

국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장 모형과 기준

한국교육과정평가원

한국어교육학회

국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장 모형과 기준

한국교육과정평가원

한국어교육학회

연 구 자

한국교육과정평가원

연구책임자 이 인제
연구원 이 범홍
김 신영(한국외국어대학교)
진 재관
박 정
김 옥남
서 수현

한국어교육학회

연구책임자 박 영목 (홍익대학교)
연구원 김 종철 (서울대학교)
이 성영 (춘천교육대학교)
이 충우 (관동대학교)
천 경록 (광주교육대학교)

이 연구는 한국교육과정평가원의 연구비 지원으로 한국교육과정평가원과 한국어교육학회가 공동으로 수행한 연구입니다.

머 리 말

교육의 질은 교사의 질에 달려 있다는 말이 있듯이 학교 교육의 질은 교사의 자질과 능력에 따라 결정된다고 할 수 있다. 그런데 훌륭한 자질과 능력을 갖춘 교사는 과연 어떤 교사인가에 대해서는 다양한 관점이 존재할 수 있다. 앞으로 학교교육의 질을 근본적이고도 실질적으로 개선하기 위해서는 훌륭한 자질과 능력을 갖춘 교사가 지녀야 할 전문성 기준을 국가 수준에서 각 교과별로 설정하고, 이를 교원 양성, 교원 임용, 교원 재교육 및 연수 등의 과정에서 적극적으로 활용하는 일은 대단히 중요한 교육정책 과제일 뿐만 아니라 시급하게 추진해야 할 교육정책 과제이다. 이러한 측면에서 볼 때 국어과 교사의 학생 평가 전문성 기준 및 모형 개발에 관한 본 연구는 매우 중요하고 값진 연구라고 생각한다.

국어과 교사로서의 전문성을 갖추기 위해 국어과 교사는 국어과 학습평가를 타당하고도 신뢰성 있게 할 수 있는 기능을 갖추어야 하며, 학생들의 적절한 반응을 도출하기 위하여 다양한 수준의 질문을 할 수 있어야 하고, 학생들의 학습 결과에 대하여 건설적이고도 즉각적으로 반응할 수 있어야 한다. 학습의 성취 정도를 높이기 위해서 국어 교사는 학생들이 직면한 문제의 특성을 곧바로 이해시키고 그 문제를 극복할 수 있는 방법을 친절하게 안내하는 피드백을 제공할 수 있어야 하며, 학생들의 성취 정도를 평가하고 그 결과를 적절하게 해석하여 학생과 학부모와 관련 인사들에게 제공할 수 있어야 한다. 학생들의 성취 정도를 평가하는 주된 목적은 학생들의 성취 수준을 향상시키는 데 있다. 이러한 목적을 달성하기 위하여 국어 교사는 적절한 평가 방법을 선택하고 창안하고 활용할 수 있어야 하며, 타당한 평가 척도를 설정할 수 있어야 하고, 평가 결과에 대한 의사소통을 평가의 본래 취지에 부합되게 할 수 있어야 한다.

본 연구의 수행 과정에서 많은 도움을 주신 한국교육과정평가원의 연구진에게 감사드린다. 바쁜 시간을 쪼개어 본 연구를 성실하게 수행해 주신 김종철, 이충우, 이성영, 천경록 교수님에게 깊은 감사를 드리며, 본 연구의 수행 과정에서 실무적인 일을 충실하게 해주신 하은하 박사에게도 감사를 드린다.

2004년 12월 일

한국어교육학회 회장 박영목

연구 요약

이 연구에서는 국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장 방안과 전문성 신장 기준을 국어과 일반 영역과 하위 영역별로 탐색해 보았다. 국어과 일반 영역에서는 먼저 국어과 학생 평가의 전문성 능력 요인을 분석해 보고, 이러한 분석을 바탕으로 하여 국어과 학생 평가의 전문성 기준을 국어과 교육과정에 대한 지식의 확충, 국어과 교수학습에 대한 지식의 확충, 국어교육평가에 대한 지식의 확충, 국어 교과에 대한 지식의 확충, 국어교육평가 계획 및 준비 능력의 구비, 국어교육평가 시행 능력의 구비, 국어교육평가 결과 분석 및 해석 능력의 구비, 국어교육평가 결과 보고 및 활용 능력의 구비 등의 측면으로 구분하여 제시하였다.

국어과 교육과정에 대한 지식은 교육과정의 구성 철학과 추구하는 인간상에 대한 이해, 국어 교과에 대한 교육과정 목표 확인, 국어 교과에 대한 교육과정 내용 체계, 국어 교과에 대한 교육과정 학년별 내용 등에 관한 지식으로 구성된다. 국어과 교수학습에 대한 지식은 국어과 교수학습 과정에서의 학생과 학습 상황 확인, 국어과 교육목표 성취에 적합한 교수 전략, 국어과 교육목표 성취에 적합한 교수 자료 등의 요인으로 구성된다. 국어과 교육평가에 대한 지식은 국어교육평가의 개념, 국어교육평가의 유형, 국어교육평가의 방법, 국어교육평가 도구 개발 방법, 국어교육평가 시행시의 유의점, 국어교육평가 결과 분석 방법, 국어교육평가 결과 활용 방법 등의 요인으로 구성된다. 국어 교과에 대한 지식은 국어 교과에 대한 체계와 구조, 국어 교과에 대한 핵심 지식, 국어과 교육의 목표 및 학생을 고려한 교육내용의 위계와 범위 등의 요인으로 구성된다.

국어교육평가의 평가 계획 및 준비 능력은 평가 목표 설정, 평가 내용 결정, 평가 방법 선정, 평가 도구 개발, 평가 시행 계획, 평가 결과 분석 및 해석 계획 수립, 평가 결과 활용 계획 수립 등에 관한 능력 요인으로 구성된다. 국어교육평가 시행 능력은 평가 환경 조성, 평가 실시 등의 능력 요인으로 구성된다. 국어교육평가 결과 분석 및 해석 능력은 평가 실시 결과 채점, 평가 실시 결과 분석, 평가 실시 결과 해석, 학습 증진 전략 수립 등의 능력 요인으로 구성된다. 국어교육평가 결과 보고 및 활용 능력은 평가 결과 통지 및 학습 증진 전략 제공, 격려, 충고, 촉진, 지원, 평가의 평가 등의 능력 요인으로 구성된다.

국어과 이해 영역에 대한 학생 평가 전문성 기준 및 평가 전문성 신장 방안 연구에서는 다음과 같은 사항이 주로 탐색되었다. 국어과 교사의 읽기 평가 전문성을 신장시

키기 위해 읽기 평가 요인 분석을 통해 읽기 요인의 체계를 마련하였다. 이를 토대로 읽기 평가 전문성을 지식, 수행, 윤리 영역으로 나누어 모두 11개의 기준을 제시하였다. 국어과 교사의 읽기 평가 전문성을 신장시키기 위한 교육 내용으로 사범대학 국어교육과의 교육과정을 분석한 결과, 위에서 구안하여 제시한 11개의 전문성 기준을 충족시키기에는 미흡한 실정이었다. 사범대학 교사 교육을 완성 교육과 계속 교육의 관점에서 볼 수 있다. 후자에 의한다면 교사 임용고사, 교사 자격 연수 등에 의해 교사의 전문성은 향상된다고 할 수 있다. 무선 표집한 7개 시도 교육연수원의 중등 국어과 교사 1급 자격 연수 과정을 분석한 결과도 교사의 읽기 평가 전문성을 충족시킬 만큼 체계적으로 교육 내용과 방법이 설계되어 있지 않았다.

국어과 교사의 읽기 평가전문성을 신장시키기 위해서는 사범대학 국어교육과 교육과정에 국어과 평가론을 필수로 개설하고, 그 속에서 읽기 평가론을 적정하고 균형있는 비중으로 다루어야 한다. 각 시도 교육연수원의 1급 정교사 자격 연수 과정에서도 읽기 선택형 평가 도구 개발, 읽기 수행평 평가 도구 개발, 검사 결과의 해석과 추론 등의 과목을 필수적으로 개설해야 한다. 연수 방법도 강사의 강의 중심에서 탈피하여, 강의, 워크숍, 사례발표, 분임토의 등과 같은 다양한 방법을 도입해야 한다.

앞으로 본 연구에서 개발한 읽기 평가 전문성 기준을 가다듬고 교육계와 학계의 검토를 받아 내용을 명료화하고 실행 방안을 모색해야 한다. 이를 위해 고려할 점은 다음과 같다. 첫째, 전문성 기준의 내용과 성격과 관련하여 전문성 기준은 교사의 전문성을 규정하기보다는 전문성 신장을 안내해야 하고, 전문성 기준은 지속적으로 연구되고 갱신되어야 하며, 교사가 평가 분야의 전문성을 신장하는 데는 일정한 절대 시간이 필요하다는 점이 고려되어야 하고, 교사가 평가 전문성을 신장하는 데는 몇 가지 단계가 있을 것임을 유의해야 하고, 교사가 평가 전문성을 신장시키는 데는 현장 관찰과 실습이 수반되어야 할 것이다. 둘째, 전문성 기준의 활용과 실행과 관련하여 전문성 기준의 개발, 명료화, 갱신, 합의, 적용 과정에 교사들의 자발적, (교원 단체를 통한) 조직적 참여가 필요하며, 전문성 기준에 따라 교사를 평가하기 위해서는 평가 주체, 평가 방법, 평가 기준, 평가의 증거(포트폴리오) 수집에 관한 방법이 연구되고, 결과와 과정에 대해 교육계의 합의가 있어야 하고, 이를 전담할 교사 평가 기관을 설립해야 하고 예산을 확보해야 한다.

국어과 표현 영역에 대한 학생 평가 전문성 기준 및 평가 전문성 신장 방안 연구에서는 다음과 같은 사항이 주로 탐색되었다. 학생들의 쓰기 능력을 제대로 평가할 수 있기 위해서 교사가 갖추어야 할 쓰기 평가와 관련되는 전문성의 기준이 무엇이고 그

것을 충족시키기 위한 신장 모형이 어떠한지를 탐색하였다. 평가 전문성을 구성하는 범주로 지식, 수행 능력, 태도의 세 가지를 상정하였다. 쓰기 평가는 그것이 다른 영역 혹은 과목 평가가 아니라 쓰기 평가임으로 해서 필요로 하는 지식과 수행 능력은 어느 정도 차이가 있을 것으로 판단하였으며, 평가 전문성을 더욱 심화시켜 가려는 태도나 평가를 공정하게 운영하려는 태도 등은 영역별 특수성보다는 보편성이 더 강하게 작용하는 것으로 보아 쓰기 평가 전문성에 대한 탐구에서는 별도로 다루지 않았다.

제2장에서 제시된 쓰기 평가 전문성 기준은 앞으로 더욱 정교화 되어야 할 것이다. 쓰기 평가에 대한 단일화된 교사의 전문성 기준 자체도 더욱 가다듬어야 할 뿐 아니라, 전문성의 등급도 더욱 다양화하고 그에 따른 전문성 기준도 구체화하여야 할 것이다. 그리고 그러한 전문성을 갖춘 전문가를 길러내기 위해서 어떤 절차로, 어떤 텍스트로, 어떤 교구로 가르칠 것인지 등에 대한 구체적인 실러버스가 마련되어야 할 것이다. 또한 교사의 쓰기 평가 전문성을 구성하는 요인이 무엇인지 더욱 천착하는 연구도 필요할 것이다. 그리하여 한편으로는 다른 평가와는 다른 쓰기 평가가 갖는 특성이 무엇인지를 규명해 나가는 작업이 필요하며, 다른 한편으로는 다른 영역 평가와 쓰기 평가가 어떤 관련을 가지는지, 더 나아가 교사 전문성 전체에서 쓰기 평가 전문성이 차지하는 위치는 무엇인지 등에 대한 천착이 필요할 것이다. 이러한 바탕 위에서 쓰기 평가 전문성, 국어과 평가 전문성, 국어과 전문성, 교사 전문성이 제 각각 자리를 잡을 것이고, 그 속에서 쓰기 평가 전문성 역시 효율적으로 신장되고 기능하게 될 것이다.

국어과 국어지식 영역에 대한 학생 평가 전문성 기준 및 평가 전문성 신장 방안 연구에서는 다음과 같은 사항이 주로 탐색되었다. 국어 지식 영역의 평가 전문성을 신장하기 위하여 예비 국어과 교사와 현직 국어과 교사를 대상으로 하는 ‘국어 지식 영역 평가 전문성 신장을 위한 교육 프로그램’을 제시하였고, 이 프로그램의 설정 근거와 교육 내용을 밝히기 위하여 ‘국어 지식 평가 전문성 신장을 위한 배경 지식’과 ‘국어 지식 영역 평가 수행 능력’에 대한 국어과 교사의 평가 전문성 기준을 제시하였다. 그러나 교사의 평가 전문성은 교육의 성격이 달라지면 이에 따라서 달라질 수 있기 때문에, 국어과 교육의 성격, 목표, 내용이나 인접 분야와 국어 지식 영역의 관련성이 어떻게 변하는가에 따라서도 달라진다.

본 연구는 현 교육 과정의 틀에서 이루어진 것이기 때문에 새로운 교육 과정의 틀에서 국어 지식 영역의 성격이 달라지면 국어 지식 영역의 목표와 내용이 달라지고 따라서 교수·학습 방법, 평가 관련 요인들이 달라질 수 있다. 국어 지식 영역의 평가 전문성은 달라지는 국어 지식 영역의 평가도 잘 수행할 수 있도록 기초가 튼튼해야 한다는

점에서 교사 양성 교육 과정의 평가 관련 교육은 충실하게 이루어져야 하고, 현직 교사 연수도 새로운 평가 이론을 즉시 반영하여 교육에 이용할 수 있도록 해야 할 것이다.

국어과 문학 영역에 대한 학생 평가 전문성 기준 및 평가 전문성 신장 방안 연구에서는 다음과 같은 사항이 주로 탐색되었다. 국어 교사의 문학 평가 전문성은 이론상 국어 교사가 문학 평가 전반에 대한 지식을 갖추고 수행 능력을 구비하며, 태도를 형성하면 기본적으로 갖추어지고, 학교 현장에서의 교육 경험을 통해 심화되고 발전할 수 있다. 현재까지 평가 일반의 차원은 물론 국어 교육의 평가, 문학 교육의 평가 전반에 걸쳐 평가의 전문성을 보장하기 위한 논의는 거듭되었고, 실제로 상당한 정도로 많은, 그리고 유용한 연구 결과와 시안이 제시된 바가 있다. 따라서 먼저 지금까지의 논의를 종합하여, 표준적인 평가 항목과 기준을 세밀히 작성하여 교사들이 활용할 수 있게 하는 일을 시급히 추진할 필요가 있다. 문학 교육의 경우 권장 작품 목록을 제시하는 것도 특히 중요한 일이다. 국민공통교육과정 및 심화 선택 과정에서 읽을 만한 작품들을 제시하고 그러한 작품들의 독서 경험을 기반으로 하여 다양한 문학 교육을 실천할 수 있고, 그것을 촉진하는 평가를 할 수 있기 때문이다.

다음으로 사범대 국어교육과의 교육 과정을 비롯한 교사 양성 과정 및 연수 과정에서 문학 평가의 전문성을 신장할 수 있는 교과목을 개설해야 한다. 전문성을 갖춘 교사를 양성하는 제도적 장치가 없을 경우 전문성 신장은 오로지 교사 개인의 의지 문제로 귀결되기 때문이다. 끝으로 문학 평가를 담당하는 교사에 대한 사회 전반의 신뢰도를 높이고, 평가에 관련한 교사의 권한을 확대하는 정책도 필요하다. 국어 교사가 공정하고 정밀하게 학습자의 문학 능력을 평가한다고 전제할 때 사회도 그러한 교사를 신뢰하고 존중해야 한다. 특히 자율적인 교육이 가능하도록 한 현행 교육 과정에 비추어 볼 때 교사의 평가와 관련된 자율적 권한은 특히 중요하게 인식되어야 한다. 교사의 높은 책임 의식과 윤리 의식도 요청되지만 교실의 수업을 책임지고 이끌어가는 교사의 권한도 존중하고 또 확대되어야 한다. 특히 객관적으로 계량화하여 측정하기 어려운 문학 능력의 발달 정도를 이해하고자 하는 문학 평가의 경우 교사가 갖추어야 할 전문성 못지않게 교사의 평가 활동에 대한 신뢰와 타당한 권한 부여도 중요한 것이다. 따라서 교사의 문학 평가 전문성 기준은 전문적 평가 능력을 가진 교사, 그러한 교사를 양성하고 질을 관리하는 제도, 그러한 제도와 교사를 신뢰하는 사회 세 측면에서 마련될 수 있다고 보았다.

차례

I. 서론	1
1. 연구의 필요성과 목적	1
2. 연구의 내용과 방법	4
II. 국어과 교사의 학생 평가 전문성 기준	8
1. 국어과 교사의 학생 평가 전문성 기준 개발의 전제와 방향	8
2. 국어과 교사의 학생 평가 전문성 기준 개발 범주	12
3. 국어과 교사의 전문성 기준 개발의 내용 체계	15
4. 국어과 교사의 학생 평가 전문성 기준	42
5. 국어과 이해 영역의 학생 평가 전문성 기준	54
6. 국어과 표현 영역의 학생 평가 전문성 기준	75
7. 국어과 국어지식 영역의 학생 평가 전문성 기준	97
8. 국어과 문학 영역의 학생 평가 전문성 기준	118
III. 국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장 모형	137
1. 국어과 교사의 학생 평가 전문성 능력 요인	137
2. 국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장 모형	147
3. 국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장 방안	149
4. 국어과 이해 영역에 대한 학생 평가 전문성 신장 방안	153
5. 국어과 표현 영역에 대한 학생 평가 전문성 신장 방안	159
6. 국어과 국어지식 영역에 대한 학생 평가 전문성 신장 방안	162
7. 국어과 문학 영역에 대한 학생 평가 전문성 신장 방안	168
IV. 요약 및 결론	173
<참고문헌>	178
<영문초록>	182

표 차례

<표 1> 읽기 평가의 구성 요인의 체계	59
<표 2> 주요 사범대학 국어교육과 ‘평가’ 관련 과목 개설 현황	155
<표 3> 시도 교육청 중등 국어과 자격 연수 평가 관련 내용 분석	156
<표 4> 읽기 평가 전문성을 위한 교육 내용과 방법	158

그림 차례

[그림 1] 독서지도 교사의 전문성 요건	40
[그림 2] 읽기 요인의 상호작용	55
[그림 3] 읽기 과정	57
[그림 4] 읽기 평가와 수업의 통합 모형	58
[그림 5] 읽기 평가와 인접 분야	67
[그림 6] 국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장 모형	148

I. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

국어과 교사의 평가 전문성 기준에 대한 정책적 연구는 국어과 교사의 전문성 기준에 대한 정책적 연구의 일환으로 추진될 필요가 있다. 그리고 국어과 교사의 평가 전문성 기준에 대한 연구는 대단히 복잡하고도 복합적인 문제를 다루어야 할 것이다. 이와 관련하여 다음에서는 국어과 교사의 전문성을 중심으로 하여 국어과 교사의 평가의 전문성에 대한 접근 방식을 간단히 제시해 보기로 한다.

국어 교과에서 다루고 있는 ‘국어’를 어떻게 인식하느냐에 따라 국어과 교사의 전문성에 대한 기준도 달라질 수 있다. 국어 교과는 국어에 대해서 가르치는 교과라기보다는 국어 활동을 잘 할 수 있도록 가르치는 교과이다. 현행 국어과 교육과정의 내용을 분석해 보더라도 구조로서의 국어라는 측면보다는 과정으로서의 국어, 활동으로서의 국어라는 측면이 크게 강조되고 있음을 알 수 있다. 언어는 일련의 지식의 집합체일 뿐만 아니라 일련의 과정이며 활동이다. 사람들은 누구나 다양한 맥락에서 여러 가지 방식으로 언어를 사용하며 언어에 반응한다. 과정 및 활동으로서의 국어를 잘 가르치기 위하여 국어과 교사는 이에 필요한 전문적 지식과 기능은 물론 올바른 태도 및 가치관을 지니고 있어야 한다. 다음에서는 학생들의 국어 활동 능력의 체계적이고도 효율적인 신장을 위해 필수적으로 요구되는 지식과 기능과 태도가 무엇인지를 정리하여 제시해 보기로 한다.

학생들에게 국어 교과를 잘 가르치기 위해서 국어과 교사는 국어 교과의 내용에 관한 지식을 체계적으로 갖추고 있어야 한다. 국어과 교육과정의 내용 영역은 표현, 이해, 국어지식, 문학 등의 영역으로 설정되어 있다. 이들 영역을 지도하는 데 필요한 내용적 지식을 국어 능력의 발달, 국어 표현과 이해, 국어의 구조, 문학, 비언어적 매체 등으로 구분할 수 있다.

학생들에게 국어 교과를 잘 가르치기 위해서 국어과 교사는 국어 교과와 교수학습 방법에 관한 지식을 충실히 갖추어야 한다. 국어 교과와 지도 방법에 관한 지식은 수업 매체의 활용 방법, 평가 방법, 교수-학습 연구 방법, 학습자 중심의 수업 운영 방법 등으로 구분할 수 있다. 특히 평가와 관련하여 국어과 교사는 국어과 교육의 과정에서 학생들의 성취 정도를 평가하기 위한 다양한 방법을 알고 있어야 한다. 국어 교사는 교육 평가의 일반 이론을 국어 교육의 실제 과정에 적용하기 위한 구체적인 방법을 이해할 필요가 있으며, 국어 교과와 영역별 특성에 맞는 평가 방법이 무엇인지를 정확하게 알고 있어야 한다. 또한, 국어 교사는 평가 결과를 적절하게 활용하는 방법을 이해하고 있어야 하며, 평가의 목적과 평가의 방법에 따라 평가 결과의 해석을 달리 할 수 있어야 한다.

학생들에게 국어 교과를 잘 가르치기 위해서 국어과 교사는 국어과 학습지도 잘 하는 데 필요한 전문적 기능을 충실히 갖추고 있어야 한다. 국어과 학습지도 기능은 교수-학습 계획, 학습 평가, 학습 지도 등으로 구분할 수 있다.

국어과 교사로서의 전문성을 갖추기 위해 국어과 교사는 국어과 학습지도 계획 적절하게 수립할 수 있는 기능을 갖추어야 한다. 국어과 교사는 국어과 수업의 목표와 전략과 교재를 적절하게 선정하고 설계하고 조직할 수 있어야 한다. 국어 교과와 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등의 국어 활동 영역과 함께 국어 지식 영역 및 문학 영역을 포괄하는 교과이다. 따라서 국어 교사는 이들 영역에 적절한 학습 목표를 설정할 수 있어야 하며, 관련 이론에 근거를 둔 적절한 수업 전략을 활용할 수 있어야 하고, 수업 목표 및 전략과 연관되는 교수-학습 자료를 개발하고 평가하고 선정할 수 있어야 한다. 또한, 국어과 교사는 국어과 수업의 과정에서 수업 목표를 효과적으로 달성하기 위하여 학습 집단을 적절하게 구성할 수 있어야 한다. 국어 교과와 학습 과제는 매우 다양하고 경우에 따라서는 매우 이질적이기 때문에 개별 학습, 소규모 집단 학습, 전체 집단 학습, 협동 학습 등의 방법을 적절하게 활용할 수 있어야 한다. 국어 교사는 학습 과제의 특성과 학습자의 특성에 적합한 학습 방법을 이해해야 함과 아울러 학습의 효과를 높이기 위하여 학습 집단을 적절하게 조직할 수 있어야 한다.

국어과 교사로서의 전문성을 갖추기 위해 국어과 교사는 국어과 학습 지도를

효율적으로 진행해 나갈 수 있는 기능을 갖추어야 한다. 국어 교사는 학습자의 사회·문화적 배경 면에서의 특성과 학습 양식 면에서의 특성 등에 적합한 수업 전략을 활용할 수 있어야 한다. 학습의 양식과 사회·문화적 배경은 학생들의 국어 능력 발달과 국어 활동 경험에 깊은 영향을 미친다. 따라서 국어 교사는 학생들의 특성에 적합한 수업 전략이 무엇인지를 이해하고 이러한 전략을 적절하게 활용할 수 있어야 한다. 또한, 국어 교사는 학생들의 국어 활동 능력을 신장하는 데 필요한 다양한 수업 전략을 적절하게 활용할 수 있어야 한다. 학생들의 국어 활동 능력은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등의 언어활동 경험을 다양하고도 풍부하게 함으로써 제대로 신장될 수 있다. 학생들은 탐구 능력, 분석 능력, 종합 능력, 평가 능력 등을 개발해 나가기 위하여 다양한 텍스트를 읽어와 하며 주어진 상황에 적합한 텍스트를 생산할 수 있어야 한다. 이러한 능력을 학생들이 제대로 신장할 수 있도록 도와주기 위해서 국어 교사는 국어 활동의 상황에 적합한 수업 전략을 활용할 수 있어야 한다.

국어과 교사로서의 전문성을 갖추기 위해 국어과 교사는 국어과 학습평가를 타당하고도 신뢰성 있게 할 수 있는 기능을 갖추어야 한다. 국어 교사는 학생들의 적절한 반응을 도출하기 위하여 다양한 수준의 질문을 할 수 있어야 한다. 학생들이 학습한 내용을 더욱 잘 이해하고 해석하고 기억하는 데 도움을 줌과 아울러 학생들의 본보기가 되기 위하여 국어 교사는 반드시 질문을 잘 할 수 있는 기능을 충분한 연습을 통하여 반드시 갖추어야 한다. 또한, 국어 교사는 학생들의 학습 결과에 대하여 건설적이고도 즉각적으로 반응할 수 있어야 한다. 학생들은 능동적이고도 건설적인 피드백이 주어질 때 더욱 효과적으로 학습할 수 있다. 학습의 성취 정도를 높이기 위해서 국어 교사는 학생들이 직면한 문제의 특성을 곧바로 이해시키고 그 문제를 극복할 수 있는 방법을 친절하게 안내하는 피드백을 제공할 수 있어야 한다. 그리고 국어 교사는 학생들의 성취 정도를 평가하고 그 결과를 적절하게 해석하여 학생과 학부모와 관련 인사들에게 제공할 수 있어야 한다. 학생들의 성취 정도를 평가하는 주된 목적은 학생들의 성취 수준을 향상시키는 데 있다. 이러한 목적을 달성하기 위하여 국어 교사는 적절한 평가 방법을 선택하고 창안하고 활용할 수 있어야 하며, 타당한 평가 척도를 설정할 수 있어야 하고, 평가 결과에 대한 의사소통을 평가의 본래 취지에 부합되게 할 수 있어야 한다.

학생들에게 국어 교과를 잘 가르치기 위해서 국어과 교사는 올바른 태도를 지녀야 한다. 훌륭한 국어 교사가 지녀야 할 올바른 태도를 구성하는 요인은 무수히 많을 수 있으며, 그러한 요인을 명확하게 규정짓기도 어려울 것이다. 태도 요인들 중에서 비교적 분명하게 드러나는 대표적인 요인으로서 학생에 대한 애정과 관심, 가변적이고도 다양한 상황에 대한 적응력, 자신의 전문성 신장을 위해 꾸준히 노력하는 자세 등을 들 수 있다.

국어과 교사로 하여금 타당도와 신뢰도가 높은 학생 평가를 실천할 수 있도록 도와주기 위해서는 국어과 교사의 학생 평가 전문성의 기준과 학생 평가 전문성 신장 모형을 개발할 필요가 있다. 이러한 필요성에 부응하여 본 연구는 교사가 갖추어야 할 학생 평가 전문성의 구성 요인을 바탕으로 하여 국어과 교사가 수행해야 할 평가 직무와 관련지어 ‘국어과 교사의 학생 평가 전문성 기준’을 개발하며, ‘국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장 모형’을 개발하는 것을 목적으로 한다.

2. 연구의 내용과 방법

한국교육과정평가원과 한국어교육회 간의 공동 연구 수행을 통해 국어과 교사의 학생 평가 전문성 기준 및 전문성 신장 모형을 개발하기 위한 연구의 범위와 내용을 밝히면 다음과 같다.

- (1) 국어과 교사의 학생 평가 전문성 기준 개발 연구
 - 교사의 학생 평가 전문성 구성 요인 분석 검토
 - 국어과 교사가 갖추어야 할 평가 전문성 구성 요인 분석
(국어과 하위 영역별)
 - 국어과 교사가 갖추어야 할 평가 전문성 기준 개발
- (2) 국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장 모형 개발 연구
 - 교사의 학생 평가 전문성 신장 모형 분석 검토
 - 국어과 교사에게 요구되는 학생 평가 능력의 구성 요인 분석
 - 국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장 모형 개발

위와 같은 내용을 효과적이고도 체계적으로 연구하기 위하여 다음과 같은 방법으로 연구를 수행한다.

- 국어 교과와 대표성을 지니는 학회로서의 위상에 걸맞게 연구수행 과정에서 국어과 교육 관련 유관 학회의 의견을 폭넓게 수렴한다.
- 한국교육과정평가원과의 긴밀한 공동 연구를 통해 보편성과 타당성을 갖춘 ‘국어과 교사의 학생 평가 전문성 기준 및 전문성 신장 모형’을 개발한다.
- 연구 수행의 질적 관리 및 점검을 위하여 중간 보고서를 작성한다.
- 연구 결과의 보편성과 타당성 확보를 위해 전문가 협의회, 워크숍, 학술 세미나를 개최한다.
- 결과물의 내용과 관련된 사항에 대해서는 철저히 보안을 유지한다.
- 효율적이고 체계적인 연구를 위하여 전공 영역별로 연구진을 구성한다.
 - 표현교육 영역: 이성영 (춘천교대 교수)
 - 이해교육 영역: 천경록 (광주교대 교수)
 - 국어지식교육 영역: 이충우 (관동대 교수, 국어교육학회 회장)
 - 문학교육 영역: 김종철 (서울대 교수)
 - 연구 총괄: 박영목 (홍익대 교수, 한국어교육학회 회장)

이 연구에서 주로 사용한 연구 방법은 국어교육 전문가 집단이 주축이 된 전문가 협의회, 워크숍, 학술 세미나 등이다. 이러한 연구 방법을 통하여 적용 가능성이 높고 보편타당한 국어과 교사의 학생 평가 전문성 기준 및 전문성 신장 모형을 연구 개발함으로써 국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장에 실질적으로 기여하고자 하였다. 이 연구의 방법과 절차를 구체적으로 제시하면 다음과 같다.

◎ 국어과 교사의 학생평가 전문성 신장 모형과 기준 개발을 위한 전문가 협의회 및 집중 작업

<제1차 협의회>

- 내용: 국어과 교사의 학생평가 전문성 신장 모형과 기준 개발 방향 검토
- 방법: 국어교육 전문가 11명 협의회
- 시기: 2004년 9월 18일

<제2차 협의회>

- 내용: 국어과 교사의 학생평가 전문성 신장 모형과 기준 개발 방안 탐색
- 방법: 국어교육 전문가 6명 협의회 및 집중 작업
- 시기: 2004년 10월 3일-4일

<제3차 협의회>

- 내용: 국어과 교사의 학생평가 전문성 신장 모형과 기준 개발 방안 탐색
- 방법: 국어교육 전문가 6명 협의회 및 집중 작업
- 시기: 2004년 10월 8일-9일

<제4차 협의회>

- 내용: 국어과 영역별 시안 개발 방안 탐색
- 방법: 국어교육 전문가 6명 협의회 및 집중 작업
- 시기: 2004년 10월 18일-19일

<제5차 협의회>

- 내용: 국어과 영역별 시안에 대한 검토 및 협의
- 방법: 국어교육 전문가 6명 협의회 및 집중 작업
- 시기: 2004년 11월 19일-20일

<제6차 협의회>

- 내용: 국어과 교사의 학생평가 전문성 신장 모형과 기준 검토 및 협의
- 방법: 국어교육 전문가 6명 협의회 및 집중 작업
- 시기: 2004년 11월 29일-30일

◎ 국어과 교사의 학생평가 전문성 신장 모형과 기준 개발을 위한 전문가 협의회 및 집중 작업

<제1차 워크숍>

- 내용: 국어과 교사의 학생평가 전문성 신장 모형과 기준 연구를 위한 실행 계획서 발표 및 협의
- 방법: 한국교육과정평가원 주관의 5개 교과교육학회 공동 워크숍에 국어교육 전문가 6명 협의회 및 집중 작업 참여
- 시기: 2004년 9월 17일-18일

<제2차 워크숍>

- 내용: 국어과 교사의 학생평가 전문성 신장 모형과 기준 연구 결과의 발표, 검토 및 협의
- 방법: 한국교육과정평가원 주관의 5개 교과교육학회 공동 워크숍에 국어교육 전문가 6명 협의회 및 집중 작업 참여
- 시기: 2004년 11월 12일-13일

● 국어과 교사의 학생평가 전문성 신장 모형과 기준 개발을 위한 학술 세미나 개최

- 일 시 : 2004년 12월 4일(토)
- 장 소 : 서울여대 인문사회관 영상세미나실
- 사회 : 유영희(한국교육과정평가원)
- 발표
 - 박영목(홍익대): 국어과 교사의 학생평가 전문성 신장 모형과 기준
 - 이충우(관동대): 국어지식 영역의 학생평가 전문성 신장 모형과 기준
 - 김종철(서울대): 문학 영역의 학생평가 전문성 신장 모형과 기준
 - 천경록(광주교대): 국어과 이해교육 영역의 학생평가 전문성 신장 모형과 기준 (읽기 영역을 중심으로)
 - 이성역(춘천교대): 국어과 이해교육 영역의 학생평가 전문성 신장 모형과 기준 (쓰기 영역을 중심으로)
- 종합 토론: 최미숙(영남대), 이관규(홍익대), 이삼형(한양대)

II. 국어과 교사의 학생 평가 전문성 기준

1. 국어과 교사의 학생 평가 전문성 기준 개발의 전제와 방향

가. 국어과 교사의 학생 평가 전문성 기준 개발의 기본 관점

국어과 교수학습 과정이 더욱 효과적인 방식으로 이루어질 수 있도록 하기 위해 교실 내 평가활동의 방식이 개선되어야 한다. 이와 관련하여 Shepard(2000)는 인지주의, 구성주의, 사회문화주의 이론 등을 바탕으로 하여 교육과정과 교수학습과 평가 사이의 연관성에 대한 개념구조도를, 교육과정과 교수학습과 교실평가의 세 가지 측면으로 구분하여 제시한 바 있다.

인지주의 혁명은 마음의 개념을 새로운 시각으로 재조명하게 하였다. 지식의 습득에 대한 과거의 기계적 이론과는 달리 학습은 정신의 구성과 의미 형성의 능동적 과정이라는 점을 강조하였다. 인지주의 이론에 의하면 기존의 지식구조와 신념이 새로운 학습을 가능하게 함과 촉발한다. 학습 과정에서의 지성적 사고에는 자기조정과 언제 어떻게 기능을 사용해야 하는지에 관한 의식이 포함된다. 그리고 어떤 전문성을 단순히 정보의 축적으로써 개발되는 것이 아니라 원리에 입각한 일관된 사고방식과 문제 표상에 의하여 개발된다.

또한 Vygotsky와 다른 소비에트 심리학자들의 업적에 힘입어 마음은 사회적이고도 문화적 영향에 의하여 결정된다는 자각을 이끌어내게 되었다. 지능에 대한 전통적 이론은 ‘인지적 능력은 사회적 지지를 받는 상호작용을 통하여 개발된다’는 새로운 이론에 의하여 대치되었다. 비록 Vygotsky가 아동들이 어떻게 사고 학습을 하게 되는 지에 대하여 주된 관심을 지녔지만 그의 사회적 중재 이론은 시간이 지나면서 지능 발달, 학문분야에서의 전문성, 상위 인지적 기능, 정체성 형성 등에 적용되었다. 사실 이와 같은 새로운 패러다임에 있어서 가장 중요한 것 하나는 바로 발달과 학습은 일차적으로 사회적 과정이라는 점이다.

학습이론으로부터의 이러한 통찰은 교육과정 개선을 위한 일련의 원리를 마련해 주었다. ‘모든 학생들은 학습할 수 있다.’라는 슬로건은 단지 소수의 우수

학생 집단만 도전적인 교과 내용을 통달할 수 있다는 과거의 신념을 반박하기 위한 것이다. 다양한 학습자를 위해 동등한 기회를 제공한다는 것은 가정과 공동체의 상호작용 유형 및 언어와 일관성을 지니는 교육과정과 양질의 교수학습을 위한 실제적인 기회를 제공함을 의미한다. 교사와 학생 사이의 상호작용 방식과 교실에서의 일상적 교수학습 절차는 학생들로 하여금 학문공동체 내에서의 사고 양식 및 표현 양식의 측면에서 가치 있는 경험을 할 수 있도록 도와주어야 한다. 학교의 학습은 학생들의 흥미와 동기를 강화하기 위해서 뿐만 아니라 실제 세계 맥락에서 지식을 이용할 수 있는 능력을 개발하기 위해서 학교 바깥 세계와 밀접하게 연결되어야 하며 실제적이어야 한다. 인지능력의 개발과 함께 교실에서의 기대와 사회적 기준은 어려운 문제를 기꺼이 풀고자 하는 마음과 같은 중요한 성향의 개발을 강화해 주어야 한다.

교수 학습에 대한 사회구성주의적 모형에 부응하여 국어교육 평가는 두 가지 근본적인 방식에서 변화되어야 한다. 첫째, 평가의 형식과 내용이 국어과 하위 영역 내에서의 중요한 사고 기능과 문제 해결 기능을 더욱 잘 표상할 수 있도록 변화되어야 한다. 둘째, 국어교육 평가가 교실에서 이용되는 방식과 평가에 대한 교사와 학생의 인식 방식이 변화되어야 한다.

국어교육 평가의 내용은 국어 교과 내용 기준과 부합되어야 하며 각 영역 내에서의 앎과 학습을 촉진시키는 데 기여해야 한다. 그러므로 중요한 학습 목표와 과정을 포착하고 진행 중인 교수학습과의 긴밀한 연결 관계를 유지하기 위하여 광범위한 범위의 평가 도구가 필요하다.

국어교육 평가를 위한 가장 명백한 개선 방식은 학생들로 하여금 비판적으로 추리하게 하고, 복잡한 문제를 풀게 하고 실제 세계 맥락에 그들의 지식을 적용하게 할 수 있는 개방적인 수행 과제를 고안하는 일이다. 그리고 교수 학습 목표가 학생들의 상위인지적 능력 개발, 주요 성향의 강화, 학문 영역 내에서의 담화와 실행을 통한 사회화 등을 포괄한다면 교실 활동과 그에 따른 평가는 위에서 제시한 목표들을 잘 반영하는 것이 필수적이다. 이를 위해서는 자료 수집의 과정에 관찰, 치료적 면담, 반성적 저널, 프로젝트, 시연, 학생들의 작품 수집, 학생들의 자기평가 등이 반드시 포함되어야 하며, 교사는 이용 가능한 증거들에 대한 체계적 분석을 해야 한다.

나. 국어과 교사의 학생 평가 전문성 기준 개발의 전제와 방향

국어교육평가는 국어과 학습을 돕는 방향으로 이루어져야 한다. 국어과 교사는 국어과 수업을 진행하면서 수업 목표의 도달 정도에 관하여 학생을 끊임없이 평가하고 이러한 평가 정보에 기초하여 자신의 수업을 조정해 나가야 한다. 이러한 과정에서 국어과 교사는 학생들이 무엇을 알고 있고 무엇을 할 수 있는지를 단순히 기록하는 데 그치는 것이 아니라 효과적인 피드백을 통해 학생들의 국어과 학습에 직접적인 영향을 주는 활동을 해 나가야 한다.

국어과 수업의 질적 개선을 위주로 한 국어교육평가를 위하여 국어과교사는 다원성, 동시성, 즉시성, 예측 불가능성, 시간성의 원칙을 중시할 필요가 있다(이인제 외, 2004). 국어과 교사는 많은 학생들을 동시에 상대하기 때문에 다양한 흥미와 능력을 갖고 있는 학생들 각각에 대해 달리 대응해야 한다. 국어과 교실에서는 다양한 활동이 동시에 일어나므로 국어과 교사는 몇 가지의 활동들을 동시에 관찰하고 대응할 수 있어야 한다. 그리고 국어과 교실에서 일어나는 활동은 순간적이고 즉시적인 것이 많기 때문에 국어과 교사는 학생들의 즉시적인 활동에 대하여 학생들의 학습을 돕는 방향으로 즉각적으로 판단하여 대응해야 한다. 또한, 국어과 교실에서 일어나는 사건들은 때로 전혀 예측할 수 없는 경우가 많으므로 국어과 교사는 예측 불가능한 사건들을 평가하고 처리할 수 있어야 한다. 국어과 교사는 수업의 효과가 어느 정도의 시간이 지난 다음에야 학생들의 행동에 점진적으로 반영되어 나타난다는 사실을 명심할 필요가 있다.

국어교육평가는 학생들의 국어과 학습 수준을 정확히 드러내고 이의 개선과 향상에 도움을 줄 수 있는 것이어야 한다. 국어과 교사가 높은 수준의 국어교육평가를 실시하는 데 필요한 국어교육평가의 구성 요인은 다음 두 가지의 전제하에서 모색되고 탐색될 필요가 있다. 첫째, 국어교육평가가 단순히 학생의 국어과 학업 수준을 평가하는 데 그치지 않고 국어과 학습을 도와주어야 한다는 것이다. 전통적인 의미에서 평가는 학생의 학업 성취 수준을 수치로 측정하여 나타내는 것이라고 생각해왔다. 그러나 평가의 본래의 목적은 수업에 송환되어 수업의 개선에 도움을 줄 수 있어야 한다는 것이다. 둘째, 국어과 수업과 국어교육평가는 별개의 것이 아니라는 것이다. 즉 평가와 수업은 분리될 수 없이 융합되어 수업이 곧 평가라는 것이다. 평가와 수업을 분리해서 보는 관점은

평가를 중간고사나 기말고사와 같이 정규 고사에 비중을 두는 입장이다. 수업과 평가를 동일하게 보는 관점은 평가가 수업 과정 그 자체 속에서 수업과 상호 작용하면서 끊임없이 이루어져야 한다는 관점으로 국어과 교사의 평가 전문성에 따라 국어과 수업의 성패가 크게 좌우될 수 있다.

국어교육평가의 질적 개선을 위하여 국어과 교사는 평가에 대한 전문성과 함께 수업에 대한 전문성을 갖추어야 한다. 이를 위하여 국어과 교사는 교수학습의 과정에서 학생의 학습 참여 유도과 격려, 효과적인 학습 환경 조성과 유지, 학습 주제의 파악과 조직화, 교수 계획과 학습 경험 설계, 학습 평가 등 다섯 측면에 걸쳐 전문적인 지식과 식견을 갖추출 필요가 있다.

국어과 교사는 학생의 학습 참여 유도과 격려를 위하여 학생들의 선행 지식, 생활 경험, 흥미를 학습 목표와 연계할 수 있어야 하며, 학생의 다양한 요구에 맞추어 다양한 강의 전략과 자료를 활용할 수 있어야 한다. 그리고 자기 주도적, 반성적 학습을 장려하고, 단독, 협력과 선택을 고무하는 학습 경험을 촉진할 수 있어야 한다. 또한 국어과 교사는 주제와 관련한 문제 해결과 비판적 사고를 비롯한 다양한 활동에 학생의 적극적인 참여를 유도할 수 있어야 한다.

국어과 교사는 효과적인 학습 환경 조성과 유지를 위하여 전체 학생이 참여할 수 있는 물리적 환경을 조성하고, 공정성과 자존심을 느낄 수 있는 국어과 수업 환경을 조성할 수 있어야 한다. 그리고 국어과 교수학습 시간을 효과적으로 이용하고, 사회 발전과 문화 발전에 대한 학생들의 책임 의식을 고취할 수 있어야 한다. 또한, 국어과 교사는 학습을 도와주는 학급 활동을 계획하고 실천할 수 있어야 하며, 국어과교실 내에서의 바람직한 학생 행동에 대한 기준을 설정하고 유지할 수 있어야 한다.

국어과 교사는 학습 주제의 파악과 조직화를 위하여 학습 주제의 내용과 그 내용에 대한 학생 발달에 대한 지식을 갖추어야 한다. 국어과교사는 학생들의 학습 주제 이해를 돕는 교육 과정을 조직할 수 있어야 하며, 학생들이 학습 주제에 활용할 수 있는 자료와 자원, 기술 등을 효과적으로 이용할 수 있어야 한다. 그리고 주제 내 및 주제 간 아이디어와 정보를 상호 연결 지을 수 있어야 하며, 주제에 적합한 교수 전략의 활용으로 학생의 이해를 증진할 수 있어야 한다.

국어과교사는 교수 계획과 학습 경험 설계를 위하여 학생들의 배경, 흥미,

발달 단계의 학습 요구에 기반을 둔 교수학습 설계를 할 수 있어야 한다. 그리고 학습을 위한 목표 설정과 실행을 할 수 있어야 하고, 학생의 수요에 맞도록 교수 계획을 수정할 수 있어야 한다. 또한 국어과교사는 학습을 위한 교수 활동과 자료를 개발하고 활용할 수 있어야 하며, 국어과 교수학습의 질적 개선을 위한 장단기 계획을 설계할 수 있어야 한다.

국어과 교사는 학습평가를 위하여 학생들의 학습 목표 및 평가 목표를 설정하고 그 목표에 대한 의사소통을 할 수 있어야 한다. 그리고 자기 학력 평가 방향으로 학생 유도하고 지도함과 아울러 학습 평가를 위한 다양한 자료를 수집하고 활용할 수 있어야 한다. 또한, 국어과교사는 국어교육평가 결과를 국어과 교수 활동에 활용하고, 학생, 학부모, 다른 수요자와 학생의 진전 상황에 대하여 적절한 의사소통을 할 수 있어야 한다.

2. 국어과 교사의 학생 평가 전문성 기준 개발 범주

국어과 교사가 평가 전문성을 가지기 위해서는 평가 능력과 함께 그와 관련되는 배경 지식을 필요로 한다. 다음에서는 한국교육과정평가원에서 설정한 범주(이인제 외, 2004)를 바탕으로 하여 국어과에서의 평가와 관련되는 배경 지식과 국어교육의 과정에서 평가 도구를 개발하고 평가를 실시하여 그 결과를 활용할 수 있는 능력의 두 범주로 구분하고 각각에 대해 기준을 제시해 보기로 한다.

가. 국어과 학생 평가의 내용 기준을 충족시킬 수 있는 배경 지식.

국어교육평가를 구성하는 내용 요인으로 가장 중요한 것은 국어과 교육과정에 관한 지식, 국어과 교수학습에 관한 지식, 국어과 교육평가에 관한 지식, 국어 교과목의 특성에 대한 지식 등을 들 수 있다. 다음에서는 이들 각 요인에 대하여 구체적으로 살펴보고자 한다.

학생 평가의 전문성 확보를 위해 국어과 교사는 무엇보다도 교육과정에 대한 지식을 충실하게 갖추고 있어야 한다. 교육과정은 기르고자 하는 인간을 기르기 위해 학교 교육에서 경험하여야 할 내용을 선정하여 조직해 놓은 것이다.

그러므로 국어과 교사는 교육과정에서 길러야 할 인간은 어떤 능력을 지닌 사람인지 그러한 사람을 기르기 위해서는 어떤 내용을 어떻게 제공해야 하는지를 반드시 알 필요가 있는 것이다. 교육과정을 보면 이 교육과정을 바탕으로 교육을 받은 후 피교육자에게 닥칠 미래 전망, 제시된 추구하는 인간상, 교육과정의 구성 방침, 교육목표, 그 교육목표를 도달하기 위해 설정된 국어 교과서의 편제와 배당 시간, 국어 교과서의 목표와 내용, 교수학습 방법, 평가 등을 구체적으로 제시하고 있다.

학생 평가의 전문성 확보를 위해 국어과 교사는 국어과 교수학습에 관한 지식을 충실히 갖추고 있어야 한다. 국어과 교육과정에 제시된 내용을 효과적으로 지도하려면 그에 필요한 교수 학습 방법과 전략에 관한 지식을 보유하고 있어야 하기 때문이다. 학생들에게 제시하는 내용은 국어과 내에서도 영역에 따라 매우 다양하기 때문에 내용에 따라 효율적인 학습이 일어날 수 있게 하는 전략도 각기 다를 수 있다. 이렇게 다양한 방안 중 가장 적절하다고 판단되는 것을 선정하는 일은 국어과 교사가 결정하여야 한다. 그러므로 국어과 교사는 마땅히 국어과 교수 학습에 관한 지식을 배경지식으로 필수적으로 갖추고 있어야 하는 것이다. 또한 국어과 교사에게는 국어과교육의 내용을 학습할 학생에 대한 이해도 필수적인 사항이 된다. 같은 학급에 같은 나이의 학생이 앉아 있다고 해도 그 학생들은 저마다 그들이 처해 있는 물리적 환경, 취미, 흥미, 관심, 소질, 지적 수준, 학습 준비도 등이 다르기 때문에 그 학생의 여러 가지 특성에 대한 깊은 이해가 없이는 학생의 필요에 부응하는 수업을 하기 어렵다. 따라서 학생 특성에 관한 이해도 필연적인 것이라 할 수 있다.

학생 평가의 전문성 확보를 위해 국어과교사는 국어교육평가에 관한 지식을 충실히 갖추고 있어야 한다. 국어교육평가를 실시하고 소기의 목적을 성취할 수 있으려면 그에 필요한 지식을 지니고 있어야 하기 때문이다. 국어과 교수 학습 과정에서나 교수 학습이 끝난 후 학생이 가지고 있는 능력과 학습 수준을 정확하게 파악하기 위해서 국어과 교사는 국어교육평가의 유형과 방법에 대한 지식은 물론 국어교육평가 도구의 개발 방법과 함께 국어교육평가의 실시, 분석, 결과 활용 등에 대한 지식을 충실히 갖추어야 한다.

학생 평가의 전문성 확보를 위해 국어과교사는 국어 교과서의 특성에 대한 지식을 충실히 갖추고 있어야 한다. 국어교육의 특성을 깊이 있게 이해하기 위해

서는 국어 활동 능력의 학습을 구성하는 주요 측면을 통합적으로 이해할 필요가 있다. 국어 활동 능력의 학습은 내용, 목적, 발달, 상황의 네 가지 특징적인 측면으로 분석할 수 있다. 이들 네 가지 측면은 언어의 사용과 학습 과정을 설명하는 데 있어서 렌즈의 구실을 하는 것으로서 국어교육 성취 수준과 직결되는 것이다. 국어교육 성취 수준의 결정은 국어 활동 능력 학습의 네 가지 측면, 즉 내용 측면, 목표 측면, 발달 측면, 상황 측면 등을 모두 고려하여 이루어져야 한다. 국어 과 교사는 국어 교과에 대한 이해뿐만 아니라 국어과 교육과정에서 제시하고 있는 내용에 대한 깊은 이해가 무엇보다 필요하다고 할 수 있다.

나. 국어과 학생 평가의 수행 기준을 충족시킬 수 있는 능력 요인

국어교육 현장에서의 평가 수행과 관련되는 요인으로 평가 계획 및 준비, 평가 시행, 평가 결과 분석 및 해석, 평가 결과 보고 및 활용 등을 들 수 있다. 다음에서는 국어교육 평가의 구성 요인을 이들 수행 요인 측면에서 탐색해 보기로 한다.

학생 평가의 전문성 확보를 위해 국어과 교사는 국어교육평가 계획 및 준비 능력을 갖추고 있어야 한다. 국어교육평가를 시행하기 위해서는 계획을 하고 그에 따른 준비가 필요하다. 어떤 내용에 대한 평가인지에 따라 동원하는 평가의 방법도 다르고 도구도 달라질 수 있으며 평가를 시행하는 방법도 달라질 수 있다. 또, 평가 결과를 어떤 목적으로 활용할 것인지에 따라서도 평가의 양상이 달라질 수 있다. 국어과 교사는 어떤 내용을 어떤 목적에서 평가하고, 어떤 도구를 동원하고 평가자는 누구로 할 것인지 그리고 평가를 통해 얻은 결과를 어떻게 활용할 것인지를 결정해야 한다. 학습자의 학습에 대한 정보를 있는 그대로 평가를 통해 파악하기 위해서는 치밀한 계획과 준비가 반드시 필요하다 할 것이다. 국어교육평가 계획 및 준비와 직결되는 국어교육평가 구성 요인으로 국어교육의 평가 목표 설정, 평가 내용 결정, 평가 방법 선정, 평가 도구 개발, 평가 시행 준비, 평가 결과 분석 및 해석 계획 수립, 평가 결과활용 계획 수립 등을 분석해 낼 수 있다.

학생 평가의 전문성 확보를 위해 국어과 교사는 국어교육 평가를 시행할 수 있는 능력을 갖추고 있어야 한다. 국어교육 평가에 대한 계획은 그 자체로 가

치가 드러나는 것이 아니라 그 계획이 실행에 옮겨져 소기의 목적을 달성 했을 때 비로소 그 가치가 나타난다. 평가의 시행은 계획을 실행에 옮기는 것이지만 중요한 것은 학습자가 학습한 정도를 바로 파악할 수 있도록 적절한 평가 환경을 조성한 가운데 국어교육평가를 실시하여야 한다는 것이다.

학생 평가의 전문성 확보를 위해 국어과 교사는 국어교육평가 결과 처리 및 해석 능력을 갖추고 있어야 한다. 국어교육평가를 시행하고 나면 국어과 교사는 그 결과를 처리하여야 한다. 그 결과가 곧 학습자에 대한 상황을 알려주는 것이 되기 때문이다. 이때 유의하여야 할 것은 평가자가 달라져도 같은 결과가 얻어져야지 평가자에 따라 서로 다른 결과가 얻어진다면 그 결과의 신뢰에는 큰 손상이 갈 수 있기 때문이다. 이를 위하여 국어과 교사는 평가 실시 결과 채점, 평가 실시 결과 분석, 평가 실시 결과 해석, 학습 증진 전략 수립 또는 수정 등의 활동을 타당하고도 신뢰성을 갖춘 방식으로 처리할 수 있어야 한다.

학생 평가의 전문성 확보를 위해 국어과 교사는 평가 결과 보고 및 활용 능력을 갖추어야 한다. 국어교육평가 시행의 궁극적 목적은 그 결과를 활용하는 것에 있다. 시행한 평가 결과가 학습 증진이나 장래 예측 등에 활용되지 않는다면 이미 시행한 평가는 의미를 상실한다. 평가 결과를 어떻게 활용하는가에 따라 학습이 촉진되는 정도도 달라질 수 있고 또 장래를 예측하는 정확도도 달라질 수 있는 것이다. 평가 결과는 학습자뿐만 아니라 학부모에게도 이 사실을 정확히 알려 이후의 학습에 도움이 될 수 있도록 하여야 하는 것이다. 또 평가를 마친 다음에는 전체적인 평가 과정을 되돌아보고 평가 과정 자체에 관한 정보를 얻는 일도 차후의 평가를 보다 바람직한 것으로 만들기 위해 반드시 필요한 것이다.

3. 국어과 교사의 학생 평가 전문성 기준 개발의 내용 체계

가. 외국이 개발한 교사의 학생 평가 전문성 기준

우리나라뿐만 아니라 외국의 경우에도 교사의 전문성을 신장시키는 일이 교육의 질을 높일 수 있는 대단히 중요한 요인으로 보고 그 기준을 개발하여 활

용하고 있다.

미국의 ETS(2002)에서는 개발 절차, 사용 적합성, 수혜자(학생/학부모) 서비스, 공정성, 정보의 사용과 보호, 타당도, 평가 개발, 신뢰도 등을 교육평가의 질 관리와 연관되는 핵심 요인으로 제시하고 있다.

미국교육측정학회에서는 평가의 타당도, 신뢰도 및 측정오차, 검사 개발 및 수정, 척도 설정, 기준 설정, 점수의 비교 가능성, 검사의 동등화, 검사의 출판(기술교본 및 사용자 교본), 검사 사용 시의 일반적인 원칙, 임상용 검사, 학교에서의 학력검사와 심리검사, 상담에서의 검사사용, 고용검사, 전문적 및 직업적인 면허와 자격인증, 프로그램 평가, 소수집단을 대상으로 한 검사, 장애자를 대상으로 한 검사, 검사 실시, 채점, 보고서 작성, 응답자의 권리 보호 등을 교육평가의 질 관리와 연관되는 핵심 요인으로 제시하고 있다.

다음에서는 미국의 IRA와 NCTE가 공동으로 개발한 ‘읽기와 쓰기에 대한 평가 기준’(1994)과 IRA에서 개발한 ‘독서지도 교사의 전문성 기준’(2003)을 제시해 보기로 한다.

(1) 미국의 IRA와 NCTE의 ‘읽기와 쓰기에 대한 평가 기준’

○ 기준 1. 평가의 가장 중요한 목적은 학생들에게 도움을 주는 것이다.

이 기준은 평균적 학생이나 학생 집단이 아니다. 개별 학생들의 이익을 말하는 것이다. 평가는 개별 학생과 모든 학생에게 해가 아닌 이익을 가져다주기 위한 것이다. 이것은 개별 학생들의 지적, 사회적 정서적 안정이 평가를 통하여 내려질 의사 결정이 반드시 고려되어야함을 의미한다. 이러한 원칙은 다른 개별 학생이나 학급 전체에 대하여 영향을 미치는 평가에 있어서조차 적용되어야 한다.

형식적 평가든 비형식적 평가이든 간에 평가는 학생들에게 어떤 결과를 가져다 준다. 평가의 절차는 학생들의 생활에 심대한 영향을 미친다. 평가는 학생들의 교육 기회를 바꿀 수 있으며, 학습 동기를 증가시키거나 감소시킬 수 있으며 자신과 다른 학생들에 대하여 긍정적이거나 부정적인 감정을 지닐 수 있게 하자, 국어활동 능력을 갖추거나 잘 교육을 받거나 성공적인 상태가 무엇을 의미하는지를 이해하는 방식에 영향을 미친다.

학생들에게 도움을 주는 평가가 지닌 특성은 무엇인가? 무엇보다 중요한 것은

평가가 반드시 학생들로 하여금 그들 자신의 읽기와 쓰기 행위를 생산적인 방식으로 반성해 보게 하고, 학생들 자신의 지적 성장을 평가해 보고, 나름대로의 목표를 설정해 보게 하는 데 도움을 주어야 한다는 것이다. 이러한 방식으로 학생들은 그들 자신의 학습에 직접 관여하고 책임을 지게 되며, 교사의 효과적인 지도를 지원하게 된다. 상대평가 위주의 평가에서는 학생들에게 위협과 자기 방어 조건을 생성하기도 하였는바, 이러한 조건하에서는 건설적인 반성 활동이 지극히 어렵게 된다. 따라서 평가는 학생들이 무엇을 알 수 없는지에 초점을 두기보다 무엇을 할 수 있는지에 초점을 두고 실시되어야 한다. 예를 들어 포트폴리오 평가는 적절하게 시행되기만 한다면 학생들을 그들 자신의 학습에 관여하게 하고 교사의 지도가 더욱 명료하게 이루어지게 하는데 도움을 주게 됨으로써 반성적 활동이 될 수 있다.

둘째, 평가는 설명과 반성적 사고 활동에 도움이 되는 유용한 정보를 제공해야 한다. 그리고 그 정보는 구체적이고 시의적절해야 한다. 학생들의 지식, 기능, 전략, 태도 등에 관한 구체적 정보는 교사와 학생과 학부모가 목표설정과 수업계획을 더욱 사려 깊게 하는 데 도움을 준다. 학생들의 혼란, 비생산적 전략, 한계 등에 관한 정보 역시 학생과 교사가 읽기 쓰기에 관하여 반추해 보고 학습하게 하는데 도움을 준다. 물론 이 경우 학생들이 무엇을 알 수 있는지에 관한 명료한 기술이 제공되어야 한다. 정보의 시의적절성 또한 매우 중요하다. 평가로부터 도출된 정보가 즉각적으로 제공되지 않는다면 그 정보의 활용도는 매우 낮게 된다. 왜냐하면 학생들의 필요, 요구, 성향 등은 시간이 지나면 변하기 때문이다.

셋째, 평가는 양질의 정보를 제공해야 한다. 평가의 과제가 너무 어렵거나 너무 쉬운 경우나 학생들이 과제를 이해하지 못하거나 지시를 따를 수 없는 경우나 학생들의 의욕이 지나쳐서 최선의 실력이나 통상의 실력을 제대로 발휘할 수 없는 경우 등에 얻어진 평가 정보의 질을 의심스러울 수 있다. 이러한 상황에서 학생들은 최선의 노력을 기울일 수 없거나 자신이 알고 있는 것을 제대로 드러낼 수 없다. 학생들로 하여금 양질의 유용한 정보를 제공받기 어려운 평가 과제에 대하여 시간과 노력을 기울이도록 요청하는 것은 학생들의 소중한 학습 시간을 낭비하게 하는 결과를 낳게 한다. 이러한 낭비는 학생들의 이익에 도움을 주지 못하며 결과적으로 타당하지 못한 평가로 전락하게 된다.

개별 학생들의 이익에 부합되지 않는 평가 활동은 비록 그것이 개인이나 집단의

의사결정이나 교육행정을 위한 목적으로 시행된다고 하더라도 해당 학생들을 위해서는 타당한 평가가 되지 못한다. 기계에 의한 채점이 이루어지는 집단적 평가는 일반적으로 읽기와 쓰기에 관한 학생들의 반성적 사고 활동을 보장하지 못하며 세부적이고 시의적절한 피드백을 제공하지 못하자, 학생들에 관한 양질의 정보를 제공하지 못하며, 학생들에게 최선의 이익을 가져다주지도 못하는 경향이 있다. 그리고 덜 형식적인 교실 평가도 이들 범주를 충족시키는 데 실패하는 일이 흔하다. 어떤 특정 평가의 동기나 이유가 무엇이든지 간에 교육청, 학교, 교사 등은 이들 평가 활동이 어떻게 개별 학생들에게 해를 끼치지 않고 이익을 가져다주는지를 설명할 수 있어야 한다.

이 기준에서는 평가의 도구와 절차만을 중시하는 것이 아니고 평가 맥락도 중시하고 있다. 예를 들어 포트폴리오 평가가 어떤 교실에서 사용될 때 이 기준을 충족시키게 되면, 어떤 집단 간 성적의 비교가 신문기사로 등장하는 정책적 평가와 같은 맥락에서도 이 기준을 충족시킬 수 있다. 국가 수준이나 교육청 수준에서 시행되는 실제적 평가는 유용한 정보를 산출해 낼 가능성이 많다. 이러한 평가에서 학생들은 일정시기별로 실제적이며 실생활과 연관되는 과제를 수행할 것이며 이들 과제는 국가나 지역교육청 수준에서 평가될 수 있으며 학생들이 무엇을 알고 있고 무엇을 알 수 있는지에 관한 대단히 의미 있는 정보를 제공할 수 있는 것이다.

시험의 총점에 대한 학교별 혹은 지역별 단순비교 위주의 평가결과 보고는 어떤 통찰보다는 자기 방어와 지나친 경쟁심을 유발할 가능성이 많지만 과제 중심의 평가는 학습 공동체에서 실제로 이루어지고 있는 교수와 학습 수준을 보여주는 의미 있는 정보를 생성해 낸다. 참으로 학생들을 위한 가장 강력한 평가는 교실의 일상적인 활동을 통하여 이루어지는 평가일 가능성이 많다. 학생들의 이익을 최대화하고 학생들에게 해를 끼칠 가능성은 최소화하기 위한 평가의 시행을 위해서는 교사의 평가전문성 신장을 위한 투자가 이루어져야 한다. 교사 자신의 평가 활동에 대하여 반성적사고 활동을 할 수 있는 여건을 조성해 주어야 한다.

○ 기준 2. 평가의 일차적인 목적은 교수학습의 개선에 있다.

평가는 교육적 맥락에서 읽기 쓰기 장애 진단, 자격 결정, 프로그램 평가, 보고 등과 같은 다양한 목적으로 이용된다. 이와 같은 다양한 목적 들 중에서 가장 핵심적인 목적은 교수학습의 개선이라고 할 수 있다. 그러나 실제에 있어서는 이러한

핵심적인 목적이 평가의 형식과 절차, 평가 정보의 이용 방식 등에 의하여 흐려지는 경우가 흔하다. 예를 들어 특수한 서비스의 제공 여부를 결정하기 위한 특수교육 평가가 표면적으로는 더욱 적절한 수업에의 접근을 제공하기 위한 것이기 때문에 교수학습의 개선을 위하여 설계된 것으로 보일 수 있지만 학습의 실질적 개선은 이루어질 수도 있고 그렇지 않을 수도 있다.

오늘날 교육 평가는 흔히 자격과 선발의 목적으로 이루어지고 있다. 이와 같은 목적에서는 높은 성취 수준에 대하여 논의하는 것이 보편적이다. 그러나 이러한 평가활동의 결과는 개인이나 집단이 적절한 교수학습 기회에 접근하는 것을 거부하게 된다. 어떠한 사회이든지 국어활동 능력의 학습에 대한 선택적 접근을 허용해서는 아니 될 것이다. 실제로 높은 성취 수준에 대한 요구는 높은 질의 교수학습에 대한 요구로 더욱 잘 표현 될 수 있다. 왜냐하면 높은 질의 수업 없이는 ‘높은 성취 수준’이라는 것이 수많은 학생들이 어떤 프로그램이나 기회에 접근하는 것을 거부하는 결과를 초래하기 때문이다. 평가의 핵심적인 기능은 교수학습이 실제로 이루어졌는지를 증명하는 것이 아니고 교수학습의 질을 실질적으로 개선하는 것이며, 우리 사회의 모든 구성원들이 전반적이고도 핵심적인 국어활동 능력을 획득할 가능성을 증대시키는 것이다.

일련의 평가 절차에 의하여 제공되는 자료가 정교하거나 간결하다 하더라도 그 해석과 이용과 이용 맥락은 교수학습의 개선이라는 측면에서는 무용지물이 될 수 있다. 교수학습의 질 개선으로 이어지는 평가가 될 수 있는지 여부는 단순히 양질의 자료를 생성하기 위한 도구나 기제의 고안에 달려 있는 것이 아니다. 중요한 것은 평가가 이루어지는 조건과 평가활동에 의하여 생산되는 분위기이다. 예를 들어 평가 자료가 책망을 하는 데 이용되는 분위기에서는 학습과 문제 해결보다는 자기 방어에 치중하게 된다. 반면에 비교적 제한적 범위 내에서의 국어활동 능력 학습을 제공하는 것처럼 보이는 평가 절차라 할지라도 바람직한 환경에서는 교수학습에 대한 반성적 활동을 위한 생산적인 토대를 제공할 수 있다.

평가의 과정이 학생들과 학생들의 학습 맥락에 가까우면 가까울수록 그 평가는 평가의 일차적 목적을 더욱 잘 달성할 수 있게 된다. 평가가 학생들에게서 더욱 멀어지고 평가 자료가 실제적인 맥락과의 연관성이 적어짐과 아울러 더욱 추상적인 것으로 될수록 그 평가 자료를 이용하여 교수학습을 개선하기는 더욱 어렵게 된다. 예를 들어 교실, 학교, 지역의 인구가 많으면 많을수록 개별 학생과 교사에 대

한 심리적 거리를 가깝게 유지하기는 더욱 어렵게 된다.

평가의 기준과 일관된 평가를 위하여 교사, 학교, 지역 사회는 평가를 실시함에 있어서 교수학습을 반성하는 데에 뿐만 아니라 평가 과정 그 자체를 지속적으로도 비판적으로 검증하는 데 평가를 이용하여야 한다.

평가를 통한 교수학습의 개선은 외적인 요구를 부과함으로써 성취되는 것이 아니다. 학습자의 변화를 위한 가장 생산적인 방식은 학생들로 하여금 그들 자신의 행위와 이해와 의도에서 비롯되는 어떤 갈등을 볼 수 있도록 하는 것이다. 반성적 사고 활동은 비단 읽기와 쓰기 영역의 교수학습에만 연관되는 것이 아니고 학교교육의 필수적이 요소라고 할 수 있다. 자신의 학습에 대하여 반성적 사고활동을 하는 것을 배우지 못한 학생들이나 자신의 학습 진전 상태가 어떠한지에 대해서 그리고 어떠한 학습 전략이 효과적인 것인지에 대해서 잘 알지 못하여 다른 사람의 도움을 받아야만 하는 학생들은 선택과 복잡한 결정이 필수적인 활동으로 요구되는 민주사회에서의 생존을 위하여 덜 준비된 학생들이라고 할 수 있다. 이러한 학생들은 지식과 조건이 끊임없이 변화하는 21세기의 사회에서 제대로 적응하기가 대단히 어려울 것이다.

평가의 문제는 이제 교사와 학생이 개별적으로 뿐만 아니라 학습공동체로서 그들 자신의 교수학습을 탐색하는 탐구의 중심 장으로써 교실을 규정짓는 일과 직결되는 문제가 되었다.

○ 기준 3. 평가는 교육과정과 교수학습에 대한 비판적 탐색을 반영하고 허용해야 한다.

평가는 교육과정에 대한 탐색활동의 일환으로 이루어진다. 교육과정에 대한 탐색활동을 위하여 평가는 교육과정이 지니고 있는 전반적인 복잡성을 충실히 반영해야 한다. 이것은 모든 수준의 평가에 있어서 중요하게 고려되어야 할 원칙이다. 교사와 학생은 물론 교육정책가들도 합리적인 의사결정을 위하여 교육과정에 대한 정확한 인식을 지니고 있어야 한다. 심각하게 제한되거나 왜곡된 인식에 기반을 둔 의사결정은 결과적으로 잘못된 결정을 초래하게 된다. 과거에는 두 가지 중요한 문제가 교육과정과 평가의 연결을 저해하여 왔다.

그 첫째 문제는 교육과정은 평가를 반영하지만 평가는 교육과정을 반영하지 않는다는 점이다. 그리하여 결과적으로 덜 중요한 평가와 덜 중요한 교육과정을 연

결시킴으로써 덜 중요한 교육과정을 실현해 왔다.

둘째 문제는 일반적으로 평가 절차에 대한 이해관계가 높으면 높을수록 더욱 협소하거나 사소한 것들이 평가 도구로 이용되어 왔다는 점이다. 이와 같은 평가활동은 평가의 결과가 승진, 배치, 공적인 보고 등에 이용될 경우 개인의 생활에 매우 심각한 영향을 미친다. 예를 들면, 학생들의 쓰기 능력 평가에 있어서 문법이나 맞춤법과 같은 관습적 지식에 주된 강조점을 둠으로써 이미 작성된 글 조각을 편집할 수 있는 능력의 평가를 통하여 쓰기 능력을 평가할 수 있다는 주장이 보편화되어 왔다. 쓰기의 명료성, 독자에 대한 주의, 생생한 언어, 글의 수정, 주장에 대한 타당한 근거 등과 같은 복합적인 기능의 개발을 강조하는 교사들은 위에서 예로 든 평가가 교육과정의 전반적인 영역을 제대로 반영하지 못하기 때문에 타당하지 않다고 주장한다.

읽기와 쓰기의 과정은 대단히 복잡하여 단순하기 짝이 없는 선택형 시험에 의하여 제대로 측정될 수 없다. 다양한 유형의 자료와 목적에 따라 읽기 활동을 조정하도록 지도를 받은 학생들에게 있어서 단일한 최선의 답을 선택해야만 하는 대부분의 시험에 나타나는 좁은 범위의 자료와 과제를 가지고서는 읽기 능력의 전반적인 범위를 제대로 평가할 수 없다. 학생들로 하여금 의견을 형성하도록 촉구하고 그들의 국어사용 활동을 지원하는 교실에서는 창조적이고 확산적인 사고를 허용하지 않는 시험 대신에 그들의 활동에 적합한 방식의 평가가 이루어질 필요가 있다. 평소 교실 안팎에서 가급적 글 전체를 읽도록 촉구를 받은 학생들은 대부분의 시험에 나오는 짧은 글들이 교실 안팎에서 실제로 읽은 글들과 어떠한 공통점을 지니는지를 발견할 수가 없게 된다.

평가가 교육과정과 교수학습을 결정짓는 모델로부터는 건전한 교육활동이 이루어질 수 없다. 평가의 간섭이 심하면 심할수록 평가로부터 얻은 정보의 가치는 점점 더 떨어지게 된다. 바람직한 모델은 가치 있는 평가를 포함하는 교육과정으로부터 출발해야 한다. 평가의 이해관계가 크면 클수록 평가가 읽기와 쓰기 교육과정의 전반적인 복합성을 반영하는 일이 더욱 중요하게 된다. 건전한 교육과정을 채택하는 사람들은, 최선의 교수학습이 마련되고 국어활동 능력의 신장을 공동체의 중요한 가치로서 설정하게 된다면, 교육과정의 중요한 요소들을 약화시키기 보다는 지원하는 평가에 반드시 접근하여야 할 것이다.

교육과정과 수업과 평가 사이의 상호작용은 재고와 수정을 위한, 생산적이고 지

속적인 대화의 방향으로 나가야 한다. 이러한 대화에는 교수학습의 과정에 방해가 되지 않는 타당한 평가 절차에 대하여 이해관계를 가진 학생, 학부모, 교육행정가, 입법가 등이 참여하여야 한다.

교육정책 수립자는 교사와 학생 못지않게 국어활동 능력의 복잡성과 중요성을 전반적이고 비판적인 관점에서 이해하여야 한다. 시험이라는 것이 비록 필요하기는 하지만 경우에 따라서는 최선의 평가 절차가 아니라는 점을 인식해야 한다. 시험의 결과가 드러낼 수 있는 것이 무엇인지에 대해서도 알아야 하지만 드러내지 못하는 것이 무엇인지에 대해서도 알아야 한다. 대중의 관심과 관련하여 시험 점수가 실제로 많은 것을 말해준다는 생각은 버려야 한다.

○ 기준 4. 평가는 국어활동 능력의 발달에 있어서 학교와 가정과 사회의 중요한 역할을 반드시 인식하고 반영해야 함과 아울러 읽기와 쓰기에 내재된 지적, 사회적 복잡성을 인식하고 반영해야 한다.

읽기는 독자, 텍스트, 보이지 않는 필자, 목적, 맥락 사이에서 이루어지는 대단히 복잡한 협상활동이라고 할 수 있다. 쓰기 역시 읽기와 유사하게 필자, 독자, 목적, 맥락 사이에서 이루어지는 대단히 복잡한 협상활동이다. 평가라는 목적을 위하여, 읽기와 쓰기에 포함된 복합적 영향으로 인하여 어떤 맥락에서의 학생의 행동이 다른 맥락에서의 학생의 행동을 모두 표상할 수 없게 된다는 점을 이해하는 것이 매우 중요하다. 따라서 읽기와 쓰기는 고립되고 독립된 과제나 사건으로 평가될 수는 없다. 교수학습과 평가의 목적으로 학생들에게 사용되는 자료와 과제에 관하여 구체적인 정보를 수집하는 일은 대단히 중요한 일이다.

학교라는 맥락에서 교수학습과 평가는 고도로 상호작용하는 과정으로 인식되어야 한다. 예를 들어 교수학습 상황의 여러 측면들은 학생들의 학습과 동기에 영향을 주는 문화적 환경과 가정환경과 상호작용한다. 이러한 사회적 상황은 교사와 학생들에게 어떤 목적을 형성해 주며, 학습 맥락에 나타나는 조건 제약 기준 등에 영향을 미치고, 읽기와 쓰기 활동에 몰두하고자 하는 학생들의 동기에 영향을 미친다. 학교교육의 사회적 맥락에서는 학습과 수행에 영향을 미치는 것으로 알려진 여러 가지 요인들이 있다. 이들 요인으로 활동의 형식, 관리의 효율성, 집단화의 형태, 교사와 학생의 기대와 신념, 교실 내에서의 상호작용, 교실 환경 등을 들 수 있다. 그리고 내용, 과제, 자료등과 같이 교수학습과 연관되는 요인들도 국어활동 능

력의 학습에 영향을 미친다.

평가의 질과 적절성을 위한 노력은 이와 같은 복잡성을 어느 정도로 잘 고려하고 있는지에 관한 정도와 범위에 의하여 상당 부분 좌우된다. 만약 평가가 학생들의 국어활동 능력에 대한 불완전하고도 왜곡된 그림을 보여 준다면 그 평가의 질은 매우 낮을 수밖에 없다. 텍스트, 과제, 상황, 목적 등의 특성은 모두가 학생들의 수행에 영향을 미칠 수 있다.

읽기와 쓰기의 부분적인 측면만이 어떤 주어진 평가 상황에서 포착될 수 있다. 형식적 시험은 오늘날 일반적으로 시행되고 있는 시험보다 훨씬 복잡성을 지닌 시험으로 변화될 필요가 있다. 복수의 반응, 이질적 유형의 텍스트와 과제, 태도와 동기에 관한 지표 등을 수반하는 시험은 국어활동 능력의 성취에 관한 종합적인 관점에 있어서 필수적이 요인들이다. 가능하다면 국어교육 평가에서는 텍스트의 유형, 과제, 평가목적에 의하여 이용되는 상황, 텍스트의 질, 과제 유형 혹은 상황에 의해 학생들의 수행 진전 여부 시기 등을 구체화시켜야 한다.

이상과 같은 기준을 충족시키기 위해서는 하나의 단일한 평가활동에 의존하기 보다는 교실 내 교수학습 활동이 국어활동 능력 학습의 전반적 복잡성을 개발한다는 전제 하에서 실제로 이루어지는 교실 내 수행에 대하여 더 많은 가치를 부여해야 한다. 끝으로 평가 정보가 해석되고 평가될 때 평가과제와 텍스트와 수업 상황에 관한 기술적 정보가 포함되어야 한다. 평가를 위한 과제의 복잡성을 인정한다면 읽기와 쓰기 수행을 편지 쓰거나 등급 매기기 정도로 축소시키는 것은 받아들일 수 없는 일이다.

○ 기준 5. 평가는 공정하고 공평해야 한다.

우리는 모든 사람에게 동등한 권리를 약속하는 제도를 갖춘 복합문화적 사회에 살고 있다. 우리의 학교 공동체는 문화적, 인종적, 종교적, 언어적, 경제적 배경의 차이에도 불구하고 모든 학생들에게 공정한 교육은 보장할 수 있도록 최선의 노력을 기울여야 한다. 평가는 공정성과 공평성을 보장하는 데 있어서 중요한 역할을 한다. 왜냐하면 평가는 교수학습과 밀접하게 연관될 뿐만 아니라 교육기관과 교육 자원에 접근할 수 있는 기회의 제공 여부를 결정하는 데 있어서 중요한 수단을 제공하기 때문이다. 공정한 평가가 되기 위해서는 인종, 성, 국적, 종교, 사회경제적 지위, 성적 취향, 신체적 불완전성 등으로부터 평가는 반드시 자유로워야 한다. 더

육이 평가는 학교교육에 내재하는 편견을 극복하는 데 도움이 되어야한다.

과거의 시험에서는 교사의 판단에 있어서의 문화적이거나 개인적 편견을 피하는 일에 주된 노력을 기울어왔다. 그러나 교사의 편견을 제거하는 것이 불가능한 것처럼 문화적으로 편향되지 않은 읽기 시험과 쓰기 시험을 치루는 일은 불가능하다. 언어 그 자체가 문화에 따라서 상이한 사회적 관습을 내포하고 있다. 더구나 단어들은 서로 다른 문화에 따라 서로 다른 의미의 색조를 지니게 되며, 문화적으로나 경제적으로나 지리적으로 상이한 상황을 통한 경험상의 변이는 대단히 클 수도 있다. 결과적으로 학생들은 그들이 읽고 있는 텍스트의 해석 방식과 비교적 편안한 마음으로 쓸 수 있는 쓰기 과제와 서로 다른 유형의 평가에 대한 반응 방식 등에 있어서 큰 차이를 보일 수 있다.

부득이 시험 성적을 이용해야 할 경우에는 가능한 한 편견을 최대한 통제하고 서로 다른 편견들 사이의 균형을 유지하기 위하여 다양한 관점과 복수의 자료를 활용하여야 한다. 평가의 언어는 가능한 한 개인의 수행을 간섭하지 않아야 한다. 평가 활동은 방언에 있어서의 문화적 차이를 폄하하지 말아야 한다. 비록 모든 학생들이 표준어로 배우고 읽고 써야할 권리를 지니고 있다고 할지라도 표준어는 힘을 지닌 언어이기 때문에 표준어 사용 조건이 구체적으로 명시되지 않은 한 표준어 사용의 실패로 인하여 부정적인 결과를 초래해서는 안 된다.

피할 수 없는 편향성은 명료하고도 공식적으로 설정되어야 한다. 그러나 대부분의 편향성은 우리의 문화적 배경에 그 뿌리를 둔 관점의 일부이기 때문에 우리는 그러한 편향성을 인식하지 못하는 경향이 있다. 예를 들어 사람들은 그들 자신의 경험을 근거로 한 남녀의 역할과 경험으로 인하여 남학생과 여학생을 일반적으로 다르게 취급하지만 실제로는 그렇지 않을 수도 있다는 사실을 인식하지 못한다. 우리들 자신의 편향성을 인식하는 것이 어렵기 때문에 사회의 일반적인 여론을 반영하는 평가 전담기관은 우리 사회의 주도적 문화를 반영하고 대표하는 관점을 지닌 사람들에 의하여 주도되고 조정된다는 상황에 관심을 가져야 한다. 국어과 교사들도 이와 유사한 문제에 직면하고 있다.

문화적이고도 개인적인 편향성은 서로 다른 경험을 지닌 사람들에게만 인식되기 때문에 평가의 주요 문제에 대한 복합적인 관점은 활용하는 것이 매우 중요하다. 예를 들어 시험의 편향성문제를 심각하게 고려하는 한 가지 방법은 공적인 시험을 구성함에 있어서 다양한 소수집단에 대한 배려를 강력하고도 다양하게 하는

것이다. 이렇게 되면 시험의 편향성은 명백하게 인식되고, 나아가서는 그 편향성을 줄이기도 쉽게 된다. 편향성을 드러낼 수 있는 또 다른 방법은 시험이 치러진 후에 그 시험에 대한 공적인 검토가 가능하도록 함으로서 편향성이 분명하게 드러날 수 있도록 하는 것이다.

국어과 교사는 국어과 평가의 가장 중요한 주체이기 때문에 만약 교사의 판단, 기피, 교수활동의 결과 등에 대한 편향이 직접적으로 진술되지 않게 되면 학생들은 공정하고도 공평한 교육을 받을 수 없을 것이다. 공정성을 담보하기 위해 교사는 문화 및 성 역할상의 조건과 그 결과가 학생들의 읽기와 쓰기 능력의 학습에 있어서 직면할 수 있는 어려움의 원천에 있는 문화적 차이를 파악하고 어려움을 조정할 수 있는 생산적인 접근 방식 등에 대하여 깊이 있게 이해하고 있어야 한다.

편향성의 원천들 중에서 명백하지 않은 것도 있다. 평가 활동은 전체 교육과정에 대해서 뿐만 아니라 개별 학생에 대해서도 편향될 수 있다. 예를 들어 어떤 학교 공동체는 통합적 교육과정을 강력하게 믿지만 교육과정과 교과 내용영역의 분리를 허용하는 시험을 시행하도록 요구받을 수 있다. 이와 유사하게 시험의 결과가 공개되는 기초능력시험은 그 시험의 개발자가 기본적인 것으로 생각하지 않은 비판적이고 사려 깊은 국어 활동 능력에 대해서는 주의를 기울이지 않을 수도 있다. 왜냐하면 그러한 능력을 시험을 통하여 검사한다는 것이 가능하지 않기 때문이다.

학교 교육에서의 불평등은 부적절한 평가 활동을 통하여 복합적으로 내재할 수 있다. 예를 들어 평가 활동은 흔히 학생과 교육과정 사이의 적합성을 늘이기 위하여 학생들은 다른 교육과정을 이수하도록 유도할 수 있다. 이러한 유도는 평등에 관한 주요문제를 발생시킨다. 한편으로는 교수 학습의 적합성이 가능해지지만 다른 한편으로는 교사와 학생의 입장에서 이질적이고도 어찌면 낮은 수준의 기대를 초래할 수 있다. 일단 학생들에게 체계적으로 다른 교육과정이 부여되게 되면 후속되는 경험과 일에 대한 대등하지 않은 접근이 가능성의 문제와 확률성의 문제로 대두하게 된다. 국제독서학회와 영어교육학회에서는 만약 어떤 시험이 불공정한 활동에 바탕을 두었거나 어떤 특정의 취업 혹은 교육적 요구와 무관할 경우에는 교육적, 취업 기회에의 접근을 통제하기 위하여 시험을 이용하는 것은 반대하고 있다.

평가의 또 다른 이용도 불평등의 문제를 야기할 수 있다. 예를 들어 어떤 시험의

이용에 대한 외적 압력은 학교에 따라 다를 수 있으며 특히 대도시의 경우에는 그 압력이 보편적인 학생들의 평균 성적이 지역별, 학교별 또는 학급별로 보고되는 일은 흔히 발생한다. 이와 같은 사례는 결과적으로 학교나 지역별에 따른 경제적 차이를 초래할 수 있다.

비록 평가가 공정성과 공평성을 담보하는데 있어서 중요한 역할을 한다고 하더라도 평등의 문제는 오직 평가의 문제로만 돌리기는 어렵다. 먼저 지역에 따라 학생 개인을 위한 교육 경비에 있어서 차이가 나는 일은 드물다. 어떠한 평가 활동도 극빈과 극부의 불평등한 조건에서 명백하게 과생되는 교육 경험상의 차이를 뒷받침할 수는 없기 때문이다. 그리고 달리 가치 있는 평가도구가 불평등의 문제를 해소하기 위해 이용될 수 있다.

평가의 일차적인 주체는 교사이므로 학교 공동체도 교원 양성 및 연수기관에서는 교사의 문화적 경험과 의식을 확충시키기 위해 제도적 장치를 마련해야 한다. 학교 공동체에서는 사람들이 제대로 의식하지 못하고 있는 학교 평가 활동에 있어서의 편향성을 감소시키기 위해 적극적인 노력을 기울여야 하며, 평가와 관련된 주요 문제에 대하여 다양한 문화적 관점을 적용할 수 있는 장치를 마련해야 한다.

집단 사이에 드러나는 수행의 차이는 공적인 보고를 위해 이용되기 보다는 모든 학생들의 교수학습을 개선하는 데 이용되어야 하며, 다양한 학생 집단들 사이에 내재하는 국어 능력의 차이에 관한 전형적인 사고 양식을 강화하는데 이용되어서는 안 된다.

지역 공동체와 사회전반에 있어서 개인에 대한 관심들 사이에는 언제나 긴장이 있기 마련이다. 예를 들어 어떤 학교 공동체는 비교적 동질적일 수 있다. 교육과정과 평가에 대한 공동체의 관여는 그 공동체의 소수집단에게는 불공정한 공동체 활동을 야기할 수도 있다. 대규모 사회에 있어서의 평등에 대한 관심은 소규모 사회의 평등에 대한 관심과 같음을 일으킬 수도 있다. 반면에 교육과정과 평가가 국가 수준의 필요에 의해 결정되었을 때에는 학교 교육에 대한 지역의 관여 동기는 감소한다. 학교교육, 국어활동 능력, 다양성 등에 대한 가치와 신념에 있어서 국가, 시도, 군구 단위의 차이로 인하여 교육과정 통제, 학교 교육에의 관여, 재정지원 등에 관한 지속적인 긴장이 생겨날 수 있다. 이와 같은 문제점을 해결하는 것이 쉬운 일은 아니지만 민주적 절차를 밟아서 해결하는 것이 최선의 방책이다. 위에서 제시한 긴장들을 학교 교육에 관여하는 사람들 사이에서 이루어지는 지속적인 대화

의 원천이 될 필요가 있다.

○ 기준 6. 평가의 타당성을 확보하는데 있어서 평가 절차의 결과를 가장 먼저 그리고 가장 중요하게 고려하여야 한다.

평가의 개선은 그 가치를 결정한다. 평가의 절차가 지니는 속성이 무엇이든 간에 일차적으로 중요한 것은 학생들을 위한 평가의 결과이다. 교수 학습에 적극적으로 기여하지 못하는 평가 절차는 결코 이용되어서는 안 된다.

평가 절차는 그 이용맥락과 분리되어 평가될 수 없다고 주장함으로써 이 기준은 평가와 교수학습을 제자리로 돌려놓고자 한다. 이 기준에 의하면 더욱 정교하고 복잡한 시험을 고안하는 일만으로는 타당한 평가를 기대할 수 없게 된다. 만약에 평가절차가 학교 공동체 혹은 학교공동체의 일부에 대하여 동기적 결과의 측면에서 역행하게 되면 그 평가 절차는 타당하지 않은 것이다. 평가의 역행적인 결과는 다음과 같은 다양한 평가절차로부터 야기될 수 있다.

① 매우 제한된 범위의 국어활동 능력 매우 통제된 형식의 읽기와 쓰기, 학생들을 위한 교육과정의 축소화 등에 대하여 공공연하게 가치를 부여하는 평가기법

② 학생과 교사로 하여금 자기 방어적이 되게 하고 반성적 사고를 하지 않게 하고 학습활동을 저해하는 평가 혹은 보고 절차

③ 학생들의 수행보다는 서열이나 비율에 초점을 둠으로서 학습자로 하여금 학습 활동에 대한 주의를 멀리하게 하고, 국어 활동 능력에 대한 관념을 순차적인 연속체로 단순화시키고 협동적인 학습 공동체를 방해하는 보고 절차

④ 대단히 복잡한 문식적 행위와 상황을 지나치게 단순화시키고, 교실 내 평가를 학습자와 선다형점사위주로 진행하거나 학생들의 글에 대한 피드백을 제공함에 있어서 사고와 구체적인 내용과 조직에 초점을 두기보다는 표기법이나 어법에 초점을 두는 등 교육과정을 협소화시키는 평가

이 기준은 그 기본 형식에 있어서 평가 영역에 종사하는 대부분의 사람들에게는 새로운 것이 아니다. 그러나 과거에는 이 기준이 대체로 무시되어 왔다. 평가의 서로 다른 목적에 관하여 이야기하고 평가는 그것이 의도한 평가 목적과 반드시 부합되어야 한다는 원리를 일깨우는 일은 보편적이다. 그럼에도 불구하고 시험 개발자 및 출판가들은 그 시험의 타당성을 주장하면서도 시험의 이용에 대해서는 아무런 책임을 지지 않는다. 이 기준은 불행하게도 어떤 시험이 학생들에게 별로 도움

을 주지 않는 프로그램에 학생들을 배치시키는 데 사용되었다는 사실에도 불구하고 타당성을 지녔다는 일반적인 논쟁을 거부한다.

이 기준은 기본적으로 평가의 결과에 대한 주의 깊고도 지속적인 분석과 함께 평가절차에 대한 어떤 기관의 사용 이전에 환경적 영향에 대해 논의하는 것이다. 이 기준은 평가가 학교나 학생들에게 부정적인 결과를 가져오는 일이 없도록 모든 학교 공동체가 책임을 져야할 기준이다. 이 기준은 평가정보가 교사나 학교의 효율성이나 학생들에게 해를 끼칠 가능성이 있으면 판정을 위한 목적이나 정치적 목적으로 이용되어서는 안된다는 점을 강조하고 있다. 예를 들어, 신문의 경우, 자원의 이용가능성과 질, 교사와 학생의 프로파일 위치 등을 포함하는 상황 맥락을 고려함이 없이 학교 평가 자료를 보고하지 말아야 할 책임이 있으며, 학교와 교사를 비교하는 등 비건설적인 방식으로 평가결과를 보고하는 일이 없도록 해야 할 것이다. 그리고 학교 또한 학생들의 학습과 학부모의 이해를 도와주는 방식으로 학생 평가의 결과를 학부모에게 보고할 책임이 있다.

평가 도구의 생산자와 개발자는 그들이 개발한 평가도구에 대한 책임을 져야 한다. 교육과정 형성에 있어서 시험의 기호적 혹은 상징적 가치에 관하여 우리가 지금까지 알아낸 바에 의하면 교사와 교육행정가와 정책 수립가에 의하여 학생에 관한 의사 결정이 이루어진다. 이 기준의 골격에 의하면 사용자에게 책임을 돌리는 태도는 바람직하지 않다. 예를 들어, 교사에게 설명력을 부여하는 선다형 위주의 기계적 시험은 학생들이 교실에서 경험하는 교육과정에 틀림없이 부정적인 영향을 미친다. 만약 평가가 정책 입안이나 공적인 보고와 같은 공적인 목적으로 이용된다면 그 평가는 반드시 교실 내에서의 진전에 대한 지식을 교사와 학생에게 제공하기 위하여 이용되는 평가 절차와 전적으로 일관성을 지녀야 한다. 그리고 평가는 기준 3과도 일관성을 유지해야 하며 교육과정을 반영해야 한다.

환경적 영향 보고는 결코 단순한 문제가 아니며 지속적으로 검토되어야 할 문제이다. 여기서 중요한 것은 결과에 대한 주의 깊은 고려, 복수의 자료원과 복수의 관점에 대한 강조, 이러한 노력이 궁중의 알 권리와 학습을 촉진하는 조건의 보존 사이의 긴장과 같은 가치부하적 갈등을 야기할 가능성에 대한 인식 등을 확보하는 일이다.

○ 기준 7. 교사는 평가의 가장 중요한 주체이다.

평가는 전통적으로 시험으로 인식되어 왔으며, 교사는 이들 도구에 의하여 생성된 정보의 단순한 소비자로 여겨져 왔다. 그러나 교육의 과정에서 이루어지는 모든 평가들 중에서 대부분의 평가는 교사와 학생이 상호작용하는 교실에서 이루어진다. 교사는 교실 내에 있는 학생들의 작업을 설계하고, 부과하고, 관찰하고, 협동하고, 해석한다. 그들은 상호작용에 의미를 부여하고 이러한 맥락에서 얻게 되거나 창안하는 정보를 평가한다. 즉 그들은, 평가 주체로서의 기능을 하고 그들의 평가는 학생의 생활에 지대한 영향을 미친다.

비록 교사가 오랫동안 주요 평가자로서의 역할을 수행해 왔지만 그들 스스로를 평가의 주체로 좀처럼 생각하지 않는다. 그래서 이 기준은 어떤 면에서는 교사의 결정적인 역할과 그 역할에 수반되는 결과와 책임을 공식적으로 표명한 것이다. 사실 교사는 앞에서 제시한 다른 기준이 암시하는 바에 의해서 책임을 지니게 된다.

교사는 시험, 일상적 작업 사례, 토의, 관찰 등을 통하여 학생들의 읽기와 쓰기 발달에 관하여 의미를 부여한다. 그들은 문식력을 지닌 개인으로서의 학생들에 대한 읽기를 구성하기 위하여 학생들이 제공하는 수많은 평가 자료를 읽는다. 학생들의 읽기와 쓰기에 대하여 그들이 만들어 내는 의리는 구두와 문자 언어에 의한 의견 제시와 교실에서 이루어지는 교수학습 과정상의 의사결정 등을 통하여 학생들에게 전달된다. 교사는 사실 지금까지 이와 같은 유형의 활동을 해 왔지만 이 기준은 평가자로서의 교사의 역할에 대하여 심사숙고하고 깊이 인식하고 있어야 함을 주장하는 것이다.

과거에는 시험과 같은 외적인 평가에 대하여 투자를 많이하고 가치를 부여해 왔고 교사가 일상적으로 학생들의 학습에 관하여 수집하는 정보는 그 가치를 높게 인정하지 않았다. 그 결과 어떤 교사들은 그들 자신이 보유하고 있는 지식을 중요시하지 않도록 배워왔다. 그러나 교사는 타당한 평가에 종사하는 독특한 위치에 있다. 교사는 학생들의 학습에 대하여 가장 가까운 위치에 있으므로 시간을 두고 세부적인 관찰을 할 수 있는 기회를 가진다. 예를 들어 발달 단계별 포트폴리오의 이용은 특정 일자에 이루어지는 학생들의 낮은 수행이 그 학생의 전반적 수행에 영향을 미칠 수 있는 가능성을 감소시킨다. 그것은 더욱 하양하고 표상적인 일련의 상황에서 이루어지는 광범위한 영역에 걸친 관찰을 가능하게 한다. 교사의 상황 역시 평가를 개별 학생들의 구체적 특성, 교수학습 프로그램 공동체의 기대 등

에 적용하도록 할 뿐만 아니라 교수 학습 활동이 평가에 의해 영향을 받을 가능성을 높이고 있다.

교사의 관찰은 편견과 표준화 검사들이 표면적으로 드러내 보이는 객관성의 부족에 관한 관심에 대하여 개방되어 있다. 그리고 교사의 평가는 외부 평가보다 더욱 많은 결과를 지니고 있다. 문식력에 대한 편향되지 않은 시험을 설계하는 것이 가능하다면, 그리고 교사의 평가는 제한되고 편향되어 있다면 그 결과는 학생들을 위하여 만족스럽지 못한 것이다.

교사의 교실 평가와 함께 다른 평가 도구의 활용 등을 포괄하는 덜 편향된 평가 체제의 기본 토대는 바로 학습과 문식력에 관한 교사의 지식이다. 문식력의 발달 전반과 개별 학생들의 문식력 발달에 관하여 교사가 더 많이 알수록 그들은 학생들이 무엇을 해야 하는지를 더 잘 이해하게 되고, 학생들에게 더욱 적절한 지도를 제공해 줄 것이다. 이와 같은 평가 능력의 기준은 개별 학생들과 읽기와 쓰기에 대한 깊이 있고도 다양한 지식이다.

이러한 지식은 어떤 종류의 시험에 의해서도 대치될 수 없다. 첫째, 어떤 일회적 평가절차는 교사가 이용 가능한 정보의 깊이와 넓이를 포착할 수 없다. 선다형과 같은 어떤 특정 시험이 이용되는 경우에도 교사는 그러한 시험이 제공하는 제한된 정보의 의미를 파악하기 위하여 내용과 개별 학생들에 관한 전반적인 지식을 반드시 활용하여야 한다. 둘째, 독자와 필자가 이용하는 일련의 기법에 관하여 많이 알고 있는 교사는 학생들에게 구체적이고 초점을 맞춘 평가를 제공할 수 있다. 셋째, 학생들은 표준화검사보다는 교사의 평가적 피드백을 통하여 그들 자신과 문식력에 관하여 다양한 것을 학습한다. 만약 교사의 의견이 구체적이고 학생들을 상호 비교하기 보다는 개별학생의 구체적 강점과 약점에 대한 명료한 그림을 제공하게 되면 이러한 특성들은 학생들의 자기 평가에 반영될 수 있을 것이다. 만약 교사가 학생들로 하여금 자기 평가에 몰두할 수 있도록 도와준다면 학생들은 그들 자신의 국어활동능력 학습을 조정하기 위해 노력할 것이다.

첫째, 평가의 효과적인 주체가 되기 위하여 교사는 읽기와 쓰기에 대한 깊이있는 학문적 지식을 지녀야 하고 그들 자신의 읽기와 쓰기에 대하여 이해하고 있어야 한다. 교사는 그들 스스로 읽고 써야하며 그들 자신의 읽기와 쓰기를 다른 사람들과 도의해야 한다. 또한 학생들의 읽기와 쓰기 발달, 교수전략, 평가기법 등에 대한 지속적이고 심화된 이해를 위해 노력해야 한다. 교사가 읽기와 쓰기에 대한

여 지식을 많이 가질수록 학생들의 문식행위에 대하여 관찰을 잘 할수록 교사의 평가 및 학생들과의 상호작용은 더욱 생산적으로 될 것이다.

둘째, 교사는 상당한 지원 없이는 위와 같은 지식을 획득하고자 심화시켜 나가기가 어렵다. 평가의 개선을 위한 주요 투자는 교사의 전문성 개발과 학교 공동체 학습을 위해 이루어져야 한다. 교사가 그들의 지식을 최대화하고 자신의 지식에 대한 반성적 사고를 하도록 도와줄 수 있는 시간과 조건을 마련하는데 있어서 세심한 주의를 기울여야 한다. 문의와 참여를 조장하고 자기 방어를 감소시키는 상황에서 교사에게 믿을 만한 자료를 제공하는 절차가 가장 생산적일 수 있다. 이와 같은 조건은 학습은 물론 개인적 편향성의 영향의 감소를 위해 필요한 복합적 관점을 조장한다. 집단적으로 시행되고 자동적으로 채점되는 검사의 경우에는 반추적 교수학습을 자극하지 못한다. 결과적으로 이들은 문식성 학습의 개선을 위한 생산적인 방식이 될 수 없다.

셋째, 교사가 평가의 주체로서의 역할을 할 경우, 교사는 학생들의 성취와 진전에 관한 판단을 내리고 그 판단을 공유할 책임이 있다. 그들은 다른 사람이나 다른 기관을 방해할 수 없다. 동시에 다른 사람들은 그들의 판단에 있어서 교사를 지지해야 하고 신뢰해야 한다. 이러한 신뢰와 지지는 평가 절차에 대한 복합적 관점을 적용하고 내재적 편향성을 고려하는 방식으로 조직된 학교 공동체에서 더욱 강화된다.

○ 기준 8. 평가의 과정에서 복합적인 관점과 자료원을 포함하여야 한다.

완벽한 평가와 평가자는 존재하지 않는다. 평가에 관여하는 모든 사람은 자신의 교수 학습에 대한 해석에 있어서 제한적이다. 그리고 각각의 텍스트와 평가 절차는 그 나름대로의 한계와 편향성을 지닌다. 비록 이들 편향성과 제한점을 사람들과 시험으로부터 완벽하게 제거하는 것이 불가능하다 할지라도 그러한 문제에 대한 의식을 지니게 하고 균형 감각을 유지하도록 하기 위해 노력할 수 있다. 의사결정이 중요할수록 다양한 관점과 독립적인 자료원을 탐색하는 일이 중요하다. 예를 들어 어떤 특정 프로그램에의 배치는 학생들의 생활과 학습에 지대한 영향을 미친다. 이와 같은 의사결정은 어떤 단일 측정, 평가 도구, 관점 등을 토대로 하기에는 너무 중요한 것이다.

복수의 평가지표에 대한 요구는 문식성과 그 습득의 복합적 특성으로 인하여 읽

기와 쓰기의 평가에 있어서 특별히 중요하다. 어떤 단일 측정은 어떤 개인이나 집단에 대하여 잘못된 방향으로 유도하거나 오류를 범할 가능성이 많다. 자료원의 유형에는 서로 다른 사람과 서로다른 상황에서 이루어진 관찰, 서로 다른 도구로부터 수집된 자료 등이 있다. 그러나 동일한 평가 도구로부터 수집된 하나 이상의 자료는 이 기준을 충족시키지 못한다. 왜냐하면 이러한 시범은 문식성에 대한 유사하고도 협소한 관점을 일반적으로 반영하기 때문이다. 동일한 징표를 가지고는 새로운 자료라 할지라도 오래된 눈으로 볼 수 있다. 자료에 대하여 상이한 관점과 가치가 적용되지 않으면 우리 자신의 이해는 결코 확장될 수 없다.

통계적 관점에서 보면 평가 해석의 신뢰도는 읽기와 쓰기를 관찰할 수 있는 복수의 기회가 주어졌을 때 더욱 향상될 가능성이 많다. 이 기준에 충실하게 되면 문식성 평가의 타당도 역시 본질적으로 향상될 수 있다. 왜냐하면 여러 측면에 걸쳐 문식성을 표집하게 되면 실제로 발생하고 실생활에서 사용되는 읽기, 쓰기, 듣기, 말하기 과정의 복잡성을 더욱 가까이서 검사할 수 있기 때문이다.

그러나 복합적인 관점과 자료원을 찾는 일이 단순히 개별 자료원에서의 오류나 편향성을 감소시키는 일만은 아니다. 그것은 오히려 여러 가지의 평가 관점과 대화와 학습 등에 대한 깊이 있는 이해를 주된 목적으로 한다. 예를 들면, 서로 다른 문화적 배경을 지닌 두 교사는 어떤 학생의 문식력의 발달을 해석함에 있어서 서로 다르지만 중요한 측면에 토점을 맞추어 해석할 것이다. 문식력의 학습은 본질적으로 사회적 특성을 지니기 때문에 이들 두 교사의 상이한 해석은 서로 다른 유형의 발달로 학생들을 유도하게 될 것이다. 이와 같이 서로 대립적인 관점을 탐색하는 것은 비단 어떤 특정의 학생에 대하여 더욱 생산적인 이해를 위해서 뿐만 아니라 다른 학생들의 발달에 대한 가능한 해석에 대한 인식을 강화하기 위해서이기도 하다.

학교 공동체는 학습에 대한 다양한 관점이 의사결정의 한 부분으로서 대화의 대상이 되고 가치를 부여받는 그러한 분위기를 조성할 책임이 있다. 이것은 공동체 학습의 토대를 형성할 것이다. 교사는 학생들의 문식성 발달에 대한 이해를 위해 은유를 확장시키기 위한 대화에 참여할 책임이 있으며 발달을 해석하는 방식 면에서, 그들 자신의 지도상의 가치를 그들 자신에게 드러내기 위한 수단으로서 대화에 참여할 책임이 있다. 복합적인 관점은 대화와 탐색을 촉진하는 데 필요한 긴장을 제공해준다.

이 기준을 충족하기 위한 시도에서는 약간의 주의가 필요하다. 예를 들면, 복수의 평가들을 학교와 교실과 학생들의 요구와 연관되는 맥락에 대한 적절한 참조 없이 외부에서 만들어졌을 경우에는 평가의 과정을 개선하기 힘들다. 교육에 있어서의 제삼자가 주어진 학습 공동체는 지역, 자원의 질과 이용가능성, 교직원과 학생의 특성 등의 측면에서 차이가 난다는 점을 알거나 알게 되는 한 복수의 평가들은 다소간의 의미를 지니게 될 것이다. 더구나 탐구의 과정이 특정 관점이나 자료원이 우세한 위상을 차지할 경우에는 심하게 제한적일 수밖에 없다. 예를 들어 오늘날의 표준화 검사가 그러한 위상을 차지하고 있는데 이것은 생산적인 대화의 가능성을 감소시킨다. 그리고 어떤 특정의 문화적 관점이 평가에 있어서 우세한 위상을 차지하고 있다. 학교 공동체는 이러한 압력을 극복하기 위해 노력해야 한다. 그들은 관점과 자료원을 확장하기 위하여 광범위한 맥락의 가정과 문화와 공동체로부터 관점을 도출해야 한다.

복수의 관점과 자료원이 교실과 학교 공동체의 일상적인 활동에 활용되어야 하지만 복수의 관점과 자료원에 대한 지속적 점검은 교사와 학생에게 부담을 주기 보다는 부가적인 이익을 가져다준다는 점을 반드시 고려해야 한다.

○ 기준 9. 평가는 학교 공동체에 그 기반을 두어야 한다.

평가의 기초가 되는 토대는 교실에서부터 지역과 국가에 이르기까지 다양하다. 가장 적절한 토대는 학교 공동체라고 할 수 있다.

평가는 교실 바깥에 있는 공동체 요인을 다음과 같은 여러 가지 이유로 고려해야 한다. 첫째, 학교 바깥에 있는 학교 공동체 구성원들은 그들의 자녀와 미래 사회에 대한 이해 관계 때문에 평가에 대한 이해 관계를 가지게 된다. 둘째, 공동체의 축적된 경험과 가치는 개혁을 위한 건전한 발판을 제공할 수 있으며 깊이 있는 이해를 제공하기 위한 상황에 대하여 복수의 관점을 제공한다. 셋째, 국어학습은 학교에서 이루어지는 것에 한정되는 것이 아니므로 교육 과정 탐색에 있어서 평가는 학교 교육과정의 범위를 넘어설 필요가 있다. 넷째, 평가에 대한 모든 당사자들의 참여는 구성원들 사이의 대립적 관계보다는 협동적이고 협조적인 관계를 조성한다. 한편, 학교 공동체는 시도나 국가 수준과 같은 대단위 공동체보다는 평가를 위한 더욱 적절한 토대가 된다. 교육과정 참구가 대단위 공동체에 그 기반을 둘 경우에는 해결해야 할 문제로부터의 거리와 참여자들 사이의 거리로 인하여 참여와

책임에 대한 감정이 줄어들 가능성이 많으며, 평가가 책망을 하기 위한 수단으로 전락할 가능성이 높아진다.

탐구의 중심으로서의 학교 공동체에서는 단순히 개별 교사의 성장의 원천으로써 뿐만 아니라 교사들과 학교 공동체 가운데서 다양한 관점이 가능하게 된다. 관점의 다양성은 깊이 있는 이해와 생사노적인 문제 해결을 가능하게 하며, 면대면 참여로 인하여 평가의 주요 문제에 대한 개인적 지식과 개인적 투자를 확장하게 만든다. 만약에 교사가 정보에 근거한 평가를 설계하고 실행할 수 있다면 그것은 학생들의 읽기와 쓰기와 학습에 관한 대화에 참여하였기 때문이며, 그러한 참여의 과정에서 공동체의 지원을 받았기 때문이다. 학교 공동체가 이러한 일을 효과적으로 하기 위해서는 공동체 내에서의 자기 평가와 학습이 우선적으로 이루어질 필요가 있다.

탐구의 중심으로서 그 기능을 다하기 위하여 학교는 반드시 공동체와의 신뢰성 있는 관계를 개발해 나가야 한다. 이러한 관계는 일반적으로 공동체 구성원의 참여, 힘의 균형, 다양한 관점의 인식 등을 통하여 성숙된다. 그러한 관계를 수립하는 것이 그 계층적 구조로 인하여 반성과 토의와 탐구에 대규모 학교에서는 사실 불가능하기 때문에 학교 공동체 내에서의 소공동체를 구성하는 것도 고려해 볼만하다.

교육자는 특히 학생들의 학습에 관한 자신의 역할에 관하여 그리고 그들 기관의 운영에 관하여 학습지이어야 한다. 교육자가 다른 사람들의 관점에서 학습할 수 있도록 학교 공동체는 모든 구성원들이 평가의 과정에 온전하게 참여 할 수 있도록 담보하는 특별한 책임을 져야 한다. 예를 들어 많은 학부모들은 그들 자신의 학교교육 역사 때문이거나 문화적 불균형 때문에 그들 자신의 관심을 드러내는 데 불편함을 느낀다. 학교 공동체는 사람들이 편안하게 자신의 관심을 드러낼 수 있는 평가절차와 조건을 만들어 낼 책임이 있다.

학부모가 학교 활동과 평가에 더욱 온전하게 참여하게 되면 그들은 자녀들의 발달을 더욱 잘 관찰할 수 있고 더욱 잘 알게 된다. 이러한 참여는 학부모들로 하여금 학생들의 학습과 교사의 노력을 더욱 잘 지원하게 하며, 자녀들의 진전에 관한 그들의 관심을 더욱 잘 드러내게 한다. 더구나, 교육행정가, 학부모, 대중들이 학교 평가 문제에 함께 관여하게 되면 신뢰성 있는 관계가 형성될 가능성이 높다. 신뢰성 있는 관계와 함께 학교 공동체의 구성원들은 교육과정과 평가의 한계점 및 약

점과 직면할 수 있으며 또한 그 장점도 인식할 수 있다.

만약, 학교 교육과정이 문식력에 대한 고도로 통제된 모형을 만들어 내거나 고의든 아니든 문화적, 성적, 또는 다른 전형을 불러일으키게 되면 학교 공동체는 평가 활동을 통하여 그러한 교육과정 문제를 인식하여야 한다. 공동체 구성원들이 그들 자신의 교육사에 근거를 둔, 당연해 보이는 가정에 의하여 평가에의 접근 방식에 어떤 제한을 두는 것을 극복하기란 쉽지 않다. 그러나 공동체의 다양성과 다른 공동체의 해결 방식에 대한 탐색은 도움이 될 수 있다. 교사는 평가의 핵심적인 주체이므로 교사공동체는 교실 평가의 과정에 대하여 이해 당사자들과 지속적인 의사소통의 통로를 유지할 책임이 있다.

○ 기준 10. 학생, 교사, 학부모, 행정가, 정책 수립가, 공중 등 교육 공동체의 모든 구성원들은 평가의 개발과 해석과 보고에 있어서 의견을 제시해야 한다.

이 기준에서 언급하고 있는 모든 구성원들은 분명히 평가에 있어서 이해 관계를 가진다. 학생들은 문식력 학습, 문식적 인간으로서의 그들 자신에 대한 개념, 앞으로의 삶의 질과 경력 등과 같은 측면에서 평가에 대한 이해 관계를 가진다. 교사는 학생들에 대한 이해, 직업적 활동과 지식, 교사로서의 자신에 대한 지각, 직업 생활의 질과 공동체 내에서의 위상 등과 같은 측면에서 이해 관계를 가진다. 학부모는 분명히 자녀들의 학습, 안녕, 교육적 미래를 위해 투자를 한다. 대중은 미래를 위한 투자의 일환으로 교육에 투자를 하며, 그러한 투자의 질 유지라는 측면에서 평가에 대한 이해관계를 가진다. 이러한 투자의 관리 역할을 하는 사람에 교육행정가와 정책수립가 등이 포함된다.

법과 제도에 따라 정책 수립가는 평등을 추구하고 지역적 불평등을 방지할 책임이 있다. 그러나 정책 수립가가 지역적 평가와 교수학습의 과정을 이끌게 되는 평가 활동을 설계하게 되면 이해 관계를 지닌 다른 집단의 목소리는 잠잠해지게 되고, 평가는 학생 및 교사와의 규칙적 접촉이 거의 없는 사람들이 개발한 절차 위주로 시행이 된다. 오늘날 흔히 발생하고 있는 이러한 상황에서는 이해 관계의 전도가 지나치게 높아서 계속하기가 어렵다. 평가가 학생들로부터 멀어질수록 사람들? 학생들의 실제 상황에 대하여 덜 알게 되며, 평가 자료로부터 의미있는 정보를 찾기가 힘들다. 더구나 평가 장면으로부터 멀어지면 멀어질수록 사람들의 개인적 접촉은 줄어들게 된다. 평가 활동의 개발은 어떤 특정 개인이나 집단의 손에만 맡기

기에는 너무나 중요한 것이다.

서로 다른 참여자들이 지닌 관점을 결합하게 되면 더욱 생산적이 s평가를 생산할 수 있다. 반면에 거리감은 지역 공동체를 넘어서 공정성에 관심을 유지하고 거시적 관점을 허용할 수 있다는 점에서 이점을 지니는 것으로 보일수도 있지만 그 거리감은 의사결정가로 하여금 개인과 공동체를 위하여 평가가 지닐 수 있는 중요한 결과를 보지 못하게 할 수도 있다.

예를 들어 학생과 교사는 평가에 대하여 그들이 참여하는 그 무엇이라고 느끼기 보다는 실제로 행하는 그 무엇이라고 느끼는 것이 보통이다. 이러한 느낌에 대한 일반적인 반응은 평가 절차의 가치와 신뢰성을 거부하는 것이다. 또한, 평가를 통제하는 사람들과 평가에 의하여 통제를 받는다고 느끼는 사람들 사이의 관계가 악화될 수도 있다. 그러나 다양한 참여자들이 평가 절차에 대하여 귀속감을 강하게 느낄수록 그 절차에 대한 자신과 다른 사람의 이해 관계에 대한 가치를 더욱 심각하게 고려하게 되며, 평가의 질을 높일 수 있는 가능성도 높아진다.

서로 다른 이해관계를 지닌 사람들은 다른 관심을 지니기 때문에 평가에 대한 가장 효과적인 접근 방식을 구성하는 요소에 관하여 서로 다른 관념을 지닐 수 있다. 따라서 공중의 이해, 학부모의 이해, 교사의 이해, 학생의 이해 등은 반드시 특정 집단의 요구에 부합되는 방식으로 표상되지는 않는다. 따라서 정책 수립가는 특정 방식의 행위에 바탕을 둔 결정을 내려서는 안되며, 교사로 하여금 참여를 평가로 평가 절차를 마무리하기 위해 참여토록 해서는 안된다. 교사나 학교가 평가 절차의 개발에 있어서 학부모와 학생의 이해를 무시해서도 안된다. 그들은 평가의 시작단계부터 관여되어야 한다. 평가의 개발은 모든 이해 당사자들의 참여와 지속적인 관심을 촉구하고 조정하기 위하여 계속되어야 한다.

평가는 학교에서 일어난 일은 보고하고 관찰하기 위한 양식이다. 교육자들은 그들이 보고하는 것이 무엇인지에 관하여 명료성을 지닐 필요가 있다. 학부모와 학생들은 학교와 교육 프로그램에 대한 선택권을 제대로 가지고 있지 못하다. 따라서 교사는 학교 공동체 내에서 학생들이 무엇을 하는지를 분명하게 설명하고, 학부모와 학생들의 학습에 관한 탐구에 대하여 명시적으로 반응해야 할 특수한 책임을 지닌다. 이러한 책임은 전체 학교 공동체의 지원을 받아야 한다.

○ 기준 11. 학부모는 평가의 과정에 필수적이고 적극적인 참여자로서 관여해야

한다.

현재의 공공교육은 지역에 따라 교육 재정 운용 면에서 차이가 나며, 학교 활동의 모든 측면에 대한 학부모의 참여도 면에서 차이가 난다. 교육 재정 운용 면에서는 차이는 시설 설비, 교육 자원, 교수학습의 질, 효과적인 교수학습과 직결되는 바람직한 교육 환경 등의 여러 가지 측면에서의 불평등에 대한 책임의 문제를 야기한다. 학부모의 참여도 차이는 생산적인 학교와 비생산적인 학교 사이의 차이를 발생시키는데 결정적으로 기여한다. 최선의 학교에서는 학교 운영과 활동의 모든 측면에서 학부모의 참여가 지극히 능동적으로 이루어진다.

교사와 학생은 교육 과정, 교수 학습, 평가에 있어서 가장 큰 이해 관계를 지닌다. 그러나 학부모 역시 자녀들의 교육에 있어서 중요한 책임과 함께 중요한 이해 관계를 지닌다. 많은 학교에서는 학부모가 학교 공동체의 주변인으로서의 소극적인 역할만을 하고 있다. 그러나 학부모는 평가의 과정에 대한 적극적인 참여자가 되어야 한다. 교육과정 및 교수학습과 밀접하게 연관되는 평가에 있어서의 학부모 참여의 구체적인 사례를 들면 다음과 같다.

① 평가에 관한 지식을 갖추게 된다. 학부모 자신의 교육적 배경으로 인하여 학부모들은 선다형 시험의 결과와 평점표가 자녀들의 수행, 지식, 성취에 대한 가장 생산적이고 설명력이 있는 측정도구라고 믿는다. 학부모들은 평가의 다양한 가능성에 대한 지식을 갖출 필요가 있다. 여기에서 그 가능성이란 자녀의 발달을 이해하고 지원하는데 평가가 이용될 수 있는 가능성과 다양한 형식의 평가를 빠르게 사용할 수 있고 잘못 사용될 수 있는 가능성 등을 포함한다.

② 평가의 과정과 학교 공동체 내에서의 운영과 연관되는 다양한 측면에 적극적으로 참여한다.

③ 그들의 자녀들에 대한 지식을 통하여 학교 공동체에 기여한다. 모든 학교 공동체의 중요한 부분으로서 학부모는 그들 자녀의 발달과 평가의 과정에 기여할 수 있는 가치있는 지식을 보유하고 있다.

④ 그들 자녀들의 발달에 관하여 더욱 유식해지기 위한 여러 가지 방법을 찾는다.

세금을 내는 것만으로 참정권에 대한 의무를 다할 수 없듯이 교육세를 내는 것만으로 자녀 교육에 대한 참여의 책임을 다할 수는 없다. 교사는 학부모가 그들의 자녀에 대하여 알고 있는 지식을 필요로 하며 학교 공동체는 평가를 포함한 학교

문제 해결에 있어서 학부모들이 지니고 있는 다양한 관점을 필요로 한다.

학부모의 참여에 대한 책임은 학부모와 학교 모두에게 있다. 학부모는 참여할 수 있는 가능한 방법이 무엇인지를 찾아야 하며, 학교는 평가와 교직원 연수에 있어서 학부모를 포함시키고 그들의 참여를 적극적으로 모색하여야 한다. 특히, 학부모가 사회 전반이나 특정 학교 체제 내에서 주변적인 역할만을 할 경우에는 이들 학부모의 참여는 극히 중요한 의미를 갖는다.

학교 공동체의 규모와 특성은 학부모의 학교 참여 용이도와 학부모의 참여를 증대시키는 필요한 자원 등에 영향을 미친다. 결과적으로 이 기준은 학교에 대한 적절하고도 균등한 재정 지원의 문제와 연관된다.

평가의 과정에 학부모를 참여시키는 것에는 교직원 연수, 읽기와 쓰기에 관하여 학습할 수 있는 공동체 학습 프로젝트 등이 포함된다. 자녀의 읽기와 쓰기에 관하여 학부모가 그들의 자녀와 생산적인 방식으로 이야기를 나눌 수 있게 해 주는 의사소통 절차 혹은 보고 절차 등의 이용도 학부모 참여의 일환이 된다. 새로운 보고 절차의 개발에 학부모와 학부모 공동체의 참여는 그러한 보고의 일차적 대상이 바로 학부모이기 때문에 필수적인 일이다.

(2) '독서지도 교사의 전문성 기준'

국제독서학회(IRA)에서는 독서지도 교사에게 요구되는 전문성 기준을 다음과 다섯 가지 영역으로 구분하여 설정하였다 (IRA, 2003).

(1) 독서지도 교사는 읽기와 쓰기의 과정 및 교수학습에 관한 기본적인 지식을 갖추고 있어야 한다.

(2) 독서지도 교사는 읽기지도와 쓰기지도를 뒷받침하기 위하여 교수학습 활동, 접근 방식, 방법, 교육과정 자료 등을 다양하고도 광범위하게 활용할 수 있어야 한다.

(3) 독서지도 교사는 효과적인 읽기 교수학습을 계획하고 평가하기 위하여 다양한 평가 도구와 방법을 활용할 수 있어야 한다.

(4) 독서지도 교사는 기저지식, 교수학습 방법과 교육과정 자료, 평가 방법 등을 적절히 통합함으로써 읽기 활동과 쓰기 활동을 강화할 수 있는 문식적 환경을 창조할 수 있어야 한다.

(5) 독서지도 교사는 전문성의 개발을 평생의 과업과 책임으로 인식하고 자신의 전문성 신장을 위하여 노력하여야 한다.

독서지도 교사의 다섯 가지 전문성 기준을 시각화하면 다음 [그림 1]과 같다. 이 그림에서 삼각뿔의 세 측면은 독서에 관한 기본적인 지식, 독서지도 능력, 독서평가능력 등으로 구성된다. 이들 세 측면은 읽기와 쓰기 활동을 강화하는 문식적 환경의 구성에 통합적으로 기여하게 된다. 그리고 삼각뿔의 세 측면과 문식적 환경은 독서지도 교사의 전문성 개발을 기반으로 하게 된다.

독서지도 교사에게 요구되는 다섯 영역의 전문성 기준은 각각 세 개 내지 네 개의 하위 기준으로 구성되어 있다. 다음에서는 평가 영역의 전문성 기준을 구체적으로 제시해 보기로 한다.

<기준 ③ 평가와 진단>

독서지도 교사는 다양한 평가 도구를 활용하고 효과적인 읽기 교수학습을 계획하고 평가할 수 있어야 한다.

③-1 개인과 집단의 공식적인 표준화 검사로부터 비공식적인 교실평가에 이르기까지 광범위한 영역에 걸쳐 첨단 기술 기반 평가 도구를 포함한 광범위한 평가 도구를 활용할 수 있다.

- 독서지도 교사는 첨단 기술 기반 평가를 포함한 공식적 평가와 비공식적 평가를 적절하게 선정하고 시행할 수 있어야 한다.

- 평가의 기술적 적절성 요구를 이해할 수 있으며 기술적으로 적절한 평가 도구를 선정할 수 있어야 한다.

- 여러 가지 시험과 평가의 결과를 적절하게 해석할 수 있어야 한다.

③-2 학생들의 발달 단계에 맞추어 학생들의 교수학습 수준을 설정할 수 있으며 학생들의 장단점을 식별할 수 있어야 한다.

- 학생들의 발달 단계에 적합한 교수학습 수준을 결정하기 위하여 평가의 결과 및 정보를 비교대조하고 분석할 수 있어야 한다.

- 동일 학년 내에 있는 학생들의 읽기 수준 상의 다양성과, 동일 학생의 교과별 읽기 수준 다양성을 인식하여야 한다.

- 읽기 수행에 있어서 학생들의 장점과 단점을 식별할 수 있어야 한다.

- 학생들에게 적절한 도움을 주기 위한 참고 자료 제공의 필요성을 인식

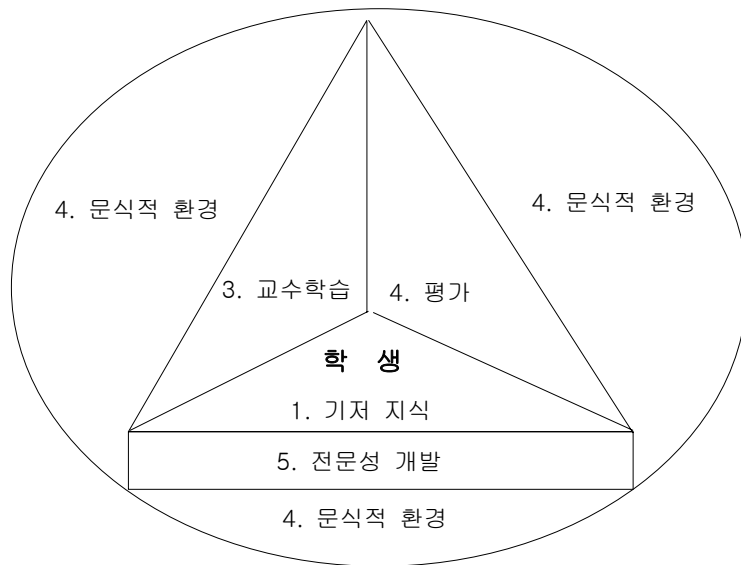
하여야 한다.

③-3 모든 학생들의 필요에 부응하는 효과적인 교수학습을 계획하고 평가하고 보완하기 위하여 평가 정보를 이용할 수 있어야 한다.

- 평가와 교수학습의 순환 과정 내에서 교수학습을 계획하고 평가하고 보완하기 위하여 평가의 결과를 분석하고 비교대조하고 이용할 수 있어야 한다.

③-4 평가의 결과에 대하여 학생, 학부모, 보호자를 비롯하여 동료 교사, 교육행정가, 교육 정책 수립자 등과 적절한 의사소통을 할 수 있어야 한다.

- 평가를 통하여 학생들의 읽기 특성을 해석할 수 있으며, 평가 결과를 바탕으로 학생 학부모 보호자 동료 교사 교육행정가 등과 적절한 의사소통을 할 수 있어야 한다.



[그림 1] 독서지도 교사의 전문성 요건

미국에서 개발된 평가전문성 기준이 우리나라 국어과 교사들에게 요구되는 평가 능력요인을 포괄적으로 반영하고 있는 것인가에 대해서는 검토가 요구되지만, 전문가가 합의한 기준의 개발과 활용은 우리에게 많은 것을 시사해 주고 있다고 생각된다. 학생 평가의 대상과 기준은 이상적인 인간상이 지시하는 다양한 행동영역에 있으며, 이들 행동영역은 교육목적에 제시된 행동만큼이나 넓

다. 따라서 교사들은 학생들을 제대로 평가하기 위해 요구되는 지식과 기술을 습득하고 학생 평가를 제대로 하기 위해 무엇보다 수준 높은 교사의 평가전문성이 요구되며, 요구되는 능력요인을 내면화하고 있어야 할 것이다.

나. 국어과 교사의 학생 평가 전문성 기준 체계

한국교육과정평가원에서 개발한 교사의 평가 전문성 기준 체계를 바탕으로 하여 국어과 교사의 학생 평가 전문성 기준 체계를 제시하면 다음과 같다.

(1) 내용 기준(content standards)

1.1 국어과 교육과정에 대한 지식

- 1.1.1 교육과정의 구성 철학과 추구하는 인간상에 대한 이해
- 1.1.2 국어 교과와 교육과정 목표 확인
- 1.1.3 국어 교과와 교육과정 내용 체계
- 1.1.4 국어 교과와 교육과정 학년별 내용

1.2 국어과 교수학습에 대한 지식

- 1.2.1 학생과 국어과 학습 상황 확인
- 1.2.2 국어과 교육목표 성취에 적합한 교수 전략
- 1.2.3 국어과 교육목표 성취에 적합한 교수 자료

1.3 국어교육평가에 대한 지식

- 1.3.1 국어교육평가 및 유사 개념
- 1.3.2 국어교육평가의 유형
- 1.3.3 국어교육평가의 방법
- 1.3.4 국어교육평가 도구 개발 방법
- 1.3.5 국어교육평가 시행시의 유의점
- 1.3.6 국어교육평가 결과 분석 방법
- 1.3.7 국어교육평가 결과 활용 방법

1.4. 국어교과 내용에 대한 지식

- 1.4.1 국어교과의 체계(구조)
- 1.4.2 국어교과의 핵심 지식
- 1.4.3 국어교과의 교육목표 및 학생을 고려한 교육내용의 위계와 범위

(2) 수행 기준 (performance standards)

- 2.1 국어교육평가 계획 및 준비
 - 2.1.1 국어교육평가 목표 설정
 - 2.1.2 국어교육평가 내용 결정
 - 2.1.3 국어교육평가 방법 선정
 - 2.1.4 국어교육평가 도구 개발
 - 2.1.5 국어교육평가 시행 계획
 - 2.1.6 국어교육평가 결과 분석 및 해석 계획 수립
 - 2.1.7 국어교육평가 결과 활용 계획 수립
- 2.2 국어교육평가 시행
 - 2.2.1 국어교육평가 환경 조성
 - 2.2.2 국어교육평가 실시
- 2.3 국어교육평가 결과 분석 및 해석
 - 2.3.1 국어교육평가 실시 결과 채점
 - 2.3.2 국어교육평가 실시 결과 분석
 - 2.3.3 국어교육평가 실시 결과 해석
 - 2.3.4 국어과 학습 증진 전략 수립
- 2.4 국어교육평가 결과 보고 및 활용
 - 2.4.1 국어교육평가 결과 통지 및 학습 증진 전략 제공
 - 2.4.2 학생에 대한 격려, 충고, 촉진, 지원
 - 2.4.3 국어교육평가의 평가

4. 국어과 교사의 학생 평가 전문성 일반 기준

한국교육과정평가원에서 개발한 교사의 평가 전문성 기준(이인제 외, 2004)을 바탕으로 하여 국어과 교사의 학생 평가 전문성에 일반 기준을 제시하면 다음과 같다.

○ 기준 1. 국어과 교사는 국어과 교육과정에 대한 깊이 있는 지식을 지녀야 한다.

국어과 교사는 학생을 평가하기 위해 교육목표에 적합하게 선택된 교육내용과 학습활동을 체계적으로 편성·조직한 계획을 수립하는 데에 필요한 지식을 갖추어야 한다. 국어교육을 통하여 학생들에게 ‘어떠한 교육목표를 어떠한 교육 내용과 방법을 통하여 어떻게 구체적으로 성취시키고 평가할 것인가’ 하는 것은 의도적이고 계획적인 학교 교육의 가장 핵심적인 일이다. 국어과 교사는 학생을 타당하고 신뢰롭게 평가하기 위해 학생에게 책임지고 실현하여야 할 교육목표, 내용, 방법, 평가 등에 관한 실천 가능한 구체적인 실행 교육과정에 대한 지식을 갖추어야 한다. 교사는 국가 수준의 교육과정뿐만 아니라, 국가 기준과 시도 지침에 근거하여 편성·운영되는 각급 학교의 교육과정에 대한 지식을 갖추어야 한다. 이에 근거하여 교사는 학생을 적절하게 평가하여 학생의 ‘교육 경험의 질’을 관리해야 하기 때문이다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 교육과정을 구성한 배경 철학과 추구하는 인간상에 대한 이해가 있어야 한다. 개인이 가진 철학에 따라 무엇이 참이고 중요한가의 대답이 다르듯이, 철학이 다름에 따라 교육목적, 교육내용, 교육방법, 교육평가에 대한 견해도 같을 수 없다. 교육과정 활동에 참여하는 사람들이 다양한 철학적 관점을 가진다면, 교육과정 관련 활동의 성격도 달라지게 된다. 교육과정 관련 활동에 참여하는 사람들이 지닌 철학의 문제는 크게 형이상학, 인식론, 가치론, 논리학 등에 뿌리를 두고 있다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 국어과 교육과정에서 제시하고 있는 교육 목표는 의도한 능력과 품성을 지닌 사람을 기를 수 있도록 설정된 것이며 교과 목표는 교육과정의 총괄 목표에 도달하기 위해 교과가 기여할 수 있는 바를 고려하여 하위의 목표로 제시한 것이다. 따라서 이에 대한 이해 없이는 가르고자 하는 사람의 어떤 특성 함양에 각 교과가 기여하는지를 알 수 없기 때문에 바른 교육을 하기 어려울 수밖에 없다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 국어과 교과의 교육과정 내용 체계에 대한 이해가 있어야 한다. 교육과정의 내용 체계는 교과의 교육 목표 달성을 위해 배경 학문의 개념 체계에서 학습가능한 적절한 내용을 선정해 그것을 교육하기 알맞도록 다시 체계화한 것이다. 따라서 교사는 배경학문과

교육과정에 제시한 내용의 관계, 저학년에서부터 고학년에 이르기까지의 내용을 충분히 검토하여 이해를 다져야 한다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 국어과 교육과정의 학년별 내용에 대한 지식을 갖추어야 한다. 국어과 교육과정의 학년별 내용은 해당 학년의 학습에 있어 적합하게 선정, 조직, 배열된 학습 내용이다. 교사는 해당 학년 교과에 적합한 평가를 위해 해당 학년 뿐만 아니라, 이전 학년의 학습 내용, 이후 학년의 학습 내용 등 학년별 위계에 따른 내용을 파악하여 당해 학습 내용의 의의와 가치를 제대로 판단, 그 학습의 가치를 극대화시킬 수 있어야 한다.

○ 기준 2. 국어과 교사는 국어과 교수학습에 대한 깊이 있는 지식을 지녀야 한다.

국어과 교사는 학생 개개인의 독특한 개성, 적성, 능력, 흥미, 관심, 진로 등을 고려해 학습의 성공적 성취를 보장할 수 있는 기회를 제공하고, 타고난 소질과 수월성을 최대한으로 신장, 발휘하도록 해 주어야 한다. 이를 위해 교사는 교수학습과 관련된 지식을 적절히 활용하여 학습 효과를 극대화할 수 있는 능력을 갖추어야 한다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 학생과 학습 상황을 확인하여 학생의 능력, 적성, 진로를 파악하는 데에 필요한 지식을 갖추어야 한다. 학생은 발달 단계, 배경 지식, 능력, 기능, 동기, 흥미, 가치관 등에 따라 다양한 수준으로 나타난다. 교사는 학생의 학습에 도움을 줄 수 있는 평가를 하기 위해, 이러한 학생의 특성을 파악하여야 한다. 교사는 학생의 일반적 특성, 출발점 능력, 학습 양식 등을 분석하여 적절한 평가 계획을 수립하는 데에 필요한 지식을 갖춰야 한다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 교육목표를 성취하는 데에 적합한 교수 전략을 수립하는 데에 필요한 지식을 갖추어야 한다. 일반적으로 교수 전략에는 동기유발 전략, 학습 내용으로서의 정보 제시 전략, 연습, 피드백 등이 고려된다. 교수 전략은 학습에 관한 연구 결과, 학습 과정에 관한 지식, 가르쳐야 할 내용, 학생의 특성 등을 기초로 하여 결정하게 된다. 교사가 학생을 평가할 때에 특히 고려해야 할 것은 이 중에서도 학습증진전략이라 할

수 있다. 학습증진전략은 궁극적으로 학생의 학습 향상에 기여할 수 있다는 점에 의의가 있다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 교육목표를 성취하는 데에 적합한 교수 자료를 개발하는 데에 필요한 지식을 갖추어야 한다. 국어과 교수 자료는 학습 목표, 학습 집단의 특성, 교수·학습 상황, 평가 상황 등을 고려하여 개발해야 한다. 교사는 수행 목표의 진술, 규칙이나 원리, 예시, 연습 활동, 평가, 그에 따른 피드백 등을 포함하여 학습자 특성에 적합한 교수 자료를 개발해야 한다. 또한 이때에 전달 매체는 수행 목표와 학습 내용을 가장 효과적이고 효율적으로 성취시킬 수 있도록 개발해야 한다.

○ 기준 3. 국어과 교사는 국어교육평가에 대한 깊이 있는 지식을 지녀야 한다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 교육 평가 일반 일반에 대한 기본적 지식을 갖추어야 한다. 교육평가는 현장에서 학생의 행동 변화 여부를 확인하기 위해 교육목표는 올바르게 설정되었는지, 목표실현을 위한 교육의 계획과 과정은 적절한지, 그리고 궁극적으로 교육의 목표가 제대로 성취되었는지를 확인·판단하는 일련의 과정을 말한다. 따라서 교육평가는 공정하고, 신뢰가 가고, 타당하게 학생들을 ‘선발하거나 분류하거나 교수·학습의 과정을 돕고, 개선하기 위해 사용하는 개념이다. 교사는 교육목표 달성도를 확인하고, 학생의 행동변화의 증거를 과학적·객관적으로 수집하고 해석하여 학생을 이해하기 위해 교육평가에 대한 기본적인 지식을 갖추어야 한다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 교육평가의 유형에 대한 지식을 갖추어야 한다. 교육평가의 유형은 평가준거를 기준으로 하여 분류한 준거지향평가와 규준지향평가의 분류와 평가 기능을 기준으로 하여 분류한 진단평가, 형성평가, 총괄평가의 분류가 있다. 준거지향평가는 평가의 기준을 교육의 과정을 통해서 달성하려고 하는 수업 목표, 또는 도착점 행동에 두는 목표지향적 평가인 반면, 규준지향평가는 평가의 기준을 일정한 표준에 의해 삼기 때문에 표준 침수 척도에 의거한 평가이다. 또, 계획된 교육목표를 달성하기 위한 교수·학습활동이 시작되기 전에 학생들의 그 학습과제에 대한 준비도를 진단하는 진단평가, 교수·학습이 진행되고 있는 과정에서 실시되는 형성평가,

교수목표의 달성도를 알아보기 위한 총괄평가로 교육평가의 유형을 분류하기도 한다. 교사는 학생의 학습 상황에 따라 적절한 평가 유형을 선택하여 융통성 있게 사용할 수 있도록 평가 유형에 대한 지식을 갖추어야 한다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 교육평가의 방법에 대한 지식을 갖추어야 한다. 국어과 교사는 학생의 성취 행동을 가장 적절하게 평가할 수 있는 방법을 결정하는 데에 필요한 지식을 갖추어야 한다. 모든 학생들에게 자신의 능력을 최대한 발휘할 기회가 공정하게 주어질 수 있는 방법을 선정해야 하며, 경우에 따라서 두 가지 이상의 평가방법을 사용할 수도 있다. 평가의 방법에는 진위형 ·배합형 ·선다형의 선택형 문항과 완성형 ·단답형 ·논문형의 서답형 문항으로 이루어진 지필평가와 서술형, 논술형, 구술시험, 실기시험, 실험·실습, 면접, 관찰, 연구보고서, 포트폴리오(작품집 평가) 등의 수행평가가 있다. 국어과 교사는 학생의 교육개선과 학습증진을 기본으로 하며, 학습현장에서 학생, 교사, 학습내용, 전달과정의 상호작용을 다양한 방향에서 종합하여 의사결정의 자료로 활용하는 데에 활용할 수 있는 평가 방식에 대한 지식을 갖추어야 한다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 교육평가 도구 개발 방법에 대한 지식을 갖추어야 한다. 국어과 교사는 평가의 목적과 대상, 상황에 맞는 평가 도구를 개발하는 데에 필요한 지식을 갖추어야 한다. 평가 도구를 개발할 때에는 평가 도구가 측정하고자 하였던 것을 충실하게 측정하는지와 관련된 타당도, 측정하려는 것을 안정적이고 일관성 있으며 오차를 최소화하여 측정하는지와 관련된 신뢰도, 시간과 비용, 노력을 적게 들고도 목적을 달성할 수 있는가와 관련된 실용도에 대한 지식을 갖추어야 한다. 또한 국어과 교사는 일반적인 문항 제작 원리에 대한 지식을 갖추어야 한다. 지필평가와 수행평가 각각에 적합한 문항 제작 원리를 이해하여 이를 실행하는 데에 필요한 지식을 갖추어야 한다. 뿐만 아니라 각 문항에 적합한 채점 기준을 마련하는 데에 필요한 지식도 갖추어야 한다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 국어교육평가의 결과 분석 방법 활용 방법에 대한 지식을 갖추어야 한다. 평가 결과를 정확하고 적절하게 분석하는 것은 평가 결과의 특성과 의미를 밝히는 데에 필요한 요건이 된다. 교사는 평가 결과의 정확성을 보장하는 절차를 수립하고 이를 상세히 기술하는

데에 필요한 점수 척도, 통계 등에 관한 지식을 갖추어야 한다. 또한 채점 오류와 오류의 원인 수정을 점검하는 데에 필요한 지식도 갖추어야 한다. 평가의 최종적인 목적은 그 결과를 어떻게 활용할 것이냐에 있다. 즉, 평가결과를 활용한다는 것은 그 결과를 해석하고 교육실천을 반성하며, 가능한 개선책을 세우는 데 그 의미가 있다. 평가의 과정과 결과는 교육목표의 설정, 학습경험의 타당도 및 유의도 검증, 교수방법의 개선, 학생의 필요, 개인차 등을 이해하는 수단, 학생들의 능력이나 조건에 알맞게 위치시켜 주는 교육정치(教育定置), 평가방법 자체의 개선, 교육과정개선의 기초 자료 제공, 교육의 반성과 연구의 자료, 학습경험 조직의 교육적 유효도 결정 등에 활용되며 학습경험 구성의 적절성 및 교육적 효능의 정도를 결정하는 데에 도움을 준다.

○ 기준 4. 국어과 교사는 국어 교과에 대한 깊이 있는 지식을 지녀야 한다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 국어 교과에 대한 지식을 충실히 갖추어야 한다. 교과에 대한 학생이 그것을 경험함으로써 규범이나 원리에 대한 이해, 기능이나 방법의 숙달, 안목이나 태도의 형성을 가져오게 하는 대상이라고 할 수 있다. 국어과 교사는 국어 교과에 대한 지식을 갖추어 학생을 평가하는 데에 필요한 구체적 대상에 대한 이해를 넓혀야 한다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 국어 교과의 체계, 구조, 요인, 방법 등 그 특성과 관련된 여러 분야에 대한 배경 지식을 갖추어야 한다. 국어 교과의 구조는 국어 교과를 구성하는 요소들의 위계적인 짜임을 말한다. 교과를 구성하는 요소들은 개념, 원리(법칙), 이론, 탐구방법이며, 상호 관련 양상은 개념은 원리로, 원리는 다시 이론으로 통합되며, 탐구방법은 이들 개념, 원리, 이론들을 찾아내는 방식으로 나타난다. 각 교과는 각기 고유한 체계(구조)를 갖추고 있다. 또한 각 교과에 고유의 탐구영역과 지식에 대한 타당성을 뒷받침하는 독특한 논리근거나 증거의 제시, 진술방식 및 진술의 체계 등을 가진다. 국어 교과의 구조를 파악한다는 것은 곧 한 가지 현상을 여러 가지 현상과의 관련에서 이해할 수 있게 된다는 것을 말하며 구조를 학습하는 것은 사물이나 현상이 어떻게 관련되어 있는가를 학습하는 것이다. 교사가 하나의 교과를 가르칠 때에는 독립된 지식 항목을 가르치는 것이 아닌 그것과 다른 개

념들과의 관련성 또는 그 관련성으로 이루어진 전체를 가르치고 평가해야 한다. 해당 학문 분야의 폭넓은 구조와 관련을 맺지 않은 특수한 사실이나 기술을 가르치는 것은 낭비이다. 따라서 교사는 해당 교과와 체계에 대한 이해를 바탕으로 교수하고 이를 평가해야 한다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 국어 교과와 내용에 대한 핵심 지식을 갖추어야 한다. 국어 교과와 내용을 구성하는 핵심적 지식에는 내용적 측면으로서 탐구과정을 거쳐 얻어진 결과적 지식과 지식을 찾아내고 체계화하는 탐구과정 및 탐구방법에 관한 지식, 곧 과정적 지식이 있다. 결과적 지식은 지식 그 자체로서 학습되어야 하고 과정적 지식은 새로운 지식을 산출하는 데 요구되는 지식을 의미한다. 지식은 객관적 타당성에 의하여 입증된 개념이나 원리들이 논리적이며 체계적으로 조직된 하나의 통일체를 이루며 교과를 구성하는 주요한 요소이다. 따라서 교사는 해당 교과와 핵심 지식에 대한 명료한 이해를 바탕으로 학생을 평가해야 한다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 국어과 교육의 목표 및 학생을 고려한 교육 내용의 위계와 범위에 대한 지식을 갖추어야 한다. 국어과 교사는 수업을 할 때나 평가를 할 때에 복합적이고 추상적인 내용을 학생 수준에 맞추어 기본적인 사항을 중심으로 이해하기 쉽게 재구성해야 한다. 이를 위해서는 학습대상의 구성요소를 논리적 특성과 구조적 유형에 따라 분류한 다음 단계별 간략화 또는 단순화에 의하여 가장 단순한 단계에까지 간략화해야 한다. 이때 단순화된 구성요소별 상호관계도 기본적인 규칙성 또는 구조를 이해하기 쉽도록 재구성할 필요가 있다. 교사는 교육목표 및 학생을 고려한 교육 내용의 위계와 범위에 대한 지식을 갖추어 학생을 평가해야 한다.

○ 기준 5. 국어과 교사는 국어교육평가의 계획 및 준비 능력 구비하여야 한다.

국어과교사는 평가 전반을 계획하고 준비하는 단계로서, 평가 목표, 내용, 방법을 결정하고 도구를 개발하며 시행과 결과 활용까지 계획을 체계적이고도 효과적으로 수립할 수 있어야 한다. 흔히 목표, 내용, 방법의 결정, 도구 개발만을 이 단계에서 행하기도 하는데 이 단계에는 시행의 일시와 장소를 비롯한 평가 계획을 학생과 학부모에게 알리는 활동도 포함된다. 이는 평가가 시행되는

구체적 상황과 결과를 활용하는 방법 및 활용의 결과로서 평가의 영향에 대해 미리 고려하여 준비함으로써 평가에 대해 신중한 태도를 취하고 학습 증진에 보다 효율적이고 긍정적인 평가를 할 수 있게 하기 위함이다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 평가를 시행하는 이유(진단, 형성, 총괄/준거지향, 규준지향) 및 기르고자 의도했던 능력에 해당하는 평가의 목표를 세울 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 국어과 교사는 자신이 하고자 하는 평가가 학습의 일정한 단위를 고려할 때, 학생들의 출발점 행동이 잘 갖추어졌는지에 대한 진단평가, 학습이 진행되고 있는 가운데서 진행 정도를 파악하고자 하는 형성평가, 학습이 완료된 상태에서 학습 목표를 얼마나 달성하였는가를 보고자 하는 총괄평가 중 어디에 그 목표를 두는지를 결정해야 한다. 또한, 학생 개개인의 학습 정도를 바람직하다고 판단되는 공통적인 수준에 근거하여 판단하는 준거지향평가와, 학생 개개인의 학습 정도를 학생 상호간의 비교를 통해 상대적 위치를 판단하는 규준지향평가 중에서도 어디에 그 목표를 두고 있는지를 결정해야 한다. 교사가 설정한 평가 목표에 따라 평가의 내용과 방법, 결과의 활용이 달라지기 때문이다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 평가 내용의 종류와 범위에 해당하는 평가의 내용을 결정할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 평가하고자 하는 내용이 지식/수행인지, 지적/정의적/심동적 영역인지, 어느 범위를 평가할 것인지에 대해 평가 목표와 교수학습 활동을 고려하여 결정한다. 이렇게 평가 내용을 확인하고 분명히 하는 것은 그에 알맞은 평가 계획을 세우고 준비를 하기 위해서이다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 여러 가지 평가 방법 중에서 평가의 목표, 내용에 적합한 평가 방법을 선정할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 비용, 효과, 여건 등을 고려하여 앞 단계에서 결정한 평가 내용에 활용할 최선의 방법을 선정한다. 또한 이때에 자기평가나 동료평가 방법도 고려한다. 평가하고자 하는 내용과 어울리지 않는 방법을 선정하면 평가 목표를 달성하지 못하는 일이 발생하기 때문이다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 선정한 평가 방법에 이용할 평가 도구를 개발할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 예를 들어, 지필 검사 방법을 선정하였다면 지필 검사 도구를 개발할 수 있어야 한다. 평가 방법을 실

천할 수 있는 평가 도구를 개발하는 단계로, 평가 도구의 양호도를 판단하기 위해 타당도와 신뢰도를 검증한다. 평가 도구는 학습자의 학습정도를 판단하는 등 학습자와 가장 가까이 있으므로 평가 목표와 내용, 방법에 적합하게 타당하고 신뢰로운 평가 도구를 개발하는 것이 중요하다. 그리고 평가 시행 결과를 채점하는 데에 필요한 기준을 마련한다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 평가 방법을 적용하고 도구를 활용하여 평가를 시행할 일시, 장소, 물품, 주위환경, 시간 등을 계획할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 평가 방법과 도구를 활용하여 평가를 시행할 구체적인 상황에 대해 계획한다. 언제, 어디에서, 누구를 대상으로, 어떤 절차로, 무엇을 사용하여, 얼마의 시간동안 평가를 시행할 것인가를 정하고, 그렇기 하기 위해서 필요한 준비물, 도구, 기자재 등을 확인하고 준비해야 한다. 필요한 것들을 목록화해서 미리 꼼꼼히 준비해야 평가 시행 상황에서 평가가 의도한 대로 무리없이 시행되며 그 결과도 더 신뢰로울 수 있다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 평가 결과 분석 및 해석 계획 및 평가 결과 활용 계획을 수립할 수 있어야 한다. 수집된 학습의 증거들을 평가의 목표에 비추어 어떤 의미가 있는지 살펴보기 위해서 학습의 증거들을 어떤 측면에서 어떻게 분석할 것인지에 대한 계획을 세우고 분석하는 데에 필요한 것들을 준비한다. 평가 목표와 내용, 방법, 도구, 평가 시행 등을 고려할 때 평가 결과를 이렇게 분석하고 해석하는 것이 타당할 것인가를 미리 생각해 보아야 한다. 또한, 학생들에게 평가 결과를 어떤 항목으로 어떤 방법으로 알릴지, 학부모들에게는 평가 결과를 알릴 것인지 알린다면 어떤 내용을 어떤 방법으로 알릴 것인지를 계획한다. 그리고 학습 증진을 위해 어떻게 사용할 것인지도 계획한다.

○ 기준 6. 국어과 교사는 국어교육평가의 시행 능력의 구비하여야 한다.

국어과 교사는 학습의 현재 상태나 진행 정도 혹은 결과에 대한 증거를 수집할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 국어과 교사는 계획한 평가를 학생을 대상으로 하여 직접 시행할 수 있어야 하며, 계획한대로 평가 환경을 조성하고 계획한 평가 일시에 계획한 평가 장소에서 준비한 평가 방법으로 평가를 실시할 수 있어야 한다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 평가 시행 계획에 따라 평가를 실시할 장소와 시간을 확보하고, 주위환경을 정비한 후 필요한 물품을 마련한다. 학생을 대상으로 하여 평가가 실시되는 상황에서는 이러한 평가 환경이 평가 결과에 직접적인 영향을 준다는 점에 유의하여 평가가 의도대로 실시될 수 있도록 환경을 조성해야 한다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 우연적으로 일어나는 일들이 평가 결과에 영향을 미치지 않도록 주의하고 학습자들의 학습 결과를 공정하게 판정할 수 있도록 평가를 실시할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 평가 환경에서 실제로 학생들을 대상으로 평가를 실시한다. 평가 실시 단계인 만큼 학생들의 학습 정도를 평가 목표에 맞고 학습증진에 기여하는 평가를 실시하기 위해 최선을 다한다. 예기치 않은 상황에 직면해서는 신중하면서도 신속한 대처를 해야 한다. 특히 학생들에게 방해가 되거나 힌트를 주지 않도록 말과 행동을 조심해야 한다.

○ 기준 7. 국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 수집한 학습 증거를 평가 목표에 비추어 분석하고 해석한 뒤 학습 증진 전략을 수립할 수 있는 능력을 갖추어야 한다.

국어과 교사는 평가 실시 결과를 기준에 근거해서 채점하고 분석하고 학습정도를 판단하여 이를 학습 증진에 활용할 수 있도록 준비해야 한다. 국어과교사는 계획하고 시행한 평가의 결과가 나타내는 학습정도를 파악할 수 있어야 하며, 평가 결과를 객관적으로 채점하고 분석, 해석해야 학습 정도를 바르게 파악할 수 있어야 한다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 미리 마련한 채점 기준을 근거로 평가 실시 결과를 채점할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 계획 단계에서 마련한 채점기준이 평가의 목표와 내용과 방법을 고려하여 타당하게 세워졌으며 평가 실시과정을 거치면서 변경할 부분은 없는가를 살펴본 후에, 채점을 시작한다. 채점은 기준에 따라 엄격하고 정확하게 이루어져야 한다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 평가 결과 분석 계획에 맞추어 평가 시행 결과 및 채점 결과를 분석할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 채점 결과를 평가 목표에 따라 해석하기 위한 자료를 준비하는 단계로서, 여러

측면에서 평가 실시 결과를 재정리하고 이전의 평가 결과와도 비교한다. 결과 분석은 결과 해석을 위한 자료 정리 단계로서 더욱 평가 목표 지향적으로 이루어져야 한다. 그렇지 않으면 평가 목표와 결과 해석의 방향성이 달라 결과 활용상의 타당성이 결여될 수 있다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 채점 및 분석한 자료를 대상으로 평가 목표와 내용에 비추어 현 시점에서의 학습 상태나 진행 정도 혹은 결과를 판단할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 채점하고 분석한 자료에 근거하여 평가 목표에 비추어 학습자의 학습 정도가 어떠한가를 판단한다. 이러한 결과 해석은 학습 증진 전략을 수립하기 위한 근거를 마련하는 활동이므로 평가 실시 결과 채점과 분석, 해석이 논리적 타당성을 갖도록 해야 한다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 평가 결과를 근거로 평가 단위(학습자, 학급, 학년, 교과, 학교, 지역, 국가)의 학습 증진 전략을 수립할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 국어과 교사는 해석한 평가의 결과를 학생의 학습 증진을 위해 어떻게 활용해야 할 것인가에 대한 답을 제공해야 한다. 이를 위해서 이 단계에서는, 학습자별, 학급별, 학년별, 교과별, 학교별로 평가에 대한 후속 조치로서 어떤 노력을 해야 할 것인지 그 전략을 수립하고 그러한 노력의 결과가 학습의 증진에 효과가 있을 것인지에 대한 검토를 거쳐야 한다.

○ 기준 8. 국어과 교사는 국어교육평가의 결과 보고 및 활용 능력을 구비하여야 한다.

국어과 교사는 평가 결과를 학습자와 학부모, 기관에 보고(기록)하고 학습을 증진하는 데에 활용할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 평가 결과가 학습자의 학습 정도를 어떻게 나타내고 있으며 이는 학습에 어떤 의미를 지니는가에 대해 학습자, 학부모, 기관과 의사소통하는 활동을 한다. 평가 결과는 교사만 알고 있는 정보가 되어서는 안 되며 학습자에게 환원되어 학습에 의미 있는 정보가 되어야 한다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 학습자와 학부모에게 학습자의 학습 평가 결과와 그에 근거한 학습 증진 전략을 알릴 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 학습자와 학부모에게 평가 결과와 학습 증진 전략을 제공하여 학습자 입장에서 평가가 무엇을 위한 것이었고 어떤 결과를 나타내었으며 이후

학습을 위해서는 어떤 노력을 해야 하는지에 대해 교사의 의견을 전달하고 학습자와 학부모와 함께 공동으로 강점을 조장하고 약점을 보완할 방안을 마련한다. 학습자의 학습에 대해 학습자와 학부모, 교사의 의견을 상호 교환함으로써 학습자의 입장과 조건에 맞는 학습자 중심의 학습을 지향하는 평가가 될 수 있다. 수업에서 즉시 이루어지는 평가의 결과 등은 다른 평가 결과에 대한 의사소통 시에 함께 알릴 수도 있다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 학습자에게 격려나 충고 등의 방법으로 학습 동기를 촉진하고 필요한 학습 기회나 환경을 지원할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 국어과 교사는 학습자에게 평가 결과와 학습 증진 전략을 제공하는 것과 아울러 학습자의 정서적인 측면을 지도하고 학습자가 필요로 하는 환경을 제공하도록 노력해야 한다. 정서적 측면의 지도 방법은 학습자가 처한 입장과 평가 결과에 따라 격려나 충고가 될 수 있다. 이를 위해서는 평소에 학습자의 학습 성장 형태, 학습 환경, 심리적 특성 등에 대한 정보를 수집하여야 한다. 그러한 여러 가지 학습자 배경 정보가 부족한 상태에서 이루어지는 일방적인 의사 전달이 되지 않도록 유의한다.

국어과 교사는 국어교육평가의 질적 개선을 위해 평가 계획에서부터 평가 결과의 활용에 이르기까지 평가 전반에 대해 평가가 학습 증진에 기여하고 그 목표와 내용, 방법, 결과 활용 등에서 양호하였는지를 반성적으로 판단할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 국어과 교사가 계획하고 시행한 평가가 처음 의도했던 평가 목표를 달성하였는지, 평가 방법 선정이나 도구 개발, 실시에서 부족한 점이나 잘못된 점은 없었는가, 학생들에게는 학습 증진이라는 효과를 거두었는가 등을 중심으로 평가 전반에 대한 평가를 하여 이후에는 더욱 학습자 중심이면서 학습지향적인 평가가 되도록 한다.

다음에서는 국어과 각 영역별 평가 전문성 기준을 설정해 보기로 한다. 영역별 기준에서는 각 영역의 특성을 드러낼 수 있는 방향에서 국어과교사의 학생 평가 전문성 기준을 제시해 보기로 한다. 그리고 연구 기간과 연구 인력의 한계점으로 인하여 이해 영역의 경우에는 읽기 영역을 중심으로, 표현 영역의 경우에는 쓰기 영역을 중심으로 평가 전문성 기준을 설정해 보기로 한다.

5. 국어과 이해 영역의 학생 평가 전문성 기준

국어과 이해 영역은 듣기 영역과 읽기 영역으로 구분된다. 듣기와 읽기는 언어를 이해한다는 점에서는 서로 관련된 능력이다. 그러나 구어와 문어의 이해라는 점에서 듣기는 읽기와는 다른 특성을 가지고 있다. 글을 이해하지 못했을 때는 앞의 부분으로 되돌아가서 읽을 수 있으나 듣기는 그렇지 못하다. 읽기에서는 독자가 읽는 것을 조절할 수 있지만, 듣기에서는 화자가 제시하는 것을 처리할 수밖에 없다. 독자는 자기가 읽은 것을 더 정확하고 조직적인 구조로 메시지의 문장을 재생할 수 있는 것이 비해 청자는 그렇지 않다. 또, 같은 양의 정보를 회상해 내더라도 그 정보는 같은 것이 아니다. 이러한 차이 때문에 국어과 이해 영역의 학생 평가 전문성 기준은 읽기 영역과 듣기 영역을 독립적으로 구분하여 설정하는 것이 마땅하겠지만 본 연구 기간과 연구 인력의 제한성으로 인하여 다음에서는 읽기 영역을 중심으로 국어과 이해 영역의 평가 전문성 기준을 제시하기로 한다.

읽기 평가는 학생의 읽기 상태를 이해하는 행위이다. 읽기는 뇌 속에서 진행되는 것이므로 직접 들여다 볼 수 없다. 학생의 행동을 관찰하거나 대화, 학생이 쓴 글이나 그림, 읽기 결과를 통해 간접적으로 이해할 수 있다. 그러므로 교사가 학생의 읽기를 평가하는 것은 매우 전문적인 활동이다. 국어과 교사의 읽기 평가 전문성을 신장시키기 위해서는 먼저 읽기 평가 전문성의 기준이 도출되어 교사와 전문가를 비롯한 공동체 구성원의 동의가 있어야 한다. 이 연구에서는 이를 위해 읽기 평가의 전문성 기준을 시안적으로 제시해 보도록 한다.

읽기 평가의 전문성은 교사의 학생 평가 전문성 중의 일부이다. 따라서 평가 전문성의 교과 총론적 기준이나 국어 교과 공통 기준과 차별되는 ‘읽기 영역 기준’에 초점을 맞추어 개발하고자 한다. ‘읽기 영역’¹⁾ 평가 전문성 기준은 평가 대상이 되는 읽기의 특성에 관한 지식과 읽기 특성을 반영하여 특수하게 발

1) 필자에게 부여된 영역은 ‘이해’ 영역이지만 여기서는 읽기로 제한하여 우선 접근하고자 한다. 음성 언어의 듣기, 문자 언어의 읽기, 매체언어의 보기(viewing)는 모두 정보의 수용 행위이다. 이는 표현 행위인 말하기, 쓰기, 제작하기(producing)와 대조되고 있다. 여기서는 문자 언어의 수용 행위인 읽기로 제한한다. 문학 영역이 별도로 설정되어 있기 때문에 문학 작품 읽기보다는 기능적이고 실용적인 텍스트 읽기를 주로 다루고자 한다.

달한 평가 방법(도구, 기법)의 이해 및 활용 능력에 있을 것이다.

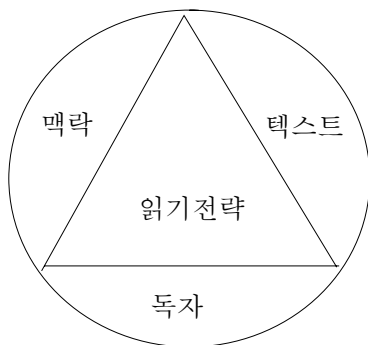
읽기 평가 전문성 기준은 교과 공통 기준을 벗어나지 않아야 하며, 국어과 공통기준과 상호작용해야 한다. 그리고 읽기 영역의 교육 내용과 특성을 전문적으로 진단하고, 전문성 신장을 위한 교육 프로그램의 방향을 제시하는데 실질적인 지침이 될 수 있도록 개발되어야 할 것이다.

읽기 영역 평가의 구성 요인을 추출하기 위하여 관련 모형을 검토한 후, 읽기 평가 요인의 체계를 수립하고, 이를 토대로 전문성 기준(안)을 개발한다. 그리고 전문성 기준을 갖추게 하기 위한 양성과 연수의 교육 내용과 방법을 검토하고 방향을 제시하도록 한다.

가. 읽기 평가 구성 요인의 체계

1) 읽기 평가 관련 모형의 검토

읽기 평가를 위해 평가 대상이 되는 읽기 특성의 구성 요인을 분석해야 한다. 이를 위해 읽기 특성을 보여주는 모형을 몇 가지 살펴보면 다음과 같다.



[그림 2] 읽기 요인의 상호작용

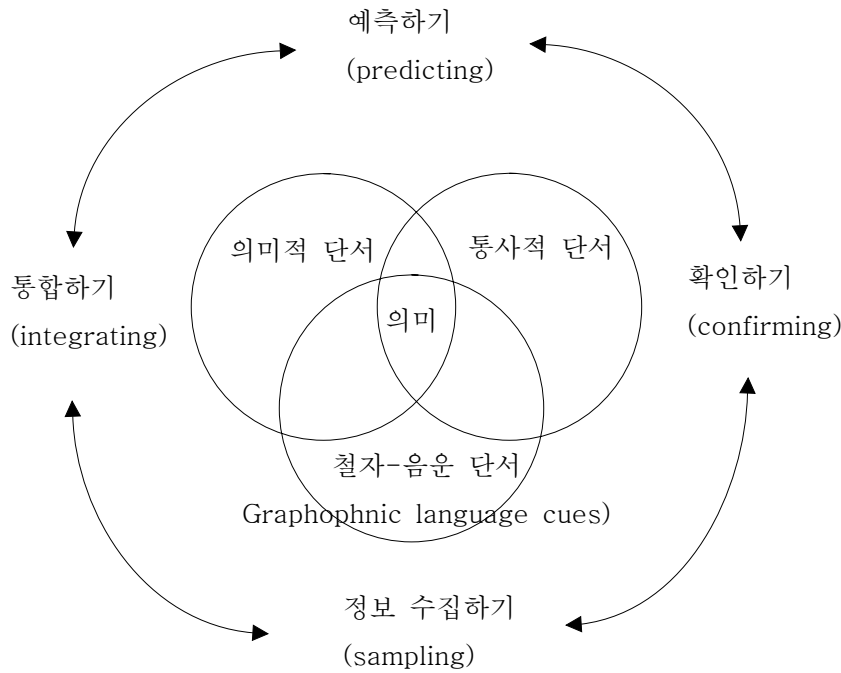
(Interactive Model of Reading Comprehension)

출처 : Buehl, D.(2001). *Classroom Strategies for interactive learning*. IRA. p.5.

[그림 2]는 읽기가 독자, 텍스트, 맥락(context), 전략 요인이 상호작용하면서 진행되는 것을 보여주고 있다. Buehl(2001)은 독자 요인으로 독자의 배경

지식(경험), 목적, 텍스트 내용에 대한 지식, 동기, 어휘 등을 들고 있다. 텍스트 요인은 읽기 대상이 되는 자료의 특질로 내용, 개념, 형식, 조직, 이독성, 저자의 의도 등을 들고 있다. 맥락 요인으로는 읽기 상황(situation), 배경(setting), 환경(environment), 과제, 결과 등을 들고 있다. 읽기 전략은 크게 단어 재인 전략, 독해 전략, 초인지 전략 등으로 구분할 수 있다. 읽기는 이러한 제 요인이 상호작용하는 가운데, 독자가 사회적 상황 속에서 텍스트의 의미를 능동적으로 구성하는 과정이라고 할 수 있다. 읽기 교육 평가는 이러한 읽기 요인에다가 교사, 교재, 교육과정, 교수학습, 평가 등과 같은 ‘교육 요인’이 추가된다.

읽기를 독자가 텍스트를 처리하는 과정에 초점을 맞추어 파악할 수 있다. 읽기는 독자가 텍스트와 끊임없이 상호작용하는 과정이다. 독자 측면에서 보면, 텍스트의 정보를 예견하여 내용에 대한 가설을 수립하고, 텍스트를 처리하면서 가설을 확인하거나 수정하며, 텍스트의 정보를 취사선택하여 처리하고, 중요한 정보를 선택하여 기존 지식과 통합하는 사고 과정으로 볼 수 있다. 다음 [그림 3]은 이를 보여주고 있다. 독자는 의미 구성을 위해 텍스트의 철자-음운 단서, 통사적 단서, 의미적 단서를 주의 깊게 파악하면서 능동적으로 텍스트와 상호작용한다. 읽기 과정에 초점을 맞춘 모형은 과정 중심 읽기 교육과 평가를 반영하기 위해 검토할 필요가 있다.



[그림 3] 읽기 과정(The Reading Process)

(A language-based model of "how reading happen")

출처 : Barrentine, S. (Ed.) (1999). *Reading Assessment: Principles and Practices for Elementary Teachers*. IRA. p.3.

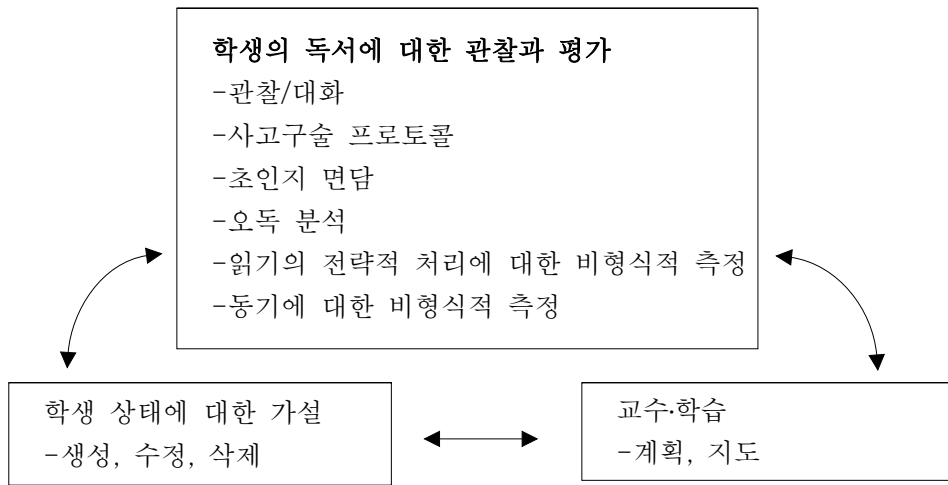
읽기 평가란 이처럼 복잡한 읽기의 요인과 과정을 특정의 읽기 발달 단계의 도상에 있는 (학습)독자가 어떻게 처리하고 있는지를 이해하고, 학생의 읽기 발달을 도와주기 위해 장단점을 찾아내고, 적절한 교수 계획을 세우기 위해 학생을 이해하는 교육 행위다.

읽기 평가에 접근하는 방법도 선발적 교육관에 의해 선발, 서열 등의 사회적 목적을 위해 수행할 수도 있고, 재지도, 배치 등과 같이 발달적 교육관에 의해 교육적 목적에 의해 접근할 수 있다. 두 관점은 읽기 평가에 많은 차이를 낳게 하고 있다. 최근에는 전문적인 식견을 갖춘 교사 중심의 교실 평가가 중요하게 부각되고 있다. 이들은 진단적 목적과 교수·학습을 위한 정보 수집에 큰 비중을 두고 있으며, 교수·학습과 평가가 크게 구분되지 않고 통합되어 진행되는 일련

의 과정으로 이해되고 있다. 이를 보여주는 것이 다음 [그림 4]이다.

이러한 모형들은 평가 주체로서 교사의 평가 전문성을 요구하고 있다. 앞으로 전문적이고 식견을 갖춘 국어과 교사의 평가 전문성 기준을 제안하고 교사 양성, 연수 과정에 체계적으로 반영하여 교사 전문성을 향상시켜 교수 학습과 평가를 개선할 필요가 있다.

평가의 수행 절차는 대체로 평가 계획 수립, 평가 도구 개발, 평가 실시, 결과의 분석과 해석, 보고와 활용의 단계를 밟게 된다. 읽기 평가의 수행 능력은 읽기 영역의 특성을 토대로 평가 수행 절차를 결합하여 나타낼 수 있다.



[그림 4] 읽기 평가와 수업의 통합 모형

출처 : Almasi, J. F.(2003). *Teaching Strategic processing in Reading*. The Guilford Press. p.22.

2) 읽기 평가 구성 요인의 체계

앞에서 검토한 읽기의 요인, 읽기의 과정, 읽기의 평가와 수업의 통합 모형을 토대로, 국어과 교사의 읽기 평가 구성 요인을 체계적으로 제시하면 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 읽기 평가의 구성 요인의 체계

1. 읽기 평가 배경 지식
 - 1.1. 읽기 전략
 - 1.1.1. 단어 재인 전략
 - 1.1.1.1. 철자와 소리 대응하기
 - 1.1.1.2. 기초 어휘
 - 1.1.1.3. 구조 분석
 - 1.1.1.4. 문맥 단서
 - 1.1.2. 독해 전략
 - 1.1.2.1. 예측하기 : 미리보기, 사전지식 활성화하기,...
 - 1.1.2.2. 정보수집 : 텍스트 구조파악하기, 수사적 구조 파악하기, 요약하기,...
 - 1.1.2.3. 의미정착 : 다시 읽기, 질문하기,...
 - 1.1.2.4. 의미통합 : 기억하기, 밑줄 긋기,...
 - 1.1.3. 초인지 전략
 - 1.1.3.1. 읽기 과제 분석
 - 1.1.3.2. 자기 점검
 - 1.2. 텍스트
 - 1.2.1. 내용(주제) : 인문, 사회, 과학, 예술
 - 1.2.2. 형식(장르) : 이야기체, 설명체
 - 1.2.3. 조직(구조) : 인과, 비교, 대조, 문제와 해결, 열거, 상하,...
 - 1.2.4. 난이도(이독성) : 이독성 공식, 이독성의 요인
 - 1.2.5. 텍스트성 : 응집성, 결속구조, 통일성, 일관성,...
 - 1.2.6. 텍스트 단위 : 문단, 문장, 단어, 형태소, 음운, 낱자, 삽화, 사진 등
 - 1.2.7. 화용과 목적 : 간접 화법, 직접 화법 ; 설명, 설득, 묘사, 서사,...
 - 1.3. 독자
 - 1.3.1. 배경지식
 - 1.3.2. 목적
 - 1.3.3. 동기
 - 1.3.4. 어휘
 - 1.3.5. 흥미
 - 1.3.6. 읽기 발달 : 단어 재인 능력의 발달 단계, 독해력의 발달 단계
 - 1.3.7. 유능한 독자의 특성
 - 1.4. 읽기 상황
 - 1.4.1. 배경(개별 독서, 짝 독서, 모둠 독서, 독서 동아리,...)

- 1.4.2. 물리적 환경
- 1.4.3. 교사의 특성
- 1.4.4. 읽기 학습과 학습 읽기
- 1.5. 읽기 과정
 - 1.5.1. 상향식 과정
 - 1.5.2. 하향식 과정
 - 1.5.3. 상호작용 과정
- 1.6. 읽기 평가
 - 1.6.1. 개념
 - 1.6.2. 목적
 - 1.6.3. 특성
 - 1.6.4. 기능
 - 1.6.5. 방법
 - 1.6.6. 도구의 양호도
 - 1.6.7. 인접 영역과 관련성
 - 1.6.8. 평가 주체
- 2. 읽기 평가 수행 능력
 - 2.1. 평가 과정
 - 2.1.1. 계획 수립
 - 2.1.2. 도구 개발
 - 2.1.3. 자료 수집
 - 2.1.4. 해석과 추론
 - 2.1.5. 보고와 의사소통
 - 2.2. 과정 중심의 읽기 수업과 평가
 - 2.2.1. 읽기 전 활동과 평가
 - 2.2.2. 읽는 도중 활동과 평가
 - 2.2.3. 읽은 후 활동과 평가
 - 2.3. 읽기 수업과 읽기 평가
 - 2.3.1. 수업 전 읽기 평가
 - 2.3.2. 수업 중 읽기 평가
 - 2.3.3. 수업 후 읽기 평가
 - 2.4. 통합적 평가의 수행
 - 2.4.1. 읽기와 쓰기
 - 2.4.2. 읽기와 말하기·듣기
 - 2.4.3. 읽기와 문학

2.4.4. 포트폴리오

3. 읽기 평가 전문성의 확장

- 3.1. 윤리
 - 3.2. 태도
 - 3.3. 흥미
 - 3.4. 읽기 평가에 대한 탐구 의욕
 - 3.5. 읽기 평가 전문 활동에 대한 참여
-

3) 기준의 구성과 진술 방식

교육과정평가원(2004) 총론 연구 결과에서 제시한 교과 일반의 평가 전문성 기준, 김신영(2004), AFT, NCME, NEA(1990), NBPTS(2003), IRA/NCTE(1994) 등에서 제시한 전문성 기준을 참고하면서 읽기 영역 평가 기준을 제안하고자 한다.

아래 제시하는 12개의 읽기 평가 전문성 기준은 크게 세 영역으로 나누어져 있다. 첫째 영역은 교사가 반드시 알아야 할 ‘지식 기준’에 관한 것이다. 여기에는 읽기 평가의 대상이 되는 학생, 읽기 교육 과정 내용과 읽기 평가, 읽기 교육 등에 관련된 지식, 교육 평가 일반에 대한 지식 등이 속한다. 둘째 영역은 읽기 평가의 수행 기준에 관한 것이다. 읽기 평가의 계획, 실행, 후속 활동에 관한 능력 기준이 제시된다. 세 번째 영역은 읽기 평가 전문성을 지속적으로 확장시키려는 태도와 윤리 기준이다. 태도 및 윤리 기준은 그 성격에 대하여 더 검토해야 한다. 국어과 공통 기준으로 보아야 할지 혹은 교과 공통적 기준으로 보아야 할지 고민 중이다. 국어과 교사의 평가 ‘전문성’ 기준인지 혹은 ‘교양’ 기준인지는 더욱 검토해 보아야 할 문제라 생각한다.

전문성 기준의 영역 명칭에 대하여 교육과정평가원(2004)에서는 ‘지식 기준(knowledge standard)’ 대신 ‘내용 기준(content standard)’를 사용하였으나 필자는 지식 기준을 쓰고자 한다. 그 이유는 내용 기준을 뜻하는 ‘content standard’는 교육과정을 구체화하여 개발한 ‘성취 기준’과 혼동이 되기 때문이다. 성취기준은 학생이 갖추어야 할 교과 내용 기준이다. 그러나 본 연구에서 개발하고자 하는 것은 교사가 갖추어야 할 기준이다. 그리고 성취기준을 뜻하는 영어 단어로 ‘achievement standard’를 쓰기도 하나 외국에서는 ‘content

standard'를 쓰기도 한다(Kendall & Marzano,1997). 영역 범주명의 형식 논리의 입장에서 '내용 기준, 수행 기준, 윤리 기준'보다 '지식 기준, 수행 기준, 윤리 기준'이 옳다고 본다. 끝으로 교사의 전문성에 관한 다음의 정의에서도 지식, 기술(수행), 윤리의 세 영역을 확인할 수 있다.

교직은 전문직으로 간주되어야 한다. 그것은 엄격하고도 지속적인 연구를 통하여 습득, 유지되는 전문적 지식과 전문화된 기술을 필요로 하는 공동적 업무의 하나이다. 또한 그것은 교원들에 대하여 그들이 담당하고 있는 학생들의 교육과 복지를 위하여 개인적, 집단적 책임을 요구한다(김중서,1994).²⁾

기준의 진술은 교사의 행동을 관찰 가능한 행동으로 진술하는 것을 기본적으로 의도하였다. 각 기준별로 전문성과 식견을 갖춘 교사가 지녀야 할 교사의 지식, 능력, 태도, 가치, 신념 등에 관한 보충 설명을 제시하였다.

나. 읽기 평가 전문성 기준(안)

1) 지식 기준(knowledge standards) : 읽기 평가의 기저 지식

기준 1-1. 읽기 특성에 관한 지식

국어과 평가 전문성을 갖춘 교사는 읽기의 개념, 읽기의 요인, 읽기의 과정, 읽기의 방법, 읽기의 역사 등과 같은 읽기의 특성과 관련된 여러 분야에 관한 배경 지식을 충분히 갖추고 있어야 한다.

읽기란 독자, 텍스트, 맥락이 상호작용하면서 독자가 텍스트의 의미를 능동적으로 구성하는 고등 수준의 전략적 사고 활동이라 할 수 있다. 국어과 평가에 대하여 전문성과 식견을 갖춘 교사³⁾는 읽기 평가를 위해 읽기의 개념, 읽기 요인, 읽기 과정 등과 관련된 여러 분야에 대한 지식을 갖추어야 한다. 어

2) 교육과정평가원(2004:3)에서 재인용.

3) 이 글에서 국어과 교사 혹은 교사는 특별한 언급이 없는 한 국어과 평가 전문성과 식견을 갖춘 교사를 뜻한다. 이들은 예비교사, 초보 교사 등과 다르다. 본 연구에서 제안한 기준을 통해 그려내는 전문성을 갖춘 능숙한 교사를 뜻한다.

떤 분야를 평가하고자 하면 평가 내용에 대한 전문적 지식은 타당하고 신뢰성 있는 평가를 위해 필요하다.

읽기 요인은 크게 독자로서 학습자⁴⁾(→ ‘기준 2 : 독자의 특성에 관한 지식 참조), 텍스트, 읽기 맥락, 교수 학습 상황 등을 들 수 있다. 국어과 교사는 읽기의 대상이 되는 텍스트 요인에 관한 종합적인 지식을 가지고 있어야 한다.

텍스트 요인은 다시 텍스트의 내용, 형식, 구조, 이독성, 텍스트성, 단위, 목적 등으로 구분할 수 있다. 내용은 텍스트의 주제인데 인문, 사회, 과학, 예술 등으로 분류할 수 있다. 형식은 장르라 할 수 있다. 크게 문학적 텍스트⁵⁾와 의사소통적 텍스트로 나눌 수 있다. 의사소통적 텍스트는 설명문, 논설문, 기행문 등 다양한 장르에 따라 수사적 구조를 취하고 있다. 텍스트는 구조에 따라 이야기체 텍스트와 설명체 텍스트로 나눌 수 있다. 전자는 이야기(story) 구조를 취하고 있으며, 후자는 논리(logic) 구조를 취하고 있다. 텍스트의 구조는 인과, 비교, 대조, 논증, 문제와 해결 등과 같은 하위 구조가 나타난다. 이독성(readability)은 텍스트의 어려운 정도를 말한다. 텍스트성에는 응집성, 통일성, 일관성과 같이 텍스트와 텍스트 아닌 것을 구별하는 특성이 텍스트언어학에서 논의되고 있다. 아울러 텍스트의 단위를 이루는 문단, 문장, 단어, 형태소 등에 대한 이해, 필자가 의도한 텍스트 목적에 대한 이해도 필요하다.

읽기 맥락(context)을 구성하는 것은 읽기의 과제, 환경, 주변 사람, 배경, 독서 결과물 등이다. 읽기 과제는 읽기 목표 혹은 읽기 이유를 말한다. 여가를 위해 읽기, 시험 공부를 위해 읽기, 즐기기 위해 읽기 등 다양한 읽기 과제가 부여된다. 환경은 독서를 하는 교실과 가정의 물리적 심리적 상태를 말한다. 조명, 의자, 소음 등이 독서에 영향을 주는 환경적 요소이다. 학습자인 독자의 주변에 있는 친구, 학부모, 교사, 우상시 하는 인물 등은 독자의 주관적 규범(subjective norm)을 형성하는 주요한 요인이다. 독서에 대하여 주변 사람들의 태도가 독자의 독서 태도에 영향을 준다. 배경(setting)은 혼자 읽기, 소집단 읽기, 전체 읽기 등과 같이 독서 방법과 관련된다. 독서 지도를 위한 교수 학습 상황은 주요한 독서 맥락이 된다. 교사, 교재, 자료, 학습 목표 등이 관련된

4) Buehl(2001)에서는 읽기 전략 요인을 독자 요인과 구별하여 제시하였으나 여기서는 독자 요인에 포함시켜 기준 2에 반영하였다.

5) 문학 텍스트는 ‘문학 영역 평가 전문성 기준’ 참조

다.(→ ‘기준 3 : 읽기 평가의 인접 분야 참조) 읽기의 과정은 독자가 텍스트를 처리하는 과정을 뜻한다. 읽기 과정에 관한 이론 모형으로 텍스트 중심의 상향식 과정 모형, 독자 중심의 하향식 과정 모형, 둘을 절충한 상호작용식 과정 모형 이론이 있다. 상호작용 모형 이론에 의하면 읽기 과정에 기초하여 읽기 활동은 읽기 전에 예측하기, 읽는 도중에 예측한 내용에 대한 지지나 수정을 위한 정보 수집하기, 의미를 명료화하고 통일되게 정착시키기, 읽은 후에 의미 있는 정보를 기억에 통합하기 등으로 구분해 볼 수 있다. 읽기의 각 과정에서 독자는 읽기 기능과 전략을 적절히 사용할 수 있어야 한다. (→ ‘기준 2 : 독자의 특성에 관한 지식’ 참조)

기준 1-2. 읽기 학습자에 관한 지식

국어과 평가 전문성을 갖춘 교사는 학습자인 독자의 인지적 정의적 특성, 독자의 읽기 전략과 기능, 읽기 발달 단계 등에 관한 여러 분야의 지식을 갖추고 있어야 한다.

국어과 교사는 읽기의 주체가 되는 독자의 특성에 대해 종합적으로 이해하고 있어야 한다. 독자의 특성으로 배경지식, 읽기 전략과 기능, 읽기 발달 단계, 읽기 목적, 독서 동기, 독자의 어휘 수준, 흥미, 가치관, 태도 등을 들 수 있는데, 모두 독서에 영향을 미치는 중요한 요인이다. 교사는 유능한 독자와 그렇지 못한 독자의 특성을 이해하고, 읽기 평가에서 이를 활용하여 개별 독자의 강점과 약점 및 진보의 정도를 평가할 수 있어야 한다.

독자는 읽기 과정에서 텍스트의 정보를 단순히 수용하는 수동적 존재 이상이다. 능숙한 독자일수록 적극적으로 자신의 배경 지식을 활용하여 내용을 예측하고, 정보를 취사선택하고, 중요성을 판단하고 비판하는 사고 활동을 끊임없이 계속한다. 이 과정에서 독자의 배경 지식은 중요한 역할을 한다. 구조화되고 연결된 배경지식을 스키마라고 한다. 교사는 독자가 의미 구성에 적절한 스키마를 활성화하고, 유지하며, 통합할 수 있도록 안내해야 한다.

읽기 전략은 크게 단어 재인 전략과 독해 전략, 초인지 전략 등으로 나눌 수 있다. 이들은 읽기 교육과정의 주요 내용이기도 하다. 단어 재인(word recognition)이란 텍스트를 구성하는 단어를 소리내어 읽을 수 있고, 식별할 수 있으며, 문맥 속에서 단어의 의미를 파악할 수 있는 능력이다. 독자는 능숙

하고 자동적으로 단어를 재인할 수 있어야 글의 의미를 효과적으로, 전략적으로, 유창하게 구성할 수 있게 된다. 단어 재인 전략에는 기초 어휘(sight word)를 통한 재인, 단어의 구조 분석에 의한 재인, 문맥을 통한 재인, 비유를 통해 형성되는 단어 의미 파악 등이 있다. 교사는 학생이 읽을 때 사용한 단어 재인 전략을 관찰, 대화, 오독 분석 등과 같은 다양한 읽기 진단 방법을 통해 파악할 수 있어야 하며, 이를 토대로 학생의 단어 재인 전략을 적절하게 지도할 수 있어야 한다.

국어과 교사는 학생이 글의 의미를 구성하기 위해 읽기 전, 읽기 도중, 읽은 후에 사용하는 다양한 독해 전략을 이해하고 있어야 한다. 독해 전략은 여러 가지로 분류할 수 있으나 예측하기 전략에는 미리 보기, 사전 지식 활성화하기 등을 할 수 있고, 정보를 수집하는 전략으로 요약하기, 구조파악하기 등이 있다. 의미를 명료화하기 위해서는 다시 읽기, 저자에게 질문하기 등을 사용할 수 있다. 끝으로, 의미를 자신에게 통합하기 위해서는 기억하기, 밑줄 긋기 등의 전략을 사용할 수 있다. 각각의 전략은 상호작용한다. 교사는 학생의 독해 전략을 관찰, 대화, 사고구술, 학생의 작문 분석, 면담 등과 같은 다양한 독해 과정 평가 방법을 통해 진단할 수 있어야 하며, 진단 결과를 토대로 학생이 독해 과제와 읽기 목적을 고려하여 독해 전략을 효과적으로 사용할 수 있도록 지도할 수 있어야 한다.

읽기 초인지 전략은 독자가 자신의 읽는 상태를 진단하고 적절히 대처하는 전략을 말한다. 능숙한 독자는 초인지 전략을 활용한다. 초인지 전략에는 자신의 읽기 상태를 점검하기, 읽기 과제나 목표를 분석하기, 읽기 문제를 해결하는 전략, 자신의 상태를 조절하기 등이 포함된다. 초인지 전략 평가는 매우 전문적 평가 과정이다. 교사는 대화, 사고구술 등을 통해 진단하고 피드백할 수 있어야 한다.

학생의 읽기 능력은 발달한다. 국어과 교사는 학습자의 일반적인 읽기 발달 단계에 대한 기준과 단계별 진보의 특성을 이해하고 성취기준과 평가 기준 작성과 진단에 활용할 수 있어야 한다. 독자의 읽기 발달은 크게 단어 재인 능력의 발달과 독해 능력의 발달로 구분해서 접근할 수 있다. 단어 재인 능력의 발달 단계에 대해서 Ehri(1991; 1998), Juel(1991) 등이 제안하고 있다. 독해 능력의 발달 단계에 대해 Chall(1996), 천경록(1999) 등은 나이와 학년, 독서

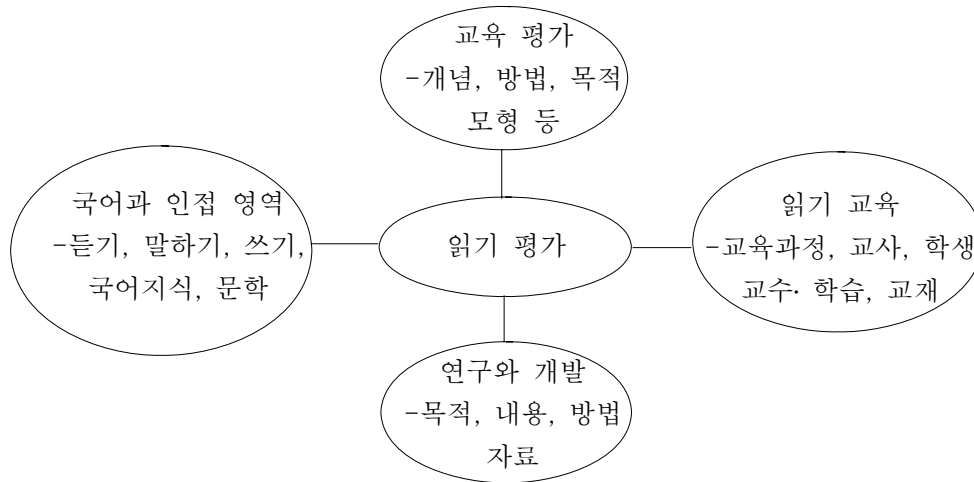
방법 등을 고려하여 단계를 제안한 바 있다. 현재 국어과 교육과정과 독서 교육과정에 제안되어 있는 내용과 이를 토대로 국가 수준에서 개발한 성취기준 등은 거시적으로 읽기 발달의 지표 역할을 하고 있다.

독자의 정의적 특성에 해당하는 독서 태도(attitude), 흥미(motivation), 습관(habit), 가치(value), 신념(belief) 등도 독서 과정에서 중요한 역할을 한다. 정의적 특성은 인지적 특성에 영향을 미친다. 정의적 특성에 대하여 다양한 방법으로 진단하고, 이를 읽기 지도에 반영할 수 있어야 한다.

기준 1-3. 읽기 평가와 인접 분야의 관련성

국어과 평가 전문성을 갖춘 교사는 읽기 평가와 중형으로 관련을 맺고 있는 교육평가 일반, 국어과 인접 영역 평가, 읽기 교육, 연구와 개발 분야 등에 대한 기본적 지식을 갖추어야 한다.

국어과 교사가 국어과의 한 영역인 읽기를 전문적으로 평가하기 위해서는 읽기 평가뿐만 아니라 읽기 평가의 인접 분야인 교육평가 일반에 대한 지식을 갖추어야 한다. 고전 검사 이론, 문항 반응 이론, 측정론, 기초 통계, 규준 지향 검사와 준거 지향 검사, 평가관, 평가의 양호도 등에 대한 지식을 갖추어야 한다. 그리고 국어과를 구성하는 인접 영역인 듣기 평가, 쓰기 평가, 말하기 평가, 문학 평가, 국어지식 평가 등의 특성에 대해 이해하고 있어야 한다. 경우에 따라서 영역 통합적인 평가를 실시할 수 있어야 한다. 또한 읽기 교육과정, 읽기 교수·학습의 이론과 설계, 읽기 자료와 교재 개발, 학습 경영 등에 관한 지식을 갖추어야 한다. 이를 통해 읽기 평가를 읽기 교육의 한 과정(過程)으로 이해하여 읽기 교육과정, 방법, 교재, 상황과 맥락 등을 유기적으로 정렬하여(alignment)할 수 있어야 한다. 국어과 교사는 읽기 평가에 관한 전문성을 신장시키기 위해 연구 개발되는 자료를 사용할 수 있어야 하며, 직접 연구 개발에 참여하여 읽기 평가를 점진적으로 발전시키는 데 기여할 수 있어야 한다. 읽기 평가와 인접 분야의 관련성은 다음 [그림 5]와 같이 표현할 수 있다.



[그림 5] 읽기 평가와 인접 분야

2) 수행 기준 : 읽기 평가의 수행 능력

기준 2-1. 평가계획 수립

국어과 평가 전문성을 갖춘 교사는 읽기 평가의 목적, 내용, 방법을 고려하여 절차에 따라 체계적으로 읽기 평가 계획을 수립할 수 있어야 한다.

교사는 읽기 평가를 실시할 때에 용의주도하게 계획을 세워 추진해야 한다. 평가 계획은 시간을 고려하여 장기, 중기, 단기적인 계획을 세울 수 있다. 먼저 평가 목적을 분명히 해야 한다. 누구를 대상으로 어떤 정보를 얻어서 어떤 용도로 활용할 것인가를 결정해야 한다. 선발이나 서열과 같은 사회적 목적에 초점을 두는 것인지 학습자의 진단이나 재지도 등과 같은 교육적 목적에 초점을 두는 것인지 결정해야 한다.

목적이 결정되면 평가 내용을 결정해야 한다. 학습자의 읽기 지식, 읽기 능력, 읽기 태도, 읽기 속도 등과 같은 학습자의 다양한 읽기 특성 중에서 특히 어떤 내용을 평가할 것인지를 명료히 해서 성취기준을 설정한다. 이때 국가 수준에서 이미 개발된 성취기준을 재구성(통합, 상세화, 첨가 등)하여 평가 내용으로 삼을 수 있다.

평가 방법을 결정해야 한다. 이때는 평가의 형식, 평가 기법, 평가 도구, 평가 기준, 평가 절차, 결과기록표, 평가 시기 등을 생각해야 한다. 읽기 평가는 크게 형식적 평가(formal assessment)와 비형식 평가(informal assessment)로 크게 나눌 수 있다. 전자에 자주 사용되는 읽기 평가 기법으로 선택형 검사를 들 수 있고, 후자에 속하는 기법으로 관찰, 오독 분석, 대화, 면담, 프로토콜 분석 등과 같은 수행형 검사를 들 수 있다. 각각의 평가 기법에 따라 구체적인 평가 도구가 개발되어야 한다.(→ ‘기준 5 : 평가 도구 개발’ 참조)

이 밖에도 성취기준에 따라 학습자의 수행 수준을 진단할 수 있는 평가 기준을 결정하고, 평가 척도를 정해야 한다. 교실과 학교, 학습자의 상황을 고려하여 안전하고 공정한 평가가 진행되도록 평가의 절차와 평가 시기를 염두에 두어야 한다. 평가 실시 전에 학습자에게 평가의 계획을 다양한 방법으로 충분히 알려서 학습자가 잘 대처하도록 안내할 수 있어야 하며, 평가 기준은 공개되는 것이 원칙이다. 평가는 특별한 사유가 없는 한 계획대로 추진되어야 하며, 변경 사유가 발생하였을 때에는 학습자에게 그 사유를 잘 설명해야 한다. 학습자 입장에서는 평가 계획을 보고 무엇을 평가하는지, 어떻게 준비하여야 하는지, 무슨 책을 읽어야 하는지 등을 잘 파악할 수 있어야 한다.

기준 2-2. 평가도구 개발과 선정

국어과 평가 전문성을 갖춘 교사는 평가 계획을 달성하기 위하여 읽기 평가의 내용과 방법을 고려하여 적절한 읽기 평가 도구를 개발하거나 선정할 수 있어야 한다.

평가 계획에 따라 평가를 실시하기 위해서는 평가 도구 개발이 필요하다. 평가 도구의 범주에 드는 것은 평가 문항이나 과제뿐만 아니라 성취기준, 평가기준, 이원목적분류표, 결과기록표, 기타 학생용 자료 관리 파일 등 다양하다. 평가 도구 중에서 가장 중요한 것은 학생의 읽기 수행을 관찰하고 정보를 수집할 수 있는 평가 문항이나 평가 과제의 개발이다.

읽기 평가 도구는 크게 형식적 평가와 비형식 평가 도구로 구분할 수 있다. 형식적 읽기 평가도구는 선택형 검사 형태를 취한다. 대규모로 시행할 수 있으며 객관도가 높으나 타당도가 높은 검사 도구를 개발하는 것이 어렵다. 그러나 선택형 평가 도구로 양호한 검사지를 개발하는 것은 불가능한 것은 아니다. 이

를 위해 교사는 선택형 검사 방법의 특징을 이해하고, 적절한 지문을 구해서 균형 잡힌 문항을 개발할 수 있어야 한다. 개발한 문제는 예비 검사를 통해 문항의 양호도를 검토하고 수정 보완할 수 있어야 한다.

형식 평가에 비해 비형식 읽기 평가는 교사가 개별적으로나 소규모 집단별로 교실에서 적용할 수 있으며 일반적으로 내용 타당도가 높으며, 수행형 평가에 가깝다. 비형식 읽기 평가 방법에는 관찰, 대화, 협의, 면담, 누가기록, 사고구술(think aloud), 오독분석(miscue analysis), 비형식적 항목 조사(informal reading inventory), 낱말집기 검사(cloze procedure), 포트폴리오 등의 방법이 있다.

읽기 평가 도구는 평가 내용에 따라 선택할 수 있다. 읽기 평가의 내용을 읽기 지식, 읽기 기능, 읽기 태도로 나눌 수 있다. 읽기 지식을 주로 평가할 때에는 선택형 검사, 서술형 검사를 사용할 수 있다. 읽기 기능을 주로 검사할 때에는 선택형 검사, 포트폴리오, 관찰, 대화, 요약하기, 중요도 평정법, 오독 분석 등과 같은 방법을 쓸 수 있다. 한편 읽기 태도를 평가할 때에는 관찰, 대화, 자기보고, 점검표, 비형식적 항목 조사(informal reading inventory) 등과 같은 방법을 사용할 수 있다.

평가 도구 개발은 기존에 없던 도구를 목적과 상황에 맞게 새롭게 개발할 수도 있지만 기존의 국가 수준에서 개발된 평가도구를 수정, 첨가, 대체 등과 같이 재구성하여 사용할 수도 있다. 또한 모의고사와 같은 상업용 평가도구를 선정하여 사용할 수 있다. 평가 목적과 내용, 비용 등을 고려하여 적절한 평가도구를 선정해야 한다. 이런 활동은 동료 교사들과 위원회를 구성하여 각 평가도구의 장단점을 분석한 후에 결정하는 것이 좋다. 평가 도구 개발과 선정을 마무리하기 전에 교사는 이러한 평가 도구로 원래 의도한 읽기 평가 목적과 읽기 평가 내용을 측정할 수 있을 것인지에 대하여 점검하는 것이 필요하다.

이 밖에 읽기 평가 도구의 범주에 드는 것으로 읽기 성취 기준, 평가기준, 이원목적분류표, 학생용 자료 수집철과 누가 기록표, 평가 결과보고 양식 등이 필요하다. 국가 수준, 시도교육청 수준, 각급 학교 수준에서 개발될 도구들을 적절히 재구성하여 활용하는 능력도 갖추어야 한다.

기준 2-3. 평가 시행

국어과 평가 전문성을 갖춘 교사는 교실과 학생 상황을 고려하여 읽기 평가를 적절하게 시행하여, 학생의 읽기 능력을 실질적으로 보여주는 다양한 증거를 체계적으로 수집하고, 수집한 자료는 선택하여 정리할 수 있어야 한다.

평가 시행은 평가 계획과 도구 개발에서 마련된 절차와 자료를 실제로 학습자에게 투입하여 개인의 읽기 상태를 보여주는 증거를 수집하는 단계이다. 학생에게 평가를 충분히 안내하여 학생이 왜 평가받는지, 무엇을 평가받는지, 어떻게 평가받는지, 무엇을 준비하여야 하는지, 어떤 결과물을 제출하여야 하는지, 어떻게 하면 좋은 등급을 받는지 이해할 수 있도록 평가 환경을 조성하여야 한다. 학생의 읽기 수행에 대한 증거는 가능한 자연스럽고 실제적 읽기 상태에서 현재의 읽기 지식이나 수행 수준을 오류 없이 타당하게 낮은 비용으로 체계적으로 수집되어야 한다.

읽기는 뇌에서 진행되는 수용적 사고 활동으로 직접 관찰하여 증거를 얻기가 쉽지 않다. 사고 활동으로서 읽기를 보여주는 증거는 쓰기, 말하기, 행동하기, 문제 풀기 등을 통해 간접적으로 관찰할 수 있다. 읽기 능력에 대한 자료 수집은 가급적 실제 읽기(authentic reading) 맥락이 부여된 활동을 통해 다양한 증거를 수집한다. 시험을 위해 일시적으로 암기된 무기력한 지식보다는 학습되고 내재화되어 다른 읽기 상황에 생산적으로 전이될 수 있는 수행 능력을 보여주는 증거를 수집하도록 주의해야 한다.

읽기 평가는 사정이 허락되는 한 여러 번 나누어 다양한 방법으로 증거를 수집하는 것이 좋다. 선택형 검사를 통해 읽기 능력을 수집하더라도 학기 초 학기 중 학기 말 등으로 나누어 실시하여 평균을 구하는 것이 좋다. 증거 수집의 주체도 교사가 수집한 증거, 학생이 선정한 증거, 학부모나 다른 과목을 지도하는 교사의 소견 등으로 다양화 할 수 있다. 그러나 이들의 중요성에 판단은 전문적인 교사가 해야 한다. 읽기 수행의 증거는 표준화된 검사의 결과에서부터 대화, 관찰, 낙서, 독서 감상문, 그림 등 다양한 비형식적 자료까지 다양하다. 이러한 증거들을 상보적으로 수집할 수 있어야 한다. 읽기 평가의 증거는 읽기 수업이 끝난 후 별도의 평가 시간에 수집할 수도 있으나 읽기 교수학습과 동시에 수집할 수 있다. 증거는 시간이 경과하면서 변화하는 학습지의 읽기 발달을 보여줄 수 있어야 한다.

읽기 포트폴리오 평가를 위해서 교사는 학생의 읽기 상황을 보여주는 대표적

목록(entry)을 제안할 수 있다. 포트폴리오 평가는 읽기 발달을 종합적으로 보여주는 다양한 증거로 채워지게 된다. 교사는 많은 자료를 단순히 모으고 수집하기에 급급하기보다는 읽기 평가의 목적과 내용을 고려하여 학생의 읽기 발달을 대표할 수 있는 몇 가지 증거의 목록을 제안하고 이를 중심으로 의미 있는 정보를 선택적으로 수집할 줄 알아야 한다. 그렇지 않게 되면 많은 자료 더미에 파묻혀 자료 관리자로 전락할 수 있다.

원하는 모든 학생은 읽기 평가에 공정하게 참여할 기회를 보장받아야 한다. 평가는 공정해야 하며, 자신의 현재의 발달 위치와 장점과 단점을 파악할 수 있는 기회가 되어야 한다. 교사는 교사의 학생 평가뿐만 아니라 학생의 자기 평가, 학생의 동료 평가 등도 적극 활용하여 기회 비용을 줄여야 한다.

교사는 이후 단계인 ‘평가 결과 분석과 해석’에 용이하도록 수집된 자료에 대하여 일목 요연하게 정리하고 분류할 수 있어야 한다. 비형식평가 방법은 자료 수집 시간과 채점 시간이 다를 수 있으므로 평가 도구에 날짜를 기록하는 난을 두거나 별도로 평가 실시를 기록으로 정리하여 어떤 증거가 언제 수집되었는지 추적할 수 있어야 한다.

기준 2-4. 결과 분석과 해석

국어과 평가 전문성을 갖춘 교사는 읽기 평가 결과를 체계적으로 분석하고 전문적으로 해석하여, 원래 학생의 읽기 상태를 추론할 수 있어야 한다.

국어과 교사는 읽기 평가를 통해 얻은 결과물을 정리한 후 분석과 해석을 할 수 있어야 한다. 먼저 채점을 하여야 한다. 선택형 검사는 기계적으로 채점할 수 있다. 그러나 수행형 평가는 교사가 평가 기준에 조회하여 채점해야 한다. 채점 과정은 공정하고 신뢰성이 있어야 한다. 읽기 수행에 대한 관찰 평가의 경우에는 평가 시행 단계에서 동시에 채점이 진행되기도 한다. 요약하거나 프로토콜 분석 검사에서는 학생이 산출한 자료에 대한 분석 기준이나 범주를 명료히 해야 한다. 선발이나 서열의 목적으로 사용되는 수행형 평가의 경우에는 여건이 허락하는 한, 한 사람이 채점하기보다는 3~5 명이 채점하여 최고 점수와 최저 점수를 버리거나 평가자의 평균 점수를 반영하는 것과 같은 방법을 취하는 것이 좋다.

읽기 평가는 학생의 읽기 상태를 부분적으로 표집(sampling)하여 학생의 일

반적인 읽기 수행 상태에 대하여 추론하는 작업이다. 그러므로 표집 과정에서 오류가 없었는지 점검할 필요가 있다. 예를 들어 부정행위를 하였는지, 학생의 답안이 바뀌지 않았는지, 채점 과정에 오류는 없었는지, 다른 우연적이고 일시적인 요인에 의해 결과가 좋거나 나쁘게 나오지는 않았는지 등을 점검해야 한다.

질적 자료를 양적으로 재조직할 경우에 질적 자료를 적절히 코딩하는 작업도 필요하다. 수행형 평가 결과는 대체로 질적인 형태로 결과가 수집된다. 질적 결과는 학생 개인이나 학부모에게는 송환하기에 적절하다. 그러나 교육행정이나 정책 입안자들은 개개인의 정보보다는 학급 학생 전체, 학교 학생 전체, 시나 군 단위 교육 수준을 비교하는 정보를 더욱 필요로 한다. 이를 위해 개개인의 질적 평가 자료를 양적 자료로 변환시키는 작업이 필요하다. 그리고 같은 목적의 평가라고 하더라도 학생이 얻는 원점수는 평가 도구에 따라 달라진다. 따라서 원점수를 표준점수로 변환하고, 이를 토대로 성취의 결과를 해석할 수 있어야 한다.

평가 자료의 분석이 끝나면 평가 결과를 토대로 학생의 현재 읽기 성취 결과를 해석해야 한다. 성취 결과에 대한 해석은 크게 준거 지향 평가의 방법과 기준 지향 평가의 방법으로 할 수 있다. 전자는 외재적인 성취 기준에 비교하여 개개의 학생의 현재의 발달 위치를 판단하는데 관심이 있다. 후자는 비교대상이 되는 집단 전체에서 개개 학생이 어떤 위치에 있는지를 판단하는 데 주력한다.

준거 지향 검사에서는 발달적 교육관에 근거하여 학생의 읽기 수행 수준이 애초에 의도한 성취기준에 도달한 수준인지, 그 이상인지, 그 이하인지 등을 평가 척도에 따라 판단한다. 그리고 어떤 읽기 하위 요인에서 특히 잘 하였는지 미흡한지, 어떤 진보나 발달의 상태에 와 있는지, 그 원인은 무엇인지 등에 대하여 해석하는 데 초점을 둔다. 이에 비해 기준 지향 평가에서는 선발적 교육관에 근거하여 평가에 참여한 전체 집단에 비해 학생의 위치는 어디에 있는지를 파악하여 선발과 서열 등과 같은 목적에 주로 사용된다.

기준 2-5. 보고와 활용

국어과 평가 전문성을 갖춘 교사는 읽기 평가의 과정과 결과에 대하여 교육공동체 구성원에게 체계적으로 의미 있게 보고할 수 있어야 하며, 결과를 의사결정에 활용할 수 있어야 한다.

교사는 읽기 평가 결과를 적절한 보고 양식(reporting card)에 맞추어 정보를 기술하고 정보를 필요로 하는 공동체 구성원에게 보고할 수 있어야 한다. 교육공동체를 구성하는 구성원은 학생, 학부모, 교육행정가, 교육정책입안자, 교육세를 납부하는 일반 시민, 기업인 등을 생각할 수 있다.

보고 양식은 정보를 필요로 하는 사람에 따라 다양한 형태로 구성한다. 학생 생활기록부와 같이 표준화된 형태를 이용할 수도 있고, 특별하게 고안할 수도 있다. 결과보고 양식은 보고서 형태, 통지표 형태, 편지 형태, 구조화된 포트폴리오, 메모 형태, 회의 자료 형태까지 다양하게 생각할 수 있다. 보고의 방법도 공개하거나 직접 전달, 면담 전달, 학부모협의회, 홈페이지를 통한 공개 등 다양한 방법을 활용하도록 한다. 일반적으로 학생이나 학부모에게는 학생 개인의 읽기 발달에 관한 질적 정보를 중심으로 과정과 결과를 모두 보여줄 수 있는 포트폴리오 형태로 구성하는 것이 좋다. 이에 비해 교육행정가나 교육 정책 입안자들에게는 학생 집단 전체의 특성을 비교 판단할 수 있도록 필요한 정보를 양적 형태로 일목요연하게 정리한다.

보고의 내용은 양적 정보와 질적 정보를 상보적으로 구성하는 것이 좋다. 평가 결과뿐만 아니라 성취기준과 평가기준도 동시에 제공하여 평가 결과의 의미를 쉽게 이해하도록 한다. 보고의 내용에는 읽기 능력에 대한 인지적 정보뿐만 아니라 읽기 과정, 읽기 태도 등과 같은 정의적 요소 등이 반영되어야 한다.

교사는 읽기 평가 결과 기록표를 토대로 개별 학생, 학부모에게는 개인에게 의미 있도록 읽기 발달과 장단점, 진보에 관한 질적 정보와 양적 정보를 제공하고 전문적이고 교양 있게 조언할 수 있어야 한다. 교장, 교육행정가, 일반 시민 등에게는 양적 정보를 체계적으로 제시하고 그것의 의미를 설명할 수 있어야 한다.

교사는 다양한 방법으로 수집된 읽기 평가 결과를 토대로 학생의 읽기 지도, 피드백, 학부모 상담 등과 같은 교육적 의사결정뿐만 아니라 선발, 서열, 책무성 등의 사회적 의사결정의 자료로 사용할 수 있어야 한다. 의사결정은 체계적으로 수집된 자료에 기초하여 합리적이며 전문적으로 내려야 하며 학생의 읽기

발달과 교사의 교수·학습 개선을 도울 수 있어야 한다. 읽기 평가 결과는 학생의 돕고, 교수·학습 문화를 개선하며 교육 능력을 제고하는 선순환을 이끌어 내어야 한다.

3) 윤리 기준 : 읽기 평가 전문성의 확장 태도와 윤리

기준 3-1. 자기 점검과 윤리

국어과 평가 전문성을 갖춘 교사는 자신의 읽기 평가와 읽기 교육의 질을 계속적으로 점검해야 하며, 이 과정에 교육 전문가로서 투철한 윤리성을 지녀야 한다.

학생의 읽기 능력은 개인차가 있으며, 읽기 평가 결과는 선발의 자료로 사용되기도 한다. 평가의 국면에서 학생과 학부모, 교육계의 관심이 가장 고조된다. 따라서 교사는 공정하고 신뢰성 있게 읽기 평가를 실시해야 한다. 점수 부풀리기, 불공정한 판정, 후광 효과(halo effect), 평가 과정에서 알게 된 정보의 임의적 누출 등을 해서는 안 된다. 읽기 평가를 통해 얻은 정보를 통해 학생의 읽기 발달을 돕고, 공정한 평가가 되도록 신중하고 전문적으로 정보를 다루어야 한다.

교사는 자신의 읽기 평가 과정을 끊임없이 성찰하여 문제점을 개선하고 평가의 질을 향상시키기 위해 노력해야 한다. 평가가 학생을 돕는지? 평가로 말미암아 예상하지 않은 부정적 효과가 있는지? 평가 결과의 피드백은 적절한 형태로 적절한 시기에 제공되고 있는지? 공평하고 합리적으로 평가를 수행하고 있는지를 점검하여 문제를 개선해 나가야 한다.

기준 3-2. 전문성 신장 추구

국어과 평가 전문성을 갖춘 교사는 읽기 평가와 관련된 학회, 세미나, 워크숍, 협의회, 발표회, 관련 뉴스 등에 관심을 가지고 계속적으로 참여하면서 자신의 전문성을 신장시켜야 한다.

국어과 교사는 읽기 평가와 관련된 학교, 대학, 교육청, 지역 사회, 국가 수준 등에서 개최되는 다양한 형태의 학술 활동과 연찬회에 적극적으로 참여하여 자신의 전문성을 끊임없이 신장시켜 나가야 한다. 최근의 평가 이론은 급속하

게 발전하고 있으며 평가의 개념도 계속적으로 재해석되고 있다. 평가뿐만 아니라 교육과정, 교수 학습, 교재 개발과 관련된 다양한 형태의 전문적 모임에 참여하고 관련 연구물과 연구 소식, 정책의 변화를 추적하면서 자신의 평가 전문성을 함양하고 심화시켜야 한다.

기준 3-3. 교육 공동체 기여

국어과 평가 전문성을 갖춘 교사는 학생, 학부모, 보호자, 시민, 정책 결정자, 전문가 집단 등과 함께 교육 공동체의 구성하는 주요한 성원으로 참여하면서 읽기 평가의 결과를 토대로 학생의 읽기 발달과 교육의 질 향상을 위해 상호작용하면서 기여할 수 있어야 한다.

평가는 교육공동체의 관심을 고조시킨다. 국어과 교사는 읽기 평가 과정과 결과를 통해 얻은 지식과 정보를 교육의 수요자인 학생의 학력 향상과 학교 적응, 진로 지도에 활용하기 위해 학부모, 학생, 보호자, 학교 행정가, 정책 결정자들과 관련을 맺으면서 해결책을 제시할 수 있어야 한다. 교사는 학생의 읽기 상태를 관찰하고 읽기 상태에 대하여 가장 정확하게 알 수 있는 위치에 있다. 읽기 평가 과정에서 얻은 정보를 학생의 발달을 돕기 위해 적극적으로 사용하여야 하며 학생과 학생 집단이 봉착하고 있는 문제점을 해결하기 위해 교육공동체의 구성원과 협조하는 태도를 지녀야 한다.

6. 국어과 표현 영역의 학생 평가 전문성 기준

국어과 표현 영역은 말하기 영역과 쓰기 영역으로 구분된다. 말하기와 쓰기는 언어를 표현한다는 점에서는 서로 관련된 능력이다. 그러나 구어와 문어의 표현이라는 점에서 말하기와 쓰기는 다른 특성을 가지고 있다. 언어는 그것이 문자 언어이든 음성 언어이든 간에 광범위한 영역의 의미를 전달하는 복잡한 체계로서 상황 의존적이며, 그 능력 또한 점진적으로 습득된다는 특성을 지니고 있다. 음성 언어와 문자 언어는 모두 담화의 필수적인 요소가 되는데, 그 본질적인 기능은 의사소통에 있다. 비록, 이 두 가지 언어 체계는 명백히 상호관련되어 있지만, 효과적인 글은 단순히 말을 그대로 옮겨 적는 것만으로 만들

어진다고 할 수 없다. 말과 글은 각각의 텍스트에서 요구되는 여러 가지 전략, 기능 및 지식 면에서 서로 다른 특성을 지닌다. 문자 언어에 의한 담화는 정보 처리 작용의 측면에서 음성 언어에 의한 담화에 비해 보다 명시적인 지식과, 의식적이며 고도로 복잡한 통합 기능 및 조정 기능을 필요로 한다.

의사소통을 목적으로 하는 이 두 가지 체계는 몇 가지 표면적인 현상만을 놓고 볼 때에는 분명히 구별된다고 말할 수 있지만, 표현의 과정과 관련되는 내면적인 현상의 측면에서 볼 때에는 그 차이를 밝혀내기가 쉽지 않다. 명백히 구별되는 표면적인 현상들은 쓰기에 있어서 표현하고자 하는 의미, 또는 개념이 청각적인 기호가 아닌 고도로 관습화된 시각적인 표지들로 전환되는 데서 오는 말하기와의 차이들, 즉 글씨, 철자, 구두점과 같은 표기 문제에서 찾아 볼 수 있다. 그러나 말과 글을 구별 짓는 보다 심층적인 특성은 이러한 표면적인 현상들에 있는 것이 아니라, 의미의 표현 방식 및 개념화 방식 면에서의 차이에서 비롯된다. 대화의 경우, 청자는 화자가 사용한 개별적인 단어로부터 의미를 획득할 뿐만 아니라, 말하는 맥락에 바탕을 둔 추측을 통하여 화자가 표현할 말의 의미 및 그 의미의 관련성, 그리고 화자의 의도 등을 알아낼 수 있다. 또한, 화자는 자신의 말이 불확실하거나 혼란을 야기 시키게 될 경우 자신이 한 말을 되풀이하거나 풀어서 말할 수 있으며, 청자와의 상호 작용 과정에서 새로운 아이디어를 생산해 낼 수 있다. 또한, 대화에서는 그 일차적인 목적이 아이디어의 상호 교환에 있기 때문에, 문법적인 오류들은 크게 문제가 되지 않는다.

문자 언어를 통한 표현의 결과는 오래 보존되기 때문에 생각, 의견, 감정을 나타내는 방식 및 그 내용의 측면에서 다른 사람에 의해 평가되거나 자세히 분석될 수 있는 여지를 언제나 남겨 두게 된다. 문자 언어는 학교 교육을 통해서 뿐만 아니라, 전 생애에 걸쳐 항상 평가와 밀접한 관련을 맺게 된다. 학생들의 성취도는 일반적으로 문자 언어로 표현된 결과를 바탕으로 하여 평가되기 때문이다. 반면, 음성 언어에 의한 담화의 효율성 여부는 평가되거나 자세히 분석되는 일이 드물다. 대개의 경우, 사람들은 빠른 속도로 조음되어 나타나는 말하기 과정에 대하여 의식적인 주의 집중을 기울이지 않기 때문이다. 대부분의 사람들은, 자신이 말한 내용을 그래도 문자 언어로 기록하여 제시하면 보다 나은 방법으로 그 말을 표현할 수 있다고 생각하게 된다. 이것은 말하기 과정에

있어서 사람들은 심사숙고하거나, 고등 정신 기능으로서의 사고 활동을 의식적으로 수행하거나, 상위 인지적 전략을 사용하거나 하는 등의 지적 활동을 수행하는 일이 드물다는 사실을 입증해 주는 것이다.

그러나 대부분의 쓰기에 있어서는, 이와 같은 지적 활동이 필수적으로 요구된다. 쓰기의 과정에서 나타나는 인지적 및 언어적 측면에서의 여러 가지 제약들로 인하여 필자는 화자에 비해 보다 복잡한 지적 활동을 수행해야 한다. 필자는, 말하기의 경우에는 이용 가능한 여러 가지 맥락 또는 보조물에 의존할 수 없기 때문에 그들 자신의 아이디어를 구조화하여 시각적이며, 고도로 관습화된 문자 언어로 표현하는 데에만 전적으로 의존해야 한다. 또한, 이렇게 표현된 글을 형태와 내용, 기능면에서 시간과 공간상으로 떨어져 있는 독자에게 의미 있는 담화로 받아들여져야 한다. 다시 말하면, 필자는 글을 쓰는 데 있어서 단어의 적절한 선택과 배열에 주로 의존하여 의미를 명시적으로 나타내어야만 하는데, 그 이유는 글의 특질상 필자와 독자 사이에는 직접적이고 공유된 맥락이 부족하기 때문에, 독자가 글의 의미를 재표상하는 데 있어서 심한 제약을 받으므로 의미를 보다 명시적으로 표현하지 않으면 효과적인 의사 소통이 제대로 이루어질 수 없기 때문이다.

음성 언어에 의한 담화에 있어서는, 사람들이 언어를 엄격하게 논리적인 방식으로 사용하지 않는 경향이 있는 반면에, 문자 언어에 의한 담화에서는, 개념 또는 명제를 연결 짓는 데 있어서 비교적 고정되고 엄격한 방식으로 언어 형태를 사용해야 한다. 따라서, 공유된 맥락과 언어 행위 과정에서의 상보성으로 말미암아 말하기는 쓰기에 비해 여러 가지 이점을 지니게 된다. 가령, 대화 중에 화자가 말할 내용이 생각나지 않거나 아이디어가 바닥이 날 경우, 대화의 상대방이 화자의 말을 이어 받아 대화의 주제를 계속 발전시켜 나갈 수 있다. 그러나 독자와 격리된 상태에서 글을 써야 하는 필자의 경우, 스스로의 힘으로 자신의 기억으로부터 관련되는 아이디어를 끄집어내어, 그것을 조직하고 발전시켜 나가야 하기 때문에 필자의 어려움이 가중되는 것이다.

이러한 차이 때문에 국어과 표현 영역의 학생 평가 전문성 기준은 말하기 영역과 쓰기 영역을 독립적으로 구분하여 설정하는 것이 마땅하겠지만 본 연구에서는 연구 기간과 연구 인력의 제한성으로 인하여 쓰기 영역을 중심으로 국어과 이해 영역의 평가 전문성 기준을 제시하기로 한다.

쓰기 능력은 그것이 국어 능력의 한 양상인 한 국어 능력을 구성하는 다른 영역들과 공유하는 지점이 많고, 따라서 쓰기 평가 역시 다른 영역의 평가와 중첩되는 부분이 많다. 다른 한편으로 쓰기 평가는 쓰기 교육의 전체 과정과 불가분의 관계에 있다. 따라서 어디까지가 쓰기 평가이고 어디까지가 쓰기 교수-학습인지를 판가름하는 것 또한 쉽지 않다. 이런 점에서 쓰기 평가 전문성의 종적·횡적 경계는 불분명하다.

특정 분야에 대해 전문가가 갖고 있는 능력은 입체적이고 총체적이다. 그 전문성을 한두 가지의 기준으로 재단하는 것은 불가능하며, 만일 그것이 가능하다면 그것은 이미 전문성의 범주에 들지 못한다. 그러나 우리가 그 전문성에 대해 조금이라도 이해를 하고, 그 전문적 능력에 조금이라도 다가가기 위해서는 그것을 몇 가지 범주로 분석해 보는 것은 불가피하다. 이에 우리는 평가 전문성을 구성하는 범주로 지식, 수행 능력, 태도의 세 가지를 상정한다. 쓰기 평가는 그것이 다른 영역 혹은 과목 평가가 아니라 쓰기 평가임으로 해서 필요로 하는 지식과 수행 능력은 어느 정도 차이가 있을 것으로 판단된다. 그런데 이에 비해 평가 전문성을 더욱 심화시켜 가려는 태도나 평가를 공정하게 운영하려는 태도 등은 영역별 특수성보다는 보편성이 더 강하게 작용하는 것으로 보인다.⁶⁾ 따라서 쓰기 평가 전문성을 다루는 여기서는 쓰기 평가 전문성을 구성하는 지식과 수행 능력 범주만을 다루고 태도 관련 범주는 국어과 평가 일반으로 넘기기로 한다.

한편 쓰기 평가라고 해도 그것이 지시하는 개념은 매우 다양할 수 있다. 평가는 평가의 대상이 무엇인가에 따라 가르침을 받는 쪽인 학습자를 대상으로 할 수도 있고 가르치는 쪽인 교사, 교육과정, 프로그램 등을 대상으로 할 수도 있다. 또한 평가의 주체가 누구인가에 따라 교사 평가, 학부모 평가, 자기 평가, 동료 평가 등이 가능하다. 이 글에서의 쓰기 평가는 대상은 학생이며 주체는 교사인 경우만을 다루기로 한다. 그리하여 이 글은 학생의 쓰기 능력에 대한 교사의 평가 전문성을 다루게 된다.

6) 그렇다고 해서 쓰기 평가와 관련되는 태도가 다른 영역 평가와 언제나 일치하는 것은 아니다. 가령 쓰기 평가는 일반적으로 학생들이 구성해 놓은 한 편의 글을 평가자가 직접적이고 총체적으로 평가해야 한다는 점에서 평가자의 공정성, 윤리성을 더 강하게 요구한다. 평가자의 공정성, 윤리성이 의심받게 되면 제대로 된 쓰기 평가는 더 이상 성립되기 어렵다.

국어과 교사의 쓰기 평가 전문성을 구성하는 범주는 크게 세 가지로 나누어 볼 수 있다. 첫째는 쓰기 평가와 관련되는 기저 지식이며, 둘째는 쓰기 평가를 실행할 수 있는 수행 능력이고, 셋째는 쓰기 평가 전문성을 지속적으로 높여 가려는 태도와 공정성을 지키려는 윤리적 태도이다. 그런데 태도 범주는 쓰기 영역뿐 아니라 국어과 평가의 다른 영역의 평가에서도 작용하는 공통 범주의 성격이 강하기 때문에, 여기서는 쓰기 평가의 기저 지식과 수행 능력 범주에 대해서만 그 기준을 정해 보기로 한다.

가. 쓰기 평가의 기저 지식

쓰기 평가를 수월하게 수행할 수 있는 전문적인 교사가 되기 위해서는 우선적으로 쓰기 평가와 관련되는 지식을 갖고 있어야 한다. 전문적인 수행 능력은 해당 분야에 대한 깊고 넓은 지식 배경에서 나오기 때문이다. 쓰기 평가의 기저 지식은 쓰기에 대한 지식, 글에 대한 지식, 쓰기 학습자에 대한 지식, 쓰기 평가와 밀접한 관련이 있는 인접 영역에 대한 지식으로 나눌 수 있다.

쓰기 평가 전문성을 갖춘 교사는 쓰기 평가의 기저 지식을 충분히 갖추어서 이를 쓰기 평가 과정에 활용할 수 있어야 한다.

기준 1-1. 쓰기에 관한 지식

쓰기 평가 전문성을 갖춘 교사는 쓰기의 개념, 쓰기의 필요성과 목적, 쓰기의 과정과 방법, 쓰기의 상황, 쓰기의 특성 등과 같은 쓰기에 대한 기저 지식을 충분히 갖추고 있어서 이를 평가에 활용할 수 있어야 한다.

쓰기의 개념

쓰기는 특정 주제에 대한 지식과 문자 언어 능력을 활용하여 일정한 의미를 지닌 텍스트를 생산하는 행위이다. 이 행위는 언어적 구성물을 생산하는 행위임과 동시에 내적으로는 세계에 대해 인식하고 의미를 구성하는 사고 행위이며, 외적으로는 사회·문화적인 실천 행위이다. 따라서 한 편의 글을 쓰는 과정에는 글자·단어·문장·문단·글의 각 언어 층위와 관련되는 규범이나 관습에 대한 지식, 사실적·해석적·비판적·창의적 사고 능력, 그리고 독자 혹은 사회적 요구 등이 총체적으로 작용한다.

교사는 쓰기 평가에서 쓰기의 개념과 쓰기에 작용하는 요인을 인식하고 고려할 줄 알아야 한다.

쓰기의 필요성과 목적

의미 구성 행위로서의 쓰기는 여러 가지 기능을 수행한다. 우선 사람들은 쓰기를 통해서 자기 자신과 세상에 대한 성찰을 수행할 수 있으며, 이러한 성찰적 기능은 자기 표현을 가능하게 한다. 나아가 쓰기는 어떤 대상에 대해 설명하거나 독자를 설득하는 기능도 수행할 수 있으며, 때로는 타인과의 관계를 형성하고 유지하는 친교적 기능을 수행하기도 한다. 다른 한편으로 성찰적 기능, 설명적 기능 등을 갖는 쓰기는 학습 도구로서의 역할을 하기도 하는데, 이런 점에서 쓰기는 범교과성을 지닌다.

교사는 학생들이 다양한 쓰기의 기능을 제대로 수행할 수 있는 능력이 있는지 평가할 수 있어야 한다.

쓰기의 과정과 방법

쓰기의 과정은 대체적으로 전체적인 계획을 세우는 계획하기, 쓸 내용을 마련하는 내용 생성하기, 수집된 내용들 중에서 알맞은 것을 선택해서 범주화·위계화하여 배열하는 조직하기, 글로 구체적으로 나타내는 표현하기, 그리고 고쳐쓰기 단계를 거친다.⁷⁾ 계획하기 단계에서는 글을 써야 하는 이유나 상황 등 맥락을 파악하고 문제를 분석하여 명료화하며 작문을 완성하기 위한 전반적인 계획을 세워야 한다. 내용 생성 단계에서는 한편으로는 자기의 머릿속에 들어 있는 적절한 지식들을 이끌어내기 위해서 브레인스토밍, 생각그물 만들기(mind-map), 육하원칙에 따라 생각하기, 다섯 감각에 따라 생각하기, 일반화해서 생각하기, 구체화해서 생각하기, 유추해서 생각하기 등 다양한 사고 활동을 전개해야 하며, 다른 한편으로 부족한 자료들을 모으기 위해 책이나 인터넷 등을 활용하고 전문가의 조언을 듣기도 해야 한다. 조직하기 단계에서는 글 전체를 몇 단 구성의 글로 엮을 것인지,⁸⁾ 글의 내용들을 주로 어떤 방식으로 전개

7) 대체적인 흐름이 이러하다는 것이지, 쓰기의 절차가 반드시 이처럼 일직선으로 진행되는 것을 의미하는 것은 아니다.

8) 일반적으로 3단 구성, 4단 구성, 5단 구성이 많이 쓰인다.

할 것인지⁹⁾, 내용들 사이의 비중은 어떠해야 하는지 등을 결정하고 그에 따라 내용을 배열해야 한다. 표현하기 단계에서는 흥미, 이해도, 설득력, 기억 가능성 등을 고려하여 적절한 어휘, 문장 구조, 문단 구조 등을 선택해야 한다. 고쳐쓰기 단계에서는 글을 쓰는 목적이나 독자의 요구에 부합하는 글인지를 살펴서 필요한 내용을 첨가하거나, 불필요한 내용을 삭제하거나 불분명한 내용을 재구성해야 한다.

교사는 쓰기의 과정 및 단계별 여러 가지 방법들을 알고 학생들이 이들 지식과 능력을 지니고 있는지를 평가할 수 있어야 한다.

쓰기의 상황

글을 쓰는 데 영향을 미치는 상황 변인에는 글의 주제, 글을 쓰는 목적, 예상 독자, 그리고 필자의 입장 등 넷이다. 글의 주제가 무엇인가에 따라 동원되는 지식이나 해결해야 할 문제가 달라지게 되며, 글의 가치 또한 달라진다. 그리고 같은 주제에 대한 글이라도 글을 써야 하는 필요성이나 목적이 무엇인가에 따라, 그리고 그 주제에 대한 필자의 입장이 긍정적인가 부정적인가에 따라 글의 방향이 전혀 달라진다. 그리고 같은 주제에 대해 같은 목적을 가지고 동일한 입장으로 쓰는 경우라고 해도 예상 독자들이 무엇을 요구하고 있고 그들의 지식 수준이 어떠한가에 따라 내용이나 표현이 다른 모습을 띤다.

교사는 학생들이 쓰기에 영향을 미치는 상황 변인들을 적절히 고려하면서 글을 쓰는지 평가할 수 있어야 한다.

쓰기의 특성

쓰기는 문어를 통한 표현 행위이다. 쓰기는 우선 내적 사고를 언어로 드러내는 표현임으로 해서 외적 언어로부터 의미를 수용하는¹⁰⁾ 읽기와 듣기와는 차이가 있다. 그리고 쓰기는 문어를 통한 표현이라는 점에서 구어를 통한 표현인 말하기와도 구별된다. 말하기와는 달리 쓰기는 수용자와 배경 지식이나 맥락을

9) 일반적으로 글의 내용을 전개하는 방식에는 시간 개념이 개입하는 서사, 과정, 인과와 시간 개념이 개입하지 않는 분석, 묘사, 분류, 예시, 정의, 비교대조, 유추, 삼단 논법 등이 있다.

10) 글에 주어진 것을 그대로 받아들인다는 뜻은 아니다.

공유하지 못하며 표정이나 몸짓, 목소리의 변화 등을 활용할 수 없기 때문에, 말하기에 비해 훨씬 더 논리성, 완결성, 명시성을 갖추어야 한다. 문어를 통한 표현 행위인 쓰기는 의미를 재구성하는 과정이다. 나아가면서 갖게 되는 지식이나 경험을 있는 그대로 글로 옮기는 것이 아니라 그것을 변형하고 재구성함으로써 새로운 의미를 창출하는 과정이다.¹¹⁾ 그리고 쓰기는 그 자체로 문제 해결 과정이다. 계획을 세우고, 내용을 생성하고, 생성된 내용을 조직하며, 그것을 글로 표현하고 고쳐 써야 하는 일은 모두 글을 쓸 때 해결해야 하는 문제이며, 좋은 글을 썼다는 것은 이들 문제들을 잘 해결했다는 것을 의미한다. 또한 쓰기는 회귀적인 과정이다. ‘계획하기-생성하기-조직하기-표현하기-고쳐쓰기’의 각 단계들은 한 방향으로만 진행되는 선조적인 과정이 아니라 ‘조정하기’라고 하는 상위인지 활동을 통해 회귀적으로 일어나기 때문이다.¹²⁾ 그리고 쓰기는 사회적 상호 작용 과정이다. 한 편의 글을 쓰는 과정에서 필자는 자기 자신 및 예상 독자와, 더 넓히면 자기가 속해 있는 담화 공동체와 끊임없이 대화하고 타협하면서 글의 내용을 구성해 나간다. 이처럼 쓰기는 의미의 재구성 과정이며, 문제 해결 과정이며, 회귀적 과정이고, 사회적 상호 작용 과정이며, 따라서 쓰기는 고등 사고 과정이다.

교사는 문어적 표현으로서의 쓰기 행위가 갖는 특성을 이해하고 학생들이 그것을 실천하는 능력이 있는지를 평가할 수 있어야 한다.

기준 1-2. 글에 대한 지식

쓰기 평가 전문성을 갖춘 교사는 글의 구성 층위, 글의 유형과 구조, 좋은 글의 요건 등 글에 대한 기저 지식을 충분히 갖추고 있어서 이를 평가에 활용할 수 있어야 한다.

글의 구성 층위

한 편의 글은 표면적으로는 선적으로 이어져 있지만, 여러 층위의 구성 단위

11) 누군가 쓰기를 ‘지식 전달 모형’과 ‘지식 변형 모델’로 나눈바 있거니와, 쓰기 교육의 궁극 목표는 알고 있거나 경험한 사실을 그대로 옮기는 지식 전달 모형이 아니라 지식이나 경험을 재구성하는 지식 변형 모델로 쓸 수 있게 하는 것일 것이다.

12) 이에 대해서는 Flower & Hayes(1980) 참고.

들이 위계적으로 통합되어 있는 구조체이다. 글을 구성하는 가장 낮은 층위는 낱자이며 낱자들이 모여서 글자를 이룬다. 그리고 글자들이 모여서 낱말을 구성하고, 낱말들은 서로 결합해서 문장을 만든다. 문장들이 모이면 단락이 되고 단락들이 모여서 한 편의 글이 구성된다. 그러나 글자 하나가 한 낱말이 되기도 하고, 한 낱말이 한 문장이 될 수도 있다. 나아가 한 문장이 한 단락이 될 수도 있으며, 한 단락이 한 편의 글이 될 수도 있다. 극단적으로는 한 문장이 나 심지어 한 낱말이 한 편의 글이 될 수도 있다. 필자는 작문의 상황에 따라, 그리고 특정한 목적에 따라 이러한 방식을 활용할 수 있다.¹³⁾

교사는 학생들이 글의 위계적인 구성 방식을 이해하고 자신의 글쓰기에서 적절하게 활용할 수 있는지 평가할 수 있어야 한다.

글의 종류와 구조

글에는 글을 쓰는 목적, 내용, 형식 등에 따라 설명문, 기사문, 안내문, 조사 기록문, 논설문, 연설문, 광고문, 서간문, 초청장, 기행문, 일기문, 비평(감상)문 등 서로 구별이 되는 여러 종류가 있다. 이들 각각의 문종들은 대체로 그 나름의 관습화된 구조 유형을 지니고 있다. 가령 설명문은 대체로 ‘처음-가운데-끝’의 구조를 지니며, ‘처음’에서는 설명할 대상을 도입하여 설명하는 방법이나 이유 등을 서술하고, ‘가운데’에서는 대상에 대하여 여러 가지 구체적인 방법으로 설명하며, ‘끝’에서는 설명한 내용을 간단히 요약하고 마무리한다. 그리고 기사문이라면 ‘표제-전문-본문’으로 구성되는 것이 일반적이며, 내용은 ‘누가, 언제, 어디서, 무엇을, 어떻게, 왜’라고 하는 육하원칙에 따라 서술한다. 일반적으로 설명문, 기사문, 안내문, 조사 기록문 형식은 설명을 목적으로 할 때에, 논설문, 연설문, 광고문 형식은 설득을 목적으로 하는 경우에, 서간문, 기행문 형식은 친교를 목적으로 하는 경우에, 그리고 일기문, 비평(감상)문 형식은 자기 표현을 목적으로 하는 경우에 선택되지만, 이러한 관계가 반드시 고정되어 있는 것은 아니다. 예를 들어 설득을 위해 설명이 필요할 수도 있고, 설득하는 내용을 서간문 형식을 작성할 수도 있다.

교사는 학생들이 여러 종류의 글 각각이 지니고 있는 관습적인 구조 유형을

13) 가령 필자는 한 편의 글을 써 가는 과정에서 해당 내용을 강조하기 위해 한 문장으로 된 독립 단락을 구성할 수 있다.

익혀서 글쓰기에서 적절하게 활용할 수 있는지 평가할 수 있어야 한다.

좋은 글의 요건

같은 주제에 대해 같은 분량으로 쓴 글이라 해도 그 중에는 좋은 글과 나쁜 글이 갈릴 수 있다. 좋은 글이 되기 위해서는 내용, 조직, 표현의 차원에서 일정한 조건을 갖추어야 한다. 내용 차원에서는 서술되어 있는 내용이 풍부해야 하고 참신해야 하며, 사실이나 논리에 어긋남이 없어야 한다. 조직 차원에서는 불필요한 내용이 포함되어 있지 않아야 한다는 통일성, 필요한 내용이 빠져 있어서 안 된다는 완결성, 내용의 배열이 논리적으로 자연스러워야 한다는 응집성, 그리고 중요한 내용이 부각되어 있어야 한다는 강조성 조건을 갖추고 있어야 한다. 표현 차원에서는 여러 층위에서의 언어 규범에 맞아야 한다는 정확성과 의도한 내용이 적절한 어휘와 문장 구조로 드러나 있어야 한다는 효과성 조건을 갖추어야 한다. 그리고 다른 한편으로 좋은 글이 되기 위해서는 글의 내용이 글을 쓰는 목적이나 장르 관습, 예상 독자에게 부합해야 할 뿐 아니라, 필자 자신의 빛깔도 드러나 있어야 한다.

교사는 학생들이 좋은 글의 요건을 갖춘 글을 쓸 수 있는 능력이 있는지를 평가할 수 있어야 한다.

기준 1-3. 쓰기 학습자에 관한 지식

쓰기 평가 전문성을 갖춘 교사는 학생들의 일반적인 교양 및 경험 수준, 쓰기에 대한 지식, 쓰기 능력의 발달 특성, 쓰기 성향과 쓰기에 대한 태도 등 쓰기 학습자들에 지식을 충분히 갖추고 있어서 이를 평가에 고려할 수 있어야 한다.

경험 및 교양 수준

글은 의미 구성체이며, 쓰기는 의미를 다루는 행위이다. 따라서 좋은 글을 쓸 수 있기 위해서는 의미화할 수 있는 자원이 풍부해야 한다. 이 자원은 세상에 대한 지식, 곧 경험과 교양이다. 여러 가지 경험을 많이 하고, 독서량이 풍부하며, 생각을 많이 하여 교양이 풍부한 사람은 좋은 글을 쓸 수 있는 가능성이 크다. 말을 바꾸면 학생들은 자신의 경험 및 교양 수준 안에서 글을 쓴다.

교사는 학생들의 직·간접적인 경험과 교양 수준이 어느 정도인지를 파악하여 쓰기 평가에서 이를 고려할 수 있어야 한다.

쓰기에 대한 지식 수준

쓰기 학습자들이 글을 쓰기 위해서는 세상에 대한 경험이나 교양뿐 아니라 쓰기에 대한 지식도 갖추고 있어야 한다. 대상에 대한 지식을 새로운 의미 구성체인 글로 구현해 내기 위해서는 문자 언어의 규범, 장르 관습, 글쓰기의 절차와 방법, 쓰기의 관련 요인, 쓰기의 특성 등에 대한 지식이 필요하다.

교사는 학생들의 쓰기에 대한 지식 수준이 어떠한지를 파악하여 쓰기 평가에서 고려할 수 있어야 한다.

쓰기 능력의 발달 특성

쓰기 학습자들의 쓰기 능력은 일반적으로 ‘단순 연상적 쓰기 - 언어 수행적 쓰기 - 의사소통적 쓰기 - 통합적 쓰기 - 인식적 쓰기’의 단계를 거치면서 발달해 가는 것으로 알려져 있다.¹⁴⁾ ‘단순 연상적 쓰기 단계’는 문자 언어를 사용할 수 있는 능력과 단순한 기억이나 연상적 사고를 할 수 있는 능력이 결합되어 글을 쓰는 단계로서, 머릿속 생각들을 떠오르는 내용을 있는 그대로 글로 옮겨 놓는 유형의 글쓰기이다. ‘언어 수행적 쓰기 단계’는 단순 연상적 쓰기 단계에서 표기법, 문법, 장르적 관습 등 글쓰기의 규범이나 관습에 대한 능력이 첨가되는 단계의 글쓰기이다. ‘의사소통적 쓰기 단계’는 언어 수행적 쓰기 능력을 가진 필자들이 예상 독자에게 의도한 효과를 달성하기 위하여 일정한 장치를 마련하여 글을 쓰는 단계이다. ‘통합적 쓰기 단계’는 의사소통적 쓰기 능력에 미적 감별력이 부가된 단계로서, 필자 자신이 독자가 되어 자기 글을 평가하고 감상하며, 그 결과를 피드백함으로써 더 나은 구조와 내용의 글로 다듬을 수 있는 능력을 구비하는 단계이다. ‘인식적 쓰기 단계’는 통합적 쓰기 단계에서 통찰이나 창조 능력이 부가된 단계로서, 글을 쓰는 과정에서 반성적 사고를 통하여 세상에 대하여 새로운 인식을 얻게 되는 단계이다. 이러한 쓰기 능력 일반의 발달 단계뿐 아니라 쓰기 능력의 구성 요소별 발달 단계도 상정할 수

14) 쓰기 능력의 발달 단계에 대해서는 Bereiter(1980) .

있다.¹⁵⁾

교사는 학생들의 쓰기 능력 발달 단계와 개별 학생들의 발달 특성을 정확하게 파악하고 그에 알맞은 쓰기 평가를 계획할 수 있어야 한다.

쓰기 성향과 쓰기에 대한 태도

학생들 각각은 글을 쓰는 성향이 다를 수 있다. 어떤 내용으로 어떻게 글을 써 나갈 것인지 완벽하게 준비가 되어야만 집필을 시작하는 학생이 있는가 하면, 역으로 내용의 일관성이나 완결성 등은 접어둔 채 일단 쓸 수 있는 내용부터 써 내려 간 다음 빠진 내용을 덧붙이고 불필요한 내용을 삭제하는 등 조금씩 다듬어 나가는 것을 좋아하는 학생도 있다.¹⁶⁾ 그리고 글을 쓸 때 자기가 알고 있는 지식을 그대로 글로 옮겨 놓기만 하는 학생들이 있는가 하면, 자기가 알고 있는 지식을 분석하고 통합하는 등 재구성해서 글로 쓰는 학생도 있다. 또한 내용 생성에 시간을 많이 할애하는 학생이 있는가 하면 표현에 주력하는 학생도 있고, 문제에 대해 직접적으로 서술하는 것을 좋아하는 학생이 있는가 하면, 유추적이고 간접적인 서술을 더 좋아하는 학생도 있다. 그런가 하면 서정적이거나 자기 표현적인 글을 잘 쓰는 학생이 있는 반면에 논리적이고 설명적인 글을 잘 쓰는 학생도 있다. 그리고 쓰기의 필요성을 인식하고 쓰기에 즐겨 참여하는 학생이 있는가 하면 그렇지 못한 학생도 있다.

교사는 개별 학생들의 쓰기 성향과 쓰기에 대한 태도를 정확하게 파악하여 쓰기 평가에 반영할 수 있어야 한다.

기준 1-4. 인접 분야와의 관련성에 대한 지식

쓰기 평가 전문성을 갖춘 교사는 인접 영역 평가와의 관련성에 대한 지식, 교육과정상의 다른 범주들과의 관련성에 대한 지식 등 인접 분야와의 관련성에 대한 지식을 충분히 갖추고 있어서 이를 평가에 활용할 수 있어야 한다.

인접 영역 평가와의 관련성에 대한 지식

15) 조직 능력의 발달 단계에 대해서는 이성영(2004) 참고.

16) 최근 컴퓨터를 이용한 글쓰기가 일반화되면서 컴퓨터의 뛰어난 편집 기능으로 인해 이러한 글쓰기 유형이 많아지고 있는 것으로 보인다.

쓰기 평가는 말하기·듣기 평가, 읽기 평가, 국어 지식 평가, 문학 평가 등과 평가 요소, 평가 방법 등에서 밀접한 관련을 가지고 있다. 가령 구조화해서 글을 쓰는 능력은 글¹⁷⁾의 구조를 파악하며 읽는 능력과 밀접한 관련이 있다. 또한 글의 내용을 생성하는 능력, 조직하는 능력, 표현하는 능력 등은 말하기 평가에서의 그것들과 많은 부분을 공유하게 된다. 이러한 점에서 쓰기 평가는 평가 요소 측면에서 읽기 평가나 문학 평가, 말하기 평가 등과 깊은 관련이 있다. 그리고 읽기 평가의 한 방법으로 글의 내용에 대해 비판적인 시각으로 글을 쓰게 할 수도 있는데 이는 쓰기 능력이 상당 부분 개입하게 된다. 역으로 쓰기 능력을 평가하기 위해서 읽기 자료를 제시할 수도 있는데, 이는 읽기 능력이 상당 부분 개입하게 된다. 다른 한편으로 쓰기 활동은 국어 지식의 활용 정도를 알아볼 수 있는 가장 좋은 방법이며, 따라서 이것은 국어 지식 평가 이면서 동시에 쓰기 능력 평가가 되기도 한다. 이런 점에서 쓰기 평가는 국어 과 다른 영역 평가와 여러 차원에서 입체적으로 연계되어 있다.

교사는 인접 영역 평가와의 관련성에 대한 지식을 활용하여 쓰기 평가를 입체적이고 효율적으로 계획하고 실행할 수 있어야 한다.

교육과정상의 다른 범주들과의 관련성에 대한 지식

평가는 교육 목표, 내용, 교수·학습 방법과 절차, 교재 등 교육과정을 구성하는 다른 범주들과의 관련성 속에서 존재한다. 평가는 목표 도달 정도를 확인하는 기능을 수행해야 하며, 교육 내용을 평가 요소로 치환해야 한다.¹⁸⁾ 이것은 평가의 타당성을 결정하는 요인이 된다. 그리고 교수·학습 방법과 절차에 따라 그에 걸맞은 평가 방법을 고안해야 할 뿐 아니라 교재에 담긴 것을 어느 정도로 평가에 반영할 것인지도 고려해야 한다. 그리고 역으로 평가 결과에 따라 교수·학습 목표와 내용, 방법과 절차, 교재 등을 수정하거나 보완하기도 해야 한다. 특히 최근에는 수행평가 등이 부각되면서 평가와 교육과정의 다른 범주들과의 관련성은 더욱 부각되고 있다.

17) 물론 여기서 말하는 ‘글’에는 설명적인 글뿐만 아니라 문학적인 글도 포함된다. 따라서 읽기 영역과 문학 영역이 함께 관련된다.

18) 교육 내용이 그대로 평가 요소로 일대일 전환되는 것은 아니다. 교육 내용을 통합하거나 분절하여 평가 요소로 바꿀 수도 있고, 상황에 따라서는 아예 평가 요소화하지 않을 수도 있다.

교사는 교육과정상의 다른 범주들과의 관련성에 대한 지식을 활용하여 쓰기 평가를 계획하고 실행할 수 있어야 한다.

나. 쓰기 평가의 수행 능력

쓰기 평가 전문성을 구성하는 핵심 범주는 수행 능력이다. 쓰기 평가의 기저 지식이 아무리 풍부하다고 하더라도 실제로 쓰기 평가를 원활하게 수행할 수 없다면 아무런 의미가 없다. 따라서 쓰기 평가 전문성을 갖춘 교사가 되기 위해서는 쓰기 평가를 실제로 계획하고 실행해 보는 수행 경험을 쌓아야 한다.¹⁹⁾

쓰기 평가 전문성을 지닌 교사는 쓰기 평가의 기저 지식을 활용하여 쓰기 평가를 설계하고 평가 도구를 제작하여 평가를 시행한 다음 그 결과를 해석하고 활용할 수 있어야 한다.

기준 2-1. 평가 설계하기

쓰기 평가 전문성을 갖춘 교사는 평가 도구를 개발하여 시행하기 이전에 쓰기 평가에 대한 전반적인 계획 수립하기, 평가 목적 설정하기, 평가 내용(요소) 결정하기, 성취 기준 및 평가 기준 개발하기, 평가 방법 선택하기 등 적절한 평가 계획을 수립할 수 있어야 한다.

평가 계획 수립하기

학습자들의 쓰기 능력을 체계적으로 평가하기 위해서는 쓰기 평가에 대한 전반적인 계획을 미리 수립해 두어야 한다. 이를 위해서는 연간 쓰기 평가 계획표를 미리 작성해 두는 것이 좋다. 가령 세로축에는 쓰기에 대한 지식과 태도, 쓰기 기능 등 평가 요소들을 배열하고,²⁰⁾ 세로축에는 평가 주체(교사, 학부모, 학생 자신, 동료 등), 평가 시기(정기적인 형식적 시험, 지속적 관찰, 수시로 보

19) 수행 능력이라 해도 지식과 무관한 것은 아니다. 수행 능력은 언제나 명제적, 절차적, 조건적 지식을 전제하고 있기 때문이다. 따라서 수행 능력을 길러 주기 위해서는 연습과 훈련만이 아니라 지식 교육도 병행되어야 한다. 가령, 쓰기 평가의 도구를 개발하는 수행 능력을 길러 주기 위해서는 쓰기 평가의 도구에는 어떤 유형들이 있는지, 각각을 어떤 절차로 개발할 수 있는지, 양호도가 높은 도구가 되기 위한 조건은 무엇인지 등에 대한 지식 교육이 필요하다.

20) 이러한 평가 요소를 교과서의 각 단원 목표와 연계시켜 추출하면 교수-학습 활동과 조화를 이룰 수 있기 때문에 효용 가치가 더 있을 것이다.

는 비형식적 시험 등), 평가 방법, 결과 활용 방법 등을 기록할 수 있는 칸으로 구성된 평가 계획표를 작성할 수 있다. 이러한 평가표를 작성하여 활용한다면 학생들의 쓰기 능력을 포괄적이고도 체계적으로 평가할 수 있을 것이다. 이러한 연간 평가 계획을 수립할 때에는 쓰기 평가가 지니고 있는 특성을 충분히 고려하여 평가 요소나 방법을 결정해야 한다. 가령 쓰기 능력은 기능적 성격을 강하게 지니고 있다는 점에서 가급적이면 직접 평가 중심이 되어야 할 것이고, 쓰기 능력은 듣기, 말하기, 읽기 능력을 바탕으로 한다는 점에서 가급적 총체적 평가를 지향해야 한다. 그리고 쓰기 능력에는 기능뿐 아니라 세상에 대한 지식과 경험, 논리적이고 창의적인 사고력, 가치관이나 개성 등이 종합적으로 작용한다는 점에서 전인 평가로서의 특성도 고려해야 한다.²¹⁾

교사는 쓰기 평가의 특성을 살리면서도 체계적이며 효율적으로 수행할 수 있는 쓰기 평가 계획을 수립할 수 있어야 한다.

평가 목적 설정하기

쓰기 평가를 하는 목적은 그 기준에 따라 여러 가지로 나눌 수 있다. 입시나 글쓰기 대회 등에서 능력이 있는 학습자를 뽑는 ‘선발’을 목적으로 할 수도 있고, 교수-학습에 도움이 되는 정보를 얻기 위한 ‘송환’을 목적으로 평가할 수도 있다. 그리고 단순히 학습자의 현재 능력 수준을 ‘측정’하기 위해서, 일정한 기간 동안 학습자들의 변화 양상을 ‘평가’하기 위해서, 그리고 학습자들이 지니고 있는 성향이나 소질 등에 대해 ‘총평’하기 위해서 평가할 수도 있다.²²⁾ 조금 다른 차원에서 단위 교수-학습 활동을 전개하기 이전에 현재 수준을 ‘진단’하기 위해 평가할 수도 있고, 교수-학습의 과정에서 학습자들이 잘 따라 오고 있는지 그 ‘형성’ 과정을 파악하기 위해 평가할 수도 있으며, 단위 교수-학습 활동을 마친 다음 성취 정도를 ‘총괄’적으로 파악하기 위해 평가할 수도 있다.

교사는 선발-송환, 측정-평가-총평, 진단-형성-총괄과 같이 여러 차원의 평가 목적 중에서 어떤 목적으로 쓰기 평가를 하려고 하는지 정확하게 인식하여

21) 많은 대학에서 입학 전형의 자료로써 논술 평가를 활용하는 것은 바로 쓰기 평가가 전인 평가를 가능하게 하기 때문일 것이다.

22) 측정(measurement), 평가(evaluation), 총평(assessment)의 개념 차이에 대해서는 황정규(1989:61~71) 참고.

그에 적합한 평가 방법과 평가 도구로 평가를 시행할 수 있어야 한다.

평가 내용 결정하기

쓰기 평가는 학습자들의 쓰기 능력을 평가하기 위한 것이다. 쓰기 능력은 일반적으로 쓰기와 관련되는 지식, 실제로 쓰기를 수행할 수 있는 기능, 쓰기에 대한 태도 등으로 범주화된다. 따라서 쓰기 평가를 계획할 때에는 이들 모두를 평가할 것인지 아니면 이들 중 일부를 평가할 것인지, 일부를 평가한다면 구체적으로 어떤 능력을 평가하고자 하는 것인지 결정해야 한다. 이처럼 평가 내용을 결정할 때 가장 중요하게 고려해야 하는 사항은 바로 평가 목적이다. 가령 평가 목적이 선발이라면 쓰기의 전체 능력을 평가 내용으로 설정해야 할 것이고, 송환을 위한 평가 중 형성 평가라면 해당 학습 요소만을 평가 내용으로 설정하는 것이 좋을 것이다. 그리고 쓰기 능력의 구성 요소라고 해서 언제나 모든 것을 다 평가 내용으로 설정해야 하는 것은 아닐 수도 있다. 예컨대 알맞은 문장 부호 사용하기는 초등학교 수준에서는 주요한 평가 내용이 될 수 있지만, 고등학교 수준에서는 그 중요도가 상당히 내려갈 수 있다. 한편 평가 내용은 문종별로 그 범주나 비중이 달라질 수 있다. 가령 논설문에서는 내용들 사이의 논리적인 관계가 중요할 수 있지만, 일기와 같은 자기 표현의 글에서는 아예 평가 범주로 설정하지 않을 수도 있고 설정하더라도 그 비중은 매우 내려가야 한다.

교사는 쓰기 능력의 구성 요소와 쓰기 평가의 목적, 장르 등을 종합적으로 고려하여 쓰기 평가의 내용과 그 비중을 적절하게 결정할 수 있어야 한다.

성취 기준 및 평가 기준 정하기

평가 내용이 결정되면 성취 기준과 평가 기준을 정해야 한다. 성취 기준은 학습 내용을 어느 정도까지 달성해야 하는지 그 범위와 수준을 정한 것이고 평가 기준은 학습자들이 실제로 성취한 결과를 변별하여 최종적인 의사결정을 내리기 위한 지침이다(최미숙·양정실, 1998:34). 성취 기준은 교육과정의 내용에 기반을 두어 ‘내용 + 행동’으로 진술하는 것이 일반적이지만, 쓰기 평가의 경우에는 학년별 성취 기준을 변별하기가 쉽지 않다. 예를 들어 ‘내용을 조직하는 능력’을 평가하는 경우라면, 이것은 초등학교 수준에서 고등학교 수준까지

모두 평가 내용이 되어야 하기 때문이다. 따라서 해당 학년의 수준에 적절한 성취 기준을 정하기 위해서, ‘내용’과 관련해서는 글의 주제나 화제, 형식, 범위 등을 구체화하여야 하고, ‘행동’과 관련해서는 구체적인 행동 양식과 수준을 한정해야 한다. 그리고 평가 기준을 정할 때에는 몇 등급으로 나눌 것인지, 성취 기준별로 따로 평가 기준을 정할 것인지 아니면 몇 개의 성취 기준을 통합하여 하나의 평가 기준으로 진술할 것인지 등을 결정해야 한다. 어떤 경우이건 각 등급은 변별 자질이 뚜렷하게 진술되어 있어서 평가 기준으로서 실제적인 역할을 할 수 있어야 한다.

교사는 쓰기 학습자들의 능력을 신뢰롭고도 타당하게 평가하기 위한 실제적인 지침이 될 수 있는 성취 기준과 평가 기준을 명료하게 정할 수 있어야 한다.

평가 방법 결정하기

쓰기 능력을 평가하는 방법에는 여러 가지가 있다. 쓰기와 관련되는 지식을 평가하기 위해서는 진위형, 선택형, 완성형, 연결형, 단답형, 서술형 문항 등을 활용할 수 있다. 쓰기 기능 평가는 크게 과정 평가와 결과 평가로 나눌 수 있다. 학습자들이 글을 어떻게 써 가는지 그 과정을 평가하는 방법으로는 과정 관찰법, 과정 자기 보고법, 면접법, 프로토콜 분석법, 오피 분석법²³⁾ 등을 활용할 수 있다. 학습자들의 쓰기 활동의 결과를 평가하는 방법으로는 쓰기 기능의 특정 요소만을 따로 떼어 평가하는 분절적 평가와 쓰기 기능 전체를 평가하는 통합적 평가로 나눌 수 있다. 통합적 평가 방식에는 전체 글에 대해 몽땅그러서 평가하는 총체적 평가²⁴⁾, 일정한 분석 범주로 나누어 평가하는 분석적 평가, 과제의 특성에 따라 분석 범주를 다르게 설정하여 평가하는 주요 자질 평가법²⁵⁾, 포트폴리오 법 등이 있다. 쓰기 태도 평가는 태도 자기 보고법, 관찰법, 면접법 등을 활용할 수 있다. 이들 여러 가지 평가 방법은 평가의 목적, 평가의 내용, 평가 상황 등에 따라 그 적절도가 달라진다.

23) 학습자들이 잘못 쓴 글을 지우고 다시 쓰는 과정을 관찰하여 분석하는 방법. 이에 대해서는 이재승(2002) 참고.

24) 전충적인 인상 평가도 이 범주에 포함된다.

25) 이에 대해서는 Lloyd-Jones(1977) 참고.

교사는 평가 목적, 내용, 상황 등을 종합적으로 고려하여 그에 알맞은 평가 방법을 선택할 수 있어야 한다.

기준 2-2. 평가 도구 제작하기

쓰기 평가 전문성을 갖춘 교사는 평가 목적이나 내용, 평가 상황 등을 고려하여 타당도, 신뢰도, 객관도, 실용도, 변별도가 높은, 직접적이거나 간접적인 평가 도구를 제작할 수 있어야 한다.

간접(형식적) 평가 문항 작성하기

간접 평가는 직접 글을 쓰게 하지 않고 쓰기 능력을 평가하는 방식으로서, 진위형, 선택형, 단답형, 완성형, 연결형, 서술형,²⁶⁾ 등이 이에 해당한다. 이들 간접 평가 도구를 제작하기 위해서는 우선 평가 자료를 선정해야 하는데, 이 자료는 평가 목적 및 내용과 부합해야 하고 성취 수준에도 적합한 것이어야 한다. 자료가 준비되면 평가 문항을 구성해야 하는데, 이때 가장 중요한 것은 묻고자 하는 것이 무엇인지 학습자들이 분명하게 이해할 수 있도록 간단하면서도 명료하게 문두를 진술하는 것이다. 문두는 어휘, 문장 구조 등이 학습자들의 언어 수준에 적합해야 한다. 문두가 만들어졌으면 문항의 형태에 따라 보기, 조건, 보조 자료, 답지(정답지와 오답지) 등을 제작한다. 문항이 완성되면 평가 의도가 분명하게 살아나 있는지, 다른 문항과 간섭하는 것은 아닌지, 특히 선택형이나 연결형 문항인 경우에는 답지간의 간섭은 없는지, 정답지임을 알려주는 표지가 있지는 않은지, 오답 매력도가 턱없이 낮지는 않은지 등을 검토해서 수정해야 한다. 면접법도 쓰기 능력을 간접적으로 평가하는 방식의 하나인데, 이를 위해서는 질문 문항과 평정 척도를 갖춘 체크리스트를 미리 준비해 두는 것이 좋다. 이들 간접 평가 도구는 직접 글을 쓰게 하지 않고 쓰기 능력을 평가하기 때문에 타당도가 떨어질 가능성이 크므로, 특별히 이 점에 유의해야 한다.

교사는 간접 평가 도구의 유형별 특성, 제작 절차와 방법, 유의점 등을 고려하여 좋은 문항을 제작할 수 있어야 한다.

26) 여기서 말하는 서술형은 어떤 주제에 대해서 새로운 한 편의 작문을 하는 것이 아니라 글을 쓰는 방식이나 요령 등에 대해 서술하는 방식을 말한다.

직접(비형식적) 평가 문항 작성하기

직접 평가는 직접 글을 쓰게 한 다음 그 과정이나 결과물을 평가하는 방식으로, 위 2-1-4에서 언급한 쓰기 기능 평가 방식들이 모두 여기에 해당한다. 쓰기 능력을 직접적으로 평가하기 위해서는 먼저 쓰기 과제를 구성해야 한다. 쓰기 과제는 일반적으로 주제 혹은 화제와 조건으로 구성된다. 쓰기 주제나 화제를 선정할 때에는 그 주제나 화제에 대한 학생들의 지식 수준을 고려해야 하며, 성이나 지역, 가정 환경 등에 따라 편차가 나지 않는 것으로 정해야 한다. 그리고 조건은, 아무런 조건을 주지 않고 자유롭게 쓰게 할 수도 있고 조건을 구체적으로 제시할 수도 있다. 자료를 주고 활용 방법을 제시하는 것,²⁷⁾ 예상 독자를 지정하는 것, 글의 종류나 내용 전개 방식을 제시하는 것, 특정의 표현 방식을 사용하게 하는 것, 분량이나 시간 등을 제한하는 것 등이 모두 조건의 범주에 포함된다. 쓰기 과제가 구성되면 그에 따라 채점표를 작성한다. 채점표를 작성할 때에는 평가 요소와 평가 기준을 참고해야 하고, 실제 채점 과정에서 부딪히는 문제들에 대한 해결 지침도 미리 정해 두는 것이 좋다. 마지막으로 예시 정답을 작성해 두면 채점 시에 효과적으로 활용할 수 있다.

교사는 직접 평가 도구의 유형별 특성, 제작 절차와 방법, 유의점 등을 고려하여 좋은 문항을 제작할 수 있어야 한다.

기준 2-3. 평가 시행하기

쓰기 평가 전문성을 갖춘 교사는 평가를 하기 전에 적절한 안내를 제공해 주고 평가를 수행하는 도중에 평가 과정을 적절히 조절함으로써 평가를 원활하게 수행할 수 있어야 한다.

평가 방법 및 절차, 평가 요소 안내하기

쓰기 평가를 원활하게 진행하고 또 의도한 결과를 얻기 위해서는 평가가 시행되기 전에 평가 방법과 절차에 대해서 학생들에게 친절한 안내를 해 주어야 한다. 물론 선택형, 완성형 등과 같은 이른바 객관적인 평가 도구일 경우에는

27) 이른바 ‘자료 제시형 쓰기 과제’가 이에 해당한다.

특별한 안내가 필요하지 않다. 시험지를 나누어 주고 정해진 시간이 되면 답안지를 수합하면 되기 때문이다. 직접 작문을 하게 해서 평가하는 경우에도 시험지에 작문 과제나 지켜야 할 조건 등이 명시되어 있다면 특별한 안내가 필요 없다. 그러나 학생들의 작문 과정을 관찰하거나 면접을 통해 평가하는 경우에는 평가 방법이나 절차, 유의점 등에 대해 미리 안내를 해 주어야 한다. 그리고 상황에 따라서는 평가를 수행하기 이전에 평가 요소가 무엇이고 채점 기준은 어떠한지 등에 대해서도 정보를 미리 제공해 주는 것이 좋다. 이러한 정보가 충분히 제공되지 않을 때 혹 평가 요소에 해당하는 능력이 있음에도 불구하고 그것을 발현시키지 않을 수도 있기 때문이다. 이렇게 되면 타당도와 신뢰도가 낮은 평가가 될 것이기 때문이다.

교사는 쓰기 평가가 실제로 수행되기 이전에 어떤 방법과 절차에 따라 평가를 할 것인지, 평가 요소와 채점 기준은 무엇인지 등에 대해 충분한 정보를 제공해 줄 수 있어야 한다.

평가 과정 조절하기

평가 방법 및 절차, 평가 요소 및 평가 기준 등에 대한 안내가 끝나면 교사는 평가 도구를 투입하고 평가 과정을 조절해야 한다. 학생들이 평가 요소와 방법에 어울리는 활동을 하고 있는지, 평가 절차를 잘 준수하고 있는지 등을 살펴서 만약 잘못된 방향으로 가고 있다면 바로잡아 주어야 한다. 특히 면접법과 같이 교사(평가자)와 학생(피평가자) 사이의 상호작용이 중요한 평가 자료가 되는 경우에는 질문 내용이나 순서, 시간 등을 융통성 있게 운용해야 한다.

교사는 평가 방법이나 상황 등을 고려하여 평가 과정을 적절하게 조절할 수 있어야 한다.

기준 2-4. 채점 및 결과 해석하기

쓰기 평가 전문성을 갖춘 교사는 알맞은 채점 방법을 선택하여 공정하게 채점할 수 있을 뿐 아니라 채점 결과를 교육적으로 해석할 수 있어야 한다.

채점하기

학생들의 쓰기 결과를 채점하는 방법에는 여러 가지가 있다. 채점을 하는 주

채점이 누구인가에 따라 교사 채점, 학생 자기 채점, 동료 채점, 학부모 채점 등이 가능하고, 채점자 수에 따라 1인 채점, 여러 사람에 의한 교차 채점 등이 있다. 여러 사람에 의한 교차 채점을 하는 경우에도 최종 점수를 기록하는 방법에는 단순 합산을 하는 방안, 평균을 내는 방안, 최고점과 최저점을 버리고 나머지 점수로 합산하거나 평균을 내는 방안 등이 있다. 교사는 평가 목적이거나 평가 상황 등을 고려하여 적절한 채점 방법을 선택해야 한다. 그리고 정확한 채점을 하기 위해서는 채점 기준에 대한 명료한 이해가 선행되어야 한다. 특히 여러 사람이 채점할 경우에는 채점 기준을 공유하는 것이 필요한데, 이를 위해서는 토의를 하거나 가채점을 해서 비교해 보는 것, 모범 답안이나 등급별 기준 답안을 선정하거나 아니면 직접 작성해 보는 것 등이 필요하다. 채점 기준에 대한 이해가 완료되면 실제 채점에 들어가게 되는데, 실제 채점에서는 선행 학습 결과에 대한 선입견을 버리고 공정하게 채점하기 위해 노력해야 한다. 공정성을 잃지 않는 가장 좋은 방법은 채점 기준을 충실하게 지키는 것이다. 채점을 할 때에는 채점자간 객관성뿐 아니라 동일 채점자의 시간대별 객관성도 중요하다. 가령, 채점을 하다보면 어제와 오늘이 다르고 심지어는 오전과 오후가 달라질 수 있기 때문이다. 따라서 시간대를 두고 다시 채점할 때에는 이전에 채점한 것을 훑어보고 눈높이를 동일하게 조정하는 것이 필요하다.

교사는 상황에 적절한 채점 방법을 선택하고 채점 기준에 대한 이해를 명료하게 한 다음, 공정하고 객관적인 채점을 할 수 있어야 한다.

결과 해석하기

채점이 끝나면 그러한 결과가 나오게 된 원인이나 그 결과가 의미하는 바에 대해 해석을 내려야 한다. 그러나 단 한번의 평가 결과로 정확한 해석을 내리기는 어렵다. 따라서 여러 차례에 걸친 평가 결과를 누적하여 살펴봄으로써 일관성이 있거나 변화되는 경향성이 발견될 때 최종적인 해석을 하는 것이 좋다. 가령 내용이 풍부하지 못한 글을 쓰는 경우라도 지식이나 경험이 부족해서 그럴 수도 있고 지식이나 경험은 풍부하지만 그것을 활용하여 글 속에 담아내지 못해서 그럴 수도 있다. 이러한 원인에 대한 정확한 해석은 여러 차례에 걸친 서로 다른 평가 결과들이 조합될 때 가능하다. 특정의 결과가 나오게 된 원인은 일차적으로 학생에게서 비롯된 것일 수 있다. 학생 요인으로는 학업 성취도

나 수준, 일반적인 능력, 자질이나 특성, 쓰기에 대한 태도 중에서 어느 특
정 요인이 작용해서 그럴 수도 있고 이들이 복합적으로 작용한 결과일 수도 있다.
그리고 특정 결과의 원인이 학생이 아니라 가르치는 쪽 때문일 수도 있다. 교
육 내용이나 교재 때문일 수도 있고, 교사의 교수 방법 때문일 수도 있다. 나
아가 평가 자체가 지니는 특성 때문에 나타난 결과일 수도 있다. 좋은 점수를
받았지만, 그것이 고스란히 학생의 학업 성취 수준을 나타내는 것이 아니라 평
가를 위해 제시된 쓰기 과제가 쉬웠기 때문일 수도 있다는 것이다.

교사는 이용 가능한 모든 자료를 활용하여 채점 결과가 지니는 의미나 그 원
인 등에 대해 정확한 해석을 내릴 수 있어야 한다.

기준 2-5. 평가 결과 기술 및 활용하기

쓰기 평가 전문성을 갖춘 교사는 평가 결과를 다양한 방식으로 명료하게 기
술할 수 있어야 하며, 그것을 유용하게 활용할 수 있어야 한다.

결과 기술하기

평가 결과를 기술하는 방법에는 점수제, 등급제, 특성 기술제 등이 있다. 점
수제나 등급제를 택하는 경우라도 총괄 점수나 등급을 기술할 수도 있고 그것
에 더하여 하위 평가 범주나 요소 각각에 대해서도 기술할 수 있다. 총괄 결과
만 기술하는 것은 간편한 반면에 제공해 주는 정보는 빈약한 반면에 하위 범주
나 요소들 각각에 대한 결과까지 기술하는 것은 품이 많이 드는 반면에 제공해
주는 정보는 풍부하다. 특성 기술제는 학생들이 지니고 있는 쓰기 능력의 수
준, 글을 쓰는 성향, 쓰기에 대한 태도 등에 대해 문장 형식으로 기술하는 것
을 말한다. 이들 기술 방식 중에서 한 가지 방식만을 택할 수도 있고, 이들을
결합해서 결과를 기술할 수도 있다. 가령 점수를 낸 다음 그 점수에 따라 등급
을 정하고, 덧붙여 특성까지 기술하는 방식이다.

교사는 쓰기 평가의 결과를 기술하는 다양한 방식을 알고, 평가 목적, 학교
의 평가 제도 등을 고려하여 효용 가치가 높은 방식을 선택하여 평가 결과를
기술할 수 있어야 한다.

평가 결과 활용하기

쓰기 평가의 결과는 우선적으로 학생의 수준이나 특성 등에 대한 이해 자료로 활용할 수 있다. 그리고 이를 바탕으로 학생들을 격려하거나 충고하는 등 개별 학생 지도의 방향을 결정하는 자료로 활용할 수 있으며, 나아가 학부모 면담이나 동료 교사 및 장학사 등과의 협의 시에도 활용할 수 있다. 또한 쓰기 교육과정이나 교재, 교육 프로그램 등을 설계하고 개발하는 기초 자료로 활용할 수도 있으며, 학급 수준에서는 차후의 교수-학습 내용이나 방법을 계획하고 구성하는 데에 참고 자료로 활용할 수 있다. 이와는 좀 다른 차원에서 각종의 선발이나 진학, 진로 지도 시에도 활용할 수 있다. 한편 평가 결과를 이처럼 다양하게 활용할 수 있으려면, 평가 과정 및 결과가 타당하고 신뢰로워야 한다. 따라서 평가에 대한 평가 역시 필요해진다.

교사는 쓰기 평가의 결과를 학생 지도, 교수 프로그램의 구성, 진로 지도 등에 활용할 수 있어야 하며, 다른 한편으로 평가 과정 및 결과를 평가함으로써 평가 방법을 개선할 수 있어야 한다.

7. 국어과 국어지식 영역의 학생 평가 전문성 기준

가. 국어 지식 영역 평가의 배경 지식

국어 지식 영역 평가 전문성을 갖춘 교사는 국어 지식 영역 평가의 내용 기준을 충족시킬 수 있는 배경 지식을 갖추어야 한다. 국어 지식 영역 평가의 내용 기준을 충족시킬 수 있는 배경 지식으로는 1) 국어 지식 영역의 교육 과정에 관한 지식, 2) 국어 지식 영역의 교수·학습에 관한 지식, 3) 국어 지식 영역의 교육 평가에 관한 지식, 4) 국어 지식 영역의 교육 내용에 관한 지식, 5) 국어 지식 영역의 평가와 인접 분야의 관련성에 관한 지식 등이 있다. 이들 배경 지식에 관한 국어과 교사의 전문성 기준은 다음과 같다.

기준 1-1. 국어 지식 영역의 교육 과정

국어 지식 평가 전문성을 갖춘 교사는 학생의 국어 지식 영역을 평가하기 위해 국어 지식 영역의 교육 과정에 관한 지식을 갖추어야 한다.

일반적으로 교사는 자신이 가르칠 교과 교육 과정에 대한 지식으로 ① 교육 과정의 구성 철학과 추구하는 인간상에 대한 이해, ② 교과의 교육 과정 목표에 대한 이해, ③ 교과의 교육 과정 내용 체계에 대한 이해, ④ 교과의 교육 과정 학년별 내용에 대한 이해 등에 대하여 알아야 한다. 이러한 일반적인 교육 과정에 대한 지식 이외에 국어 지식 영역의 교육 과정의 특수한 지식으로는 ① 국어 지식 영역의 목표와 내용에 대한 지식, ② 국어 지식과 표현·이해의 관련성에 대한 지식 등이 있다.

국어 지식 영역의 목표와 내용

국어과 교사는 국어 지식 영역의 목표와 내용에 대한 지식을 갖추어야 한다.

국어과 교육 과정에서 국어 지식 영역은 국어 사용 능력을 신장시키는 목표 달성에만 가치를 두고 있으며, 그 내용은 ① 국어의 본질에 해당하는 언어의 특성, 국어의 특질, 국어의 변천에 대한 지식 등 인간 삶의 여러 국면에 대한 기본적인 지식, ② 원리에 해당하는 국어의 이해와 탐구를 구성하는 음운, 낱말, 어휘, 문장, 의미, 담화에 대한 지식을 습득시키기 위한 내용, ③ 실제에 해당하는 국어의 규범과 적용을 구성하는 표준어, 표준 발음, 맞춤법, 문법 등의 실제 국어 생활과 관련된 내용, ④ 국어에 대한 태도에 해당하는 국어의 정확한 사용 태도와 습관 등 정의적 지도 내용 등으로 이루어져 있다.

교육 과정에 나타난 국어 지식 영역의 구체적인 내용은 “언어의 중요성, 언어와 국어, 언어의 특성, 언어와 인간, 언어와 사회, 국어의 특질과 변천, 음운의 체계와 변동, 단어의 형성과 유형, 문장의 구성 요소와 기능, 단어의 의미, 문장과 이야기, 표준어와 표준 발음, 맞춤법, 국어 순화, 국어를 정확하고 효과적으로 사용하는 태도 및 습관”이기 때문에 이 내용이 평가에서 반영되어야 할 것이다.

교육 목표를 달성하기 위해 교육 내용을 선정하고, 교육 내용을 학습자에게 교육하기 위하여 교육 평가를 시행하기 때문에 교육 평가의 목표와 내용은 교육 과정의 목표와 내용과 밀접한 관련이 있다. 이들 국어 지식 영역의 교육 목표와 내용, 국어 지식 영역의 평가 목표와 내용 사이의 관련성에 대한 충분한

지식이 국어 교사에게 필요한 것이다.

국어 지식과 표현·이해의 관련성

국어과 교사는 교육 과정에서 국어 지식 영역과 표현·이해 영역과의 관련성에 대한 지식을 갖추어야 한다.

국어 지식 영역은 현 교육 과정에 의하면 국어 사용 기능을 신장하기 위한 것이고, 국어 사용 기능 신장과 관련된 국어 지식의 중요성은 학습자의 문장 사용 능력을 향상시키는 데 국어 지식이 중요한 역할을 할 수 있다는 것이다.

국어 지식은 정확하고 효율적인 문장 표현을 가능하게 하는 문장 구성의 하위 요소로 기능한다. 문장 능력의 하위 구성 요소에는 어휘 처리 능력, 문장의 음운 처리 능력, 문장의 통사 처리 능력, 문장의 의미 처리 능력, 문장의 화용 처리 능력 등의 국어 지식이 있는데 이들이 국어 표현 활동을 돕는 것이다. 따라서 문장의 사용에는 음운적, 어휘적, 통사론적, 의미론적, 화용론적 하위 처리가 총체적으로 작용한다. 또한, 국어 지식은 텍스트의 이해를 돕는 기능이 있다. 읽기에서 중요한 것은 일차적으로 텍스트이고 언어 자료이다. 어휘나 문장 처리 능력이 발달하지 않으면 텍스트의 언어 자료를 제대로 다룰 수 없고 이렇게 되면 의미의 재구성은 불가능하다(이춘근, 2001). 따라서 국어 지식 영역의 교육 내용인 어휘와 문장에 대한 지식을 표현과 이해 교육의 한 요소로 설정하여 통합적으로 교육할 수 있는 것이다.

기준 1-2. 국어 지식 영역의 교수·학습

국어 지식 영역 평가 전문성을 지닌 교사는 학생의 국어 지식 영역 학습 촉진을 위해 교육 활동을 효과적이고 능률적으로 수행하는 데 필요한 국어 지식의 교수·학습에 관한 지식을 갖추어야 한다. 국어 지식 영역의 교수·학습에 관한 지식으로는 ① 학습자 특성에 대한 지식, ② 국어 지식 영역 교육 목표 성취에 적합한 교수 전략에 대한 지식, ③ 국어 지식 영역의 교수·학습에 사용되어야 할 교수 자료에 대한 지식 등으로 이루어진다.

국어 지식 영역의 학습자 특성

국어과 교사는 학생의 국어 지식의 발달적 요인과 정의적 요인에 대한 충분

한 지식을 갖추어야 한다.

교사는 학생의 국어 지식 발달 요인을 파악하여 이를 교수·학습에 반영하여야 한다. 지식의 발달에 관한 이해는 학년별 수업의 결과와 각종 자료를 통하여 알 수 있다. 또한 교사는 학생의 국어 지식에 대한 정의적 요인을 파악하여 이를 교수·학습에 반영하여야 한다. 국어 지식의 교수·학습에서 교사는 문화적 차이에 대한 인식인 개인과 집단의 언어 사용 방식의 다양성, 언어 사용 맥락의 다양성 등에 대하여 학생들이 비판적으로 인식하는가를 파악하여 이를 교수·학습에 이용해야 한다. 국어 지식 영역은 언어 지식 그 자체의 습득이 목적이 아니라, 언어 습관의 교정과 나아가서 새로운 언어 습관의 습득을 위한 과정으로 교육되어야 하고, 이 때 교사는 학습자의 학년별 수업의 결과 등 학생의 국어 지식의 발달 요인과 정의적 요인을 정확히 파악할 수 있어야 국어 지식을 적절하게 교수할 수 있다.

국어 지식 영역의 교육 목표 성취에 적합한 교수 전략

국어과 교사는 국어 지식 영역의 교육 목표 성취에 적합한 교수 전략에 대한 지식으로 1) 언어 교육의 방법에 지식, 2) 국어 지식의 교수·학습 방법과 이의 활용에 관한 지식을 갖추어야 한다. 국어 지식 교수·학습법으로는 강의법, 탐구 학습법, 직접 교수법 등이 있다. 또한 국어과의 국어 지식은 국어 사용 능력 신장을 위한 것이므로 국어 지식 영역을 다른 영역(국어 사용 기능 영역과 문학 영역)과 통합하여 교수·학습하는 통합 교수법을 활용할 수 있어야 한다.

언어 교육의 방법

언어 교육의 방법으로는 규범적 언어 교육 방법, 기술적 언어 교육 방법, 생산적 언어 교육 방법이 있다.

규범적 언어 교육은 일정한 규범을 요구하지만 언어 현실을 제대로 반영할 수 없다. 그러므로 언어 교육에서의 규범은 절대적인 규칙이 아닌 규칙성을 학생에게 습득시킴으로써 규범에 맞는 언어를 사용할 수 있게 한다. 기술적 언어 교육은 현실 언어를 가르친다는 점에서 언어 사용 기능 신장에 도움을 주지만 규범적 언어 교육이 필요로 하는 통일된 이론을 제시하지 못한다. 따라서 기술적인 언어 교육과 규범적인 언어 교육을 적절히 조화시키면 현실을 반영한 규

척성 있는 언어 규범을 학생들이 학습할 수 있다. 생산적 언어 교육은 새로운 규범, 현실에 맞는 규범을 익힘으로써 언어 사용 기능을 신장시키는 것이다. 이들 세 가지 교육 방법이 조화를 이룰 때 언어 교육은 목표하는 언어 사용 능력을 높일 수 있는 것이다. 따라서 국어 지식 영역의 지도 방법은 이들 세 가지 교육 방법을 조화시킬 수 있어야 한다.

국어 지식 영역의 교수·학습 방법

국어 지식의 교수·학습은 다양한 방법으로 이루어져야 한다. 현 교육 과정에서 탐구 학습법을 강조하고는 있으나 교육 내용에 따라 이에 적합한 교수·학습 방법은 다르기 때문에 국어 교사는 항상 가르치려는 국어 지식에 제일 효율적인 방법을 선택하여 교육에 이용할 수 있는 능력을 갖추어야 한다.

국어 지식의 교수·학습법에는 설명 학습 모형 또는 유의미 수용 학습 모형, 개념 학습 모형, 탐구 학습 모형 등이 있다.

국어 지식 영역의 교수·학습에서 가장 강조되는 교수·학습법은 ‘탐구 학습법’이다. 이는 국어 지식 영역이 국어 사용 능력을 신장하기 위한 것이며, 궁극적으로 국어 지식 영역이 탐구력을 신장하여 국어 사용 능력을 신장할 수 있다고 보기 때문이다²⁸⁾.

탐구 학습 방법은 여러 가지가 있는데²⁹⁾, 이들은 국어 지식의 이해력을 높이

28) 현 교육 과정은 국어 지식 지도에서 지식에 대한 설명보다 탐구 학습을 통하여 지식을 생성해 내는 경험을 강조하되, 학습한 내용이 창조적 국어 생활에 활용될 수 있도록 하는 것을 권장하고 있다. 국어 지식을 지도하는 교수·학습 상황에서도 국어 지식의 성격에 따라 지도 방법에 차이가 난다. , 국어 지식은 국어 사용과 관련을 맺을 수 있게 지도해야 한다.

습득할 수 있기 때문이다. 따라서 국어 지식에 대한 지도는 설명보다는 여러 언어 자료를 통하여 학습자 스스로 지식을 터득할 수 있도록 탐구 학습을 강조할 필요가 있다(박영목·한철우·윤희원, 2001: 62-3).

29) 탐구 학습 모형을 간단히 제시하면 다음과 같다(이인제 외, 1997: 148-153).

김광해의 4단계 안: 문제의 정의 → 의문의 구체화 → 결론 진술 → 결론의 적용 및 구체화

김광해의 5단계 안: 문제의 정의 → 가설 설정 → 잠정적 결론(가설) 검증 → 결론 진술 → 결론의 적용 및 일반화

박영목·한철우·윤희원 안: 목표 설정 → 기본 학습 → 탐구 학습 → 발전 학습 → 발전 학습 → 평가

기 위해서 사용할 수 있다. 국어 지식의 원리나 규칙을 탐구할 때 이용하면 효과를 볼 것이다. 한편 위의 방법들은 가르칠 내용에 따라 적합한 것이 각각 따로 있을 수 있다. 예를 들어, '언어의 사회성'에 대한 이해는 '김광해의 4단계 안'으로, '어미와 접사'는 '김광해의 5단계 안'으로, '국어 순화'는 '박영목·한철우·윤희원 안'으로, '언어의 규칙성과 적용'은 '이충우 안'으로, '음운 변동'은 '한영목 안'으로 수업을 설계하면 좋을 것이다(이인제 외, 1997: 152-3).

국어 지식 영역의 교수·학습에 동원되어야 할 교수 자료

국어과 교사는 국어 지식 영역의 교수·학습에 동원되어야 할 교수 자료에 대한 충분한 지식을 갖추어야 한다.

전통적인 국어 지식 영역의 학습에 동원된 교수 자료는 규범에 어긋난 글의 경우는 규범에 맞게 고쳐야 할 경우에만 사용되었으며, 이외에는 항상 규범에 맞는 글만 교과서에서 다루어 왔다. 이는 지나친 규범적 언어 교육의 방법으로서 학생 스스로가 접하는 다양한 언어 자료를 도외시한 것이다. 국어 지식의 다양성을 인정한다면 규범에 맞는 글이 아니더라도 그 글이 어떠한 상황에서 어떻게 언어 사용자들에게 사용되는지, 그리하여 우리의 언어 생활에 어떠한 영향을 미치는가를 교수·학습에서 다루어야 할 것이다. 따라서 국어 지식 영역의 교수 자료는 국어 규범에 맞는 모범적인 글만이 아니라 학생이 접할 수 있는 다양한 국어 활동과 관련된 것으로서 표현과 이해와 관련된 것이어야 한다.

또한 새로운 언어 이론을 수용하여 국어 지식 영역의 교수 자료로 활용하여야 한다. 박영목·한철우·윤희원(2001)에 따르면 국어 지식 영역의 언어 이론 수용 방향은 1) 언어의 상황성을 중시한다. 국어 지식 교육에서는 음성 언어와 문자 언어의 차이를 고려한 상황에 맞는 국어 지식을 중시해야 한다, 2) 전체 텍스트의 층위로 범위를 확대한다, 3) 언어의 기능과 의미를 중시한다 등이다. 이것은 전통적 언어 교육이 모범적인 문어와 문장 위주의 국어 지식을 교육한

이충우 안: 언어 자료 제시 → 규범 적용 → 규칙성 찾기 → 규범 이해 → 언어 생활 적용

한영목 안: 계획 및 진단 → 교수·학습(문제의 발견→문제의 이해 및 해결 → 발전 → 평가) → 평가 결과의 분석 및 보충 학습

것과는 달리, 다양한 형태의 언어를, 문장의 범위를 넘어 텍스트의 층위까지, 또한 형식만이 아닌 기능과 의미를 중시하고 개인과 사회의 언어 특성까지 고려하여 교육할 수 있게 한 것이다. 이에 따라 다양한 교수 자료가 국어 지식 영역의 교육에 동원될 수 있는 것이다.

기준 1-3. 국어 지식 영역의 교육 평가

국어과 평가 전문성을 갖춘 교사는 학생을 평가하기 위해 학생의 학습과 행동 및 여러 교육 조건을 국어 지식 영역의 교육 목적에 비추어 측정하고, 이에 대한 가치 판단에 필요한 지식을 갖추어야 한다.

국어 지식 영역의 교육 평가에 관한 지식은 ① 교육 평가에 대한 개념, ② 교육 평가의 유형, ③ 교육 평가의 방법, ④ 교육 평가 도구 개발 방법, ⑤ 교육 평가 시행, ⑥ 평가 결과 분석 방법, ⑦ 평가 결과 활용 방법에 대한 지식 등으로 이루어진다.

국어 지식 영역의 교육 평가에 대한 개념

국어과 교사는 교육 평가에 대한 개념에 대한 지식을 갖추어야 한다. 교육 평가에 대한 개념을 이해하는 것은 평가에 대한 지식을 갖추는 데 기초가 된다.

국어 지식 영역의 교육 평가의 유형

국어과 교사는 교육 평가의 유형에 대한 지식을 갖추어야 한다. 평가의 유형에 대한 지식은 교사가 다양한 평가를 수행할 수 있게 한다.

국어 지식 영역의 교육 평가의 방법

국어과 교사는 교육 평가의 방법에 대한 지식을 갖추어야 한다. 다양한 평가의 방법에 대한 지식은 교사로 하여금 다양한 평가 방법을 활용할 수 있게 한다.

국어 지식 영역의 교육 평가 도구 개발 방법

국어과 교사는 교육 평가 도구 개발 방법에 대한 지식을 갖추어야 한다. 교

육 평가 도구 개발 방법에 대한 지식은 교사가 평가 도구를 개발하는 데 도움이 된다.

국어 지식 영역의 교육 평가 시행

국어과 교사는 교육 평가 시행에 대한 지식을 갖추어야 한다. 교육 평가 시행에 대한 지식은 교사가 교육 평가를 시행하는 데 바탕이 되며 시행 상의 유의점을 지켜 적절한 평가를 할 수 있도록 해 준다.

국어 지식 영역의 평가 결과 분석과 해석

국어과 교사는 평가 결과에 대한 분석과 해석 방법에 대한 지식을 갖추어야 한다. 평가 결과를 분석하고 해석하는 것에 대한 지식은 교사가 평가 결과를 파악하는 데 도움이 된다.

국어 지식 영역의 평가 결과 활용 방법

국어과 교사는 평가 결과 활용 방법에 대한 지식을 갖추어야 한다.

평가는 학생의 학습에 도움을 주어야 하며, 수업은 평가와 분리할 수 없는 것이다. 따라서 교사는 평가를 통해 학생의 상태를 정확하게 측정하여 그 결과를 활용하여 수업을 개선할 수 있어야 한다. 평가 결과 활용 방법에 대한 지식이 없으면 평가 결과를 활용할 수 없고, 수업이 제대로 개선되기 어렵다.

기준 1-4. 국어 지식 영역의 교육 내용

국어 지식 평가 전문성을 갖춘 교사는 학습자를 평가하기 위해 국어 지식 영역의 교육 내용에 관한 지식을 갖추어야 한다.

국어과 교사는 국어과 내용에 대한 지식을 갖추어야 하고, 특히 국어 지식 영역을 평가하기 위해서는 국어 지식 영역의 교육 내용과 이와 관련된 배경 학문에 관한 지식을 갖추어야 한다. 국어 지식 영역의 교육 내용에 관한 지식으로는 ① 국어 지식의 구조, ② 국어 지식 영역의 핵심 지식, ③ 국어 지식 교육 내용의 위계와 범위 등에 대한 지식으로 이루어진다.

이와 같은 국어 지식 영역의 교육 내용은 국어과에서 국어 지식의 지도 방향을 어떻게 잡는가에 따라 달라질 수 있으며 지도 방향이 달라지면 국어 지식의

구조와 핵심 내용, 내용의 위계와 범위도 달라진다.³⁰⁾

국어 지식의 구조

국어과 교사는 국어 지식의 구조에 대한 지식을 갖추어야 한다. 국어 지식의 구조는 ‘국어의 본질에 관한 지식’, ‘국어의 이해에 관한 지식’, ‘국어에 대한 태도에 관한 지식’, ‘국어의 규범에 관한 지식’의 네 가지로 체계화된다.

국어의 본질에 해당하는 지식에는 언어의 특성, 국어의 특질, 국어의 변천에 관한 지식 등이 있다. 국어의 이해에 관한 지식으로는 음운, 낱말, 어휘, 문장, 의미, 담화 등이 있으며, 국어 규범에 관한 지식으로는 표준어와 표준 발음, 맞춤법, 문법 등이 있다. ‘국어에 대한 태도에 대한 지식은 동기, 흥미, 습관, 가치 등에 대한 지식이다. 이들 지식은 국어 활동과 연계되어 실제 생활에서 효과적으로 국어 활동을 할 수 있도록 하기 위한 것이기 때문에 국어 지식의 이해와 활용이 국어 지식 영역의 중요한 교육 내용의 구조이다.

국어 지식 영역의 핵심 지식

국어과 교사는 국어 지식 영역의 핵심 지식에 대해 충분한 지식을 갖추어야 한다. 국어 지식 영역은 단순히 국어학이나 언어학만이 아니라 ‘국어 사용 능력 신장’과 관련된 표현력과 이해력도 포함되며 ‘문법’ 영역과 밀접한 관련을 갖는다. 초·중등 국어과의 국어 교육은 언어학 일반이나 국어학의 지식 체계를 가르치는 것이 목적이 아니므로 국어 지식 영역은 언어학이나 국어학만을 가르치는 것이 아니라 ‘국어에 대한 여러 지식’이 포함된다.

국어 지식 영역의 핵심 내용은 1) 지식에 해당하는 언어와 인간, 언어와 사

30) 국어 지식 영역의 국어과에서의 필요성에 대한 견해는 대략 다음과 같다.

독자적 입장은 국어 지식 자체의 독자성을 유지하자는 입장으로 한글 창제와 한글에 대한 문화적 가치 등은 언어 사용 능력 향상에 도움을 주지 않지만 국어 교육에서 다루지 않을 수 없다고 주장한다. 통합적 입장은 국어 사용 기능의 신장에 도움이 되는 내용에 한해서만 가르치자는 입장으로, 문법 지도는 언어 사용 능력의 향상을 위해 학습자들이 지켜야 할 국어 지식을 체계적으로 제시하고, 이러한 지식의 제시가 개념적인 것에서 벗어나서 국어 사용과 직접적으로 연결될 수 있는 절차적인 것으로까지 나가야 한다고 한다. 상호보완적 입장은 국어 사용 기능 영역과 국어 지식 영역의 독립성은 인정하되, 한 영역에서 다루지 못하는 부분을 다른 영역이 채워줌으로써 완성된 전체를 이룬다는 입장이다.

회, 언어의 성격, 국어의 특질과 변천, 음운의 체계와 변동, 단어의 형성과 유형, 문장의 구성 요소와 기능, 단어의 의미, 문장과 이야기, 2) 적용력에 해당하는 국어 지식에 적절한 표현과 이해, 표준어와 표준 발음, 맞춤법, 국어 순화, 3) 태도에 해당하는 단어와 문장을 효과적으로 사용하는 태도 및 습관으로 이루어진다.

국어 지식 교육 내용의 위계와 범위

국어과 교사는 국어 지식 교육 내용의 위계와 범위 등에 대한 지식을 갖추어야 한다. 국어 지식 영역의 내용의 위계와 범위는 교육 목표 및 학생을 고려하여야 하며, 교육 목표를 달성할 수 있도록 구성되어야 한다. 따라서 학년별, 학기별 혹은 단원별로 지식의 난이도와 순차성, 언어 구조의 복잡성, 다른 영역의 교육 내용과의 관련성을 고려하여 위계와 범위를 정해야 한다. 현 교육 과정에서는 ‘국어의 이해와 탐구’ 범주의 교육 내용을 ‘언어의 본질적 속성→언어와 주변 세계와의 관계’순으로 ‘국어에 대한 태도’범주의 교육 내용은 ‘우리말의 중요성 인식→규범에 맞는 국어 사용의 태도 형성→우리말을 가꾸고 발전시키려는 태도의 형성’과 같이 내용을 배열하였다.

기준 1-5. 국어 지식 영역의 평가와 인접 분야

국어과 평가 전문성을 갖춘 교사는 국어 지식과 관련되는 다양한 분야에 대한 기본 지식을 갖추고, 이와 관련한 다양한 결과물을 국어 지식 영역과 다른 영역의 통합적 평가에 활용할 수 있어야 한다.

국어 지식 평가는 국어과의 표현 영역과 이해 영역 등과 관련될 뿐만 아니라 교육 과정의 다른 범주와도 관련된다. 따라서 국어 지식 평가와 국어 지식과 관련되는 다양한 분야에 대한 기본 지식을 갖추고, 이와 관련한 다양한 결과물을 국어 지식 영역과 다른 영역의 통합적 평가에 활용할 수 있어야 국어 지식 평가를 효율적으로 수행하게 할 수 있다.

국어과 다른 영역과의 관련성

국어 교사는 국어 지식 평가와 국어과 다른 영역과의 관련성에 대한 지식을 갖추어야 한다. 국어 지식은 국어과의 듣기, 말하기, 쓰기, 문학 영역과 관련을

가진다. 따라서 교사는 국어지식이 어떻게 이들 영역과 어떻게 관련을 맺는가에 대한 다양한 결과물을 활용하여 국어 활동과 통합된 국어 지식 평가 방법을 모색할 수 있어야 한다.

국어과 교육 과정의 다른 범주들과의 관련성

국어과 교사는 국어 지식 평가가 교육 과정 상의 다른 범주들과의 관련성에 대한 지식을 활용하여 국어 지식 영역 평가를 수행할 수 있어야 한다.

교육 평가는 교육의 목표와 내용, 교수·학습 방법과 절차, 교재 등 교육 과정을 구성하는 다른 범주들과 관련성을 가진다. 교육 평가는 학생이 교육 목표에 어느 정도 도달했는가를 확인할 수 있어야 하며, 그러기 위하여 교육 내용을 평가 내용으로 치환해야 하고, 교수·학습 방법과 절차에 따라 이에 적합하게 평가하여야 한다. 또한 학생들이 배운 교재의 내용을 얼마나, 어떻게 평가에 반영할 것인가도 고려하여야 한다. 평가 결과는 교육의 목표와 내용, 교수·학습 방법과 절차, 교재 등 교육 과정을 구성하는 모든 범주들의 문제를 발견할 수 있는 자료가 되며, 교사는 평가 결과를 통해 교육 과정 상의 문제를 발견하고 이를 수정 보완할 수 있어야 한다.

기준 1-6. 국어 지식 학습자

국어과 평가 전문성을 갖춘 교사는 학생들의 ① 국어 지식의 발달, ② 언어 경험과 국어 지식에 대한 태도 등 학생들에 관한 지식을 충분히 갖추어야 하며, 이 지식을 바탕으로 학생들의 국어 지식을 평가할 수 있어야 한다.

국어 지식의 발달

국어과 교사는 학생들의 국어 지식의 발달에 대한 지식을 갖추어야 하며, 이 지식을 바탕으로 학생들의 국어 지식을 평가할 수 있어야 한다.

학생들의 국어 지식이 어느 정도인지, 국어 지식 능력의 발달은 어떠한 순서로 이루어지는지에 대한 교사의 지식은 국어 지식 교수·학습의 기초이며 동시에 국어 지식 평가의 기초이기도 하다. 특히 초등 학생의 경우 조사와 어미의 사용(5-6세), 경어법의 올바른 구사(7-8세), 문장의 변형 조작(9-11세), 시상·준비·관용구의 일치 여부(10-12세) 등 국어 지식 능력의 발달 지표를 교사가

이해할 수 있다면 이들 지표를 고려한 교수·학습과 평가가 효율적으로 이루어질 수 있다.³¹⁾ 이와 같은 학생들의 국어 지식 발달 요인과 관련된 것은 각종 연구물과 학년별 국어 지식 내용, 이미 학습된 국어 지식의 내용을 참고하면 파악할 수 있다.

언어 경험과 국어 지식에 대한 태도

국어과 교사는 학습자의 언어 경험과 국어 지식에 대한 태도에 관련된 지식을 갖추고, 이 지식을 바탕으로 학생들의 국어 지식을 평가할 수 있어야 한다.

국어 지식 영역은 언어 지식 그 자체의 습득이 목적이 아니라, 언어 습관의 교정과 나아가서 새로운 언어 습관의 습득을 위한 과정으로 교육되어야 한다. 따라서 학생의 언어 경험은 학생의 언어 습관의 문제를 파악할 수 있는 자료이며 이를 교수·학습에 반영함은 물론 평가에서도 이러한 학생의 언어 경험을 고려하여야만 적절한 국어 지식 평가가 이루어질 수 있다. 또한 교사는 문화적 차이에 대한 인식인 개인과 집단의 언어 사용 방식의 다양성, 언어 사용 맥락의 다양성 등에 대하여 학생들이 비판적으로 인식하는가를 평가해야 한다.

국어 지식에 대한 태도는 정의적 영역에 해당하는 ‘국어와 민족의 언어 문화의 창조적 계승 발전과 관련된 태도 및 습관 요인’ 이 있다. 이들은 발달 정도를 정확하게 평가하기 어렵다는 특성이 있기 때문에 평가할 때 교사의 전문적 지식이 더욱 필요한 것이다.

나. 국어 지식 영역 평가에 대한 수행 능력

국어 지식 영역 평가 전문성을 가진 교사는 국어 지식 영역의 평가 내용에 대한 배경 지식과 아울러 평가 수행 능력도 잘 갖추어야 한다. 따라서 평가 수행 능력은 국어과 교사의 평가 전문성을 구성하는 주요 요소로서 일반 평가 수행 능력과 국어과 평가 수행 능력 모두를 잘 갖추어야 하는데, 국어 지식 영역 평가를 잘 하기 위한 평가 수행 능력은 이들 모두의 수행 능력과 국어 지식 영역만의 특정 평가 능력을 다 갖추어야 한다. 국어 지식 영역 평가 수행 능력은 일반적인 평가 수행 능력과 같이 ① 평가 계획 및 준비 능력, ② 평가 시행 능

31) 국어 지식의 발달 지표는 이인섭(1986: 267)을 참조함.

력, ③ 평가 결과 분석 및 해석 능력, ④ 평가 결과 보고 및 활용 능력 등으로 구성된다. 교사는 이들 능력을 국어 지식 영역의 특수성을 고려하여 평가 수행 과정에 반영할 수 있어야 한다.

기준 2-1. 평가 계획 및 준비

국어 지식 평가 전문성을 갖춘 교사는 국어 지식의 학습 목표와 내용에 맞는 평가 계획을 수립하고 준비할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 국어 지식 영역 평가 계획 수립 능력에는 ① 평가 목표 설정 능력, ② 평가 내용 결정 능력, ③ 평가 방법 선정 능력, ④ 평가 도구 개발 능력, ⑤ 평가 시행 계획 능력, ⑥ 평가 결과 분석 및 해석 계획 수립 능력, ⑦ 평가 결과 활용 계획 수립 능력 등이 있다.

국어과 교사는 국어 지식 평가의 목적과 내용에 맞게 국어 지식 평가 계획을 수립할 수 있어야 한다. 평가 계획을 수립할 때에는 국어 지식 영역의 특성을 고려하여 학습자의 국어 지식 능력을 타당하고 신뢰 있게 평가하되, 평가 목표와 내용에 적합한 다양한 평가 방법을 사용하여 지식, 적용력, 태도의 측면을 모두 평가할 수 있게 한다. 따라서 가) 학습자의 국어 지식 수준을 타당하고 신뢰 있게 평가하되, 평가 목표와 내용에 적합한 다양한 평가 방법을 사용하여 본질, 원리, 태도의 측면을 포괄할 수 있게 한다. 나) 평가의 내용이 특정 영역에 편중되지 않도록 하되, 영역 내에서도 학습자의 지식, 기능, 태도 등을 균형 있게 평가한다. 다) 평가의 기준과 방법을 미리 알려주어 평가가 국어 학습과 언어 발달을 적극적으로 도와줄 수 있게 한다. 라) 평가 목적, 평가 상황, 평가 내용 등을 종합적으로 고려하여 질적 평가와 양적 평가, 형식 평가와 비형식 평가를 적절하게 활용한다. 마) 학습 과정과 결과를 모두 중시하여 평가한다. 바) 학습 평가뿐만 아니라 교수 학습 자료, 평가 도구 등에 대해서도 종합적으로 평가한다(교육 인적 자원부, 2001: 79-80)와 같은 사항을 지켜야 한다.

국어 지식 영역의 평가 목표 설정

국어과 교사는 국어 지식의 평가 목표를 적절하게 설정할 수 있어야 한다.

교육 목표 및 내용은 평가 목표 및 내용을 결정하는 근간이 된다. 교육 목표

에 맞게 교육할 내용을 결정하여 교육한 다음 이의 학습 결과를 평가하거나, 교육 목표를 달성할 수 있기 위해서 교육 내용을 어떻게 가르칠 것인가를 알기 위한 진단 평가나 학습 결과를 파악하기 위한 형성 평가나 모든 평가는 교육의 목표와 내용을 벗어나서 이루어질 수 없다. 또한 평가 목표를 달성할 수 있도록 평가 내용이 이루어졌는가의 여부에 따라 평가의 목표 달성 여부가 결정된다. 따라서 교육의 목표와 내용의 관련성을 고려하여 평가 목표와 평가 내용을 결정하여야 한다. 따라서 국어 지식 영역의 평가에서도 국어 지식 영역의 교육 목적 및 내용이 국어 지식 영역의 평가 목적과 내용에 반영된다. 따라서 국어 지식 영역의 평가 목표는 국어 지식 영역의 교육 목표를 달성하는 데 도움이 되어야 한다.

현 교육 과정에서 국어 지식 영역의 평가 목표는 단편적인 국어 지식보다는 국어 지식을 도출하는 탐구 과정과 국어 지식의 활용에 중점을 두어 설정한다.

국어 지식 영역의 평가 내용 결정

국어과 교사는 국어 지식의 평가 목표를 달성할 수 있는 평가 내용을 결정할 수 있어야 한다. 국어과 교사는 평가 내용을 학습자의 지식, 적용력, 태도 등을 균형 있게 평가할 수 있도록 국어 지식의 학습 내용에서 균형 있게 선정할 수 있어야 한다. 또한 국어 지식 능력을 구성하는 하위 요인들이 통합적으로 실현되는 능력을 평가할 수 있게 선정할 수 있어야 한다.

평가의 내용이 특정 부분에 편중되지 않도록 하고, 영역을 통합하여 평가할 때에도, 서로 다른 영역 내에서도 동등하게 다룰 수 있도록 한다. 각 영역을 평가할 때도 학습자의 지식, 기능 태도 등을 균형 있게 평가하는 것이 좋다. 단 지식, 기능, 태도는 항상 실제와 밀접한 관련을 가진다는 점을 유의하여 평가해야 할 것이다.

국어 지식 영역의 평가 내용은 다음과 같은 것이 될 것이다

- 1) 지식: 언어의 중요성, 언어의 성격, 국어의 특질과 변천, 음운의 체계와 변동, 단어의 형성과 유형, 문장의 구성 요소와 기능, 단어의 의미, 문장과 이야기
- 2) 적용력: 국어 지식에 적절한 표현과 이해, 표준어와 표준 발음, 맞춤법, 국어 순화

3) 태도: 단어와 문장을 효과적으로 사용하는 태도 및 습관

국어 지식 영역의 평가 방법 선정

국어 교사는 국어 지식의 평가 목표를 달성할 수 있도록 평가 목적, 평가 상황, 평가 내용 등을 종합적으로 고려하여 형식 평가와 비형식 평가를 적절하게 활용할 수 있어야 한다.

국어 지식의 평가 방법으로는 과정 평가, 진위형, 선택형, 결합형, 완성형, 단답형, 논술형 등 지필 평가와 태도 형성력을 평가하는 면접법, 조사법 등이 있는데 교사는 이들 중에서 적절한 방법을 선정하면 된다.

국어 지식의 평가 방법 선정은 평가 목적, 평가의 내용과 목표를 평가하는데 적합하여야 한다. 또한 국어 지식의 평가는 간접 평가와 직접 평가를 적절하게 활용하되, 가급적 수행 평가를 적극 활용하고 학습자의 성취 수준을 판단할 때에는 과제의 성격을 고려하여 적절한 평가 방법을 활용한다. 따라서 형식 평가는 주로 지필 평가를 실시하여 많은 사람을 한 번에 평가한다. 비형식 평가는 면접법, 조사법 등을 사용하여 국어 지식과 그 지식의 적용력을 평가한다. 또한 국어 지식 영역의 특성 상 표현·이해 영역과 통합한 평가를 활용하는 것이 좋다.

기준 2-2. 국어 지식 영역의 평가 도구 개발하기

국어 지식 영역 평가 전문성을 갖춘 교사는 국어 지식의 평가 목적과 내용, 대상에 맞는 형식적 국어 지식 평가와 비형식적 국어 지식 평가 도구를 개발할 수 있어야 한다. 국어 지식 영역의 평가를 위한 평가 방법이 선정되면 교사는 이 방법에 이용할 도구를 개발하여야 한다.

국어 지식 영역 형식 평가의 도구 개발

국어과 교사는 형식 평가에 필요한 도구를 개발할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 형식적 국어 지식 평가로는 지필 검사가 가능한 도구가 이용된다. 이해력, 적용력, 태도 형성력 모든 분야에 적용되는 지필 평가 방법은, 이해력과 적용력 평가에서는 선택형, 서답형이, 태도 형성력 평가에서는 서답형의 한 형식인 논술형이 적절한 도구가 된다.

형식 평가는 많은 사람을 한 번에 평가해야 하기 때문에 관찰이나 면접 등으로 평가할 수 없다. 따라서 지필 검사를 활용하는 것이 무난하다. 이 때 평가 문항은 단순한 국어 지식을 평가하는 것이 아닌 다른 영역과 통합된 문항으로 개발하여 국어 지식의 국어 활동과 연관된 활용 능력을 평가할 수 있도록 해야 한다. 국어 지식은 국어 사용 능력을 향상시킬 수 있을 때 그 필요성이 극대화되는 것이기 때문이다. 또한 국어 지식의 탐구 능력을 평가할 수 있도록 문항을 개발할 필요가 있다³²⁾.

형식적 국어 지식 평가에서 이해력, 적용력, 태도 형성력 모든 분야에 적용되는 지필 평가 방법은, 이해력과 적용력 평가에서는 선택형, 서답형이, 태도 형성력 평가에서는 서답형 중 논술형이 적절한 도구가 된다. 선택형은 진위형, 선다형, 결합형이 있으며 서답형은 단답형, 완성형, 논술형이 있다.

국어 지식 영역 비형식 평가의 도구 개발

국어과 교사는 비형식 평가에 필요한 도구를 개발할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 비형식 평가의 도구에는 형식 평가에서 사용하는 지필 평가와 수업 시간에 활용할 수 있는 관찰법, 면접법(대화), 오류 분석(error analysis) 등 다양한 방법이 있으며 이들 각각의 방법에 맞는 도구 개발이 필요하다. 교사는 각 방법의 장단점과 특성을 이해하고 국어 지식 평가 도구를 개발할 수 있어야 한다. 국어 지식 평가 방법 이외에도 국어 지식 성취 기준, 평가 기준 개발, 보고 양식 등을 개발할 수 있어야 한다. 국가 수준이나 시도 교육청 수준에서 개발될 도구들을 적절히 변형하여 활용하는 능력도 갖추어야 한다.

평가 도구로서 선택형 문항은 어떤 방법이나 절차를 거쳐 알게 되었는가에 대한 정보를 제공해주지 못하고, 결과 중심의 학습 활동을 조장할 가능성이 높

32) 국어 지식 영역의 학습이 탐구의 방법으로 전개되어야 한다는 점을 고려하면 다음과 같은 능력을 중심으로 평가하도록 한다(박영목·한철우·윤희원, 2001: 314).

- (가) (1) 탐구의 주제에 적절한 자료를 선정하는 능력
- (나) (2) 예상되는 결론에 적절한 가설을 수립하는 능력
- (다) (3) 문제를 해결하고 원리를 발견해내는 능력
- (라) (4) 합리적 과정에 따라 적절한 결론을 도출해내는 능력
- (마) (5) 도출된 원리나 결론을 적절히 확인, 검증하는 능력
- (바) (6) 도출된 원리나 결론을 활용하여 바른 문장을 만들어 내는 능력

기 때문에 문항의 형식을 융통성 있고 신축성 있게 조정함으로써 단편적인 지식보다는 문제 해결 능력, 탐구 능력 등을 평가하도록 해야 한다. 서답형 문항은 주어진 문항에 대해 단편적인 지식을 묻는 것보다는 국어 지식 영역이 국어 사용 기능 신장과 연결되어야 한다는 점에 유의하여 통합적인 평가 문항을 개발하여야 한다. 이 때, 답의 주제, 분량, 시간 등을 제한하여 명시하여야 한다. 논술형 문항은 주어진 과제를 논리적 과정을 통해 해결하고 그 결과를 언어로 서술하는 글쓰기로서, 사물을 객관적으로 관찰하고 합리적으로 판단하여 논리적으로 사고하는 사람을 기르기 위한 교육 영역의 평가에 적합하다(최미숙·양정실, 1998: 120). 실기형 문항은 구술시험, 토의 및 토론, 관찰법 등에서 사용할 수 있다.

국어 지식 영역의 성취 기준 및 평가 기준 정하기

국어 교사는 국어 지식 영역의 교육 목표에 적절한 교육 내용을 반영한 성취 기준을 정하고, 평가 목표에 맞는 평가 기준을 정할 수 있어야 한다.

성취 기준은 교육 목표가 반영되어야 하며, 교육 목표는 교육 내용에 반영되기 때문에 교육 내용과 성취 기준은 밀접한 관련을 갖는다. 성취도 평가를 위한 국어과 국어 지식 영역의 성취 기준은 국어 지식 교육의 목표와 내용을 초·중·고등 학교의 연계성과 위계성을 고려하여 결정하여야 한다.

평가 기준은 평가 목표가 무엇이나에 따라 목표 달성 정도를 정확히 파악할 수 있는 평가 기준을 정하여야 하는데, 교육 목표, 교육 내용, 성취 기준, 평가 기준은 서로 밀접한 관련이 있기 때문에 이를 모두 고려하여 평가 기준을 정하여야 한다. 성취도 평가를 위한 평가 기준의 수준 구분은 상, 중, 하 3단계 또는 5단계 등으로 구분한다. 평가를 위한 채점 기준은 국어 지식 평가의 특성을 고려할 수 있도록 언어 상황과 학생과 정답의 다양성을 고려한 채점이 가능하도록 개별 문항의 특성에 맞게 구체화하여야 한다.

기준 2-3. 국어 지식 영역의 평가 시행

국어 지식 평가 전문성을 갖춘 교사는 평가를 원활하게 수행할 수 있는 능력을 갖추어야 한다.

평가 시행과 관련된 수행 능력은 ① 평가 환경 조성, ② 평가 방법 및 절차

안내, ③ 자료의 수집과 정리 등에 관한 능력이다.

국어 지식 영역의 평가 환경 조성

국어과 교사는 평가를 시행할 장소, 물품, 주위 환경, 시간 등을 평가에 적절하게 준비할 수 있는 능력을 갖추어야 한다.

평가를 시행하기 위해서는 평가 환경의 준비가 필수적이다. 지필 평가를 위한 환경이나, 수행 평가를 위한 환경이나에 따라 환경 조성은 달라져야 하고 평가 환경이 좋지 않을 경우 적절한 평가가 이루어질 수 없기 때문이다.

국어 지식 영역의 평가 방법 및 절차 안내

국어과 교사는 선택형, 완성형, 서술형, 작문형, 면접형, 관찰형, 보고형 등에 따른 방법별 시행 절차를 정확히 이해하여야 하고, 학습자에게 평가 방법 및 절차를 정확하게 안내할 수 있어야 한다.

학습자가 자신이 치르게 될 평가의 목적, 상황, 내용, 기준 방법 등에 대해 미리 알면, 국어 지식 영역의 학습에서 자신이 무엇을 목표로 학습해야 하는지, 어떠한 방법으로 학습해야 하는지에 대해 계획할 수 있고 이 계획에 따라 학습할 수 있어 효과적인 학습이 이루어질 수 있다. 따라서 교사는 학생에게 평가 방법 및 절차에 대해 상세하게 안내하여야 한다.

국어 지식 영역의 평가 과정 조절

국어과 교사는 평가 방법이나 상황 등을 고려하여 평가 과정을 적절하게 조절할 수 있어야 한다.

교사는 평가 방법 및 절차 안내가 끝나면 평가 도구를 투입하고 평가 과정을 조절해야 한다, 학생들이 평가 요소와 방법에 어울리는 활동을 하는지, 평가 절차를 준수하고 있는지를 살펴서 잘못된 방향으로 가고 있다면 바로잡아 주어야 한다. 특히 면접법의 경우 평가자인 교사와 피평가자인 학생과의 상호 작용이 중요한 평가 자료가 되는 경우에는 평가 과정을 적절히 조절하는 것이 더욱 중요하다.

국어 지식 영역의 자료 수집과 정리

국어과 교사는 평가를 통해 학생의 학습 상태나 진행 정도 혹은 결과에 대한 국어 지식 능력을 실질적으로 보여주는 다양한 증거를 수집하고 수집한 자료는 체계적으로 선택하여 정리할 수 있어야 한다.

교사는 수집된 자료에 대하여 분석하기, 분류하기, 채점하기, 질적 자료를 양적 자료로 변환하기, 컴퓨터를 이용하여 증거의 특성을 재조직하기 등의 활동을 통하여 학생의 국어 지식 능력의 발달과 장단점에 대하여 해석할 수 있도록 재조직할 수 있어야 한다.

기준 2-4. 국어 지식 영역의 채점과 결과 해석

국어 지식 평가 전문성을 가진 교사는 평가 목표 및 내용에 적절한 채점 방법을 선택하여 공정하게 채점을 할 수 있어야 하며, 그 결과를 국어 지식 교육에 활용할 수 있도록 분석하고 해석한 뒤 이를 국어 지식의 학습 증진에 활용하는 전략을 수립할 수 있는 능력을 갖추어야 한다.

국어 지식 영역의 채점

국어과 교사는 국어 지식 영역의 채점을 적절하게 수행할 수 있어야 한다. 국어 지식 평가의 채점은 금과옥조식의 규범적인 정답만을 고집할 것이 아니라 다양한 상황을 고려하여 정답의 적절성을 고려해야 한다. 따라서 가능한 답의 적절성에 따라 채점할 수 있어야 한다. 이 때 답지의 적절성에 대한 해석은 채점자의 국어 상황에 대한 깊은 이해를 필요로 한다. 따라서 국어 지식의 규칙성과 상황성을 고려한 해석의 다양성 등을 고려하여 채점할 수 있어야 한다.

학습자의 수행 능력을 측정하기 위한 국어 지식 영역의 채점은 ‘맞다, 틀리다’가 아닌 ‘더 적합하다, 덜 적합하다’고 평가할 수 있는 능력이 요구되기 때문에, ‘제일 적합한 답’, ‘더 적절한 답’을 요구하는 평가여야 한다. 또한 ‘왜 이러한 표현은 바르지 않은가?’, ‘왜 이러한 표현이 사용되는가?’ 등의 설명을 요구하는 것도 필요하다. 따라서 평가 문제도 ‘맞다, 틀리다’가 아닌 ‘더 적합하다, 덜 적합하다’로 인식할 수 있도록 만들어야 하고, 다양한 답을 인정할 수 있는 준거를 갖추어야 한다. 이러한 채점은 공정성과 신뢰성 확보가 중요하므로 이에 대한 충분한 고려가 있어야 한다.

국어 지식 영역의 평가 결과 분석과 해석

국어과 교사는 국어 지식 영역 평가의 결과를 적절하게 분석하고 해석할 수 있어야 한다. 국어 지식의 평가는 학습자의 국어 지식을 완전하게 측정하는 것이 아니며, 학습자의 국어 지식 발달 지표로서 평가자가 알 수 있는 것에 국한하였음을 알아야 한다.

평가가 끝나고 나면 교사는 평가 결과를 얻게 된다. 평가 결과는 어떻게 평가 결과를 얻게 되었는가에 따라 달라질 수 있다. 평가 목적을 이룰 수 있게 평가 시행의 전 과정이 제대로 이루어졌다면 결과는 신뢰도와 타당도가 클 것이고, 평가 과정이 제대로 이루어지지 못하였다면 그 결과는 신뢰도와 타당도가 적을 것이다. 국어 지식의 평가 결과가 절대적인 국어 지식의 발달 지표인 것은 아니고 단지 평가자가 알 수 있는 것에 국한하였다는 것을 고려하여, 학습자의 국어 지식 정도를 평가 결과로 해석하여야 한다.

평가 결과가 무엇이나에 따라서 그 결과를 해석하는 방법도 달라진다. 평가 결과는 문제에 대한 학생이 지필 검사에서 답한 결과일 수도 있고, 학생의 문제 해결 과정일 수도 있으며, 교사가 관찰한 학생의 태도일 수도 있다. 따라서 이들 결과의 성격에 따라 분석과 해석의 방법은 달라져야 하며, 어떠한 경우에도 완벽한 평가 결과의 분석과 해석은 어렵다는 것을

고려하여 결과 분석 및 해석에 대한 충분한 고려가 따라야 한다. 국어 지식은 규범만으로 평가할 수 있는 것이 아니기 때문에, 규범과 기술의 차이, 상황에 따른 다양성 등을 모두 고려하여 학습자의 답안, 작품, 기록물, 실제 언어 활동 녹화 테이프 등 다양한 형태의 평가 결과에 대한 해석에서 경직되지 않고 유연한 결과 해석이 필요하다.

기준 2-5. 국어 지식 영역의 평가 결과 보고와 활용

국어 지식 평가 전문성을 갖춘 교사는 국어 지식 영역의 평가 결과에 대하여 학습자와 학부모, 동료 교사, 기관 등 교육 공동체 구성원에게 체계적으로 보고할 수 있어야 하며, 전문성을 가지고 평가 결과를 국어 지식 교육의 교수 학습을 증진하는 데 활용할 수 있어야 한다. 또 평가 과정 전체가 제대로 이루어졌는가를 평가할 수 있어야 한다.

국어 지식 영역의 평가 결과 기록과 보고

국어과 교사는 국어 지식의 평가 결과에 대하여 학습자, 학부모, 동료 교사, 기관 등 교육공동체 구성원에게 체계적으로 보고할 수 있어야 한다.

평가 결과를 기록하여 보관만 한다면 이는 평가의 의의를 줄이는 것이다. 평가 결과를 단순히 총점과 평균 점수로 기록하기보다는 개별 학생의 학습 내용의 특성별 성취 수준을 구체적으로 알 수 있는 특성 중심으로 기록하여 학생, 학부모, 동료 교사, 기관 등 교육 공동체 구성원에게 보고하여야 한다.

국어 지식 영역의 평가 결과의 활용

국어과 교사는 평가 결과를 국어 지식의 교육에서 학습 증진 전략, 격려, 충고, 촉진, 지원에 활용할 수 있어야 한다.

국어 지식 평가의 목적에 따라 그 목적에 맞도록 평가 결과를 활용하기 위해서 국어 교사는 평가가 타당하고 신뢰할 수 있는가를 확인해야 한다. 그리고 평가 목적을 달성했을 경우 이를 평가 목적에 활용하여 학습자의 학업 성취도 수준을 파악하여 이들에게 필요한 교수·학습의 내용을 정하거나 보다 나은 교재나 평가 도구 개선을 위한 자료로 활용하여야 한다. 또한 평가 결과를 학습자, 학부모, 교육 관련 행정가에게 알려 주어 학습자의 국어 지식은 물론 이를 토대로 한 국어 사용 능력 수준을 향상시키는 데 활용한다.

기준 2-6. 국어 지식 영역의 평가에 대한 평가

국어 지식 평가 전문성을 갖춘 교사는 국어 지식의 평가가 적절히 이루어졌는가를 평가하여 평가의 전 과정에서 발견된 문제점을 해결하고 개선할 수 있어야 한다.

국어 지식 교육의 평가에 대한 평가는 국어 지식 평가 체제 전반을 평가하되, 평가 활동의 설계, 평가 도구의 구성, 수업 개선을 위한 정보 수집 및 의사 결정에의 기여도, 평가 결과 활용의 용이성 등을 기준으로 평가해야 한다(박영목, 1997: 122) 즉, 평가의 계획, 목적과 목표, 방법, 도구 개발, 평가 시행, 채점과 평가 결과 분석 등 평가와 관련된 모든 단계가 평가 대상이다. 평가에 대한 평가의 결과는 국어 지식 평가를 개선하는 데 활용한다.

8. 국어과 문학 영역의 학생 평가 전문성 기준

문학 평가³³⁾에서 교사의 전문성은 교사가 수행하는 국어과 평가 전체에서 요구되는 전문성의 일부이다. 평가 전문성은 전문가로서의 국어 교사의 기본 능력에 속하는 것이고, 문학 평가의 전문성 역시 상당 부분은 국어과 평가에서 갖추어야 할 전문성에 바탕을 둔다. 다만 국어 교과 하위 영역이 읽기, 쓰기, 듣기, 말하기, 국어지식, 문학 등으로 구성되어 있으므로 문학 영역에서의 평가의 전문성은 국어지식이나 읽기, 쓰기 등등의 영역에서의 전문성과 구별되는 특수한 평가 전문성을 내포한다고 할 수 있다.

문학 평가는 학습자의 문학 능력의 발달 정도를 이해하고 그 발달을 촉진하기 위한 행위이다. 문학의 수용·창작·활용과 관련된 일체의 지식·수행·태도를 문학 능력이라고 할 수 있는데, 이 능력은 국어 교과 하위 영역이 추구하는 능력들보다 복합적이고 심층적이어서 그것을 정확히 이해하기란 쉽지 않다. 문학의 수용에는 읽기와 듣기 능력이, 창작에는 쓰기와 말하기의 능력이 기본적으로 요구되고, 수용과 창작에는 학습자의 지적·정의적 능력이 복합적으로 작용할 뿐만 아니라 그 내면 의식이 심층적으로 관여하기 때문에 문학의 학습 활동에 대한 평가는 상당한 정도의 전문성을 갖추지 않으면 목적을 달성할 수 없다.

이러한 문학 평가에서 전문성이 요구되는 것은 평가의 대상인 문학 능력이 전문적인 식견과 방법을 갖추지 않으면 제대로 평가할 수 없을 뿐만 아니라 그 평가 결과를 학습자를 비롯한 여러 교육 주체들이 신뢰하고 활용할 수 없기 때문이다. 따라서 평가의 전문성을 확보하기 위해서는 교사의 전문적인 평가 능력과 객관적이고 신뢰할 수 있는 평가 기준의 수립이 선행되어야 한다고 본다.

첫째, 문학 영역에서 교사의 전문적인 평가 능력은 기본적으로 문학 및 문학 교육에 대한 깊은 지식과 풍부한 경험으로 획득된다. 즉 교사 양성 과정에서의 학습, 임용 후 교육 실천, 임용 후 연수 등을 통해 누적된 지식과 경험에서 전문성이 갖추어지는 것이다. 아울러 평가 일반과 관련된 지식과 경험 또한 요청된다. 따라서 교사의 전문적인 평가 능력은 교사의 양성 과정과 임용 후 관리

33) 여기서 ‘문학 평가’라는 용어는 국어 교육의 하위 영역으로서 문학 영역의 평가를 지칭한다.

라는 제도적 조건과 교사 개인의 자발적 노력이라는 개인적 조건에 의해 좌우된다고 할 수 있다. 다시 말하면 교사가 전문적인 평가 능력을 갖추 수 있도록 양성 과정이나 연수 과정을 구성해야 하며, 교사 자신도 전문인으로서의 책임 의식을 가지고 전문적인 식견을 갖도록 노력해야 하는 것이다.

둘째, 학습자에게 적용할 객관적이고 신뢰할 수 있는 평가 기준은 국어과 교사 전체가 공유할 수 있는 표준적인 평가 기준이라 할 수 있는데, 이것이 요청되는 것은 교사의 평가 활동이 국가 단위의 교육에서 일반적으로 지향하는 목표 달성과 일치하여야 하고 또 그 평가가 전국적으로 신뢰할 수 있는 것이어야 하기 때문이다. 아울러 교사가 학습자 개개인을 평가할 때 이 표준화된 평가 기준에 비추어 학습자 개개인의 편차를 확인하고 그것에 적합한 지도를 할 수 있기 위해서도 필요하다. 따라서 국어과 교과 과정 및 문학 교과 과정에 기반을 둔 표준적인 평가 기준의 마련은 교사의 평가 활동을 신뢰할 수 있게 하는 주요한 조건이라 할 수 있다.

여기서는 교사가 문학 평가의 전문가로서 활동하기 위해 갖추어야 하는 제반 능력의 기준을 탐색하고 그것을 신장하는 방안을 마련하는 것이 목적이므로 주로 첫째 조건을 중심으로 논의를 하고자 한다. 특히 문학 교육을 수행하는 과정에서 요청되는 전문적인 평가 능력이므로 다른 영역과 변별되는 특수성을 유의할 필요가 있다.

가. 문학 평가의 지식 기준

기준 1-1. 문학에 관한 지식

<국어 교사는 문학 일반 및 한국문학과 세계문학에 대한 폭 넓은 지식을 갖추어야 한다.>

문학 교육은 문학을 제재로 하여 학습자의 문학 능력을 신장하는 활동이므로 교사는 문학 자체에 대한 전문적인 식견을 갖추어야 한다. 문학에 관한 지식은 문학 연구를 통해 방대하게 축적되어 있는데, 전문적인 문학 연구자가 아닌 국어 교사가 이를 다 알 필요는 없다. 그러나 문학 일반에 대한 핵심적인 지식, 한국 문학에 대한 체계적인 지식, 세계 문학에 대한 포괄적인 지식은 갖추어야 하며, 주요한 고전적 작품들에 관한 지식은 물론 작품을 감상하고 평가할 수

있는 안목도 갖추어야 한다. 요컨대 국어 교사는 문학이란 무엇인가라는 학습자의 질문에 답할 수 있는 전문적인 지식을 갖추어야 하는데, 그 중심 사항들을 항목화하면 다음과 같다.³⁴⁾

문학 일반에 대한 지식

- (1) 문학의 본질과 특성
- (2) 문학의 종류와 역사
- (3) 문학의 역할과 가치

한국 문학에 대한 지식

- (1) 한국 문학의 개념과 갈래
- (2) 한국 문학의 역사
- (3) 한국 문학의 특질
- (4) 한국 문학과 한국 문화의 관계

세계 문학에 대한 지식

- (1) 세계 문학의 전반적 전개 양상
- (2) 한국 문학과 세계 문학의 관계

주요한 고전적 작품들에 대한 지식

- (1) 한국 문학의 주요 작품들과 관련한 지식
- (2) 세계 문학의 주요 작품들과 관련한 지식

작품에 대한 심미적 평가 능력

- (1) 작품을 심미적으로 평가하는 능력
- (2) 작품 창작에 대한 기본적인 소양

기준 1-2. 문학 교육에 관한 지식

<국어 교사는 문학 교육의 목적, 방법 및 특성에 대한 지식을 갖추어야 하며, 문학 평가가 문학 교육에서 갖는 위상과 의의를 정확히 이해해야 한다.>

문학 교육은 학습자의 문학 능력을 신장시키는 계획적인 활동이므로 국어 교

34) 상세한 하위 항목을 이 자리에서 제시하는 것은 적절치 않으므로 문학에 관한 지식을 구성하는 큰 범주만을 제시한다. 이하 다른 기준들도 마찬가지이다.

사는 문학 교육 대한 체계적이고 전문적인 지식을 갖추어야 한다. 문학 교육은 문학에 대한 지식의 전수가 목적이 아니라 국어 능력의 발달, 인격적 성장, 문화의 전승과 발전 등 보다 포괄적인 교육 목표와 관련된 총체적 기획 활동이라 할 수 있기 때문에 국어 교사는 이에 대한 지식을 가져야 한다. 예컨대 ‘구운몽’을 가르친다고 할 때, 이 활동은 다음과 같은 다면적인 교육적 의의를 지닌다. 첫째, ‘구운몽’의 작가·창작 배경·구조·주제·사상·독자 등에 대한 교육, 둘째, ‘구운몽’을 통한 소설 장르 교육, 셋째, ‘구운몽’이라는 한국 고전교육, 넷째, ‘구운몽’을 통한 한국 문화 전승과 재창조 교육, 다섯째, ‘구운몽’을 통한 창의적인 언어 표현 능력 교육, 여섯째, ‘구운몽’의 창작 원리를 활용한 창작 교육, 일곱째, ‘구운몽’의 수용을 통한 학습자의 인격적 성숙 등등이 그것이다. 물론 이 외에도 더 많은 교육적 의의를 제시할 수 있다.

그런데 이러한 의의를 달성하기 위해서는 일정한 방법과 절차가 있어야 한다. 교육 과정상의 목표와의 연계성, 교육 제재로서의 ‘구운몽’의 성격, 교수·학습 방법, 학습자의 작품 수용 전략과 과정, 작품 수용 과정에서의 인지적·정의적 변화 과정과 양상 등등에 대한 전문적인 지식을 갖추어야 한다. 요컨대 국어 교사는 문학은 왜 배우는가, 문학을 통해 인간은 무엇을 할 수 있는가, 문학을 통해 인간은 어떤 변화를 보일 수 있는가 등등 학습자가 제기할 수 있는 질문에 답할 수 있는 전문적인 지식을 갖추어야 하는 것이다.

문학 교육의 개념과 목적

- (1) 문학 교육의 개념과 성격
- (2) 국어교육으로서의 문학 교육의 성격
- (3) 문학에 대한 지식 교육으로서의 문학 교육
- (4) 문화 전승과 창조를 위한 문학 교육
- (5) 언어 능력 신장을 위한 문학 교육
- (6) 교양 교육으로서의 문학 교육
- (7) 창의적 표현 능력 교육으로서의 문학 교육
- (8) 전인적 완성을 위한 문학 교육

문학 교육의 실천에 관한 지식

- (1) 문학 교육의 설계
- (2) 문학 교육의 목표와 과정
- (3) 문학 교육의 내용 구성
- (4) 교육 제재로서의 작품의 성격
- (5) 문학 교수·학습의 방법
- (6) 문학 교육의 과정과 결과에 대한 평가

기준 1-3. 문학 학습자에 관한 지식

<국어 교사는 학습자가 일반적으로 보이는 문학 능력의 발달 특성, 이해와 표현의 능력 정도, 문학 학습의 과정, 이해의 전략, 문학 경험의 정도, 취향, 문학 환경 등에 대해 폭 넓은 지식과 정보를 가져야 한다.>

학습자는 문학 교육의 전체 구도 속에 가장 중심에 위치하는 존재이다. 모든 설계와 실천이 학습자의 문학 능력 신장으로 이어져야 하므로 교사는 학습자의 인지적·정의적 발달 단계, 이해·표현 능력, 태도, 특성, 환경 등등을 파악하고 이를 교수·학습 과정에 반영할 수 있어야 한다. 문학 능력은 국어의 다른 영역 중 특히 읽기와 쓰기 능력과 밀접하게 연관되므로 이 영역에서의 발달 정도를 파악해야 하며, 예술적 재능의 여부를 떠나 문학에 대한 흥미를 가지게 하거나 습관화할 수 있는 바탕을 학습자 개개인에게서 찾는 노력도 기울여야 한다.

- (1) 학습자의 인지적·정의적 발달 단계
- (2) 사실적 이해 능력
- (3) 추리 상상적 이해 능력
- (4) 비판적 이해 능력
- (5) 심미적 이해 능력
- (6) 작품 수용의 과정과 전략
- (7) 구상적 표현 능력
- (8) 언어적 형식화 능력
- (9) 비평적 쓰기 능력
- (10) 읽은 작품 수
- (11) 창작 경험의 정도

(12) 문학에 대한 동기·흥미·태도의 정도

(13) 문학 생활화의 정도

(14) 문학 생활화를 위한 환경

기준 1-4. 인접 분야와의 관련성에 대한 지식

<국어 교사는 말하기·듣기·쓰기·읽기·국어지식 등 인접 영역의 평가와 문학 평가의 관련성에 대한 지식은 물론 문학 평가와 문학 교육 과정상의 다른 범주들과의 관련성에 대한 지식도 충분히 갖추어 국어 평가의 일환으로 문학 평가를 효율적이고 체계적으로 수행할 수 있어야 한다.>

문학 평가는 말하기·듣기·쓰기·읽기·국어지식 등 인접 영역의 평가와 밀접한 관련성이 있다. 문학 활동 자체가 말하기·듣기·쓰기·읽기·국어지식 등을 바탕으로 하고 있기 때문에 문학 평가는 이들 영역의 평가 방법이나 요소와 연계된다. 작품의 이해 능력은 듣기와 읽기의 이해 능력을 바탕으로 하며, 창작 또는 문학적 표현 능력은 말하기와 쓰기의 능력을 기반으로 한다. 작품의 표현에 대한 비평적 분석이나 평가는 국어지식을 활용해야 가능하다.

또 학습자의 읽기 영역에서의 평가 결과와 문학 이해 능력의 평가 결과가 비례적 관계에 있는지 아닌지, 쓰기 영역의 평가 결과와 문학 표현 능력의 평가 결과가 비례 관계에 있는지 아닌지 등을 관찰하고 이를 문학 교육에 반영할 수 있어야 한다. 말하기·듣기·국어지식 평가와 문학 평가 사이에도 마찬가지로 관계가 성립한다.

아울러 문학 평가를 통해 말하기·듣기·쓰기·읽기·국어지식 영역의 평가를 상당한 정도로 수행할 수 있다. 예컨대 비평문 쓰기를 통해 쓰기 평가를 할 수 있는 것이다. 즉 문학 평가는 인접 영역의 평가와 겹치는 부분이 적지 않고, 경우에 따라서 국어 평가 전반을 문학 평가를 통해 통합적으로 할 수도 있으므로 교사는 인접 영역의 평가와의 관련성을 바탕으로 문학 평가가 국어 평가의 전반적인 체계 속에서 효율적으로 이루어질 수 있도록 할 수 있어야 한다.

문학 평가는 문학 교육의 목표, 내용, 교수·학습, 교재 등 문학 교육 과정의 다른 절차 또는 범주와의 관련 속에 존재한다. 그러므로 교사는 목표, 내용, 교수·학습 방법과 과정, 교재 각각과 평가의 상관 관계를 정확히 파악하여 평가를 계획하고 실행해야 한다. 예컨대 평가 요소는 구체적으로 교육 내용에서 추출

되며, 목표 달성 여부를 측정할 것이냐 달성 과정이 어떠한가를 진단할 것인가에 따라 평가의 목적이나 방법이 달라질 것이다. 또 교수·학습의 방법과 과정에 따라 어떤 종류의 평가 방법을 활용할 것인가를 결정해야 하며, 또한 문학 작품이 참고 제재인가, 고전으로서 심도 있게 수용해야 할 제재인가에 따라서 어떤 평가 방법을 활용할 것인가도 결정해야 한다. 그리고 평가 결과를 다시 목표, 내용, 과정 등에 반영하여 목표, 내용, 방법 등을 수정 보완할 수 있어야 한다.

인접 영역 평가와 문학 평가의 관련성

- (1) 듣기 평가와의 관련성
- (2) 읽기 평가와의 관련성
- (3) 말하기 평가와의 관련성
- (4) 쓰기 평가와의 관련성
- (5) 국어지식 평가와의 관련성
- (6) 국어 능력 전반의 평가와의 관련성

교육 과정 상의 인접 범주와의 관련성

- (1) 문학 교육의 목표와의 관련성
- (2) 문학 교육의 내용과의 관련성
- (3) 문학 교육의 교수·학습 과정과의 관련성
- (4) 문학 교육 제재와의 관련성

나. 문학 평가의 수행 능력 기준

기준 2-1. 평가 기획 능력

<국어 교사는 문학 평가의 지식을 바탕으로 문학 평가를 기획하여 체계적인 평가 활동이 이루어질 수 있도록 해야 한다.>

평가 기획 능력은 교사의 평가 전문성을 측정하는 기본 요소이다. 교육을 수행하는 교사 스스로 평가를 기획하고 실천할 수 있어야 전문가로서의 자격을 갖추었다고 할 수 있기 때문이다. 교실 수업은 교사의 기획에 의해 수행되는 것이며, 교육 과정과 목표는 이 기획 활동에 의해 구체적으로 실현되는 것이

다. 특히 교육 과정과 교재는 국가 단위에서 제공되기 때문에 교사의 전문성이 발휘될 수 있는 부분은 교수·학습과 평가 쪽이라고 할 수 있다.

평가를 기획하고 그것에 따라 평가를 수행하는 것은 평가의 효율성과 체계성 및 신뢰도를 높이는 지름길이다. 문학 교육의 전체 구도 속에서 평가가 기획되어야 평가 목적을 효율적으로 달성할 수 있으며, 전체적인 절차와 방법이 미리 수립되어 있어야 체계적인 평가 활동을 할 수 있으며, 즉흥적이거나 불규칙한 평가가 아니라 계획된 과정과 기준에 따른 평가여야 그 결과가 신뢰성을 얻을 수 있기 때문이다.

평가 기획은 평가 계획 수립, 평가 목적 설정, 평가 내용 결정, 평가 기준 수립, 평가 방법 선정의 과정으로 이루어진다. 교사는 장·단기 계획을 수립할 수 있어야 하며, 평가 목적을 다각도로 설정할 수 있어야 한다. 그리고 문학 능력의 목표 유형에 따라 평가 내용을 입체적으로 결정할 수 있어야 하며, 그에 따른 세부적인 평가 기준을 작성할 수 있어야 한다. 그리고 목적과 시기에 적합한 평가 방법을 선정할 수 있어야 한다.

평가 계획 수립

- (1) 장기 평가 계획(연간, 학기별)
- (2) 중기 평가 계획(분기별, 월별)
- (3) 단기 평가 계획(단원별, 제재별)
- (4) 연간 평가 계획표 작성

평가 목적 설정

- (1) 학생의 문학 능력 정도 또는 선행 학습 정도를 파악하는 진단 평가
- (2) 교수·학습 과정에 학습자의 참여를 유도하기 위한 전략적 평가
- (3) 교수·학습 과정 중 학습자의 변화 정도를 진단하는 형성 평가
- (4) 학습 목표 달성 여부를 확인하기 위한 총괄 평가
- (5) 우수한 문학 능력을 가진 학습자를 선발하기 위한 평가
- (6) 교수·학습 과정과 방법의 수정 보완을 목적으로 한 평가
- (7) 교사의 강의 평가를 위한 평가

평가 내용 결정³⁵⁾

- (1) 문학에 대한 일반적 지식
- (2) 작품에 활용된 언어에 대한 이해 능력
- (3) 작품에 대한 사실적·추리·상상적·비판적 이해 능력
- (4) 문학 경험의 표현 능력
- (5) 언어의 창의적 표현 능력
- (6) 문학의 활용 능력
- (7) 문학 생활화의 정도

평가 기준 수립

- (1) 평가 요소별 기준 :

평가 내용을 구성하는 하위 요소별로 평가 기준을 구체적으로 수립한다. 예컨대 문학의 일반적 지식을 평가할 때 ‘갈래의 종류를 안다’는 하위 내용 요소를 ‘안다/모른다’로 나누어 평가할 수 있다. 평가 요소별 기준은 교육 과정상의 내용 목표와 관련하여 상세하게 기술해야 한다.

- (2) 성취도 평가 기준 :

평가 목적 및 평가 요소별로 다양한 평가 기준을 세울 수 있다. 예컨대 최저 성취 기준을 정하고 이를 학습자가 달성했는지 여부만 평가하는 방법이 있을 수 있고, 절대적 기준을 수립한 뒤 학습자 개개인을 상·중·하 세 그룹에 속하게 평가하는 방법이 있을 수 있으며, 상대 평가로 학습자 전체를 서열화하는 방법도 있을 수 있다. 즉 작품을 읽히는 것이 목적이라면 감상문 제출 자체를 최저 기준으로 삼고 그것의 여부만 평가할 수 있으며, 작품을 비평하는 글 쓰기를 요구했을 경우 절대적 기준을 적용할 수 있다.

평가 방법 선정

- (1) 교사 평가, 학생 평가(자기 평가, 상호 평가)
- (2) 양적 평가, 질적 평가

35) 평가 내용은 문학 교육 과정의 하위 내용으로 구성할 수 있다. 이 경우 주로 지식·수행 능력·태도의 세 범주로 나누어 구성하게 되는데 여기서도 그렇게 했다. 실제 평가에서는 각 항목의 세부 내용을 작성해야 한다.

- (3) 수시 평가, 정기 평가
- (4) 형식적 평가, 비형식적 평가
- (5) 과정 평가, 결과 평가

평가 방법 선정은 위에서 제시한 일반적인 평가 방법 중에 목적에 따라 적절한 것을 선정하면 된다. 단 문학 평가의 경우 문학 경험이 장기간에 걸쳐 학습자의 내면적 성숙으로 이어지게 하거나, 문학을 향유하고 창작하는 문학 활동을 생활화하는 태도를 형성하는 것을 주요한 목적으로 삼고 있기 때문에 장기간에 걸쳐 누적되는 자료를 얻을 수 있는 평가 방법을 선정하는 것이 필요하다고 본다.

기준 2-2. 평가 도구의 개발과 제작 능력

<국어 교사는 문학 평가의 목적과 내용 및 방법에 적합한 평가 도구를 개발하고 제작할 수 있어야 하며, 그 평가 도구가 객관성, 타당성, 신뢰성, 변별성, 정교성, 실용성 등을 두루 갖추도록 해야 한다.>

평가 도구는 평가 목적과 방법이 구체화된 것이다. 평가 도구를 통해 평가 자료가 집적되고, 학습자의 문학 능력을 실질적으로 측정하고 평가할 수 있다. 그러므로 교사는 목적과 내용 및 방법에 적절한 평가 도구를 개발하고 제작할 수 있어야 한다. 그리고 그 평가 도구는 학습자의 문학 능력의 정도나 그것과 관련된 정보를 객관적으로 공정하게, 타당하고 믿을 수 있게, 정교하면서 변별도가 높게 파악해내는 것이어야 한다.

학습자의 문학 능력을 검사하는 평가 도구는 일반적인 평가 도구의 범주를 벗어나지 않는다. 형식적 평가 문항이나 비형식적 평가 문항 모두가 평가 도구로 활용될 수 있다. 그러나 평가하고자 하는 문학 능력의 유형에 따라 평가 도구를 적절하게 제작하거나 활용하는 방안이 바람직하다고 할 수 있다. 문학 능력은 국어지식 능력을 포함하여 표현과 이해 능력을 총체적으로 내포하고 있기 때문에 문학 교육을 통해 도달하고자 하는 문학 능력의 유형 중심으로 평가 도구를 개발·제작하는 것이 타당하다고 본다.³⁶⁾ 아래에 이와 관련한 분류를 시도

36) 이인제 외(1997)에서는 평가할 문학 능력을 ‘문학 지식, 문학 텍스트 이해, 문학 텍스트 감상, 태도·습관’의 네 범주로 나누고 각각에 적합한 평가 도구를 제시한 바 있다.

하고 그에 적합하다고 판단되는 평가 도구를 시안으로 제시하기로 한다.

문학에 대한 일반적 지식

문학 일반, 한국 문학 및 세계 문학에 대한 기초적인 지식 정도를 측정하는 검사 방법으로는 두 가지를 활용할 수 있다. 하나는 선택형 문항 검사를 통해 확인할 수 있으며, 다른 하나는 감상문 또는 비평문 쓰기 활동에서 지식을 활용하는 정도를 검사할 수 있다. 작품을 이해하는 데 필요한 관련 지식, 예컨대 작가, 창작 배경 등에 대한 지식도 선택형 문항이나 서술형 문항으로 검사할 필요가 있다.

작품에 활용된 언어에 대한 이해 능력

선택형 문항으로 검사할 수 있으며, 또는 교수·학습 중 질문을 통해 검사할 수 있다. 필요한 경우 누가 기록할 수 있으며, 교수·학습의 진행을 위한 것이라면 누가 기록할 필요가 없다.

작품에 대한 사실적·추리·상상적·비판적 이해 능력

선택형 문항, 단답형 문항, 서술식 문항 등을 종합적으로 활용하여 작품 이해의 다층적인 능력을 측정할 수 있다.

문학 경험의 표현 능력

문학의 창작과 향유는 공동체 내의 소통 방식의 하나이다. 학습자가 작품을 감상한 다음 그 작품에 대한 어떤 내용이든 다양한 방식으로 표현하도록 하고 그것을 평가하는 방법이 있을 수 있다. 표현은 구두로 발표하거나 글로 쓰는 것 모두 가능하며, 표현의 수준을 절대적·상대적으로 평가하거나 수준과는 관계

이인제 외(1997), 창의력 신장을 돕는 중학교 국어과 학습 평가 방법 연구, 한국교육개발원, 294:309면 참조. 한편 Brumfit C.(1991)에서는 학습자가 문학 교육을 통해 획득할 문학 능력을 '역할 모델' 중심으로 설정하고 각각에 해당하는 평가 항목을 설정하는 방법을 제시하고 있다. 즉 문예 비평가, 문학연구자, 시인, 심미안이 있는 독자, 휴머니스트, 능숙한 언어 사용자 등 여섯 유형을 역할 모델로 삼고 문학 교육을 통해 그러한 모델에 접근하는지를 구체적으로 평가하는 것이다. Brumfit C.(1991) ed., *Assessment in Literature Teaching.*, Macmillan. 16:19면 참조. 여기서는 지식·수행 능력·태도를 기반으로 하되, 역할 모델도 참조하여 문학 능력의 유형을 설정하고 그것에 해당하는 평가 도구를 모색하고자 한다.

없이 표현 활동 자체를 최저 성취 기준으로 삼아 평가할 수도 있다. 이 활동을 일정한 기간 동안 누가 기록하여 평가한다. 구두 발표의 경우 소모임 단위의 토론을 통해 표현 능력을 측정할 수 있다.

문학 경험의 내면화 정도

문학 경험은 학습자의 내면 세계를 형성하는데 영향을 주는 것으로 그것은 장기간에 걸쳐 지속되는 것이라 할 수 있다. 교사는 특정한 작품을 제재로 수업을 한 뒤 일정한 시간이 지난 뒤 그 작품이 학습자에게 어떻게 내면화되고 있는지 검사할 필요가 있다. 또는 반복적으로 검사할 수도 있다. 이 경우 교사는 학습자에게 작품의 의미를 논하되 학습자 자신의 가치관이 드러날 수 있는 글쓰기를 요구할 수 있다. 글쓰기를 누가하여 평가한다.

인생과 세계에 대한 통찰 정도

문학은 인생과 세계에 대한 깨달음의 표현으로서 그 깨달음을 독자들에게 소통하는 것이다. 독자는 이를 통해 인생과 세계에 대해 새로운 눈을 뜰 수 있는데 학습자가 이러한 경험을 하게 되었는지를 검사하기 위해서는 비평적 글쓰기를 평가 도구로 활용할 수 있다. 이 경우 교사는 주제, 인물의 가치관, 작가 의식 등을 구체적으로 논평할 것을 요구하는 비평적 글쓰기 과제를 제시해야 한다. 글쓰기를 누가하여 평가한다.

언어에 대한 감수성

모국어에 대한 감수성이 문학 학습을 통해 증진되었는지를 검사하기 위해서는 비평적 감상문 쓰기를 평가 도구로 활용할 수 있다. 누가하여 평가한다.

언어의 창의적 표현 능력

다양한 갈래의 창작을 자유롭게 하도록 하여 그 작품집을 학기 또는 학년 단위로 제출하게 하여 검사한다. 이 경우 주제나 소재를 참고로 제시할 수 있으며, 다양한 갈래에 걸쳐 모범으로 삼을 만한 작품을 제시해 줄 필요가 있다. 작품의 특정한 부분을 바꾸어 쓰게 하는 과제도 가능하다.

문학의 활용 능력

다른 문학 갈래 또는 예술로의 변용 활동, 문화 콘텐츠화 시도, 문화 산업에의 응용 등을 집적한 작품집을 학기 또는 학년 단위로 제출하게 하여 심사한다.

문학 생활화의 정도

면담을 통한 수도 있으나 독서록[문학 감상 기록장]과 창작 작품집, 응용 작품집 등을 학기 또는 학년 단위로 제출하게 하여 심사한다. 독서록의 경우 권장 작품 목록을 학습자와 학부모에게 제시해야 하며, 독서록의 형식³⁷⁾도 학습자에게 제공할 필요가 있다.

기준 2-3. 평가 시행 능력

<국어 교사는 교실과 학습자 상황을 고려하여 문학 평가를 적절히 시행하여 학습자의 문학 능력을 알려주는 정확하면서도 다양한 정보를 수집할 수 있어야 한다.>

국어 교사는 평가를 시행하기 전에 학습자 또는 학부모에게 평가에 대한 안내를 상세히 해야 하며, 평가 과정을 통하여 학습자의 문학 능력 발달 정도를 보여주는 다양한 자료를 수집할 수 있어야 하며, 필요한 경우 평가 과정을 조절할 수 있어야 한다.

학습자에게 평가의 목적, 방법, 과정, 결과 활용 방식 등을 안내하여 평가가 안정적인 상태에서 진행될 수 있도록 환경을 조성해야 하며, 평가가 교사와 학습자 및 학부모와의 합의에 의해 진행되는 것이며, 교육 과정의 일환임을 분명히 할 필요가 있다. 평가는 교사의 고유한 권한에 속할 수 있으나 평가 행위는 교육 과정의 공적 절차인 것이다. 특히 학습자의 문학에 대한 태도와 문학의 생활화 등을 측정하기 위해서는 학부모의 도움이 필요하므로 학부모에게도 안내할 필요가 있다. 그리고 학습자들에게는 평가를 균등하게 받을 기회를 주어

37) 최미숙 외(1998), 국가 교육과정에 근거한 평가 기준 및 도구 개발 연구 -고등학교 국어-, 한국교육과정평가원, 191:195면 및 백순근·최미숙(1999), 고등학교 국어과 수행평가의 이론과 실제, 한국교육과정평가원, 133:138면에 시안이 제시되어 있다.

야 한다.

평가 시기는 평가의 목적이나 성격 등에 따라 달라지므로 그것에 적합하게 결정해야 하며, 누적된 평가 자료들은 해석하고 활용하기 편리하게 체계적으로 정리할 수 있어야 한다. 그리고 평가 자료들에는 평가 목적, 대상, 시기, 방법 등 여러 가지 관련 요인들을 함께 기록하여 하나의 평가 자료가 제공할 수 있는 정보의 성격을 분명히 해야 한다. 제한된 평가 자료를 근거로 학습자의 문학 능력을 종합적으로 평가할 수 없기 때문이다.

평가를 시행하면서 학습자가 평가의 목적이나 절차를 잘못 이해하거나 교실 외적 요인으로 평가가 정상적으로 시행되기 어려울 경우 교사는 이를 시정하거나 조정할 수 있어야 한다.

평가 안내

(1) 학습자에게 평가 목적, 방법, 절차, 평가 요소, 채점 기준, 활용 등에 대한 안내

(2) 필요한 경우 학부모에게도 평가와 관련된 전반적인 정보 제공

평가 시행

- (1) 계획된 시기와 방법에 따른 평가 시행
- (2) 모든 학습자에게 균등한 평가 기회 제공
- (3) 수집된 자료의 성격에 대한 기록
- (4) 수집된 자료의 체계적 관리

평가 과정 조절

- (1) 평가에 응하는 학습자에게 평가 절차에 대한 적절한 지도 활동
- (2) 외적 요인에 의한 평가 진행상의 문제점 해결

기준 2-4. 결과 해석 능력

<국어 교사는 문학 평가의 결과를 공정하게 채점하고 정확히 해석하여 학습자의 문학 능력의 발달 정도를 다각도로 파악할 수 있어야 한다.>

국어과 교사는 평가 목적과 기준에 비추어 채점을 하고 그 결과를 정확하고

다양하게 해석할 수 있어야 한다. 채점 방식이 여러 가지 있을 수 있으나 평가의 성격에 따라 적절한 채점 방식을 정하여 정확히 그리고 공정하게 채점해야 한다. 이 경우 반드시 채점 기준을 명시해야 한다. 특히 학습자의 문학 작품 수용 활동이나 창작 활동의 결과물들을 교사 자신의 주관적 기준에 의해 평가할 가능성이 있으므로 채점 기준의 명시는 반드시 필요하다.

결과의 해석은 학습자의 문학 능력과 관련한 해석, 교육 과정상의 내용이나 교재와 관련한 해석, 교사의 교수 방법에 대한 해석 등으로 나뉠 수 있다. 결과 해석을 표로 작성하여 함께 비치한다. 모든 결과의 해석은 일회적인 결과로 단정할 것이 아니라 누적적인 결과를 통해 정밀하게 해석하는 것이 타당하다. 학습자와 관련된 해석은 이해와 표현의 일반적 능력, 문학에 대한 취향이나 태도 및 자질, 문학 활동의 환경, 학습 전략 등등을 복합적으로 고려해야 하며, 평가 목적과 방법이 갖는 한계를 항상 염두에 두어야 한다. 의사가 환자를 진단하듯이 평가 결과를 다각도로 해석하고 학습자의 일반적 발달 특성, 교육 과정상의 내용 목표, 투입한 교수·학습의 환경 등을 고려하여 지도할 사항을 찾아내거나 해결의 방안을 강구할 수 있어야 한다. 아울러 학습자의 문제점이나 성취도가 교육 과정상의 내용이나 교재 및 교수·학습 방법과 어떤 관련이 있는지도 면밀히 검토되어야 한다. 또한 평가 방법이 적절했는지도 해석해야 한다. 난이도가 적절치 않으면 학습자의 능력에 대한 정확한 해석이 어렵기 때문이다.

채점

- (1) 채점 기준 제시
- (2) 채점 방식 선정(교사 채점, 학생 채점, 교차 채점 등)
- (3) 공정하고 객관적인 채점

결과 해석

- (1) 학습자의 변인과 관련된 다양한 해석
- (2) 교수·학습 방법과 관련한 해석
- (3) 교육 과정상의 내용과 제재와 관련한 해석
- (4) 평가 방법과 수준과 관련한 해석
- (5) 결과 해석표의 작성

기준 2-5. 결과의 기술과 활용 능력

<국어 교사는 문학 평가의 결과를 체계적으로 기술하고 이를 학습자의 문학 능력의 발달에 유용하게 활용할 수 있어야 한다.>

결과가 해석되고 나면 교사는 평가 결과를 기술하고 그것을 활용할 수 있어야 한다. 결과의 기술은 학습자의 학습 과정에 대한 역사적 기록에 해당하므로 신중하고 정확하게 해야 하며, 학습자의 능력 정도나 특성이 잘 드러나도록 해야 한다. 평가를 실시한 목적이 평가를 통해 학습자의 문학 학습 과정의 문제점을 해결하고, 교수·학습 과정을 발전시키고 문학 교육의 과정을 발전시키는 것이므로 이러한 목적에 맞게 평가 결과를 활용할 수 있어야 한다.

결과의 기술 방식

- (1) 점수 부여 : 간략한 기술을 추가할 수 있다.
- (2) 등급 부여 : 간략한 기술을 추가할 수 있다.
- (3) 특성 기술 : 학습자의 문학 능력 정도를 기술하되 개별적 특성이 드러나도록 하고, 제3자가 객관적으로 이해할 수 있도록 서술해야 한다.

결과의 활용

- (1) 교사 자신의 활용 자료 : 학습자의 취향이나 문제점 이해 자료, 교수·학습 과정과 방법의 반성 자료.
- (2) 학습자와의 소통 자료 : 학습자의 문학 학습과 활동에 대한 지도(격려, 충고) 자료.
- (3) 학부모와의 소통 자료 : 가정에서의 문학 활동 환경 조성 논의 자료
- (4) 선발, 진학 및 진로 지도 자료
- (5) 교사 및 교육 당국과의 소통 자료 : 동료 교사 및 교육 당국과 문학 교육 전반의 개선에 활용

다. 문학 평가의 태도 기준

기준 3-1. 교사의 문학 능력에 대한 자기 점검 태도

<국어 교사는 자신의 문학 능력을 발전시키는 노력을 해야 하며, 학습자의 일반적인 문학 능력과 자신의 능력 사이의 거리를 정확히 측정할 수 있어야 한다.>

국어 교사가 화법, 독서, 작문, 문학 등 이해와 표현 활동 전반에 걸쳐 탁월한 능력을 갖는 것은 힘들다. 타고난 재능이라든가, 취미나 관심도에 따라 어떤 분야의 능력을 뛰어날 수 있는 반면 또 어떤 분야는 그렇지 못할 수 있다. 특히 타고난 재능이 관여할 가능성이 높은 문학 능력의 측정에서 교사의 문학 능력이 아주 뛰어나거나 반대로 평균 이하일 경우 학습자의 문학 능력에 대한 평가에 객관성을 유지하지 못할 경우가 있을 수 있다. 따라서 국어 교사는 자신의 문학 능력을 늘 점검하고 발전시키는 노력을 해야 하며, 학습자의 능력을 객관적인 위치에서 정당하게 평가할 수 있는 평가 능력을 항상 견지할 수 있도록 노력해야 한다. 예컨대 비평적 글쓰기를 통한 평가를 시행할 때 해당 작품에 대한 교사의 감식안이 무디거나, 특정한 관점에 치우쳐 있다면 학습자의 비평문을 정당하게 평가할 수 없을 것이다.

교사 자신의 문학 능력을 발전시키는 노력

학습자의 문학 능력을 객관적으로 평가하려는 노력

기준 3-2. 교사 자신이 실행한 평가에 대해 스스로 평가하는 태도

<국어 교사는 자신의 구안하고 실행한 평가가 타당했는지를 스스로 평가하고 평가 목표에 합당한 평가 방법을 정교하게 구안하려는 태도를 지녀야 한다.>

평가 목표의 설정이 잘못 되었거나 평가 방법이 목표에 적합하지 않거나 평가 시행 시기가 적절하지 않거나 해석이 잘못되었을 경우 평가는 소기의 목적을 달성할 수 없다. 잣대가 잘못되었을 경우 계측을 정확히 할 수 없으므로 교사는 항상 자신의 평가가 목표, 방법, 실행, 해석 등등이 정확하고 절적했는지는 평가가 끝난 다음에는 반드시 점검하는 태도를 지녀야 한다. 이러한 점검을 통해 평가는 더욱 정교해질 수 있고, 정확한 평가 결과를 바탕으로 교육 과정의 목적을 제대로 달성할 수 있다.

수행한 평가 과정 전반에 대한 반성 태도

정교한 평가 방법을 구안하려는 태도

기준 3-3. 문학 평가와 관련한 정보 소통의 태도

<국어 교사는 문학 평가와 관련된 학회, 세미나, 협의회 등에 적극적으로 참여하여 문학 평가의 전문성을 신장시켜야 한다.>

전문가는 항상 최신의 이론이나 방법을 받아들여야 전문가로서의 위상을 유지할 수 있다. 교사 역시 전문가로서 문학 평가와 관련된 이론이나 방법의 개발에 귀를 기울여야 하며, 이를 위해서는 관련 학회, 세미나, 협의회 등에 적극 참여해야 한다. 아울러 이러한 참여를 통해 자신의 중요한 경험을 전문 연구자나 동료 교사들에게 소통해야 한다. 교실에서의 경험은 새로운 이론과 방법의 수립에 좋은 자료가 될 뿐만 아니라 이론과 방법의 창의적 수용에도 큰 도움이 된다. 평가 외에 교수 학습, 교육 과정, 교재 등을 비롯한 국어교육 전반에 관한 새로운 정보도 뒤떨어지지 않게 수용하는 자세를 견지해야 한다.

교사 자신의 문학 평가 경험을 동료 교사나 연구자와 공유하려는 태도

문학 평가와 관련된 새로운 정보를 획득하려는 태도

기준 3-4. 문화 발전에 기여하는 태도

<국어 교사는 문학 평가가 한국 문학과 문화의 전승 및 발전에 기여하는 중요한 교육적 실천임을 인식하고, 그러한 실천을 자신의 임무로 삼아야 한다.>

오늘날 학교에서의 문학 교육은 문화 전승과 문화 발전에 매우 중요한 위치를 차지하고 있다. 고전문학은 교과서에 수록되어 읽혀지는 경우 외에 일반 독자들이 자발적으로 찾아 읽는 경우가 거의 없다고 해도 과언이 아니다. 그러므로 학교 교육에서 고전문학의 교육은 우리 문학과 문화의 전통을 다음 세대에 이어주는 매우 중요한 현실적 실천이다. 교사는 고전문학 교육을 통해 학생을

가르칠 뿐만 아니라 문화를 전승하는 매개자 역할도 한다. 현대문학은 고전문학에 비해 상대적으로 형편이 낮지만 본격문학에 대한 수요가 과거보다 못한 오늘날 학교에서의 현대문학 교육 역시 현대문학 내지 미래의 한국문학을 지탱하는 주요한 버팀목이 되고 있다. 학교에서 문학을 배운 학습자들이 미래 한국문학의 지속적인 수요자가 될 때 문학과 문화의 발전이 가능한 것이다. 그러므로 국어 교사는 문학 교육이 갖는 현실적 의미를 인식하고, 학습자의 문학 능력이 한국 문화의 전승과 발전에 직결될 수 있도록 평가에 임하는 자세를 항상 견지해야 한다.

문학 평가가 한국 문학과 문화의 전승과 발전에 기여한 것임을 자각

자신을 문학과 문화 발전의 매개자로 인식하는 태도

Ⅲ. 국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장 모형

1. 국어과 교사의 학생 평가 전문성 능력 요인

학생 평가의 본질적 기능은 집단 또는 학생 개개인의 학습과 성취를 평가하여 그 평가정보를 학생, 교사, 학부모 등 관련 대상자들에게 제공함으로써 그들의 교육적 노력 및 의사결정을 도와주는 데 있다. 따라서 교사의 학생 평가 전문성은 ‘학생 개개인의 학습과 성취에 관한 평가정보를 수집하고 이를 활용할 수 있는 능력’이라고 정의할 수 있다. 국어과 교사의 학생 평가 전문성 또한 이와 유사한 맥락에서 규정할 수 있다.

국어과 교사의 학생 평가 전문성 요인은 교사 일반이 지녀야 할 학생 평가 전문성 요인을 바탕으로 하여 설정할 수 있다. 이와 관련하여 AFT(American Federation of Teacher), NEA(National Education Association), NCME(National Council on Measurement in Education)에서 설정한 ‘학생 평가를 위한 교사의 평가전문성 기준(Standards for teacher competence in Educational Assessment of Student)’을 먼저 살펴보기로 한다. 이 기준은 학생들을 평가하기 위해 꼭 필요한 교사들의 능력 요인을 7개 영역으로 나누어 제시해 주고 있다(AFT, NCME, NEA, 1990).

◆ 영역 1 : 평가방법의 선정

(수업과 관련된 결정에 적합한 평가 방법을 선정한다)

- 측정의 오차와 타당도의 개념을 사용할 수 있다.
- 타당한 평가가 수업활동을 어떻게 도와줄 수 있는 지를 이해한다.
- 타당치 못한 평가가 수업관련 의사결정에 어떤 영향을 미치는지를 이해한다.
- 학생의 배경을 고려해 평가방법을 선택해 활용할 수 있다.
- 어떤 평가활동이 어떤 수업목표와는 병행될 수 없음을 항상 기억한다.

- 서로 다른 평가접근이 의사결정에 어떤 영향을 미치는 지를 이해한다.
- 다양한 평가방법에 관한 정보를 어디서 얻어야 할지를 안다.

◆ 영역 2 : 평가방법의 개발

(수업과 관련된 결정에 적절한 평가방법을 개발한다)

- 의사결정을 위해 요구되는 정보를 수집하기 위한 계획을 세울 수 있다.
- 다양한 평가방법의 개발과 사용에 필요한 원리를 잘 알고 있으며 따를 수 있다.
- 수업의 의도와 일관된 방향으로 평가방법을 선택할 수 있다.
- 사용된 평가방법의 질을 분석해 보기 위해 학생자료를 사용할 수 있다.

◆ 영역 3 : 평가의 실시

(외부자가 개발한 평가도구와 교사 자신이 개발한 평가도구를 실시하고 채점하고 그 결과를 해석할 수 있다)

- 교실에서의 수행과 가정학습과제를 포함해 교사에 의한 평가결과를 해석할 수 있다.
- 에세이형 문항이나 연구과제 수행평가의 결과를 채점하기 위해 채점기준을 활용한다.
- 표준화 검사를 실시하고 검사결과를 해석할 수 있다.
- 시험실시결과를 요약한 통계적 지수들(예컨대 집중경향치, 변산, 상관계수, 측정의 오차 등)을 이해할 수 있다.
- 학생들의 장점과 약점을 파악하기 위해 평가결과를 분석할 수 있다.
- 평가결과를 학생들의 불안을 증진시키지 않으면서 적절하게 활용할 수 있다.

◆ 영역 4 : 결과의 활용

(개인에 대해 판단을 하고, 수업을 계획하고, 교육과정을 개발하고, 학교를 향상시키기 위해 평가결과를 적절히 활용할 수 있다)

- 보다 향상된 수업을 계획하기 위해 축적된 평가정보를 활용할 수 있다.
- 평가결과를 타당하고 정확하게 해석할 수 있다.
- 교육의 질을 개선하기 위해 실시된 시도 교육청 수준 또는 국가수준의 평가 결과를 활용할 수 있다.

◆ 영역 5 : 성적 부여

(타당한 채점절차나 성적부여 방안을 개발할 수 있다)

- 성적을 부여하기 위한 절차를 고안하고, 실행하고, 설명할 수 있다.
- 성적을 부여하기 위해 여러 가지 평가정보들을 어떻게 조합해야 할지를 안다.
- 부여된 성적이란 교사자신의 기준과 판단을 반영하는 것이란 것을 인식한다.
- 그릇된 성적부여 과정을 인식할 수 있고 피할 수 있다.
- 그들 자신의 성적부여방식을 평가해 수정할 수 있다.

◆ 영역 6 : 결과에 관한 의사소통

(시험결과에 대해 학생, 학부모, 관련인사, 동료 교사 등과 의견을 교환할 수 있다)

- 학생들의 사회경제적 지위와 같은 배경변인들을 고려해 평가결과를 어떻게 해석해야 하는지를 이해하고 있고 이에 관한 적절한 설명을 할 수 있다.
- 배경변인이 학생에 관한 평가결과에 제한을 가하는 것이 아님을 설명할 수 있다.
- 학부모들과 학생들의 교육적 향상이 어떻게 평가되는 것인지에 관해 의사교환을 할 수 있다.
- 평가결과에 근거해 의사결정을 내릴 경우 측정의 오차가 고려되어야 할 중요성을 설명할 수 있다.
- 다양한 평가방법의 제한점에 대해 설명할 수 있다.
- 학급수준, 학교수준, 전국수준의 평가결과의 보고서에 대한 설명을 할

수 있다.

◆ 영역 7 : 윤리적 문제의 인식

(적절치 못한 평가방법과 평가결과의 사용이 미치는 폐해를 인식할 수 있다)

- 학급수준, 학교수준, 국가수준의 평가프로그램의 실행과 관련된 법조항에 대해 이해하고 있다.
- 학생들을 당황하게 한다거나 그들의 프라이버시를 침해하는 것과 같은 평가절차의 오남용의 해로운 결과에 대해 잘 이해하고 있다.
- 교수효율성의 평가에 표준화 학력검사를 사용하는 것은 부적절하다는 것을 이해한다.

교사의 평가전문성 능력요인은 평가와 관련된 지식과 기술, 즉 적절한 평가방법을 선택하고, 평가방법을 개발하여 적용하고 실시하며, 결과에 의미를 부여하고, 결과에 대해 학생과 학부모 및 교육 관련인사들과 의사소통하고, 평가결과의 활용에 대해 윤리적 책임을 질 수 있는 능력을 내면화하고 있어야 한다는 점을 강조하면서 구체화되어야 할 것이다. 다음에서는 학생 평가에 필요한 교사의 능력 요인(이인제 외, 2004)을 바탕으로 하여 국어과 교사에게 요구되는 평가 전문성 요인을 구체적으로 제시해 보기로 한다.

첫째, 국어과 교사는 평가하고자 하는 특성에 대한 이해 능력을 갖추고 있어야 한다. 이를 위하여 학생들이 달성해야 할 학습목표(인지적, 정의적)를 잘 이해하고, 이를 평가할 수 있는 다양한 방법을 알고 있어야 한다. 또한 학생들은 수업을 통해 국어 교과 지식에 대한 이해도 필요하지만 높은 수준의 사고능력과 문제해결력도 길러야 하고 성취관련 행동과 산출물, 정의적 특성의 변화도 꾀해야 한다는 것을 심층적으로 이해하고, 이런 다양한 특성들이 어떻게 평가될 수 있는가를 알고 있어야 한다.

둘째, 국어과 교사는 국어과 평가의 교실 내 활용 능력을 갖추고 있어야 한다. 이를 위하여 수업의 과정에서 학생들의 필요를 진단하고 특별한 관심을 요하는 학생들을 변별해 내는 수단으로 평가를 활용할 수 있어야 하며, 학생들의 성취 수준을 파악하기 위한 수단으로 평가를 활용할 수 있어야 한

다. 그리고 학생들의 학습 진전과 태도를 평가하기 위한 수단으로 평가를 활용할 수 있어야 하고, 수업전략으로 평가를 활용할 수 있어야 하며, 학생들을 지도하고 교실을 합리적으로 운영하기 위한 수단으로 평가를 활용할 수 있어야 한다.

셋째, 국어과 교사는 평가 도구의 개발 및 활용능력을 갖추고 있어야 한다. 이를 위하여 교사는 평가 목적에 합당한 평가도구를 개발하거나 선택할 수 있어야 하며, 같은 특성을 평가함에 있어서 다양한 방법으로 평가할 수 있어야 한다. 그리고 다양한 평가 도구에서 얻어진 결과를 종합하고 평가 결과에 대해 분석하고 토론할 수 있어야 한다.

넷째, 국어과 교사는 건전한 평가의 질에 대한 이해 능력을 갖추고 있어야 한다. 이를 위하여 평가의 신뢰도와 타당도를 확인하고 이를 관리해 나갈 수 있어야 하며, 평가의 질이란 평가가 수행되는 맥락에 따라 변할 수 있음을 이해하고 그릇된 평가가 되지 않도록 유의할 수 있어야 한다.

다섯째, 국어과 교사는 평가 결과의 산출 및 활용 방법에 대한 이해 능력을 갖추고 있어야 한다. 이를 위하여 교사는 성적을 부여하기 위한 절차를 구안하고 실행할 수 있어야 하며, 교수학습과정을 개선하기 위해 평가결과를 활용할 수 있어야 하고, 결과에 대해 관련인사들과 의사소통 할 수 있어야 한다. 또한, 학생 평가에는 인간특성의 변화에 따른 심리적인 요소가 대단히 강하게 작용함을 이해하고 이를 활용해 의사소통을 할 수 있어야 하며, 적절치 못한 평가결과와 활용이 미치는 폐해에 대해서도 잘 이해할 수 있어야 한다.

유능한 국어과교사는 교수학습에 관한 의사를 결정하고 학생들의 진전 상태를 점검하고 학생들의 자기평가활동을 조장하고 관련 인사에게 보고할 정보를 수집하기 위하여 다양하고도 광범위한 형식적·비형식적 평가 전략을 활용할 수 있어야 한다.

국어과 교사는 국어과 교수 학습에 관한 의사 결정, 학생들의 수행 정도 점검, 학생들의 자기 평가 활동 촉진, 다양한 독자에게 보고하기 위한 정보 수집 등을 위하여 일련의 공식적 평가 전략과 함께 비공식적 평가 전략을 활용할 수 있어야 한다.

국어과 교사는 학생들이 국어활동을 잘하는 데 필요한 지식과 기능의 깊이와 넓이를 분간하는 과정으로서의 평가에 대한 전문성을 필수적으로 갖추어야 한다.

국어 교과를 성공적으로 지도하는 데 있어서 평가 활동은 일상적이고도 필수적인 활동으로서 여러 가지 결정적인 교육 목적을 달성하는 데 기여한다. 건전하고 적절하며 잘 설계된 평가 활동은 학생들의 유의미하고도 깊이 있는 학습 활동을 제대로 도와주는 힘을 지닌다. 유능한 국어과 교사는 국어과 교육과정과의 연관성 속에서 다양한 평가 방법과 평가 전략을 활용할 수 있어야 하며, 학생들이 독자와 필자와 화자와 시청자로서 제대로 성장할 수 있도록 도와주기 위하여 평가 자료의 활용 방법을 알고 있어야 한다. 그리고 국어과교사는 다양한 발달 단계에 맞추어 유능한 국어 학습자가 무엇을 할 수 있어야 하는지에 관한 성취 기준과 척도에 관한 지식을 갖추고 있어야 하며, 학생들의 국어사용기능을 관찰하고 평가하며 국어 사용에 어려움을 느끼거나 높은 수준으로의 발달을 필요로 하는 학생들의 국어사용 활동을 조정해주고 도와주는 방법을 알고 있어야 한다.

유능한 국어과교사는 의사를 소통하고 문제를 해결하기 위한 학생들의 국어사용 능력을 지속적으로 점검하고 조정하여야 한다. 국어과교사의 평가 활동은 실제적인 국어사용 과제에 초점을 두어 학생들의 국어사용 능력의 신장이 이루어질 수 있도록 한 학년 동안 지속적으로 교수학습 활동을 지원하고 교수학습 활동을 위한 유용한 정보를 제공해야 한다. 국어과 교사와 학생들은 발달 단계에 적합한 평가를 통하여 지속적인 바탕 위에서 학생들의 진전 상태를 체계적이고도 협동적으로 평가할 수 있어야 한다. 국어과교사는 평가를 통하여 획득한 정보에 대하여 학생, 학부모, 행정가, 지역공동체 인사 등과 적절하고도 효과적으로 의사소통을 해야 하며, 교수학습을 위한 대화의 장에 학부모를 기꺼이 참여시키도록 해야 한다.

유능한 국어과교사의 교실에서는 학생들이 국어사용능력과 세상사에 대한 일반적 지식의 발달에 있어서 그들 자신의 진전 상태를 인식할 수 있게 되며, 그들 자신의 국어사용 활동을 평가하고 앞으로의 학습을 위한 목표를 설정할 수 있는 독립적인 학습자로서 그들 자신을 생각할 수 있게 된다. 다음에서는 NBPTS(2004)에서 설정한 자국어 교사의 평가 전문성 요인을 참조하여 국어과 교사가 지녀야 할 핵심적인 평가 전문성 요인을 제시해 보기로 한다.

첫째, 국어과교사는 교수학습에 관한 의사결정을 위하여 다양하고도 적절한 평가 방법을 활용할 수 있어야 한다.

유능한 국어과교사는 학생들의 국어과 학습 활동을 지속적이고도 심층적으로 관찰할 수 있어야 한다. 평가는 일상적인 교수학습과 전적으로 통합되어야 하며, 지속적으로 이루어지는 수행 중심 활동이어야 한다. 학생들의 국어사용 능력 발달에 대한 이해를 위하여 국어과교사는 학생들의 의사소통 방식, 학습과제 수행 방식, 동료와의 상호작용 방식 등에 관한 다양한 자료를 수집하고 검사하고 해석해야 한다.

평가의 결과를 통하여 국어과 교사는 개별 학생과 소집단과 전체 집단을 위한 교수학습 계획을 설계하는 데 도움을 받게 된다. 국어과교사는 다양한 유형의 형성평가와 총괄평가를 활용함으로써 미리 설정된 성취 기준을 향한 학생들의 진전 상태를 측정하고 학생들로 하여금 바람직한 결과를 산출할 수 있도록 안내해야 한다. 유능한 국어과교사에게 있어서 수업 전 평가는 수업의 출발점을 설정하기 위하여 학생들의 진전 상태를 지속적으로 조정하는 활동이며, 수업 중 평가는 성공적인 수업 전략과 비성공적인 수업 전략을 추적함과 아울러 학생들의 즉각적인 요구에 부응하기 위하여 수업 방식을 조절하는 활동이고, 수업 후 평가는 학생들의 학습 활동을 평가하고 보고함과 앞으로의 수업을 설계하기 위한 활동이다. 국어과 교사의 형식적 평가에는 교실 내 관찰 활동, 학생들의 음성언어 및 문자언어 활동에 대한 체계적 기록 활동 등이 포함된다. 포트폴리오 평가는 언어사용에 있어서 점진적으로 성장하는 학생들의 능력을 측정하는 평가 방식이다. 구두읽기 평가는 분석적 접근 방식을 활용하여 일련의 구두읽기 수행을 평가함으로써 학생들의 진전 상태를 드러내 보이기 위한 활동이다. 선다형 평가는 국어와 국어사용에 관한 학생들의 지식과 이해에 관한 정보를 제공받기 위한 평가활동이다. 교사와 학생 간 협의는 국어과 교사로 하여금 앞으로의 교수학습을 위한 목표 설정을 도와주고, 반성적 사고활동의 토대 위에서 학생들의 학습 경험에 대한 재고와 평가를 도와준다.

국어과 교사는 각각의 평가 방법이 지닌 이점과 한계점을 알아야 하며, 당면 평가 목적에 가장 적합한 평가 형식을 선택할 줄 알아야 한다. 국어과 교사는 국어과 평가활동에 있어서 문화적, 언어적, 지역적 변이를 고려해야 하며, 학생들의 언어적, 사회적, 인지적 요구에 부합되는 평가를 시행함으로써 학생들의 공정하고도 평등하게 평가하기 위해 노력해야 한다. 국어과 교사는 학년별 성취 기준을 향한 개별 학생들의 성장과 진전 상태를 함께 보여줄 수 있는 다양한 평가를 설계하고

선정할 수 있어야 한다.

국어과 교사는 국어 교과와 모든 영역에 걸쳐 학생들의 진전 상태를 체계적이고 종합적으로 기록할 수 있어야 한다. 유능한 국어교사는 평가 자료를 수집하고 조직하며 유용한 정보를 보고하기 위하여 평가 용어를 정확하게 사용할 수 있어야 한다. 국어활동에 대한 효과적인 평가는 학생과 교사 사이의 신뢰 관계와 밀접하게 연관된다. 국어과 교사는 밀접한 신뢰관계를 구축하기 위하여 열심히 노력해야 하며, 개별적인 학습자인 동시에 사회적 존재이기도 한 학생들의 성장에 호흡을 맞추기 위하여 개별 학생들과 지속적이고도 일상적인 접촉을 중시해야 한다.

국어과 교사는 개별 학생, 학급, 학교, 지역, 가정의 필요와 요구에 부응함과 아울러 국어과 교육과정, 교수학습, 성취기준, 목표 등과 잘 부합되는 국어과 평가를 선택하고 설계할 수 있어야 한다. 국어과 교사는 학생을 평가하는 방식에 있어서 능숙해야 함과 아울러 사려가 깊어야 하며, 교수학습의 개선이 학생들의 수행을 평가하는 가장 중요한 이유임을 이해해야 한다. 국어과 교사는 학생들의 학습에 대한 평가가 여러 가지 형식을 취해야 하며, 하나의 단일 평가에 근거하여 학생들의 수행 정도를 판단하지 말아야 한다.

국어과 교사는 지역 수준이나 국가수준의 표준화 검사에서 드러난 학생들의 수행 상태를 설명할 수 있어야 한다. 표준화검사는 학생들에게 있어서 매우 중요한 결과를 가져오기 때문이다. 국어과 교사는 외부 평가의 목적과 내용을 분명하게 알고 있어야 하며, 평가 활동과 연관되는 책임을 인식하여야 하고, 창의적이고 혁신적인 방식으로 자신들의 책임감을 다할 수 있도록 노력해야 한다. 그리고 이들 외부 평가를 위한 준비가 학생들에게 의미 있는 학습 기회를 제공해야 함을 명심해야 한다. 국어과 교사는 대규모의 표준화검사 프로그램으로부터 자료를 분석하고 해석하는 방법을 알아야 하며, 그러한 정보를 활용하여 교실, 학교, 지역에서의 국어교육 프로그램을 평가하고 설계할 수 있어야 한다. 국어과 교사는 위임받은 평가가 교실 내에서의 수업과 평가의 기본 골격을 형성하는 기본 관점과 일관성을 이룬다는 점을 확인하기 위하여 교실 외부 인사와 함께 작업할 필요가 있다.

국어과 교사는 학생들에게 어떠한 학습 경험을 제공해야 할 것인지를 결정하기 위하여 학생들의 국어활동 능력의 신장에 관한 지식을 활용해야 한다. 국어과 교사는 학생들에 관한 새로운 정보를 얻게 되면 지속적으로 교수학습 활동과 평가활동을 더욱 정교하게 다듬어 나가야 한다. 국어과 교사는 다른 평가의 정확성과 타

당성을 상호검증하기 위하여 한 가지 평가 방법으로부터 얻은 결과를 이용하여 자신의 평가로부터 찾아낸 사실과 비교할 수 있어야 한다. 국어과 교사는 다양한 평가활동을 활용함으로써 개별적인 국어 학습자가 지닌 장점이 무엇인지를 중시하여 교실 내의 개별 학생들의 수행 상태를 기술할 수 있어야 한다.

둘째, 국어과 교사는 학생들 자신의 국어활동 능력 신장을 평가하고 학습 목표를 협동적으로 설정하는 데 있어서 학생들을 참여시켜야 한다.

국어과 교사는 교육의 핵심적 목적이 평생 학습자를 계발해 나가는 데 있음을 이해하고 있어야 하고, 학생들이 자신의 지성적, 사회적, 윤리적 성장에 대한 책임 의식을 지니도록 학생들을 격려해야 한다. 국어과교사는 여러 가지 방식으로 학생들 스스로 자신의 국어활동 능력의 진전 상태를 평가하고 학습 목표를 설정할 수 있도록 안내를 해 주어야 한다. 이를 위하여 국어과 교사는 학생들 자신의 수행의 질에 관해 정확하고도 실제적인 판단을 내릴 수 있도록 평가의 모델, 범주, 기준, 피드백 등을 제공해야 한다. 예를 들어 쓰기 영역의 포트폴리오를 구성함에 있어서 국어과 교사는 보기를 원하는 특정 부분을 선택하여 포트폴리오에 포함시키도록 요청할 수 있으며, 필자로서의 학생 자신에 관해 그것이 무엇을 보여주는지를 설명하도록 요청할 수 있다. 이와 같은 평가활동은 학생들로 하여금 자신의 국어활동 능력의 신장에 관하여 인식할 수 있도록 도와준다.

국어과 교사는 학생들로 하여금 다른 학생들의 글을 평가할 수 있는 기회를 부여해야 한다. 이 경우 학생들은 독자의 입장이 되어 그 글이 미치는 영향을 기술하도록 필자에게 요청할 수 있다. 이와 같은 동료평가를 통하여 학생들은 질이 뛰어난 글이 무엇인지를 결정짓는 총체적 기준을 추출할 수 있도록 노력해야 한다. 국어과 교사는 학생들로 하여금 초고를 스스로 평가하고 수정하도록 격려함으로써 이러한 기준을 그들 자신의 글쓰기에 적용할 수 있도록 도와주어야 한다.

자기평가와 반성적 사고를 위한 교사의 안내는 머뭇거리는 학습자로 하여금 호기심과 인지적 기능과 학교 교육과정의 도구들 사이의 새로운 연결 관계를 찾는 데 크게 도움을 줄 수 있다. 예를 들어 교사와 학생 간 회합 동안 어떤 학생은 읽기에 대해서는 흥미의 부족을 드러내지만 취미생활이나 스포츠에 대해서는 흥미를 느끼고 관심을 나타낼 수 있다. 문학에 대한 교사의 광범위한 지식과 특정 영역에 대한 학생들의 흥미를 적절하게 활용하여 국어과교사와 학생들은 어떠한 텍스트

가 학생들로 하여금 읽기에 몰두할 수 있도록 하는지에 관하여 합의점을 도출할 수 있게 된다.

셋째, 국어과 교사는 평가의 과정에서 학부모와의 의사소통 통로를 유지해야 한다.

국어과 교사는 학생들의 부모나 보호자가 학생들의 문화사, 언어사, 기호, 학습 습관, 목표, 자신에 대한 심상, 학습 양식, 인성 등에 관한 엄청난 정보를 지니고 있다는 사실을 이해해야 한다. 이러한 정보는 국어과 교사가 학생들의 국어활동 능력 신장을 지원하는 일을 돕는다. 따라서 국어과교사는 개별 학생들의 국어과 학습 평가에 있어서 가정과 학교의 긴밀한 연결 관계를 형성하는 일을 중시해야 한다.

학생들의 국어활동 능력의 신장에 관하여 학부모와 협의를 함에 있어서 유능한 국어과 교사는 학생들이 어욱 유능한 의사소통가로 성장할 수 있도록 도와주기 위하여 교사 자신의 건설적인 의견을 제시함과 아울러 학부모의 통찰에서 도움을 받는 상호작용적 정보 교환 양식을 유지한다. 예를 들어 유능한 국어과교사는 학기 초에 학부모와의 의사소통을 통하여 유용한 정보를 얻어서 이를 학생들에 대한 프로파일의 일부로 활용하도록 한다. 그리고 나중에 국어과 교사는 명료성, 공정성, 객관성, 신뢰성 등의 측면에서 평가의 결과를 학부모에게 알리고 학부모의 의견을 듣는다. 국어과교사는 평가 결과를 수집하고 해석하고 보고하는 과정에서 학생들을 참여자로 포함시켜야 한다.

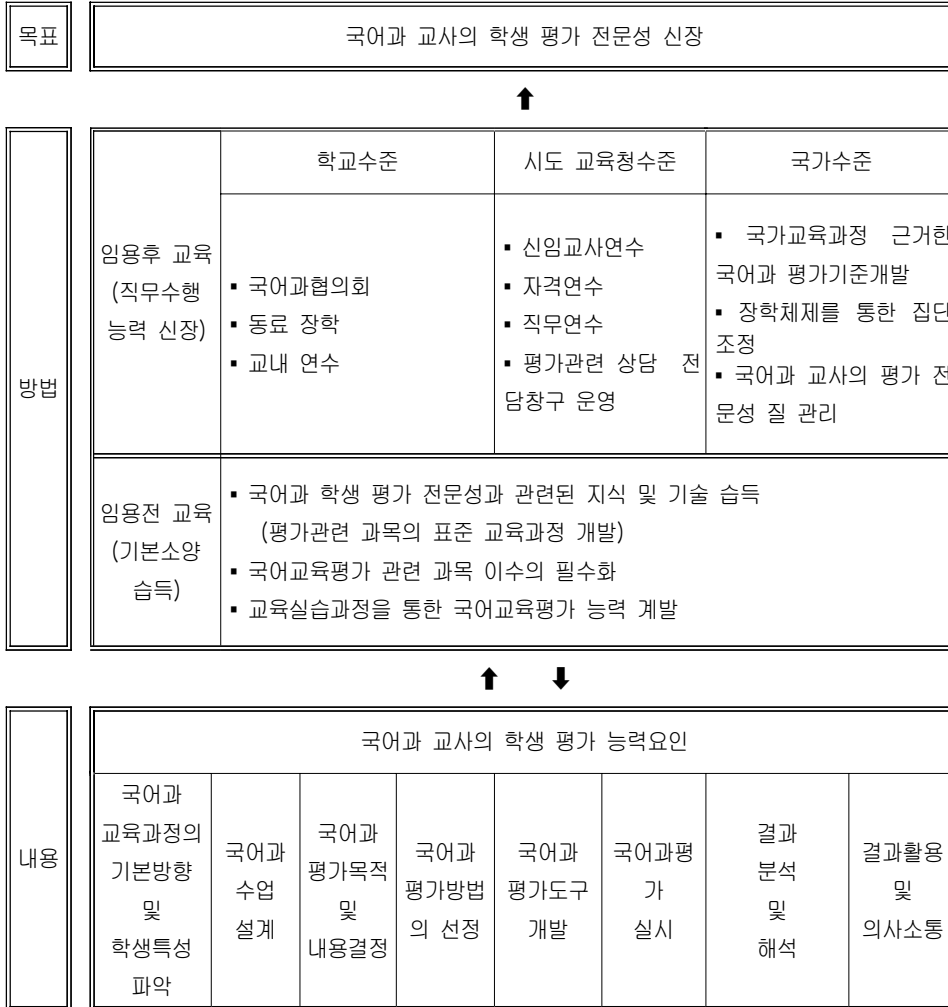
유능한 국어과 교사는 학생들이 이루어 낸 성취의 종류와 질에 관하여 학부모 및 교육행정가와 명료하게 의사를 소통하기 위한 평가 보고서를 마련해야 한다. 국어과 교사는 학생들이 국어과 학습을 통하여 어느 정도의 성취를 보이는지에 관하여 의미 있는 피드백을 제공해야 한다. 이러한 피드백에는 미리 설정된 수행 기준과의 정기적인 비교 등이 포함된다. 국어과 교사는 이와 같은 방식을 통하여 학생들의 학습을 위한 가정과 학부모의 지원을 더욱 효과적으로 생성해 낼 수 있게 된다.

2. 국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장 모형

국어과 교사의 전문성 신장은 상당한 기간을 필요로 하며, 일회적으로 성취될 수 있는 문제가 아니다. 국어과 교사의 전문성 신장을 위한 교육 프로그램을 지속적으로 운영하기 위해서는 이를 지원하는 체제의 마련, 운영방식의 구안, 그리고 관련된 사람들의 의식변화 등이 필수적으로 요청된다. 전문가 집단은 장기간의 훈련과정을 거쳐 전문적 직무수행에 요구되는 과학적 지식체계를 갖춰 사회적 자격을 획득하고 직업윤리를 준수하며, 직무수행과 관련된 의사결정을 위해 자율적으로 판단하고 그 판단에 대한 책임도 진다. 따라서 국어과 교사의 학생 평가전문성을 신장하기 위해서는 우선, 국어과 교사가 지녀야 할 평가관련 전문적인 지식과 기술이 무엇이며 그것이 어떻게 조직되고 개발될 수 있으며 실제와 관련해 어떻게 발휘되는 것인지에 대해 관심을 지녀야 하며, 국어과 교사가 학생 평가 전문성을 지니기 위해서는 어떤 훈련과정을 거쳐야 하는가에 대해 분명한 기준과 체제를 갖추어 놓는 일이 필요하다.

한국교육과정 평가원에서 제시한 ‘교사의 학생 평가 전문성 신장 모형’(이인제 외, 2004)을 바탕으로 하여 국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장이라는 목표를 달성하기 위한 내용과 방법을 정리해 보면 다음 [그림 6]과 같다. 학생 평가 전문성의 신장을 위해서는 무엇보다도 먼저 국어과 교사가 지녀야 할 평가관련 전문적인 지식과 기술이 무엇인지에 대한 전문가 수준에서 합의된 평가 전문성기준이 개발되어야 할 것이며, 이를 중심으로 전문성 신장을 위한 체계적인 훈련과정이 제공되어야 할 것이다. [그림 6]은 국어과 교사의 학생 평가 전문성이 신장되는 상황을 보여주고, 국어과 교사의 평가전문성이 어떤 과정을 통해 신장될 수 있는지를 보여준다.

국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장 모형은 국어과 교사의 평가 전문성 신장과 관련하여 주로 제기되는 문제를 분명히 하고 그 문제들에 기초하여 학생 평가 전문성이라는 측면에서 특히 부각되어야 할 문제가 무엇인지를 제시해 준다. 임용 전 대학에서 제공되는 강의, 임용 후 연수 프로그램에서 제공되는 경험, 기타 활동들은 국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장이라는 측면에서 각각 어떠한 고유의 기능을 담당할 수 있는지, 그리고 각각은 상호 어떻게 연계되어 국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장에 기여할 수 있는지 등에 대한 구체적인



[그림 6] 국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장 모형

논의가 이루어질 필요가 있다.

국어과 교사의 평가 전문성 신장을 위하여 평가 전문성 기준을 개발하고 이를 교사들이 내면화하도록 하는 작업이 필요하고 이의 구체적 실현을 위해 노력하는 것도 필요하지만, 중요한 것은 현장 적용의 중심에는 항상 국어과 교사가 위치하고 있다는 사실이다. 학교현장에 진정한 의미의 변화가 일어나기 위해서는 국어과 교사가 변해야 하고 구체적으로는 교실에서 일어나는 국어과 교

사의 평가활동이 변해야 한다. 학생 평가의 개선을 위한 교육 평가 정책과 방안이 성공적으로 현장에 적용되느냐의 여부는 전적으로 국어과 수업 및 평가활동에 이들을 적용하고 활용할 수 있는 국어과 교사의 평가전문성 수준에 의존한다.

[그림 6]에 제시된 국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장 모형은 한국교육과정평가원에서 실태 조사, 면담 조사, 전문가 협의회 및 워크숍, 세미나 등을 통하여 학생 평가 전문성 신장이라는 목표를 달성하기 위한 내용과 방법의 정리를 토대로 설정된 ‘교사의 학생 평가 전문성 신장 모형’을 국어과에서의 학생 평가 실정에 맞게 재설정한 것이다. 따라서 이 모형은 진정한 의미에서의 모형이라기보다는 일종의 방향 내지 방안이라고 할 수 있는 것이다.

국어과 교사의 전문성 제고는 상당한 기간을 필요로 하며 일회적으로 성취될 수 있는 문제가 아니다. 교사의 전문성 신장을 위한 다양한 프로그램이 지속적으로 운영되어 국어과 교사의 전문성 함양에 기여할 수 있어야 하며, 이를 지원하는 체제의 마련, 운영방식의 내실화, 그리고 관련인사들의 의식변화 등이 필수적으로 요청된다. 중앙에서 개발된 교육평가정책과 이와 관련된 연수가 교사에게 제공되면 교사들은 이를 수용하여 현장에 적용할 수 있을 것이라는 지나치게 낙관적인 기대를 버리고, 교사의 직접적인 필요를 충족시켜주고 구체적인 교실에서의 행동 변화로 이어질 수 있도록 교육 정책 속에서 교사양성프로그램의 내실화, 학교와 시도 교육청, 그리고 국가 수준의 상호 연계된 교사의 학생 평가 전문성을 강화하는 지원책이 마련되어야 할 것이다.

3. 국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장 방안

교사의 학생 평가 전문성은 교사 전문성 발달의 가장 핵심적인 부분이라고 할 수 있다. 교사의 역할은 고정된 것이 아니라 끊임없이 변화하는 것으로, 지속적인 교육을 통해서 교사들의 전문성을 점진적·단계적으로 발전시키고 변화에 능동적으로 적응할 수 있도록 도와주어야 한다. 따라서 교사의 평가전문성 신장을 위한 노력은 교사의 전문성 발달과 성장에 초점을 두는 발달 지향적 접근을 취해야 하며, 교사들의 수월성과 책무성을 제고하여 학교 교육의 질 향상

에 기여할 수 있는 것이어야 할 것이다(이인제 외, 2004).

현재 우리의 학교는 교사에게 수준 높은 학생 평가 전문성을 요구하지만, 교사 양성 과정에서 적절한 평가 전문성 함양을 위한 교육의 기회가 제공되지 못하고 임용 후에도 교사의 학생 평가 관련 활동에 대한 전문가 집단의 지도 및 조언의 기회가 없다는 심각한 문제가 있다. 교사의 학생 평가 전문성 신장을 위해서는 최우선적으로 교사 양성 과정에서 교사가 지녀야 할 전문적인 지식과 기술을 중심으로 평가전문성 훈련이 주어져 예비교사들이 학생 평가와 관련된 기본소양을 갖추 수 있도록 해야 한다. 그리고 임용 후에는 교사들에게 실질적인 도움을 줄 수 있는 학생 평가 관련 직무 수행 능력의 신장과 관계된 교육경험이 제공되어야 할 것이다(이인제 외, 2004).

현재 교사 양성 프로그램을 살펴보면 일반교육학 영역에서의 교육평가관련 과목은 '교육과정 및 교육평가'로 선택과목 중의 하나에 불과하며, 교과교육학 영역에서도 독립된 평가관련과목은 거의 개설되지 않고 교과교육론이나 교과지도법 등의 과목에서 일부 다루어지고 있을 뿐이다. 또한 현재의 학교나 시·도 교육청의 인적구성원을 살펴보면 교사의 평가활동에 대한 지도 및 조언과 평가 전문성의 신장을 위해 실질적인 도움을 줄 수 있는 전문가가 거의 없다. 따라서 국가수준에서 평가전문성기준을 개발하고 이에 기초해 교사양성프로그램이 편성·운영되어야 할 것이며, 교사의 평가전문성 신장을 위한 훈련이나 교사들의 학생 평가와 관련된 노력을 지원하고 모니터할 수 있는 지원 체제를 갖추어야 할 것이다(이인제 외, 2004).

국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장을 위한 교육 실태는 교사 일반의 교육 실태와 다름이 없다. 다음에서는 국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장 방안을 교사 양성 과정의 교육과 교사 임용 이후의 교육으로 구분하여 제시해 보기로 한다.

학교교육의 질적 수준에 대한 사회적 불신과 교사의 전문성과 교직사명감 부족에 대한 비판이 고조되고 있는 시점에서 전문성과 교직사명감을 지닌 우수한 교사의 양성은 매우 중요한 과제이다. 교사 양성 기관인 대학에서는 교사가 갖추어야 할 전문적인 직무 수행 능력의 기준을 정하고 이를 교육과정 편성 및 운영을 위한 구체적인 지표로 활용함으로써 교육과정의 수월성 유지를 위해 노력해야 한다. 이를 위해서는 교사 양성 프로그램에 대한 구체적인 국가수준의

기준이 필요하다.

교원양성을 위한 교육과정의 공통기준, 즉 교육학, 교과교육학, 교과내용학, 교육실습 등의 비중이나 각 전공교과의 영역별 주요 학습내용 등에 대한 전문가 수준의 합의가 이루어지지 않은 상황에서는 우수교사 양성을 위한 내실화된 교사교육이 이루어지기 어렵고, 교사의 전문성 신장을 위한 문제해결 및 개선을 위한 노력의 실효성도 미약할 것이다. 따라서 교사 양성 프로그램의 내실화를 위해 교사가 지녀야 할 전문적인 지식과 기술을 중심으로 교사 양성 프로그램의 국가기준이 개발되고, 이와 관련해 교사의 학생 평가전문성 기준도 구체화되고 이를 중심으로 학생 평가 전문성 훈련이 주어져 예비교사들이 학생 평가와 관련된 기본소양을 갖추어 줄 수 있도록 해야 할 것이다. 이와 관련하여 국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장을 위해 사범대학 및 교육대학의 국어교육과에서는 국어교육평가에 관한 과목을 개설하여 학생들로 하여금 반드시 이수하도록 해야 할 것이다.

국어과 교사로 임용된 이후에 국어과 교사의 평가 전문성을 신장하기 위해서는 국가 수준의 연수, 시도교육청 수준의 연수와 학교 수준의 연수를 체계적으로 시행해 나갈 필요가 있다. 새로운 평가정책 및 방법은 교육부에 의한 연수, 시·도 교육청에 의한 연수, 단위학교에서의 자체연수 등을 통해 현장에 적용된다. 그러나 새로운 평가정책 및 방법이 본래의 취지대로 현장에 잘 정착될 수 있도록 하기 위해서는 각 수준에서 이루어지는 연수 운영 체제에 입각해 실제적으로 운용될 수 있는 연수 프로그램이 개발되어야 하며 새로운 형태의 연수 방법과 자료도 개발되어야 할 것이다.

국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장을 위해 국가 수준에서 우선적으로 해야 할 일은 국어 교과에서 학생들의 성취정도를 평가할 수 있는 평가기준을 개발하여 교사 상호간 공유할 수 있도록 하는 것이다. 우리나라에는 국가 수준에서 고시한 국가교육과정이 있고 이에 근거해 개발된 학교교육과정 중심의 교육을 추구하고 있지만, 교육과정에 제시되어 있는 교과목별 목표와 내용은 학교교육의 실질적인 지침역할을 하지 못하고 있으며 학교교육은 여전히 교과서 중심으로 이루어지고 있다고 할 수 있다. 즉, 현재 학교의 교수-학습활동과 평가 활동은 교과서 내용에 기초한 교사의 임의적인 기준에 의해서 이루어지고 있다고 할 수 있다. 따라서 이런 문제를 극복하기 위해 현장교사로 하여금 교과서

가 아니라 교육과정에 근거해 교수-학습활동 및 평가활동을 수행해 나갈 수 있도록 돕기 위해 국가교육과정에 근거한 성취기준과 평가기준을 개발하여 제공할 필요가 있다.

국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장을 위해 시·도 교육청 수준에서의 교원 연수체제가 실질적으로 활성화되기 위해서는 다음과 같은 사항에 특히 유의하여야 할 것이다. 첫째, 연수프로그램의 운영에 있어서 교사들의 수업에 직접 영향을 줄 수 있는 것으로서 교사들로 하여금 실제로 체득하는 단계까지 나아갈 수 있도록 세세한 계획 및 여러 가지 교수 방법을 동원하여 계속적이고 체계적인 연수가 진행될 수 있도록 해야 할 것이다. 둘째, 학교현장에서 이루어지는 국어과 교사의 평가활동을 개선하는 데 실질적으로 도움이 되는 연수프로그램을 개발하기 위해서는 교사 양성 기관에서 제공되는 국어교육 평가관련 지식과 기술을 심화학습하고, 이의 적용과 관련된 지식 및 기술의 변화를 탄력적으로 흡수할 수 있는 기회가 제공되어야 할 것이다. 셋째, 연수 프로그램은 국가적으로 합의된 평가전문성 기준의 내면화를 돕는 역할을 할 수 있어야 할 것이며, 국어과 교사들의 교육평가 관련 활동에 직접적인 도움을 줄 수 있는 연수내용을 선정해야 할 것이다. 또한, 이론과 실제의 조화로운 균형을 이룰 수 있는 내용으로 국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장에 실질적으로 도움이 되는 구성이어야 할 것이다.

국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장을 위해 학교수준에서의 연수는 국어과 교사의 개인적 노력에 대한 지원과 더불어 국어교과 협의회와 같은 공동체적 모임을 통해 학생들의 내적 상태를 진단하고 진단 결과에 근거해 학생을 지도할 수 있는 방안 등에 대해 다른 동료교사들과 함께 협의하고 활동하는 일이 필요하다. 국어과 교사들을 주축으로 하는 평가전문성 신장을 위한 공동의 노력은 관점과 입장의 공유, 공동의 책임의식, 책무성 제고를 위한 상호압력 부여 등의 기능을 발휘한다. 학교단위에서 평가관련 전문서적을 함께 읽고 동료 교사의 평가활동을 관찰하며 그들과 함께 교육적인 아이디어를 토론하면서 평가전문성을 신장해가는 교사집단의 공동체적인 노력과 풍토에 힘입어 교사들은 한층 더 자기 발전을 위해 노력하게 될 것이다. 학교수준에서의 연수가 활성화되고 전문성 신장을 위한 교사 상호간의 협동적 공동노력에 대한 관심을 집중시키기 위해서는 학교의 사명과 가치의 공유, 전문성 탐구 풍토, 교사의 전문

성 계발을 위한 기회 확대, 교육 행·재정적 지원강화 등의 문화적 조건과 구조적 조건이 충족되어야 할 것이다.

다음에서는 국어과 교육의 하위 영역별로 국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장 방안을 구체적으로 제시해 보기로 한다.

4. 국어과 이해 영역에 대한 학생 평가 전문성 신장 방안

교사의 평가 전문성을 신장시키고, 전문성의 개념을 교사들에게 형성시켜 주기 위해서는 교사의 학생 평가 개념 모형과 전문성 신장 모형을 개발할 필요가 있다. 이러한 연구는 교육과정평가원(2004)에서 추진된 바 있다.

개념 모형이든 절차 모형이든 간에 전문성 신장 모형에 있어서는 교과 일반 모형과 국어과 평가 모형, 읽기 평가 모형이 큰 차이가 나지 않을 것이라 생각된다. 따라서 여기서는 교육과정평가원(2004)과 국어과 평가 전문성 신장 모형에 기초하여 국어과 이해 영역 중에서 읽기 영역의 평가 전문성 기준에 합당한 교사 교육 내용(프로그램)과 방법의 방향을 제안하는 데 주력하도록 한다. 먼저 국어과 교사의 양성 기관과 연수 기관의 주요 프로그램을 간략히 분석한다.

가. 읽기 평가 전문성 교육의 실태와 문제점

중등학교 국어 교사는 사범대학 국어교육과에서 양성된다. 따라서 여기서는 주요 사범대학 국어교육과의 교육과정을 분석함으로써 예비 중등 교사들이 읽기 평가와 관련하여 전문성을 갖추기에 합당한 교육을 받고있는지를 분석하고자 한다. 국어국문학을 전공하고 교직과정을 이수하는 경우에도 국어교사 자격증을 취득할 수 있고, 교육대학원에서도 중등 교사 자격증을 취득하는 길이 있다. 이 경우는 양성과정의 교육과정이 여기서 살펴보는 사범대학 국어교육과를 통한 양정보다 더 열악할 것으로 본다. 그리고 전국의 시도 교육연수원에서 중등 국어 1급 정교사 자격 연수 과정에서 국어과 평가와 읽기 평가가 어느 정도로 무엇이 개설되는지 분석하고자 한다.

이 밖에 시도 교육연수원에서 60시간 분량으로 개설되는 ‘독서 직무 연수’와 ‘교육평가 직무 연수’, 각급 학교의 자체 연수 등도 의미 있는 자료일 수 있으나, 연구 여건과 모든 교사가 의무적으로 이수해야 하는 것이 아니라는 점을 고려하여 분석하지 못하였다. 중등 국어과 교사 임용고사 시험 문제지 분석도 마찬가지로 이유로 분석하지 못했다.

1) 주요 사범대학 국어교육과 교육과정 분석

교육인적자원부와 교육개발원은 2003년에 전국 40개(국립 13, 사립 27) 사범대학 336개 학과의 교육환경을 평가하였다. 평가 영역은 교육과정과 수업, 교수·학생, 교육여건·지원 체제 등 3개 영역이었다. 평가 결과로 40개 대학의 순위가 발표되었다(문화일보 2004. 10. 8.). 여기서는 40개 대학 중에서 상위 수준의 10개 대학의 국어교육과 교육과정을 수집하여 분석하였다. 10위안에 든 대학 중에서 인터넷에서 교육과정 자료가 제공되지 않은 5개 대학을 제외하고³⁸⁾, 서울대학교 국어교육과를 포함하여 10개 대학의 자료를 수집하였다. 사범대학 국어교육과의 교육과정은 일반적으로 교양과정과 전공과정으로 구성되어 있다. 전체 이수 학점에서 교육평가 관련 과목의 개설 현황과 비중을 살펴보면 다음 <표 2>와 같다.

한양대, 영남대, 교원대, 홍익대, 인하대의 경우 국어교육과에서 국어과 평가 관련 과목을 개설하였으나 나머지 대학들은 교직 과목으로 개설하고 있다. 국어과 평가 과목을 개설하는 경우에도 한양대, 교원대, 인하대처럼 전공 선택으로 하는 경우와 영남대나 홍익대처럼 전공 필수로 하는 경우가 있었다. 국어과 평가 과목을 개설하지 않거나 전공 선택으로 개설하게 되면 필수적으로 이수하지 않기 때문에 양성 과정에서 평가 전문성 신장을 보장한다고 할 수 없다. 비록 과목이 개설되고 예비교사가 그 과목을 수강한다고 하더라도 그 강좌가 어떻게 운영되는가(실천되는 교육과정: enacted curriculum), 학생이 어떻게 학습하는가(경험하는 교육과정: experienced curriculum)에 따라 실제 전문성을 획득하였는지는 달라질 수 있다. 교직 과목은 과목의 성격이 필수가 아니라 선택이며, 그것도 국어과 평가에 초점을 맞추기보다는 교육평가 일반에 초점을

38) 이화여대(1), 고려대(2), 전북대(6), 충북대(7), 계명대(8) 등은 교육과정을 학교 홈페이지에서 구할 수 없어 제외하였다.

맞추고 있다. 그리고 서울대를 제외하고는 교육평가뿐만 아니라 ‘교육과정’과 ‘평가’를 연계하여 개설하고 있다. 교직 과목만 개설되는 경우는 더 열악한 상황이라 할 수 있다.

<표 2> 주요 사범대학 국어교육과 ‘평가’ 관련 과목 개설 현황

대학명	사범대학 평가순위	평가 관련 과목	과목 성격	과목 명(학점 비중)
공주대	3	2	교직선택	교육과정과 평가(2)
한양대	4	2	교직선택	교육과정 및 평가(2-2-0)
		3	전공선택	국어교육평가론(3-2-2)
영남대	5	2	교직선택	교육과정과 평가(2)
		2	전공필수	국어과교육방법 및 평가(2)
교원대	9	3	전공선택	국어교육 평가 연습(3)
홍익대	10	2	교직선택	교육과정과 평가(2)
		3	계열선수	국어교육과정 및 평가(3)
부산대	11	2	교직선택	교육과정 및 교육평가(2)
조선대	12	2	교직이론	교육과정 및 교육평가(2)
제주대	13	2	교직선택	교육과정 및 교육평가(2)
순천대	14	2	교직선택	교육과정 및 교육평가(2)
인하대	21	2	교직선택	교육과정 및 교육평가(2)
		3	전공선택	국어과교육과정 및 평가(3)
서울대	22	3	교직선택	교육평가의 이론과 실제(3)

요약하면, 이상의 조건들로 보아 현재 중등교사 양성 과정으로는 앞에서 개발한 11 개의 읽기 평가 전문성 기준을 갖추기에는 충분치 못하다.

2) 시도 교육연수원 중등 1급 자격연수 과정 분석

사범대학 국어교육과에서 양성된 교사는 임용고사를 거쳐 교사로 발령 받은 후 일정기간이 지나면 1급 정교사 자격 연수를 받게 된다. 시도 교육청 산하의 교육연수원에서 주관하는 1급 정교사 자격 연수 과정은 보통 180시간 내외로 구성된다. 다음 <표 3>은 전국 16개의 시도 교육연수원 중에서 무선 표집한 7 개의 시도 교육연수원에서 2004년에 실시한 중등 국어과 1·2급 정교사 자격 연수 과정의 국어과 평가 과목 개설 현황을 분석한 것이다.

서울시와 광주시는 연수 교재를 직접 분석하였으며, 나머지 교육청은 연수원

홈페이지에 제공된 자료를 분석하였다. 부산과 대전 연수원의 경우, 전공에 배정된 시간이 확인되지 않아 비율은 내지 못하였다. 부산, 경북, 경남, 대전 연수원의 경우 교육 방법 정보가 확인되지 않았다.

<표 3> 시도 교육청 중등 국어과 자격 연수 평가 관련 내용 분석

교육원	개설 강좌	시간	방법	소계	비율
서울	토의·토론 수업과 수행평가의 실제	4	강의 4	28	21.8% (전128)
	(읽기) 평가 문항 제작의 원리	2	강의 2		
	(읽기) 평가문항 제작 실습	4	참여 4		
	과중중심 쓰기 교수·학습과 수행평가의 실제	4	강의 4		
	실제	2	강의 2		
	국어지식 교수·학습과 평가의 실제	4	강의 4		
	반응중심 소설 교수·학습과 평가의 실제	4	강의 4		
	학습자 중심 시 교수·학습과 평가의 실제	4	강의 4		
회곡 교수·학습과 평가의 실제					
부산	국어과 평가1	2	확인 불가	10	확인 불가
	국어과 평가2	2			
	국어과 평가3	2			
	국어과 수행평가 방안	4			
경북	국어과 평가의 실제	8	확인 불가	8	6.1% (전131)
경남	국어과 수행평가의 실제	3	확인 불가	3	2.40% (전125)
충남	국어과 평가의 새로운 방향	3	강의1,토 론2 강의1,토 론2 강의2토 론2	10	7.35% (전136)
	포트폴리오 평가의 이해와 활용	3			
	평가의 유형과 문항 제작 기법	4			
대전	국어과 평가 문항 작성의 실제	3	확인 불가	3	확인 불가
광주	국어과 평가의 이론과 실제	4	강의4	7	5.34% (전131)
	국어과 수행평가	3	강의3		

1급 자격 연수는 교양, 교직, 전공으로 크게 영역이 구분된다. 국어과 평가 과목은 전공에 배정된다. 전공에 배정된 시간 비중도 각 시도 교육연수원마다

조금씩 다르다. 이를 고려하여 분석하면 전체적으로 편성 비중에 있어서 많게는 21.8%에서 적게는 2.4%로 다양하다. 가장 높은 서울시 교육연수원은 ‘○○ 영역의 교수·학습과 평가의 실제’로 교수·학습과 평가를 통합하여 과목을 개설하였기 때문에 이를 배제한다면, 각 시도 연수원의 국어과 평가 과목을 전공 대비 2.40% ~ 7.35%로 개설한다고 보아야 한다.

개설 방법도 ‘국어과 평가’처럼 전적으로 평가 과목으로 개설한 데도 있고, ‘토의·토론 수업과 평가의 실제’처럼 수업과 평가를 통합하여 개설한 곳도 있다. 연수 방법도 강의 방법을 취한 경우, 강의와 토론 참여 방법을 병행한 경우, 실습 형태로 한 경우 등으로 나타났다. 과목 개설 방법에서 국어과 영역을 전체적으로 고려한 곳은 서울시 연수원이다.

읽기 영역 평가는 주로 선택형과 수행형 평가가 많이 쓰이며, 선택형 평가의 경우는 특히 검사 문항의 개발, 적용, 분석, 해석, 수정 등에 관한 전문성이 필요하다. 시도 교육연수원에서 현재 개설된 과목이나 강좌 형태로 보아 이러한 요구를 만족시키기는 어렵다고 판단된다. 연수 방법도 강의뿐만 아니라 양호한 문항 개발의 실재를 읽힐 수 있는 과목과 검사 결과를 분석하고 해석한 후 수정하는 과목을 개설하고 워크숍이나 분임 토의 등과 같은 방법으로 운영하는 것이 필요하다. 결론적으로, 시도 교육연수원의 현직 국어과 교사 연수 과정도 앞에서 개발한 11개의 읽기 평가 전문성의 기준을 충족시키기에 적절하다고 할 수 없다.

나. 읽기 평가 전문성 신장을 위한 교육 내용과 방법

앞의 2장에서 시안적으로 개발한 11 개의 국어과 교사의 읽기 평가 전문성 기준을 갖추기 위해 각 사범대학 국어교육과와 시도교육연수원의 자격 연수 과정에서 최소 필수로 반영해야 할 과목을 제안한다면 다음 <표 4>와 같다. 고딕체로 표시한 부분이 추가로 개설되거나 보강되어야 할 과목, 교육 내용, 방법이다.

읽기 평가 전문성의 지식 기준은 기존에 개설되어 왔던 과목을 통해서도 교육받을 수 있을 것으로 판단된다. 특히 <표 4>에서 고딕체로 표현한 부분에서

제안하였듯이, 사범대학 국어교육과에서는 ‘국어과 평가론’ 과목을 필수로 개설하여 읽기를 포함한 국어과 평가 전문성을 신장시키기 위한 교육을 강화해야 한다. 그리고 시도 교육 연수원에서는 기존의 과목들 외에 읽기 선택형 도구 개발, 읽기 수행형 도구 개발, 검사 결과의 해석과 추론 과목을 개설하는 것이 필요하다. 교육 방법도 이론적 강의뿐만 아니라 워크숍, 세미나, 현장 관찰과 실습, 사례발표, 분임 토의, 현장 연구 등의 다양한 접근을 할 필요가 있다.

<표 4> 읽기 평가 전문성을 위한 교육 내용과 방법

영역	기준	사범대학 관련 과목	시도연수원자격연수 과목	방법
지식	1 읽기 특성	국어과교육론 국어과교육과정 읽기(독서)교육론	국어과 교육과정 읽기 교수·학습	강의, 토론
	2 학습자 (독자)	국어과 교육론 읽기(독서)교육론	읽기(독서) 교육론 국어과 교육과정	강의, 토론
	3 인접 분야	국어과교육과정 국어과교재론 국어과교육론	국어과 교육과정 읽기(독서) 교육론 쓰기 교수·학습 등	강의, 토론
수행	4 평가 계획	교육과정과 평가 국어과 교육론 국어과 평가론	국어과 평가의 실제	강의, 워크숍, 분임 토의
	5 도구 개발	국어과 평가론	읽기 선택형 도구 개발 읽기 수행형 도구 개발	강의, 워크숍
	6 평가 시행	교육과정과 평가 교육 실습	국어과 평가의 실제	강의, 사례발표
	7 결과 분석	교육과정과 평가 국어과 평가론	검사 결과의 해석과 추론	강의, 워크숍, 분임 토의
	8 보고와 활용	교육 실습 국어과 평가론	국어과 평가의 실제	강의, 사례발표, 분임 토의
윤리	9 자기점검과 윤리	국어과 교육론 국어과 평가론	국어과 평가의 실제 국어과 교육론	강의 분임토의
	10 전문성 추구	국어과 교육론 국어과 평가론	국어과 평가의 실제 교양 강좌	강의 분임토의
	11 공동체 기여	국어과 교육론 국어과 평가론	국어과 평가의 실제 교양 강좌	강의 분임토의

5. 국어과 표현 영역에 대한 학생 평가 전문성 신장 방안

제Ⅱ장에서 교사의 쓰기 평가 전문성 기준에 대해서 살펴보았거니와, 이러한 기준을 충족하는 교사는 자연적으로 만들어지는 것이 아니다. 따라서 사범대를 비롯한 교사 양성 기관에서 이루어지는 직전 교육이나 연수원 등에서 이루어지는 현직 교육에서 이러한 기준을 갖춘 교사로 만들기 위한 교육이 이루어져야 한다. 다음에서는 쓰기 영역을 중심으로 하여 국어과 표현 영역에 대한 학생 평가 전문성 신장 방안을 제시해 보기로 한다.

가. 쓰기 평가 전문성 교육의 실태와 문제점

쓰기 평가 전문성을 갖춘 교사를 양성하기 위해서는 쓰기 평가 전문성을 구성하는 요인들이 무엇이고 그것들을 신장시키기 위해서는 어떤 절차를 거쳐야 하는지를 잘 보여 주는 모형을 개발할 필요가 있다. 그런데 쓰기 평가 전문성 신장 모형은 국어과 평가 전문성 신장 모형의 구체 사례라는 점에서 그것을 구성하는 범주들이나 절차는 차이가 있을 수 없다. 따라서 여기서는 ‘국어과 평가 전문성 신장 일반 모형’의 기본 틀을 바탕으로 하여 쓰기 평가 전문성을 기르는 데 필요한 내용 요소들이 무엇이고 그것들이 어떻게 교육될 수 있는지 살펴보기로 한다.

교사의 쓰기 평가 전문성을 구성하는 요인은 매우 다양하고 복잡하다. 따라서 쓰기 평가 전문성을 갖춘 교사로 기르기 위해서는 많은 시간이 배당된 독립된 강좌를 제공해야 한다. 그러나 우리의 사정은 여의치 못해서, ‘쓰기평가론’은커녕 ‘국어과평가론’ 강좌도 없는 것이 일반적이다. 따라서 최소한의 시간을 통해 최대한의 효과를 얻을 수 있는 방안을 마련해야 한다.

최소한 ‘국어과평가론’ 강좌는 있어야 한다고 전제한다. 따라서 쓰기 평가 전문성을 길러 주는 과정은 ‘국어과평가론’의 일부가 되며, 대학에서의 한 강좌를 중심으로 생각해 본다면, 쓰기 평가를 다룰 수 있는 시간은 2~3주 정도밖에 되지 않는다. 이 짧은 시간을 통해 쓰기 평가 전문성을 온전히 길러 주는 것은 역부족이다. 따라서 쓰기 평가 전문성을 구성하는 여러 요인 중에서 일정 부분

은 어쩔 수 없이 타 강좌의 지원을 받아야 한다.

나. 쓰기 평가 전문성 신장을 위한 교육 내용과 방법

쓰기 평가 전문성을 갖춘 교사는 학생들의 쓰기 능력을 다룬다는 점에서 우선 ‘쓰기’와 관련되는 내용을 알아야 한다. 쓰기가 무엇이고 어떤 기능을 수행하는지, 쓰기가 어떤 과정과 방법을 통해 수행되는지, 어떤 상황에서 이루어지고 어떤 특성을 지니고 있는지 등 쓰기에 대한 이해가 있어야 한다. 그리고 쓰기 평가는 쓰기 교육의 일환이라는 점에서 쓰기 평가 전문성을 갖춘 교사는 쓰기 교육의 이론, 쓰기 교육이 목표와 구체적인 내용, 쓰기 교육의 방법과 수업 모형, 쓰기 교육을 위한 교재가 갖추어야 할 조건 등 쓰기 교육에 대한 이해가 있어야 한다. 또한 쓰기 평가는 쓰기 학습자들을 대상으로 한다는 점에서 학생들이 지니고 있는 지식과 교양, 쓰기에 대한 지식, 쓰기 발달 특성, 쓰기에 대한 태도와 성향 등에 대해서도 이해하고 있어야 한다. 마지막으로 쓰기는 글을 생산하는 행위라는 점에서 쓰기 평가 전문성을 지니고 있는 교사는 글의 구성 층위, 글의 종류와 구조, 좋은 글의 특성 등에 대한 이해도 있어야 한다. 그런데 이들 전문성 요인을 2~3주라는 짧은 시간 안에 포함시켜 다룰 수는 없다. 따라서 이들 요인에 대해서는 ‘작문교육론’의 지원을 받아야 한다.³⁹⁾

다른 한편으로 쓰기 평가는 국어과 평가의 하위 영역이라는 점에서 화법 평가, 읽기 평가, 국어지식 평가, 문학 평가 등과 공통되는 점을 지니고 있다. 쓰기 평가가 어떤 성격을 지니고 있고 어떤 방향으로 나아가야 할 것인지, 어떤 절차로 진행되는지, 쓰기 평가 도구는 어떤 조건을 갖추고 있어야 하는지, 쓰기 평가는 쓰기 수업 과정과 어떤 연관을 지니고 있는지, 쓰기 평가에서 쓰기가 지니는 수행성을 어떻게 살려 나갈 것인지 등과 관련되는 내용은 국어과의 다른 영역 평가와 유사한 점이 많다. 따라서 이들 전문성 요인을 갖추어 주는 일은 국어과의 영역간 공통 내용으로 다루는 것이 효율적일 것이다.

이와는 달리 쓰기 평가는 국어과의 다른 능력이 아닌 ‘쓰기’ 능력을 다룬다는 점에서 차별성을 갖는 부분이 있다. 쓰기 능력을 평가하는 여러 가지 방법

39) 국어과 교사 양성 프로그램에서 ‘작문교육론’은 있어야 한다고 전제한다.

을 익히는 일이나 그 각각의 방법에 따른 구체적인 평가 도구를 제작하는 능력을 기르는 것이 이 부분의 핵심이다. 나아가 평가 목적이나 내용, 상황 등을 고려하여 알맞은 평가 방법을 선택하는 능력, 쓰기 영역의 특성에 맞는 성취 기준과 평가 기준을 작성하는 능력, 쓰기 평가에 적합한 이원 목적 분류표나 문항 설계 카드를 작성하는 능력, 작문 결과물을 채점하고 해석하는 능력, 쓰기 평가 결과를 기술하고 활용하는 능력 등을 길러 주는 것도 이 부분에 포함된다. 따라서 이들 전문성 구성 요인은 쓰기 평가에 배당된 시간 안에 집중적으로 다루어야 한다.

이상의 내용을 정리하면 다음과 같다.

<‘작문교육론’ 강좌의 지원 내용>

- 쓰기에 대한 이해 (개념, 필요성과 목적, 과정과 방법, 상황, 특성 등)
- 쓰기 교육에 대한 이해 (이론, 목표, 내용, 방법과 수업 모형, 교재 등)
- 쓰기 학습자에 대한 이해 (지식과 교양, 쓰기에 대한 지식, 발달 특성, 태도·성향 등)
- 텍스트에 대한 이해 (구성 층위, 종류와 구조, 좋은 글의 요건 등)

<‘국어과평가론’ 영역 공통 내용>

- 국어과(쓰기) 평가의 성격과 방향 (목적성, 수행성, 실제성, 과정성, 통합성 등)
- 국어과(쓰기) 평가의 일반 절차(설계-도구제작-시행-채점-해석-기술-활용)
- 국어과(쓰기) 평가 도구의 양호도(타당도, 신뢰도, 객관도, 실용도, 변별도 등)
- 국어과(쓰기) 수업 과정과 평가(진단, 형성, 총괄 / 형식, 비형식)
- 국어과(쓰기) 수행 평가의 원리와 방법

<쓰기 평가 특수 내용>

- (1주) 쓰기 평가 설계하기
 - 평가 목적 정하기
 - 평가 내용(요소) 정하기

- 성취 기준 및 평가 기준 작성하기
- 목적·내용·상황에 알맞은 평가 방법 선택하기
- 이원목적분류표 작성하기
- 문항 설계 카드 작성 연습하기
- (2주) 쓰기 평가 도구 제작하기
 - 간접 평가 문항 제작하기
 - 직접 평가 문항 작성하기
 - 쓰기 과제 구성하기(화제 선정하기, 알맞은 조건 부여하기 등)
 - 채점 기준(요령, 유의점)과 채점표 작성하기
 - 모범(예시) 답안 작성하기
- (3주) 채점 및 해석, 활용하기
 - 학생 작품 분석 연습하기
 - 채점 방법 선택하기
 - 평가 기준 및 채점 기준에 따라 채점하기
 - 결과의 원인 및 의미 해석하기
 - 특성 및 변화 양상 파악하기
 - 형식에 맞게 기술하기
 - 칭찬해 줄 점과 충고해 줄 점 찾기
 - 이후 교수-학습의 강조점 정하기

6. 국어과 국어지식 영역에 대한 학생 평가 전문성 신장 방안

가. 국어 지식 평가 전문성 교육의 실태와 문제점

국어과 교사의 국어 지식 영역의 평가 전문성을 신장하기 위해서는 국어과 교사의 양성 과정에서부터 국어과 평가 능력을 신장하여야 한다. 전문성은 단기간에 완성되는 것이 아니며 초임 교사라도 평가 전문성을 제대로 갖추어야 정상적인 교육이 가능하기 때문이다. 이를 위한 기초적인 교육은 사범 대학 교

육 과정에 ‘국어과 평가론’ 강좌를 개설하여 운영하는 것으로 가능하다. 또한 현직 교사의 국어 지식 영역의 평가 전문성은 각종 연수를 이수하게 함으로써 신장할 수 있다. 현직 교사의 연수는 국가 차원의 연수, 시·도 교육청 단위의 연수, 학교 차원의 연수가 있으며, 이들은 자격 연수 과정과 직무 연수 과정의 연수로 나눌 수 있다. 교사 양성 기관에서의 교육은 주로 사범대 학생을 대상으로 이루어진다고 할 수 있으나 교사 자격을 전제로 이수하는 교육 대학원 국어 교육 전공, 대학의 국어과 교사 자격 취득을 목적으로 하는 부전공, 복수전공, 교직 과정 이수를 통해 국어 교사 자격을 취득하려는 학생 등도 교육 대상이다. 현직 교육인 연수는 현직 교사의 평가 전문성을 높일 수 있는 기회로서 교육 대상자의 수준에 따라 연수 내용이 적절하게 편성되어야 한다.

나. 국어 지식 평가 전문성 신장을 위한 교육 내용과 방법

국어과 교사의 국어 지식 영역의 평가 전문성을 신장할 수 있으려면 다음과 같은 내용이 교육되어야 한다.

- (1) 교육 평가론, 언어 평가론 등 일반적이고 보편적인 평가 이론
- (2) 국어과 평가론, 국어 지식 평가론 등 개별적이고 특수한 평가 이론
- (3) 국어 지식 영역 평가에 관련된 인접 분야에 대한 지식

이러한 내용들은 교사 양성 과정에서 교육되거나, 현직 교사의 연수 과정에서 다루어질 수 있다.

1) 교사 양성 과정의 교육

국어 지식 영역의 평가 전문성을 신장하기 위한 교사 양성 과정의 교육은 교육 평가론, 언어 평가론 등 일반적이고 보편적인 평가 이론, 국어과 평가론, 국어 지식 평가론 등 개별적이고 특수한 평가 이론과 국어 지식 영역 평가에 관련된 인접 분야에 대한 지식 등을 내용으로 한다.

이들 중 개별적이고 특수한 평가 이론인 ‘국어 교육 평가론’이나 ‘국어 지식 평가론’을 교육한다면 국어 지식 평가 전문성을 신장하는 데 많은 도움이 될 것이다. 그러나 이 경우 한정된 이수 학점 중에 특정 강좌를 필수 강좌로 이수할 수 없는 것이 교사 양성 기관의 현실이기 때문에 국어 지식 평가에 대한 교

육은 ‘국어 지식 교육론’의 한 영역으로 다루거나, ‘국어과 평가론’을 ‘평가 일반 이론, 국어과 평가의 일반 이론, 각 영역별 평가 이론’으로 나누었을 경우 각 영역별 평가 이론의 하나로 국어 지식 영역 평가 이론을 다루고, 또한 표현·이해 영역에서 통합 평가의 하나로 국어 지식의 평가를 다룰 수 있다.

교육 현장의 현실을 고려하면 독립된 ‘국어 지식 평가론’ 강좌는 비현실적이어서 ‘국어과 평가론’ 강좌를 개설하여 운영하는 것이 국어 교사의 평가 전문성을 기르는 데는 더 적절할 것으로 보인다. 따라서 본고에서는 ‘국어 지식 평가에 대한 교육은 ‘국어과 평가론’에서 다루는 것을 제안한다.

‘국어과 평가론’ 강좌의 각 영역 공통 내용을 제외한 ‘국어 지식 평가의 이론과 실제’에 관한 교육 내용은 다음과 같은 것이 포함되어야 한다.⁴⁰⁾

(가) 국어 지식 영역 평가의 배경 지식

- (1) 국어 지식 영역의 교육 과정
- (2) 국어 지식 영역의 교수·학습
- (3) 국어 지식 영역의 교육 평가
- (4) 국어 지식 영역의 내용
- (5) 국어 지식 영역의 평가와 인접 분야
- (6) 국어 지식 학습자

(나) 국어 지식 영역 평가의 수행 능력

- (1) 평가 계획 수립
- (2) 평가 도구 개발
- (3) 평가 시행
- (4) 평가 결과 분석과 해석
- (5) 평가 결과 보고와 활용
- (6) 평가에 대한 평가

40) 이들 내용은 기본적으로 교사 임용 이후의 내용과 같기 때문에 다음의 교사 임용 이후의 내용에서 상술한다.

이상의 내용은 예비 국어 교사인 학생들이 국어 지식 영역 평가의 배경 지식으로서 1) 교육 평가론, 국어 교육론, 국어과 교육 과정, 국어과 교수 학습론, 국어과 평가론 등과 2) 언어학 개론, 국어학 개론, 국어 음운론, 국어 문법론, 국어 의미론, 국어사 개설, 국어 화용론, 국어 문장론, 국어 어문 규정 등에 대한 지식을 갖추고 있을 때 더욱 효과적으로 ‘국어 지식 평가 전문성’을 갖출 수 있게 한다. 따라서 ‘국어 지식 영역 평가 전문성’을 신장하기 위한 교육 내용으로서 교사 양성 기관의 교육 과정은 위의 모든 배경 지식을 구성하는 강좌와 ‘국어 교육 평가론’이 개설되어 운영되어야 한다.

2) 교사 임용 이후의 교육⁴¹⁾

국어 지식 영역의 평가 전문성을 신장하기 위한 현직 교사 연수 과정의 교육도 교사 양성 교육의 과정처럼 ‘국어 지식 영역 평가’를 ‘국어 지식 교육론’에서 한 영역으로 다루거나, ‘국어 교육 평가론’에서 독립된 부분으로 다룰 수 있다. 교육 현장의 현실을 고려하면 독립된 ‘국어 지식 평가 연수’를 독립된 연수 과정으로 운영하는 것보다 ‘국어과 평가 연수’에서 관련 강좌를 운영하는 것이 효율적으로 보인다.

‘국어 교육 평가 연수’ 과정의 각 영역 공통 내용을 제외한 ‘국어 지식 평가의 이론과 실제’에 관한 연수 내용은 교사 양성 과정의 ‘국어 교육 평가론’의 국어 지식 영역 내용을 학교 현장과 연결하여 교사의 경험을 바탕으로 한 보다 실천적인 면을 강조하면 될 것이다.

‘국어과 평가론’ 연수의 각 영역 공통 내용을 제외한 ‘국어 지식 평가의 이론과 실제’에 관한 연수 내용은 다음과 같은 것이 포함되어야 한다.

(가) 국어 지식 영역 평가의 배경 지식

(1) 국어 지식 영역의 교육 과정

- ① 국어 지식 영역의 목표와 내용,
- ② 국어 지식과 표현·이해의 관련성

41) 현직 교사 연수에는 학교 내 연수, 시도 교육청 단위 연수, 국가 단위 연수와 학회 및 특수 연수 기관(대학, 교원 단체 등)의 연수가 있으나 본고에서는 시도 교육청의 직무 연수를 전제로 연수 내용을 기술하고자 한다.

- (2) 국어 지식 영역의 교수·학습
 - ① 학습자 특성,
 - ② 교육 목표 성취에 적합한 교수 전략,
 - ③ 교수·학습에 동원되어야 할 교수 자료
- (3) 국어 지식 영역의 교육 평가
 - ① 교육 평가에 대한 개념,
 - ② 교육 평가의 유형,
 - ③ 교육 평가의 방법,
 - ④ 교육 평가 도구 개발 방법,
 - ⑤ 교육 평가 시행,
 - ⑥ 평가 결과 분석과 해석,
 - ⑦ 평가 결과 활용 방법
- (4) 국어 지식 영역의 교육 내용
 - ① 국어 지식의 구조,
 - ② 국어 지식 영역의 핵심 지식,
 - ③ 국어 지식 교육 내용의 위계와 범위
- (5) 국어 지식 영역의 평가와 인접 분야
 - ① 국어과 다른 영역과의 관련성,
 - ② 교육 과정의 다른 범주들과의 관련성
- (6) 국어 지식 학습자
 - ① 국어 지식의 발달,
 - ② 언어 경험과 국어 지식에 대한 태도

(나) 국어 지식 영역 평가의 수행 능력

- (1) 평가 계획 및 준비
 - ① 평가 목표 설정,
 - ② 평가 내용 결정,
 - ③ 성취 기준 및 평가 기준 정하기,
 - ④ 평가 방법 선정
- (2) 평가 도구 개발하기

- ① 형식 평가의 도구 개발,
- ② 비형식 평가의 도구 개발,
- ③ 성취 기준 및 평가 기준 정하기
- (3) 평가 시행
 - ① 평가 환경 조성,
 - ② 평가 방법 및 절차 안내,
 - ③ 평가 과정 조절,
 - ④ 자료의 수집과 정리
- (4) 채점과 결과 해석
 - ① 채점,
 - ② 결과 분석과 해석,
- (5) 평가 결과 보고와 활용
 - ① 결과 기록과 보고,
 - ② 평가 결과의 활용,
 - ③ 평가의 평가,
- (6) 평가에 대한 평가

국어 지식 평가 전문성 신장을 위한 교육은 평가 전문성이 이론과 실제 모두에 대한 것임을 고려하여 이론과 실습을 겸한 교육을 시행하여야 한다. 특히 현직 교사 연수를 위해서는 자격을 갖춘 강사를 확보해야 하고, 평가의 이론과 실제에 관한 많은 연구를 교사가 접하고 교육 현장에서 실행할 수 있도록 행정적 제도 개선도 필요하다. 또한 사범 대학의 교육 과정에 ‘교육 평가론’과 ‘국어과 평가론’을 개설하여 평가의 이론과 실제를 모두 익히도록 권장하는 것이 필요하다.

교육 방법에는 1) 강의, 2) 워크숍 3) 현장 관찰과 실습, 4) 사례 발표, 5) 현장 연구(field research) 등을 활용할 수 있다. 이들 방법은 교육 환경(사범 대학, 연수원 등)과 수요자(사범 대학생, 현직 교사)의 필요성을 고려하여 적절하게 선정하여 활용할 수 있어야 한다.

국어 지식 평가 전문성 신장을 위한 교육 방법은 평가 전문성이 이론과 실제 모두에 대한 것임을 고려하여 이론과 실습을 겸한 교육을 시행하여야 한다.

7. 국어과 문학 영역에 대한 학생 평가 전문성 신장 방안

교사의 문학 평가 전문성을 신장하는 제도적 장치는 크게 두 단계로 설정할 수 있다. 첫 단계는 교사 양성 과정, 즉 사범대학, 교육대학 그리고 교육대학원의 교육 과정이다. 둘째 단계는 임용 후 연수 과정이다. 여기에는 1급 정교사 자격 연수 과정을 비롯하여 직무 연수 또는 학교 단위의 자체 연수 및 교사 협의회의 연수 등이 포함된다. 양성 과정을 거쳐 자격을 획득한 교사 후보자를 임용 시험을 거쳐 임용한 뒤 다시 일정한 연수 과정을 거치게 하여 교사로서의 전문성을 유지 발전케 하는 현행 제도가 타당하면 교사의 평가 전문성은 이 양성 과정과 연수 과정에서 신장되어야 한다. 그러나 현재 양성 과정과 연수 과정 모두 문학 영역 평가는 물론 국어교육 평가 일반에 대한 전문적인 교육 프로그램을 확보하고 있다고 하기 어렵다. 이 문제를 간단히 짚고 평가 전문성을 신장할 수 있는 모형을 제시하고자 한다.

가. 문학 평가 전문성 교육의 실태와 문제점

중등학교 국어교사의 경우 그 양성 과정으로는 크게 세 가지 경로가 있다. 사범대학 국어교육과, 교육대학원 국어교육과(전공) 및 ‘교직 과정 + 국어국문학과’가 그것들이다. 이 중에서 제도의 차원에서 전문성을 가장 많이 보장할 것으로 기대되는 경로가 사범대학 국어교육과라 할 수 있다. 그러나 실상은 그렇지 못하다. 국어 교육 일반은 물론 문학 영역에 국한하여 보아도 전문성 신장은 기대하기 어려운 상황이다.

전문성은 기본적으로 교과 과정에서 신장되는데, 전국의 사범대학 국어교육과의 교과 과정은 그러한 전문성을 분명하게 보장하고 있다고 볼 수 없다. 문학 영역의 경우 주로 문학 지식을 획득하는 교과목이 대부분이고, 문학 교육의 실천에 관한 과목은 상대적으로 적은 것이 이를 잘 말해준다. 대부분 국어교육과의 문학 교육 분야 교과목들은 국문학개론, 국문학사 등 국어국문학과에 개설되어 있는 교과목과 같은 과목들과 함께, 고전시가교육론, 현대시교육론 등등의 교과교육론 과목들로 이루어져 있다. 다시 말해 한국문학이라는 교육 대

상 중심의 교과목 편성인 것이다. 문학교육이 한국문학의 교육을 중심으로 해야 하므로 한국문학 자체에 대한 지식 교육과 그러한 한국문학의 갈래별 교육론이 설치되는 것은 당연하다. 그러나 어떻게 가르칠 것인가를 전문적으로 논하는 과목은 거의 없다. 원칙상 교과교육론 과목, 예컨대 고전시가교육론 과목에서 고전시가 교육과정, 고전시가 교수·학습, 고전시가 교육 평가, 고전시가 교재 등을 다룬다고 할 수 있으나 사실 원시 시대부터 19세기 말까지의 고전시가 자체에 대한 강의만으로도 한 학기의 기간으로는 모자라기 때문에 실제로는 이루어지지 않는다고 보아야 한다. 게다가 국어과 평가론 관련 과목을 개설한 국어교육과가 소수에 불과하기 때문에 대부분의 예비 교사들이 평가 분야에 대한 전문적인 강의는 이수하지 못하고 있다고 할 수 있다.

이에 비해 교사 임용 후 연수 과정에서는 평가 관련 강좌가 최소한 1개 강좌 이상은 개설되고 있다. 지역 단위의 교육연수원마다 과목 수가 다른데, 과목이 많이 개설된 경우 수행 평가의 실제, 평가 문항 제작, 평가의 실제 등의 내용으로 강좌가 개설되고 있으며, 이는 바람직한 현상이라 할 수 있다. 그러나 전체 연수 과정에서 평가가 차지하는 비중은 크지 않다. 이것은 평가 분야만이 아니라 다른 국어교육의 모든 분야에도 마찬가지이다. 국어교육 전반에 대한 새로운 정보를 제공하고 공유하는 것을 목적으로 한 연수에서 특정한 분야만을 중시해주기를 기대할 수는 없는 형편이므로 임용 후 1급 정교사 연수와 같은 과정에서 평가 전문성을 크게 신장할 수 있다고 보기는 어렵다.

나. 문학 평가 전문성 신장을 위한 교육 내용과 방법

1) 교사 교육의 개선을 통한 전문성 신장

○ 국어 교사 양성 과정에 ‘국어과 평가론’을 개설해야 한다.

사범대학 국어교육과의 교과 과정에 ‘국어과 평가론’이 반드시 개설되어야 하며, 문학교육 영역의 교과목 중에 문학의 교육 과정·교재·교수·학습·평가를 총괄적으로 다루는 교과목이 개설되어야 한다. 고전산문교육론, 고전시가교육론, 현대시교육론, 현대소설교육론, 구비문학교육론 등 장르 또는 문학 영역 중심의 교과목은 두루 개설되고 있지만 문학교육의 실천과 관련된 교과목은 전무하

기 때문에 문학 평가의 전문성을 갖추는 데는 한계가 있을 수밖에 없다. 그런데 현재 대학의 전공 이수 학점이 35-36학점 정도이고 그에 따라 개설 가능한 교과목들이 제한되어 있기 때문에 평가 관련 교과목의 개설은 사범대 학생의 이수 학점 상향 조정을 정책적으로 추진해야 가능한 일이다.

○ 문학교육론 관련 과목의 이수와 교육 실습에서 평가 실습이 이루어져야 한다.

사범대학 국어교육과의 교과 과정에는 문학교육론에 해당하는 과목들이 많이 개설되어 있다. 이들 과목의 강의에서 평가와 관련된 강의를 이루어져야 한다. 즉 고전소설교육론 과목에서는 특정한 작품, 예컨대 ‘춘향전’을 교육 제재로 했다고 가정했을 때 학습자의 어떤 성취 능력을 어떤 방법으로 측정할 것인가를 주제로 강의와 토론을 해야 하며, 이러한 학습이 교육 실습의 현장으로 연장되어 실천되어야 한다. 지도 교사의 학습자 평가에 참여하여 평가 목표의 설정, 평가 도구 제작, 해석 등의 평가의 전체 과정에 걸쳐 실습을 해야 한다.

○ 임용 후 자격 연수 과정에 문학 평가 관련 과목을 개설해야 한다.

임용 후 연수 과정, 특히 1급 정교사 자격 연수나 직무 연수에서는 문학 평가의 실제와 관련된 과목을 반드시 설치해야 한다. 이 과목에서는 전문가의 강의와 교사들의 사례 발표와 분임 토의 등이 포함되어야 하며, 평가 목표, 평가 도구, 평가 결과 분석, 결과의 활용 방안, 학습자의 변인 등등에 대한 이론과 경험 차원의 정보 교환이 이루어져야 한다. 연수 과정 전체의 교과목도 국어학과 국문학의 새로운 연구 성과나 동향에 대한 교과목보다 읽기·쓰기·듣기·말하기·국어지식·문학의 교수·학습, 교재, 평가 등에 대한 실무적인 교과목을 많이 개설할 필요가 있다. 근래 이러한 교과목들의 개설이 증가되고 특히 교사가 강의를 맡는 추세가 보이고 있는데 이는 바람직한 방향이라고 본다.

○ 문학 평가를 주제로 한 직무 연수를 주기적으로 실시할 필요가 있다.

직무 연수는 국어교육 전반을 내용으로 하기보다 특화된 주제를 중심으로 하는 경향이 있는데, 이를 보다 세분하여 읽기·쓰기·듣기·말하기·국어지식·문학의 영역별로 또는 교수·학습, 교재, 평가 등의 실천 방법별로, 또는 읽기 교재, 문

학 평가처럼 영역과 과정을 교차하여 구체적이고 실천적인 주제 중심으로 시행하는 방안도 시도할 필요가 있다고 본다.

2) 평가 환경의 개선을 통한 전문성 신장 방안

○ 학습자의 문학 능력 신장과 관련된 표준화된 평가 기준을 교사들에게 제시해야 한다.

교사가 문학 평가를 할 때 참고할 수 있는 객관적인 지표는 교육 과정상에 제시된 내용 목표뿐이다. 예컨대 6학년 문학의 내용은 “문학의 갈래를 안다.”가 제시되어 있고, ‘기본’ 수준은 “문학의 갈래 개념을 알고, 문학의 갈래에 어떤 것이 있는지 말한다.”로, ‘심화’ 수준은 “문학의 여러 갈래들을 비교하고, 그 차이점을 말한다.”로 제시되어 있다. 이 내용 목표는 추상적이어서 6학년 수준에서 알아야 할 갈래에 대한 지식과 갖추어야 할 갈래 비교 능력이 무엇인지는 교사가 스스로 정해야 한다. 그렇게 되면 교사별로 목표 수준이 다를 수밖에 없고, 평가 방법이나 결과 또한 다를 수밖에 없다. 이 경우 6학년 수준에서는 알아야 할 갈래에 대한 지식 정도를 구체적으로 제시할 필요가 있고, 그에 따른 평가 기준도 제시할 필요가 있다. 가령 6학년 기본 수준에서는 문학을 갈래로 나눌 수 있다는 것, 크게 몇 가지로 분류한 것을 갈래라고 한다는 것, 갈래에는 몇 가지가 있다는 것 등을 알게 한다 등등의 세부 목표를 제시하고, 그 목표에 따른 평가 기준을 마련할 수 있는 것이다.⁴²⁾

추상적으로 제시된 내용 목표를 학습자의 수준에 맞게 실현하는 것이 바로 전문가의 능력이지만 교사의 교육 행위가 정교하게 구성된 체계에 항상 조화될 수 있도록 환경을 조성하는 것도 전문성을 높이는 방안이다. 이 점에서 문학 교육 과정의 목표를 구체적인 실천 목표 중심으로 다시 기술하고, 그에 대응하여 목표 달성 과정과 여부를 검사할 수 있는 평가 기준을 마련할 필요가 있는 것이다. 이것은 이미 제7차 국어과 교육 과정의 운영 지침에서 교육 과정의 평가와 질 관리와 관련하여 “교과별로 ‘절대 평가 기준’을 개발, 보급하여 교과 교육 과정의 목표에 부합되는 평가를 실시할 수 있도록 한다.”는 시행 방안과

42) 박영목 외(1991), 교육의 본질 추구를 위한 국어 교육 평가 체제 연구(II)에서 이러한 시안이 마련된 바 있다.

맥을 같이 하는 것이다.⁴³⁾

○ 교사가 학습자에게 권장할 문학 작품 목록을 제시해야 한다.

국정 교과서 및 검인정 교과서 수록된 작품만으로는 문학 작품 수용 능력을 신장하고 적극적인 향유 태도를 형성하는 데 부족하기 때문에 교실에서의 문학 체험이 학습자의 생활 속으로 전이, 확대될 수 있도록 권장 작품 목록이 제시되어야 한다. 이 작품 목록은 전국의 교사들, 교사 협의회 및 교원 단체 등의 추천을 받은 작품들을 대상으로 국어 교사, 문학 교육 연구자, 문학 연구자 등으로 구성된 전문가 위원회에서 협의하여 정할 수 있다.

이 목록이 제시되면 평가와 관련하여 두 가지 유리한 환경이 조성될 수 있다고 본다. 하나는 학습자의 문학 작품 수용에 대한 누가 기록을 작성하는데 도움이 되고, 그러한 누가 기록을 통한 평가가 전국적으로 신뢰할 수 있는 평가로 자리 잡을 수 있다. 다른 하나는 교과서 밖의 작품을 제재로 한 평가를 할 때 이 목록 중의 작품을 선정하여 평가 도구로 활용할 수 있으므로 적어도 제재의 차원에서는 전국적으로 예측 가능한 평가가 이루어질 수 있다.

○ 평가 관련 정보 소통을 위한 지역 단위의 소규모 국어 교과 협의회를 지원해야 한다.

평가 활동을 통해 집적인 경험, 바람직한 방법, 새로운 문제점 등을 국어과 교사들이 상호 소통할 수 있는 장을 만들고 이를 지원할 필요가 있다. 즉 지역 단위로 국어과 교사들이 소규모 교과 협의회를 구성하여 평가 관련 정보를 비롯한 다른 교육 정보를 소통하도록 해당 지역 교육청에서 지원하는 정책을 펼 필요가 있는 것이다.

43) 이와 함께 “국가 수준의 평가 문항 은행을 구축하여 에듀넷 등 컴퓨터 통신망을 통해 학교가 평가에 이용할 수 있도록 한다.”, “교과별 평가 활동에 활용할 수 있는 다양한 평가 방법, 절차, 도구 등을 개발하여 학교에 제공한다.”는 평가 환경 조성 시행 지침이 제시되어 있다. 국어과 교육 과정(별책5)(교육부, 1998), 24면 참조

IV. 요약 및 결론

지금까지 국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장 방안과 전문성 신장 기준을 국어과 일반 영역과 하위 영역별로 탐색해 보았다. 국어과 일반 영역에서는 먼저 국어과 학생 평가의 전문성 능력 요인을 분석해 보고, 이러한 분석을 바탕으로 하여 국어과 학생 평가의 전문성 기준을 국어과 교육과정에 대한 지식의 확충, 국어과 교수학습에 대한 지식의 확충, 국어교육평가에 대한 지식의 확충, 국어 교과에 대한 지식의 확충, 국어교육평가 계획 및 준비 능력의 구비, 국어교육평가 시행 능력의 구비, 국어교육평가 결과 분석 및 해석 능력의 구비, 국어교육평가 결과 보고 및 활용 능력의 구비 등의 측면으로 구분하여 제시하였다.

국어과 교육과정에 대한 지식은 교육과정의 구성 철학과 추구하는 인간상에 대한 이해, 국어 교과에 대한 교육과정 목표 확인, 국어 교과에 대한 교육과정 내용 체계, 국어 교과에 대한 교육과정 학년별 내용 등에 관한 지식으로 구성된다. 국어과 교수학습에 대한 지식은 국어과 교수학습 과정에서의 학생과 학습 상황 확인, 국어과 교육목표 성취에 적합한 교수 전략, 국어과 교육목표 성취에 적합한 교수 자료 등의 요인으로 구성된다. 국어과 교육평가에 대한 지식은 국어교육평가의 개념, 국어교육평가의 유형, 국어교육평가의 방법, 국어교육평가 도구 개발 방법, 국어교육평가 시행시의 유의점, 국어교육평가 결과 분석 방법, 국어교육평가 결과 활용 방법 등의 요인으로 구성된다. 국어 교과에 대한 지식은 국어 교과에 대한 체계와 구조, 국어 교과에 대한 핵심 지식, 국어과 교육의 목표 및 학생을 고려한 교육내용의 위계와 범위 등의 요인으로 구성된다.

국어교육평가의 평가 계획 및 준비 능력은 평가 목표 설정, 평가 내용 결정, 평가 방법 선정, 평가 도구 개발, 평가 시행 계획, 평가 결과 분석 및 해석 계획 수립, 평가 결과 활용 계획 수립 등에 관한 능력 요인으로 구성된다. 국어교육평가 시행 능력은 평가 환경 조성, 평가 실시 등의 능력 요인으로 구성된다. 국어교육평가 결과 분석 및 해석 능력은 평가 실시 결과 채점, 평가 실시 결과 분석, 평가 실시 결과 해석, 학습 증진 전략 수립 등의 능력 요인으로 구

성된다. 국어교육평가 결과 보고 및 활용 능력은 평가 결과 통지 및 학습 증진 전략 제공, 격려, 충고, 촉진, 지원, 평가의 평가 등의 능력 요인으로 구성된다.

국어과 이해 영역에 대한 학생 평가 전문성 기준 및 평가 전문성 신장 방안 연구에서는 다음과 같은 사항이 주로 탐색되었다. 국어과 교사의 읽기 평가 전문성을 신장시키기 위해 읽기 평가 요인 분석을 통해 읽기 요인의 체계를 마련하였다. 이를 토대로 읽기 평가 전문성을 지식, 수행, 윤리 영역으로 나누어 모두 11개의 기준을 제시하였다. 국어과 교사의 읽기 평가 전문성을 신장시키기 위한 교육 내용으로 사범대학 국어교육과의 교육과정을 분석한 결과, 위에서 구안하여 제시한 11개의 전문성 기준을 충족시키기에는 미흡한 실정이었다. 사범대학 교사 교육을 완성 교육과 계속 교육의 관점에서 볼 수 있다. 후자에 의한다면 교사 임용고사, 교사 자격 연수 등에 의해 교사의 전문성은 향상된다고 할 수 있다. 무선 표집한 7개 시도 교육연수원의 중등 국어과 교사 1급 자격 연수 과정을 분석한 결과도 교사의 읽기 평가 전문성을 충족시킬 만큼 체계적으로 교육 내용과 방법이 설계되어 있지 않았다. 국어과 교사의 읽기 평가 전문성을 신장시키기 위해서는 사범대학 국어교육과 교육과정에 국어과 평가론을 필수로 개설하고, 그 속에서 읽기 평가론을 적정하고 균형있는 비중으로 다루어야 한다. 각 시도 교육연수원의 1급 정교사 자격 연수 과정에서도 읽기 선택형 평가 도구 개발, 읽기 수행평 평가 도구 개발, 검사 결과의 해석과 추론 등의 과목을 필수적으로 개설해야 한다. 연수 방법도 강사의 강의 중심에서 탈피하여, 강의, 워크숍, 사례발표, 분임토의 등과 같은 다양한 방법을 도입해야 한다.

앞으로 본 연구에서 개발한 읽기 평가 전문성 기준을 가다듬고 교육계와 학계의 검토를 받아 내용을 명료화하고 실행 방안을 모색해야 한다. 이를 위해 고려할 점은 다음과 같다. 첫째, 전문성 기준의 내용과 성격과 관련하여 전문성 기준은 교사의 전문성을 규정하기(prescribing)보다는 전문성 신장을 안내(guiding)해야 하고, 전문성 기준은 지속적으로 연구되고 갱신되어야 하며, 교사가 평가 분야의 전문성을 신장하는 데는 일정한 절대 시간이 필요하다는 점이 고려되어야 하고, 교사가 평가 전문성을 신장하는 데는 몇 가지 단계가 있을 것임을 유의해야 하고, 교사가 평가 전문성을 신장시키는 데는 현장 관찰과

실습(internship)이 수반되어야 할 것이다. 둘째, 전문성 기준의 활용과 실행과 관련하여 전문성 기준의 개발, 명료화, 갱신, 합의, 적용 과정에 교사들의 자발적, (교원 단체를 통한) 조직적 참여가 필요하며, 전문성 기준에 따라 교사를 평가하기 위해서는 평가 주체, 평가 방법, 평가 기준, 평가의 증거(포트폴리오) 수집에 관한 방법이 연구되고, 결과와 과정에 대해 교육계의 합의가 있어야 하고, 이를 전담할 교사 평가 기관을 설립해야 하고 예산을 확보해야 한다.

국어과 표현 영역에 대한 학생 평가 전문성 기준 및 평가 전문성 신장 방안 연구에서는 다음과 같은 사항이 주로 탐색되었다. 학생들의 쓰기 능력을 제대로 평가할 수 있기 위해서 교사가 갖추어야 할 쓰기 평가와 관련되는 전문성의 기준이 무엇이고 그것을 충족시키기 위한 신장 모형이 어떠한지를 탐색하였다. 평가 전문성을 구성하는 범주로 지식, 수행 능력, 태도의 세 가지를 상정하였다. 쓰기 평가는 그것이 다른 영역 혹은 과목 평가가 아니라 쓰기 평가임으로써 필요로 하는 지식과 수행 능력은 어느 정도 차이가 있을 것으로 판단하였으며, 평가 전문성을 더욱 심화시켜 가려는 태도나 평가를 공정하게 운영하려는 태도 등은 영역별 특수성보다는 보편성이 더 강하게 작용하는 것으로 보아 쓰기 평가 전문성에 대한 탐구에서는 별도로 다루지 않았다. 제2장에서 제시된 쓰기 평가 전문성 기준은 앞으로 더욱 정교화 되어야 할 것이다. 쓰기 평가에 대한 단일화된 교사의 전문성 기준 자체도 더욱 가다듬어야 할 뿐 아니라, 전문성의 등급도 더욱 다양화하고 그에 따른 전문성 기준도 구체화하여야 할 것이다. 그리고 그러한 전문성을 갖춘 전문가를 길러내기 위해서 어떤 절차로, 어떤 텍스트로, 어떤 교구로 가르칠 것인지 등에 대한 구체적인 실러버스가 마련되어야 할 것이다. 또한 교사의 쓰기 평가 전문성을 구성하는 요인이 무엇인지 더욱 천착하는 연구도 필요할 것이다. 그리하여 한편으로는 다른 평가와는 다른 쓰기 평가가 갖는 특성이 무엇인지를 규명해 나가는 작업이 필요하며, 다른 한편으로는 다른 영역 평가와 쓰기 평가가 어떤 관련을 가지는지, 더 나아가 교사 전문성 전체에서 쓰기 평가 전문성이 차지하는 위치는 무엇인지 등에 대한 천착이 필요할 것이다. 이러한 바탕 위에서 쓰기 평가 전문성, 국어과 평가 전문성, 국어과 전문성, 교사 전문성이 제 각각 자리를 잡을 것이고, 그 속에서 쓰기 평가 전문성 역시 효율적으로 신장되고 기능하게 될 것이다.

국어과 국어지식 영역에 대한 학생 평가 전문성 기준 및 평가 전문성 신장

방안 연구에서는 다음과 같은 사항이 주로 탐색되었다. 국어 지식 영역의 평가 전문성을 신장하기 위하여 예비 국어과 교사와 현직 국어과 교사를 대상으로 하는 ‘국어 지식 영역 평가 전문성 신장을 위한 교육 프로그램’을 제시하였고, 이 프로그램의 설정 근거와 교육 내용을 밝히기 위하여 ‘국어 지식 평가 전문성 신장을 위한 배경 지식’과 ‘국어 지식 영역 평가 수행 능력’에 대한 국어과 교사의 평가 전문성 기준을 제시하였다. 그러나 교사의 평가 전문성은 교육의 성격이 달라지면 이에 따라서 달라질 수 있기 때문에, 국어과 교육의 성격, 목표, 내용이나 인접 분야와 국어 지식 영역의 관련성이 어떻게 변하는가에 따라서도 달라진다. 본 연구는 현 교육 과정의 틀에서 이루어진 것이기 때문에 새로운 교육 과정의 틀에서 국어 지식 영역의 성격이 달라지면 국어 지식 영역의 목표와 내용이 달라지고 따라서 교수·학습 방법, 평가 관련 요인들이 달라질 수 있다. 국어 지식 영역의 평가 전문성은 달라지는 국어 지식 영역의 평가도 잘 수행할 수 있도록 기초가 튼튼해야 한다는 점에서 교사 양성 교육 과정의 평가 관련 교육은 충실하게 이루어져야 하고, 현직 교사 연수도 새로운 평가 이론을 즉시 반영하여 교육에 이용할 수 있도록 해야 할 것이다.

국어과 문학 영역에 대한 학생 평가 전문성 기준 및 평가 전문성 신장 방안 연구에서는 다음과 같은 사항이 주로 탐색되었다. 국어 교사의 문학 평가 전문성은 이론상 국어 교사가 문학 평가 전반에 대한 지식을 갖추고 수행 능력을 구비하며, 태도를 형성하면 기본적으로 갖추어지고, 학교 현장에서의 교육 경험을 통해 심화되고 발전할 수 있다. 현재까지 평가 일반의 차원은 물론 국어 교육의 평가, 문학 교육의 평가 전반에 걸쳐 평가의 전문성을 보장하기 위한 논의는 거듭되었고, 실제로 상당한 정도로 많은, 그리고 유용한 연구 결과와 시안이 제시된 바가 있다. 따라서 먼저 지금까지의 논의를 종합하여, 표준적인 평가 항목과 기준을 세밀히 작성하여 교사들이 활용할 수 있게 하는 일을 시급히 추진할 필요가 있다. 문학 교육의 경우 권장 작품 목록을 제시하는 것도 특히 중요한 일이다. 국민공통교육과정 및 심화 선택 과정에서 읽을 만한 작품들을 제시하고 그러한 작품들의 독서 경험을 기반으로 하여 다양한 문학 교육을 실천할 수 있고, 그것을 촉진하는 평가를 할 수 있기 때문이다. 다음으로 사범대 국어교육과의 교육 과정을 비롯한 교사 양성 과정 및 연수 과정에서 문학 평가의 전문성을 신장할 수 있는 교과목을 개설해야 한다. 전문성을 갖춘

교사를 양성하는 제도적 장치가 없을 경우 전문성 신장은 오로지 교사 개인의 의지 문제로 귀결되기 때문이다. 끝으로 문학 평가를 담당하는 교사에 대한 사회 전반의 신뢰도를 높이고, 평가에 관련한 교사의 권한을 확대하는 정책도 필요하다. 국어 교사가 공정하고 정밀하게 학습자의 문학 능력을 평가한다고 전제할 때 사회도 그러한 교사를 신뢰하고 존중해야 한다. 특히 자율적인 교육이 가능하도록 한 현행 교육 과정에 비추어 볼 때 교사의 평가와 관련된 자율적 권한은 특히 중요하게 인식되어야 한다. 교사의 높은 책임 의식과 윤리 의식도 요청되지만 교실의 수업을 책임지고 이끌어가는 교사의 권한도 존중하고 또 확대되어야 한다. 특히 객관적으로 계량화하여 측정하기 어려운 문학 능력의 발달 정도를 이해하고자 하는 문학 평가의 경우 교사가 갖추어야 할 전문성 못지않게 교사의 평가 활동에 대한 신뢰와 타당한 권한 부여도 중요한 것이다. 따라서 교사의 문학 평가 전문성 기준은 전문적 평가 능력을 가진 교사, 그러한 교사를 양성하고 질을 관리하는 제도, 그러한 제도와 교사를 신뢰하는 사회 세 측면에서 마련될 수 있다.

<참고문헌>

- 교육부(1997), *고등학교 교육과정 해설 -국어-*, 대한교과서주식회사.
- 교육부(1997), *국어과 교육과정*, 대한교과서주식회사.
- 김광해(1997), *국어지식 교육론*, 서울대학교 출판부.
- 김대행 외(2000), *문학교육원론*, 서울대학교출판부.
- 김대행(2000), “문학교육 성과 측정,” *국어교육연구*(7), 서울대학교 국어교육연구소.
- 김동환(2003), “문학교육과 객관식 평가의 문제,” *국어교육학연구*(18), 국어교육학회.
- 김신영(2004), *학생 평가 전문성의 개념과 국가 수준의 기준 개발*, 한국교육과정평가원.
- 김종철·김중신·정재찬(1998), *국어교육과 평가: 문학 영역 평가의 이론과 실제*, 서울대학교 국어교육연구소.
- 박영목 외(1991), *교육의 본질 추구를 위한 국어 교육 평가 체제 연구(II)*, 한국교육개발원.
- 박영목(1997), “언어지식 교육 평가의 절차와 방법에 대한 재조명(‘언어 영역 교수·학습을 위한 언어 영역의 평가’에 대한 토론),” *언어지식 영역의 교수·학습 (국어교육 연구발표대회 자료집)*, 한국국어교육연구회.
- 박영목·한철우·윤희원(2003), *국어교육학원론*, 박이정.
- 박영목·한철우·윤희원(2001), *국어과 교수학습론*, 교학사.
- 박인기(1991), “시교육과 평가,” *김은전 외, 현대시교육론*, 시와시학사.
- 박인기(1996), *문학교육과정의 구조와 이론*, 서울대학교출판부.
- 백순근·최미숙(1999), *고등학교 국어과 수행평가의 이론과 실제*, 한국교육과정평가원.
- 선주원(2003), “비평적 읽기와 시 교육에서의 수행평가,” *문학교육학*(11), 한국문학교육학회.
- 송현정(2003), “국어지식 영역의 성취도 평가에 관한 분석 연구,” *이중언어학*(23), 이중언어학회.
- 염은열(2003), “문학교육과 학습자의 발달 단계,” *문학교육학*(11), 한국문학교육학회.
- 우한용(1999), “문학교육의 평가,” *국어교육*(100), 한국국어교육연구회.
- 유영희(1997), “창조적 글쓰기와 문학교육 평가,” *문학교육학*(1), 한국문학교육학회.
- 이도영(1996), “문법 교육의 목표 정립을 위한 제언,” *국어 교육*(91), 한국국어교육연구회.
- 이도영(1997), “언어 영역 교수·학습을 위한 언어 영역의 평가,” *언어지식 영역의 교수*

- 학습 (국어교육 연구발표대회 자료집), 한국국어교육연구회.
- 이도영(2000), “국어과 정의적 영역의 평가 방법,” 국어교육학연구(11), 국어교육학회.
- 이성영(1995), “언어 지식 영역 지도의 필요성과 방향”, 국어교육연구(2), 서울대 국어교육연구소.
- 이성영(1997), “교육문법의 필요성과 조건”, 한글사랑(1997 봄호).
- 이성영(2004), “텍스트 조직 능력의 유형에 대한 연구 -초등학생을 중심으로-”, 국어교육(115호), 한국어교육학회.
- 이인섭(1986), 아동의 언어 발달, 개문사.
- 이인제 외 (2004), 교사의 학생 평가 전문성 신장 모형과 기준, 한국교육과정평가원 연구보고 RR-2004
- 이인제 외(1997), 창의력 신장을 돕는 중학교 국어과 학습 평가 방법 연구, 한국교육개발원.
- 이인제 외(1999), 중학교 국어과 수행평가 시행 방안 및 자료 개발 연구, 한국교육과정평가원.
- 이재승(2002), 쓰기 교육의 원리와 방법-과정 중심 접근-, 교육과학사.
- 이춘근(2001), “문장교육의 필요성”, 문창어문논집(38), 문창어문학회.
- 이충우(1997), “국어 교육문법 연구”, 국어교육학연구(7), 국어교육학회.
- 이충우(2004) “중등 학교 국어 교사 연수의 문제점과 개선 방안”, 국어교육학연구(19), 국어교육학회
- 임천택(2002), 학습자 중심의 국어과 평가, 박이정.
- 정구향·최미숙(1999), “제7차 국어과 교육과정과 창작교육,” 국어교육(100), 한국국어교육연구회.
- 정현선(1997), “문학교육에서의 평가에 대한 비판적 검토,” 문학교육학(1), 한국문학교육학회.
- 천경록 외(2001), 초등 국어과 교육론, 교육과학사.
- 천경록(1999). “독서 교육과 독서 평가”. 독서 연구(4), 한국독서학회.
- 최미숙 외(1998), 국가 교육과정에 근거한 평가 기준 및 도구 개발 연구, 한국교육과정평가원.
- 최미숙(2000), “문학교육에서의 평가 연구,” 국어교육학연구(11), 국어교육학회.
- 최미숙·양정실(1998), 국가 교육과정에 근거한 평가 기준 및 도구 개발 연구-고등학교 국어-, 연구보고 RRE98-3-3, 한국교육과정평가원,
- 추광재(2004). “수업전문성 향상을 위한 교사 평가 준거의 이론적 탐색”, 학습자 중심의 교과교육연구(7), 학습자중심교과교육학회.

충청남도 교육청 편저(1994). 사고력을 기르는 국어과 교육, 대한교과서 주식회사.
황정규(1989), 학교학습과 교육평가, 교육과학사.

- AFT, NCME, NEA. (1990). Standards for teacher competence in educational assessment of students. *Educational Measurement: Issues and Practice* 9(4). 30-32.
- Almasi. J. F. (2003). *Teaching Strategic processing in Reading*. The Guilford Press.
- Barr, R., Blachowicz, C., Katz, C., & Kaufman, B.(2002). *Reading Diagnosis for Teachers: An Instructional Approach* (4th). Allyn and Bacon.
- Barrentine, S. (Ed.) (1999). *Reading Assessment: Principles and Practices for Elementary Teachers*. IRA.
- Bereiter, C. (1980). Development in writing. In Gregg, L.W. & Steinberg, E.R.(eds). *Cognitive processes in Writing*. Hillsdale. New Jersey : LEA.
- Brumfit C. (Ed.) (1991). *Assessment in Literature Teaching*. Macmillan.
- Buehl, D. (2001). *Classroom Strategies for interactive learning*, IRA.
- Burke J. (2001), Developing Studnets' Textual Intelligence through Grammar, *Voices from the Middle*, Volume 8 Number 3, March 2001. 56-61.
- Davis, B.G., Scriven, M. & Thomas, S. (1987), *The Evaluation of Composition Instruction*(2nd), Teachers College Press.
- Diller, K. C. (1971), *Generative grammar, structural linguistics, and language teaching*, Newbury House Publishers.
- Education Department of South Australia (1991). *Literacy Assessment in Practice. Language Art*.
- Ehri, L. C. (1991). Development of the ability to read words. In. R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (vol. 2). Long Mann.
- Fehring H.(Ed.) (2003). Literacy Assessment, IRA.
- Flower, L. & Hayes, J.R. (1980), Identifying the Organization of Writing Processes, in Gregg, L.W. & Steinberg, E.R., *Cognitive Processes in Writing*, LEA.
- Halliday, M. A. K., Angus McIntosh, Peter Strevens (1964), *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, Longmans.
- IRA (2003). *Standards for Reading Professionals. revised 2003*. IRA.
- IRA/NCTE (1994). *Standards for the Assessment of Reading and Writing*.
- IRA/NCTE (1996), *Standards for the English Language Arts*.

- Juel. C. (1991). Beginning Reading. In. R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (vol. 2). Long Mann.
- Kendall, J. S. & Marzano, R.J. (1997). *Content Knowledge: A Compendium of Standards and Benchmarks for K-12 Education*. 2nd Edition. McREL & ASCD.
- Lloyd-Jones (1977), Primary Trait Scoring, In Cooper & Odell(Eds), *Evaluating Writing : Describing, measuring, Judging*. State University of new York at Buffalo.
- NBPTS (2004), *Early Adolescence English Language Arts Standards* (For teachers of students ages 11-15).
- NBPTS (2003). *Adolescence and Young Adulthood English Language Arts Standards* (for teachers of students ages 14-18+).
- NCTM (1995). *Assessment Standards for School Mathematics*.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a Learning culture. *Educational Research*, 29(7), 4-14.
- Smargorinsky P., Whiting M. E. (1995). *How English Teachers Get Taught*, NCTE.

Abstract

This report studied 'the standards for Korean language arts teacher competence in student assessment' and 'the improvement methods for the Korean language arts teacher competence in student assessment' through general domain and sub categories of Korean language arts.

In the general categories, this report first analyzed the professional ability factors of Korean language arts teachers in student assessment, and with this analysis as a base, provided the professional standards for Korean language arts teacher competence in student assessment, dividing it into knowledge about teaching and learning of Korean language arts, knowledge about assessment methods of Korean language arts, knowledge of the content of Korean language arts, planning ability in student assessment of Korean language arts, analysing and interpreting ability for the result in student assessment of Korean language arts.

Knowledge about the Korean language arts curriculum consists of the understanding of the curriculum component philosophy and pursuing personality, confirmation of the Korean language arts curriculum's purpose, knowledge about each grade's content of the Korean language arts curriculum etc.

Knowledge about the teaching and learning of Korean language arts consists of the confirmation of the students and learning circumstances in the Korean language arts' education process, learning strategies suitable for the Korean language arts' goal, learning materials suitable for the Korean language arts' goal.

Knowledge about the assessment of Korean language arts consists of the concepts of the student assessment of the Korean language arts, types of the student assessments in the Korean language arts, methods of the student assessments in the Korean language arts, way of developing assessment tools in the Korean language arts, analysis methods of the assessment results in the Korean language arts, use of the assessment results etc.

Knowledge about the content of the Korean language arts consists of the structure and system of the Korean language arts, core knowledge of the language arts, the hierarchy and scope of the educational content considering the goal of Korean language arts, and the student.

The ability for planing and preparation of the assessment in Korean language arts consists of ability factors regarding the decision of the goal of assessment, the content of assessment, the assessment tools, the planning of the assessment performance, the analysis of the assessment result, and the planning of the assessment result use etc.

The ability to perform Korean language arts' assessment consists of ability factors such as making an assessment environment, and assessment performance etc. Ability for the result analysis and interpretation of the Korean language arts' assessment consists of ability factors such as marking the testing results, analysis of the test results, interpretation of test results, and making strategies for learning development, etc. Ability for reporting the results and use of the results in Korean language arts assessment consists of ability factors of informing the test result, providing strategies for the development of learning, advising, acceleration, supporting, and evaluating the assessment, etc.

The above standards for Korean language arts teachers' competence in student assessment are the expectation for assessment knowledge and skills that Korean language arts teachers should possess in order to perform well in the process of Korean language arts teaching. Proficient Korean language arts teachers should have the skills in choosing and developing assessment methods appropriate for instructional decisions, and the skills in administering, scoring and interpreting the results of the assessment methods. Proficient Korean language arts teachers should be skilled in using assessment results when making decisions about individual students, planning teaching, developing curriculum, and school improvement, and should skilled in developing valid and reliable assessment procedures. Proficient Korean language arts teachers should have the skills in communicating assessment results to students, parents, and other educators, and also should have the skills in recognizing unethical, illegal, and inappropriate assessment methods and uses of assessment information.