

국어과 정의적 영역의 평가 방법

이도영(춘천교대)

차 례

1. 들어가며
2. 국어과 정의적 영역 교육 내용의 특성
3. 국어과 정의적 영역 평가의 전제와 방법
 - 1) 평가의 전제
 - 2) 평가 목표
 - 3) 평가 내용
 - 4) 평가 방법
4. 나오며

1. 들어가며

현재 우리의 교육은 인지적 영역 중심으로 교육이 이루어지고 있으며, 이러한 인지적 편향의 교육에 대해 대부분의 교육 종사자들은 우려를 나타내고 있다. 즉, 인간 교육, 인격 교육의 핵심적 요소라 할 수 있는 정의적 영역의 교육을 등한시하면 온전한 인간을 길러낼 수 없다는 것이다. 이 점에서 국어과 교육도 예외는 아니다. 지금까지 국어과 교육은 지식, 사고력, 기능, 전략 등 인지적 영역의 내용을 국어과 교육의 중심 교육 내용으로 표방해 왔다. 이로 인해 국어과 교육은 학생들의 국어 사용 능력을 신장시키는 데에는 어느 정도 성공했는지 몰라도, 진정으로 학생들이 국어 사용에 대해 흥미를 느끼면서 국어 사용을 즐기고, 국어 사용의 가치를 알고 올바르게 국어 사용을 하려는 태도를 지니게 되

있는지는 의문시된다. 현실이 이렇게 된 데에는 국어과 교육의 정의적 교육 내용에는 어떤 것들이 포함되어야 하는지, 정의적 영역의 교수·학습 방법에는 어떤 것들이 있는지, 평가는 어떻게 해야 하는지에 대해서 진지하게 고민한 적이 거의 없었다는 점도 그 한 몫을 차지할 것이다. 결과적으로 보면, 지금까지의 정의적 영역의 교육은 주입적인 습관 형성 교육에 매몰되어 형식적인 정의적 교육에 그치고 말았다 하겠다.¹⁾

한편, 정의적 영역의 교육 요소 중 연구가 가장 안 된 분야는 평가이다. 일반적으로 정의적 영역의 평가는 '정의적 목표는 만질 수도 볼 수도 없다는 점, 정의적 목표를 달성하기 위해서는 장기간이 요구된다는 점, 정의적 특성은 공적인 것이기보다는 사적인 것이라고 믿는 신념, 정의적 특성의 평가를 위한 정보 수집의 어려움(Anderson, L. W, 1987:32-37)' 등으로 인해 평가 자체를 기피해 왔다. 그렇지만 정의적 영역의 평가는 각 학생의 정의적 행동 특성을 파악하고 그에 따라 정의적 행동을 바람직한 방향으로 변화시키기 위해서, 교육과정, 교과서 등 교육 프로그램의 개선을 위한 의사 결정에 도움이 되는 정보를 얻기 위해서, 각 학생의 개성을 계발하고 이를 바탕으로 각 학생이 성숙된 인격체로서 성장하고 발달할 수 있도록 도와주기 위해서 필요하다.²⁾ 말하자면, 정의적 영역의 평가는 전인 교육, 인지적 학습의 성공, 교육 프로그램의 수정·보완 및 개발을 위해 어렵지만 꼭 해야만 하는 것이다.

본고는 이러한 문제 의식을 바탕으로 국어과 정의적 영역 평가 방법에 대해 알아보고자 한다. 이를 위해 먼저, 국어과 정의적 영역 교육 내용의 특성을 교육과정을 중심으로 살펴보고자 한다. 평가란 본질적으로 교육 내용과 불가분의 관계에 있으며, 교육 내용의 특성을 알아야 평가도 제대로 할 수 있다는 점을 고려한 것이다. 아울러 국어과 정의적 영역 교육 내용 체계의 문제점도 지적할 것이다. 왜냐하면 현재 국어과 정

1) 이런 점에서 최근에 나온 김은성(1999)의 「국어에 대한 태도 교육 연구」는 고무적이라 할 수 있다.

2) 허형(1984: 299-301)과 황정규(1984: 515-517)의 논의를 필자가 재구성한 것임.

의적 영역 평가가 제대로 이루어지지 않는 이유 중의 하나는 정의적 교육 내용 체계의 난맥상과 관련이 있기 때문이다. 그리고 나서 정의적 영역 평가를 하기 위한 전제들을 검토해 보고자 한다. 검토하는 과정에서 평가하고자 하는 정의적 특성이 그 자체로 복잡할 뿐 아니라 그로 인해 정의적 영역의 평가는 변수도 많고, 평가할 때 고려해야 할 사항도 꽤 있다는 점을 알게 될 것이다. 다음에는 이러한 전제를 바탕으로 정의적 영역 평가 목표와 내용을 도출해 보고자 한다. 이 때 정의적 영역 평가 목표를 어떻게 설정해야 하는지를 국어과 교육 목표와의 관련을 통해 살펴볼 것이며, 이러한 목표 달성을 위해 구체적으로 무엇을 평가해야 할 것인지, 평가 내용은 어떤 성격을 지니고 있는지 등을 중점적으로 다룰 것이다. 마지막으로 국어과 정의적 영역의 평가 방법을 제시하고자 한다. 논의의 중심은 언제 평가할 것인가, 학생들의 정의적 특성과 관련된 정보를 어떻게 수집할 것인가, 평가 도구는 어떻게 제작할 수 있을 것인가이다.

2. 국어과 정의적 영역 교육 내용의 특성

그 동안 국어과 교육에서는 정의적 영역의 교육 내용을 도외시한 것은 아니었으나, 이를 교수·학습에 체계적으로 반영하고 있지 못했다. 그래서 국어과 교육에서 정의적 교육 내용의 특성이 어떠한지 가늠하기가 어려웠다. 6차 교육과정에 와서야 ‘실제’ 범주의 하위 범주로 ‘태도 및 습관’이 설정되어 정의적 교육 내용 체계화의 기틀이 마련되었지만, 만족할 만한 수준은 아니었다. 아마도 국어과에서 정의적 영역의 교육 내용을 체계적으로 도입하기 시작한 것은 7차 국어과 교육과정부터일 것이다. 즉, 7차에서는 정의적 교육 내용을 ‘태도’라는 범주명을 통해 체계적으로 제시함으로써 정의적 교육의 중요성과 가능성을 부각시켰던 것이다. 따라서 여기에서는 7차를 중심으로 국어과 정의적 영역 교육 내용의 특성을 살펴보기로 하겠다.

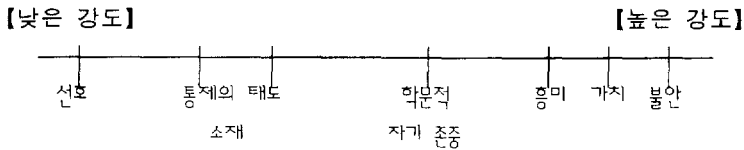
첫째, 정의적 영역의 목표를 명시하고 있다는 점이다. 주지하다시피 7

차 국어과 교육과정은 국어과의 교육 목표를 인지적 교육 목표³⁾와 정의적 교육 목표로 나누어 제시하고 있다. 이 중, 정의적 교육 목표를 보면, '국어 세계에 흥미를 가지고 언어 현상을 계속적으로 탐구하여, 국어의 발전과 국어 문화 창조에 이바지하려는 태도를 기른다.'라고 되어 있다. 물론 정의적 교육 목표는 국어과의 궁극적 목표인 '창의적 국어 사용 능력 향상'에 기여해야 한다. 이처럼 7차 국어과 교육과정에서는 정의적 교육 목표를 인지적 교육 목표와 구분함으로써 정의적 교육의 가치와 중요성을 드러내고 있다. 문제는 정의적 교육의 목표가 인지적 교육의 목표와 어떤 관련이 있으며, 이들이 어떻게 국어과의 일반 목표 달성에 복무할 수 있는가이다. 이 점에 대해 7차 국어과 교육과정에서는 아무런 설명이 없어 독립적인 정의적 교육 목표 설정이 한낱 구호로 그칠 가능성이 다분히 있다. 또한 정의적 영역의 교육 목표요소가 '국어 세계에 대한 흥미, 언어 현상의 탐구, 국어의 발전과 국어 문화의 창조'로 되어 있어, '듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 국어 지식, 문학'으로 대변되는 국어과의 전 영역을 포괄하고 있지 못하다는 점도 또 하나의 문제다. 7차의 정의적 교육 목표는 다분히 '국어 지식' 영역에 많이 기대고 있다 하겠다.

둘째, 태도를 정의적 영역 교육 내용의 최상위 범주로 설정했다는 점이다. 교육부(1998: 19)에 따르면, 국어과의 정의적 교육 내용에는 국어 사용과 관련되는, 국어에 대한, 문학에 대한 심리적 물리적 요인으로서 자세, 태도, 습관, 흥미, 동기, 가치 등이 있다. 이러한 성격의 교육 내용을 제7차 국어과 교육과정에서는 '태도'라는 범주명을 사용하여 내용을 체계화하고 있다. 국어 교육의 내용 범주명으로서 '태도'의 의미를 확대 해석하여 적용한 것이다. 전통적으로 국어과는 정의적 영역의 교육 내용을 '태도'나 '습관'으로 명명해 왔기 때문에 태도를 최상의 개념으로 사용한 것은 이해가 되나, 엄밀히 따지면 이는 그 자체로 모순이다. 태도는 정의적 특성 중의 하나이지, 태도가 동기, 흥미, 습관, 가치와 같은

3) 인지적 교육 목표는 다시 '지식' 관련 목표와 '기능' 관련 목표로 나누어서 제시하고 있다.

다른 정의적 특성을 포괄해야만 하는 근거는 어디에도 없다. 정의적 특성을 논하고 있는 어떤 문헌을 찾아보아도 사정은 마찬가지이다. 예를 들면, Anderson, L. W(1987)은 학교 학습에 영향을 미치는 정의적 특성을 '태도(Attitude), 흥미(Interests), 가치(Values), 선호(Preferences), 학업적 자기 존중(Academic Self-Esteem), 통제의 소재(Locus of control), 불안(Anxiety)' 일곱 가지로 나누고 이들 특성들을 비교하고 있다. 이 중 감정의 강도 면에서 비교한 것을 보면 다음과 같다.



황정규(1984)는 감정의 지속성 면에서 흥미, 태도, 가치를 비교하고 있는데, 그 순서는 '흥미→태도→가치'의 순이다. 이러한 사실들은 태도가 어떤 기준을 적용한다 해도 다른 정의적 특성보다 최상의 개념임을 보장할 수 없다는 것이다. 따라서 태도를 최상의 범주로 격상시키려면 그만큼 타당한 이유가 있어야 하고, 그 이유를 설명해 주어야 할 것이다. 그렇지 않다면 범주 이름을 바꾸어야 한다.

셋째, 7차에서는 동기, 흥미, 습관, 가치와 같은 정의적 교육 내용이 어느 정도 위계화가 가능하다고 보고 있다. 구체적으로 설명하고 있지는 않지만 교육과정 해설서의 '학년별 내용' 항목에 보면, '태도' 범주의 교육 내용은 흥미나 동기 유발에서 사회적 습관 형성 순으로 배열했다는 언급이 나온다. 교육과정 내용 체계의 제시 순서도 '동기, 흥미, 습관, 가치'의 순서이다. 그러나 이들 하위 내용에 대한 용어 설명이 없어 '동기, 흥미, 습관, 가치, 태도'가 어떻게 다르고 어떻게 관련이 있는지 알 수가 없다. 앞에서 잠깐 살펴보았듯이, 정의적 특성들 간에는 그 기준(강도 또는 지속성)이 무엇이냐에 따라 위계화가 달라질 수 있다. 그렇기 때문에 위계화를 논하려면, 먼저 국어과 정의적 영역의 교육 내용에는 어떤 것들이 포함되어야 하는지 면밀히 검토해야 한다. 그런 다음,

선정된 내용들이 즉, '동기, 흥미, 습관, 가치, 태도'가 무엇인지 명확하게 언급해 주어야 한다. 7차 국어과 교육과정은 이러한 교육 내용 선정에 관한 언급이 전혀 없다. 이는 몇 가지 점에서 문제가 된다. 첫째는 정의가 명료하지 않기 때문에 무엇을 가르치라는 것인지가 분명하지 않다. 둘째는 이러한 교육 내용의 모호함으로 인해 어떻게 배우고 가르쳐야 하는지를 결정할 수가 없다. 셋째는 평가를 위한 적절한 평가 방법과 평가 도구를 개발할 수가 없다. 교과서에 제시된 태도 관련 단원을 보더라도 인지적 영역의 단원과 별반 차이가 나지 않는다. 중요성에 비해, 교육적 배려는 거의 없다고 해도 과언이 아니다.

넷째, 교육 과정 내용 체계에는 정의적 영역의 교육 내용으로 태도를 포함하여 '동기, 흥미, 습관, 가치'로 되어 있는데, 제시된 태도 관련 학년별 내용을 살펴보면 거의 '태도'와 '습관'만 보인다. 다음은 학년별·영역별 태도 관련 교육 내용이다.

<표1> 7차 국어과 교육과정에 제시된 태도 관련 교육 내용

학년 영역	듣기	말하기	읽기	쓰기	국어 지식	문학
1	즐거워 들는 습관	자신감 있게 말하는 태도	책 읽는 습관	쓰기에 대한 흥미	우리말을 소중히 여기는 태도	작품을 찾아 읽는 습관
2	바른 자세로 태도	분명하게 말하는 태도	바른 자세로 태도	바른 자세로 쓰는 습관	고운 말 사용하려는 태도	작품을 즐기며 읽는 습관
3	주의를 해 주려는 태도	상대편에 관심을 기울이는 태도	주의를 기울이는 태도	쓰기에 대한 태도	바른 말 사용하려는 태도	작품을 스스로 찾아 읽는 습관
4	예절 바른 태도	예절 바른 태도	책 읽는 태도	능동적으로 쓰는 태도	우리말과 소중히 여기는 태도	입대을 통해 작품을 감상하는 태도
5	끝까지 들는 태도	책임감 있게 말하는 태도	도서를 찾아 읽는 태도	쓰기의 규범을 배우려는 태도	방언과 구별하려는 태도	작품에 대한 느낌이나 생각을 표현하려는 태도
6	여러 가지 태도에 관심을 내는 태도	여러 가지 태도에 관심을 내는 태도	다양한 태도에 관심을 내는 태도	쓰기의 활용 태도	상황에 맞는 태도	가치 있는 자료로 활용하려는 태도
7	매서 습관	말하듯 태도	글의 내용대로 태도	글을 자주 쓰는 습관	국어 순화 태도	작품의 가치를 해하려는 태도
8	상대편을 이해하려는 태도	말하듯 태도	여러 종류의 글에 관심을 내는 태도	정확하게 쓰는 태도	국어 사용에 대한 태도	작품에 대한 통찰을 비평적으로 하려는 태도
9	말하듯 태도	상대편을 이해하려는 태도	글의 내용을 이해하려는 태도	효과적으로 쓰는 태도	맞춤법에 맞는 태도	작품 세계를 창조하려는 태도
10	자기 조 절하는 태도	자기 조 절하는 태도	입적 태도	창의적 태도	국어 발전 시키는 태도	한국 문학의 전통을 계승 발전 시키는 태도

교육 내용이 태도와 습관이 아닌 것으로 유일하게 제시된 것은 1학년 쓰기의 '쓰기에 대한 흥미'뿐이다. 내용 체계와 학년별 내용 제시 사이의 이러한 괴리는 정의적 교육 내용이 체계적으로 이루어지지 않을 것임을 시사하는 것이기도 하며, 정의적 교육 내용의 강조가 한낱 구호로 그칠 가능성을 다분히 내포하고 있다고 하겠다. 교육과정 자체가 이러하면 교육과정을 근거로 해서 만드는 교과서도 이와 별반 다를 게 없을 것이다. 지금까지 만든 교과서를 보면 실제로도 그렇다. 정의적 교육 내용을 구체적으로 진술하는 것이 어려운 일이기는 하지만, 정의적 교육이 그만큼 중요하고 가치가 있다면 정의적 교육 내용의 체계적이고도 구체적인 제시를 마냥 뒤로 미룰 수만은 없을 것이다.

3. 국어과 정의적 영역 평가의 전제와 방법

1) 평가의 전제

첫 번째 전제는 정의적⁴⁾ 영역의 교육 내용은 본질적으로 다변인 복합체라는 점이다. 많은 사람들이 인간의 특성을 인지적, 정의적, 심동적 영역으로 많이 나눈다. 즉, 사고 방식을 나타내는 특성들은 인지적 영역으로, 느낌의 방식을 나타내는 특성들은 정의적 영역으로, 행동 방식을 나타내는 특성들은 심동적 영역으로 분류한다. 교육에서도 이를 적용하여 교육 내용을 인지적, 정의적, 심동적 영역으로 구분짓기도 한다. 이

4) 심리학 사전이나 교육학 사전을 보면, '정의(affect), 감정(feeling), 정서(emotion)'를 명확하게 구분하여 사용하고 있지 않다. 본고에서는 '동기, 흥미, 가치, 태도'와 같은 '정의적 특성(affective characteristics)'은 '슬픔, 기쁨, 분노, 즐거움'과 같은 '감정(feeling)'과 '정서(emotion)'를 통해 형성되는 것으로 보고자 한다. 물론, 후술하겠지만, 정의적 특성은 감정이나 정서만으로 이루어지는 것은 아니다. 한편, 감정과 정서는 서로 구별이 잘 안 되지만, Statt, D. A(1999:156)의 견해를 받아들여, '감정'은 '행동적 추동을 동반하지 않는 것'으로, '정서'는 '강한 감정과 함께 특정 목표를 달성하고자 하는 행동적 추동을 동반하는 포괄적인 신체적 변화의 복잡한 상태를 지칭하는 것'으로 여기고자 한다. 한편, 일각에서 이야기하는 '상상(想像)'은 생각하는 방법의 하나이므로 인지적 특성으로 간주하고자 한다.

때 정의적 영역에 속하는 것으로 간주되는 ‘동기, 흥미, 태도, 가치’는 감정적 또는 정서적 요소만을 가지고 있는 것으로 여기는 경향이 많은데, 실은 그렇지 않다.

예를 들어, 한 학생이 읽기에 대해 부정적인 태도를 지니고 있다고 생각해 보자. 아마 그 학생은 읽기 싫은데 선생님이나 부모님이 괜히 읽으라고 한다거나, 읽고 나서 쓰기도 싫은데 독서 감상문을 자꾸 쓰게 한다거나, 읽기 싫은 책만 읽으라고 한다거나와 같은 읽기에 대한 개념이 나름대로 형성되어 있을 것이다. 이러한 생각은 사실적 정보에 의해서 형성될 수도 있고, 그릇된 믿음으로 인해 생길 수도 있다. 그러나 어떤 경우라도 그 학생에게는 읽기에 대한 개념, 믿음, 생각들을 갖고 있다. 또한 그 학생은 읽기가 싫다, 읽기가 지겹다와 같은 읽기에 대한 느낌을 가지고 있을 것이다. 그로 인해 어쩌면 그 학생은 앞으로 읽기 행위를 잘 하지 않을 수도 있다.

이처럼 정의적 특성은 인지적, 감정적, 행동적 요소로 구성되어 있기 때문에 평가하기가 쉽지 않다. 평가를 더욱 어렵게 만드는 이유는 이 세 요소가 일관되지 않는다는 점이다. 말하자면, 읽기에 대해 좋은 감정을 가지고 있는 학생이 실제로 글을 자주 읽지 않을 수도 있으며, 글을 자주 읽으면서도 읽기에 대해 좋은 감정을 가지고 있지 않을 수도 있다. 또한 자기 자신이 글을 잘 읽지 못하다는 생각을 갖고 있는 학생이 잘 읽고 싶어서 읽기를 열심히 할 수도 있는 것이다. 그렇기 때문에 정의적 특성을 평가하기 위해서는 인지적, 감정적, 행동적 요소를 모두 고려하여 평가 방법을 마련하고, 평가 도구도 개발해야 할 것이다.

두 번째 전제는 정의적 특성의 성격을 어떻게 규정하는가이다. 말하자면, 어떤 자질을 갖추고 있어야 정의적 특성이라 할 수 있는가의 문제이다.⁵⁾ 첫째 자질은 인간의 행동이나 사고가 감정이나 정서를 내포하고 있어야 한다는 점이다. 앞선 논의에서 정의적 특성은 인지적, 감정적, 행동적 요소를 모두 갖추고 있다고 했다. 그렇지만, 정의적 특성을 말할

5) 이하의 논의는 'Anderson, L. W.(1987), 김양분(1994), 강승호 외(1999)'의 논의를 필자가 재구성한 것이다.

때 이 세 요소 중 제일 중요한 것은 아무래도 감정적 요소일 수밖에 없다. 왜냐하면, 정의적 특성은 감정을 지니고 있다는 점에서 비정의적 특성과 구별되기 때문이다. 둘째 자질은 감정이나 사고가 전형성을 띠고 있어야 한다는 점이다. 사람의 감정이나 정서에는 상황이나 조건에 따라서 조금씩 바뀌는 변동성이 있는 가운데에도 비교적 일관되고 안정된 성향을 갖게 되는데 이러한 특성을 전형성이라고 한다. 바로 이 특징에 의하여 정의적 특성과 어떤 상황에 의해 일시적으로 생기는 정의적 반응이 구별된다. 또한 바로 이 특성 때문에 인지적 검사는 최대 수행(maximum performance)을 평가하는 것인데 비해, 정의적 검사는 전형적인 감정이나 정서(typical feelings or emotions)를 평가하는 것이라 할 수 있다. 셋째는 감정이나 정서가 지향하는 대상이 있어야 한다는 점이다. 대상이란 감정이 향하는 목표물, 활동 또는 아이디어 등을 말한다. 다시 말하면, 정의적 특성은 주체와 객체, 즉 주체와 대상과의 관계라고 할 수 있다. 대상은 본인이 알고 있을 수도 있고, 모르고 있을 수도 있다. 넷째는 감정이나 정서는 강도(強度)를 지니고 있어야 한다는 점이다. 여기서 강도란 감정의 세기 또는 정도를 말한다. 어떤 감정은 전형적으로 다른 감정보다 강도가 더 높다. 예를 들면, '사랑의 감정'은 '좋아한다는 감정'보다 더 강한 감정이다. 똑같은 감정이라도 사람에 따라 그 강도가 달라질 수도 있다. 즉, 개인차가 있다. 같은 '사랑의 감정'을 가지고 있어도 어떤 사람은 다른 사람보다 더 강도가 센 '사랑의 감정'을 가질 수 있다. 다섯째는 감정이나 정서는 방향을 갖고 있어야 한다는 점이다. 여기서 방향은 감정의 정적 방향과 부적 방향을 말한다. 쉽게 말하면, 감정의 좋음과 나쁨을 말한다. 감정은 본래부터 좋은 것이 있는가 하면 본래부터 나쁜 것도 있다. 예를 들면, 괴로움은 나쁜 감정이고 즐거움은 좋은 감정이다. 물론 어떤 감정이 좋은 것이냐 나쁜 것이냐 하는 것은 상황과 문화에 따라서 다르다. 그러나 방향을 단지 좋음과 나쁨으로 협소하게 규정하면 다양한 정의적 영역에 적용되기가 어려우므로 단지 서로 반대되는 방향을 나타내는 양극(예: 흥미 있는 ↔ 흥미 없는, 중요한 ↔ 중요하지 않은)과 이를 연결하는 연속선상에서 어떠한 방향

을 갖는 것으로 개념화하는 것이 보다 포괄적이라고 할 수 있다.

정리하면, 정의적 특성은 인간이 어떤 대상에 대해 갖는 전형적인 감정이나 정서의 표현 방식으로, 강도와 방향을 갖는 것이라 할 수 있다. 따라서 정의적 영역을 평가할 때에는 이러한 정의적 특성의 자질을 염두에 두고 다음과 같은 사항을 고려하여야 할 것이다.

- ① 사고나 행동이 아닌 감정이나 정서를 평가해야 한다.
- ② 감정이나 정서 중 일시적인 것이 아닌 일관성이 있는 감정이나 정서를 평가해야 한다.
- ③ 감정이나 정서가 지향하는 대상을 분명히 알고 평가해야 한다.
- ④ 감정이나 정서가 지니고 있는 강도를 잴 수 있어야 한다.
- ⑤ 감정이나 정서가 지니고 있는 방향을 잴 수 있어야 한다.

세 번째 전제는 정의적 특성의 수준 문제이다. 황정규(1984: 642)에 따르면, 정의적 특성을 분석하기 위해 도입되어야 할 중요한 개념의 하나가 수준(level)이다. 같은 정의적 특성이라 해도 그 수준이 일반적이냐 구체적이냐에 따라 거시적 수준의 정의와 미시적 수준의 정의로 나눌 수 있으며, 이는 학교 학습을 논의하는 맥락 속에서는 전혀 의미가 달라진다. 거시적 수준의 정의는 보다 일반화된 상황의 정의적 특성을 말하며, 극단적인 거시적 수준에 이르면 학교 학습과는 전혀 관계 없는 일반적, 추상적, 보편적 수준의 정의적 특성을 지칭하게 된다. 미시적 수준의 정의적 특성은 하나의 교과목, 한 개의 학습 과제 또는 특수한 학습 과제에 관련된 정의 특성을 지칭한다. 이 같은 관계를 도식화시켜 보면 다음과 같다.

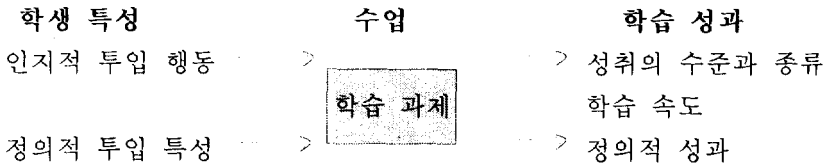
거시적 수준 ▲	일반적 정의
	학문적 정의
	학교와 관련된 정의
	교과목에 관련된 정의
미시적 수준 ▼	특정 학습 과제에 대한 정의

이러한 정의의 수준을 국어과에 적용해 본다면, 국어과도 여러 수준의 정의를 상정할 수 있을 것이다. 국어 과목에 대한 정의, 국어과 각 영역(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 국어 지식, 문학)에 대한 정의, 국어과 교과서에 대한 정의, 국어과 수업에 대한 정의, 국어과 수업 중에 행하는 각종 활동에 대한 정의, 교수·학습을 위해 제시된 언어 자료에 대한 정의 등. 또한 국어과 각각의 교육 내용에 대한 정의도 가능하다. 논설문 쓰기에 대한 정의, 요약하기에 대한 정의, 비판적 읽기에 대한 정의, 말할 내용 선정에 대한 정의 등.

이처럼 국어과 정의적 교육에 수준을 적용하면 국어과 정의적 행동 특성을 구체화하고 명료하게 하는 데 도움을 줄 수 있으며, 정의적 행동 특성이 대상에 따라 달라지고 상황 의존성이 강한 심리적 작용임을 알게 되어 국어과의 교수·학습을 계획하는 데에도 도움을 줄 수 있다. 이에 따라 평가 또한 체계적으로 이루어질 수 있음은 두 말할 필요가 없을 것이다. 현재의 국어과 정의적 교육은 국어라는 과목을 최상의 수준으로 놓고 보면, 거시적 수준의 일반적이고 추상적 수준으로 흐르고 있어, 이러한 교육적 효과를 기대하기는 어렵다.

2) 평가 목표

국어과 정의적 영역 평가 목표를 알아보기 전에 먼저, Bloom(1976)이 제시한 학교 학습 모형을 살펴보기로 하겠다.⁶⁾



Bloom에 따르면, 학습자는 수업을 하기 전에 이미 갖고 있던 인지적 투입 행동뿐만 아니라 정의적 투입 특성을 가지고 수업 중의 학습 과제

6) 강승호 외(1999: 322)에서 재인용한 것임.

에 임한다. 여기에서의 정의적 투입 특성은 학생이 어떠한 감정이나 정서를 가지고 새로운 학습 과제에 임하는가를 말하는 것으로 동기, 흥미, 태도, 자아 존중, 가치 등이 복합적으로 작용하게 된다. 또한 수업이 끝나면, 학습 성과로서 성취의 수준과 종류, 학습 속도, 정의적 성과가 뒤따른다. 이 때의 정의적 성과는 의도적 수업의 결과나 특정한 대상에 대한 학생들의 신념이나 지각의 결과로 학생들에게 일어나기를 기대하는 정의적 특성이라고 할 수 있다. 이 때의 정의적 학습 성과는 비의도적인 학습 결과로 산출되기도 하기 때문에 반드시 학습 목표와 일치하는 것은 아니다(강승호 외, 1999: 323). 정의적 교육의 입장에서 보면 정의적 특성은 투입 변인 및 산출 변인의 주요 요소로 간주된다. 말하자면, 학습의 수단이 되는 동시에 목적이 되는 것이다.

일반적으로 학교 학습이 이와 같이 이루어진다면, 국어과 정의적 영역의 평가 목표도 두 가지로 나누어 생각해 볼 수 있다. 하나는 국어과 교육 목표를 달성하기 위한 수단으로서의 정의적 평가 목표이며, 또 다른 하나는 목적 그 자체로서의 정의적 평가 목표이다. 현재의 국어과 교육은 인지적 목표 중심으로 수업이 이루어지고 있기 때문에 기본적으로는 수단으로서의 정의적 평가 목표라는 관점을 유지하고 있다고 볼 수 있다. 교육과정에 기대어 말하면, 7차 국어과 교육 목표는 ‘창의적 국어 사용 능력 향상’이므로 창의적 국어 사용 능력 향상을 위한 투입 변인으로서의 정의적 특성을 산출하고, 그러한 특성이 목표 달성에 어느 정도 기여하고 있는지를 알아보는 것이 수단으로서의 국어과 정의적 평가 목표가 된다. 결과적으로 보면, 국어과 교육 목표가 인지적 목표이기 때문에 인지적 교육 목표에 종속되어 있는 경우라 하겠다.

목적으로서의 정의적 평가 목표를 설정하려면 먼저, 학생들에게 기대되는 정의적 특성을 설정해야 한다. 독서의 가치를 느끼게 한다거나 문학을 좋아하게 만든다거나 하는 것이 그 예이다. 이러한 정의적 목표는 인지적 교육 목표와 전혀 관련이 없다고 할 수는 없지만, 인지적 교육 목표를 위해 복무할 필요는 없다. 말하자면, 그러한 정의적 목표는 그 자체로 중요한 교육적 성과일 수 있다. 현재의 국어과 교육은 국어 사용

능력 향상에 매몰되어 정의적 교육 목표를 독립적으로 설정하고 가르치는 일에 등한시한 것이 사실이다. 읽기 능력과 문학 능력은 약간 떨어져도 읽기를 생활화하고 문학을 좋아하는 사람을 만들 수 있으며, 오히려 이것이 더 가치로운 목표가 될 수 있다. 지금의 국어과 교육은 읽기나 문학을 좋아하던 학생들도 읽기나 문학을 싫어하게 만든다. 작품을 즐기거나 음미할 여유를 주지 않고, 끊임없이 무엇인가(주로 인지적 활동)를 하도록 강요하고 있기 때문이다. 만약 국어과 교육이 독립적인 정의적 목표를 추구한다면, 목적으로서의 정의적 평가 목표는 당연히 그러한 목표가 달성되었는지 알아보는 것이 된다. 정의적 특성이 교육의 수단과 목적이 된다면, 정의적 영역 평가 또한 수단과 목적으로서의 기능을 수행해야 하는 것이다.

3) 평가 내용

현재의 국어과 정의적 교육 내용은 '동기, 흥미, 습관, 가치, 태도'로 이루어져 있음은 앞에서 살펴본 바와 같다. 어찌 보면 평가 내용도 당연히 '동기, 흥미, 습관, 가치, 태도'가 되어야 할 것처럼 보인다. 왜냐하면 가르친 내용을 평가해야 타당도가 확보되기 때문이다. 그러나 김창원(1999: 179)의 지적대로, 평가 설계에서 고려하는 타당도는 가르쳐야 할 내용과 가르친 내용, 그리고 학생이 배워야 할 내용과 배운 내용이 길항하는 가운데 확보되어야 하며, 평가 설계에서 중요한 것은 필요/가능한 부분을 찾고 평가를 통해 얻은 정보가 무의미한 것이 되지 않도록 하는 일이다. 따라서 정의적 영역의 평가에서도 가르쳐야 할 내용이자 학생들이 배워야 할 내용인 '동기, 흥미, 습관, 가치, 태도'만 평가해서는 안 되며, 학생들에게 가르친 내용, 배운 내용도 함께 고려하여 평가를 해야 한다.

그러면, 구체적으로 어떤 내용을 평가해야 할 것인가? 이것을 결정하기 위해서는 먼저 국어과 교육에 영향을 미치는 정의적 특성들을 선정해야 하며, 그 다음에는 각각의 정의적 특성이 지향하는 대상을 정해야 한다. 예를 들면, '자신감 있게 말하는 태도를 지닌다'에서 '태도'는 평가

해야 하는 정의적 특성을 의미하며, ‘자신감 있게 말하기’는 ‘태도’가 지향하는 대상이 된다. 결국 국어과 정의적 평가 내용은 ‘정의적 특성 × 대상’이 된다.

정의적 특성은 범교과적인 성격을 띠고 있기 때문에 국어과에 고유한 정의적 특성을 산출하기는 어렵다. 이는 국어과 인지적 영역의 교육에서 가르쳐야 할 내용이 ‘지식, 기능, 전략, 원리’라고 하는 것과 같은 맥락이다. 기존의 연구들을 살펴보면, 학교 학습에 영향을 미치는 정의적 특성들의 수와 내용이 일치하지 않는다.⁷⁾ 이 점을 감안하여 국어과 정의적 영역에서 평가해야 할 정의적 특성을 정리하면 다음과 같다.⁸⁾

- ① 동기: 개인의 활동과 행동의 활발성을 증가시키기도 하고 감소시키기도 하는 요인으로서 개인의 행동 수준 또는 강도를 결정하는 심리적 구조이며 과정
- ② 흥미: 어떤 대상, 활동, 경험 등에 대해서 계속적으로 그것에 몰두하거나 아니면 그것을 그만두려고 하는 행동 경향
- ③ 태도: 주어진 대상에 대하여 일관성 있게 호의적 또는 비호의적으로 반응하게 하는 학습된 기질
- ④ 습관: 주어진 상황에 대한 학습된 반응
- ⑤ 가치: 개인의 어떤 선택 상황에 대한 평가적 기준이 일반화되고 체계화된 유형.
- ⑥ 학업적 자아 개념: 학업적 상황에서 어떤 사람이 학습자로서 자기 자

7) Anderson, L. W.(1987)은 ‘태도, 흥미, 가치, 선호, 학업적 자기 존중, 귀인, 불안’ 등 7가지를, Worthen, B. R. et al(1999)은 ‘태도와 흥미’ 두 가지, Mcmillan, J. H.(1997)은 ‘태도, 가치, 동기, 학업적 자기 존중, 사회적 관계, Krathwohl, Bloom, Masia가 제시한 정의적 학습 목표 분류’ 등 6가지, 강승호 외(1999)는 ‘태도, 흥미, 가치, 학업적 자아 개념, 귀인, 불안, 학습 동기, 인성, 행동 발달’ 9가지를 들고 있다.

8) 제시된 정의적 특성의 종류와 개념 정의는 필자가 여러 논의를 참고하여 국어과 정의적 영역의 평가에 필요하다고 생각되는 것을 각주 6에 제시한 참고 문헌을 중심으로 임의적으로 선택한 것이며, 어떤 논리적 귀결로 나온 것이 아니다. 이는 필자의 한계이기도 하고, 지금까지의 논의 수준의 한계이기도 하다. 시간적인 성격의 것임을 밝혀 두며, 지속적인 연구가 필요한 부분이라 하겠다.

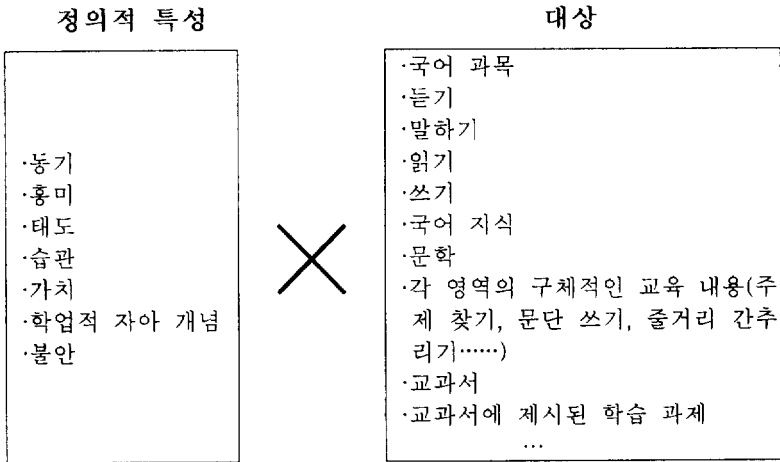
신에 대해 가지고 있는 지각

- ⑦ 불안: 자신의 안전에 어떤 실제적 위협이나 상상적 위협을 느끼게 될 때 생겨나는 긴장된 경험

‘동기, 흥미, 태도, 습관, 가치’는 전통적으로 정의적 교육에서 중요시 해 왔으며, 일반적으로 정의적 특성을 논할 때 거의 빠짐 없이 언급되는 것이기 때문에 정의적 영역의 평가 내용으로 삼아도 별 무리가 없을 듯 하다. 국어과의 입장에서 보면, 학업적 자아 개념과 불안이 새로 추가되었다고 할 수 있다. 학업적 자아 존중은 메타인지를 강조하는 현재의 언어 교육의 추세를 고려하여 선택한 것이며, 불안은 말하기·듣기 수업뿐만 아니라 국어과 수업이 발표와 활동이 많다는 점을 감안한 것이다.

정의적 특성의 대상은 범교과적인 성격을 지니고 있는 정의적 특성과는 달리 국어과의 특성을 드러낼 수 있는 부분이다. 예를 들면, ‘책 읽기에 대한 흥미’에서 ‘흥미’의 대상이 되는 ‘책 읽기’는 국어과의 고유한 교육 내용이라 할 수 있다. 따라서 평가 내용을 설정할 때는 정의적 특성의 대상에 해당하는 내용을 좀더 섬세하게 개발해야 할 것이다.

이 때, 앞의 ‘정의적 영역 평가의 전제’에서 살펴본 것처럼 거시적 수준, 미시적 수준의 개념을 도입할 필요가 있다. 또한 대상의 성격도 분명히 할 필요가 있다. 즉, 정의적 특성의 대상이 활동인지, 생각인지, 환경인지, 인물인지 등에 따라 그에 해당하는 정의적 특성이 달라지기도 하기 때문이다. 예를 들면, 국어 교과서에 흥미를 가질 수는 있지만 국어 교과서에 습관을 가질 수는 없기 때문이다. 앞에서 언급한 것처럼 평가 내용의 선정은 ‘정의적 특성 × 대상’이기 때문에 대상의 성격을 반드시 고려해야 한다. 정리하면, 다음과 같은 모습이 될 것이다.

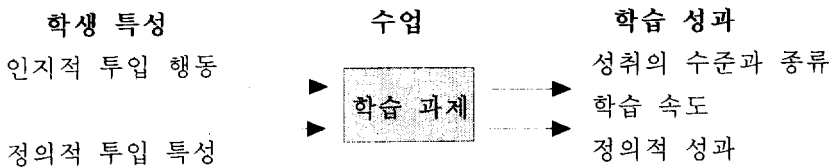


4) 평가 방법

평가 방법을 구안하는 일은 매우 복잡한 활동이기 때문에 몇 가지로 구분지어 생각해 볼 필요가 있다. 여기에서는 ‘평가 시기, 평가 자료 수집, 평가 도구 개발’로 나누어 살펴보기로 하겠다.

가. 평가 시기와 관련하여

정의적 영역의 평가를 언제 해야 하는지를 알아보기 위해서는 앞에서 제시한 Bloom의 학교 학습 모형을 다시 한번 상기할 필요가 있다.



먼저, 수업⁹⁾ 전에 실시할 수가 있다. 이는 진단적 성격을 지니는데,

9) 수업은 1시간 단위일 수도 있고, 주 단위일 수도 있고, 월 단위일 수도 있다. 학년 단위까지도 가능하다.

수업에 임하기 전에 학생들이 어떠한 정의적 특성을 가지고 있는지, 그러한 정의적 특성이 학습 과제를 수행할 때 도움을 줄 수 있는지 아니면 방해할 것인지를 판단하는 것이다. Bloom(1976)에 따르면, 정의적 출발점 행동이 학습자의 학업 성취도에 미치는 영향이 25% 정도가 된다고 한다.¹⁰⁾ 그러므로 정의적 영역의 평가에서도 진단 평가가 반드시 필요하다 하겠다.

수업 중에는 주어진 학습 과제, 학습 과제를 해결하기 위해 행한 활동, 교사의 수업 방법, 학생들 간의 상호 작용 등에 대한 학생들의 정의적 특성을 파악할 수 있다. 일종의 형성적 정보로, 바람직한 정의적 특성이 계속 유지되고 있는지, 바람직하지 않은 정의적 특성은 바람직한 정의적 특성으로 바뀌고 있는지 아니면 더욱 악화되었는지 등을 알아보는 것이다. 학생의 학습을 위해서 즉각 피드백을 해 주어야 한다.

수업 후에는 바라던 정의적 성과를 달성했는지의 여부를 평가할 수 있다. 수업 후에도 바람직하지 않은 정의적 특성을 학생들이 계속 가지고 있다면, 그 수업은 정의적 측면에서 보면 실패한 수업이다. 이러한 총괄 평가에서 중요한 사항은 그것이 학생 평가에만 국한되어서는 안 된다는 점이다. 교육이란 본질적으로 학생과 교육 프로그램과의 관계 속에서 이루어지는 것이므로 교육 프로그램에 대한 평가도 병행해야 한다.

그간의 정의적 영역 평가는 제대로 실시되지도 않았지만, 총괄적 성격을 띤 학생 평가 위주의 평가였다. 정의적 영역 평가 역시 인지적 영역의 평가와 마찬가지로 진단 평가, 형성 평가, 총괄 평가를 포함한 지속적이고도 종합적인 평가가 이루어져야 한다.

나. 평가 자료 수집과 관련하여

학생들의 정의적 특성을 평가하려면 학생들의 정의적 특성에 대한 평가 자료를 수집해야 한다. 정의적 특성은 속성상 볼 수도 만질 수도 없고 개인의 사생활과 관련된 부분이 많아, 직접적인 평가 자료를 얻기가

10) 강승호 외(1999: 323)에서 재인용함.

쉽지 않다. 그렇기 때문에 평가 자료는 어쩔 수 없이 겉으로 드러난 결과물이나 학생들의 행동을 바탕으로 수집할 수밖에 없다. 피평가자인 학생의 입장에서 보면, 자기도 모르게 정의적 특성을 내비치는 경우¹¹⁾가 있으며(비반응적 표출법), 다른 한 편으로는 의식적으로 자기 자신과 관련된 정의적 특성을 드러낼 수 있다(자기 보고법). 평가자의 입장에서 보면, 피평가자인 학생의 행동이나 학생이 산출한 결과물들을 주도면밀하게 관찰하거나(관찰법) 분석할 수 있으며(작품 분석법), 평가자의 의도에 맞게 피평가자의 정의적 특성을 조사할 수도 있다(조사법¹²⁾). 이들 방법들은 다음과 같이 대응된다.

학생		교사
비반응적 표출	<div style="display: inline-block; border-left: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; width: 100px; height: 20px;"></div>	행동 ————— 관찰 결과물 ————— 작품 분석
자기 보고	<div style="display: inline-block; border-bottom: 1px solid black; width: 100px; height: 20px;"></div>	조사(설문지, 면접)

한편, 정의적 특성들은 성격상 단시간 내에 형성되는 것도 아니고 일시적으로 형성되었다가 사라지는 것도 아니기 때문에, 필히 포트폴리오법을 활용해야 한다. 이때의 자료 수집은 학생과 교사 둘 다 할 수 있으며, 자료 해석 또한 마찬가지이다. 위에 제시한 평가 방법들과 관련지어 보면, 학생들의 '비반응적 표출, 자기 보고', 교사의 '관찰, 작품 분석, 조사' 모두 누적 자료가 필요하다 하겠다.

다. 평가 도구 개발과 관련하여

정의적 특성은 상황 의존성이 강하기 때문에 대규모의 표준화 검사를 실시하기가 어렵다. 대부분의 표준화 검사는 적성 검사 위주의 일반적

11) 학교에 보관되어 있는 각종 기록(출석부, 도서관 대출 도서 목록, 지각, 조퇴 등 품행 기록), 그림, 작문, 일기, 감상문, 가는 곳, 대화, 가지고 다니는 책이나 물건, 수업 태도, 학습 활동, 친구와의 상호 작용 등이 그러한 경우에 해당한다.

12) 우리가 자주 사용하는 설문지법과 면접법은 모두 조사법에 해당한다.

성격의 정의적 특성을 측정하고 있어, 교과와 관련된 정의적 특성을 정확하게 알아낼 수가 없다. 그래서 학교 학습의 교수 목표와 밀접히 관련된 학생들의 정의적 특성을 평가하기 위해서는 평가 도구를 교사가 직접 제작하는 것이 최선의 방법이다.

평가 도구를 개발하려면 먼저, 평가하려고 하는 정의적 특성과 그 정의적 특성이 지향하는 대상을 선정해야 한다. 이 때 평가하고자 하는 대상이 거시적 수준일 때에는 보다 세분화할 필요가 있다. 예를 들면, '읽기에 대한 태도'를 평가한다고 하면 그 자체로 무엇을 평가하고자 하는지 명확하지 않기 때문에 '책을 끝까지 읽는 태도'나 '주의를 집중해서 책을 읽는 태도'처럼 좀더 구체적으로 진술할 필요가 있다. '책을 즐겨 읽는 태도'처럼 미시적인 수준일 경우에는 세분화를 하지 않아도 된다.

그런 다음, 평가하고자 하는 대상과 관련된 행동을 표집한다. '책을 즐겨 읽는 태도'를 평가하고자 한다면, 책을 즐겨 읽는 학생이 보일 수 있는 행동에는 어떠한 것들이 있는지 조사해야 한다. '책을 거의 매일 읽는다.', '보고 싶은 책이 있으면 빌려서라도 꼭 본다.' 등. 이럴 때에는 비구조적 관찰을 통해 행동을 표집하면 좋으며, 많을수록 좋다.

세 번째로 할 일은 평가 척도를 마련하는 것이다. 앞에서 언급했듯이, 정의적 특성은 '강도(세기)'나 '방향'을 가지고 있다고 했으므로 '강도(세기)'나 '방향'을 잴 수 있는 틀이 필요하다. '책을 즐겨 읽는 태도'의 경우에는 평가하고자 하는 정의적 특성이 '태도'이므로 '우호적'인지 '비우호적'¹³⁾인지를 평가하면 된다. 주의해야 할 점은 우호적이다 비우호적이다라는 것이 정도의 문제여서 양분하기가 어렵다는 것이다. 따라서 '우호적', '비우호적'과 비슷한 뜻을 가진 표현들을 찾아야 하며, 찾을 때에는 쌍을 이루어 찾는 것이 좋다(예: 재미있는, 만족하는, 기분 좋은, 재미없는, 만족하지 않는, 기분 나쁜 등).

네 번째는 자료 수집 방법을 결정하는 일이다. 관찰법으로 할 것인지, 조사법으로 할 것인지, 자기 보고법으로 할 것인지 등. 이 때에는 학생의 발달 정도에 적합한 방법을 사용해야 하며, 평가 기간이 얼마나 되는

13) '3. (3) 평가 내용'에 제시한 '태도'에 대한 개념 정의를 참고할 것.

지 등도 고려해야 한다. 또한 하나의 방법만을 고집하지 말고 여러 가지 방법을 사용하여 풍부하고 다양한 자료를 얻을 수 있도록 해야 한다.

다섯 번째는 수집된 자료를 해석하고 활용하는 일이다. 정의적 영역의 평가는 평가의 특성상 점수화하여 등급을 매긴다거나 성적에 반영한다거나 하기가 어려울뿐더러 바람직하지도 않다. 따라서 수집된 자료는 학습과 관련된 학습자의 어려움을 진단하고 치료해 주고, 학습자의 정의적 특성을 알고 그에 맞는 교수·학습 자료를 개발하고, 교육 프로그램의 장단점을 파악하게 하여 효율적인 교수·학습이 이루어질 수 있도록 해야 한다.

4. 나오며

지금까지의 논의를 간략히 요약하면 다음과 같다.

현재 7차 국어과 교육과정의 정의적 교육 내용은 정의적 영역의 목표를 명시하고 정의적 교육 내용을 체계화하여 정의적 교육의 중요성을 부각시켰다는 점에서 일단 긍정적으로 보인다. 그러나 뚜렷한 설명 없이 태도를 정의적 영역 교육 내용의 최상위 범주로 설정했다는 점, 정의적 교육 내용의 성격 규명 없이 정의적 교육 내용을 위계화하고 있는 점, 교육 과정 내용 체계에 걸맞는 학년별 내용 제시가 미흡한 점은 문제점이라 아니 할 수 없다. 이러한 문제점은 평가에도 영향을 미쳐 정의적 영역의 평가를 더욱 어렵게 만드는 한 요인으로 작용하고 있다.

정의적 영역의 평가를 위해서는 몇 가지 전제가 필요한데, 본고에서는 정의적 영역의 교육 내용은 본질적으로 다변인 복합체라는 점, 정의적 특성의 여러 자질들을 염두에 두고 평가해야 한다는 점, 정의적 특성의 수준을 고려한 평가여야 한다는 점 세 가지를 제시했다.

이러한 전제 하에 국어과 정의적 영역의 평가 방법을 평가 목표, 평가 내용, 평가 방법 등으로 나누어 살펴보았다. 국어과 정의적 평가 목표에서는 정의적 특성이 교육의 수단과 목적이 된다면, 정의적 영역 평가 또한 수단과 목적으로서의 기능을 수행해야 한다는 점을 강조했다.

평가 내용은 기본적으로 '정의적 특성 × 대상'의 형식을 이루며, 국어과 평가 내용으로 삼을 만한 정의적 특성에는 '동기, 흥미, 태도, 습관, 가치, 학업적 자아 개념, 불안' 등이 있으며, 대상은 거시적 수준에서부터 미시적 수준까지를 고려하여 국어과의 특성을 살릴 수 있어야 한다고 했다.

평가 방법은 복잡한 활동이어서 '평가 시기, 평가 자료 수집, 평가 도구 개발'로 나누어 살펴보았다. 평가 시기와 관련해서는 정의적 영역 평가 역시 인지적 영역의 평가와 마찬가지로 진단 평가, 형성 평가, 총괄 평가를 포함한 지속적이고도 종합적인 평가가 이루어져야 한다는 점을 언급했다. 평가 자료 수집을 위해서는 평가자와 피평가자의 관계를 고려하여, '비반응적 표출법, 자기 보고법, 관찰법, 작품 분석법, 조사법(설문지법, 면접법), 포트폴리오법' 등을 사용할 수 있음을 제안하였다. 평가 도구를 개발하기 위해서는 '정의적 특성과 대상 선정 → 대상과 관련된 행동 표집 → 평가 척도 마련 → 자료 수집 방법 결정 → 자료 해석 및 활용'의 절차를 밟아야 함을 보였다.

정의적 영역 평가 방법에 관한 연구가 일천하기 때문에 학교 현장에서 당장 사용할 수 있는 구체적인 방법을 마련하지 못하고, 원리적인 성격을 띤 방법 제시에 머문 것은 아쉽다. 이는 필자의 한계이기도 하다. 본고가 국어과 정의적 영역 평가 논의의 출발점이 되기를 기대한다.

참고 문헌

- 강승호 외(1999), 『현대 교육 평가의 이론과 실제』, 양서원.
- 김양분(1994), “정의적 영역 평가의 기초 이론”, 『정의적 영역 평가의 이론과 실제』, 서울시교육연구원.
- 김은성(1999), 『국어에 대한 태도 연구』, 서울대 국어교육과 석사 논문.
- 김창원(1999), “국어교육 평가의 구조와 원리”, 『한국초등국어교육』 15집, 한국초등국어교육학회.
- 변창진 외(1996), 『교육 평가』, 학지사.
- 서울대학교 교육연구소 편(1998), 『교육학 대백과사전』, 하우동설.
- 정종진(1999), 『교육 평가의 이해』, 양서원.
- 허형(1984), 『교육 평가』, 배영사.
- 황정규(1984), 『학교 학습과 교육 평가』, 교육과학사.
- Anderson, L. W.(1984), 『정의적 특성의 사정』, 변창진·문수백 공역, 교육과학사.
- Mcmillan, J. H.(1997), *Classroom Assessment*, Allyn and Bacon.
- Statt, D. A.(1999), 『심리학 용어 사전』, 정태연 옮김, 끝라오.
- Worthen, B. R. et al(1999), *Measurement and Assessment in Schools*, Longman.

<초록>

국어과 정의적 영역의 평가 방법

이도영

국어과 정의적 영역의 평가를 위해서는 '정의적 영역의 교육 내용은 본질적으로 다변인 복합체라는 점, 정의적 특성의 여러 자질들을 염두에 두고 평가를 해야 한다는 점, 정의적 특성의 수준을 고려한 평가여야 한다는 점'과 같은 세 가지 전제가 필요하다. 이러한 전제 하에 국어과 정의적 영역의 평가 방법을 평가 목표, 평가 내용, 평가 방법 등으로 나누어 살펴보면 다음과 같다.

평가 목표를 설정할 때에는 정의적 특성이 교육의 수단과 목적이 된다는 점을 고려하여, 정의적 영역의 수단과 목적으로서의 기능을 모두 포괄할 수 있어야 한다. 그리고 평가 내용은 기본적으로 '정의적 특성 × 대상'의 형식을 이루어야 한다. 이 때, '정의적 특성'에는 '동기, 흥미, 태도, 습관, 가치, 학업적 자아 개념, 불안' 등이 포함되어야 하며, '대상'은 거시적 수준에서부터 미시적 수준까지를 고려한 것이어야 한다.

한편, 평가 방법은 복잡한 활동이어서 '평가 시기, 평가 자료 수집, 평가 도구 개발'로 나누어 살펴볼 필요가 있다. 평가 시기와 관련해서는 정의적 영역 평가 역시 인지적 영역의 평가와 마찬가지로 진단 평가, 형성 평가, 총괄 평가를 포함한 지속적이고도 종합적인 평가가 이루어져야 한다. 평가 자료 수집을 위해서는 평가자와 피평가자의 관계를 고려하여, '비반응적 표출법, 자기 보고법, 관찰법, 작품 분석법, 조사법(설문지법, 면접법), 포트폴리오법' 등을 사용할 수 있다. 평가 도구를 개발하기 위해서는 '정의적 특성과 대상 선정 → 대상과 관련된 행동 표집 → 평가 척도 마련 → 자료 수집 방법 결정 → 자료 해석 및 활용'의 절차를 밟아야 한다.

<Abstract>

The Assessment Method of Affective Domain in Korean Language Education

Lee, Do-young

For assessment of affective domain in Korean language education, it is need to consider three prerequisites. First, affective domain's contents are basically multi-variable complexity. Second, we must assess the diverse features of affective characteristics. Third, we must assess affective characteristics depending on its levels. On the ground of these prerequisites, we examine the assessment method of affective domain in dividing into assessment aims, assessment contents, assessment method.

When the assessment aims are established, we must include two educational functions(means and goals) of the affective characteristics. And the matrix of assessment contents should fundamentally form 'affective characteristics × assesment objects'.

On the other hand, the activities of assessment should be done continually and synthetically. For collecting the data of assessment, we can use 'non-responsive expression, self report, observation, analyzing the students's products, investigation (questionnaire, interview), portfolio. As developing the assessment tools, we must keep the fixed procedure(selecting the affective characteristics and assessment objectives → sampling the behavior concerning objectives → establishing the assessment standards → deciding the method of collecting data → interpreting and using the collected data).