

국어교육에서의 평가

—‘수행 평가’를 중심으로

최미숙*

I. 서론 : 수행 평가라는 ‘관점’

이 연구는 국어교육에서 지향해야 할 평가의 방향을 논의하고, 그러한 논의를 토대로 국어교육에서 활용할 수 있는 평가의 원리를 구안하는 것을 목적으로 한다. 우리의 교육 현실에서 평가는 학습자의 학업 성취 정도를 판단하기 위한 것이라는 일차적인 의미를 넘어, 교육 전반에 걸쳐 실질적인 영향력을 미치는 것이라 할 수 있다. 평가 방법은 교수·학습 방법을 결정하기도 하며, 때로는 “교육의 질과 내용을 결정해 버리기도”¹⁾ 하기 때문이다. “아무리 좋은 여러 교육 제도를 시도하더라도 대학 입시라는 선발고사와 부합하지 않으면 유명 무실해지는 것이 현실”²⁾이라는 지적은 교육에 미치는 평가의 결정적

* 한국교육과정평가원

- 1) 김대행(1997), 「영국의 문학교육」, 『국어교육연구』 제4집, 서울대학교 교육종합연구원 국어교육연구소, 8면.
- 2) 윤여탁(1998), 『시교육론·Ⅱ : 방법론 성찰과 전통의 문제』, 서울대학교 출판부, 52면.

인 힘을 잘 드러내 준다. 이러한 특성 때문에 국어교육에서 비판적 사고력, 창의력 등을 아무리 강조해도 그것이 적절한 평가 방법과 연결되지 않으면 교수·학습 활동에서 간과되는 것이 현실이다. 따라서 국어교육에서 평가에 대한 논의는 단지 평가에 대한 논의로 끝나는 것이 아니라 국어교육 전반에 대해 논의하는 것과 동일한 의미를 지닌다. 이러한 논의를 전제로, 본고는 국어교육에서 평가의 방향은 어떠한가 하며, 그 방향은 어떠한 원리를 통해 구현해야 하는지에 대해 '수행 평가(遂行評價: performance assessment)'를 중심으로 논의하고자 한다.

일반적으로 '수행(performance)'이란 구체적인 상황에서 행동을 하는 과정이나 그 결과를 의미한다. 그리고 교육 현장에서 기존의 교육 평가 체제에 대한 새로운 대안으로 제시되고 있는 수행 평가³⁾란 '학생 스스로 자신이 알고 있거나 생각하고 있는 것을 나타낼 수 있도록 답을 작성(구성)하거나, 발표하거나, 산출물을 만들거나, 행동으로 나타내도록 요구하는 평가'⁴⁾를 의미한다. 참고로 여기서 말하는 '행동'이란 단순히 신체를 움직이는 것만을 의미하는 것이 아니라 말하거나, 듣거나, 쓰거나, 그리거나, 만들거나, 더 나아가서 그것을 준비하는 과정까지도 포함하는 인간의 모든 활동을 의미한다. 이러한 수행 평가

3) 1980년대까지만 해도 수행 평가라고 하면 직업관련 분야나 예체능 분야에서 이론 시험이 아닌 실기 시험이라는, 매우 제한적인 의미로 사용되었다. 즉 기술사나 기능사 자격증, 의사나 간호사 자격증 등을 발급하기 위해서 치르는 혹은 음악, 미술, 체육 분야에서 이론시험과 대비되는 실기 시험을 수행평가라고 하였다. 그런데 1990년대부터는 전통적인 평가 체제와는 대비되는 새로운 평가 체제로서 여러 가지 유사한 용어들, 예를 들면 직접적인 평가(direct assessment), 진정한 평가(authentic assessment), 진짜 평가(true assessment), 대안적인 평가(alternative assessment) 등을 포괄적으로 지칭하는 개념으로 사용하고 있다. 백순근(1998), 「수행평가(遂行評價)에 대한 이해」, 『1998년도 KICE 연구 포럼』, 한국교육과정평가원 연구보고, 166~167면 참조.

4) 백순근(1998), 「수행평가에 대한 이론적 기초」, 『수행평가의 이론과 실제』, 원미사, 34면 참조.

는 어떤 지식이나 절차를 아는 차원을 평가하는 것이 아니라, 국어 활동을 구체적으로 어떻게 구현하는가를 평가하는 데 초점을 둔다.

수행 평가는 그 동안의 평가가 지녀왔던 문제점을 개선할 수 있는 새로운 대안으로 제시되고 있으며, 최근 수행 평가에 대한 관심이 커지면서 학교 현장에서 수행 평가를 시도하는 경우가 많다. 수행 평가를 실시하면서 주로 시도하는 평가 방법이, '서술형 및 논술형 검사', '실기 시험', '실험·실습법', '관찰법', '토론법', '구술시험', '면접법', '자기평가 및 동료평가 보고서법', '연구보고서법', '포트폴리오법' 등이다. 이 방법들은 수행 평가 방법으로 흔히 소개되는 것들인데, 여기서 주의해야 할 것은 수행 평가 방법이 객관적으로 먼저 존재하고, 국어교육에서는 그러한 방법을 단순히 적용하기만 하면 되는 것은 아니라는 점이다. 수행 평가란 "새로운 기법이라기보다는 평가에 대한 새로운 관점"⁵⁾이라는 점에 주목해야 한다. 중요한 것은 일반적인 수행 평가 방법을 시급하게 적용하는 것이 아니라, 국어교육에서 수행 평가라는 '관점'이 유의미한지 먼저 논의해야 하며, 만약 유의미하다면 그 관점을 구현할 수 있는 평가의 원리에 대하여 논의해야 할 것이다. 이러한 논의 이후에 원리를 구체화할 수 있는 평가 도구 및 평가 문항을 연구하고 개발하는 과정을 거쳐야 할 것이다.

이 연구는 국어교육에서의 평가에 대해 수행 평가를 중심으로 논의 하되, 구체적인 평가 방법에 대한 논의보다는 평가의 원리를 중심으로 논의하고자 한다. 평가의 원리를 구체화한 평가 도구나 평가 문항에 대해서는 다른 자리를 빌어 논의할 것이다.

II. 국어교육 평가의 반성과 방향

해방 이후 50여 년간 우리 교육에서의 평가는, 교육적 목적보다는

5) 백순근, 「수행평가(遂行評價)에 대한 이해」, 170면.

학생의 선별을 위한 ‘상대 평가(규준 지향 평가)’ 중심으로 이루어져 왔다. 상대 평가(norm-referenced evaluation)란 “한 개인이 그가 소속하고 있는 집단 속에서 다른 사람보다 얼마나 더 성취했느냐 하는 상대적인 서열을 강조하는 평가 체제”⁶⁾이다. 따라서 상대 평가는 가능한 한 학습자들의 성적을 서로 겹치지 않게 서열지우고, 우수자와 열등자를 구분하는데 중점을 둔다. 이러한 상대 평가는 평가의 기준을 학습 목표의 성취 정도보다는 다른 학생들과의 상대적인 비교에 두며, 학생들이 학습 목표의 달성을 위해 공부하기보다는 다른 학생들보다 더 나은 성적을 얻기 위해 공부하도록 하는 부작용을 야기했다. 지금까지의 평가는 이러한 상대 평가를 지향함으로써, 진정한 의미의 교육 평가의 기능과 역할을 상실해 왔다고 할 수 있다.

특히 학습자의 학업 성취도 평가와 관련하여 상대 평가가 지니고 있는 문제점은, “평가 활동의 결과로서 학습자가 어느 수준에 도달하였는지, 학습자가 무엇을 할 수 있는지에 대한 구체적인 정보를 제공해 주지 못”⁷⁾한다는 것이다. 곧, 평가 결과로 표현된 구체적인 점수의 의미, 예를 들면 90점과 70점의 차이가 지니는 구체적인 의미를 해석하기 어려우며, 그것이 교육의 결과로서 갖는 의미가 무엇인지를 알기는 더욱 어렵다는 점이다. 90점을 받은 학생이 70점을 받은 학생보다 학업 성취 정도가 상대적으로 높다는 판단, 국어 성적이 좀더 우수하다는 판단, 그리고 몇 명중에서 몇 번째로 성적이 좋다는 판단 등을 하는 데는 유효하지만, 각 학생의 국어 능력이 실질적으로 어느 정도이며 또 그것을 개선하기 위해서 학생 개개인이 어떠한 노력을 해야하는지에 대한 정보는 제대로 제공하지 못한다. 또한 평가의 결과를 교수·학습 과정에 어떻게 송환(feedback)시켜 활용할 것인지에 대한 구체적인 정보를 제대로 제공하지 못한다는 단점을 지닌다.

6) 한국교육학회 교육평가연구회 편(1995), 『교육 측정·평가·연구·통계 용어 사전』, 중앙교육진흥연구소, 28면.

7) 허경철 외(1997), 『국가 공통 절대평가 기준 교과별 모형 개발 연구』, 한국교육개발원 수탁연구, 197면.

‘절대 평가’⁸⁾는 그러한 한계를 해결할 수 있는 바람직한 대안이라는 평가를 받아왔다. 절대 평가란 “평가 대상자가 사전에 결정된 어떤 수행 기준 또는 목표를 얼마나 성취하였는지에 초점을 두며, 개인의 성취 수준의 유의미성을 다른 사람들이나 기준 집단의 성취 정도와 상대적인 비교에서 찾지 않는 평가”⁹⁾를 의미한다. 다른 학생들과의 비교를 위한 평가이기보다는 유의미한 학습 목표를 어느 정도 달성했는가를 파악하기 위한 평가라는 점에서, 절대 평가는 국어교육이 지향해야 할 평가라 할 수 있다. 또 “목표 지향 평가로서의 절대 평가는, 평가 목표 및 내용들을 각각 평가 항목화하고, 각 항목별 성취 수준을 검사함으로써 학생의 우수한 점과 취약한 점에 대한 정보를 얻을 수 있고 전반적인 언어 사용 능력의 수준도 알 수 있다.”¹⁰⁾라는 점에서 교육적인 것이라 할 수 있다.

‘상대 평가’라는 특성 외에도, 그 동안의 국어과 평가는 평가의 방법 면에서 선택형 문항 위주로 이루어져 왔다는 점을 들 수 있다. 우리의 교육 현실에서 선택형 평가 문항을 선호하게 된 것은 평가 관리상의 효율성 때문이었다. 새로운 근대 교육의 틀을 형성하던 미군정기에 우리의 교육은 선택형 평가 방법을 서둘러 도입했는데, 그것은 바로 영세한 교육 여건 속에서도 대량의 교육을 실시해야 하는 데서 오는 평가 관리상의 효율성 때문이었다. 아직 체계적인 교육 제도 혹은 평가 제도를 마련하지 않은 상태에서, 그리고 대규모의 학교, 콩나물 교실로 불리는 대단위 학급 상황에서 최소한의 평가 관리가 당장의 급선무였던 것이다.¹¹⁾ 이러한 이유로 채점상의 객관성을 우선시

8) 절대 평가(Criterion-referenced Assessment)란 상대 평가와 대립하는 것으로서, ‘절대 기준 평가’, ‘준거 참조 평가’, ‘목표 지향 평가’, ‘준거 지향 평가’ 등으로 다양하게 불린다. 본고에서는 이를 다 포함하는 개념으로 ‘절대 평가’라는 용어를 사용하고자 한다.

9) 한국교육학회 교육평가연구회 편, 『교육 측정·평가·연구·통계 용어사전』, 143면.

10) 박영목·한철우·윤희원(1997), 『국어과 교수학습 방법 탐구』, 교학사, 98면.

11) 박인기(1997), 「국어과 교육 평가의 개선과 교육의 질적 도약」, 『21세기

하는 선택형 평가를 선호하게 되었던 것이다. 선택형 평가 방법은 이제까지 학교 교육 현장에서 중심을 차지하여 왔는데, 평가 방법 개선에 관한 논의가 본격화하면서 선택형 평가 방법은 국어교육의 본질에서 벗어난 것이라는 비판을 받았다. 이러한 비판으로부터 벗어나고자 주관식 평가 문항을 부분적으로 활용하기는 했지만, 단답형 문항들을 제작하는 데 그침으로써 그 본래의 취지를 살리지는 못했다. 단답형 문항의 경우, 답이 정해져 있다는 측면에서는 서술형보다 선택형 문항에 더 가깝기 때문이다.

선택형 평가는 채점상의 객관성을 보장해주며, 광범위한 영역의 교수·학습 목표의 성취도를 비교적 적은 비용으로 짧은 시간 안에 파악하는 것을 가능하게 한다는 장점이 있다. 그리고 답지 대신 OMR카드 등을 사용하여 컴퓨터로 채점할 수 있으며, 또 결과 보고가 가능하기 때문에 대단위 검사에서 쉽게 사용할 수 있다는 장점이 있다. 그러나 이제까지의 논의에서 보듯 선택형 평가는 학생들의 창의력, 문제 해결력, 비판적 판단력, 통합력 등을 평가하는 데 일정한 한계를 지닌다는 비판을 지속적으로 받아 왔다.¹²⁾ 미리 정해진 답이 있기 때문에 학습자 개개인의 독창적인 사고를 제대로 평가할 수 없다는 것이다.

선택형 평가가 한계를 지닐 수밖에 없는 이유는 문항의 특성상, 언어 능력을 분절적으로 평가하기 때문이다. 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등은 언어 활동의 여러 요소가 동시에 동원되는 종합적인 언어 활동이다. 그러나 선택형 평가 방법은 그 방법의 특성상 언어 능력을 구성하는 하위 요소를 구분하여 각각의 능력을 측정하고 그것을 종합하여 언어 능력으로 일반화하고자 한다. 그러나 전체는 부분의 합 이상이므로 선택형 평가 방법에 의한 부분적인 평가의 합이 학생의 전체적인 언어 능력을 반영한다고 할 수 없다.¹³⁾ 선택형 평가는 학습자의

국어과 교육의 지향과 수준별 교육과정』, 한국교육개발원, 162면.

12) 백순근(1997), 「수행평가의 이론적 기초」, 『수행평가의 이론과 실제』, 한국교육평가연구회 학술 세미나 발표 논문집, 12~13면.

실질적이면서도 전체적인 언어 수행 능력을 평가하는 데는 한계가 있다는 것이다.

대학수학능력 시험은 선택형 평가이면서도 국어교육의 특성에 적합한 문항 중심으로 이루어졌다는 평가를 받은 바 있다. 대학수학능력 시험은 “고등학교 교육과정을 토대로 하여 기본 개념의 이해나 법칙과 원리의 적용, 그리고 문제해결력 등과 같은 인간의 고등정신능력을 측정”¹⁴⁾했다는 평가를 받은 것이다. 학생들에게 많은 독서와 사고를 요구한다는 점에서 지식 암기 중심의 평가를 극복하고자 했으며, “어떤 지식이나 사실을 단순히 암기하여 해결하기보다는 교실의 학습 과정에서 배운 원리나 지식을 적용하는 능력을 평가”¹⁵⁾했기 때문이었다. 선택형 문항이면서도 종합적인 언어 능력을 평가하고자 했으며, 이러한 이유 때문에 대학수학능력 시험은 기존의 선택형 문항과는 질적인 차별성을 보여주었다는 평가를 받았다. 그러나 이러한 문항도 결국은 선택형 문항이 원천적으로 지닐 수밖에 없는 한계, 즉 국어교육에서 필요한 언어 수행을 전반적으로 평가하지 못한다는 한계를 지닌다는 점은 부인할 수 없다. 이러한 문제를 해결하고자 대안으로 제시되는 것이 앞에서 제시했던 수행 평가이다.

본고는 이러한 문제를 해결하기 위해 국어교육에서의 평가는 절대 평가, 즉 교육적으로 유의미한 목표를 설정하고, 그것에 대한 성취 정도를 평가하는 체제로 나아가야 하며, 구체적인 평가 관점으로는 수행 평가를 취해야 한다고 본다. 이제 다음 논의에서는 이러한 관점을 토대로 하여 국어교육에서의 평가의 원리에 대하여 논의하고자 한다.

13) 천경록(1998), 「국어과 수행 평가」, 백순근 편, 『수행 평가의 이론과 실제』, 원미사, 81면 참조.

14) 허형(1998), 「우리나라 교육평가 연구·개발의 방향」, 『교육과정 및 교육평가 연구·개발의 발전 방향』, 한국교육과정평가원 창립 기념 세미나, 65면.

15) 윤여탁, 앞의 글, 39면.

Ⅲ. 국어 교육에서의 평가의 원리

국어교육에서의 평가 원리를 구안하기 위해서 논의의 전제로 삼아야 할 것은 실질적으로 이루어지는 ‘국어 활동의 양상’, ‘평가의 효율성’ 등을 고려해야 한다는 점이다. 일상적인 국어 활동의 양상을 고려하면서 동시에 평가의 효율성을 고려해야 한다는 것이다. 여기에서는 이러한 전제를 토대로 말하고 듣고 읽고 쓰는 과정이나 결과를 드러내는 활동을 어떤 원리에 의해 평가해야 하는지 논의하는 것이 주된 작업일 것이다.

1. 언어 수행을 통한 비판적 반응의 평가

국어교육이 궁극적으로 지향하는 것은 국어 활동 능력을 신장시켜 국어 생활을 원활하게 하는 것이며, 그러한 목표를 지향하는 국어교육에서의 평가 또한 학생의 실질적인 국어 능력을 평가해야 할 것이다. 이것은 말하고 듣고 읽고 쓰는 활동을 평가해야 한다는 것인데, 여기서 주의해야 할 점은 언어 활동에 대한 지식을 평가하는 것이 아니라 실제적인 상황에서 구현하는 학습자들의 언어 수행 활동을 직접 관찰하면서 평가해야 한다는 것이다. 이와 관련하여 본고는 ‘언어 수행을 통한 비판적 반응의 평가’를 국어교육에서의 평가 원리로 제안하고자 한다.

일차적으로 ‘반응’이란 “어떤 질문에 대한 답을 쓰거나 말하는 것”¹⁶⁾을 의미한다. 그런데, 본고에서 국어교육에서의 평가와 관련하여 논의하고자 하는 ‘반응’이란, 주어진 문제 상황 혹은 질문에 대해 학습자 개인의 주체적인 사고와 판단의 과정, 구체적으로는 “평가, 판단, 선택”¹⁷⁾ 등의 과정을 거쳐 행하는 여러 형태의 응답을 의미한다. 응

16) Theodoré L. Harris(1995), Richard E. Hodges ed., *The Literacy Dictionary*. International Reading Association, p.219

17) 김대행, 앞의 논문, 49면.

답의 형태는 주로 말을 하거나 글을 쓰는 활동으로 드러날 것이다. 이러한 의미를 강조하기 위해, 또 그냥 '반응'이라는 용어만을 사용할 경우 이러한 의미가 명확하게 드러나지 않는다는 점을 고려하여 '비판적 반응'이라는 용어를 사용하고자 한다. 그 용어를 사용하는 이유는, 학습자의 반응이란 주어진 답지 속에서 정답을 고르는 행위가 아니라 구체적인 언어 상황 속에서 학습자가 취하고자 하는 관점이나 사고, 즉 학습자의 주체적인 사고와 판단을 바탕으로 문제를 발견하고 해결하는 과정과 결과를 언어 수행을 통하여 표현한다는 것을 강조하기 위한 것이다. 주어진 답지에서 주어진 조건에 맞는 것 하나를 고르거나, 단순한 사실이나 명제적 지식을 떠올리는 것을 평가하지는 않는다는 의미이다. 학습자는 스스로 자신의 비판적 반응을 구성(construction)하여 언어수행을 통해 드러내며, 바로 그것이 평가의 대상이 된다.

학습자로 하여금 '비판적 반응'을 유도하기 위해서는 학습자의 다양하면서도 창의적인 반응을 이끌어낼 수 있는 평가 도구와 평가 문항을 활용해야 한다. 이러한 평가를 위해서는 단순히 주제를 제시하고 말하거나 쓰라는 평가 문항보다는 학습자의 비판적 반응을 유도할 수 있도록 구체적인 문제 상황을 제시할 필요가 있다. 학습자가 주체적으로 사고하고 판단하며, 평가한 후 선택하는 과정을 유도할 수 있는 문항을 개발해야 한다는 것이며, 학습자가 이 문항에 답하기 위해서는 비판적 판단의 과정을 거치면서 언어 수행을 통해 그 과정이나 결과를 드러내야 한다. 이러한 문항을 개발하기 위해서는 최대한 언어 활동의 조건들을 구체화해야 하는데, 이것이 학습자의 반응을 제한하기 위한 것은 아니다. "개방형 질문(open-ended questions)"¹⁸⁾을 활용하되 비판적 반응의 방향을 제시하기 위한 것이다.

학습자가 자신의 비판적 반응을 구성하여 표현하는 것을 국어교육

18) J.Michael O'Malley · Lorraine Valdez Pierce(1996), *Authentic Assessment for English Language Learners*, Addison-Wesley Publishing Company, p.5.

의 평가에서 강조하는 이유는, 학습자의 창의적이고 주체적인 사고력의 신장을 강조하기 위한 것이다. 이러한 원리를 통해 기존의 권위나 가치관에 대한 수동적인 수용, 혹은 주어진 지식의 무비판적 수용에서 벗어나 자기 나름의 관점에서 사물이나 세계를 바라보고, 나아가서는 자신의 세계를 재창조해 가는 과정을 강조할 수 있을 것이다. 학습자가 문제의 정답을 선택하게 하는 것이 아니라 자기 스스로 정답을 작성하거나 행동으로 나타내도록 하는 평가가 필요하다는 의미이다.

또 이러한 평가를 위해서는, 평가 장면에서 있어서도 폐쇄적인 평가 장면을 지양하고 개방적이면서도 다양한 평가 장면을 창출할 필요가 있다. 일반적으로 '평가 장면'¹⁹⁾이라고 하면, 책상 위에는 문제지와 답지만이 놓여 있고, 학생은 답안을 작성하고 교사는 감독을 하는 폐쇄적인 교실 상황을 떠올리기 쉽다. 그러나 평가 문항의 성격에 따라 다양한 평가 상황을 연출할 수 있다. 가령, 문학 작품이나 여러 읽기 자료를 앞에 놓고, 서술형이나 논술형 문항에 답하거나 혹은 토론하게 할 수 있고, 말하기, 듣기, 읽기 등의 경우, 특정 주제나 제재를 미리 알려주고 그것에 관한 여러 자료를 준비하게 한 다음, 평가 문항에 답하게 하는 장면을 구성할 수도 있을 것이다. 다양한 평가 장면은 학습자가 자신의 비판적 반응을 스스로 구성할 수 있도록, 언어 활동의 조건을 구체적으로 제공한다는 의미를 지닌다.

2. 언어 활동의 통합적 수행 평가

제5차 국어과 교육과정 이래로 국어과 교육은 '말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 언어, 문학'이라는 여섯 영역으로 나누어 교육 내용을 선정해 왔으며, 2000년부터 시행될 제7차 국어과 교육과정도 이러한 영역 구

19) 최미숙·양정실(1998), 「국가 교육과정에 근거한 평가 기준 및 도구 개발 연구-고등학교 국어」, 한국교육과정평가원, 118~119면.

분을 따르고 있다. 국어과 교육 과정을 여섯 영역으로 나누는 것의 타당성에 대한 논의는 다음으로 미루고, 일단 이 여섯 영역을 전제로 하여 국어교육에서 어떠한 방식으로 평가하는 것이 효율적인 것인지에 관하여 논의하고자 한다. 이와 관련하여 본고에서는 국어교육에서의 평가 원리로 '언어 활동의 통합적 수행 평가'를 제안하고자 한다.

본고에서 논의하는 '통합'이란 활동의 연계성에 주목한 것으로서 '언어 활동들의 통합을 의미하며, 경우에 따라서는, 내용 영역간 지식과 활동들의 통합'²⁰⁾을 의미한다.²¹⁾ 실질적으로 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 활동이 통합적으로 이루어지는 언어 활동의 양상을 고려한다면, 각 영역을 고르게 평가하면서도 서로 관련있는 영역을 통합시켜 평가하는 것이 더욱 효과적일 것이다. 여기서 통합의 의미가 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 국어 지식, 문학 등 여섯 영역 모두를 무조건 통합하는 것을 뜻하는 것은 아니며, 또 여섯 영역을 한꺼번에 통합하여 평가하는 것이 그리 바람직한 것도 아니다. 그렇다면 여섯 영역으로 분리되어 있는 교육 과정을 전제로 하여 이것을 어떠한 방식으로 평가할 것인지 논의하는 것이 보다 현실적인 논의일 것이다.

제7차 국어과 교육과정에서 “평가 목표와 상황에 따라 필요한 경우에는 영역 통합적 평가 방법을 활용할 수 있다.”²²⁾라고 하면서 영역 통합적 평가 방법을 직접적으로 제안하고 있는 것에 주목할 필요가

20) 이 논의는 다음을 참조할 것. J. Michael O'Malley · Lorraine Valdez Pierce(1996), *Authentic Assessment for English Language Learners*, Addison-Wesley Publishing Company, p.5.

21) 따라서 본고에서 논의하는 '통합'은 “여러 가지 다양한 내용의 토픽과 재들간의 수평적 조직을 강조하는 것”이라고 보는 열린 교육의 관점과는 그 의미를 달리한다. 엄밀하게 말하면, 본고에서 논의하는 통합은 그러한 의미의 통합을 부분적으로 포함하고 있다. 열린 교육에서의 통합의 관점에 대한 상세한 논의는 다음을 참조할 것. 이용숙 외(1998), 『수준별 교육 과정에 적합한 교과서 내용 구성 방안 세미나-국어편』, 덕성여대 교육대학원 부설 열린교육연구소, 34면.

22) 교육부(1997), 『국어과 교육 과정』, 교육부 고시 제1997-15호[별책5], 116면.

있다. 최근의 연구에서도 ‘통합적 접근을 선호하는 언어 교육 평가 연구의 경향’을 지적하면서 “언어 사용은 실제로 통합되어 진행”²³⁾된다는 관점을 제시한 바 있다.

그 동안 영역을 통합하여 지도해야 한다는 논의는 어느 정도 있었는데, 읽기와 쓰기, 듣기와 읽기의 통합 지도 방안에 대한 논의²⁴⁾가 이루어진 것이 그 예이다. 그러나 평가 논의에서 통합 평가의 구체적인 논의는 아직 시작 단계에 있다.²⁵⁾ 그러나 사실 이런 관점이 그 동안의 평가 논의에서 잠재해 왔던 것은 사실이다.

‘언어 지식의 활용’ 범주에 대한 평가는 언어 표현, 즉 말하기와 쓰기 기능의 평가와 병행하여 실시할 수 있다. 예컨대 언어 영역의 학습 내용 중 어휘, 문장 등에 대한 지식의 활용 범주는 말하기와 쓰기의 직접 평가에서 사용하는 평가 기준표의 한 요소로 고려하여 평가할 수 있다.(밑줄 -인용자)²⁶⁾

이 인용문은 ‘언어 지식’ 영역이라고 해서 언어 활동과 분리한 채, 지식 그 자체만을 평가하는 것은 그리 바람직하지 않다는 것, 언어 지식은 언어 표현에 대한 평가와 함께 이루어지는 것이 효율적이라는 것을 논의하고 있다. 언어 지식은 궁극적으로 언어 활동을 통해 구현

23) 천경록 외(1997), 『고등학교 국어 국가 공통 절대평가 기준 개발 연구』, 69면.

24) 이재승(1998), 『국어교육의 원리와 방법』, 박이정, 401~438면 참조.

25) 이에 대한 기존의 대표적인 연구로 김대행의 논의를 들 수 있다. 김대행은 평가에서의 통합성과 관련하여 “실용과 문학 사이의 결합”, “정보 전달과 상상적 언어 활동 사이의 통합”, “영역간 그리고 교육 요소간 통합적 활동” 등의 예를 든 바 있다. 본고는 이 세 가지 중에서 앞의 두 가지가 넓게 보면 ‘영역간 그리고 교육 요소간 통합적 활동’에 포함되는 것이라고 보았다. 본 연구에서 주목하는 통합은 세 번째와 관련이 있다. 김대행, 『영국의 문학교육』, 44면 참조.

26) 박영목 외(1991), 『교육의 본질 추구를 위한 국어 교육 평가 체제 연구』, 한국교육개발원, 153면.

되어야 하는 지식이며, 당연히 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기라는 언어 활동과의 통합을 통해 이루어지는 것이 바람직할 것이다. 이것이 지식과 활동의 통합이라면, 언어 활동의 통합도 가능하다. 평가 목표에 맞게 말하고, 듣고, 읽고, 쓰는 활동을 통합하여 평가할 수 있다는 것이다.

이러한 통합이 가능한 경우는 언어 활동의 양상과 평가의 효율성을 고려할 때, '활동의 동시성', '활동의 연속성', '활동 원리의 동일성' 등이 성립할 경우이다. 각각의 경우에 대해 구체적으로 논의하면 다음과 같다.²⁷⁾

'활동의 동시성'이란 하나의 언어 상황에서 두 개 이상의 언어 활동이 동시에 이루어지는 경우를 의미한다. '활동의 동시성'이 성립하는 예로는 '말하기' 영역과 '듣기' 영역의 통합을 들 수 있으며, 이것은 가장 일반적인 통합의 방식이기도 하다.²⁸⁾ 말하기만 하는 경우란 거의 없으며, 그것은 듣기와 항상 동시적으로 이루어진다. 말하기와 듣기가 동시적으로 이루어지는 언어 활동이라는 점을 고려하여, 두 영역을 통합하여 평가하면 효율적일 것이다.

'활동의 연속성'이란 언어 자료나 주제를 중심으로 언어 활동이 연속적으로 이루어지는 경우를 의미한다. 활동의 연속성이 성립하는 대표적인 예로는 문학작품을 읽고 토론(문학/말하기/듣기의 통합)하거나 문학작품을 읽고 글(감상문 등)을 쓰는 경우(문학/읽기/쓰기의 통합), 혹은 읽기 제재를 읽고 토론하거나(읽기/말하기/듣기의 통합) 자신의 생각을 쓰는 경우 등이 이에 해당한다. 활동의 연속성에 의한 통합은 특히 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기가 하나의 언어 자료를 중심으로 통합

27) 이 논의는 다음 내용을 참조로 한 것이다. 최미숙·양정실, 앞의 책, 116~117면 참조.

28) 실제 제6차 국어과 교육과정에 의한 교과서들이 말하기, 듣기 영역에 대해서는 통합의 방식을 택하고 있다. 초등 학교는 '말하기·듣기' 교과서를, 중학교는 '말하기·듣기'라는 대단원을, 고등학교는 '말하기·듣기' 활동을 설정함으로써 각 학교급별 교과서는 이미 통합의 방식을 취하고 있다.

적으로 이루어지는 경우가 해당한다.²⁹⁾ 한편 실질적인 말하기와 쓰기 활동이 이루어지는 과정에서의 통합, 예를 들면 말하기의 지식이나 쓰기의 지식을 실제 말하기와 쓰기 활동으로 연결시키는 과정도 '지식과 활동'의 통합이라는 관점에서, 그리고 활동의 연속성이라는 관점에서 통합하여 평가할 수 있다.

'활동 원리의 동일성'에 의한 평가란 언어 활동의 원리상 서로 관련이 있는 것을 통합하여 평가하는 것이다. 문학 작품에 '표현의 원리'가 구현되어 있는 글을 읽고, 그것을 실질적인 말하거나 쓰기를 통하여 구현하거나, 학습자가 읽거나 들은 언어 자료로부터 추출한 언어 활동의 원리를 활용하여 말하거나 쓰는 활동을 평가하는 경우가 이에 해당한다. 문학에서의 언어 표현 방식과 일상적인 언어 표현 방식이 원리적으로 동일한 경우, 이에 대한 평가가 가능하다. 앞에서 논의한 '실용과 문학 사이의 결합', '정보 전달과 상상적 언어 활동 사이의 통합', '교육 요소간 통합적 활동' 등이 이에 해당한다. 특히 문학 작품의 감상과 창작은 이해와 표현이라는 측면에서 동일한 학습 목표와 원리로 구성할 수 있으며, 이를 평가할 수 있을 것이다.

3. 수행 과정 중심의 평가

국어교육에서는 언어 수행의 결과뿐만 아니라 수행의 과정도 중시하여 평가할 필요가 있다. 수행 과정이란 특정의 언어 활동을 계획·준비하는 과정을 거쳐 실질적인 언어 활동에 이르는 과정을 의미하며, 그 과정에는 주어진 언어 자료 혹은 언어 상황에 대한 학습자의 반응을 스스로 구성하는 행위를 포함한다. 말하거나 듣는 장면, 읽거나 쓴 후의 결과물에 대한 평가도 중요하지만 실질적인 말하기를 준비하는 과정, 글 쓰기를 준비하는 과정, 학습자 스스로 자신의 반응을

29) 물론 여기에는 부수적으로 말하기와 듣기의 경우 활동의 동시성이라는 통합이 포함되어 있다.

구성하는 과정도 중요하며, 그러한 수행의 과정을 평가함으로써 학업 성취 정도를 상세하게 파악할 수 있을 뿐만 아니라 학습자에게 유의미한 정보도 제공할 수 있다. 결과물뿐만 아니라, '적절한 반응을 도출하거나 구성하는 과정 혹은 복잡한 문제 상황을 해결해 나가는 과정' 또한 평가할 수 있어야 한다는 의미이다. 여기서 중요한 것은 수행 과정 중심의 평가라고 해서 수행 과정 자체를 몇개로 분리하여 평가하는 것을 의미하는 것은 아니라는 점이다. 예를 들어, 말하기를 평가하기 위해 말하기의 내용 생성, 말하기의 내용 조직, 말하기의 실제 등으로 각각 나누어 그 각 과정을 따로 평가하자는 의미는 아니라는 것이다. 여기서 논의하는 수행 과정 중심의 평가란 말하기의 준비 과정에서부터 실질적인 말하기에 이르는 일련의 과정 또한 평가해야 한다는 의미이다. 예를 들어 말하기 영역의 평가에서, 말하기를 위해 자료를 수집하고 분석하고 평가하는 과정, 그것을 중심으로 내용을 생성하고 조직하고 실제로 말하기에 이르는 전 과정을 평가의 대상으로 할 수 있다는 것이다.

언어 수행의 결과만을 평가한다면, 학습의 과정에서 혹은 과제를 수행하는 과정에서 학생들이 어떤 어려움을 겪는지, 학생들이 어떤 부분을 탁월하게 수행하는지를 판단하는 데 있어 제한적일 수밖에 없다. 결과적으로 학습자가 어떤 과제를 수행했는지 못했는지 자체에 대해서는 판단할 수 있지만, 특히 어떤 부분을 잘 했는지 혹은 잘 못했는지, 더욱이 왜 그것을 못했는지에 대해서는 제대로 판단하기가 어렵다. 그러나 언어 수행의 과정 또한 평가한다면 이해 활동이나 표현 활동의 어느 과정에서 장애를 느꼈으며, 그 장애를 어떤 과정을 통해 해결했는지, 앞으로 이해나 표현 능력을 향상시키기 위해 어떠한 노력을 해야 하는지에 대한 상세하고도 구체적인 정보를 얻을 수 있을 것이다. 이런 점에서 “과정 평가는 교수·학습이 진행되는 시기에 학생의 학습을 증진시키기 위하여 무엇을 개선해야 할 것인가를 알아내서 합리적인 최선의 의사 결정을 하기 위한 평가”³⁰⁾라고도 볼 수 있을 것이다.

과정 중심의 평가는 학습자의 학업 성취에 대한 비교적 상세한 정보를 얻을 수 있다는 측면뿐만 아니라 학습자의 학습 결손을 조기에 진단하고 학습자의 학업 성취 수준에 적합한 다양한 학습 방법 및 자료를 제시해 주는 데 유용한 정보를 얻을 수 있다는 점에서 매우 유용한 측면이 있다. 이러한 수행 과정 중심의 평가는 '목표 달성 수준에 대한 평가뿐만 아니라 동시에 목표에 도달하기 위한 평가'³¹⁾이어야 한다는 명제를 실현하는 것이기도 하다. 이것은 또 앞에서 논의했던 '평가 장면의 다양화' 논의와도 관련된다. 과제를 부여받고 자료를 조사하고 발상과 내용 생성, 조직, 표현 등에 이르는 전 과정이 바로 평가 장면이 되는 것이다. 물론 모든 평가가 이러한 과정 중심의 평가이어야만 하는 것은 아니다. 그러나 결과만을 평가하던 관행에서 벗어나 언어 수행의 과정도 중시해야 한다는 관점을 지닐 필요가 있다.

30) 이도영(1996), 「국어과 교육의 이념, 목표, 내용 설정 방안」, 『국어 교육학 연구』 제6집, 국어교육학회, 2~3면.

31) 김종철·김중신·정재찬은 "제7차 국어과 교육과정에서 평가는 목표 달성 수준에 대한 평가가 아니라 목표에 도달하기 위한 평가로 그 위상이 전환되어야 한다."고 논의하고 있다. 이 논의는 제7차 교육과정뿐만 아니라 국어교육 평가의 기본 관점으로 설정할 필요가 있을 정도로 중요한 논의이다. 그러나 본고는 교육적으로 유의미한 목표를 설정했다면, 전자와 후자를 결합하는 것, 즉 목표 달성 수준에 대한 평가와 목표에 도달하기 위한 평가는 상호 보완적인 관계를 맺을 필요가 있다고 본다. 왜냐하면 후자는 전자를 전제로 할 때만 의미가 있기 때문이다. 김종철 외의 자세한 논의는 다음을 참조할 것. 김종철·김중신·정재찬(1998), 「문학 영역 평가의 이론과 실제」, 『'98 국어교육연구소 학술발표회 자료집』, 서울대학교 교육종합연구원 국어교육연구소, 2면.

IV. 국어 교육에서의 수행 평가의 의미

1. 전통적 평가 방법의 계승

최근 국어교육에서 학교 교육 현장을 개선하려는 노력과 관심이 그 어느 때보다도 높다. 교육 환경을 개선하고, 새로운 교수·학습 방법이나 평가 방법을 도입하려는 노력과 시도는 이전에도 있었지만 그것이 최근처럼 광범위하게 이루어졌던 시기는 없었던 듯하다. 그러한 관심은 기존의 교수·학습 방법이나 평가 방법에서 벗어나 새로운 교수·학습 방법, 그리고 평가 방법을 도입하려는 시도로, 국어교육을 보다 발전된 방향으로 이끌어가고자 하는 노력의 일환이라 할 수 있다.

최근, 특히 관심을 끄는 것이 바로 앞에서 논의했던 ‘수행 평가’로서, 수행 평가에 대한 관심은 평가를 통해 학교 현장의 변화를 이루어내려는 노력의 요체라 할 수 있다. 수행 평가라는 용어를 널리 사용하기 시작한 것은 최근의 일이지만, 그러한 형태의 평가 방법 자체는 오래 전부터 우리가 사용하던 것이었다. 수행 평가라는 것이 외국에서 수입된 것이 아니라 우리의 전통적인 평가의 일종이라는 점에 주목할 필요가 있다는 것이다. 전통적인 수행 평가의 대표적인 예가 바로 ‘과거 시험’이라 할 수 있다. 과거 제도는 고려시대부터 시행되었는데 그 때 사용된 평가 방법이 곧 수행 평가 방법이었다. 예컨대 우리 나라 조선 시대의 과거 시험을 살펴보면 문과, 무과, 의과 등으로 구성되어 있으며 시험형태는 주로 시문을 짓거나 혹은 말타기, 활쏘기, 칼쓰기 등을 실제로 행하거나 혹은 환자를 치료하는 방법을 평가하는 것들이었는데, 이러한 모든 시험 형태는 최근에 논의하는 수행 평가의 일종이라 할 수 있다. 따라서 수행 평가는 최근에 외국에서 수입(?)된 것이 아니라 우리의 고유한 전통 속에서 바람직한 평가 방법이라고 여겨온 것을 오늘날의 교수·학습평가의 문제를 해결하기 위한 대안으로 재구조화한 것이라 할 수 있다.³²⁾

특히, 조선 시대 과거 시험 문제를 보면, “정치나 학문, 사회관습 등 전반에 걸쳐 당시의 현안에 대한 해결 방안의 제시를 책문(策問)으로 출제”³³⁾하고, 그에 대한 ‘대책(對策)’을 답안 형식으로 서술하게 되어 있다. 이것은 문제 상황을 설정하고 그것에 대한 학습자의 문제 해결 능력을 평가한다는 점에서, 또 이미 정해진 답을 전제로 하는 것이 아니라 주어진 수험생 스스로의 창의적 반응을 구성하도록 하고 그것을 평가하는 것이라는 점에서, 오늘날의 논술 시험과 상당히 유사한 평가 방법이라 할 수 있다. 이러한 평가는 특히 과거 제도가 ‘가문의 혈통보다는 개인의 능력을 중시’³⁴⁾했기 때문에 가능한 것이었다고 할 수 있다.

국어교육의 경우 이미 수행 평가를 부분적으로 시행하고 있었다고 할 수 있다. 독후감 쓰기를 성적에 반영한 것은 그 시기가 꽤 오래된 것이기도 하다. 그러나 그것이 형식적인 평가 혹은 요식적인 평가에 그치는 경우가 많았다. 또 대학 본고사의 부활이나 논술 시험의 실시, 그리고 면접법의 실시 등 수행 평가를 도입한 예는 있지만 그러한 평가, 그리고 평가의 결과가 교수·학습 전반으로 확산되지 못했던 것은 사실이다.

국어교육에서의 수행 평가는 우리의 전통적인 평가 방법을 계승한 것이라는 점을 전제로 해야 할 것이며, 이제 해야 할 작업은 그것을 오늘날의 국어교육의 관점에서 평가의 원리로 재구성할 필요가 있다는 것이다. 이제까지 우리가 비판해 왔던 평가의 한계는 “전통 교육에서의 평가 문화를 제대로 발효시켜 현대의 국어교육 평가에 접목시키지 못한 오류”³⁵⁾의 산물인 것이라는 점을 다시 한번 확인해야 할 것이다.

32) 백순근, 앞의 글, 34면.

33) 지두환(1997), 「이상사회를 추구하는 시험-과거」, 『조선과거실록』, 동연, 7면.

34) 이성무(1997), 『한국 과거제도사』, 민음사.

35) 박인기, 「국어과 교육 평가의 개선과 교육의 질적 도약」, 162면.

2. 교수·학습 활동과의 관련

‘평가’ 방법의 개선이 단순히 평가 자체의 개선만으로 끝나서는 국어 교육의 개선을 이루기 어려우며, 평가의 개선을 통해 교수·학습 체제 또한 개선시킬 수 있을 때 그 효과는 배가될 것이다. 우리는 이제까지 평가 활동은 교수·학습 활동이 끝난 후에 이루어지는 것이라고 생각해왔다. 그러나 평가 활동은 교수·학습 활동과 결합하면서 이루어져야 하며, 이 점에서 “평가 활동과 교수·학습 활동은 별개의 활동이 아니라 통합된 형태로써 한 가지 활동의 서로 다른 두 모습”³⁶⁾이라는 지적은 시사하는 바가 크다.

본 연구에서 주목하는 것은 평가가 교수·학습이 이루어진 후에 사후적인 것으로 존재하는 것이 아니라, 교수·학습 과정과 끊임없이 상호 작용하면서 이루어져야 한다는 점이다. 따라서 교수·학습과 평가 활동을 별개로 인식하거나, 평가는 일정한 학습 기간이 지난 뒤에 학생들의 서열을 매기기 위하여 필요하다거나, 학교 행정의 구색을 갖추기 위하여 필요하다는 인식은 극복해야 한다. 이것은 평가의 대상을 학생 개인뿐만 아니라 교수·학습 체제 전반으로 확대시킬 필요가 있다는 것이며, 그것은 곧 “교육에서의 평가는 教授體制instructional system 전반에서의 활동과 그 결과에 대한 가치 점검을 의미”³⁷⁾하기 때문이기도 하다. 곧 평가는 학생들의 학습 결과만을 측정하는 것이 아니라 학생들의 학습 결과에 기초하여 ‘교수체제의 효율성을 점검하는 것’이라는 관점으로 확대할 필요가 있다는 것이다. 교수·학습 과정 및 교수·학습 자료 개선에 유용한 정보를 제공하기 위한 평가, 그래서 궁극적으로는 교수·학습의 질을 높이기 위한 평가를 지향해야 할 것이다.

평가 활동은 교수·학습이 이루어지는 과정에 보다 많은 관심을 가

36) 백순근, 앞의 책, 24면.

37) 노명완(1990), 「국어과 교육에서의 평가」, 『국어교육 개선방안 연구』, 서울대학교 사범대학 국어교육과, 69면.

져야 하며, 평가 결과는 교수·학습 활동을 개선하는 일차적 자료로 활용하도록 해야 할 것이다. 그 예로 그 동안의 국어교육에서의 평가는 읽기 활동에 치우쳐 있었는데, 그것은 국어교육이 읽기 활동 중심으로 이루어진 것과 관련이 있다. 교수·학습이 읽기 중심이었기 때문에 평가도 읽기 중심으로 이루어졌으며, 평가가 읽기 중심으로 이루어지면서 교수·학습 활동 또한 읽기 중심으로 이루어진 것으로, 동전의 양면이라 할 수 있다.

언어 수행 자체를 중시하는 수행 평가의 관점을 들여온다면, 당연히 우리의 교실은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기가 실질적으로 이루어지는 교수·학습 활동이 이루어져야 한다. 그렇지 않다면 교수·학습 따로 평가 따로식의 모습을 띠게 될 것이다. 그 동안 국어교육에서의 평가는 읽기 영역에 치우쳤다는 비판을 받아왔으며, 읽기뿐만 아니라 말하기, 듣기, 쓰기 또한 고르게 평가해야 한다는 주장이 강하게 제기되었다. 실제로 말하고 듣고 읽고 쓰는 평가를 중요시하는 수행 평가의 관점, 그리고 그러한 관점을 받아들여 논의한 평가의 원리는 그러한 비판에 대한 대안으로 적절할 것이다.

V. 결론

국어교육에서는 수행 평가라는 관점이 그 동안 우리 교육의 병폐라고 생각했던 모든 문제점을 일거에 해결할 수 있을 것이라고 생각해서는 곤란하다. 언어 능력을 강조하는 국어교육의 성격상 수행 평가는 의미있는 '관점'임은 분명하다. 그러나 그러한 관점을 국어교육의 관점에서 원리화하지 않는다면, 앞에서 우려했던 것들을 다시 답습하거나, 해결하는 것이 더 요원한 상황에 이를지도 모른다. 이 연구는 수행 평가라는 관점을, 국어교육에서 필요한 평가의 원리를 구안하는 데 참조하여 논의하였다. 이러한 논의 이후에 그 원리를 구안할 수 있는, 국어교육에 적합한 평가도구 및 평가문항을 개발해야 할

것이다.

이제까지 논의한 것을 다음과 같이 요약하고자 한다. 그 동안 평가의 중심을 차지했던 상대 평가로부터 벗어나 절대 평가를 취할 필요가 있다. 상대 평가는 평가의 기준을 학습자의 학업 성취보다는 다른 학생들과의 상대적인 비교에 두게 하는 부작용을 초래했다. 학습자가 학습 목표의 달성을 위해 공부하기보다는 다른 학생들보다 더 나은 성적을 얻기 위해 공부하도록 하는 폐단을 야기했던 것이다. 이에 비해 절대 평가는 다른 학생들과의 비교를 위한 평가이기보다는 유의미한 학습 목표를 어느 정도 달성했는가를 파악하기 위한 것이라는 점에서, 국어교육이 지향해야 할 평가라 할 수 있다. 학습자의 우수한 점과 취약한 점에 대한 정보를 얻을 수 있고 구체적으로 어느 부분을 더 노력해야 하는지 그리고 더 지도해야 하는지에 대한 상세한 정보를 얻을 수 있다는 점에서 학습자의 학습 능력 향상뿐만 아니라 교수·학습 방법의 효율적인 개선을 위해서도 필요한 평가라 할 수 있다.

구체적인 평가의 관점으로는 수행 평가를 제안하고자 한다. 수행 평가는 말하고 듣고 읽고 쓰는 실제적인 국어 수행 능력을 평가하는 것이라는 점에서 국어교육의 성격에 적합한 평가라 할 수 있다. 수행 평가의 관점을 도입하여 본고에서 논의한 평가의 원리로는 '언어 수행을 통한 비판적 반응의 평가', '수행 과정 중심의 평가', '언어 활동의 통합적 수행 평가' 등을 들 수 있다. 학습자가 주체적이고 능동적으로 사고하는 과정이나 결과를 비판적 반응으로 구성할 수 있도록 해야 할 것이며, 수행의 결과뿐만 아니라 수행의 과정까지도 평가함으로써 학습자의 학습 능력 개선에 도움을 줄 수 있어야 할 것이다. 또한 단일한 활동만을 분리하여 평가하는 것이 아니라 교육과정상의 영역을 통합하거나 언어 활동을 통합하여 평가함으로써 언어 활동의 본질에 적합하면서도 효율성을 살릴 수 있는 평가를 할 수 있을 것이다.

이러한 평가를 효율적으로 활용하기 위해서는 평가의 결과를 '서술식 보고형'을 채택하여 서술하는 것이 좀더 유용할 것이다. 학생들에

게 좀더 필요한 정보를 제공하기 위해서는 학생의 종합적인 성취도를 서술식으로 제공하는 ‘특성 진술형 보고 방식’³⁸⁾을 활용할 필요가 있다는 것이다. 특성 진술형 보고 방식이란 학생들의 다양한 비판적 반응의 구성 방식을 종합하여 서술하고, 학생이 보여주는 장점과 단점을 보고함으로써 교사와 학습자의 의사소통을 원활하게 하기 위한 결과 보고 형식이다.

그러나 이러한 평가를 제대로 실시하기 위해서는 해결해야 할 사항이 많다는 것 또한 인식할 필요가 있다. 교사의 과중한 업무 부담, 평가에 걸리는 시간 문제, 우리 사회에서 특히 중시하는 채점의 객관성·신뢰성 문제 등의 현실적인 조건을 충분히 고려하여 평가 도구 및 평가 문항을 개발해야 할 것이며 또 그것을 어떻게 활용할 것인가 하는 문제를 논의해야 할 것이다.

38) 최미숙·양정실, 앞의 책, 109~110면.

《 참고문헌 》

- 김대행(1997), 「영국의 문학교육」, 서울대학교 교육종합연구원 국어교육연구소, 『국어교육연구』 제4집.
- 김종철·김중신·정재찬(1998), 「문학 영역 평가의 이론과 실제-제7차 교육 과정을 중심으로」, 『'98 국어교육연구소 학술발표회 자료집』, 서울대학교 교육종합연구원 국어교육연구소.
- 노명완(1990), 「국어과 교육에서의 평가」, 『국어교육 개선방안 연구』, 서울대학교 사범대학 국어교육과.
- 박영목 외(1991), 『교육의 본질 추구를 위한 국어 교육 평가체제 연구(Ⅱ)』, 한국교육개발원.
- 박영목·한철우·윤희원(1997), 『국어과 교수학습 방법 탐구』, 교학사.
- 박인기(1997), 「국어과 교육 평가의 개선과 교육의 질적 도약」, 『21세기 국어과 교육의 지향과 수준별 교육과정』, 한국교육개발원.
- 백순근 외(1997), 『수행평가의 이론과 실제』, 한국교육평가연구회 학술세미나 발표 논문집.
- 백순근(1998), 「수행평가에 대한 이론적 기초」, 『수행평가의 이론과 실제』, 원미사.
- _____ (1998), 「수행평가(遂行評價)에 대한 이해」, 『1998년도 KICE 연구 포럼』, 한국교육과정평가원 연구보고.
- 윤여탁(1998), 『시교육론·Ⅱ : 방법론 성찰과 전통의 문제』, 서울대학교출판부.
- 이도영(1996), 「국어과 교육의 이념, 목표, 내용 설정 방안」, 『국어 교육학 연구』 제6집, 국어교육학회.
- 이성무(1997), 『한국 과거제도사』, 민음사.
- 이용숙 외(1998), 『수준별 교육 과정에 적합한 교과서 내용 구성 방안 세미나-국어편』, 덕성여대 교육대학원 부설 열린교육연구소.
- 이인제 외(1997), 『창의력 신장을 돕는 중학교 국어과 학습 평가 방법 연구』, 한국교육개발원 연구보고 CR-10.
- 이재승(1998), 『국어교육의 원리와 방법』, 박이정.
- 지두환(1997), 「이상사회를 추구하는 시험-과거」, 『조선과거실록』, 동연.
- 천경록 외(1997), 『고등학교 국어 국가 공통 절대평가 기준 개발 연구』, 한

국교육개발원 수탁연구 CR 97-55-1.

천경록(1998), 「국어과 수행 평가」, 백순근 편, 『수행 평가의 이론과 실제』, 원미사.

최미숙·양정실(1998), 『국가 교육과정에 근거한 평가 기준 및 도구 개발 연구: 고등학교 국어』, 한국교육과정평가원.

한국교육학회 교육평가연구회 편(1995), 『교육 측정·평가·연구·통계 용어사전』, 중앙교육진흥연구소.

허경철 외(1997), 『국가 공통 절대평가 기준 교과별 시안 검토를 위한 세미나』, 한국교육개발원 연구자료 RM 97-15.

허 형(1998), 「우리나라 교육평가 연구·개발의 방향」, 『교육과정 및 교육평가 연구·개발의 발전 방향』, 한국교육과정평가원 창립 기념 세미나 보고서.

Brumfit, C. ed.(1991), *Assessment in literature Teaching*, Macmillan Publishers Limited.

J.Michael O'Malley·Lorraine Valdez Pierce(1996), *Authentic Assessment for English Language Learners*, Addison-Wesley Publishing Company.

Herman, J. & Aschbacher, P.R. & Winters, J., *Setting Criteria*(1996), *A Handbook for Student Performance Assessment in an Era of Restructuring*, Robert E. Blum & Judith A. Arter eds., Association for Supervision and Curriculum Development.

Theodore L. Harris, Richard E. Hodges ed.(1995), *The Literacy Dictionary*, International Reading Association.