

국어과 평가 정책 연구*

—수행평가를 중심으로—

최미숙**

<차 례>

- I. 교육정책과 국어과 평가
- II. 수행평가 정책의 시행과 국어교육
- III. 수행평가 정책에 대한 반성
- IV. 국어과 수행평가를 위한 노력
- V. 결론

I. 교육정책과 국어과 평가

교육 정책은 학교 교육을 실질적으로 변화시키는 가장 중요한 추동력으로서의 역할을 한다는 점에서, 수시로 점검해야 할 연구 대상 중 하나다. 특히 학교 현장에서 평가가 갖는 중요성 때문에, 평가 정책은 국어 교육 전반을 변화시킬 수 있는 위치를 점하고 있다. 이 연구는 평가 정책의 관점에서 국어과 평가에 관해 점검하고 바람직한 국어과 평가에 관하여 논의하고자 한다. 그런데 교육 정책은 개별 교과 차원에서 이루어지기보다는 국가 수준에서 여러 교과에 동시에 적용되는 성격이 강하기 때문에 국어과 평가 정책이라는 주제로 따로 분리하여 논의하기 어려운 사정이

* 이 연구는 2008학년도 상명대학교 인문과학연구소 지원에 의한 것임.

** 상명대학교

있다. 특히 평가의 경우 더욱 그러해서, 국어교육만을 위한 평가 정책을 논의하기는 쉽지 않다. 이런 점을 고려하여 이 연구는 평가 정책에 대하여 논의하되 국어교육의 측면에 초점을 맞추고자 하며, 특히 수행평가 정책을 중심으로 하여 논의하고자 한다.

이 연구에서 수행평가 정책을 중심으로 하여 논의하는 이유는 다음과 같다. 첫째, 수행평가 정책은 최근 10여 년 동안 학교 현장에 적용된 핵심적인 평가 정책이며, 또한 그 이전 평가에 대한 반성적 고찰을 토대로 획기적인 방식의 평가 정책을 표방했기 때문이다. 다시 말하면, 해방 이후 오랫동안 선택형 평가 방식을 취하면서 교육계 안팎에서 선택형 평가의 문제점에 대한 많은 비판이 이루어졌는데, 그러한 문제를 해결하고자, 또 새롭게 변화하는 교육의 패러다임에 발맞추고자 정책적 차원에서 이루어진 것이 바로 수행평가 정책이었기 때문이다. 이런 점 때문에, 수행평가 정책에 대한 논의는 평가 정책의 차원에서 논의할 수 있는 좋은 자료를 제공할 수 있다. 평가 정책 도입 이유, 평가 정책의 준비 과정과 시행 과정, 평가 정책 시행의 현장 적용 결과, 현재의 시행 현황 등을 모두 대상으로 하여 연구할 수 있다는 장점이 있는 것이다.

둘째, 수행평가는 학교 현장에 도입한 이후 현재까지 약 10여 년간 이어지고 있는 정책으로서, 평가 정책이 국어교육 현장에 어떤 과정을 거쳐 어떻게 적용되었고, 앞으로 해결해야 할 과제는 무엇인지에 대해 논의하기에 적절한 대상이라는 점이다. 참고로, 이 논의는 중·고등학교 국어 교육에 한하여 논의하는 것임을 미리 밝혀둔다. 평가 정책에 관한 논의를 위해 여기에서는 교육인적자원부(혹은 교육과학기술부)가 공포한 훈령, 수행평가에 관한 학술 연구 및 보고서, 학교에서 실제로 활용하는 수행평가 자료 등을 참조하였다.

II. 수행평가 정책의 시행과 국어교육

해방 이후 몇 십 년간 학교 현장에서 이루어진 평가가, 교육적 목적보다는 학생의 선별을 위한 ‘상대 평가(규준 지향 평가)’ 중심으로 이루어져 왔다는 것은 모두가 주지하고 있는 사실이다. 이러한 상대 평가는 평가의 기준을 학습 목표의 성취 정도보다는 다른 학생들과의 상대적인 비교에 두며, 학생들이 학습 목표의 달성을 위해 공부하기보다는 다른 학생들보다 더 나은 성적을 얻기 위해 공부하도록 하는 부작용을 야기했다(최미숙, 1998). 그리고 선택형 평가는 이러한 상대 평가를 공고히 하는 데 중요한 역할을 했기 때문에, 선택형 평가 이외의 다른 평가 방법을 택하는 데 어려움이 많았던 것이 사실이다.

국어교육계에서는 1990년대에 들면서 평가 방법을 개선하고자 부단히 노력했다. 국어과 평가 논의의 시작을 열었던 그 당시의 연구는 대부분 선택형 중심의 평가에서 벗어나 국어교육의 본질에 맞는 평가를 해야 한다고 강조했다(한철우·이인제, 1990; 박영목·이인제·남미영, 1991; 손영애·이인제, 1992). 그 이후에도 국어교육에서 평가 방법의 개선에 관한 논의는 지속적으로 이루어졌다. “모든 시험은 다양하고 자유롭게 쓰는 형식을 취해야 하며, 말하기/듣기는 교실에서 교사에 의해 발표며 토론 과정이 관찰되고 평가되어야 한다(김대행, 1997: 44).”라고 했던 논의 또한 학생들의 실질적인 활동을 바탕으로 한, 국어교육의 본질에 맞는 평가를 강조한 것이었다.

그런데 국어교육의 본질에 맞는 평가는 대부분 수행평가의 관점과 그 논의의 맥이 같은 것으로 볼 수 있다. 사실 수행평가에 대한 논의가 본격화되기 이전부터 이미 국어교육계에서는 국어교육의 본질에 근거한 실질적인 국어 활동 평가, 다시 말하면 국어과 수행평가를 강조해 왔다고 볼 수 있다. 국어교육 연구에서는 1998년을 전후하여 수행평가 관련 연구를 본격적으로 하기 시작하였다. 박인기 외(1999), 천경록(1999a; 1999b), 최미숙(1998; 1999) 등의 연구를 통해 국어교육에서 수행평가가 어떤 의미를 지니

며, 어떻게 적용할 것인가를 구체적인 평가 도구와 함께 논의함으로써 수행평가의 학교 현장 정착에 일조하고자 하였다.

수행평가 정책을 실시했던 배경은 1990년대 중반 이후 지식기반사회, 세계화, 창조성 등이 교육의 화두로 떠오르면서 기존의 선택형 평가로는 그러한 교육 내용을 담아낼 수 없다고 판단한 데서 출발한다. 21세기 지식·정보화 사회, 미래의 정보화 사회에 대비하기 위하여 단편적·사실적 지식을 암기하고 이해하는 능력보다는 정보의 탐색·수집·분석·비판·종합·창출 능력, 자기주도적인 평생 학습 능력, 효율적인 의사소통 능력, 협동적 문제 해결 능력 등이 절실하게 필요하다고 보았기 때문이다(교육부, 1998).

수행평가를 처음 소개한 것은 1996년 11월, 국립교육평가원에서 발간한 『수행평가의 이론과 실제』라는 보고서였다. 이후 평가학회, 각 교과교육학회 등이 수행평가에 대해 구체적으로 논의하기 시작하면서 수행평가는 당시 학교 교육의 문제 해결을 위한 중요한 해결 방법으로 부각되기 시작하였다.

수행평가가 학교 교육과 밀접한 관련을 맺은 것은 1998년 10월, 「교육비전 2002 : 새 학교문화 창조」라는 문서를 그 기점으로 한다(허정철 외, 1999). 그 문서에 학교교육 종합 개선안을 담았는데, 초·중등학교 교육 개혁과 관련하여 수행평가라는 새로운 개념을 제시한 것이다. 당시 교육부는 ‘학생 개개인의 소질과 특성을 제대로 파악하여 그것을 신장시킬 수 있도록 학생을 총체적으로 이해하고 평가할 수 있도록 하자’라는 취지에서 ‘수행 평가를 통한 학생의 총체적 이해 및 평가’를 강조하고, 수행평가의 확대 시행을 추진하였다. 그리고 학교의 여건과 실정에 따라 수행평가의 실시 방법이나 실시 비율을 자율적으로 정하여 실시한다는 원칙 하에, 1999년 3월부터 학교 교육에 수행 평가를 전면적으로 도입·확대하고자 하였다.

수행평가가 “교육부의 구체적인 정책으로 채택되어 전국의 모든 학교에 확실하게 알려지게 된 것은 1999년 4월 29일, 교육부가 ‘교육부 훈령(이하 ‘훈령’) 제587호’로 공포한 ‘학교생활기록부 전산처리 및 관리 지침’

이란 문서를 통해서였다(허경철 외, 1999: 7).” ‘훈령 제587호’를 통해 수행평가의 결과를 생활 기록부에 기록하는 방법을 규정하면서 학교 현장에 정착할 수 있는 제도적 틀을 마련한 것이다. 이후 시·도 교육청 평가의 평가 요소로 학교급별 세부 평가 항목을 설정하고, 그 항목에 ‘평가의 다양화 및 전문화를 위한 노력’을 신설하면서 수행평가를 위한 구체적인 노력을 요구하였다. 시·도교육청 평가는 1999년 6월과 7월에 걸쳐 교육부 주관 하에 이루어지도록 되어 있었고, 평가 항목에 수행평가를 포함시킴으로써 수행평가를 의무적으로 적용하도록 한 것이다(허경철 외, 1999). 이러한 일련의 조치는 전국의 초·중·고등학교에서 수행 평가를 실시할 수 있는 실질적인 기반을 구축하는 데 많은 기여를 하였다.

그러나 시행 초기에 수행 평가에 대한 이해와 준비의 부족, 국가의 교육 정책에 대한 불신감, 교원의 사기가 떨어져 있던 시대·사회적 상황 등 때문에 많은 문제점이 발생했다(남명호, 2007)는 평가를 받기도 했다. 하지만 정책 시행 초기에 수행 평가를 학교 현장에 정착시키기 위하여 많은 노력을 기울인 것도 사실이다. 예를 들면 수행 평가에 대한 홍보 자료¹⁾와 연구물을 개발·보급하고 수행평가 연수를 실시했으며, 학교의 특성과 여건에 맞게 자율적으로 시행할 수 있도록 수행 평가 시행 지침을 명료화했

1) 주요 홍보 자료로는 다음을 들 수 있다.

- 교육부(1998), 「수행평가의 이해」-1998.12.7 발행.
- 교육부(1999), 「‘수행평가’ 이렇게 한다」-1999.8.2 발행.
- 교육부(1999), 「수행평가의 문제점과 개선 방향」-1999.8.16 발행.

세 자료 모두 한국교육과정평가원에서 작성하였으며, 교육부에서 발행하고 배포하였다. 「수행평가의 이해」는 교육 홍보자료로서, 수행평가의 개념과 도입의 필요성, 일반적 특징과 방법을 소개하고 시행절차 등에 대하여 소개하고 있다. 「‘수행평가’ 이렇게 한다」는 학부모용 홍보 자료로서, 수행평가가 무엇이고, 왜 필요한지, 어떤 방법들이 있으며, 궁금한 점은 무엇인지, 그리고 수행평가 문항은 어떻게 구성되어 있으며 채점은 어떻게 하는 것인지에 대해 상세하게 설명하고 있다. 「수행평가의 문제점과 개선 방향」은 16개 시도교육청에 배포된 교육 전문직 연수 자료이다. 이 두 자료는 수행평가 시행에 따른 궁금증과 오해를 해소하기 위해 작성한 자료이다. 특히 1999년 8월 16일에 발행된 「수행평가의 문제점과 개선 방향」은 그 제목에서 알 수 있듯이 수행평가가 전국 단위에서 시행되기 시작하면서 겪는 혼란과 의문점을 해소하고자 한 자료라고 볼 수 있다. 수행평가를 수행평가가 국가 단위의 정책으로 갑자기 시행되면서 겪었던 혼란을 해소하기 위한 노력의 일환으로 볼 수 있는 것이다.

다. 또한 언론 매체(TV, 신문 등)를 통해 수행 평가를 홍보하고 의견을 수렴하고자 하는 등의 노력을 하기도 했다.

수행평가 정책이 학교 현장에 어떻게 뿌리내렸는가를 살펴보기 위해서는 시기별로 내용 수정을 거치면서 공포된 ‘훈령’²⁾도 중요한 자료가 될 수 있으며, 그 중에서도 특히 수행평가 정책의 변화와 밀접한 관련이 있는 ‘훈령 제587호’와 ‘훈령 제671호(2005년 2월 25일에 공포)’를 중심으로 하여 살펴볼 필요가 있다. ‘훈령 제587호’는 수행평가 결과를 학교생활기록부에 기록하는 방법을 최초로 제시했다는 점에서, 그리고 ‘훈령 제671호’는 2005년 이후 현재에까지 이어지는 수행평가 정책에 대해 살펴볼 수 있다는 점에서 의미 있는 자료이기 때문이다.³⁾ 다음은 ‘훈령 제587호’에 제시된 수행평가 관련 부분이다.

〈표 1〉 ‘교육부 훈령 제587호(1999)’에 제시된 ‘수행평가’ 관련 부분

5. 수행평가

가. 수행평가(遂行評價: Performance Assessment)는 평가자가, 학습자들의 **학습과제 수행** 과정 및 결과를 직접 **관찰**하고, 그 관찰 결과를 전문적으로 **판단**하는 평가 방법 즉, 선택형 지필평가 이외 다른 모든 평가 방법이라고 할 수 있다.

- 학습과제: 학습자들에게서 성취되기를 기대하는 교육과정상 각 교과 교육목표와 관련되는 것으로, 가능한 한 실제생활에서 보다 의미 있고, 중요하고, 유용한 과제를 의미함.
- 수행: 학생이 단순히 답을 선택하는 것이 아니라, 학생 스스로 답을 구성하는 것, 산출물이나 작품을 만들어내는 것, 태도나 가치관을 행동으로 드러내는 것 등을 모두 포함하는 의미임.
- 관찰: 학습자가 수행하는 과정이나 그 결과를 평가자가 읽거나, 듣거나, 보거나, 느끼거나 하는 활동을 모두 포함하는 의미임.
- 판단: 평가자가 관찰한 것을 객관성·합리성·타당성·신뢰성 등이 있는 기준을 준거로하여 점수화하거나, 문장화하는 것을 의미함.

2) 훈령이란 상급 관청에서 하급 관청을 지휘, 감독하기 위하여 내리는 명령을 의미한다.
 3) ‘학교생활기록부 전산처리 및 관리 지침’과 관련 있는 훈령으로는 587호, 602호, 607호, 616호, 671호, 719호, 728호 등을 들 수 있다. 여기에서는 수행평가 정책의 변화와 관련 있는 몇 가지 훈령을 중심으로 하여 논의하고자 한다.

〈수행평가에 포함되는 평가 방법의 '예'〉

지 필 평 가	수 행 평 가			
선택적 반응 요구	구성적 반응 요구	특정 산출물 요구	특정 활동 요구	과정을 밝힘
<ul style="list-style-type: none"> • 선택형 문항 • 진위형 문항 • 배합형 문항 	<ul style="list-style-type: none"> • 논술형 문항 • 완성형 문항 (빈칸 채우기) • 단답형 문항 • 도표나 그림에 제목 붙이기 • 과제물 제시 • 시각적 자료 만들기(개념도나 흐름도, 그래프 나 표, 도안 등) 	<ul style="list-style-type: none"> • 수필 • 연구보고서 • 과제일지 • 실험보고서 • 이야기 · 극본 • 시(poem) • 포트폴리오 • 미술작품 전시 • 과학 프로젝트 구성 • 모형(model) 구성 • 비디오 · 오디오 구성 	<ul style="list-style-type: none"> • 구두발표 • 무용 · 동작발표 • 과학실험 시연 • 체육경기 • 연극 • 토론 • 음악발표 	<ul style="list-style-type: none"> • 구두질문 • 관찰 • 면담 • 회의 • 과정(process) 에 대한 기술 • 생각하는 과 정을 말로 표현(think aloud) • 학습일지

※ '완성형'과 '단답형'의 문항이 단순 암기력만을 평가하기 위한 것이라면 수행평가에 해당되지 않음.

나. 교과협의회에서는 각 과목의 교육과정 및 학교·교과의 특성을 감안하여 수행평가의 영역·방법·횟수·세부기준(배점)·반영비율 등과 성적처리방법 및 결과의 활용 등에 관한 수행평가 계획을 수립하여 학교 학업성적관리위원회에 제출한다.

다. 평가자는 학교 학업성적관리위원회의 심의를 거쳐 확정된 각 교과별 수행평가 계획과 평가후 결과를 학생 본인에게 공개하여야 하며, 이의신청이 있을 때에는 면밀히 검토하여 적절한 조치를 취하여야 한다.

라. 성적 처리가 끝난 수행평가의 중요한 자료는 성적 산출의 증빙자료로 졸업 후 1년 이상 당해학교에 보관하며, 상급학교 진학시 입학전형권자의 요청이 있을 경우 이를 전형자료로 제공할 수 있다.

6. 학업성적 결과 처리

가. 과목별 성적일람표는 매 학기말 담당과목 지도교사가 작성하되, 지필평가(명칭, 반영비율 등 명기)와 수행평가(영역, 반영비율 등 명기)의 점수를 합산하고, 성취도와 석차를 산출한다. 단, 전산처리가 가능할 경우 전산 출력물로 대체할 수 있다.

〈과목별 성적일람표 작성 '예시'〉

- 본 예시자료는 A고등학교 국어과에서 선택형 지필평가 성적을 60%, 수행평가를 40% 반영하기로 하고,
- 지필평가는 학기당 2회(중간, 기말)로 하고 각 30% 반영, 수행평가 영역을 말하기, 듣기, 읽기, 논술로 하고 각 10% 반영하기로 정하였을 경우, 성적 산출 일람표를 작성한 '예시'임
- 석차 ()속의 숫자는 동석차 인원수임

1999학년도 제1학기

국어과 성적 일람표

제1학년 ()반

교과담당교사()인

평가방법 (반영비율)		선택형 지필평가(60%)				수 행 평 가 (40%)						합계	성 취 도	석차 / 재적수
명칭,영역 (반영비율) 번호, 성명		1회 (30%)	2회 (30%)			말하기 (10%)	듣기 (10%)	읽기 (10%)	논술 (10%)			100%		
1 김길동		28.5	29.4			8.8	9.6	8.8	10			95.1	수	4(15)/532
2 나갈길		25.5	19.2			6	8	7	5			70.7	미	273/532
3														

※ '김길동'의 지필평가 1회(중간) 환산점수 28.5는 100만점에서 95점을 받았을 때이며, 수행평가 말하기 환산점수 8.8은 50점 만점에서 44점을 받았을 때임.

(이하 생략)

‘훈령 제587호’는 종래의 학업성적관리지침 중 교과 성적에 수행평가 성적을 반영할 수 있도록 개정된 것이다. 한편, 현행 수행평가의 모습은 ‘훈령 제671호’를 통해 알 수 있다. ‘훈령 671호’의 기초가 2007년 2월 28일에 공포되어 현재 적용되고 있는 ‘훈령 719호’⁴⁾에 약간의 변화만 거친 채 그대로 계승되고 있기 때문이다.

4) 이 훈령은 2007학년도에는 초등학교 1·2학년, 중학교 1학년, 고등학교 1학년까지 적용하고, 2008학년도에 초등학교 3·4학년, 중학교 2학년, 고등학교 2학년까지 적용하고, 2009학년도부터는 초·중·고 모든 학년에 적용하도록 되어 있다.

〈표 2〉 ‘훈령 제671호(2005)’에 제시된 ‘수행평가’ 관련 부분

5. 수행평가

- 가. 수행평가(遂行評價: Performance Assessment)는 평가자가 학습자들의 학습과제 수행 과정 및 결과를 직접 관찰하고, 그 관찰 결과를 전문적으로 판단하는 평가 방법이다.
- 나. 교과협의회에서는 각 과목의 교육과정 및 학교·교과의 특성을 감안하여 수행평가의 영역·방법·횟수·세부기준(배점)·반영비율 등과 성적처리방법 및 결과의 활용 등에 관한 수행평가 계획을 수립하여 학교 학업성적관리위원회에 제출한다.
- 다. 평가자는 학교 학업성적관리위원회의 심의를 거쳐 확정된 각 교과별 수행평가 계획과 평가후 결과를 학생 본인에게 공개하여야 하며, 이의 신청이 있을 때에는 면밀히 검토하여 적절한 조치를 취하여야 한다.
- 라. 성적 처리가 끝난 수행평가의 중요한 자료는 성적 산출의 증빙자료로 졸업후 1년 이상 당해 학교에 보관하며, 상급학교 진학 시 입학전형권자의 요청이 있을 경우 이를 전형 자료로 제공할 수 있다.
- 마. 수행평가의 점수는 점수화가 가능한 영역의 점수만 반영되되, 기본점수의 부여 여부, 부여 점수의 범위 등은 시·도교육청의 학업성적관리 시행지침에 의거 당해 학교의 학업성적관리규정으로 정한다. 수행평가 결과물은 학생들의 이의 신청·처리·확인 과정 등 적절한 조치가 완료되었을 경우, 학교장은 학업성적관리위원회의 심의를 거쳐 보관 기간을 결정·시행한다. 단, 수행평가 성적을 기록한 성적일람표는 졸업 후 1년간 보관한다. (이하 생략)

수행평가를 기준으로 할 때, ‘훈령 제587호’ 이후 ‘훈령 제616호’까지 별다른 내용의 변화가 없으며, 2005년 2월 25일에 공포된 ‘훈령 제671호’에서 약간의 변화를 보이는데, 그 내용은 또한 ‘훈령 제719호’에까지 별다른 변화 없이 이어져 오고 있다. ‘훈령 제671호’에서 보이는 변화란 ‘훈령 제587호’부터 제시된 ‘학습 과제, 수행, 관찰, 판단’ 등에 대한 용어 설명, ‘수행평가에 포함되는 평가 방법의 예’, ‘과목별 성적일람표 작성 예시’ 항목을 ‘해설’로 자리를 옮겨 제시한 정도의 변화를 말한다.⁵⁾ 그런데 2005년 9월 28일에 공포된 ‘훈령 제676호’에서는 ‘해설’에서 ‘수행평가에 포함

5) ‘훈령’은 전문과 해설로 나뉘어져 있다. 훈령 전문이 공포되고 나면, 그 훈령을 해설하는 문서가 공포된다. 해설은 전문을 이해하기 쉽게 설명하는 역할을 한다. 한편 ‘훈령 제671호 해설’부터 국어과 성적 일람표의 예를 중학교와 고등학교로 나누어 제시하는 차이를 보이고 있다.

되는 평가 방법의 예'를 삭제하는 변화를 보이며, 이후 '훈령 제719호'에 이르기까지 전문과 해설의 내용 모두 동일하다.⁶⁾

이상의 자료를 보면, 현재 수행평가 정책 부분은 2005년 이후 동일한 기초를 유지하고 있는 것이라 하겠다. 2005년에 보인 변화는 수행평가를 전면적으로 실시한 지 6년이 지나면서 수행평가에 대한 인식이 학교 현장에 점차 자리 잡고 있다는 판단의 결과로 보이며, '수행평가에 포함되는 평가 방법의 예'를 '해설'에서도 삭제한 것은 이미 학교 현장에서 충분히 알고 있다고 판단했거나 혹은 자칫 그 예에서 제시한 방법이 학교 현장에 혼선을 줄 수 있다고 판단했기 때문이었을 것이다. 이렇게 보는 이유는 평가 방법을 제외한 대부분의 내용이 '훈령 제676호 해설'에 그대로 실려 있기 때문이기도 하다(<표 3> 참조).

〈표 3〉 '훈령 제671호 해설(2005)' 내용 중 일부

[해 설]

- 중학교의 과목별 성적일람표 예시

〈과목별 성적일람표 작성 예시〉

- 본 예시자료는 A중학교 국어과에서 지필평가 성적을 60%, 수행평가를 40% 반영하기로 하고,
- 지필평가는 학기당 2회로 하고 각 30% 반영, 수행평가 영역을 말하기, 듣기, 읽기, 논술로 하고 각 10% 반영하기로 정하였을 경우, 성적 산출 일람표를 작성한 예시임
- 석차 ()속의 숫자는 동석차 인원수임

〈중학교 과목별 성적일람표 작성 예시〉

2005학년도 제학기
국어과 성적 일람표

제1학년 ()반

교과담당교사()인

6) '훈령 제719호 해설'의 국어과 성적 일람표 예시에서는 환산 점수 합계를 소수 셋째 자리에서 반올림하여 둘째자리까지 기록하라는 점이 추가하고 있는데, 이 점이 '훈령 제671호 해설'과의 차이이다.

평가방법 (반영비율)		선택형 지필평가(60%)			수 행 평 가 (40%)						합계	성 취 도	석차 / 재적수
명칭, 영역 (반영비율) 번호, 성명		1회 (30%)	2회 (30%)		말하기 (10%)	듣기 (10%)	읽기 (10%)	논술 (10%)			100%		
1 김길동		28.5	29.4		8.8	9.6	8.8	10			95.1	수	4(15)/532
2 나갈길		25.5	19.2		6	8	7	5			70.7	미	273/532
3													

※ ‘김길동’의 지필평가 1회(중간) 환산점수 28.5는 100만점에서 95점을 받았을 때이며, 수행평가 말하기 환산점수 8.8은 50점 만점에서 44점을 받았을 때임.

- ‘김길동’의 지필평가 1회 환산점수 28.5는 100만점에서 95점을 받았을 때이며, 수행평가 말하기 환산점수 8.8은 50점 만점에서 44점을 받았을 때임.
- 가급적 수행평가 배점과 반영비율을 조정하여 환산점수에서 소수 둘째 자리 이상의 소수가 발생하지 않도록 유의한다.

—예 : 수행평가 점수 30점, 반영 비율 20%이고, 학생이 28점을 받은 경우 환산점수는 18.6666...의 무한 소수가 발생하므로 사전에 수행평가 배점과 반영비율을 적절히 선정하여 무한 소수가 발생하지 않도록 유의한다.

교과학습발달상황의 평가를 지필평가와 수행평가로 구분하여 실시한다는 점은 처음부터 현재까지 유지되고 있는 사항이다.7) 그리고 ‘훈령 671호’를 보면, 수행평가 정의에서 훈령 제587호에 제시했던, ‘선택형 지필평가 이외의 다른 모든 평가 방법’이라고 했던 부분이 삭제되었음을 알 수 있다. 하지만 ‘학습 과제, 수행, 관찰, 판단’ 그리고 ‘학업 성적 처리 결과’에 이르기까지 약간의 차이만 있을 뿐 거의 동일한 내용을 담고 있기 때문에 수행평가에 대한 관점이 크게 바뀌었다고 보기는 어렵다.

시행 초기와 비교할 때 보이는 차이는 ‘훈령 제671호’에 추가된 ‘마’항의 내용이다. 수행평가의 점수는 점수화가 가능한 영역의 점수만 반영하라는 것, 그리고 그 때 기본점수의 부여 여부, 부여 점수의 범위 등은 시·도 교육청의 학업성적관리 시행지침에 의거 당해 학교의 학업성적관

7) ‘훈령 제587호’부터 ‘지필평가’를 ‘선택형 지필평가’와 동일한 용어로 사용하고 있다. ‘훈령 제587호’ <별지 제6호> 교과학습발달상황 및 평가 관리 부분 ‘1.방침’의 ‘다’항목 내용은 다음과 같다. “다. 교과학습발달상황의 평가는 선택형 지필평가(이하 ‘지필평가’라 한다)와 수행평가로 구분하여 실시한다.”

리규정으로 정하라는 것이 그것이다. 이는 수행평가에 관한 구체적인 결정을 단위 학교 차원으로 넘긴 것으로, ‘단위 학교의 자율성을 최대한 살린다는 측면에서 긍정적으로 평가할 수 있으며, 이는 학교별 수행평가 실시에 따른 혼란을 줄이기 위한 것(서지영 외, 2008 : 30)’으로 보인다. 여기서 단위 학교의 자율성을 살린다는 것은 수행평가 정책을 유연하게 적용하기 위한 것으로 보이기도 하지만 다른 관점에서 볼 때, 수행평가를 위한 노력이 뒷받침되지 않는 한 필연적으로 수행평가 정책의 일정 정도 후퇴를 의미하는 것으로 볼 수도 있다.

훈령을 통해 보면, 초기부터 2005년까지, 그리고 2005년 이후 현재까지 수행평가 정책에 있어 큰 차이는 없다. ‘훈령 제671호’에 제시된 수행평가 결과물을 학업성적관리위원회의 심의를 거쳐 보관기간을 결정·시행하라는 ‘마’ 항 내용의 일부도 사실 훈령 제616호에서부터 강조했던 내용이었다.⁸⁾ 이렇게 보면, 수행평가 정책 시행 초기부터 현재에 이르기까지 정책 차원에서 보면 큰 변화를 보이지 않았다고 볼 수 있다. 물론 수행평가 결과물 처리 방식, 기본 점수 부여 문제, 중·고등학교에 따른 성적 처리 방식 제시 등 학교 현장에서 발생하는 다양한 문제를 해결하기 위해 수시로 보완을 하기는 했지만, 큰 흐름에 있어서는 동일한 기조를 유지하고 있다고 볼 수 있다.

Ⅲ. 수행평가 정책에 대한 반성

수행평가 정책의 큰 흐름에는 별다른 변화가 없는 듯하지만, 문제는 수행평가를 학교 현장에 실시하면서 발생한 문제점 역시 해결되지 않은 상태

8) ‘훈령 제616호 해설’에서는 수행평가 부분에 대한 해설에서 다음과 같이 수행평가 결과물에 대한 처리를 제시하고 있다. “수행평가 결과물(미술작품 등)은 학생들의 이의신청·접수·처리·확인 과정 등 적절한 조치가 완료되었을 경우, 학교장은 학업성적관리위원회의 심의를 거쳐 보관기간을 결정·시행한다.”

로 초거나 현재나 큰 변화 없이 남아 있다는 점이다. 수행평가 정책이 지닌 문제점에 대해 여기에서는 정책 시행과 관련하여 살펴보고자 한다.

1. 수행평가 방법을 둘러싼 학교 현장에서의 혼란

학교 현장에서 수행평가를 실시한 지 10여 년이 지났지만 아직도 혼란을 보이고 있는 부분이 있다. 그 혼란의 핵심은 수행평가 방법에 대한 이해와 관련되는데, 수행평가 방법이 무엇인가에 대해 시행 초기와 마찬가지로 여전히 혼란스러운 모습을 보여준다는 것이다. 이는 학교 현장에서 보편적으로 나타나는 현상이면서 동시에 수행평가와 관련하여 가장 심각한 문제라 할 수 있다. 다음은 서울 S중학교 2009학년도 평가 계획 중 일부로 그러한 혼란이 드러난 예로 볼 수 있다.

〈표 5〉 서울 S중학교 2009학년도 평가 계획(1학년) 중 일부

과목	학기	고사 종류	평가 항목	학기말 반영 비율(%)
국어	1학기	중간	지필평가 100점(서술형·논술형 30점)	40%
		기말	지필평가 100점(서술형·논술형 20점)	40%
		수행	독서활동 50점 과제 및 태도 30점 수업참여도(생활국어) 20점	20%
	2학기	중간	지필평가 100점(서술형·논술형 30점)	30%
		기말	지필평가 100점(서술형·논술형 20점)	40%
		수행	독서활동 50점 과제 및 태도 30점 수업참여도(생활국어) 20점	30%
도덕	1학기	중간	지필평가 100점	40%
		기말	지필평가 100점	40%
		수행	과제(40) 발표(40점) 도덕적 생활태도(20)	20%
	2학기	중간	지필평가 100점	40%
		기말	지필평가 100점	40%
		수행	과제(40) 발표(40점) 도덕적 생활태도(20)	20%
(이하 생략)	.....	.....	.....	.....

S중학교의 경우, 모든 과목의 평가를 지필평가와 수행평가로 나누어 실시하면서 서술형·논술형 문항을 수행평가가 아닌 지필평가에 포함시키고 있음을 알 수 있다. 국어과의 경우, 서술형·논술형 문항은 대표적인 수행평가 문항이다. ‘훈령 제587호’, ‘훈령 제671호’에서도 서술형·논술형 문항은 수행평가로 분류하고 있으며, 지필평가로는 ‘선택형 문항, 진위형 문항, 배합형 문항’을 예로 들고 있다. 그런데 학교 현장에서 활용하는 <표 5>를 보면, 수행평가 정책을 실시한 지 10년이 지난 지금에도 여전히 학교 현장에서는 수행평가 방법에 혼란을 보이고 있다는 점을 알 수 있다. 이는 수행평가를 실시하는 학교의 교육 계획서를 보면 자주 볼 수 있는 현상 중 하나다.

<표 6> 서울 D중학교 ‘2009학년도 과목별 지필, 서술형, 수행평가 반영 비율’ 중 일부

구분 학년 과목		1학기						2학기					
		중간고사			기말고사			중간고사			기말고사		
		지필 (%)	서술형 (%)	수행 (%)	지필 (%)	서술형 (%)	수행 (%)	지필 (%)	서술형 (%)	수행 (%)	지필 (%)	서술형 (%)	수행 (%)
국어	전학년	20	25	5	20	25	5	20	25	5	20	25	5
도덕	1·2학년	35	·	15	35	·	15	35	·	15	35	·	15
	3학년	·	·	·	70	·	30	·	·	·	70	·	30
(이하 생략)	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....

서울 D중학교에서는 ‘2009 교과별 수행평가 안내’를 통해 국어과 수행평가에 ‘수업참여도’, ‘독서활동’을 포함시키고 있다. 그런데 문제는 평가의 형태를 지필 평가, 서술형 평가, 수행 평가로 나누고 있다는 점이다. 앞에서 논의했듯 서술형 평가는 수행평가에 속하는 것이기 때문에 이러한 분류는 수행평가 방법에 대한 학교 현장의 혼란을 보여주는 예라 할 수 있다.

〈표 7〉 광주 Y중학교 2009학년도 국어과 수행평가 계획(1학년)

실시시기		평가항목 (국어과)		교과 관련	평가유형 및 방법	반영비율(%)	
		영역	내용			영역별	계
1 학기	3~6월	말하기 · 태도	수업준비, 태도, 과제, 발표	전영역	누가기록	10%	30%
	4월, 6월	문학	독서 결과 표현	전영역	포트폴리오	10%	
	6월	쓰기	내용 선정하여 글쓰기	생활국어5	개인평가	10%	
2 학기	9~11월	말하기 · 태도	수업준비, 태도, 과제, 발표	전영역	누가기록	10%	30%
	9월, 11월	문학	독서 결과 표현	전영역	포트폴리오	10%	
	9월	쓰기 · 문학	시화표현	국어4	개인평가	10%	

광주 Y중학교의 경우는 상대적으로 의미 있는 수행평가 방식을 보여주고 있다. 글쓰기를 수행평가에 포함시키고 있으며 그 종류도 누가기록, 포트폴리오 등의 평가 방법을 활용하고 있다. 하지만 ‘개인평가’라는 용어는 수행평가의 방법이나 유형으로 볼 수 없다는 점에서 여전히 수행평가 방법에 대한 혼란을 보이고 있는 예로 볼 수 있다.

〈표 8〉 울산 Y중학교 국어과 수행평가 문항 중 ‘태도’ 관련 문항

(7) 학습태도 (2학기 기말고사, 5점)		
요소	영역	평가 내용
감점 요소	교과서 준비	매시간 교과서 준비는 철저한가?
	공책 준비	매시간 공책 준비는 철저한가?
	학습지 풀이	매시간 학습지 준비는 철저하고, 학습지는 성실하게 푸는가?
	공책 정리	공책에 필기내용은 제대로 정리되어 있고, 글씨는 깨끗한가? (※ 시로 검사)
	수업 태도	수업 태도가 올바른가?
	입실 준비	수업 종이 치면 착석하여 수업준비를 하고 있는가?
	태만	수업 시간에 성실하지 못하고 태만한가?
가산점 요소	발표	발표를 적극적으로 하는가?

* 가산점 요소와 감점 요소를 합산하여 점수 계산 (1년 동안 누계)

- 감점요소 2회 이하 : 5점
- 감점요소 3회~6회 : 4점
- 감점요소 7회~10회 : 3점
- 감점요소 11회 이상 : 2점

수행평가 방법의 혼란과 관련하여, 수행평가 항목으로 보기 어려운 내용을 평가 내용으로 제시하는 경우가 많다는 점 역시 또 하나의 문제로 들 수 있다. 예를 들면, 교과서 준비, 공책 준비, 수업 태도, 입실 준비, 성실한 태도로 수업에 임하는가의 여부 등을 평가 내용으로 하는 경우(<표 8>)가 그것이다. 그러한 항목이 국어과 수업을 위해 필요한 것이기는 하지만 국어교육의 본질을 반영한 수행평가로 보기는 어려운데, 이러한 현상은 실제 학교 현장에서 흔하게 볼 수 있는 현상이다.

한편, 과제물 평가가 곧 수행평가 방법이라고 생각하여 과제물 평가를 남용하는 것 역시 아직도 문제로 남아 있다. 수행평가 시행의 초기에 문제가 되었던 점 중의 하나가 바로 학교 현장에서 수행평가를 과제평가로 인식한다는 점이었다. 학생들에게 과제를 제시하고, 그 결과를 받아 평가하면 된다고 생각하는 경우가 많았던 것이다. 학생들은 10개가 넘는 과목의 과제를 수행하면서 매우 힘들어했고, 급기야 과제를 대신해 주는 사교육이 성행한다는 비판까지 받은 바 있다. 수행평가 초기의 이런 현상이 현재에도 수행평가라는 이름으로 실시되고 있다. 물론 과제가 필요한 경우도 있지만, 때로 손쉽게 택할 수 있는 수행평가 방법으로 지나치게 자주 활용되고 있는 점은 문제라 할 수 있다.

2. 유연한 수행평가 개념이 지닌 문제점

한국교육과정평가원에서 수행한 ‘학교교육 내실화를 위한 수행평가 개선 연구(서지영 외, 2008)’에서, 그 동안 학교 현장에서 수행평가를 도구나

기법 중심으로 이해함으로써 수행평가의 본질적인 가치나 교육적 효과를 숙고하여 교수·학습에 적용하지는 못하였다고 서술한 것은 의미 있는 지적이다. 그리고 그동안 이루어진 수행평가 실태조사 역시 어떤 수행평가 도구나 방법을, 얼마나 많이 적용하였는지 하는 빈도와 비율 조사에 집중함으로써 ‘학습 목표에 부합하는 수행평가 도구나 기법들을 이용하여 평가했는가’에 대한 심층적인 분석은 미흡했다고 지적한 것 역시 적절한 논리라 할 수 있다. 이를 통해 수행평가의 본질에 맞는, 학교 현장의 안정적 정착에 필요한 노력이 미흡했던 것으로 볼 수 있다.

여기에서는 그것을 수행평가 개념을 중심으로 하여 살펴보고자 한다. 시행 초기부터 수행평가의 개념은 그 자체가 명확하게 하나로 정의하기 어려운 특성을 지니고 있었다. “수행평가라는 용어는 현재 그 의미를 규정해 나가려는 학자들에 의하여 의미가 형성되어 가고 있는 용어(허경철 외, 1999 : 9)”라고 했던 데서 알 수 있듯이 태생 자체가 명확한 하나의 용어로 설명하기 어려운 성격⁹⁾을 지니고 있었던 것이다. 실제로 수행평가와 관련하여 사용되는 유사 용어들로 ‘대안적 평가(alternative assessment), 실제 상황에서의 평가(authentic assessment), 직접적인 평가(direct assessment), 실기시험(performance-based assessment), 포트폴리오법(portfolio), 과정(중심) 평가(백순근, 1999)’ 등을 들었던 것도 수행평가 개념이 간단하지 않음을 잘 드러내준다.

이런 점이 수행평가를 학교 현장에 정착시키는 데 어려움을 주었다는 지적은 타당한 부분이 있다. 수행평가를 도입하면서 복잡하고 추상적인 수행평가 개념을 쉽게 이해하도록 안내하기 위해 ‘선택형 평가 이외의 다른 방법으로 하는 평가’로 소개하였고, 이를 받아들인 교사들은 수행평가에 대한 오해와 개념상의 혼란을 겪고 있다(성태제, 2000)는 지적은 그래서 적절하다. 하지만 이에 대해서는 다른 관점에서 접근할 필요가 있다.

수행평가 시행 초기에 많은 교사들과 학부모들은 수행평가를 외국에

9) “수행평가에 대해서는 하나의 정의만 있는 것이 아니며, 학자들의 관점이나 강조점에 따라 그 정의는 달라진다(허경철·백순근·박경미·최미숙·양길석, 1999 : 9).”라는 논의는 수행평가를 기법이나 방법의 개념으로 접근하기보다는 ‘관점’의 차원에서 접근해야 한다는 점을 암시하고 있다.

서 시행하던 새롭고 이질적인 평가, 그리고 시행하기에 매우 어려운 평가로 이해하는 경우가 많았다. 이 점을 불식하고자 수행평가는 이제까지 우리가 강조하던 평가 방법이면서 동시에 학교 현장에서 얼마든지 접근할 수 있는 방법이라는 점을 부각시킬 필요가 있었다. 홍보 자료였던 「수행평가의 이해」에서 완성형 문항(빈칸 채우기), 단답형 문항, 도표나 그림에 제목 붙이기 등을 수행평가에 속하는 방법으로 제시했던 것은, 수행평가를 정책 차원에서 처음 시행하던 그 당시의 상황을 고려한 것이었다. 사실 완성형 문항, 단답형 문항, 도표나 그림에 제목 붙이기 등은 수행평가 방법으로 보기 어렵다. 하지만 아무런 준비와 조건이 없는 상태에서 수행평가를 의무적으로 실시할 수밖에 없었던 학교와 교사의 상황을 고려하여 그런 방법을 수행평가 방법으로 분류했고, 그것을 일명 ‘낮은 수준의 수행평가 방법’이라고 규정했던 것이다.

또한 수행평가의 정의 중 하나로 ‘선택형 지필평가 이외의 다른 모든 방법을 평가하는 방식’을 들었던 것 역시, 수행평가 시행 초기의 시기적인 특성을 지닌 개념 정의로 보아야 한다. “일반인들에게 우선 간단하게 수행평가를 이해시키기 위해서 사용하는 정의(허경철 외, 1999 : 11)”였던 것이다. 수행평가 정책 시행 초기에 수행평가를 ‘선택형 지필검사 이외의 다양한 방법’이라고 규정했던 것은 그만큼 선택형 평가로부터 벗어나 새로운 평가 방식을 취하는 것이 중요한 과제였다는 점을 반영하는 것이기도 했다.

그런데 이러한 개념 정의가 ‘훈령 제587호’에 실리고, 이후 훈령에도 지속적으로 등장하면서 고착화되어 버린 점이 문제다. 시행 초기에 현장 정착의 어려움을 고려하여 정의한 개념을 이후 수행평가의 정착 과정을 반영하면서 좀 더 명확하게 재개념화했어야 했다. 수행평가의 본격적인 실시 과정에서 수행평가 개념에 대한 수정·보완의 과정을 거쳤어야 함에도 불구하고 그러한 노력이 뒷받침되지 못했던 것이다.

3. 교과별 특성을 고려하지 않은 일괄적 적용

초기에 수행평가 방법의 예로 제시된 방법을 모든 교과에 동일하게 적용할 수 있는 방법으로 오해하는 경우가 많다는 점은 중요한 문제다. 1999년 교육 새물결 운동의 일환으로 시작된, 서울시교육청의 논술형·서술형 평가의 강조가 그 대표적인 예이다. 고등학교 평가 방법 개선이라는 제목으로 국민공통기본교육과정 10개 교과 모두 논술형·서술형 평가를 권장하고, 그 평가를 어떻게 실시할 것인가에 관한 자료집을 작성하여 학교 현장에 배포하고, 대단위 연수도 실시하였다.

여기서 문제는 10개 교과 모두 동일하게 논술형·서술형 평가를 실시했다는 점이다. 각 교과의 교육 방식이나 교유의 평가 방식에 대한 고려 없이 일괄적인 평가 방식을 주문하였던 것이다. 물론 그것 자체가 수행평가 정책의 일환이라고 보기 어려울 수도 있지만, 사실 수행평가의 대표적인 방법을 교과별 특성을 무시하고 일괄 적용한 예로 볼 수 있다. 수행평가에 대한 관심이 이어지면서 새로운 평가 방식을 실시해야 한다는 부담은 있었을 것이다. 하지만, 논술형 및 서술형 문항은 국어과의 경우 매우 중요한 수행평가 문항이지만, 체육과나 음악과의 경우는 수행평가 문항이라고 보기 어렵다. 이는 각 교과별 특성을 고려하지 않은 채 이루어지는, 총론 위주의 교육 정책 논의가 지니는 한계로 볼 수 있다.

4. 정책의 현장 정착을 위한 지속적인 노력 필요

수행평가 정책이 결정적인 힘을 가지면서 시행되었던 데에는 두 가지 측면이 작용했다. 그 하나가 ‘훈령 제587호’였으며, 다른 하나는 1999년 6월과 7월에 걸쳐 이루어진 시·도교육청 평가였다. 당시 교육부에서는 학교의 현실적인 조건을 감안하여 학교별로 자율적으로 수행평가를 실시하도록 권장하고 있었지만, 학교 현장에서 받아들이는 체감은 그렇지 않았

던 것으로 보인다. 시·도교육청 평가 직전에 있었던 16개 시도 교육청 평가 담당 장학관 회의에서는 그런 어려움을 토로하고 있다. 다른 시·도 교육청에서 몇% 수행평가를 실시하는지가 초미의 관심사였고, 각 교육청 별로 경쟁적으로 수행평가를 실시하고 있었다. 또한 수행평가에 대한 지침이 혼란스럽다는 것을 지적하기도 했다.

수행평가를 과제 평가로만 인식하는 현상, 신중하고 객관적인 평가 요구, 학급당 학생수 과다로 인한 교사 부담 가중 등 수행평가 실시와 관련하여 현재 문제되고 있는 것 중 많은 부분이 시행 초기에도 문제로 지적되었다. 물론 그 중에 이후 많은 노력을 통해서 해결한 부분도 있지만, 그 비중이 달라졌을 뿐 여전히 과제로 남아 있는 문제도 많다.

여기에서 정책 시행 시기의 변화에 따라 정책 내용의 변화가 필요하다는 점을 강조할 필요가 있다. 수행평가 시행 초기에는 수행평가 문항 개발, 수행평가의 학교 현장 정착을 위한 세미나, 연수 등을 통해 수행평가를 홍보하고 안정화시키기 위한 다양한 노력을 하기도 했다. 하지만 그러한 문제가 제대로 해결되지 않은 채, 즉 안정적으로 학교 현장에 정착되지 않은 상태에서 손을 놓아버린 형국이 되어 버렸다. 사실 정책 시행 시기를 고려하여 학교 현장에서 활용할 수 있는 다양한 평가 도구를 개발하고, 수행평가 시스템의 안정화를 위한 노력 등이 필요했는데, 그것이 지속적으로 이루어지지 않은 것이다.

IV. 국어과 수행평가를 위한 노력

1. 국어교육의 본질에 맞는 수행평가 도구 개발

현재, 수행평가라는 정책과 학교 현장에서의 적용 사이에 존재하는 괴리는 매우 크다. 정책이 학교 현장에서 성공을 거두기 위해서는 정책 자

체의 힘만으로는 어렵다. 그 정책을 학교 현장에 안정적으로 정착시키기 위해서는 국어교육학과와 학교 현장의 노력이 필요하다. 이와 관련하여 수행평가 개념과 평가 도구 개발의 문제를 다시 거론하지 않을 수 없다.

수행평가 시행 초기 수행평가 관련 연구에서 강조했던 것은 수행평가가 기법이나 방법 개념이 아닌 ‘관점’이라는 점이었다. 수행평가란 ‘새로운 기법이라기보다는 평가에 대한 새로운 관점(백순근, 1998)’으로 보아야 한다는 것이다. 이런 관점에 서면, 수행평가 방법으로 소개된 여러 평가 방법을 학교 현장에 적용하는 차원보다는 수행평가라는 새로운 평가에 대한 관점을 공유하고, 이를 바탕으로 그러한 관점에 맞는 다양한 평가 도구를 개발하는 것이 중요하게 부각된다. 기법이나 방법이 아니라 ‘관점’의 차원에서 접근하면, 국어교육 평가에 활용할 수 있는 다양한 수행평가 도구의 개발이 중요한 과제로 다가오는 것이다(최미숙, 2002). 결국 수행평가에 대해 특정 평가 방법의 측면이 아니라 ‘평가를 바라보는 새로운 관점’에서 접근해야 하며, 그 구체적인 방법은 각 교과 교육의 본질에 맞는 다양한 수행평가 도구의 개발로 이어져야 했던 것이다.

우리는 그 동안 포트폴리오, 관찰법, 자기평가·동료평가 등 수행평가 방법으로 흔히 제시된 평가 방법의 틀에 갇혀 국어교육의 본질에 맞는 새로운 평가 도구의 개발에 소홀했던 점을 반성할 필요가 있다. 실제로 1998년 12월에 교육부에서 배포한 홍보 자료인 「수행평가의 이해」에 제시된 수행평가의 방법은 ‘서술형 및 논술형 검사, 실기시험, 실험·실습법, 관찰법, 토론법, 구술시험, 면접법, 자기평가 및 동료평가, 연구보고서법, 포트폴리오법’이었고, 이것은 그야말로 ‘예시’의 차원에서 제시한 것이다. 그런데 그 후 10여 년이 지나면서 아직도 이러한 평가 방법 중심으로만 수행평가를 이해하고 있는 것이 사실이다.

이제 기존에 소개된 기법이나 방법을 강조하는 평가 정책을 지향하는 것에 대해서는 재고해 보아야 한다. ‘자서전 쓰기 평가’, ‘시 낭송 평가’, ‘소설 낭독 평가’, ‘시화 표현 평가’ 등 다른 교과와는 달리 국어과에서 활용할 수 있는 다양한 수행평가 도구의 개발이 필요하다. 논술형 평가와 서술형 평가, 과제물 평가로만 갇혀 있는 데서 벗어나 학교급, 학년별, 그

리고 국어 교육 내용에 맞는 적절하면서도 다양한 평가 방식을 개발할 필요가 있었던 것이다.¹⁰⁾ 물론 최근 학교에서 실시하는 다양한 수행평가 도구 중에는 이러한 특성을 지닌 평가 도구도 많이 찾아볼 수 있다. 그러한 평가 도구를 학교 현장의 실정에 맞게 개발하고 보급하는 노력이 필요하다. 사실상 수행평가는 예전과 같은 구속력이 줄어들었으며, 평가 방법 면에 있어서 학교 차원, 교사 차원으로 그 시행 단위가 자율화되고 있는 추세이다. 얼마든지 수행평가를 쉽게 형식적 차원에서만 시행할 수 있는 것이 현실이며, 이런 상황일수록 수행평가의 관점에 걸맞은 다양한 평가 도구를 개발하려는 노력이 필요하다.

2. 수행평가에 대한 학교·학계의 지속적 노력 필요

수행평가의 개념에 대한 국내·외 학자들의 정의에서 공통적으로 중시하는 개념이 “과제의 수행, 결과와 과정, 직접적 관찰, 전문적 판단(허정철 외, 1999 : 10)”이라고 한 부분은 되새겨볼 만하다.¹¹⁾ 특정 과제의 수행¹²⁾을 중시하고 그 과제 수행의 과정에서 보이는 개별적인 다양한 특성과 그 결과에 관심을 갖는다는 것이며, 또한 과제 수행의 과정과 결과를 교사가 직접 관찰하면서 전문적으로 판단하는 것을 중시한다는 것이다. 여기서 주의 깊게 보아야 할 것은 학생들의 과제 수행, 과정과 결과뿐만 아니라 ‘교사의 직접적 관찰과 전문적 판단’ 부분이다. 이것은 수행평가를 드러내

10) “국어와 수업 상황과 평가 상황을 연계하여 실시할 수 있는 다양한 수행평가 방법이 상세화(김혜정, 2008)”될 필요가 있다는 논의도 이와 맥락을 같이 한다.

11) 이러한 관점을 바탕으로 작성한 홍보 자료 「수행평가의 이해」(1999)에서는 수행평가의 개념을 “평가자가, 학습자들의 학습 과제 수행 과정 및 결과를 직접 관찰하고, 그 관찰 결과를 전문적으로 판단하는 평가 방식”이라고 정의하였으며, 이러한 정의를 ‘교육부 훈령 제587호’에서부터 ‘교육인적자원부 훈령 제719호’에 이르기까지 변함없이 적용하고 있다.

12) 여기서 ‘과제의 수행’을 과제를 수행을 통한 평가와 동일시하는 것은 적절하지 않다. 여기서 과제란 교수·학습 과정에서 학생이 수행하는 특정 활동을 의미하는 것이기 때문이다.

는 표지 중 반 이상이 교사의 측면과 관련된다는 점이며, 따라서 교사의 관찰과 전문적 판단은 수행평가 적용의 성패를 좌우하는 매우 중요한 요소라는 점이다.

현재 학교 현장에서 이루어지는 수행평가를 살펴보면, 예전에 비해 학생의 수행 측면은 매우 다양화되었다고 볼 수 있다. 하지만 교사의 직접적 관찰 방식과 전문적 판단의 측면에서는 과연 그에 상응하는 전문화를 이루었는지 반성해볼 필요가 있다. 수업 시간에 나누어 준 학습 자료를 공책에 잘 붙여 놓았는지를 중심으로 평가하는 경우, 수행하는 방법에 대해서는 전혀 지도하지 않은 채 특정 과제를 제시하고 그 결과물을 걷어 평가하는 경우, 수업 시간에 떠들었는지 등을 기준으로 평가하는 것 등¹³⁾은 약간의 가치가 있다고 해도 심각한 문제라 할 수 있다. 그것이 수업 운영을 위한 차선택일 수는 있으나 그러한 방법이 만연하고 있다는 현상 자체가 수행평가에 대한 안이한 태도를 잘 보여주는 부분이다.

90년대 후반에는 각 시도교육청 연수원에서 대부분 수행평가 연수를 실시했다. 최근에는 수행평가보다는 국어과 평가라는 주제로 포괄적으로 다루는 경우가 많다. 물론 수행평가라는 주제를 내세우지 않아도 좋다. 중요한 것은 평가에 대해 이론적으로만 접근하기보다는 학교 현장에서 활용할 수 있는 다양한 평가 도구 개발과 적용에 대한 실질적인 연수가 필요하다는 점이다. 실제로 평가도구를 공동으로 제작해 보고, 검토해 보는 연수도 의미가 있다.

채점기준 작성 방법을 알고자 하는 교사들의 요구도 강하다.¹⁴⁾ 학생들의 수행 능력에 대해 변별력을 갖는 평가를 위해서는 세부적인 채점 기준을 작성할 필요가 있다. 변별력을 갖기 위한 세부적인 채점 기준 작성에 대한 연구와 이를 학교 현장과 공유하는 노력이 필요하며, 이를 위한 학교와 국어교육학계의 지속적인 노력이 필요하다.

13) 이에 대한 상세한 예는 신명선(2008)의 연구에서 구체적으로 제시하고 있다.

14) 평가와 관련하여 교사들이 느끼는 어려움과 요구 사항에 대해서는 김혜정(2008)의 연구에 잘 제시되어 있다.

3. 최근 평가 정책과 수행평가의 향방

국어교육의 패러다임은 바뀌었다. 2000년을 전후하여 국어교육은 많은 변화를 겪었고, 지금도 변화를 겪고 있다. 학습자 중심, 활동 중심 국어 수업을 강조하고 있으며, 중등 국어 교과서의 김정제로의 변환은 그러한 방향에 가속을 더하고 있다. 하지만 최근 변화를 보면 과연 학교 현장에서 이루어지는 평가가 그러한 교육의 방향과 같은 길을 가고 있는가라는 의구심이 든다.

강력하게 추진되던 수행평가 정책도 이제는 학교에 따라 탄력적으로 운영하는 선에서 그치고 있다. 이것을 학교의 자율적인 운영이라는 측면에서는 긍정적으로 평가할 수도 있겠지만, 수행평가에 대한 국가 차원의 지원이 멀어지면서 학교 현장에서 형식적으로만 시행하는 경우도 있다는 것을 부인하기 어렵게 되었다. 앞에서 서술했듯 수행평가가 학교 차원, 교사 차원으로 그 시행 단위가 자율화되면서, 학교와 교사의 ‘수행평가에 대한 의지’가 수행평가 시행의 중요한 요인으로 작용하게 된 것이다.

하지만 더 큰 문제는 이제 수행평가에 대한 학교와 교사의 의지만으로 시행하기에도 어려운 사정에 봉착했다는 점이다. 이른 바 학업성취도 평가의 부상 때문이다. 1998년부터 한국교육과정평가원에서 실시한 학업성취도평가의 원래 취지는 학생들의 학업 성취도라는 결과 자체에 목적을 둔 것이라기보다는 그 결과를 분석하여 교육 시스템 전반의 효율성을 재확인하고 피드백하기 위한 것이었다. 학생들의 학업 성취 정도를 국가 수준의 성취도 평가를 통해 정확하게 평가하고, 그에 따라 과학적이며 체계적으로 교육의 질을 관리하기 위한 것이었다. 표집 학교 단위로 이루어지던 학업성취도 평가는 2008년부터 전수검사로 바뀌어, 모든 학교를 대상으로 하여 이루어지고 있다. 이러한 전국단위의 학업성취도 평가는 정보 공시에 따른 평가 결과 공개, 평가 결과에 대한 책임 소재 여부 등과 맞물리면서 학교에서 이루어지는 평가의 향방을 좌우하는 핵폭탄으로 떠올랐다.

물론 학업성취도 평가 문항이 약 10 여 년간의 시행을 통해 참신하고

타당한 문항을 개발하고자 한 노력은 높이 살 수 있다. 하지만 평가 문항 대부분이 선택형 문항이라는 점, 그리고 수행형 문항을 개발하여 평가하고 있지만 국어교육에서 강조하는 실질적인 국어 능력 평가와는 일정 정도 거리를 가질 수밖에 없다는 점은 여전히 한계로 작용한다. 평가 영역을 듣기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학 영역으로 설정하고 있는데 말하기·듣기 평가, 쓰기 평가에서는 실질적인 평가가 이루어지기 어려우며, 또한 읽기, 문법, 문학 능력 평가에서도 선택형 평가로는 일정 정도 한계를 지닐 수밖에 없다. 이런 상황에서 학업성취도평가가 전수 검사 형식으로 이루어지고 평가 결과에 대해 초미의 관심을 기울이면서 현재 전국적으로 문제 풀이 중심의 지도가 이루어지고 있는 상황이다.

10여 년 간 지속되어 온 수행평가와 최근의 학업성취도 평가는 아무래도 조화를 이루기 어려울 듯하다. 이렇게 되면, 실질적인 수행평가를 실시하기 어려워지며, 교사가 평가권을 가져야 의미 있는 평가를 할 수 있다는 그간의 노력은 점점 빛을 잃을 것이다. 창의적인 학생을 길러내기 위해서는 ‘교사 중심의 교실 평가(천경록, 2009)’가 필요하다는 논의와 현재의 학업성취도 평가는 아무래도 모순이다. 의미 있는 평가가 여전히 그리고 앞으로도 필요한 것이라면, 그러한 방향에 맞는 평가 정책을 펴는 것이 필요할 것이다.

V. 결론

이 시점에서 수행평가 시행에 관한 초기의 문제의식을 되돌아 볼 필요가 있다. 학생들의 국어 능력에 대해 충고하고 조언하는 성격을 지닌 수행평가가 100점 만점 중 몇 점이라는 점수로 반영되는 형식으로는 어려움이 있는 것이 사실이다. 수행평가 시행 초기에 강조했던 것은 선택형 평가, 점수로 환원되는 평가 결과는 학생의 국어 능력에 무엇이 부족하고, 어떤 점을 노력해야 하는지 등에 대한 상세한 정보를 제공할 수 없다는

점이었다. 그러한 평가에서 벗어나 학생의 학업 성취에 대한 의미 있는 평가 결과를 얻기 위해서는, 그리고 학생의 국어 능력에 대해 지도하고 조언할 수 있는 평가로 가기 위해서는 수행평가 형식의 평가가 필요하다는 점이었다. 이는 “언어 능력 자체가 계량적 지표로 드러낼 수 없는 질적 양상이 강한 것(박인기, 2008)”이기 때문이기도 하다.¹⁵⁾

수행평가는 학생들의 국어 능력을 지도·조언·충고하기 위한 성격을 지닌다. 교사에 의한 직접 관찰과 전문적 판단의 결과가 구체적인 서술로 드러나야 하며, 따라서 평가 결과는 점수가 아닌 특성진술형 결과 보고¹⁶⁾로 나가야 한다. 이를 위해서라면 굳이 수행평가라는 용어를 사용하지 않아도 좋다. 국어교육의 본질에 맞는, 학생들의 실질적인 국어 능력을 평가할 수 있도록 정책적 뒷받침이 이루어져야 하는 것이다.

정책은 물론 바뀔 수 있다. 시대가 변하고 교육의 패러다임이 변하고 교육을 통해 얻고자 하는 사회의 요구가 달라질 때, 당연히 평가 정책은 바뀔 수 있다. 하지만 그것이 학교 현장을 의미 있게 변화시킬 수 있어야 하며, 교육의 본질을 구현할 수 있는 방향성을 취하고 있을 때 국어교육의 발전을 위한 교두보로서의 역할을 할 수 있을 것이다.*

15) 수행평가와 관련하여 점수화, 수량화의 오류에 대해서는 서지영 외(2008) 보고서에서도 지적하고 있다.

16) ‘특성 진술형 결과보고 방식’에 대해서는 최미숙(2006)을 참조할 것.

* 본 논문은 2009. 10. 31. 투고되었으며, 2009. 11. 7. 심사가 시작되어 2009. 11. 30. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 교육부(1998), “수행평가의 이해”.
- 교육부(1999a), “수행평가 이렇게 한다”.
- 교육부(1999b), “수행평가의 문제점과 개선 방향”.
- 김대행(1997), “국어교과학의 목표와 영역”, 『선청어문』 제25집, 서울대학교 사범대학 국어교육연구소.
- 김종철(1990), 『한국교육 정책 연구』, 배영사.
- 김혜정(2008), “고등학교 국어과 평가의 문제점과 개선 방안 : 평가 사례를 중심으로”, 『국어교육학연구』 32집, 국어교육학회.
- 남명호(2007), “다시 생각해 보는 수행평가: 교육과정 운영에서의 수행평가의 적용 실태와 개선 방안”, 한국교육과정평가원 연구자료 ORM 2007-8.
- 노명완(1990), “국어과 교육에서의 평가”, 『국어교육 개선방안 연구』, 서울대학교 사범대학 국어교육과.
- 박영복 · 이인제 · 남미영(1991), “교육의 본질 추구를 위한 국어 교육 평가 체제 연구 (Ⅱ)”, 한국교육개발원.
- 박인기 외(1999), 『국어과 수행 평가』, 삼지원.
- 백남진(2007), “수행평가 관련 지침과 중학교에서의 적용 현황 : 교육과정 운영에서의 수행평가의 적용 실태와 개선 방안”, 한국교육과정평가원, 연구자료 ORM 2007-8.
- 백순근(1998), “수행평가에 대한 이론적인 기초”, 『중학교 각 교과별 수행 평가의 이론과 실제』, 원미사.
- 백순근(2000), 『수행평가의 원리』, 교육과학사.
- 서지영 · 김소영 · 홍수진 · 신명선(2008), “학교교과교육 내실화를 위한 수행평가 개선 연구(1)”, 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2008-1.
- 손영애 · 이인제(1992), 『교육의 본질 추구를 위한 국어 교육 평가 체제 연구(Ⅲ)』, 서울: 한국교육개발원.
- 신명선(2008), “우리나라 수행평가 정책의 특징과 발전 방향 연구”, 『국어교육학연구』 제33집, 국어교육학회.
- 천경록(1999a), “국어과 수행평가”, 백순근 편, 『중학교 각 교과별 수행평가의 이론과 실제』, 원미사.
- 천경록(1999b), “읽기 능력의 수행평가”, 『국어교육』 제100집, 한국국어교육연구회.
- 천경록(2009), “NCLB와 국어과 교육평가 정책”, 『청람어문교육』 제39집, 청람어문교육학회.

- 최미숙(1998), “국어교육에서의 평가 : 수행평가를 중심으로”, 『국어교육연구』 제5집, 서울대학교 교육종합연구원 국어교육연구소.
- 최미숙(1999), “국어과 수행평가 정착방안”, 수행평가 현장 정착을 위한 세미나 자료집. 한국교육과정평가원.
- 최미숙(2006), “국어과 평가의 반성과 탐색”, 『국어교육』 121호, 한국어교육학회.
- 최미숙·백순근(1999), 『고등학교 국어과 수행 평가의 이론과 실제』, 한국교육과정평가원.
- 한철우·이인제(1990), 『교육의 본질 추구를 위한 국어 교육 평가 체제 연구(I)－국어과 교육의 역할 및 평가 방향 탐색』, 한국교육개발원.
- 허경철·백순근·박경미·최미숙·양길식(1999), 『수행 평가 정책 시행 실태 분석 및 개선 대책 연구』, 서울 : 한국교육과정평가원.

<초록>

국어과 평가 정책 연구

—수행평가를 중심으로—

최미숙

이 논문은 수행평가를 중심으로 하여 국어과 평가 정책에 대해 연구하였다. 국어교육과 관련하여 살펴 볼 때, 수행평가 정책의 문제점은 다음과 같다.

첫째, 수행평가 개념이 분명하지 않아 학교 현장에서 수행평가 방법에 대한 혼란이 발생했다. 둘째, 각 교과와 교육방식이나 교유의 평가 방식을 고려하지 않고 모든 교과에 일괄적으로 적용했다. 셋째, 수행평가 정책의 현장 정착을 위한 각계의 지속적인 노력이 부족했다.

이러한 문제점이 발생한 데에는 평가 정책 시행 초기의 문제점을 발견하고 그것을 극복하기 위한 노력이 뒷받침되었어야 했는데 그러한 노력이 부족했기 때문이라 할 수 있다. 수행평가 정책의 문제점을 극복하기 위해서는 다음과 같은 노력이 필요하다.

첫째, 국어교육의 본질에 맞는 수행평가 도구 개발이 필요하다. 다른 교과교육과 구별되는 국어교육만의 다양한 수행평가 도구 개발이 필요하다. 둘째, 수행평가 현장 정착을 위하여 학교와 국어교육학계의 지속적인 노력이 필요하다. 국어과 수행평가를 발전시키기 위한 학계의 이론 연구뿐만 아니라 수행평가의 최전선이라 할 수 있는 학교 현장에서의 교사의 전문성도 필요하다. 셋째, 평가 정책 간 상호 모순이 없어야 한다. 교과교육에서 필요로 하는 바람직한 평가와 국가 차원에서 이루어지는 평가 정책이 상호 모순되지 않고 보완할 수 있는 체제로 가야한다.

사회가 변하면 평가 정책도 바뀔 수 있다. 하지만 그 경우에도 평가 정책이 국어교육의 발전을 위한 교두보로서의 역할을 할 수 있어야 진정한 의미에서 국어교육의 발전을 가져올 수 있을 것이다.

【핵심어】 평가 정책, 국어과 평가, 수행평가, 평가 도구

<Abstract>

Policy Evaluation in Korean Language Education

—focusing on performance assessment—

Choi, Mee-sook

This study examines policy evaluation in Korean language education, focusing on performance assessment. being connected with the Korean language education, we have three points at issue.

Firstly, the actual spot of school is in a state of disorder with regard to the method of performance assessment, because the concept of performance assessment is obscure.

Secondly, the performance assessment indifferently is applied to every subject while neglecting characteristic education methods and assessment methods in each subject.

Thirdly, we don't make continued effort to establish the performance assessment in Korean language education.

We have to do the following three efforts to solve theses problems.

Firstly, it is necessary to make the instrument of performance assessment, which is fit for the purpose of Korean language education.

Secondly, it is necessary to be made constant efforts in the school as well as the academic world.

Thirdly, we must remove the contradictions among policy-evaluations.

Policy Evaluation can undergo changes according to social changes. But if such being the case, we must fill the role of establishing the performance assessment in order to develop the Korean language education.

[Key words] policy evaluation, assessment in Korean Language Education, performance assessment, assessment instrument

【토론문】

“국어과 평가 정책 연구-수행평가를 중심으로-”에 대한 토론문

김혜정(경북대)

주지하시피, 연구자는 1990년대 중반부터 수행평가는 물론 국어과 평가 전반에 대해 매우 수준 높은 연구를 해왔던 터라, 이번 연구에서도 수행평가 전반에 대한 통찰과 고민들이 총체적으로 잘 드러나 있다고 본다.

수행평가라는 주제 자체가 늘상 뜨거운 감자에 비유되곤 하는데, 이것도 시의성을 타는지, 아니면 말 그대로 포기하는 쪽으로 정착이 되어간 때문인지, 학교 현장에서 엄연히 제각기, 그리고 어쩔 수 없이 시행되고 있지만, 이제와서는 그 누구도 학생이 받은 수행평가의 결과가 어떤 과정을 거쳐 나왔는지를 궁금해하거나 파헤치고자 하지 않는 것 같다. 이 과정에서 연구자가 지적하신 바와 같이, 그 교과내용과 전연 관계없는 어떤 항목에 대해 학생은 평가되기만 하면 되면 되고, 나아가 대학은 이를 전형자료로 사용하고 있는 상황이다.

이에, 이 연구가 다시 한번 교육 현장에 관심과 애정을 가지고 있는 사람들에게 수행평가의 참 의미를 들여다보게 하고, 하려면 제대로 해야 한다는 전의를 가다듬게 하는 계기가 된다는 점에서 매우 중요한 논의라고 생각한다. 연구자의 논문에 대해서는 대부분 공감하는 바라 달리 문제 제기가 없고, 다만 이 기회를 통해 연구자의 전문적 식견을 듣고자 몇 가지 본질적인 문제거리를 만들어 여쭙본다.

1. 수행평가 꼭 해야 합니까? :수행평가에 대한 의지 의심

수차례의 현장 점검을 통해 수행평가는 아직도 시도마다, 학교마다, 교사마다 달리, 그리고 잘못 수행되고 있는데 —사실상 다르다는 것은 오

히려 바람직한 현상일 것이다—, 이를 수수방관하는 것은 수행평가 가치에 대한 철학의 혼선이자, 끝까지 갈 것인가 말 것인가에 대한 의지의 결여이다. 연구자께서 지적한 바와 같이, ‘손을 놓고’ 있는 상태라면 이를 어떻게 해야 하는지, 교과부는 어떻게 판단하고 있는지, 또한 외국(미국)은 현재 어떤 상황인지도 궁금하다.

2. 그렇다면 수행평가 어떻게 해야 합니까?—평가방법과 평가 실시방법에 대한 구분 필요

<표 5, 2009년>에서 ‘서술형/논술형 평가’가 지필평가에 포함된 것을 수행평가 방법의 혼란 예로 보았는데, 초기(1999년 훈령 581호)와는 달리, 현재는 지필평가가 꼭 선다형이 아니라는 점에서 서술형이 지필평가에 포함되는 것은 오히려 중간기말고사의 문형으로 바람직한 것으로 보인다. 그렇다면 수행평가는 무엇을 의미하는가?

연구자가 수행평가 도구로 제시한, 자서전 쓰기 평가, 시낭송 또는 소설 낭독 평가 등과 같이, 예컨대, 국어과의 각 영역별로 중요한 텍스트 유형마다 어떤 평가가 적절하다든지 등과 같은 최소한의 평가 방법에 대한 세부 예시는 없는가?

이와 함께 수행평가 방법으로 제시되고 있는 ‘포트폴리오, 관찰법, 자기평가, 동료평가, 관찰법, 누가기록법’ 등이 국어과의 수행평가 방법이 될 수 있는지도 궁금하다. 굳이 구분하자면, 이는 평가 방법이라기보다는 평가의 평가 실시 방법, 즉 채점 방법이 아닐까 한다. 예를 들어, 말하기/듣기 영역에서 ‘무엇(평가내용)’을 평가하기 위해서는 ‘어떤 평가 방법’이 필요하다는 식의, 평가 내용과 관련성 있는 평가 방법의 특수성이 드러나야 할 것 같다.

이렇듯 교과별, 하위 영역별 ‘평가 과제’에 대한 확정이 이뤄진 뒤에야, 각 과제에 따른 평가 방법이 마련될 수 있을 텐데, 현 교과부의 안내는 수행평가의 일반론(2005년 근거)에 그쳐 있다는 인상이 강하다. 이 때문에 교과별 적용 양상은 학교 자율성이라는 미명하에 평가방법이나 기준면에서 타당성을 지니지 못하고 ‘일정정도 후퇴’를 보이지 않았나 하는 생각이다. 이러한 방법론적 부재를 어떻게 해결할 수 있을지에 대해 여쭙

는다.

3. 2와 연결된 문제이지만, 수행평가의 적용도 문제지만, 수행평가 자체의 하위 구분은 문제가 없는지 궁금하다. 현 수행평가는 모두 수행결과 평가인 것으로 오해된다. 수행평가 학원이 성업하는 것도 과제의 결과를 평가하기 때문이다. 그렇다면 평가 본연의 목적에 맞게 학습자의 장애를 진단하고 이를 제거하기 위한 평가로서, 수행 ‘과정’ 평가를 더 보장한다면 수행 ‘결과’ 평가와 어떻게 구분하여 평가할 수 있는가?, 또한 과연 평가할 수는 있는가?

예컨대, 수행 과정을 평가할 경우, 국어활동에의 태도 평가 — 연구자가 국어과와 관련없다고 한, ‘모둠활동에 적극적으로 참여한다’와 같은 항목이 말하기/듣기 과정평가에는 필요할 듯도 해 보인다 — 가 자연스럽게 관여할 것으로 보인다. 수행 과정을 어떻게 측정(testing)할 것인가?

4. 수행평가의 채점 방식과 관련하여, 수행평가의 취지 중에는 서열화를 극복하고 또 학생의 학업 정보를 얻기 위한 것이기 위한 것도 중요한 항목이었는데, 지금의 수행평가도 결국 서열화의 시종이 되었다는 인상이 강하다.

현 수행평가의 점수환산 방식은 학교마다 교사가 채점기준을 어떻게 설정하느냐와 관련되기는 하나, 기본적으로 백분율 환산인 것 같다. 그런데, 결론부에 연구자도 언급한 바와 같이, 점수 반영의 어려움이 있다면 위의 문제를 완화하는 방식으로, 채점을 등급화하면 어떨지에 대해 여쭙 본다.

5. 마지막으로 전수 평가하는 ‘국가수준’ 단위의 학업성취도 평가와 같이 일제고사형 평가가 ‘학교급별’ 단위로 이뤄지는 수행평가에 야기하는 문제들은 어떤 것들이 있을 수 있는지, 혹은 영향 관계는 무엇인지 전망해 주실 수 있었으면 한다.

수행평가를 둘러싼 논란과 논의들에는 그야말로 문제시하는 부정적인 시각만 있는 것은 아니다. 오히려 수행평가에 대해 바람직하게 생각하고 그 취지를 살려 학교 현장에 적용해보겠다는 애정 어린 호기심과 실행 욕

구가 사실상 수많은 문제제기와 요구로 드러나는 것 같다. 이러한 어렵고도 힘든 국가적 과제를 지금까지 일관되게 연구해 온 발표자에게 존경을 표하며 토론을 마친다.