

초등 교사의 사회과 수행평가 실행에 관한 사례 연구*

박 인 욱(강 원 대 학 교 강 사)

김 왕 근(춘 천 교 육 대 학 교 교 수)

은 지 용(한국교육과정평가원 연구원)

《 요 약 》

본 연구는 사회과 수행평가에 관한 초등 교사의 실행 과정을 밝힘으로써 현실 적합성을 충족하는 정책의 기초 자료를 제공하는데 그 목적이 있다. 연구 목적을 달성하기 위한 연구 문제는 첫째, 초등 교사들은 사회과교육의 측면에서 수행평가의 의미를 개념적으로 어떻게 인식하고 있는가? 둘째, 수행평가를 실행하는 과정에서 사회과 교육과 관련해서 초등 교사들이 구체적으로 사용하는 방법과 전략은 무엇인가? 이며, 이러한 연구 문제를 해결하기 위해 두 명의 초등 교사와의 심층 면담과 수업 관찰을 통한 질적 사례 연구 방법을 채택하였다.

연구 결과, 첫째, 사례 교사들은 수행평가에 대응하는 학습관과 발달주의적 평가관을 지니며, 학습과 평가의 관계가 동형적이고 재귀적인 것으로 인식하고 있었으나, 실제 수업에서의 실천은 그들의 인식과는 다른 양상으로 나타났다. 둘째, 실제 사회과 수업에서의 수행평가 실행은 교사의 개념적 인식이, '제한적'으로 이루어졌으며, 교사 나름대로의 전략을 가지고 복합적인 교육 현장의 문제에 대응해 나갔다. 즉, 사례 교사들은 현실적인 제약 속에서 수행평가 실행을 위해 수업을 준비·계획하는 과정과 평가 전략과 방법을 고안하는 과정 그리고 척도 및 결과 처리 과정에서 그들의 실천적 지식을 형성하며 대응해나가고 있었다. 이와 같이 사회과 수행평가 실행 과정에서 사례 교사들은 교육현장의 복합적인 문제에 대응하며, 여기에 일차적인 관심을 갖고 있음을 알 수 있다.

주제어 : 초등 사회과, 수행평가, 교사의 인식, 실천적 지식, 수행평가 실행, 실행된 교육과정

* 이 연구는 2004년도 한국학술진흥재단 교과교육 공동연구지원사업(과제 번호 : KRF-2003-030-B00074)의 연구비 지원에 의해 수행되었음.

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

제 7차 교육과정의 적용과 함께 수행평가가 정책 수준에서 전국 초·중·고 학교에서 일제히 실시되어 오고 있으나, 아직도 수행평가의 실행과 직접적으로 관련된 교사, 학생, 학부모로부터 긍정적인 평가를 받지 못하는 실정이다. 그 동안 추진되어왔던 교육 정책들 가운데 유보 내지는 실패로 끝난 정책들은 현장과 괴리되어 현실 적합성을 결여한 공통의 문제를 안고 있었음을 상기할 필요가 있다. McCutcheon(1995, p. 34)에 의하면, 교사는 개념과 믿음, 그리고 이미지로 상호 연관되어 있는 실천적 지식(practical knowledge)에 의존해서 교실 수업 이전의 의사결정에서부터 교실 수업이 진행되는 과정에서 즉흥적으로 이루어지는 학생과의 상호작용에 관한 의사결정, 그리고 교실 수업 이후의 반성적 행위에 이르기까지 일체의 행위를 수행한다.

따라서 정책의 성패 여부는 정책의 취지나 정책 결정자의 의지에 달려 있는 것이 아니라 정책의 수행자인 교사의 의지와 동의, 헌신 등에 달려있으며, 교사의 의지와 헌신은 개별자로서의 교사의 실천적 지식에 근원한다(Heffner, 1993, p. 83). 이와 관련해서 Baron & Boschee(1995, pp. 21~30)는 정책의 성공 가능성을 높이기 위한 전략으로 ‘정책의 수립 및 실행 단계에서 교사 및 교육관련 집단과의 상시적인 공동 협의’, ‘교사 및 지역 사회 구성원들의 믿음과 지역의 교육 문화 고려’, ‘교사의 실천적 지식과 이상(또는 이론)의 괴리에 대한 분석’ 등이 전제되어야 함을 강조한다. 결국 교육 정책의 성공 여부는 교사의 실천적 지식과 관련되어 있는 것으로 볼 수 있다¹⁾. 따라서 교육 여건에 대응하는 수행평가 정책의 대안을 모색하는데 학교 현장에서의 수행평가 실행에 대한 이해가 필요하다.

이에 본 연구는 현재 추진되고 있는 수행평가 정책이 학교 현장에서 어떻게 구현되고 있

1) 한국교육과정평가원(1999, p. 130)에 의하면, “수행평가 정책은 계속 시행되어야 하는가?”라는 질문과 함께 “근본적인 문제점이 발견되지 않는 한 시행되기 시작한 정책은 지속되어야 한다.”는 입장을 밝히고 있다. 그리고 이러한 주장의 근거로서 정책의 신뢰성 확보, 수행평가에 관한 부정적 여론의 완화, 수행평가에 대한 오해의 해소 등의 논리를 제시하고 있다. 일견 이러한 주장이 설득적인 것처럼 여겨질 수 있다. 그러나 여기서 말하는 근본적인 문제점이 Heffner가 말하는 개혁 실패의 원인과 관련된 문제점이라면 보고서에서 주장하는 계속 시행과는 무관하게 실패로 끝나게 될 것이다. 즉, 현 교육 체계와 관련해서 교사의 동의와 헌신이 수반되지 않을 경우에는 정책의 지속성 여부와 관계없이 실패로 귀결될 가능성이 높다는 것이다.

는지를 이해하기 위해 초등 교사의 사회과 수행평가에 대한 인식과 실제 수업에서의 실행 과정을 살펴보고자 한다.

2. 연구 문제 및 방법

가. 연구 문제

본 연구는 연구 목적을 달성하기 위해 다음과 같은 연구 문제를 설정하고자 하였다.

첫째, 사례 교사들은 사회과교육의 측면에서 수행평가의 의미를 개념적으로 어떻게 인식하고 있는가? 교사들은 수행평가에 관한 개념적 인식에 기초하여 수행평가의 의의를 해석하고, 그러한 해석에 부응하는 평가 방법과 절차에 관한 의사결정에 이르게 된다. 이러한 관점에서 수행평가와 관련된 학습관, 평가관, 학습과 평가의 관계 등에 관한 교사들의 개념적 인식을 살펴보는 것은 그들의 수행평가 실행을 이해하는데 중요하다고 할 수 있다.

둘째, 수행평가를 실행하는 과정에서 사회과 교육과 관련해서 사례 교사들이 구체적으로 사용하는 방법과 전략은 무엇인가? 본 연구 문제는 사회과 수행평가 실행에 관한 교사의 실천적 지식을 가장 잘 드러낼 수 있다. 따라서 사회과 수행평가와 관련된 교사와 학생의 상호작용에 직접 관여하는 교사의 판단과 의사결정 및 실행을 밝혀냄으로써 보다 현실적으로 교육 여건에 대응하는 수행평가 정책을 모색하는데 유용할 것이다.

나. 연구 방법

본 연구는 전술한 연구 목적과 연구 문제를 해결하기 위해 질적 사례 연구 방법을 실시하였다. 사례 연구는 사회과학 연구의 한 방법으로서 다른 연구 전략과 마찬가지로 특정 선택에 따라 경험적인 주제를 연구하는 방식으로, 어떻게(how), 혹은 왜(why)라는 의문이 제기될 때, 연구자가 상황이나 사건에 대해 통제할 수 없을 때 그리고 연구의 초점이 실생활의 맥락과 관련된 현재의 현상일 때 주로 선호되는 방법이다(Yin, 1994: 1). 따라서 질적 사례 연구를 통해 본 연구 내용인 수행평가의 실행과정을 구체적으로 드러내줄 수 있으며, 양적 연구로는 밝히기 어려운 교사들의 인식을 연구할 수 있다.

연구 절차와 전략을 살펴보면, 첫째, 연구 대상자들에게 연구 과정에 대해 충분히 설명을 한 후 이들의 자발적 참여를 얻었다. 둘째, 연구 대상자들에게 연구 목적 외에는 관련 자료를 사용하지 않기로 약속하였다. 셋째, 연구 참여자들의 주관적인 내부자적 관점과 연구자의 객관적인 외부자적 관점을 통합시키고자 하였다. 넷째, 자료의 타당도를 높이기 위해 집중적인 관찰과 유사 질문의 반복으로 면담 내용을 연구자가 제대로 이해했는가를 확인하였다. 다섯째, 연구의 내적 타당도를 높이기 위해 삼각구조화 기법을 사용하였다. 즉, 참여관찰과

심층 면담, 문헌연구를 통해 자료 수집 및 분석을 하였으며, 해석은 연구 대상자의 평가와 동료 연구자의 조언도 반영되었다. 이러한 연구 절차와 전략에 의해 본 연구의 진행을 살펴 보면, 2003년 6월부터 수행평가 정책과 관련된 자료를 수집·분석하였으며, 2003년 11월부터 2004년 2월까지 수행평가 실행과 관련된 자료를 중점적으로 수집하여 분석하였다.

본 연구의 연구 현장은 서울시에 위치한 초등학교이다. 본 연구와 관련하여 교사의 수행평가의 실행에 대한 이해를 돕기 위해 사례 교사들과의 심층 면접을 여러 차례 실시하였으며, 소단원 분량에 해당하는 2~4차시 수업을 참여 관찰하였다.

사례 교사에게 대해 간단히 소개하면, 민지, S초등학교에서 사회과 수업의 참여 관찰을 허락 해주신 L교사는 31세 된 여 교사이다. 서울교육대학교 국어 전공 출신이며, 대학원은 동대학원 석사과정을 졸업하였으며, 교직 경력은 현재 8년째이다. L교사는 S초등학교에는 2년째 근무하며, 연구 당시(2003년)에는 3학년 담임을 맡고 있었다. L교사에 대한 동료 교사들 사이에서는 ‘활동적이고 성실한 교사’로 평가되고 있으며, 학생들 사이에서도 ‘자상한, 재미있는 선생님’으로 평가되고 있었다. 또한 J초등학교의 K교사는 34세 된 남 교사이다. 서울교육대학교 실과 전공 출신이며, 현재 동 대학의 대학원 석사과정 3학기로 사회를 전공하고 있다. 실천 학교 내외에서의 활동은 과학과 관련된 실무를 주로 담당하고 있으며, 수행평가 실시 초기년도인 97년 7월 1일 초등학교로 첫 발령을 받아 4년 정도 근무한 뒤, 현재 J초등학교에 부임되어 6학년을 담임하고 있다.

끝으로 본 연구의 제한점을 제시하면, 본 연구의 관심과 주제가 양적 연구 방법으로는 연구 결과를 얻는데 한계가 있기 때문에 본 연구 방법은 전술한 바와 같이, 초등학교 교사 두 명을 분석 단위로 삼아 심층적으로 이루어지는 질적 사례 연구이다. 이에 연구 결과에 대한 일반화 가능성의 문제가 제기될 수도 있다. 따라서 본 연구의 분석 내용은 사례에 국한하여 해석하였다. 비록 본 연구 결과가 국지적 지식(localized knowledge)일지라도 수행평가 실행 과정에 대해 심층적으로 이해하는데 많은 도움을 줄 수 있을 것이다.

II. 사회과와 수행평가의 관계

1980년대 이후 사회 문제나 논쟁 문제와 같은 공적인 문제들을 사회과의 교과 내용으로 하여 반성적으로 탐구함으로써 의사결정력을 신장시킬 수 있어야 한다는 주장이 제기되었다. 보다 넓게는 공적인 문제뿐만 아니라 학습자의 개인적인 경험과 관련된 사적 문제까지 사회과의 내용으로 포함시키기도 한다(Ross, 1997, p. 8). 쟁점 중심의 사회과관 역시 사회적 맥락과 관련지어 이해할 필요가 있다. 첫째, 의사결정을 요구하는 문제 상황은 수많은 복잡한 요인이 작용하고 있어 현실의 추상으로 얻어진 과학적 지식과 사고에 의존해서는 해결할 수

없다는 것이다. 둘째, Socrates에서 시작되어 Dewey(1916)와 Piaget(1973) 그리고 Vygotsky (1978)에 이르면서 교육에 커다란 영향을 끼치고 있는 구성주의 인식론이 대두되었다. 과학주의가 가정하는 객관적 인식론과는 달리 구성주의는 지식을 인식 주체에 의해 구성되어진 것으로 간주하며, 앎은 모든 지각을 포함한 선행적 지식에 순행하는 동시에 능동한다 (Mahoney, 1991). 이렇듯 1980년대 전후의 반성적 탐구를 중심으로 하는 쟁점 중심 사회과 관점 역시 의사결정 능력에 대한 당대의 사회적 요구와 구성주의 인식론이 작용하는 가운데 나타난 것으로 볼 수 있다. 특히 쟁점중심 사회과관은 교과교육에 관한 전통적 사고방식을 해체하고 대안적 관점으로 자리할 수 있는 단초를 제공한다. 이러한 관점에 따를 때, 사회과 교육의 정체성은 모학문으로서의 사회과학에 의존하는 것을 거부한다. 사회과 교육의 존재 근거와 교과 내용 그리고 학습 방법을 사회 현상과 관련된 생애적인 학습 능력에 종속시킴으로써 정체성의 대안을 추구할 수 있다. 그리고 이러한 대안적인 사고 방식은 최근의 심리학이나 철학에서 제시하고 있는 구성주의 인식론이나 자기주도적 학습관과도 맥락을 같이하는 것이기도 하다.

쟁점 중심 사회과 관점에 따르면, 전통적 평가를 통해 포섭하기 어려운 문제에 직면한다. 합리적 의사결정 능력의 하위 목표인 참여, 문제 해결력, 고급 사고력, 개념의 심층적 이해 등은 그 자체로서 수행적 학습을 요구하기 때문에 평가 역시 수행평가를 요구한다. 객관성과 공정성에 얽매인 나머지 평가의 타당성을 포기하는 것은 학습의 의미를 외면하는 것이다. 학습과 동형적이고 재귀적인 관련을 맺는 참 평가는 학습이 진행되는 과정 속에서 이루어진다. 사회과 교육과정 패러다임의 전환을 제안하는 김정호 외(1999, pp. 305~306)는 수행평가의 필요성을 지식의 창출 및 활용 과정에 관한 지식을 중심으로 하는 학습관의 함목적적 대응에서 찾는다.

이러한 수행평가는 여러 가지 면에서 사회과의 전통적인 평가에 비해 차별적인 의의를 지닌다. 첫째, 수행평가는 학생들에게 기대되는 사회과의 성취 수준을 직접적으로 측정한다. 즉, 수행평가는 실제적인 상황과 맥락 속에서 합리적인 해결 방안을 모색해 보는 자체가 학습 과정이며, 바로 이러한 과정 자체 속에서 드러나는 학습자의 수행 능력을 측정하는 것이라는 점에서 학습 목표의 성취도를 직접적으로 측정한다는 의의를 지닌다. 둘째, 수행평가는 학습자의 고급 사고력, 협동적인 학습 태도 등을 전제하는 평가라는 측면에서 고급 사고력, 학습의 주도성, 구성성 그리고 협동성을 지향하는 최근의 사회과 동향에 부응할 수 있는 평가의 의의를 지닌다. 셋째, 수행평가는 학습 과정에 학습자가 능동적으로 참여할 것을 요구한다는 점에서 복합적인 지적 능력을 평가할 수 있도록 한다. 전통적 평가는 학습자가 지니는 복합적인 지적 수행 능력 중에서 2개 이상을 동시에 평가할 수 없는데 비해, 수행평가는 자기 평가나 상호 평가 등과 같이 학습자 스스로의 반성적 판단이나 담론적 상호작용을 대상으로 하는 평가를 통해 사회과와 밀접한 관련을 맺는 대인적 지능과 대내적 지능 등을 동

시에 평가하는 것을 가능하게 한다. 수행평가는 학습자로 하여금 숙고를 동반한 지식과 기능의 적용을 가능하게 하고, 상황 지향적이며 복합적인 지적 변화를 가져오게 하는 것으로 볼 수 있다.

교사의 수행평가 실행 과정은 학습 과정에서 이루어지게 되므로 교사는 교사로서 자신이 보유하고 있는 실천적 지식을 모두 동원하여 활용하게 되는 과정이라 할 수 있다. 교사 개개인이 그가 가지고 있는 지식을 그가 관계하고 있는 실제 상황에 맞도록, 자신의 가치관이 나 신념을 바탕으로 종합하고 재구성한 지식을 교사의 ‘실천적 지식(practical knowledge)’이라고 일컫는다(Elbaz, 1983). 이러한 측면에서 사례 교사들이 수행평가 실행 과정에서 보여주는 평가 방법 및 전략 등은 우발적이고 한시적으로 나타나는 것이 아니라, 그 동안 초등학교 교사로서의 삶 속에서 형성하게 된 실천적 지식에 의한 것이 된다.

Ⅲ. 수행평가에 관한 초등 교사의 개념적 인식

수행평가에 대한 개념적 인식은 교사가 인식하고 있는 학습관과 평가관 그리고 학습과 평가의 관계 속에서 탐색할 수 있다. 이러한 개념적 인식은 개인의 사전 경험과 신념에 따라 달라질 수 있으며, 변화 가능성을 내포하기도 한다. 그러나 이러한 개념적 인식은 교사가 수행평가를 실행하는데 있어 중요 요인이 될 수 있으므로, 이를 살펴보고자 한다.

1. 교사의 학습관

전통적인 평가에 대응하는 학습관은 추상적이고 객관적 상황을 중시하며, 학습자의 기억과 재생산을 중시하는 반면, 수행평가에 대응하는 학습관은 인지구조의 지속적인 변화를 추구하는 것으로 학습자의 구체적이고 주관적인 상황을 중시하며 학습자의 이해와 성장을 중시한다. 따라서 수행평가를 제대로 실시하기 위해서는 무엇보다도 교사들이 수행평가에 대응하는 학습관을 지니는 것이 필수적이라 할 수 있다. 즉, 교사들이 사회과 학습에 대해 어떠한 학습관을 갖고 있는지는 매우 중요하다. 왜냐하면 이러한 학습관에 근거하여 실제 교실 수업에서 이루어지는 학생들의 학습 활동을 구체적으로 계획, 조직, 평가하기 때문이다.

먼저, L교사의 심층 면접 내용을 살펴보면, 다음과 같다.

L교사 : 지난 번 학교에 비해 이 학교 학생들은 기본이 떨어지는 것 같아요. 처음에 와서 읽어보니까, 그 전 학교 애들은 ‘모르겠어요’ 하고 가지고 오는 경우가 많았거든요. 모르면 모른다고 말하고 가르쳐주면 ‘아 그렇구나’ 하는데 여기 애들은 질문을 안 해요. 그리고 빈 칸은 모두 다 채워요. ‘할 수 있지!’ 그러면 ‘예!’ 하고 ‘몇 쪽까지 해요?’ 이러고, 그런데 다

채우고 가지고 오면 거의 틀린 답이 많아요. 그리고 물어요. '몇 줄 해요?'라고. 양으로만 채우려고 해요. 그리고 '세줄, 네줄', 이렇게 이야기를 안하면 하려고 하지를 않아요. 자기 스스로 학습하려 하고, 학습에 대한 욕심이 있잖아요. 그런데 수업할 때 강화를 시키면 그런 거에도 넘어가지 않아요. 그게 너무 힘든 것 같아요. 그 쪽 애들은 스티커 하나에도 꼭 스티커 붙고 스티커 모은 것에 대해 엄마한테 자랑하고 엄마는 칭찬해주시고 애들이 변화되는 모습이 보였는데, 여기는 변화를 보이는 애들이 한 두명 정도밖에 안되서 정말 걱정스러워요.

위에서 알 수 있듯이, L교사의 심층 면접 내용에 근거하여 인식하고 있는 학습관은 이전 학교에서의 경험과 현재 학교에서의 경험을 통해 비교하는 내용에서 나타난다. 나타난 특징은 첫째, 학습자는 사회과 학습을 통해 변화되는 모습을 나타내야 한다는 것이다. 이전 학교의 학생들은 학습을 통해 변화된 모습을 보인 반면, 현재 학교의 학생들은 학습을 통해 변화된 모습을 보이지 않는 것에 걱정스러워하는 것은 학습자의 지속적인 변화 추구를 중요시하는 것이라 할 수 있다. 둘째, 학습자 스스로 그 의미를 구성할 수 있어야 한다는 것이다. 교사가 지시하는 것만 학습하는 것이 아니라, 학습자 스스로 학습에 흥미를 느끼며, 능동적인 태도를 지니는 것을 강조하고 있다. 셋째, 학습의 양이 중요한 것이 아니라 질적 중요성을 강조해야 한다는 것이다. 이전 학교의 학생들에 비해 현재 학교의 학생들이 학습 양에만 치중하고 있어 문제라는 인식에서 학습의 질을 중요시함을 알 수 있다. 이러한 학습관은 사회과 수업과 관련하여 K교사의 인식에서도 나타난다.

K교사 : 다른 교과보다도 특히 사회과 수업은 학생들이 스스로 학습 내용을 이해하고 이를 실제 생활에서 적용할 수 있도록 하는 것이 중요한거 같아요. 그게 좀 어려운거 같지만, 그래야 될 것 같아요. 그래도 6학년은 저학년에 비해서 좀 낫죠?

연구자 : 어떤 부분에서요?

K교사 : 현재 저희 반은 학급운영을 하기 위한 홈페이지가 있는데요. 게시판에 학생들이 오늘 배운 학습을 스스로 홈페이지에 글로 표현하거나, 질문하도록 하고 있어요. 그래서 학생들이 학기 초에 비해 변화되는 모습을 제가 알 수 있죠.

실제로 본 연구자가 홈페이지에 접속해보니, K교사는 학급 홈페이지 사이트를 통해 학급 운영뿐만 아니라, 학생들이 수업시간에 배운 학습내용에 대한 소감 및 질문 등을 올리도록 유도하고 있었다. K교사는 이를 통해 학생들의 개별적인 학습 상태를 파악하고 있었으며, 다음 학습 내용 및 준비를 안내하고, 학습 자료도 올려 놓아 학습자 스스로 학습하도록 하고 있었다.

이와 같이, 초등학교 두 교사 모두 학습자의 이해와 지속적인 변화를 통해 성장하는 것을 중시하고 있어 전통적인 평가에 대응하는 학습관보다는 수행평가에 대응하는 학습관을 지니고 있다.

2. 교사의 평가관

수행평가가 학습과정 전반에 대한 평가라는 점에서 볼 때, 실제 수행의 의미는 학습과정을 의미하게 된다. 우리말에서 수행은 “계획한 대로 해나간다(우리말 국어 큰사전, 1992)”이며, 영어에서는 “과제 또는 과정을 실행에 옮겨 그것이 완성되도록 시도하는 것(웹스터 영어 사전)”을 의미한다. 따라서 수행을 중심으로 하는 수행평가에는 행위에 대한 계획, 과정, 그리고 결과 모두가 포함된다고 볼 수 있으며, 수행평가는 학습자의 수행 능력을 측정하는 것이다. 이러한 수행평가의 도입 근거로서 등장하는 것 중 평가관과 관련된 것이 바로 발달주의적 평가관이다. 발달주의적 평가관은 발달적 교육관에 근거한 것으로서 모든 학습자의 능력에 맞게 각각 적절한 교수방법을 제시한다면 의도한 대로 교육목표를 달성할 수 있다는 가정과 신념 하에 이루어진 평가관이다(박도순·홍후조, 1999, p. 465). 이러한 평가관에서는 모든 학생들에게 수업 목표가 주어지면 이 목표를 달성하기 위해 적절한 교수-학습 방법을 투입하고 산출하는데 최대 관심을 두고, 평가에서의 기준은 수업목표의 달성여부가 된다. 더욱이 우리 사회에 포스트 모더니즘 철학의 등장으로 기존의 진리관, 지식관이 객관적인 절대적 관점에서 주관적이고 상대적인 개념으로 바뀌고 있기 때문에 발달주의적 평가관은 여기에 잘 부합된 평가관이 될 수 있다.

이는 전통적인 평가관과는 전혀 다르다고 볼 수 있다. 전통적인 평가관은 주로 선발주의적 평가관이라고 하는데 이는 상대적인 위치를 판단해 개인을 규정하고 심판하며, 학교 교육이 더 좋은 상급 학교에 진학하기 위해 더 좋은 등위를 얻기 위한 것으로 생각하는 것이다. 이는 평가 활동이 수단이 아닌 목적으로 전락하게 하며, 그에 따른 평가 활동은 본질적으로 교육을 망치고 인간의 전인적 발달을 저해하는 요소가 될 수밖에 없다는 비판을 받아왔다.

이에 최근 표준화 검사나 선택형 평가보다는 개별 교사에 의한 평가와 수행평가 등을 지향하게 된다. 따라서 교육의 과정, 즉 교육과정, 교과서, 목표, 방법, 평가 등을 개선하고 수행평가를 정상화하는데 기여하기 위해서는 평가 체제와 교사가 지니는 평가관이 상대 평가와 양적 평가 중심의 선발주의적 평가관에서 절대 평가와 질적 평가 중심의 발달주의적 평가관으로 전환되는 것이 필요하다고 할 수 있다. 이에 본 연구에서는 교사가 어떠한 평가관을 지니고 있는지를 이해하고자 한다.

교사의 학습관뿐만 아니라 평가관도 학습 활동을 결정하는 중요한 변수가 된다. 물론 학습관과 평가관은 사회과 교육목표의 연계 속에서 모든 교육활동 이루는 중요 요소라는 것은 채론의 여지가 없을 듯하다. 본 연구에서는 이러한 교사의 평가관은 학습관과 마찬가지로 면접 내용과 수업 관찰을 통해 이해될 수 있었다. 연구에서 나타난 두 교사의 평가관은 위에서 언급한 발달주의적 평가관과 유사하게 나타났다. 평가관의 특징 중에서 먼저 L교사가

인식하고 있는 평가관을 살펴보면, 먼저 학습자의 학습 발달 과정에 대한 평가의 필요성과 질적 평가에 대한 요구를 인식하고 있다.

L교사 : 학생들이 어떻게 어느 정도 발달되는가를 파악하려면 계속적으로 적어놔야지, 그렇지 않으면 제대로 평가하기가 힘들더라고요.

연구자 : 그럼 선생님은 1년 동안 계속 수첩이나 이런 데 (평가기록지)에 적어놨어요? 어떻게 기록했어요?

L교사 : 수첩에다 적기도 하구요, 저는 교과서에다가도 많이 적거든요, 이름과 그때 그때의 평가를 적어요. 다는 못 적고요, 이 차시에 잘한 애들과 부족하거나 못했던 애하고, 특징적인 애만 적어 놓으면 나중에 이름 없는 애들이 있기는 있는데 제가 나중에 막 평가를 쓰는 것보다 오히려 더 자세히 보고가 많이 되는 것 같아요. 학습효과가 있고, 그렇게 써놓으면 이름을 써놓고 표시를 약간 하고 별표는 잘하는 애, 세모는 못하는 애, 사실 한 명 한명에 대한 학습 과정을 다 적어놔야 정확한 평가가 될텐데...

이와 같은, 실제 평가 과정과 방식을 통해 L교사의 평가관이 드러난다. 물론 실제 평가와는 좀 다르나, 학생들의 학습 과정을 계속적으로 평가함으로써 학습의 결과뿐만 아니라 과정도 중시하고 있으며, 학생들의 평가에 대해 지속적인 평가가 필요함을 인식하고 있다. 또한 K교사의 평가관도 이와 유사하게 나타났다. K교사가 인식하고 있는 평가관을 살펴보면, 먼저 학습자의 능력에 맞게 적절한 교육 목표와 교수 방법을 제시하여 이에 대한 달성 여부를 평가해야 한다는 것이다.

K교사 : 저희 반 보듬은 4인 1조인데요, 4명 모두에게 역할이 주어지죠. 조장이 이끔인데 그 역할이 크죠. 각자의 능력이 다르니, 역할도 달라지죠.

연구자 : 그 역할은 일년 내내 같은 건가요?

K교사 : 그렇지 않아요. 대부분의 아이들이 이끔이를 하고 싶어 하죠. 그건 제가 잘할 수 있는 능력이 있겠다 싶을 때 바꿔주기도 하고, 가능하면 돌아가면서 하게 하려고 해요.

연구자 : 그럼, 평가는 어떻게 하시나요?

K교사 : 일단 단원마다 내용 끝나면 지필고사를 보고요, 개별적으로 평가하는 거죠. 그리고 모둠별 수업을 할 때는 모둠별 평가와 개인별 평가를 또 따로 해야죠. 각자 역할과 능력이 다르니까, 세세하게 적어두었다가 나중에 생활기록부에 기록해줘야죠. 안 그러면 나중에 평가하기 힘들거든요.

K교사는 학생들 각각의 능력에 대한 평가를 중요하게 인식하고 있었다. 이는 K교사가 본 연구자에게 수업에서 발표 내지는 질문을 했던 학생들의 이름을 얘기하며, 구체적으로 그 학생이 어떤 능력이 어느 정도 뛰어나며 학기 초에 비해 얼마나 달라졌는가를 세세하게 설명해줌으로써, 이러한 평가관을 지니고 있음을 재확인할 수 있게 해주었다.

K교사 : 오늘 수업 발표 조 중에 마지막에 발표한 이름이 김수정은 우리 반에서 눈에 띄게 발표력이 향상된 학생 중에 한 명이에요. 처음엔 목소리도 작고 별모였는데, 갈수록 발

표력도 향상되고 조사해 온 내용의 짜임새도 좋아졌어요. 또 아까 맨 마지막에 발표한 정식은 발표력은 별론데, 글을 참 논리적으로 잘 써요. 그리고 정말 열심히 노력하죠.

연구자: 학생들 각각의 능력에 대해 잘 알고 계신가요?

K교사: 그게 교사가 할 일 아닌가요? 그냥 보면, 눈에 보이죠.

이와 같이, 교사가 학생들을 평가하는 것은 중요한 역할 중에 하나일 것이다. 평가를 통해 피드백을 제공하고, 다음 학습 목표를 설정하는데 유용하기 때문이다. 이와 같이, 초등 교사들이 인식하는 평가관은 진술하였듯이, 수행평가와 부합되는 발달주의적 평가관과 유사함을 알 수 있다. 또한 이러한 평가관에 입각하여 교사들이 인식하는 학습에서의 수행과 수행평가의 의미를 살펴보도록 하자.

3. 학습과 평가의 관계 인식

진정한 의미에서의 평가는 학습 자체를 측정하는 평가로서의 의미를 지니게 되며, 결과적으로 학습과 평가의 관계가 동형적이고 재귀적이게 된다. 이러한 측면에서 교사들이 학습과 평가를 어떠한 관계로 인식하고 있는가를 살펴보는 것은 진정한 의미에서의 평가가 실제 이루어질 수 있는가를 가늠하게 한다. 이에 학습과 평가의 관계에 대한 인식을 살펴보고자 한다.

학습과 평가의 관계에 대한 두 교사의 인식은 다른 부분도 있지만, 그 특징은 유사하게 나타난다. 먼저 L교사의 인식을 살펴보면 다음과 같다.

연구자: 초등에서는 수행평가라는 말을 자주 쓰시나요?

L교사: 안 써도 될 것 같아요.

연구자: 어떤 의미에서요?

L교사: 안 써도 된다는 게 학습이 곧 평가라는 거죠. 국어 할 때도 그런 생각을 했는데 평가하는 게 수업하는 거하고 다른 게 아니더라고요. 할 때 보니까 하면 할수록 그 생각이 드는 게 수업하려고 짜는 거랑 평가에 대해 하려고 짜는 거랑 수업 장면이 들어가면 똑같더라고요. 수행평가도 그런 것 같아요.

L교사는 학습과 평가의 관계를 동형적인 것으로 인식하고 있다. 이러한 인식의 근거는 대학원 수업에서 참평가와 관련된 과목에서 배웠고, 그리고 본인의 수업 진행 과정의 사전 경험에서 나온 것이라고 한다.

또한 K교사의 경우에는 학습과 평가와의 관계를 동형적인 관계로 언급하지는 않았지만, 이를 분리해서 별개의 것으로 인식하지 않음을 알 수 있다. 직접적으로 드러내지는 않았지만, 교과를 어떻게 가르치는가를 고민할 때, 수업 방법, 아이디어, 학습 활동, 평가 등을 함께 고려한다는 심층 면접 내용은 학습 과정 속에서 평가를 일부로 포함시키거나, 어느 정도

의 연계성을 인식하는 것을 확인할 수 있다.

K교사 : 글썄요. 평가가 평가 하나로 떨어지는 것이 아니라, 교과에서 교과를 어떻게 가르치느냐에 따라 나오는 거니까, 평가 하나만 따로 떼어 가지고 고민하는 선생님들이 많지 않을 것이고, 저도 그렇거든요. 어느 교과에 대한 것은 이런 쪽으로 가지, 어느 교과에 관한 거 하다보니까 거기에 대한 수업 방법, 아이디어, 학습 활동, 평가 이런 걸 어떻게 활용하는 것에 함께 접하게 되지, 수행평가라는 거 하나를 잡아 가지고 고민하지는 않는 것 같아요.

IV. 초등 교사의 사회과 수행평가 실행 과정²⁾

1. 수행평가의 준비 및 계획³⁾ : 목표와 내용 선정

초등 교사들은 학년 초에 계획을 세운 학교 운영 계획표에 따라 수행평가를 준비하거나 계획하지 않는다. 수행평가와 관련하여 교사들은 학기 초나 내단원 도입 시에 수업을 시작하기 전에 교사 나름대로 수업에 대한 계획을 설정하게 된다. 특히 초등 사회과 수업은 거의 학습 활동 중심으로 구성되어 있기 때문에 수행평가에 대한 준비 및 계획은 매우 중요하다. 사전 준비와 계획이 없으면 제대로 된 평가뿐만 아니라 수업 자체를 제대로 진행할 수 없게 된다. 이러한 초등 사회과의 특성은 학습과 평가를 동형적인 관계를 나타내는 것이기도 하다.

두 교사 모두 평가 자체에 대해 구체적인 계획은 아니지만, 수업 전체와 관련하여 전반적으로 강조해야 할 것, 반드시 해야 할 것들을 나름대로 결정한다. 이 때 초등 교사들이 준비 및 계획 단계에서 평가 대상으로 고려하는 것은 ‘사회과 목표와 내용’이며, 이들 중에서 수행 과제 선정은 ‘학습의 수행 가능성’에 기준을 두고 있었다. 전반적으로 수업 계획을 세우고, 평가 대상을 선정할 때, 우선적으로 고려하는 것이 사회과 목표와 관련된 것이다.

2) 본 장에서 제시되는 사회과 수행평가 실행은 준비 및 계획에서 평가 전략과 평가 방법 그리고 척도 및 결과 처리 과정에서 살펴볼 수 있는데, 이러한 과정에 대한 분석은 주로 수업의 참여 관찰과 관찰 이후 실시된 면담 내용에 근거한 것이다. 이를 먼저 기술하고 해석하여야 하나, 사회과 수업의 전사 내용은 지면의 제약상 생략하였으며, 수업관찰 후의 면담 내용과 수업을 바탕으로 분석한 내용을 중심으로 제시하고 해석하였음을 사전에 밝혀둔다.

3) 본 연구 내용에서는 수업과 평가를 구분하지 않고 혼용하여 사용된다. 이는 이미 전술한 바와 같이, 초등 교사들은 수업 자체를 학습과 평가를 내포한 것으로 인식하고 있기 때문이다. 즉, 수업 준비 및 계획이라는 용어 안에 평가 준비 및 계획이 함께 내포되어 있어, 이를 분리하여 서술하지 않았다.

L교사 : 사회과는 내용이 어렵다기 보다 사회과 목표 자체가 어떤 것을 경험하고 탐구하는 거잖아요. 그런데 준비 없이 하면 전부 주입식이 되어 버리는 거예요. 다 설명해 줄 수는 있죠. ‘구형에서는 이런 일을 한다’. 이렇게 해 줄 수 있지만 ... 그렇지만 사회과 목표 자체가 그렇게 세워져 있으니까, 탐구하고 조사하고 그거 정리해 보는 식으로 되어있으니까 그걸 염두하여 수업 계획을 세우고, 그래야 평가도 그걸 하게 되죠.

K교사 : 지도서에 단위 학습 목표가 있으니까, 그것을 다 평가하는 것은 아니고 이 중에 내가 이 목표를 평가해서 쓰겠다, 수업에서 할 수 있는 걸 선택해서 계획하죠. 사회 4 단원에 보면 학습 목표 중에 그게 있거든요. 그거 하나만 따로 평가하기도 그렇고 해서, 나머지는 단위 평가를 볼 때 그런 분제를 쭉 서너 개 낸다고 봐야죠.

연구자 : 그럼, 주로 어떤 목표와 내용을 선택하시나요?

K교사 : 아무래도 기능 중심의 목표와 내용을 선택하게 되죠.

이와 같이, 교사들은 평가 대상으로 사회과 목표를 중심에 두고, 내용을 검토하여 수업 방향을 설정하고 평가를 계획하고 있다. 두 교사 모두 설명식으로 지식을 전달해 줄 수도 있는 학습 내용이지만, ‘학생 스스로 탐구하여 지식을 얻을 수 있도록 한다’는 사회과 목표에 부합되지 않기 때문에 이를 달성할 수 있도록 하는 것과 동시에 이를 제대로 평가할 수 있도록 계획한다.

또한 사례 교사들은 단원의 학습 목표 중에 수업에서 수행할 수 있는 것 즉, 주로 기능과 관련된 목표와 내용을 선택한다. 그리고 수업을 준비하면서 자료를 선정할 때도 그 기준으로 목표와 평가가 서로 부합되는 것인가에 중점을 두고 있다. 그러나 초등학교 3학년 사회 내용은 주로 고장 생활이 중심이며, 이에 고장의 모습과 환경, 고장의 문화적 전통, 그리고 고장의 여러 기관과 단체 등에 대한 내용으로 자신이 살고 있는 지역의 성격과 생활 경험을 강조하고 있어 학습 활동이 대부분 교실 외의 조사가 많으며, 조사 없이 수업이 진행되기 어려운 특징을 지닌다. 이에 L교사는 수업 자체가 학생들에게 일단 조사를 과제로 내주어야만 수업이 진행되는 경우가 많아서, 과제로 조사를 내 주고, 이를 발표하거나 추가적인 활동만 교실 수업에서 할 수 있도록 계획하게 된다고 한다.

6학년 사회 수업 내용도 3학년과 마찬가지로 조사와 발표를 하는 학습 활동이 주를 이룬다. 다만 지식과 관련된 사실과 개념이 저학년에 비해 많아지게 되며, 내용 수준이 높아지게 된다. 따라서 고학년은 저학년에 비해 실제 생활 속에서의 조사 학습 활동이 적어지게 되며, 조사와 발표 수준은 높아지게 된다. 따라서 K교사는 단원을 개관하는 수업 시간에 중장기 과제인 개인별 수행 과제를 부과하고, 수업 중간 중간에 모듈별 과제를 실시하고 있었다.

또한 수업을 준비하면서, 사회과 목표 달성에 꼭 필요하지만, 교실 내에서도 학습 과제로 부여하기도 힘든 수행 과제는 교사가 다른 방식으로 변형하여 수업을 준비하게 된다고 한다. 즉, 학생들이 직접 보고, 듣고, 조사하는 수업은 현실적 수행하기 어렵다는 것을 알 수 있다.

그 이유로는 일단 준비해서 수행하기까지 시간이 너무 많이 걸린다는 것이다. 그리고 한꺼번에 학생들은 다 데리고 나갈 수도 없고, 구역별로 모둠별 활동을 시킬 경우 만약의 사고에 대처하기 어렵다는 것이다. 이와 같이, 교사가 수업 준비 즉, 수행평가 대상을 선정할 때는 '사회과 목표와의 연계성'뿐만 아니라 특히 기능 중심의 목표와 내용을 중점적으로 선정하며, '교실에서의 수행가능성'까지 고려하여 준비·계획하고 있음을 알 수 있다.

2. 수행평가의 평가 전략 및 방법

L교사가 1년 동안 실시하는 학생들에 대한 사회과 평가는 세 가지 방식으로 이루어진다. 첫째, 단원 마지막에 보는 단원 총괄 평가 즉, 방식은 선다형 또는 주관식 형태의 '지필 평가'이며, 둘째, 수업 시간에 '발표하는 능력'에 대한 평가이며, 셋째, 학생들이 제출하는 '과제물'에 대한 평가이다. 본 연구의 수업 관찰에서는 단원 평가 실시를 확인할 수 없었고, 다만 심층 면접을 통해 알 수 있었다. 반면, 발표와 과제물에 대한 평가가 이루어지는 것을 확인할 수 있었다.

본 연구자가 L교사의 수업에 참여하여 관찰한 내용을 전반적으로 소개하면, 4차시 수업 중에서 1차시는 공공단체에 대해 학생들이 모둠별로 조사한 내용을 모둠 대표가 나와서 발표하는 수업이었으며, 2차시는 자율방범대와 경찰 등에 대한 비디오 자료를 프로젝션 TV를 통해 학생들과 보면서 함께 단체의 이름과 역할 등에 대해 확인하고 설명하며, 간헐적으로 학생 개인에게 질문과 발표를 요구하는 수업이었고, 3차시는 학생들이 가족이 참여하는 단체에 대한 조사한 해 온 내용을 발표하고, 실제 단체에서 참여하고 계시는 노인회 회장님과 녹색어머니회 회장님 두 분이 오셔서 학생들에게 자신의 단체에서 하시는 일과 보람 등을 학생들과 서로 질문과 답을 주고받는 수업이었다. 4차시는 지금까지 학습한 내용을 정리한 뒤, 자신이 어른이 되면 하고 싶은 단체를 선정하여 광고하는 포스터를 만들어 발표하는 수업이었다. 1-4차시 수업 중 학생들이 조사해 온 내용에 대한 발표 평가가 이루어진 수업은 1차시, 3차시 수업이었으며, 수업시간 내에서의 수행과정과 수행한 과제에 대한 발표가 함께 이루어진 수업은 4차시 수업이었다.

관찰된 L교사의 사회과 수업은 크게 '교사의 내용 설명 → 수행과제 설명 → 학생들의 수행 → 수행결과 발표'로 4단계의 과정으로 나타난다. 이 과정에서 수행평가는 3단계인 수행과정과 4단계인 결과 발표 과정에서 나타났다. 그러나 4단계인 수행 결과에 대한 발표 단계에서만 교사의 직접적인 평가가 이루어지고 있었다.

[4차시 수업 장면]

T: (점점 소란스러워진다). ○○○! 자 애들아, 시간이 별로 없으니까, 다 한사람 발표 해볼테니, 마무리하세요. 아까 시간이 부족했는데, 자 지금 하던 거 멈춰. 귀로만 들어.

너희들 하고 있는 것 중에서 조원들끼리 하고 있는 것 중에서 가장 잘 된 것 만 뽑는다. 지금... 잘 된 거 하나만 뽑아보세요. (학생들이 소란스럽다. 교사는 조별로 돌아다닌다.) 자 잘된 거 갖고 와요. (교사는 조별로 잘 된 것을 받는다.)

T: 이. 그만. 자리에 앉아 그만. 해바라기조, 선생님 쳐다봐. 쳐다봐. 여기 화면 보세요. 하던 거 멈추고 화면 보세요. ○○○! 손 버리. 자 여기 보자. ○○○! 우리 여러 단체에 대해서 다양한 방법으로 이야기를 해 봤는데 지금 한 거 보니까 재미있는 게 여러 개 나온 거 같은데 너희들도 친구들이 한 거 보고 나중에 집에 가서 다시 할 때 선생님이 ... 자 그만 아직 다 못한 친구들. 박수 세 번 시작. ... (중략) ...

T: 자! 보자. (수업이 끝났음을 알리는 종이 친다.) 자! 화면 보면서 어떤 작품 나왔는지 보자. ○○○!, 자! 이름을 안 썼는데 누구의 것 같아? (실물화상기 화면에 학생들이 한 작품이 나오고 있다)

SS: ○○○거요.

T: ○○○거 같지? 너무 잘 그렸네. 봐봐. 환경 단체에 대해서요. 자. 잘 보이니? 여기 봐. (학생이 그린 만화를 읽고 있다.) 드디어 지구를 침략한다 하고 오는 거야. 갑자기 여기는 왜 이러지? 이러다가 숨 막혀. 어 여기는 왜 이렇게 깨끗하지? 애는 지저분한 벌에서 왔나봐. 한 번 가 봐야겠다. 저 사람은 누구지? 쓰레기를 들고 다니네. 우리들도 지런 것을 만들어야겠다. 우주인이 와서 환경단체를 보고 정말 깨끗하다고. 자! 그 다음 여기 지저분한 곳이지? 여기는 반짝반짝 빛나잖아. 우와 너무 잘 그렸다. ... (중략) ...

교사는 수업 시간 40분 내내 분주하게 가르치고, 돌아다니며 지도하지만, 40분 수업의 끝을 알리는 종이 울리고 나서도 10분이나 수업을 연장해서 하고 나서야 부랴부랴 수업을 마치게 된다. 이는 수업 시간의 부족과 동시에 학생들의 학습 참여도와도 연결된다. 왜냐하면 교사가 몇 번이고 포스터를 제출하도록 제촉을 해도 제대로 내는 학생이 없었기 때문이다. 수업이 끝날 때까지 작성한 포스터를 제출한 학생은 과반수도 되지 않았다.

이렇게, 학생들의 참여도와 능력이 낮은 수준에서 지도하기도 바쁜 상황이 된다. 수업 시간에 쫓기는 이러한 상황에서 36명의 모든 학생들의 수행과정에 대한 평가뿐만 아니라 결과 평가도 하기 힘들게 된다. 이에 L교사는 36명의 학생들을 대상으로 40분이라는 제한된 시간 속에서 수행평가의 효과를 극대화하기 위해 나름대로의 평가 전략을 구사하고 있었다. L교사는 하나의 과제를 가지고 모든 학생들의 수행을 평가할 수 없다는 것을 인식하고, 우수한 학생들과 특별히 부족했던 학생들만 따로 분리하여 기록하여 학생에 대한 '결과 중심'의 '선별적인' 평가를 하는 것이라 할 수 있다. 그리고 수행과정에 대한 평가는 교사의 '눈'을 통해 전반적으로 살펴보는 수준에서 그치게 된다. 또한 L교사는 가장 자주 사용하는 방법으로 포트폴리오를 제시하였는데, 이는 학생들의 발표물과 보고서 등을 수집한 것으로, 대부분 '결과' 중심의 평가로 기록되어 있었다. 그러나 이러한 포트폴리오도 학생에 따라 그 양과 질이 상당히 다르다는 것을 알 수 있다.

결과적으로, L교사는 다인수 학생, 시간적 제한, 학생의 능력 차이 등에 따라 본인의 의도대로 수행평가를 제대로 할 수 없다고 한다. 이러한 상황 속에서 나름대로 고안한 평가 전

락은 첫째, 학습 목표의 효과를 극대화하기 위해, 우수한 학생의 발표를 중심으로 또는 학생들이 제시한 과제물 중 우수한 것을 중심으로 수업을 진행한다. 둘째, 그러나 모든 학생들에게 피드백 효과를 주기 위해, 수업 마지막 부분에서 발표한 내용에 대해 교사가 정리 및 평가를 모든 학생들에게 전달한다. 셋째, 사회과 협동학습의 효과를 극대화하기 위해, 수업시간에 이루어지는 수행은 가능한 한 모둠별 활동을 통해 할 수 있는 과제를 선택한다. 이에 모든 학생들이 수업에 참여할 수 있도록 유도한다. 넷째, 수업에 대한 평가 시에 모든 학생에 대해 평가하기 보다는 선별적으로 학생을 선택하여 기록을 한다. 우수한 몇 명 학생과 많이 부족한 몇 명 학생만을 따로 기록하여, 이를 최종 평가에 반영하는 것이다. 다섯째, 수업에서 실시된 수행평가에서 누락된 학생들을 평가하기 위해 지필평가를 실시한다. 이는 수행 능력이 부족하거나 성실하지 못한 학생들에 대한 판단 근거가 미약하기 때문이다.

다음은 K교사의 수업을 통해 평가 전략 및 방법에 대해 살펴보도록 하자. K교사의 경우에도 L교사와 마찬가지로 학교 운영 계획표에 제시된 내용에 준하여 수행평가를 실행하는 것은 아니라, 교사 본인 스스로의 판단 하에 목표와 내용에 기초하여 수행평가를 실행하고 있었다. 다만 3학년에 비해, 6학년 사회과 수업은 학생들의 학습 활동이 적고, 교사가 내용을 설명하는 시간의 양이 늘어난다.

K교사가 1년 동안 실시하는 학생들에 대한 사회과 평가는 역시 세 가지 방식이다. 첫째, 단원의 주제마다 보는 지필 평가, 둘째, 수업 시간에 발표하는 능력에 대한 평가, 셋째, 학생들이 제출하는 과제물에 대한 평가이다. 여기서 3학년 평가와 다른 점은 우선 지필 평가를 더 자주 보게 된다는 것이다. 3학년에서의 지필 평가가 단원이 끝날 때마다 보는 총괄 평가라면, 6학년에서의 지필 평가는 소단원(소주제)가 끝날 때마다 보기 때문에 훨씬 자주 지필 평가를 실시하고 있음을 알 수 있다. 그리고 또 다른 점은 과제물에 대한 평가가 개인 과제물(중장기 과제)과 조별 과제물 두 가지로 평가한다는 것이다.

여기에서 지필 평가는 수행평가의 보완적인 의미로 실시되며, 이는 생활기록부의 기록시 학생 능력에 대한 판단 근거로서 활용된다. 이러한 측면에서 두 가지 방식으로 실시됨을 알 수 있다. 단원 전체 내용에 관한 단원 평가와 사회과와 관련된 능력을 판단하기 위한 지필 평가로 나누어 실시하고 있다. 수업 시간에 수행과정을 통해 평가할 수 없는 능력을 교사가 문항으로 출제하여 그 능력을 평가하기 위함이다. 이는 결과적으로 수업에서의 수행과정에 대한 평가보다 학생의 수행 능력을 판단하기에 훨씬 정확한 평가로서 활용되고 있었다.

본 연구자가 수업에 참여하여 관찰한 내용을 요약하면, 1차시는 ‘분단국의 통일과정을 살펴보고, 우리에게 주는 교훈이 무엇인지 생각해보는’ 내용으로, 주로 교과서를 가지고, 교사가 내용을 설명하면서 문답식으로 진행되는 수업이었고, 2차시는 ‘우리나라가 통일이 된 이후에 달라질 생활과 통일을 이루기 위해 우리가 노력해야 할 것’에 대해 조별로 발표하는 수업이었다. 2차시 수업 중 1차시 수업은 학생들의 수행이 없었던 것은 아니지만, 평가 과정

이 없었기 때문에 여기서는 평가가 이루어지지 않은 것으로 상정하고, 2차시 수업에서 모듈별로 조사해 온 내용에 대해 수정하여 발표를 하는 평가가 이루어졌다.

[2차시 수업 장면]

T: 자 이번 시간에는 우리나라가 통일이 된 이후에 생활이 어떻게 달라질 것인가, 그리고 우리나라가 통일을 이루려면 우리가 어떻게 노력을 해야 할 것인가 이것을 조별로 생각하고 발표하겠어요. 알겠어요?

SS: 네

T: 자 그러면 발표시작하기 전에 아직 다 준비가 못 된 조가 있을 것 같으니까 지금부터 5분 정도 모듈별로 발표할 내용을 점검하고 보완할 시간을 줄게요. 이 시간을 통해서 여러분들, 사회과 탐구를 봐요. 사회과탐구 143, 144, 145쪽의 내용과 사회책 134쪽, 135쪽 예시 자료 이것을 다시 한번 살펴보면서 우리 조 발표 내용을 이렇게 하면 더 좋겠다. 이런 수정 보완하면 더 좋겠다. 지금부터 5분이에요. 자! 모듈별로 시작.

(학생들은 조별로 돌아앉아서 수정 작업을 하고, 교사는 교탁에 앉아서 다음에 할 것을 준비하고 있다. 조금 시간이 지난 후에, 교사는 조별로 돌아다니며 학생들의 준비도 정도를 점검하고 있다.) ... (중략) ...

T: 자기 조가 자기 모듈도 채점을 하는 거야. 발표하는 사람하고 채점하는 사람하고 다르니까. 우리 조의 발표를 채점을 하되 자기 조에 발표를 쳐놔요. 예를 들어서 짱에다가 이렇게 발표를 쳐야겠죠?(컴퓨터와 프로젝션 TV를 연결하여 보여주고 있다.) 그러면, 선생님은 아! 자기 조에 발표를 준 것이기 때문에 점수를 더 조금 줬구나, 많이 줬구나. 그렇지만, 그럼에도 불구하고 객관적으로 평가했구나 그런 것을 알 수 있겠죠?

SS: 아...

T: 주제에 맞게 내용들을 구성했느냐, 3점이에요. 3, 2, 1 이렇게 주면 되겠죠? 얼마나 다양하게 의견을 제시하고 자료를 준비했느냐, 다양한 것을 많이 준비했느냐 4점이고, 발표자가 발표를 얼마나 잘하였느냐, 얼마나 알아듣기 쉽게 명쾌하게 발표를 하였느냐, 발표하는 태도를 3점 주세요. 자! 그러면 희망하는 조 순서로 할까, 뽑을까?

SS: 뽑아요!

SS: 희망하는 조요!

T: 뽑기 어디 갔지? 뽑자. 선생님이 두 개를 뽑을 건데 첫 번째 뽑히는 숫자는 시작하는 조이고, 두 번째로 뽑히는 숫자는 그거 비교해 가지고 위로 갈 거냐 아래로 갈 거냐. 예를 들어서 선생님이 처음에 5를 뽑고 6을 뽑았다면 5, 6, 7, 8의 순서로 갈 거고, 자 알았죠? 자 첫 번째 숫자 (교사가 프로젝션 TV에 나올 수 있도록 뽑기를 하고 있다.) ... (중략) ...

(학생들 조별로 대표가 나와 순서대로 발표한다.)

T: 발표한 내용의 말이 어려운데, 그 너희들이 씻어서 생각한 거야, 아니면 어디서 참고를 해서...

S: 참고자료를 봤는데요,

T: 참고자료를 어디서 봤어요?

S: 지식인이에요.

T: 아, 인터넷에서 검색을 했어요? 참고를 했을 때는 첫째 참고자료가 어디에서 나온 것인지 밝혀줬으면 좋겠고, 자기네가 정확히 이해한 것만 발표를 하기를 바래요. 다, 이해하고 발표한거야?

S: 네.

T: 어, 그래? 자 다음 발표하세요. ... (중략) ...

2차시 수업의 진행 과정을 중심으로 살펴보면, 수업은 크게 ‘교사의 수업 내용과 수행과제에 대한 설명 → 학생들의 조사한 내용 검토 및 정리 → 수행 결과 발표 → 교사의 요약 정리’로 4단계의 과정으로 나타난다. 이 과정에서 수행 결과 발표가 수업 활동의 주를 이루고 있다. 수행평가는 3단계인 학생들이 조사한 내용에 대한 결과를 발표하는 과정에서 나타날 수 있다. 여기서 특이한 점은, 교사뿐만 아니라, 학생들(모둠별)도 동료 평가를 한다는 점이다. 학생들은 교사가 나눠준 모둠별 평가지에 발표가 끝난 뒤, 모둠별로 상의해서 평가를 하고 있었다. 3학년 수업과 마찬가지로, K교사는 수업 시간 40분이 부족해 보였다. 40분 수업의 끝을 알리는 종이 울리고 나서도 10분 정도 4단계인 마무리 정리를 하고 나서야 수업을 마쳤다. 비단, 관찰한 수업에서의 특징이 아니라, 평상시 K교사의 대부분 수업에서 학생들의 조사해 온 과제에 대한 발표가 짧다고 한다. 사회과의 내용 특성이 조사하는 활동이 많은데, 시설이 부족하여 학교 수업에서 이러한 조사 활동을 실시할 수 없기 때문에 조사하는 내용을 과제로 내주는 것이다. 그렇기 때문에 이러한 발표는 현재 초등학교 사회 수업에서 가장 많이 이루어지고 있으며, 이를 중심으로 수행평가가 이루어짐을 알 수 있다. 그러나 이렇게 학생들의 조사 활동 없이 수업이 진행될 경우 교사에 의한 강의식으로 수업과 지필평가만이 실시되기 때문에 현실에서의 가장 효율적인 방법이라고 한다.

참여 관찰한 수업에서는 모둠별 조사를 통해 수업에서 발표하는 것이었다. 4인이 한 모둠으로 각자의 역할이 주어지고, 여기서 이끄는 흔히 조장으로 통하는 학생이 대표로 나와서 발표를 하게 되는데, 이 때 모둠별 평가를 하지만, K교사는 평가에서 모둠별 평가에 큰 의미를 두고 있지 않고 있었다. 왜냐하면 모둠별 활동을 통해서 나온 모둠별 평가는 평상시 수업에서 느끼는 교사의 평가와는 다른 결과를 갖고 오게 된다는 것이다. 이에 K교사는 모둠별 전체에 대한 평가보다는 학생 개개인에 대한 평가가 더 의미 있을 뿐만 아니라 더 정확하다는 것이다. 이러한 이유 때문에 개인별 과제인 중장기 과제에 더 비중을 두고 있었다.

K교사: 대부분 조별일 경우도 있고, 아닐 경우도 있고 반반인데, 개인별로 한 지면만 드시 쓰죠. 애는 뭘 가지고 발표했다고, 대부분 1단원 이런 데서는 아예 발표를 중장기 과제로 주고 ‘아무거나 잡아서 하나 발표를 해라’고 하고, 인물을 발표하기도 하고, 그리고 선생님이 간단 간단하게 진도를 나가고 발표를 그 시기에 맞는 사람이 발표를 하는 그런 식이거든요. 그러면 그럴 때 제가 간단 간단히 정리를 하고 같이 생각해 볼 거 탐구해서 읽어보고, 그런 다음에 시간을 10분 정도 해서 발표를 하거든요. 그럼, 그때 체크를 하죠. 그런데, 꼭 하다보면 발표를 안 하는 애들이 있어요. 일단 ‘너 며칠이다’, 이런 식이 아니라 자기가 인물을 선택해 가지고 수업 진도에 맞춰서 주간계획에 진도가 있잖아요. 그 진도에 맞춰서 ‘아! 내가 그럼 이 날 발표를 하는 거구나!’ 해서 준비를 해서 발표를 해야 하죠. 발표가 항상 있었어요. 두 명, 세 명 발표를 하거든요. 맨 나중에 끝나고 보냈을 이 만큼은 발표를 안 한 거죠.

K교사는 평가 계획에서 살펴보았듯이, 대단원을 개관하는 시간에 중장기 과제에 대해 설명하고, 준비 계획을 시킨다. 여기서 중요한 사실은, 강제로 학생을 지명하여 과제를 부여한 다거나, 구체적인 과제 내용에 대한 계획과 준비를 시키지 않는다는 것이다. 즉, 선생님이 앞으로 할 내용에 대해, 중장기 과제 내용에 대해 설명을 해주면, 학생 나름대로 관련된 사건, 인물, 장소 등을 선택하여 발표를 준비한다는 것이다. 그리고 학생들은 K교사가 학급 운영 사이트에 올린 주간 계획표 진도를 보고, 진도에 맞춰 발표를 준비한다는 것이다. 그런데 여기서 겪게 되는 문제는 전체 학생 모두가 골고루 발표를 하지 않게 된다는 것이다. 이러한 문제는 열심히 하는 학생 즉 여러 번 발표하는 학생과 한 번도 발표를 안 하는 학생으로 구분되게 되어 평가 시 어려움을 겪게 된다고 한다. 따라서 K교사는 발표를 여러 번 하여도, 발표한 것을 매번 평가하기보다는 정말 제대로 잘 해온 것만 ‘선별적’으로 평가한다고 한다.

K교사는 중장기 과제 즉 개인별 과제에 대해, 점수 부여는 상중하로 단계를 나누고, 잘한 내용에 대해 메모를 한다. 그리고 중장기 과제에 대해 어떠한 발표 활동도 하지 않은 학생에 대해서는 나중에 생활기록부에 평가할 때 ‘성실성’이나 ‘참여도’, ‘이해도’ 등에 대해 낮게 평가를 하여 기록을 한다고 한다. K교사의 평가 전략 및 방법은 첫째, 수업 시간에 이루어지는 활동은 모둠별 활동으로 하되, 실제 평가는 모둠별, 개인별로 나누어 한다. 이러한 모둠별 활동에 대해 교사가 모든 학생을 평가하기 어렵기 때문에, 또는 학습에 있어 무임승차하는 것을 막기 위해 모둠별 동료 평가를 병행하여 실시하고 있다. 둘째, 학생들의 수행 능력에 대해 정확하게 평가를 하기 위해, 모둠별 과제보다는 개인별 중장기 과제에 평가 비중을 두고 이를 따로 부과하여 학생들의 능력을 평가한다. 셋째, 이러한 수행평가 방법만으로는 모든 학생들에 대한 평가가 이뤄지지 않기 때문에 보완적으로 두 가지 형태의 지필 평가를 통해 평가하고 있었다. 결국 수행평가는 중장기 과제를 준비해오는 참여도가 높은 학생 중심으로 ‘선별적’으로 이뤄지고 있으며, 이 또한 과정을 제외한 ‘결과 중심’으로 평가되고 있었다.

이러한 실행 과정에서 알 수 있듯이, 여기서 중요한 사실은 교사들이 인식하고 있는 수행평가에 대한 이론적 개념 파악과는 다르게 현장 속에서 실행하며 느끼는 수행평가의 실제적 의미가 다르다는 것이다. 전술하였듯이, 두 교사 모두 수행평가를 대안평가나 과정평가, 절대평가의 의미로 이해하고 있는 반면, 실제 수업을 통해 드러나는 수행평가의 실행 모습은 결과평가, 상대평가와 혼재되어 나타나고 있으며, 현실적인 여건 속에서 나름대로의 평가 전략과 방법을 고안하고 있음을 알 수 있다.

3. 수행평가의 척도 및 결과 처리

교수 학습이 진행되고, 수행과제의 실시가 이루어지는 동안 학생들의 수행에 대하여 기록

하거나, 관련된 자료를 수집하는 일은 계획하고 준비한 평정 및 채점 체제에 입각하여 진행하게 된다(배호순, 2000, p. 118). 평가 척도는 수행평가를 어떻게 채점할 것인가의 문제이다. 일반적으로 평가하고자 하는 특성이 가장 많이 나타나는 경우에 높은 점수를 주고, 그 다음에 순서적으로 점수를 주는 방식이 있다. 척도를 구성할 때에는 평가 대상이나 평가 방법에 따라 전체적으로 성취 정도를 평가하기 위해서 등급을 매기는 경우도 있고, 평가의 핵심적인 특징을 따라서 부분마다 평가하는 경우 등 다양한 형태가 존재한다. 이에 현장 교사들이 평가지 적용하는 척도는 어떻게 결정하며, 어떻게 결과를 처리하는지를 살펴보고자 한다.

초등에서의 수행과정 중심의 평가는 교사의 직접적인 관찰에 의해 선별적으로 이루어졌으며, 수행결과 중심의 평가는 모둠별 과제와 개인별 과제에 의해 이루어졌다. 이러한 수행과제에 대한 평가 시 척도는 어떻게 결정하며, 어떤 방식으로 결과를 처리하고 있는가를 살펴 보도록 하자. 먼저, L교사에 대해 살펴보면, L교사는 초등에서 평가 시 수업을 통해 교사가 느끼는 ‘인상 평가’를 특히 강조한다. 이는 어떠한 명확한 기준이나 등급이 있다가 보다는 학생들의 수업을 통해 느끼는 교사의 주관적 판단에 의해 이루어지는 전반적인 평가의 의미를 지닌다.

L교사: 평가할 때 그 척도는 내용마다, 활동마다 다르긴 하죠. 그러나 명확하게 어떤 잣대를 가지고 점수를 매기지는 않아요. 물론 표시할때는 상중하로, 아니면 별로로 표시하고, 그 밑에 특히 잘한 내용을 적어두죠. 그래서 생활기록부에는 잘한 애들은 ‘사회과 전 영역에서 높은 성취도를 보였으며, 특히 이 부분에서는 조사, 학습을 잘해서 발표를 능숙하게 했습니다’ 이런 식으로 해요. 못한 애들은 세밀한 건 평가하기 어려우니까, 있잖아요. ‘지도 그리기에서 흥미 있게 했다’는 등 뭐 이런 식으로 서술해요.

연구자: 구체적으로 쓸 말이 없으니까요?

L교사: 그렇죠, 그냥 ‘흥미를 보였다’, ‘관심을 보였다’는 등 그런 식으로 써 주죠.

L교사에 의하면, 평가 시 그 척도는 목표와 내용에 따라 수행과제에 따라 달라지지만, 명확한 기준을 미리 설정하여 정확하게 측정하지 않는다는 것을 재확인 할 수 있다. ‘인상 평가’에 의한 교사의 판단에 전적으로 좌우되는 것을 알 수 있었다. 또한 초등에서는 평가지 점수화 하지 않기 때문에 특별히 채점이라는 말을 쓰지 않는다고 한다. 다만 지필 평가에 의해서만 점수로 채점하게 된다. 따라서 학생들의 수행 능력에 대해서는 특히 수행이 뛰어난 학생들을 중심으로 그 내용을 구체적으로 하게 된다. 반면, 수행 능력이 부족한 학생들에 대해서는 구체적이기보다는 추상적인 의미로 평가를 하게 된다고 한다. 이러한 결과 처리에서 L교사는 가능한 한 부정적인 평가로 제시하지 말라고 하여 자제한다고 한다. 그러나 이러한 평가 결과 처리에 대해 또 다른 갈등이 생기게 된다.

L교사: 수행평가 결과가 아이에 대해서 판단할 수 있는 근거가 되어 하는데, 그게 그 역할을 못하는 것 같아요. 지금 해준다고 해도 전체적인 영역에 대해 다 써주지는 않고,

잡하는 영역에 대해서만 써주니까, 다 통합해 가지고 '수'하면 '골고루 다 잡하는구나', '우'하면 '부족한 부분이 있구나', 이렇게 생각하실 것 같은데, 그렇다고 이것을 다 이렇게 써 줄 수는 없잖아요. 그게 학부형 입장에서 도움이 될까 싶어요. 학부형 입장을 생각한다면, 부족한 부분에 대해 다 써 줘야하는 거 아닌가 생각되죠.

이러한 L교사의 생각은 학습 능력에 대한 판단 근거로서 평가와 학습의 피드백으로서 평가의 역할을 염두하는 것이다. 따라서 L교사는 수행 능력이 부족한 학생에 대한 결과 처리를 다음과 같이 하고 있다.

L교사 : 평가한 것에 대해서 대부분 일년에 두 번 내는데, 생활기록부에 내는 것은 2학기 것이 올라가요. 그래서 전 못한 애들은 여름 방학 때 부족한 것을 써주구요. 그리고 겨울 방학 때는 이를 완화해서 긍정적으로 쓰려고요. 여름은 그냥 학교에 증거자료만 남는 거구요. 애들한테 통지포로 나가면, 어느 학교는 두 개를 합쳐서 쓰라는 학교도 있다고 하는데 대부분 그렇게 안 하거든요.

연구자 : 그 안에다 입력하는 거라면서요.

이 : 네, 길게 쓰지도 못해요. 길게 쓰면 화면에는 들어가는데 출력하면 이상하게 되어 있어요. 뒤가 다 잘리고 밖으로 튀어 나가 있고, 저희는 나이스가 아니고 시에스 전 버전으로 하거든요.

학교에서 부정적인 평가를 자제하고 있기 때문에, L교사는 학교에 증거 자료로만 남는 1학기 평가에는 이를 제시하여 학부형에게 알려 주고, 생활기록부로 내게 되는 2학기 평가에는 이를 자제하여 진술하는 방식을 취하고 있다. 또한 이 때 학생들이 수행한 것에 대한 평가는 생활기록부에 전체적인 평가 결과로 제시되는 것이 아니라, 평가한 것 중에서 일부만 제시되고 있다. 이러한 결과 처리 방식은 사회 수업 자체가 영역별로 평가하는 것이 많을 뿐만 아니라, 모든 교과가 사회와 마찬가지로 수행평가를 해야 하기 때문이라고 한다.

다음으로 K교사의 평가척도와 결과 처리 방식을 살펴보면, K교사는 본인의 수첩에다 사회과 단원 목표에서 추출한 세부 항목들을 적어 두고, 그 난에다 학생들에 대한 평가를 짧게 서술한다. 수업 활동에서 체크하지 못한 항목은 지필 평가를 통해 간접적으로 평가하고 있다. 그리고 모둠별 평가에 대한 척도는 세부적으로 정해 놓은 것은 아니고, 그 내용에 가장 적합하게 성의 있게 준비해왔는가를 기준으로 삼고 있다. 또한 모둠별 활동에서 무임승차하는 학생들을 방지하기 위해 학생들에게 동료 평가를 하도록 한다. 그런데, 여기에도 문제가 발생한다고 한다. 학생들은 서로 평가하는 것에 대해 큰 무리는 없어 보이나, 여기에서도 마찬가지로 능력이 부족하거나 참여도가 낮은 학생들은 주눅이 들 수도 있을 것 같다. 학생들이 성실하게 동료평가를 하지 않았을 때는 이를 성적에 반영하지 않고 있으며, 평가의 척도는 교사의 판단에 의해 그 날의 수행과 관련하여 기준을 마련하고 있다. 여기서 초등에서의 평가에 대한 결과 처리의 특징이 나타난다. 중등에서는 교과 담당 교사가 교과만 평가하

지만, 초등에서는 그 평가 결과가 교과에 한정되지 않고, 다른 부분에서의 평가와도 관련된다. 주로 학생들의 모듈별 활동에의 참여 능력, 발표 능력 등과 관련된 평가는 특별활동의 적응 항목 안에서 평가하고 있다. 이는 한 명의 교사가 학생들의 모든 교과 활동뿐만 아니라 학교 교실 생활 속에서의 지도를 담당하고 있기 때문에 그러한 능력과 태도에 대한 평가가 거의 일관성 있게 나타나기 때문에, 특별히 사회 교과만의 능력으로 보고 있지 않고 있다. 이와 같은 결과 처리 방식은 다음과 같은 이유에서도 설명된다.

K교사: 거기다가 평상시에 모듈 활동을 할 때 잘했고 못했고, 그런 걸 쓰기가 좀 그런 경우가 있거든요. 그래서 대부분 못 써요. 사회에다가 조별 신문 만들 때 '참여를 잘했다 못했다' 이런 걸 가지고 평가하면 괜찮은데, 학부모들이 별로 의미 없게 받아들이는 경우가 많더라고요.

교과와 관련된 평가에서 학생에 대한 평가 결과로서 참여 능력과 같은 것은 학부모들에게 별 의미 없는, 즉 중요하게 받아들이고 있지 않기 때문이다. 그렇다면, 평가 기록 양식과 관련하여 살펴보면 다음과 같다.

연구자: 그럼 선생님 반 학생들의 성적표에는 지필평가 결과, 그 다음에 중장기 선택 과제, 수업 시간에 발표했던 것을 조합해서 성적을 매기시겠네요?

K교사: 네, 저는 지금 그렇게 하고 있죠. 그런데 우리는 따로 평가 기록 양식이 없었어요. 없으니까 그냥 파일에다가 이것 저것 만드는 거죠.

연구자: 선생님 스스로요?

K교사: 그렇죠. 본인이 정해서, 다른 선생님들 보면 책에다 적잖아요. 그런데 저는 그렇게 안 했거든요. 작년에 그렇게, 제가 알 수 있는 형태로 만드는 거예요. 저는 한 페이지에 많이 안 쓰고, 대신 한 페이지에 딱, 이쪽에 남자, 이쪽에 여자 다 나오게 하고, 그렇게 해서 서너 항목밖에 못 들어가요. 페이지가 많아지죠. 그러면 한 장, 두 장, 세 장 놓고 보다가 이거 써야겠다 그러면 그렇게 쓰거든요.

이와 같이, 초등에서는 평가 기록 양식이 따로 없기 때문에 교사 재량에 따라 스스로 만들어 기록하고 있다. K교사가 보여준 평가 기록지는 반 전체 학생들의 이름 목록과 평가 항목이 제시된 표로 구성되어 있었다. 1년 동안 이러한 평가 양식 기록지에 학생들의 평가 결과를 모으고 있었다. 이와 같이, K교사는 여러 방식의 평가, 즉 지필 평가, 중장기 과제로, 모듈별 평가 등을 통해 기록한 평가 기록지를 참고로 하여, 성적표에 기입하는 방식으로 평가 결과를 처리한다. 이 때 초등에서는 점수화 하거나 서열화하지 않기 때문에 교사는 한 학기 내지는 일년 동안 교사가 관찰하고, 평가해 온 척도에 의해 종합 정리하여 기술하고 있다.

V. 논의 및 제언

1. 수행평가 실행에서 나타난 초등 교사의 실천적 지식

지금까지 살펴본 수행평가의 실행 과정에서 사례 교사는 초등학교 사회과 수업의 목표와 내용을 고려하며 나름대로의 전략을 구사하며 수행평가를 실시하고 있음을 알 수 있다. 전술하였듯이, 이렇게 교사의 실천적 경험 속에서 형성된 지식을 교사의 ‘실천적 지식(practical knowledge)’이라고 하였다. 이러한 측면에서 사례 교사들이 제약된 교육 환경 속에서 보여준 수행평가 실행은 일종의 최적화 수업 행동이 되며, 이는 우발적이고 한시적으로 나타나는 것이 아니라, 현장에서 초등 교사로서의 삶 속에서 형성하게 된 것이라 할 수 있다. 본 연구의 수행평가 실행과 관련하여 사례 교사들이 갖고 있는 실천적 지식에 대해 정리하면 다음과 같다.

첫째, 사례 교사들은 수행평가를 따로 분리하여 준비·계획하는 것이 아니라, 수업을 준비·계획하는 과정 속에 포함시키고 있다. 이 때, 평가 대상으로 고려하는 것은 사회과 목표와 내용에 준하여, 단원의 학습 목표 중에서 수업을 통해 수행이 가능한 그리고 기능과 관련된 수행과제를 중심으로 계획하고 있었다. 또한 수업에서 수행이 어려운 수행과제 즉, 조사항동을 요하는 것은 방과 후 학습과제로 부여하고 있으며, 야외조사 활동을 통한 수행과제는 직접적으로 수행이 하기 어렵기 때문에 간접적인 다른 방식으로 변형하여 준비하고 있었다.

둘째, 사례 교사들은 수행평가를 실행 시 현실적인 제약 여건 속에서 나름대로 평가 전략과 방법을 고안하고 있었다. 즉, 과제 수행 시, 모든 학생들의 수행을 평가할 수 없기 때문에 소수 학생에 대한 결과 중심의 선별적인 평가를 하고 있으며, 피드백 효과를 주기 위해 선별한 발표 내용에 대해 모든 학생들에게 요약·정리 및 평가 결과를 전달해 주고 있다. 또한 사회과 협동학습의 효과를 극대화하기 위해, 수업시간에 이루어지는 수행은 가능한 한 모둠별 활동을 통해 할 수 있는 과제를 수행하며, 수행평가에서 누락된 학생들을 평가하기 위해 지필평가를 따로 실시하고 있다. 이는 수행평가 결과를 보완하기 위한 것으로, 학습자의 능력에 대한 객관적 판단의 근거로서, 그리고 생활기록부에 기입하기 위한 기초 자료로 활용되고 있다.

셋째, 사례 교사들은 수행평가의 적도를 사회과 목표와 내용에 준하여 결정하고 하고 있으나, 명확하게 세부적인 기준을 미리 설정하여 측정하지 않고 있었다. 교사가 염두에 둔 준

거에 따라 상중하 정도로 나누어 기록하며, 어떠한 평가 방식으로 측정하더라도 점수화 하지 않으며, 결과 처리 또한 질적인 서술 평가를 하고 있다. 이 때 가능한 부정적인 평가를 자제하고 있긴 하지만, 나름대로 부족한 능력에 대해 피드백을 제공하려 노력하고 있었다. 또한 수행을 평가한 것이 너무 많기 때문에 이를 모두 성적 처리에 반영하지 않으며, 수행 과정에 대한 평가를 돕기 위해 교사뿐만 아니라 학생들에게도 동료 평가를 실시하도록 요구하고 있었다. 초등 교사들이 평가와 관련하여 활용하는 방식은 주로 지필 평가, 중장기 과제물, 모둠별 평가 등이며, 이를 기록한 평가 기록지를 참고로 하여 성적을 기입하는 방식으로 평가 결과를 처리한다. 이 때 초등에서는 점수화 하거나 서열화 하지 않기 때문에 교사는 한 학기 내지는 일년 동안 교사가 관찰하고, 평가해 온 척도에 의해 종합 정리하여 기술하고 있었다.

이와 같이 수행평가에 관한 사례 교사들의 실천적 지식은 사회과 목표와의 연계성 속에서 수행이 가능한 수행과제를 선정하여 계획하고 있으며, 실제 교실 수업에 실행되는 수행평가의 전략과 방법들은 교사가 수업 현장에서 처리해야 하는 복잡한 학교 현실의 한계 상황을 고려하면서 형성된 실천적 지식에 근거하여 고안된 것으로 볼 수 있다.

2. 수행평가에 대한 개념적 인식과 실행의 관계

본 연구의 사례 교사들의 수행평가에 대한 개념적 인식은 학습관과 평가관에 있어서 수행평가에 대응하는 것으로 그리고 학습과 평가의 관계를 동형적이고 재귀적인 것으로 인식하고 있음을 확인한 바 있다. 그러나 실제 사회과 수업에서는 이러한 인식이 부분적으로만 일치되어 행동으로 나타나거나 일치되지 않고 있었다.

수행평가의 준비 및 계획 시에는 학습과 평가를 분리하여 계획하지 않는 반면, 실제 수업 과정에서는 학습과 평가가 분리되어 나타나기도 한다. 예를 들면, L교사의 ‘자치 단체의 활동’에 대한 포스터를 작성하는 수업에서 교사는 학생들의 포스터 작성 과정에 대한 평가를 하지 않고 포스터 작성 활동 후 먼저 작성한 일부 조의 발표와 수업 후에 제출한 포스터 결과물에 대한 결과 중심의 평가를 하는 것을 들 수 있다. 이는 학습과 평가가 동시에 이루어지기 보다는 분리되어 이루어짐을 나타낸다. 또 다른 경우에는 수업에서 평가가 전혀 이루어지지 않을 경우도 있으며, 일부 학생의 평가만 선별적으로 이루어지고 있다는 것이다.

이와 같이, 교사의 개념적 인식과는 달리 실제 수업에서 학습과 평가가 분리되는 현상의 원인은 무엇일까?

첫째, 초등학교 사회과의 목표와 내용을 상당 부분 학습 활동과 과제로 구성되어 있는 것을 그 원인으로 들 수 있다. 이는 두 가지 측면에서 볼 수 있는데, 먼저 이러한 특징은 학습 활동과 과제의 성격이 많은 시간을 요구하게 된다. 이 때문에 학습 활동에 할애되는 시간조

차 부족하기 때문에 수업 과정 중에 평가보다는 목표와 내용을 중심으로 수업이 이루어지게 되는 것이다. 실제 초등학교 사회과는 생활을 중심으로 주변 사실과 현상에 대한 내용을 다루기 때문에 학습 활동과 과제가 많을 수밖에 없다. 이에 사례 교사들은 40분이라는 제한된 수업 시간 내에 주어진 학습활동과 과제를 해결하기에 급급하게 되므로 수업 시간에 특히 과정 평가를 실시하지 못하게 되는 것이다. 또한 학습 활동과 과제가 너무 많기 때문에 매 시간 평가해야 할 것 또한 여러 개이기 때문에 모두 평가 대상으로 삼는 것이 아니라 선별적으로 평가 대상을 선택하므로 항상 학습과 평가가 동형적이거나 재귀적일 수 없게 된다.

둘째, 사회과 수업에 적합한 학습 환경의 미비를 들 수 있다. 이는 첫 번째 원인과도 결부된 것으로 사회과 내용이 학습활동과 과제 중에 특히 조사 활동과 야외활동이 많다. 그러나 실제 교실 환경을 조사를 활동할 수 있는 여건이 되지 않고 있기 때문에 대부분의 조사 활동을 요구하는 과제는 주로 가정에서 조사해오는 과제로 부과하게 된다. 그러므로 수업 과정에서의 평가가 이루어질 수 없게 되는 것이다.

셋째, 학생들의 수업 참여도가 낮은 것을 그 원인으로 들 수 있다. 전술하였듯이, L 교사의 수업에서 학생들이 수업에 참여하고자 하는 의지나 노력이 부족한 경우 수업의 진행은 지체가 되고, 교사는 평가 자체보다는 지도하기에 바쁘게 된다. 결과물을 제대로 제출하지 않는 경우도 많기 때문에 과정 평가뿐만 아니라 결과 평가도 학생들에 대해 선별적으로 이루어지게 되는 것이다. 이는 K교사의 수업에서도 나타났듯이, 참여도가 높은 학생을 중심으로 선별적으로 중장기 과제에 대한 수업 활동이 이루어짐을 알 수 있다.

L교사와 마찬가지로 K교사는 수행평가를 자신이 인식한 대로 제대로 실천할 수 없는 이유에 대해 다음과 같이 설명한다.

연구자 : 그러면, 지난 시간에 선생님이 하신! 수업은 과제를 주거나 그 애가 해 온 것에 대한 결과 평가잖아요?

K교사 : 예,

연구자 : 그런데, 우리가 보통 이야기하는 수행평가는 과정 + 결과에 대한 평가잖아요. 우리 사회과 6학년 수업 시간에 평가할 수 있는 교과서의 내용이나 그런 활동이라든지 그게 있잖아요?

K교사 : 그런데 그렇게 하는 게 약간 어려워요.

연구자 : 수업시간에 하기 까요?.

K교사 : 네, 더군다나 개인별로 하기가, 대부분 수업시간에 활동을 줄 때는 조별 활동으로 주거든요. 4명이 한 조로 해서. 그러면 시간이 굉장히 오래 걸리고, 제대로 여건이 안 되어 있으니까, 조사하지 않아도 되는 활동은 수업에서 할 수 있지만, 예를 들면, 신문 제작 같은 활동을 모둠별로 하게 될 때도 학생들이 미리 제작할 내용에 대한 자료라든지, 틀이라든지 등을 준비해와야지 그렇지 않으면 1시간 수업 시간으로는 어렵도 없죠.

이와 같이, L교사와 마찬가지로 K교사는 학생들의 낮은 참여도, 시간 부족과 시설 미비 등의 현실 여건 속에서 모든 학생들의 수행과정에 대한 평가뿐만 아니라 결과 평가 조차도

이루어지기 힘들다고 토로한다. 결국, 초등학교 사회과 수업에서는 시간의 부족, 시설의 미비, 학생들의 낮은 참여도 등의 문제로 인해 수업 자체가 사회과의 교과적 특성을 제대로 반영하기 어려울 뿐만 아니라 교사가 인식하고 있는 수행평가의 의미도 제대로 실행하지 못하고 있는 실정임을 확인할 수 있다.

이러한 연구 결과는 현장에서의 수행평가 실행과 수행평가 정책의 이중구조를 형성하게 됨을 내포하는 것이다. Schön(1987, pp. 3~4)에 의하면, 추상의 수준이 상대적으로 높은 이론의 수준에서의 문제 해결 과정과 구체적인 실제의 수준에서의 문제 해결과정이 서로 다른 방식으로 인식된다. 즉, 이론의 수준에서는 문제의 진단에서부터 처방에 이르기까지 기술적인 지식을 조작적으로 적용하여 문제의 구조와 해결 과정이 명료하게 인식되는데 비해, 실제적인 활동 수준에서 문제 해결을 요하는 상황에 처해질 경우에는 문제의 구조와 형식이 명료하게 인식되어지기보다 혼란스럽고 해결 과정이 불분명한 상태로 인식되는 경우가 일반적이라고 한다. 이러한 문제해결 과정은 사례 교사의 수행평가 실행의 경우도 같은 맥락에서 이해될 수 있다. 수행평가가 교실 현장에 적용되는 과정에서 교사는 수행평가 실행과 관련된 실제적인 문제들이 복합적으로 작용하는 상황에 대응해야 하는 어려움에 직면하게 된다. 이로 인해 교사는 자신이 가지고 있는 수행평가의 취지나 의의보다는 이러한 복합적인 문제에 대응하는 것에 일차적인 관심을 갖게 되는 것이며, 자신이 처한 교실 상황 속에서 이를 해결하기 위한 나름대로의 전략을 취하게 되는 것으로 해석할 수 있다.

3. 사회과 수행평가 실행의 개선 방향

본 연구 결과를 바탕으로 수행평가 실행과 관련하여 주는 시사점을 살펴보면, 첫째, 사례 교사들이 보여준 초등학교 사회과 수업에서 이루어지는 실제적인 수행평가 실행은 수행평가 정책 수준에서의 취지와 의의를 제대로 구현하지 못하고 있음을 나타낸다. 더군다나 사례 교사 자신이 인식하고 있는 개념적 인식을 행동으로 구체화하지 못하고 있는 실정이었다. 물론 교사 나름대로 현실적인 제약 속에서 최적화 행동을 보여주고 있긴 하지만, 여전히 수행평가의 취지와 의의를 살리기에는 역부족한 상태임을 드러냈다. 교사가 수행평가에 대응하는 학습관과 평가관을 지니고, 실제적인 문제 해결력, 협동의식 함양 등 민주시민 양성이라고 하는 사회과 교육의 목표를 달성하기 위해 노력하고자 한다. 그러나 사례 교사들의 면접 내용과 수업에서 나타났듯이, 실제 수행평가 실행은 다인수 학급, 부족한 수업 시수, 자료 부족, 학습 준비시설 미비 등 학교 현실을 제약 여건에 대한 종합적인 고려와 판단을 하게 된다. 따라서 수행평가를 현장에서 실제적으로 실행하고 있는 사례 교사들은 복잡한 현실적인 제약 여건을 고려하는 어려움에 직면하게 되며, 수행평가 자체의 취지에 공감하기에 앞서 현실적인 문제를 해결하는데 일차적 관심을 갖게 될 수밖에 없었다. 이러한 연구 결과

는 수행평가 실행과 관련하여 보다 현실적인 제약을 극복할 수 있는 대안 마련이 시급함을 시사하는 것이다.

아울러, 교사의 전문성과 자율성을 뒷받침하는 조치로서 교사의 평가 전문성 신장을 위한 제도적 뒷받침도 병행되어야 할 것이다. 본 연구에서 드러난 현실 속에서의 제약 조건은 어느 정도 개선될 수 있는 것이다. 이는 비단 수행평가 정책과 관련된 문제는 아닐지라도 이에 대한 현실적 여건의 개선 없이는 어떠한 정책도 성공하기 어렵다는 것을 알 수 있다. 따라서 현실적으로 개선할 수 있는 몇 가지 사항을 제시하면, 우선, 수행평가의 실천적 연구를 전담할 수 있는 상설 기관이 설치되어야 한다. 학습과 평가의 관계가 동형적인 관계로 되려면, 이러한 취지에 의해 실시되는 수행평가는 교육의 일부가 아니라 전체가 되어야 할 것이다. 따라서 전문적으로 이론과 실천을 함께 병행하여 교사들에게 연수할 수 있는 연구 기관 확보가 필요하며, 또한 교과 연구회나 교과 교사 모임 등을 활성화하여 동료 교사들간에 수행평가에 관한 실천적 지식을 서로 교환하고, 자기 자신에 대한 반성의 기회를 접할 수 있도록 하는 기회를 갖도록 하는 것도 중요할 것으로 사료된다.

참 고 문 헌

- 김정호 외(1999). 사회과 수행평가 논리와 정착화 방안. **사회과교육**, 32. 한국사회과교육연구학회.
- 박도순·홍후조(1999). **교육과정과 교육평가**. 서울: 문음사.
- 배호순(2000). **수행평가의 이론적 기초**. 서울: 학지사.
- 한국교육과정평가원(1999). **수행평가 정책 시행 실태 분석과 개선 대책 연구**. 연구보고 CRE 99-2. 한국교육과정평가원.
- Baron, M. A. & Boschee, F. (1995). *Authentic Assessment: The Key to Unlocking Student Success*. Lancaster, PA: Technomic Publishing Company, Inc.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. New York: Nichols.
- Heffner, F. D. (1993). *More Said Than Done: The History of Educational Reform In United States*. ed. diss. University of South Dakota.
- Mahoney, M. J. (1994) *Human Change Process*. Basic Books.
- McCutchen, G. (1995). *Developing the Curriculum: Solo and Group Deliberation*. The Ohio State University.
- Ross, W. E. (1997), The Struggle for the Social Studies Curriculum. In E. W. Ross(ed), *The Social Studies Curriculum Purposes, Problems, and Possibilities*. State Univ. of N.Y. Press.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. London: Jossey-Bass Publishers.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. 2nd ed. Sage Publications, Inc.

• 논문접수 : 2005년 4월 15일 / 수정본 접수 : 2005년 5월 17일 / 게재 승인 : 2005년 6월 2일

ABSTRACT

A Case Study on Social Studies Teachers' Execution of Performance Assessment in an Elementary School

In-Ock Park(Lecturer, Lecturer in Kangwon National University)

Wang-Gcun Kim(Professor, Chuncheon National University of Education)

Ji-Yong Eun(Research Fellow, Korea Institute of Curriculum & Evaluation)

The purpose of this study is to provide raw data for performance assessment policy defining teachers' execution on performance assessment. For this purpose, we adapted qualitative case study. Method is in-depth interview and participatory observation about teacher' execution of performance assessment. The results of this study are summarized as follows. First, teachers' execution on performance assessment isn't formed in connection with their conceptual awareness of performance assessment. Second, in practicing strategies and methods in performance assessment, teachers devised their own assessment methods such as selective presentation, interrogatory method of teaching on the task performance, and task performance homework. Regarding to the relationship between the performance assessment policy and teachers' execution on the performance assessment practice, teachers seemed to have the difficulties in dealing with situations with complicated practical problems. This study suggests that practicality must take precedence in the performance assessment policy. Secondly, internal validity needs to be fulfilled in establishing the performance assessment policy. Finally, institutional support must be achieved to improve teachers' professionalism and autonomy.

Key Words : social studies in an elementary school, viewpoint of teacher, practical knowledge, performance assessment policy, enacted curriculum