습자 간의 상호 평가와 교재에 대한 메타 평가는 원활하게 수행되고 있지 못함을 확인할 수 있다. 부분적으로 문제가 있긴 하지만 학습자에 대한 교사의 일방적인 평가는 이루어지고 있으나 교사에 대한 학습자의 평가는 이루어지지 못하고 있으며, 교재에 대한 평가도 교실 수업을 변화시키고 개선할 수 있는 구체적인 수준에서 이루어지지 못하고 있다.

한편 국어교육 전공자들 사이에서 평가의 개념은 교수·학습과 혼용되는 경향이 있다. 결과 평가보다는 과정 평가를 강조하는 사회적 분위기 속에서 수업의 과정 속에서 평가가 이루어지도록 유도하다 보니 교수·학습 과정이 곧 평가 과정이 되어 버리는 현상이 발생한 것이다. 이러한 개념 인식은 연구자들에게서도 발견된다.¹²⁾ 뿐만 아니라 앞에서 제시한 교과서 사례에서도 발견할 수 있다. 학습자에게 제시하는 활동을 통해 평가

11) 최지현(2005 : 82)은 이러한 현상과 관련하여 다음과 같이 언급하고 있다.

“교사에게나 학생들 자신에게 있어서 학생은 ‘집단’으로서 존재하고 있기 때문에, 수업의 일상적 활동으로서 대답을 위해 필요한 사고 활동은 개인적 차원에서 이루어진다고 보다는 집단적인 차원에서 이루어진다.”

12) “쓰기는 교수·학습과 평가의 구별이 뚜렷하지 않다. 학생들의 쓰기 학습은 쓰기 활동을 통해서 이루어지는데, 쓰기 활동은 자기 평가의 연속이라 해도 과언이 아니다. 글을 쓰는 과정에서 자기 점검을 되풀이하는 것, 그리고 쓴 글을 반복적으로 수정하는 것은 평가 활동 그 자체이다.”(이성영, 2005 : 356)

“국어 교육 상황에서 수시로 이루어지는 생생한 교사의 판단, 수시로 이루어지는 조언 등은 평가의 중요한 내용이며 동시에 국어교육 자체를 역동적으로 만들어주는 힘이다. 표준화된 평가 도구의 폐해 중 하나는 “국어교사의 위상을 철저히 배제해 버린다는 점”(박인기, 2000 : 95)이었다. 교사가 평가의 중심에 서서 전문가의 관점에서 판단·조언하고, 수업 과정 중에 학생 개개인의 능력에 대해 수시 평가를 하고 그 결과를 바탕으로 통지한다면, 진정한 의미에서의 실질적인 피드백이 가능해질 것이다.”(최미숙, 2006 : 91-92)

가 실현될 수 있다고 보는 관점이 자기 점검 활동 속에 그대로 반영되어 있는 것이다.¹³⁾

그러나 평가 장면과 교수·학습 장면이 동일한 과정이므로 교수·학습 과정이 잘 이루어지면 평가가 제대로 이루어진 것으로 보는 관점은 현 상황을 개선하는 데 그다지 도움이 되지 않는다. 평가 분야가 체계적으로 이론화되어 있지 못한 현 시점에서는 평가 장면을 명료하게 설정하고 그에 따라 다양한 변인들에 대해 고려하고 적절한 방안을 모색하는 것이 더 생산적일 것이기 때문이다.

Ⅲ. 평가 주체의 역할 및 호환 작용

지금까지의 국어과 평가는 학습자의 목표 도달 정도를 평가하는 데 주력해 왔다. 그러다 보니 평가 결과의 책임을 대부분 학습자에게 떠넘기는 경향이 있었다. 학습자의 평가 결과가 양호하지 못한 이유는 가르치는 사람 탓일 수도 있고, 학습 장면에 투입된 교재 탓일 수도 있으며, 교육 여건이 바람직하지 못한 탓일 수도 있다. 더 나아가서는 교육과정 자체가 잘못 되어 그런 결과가 나올 수도 있다(이도영, 2001 : 298). 그러므로 평가 장면에서 평가 결과와 관련한 여러 변인을 총체적으로 점검해 볼 필요가 있다.

평가 주체(assessment subject)는 앞에서 언급한 것처럼 평가 장면에서 평가 행위를 능동적으로 수행하는 모든 주체를 총칭하는 개념이다. ‘학습자’에서 ‘학습 주체’로, ‘교수·학습 주체’에서 ‘평가 주체’로 개념이 분화되어 가는 과정을 살펴보면 인식의 변화를 확인할 수 있다. ‘학습자’보다는 ‘학습 주체’가 학습의 능동성을 강조하는 개념이며, ‘교수·학습 주체’는

13) 기억에 남는 글을 쓰고 그 까닭을 쓰게 하는 활동과 같은 예에서 이러한 사실을 확인할 수 있다.

교사와 학습자를 의미하기도 하지만 교사와 학습자가 각각 교수하고 학습할 수 있는 대상이 될 수도 있음을 지칭하는 말이라고 할 수 있다. 그리고 ‘평가 주체’는 ‘교수·학습 주체’와 동일한 차원에서 또는 좀 더 세부적인 차원에서 국어교육의 여러 과정에 관여하는 주체들의 역할과 성격을 점검할 수 있는 개념이라고 판단된다.

평가 주체는 평가라는 실제 행위와 관련하여 평가자와 피평가자의 역할을 교환할 수 있다. 교사가 평가하는 이가 될 수도 있고 평가받는 이가 될 수도 있으며, 학습자가 평가받는 이가 될 수도 있고, 평가하는 이가 될 수도 있다. 평가 목표나 평가 기준, 채점 기준 등의 평가 도구를 제작하는 과정에서도 평가자와 피평가자의 호환 작용, 즉 역할 교환은 이루어진다.

전통적인 교실에서 평가 도구의 제작은 교사에 의해 수행되는 것이 일반적이었다. 학습자가 평가 도구를 제작하기에는 여러 면에서 미숙하다는 인식이 저변에 깔려 있었기 때문이다. 그렇지만 미숙한 학습자로서의 학습자 개념을 내세우면서 현재의 평가 상황을 지속시켜 나가는 것은 평가 장면의 개선과 관련하여 그다지 도움이 되지 않는다. 현재 교육계가 직면한 어려움을 해결하기 위해서는 평가에 대한 인식의 전환 및 변화가 필수적으로 요구되기 때문이다.¹⁴⁾

평가 상황의 개선이 어려웠던 이유로 교육학의 영향을 간과할 수 없다. 교과교육 분야에서 평가 연구는 교육평가 일반론을 교과 영역 내로 이식하여 일반화를 추구하는 형태로 진행되었다. 국어교육의 경우에도 예외는 아니었다. 그만큼 평가 일반론이 이룩해 놓은 성과가 개별 교과의 평가 활동 장면에서 소용에 닿는, 설득력 있는 것이었고, 이러한 설득력은 그간 교육학이 평가 행위의 보편적 합리성을 이론화·체계화하여 실제 국

14) 이와 관련하여 박인기(2000 : 88)의 다음과 같은 논의는 의미심장하다.

“평가가 우리들의 인식 속에서 기술의 차원에 머물러 있는 동안, 실제로 국어교육의 질적 발전을 기대하기란 어렵다. 평가는 국어교육의 실천철학 같은 것이어야 하지 않을까? 국어교육에 어떤 교육적 소명의 실체가 존재한다는 것을 증명하고자 한다면, 그것은 ‘평가’에서 비로소 담보된다고 말하고 싶다. 이런 인식은 평가의 실천철학을 확립할 것을 요구한다. 철학이 없는 평가는 학자들에게는 ‘기술 지침’ 정도의 것(학문이 아닌)이고, 실천가에게는 그저 고단한 노역(勞役)으로만 다가갈 것이다.”

면에서 사용할 수 있도록 했다(박인기, 2000 : 90-91)고 판단할 수 있다.

하지만 그러한 ‘교육적 보편성’은 이제 평가 장면에서 한계 상황에 도달했고, 이른바 ‘교과적 특수성’이 주목을 받고 있다. 즉 개별 교과의 성격에 맞는 평가 도구의 제작과 평가 방법이 제안되고 있는 것이다. 국어과 평가는 “국어과 교육 목표를 교수·학습 활동을 통하여 얼마나 도달하였는지를 파악하는 활동이고, 학습자의 국어과 학습에 대한 장단점을 파악해 이를 교수·학습에 피드백하기 위한 활동이며, 국어과 교육활동을 개선하기 위해 변인별 각종 정보를 수집하고 이를 분석하여 활용하는 과정”이라고 할 수 있다(정구향, 2005 : 336-337).

국어교육 평가와 관련하여 교사는 학습자에 대한 평가 전문성을 확보하고 있어야 한다. 그런 의미에서 교사의 평가 전문성에 대한 연구¹⁵⁾가 수행되었는데, 영역별로 진행되다 보니 영역별 독자성을 드러내고 있지만 큰 틀에서 기존의 논의와 특별한 차이는 없어 보인다. 게다가 영역별 독자성도 제대로 확보하고 있지 못하는데, 이는 국어 교과의 본질에 주목하여 체제를 통일하는 과정에서 발생한 현상으로 판단된다.

현 상태에서 평가하는 이로서의 교사의 역할은 학습자 평가와 자신의 평가에 대한 메타 평가의 수행 정도로 규정되고 있다.¹⁶⁾ 그렇지만 평가하

15) 2005년에 한국교육과정평가원이 한국어교육학회에 의뢰하여 국어과 영역별 교사의 학생 평가 전문성 신장 방안에 관한 연구를 진행한 바 있다. 본고에서는 이와 관련하여 학회지에 게재된 이성영의 쓰기에 대한 논의와 천경록의 읽기에 대한 논의를 주로 참조하였다.

16) “교사의 학생 평가 전문성이 강조되는 까닭은 학생들을 가장 잘 아는 교사가 가장 정확하고 풍부하게 정보를 수집함으로써 교수·학습을 개선하기 위한 것이다. 이러한 맥락에서 수행되는 학생에 대한 평가와 그 결과의 활용은 교사 혹은 프로그램에 대한 평가이면서 동시에 그에 대한 피드백의 성격을 갖는다. 따라서 선발을 목적으로 하는 평가가 아닌 한, 다시 말해 교수·학습에의 피드백을 목적으로 하는 평가인 한, 학생 평가는 필연적으로 교사 혹은 프로그램 평가도 내포하게 된다.”(이성영, 2005 : 359)
 “교사는 자신의 읽기 평가 과정을 끊임없이 성찰하여 문제점을 개선하고 평가의 질을 향상시키기 위해 노력해야 한다. 평가가 학생을 돕는지, 평가로 말미암아 예상하지 않은 부정적 효과가 있는지, 평가 결과의 피드백은 적절한 형태로 적절한 시기에 제공되고 있는지, 공평하고 합리적으로 평가를 수행하고 있는지를 점검하여 문제를 개선해 나가야 한다.”(천경록, 2005 : 341)

는 이로서의 교사의 역할은 여기에 그치지 않는다. 자신의 수업 전반에 대해 적극적으로 평가할 수 있는 평가 주체로서의 책무성을 다해야 하는 것이다. 이와 관련하여 최근에는 수업 평가에 대한 논의가 활발해지고 있다.¹⁷⁾

‘수업 평가(instruction evaluation, instruction / teaching assessment)’는 ‘교사 평가(teacher assessment)’, ‘교수 평가(teaching assessment)’, ‘프로그램 평가(program evaluation)’, ‘교실 관찰(classroom observation)’ 등의 개념과 관련을 맺고 있다. 이 모든 평가는 평가 대상이 조금씩 다를 뿐 말 그대로 각기 설정된 관찰 대상의 전문성, 효율성을 측정하는 것이라고 할 수 있다. 교사 평가는 교사를, 교수 평가는 교수 방법을, 프로그램 평가는 수업 프로그램을, 그리고 교실 관찰은 측정의 개념보다는 구체화된 활동의 ‘기술(description)’ 방식 등에 초점을 둔다는 점에서 차이가 있다(김혜정, 2007 : 48).

개념을 어떻게 설정하든지 간에 수업 평가는 교사의 수업에 대한 교사 자신, 동료 교사, 교육 전문가의 평가를 지칭해 왔다. 이 평가를 보다 효과적이고 실질적인 것으로 전환하기 위해서는 좀 더 세세한 국면에서 체계화가 이루어져야 하겠지만, 일단 국어교육 분야에서 점점 관심의 대상이 되고 있다는 사실은 고무적이라 할 수 있다.

최지현(2005 : 85)은 수업 평가의 대상이 실제의 수업이라면, 필요한 것은 우회적인 방식이 아니라 평가의 일상화라고 주장하면서 일상적 평가를 가능하게 하기 위해서는 평가자가 수업의 참여자, 혹은 참여자에 준하는 사람이어야 하며, 수업의 전 부분을 함께 수행하는 사람이어야 하고, 수업 평가의 준거와 지표, 그리고 기준에 대해 기본적으로 이해하고 있는 사람이어야 한다고 주장하고 있다. 동료 평가가 바람직해 보이긴 하지만¹⁸⁾ 교

17) 최지현(2005), 최미숙(2006), 김혜정(2007) 등의 논의를 참고할 수 있다.

18) “동료 평가에서 수업 평가자의 평가 공정성이나 전문성은 교실 단위 평가에 비해 더 안정적이고 신뢰할 만하다고 인정된다. 그것은 수업의 당사자인 교사 자신이 수업 과정을 객관화하여 살피기가 쉽지 않기 때문일 것이다. 이처럼 수업 평가에서는 학생-학생 간이나 교사-학생 간의 상호 작용, 또는 수업의 전체적 흐름(개별 수업 내에서의 과정, 혹은 개별 수업과 상위의 교육과정과의 연계 및 조직) 등을 보아야 할 필요성이 있다. 그리고 동료 교사의 평가는 이 요구에 효과적으로 대응할 수 있는 방안이 된

육 현장의 여건이 마련되어 있지 않다는 사실을 고려하여 사범대학, 구체적으로는 교육실습생에게 수업 평가의 역할을 담당하게 하자고 주장한다.

그런데 이 제안은 그다지 현실적이지 못해 보인다. 교육실습생의 신분이 불안정하여 수업 평가 및 교사 평가 과정에 개입할 경우 신뢰도에 대한 불신이 여전히 제기될 수밖에 없기 때문이다. 일단 시행을 한다고 하더라도 피평가자인 교사가 평가 결과에 승복하여 자신의 교수·학습 과정을 개선할 근거 자료로 교육 실습생의 평가 자료를 적극적으로 수용할 가능성은 희박해 보인다.

오히려 학습자가 평가 주체가 되어 교사의 수업에 대해 평가하는 것이 현실적이라고 여겨진다.¹⁹⁾ 현재 대학에서는 학습자 평가가 시행되고 있지만, 초, 중, 고등학교에서는 보편적으로 행해지지 않고 있다. 자신의 교수·학습 과정이나 결과에 대해 관심을 가지고 있는 일부 교사에 의해 부분적으로 시행되고 있을 뿐이다. 그런데 부분적으로라도 이러한 평가 행위가 이루어진다는 것은 교사들이 그 필요성을 감지하고 있다는 의미로 받아들일 수 있다. 그러므로 순수하게 학습자 관점에서 교사 개인에 대한 평가가 아니라 교수·학습 과정에 대한 평가를 시행한다면 신뢰도와 타당도, 현장 적용 가능성 등이 높은 수업 평가 도구를 완성할 수 있으리라고 판단된다.

물론 이에 따른 적절한 체크리스트와 진단표 등이 개발되어야 할 것이다. 현재 사용되고 있는 수업 평가 관련 도구들은 교육 전문가의 연구 차원에서 제작된 체크리스트와 진단표 등이 대부분이다. 그러므로 교육과정과 학습 목표의 관련성, 학습 목표의 적절성, 교사의 질문 전략, 학습자

다.”(최지현, 2005 : 75-76)

19) 물론 이에 대해 회의적인 시각도 있다.

“학생들에 의한 수업 평가는 학생 중심 교육의 강조와 더불어 긍정적으로 조명되었으며, 또한 어느 정도 정적 상관관계를 가지고 있는 것으로 평가되고 있다. 하지만 학생들의 수업의 만족도와 수업의 질 사이에 어떤 상관관계를 지니고 있는지에 대해서는 거의 다루어진 바 없다. 또한 학생들의 평가 행위가 갖는 신뢰성과 공정성에 대한 논란도 있기 때문에, 평가의 실제 운용은 중등학교보다는 대학에서 일반화되어 있다.”(최지현, 2005 : 71)

와 교사의 상호 작용 등에 초점이 놓여 있다. 이를 학습자의 관점에서 설명의 용이성, 학습 내용의 흥미도, 교사와 학습자의 상호 작용 등으로 구체화하여 제시하면 교수·학습 개선에 훨씬 유용한 참고 자료가 될 수 있을 것이다. 구체적인 예를 들어보면 다음과 같다.

■ 설명의 용이성

- 선생님의 설명 가운데 가장 어려운 내용은 무엇입니까? 그 내용이 어려웠던 이유는 무엇입니까?
- 선생님이 좀 더 자세히 설명해 주었으면 좋겠다고 생각하는 내용은 무엇입니까?
- 선생님의 설명 중에서 이미 알고 있는 내용은 무엇입니까? 그 내용은 어디에서 알게 되었습니까?
- 선생님이 설명할 때, 목소리나 어조, 사용하는 어휘는 어떻다고 생각합니까? 고쳐야 할 점이 있다면 무엇이라고 생각합니까?

■ 학습 내용의 흥미도

- 선생님의 설명 가운데 재미있었던 부분은 어디입니까? 그 부분이 재미있었던 이유는 무엇입니까?
- 선생님의 설명 중 지루했던 내용은 무엇입니까? 그 내용이 지루했던 이유는 무엇입니까?
- 교과서나 선생님의 설명 외에 추가로 알았으면 하는 내용에는 어떤 것이 있습니까? 그 이유는 무엇입니까?
- 국어 시간에 학교에서 배우는 내용 중 관심 있는 분야는 무엇입니까?

■ 교사와 학습자의 상호 작용

- 선생님의 질문이나 강의에 친구들이 활발하게 반응한 내용은 무엇입니까? 그 이유는 무엇이라고 생각합니까?
- 학생들이 수업에 집중하지 못한 내용은 무엇입니까? 그 이유는 무엇이라고 생각합니까?

학습자의 평가 결과에 대한 신뢰도와 타당도는 다소 문제가 되겠지만 적어도 대다수 학습자가 교사의 수업에 대해 어떤 인식을 하고 있는지 대략적으로 파악할 자료가 될 수는 있으리라고 판단된다. 그리고 그 과정에

서 여러 학습자가 반복적으로 지적하고 있는 내용은 곧 해당 교사의 교수·학습 구형상의 문제점이라고 할 수 있으므로 교사 개인의 수업 방식을 성찰하고 개선할 수 있는 기초자료로 충분히 활용할 수 있으리라고 여겨진다.²⁰⁾

또 교과별 전공회의 등을 정례화하여 월 1회 정도 교사의 수업을 촬영한 동영상물을 돌아가면서 분석하는 기회를 가지는 것도 권장할 만하다. 같은 직종에서 같은 고민을 하면서 동일한 수준의 대상과 접하는 이들의 평가만큼 객관적인 평가 자료도 드물다. 교실에서 이루어지는 해당 차시의 교수·학습을 교사 개인과 학습자 집단 간에 행해지는 비밀스런 일회성 만남으로 규정하는 것은 더 이상 가능하지도 않으며 바람직하지도 않다. 자신의 수업에 대해 객관적으로 평가하고 다른 교사의 수업을 평가할 수 있는 역량을 갖춘 평가 주체로서의 역할을 수행할 수 있어야만 현재의 평가 상황 또한 개선될 수 있다.

그리고 교사용지도서의 역할에 대한 재규정도 필요하다. 현재 교사용지도서는 학습자의 학습 활동에 대한 반응 및 교사의 전체 수업 계획 등에 대해 기술하고 있는 보조 자료이다. 그러므로 현장 교육에서 활용도가 그다지 높지 않은데, 이를 교사의 자기 평가 자료로 전환하는 방안이 모색되어야만 한다.

또 하나의 중요한 평가 주체인 학습자에 대해서는 이미 앞에서 살펴본 바 있고 많은 논의도 진행되어 왔다.²¹⁾ 그런데 평가하는 이로서의 학

20) 다만 이 결과를 현재 논의되고 있는 것처럼 교사의 등급화에 반영하는 것은 적절하지 않다고 판단된다. 교사에 대한 학습자 평가의 근본적인 목적은 수업의 개선에 있지 교사의 질을 판단하는 데 있지 않기 때문이다.

21) 우리나라 학습자의 평가 결과에 대한 성향은 정구행(2005 : 364)의 논의를 참조할 수 있다.

“학습목표 성향을 가진 학생은 평가 결과를 크게 염두에 두지 않으며 실패를 두려워하지 않는다. 실패는 오히려 도전감을 북돋우어 성취에 대한 강한 동기를 주어 성취하였을 때 강한 성취감을 준다. 그러나 평가목표 성향을 가진 학생은 평가 결과 실패에 대한 두려움을 가지기 때문에 학습 자체에 대한 흥미를 잃게 된다. 우리나라 학생들은 과도한 경쟁으로 인하여 학습의 과정보다는 결과 그 자체에 가치를 두기 때문에 학습 실패에 대한 내성이 약하다.”

습자는 매우 소극적인 의미에서 능동적 평가 행위를 수행하고 있을 뿐이다. 평가 도구의 제작이 전적으로 교사나 교육 전문가의 몫으로 규정되고 있기 때문이다.

사실 학습자의 능동적 평가 행위가 원활하게 이루어지기 위해서는 학습자 스스로 자신의 성취도를 판단할 수 있는 적극적인 측면에서의 평가 도구가 마련되어야 한다.²²⁾ 여전히 교사의 도움이 필요하긴 하겠지만, 스스로 평가 목표를 구축하고 평가 기준을 설정하여 채점할 수 있는 여건이 조성되어야 한다. 초등학교 단계에서 독서 평가를 시행하는 경우, 학습자들이 자신이 읽은 책에서 가장 중요한 내용이 무엇인지를 문항으로 만들어 답변하게 하는 수업이 이루어기도 한다. 국가 수준의 교육과정이나 성취기준에서 비교적 자유로운 학습 내용의 경우 평가 도구의 제작 차원까지 학습자가 관여할 수 있는 범주임을 입증하는 사례라고 할 수 있다.²³⁾

그런 의미에서 2007년 개정 교육과정의 성취기준을 바라보는 시각은 다소 우려스러울 수밖에 없다. 우리나라에서 성취기준이 교육과정의 전면 에 등장하게 된 배경에는 미국식의 기준 중심 운동이 깔려 있다고 할 수 있는데,²⁴⁾ 이 운동에 대한 여러 학자들의 비판을 우리 교육 상황에서 재

22) 최미숙(1999 : 96-97)은 수행 평가와 관련하여 ‘언어 반응의 주체적 구성 능력’을 평가할 것을 주장하고 있다. “학습자가 문학작품을 읽고 스스로 사고하고 판단하고 평가 하며 그 결과를 통해 어떤 선택에 이르는 과정, 즉 정서적인 반응을 하는 과정에는 필히 학습자 개인의 주체적인 판단의 과정이 개입하게 마련이다. 이러한 주체성을 토대로 학습자가 자신의 반응을 주체적으로 구성하는 능력을 평가해야 한다.”

23) 이러한 평가 상황을 유도하기 위해서 교사와 학습자 간의 ‘협상’ 개념을 끌어오려고 하는 논의가 최근에 조심스럽게 이루어지고 있으나 아직까지 본격화되고 있지는 못한 실정이다. 본고에서 언급하고 있는 ‘평가 주체의 호환 작용’은 이러한 ‘협상’ 개념을 어느 정도 염두에 두고 있는 개념이다. 그러한 과정에서 주체의 능동성이 확보될 수 있기 때문이다.

24) “우리나라에서 어찌하여 엄밀하게 정의된 ‘학습목표’라는 용어 대신 ‘성취기준’이라는 어휘가 필요했는가? 우선 제7차 교육과정에서부터 갑작스럽게 등장한 어휘, ‘성취기준’은 1980년대부터 미국 교육과정 및 평가개혁에서 유행하고 있는 용어이다. 한국에서는 이를 수입된 언어로 보아야 할 것이다. 우리나라에서는 수행평가와 열린교육을 실시하면서 평가자의 임의성을 배제하기 위한 노력의 일환으로 평가기준을 구체적으로 마련하였고 이 과정에서 성취기준은 평가기준을 위한 필요조건으로 여겨졌다. 즉, 성취기준은 지필고사 위주의 평가방식을 지양하기 위한 구성주의적 노력과 열린교육

점검할 필요가 있기 때문이다. 그들이 제기한 비판의 핵심은 이 운동이 교육에 대한 중앙집권적 통제 강화로 교사의 수업 자유를 침해할 우려가 있다는 점, 표준적으로 평가할 수 있는 내용만 평가함으로써 교육 내용이 왜곡될 수 있고 교육 수준이 오히려 저하될 수 있다는 점, 학생의 가정 환경이나 개인적인 차이를 무시하고 일률적인 기준의 성취를 강요함으로써 오히려 교육적 불평등을 심화시켜 소외 계층의 학생들을 학교에서 배제할 가능성이 높다는 점 등으로 요약된다(정혜승, 2007 : 190).

게다가 2007년 개정 교육과정의 성취기준은 다소 양이 많은 편이다. 기준에 기초한 교육과정에서 기준은 ‘적을수록 좋은(Less is more)’ 것으로 간주된다. 줄이고 세련화하기보다는 붙여서 늘리는 것이 더 쉽기 때문에 미국에서도 그대로 다 가르치는 것이 불가능할 정도의 양이 성취기준으로 설정되어 있다(김진숙, 1999 : 356)고 한다. 양적 평가가 아닌 질적 평가가 가능해지기 위해서는 2007년 개정 교육과정의 중학교 성취기준을 어떤 식으로 적용해야 할지 종합적인 점검이 요망된다. 적정 수준의 성취기준 수는 몇 개이며, 학습자의 관심과 흥미를 유도하기 위해서는 성취기준을 어떤 방식으로 평가요소로 전환해야 하며, 어떤 평가 문항이 평가의 질적 수준을 보장할 수 있을지에 대한 세부적인 점검이 필요하다는 것이다.

한편 학습자의 능동적 평가 행위를 유도하기 위해서 학습자 스스로 자신의 활동에 대한 활동을 함으로써 평가 능력을 신장하는 등의 방법을 고려해 볼 필요가 있다.²⁵⁾ 예를 들어 말하기 평가에서 ‘메타 말하기 활동’과 같은 것을 평가 과제로 제시할 수 있다. 메타 말하기 활동이란 학생들이 산출한 말하기 텍스트를 말하기 활동 자료로 주고 그것에 대해서 말하는 활동이다. 이는 모국어 화자들에게 부과하는 현재의 말하기 활동이 교육 내용으로서의 실제감이 약하고 공연한 형식적 활동에 그치게 되는 것

의 맥락에서 더욱 강조되었다. 그러나 구성주의 원리에 기초하고 있다는 제7차 교육과정에서는 학습목표를 ‘행동+내용’의 형식으로 구체화함으로써 행동주의적 활동이 동시에 발생하였다. 여기서 서로 ‘이론상’ 어울리지 않는 것들의 ‘실제적’ 결합이 일어나기도 하였다.”(성열관, 2005 : 228-229)

25) 자기 평가가 그러한 역할을 담당할 수도 있겠지만, 앞에서 살펴본 바와 같이 현재의 자기 평가는 소극적인 차원에서 학습목표를 재확인하는 단계에서 이루어지고 있다.

을 극복하기 위한 말하기 지도 방안(박인기, 2000 : 102)이라고 할 수 있다. 그러한 활동을 통해 자신의 말하기에 대한 비판적, 반성적 고찰을 지속적으로 해 나가다 보면 학습자는 교사와 능숙하게 호환 작용을 하면서 능동적 평가 행위를 수행해 나갈 수 있는 주체로 자리매김할 수 있게 될 것이라고 생각한다.

IV. 남은 문제들

현재 우리나라에서 시행되는 평가의 목적은 성취도 확인이나 교수·학습 개선과 같은 본질적인 문제보다는 생활기록부나 통지표 작성과 같은 비본질적인 문제에 초점이 놓여 있다. 따라서 평가 계획은 상당히 구조화되어 있지만 실제 정보 수집 과정이나 결과 활용은 형식적으로 이루어지는 경우가 많다(임천택, 2003 : 241). 그러므로 평가 목적을 명료하게 설정한 후 평가를 시행하고 평가 결과를 교육 개선에 적극적으로 활용할 수 있는 시스템을 마련하여야 한다.

또한 중학교 평가와 관련하여 해당 학교급의 특성을 살릴 수 있는 평가 목표의 수립, 평가 방법의 정립 등도 해결해야 할 과제 중의 하나라고 할 수 있다. 국어과 평가는 국어 능력에 대한 개념 정의가 불충분한 상태에서 초등학교 1학년부터 고등학교 1학년까지의 평가 목적이나 평가 방법이 동일한 차원에서 열거되어 있다. 중학교 수준의 학습자는 어린이 단계에도 성인 단계에도 속하지 않는 과도기적인 단계의 학습자이다. 그들을 평가하기 위해서는 그들의 관심이나 흥미를 끄는 평가 자료와 평가 방법 등에 대한 연구가 진행되어야 한다. 학습자의 발달 단계에 따라 적절한 평가 방안이 무엇인지 검토되어야만 더욱 효과적이고 능동적인 평가 행위가 산출될 수 있을 것이기 때문이다.

한편 국어 능력의 평가가 학습자의 인지적, 정의적 성장을 돕는 과정이라고 한다면, 인지적 영역의 평가는 물론 국어 학습에 대한 정의적 특

성까지도 평가하는 것으로 설정되어야 한다(정구향, 2000 : 100). 정의적 특성은 인지적, 감정적, 행동적 요소로 구성되어 있기 때문에 평가하기가 쉽지 않다. 게다가 이 세 요소는 일관된 양상을 보이고 있지 않다. 읽기에 대해 좋은 감정을 가지고 있는 학습자가 실제로 글을 자주 읽지 않을 수도 있으며, 글을 자주 읽으면서도 읽기에 대해 좋은 감정을 가지고 있지 않을 수도 있다. 또한 자기 자신이 글을 잘 읽지 못한다는 생각을 갖고 있는 학습자가 잘 읽고 싶어서 읽기를 열심히 할 수도 있다(이도영, 2000 : 55). 평가상 이러한 어려움이 있다고 해서 정의적 영역의 평가를 포기해서는 안 된다. 정의적 영역의 평가는 학습자나 교사의 능동적 평가 행위를 유도할 수 있는 기반이 될 수 있다. 즉 국어 학습에 대해 긍정적인 감정을 가지고 있는 학습자와 교사가 국어 교수·학습 관련 활동을 활발하게 수행할 가능성이 높고, 이로 인해 능동적인 평가 행위가 이루어질 가능성 또한 높아진다.

평가 주체 간의 호환 작용을 유도하는 구체적인 평가 방법에 대해서는 아직 논의의 토대가 마련되어 있지 못한 것이 사실이다. 하지만 적어도 평가 주체로서 교수·학습 장면에서 주체적 활동을 해 나가야겠다는 인식을 확고하게 정립시켜 주는 것이 현 상황의 문제점을 조금이라도 타파해 나갈 수 있는 방안이 되지 않을까 싶다.*

* 본 논문은 2008. 6. 25. 투고되었으며, 2008. 7. 4. 심사가 시작되어 2008. 7. 28. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- 제1~7차 국어과 교육과정 및 2007년 개정 교육과정
제7차 국어과 교육과정 해설서
제7차 중학교 국어 교과서
- 김진숙(1999), 미국의 기준 운동에 비추어 본 한국의 절대평가기준 개발, 『교육과정연구』, 제17권 제2호, 한국교육과정학회.
- 김혜정(2007), 국어과 수업 평가 방법에 대한 비판적 검토, 『국어교육연구』, 제41집, 국어교육학회.
- 박인기(2000), 국어교육 평가의 패러다임 변화와 실천, 『국어교육』, 제102집, 한국어교육학회.
- 성열관(2005), 교육과정 성취기준 논쟁의 동향 및 평가, 『한국교육학연구』, 제11권 제1호, 안암교육학회.
- 이도영(2000), 국어과 정의적 영역의 평가 방법, 『국어교육학연구』, 제11집, 국어교육학회.
- 이도영(2001), 국어과 교육 평가 모형, 『국어교육학연구』, 제13집, 국어교육학회.
- 이성영(2005), 국어과 교사의 쓰기 영역 평가 전문성 기준과 모형, 『국어교육』, 제117집, 한국어교육학회.
- 임천택(2000), 국어과 평가 정보 수집과 결과 활용 구조, 『청람어문교육학』, 제22집, 청람어문교육학회.
- 임천택(2003), 국어과 평가에서 생태학적 관점의 수용 의의, 『학습자중심교과교육연구』, 제3집, 학습자중심교과교육학회.
- 정구향(2000), 국어과 수준별 교수·학습과 평가 방안, 『새국어교육』, 제60집, 한국국어교육학회.
- 정구향(2005), 21세기 국어과 평가의 발전 방향, 『새국어교육』, 제71집, 한국국어교육학회.
- 정혜승(2007), 성취 기준 중심 국어과 교육과정 구성에 대한 비판적 고찰, 『국어교육』, 제123집, 한국어교육학회.
- 천경록(2005), 국어과 교사의 읽기 영역 평가 전문성 기준과 모형, 『국어교육』, 제117집, 한국어교육학회.
- 천경록, 국어교육 평가 변천사, 한국어교육학회 편찬위원회 편(2005), 『국어교육론 1』, 한국문화사.
- 최미숙(1999), 국어과 수행평가, 『열린교육연구』, 제7집 제1호, 열린교육학회.
- 최미숙(2006), 국어과 평가의 반성과 탐색, 『국어교육』, 제121집, 한국어교육학회.
- 최지현(2005), 중등학교 국어과 수업 평가의 한 방향—사범대학교 중등학교의 연계를 중심으로, 『국어교육학연구』, 제24집, 국어교육학회.

<초록>

평가 주체의 호환 작용에 의한 능동적 평가의 필요성

-중학교 국어과 평가를 중심으로-

유영희

교육 현장에서 평가 환경은 크게 개선되지 않고 있으며, 평가는 교사들에게 여전히 어려운 문제로 남아 있다. 이는 평가에 접근하는 시각 자체부터 재검토할 필요가 있음을 시사한다. 근원적인 부분에서부터 평가 시스템의 구조적인 모순을 개선하려는 노력을 할 필요가 있다는 것이다.

본고에서는 이러한 모순을 평가 주체의 문제로 풀어보고자 한다. 평가 주체 문제와 관련하여 교육과정을 살펴보면 그간의 평가 장면에서 평가하는 이는 교사로, 평가받는 이는 학습자로 일원화되는 경향이 있었음을 확인할 수 있다. 교사와 학습자가 평가 주체로서 능동적인 행위를 수행하며 서로 호환 작용을 일으킨다면 평가 상황은 훨씬 개선될 수 있으리라고 판단된다.

그 구체적인 평가 방법에 대해서는 앞으로 하나하나 마련해 나가야겠지만 적어도 평가 주체로서 교수·학습 장면에서 주체적 활동을 해 나가야겠다는 인식을 확고하게 정립시켜 주는 것이 현 상황의 문제점을 조금이라도 타파해 나갈 수 있는 방안이 되지 않을까 싶다.

【핵심어】 평가 주체, 호환 작용, 능동적 주체, 국어과 평가

<Abstract>

Necessity of an Active Assessment by Interchangeable
Operation of the Main Body's Assessment
—Based on Assessment of the Middle School Korean Language—

You, Young-hee

In education field, environment for the assessment is not highly improved and many teachers are feeling that the assessment remains difficulty. It means that we need to review the viewpoint itself for the approaching method of the assessment. It is necessary to try for improving systematic contradictions from the basis.

At this article, these contradictions will be solved by the assessment's main body. Studying at the education curriculum related to the assessment's main body, we can confirm that there was a tendency of centralization like teachers who assess and learners who assessed in the situation of the assessment.

If teachers and learners can do an active execution as main body of the assessment and do interchangeable operation each other, environment for the assessment can be highly improved.

Even though the concrete assessment way will be made in order in the future, making complete recognition to do active activity in the teaching and learning situation as main body of assessment can be one method to improve current point at issue.

【Key words】 assessment subject, interchangeable operation, active activity, active main body, assessment of the korean language

【토론문】

“평가 주체의 호환 작용에 의한 능동적 평가의 필요성”에 대한 토론문

최인자(신라대학교)

이 발표 논문은 평가의 이론과 현장의 괴리, 평가 시스템의 구조적 문제를 지적하면서 그 해결 방안으로 ‘평가 주체’의 호환 작용에 의한 능동적 평가를 제안하고 있습니다. 국어교육에서 평가는 다른 분야에 비해 이론적으로나 실천적으로나 미흡하다는 점에 동감하며, 이 발표가 특히, 기존에 크게 주목하지 못했던 ‘평가 주체’로서의 ‘학습자’라는 문제를 제기하였다는 점에서 그 의미가 크다고 봅니다. 이 문제는 현실적으로는 교원 평가를 둘러싼 예민한 쟁점을 내포하고 있으며, 또 ‘학습권’에 대한 비판적 문제제기도 은밀하게 들어 있습니다. 몇 가지 질문을 통해, 평가 이론의 발전에 일조하고자 합니다.

1. 발표자는 학교급별에 따라 평가도 달라져야 한다고 지적하고, 특히 중학교 평가에서는 ‘평가 주체’의 변인이 중요하다고 지적하고 있는데, 이 말은 초등학교와는 달리, 중학교부터는 학습자 평가가 있어야 한다는 뜻인지요? 그렇다면 그 이유에 대한 추가적인 설명을 듣고 싶습니다.

언뜻 보기에는 중학생들은 초등학생에 비해 성숙하였으니 ‘평가 주체’가 될 만하다는 내용으로 이해될 수도 있겠습니다. 그러나 ‘평가 주체’란, 모든 평가의 핵심 변인이고 보면, ‘학습자 평가’는 학교급별에 따라 있고 없고 하는 것이 아니라, 그 역할과 기능에는 차이가 있겠지만 지속적으로 고려되어야 하지 않을까 합니다. 특히, 발표문에 제시한 내용 중, 학습자가 자신의 성취도를 평가하는 활동 등은, 초등학교에서도 충분히 필요하지 않을까 합니다.

2. 학생 주체의 평가와 교사 주체의 평가 양면을 논의하였는데, 그 동안 상대적으로 소외되었던 ‘학생 주체’의 평가를 새롭게 부가시킨 것은 의미가 있다고 봅니다. 다만, 이들 주체의 ‘호환’이 상호대등한 위치를 전제로 이루어지는 것인지 아니면 대등하지 않은 중심/주변의 이분을 갖는 것인지, 또, ‘호환’이라는 일종의 관계적 상태가 구체적으로 의미하는 것은 무엇인지에 대한 설명을 듣고자 합니다. ‘호환’이 단순한 역할 바꾸기는 아니라고 생각합니다. 오히려 학습과 평가를 종합적인 변인 속에서 바라보려는 취지에서 나왔다고 한다면, 호환에서의 ‘상호성’이 어떻게 고려될 수 있는지가 오히려 핵심이 될 수 있다고 봅니다. 각 평가 주체들의 평가의 내용이 전체 평가 상황에 어떤 위치로, 어떤 관계로 구성될 수 있는지가 고려되어야 한다는 것이지요. 교사 평가자와 학습자 평가자는, 서로 각각의 평가 목표, 내용, 역할을 나누어 갖으면서, ‘상호적인 관계를 맺는 것이 아닐까요?’

또, 호환성의 문제는, 평가의 유형, 맥락에 따라 다르게 판단되지 않을까 합니다. 가령, ‘수업 평가’, ‘성취도 평가’, ‘진단 평가’ 등 평가의 목표와 유형에 따라, 두 주체의 관계, 역할, 기능은 물론이고, 관계도 다르지 않을까요? 현재의 발표문에서 나이간 질문인 것 같기도 하지만, 이런 전제가 없다면, 평가 주체의 호환은 다소 추상적인 상태로 머무르지 않을까 우려해 봅니다.

3. 발표자가 주장하는 평가 주체로서의 학습자, 혹은 학습자의 능동적 평가 활동 가능성은, 결국, 그들이 담당해야 하는 ‘평가 내용’에 대한 구체적인 입증이 있어야 설득력을 더할 수 있을 듯합니다. 수업 평가를 제외하고, 학습자의 자기 평가, 상호 평가는 다소 미흡한 측면이 있지만 이미 교육과정에 들어와 있는 상태이고, 제시된 ‘수업 평가’의 내용도 일선 학교 현장에서는 개별적인 형태이지만 하고 있는 경우도 있습니다. 학생 평가의 내용으로, 수업 평가와 성취도 평가를 예로 들고 그 내용도 간략하게 언급하고 있는데, 보다 구체적인 내용에 대해 아직 서술되지 않은 것이라도 생각해 두신 점을 제시해 주신다면 이해에 도움이 되겠습니다.

4. 기존 평가론을 보면, 평가 이론과 평가 제도 사이, 그리고 이 제도의 현실화 사이에 큰 간극이 있었습니다. 발표지는, 평가 주체들의 호환 작용이 어떻게 제도화되어야 한다고 생각하시는지요? 가령, 학생들의 수업 평가가 교사의 수업 평가에 어떤 비중을 가질 수 있는지 그것은 공식적인 기록의 변인으로 남을 수 있는지, 또 학생들의 자기 성취도 평가 기록은 공식적인 학습 평가에 어떤 위상으로 자리 매김될 수 있는지 등을 생각해 볼 수 있겠습니다. 물론 제도화의 문제는 이론의 문제를 넘어선 것이지만, 이 제도화까지 고려되어야 평가의 내용과 책무 등이 분명해 질 수 있다고 생각합니다.

서두에서도 말씀드렸듯이, 초, 중, 고에서 교사의 수업을 학생이 평가할 수 있는가? 만약 평가한다면 무엇을, 어떻게, 어디까지 평가해야 하는가 하는 것은 매우 예민한 문제입니다. 이 발표는 평가 상황에 관여하는 복잡다단한 요소들을 제기하면서, 학생들도 평가 주체로 참여해야 한다는 점을 설득력 있게 보여주었습니다. 근본적인 취지에 동감하면서도, 학생들이 평가주체로 참여하고 있는 대학 강의 평가 역시 많은 문제점을 노정하고 있음을 볼 때 이 문제의 복잡함 역시 짐작할 수 있었습니다. 지속적인 논의를 기대해 봅니다.