http://dx.doi.org/10.20880/kler.2016.51.2.129

단위학교에서의 국어교육 정책과 철학
—'정의적 영역의 평가' 정책을 중심으로

남가영 아주대학교 부교수

† 본 논문은 제61회 전국 학술대회에서 발표한 논문을 수정, 보완한 것이다. 발표 당시 귀중한 조언을 주신 토론자께 감사드린다.

Ⅰ. 논의의 관점과 방법
Ⅱ. 논의의 토대
Ⅲ. 단위학교에서의 국어교육 정책 —‘정의적 영역의 평가’ 정책을 중심으로
Ⅳ. 단위학교에서의 국어교육 정책과 철학
Ⅴ. 정리 및 마무리

Ⅰ. 논의의 관점과 방법

1. 논의의 관점

본 연구에서는 단위학교에서 실행되는 국어교육 정책을 살펴보고 그 이면에 놓인 철학을 탐색하는 것을 목적으로 한다. 이러한 탐색의 과정은 다음의 두 가지 관점에 입각하여 진행된다.

첫째, ‘학교 교육과정’의 개발 및 운영의 관점이다. 6차 교육과정기 이후 교육과정의 대강화, 지역화, 분권화, 자율화 흐름이 지속, 강화되면서 학교 교육과정의 개발(School-based Curriculum Development, SBCD)[1]은 더욱 강조되고 있으며, 학교 교육과정의 개발, 편성, 운영과 관련한 교사 역량에 대한 논의도 활성화되고 있다(박순경 외, 2008; 박순경 외, 2010; 이미숙 외, 2011; 곽영순 외, 2013; 곽영순 외, 2014; 곽영순 외, 2015 등). 단위학교에서의 국어교육 정책을 고찰하기 위해서는, 단위학교 수준에서의 교육과정 개발, 편성·운영, 실행 문제를 다루는 ‘학교 교육과정’의 관점에서 국어교육 정책의 개발과 실행에 접근해야 한다. 즉,

1 OECD의 CERI(Center for educational research and innovation)가 세계 각국의 학교 수준 교육과정 개발의 현황을 수집하고 논의, 보급하면서, 1970년대 학교 수준 교육과정 개발(SBCD: school-based curriculum development)이라는 개념이 도입, 확산되기 시작하였다.

‘단위학교’라는 고유의 맥락에서 이루어지는 국어교육 정책 개발과 실행의 실천적 논리(손민호·박재은, 2008)를 살펴야, 정책이 실행되는 실제 양상과 그 이면에 놓인 철학을 확인할 수 있기 때문이다.

둘째, ‘교육과정 실행(implementation)’의 관점이다. 이는 학교 교육과정을 교육과정의 ‘적용’으로 보는 관점과 구분되는 것으로, 교육과정 적용 관점이 개발된 교육과정의 취지 및 의도를 학교 현장에서 어떻게 온전히 구현할 것인가에 주목하는 관점이라면, 교육과정 실행 관점은 학교가 처한 현실 및 상황에 비추어 교사에 의해 재해석되고 구성, 전개되고 평가되는 일련의 과정에 주목하는 관점이다(정영근 외, 2015: 19) 즉, 학교 및 교실 상황의 역동성을 고려하여 교육과정 실행 양상을 파악하고자 하는 관점으로서, 단위학교 맥락에서 전개되는 학교 교육과정의 본질 및 의의와 직결되는 개념이다.

본 연구에서는 이러한 관점에 입각하되 구체적으로 ‘국어과 정의적 영역의 평가’와 관련한 정책에 초점을 두어 그 실행 양상을 살펴보고자 한다. 본 연구에서 특별히 ‘정의적 영역의 평가’ 정책을 선택한 이유는 다음과 같다.

먼저, ‘정의적 영역의 평가’는 현재 경기도교육과정의 평가혁신 과제 중 하나로서, 국가 수준-지역 수준-학교 수준으로 이어지는 교육과정 개발 및 실행 흐름을 살필 수 있는 특색 주제이기 때문이다.[2] 더 나아가, 정의적 영역[3]의 교수·학습은 최근 들어 교육과정상 더욱 강조되고 있으나 평가와 관련해서 여전히 이론적, 실제적 토대가 미흡한 분야[4]로

---

2 구체적인 정책 개발 및 시행 맥락에 대해서는 3장에서 후술함.

3 김명화(2015: 983)에 따르면, 정의적 특성을 도덕성, 가치, 신념과 같은 규범적 측면을 포괄하는 개념으로 보는 연구(Tyler, 1974; 황정규, 1993; Goodwin & Driscoll, 1980 등)도 있으나 교육심리학 분야에서는 흥미, 불안, 자아효능감, 동기 등 심리적 속성으로 보는 연구가 대부분이며, TIMMS, PISA 등 대규모 국제 수준의 평가에서는 자아개념, 가치인식, 동기와 같은 심리적 특성을 주로 측정하고 있다.

4 국어 교과 안에서 정의적 영역의 평가와 관련해서는 학습자 정의적 특질의 측정 및 측정 도구의 개발 관련한 연구 성과가 최근 적지 않게 확인되고 있으나(장봉기(2014)에서는 학생의 정의적 특질(흥미, 자기효능감, 태도 등)을 실증적으로 측정한 2009년 이후 150여 편의 국어교육 연구 성과를 메타적으로 분석한 바 있어 참고할 만하다), 교육 책무성 차원에서 정의적 영역의 평가에 초점을 맞춰 평가의 방향 구체화, 평가의

서 교육 정책의 개발·실행 및 철학과 관련하여 유의미한 시사점을 제공할 수 있으리라 판단하였기 때문이다.

이상의 논의 관점과 초점을 바탕으로, 본 연구에서 탐색할 연구 문제를 제시하면 다음과 같다.

첫째, '정의적 영역의 평가'와 관련한 단위학교에서의 국어교육 실행 양상은 어떠한가?

둘째, 이를 통해 확인 가능한 단위학교의 정책 실행 논리는 무엇인가?

셋째, 단위학교에서의 국어교육 정책 실행 양상을 통해 얻을 수 있는 이론적, 실천적 시사점은 무엇인가?

2. 연구 대상 및 방법

단위학교에서 '정의적 영역의 평가'와 관련한 정책 실행 양상을 살펴보기 위해 경기도 수원 및 용인 지역 중학교 6개교를 선정하였다. 구체적인 연구 대상 및 자료, 연구 방법은 다음과 같다.

표 1. 연구 대상 학교 및 교사

학교급	학교		교사 성별	교사 경력	FGI 시기
중학교	A학교	일반	여	12년	2016.3.29. (3시간 30분)
	B학교	일반	여	9년	
	C학교	일반	남	14년	
	D학교	혁신	여	10년	
	E학교	혁신	여	11년	
	F학교	혁신	남	18년	

설계, 평가 요소의 추출, 평가 방법 및 척도의 마련 등의 문제를 다룬 연구 성과는 그리 많지 않다(이도영, 2000; 한창훈, 2003; 염은열, 2009; 윤준채, 2009; 전제응, 2009 등). 국어과 정의적 영역의 평가를 위한 전제로서, 국어과 정의적 영역의 교육과 관련해서는 박인기(2000), 최지현(2000), 김정우(2003), 김종률(2014) 등을 참고할 수 있으며, 세부 내용 영역으로 들어가면 공감, 정서, 내면화, 생활화, 성찰, 상생화용, 공감적 소통, 쓰기 윤리, 국어의식, 국어활동 및 국어와 관련된 흥미 및 태도 등과 관련한 연구 성과들이 폭넓게 정의적 영역의 교육 문제를 다루고 있다고 볼 수 있다.

연구 대상 학교 선정 시, 혁신학교[5]와 일반학교를 포함하여, 학교 교육과정 실행 양상의 다양성을 담보하고자 하였다.

연구 자료는 두 가지 유형을 수집하였다. 첫째, 해당 학교의 학교교육계획서 및 평가 계획서로서, 학교알리미 사이트(www.schoolinfo.go.kr)에 올라온 2015년 공시자료 중 '2.1 학교 교육과정 편성·운영 및 평가에 관한 사항'과 '4.1 교과별(학년별) 평가 계획'을 수집, 분석하였다. 둘째, 해당 학교의 국어교사 1인씩 총 6인을 대상으로 포커스그룹 인터뷰(FGI)를 실시하였다. 인터뷰는 아래의 핵심 물음을 바탕으로 비구조화된 형태로 전개되었으며, 유의미한 내용의 추출, 유목화, 귀납을 반복해가며 그 결과를 분석하였다.

■ 핵심 물음 ① 국어과 정의적 영역의 평가는 어떠한 절차로 진행되었는가? ② 실제 평가는 어떠한 방식으로 이루어졌는가? ③ 국어과 정의적 영역의 평가에 관한 개인적 의견은 어떠하며, 소속 학교에서 실행된 평가 양상은 개인적 의견과 어떻게 같고 다른가?

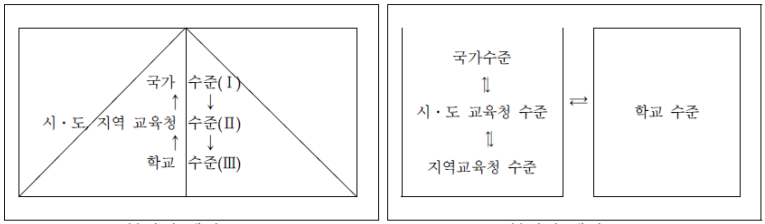
Ⅱ. 논의의 토대

1. 교육과정의 실행 주체이자 개발 주체인 단위학교

국가 수준→지역 수준→학교 수준으로 이어지는 교육과정의 적용 수준을 고려하면 단위학교는 국가 및 지역 수준에서 규정한 교육과정을 실행하는 주체이다. 이때 교육과정 실행의 당사자인 교사는 교육과정 실행자, 혹은 사용자(user)로서의 위상을 지닌다.

5 혁신학교는 배움 중심 공동체를 표방하며 학교 교육과정의 개선과 혁신을 목적으로 한 학교로서 현장 중심의 운동을 도교육청 단위의 정책으로 흡수, 발전시킨 경우에 해당한다. 2009년 민선교육감 1기 13개교로 시작, 2015년 기준 총 356개교, 전체 경기도 내 학교의 15.8%를 차지함. 경기도에서 시작한 혁신학교는 2012년 이후 서울형 혁신학교(서울), 혁신학교(전북), 무지개학교(전남), 빛고을혁신학교(광주), 행복더하기학교(강원) 등의 명칭으로 전국적으로 확산되었다(박승철 외, 2015: 3).

그러나 교사 및 단위학교는 교육과정 개발 주체, 생산자(creator)로서의 위상도 동시에 지닌다(Ben Peretz, 1990). 이는 학교 교육과정이 국가 수준 및 지역 수준의 교육과정과 맺는 관계에 대한 새로운 변화를 함의한다. 추상적 정책 명제 수준에서 소통되는 국가·지역 수준의 교육과정과 달리, 학교 교육과정은 추상적인 정책 명제가 학교, 학습자, 지역 여건을 고려한 학교 실제(schooling)로서 구현되는 실행 층위이다. 이런 점에서 실행의 과정은 본질적으로 개발의 과정과 다르지 않다. 단위학교가 나름의 과업(mission)과 지향(vision)을 명확히 하고 이를 토대로 현실과의 간극을 적극적으로 조율하고 좁혀 나가는 과정을 학교 교육과정 구성의 핵심 전략으로 본 Wiggins & McTighe (2007)의 논의[6]는, 학교 교육과정 실행의 '창안적' 속성을 잘 보여 주고 있다. 또한 교육과정 분권화에 대한 새로운 접근(최석민, 2010: 84)을 제시한 <그림 1>의 B 역시, 학교 교육과정의 이러한 측면을 잘 나타내고 있다.



<분권화 개념도 A> <분권화 개념도 B>

그림 1. 교육과정 분권화에 대한 새로운 접근

이처럼 단위학교 및 교사가 교육과정 개발자로서의 위상을 동시에

6 Wiggins & McTighe(2007)/강현석 외 역(2015)에서는 Wiggins & McTighe(2005)에서 제시한 단원 중심의 설계 원리인 'Understanding by Design'을 학교 교육과정의 설계 원리로 발전시켜 'Schooling by Design'을 제안하였다. 여기서는 학교 교육과정 설계 원리로, '㉠ 미션과 비전 세우기, ㉡ 끊임없는 피드백, ㉢ 격차 인식 및 조정 계획 수립'을 제시하면서, 학교 교육과정 설계 시 미션과 비전이 실제 교육과정 실행 과정에서 정책과 학교, 계획과 실제 사이의 격차를 확인하고 조율, 조정하는 기준이 된다는 점을 강조하고 있다.

지님에도 불구하고, 대부분의 교육 정책의 소통되는 과정, 즉 하향식 전달 체제 및 성과 중심의 교육과정 평가 체제, 그에 따른 예산 지원 체제 등을 고려하면, 단위학교가 나름의 철학을 세우고 그에 입각하여 교육과정을 설계하는 체제가 실질적으로 작동하기 쉽지 않은 것이 사실이다. 그 결과 단위학교의 교육과정 실행은, Goodson(2005)(손민호·박제윤, 2008: 172 재인용)에서도 지적했듯, '처방적 지시에 물든 수사(prescriptive rhetoric)'와 '실제로 전개되는 학교교육의 모습(schooling as practice)'이 혼재된 양상으로 나타난다.

2. 학교 교육과정 개발 및 실행의 실천적 논리

학교 교육과정은 개발, 실행은 '단위학교'라는 구체적 맥락 안에서 전개된다. 단위학교는 추상적인 교육과정이 구체화되는 교육적 공간으로서 의미를 지니는 동시에, 법적, 사회적, 행정적, 경제적인 현실 맥락을 지닌 조직이자 기관으로서,[7] 모든 여타 조직과 마찬가지로 조직 문화가 존재하며 표준운영체제(standard operating procedure)에 입각하여 작동한다. 따라서 외부에서 명제의 형태로 투입된 교육 정책이 구체적인 학교 교육과정의 형태로 구체화되고 실행되는 모든 과정은 학교의 표준운영체제 안에서 이루어진다.

이는 어떠한 교육 정책도 학교에 투입되는 순간 학교의 표준운영체제에 의해 모종의 '굴절'을 거친다는 것을 의미하며, 결국 학교 교육과정의 개발, 실행 과정을 탐색할 때에는 조직으로서의 학교와 그 일원으로서의 교사의 특성을 고려해야 함을 시사한다.[8] 전통적으로 학교는 엄격한 조직 관리 시스템이 작동하지 않는 '느슨한 조직', '느슨한 구조'로서의 속성을 지니며(Sergiovanni, 2006: 207), 수평적이면서도 폐쇄적인 조직 문화를 지니고 있다. 또한 교사는 학교의 조직문화를 수

7 이와 관련하여 박승렬(2013: 145)에서는 학교가 '일터'로서의 학교 조직과 '교육'으로서의 학교 조직으로서의 속성을 모두 지닌다고 하였다.

8 학교 교육과정의 이러한 측면을 Reid(1999), 김용(2013) 등은 '제도로서의 교육과정'이라 언급한 바 있다.

용하는 방식에 따라 태도와 행위가 달라지는 존재로서(van Veen & Sleegers, 2006: 87), 변화의 욕망을 지닌 '사회적 학습자'로서의 속성(Hargreaves, 1995: 80)을 지니는 동시에 개혁의 대상이 될 때에는 '적당한 자기표현과 침묵'으로 저항하기도 한다(Zembylas, 2003: 115-116).

특히, Lortie(1975)(박승렬, 2013: 155 재인용)가 지적했듯, 교사는 학교 외 다른 공간과 '교실'을 구분짓고자 하는 의식이 강하고 학생과의 지속적·생산적 상호작용을 매우 중시하기 때문에, 학교 조직의 공통 업무는 자신에게 가장 중요한 환경인 교실로부터 에너지와 주의력을 빼앗는 것으로 인식한다. 그리하여 학교 교육과정의 개발, 실행을 '수업'과 별개의 것, '나의 업무'가 아닌 것으로 생각하게 되고, 이는 결국 학교 교육과정의 개발, 실행과 관련한 고민과 경험을 제한하는 결과로 이어진다.[9]

정리하면, 단위학교 및 교사는 논리적, 사실적으로 교육과정의 개발 및 실행 주체로서의 속성을 모두 지니는바, 교육 정책이 단위학교 안에서 실행되고 구체화되는 양상을 살펴보기 위해서는 '단위학교 및 교사'라는 독특한 맥락을 주목하고, 그러한 맥락 안에서 이루어지는 학교 교육과정 개발 및 실행의 실천적 논리를 살펴보아야 할 필요가 있다. 이러한 고유한 맥락이 단순히 교육 정책이나 교육 내용을 담아내는 그릇의 역할을 하는 것이 아니라, 교육 정책이나 교육 내용의 실체를 변화시키는 결정적 변수로도 작용하기 때문이다.

9 곽영순 외(2013)에 따르면, 학교 교육과정 편성 시 학교장, 교육과정 담당 부장 및 부장 교사들이 주로 참여하며(44.2%), 학교 교육과정의 편성에 참여하는 경우에도 그 경험은 '담당 학년 및 교과의 수업 시수 결정'에 국한되는 경우(71.8%)가 대부분인 것으로 나타나, 일반 교사들의 학교 교육과정 개발 및 편성, 운영 경험은 지극히 제한된 수준에 머물러 있는 것으로 나타났다.

Ⅲ. 단위학교에서의 국어교육 정책 —'정의적 영역의 평가' 정책을 중심으로

이 장에서는 이상의 논의를 바탕으로 하되, '정의적 영역의 평가' 정책을 중심으로 단위학교에서의 국어교육 정책 실행 양상을 살펴보도록 한다.

1. '정의적 영역의 평가' 정책 개괄

'정의적 영역(affective domain)의 평가'는 국가 수준이 아닌 시도교육청 수준에서 교육 정책화된 사례에 해당한다. 그럼에도 이 정책은 국가 수준의 교육 정책과 긴밀한 관련성을 지니는데, 이를 간략히 정리하여 제시하면 다음과 같다.

표 2. 국가 수준의 교육 정책과의 관련성

2015 개정 국가 수준 교육과정에서의 '정의적 영역' 강조	- 총론: 인성교육의 강조, 전인적 성장의 강조, 인지와 정의 요소가 통합된 역량의 강조[10] - 각론: 목표, 내용 체계, 성취기준에서 '태도' 요인 명확화, 유표화, 체계화[11]
정부 140대 국정과제 중 'Ⅱ-5-66. 학교교육 정상화 추진'	- 2016년 교육부 업무계획 中 '창의·융합형 미래인재 육성을 위한 교육과정 현장 안착' 관련, '교사의 교수학습 역량 및 평가 역량 강화' 부문(과정 평가 확대, 학교생활기록부 서술형 기재 방식 개선)(교육부 보도자료 2016.1.28.)
OECD의 PISA 결과에 따른 사회적 요구 확대	- 인지적 성취와 정의적 성취의 격차[12]에 대한 문제의식 확산 - 수학 교과를 중심으로 정의적 특질에 대한 정책 연구 활성화(박선화 외, 2010; 최승현 외, 2013; 최승현·황혜정, 2014 등)

10 2015 개정 교육과정 총론에서는 '교육적 인간상'으로 '자주적인, 창의적인, 교양 있는, 더불어 사는 사람'을 제시하고, 이를 위해 교과에서 길러 주어야 할 핵심역량으로 '자기관리 역량, 지식정보처리 역량, 창의적 사고 역량, 심미적 감수성 역량 의사소통

이러한 국가 수준의 교육 정책 기조 아래, 경기도교육청에서는 '정의적 영역의 평가'를 독자적인 평가혁신 과제로 내세워 정책화하고 2016년 현재 전면 시행을 의무화하고 있다. 그 경과와 세부 정책 내용을 간략히 정리하여 제시하면 다음과 같다.

■ '경기도교육과정'의 고시(2012.9.)

- 시도교육청 수준에서 개발, 고시되던 '교육과정 편성·운영 지침'에서 벗어나 '경기도교육과정'의 개발 및 고시를 통해 지역 수준의 차별화된 교육과정 개발 시도.
- 경기도교육과정의 초점: 참된 지성 및 참된 학력의 강조, '창의지성교육' 교육 패러다임 제시. 역량 중심 교육과정 개발

■ 경기도교육과정에 따른 평가혁신 시도: '정의적 영역의 평가' 도입

- 평가혁신의 초점: 참된 학력을 기르기 위한 평가(2012~2013)→학생의 전인적 성장을 돕는 평가(2014~2015)[13]
- 2013년 평가혁신을 위한 방안 중 하나로 '정의적 영역의 평가' 도입 (2013년 초등 실시, 2014년 중등 실시, 2015년 전면 확대 실시)
- 2013년 학교급별·교과별 정의적 능력 평가 예시 자료 개발, 배포[14]

역량, 공동체 역량'을 제시하고 있다(교육부, 2015: 1-2).

11 목표에서는 역량 중심으로 국어과 목표가 설정, 기술됨에 따라 인지적, 정의적 요소의 통합이 상대적으로 유표화되기 시작하였으며, 내용 체계에서는 2009 개정 교육과정(2011.8.)에 이어 '태도' 범주를 명확히 하였으며, 특히 성취기준의 경우, 학년군별, 영역별로 태도 관련 성취기준으로 체계적으로 정비하여 이전 교육과정기보다 태도 범주가 더욱 명세화되었다고 볼 수 있다.

12 PISA와 TIMMS 등 국제 학업성취도 평가에 나타난 결과에 따르면, 우리나라 학생들은 국제적으로 높은 성취도에 비해 정의적 성취나 특성이 매우 낮은 것으로 보고되어 왔다(이미경 외, 2004; 김경희 외, 2008; 김경희 외, 2013; 김수진 외, 2012 등).

13 박승철 외(2015: 60)에서는 경기도교육청의 평가 관련 교육 정책의 흐름을 정리, 소개하고 있어 참고할 만하다. 또한 현재 시행되는 정의적 영역의 평가와 관련해서는, '2015 경기도교육과정', '2015 경기도 교육청 중등 수업 밀착형 평가', '2015년 경기도교육청 중등 학생 평가 계획', '2016 경기교육 기본계획', '2016 교육과정 정책 추진 계획' 등에서 세부 정책 내용을 확인할 수 있다.

14 '참된 학력 기르는 <정의적 영역 평가> 출발(경기도교육청 보도자료, 2013.5.13.)' 및 경기도교육청(2013)의 '(장학자료 2013-9-1) 2013 중등 정의적 능력 평가 예시

– 2016년 현재 경기도 소재 모든 초중고에서 정의적 영역 평가 실시

■ 세부 정책 내용
– 학기 초 평가 계획에 포함
– 교육과정에 근거하여, 정의적 요소를 추출 후 수업과 연계하여 평가
– 성적에 반영하지 않는 것이 원칙. 교과 고유의 정의적 영역을 성적에 반영하고자 할 때에는 해당 교과 성취기준에 근거하고 평가척도를 명확히 하여 정의적 능력 신장의 본래 목적에 맞게 운영
– 생기부의 '세부능력 및 특기사항'엔 특기사항이 있는 경우만 기록
– 과제 제출 여부나 지적 횟수로만 태도를 평가하는 관행 개선

2. 단위학교에서의 정책 실행 양상 분석

1) 의도적 계획의 측면

가. 국어과 정의적 영역의 평가를 위한 내용 요소를 추출하고 있는가?

국어과 정의적 영역의 평가 요소 추출 방식은 크게 세 가지 유형으로 나타났다. 첫째, 정의적 영역의 평가만을 위한 평가 계획을 수립하고 이를 위한 평가 요소를 추출한 경우로서, 정의적 영역과 관련한 성취기준을 뽑거나 관련 단원을 고르는 방식이다(A중, B중, E중, F중 1학년). 정의적 영역의 평가 요소로 선정된 성취기준 목록은 다음과 같다.

표 3. 정의적 영역의 평가 요소로 선정된 성취기준 목록

A중	–토의에서 서로 다른 의견을 조정하여 문제를 해결할 수 있다. –자신의 일상에서 의미 있는 경험을 찾아 다양한 갈래의 문학 작품으로 표현할 수 있다. –담화에 나타난 설득의 전략을 파악할 수 있다.

자료(상)(하)'를 참고할 수 있다.

B중	-주변에서 일어나는 문제에 대해 의견을 조정하며 토의한다. -갈등의 진행 과정과 해결 방안을 파악하며 작품을 이해한다. -동일한 대상을 다룬 서로 다른 글을 읽고 관점과 내용의 차이를 비교한다. -문장의 구조를 탐구하고 자신의 생각을 다양한 구조의 문장으로 표현할 수 있다. -문학이 인간 삶에서 어떤 가치를 지니는지 이해한다.
E중	-주변에서 일어나는 문제에 대해 의견을 조정하며 토의한다. -문학이 인간 삶에서 어떤 가치를 지니는지 이해한다. -자신의 일상에서 의미 있는 경험을 찾아 문학적으로 표현한다.
F중	-자신의 일상에서 의미 있는 경험을 찾아 문학적으로 표현한다. -어휘의 유형과 의미 관계를 이해하고 활용한다. -단어의 짜임을 분석하고 새말이 만들어지는 원리를 이해한다.

위 <표 3>에서 확인할 수 있듯, 정의적 영역의 평가 요소로는 말하기·듣기(토의를 통한 의견 조정, 설득 전략)와 문학(의미 있는 경험의 문학적 표현, 갈등의 진행 과정과 해결 방안 파악, 인간 삶에서 문학의 가치) 성취기준이 두드러지게 확인되며, 드물게 문법, 읽기 성취기준이 포함된 것으로 나타났다.

심층 인터뷰 결과, 국어과 정의적 영역의 평가 요소를 추출하는 것과 관련하여, 무엇을 국어과의 정의적 요소로 규정하고 판단할 것인가와 관련하여 교사들 사이에 혼란이 있다는 점, 특히 '토의에서의 협력적 태도'가 '(모둠 수업에서의) 수업 태도'와 어떻게 차별화될 수 있는지 고민하고 있음을 확인할 수 있었다. 그 결과 성취기준이나 단원을 뽑는 과정에서 도교육청에서 배부한 예시 자료를 손쉽게 차용하는 경우가 다수 확인되었다.

"처음에 이게 들어왔을 때 나름 강조됐던 게, 단순히 참여도 같은 수업 태도 이런 게 아니라 그 과목에서, 교과에서만 가르칠 수 있는 독특한 뭔가, 그러니까 교과 내용과 관련 있는 요소를 뽑으라는 거였거든요. 그래서 나름 토의할 때 조정하는 능력, 협력하는 태도 이런 걸 뽑은 건데, 우리가 화법 수업할 때만 토의를 하는 게 아니잖아요. 모둠 수업 계속 하니까. 그러다 보니, 이게 수업 태돈지 아닌지가 모호해지는 부분도 있고. 우기면 우기겠는데, 사실 잘 모르겠어요. 그래서 그냥 자료집에 있는 거 참고했어요.(A중 교사)"

"실은 저희도 그냥 수업 태도로 하려고 했는데, 수업 태도로 가면 이게 국어과 거냐 그런 얘기들이 나왔어요. 그래서 그런 수업 태도가 좀 잘 나타나는 그런 단원이나 활동에다 갖다 붙인 거예요.(E중 교사)"

둘째, 기존의 수행 평가 안에서 정의적 영역의 평가를 통합 실시하는 경우로서, 성취수준을 인지적·정의적 요소로 나누어 기술하고 평정하는 방식(F중 1학년)이다. 즉, 수행평가를 실시하는 성취기준 안에서 정의적 평가를 위한 내용 요소를 추출하는 방식으로서, 어떠한 성취기준이든 정도의 차이가 있을 뿐 해당 성취기준 안에는 인지적 요소와 함께 정의적 요소가 포함되어 있다는 인식에 입각한 방식으로 볼 수 있다.

"이게 되게 복잡한 게, 저희가 좀 강박 같은 게 있어서, 우선, 내부적으로 따로 뽑진 말자 그랬고, 수행평가할 때 같이 하자 그랬어요. 원칙적으로 보면 수행평가란 게 인지적인 것만 보는 게 아니니까. 그래서 평가기준 만들 때 정의적 요인까지, 그러니까 같이 넣어서 만들고, 대신 그건 점수엔 안 넣고. 근데 사실 이전에 할 땐 다 넣었던 말예요. 그러니까 발표를 한다 치면, 발표할 때 태도나 그런 건 예전에는 점수로도 다 넣었단 말이에요. 근데, 이걸 이번엔 넣지 말자 그러니까 이게 어째 거꾸로 가는 거 같기도 하고.(F중 교사)"

셋째, 교과 활동에서의 수업 태도로 평가 요소를 대체한 경우이다. 즉, 특정 성취기준과 연계하지 않고 교과 활동에서의 수업 태도(참여도, 협력, 배려, 성실성 등)로 평가 요소를 대체한 경우이다(D, E, F중(2-3학년)).

표 4. 수업 태도로 평가 요소를 대치한 경우

구분	평가 요소(혹은 평가 기준)
D중	-모둠에서 토의를 주도적으로 이끌어나간 사람은 누구인가? -모둠 토의에서 모둠원들의 의견을 경청하고 배려하며 협력하는 태도를 지닌 사람은 누구인가? -수업시간에 배운 내용을 내면화하여 일상생활에서 가장 잘 실천할 것 같은 사람은 누구인가? 등
E중	-문학작품에 대한 토의, 토론 활동을 통해 타인의 의견을 수용하고 경청하는 태도, 문제 상황을 협력적으로 해결하는 태도를 기른다.
F중	-평소에 수업에 임하는 태도가 적극적이다. -수업에서 배우려는 자세와 협력적인 태도가 돋보인다.

위 <표 4>에서 보듯, 일상적인 수업 태도를 평가 요소로 택한 경우도 있고(F중), 상시적으로 이루어지는 모둠 토론 및 토의 활동에서의 태도를 초점화하여 평가 요소로 택한 경우(D중, E중)도 확인된다. 그러나 심층 인터뷰 결과, 후자의 경우 실제로는 특정 성취기준 및 단원(토의를 통한 의견 조정)에서만 평가를 시행하여 결과적으로 첫 번째 유형과 동일한 양상으로 귀결되는 경우도 확인되었다.

> "일단, 자료집에 있는 평가표를 가져온 거긴 한데요, 이게 실제로는요, 토의 단원에서만 했어요. 모둠활동이야 되게 많긴 한데, 그때마다 일일이 뭘 적고 한다는 게 부담이기도 하고, 어차피 같거든요.(D중 교사)"

이상의 논의를 정리하면, 국어과 정의적 영역의 평가 요소 선정과 관련하여, 특정 성취기준과 연계되지 않는 수업 태도로서의 정의적 특질과 성취기준의 고유한 내용 요소로서의 정의적 특질이 혼재하는 양상이 나타났으며, 국어과 고유의 정의적 영역 및 그 평가 방향에 대한 교사의 인식이 다기하다는 점을 확인할 수 있었다.

나. 국어과 정의적 영역의 평가 방법은 구체적으로 제시되어 있는가?

국어과 정의적 영역의 평가 방법으로는 크게 네 가지 유형이 확인되었다.

첫째, 국어과 정의적 영역과 관련된 특정 성취기준의 교수학습 과정에서(해당 단원 수업 시) 별도의 평가 상황 구성하지 않고 학습 과정을 관찰하여 정의적 특질을 평가하는 방법(A중, B중, E중 1학년)이다.

4 정의적영역 평가 기준

연계 단원	4. 생각의 나눔 (1) 토의하기	평가시기	11월
주제	자리 배치 어떻게 할까		
성취기준	2915-3. 토의에서 서로 다른 의견을 조정하여 문제를 해결할 수 있다.		
수업형태	모둠별 토의학습		
평가요소	상호작용, 가치 내면화, 소통, 수용, 경청, 배려, 예의		
평가방법	추인법, 체크리스트		

※ 정의적 능력 평가는 수업 과정 중에 구술, 면담, 보고서, 관찰 등을 통해 평가하되, 이를 내신 점수에는 반영하지 않고, 학교생활기록부 교과학습발달상황의 세부능력 및 특기사항란에 평가 결과를 서술식으로 기록한다.

6. 정의적 능력 평가

가. 목적

학습자의 정의적 요인을 평가하고 성취 정도를 파악하여 학습자의 전인적 성장을 돕는다.

나. 방침

(1) 정의적 요소로 가치관, 흥미, 자신감, 적극성, 협동성이 평가될 수 있도록 한다.

(2) 학기별 1회 정의적 능력과 관련이 많은 단원을 설정하고 평가하되, 점진적으로 지속성을 가질 수 있도록 한다.

다. 세부계획

학년	학기	관련단원	교수학습활동	평가영역	평가방법
1	2학기	1. 의견과 나눔 6. 차이와 공감	발표활동	흥미, 자신감 가치인식	관찰법
2	2학기	1. 관점과 대화 2. 문장과 영상언어	말하기·듣기 쓰기, 읽기	흥미, 자신감 가치인식	체크리스트 자기보고법
3	2학기	1-(2) 문학에 담긴 인생	쓰기활동	흥미, 가치인식	기록법

라. 결과 활용

(1) 교수학습 피드백 자료 및 학생 진로 상담 자료로 활용한다.

(2) 학교생활기록부 교과'세부능력 및 특기사항'에 평가 결과를 서술식으로 기록한다.

(3) 정의적 영역의 평가는 수업 과정 중에 평가하되 내신 점수에는 반영하지 않는다.

그림 2. A중(위)과 B중(아래)의 평가계획서

심층 인터뷰 결과, 평가의 과정에서 별도의 평가 기준이나 척도를 설정하기보다는 도교육청에서 배포한 예시 문항을 활용하고 있는 경우를 확인할 수 있었으며, 학습 과정을 서술하는 방식인 까닭에 구체적인 평정 척도를 마련하지 않고 학습자의 정의적 특질을 기술하는 경우도 확인되었다.

"따로 평가 기준이나 척도를 세운 건 아니고, 어차피 성적에 들어가는 것도 아니니까 수업 시간에 얼마나 경청하냐, 남의 말 잘 듣느냐, 적극적으로 참여하느냐, 협력을 잘 하느냐 그런 걸 보는 거죠. 그런 건 좀, 다들 아는 거니까요. 뭐야, 그 평가표를 활용하긴 했어요.(A중 교사)"

"(문학 단원은 어떻게 평가 계획했는가라는 물음에 대해) 아 이거요, 제가 3학년을 안 들어가서 (웃음) 근데 작년 경우를 보면 수업 시간에 활동 안에 보통 쓰는 게 있잖아요. 감상이나 생각 같은 거. 그걸 보는 걸 거예요. 얼마나 깊이 있게 생각하냐, 그런 거.(B중 교사)"

둘째, 별도의 평가 과제를 통해 정의적 요소와 관련된 특정 성취기준의 도달 여부를 평가하는 방법(E중 2-3학년)이다. 평가계획표상으로는 구체적인 평가 방법, 성취수준 등은 제시되지 않았으나, 심층 인터뷰 결과 '독서 감상문 쓰기' 과제를 통해 문학작품 읽고 가치 내면화하기, 깨달음 얻기 등의 성취기준을 평가하였으며, 정의적 영역의 평가를 위한 평가 과제이긴 하나 평가 기준 자체는 여타의 독서감상문 쓰기 과제 평가 기준과 차별화되지 않음이 확인되었다.

7. 정의적능력 평가

가. 세부기준

학년	학기	교육과정	평가요소	평가방법	평가시기
1	1	언어의 본질과 기능 발표 수업 시 모둠활동에 대한 참여도가 높고, 수업 태도가 성실하다.	가치, 흥미, 태도, 상호작용	질문지법 관찰법	5월
	2	주변에서 일어나는 문제에 상황에 대한 토의 활동 시 타인에 대한 경청과 존중의 태도를 실천한다.	가치, 흥미, 태도, 상호작용	질문지법 관찰법	9월
2	1	문학작품에서 발견한 가치를 자신의 삶과 관련지어 재구성하고 내면화하는 능력을 기른다.	태도, 흥미, 동기	질문지법	5월
	2	문학 작품에 대한 토의 및 토론 활동을 통해 타인의 의견을 수용경청하는 태도와 문제 상황을 협력적으로 해결하는 능력을 기르게 하는데	태도, 흥미, 동기	질문지법	9월
3	1	작품 속에 담긴 글쓴이의 개인적인 경험을 통해 자신의 삶을 성찰하고, 다른 사람과 의미 있는 삶의 일부분을 공유한다.	태도, 흥미, 동기	질문지법	4월
	2	인물의 삶에서 깨달음을 얻고 독자로서의 정체성을 확립하려는 태도 갖기	태도, 흥미, 동기	질문지법	9월

나. 결과처리

1) 정의적 능력평가 결과는 학생생활기록부 교과학습발달상황에 기록한다.

2) 평가결과는 인성교육 및 학생 진로 자료로 활용한다.

그림 3. E중 2-3학년의 평가계획서

“아 이거요? 독서 감상문이요. 2학년이랑 3학년이 거의 같아요. 성취기준은 좀 다르긴 한데, 결국 작품 감상이거든요. 독서 감상문 쓰는 거 했어요. (수행평가인가요?) 아뇨, 수행 평가에는 포함 안 되는 거예요. 그러니까 애들 입장에선 하긴 하는 건데, 정의적 영역 평가 하라 그러고, 성적에는 넣지 말라 그러고, 그렇다고 쓸 데 없는 거 하기도 그렇고 그래서 애들 어차피 늘 하던 거고, 따로 뭘 정하기도 그렇고, 이런 거는 여러 번 하면 할수록 좋으니까요, 애들 입장에서는. (어떻게 평가하신 건지? 여긴 질문지법이라고 되어 있는데.) 아, 질문지법 아니고요, 왜 이렇게 되어 있지? (웃음) 독서 감상문 걷어서 봤어요. (평가 기준은 따로?) 기준 자체는 그렇게 다르지 않았어요. 보통 독서 감상문 평가 기준이랑 거의 비슷한데. 얼마나 깊이 있게 감상했나, 이런 걸 봤죠.(E중 교사)”

셋째, 특정 성취기준 관련 수행평가를 실시할 때, 그 안에서 성취수준을 인지적 영역과 정의적 영역으로 나누어 그 도달 정도를 평가하는 방법(F중 1학년)이다. 그러나 <그림 4>에서 확인할 수 있듯, 문학 성취기준을 평가하는 수행 평가에서는 성취수준을 인지적·정의적 요소로 나누어 기술하고 있으나, 문법 성취기준을 평가하는 수행 평가에서는 성취수준이 인지적 요소만으로 기술되어 있어, 영역마다 편차가 있으며 정의적 영역의 평가와 관련하여 일관된 태세를 견지하지 못하고 있음이 드러났다.

평가 영역	성취능력 범주	평가시기 (월)	핵심 역량	누가기록
프로젝트 1	자신의 경험을 바탕으로 표현하고 싶은 주제를 정하여 시를 쓴다.	9	문화예술 소양능력, 창의적 사고력	수행과정평가는 수행과정의 인지적 영역과 수행과정의 정의적 영역에 대한 학생의 성장중심 평가를 계획하여 생기부에 누가 기록한다.
프로젝트 2	비속어를 조사하고 새말을 만드는 원리에 맞추어 고운말 사전을 만든다.	10	문제 해결능력 의사소통능력	
프로젝트 3	관심있는 주제를 선정하여 거기에 적합한 과제 형식으로 글을 쓰고 발표한다.(핵심 성취기준 전영역)	11	문제해결력, 대인관계능력 정보처리능력	

바) 수행과정평가는 인지적 영역의 성취도와 정의적 평가로 구분하여 생기부에 누가 기록한

성취 기준

교육과정	국2951.비유, 운율, 상징 등의 표현방식을 바탕으로 작품을 이해하고 표현한다. 국2959.자신의 일상에서 의미있는 경험을 찾아 다양한 작품으로 표현한다.		
성취기준	국2951-2.다양한 문학적 표현 방식을 활용하여 자신의 생각과 감정을 표현할 수 있다. 국2959-2.자신의 일상에서 의미있는 경험을 찾아 다양한 갈래의 문학 작품으로 표현할 수 있다.		
성취수준	상	인지적	자신의 생각과 감정을 표현하기에 효과적인 표현 방식을 선택하여 참신하게 표현할 수 있다.
		정의적	문학 작품에서 갈등의 해결과정을 파악함으로써 삶의 중요한 가치와 바람직한 문제 해결 능력이 매우 향상되었다.
	중	인지적	자신의 생각과 감정을 표현하기에 효과적인 표현 방식을 선택하여 표현할 수 있다.
		정의적	문학 작품에 나타난 인물의 현실적 갈등을 이해하고 자신의 삶과 연관지는 태도를 보였다.
	하	인지적	자신의 생각과 감정을 문학적 표현 방식으로 표현하였으나 효과적이지 못하다.
		정의적	문학 작품을 통해 사람과 사건을 이해하려는 노력을 보인다.

성취 기준

교육과정	2942.음운 체계를 탐구하고 그 특징을 이해한다. 2945.단어의 짜임을 분석하고 새말이 만들어지는 원리를 이해한다. 29113.폭력적인 언어사용의 문제를 인식하고, 바람직한 언어 표현으로 순화하여 말한다.	
성취기준	**2942-1. 국어 자음체계와 모음 체계의 개념과 특징을 설명할 수 있다.** 2942-2. 모음의 길이가 뜻을 구별하는 기능을 함을 설명할 수 있다. 2945-1. 단어를 이루는 형태소의 수에 따라 단일어, 복합어로 구분할 수 있다. **2945-2. 복합어를 이루는 형태소들의 성격에 따라 합성어와 파생어로 구분할 수 있다.** 2945-3. 새말이 만들어지는 원리를 활용하여 고운말 사전을 만들 수 있다. **29113-2 폭력적인 언어를 긍정적이고 서로 존중하는 바람직한 언어 표현으로 순화하여 말할 수 있다.**	
성취수준	상	국어의 음운 체계를 자음체계와 모음체계로 나누고 그 개념과 특징을 설명할 수 있다.
	중	국어의 음운체계를 자음체계와 모음체계로 나누어 설명할 수 있다.
	하	국어의 자음체계와 모음 체계를 한 가지만 설명할 수 있다.

그림 4. F중 1학년 평가계획서

심층 인터뷰 결과, ‘국어과 정의적 영역은 모든 성취기준 내에 내용 요소로 어느 정도 포함되어 있을 것’이라는 관점을 취했음에도 인지적 요소가 상대적으로 부각되는 문법 성취기준의 경우 이러한 관점을 견지하는 데 어느 정도 혼란을 느끼고 있음이 드러났다.

“(수행평가 계획 세울 때 성취수준 기술 다 하시고 그랬어요?) 네. 연수받고 온 사람도 많고 워낙 평가 혁신이다 뭐다 강조도 많이 되고 그래서 다들 신경을 많이 썼어요. 수행평가는 엄청 고민하면서 짜거든요. 근데 이건 거기다 억지로 끼워맞추기 식이 되니까. 하다 보니까 잘 되는 것도 있는데, 문법 같은 건 이건

사실 뭘 해도 정의적 요소를 끼워 맞추기가 되게 애매하잖아요? 그러다 보니, 되는 건 하고 잘 안 되는 부분은 그냥 비워둔 거죠.(F중 교사)”

넷째, 일상적 수업 과정에서 수업 태도를 상시 누적 평가하는 방법(D중, F중 2-3학년)으로, 평정 기준은 도교육청의 예시 문항 배포 자료를 차용하거나 별도의 성취수준을 설정하여 활용하는 경우가 모두 확인되었다. 한편, 상시 누적 과정 평가임에도 심층 인터뷰 결과 특정 단원에서만 평가를 실시하는 경우도 확인되었다.

(나) 체크리스트(자기평가): 모둠 교체 시 실시

반 번호 이름:				
정의적능력 범주	문항	우수	보통	미흡
1. 참여(실천태도)	모둠 내에서 부여된 자신의 역할을 성실하게 수행했는가?			
2. 상호작용(경청)	토의 참여자들의 의견을 잘 듣고 자신의 의견과 비교하여 말했는가?			
3. 상호작용(예의)	토의의 절차와 규칙을 준수하고 다른 사람이 말하는 중간에 끼들지 않았는가?			
4. 상호작용(배려)	토의에서 다른 사람을 배려하고, 상대방의 의견을 즉흥적으로 받아들이거나 거절하지 않았는가?			
5. 상호작용(인정)	다른 사람의 의견을 능동적으로 수용하여 보다 효과적인 해결 방안을 도출하기 위해 힘썼는가?			
6. 상호작용(협력)	모둠 토의에서 소외되거나 의견을 발표하지 않는 모둠원이 토의에 참여할 수 있도록 도왔는가?			

5) 포트폴리오 및 수업참여도

학년군	중학교 2학년군	영역	정의적 영역
성취기준	**평소 수업에 임하는 태도가 적극적이고 바르다. 수업에서 배우려는 자세와 협력하는 자세가 돋보인다.**		
성취수준 상	수업에 집중하며 모든 활동에 적극적으로 참여한다.		
성취수준 중	수업에 집중하며 활동에 두루 참여한다.		
성취수준 하	수업에 집중하고 활동에 참여하려고 하는 태도가 미흡하다.		

【채점 기준】

채점 기준표(분석적 채점)			
문항	평가 요소	배점 우수	배점 미흡
평소 수업에 임하는 태도가 적극적이고 협동하며 배우려는지 태도를 지속적으로 평가한다.	학습 준비 상태가 잘 갖추어져 있는가	2	1
	경청과 공감하는 자세로 수업에 참여하였는가	1	0
	학습 과제를 충실히 수행하였는가	2	1
	포트폴리오 자료가 잘 갖추어져 있는가	2	1
	활동지 내용을 충실히 작성하였는가	1	0
	모둠 활동에 적극 참여하였는가	2	1

그림 5. D중(위)과 F중(2-3학년)(아래)의 평가계획서

"음, 일단 평가표는 자료집에 있는 걸 들고 온 거긴 해요. 딱 어떤 단원에서 한다 이런 걸 정한 건 아닌데요, 실은 (학생 자기평가는 안 하고) 학생 상호평가만 진행했고, 그거 참고해서 교사가 평가할 때 반영하고요. 그리고 화법 단원에서만 하고, 나머지 시간에 잘 안 했어요. 매번 하기도 그렇고. 딱히 한다고 다르지도 않고.(D중 교사)"

"아, 애들한테 다 미리 공지하고요. 실제로 이 기준대로 실제로 하긴 해요. (언제 평가를 하시는지?) 학기말에요. 그간 지켜본 게 있으니까 그걸 가지고. (F중 교사)"

이상의 논의를 정리하면, 국어과 정의적 요소가 무엇인지에 대한 개념 규정이 명확하지 않은 관계로, 평가 방법 또한 구체적으로 수립되지 못하였고 성취수준이나 평가기준 등이 구체적으로 마련되지 못하고 있음이 확인되었다. 평가 과제의 설계와 관련해서도, 정의적 요소 평가만의 독특성이 고려되기보다 독후감 등 기존의 평가 활동으로 대체되거나, 기존 수행 평가 안에서 정의적 요소를 통합하여 평가하고자 하나 이러한 방식이 기존 평가와 어떤 점에서 차별화되는지 여부에 대해서는 명확한 판단을 내리지 못하고 있음을 알 수 있었다. 또한, 관찰법, 추인법, 일화기록법, 체크리스트법, 질문지법 등 구체적인 평가 방법 자체는 학교별로 대동소이하게 제시되어 있으나 실제 활용된 평가 방법은 쓰기 결과물에 대한 평가이거나 아니면 대부분 관찰법에 국한되는 양상을 보이고 있었다.

2) 실제적 실행의 측면

실제 심층 인터뷰를 중심으로 실제 단위학교에서의 국어과 정의적 영역의 평가 양상을 살펴본 결과, 크게 다음과 같은 세 가지 측면이 확인되었다.

가. '평가하되 평가되지 않는' 국어과 정의적 영역

단위학교에서의 국어과 정의적 영역의 평가는, 경기도교육청의 교육

방침에 따라 '평가'라는 행위는 이루어졌으되 실제로 국어과 정의적 영역에 대한 평가가 이루어졌다고는 보기 힘든 양상으로 전개되었다.

예를 들어, 작품의 내면화 등 정의적 영역의 평가가 실제로는 분량 등 형식 요건 준수로 치환되는 경우(E중)가 그러하다.

> "독서 감상문 쓰는 걸 했어요. 책 읽고 자신의 생각이나 의견, 감상을 써라, 이렇게. 생각이나 감상 이런 거면 어찌됐든 정의적인 거랑 관련 있으니까. (그럼 생각이나 감상 부분을 보시는 건가요?) 아뇨. 그건 잘했다 못했다 하기 뭐하잖아요. 그걸 보긴 좀 그렇고. (그럼요?) 분량? 성실한가, 이런 점에서. 내용을 충분히 채웠나, 이렇게.(E중 교사)"

또한, 정의적 영역의 평가를 실행하긴 하되 구체적인 평가기준이나 척도 없이 형식적으로 진행되는 경우(C중), 혹은 도교육청의 예시 자료를 일방적으로 수용한 경우(A중)도 국어과 정의적 영역이 평가가 제대로 이루어지지 않은 경우라 할 수 있다.

> "처음엔 얘기를 많이 하긴 했어요. 뭐 가지고 평가할 거냐. 근데 결국은 편한 거, 누가 봐도 정의적인 거 같은 거 그거 몇 개 추려놓고, 관찰하자, 이렇게 된 거죠. 사실 지필평가랑 수행평가랑 그거 계획세우다 보면 정의적 평가 같은 건 그냥 구색 맞추기 정도? 어차피 성적에도 안 들어가는데, 너무 고민하지 말자, 이렇게 되는 거죠.(C중 교사)"

> "사실 이게 제대로 되려면 성취수준도 다 있어야 돼요. 그냥 잘한다, 못한다 이렇게 쓰는 건, 엄밀히 말하면 평가가 아닌데, 그게 만들려다 보니까 사실 딱히 기준을 나누기도 애매하고, 그래서 그냥 자료집에 있는 거 가져왔어요, 어차피 따로 만드나 안 만드나 똑같거든요.(A중 교사)"

나. '평가하되 가르쳐지지 않은' 국어과 정의적 영역

단위학교에서의 국어과 정의적 영역의 평가는, '평가는 실행하나 이러한 평가를 통해 국어과 정의적 영역의 교수·학습, 혹은 학습자의 정의적 성취를 담보하기 어려운' 양상으로 전개되었다.

예를 들어, '국어과 정의적 영역의 평가는 시행하지만, 이러한 평가

를 위해 별도의 교수·학습은 실시하지 않는다.'는 언급이나, 장기적으로 길러지는 정의적 영역의 특질상 평가 결과를 곧 교수·학습의 결과로 해석할 수 있는가에 대한 의문, 즉 '경청 태도가 좋은 애들은 내가 잘 가르쳐서 그런 것이냐?'는 질문 등은, 국어과 정의적 영역 평가의 도입이 정의적 영역의 교수·학습을 견인, 담보하는 방향으로 전개되지 못하고 있음을 잘 보여 준다.

> "어떻게 보면, 국어과에서 가르칠 정의적 영역? 정의적 요소가 뭐냐는 어렵지 않게 얘기할 수 있을 거 같아요. 얼마나 작품을 많이 즐겨 읽냐, 얼마나 작품 내용을 자기랑 연관시켜서 받아들이냐, 뭐 맞춤법에 맞게 쓰려고 노력하나, 주의 깊게 잘 듣고 공감하며 듣고 근거를 대서 얘기하려고 하나, 자기 얘기 쓰는 거 좋아하고 요샌 표절 이런 것도 중요하니까, 그런 거라든가, 떠올려 보면 있잖아요? 성취기준에 딱 명시된 것도 있고. 근데 평가를 하라 그러니까 이게 이렇게 꼬이는 거예요. 평가라는 걸 딱 놓고서 평가 계획을 세우라 그러니까. 사실 이런 게 가르치기도 쉽지 않은 건데, 솔직히 그렇잖아요. 평가를 들이대니까. 중요하니까 열심히 가르쳐야 하는 건 맞는데, 이런 게 솔직히 금방 가르쳐질 수 있는 게 아니잖아요. 그니까, 평가한다고 해도 솔직히 수업 시간에 딱히 뭔가 더 하는 건 아니거든요.(B중 교사)"

> "전 솔직히 평가를 하면 가르칠 거라는 생각? 평가를 하면 도달할 거란 생각이 어디서 왔는지, 누구 머릿속에서 나왔는지가 정말 궁금해요. 중요하죠, 중요한데, 이게 평가한다고 길러지는 것도 아니잖아요. 경청하는 태도란 것도 원래부터 좋은 애들이 있고 아닌 애들이 있는 건데, 좋은 애들을 좋다고 쓴다고 쳐요. 그럼 그게 우리가 가르친 게 되는 건가요?(C중 교사)"

정의적 영역의 교수·학습은 오래 전부터 강조되어 왔던 데 비해 실제로는 잘 이루어지지 못하였던 것이 사실이다. 정의적 영역의 평가 정책이 전면 도입된 것은 바로 이러한 현실과 관련이 있다. 그러나 위와 같은 정황은 정의적 영역의 평가를 도입함으로써 그것의 교수·학습을 견인하고자 한 정책 발상이 적어도 현 수준에서는 그리 성공적이기 않다는 점을 잘 보여 준다.

다. ‘과정에서 이루어지지 않는’ 과정 평가

단위학교에서의 국어과 정의적 영역의 평가는, 수업 과정 안에서 이루어지도록 계획된 평가의 경우에도 실제로는 한 학기 종료 후 특정 시점에서 일괄적으로 평가되는 양상으로 전개되었다. 이러한 ‘유예된 과정 평가’와 관련해서는, 과정에 대한 특별한 누가 기록 없이 교사의 기억에 의거하여 평가가 실시되거나 자료의 불규칙적 누적에 근거하여 평가가 실시되는 두 가지 양상이 모두 확인되었다.

> “어차피 수업하다 보면 다 알아요. 다 보이고. 평상시에는 그냥 수업하고, 나중에 학기말에 평가하는 거죠. 매번 일일이 기록하는 거, 말이 그렇지, 아무도 그렇게 안 해요. 그리고 그렇게 하는 거나, 나중에 한 번에 하는 거나 어차피 똑같아요. 다 기억하니까요. 누가 발표 열심히 하는지, 누가 딴짓 하는지, 멍하니 있는 놈, 아닌 놈, 다 보여요.(D중 교사)”

> “애들이 한두 명도 아니고, 결국은 특출난 몇 명, 그러니까 아주 뛰어난 애랑 그렇지 않은 애들 제외하곤 결국은 보통이거든요. 근데 상중하 이렇게 평정하는 것도 아니고 기술하라 그러면, 결국은 어떻게든 뭐라도 평상시에 적어놓거나 해야 나중에 쓸 게 있지 않아요? 전 다 알겠다가도 나중에 쓰려면 기억이 잘 안 나던데. 그래서 늘 그런 건 아니지만 평상시에 중간 중간 뭐라도 좀 메모해 두는 편이에요. 나중 위해서요.(F중 교사)”

Ⅳ. 단위학교에서의 국어교육 정책과 철학

단위학교에서의 정의적 영역 평가 실행 양상을 검토, 분석한 결과, 국어교육 정책의 실행과 관련하여 단위학교가 견지하고 있는 태세(態勢)는 크게 두 가지 유형으로 확인할 수 있었다. 개별 교사 역시 학교 차원에서 결정된 정책 실행 방향에 대해 이러한 두 가지 태세를 모두 취하는 것으로 나타났다.

1. 소극적·수동적 저항으로서의 실행: “국어과 정의적 영역은 평가될 수 없는 것이므로 평가하지 않는다.”

정의적 영역의 평가 정책을 실행함에 있어 단위학교가 형식적으로만 평가를 진행하거나 평가를 최소화하는 식의 소극적 저항(Campbell, 1985)의 태세를 취하는 경우가 확인되었다.

이러한 태세를 취하는 이면에는, ① 교육 정책의 생리에 대한 비판(비교적 짧은 생명력, 허약한 이론적 토대, 하향식 입안 및 전달 과정, 성과 중심의 평가 체제 등), ② 정책 내용에 대한 회의(‘정의적 영역의 평가’ 정책은 과연 국어과 정의적 영역의 교수·학습을 이끌어 내는 데 적합한가)가 깔려 있다. 이러한 인식이 정책 내용의 허점(국어과 정의적 영역의 평가 실행을 위한 이론적 토대가 부족하다는 점, 정의적 영역 평가 결과는 성적에 포함되지 않는다는 점)과 맞물리면서, 단위학교는 이러한 허점을 공략하는 방식으로 정책 실행의 태세를 결정짓는다.

그리하여, 단위학교에서는 국어과 정의적 영역이 ‘단위학교 맥락 안에서 평가되기에(명시적인 평가 계획 수립, 평가 척도의 구체화, 그에 따른 학생 성취의 객관적이고 타당한 평정 등) 적합하지 않은’ 속성을 지니므로 정의적 영역 자체의 중요성을 인정함에도 형식적으로만 평가를 실행하거나 평가를 최소화하는 식의 소극적 저항의 방식을 택하는 것으로 나타났다. 구체적인 양상을 몇 가지 살펴보면 다음과 같다.

■ “만날 이런 식, 얼마 있으면 시들할 거”

교육 정책의 일방적인 소통 방식과 짧은 생명력에 대한 비판적 인식은 교육 정책을 실행하는 단위학교의 태세를 결정함에 있어 매우 중요한 역할을 한다. ‘얼마 있으면 곧 시들해질’ 것으로 판단되는 정책 내용은 우선 순위상 뒤로 밀리고, ‘성적에도 들어가지 않는다면’ 최소한의 정책 실행은 단위학교 입장에서 전략적으로 매우 적절한 선택지 중 하나이다.

"만날 이런 식이잖아요 이러다 또 얼마 있으면 시들할 거라고요. 사실 서술형 논술형 평가 이건 퍼센트가 좀 왔다갔다 하긴 했지만 오랫동안 중요하다 했었던 거니깐 이젠 어느 정도 다들 공감하는 거 같아요 근데 이건 아무래도 이러다 말 거 같단 말이죠. 수행평가 짜고 하는 것도 복잡하고 서술형 논술형 하는 거만으로도 솔직히 정신 없어요. 그러니까 이건 한참 뒤로 밀렸죠. 대강 시늉만 하자, 이렇게.(C중 교사)"

"음, 이게 딱 내려오고 나서, 어찌됐든 반영은 해야 하니까 국어과 다 모여서 일단 욕을 다 같이 하고요(웃음), 저흰 부장이 다 알아서 하고 이런 거 없거든요, 무조건 같이. 평가는 특히 중요한 거니까. 근데 막막하잖아요. 맨땅에 헤딩하는 격이고. 그래서 꽤 모여서 얘길 했어요. 근데 사실 그림이 잘 안 그려져서 얼추 정의적 영역하고 관련되는 성취기준 골라오고, 그 단원 수업할 때 같이 평가하기로 합의 봤어요, 구체적인 평가 기준 같은 건, 어차피 기술하는 거니까, 성적에도 안 들어가고, 각자 알아서 쓰는 걸로. 아, 대신 특별히 문제가 심각하지 않는 한 부정적인 진술은 가급적 안 하는 걸로 얘기가 되긴 했어요. 애들 생기부 중요한 거라.(A중 교사)"

■ **"심각하게 고민해 봤자 답이 안 나오는 문제"**

정책 내용의 의의에 일부 동의함에도 이론적, 실제적 토대가 부실하다면 '충실한' 정책 실행을 원하고자 할 때에도[15] 벽에 부딪히게 마련이다. 이론적 성숙도가 떨어지는 정책이 일방적으로 단위학교에 투사될 때, 단위학교는 그에 대한 소극적 저항의 형태로 '가능한 수준에서만', '명확한 부분만' 실행하는 전략을 취하게 된다. 이러한 태세의 이면에 정책 내용에 대한 비판적 인식이 놓여 있다는 점에서, 이러한 실행 양상은 '교육과정의 파행'이라기보다 단위학교 수준의 전략적 선택, 즉 '저항'으로 해석할 필요가 있다.

"이게요. 정의적인 것도 중요하단 건 맞아요. 중요하니까 평가를 하자 뭐 그런 의돈 건 알겠는데요, 근데 말이 안 되는 게, 평가란 게, 평가를 하려면 보이

15 교육과정 실행의 관점을 충실도(fidelity) 관점과 상호적응 관점(mutual adaptation), 교육과정 생성(curriculum enactment) 관점으로 구분할 수 있을 때(J. Snyder, F. Bolin & K. Zumwalt, 1992; 이경진·김경자, 2005 등), 이처럼 교육과정이 그 취지와 의도대로 학교·교실에서 충실히 구현되어야 한다는 관점은 '충실도 관점'에 입각한 교육과정 실행 태세라 할 수 있다,

는 게 있어야 하잖아요. 토의할 때 잘 듣고 잘 참여하고 이런 거야 보이기도 하고 애들 상호 평가시키면 곧잘 해요. 꽤 제대로들 하고요. 근데 내면화? 성찰? 이런 건 되게 애매하거든요. 결국 뭘 쓰게 해야 되는데, 뭘 가지고 내면화했다고 봐야 하는지, 아무데도 안 나와 있잖아요? 그리고 어차피 내면화 자체가 주관적인 거고. 그러니까 심각하게 고민해 봤자 답이 안 나오는 문제예요. 그래서 저흰 눈에 보이는 걸로만 갔어요. 내용적으로야 있죠. 있는데, 그게 답이 안 보이니까, 일단은 명확한 쪽으로만.(E중 교사)"

2. 적극적 조정으로서의 실행: "국어과 정의적 영역 평가는 성취도 평가가 아닌 정보 수집이 목적이다."

정의적 영역의 평가 정책을 실행함에 있어 단위학교가 정책 내용의 의미를 재해석하고 이에 기반하여 실행의 방향을 적극적으로 조정(Snyder, Bolin, & Zumwalt, 1992)하고자 하는 태세를 취하는 경우도 확인되었다.

이러한 태세를 취하는 이면에는, ① 교육 정책의 의의에 대한 허용적 시각(교육 정책의 하향식 전달 체계, 짧은 생명력 등은 문제적이나 이러한 교육 정책의 긍정적 측면은 없는가?) ② 정책 내용의 본질에 대해 재해석하고자 하는 의지(국어과 정의적 영역의 '평가'는 과연 학생의 정의적 성취를 평가하기 위함인가?)가 깔려 있으며, 그에 따라 단위학교는 위로부터의 정책에 주체적으로 유연하게 대응하고자 하는 태세를 취하게 된다.

그리하여 국어과 정의적 영역의 평가와 관련하여, 단위학교에서는 정의적 영역 평가 정책이 학습자의 '정의적 특질'에 대해 주목하게 한다는 의의가 있음을 수용하되, 정의적 영역 평가의 의미를 정의적 성취의 측정이나 평정이 아닌, 정의적 특질의 현 수준에 대한 파악으로 해석하고 학생들의 정의적 특질을 충분히 관찰하고 기술하는 데 주력하는 식으로 적극적인 조정 양상을 보이기도 한다.[16] 즉 평가 척도나

16 윤준채(2008)에서는 비판적 사고력 측정을 위한 읽기 평가 방향을 논하면서, Serafini(2000, 2001)의 평가관을 받아들여, "학생들의 비판적 사고력 발달과 관련한 정보를 모으고 판단하는 일련의 탐구 과정"이라고 정의한 바 있는데, 교사들의 정의적

성취수준을 정교하게 설정하거나 평가 가능성 여부를 이론적으로 따지기보다는, 가급적 현 수준에서 학생들의 정의적 특질을 충분히 주의깊게 살피는 데 의의를 두고자 하는 선택이 확인되었다. 정의적 영역의 속성상 평가 가능성에 대해서는 학문적으로도 여전히 그러한 부분과 그렇지 않은 부분에 대해 논의가 분분하며, 이론적 토대가 부족한 상황에서는 정교하고 객관적이며 타당한 평가척도 설정에 대한 부담이 평가의 실행 자체를 위축시킬 가능성이 있다는 점을 고려하면, 단위학교에서 택한 조정의 방향은 현실적이면서도 유의미한 선택이라고 볼 여지가 있다. 구체적인 양상을 몇 가지 살펴보면 다음과 같다.

■ **"얘기하다 보니 확실히 더 중요해 보이는 것 같은"**

교육 정책의 생리 및 소통 방식에 대한 비판은 견지하되, 그럼에도 하나의 교육 정책이 입안, 실행되는 과정에서 환기될 수 있는 긍정적 측면[17]에 대해 최대한 허용적으로 받아들이고자 하는 태도는 어떠한 정책이더라도 가능한 의미 있게 소화해 내고자 하는 적극적인 조정의 태세로 귀결될 가능성을 높인다. 이러한 태도가 정책 내용을 의미 있게 해석해 내고자 하는 강력한 동인으로 작용할 수 있기 때문이다.

> "솔직히 이게 얼마나 갈지 모르겠어요. 벌써 좀 시들하거든요? 처음에 나왔을 때 막 강조하고 자료 뿌리고 그러더니 작년부터 조짐이 보여요. 얼마 못 갈 거예요, 솔직히 말하면. 저흰 혁신학교라서 사실 좀 은근 부담 같은 게 있긴 해요. 교과협의회, 공동체 이런 것도 사실 잘 운영해야 한다는 부담도 있고, 좀 고민을 많이 해야 한다는, 좀 그런 생각 같은 거. 그래서 얘긴 되게 많이 했어요. 이거 뭐냐, 어떻게 할 거냐. 그게 이거거든요. 뭐 하면서

영역 평가 재해석에서 드러난 인식은 이러한 입장과 상당히 유사하다. 참고로 Serafini(2000, 2001)는 평가에 대한 세 가지 패러다임으로 측정, 절차, 탐구를 들어, 새로운 평가의 패러다임으로 '탐구'를 제시한 바 있다(윤준채, 2008 재인용).

17 박승철 외(2015: 148)에 따르면, 중학교 및 고등학교 교사들은 '과정 중심의 다양한 수행 평가 실시', '교육과정, 수업, 평가가 일체화되는 논술형, 서술평 평가 실시'보다 '정의적 평가 실시'에 대한 요구도가 더 높은 것으로 나타났다. 이를 통해 전인적이고 균형 잡힌 학습자를 길러내기 위해 정의적 영역의 교수·학습이 중요하다는 점, 정의적 영역의 교수·학습을 견인하는 장치로 평가를 도입하는 것에 대한 공감대를 일부 확인할 수 있다.

좋은 것도 있어요. 아, 어찌됐든 자꾸 얘기하다 보니까, 확실히 왠지 더 중요해 보이는 것도 같고(웃음).(D중 교사)"

■ "그래서 우리가 내린 결론은, 이게 아니라 이거다"

정책 내용의 의의를 최대한 수용하고자 하는 허용적 태도가 적극적 조정의 태세로 나아가기 위한 전제라면, 정책 내용에 대한 타당한 재해석 역량은 적극적 조정의 태세로 귀결될 수 있는 핵심 조건이다. 단위학교가 정책을 실행하는 과정은 그 자체로 정책 내용에 대한 해석의 과정을 함의한다. 이를 위해서는 정책 내용에 대한 이론적 이해도뿐만 아니라, 단위학교가 처한 현실 맥락 안에서 교육 책무성을 최대한 담보하기 위해 정책 내용의 '최선 혹은 차선의 실현태'를 탐색, 결정할 수 있는 역량이 뒷받침되어야 한다.

"첨엔 수업 태도 이런 거 말고 국어과적인 걸 찾으라 그랬단 말이에요. 근데 그럼 성취기준 이런 걸 정해야 되는데, 그럼 그거 가지고 뭘 얼마나 대단히 보겠느냐 이거죠. 그러니까 이게 모호하단 거예요. 그래서 우리가 결론 내린 건 뭐냐면요, 이게 애들의 도달도? 뭐 그런 걸 재란 얘기가 아니다, 그러니까 현재 어떤지, 이 부분도 좀 봐라, 이거다. 그런데 평가란 말을 쓰니까 이게 계속 헷갈리는 거예요, 계획 세워라, 기준 만들어라 이렇게 되니까.

보면, 현 시점에서의 국어 과목에 대한 흥미나, 듣거나 말할 때 태도나 쓰기 태도, 얼마나 작품 좋아하나, 뭐 그런 것들이 있잖아요. 그런 걸 잘 봐 두는 건 중요하잖아요. 이게 가르친다고 바로 눈에 보이는 것도 아니지만, 일단 얘가 어떤지 잘 관찰해서 적어 놓으면, 나중에 지도할 때는 또 중요한 정보가 되거든요. 그러니까 이런 건 성취기준 이런 거 정해 놓고 하는 게 아니라 수업 전체에서 보는 게 맞아요. 이걸 수업 태도, 이렇게 말하니까 이상한데, 사실 딱히 그거 말고 다른 말로 하기도 뭐 적절한 게 없어요. 수업 태도는 아니고, 정확히 말하면 어떤 건 수업 태도에서 드러나고, 또 어떤 건 발표하거나 질문하거나 평상시 어쨌든 여러 가지 루트로 확인되는 것들이니까, 그걸 그때 그때 보고 중요한 포인트는 적어놨다가 기술하자, 뭐 그렇게.(F중 교사)"

■ "하다 보니 이게 맞는 건지 모르겠고 그래서 어정쩡하게"

앞서 언급했듯, 적극적 조정의 태세는 정책 내용에 대한 이해와 단위학교의 맥락 안에서 '최선 혹은 차선의 정책 실현태'를 탐색, 결정하

는 역량이 뒷받침되어야 가능한 실행 양상이다. 이와 관련하여 적극적 조정 의사가 있음에도 어떠한 방식으로 조정해야 하는지에 대한 판단이 명확하지 않아 혼란을 느끼는 양상도 일부 확인되었다. '최선 혹은 차선의 정책 실현태'를 탐색, 결정하기 위한 단위학교 나름의 조정 축이 뒷받침되지 않을 경우 적극적인 조정이 여의치 않다는 점이 잘 드러나는 지점이다.

> "아무래도 혁신학교다 이런 거 내려올 때 그래도 어떻게든 얘길 많이 해요. 걍 버티자, 예전엔 많이 그랬거든요. 근데 여기선 적어도 그런 건 없어요. 그래도 어떻게든 녹여 보자 그러는데, 이게 사실 잘 안 됐어요. 정의적인 거랑 관련된 성취기준 고르고, 수업 시간에 애들 성취 정도를 봐서 그걸 적자, 이게 원래 하라는 거잖아요. 그래 중요하지, 중요하니까 그래도 한 번 해 보자 그랬어요, 어차피 할 거면, 이왕 할 거면 좀 제대로 해 보자, 근데, 하다 보니까, 기준도 애매하고, 기준을 짜보려고도 했는데, 이게 맞는 건지도 모르겠고, 나중엔 이게 이렇게 가도 되는 건가, 그냥 쉽게 쉽게 가는 거랑, 머리만 아프지 별 차이도 없는 거 같고, 그래서 실은 되게 어정쩡한 상태로 갔어요.(E중 교사)"

3. 교사 '개인'으로서의 실행: "그러나 나는 어느 정도 나대로"

기본적으로 단위학교에서의 정책 실행은 내부 구성원 간의 협의와 판단을 통해 전개되며, 이 과정에서 학교라는 제도 및 조직 문화의 속성, 조직 내 의사소통 방식 등이 영향을 미친다. 그러나 '느슨한 조직'으로서의 학교의 특성상, 교육과정의 최종 실행 주체인 교사 개인은 그러한 공동의 결정에 비판적인 거리두기를 하고 그에 따라 전략적 대응을 하는 경우가 확인되었다.

교사는 기본적으로 공동체 내부에서 협의된 방식을 따르되, 실제 평가를 실행하는 과정에서는 각자의 전문적 판단에 의거하여 개별적인 조정을 시도하는 양상을 보였다. 그 양상은 학교 수준에서 결정된 정책 실행 방향에 대해 '소극적으로 저항'하거나 '적극적으로 조정'하는 양방향으로 모두 나타났다. 이러한 점은 단위학교에서의 정책 실행 양상과 그 이면에 놓인 철학을 살필 때 '학교 수준의 실행'과 '교사 수준

의 실행'을 나누어 섬세하게 접근해야 함을 시사한다.

■ '소극적 저항'의 경우

학교 차원에서 결정된 정책 실행 방향에 대한 비판적 태세는 적극적 조정으로 이어지기도 하고 소극적 저항으로 이어지기도 한다. 다음은 어떤 식으로든 정책 의도대로 평가를 시행하고자 하는 학교 차원의 결정에 대해, '가르치지 않고 평가할 수는 없다'는 비판적 인식에 터해 대부분의 학생에게 동일한 수준의 평정을 부여하는 소극적 저항의 태세를 보이고 있는 경우이다.

"결론적으론 얘길 하다 일단 샘플 보고 이렇게 적당히 만들어 보는 걸로 하기로 했는데, 전 개인적으론 이런 식의 접근은 한계가 있다고 보고요, 일단 제대로 가르치지도 않았는데 뭘 평가해요. 일단 수업 시간에 계속 강조하는 거. 어떤 식으로든 고민하는 거, 지금은 이게 답이라고 봐요. 실제로 그래서 전 애들한테 따로 강조도 안 했어요. 평가는 그냥 틀은 있으니까 거기 맞추긴 했는데 근데 거기다 얘는 이렇다 쟤는 이렇다 그렇게 딱 구별해서 쓰진 않았고요, 완전 불성실하거나 성의 없는 애 빼놓고는 거의 비슷하게 줬어요.(B중 교사)"

■ '적극적 조정'의 경우

학교 차원에서 결정된 실행 방향에 대한 비판적 태세는 적극적 조정으로 이어지기도 한다. 다음은 한두 단원을 뽑아 정의적 영역을 평가하자는 학교 차원의 결정에 대해, '국어과 정의적 영역은 국어활동 전체에 걸쳐 편재(遍在)하며 국어 수업의 전 국면에 걸쳐 드러난다.'는 인식 하에 모든 수업에서 열어놓고 정의적 영역을 평가하는 적극적 조정의 태세를 보이고 있는 경우이다.

"그게, 얘길 할 때는 아무래도 뭘 세게 얘기하기가 좀 그런 부분이 있어요. 사실 딱히 뭘 강하게 주장할 만큼 딱 생각이, 그러니까 딱 잡혀 있는 건 아닌데, 괜히 일만 벌리는 게 아닌가, 괜히 얘기했다 니가 만들어라 그럼 대책도 없고(웃음). 근데 그래도 한두 단원만 뽑아서 수업 시간에 보자는 게 그건 좀, 그러니까 정의적 요소라는 게 좀 큰 거잖아요. 여기저기 다 걸치는 거고. 모둠활동도 그 시간만 하는 것도 아니고. 어차피 내가 적는 거니까. 일단 모둠활동 때 참여를

열심히 한다, 뭐 그런 얘기만 줄창 써 줄 수도 없고. 쓸 말이 없잖아요. 애들 다 똑같이 쓸 수도 없고요. 그래서 전 아예 열어놓고 갔어요. 어차피 수업 시간에 다 하니까, 그럼 거의 보이거든요. 대충 쓰나 그래도 뭐라고 생각해 가면서 쓰나, 책 좋아하나 아닌가 뭐 그런 것도 어느 정도는 보이고요. 그래서 그런 거 좀 봐 뒀다가 적어 주고 그랬어요. 그래야 좀 쓸 말도 있고.(C중 교사)"

V. 정리 및 마무리

이상의 논의를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 국가 수준 혹은 시도교육청 수준에서 입안된 교육 정책은 '단위학교'라는 맥락, 사회문화적 요구 등의 변인에 의해, 해석되고 조율되고 조정되어 실행된다는 점에서, 단위학교는 교육과정의 실행 주체이자 동시에 개발 주체로서의 위상을 지닌다.

둘째, 단위학교에서는 '소극적 저항' 혹은 '적극적 조정'의 태세를 취하면서 위에서 하달되는 교육 정책에 전략적으로 대응한다. 소극적 저항과 적극적 조정 모두 단위학교라는 고유한 현실 맥락 안에서 교육 정책의 생리 및 정책 내용에 대한 학교 나름의 판단과 해석을 거쳐 전개되는 실행의 양상이다.

셋째, 그 과정에서 최종 실행 주체인 교사, 즉, '개인'으로서의 교사는 다시금 구성원 간 협의를 통해 결정된 방향에 소극적으로 저항하거나 적극적으로 조정하면서 정책을 실행한다.

넷째, 단위학교 및 교사가 실행 주체라는 점을 고려하면, 국가 수준 및 시도교육청 수준에서 교육 정책을 입안할 때에는 단위학교에서 학교 교육과정을 개발, 실행하는 실천적 논리를 고려하여야 한다. 또한, 이론적 성숙도가 떨어지는 정책 내용은, 정책이 주는 환기 효과를 고려한다 할지라도 연구 개발 정책이 충분히 뒷받침된 이후 체계적, 점진적으로 입안, 실행될 필요가 있다. 예를 들어, 단위학교에서 나타난 소극적 저항의 태세는 정책 내용의 이론적 토대가 부실한 데에 대한 나름의 전략적 대응 결과로 볼 수 있는바, 단위학교에서의 교육과정

실행 논리에 대한 고려 없이, 충분한 이론적 성숙도 없이, 일방적으로 투입된 교육정책의 결과를 단지 '교육과정의 파행 운영'으로 보는 시각은 공정하지도 생산적이지도 못하다.

다섯째, 교육 정책의 실현 주체인 단위학교 및 교사는 정책 내용을 유의미한 방향으로 재해석하고 '최선 혹은 차선의 정책 실행 방향'을 탐색, 실행하기 위해, 조정의 토대가 되는 나름의 관점이나 철학을 확고히 해야 할 것이다. 그리고 이러한 철학에 바탕을 두고 실제로 교육과정을 실행해 나갈 수 있는 역량 또한 갖출 필요가 있다. 이것이 담보되지 못할 경우, 정책 내용의 의의에 동의함에도 적극적 조정으로 나아가기가 쉽지 않다. 단위학교라는 맥락, 학교 교육과정 개발·실행의 실천적 논리라는 이름으로 모든 교육 정책의 의의를 무화시키는 것 또한 비판적으로 바라볼 여지가 있는 사안이다.

여섯째, 국어과 정의적 영역의 평가와 관련해서는, "필요·가능한 부분을 찾고 평가를 통해 얻은 정보를 무의미한 것이 되지 않도록" 평가를 설계하는 것(김창원, 1999: 179)이 중요하며, 이를 위해서는 김명화(2015: 993)에서도 지적했듯, "심리적 구인으로서가 아닌 교육적 관점에서 정의적 특성을 초점화할 필요"가 있다. 즉, 교육 목표로서 가치 있는 국어과 정의적 영역은 무엇이며, 그것은 학교교육에 의해 변화 가능한가, 변화시키려면 어떠한 교육적 기제가 요구되는가, 즉 어떻게 타당하고 신뢰롭게 평가될 수 있는가 등에 대한 연구가 필요하다.

본 논문은 2016.05.10. 투고되었으며, 2016.05.13. 심사가 시작되어 2016.06.04. 심사가 종료되었음.

참고문헌

경기도교육청(2015),『경기도교육과정』.

곽영순 외(2013),『교사의 학교 수준 교육과정 편성·운영 역량 강화 방안』, 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2013-7.

곽영순 외(2014),『교사의 학교 수준 교육과정 편성·운영 역량 강화 방안(Ⅱ)』, 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2014-9-1.

곽영순 외(2015),『교사의 학교 수준 교육과정 편성·운영 역량 강화 방안 (Ⅲ) —교사 학습공동체 모델 개발 및 실행』, 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2015-4.

교육부(2015),『2015 개정 교육과정 총론』, 교육부.

교육부(2015),『2015 개정 국어과 교육과정』, 교육부.

김명화(2015),「인성교육을 위한 정의적 특성 평가 재조명 —교육 연구에서 최근 경향」,『학습자중심교과교육연구』15(11), 981-1000.

김경희 외(2008),『국제 학업성취도 평가(TIMMS/PISA)에서 나타난 우리나라 중고등학생의 성취 변화의 특성』, 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2008-3-1.

김경희 외(2013),「학업성취도 평가 결과에 나타난 초중학생의 정의적 특성에 대한 종단 분석과 예측」,『교육평가연구』26(5), 981-1014.

김수진 외(2012),『수학, 과학 성취도 추이변화 국제비교 연구 —TIMMS 2011 결과보고서』, 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2012-4-3.

김용(2013),『교원의 교육과정 편성, 운영 행위의 성격과 역량 탐색에의 함의, 교원의 학교 교육과정 편성, 운영 역량의 의미 및 역량 강화 방안 도출을 위한 정책 포럼』, 한국교육과정평가원, 47-60.

김정우(2003),「국어과 교육과정에서의 정의교육 범주에 대한 연구 —내용 체계 및 위계의 문제를 중심으로」.『문학교육학』12, 11-40.

김종률(2014),「국어과 정의적 사고의 유형화 연구」,『국어교육학연구』49(3), 94-136.

김창원(1999), 「국어과 평가의 구조와 원리」, 『한국초등국어교육』 15, 165-192.

김창원(2013), 「문학교육 평가론의 자기 성찰」, 『국어교육학연구』 47,

99-124.
박선화·김명화·주미경(2010), 『수학에 대한 정의적 특성 향상 방안 연구』, 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2010-9.
박순경 외(2008), 『고등학교 교육과정 편성 운영의 쟁점과 개선 방안』, 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2008-3.
박순경 외(2010), 『2009 개정 교육과정에 따른 중학교 교육과정 편성 운영 방안 연구』, 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2010-21-2.
박승렬(2013), 「학교 교육과정 개발 과정에 드러난 초등 교사의 정서」, 『학습자중심교과교육연구』 13(5), 143-164.
박승철 외(2015), 『교육과정, 수업, 평가 운영 실태 및 일체화 방안 연구』, 경기도교육연구원 수시연구 2015-15.
박인기(2000), 「국어과 교육에서 정의교육의 향방과 재개념화」, 『국어교육학연구』 11, 1-25.
손민호·박제윤(2008), 「학교 수준 교육과정 개발 운영의 실천적 논리에 대한 재검토」, 『한국교육논단』 8(1), 170-191.
염은열(2009), 「학습자의 자기 이해를 위한 문학교육 평가 방안 탐색」, 『국어교육학연구』 34, 345-370.
윤준채(2008), 「비판적 사고력 측정을 위한 읽기 평가의 방향」, 『독서연구』 20, 83-110.
이경진, 김경자(2005), 「'실행'을 중심으로 본 교육과정의 의미와 교사의 역할」, 『교육과정연구』 23(3), 57-80.
이도영(2000), 「국어과 정의적 영역의 평가」, 『국어교육학연구』 11, 47-71.
이미경 외(2004), 『PISA 2003 결과 분석 연구: 수학적 소양, 읽기 소양, 과학적 소양 수준 및 배경변인 분석』, 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2004-2-1.
이미숙 외(2011), 『학교 현장의 교육과정 자율화 정착을 위한 지원 방안』, 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2011-5.
장봉기(2014), 「국어과 정의적 영역 평가에 대한 비판적 고찰」, 『한국어교육학회 학술발표논문집』, 117-128.
전제응(2009), 「초등학교 쓰기 평가의 회귀 현상과 지향」, 『청람어문교육』 40, 263-290.
정영근 외(2015), 『중학교의 자유학기 교육과정 실행 방안 연구』, 한국교육과

정평가원 연구보고 RRC 2015-7-1.
최석민(2010), 「현행 초등학교 교육과정 자율화 정책에 대한 비판적 고찰」, 『초등교육연구』 23(2), 153-174.
최승현·황혜정(2014), 「수학교과에서의 정의적 특성 요인의 의미 및 지도 방안 탐색」, 『수학교육논문집』 28, 19-44.
최승현 외(2013), 『PISA와 TIMMS 결과에 기반한 우리나라 학생의 정의적 특성 함양 방안』, 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2013-8.
최지현(2000), 「국어과 교육에서 정의적 교육 내용」, 『국어교육학연구』 11, 27-46.
한창훈(2003), 「중등학교 문학교육에서 정의적 영역 평가의 문제」, 『문학교육학』 12, 93-116.
Campbell, R. J. (1985). *Developing the primary school curriculum.* Holt Rinehart and Winston.
Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher curriculum encounter.* State University of New York.
Hargreaves, A. (1995). Realities of teaching. In L. W. Anderson (Eds.), *International encyclopedia of teaching and teacher education (2nd).* Pergamon, 16-19.
Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher-A sociological study*. 진동섭 외 역 (2003), 『교직사회-교직과 교사의 삶』, 양서원.
Reid, W. A .(1999). *Curriculum as Institution an Practice-Essays in the Deliberative Tradition.* Lawrence Elbaum Associates.
Serafini, F. (2000/2001). Three paradigms of assessment: measurement, procedure, and inquiry. *The Reading Teacher* 54, 384-393.
Sergiovanni, T. J. (2006). *The principalship.* Pearson.
Snyder, J., Bolin, F. & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. Jackson (Eds.), *Handbook of research on curriculum.* New York: Macmillan.
van Veen, K. & Sleegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum studies* 38(1), 85-111.
Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by design.* 강현석 외 공

역(2008),『거꾸로 생각하는 교육과정 개발』, 학지사.
Wiggins, G. & McTighe, J. (2007). *Schooling by design.* 강현석 외 공역 (2015),『창의적인 학교교육과정 설계』, 학지사.
Zembylas, M. (2003). Interrogating: 'teacher identity': emotion, resistance, and self-formation. *Educational Theory* 53(1), 107-127.
* 교육부 및 경기도교육청 정책 자료의 서지사항은 각주로 대신함.

초록

단위학교에서의 국어교육 정책과 철학

—'정의적 영역의 평가' 정책을 중심으로

남가영

본 연구에서는 단위학교에서의 국어교육 정책 실행 양상을 살펴 그 이면에 놓인 철학을 탐색하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 '단위학교'라는 고유의 맥락 하에서 '정의적 영역의 평가'가 어떻게 실행되는지 그 양상을 구체적으로 분석하였다.

중학교 6개교의 평가계획서를 분석하고 해당 학교 국어교사를 대상으로 심층인터뷰(FGI)를 실시한 결과, 단위학교가 위로부터 부과된 정책을 실행하는 과정에서 취하는 태세와 전략은 두 가지로 나타났다. 첫째, 해당 정책이 갖는 한계에 대한 비판적 인식 하에 평가를 최소화하여 형식적으로 실행하는 '소극적 저항'의 태세이다. 둘째, 해당 정책의 의의를 최대한 수용하고자 하는 허용적 태도 하에 정책 내용의 의미를 재해석하여 '최(차)선의 정책 실행태'를 탐색, 실행하는 '적극적 조정'의 태세이다. 그리고 '느슨한 구조'의 속성을 띠는 학교 조직의 특성상 최종 정책 실행 주체인 교사에게서도 학교 차원에서 협의, 결정된 정책 실행 방향에 대해 이들 두 가지 태세가 모두 확인되었다.

핵심어 국어교육 정책, 단위학교에서의 정책 실행과 철학, 정의적 영역의 평가, 소극적 저항, 적극적 조정

ABSTRACT

Implementation of KLE Policy in Schools and its Philosophical Implication

—Focused on 'Assessment of Affective Domain' policy

Nam Gayeong

This study is purposed for exploring implementation of Korean language education (KLE) polices in schools and its philosophical implication, especially focused on 'assessment of affective domain (AAD)' policy.

As a result, two types of stances in schools have been presented. The one is 'passive resistance' stance, which has tried to implement assessment at least with critical attitude toward AAD. The other is 'positive adjustment' stance, which has tried to pay attention to students' affective features now and here at most with critical, but receptive attitude toward AAD. Teachers, who implement policy lastly, also present two types of stances toward already decided consensus by school.

Therefore, for formulating KLE Policy, these implementation stances in schools should be considered.

KEYWORDS Korean Language Education Policy, Policy Implementation in Schools and its Philosophical Implication, Assessment of Affective Domain, Passive Resistance, Positive Adjustment