

중등학교 국어과 수업 평가의 한 방향

- 사범 대학과 중등학교의 연계를 중심으로

최지현*

〈차 례〉

- I. 머리말
- II. 수업 평가의 양상과 특징
- III. 수업 평가를 위한 두 가지 질문
- IV. 사범대학과 연계한 수업 평가의 필요성
- V. 맺음말

I. 머리말

국어교육학사전에 따르면, '수업 평가(instruction evaluation)'는 "학교 수업 상황에서 학생의 수행 과정을 관찰함으로써 학생의 능력을 평가하는 것을 말한다."고 한다. 이 사전은 부연하기를, 교실 수업 상황에서 이루어지기 때문에 '교실 평가'라고도 한다고 밝히고 있다.(서울대 국어교육연구소 편, 1999: 444-445) 하지만 일반적으로는 교육과정의 질이나 효과를 평가하는 것, 즉 '교육과정 평가(curriculum evaluation)'를 뜻하는 것으로 이해하는 것이 옳을 것이다.(서울대 교육연구소 편, 1994: 104)

교육의 과정에서, 혹은 결과로서 학생이 갖게 된 능력을 평가하는 것은 교육과정에 대한 간접적인 평가가 될 수 있기는 하다. 전통적인 수업 평가는 학생에게 점수를 부여하는 것이었고, 오늘날에도 여전히 이러한

* 서원대학교 국어교육과

전통적 평가 행위는 지속되고 있다. 하지만 학생에게 점수를 부여하거나 등급을 매기는 것으로 교육과정 평가를 대신할 수 있다고 보는 것은 자칫 교육과정을 학습의 과정으로 환원해 버리는 위험이 있다. 학생들은 개별적으로 다양하며, 같은 수업 환경에서도 서로 각기 다른 교육적 성과를 얻는다. 그렇기에 학생의 능력을 평가하는 수업 평가는 결과에 대한 책임의 상당 부분을 학생에게 떠맡기게 될 것이다.

오랜 시간을 통해 우리가 교육 현장에서 깨닫게 된 것은, 교육 평가란 학생의 능력이나 자질을 판단하는 과정에서보다는 ‘좋은 수업’을 만들기 위해 필요한 노력이 무엇인지를 이해하려는 과정에서 더 큰 가치를 발휘한다는 사실이다. 그렇기에 교사와 교육과정 개발자, 혹은 연구자들에게 특별히 이러한 노력이 요구된다. 수업 평가의 관련 개념으로 교수 (효과성) 평가, 교실 평가, 학교 평가, 교육과정 평가 같은 것들이 사용되는 것도 같은 이유에서이다.

이 논문에서는 중등학교 국어과 수업 평가에 관한 하나의 관점을 제시하고자 한다. 이 관점이란, 제목이 밝히고 있는 바와 같이, 수업 평가가 사범대학과 중등학교의 연계 속에서 이루어지는 것이 바람직하다는 관점이다. 수업 평가가 궁극적으로 교육과정 개선에 기여해야 한다는 일반론에 비추어 보아도 타당할 뿐 아니라 필자의 경험적 이해¹⁾로도 정당하다고 생각하고 있는데, 특히 후자에 관해서는 논문의 뒷부분에서 자세히 다루기로 한다.

-
- 1) 필자가 근무하는 대학에서는 사범대학 각 학과의 교과교육학 담당 교수가 교육실습 과목을 맡아 강의하도록 되어 있다. 또한 교육실습 과목은 현장 실습 기간을 제외한 기간 동안에도 강의나 발표, 토론, 프로젝트 등의 방법으로 실질적인 강좌 운영을 하도록 되어 있다. 필자는 이 과목의 여러 강좌 중 국어교육과 학생들을 대상으로 하는 강좌를 맡아 현장 실습 지도를 포함한 15주의 강의를 진행하고 있다. 이런 예가 일반적이라고 생각되지는 않지만, 교육실습 과목의 실제 운영을 각 학과에서 맡게 한 일은 마땅하기도 하고, 다행스럽기도 하다고 생각하고 있다. 이 과목에서 필자는 중등학교 수업 평가의 준거 요소들을 자주 다룰 뿐 아니라 실질적으로 지도하게 되어 있고, 『교육실습일지』, 『교육실습 결과보고서』, 교육실습 평가회 등을 통해 다시 송환—교육실습생들의 참관 수업이나 발표 수업에 대한 여러 형태의 평가들을 교육실습 담당 교수가 다시 확인하게 되는 것—받게 되어 있다.

논문은 국어과 교육에 특정되지 않는 일반적인 논의들을 비중 있게 다루게 된다. 여기에 대해 다음과 같은 의문이 제기될 수도 있을 것이다: 어째서 우리가 이 논의를 해야 하는가. 교육평가 전공자들이나 일반 교육학 전공자들이 해야 할 논의는 아닌가. 필자는 우리 중 일부는 '국어'나 '국어과'라는 말을 떼어내고도 교육평가 전문가일 수 있어야 한다고 생각하는데, 이것은 신념의 문제이거나 혹은 현실적 여건에 따른 문제이어서 입증하기가 쉽지 않다. 다만 독자들이 이러한 점을 양해해 주시기를 바랄 뿐이다.

II. 수업 평가의 양상과 특징

수업 평가의 주된 고려 대상은 교사의 교수 행위와 학생의 학업 성취, 그리고 이 둘을 매개하는 교육적 상호작용의 여러 기제들이다. 다만 이 용어가 직접적으로 나타내고 있는 바와 같이 수업 평가는 교실이라는 공간을 통해 이루어지는 교육 활동을 전제한다. 따라서 대부분의 평가는 교사나 학생들의 행동들에 주목한다.

수업 평가의 주된 양상을 살펴보면, 평가가 이루어지는 국면에서 평가의 주체가 교실 단위에서 설정되느냐, 혹은 학교 이상의 단위에서 설정되느냐에 따라 평가의 목적이나 성격이 달라지는 것으로 나타난다. 대개 교실 단위 평가는 교사나 학생들이 수업 평가의 주체가 되며, 학교 단위 평가는 동료 교사나 관리자, 평가 전문가 등이 주체가 된다.

가. 교실 단위 평가

(1) 교사 자신에 의한 평가

교실 단위의 평가는 가장 일반적이며 일상적으로 이루어지는 수업 평가의 한 유형이다. 대개는 수업 효율성이나 성과의 개선을 목적으로 한

다. 수업 중 수시로 이루어진다는 점에서 비형식적 평가 중심이며, 수업의 당사자들이 평가의 주체가 된다는 점에서 평가의 송환 효과가 직접적이고 크다. 학생들이 수업 평가의 주체가 되기는 하지만 사실상 제한적이며, 대개는 교사가 평가 행위의 주체가 된다.

교사가 수업의 필요한 절차들을 모두 거쳤다가거나 혹은 더 나아가 일반적으로 유효한 접근과 방식에 따라 그 절차들을 조직하고 수행했다고 해서 ‘좋은 수업’이 보장되는 것은 아니다. 실제 수업에서의 잠재적 교육과정의 작용과 효과를 고려해 본다면, 교사의 교수 행위 외에도 고려해야 할 것들이 많다. 그것은 단지 더 많은 요인들을 고려해야 한다는 것을 의미한다기보다는 더 많은 것들이 상호작용함을 이해해야 한다는 것을 의미한다. 기술적으로 뛰어난 교수 행위가 실제 수업에서 부정적으로 작용하게 될 수도 있다는 뜻이다.

임광찬(2002)에서 “국어 교사가 지향해야 할 수업의 모형”이라고 소개된 수업의 예를 통해 이를 살펴보기로 하자.

단계	시간 (분)	활동 요소	활동 내용	활동 방식
도입	8	동기 유발 학습요소 정리	배경지식에 대한 확인	(학)개별 및 전체 발표
			대단원 및 본시학습내용에 대한 개략적 정리	(교)의문점 제시, 심화 내용 질문
			본문 읽기(대단원 도입 부분)	(교)교실 순회 점검
			학습 목표 및 요소 제시	(교)프레젠테이션
전개	10	학습과제1 학습요소 정리	첫 번째 학습목표 달성을 위한 활동 -자료1, 2, 3, 4	(교)프레젠테이션 (교)질문과 발표 유도
	10	학습과제2 작품 감상	두 번째 학습목표 달성을 위한 활동 -(활동 안내, 활동 준비) -역할극	(학)팀별 역할 수행을 통한 역할극 활동
	18	작품 분석	-내용 정리	(학)평가지를 통한 예습 활동 확인
정리	3	수업내용 정리		

[표 1] ‘국어 교사가 지향해야 할 수업의 모형’을 재구성한 교수 학습 과정

위 표는 일화 기록법에 의해 기술된 수업 평가 내용을 교수-학습 과정에 준해 재구성한 것이다.²⁾ 수업은 교사 자신이 공개 수업의 형태로 진행한 것으로 되어 있으나, 참관한 사람들이 대개 교사였으리라 짐작된다. 이러한 수업의 상황은 일반적인 연구 수업과 유사하다. 다만 평가자는 학생들과의 사후 인터뷰를 통해 이러한 활동이 예외적인 것이 아님을 확인하고 있다. 공개 수업 평가자는 이 수업에 대해 발문 및 점검 활동, 시연 및 내용 제시, 필기 및 내용 정리 지도, 언어 사용 등에서 높은 평가를 하였다.

수업 평가자인 그가 이 수업을 일종의 모델로 상정한 것은, 아마도 다음과 같은 이유에서일 것이다. 첫째, 이 수업은 다양한 학생 활동을 포함하고 있다. 수업에서 학생들을 수동적인 존재가 아니라 처음부터 끝까지 능동적으로 이러저러한 활동을 하는 주체로 상정된다. 둘째, 이 수업은 다양한 언어 활동과 매체 수단을 제공한다. 이 수업에서 학생들은 질문에 답변을 할 뿐 아니라 발표도 하고, 역할극도 하며, 평가자 활동도 하는 것으로 되어 있다. 아울러 매체 수단으로는 프레젠테이션 도구와 음향기기 수단, 평가자 등이 다양하게 동원되고 있다. 짧은 시간의 수업을 고려해 본다면 활동과 매체의 파노라마 같은 느낌까지 갖게 한다. 셋째, 교사는 학생들과 지속적인 상호 작용을 한다. 개별 발표와 전체 발표를 조율하고, 의문점을 이끌어 내며, 중요한 내용을 정리하고, 순회 지도를 통해 개별 학생들을 지도하고, 평가자 활동을 점검해 준다.

그 외에 수업 구조화에서도 수업 평가자는 이 수업을 긍정적으로 판단하고 있는 듯하다. 일반적인 수업으로서도 그렇지만, 다양한 언어 활동들을 학습 목표와 연계하여 수업을 조직하고 있다는 점에서 이 수업을 학습 국어과 수업으로서도 모범적인 수업 모형으로서 생각하는 것 같다.

2) 위 표에서는 구체적인 학습 내용을 따로 밝히지 않았다. 하지만 대단원 첫 수업이라는 특성으로 인해 지식 요소들이 상당히 많이 포함되어 있다. '회곡의 본질', '회곡의 제약', '회곡의 행동', '회곡에서의 대화'. 이 내용들은 예시적 설명을 통해 전달된 것으로 기술되어 있다. 이 외에도 '작품 분석'에서 '인물의 특성', '갈등', 정리 단계에서 '회곡의 특성' 등의 지식 요소들이 다루어졌는데, 역시 학생들이 미리 정리한 바를 발표하거나 교사가 설명하는 방식으로 전달되었다.

앞서의 정리가 수업 평가자의 생각과 그다지 다르지 않다면, 이 기준에 따라 교사가 자신의 수업을 평가하고 개선하는 것도 의미 있을 수 있다고 본다. 하지만 교사 자신에 의한 수업 평가는 자칫 자신이 예측하고 있는 학생들의 준비 상태나 반응, 활동 양상, 사고 과정 등이 실제와 맞지 않게 될 때부터 설명력이나 예견력이 크게 떨어질 수 있다.

다른 각도에서 이 수업을 다시 살펴보자. 이 수업은 시간에 비해 다양하고 많은 활동을 포함하고 있다. 그러다 보니 이것들을 어떻게 통합할지가 중요한 문제가 된다. 교사는 학생들의 필기 시간을 줄여 시간을 단축한다. 중요한 학습 내용은 프레젠테이션을 통해 정리한다.³⁾ 수업의 정리 단계는 대개 내용 정리, 형성 평가, 차시 예고, 과제 제시 등으로 이루어져 있기 때문에, 학생들의 준비 정도와 수업 환경에 따라 필요한 활동⁴⁾을 선택적으로 할 수 있는 도입 단계에 비해 더 많은 시간을 할애 받는 것이 일반적이다. 하지만 여기서는 짧은 시간 동안 학습 내용을 정리하는 것으로 마감한다. 이렇게 함으로써 수업 시간 안에 계획한 활동들을 진행한다.

수업 평가자가 옳긴 대로라면, 교사는 학습 내용 요소에 대해 '유연한' 태도를 지니고 있다. 따라서 만약 시간이 부족하게 되면 아직 하지 못한 활동은 다음 시간을 넘길 수 있다고 본다. 따라서 마치 만물상 같은 수업 활동이 제시되어 있지만, 실제 수업에서는 변동이 있을 수 있다. 만약 이 교사가 여전히 학습 목표를 수업이 달성해야 할 기본적인 과제로 이해하고 있다면, 이러한 유연성은 학습 목표를 달성하지 못한 수업을 만들 수도 있다.

이러한 수업이라면 학생들이 학습한 내용을 간결하게 정리하기 쉽지

3) '퍼워포인트' 같은 프레젠테이션 도구들은 기본적으로 요약 보고를 위해 동원되는 수단이다. 내용 중심적일 뿐 아니라 정책적 내용 중심적이기 때문에, 학생들은 어느 정도 해당 내용에 대해 배경지식이 있다고 가정되고, 교사는 지식의 체계화에 초점을 두고 시연을 하게 되어 있다. 만약 이러한 방식의 수업을 의도하지 않았다면, 다른 표현·전달 수단을 찾는 것이 현명하다. 이 수업에서는 특별히 시간 요인 외에는 프레젠테이션 도구를 사용할 만한 다른 이유를 찾기 어렵다.

4) 배경 지식 확인, 선행 학습 점검, 과제 점검, 동기 부여, 학습 목표 제시, 학습 요소 제시 등이 여기에 포함된다.

않을 텐데, 학생들과의 사후 인터뷰는 학생들이 이러한 수업에서 혼란이 나 불만을 느끼지 않고 있음을 증언한다. 그렇다면, 이 수업에서는 수업 평가자가 생각했던 것과는 다른 수업으로 이루어졌을 가능성이 매우 높다. 학생들은 일부 학습 내용 요소는 지식 자체로 받아들였을 수 있다(학습과제1). 학습 내용 요소 간의 상관성을 쉽게 파악하기 어려웠을 수 있다.(학습과제1과 학습과제2의 관계) 어떤 학습 내용 요소는 왜 학습해야 하는지 자각하지 못한 채 학습했을 수 있다.(작품 분석)

(2) 학생들에 의한 평가

학생들에 의한 수업 평가는 학생 중심 교육의 강조와 더불어 긍정적으로 조명되었으며, 또한 어느 정도 정적 상관관계를 가지고 있는 것으로 평가되고 있다.(Albanese, 1991; 김종한, 1998) 하지만 학생들의 수업의 만족도와 수업의 질 사이에 어떤 상관관계를 지니고 있는지에 대해서는 거의 다루어진 바 없다. 또한 학생들의 평가 행위가 갖는 신뢰성과 공정성에 대한 논란도 있기 때문에, 평가의 실제 운용은 중등학교보다는 대학에서 일반화되어 있다.

‘강의 평가’로 불리는 이 평가는 기본적으로는 형식적인 정량적 평가로 운용된다. 물론 보조적으로 자유 기술에 의한 질적 평가가 사용되기도 하는데, 자유 기술이라 하더라도 실제로는 강의에 대한 전체적인 인상 비평이나 요구 사항들이 주된 내용이 되고 있다. 한편 정량적 평가에서는 수업 내용의 목표 부합성과 참신성, 수업 방식의 효과성과 역동성, 수업 준비나 교재의 충실성, 평가의 공정성과 송환성 등이 평가된다.

학생들이 평가의 주체가 되는 만큼, 그들은 평가 이전에 미리 평가의 의미와 성격을 이해하고, 평가 준거와 지표가 뜻하는 바를 이해하며, 사용되는 용어와 개념들, 평가 기준과 평정값(정량적 평가의 경우) 등에 대해 숙지하도록 요구된다. 하지만 사실이 그러하다고 말하기는 어렵다. 강의와는 별개의 요인들⁵⁾이 수업 평가의 변인들로 작용한다는 것은 여러 연

5) 교수(성별, 나이, 직위, 사회봉사 실적 등), 학생(연령, 성별, 다양성 등), 수업 관련

구들에서 밝혀진 바 있다.(김종한, 1999; 한신일, 2001; 길양숙·김동건, 2003)

이를 좀 더 분명히 보이기 위해 금년(2005년) 1학기 필자가 맡은 과목(국어교육론)에 대한 수업 평가를 예로 삼아 논의하고자 한다. 이 과목은 교육과정으로 보면 1학년 1학기에 개설되는 국어교육과 전공 필수 과목으로서 몇 년 전부터 복수 전공 과정 신청 학생들의 증가로 인해 분반 강의가 이루어지고 있다. 복수 전공 과정 학생들은 2학년에서 4학년으로 다양한 학년과 전공에 걸쳐 있다. 국어교육과 소속의 기본 전공 과정 학생들과는 달리, 국어교육과의 다른 교과 교육 관련 과목들을 이미 들은 학생들이 다수 포함되어 있다.

[표 2]는 국어교육과 전공 과정 학생들이 수강하는 반(A)과 복수 전공 과목 학생들이 수강하는 반(B)에서 강의 평가 결과 나타난 차이를 나타내고 있다. 표에서 제시된 영역은 평가 준거에, 그리고 평가 항목은 평가 지표에 각기 해당한다. 두 반의 평가 차이를 보이기 위함이 목적이기 때문에 평정 결과인 점수 자체는 표시하지 않았다. 따라서 이 자료만으로는 평가 점수의 높고 낮음에 관한 해석이 가능하지는 않을 것이다.

표에 따르면, 거의 모든 평가 항목에서 국어교육과 전공 과정 학생들이 복수전공 과정 학생들에 비해 높은 평가 점수를 부여했음을 알 수 있다.⁶⁾ 하지만 세부적으로 나누어 볼 때 '수업 준비·진행의 충실성'이나 '수업 방법의 효율성' 같은 준거에서는 두 반의 평가 차이가 크지 않은 데 비해, '수업 내용의 타당성'이나 '교재·과제물의 적절성' 같은 준거에서는 상당한 차이가 나타났는데, 이는 우연한 결과로 보이지는 않는다. 왜냐하면 이 두 준거는 교육 방식보다는 교육 내용에 대한 것이고, 교육 내

요인(강좌 규모, 전공 여부, 학점, 과제물과 시험, 교수법 등)

- 6) 하지만 강좌 구성원의 특성을 고려해 보면, 이 점수 차이가 전공 지식이나 이해도의 차이에서 비롯된 것은 아니었을 것으로 판단된다. 오히려 어떤 측면에서는 신입생인 전공 과정 학생들보다 2~4학년으로 구성된 복수전공 과정 학생들이 더 많은 배경지식과 강좌 이해 능력을 갖추고 있다고 볼 수 있기 때문이다. 게다가 강의 평가의 구체적 기준들에 대해서도 상급 학년인 복수전공 과정 학생들이 훨씬 안정적이고 일관성 있는 판단을 했을 것으로 추정되는데, 이는 강의 평가 시스템이 지난 몇 해 동안 안정적인 평가 준거 및 기준을 가지고 지속적으로 운영되어 왔다는 사실에 근거한다.

용에 관한 판단은 단정할 수 있을 만한 명확한 원인과 그 증거를 제시할 수는 없지만, 필자가 추정하는 하나의 원인은 국어교육과 학생들이 복수 전공 과정 학생들에 비해 더 높은 전공 일치감과 학습 욕구를 가지고 있다는 사실이다.⁷⁾

이와 관련하여 다음과 같은 잠정적인 판단이 가능할 것이다 : ‘수업 만족도’ 면에서 강의 평가 결과는 두 반 사이에서 의미 있는 차이를 반영하고 있다고 생각된다. 이 차이는 주로 수업 내용이나 교재, 혹은 과제 등에 대한 판단 차이에서 비롯되는 것처럼 보인다. 그런데 이 두 가지 기준은 정성적인 측면이 강하다. 예컨대 수업 내용이 타당한지 아닌지는 강의가 다루는 내용과 그 내용을 학습함으로써 도달하게 되기를 기대하는 수준의 목표와 그 내용이 다룰 수 있는 범위와 한계, 이론이나 실제와의 연계성 등을 모두 알고 있어야 제대로 판단할 수 있다. 이것들을 알게 되는 것은 강의가 얻고자 하는 교육적 성과를 실제로 얻게 되었을 때이다. 이것은 마치 입증해야 할 것을 근거 삼아 증명을 하는 것과 유사한 경우이다. 수업 만족도는 이런 문제 상황으로 인해 충분한 신뢰성을 갖지 못하게 될 수 있다.

다음과 같은 추가적 판단이 여기에 덧붙는다 : 수업 준비나 진행의 충실성, 수업 방법의 효율성 등은 ‘강의 중심의 강조’를 전제로 설정된 준거들이다. 이 준거들은 다양한 수업 형태를 제대로 반영하지 못할 수 있다. 이 기준들을 동원한 수업 평가는 수업 효율성 평가가 속한다. 수업 효율성 평가는 교사 자신의 자기 평가를 통해서도 검증할 수 있다. 수업 만족도는 ‘좋은 수업’의 한 요인이다. 하지만 수업 만족도와 좋은 수업의

7) 필자는 이 과목을 특정 교재 없이 강의록 중심으로 운영하면서 그 내용을 가상 강의실에 탑재하고 해당 강의 시간에 프레젠테이션으로 제시하는 방식을 사용했고, 학기 중 3번의 보고서와 1번의 간이 보고서, 또 2번의 현장 관찰 보고, 1번의 선택형 지필 평가와 1번의 서술형 논술 평가 등을 운용했다. 전체적으로는 수업량이 많은 반면, 체계적인 지식 전달에는 적합하지 않은 강의 방식을 취한 셈이다. 이는 본래의 전공을 학습의 중심에 둔 상태에서 복수전공 과정에 들어온 학생들에게는 부담스럽기도 하고 불편할 수도 있었을 것이다. 반면 국어교육과 학생들에게는 이것이 수업의 충실성이나 교수의 적극적 관심으로 이해되었을 수 있다.

상관성이 일치하지 않다는 연구 결과가 있다.(Brian, 1989) 대학생들의 강의 평가가 일부 준거들—특히 정성적 평가 지표들을 가진 영역—에서 낮은 신뢰성의 가능성을 보였다면, 중등학교 학생들의 수업 평가는 이보다 더 낮은 신뢰성을 보일 가능성이 크다.

영역	평가 항목	A-B	백분율로 나타낸 두값(A-B)의 차
수업 준비·진행의 충실성	수업 계획서는 수업 전반을 이해하는데 도움을 주었다.	0.18	3.6
	수업 일정대로 수업을 진행하였으며, 휴강사에는 보강이 이루어졌다.	0.3	6
	수업 준비는 충실했다.	0.2	4
수업 내용의 타당성	수업 내용은 본 과목에서 습득해야 할 지식을 충분히 포괄하였다.	0.31	6.2
	수업 내용은 논리적이고 체계적이었다.	0.51	10.2
	본 수업을 통하여 새로운 지식을 많이 얻을 수 있었다.	0.42	8.4
수업 방법의 효율성	수업 내용을 쉽고 재미있게 전달하였다.	-0.1	-2
	학생의 이해를 돕기 위해 다양한 교수법을 사용하였다.	0.14	2.8
	학생들이 수업에 열중하도록 수업분위기를 이끌어 나갔다.	0.19	3.8
교재·과제물의 적절성	과제물의 양과 횟수는 적절하였다.	0.45	9
	부과된 과제물은 수업내용을 이해하는데 도움이 되었다.	0.54	10.8
	재출한 과제물을 자세히 검토·평가하여 학생들에게 되돌려 주었다.	0.08	1.6
수업 만족도	본 수업을 통하여 이 분야에 대한 관심과 흥미가 높아졌다.	0.43	8.6
	이 수업을 통하여 학문적, 인격적으로 성장하였다.	0.26	5.2
	이 수업에 전적으로 만족한다.	0.32	6.4

[표 2] 동일 과목 분반 강의에서 전공 과정(A) 및 복수전공 과정(B) 학생들의 평가 결과 (5.0점 만점)

학생들에 의한 수업 평가나 교육실습에서의 자기 평가 등은 보통 평정 척도를 이용한다. 수업 중 일어난 교육적 상호작용에 대해 양적 척도

를 이용하여 평가하는 것이다. 이러한 방식의 평가는 교수 행위 중에서 의미 있는 불연속적 행위들을 평가하는 데 유익하다. 다만 평가 척도에 대한 평가자의 주관적인 판단을 어떻게 객관화할 수 있느냐가 문제가 된다. 평가 척도가 세분화되면 평가의 신뢰성이 떨어질 수 있는 반면, 몇 개 안 되는 평가 척도로 평가하려고 한다면 평가의 정확성이 떨어질 수 있기 때문이다. (손천택, 2002: 135)

관찰 대상을 무엇으로 할 것이냐를 사전에 정의해 두고 이를 경험적으로 숙달시키는 것도 중요한 문제가 될 수 있다. 간과할 수 없는 문제들 가운데 하나는 양적 척도가 보여줄 수 있는 수업의 질적 가치 행위들이 별로 없다는 점이다. 잠재적 교육과정은 양적 척도로는 드러내 보이기가 쉽지 않다. 요소별 평가를 선택하는 경우도 있지만, 이 역시 수업 전체를 평가하기에는 근본적 한계를 지니고 있다.

양적 척도에 의한 평가가 훈련과 경험을 필요로 한다는 점에서 보면, 이러한 평정법에 의해 이루어지는 학생들의 수업 평가는 인상 비평의 될 우려가 크다. 이 때문에 학생들에게 선호되는 수업을 '좋은 수업'으로 단정하기 어렵다는 비판도 적지 않다.

나. 교실 단위 이상의 평가

(1) 동료 교사에 의한 평가

동료 교사들에 의한 수업 평가는 대개 수업 개선을 목적으로 하여 이루어진다. 연구 수업의 형식으로 보통 이루어지지만 자율 장학의 차원에서 공개 수업과 결부되어 이루어지는 경우도 있고, 연구를 목적으로 참여 관찰이나 녹화 관찰을 통해 하게 되는 경우도 있다. 수업 평가자가 교사라는 점에 주목한다면, 교육실습의 발표 수업이나 시범 수업의 평가회도 여기에 포함될 수 있을 것이다.

동료 평가에서 수업 평가자의 평가 공정성이나 전문성은 교실 단위 평가에 비해 더 안정적이고 신뢰할 만하다고 인정된다. 그것은 수업의 당

사자인 교사 자신이 수업 과정을 객관화하여 살피기가 쉽지 않기 때문일 것이다. 이처럼 수업 평가에서는 학생-학생 간이나 교사-학생 간의 상호 작용, 또는 수업의 전체적 흐름(개별 수업 내에서의 과정, 혹은 개별 수업과 상위의 교육과정과의 연계 및 조직) 등을 보아야 할 필요성이 있다. 그리고 동료 교사의 평가는 이 요구에 효과적으로 대응할 수 있는 방안이 된다. 게다가 동료 평가는 개별 수업에서보다는 교육과정에서의 수업 개선에 크게 기여한다.

하지만 현실이 꼭 그렇다고 보기는 어렵다. 실제 연구 수업 평가회 등에서 이루어진 동료 교사들의 수업 평가는 교수 기술에 치중되어 왔다.⁸⁾ 평가의 내용도 대개 수업 설계(교수학습과정안)대로 수업이 진행되었는지, 수업 내용이 잘 조직되었고, 준비가 철저했는지, 다양한 활동을 수행했는지, 그리고 그 활동이 원활하게 진행되었는지, 발문이나 판서, 발성, 어투, 태도, 표정 등이 적절하였는지, 적절하게 평가하고 피드백하였는지 등에 국한된다. 학생 중심 교육이 강조된 이후로 학생 활동(발표, 토론, 모둠별 활동, 노작 등)에 대한 점검 항목도 곧잘 등장하지만, 수업 설계의 틀 내에서 평가된다.

동료 교사에 의한 평가에서 공통적으로 발견되는 것은 수업 관찰이라는 평가 방식이다. 그런데 수업 관찰은 '참여 관찰'의 대표적인 방법이 되기는 하지만, 연구 목적으로 수행하는 경우나 연구·시범 수업의 경우를 제외하고는 일상적으로는 이루어지지 않는 것이 현실이다. 수업 관찰에서 동료 교사들은 대개 투명한 관찰자로 역할하면서 교사나 학생들이 그렇게 여겨주기를 기대한다. 하지만 교사나 학생들은 관찰자의 시선을 의식하지 않을 수 없기 때문에 연출된 수업이 실현된다. 이는 교사나 학생들이 심리적으로 수업 관찰을 단지 '관찰'로서가 아니라 '감독'이나 '감시'로서 느낀다는 것을 의미한다.

연구 수업 등을 위해 교사는 평소보다 훨씬 많은 시간을 투자하여 수

8) 이미 오래 전부터 이러한 지적이 있어 왔지만, 그 이후로도 크게 변화된 것은 없다. 편 집부(1996), 「연구수업 사례를 통한 수업평가-국어과를 중심으로」, 『월간 중등 우리 교육』, 1996년 7월호. 참조.

업 계획을 수립하고 교재 연구를 하며, 학생들은 교사가 기대하거나 요구한 바에 호응하여 연출된 행동들을 한다. 만약 이러한 수업 형태가 말 그대로 수업 모형이나 설계안의 '시연(試演)'을 의미하는 것이라면 평가는 모형이나 모델에 대한 평가가 될 것이다. 수업 모형이나 모델에 대한 평가 활동도 분명 필요하고, 이 논의에서도 제안할 방안 중 하나가 되겠지만, 실제 수업을 평가하기 위해서라면 '시연'은 적절하지 않다.

동료 교사의 평가가 학생들의 평가에 비해 높은 전문성을 갖는 것이 사실이지만, 그렇다고 필요한 만큼의 평가 전문성을 갖추었느냐에 대해서는 회의적인 시각도 있다.(김신영, 2002) 그 까닭은 평가에 관한 연구 수업 등의 평가회에서 교사의 교수 기술이 평가의 주된 내용이 되는 까닭은 평가 준거나 지표 등에 관한 교사들의 이해가 부족한 때문이기도 하다.

(2) 관리자나 전문가에 의한 평가

관리자나 전문가에 의한 수업 평가는 평가의 주체가 교수-학습 현장 외부에 존재한다는 점에서 외부 평가에 해당한다. 외부의 평가자가 수업 평가에 참여하기 때문에 평가 대상도 수업보다는 교사나 교육과정일 경우가 많다. 이 논의의 주된 관심이 수업과 교육과정 개선에 있는 만큼, 교수, 교육 행정 전문가, 교장 등으로 구성된 전문가 그룹이 참여하여 교육 부나 지역 교육청 차원에서 시행한 바 있는 학교 평가가 대표적인 사례라 할 수 있다.

학교 평가의 대표적인 사례로는 초·중등교육법 제9조(1997. 12. 13. 법률 제5438호) 및 동 시행령 제11조(1998. 2. 24. 대통령령 15664호)에 근거하여 이루어졌던 전국 및 지역 단위 평가가 있다.⁹⁾ 2000년 1차 시범 평가로부터 2003년 2차 본 평가까지 방문 평가 형식으로 진행되었고, 대상 학교수도 2000년 16개교에서 2003년 100개교로 확대되었으며, 질적 연구 방법을 활용한 질적 평가로 이루어진 평가이다.

9) 이 밖에도 지역 교육청이나 교육부 차원에서 이루어지는 장학 지도나 감사, 시범학교나 연구 중심학교 운영 등에 따른 결과 평가 등도 여기에 포함될 수 있다.

학교 평가는 그 목적이 교육의 질 제고와 학교의 책무성 신장, 그리고 학교 지원체제 구축에 있는 만큼 평가의 내용도 다면적이고 다양한 것이 특징이다. 실제 운영된 학교 평가에서도 감독이나 통제가 아닌 '대화'이자 '정보 교류'로서 평가의 의미를 규정하고 있으며 장기간의 방문 평가를 전제로 학교의 내외적 조건을 고려하여 장·단점을 도출하는 방식을 택했다.(곽병선, 2001). 그렇기 때문에 현장 교사들의 학교 평가에 대한 반응도 긍정적이다.(장한기·이승준, 2003)

하지만 공개 수업으로 인한 교사들의 부담은 동료 교사에 의한 평가에서와 마찬가지로 매우 큰 것으로 보고되고 있다. 누군가 자신의 수업을 보고 평가한다는 사실이 교사들로 하여금 학교 평가를 '대화'보다는 감사나 장학 지도로 혼동하게 하는(백순근, 2002) 요인이 된다는 것이다. 또한 교육 자치제 시행 이후로 중앙 정부에서 시도 교육청 단위로 이관된 학교 평가가 현재는 서울이나 광주 등지의 몇몇 교육청을 제외하고 정체 상태에 놓인 점도 문제점으로 여겨지고 있다.

Ⅲ. 수업 평가를 위한 두 가지 질문

가. '좋은 국어과 수업'이란 무엇인가

수업 평가는 결국 '좋은 수업'을 위해서 존재하는 것이다. 국어과 수업 평가는 '좋은 국어과 수업'을 만들고자 시행하는 것이다. 그렇다면 '좋은 수업'이란 무엇인가?

그동안의 수업 평가는 '좋은 수업'을 교사의 교육 행위가 합목적적이었는지, 목표 지향적이었는지, 잘 계획되고 설계된 행동들로 이루어졌는지 등에 근거해 판단하였다. 그렇기 때문에 수업 평가는 대개 수업 효과성 평가로 귀결되었고 대부분 관리자, 혹은 교사 자신이나 동료 교사가 평가 주체가 되어 왔다. 비록 교과는 다르지만 다음의 인용문은 '좋은 수

업'에 대한 교사들의 생각을 대강 짐작할 수 있게 한다.

교과서, 지도안 파일, 학생용 워크시트(work-sheet) 40장, 4개 전문가 집단별 읽기자료와 학습지 각 10장, 위험용 회초리 하나.

이제야 수업 준비가 다 끝났다. 이제 이것들을 품에 가득 안고서 4층까지 올라가기만 하면 만사 O.K!! 앗, 아니지……. 애들이 모둠별로 앉아 있을까? 그렇지 않으면 아주 아담인데……. 거의 3주 동안 온 정력을 다 쏟아 마련한 '인구와 인구문제' 단원 첫 수업 시작하기 5분전. 나의 모습은, 정말이지 말로는 형용하기 어려운 '홍분' 그 자체였다.

새로운 수업을 준비하는 것은 반 이상이 아이디어의 문제다. 거의 이틀 정도는 아이디어를 짜내는 데 쓴다. 눈감고 생각하기, 브레인스토밍, 갖가지 수다 떨기, 옛날 책 뒤지기, 컴퓨터 게임에 몰입하기 등등. 아주 다양한 기법이 동원된다. 운이 좋아 한 이틀 만에 아이디어를 잡으면 이제, 2주 정도 컴퓨터와 벗하면서 수업에 쓸 자료와 학습지들을 만들어 낸다. 그리고 D-Day만을 기다린다.(김선옥, 2002: 70)

충분한 시간을 투자한 수업 준비, 다양한 아이디어의 활용, 학생 중심 활동 마련. 이것들은 분명 '좋은 수업'을 위해 필요한 교사의 준비 사항에 포함될 것이다. 하지만 이것만으로 '좋은 수업'이 갖추어지는 것은 아니다.

아마도 인용문의 교사가 준비한 것은 5차시에 걸친 중단원 수업이었을 것이다.¹⁰⁾ 이를 위해 그녀는 3주를 준비했다고 기록했다. 그것도 '온 정력을 쏟아 마련'했다고 했으므로 일상적인 수업 준비 활동으로 보기는 어렵다. 그녀는 모든 수업을 이렇게 할 수 없을 것이다.

교사는 수업 준비를 위해 다양한 방법으로 아이디어를 짜낸다. 그런데 이 과정에 학생들과의 사전 교류는 빠져 있다. 학생들의 활동을 중시하고 있으면서도, 어쩌면 그녀는 수업을 교사가 학생들에게 무엇인가를 제공하는 과정으로 이해하고 있는 것처럼 보인다. 그래서 그녀는 학생들

10) 인용문에서 언급된 단원은 제6차 교육과정 중학교 3학년 「사회」 과목의 5-(2) 단원에 해당한다.

과의 새로운 관계에 의해 만들어지는 새로운 수업보다는 새로운 아이디어에 의해 구성되는 새로운 수업에 천착한다.

‘좋은 수업’은 학생들을 ‘아주 많이’ 고려하는 수업이 아니라 학생들과 교육적인 상호작용을 하는 수업이다. 학생들과의 상호작용은 교사의 준비 과정에서가 아니라 실제 수업에서 실현된다. 그리고 이것은 교사와 학생이 교육 내용을 통해 만나게 될 뿐 아니라 상호작용 방식을 통해서도 만나게 되고, 상호작용 방식의 일상적 재현을 통해서도 만나게 된다는 것을 의미한다.

달리 말하면 요점은 이렇다. ‘좋은 수업’은, 특히 ‘좋은 국어과 수업’은 적어도 다음과 같은 세 가지 특성을 요구한다. 첫째 교사는 가르치는 교육 내용을 그 자신이 구현할 수 있어야 한다.(교수 행위의 범례성) 둘째 교수-학습 활동은 직접적이고 명시적인 상징적 상호작용뿐 아니라 간접적이고 은유적인 상징적 상호작용에서도 교육적인 가치를 지니고 있어야 한다.(상징적 상호작용의 교육적 가치성) 셋째 학습을 통해 얻게 된 지식이나 능력은 실제 언어 사용 환경 속에서 학생 스스로 독립적으로 반복해서 수행할 수 있어야 한다.(언어 수행의 전체성·반복성·지속성) 이러한 까닭은 국어과 수업이 본디 교육 내용으로 삼는 언어 수행을 교수-학습의 방법과 수단에서도 동일하게 요구하기 때문이다.

나. 수업 평가에서 놓쳤던 것은 무엇인가

앞절에서 수업 평가의 양상과 특징을 다루면서 확인할 수 있었던 것은 크게 두 가지이다. 첫째는 대개의 수업 평가 형태들이 교사의 능력이나 자질에 대해서나 단위 수업을 중심으로 직접적인 교수-학습 활동에 초점을 두고 이루어지다 보니, 교육과정 평가의 의미를 제대로 갖기 어려운 측면이 있었다는 것이고, 둘째는 수업 평가에 영향을 미치는 평가자의 존재에 적절하게 대응하지 못한 측면이 있었다는 것이다.

(1) 학습의 내적 과정

교육과정 평가의 의미를 갖는다 하더라도 거시적이라기보다는 미시적·잠재적 과정에 초점을 두고 있는 만큼, 개별 수업이 이루어지는 교실의 시·공간 특성을 이해하는 수업 평가가 요구된다. 우선적으로는 교실 규모, 교사와 학생의 배치 및 관계와 거리, 교실 내 공간 분할, 교구 및 기자재의 운영 환경 등의 공간적 특성과 수업 단위, 지속 시간, 내용 조직에 따른 통합과 분할 등의 시간적 특성이 검토될 수 있어야 할 것이다. 이것들은 열거한 내용처럼 단순한 물리적 환경이 아니라 교육 내용의 조직이나 교사와 학생의 역할 모델 등에 밀접히 관련된 것들이다. 또한 현행 국가교육과정에서는 상당 부분이 교사가 재조직할 수 있는 가변적 요인, 즉 수업의 변인들이다.

하지만 실제 수업 평가들에서는 평가 전문가에 의한 평가를 제외하고는 이에 관해 다루는 예가 극히 드문 것이 사실이다. 시·공간 특성과 관련해서는 참조할 수 있는 거의 대부분의 현장 보고들이 이를 거의 기술적인 변인 정도로 취급하고 있어 수업 평가는커녕 수업 설계상의 주요 고려 요인도 되지 못하고 있다.

손민호(2001)는 수업 변인으로서 '교실'이라는 공간을 분석하는 가운데 수업 개선이 쉽지 않은 까닭을 수업 개선의 준거들이 일상적인 수업 활동의 성격을 제대로 반영하고 있지 못했다는 데서 찾는다. 여기서 일상적 수업 활동의 성격이란 교실이라는 공간의 특성과 그 속에서 각기 일정한 역할을 수행하게 되는 교사와 학생들의 관계를 뜻한다.

일례로 그는 '질문과 대답의 시퀀스'를 만드는 교실 공간과 역할 모델¹¹⁾을 통해 이 관계를 살핀다. 교사는 어떤 학생을 지명하여 질문을 할

11) 현실의 교실 공간에서 이루어지는 수업의 일상적 활동은 학교 교실의 공간적 특성상 교사와 학생들이 한 성인과 여러 아동들이라는 두 개의 범주로 나뉘어 사회적 역할을 수행하게 되는 것을 의미한다. 여기에는 다음과 같은 세 가지 특징이 나타난다. 첫째, 학생들은 교사의 상대 역할로서 수업의 흐름에 따라 집단적으로 어떤 행위를 해야 할 지를 알고 있다. 둘째, 학생들은 또한 교사와 학생 중 일부는 교사가 던지는 질문에 대한 정답을 이미 알고 있다는 것을 인정한다. 셋째, 교사는 학생을 개별화하여 질문

때 해당 학생이 어떤 과정을 통해 답에 도달하는지에 주목하기보다는 그것이 전체 학생들에게 어떤 문제 상황(그 문제를 어렵게 느끼는 정도에 따른 학생들의 전체적 수준)이 될 것인지에 주목한다. 교사는 어떤 학생이 그 다음 대답을 할 것인지, 언제 정답이 나올 것인지, 또 학생들이 어느 정도 그 답을 알고 있거나 모르는지에 관심을 갖는다. 이미 누군가 정답을 알고 있는 상태에서 이 수업은 '테스트 상황'이 되며, 학생들도 그것을 안다. 누군가의 어려움은 학생 전체의 어려움을 의미하고, 따라서 학생 전체가 이 어려움을 해결하는, 즉 정답을 찾아가는 집단적 사고 과정을 거치게 된다. 말하자면, 교사에게나 학생들 자신에게 있어서 학생은 '집단'으로서 존재하고 있기 때문에, 수업의 일상적 활동으로서 대답을 위해 필요한 사고 활동은 개인적 차원에서 이루어진다고보다는 집단적인 차원에서 이루어진다는 것이다.

'질문과 대답의 시퀀스'는 수업의 일상적 활동이 개별적이라기보다는 집단적이며, 절차적이라기보다는 임기응변적임을 뜻하는 용어로 사용된다. 교사의 발문 방식(발문→발문 수정→발문 대상 확대→추가적 단서 제시→정답 확인)에 맞추어 가는 것은 개별 학생이 아니라 집단으로서의 학생이다. 그런 만큼 문답법이든, 탐구법이든, 발견법이든, 문제 해결 활동이든 간에 개별 학생을 전제로 일정한 절차에 주목하여 수업 설계가 이루어지는 경우, 그것은 실제 수업을 제대로 반영하지 못하게 된다는 것이다.

그의 논의는 이중적인 의미가 있다. 사실 그의 주장은 '좋은 수업'을 위한 개선 방향이나 방안이 아무리 좋다고 한들 그것이 현재의 교실 수업 형태를 제대로 반영하지 못하는 한 실현 불가능한 것이 될 수 있다는 일종의 현실론에 해당한다. 그렇기 때문에 그의 주장에 선뜻 동의하기 어려운 부분도 있기는 하지만¹²⁾, 다른 한편으로 수업의 과정이 교사와

하는 경우에조차 집단으로서의 학생을 고려한다.

- 12) 그는 실제의 교실 공간이 교사와 학생 사이의 일종의 공모적(共謀的) 역할 수행에 의해 만들어진다는 것을 사실의 차원에서만 받아들인다. 그러나 교사가 이미 정답을 설정해 두고서도 마치 정답이 없는 것처럼 학생들에게 창의력을 발휘하여 답하기를 요구함으로써 벌어지게 되는 어려움과 혼란은 개별 학생을 집단으로서의 학생으로 치환한다고 해서 해소될 수 있는 것은 아니다. 개별 학생을 지명하여 발문하고서 그에게

학생의 직접적인 상호작용 속에서 이루어진다고보다는 교실이라는 공간을 통해 형성된 수업 모델을 통해 이루어진다는 점을 밝힌 점은 응답 주목할 부분이다. 생각해 보라. 이 수업에서 어떤 학생은 다른 학생의 사고에 촉발되어 갑자기 두 단계 이상을 비약한 사고를 하게 된다. 반면에 어떤 학생은 미처 생각을 정리하지도 못했는데 교사가 또 다른 생각을 하게 함으로써 생각할 시간을 제대로 갖지 못해 사고가 중단되는 것 같은 경험을 하기도 한다. 그러는 가운데 수업에서는 마치 집단적 자아가 있는 듯이 학생들의 사고 활동이 집단적으로 이루어진다. 그가 말한 '일상적 수업'이라는 것이 이렇다면, 문제 해결 활동은 그의 주장대로 절차적이라기보다는 상당히 임기응변적이고 구체적이다.

물론 이것은 하나의 사례에 해당하겠지만, 학생들의 이러한 집단적 사고 과정을 제대로 고려하지 못한 가운데 수업 평가가 이루어진다면, "수업 과정은 좀 더 절차적으로 명확하고 단계적으로 설정할 것" 같은 평가 내용이 나올 것이다.

따라서 이로부터 판단해 볼 때, 때, 수업 평가의 대상은 수업의 절차화된 부분에 있다기보다 학습이 이루어지는 내적 과정에 있다고 보는 것이 옳을 것이다.

(2) 감독자의 시선

수업 평가에 영향을 미치는 평가자의 존재 문제에서도 기존의 평가 형태들은 적절한 해소 방안을 제공해 주지 못한 것으로 판단된다.

수업 평가는 대부분 교사의 수업을 직접 관찰함으로써 이루어진다. 관찰은 교사가 하는 일에 대한 구체적이고 계선적인 분석을 가능하게 한다. 또한 교실에서 이루어지는 상징적 상호작용의 교육적 성격이나 의미를 밝힐 수 있게 한다. 하지만 직접 관찰의 실제 방법들이 이러한 장점을 모두 취하고 있는 것은 아니다.

충분히 생각할 시간을 주는 대신 선택적 판단을 재촉하고, 답을 알 만한 다른 학생이 있는지 확인하려 하며, 답의 일부를 단서로 제시하여 정답을 유도하는 것은 보인다.

직관적 관찰은 경력을 갖춘 교사 자신, 혹은 다른 교사들에 의해 선택되는 직접 관찰의 주요한 방법이다. 대개 연구 수업이나 공개 수업, 그리고 교육 실습의 발표 수업에서 빈번하게 발견할 수 있다. 직관이란 숙달된 감지 능력을 뜻한다. 숙달의 문제라면, 오랜 교사 경력은 일반적으로 수업 상황이나 교수 행위, 학생들의 반응들에 대한 직관적 판단 능력을 갖게 해 주는 것으로 이해될 수 있다. 숙련된 도기장이가 방금 초벌구이가 끝난 도기를 아낌없이 깨뜨려버릴 때, 그는 이 도기를 애써 칠하고 말리고 다시 굽고 해도 결국 깨져 버리거나 쓸 만한 상품이 되지 못할 줄 이미 직관적으로 알고 있는 것이다. 숙련된 교사들도 마찬가지라고 추정할 수도 있다.

하지만 이러한 직관이 수업을 진행하는 교사에게는 감독자의 시선으로 작용한다. 경력을 갖추면 갖출수록 그 영향 요인은 더 커진다. 실제 수업 평가에서 직관적 관찰에 의한 평가들이 대개 수업의 과정보다 교사의 전문성, 능력, 자질, 태도 등을 다루게 되는 것도 이와 관련이 있다. 이런 경우 교사들은 자신의 연구 수업을, 혹은 공개 수업이나 시범 수업을, 더욱 비밀상적인 수업으로 만들게 된다. 교사와 학생 사이의 공모적 관계는 더욱 공고해지고, 평가자의 외부인으로서의 위치도 더욱 공고해진다.

교사 평가보다는 자율 장학이라는 개념이 제대로 정착하기 위해서는 교사들이 수업 공개에 대한 부담감을 적게 갖도록 여건을 조성하는 것이 필요하다. 그 방안의 하나로 박향수(2002)는 VCR을 통한 방안을 제안하고 있다. 이것은 이미 길양숙(1997)에 의해 실제 수업에 사용된 바도 있다. 녹화를 통한 수업 공개와 평가는 하나의 대안이 될 수 있다. 하지만 이렇게 해야 하는 것이 감독자의 시선 때문이라면 우선되어야 할 것은 방식이 아니라 관점이다. 즉, '평가보다는 비평으로'(이혁규, 2005) 관점을 바꿀 수 있어야 한다는 뜻이다.

만약 평가 받고자 하는 것이 새로운 수업 모형이나 교수법적 설계라면, 시연보다는 도상 훈련, 곧 '교수-학습 과정안'의 검토가 더 나을 수도 있다. 원리적으로 본다면, 교수-학습 과정안은 수업의 실제 양상과 흐름을 제대로 반영할 수 있어야 하고, 교사들은 교수-학습 과정안을 읽는 것

만으로도 실제 수업을 상상적으로 구성해 낼 수 있어야 한다.

수업 평가의 대상이 실제의 수업이라면, 필요한 것은 우회적인 방식이 아니라 평가의 일상화이다. 일상적 평가는 최선의 방안일 뿐 아니라 사실상 유일한 대안이다. 일상적 평가를 가능하게 하기 위해서는 평가자가 수업의 참여자, 혹은 참여자에 준하는 사람이어야 하며, 수업의 전 부분을 함께 수행하는 사람이어야 하고, 수업 평가의 준거와 지표, 그리고 기준에 대해 기본적으로 이해하고 있는 사람이어야 한다.

IV. 사범대학과 연계한 수업 평가의 필요성

어째서 사범대학인가. 이것은 이 논문이 제기하는 새로운 질문이자 답변의 중심이다. 수업 평가가 놓친 모든 것을 해결해 줄 수 있는 것은 아니지만, 사범대학도 여기에 대해 기여할 수 있는 역할이 있다는 것이다. 제도도 갖추고 있다. 다만 충분한 역량을 갖추지 못하고 있을 뿐이다.

가. ‘좋은 수업’의 프로토타입(prototype)을 개발해야 한다는 측면에서

상식적으로 사범대학은 예비 교사를 양성하는 기관이나 예비 교사를 가르치는 교수들의 집단으로 연상된다. 그리고 대개 거기서 생각이 멈춘다. 그 때문에 사범대학이 중등학교에 이론을 제공하는 교육 기관이기도하다는 생각을 하지 못한다. 사실 사범대학은, 그리고 그 구성 단위인 특정 학과는 이론 개발의 한 주체로 역할을 하는 경우가 매우 드물었다. 사범대학은 독립적인 교육과정을 가지고 있는 학과들의 집합이었고, 학과는 독립적으로 연구하고 강의하는 교수들의 집합이었기 때문이다. 일부 예외적인 경우가 있기는 하였으나, 사범대학이나 학과의 이름으로 이론

이 생산되는 것은 극히 드문 일이었다. 학과 이름으로 논문집을 발간하는 경우라 하더라도 거의가 교수와 동문들의 논문을 모으는 역할 이상을 하기는 어려웠다. 이 때문에 집단적 이론 생산이 필요한 경우에는 연구소라는 외피를 입어야 했다.

전통적으로 이론의 생산은 일종의 창조 행위처럼 여겨져 왔기 때문에 개인적인 차원에서 이루어지는 것이 대부분이었다. 그 대신 공동 연구는 정책적·실용적 주제들에 대해 이루어져 왔다. 하지만 ‘좋은 수업’의 프로토타입(prototype)을 개발하는 일은 실용적인 성격을 갖기는 하지만, 또한 이론의 생산으로서도 중요한 의미를 지닌다고 본다. 말하자면, 집단적인 이론 생산으로서 적합한 연구의 주제가 될 수 있다는 것이며, 사범대학이, 그리고 국어교육과가 그 집단적 주체가 될 수 있다는 것이다. 게다가 이 일은 특정한 사범대학이나 특정한 사범대학의 국어교육과에 국한되는 일이 아니다. 다른 연구 주제들과는 달리 이 주제는 모든 사범대학, 모든 사범대학의 국어교육과의 교육과정과 맞닿아 있다. 모든 사범대학과 모든 사범대학의 국어교육과에서 배출되는 국어 교사와 관련되어 있고, 모든 사범대학과 모든 사범대학의 국어교육과에서 운영하는 교육실습 과목의 수강생들과 관련되어 있다.

사범대학은 예비 교사들만 배출하는 것이 아니라 그들을 통해, 그리고 직접적으로 현장에 ‘좋은 수업’의 프로토타입, 즉 좋은 수업 모형들과 좋은 교수 전략들, 좋은 교수법적 절차들, 좋은 교재 개발 방안들, 좋은 발문 전략들 등을 제시해 줄 수 있어야 하고, 또 그러해야 한다. 적어도 이것과 관련해서는 각 사범대학의 국어교육과들 사이에 역량의 차이가 크지 않고, 일단 만들어진 프로토타입들은 현장의 국어 교사들을 통해 시도되고 검증되고 비판되면서 계속 개선될 수 있을 것이기 때문에 현실성의 측면에서도 그다지 회의적이지는 않다.

나. 일상적인 수업 평가를 도울 수 있다는 측면에서

일상적인 수업 평가는 이중의 의미를 포함한다. 하나는 ‘일상적인 수

업'의 평가이며, 다른 하나는 '일상적인' 수업 평가이다. 이 둘 모두에 교육실습이 기여할 수 있다.

'일상적인 수업'을 평가하기 위해서는 평가자는 수업의 참여자가 될 뿐 아니라 평가자로서의 기본적인 능력을 갖추고 있어야 한다. 교사가 외부 관찰자의 존재를 의식하지 않을수록 '일상적인 수업'이 가능해진다. 이런 점에서 교육실습생은 참여자이면서 평가자의 지위를 모두 가질 수 있다.

교육실습생은 학교 현장에서 짧게는 4주 동안, 그리고 길게는 6주 동안 출근하여 근무하면서 배우고 가르치게 된다. 전체적으로 볼 때에도 이 기간이 결코 짧지 않기 때문에 첫 주가 지나면서 대부분의 교육실습생들은 그들을 학교에 대해 외부인으로 여기지 않게 된다. 이는 교사나 학생들에게도 마찬가지이다. 게다가 대다수의 사립 사범대학에서는 상당수의 교육실습생들이 모교인 고등학교로 교육실습을 나가게 된다. 그곳에서 교육실습생들은 교사이자, 교육실습생이자, 제자로 실습 활동을 하게 된다. 또 교육실습생을 맡게 되는 학급 지도교사와 교과 지도교사가 일치하는 경우가 많기 때문에 교육실습생은 일상적으로 지도교사의 수업에 참여하게 된다. 그렇지 않다 하더라도 거의 대부분의 교육실습생은 실습 기간의 반 정도를 지도 교사나 관련 교과 교사의 수업을 참관하게 된다.

누군가 자신의 수업을 참관하는 상황이라면 비록 그가 개인적으로 매우 가까운 동료 교사라 하더라도, 그래서 평소와 다를 바 없이 준비하고 수업을 진행한다고 하더라도, 지속적으로 자기 검열을 하게 된다. 일단은 그 대상에 교육실습생도 예외가 될 수 없다. 하지만 만약 교육실습생이 단순 참관자가 아니라 교사의 수업을 보조하거나 일부 활동에 참여하는 방식으로 교육실습을 수행하게 된다면, 상황은 사뭇 달라진다. 말하자면 교육실습의 운영 방식에 약간의 변화가 가능하다면 교육실습생은 '일상적인 수업'의 평가자로서 역할을 수행할 수 있게 되는 것이다.

'일상적인' 수업 평가를 위해 활용할 수 있는 방안이 일화적 기록이다. 일화적 기록은 수업 중 발생하는 현상들을 가능한 한 상세히 사실적으로 기술함으로써 가치 있는 정보를 획득하려는 것(손천택, 2002:134)을 말한다. 일화적 기록에서는 교수-학습 과정의 복잡하고 예민한 부분을

철저히 들여다볼 수 있는 전문가에 의해 관찰과 기록이 이루어지도록 해야 한다. 다만 이 전문가가 외부인으로 인식된다면 '일상적인' 수업 평가는커녕 '일상적인 수업'의 평가도 어려울 수 있다. 교육실습생은 참여자로서 일화적 기록자가 될 수 있다.

교육실습생들은 또한 수업 담화 분석을 통해 수업 평가를 수행할 수 있다. 이 방법은 실제 수업에서 교사와 학생 사이에서 어떤 교육적 상호작용이 일어나는지 살펴보기 위해 사용된다. 언표된 부분뿐 아니라 지시적·반응적 행동이나 표정, 태도, 수단의 사용, 병행되는 활동 등을 함께 기술하고 분석할 수 있기 때문에 좀 더 미시적이고 세밀한 분석을 할 수 있게 한다.

이런 활동들은 근본적으로 교육실습이 교수 기술을 숙달시키는 과정이 아니라 수업의 프로토콜(protocol)을 이해하고 사범대학에서 생산된 이론을 실제에 검증하며 수업 평가들 통해 얻은 결과들을 사범대학 교육 과정으로 송환하는 과정이기 때문에 가능하다.

다. 교사 양성 과정을 보완개선한다는 측면에서

수업 평가는 교사에게는 수업을 개선하게 하는 기회를 제공하지만, 사범대학에는 교육과정을 개선하게 하는 기회를 제공한다. 사실 교사의 수업 개선은 개별 수업을 개선하는 것을 뜻하는 것이 아니다. 시간마다 수업 평가를 하는 것이 쉬운 일도 아니다. 교사의 수업 개선은 미시적으로는 교과 교육과정을 개선함으로써 수업 개선을 꾀하고, 거시적으로는 국가 교육과정을 개선함으로써 수업 개선을 꾀하는 복합적인 노력 속에 놓여 있다.

미시적 차원에서부터 거시적 차원에 이르기까지 서로 다른 평가 의도를 가진 수업 평가자들이 수업 평가에 나선다. 각 평가자들은 수업 평가의 결과를 송환함으로써 각 차원의 교육과정을 개선하고 이것을 다시 수업의 개선으로 환류시킨다. 그런데 교육실습은 교사 양성 과정을 점점하고 보완하며 개선함으로써 수업 개선의 핵심적인 주체인 교사의 역량과

자질을 높일 기회를 제공한다. 따라서 말하자면 교육실습은 수업 평가의 송환 과정으로서 교사 양성 과정에서 하나의 중요한 계기가 될 수 있는 것이다.

필자가 속한 대학의 경우, 교육실습을 마치고 학생들이 대학으로 돌아오면 그들과 교수진은 교육실습 평가회를 통해 중등학교에서 보고 듣고 배우고 익힌 것들을 정리하고 평가하고 공유한다. 교육실습 과목을 담당한 교수는 학생(실습생)들이 제출한 교육실습일지와 교수-학습 과정안(및 해당 수업에 대한 평가 회의록), 그리고 직접 개발한 교수매체들을 검토하면서 그것으로부터 학교 현장의 유력한 교육과정 변인들과 그것들의 교육적 상호작용에 대해 평가한다. 그 결과는 직접적으로는 다음해의 교육실습 과목의 교육과정을 구성하는 데 반영이 되지만, 국어과 교육학 각론에 해당하는 강좌들의 전반적인 교육과정 방향이나 초점, 내용 등에도 영향을 미친다.

이 과정과 관계들이 항상 역동적인 모습을 갖는 것은 아니다. 하지만 만약 필자가 처한 이러한 조건에서라면, 교육실습을 전후로 하여 사범대학은 자신들이 이해하고 있는 교육인적자원부나 지역 교육청의 교육 시책이나 역점 사업 등과 중등학교에서 받아들이고 있는 그것들을 비교하여 볼 수 있게 될 것이며, 그렇게 되면 새롭게 발견하거나 깨닫게 된 내용을 교육과정에 반영하는 것이란 거의 의무적인 일이 된다. 다시 말해 현장에 변화 요인이 있다면, 대학에도 변화는 강제될 수밖에 없다는 것이다.

실상 그 이치란 지극히 단순하다. 지금 시작되었다거나 중장기적으로 실시될 것으로 예견되는 교육 정책들에 대한 사전 이해는 장차 중등학교 교사가 될 것이라고 기대되는 학생들에게는 미래의 일이 아니라 당면한 일이 될 수 있다. 독서, 토론 교육이 그랬고, 창의적 재량 활동이 그랬으며, 수월성 교육과 미디어 리터러시 교육이 향후 몇 년 이내에 임용될 학생들에게는 '이미 당면한 일'이 될 것이다.

교육실습에서 수업 평가는 이를 위한 징후 포착의 계기로서 의미를 지닌다. 수업 평가가 사범대학과 중등학교의 연계 속에서 고려되어야 하는 또 하나의 이유가 이것이다.

V. 맺음말

필자는 중등학교 국어과 수업 평가가 '좋은 국어과 수업'을 만들기 위해 적어도 다음의 세 가지 평가 요소를 확인할 수 있게 해야 한다고 주장한다. 첫째는 교사의 교수 행위가 학생들이 마땅히 따라 할 만한 범례성을 갖추고 있느냐 하는 것이고, 둘째는 수업 과정에서 교사와 학생 사이의 상징적 상호작용이 교육적 가치를 지니고 있느냐 하는 것이며, 셋째는 학생이 얻게 된 언어 수행력이 일상의 전체 언어 사용 맥락에서 반복적이며 지속적으로 나타나겠느냐 하는 것이다.

이 세 가지 요소를 제대로 평가할 수 있다면 국어과 수업 평가로서 충분히 제 기능을 수행했다고 할 수 있을 것이다. 또 평가 방식에 관해서라면, 어떤 요소에 대해서는 구체적 증거와 정량적 지표 및 기준들을 동원하여 평가할 수도 있겠으나, 언어 수행 자체가 맥락과 가치와 관습에 의해 판단되는 속성을 지니고 있는 까닭에 정성적 평가를 위주로 하는 것이 합당할 것으로 보고 있다.

다만 실제 수행되는 수업 평가의 주된 방식들은 방식 자체로는 평가 도구로서 타당성이 있을지 모르겠지만 이 논의에서 밝힌 수업 평가의 기본 기능을 수행하기에는 충분치 않다고 보았다. 결국 수업 평가에서는 객관적으로 평가할 수 있느냐 하는 문제와 더불어 수업의 실제 장면을 평가하고 개선할 수 있게 하느냐 하는 문제가 충분히 고려되어야만 한다는 점이 요점이다.

필자는 이 논문에서 사범대학과 중등학교를 지속적으로 연계시키는 수업 평가의 가능성과 필요성을 검토하고 이것이 하나의 대안적 선택이 될 수 있을 것으로 제안했다. 무엇보다도 그것이 사범대학의 존재 이유 중 하나라는 점에 주목했고, 교육과정이나 인적 관계에서 절실하기 때문이라는 점에도 주목했다. 교육실습이라는 제도가 수업 평가의 가능성을 뒷받침하는 데, 달리 보면 교육실습은 바로 수업 평가를 위해 필요한 것

이라는 것도 알 수 있었다.

모든 것이 다 그렇듯, 아마도 교육실습을 통한 수업 평가의 실제 수행에서는 여러 어려움이 있을 것이다. 모든 학교, 모든 국어과 수업에 교육실습생이 참여하기는 현실적으로 불가능할 것이다. 교육실습은 부속 학교나 협력 학교 등과의 쉽지 않은 협력 속에서 제한적으로 시행되어 왔는데, 이 관계가 완전 개방으로 바뀌는 것은 현실적이지도 않을 뿐 아니라 바람직하지도 않을 것이다.

그러니 아마도 이 방안도 제한적인 의미를 띠게 될 것이다. 하지만 개별 수업을 평가하거나 개별 교사를 평가하는 데 초점이 있기보다 교실이나 학교 단위 교육과정을 평가하고 개선하는 데 초점이 있다면, 모든 학교, 모든 교실을 교육실습생이 찾아야 하지는 않을 것이다. 그리고 이 점에서 교육실습을 통한 수업 평가는 개선된 수업 모델을 제공하는 데 더욱 가치 있는 시사점을 줄 것이라고 기대할 만하다.

문제는 누가 그것을 시작하느냐 하는 점이다.*

* 본 논문은 2005. 10. 18. 투고되었으며, 2005. 11. 12. 심사가 시작되어 2005. 11. 21. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 고진호(2001), 「수업 효과 변인에 대한 학생들의 인식도 분석」, 『교육문제연구』 15-1, 동국대학교 교육문제연구소.
- 곽병선(2001), 「학교종합평가 결과보고와 정책제언」, 『학교종합평가 결과 발표회 자료집』, 한국교육개발원.
- 길양숙(1997), 「동료 교사의 수업평가에서 발견되는 수업평가의 실제적 기준」, 『교육과정연구』 15-2, 한국교육과정학회.
- 길양숙·김동진(2003), 「수업 평가 결과와 쟁점」, 『교육학연구』 41-3, 한국교육학회.
- 김선숙(2002), 「수업, 그 40분의 심판을 기다리며」, 『중등 우리교육』, 2000년 3월호.
- 김승호(2001), 「학교교육의 질 향상을 위한 학교종합평가」, 『교육개발』 26-1(통권126), 한국교육개발원.
- 김신영(2002), 「현장 교사의 평가 전문성 연구」, 『교육평가연구』 15-1.
- 김정원(2002), 「질적 수업 평가의 시도」, 『교육학연구』 15-2, 한국교육학회.
- 김종한(1998), 고등학생의 교사 수업 평가에 관한 연구, 충남대학교 박사학위논문.
- 김종한(1999), 「상황 변인에 따른 고등학생의 교사 수업 평가 분석」, 『교육과정연구』 17-1.
- 백순국(2002), 「시·도 교육청 평가의 문제점과 개선 방안」, 『아시아교육연구』 3-2.
- 서울대학교 교육연구소 편(1994), 『교육학 용어 사전』, 하우.
- 서울대학교 국어교육연구소 편(1999), 『국어교육학 사전』, 대교출판
- 손민호(2001), 「수업 개선 준거에 대한 반성적 고찰」, 『열린교육연구』 9집.
- 손천택(2002), 「교수 기능 개선을 위한 수업 관찰」, 『중등 우리교육』, 2002년 10월호.
- 이혁규(2005), 「수업, 닫힌 교실 문을 열고 평가에서 비평으로」, 『초등 우리교육』, 2005년 3월호.
- 임광찬(2002), 「연구 수업 모니터-제대로 하자: 수업 평가 사례 2」, 『중등 우리교육』, 2002년 10월호.
- 장한기·이승준(2003), 「학교종합평가에 대한 교사들의 평가」, 『수산해양교육연구』 15-1.
- 편집부(1996), 「연구수업 사례를 통한 수업평가-국어과를 중심으로」, 『월간 중등 우리교육』, 1996년 7월호.
- 한신일(2001), 「학생에 의한 강의평가의 관련 요인 분석-교수, 학생, 수업 관련 요인을 중심으로」, 『교육행정학연구』 19-4, 한국교육행정학회.
- Brian H. Kleiner(1989), Student Evaluation of Instruction, *Journal of European Industrial Training*, 13-6.
- Albanese, M. A.(1991), The Validity of Lecturer Ratings by Student and Trained Observers, *Academic Medicine*, 66(1)

Penelope J. Yunker & James A. Yunker(2003), Are Student Evaluations of Teaching Valid? Evidence from Analytical Business Core Course, *Journal of Education for Business*, July/August 2003.

Rainer Westermann, Kordelia Spies, Elke Heise, and Stefan Wollburg-Claar(2002), Student Evaluation of Instruction and Study Conditions. *European Education*, vol. 34, no. 1, Spring 2002

<초록>

중등학교 국어과 수업 평가의 한 방향

- 사범대학과 중등학교의 연계를 중심으로

최지현

수업 평가에서는 객관적으로 평가할 수 있으나 하는 문제와 더불어 수업의 실제 장면을 평가하고 개선할 수 있게 하는 문제가 중요하다. 이런 관점에서 실제 수행되는 수업 평가 방식들을 검토해 본 결과, 이 평가 방식들이 평가 도구로서 타당성은 갖추고 있으나 '좋은 국어과 수업'을 실현하기 위한 수업 평가의 기본 기능을 수행하기에는 충분치 않다고 판단하게 되었다.

필자는 이 논문에서 사범대학과 중등학교를 연계시키는 수업 평가의 가능성과 필요성을 검토하고 이것을 하나의 가능한 대안적 선택 방안으로 제안했다. 이는 현실적으로는 사범대학에 교육실습이라는 제도가 마련되어 있고 당위적으로는 사범대학에 주어진 교원 양성 기관으로서의 기능과 역할에 충실해야 한다는 점에서 요구되는 것이기도 하다.

구체적으로는 사범대학이 교육실습과 같은 제도를 활용하여 중등학교 수업 평가를 수행할 수 있는 근거를 밝혔는데, 이는 다음과 같다. 첫째, 사범대학은 '좋은 수업'의 프로토타입을 개발하여 중등학교에 제공할 수 있어야 하기 때문이다. 둘째, 사범대학은 중등학교의 일상적인 수업 평가를 도울 수 있는 이론과 제도와 인적 자원을 가지고 있기 때문이다. 그리고 셋째, 사범대학은 더 나은 교사를 양성하기 위해 교육과정을 지속적으로 보완·개선해야 하는 데 그 시금석을 중등학교 현장에서 찾아야 하기 때문이다.

이 수업 평가는 개별 수업을 평가하거나 개별 교사를 평가하는 데 초점이 있기도 하지만 교실이나 학교 단위 교육과정을 평가하고 개선하는 데 초점이 있기 때문에 실천적 측면에서도 기왕의 방식들에 비해 훨씬 더 유용하고 실제적일 것으로 기대된다.

【핵심어】 수업 평가, 교육과정 평가, 사범대학 연계 수업 평가, 좋은 수업, 교육 실습, 일상적 수업 평가, 교사 양성 과정의 개선

<Abstract>

On the Improvement Direction of Instruction
Evaluation at Secondary School

Choi, Ji-hyun

It is the key issues in curriculum evaluation whether it can assess properly a real teaching-learning process and improve effectively it or not. From this point of view, I investigated the several existing instruction evaluation ways, and showed that these evaluation methods had propriety as the assessment tools but failed to embody it's basic function.

I examined possibility and necessity of instruction evaluation which link a teachers' college and secondary school, and proposed this by one possible alternative selection way. This is required theoretically as well as is possible actually as follows: First, a teachers' college must be able to develop the prototype of 'Desirable Class' and offer this in the secondary school. Second, our teachers' colleges have various educational theories, evaluating systems and human resources, which can help promoting everyday instructional improvement at school. And third, improvement of teacher training course must be based on request of secondary school.

This instruction evaluation focuses on analysis and improvement the class or school level curriculum. Therefore, this way is expected to be much more useful and actual than instruction evaluation ways focusing on individual lesson or teacher.

[Key words] Instruction Evaluation, Curriculum Evaluation, Instruction Evaluation in connection with Teachers' College, Desirable

Class, Student Teachers' Practicum, Improvement of Teacher
Training Course