

교직 생애 주기에 따른 교사 평가 화법 양상에 대한 연구

— 예비 교사와 성숙 단계 경력 교사의 자료를 중심으로 —

최영인 서울대학교 창의적국어교육미래인재양성사업팀

- I. 머리말
- II. 교직 생애 주기와 교사 평가 화법에 대한 이론적 고찰
- III. 연구 자료 수집과 분석
- IV. 예비 교사와 경력 교사의 평가 화법 수행 양상
- V. 결론 및 제언

I. 머리말

교사들은 교사양성교육 기관에서 교육을 받으면서, 그리고 교직에 입문하여 교육 활동을 수행하면서 나날이 변화하고 발달한다. 교사는 교직에 입문한 이후의 실제적 경험과 반성을 통해 배우고, 그 배움을 통해 교사로서의 전문성을 향상시켜 나가게 된다. 교사들의 교직 전문성과 관련된 역량 향상을 지원하고자 할 때 가장 선행되어야 할 작업은 그들의 전문성에 따른 과업 수행의 정도를 기술하고, 그들의 요구를 파악하는 일이다.

교사에게 요구되는 전문성의 하위 영역은 매우 광범위하나, 본고에서는 그중 교사의 평가와 관련된 전문성에 주목하였다. 평가가 교육 활동으로서 순기능을 하기 위해서는 평가 결과가 학습자들에게 전달되어야 하고, 그러한 평가 결과가 학습자의 반성적 사고 활동으로 이어져야 하며, 이후의 교수·학습에 반영될 수 있어야 한다. 따라서 교사는 ‘학습자의 지식 및 수행을 정확하게 평가하는 역량’을 가져야 할 뿐 아니라, 그러한 ‘평가 결과를 학습자에게 적절하게 전달하는 역량’도 갖추어야 한다.

국어교육 정책 입안자 및 전문가들이 교직 전문성 향상을 위해 교사에

대한 다양한 지원을 계획할 때 교직 생애 주기별 특성에 따라 교사들에게 지원해야 할 내용과 방법이 달라져야 할 것이다. 이를 위해 교직 전문성을 구성하는 하위 역량별로 교직 생애 주기에 따른 교사들의 역량 수준을 기술하고, 해당 교사들이 요구하는 지원 방안이 무엇인지를 확인하는 기초 작업이 선행되어야 한다. 본고에서는 교직 전문성과 관련된 하위 역량 중 ‘평가 결과 전달하는 화법 역량’에 대한 기초적인 조사 연구를 시행하고자 한다.

II. 교직 생애 주기와 교사 평가 화법에 대한 이론적 고찰

1. 교직 생애 주기에 따른 교사 발달

모든 사람들이 삶을 영위하면서 가치관과 지식, 능력에서 변화와 발달의 과정을 거치는 것과 마찬가지로 교사들도 교직에 종사하면서 다양한 방식으로 변화하고 발달한다. 교사들이 교직을 수행하면서 경험하는 일체의 변화를 ‘교사 발달’이라는 개념으로 설명할 수 있다(백승관, 2003: 31-32). 즉 ‘교사 발달’이란 예비 교사가 교사 양성 기관에서 교직 적성을 개발하는 시기부터 교직 생활 전 기간을 통하여 전문적 지식, 기술, 행동, 태도, 신념, 관심사 등 교직 수행과 관련된 모든 영역에서 나타나는 변화와 발달(윤홍주, 1996; 백승관, 2003)을 포괄하는 개념이다. 교사 발달에 대한 이론은 교사의 성장과 발달이 일정한 시간적 순서에 따라 진행된다는 단순·직선형 모형과 교사의 발달 단계와 더불어 개인의 생애 주기와 환경적 요인이 맞물려 발달한다는 상호작용적 모형으로 구분할 수 있다(조대연, 2009: 367).

단순·직선형 모형은 Fuller(1969)의 연구를 근간으로 하여 발전하기 시작하였고, 이후 Katz(1972), Watts(1980), Burden(1983), Hall & Hord(1987)로 이어졌다. 이들은 대체로 교사 발달과 관련된 내적 요인들을 살펴보는 틀로 인지 심리학의 발달 단계 이론을 활용하며, 발달에 있어 사

고나 행위 양식이 질적으로 달라지는 시점이 있는 것처럼 교사의 발달 단계에서도 일정한 주기별로 관심사나 행위 등에서 질적인 차이를 발견할 수 있다고 본다. Fuller(1969, 1975)는 교사의 관심사(concern)를 분석하여 교사들이 전체 교직 경력에서 네 가지 발달 단계 즉, '교직 이전 관심 단계-생존 관심 단계-교직 상황 관심 단계-학생 관심 단계'를 거친다고 주장하였다. Fuller가 제시한 단계 간의 변화를 살펴보면, 교사의 관심이 '자기 자신'으로부터 점진적으로 '학생들'에게로 옮겨 가는 것을 확인할 수 있다. 이후 Katz(1972)의 생존-강화-갱신-성숙 단계, Watts(1980)의 생존-중간-숙련 단계, Burden(1983)의 생존-조정-성숙 단계, Hall & Hord(1987)의 적응-통합-숙련 단계 등(조대연, 2009: 367 재인용)이 교사의 발달 단계로 제시되었다.

반면 상호작용적 모형은 교사의 발달이 교직 경력을 변인으로만 진행된다고 보기보다 개인적 요인과 조직적 요인들로부터 영향을 받아 복합적인 발달이 이루어짐을 강조한다(조대연, 2009: 368). Mok(2005) 역시 교사 발달 단계에 있어 단계성이 존재하되, 개인과 조직, 그리고 교직과 관련된 영역에서 다양한 환경의 영향을 받아 상호작용적으로 교사 발달이 이루어진다고 보았다. 백승관(2003)에서는 450명의 중학교 교사들을 대상으로 한 설문조사를 토대로, 교사들의 발달단계는 경력에 비례하여 순차적으로 이루어지는 단순·직선적 모형보다는 개인 능력과 외부 환경의 영향에 따라 역동적으로 변화하는 반복·순환적 모형에 가까움을 입증한 바 있다.

지금까지 교사 발달 단계를 고려한 연구들에서는 교사들의 교직 역량 전반의 변화를 종합하여 일정한 단계를 제시하고 있지만, 구체적인 세부 역량의 변화를 면밀하게 살피지 못했다. 교사들의 세부 역량별 발달 양상을 추적하고, 또 어떠한 발달 양상 추이가 더 교직 전문성 향상에 기여하는지를 파악하기 위한 연구가 진행될 필요가 있다.

2. 교사 전문성으로서의 평가 역량

교사에게 요구되는 역량, 즉 교직을 수행하기 위해 필요한 역량이 무엇인가에 대한 논의가 1990년대 이후 이루어져 왔다. ‘역량’ 개념은 최근 여러 직업 분야에서 우수한 직무 성과를 도출하는 개인의 능력, 즉 내적 특성이나 잠재력, 기술이나 지식 등을 포괄하는 개념으로 정의되고 있다. 교사 직무 역량은 교사의 역할과 직무를 수행하기 위한 능력이다(문승태·김민배, 2007). 장선영 외(2008)에서는 효과적인 교사와 비효과적인 교사의 행동 차이를 규명함으로써 전자로부터 교사 역량을 제시한 바 있다. 조대연(2009)에서는 장선영 외(2008)가 제시한 52개의 교사 역량 항목을 기초로 황은희·백순근(2008), 영국의 TDA(Training and Development Agency for school, 2007), 영국의 교육고용부(DfEE, 2000)보고서에서 언급한 우수교사 특성에서 중복된 직무 역량을 도출하여 여섯 가지 역량군과 37개의 직무 역량 항목을 제시한 바 있다.

그 여섯 가지 역량군은 ‘수업 계획 및 준비’, ‘수업 실시’, ‘학습 평가’, ‘생활지도’, ‘학습·학교 경영 지원’, ‘태도’이다. 이러한 역량군 목록과 관련하여 주목할 점은 여섯 가지 역량군 중 하나로 ‘학습 평가’가 설정되어 있다는 사실이며, 그 세부적인 역량 요소로 ‘평가 결과에 대한 적절한 피드백 제공’, ‘평가 결과의 다양한 활용’, ‘평가 및 측정 이론의 이해 및 실천’이 제시되었다는 것이다. 교사의 수업 전문성과 관련된 세 가지 역량군이 ‘수업 계획 및 준비’, ‘수업 실시’, ‘학습 평가’인데, 수업의 일환으로 이루어지는 평가와 관련된 역량들을 독립적인 역량군으로 제시한 것은, 그에 동원되는 교사의 변별적 전문성이 존재함을 의미한다.

‘학습 평가’와 관련된 역량 요소들을 살펴보면 ‘평가 및 측정 이론의 이해 및 실천’, ‘평가 결과에 대한 적절한 피드백 제공’, ‘평가 결과의 다양한 활용’인데, 이는 평가의 수행, 평가 결과의 전달, 평가 결과의 활용에 필요한 역량들이다. 평가의 수행과 전달을 구분한 것은, 교사의 ‘평가 수행 역량’과 ‘평

가 결과 전달 역량'에 변별적 요인들이 존재함을 의미한다. 따라서 교사의 발달 단계에 따라 증진해야 할 역량으로 학습자의 지식 이해 및 수행에 대해 그 과정/결과의 질을 정확하게 평가하는 능력과 함께 평가 결과를 학습자에게 적절하게 송환하는 능력을 상정하는 것이 가능하다.

교사가 가져야 할 전문성 중 평가 관련 역량이 매우 중요함에도 불구하고, 현재 현직 교사 교육과 예비 교사 교육에서 평가와 관련된 전문적 훈련을 충분히 제공한다고 보기는 어렵다(이정애, 2003; 김신영·송미영, 2008). 교원양성기관인 대학에서 교육 평가와 관련된 과목이 필수 과목으로 지정되어 있지 않은 경우도 많고, 그런 과목을 이수했다고 하더라도 현재 제공되는 교육평가 관련 과목의 이수가 현장에서의 평가 관련 역량에 실제적 도움을 주는지도 의심스러운 상황이다(김신영, 2007). 예비 교사들이 현장에서 학습자들을 가르칠 수 있는 기회는 4~6주간의 교육실습뿐이라 해도 과언이 아닌데, 그 교육실습 기간 중 예비교사들이 학습자의 지식 및 수행을 평가하는 경험을 하지 못하는 경우가 많다. 각 교과목의 수업 맥락 속에서 진행되는 학생 평가 활동을 통해 교실 내 학생 평가 전문성을 개발할 기회를 갖지 못한 예비 교사들이 교직 사회에 입문하자마자 전문적 평가자로서의 역할을 수행해야 하는 문제에 주목할 필요가 있다. 또한 이러한 평가 관련 역량을 강화할 기회는 교직에 입문한 이후에도 그리 많지 않으며, 그렇기 때문에 교사들이 교직 경험을 통해 나름의 방법으로 평가 전문성을 습득하고 있다.¹ 예를 들어, 교사들이 학생의 글에 피드백하는 데 많은 시간을 보내고 있음에도 불구하고, 교사들은 효과적으로 반응하는 방법을 잘 모른다고 생각하며 혼란

1 학생의 글에 반응하는 것에 대한 교사의 경험 및 인식을 조사한 김정자(2010)에서는 초 등 교사 151명을 대상으로 학습자의 글에 대해 반응한 자료를 수집하고, 그와 관련된 설문 조사를 실시하였다. 이들 중 '학습자의 글에 반응하는 방법을 배운 경험'을 질문한 문항에서, '교사 양성 과정이나 각종 연수에서 지도받았던 방식'에 따라 반응한다는 교사는 18.5%에 불과했다. 34.6%의 응답자들은 '나만의 원칙과 방식을 고안하여 한다'고 대답했고, '그때그때 생각나는 대로 한다'라고 응답한 경우도 32.3%였다.

스러워하는데(Sommers, 1982), 이러한 현상은 그 장소를 국내로 옮겨도 마찬가지다.

3. 교사 평가 화법의 개념과 특성

교실의 수업 언어 혹은 교수-학습 대화의 특징은 일반적인 대화와 비교할 때 최소 단위에서 차이를 보인다. 일반적인 대화가 ‘시작 발화(Initiation)-반응 발화(Response)’의 이원 요소를 최소 단위로 하는 것에 반해, 수업 대화는 ‘시작 발화(Initiation)-반응 발화(Response)-평가 발화(Evaluation) 또는 피드백 발화(Feedback)’의 삼원 요소로 구성된다. 수업 대화에서는 학습자의 ‘반응’에 대해 교사가 재반응하는 단계가 거의 필수적으로 상정된다는 의미이다. 학습자 반응에 대한 재반응에 해당하는 ‘세 번째 발화 요소’를 ‘평가 발화’ 혹은 ‘피드백 발화’라고 명명하는 것은 ‘평가 발화’와 ‘피드백 발화’ 두 범주가 서로 중첩되는 부분을 갖기 때문이다. 본고에서 다루는 평가 화법이 교실 대화의 최소 단위 구조인 ‘I-R-E/F’에서 ‘E/F’에 해당하는 것만을 지칭하는 것은 아니다. 그러나 학습자의 담화 수행이나 담화를 R이라고 할 때, ‘그에 대한 교사의 반응’이라는 점을 강조하고자 한다.

본고에서 다루는 ‘평가 화법’은 피드백 화법의 하위 범주에 포함될 수 있다. 그럼에도 불구하고 이런 하위 범주를 상정하는 것은 실제 교육 현장에서 교사의 평가 수행, 평가 결과 선정, 평가 결과 전달이 이루어지는 빈도와 그 교육적 의의를 생각할 때 평가 수행 및 평가 화법과 관련된 교사의 전문성을 독립적으로 다룰 필요가 있기 때문이다.²

2 국어 교육에서 학생 담화에 대한 교사의 반응을 부르는 용어가 통일되고 있지 않은데, 예컨대 글에 대한 교사의 반응은 ‘논평’, ‘첨삭’, ‘피드백’, ‘수정’, 그리고 ‘반응’ 등으로 사용된다. 학생 글에 대한 반응과 관련된 연구물들을 검토한 Beach & Friedrich(2006)의 연구와 Underwood(2008)의 연구를 살펴보면, ‘피드백’, ‘고쳐쓰기’, ‘논평’ 등의 용어로 포착한 연구들을 모두 다룬다(김경화, 2011 재인용). Beach & Friedrich(2006)의 연구에

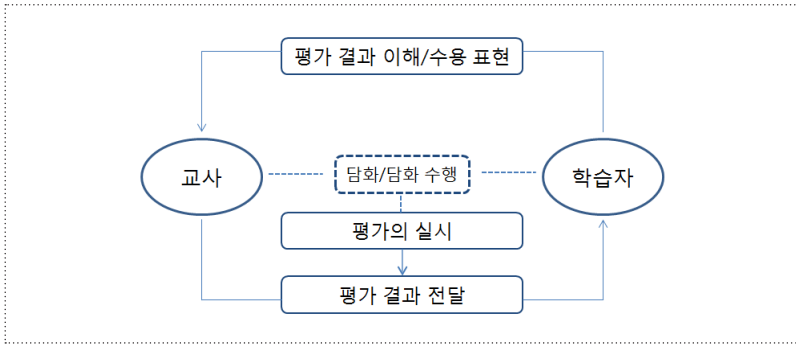


그림 1. 평가 결과를 매개로 한 교사-학습자 의사소통

지금부터 교실에서 이루어지는 평가 화법의 구조를 살피고자 한다. 앞서 교사의 평가 역량을 ‘평가 수행 역량’과 ‘평가 결과 전달 역량’으로 구분 가능함을 언급하였다. 이를 국어과 교실에서 이루어지는 학습자의 답화 수행에 대한 의사소통 상황과 관련하여 위의 도식처럼 나타낼 수 있다. 국어과 교실에서 교사와 학생은 ‘답화/답화 수행’을 매개로 평가에 대한 소통을 하며, 교사의 ‘평가 실시 역량’을 바탕으로 평가 결과가 도출되며, 교사의 ‘평가 결과 전달 역량’을 바탕으로 학습자에게 평가 결과를 송환하게 된다(그림 1 참조).

〈그림 1〉의 ‘평가 결과 전달’을 위해 교사는 평가 화법의 구성 요소와 관련된 의사 결정을 내려야 한다. 이러한 의사 결정의 요소를 ‘평가 화법 내용 선정과 조직’, ‘평가 화법의 표현’, ‘평가 화법의 매체 선택’의 세 측면에서 살펴보고자 한다.

서는 ‘반응(response)’이라는 용어를 사용하면서, ‘논평’, ‘피드백’, ‘고쳐쓰기’ 등을 핵심어로 다룬 논문들을 모두 검토 대상에 포함시켰다. Underwood의 연구(2008)에서는 검토 대상이 된 연구들에서 사용하는 핵심어인 논평(commentary, comment), 반응(response), 피드백(feedback) 등의 용어들을 ‘피드백(feedback)’으로 통일하여 논의하였다(김경화, 2011). 교사의 평가 화법은 학습자의 지식 이해 및 수행에 대한 반응의 하나인데, 평가 화법은 학생의 학습과 능력 향상을 조력하기 위해 학생의 반응의 적절성에 대해 학생에게 되돌려지는 정보를 전달하는 피드백 화법과 유사한 측면이 있으며, 상하위 범주의 관계에 있다고도 할 수 있다.

먼저 ‘평가 화법의 내용 선정과 조직’을 살펴본다. 평가에서 교사가 학습자의 수행이나 이해로부터 ‘무엇’을 파악해 낼 것인가에 따라 ‘결손 모형’과 ‘자산 모형’을 구분할 수 있다. Jett-Simpson과 Leslie(1997: 78; 이수진, 2008: 43 재인용)는 생태학적 평가의 관점에서 교사가 학습자에 대해 관찰한 것들을 논평하는 방식을, ‘결손 모형(deficit model comments)’과 ‘자산 모형(asset model comment)’으로 비교하여 설명하고 있다. 전자에서는 학습자가 할 수 없는 것 그리고 하지 못한 것에 초점을 맞추어, 학습자의 능력에 대해 부정적으로 서술하게 된다. 이에 반해 후자의 경우 학습자 발달의 개인차를 수용하고, 학습자의 성장을 보여 주는 지표에 초점을 맞춘다. 이에 따라 학습 가능성을 나타내는 것과 아닌 것을 구별하고, 보충 학습과 교수가 필요한 것을 인식한다. 그리고 학습자가 현재 잘하는 것뿐 아니라 미래의 발달 가능성에 대한 정보까지 제공함으로써 학습자의 능력을 추론하게 해 준다. 이런 논의를 참고하면, 평가 화법의 내용 요소로 학습자의 현재 가능성과 미래 가능성을 상정할 수 있고, 또 현재 시점을 기준으로 하면 학습자의 긍정적 측면과 부정적 측면으로 나누어볼 수도 있다.

평가 화법의 내용 선정과 관련하여 교육학 내에서 이루어진 ‘평가 결과 제시/통보’에 대한 연구를 참조할 수 있다. 교육학에서는 평가 결과 제시 방식이 학업 성취도와 같은 인지적 측면뿐 아니라 학습자의 학습 동기(McMillan, 2011), 자아 개념(Brookhart, 2004)과 같은 정서적 측면을 포함하여 학습 전반에 미치는 영향을 주목한다(최정선 · 김선일, 2004). 이때 평가 결과 제시 방식은 학교 현장에서 시행하는 평가의 결과를 학습자에게 송환하는 방식을 의미한다. 예를 들어, 평가 결과를 평어로 기술하는 방식, 점수를 제공하는 방식, 기준점 도달 여부를 알려 주는 방식 등이 학교에서 일반적으로 사용되며, 이러한 제시 방식이 학습자에게 어떤 영향이 미치는가를 입증하고 있다(박정 · 박준형, 2011; 박준형, 2011). 이런 평가 결과 제시 혹은 평가 결과 통지는 교수 · 학습 과정에서 학습자가 도달해야 할 목표 도달 정도에 대한 정보뿐 아니라 학습 결과 및 과정에 대한 교정적 · 부가적인 정보를

제공하여 후속되는 학습의 동기를 유발시키고, 학습자들의 양적·질적 학업 성취에 긍정적 영향을 준다(유선화, 2004). 이런 연구들은 학습자에게 평가 결과를 언제, 어떻게 제시할 수 있을지에 대한 교육적 결정을 가능하게 한다.

Smith(1988; 박준형, 2011: 6 재인용)에 의하면 평가 결과에 대한 정보 제공은 교수 학습 과정에서 학습자가 문제에 대한 응답을 제시했을 때 교사로부터 제공된 정보의 구성이다. 또한 학습자가 일정한 학습 과제를 수행한 다음 그 결과의 옳고 그름에 대한 정보를 제공하고, 그 이유를 설명하거나 학습의 부족한 부분을 보충하기 위해 교수-학습 과정 외의 부가적 정보를 학습자에게 제공하는 것이다. 즉, 교실의 학습 상황에서 학생들의 질적, 양적인 성취에 관하여 학생들에게 정보를 제공해 주고자 하는 모든 형태의 의사소통을 평가 결과 정보 제공이라 할 수 있다.

국어교육의 평가 방향 및 방법에 대한 연구로 최미숙(2006)을 제시할 수 있는데 이 연구에서는 기존 평가에 대한 반성과 함께 국어과 평가의 방향으로 ① 개별화된 평가 시스템의 도입, ② 흥미와 향유를 아우르는 국어 능력의 평가, ③ 평가 결과의 상세한 피드백을 제시하였고, 평가 결과 보고 방식의 개선을 통해 주요한 변화가 가능함을 주장하였다. 그는 구체적인 평가 결과 보고 방식을 예시하면서 국어 능력의 성취 ‘수준’ 측면에서 ‘학업 성취 수준의 평가 영역별 보고’를, 국어 능력 성취 ‘내용’ 측면에서 ‘〈특성 진술형〉 서술식 보고’를 제시하였다. 이를 통해 국어 능력에 대한 결과 제시에서 ‘수준’과 ‘내용’을 각각 고려해야 한다는 것과 함께 그 수준을 제시할 수 있는 구체적인 영역 선정의 필요성, 서술식 보고를 위한 특성 진술 방식을 마련해야 함을 알 수 있다.

다음으로 ‘평가 화법의 표현 및 전달’ 측면에서 결정하거나 고려해야 할 항목을 언급한 선행 연구를 살핀다.

오현아(2011)에서는 학습자 중심 작문 평가 결과 제시 방식의 구성 원리를 ① 소통성 원리, ② 발달성 원리, ③ 은유성 원리, ④ 학습자 사고 촉진성 원리, ⑤ 학습자 자기 주도성 원리를 제시하고, 은유적 작문 평가 결과 제

시 방식의 가능성을 탐색하였다. 그는 학습자 중심 작문 평가 결과 제시 방식의 한 사례로 기존의 직설적 작문 평가 결과 제시와 구분되는 간접적 작문 평가 결과 제시 방식을 소개하고 있다.

김정자(2011: 113-115)에서는 학생 글에 대한 반응을 몇 가지 기준에 따라 유형화하였다. 먼저, 표현 수단에 따라 ‘구어적 반응’과 ‘문어적 반응’으로, 교사 반응의 범위에 따라 ‘글의 일부분에 대한 반응’과 ‘글 전체에 대한 반응’으로, 또 반응 대상의 특성과 관련하여 ‘글과 관련된 반응’과 ‘글과 관련되지 않은 반응’으로, 수정이나 개선을 지시하는 ‘제안’의 범위와 관련하여 ‘전체적(global) 수정을 위한 제안’과 ‘부분적(local) 수정을 위한 제안’으로 구분한다. 그리고 ‘반응의 유형’에 제시된 것은 아니지만, 학습자의 글에 대한 교사의 조언을 그 내용의 구체성에 따라 일반적 조언과 구체적 조언으로 구분하고 있다(김정자, 2011: 118). 평가 화법에서 다루는 조언이나 문제 해결의 구체성은 학습자의 수행 개선 및 문제 해결 효율과 직결되므로 좀 더 의미 있게 다룰 필요가 있다.

교사의 평가 화법과 관련된 의사결정 중 세 번째 측면은 이러한 평가 화법을 어떤 매체를 통해 제시할 것인가이다. 학생의 담화 수행이나 결과로 제시된 담화에 대해 교사가 평가 결과를 전달한다고 할 때, 그 매체 또한 여러 가지가 될 수 있다. 학생의 글쓰기에 대해 교사가 독자로서 제시하는 언어적 반응을 범주화한 연구에서, 그 표현 수단에 따라 구어적 반응(oral response)과 문어적 반응(written response)을 구분하고(김정자, 2011: 113), 교사의 피드백을 다루는 연구에서도 구어적 피드백(oral feedback)과 문어적 피드백(written feedback)을 구분한다(Hardman, 2008). 우리나라 교실 환경과 학생 구성원의 규모, 교실 현장에서 실천가능성 측면에서 보았을 때, 문어적 반응이 더 효과적이라고 판단할 수도 있으나(김정자, 2011: 113), 학습자의 추후 담화 수행에 실질적 도움을 주기 위해 구어적 반응이 더 적절하다는 판단도 가능하다. 또 비면대면 상황의 경우 이메일이나 웹 게시판 등을 이용하여 평가 결과를 전달하기도 한다. 주민재(2014)에서는 대학 글쓰기 교

육에서 디지털 플랫폼을 활용하여 다중적인 상호작용을 하게 될 경우 교수자와 동료 피드백의 효과를 제고할 수 있음을 강조하고 있는데, 중고등학교의 교실을 배경으로 할 때에도 동일한 유효성을 갖는지에 대해서는 연구가 더 필요한 지점이다.

지금까지 교사가 평가 화법을 수행하기 위해 거쳐야 하는 세 가지 의사결정에 대해 살펴보았다. 마지막으로 화법 교육 분야에서 다루어진 평가 연구 및 피드백 발화에 대한 연구를 간략히 살피고자 한다.

국어 교사 혹은 예비 국어 교사의 화법 평가 수행 양상 및 인식 연구로 김신영(2002), 이인제 외(1997), 권정애(2002), 조재운(2006a), 최영인·정민주(2012) 등이 있고, 말하기 평가 기준 설정에 대한 연구로 김소영(2006), 손세모돌(2007), 조재운(2007), 김평원(2010), 여미란·허경호(2012), 이선영(2012) 등이 있다. 교실 현장에서 말하기 평가가 의미 있게 실행되기 위해서는 말하기 장면을 평가하는 데 적용할 수 있는 실질적인 담화 평가 기준이나 평가 실행에 관한 구체적인 지침이 필요하다는 것에 대한 학술적 공론화가 이루어져 왔다. 그러나 구체적 화법 담화 장르별로 평가 기준을 수립하고 교실의 화법 평가에 그러한 평가 기준을 실제로 적용한 후 평가 기준 적용의 어려움이나 개선할 점을 제안한 연구가 활발하게 이루어지지 않았다. 뿐만 아니라 국어 교사들의 화법 평가 수행 양상에 대한 연구들은 교사들의 화법 평가 결과 및 평가 능력을 기술했을 뿐, 그러한 평가 결과를 학습자들에게 어떻게 전달할 것인가에 대한 문제를 다루지 못했다.

국어과 교수 학습 과정에서 나타난 피드백 발화에 대한 연구로는 박태호(2003), 이현진(2004), 권순희(2005), 이창덕(2008), 박윤희(2011), 김승현(2014) 등이 있다. 이들 연구에서 제시한 피드백 화법의 유형을 살펴보고자 한다. 박태호(2003)에서는 ‘확인적 피드백, 동기부여적 피드백’으로, 권순희(2005)에서는 ‘격려 피드백, 부연 설명 피드백, 수정적 피드백, 비교 피드백’으로 이창덕(2008)에서는 ‘긍정평가와 피드백, 평가와 피드백 유보, 교정 피드백, 부정평가와 피드백’, 박윤희(2011)에서는 ‘인지적 영역 관련 피드백’,

‘정의적 영역 관련 피드백’으로, 김승현(2014)에서는 목적과 기능에 따라 상위 범주를 구분하고 하위 유형으로는 ‘칭찬하기, 격려하기, 응답하기, 확장하기, 수용하기, 확인하기, 수정하기, 초점화하기, 질문반복하기, 입증하기, 명료화하기, 정보제공하기’로 제시하였다. 이러한 연구들은 대체로 수업 시간 중에 이루어진 교사의 질문-학습자의 대답-교사의 피드백이라는 삼원 구조 속에서 피드백 화법을 분석하고, 그 기능에 따라 하위 유형을 구분하였다. 그러나 교사가 반응해야 할 대상이 학습자의 말하기 수행과 같이 ‘완결된 형태의 담화’일 때는 그에 대한 반응으로서의 교사 화법의 양상이 달라진다. 무엇보다 교사가 학습자 수행의 적절성이나 효율성 등에 대한 판단의 내용을 필수적으로 포함하게 되고, 완결된 담화에 대한 반응인 만큼 교사의 반응 발화의 조직이나 내용의 풍부함이 좀 더 높아지며 교사의 발화량도 더 길어진다. 이러한 차이를 반영하여 교사 평가 발화를 분석하기 위한 담화 분석 기능 목록도 마련되어야 할 것이다.

III. 연구 자료 수집과 분석

1. 연구 자료 수집

교직 생애 주기별로 평가 화법의 양상이 어떻게 달라지는지를 분석하기 위해 예비 교사와 경력 교사를 연구 참여자로 섭외하여, 그들이 고등학생의 말하기 수행에 대한 평가 결과를 어떻게 전달하는지를 분석하였다.³⁾

3 본고는 교사의 생애 주기에 따라 교수 화법 수행 양상이 달라짐을 전제하고, 그러한 차이를 기술하고자 하는 연구이다. 교직 생애 주기에 따른 교수 화법 수행 양상이 ‘차이’가 난다는 것이 곧, 교직 경력이 더 많은 교사의 화법 수행의 질적 우위를 의미하는 것은 아니다. 어떤 부분 경력 교사의 우위가 발견될 수도 있지만, 또 어떤 부분에서는 관행과 관습의 영향을 덜 받는 예비 교사의 수행이 더 적절할 수도 있다. 본고에서는 예비 교사와 경

예비 교사의 평가 화법 자료 수집 방법은 다음과 같다. 2014학년도 1학기에 연구자가 진행한 국어과교육론을 수강한 예비 교사 26명은 ‘국어교육학과 평가’에 대한 강의를 듣고, 설득적 말하기와 관련된 성취 기준, 교과서, 평가 기준 등에 대해 파악한 후 남자 고등학생 2인의 말하기에 대한 평가 및 평가 화법을 수행하였다. 26명의 예비 교사들은 대학교 3-4학년으로, 전공은 국어교육 전공, 국어국문학/국어교육 복수 전공, 역사교육/국어교육 복수 전공, 특수교육/국어교육 복수 전공으로 다양했다. 이들은 대체로 국어교육과 관련하여 실제적 텍스트에 대한 평가 수행과 평가 화법을 수행한 경험이 없었다(5명 제외). 말하기 평가 수행에 대한 기준을 탐색하고, 그 평가의 타당도를 높이기 위해 말하기 평가에 대한 사전 실습을 하였고, 자신이 확립한 평가 기준과 부여한 점수 등을 공유하며 보다 타당한 평가 결과를 찾아가는 과정을 연습하였다. 예비 교사들은 고등학생 2인의 설득적 말하기 수행 동영상을 2회씩 본 후 개별적으로 평가를 진행하였다.⁴ 그리고 앞서 이루어진 평가 결과를 바탕으로 학습자에게 어떤 평가 화법을 발화할지에 대해 계획하였다. 예비 교사들은 학습자를 대면한 상황을 전제하고 학습자에게 평가 결과를 전달하는 발화를 수행하고 그 과정을 녹음하였다. 녹음은 예비 교사가 가정에서 진행하였고 음성 파일을 연구자에게 이메일로 제출하였다.⁵ 평가

력 교사의 ‘차이’만을 전제할 뿐, 어느 집단군의 ‘우위’를 전제하지는 않는다.

본고에서 예비 교사와 성숙 단계 경력 교사를 선정한 이유는, 교직 생애 발달 단계에 대한 이론을 볼 때 교직 업무 수행과 관련된 ‘차이’가 가장 현격히 드러나는 집단이었기 때문이다.

- 4 교사의 평가 화법을 연구하는 데 있어 평가의 대상을 학습자의 ‘말하기 수행’으로 선정한 이유는, 예비 교사들이 평가 능력을 가장 신장시키고 싶어하는 대상이 말하기 평가였기 때문이다.
- 5 해당 강좌에서 ‘평가 화법’은 학기말 성적에 반영되지 않았지만 수강생들은 매우 성실하게 수업에 참여하는 태도를 보였고, 모든 수강생이 ‘평가 화법’을 제출하였다. 제출할 평가 화법 녹음본을 한 번에 녹음한 경우도 있지만 수강생들은 대체로 몇 번의 연습을 통해 가장 적절하다고 생각하는 파일을 선택하였다. 본고의 자료는 예비 교사들의 일반적 ‘평가 화법’의 양상을 보여 주기도 하지만, 예비 교사가 ‘바람직하다고 생각하는 평가 화법 양상 및 인식’이 반영된 자료일 가능성이 높다.

화법에서 학습자 이름을 호명하게 되는 경우가 있기 때문에, 편의를 위해 고등학생 A는 철수, B는 길동으로 부르게 했다. 예비 교사 자료 중 녹음 음질이 좋지 않거나, 일부 자료가 누락된 경우를 제외하고 총 21명을 선정하고, 그들의 평가 화법 녹음 파일 2개씩, 평가 화법 계획서를 분석하고, 서면 평가지를 활용하였을 경우 그 또한 분석 대상으로 삼았다.

다음은 경력 교사의 평가 화법 자료 수집 방법이다. 선행 연구를 참조하여 교사들이 교직에 입문하여 어느 정도 안정화된 전문성을 갖게 된 시기를 교직 경력 5-15년 사이로 보고,⁶ 이 범위의 교사를 ‘성숙 단계 경력 교사’로 명명하였다. 성숙 단계의 국어과 경력 교사 6명에 대한 정보는 <표 1>에 제시하였다. 앞서 예비 교사와 동일하게 경력 교사들 또한 남자 고등학생 2인의 말하기 수행 영상을 보고 말하기 수행에 대한 평가 및 평가 화법을 수행하였다. 학습자를 대면한 상황에서 학습자에게 평가 결과를 전달하는 발화 상황을 전제하고, 그때 학습자에게 할 말을 구어체로 기록하였다.

표 1. 경력 교사에 대한 정보

기호	성별	학교급	경력
경력_01	여	중학교	7년 6개월
경력_02	남	고등학교	5년 10개월
경력_03	여	중학교	8년
경력_04	남	고등학교	14년
경력_05	여	중학교/고등학교	9년 4개월
경력_06	여	고등학교	7년

6 교사발달단계를 교직 경력과 관련지어 설명하는 연구자는 매우 많다. Katz(1972)는 교사 발달단계를 생존기(교사경력 1년 미만), 강화기(교사경력 1-3년), 갱신기(교사경력 3-5년), 성숙기(교사경력 5년 이상)로 구분하여 교사발달단계를 교사의 생애 주기와 연결시켰다. 이난숙(1991)의 경우 교직발달단계를 양성단계(교사경력 1년 미만), 형성단계(교직경력 1-4년), 성장단계(교직경력 5-10년), 성숙단계(교직경력 11-20년), 원숙전문단계(교직경력 20년 이상)로 규정하였다. 대체로 교직 경력이 5년 이상일 때 교직 전문성을 인정할 수 있다고 본다.

다음은 본고에서 수집한 연구 자료 목록과 자료 기호이다. <표 2>에서 확인할 수 있듯, 본고에서 수집한 예비 교사의 자료와 경력 교사의 자료가 그 종류와 성격에 있어서 동일하지 않다. 예비 교사들의 경우 평가 화법을 계획하고, 그 계획에 입각하여 실제로 평가 화법을 수행하였고, 경력 교사들의 경우 구어로 이루어지는 평가 화법을 염두에 두었지만 문자 자료를 수집한 것이다. 두 집단의 자료의 종류와 성격이 다소 차이가 나지만, 학습자에게 ‘평가 결과와 관련하여 무엇을, 어떻게 전달할 것인가’에 대한 교사들의 인식을 확인할 수 있고, 그에 비추어 교사들의 수행 양상을 재구할 수 있는 자료로서 가치가 있다고 판단하여 두 자료를 분석하였다. 자료 기호는 <교사군_번호_자료 이름>의 순서로 표시하였다.

표 2. 수집한 연구 자료

교사	대상	평가 화법	평가 화법 계획서	서면 평가지	설문지 및 서면 면담
예비	A	21건	21건	9건	-
	B	21건	21건	9건	-
경력	A	-	-	6건	6건
	B	-	-	6건	

2. 연구 자료 분석

본고에서는 교사들의 평가 화법을 대상으로 담화 분석을 실시하였다. 먼저 교사의 평가 화법을 구성하는 구체적인 발화 단위들은, 그것이 어떤 기능을 하고 있는가에 따라 분류하였다. 예비 교사들의 평가 화법 전사본과 경력 교사의 평가 자료를 대상으로, 연구자와 화법 교육 전문가 1인⁷이 각각 담화 분석 범주를 1차 분석하고, 공동의 논의를 통해 2차 분석을 수행하였다.

7 이 연구의 담화 분석에 참여한 전문가는 화법 교육을 세부전공으로 박사학위를 취득한 바 있으며, 10년 이상 말하기 관련 강의를 지속적으로 담당해 왔다.

표 3. 담화 분석 범주의 목록화(예비01_평가A에 대한 분석 예시)

연구자의 담화 분석 범주(1차 분석)	화법 교육 전문가의 담화 분석 범주(1차 분석)
(담화 감상), (담화에 대한 총평), (평가 화법 도입), (긍정적 측면 제시 도입), (긍정적 측면1 제시), (긍정적 측면2 제시), (긍정적 측면 종합), (부정적 측면 제시 도입), (부정적 측면1 제시), (개선 방법 제시), (기대 효과 제시), (부정적 측면2 제시), (부정적 측면 요약), (학습자 노력 인정하기)	(격려), (발표의 어려움 공감), (이번 발표의 의의 제시), (발표에 대한 총평), (발표의 긍정적 측면 제시: 내용 조직, 예시를 들어 설명하는 방식), (개선안 제안 예고), (개선안 제안: 눈맞춤, 쉬운 어휘 사용), (개선할 점 요약), (평가 마무리: 수고에 대한 칭찬)
⇓	
공동의 담화 분석 범주(2차 분석)	
(감상), (감상), (질문), (감상), (칭찬1), (칭찬2), (칭찬_요약), (안내), (문제 지적1), (제안1), (문제 지적2), (제안2) (제안_요약) (격려)	

연구자와 화법 교육 전문가는 이후 연구 자료 전체를 대상으로 재코딩과 논의를 거쳐 다음과 같은 코딩 목록을 도출하였다. 본고의 연구 자료를 대상으로 할 때 새로운 코딩 목록이 추출되지 않을 때 코딩 목록을 확정하였고, 서로의 코딩 목록을 교차 검토하였다. 다음에 제시된 평가 화법의 담화 분석 범주들이 모든 교사의 평가 화법을 분석하는 총괄적 목록이라고는 할 수 없으며, 자료가 확보됨에 따라 가감될 수 있다.⁸

문제 지적: 담화의 전체 혹은 일부에 대한 부정적 판단이나 평가를 제시

제안: 담화를 더 효과적으로 만들 수 있는 방법을 제시

8 심사 의견 중에 코딩 목록의 추가와 수정이 필요한 부분을 지적한 내용이 있었다. [문제 지적] 범주 안에, 교수자가 그런 문제를 제기하게 된 ‘배경 제시’, 그것이 문제라고 생각하는 ‘근거 설명’, 그러한 문제를 발생시켰을 만한 원인을 교사가 찾아내고 수용적으로 반응하거나 정황적 이유를 추론적으로 제시하거나 학습자가 수행했을 절차나 사고 과정을 추론적으로 짐작하는 등의 ‘상황 설명’ 등이 포함될 수 있다. 코딩을 진행한 2인 또한 현재 제시한 것보다 더 구체적인 수준의 ‘담화 분석 범주’를 상정하지 않은 것은 아니나, 그렇게 세분화할 경우 하나의 발화 안에 다양한 기능이 연결되기도 하고, 발화자의 의도를 모른 상태에서 그 기능을 객관적으로 분석하기 어려운 문제도 발생하여 코딩 목록을 지금의 것으로 한정하게 되었다. 그러나 추후 이루어질 연구에서는 코딩 목록을 좀더 구체화하고 세분화하는 작업이 필요하다는 의견에 심분 공감하는 바이다.

기술: 학습자의 담화의 내용 일부나 표현을 다시 말하는 것
 질문: 학생의 담화에 대해 의문 나는 점을 질문함
 감상: 학생의 담화에 대해 교사가 청자로서 자신의 생각과 느낌을 제시
 칭찬: 담화의 전체 혹은 일부에 대한 긍정적 판단이나 평가를 제시
 격려: 학생의 이후 말하기 수행을 격려하거나 긍정적으로 기대한다는 발언
 안내: 평가가 진행될 방향을 표지하는 발언(평가 화법을 도입하겠다는 표지나, 칭찬 혹은 문제 지적을 하기 전에 그런 내용을 이야기하겠다는 표지를 제시함)

II장에서 살핀 평가의 결과 제시에 대한 연구 및 교육적 피드백에 대한 연구로부터 교사 평가 화법을 분석하는 틀을 다음과 같이 설정하였다.

표 4. 분석 범주와 세부 항목의 설정

범주	항목	본 연구의 분석 항목
평가 화법 내용 선정과 조직	내용 요소 중 긍정적 측면과 부정적 측면을 선택하는 양상	① 긍정, ② 부정, ③ 긍정+부정, ④ 부정+긍정, ⑤ 긍정, 부정 교차
	부정적 측면을 제시할 때, 문제 지적과 제안을 활용하는 양상	① 문제 지적, ② 문제 지적+제안
	담화 수행 수준 ⁹ 을 제시하는 방식	① 서술어 제시, ② 점수 및 평어 제시, ③ 성취 수준 제시, ④ 구체적 수준 제시 없음
평가 화법의 표현	문제 지적과 제안의 구체성	① 일반적인 문제 지적과 제안, ② 구체적인 문제 지적과 제안
	교사-학습자 간의 상호작용성	① 일방향 대화, ② 양방향 대화
	표현의 직접성 혹은 명시성	① 직접적 제시, ② 간접적 제시, ③ 직접+간접적 제시
평가 화법 매체	화법 평가에 동원하는 매체의 유형	① 구어형, ② 구어+문어 통합형

9 학습자의 '현재 수준'과 '과거 수준'을 비교할 수도 있고, '학습자의 성취 수준'과 다른 학습자와 비교할 때의 '상대적 수준'을 제시할 수도 있지만, 본고에서는 학습자들의 말하기 수행 1회에 대해서만 평가하게 했으며, 2명의 학습자 자료만을 제시하였기 때문에 이와 관련된 평가 항목은 설정하지 않았다.

IV. 예비 교사와 경력 교사의 평가 화법 수행 양상

1. 평가 화법의 내용 선정과 조직

먼저, 긍정적 내용에 해당하는 ‘칭찬’과 부정적 내용의 ‘문제 지적’ 담화 분석 요소를 중심으로, 평가 화법의 선정과 조직을 살펴보았다. 예비 교사와 경력 교사 모두 긍정적인 내용 요소와 부정적 내용 요소를 균형적으로 선정 하려는 경향을 보였으며, 두 가지 내용 중 긍정적 내용을 먼저 제시하는 것 을 선호하는 경향을 보였다.

표 5. 평가 화법 내용에 따른 유형

	① 긍정	② 부정	③ 긍정+부정 ¹⁰	④ 부정+긍정	⑤ 긍정, 부정 교차형
예비 교사	10_평가A, B	08_평가B	01_평가A, B, 02_평가A, 03_평가A, B, 04_평가A, B, 05_평가A, B, 06_평가A, B, 07_평가A, 09_평가A, B, 11_평가A, B, 12_평가A, B, 13_평가B, 14_평가A, B, 16_평가A, B, 17_평가A, B, 18_평가A, B, 19_평가A, B, 20_평가A, B, 21_평가A, B		02_평가B 07_평가B 08_평가A 13_평가A 15_평가A, B
	2건	1건	33건	0건	6건
경력 교사			01_A, B, 02_A, B, 03_A, 03_B, 04_B, 05_A, 06_A, B		04_A 05_B
	0건	0건	10건	0건	2건

예비 교사 중 ‘① 긍정’형에 해당하는 경우는 2건이었는데, 예비 교사 10 은 면대면 구어 피드백에서는 긍정적 내용만 전달하고 부정적 내용인 ‘문제

10 [칭찬1], [문제 지적1]과 같이 긍정적 내용과 부정적 내용을 단수로 제시한 경우뿐 아니라 [칭찬1], [칭찬2]...[칭찬n], [부정1], [부정2]...[부정n]과 같이 복수로 제시한 경우도 포함한다.

지적’은 서면 피드백으로 대신하였다. ‘㉔ 부정’형에 해당하는 평가 화법이 예비 교사 08의 평가B 1건, ‘㉕ 긍정, 부정 교차형’에 해당하는 평가 화법이 6건으로 나타났다.

길동이는 말하기 태도가 장난스러운 듯한 부분이 중간 중간 있어서 그 점이 아쉬웠어. [문제 지적1] 하지만 그 저 그 점을 조금만 다듬는다면은 지루하지 않고 사람들을 주목하게 만드는 그런 재미있는 발표를 할 수 있을 것 같아. [제안 1] 내용면에서는 뭔가 내용이 일관성 있게 흐르지 않는다는 느낌을 받았어. 예를 들면 뭐, 선진화된 교육 이야기 같은 거는 이번 담화의 주제의 범위와는 좀 맞지가 않는 것 같애. [문제 지적2] 그러니까 앞으로는 통일성과 일관성을 유지해야 한다는 것을 잊지 말고 그것을 꼭 기억을 해야 될 것 같애. [제안2] 그리고 어 내용을 보완하면 어 좀 좋은 발표가 될 것 같애. [제안3] <예비08_평가B>

예비 교사들의 경우 ‘긍정적 측면’과 ‘부정적 측면’을 일차 조직자로 하여, 양적으로 두 부분의 양적 균형을 확보하려는 경향이 강하다. 예를 들어, 칭찬을 3가지 제시하면, 문제 지적 또한 3가지를 제시하려고 신경을 쓰고 있었다. 이러한 양적 균형 확보에 따라 ‘칭찬’이 추상적이거나 일반적인 경우가 나타나기도 한다. 경력 교사들도 대체로 ‘긍정적 측면’과 ‘부정적 측면’ 중에서는 전자를 먼저 제시하고 있었지만, 양적 비중을 균형 있게 맞추려는 의도가 확연히 드러나지는 않았다. 설문 조사에서 경력 교사는 ‘학생과 대면하여 피드백을 할 수 있는 경우가 적은 만큼 구체적으로 문제점을 알려 주고, 또 구체적으로 수정할 수 있도록 하는 게 중요하다’고 응답하였다(경력01_설문). 또 경력 교사의 경우 평가 화법의 일차적 조직자로 ‘내용’, ‘표현’, ‘조직’ 등을 설정하고, 그 안에서 다시 ‘부정적인 부분’과 ‘긍정적인 부분’을 나누어 말하는 조직을 취하기도 하였는데, 이럴 경우 경력 교사 04와 같이 ‘㉕ 긍정, 부정 교차형’이 나타나기도 한다.

일단, 말하기 태도 면에서 몇 가지 충고를 해 줄게.[안내] 원고를 암기하지 못해서 그랬다고 이해할 수는 있지만, 가능하면 손짓이나 몸짓 같은 비언어적 표현을 사용하는 게 전혀 없었지. 게다가 시선이 원고에 고정되어 있다 보니까, 청중들과 눈을 마주치는 부분이 적어서 능동적인 소통이 되었는지 다소 의심스러워.[문제 지적]

내용면에서는 도입 - 전개 - 정리의 구조를 분명히 하여 말하기를 한 것은 좋지만,[칭찬] 주장하고자 하는 것들에 대한 근거가 객관성을 갖고 있는지 한번 생각해 봐야 할 것 같아. 예를 들어, 대학에서 학생들을 판단하는 기준이 ‘그럴 것이다’ 하는 네 추측이 일반화되어 제시된 것 같거든. 꾸준히 성실한 학생일수록 무조건 성적이 좋다는 전제 자체가 오류일 수도 있지 않을까? (중략)[문제 지적] 또, 질문이 나온 것처럼, 아까 그 ‘효율성’이라는 단어의 해석 같은 거 말야. 네가 발표문에서 사용한 용어들이 청중들에게 혼란을 주지 않았나도 좀 생각해 봐야 할 거야.[문제 지적] 마지막으로, 아까는 비언어적 표현에 대한 지식을 했었는데, 이번엔 반언어적 표현, 뭐지, 반언어적 표현이? 그렇지. 발음, 속도, 억양, 성량, 어조 변화 등이 거의 보이지 않아서 아쉬움이 좀 있었다.[문제 지적] (하략) (밑줄은 연구자) <경력04_평가A>

경력 교사 04의 경우 평가 화법을 교육하는 국면에서 ‘내용’, ‘조직’, ‘표현’, ‘전달’ 등의 요소들을 주요 항목으로 다루기 때문에 평가 또한 그와 유기적으로 연계되어야 하기 때문에 상위 조직자를 그에 일치시켰음을 확인할 수 있었다.¹¹⁾

다음은 부정적 내용 제시와 관련하여 ‘문제 지적’만 제시되는지, 그리고 ‘문제 지적’에 이어 그것을 바람직하게 수정할 수 있는 방향이나 개선 방법

11 현직 국어 교사들이 설득 담화를 평가하는 기준 및 배점을 조정하는 양상을 기술한 연구에 따르면 교사들은 설득 담화를 주로 4-5개 상위 범주로 나눈다. ‘내용’ 범주에 평균 50.11, ‘조직’ 범주에 평균 10.58, ‘표현 및 전달’ 범주에 평균 24.74, ‘태도’ 범주에 평균 8.00, ‘시간’ 범주에 평균 6.82로 배점하는 것으로 나타났다(최영인·정민주, 2012: 236). 교사에 따라 ‘시간’ 범주를 포함시키지 않는 경우도 있다.

제시에 해당하는 ‘제안’이 동반되는지 여부를 분석하였다.

표 6. 평가 화법의 부정적 내용 제시의 구성

	① 문제 지적	② 문제 지적+제안
예비 교사	03_B, 08_A, 09_A, 09_B, 10_A, 10_B, 12_B, 13_A, 16_A, 16_B	01_A, 01_B, 02_A, 02_B, 03_A, 03_B, 04_A, 04_B, 05_A, 05_B, 06_A, 06_B, 07_A, 07_B, 08_B, 11_A, 11_B, 12_A, 13_B, 14_A, 14_B, 15_A, 15_B, 17_A, 17_B, 18_A, 18_B, 19_A, 19_B, 20_A, 20_B, 21_A, 21_B
	10건	32건
경력 교사	01_B	01_B, 02_A, 02_B, 03_A, 03_B, 04_A, 04_B, 05_A, 05_B, 06_A, 06_B
	1건	11건

예비 교사와 경력 교사들의 경우 모두 ‘문제 지적’에 그치지 않고 그
에 대한 ‘제안’을 제시하는 평가 화법 유형이 압도적으로 많았다. 학습자의
말하기 수행에 나타난 ‘문제 지적’에만 그치는 비율을 살펴보면, 경력 교사
(8.33%)보다 예비 교사(23.80%)가 더 높았다.

다음은 학습자의 담화 수준에 대해 언급하는 방식을 살펴본다. 예비 교
사와 경력 교사들은 대체로 담화 수행 전반에 대해 ‘잘했다’, ‘멋지다’와 같은
서술어를 이용하여 평가 화법 도입부에서 담화 수준을 언급하였다. 담화의
수준이나 결과를 점수나 평어 등을 이용해 제시하는 경우는 거의 없었다.

철수야. 어. 처...철수가 발표하는 거 선생님 너무 너무 잘 들었어. 철수 발표 잘
하던데? <예비01_평가A>

철수야, 정말 발표 잘했어. <예비10_평가A>

철수야. 멋진 발표네. <경력06_평가A>

예비 교사 15의 경우 예외적으로 담화 수행에 대한 점수를 언급하고 있
다. 그는 분석적 평가의 총점을 제시하는 것으로 평가 발화를 시작하여, 분석
적 평가의 열 가지 하위 범주를 하나씩 언급하며, 각 항목에서 요구하는 바

를 얼마나 충족시켰는지, 미흡했는지를 설명하고 교사가 부여한 항목별 점수를 확인하는 구조를 취하였다.

담화1에 학생 총점은 85점이에요. 어... 첫 번째로 내용적인 측면에서 전달하고자 하는 주장이 명확한지를 따져보았을 때 3점 감점되었습니다. 그 이유는 내신 제도의 단점을 쭉 길게 말해서 어, 내신 찬성 주장 아니었나 하는 생각을 들게 했어요. 그러다가 문제 끝부분에 어찌구저찌구 이렇게 주장하는 사람도 있는데...라고 했지요. 이렇게 긴 문장은 요지를 불분명하게 만들 수 있어요. 어, 두 번째로 근거가 타당한지에 대해서도 또 3점 감점되었습니다. 그 이유는 내신이 수능보다 사교육을 덜 조장한다는 근거를 들었는데, 과연 그런가 하는 의문을 들게 해요. 이러한 반박 가능성을 염두에 두고 더 구체적인 근거를 들거나 더 타당한 근거를 들었으면 더 좋았을 것 같아요. 세 번째로 내용이 참신한가 하는 부분에서는 어... 그 대안으로써 연대의 제트점수를 제시한 것이 참신했고 다방면에 조사를 하였구나 하는 느낌을 받았기 때문에 10점 만점을 주었습니다. 그 다음에 네 번째로 청자를 고려하여 내용을 선정하였는가 하는 부분에서도 단어 선정이나 예시 등 모두 청자의 수준과 상황에 적절한 예시를 어 들었기 때문에 10점 만점 주었습니다. (하략) <예비15_평가A>

예비 교사 15는 학습자에게 구체적인 항목별로 점수와 피드백을 제공 하는 것이 ‘가장 정확한 정보 제공’이라고 판단하였고, 그러한 판단에 따라 평가 세부 기준에 따라 평가 화법을 조직하고 구체적인 점수를 일일이 제시 하였다.

2. 평가 화법의 표현

교사의 반응은, 교사의 반응으로부터 학습자가 무엇인가를 할 수 있을 때만, 즉 자신의 담화를 수정할 수 있을 때만 유용하다(Hamer, 2004; 김정자,

2011: 116 재인용). 교사의 [문제 지적]과 [제안]이 구체적일 때 학습자의 의미 있는 변화가 창출될 수 있기에, [문제 지적]과 [제안]의 구체성을 살피고자 한다.

앞서 ‘문제 지적’과 ‘제안’이 결합되는 유형에 대해 살펴본 바 있다. 경력 교사와 예비 교사 모두 ‘문제 지적’형보다는 ‘문제 지적+제안’형이 많았다. 이러한 ‘문제 지적’과 ‘제안’의 구체성에 대해 분석하였다. 학습자 A에 대해 예비 교사 04는 학습자가 수행한 발표 전체에 대해 칭찬 한 가지, 문제 지적을 한 가지만 제시했는데, 내용 선택 및 조직, 전달 등과 관련된 문제들 중 ‘긴장된 모습(㉠)’만을 부정적 측면으로 지적하고, 그에 대한 해결 방법으로 ‘긴장을 풀고 자연스럽게 발표하라(㉡)’는 지침을 주고 있다. 예비 교사 06도 ‘어조 변화가 없어서 강조점을 알기 어려웠다(㉢)’는 문제 지적에 이어 ‘말하기 기회를 많이 갖고 노력하라(㉣)’는 일반적 지침을 주고 있다. 이것이 학습자 A의 말하기 수행을 개선할 수 있을지에 대해 회의적이다. 이와 대비되는 평가 화법 표현을 경력 교사 02에서 확인할 수 있다. 경력 교사 02는 발표자 A가 원고를 주로 읽듯이, 빠른 속도로 발표한 것이 적절하지 못했음을 지적하였다. 이후 나타난 ‘제안’에서 경력 교사 02는 화자의 말하기가 청자의 듣기 과정이라는 점을 상기하면서, 청중과의 교감을 얻어내야 함을 강조하였다(㉤).

예비 교사	경력 교사
<p>철수야, 너의 발표 잘 들어. (감상) 발표 자료를 꼼꼼히 챙겨오고 반박에 대한 대안도 준비한 것이 정말 좋았어. (칭찬1) ㉠다만, 아쉬운 점이 있다면 발표할 때 약간 긴장된 모습이었다는 거야. (문제 지적1) ㉡다음엔 좀 더 긴장을 풀고, 자연스럽게 시선 처리도 잘하고 목소리도 좀 더 편안하게 내면 더 좋은 발표가 될 수 있을 것 같아. (제안1) <예비04_평가A></p> <p>(전략) 그리고 ㉢어조에 변화가 없으면 청자들은 철수가 어디에 강조점을 두는지 알기가 힘들어. (문제 지적2) ㉣하지만 더 많은 말하기 기회를 갖고 노력하면, 훌륭한 발표자가 될 수 있으니까 너무 걱정하지 마. (제안1) <예비06_평가A></p>	<p>(전략) 우리가 하고 있는 게 글쓰기가 아니라 말하기라는 거야. 선생님이 보기에 철수는 글쓰기에 아주 자질이 있어. 그렇지만 말하기에서는 좀 부족한 점이 있어. 가장 큰 문제점은, 원고를 보고 읽는 투로 발표를 했다는 거야. (문제 지적1) 그리고 말이 너무 빨랐어. 원고를 보고 읽다 보니, 청중은 보이지 않고 원고의 글만 신경 쓰게 되고, 국어책을 읽듯이 빠르게 말하며 발표하게 된 거지. (문제 지적2) ㉤철수야, 말하기란 상호 소통이 아주 중요한 행위란다. 비록 많은 사람들 앞에서 일방적으로 발표하는 것이긴 하지만, 그럼에도 불구하고 말하기에서는 내 앞에 있는 청중과의 교감이 중요해. 앞에서 말하다 보면 청중들의 눈빛, 고개의 고덕임, 혹은 가웃거림, 그런 것들이 보이지 않니? 청중들은 온몸으로 너의 이야기를</p>

듣고, 또 반응하고 있어. 그런 반응들을 너도
경청하면서, 반응에 따라 너도 반응하면서
말을 해야 해. 그런 점에서 철수의 말하기는,
듣지는 않고 일방적으로 말만 쏟아낸 것이라고
볼 수 있겠구나. 앞으로 말하기를 하기 전에는,
반드시 내 앞의 청중을 의식하면서 준비해 보렴.
그냥 원고를 발표하는 것이 아니라, 청중과
같이 호흡하면서 함께 대화를 나눈다고 생각해
봐. 그러면 훨씬 말하기가 부드럽고 편안해질
거야. [제안1] (후략) <경력02 평가A>

한 가지 주목할 점은, 대부분의 경력 교사가 [문제 지적]+[제안]을 함께 제시하고 있지만, 자신의 [제안]의 실현 가능성과 불만족하는 경우도 있었다. 경력 교사조차도 교사의 [제안]이 “학습자의 말하기 수행에 실제적으로 도움이 될 수 있을지에 대해 확신하지 못하기 때문에 신중을 기하게 되며 때로 불안하다”(경력05_설문)고 진술하며 현직 교사들에게 학습자의 수행을 개선할 구체적인 제안의 목록들이 제공될 필요가 있다고 강조하였다.

다음으로 평가 화법에 학습자를 참여시킨다는 차원에서의 상호작용성에 대해 살피고자 한다. 예비 교사들은 학습자의 반응을 전제로 평가 화법을 수행하기보다 대체로 일방적 전달에 가까운 화법을 보였는데, 이는 실제로 학습자와 대면하지 않은 특수학의 가상 상황을 전제로 자료를 수집했다는 점과 예비 교사들이 현장에서 학습자들과 만난 경험이 부족하다는 점으로부터 기인했을 가능성이 높다.

예비 교사 19의 경우 예외적으로 상호작용성이 높은 평가 화법을 구사하였다. 경력 교사와 비교할 때도 학습자를 가장 많이 참여시키고, 평가 화법 자체를 학습자의 ‘즉각적 반응’에 따라 다르게 제시하려는 계획을 세우고 있다. 예비 교사 19의 경우 영어 교육을 전공하여 영어 교사로 3년간 근무하였으며, 사설 학원 등에서 학습자를 가르친 경력이 많은 예비 교사였다는 점에서 특수한 사례라 할 수 있다.¹²⁾

12) 예비 교사 19의 발화에 대해 화법 교육 전문가는 ‘학습자에 대한 지나친 존대법’이 나타났다

어 제가 오늘 이 어 구두 평가를 K군과 같이 하려는 목적은 어… (휴지) 서로 같이 어 K군의 담화를 보고서 어떻게 느꼈는가를 전반적으로 살펴보고, 다음번에 담화 발표를 하게 될 때 어떤 점을 더 보강하면 잘 할 수 있을까 어떤 점은 참 좋은 장점이어서 앞으로 더 잘… 더 어 잘 살려둘까 어 이런 장단점을 좀 파악하여서 어 개선하는 데 더 좋은 담화를 위한 어 더 좋은 담화를 위해 개선하는 데 목적이 있습니다.[안내] 어 편하게 서로 이야기하였으면 좋겠습니다. 일단 저는 K군이 본인의 담화를 어떻게 생각하는지 궁금한데요, 본인이 만약 본인의 담화를 평가한다면 오늘, 몇 점 정도를 주고 싶고 그리고 그… 점수에, 점수를 주는 이유를 들어 보으면 좋겠는데요, 어떻게 생각하십니까? (휴지) 아… 그러시군요.[질문] 어, 그러면 어… 그… 다음번엔 방금 얘기해준 그런 부족한 부분을 채우면 몇 점 정도 받을 수 있을까요?[질문] 몇 점 정도 다음번에 받고 싶습니까?[질문] (휴지) 아… 그렇군요, 그러면 본인의 담화를 방금 말해 준 것 같이 향상을 시킬라면 어떤 어떠한 방법이, 방법으로 연습을 하거나 아니면 접근하는 게 좋을까요?[질문] (휴지) 네, 그렇군요, 저도 K군의 생각과 비슷한데요, 어… 몇 가지 더 이제 이야기를 해 보자면, 제가 이제 K군의 담화를 보면서 좋았던 점은 일단 청자와 굉장히 호흡을 잘 한다는 점이었습니다.[칭찬1] (하락) <예비19_평가B>

경력 교사들의 경우 예비 교사보다 학습자에 대한 [질문]이 빈번하게 활용함을 확인할 수 있었다. 아래의 경력 교사 1처럼 경력 교사들은 ㉠과 같이 교사로서 질문 제기를 예고하고, 단순한 수사적 의문문이 아니라 ㉡~㉣처럼 학습자에게 ‘발화 의도’를 질문하고 그 반응을 참조하여 다음 평가 화법을 이어 가려는 시도가 많았다.

길동이는 듣는 사람들의 호흡을 진짜 잘 이끌어 내네. 말할 때 분위기를, 말하는 사람 중심으로, 딱 잡아서 이끌어 나가는 능력이 있어. ㉠그런데 들으면서 궁

다고 평가한 바 있으며, 이런 양상은 예비 교사 19 외에도 2명에게서 발견되었다.

금해졌어... 음. ㉠‘대학에 목매는 분위기를 없애야 한다. 그래서 내신 성적 반영을 최소화해야 한다.’라고 했는데, 내신 성적 반영을 최소화하면 대학에 목매지 않게 될까? [질문] 내신 반영이 적었던 시절을 생각해 보면, 본고사며, 학력고사, 수학능력시험 등등 다른 시험들의 비중이 높았던 거 같아. ㉡그리고 없앨 수 없다면 사교육을 이용해야 한다고 했는데, 대입에 내신 성적 반영을 최소화해야 한다면 주장과 이견 또 어떤 관계가 있나? [질문] ㉢길동이는 분명 뭔가 생각한 바가 있었겠지? [질문] <경력1_평가B>

마지막으로 평가 결과나 과정을 전달하는 데 있어 은유성을 얼마나 활용하고 있는가를 살폈는데, 예비 교사와 경력 교사는 대체로 ‘직접적 전달’을 선호한다. 예비 교사 11이 학습자 B가 청중과 자연스럽게 상호작용하는 양상에 대해 ‘무대를 즐기는 락가수 같았다’고 비유한 정도가 간접적, 은유적 전달을 시도한 유일한 사례였다.

응. 어, 일단 길동이는 발표를 할 때 자신감이 넘친다는 게 정말 큰 장점이야. [칭찬] 응. 대본에 의존하는 정도도 낮았고, 청중들이랑 자연스럽게 소통하려는 모습도 선생님 너무 보기 좋았어. (휴지) 무대를 즐기는 락가수 같다고 해야 될까? (웃음) [칭찬] <예비11_평가B>

이처럼 평가 화법에서 간접적이고 은유적 전달이 활용되지 않는 이유로는 ‘교사들이 직설적 화법을 이용하는 것이 전달의 정확성을 높일 수 있다는 인식(경력02_설문)’을 들 수 있다.

3. 평가 결과 제시 매체

교사가 학습자에게 평가 결과를 제시할 때 어떤 매체를 사용하는가를 분석하였다. 예비 교사들의 경우 ①구어형이 12명, ②구어+문어 통합형이 9

명으로 나타났고, 경력 교사들의 경우 모두 구어형 화법 평가를 진행하였다.

표 7. 예비 교사와 경력 교사의 평가 결과 제시 매체

	①구어형	②구어+문어 통합형
예비 교사	12명	9명
경력 교사	6명	0명

〈표 7〉에 나타난 것과 같이 예비 교사와 경력 교사 간에 평가 결과 제시 매체의 차이가 현격한 것은 자료 수집 방법과 관련된다. 예비 교사들은 대학의 강의를 듣던 중 수업 중 활동의 하나로 학습자 평가와 평가 화법을 수행했기 때문에 ‘이상적인 평가 수행’을 위한 노력을 기울였고, 경력 교사들은 과제로서의 부담을 덜 느꼈기 때문에 ‘현실적인 평가 수행’ 양상을 보여 주려고 한 것이다. 예비 교사들에게 ‘학교 현장에 나가서도 이번 과제에서 수행한 것과 같이 평가 전달을 할 수 있을 것 같은가?’라는 질문에 대해 ‘다인수 학급인 걸 고려하면 모든 학생에게 매번 구어+문어형 평가를 하기는 어려울 것 같다’고 대답했다. 반면 경력 교사들은 ‘실제 현장에서는 문제점을 간단히 적어 주는 경우가 많다. 아주 간략히’라고 대답하기도 하였다.

‘②구어+문어 통합형’에서 구어 평가와 문어 평가의 정보량을 각각 비교해 보면 대체로, 구어 평가의 정보량이 문어 평가의 정보량보다 높게 나타난다. 구어로 전달하는 내용 중 ‘핵심적인 내용’을 문어 평가에 반영하는 경우가 일반적이다. 단 예비 교사 10의 경우 구어에서는 긍정적 측면만을, 문어에서는 부정적 측면만을 제시하여 두 매체의 정보가 상보적이었다.

V. 결론 및 제언

본고에서 예비 교사와 경력 교사의 평가 화법을 분석한 결과를 요약하면 다음과 같다.

먼저 예비 교사의 평가 화법 양상이다. 첫째, 내용 선정 및 조직 측면의 특징이다. 예비 교사의 경우 ‘긍정+부정’형이 많았지만, 평가 내용을 제시할 때 ‘긍정’과 ‘부정’의 양적 균형을 유지하려는 의도가 강하게 드러났다. 학습자의 담화 특성에 따라 ‘긍정’이 많은 경우도 있고, ‘부정’이 많은 경우도 있을 수 있지만, 예비 교사들은 ‘공정하고, 교육적인 평가’를 위해 ‘긍정’적 측면과 ‘부정’적 측면을 ‘동등한 양으로’ 제시하고자 한다. 다음으로, [문제 지적]에 이어 [제안]을 제시하지 않은 예비 교사들이 23.80% 정도였는데, 이들은 ‘말하기 수행에서 문제 양상을 보인 학습자에게 어떻게 조언해야 할지 모른다’고 응답하였다. 담화 수준을 명시적으로 제시하는 예비 교사들이 거의 없었으며, 점수를 언급하는 것에 대해 꺼리는 태도를 보이기도 하였다. 둘째, 평가 화법의 표현 측면을 분석한 결과이다. 예비 교사의 [문제 지적]과 [제안]의 구체성이 낮고, 때로는 타당성이 낮은 [문제 지적]과 [제안]의 사례도 발견되었다. 학습자와의 상호작용성이 잘 드러난 평가 화법을 구현한 경우가 거의 없었고, 간접적 화법보다는 직설적 화법이 나타났다. 셋째, 평가 화법 전달의 매체를 분석한 결과, 예비 교사들은 ‘구어 평가’와 함께 ‘문어 평가지’를 제공하는 것을 선호하지만 ‘문어 평가지’ 내용 선정과 관련하여 고민을 드러내기도 하였다.

다음은 경력 교사의 평가 화법에 대한 분석 결과이다. 첫째, 내용 선정 및 조직 측면의 특징이다. 경력 교사도 예비 교사와 동일하게 ‘긍정+부정’형이 많았지만, 단순히 두 내용의 균형을 추구하기보다 말하기의 기본 범주인 ‘내용, 조직, 표현, 전달’의 균형을 추구하고 있었다. 대부분의 경력 교사가 [문제 지적]과 [제안]을 통합적으로 제시하고 있었고, 평가 화법에서 학습자

의 담화 수준을 명시적으로 언급하는 경우는 없었다. 둘째, 평가 화법의 표현 측면을 분석한 결과이다. 경력 교사들의 [문제 지적]과 [제안]은 대체로 밀접한 관련을 맺으면서, 예비 교사들보다 그 구체성이 높았다. 그렇지만 경력 교사들도 자신의 [제안]이 가장 효과적인 개선 방안인지에 대해 확신하지 못한다고 진술하였다. 경력 교사들의 평가 화법에는 학습자에게 질문하고 그 응답을 전제로 이후의 발화가 진행되도록 계획되는 측면 즉, 학습자와의 상호작용성이 잘 드러났다고 볼 수 있다. 경력 교사들은 경험을 통해 상호작용적으로 평가 화법을 구현하는 능력을 터득하였으며, 상호작용적인 평가 화법이 더 교육적이라고 판단하는 인식이 실제 평가 화법에 반영된 결과이기도 하다. 경력 교사들 또한 예비 교사들과 마찬가지로 간접적 화법보다는 직접적 화법을 선호하였다. 셋째, 평가 화법 전달의 매체를 분석한 결과, 경력 교사들의 경우 ‘구어+문어 통합형’이 0명, ‘구어형’이 6명으로 나타났다. 예비 교사들은 대학 강의의 수업 과제였기 때문에 자신이 생각하기에 가장 이상적인 평가 화법을 수행하려 했고, 경력 교사들의 경우 평가 화법 수행에 대한 외적 부담이 상대적으로 적었다. 경력 교사 설문 결과를 보면 평소에는 간단하게라도 문어 평가지를 학습자에게 제공한다고 한 경우가 대부분이었다.

예비 교사와 경력 교사의 평가 화법 교육 및 지원에 있어 고려할 점을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 평가 화법의 내용 선정과 관련한 ‘균형’의 문제에 대한 논의가 필요하다. 예비 교사들이 ‘긍정’ 측면과 ‘부정’ 측면의 비중을 최대한 동등하게 제시하려 한 것에 비해, 경력 교사들의 경우 ‘부정’의 내용 즉, [문제 지적]+[제안]의 비중이 더 높다. 경력 교사들의 경우 학습자와 대면하여 평가에 대한 의사소통을 할 기회가 적기 때문에 ‘담화 개선을 위해 가장 필요한 내용을 효율적으로 제공해야 한다’는 인식을 갖고 있다. 구어로 전달되는 평가 화법의 ‘긍정적 내용’과 ‘부정적 내용’의 비중과 학습자의 학습 동기 및 태도, 담화 개선에 미치는 영향 등에 대한 논의가 필요하다. 또 ‘긍정’과 ‘부정’의 균형과 함께 말하기의 ‘내용’, ‘조직’, ‘표현’, ‘전달’ 측면의 균형도 고려해

야 할 것이다.

둘째, 학습자에게 구체적이고 효율적인 대안을 제시하고 싶어하는 교사들을 위한 지원이 필요하다. [문제 지적]과 [제안]의 구체성은 평가 전달 역량과 긴밀하게 관련을 맺는 평가 수행 역량과도 관련된다. 예비 교사의 경우 [문제 지적]의 내용이 정확하지 않은 경우도 종종 발견되었다. 예비 교사들은 평가를 수행해 본 경험이 많지 않으며 자신의 평가 결과의 정확성과 타당성에 대해 확신을 갖지 못하는 편이다. 학습자의 담화에서 ‘무엇이 문제인지’를 정확하게 가늠할 수 있도록 평가 역량 강화가 필요하다. 그런데 경력 교사들도 ‘구체적 제안, 정확한 제안’과 관련하여 어려움을 토로하고 있었으며, 교사의 평가 관련 역량 신장을 위한 지원이 부족하다고 인식하고 있음에 주목해야 한다. 다양한 시행착오를 거쳐 교사 스스로 평가 능력을 키워 가야 하는 어려움을 이야기해 준 경력 교사들의 진술에 비출 때, 그들의 시행착오를 줄일 수 있는 지원이 필요함을 알 수 있다. 이로부터 예비 교사와 경력 교사들에게, ‘학습자의 담화 수행에 나타난 문제점’과 ‘그러한 문제점을 해결할 수 있는 방법의 목록’들을 구체적으로 제시해야 할 필요성을 강조하고자 한다.

셋째, 교과 수업 실행과 관련하여 예비 교사들이 실제적으로 학습자의 담화 수행을 관찰하고, 그에 대한 평가를 수행할 기회를 제공해야 한다. 예비 교사들의 평가 화법에서 상호작용성이 부족한 이유는 예비 교사들의 평가 화법에 대한 인식과 관련된다. 예비 교사들은 정확한 평가를 수행하는 것 자체를 어려워하며, 평가 결과를 전달하는 데 있어 학습자들이 제기할지 모르는 ‘이의 제기’에 대한 부담을 높게 느낀다. 또 학습자의 의도나 의견을 질문하고 그것을 반영하여 즉석에서 평가 화법을 수정하는 것에 대한 인지적 부담도 느낀다. 이러한 평가에 대한 인지적·심리적 부담을 완화하면서 평가 수행 역량 및 평가 결과 전달 역량을 높일 수 있는 방법은 바로 그 실체에 직면하는 것이다.

마지막으로, 평가 결과 전달의 매체와 관련하여 구어 평가와 문어 평가의 관계에 대한 논의가 필요하다. 구어 평가와 문어 평가는 ‘동일한 내용을

다루되 상세함이 다른 관계'이어야 하는지 '서로 다른 측면을 다루는 상보적 관계'이어야 하는지, 둘의 교육적 기능이 어떠한지에 대한 연구가 진행되어야 할 것이다.

본고에서는 교직 생애 주기에 따라 교사들에게 제공되어야 할 지원과 교육의 내용이 달라져야 함을 전제로 하여, 교직 주기별 교사 화법 교육을 실시하기 위한 기초 연구로서 예비 교사와 성숙 단계 경력 교사의 '평가 화법 수행 양상'을 분석하였다. 선행 연구에서 살펴본 것처럼 교직 생애 주기는 4-5단계로 세분화되고 있기에 추후에 다른 단계의 교사군에 대해서도 평가 화법을 분석하는 후속 연구를 진행할 필요가 있다. 또 예비 교사 및 경력 교사의 '실제적 평가 화법'을 양적으로 보다 많이 확보하고, 그러한 결과를 실제 학습자에게 송환하여 해당 '평가 화법'의 기능과 효과를 함께 검토하는 방향도 고려해 보아야 한다.

본고에서는 예비 교사와 경력 교사가 학습자의 화법 수행에 대한 평가를 '어떻게 다르게 전달하는가'를 기술하고자 하는 데 목적을 둔 연구이다. 이러한 양상 기술은, 교직 생애 주기별로 교사군의 특성이나 강약점 등과 긴밀하게 연결되면서 교사들의 평가 화법에 미친 영향 요인을 충분히 규명할 수 있을 때 교사 집단 간 화법 차이에 대한 교육적 시사점을 제공할 수 있다. 앞으로 교사 집단 간의 화법 양상을 기술하는 데서 나아가 그에 관여하는 요인들을 탐색하는 연구 또한 진행되어야 할 것이다.

* 본 논문은 2015. 1. 31. 투고되었으며, 2015. 2. 4. 심사가 시작되어 2015. 3. 3. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 강경석·김영만(2004), 「교사발달 단계에 따라 교사의 직무능력이 직무만족에 미치는 영향 분석」, 『교육문화연구』 10, 인하대학교 교육연구소, pp. 1-33.
- _____ (2006), 「교사발달단계와 교사의 직무능력 및 직무만족 간의 관계 연구」, 『교육행정학연구』 24(1), 한국교육행정학회, pp. 119-142.
- 권순희(2005), 「초등학교 국어과 수업에 나타난 교사의 질문, 피드백 양상과 개선 방안」, 『국어교육』 118, 한국어교육학회, pp. 65-100.
- 김경화(2011), 「학생 글에 대한 반응 연구 동향 및 전망」, 『작문연구』 13, 한국작문학회, pp. 281-319.
- _____ (2014), 「중등 국어 교사의 학생 글 논평에 대한 인식과 논평 양상 연구」, 고려대학교 박사학위논문.
- 김소영(2006), 「연설의 답화 유형적 특성과 평가의 방향」, 『화법연구』 9, 한국화법학회, pp. 173-202.
- 김수동 외(2005), 『국어 수업에서 학생평가를 잘 하려면』, 한국교육과정평가원 연구자료 ORM 2005-51-2.
- 김승현(2014), 「초등 예비 교사의 피드백 발화에 대한 분석적 고찰」, 『화법연구』 25, 한국화법학회, pp. 41-73.
- 김신영(2007), 「교사의 학생평가전문성과 중등교사 양성과정」, 『교육평가연구』 20(1), 한국교육평가학회, pp. 1-16.
- 김신영·송미영(2008), 「예비교사의 학생평가 전문성과 교육실습의 효과」, 『교육평가연구』 21(1), 한국교육평가학회, pp. 79-97.
- 김원호(2007), 「교사발달단계에 따른 학교장의 효과적인 지도성: 서울지역 인문계 공립 고등학교 교사들의 인식을 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문.
- 김계봉(2004), 「‘교사 질문-학생 대답-평가’ 대화연속체에서 교사 질문 전략 연구」, 『한국초등교육』 25, 한국초등국어교육학회, pp. 37-75.
- 박윤희(2011), 「수업상황 요인에 따른 국어교사의 피드백 화법 양상 연구」, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 박정·박준형(2011), 「평가결과 제시방식이 학습 심리적 변인에 미치는 영향도」, 『교육평가연구』 24(3), 한국교육평가학회, pp. 595-618.
- 박준형(2011), 「평가결과 통지방식이 학습자의 학업성취와 범교과 능력에 미치는 영향도」, 부산대학교 석사학위논문.
- 박태호(2003), 「오 교사의 말하기 듣기 수업대화 목적 분석」, 『새국어교육』 66, 한국국어교육학회, 125-156.
- 백승관(2003), 「교사의 발달과정에 관한 탐색모형」, 『교육행정학연구』 21(1), 한국교육행정학회, pp.29~51.

- 손세모돌(2007), 「설명 능력 평가 방법」, 『화법연구』 11, 한국화법학회, pp. 67-108.
- 오현아(2011), 「학습자 중심 작문 평가 결과 제시 방식에 대한 고찰도」, 『작문연구』 12, 한국작문학회, pp. 247-277.
- 윤근영(2007), 「초등교사의 발달단계와 수업전문성과의 관계도」, 『초등교육학연구』 14(2), 초등교육학회, pp. 59-76.
- 윤홍주(1996), 「교사발달 단계 및 직능발달 요인에 관한 연구도」, 서울대학교 석사학위논문.
- 이난숙(1991), 「교사의 직능발달에 관한 연구도」, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 이수진(2008), 「쓰기 평가 결과의 해석과 활용 방안 연구」, 『작문연구』 6, 한국작문학회, pp. 39-65.
- 이정애(2003), 「중학교 교사의 학생평가에 대한 인식과 평가 전문성 연구」, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 이창덕(2008), 「교사 질문발화와 학생 반응에 대한 교사 피드백 발화」, 『국어교과교육연구』 15, 국어교과교육학회, pp. 177-216.
- 이창덕 외(2010), 『화법 교육론』, 역락.
- 조대연(2009), 「교사 발달단계별 직무역량 요구분석: 서울초등교사를 대상으로」, 『한국교원교육연구』 26(2), 한국교원교육학회, pp. 365-385.
- 조재운(2006a), 「화법 교육의 문제: 국어과 말하기 듣기 평가 실태 조사 연구」, 『화법연구』 9, 한국화법학회, pp. 115-141.
- _____(2006b), 「말하기 평가 방법간 신뢰도 분석 연구: 초등학생의 설득하는 말하기를 중심으로」, 『국어교육학연구』 27, 국어교육학회, pp. 493-514.
- _____(2007), 「말하기 평가의 요소 설정 연구: 텔파이 기법을 이용하여」, 『새국어교육』 75, 한국국어교육학회, pp. 337-358.
- 조호재·윤근영(2010), 「교사의 발달단계에 따른 수업전문성의 차이 분석」, 『열린교육연구』 17(2), 한국열린교육학회, pp. 183-207.
- 주민재(2014), 「디지털 플랫폼을 활용한 대학 글쓰기 교육 방안: 블로그를 활용한 교수자 및 동료 피드백 효과 제고와 필자로서의 책임감 형성 가능성을 중심으로」, 『교양교육연구』 8(4), 한국교양교육학회, pp. 137-165.
- 최미숙(2006), 「국어과 평가의 반성과 탐색」, 『국어교육』 121, 한국어교육학회, pp. 79-105.
- 최영인(2014), 「화법 교육 평가의 방법 탐색: 내러티브 평가 방법을 중심으로」, 『국어교육연구』 56, 국어교육학회, pp. 231-270.
- 최영인·정민주(2012), 「국어과 교사들의 설득 담화 평가 양상 및 인식에 관한 고찰」, 『국어교육연구』 29, 서울대학교 국어교육연구소, pp. 219-250.
- 한국교육과정평가원(2006), 『교원의 수업 전문성 발달 지원 프로그램 개발 연구』, 연구보고 CRI 2006-2-6.
- 한철우 외(2003), 『과정 중심 작문 평가』, 원미사.
- 황은희·백순근(2008), 「중등교사의 실천적 교수역량에 대한 자기평가와 전문가평가의 비교연구」, 『교육평가연구』 21(2), 한국교육평가학회, pp. 53-74.

- Burden, P. R. (1983). Implication of teacher career development: new roles for teachers, administrators, and professor, *Action in Teacher Education*, 4(4), 21-25.
- Chin, W. W. (1998). Issues and Opinion on Structural Equation Modeling, *MIS Quarterly*, 22(1), vii-xvi.
- Fuller, F. (1969). Concern of teachers: a developmental conceptualization, *American Educational Research Journal*, 6(1), 207-226.
- Hall, G. E., & Hord. S. M. (1987). *Change in schools: facilitating the process*. Albany: State University of New York Press.
- Hardman, F. (2008). Teacher's use of feedback in whole-class and group-based talk, In N. M. Mercer & S. Hodgkinson (eds.). *Exploring talk in schools*. Los Angeles: SAGE.
- Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers, *The Elementary School Journal*, 73(1), 50-54.
- McMillan, J. H. (2007). *Classroom Assessment: Principles and practices for effective standards-based instruction*(4th Ed). Boston: Pearson.
- Mok, Y. F.(2005). Teacher concerns and teacher life stage, *Research in Education*, 73, 53-72.
- Simonds, C., & P. J. Cooper (2007). *Communication for the classroom teacher*. Allyn & Bacon.
- Smith, P. L. (1988). Toward a taxonomy of feedback: content and scheduling, *Association for Educational Communications and Technology*, 10(41), 731-746.

교직 생애 주기에 따른 교사 평가 화법 양상에 대한 연구

— 예비 교사와 성숙 단계 경력 교사의 자료를 중심으로 —

최영인

교사에게 요구되는 전문성의 하위 범주는 매우 다양하다. 본고에서는 그중 교사의 평가 능력과 관련된 전문성에 주목하였다. 교사의 평가 전문성은 ‘학습자의 수행이나 지식의 수준과 질을 평가해 내는 역량’과 ‘그러한 평가 결과를 학습자들에게 적절하게 전달하는 역량’으로 구분된다.

본고에서는 교사 평가 화법을 교육하기 위한 기초 자료 구축을 위해 수행되며, 교직 생애 주기별로 교사의 평가 화법 양상이 어떻게 달라지는지를 분석하였다. 이에 따라 예비 교사 21명, 5-15년의 교직 경력을 가진 성숙 단계 국어 교사 6명을 대상으로 그들의 평가 화법 자료를 확보하고, 분석을 실시하였다.

예비 교사의 평가 화법 양상은 다음과 같다. 첫째, 내용 선정 및 조직 측면의 특징이다. 먼저 ‘긍정+부정’형이 많았지만, 평가 내용을 제시할 때 ‘긍정’과 ‘부정’의 양적 균형을 유지하려는 의도가 강하게 드러났다. [문제 지적]에 이어 [제안]을 제시하지 않은 예비 교사들이 23.80% 정도였다. 담화 수준을 명시적으로 제시하는 예비 교사들이 거의 없었으며, 점수를 명시적으로 언급한 경우가 1명이었다. 둘째, 평가 화법의 표현의 측면이다. 먼저, [문제 지적]과 [제안]의 구체성이 낮은 경우가 많고, 때로는 [문제 지적]이 타당하지 않은 경우도 있다. 학습자와의 상호작용성을 구현하는 경우가 드물고, 간접적인 화법보다는 직설적인 화법을 구사하였다. 마지막으로 평가 화법 전달 매체 측면에 대해 살펴본 결과, 예비 교사들은 ‘구어 평가’와 함께 ‘문어 평가

지'를 제공하는 것을 선호하였다.

경력 교사의 평가 화법 양상은 다음과 같다. 첫째, 내용 선정 및 조직 측면의 특징이다. 경력 교사도 예비 교사와 동일하게 '긍정+부정'형이 많았지만, 단순히 두 내용의 균형을 추구하기보다 말하기 평가의 기본 범주인 '내용, 조직, 표현, 전달'의 균형을 추구하고 있다. 대부분의 경력 교사가 [문제 지적]과 [제안]을 통합적으로 제시하고 있었고, 평가 화법에서 학습자의 담화 수준을 명시적으로 언급하는 경우는 없었다. 둘째, 평가 화법의 표현 측면을 분석한 결과이다. 경력 교사들의 [문제 지적]과 [제안]은 대체로 밀접한 관련을 맺으면서, 예비 교사들보다 그 구체성과 정확성이 높았다. 경력 교사들의 평가 화법에는 학습자와의 상호작용성이 잘 드러났고, 간접적 화법보다는 직접적 화법을 선호하였다. 셋째, 평가 화법 전달의 매체를 분석한 결과, 경력 교사들의 경우 '구어+문어 통합형'이 0명, '구어형'이 6명으로 나타났다.

본고의 연구 결과는 예비 교사와 경력 교사의 현재 '교사 평가 화법' 양상을 제시하며, 예비 교사와 경력 교사에 모두에게 각자의 요구에 맞는 '교사 평가 화법'에 대한 교육이 필요함을 시사하고 있다.

핵심어 국어교육, 교사 평가 화법, 교직 생애 주기 교육, 교사 화법

ABSTRACT

A Basic Study for Assessment Speech Training in Teachers' Life Cycle

—Focused on Data of Pre-service Teachers and Experienced Teachers at the Mature Stage —

Choe Yeongin

Subcategory of expertise required of teachers is very diverse. This paper focused on expertise associated with the assessment ability of teachers among them. The assessment expertise of teachers is divided into 'capability to be able to assess learner's performance or the level and quality of knowledge' and 'capability to deliver such assessment results properly to learners'.

This paper is trying to collect basic data for educating the assessment speech of teachers and to analyze how the aspect of teacher's assessment speech varies depending on the teacher's life cycle. Accordingly, 21 pre-service teachers and 6 experienced teachers at the mature stage teaching Korean for 5 to 15 years were targeted, and their assessment speech data were collected and analyzed.

As a result, pre-service teachers had a predominant tendency to obtain a quantitative balance when presenting students with 'positive content' and 'negative content'. In addition, the pre-service teachers had a lower proportion in 'presenting alternatives' after indicating problems shown in learner's speech, and responded that 'they didn't have any idea to be able to solve problems the learners had shown'. In connection with this, experienced teachers also told that 'they were not so sure about the specific alternative to be able to solve the problems of learner's speech'. Finally, in the assessment speech of pre-service teachers hardly, the attempt to 'try to present assessment result through interaction with learners' hardly appeared.

The result of this study is presenting the current aspect of ‘teachers’ assessment speech’ pre-service teachers and experienced teachers, and implying that the education on ‘teachers’ assessment speech’ to meet their needs to both pre-service and experienced teacher is required.

KEYWORDS Korean Education, Teachers’ Assessment Speech, Training in Teachers’ Life Cycle, Teachers’ Oral Feedback