

학생의 학업성취도 평가 정책의 현실과 미래

2014. 12. 31

연구책임자 : 김신영(한국외국어대학교)

공동연구원 : 김용련(한국외국어대학교)

이현숙(건국대학교)

연구조원 : 안영은(건국대학교 석사과정)

목 차

I. 서론.....	11
가. 연구의 필요성 및 목적.....	11
나. 연구의 내용.....	13
1. 선행 연구 고찰.....	13
2. 학교교육과 학생평가 개념 및 동향 분석.....	13
3. 학생평가의 운영현황과 문제점 분석.....	13
4. 학업성취도평가의 개선 방향과 향후 정책과제 도출.....	13
다. 연구의 방법.....	14
1. 문헌연구.....	14
2. 설문조사 및 심층면담.....	14
3. 관계전문가 자문 및 협의.....	14
4. 국내외 사례 연구.....	15
5. 통계분석.....	15
II. 학교교육과 학생평가.....	19
가. 학생평가에 대한 개념적 접근.....	19
1. 학생평가의 본질적 기능.....	19
2. 학생평가의 목적과 결과해석.....	22
3. 교사의 학생평가 전문성.....	24
나. 사회적 변화 요구와 학생평가의 현실.....	27
1. 대학입시 정책에 따른 학생평가의 변화.....	27
2. 학교교육의 패러다임 변화.....	31
3. 학교유형의 다양화.....	34
4. 학생평가의 현실과 발전방향.....	37
다. 학생평가와 대입평가에 적용되는 가치적 기준에 대한 비판적 접근.....	41
1. 학생 성장을 위한 평가와 선발을 위한 평가.....	41
2. 통합적 역량을 위한 평가와 단편적 지식을 위한 평가.....	43
3. 배움중심 평가와 경쟁중심 평가.....	44
4. 교사 전문성에 기초한 평가와 표준화된 평가.....	46

III. 학생평가의 운영현황과 문제점	51
가. 학생평가에 대한 교사의 인식과 실천	52
1. 교사의 학생평가에 대한 인식과 실천에 대한 설문조사의 대상과 내용	52
2. 교사의 학생평가에 대한 인식과 실천에 대한 설문조사 결과의 분석	53
나. 교실내 학생평가의 운영현황과 문제점	57
1. 수업과 연계된 평가의 운영 실태	58
2. 교실내 평가의 내실화를 위한 교사 지원 현황	73
다. 내신평가와 학교생활기록부의 발전 방향	75
1. 내신 평가의 변화와 발전방향	75
2. 학교생활기록부 기재 내용의 변화와 발전방향	94
라. 대학수학능력시험의 문제점과 발전 방향	125
1. 학교교육과 대입전형의 선진화	126
2. 대학수학능력시험의 변화 과정	130
3. 대학수학능력시험의 문제점과 현안과제	133
4. 대학수학능력시험의 개선방향	139
마. 학생평가의 개선 지원 방안	147
1. 국내외 학생평가 우수사례 탐색	147
2. 교사의 학생평가 전문성 확보 방안	170
IV. 학업성취도평가의 개선 방향과 향후 정책과제	179
가. 학생평가 개선 방향	179
1. 교실내 학생평가의 질 관리에 대한 재개념화	180
2. 학생수준 학생평가 질 관리 체제의 확립 및 교사수준의 학생평가 운영체제	182
3. 학습활동에 대한 지속적인 평가에 의한 종합적 이해와 판단	183
4. 교사의 평가전문성 신장을 위한 교사 학습조직의 활성화	186
5. 학생평가 결과에 대한 교사, 학생, 학부모의 상호의사소통 기회 정례화	187
6. 학생평가에 대한 교육청별 평가자문 전담부서와 수석 평가전문교사제 설치	188
7. 학교정보공시제의 활용을 통한 학생평가체제의 질 관리 강화	189
나. 학생평가 개선을 위한 정책적 제안	190
1. 성취평가제의 효율적 활용	190
2. 학교생활기록부 기록의 내실화	195
3. 대입전형과 학교평가의 연계성 확보	199
4. 교사들의 평가적 역량 제고	203
참고 문헌	209
부 록	219

표 목 차

<표 II-1> 학생평가의 평가영역과 점검내용.....	20
<표 II-2> 교사의 학생평가 전문성과 하위요소별 전문성 기준.....	26
<표 II-3> 2005학년도-2014학년도 수학능력시험 체제 비교.....	29
<표 II-4> 배움의 특성.....	33
<표 II-5> 현행 특수목적고 유형 비교.....	35
<표 II-6> 특수목적고 현황(2013).....	35
<표 III-1> 연구 집단.....	52
<표 III-2> 학생평가에 대한 교사들의 인식을 알아보기 위한 설문 내용.....	53
<표 III-3> 문항별 응답결과의 분석.....	53
<표 III-4> 학교급과 교사 경력 정도에 따른 인식과 실천 정도의 차이검증.....	55
<표 III-5> 면담대상 학교의 유형과 소재지.....	58
<표 III-6> 국어과 수행평가 채점 기준 예시.....	71
<표 III-7> 역사과 수행평가 채점 기준 예시.....	71
<표 III-8> 대학입학전형제도에 따른 고교 내신 성적 반영 비율.....	78
<표 III-9> 2014학년도 1학년 보통교과의 성취도.....	82
<표 III-10> 고교 학업성취기록 변천과정.....	82
<표 III-11> 성취평가제의 성적 평정 환산표 예시.....	93
<표 III-12> 학교생활기록부 주요 변천과정.....	96
<표 III-13> 주요국의 초·중등 생활기록부 기재 내용 비교.....	107
<표 III-14> 중학교 3학년 국어과 평가 관점 취지.....	117
<표 III-15> 국어과 평가 반영 비율 (D 국제 중학교).....	154
<표 III-16> PISA 2015 컴퓨터 기반 협동학습 문항 개요.....	159
<표 III-17> PISA 2015 컴퓨터 기반 문제해결 평가 예시: 수족관 설치 문제 평가 기준.....	161
<표 IV-1> 학습개선을 위한 형성평가 핵심전략.....	183
<표 IV-2> PDC(Professional Development Community) 요건 사항.....	187
<표 IV-3> 학생 및 학부모를 위한 학생평가 정보.....	188

그림 목 차

[그림 II-1] 교사의 학생평가 전문성의 구성요소.....	25
[그림 III-1] 바람직함에 대한 인식 정도.....	54
[그림 III-2] 실천하는 정도.....	54
[그림 III-3] 인식 정도와 실천 정도의 차이.....	54
[그림 III-4] S고등학교의 학년별 평가계획 예시.....	59
[그림 III-5] S고등학교의 과목별 학기단위 성취수준 예시.....	60
[그림 III-6] 성취평가제의 교육과정, 교수·학습, 교육평가의 유기적 연계 과정.....	84
[그림 III-7] 학생부 기재 가능 글자수.....	100
[그림 III-8] 학교생활기록부 교과학습발달사항 기재에 관한 교육부 훈령.....	101
[그림 III-9] 고등학교 일반과목에 대한 ‘세부능력 및 특기사항’ 기재 예시.....	102
[그림 III-10] 미국 북서부 평가협회(NWEA) 제공 성적표 예시.....	111
[그림 III-11] Beaver dam 중학교 성적표 예시.....	112
[그림 III-12] Badger 고등학교의 성적표 예시.....	113
[그림 III-13] 일본 A 중학교 성적표 예시.....	114
[그림 III-14] 일본 A 중학교 성적표 앞면 (교과학습기록).....	115
[그림 III-15] 일본 A 중학교 성적표 뒷면 (선택과목, 학생생활기록, 특별활동기록, 출결).....	116
[그림 III-16] 중국 R중학교 성적표 예시.....	117
[그림 III-17] 영국 고등학교 성적표 예시.....	118
[그림 III-18] 협동학습 결과물 예시 (S 혁신고등학교).....	148
[그림 III-19] 협동학습 상호평가지 예시 (S 혁신고등학교).....	149
[그림 III-20] 협동학습 자기평가지 예시 (S 혁신고등학교).....	149
[그림 III-21] 수능 출제위원 되기 진행과정 (S 혁신고등학교).....	150
[그림 III-22] 참여 학생 활동 소감 및 문제 예시.....	151
[그림 III-23] 통합교육과정 일정 (S 혁신고등학교).....	151
[그림 III-24] 학생성장 노트 예시: 마음발 가꾸기 일일노트 (H 일반고).....	152
[그림 III-25] 학생성장 노트 예시: 마음발 가꾸기 인성평가 (H 일반고).....	153
[그림 III-26] 국어 서술형 평가 예시 (D 국제중학교).....	154
[그림 III-27] 과학 서술형 평가 예시 (D 국제 중학교).....	155
[그림 III-28] 교과학습 진단 평가 성적표 예시.....	157
[그림 III-29] 학습종합클리닉 센터.....	158
[그림 III-30] PISA 2015 컴퓨터 기반 문제해결 평가 예시: 수족관 설치 문제 (오리엔테이션).....	160
[그림 III-31] PISA 2015 컴퓨터 기반 문제해결 평가 예시: 수족관 설치 문제 (과제 1).....	160
[그림 III-32] PISA 2015 컴퓨터 기반 문제해결 평가 예시: 수족관 설치 문제 (피드백).....	161
[그림 III-33] 2013년 NAEP 초등학교 4학년 수학 문항 예시.....	162
[그림 III-34] 학생평가를 위한 3가지 평가 자료 예시 (캐나다 온타리오주 워터루 지역).....	163
[그림 III-35] 학생평가를 위한 양식 예시 (캐나다 온타리오주 워터루 지역).....	163
[그림 III-36] 캐나다 온타리오주 워터루 지역의 학생성취평가 기준.....	164
[그림 III-37] 워터루 지역 학생평가 매뉴얼에 제시된 학습태도 평가기준 예시.....	164

[그림 III-38] 작문 채점 기준 예시 (하와이 주).....	165
[그림 III-39] 작문 첨삭 예시 (하와이 주).....	165
[그림 III-40] Standard Aligned System(SAS) 홈페이지.....	166
[그림 III-41] 평가 문항 예시 (펜실베이니아 주).....	166
[그림 III-42] 호주의 Assessment Resource Center 홈페이지.....	167
[그림 III-43] 11학년 화학 성취평가 A등급 예시 (호주).....	168
[그림 III-44] 11학년 화학 성취평가 C등급 예시 (호주).....	168
[그림 III-45] 교사 공동체의 유형.....	172

I. 서론

- 가. 연구의 필요성 및 목적
- 나. 연구의 내용
- 다. 연구의 방법



I. 서론

가. 연구의 필요성 및 목적

대한민국 중등학생들의 학업성취도는 전 세계적으로 최상위권에 위치하는 수준이지만, 학업에 대한 만족도나 자신감은 반대로 하위권에 머무르고 있다. 교육의 본질적인 효과가 비단 학생들의 양적인 배움으로만 판단될 수 없다는 당위적 접근에 입각하자면 우리나라 교육의 질적 변화가 절실하다는 점을 주지할 필요가 있다. 2012년 OECD 국제지표에 따르면 우리나라의 고교 이수율 및 대학 이수율 모두 44개국 중 1위를 차지하였고, 국제학력평가인 PISA 2012와 TIMSS 2011에서 우리나라 학생들의 읽기, 수학, 과학이라는 인지적 성취수준은 최상위로 나타났다(최승현 외, 2013). 이와 같이 우리나라의 학교교육은 해방 이후 짧은 기간 동안 괄목할 만한 성장을 하면서 양적발전을 이뤘었다.

하지만 PISA 2012 학생의 정의적 영역에 관한 설문조사에서 우리나라 학생들 중 수학을 좋아한다고 답한 학생이 8%, 과학을 좋아한다고 답한 학생은 11%로 나타나 참여국 중 최하위 수준이었으며, 또한 TIMSS 2011 연구에서도 수학에 대한 자신감은 전체 42개국 중 39위, 과학에 대한 인식은 전체 26개국 중 23위로 낮게 나타났다(김수진 외, 2012; Martin et al, 2012; Mullis et al., 2012). 이러한 분석 결과는 우리나라 학생들의 학력수준은 높지만 학습에 대한 태도나 선호도는 오히려 부정적이라는 사실을 여실히 보여주고 있다. 성취도가 높고 능력이 뛰어나더라도 내재적 동기인 학습에 대한 흥미와 자신감이 떨어진다면 이는 평생 배움을 실천해 나갈 수 있는 동력을 잃게 되는 것이다(Bain, 2012).

우리나라 학생들의 이러한 학습 정의적 영역에서의 부정적 결과는 학생 개인적 차원에서 보자면 지속적인 학력신장을 제한하는 요소로 작용할 것이고, 국가적 차원으로 보자면 교육 경쟁력을 하락시키는 원인으로 작용할 것이다. 실제로 우리나라 중등학생의 학력은 세계적 수준인 반면 고등교육의 수준에서는 별반 내세울 바가 없는 우리의 교육현실이 이를 반증해 주고 있다. 이제는 학생들의 배움을 양적 영역에서만 바라 볼 것이 아니라 질적인 성장과 행복한 배움을 실천할 수 있는 교육을 고민해야 한다. 학생들이 단지 평가결과에 매몰되는 것이 아니라 교육과정 속에서 배우는 즐거움과 성장을 함께 누릴 수 있는 교육여건을 마련해 주어야 한다.

학생평가를 포함하여 우리나라 교육의 전반적인 개혁에 대한 요구는 교육계뿐만 아니라 사회 전반에서 제기되고 있다. 이러한 관점에서 보자면 대한민국의 교육개혁은 지식정보화사회와 평생학습 시대라는 사회적 변화에 의해서도 추진되어왔다. 과학기술의 발달이 가속화되고, 국내외 네트워크를 강조하는 사회적 변화는 단순 지식습득이 아닌 정보처리능력, 문제해결능력, 의사소통능력, 창의력 등 핵심역량을 갖춘 인재를 요구하고 있다(윤현진 외, 2007). 또한 교육의 목적이 국가발전을 위한 특정 엘리트 양성에 있다는 인식에서 벗어나 모든 개인이 교육을 삶의 자연스러운 일부라고 인식하게 됨에 따라 평생학습의 개념이 대두되고 소수 상위권 학생만이 아닌 모든 학생들이 교육의 수혜자로 고려되기 시작하였다.

이러한 사회적 요구에 따라 학생 한 명, 한 명을 위한 맞춤형 교육의 필요성이 제기되었고, 학생들의 학습이 지식의 습득에서 지식의 구성 즉, 실천적 역량의 함양으로 점차 전환되기 시작하였다. 이와 같은 사회적 변화와 요구가 학교 교육에 적극적으로 반영되면서 문제해결(지식의 실천적 활용)을 기반으로 하는 ‘역량기반 교육’과 모든 학생이 교육의 실천자이자 수혜자로서 함께 배워나가

는 ‘배움중심 교육’이 나타나게 되었다.

역량기반 교육과 배움중심 교육이라는 교육개혁 방향에 따라 학교내신 및 대학 입학을 위한 학생평가에 있어서도 새로운 평가방식이 요구되게 되었다. 먼저, 역량기반 교육은 지식습득(인지적 영역의 함양) 정도와 더불어 실제 지식의 활용능력이나 창의성 등을 평가할 수 있는 다양한 평가 방법의 도입을 촉구하고 있다. 지식정보화 사회가 요구하는 창조성, 개별성, 특수성이란 가치를 중심으로 융합형 인재와 미래사회의 창의적 인재 육성을 목표로 하는 교육에 맞춰 다양한 핵심역량이 평가에서 강조되어야 하지만 기존의 지필 중심의 평가체제는 커다란 한계를 지니고 있다. 이러한 문제를 해결하기 위하여 미국의 경우 “Assessment 2.0: Next-Generation: Comprehensive Assessment Systems”이라는 차세대 평가시스템을 통해 문제해결 능력을 다면적 방법을 통해 평가하고 있다(김희경 외, 2014). OECD에서 주관하는 국제학력평가 PISA에서도 2015년부터 학생들의 고등능력, 사회성, 창의성 등을 평가하기 위해 컴퓨터 프로그램을 활용한 ‘협동학습평가’를 계획하고 있다.

배움중심 교육은 기존의 경쟁중심적 평가에서 벗어나 개별학생의 학습지원 및 학습개선을 위한 평가로 전환토록 하고 있다. 배움중심 교육에서는 학생이 교육을 주입받는 수용자가 아니라 학습과정 중 교사 및 학우들과 능동적으로 상호작용하는 주체적 학습자임을 전제로 한다. 이러한 교육철학에 입각한 학습은 지식의 습득과 누적에 주안점을 두는 것이 아니라, 학생들이 경험과 상호작용을 통해 스스로 지식을 형성해 나가는 과정에 중점을 둔다. 또한 평가결과의 피드백을 통해 학생 수준에 맞는 맞춤형교육을 제공하고, 학습개선을 지원하는 평가방식을 활용한다. 기존의 지식전달중심 교육에서는 학생평가가 선발과 배치를 위한 상대평가로 학생들 간 과도한 경쟁을 유도할 수밖에 없으며, 선발을 위한 평가의 변별력은 지나친 점수경쟁과 문제풀이식 학습을 강요하는 결과를 낳게 된다.

기존의 선다형 평가방식은 학생들의 역량평가에 한계가 있었으며, 학생평가 결과의 피드백 결여로 학생의 학습 개선 및 발달을 지원하지 못하고 있다는 비판이 끊임없이 제기되어 왔다. 이러한 문제의식에 따라 배움중심과 역량기반 교육 하에서 학생평가는 학생의 정의적·신체적·인지적 발달상에서 나타나는 강점 및 약점과 정확한 성취수준을 파악하여 그 결과를 학생 및 학부모와 공유하고, 이를 바탕으로 학생 스스로 그들의 배움을 개선해 나갈 수 있는 교육적 활동이 되게끔 만들어 나가야 할 것이다.

이처럼 교육패러다임이 전환되면서 정부는 2009년 ‘학교 교육력 제고를 위한 학교교육 선진화 방안’, 2011년 ‘중등학사관리 선진화 방안’ 등을 발표하고, 학생평가의 교육적 기능을 강화하고 학생평가와 관련해 제기된 여러 가지 교육적 혹은 사회적 문제점들에 대한 해결방안을 제시하기 위해 정책적 노력을 기울여 오고 있다. 습득한 지식에 대한 실제 적용능력을 평가하기 위한 ‘수행평가 제도’, 창의성 및 고등사고능력 증진을 위한 ‘서술형·논술형 평가’, 상대적인 서열정보 보다 개인의 성취수준의 파악에 집중하는 ‘성취평가제’ 등이 그 구체적인 예이다.

하지만 이러한 정책의 도입에도 불구하고 여전히 중등학교 학생들은 과도한 선행학습, 반복적인 문제풀이식 교육, 서열화를 위한 경쟁중심적 학습평가체제, 대학입시 부담 등으로 인해 엄청난 스트레스를 받고 있다. 또한 학계에서도 현행 제도 하에서 불거지는 과거와 같은 교육문제의 반복과 관련하여 현행 정책의 실효성과 효과성에 대한 문제제기가 이루어지고 있는 실정이다. 예컨대, 성취평가제는 5·31교육개혁 조치 이후 시행되었던 ‘절대평가(수·우·미·양·가)’가 성적 부풀리기 등의 이유로 폐지되었음에도 이에 대한 구체적인 대비책 연구가 미비한 상태에서 올 초 고등학교 교육현장에도 적용되기 시작하였으며, 성취평가결과의 대입활용방안에 대해서는 아직 정해진 바가 없다. 수행평가 정책의 경우도 그 도입 취지 및 필요성을 교육 수혜자인 학생과 학부모에게 충분히 인지 시키

지 못한 채 정책이 시행되면서, 학생들 사이에선 수행평가로 인해 단지 평가의 잣대만 늘어난 것이 아니냐는 불만이 일기도 했었다. 서술형·논술형 평가는 현재 본격적으로 도입된 지 2-3년이 지났음에도 많은 현직 교사들이 서술형·논술형 문제를 출제하고 채점하는데 난항을 겪고 있는 현실이다.

학생평가와 관련된 이와 같은 문제의식을 바탕으로, 본 연구는 현재 우리나라 학생평가에 적용되고 있는 본질적 가치에 대한 비판적 접근을 시작으로 학교 및 대학입시에서 이루어지고 있는 학생평가에 대한 사회적 요구, 학생평가의 변천과정과 현황 등을 분석해 보고 이를 바탕으로 학생평가의 개선방향을 모색하는데 그 목적을 둔다. 이를 위하여 학생의 학습을 돕고 학교의 교육력을 강화할 수 있는 학업성취도 평가의 교육적 기능을 중심으로 현재의 평가정책을 비판적으로 검토해 보고, 학생의 학업성취도 평가의 운영현황과 문제점을 분석하여 개선방향을 모색하고 구체화된 정책적 제언을 하고자 한다.

나. 연구의 내용

1. 선행 연구 고찰

- 1) 국내외 선행 연구 분석
- 2) 해외 사례 분석

2. 학교교육과 학생평가 개념 및 동향 분석

- 1) 학생평가에 대한 개념 변화
- 2) 사회적 변화 요구와 학생평가의 현실 분석
- 3) 학생평가와 대입평가에 적용되는 평가적 가치에 대한 비판적 고찰

3. 학생평가의 운영현황과 문제점 분석

- 1) 학생평가에 대한 교사의 인식과 실천 현황 분석
- 2) 교실내 학생평가의 운영현황과 문제점
- 3) 내신평가와 학교생활기록부의 발전 방향 탐색
- 4) 대학수학능력시험의 발전 방향 탐색
- 5) 학생평가의 개선 지원 방안 탐색

4. 학업성취도평가의 개선 방향과 향후 정책과제 도출

- 1) 학생평가 개선 방향 제언
- 2) 학생평가 개선을 위한 정책적 제언

다. 연구의 방법

1. 문헌연구

현행 학생평가에 적용되는 교육 본질적 접근과 가치, 학생평가의 변천과정 및 발전방향에 대한 논의, 교육개혁 정책과 교육평가 정책 등 학교 및 대학입학 제도 하에서 이루어지는 학생평가에 대한 전반적인 고찰을 위하여 본 연구는 문헌연구를 실시한다. 문헌고찰의 대상으로는 교육개혁 정책과 교육평가 정책 보고서 및 보도자료, 정책 관련 보고서 및 연구논문 등을 분석한다. 아울러 우리나라 교육평가의 현황, 문제점 분석 및 개선 과제 도출 등을 위하여 관련된 선행 연구 및 논문을 분석한다. 또한 학교에서 이루어지는 학생평가의 실재를 분석하기 위하여 본 연구는 학교 및 교육청에서 보유하고 있는 학생평가 방침과 서류, 관련 자료 및 문서를 분석한다.

2. 설문조사 및 심층면담

학교에서 이루어지는 학생평가의 실재를 면밀히 분석하기 위하여 본 연구는 현장교사를 대상으로 하는 설문조사와 학교 현장을 탐방하여 평가 및 진학담당 교사들을 대상으로 하는 심층면담을 실시한다. 설문조사를 통해서는 학교 현장에서의 교사주도 학생평가에 대한 인식과 그 실천정도를 파악해 비교해 보고, 심층면담을 통해서는 교사주도 학생평가의 문제점, 현실적인 어려움, 개선방향 등에 대한 교사들의 인식과 의견을 알아본다. 심층면담을 위해 학교 유형별로 10개의 학교를 임의 표집하여 반구조화된 면접(semi-structured interview)을 실시한다. 현장 탐방을 위한 구체적인 대상과 내용은 아래와 같다.

- 대상
 - 설문조사 : 학교급(중, 고교), 경력별 교사(193명)
 - 심층면담 : 학교급(중, 고교), 학교유형별 교사(10명)
- 내용
 - 설문조사 : 학교현장에서 실시되는 학생평가에 대한 교사의 인식과 그에 대한 실천정도에 대한 설문
 - 심층면담 : 학생평가의 변화와 발전방향, 내신과 학교생활기록부, 대학수학능력시험, 수행평가, 성취평가제의 운영 및 정착방안 등에 대한 심층면담

3. 관계전문가 자문 및 협의

본 연구의 목적, 방향설정, 논의 전개, 연구방법, 학생평가의 개선 방향 모색 등에 대한 전문가들의 의견을 수렴하기 위하여 관계전문가 자문 및 협의회를 실시한다. 이를 위하여 교수·학습 전문가, 교육평가 전문가, 대입관련 전문가, 현장 교사들로 구성된 전문가 풀(pool)을 활용한다. 전문가 자문과 전문가 협의회에서 다루게 될 구체적인 내용은 아래와 같다.

- 자문 및 협의 내용
 - 연구방향 및 연구내용
 - 설문조사 설문내용과 심층면담 내용
 - 학생평가의 실제와 문제점
 - 학생평가의 발전방향과 정책 제언

4. 국내외 사례 연구

본 연구는 학생평가의 발전방안에 대한 구체적인 시사점 및 제안을 얻기 위하여 학교생활기록부 작성과 활용을 비롯해 국내외의 다양한 학생평가 우수 사례를 발굴하여 이를 분석한다. 이 중 국내 우수사례는 혁신고등학교, 일반고등학교, 그리고 국제중학교 등을 포함하며, 국외 사례는 PISA 2015 컴퓨터 기반 협동학습과 NAEP의 새로운 문항유형, 미국과 캐나다의 학생평가 지원체계, 그리고 호주의 성취평가 사례 등을 포함한다.

- 수집 및 분석 내용
 - 학생의 학업성취도 평가관련 국내 사례
 - 학생의 학업성취도 평가관련 국외 사례
 - 학업성취도 평가 우수사례 선별 및 시사점 도출

5. 통계분석

설문조사를 통해 수집된 현장 교사들의 학생평가에 대한 인식과 실천 관련 데이터를 분석하기 위해 기초통계량 산출과 차이검증을 위한 통계분석을 실시한다.

II. 학교교육과 학생평가

가. 학생평가에 대한 개념적 접근

나. 사회적 변화 요구와 학생평가의 현실

다. 학생평가와 대입평가에 적용되는 가치적 기준에
대한 비판적 접근



II. 학교교육과 학생평가

가. 학생평가에 대한 개념적 접근

1. 학생평가의 본질적 기능

1) 학생평가의 개념과 요소

교육현장에서 의도된 교육과정이 학습자를 대상으로 진행되었을 때 일반적으로 학생들의 학업성과를 가늠하는 교육평가가 이루어진다. 다시 말하면 학습자의 학습과 행동 발달 정도를 교육의 목표에 비추어 측정하고 판단하기 위하여 평가를 실시하는 것이다(김성훈 외, 2010). 이러한 평가는 학생들에게 어떤 교육내용을 어떤 목적으로 어떻게 가르쳤는가에 따라 방법과 시기, 절차 등이 상황 적합하게 수반되어야 한다.

오늘날 공교육 정상화라는 이름으로 다각적이고 전면적인 학교 개혁이 이루어지고 있다. 학교개혁의 접근이 다각적인 만큼 그 목표도 다양할 수 있다. 하지만 그 무엇보다도 본질적인 학교개혁의 목적은 학생들의 올바른 성장을 도모하는 것이고 이를 위한 적합한 학생평가가 수반되어야 그 성과가 구체화될 수 있는 것이다. 어떠한 교육개혁이든 이것이 안정적으로 정착되기 위해서는 교육의 형식적이고 외형적인 부분 보다는 교수·학습과 관련된 교육의 내실화가 전제되어야 하고, 이를 위해서는 교육과정의 변화가 수반되어야 한다. 이러한 교육과정의 변화는 당연히 수업과 학생평가의 변화를 요구하게 되고, 변화된 학생평가를 통해 학생들의 올바른 성장이 이루어졌는지와 의도된 교육개혁의 목표가 달성되었는지를 알 수 있게 된다. 그러나 아쉽게도 그 동안 진행되어 왔던 수많은 교육개혁이 올바른 학생평가를 수반했던 적은 흔치 않았다. 물론 학생평가 자체를 개혁의 대상으로 추진했던 정책들도 있었지만, 그러한 평가정책들도 대학입시라는 커다란 그늘에서 헤어 나오지 못하는 지극히 제한적인 성과를 보여 왔던 것이 사실이다.

이러한 관점에서 현재 이루어지고 있는 다양한 교육개혁과 학교혁신은 올바로 된 학생평가가 수반되어야 한다는 일종의 정책적 명제를 다시 한 번 상기할 필요가 있다. 만약 현재의 교육정책이 그렇지 못하다면 지난 수십 년간 추진해 왔던 교육정책과 별반 다를 것 없는 반복적인 결과를 제시하게 될 것이다. 일부 교육 전문가와 교육자들은 이러한 교육정책의 제한적 성과의 원인으로 대학입시를 비판한다. 우리 사회에서 대학입시가 가지고 있는 공교육에 대한 영향력은 그 누구도 부정할 수 없다. 대입을 위해 중등교육뿐만 아니라 초등교육까지 사교육과 선행학습에 노출되어 있고, 이로 인해 학생들이 경험하는 많은 폐해들은 이루 말할 수 없을 지경에 이르렀다. 하지만 현재의 대학입시에서 수능을 위주로 하는 정시와 그리고 학생의 특성 및 종합적 능력을 기반으로 하는 수시의 비율이 대략 3:7 정도 임에도 과연 학교교육이 수능을 위한 반복적인 문제풀이식 교육에 그토록 집중해야 하는 것인지, 그리고 수시전형의 취지에 부합하는 학교교육과 수업혁신을 위한 노력을 교육현장에서 얼마나 실천하고 있는지를 심각하게 검토해 볼 필요가 있다.

교육평가란 용어는 주로 학생들의 학업성취도를 평가하는 ‘학생평가’의 의미로 사용되어왔지만 근래에는 거시적인 관점에서 학생들의 학업성취에 영향을 미치는 교육정책이나 교육과정과 같은 유형과 무형의 조건들에 대한 평가 즉 ‘교육프로그램 평가’를 포함하는 개념으로 쓰이고 있다. 본 연구에서는 미시적인 관점에서 교육평가와 학생평가를 동의어로 사용하기로 한다. 학생평가의 개념을

정리한 선행 연구들을 살펴보면, 교육과 학습의 결과로 변화된 학생의 성장이나 발달 정도를 파악하는데 중점을 두는 접근과 이러한 평가결과를 바탕으로 학생의 학습활동의 가치를 판단하여 차후 교육을 위한 정보와 아이디어 혹은 피드백을 제공하는 부분을 강조하는 접근이 있다. Tyler(1967)는 교육과정 또는 교육 프로그램의 목표가 실제로 달성된 정도를 판단하는 과정을 교육평가라고 정의 내리고 있다. 이와 유사하게, Provus(1971) 또한 평가를 성취결과를 어떤 기준에 비추어 비교하고 그 불일치 정도 또는 차이가 있는가를 결정하는 활동으로 정의하고 있다. 김성훈 외(2010)는 학습자의 교육적 성취 자체의 특징 혹은 가치를 체계적으로 조사하고 판정하는 활동을 학생평가라고 규정하고 있다. 한편, 학생평가를 차후 교수활동의 개선 및 발전과 학습자의 성장과 발전을 도모하기 위한 피드백을 전달하는 행위에 보다 중점을 둔 접근도 있다. 김신영(2002)은 학생의 학습과 성취를 평가하여 평가 정보를 학생, 교사, 학부모 등 관련 대상자들에게 제공함으로써 그들의 교육적 노력 및 의사결정을 도와주는 것이 교육평가라고 정의한다. Parlett & Hamilton(1976)은 교육의 과정과 절차에 관련된 요소들을 명료하게 보여 줌으로써 교육의 개선을 가져오고자 하는 사람들에게 관련 정보를 제공하고 교육개선을 지원하는 과정을 교육평가라고 정의하고 있다. 또한 학생평가는 학생의 학습과 성취에 대한 교사의 의사결정을 돕기 위하여 정보를 수집하고 해석하여 활용하는 활동(McMillian, 2004)으로 보는 교사중심의 접근도 있다. 실제로 학생평가는 교수활동의 본질적인 부분이며, 훌륭한 교수활동은 제대로 된 학생평가 없이는 가능한 것이 아니다(AFT, NCME & NEA, 1990).

학생평가는 학생들이 무엇을, 어떻게, 그리고 얼마나 잘 배우고 있는가에 대한 정보 수집을 통해 효율적인 학습의 진행과 개선을 돕는다. 따라서 학생의 학습에 대한 평가가 최종적인 목표도달 수준을 확인해 내는 총합평가와 같은 일회적인 활동이 아니라 그를 포함한 전 학습과정과 여건에 대한 지속적인 평가활동이 되어야 한다(Butler & McMunn, 2006). 이러한 논리를 바탕으로 김신영(2014)은 학생평가에서는 학습자의 학습태도, 학습성과의 본질성, 그리고 학습방법 및 환경의 적절성을 평가해 학습의 개선과 그 효율적인 진행을 도울 수 있어야 한다고 주장하면서, 각각의 평가영역에 대한 세부 점검 사항을 다음과 같이 제시하고 있다(<표 II-1> 참조).

<표 II-1> 학생평가의 평가영역과 점검 내용

평가 영역	점검 내용
학습태도	1)학생이 교사에 대한 신뢰를 기초로 수업에 집중하고 있는지를 점검하였는가? 2)학생이 현재 수준에 안주하지 않고 최선을 다하려는 노력을 하고 있는지를 확인하였는가? 3)학생의 학습활동에 대한 만족도를 확인하고 만족도 향상을 위한 방안을 모색하였는가?
학습성과의 본질성	1)학생의 학업성취수준과 향상된 정도를 평가하였는가? 2)학생 스스로 자신의 학업성취수준과 변화정도를 확인해 보게 하였는가? 3)학생이 학습과 교사에 대한 긍정적인 태도(자신감과 흥미, 교사에 대한 신뢰 및 존경심 등)를 지니게 되었는지를 확인하였는가?

평가 영역	점검 내용
학습방법 및 환경의 적절성	1)수업내용과 학습자의 특성 및 수준에 적합한 학습자료와 학습방법을 활용하고 있는지 점검하였는가? 2)단계적·순차적 접근을 하고 있으며 학습경험의 배열이 적합한지 확인하였는가? 3)학생이 수업에 적극적으로 참여하고 교사 또는 동료학생들과 학습과정과 결과에 대해 역동적으로 상호작용하고 있는지를 확인하였는가? 4)학생의 학습태도와 학습스타일, 그리고 학생수준에 맞는 학습활동을 전개해 가고 있는지 확인하였는가? 5)학생들이 자발적으로 학습에 참여하고, 학습과정에 대한 충실한 모니터링이 이루어지고 있는지 확인하였는가? 6)학습활동의 활성화를 촉진하는 수업환경이나 수업지원체계가 효율적으로 작동하고 있는 지를 확인하였는가? 7)학업성취(achievement), 향상(progress), 노력(effort) 등을 격려해 주고 지원하는 수업분위기 및 교육풍토가 조성되고 있는지를 확인하였는가?

[출처 : 김신영(2014) 인용]

2) 학생평가의 본질적 기능

학교에서 이루어지는 이러한 일반적인 학생평가에 대해 보다 본질적인 접근을 시도할 필요가 있다(장상호, 2009). 그 동안 우리 사회는 학생들의 학업능력을 측정하여 선발과 배치를 위해 시험성적을 서열화하고, ‘성적 우수자’의 양성이란 측면에서 학교의 책무성을 따지는 것이 교육평가 혹은 학생평가의 중요한 기능이라고 여겨왔던 것이 사실이다. 다시 말해서 오늘날 학교가 학생평가를 운영하는 것은 학생들의 지속적인 성장을 돕기 위해 그들의 성장과 발달에 관한 정보를 얻기 위한 목적 보다는 상급학교 진학과 관련된 학교교육의 임무와 그 효과성을 보여주기 위하여 학교운영의 한 측면으로 활용되어 온 경향이 있다. 우리 사회의 대표적 교육기관으로서 학교가 유지해야 할 책무성은 국가적 차원으로 보면 유능한 인재를 양성하는 것이고, 학부모나 일반대중의 입장에서는 ‘학벌’로 충칭되는 사회적 지위를 획득하는데 얼마나 공헌하는 가로 판단되어 왔다. 그 동안 학교에서 운영되어온 학생평가는 이러한 사회적 가치관을 반영하고 있다. 그러나 이러한 입장은 다음의 두 가지 차원에서 비판적 검토가 절실히 요청된다.

첫째, 학생평가가 학교의 책무성을 반영하는 중요한 장치가 되면서 학교는 학생평가의 대상, 내용, 방법 등을 보편화 혹은 획일화시키고 있다. 이는 학생평가의 결과가 학교운영의 효과성을 보여주는 대표적 준거라는 인식에 기반하고 있다. 예를 들어 수업시간에 상시로 이루어지는 교사의 학생평가가 그 중요도와 사회적 신뢰도를 확보하지 못하고 있다든지, 수업 외 혹은 학교 밖에서 이루어지는 교육적 활동의 결과를 평가하는 학생평가활동이 이루어지지 않는 것은 평가가 학생의 성장을 위한 교육적 과정으로서가 아니라 학교운영을 위한 도구로서 인식되기 때문이다. 학생평가의 기능이 학생의 성장이 아니라 학교교육의 효과성으로 옮겨지게 되면 그 운영이 표준화된 절차에 입각해 보편적 내용을 담는 것으로 획일화되어 가는 경향을 지닐 수밖에 없다.

둘째, 교육이 인재양성을 위한 사회적 기제이며 개인의 사회적 지위를 획득하기 위한 선발적 장

치라는 기능론적 접근은 학생의 성장이라는 교육 본질적 측면을 심각하게 훼손하는 결과를 낳고 있다. 사회적 선발이라는 교육의 기능을 부정할 수는 없지만, 이에 대한 집착은 모든 학생에게 똑같은 교육과정 내에서 같은 내용을 같은 방법으로 학습하게 하는 경쟁적 교육을 강요하고 있다. 또한 이러한 교육과정 하에서 학생평가도 정답과 오답을 가려내는 능력을 측정하는 암기위주의 객관적인 방식을 채택하게 만들었다. 하지만 우리가 교육의 본질적 목적을 다시 한 번 생각한다면 그 어느 학교도 단순한 지식의 암기를 통해 정답을 가려내는 능력을 함양시키기 위해 학생들을 교육하기를 원치 않을 것이다. 학생평가의 본질적 기능이 교육의 본질적 목표와 이반되어서는 안 된다.

공교육을 위한 교육과정은 그 사회의 교육관과 가치관을 기초로 형성되는 것이고, 교육평가는 교육과정의 중요한 일부분이기 때문에 사회적 상황을 반영하게 되는 것은 자연스러운 일이다. 따라서 인재양성과 선발이라는 기능적 가치가 현재의 학생평가 방식에 반영되는 것도 자연스러운 교육적 현상이라고 볼 수 있다. 하지만 현재가 아니라 앞으로의 발전을 위해 진보하는 과정에 있고, 이를 위해 학생평가의 본질적 또는 가치적 방향을 제시하는 것은 반드시 필요한 것이다. 변화를 위한 교육개혁은 학교교육 또는 교육과정에 대한 본질적 접근을 통해서 이루어져야 한다. 그리고 이러한 접근은 교육평가의 역할과 기능을 올바르게 세우고 이를 학교현장에 접목시킬 때 비로소 가능해진다. 즉, ‘평가를 위한 교육’이 아니라 ‘교육을 위한 평가’가 이루어져야 할 것이다(장상호, 2009).

입시경쟁, 사교육, 암기식 교육 등 우리나라 중고등 학생들이 겪고 있는 다양한 문제점들은 대부분 대학입시를 준비하기 위해 나타나는 변형적 교육 현상들이다. 어찌 보면 대학입시라는 사회적 선발을 준비하기 위해 학생들이 학교에 다니는 맹목적인 교육이 우리 사회에 만연하고 있다. 우리 사회는 학생들에게 ‘교육이 왜 필요한가?’, ‘공부는 왜 해야 하는가?’ 등과 같은 본질적 물음에 대해 기능적 이유만을 제시하고 있는 것이다. 학생평가가 본질적으로 제 기능을 하기 위해서는 전인적 성장을 지향하는 균형 잡힌 올바른 교육의 목표를 설정하고, 이를 교육현장에 실현시키기 위하여 학생들의 배움과 성장을 지원하고 심화시키는 학교교육이 이루어져야 할 것이다. 또한 대학입시도 대학이 전문적이고 종합적으로 학생을 선발하는 체제, 즉 질적 평가 패러다임으로의 전환을 통해 학교교육과정의 운영과 학생평가에 긍정적인 영향을 미칠 수 있어야 할 것이다.

2. 학생평가의 목적과 결과해석

1) 학생평가의 목적

학생평가의 기능이 평가가 어떠한 역할을 해야 하는가에 대한 부분이라면, 평가를 통해 어떠한 정보를 얻어야 하는가는 평가의 목적에 해당하는 부분이다. 학생평가를 통해 수집된 정보들은 교수·학습활동을 통한 학습자의 변화와 성취수준을 파악하고 학생들의 학습활동을 지원하기 위해 반드시 필요하다. 이 같은 학생평가 정보는 수시로 교육활동에 활용됨과 동시에 학교생활기록부의 ‘교과학습 발달상황’이나 ‘행동특성 및 종합의견’ 등의 기재란에 누적적으로 기록되는 정보이기도 하다(김신영, 2014). 이러한 정보를 얻기 위한 학생평가는 교육환경과 맥락, 교육내용, 교육방법 등에 따라 다양하게 전개될 수 있다. 하지만 교수·학습상황에서 실시되는 학생평가의 목적은 다음의 여섯 가지로 정리될 수 있다(김성훈 외, 2010; 김신영, 2014).

첫째, 학습주제 관련 지식이나 사고력에 대한 학습자의 성취수준을 자리매김하기 위해 평가한다. 이는 학습자의 학습정도가 학습목표에 비추어 어느 수준에 도달되었나를 평가하는 것이며 이를 통해 학습자가 무엇을 알고 있고 무엇을 모르고 있는지를 판단하여 앞으로 어떠한 학습을 진행해 나가야 할지를 계획할 수 있게 된다.

둘째, 학습자 개인의 성취수준이 그가 소속한 집단 내에서 어느 정도의 상대적인 위치를 차지하고 있는지 확인하기 위하여 평가를 수행한다. 이는 학생 동료들 간의 상대적인 비교를 기초로 개인 간 차이를 변별할 수 있는 정보를 제공하기 위함이다.

셋째, 학습자가 수업의 과정을 통해 학습기회를 제공받은 후 성취수준이 얼마나 향상되었는지를 확인하기 위해 평가한다. 이는 최종 성취목표의 달성여부를 판단하기 보다는 교수·학습 과정을 통해 얼마만큼 성취수준의 향상을 보였는가를 점검하는데 보다 관심을 둔다.

넷째, 학습자가 자신의 능력을 얼마나 최선을 다해 발휘하였는가를 평가하는 것도 학생평가의 중요한 목표가 된다. 이는 학습의 최종 결과물에만 집중하여 그 학습자의 성취정도를 가늠하는 것이 아니라, 학습자가 자신의 능력을 어느 정도 충분히 발휘하였는가를 점검하여 최선의 노력을 다할 수 있도록 동기부여하기 위한 목적의 학생평가이다. 교육에서 중요한 것은 완성성이 아니라 자신의 부족함을 극복하기 위해 얼마나 열과 성을 다해 노력하느냐 일 것이다.

다섯째, 다른 학생들과 협동하여 함께 할 수 있는 능력수준을 알아보기 위해 평가한다. 이를 통해 효율적으로 팀원이 되어 서로 협동하고, 상호작용하며, 문제해결을 위한 노력과 협상할 수 있는 능력을 배양하고 있는지를 점검한다. 이러한 능력은 한 개인이 공동체 일원으로 살아가기 위한 필수적 능력이다.

여섯째, 학습경험에 대한 학습만족도를 알아보기 위해 평가한다. 학습자가 학습 자체에 대한 즐거움과 보람을 느끼고 스스로의 경험을 만족하고 있는지를 점검한다. 학습자의 성장과 함께 교수·학습 활동의 성과를 가늠할 수 있어 지속적인 개선을 위한 정보를 제공하게 된다.

이처럼 학생평가의 목적은 학생이 학습과 배움의 과정을 통해서 무엇을 얼마만큼 배웠는가를 점검하는 것 외에도, 본인 스스로 어떠한 노력을 통해 배움의 결과를 얻었는지, 그 결과가 만족스러웠는지, 혹은 다른 학생에 비해 어느 정도의 성취를 이루었는지를 점검해야 하는 다면성을 지닌다. 학생평가의 목표는 학생의 배움에 관한 어떠한 정보를 얻어 냈는지에 관한 기능적인 측면도 있지만, 학생평가를 통해 얻어 낸 정보가 궁극적으로 학생의 성장과 발달에 기여하는 유용한 것이어야 한다는 당위적인 측면도 있다. 따라서 학생평가는 학생의 성장과 발달을 도모하기 위한 정보를 얻기 위하여 그들의 학습과정과 결과를 점검하는 것에 집중하여야 한다.

2) 학생평가의 결과해석

학생평가의 궁극적인 목표가 학생의 성장을 도모하는 것이지만 이를 위한 세부적인 목표는 앞서 제시한 바와 같이 다양하다. 이처럼 다양한 목표를 실현시키기 위하여 평가적 활동을 통해 얻어진 평가정보를 해석하는 방법과 기준도 다양할 수 있다. 학생평가의 결과로 학생에게 부여된 점수에 의미를 부여하고 그 점수를 해석하기 위해서는 점수해석의 판단 기준, 다시 말해서 참조틀(a frame of reference)이 필요하다(김성훈 외, 2010). 일반적으로 학생평가에 적용되는 참조틀은 능력참조, 성장참조, 규준참조, 그리고 준거참조 등으로 나뉜다.

첫째, 능력참조(ability-reference)틀에서는 해당 학습자의 최대수행 능력에 비추어 현재의 학습상태 및 결과물을 평가하고 해석한다(Oosterhof, 1994; 김성훈 외, 2010). 따라서 학생의 능력수준에 대한 정확한 정보가 필요하며, 교사는 학생이 과연 어느 수준까지 성취할 수 있는데 현재는 어느 수준에 도달해 있다는 식으로 학생의 능력이 발휘된 정도에 대한 잠정적이고 일반적인 평가를 내리게 된다. 이러한 해석은 다른 학생과의 상대적 비교가 아니라 개인의 능력 수준에 입각한 평가이기 때문에 학생 개별화된 교수·학습을 계획하기 위한 유용한 정보를 제공할 수 있다.

둘째, 성장참조(growth-reference)틀은 학생의 현재 수준이 이전의 수준과 비교하여 어느 정도 성장 혹은 향상되었는지를 판단하게 된다. 따라서 성장참조틀에 입각한 평가결과는 현재의 성취도

와 과거의 성취도의 차이를 표시하는 것으로 나타나게 된다. 이 또한 개별 학생 중심의 평가이기 때문에 평가 결과의 신뢰성과 객관성을 담보하기 어려움 점이 있고, 이러한 이유로 고부담평가(high-stakes test) 체제에서는 공정성의 문제가 대두될 수 있다(김성훈 외, 2010).

셋째, 규준참조(norm-reference)틀에 입각해서는 한 학생의 수행이나 학습결과가 다른 학생의 그것과 비교되어 평가되고 해석된다. 이는 상대적 평가이기 때문에 한 학생이 다른 학생에 비해 얼마나 잘했는가, 그 학생 보다 높은 점수를 받은 학생이 얼마나 많은가 등으로 표현된다. 이러한 기준에 입각한 평가는 한 학생이 소속 동료집단에서 상대적으로 어느 위치(수준)에 처해 있는지에 대한 정보를 제공하지만, 교수·학습의 개선과 개인적 발달을 위한 정보를 제시하는 데는 제한적이다. 예를 들어 한 학생이 무엇을 얼마나 성취했는가, 무엇을 알고 무엇을 모르는가, 어떻게 가르치고 배워야 하는가 등에 대한 정보를 얻기에는 효율적이지 못한 방법이다.

넷째, 준거참조(criterion-reference)틀에서는 학생의 수행이 잘 정의된 내용영역(well-defined content domain)과 그 성취목표가 판단기준이 되기 때문에, 한 학생의 평가가 다른 학생들과의 비교에 의한 우열로 나타나지 않는 대신 성취목표와 그 기준에 입각하여 한 학생이 할 수 있는 것과 할 수 없는 것을 확인해 그에 대한 정보를 제공한다(김성훈 외, 2010). 준거참조평가에서는 구체적으로 잘 정의된 성취목표에 입각하여 평가 결과가 해석되므로 다른 학생들과 비교해 학생들이 성취목표를 어느 정도 달성하고 있는지는 확인되지 못한다.

위에 제시된 평가결과의 해석을 위한 참조틀을 살펴보면, 현재 우리 학교 현장에서 운영되고 있는 학생평가는 주로 규준참조틀에 기반해 실시되고 있음을 알 수 있다. 다시 말해서 한 학생의 수행과 학습결과를 다른 학생의 그것과 비교하여 상대적 위치를 판단하는 방식으로 학생평가가 이루어지고 있다. 이러한 평가결과 해석 방식은 학생들 간의 경쟁적 학습을 유발하게 된다. 또한 학생 스스로 어느 정도의 성장을 이루었는지에 관심을 두기 보다는 남들과의 비교우위에 보다 많은 관심을 두기 때문에 의도된 교육의 목표가 달성되었는지를 판단하기에 지극히 제한적일 수밖에 없다. 사실 학교에서 이루어지는 학생평가는 교육의 목표와 학생 개개인의 수준을 고려해서 해당 학생의 진정한 성장과 발달을 점검할 수 있는 유일한 기회이다. 이러한 요소는 표준화된 모의고사나 대입 시험으로 평가될 수 없기 때문이다. 학교에서 이루어지는 학생평가가 평가결과의 해석을 위한 다양한 틀을 적용하지 못한다면 어떠한 평가도 교육에 대한 본질적 접근과는 거리가 있을 수밖에 없을 것이다.

3. 교사의 학생평가 전문성

학교학습상황에서 이루어지는 학생평가는 중요한 교사의 교육활동이다. 특히 수업활동의 개선은 학생평가의 결과를 반영해 이루어져야 하며, 학생평가에 대한 전문성은 교사의 전문성과 직결되는 부분이다. 학교에서 운영되는 교육과정은 각 교육활동에 대한 교육목표와 교과 교육목표가 주어지고, 교사는 수업목표 개발을 통하여 이를 보다 구체화시킨다. 하지만 교사가 수업목표와 관련해 학생들이 무엇을 알아야 하고 어떤 교육경험을 제공해야 할 것인지를 판단하기 위해서는, 학생들과의 상호작용을 통해 끊임없이 학생의 학습활동과 그 수준을 이해하기 위한 노력을 기울여야 한다. 학생평가는 학생들과의 상호작용을 위한 중요한 방법이자 통로로 교수·학습과정의 핵심적인 부분이며, 학생들의 학습개선과 진전은 적절하고 다양한 평가절차와 방법을 적용하여 그 결과를 유의미하게 해석하는 교사의 학생평가 전문성에 의존하게 된다(김경희 외, 2006).

교실에서 이루어지는 교사의 학생평가는 점수화된 성적으로 학생들을 분류해 성적우수자와 부진자로 구분하는 것이 아니라, 학습자의 학습을 이해하고 성취수준을 파악해 이에 대한 정보를 교수·

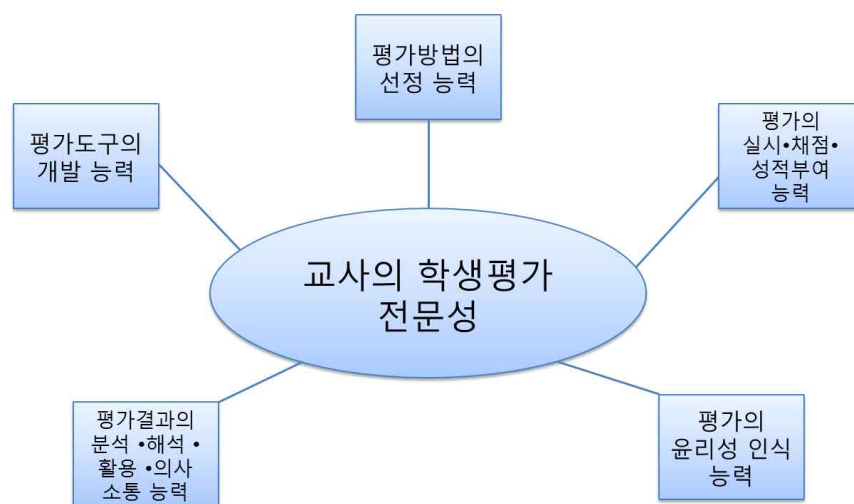
학습활동의 개선을 위해 적극적으로 활용하는 활동이다(김신영, 2012). 이를 위하여 교사는 지속적으로 교수 및 학생평가 전문성을 신장해 나가야 할 것이다.

교사에게 요구되는 평가 전문성이란 표준화 검사의 개발 및 실시를 위한 측정 전문성과는 구분된다. 대규모의 표준화된 평가를 실시하기 위해서는 특별히 전문화된 훈련과정을 거쳐 연구설계, 표집이론, 검사개발 및 문항 관리, 통계적 측정방법 활용 등의 평가활동과 절차를 수행하기 위한 수준 높은 측정학적 전문성이 요구된다. 반면, 교사에 의한 학생평가는 수업의 성취목표에 기반해 학생개개인의 학습을 이해하고 학업성취수준을 자리매김하여 그 개선을 도와주기 위해 실시되는 활동이다. 따라서 교사에게 요구되는 학생평가 전문성은 수업개선을 위한 의사결정을 하기 위하여 학생평가정보를 적절히 수집하고 활용하는 활동에 관계하며, 좀 더 구체적으로는 평가방법의 선정능력, 평가도구 개발능력, 평가실시·채점·성적부여 능력, 평가결과 분석·해석·활용 능력, 평가의 윤리성 인식능력 등으로 구분할 수 있다 (김경희 외, 2006).

김경희 외(2006) 연구에서는 교사의 학생평가전문성 구성요소를 [그림 II-1]과 같이 분류하고, 구성요소별 전문성 기준을 <표 II-2>와 같이 제시하고 있다. 그리고 학생평가전문성의 각 구성요소를 다음과 같이 설명하고 있다.

첫번째 구성요소는 적절한 평가방법의 선정 능력이다. 교사가 적절한 평가방법을 선정하기 위해서는 학습목표를 이해하고 교실에서 활용되는 평가의 목적을 구체화할 수 있는 능력, 수업의 진행과 관련하여 다양한 평가방법을 이해하고 선정할 수 있는 능력이 요구된다. 예를 들어 양적 방법(Quantitative Evaluation Method)을 적용할지 질적 방법(Qualitative Evaluation Method)을 적용할지 맥락적인 판단을 내릴 수 있어야 하며, 어떤 방법으로 양적 또는 질적 평가를 할 것인지를 결정할 수 있어야 할 것이다.

두번째 요소는 평가도구의 개발 능력이다. 평가방법이 정해지면 이를 위한 적절한 평가도구를 개발하여야 한다. 평가도구는 먼저 평가의 목적과 내용에 적합해야 한다. 예를 들어 교수내용과 목적이 선택형 평가도구에 적합한 것인지 서답형 평가도구에 적합한 것인지를 결정해야 한다. 또한 평가도구의 질 관리 능력을 함양하여 평가도구의 타당성과 신뢰성을 확보하고, 학생의 특성에 따라 문항의 난이도와 변별력을 안배하는 능력이 필요하다.



[그림 II-1] 교사의 학생평가 전문성의 구성요소

[출처 : 김경희 외(2006) 인용]

<표 II-2> 교사의 학생평가 전문성의 구성요소별 전문성 기준

구성요소	전문성 기준
평가방법의 선정 능력	<ul style="list-style-type: none"> - 교사는 학습목표와 평가의 목적을 확인하고 명료화해야 한다. - 교사는 학습목표와 평가목적에 적합한 평가방법을 선정해야 한다.
평가도구의 개발 능력	<ul style="list-style-type: none"> - 교사는 평가목적과 내용에 적합한 평가도구를 개발하거나 선택하여 사용해야 한다. - 교사는 평가도구의 질을 스스로 점검하고 개선해야 한다.
평가 실시·채점· 성적부여 능력	<ul style="list-style-type: none"> - 교사는 평가계획에 부합하도록 평가를 실시해야 한다. - 교사는 정확하게 채점하고 평가의 목적에 부합하도록 성적을 부여해야 한다.
평가 결과의 분석·해석·활용· 의사소통 능력	<ul style="list-style-type: none"> - 교사는 평가결과를 정확하고 타당하게 분석·해석해야 한다. - 교사는 평가결과를 수업과 학생에 대한 교육적 의사결정에 활용해야 한다. - 교사는 학생, 학부모, 교육관련자와 평가결과에 대해 정확하게 의사소통해야 한다.
평가의 윤리성 인식능력	<ul style="list-style-type: none"> - 교사는 학생의 인격을 존중하며 모든 평가활동 시 윤리적·법적 책임을 준수해야 한다. - 교사는 학생의 특성, 배경을 고려하여 공정하게 평가를 실시하고 평가의 적절성을 판단해야 한다.

[출처 : 김경희 외(2006) 인용]

세번째 구성요소는 평가 실시·채점 및 성적 부여 능력이다. 교사가 평가의 타당성과 공정성을 확보하기 위해서는 평가 실시와 채점 및 성적부여에 대한 책임을 질 수 있어야 한다. 아무리 훌륭한 평가방법과 도구를 개발하였더라도 평가 계획대로 수행하지 않거나 채점과 성적부여를 부정확하게 한다면 평가의 정확성을 기할 수 없기 때문이다. 따라서 평가시기, 평가절차, 평가상황 등을 구체적으로 결정하고 관리할 수 있는 능력이 있어야 한다. 또한 정확한 채점 능력 및 성적 부여 방법에 대한 이해와 실행능력을 지녀야 한다.

네번째 구성요소는 평가 결과의 분석·해석·활용·의사소통 능력이다. 평가의 본질적 목표는 학생의 성장과 교수활동의 개선을 위한 정보를 얻기 위함에 있다. 평가의 결과를 얻었다면 이를 정확하고 타당하게 객관적으로 분석하고, 학생의 개별 특성을 고려해 해석하여 학습개선을 위해 활용할 수 있는 능력이 있어야 한다. 또한 평가 결과를 학생과 학부모 및 관련자들과 공유하고, 적절한 의사소통을 통해 정확한 평가정보를 제공하고 평가결과를 이해시킬 수 있어야 한다.

다섯번째 구성요소는 평가의 윤리성 인식능력이다. 교사는 학생평가를 실시하는 모든 과정에서 평가가 초래할 수 있는 폐해에 대해 인식하고 학생의 인격과 권리를 최대한 보장해 주어야 한다. 그리고 평가의 공정성을 확보하기 위해 학교, 교육청, 국가수준의 평가윤리 관련 지침을 따라야 하며, 평가에 대한 윤리적이고 법적인 책임을 준수할 수 있어야 한다. 이를 위해서는 교사의 평가윤리의식과 도덕성이 지속적으로 함양 및 신장되어야 할 것이다.

나. 사회적 변화 요구와 학생평가의 현실

공교육 정상화를 위하여 올바른 학생평가의 도입과 실천은 절대적으로 필요하다. 하지만 학생의 성장과 발전을 도모하고 수업의 개선을 위한 올바른 학생평가에 대한 사회적 기대가 충족될 수 있는 상황과 표준화되고 획일화된 학교 교육의 현실과는 아직도 거리가 있어 보인다. 학생위주의 평가, 교사가 직접 계획하고 실천하는 개별화된 평가가 이루어지지 못하는 가장 큰 요인 중의 하나는 단연 대학입시일 것이다. 서열화된 대학구조와 이를 구체화시키는 시험성적 위주의 치열한 입시경쟁 하에서 중등 교육의 정상화는 구호에 불과할 수밖에 없다.

학교에서 아무리 개별화된 평가를 통해 학생의 전인적인 성장과 발전을 도모하기 위한 노력을 기울인다 하더라도, 학생과 학부모의 현실적인 요구는 대학 입학에 집중되어 있고 이들의 요구를 무시할 수 없는 교육현실에서 학생평가는 당연히 대학입시에 예측될 수밖에 없다. 따라서 올바른 학생평가의 실천은 대학입시의 변화를 전제로 하는 것이고, 대학입시의 변화는 시대와 교육의 변화를 담아내야 한다. 만약에 학교에서 이루어지고 있는 학생평가가 대학입시의 변화, 사회환경 및 교육의 변화에 부응하지 못한다면, 그때는 학교와 교사 그리고 학부모 등 교육주체들의 인식과 실천에 대한 비판적 검토를 고려해 보아야 할 것이다. 이러한 관점에서 이 장에서는 대학, 교육, 학교의 변화와 학생평가의 현실을 비판적으로 검토해 보고자 한다.

1. 대학입시 정책에 따른 학생평가의 변화

우리나라 교육제도 하에서 선발의 기능을 갖는 가장 중요한 평가는 대학입학시험이다. 우리사회에서 대학입시가 고부담인 이유는 대학입학이 한 개인의 삶을 결정하는데 너무도 커다란 영향을 미치기 때문이다. 대학입시에 부담이 큰 만큼 과열된 입시경쟁, 이로 인한 학교교육의 파행과 사교육비의 증가 등 많은 문제들이 야기되어 왔다. 이를 해결하기 위해 현 정부뿐만 아니라 지난 정부도 거의 매해 대학입학 제도를 손질해 왔으며, 해방이후 우리나라의 대학입시는 커다란 변화만 14번, 세부적으로는 36번 변화해 왔다(강창동, 2007).

이러한 대학입시 제도의 변화에 대해 한국교육개발원에서 수행된 ‘고교-대학 연계를 위한 대입전형 연구(VIII) : 고교-대학 연계형 대입제도 중장기 종합방안(2011)’ 연구는 크게 네 개의 시기로 구분하고 있다. 그 네 시기는 대학주도기, 대학·국가 병행기, 국가주도기를 거쳐 현재는 대학자율기를 포함하고 있다. 하지만 본 연구에서는 이를 대학 및 국가주도기와 대학자율기로 나누어 간략히 살펴보고자 한다.

1) 대학 및 국가 주도기(1945년-2001년)

해방 직후인 1945년부터 1953년까지는 대학이 자율적으로 대학입시를 주관하였다. 이 제도는 당시 입학자격자가 부족한 상황에서 자격요건이 현저히 떨어지는 무자격자 입학문제를 파생시키면서, 그 이듬해인 1954년 국가연합고사와 대학별 본고사병과 전형을 실시하는 계기가 되었다. 하지만 이 정책도 대학입시 준비의 이중부담, 일부 사립대학의 부정, 국가고시 불합격자에 대한 입시 기회 박탈로 인한 교육권리 침해라는 문제점 등이 제기되면서 시행 1년 만에 폐지되는 결과를 낳았다. 1955년부터 1961년 사이에는 대학별 본고사와 고등학교 내신성적을 함께 반영하였다. 이 제도에서 특이한 점은 입학전형의 10%는 고등학교 내신성적에 의해 무시험 전형으로 운영되었다는 점이다. 그 후로 7년간 지속된 이 정책은 특정 교과목 시험으로 고교교육의 비정상화를 초래하였고, 대학이 학생

정원을 초과하여 모집하는 등의 문제가 발생해 1962년에는 국가고사만으로 대학입시를 치르는 국가관리형 체제에 돌입하게 되었다. 하지만 이러한 극단적인 조치는 대학정원 미달 사태를 초래하였고 대학의 선발자율권을 침해한다는 저항을 받아 1년 만에 폐지되었다. 1963년 다시 대학 본고사가 등장하여 국가고사와 함께 반영되었고, 그 다음해부터 1968년까지는 일부대학에서 대학별 입시시험 외에도 고교 내신성적을 반영하여 신입생을 선발하였다. 이런 과정에서 정부의 적극적인 개입이 있기는 하였지만, 전반적으로 개별 대학들이 입시를 주관하는 경향이 강하였던 시기이다.

다음으로 이어지는 시기는 대학·국가 병행기(1969년-1981년)라고 할 수 있다. 앞서 설명한 기존의 대학별 입학시험이 5년간 지속됨에 따라 주요 입시과목(3-4개)만을 중점적으로 학습시키는 고등학교 교육이 문제가 되었다. 이에 대한 해결책으로 1969년부터 1972년까지는 대학입학 예비고사 합격자에 한해 본고사 응시자격을 부여했고, 1973년부터 1981년에는 내신 성적을 입학전형에 반영하였다. 총 12년간 지속된 이 대학·국가 병행 형태의 대학입시정책은 학생들에게 과외를 부추기고, 대학입학 예비고사와 대학별 본고사라는 이중부담을 준다는 문제점이 드러나기도 하였다.

이러한 문제점을 해결하기 위하여 1981년부터는 정부차원에서 대학별 본고사를 전면 폐지하고, 고교 내신성적 반영을 권장·의무화하기 시작하였고 이 시기를 국가주도기(1981년-2001년)라고 부를 수 있다. 좀 더 구체적으로 보자면, 1982년부터 1985년 동안에는 대학입학 학력고사 성적 50% 이상이 반영되었고 고등학교 내신성적을 30%이상 반영토록 권장하였다. 이 정책으로 인해 단편지식, 암기위주의 학습풍토가 조성되었다는 지적과 함께 1986년부터는 대학별 논술고사를 실시하기도 하였으나, 이 논술고사는 10% 이내로만 반영되면서 기능이 미약하였고 논술고사 채점의 객관성 및 신뢰성에 대한 문제가 대두되었다. 1988년부터 1993년 동안의 대입정책의 특이점은 이전까지 전시험, 후지원 체계에서 전지원, 후시험 체계로 전환하였다는 것과 고교 내신성적을 국가차원에서 30%이상 의무화 시켰다는 것이다. 이때에는 대학학력고사가 대학에서 실시되면서 대학의 학생선발권이 부분적으로 회복되었던 시기이기도 하다. 1994년부터는 대학학력고사를 통합교과적 학력고사 형태인 대학수학능력시험으로 대체하였다. 시행 초기(1994년-1996년)에는 대학별 고사 3과목을 병행했으나 1997년부터 필답형 형태의 대학별 고사가 전면 금지되었다(논술고사는 여전히 허용되었다). 정부는 1995년 ‘새 대학입학전형제도 시행 기본 계획’에 따라 1997년부터 고교 내신을 학교생활기록부로 대체하였고 이를 대학에서 자율적으로 활용하도록 하였다. 고등학교 현장의 주입식 암기위주 교육을 해결하기 위해 도입한 대학수학능력시험은 통합교과적인 고등사고력 위주의 문제 출제로 인해 오히려 고교 교육이 파행 운행되고 사교육이 번성하는 결과를 초래하기도 하였다.

2) 대학 자율기(2002년-현재)

2002년부터 현재까지를 대학 자율기라고 부를 수 있는 이유는 그 동안 유지되어 왔던 국가주도의 일회성 대입시험에서 다양한 선발기준, 방법, 시기 등을 적용하는 대입전형으로 그 운영의 틀을 바꾸었기 때문이다. 대학의 학생 선발권을 강화하였던 이 시기는 크게 2002 대입제도 개선 정책, 2008학년도 이후의 대입제도 개선 정책, 이명박 정부의 대입 3단계 자율화 정책 시기로 구분할 수 있다.

먼저 1999년에 발표한 2002 대입제도 개선방안에 따라 대학이 선발방법, 전형기준, 전형절차, 모집시기의 다양화가 이루어졌다. 특히 2005년부터 선택중심 교육과정이었던 제7차 교육과정을 이수한 학생들이 대학에 진학함에 따라 대학수학능력시험에도 선택교과들이 포함되었다. 또한 전문계고 학생들의 실업교육 활성화를 위해 직업탐구영역이 신설되었다. 이후 수능점수에만 의존한 대입선발이 문제되면서 2008학년도 이후의 대입제도 개선 정책이 발표되었다.

2008학년도 이후의 대입제도 개선 정책의 주요 내용은 크게 네 가지이다. 첫째, 학교생활기록부

의 신뢰도 제고이다. 고등학교 학생부 성적 기록에 있어 기존의 수·우·미·양·가의 절대평가가 상대평가 형태로 석차 등급을 기재되고 대입전형에서 이 학생부의 반영비중을 강화하였다. 둘째, 대학수학능력시험의 개선이다. 그 동안 대학수학능력시험의 성적표에 기재된 표준점수와 백분위 점수 등을 기재하지 않고 등급(9등급)만을 제공하여 수능의 비중을 줄이고 고교 교육과정과의 연계를 강화하고자 하였다. 그러나 등급만을 기재했던 2008학년도 대입에서 수능의 변별력 약화로 인한 많은 혼란이 야기되자 2009학년도부터는 다시 표준점수와 백분위점수가 제공되는 과정을 겪기도 하였다. 셋째, 학생선발의 특성화 및 전문화이다. 각 대학의 특성에 부합한 학생을 선발하도록 하기 위하여 입학사정관제를 도입하였고, 이를 통해 단순지식이 아니라 종합적인 문제해결 역량을 가진 학생을 선발할 수 있는 기회를 제공하고자 하였다. 또한 특수목적 고등학교 학생의 경우 학교교육의 목표와 취지에 부합하는 대학 동일계열 진학을 위한 문호를 확대하기도 하였다.

2008년 이명박 정부는 다양화와 자율화를 교육정책의 기조로 삼고 ‘대입 3단계 자율화 방안’을 발표하였다. 구체적으로 1단계는 학생부 및 수능 반영에 있어서의 자율화 내용을 담고 있다. 또한 대학은 학과 특성에 따라 지원자의 학생부와 수능 반영을 자유롭게 결정하고, 정부는 대학의 입학사정관제도와 대학교육협의회의 고급심화과목(UP) 등에 대해 지원한다는 내용도 담고 있다. 2단계에는 수능 과목이 축소된다. 7과목을 치르던 방식을 탈피하여 학생의 수준과 적성, 대학이 요구하는 과목 위주로 선택하여 응시하도록 하였다. 아울러 다른 과목에 대한 지원자의 성취수준이 필요한 경우, 대학이 개별학생의 교과별 내신을 참조할 수 있도록 하였다. 마지막 3단계는 완전 자율화 단계로서, 대학이 본고사 없이도 학생의 잠재력과 창의력 등을 충분히 고려하여 학생을 선발할 수 있는 대학 자체의 인프라가 구축된다면, 대학입시를 완전히 대학에 맡기는 자율화단계이다. 좀 더 구체적으로 대학수학능력시험에 선택과목이 적용된 2005학년도부터 2014학년도까지 시험체제를 비교해 보면 아래 <표 II-3>과 같이 요약될 수 있다.

<표 II-3> 2005학년도-2014학년도 수학능력시험 체제 비교

구분		2005-2007 (학년도)	2008 (학년도)	2009-2011 (학년도)	2012-2013 (학년도)	2014~ (학년도)
점수체제 (성적표시)		-영역/과목별 표준점수, 백 분위점수, 등 급 점수 (총 점 산출 안함)	-수능등급제 도 입 (영역/과목 별 등급만 표 시)	-수능등급제 폐 지(2008학년도 이전으로 환 원)	-영역/과목별 표 준점수, 백분위 점수, 등급점수 표기	-영역/과목별 표 준점수, 백분위 점수, 등급점수 표기
시 험 영 역	언어	-언어			-언어	→국어 -듣기평가를 지 필평가로 대체 -문항수 5문항 축소 -A/B형 택 1
	수리 탐구	-가형(일부과목 선택)/나형 가형:수학 I +수학 II +3개 과목 중 선택 (미분과 적분, 확률과 통계, 이산수학) 나형:수학 I			-가형(일부과목 선택)/나형 가형:수학 I +수 학 II +적분과 통 계+기하와 벡터 나형:수학 I +미 적분과 통계	→수학 -A형: 수학 I, 미 적분과 통계기 본 -B형:수학 I +수 학 II +적분과 통 계+기하와 벡터

	사회 탐구	-11과목 중 3과목 선택 (한국지리, 세계지리, 경제지리, 법과사회, 정치,경제, 사회문화, 한국근현대사, 세계사, 국사, 윤리)	-11과목 중 2과목 선택 (한국지리, 세계지리, 경제지리, 법과사회, 정치,경제, 사회문화, 한국근현대사, 세계사, 국사, 윤리)	→사회 -10과목 중 2과목 선택 (한국지리, 세계지리, 법과정치, 경제, 사회문화, 한국사, 세계사, 동아시아, 생활과 윤리, 윤리와 사상)
	과학 탐구	-8과목 중 4과목 선택 (물리 I, 화학 I, 생물 I, 지구과학 I, 물리 II, 화학 II, 생물 II, 지구과학 II)	-8과목 중 3과목 선택 (물리 I, 화학 I, 생물 I, 지구과학 I, 물리 II, 화학 II, 생물 II, 지구과학 II)	→과학 -8과목 중 2과목 선택 (물리 I, 화학 I, 생물 I, 지구과학 I, 물리 II, 화학 II, 생물 II, 지구과학 II)
	직업 탐구	-컴퓨터관련 4개 과목 중 택1 -전공 관련 13개 교과목 중 택 2	좌동	→직업 -5과목 중 1과목
	외국어	-외국어(영어)	-외국어(영어)	→영어 -2014학년도: 5문항 축소 A/B형 중 택1 -2015학년도: 5문항 증가 A/B 택 1 폐지
	제2 외국어	-제2외국어 선택	-제2외국어 선택	제2외국어/한문 -제2외국어 8과목 및 한문 중 택 1 -제2외국어에 베트남어 추가
시험시간/ 원점수 만점		-언어:90분/100점- -수리탐구:100분/100점 -과학탐구, 과학탐구, 직업탐구:120분/150점 -외국어(영어):70분/100점 -제2외국어(선택):40분/50점		-국어:80분/100점 -수학:100분/100점 -과학탐구, 과학탐구, 직업탐구:60분/100점 -영어:70분/100점

[출처 : 김은영 외(2013)와 김미란 외(2013)를 참조하여 작성]

3) 대학입시 변화에 따른 학생평가의 변화

위와 같이 대학입시 제도의 변화는 학교에서 이루어지는 학생평가의 변화와 흐름에 상당한 영향을 주었다. 해방직후 대학들이 주도하였던 입시제도 하에서 실시된 국가연합고사는 사립대학의 부정입학 문제를 해결하고 고등교육의 질 제고를 위한 방안이었으나, 고등학생들이 준비해야 하는 입시 이중 부담(대학별 고사와 국가연합고사)의 폐해가 부각되었다. 또한 내신 성적으로 선발하는 무시험 전형제도(1955년)를 도입하여 고등학교에서 이루어지는 학생평가의 결과를 대학입학에 적극적으로 반영하고자 하였다. 하지만 이 제도도 정원초과 모집으로 학사부조리 문제가 발생하였고, 특정

교과목 시험을 실시하는 대학이 증가하게 됨에 따라 고교교육의 비정상화 현상을 초래하였다. 1963년에는 국가고사와 대학 본고사를 병행하여 대학 신입생을 선발하였는데, 이로 인해 대학 간의 차이가 심화되고, 고등학교 학생들의 평가는 객관식 시험문제 방식으로 획일화 되는 계기가 되었으며, 고등학교 교육이 암기위주의 시험 대비 교육으로 전락하는 결과를 초래하였다.

그리고 이어졌던 대학·국가 병행기는 1974년 실시된 고교평준화 제도와 맞물려 진행되었다. 당시 대학 예비고사와 대학별 본고사를 병행하는 대입 제도는 과열 과외의 성행으로 가정 경제 압박과 주요 과목 중심 고교 교육과정 운영 등의 문제가 대두되었다. 또한 이러한 문제는 학교에서 이루어지는 학생평가 비중의 약화를 초래하였고, 이에 따라 고등학교 교육은 비정상적으로 운영될 수밖에 없었다. 이러한 문제 때문에 1981년에는 본고사를 폐지하고 내신과 예비고사로 학생을 선발하는 제도를 도입하였지만 지역과 학교 간의 차이를 고려하지 않는 고등학교 내신에 대한 불신이라는 새로운 문제가 대두되기도 하였다.

국가주도로 진행되었던 대학입학 제도 하에서 대표적인 변화는 1995년 5·31 개혁으로 전형요소, 전형반영 방법, 모집 시기, 모집 절차 등이 자율화 되어 다양한 전형자료를 활용하게 되었다는 점이다. 특히 학교생활기록부를 전형자료로 활용하기 때문에 학교에서 이루어지는 학생평가가 총합평가 위주의 시험에서 벗어나 학생의 비교과 활동과 특기사항에 대한 평가도 다양하게 이루어지는 계기를 마련하였다. 그 뒤로 이어지는 대학자율기에서는 2005년 제 7차 교육과정으로 수험생의 진로와 지원하는 대학의 특성을 고려하여 시험영역과 교과목을 일부 또는 전부를 선택하여 응시하는 선택 중심의 교육과정과 전문계 학교 학생을 위한 직업탐구 영역 신설 등 학생의 잠재력과 진로를 고려하는 평가 방식이 적용되었다. 또한 2008년도부터 시작된 입학사정관제도를 통해 학생의 창의성, 잠재력, 소질 등을 다양하게 평가하기 위한 제도적 기반을 확보하게 되었다. 이는 중등교육에서 그동안 이루어져왔던 반복적인 문제풀이식 수업과 평가를 지양하고 다양한 창의적 체험과 경험의 기회를 제공하는 교육으로 전환할 수 있는 계기가 되었다. 이 같은 변화는 긍정적인 영향을 미치기도 했지만 입학사정관 제도를 위한 학교생활기록부의 기록사항이 마치 스펙쌓기로 인식되고 이를 위한 사교육이 성행하는 문제가 발생하였다. 또한 이러한 활동과 경험중심 교육기회에 있어서의 불균형과 이를 평가하는데 있어서 학교와 교사 간의 편차 해소 문제도 해결되지 않고 있다.

2. 학교교육의 패러다임 변화

1) 역량기반 교육

오늘날 지식정보화 사회에서 요구되는 개인의 중요한 특성은 창조성, 개별성, 특수성 등으로 이는 전체성, 단일성, 보편성 등과 상반되는 가치들이다(김길룡, 2007; 하인호, 2009). 이러한 시대적 요구는 대학교육의 변화를 요구하였고, 이에 따라 대학이 원하는 인재상도 점차 바뀌어 가고 있다. 현재 우리나라 국가수준의 교육과정은 단편적 지식의 함양을 지양하는 융합형 인재의 양성과 미래 사회의 창의인재 육성을 위한 핵심역량에 기반을 둔 교육체제를 지향하고 있으며, 교육방법에 있어서도 학습자 중심의 배움 중심교육으로 전환해 가고 있다(박순경 외, 2014). 이는 역량의 함양을 위한 학습내용과 배움중심의 학습방법을 지향하는 교육과정이라고 요약할 수 있다. 이 같은 교육과정의 변화에 따라 학생평가의 내용과 방법, 그리고 절차 등도 그에 적합하게 변화되어야 할 것이다.

개인의 역량은 개인이 가지고 있는 단편적 지식이나 능력을 포함하는 개념일 수 있지만, 단편적 지식이나 능력이 개인의 역량을 대변하는 것은 아니다. McClelland(1973)는 지능검사와 같은 인위적인 검사상황에서 드러나는 능력보다는 구체적인 삶의 상황과 맥락에서 구현되는 인간의 능력을 역

량으로 규정하고 있다. 이는 역량이 ‘타고난 것’이 아닌 ‘길러지고 학습되는 능력’임을 의미하는 것이다(경기도 정책개발 활동 백서 2012-3호). 학교교육을 통하여 학생들이 함양해야 할 역량은 다양하지만 대표적으로 인지적 역량, 시민역량, 사회 문화적 감성 역량, 창의적 진로 개발 역량 등을 들 수 있다(김용련 외, 2014).

오늘날 교육에서 추구하는 학생들의 배움은 단편적인 지식의 습득이 아니라 통합적 역량을 함양하여 궁극적으로는 자신의 진로와 미래를 스스로 개척해 나갈 수 있는 능력을 갖추기 위함이다. 윤정일 외(2007)의 연구에서는 역량의 특성을 총체성, 수행성/가동성, 맥락성, 학습가능성 등으로 제시하고 있다.

첫째, 역량의 총체성이란 기존의 환원주의적 인식과 달리 총체적(holistic) 사고에 입각한 특징이다. 한 개인의 총체적 역량은 개인이 지닌 특정 지식과 기술에서 비롯되는 표층적 역량과 개인의 동기와 특성, 그리고 자아 개념 등과 같은 심층적 역량으로 구성된다. 역량은 단순히 무엇을 할 수 있다는 능력이 아니라 표층적 역량과 심층적 역량이 종합적으로 작용하여 파생되는 능력이다.

둘째, 역량은 단순히 개인이 그 역량을 보유하고 있다는 점에서 의미 있는 것이 아니라, 역량이 실제 상황에서 문제해결을 위한 효과적인 수행으로 가동된다는 점에서 의미를 지닌다. 즉, 역량은 문제 상황이 발생했을 때 그 상황에 맞게 표출되고 가동되어 활용 가능성이 있어야 한다. 이렇듯 역량은 수행성 혹은 가동성을 띠어야 하는 것이다. 이러한 실천적 특성은 역량기반 교육이 학교 울타리 안에서는 물론이고 학교 밖 지역사회 공동체에서도 이루어져야 할 이유를 설명해 주고 있다. 학생들이 일반적인 삶 속에서 일어나는 다양한 실제 상황에 노출되어야 그들의 역량이 증진될 것이기 때문이다.

셋째, 사람은 똑같은 상황에 직면할 때마다 동일한 역량을 표출하는 것이 아니라, 그 상황과 관련된 타인과의 관계 속에서 서로 다른 내적 반응을 하게 된다. 이는 자신이 속한 세계의 규칙과 질서를 파악하고 이에 적응하고자 하는 개인의 노력 때문이다. 따라서 이런 과정을 통해 역량은 사람이 처한 상황의 맥락에 맞게 서로 다른 모습으로 발현되며, 이러한 역량의 특성을 맥락성이라고 한다. 맥락성은 ‘관계 맺음’이 학생들의 학습에 얼마나 중요한 요소인지를 설명해 주는 특성이라고 할 수 있다.

넷째, 역량은 유전적으로 결정되는 타고난 특성이 아니라, 환경과 상호작용하면서 습득되거나 타인과 교류하면서 형성되는 특성이다. 다시 말해서 한 개인의 역량은 학습 과정을 통해서 생성된 것으로 ‘타고난 것’이 아니라 ‘길러지고 학습되어지는 것’이다. 역량의 학습가능성은 모든 학생들에게 학교와 지역사회가 평등하고 균질한 학습과 경험의 기회를 제공해야 함을 의미한다. 이러한 공동체적 배움터에서 학생들은 비로소 자신의 역량을 개발하고 증진시켜 나갈 수 있게 되는 것이다.

이러한 역량기반 교육의 흐름을 반영하여 ‘2009 개정 교육과정’은 진로·적성 개발에 필요한 학생들의 핵심역량 강화를 목표로 삼고 있다(이승미, 2014). 이를 위하여 기존의 창의적 재량활동과 특별활동 5개 영역을 창의적 체험활동으로 통합하고, 자율 활동, 동아리 활동, 봉사 활동, 진로 활동 등으로 나누어 다양하게 교육활동을 진행한다. 이러한 활동은 학교 안에서 뿐만 아니라 학교 밖에서도 이루어지게 되며 대학입시에서도 학생부 종합전형(과거 입학사정관전형) 등을 통해 반영되게 된다. 또한 학생의 진로와 적성에 관련한 핵심역량을 키울 수 있도록 고교 과정을 선택교육과정으로 바꾸고 학교 자율적으로 진로집중과정을 운영하게 된다. 기초교과에 대한 학습은 모든 학생들이 이수하게 되고, 세분화된 선택과목은 수준별·영역별로 재구조화하여 깊고 넓게 학습할 수 있는 기회를 제공하고자 하는 것이다.

그러나 이 같은 역량기반 교육과정 혹은 창의인성 교육과정을 효과적으로 운영하기 위해서는 그에 걸맞은 교육방법과 평가방법이 뒤따라야 한다. 중등교육의 통합적인 교육과정 혹은 개별 교과목

안에서 어떻게 핵심역량을 녹여 내고, 이러한 역량학습이 학생들에게 어떻게 체화되었는지 점검할 수 있는 평가방법이 아직까지 구체적으로 제시되지 못하고 있는 실정이다. 자기주도적 학습능력, 종합적인 문제해결 능력, 사회·문화적 소양, 민주시민 역량 등 학교 교육을 통해 기르고자 하는 역량을 기반으로 교육이 이루어질 때 이러한 학습은 기존의 시험위주의 학생평가 방식으로는 측정할 수 없는 영역의 학습이며, 이를 평가할 수 있고 역량학습을 극대화시킬 수 있는 학생평가체제가 새롭게 모색되어야 할 것이다.

2) 배움중심 교육

학습내용으로서 핵심역량의 함양도 중요하지만 어떠한 학습이 이루어져야 하는지에 대한 학습 방법적 측면도 고려되어야 한다. 사토 마나부(2009)는 이제 교육 개혁이 ‘면강(공부)’으로부터 배움으로 전환되어야 하고, ‘넓고 얇게’ 배우는 교육과정에서 ‘적고 깊게’ 배우는 교육과정으로 전환되어야 한다고 주장한다. 어린 학생들에게 많은 내용을 가르치는 것보다는 깊이 있는 학습을 통하여 학습 능력과 문제해결 역량을 신장시키는 교육이 필요하며, ‘덜 배우는 것이 더 배우는 것’이라는 접근을 학교공동체적 교육과정에 적용해야 한다는 것이다.

이러한 배움중심의 교육을 실천하기 위하여 사토 마나부는 ‘대화적 실천’과 ‘관계 맺음’을 강조한다. 배움은 교사가 학생에게 전달하고 학생은 이를 암기(면강)해야 하는 일방적 방법으로는 이루어질 수 없다. 학생 간, 교사 간, 학부모 간 언제 어디서라도 이루어질 수 있는 것이 배움이다. 이러한 배움은 본질적으로 주는 사람과 받는 사람이 단절되어 있지 않기 때문에 주변인들과의 상호작용, 다시 말해서 대화와 모둠활동을 통해서 주로 이루어지게 된다(손우정, 2012).

비써(Visser, 2000)는 배움의 특성을 <표 II-4>에서와 같이 네 가지로 정리하고 있다. 이를 살펴보면 첫째, 변화하는 환경에 상호작용하는 능력을 배양하는 것이 배움이며, 둘째, 배움의 방법이 다양함을 인정하고 그 다양성에 대한 준비와 열린 자세가 필요하다. 그리고 셋째, 배움은 교실상황에서 일방적인 학습으로 이루어지는 것이 아니라 사회적 맥락 속에서 이해되고 실천되어야 하며, 넷째, 배움은 대화와 의사소통을 통해서 이루어지고 또한 실천될 수 있다. 이러한 배움을 통해서 학생들이 습득하는 것은 단편적 지식이 아니라 문제를 해결하고 미래를 설계할 수 있는 일종의 역량인 것이다. 이미 학교에서 이루어지고 있는 교육적 활동과 목표가 이와 같이 배움중심으로 변화해 가고 있음에도 불구하고 변별과 선발을 위한 평가방식을 고수하는 것은 시대에 뒤쳐지는 교육을 행하는 것이라 할 수 있다.

<표 II-4> 배움의 특성

배움의 특성	내용
변화의 상호작용성	인간은 변화하는 환경과 끊임없는 상호작용을 해야 함
준비성과 개방성	배움에 대한 다양한 인정, 기회제공, 도덕적 의미 등에 관심을 가져야 함
다른 수준의 조직적 복잡성	다양한 수준의 배움을 인식하고, 사회 전체의 배움은 단순한 부분의 합이 아님을 이해해야 함
대화 본성	개인 차원의 의사소통뿐만 아니라 공동체 차원의 배움 활동까지 확장해야 함

[출처 : Visser(2000) 인용]

우리나라 교육현장에서는 창의적, 체험적, 관계적 배움보다는 여전히 지식전달 위주의 교육과 문제풀이연습 위주의 학습이 만연해 있는 것이 현실이다. 하지만 대학입시에서의 고득점을 위한 반복적인 문제풀이식 수업의 혜택을 보는 학생들은 성적이 상위권인 소수의 학생에 불과할 수 있다. 대다수의 학생들은 수시를 통해 대학에 입학하며, 수시로 진학하는 학생 중에서 수능의 고득점이 필요한 학생들도 소수에 불과하기 때문이다. 이러한 상황에서 대부분의 고등학교가 상위권의 소수 학생들을 위해 문제풀이 중심의 주입식 교육을 하고 있다는 것은 대단히 어색한 일이며 문제이다. 절대 다수의 학생들은 문제풀이식 수업이 절실하지 않지만, 학생들에게 별다른 선택의 여지가 없기 때문에 교실에 앉아 있어야 하는 것이다.

우리나라 일반 중등학교 교육의 열악한 상황을 보여주는 전형적인 사례들이 있다. 예컨대, 수업 시간에 자거나 다른 공부를 하는 학생, 사교육에 의지하는 학생, 학교폭력사건을 일으킨 학생, 무단 이탈 학생 등과 같이 교육적 지원이 필요한 학생들에게 별다른 교육적 조치와 기회가 주어지지 않은 채 학교가 문제풀이식의 일방적인 교육을 강요하기 때문에 많은 문제와 부작용들이 발생하고 있다. 이제는 무엇이 학생들을 위한 진정한 배움인지, 이를 위해서 학생들에게 어떠한 교육적 기회를 제공해야 하는지, 그리고 학교교육이 누구를 위하여 존재해야 하는지에 대해 좀더 차분하게 가치적인 판단을 정립해야 할 필요가 있다.

학교에서 이루어지는 교육은 지식에 기반한 핵심역량의 배양에 초점을 맞추고, 배움중심 교수방법이 적용되어야 한다. 위에서 살펴본 바와 같이 배움중심 교육의 핵심원리는 학생들과의 소통과 상호작용에 있다. 따라서 일방적 교수활동으로는 배움을 실천할 수 없다. 교사와 학생 모두가 활발한 대화와 상호작용을 할 수 있도록 개방적이고 수평적인 학습방법과 이러한 학습활동을 체계적으로 평가하여 적절한 피드백을 줄 수 있는 평가방법이 제시될 수 있어야 할 것이다. 이를 위해서는 학교의 경계가 유연해 질 필요가 있다. 예를 들어 현재와 같이 고등학교를 학생들의 학업성취도 수준으로 유형화해 놓은 제도에서는 다양한 학생 집단 간에 상호작용이 이루어질 수 없다. 학력으로 편성된 동질 집단 안에서는 배움이 활발하게 이루어지기에는 한계가 있을 수밖에 없기 때문에 다양한 특성과 수준이 함께 어우러져 있는 종합적인 교육환경을 조성해 줄 수 있어야 할 것이다. 또한 그 동안 학생들의 공부나 학교라는 울타리 안에서 이루어졌다면, 이제는 실천적이고 체험적인 배움을 위하여 학교 밖 지역사회에서 학습할 수 있는 기회를 펼쳐 놓아야 하며 이러한 배움활동이 제대로 평가되기 위해서는 평가 주체가 교사와 학교에 국한될 필요는 없을 것이다.

3. 학교유형의 다양화

1) 고교 다양화: 특목고를 중심으로

1974년부터 실시된 고교 평준화 정책은 초·중등학교의 교육 정상화 및 고교교육 확대 등의 성과를 이루었다고 평가되고 있으나(강상진 외, 2005), 한편에서는 고등학교 학생들의 학력하향 평준화, 학교선택권 제한, 교육 획일화 등의 원인으로 지적되기도 하였다. 이러한 문제의식에 따라 정부는 평준화 정책을 보완하기 위해 80년대 이후 법령 제·개정을 통해 학교유형을 다양화하기 위한 노력의 일환으로 특수목적고등학교를 지정·설립하였다. 여기서 특수목적고등학교란 특정분야에 소질과 적성이 있는 우수한 학생을 조기에 발굴 및 육성하여 경쟁력을 강화하겠다는 취지로 설립·운영되는 학교를 의미한다. 2010년 「초·중등교육법 시행령」 개정으로 확립된 현재 학교 유형에 따르면, 특목고는 외국어고·국제고, 과학고, 예술고·체육고, 마이스터고 등을 포함하고 있다.

<표 II-5> 현행 특수목적고 유형 비교

구분		과학고	외국어고·국제고	예술고·체육고	마이스터고
목적		<ul style="list-style-type: none"> 과학인재 양성 	<ul style="list-style-type: none"> 외국어고: 외국어에 능숙한 인재 양성 국제고: 국제전문인재 양성 	<ul style="list-style-type: none"> 예술고: 예술인 양성 체육고: 체육인 양성 	<ul style="list-style-type: none"> 전문적인 직업교육을 위한 맞춤형 교육과정의 운영
법적 근거		<ul style="list-style-type: none"> 초·중등교육법 시행령 제76조의 2, 제90조 	<ul style="list-style-type: none"> 초·중등교육법 시행령 제76조의 2, 제90조 	<ul style="list-style-type: none"> 초·중등교육법 시행령 제76조의 2, 제90조 	<ul style="list-style-type: none"> 초·중등교육법 시행령 제76조의 2, 제90조
학생 선발	모집 단위	<ul style="list-style-type: none"> 광역단위 	<ul style="list-style-type: none"> 광역단위 	<ul style="list-style-type: none"> 전국단위 	<ul style="list-style-type: none"> 전국단위
	입학 전형	<ul style="list-style-type: none"> 자기주도학습전형+창의성전형 	<ul style="list-style-type: none"> 자기주도학습전형 	<ul style="list-style-type: none"> 내신, 면접, 실기 등 	<ul style="list-style-type: none"> 내신, 면접, 실기 등
	사회적 배려 대상자	<ul style="list-style-type: none"> 자기주도학습전형 20% 	<ul style="list-style-type: none"> 20%(사립학교는 연차적으로 확대) 	-	-
교육과정(2009개정 교육과정기준)		<ul style="list-style-type: none"> 필수이수단위 72단위 전문교과 80단위 이상 	<ul style="list-style-type: none"> 필수이수단위 72단위 전문교과 80단위 이상 	<ul style="list-style-type: none"> 필수이수단위 72단위 전문교과 80단위 이상 	<ul style="list-style-type: none"> 필수이수단위 72단위 전문교과 80단위 이상 (학교별 교육과정 자율운영 가능)

[출처 : 황준성 외, 2013 인용]

우리나라의 특수목적 고등학교(특목고)는 평준화 정책 도입 당시 설립이념의 특수성을 고려하여 학생선발의 자율성을 부여한 8개 학교(삼육, 성심, 중경, 국악고, 서울예고, 서울체고, 철도고, 부산해양고)로 출발하였으나, 1986년 과학계열, 1992년 외국어, 예술, 체육 계열, 1998년 국제고가 특목고에 포함되면서(황준성 외, 2013) 그 수가 2013년 현재 113개로 늘어난 추세이다. 이러한 특목고는 해당 인재의 조기발굴과 육성이라는 본래 설립취지와 달리 대학입학을 위한 수월성 교육을 추구하는 학교유형으로 간주되고 있는 형편이다.

<표 II-6> 특수목적고 현황(2013)

학교유형			학교수 (개교)	학생수(명)
대분류	소분류			
특수목적	과학고		25	5,783
	외국어· 국제고	외국어고	31	21,973
		국제고	7	2,965
	예·체능고	예술고	27	17,051
		체육고	14	3,599
	마이스터고 (산업수요맞춤고)		34	15,728
	소계		113	67,099

[출처 : 교육과학기술부·한국교육개발원(2013). 교육통계연보.]

특히 외국어 고등학교의 경우 ‘어학인재 육성’을 위해 1982년 영재교육 종합 방안 추진계획에서 최초로 도입이 검토되었으나, 1992년도부터 특목고로서 지위를 획득하게 되면서 그 수가 점차 늘어나기 시작했다(이종태, 2006). 과학고에 비하여 교육과정 운영이 자유로웠던 외고는 어학관련 전문 교과 기준단위를 최소화하여 명목상으로 유지시키고, 대신에 대학입시와 관련된 교과를 중점적으로 운영하는 방식으로 대학입시 전문 교육기관이 되었다는 비판을 받게 되었다(권순명, 1995). 이를 개선하기 위해 이명박 정부는 2011년부터 적용된 외국어계 교육과정을 전면 개정하여 자연계 과목의 집중편성을 금지하고 입시위주의 교육과정을 억제하였으며, 외국어 전공교과의 AP(대학선 이수제)제도 도입으로 대학입시와의 연계성을 강화하였으나, 본질과 다른 수월성 교육의 대표적인 학교유형이라는 인식을 쉽게 바꾸지는 못했다(교육과학기술부, 2009).

한편, 5·31교육개혁 이후 우리나라가 동북아비지니스의 중심으로 국제화된 감각을 갖춘 전문 인력이 필요하다는 인식과 함께 국제고를 추진하게 되었다. 국제고는 외국어고와 달리 국제관계 또는 외국의 특정지역에 관한 교육 등으로 국제화된 전문인력의 양성을 목표로 일반 한국인 뿐 아니라 외국거주경험이 있는 한국인과 외국인을 대상으로 한다. 또한 초·중등교육법만을 근거법령으로 하는 외고나 과학고와는 달리, 국제고는 경제자유구역의 지정 및 운영에 관한 법도 그 근거로 하면서 외국인의 생활여건 개선과 투자촉진이라는 부가적인 목표가 설정되어 있다(교육인적자원부, 2002).

일반적으로 특목고가 본래 설립 취지와 다르게 성적이 우수학생들을 독점하는 학교로, 그리고 입시명문 고등학교로 인식되면서 평준화라는 고교정책 기조는 그 근간이 흔들리게 되었다. 특목고를 중심으로 한 고등학교 서열화 문제를 해결하기 위하여 참여정부는 2004년 특목고 운영 정상화 방안을 공시하고 공영형 혁신학교 시범운영 정책을 통해 학교 교육을 정상화시키려 노력하였고, 이명박 정부는 ‘고교 다양화 300 프로젝트’를 통해 학교 다양화를 기조로 자율형 사립고의 설립을 대폭 허용하였다. 그러나 이러한 정책적 노력에도 불구하고 특목고를 중심으로 하는 수월성 교육에 대한 비판은 계속되었고, 정권이 바뀐 현재에도 자율형 사립고 문제와 함께 특목고의 학생선발 및 운영에 대한 문제는 커다란 사회적 쟁점이 되고 있다(교육인적자원부, 2007).

2) 혁신학교의 등장

공교육에 대한 불신은 어제 오늘의 이야기가 아니다. 학교에서 학원숙제를 하는 학생들, 사교육을 더욱 신뢰하는 학부모들, 절반 이상의 학생들이 수업시간에 엎드려 자는 일반고의 사례 등은 이제 우리에게 익숙한 이야기가 되어 버렸다. 이러한 비정상적 교육에 실망을 하거나, 학업에 대한 자녀의 짐을 덜어 주기위해서, 혹은 오늘날의 학교 문화에 부적응하는 자녀들을 위해 대안적인 교육을 찾는 학부모가 점점 더 늘어나고 있다. 1990년대 초반부터 본격적으로 등장한 이러한 대안학교는 교육 소수자들의 이야기에서 이제는 전체 공교육을 위한 모델로 자리매김을 하고 있는 것이다.

이러한 대안학교의 특성이 제도권의 공교육 안으로 들어 올 수 있었던 계기는 혁신학교의 등장이라고 할 수 있다. 혁신학교는 대안학교에서 이루어져 왔던 실험적 교육활동을 적극적으로 정규교육과정에 녹여내고자 노력하였고 이를 위한 학교 리더십, 교사공동체, 학교조직과 체제의 개혁을 활발히 실천해 왔다(김성천, 2011). 특히 경기도 교육청은 혁신학교 정책을 적극적으로 추진하여 도내 혁신학교 설립을 확대하였고, 이를 계기로 다른 시·도교육청에 교육혁신의 선두주자이자 모범사례로 알려지기 시작하였다. 비록 단위학교 차원의 혁신이었지만 주변 다른 학교로의 파급효과가 큰 교육정책이었다.

이러한 학교혁신의 효과는 대안학교와 혁신학교뿐만 아니라 현재는 일반학교에서도 교육과정 혁신과 다양한 교육활동의 실천을 모색하지 않는 학교는 없다고 할 정도로 일반화되어 있다. 이는 시대적 요구와 교육의 변화를 절감한 교육계의 자각과 더불어 학부모를 위시로 한 교육수요자들의 요

구가 어우러진 결과라고 할 수 있다. 하지만 문제는 이러한 학교혁신의 과정에서 학생평가의 혁신과 이를 위한 실천적 방안이 제시되지 못하고 있다는 점이다.

예를 들어 혁신적 학교에서 이루어진 창의적 체험활동, 프로젝트 중심의 모둠학습, 학교 외에서 이루어지는 진로체험 등은 의도된 교육활동이자 교육과정의 한 부분이다. 이러한 활동 중심과 배움 중심의 학습도 적절한 방법과 절차에 의해 평가받고 그 결과를 바탕으로 학생을 이해하고 학생의 지속적인 성장과 발전을 위한 교육계획이 수립되어야 한다. 이러한 관점에서 보자면 학교혁신은 학생평가의 혁신 없이는 구체화될 수 없는 것임에도 불구하고 아직까지 이에 대한 연구와 개선이 미흡하다는 점은 간과될 부분이 아니다.

지난 수십 년간 교육을 개혁하기 위하여 수많은 정책적 노력을 기하여 왔다. 그 동안 우리 사회는 학교의 틀이 바뀌고 입시제도를 포함한 교육정책과 제도들이 바뀌는데 익숙해져 왔다. 이러한 측면에서 보자면 고교 다양화나 혁신학교의 등장도 사실은 학교의 틀과 교육의 방식을 바꾼 수준에 불과할 뿐이라고 할 수 있다. 여전히 고등학교 학생들은 대입과 관련하여 과거와 다름없는 고통을 받고 있으며, 학교에서 이루어지고 있는 학생평가 방식이나 그 결과의 활용에 있어서도 커다란 변화가 이루어지지 않고 있다는 사실이 그 동안 진행되어 온 학교변화가 지극히 제한적이었음을 반증하고 있다. 고교 다양화를 통해 강화된 것은 학생의 학교선택권이라기 보다는 학교(특목고 및 자사고)의 학생선발권이었다. 더욱이 특목고는 외국어나 과학의 우수한 학생을 특화된 영역의 전문성을 배양시키는 목적에 집중하지 못하고 입시 학원화되어 있다는 사회적 비판에 주목할 필요가 있다.

고교 다양화와 학교혁신을 통해 학교교육을 개선해 가기 위한 노력은 의미 있다고 할 수 있겠으나 학생이 어떠한 배움과 성장을 하였는지 구체적으로 보여주지 못했을 뿐만 아니라 이러한 혁신이 일부가 아닌 일반적 학교의 모습이라고 확대하기에는 미흡함이 있다. 더구나 개별 학교 교육목표와 국가 수준의 교육과정 목표에 부합하는 교육평가의 철학과 방식이 부재한 상황에서 제도적이고 형식적인 변화만으로 교육혁신을 이루기에는 한계가 있는 것이다. 교육에서 이러한 변화가 일반화되기 위해서는 궁극적으로 학교교육과정 내에 혁신을 위한 교육내용, 교수·학습 방법, 그리고 학생평가 방법이 구체적이고 체계적으로 구조화되어야 할 것이다.

4. 학생평가의 현실과 발전방향

우리나라의 대학입시와 학생평가 관련 제도는 앞서 살펴보았듯이 지난 수십 년간 거의 한 해도 거르지 않고 변화와 개혁을 거듭해 왔다. 앞서 제시한 바와 같이 1990년대 이후의 변화만 해도 5·31 교육개혁과 대학입시정책으로부터 시작하여 수행평가와 전형요소의 다양화를 꾀하였던 2002 대입제도 개선, 내신 9등급제를 도입한 2008년 대입제도 개선, 그리고 상대평가가 아닌 절대평가를 기반으로 하는 2011년 성취도 평가제 도입 등 학교와 학생들에게 충격으로 다가올 만큼의 변화들이 계속되어 왔다(김신영 외, 2010a).

교육에서의 변화는 대학입시 제도에 국한되는 것은 아니다. 학교교육의 혁신을 통해 교육과정의 변화를 추구하였고 이러한 변화는 학생들에게 보다 창의적이고 경험중심적인 학습기회를 제공하는 데 초점을 맞추어 왔다. 학교교육의 개선을 위해서는 아이들에게 제공되는 학습 기회가 학력 제고에만 치중되는 것이 아니라 종합적인 문제해결력과 민주시민으로서의 관계적 역량을 키우는데 집중되어야 하며, 학교혁신이 보다 중점적인 역할을 해야 한다는 점에 가치적 합의를 이루고 있는 추세이다. 즉, 학교혁신을 통해 교육과 교육성과에 대해 본질적으로 접근하고, 배움과 역량기반의 교육실천이 다시 학교를 혁신하는 선순환적인 구조를 만들어가고 있는 과정이다. 이러한 선순환적인 구조가 학교문화와 제도에 정착하기 위해서는 학생평가의 혁신이 반드시 뒤따라야 한다는 점은 이미 전

술했던 바와 같다. 학생평가의 방향을 재설정하기 위하여 앞서 제시된 대학입시제도의 변화, 교육의 변화, 학교의 변화라는 측면에서 현재의 상황을 비판적으로 검토해 보면 다음과 같다.

1) 입시제도의 변화와 학생평가

대학입시와中等교육 정상화를 위하여 그 동안 제시되었던 수많은 정책과 제도적 노력들을 관통하는 일관된 개혁의 골자는 시험성적위주의 입시전형으로부터 고통 받는 학생들의 부담을 덜어주기 위하여 다양한 측면의 평가적 요소를 반영하기 위한 것이었다. 시험 없이 대학에 갈 수 있고 학생 특성을 반영하여 하나만 잘 해도 대학에 갈 수 있는 ‘한 줄 세우기’가 아닌 ‘여러 줄 세우기’의 대입 시스템을 만들고자 했던 것이다.

이러한 지속적인 개혁의 추진으로 2014년 현재 대학의 다양한 입시전형 중 수능으로 대표되는 정시는 전체 입시규모의 30% 정도로 축소되었고, 대신에 학생부 종합전형(과거 입학사정관제 포함) 등과 같이 단편적 학력이 아니라 학생 개개인의 특성과 다각적 역량을 중심으로 선발하는 수시전형의 규모는 70% 정도로 확대되는 추세이다. 수시전형에서 학생의 학력이 대학입시의 당락을 결정하는 요인으로 작용하는 바가 여전히 존재하지만, 단지 학력만으로 학생들을 선발하는 기존의 ‘한 줄 세우기’의 획일화된 입시전형에 비해 커다란 변화를 가져왔다는 점은 부정할 수 없다.

하지만 그럼에도 불구하고 학생들이 현장에서 느끼는 입시경쟁 부담이나 이로 인한 사교육비 증가 등은 여전히 많은 문제와 부작용을 야기시키고 있다는 점이 간과되어서는 안 될 것이다. 현재 대학입시 제도에서 가장 심각하게 지적되고 있는 문제점으로 첫째는 실제로 학생들은 정시든 수시든 모든 전형을 준비해야 한다는 것이고, 둘째는 이를 위해 수능, 내신, 학교생활기록부의 비교과 활동, 대학의 논술시험 등을 통해 이루어지는 모든 평가에 부담을 느껴야 한다는 점이다. 이를 좀 더 살펴보면 다음과 같다.

현재 대입제도 하에서는 대학 신입생 선발이 정시와 수시로 나뉘어 진행되고 있다. 정시가 주로 대학수학능력시험을 통해 학생들을 선발하는 방법이라고 한다면, 수시는 주로 학생부 종합전형(과거 입학사정관제도가 바뀐 것임)과 논술 전형으로 신입생을 선발하는 전형이다. 수시제도의 도입 취지는 시험성적이 아닌 비교과 영역에서 학생들이 보여준 경험과 배움을 바탕으로 그들의 성장 잠재력과 능력을 판단하고 그 결과를 기초로 대학 입학의 결정을 하는 것이다. 그런데 이 제도가 성공하기 위해서는 대학수학능력시험에 대한 학생들의 부담이 줄어들어야 한다는 전제가 선행되어야 한다. 다시 말해서 수능에 대한 부담이 줄었을 때, 학생들은 자신의 꿈과 재능을 실현시키기 위하여 교과 공부 외에도 다양한 진로활동과 창의적 체험을 진행할 수 있고 이를 통해 대학에 진학할 수 있는 기회를 갖게 되는 것이다. 하지만 문제는 대학진학을 목표로 공부하는 대다수의 고등학생들 중에서 수시만을 준비한다거나 정시만을 준비하는 학생은 거의 없다는 점이다. 대부분의 학생들은 수시와 정시 모두를 준비하면서 이중적인 부담을 느끼고 있는 것이다.

그렇다면 굳이 현행과 같이 대학입학을 위하여 정시와 수시로 나누어 학생들을 선발할 필요가 있는 것인지 다시 한 번 생각해 볼 필요가 있다. 현 제도는 학생들에게 다양한 전형을 통해 다양한 기회를 제공한다고 보지만, 대학입시에 대한 이중고를 부과하고 있다고 보아야 할 것이다. 정시를 통해서 시험성적 중심으로 학력이 우수한 학생들을 선발하고, 수시로는 비교과 영역에서 뛰어난 재능과 발전가능성을 보여주는 학생들을 선발하겠다는 것이 현행 제도의 기본취지일 것이다. 하지만 교과영역의 학업성취뿐만 아니라 비교과 영역에서의 역량과 발전가능성을 모두 선발기준으로 보고자 한다면 대학입학 전형을 굳이 정시(교과 영역)와 수시(비교과 영역)로 따로 나누어 운영할 필요가 있는지 의문을 제기해 볼 필요가 있다.

고등학교에서 준비해야 하는 주요 대입전형요소는 대학수학능력시험과 내신성적, 학교생활기록

부이다. 대학의 입학전형들은 이 전형요소들 중에서 한두 가지를 선별적으로 입시에 반영하고 있다. 예를 들어 수능성적 혹은 내신성적만을 반영하거나 내신성적과 학교생활기록부에 기재된 비교과 영역의 평가내용을 반영하기도 한다. 이것들 중에서 대학수학능력시험은 표준화된 시험으로 국가교육 과정에 기반해 학생들의 학력을 측정한다. 내신성적도 학교에서의 교수·학습과정을 통해 학생들이 성취한 교과목별 학업성취도를 측정하기 위한 평가방식이다. 학교생활기록부는 교과영역에 대한 성취와 더불어 비교과영역에서의 성취에 대한 정보도 제공하고 있어 특기와 적성, 학습태도 등의 측면에서 학생의 특성과 발전가능성에 대한 교사의 평가정보를 얻을 수 있는 능가적인 평가방식이라고 할 수 있다.

그런데 이 전형요소들이 학생의 성장을 다면적이고 종합적인 측면에서 설명해 주는 평가정보를 충분히 제공하고 있는지는 보다 면밀히 검토해 볼 필요가 있다. 학생들의 교과영역에서의 학력을 측정하는 수능과 내신성적, 그리고 학교생활기록부의 비교과 영역에서의 학습활동과 그에 대한 기록으로는 배움중심과 역량기반 교육을 통해 학생들이 성취한 종합적이고 다면적인 경험과 재능을 제대로 평가해 내는데 한계가 있을 수밖에 없기 때문이다. 따라서 수능, 내신, 학교생활기록부라는 학생평가 방식에 대한 각각의 영역, 내용, 절차 등에 있어서 새로운 기준과 방법이 제시되어야 할 것이다.

2) 비교과 영역을 위한 학생평가

모든 학생들이 소위 말하는 명문대학에 갈 수도 없고 갈 필요도 없다. 그러나 우리나라 대다수의 인문계 고등학교 학생들은 명문대학에 가고자 하는 상위권 학생들과 비슷한 정도의 시간과 노력을 교과학습에 투자하고 있는 것이 우리의 현실이다. 이러한 문제에 대해 학생 개인이나 학부모의 맹목적인 교육관에만 그 책임을 전가할 수는 없다. 학교현장에서 문제풀이식 수업이 진행되고 있고 수준별 학습을 위하여 성적에 따라 학생들을 분반시키고 있는 한, 학교가 절대 다수의 평범한 학생들의 희생으로 엘리트 교육을 지탱한다는 비판으로부터 자유로울 수는 없다. 학교교육은 실사 학력에서 두드러지지 않지만 관심과 재능이 다른 학생들에게도 그에 맞는 교육적 기회를 제공해 주고 이를 적절한 방법으로 평가해 주어야 한다. 대다수의 학생들이 대학입시라는 공통의 목표를 가지고 있다하더라도 그 목표를 향해 접근하는 방식은 다양할 수 있기 때문이다. 대학입학 전형이 다양해진 이유도 그와 같이 다양한 재능과 잠재력을 갖춘 학생들을 선발하기 위한 것이다.

이러한 대학입시의 변화가 지난 수십 년간 진행되어 오면서 학교에서 이루어지고 있는 학생평가의 방향과 실천에서도 변화가 수반되었다. 예를 들어 학생의 교과관련 요소들의 평가와 아울러 비교과 영역인 창의적 체험활동, 학생의 인·적성 및 학교생활 충실도, 학습환경 등을 평가하기 위한 지표와 도구들이 개발되었고, 학교생활기록부는 이러한 다양한 영역을 담아내는 대표적인 평가도구로 활용되고 있다. 학교생활기록부는 학생들의 학교에서의 학습활동과 그에 대한 평가로 학생의 특성과 학업수준을 이해하기 위해 그 활용도가 확장되어야 하겠지만, 학교생활기록부의 기재방식과 활용방법에 대해 제기되고 있는 다음과 같은 우려와 문제점에 대해서는 관심을 가질 필요가 있다.

먼저, 비교과 영역에서의 성취 및 성장에 관련하여 학교생활기록부에 기초한 학생평가가 얼마나 내실있게 실행되고 있느냐라는 우려이다. 학교생활기록부에는 학생의 인적사항, 출결, 수상경력, 진로지도 상황, 창의적 체험활동, 특별활동, 교과학습발달 상황, 행동 특성 등 한 학생의 다각적이고 종합적인 평가가 이루어진다. 이러한 종합적 평가를 통해 학생의 개별적 특성과 잠재력 또는 창의성을 표현하고 개발해 주는 가장 대표적인 평가도구가 학교생활기록부인 것이다. 수시전형에서 각 대학들은 학교생활기록부의 검토에 의존할 수밖에 없다. 문제는 학교생활기록부의 작성이 그 내용이나 표현에 있어서 대부분 유사해 지고 있고, 학생의 스펙을 나열하는 것이라는 인식이 교사와 학

생들에게 존재하고 있다.

또한 학교생활기록부 작성의 질에 관련하여 교사 간 그리고 학교 간 편차를 어떻게 최소화하느냐의 문제이다. 학생의 특성과 성장을 정확히 평가하기 위해서는 교사의 지속적인 관찰과 지도가 필요하다. 하지만 학교의 현실은 교사들이 개별화된 학생평가를 수행하기에 적합한 환경을 제공하지 못하고 있다. 학급규모, 행정업무, 평가적 환경과 여건 등이 개별화된 질적 평가를 저해하고 있는 현실이다. 그 밖에도 교사 개인적인 관심과 열정에 따라 학교생활기록부 기재 내용과 양에 있어 현격히 차이나는 경우가 종종 있어 대학입학에 커다란 영향을 미치고 있는 실정이다. 이러한 차이는 교사 간에 나타날 수도 있지만 학교 간에도 분명히 나타나고 있다. 대학입시의 학생부종합전형에서는 학교생활기록부의 기재내용이 중요한 평가 자료가 되다보니 학교의 전반적인 방침과 전략에 따라 기재내용과 질이 현격히 차이나고 있다. 또한 학생부 기재 방식에 대한 학생과 학부모의 지속적인 요구와 압력도 작지 않아 그 개입의 차단이 쉽지 않을 수 있다. 이러한 문제들을 대학에서도 인지하고 있지만 그에 대한 고려가 쉽지 않으며, 궁극적으로는 학교생활기록부 작성과 운영에 있어서 교사 간 그리고 학교 간 기재방식의 차이를 어떻게 조정해 나가느냐가 대입에서 학생부종합전형의 실효성을 담보하는 방안이 될 것이다.

3) 교사의 학생평가전문성과 사회적 신뢰

교과영역에서 역량 및 배움 중심 교육의 확대 그리고 비교과 영역을 위한 창의적 체험활동 등이 강화됨에 따라 그 어느 때보다도 교사의 평가전문성이 절실히 요구되는 상황이다. 교실에서의 학생 평가에는 표준화된 시험보다는 지속적인 관찰과 비형식적 그리고 다양한 방법이 적용되어야 할 것이다. 이를 위하여 교사들이 평가적 전문성을 함양해야 하는 것은 물론이지만 교사에게 자율권을 부여하고 그들의 평가적 권한을 보호해 줄 수 있는 제도적인 보완도 반드시 선행되어야 할 것이다. 하지만 현실에서는 이러한 당위적 필요성과 함께 교사가 주도하는 학생평가에 대한 우려의 목소리도 제기되고 있다.

교사 주도의 학생평가에 대한 우려 중에서도 가장 부각되는 문제는 객관성 혹은 신뢰성에 대한 부분이다. 최근 들어 학부모와 학생이 교사의 평가에 직·간접적으로 개입하는 경우가 종종 발생하고 있다. 예를 들어 학부모와 학생들이 교사의 평가에 대해 만족스럽지 못한 경우 교사가 개인적 감정에 치우쳐 객관성을 결여했다는 문제를 제기한다. 또는 경우에 따라서 중간고사나 기말고사 문제의 난이도와 타당성에 문제를 제기하는 경우도 종종 발생한다. 학부모와 학생은 각종 시험뿐만 아니라 학교생활기록부를 수시로 열람하고 이에 대한 견해를 별다른 절차 없이 교사에게 바로 전달하는 것이다.

이처럼 교사의 평가를 신뢰하지 못하고 교사의 전문적 영역을 침해하였을 때 교권의 문제와 상충하게 된다. 또한 교사들은 본인들의 평가가 대학입시를 통해 해당 학생의 인생을 결정할 수 있다는 부담감을 갖게 되기 때문에 정확하고 객관적인 평가를 수행하지 못하는 경우도 발생할 수 있는 것이다. 따라서 교사들의 평가전문성을 높이기 위하여 요구되는 능력이 무엇인지 명확히 하고, 이를 함양하기 위한 체계적인 교사교육프로그램이 필요하다. 그리고 학생평가 결과에 대해 기존과 같이 일방적으로 학생과 학부모에게 전달하기 보다는 상호 소통할 수 있는 기회를 정례화하여 오해의 소지를 최소화하기 위한 노력도 필요하다(김신영, 2012). 아울러 평가방법, 대상, 절차 등에 대한 기술적 이해나 소통과 더불어 평가 과정과 결과의 공유에 대한 윤리적 기준과 소통을 위한 교육문화를 정착시킬 필요가 있다 할 것이다.

다. 학생평가와 대입평가에 적용되는 가치적 기준에 대한 비판적 접근

공교육 정상화가 언제나 난관에 부딪치는 원인 중의 하나는 대입평가와 일선 중등학교에서 이루어지는 학생평가가 서로 다른 접근을 하고 있다는 점이다. 학교에서 실시되는 학생평가와 대입을 위한 학생평가가 일관된 방향과 방법을 유지하지 못하면서 교육현장에서 많은 혼선과 비교육적 행태가 발생하고 있으며, 이에 따른 학생들의 부담은 예나 지금이나 다름없이 과중하다는 점이 우리나라 교육의 근본적인 문제점이다.

대입전형 중에서 정시에 이용되는 대학수학능력시험은 표준화된 방식으로 학생들의 학업성취를 측정하는 도구이다. 반면 수시는 개별 대학의 특성과 교육목표에 따라 다양한 방법으로 학생들의 잠재력을 중점적으로 평가하는 전형이다. 우리나라의 상위권 대학들은 물론이고 여타 많은 대학들이 정시보다는 수시의 비율을 높이고 있는 상황임에도 불구하고 고등학교에서의 수업과 학생평가는 여전히 수능준비에 집중하고 있다. 이처럼 대입평가와 학교의 학생평가가 서로 다른 방향을 지향하면서 우리나라 공교육이 바로 서기를 바라는 것은 답답한 일이 아닐 수 없다.

일부 현장 교육자들은 아무리 대입이 수시위주로 바뀌었다 하더라도 대부분의 고등학교 3학년 학생들은 입시준비를 위해 수능을 마지막까지 놓지 않고 준비하기 때문에 이러한 요구에 부응할 수밖에 없다는 점을 토로한다. 이것 또한 간과할 수 없는 학교교육의 한 현상이라 볼 수 있다. 하지만 그보다 더 엄연한 사실은 70%의 학생을 수시 전형으로 대학교에 입학시켜야 한다는 점이다. 한 번의 시험으로 대입의 당락을 결정했던 과거와 달리 현행 입시제도는 이미 많은 변화를 추구했는데도 불구하고 학교의 교육과정, 수업방식, 학생평가 방법은 바뀌지 않고 있다는 문제점을 간과할 수 없다. 학생들의 이러한 불안심리(수능을 마지막까지 준비하는)에 기대여 학교가 교육혁신을 지체하고, 공교육 문제의 원인을 대입제도의 한계로만 돌린다면 그 해결은 항상 요원할 수밖에 없는 것이다.

일선 학교에서 많은 학생들이 수업시간에 잠을 자고 있고, 교사가 가르치는 교과가 아닌 다른 교과의 내용을 그 수업시간에 공부하고 있고, 수준별 학습이라는 명목 하에 학생들을 나누어 놓았지만 학교들은 문제풀이 중심의 수업방식을 고수하고 있다. 모든 학생에게 적용하는 동일한 교육과정, 교수방법, 학생평가는 그 혜택을 누리지 못하고 자기에 맞게 교육을 선택할 기회를 갖지 못하는 학생들에게는 일종의 폭력과도 같은 것이다. 이 시점에서 우리는 학생의 성장과 발달이라는 평가의 본질적인 기능과 목표를 추구하기 위해서는 학생평가와 대학입시가 어떠한 관계적 위치를 설정해야 하는지 고민해 볼 필요가 있다. 또한 우리사회가 학생평가에 대해 가지고 있는 신화적 믿음과 가치에 대해 비판적으로 검토해 볼 필요가 있다 할 것이다.

1. 학생 성장을 위한 평가와 선발을 위한 평가

교육은 사회적 계층이동을 촉진하는 가장 합법적이고 정당한 사회적 기제이다. 한 개인은 본인의 교육의 정도와 분야를 선택하고, 그 결과나 습득된 지식을 바탕으로 일종의 심사, 시험, 증명, 검정, 진급 등의 과정을 거쳐 원하는 계층, 직업분야, 집단 혹은 단계에 진입하게 된다. 이러한 과정을 흔히 선발이라고 하며, 이러한 선발은 조직이나 계층 혹은 집단을 유지하고 존속시키는데 필수불가결한 요소이다. 예를 들어 교육분야에서도 학생들을 입학, 진급, 졸업, 진학 시키면서 학교와 교육제도를 유지하는 것이고 이러한 활동은 대부분 선발과 관련된다. 하지만 이러한 선발적 교육관이나 방법들이 학교교육에서 지나치게 강조되다 보면 학생들의 성장과 발전이라는 교육의 본질적인 목표가 흔들리게 된다. 이러한 관점에서 오늘날 우리나라 학교교육이 선발적 교육관에서 학생들의 진정

한 성장을 위한 발달적 교육관으로 전환되어야 한다는 점이 강조되고 있다.

우리나라 교육제도에서 가장 대표적인 선발의 과정은 대학입학 제도일 것이다. 김신일(2009)은 우리나라 대학입학 시험의 특징을 입학단계에서의 선발, 상급학교에 의한 선발, 상대적 경쟁선발, 객관식 시험선발 등의 네 가지로 제시하고 있다. 이를 좀 더 자세히 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 우리나라는 대학교육을 위한 선발이 입학의 단계에서 실시된다. 하지만 경우에 따라서는 진급이나 졸업의 단계에서 실시되기도 한다. 예를 들어 다른 나라의 대학들은 입학에서는 특별한 제한이나 까다로운 선발과정이 없지만, 졸업하기가 위해서는 어려운 선발의 과정을 거쳐야 하는 제도를 운영한다. 이와 반대로 우리나라 대학들은 일반적으로 입학은 어렵지만 졸업은 쉽게 성취할 수 있는 제도적 특징이 있다. 학점취득과 졸업의 어려움이 크지 않은 이러한 선발제도의 특성은 많은 사람들이 대학에 입학하는 계기를 만들었고, 이에 따라 치열한 입시경쟁과 사교육의 번창을 이끄는 요인으로 작용하였다. 더욱 심각한 것은 입시경쟁이 치열해짐에 따라 그 부담이 고등학교 교육으로 전가되어 정상적인 교육과정 운영이 어렵게 되는 악순환적 고리를 만드는 단초가 되었다.

둘째, 우리나라 교육선발제도의 또 다른 특징은 입시의 주체가 상급학교, 다시 말해서 대학이라는 점이다. 프랑스나 독일과 같은 나라는 바칼로레아, 아비투어라는 고등학교 졸업자격 시험제도를 가지고 있다. 대학입학의 자격은 이 시험을 합격한 자에게 주어진다. 이러한 제도 하에서는 고등학교가 대학입학의 자격을 결정할 뿐만 아니라 그들의 교육목표, 교육과정, 교수방법 등을 대학의 간섭없이 자유롭게 다양하게 운영할 수 있게 된다. 하지만 우리나라와 같이 대학이 대학입시를 주도하게 되면 고등학교는 대학의 학생선발 의지와 정책에 종속될 수밖에 없는 구조를 띠게 된다. 더구나 주요 교과 중심의 지식을 선발기준으로 삼고 있는 상황에서 학생들의 창의력, 종합적 역량, 비판적 사고력 보다는 암기력과 이해력을 측정하는 선발 방식이 유지될 수밖에 없다는 취약점을 가지고 있다. 특히 고등학교가 대학에 종속되는 이러한 상황은 중학교와 초등학교까지도 영향을 주고 있어 교육에서 비민주적인 지배관계가 확산되는 현상이 나타나기도 한다.

셋째, 우리나라 입시제도는 상대적 경쟁선발을 기초로 한다. 이는 중등과정을 통해 학생이 어떠한 내용을 어느 정도 배웠느냐가 중요한 것이 아니라 그 학생이 전체 학생 중에 어느 상대적인 위치에 자리하느냐가 선발의 관건이 된다. 다시 말해서 한 학생의 성취의 절대치가 아니라 상대적 석차에 의한 선발이 이루어지는 것이다. 이러한 교육적 상황에서 학생들은 자기 자신만의 목표나 자아정체감 혹은 진로를 위한 계획과 비전을 설정하는 것 보다 남들과의 경쟁에서 앞서는 것이 우선이고, 의미 있는 성장이 중요한 것이 아니라 남들보다 우수한 석차가 중요한 것으로 인식하게 된다. 또한 이러한 상대적 경쟁선발 제도는 평가의 질적 다양성을 억제하고 오히려 평가기준을 성적과 같은 양적인 것으로 단순화시키는 경향을 띠게 된다.

넷째, 과거나 현행 대학입학 시험의 유형은 객관식 위주의 표준화된 방식이다. 이 때 객관식이라는 의미는 채점자의 주관성을 배제하기 보다는 수험자의 주관적 답안적성을 배제한다는 뜻이 더욱 강하다. 반면에 주관식 평가는 채점자가 주관적으로 채점할 수 있다는 의미보다는 수험자가 주관적 답안을 작성할 수 있는 시험방식이다. 학생평가 방식에서 객관식 평가와 주관식 평가가 지니는 영향은 작은 것이 아니다. 객관식 시험을 통해 수험자의 비판적, 창의적, 주도적 사고를 평가하기에는 너무나 많은 제한이 있다. 더구나 오늘날 사회가 요구하는 학생들의 역량이 특정 지식을 단순히 알고 있느냐가 아니라 이를 적절히 적용하여 문제를 해결하느냐에 관련된 능력이라고 보았을 때, 객관식 위주의 평가가 과연 올바른 방향인지 재고할 필요가 있는 것이다.

학생평가는 동기유발, 진단, 성적증명, 선발 등 다양한 목적과 그 기능을 담당하게 된다(Butterfield, 1990). 이러한 기능 중에서 한국 대학입시는 경쟁과 선발위주 시험이라는 비판에서 자유로울 수가 없다. 앞에서 논의 한 입학단계에서의 선발, 상급학교에 의한 선발, 상대적 경쟁선발,

객관식 시험선발 등이 우리나라 대학입학 시험의 전형적인 특징이다. 동기유발이나 학습 상황의 진단을 통해 학생들의 지속가능한 성장과 발달을 도모하기 위한 평가라는 본질적인 접근과는 너무도 거리가 있는 것이 현실이다. 더구나 학교에서 이루어지는 학생평가에서 마저도 학생들의 학력을 서열화하고 변별하기 위한 평가 방식을 유지한다면 학생의 진정한 성장을 위한 평가는 점차 교육현장에서 찾아보기 힘들게 될 것이다. 학생들의 종합적 역량 보다는 단편적 지식을 묻는 시험, 다른 학생과의 비교를 통해 순위를 매기는 시험, 다양성보다는 객관식 위주의 표준화된 시험 등을 학생평가의 모든 측면으로 고착화시킨다면 시대적 요구와 기대에 부응하지 못하는 결과가 초래될 것이다.

2. 통합적 역량을 위한 평가와 단편적 지식을 위한 평가

학생평가는 교사의 가르침이 학생들에게 어떠한 수준으로 습득되었는지 진단하는데 그 일차적인 목적이 있다 할 것이다. 따라서 배움의 장에서 벌어진 교수·학습과 이에 대한 평가는 그 내용과 방법 그리고 수준 등에 있어서 일치해야 한다. 다시 말해서 학생평가는 교사가 가르친 내용과 학생이 배운 내용을 평가준거로 하고 학생들의 배움의 정도를 평가하여 어떠한 형식으로 결과를 보고하는 교육 활동인 것이다. 만약 교수·학습 활동과 평가가 서로 일치하지 않는다면 그 평가는 타당한 평가결과를 제공하지 못할 것이다.

현재 우리의 교육현장에서 이루어지고 있는 다양한 교수활동의 목표가 단편적인 지식을 습득하는 것에 국한되는 경우는 거의 없다. 어떠한 교과든지 학생들은 배움을 통해 문제를 해결하고 미래를 개척할 수 있는 종합적 능력을 함양하는 것이 본질적인 교육의 목표가 된다. 따라서 교사들은 단편적인 지식의 전달이 아니라 문제해결능력이라든지 비판적 사고역량의 함양을 위하여 다양한 교육적 활동을 전개하는 것이다. 이처럼 교수활동이 다양해졌다는 점은 이에 수반하는 교육평가도 다양해져야 함을 의미한다. 하지만 학생들 간의 상대적인 학력수준을 확인하고 변별하는데 초점을 두고 있는 현재의 표준화된 상대평가방식은 교실과 그 외 교육공간에서 이루어지는 학생들의 다양한 배움을 평가하지 못하는 한계를 지닐 수밖에 없다. 다시 말해서 표준화된 상대평가방식은 교수·학습 활동의 다양성과 포괄성을 담아낼 수 없을 뿐만 아니라 학생들의 통합적 배움을 측정하는데 한계가 있는 평가방식인 것이다.

미래사회의 변화에 대처하기 위한 학교교육의 목표를 살펴보면 이러한 역량기반 교육을 추구하는 것이 보편적인 상황임을 알 수 있다. 역량기반 교육을 실현하기 위하여 몇몇 선행연구들은 학생들이 함양해야 할 핵심역량을 제시하고 있다. OECD는 개인 삶과 사회 발전을 위한 핵심역량을 찾아내기 위하여 DeSeCo(Definition and Selection of Competencies)라 불리는 프로젝트를 통해 12개국(오스트리아, 벨기에, 덴마크, 핀란드, 프랑스, 독일, 네덜란드, 뉴질랜드, 노르웨이, 스웨덴, 스위스, 미국 등)이 공통으로 지향하는 도구를 상호적으로 사용하기, 이질적인 집단과 상호작용하기, 자율적으로 행동하기의 세 가지 핵심역량을 도출하였다(김기현 외, 2010). 또한 김용련 외(2014)의 연구에서는 인지적 역량, 시민역량, 사회문화적 감성역량, 그리고 창의적 진로개발 역량 등을 핵심역량으로 제시하고 있다.

타당성을 담보한 학생평가라면 그 평가에서 묻고자 하는 것이 학생들이 경험하는 교수·학습활동의 내용, 방식, 수준 등과 일치하여야 한다. 오늘날 학생들의 배움이 역량기반의 교육활동을 통해 이루어지고 있는 만큼 학생평가를 통해 알고자 하는 것도 학생들의 역량이 어느 정도 수준인지에 대한 정보이어야 한다. 앞서 언급된 바와 같이 역량의 특성이 총체성, 수행성, 맥락성, 학습가능성이라고 보았을 때 현행 학업성취도를 변별하기 위한 표준화된 평가방식으로는 학생들의 역량을 평가해낼 수가 없다. 학생의 배움에 부합하는 학생평가 방식의 도입이 절대적으로 필요한 이유이다.

3. 배움중심 평가와 경쟁중심 평가

시험의 사회적 기능은 다양하다. 시험을 통해 우리는 사회적 선발을 하고, 사회가 보유하거나 생산해 내는 지식을 공식화하거나 위계화하기도 하며, 사회통제를 위한 수단으로 시험을 이용하기도 한다. 또는 사회질서를 정당화하거나 재생산하기 위한 수단으로 사용되기도 하고 새로운 문화를 형성하거나 변화시키기 위하여 시험이라는 제도를 활용하기도 한다(김신일, 2009). 학교를 포함하여 우리 사회가 활용하는 다양한 시험의 방식들은 크게 절대평가와 상대평가로 나눌 수 있다. 절대평가는 다른 학습자들과의 상대적 비교가 아니라 학습자 본인이 배움과 학습을 통해 무엇을 얼마만큼 알고 있는지 혹은 정해진 준거나 목표에 어느 정도 도달하였는지를 판단하는 평가이다. 반면에 상대평가의 개념은 학습자의 평가결과를 그가 속한 집단의 규준에 비추어 상대적인 위치를 밝혀내는 평가방법으로 다른 학생과의 경쟁을 통해 성취한 비교우위를 점검하는 것이다(김석우, 2009; 김성훈 외, 2010).

절대평가 혹은 준거참조평가의 목적은 학습자가 학습목표에 어느 정도 달성했는지를 파악하고 그 결과를 바탕으로 피드백을 전달하여 그 학습자의 학습을 이해하고 학습개선을 지원하기 위함이다. 이와는 달리 상대평가 혹은 규준참조평가는 학습자의 우열을 판정하고 진급, 졸업, 합격 등에 관련한 교육제도의 운영에 그 목적이 있다 할 것이다(김석우, 2009). 다시 말해서 절대평가의 기능은 학습자 개인의 측면에서는 통합적 지식의 함양, 지속적인 성장을 위한 것이며, 사회적인 측면에서는 학습자들 간의 통합과 평등 혹은 정의의 실현에 좀 더 무게를 두는 평가방식이라고 할 수 있다. 반면에 상대평가의 기능은 학습자 개인의 측면에서는 변별과 선발, 즉 서열화와 차별화를 위한 것이며, 사회적으로는 분류와 변별을 통해 사회적 위계와 통제를 강화하기 위한 도구가 되는 것이다.

오늘날 우리나라 학생평가를 위해 주로 적용하고 있는 평가방식은 절대평가 보다는 상대평가 요소가 더욱 많이 반영되고 있는 것이 현실이다. 예를 들어 학교에서 이루어지고 있는 내신평가제라든지 대학입학을 위한 대학수학능력시험의 점수체제 등은 대표적인 상대평가의 전형이라고 볼 수 있다. 우리나라 교육현장에서 상대평가가 절대평가에 비해 더욱 적극적으로 신뢰되고 적용되는 이유로는 앞서 언급된 사회적 기능을 위한 것도 있겠지만, 우리 사회가 상대평가에 대해 가지고 있는 일종의 신화적 믿음과 전제도 한 몫 한다고 볼 수 있다. 그러한 믿음과 전제를 세 가지로 구분하여 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 우리는 학생들의 학업성취도와 국가의 경쟁력을 등치시키는 경향이 매우 강하다. 다시 말하여 학생들은 우리나라 경제적 성장의 원동력이자 미래의 역군으로서 그들의 능력은 곧 국가의 경쟁력을 대표하는 요소라는 믿음이 있다. 이러한 믿음은 비단 한국에만 국한된 것은 아니다. 미국의 경우도 1957년 발생하였던 스푸트니크호 사건은 군비경쟁에서 소련에 우세를 빼앗긴 군사적 사건이었지만 그 불똥은 교육계로 떨어졌고 학생들의 학업능력을 높이기 위한 다양한 국가적 노력과 평가가 한 동안 지속되었다. 그러나 21세기 한국의 상황에서 학생들 특히나 중·고등 학생들의 학력이 국가의 경쟁력을 책임지는 하나의 견인차라든지 혹은 핵심 요소라는 기능론적 논리는 재고해 볼 필요가 있다. 한국의 산업구조와 이의 경쟁력은 고도의 기술을 바탕으로 하는 기술집약적 분야에 집중되어 있다. 우리나라 국가경쟁력을 논할 때 이제는 과거 1, 2차 산업을 예로 드는 경우는 없다. 또한 앞으로 우리가 추구해야 될 국가의 성장동력도 소위 말하는 하이테크놀로지에 기반한 산업들임에 이론의 여지가 없다.

문제는 이러한 분야에 걸맞은 고급 노동력의 생산에 대한 책임을 중등학교에 전가할 수 없다는 점이다. 사실 이에 대한 책임은 고등교육기관이 져야 한다. 물론 중등학교에서부터 훌륭한 재원을

키워야 고등교육 기관도 고도의 기술집약적인 인적 자원을 생산할 수 있다는 논리가 있을 수 있다. 그럼에도 불구하고 우리나라 교육경쟁력의 문제는 초·중등 교육에 있는 것이 아니라 고등교육기관에 있다고 보아야 할 것이다. 이를 반증하는 대표적인 예로 우리가 신뢰하는 다양한 국제적 교육지표들을 들 수 있다. 최근 PISA나 TIMS의 결과는 우리나라 중등학생들의 학력이 다른 참여 국가들에 비하여 상당히 높은 최고 수준임을 보여준다. 반면 고등교육기관의 순위를 매기는 다양한 지표들은 국내 최고수준의 대학들마저도 그 순위가 상위권에서 벗어나 있음을 나타내고 있다. 만약 우리나라 교육제도에서 변화와 혁신이 필요하다면 그것은 중등학교 보다는 고등교육에 초점을 맞추어야 한다. 미래의 기술집약적 인적 자원을 생산하여 국가 경쟁력을 높이기 위해서는 우리나라 중등학생의 학력 상승보다는 고등교육기관의 교육 수월성을 먼저 확보하는 것이 급선무이다. 만약 우리나라 국가경쟁력이 문제라면 그것은 대학들이 중등교육으로부터 우수한 학생들을 받아들이지 못해서가 아니라, 대학들 스스로 우수한 인재를 양성하지 못해서 발생하는 문제라는 인식을 가져야 할 것이다.

둘째, 일선 중·고등학교에서 여전히 유지되고 있는 문제풀이식 교육이 마치 가장 일반적인 공부라는 믿음이 학교교육의 다양화를 꾀하지 못하는 걸림돌이 될 수 있다. 사회적 선발과 변별에 있어서 공정성 혹은 객관성을 담보한다는 이유로 표준화된 평가방식을 요구하고 있고, 학교는 이러한 표준화된 상대평가를 준비하기 위하여 문제풀이식 교육을 고수하는 반복적인 악순환이 계속되고 있다. 모든 교육 주체들이 이러한 문제풀이식 교육이 학생들의 통합적 역량, 비판적 사고, 창의력 등을 함양하는데 도움이 되지 않는다는 것을 알고 있지만, 이러한 인식이 교육의 실천을 바꾸는 데는 제대로 된 역할을 못하고 있는 것이다. 예를 들어 학교 교육과정에 들어있는 창의적 체험활동을 학교들은 운영하고 있다. 지역과 학교에 따라서는 이러한 창의적 체험활동을 탄력적이고 자율적으로 운영하는 경우가 있는데, 간혹 학부모들은 학교의 이러한 다양한 교육과정 운영으로 학생들의 공부가 소홀히 다루어지고 있다는 우려를 나타낸다. 일부 교사들도 고등학생들은 대입 준비를 해야 하기 때문에 다양한 체험활동보다는 문제풀이식 교육을 포기할 수 없다는 이야기를 종종한다. 이러한 논리라면 학생들의 통합적인 역량과 창의적·비판적 사고 능력을 배양하기 위한 교육은 공부가 아닌 것이다. 학생들이 시험성적을 높이기 위한 문제풀이식 교육을 했을 때 비로소 공부를 했다고 생각하는 이러한 사회적 믿음이 우리사회에 엄연히 존재하고 있다. 무엇이 교육이고 어떠한 공부를 해야 하는지에 대한 우리의 인식과 실천에는 상당한 괴리가 있는 것이다.

앞서 논의하였듯이 배움이란 본질적으로 주는 사람과 받는 사람이 단절되어 있지 않고 주변인들과 상호작용을 통해 습득되는 것이며, 이러한 관계를 확장함으로써 심화되는 것이다(손우정, 2012). 이러한 배움은 문제풀이 연습으로는 이루어 질 수 없는 학습이며, 다른 학생들과의 상대적 위치를 결정짓는 상대평가로는 그들의 배움이 어느 정도인지 진단해 낼 수 없는 것이다. 더욱 큰 문제는 국가교육과정과 학교교육의 목표는 이미 배움중심 혹은 역량기반 교육으로 변하고 있는데도 불구하고 상대평가를 맹신하는 우리의 잘못된 신념과 믿음이 우리나라 교육계에 여전하다는 점이다.

셋째, 대학입학과 같이 사회적 선발을 위하여 고등학교에서 상대평가가 실시되어야 선발의 공정성 혹은 객관성이 담보될 수 있다는 인식이 우리 사회에 팽배해 있다. 특히 대학입시는 고부담의 시험으로 평가에서의 작은 차이가 입학의 당락을 결정하는 경우가 많아서 입시에 적용하는 평가적 방법과 절차는 많은 사람들의 지대한 관심사이다. 대학입시가 이처럼 고부담인 이유는 입학을 위한 치열한 점수경쟁 때문이다. 경쟁이란 일반적으로 공급의 과잉에 비해 수요가 이를 쫓지 못하기 때문에 발생하는 현상이다. 하지만 우리나라 중등교육기관의 학생규모와 전국 고등교육기관의 학생 수용 규모로 보았을 때 치열한 입시 경쟁이 발생할 이유는 없다. 그 이유는 수요에 비해 과잉된 공급이 나타나지 않기 때문이다. 오히려 입학 정원을 채우지 못하여 어려움을 겪는 일부 대학들이 있

을 정도이니 수요와 공급의 불일치는 입시 경쟁의 원인이 될 수 없는 것이 마땅하다.

그러나 모두가 주지하다시피 우리나라 현실에서 입시경쟁의 문제에는 극히 소수의 상위권 대학 혹은 특정 전공학과에 국한되는 한국만의 사회적 현상이 자리하고 있는 것이다. 이 소수의 대학에 입학하기 위한 입시 경쟁이 우리나라 교육의 많은 문제와 폐단을 만들어 내고 있는 원인이다. 모든 시험과 선발이 공정하고 객관적이어야 함은 이론의 여지가 없지만, 우리나라에서는 이러한 가치가 수험자의 통합적 역량과 잠재력을 평가해야 하며 학생선발에서 대학의 전문성과 자율성이 존중되어야 한다는 가치들을 압도하거나 배제시키고 있다. 그리고 그 결과 다른 수험자와의 비교를 통해 상대적인 위치를 자리매김하는 상대평가만이 공정하고 객관적인 평가 방식이라는 왜곡된 인식이 고착되고 있다. 더욱 큰 문제는 이러한 인식으로 인해 중등학교에서 이루어지고 있는 교육적 활동이 지극히 편향적인 지식전달 혹은 문제풀이식 학습으로 진행되고 있다는 점과 일부 상위권 대학 진학을 위한 상위권 학생들만을 위한 교육으로 학교교육이 운영되고 있다는 점이다.

앞서 언급했듯이 일부 상위권 대학을 제외하면 대학입시에서 경쟁이 문제시 될 이유는 없다. 그럼에도 불구하고 대부분의 고등학교들은 경쟁위주의 입시교육을 시키고 있다는 점, 그리고 그러한 경쟁위주의 입시교육 수혜자는 지극히 제한된 학생들이고 대다수의 학생들은 사실상 올바른 교육으로부터 방치되고 있다는 점이 문제이다. 수능과 같은 주요 전형자료인 대학입시시험에서 상대평가 방식이 지속적으로 적용되는 한 1점이라도 높은 점수를 받게 하기 위한 문제풀이식 교육의 개선과 절대 다수의 학생들을 위한 학교교육은 요원할 일일 수밖에 없는 것이다.

4. 교사 전문성에 기초한 평가와 표준화된 평가

현재 학교에서 이루어지고 있는 학생평가를 위하여 다양하고 개혁적인 방법들이 적용되고 있는 것이 사실이다. 대표적인 예로는 내신과 학교생활기록부를 들 수 있다. 현재 중학교는 전면적인 성취평가제를 도입하여 상대평가가 아닌 절대평가 방식으로 학생평가를 실시하고 있으며, 교사들이 작성하는 학교생활기록부는 학생들의 학습, 태도, 생활, 특기, 적성 등 다양한 측면을 질적이고 종합적인 관점에서 평가하여 이를 학생에 대한 이해와 그들의 성장 지원을 위하여 활용하고 있다. 이러한 다양한 평가적 방안의 특징은 교사의 평가적 전문성을 바탕으로 학생의 종합적인 측면을 질적·양적인 방법으로 측정하여 학생의 발달과 성장을 도모하는 것이다.

그러나 이러한 다양한 평가방식을 적용하는데 있어서 종종 학생과 학부모로부터 문제가 제기되는 경우가 있다. 상대평가에 익숙한 학부모들은 자녀의 상대적 위치를 확인하고 싶어 하는 경향이 있다. 이러한 종합적 평가를 통해서 학생들의 석차와 순위에 대한 정보가 미약하기 때문에 일부 학부모와 학생들은 과거의 방식대로 표준화된 시험이 필요하다는 주장을 제기하는 것이다. 과거의 교육을 통해 입시위주의 교육과 석차위주의 학생평가가 학생들의 온전한 발달과 성장을 저해한다는 것을 잘 알고 있음에도 지난 수십 년간의 시행착오가 오늘날에도 끊임없이 진행되고 있는 것이다. 또한 석차 및 성적에 대한 학생과 학부모의 지대한 관심은 평가를 주도하는 교사의 전문성까지 침해하기도 한다. 내신 평가를 위한 시험문제의 적절성과 난이도를 문제 삼는 경우도 있고, 학교생활기록부의 기재 내용에 대해 학부모가 불만을 제기하는 경우도 종종 발생한다. 교육에서도 소비자 중심 혹은 학습자 중심이라는 일종의 서비스 개념이 도입되기 시작하면서 교사들은 이러한 학부모와 학생들의 요구로부터 자유롭지 못한 것이 현실이다. 이러한 현실은 소위 말하는 학교들의 ‘성적 부풀리기’라는 왜곡된 현상으로 나타나기도 한다. 특정 학교의 학생성적이 전반적으로 과도하게 우수하거나, 학교생활기록부 기재 내용의 유사도가 지나치게 높거나 지극히 긍정적인 내용으로만 구성되는 사례가 종종 발생하는 것이다.

학교에서 보여주는 학생들의 행동특성과 학업적 성장을 평가하는데 교사만큼 자세한 정보를 가지고 있는 교육주체는 없다. 따라서 교수·학습 활동을 통해 학생들이 보여주는 학습과 성장의 정도를 관찰하고 그 결과를 객관적이고 전문적인 방법으로 표현해 내는 것은 교사의 고유한 역할인 것이다. 이러한 교사 고유한 역할이 침해되는 것은 교권의 하락으로도 이어져 교사의 교수 및 지도활동 전반에 불신과 부정이 팽배해지는 교육현상을 야기하게 된다. 학생과 학부모가 교사의 평가 전문성을 불신하는 가장 중요한 요인은 그 평가가 내신의 성적이든 학교생활기록부의 비교과영역의 내용이든 학생의 대학입시에 상당한 영향을 미치는 상대적 서열에 입각한 고부담 평가라는 인식에 기인한 것이라고 볼 수 있다. 대학수학능력시험에 더해 학교에서 이루어지는 다양한 학생평가가 굳이 상대적 서열주의에 입각하여 이루어져야 하는지 고민해 볼 필요가 있다. 우리 사회가 가지고 있는 학생평가에 대한 신념에는 ‘학생들이 시험에 대한 부담감이 높으면 높을수록 더욱 공부를 열심히 하게 되고 이는 전체 중등학생들의 학력을 제고하는 중요한 요인이 된다’라는 인식이 있다. 다시 말하여 고부담 시험이 학생들의 학력 제고의 견인차라는 믿음이 있는 것이다.

하지만 최근 우리 교육계에서 빈번히 거론되고 있는 핀란드나 덴마크와 같은 외국사례에서도 알 수 있듯이, 학생들의 학력이 서열을 바탕으로 한 고부담 시험으로 제고될 수 있다는 생각은 신빙성을 갖기 어려운 신화적 믿음에 불과하다는 것을 알 수 있다. 중등학교 학생들에게 필요한 학력이나 배움은 반복적인 문제풀이식 학습과 이러한 학습의 결과를 측정해 내기 위한 표준화된 시험이라는 측정 메카니즘으로 채워질 수 있는 것이 아니다. 시험이 곧 선발이라는 가치적 판단에서 유연해 질 수 있다면, 학교에서 이루어지는 학생평가는 고부담의 시험이라는 편견에서 벗어나 교사 전문성을 바탕으로 그 내용, 방법, 절차에 있어서의 다양한 모습을 가질 수 있을 것이다.

III. 학생평가의 운영현황과 문제점

- 가. 학생평가에 대한 교사의 인식과 실천
- 나. 교실내 학생평가의 운영현황과 문제점
- 다. 내신평가와 학교생활기록부의 발전 방향
- 라. 대학수학능력시험의 문제점과 발전 방향
- 마. 학생평가의 개선 지원 방안



III. 학생평가의 운영현황과 문제점

좋은 학교교육이란 특정 교육맥락을 벗어나 존재하는 것이 아니며, 그 교육맥락에서 학생들에게 가장 적합한 학습기회의 제공, 즉 학생들의 학습을 돕고 그 개선을 촉진해 갈 수 있는 수업운영으로 가능하다. 그리고 학교수업의 문제는 학생들이 수업 내용을 자신의 것으로 습득할 수 있도록 어떻게 도울 수 있느냐의 문제이며, 학생평가의 문제는 학생들이 학습활동을 얼마나 충실히 잘 수행하고 있으며 그 과정에서 어떤 변화와 성장을 경험하고 있느냐에 관한 것이다(김신영, 2014; Shepard, 2009). 그러나 우리의 학교에서는 ‘정기적으로 치루는 시험’을 학생평가와 동일시하고, 각 교과영역에서 배운 내용을 얼마나 잘 이해하고 있느냐와 상관없이 학생들에게 교과의 잡다한 내용들을 외워야 할 사실로 기억했다가 그 형태 그대로 재생해내는 일을 정기적인 시험을 통해 강요하고 있다고 해도 과언이 아니다.

수업의 학습상황에서 개별 학생들이 교과내용을 단편적으로 암기해서 그 내용을 재생한다는 것과 체계로서의 지식을 구성하여 교과내용을 이해한다는 것은 전혀 다른 것이다. 정답과 오답의 이분법적 도식을 나타내는 객관식 시험 점수로 학업성취도를 평가해 서열을 매기고 등급화 하는 현행 평가체제가 학생의 사고력과 학습력을 제고하고 수업의 혁신을 도모할 수 있는지는 곰곰이 따져볼 필요가 있다. 왜냐하면 학생평가는 학습목표를 구체화하고, 학습활동의 과정과 결과를 점검해 학생의 학습을 이해하고 학습의 개선을 촉구할 수 있는 방식으로 이루어져야 할 것이기 때문이다(김성훈 외, 2010; Mcmillan, 2003). 따라서 학교에서 실시되고 있는 학생평가가 학생의 학습을 이해하고 그 성과를 확인해 학습의 개선을 지원하고 학생들로 하여금 학습에 대한 흥미와 보람을 느낄 수 있도록 하지 못하고 암기위주의 반복적인 문제풀이 학습과 학습 흥미의 저하를 유도하고 있다면, 그러한 학생평가는 학습의 정상적인 진로를 왜곡하고 방해하는 비교육적인 기능의 평가로 볼 수밖에 없을 것이다(장상호, 2004).

학생평가가 제대로 수행되고 학생들의 학습을 돕는 학생평가의 교육적 기능이 강화되기 위해서는, 무엇보다 먼저 교사가 학습을 촉진할 수 있는 수업을 기획·운영할 수 있어야 하며 학생의 학습을 이해하고 그 성취수준을 제대로 평가할 수 있는 평가전문성을 지니고 있어야 한다. 학생이 지닌 다양한 잠재력과 특성, 학습태도와 노력정도, 학업성취수준과 향상도 등을 이해하는 데에는 많은 시간과 노력, 그리고 전문적인 역량이 요구된다. 그러나 이 같은 전문적인 역량을 강화할 수 있는 연수 기회와 활용 가능한 평가방법 및 도구 관련 자료가 충분하지 않고 교사의 학생평가 업무를 지원해 줄 수 있는 시스템이 갖추어져 있지도 않아, 제대로 된 학생평가가 수행되기 어렵고 교사들이 학생평가에 대해 많은 부담을 지니고 있는 것이 사실이다(김순남, 2013; 김신영, 2007). 따라서 학생평가가 제대로 실시될 수 있도록 학생평가에 대한 교사의 인식과 그 실천역량을 제고하기 위한 정책적 노력이 강화되어야 할 것이다.

본 장에서는 이러한 문제의식을 기반으로 학생평가에 대한 교사들의 인식과 실천 정도를 파악하여 인식과 실천 사이의 간극을 확인하고, 교사들과의 심층 면담 결과를 토대로 교실내 학생평가의 운영 현황 및 문제점을 점검하고자 한다. 또한 우리나라 내신제도와 학교생활기록부의 기재 및 대입시험과 관련한 현황 및 문제점을 비판적으로 고찰함으로써 학생평가의 교육적 기능과 선발적 기능에 있어서 바람직한 발전 방향을 제시하고자 한다.

가. 학생평가에 대한 교사의 인식과 실천

학생평가의 운영현황과 그 문제점의 파악에 앞서, 교사들의 학생평가에 대한 인식과 실천 정도를 알아보기 위하여 중학교와 고등학교 교사들을 대상으로 설문조사를 실시하여 분석하였다.

1. 교사의 학생평가에 대한 인식과 실천에 대한 설문조사¹⁾의 대상과 내용

교사들의 신념 및 인식은 그들의 교수활동에 큰 영향을 미친다. 예컨대 학생들의 학습동기가 성적에 의해 유발된다고 생각하는 교사들은 형성평가에 대해서는 별 관심을 두지 않으며, 학생의 학습능력이 선천적으로 결정된다고 생각하는 교사는 학습능력이 낮은 학생들을 가르치는데 많은 시간을 투자하지 않는다. 이같이 교사의 신념 및 인식은 수업을 진행하고 학생평가를 실시하는데 직접적으로 관여하며, 학생평가 방법을 개선하고자 하는 교사들은 자신의 학생평가에 대한 인식체제를 검토해 볼 필요가 있다(Butler & McMunn, 2006; Shepard, 2001). 그리고 자신이 믿는 바대로 실천에 옮기고 있는지 그렇지 못하다면 그 이유가 무엇이며 어떤 도움이 필요한지를 점검하여, 학생평가의 개선을 위해 노력해야 할 것이다.

다음에서는 학생평가의 교육적 기능에 초점을 두고, 학습을 위한 학생평가에 대한 교사의 인식과 실천정도를 파악해 보기 위해 서울과 경기, 대전 지역의 중학교와 고등학교 교사를 대상으로 설문조사를 실시하여 분석하였다. 본 연구의 설문조사에 참여한 교사집단은 다음 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 연구 집단

구분		사례 수	구분		사례 수
학교급	중	98명	경력	5년 미만	34명
	고	95명		10년 미만	71명
				10년 이상	88명
합계		193명	합계		193명

교사들의 학생평가에 대한 인식과 실천정도를 알아보기 위해 다음 <표 III-2>의 진술문들에 대해 바람직하다고 인식하는 정도와 실천하고 있는 정도를 각기 리커트 5점(정말 아니다(1) - 아니다(2) - 보통이다(3) - 그렇다(4) - 정말 그렇다(5)) 척도에 표시하도록 하였다. <표 III-2>에 제시된 설문내용은 McMunn과 Schenck(1996)이 교실에서 이루어지는 학생평가(Classroom assessment)의 특성에 기반해 교사의 학생평가에 대한 인식과 그 실천 정도를 알아보기 위해 개발한 것이다.

설문내용은 수업목표에 기반한 성취도평가, 학생들의 요구진단평가, 변화와 성장에 대한 표현과 의사소통, 학생의 자기평가(self-evaluation), 시험과 성적에 대한 부담 해소, 피드백의 제공, 성적부여(준거참조평가) 방식, 학습 자율권(learning autonomy)의 보장, 평가결과에 대한 의사소통 등 학생평가의 주요 특성에 대한 진술문들로 구성되어 있다.

1) 이 부분은 ‘학생평가에 대한 교사의 인식과 실천(김신영, 2014)’ 연구에 기초하였으며, 중학교와 고등학교를 중심으로 데이터를 추가 수집하여 재분석하였다.

<표 III-2> 학생평가에 대한 교사들의 인식을 알아보기 위한 설문 내용

설문 내용
1. 수업목표(단순암기 이상의)에 대한 학생들의 성취정도를 평가하려는 의식적인 노력이 있어야 한다.
2. 학생들의 수업에 대한 요구를 진단하고, 학생들의 요구에 기반해 수업운영에 대한 결정이 이루어져야 한다.
3. 학생들은 수업목표와 관련해 자신들이 어떤 변화와 성장을 경험하는지 분명하게 서로 이야기할 수 있어야 한다.
4. 학생들은 포트폴리오나 다른 방법들을 통해 자신들의 학습수행에 대한 정보를 수집하여 자신의 변화를 스스로 평가해 볼 수 있어야 하며, 그들이 중요한 역량을 습득했음을 스스로 확인해 볼 수 있어야 한다.
5. 점수가 부여되는 시험이나 과제의 수를 제한하여, 학생들이 성적에 대해 걱정하게 하기 보다는 학습(learning)에 보다 집중할 수 있게 해야 한다.
6. 학생들에게 그들의 학습개선을 도울 수 있는 개별화된 피드백(말로 하거나 써서 제공하는 코멘트 등)이 종종 제공되어야 한다.
7. 한 학급당 부여되는 높은 점수의 비율에 제한을 두어서는 안 된다.
8. 학생들에게 특별한 주제에 대한 학습방법을 선택할 수 있는 기회가 주어져야 하며, 그 선택에 대한 책임도 질 수 있도록 해야 한다.
9. 학생들과 그들의 장점과 개선을 위한 목표에 대해 이야기 하는 것은 중요하다.

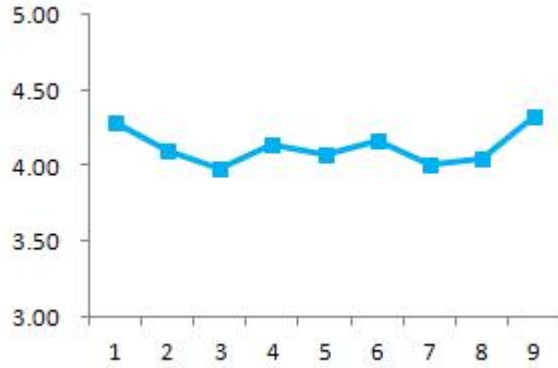
2. 교사의 학생평가에 대한 인식과 실천에 대한 설문조사 결과의 분석

교사들이 각 설문문항의 내용에 대해 어느 정도 바람직하다고 인식하고 있는지와 각 설문 문항의 내용에 대해 어느 정도 실천하고 있는지를 리커르트 5점 척도에 응답한 반응을 분석한 결과는 <표 III-3>과 같다.

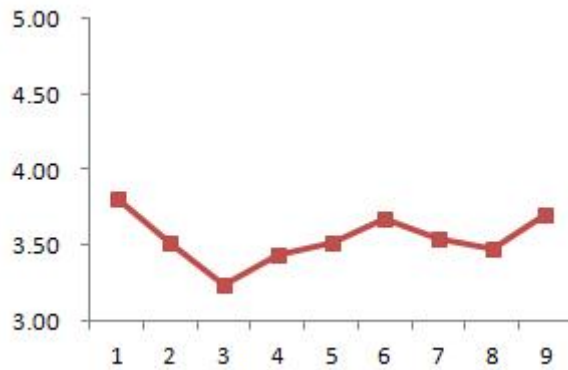
<표 III-3> 문항별 응답결과의 분석

문항	바람직함에 대한 인식(A)		실천하는 정도 (B)		(A)-(B)
	평균	표준편차	평균	표준편차	
1	4.28	0.61	3.81	0.77	0.47 *
2	4.10	0.70	3.52	0.76	0.58 *
3	3.98	0.77	3.23	0.83	0.75 *
4	4.14	0.71	3.44	0.72	0.70 *
5	4.07	0.73	3.52	0.78	0.55 *
6	4.17	0.76	3.67	0.84	0.50 *
7	4.01	0.87	3.54	0.86	0.47 *
8	4.05	0.79	3.47	0.87	0.58 *
9	4.33	0.62	3.70	0.91	0.63 *
전체	4.13	0.71	3.55	0.83	0.58*

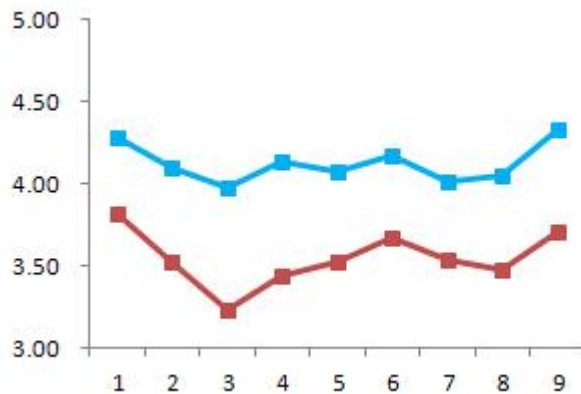
*: $p < 0.05$ (인식과 실천의 차이검증의 유의도 수준)



[그림 III-1] 바람직함에 대한 인식 정도



[그림 III-2] 실천하는 정도



[그림 III-3] 인식 정도와 실천 정도의 차이

<표 III-3>과 [그림 III-1]에서도 알 수 있듯이, 학생평가의 주요 특징을 기술한 각 문항 내용의 바람직함에 대한 동의 정도의 평균은 4.13으로 대부분의 교사들은 학생평가의 주요특징에 대해 비교적 잘 인식하고 있었다. 교사들의 인식정도가 상대적으로 높은 학생평가의 특성은 평가결과에 대한 의사소통(9번 문항), 수업목표에 기반한 성취도 평가(1번 문항), 피드백 제공(6번 문항) 등이었으며, 교사들의 인식정도가 상대적으로 낮은 학생평가의 특성은 변화와 성장에 대한 표현과 의사소통(3번 문항), 준거참조 성적부여방식(7번 문항), 학습자율권의 보장(8번 문항) 등의 순인 것으로 나타났다.

그리고 <표 III-3>과 [그림 III-3]에서도 알 수 있듯이 실천하는 정도가 가장 높은 문항은 1번, 9번, 6번의 순이고 실천하는 정도가 가장 낮은 문항은 3번, 4번, 8번 문항의 순으로, 수업목표에 기반한 성취도평가, 평가결과에 대한 의사소통, 피드백 제공 등에 대한 실천 정도가 상대적으로 높게 나타났다. 학생들로 하여금 자신의 변화와 성장에 대해 표현해 보게 하거나 학생의 자기평가 기회와 학습자율권을 제공하는 정도가 상대적으로 미흡한 것으로 나타났다. 3번 문항(변화와 성장에 대한 표현과 의사소통)에서 바람직하다고 인식하는 정도와 실천 정도가 모두 가장 낮아, 현재 우리의 학교교육에서는 학생들이 수업목표와 관련해 자신들이 어떤 변화와 성장을 경험하는지 분명하게 표현하고 서로의 경험을 공유해 볼 수 있는 기회가 제한적임을 알 수 있다.

교사들의 학생평가 특성에 대한 인식 정도와 실천 정도의 차이는 $\alpha = 0.05$ 수준에서 모두 의미 있는 차이로 검증되어, 교사들은 그들이 바람직하다고 인식하는 것만큼 실천에 옮기고 있지는 못한 것으로 나타났다. 특히 3번, 4번, 9번 문항에서 바람직하다고 인식하는 정도와 그에 대한 실천 정도의 차이가 상대적으로 크게 나타나, 변화와 성장에 대한 표현, 학생의 자기평가, 평가결과에 대한 의사소통 등과 관련된 학생평가의 실천이 쉽지 않음을 알 수 있다. 인식과 실천의 차이가 가장 크게 나타난 문항은 4번 문항(학생의 자기평가)으로 교사들은 학생들에게 자기평가의 기회가 주어져야 한다고 생각하고 있지만 자신이 바람직하다고 인식하는 것만큼은 학생들에게 자기평가의 기회를 제공하고 있지 못하고 있는 것으로 보인다. 교사들은 자신이 학생평가가 학생의 학습을 돕기 위해서는 어떤 특성을 지니고 어떤 기능을 해야 한다고 생각하고 있는 것만큼 실천으로 옮기고 있지는 못했지만, [그림 III-3]에서도 알 수 있듯이 바람직하다고 인식하고 있는 특성 순으로 그에 대한 실천 정도도 대부분 높았다.

또한 이 같은 학생평가의 특성에 대한 교사의 인식과 그 실천정도가 학교급과 교사의 경력정도에 따라 차이가 나는가를 분석해 보았으며, 그 분석결과는 <표 III-4>와 같다.

<표 III-4> 학교급과 교사 경력 정도에 따른 인식과 실천 정도의 차이검증

문항	구분		사 례 수	바람직함에 대한 인식(A)			실천하는 정도 (B)		
				평균	표준편차	t/F	평균	표준편차	t/F
1	학 교 급	중	98	4.43	0.65	2.75*	3.74	0.76	1.07
		고	95	4.13	0.70		3.88	0.80	
	경 력	5년 미만	34	4.13	0.60	2.18	3.80	0.82	2.13
		10년 미만	71	4.31	0.69		3.72	0.72	
		10년 이상	88	4.40	0.62		3.79	0.82	
2	학 교 급	중	98	4.09	0.74	0.16	3.50	0.71	0.30
		고	95	4.11	0.82		3.54	0.92	
	경 력	5년 미만	34	4.25	0.90	1.96	3.33	1.13	3.35*
		10년 미만	71	4.01	0.85		3.51	0.70	
		10년 이상	88	4.04	0.70		3.72	0.76	
3	학 교 급	중	98	4.05	0.80	1.02	3.22	0.94	0.13
		고	95	3.91	0.93		3.24	0.89	
	경 력	5년 미만	34	3.90	1.02	1.34	3.17	1.00	1.35
		10년 미만	71	4.02	0.89		3.29	0.79	
		10년 이상	88	4.02	0.84		3.23	0.95	

문항	구분		사례수	바람직함에 대한 인식(A)			실천하는 정도 (B)		
				평균	표준편차	t/F	평균	표준편차	t/F
4	학교급	중	98	4.20	0.80	0.92	3.49	0.80	0.85
		고	95	4.08	0.77		3.39	0.71	
	경력	5년 미만	34	4.18	0.79	1.30	3.39	0.70	4.84*
		10년 미만	71	4.11	0.77		3.69	0.81	
		10년 이상	88	4.13	0.72		3.24	0.78	
5	학교급	중	98	4.31	0.72	3.93*	3.76	0.88	3.40*
		고	95	3.83	0.74		3.29	0.82	
	경력	5년 미만	34	4.13	0.70	1.54	3.57	1.00	1.94
		10년 미만	71	4.09	0.72		3.49	0.77	
		10년 이상	88	4.00	0.79		3.50	0.89	
6	학교급	중	98	4.21	0.88	0.50	3.61	1.07	0.78
		고	95	4.14	0.83		3.73	0.84	
	경력	5년 미만	34	4.11	0.85	1.60	3.61	1.04	2.07
		10년 미만	71	4.18	0.86		3.70	0.67	
		10년 이상	88	4.22	0.79		3.70	0.91	
7	학교급	중	98	4.00	0.95	0.14	3.50	0.99	0.54
		고	95	4.02	0.85		3.58	0.82	
	경력	5년 미만	34	3.93	1.00	1.87	3.59	1.00	2.20
		10년 미만	71	3.96	1.02		3.43	1.15	
		10년 이상	88	4.14	0.87		3.60	0.98	
8	학교급	중	98	3.81	0.84	3.81*	3.38	0.96	0.96
		고	95	4.29	0.71		3.56	0.90	
	경력	5년 미만	34	4.00	0.89	1.30	3.39	0.95	2.78*
		10년 미만	71	4.05	0.76		3.41	0.99	
		10년 이상	88	4.10	0.78		3.61	0.95	
9	학교급	중	98	4.29	0.72	0.70	3.68	1.01	0.27
		고	95	4.37	0.68		3.72	0.87	
	경력	5년 미만	34	4.29	0.74	2.11	3.53	0.79	3.53*
		10년 미만	71	4.30	0.83		3.60	0.94	
		10년 이상	88	4.40	0.66		4.00	0.93	

(* : $p < 0.05$)

우선 중학교와 고등학교, 학교급에 따른 차이를 살펴보면, 1번, 5번, 8번 문항에서 중학교와 고등학교 교사들의 학생평가에 대한 인식이 유의미하게 차이가 났으며, 교사의 실천은 5번 문항에서만 유의미하게 차이가 났다. 그리고 그 외의 문항에서는 중학교와 고등학교 교사 간에 의미 있는 차이가 나타나지 않았다. 5번 문항은 ‘시험과 성적에 대한 부담 해소’와 관련된 문항으로, 시험이나 과제의 수를 제한해 시험에 대한 불안을 낮추고 학습에 보다 집중할 수 있게 해야 한다는 점에 대해서 교사들의 인식과 실천 정도 모두 중학교와 고등학교 교사들 간에 차이가 있는 것으로 나타났다. 중학교 교사들보다는 고등학교 교사들이 그에 대한 인식과 실천 정도가 낮아 고등학교 교사들은 시험에 대한 긴장과 우려를 동기유발의 요인으로 인식하고 활용하고 있는 것으로 보인다. 그리고 1번 문항(수업목표에 기반한 성취도 평가)과 8번 문항(학습자율권의 보장)에서도 중학교 교사와 고등학교 교사간의 인식차이가 발견되었다. 1번 문항의 경우 중학교에서는 성취평가제가 이미 실시되고 있지만, 고등학교에서는 9등급 평가가 병행되고 있기 때문에 중학교와 고등학교 교사들 간의 인식 차이가 나는 것으로 보이며, 8번 문항(학습자율권의 보장)은 고교에서는 대학 입시를 위해 다양한

비교과활동과 방과후 프로그램 등 학생의 선택이 강조되기 때문에 고등학교 교사가 중학교 교사보다는 그에 대한 인식과 실천 정도가 높은 것으로 보인다.

앞서 살펴보았듯이 대부분 학습을 돕는 학생평가에 대한 교사의 인식과 실천 정도는 중학교와 고등학교 교사 간에 크게 차이가 나지는 않지만, 1번, 5번, 8번 문항에서 차이가 난 것은 중학교에서는 ‘학습능력 신장과 학습습관 지도’, 고등학교에서는 ‘진로결정 및 진로지도’ 등 중학교와 고등학교에서 강조하는 학생들의 학습활동의 특성이 다르고 그에 따라 강조되는 학생평가 활동의 차이가 있기 때문일 것이다. 중학교 교사가 가장 바람직하다고 인식한 문항은 1번 문항으로 중학교 교사는 수업목표에 대한 성취정도의 확인과 점검을 가장 강조하고 있었다. 그리고 고등학교 교사가 가장 바람직하다고 인식한 문항은 9번 문항으로 고등학교 교사는 학생들의 장점과 개선을 위한 목표에 대한 의사소통(평가결과에 대한 의사소통)을 가장 강조하고 있는 것으로 나타났다. 이는 중·고교에서 강조하는 학생들의 학습활동의 특성이 반영된 학생평가에 대한 교사의 인식 차이일 것으로 이해된다.

학생평가의 특성에 대한 교사의 인식은 경력정도에 따라 의미 있는 차이가 나타나지 않았고, 그 실천에서는 2번 문항(학생들의 요구진단평가), 4번 문항(학생의 자기평가), 8번 문항(학습자율권의 보장), 그리고 9번 문항(평가결과에 대한 의사소통)에서 경력에 따른 유의미한 차이가 관찰되었다. 따라서 학생평가에 대한 인식은 경력정도에 따라 의미 있는 차이는 없는 것으로 보이며, 그 실천에 있어서 학생들의 요구를 진단하거나, 학생들에게 자기평가의 기회를 적절히 제공해 주고, 학생들에게 학습에 대한 재량권을 부여해 책임질 수 있게 하고, 평가결과에 대해 학생과 의사소통하는 것은 경력이 증가함에 따라 그 실천 정도도 증가하는 것으로 보인다.

나. 교실내 학생평가의 운영현황과 문제점

앞 절에서는 학생평가의 교육적 기능, 즉 학습을 위한 학생평가의 특성에 초점을 두고 설문조사를 통해 교사의 학생평가에 대한 인식과 실천 정도를 조사하였고, 학생평가와 관련하여 모든 항목에서 인식과 실천 간에 유의미한 차이가 있음을 발견하였다. 특히 학생평가가 학생들의 변화와 성장을 파악하고 표현해야 한다는 점과 학생의 자기평가, 평가결과에 대한 학생들과의 의사소통의 측면에서는 인식과 실천 간의 간극이 큰 것으로 나타났다.

따라서 본 절에서는 교실내 학생평가가 어떠한 방식으로 이루어지는 것이 바람직한지에 관해 고찰하고, 실제로 단위학교의 학생평가가 이루어지고 있는 현황을 점검함으로써 바람직한 학생평가 활동이 실행되기 어려운 현실적인 문제점이 무엇인지 파악하여 개선을 위한 방향을 모색하고자 한다. 이를 위해 본 연구에서는 교사의 학생평가에 대한 인식과 그 근거를 심층적으로 이해하고 학교 현장에서 교사들의 실천을 저해하는 요인이 무엇인지를 파악해 보기 위해 연구자들이 직접 학교를 방문하여 교사들을 심층면담 하였다. 면담대상 학교는 서울과 경기도 지역의 중학교 3곳과 고등학교 7곳이었으며, 평가부장, 교무부장, 진학부장 등의 업무를 담당하고 있는 부장교사(지난 학기까지 담당했었던 교사 1인 포함)들을 면담하였다. 면담대상 학교의 유형과 소재지는 다음 <표 III-5>와 같다. 교사와의 심층면담은 연구진이 반구조화된 질문지를 가지고 비교적 자유로운 형식에 의해 2시간~2시간 30분 정도 진행하였으며, 주된 질문영역은 진단·형성·총합평가의 운영실태, 학교의 평가계획과 교사의 학생평가 실천, 수행평가, 성취평가제, 학교생활기록부의 기록, 학생평가의 질적 개선을 위한 노력과 지원, 입시제도와 수업의 혁신 등이었다. 심층면담 질문지는 [부록]에 제시하였다.

<표 III-5> 면담대상 학교의 유형과 소재지

학교급	학교 유형(계)	소재지(계)
고등학교	일반고(2)	서울(2)
	외국어고(1)	서울(1)
	자립형 사립고(3)	서울(2), 경기도(1)
	혁신고(1)	서울(1)
중학교	일반중(1)	서울(1)
	국제중(1)	서울(1)
	혁신중(1)	경기도(1)
합계	10	10

본 절에서는 교사들과의 심층면담 결과 및 면담 학교에서 수집된 학생평가 자료를 토대로 교실 내 평가의 운영 현황을 크게 수업과 연계된 평가의 운영 실태와 교실내 평가의 내실화를 위한 교사 지원 현황의 측면에서 고찰하였다.

1. 수업과 연계된 평가의 운영 실태

단위학교의 평가는 시·도교육청별로 규정된 학업성적관리지침에 근거하여 학교별로 매년 수립되는 학년별 평가계획 및 과목별 성취기준을 토대로, 교과별 협의회의 세부적인 운영 계획에 의해 실행된다. 학년별 평가계획에서는 각 과목별로 지필평가와 수행평가의 비율을 정하고, 지필평가 내에서도 중간고사와 기말고사에서 각각 선택형 문항과 서술형 및 논술형 평가 문항을 어느 정도의 비율로 출제할지의 계획이 수립되어 학년초에 학생들에게 공지된다. 각 시·도교육청에서 정한 학업성적관리지침에는 각 교과별 지필평가 및 수행평가의 영역, 방법, 횟수, 기준, 반영 비율 등과 성적 처리 방법, 결과 활용 등이 제시되어 있고, 구체적인 사항은 각 학교 및 교과의 형편을 고려하여 교과협의회에서 정하고, 이를 학교 학업성적관리위원회에서 심의한 후 학교장이 최종 결정하도록 되어 있다.

예를 들어, 서울시교육청의 경우 논술 및 서술형 평가를 수행평가와 통틀어서 40%이상 반영하도록 하고 있다. 경기도는 모든 교과의 평가에 서술형·논술형 평가를 포함시키도록 하였으며, 서술형·논술형 평가의 반영비율은 학기 단위 성적(지필평가와 수행평가 합산점수)의 35% 이상으로 하되, 교육과정 편제상 체육·예술(음악, 미술) 교과와 전문 교과는 20% 이상으로 반영하도록 하고 있다. 인천의 경우, 보통교과(국어, 수학, 영어, 역사, 도덕, 과학)에 대해서는 학기 단위 성적(지필평가와 수행평가의 합산)의 30%이상, 전문교과의 경우 학기 단위 성적(지필평가와 수행평가의 합산)의 20%이상, 서술형·논술형 평가를 실시하도록 되어 있다. 강원도는 국어, 사회, 수학, 과학, 영어 교과의 논술형·서술형 평가를 의무화하고, 기타교과의 경우 단위학교 학업성적관리위원회에서 결정하도록 하였다. 출제비율은 정기고사 시 해당 교과별 한 학기 지필평가 배점을 기준으로 30%이상(1회고사·2회고사 합산) 반영하도록 하고 있다.

2014학년도 1학년 평가 계획

과목		학기	지 필 평 가				수행평가	합계
			중간		기말			
			선택형	서술·논술형	선택형	서술·논술형		
국 어		1	30	·	30	·	40	100
		2	30	·	30	·	40	100
수 학		1	30	10	30	10	20	100
		2	30	10	30	10	20	100
영 어	실용영어 I	1	24	6	24	6	40	100
	영어 I	2	24	6	24	6	40	100
사 회		1	30	·	30	·	40 (일사20 지리20)	100
		2	30	·	30	·	40 (일사20 지리20)	100
한 국 사		1	30	10	30	·	30	100
		2	30	10	25	·	35	100
과 학		1	24	6	24	6	40	100
		2	24	6	24	6	40	100
체 육		1	·	·	20	·	80	100
		2	·	·	20	·	80	100
음 악		1	·	·	30	·	70	100
		2	·	·	30	·	70	100
미 술		1	·	·	30	·	70	100
		2	·	·	30	·	70	100

※ 교과협의회와 학업성적관리위원회의 회의를 통해 일부 조정될 수 있습니다.

[그림 III-4] S고등학교의 학년별 평가계획 예시

[그림 III-4]와 [그림 III-5]는 이와 같은 시도 교육청별 지침에 근거하여 단위학교에서 수립한 일반계 고등학교의 학년별 평가계획 및 학기 단위 성취수준에 대한 예시이다. 수행평가 및 서·논술형 문항의 비율은 각 시도 교육청이 규정한 범위 내에서 각 과목별 특성에 맞게 정해지며, 과목별로 각 유형별 평가를 구체적으로 어떠한 절차와 방법을 통해서 몇 회 정도 실시할지에 관한 세부 운영사항을 교과별 협의회에서 정하여 실시하게 된다. 본 절에서는 이와 같은 학년별 평가 계획이 작성되는 근거 또는 절차와 방식에 관해 알아보고 이에 대한 교사들의 실천은 어떠한지 정리하였다.

과목	성취수준	성취수준 기술
국어	A	문학 작품에 나타난 작가의 개성을 이해하고 작품을 감상할 수 있으며, 다양한 매체에서 얻은 정보를 작품 상황에 맞게 조작하여 통일성과 응집성을 갖춘 글을 쓸 수 있다. 독서의 목적과 상황 및 흥미나 가치관 등을 고려하여 글을 선택하여 읽을 수 있으며 여러 가지 표현 기법과 적절한 문체를 사용하여 글을 쓴 후 자신의 글을 점검하여 고쳐 쓸 수 있다. 공감적 판기의 방법을 이해하고 대화와 타협을 통해 문제를 해결할 수 있으며 상황과 대상에 맞는 언어 예절을 갖추어 말할 수 있다.
	B	문학 갈래의 개념을 알고 각 갈래의 특징을 이해하며, 독서의 목적과 상황, 독자의 흥미나 가치관 등을 고려하여 글을 스스로 선택하여 읽을 수 있다. 음운과 음운 체계를 이해하여 교양 있는 발음을 하고 한글 맞춤법의 원리와 내용에 맞게 글을 쓸 수 있음과 동시에 여러 가지 표현 기법과 적절한 문체를 사용하여 글을 쓸 수 있으나, 자신의 글을 점검하여 고쳐 쓰는 활동에 있어서 조금 더 노력이 필요하다.
	C	여러 가지 독서방법으로 상황에 맞는 독서를 하고 부정적 언어표현을 지양하여 바람직한 의사소통 문화를 형성하는 태도를 지니고 있다. 어휘의 체계와 양상을 이해하고 그것을 상황에 맞게 활용하는 동시에 여러 가지 표현 기법과 적절한 문체를 사용하고 글을 쓸 수 있으나 자신의 글을 점검하며 고쳐 쓰는 활동에 있어서 어려움을 보인다.
	D	여러 가지 독서 방법을 이해하고 상황에 맞는 독서 방법을 적용하여 글을 읽으며 글을 쓰는 데 필요한 작문 과정과 관습을 이해하나, 공감적 판기의 방법을 이해하고 대화와 타협을 통해 문제를 해결하는 데 있어서 어려움을 보인다.
	E	글의 의미를 구성하고 사고 과정으로 독서의 특성을 이해하나 대화의 원리를 이해하며 상황과 대상에 맞게 언어 예절을 갖추어 말하는 데 있어서 어려움을 보인다.
수학	A	다항식, 항등식, 방정식과 부등식, 평면좌표에서의 도형의 방정식, 도형의 이동, 부등식의 영역과 관련된 문제를 해결함에 있어서 문제의 관련된 성질이나 원리에 대한 완전한 이해를 바탕으로 적절한 전략을 적용하여 해결하는 능력과 수행과정이 매우 우수하다.
	B	다항식, 항등식, 방정식과 부등식, 평면좌표에서의 도형의 방정식, 도형의 이동, 부등식의 영역과 관련된 문제를 해결함에 있어서 문제의 관련된 성질이나 원리에 대한 이해를 바탕으로 적절한 전략을 적용하여 해결하는 능력과 수행과정이 우수하다.
	C	다항식, 항등식, 방정식과 부등식, 평면좌표에서의 도형의 방정식, 도형의 이동, 부등식의 영역과 관련된 문제를 해결함에 있어서 문제의 관련된 성질이나 원리에 대한 이해를 바탕으로 적절한 전략을 적용하여 해결한다.
	D	다항식, 항등식, 방정식과 부등식, 평면좌표에서의 도형의 방정식, 도형의 이동, 부등식의 영역과 관련된 문제를 해결함에 있어서 문제의 관련된 성질이나 원리에 대한 이해를 바탕으로 다소 미흡하지만 가능적으로 해결한다.
	E	다항식, 항등식, 방정식과 부등식, 평면좌표에서의 도형의 방정식, 도형의 이동, 부등식의 영역과 관련된 문제를 해결함에 있어서 문제의 관련된 성질이나 원리에 대한 이해가 미흡한 상태에서 가능한 해결을 시도한다.

[그림 III-5] S고등학교의 과목별 학기단위 성취수준 예시

1) 학교의 평가계획과 교사의 학생평가 운영

(1) 단위 학교의 평가 계획 수립

단위 학교의 평가계획은 연도별로 수립되는 학교의 교육계획 내에 교과별 평가 기본 계획으로 정리되어 제시되어 있으며, 그 계획에 따라 교과별로 학생의 학업성취 평가 계획에 대한 합의가 이루어지는 방식으로 운영되고 있다. 학교의 평가계획은 목적과 방침, 평가의 구분, 수행평가, 지필평가(정기고사), 서술형과 논술형 평가, 과목별 최종 평가점수 산출 등을 중심으로 구체적으로 수립되

어 제시되고 있지만, 교육청 수준에서 지필, 수행, 서술과 논술 등의 비율이 정해져 있어 평가계획의 수립에서 학교의 교육여건과 평가의 다양성을 고려하기는 쉽지 않으며, 이러한 의미에서 교사의 평가자율권은 일정부분 구속되고 있는 상황이다. 학교의 평가계획은 학년 단위의 평가체제로 주로 평가 유형별 비율이나 출제 문항의 형식과 같은 형식적인 학업성적 평가계획에 치우쳐 있으며, 학생들의 수준을 진단하거나 학생들의 학습과정 및 수준을 파악하기 위한 평가를 어떻게 할 것인가에 대한 학교 단위의 평가들은 부족한 수준이다. 따라서 교사들의 학생평가의 실천은 교과서가 아닌 교육과정에 근거해 교사가 기획한 수업내용과 방법에 따라 이루어지기는 어려울 것으로 보인다.

넓은 의미에서 교사의 평가 자율권이라고 하면, 교사가 기획한 교수 계획에 따라 진단, 형성, 총합평가와 같은 평가의 기능적 측면을 고려하여 각 평가 유형 내에서 실시 시기와 방법, 채점 및 결과 해석, 피드백 제공 방식 등을 계획하고, 각 평가의 내용 및 목적에 따라 문항 유형 및 난이도 수준을 결정하는 등의 일련의 과정을 교사 스스로 계획하여 융통성 있게 운영하는 것이라고 할 수 있다. 그러나 교사들은 교육청의 지침에 따라 각 평가 유형별 비율을 의무적으로 따라야 하기 때문에 과목 및 단위학교의 특성, 교사의 독특한 수업 방식 등을 고려하지 않은 채 형식적으로 명시된 비율을 지켜야 하는 현실이며, 교사에게 부여될 수 있는 자율성은 동교과 협의회를 통한 문제 출제권과 같은 좁은 의미의 자율성으로 제한되는 현실이다. 이와 같은 점은 교사들과의 심층 면담 자료에서도 볼 수 있다.

교과별로 평가에 대한 계획과 운영방식에 대한 합의는 의무적으로 해요.. 어떻게 1년 동안 평가하고.. 어떻게 수행평가를 하고... 중간, 기말 고사 전에 그런 거는 같은 교과 교사끼리 의무적으로 해야 하는 거예요.. 좀더 심도 있게 아이들을 어떻게 가르치고 그에 합당하게 평가해야 하는 가도 머리를 맞대가지고 막 연구하고.. 지속적으로 연구하고, 해야 하는데. 하지만 그런 거는 현실적으로 제약도 있고 힘든 것 같아요. (D고, 교사)

학교의 평가계획은 형식적으론 잘 수립되어 있어요.. 문제는 교사의 평가권이 거의 없다는 거지요. 문제 출제권이 권한이라면 권한이겠지만, 문제는 수행, 지필, 서술 등 평가 유형의 비율을 고정시켜 놔어요. 몇 단위 이상이면 서술이 몇 %, 지필이 몇 %, 수행이 몇 % 이렇게 다 정해져 있고 지필평가는 반드시 보게 되어있어요. 틀을 딱 만들어 버렸을 때 학부모나 학생들은 뭐 평가가 되는 것처럼 보일지도 모르지만.. 힘들지요.. 평가받는 학생의 수준도 고려되어야 하거든요. 일반계 고등학교에는 중간 그룹이 없어요. 그러나 보니까 전국 백분위 65%이하가 대부분이고 그 학생들에게 고등학교 교육과정이 이루어질 수가 없거든요. 그래서 그 학생들은 아예 진단이니 형성이니 총합평가가 의미가 없어요. 읽는 것조차 힘든 학생들도 많기 때문에... (H고, 교사)

학교차원에서 재량적으로 계획을 세워 평가하고 그리고 나중에 피드백 할 수 있는 환경을 주면 좋은데.. 기준을 딱 정해가지고 반드시 이걸해야 한다 하는게 들어가 있기 때문에 교사가 정말 평가하고 싶은 영역으로 온전하게 평가하기 힘들다는 것이 문제구.... 교육부나 교육청이.. 교사를 못 믿어요... 못 믿으니까 자꾸 간섭하고 기준을 제시하고..물론 교사도 실수도 할 수 있고 그런데.. 그렇다고 불신을 가지고 자꾸 관여하면, 기획력도 창의력이 사라지고,, 교사들은 하고 싶은 것도 할 수 없고... (G고 교사)

교사들은 현재 학교 평가계획에서 명시되지 않은 평가들, 예컨대 진단, 형성, 총합평가에 대한 계획이라든가 형식적, 비형식적 평가에 대한 지침 등이 제공되는 것에 대해서도 부정적인 의견을 가

지고 있었다. 우리나라 학교 현장에서는 교사들이 자율성을 가지고 교수·학습 및 평가를 운영할 수 있는 풍토와 문화가 조성되어 있지 않기 때문에, 평가들이 세분화되고 구체화되어 지침으로 주어지면 형식적인 측면에 얽매어 더욱더 경직되게 운영될 수 있는 가능성에 대해 우려하고 있었다. 따라서 교사의 평가 자율성을 확보하기 위한 지침이 교사를 위한 안내의 역할이 아니라 의무적으로 따라야 할 규정으로 기능하지 않도록 교사의 전문성을 인정하는 학교 풍토와 문화가 조성될 필요가 있다.

교사수준에서 관찰을 어떻게 하고 무엇을 하자는 단위학교 차원의 학생평가 매뉴얼 개발이 필요할 것 같은 한데... 그 작업을 해야 하는 거부감은 있을 것 같아요.. 일단 기본적으로 피로로 느끼는 ‘아니 이걸 왜 시키지?’ 그런게 있을 것 같은 한데..그런 작업이 분명 지니는 의미도 있고.. 목표도 있고.. 긍정적인 부분이 있기는 할텐데.. 제가 우려하는 것은 단순히 서류상으로 끝나 버릴까봐.. 결국 학생평가를 위한 소스는 똑 같은데 형식만 이렇게 저렇게 바꾸고 교사 업무만 가중될까봐 그게 걱정인거죠. (E고, 교사)

형식적인 평가에 대한 계획 이외에 학생들의 수준과 특성을 파악하기 위한 비형식적인 평가나 정적인 특성에 대한 평가에 대한 특별한 학교수준의 평가계획은 없다고 할 수 있죠. 그런 특성은 어떤 특별한 절차를 통해 가시화시키지 않아도 파악이 되잖아요.. 상호작용을 통해서... 눈빛이나 개가 말하는 거나.. 그것은 너무 당연한 거죠.. (D고, 교사)

(2) 학년 단위의 평가 체제

교사별 평가의 확대는 현 정부가 들어서면서 추진 중인 행복교육을 위한 평가의 혁신 과제 중 하나이다. 개별 교사가 교육과정을 자유롭게 재구성하고 다양한 교수·학습 활동을 기획하여 실행하도록 하는 변화의 흐름에 비추어볼 때, 평가에 있어서도 교사의 교육과정 및 교수·학습 운영과 연계하여 개별 교사의 자율성을 인정하고 지원하는 것은 바람직한 방향이라고 본다. 초등학교의 경우 단위 학급 책임제로 운영되고 있고 상급 학교 진학 자료로서의 활용 부담이 없다는 점에서 이러한 변화가 단위학교의 실제 평가 운영에 잘 반영되고 있으나, 상급학교 진학 자료로서의 평가 결과에 대한 부담을 무시할 수 없는 중학교와 고등학교의 경우는 상황이 다르다. 중·고등학교는 평가가 개별 교사 단위가 아닌 학년 단위 평가 체제로 실시되고 있기 때문에 개별 교사 차원에서는 교육과정을 융통성 있게 운영하더라도 평가에 있어서는 다른 교사들과 어느 정도 표준화된 형태로 실시해야만 형평성의 차원에서 문제의 소지가 적기 때문이다. 또한 학생들의 능력에 따라 적절한 수준의 교육을 받을 수 있도록 하는 수준별 수업의 체제 역시, 평가의 관점에서 볼 때는 교사의 평가자율권을 제한하는 측면이 강하다. 수준별로 수업이 이루어지더라도 결국 평가는 동일하게 진행되기 때문에 교사들이 학생들의 수준을 고려하여 가르친 대로 평가할 수 없으며, 결과적으로는 수준별 수업이 학생들의 능력을 고착화시키는 부정적인 결과를 초래한다는 비판에서 벗어나기 어렵다.

학년 단위 평가 체제가 교사의 평가 자율성을 제한한다는 점은 교사들과의 심층 면담 결과에서도 볼 수 있다. 교사들은 학생들의 학업성취 평가가 교육과정과 수업에 연계하여 일관성 있게 진행되어야 한다는 점은 비교적 잘 인식하고 있으나, 개별 교사 단위가 아닌 학년 단위의 평가체제가 그 실천의 걸림돌이 되고 있는 것으로 보고 있다. 예컨대 한 학년을 담당하는 국어 교사가 2명이라고 할 때, 각 교사가 담당하는 학급들 간에 평가 결과에 있어서의 공정성을 확보하기 위해서는 두 교사 간에 어느 정도 표준화된 형태의 교수·학습 과정을 진행하고 이에 근거하여 평가가 진행되어야 하기 때문에 개별 교사 차원에서 수업 개선을 추구하고 이에 근거하여 평가를 유연하게 적용할

수 있는 여건이 아니라는 것이다. 학년별 평가체제에서는 개별 교사가 어떤 수업방법을 적용한다 할지라도 교과서의 내용을 빠짐없이 가르치고 그 한계 내에서 똑같은 평가내용을 가지고 모든 아이들을 다 같이 평가해야 하는 한계를 벗어날 수 없다.

그리고 교사들은 우리나라 학교교육의 최종 평가가 대학입시, 즉 대학수학능력시험(수능)이며 수능이 객관식, 일제식으로 치러지고 있고 내신성적도 등급으로 서열화해야 하는 현실에서 수업혁신과 학생평가를 개선하기란 쉽지 않다는 생각을 지니고 있으며, 학교와 학부모간에 발생될 수 있는 시비에 대해서도 상당 부분 의식하고 있다. 대학입시의 기본 방향이 역량기반으로 바뀌어 가는 상황에서 학부모가 먼저 나서서 역량기반의 평가를 요청해야 함에도 불구하고 오히려 학교에게 지식 위주의 교육과 일제식 평가를 하라고 함으로써 수업 혁신 및 평가 방법의 변화에 대해 제동을 걸고 있다는 것이다.

교사들이 학생들의 학습활동과 학교생활을 어떻게 무엇을 관찰해야 할 것인가 하는 관찰틀이요? 그런 것이 있으면 난리가 날 것 같아요. 수능 준비시키기도 힘든데 그런 것 까지 하게 해봐... 우리나라 고등학교 교사들은 지식전달자예요. 지식내용을 그것도 수능에 출제될 법한 국가에서 정해준 교육과정 내용을 전달하기에도 급급하죠.. 그렇게 해달라는 학부모의 강한 요구도 만만찮고... (S고, 교사)

예컨대 학년단위 평가체제에서.. 선생님들은 수준별 수업을 싫어해요.. 왜냐하면 학생들의 수준을 고려해 수업내용을 재구성하고 다양하게 수업을 한다 해도 평가는 모든 학생에게 똑같이 실시해야 하잖아요. 평가기준도 다 동일하게 해야 하구.. 수준별로 상위권 아이들을 모아놓아도 진도를 막 나갈 수 없고 하반에 진도를 맞춰야 한다는 거예요.. 애들 자체가 시험과 관련된 것을 안하면 동기유발이 안되잖아요.. 선생님이 학생들의 필요와 흥미를 고려하고 강조하는 거.. 그건 정말 미미해요. 시험에 안나오는데.. (S고, 교사)

학교현장에서 학업성적 평가계획은 교사들이 중심이 되어 교육부와 교육청의 시행지침에 기반해 실행 계획으로 작성되어 실천되고 있다. 그러나 교사들은 현재의 교과서의 한계 내에 갇힌 수업과 교과서의 지식을 잘 전달하는 틀에 갇힌 교사중심의 수업, 그리고 객관식 중심의 평가체제를 답답해하고 있으며, 교과와 본질과 교육과정에 근거해 수업내용과 수업방법, 그리고 평가를 혁신하고자 하는 의지가 있는 교사들에게 그 평가권과 평가 전문성 신장의 기회가 충분히 부여되고 있다고 생각하고 있지 않은 것으로 보인다.

평가가 많이 바뀌고 있어요. 옛날엔 지필평가 위주였지만.. 현재는 수행평가라든가 평가방법이 다양해지고 또 상대평가에서 절대평가로 바뀌어가고 있잖아요.. 미래사회가 요구하는 역량을 가르치고 평가하는 것에 대한 push는 강한데 학교현장까지 침투된 정도는 어느정도일까... 그것을 해결하기 위한 방법을 고민해야 할 것 같아요. 그러려면 개별교사의 학생평가 실천을 선진화해야 할텐데... 교과에 따라 선생님 능력에 따라 철학에 따라 다 달라요.. 수업이나 평가 이런 것을 같이 개선해 나가고 공유하기 위해 교과연구회, 전문적인 학습공동체 등이 있어요. 이런 것들을 통해 교사들의 전문성이 신장되고 교사간 차이가 줄어들었으면 좋겠는데... 아직 많이 부족하죠... (Y중, 교사)

학교현장에서의 교육계획서는 형식적인 교육계획서의 작성 관행에서 벗어나 교사가 중심이 되어 학생과 학부모의 의견을 반영해 실천 가능한 교육계획서가 작성되고 있다는 평가를 받기도 하지만,

여전히 학생평가계획은 공정하고 객관적인 과목별 최종 평가점수의 산출방안에 그 초점을 두고 있으며, 학교간 차이가 크지는 않은 것으로 보인다. 그리고 교사는 평가계획에 따라 평가를 실시하고 있지만, 수업과 평가와 관련해 교사 자신이 ‘기획자’라는 자각과 인식은 그다지 강하지 못했다. 교사의 학생평가 실천이 그 힘을 지니기 위해서는 교사가 실제로 수업내용을 어떻게 재구성하였고, 어떤 수업방법을 통해 어떻게 평가했으며, 그 평가결과가 어떻게 나타나고 있는지를 드러낼 수 있도록 학교의 평가계획이 학년 단위의 평가체제에서 교사 단위의 평가체제로 하는 방안과 교과연구회의 활성화를 적극 고려해보아야 할 것이다.

2) 진단 · 형성 · 총합평가의 운영

(1) 단위 학교의 진단·형성·총합 평가 운영

교사가 교실에서 수행하는 학생 평가는 평가 활동이 본질적으로 추구하는 기능이 무엇인지에 따라 진단, 형성, 총합평가로 분류된다. 이와 같은 세 가지 유형의 평가는 서로 독립적이거나 상호 배타적인 것이 아니라 한 학기 동안 진행되는 교수·학습 과정과 유기적이고 밀접하게 연결되어 궁극적으로는 학생의 학습 활동을 극대화하고자 하는 동일한 목적을 위해 교수·학습 이전과 진행 과정에서, 그리고 교수·학습의 마무리 단계에서 수집되는 일련의 정보라고 할 수 있다. 구체적으로, 진단평가는 교수·학습 활동을 수행하기 전 단계에서 학생들의 지적·정의적 출발점 행동을 점검하여 개별 학생에게 적합한 학습활동을 진행하기 위한 기초 정보로 사용되며, 특히 정규 교육과정에 기초한 학습 활동을 수행하는데 어려움이 있는 학습 부진아를 선별해내거나 교사가 전반적인 학생들의 선수학습 이해정도를 파악함으로써 학습 내용의 수준을 결정하기 위해 사용된다. 형성평가는 교수·학습 진행 과정에서 학생들의 이해 정도를 확인하여 학습자와 교사에게 환류함으로써 학습을 촉진하고 수업을 개선하는 목적으로 활용되며, 전통적으로 ‘쑥지시험’과 같이 형식적인 시험의 틀을 갖춘 형성평가에서부터 학생들과 수업 시간에 주고받는 대화나 관찰 등을 통해 학생들의 이해도를 점검하는 비형식적인 형성평가에 이르기까지 다양한 형태로 진행된다. 최근에는 형성평가가 ‘학습을 위한 평가’ 또는 ‘학습지향적 평가’라는 명칭으로 불리면서, 교수·학습과 평가를 연계하여 학습 향상을 위해 활용되고 환류될 수 있는 모든 형태의 정보를 포괄하는 개념으로 그 역할과 중요성이 재조명되고 있다(Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2003; Stiggins, 2005). 총합평가는 교수·학습 프로그램이 종료된 후 학생들이 학습목표에 어느 정도 도달하였는지, 또는 동일한 학습 과정을 수행한 집단 내에서 어느 정도에 위치해 있는지 등을 종합적으로 판정하는 평가로, 일련의 학습 과정에 대한 성과 자체로서의 정보와 더불어 이후 학습 과정을 위한 선발이나 자격 부여 등을 위한 자료로도 사용된다.

개별학생들에게 맞춤형 학습을 제공하고 학습을 극대화하기 위해서는 진단, 형성, 총합평가가 단위학교 내에서 균형 있게 실시되고, 각 평가 활동에서 수집된 정보가 학생들에게 효과적으로 환류되어야 한다. 단위학교에서 진단, 형성, 총합 평가가 앞서 서술한 기능을 제대로 수행하고 있는지를 점검한 결과, 교사들은 학생평가가 제대로 실시되기 위하여 진단, 형성, 총합평가가 균형 있게 실시되고 학생의 학습을 이해하고 돕는 학생평가의 교육적 기능이 강화되어야 한다는 점에 있어서는 대체로 동의하고 있었다. 즉, 학생들의 현 수준에 적합한 성취목표를 설정하고, 학생들로 하여금 성취해야 할 학습목표가 무엇인지를 명확히 인식하게 하고, 학생들이 학습해야 할 교과내용을 그들의 능력과 수준에 맞게 지도하고, 제대로 학습목표를 성취했는지를 점검해 성취수준을 자리매김하며, 학습목표를 제대로 성취하지 못했을 경우 학습결손이 누적되지 않도록 목표달성을 도와주고 다음 단계의 학습목표를 설정할 수 있도록 해야 한다는 것이다.

그러나 교사들은 이처럼 진단, 형성, 총합평가가 적절히 실시되어 학생이 무엇을 알고 있고, 무엇을 할 수 있는지를 정확하게 파악할 수 있어야 한다는 점은 인식하고 있었지만, 학교의 교육여건상 균형 있고 효과적으로 실천하기 어려운 요소들이 존재하는 것으로 보인다. 진단평가와 형성평가에서 얻은 정보는 단위 학기 또는 학년 동안 진행되는 교수·학습의 질과 성과를 결정하는데 매우 중요한 역할을 할 수 있는 정보임에도 불구하고 입시와 밀접하게 연결된 우리나라의 학교교육 현실에서는 세 가지 유형의 평가가 균형 있게 실시되고 활용되기보다는 총합평가 위주로 운영되고 있는 실정이다.

다음에 제시된 심층 면접 결과에서도 볼 수 있듯이 교사들은 학생들이 무엇을 모르고 무엇을 아는지를 파악해 알 수 있도록 수업을 해야 한다고 인식하고 있지만 입시의 틀에 묶여 있다 보니 학생의 강약점과 교육적 요구를 진단해 교수·학습을 계획하고 학생과 학부모에게 학생의 현재위치와 성장과 관련된 피드백을 제공하기 위해 다양한 방식의 진단, 형성, 총합평가 방법을 구현해 내기는 힘든 것으로 보인다. 교사들은 수업 중에 자신이 하나라도 더 열심히 가르쳐 주고 설명하면 학생들은 하나라도 더 알게 될 것이라고 생각하지만, 중간고사와 기말고사를 실시하고 채점을 하면서는 실망스러운 결과에 직면하는 것 같다. 그러나 교사들이 시험성적으로 이런 차이를 알아차릴 때에는 이미 결손이 심해 그에 대한 보정이 쉽지 않다. 이런 불상사를 피하기 위해 교사는 수시로 학생들의 학습을 점검하고 그들이 무엇을 얼마만큼 성취해 가고 있는가를 평가해 보아야 하지만, 교사들은 시험범위의 교육내용을 전달해 주기에다 지치는 것 같다. 교사들은 학습을 위한 평가의 일환으로 다양한 방식의 평가가 학교 현장에서 강조되면서 수업과 연계한 진단, 형성, 총합평가를 통하여 학생의 학습을 이해하고 지원할 수 있는 학생평가의 교육적 기능을 강화해 나가야 한다는 데는 동의하고 있지만, 선발과 배치를 위한 총합평가(시험성적) 위주의 학생평가 관행에서 벗어나는 것은 현실적으로 쉽지 않다고 여기며, 그 실천 정도에 있어서도 교사별로 적지 않은 차이가 있음을 지적하고 있다.

일단 평가가 많이 바뀌고 있어요. 교사들도 평가방식을 개선해야 한다고 생각하고 있지요. 옛날에는 지필식 총합평가 위주였지만.. 현재는 평가방법이 다양해지고 일회성이 아닌 지속적인 평가를 요구하잖아요.. 수행평가도 강조되고.. 수업과 연계된 평가를 강조하고.... 여러 곳에서 push가 있어요. 교육청 수준에서건 교과부 수준에서건.. 진단과 형성, 총합이 균형을 이뤄 학생을 지속적으로 평가해 제대로 이해하고 지도해야 하는 거.. 그래야 하는 건 맞는데 학교 현장까지는 얼마나 침투했는가는... 교사 개인, 학교 분위기, 어쩌면 지역 교육청에 따라서도 차이가 큰 것 같아요. 정책변화를 학교현장까지 투입시킬 수 있는 방법을 생각해 봐야 할 것 같습니다. (Y중, 교사)

입시에서 내신이 강화되다보니 학생이나 학부모들이 학교내신에 매우 민감해요. 수업을 진행해 가면서 학생들의 수행을 관찰하고 향상도나 수업의 진지도나 성실도, 창의성 등도 수시로 평가하고 피드백 해야 하는데 그것에 대한 신뢰도가 없는 거죠. 평가기준에 딱 맞는 것이 아니면 학부모와 학생들이 신뢰하지 않아요. 그러다 보니 교사들이 평가를 다양하게 하기도 힘들고.. 부족한 정보지만 시험성적위주의 중간고사와 기말고사 비중이 커지는 것 같아요. (H고, 교사)

기존의 시험체제에서는 두 번(중간고사, 기말고사)의 정기적인 큰 시험이 있고 그걸 행해서 다 모아지니까, 형성평가와 진단평가는 교과별로 협의해 진행한다고 보다는 수업의 도입, 전개, 마침 이런 부분에서 각 선생님들이 알아서 활용하시는 거죠, 어떻게 진단평가와 형성평가가 실시되고 있는지를 파악하긴 힘들어요. 45분의 수업은 정말 숨가쁘게 지나갑니다. 시험범위가 있고 시험기간이 있

다고 하면 결국은 그 교과서의 내용을 다 나가줘야 하고, 그것을 향해 달려야 하니 이것 저것 활용통성이 없는 거죠, 교과서에서 뺄 건 빼고 넣을 건 자유롭게 넣어라 해도 우리가 반을 통으로 뺄 수는 없잖아요, 교과서가 있으며 다 하길 바라는 거고. 그러니까 어쩔 수 없이 정기고사 위주로 할 수 밖에 없는거죠.... (B중, 교사)

대부분의 평범한 선생님은 형성평가의 실시가 쉽지 않아요. 수업 진도 나가기도 바쁘다 하거든요. 애들한테 좋은 평가를 받는 소위 잘 가르친다고 인기있는 선생님은 소단원 끝날 때만이라도 형성평가를 하고 가더라고요. 사회과목과 같이 위계적이지 않은 과목은 아닐지 모르지만, 수학과 같은 경우는 상위권 학생들에게는 형성평가가 의미가 있대요. 그런데 중위권과 하위권은 시간낭비래요, 아예 못푸니까 시간낭비라는 거예요, 형성평가 실시할 시간에 하나라도 더 설명해 주는게 낫다는 거죠. (S고, 교사)

(2) 진단평가 결과의 활용

진단평가는 개별 학생들의 출발점 행동을 점검하기 위해 수집할 수 있는 형식적·비형식적 증거들을 통칭하며, 교실 단위에서 교사가 실시하는 소규모 진단평가에서부터 국가 또는 교육청 단위에서 실시되는 대규모 진단평가에 이르기까지 다양한 유형으로 실시될 수 있다. 교사들과의 심층 면담 결과에 의하면, 교실 단위에서 개별 학생들의 출발점 행동을 점검하여 맞춤형 학습을 설계하는데 활용하기 위한 목적보다는 학기 초에 과목별로 수준별 반편성을 위해 학생들을 배치하기 위한 목적으로 사용되거나 교육청 차원에서 학습 부진아 선별을 목적으로 실시하는 기초학력 진단평가의 형태로 사용되는 경우가 많은 것으로 보인다. 학교에 따라서는 입학하는 학생들의 전반적인 수준을 파악하여 이전 학년도 학생들과 비교함으로써 그 해의 교수·학습 활동의 수준을 설정하기 위한 목적으로 활용하는 경우도 있으나, 많은 경우 교실 평가에서 진단평가의 활용 정도는 대체로 낮다.

진단평가가 이루어져야 하지만 쉽게 이루어지기는 어려워요. 진단평가가 활성화되어 있는 학교는.. 음.. 활성화되기는 힘든 것 같아요. 저희도 진단평가는 일단 신입생이 선발되고 난 다음에 한두번 정도 진단평가를 하기는 해요, 근데 그 검사내용 자체가 애매하긴 한대요. 완전히 중학교 내용이라기보다는 국어, 영어, 수학은 우리학교 학생수준이라면 이 정도는 풀어줘야 된다는 정도의 문제를 주고, 그것을 보고 전년도 학생과 올해 들어온 학생들의 수준을 판단해 각 교과별로 올해는 이정도 수준으로 가자 이런 것이지, 각 교과별로 매번 진단평가를 실시하고 수업계획을 하기에는 일정이나 인력이나 검사내용부분 선정이 어려운 것 같아요. (E고, 교사)

이와 같이 교실내 평가에서 진단평가의 활용도가 낮은 이유는 교수·학습 진행 이전에 개별 학생들의 출발점 상태를 상세히 파악한다 하더라도 다수의 학생들에게 일괄적인 수업을 제공해야 하는 공교육의 현실에서는 진단평가를 통해 수집한 학생 개개인의 필요와 요구에 관한 정보가 효과적으로 활용되기 어렵기 때문이라고 볼 수 있다. 그러나 단위 학급 내에서 교사가 실시하는 진단평가이든 학교 및 교육청 차원에서 대규모로 실시되는 진단평가이든 간에, 학습에 어려움을 겪고 있는 학생들을 선별하여 학습 부진을 극복할 수 있는 기회를 제공하지 않으면 모든 수준의 학생을 아울러야 하는 공교육의 책무를 외면하는 결과를 초래하게 될 수 있다. 따라서 진단평가 결과를 통하여 도움이 필요한 학생을 선별하여 정규교과 시간 이후에라도 적절한 수준의 학습활동을 제공할 수 있는 시스템적 접근이 필요하다. 학교 현장의 많은 교사들은 학습 부진을 극복할 수 있는 골든 타임인 초등학교 시기가 지나면 그 이후에는 많은 시간과 예산, 노력을 기울여도 극복할 수 없음을 지

적한다. 현재 각 학교급별로 기초학력 수준에 미달하는 학생들을 진단평가를 통해 선별하여 지원하기 위한 정부 차원의 프로그램 및 예산이 지원되고 있기는 하나, 학습량이 증가되는 중학교 시기부터는 누적되는 학습결손을 극복하기에는 어려움이 있고 학생들도 동기 저하로 인해 참여가 저조하여 부진학생을 위한 효과적인 개입이 이루어지지 않고 있는 실정이다. 따라서 진단평가 결과를 부진학생들을 위한 개입 프로그램과 체계적으로 연결하여 운영함으로써 학습 부진 학생들이 학습 결손을 줄일 수 있을 때까지 지속적으로 관리하고 지원할 수 있는 제도와 인력이 확보되어야 함도 시급한 과제이다.

(3) 학습 향상을 위한 형성평가 결과의 활용

형성평가는 학생들이 학습 내용에 대해 이해하고 있는 정도를 파악할 수 있는 여러 가지 형식적·비형식적 증거라고 할 수 있으며, 이와 같은 증거는 교사와 학생들에게 환류되어 교사의 교수·학습 개선과 학생들의 학습 상황 점검을 위한 정보로 사용되어야 한다. 교사들과의 심층면담 결과에 따르면, 교사들은 교실 내에서 학생들과의 비형식적인 상호작용을 통하여 학생들의 이해정도를 파악하고 이를 바탕으로 즉각적으로 피드백을 제공하거나 수업 내용을 융통성 있게 조정하여 운영하는 데 있어서는 어느 정도 자율성과 확신을 가지고 있었다. 보다 형식적인 형태의 형성평가로서는 많은 교사들이 수행평가의 형태로 형성평가를 운영하고 있다고 응답하였는데, 최근 다양한 학습 경험을 이끌어 낼 수 있는 수행형 평가가 학교 현장에서 강조되고 있고, 이러한 노력으로 인해 수행평가가 비중 있게 자리 잡게 됨으로써 외형적으로는 형성평가가 수행평가와 연계된 형태로 운영되고 있다고 볼 수 있겠다.

그러나 수행평가가 이루어지는 현황을 자세히 살펴보면 형성평가가 강조하고 있는 본래 목적과는 다소 거리가 있는 경우가 많다. 수행형 평가 결과를 바탕으로 학생들에게 의미 있는 피드백을 제공하여 이후 차시의 학습에 도움이 되기 위한 중간 점검의 역할을 하기 보다는, 수행평가 역시 학기말에 성적 산출을 위한 하나의 도구로서 활용되고 있는 경우가 많았다. 수행평가는 학습의 ‘과정’과 ‘노력’을 통해 내일의 더 나은 성취를 위한 발판으로서의 역할을 하는 것이 아니라 총합평가 결과의 산출 과정에서 획일화된 지필형 평가 방식에서 벗어나 다양한 방식으로 ‘성적’을 산출하기 위한 총합평가의 다른 이름에 지나지 않는 경우가 존재하는 것 같다. 그러나 형성평가의 핵심은 개별 학생들의 이해 정도 및 오개념을 파악하여 적시에 피드백을 제공함으로써 즉각적인 보정 교육이 일어날 수 있도록 하고, 이를 바탕으로 교사가 수업 개선을 할 수 있는 환류 체계에 있다. 이러한 의미에서 볼 때 현재 학교 현장에서의 형성평가가 가지는 가장 큰 문제점은 환류 체계를 적절히 이용할 수 없다는 것이다. 교사들은 수행평가를 형성적인 기능만으로 활용할 수 없고 최종 성적에 반영되는 총합평가의 하나로 활용할 수밖에 없는 현실을 토로한다. 상급학교 입시라는 최종의 목표와 뻘뻘하게 짜인 교육과정의 구성 속에서 교사와 학생들이 모두 지쳐 있는 현실에서 학생들은 실질적으로 점수에 들어가지 않는 활동에 자신의 노력과 에너지를 쏟고 싶지 않음이 당연하다. 또한 학생들은 자신이 수행한 활동에 대한 유의미한 환류를 실제로 경험해보지 못하였기 때문에 다양한 수행형 활동을 의미 있게 받아들이지 못한다. 이러한 현실을 극복하기 위해서는 교사가 교수·학습과 밀착된 형태의 활동 중심 형성평가를 실시하고, 이의 결과를 학생에게 구체적인 피드백으로 제공함으로써 교사와 학생이 상호 조력하여 개별 학생의 학습 효과를 극대화하기 위한 과정에 있음을 서로 간에 인식하는 것이 중요하다.

어떤 특별한... 뭔가 프로그램이나 이렇게... 가시화시키거나 이러진 않더라도 파악이 되죠...이렇게... 상호작용을 통해서... 눈빛이나 개가 말하는거나... 그거는 너무 당연한거죠... 그러니깐 뭔가를 끊임

없이 질문을 하면서 수업을 하잖아요... 저같은 경우는 그렇거든요. 그러면 대답을 하는 아이가 있고 멍한 아이가 있고...그러면은 그걸 보고 캐치를 해서 ‘너 모르지?’ 이러면서 다시 질문을 하게 되고, 다시 설명을 하게 되고 이런거는 너무 일상적인 수업에서 이루어지는 선생님과 아이들의...(상호작용) 그런데 그거를 조금 더 구체화 시키는게 이제... 하다못해 아까 말씀드렸던 영어는 지필평가를 보게 한다던가...단어시험을 보게 한다던가...아님 일어나서 물어보게 할 수도 있는거고.. (D고, 교사)

형성평가는 주로 수행평가를 활용해요, 이런 형성평가가 교육학적 의미에 맞는 형성평가인지는 잘 모르겠는데... 시간 순서상 ‘총합평가 전’ 이라는 의미에서 수행평가를 형성평가로 보는 것 같아요. 하지만 총합평가전 수행평가를 실시하지 않으면 아이들이 공부를 안해요, 중간점검을 해준다는 의미에서 형성평가의 기능도 한다고 할 수 있는 거지요.. 선생님들이 ‘이거 평가야’ 라고 강조를 해야 그나마 하나까요. 뭘 해야 학생의 수준도 파악되고 피드백도 할 수 있는 거죠... 그러지 않음 해 오지도 않으니깐요... ‘네 꿈을 얘기해봐,.. 써가지고 와’ 하면 얘기안하고 안 써와요, 그런데 ‘그거 평가다. 수행평가’ 하면 써와요... 이게 현실이에요...(D고, 교사)

각 교과별로 간단한 쪽지시험이나 간단한 테스트에서 잘 따라오고 있는 정도를 평가는 하지만 그게 그렇게 막 누적이 돼서 그 결과 분석으로 다시 수정이 된다거나 크게 작용하는 것 같지는 않구요. 마지막에 정기고사 통해서... 총합평가 통해서 어느 정도 성취가 되느냐... 라는 것을 평가하는 쪽에 더 비중이 들어가는것 같긴 해요. (E고, 교사)

교사들도 느끼고 있듯이 학생의 학습에 대한 평가는 최종적인 목표도달 수준을 확인해 내는 총합평가만으로는 충분치 못하며, 학생들이 얼마나 잘 배우고 있는가를 수시로 점검해야 하고 학업성취수준과 학습 진전에 대한 평가를 통해 학생들이 보다 효과적으로 스스로의 학습과 성취수준을 이해 및 점검하고 단계적인 학습을 해 나갈 수 있도록 도울 수 있어야 한다. 그러기 위해서는 진단, 형성, 총합평가가 교과의 특성에 따라 균형을 이루고 수업과 연계해 지속적으로 진행될 수 있어야 할 것이다.

3) 수행평가 및 서술형·논술형 평가의 운영

(1) 단위학교의 수행평가 및 서술형·논술형 평가 운영

2009 개정교육과정 총론에 의하면 ‘교과의 평가는 선택형 평가보다는 서술형·논술형 평가와 수행평가의 비중을 늘려 교과별 특성에 적합한 평가를 실시한다’라고 규정하고 있다. 이에 따라 전국의 17개 시·도교육청에서는 ‘모든 교과의 평가는 서술형·논술형 평가를 포함하며, 서술형·논술형 평가의 반영비율은 학기단위성적(지필평가와 수행평가의 합산점수)의 몇 %이상, 그리고 수행평가는 학기단위성적의 몇 %이상을 차지하도록 한다’와 같은 평가 지침을 일선학교에 내리고 있다. 경기도의 경우는 2013학년도부터 평가혁신을 추진하고 있으며, 모든 중·고등학교에 대해 서술형평가(단답형 평가는 서술형 평가로 인정하지 않음)와 논술형 평가의 실시를 강제하고 평가제도의 개선을 통해 현장의 교수활동 변화를 꾀하고 있으나, 교수·학습 측면에 있어서 현장의 변화는 크지 않아 보인다.

이와 같이 수행평가 및 서술형·논술형 문항이 정기고사에서 일정 비율 이상 반영되어야 한다는 시도 교육청별 지침에 따라, 단위학교에서는 적어도 양적 측면에서는 과거와 같은 지필형 평가의 일변도에서 벗어나 다양한 형태의 평가를 시도하고 있는 것으로 볼 수 있다. 어떤 분야든 변화와

개혁이 일어나기 위해서는 우선 양적이고 형식적인 측면의 변화가 일어난 이후에야 그 내용의 질적 제고를 위한 노력에 변화와 개혁의 초점을 맞추게 되는 과거의 여러 사례를 통해 볼 때, 현 시점에서 단위학교의 수행평가 및 서술형·논술형 평가에 있어서도 실제 운영되는 내용에 주목하여 내실 있게 운영될 수 있도록 하는 방안을 고민할 시점이 아닌가 한다.

우선 교사들은 수행평가의 특성에 대해서는 비교적 잘 인식하고 있으나, 여러 가지 현실적인 제약으로 인해 교사가 생각하는 가장 바람직한 형태의 수행평가를 활용하기에는 다소 어려운 점이 있는 것으로 보인다. 아래에 제시된 심층 면담 내용에서 볼 수 있듯이, 형성평가의 수행평가 예컨대 수업내용을 정리하는 학습지를 수행평가로 대체하여 사용하거나, 쓰거나 문제풀이를 포트폴리오 형식으로 수합하여 수행평가를 대체하기도 하고 과학이나 예체능 교과에서는 실험이나 실기와 같은 형태의 수행평가가 이루어지고 있어, 외형적으로는 다양한 형태로 운영되고 있는 것으로 파악된다. 그러나 교육과정에서 다루어야 할 내용의 방대함으로 인해 수업 진도에 크게 무리를 주지 않는 선에서 실행 가능한 수행평가로 그 범위가 국한되는 경향이 있다.

수행평가의 의미요?...학습과제를 수행하는 과정이나 결과를 보는거.. 그 과정에서 학생의 지식 수준이나 태도 등을 평가하는 거잖아요.. 그러니까 수업 과정 중이든 뭐든 간에.. 암튼 교육과정의 진행과정에서 이루어지는 평가인거죠.. 지필.. 객관식은 아니고 뭔가 써내는 것도 그 안에 포함될 수도 있는 거고.. 정말 수행평가의 영역은 다양하죠.. 하지만 학교에서 다양하게 수행평가하기는 어렵고 과목별로 그 형식은 거의 비슷하게 매년 실시되고 있죠.. (D고, 교사)

수업시간에 하는 평가.. 수업 중에 수행평가를 많이 하죠.. 형성평가의 기능도 하는... 수업내용을 정리하는 간단한 학습지.. 뭐 그런 것.. 교과서에 나와 있는 어떤 문제나 활동에서 그런 것 가지고도 지속적으로 해보게 하여 포트폴리오 형식으로 수합하도록 가능한 것 같고... (D중, 교사)

저는 수행평가로 Writing 과제를 주는데요. 수업 중에 topic sentence라든지 main idea를 배웠다면... 그것에 대해 써서 내도록 하고 있어요. 잘하는 애들은 paragraph도 막 쓰고.. 그런데 문장 하나도 못 쓰는 학생도 있어요... Writing은 첨삭해주기가 너무 힘들어요....수학에선 문제풀이 학습지를 포트폴리오 형식으로 지속적으로 하게 하기도 하고.. (O고, 교사)

수행평가의 확대 필요성에 대한 교사들의 공감은 그다지 높지 않은 것으로 파악되었다. 특히 대학 입시 준비의 부담이 큰 고등학교에서는 수행평가의 대입 연계성이 거의 없기 때문에 수행평가가 제대로 시행되지 않고, 시행되더라도 형식적으로 시행되는 경우가 많았다. 수행평가의 중요한 교육적 취지는 선택형 검사로는 수집하기 어려운 개별학생의 특성에 대한 정보를 수집해 학생의 학습을 지원하는 것이지만, 수행평가 결과에 대한 피드백도 미흡한 것으로 보인다. 수행평가가 내실 있게 운영되기 위해서는 교수·학습과 평가가 밀착되어, 학습이 일어나는 맥락에서 수행된 여러 가지 활동의 과정을 통해 학습된 내용이 내면화될 수 있도록 하는 일련의 과정으로, 하나의 수행 과제에 대해 일회적으로 이루어지는 평가보다는 교사와의 상호작용과 피드백 교환을 바탕으로 하나의 과제를 완성해나가는 방식의 평가가 이루어지는 것이 바람직하다. 그러나 입시와의 연계성 부재, 진도를 고려한 시간적 제약, 교사 1인당 학생수 과다로 인한 피드백 제공의 어려움 등으로 인해, 현실적으로는 수행평가 점수가 지필형 평가에서 매우 낮은 점수를 받은 학생들을 구제하기 위한 기본 점수로 사용되거나 전체적인 평균 조정을 위한 도구로 사용되는 등 형식적으로 사용하는 경우가 많았다.

고등학교는 대입 때문에 수능대비 수업을 해야 되기 때문에 수행평가가 실질적으로 수업개선의 효과가 그렇게 높지는 않아요. 포트폴리오, 영화 혹은 독서 감상문 쓰기, 등등... 이런 것들이 있는데 말은 그렇게 해놓고 실제적으로는 노트검사로 그치는 경우도 있고... 사실 30, 29, 28 이런 식으로 급간이 매우 좁아요. 선다형 지필검사에서는 한 개가 3점 내지 5점이잖아요. 그거에 비하면 크게 차이가 안나요. 최하점과 최고점이 지필고사 한 문제정도 차이? 이런 식으로 되기 때문에... 결과에 대한 피드백도 거의 없구... 하라니까 하는거지 거기에 교육적 의미를 부여하면서 하는 선생님들은... 물론 있을 수도 있는데.. 그런데 고등학교에서는 아무래도 힘들죠. (S고, 교사)

최근 대입에서 요구하는 부분은 ‘학습역량’과 ‘수학역량’이에요. 최상급 대학들은 모든 것을 잘해야 하지만 많은 학생들이 가려고 하는 중위권 대학에 대비하기 위해서는 최대한 학생부 안에 모든 것을 담아내면서 정시에 대비하기 위한 수능 준비를 해야 해요. 그러다 보니 학교수업시간에 다루는 내용과 관련된 텍스트 읽기라든가 교육청에서 강제적으로 제시한 평가의 유형, 수행평가나 서술형 문제의 비중 맞추기 등은 물론 형식적으로만 하지만 큰 의미는 없어요... 수행평가의 본래의 취지에 충실하게 평가가 진행되게 하려면 대수능의 문항유형을 바깥로레아 같은 형식으로 바꾸는 것도 검토해봐야 할 것 같고... 기본적으로 학급당 학생 수의 감소도 필요해요. 30명도 많고 20명 이하여야 교사의 평가가 깊이가 생길 것 같아요.. 학급당 학생 수와 더불어 교사가 담당하는 학급 수도 최대 12개에서 최소 3개 정도까지 편차가 큰데 교사가 담당하는 학생 수도 고려해야... (Y고, 교사)

피드백이요...주고 싶지요.. 저는 요새 인구수가 감소한다고 하는데.. 인구수가 감소하니까 선생님 수를 줄이고, 뭐 학교 수를 줄이고.. 그런 건 아니죠.. 학급당 학생 수를 파격적으로 줄여야 된다고 생각해요. 학급수를 20명 이하로 줄여야지.. 그러면 개별 피드백을 줄 수 있을 것 같아요.. 지금 학급당 32명의 학생들의 포트폴리오를 보고 있는데 애한테는 이런 얘기를 해주고 싶다.. 저애한테는 이런 피드백을 주고 싶다 하더라도 역부족이라 묻혀 버리는 경우가 많아요.. 몇 몇 튀는 애들만 대상으로 뭔가를 해주지.. 아이들 숫자가 확 줄어들면..해 줄 수 있을 것 같아요.. 피드백이 가능해 지겠지요. (D중, 교사)

(2) 수행평가 및 서술형·논술형 평가의 객관성과 공정성

지필형 평가와 비교할 때 수행평가 또는 서술형·논술형 평가가 가지는 상대적인 장점은 학생들의 수행 과정을 평가할 수 있고 열린 과제의 수행을 통해 문제해결 능력, 창의성 등의 고차원적인 능력을 평가할 수 있다는 점이다. 그러나 이와 같은 형식이 지필형 평가에 비해 활용도가 낮았던 이유는 채점의 객관성을 확보하기 어렵기 때문에 공정한 평가가 어렵다는 점에 있었다. 교사들과의 심층 면담 결과에서도, 교사들은 수행평가나 서술형·논술형 평가가 이론적으로나 교육적으로 선택형 검사에 비해 보다 타당하기는 하지만 공정성과 신뢰성을 확보하는데 문제가 있다고 인식되고 있기 때문에 학교현장에서의 정착이 어렵다는 생각을 가지고 있었다. 학생과 학부모들이 수행평가 기준의 모호성, 교육과정과의 연계성 부족, 수업시간에 이루어지지 않은 수행평가의 공정성 문제 등을 이유로 수행평가에 대한 부정적 인식을 지니고 있으며, 이런 부정적 인식이 때로는 학생과 학부모의 민원 사례로도 이어지고 있기 때문이다. 따라서 수행평가나 서술형·논술형 평가가 지필형 평가에서 측정할 수 없는 과정에 대한 평가나 학생들의 이해도에 대한 심도 있는 평가의 도구로 활용되기 보다는 객관적인 잣대에 의해 점수화가 가능한 방식으로 운영되고 있는 경우가 많다. <표 III-6>과 <표 III-7>은 한 중학교의 수행평가 채점 기준으로, 학생들이 무엇을 알고 무엇을 할 수 있는지에 대한 기술보다는 감점 사항에 대해 세세하게 기록함으로써 민원의 소지를 줄이는 데 초점을 맞추고

있음을 알 수 있다. 이러한 방식으로 수행평가가 운영되는 상황에서는 학생과 교사 모두 수행평가의 결과를 학생들의 학습을 촉진하기 위한 자료 및 도구로 사용하기보다는 공정하고 객관적인 점수를 산출하여 학생들의 수준에 대한 서열화된 정보를 파악하기 위한 시험의 일종으로 인식할 수밖에 없을 것이다.

<표 III-6> 국어과 수행평가 채점 기준 예시

평가 영역	평가 기준	점수
독후 활동	과제를 정해진 형식과 분량에 맞게 자필로 작성하여 기한에 맞추어 제출한 경우	만점
	과제 형식에 적합하지 않게 제출한 경우 (‘독서와 생활’에 기록하지 않은 경우에는 미제출로 인정, 다른 종이에 작성 인정안 함)	감점 0.5점
	과제 분량에 맞지 않게 제출한 경우	감점 0.5점
	과제를 자필로 작성하지 않은 경우	감점 0.5점
	과제를 기한에 맞추어 제출하지 않은 경우 (제출날짜 해당 주 금요일까지만 1점 감점 후 제출로 인정)	감점 0.5점
	과제를 제출하지 않은 경우 (제출날짜 다음 주에 제출하면 미제출로 인정)	0점
모둠활동 내 개인리포트	과제를 필요한 내용과 분량에 맞게 자필로 작성하여 기한에 맞추어 제출한 경우	30점 만점
	과제 내용에 적합하지 않게 제출한 경우	감점 0.3점
	과제 분량에 맞지 않게 제출한 경우	감점 0.3점
	과제를 자필로 작성하지 않은 경우	감점 0.3점
	과제를 기한에 맞추어 제출하지 않은 경우	감점 0.3점
	과제를 제출하지 않은 경우	0점
	발표 시 경청태도가 불량한 경우	감점 0.5점

<표 III-7> 역사과 수행평가 채점 기준 예시

평가 영역	평가 기준	점수
팀프로젝트 및 발표 능력 (50점)	수업 준비, 발표에 대한 지적이 한 번도 없는 경우	50점
	수업 준비, 발표에 대한 지적이 2회 이하인 경우	40점
	수업 준비, 발표에 대한 지적이 3회 이상인 경우	30점
	수업 준비, 발표를 전혀 하지 않는 경우	25점
과제 수행 (포트폴리오, 학습지) (20점)	자료의 독창성 및 내용의 충실도, 다양성이 우수한 경우	20점
	자료의 독창성 및 내용의 충실도, 다양성이 평이한 경우	15점
	자료의 독창성 및 내용의 충실도, 다양성이 부족한 경우	10점
	포트폴리오, 탐구 자료 보고서를 미제출한 경우	5점
노트 정리 (20점)	과제가 빠짐이 없으며, 노트 정리가 매우 우수한 경우	20점
	꾸준하나 과제 1-2회, 내용 일부분이 빠져있는 경우	15점
	과제 3회 이상, 내용 정리가 1/3이상 빠져 있는 경우	10점
	노트 미제출인 경우	5점
교재 준비 및 수업태도 (10점)	수업 시간 중 교과서, 노트 준비가 잘 이루어진 경우	10점
	수업태도 지적을 한 번도 받지 않은 경우	
	수업 시간 중 교과서, 노트 준비가 3회 이하 안 된 경우	8점
	수업태도 지적이 3회 이하인 경우	
	수업 시간 중 교과서, 노트 준비가 4회 이상 안 된 경우 수업태도 지적이 4회 이상인 경우	5점

한 교사의 증언처럼, 수행평가는 학습 과정을 평가해야 하는 본연의 취지에서 벗어나 수행평가 자체도 학기말 성적 산출을 위한 총합평가의 한 형태로 운영되고 있기 때문에, 입시의 부담에서 벗어날 수 없는 우리나라 교육현실에서 공정성과 객관성의 측면을 외면하기는 어렵다. 그러나 수행평가가 내실 있게 운영되고 학습을 위한 평가의 효과적인 도구로 활용되기 위해서는 분명 현행과 같은 형식적인 운영에서 벗어나야 하며, 이를 위해서는 교사들이 수행평가를 본래의 취지에 맞게 운영할 수 있는 제도적 지원과 보완장치가 마련되어야 한다. 또한 교사와 학생, 학부모가 학습을 위한 평가로서의 수행평가에 대해 가지는 인식이 변화되어야 하며, 교사의 평가권이 실질적으로 보장될 수 있는 풍토와 시스템 확충이 우선적으로 선결되어야 할 과제로 보인다.

수행평가가 잘 정착되지 않은 이유는 공정성 시비죠.. 왜냐하면 현 대입시스템 하에서 고등학교는 매학기 학업성적 평가가 대입시예요.. 왜냐하면 내신이 그대로 반영되기 때문에.. 그래서 공정성 시비가 문제죠.. 선생님이 주관적으로 수행평가를 실시할 경우 학업성적이 낮은 학생들은 별 관심이 없지만, 학생부 전형에 해당하는 애들은 굉장히 민감하죠.. 그들의 학부모가 문제를 제기하기도 하고.... (S고, 교사)

수행평가의 실시와 관련해서는 교과별로 협의를 하고 채점기준도 공유하죠. 혼자서 모든 학년을 다 커버한다해도 공통의 실시지침이 있어요... 그렇지만 그 지침안의 디테일 한 거는 교사가 결정해야 되요. 그런데 그게.. 학생들의 수행을 객관적으로 평가할 수 있다는 전제하에 수행평가를 할 수는 없는 거잖아요.. 근데 자꾸 공정성과 신뢰성을 강조하니까.. 위험부담을 피해가고 싶은 거죠..(D고, 교사)

수행평가가 현장에 잘 정착하지 못하는 이유는 다양하겠지만 연수방법이나 연수형식의 문제일 수도 있어요.. 전담연수가 아닌 실습위주의 연수로 방법의 적용능력이 강조되면 좋을텐데.. 내가 맡은 교과는 수행이 45%인데.. 꽤 많잖아요.. 사실 그거를 수행평가의 목적에 맞게 이상적으로 아이의 변화하는 과정에 다 체크하면서 하려면 학생수가 많고... 객관성 시비에 휘말리지 않게 채점기준을 구체화하기도 쉽지않고.. 한사람이 감당하기엔.. 아이들이 많으면 수행평가가 제대로 실시되는데는 부담이 되는 것 같아요...선생님을 믿어주면 굉장히 독창적인 수행평가도 나오고 할텐데.. 그게 점수와 관련되다보니까 그런 민원을 피하기 위해서 굉장히 딱딱 떨어지는 것.. 그런 채점기준을 요구하니까.. 공정성시비를 피해가려면 평가의 어떤 창의성은 나오지 않고.. 그저 결과위주나.. 보고서.. 그런 위주의 평가에 머무르는 한계가 있지 않나... (Y중, 교사)

다른 평가와 구별되는 수행평가의 특성을 현장교사들은 비교적 잘 인식하고 있었으나 실시되고 있는 수행평가의 질은 높지 않은 것으로 보이며, 수행평가를 내실화하기 위한 정책적 방안 모색과 더불어 학생 및 학부모의 인식전환을 위한 노력이 필요한 것으로 보인다. 학생의 특성을 이해하고 성장과 개선을 지속적으로 지원하여 학생의 학업성취 향상에 도움을 줄 수 있는 수행평가의 운영방안이 마련되어야 할 것이다.

2. 교실내 평가의 내실화를 위한 교사 지원 현황

1) 교사의 행정 업무 지원 현황 및 여건

교사에 의한 학생평가를 개선하기 위해 교사들은 무엇보다도 학급당 학생 수 및 교사 1인당 학생 수 감축, 행정 전담요원의 배치를 통한 교사의 업무 경감 등이 이루어져야 한다는 점에서 한 목소리를 내고 있으며, 이 문제가 해결된다면 현재 정부 차원에서 실시하거나 계획하고 있는 상당히 많은 평가정책들이 실효성을 낼 수 있을 것이라고 전망하였다. 과다한 담당학생 수와 수업이나 평가 이외의 과중한 행정적인 업무가 교사의 교수의욕과 평가에의 집중력을 떨어뜨리고 있음은 어제 오늘의 이야기가 아니며, 다른 어떤 정부 차원의 지원보다 시급하게 변화되어야 할 과제이다. 새로운 교육정책이나 평가 제도가 도입되면 이에 상응하는 업무 지원 인력이나 업무 간소화 방안이 동시에 현장에 투입되어야 함에도 불구하고 현재는 단위학교의 개별 교사에게 모든 업무의 관리 및 시행을 이양하는 형식으로 되어 있기 때문에, 교사들은 변화와 개혁이 그 자체의 취지와 무관하게 과중한 업무와 현장에서의 혼선으로 이어지는 것을 부단히 경험한 상태였고, 이에 따라 교육정책의 변화에 대한 피로도가 극에 달해 있음을 파악할 수 있었다. 이에 교사의 업무를 간소화할 수 있는 직접적이고 체감 가능한 대안이 제시될 수 있어야 할 것으로 보인다.

제가 말고 있는 학생 수가 한 학기당 160-170명 정도 되요. 160-170명 정도의 애들을 맡아서 하는 게 힘들죠... 학생들의 이해정도를 파악해 보기 위해 포트폴리오를 하는데... 매번 검사해 줄 수는 없구.. 다음 수업시작하기 전에 검사만 해요. 수업 중엔 진도를 나가야 하니까.. 그리고 학기말에 그걸 걷어요. 그러면 애들이 성장하는게 보여요.. 그때 그때 피드백을 주고 살펴주면 더 좋았겠다 아쉬움이 크지만 160-170명을....그건 어렵지요. 다른 일도 하면서 해야 하니까.. (Y중, 교사).

이번엔 자유학기제가 시행되서,, 평소에는 도장만 찍어주던 독서기록장을... 전부 컴퓨터로 쳐서 잘라다가 붙여줬어요.. 그런데도 2주를.. 토요일과 일요일까지 학교에서 일을 해야 하는 그런 상황이 벌어지더라구요.. 교사당 학생수는 많고.. 개별적인 피드백은 고사하고 등급이나 수준에 따른 피드백도 그렇게 많은 시간이 드니.. 우리도 제대로 하고 싶죠.. 학생평가를 제대로 하라고만 하지말고 우선 제대로 할 수 있는 여건을 만들어줘야죠.. (B중, 교사)

한 교사가 학교 내에서 담당해야 하는 일이 너무 많아요.. 행정전담요원이 늘어나지 않은 이상 학교 내에서 보통 2개 내지 3개의 업무를 담당하고 있는 교사가 평가까지 신경쓰기란 정말 어렵죠.. 업무와 관련된 운영시스템을 명확히 해서 업무분장이 효율적으로 되도록 해야 해요. 이를 위한 학교 관리자 연수가 제대로 이루어져야 해요. 그게 중요해요. 교사로 하여금 수업과 평가에만 신경을 쓰도록 할 수 있는 노하우를 관리자 및 부장급 교사 이상에게 전수하고 그것의 실천여부를 교육청이 주지적으로 체크해야 할 것 같아요. (Y고, 교사)

교장선생님께서 정말 많은 노력을 하셨죠. 우리 학교엔 수업은 없이 교무실에서 행정보조를 해주시는 분이 여섯 분 계세요. 그 분들은 교사 한 분이 하시는 일에 3배, 4배의 일을 하세요. 왜냐면 수업을 안 들어가고, 시험문제도 안내고 애들도 평가하지 않으니까.. 그 분들이 행정업무 등 정말 많은 것을 대신 해주세요.. 그러니까 선생님들은 학생 가르

치는 일을 잘할 수 있는 거죠.. 학원 선생님들이 왜 잘 가르치겠어요? 학교에 행정 전문가들이 생기니 선생님들의 수업의 질이 달라지고 시험문제가 달라지고.. 평가 피드백도 달라지고.. 제가 피부로 깨닫고 있어요. (D중, 교사)

2) 교사의 평가전문성 제고를 위한 연수

교사의 학생평가 전문성 확보를 통해 학생평가에 대한 사회적 신뢰를 제고하기 위해서는 지속적으로 교사의 평가전문성 향상을 위한 교사연수를 내실화해 나가야 할 것으로 보인다. 일례로, 한 교사는 성취평가제의 도입으로 학교 현장에 큰 변화가 예고되어 많은 기대를 가지고 연수에 참여하였지만, 제도 도입 초기의 정책 혼선으로 인해 연수를 실시하는 당사자조차 성취평가제의 내용에 대해 숙지하지 못하고 있었고, 성취평가제가 학교 현장에 정착시키기 위해서는 각 교과 및 학교급별로 특화된 연수가 구체적인 맥락과 상황을 바탕으로 마련되어야 함에도 불구하고, 범교과적이고 피상적인 틀만 제시하는 연수가 이루어짐으로써 현장 교사로서 실망과 우려를 금하지 못했음을 증언하였다. 또한 다른 교사는 새로운 평가제도가 도입되면 주로 각 학교에서 평가 업무를 담당하는 교사가 대표로 연수에 참여하고, 연수 내용을 동료 교사들에게 전달하는 방식으로 이루어지는데, 이 과정에서 새로운 제도 도입의 취지나 맥락에 대한 심도 있는 고민이나 공감 없이 결과만 전달되는 경우가 많기 때문에, 제도를 도입한 주체들이 인식하는 제도의 취지에 대한 체감 온도가 학교 현장에서 느끼는 체감 온도와는 전혀 다른 경우가 많음을 지적하였다. 어떤 제도가 성공적으로 안착되기 위해서는 A에서 Z까지 상세한 가이드라인을 제시하는 것도 중요하지만 이보다 먼저 제도의 필요성과 취지에 대한 충분한 토의와 공감의 선행된다면 전문가 공동체로서의 교사 집단에서 자발적이고 유연한 방식으로 대안을 모색해나갈 수 있을 것이라는 견해이다. 이를 위해서는 교실수업과 평가의 기획력을 지니기 위해 교사들이 부단히 노력해야 할 것이며, 교사의 전문성 제고를 위해 연수를 내실화하고 교과협의회나 교과연구모임에 적극적으로 참여할 수 있도록 교육부나 교육청에서 행·재정적 지원을 아끼지 말아야 할 것이다.

사실.. 학생을 평가한다고 할 때 교사의 전문성과 교사들에게 주어지는 권한이 얼마나 견고한가를 생각해 봤어요. 사실 그게 그렇지 않은 거 같아요. 우리나라 교육에선 어딜가나 ‘공정함’과 ‘공평함’이 있는 거 같아요.. 사실 그게 해석하기 나름이잖아요. 물론 평가가 공정해야 하지만.. 학생들이나 학부모가 생각하는 공정함이라는게 교사가 생각하는 공정성을 의미하는 건가.. 아니면 내가 손해보면 안된다는 개념인가.. 학생평가에선 교사의 권한이 큰 거고, 교사한테 그 권한이 주어졌다는 것은 교사의 전문성이나 인격 그런 것들을 믿었기 때문에 주는 권한이잖아요.. 그러면 그것을 발휘하는데 내가 자유로워야 하는데 사실 그러기가 힘들죠.. 있는 그대로의 것을 학생에 대해 서술하려고 할 때 내 평가에 대한 우려와 그 미치는 영향과 사회적 압력을 배제할 수 없다보니까.. 교사들도 노력해야 하고.. 권한도 부여해줘야 하고.. 일단은 쉽지 않은 것 같아요..(E고, 교사)

연수문제를 얘기하자면.. 사실 새로운 평가정책이 발표되면 평가정책이 왜 이쪽으로 어떻게 나가야 된다는데 대한.. 사실 거기에 대한 철학과 방법에 관한 연수가 적은 것 같아요. 그냥 공문으로 뿌려져요... 평가정책이 왜 바뀌어야 하는지 어떻게 할 것인지 시간이 걸리더라도 충분히 연수가 되어야 하는데 그냥 ‘우리는 제시만 하면 된다’ 그건 아니잖아요.. 현장에서 끌고 나가는 선생님들이 충분히 공감도 하고 어떻게 해야겠다는 생각이 분명해야지.. 평가정책에 대한 실질적인 연수가 부족하지 않나... 그리고 연수도 과정평가 잘 하고 수시평가 잘하시는 선생님들이 실제 사례를 보여주면서 이런 평가가 왜 필요한지

그 철학적인 배경까지 얘기해주면, 그게 최고죠. 내가 이렇게 해보니까 학생들이 변하더라는.. 그럼 그 연수는 나도 가서 써먹어야지, 해봐야지.. 그렇게 되는 거니까.. (Y중, 교사)

우리학교는 평가에 대한 연수를 열심히 합니다. 이번 워크숍도 생활기록부에 어떻게 어떤 틀로 학생들을 관찰해 어떤 내용들을 담을 것인가에 대해 했구요. 교수 등 외부전문가들에 의한 연수 보다 유사한 교육맥락의 동료교사들로부터의 실질적인 도움이 문제 해결에 더 유용할 것입니다. 교육부나 교육청에서 학교의 자율권과 교사의 평가권을 주고.. 교과협의회나 교과연구모임이 활성화되고 교사들이 적극적으로 참여할 수 있도록 행·재정적 지원을 아끼지 말았으면 좋겠어요.(G고, 교사)

교사들은 평가개선을 위해 추진되는 교육정책들의 선결조건이 충족되지 않은 상황에서 무리하게 추진된다고 생각하고 있다. 하드웨어가 구비되어 있지 않은 상태에서 무리하게 소프트웨어를 돌릴 수는 없지 않겠느냐는 지적일 것이다. 그러나 현 교육현실을 타파하고 개선을 추진해 나가기 위해서는 다소간 무리와 불협화음이 발생하더라도 현실을 개선해 나가기 위한 새로운 제도가 등장해야 개선 동력이 생기는 것 또한 인정하는 것 같다. 학생평가의 질적 개선을 위해 교사, 학생, 학부모 등 교육공동체 집단의 교육의 질 확보에 대한 공감대를 높이고 그를 추진하기 위한 점진적인 정책 추진이 요청된다.

다. 내신평가와 학교생활기록부의 발전 방향

1. 내신 평가의 변화와 발전방향

평가가 시행되고 난 후 그 결과가 학생들에게 보고되고 해석되는 방식에 따라 학생 평가의 결과는 흔히 절대평가로 불리는 준거참조적 해석과 상대평가로 불리는 기준참조적 해석으로 구분된다. 이와 같은 두 가지 해석 방식은 상호 배타적이라기보다는 동일한 평가라 해도 점수가 어떻게 해석되는가에 따라 두 가지 해석 방식이 공존 또는 상호 보완 가능한 해석 방식이라고 할 수 있다. 교실내 학생평가의 결과로서 학생들의 성적은 학교생활기록부 또는 학생들에게 보고되는 여러 가지 형식의 평가 결과 자료들을 통하여 이 두 가지 관점에서 모두 기록되어 왔다고 볼 수 있으나, 상급 학교의 진학에 사용되는 전형 자료로서의 내신은 역사적으로 준거참조적 해석 또는 기준참조적 해석의 어느 한 쪽으로 치중되어 이루어져 왔다. 각각의 해석 방식이 가지는 단점인 사회적인 문제로 이슈화되면 다른 해석 방식으로 바꾸는 식으로 평가정책이 추진됨에 따라, 결과적으로는 상대평가와 절대평가를 번갈아가며 적용하는 식으로 내신 평가의 변화가 이루어져 온 것이 사실이다. 본 절에서는 이와 같은 변화 과정을 통해 발견된 성과와 문제점을 바탕으로 내신 평가의 현실적 발전 방안을 모색하고자 한다.

1) 내신제도의 변천 과정

내신제도의 사전적 의미는 ‘상급 학교의 진학에 하급 학교의 기록을 반영하는 제도’를 뜻한다. 대학입시에 고교 내신이 고려되기 시작된 것은 광복 이후, 1955년 서울시 고등학교장들의 대학입시에 관한 좌담회에서 고등학교 내신제도에 관한 논의가 최초라고 보고된다(서경화, 2008). 이러한 논의가 실제 실행된 것은 1956학년도 대학입시에서 실업계 대학에 동일 계열 고등학교 출신자에 한해

무시험 검정제가 채택되면서부터였으며(김영철, 1980), 1958년도부터는 국립대학 입시에서 10% 정원을 무시험 검정인 내신제로 선발하고 나머지는 고시전형을 통해 선발하도록 하면서부터였다. 고시전형을 실시한 경우에도 대학입학 전형에서 고교 성적을 30%, 학력고사 성적을 70% 비율로 반영하도록 하였다(김영철, 1980). 내신제는 1995년 학적부가 학교생활기록부로 변경된 후 내신제도와 학교생활기록부의 의미가 혼용되어 사용되고 있다. 학교생활기록부란 ‘학생들의 학교에서의 교육적 경험 전반을 종합하여 공식적으로 기록한 문서’를 지칭하며, 현재의 내신 제도는 학교생활기록부에 기재된 ‘학생 기록’(student record)을 점수화하여 입시선발에 활용하는 것으로 정의할 수 있다(서경화 재인용, 2008; 손준중, 2006).

(1) 1980년 7·30 교육개혁조치

1980년에 실시된 7·30 교육개혁에서 지역, 학교, 학교계열, 주·야간의 차이를 무시하고 각 학교의 내신 성적을 동일한 기준에서 평가하는 ‘고교 내신’이 전격 도입되었으며(정택희, 1991), 그 주요 내용은 다음과 같다. 우선, 전 교과 성적 및 행동발달 총점에 대해 상대평가를 기본으로 하며, 평가결과과는 모든 성취수준을 총점화하여 개별학생 성적을 등급화(15개 등급)하는 방식으로 산출되었다. 따라서 단위수가 높은 국어나 영어, 수학과 같은 소위 주요 과목에서 좋은 성적을 낸 학생일수록 내신 성적에 있어서 상대적으로 유리하였으며, 학교 간, 계열 간 차이를 무시하여 학교의 교과 운영이 편리하도록 하였다(교육개혁위원회, 1995).

(2) 1995년 5·31 교육개혁조치

1981년부터 16년간 시행해온 고교 내신제도는 여러 문제점이 제기되었다. 첫째, 대학입시에 고교 성적이 반영됨에 따라 교사들은 평가의 타당성 보다는 객관성에 더 큰 비중을 두게 되어, 학생의 교육목표 달성수준을 측정하기 보다는 전형자료로서의 활용가치를 높이기 위해 학생들을 상호비교하여 등급화하고 변별하려는 목적으로 평가를 수행하는 경향이 강하게 되었다. 이에 따라 고등정신능력을 측정할 수 있는 서술형·논술형 평가보다는 객관식 위주의 평가문항을 주로 사용하여 학생들의 발달적 측면을 소홀히 한 평가방식이 수행되었고, 결과적으로 교육목표 달성도를 측정해야 할 학교에서의 학생평가가 학생들의 변별을 주목적으로 하는 평가로 변질되었다(김영철, 1989). 둘째, 고교 3년간의 모든 교육 활동을 오직 하나의 점수로 획일화하고 인위적으로 서열화 함으로써 학생 사이의 지나친 경쟁심을 유발하게 되었다. 또한, 과열 과외, 사교육비 증가, 학부모의 입시 고통을 가중시켰고, 학생들의 다양한 능력과 적성을 고려치 않는 비교육적 문제를 초래하였다. 이와 같은 문제점을 극복하기 위한 방안으로, 기존의 ‘생활기록부’에서 개별 학생의 서로 다른 개성과 적성, 소질을 계발하여 종합적으로 평가하며 전인적인 자아실현이 가능한 교육이 되도록 하려는 ‘종합생활기록부’로 변경하고, 이후에 다시 그 명칭을 ‘학교생활기록부’로 변경하였다(윤정일 외, 2002).

1995년 5·31 교육개혁조치로 학교생활기록부는 기존의 단위학교에서 사용된 생활기록부, 학생평가와는 달리 상대평가가 아닌 성취 기준에 의한 절대평가를 도입하였다. 교과 성적은 절대평가방식의 수·우·미·양·가 형식의 평어로 기재되었다. 또한, 전체 교과의 총점보다는 교과별 성취수준과 교과별 석차를 중시하였다. 이때 수·우·미·양·가 형식의 절대평가 뿐 아니라 과목별, 계열별 석차를 기재하는 상대평가 방식 모두 활용되었다. 다른 특징으로는 교과 이외의 다양한 교내 활동과 봉사 활동 등을 서술식으로 기술하여 개별 학생의 강점 및 약점을 종합적으로 파악하여 교수·학습과정에서의 교육적 피드백이 가능하도록 한 것이다. 비교과 영역의 주요 항목에는 인적 사항, 출결 상황, 신체 발달 상황, 수상 경력, 자격증 및 인증 취득 상황, 진로 지도 상황, 재량 활동 상황, 특별활동 상황, 체험 활동 상황, 교과 학습 발달 상황, 행동 특성 및 종합 의견, 기타 사항 등이 있다(교육개

혁위원회, 1995).

(3) 2008학년도 대학입시 개선방안

5·31 교육개혁이 추진된 이래 우리나라 대입제도는 대학의 선발 자율권을 확대하고 입시 전형을 다양화·특성화하며, 일률적이고 획일적인 기준에 의한 선발이 아닌 ‘여러 줄 세우기’에 의한 학생 선발을 강조해 왔다. 그러나 절대평가 방식의 내신 산출로 인해 대부분의 고등학교에서 소위 ‘성적 부풀리기’ 현상이 만연됨에 따라 정시모집에서 대학의 학생부 반영 비중이 낮아지는 현상이 발생하였다. 또한 대학의 특성화된 전형방식의 개발에 대한 노력이 미흡하여, 특목고가 설립목적과 달리 과학교 출신자의 이공계 진학이 감소하였고, 외국어고 출신자의 어문계열 진학 감소 및 타 계열 진학이 증가하는 등 특목고가 학원화되어 초·중학교 단계에서 진학경쟁 과열 및 사교육비 증가를 초래하였다. 이러한 문제점을 해소하기 위해 교육부에서는 2008학년도 이후 대입제도 개선안을 발표하였다(교육인적자원부, 2006).

2008학년도 대입개선안의 방향은 크게 세 가지로, 첫째, 대입전형에서 학교 교육의 과정과 결과를 중시하고, 둘째, 대학 자율화, 특성화와 연계한 전형을 다양화하며, 셋째, 선발경쟁에서 입학 후 교육경쟁으로 전환하는 방향을 주요 골자로 하고 있다. 이에 대한 하위 정책으로는 수능제도개선, 특성화 및 전문화 촉진, 사회통합유도, 그리고 학교생활기록부 변경이다. 교육부는 학생부 교과 영역 정보의 실질 반영비중 확대를 위해 학생부 신뢰성 제고를 장학 행정의 최우선 과제로 선정하였다. 이를 위해, 기존의 ‘수·우·미·양·가’ 표기 방법을 ‘원점수 표기제’(과목평균 및 표준편차 병기)로 변경하여 성적 부풀리기를 방지하고, 표준 9등급(stanine)의 과목별 ‘석차등급제’를 도입하여 과열 경쟁과 동석차를 방지하고자 하였다. 또한 학교생활기록부에 비교과 영역에 관한 정보를 충실하게 제공하고 봉사활동에 인증제를 도입하여 객관성과 신뢰성을 확보하며, 교사의 교수-학습 계획과 평가계획, 내용, 기준을 사전에 공개하여 평가 결과의 공정성을 제고하고자 하였다.

지금까지 살펴본 고교 내신 제도는 교육 개혁의 일환으로 대학입학전형제도가 변화함에 따라 그 반영 비율이 함께 변화하였음을 알 수 있었다. 대학입학전형제도에 따른 고교 내신 반영 비율의 변화를 나타낸 <표 III-8>을 살펴보면, 고교 내신 성적이 틀을 갖추고 본격적으로 대학입학전형의 한 요소로 반영된 것은 1980년 7·30 교육개혁 이후인 1981년부터이다. 구체적으로 교과성적 90%, 출석성적 10%로 산출된 고교 내신 성적은 1981년 대학입시전형에 20% 이상 반영되기 시작하여, 1982년에 30%까지 높아졌고 1993년에는 정부차원에서 30%이상 반영을 의무화하였다. 1994년부터는 대학입시전형에 있어 고교 내신 반영이 10% 증가된 40% 의무 실시되었다. 이 때 내신성적 산출에 있어 출석점수는 기존과 동일한 10%로 반영되었으나 교과 성적을 80%로 감소 반영 한 대신, 행동발달·특별활동·교내외 봉사활동점수 10%를 새로이 추가하였다. 1995년의 5·31교육조치 이후인 1997년부터 고교 내신을 학교생활기록부로 대체하였고, 1998년 이후 일괄적인 내신산출방식이 아닌 학교생활기록부를 대학에서 자율적으로 활용하도록 허용하였다.

<표 III-8> 대학입학전형제도에 따른 고교 내신 성적 반영 비율

시기(존속기간) 단위:年		유형	대입전형제도	내신 성적 반영 현황	시행 결과
대 학 주 도 기	1945-1953 (9년)	대학 자율형	- 대학별로 입학시험 실시 - 선지원	관련사항 없음	- 입학자격자 부족으로 무자격자 입학문제 - 6·25이후 병역상 특전에 따른 부정입학 문제
	1954	혼합형	- 대학입학 연합고사와 대학별본고사 병과전형 - 선시험	관련사항 없음	- 대학입시 준비의 이중부담과 정치적 이유로 합격자 발표 후 백지화
	1955-1961 (7년)	대학 자율형	- 대학별 본고사 및 고등학교 내신성적의 병과 전형 - 선지원	- 입학정원의 90%는 고등학교 내신성적의 30% 반영하여 전형 - 입학전형의 10%는 고등학교 내신성적에 의해 무시험 전형	- 적성검사, 상관회귀법 등 다양한 선발방법 활용 - 정원초과 모집으로 학사부조리 발생 - 특정교과목 시험으로 고교교육의 비정상화 초래
	1962	국가 관리형	- 국가고사만으로 전형 - 국가고사는 전국대학 입학정원의 110%만 선발	관련사항 없음	- 대학정원 미달 사태 초래 - 대학의 선발자율권 침해
	1963	혼합형	- 국가고사와 대학본고사 병과 진행 - 선지원	관련사항 없음	
	1964-1968 (5년)	대학 자율형	- 대학별 입학시험 실시(일부 적성검사 실시) - 선지원	- 일부대학 내신 성적 반영	- 입시과목(3~4개)위주의 고교교육의 비정상화 초래 - 정원초과모집에 의한 고등학교 고등교육 질 저하 - 대학졸업의 고학력 실업자 증가 문제
대 학 · 국 가 병 행 기	1969-1980 (12년)	혼합형	- 1969~1972:대학입학 예비고사 합격자에 한해 본고사 응시자격 부여 - 대학입학 예비고사 성적을 대학별전형에 30% 반영 - 선시험	- 후기(1979~1980)에 내신 성적을 입학전형에 반영	- 과열과외 현상 심화 - 빈부의 차에 의한 극심한 위화감 조성 - 입시의 이중 부담 - 교권 실추 및 고등학교 교육의 파행성

국 가 주 도 기	1981	국가 관리형	<ul style="list-style-type: none"> - 대학별 본고사 폐지 - 과외의 전면 금지 - 대학입학 예비고사 50% 이상 반영 - 과외 전면 금지 	<ul style="list-style-type: none"> - 고교 내신 성적 20%이상 반영 (교과성적 90%, 출석성적 10%) 	<ul style="list-style-type: none"> - 고교교육 정상화 효과 - 고교평준화 실현 촉진 - 정원 미달사태의 심화 - 눈치작전 등 비교육적 현상 야기
	1982-1985 (4년)	국가 관리형	<ul style="list-style-type: none"> - 대학입학 학력고사 성적 50%이상 - 학력고사 과 목 수 : 1 4 개 (1982~1983) 15개(1984, 1985 자연계) 16개(1985 인문계) - 선시험 	<ul style="list-style-type: none"> - 고등학교 내신 성적 30%이상 반영 (교과성적 90%, 출석성적 10%) 	<ul style="list-style-type: none"> - 대학의 선발 기능 약화 - 극심한 눈치작전과 혼란 - 내신 산출문제에 대한 불신 제기 - 단편지식, 암기위주의 학습 풍토 조성
	1986-1987 (2년)	혼합형	<ul style="list-style-type: none"> - 대학별 논술고사 실시, 10% 이내 반영 - 학력고사 시험과목 조정 1986(인문:17, 자연 16) 1987(9과목 축소) - 선시험 	<ul style="list-style-type: none"> - 고교 내신 성적 30%이상 반영 (교과성적 90%, 출석성적 10%) 	<ul style="list-style-type: none"> - 대학의 학생선발권 미약 - 논술고사의 기능 미약 - 논술고사 채점의 객관성, 신뢰성 문제 제기 - 적성 무시한 합격위주 지원 - 학력고사의 점수에 의한 대학간 서열화 현상
	1988-1993 (6년)	혼합형	<ul style="list-style-type: none"> - 논술고사 폐지, 학력고사에 주관식 문제 30% 출제 - 선지원 후시험으로 전환 - 대학학력고사, 대학에서 실시 - 면접고사 점수화, 과목별 가중치 등 실시 	<ul style="list-style-type: none"> - 고교 내신 성적 30%이상 반영 의무화 (교과성적 90%, 출석성적 10%) 	<ul style="list-style-type: none"> - 적성 고려한 지원 현상 - 대학의 학생 선발권 부분 회복 - 대학의 적격자 선발기능 미약 - 주입식 암기위주 교육 여전

대 학 자 율 기	1994-1996 (3년)	혼합형	<ul style="list-style-type: none"> - 대학학력고사를 대학수학능력시험으로 대체(통합교과적 학력고사) - 대학별고사(3과목 이내) 병과 - 특별전형 확대 : 문학, 어학, 수학, 과학 분야 특기자 등(1994), 농어촌 학생 특별 전형, 특수 교육 대상자 특별전형 도입(1996) 	<ul style="list-style-type: none"> - 고교 내신 40% 이상 반영 의무 (교과 내신 점수 80%, 출석 점수 10%, 행동 발달·특별활동·교내외 봉사활동 점수 10%) 	<ul style="list-style-type: none"> - 수능시험의 성격 모호 - 대학별고사 부활: 대학의 학생선발권 부분 확대. 학교 교육 황폐화, 사교육 확대 - 입시기간의 집중 문제
	1997-2001 (5년)	혼합형 (대학 자율권 확대)	<ul style="list-style-type: none"> - “새 대학입학전형제도 시행 기본계획(1995.12.19.)” - 필답고사 형태의 대학별고사 전면 금지(논술 고사만 허용) - 수험생 지원 기회를 4~5회로 확대 - 전형자료(수능, 학생부, 대학별 고사, 추천서, 전국대회수상실적 등) 및 전형방법 다양화 	<ul style="list-style-type: none"> - 고교 내신을 학교생활기록부로 대체함 - 1997: 국·공립 대학 40% 이상 반영, 사립대학은 선택적 활용 - 1998 이후 : 대학별 자율 허용 	<ul style="list-style-type: none"> - 고교 교육과정과 동떨어진 통합교과 - 고차원적 수능문제 출제로 인한 고교교육 파행운행, 사교육 문제 심화
	2002-2007 (5년)	대학 자율형	<ul style="list-style-type: none"> - 대입시험에서 대입전형으로 운영틀 변화 - 선발방법, 전형기준, 전형절차의 다양화(무시험 전형제, 추천제, 독자적 기준 등) - 모집시기의 다양화(특별전형, 수시모집, 정시모집) - 특별전형 확대 - 2005 수능 과목 선택 가능 	<ul style="list-style-type: none"> - 교과 성적 외에도 비교과영역의 다양한 전형자료(학생부의 비교과 내용 등) 활용 	<ul style="list-style-type: none"> - 수능점수에 의존한 선발 - 교과·비교과성적 요구로 입시부담 과중 - 내신성적 부풀리기 및 공정성 문제 제기 - 논술고사의 어려움 - 면접의 타당성, 객관성 확보 미흡 - 추천서 공정성 시비, 자기소개서 및 학업계획서 대필 문제

	2008년~ 현재	대학 자율형	<ul style="list-style-type: none"> - 수능 반영 자율화 - 입학사정관제의 도입으로 모집단 위별 특성화 - 학생의 사정방법 및 기준의 자율화 - 대학입시업무 대학교육협의회에 이관 - 수능과목 축소 - 수시 1학기 전형 폐지(2009) 	- 학교생활기록부 반영 자율화	<ul style="list-style-type: none"> - 전형의 복잡함 - 입학사정관 전형의 공정성 문제 제기
--	--------------	-----------	---	------------------	--

[출처: 김은영 외(2013)를 중심으로 고등학교 성적내신제 시행지침(교육부 1981-1995년), 서경화(2008), 남명호 외(2005)를 참조하여 수정·보완]

(4) 2011년도 학사관리 선진화 방안

2008학년도 이후 대입제도 개선안이 발표된 이래로, 이전의 내신 평가 방식에서 가장 큰 문제점으로 지적되었던 고등학교의 성적 부풀리기 문제는 해결되었으나, 상대평가에 기반한 석차 9등급제가 학생들의 경쟁을 과도하게 유발하면서 학생들의 부담이 커졌다는 문제가 다시 대두되었다. 또한 지식 기반사회로 변화함에 따라 창의성, 의사소통능력, 인성 등이 중요해지면서 시험성적의 기계적 합산에 의한 양적 선발에서 벗어나, 학생의 종합적인 능력과 성장 가능성을 파악하는 전문적인 질적 평가의 방식이 요청되었다. 이러한 사회적 요구의 변화에 따라, 정부는 학생평가에 대한 문제점을 진단하고 학교교육의 질 관리 및 교육력 제고를 위해 2011년 12월에 ‘학생평가 방법의 질적 혁신’과 ‘성취평가제 도입’을 주요 내용으로 하는 ‘학사관리 선진화방안’을 발표하였다(교육과학기술부, 2011).

규준참조평가에 기반한 9등급 상대평가에서 성취목표 중심의 절대평가 방식인 준거참조평가로 전환되어 실시되는 성취평가제는 2012년에 중학교와 고등학교 1학년 전문교과 부터 도입되었고 2014년부터는 고등학교 보통교과에도 도입되었다. <표 III-9>에 제시된 바와 같이, 성취평가제의 도입으로 국어, 영어, 수학, 사회, 과학 등의 일반과목과 심화과목은 절대평가에 기초한 5단계의 성취도(A-B-C-D-E)로, 체육과 예술 과목은 3단계의 성취도(A-B-C)로 평가된다. 기초영어나 기초수학과 같은 기본과목은 이수 여부로 평가된다. 성취평가제는 현재 중학교에서는 전면 시행 중이나, 고등학교의 경우 성취평가제의 대학입시 활용에 대한 논쟁은 계속되고 있다. 이전 5·31교육개혁의 일환으로 1996에서 2004학년도 시행되었던 절대평가 제도가 성적 과대 평가, 일명 성적 부풀리기 현상을 유발했다는 지적과 함께 이번 성취평가제도도 같은 문제를 양산하는 것이 아닌가에 대한 우려가 있기 때문이다. 또한, 대학입시경쟁이 과열된 우리나라에서는 학생평가의 교육적 기능보다는 선발적 기능이 강조되면서 입시와 직결되지 않은 학교의 다양한 교육활동들은 교육과정 운영에서 실질적으로 소홀하게 취급받고 있는 것이 사실이기에, 현재의 대학입시제도와 서열화 구조를 그대로 두고 학생평가방식을 9등급 상대평가에서 성취평가제로 전환해서 학생평가의 혁신을 이룰 수 있을 것인지에 대한 의문이 제기되었다(한겨레신문, 2011.12.13.). 이에 따라 정부는 대입전형에서의 혼란을 최소화하기 위하여 성취평가제의 고등학교 전면 도입 시기를 유예한 상태로, 현재 고등학교에서는 기존의 상대평가 9등급제와 성취평가제로 인한 절대평가 기준이 동시에 적용되고 있는 상황이

다. <표 III-10>은 5·31 교육개혁조치, 2008학년도 입시개선, 그리고 현재 상대평가와 병행하여 운영 중인 2014년도 고등학교 생활기록부 반영 형태를 비교한 것이다.

<표 III-9> 2014학년도 1학년 보통교과의 성취도

적용 교과목		성취도
교과 영역	과목	
기초(국어, 수학, 영어)	일반과목, 심화과목	A, B, C, D, E
탐구(사회(역사/도덕 포함), 과학)	일반과목, 심화과목	
생활(기술·가정/제2외국어/한문)	일반과목, 심화과목	
체육·예술	심화과목	
체육·예술	일반과목	A, B, C
교양(논리학 등)	일반과목	P
기초(기초수학, 기초영어)	기본과목	

[출처 : 서울시 고등학교학업성적관리시행지침, 2014]

<표 III-10> 고교 학업성취기록 변천과정

5·31 교육개혁조치 후	2008학년도 개선안 후	2014년 성취평가제 도입																																									
<div>▪ 성취도 (수·우·미·양·가) 표기</div> <div>▪ 석차/재적수 표기</div> <table><tr><th rowspan="2">과목</th><th colspan="3">1학기</th></tr><tr><th>단위 수</th><th>성취도</th><th>석차/재적수</th></tr><tr><td>A</td><td>3</td><td>수</td><td>4(15)/532</td></tr></table> <div>-교과별 평가</div> <div>-성적 부풀리기로 신뢰도 저조</div> <div>-대입전형 반영 비중 저조</div>	과목	1학기			단위 수	성취도	석차/재적수	A	3	수	4(15)/532	<div>▪ 원점수 표기(평균, 표준편차 병기)</div> <table><tr><th rowspan="2">과목</th><th colspan="3">1학기</th></tr><tr><th>단위 수</th><th>성취도</th><th>석차/재적수</th></tr><tr><td>A</td><td>3</td><td>95/70(10)</td><td>1(532)</td></tr></table> <div>▪ 석차등급(9등급) 표기</div> <div>-교과별 독서활동기록(2007)</div> <div>-교수-학습계획, 평가기준 공개(2007)</div> <div>-AP제도 도입 운영(2006)</div> <div>-대학정보 공시제</div> <div>-교사별 평가 도입(2010, 중학교)</div> <div>-성적산출의 신뢰도 제고</div> <div>-대입전형반영 비중 강화</div>	과목	1학기			단위 수	성취도	석차/재적수	A	3	95/70(10)	1(532)	<div>▪ 보통교과는 ‘성취도(A-B-C-D-E)’와 ‘석차등급(1등급-9등급)’으로, 전문교과는 ‘성취도(A-B-C-D-E)’로 성적을 산출.</div> <table><tr><th rowspan="2">과목</th><th colspan="3">1학기</th></tr><tr><th>원점수/과목평균 (표준편차)</th><th>성취도 (수강자수)</th><th>석차등급</th></tr><tr><td>보통교과기본과목</td><td>72/70(3.9)</td><td>P(12)</td><td>P</td></tr><tr><td>보통교과일반과목, 심화과목</td><td>80/75(7.9)</td><td>C(240)</td><td>3</td></tr><tr><td>교양교과군의과목</td><td>-</td><td>P</td><td>P</td></tr></table>	과목	1학기			원점수/과목평균 (표준편차)	성취도 (수강자수)	석차등급	보통교과기본과목	72/70(3.9)	P(12)	P	보통교과일반과목, 심화과목	80/75(7.9)	C(240)	3	교양교과군의과목	-	P	P
과목		1학기																																									
	단위 수	성취도	석차/재적수																																								
A	3	수	4(15)/532																																								
과목	1학기																																										
	단위 수	성취도	석차/재적수																																								
A	3	95/70(10)	1(532)																																								
과목	1학기																																										
	원점수/과목평균 (표준편차)	성취도 (수강자수)	석차등급																																								
보통교과기본과목	72/70(3.9)	P(12)	P																																								
보통교과일반과목, 심화과목	80/75(7.9)	C(240)	3																																								
교양교과군의과목	-	P	P																																								

[출처: 이종범, 2006; 서울시 고등학교학업성적관리시행지침, 2014]

성취평가제의 도입으로 인한 학생 평가의 가장 큰 변화는 학생 간 한 줄 세우기가 아닌 학생 개인의 목표 도달 정도, 즉 성취 수준에 집중한다는 점이다. 기존의 9등급제가 석차 등급에 집중하였다면, 성취평가제는 성취 기준 및 수준에 근거한 평가로 학생들의 성취도달 정보를 제공할 수 있게 된다. 또한 평가를 위한 교육이 아닌, 교육을 위한 평가 시스템을 지향한다. 현재 석차 9등급제는 평가결과의 활용을 ‘선발적 기능’에 한정적으로 사용하고 있는 실정이다. 평가를 위해 교과서 진도를 나가는 모순적인 현 학교 상황에서, 성취평가제는 교육과정, 교수·학습, 그리고 평가의 유기적 연계를 강조하며 교육의 본질을 추구한다(박은아 외, 2013). 성취평가제는 다른 학생과의 비교가 아닌 학생 개인의 성취 결과가 구체적인 평가 기준 및 수준과 함께 제공되면서, 학생의 부족한 부분과 심화시킬 부분에 대한 정보를 제공한다. 또한, 교사 차원에서도 교수·학습 방법에 대한 피드백 자료로 활용할 수 있기 때문에 성취평가제는 교수·학습의 질적 개선이나 학습을 위한 평가를 위한 효과적인 방법으로 기능할 수 있다는 장점을 가진다. 성취평가제의 도입은 교실내 평가에 있어서 교수적 기능을 강조하고 학교교육의 본질을 회복하는 것을 지향점으로 설정하였다는 점에서 교육적으로 바람직한 제도라고 본다. 다만 이 제도가 성공적으로 단위 학교에 안착하고, 특히 고등학교에서 성공적인 평가 제도로 기능하도록 하기 위해서는 운영 주체들 간의 인식 공유와 효율적인 운영을 위한 제도적 지원 등에 역점을 둬으로써 여러 가지 현실적인 문제들을 해결해 나갈 수 있도록 하는 것이 현 시점에서의 과제이다.

2) 성취평가제 도입에 따른 학생 평가의 변화

본 절에서는 성취평가제의 도입으로 인해 학생 평가가 어떠한 체제와 방식으로 운영되도록 제도가 되어 있는지에 관해 살펴보고, 이와 같은 형식적 변화의 이면에 실제 교사들이 체감하고 있는 학생 평가의 변화에 대한 인식을 살펴보고자 한다.

(1) 성취평가제 도입에 따른 평가 방식 변화

성취평가제는 학생이 무엇을 어느 정도 성취하였는가라는 평가의 본래적 의미를 강조하는 준거 참조평가의 성격을 지닌 평가 제도로, 중학교의 경우는 기존의 절대 평가 방식에서 석차 표기만 폐지된다는 점에서 큰 변화는 아니라고 볼 수 있으나 현재 고등학교에 적용되는 석차 9등급제와 비교해 볼 때 평가의 방식, 목적, 비교 대상, 점수 기록 방식 등에 있어 큰 변화가 있다. 성취평가제에서는 크게 교과목에서 학생들이 성취해야 할 목표에 해당하는 ‘성취기준’을 선정하는 과정과 각 성취기준에서 학생들이 도달한 정도를 나타내는 ‘성취수준’을 판정하는 과정으로 이루어진다. ‘성취기준’은 각 교과목에서 학생들이 학습을 통해 성취해야 할 지식, 기능, 태도의 능력과 특성을 진술한 것으로 교수·학습 및 평가의 실질적인 근거로 교사가 무엇을 가르치고 평가해야 하는지, 학생이 무엇을 공부하고 성취해야 하는지에 관한 실질적인 지침이다. ‘성취수준’은 학생들이 교과목별 성취기준에 도달한 수준을 나타내며 각 수준별 학생들의 지식, 기능, 태도의 특성을 의미하며, 성취기준 단위의 성취수준(상, 중, 하)과 학기 단위의 성취수준(A-B-C-D-E 등)으로 구분된다. 성취평가제에서는 교육과정, 교수·학습, 교육평가가 상호 유기적으로 연계되어 운영되는 것을 중요시하고 있으며, [그림 III-6]에 제시된 바와 같이 교육평가의 결과가 다시 교육과정과 교수·학습에 피드백 되어 궁극적으로 교육의 질적 향상을 이루어낼 수 있는 방식으로 개념화되어 있다. 이와 같이 성취평가제는 ‘교육을 위한 평가 시스템’을 지향하며, 기존에 대학 입학을 위한 전형 자료로만 여겨졌던 학생 평가가 학생의 학습 개선을 위한 피드백 자료로 활용될 수 있도록 평가의 관점을 변화시킨 것이라고 할 수 있다.



[그림 III-6] 성취평가제의 교육과정, 교수·학습, 교육평가의 유기적 연계 과정

이처럼 성취평가제는 교육과정 및 교수·학습과 밀착되어 운영되는 평가 제도로, 교사의 평가 활동을 중심으로 학교 현장에서 요구되는 변화를 살펴보고자 할 때 핵심적인 절차는 크게 성취기준과 성취수준을 작성하는 활동과 성취기준 도달 정도에 대한 수시점검 및 피드백 활동, 성취수준 설정을 통한 성취정도 평정 활동, 그리고 대입 전형을 위한 평정 결과의 보고라는 네 가지 차원에서 볼 수 있다. 이 중 성취기준과 성취수준을 작성하는 활동과 성취기준 도달 정도에 대한 수시점검 및 피드백 활동은 준거참조적인 교수·학습을 지향하는 교사의 관점 변화를 통해 수업 설계 방식을 개선함으로써 구현될 수 있으며, 이를 위한 다양한 수업 설계 방법이나 교수·학습 우수 사례들이 연수 자료나 매뉴얼을 통해 교사들에게 제공되고 있다. 교사가 하는 평가 활동 중 형식적으로 가장 큰 변화를 가져올 수 있고 상급학교 입시에 활용됨에 따라 고부담적 요소로 작용하는 부분은 성취수준 설정을 통한 성취정도 평정 활동과 대입 전형을 위한 평정 결과의 보고의 두 가지 차원이라고 할 수 있다. 이에 본 절에서는 성취평가제 도입으로 학생들의 성취평가 결과를 평정하는 데 사용하도록 제도화되어 있는 분할점수 산출 방식과 대입 전형을 위한 내신 자료로서 성취평가제 결과 산출 방식의 두 가지 차원에서 현재 운영 상황을 점검하고자 한다.

① 성취수준 설정을 위한 분할 점수 산출

성취평가제에서는 각 교과목의 학습 단위별로 설정된 성취기준에 대한 도달 정도를 A-B-C로 평정하고, 성취기준에 도달하기 위한 다양한 교수·학습 활동을 수행평가와 지필평가 등으로 평가한 결과에 근거하여 학기 단위로 과목별 종합 평정 결과를 A-B-C-D-E의 5단계로 부여하도록 하고 있다. 각 단계에 대한 평정은 학생이 성취기준에 비추어 수행한 정도인 성취율을 기준으로 부여되는데, 예를 들어 성취율이 90% 이상인 학생은 성취수준 A로 평정되고 성취율이 80%에서 90% 미만인 학생은 성취수준 B로 평정된다. 이처럼 성취율을 기준으로 10% 단위로 성취수준을 부여한다고 할 때, 성취수준 A와 B, 성취수준 B와 C 등 각 수준을 구분하는 기준이 필요한데, 학생의 성취율은 추상적이고 잠재적인 개념이기 때문에 중간고사나 기말고사와 같은 시험에서 학생이 받은 점수가 성취율과 어떻게 대응되는지 연결시키는 작업이 필요하다. 이 때 각 성취수준을 구분하는 점수를 분할점수(cut-off score)라고 하며, 이러한 분할점수를 산출하는 절차를 수준 설정(standard setting)이라고 한다. 즉, 성취율을 기준으로 성취수준의 각 단계를 구분하는 점수가 특정 학교 특정 교사가 출제한 기말고사에서 몇 점에 해당하는지를 정의하는 과정을 수준 설정 과정이라고 한다.

현재 중학교의 경우 학생들의 성취율과 평가 결과의 원점수를 1대 1로 대응시키는 분할점수 산

출 방식을 사용하고 있는데, 이는 중간고사나 기말고사를 100점 만점으로 환산했을 때 학생들이 얻은 점수 자체를 성취율이라고 가정하는 방식이다. 즉, 중간고사나 기말고사에서 90점 이상이면 A, 80점에서 90점 사이에 해당하면 B와 같은 식으로 분할점수가 산출된다. 이러한 분할점수 방식은 교과와 특성이나 시험의 난이도와 관계없이 동일하게 적용되므로 ‘고정 분할점수’라고 정의된다(박은아 외, 2013). 그러나 고등학교는 중학교와 달리 학교 유형별로 교육과정과 학생들의 학업 수준이 다르기 때문에 고정 분할점수를 통해 점수를 산출하는 것이 적합하지 않다고 보아, 고등학교의 경우 학생들의 특성과 문항의 난이도를 반영하여 시험별로 분할 점수를 달리 산출하는 ‘변동 분할점수’와 중학교와 동일한 방식의 ‘고정 분할점수’ 중에서 학교별 교과별로 선택하여 활용하도록 하고 있다.

변동 분할점수 산출 방식을 위해서는 다양한 기법들을 활용할 수 있는데, 현재 한국교육과정평가원에서는 타당하면서도 효율적인 분할점수 산출 방식에 대한 실증적 연구 결과를 토대로 단위 학교 교사들이 활용할 수 있는 분할점수 산출 방식을 크게 문항정답률 추정 방법과 이원목적분류표 활용 방법의 두 가지로 제안하고 있다(김성숙, 서민희, 박은아, 2014; 박은아 외, 2013).

문항정답률 추정 방법은 Angoff(Angoff, 1971)가 제안한 방법을 변형한 것으로서, 각 성취수준에서 정의하는 최소한의 능력과 기술을 보유한 ‘최소 능력 보유자’를 정의한 다음, 해당 교과와 교사들이 각 성취수준의 최소 능력 보유자가 개별 문항을 맞힐 확률을 추정하는 방식이다. 즉, 한 교사가 출제한 중간고사 또는 기말고사가 실시되기 전에 동교과 협의회에서 해당 시험의 내용을 면밀히 검토한 다음, 최소 능력 보유자 중 몇 %가 각 문항에 정답을 할 수 있을지를 예측한 후 모든 문항에 대해 합산하여 분할 점수를 산출하는 방식으로 이루어진다. 이 때, 각 교사들은 최소 능력 보유자의 수준에 대해 토의를 통해 합의에 이르고, 이를 바탕으로 각 문항에 대한 정답 확률을 각자 독립적으로 산출한 다음 그 결과에 대해 집단 전체가 논의하는 과정을 여러 번 반복하는 절차를 거친 후 최종 분할점수를 산출하는 방법이다.

이원목적분류표 활용 방법은 Ebel이 제안한 방법(Ebel, 1972)을 성취평가제에 맞게 수정·보완한 방법으로, 앞서 설명한 문항정답률 추정 방법과 차이가 있다면 개별 문항에 대해 일일이 평정하는 것이 아니라 문항을 범주화하여 각 범주별로 동일한 확률로 문항정답률을 추정한다는 점이다. 즉, 중간고사나 기말고사에 출제된 문항들의 성격을 반영하여 각 문항을 내용 특성(지식, 이해, 적용)과 난이도(쉬움, 보통, 어려움)에 따라 범주화한 다음, 각 범주별로 문항 정답률을 추정하는 방식이다. 따라서 문항정답률 추정 방법에 비하여 주관적 평정 횟수가 줄어들게 되므로, 상대적으로 실행이 용이하고 시간 소요가 적다는 장점이 있다.

② 상급 학교 전형 자료로서 성취평가 결과 제공

학교교육에서 이루어지는 각종 평가 활동의 결과를 기록하고 보고하는 목적은 크게 교수적 기능과 선발적 기능의 관점에서 생각해볼 수 있다. 학업 성취 결과 보고의 교수적 기능은 학생들이 일정 기간 동안 수행한 학습 과정 및 학업 성취 수준에 대해 스스로 점검할 수 있도록 구체적인 피드백을 제공함으로써 다음 단계 학업 수행을 위한 정보로 활용하도록 하는 목적을 가진다. 반면, 선발적 기능은 상급학교의 진학을 위한 전형 자료로서 사용할 수 있도록 학교교육의 결과에 대한 총괄적 정보를 제공하는 것을 의미한다. 현재 중학교에서는 성취평가제가 전면 도입된 반면, 일반계 고등학교에서는 성취평가제와 석차 9등급제가 병행되고 있는 가장 큰 이유는 고등학교 성취평가 결과가 대학에 어떠한 형태로 제공되는가에 따라 성취평가제의 도입 취지 및 근간이 흔들릴 수 있다는 우려로 인해 신중한 입장을 취하고 있기 때문이라고 할 수 있다. 성취평가 결과가 등급만으로 제공될 경우, 대학에 지원하는 학생들의 상당수가 동일한 등급을 받을 가능성이 높기 때문에 동점자에

대한 변별이 어렵다. 또한 과거의 사례와 같이 고교에서 성적을 과도하게 높게 산출함으로써 A나 B등급의 비율이 지나치게 높게 산출될 경우 대학에서 고교 내신 정보에 대한 신뢰성을 잃게 됨에 따라 내신 반영 비율을 최소화하게 되어 결국 고교 교육과정으로 해결하기 어려운 전형 요소를 반영하게 될 경우 공교육 정상화는 소원하게 될 것이라는 점은 학교 현장에서 가장 우려하는 바이다. 고등학교에서의 학생평가가 기본적으로 준거 참조적인 방식으로 진행되었기 때문에 성취평가의 직접적인 결과는 A-B-C-D-E의 5단계 평정 결과이지만, 선발적 기능의 측면에서는 학생들의 수준을 변별하는 과정이 필요하기 때문에 5단계 평정 결과에 더하여 부가적인 정보가 제공되어야 한다. 성취평가제에서의 평정 결과에 규준참조적 해석을 덧붙이는 것은 변별력이 조금 떨어질 수 있다는 점 외에는 어색한 일이 아니며, 선발에서의 활용도를 높이기 위해서는 부가적 정보를 제공하는 것이 바람직할 것이다.

현재 교육부에서는 대입 전형을 위한 성취평가 결과 활용 방식에 대해 2017년까지 공식적인 결정을 유보하고 있는 상태이며, 유관기관 주관의 관련 연구를 통해 다양한 활용 방안 및 각 방안이 공교육에 미치는 영향에 관해 신중히 검토 중에 있다. 활용 방안에 있어서도 아직까지 구체화되어 공식적으로 발표된 바가 없으나, 기본적인 방향은 성취평가제가 추구하는 기본 가치인 학생 경쟁의 완화 및 교수·학습의 개선을 훼손하지 않으면서도 학생 성취에 대한 상대적인 정보를 어느 정도 부가적으로 제공함으로써 고등학교 교육의 결과가 대입 전형의 중요한 요소로 적극적으로 활용되도록 하여 궁극적으로 공교육의 활성화를 도모하겠다는 입장을 취하고 있다.

(2) 성취평가제 도입에 따른 학생 평가의 변화에 대한 교사들의 인식

① 성취평가제 도입 취지에 대한 공감 부족

앞서 서술한 바와 같이, 성취평가제는 학생의 성취정도에 대한 구체적인 정보를 제공하여 성취수준에 적합한 다양한 학습이 가능하도록 하여 학생의 학습 능력을 향상시키고 기존의 상대평가가 가지는 한계를 극복하기 위해 도입되었다. 그러나 다음에 제시되는 교사들과의 심층 면담 자료에서도 알 수 있듯이, 교사들은 성취평가제의 도입취지에 적극 공감하고 그 운영방식을 잘 이해하고 있다가보다는 성취평가제의 운영에 대해 혼란스러워 하고 있는 것으로 보이며, 성취평가제 연수도 별도 도움이 안 된다고 생각하고 있는 것으로 보인다. 또한 성취평가제에 대한 학생과 학부모 대상 홍보가 부족하다고 보고 있었다. 학생의 성취정도에 대한 구체적인 정보의 제공과 성취수준에 적합한 다양한 학습경험의 처방이 가능하도록 단위학교에서의 성취평가제 운영에 대한 보다 적극적인 지원이 필요한 것으로 보인다.

성취평가제가 솔직히 좀 혼란스럽긴 해요.. 9등급제에 익숙해 있고.. 일단 성적이 나와서 그것이 fix되면 어찌됐던 이게 대학입시의 자료로 나가기 때문에.. 성취평가제의 등급이나 성취수준, 원점수, 평균 이런 것들의 대학 갈 때 유불리를 따져 가능한 유리한 쪽으로 끌고 가야 하기 때문에 순수하게 학생의 성취수준 그대로를 평가하기는 어려운 것 같아요. 몇 퍼센트를 A를 주고 몇 퍼센트를 B를 주고를 결정할 때 아무래도 우리 학생들과 다른 학교 학생들 수준을 감안해 우리 학생들이라면 성취평가제에서 이정도면 A를 받아야 된다는 계산이 먼저 작용하게 되지요.. 입시라는 입김이 안작용할 수 없다는 생각이구요.. 지금 1학년의 경우는 등급제와 성취평가제가 병행되게 되었잖아요.. 대학이 입시에 어떻게 반영할 것인가가 분명해져야 할 것 같아요.. 일선학교에서는 관심사구요.. 굉장히 큰 지침이 되기도 하거든요.. (E고, 교사)

성취평가제가 2014년부터는 고등학교 보통교과에도 도입되었잖아요.. 성취평가제는 큰 변화구.. 선생님들을 데려다 다 연수를 시켰어요... 끊임없이... 그런데 그 연수시키는 사람조차도 아마도 본인이 뭘하고 있는지 모를꺼예요. 선생님들이 너무 너무 욕을 하는 거예요. 무슨 과 모여라 해서 갔는데.. 이미 연수를 함에도 불구하고 그 과에 셋팅된 자료는 없는 거예요. 다른 과목을 갖고 연수를 하는 거예요.. 일단 국가 정책으로 교육부에서 그걸 하니까 의무적으로 하는데 하는 연수하는 사람들조차도 내가 지금 뭘하지.. 그렇게 형식적으로 하는 거예요.. 그런데 해야 하는 거 같기는 하고.. 선생님들 다 불러놓고.. 이상하고 현실하고는 너무 다른데.. 성취평가제가 도입은 됐는데 여전히 상대적인 등급을 보고 있잖아요.. (D고, 교사)

성취평가제에서는 학생의 성취정도에 대해 구체적인 정보를 제공하는 것이 중요하고 성취수준에 적합한 학습경험을 제공해 학생의 성취수준을 향상시키는 거잖아요... 성취평가제 연수자료에도 나와 있구요. 그런데 학생수가 많은 고등학교의 상황에서 개별학생의 특징을 일일이 파악해 성취수준을 확인해 피드백해 주고 학교생활기록부에 일일이 개별특성과 평가이유를 서술하는 것은 개별교사에게 상당한 부담이에요. 학생수도 문제구.. 수업시수도 문제구... (Y고, 교사).

성취평가제에 대해 홍보를 했는데도 학생이나 학부모나 별 느낌이 없어요.. 일단 입시에 반영이 안되니까요.. 입시에는 여전히 9등급이 반영되니까 지금으로선 그 부분에 대해서는 일단 하란데로 하고는 있는데.. 아직은 성취평가제가 너무 시스템이 불안정하고 대학에서 어떻게 활용할지도 몰라 학교에 혼란을 주기 때문에 지금으로서는 학교가 학생과 학부모에게 딱히 뭐라고 말씀드리기도 힘들어요.. (H고, 교사)

② 성취평가제 운영의 신뢰도 제고 필요

앞서 서술한 바와 같이 성취평가제에서는 학생들이 준거에 도달했는지의 여부를 판정하기 위해 무엇을 측정할 것인가와 각 성취수준의 기준 성취율, 즉 성취준거에 대응하는 분할점수를 설정해야 한다. 과거의 수·우·미·양·가 방식에서는 기준 성취율을 중심으로 90% 이상이면 ‘수’, 80% 이상이면 ‘우’ 등과 같이 고정된 분할점수를 산출하여 학생들의 성적을 부여하였고, 현재 중학교에서는 이와 같은 고정 분할점수 산출 방식으로 학생들의 교과별 등급을 산출하는데 사용하고 있다. 반면 고등학교의 경우는 교사들이 출제한 각 문항의 난이도와 해당 평가를 본 학생들의 수준을 경험적으로 고려하여 A, B, C, D, E 각 등급을 구분하는 분할점수를 각 시험마다 독립적으로 설정하는 변동 분할점수 산출 방식과 기존의 고정분할점수 산출 방식 중 각 학교별로 선택하도록 하고 있다.

분할점수 산출은 교사가 교육목표에 근거하여 절대적인 관점에서 설정한 성취수준의 ‘절대성’을 학생들의 평가 등급에 반영하기 위한 수단으로 적용되어야 하지만, 각급 학교에서는 대학 입시라는 현실을 외면할 수 없기 때문에 어느 정도 비율의 학생들에게 A등급을 부여해야 할 지에 더 많은 관심을 두고 있는 현실이다. 정보 공시로 인해 각 학교별로 등급별 학생 비율이 공개됨에 따라, 경쟁 학교와의 비교를 통해 자기 학교 학생들에게 유리한 방식으로 내신을 산출하기 위한 교사들의 노력과 학부모의 요구에서 자유롭지 못하다는 점도 성취평가제의 내실 있는 운영에 걸림돌이 되고 있다. 따라서 고정분할점수 산출 방식을 적용하는 경우 시험문제를 쉽게 출제하거나, 변동분할점수 산출 방식을 적용하는 경우 분할점수를 전반적으로 낮게 설정하여 상위 등급을 받는 학생들의 비율을

조정하는 방식으로 운영될 것을 예상할 수 있다. 이러한 점에서 성취평가제 운영의 신뢰도를 제고할 수 있는 방안이 모색될 필요가 있다. 다음에 제시되는 교사들과의 심층 면담 결과에서도 알 수 있듯이, 교사들도 이와 같은 성취평가제 운영의 신뢰도가 제고될 필요가 있다고 생각하고 있으며, 교과와 특성에 적합한 성취수준 설정방법 및 성취평가 결과의 대입전형 자료로의 활용방안도 구체적으로 모색되어야 할 것으로 보고 있다.

성취평가제는 등급으로 학생들의 성취수준이 어느 정도 되는 가를 보여주는 건데.. 중학교에 도입된 지는 3년 됐나요? 이제 3년째인데.. 처음에는 학부모님들이.. 선생님들도 똑같이.. 뭐 성적 부풀리기 되는 거 아니야? 시험문제 쉽게 나오고 뭐 아니야? 했는데.. 사실 그게 없지 않아 있죠.. 실은 왜냐하면 다른 학교와도 비교를 하니까.. 고등학교 갈 때 우리학교 애들만 등급이 막 낮으면... 만약에 국어가 막 우리 학교 애들 등급은 다 B야. 근데 다른 학교는 다 A야.. 은연 중에 선생님들 끼리도 웬만하면 평균 70-80점에 맞추자.. 이런 것들이 본연의 취지에 맞지 않게... 이걸 어떻게 극복해야 될지.. 좋은 거는 학생들이 막 그렇게 석차에 찌들지 않는다는 거.. 그것은 좋은 것 같아요. 그런데 아직도 부모님들은 석차와 점수를 원해요. 전화해 가지고 왜 안 알려주냐고.. 우리 애가 몇 등 정도 하고 있나 끊임없이 확인하려 하더라구요.. (Y중, 교사)

성취평가제요.. A를 만들어줘야 해요.. 이게 어떻게 쓰일지 모르잖아요. 대학에서.. 그래서 우리는 등급도 1등급에서 9등급까지 뽁뽁하게 그 등급안에 들어갈 수 있잇는 인원을 최대한 다 넣어서 등급이 겹치지 않게 .. 1등급 다음에 2등급 없이 3등급 4등급이 나오지 않고 등급이 제대로 갈리고 그러면서 A는 또 최대한 많은 수의 애들이 받을 수 있게.. 대학에 가기 유리하게.. 그런데 A만 있으면 안되기 때문에 그것도 고려해 줘야 하고 ..또 등급제도 아직 유지되고 있고...(O고, 교사)

3) 내신 평가의 발전 방향

(1) 내신 평가가 지향해야 할 가치

내신 제도를 학교생활기록부에 기재된 각종 기록들을 점수화하여 입시 및 선발에 활용하는 것으로 정의한다면, 내신 평가란 입시와 선발에 활용할 수 있는 정보를 제공하기 위한 평가라고 할 수 있다. 학교교육의 가장 본질적이고 일차적인 목적은 다양한 교수·학습 방법과 활동들을 통하여 각 교과목별로 설정된 교육목표를 학생들이 달성할 수 있도록 하는 것이고, 이러한 관점에서 볼 때 학생들이 성취기준에 비추어 어느 정도 도달하였는지의 정보를 얻기 위해 준거참조적 관점의 평가를 실시하여 그 결과를 기록하는 것은 교육적으로 바람직하고 자연스러운 방식의 평가라고 볼 수 있다. 한편 학생들에게 또래 집단 내에서의 상대적 위치에 대한 정보를 제공함으로써 적절한 수준의 도전을 제공하는 것 역시 학습 동기를 유발할 수 있는 효과적인 방법이다. 이러한 측면에서 볼 때, 교실내 평가의 결과를 입시 및 선발 자료인 내신 평가 자료로 제공하는데 있어서 절대적인 정보와 상대적인 정보를 활용하는 것은 상호 배타적인 것이 아니라 학생들의 성취 정도를 다양한 측면에서 이해할 수 있다는 장점을 가진다고 하겠다. 그러나 이와 같은 평가의 교육적 기능은 우리나라와 같이 과도한 입시 경쟁 속에 학교교육이 종속된 상황에서는 그 본래 취지가 제대로 발휘될 수 없다는 점에서 현재까지 논의되고 실시되어 온 그 어떤 내신 제도도 이상적인 형태로 운영될 수 없었다는 현실적인 한계가 있다.

성취평가제의 도입 배경을 보면, 학생들의 무한 경쟁으로 인한 학교교육의 교육적 가치 상실이라는 심각한 사회적 문제 외에도, 교육과정이 다양화되고 학생들의 교과 선택권이 확대되는 상황에서 소인수 교과나 심화 교과를 선택한 학생들의 성적을 9등급의 상대평가로 부여하는 것이 합리적이지 않다는 현실적인 요구에서 출발하였다. 대학에서도 수능이나 학생부 교과 성적을 단일한 기준으로 정량화하여 상대적으로 서열화하는 전형 방식에서 벗어나 그 학생이 어떠한 학습 과정을 통해 무엇을 알고 무엇을 할 수 있는지에 대한 내용과 과정 중심의 평가로 주요 전형들이 중심 이동을 하게 되면서, 상대적인 서열에 의존한 평가보다는 절대적인 성취기준 중심의 평가가 더 적합한 환경이 되었다. 또한 현재 도입 초기에 있는 자유학기제와 같이 다양한 형태의 체험과 활동을 바탕으로 한 교실 수업의 개선을 위한 노력과 이와 같은 과정을 반영한 평가의 중요성에 대한 인식 변화 역시 성취평가제의 도입을 정당화하는 맥락을 형성하고 있다. 실제로 입시의 부담에서 비교적 자유로운 중학교의 경우 성취평가제가 도입된 이후 석차를 통한 학생 변별의 부담이 줄게 되면서 다양한 형태의 활동 중심 수업이 가능하게 됨에 따라 실제 수업 장면의 변화가 시작되고 있다는 교사들의 증언을 고려할 때, 성취평가제가 학교교육 현장에서 바람직한 변화를 일으킬 수 있는 평가 방식임에는 분명한 것으로 보인다.

학교교육의 본질적인 기능을 회복하기 위해 도입된 절대평가가 자연스럽게 성적 부풀리기와 연결되고, 이것이 대입에서의 내신 활용을 무력화시켜 결과적으로는 학교교육을 비정상적으로 운영되도록 하는 주범이 된다는 점에서 최근 성취평가제의 도입은 과거로의 회귀라는 비판을 면치 못해왔고 현재까지도 이러한 논란은 끊임없이 계속되고 있다. 그러나 중등학교 교육과정 및 교수·학습의 변화와 대입 전형의 변화 흐름이라는 큰 맥락에서 볼 때 교육적 측면에서 더 심각한 단점을 가지고 있는 상대평가를 유지하는 것에 비하여 성취평가제의 도입은 분명 학교교육의 바람직한 가치를 추구할 수 있는 평가방식이라고 볼 수 있다.

앞서 교사들과의 심층 면담 자료에서도 볼 수 있듯이, 현재는 교사의 성취평가 기준 설정에 대한 부담과 평가전문성의 미성숙 문제, 학생과 학부모의 성취평가 기준 및 평가결과에 대한 수용 및 교원 자율성 문제, 대학 입시를 위한 전형자료로서의 활용 문제 등 성취평가를 위한 여건이 아직 안정적으로 자리 잡은 상태는 아닌 것으로 보인다. 그러나 교육본질적인 측면에서 교사들은 성취평가제의 가치와 방향에 대해서는 인정하는 편이므로, 시행 초기에 발생 가능한 여러 가지 시행착오를 미연에 방지할 수 있는 방안을 마련하고, 대학입시제도와 연계해 어떻게 활용될 수 있는가에 대한 문제들을 지속적으로 연구해 성취평가제 운영의 신뢰성을 추구하고 간다면 기존의 경쟁중심의 서열화된 평가체제에서 학생의 성장을 지원하는 평가 체제로 전환되어 갈 수 있을 것이다.

(2) 고교 교육의 정상화를 위한 성취평가제의 대입 활용 방안

앞서 언급한 바와 같이, 성취평가제는 평가 결과의 교수적 기능이라는 관점에서는 분명 바람직한 가치를 지니는 평가 제도라고 볼 수 있다. 현재 도입 3년차인 중학교의 경우, 성취평가제 도입으로 인해 교수·학습 프로그램을 다양화하기 위한 개선 노력이 점진적으로 진행되고 있고, 학생들의 경쟁 분위기가 완화되었다는 점에서 평가의 교수적 기능은 충실히 수행하고 있다고 본다. 그러나 고등학교에서는 아직까지 대입 활용 방안이 발표되지 않은 상태이기 때문에 성취평가제의 부분적인 도입이 현장에서의 변화를 전혀 유도하지 못하고 있는 현실이다. 고등학교에서 성취평가제의 성공 여부는 성취평가 결과를 대입에서 어떻게 활용하는지에 달려 있다고 해도 과언이 아닐 만큼, 고교 내신의 대입 활용 방안은 평가 자체 뿐 아니라 고등학교의 교수·학습 과정에 전반적으로 영향력을 가진다. 따라서 성취평가 결과의 대입 활용 방안이 고등학교 교육의 비정상적 운영을 초래하지 않도록 하는 방향으로 모색되어야 한다.

성취평가제는 교육적인 측면에서는 분명 바람직하지만, 이것이 대학입시와 연결되는 순간 본래 취지를 살리기 어렵다는 양면성을 가지고 있기 때문에 성취평가 결과의 대입 활용은 쉽게 해결할 수 없는 난제이다. 현재 성취평가제 결과로 산출된 교과 성적을 어떠한 방식으로 대입에 활용할 것인지에 대한 연구가 정부 차원에서 진행되고 있으며, 정부에서 추진 중인 대입 활용 연구의 초점은 어떻게 하면 소위 ‘성적 부풀리기’를 방지할 것인지에 초점을 두어 진행되고 있다. 그러나 성취평가제의 도입으로 인해 나타나는 성적 분포의 상향 변화는 자연스럽게 기대할 수 있는 부분이기 때문에, 성적 부풀리기를 방지하기 위한 정책적 방향은 완전학습을 지향하는 교수·학습의 변화로 인한 성적 상향과는 분명히 구분하여 접근할 필요가 있다. 기존의 상대평가 체제에서는 학생들의 변별을 위해 교육과정에 명시된 성취기준에서 맞지 않게 과도하게 어려운 문제가 출제됨에 따라 전반적으로 학생들의 평균 성적이 낮게 산출되는 경향이 심하였다. 따라서 성취평가제가 도입되면 학생들의 성적이 어느 정도 상향되는 결과를 나타낼 것은 당연하다. 또한 교사들이 교실 수업을 통하여 궁극적으로 모든 학생들이 일정 정도의 성취율에 도달하도록 하는 것을 목표로 수업을 진행하는 것이 준거참조적 관점에서 실시하는 교수·학습 과정의 운영이며, A나 B등급을 받는 학생들의 비율이 높게 산출될 수 있도록 수업을 내실화하고 학생지도를 강화하며 수업과 평가를 진행해야 할 것이다. 이는 A등급의 성취 수준에 실제로 도달하지 못한 학생들에게 A등급을 부여하는 성적 부풀리기와는 분명 구별되어야 한다. 문제는 이를 구별할 수 있는 효과적인 수단이 없다는 점이다.

그렇다면 절대평가 결과로 산출된 등급만을 내신 자료로 활용하는 외국의 사례에서 이와 같은 문제가 큰 이슈로 대두되지 않는 것은 무엇 때문인가? 결국 학생부 교과 성적만을 활용하여 학생을 선발하는 것이 아니라 다양한 전형 요소들을 고려한 상태에서 학생들의 교과 성적을 참고로 활용하는 전형 방식에서 찾을 수 있다. 어떤 학생이 고교 내신에서 A등급을 받았다고 할 때, 대학에서는 해당 교과와 성취기준과 그 학교 재학생들의 학업 수준을 고려하여 평정한 결과로서 A등급의 의미를 받아들여야 하며, 이에 대한 부가적인 정보로서 학생부에 기재된 다양한 교과 및 비교과 활동이나 면접 등 다른 전형 자료를 통하여 학생의 성취수준을 다면적으로 확인하는 방식으로 전형이 이루어질 경우, 학생의 내신 자료의 신뢰성 문제는 어느 정도 해결될 수 있다. 우리나라에서는 입학사정관 전형을 시작으로 현재 학생부 종합전형의 형태로 이와 같은 방식의 전형을 실시하고 있으며, 그 규모는 점진적으로 증가하는 추세에 있다. 결국 다양성을 강조하는 고교 교육과 그 다양성의 결과를 통해 다양한 인재를 선발하여 육성하려는 대학의 요구가 합치할 때 성취평가제는 그 본래의 취지를 살릴 수 있을 것으로 본다.

장기적으로 볼 때는 고교 교육의 다양화와 이와 연계된 입시 전형 요소의 다양화를 통해 성취평가제 결과의 활용도를 제고해 나가야 할 것이다. 그러나 현재 대입 전형에서 상당한 비중을 차지하는 학생부 교과 전형의 경우 학생부에 기재된 다양한 정성적 측면을 반영하여 평가하는 것이 아니라 교과별 성취평가 결과의 정량화를 통해 선발하는 것이므로, 과도한 성적 부풀리기가 발생할 경우 선발 결과의 타당성이 위협받을 수 있다. 따라서 성취평가 결과의 신뢰도를 제고하기 위한 방안이 모색되어야 할 것이다. 단위 학교에서 성적을 필요 이상으로 과대 부여하는 현상을 막기 위해서는 성취평가 결과로 산출된 등급과 더불어 어느 정도 상대적인 정보를 대학에 제공하는 것과 모니터링의 강화를 통해 학교들 간의 상호 견제를 통해 학교 자체적으로 부풀리기를 하지 않는 풍토를 조성하는 것 등을 생각할 수 있다. 그러나 모니터링을 통한 상호 견제는 과거에 절대평가 방식으로 내신이 산출되던 시기에도 도입된 바 있으나 실효성을 거두지 못했다는 점에서, 기준참조적 해석을 위한 정보를 어느 정도 제공함으로써 고교 자체적으로 성적 산출의 신뢰도를 확보하는 방안이 더 효과적일 수 있다.

그렇다면 어떠한 형태의 기준참조적 정보가 대학에 제공되어야 할지에 대한 면밀한 검토가 필요

하다. 성취평가제의 도입으로 학생들에게 제공되는 학교생활기록부에는 각 교과별 성취등급과 원점수, 평균, 표준편차가 병기되도록 되어 있기 때문에, 상대평가에 의한 석차 9등급이 폐지되더라도 학생의 상대적인 정보는 여전히 기록된다. 이 정보가 대학에 모두 제공될 경우, 결국 석차 등급보다 더 세밀하게 변별할 수 있는 표준점수의 형태로 대학들이 내신 정보를 활용할 가능성을 배제할 수 없으며, 이는 결국 성취평가제의 도입 취지를 무색하게 한다는 점에서 바람직한 대안으로서 기능하기는 어려워 보인다. 따라서 본 연구에서는 성취평가 결과의 대입 활용 방안을 다음과 같은 두 가지 안으로 제안하고자 한다.

① 1안: 학생의 등급에 기초한 표준참조적 해석 정보의 부가적 제공

첫 번째 안은 성취평가 결과에 의해 산출된 학생의 등급과 함께, 등급에 기초하여 산출된 표준참조적 해석 정보를 대학에 제공하는 것이다. 석차 9등급제에서는 학생의 원점수에 기초하여 학생의 석차를 산출하고, 등급별 비율이 정규분포를 이루도록 9개의 등급으로 구분하여 제공하는 방식을 사용하였다. 성취평가제의 도입 취지를 훼손하지 않기 위해서는 작은 점수 차이에 의해 학생들을 너무 세세하게 구분하는 것을 지양하는 것이 바람직하기 때문에, 이와 같이 원점수에 의해 학생들을 서열화하는 방식의 표준참조적 해석 정보는 기존의 상대평가 9등급제가 안고 있는 문제점을 해결하지 못한다는 점에서 적합하지 않다. 또한 성취평가제로 산출된 등급이 원점수에 기초한 것이기는 하지만 동일 등급 내에서는 원점수의 차이를 고려하지 않는다는 점에서, 원점수에 기초한 상대적 서열 정보 산출 보다는 타당하다고 볼 수 있다. 따라서 학생의 성취평가 결과인 등급에 기초하여 종합 평점을 계산한 다음 이에 근거하여 학생이 속한 학교 내에서의 상대적 위치를 파악할 수 있는 정보를 부가적으로 제공한다면, 학생의 성취평가제의 결과를 활용하면서도 고교에서 과도하게 성적을 높게 부여하는 것을 어느 정도 통제할 수 있는 수단이 될 것으로 보인다.

② 2안: 집단의 성취수준별 분포에 관한 정보의 부가적 제공

두 번째 안은 개별 학생에 대한 성취평가 결과 산출 방식이라기보다는 학생이 속한 학교의 성취수준별 분포에 관한 정보를 부가적으로 제공함으로써 성적 과대부여 현상을 견제하는 장치를 마련하는 것으로 성취평가제 결과의 타당성을 확보하는 방식이다. 앞서 언급한 바와 같이, 현재 학생부에는 학생의 성취등급과 원점수, 평균, 표준편차가 병기되도록 되어 있지만, 원점수와 평균, 표준편차가 대학에 제공될 경우 대학에서는 표준점수를 산출함으로써 9등급제보다 더 세밀한 형태의 상대적 정보를 제공하는 결과를 초래하므로 적합하지 않다. 1안에서 제시한 바와 같이 GPA를 기초로한 표준참조적 정보를 제공하는 방안이 학생들의 3년간의 변화나 과목 간 차이 등에 대한 정보를 손실시키게 되어 대학 입시의 활용도가 낮다면, 학생의 성취평가 결과로는 A-B-C-D-E의 등급 점수만 부여하되 성적 과대 부여 현상을 방지할 수 있는 부가적인 정보를 제공하는 것을 고려할 수 있을 것이다. 즉, 단위 학교에서 A와 B의 비율을 과도하게 높은 비율로 산출하는 것을 방지하기 위해서 정보 공시 항목인 성취수준별 분포를 학생의 학생부에 병기하여 대학에서 입학 사정시 공시 항목을 일일이 확인하지 않더라도 학생부 기록을 통해 해당학교의 각 등급별 비율을 확인할 수 있도록 함으로써, 대학에서 입학 전형시 학교의 특성에 대해 고려할 수 있는 정보로 활용하도록 하는 것이다. 성취수준별 분포에 관한 정보로는 평균과 표준편차에 관한 정보 또는 성취수준별 학생 비율 등을 고려할 수 있는데, 이와 같은 정보를 대학에 제공함으로써 대학에서는 재학 학교의 전반적인 성취수준을 고려하여 학생에게 부여된 성취수준에 대한 의미를 파악할 수 있는 참고자료로 활용할 수 있을 것이다.

과목별 등급 정보에 대한 변별력을 높이기 위해서는 각 등급을 보다 세분화하는 방식도 가능할

것이다. 예컨대 A-B-C-D-E의 각 등급 내에서 A+, A0, B+, B0 등의 방식으로 두 집단으로 분류하든지 보다 높은 변별력을 위해서는 A+, A0, A-, B+, B0, B- 등과 같이 세 집단으로 분류하는 방식을 고려해 볼 수 있다. 또는 학생 간 상호 경쟁과 비교를 피하기 위해 A등급의 점수 구간을 일정한 간격으로 구분해보는 방안도 고려해볼 필요가 있을 것이다.

(3) 성취평가제의 신뢰도 제고를 위한 분할점수 산출 방안

성취평가제의 5단계 평정을 위해서는 각 성취수준을 구분하는 분할점수를 산출해야 하며, 분할점수가 얼마나 정확하고 신뢰롭게 산출되었는가에 따라 평정 결과의 타당성이 결정된다. 현재 중학교에서는 모든 학교에서 교과와 관계없이 90/80/70/60점을 각 수준을 구별하는 고정된 분할점수로 사용하고 있으며, 고등학교의 경우 이와 같은 고정 분할 점수와 더불어 수준 설정 과정을 통한 변동 분할 점수 중 하나를 학교별, 교과별로 선택하여 적용할 수 있는 자율권을 부여하고 있다. 그러나 고정 분할점수를 사용하면, 시험에 출제된 문항의 난이도에 대한 고려 없이 학생들의 성취율이 기계적으로 결정되기 때문에 엄밀한 의미에서 절대평가를 충실히 반영하고 있다고 보기 어렵다.

고정 분할점수의 타당성이 확보되기 위해서는 교사가 출제한 시험에서 90/80/70/60점이 각각 해당 비율의 성취율에 대응된다는 가정이 충족되어야 하므로, 교사가 얼마나 정교하게 난이도를 예측하여 시험 문제를 출제하는지에 따라 평정의 정확성 여부가 달려 있다. 반면, 변동 분할점수를 산출하는 경우, 시험 문제의 난이도를 성취율과 대응시켜야 한다는 부담은 줄어들 수 있으나, 성취수준 설정 작업 자체가 교사들에게 큰 부담으로 다가온다는 점에서는 단점을 가진다. 분할점수에 따라 등급별 학생 비율이 달라지기 때문에 분할점수를 정확하게 산출하는 것은 교사들에게 매우 부담스러운 작업이다. 경험 있는 교사들은 과거의 경험에 비추어 문항의 난이도를 조정하고, 이에 근거하여 분할점수를 산출하겠지만, 경험이 부족한 교사들의 경우 시행착오로 인해 등급별 비율이 매우 극단적인 형태로 산출될 가능성이 있다. 경험이 많은 교사들이라 해도, 그 해에 가르치는 학생들의 특성이 변화할 경우 난이도를 정확히 예측하는 데에는 어려움이 있다. 분할점수는 학생들에게 시험이 실시되기 이전에 설정되어 학생들에게 공개되어야 하기 때문에 시험 문제의 오류 가능성에 집중해야 할 출제 기간에 교사에게 가해지는 부담이 가중될 수 있으며, 담당 교사가 다수인 경우 합의 과정에 소요되는 절차와 시간이 길다는 점, 담당 교사가 1인일 경우는 홀로 의사결정을 해야 하는 부담감이 존재한다. 이러한 점에서 김신영(2014)은 대규모 표준화 검사의 수준설정을 위해 개발된 성취수준설정 방법을 바로 단위학교에 적용하는 것은 전문가 패널을 구성하는 것이 쉽지 않다는 점과 매 시험마다 성취수준을 설정해야 하는 교사들의 업무 가중으로 인한 부담 등으로 인해 적절하지 않을 수 있음을 지적하였다. 분할점수 산출은 행정적 지원이 불가능한 교사 고유의 업무이기 때문에 교사에게 부여되는 부담을 최소화하기 위해서는 타당하면서도 간소화된 방법으로 분할점수를 산출할 수 있는 방법이 고안되어야 하며, 교사들이 평가 업무에 집중할 수 있도록 다른 행정 업무에 대한 지원이 실질적으로 강화되어야 할 것이다.

이를 위한 하나의 방안으로 김신영 외(2010)에서 제안한 성적평정환산표의 활용을 고려해 볼 수 있다. 성적평정환산표는 <표 III-11>에 제시된 바와 같이 해당 과목의 성적에 대한 규준 정보를 고려하여 분할점수를 조정할 수 있는 환산표로, 평균이 70점에서 75점 사이에 분포할 경우 적용할 수 있는 90/80/70/60점의 고정 분할점수 산출 방식을 기준으로 하여 평균이 이보다 쉬울 경우 분할점수를 상향조정하고 이보다 어려울 경우 분할점수를 하향조정하도록 하는 환산표의 예시이다. 이와 같은 환산표를 교사들에게 제공하게 되면 학교별로 성취수준별 비율을 어느 정도의 범위 내에서 제한하는 역할을 하게 되어 성적 부풀리기를 어느 정도 방지할 수 있으면서, 동시에 교사들의 업무 부담도 완화한다는 장점을 가진다. 그러나 이와 같이 과목의 평균에 따라 분할 점수를 조정하는 방식

을 적용하면 각 등급을 구분하는 분할점수 자체에 부여되는 고유한 의미가 사라진다는 점에서 성적 평정 환산표는 제한점을 가진다. 그러나 앞서 지적한 바와 같이, 고정 분할점수의 경우 시험의 난이도와 상관없이 기계적으로 부여된다는 점, 변동 분할점수의 경우 교사들이 충분한 경험과 전문성을 가지지 못할 경우나 충분한 수의 전문가 집단이 구성되지 못할 경우 분할점수의 임의성을 극복할 수 없다는 점 등을 고려할 때, 환산표를 통한 점수의 조정은 현실적인 대안이 될 수 있을 것으로 보인다.

<표 III-11> 성취평가제의 성적 평정 환산표 예시

성취도 평균 점수	E	D	C	B	A
45점 미만	10-19	20-39	40-59	60-79	80-100
45이상 - 50미만	15-26	27-44	45-62	63-81	82-100
50이상 - 55미만	20-32	33-49	50-66	67-82	83-100
55이상 - 60미만	25-39	40-54	55-69	70-84	85-100
60이상 - 65미만	30-46	47-59	60-72	73-86	87-100
65이상 - 70미만	35-52	53-64	65-76	77-87	88-100
70이상 - 75미만	40-59	60-69	70-79	80-89	90-100
75이상 - 80미만	40-66	67-74	75-82	83-90	91-100
80이상 - 85미만	45-73	73-79	80-85	86-92	93-100
85점 이상	45-79	79-84	85-88	89-93	94-100

(4) 성취평가제의 안정적인 정착을 위한 과제

성취평가제는 교육 활동의 초점을 학생들이 도달해야 할 성취기준에 두고, 이에 부합하는 교수·학습 활동 및 평가가 제공되며 기존의 상대평가가 가지는 무한 경쟁을 완화시킬 수 있다는 점에서 교육적으로 바람직한 평가제도라고 본다. 이와 같은 제도가 입시 경쟁이 과도한 우리나라 상황에서 안정적이고 성공적으로 정착하도록 하기 위해서는 다음과 같은 점이 조속히 해결되어야 한다.

첫째, 교실내 평가의 내실화를 위해서는 교사에게 평가에 대한 권한과 책임이 부여되고 평가결과에 대해 수용하고 인정하는 사회적 분위기가 마련되어야 한다. 우리나라 중등학교에서는 학교생활기록부에 기록되는 교과 성적 정보에 대해서는 민감도가 매우 크기 때문에 수행평가나 논술형 평가를 실시하는데 있어서도 공정성에 대한 민원으로 인해 매우 제한적인 형태로 운영할 수밖에 없는 상황이며, 중간고사나 기말고사 출제 문항의 타당성에 있어서도 학부모의 민원이 적지 않게 제기되고 있는 상황임을 언급한 바 있다. 이와 같이 평가 결과에 대해 한 치의 불이익도 인정하지 못하는 분위기에서 교사들이 소신 있게 평가의 내용 및 난이도를 결정하는 데에는 매우 큰 부담이 있는 현실이다. 이와 같은 상황에서 성취평가제 결과에 대해 학교별로 과목별 성취등급 비율이 공시되면 경쟁 학교와의 비교를 통해 교사들에게 가해지는 학부모들의 압력은 적지 않을 것으로 예상된다. 이로 인해 교사들은 평가에 있어서 변화를 시도하기 원하지 않으며, 입시 경쟁의 과열화 현상이 극심한 지역에 소재한 학교의 교사일수록 이러한 경향은 더 심할 것으로 예상된다. 그러나 절대평가가 도입되더라도 학생들에게 도전을 주고 선의의 경쟁을 유도하기 위해서는 과거와 같이 무조건 문제를 쉽게 출제하는 시대는 지났다고 보며, 학부모의 압력으로 인한 타협이 궁극적으로는 학교의 경쟁력을 약화시키는 결과를 초래한다는 점을 간과해서는 안 될 것이다. 따라서 교사의 평가 전문성과 학교 교육의 경쟁력 강화를 위한 교사와 학생, 학부모의 합의와 공감각이 이루어져야 한다. 이를

위해서는 아직 발생하지도 않은 성취평가제의 부정적 측면에 대한 공격보다는 열린 논의를 통하여 성취평가제의 긍정적인 측면에 대한 사회적 공감을 이끌어냄으로써 교사들의 인식 전환과 더불어 학부모들이 평가권을 인정할 수 있는 분위기를 조성하는 것이 보다 바람직한 접근일 것이다.

둘째, 내신 제도의 개편으로 인해 일반고가 불이익을 당하지 않도록 다양한 형태의 지원이 필요하다. 성취평가제의 도입은 고교 교육과정의 다양성과 대입 전형의 다양성이라는 시대의 흐름과 맞물려 있으며, 이러한 변화에 따라 한 줄 세우기 식의 내신 정보보다는 다양하고 입체적인 형태의 내신 정보 산출이 요구되고 있다. 따라서 학생부에 기재되는 교과 정보 외에 교사가 학생의 성취과정 및 결과, 교육과정 내에서 수행한 다양한 활동 등에 관해 서술할 수 있는 세부적인 항목을 충실하게 기재할 필요성이 강조되고 있는 상황이며, 정량화된 교과 성적 외에 다양한 질적 평가를 적용할 수 있는 학생부 종합 전형의 확대 역시 거스를 수 없는 변화의 흐름이라고 볼 수 있다. 문제는 이와 같은 변화가 또 다른 형태의 사교육과 양극화를 심화시키는 효과를 가진다는 점에 있다. 실제로, 우수한 학생들에 대한 선발권을 가지고 있는 자율형 사립고의 경우 교육과정 운영의 자율성이 어느 정도 확보되어 있고, 다양한 교과 내·외적 활동을 학생들에게 실시할 수 있는 인프라와 인력풀 및 여건이 갖추어져 있기 때문에 성취평가제의 도입에 환영하는 입장이다. 반면 일반고의 경우 교육과정 운영의 자율성을 가지기 어렵고 다양한 활동을 제공할 수 있는 여건이 마련되기 어려운 환경에서, 그나마 상대평가를 통하여 일정 비율의 우수한 성적을 확보할 수 있었던 과거의 9등급제가 폐지되게 되면 대학입시에서 그만큼 더 경쟁력을 잃을 수 있다는 위기감으로 인해 성취평가제에 대해 우려를 표하는 입장의 교사들이 많은 상황이다. 일반고의 경우 열심히 하고자 하는 교사들이 존재하더라도 교육과정 운영의 자율성이 없고 실제로 강사수급이나 예산 문제 때문에 다양한 심화 과정의 수업을 개설할 수 없는 현실로 인해, 성취평가제의 도입이 그 취지를 제대로 발휘하기 어려운 상황임을 부정할 수 없다. 학생과 교사의 학업 열의가 상대적으로 강한 지역에 소제한 일부 일반고의 경우는 이러한 한계 속에서 다양한 형태의 학교 행사를 통해 학생들의 교과 관련 성취를 향상시키기 위한 노력을 기울이고 있으나, 이와 같은 노력에 대한 부담이 상당 부분 교사 개인의 노력과 수고에 부과되고 있기 때문에 제도적인 차원에서 이를 해결할 수 있는 방안 마련이 필요하다. 따라서 정부 차원에서 실질적으로 일반고의 교육과정 및 교육활동을 다양화하고 활성화할 수 있는 인력 및 예산을 지원하고, 교사들의 인식 전환 및 공감대를 형성하는 실질적인 논의의 장을 마련함으로써 변화하고 있는 대학입시 환경에 적극적인 지원 방안을 모색해야 할 것이다.

2. 학교생활기록부 기재 내용의 변화와 발전방향

본 절에서는 우리나라 학교생활기록부 기재 내용의 변화과정 및 주요국의 학생부 기재 방식의 특징을 정리하고, 이를 바탕으로 학교생활기록부의 발전 대안을 모색하고자 한다.

1) 학생부 기재 내용의 변화과정과 문제점

(1) 학생부 기재 내용의 변화과정과 특징

학교생활기록부는 학교교육의 결과가 단일한 지표로 계량화되고 총점화 됨에 따라 과열된 경쟁 심리 및 사교육 유발의 원인이 되었던 점을 개선하기 위하여 교과별 성취수준을 중심으로 교육의 성과를 기재하기 위한 목적으로 도입되어 최근까지 크고 작은 변화를 거쳐 왔다. <표 III-12>는 1997년부터 현재까지 학교생활기록부 기재사항의 주요 변천과정을 정리한 것이다. 2005년부터는 과목별 석차 9등급제가 시행되면서 평균, 표준편차, 석차등급, 이수자수 등의 정보가 기록되었으며,

2010년에는 비교과 영역 중 재량활동과 특별활동을 통합하여 창의적 체험활동상황으로 기록하고 독서활동상황을 신설하는 방식으로 개정되었다. 2013년에는 지속적이고 심층적인 학교진로교육을 위하여 학교생활기록부의 진로 관련 사항을 학교급 간에 연계할 수 있는 방안을 마련하였으며, 학생부의 서술식 기재 항목의 내용 작성 기준을 구체적으로 마련하여 창의적 체험활동 상황의 ‘특기사항’과 교과학습발달상황의 ‘세부능력 및 특기사항’, 독서활동상황의 서술식 기재란의 내용작성 기준을 구체화하였다. 2014년에는 교사가 기재하는 서술식 항목의 글자수를 축소하였다는 점, ‘진로희망사항’란에 학생의 진로 희망 사유 기재란을 신설했다는 점, 고1의 경우 성취평가제 도입으로 인해 성취도 등급과 석차 9등급을 병기하게 된 점, 교외 활동보다는 교내 활동 위주로 기록해야 한다는 점 등이 주목할 만한 변화라고 할 수 있다.

<표 III-12> 학교생활기록부 주요 변천과정

개정 연도	1997年 2月	1997年 12月	1999年	2005年
개정 이유	<ul style="list-style-type: none"> 모든 영역의 계량화 및 총점에 의한 서열화로 인해 지나친 경쟁심리 유발, 과열과외 만연 등 문제점 대두 	<ul style="list-style-type: none"> 초·중·고 학교생활기록부가 기존의 수기작성 방법에서 전산처리 방법으로 개선·수행됨에 따라 개정 	<ul style="list-style-type: none"> 개별화·다양화·특성화를 지향하는 ‘새 학교문화 창조’ 반영 2002학년도 새 대학입학제도에 부응하는 풍부한 입학전형자료 제공 도모 학교생활기록부 작성의 편의성·효율성 제고 	<ul style="list-style-type: none"> 2008학년도 대학입학제도 개선안에 따라 학교생활기록부에 교육활동을 상세히 기록하고 입시 반영 비율을 높이하고자 함 절대평가의 내신 부풀리기 방지
법령	교육부훈령 제545호	교육부훈령 제558호	교육부훈령 제587호	교육인적자원부훈령 제676호
주요 개정 내용	<ul style="list-style-type: none"> 총점 위주의 상대평가 → 교과별 성취수준 중심의 평가. (교과별 성취수준 및 석차는 기록하지만, 전 교과의 총점 및 그 석차는 기록치 않음) 상급학교 입학전형자료 활용하기 위해 교과활동·특별활동·수상경력 등 학교생활 전반을 총체적으로 기록 교과학습 발달상황란의 『석차백분율』을 『석차』로 변경하고 『재적학생수』 기재 칸 추가 	<ul style="list-style-type: none"> 초등학교의 교과학습 발달상황 ‘성취도’를 제외하고 중·고의 훈령(교육부훈령 제545호)을 계속 적용·시행 수기작성, 보관 및 활용체제 → 전산입력처리, 보관 및 활용체제 	<ul style="list-style-type: none"> ‘초·중·고 학교생활기록부 전산처리 관리지침’(교육부훈령)과 ‘고등학교 학업성적 관리지침(교육부예규)로 이원화 → 일원화 각 교과별 지필평가 및 수행평가의 방법·횟수·성적처리 등은 각 학교교과지도의 형편을 고려하여 교과협의회에서 정한 후 학업성적관리위원회의 심의 거쳐 학교장이 최종 결정 교과학습 발달상황 : (고교) 학년말 1회만 교과별 석차 → 매 학기말 교과별 석차 산출 학기별 절대평가로 성취도 기록 (변동 없음) 신뢰성 미흡한 기록 폐지 	<ul style="list-style-type: none"> 학교생활기록부 양식을 ‘학교생활기록부’와 ‘학교생활세부기록사항기록부’로 구분하여 전자는 영구보존하고 후자는 5년에서 10년만 보존 교과학습 발달상황 기록방식 : 교과별 석차 → 교과별 등급 (과목별 석차 9등급제 시행) 과목명, 단위수, 성취도, 석차/재적수 → 과목명, 단위수, 원점수, 평균, 표준편차, 석차등급, 이수자수 기록

개정 연도	2010年	2013年 9月
개정 이유	<ul style="list-style-type: none"> 2011학년도부터 ‘2009 개정 교육과정’이 적용됨에 따라 기존의 ‘창의적 재량활동’ 및 ‘특별활동’이 ‘창의적 체험활동’으로 확대 통합됨에 따른 사항 등을 반영하고자 함 	<ul style="list-style-type: none"> 학교생활기록의 진로 관련 사항을 초등학교, 중학교 및 고등학교 간 연계할 수 있는 법적근거를 마련하는 등 현행 제도의 운영상 나타난 일부 미비점을 개선·보완하려는 것임.
법령	교과부훈령 제4조 제1항의 제4호 및 제5호 변경, 제7호 신설	교육부훈령 제 20조 신설
주요 개정 내용	<ul style="list-style-type: none"> 학교생활기록의 대상 자료 중 ‘재량활동’을 삭제하고, ‘특별활동상황’을 ‘창의적 체험활동상황’으로 변경 및 2007학년도부터 고등학교 및 2010학년도부터 중학교 학교생활기록부에 기록해 온 ‘독서활동상황’을 신설 	<ul style="list-style-type: none"> 학교생활기록의 진로지도 활용을 위한 자료 제공(제20조 신설) 지속적이고 심층적인 학교진로교육을 위하여 학교생활기록부의 진로 관련 사항을 해당 학생의 동의를 받아 상급학교에 전산 자료의 형태로 제공할 수 있도록 함. 중고등학교의 장은 제공받은 전산자료를 학생의 재학(유예, 휴학) 기간 동안 진로교육을 위한 목적으로만 활용하여야 함.

개정 연도	2013年 12月
개정 이유	<ul style="list-style-type: none"> ■ 범정부 합동으로 발표('13. 7. 23)한 '현장중심 학교폭력 대책'의 학교생활기록부 기재 개선안에 따라 학교생활기록부에 기재된 학교폭력 가해학생 조치사항을 졸업 후 5년 보존에서 2년 보존하도록 단축하고, 졸업 전 학교폭력대책자치위원회의 심의를 통해 반성정도, 긍정적 행동변화에 따라 졸업과 동시에 조치사항(제4호, 제5호, 제6호, 제8호)을 삭제 가능하도록 하는 근거를 마련하고자 함 ■ 학교생활기록부의 충실한 기재와 기재내용의 신뢰도 제고를 위하여 '진로희망사항'에 '희망사유'를 신설하고, 수상경력에 대회 실제 '참가인원'을 병기하도록 하며, 학교생활기록부 서술식 기재항목의 내용작성 기준을 구체적으로 마련하고자 함 ■ 중학교에 자유학기제가 도입됨에 따라 자유학기의 교과학습발달상황 평가의 근거를 마련하고, 2014학년도부터 고등학교에 보통교과 성취평가제가 단계적으로 도입됨에 따라 고등학교 성취평가의 근거를 마련하는 한편 그 밖에 현행 제도의 운영상 나타난 일부 미비점을 개선·보완하려는 것임
법령	교육부 훈령 제 8조, 제9조, 제15조, 제 18조 변경 및 제 20조 신설 별지 제1호·제2호·제3호·제6호·제9호, 부칙 제4조 변경
주요 개정 내용	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학교생활기록부의 충실한 기재 및 신뢰도 제고를 위한 기재방식 개선 <ol style="list-style-type: none"> 1) 수상경력의 참가대상에 실제 참가인원을 병기하도록 함 2) 진로희망사항에 '희망 사유' 기재란을 신설함 3) 창의적체험활동상황의 '특기사항', 교과학습발달상황의 '세부능력 및 특기사항', 독서활동상황 등의 서술식 기재란의 내용작성 기준을 구체화 ■ 학교폭력 가해학생 조치사항 학교생활기록부 보존기간 단축 및 졸업과 동시에 삭제 제도 마련 <ol style="list-style-type: none"> 1) 학교생활기록부에 기재된 학교폭력 가해학생 조치사항(제4호· 제5호· 제6호· 제8호)을 졸업 후 5년 보존에서 2년 보존으로 단축하고, 해당학생의 반성 정도, 긍정적 행동변화 정도를 고려하여 졸업 직전 학교폭력대책자치위원회의 심의를 거쳐 졸업과 동시에 가능하도록 함 2) 졸업생에 대해서도 졸업 후 2년 보존을 동일하게 적용함 ■ 중학교 자유학기 및 고등학교 보통교과의 교과학습발달상황 평가 근거 마련 <ol style="list-style-type: none"> 1) 중학교 자유학기의 경우는 교과학습발달상황의 '성취도' 등은 공란으로 두고 '세부능력 및 특기사항'에만 활동상황을 기재함 2) 고등학교 보통교과 성취평가 도입에 따라 교과학습발달상황에는 '교과', '과목', '단위수', '원점수/과목평균(표준편차)', '성취도(수강자수)', '석차등급'을 산출하여 기재함 ■ 건강장애 학생의 학적 및 성적처리 기준을 명확히 하고 장애학생의 평가방법 조정

개정 연도	2014年
개정 이유	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 대학이 시간제등록생을 선발하는 경우 학교생활기록부는 고등학교 또는 이와 동등한 학력이 인정되는 학교를 졸업한 사람에 대해서만 전형자료로 활용함을 명시하고자 함 ▪ 원격대학도 대학과 동일하게 정규 학생과 통합하여 운영할 수 있는 시간제등록생 인원을 총 입학정원의 10퍼센트 범위에서 학칙으로 정하도록 함으로써 시간제등록생의 과다 모집을 방지하고자 함 ▪ 대학입학전형 계획의 공표 등에 관한 사항을 명시한 고등교육법 제34조의5가 신설됨에 따라 동조를 위반하여 대학입학전형시행계획을 변경한 경우 등에 대한 행정처분기준을 마련하고자 함 ▪ 전환인가 조건을 미이행한 사이버대학과 시간제등록생 선발 관련 법령을 위반한 원격대학에 대한 제재처분의 세부기준을 정비함으로써 제재처분의 투명성과 객관성을 높이하고자 함
법령	제36조 제1항, 제53조 제8항 개정, 별표 4 제2호 라목 개정/ 별표 4 제2호 , 별표 4 제2호 타목 신설
주요 개정 내용	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 대학이 시간제등록생을 선발할 때에는 고등학교 또는 이와 동등한 학력이 인정되는 학교의 학교생활기록부 기록(고등학교 또는 이와 동등한 학력이 인정되는 학교를 졸업한 사람만 해당한다)을 활용할 수 있음 ▪ 원격대학은 해당 대학의 학생과 통합하여 수업을 받는 시간제등록 인원을 총 입학정원의 100분의 10 범위에서 학칙으로 정함 ▪ 법 제34조의5제4항을 위반하여 대학입학전형시행계획을 변경한 경우 총 입학정원의 10퍼센트 범위에서 모집정지 또는 정원 감축함 ▪ 사이버대학이 수익용 기본재산 확보 유예기간이 도래하였으나 수익용 기본재산을 확보하지 못한 경우 미확보 기준에 해당하는 입학정원 모집정지 또는 정원 감축함 ▪ 법 제53조제8항을 위반하여 원격대학이 시간제등록생만을 대상으로 하는 시간제등록생을 모집하거나 해당 대학의 학생과 통합하여 수업을 받는 시간제등록생 등록인원이 총 입학정원의 100분의 10을 초과한 경우 총 입학정원의 10퍼센트 범위에서 모집정지 또는 정원 감축함

최근에는 학생부 종합전형이 주요 대학의 입학 전형 중 비중 있는 부분을 차지함에 따라 학생부에 기재할 수 있는 내용과 기재할 수 없는 내용이 매우 구체적으로 명시되고, 문제점이 드러날 경우 기재요령 수정을 통해 개정하는 방식으로 매해 작성 요령이 개정되고 있다. 더불어 학생부에 기재 가능한 사항이 사교육을 심화하지 않도록 하기 위해 학교 밖에서 이루어지는 활동에 상당한 제약을 두고 있지만, 모든 가능성을 고려하여 기재 요령 및 지침을 작성할 수는 없기 때문에 맹점이 존재하며, 학생부 기재 여부가 매우 경직된 방식으로 기계적으로 해석되고 허용됨에 따라 기재 가능 사항에 대한 현장 교사와 학생들의 혼란이 초래되는 경우도 있다. 일례로, 다양한 형태의 공공도서관에서 운영하는 프로그램은 학생들의 독서활동을 긍정적으로 유도한다는 측면에서 권장되는 사항이지만, 현행 학생부 기재 요령에 의하면 어느 기관에서 운영하는 도서관이냐에 따라 기재가 가능할 수도 있고 가능하지 않을 수도 있다. 현행 지침에 따르면, 공공도서관 프로그램이라도 교육부와 교육부 직속기관, 시/도교육청과 교육청 직속기관, 교육지원청이 운영하는 프로그램은 허용되지

만, 교육청 산하 교육지원청의 도서관이나 지자체 소속의 공공도서관의 경우 기재가 불가능하다는 점이다. 다른 사례로 사교육 유발 요인이 강한 각종 공인어학시험, 경시대회, 교내·외 인증시험 등의 참여 사실이나 성적(모의고사·전국연합학력평가 성적 또는 관련 교내 수상실적 포함), 외부상, 논문(학회지) 등재나 도서출간, 발명특허 내용, 해외 봉사활동실적 등은 ‘행동특성 및 종합의견’란을 포함하여 학교생활기록부의 어떠한 항목에도 기재할 수 없다. 그러나 여기에도 맹점이 존재하는데, 교과부의 가이드라인에 따르면 학교밖 수상경력은 기재하지 않는 것을 원칙으로 하되 교육과학기술부나 지역교육청이 주최, 주관한 대회, 공식적인 학교 내 선발시험 등을 거쳐 학교장 추천으로 참가한 대회에서의 수상실적은 기재 가능하도록 되어 있고, 이와 같은 기관이 후원한 대회의 수상실적은 기재 불가능하게 되어 있다. 이와 같이 사교육 유발을 억제하기 위해 해마다 과도하게 기재 제한 요소들을 추가하게 됨에 따라, 학생과 학부모는 어떤 활동이 학생들에게 도움이 되는지에 초점을 두기 보다는 어떤 프로그램과 대회에 참여하는 것이 기재 가능한지에 초점을 두어 참여 여부를 결정하게 되는 다소 희극적인 상황이 연출되고 있는 것이 현실이다.

이와 같이 크고 작은 변화가 있기는 하였으나, 학생부에 기재되는 내용은 크게 보면 학생의 교과 성적 및 교과 관련 활동을 기록하는 영역과 교과외 활동이나 정의적 특성 등을 기록하는 영역으로 구분할 수 있으며, 학생부 기재 내용을 대학 입시에 과도하게 활용함으로써 사교육을 유발하는 상황을 방지하기 위하여 각 항목별로 기재 가능한 글자수를 제한하고 있다. [그림 III-7]은 각 항목별 학생부 기재 가능 글자수를 정리한 것이다.

(교육정보시스템, 2014.03. 현재)

영역	세부항목	최대 글자수 (한글 기준)	비고
1. 인적사항	학생 성명	20자	
	학부모 성명	15자	
	주소	300자	
	특기사항	500자	
2. 학적사항	특기사항	500자	
3. 출결상황	특기사항	500자	
4. 수상경력	수상명	100자	
5. 자격증 및 인증 취득상황	명칭 또는 종류	100자	2010학년도 이후는 고등학교만 해당
6. 진로희망사항	희망 사유	200자	2014학년도 1학년 신설
7. 창의적 체험활동상황	자율활동 특기사항	1,000자	
	동아리활동 특기사항	500자	
	봉사활동 특기사항	500자	
	진로활동 특기사항	1,000자	
	봉사활동실적 활동내용	250자	
8. 교과학습발달상황	일반과목 세부능력 및 특기사항	과목별 500자	
	개인별 세부능력 및 특기사항	500자	중학교(1,000자)
	예체능과목 특기사항	과목별 500자	
	개인별 특기사항	500자	
9. 독서활동상황	공통	1,00자	
	과목별	500자	
10. 행동특성 및 종합의견	행동특성 및 종합의견	1,00자	
11. 학년이력	전공·과정 비교	250자	고등학교

[그림 III-7] 학생부 기재 가능 글자수

제15조(교과학습발달상황)

- ① 교과학습발달상황의 평가는 별지 제9호 '교과학습발달상황 평가 및 관리'에 의거 시행한다.
- ② 초등학교의 교과학습발달상황은 각 과목별 성취기준에 따른 성취수준의 특성 등을 '세부능력 및 특기사항'란에 과목별로 간략하게 문장으로 입력하고, 방과후학교 수강내용(강좌명, 이수 시간 등)을 입력할 수 있다.
- ③ 중학교는 제1항의 규정에 의하여 시행한 평가에 따라 '교과', '과목', '성취도(수강자수)', '원점수/과목평균(표준편차)'을 산출하여 각 학기말에 입력한다. 다만, 체육·예술(음악/미술) 교과(군)의 과목은 '교과', '과목', '성취도'를 입력하고 '특기사항'란에는 특기할 만한 사항이 있는 과목 및 학생에 한하여 각 과목별 성취기준에 따른 성취수준의 특성, 실기능력, 교과적성, 학습활동 참여도 및 태도 등을 간략하게 문장으로 입력한다.
- ④ 고등학교는 제1항의 규정에 의하여 시행한 평가에 따라 '교과', '과목', '단위수', '원점수/과목평균(표준편차)', '성취도(수강자수)', '석차등급'을 산출하여 각 학기말에 입력한다. 다만, 전문 교과 중 농생명 산업 교과, 공업 교과, 상업 정보 교과, 수산·해운 교과, 가사·실업 교과는 '교과', '과목', '단위수', '원점수/과목평균(표준편차)', '성취도(수강자수)'를 입력하고, 보통교과의 체육·예술(음악/미술) 교과(군)의 과목은 '교과', '과목', '단위수', '성취도'를 입력하며, '특기사항'란에는 특기할 만한 사항이 있는 과목 및 학생에 한하여 각 과목별 성취기준에 따른 성취수준의 특성, 실기능력, 교과적성, 학습활동 참여도 및 태도, 직무능력 등을 간략하게 문장으로 입력한다.
- ⑤ 중·고등학교의 '비고'란에는 학교 간 통합 선택교과 이수, 학적변동으로 인한 이수과목 상이 등 교육과정 운영에 따른 특기사항에 관한 내용을 간략하게 입력한다.
- ⑥ 중·고등학교의 '세부능력 및 특기사항'란에는 과목별 성취기준에 따른 성취수준의 특성 등을 특기할 만한 사항이 있는 과목 및 학생에 한하여 간략하게 문장으로 입력하고, 방과후학교 수강내용(강좌명, 이수시간 등)을 입력할 수 있다.
- ⑦ 고등학교의 보통교과 중 교양교과는 과목명 및 이수단위를 입력하고 '성취도'란과 '석차등급'란에는 'P'를 각각 입력하며, '세부능력 및 특기사항'란에는 특기할 만한 사항이 있는 과목 및 학생에 한하여 과목별 성취기준에 따른 성취수준의 특성 등을 간략하게 문장으로 입력한다. 또한, 중학교에서도 고등학교 교양교과(환경과 녹색성장, 보건, 진로와 직업 등) 성격의 과목을 선택하여 이수한 경우 과목명 및 이수시간을 입력하고 이수여부에 'P'를 입력한다.
- ⑧ 고등학교의 기초교과 중 기본과목(기초수학, 기초영어)을 이수한 경우 '성취도'란과 '석차등급'란에는 'P(수강자수)'와 'P'를 각각 입력하고 '세부능력 및 특기사항'란에는 '해당 과목의 이수 기준', '이수자수'를 입력한다.

⑨ 보통교과 【기초교과 중 기본과목, 체육·예술(음악/미술)·교양교과(군)의 과목 제외】의 과목 수강자수가 13명 이하인 경우 '교과', '과목', '단위수', '원점수/과목평균(표준편차)', '성취도(수강자수)'를 입력하고, '석차등급'란에는 '석차등급'이나 '·'을 입력한다. 다만, 수강자 수가 13명 이하인 과목이 2과목 이상인 경우에 '석차등급'란에 '석차등급' 또는 '·' 표기 중 한 가지 방법으로 동일하게 입력한다.

⑩ <삭 제>

⑪ 체육·예술계 중학교(예술체육 중점학교 포함)에서 학생이 선택과목으로 체육계 과목 또는 음악·미술계 과목을 이수한 경우 '교과', '과목', '원점수/과목평균(표준편차)', '성취도(수강자수)'를 입력하고, 체육·예술계 고등학교(예술체육 중점학교 포함)에서 학생이 심화과목으로 체육계 과목 또는 음악·미술계 과목을 이수한 경우 '교과', '과목', '단위수', '원점수/과목평균(표준편차)', '성취도(수강자수)', '석차등급'을 입력한다.

⑫ '중학교 자유학기제 운영학교'에서 학생이 자유학기에 이수한 과목은 '성취도(수강자수)'란과 '원점수/과목평균(표준편차)'란을 공란으로 두고, '세부능력 및 특기사항'란에는 모든 과목에 대해 각 과목별 성취기준에 따른 성취수준의 특성, 학습활동 참여도 및 태도, 활동 내역 등을 간략하게 문장으로 입력한다. 또한, '중학교 자유학기제 운영학교'에서 학생이 자유학기에 이수한 체육·예술(음악/미술) 교과(군)의 과목은 '성취도'란을 공란으로 두고, '특기사항'란에는 모든 과목에 대해 각 과목별 성취기준에 따른 성취수준의 특성, 실기능력, 교과적성, 학습활동 참여도 및 태도 등을 간략하게 문장으로 입력한다.

[그림 III-8] 학교생활기록부 교과학습발달사항 기재에 관한
교육부 훈령

‘세부능력
특기사항’
어, 학생의
활에 대한
인 정보를
있는 항목
동특성 및
견’ 영역이
영역에서는
에 대해 수
찰한 누가
바탕으로
행동 특성
종합적으로
도록 되어
구체적으로
에는 행동
나 진로적
사, 인성
각종 심리
과, 창의적

- (2학기) 문학Ⅱ : 책을 많이 읽는 습관을 통하여 문학을 문학 자체로 느끼고 받아들이는 학습 습관이 생겼고 이와 더불어 타고난 논리력과 이해력을 바탕으로 작품을 깊이 있게 이해할 수 있어 해를 거듭할수록 더욱 더 성장하는 모습을 보이는 것으로 보임.
- 작문 : ‘슬픈 열대(레비 스트로스)’와 ‘감시와 처벌(미셸 푸코)’ 등 영역별 필독서를 읽고 쟁점 사항을 주제로 토론을 진행하고 글을 쓰는 수업을 진행할 때, 각 도서를 빠짐없이 읽고 분석하는 성실함을 보여주었으며, 작문에서 중요한 표현 능력을 잘 살려서 우리 현실과 연관시켜 이해한 내용을 한편의 글로 완성하는데 뛰어난 능력을 보여줌.
- (1학기) 실용영어Ⅰ : 영어 듣기, 말하기 능력이 매우 탁월하며 영어 구문에 대한 이해도가 남다르고, 빠른 속도로 직독, 직해가 가능하며, 어휘 면에 있어서 성취도가 높고, 탁월한 말하기 능력으로 교내 영어스피치 대회와 사회를 맡아서 매끄럽게 진행하였고, 교내에서 실시한 영어말하기 대회에 참가하여, 자신이 직접 작성한 영어 연설 내용을 바른 표현과 정확한 발음으로 청중들에게 잘 전달하여 호응을 이끌어 내고 인상함.
- (2학기) 실용 영어 독해와 작문 : 듣기, 독해, 문법의 영어영역에 대한 총체적인 이해를 높이기 위하여 노력함. 수업시간에 강조하는 부분을 복습한 후, 지속적으로 질문하는 태도를 갖추고 있고, 주요부분과 단어 및 고난도 문장구조 분석 등을 정리하여 자신의 취약점을 발견하고 해결하고자 노력하였으며, 고난도 유형인 빈칸추론문제의 접근방식을 찾아 적용해가면서 문제를 풀려고 노력함.
- 영어Ⅰ : 기본적인 작문 능력과 문법 실력을 바탕으로 열심히 노력하여 영어 일기쓰기 수행과제를 수행하면서 점진적으로 쓰기와 표현 능력이 향상되고 있음. 매달 실시하고 있는 주제별 3분 스피치에서는 초기와는 달리 주어진 시간을 초과할 정도로 말하기 능력이 향상됨.

[그림 III-9] 고등학교 일반과목에 대한 ‘세부능력 및 특기사항’ 기재 예시

동상황, 교과학습발달상황 등을 바탕으로 학생을 총체적으로 이해할 수 있도록 하며, 잠재력, 인성, 인지적 특성, 자기주도적 학습 능력, 창의성, 예체능 활동 등을 종합적이고 구체적으로 입력하도록 되어 있다.

학교생활기록부에는 이밖에 학생의 비교과 활동에 대한 정보를 얻을 수 있는 항목으로서 진로 희망 사항이나 독서활동 상황, 창의적 체험활동 상황, 봉사활동 상황 등을 기재할 수 있도록 되어 있다.

력 및
과 더불어
학교 생활
전반적인
언을 수
이 ‘행
종합의
다. 이
학생들
시로 관
기록을
학생의
에 대해
서술하
있다.
이 영역
특성이
성검
검사 등
검사 결
체험활

[고등학교 일반과목]

- (1학기) 국어 : 국어 학습의 기본이 되는 개념어들의 이해를 위하여 그 의미를 찾아서 메모해둠으로써 국어과목 성적을 향상시키려는 노력을 하며, 이로 인하여 사자성어에 대한 지식이 해박함. 항상 책과 가까이 하며 자투리 시간을 이용한 독서를 통해 독해력을 기르고 이를 통하여 읽기 능력이 향상되었음. 독서 논술 자료를 꼼꼼히 풀어서 제출하였으며 이를 통해 자기표현 능력이 향상되고 글쓰기에 자신감이 붙었음. 전교생을 대상으로 한 교내 논술대회와 교내 독후감쓰기대회에서 자신이 가진 역량을 발휘하여 좋은 결과를 거둠. 방과후학교 고시가반(30시간), 고전소설반(20시간)을 수강함.

(2) 학생부 ‘세부능력 및 특기사항’ 기재의 문제점

교과학습발달상황은 학교생활기록부의 내용 중 가장 독특한 항목이다. 학생들의 과목별 성취 정도는 ‘석차등급’이라는 객관적 수치를 통해 정량적 평가가 가능하고, 세부능력 및 특기사항을 통해 학생들의 관심, 학습태도, 발전 정도 등에 대해 교사의 주관적 평가를 통해 정성적 평가가 가능하다. 다시 말해서 교과학습발달상황은 학생의 학업역량과 발전가능성, 인성 등을 학업성취도와 세부능력 및 특기사항이라는 두 개의 서로 다른 관점에서 평가한다.

교과학습발달상황의 기재 내용을 바탕으로 대학에서는 과목별 석차등급, 학기별, 학년별 성적 변화추이, 학과의 특성이 반영된 과목별 성취도 등을 활용하여 학생의 학업역량이나 발전가능성 등을 평가할 수 있을 것이다. 2014 학교생활기록부 기재요령에 따르면, 교과학습발달상황의 세부능력 및 특기사항은 특기할 사항이 있는 과목 및 학생에 한하여 그 특성을 간략한 문장으로 기술하도록 하고 있다. 즉 교사의 주관적 판단이 포함된 세부능력 및 특기사항을 통해 학업에 대한 관심, 태도 등을 석차등급과는 다른 방식으로 확인할 수 있다는 것이다. 현재 학교에서 시행되고 있는 과목별 집중이수제와 학생 선택 교육과정으로 인해 학생에 대한 교사의 주관적 판단은 석차등급보다 중요한 역할을 할 수 있다. 한 학기 동안 한 과목을 집중으로 이수하게 되면 중간고사와 기말고사, 수행평가로 성적이 매겨지게 되지만, 시험의 횟수와 시험의 난이도 등에 따라 학생들의 성취수준이 정해지기 때문에 교과 성적만을 활용하여 학생의 전반적인 발전가능성이나 학업역량 등을 평가하는 데에는 한계가 있다. 또한 앞에서 언급한 외적요인으로 인해라도 학생의 학업역량이 과대평가되거나 과소평가될 수 있으므로 이를 보완할 수 있는 영역이 세부능력 및 특기사항인 것이다.

이와 같이 서술형으로 기입할 수 있는 영역은 교과와 관련된 학생의 능력이나 전반적인 행동 특

성 등을 이해할 수 있는 매우 중요한 정보이다. 대입에서 학생부종합전형을 통해 학생의 잠재력이나 소질, 전공학과에 대한 열정 등 정성적인 평가가 실시되면서 고교에서는 정량적인 교과 성적 뿐 아니라 정성적인 학생의 평가 또한 중요함을 인식하게 되었고 이에 따라 동아리활동, 방과후학교, 교내 경시대회, 봉사활동 등 다양한 비교과 활동이 활성화되었다. 교사들은 학생들의 잠재력 개발 및 창의성 향상을 위해 토론과 발표수업 등을 포함하여 다양한 수업 모형을 개발하고 있으며 이를 적용하여 수업 과정 및 평가(지필평가, 수행평가 등)에서 나타나는 학생의 성취정도를 학교생활기록부(이하 학생부)에 기록하고 있다. 특히 학생부의 교과학습발달상황의 ‘세부능력 및 특기사항’은 교과별로 교사들이 학생의 특성을 구체적으로 기술하기 때문에 평가자 입장에서는 학생들의 인지적인 능력, 특기, 관심 분야 등을 파악할 수 있으므로 학생들의 교과 성취와 관련한 질적인 평가가 가능하다는 점에서 매우 중요한 항목으로 보고 있다.

그러나 이처럼 교과 성취도의 질적 평가가 교수학습의 변화를 가져오고 이와 같은 과정에서 나타난 개별 학생들의 특성 및 활동 상황이 학생부에 신뢰롭게 기재되는 경우도 있지만, 교사들의 업무 부담으로 인해 상위권 대학에 진학할 가능성이 있는 학생들에게만 유리한 방향으로 기재되거나 학교에서 제공하는 프로그램의 차이 및 개별 교사의 열의에 따라 기재되는 내용의 구체성 및 다양성이 크게 좌우되기도 한다. 다수의 평가 대상, 변화에 대한 두려움, 학생의 무관심, 학생부 종합 전형에 대한 회의론 등의 다양한 요인으로 인해 학생에 대한 다각적인 평가가 이루어지기란 현실적으로 어렵다. 교과학습발달상황의 모든 항목들이 대학입시에 있어서 중요하다는 점에는 교사들이 공감하고 있지만, 세부능력 및 특기사항 작성에 대해서 어려움을 호소하는 교사들도 많다.

학생부 종합 전형의 영향으로 학생에 대한 질적 평가의 필요성과 중요성이 대두되면서 학생들의 수업태도, 수업 참여도, 성취정도에 대한 관심도가 높아졌습니다. 최근 들어 학교 현장에서는 팀별 과제, 발표 등의 다양한 수업방식이 시도되고 있는데 이는 학생에 대한 다각적인 평가를 위한 노력이라고 볼 수 있지요. 하지만 이러한 변화와 노력이 전국의 모든 고등학교에서 이루어진다고 볼 수 없습니다. 교사가 세부능력 및 특기사항에 대한 기재 권한을 가지고 있지만 우수학생에 대한 교사의 평가가 이루어지도록 학교에서 적극적으로 유도하고 있습니다. 교사에게 기재에 대한 권한을 모두 부여하는 것이 맞지만 학교에 따라 전교생을 대상으로 세부능력 및 특기사항을 기재하는 학교도 있고, 석차 등급 3등급 이내의 학생들의 한해서만 기재하도록 하는 학교도 존재합니다. (D고 교사)

세부능력 및 특기사항 기재의 현실적인 어려움을 해결하기 위해 교사들은 교육부에서 제공하는 학생부 기재요령에 제시된 기재예시를 참고하는 경우가 많다. 따라서 교육부가 제시하는 학생부 기재에 대한 가이드라인은 교사들의 학생부 작성의 질적 향상을 가져올 수 있는 방향으로 기능해야 할 것이다. 가이드라인을 전혀 참고하지 않고 아무 의미 없는 내용을 매우 짧은 한 문장으로 작성하는 경우도 다반사이기 때문에, 배포된 기재요령을 참고하여 작성하는 것은 교사들이 기재하는 내용의 질적 제고에 어느 정도 역할을 할 수 있다. 하지만 교육부에서 제시한 기재요령의 내용을 보면, 구체적인 학습활동 내용과 결과, 이러한 과정에서 관찰된 학생들의 노력과 변화에 대한 서술보다는 학생의 학습태도, 능력 등을 실적에 근거하여 기술하고 있다. 따라서 기재예시의 내용을 그대로 활용하는 교사가 많으면 많을수록 기재 내용의 차별성이 사라진다는 단점이 있다.

학생부 기재내용의 정성적 평가를 담당하는 입학사정관들은 아래의 사례와 같이 지나치게 학습활동과 내용 자체에만 초점을 맞추어 기술하는 경우 실질적인 평가에 도움이 되지 않는다고 강조한다. 아래 <사례 1>에 제시된 「문학1」 교과의 ‘세부능력 및 특기사항’은 문학감상반에서 학습한 내

용을 열거하는데 그쳐 학생의 성취에 대한 구체적인 정보를 제공하지 않는다. 또한 <사례 2>에 제시된 「정보」 교과목의 ‘세부능력 및 특기사항’에서는 연구 내용과 결과를 너무 구체적으로 기술하고 있다. 연구주제와 논문 작성 과정에 적극적으로 참여하여 고등학생 수준 이상의 논문을 완성하였다는 사실만으로도 충분하다. 학생 성별, 자세에 따른 폐활량의 비율과 차이 등 구체적인 수치를 알 필요는 없으며 그것이 학생의 특성을 파악하는데 전혀 도움이 되지 않기 때문이다. <사례 3>의 영어 교과에 대한 ‘세부능력 및 특기사항’에서도 하나의 사례에 대해 지나치게 세세한 기술을 하고 있으며, 대부분의 기술 내용이 불필요한 정보를 제시함에 따라 학생의 능력과 특성에 관해 제대로 파악할 수 없다.

<사례 1>

문학1: 방과후학교 문학감상반 수업을 통해 황순원의‘목 넘이 마을의 개’, 손창섭의‘비 오는 날’, 오상원의‘유예’, 강신재의‘젊은 느티나무’, 이청준의‘줄’, 김원일의‘어둠의 혼’, 현기영의‘순이삼촌’, 임청우의‘사평역’, 양귀자의‘한계령’등의 현대소설을 감상하고 인물의 상징성, 구성 방식, 시점 및 서술상의 특징, 작품의 지배적인 분위기, 인물의 심리 변화, 전쟁이 문학에 미친 영향, 실존적 영향, 배경의 의미, 장인 정신, 서술자의 태도, 의식의 묘사 기법, 인물의 성장, 개인적 사건이 갖는 역사적 의미, 효과적인 소재의 사용 등을 학습함.

<사례 2>

정보: 논문작성방법 및 우수성자료 포트폴리오 만들기(2013.09.02.-2013.10.04.)를 수강함. 수업에 진지하게 참여하였으며 논문 작성 방법부터 연구주제 설정, 논문 양식 작성법, 설문조사 분석법, 엑셀을 이용한 기초 통계 방법, MLB 실험 기구 사용 방법 등을 익힘. 연구 주제에 맞는 다양한 실험 연구 대상자를 직접 선정하고 실험을 진행하였으며 실험 전 과정에 적극적으로 참여하여 의미있는 실험 결과를 얻었으며 이를 토대로 고등학생 수준 이상의 논문을 완성함. 연구주제: 고등학교 학생들의 자세에 따른 폐활량 변화 비교 연구 1. 표본: ○○고등학교에 재학하고 있고 호흡기와 심장관련 질환이 없는 1~2학년의 남학생 15명, 여학생 15명을 대상으로 편의 표집함. 복식은 교복으로 통일하였고, 흡연자는 실험 2시간 이전 흡연을 못하도록 함. 2. 연구방법: 1) MLB 폐활량계의 영점을 맞추고 코를 집게로 막고 정상적으로 호흡하도록 함. 그래프가 정상적인 호흡의 그래프를 그리기 시작할 때 숨을 최대한 깊이 들이쉬고 내쉬도록 함. 숨을 최대한 들이쉬고 내쉬는 과정을 반복하여 폐활량을 측정함. 2) 직립한 자세(자세1)로 폐활량을 먼저 측정한 후에 적당량의 휴식을 취하고 학교 의자에 앉아 등을 일직선으로 곧게 편 바른 자세(자세2)로 폐활량을 측정한 후에 적당량의 휴식 후 학교 의자에 앉아서 학교 책상에 엮드린 자세(자세3)로 폐활량을 측정함. 3. 연구결과 2) 결과 직립한 자세와 의자에 앉은 자세의 폐활량을 비교하였을 때 의미 있는 연관관계를 도출할 수 없었으나 직립한 자세와 엮드린 자세의 폐활량을 비교하였을 때 폐활량의 의미 있는 차이는 관찰할 수 있었음. 2) 직립한 자세와 의자에 앉은 자세를 비교한 결과 직립한 자세의 폐활량에서 앉은 자세의 폐활량을 뺀 값이 음의 값을 보이는 비율이 약 37%로 이는 직립한 자세와 의자에 앉은 자세를 비교하였을 때 폐활량이 줄어든 경우, 늘어난 경우가 비교적 골고루 섞여있음을 의미함. 이는 앉은 자세와 직립한 자세간의 폐활량의 변화는 거의 없다는 것을 의미함. 특히 남학생의 경우 직립한 자세의 폐활량에서 앉은 자세의 폐활량을 뺀 값이 음의 값인 비율도 60%이며 차이의 평균도 0.063으로 낮았음. 3) 직립한 자세

와 엮드린 자세를 비교한 결과 직립한 자세의 폐활량의 큰 경우가 대다수를 차지함을 의미함. 또한 평균이 0.731이라는 높은 값을 보임. 이는 엮드린 자세에서 폐활량이 대폭 감소한다는 것을 의미함.

<사례 3>

영어: 관계대명사와 접속사의 차이점을 주제로 한 어법활동에서 주어진 문장의 주요소가 모두 갖춘 완전한 절이 뒤따라온다는 점을 제시하여 다른 학생들의 어법에 대한 이해 증진에 일조함. 의문형용사와 의문부사 HOW의 차이점을 주제로한 어법활동에서 의문형용사와 의문부사 HOW가 둘 다 수식받는 요소를 의문사 바로 다음으로 데리고 온다는 점이 공통점이나 의문형용사는 명사를 수식하고 의문부사는 형용사나 부사를 수식한다는 점이 서로 다르다는 점을 주어진 문장을 활용해 급우들의 눈높이에서 잘 설명함.

학생의 능력이나 학습 태도 등을 활동이나 실적에 근거하여 기술하는 것은 당연하나 각 교과에서 단위별로 학습한 내용 자체를 기록할 필요는 없다. 다시 말해 학습하는 과정에서 학생들이 보여준 학업역량, 특성 및 태도 등을 활동에 기반하여 기술되어 있을 때 평가에 도움이 된다. 예컨대 공간지각력, 색채지각력, 평면지각력, 시간지각력 등을 평가요소로 갖는 미술교과에서 단순히 ‘손재주가 좋다, 감각이 뛰어나다’라는 기록보다는 수업과정 내에서 혹은 수행평가나 방과후학교 활동을 통해 나타난 학생의 과제해결력, 색채 감각, 아이디어를 구성하고 조합하거나 변형하는 능력, 관찰력, 치밀하게 스케치하고 끈기와 인내를 가지고 과제를 마무리할 수 있는 과제집착력, 결과물을 가지고 짧게나마 자기 생각을 발표하게 하는 과정에서 드러나는 논리적인 사고력, 독창성 등의 개인적인 특성, 태도 등이 기록된다면 교과 성적만으로 드러낼 수 없는 학생의 잠재력을 파악할 수 있다. 영어교과라면 경우 단순히 ‘언어적 감각이 뛰어나고 독해능력이 우수하며 학습과제 수행 능력이 뛰어나다’이라고 기록되어 있는 것보다 ‘자신이 죽기 전에 이루고 싶은 10가지 소망쓰기 활동에서 자신의 소망을 매우 효과적으로 표현하였으며 이미지를 활용한 쓰기 활동에서 그림 이미지와 문장을 적절히 활용하여 창의적이며 유기적인 쓰기 수행 결과물을 완성함’ 등으로 구체적인 활동을 바탕으로 학생의 특성을 기록해 준다면 교과와 관련된 학생의 특성을 파악하기에 용이할 것이다.

2) 주요국의 학교생활기록부 기재 내용

본 절에서는 앞서 서술한 우리나라의 학생부 기재 내용을 다른 나라와 비교해봄으로써 시사점을 얻고자 한다. <표 III-13>은 주요국의 초·중등학교 생활기록부 기재 내용을 비교하여 정리한 것이다 (해외교육동향 233호, 2014.6.16).

<표 III-13> 주요국의 초·중등 생활기록부 기재 내용 비교

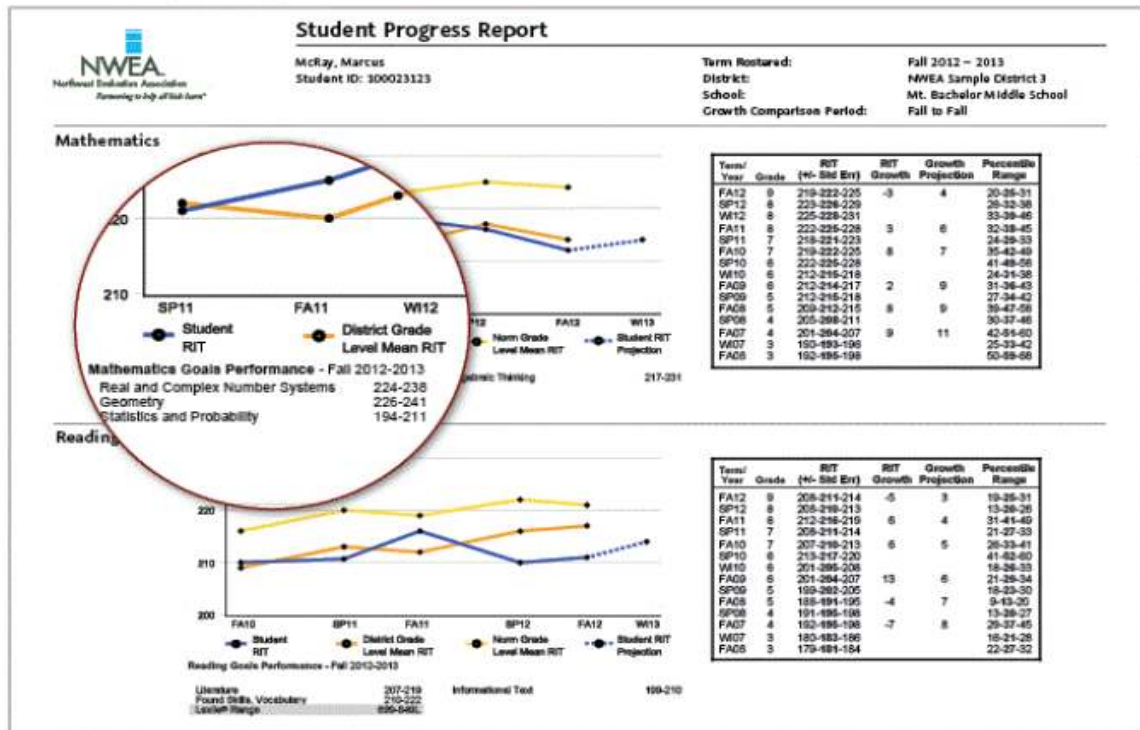
	미국 사례: 위스콘신 주	영국	프랑스	독일 사례: 브란덴부르크 주
주요 구성 요소	<ul style="list-style-type: none"> -학업성취 : 학업성장 정도 그래프 포함. 석차 보다는 학급 및 지역 평균과 비교 후 차이 보여줌으로써 향후 예상 성취정도 제공 -생활기록(교과발달 및 학습태도) : 출결 상황, 학교생활에 대한 교사의 종합의견 포함 *방과후활동, 특별활동, 진로탐색 관련 활동 여부 등은 대부분 미포함. 	<ul style="list-style-type: none"> -학생의 학업성취, 교육활동 참여, 발달 상황에 대한 전반적인 기술, 학부모와의 성적 상담, 출석기록, 시험 성적결과, 직업교육 자격증 이수, 향후 직업교육 대비 교육, 국가 수준 성적 결과 등 -교육 단계 (key stage)에 따라 세부 내용 추가됨. (가령, 4단계 종료하는 시점에는 국가수준 교육평가 결과를 등급으로 기재) 	<ul style="list-style-type: none"> -학교행정기록부 : 출결, 성적, 진로 선택, 장학금 수여 등 기록 -학교생활기록부 : -인적사항과 교과학 습발달상황이 기록되며, 학부모에게 전달됨. -중학교까지는 기본 능력을 습득하고 있는지 ‘네/아니오’로 기재하고, 고등학교에서는 네 단계 척도 및 평균 점수와 수준(%)기재. 	<ul style="list-style-type: none"> -학생 기본정보 (학생이름, 학교이름 등) -학습 및 사회적 태도 (성적표, 추천서 등) -중등 1단계 관련 서류 (자발적 시험 및 시험 과목 선택과 관련된 자료, 진단테스트 결과 등) -오버슈투페 관련 서류 (코스, 시험, 아비투어 과목 선택 관련자료 및 필요한 기록, 자격 획득 자료, 전반적 능력평가 자료 등) -기타 : 진료기록, 유급 위험 통지서, 면담기록 등
작성 및 관리	<ul style="list-style-type: none"> -작성 : 학생이 수업 받은 해당 교과목 교사 모두 작성. ‘성취’는 그동안의 성적과 함께 향상 정도 그래프 포함되며, ‘생활기록’은 주에서 정한 해당 학년의 목표 달성 정도를 4단계로 평가. *교과목 교사가 서술식으로 학생 태도 및 발달정도 작성 	<ul style="list-style-type: none"> -교사는 교내 시험과 국가 수준 교육 평가에 기반하여 과목별 등급으로 기재하며, 학생의 발달 정도는 동급생에 비교하여 진술. -국가수준 학생자료 DB(national pupil database)에 보관 	<ul style="list-style-type: none"> -학교행정기록부 : 행정 담당자가 기록. 종이 및 디지털 형태. 보존기간 50년. -학교생활기록부 : 담임및 담당교과 교사 기록. 	<ul style="list-style-type: none"> -작성 : 담임교사, 튜터, 각 분야 책임 교사, 오버슈투페 코디네이터, 학교장, 교감, 그 외 교직원 이 작성하며 그 방식은 단위학교 재량. -관리 : 폐쇄된 공간에 보관하며 전산화는 가능하나, 학교에서만 작업함. 보관기간은 주(州)마

	가능. -관리 : 학교구가 책 임지며 일정기간이 지나면 폐기.			다 상이하고 브라덴 부르크의 경우 10년 이다.
--	---	--	--	----------------------------------

[출처 : 해외교육동향 233호(2014.6.16.)를 재구성]

미국의 경우 주(州)마다 다소 차이가 있고 주 내에서도 각 교육청(school district)마다 차이가 있기는 하나, 미국 북서부 평가 협회(NorthWest Evaluation Association: NWEA)에서 주관하는 주단위 시험 결과가 보고되는 사례를 살펴보면 우리에게 시사하는 바가 있다. 가장 큰 특징은 특정 시점에서 학생의 성취에 주목하기보다는 지속적인 성장에 관심을 둔다는 점인데, 학생의 학업 성취에 대한 향상 정도를 나타내는 그래프가 포함되며 생활 기록 역시 주에서 정한 해당 학년의 목표 달성 정도를 4단계로 평가하도록 되어 있다. 또 다른 특징은 학생의 성취 및 생활 태도 등에 관해 교과목을 담당하는 모든 교사들이 평가하여 다면적 평가가 이루어지도록 한다는 점이며, 분기마다 학부모에게 보내져 학생의 학교생활 전반을 부모가 이해하기 수월하도록 한다는 점이다. 또한 학생들의 성취에 대한 기록은 기본적으로 절대평가에 기초한 등급 점수로 부여되지만 상대적인 정보도 같이 부여되는데, 석차와 같이 세밀한 형태의 서열 정보가 아니라 학급 및 지역 평균에 비해 자신의 위치가 어느 정도인지를 표시하여 학생의 대략적인 상대적 위치를 파악할 수 있는 형태로 하였다. [그림 III-10]은 미국 북서부 평가협회에서 제공하는 성적표 예시이다. 이 성적표는 교사를 대상으로 제공되는 성적 보고로서 학생과 학부모를 대상으로 상담시에 사용하거나 개별 학교 차원에서 학생들의 전반적인 성장 정도를 파악하기 위해 활용하고 있다.

Student Progress Report



[그림 III-10] 미국 북서부 평가협회(NWEA) 제공 성적표 예시

	미국 사례: 위스콘신 주	영국	프랑스	독일 사례: 브란덴부르크 주
활용 방식	<p>-분기마다 학부모에게 보내져 학생의 학교생활전반을 부모가 이해하기 수월</p> <p>-교사는 학생의 학업 수준 및 특이정보 교육반영</p> <p>★상급학교 진학 시 중요한 평가 요인</p>	<p>-학교평가 리스트, 국가 수준 통계, 교육정책 평가, 교육재정 평가자료로 활용.</p> <p>★상급학교 진학에 활용</p>	<p>-학교행정기록부 : 학교 관련 행정적 사항 관리 및 각종 통계 확보</p> <p>-학교생활기록부 : 교과목 학습발달상황 지표, 교사의 상담자료, 진로 결정 도움.</p> <p>★상급학교 진학 시 중요한 평가 요인</p>	<p>-학교의무교육 준수 및 학생의 언어수준 테스트 참여 여부, 언어지원 프로그램 필요여부 확인</p> <p>-교육지원을 위한 상담과 사회 복지 및 기타 지원 연계를 위해 활용.</p> <p>☆상급학교 진학에 영향 미미</p>
특징	<p>-담임교사 뿐 아니라 개별 교과목 교사들도 작성(다면적 평가를 통한 학생의 소질 개발)</p> <p>-학생의 성장에도 집중. 특정시기의 성적에 초점두기 보다는 지속적인 성장에 관심 둠.</p>	<p>-다양한 교육활동 참여 및 진로교육 관련 기록으로 상급학교 진학 및 진로결정에 유용.</p> <p>-교육기록에 대한 개인 접근성 강화로 활용범위를 확대</p>	<p>-행정과 교육 분리</p> <p>-기록 분리</p> <p>-시민/사회 교육 포함</p> <p>-중학교까지 '네/아니오' 척도 평가 및 등수 미기재.</p> <p>-초등부터 응급처치, 교육안전, 전산, 인터넷활용 교육 수료 여부가 의무</p>	<p>-학생의 학력 및 인성을 평가한 종합 의견 없음</p> <p>-학생 상황 고려한 교육지원 연계 방편으로 활용</p> <p>-상급학교 진학 시 성적표, 추천서정도만 활용됨.</p>

	일본	중국	핀란드	캐나다 사례: 매니토바 주 온타리오 주
주요 구성 요소	<ul style="list-style-type: none"> -학적에 관한 기록 (학급, 정리번호, 주소 등) -교과 학습 기록 -각 학년의 교과 학습 상황 달성 상황을 각 단계의 학습 지도요령 및 교과 목표에 비추어 종합적으로 평가 -종합적인 학습시간 기록 -특별활동, 종합소견 등 	<ul style="list-style-type: none"> -인적사항 -학적정보 증명자료 -종합소양 발달내용 -학업성적 : 등수 기재. 등급 표시. -체육 및 예체능 특기 -사회봉사 및 각종 활동 -신체검사 및 건강 상태 -표창수여 및 징계 -재정지원 혜택 	<ul style="list-style-type: none"> -인적사항 -방과 후 이수한 과목 -성적 : 서술식 또는 점수로 평가 -성취 미달학생을 위한 일반지원, 집중지원, 특수지원 내용 기입 	<ul style="list-style-type: none"> -학습 성과 - 교육과정 목표 달성 정도 기록 - 주(州)에서 제시하는 학기별 교육과정의 구체적인 목표에 비추어 평가 - 평점 또는 백분위 점수 -학습 행동 : 1~6학년 서술식, 7~12학년 평점기재 (대인관계, 학습활동 참여도, 사회적 책임감 등)
작성 및 관리	<ul style="list-style-type: none"> -담임교사가 학습지도요령 바탕으로 기록(학교가 항목 추가 가능) -학적 관한 기록은 학생 졸업 후 20년간, 그 외 기록은 5년간 보존. 	<ul style="list-style-type: none"> -담임교사의 주도하에 교육과정표준 및 학생성장기록부 지침에 따라 기록. -2013년부터 전자학적시스템이 도입. 	<ul style="list-style-type: none"> -교사들이 작성하지만 학교 심리전문가 및 교육복지사가 심리, 질병 등 관해서는 따로 작성 -지역교육청에서 보관 	<ul style="list-style-type: none"> -교사가 교육부에서 지정하는 학년 전체의 교육목표를 어느 정도 달성하였는지 1~6학년은 평점으로, 7~12학년은 평점 및 백분위로 기재

	일본	중국	핀란드	캐나다 사례: 매니토바 주 온타리오 주
활용 방식	<p>-‘지도요록’은 교사가 학생을 파악하고 교육지원에 활용. ‘통신부’는 학생과 학부모에게 학습상황 정보 제공. ‘내신서’는 학생선발 용도.</p> <p>★내신에 해당하는 ‘조사서’가 상위학교(주로 고교 입시)에 활용</p>	<p>-학교 및 각급 교육행정부문의 조회, 감사, 학생에 대한 졸업자격 심사 등의 근거자료로 활용</p> <p>-학생의 전면적인 발달 촉진 위해 참고</p> <p>★진급, 전학 및 대학 입학의 중요한 근거자료</p>	<p>-학생의 발전과 개인맞춤형 교육을 위한 자료로 활용</p>	<p>-학생의 현재상황 진단하고, 학습 촉진 도움</p> <p>-정부 입장에서는 일괄적인 기준을 적용하여 모든 학생을 동일하게 평가함으로써 각종 평가 용이.</p>
특징	<p>-우리나라의 생활기록부에 해당하는 ‘지도요록’, 통지표에 해당하는 ‘통신부’, 내신서에 해당하는 ‘조사서’가 각각 존재.</p> <p>-지도요록(생활기록부)의 전산화가 아직 전국적으로 확대되지 못함</p>	<p>-‘시상품덕 및 행위규범’상황을 ‘우수’, ‘양호’, ‘합격’, ‘불합격’의 4 등급으로 기록. 학부모도 평가 참여.</p> <p>-성적기록부가 등수가 아닌 등급제를 두어, ‘변화 및 발달정도’에 초점을 둠.</p>	<p>-유치원 때부터 기록되며, 아동 발달 상황을 면밀히 관찰하여 지역교육청에 보고함</p> <p>-한 사람의 낙오자도 만들지 않겠다는 ‘개인 맞춤형’교육을 위해 작성</p>	<p>-1~7학년까지는 핵심적인 7과목을 공통으로 이수해야 하며, 8학년에는 ‘Multi-subject Grading box’라는 형태로 바뀌어 개인이 수강하는 과목 점수가 기재. 학생의 흥미 및 진로에 맞는 과목 선택</p>

[그림 III-11]과 [그림 III-12]는 위스콘신 주의 한 중학교와 고등학교에서 사용하고 있는 성적표

예시이다. 먼저 [그림 III-11]에 제시된 Beaver Dam 중학교의 성적표를 보면, 각 교과별 성취에 대한 평정과 더불어 학습 태도 및 생활 태도(Life skills)에 대하여 모든 교과별로 해당 교과를 가르친 교사들이 각각 평정하도록 되어 있는 것을 볼 수 있다. 교과별 성취에 대한 평정은 가장 높은 수준인 4.0(Advanced)에서 시작하여, 3.5(High Proficient), 3.0(Proficient), 2.5(Low Proficient), 2.0(Basic), 1.5(Beginning), 1.0(No Evidence)까지 7단계로 평정되며, 해당교과를 이수하지 못한 경우 I(Incomplete)로 평정된다. Life Skills의 경우 4(Outstanding), 3(Meets expectations), 2(Below expectations), 1(Unsatisfactory)의 4단계로 평정된다.

성취 기준은 해당 지역의 교육과정에 근거하여 학년별, 과목별로 설정되며, 성적표에는 1년이라는 학습과정 속에서 학생이 무엇을 어느 정도 도달했는지에 대한 정보가 제공된다. 각 과목별로는 주요 내용 영역이 구분되어 있고 각 영역별로 7단계의 평정 결과가 기재되며, 마지막에는 교사의 종합 의견이 제시된다. 평가 시기는 5개 평가 기간(Term)별로 이루어지는데, 매 평가 기간별로 성적표가 학생 및 학부모에게 전달되어 성취기준에 근거한 학생의 성장 과정에 대해 구체적인 피드백을 얻을 수 있도록 하고 마지막에 Final Grade가 부여된다. 특이한 점은 각 과목별로 Life Skills라는 항목 하에 학생의 수업 태도에 대해 과목을 담당하고 있는 교사가 직접 평정하도록 되어 있는데, 세부 내용을 보면 'Comes prepared for class', 'Work completion', 'Stays on Task'의 세 가지 항목에 대해 평정하도록 하여 학생의 수업 준비도와 과제 완수, 그리고 주어진 과제를 끈기 있게 해 내는지 등의 태도를 평가하도록 되어 있다.

이와 같은 성적표 사례는 학생이 어떤 영역에서 강점과 약점을 가지는지, 그리고 수업에 얼마나 성실하게 임하는지 등을 절대적인 기준에서 평정한다는 점에서 학생들의 학습을 위한 중요한 정보를 제공한다고 볼 수 있다. 우리나라의 경우 중학교와 고등학교에 성취평가제가 도입되면서 평가 체제는 절대평가를 지향하는 방식으로 바뀌었으나, 그 결과를 보고하는데 있어서는 학생의 강점과 약점을 파악하기보다 과목별로 종합 평가 결과와 원점수, 표준편차 등만 제시되고 있다는 한계를 가진다. 또한 학생들의 평가 결과는 기말고사 후에 학생들에게 제공됨에 따라 학기가 진행되는 중간에 자신의 학습 상태 및 성장에 대해 피드백을 받기 어렵다는 단점이 있다. 따라서 중고등학교 성적표에도 과목별로 주요 내용 영역에 대한 구체적인 성취 수준 도달 정보가 제공되고 이와 같은 정보가 좀 더 짧은 간격으로 학생과 학부모에게 보고된다면 학교생활기록부가 학생들의 학습을 향상시킬 수 있는 중요한 정보로 기능할 수 있을 것이다.

Student Name:
Homeroom Teacher:
School Year: 2013-14
Grade: 08

BEAVER DAM MIDDLE SCHOOL
TERM 1 PROGRESS REPORT
(920) 885-7365
www.bdusd.org



Standards/Proficiency Grade Key				Life Skills	
4.0	Advanced = Superior mastery of grade level standard	2.0	Basic = Limited understanding of grade level standard	4	Outstanding
3.5	High Proficient = Progressing toward advanced mastery of grade level standard	1.5	Beginning = Little to no understanding of grade level standard	3	Meets Expectations
3.0	Proficient/At Grade Level = Mastery - meets grade level standard	1.0	No Evidence = Insufficient evidence to determine understanding of grade level standard	2	Below Expectations
2.5	Low Proficient = Inconsistent understanding of grade level standard		Standard not assessed during marking period	1	Unsatisfactory
		I	Incomplete - See Teacher's Comment		
		ME	Medical Excuse		

Class: Phy Ed 8
Teacher:

	T1	T2	T3	T4	T5	FG
Class Grade	3					
Life Skills	3					
Comes Prepared for Class						
Work Completion						
Stays on Task	3					
Physical Education	3					
Demonstrates competency in motor skills and movement patterns needed to perform a variety of physical activities.	3					
Exhibits responsible personal and social skills needed to accomplish group/team goals in a physical activity setting.						

[그림 III-11] Beaver dam 중학교 성적표 예시

[그림 III-12]는 Badger 고등학교의 성적표 예시인데, 각 과목별로 과제와 퀴즈, 시험 점수가 구체적으로 보고되고 여러 번의 과제가 부여된 경우 각 과제에 제출 기한, 제출일, 배점, 점수 등을 종합한 결과가 최종적으로 보고된다. 또한 In-Progress grade라고 하여 학기 도중에 학생의 수행 과정에 대한 평가를 거쳐 최종 성적이 부여된다. 우리나라와 같이 교사 1인당 학생수가 많고 과목에 따라서는 한 교사가 수백 명의 학생들을 담당해야 하는 상황에서 이와 같이 학생들의 과제와 퀴즈, 시험에 관한 구체적인 정보를 매번 교사가 기록하는 것은 현실적으로 어려움이 있으나, 학생들의 수행 과정이 체계적으로 기록되고 보고된다는 점에서는 우리에게 시사하는 바가 있다.

Course: 580511-1000 AP Calculus (A)
Teacher: Katie Smith
Period 01

#678912345
Grade: 11
Student Summary Report

02/21/2014 01:59:59 PM
Page 1 out of 1

Teacher Comments
Attendance Summary

Please return this report signed by your Parent/Guardian by March 15.
Attendance data current as of time report generated.

Term	Tardies	Absences		
		Unexcused	Excused	Total
1	0	0	0	0
2	0	0	0	0
3	0	0	2	2
4	0	0	0	0

Grade Summary

Key: ** Group excluded from grade calculation

	Total Points	In-Progress Grade	Final Grade
Term 2 - Semester Grade	45/50	90.00% A	93.00% A
Homework	45/50	90.00%	
Quizzes			
Tests			
Term 2 - Understands Trigonometric Functions			
Homework			
Tests			

Assignment Detail

Key: *M = Missing *L = Late *I = Incomplete *Ch = Cheated *Dr = Dropped *X = Exempt ** Assignment excluded from grade calculation

Assignment	Category	Due Date	Date Assigned	Multiplier	Pts	Score	%
Trigonometric Functions Worksheet	Homework	11/26/2013	11/26/2013	1	50	45	90
Description: After our introduction to Trigonometry, please do you best on this worksheet.							
Well discuss more in class on Friday.							
**Green Team Assignment	Homework	12/19/2013	12/19/2013	1	50	45	90
**Quiz 1	Quizzes	12/18/2013	12/17/2013	1	100	89	89
**Test 1	Tests	12/19/2013	12/18/2013	1	100	100	100

[그림 III-12] Badger 고등학교의 성적표 예시

第3学年 A組 8番 氏名 小林 賢士

教科の学習記録

教科	観点別学習状況	1学期	2学期	3学期	評定
国語	意欲を持って授業に参加し、宿題・ノート整理もきちんとできる。	B	A	B	4
	目的や場に応じて、自分の考えを的確に話したり聞き取ったりできる。	B	B	B	
	相手や目的に応じて、自分の考えをわかりやすく文章に書くことができる。	B	A	B	
	様々な文章に積極的に触れ、的確に読みとることができる。	B	A	A	
社会	言語(漢字、語句、文法、書写)について基本的な知識が身についている。	B	A	A	5
	学習の準備や課題ができ、意欲的に取り組むことができる。	A	B	A	
	社会の出来事を幅広く考え、判断しようとする事ができる。	A	A	A	
	資料に親しみ、活用することができる。	A	A	A	
数学	基本的なことが身についており、学習内容を理解することができる。	A	A	A	4
	意欲を持って授業に参加し、宿題・ノート整理もきちんとできる。	A	A	A	
	数や図形について基本的な知識が身についている。	A	A	A	
	理科の学習に興味・関心を持ち、意欲的に学習に取り組むことができる。	A	A	A	
理科	自然現象についてすじ道をたてて考え、正しい結論を導くことができる。	A	A	A	5
	観察・実験に連んで取り組み、操作を正確に行うことができる。	A	A	A	
	自然現象の原理・法則を理解し、基本的な知識が身についている。	A	A	A	
	音楽への関心を持ち、意欲的に取り組むことができる。	A	A	A	
音楽	楽曲のよさや美しさを感じ取り、表現を工夫することができる。	B	B	B	4
	基本的な技能(リズム・音程)を正確に表現することができる。	B	A	A	
	楽曲についての美しさや印象を感じとることができる。	A	A	A	
	学習の準備ができ、授業に意欲的に取り組み、作品を完成させることができる。	A	A	A	
美術	豊かなイメージを想像や構想に結びつけることができる。	A	A	A	4
	工夫しながら技能を生かして表現することができる。	B	A	A	
	豊かな感性と基礎的な理解をもとに、作品を鑑賞することができる。	A	A	A	
	運動や健康・安全について関心を持ち、意欲的に活動できる。	A	A	B	
保健体育	活動の仕方を工夫し、仲間と協力して活動できる。	A	A	A	5
	運動の特性に応じた技能が身についている。	A	A	A	
	授業の準備がきちんとできており、熱心に取り組むことができる。	A	A	A	
	生活に必要な基礎的な技能を身につけ、実習や作品が丁寧に正確に完成できる。	B	A	A	
技術・家庭科	生活や技術に必要な基礎的な知識を身につけ、理解することができる。	A	A	A	4
	英語の学習に関心を持ち、意欲的に取り組むことができる。	A	A	A	
	自分の伝えたいことを、英語を使って表現することができる。	B	A	A	
	相手の伝えたいことを、英語を通して理解することができる。	A	A	A	
英語	外国語やその文化などについての知識が身についている。	A	A	A	5

選択科目	国語	社会	数学	英語
1学期の成績がきちんとできている。	A	A	A	A
学習に積極的に取り組むことができている。	A	A	A	A
授業ワークシートを持ってこれらできている。	A	A	A	A

学校生活の記録 ()・・・よくできた ()・・・努力してほしい

項目	1学期	2学期	3学期
1. きちんとした身だしなみで生活できる。	○	○	○
2. 時間をきちんと守ることができる。	○	○	○
3. 気持ちのよいあいさつや、礼儀正しい言葉づかいをすることができる。	○	○	○
4. 忘れ物がなく、提出物をきちんと出すことができる。	○	○	○
5. 係・当番活動に責任をもって取り組むことができる。	○	○	○
6. 清掃活動などの校内美化につとめることができる。	○	○	○
7. 学校の活動や学校行事等に協力して取り組むことができる。	○	○	○
8. だれに対しても思いやりの心で接することができる。	○	○	○

特別活動の記録

学校活動・学校行事	連絡係 修学旅行実行委員、上道整実行委員
生徒会活動	学級委員長(前後期)
部活動	バスケットボール部

出欠等の記録

	1学期	2学期	3学期	通年
授業日数	50	76	48	174
出席停止・欠席等	0	3	0	3
出席すべき日数	50	73	48	171
欠席日数	0	0	0	0
出席日数	50	73	48	171
遅刻	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
(かつこ内の数は授業遅刻数)				
早退	0(0)	1(0)	0(0)	1(0)
(かつこ内の数は授業早退数)				
備考				

通信欄

卒業おめでとうございます。年間通して毎日しっかりと目標を持ち、授業や行事に貢献してくれましたね。発想の豊かさと思慮深さを活かして、今後の学習で活躍してください。高校進学後もその才能を活かして活躍されることを祈っています。

担任 氏名

有友 雅人

[그림 III-13] 일본 A 중학교 성적표 예시

일본의 경우 각 학년의 교과학습 상황 달성에 관해 학습지도 요령 및 교과 목표에 비추어 종합적으로 평가하도록 되어 있다. [그림 III-13]은 일본 A 중학교의 성적표 예시이며, 이를 번역한 것이 [그림 III-14], [그림 III-15]에 제시되어 있다. 먼저 성적표의 앞면에 해당하는 [그림 III-14]를 살펴보면, 학생평가가 총 세 번(1학기, 2학기, 학년 말) 수행되고 각각의 평가는 A, B, C로 평정된다. 최종 평정은 이와 같은 세 번의 평가를 종합하여 5점 척도의 단위체제로 환산한 결과가 학생에게 제시된다. 특이점은 각각의 교과 평가에 있어 단순히 총괄평가 점수에 의존하는 것이 아니라 '평가 관점'에 따른 세부 평가항목이 존재해 이에 따라 평가한다는 점이다. 평가 관점은 과목별로 정의되어 있으며, 중학교 3학년 평가 관점의 취지는 단위 학교에서 참고하여 활용할 수 있도록 <표 III-14>에 제시된 예시와 같이 제공된다. 단위 학교에서는 이와 같은 평가 관점을 바탕으로 각 과목에서 학생들의 성취 과정 및 결과를 해당 관점에서 평가한다. 예를 들어, 국어의 경우 기존에 학생평가에서 지필형 평가로 평가 가능한 항목뿐 아니라 학생의 교과 흥미, 태도 등을 반영한 항목과 실제 수행 능력까지 반영하여 종합적으로 평가한다. 구체적으로 살펴보면, 국어의 관점 평가 항목 중에서 '여러 문장을 적극적으로 접하고, 정확하게 읽어낼 수 있다'와 '한자, 어구, 문법, 서사에 대해 기본적인 지식을 갖추었다'라는 관점은 지필의 형태로 평가하는 것이 가능한 부분이며, '상황 및 목적을 이해하고, 자신의 생각을 말할 수 있다'나 '상대 및 목적에 맞게 자신의 생각을 글로 표현할 수 있다'와 같은 측면은 실제 수행과 관련된 내용이다. 이와 더불어 '의욕을 갖고 수업에 참여하며, 과제를 잘 수행한다'와 같은 태도의 측면도 교과별 평가에서 정량화된 형태로 평가된다는 점이 특징이다. 물론 교과별 실제 수행 능력과 태도의 경우 우리나라 교육과정에서도 학습 목표로 명시되어 있으며, 이와 같은 요소들이 평가에 반영되고는 있으나 초등학교를 제외하고는 학생들에게 제공되는 학생부에 구체적인 항목들이 제시되고 있지 않다는 점이 일본의 성적표와 다른 점이라고 할 수 있다.

교과의 학습기록

교 과	관점별 학습상황				평 정
	평가 항목	1 학 기	2 학 기	학 년 말	
국 어	의욕을 갖고 수업에 참여하며, 과제를 잘 수행한다.	B	A	B	4
	상황 및 목적을 이해하고, 자신의 생각을 말할 수 있다.	B	B	B	
	상대 및 목적에 맞게 자신의 생각을 글로 표현할 수 있다.	B	A	B	
	여러 문장을 적극적으로 접하고, 정확하게 읽어낼 수 있다.	B	A	A	
	한자, 어구, 문법, 서사에 대해 기본적인 지식을 갖추었다.	B	A	A	
사 회	학습의 준비나 과제에 있어 의욕적으로 불두한다.	A	B	A	5
	확산적 사고를 통해 사건을 판단하는 것이 가능하다.	A	A	A	
	자료처리에 친숙하고 활용할 수 있다.	A	A	A	
	기본적 지식을 갖추고 학습내용 이해가 가능하다.	A	A	A	
수 학	의욕을 갖고 수업에 참여한다.	A	A	A	4
	수학적 관점에서 바라보고 생각 할 수 있다.	A	B	B	
	수량, 도형 등을 수학적으로 표현이라 할 수 있다.	A	A	A	
	수나 도형에 대한 기본적 지식이 익숙하다.	A	A	A	
과 학	학습에 흥미, 관심을 갖고며 의욕적으로 학습에 불두한다.	A	A	A	5
	자연현상에 대해 사고하고 올바른 결론을 도출할 수 있다.	A	A	A	
	관찰 및 실험 수행을 정확하게 할 수 있다.	A	A	A	
	자연현상의 원리를 이해하며 기본적인 지식이 있다.	A	A	A	
음 악	의욕을 갖고 수업에 참여하며, 과제를 잘 수행한다.	A	A	A	4
	곡을 감상하고 아름다움을 표현할 수 있다.	B	B	B	
	리듬, 음정같은 기본 요소를 정확히 표현 가능하다.	B	A	A	
	곡에 대한 아름다움을 느끼는 것이 가능하다.	A	A	A	
미 술	학습에 의욕이 있어 작품완성이 가능하다.	A	A	A	4
	풍부한 이미지를 발상 할 수 있다.	B	A	A	
	예술적 감각을 살려 표현하는 것이 가능하다.	A	A	A	
	풍부한 감성과 기본적 지식을 바탕으로 작품을 감상한다.	A	A	B	
보 건 체 육	운동, 건강, 안전에 대해 관심을 갖고 의욕적으로 활동한다.	A	A	A	5
	활동의 방법을 사고하고 동료와 협력 가능하다.	A	A	A	
	운동의 특성에 맞는 재능이 있다.	A	A	A	
	운동, 건강, 안전에 대한 지식을 익혔다.	A	A	A	
기 술 가 정	수업준비를 잘하고 수업에 집중한다.	A	B	B	4
	실습, 작품제작 도중에 스스로 생각하여 창조한다.	A	B	B	
	생활에 필요한 기초 기술을 익혀 실습작품을 완성할 수 있 다.	B	A	A	
	생활이나 기술에 필요한 기초 지식을 익혔다.	A	A	A	
영 어	영어 학습에 관심을 갖고 의욕적이다.	A	B	A	5
	자신이 전하고 싶은 것을 영어로 표현 가능하다.	B	A	A	
	영어로 상대가 전하고자 하는 것을 이해할 수 있다.	A	A	A	
	영어에 대한 지식과 영미문화에 대한 지식이 있다.	A	A	A	

[그림 III-14] 일본 A 중학교 성적표 앞면 (교과학습기록)

일본의 학생부 뒷면에는 선택과목²⁾, 학생생활기록, 특별활동기록, 출결 상황 등이 기재되어 있는 데, [그림 III-15]에 제시된 사례를 보면 우리나라 중학교 성적표와 다소 차이가 있음을 볼 수 있다.

- 2) 한국의 교육부에 해당하는 일본의 문부과학성은 중학교 모든 학생이 공통으로 이수하는 필수과목에 더해 학생의 특성을 배려하면서 다양한 학습을 할 수 있도록 ‘선택교과’를 개설하도록 하고 있다. ‘선택교과’의 종류는 전 학년 모두 모든 교과를 개설할 수 있으며, 그 내용은 필수교과 및 필수교과 이외의 내용으로 각 학교가 자유롭게 정할 수 있고, 발전적 학습이나 보충적 학습 등 다양한 학습활동이 가능하게 되어있다. 또한 표준수업시수 틀을 초과해서 개설할 수 있다.

먼저 선택과목에 대해서는 교과에 공통적으로 학습의 준비 정도, 학습 의욕 및 몰입 정도, 과제나 주제에 대한 추구라는 세 가지 공통 ‘관점’에 따라 평가하고 있다. 점수에 대한 공정성 시비에 민감한 우리나라에서는 학생의 태도나 몰입도와 같은 교사에 의한 주관적 평가가 이루어지기 힘든 점을 상기해볼 때, 일본은 교사에 대한 신뢰를 바탕으로 정의적 영역이 포함된 다각적인 관점에서 학생 평가가 이루어지고 있음을 알 수 있었다. 또한 학생의 학교생활에 대한 기록에 있어 우리나라는 교사에게 구체적인 항목이 정해지지 않은 형태로 서술하여 표현하는 반면, 일본은 바른 옷차림으로 생활함, 시간 엄수 등 구체적인 8가지 항목에 따라 ‘잘했습니다, 표시 없음(보통), 노력해주세요’의 평가가 이루어지고 있었다.

선 택	관점평가항목	국어	사회	수학	영어
	학습의 준비 정도	A	A	A	A
	학습 의욕 및 몰입 정도	A	A	A	A
	과제나 주제에 대한 추구	A	A	A	A

학생생활기록 ○··· 잘했습니다 △··· 노력해주세요

항 목	1학기	2학기	3학기
1 바른 옷차림으로 생활함			○
2 시간 엄수 가능	○	○	○
3 인사성이 바르고 예의바른 언행이 가능			○
4 과제제출 성실			
5 당번활동 책임갖고 수행	○	○	○
6 청소활동 등 교내 미화 임함	○	○	○
7 학급활동이나 학교행사에 학우들과 협력하여 수행	○	○	○
8 상냥한 마음 유지		○	○

특별활동기록

학급활동·학교 행사	연락담당, 수학여행위원, 학교축제위원
학생회활동	학급회장(전, 후기)
부활동	농구부

출결 등 기록

	1학기	2학기	3학기	학년 말
수업 일수	70	76	48	194
출석 정지	0	3	0	3
출석 전체 일수	70	73	48	191
결석 일수	0	0	0	0
출석 일수	70	76	48	191
지각	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
조퇴	0(0)	1(0)	0(0)	0(0)
비고				

통신란

답임 성함

[그림 III-15] 일본 A 중학교 성적표 뒷면
(선택과목, 학생생활기록, 특별활동기록, 출결)

<표 III-14> 중학교 3학년 국어과 평가 관점 취지

국어에 대한 관심, 의욕, 태도	말하기, 듣기능력	쓰기능력	읽기능력	언어에 대한 지식, 이해, 능력
<ul style="list-style-type: none"> • 국어로 의사소통하기 위해 노력함 • 국어의 중요성을 인지함 • 깊이 있게 사고하며 이를 말하기·듣기·쓰기를 통해 표현함 • 국어능력을 독서를 통해 스스로 향상시킴 	<ul style="list-style-type: none"> • 목적 및 상황뿐 아니라 대상의 상태에 맞게 말함 • 타인이 표현한 생각을 스스로 평가하여 들음 • 과제를 해결하기 위해 자유롭게 말하고 들을 수 있음 	<ul style="list-style-type: none"> • 목적이나 의도에 맞게 문장의 형태를 선택함 • 논리의 전개를 고려하면서, 설득력 있는 문장을 씀 	<ul style="list-style-type: none"> • 목적이나 의도에 맞게 문장의 전개, 표현 방법 등을 평가하며 읽음 • 인간, 사회 자연 등에 대해 자신의 의견을 갖고 있음 	<ul style="list-style-type: none"> • 전통적 언어문화에 친숙함 • 단어의 특징 및 규칙, 한자 등에 대해 이해하고 활용함 • 주변에 있는 글에 관심을 갖음 • 정확한 단어를 쓸 수 있음

중국의 경우, 학생부에는 학생의 석차가 아닌 등급제를 두어 변화 및 발달정도를 기재하도록 하고 있고, 학업 성취에 관한 정보 외에 시상품덕 및 행위 규범 상황을 우수, 양호, 합격, 불합격의 4개 등급으로 기록하여 학생의 전반적인 행동 발달에 대해서도 표기하도록 되어 있다. 그러나 학생들에게 제공되는 성적표에는 이와 같은 시상품덕 및 행위 규범 상황에 대한 정보가 포함되지 않고, 학업성취 보고에 있어서도 평균, 표준편차, 등급이 제외된 과목별 성취점수만 제공되는 사례가 많다 ([그림 III-16] 참조).

洛凌中学学生个人成绩通知单									
姓名	语文	数学	英语	政治	物理	化学	历史	地理	生物
何亮文	99	98	89	80	70		77	87	85

R 중학교 개인통지표									
성명	국어	수학	영어	정치	기술	화학	역사	지구과학	생물
	99	98	89	80	70		77	87	85

[그림 III-16] 중국 R중학교 성적표 예시

캐나다의 경우, 학업 성취에 관해서는 평점 또는 백분위 점수를 기재하도록 되어 있고, 학습 행동에 대해서는 대인관계, 학습활동 참여도, 사회적 책임감 등의 항목에 대하여 1학년부터 6학년까지

는 서술식으로, 7학년부터 12학년까지는 학년 평점을 기재하도록 되어 있다.

영국의 경우 우리나라와 같이 다양한 교육활동 참여 및 진로교육 관련 기록 등을 학생부에 기재 하며, 학생의 학업 성취는 기본적으로 과목별 등급으로, 학생의 발달정도는 동급생과 비교하여 진술 되도록 하고 있다. 학생평가에 있어서 영국은 Key Stage라는 기준을 근거로, 1~8단계 절대성취등급 내에서 학생을 평정하는 일원적 평가체계를 구축하고 있다. 그러나 국가교육청의 개별 교과에 설정되어 있는 절대성취등급을 어떻게 측정할 것인가 하는 것은 특별한 규정이 없이 개별 학교와 교과 자율성에 기초하기 때문에 일반적 평가 내용 및 방법은 다양하다. 이에 따라 교사는 정기적 구두 및 지필 평가, 수업시간 관찰, 과제물 등을 통해 학생 평가가 자율적으로 이루어지고 있다. 영국의 학생 성적표 예시는 [그림 III-17]과 같다.

●The ●Camelot ●School ACADEMIC REVIEW CARD		NAME Samantha Allan D.O.B 02/10/1993						HOUSE Elephant House				TUTOR Mr R M Dennis						YEAR 13	
		AUTUMN				Age At 9/10/2011		SPRING				Age At 05/01/2012		SUMMER				Age At 15/04/2012	
						17.10						18.3						18.6	
SUBJECT	SET	ACH	EFF	ACH	EFF	TERM EXAM	YEAR AVG	ACH	EFF	ACH	EFF	TERM EXAM	YEAR AVG	ACH	EFF	ACH	EFF	TERM EXAM	YEAR AVG
English	13D1	1	A	1	B	86	68.6	2	B			92	76.9	1	A			94	83.0
Mathematics	13A1	1	B	1	A	82	76.3	2	B			89	81.3	1	A			97	89.9
Business Studies	13E1	2	B	1	A	81	73.0	1	A			91	78.4	1	A			90	81.0
Geography	13B1	1	A	1	A	85	74.0	1	A			89	77.8	1	A			96	83.2
PE	13D1	2	A	2	B	65	68.9	2	B			73	73.9	1	A			75	71.3
Religious Studies	13A1	2	A	2	B	81	81.0	1	A			85	85.0	1	A			88	88.0

[그림 III-17] 영국 고등학교 성적표 예시

[출처: 2013 교육과정 • 교육평가 국제동향 연구(한국교육과정평가원, 2013)]

프랑스의 경우 중학교까지는 기본능력을 습득하고 있는지의 여부를 예/아니오의 척도로 기재하고 석차와 같은 상대적인 정보는 기재하지 않으며 고등학교에서는 기본 능력 습득에 관해 네 단계 척도로 기재하고 평균 점수와 수준을 기재하도록 되어 있어 성취도에 대한 정보가 기본 능력 위주로 작성되는 것이 특징이다.

핀란드의 경우, 상급학교 진학용으로 학교생활기록부가 활용되는 측면보다는 교육에 있어서 한 사람의 낙오자도 만들지 않겠다는 개인 맞춤형 교육을 지향하여 작성되고 있는데, 이에 따라 유치원 때부터 아동 발달 상황을 면밀히 관찰하여 누가적으로 발달 상황을 기록하고, 성취 미달 학생들을 위한 지원을 일반지원, 집중지원, 특수지원의 형태로 구분하여 해당 학생에게 지원된 내용을 기입하고 있다. 학생들의 성적은 서술식이나 점수로 기재된다.

학생의 학업성취에 대한 평가 결과와 더불어 학생이 학교 교육의 과정을 통해 어떠한 성장과 변화를 경험하고 어느 정도의 노력을 하였는지에 대한 정보는 학생의 성취에 관한 매우 중요한 정보이다. 우리나라의 학교생활기록부는 교과 및 비교과와 관련된 성취 및 활동 내역을 기록하는 항목이 매우 구체적이고 다양하다는 점에서 형식상으로는 매우 포괄적인 학교생활 기록을 포함하고 있다고 볼 수 있으나, 기재되는 내용을 살펴보면 학교 교육과정 내에서 학생이 어떠한 변화와 성장 과정을 거치고 있고 어느 정도의 노력을 하고 있는지를 파악할 수 있는 구체적인 정보가 기재되지 않는다는 점에서 개선될 여지가 있어 보인다.

앞서 검토한 다른 나라의 학생부 기재 사례들을 통하여 다음과 같은 시사점을 얻을 수 있다.

첫째, 학생의 학업성취에 대한 평가는 교과별 성취목표를 평가기준 또는 교과별 평가 관점에 기

반하여 학생의 성취 수준을 구체적으로 보고해야 하며, 학생들의 성장과 변화를 지속적으로 기록하고 보고할 필요가 있다는 점이다. 학교생활기록부는 학생들이 학교생활을 얼마나 충실히 했는지에 대한 기록이므로 상대적인 서열에 관한 정보보다는 이처럼 성취목표를 기준으로 한 절대적인 성취 수준에 관한 기록이 주가 되는 것이 바람직하다고 본다. 따라서 학생의 성취에 대해 학기가 마무리 되는 시점에서 총괄적으로 보고하기 보다는 몇 번의 시점에 걸쳐 지속적으로 평가한 결과를 바탕으로 학생의 강점과 약점에 대한 정보를 제공하여 이후의 학업에서 더 나은 성장과 노력을 기울일 수 있도록 하는 것이 바람직하다.

둘째, 교과별 학업 성취에 대한 인지적 측면의 평가 외에 학습 태도 및 생활 태도, 노력 등의 정의적 특성에 대한 평가 결과에 대한 정보를 제공하는 것이 필요하다. 현재 우리나라 학생부에는 이와 같은 특성에 관해 담임교사 또는 교과별 담당 교사가 서술식으로 기재하는 항목은 있으나, 학교 교육을 통해 함양되어야 할 정의적 특성에 대한 발달 정도가 균형 있게 반영되어 서술될 수 있도록 하는 지침이나 가이드라인은 부재한 실정이다. 다른 나라에서 사용하고 있는 정의적 특성에 대한 평정 척도는 과거에 우리나라에서 사용했던 '행동발달사항'의 3단계 평가와 유사한 형태인데, 이러한 방식이 교사의 평가 자율성을 침해하지 않으면서도 현행 학생부의 서술식 기재 항목에 비해 더 신뢰로운 정보를 제공할 수 있는 것은 아닌지에 대해서 현장의 의견을 토대로 심도 있게 논의될 필요가 있다.

셋째는 한 학생에 대한 평가가 여러 교사들에 의해 다면적으로 실시될 수 있어야 할 것이다. 학생이 학업 수행 과정에서 보이는 태도나 정의적 특성을 학생부에 기재하기 어려운 가장 큰 원인은 객관적인 증거 자료의 부재로 인한 평가의 주관성에 대한 우려라고 볼 수 있다. 그러나 한 학생에 대해 그 학생을 가르치는 여러 명의 교사가 평가한 결과를 다면적으로 반영하는 체제가 마련되어 있다면, 평가의 신뢰성을 어느 정도 확보할 수 있을 것이다. 우리나라에서는 교사의 업무 부담 및 담당 학생수 과다로 인해 개별 학생들을 면밀히 관찰할 수 있는 여건이 마련되어 있지 않지만, 장기적으로는 이러한 방향으로 교육 환경이 개선되어야 하며, 학생부에도 다면적 평가가 가능한 형태로 변화의 방향을 모색할 필요가 있다.

3) 학교생활기록부 활용 현황에 대한 교사들의 인식

교육부는 2013년 발표된 대입전형 간소화 방안에서 학생부, 수능, 논술, 실기 등의 전형요소를 중심으로 전형체계를 표준화하여 제시하고, 대입전형에서 학교생활기록부를 내실 있게 반영하도록 유도하기로 하였다. 학교생활기록부의 반영이 내실화되기 위해서는 무엇보다 먼저 학생부가 대입전형에서 중요한 요소가 될 수 있도록 학생부 교과영역 기록의 신뢰도를 높이고 비교과영역도 충실히 기재되어야 할 것이다. 본 연구진이 실시한 교사 심층면담 결과를 바탕으로 학교생활기록부 활용 현황과 문제점을 살펴보면 다음과 같다.

(1) 교과와 비교과 활동에 대한 충실한 기재의 어려움

우선 교사들은 교과와 비교과 활동상황을 충실히 기재하는데 많은 현실적인 어려움을 겪고 있으며, 대학에서의 학생부 활용 역량, 즉 대학이 교과성적, 교과발달사항, 비교과 활동 등을 대학과 모집단위의 특성에 맞게 활용할 수 있는가에 대해서도 의구심을 지니고 있는 것으로 보인다.

1학년부터 보통교과에 대해 성취평가제가 적용되고 있죠.. 하지만 성취평가 결과의 대입반영은 2019년까지 유예되어 있고, 현행과 같이 석차 9등급, 원점수, 과목별 평균과 표준편차가 대학에 제공되는 거니까.. 성취평가제는 그 시스템이 안 된 상태에서 도입되어

서 기준설정도 복잡하구요.. 요즘은 고정분할방식이 아니고 자체 분할방식이라고 해서 .. 이전의 시험에서 대략 몇 %를 잡더라구요.. 이런 경우 만약에 교사가 예상했던 것 보다 수학이 너무 어렵게 나왔을 때 A가 안나올수도 있잖아요.. 그래서 교사들은 입이 이만큼 나온 거예요.. 더욱이 분할점수 나오는 프로그램 운영도 중간고사 직전에야 나오고.. NICE연동도 안되니까.. 교과영역의 신뢰도를 외치는데.. 물론 학업성적 점수산출이야 사전계획에 따라 진행되고.. 신뢰성 시비에 휘말리지 않게 절차를 거쳐 하지만...현 상황에서 교사들이 학생부 기재내용을 더 충실하게 기재하는 것은 사실 많이 힘들지요.. 시간도 없구.. 또 그런 것들을 대학이 어떻게 활용할 것인지도 모르고... (S고, 교사)

교과발달사항의 세부능력 및 특기사항의 기록을 위해 별도의 장부가 있는 것은 아니구요.. 선생님들이 그냥 각자 메모를 해두거나 기억을 하거나 그렇게 하죠. 그것도 스킬이예요.. 진짜 아이가 뛰어나고.. 차별되는 행동을 하고 .. 그런게 사실 얼마나 있겠어요? 그런데 작은 거라도 그걸 중심으로 디테일하게 써주는 거죠. 선생님의 어떤 스킬로.. 많이 써주죠.. 일단 보내야 하는데.. 근데 대학은 어떻게 읽을까 싶어요... 다른 학교의 세부능력 및 특기사항을 보면 .. 저에겐 보여요.. 교사가 어떤 작은 사례를 중심으로 미사여구를 썼구나.. 저희같은 선수들에겐 다 보이는데.. 근데 학교현장에 없으신 분들은 그대로 다 읽을 것 같은 거예요.. (D고, 교사)

(2) 학생들의 특성에 대한 개별적인 정보 수집의 어려움

학교생활기록부의 기재를 내실화하기 위해서는 교사가 학생들의 강점과 약점, 장점과 단점 등을 세밀히 관찰하고 그들의 노력정도와 성장과정을 이해할 수 있어야 할 것이다. 그러기 위해서는 학생활동 중심으로 수업이 혁신되어야 하지만 교사들은 변화된 입시체제에서도 여전히 시험성적이 중시되므로 시험준비 위주의 수업을 포기할 수 없으며, 현재의 여건으로는 학생들의 세밀한 특성을 관찰하고 정교하게 기술하기엔 역부족이라고 생각하고 있다.

학교생활기록부의 기록엔 대원칙이 있어요.. 대원칙은 이런 거예요.. 수행평가를 하든 정기고사를 보든 간에 점수가 나오고 등수가 나오는 거에 관해 애들한테 논란이 있으면 안 된다는 거거든요. 그건 어쩔 수 없어요.. 현재 체제에서는 최고점수가 1등이고 최하점수는 당연히 꼴지죠.. 그거의 보완책이 뭐냐하면 학교생활기록부에 교과 세부 특기사항을 적는 거거든요. 거기에도 원칙이 있어요.. 2등급 이상은 어떻게.. 1등급 이상은 어떻게.. 3등급 이상을 맞게 되면 뭐라도 써주자가 대원칙이고요.. 애들에 대한 개별적이고 구체적인 정보를 수집하기도 쉽지 않고... 써주는 방향에 대해서는 선생님들의 재량에 달렸어요. 예를 들어서 나는 1등급은 어떻게 써주고 2등급은 어떻게 써준다.. 결국은 조금씩 변해가면서 이게 Ctrl+C, Ctrl+V이기 때문에 1등급이 얘기가 좀 많다고 해서 그게 다 개개인의 어떤 평가인 건 아니죠.. (Y고, 교사)

학교생활기록부 기록에 대해서는 사실 학교 교직원 회의나 그런데.. 전체 연수도 하고.. 이런 식으로 쓰면 좋겠다 합의도 하죠.. 예를 들어 영어과 같은 경우 무슨 작품을 읽고 이 학생이 왜 이 작품을 선택했는지 읽고 어떤 감동을 받았는지, 선생님 입장에서 그런 것들이 그 학생에게 어떤 효과가 있을 것인지를 아주 구체적으로 한 아이들 마다 따로따로.. 절대 일괄적으로 쓰지 마라.. 그런 지침이 있으면 어떤 식으로든 영향을 받아요.. 그러면 교사들도 이제 학생들 한테 내가 이런 저런 거를 학기말에 너희들이 얼마나 성장했

는지를 써줘야 하니까 너희들이 무엇을 했는지 내게 알려줘야 한다고.. 왜냐하면 한반에 38명인데 한 학기 동안 뭘했는지 알려주지 않으면 알 수가 없잖아요.. 중간에 자기가 뭘 하고 있는지, 뭘 하고 싶은지 써내라.. 그리고 학기말에 정말로 했는지 확인하고 증빙자료 가져오라고 적어주고... 그런데 그나마 안 가져온 학생들은 그냥 제가 수업시간에 한 거 예를 들어 무슨 작품을 읽고 메인아이디어를 써보라 했는데.. 매우 잘했다... 그런 식으로 .. 수업시간에 한 거를 토대로 그냥 그 정도로 하고 있어요.. (E고, 교사)

또한 교사들은 학교생활기록부에 기재되는 학생과 관련된 다양한 특성 정보를 수업 중의 관찰을 통해 수집하기는 어렵다고 여기고 있으며, 세부사항 및 특기사항과 비교과활동의 기재가 충실성을 지니기 위해서는 우선 교실수업의 혁신과 다양한 학습활동으로 인한 학생 개개인의 성장과 변화에 대한 정보수집이 이루어져야 한다고 생각하고 있는 것으로 보인다.

정부에서 외부 스펙이나 그런 것들은 쓰지말라 하잖아요. 학교내 비교과 활동 프로그램은 다양해요.. 수학, 과학, 이문, 사회, 예체능까지 다 해줘요. 문제는 교실수업에 변화가 없어요. 그러니까 생활기록부에 아이들이 성장한 정도나 그 아이의 독특한 능력을 기록하는데 있어서 그 프로그램에 선발된, 혜택받은 애들만 기록이 되고 많은 애들은 기회를 갖지 못하죠.. 교실수업은 아무래도 수능위주로 문제 풀이 수업을 하다 보니까.. 애들의 특징이 나타날리 없잖아요.. 수능점수는 오를지 몰라도.. 학생부의 교과 세부능력 및 특기사항 있잖아요. 대학에선 중요하게 본다고 해요.. 그런데 현실적으로 실제수업을 아이들이 주도해서, 다양한 표현을 하게 하고 발췌한 결과를 토대로 한 것은 거의 없어요.. 있는 학교도 있을 수도 있겠지만.. 아마 대학에서 교과 세부사항이 중요하다고 홍보를 계속하면 .. 바뀔 수도 있을 것 같아요.. 교실수업이 변화되겠죠. 대학에서 허황된 학교프로그램보다 교실수업을 중시하겠다고 하면.. (S고, 교사)

학생부라는게.. 아이에 대해 기술해야 하는 건데.. 역으로 학생부를 중시해 놓고 애가 실제로 고교생활을 하면서 스스로 성취해 놓은 것은 학생부에 못 실게 해요. 안되는 게 너무 많거든요.. 예를 들면 국, 영, 수 관련해 외부 경시대회에서 상 받은 것은 전혀 학생부에도 기재해 줄 수 없어요³⁾..사교육을 유발하는 것은 안 된다는 거지요.. 그러니까 갑자기 외부 경시대회에 대한 것 보단 학교 내 경시대회나 비교과 활동 경쟁률이 세지는 거예요.. 이제는 학부모로부터 상도 나눠줘야 하는 거 아니냐는 항의도 들어오구요.. 그거는 교육적이지는 않은 거잖아요. 학교는 집중해야 할 것에 집중해야 하는데 너무도 많은 것을 다 해야 하니 힘들죠... (E고, 교사).

학교의 다양한 비교과 프로그램을 다른 학교는 일괄적으로 일정표를 짜서 나눠주고 선생님들이 이끌어 가는데.. 우리학교에서는 가급적이면 아이들이 계획하고 진행하고 그걸 피드백 할 수 있도록 발표회도 하고 소감문도 쓰고, 그걸 피드백하면서 학생들을 심층이 해하고.. 그런 것에 기반해 학교생활기록부의 내용을 기재하고.. 이런 것들을 강조하고 있어요.. 이런 체제가 잡히기까진 선생님들의 많은 헌신과 노력이 있었고 어려움도 많았죠.. 여전히 현실적으로 힘들게 너무 많아요, 교사의 업무부담이 너무 크고.. 학교의 재량권과

3) 교과부가 사교육 열풍을 줄이기 위해 영어, 수학, 과학 관련 각종 경시대회 수상 실적을 학교생활기록부에 적지 못하게 하자 응시지원자 마저 급감하고 있다는 보고가 있다. 한 일간지(경제신문, 2014. 8.14) 보도에 따르면 한해 1만 6000명이었던 국내 수학올림피아드 중등부 1차 시험 응시자는 최근 3분의 1로 줄었으며, 4000명에 달하던 고등부도 700명 수준으로 감소했다. 2002년 1위였다가 올해 한국의 수학 올림피아드 종합순위가 7위로 떨어진 것도 이 때문이란 분석도 나오고 있다.

교사의 평가권에 너무 많은 제약이 있구...(G고, 교사)

4) 학생 평가의 내실화를 위한 학교생활기록부 발전 방향

우리나라의 학교생활기록부 기재 내용과 교사들의 심층면담을 통한 기재 실태, 그리고 주요국들의 학생부 기재 내용 등을 종합적으로 고려할 때, 앞으로 학교생활기록부가 학생의 학교생활에 대한 신뢰롭고 타당한 누가기록으로 충실히 기능하기 위해서는 다음의 네 가지 측면에서 개선이 필요하다.

(1) 학생 성장과 노력에 대한 정보 기재

학교생활기록부는 대학 입시를 위한 선발 자료로서 뿐 아니라 학교 교육의 과정에서 학생들의 성장을 위해 제공되는 피드백을 극대화할 수 있는 방식으로 개선되어야 한다. 학생부는 활용의 측면에서 볼 때 학생의 교육적 성취에 대한 확인과 개선을 위한 피드백의 역할과 상급학교 진학을 위한 평가정보의 제공 역할을 동시에 하고 있으나, 입시에 학교교육의 초점이 맞춰져 있는 현 상황에서는 대학 입시에 활용 가능한 정보를 중심으로 기재되고 있는 것이 현실이다. 학생의 성취에 관한 정보는 상급학교 진학의 관점에서 보자면 학기 또는 학년 단위에서 종합적으로 부여되는 교육성과에 대한 정보이기도 하지만, 학생의 학교교육 과정에서 보면 학생이 발달 단계를 거치면서 보이는 지속적인 성장과 변화의 누가적인 기록이라고 할 수 있다. 후자의 관점에서 볼 때, 학생부에 기록되는 정보는 학생이 바람직한 방향으로 성장을 경험할 수 있도록 하는 충분한 안내자의 역할을 해야 하며, 해당 학기의 성취 및 행동 특성, 학교생활, 그리고 과거로부터 현 시점까지의 성장과 노력을 학생 및 학부모가 구체적으로 알고 개선을 위한 노력을 위해 상호 조력할 수 있는 의사소통의 수단으로서 활용되어야 한다. 이를 위해서는 학생부에 기재되는 정보가 구체적이어야 하며, 학생의 성취뿐 아니라 성장과 노력에 대한 부분이 명시적으로 반영되는 형태여야 할 것이다.

평가 결과를 해석하는 방식에 따라 학생들에게 보고되는 정보를 분류하자면 크게 성취목표 및 준거에 기초한 정보, 상대적인 위치에 기초한 정보, 과거로부터의 지속적인 성장에 기초한 정보, 학생이 성취를 위해 노력한 정도에 관한 정보로 분류할 수 있다. 학생의 성취에 관해 종합적으로 이해하기 위해서는 학생부에 이와 같은 네 가지 정보가 종합적으로 기재되어야 한다. 현재 학생부 체제에서는 성장과 노력에 관한 부분이 명시되어 있지 않으며, 교사가 기재하는 행동 특성 및 종합 의견에 서술식으로 기재하도록 되어 있다. 그러나 여러가지 여건상 대학 입시에서 학생들이 불이익을 받지 않도록 하기 위해 상급학교에 진학 가능성이 높은 학생들에게 대해서는 학생의 장점을 잘 포장해서 구체적으로 기재해주고 그렇지 못한 많은 학생들에게는 피상적인 의견만 기재해 주는 학교들이 많은 것이 현실이다.

대학 입시에서의 유불리를 고려한 온정주의로 인해 학생의 성장과 노력에 대한 서술이 신뢰롭게 진술되기 어렵다면, 학생들에게는 더 나은 성취와 성장을 위한 피드백 용도의 구체적인 평가정보를 진술해 제공하고 대학에게는 성취와 성장의 정도를 객관적으로 파악할 수 있는 정보를 기재해 제공하는 방식으로 이원화하여 운영하는 방식도 고려해볼 수 있을 것이다. 이 때 성장 정보는 앞서 제시한 몇 가지 미국의 사례와 같이 주단위에서 실시한 표준화 검사의 연도별 성장 정보를 기재할 수도 있고, 학교 단위에서 실시한 시험에서의 상대적 위치에 대한 성장 정보를 기재하는 형식이 될 수도 있을 것이다. 또한 일본과 같이 범교과적인 평가 관점이 반영된 형태의 정보를 기재하여 학생들이 학교교육을 통해 달성해야 할 바람직한 가치를 중심으로 교육과정의 운영 및 평가가 이루어질 필요도 있다. 우리나라의 경우 국가수준이나 지역 수준에서 실시하는 대규모 표준화 검사가 학생의 성장에 대한 정보보다는 학교를 서열화할 가능성을 우려하여 적극적으로 활용되고 있지 못하는 실

정이지만, 학생의 개별적인 성장의 정도를 파악하여 학생이 가지고 있는 잠재 가능성에 최대한 도달할 수 있는 정보를 제공하는 것은 학생의 성취를 극대화하기 위해 매우 중요한 정보이고 이는 특히 학습 부진을 경험하고 있는 학생들에게는 더욱더 그러하다.

따라서 학생의 성장과 노력에 대한 정보를 어떠한 방식으로 학생부에 반영하는 것이 바람직한지에 대한 충분한 연구를 통해, 일제고사를 통한 학교의 서열화나 교사의 업무 부담 가중으로 인한 형식적인 기재와 같은 부작용을 최소화할 수 있는 현실적인 방안을 고민할 필요가 있다.

(2) 준거참조적 정보와 규준참조적 정보의 균형적 제공

학생의 학업 성취에 대한 정보를 성취목표에 기준한 절대적 정보와 학생의 소속 집단 내에서의 상대적 위치에 관한 정보를 파악할 수 있도록 기재하되, 과도한 경쟁을 방지할 수 있도록 상대적 위치에 대한 정보를 제한적으로 기재할 필요가 있다. 성취평가제의 도입으로 학생부에 기재되는 성취에 관한 정보가 성취기준에 근거한 절대적인 정보로 변화하였고, 이와 더불어 각 시험별 원점수와 평균, 표준편차 등이 기재되어 학생들에게 학기별로 제공되고 있다.

학교생활기록부는 학생들이 학교생활을 얼마나 충실히 했는지에 대한 기록이므로 상대적인 서열에 관한 정보보다는 이처럼 성취목표를 기준으로 한 절대적인 성취 수준에 관한 기록이 주가 되는 것이 바람직하다고 본다. 그러나 동료 학생들에 비하여 어느 정도 성취하였는지에 대한 정보도 선의의 경쟁을 유도하고 학생의 동기를 유발할 수 있다는 측면에서 어느 정도 필요하다. 올해는 2012년에 중학교 1학년에 입학한 학생들에게 성취평가제가 처음 도입된 후 중학교 3년간의 성취평가 결과가 고등학교 입시에 적용되는 첫 해이다. 교육청에 따라 다소 차이는 있지만 성취평가제 결과 각 과목별로 부여되는 학기별 성취 등급을 평점화하여 종합 점수로 산출하는 경우가 대부분이며, 영어 점수만 활용되는 외고 입시에서는 동점자 방지를 위해 중 3 영어 점수에 한해서만 석차 9등급 점수를 산출하는 방식으로 활용하고 있다. 대학의 경우 올해부터 일반계 고등학교 1학년에 성취평가제가 처음 도입되었지만, 현재까지는 석차 9등급 정보와 병기되고 있으며 이 학생들이 대학에 진학하는 2017학년도 입시에 어떠한 방식으로 학생들의 평가정보가 활용될지에 관해서는 아직 결정된 바가 없다.

대입에서 성취평가제 정보를 활용하는 데 있어서 조심스러운 접근을 하는 이유는 기존의 취지대로 절대평가에 근거한 등급만 대학에 제공하는 경우에는 ‘성적 부풀리기’로 인한 대입전형자료로서 내신의 비중 약화가 우려되기 때문이다. 그리고 ‘성적 부풀리기’를 예방하기 위해 원점수와 평균, 표준편차를 제공하는 경우에는 대학에서 표준점수를 산출하는 것이 가능해지기 때문에 석차 9등급제에 비해 더욱 더 세밀한 형태로 학생들을 변별함으로써 점수경쟁을 더 강화할 위험이 있으며, 또한 고등학교에서는 상위권 학생들에게 유리한 표준점수가 산출될 수 있는 방식으로 평균과 표준편차를 조정할 것도 예상할 수 있기 때문이다. 절대평가가 실시되었던 과거의 사례에 비추어볼 때, 성취 등급만 대학에 제공되는 경우 고등학교에서 과도하게 성적을 관대하게 부여하는 현상을 방지할 수 없었으며, 현장 교사들은 교육청 단위의 모니터링을 통해 이를 규제하더라도 그 효과가 제한적일 수 밖에 없음을 우려하고 있다.

결국 성적 부풀리기로 인해 대학에서 고교 내신을 매우 소극적인 형태로만 반영하게 된다면 학교교육의 정상화는 이루기 어려울 가능성이 크기 때문에, 대학에 제공되는 정보에 어느 정도 상대적 정보를 제공하는 것이 바람직할 것으로 보인다. 따라서 표준점수나 석차, 백분위와 같은 매우 구체적이고 세밀한 수준의 상대적 정보보다는 학급 평균이나 학교 평균과 비교하여 상대적으로 어느 정도의 위치에 있는지에 대한 정보의 형태로 제공하거나, 원점수가 아닌 성취등급에 기초하여 평점의 상대적 위치를 산출하는 방법 등을 통해, 고교에서 전반적으로 학생들에게 관대한 점수를

부여하는 것이 대학입시에서 유리하지 않도록 하는 점수 산출 방식을 고안할 필요가 있다.

또한 상대적 정보를 제공하지 않더라도 준거참조적 정보를 구체적인 성취 영역별로 충실하게 제공한다면 절대평가 도입으로 인한 변별력 저하 문제를 어느 정도 해결할 수 있을 것이므로, 학생들의 강점과 약점을 파악할 수 있도록 구체적인 성취목표 또는 과목별 핵심역량과 직접적으로 연결된 형태의 정보 제공 방안을 모색할 필요가 있다. 즉, 학생부 교과 영역의 성취에 대한 정보로서 정기고사와 수행평가에 대한 성취평가 결과만 기재되는 형태가 아니라 과목별로 핵심이 되는 성취목표 또는 핵심역량별로 성취결과가 기재된다면, 종합 평점이 동일한 학생이라 할지라도 해당 과목에서 어떤 성취목표를 달성하였고 어떠한 핵심역량에서 강점을 가지는지에 대해 세부적으로 파악하는 것이 가능할 것이며 대학은 필요에 따라 이들에게 가중치를 달리해 학생들을 선발할 수 있을 것이다.

(3) 서술식 기재 항목에 대한 신뢰도 제고

교사가 서술식으로 기재하는 항목에 대한 신뢰도를 높일 수 있는 방안을 고안할 필요가 있다. 현재 교사가 서술식으로 기재하는 항목 중 대학의 학생부 종합전형에서 학생들의 성취와 행동 특성과 관련하여 주목해서 보는 항목은 교과별 세부사항 및 특기사항과 행동특성 및 종합의견이다. 학생부 종합 전형은 학교생활을 충실하게 하고 학교에서 진행하는 교과 및 비교과 프로그램을 어느 정도 성실하게 참여하여 긍정적인 성취를 경험하였는지에 관해 종합적으로 판단하는 전형으로, 객관적으로 명시되는 항목보다는 교사가 서술식으로 기재하는 내용에 전적으로 의존하게 되므로 이 자료의 신뢰성이 확보되어야 한다. 문제는 교사들이 담당하고 있는 학생수 과다와 수업 진도 때문에 자유로운 활동을 할 수 없다는 점, 개별 학생들에게 특화된 프로그램을 제공하거나 개별 학생들을 하나하나 면밀히 관찰하여 기록하는 것이 현실적으로 어렵다는 점 때문에 일률적으로 기재되거나 피상적으로 기재되는 상황이 빈번하다는 점이다.

다행인 것은 입학사정관 전형의 도입 초기에 비하여 대학과 고교의 시행착오 과정을 어느 정도 거치며 기재 내용의 신뢰도에 대한 교사들의 인식이 바뀌어 가고 있다는 점이다. 즉, 천편일률적인 기재 내용이나 허위 기재가 대학에 지원하는 학생에게 도움이 되지 않는다는 점이 서서히 인식되고 있다. 자기소개서나 교사의 추천서, 학생부 기재 내용 등에 상당 부분 의존하여 학생을 선발하는 외국의 명문대학에 합격한 우리나라 학생이 입학 전형 당시에 제출한 서류에 기재된 내용이 추후 허위로 밝혀지면서 입학이 취소되고 해당 고교에서 제출하는 전형 자료를 신뢰하지 않겠다는 통보가 내려진 것은 우리나라의 입학 전형에 시사하는 바가 크다. 실제로 우리나라 대학에서도 학생부 종합전형으로 입학한 학생들에 대한 추수 관찰 및 평가를 통하여 교사의 학생부 기재 내용 및 추천서 내용에 대한 신뢰성을 파악하여 향후 입학 전형에서 참고하는 절차가 일부 적용되기 시작하면서 교사들의 인식이 서서히 바뀌어 가고 있다는 점도 긍정적인 측면으로 볼 수 있다.

또한 세부사항 및 특기사항에 학생의 성취에 관한 정보를 구체적으로 기록하기 위해서는 교과별로 구체적인 활동이 이루어져야 하는데, 학생부 종합전형에 적극적으로 대비하는 일부 고등학교에서는 학생들을 위한 교과 관련 프로그램을 학교 차원에서 다양하게 제공하고 있기 때문에 학생부 종합전형이 교수·학습의 개선을 가져오는 긍정적인 변화의 주체로서 어느 정도 역할을 하고 있다고 볼 수도 있다. 이는 대학 입시와 교실 수업의 개선이 일관된 방향을 지향하고 있다는 점에서 추구해야 할 바라고 할 수 있다.

문제는 교과 관련 특별 프로그램을 제공할 수 있는 학교와 그러한 여건이 되지 않는 학교들 간의 격차로 인해 대학입시에서 유불리 문제가 발생할 수 있다는 점이다. 대학에서 바람직하게 생각하는 학교 내 활동에 대한 정보가 많고 교사들과 학생들이 적극적으로 참여할 수 있는 분위기가 조성되어 있는 학교에 다니는 학생들이 보다 많은 활동과 경험을 할 수 있어 유리할 수 있다는 점은

우리 사회가 겪고 있는 양극화 문제를 심화시킬 수 있다는 우려를 낳게 한다. 그러나 수능을 대비한 문제풀이 중심 수업과 EBS 교재가 교과서를 대체하고 있는 교육 현실을 극복해가기 위해서는 교과와 밀접하게 관련된 다양하고 흥미로운 교육 프로그램을 개발 및 운영하고 학생들이 적극적으로 참여할 수 있는 학교교육 환경을 조성해 나갈 수 있어야 할 것이다. 이를 위해서는 일선 고등학교에서 이와 같은 변화의 중요성을 인식하고 다양한 교육프로그램의 운영 및 수업 개선을 도모할 수 있는 정부 차원의 예산지원과 모니터링, 교사 코칭 프로그램 등이 보조되어야 할 것이다.

(4) 교사의 평가권 강화와 업무부담 완화

한 학생에 대한 다면적 평가와 학생 개개인에 대한 충실한 평가가 가능할 수 있도록 교사의 수업 외 행정업무 부담을 완화해야 하고 학생 수를 대폭 줄여야 한다. 학생에 대한 평가가 학습을 위한 평가로 충실히 기능하고 그 결과가 학생부에 기재되어 학생과 학부모와의 효과적인 의사소통 수단으로 활용되기 위해서는, 학생의 학습활동을 다양한 측면에서 지속적으로 관찰하고 평가한 기록이 진솔하게 누가적으로 기록되어야 한다. 교사들은 학생 개개인과 상호작용과 평가결과의 피드백, 지속적인 관찰을 통한 학생들의 특성 파악 등이 매우 중요함을 잘 인식하고 있지만, 업무과중과 담당학생 수의 과다로 인해 제대로 된 학생평가가 현실적으로는 어려움을 한 목소리로 지적하고 있다. 이런 어려움을 극복하기 위한 행·재정적인 지원이 있어야 할 것이다.

심층면담을 위한 현장 방문에서 서울 소재의 한 중학교는 수행평가의 중요성 및 이로 인한 교실 수업 개선의 중요성에 대해 인식하고 교사들의 교무행정 부담을 줄일 수 있도록 교무행정 전담 인력을 투입하여 교사들이 개별 학생들을 관리할 수 있는 여건을 마련하고, 수행평가를 내실 있게 운영하고 있음을 관찰할 수 있었다. 또한 수행평가 및 논술형 평가 결과에 대해 학부모들이 민원을 제기하지 못하도록 학교 차원에서 방어함으로써 교사의 평가권을 어느 정도 존중할 수 있는 분위기를 조성함으로써 학생평가가 내실 있게 운영될 수 있도록 하는 학교도 있었다. 이는 교사에게 가중되는 부담을 줄여주고 교사에게 평가 자율권을 부여함으로써 교실 수업의 실질적인 개선을 가져올 수 있다는 긍정적인 사례이다. 교사들은 학부모가 교사의 학생평가 실천에 대해 관여하는 것에 대해 큰 부담을 느끼고 있다. 교사의 평가전문성에 대한 신뢰가 학교안팎에서 보다 견고해 질 수 있어야 할 것이다.

교사의 행정업무 부담이 경감된다 하더라도 주당 수업시수가 작은 일부 교과목에서는 많은 학생들을 담당해야 한다. 따라서 여전히 학생부에 학생 개개인에 대한 성취 및 성장에 관한 정보를 충실히 기재하는 데에는 역부족일 수밖에 없겠지만, 교사가 수업과 평가에 집중할 수 있도록 교사를 응원하고 행정업무 보조 인력을 투입해 적극 지원해 준다면 교사의 학생평가 전문성과 학생평가의 충실성은 강화될 수 있을 것이다.

라. 대학수학능력시험의 발전 방향

우리나라 학생평가의 최종 단계의 평가는 대학입시라고 해도 과언이 아니다. 대학입시가 어떤 방법으로 실시되느냐에 따라 중등교육에서의 학생평가의 방향이 달라지고, 그 중심에 대학수학능력시험이 있다. ‘고등학교 교육이 대학입시에 좌우되는 현실에서 대학입시가 정상화되지 않는 한 고등학교 교육의 정상화는 요원하다’는 말이 있듯이 대학수학능력시험이 고등학교에서의 교육과 학생평가에 미치는 영향력은 상당하다. 고등사고능력의 측정을 강조함으로써 학교교육을 정상화시키고 의미있는 선발경쟁을 유도하자는 취지로 1994년 도입된 대학수학능력시험은 국가교육과정과 관련

제도 및 방침이 바뀔에 따라 그를 반영해 변화해 왔으며, 도입된 지 20년이 지났지만 여전히 가장 변별력 있는 대입전형자료로서의 위치를 고수하고 있다. 대학수학능력시험은 검사의 구성체제와 내용, 점수체제와 성적통지방식, 결과활용 방식 등의 변화로 인해 그 성격이 지난 20년간 지속적으로 변해 왔음에도, 대학에서 수학(修學)할 수 있는 능력을 재는 시험이란 의미의 ‘대학수학능력시험’이란 명칭을 고수하고 있다. 이는 대학수학능력시험의 성격변화에도 여전히 이 시험이 재려고 하는 바는 고등학교 3학년 즉 고교졸업 예정자들에게 요구되는 대학에서 수학할 수 있는 능력이며, 대학수학적적격을 변별하기 위한 시험임을 공표하고 있는 것으로 이해된다.

지난해 2013년 10월 ‘대입전형 간소화 및 대입제도 발전방안’이 발표되어 또 한 번의 대입제도의 변화를 예고하고 있으며, 한국사의 수능필수과목 지정과 외국어(영어)영역의 절대평가 도입 등의 새로운 변화에 대한 논의는 대학수학능력시험의 성격과 기능에 대한 명료화와 그 발전방향의 정립을 요구하고 있다. 그동안 대학수학능력시험은 국가교육과정의 변화와 사회의 요구에 따라 지속적으로 변화해 왔으나 대입시와 관련된 사회적 논란과 문제를 해소시킬 수 있는 방향으로 수정·보안해 왔을 뿐, 대학에서의 수학능력을 측정할 수 있는 타당하고 변별력 있는 검사도구로 고교교육의 내실화에 기여해 왔다는 점에서는 인색한 평가를 받고 있다. 다음에서는 학교교육과 대입전형의 선진화 방향, 대학수학능력시험의 변화과정, 대학수학능력시험의 개선을 위해 제시되었던 제안 등을 살펴 대학수학능력시험의 타당성과 문제점을 진단해 보고, 학교교육 내실화에 기여할 수 있는 보다 타당한 학생평가도구로서의 발전방향을 정리해 보고자 한다.

1. 학교교육과 대입전형의 선진화

21세기 지식기반사회는 학교에게 폭발적으로 증가하는 지식과 정보를 습득해 활용할 수 있는 지적 능력과 급속한 사회변화에 대처할 수 있는 역량을 갖춘 인간을 육성해낼 것과 무한경쟁 시대에 국가경쟁력을 제고할 수 있는 교육경쟁력을 갖출 것을 강하게 요구하고 있다. 이에 많은 나라들은 ‘21세기 역량’에 주목하고 핵심역량의 규명 및 교육패러다임의 변화 요구에 적극적으로 대응하고 있다. 그러나 현재 우리의 교육으로는 이 같은 요구에 부응하기 어렵고 이러한 교육의 흐름에 대한 보다 적극적인 대응방안이 필요하다는 문제의식을 많은 사람들이 지니고 있다. 그리고 이런 문제의식의 중심에는 입시위주의 교육, 즉 교육을 세속적인 출세와 지위 향상의 수단으로만 인식하는 잘못된 교육관이 자리잡고 있다. 교육을 출세의 통로로 인식하는 교육관은 학교교육을 입시위주의 교육으로 변질시켰고, 치열한 입시경쟁체제에서 보다 높은 수능성적을 얻기 위해 지속적으로 증가하는 사교육 수요는 학교교육을 침체시키고 있다. 이런 상황에서 학생들은 다양한 학습활동을 통해 미래사회가 요구하는 역량을 갖추기 위해 노력하기 보다는, 수능점수를 1점이라도 높이기 위한 암기력 위주의 문제풀이연습에 치열하게 몰두하고 있다. 이런 왜곡된 교육을 바로 잡고 미래사회의 급속한 변화에 대처할 수 있는 역량을 갖춘 인재를 양성하기 위해서는 입시위주의 교육에서 벗어나 학생의 사고능력과 의사소통능력, 협동적 문제해결능력 등 미래사회가 요구하는 핵심역량을 최대한 길러줄 수 있는 교육체제를 마련하고, 교육적 가치를 건고하게 유지해 나갈 수 있는 사회의 힘을 길러야 할 것이다.

최근 우리 정부는 ‘꿈과 끼를 살리는 행복교육’이란 슬로건 아래 ‘꿈’과 ‘끼’를 키워주는 교육을 위해 대입제도를 간소화하고 학교교육의 질을 높이기 위한 다양한 교육정책을 추진하고 있다. 그러나 여전히 수능성적 위주의 대입시는 고교교육의 정상화와 ‘꿈과 끼를 살리는 행복교육’을 위한 수업혁신에 큰 걸림돌이 되고 있다. 그리고 수업혁신을 더욱 힘들게 하는 것은 ‘질 높은 교육’에 대한 교육공동체 구성원들의 서로 다른 생각이다. 학교가 수업방법을 학생중심으로 혁신하고 다양한 학

습 및 동아리 활동과 봉사활동 등을 기획해 운영한다할지라도 정작 학부모들은 이런 식의 전인교육을 전혀 탐탁하지 않게 생각한다는 데에서 문제가 발생되고 있다. 학부모에게 중요한 것은 시험성적이며, 소위 SKY 대학에 몇 명을 보냈느냐로 학부모에 의한 학교교육에 대한 평가는 판가름 나고 있기 때문이다. 이는 다음의 교사들과의 심층면담자료에서도 잘 알 수 있다.

고등학교에서 수능위주의 문제풀이 위주 수업을 포기하는 건 정말 쉽지 않죠.. 학생중심으로.. 학생의 창의력과 사고력 함양을 위한 내용을 가지고 목표를 달성하는데는 애들의 집중력도 그렇고.. 수능시험문제에 그런 거는 출제되지 않으니까.. 뭘하고 있냐는 학부모의 압력도 만만찮고.. 교사중심의 문제풀이 위주의 수업이 문제유형을 연습하고.. 제한된 시간 내에 많은 문제를 풀 수 있고.. 실수를 줄이는 연습효과는 있거든요. 과학고 애들이라고 해도 문제풀이 연습을 하지 않으면 1등급을 받을 수 없어요. 그러니까 재수생 비율이 점점 느는거죠. 수능이 쉽다고 수능에서 벗어나 수업이 개선되는 것도 아니죠. 수능이 쉬우면 실수 줄이기가 목표가 되고, 어려우면 하나라도 더 푸는게 목표가 되고.. 대입제도를 단순화하고 바꾼다고 현 수능체제 내에서 문제풀이 수업이 줄어드는 효과를 기대하기는 어려워요.. (S고, 교사)

고등학교 1,2학년 때는 좀 더 다양하게 교사 재량으로 수업이 진행될 여지가 조금은 있죠. 하지만 그게 3학년이 되면 막힌단 말입니다. 또 다른 학교가 1학년부터 대수능을 향해 가고 있다면.. 우리 학교만 3학년부터 가동시키는 거냐구 불만도 많고. 수업혁신은 학교에서 결정하기가 힘든 것 같아요. 다들 함께 가야지.. 아무래도 현재는 수업이 대수능에 맞춰질 수밖에 없고.. 훈련했을 때와 하지 않았을 때 이게 분명히 차이가 있거든요..(H고, 교사)

수업이 혁신되려면 대입제도가 문제인 거 같아요.. 혁신학교도 딜레마에 빠진게.. 초등학교랑 중학교는 그래도 좋아요.. 애들도 행복해 하구요.. 그런데 고등학교로 가면 답답하죠.. 학부모들은 아 뭐 그렇게 맨날 애들 중심으로 토론식으로 수업하고, 다양한 학교활동에 참여시키고 평가방법도 바꾸고 언제 대입준비를 시킬꺼냐고 항의도 하고 많이 불안해하죠.. 결국 학부모에게 ‘질 높은 교육’은 ‘대학 잘 보내는 교육’이니까.. 우선 학부모들이 수업을 혁신해 다양한 경험을 제공해도 좋은 대학가는 데는 지장이 없더라.. 아니 더 잘 가더라는 결론을 내릴 수 있어야 수업혁신이 가능할 것 같아요.. (Y중, 교사)

아무래도 결론은 수능을 봐서 대학을 가야되다보니까 그 스트레스가 제일 큰 것 같고.. 교육청에서 열린 사고, 창의적 사고 수업, 수행평가 등, 수업 혁신과 평가 개선 등을 강조하고 있는데.. 물론 그게 바람직한 거죠. 짝는 선택형에서 벗어나 아이들의 사고도 넓혀주고 그래서 그 방향으로 가는 것은 맞는데. 또 아이들은 그러다 보니까 모든 과목에서 서술형과 수행평가로 해야 되는 과제가 많아요. 학습부담이 커지는 거죠.. 그래서 불만도 생기고 제대로 운영되기도 어렵고...(Y고, 교사)

교사들이 수능준비 중심의 수업에서 벗어나 학생들의 꿈과 끼를 살릴 수 있는 수업혁신을 이루어나기 위해서는 교사가 교과내용을 재구성해 학생중심으로 수업을 개선하고 학생의 학습활동을 다양한 방법으로 평가하면서 학교변화의 주체로 나서야 하고, 교사의 교수 및 학생평가의 자율성과 전문성에 대한 신뢰를 확보할 수 있어야 할 것이다. 그리고 수업을 혁신하고 내신평가의 신뢰성을 높이기 위해서는 다음의 심층면담시 교사들의 반응에서도 알 수 있듯이 교사들이 지금보다 훨씬 더

많은 시간을 투자해 수업을 연구할 수 있도록 정책적으로 지원하고 동료교사와 협력하여 실질적인 실행방안을 구안하는 자발성을 이끌어낼 수 있어야 할 것이다.

수업혁신이요.. 우선 일반계고등학교를 살리고 평준화를 회복하려는 노력을 해야 해요.. 그리고 정말 중요한 게 민주적인 의사소통 시스템이에요. 교사들의 자발성을 끌어낼 수 있어야 수업혁신이 가능한 거지요. 그런데 일방적인 지침으로.. 교원평가 같은 관리나 통제로 이끌어니까 어떤 교사가 하겠어요. 승진하려는 교사나 하지... 교사가 수업에 전념할 수 있는 조건을 만들어주고 수업을 혁신해봐라 해야죠. 수업혁신은 교사가 학교변화의 주체로 나서야 가능한 거 아니겠어요? (SK고, 교사)

이게 될는지 모르겠는데요. 교과 교실제를 한다고 했잖아요. 근데 그게 잘 안되고 있거든요.. 그래서 교과교실제가 잘 되고 있는 나라들처럼 돼서 한반에 학생 수를 좀 줄이고.. 지금은 한반에 36명 정도여서 너무 힘들어요. 거의 한학기가 다 지나야 겨우 학생들이 파악될 정도니까.. 학생 수를 줄이고 내 교실이 있으면 나만의 수업을 할 수 있게..나만의 수업이라는 것을 좀 더 연구할 수 있을 것 같아요..그리고 학생들의 특성도 보다 치밀하게 관찰해 평가해 줄 수 있구.. 하지만 지금 상황에선 많이 어렵죠.. (O고, 교사)

수준별 수업을 선생님들은 싫어해요. 왜냐면 수업은 수준별로 하는데 평가는 똑같아야 하잖아요. 사실 교사들에게 평가권이란 극히 제한적인거죠.. 수준별로 상위권을 모아놓아도 진도를 막나갈 순 없다는 거예요. 하반에 진도를 맞춰나가야 한다는 거죠. 그리고 애들 자체도 시험과 관련된 것을 안하면 동기유발이 안되요.. 선생님이 수업방법을 혁신해 흥미있게 하는거? 그건 정말 미미해요.. 그런게 수능시험에 안나오는데.. (S고, 교사)

우리 학교엔 심화과목으로 과제연구가 있어요. 그런데 과제연구는 13명 이상이면 반드시 등급내는 평가를 해야 해요.. 우리 내부에서도 이거 불리하니까 하지 말자고 하는 말도 많더라고요. 왜냐하면 잘하는 애들 몇 명 사이에서도 1등급부터 9등급까지 내야 하니까.. 그러면 13명 이하로 하자.. 이렇게 돼서 세 집단으로 예를 들면 진짜 심화가 필요한 아이들 한 집단, 중간아이들이 대학가는데 필요하거나 교양을 높이는데 필요한 거를 하고, 진짜 직업이 필요한 애들은 자격증과 관련된 거를 하자.. 이런 식으로.. 학교에 주어진 자율성 내에서 하려니 학교가 이렇게 재량권이 없고 뭔가 학생들을 위한 수업을 구안하는데도 난리법석을 치르는 거죠.. (G고, 교사)

학교를 믿어줘야... 교사의 평가를 믿어줘야죠. 그걸 또 믿게 하려면 학교의 책무와 교사들의 전문성이 담보되어야 하는데. 교사와 학교도 많이 노력하고 변해야죠. 교사집단의 자발적 노력이 필요한데.. 부족하죠.. 인터넷사용. 스마트폰 사용 이런 것이 얼마나 오래된 애깁니까? 그런데 학교현장에서 온라인 공간을 활용한 상호작용 글쓰기 같은 것도 정착이 안되고 있거든요.. 교사들도 열심히 해야 하고 인식이 변해야 해요. 평균연령대가 높은 것도 이유라면 이유기도 할텐데요.. 지금은 젊은 교사들도 많이 안뽑고.. 수업이 당장 바뀌기는 힘들겠지만 그래도 교사를 믿어주고 기다려줘야 한다고 생각해요.. (B중, 교사)

교사전문성 제고를 위한 연수도 체계적이고 실질적으로 투입될 필요가 있어요. 단순 전달식이 아닌.. 선생님들한테 좋은 자료, 좋은 연수, 이런 것들을 직접 학교현장에서 듣고 다시 학교로 업그레이드해 보낼 수 있는... 이렇게 해보니까 이렇게 변하더라 그리고 그 배경까지 딱 얘기를 해주면 그런 연수는 정말 실질적으로 도움이 되거든요. 그렇게 연수를 내실화하고 교사들간의 전문성 함양을 위한 학습공동체 같은 것도 활성화되도록 지원하고 하는게 필요하죠.. (Y중, 교사)

이렇듯 많은 교사들은 현재와 같이 수능 위주의 입시체제에서는 ‘학생들의 꿈과 끼를 살리는 행복교육’을 시도하기가 대단히 부담스럽다는 반응을 보이고 있다. 또한 교사집단도 객관식 위주의 대수능이 교과와 일부내용에 대한 기억과 이해정도를 평가하고 학생들로 하여금 빠르고 정확하게 정답을 찾아내는 피상적 사고자가 되게 할뿐 개개인의 문제해결능력과 창의력, 잠재역량과 발전가능성 등은 제대로 평가하지는 못한다고 생각하고 있다. 그리고 대부분의 교사들은 입시제도가 수업혁신 및 학교교육 내실화에 걸림돌이 되고 있다고 여기고 있다. 그러나, 그럼에도 불구하고 수능의 출제 내용 자체에 대해 표면적으로 크게 문제 삼고 있지 않은 이유는 수능이 학교교육에 미치는 폐해와는 상관없이 학생선발도구로서의 그 공정성과 신뢰성에 큰 문제가 없기 때문일 것이다.

학교교육의 모습은 사회의 변화추세에 따라 달라지겠지만, 정부의 교육정책과 교육체제의 교육력에 따라서도 달라진다. 따라서 사회의 급속한 변화에 대처할 수 있는 교육정책의 방향과 미래사회를 이끌어갈 창의인재를 선발하는 대입전형의 모습을 구체화해 차분하게 하나씩 준비해 가는 작업은 매우 중요하다. 세계의 주요 교육선진국들은 21세기 사회에서는 학생들의 미래가 그 이전의 어떤 세대보다 불확실하기 때문에 학교는 학생들에게 이런 불확실한 미래에 대처할 수 있는 능력을 기를 수 있는 교육경험을 제공할 수 있어야 함을 강조하고 있다. OECD는 1997년부터 시작된 DeSeCo(Defining and Selecting Key Competence) 프로젝트를 통해 12개 국가에서 공통적으로 제안하는 역량요인들을 연구하여 핵심역량의 개념 및 요소를 구체적으로 제시하였다(OECD, 2005). 이는 세계 각국의 미래 사회형 인재양성을 위한 교육패러다임의 구축에 많은 영향을 미치고 있다. 우리에게도 이러한 세계 교육의 흐름에 대한 적극적인 대응이 필요하며, 미래사회에 대처할 수 있는 역량을 교육하기 위한 역량기반의 교육과정과 학습자의 다양한 잠재력을 최대한 계발해 낼 수 있는 학교교육체제의 재정비가 요청된다. 우리가 학교교육을 통해 불확실한 미래에 대처할 수 있는 역량을 갖춘 인재를 양성하고 국가경쟁력을 제고하기 위해서는, 무엇보다 먼저 입시위주의 주입식 수업 방식에서 탈피하고, 학교교육의 자율성과 수월성 추구를 통해 ‘21세기 역량’에 주목하는 수업혁신을 추진해 나가야 할 것이다.

학교교육의 자율성과 수월성이 중시되는 방향으로 국가교육정책이 변화된다면 학교의 교육력은 보다 강화될 것이다. 왜냐하면 학교에 자율권을 대폭 부여한 국가는 그에 상응하는 만큼 학교의 책무성을 확보하고자 할 것이며, 학교는 부여된 자율권을 행사하기 위해 기존의 관행에서 과감히 탈피하는 혁신과 개혁을 단행할 것이기 때문이다. 기존의 관행에서 벗어난 교육개혁은 교육 본연의 가치를 본위로 교육의 원칙과 철학을 정립하고 학생 개개인의 교육적 성장을 극대화할 수 있는 수업의 혁신을 기획 및 실행해 나갈 것이다. 이에 따라 대학도 미래사회가 요구하는 핵심역량을 갖춘 인재를 선발하기 위해 초·중·고교에서의 누가적인 학생평가기록을 세심히 살펴 대학수학능력시험이 제공하지 못하는 정보를 수집해 반영하고, 고등학교의 학교교육과정의 특성을 고려해 대학이 원하는 신입생을 선발할 수 있는 방안을 적극적으로 모색하게 될 것이다.

대학은 대입전형이 중등 교육의 질적 수준을 향상시키고 교육적 노력을 강화시켜 주는 동기체제가 되어야 한다는 점을 분명하게 인식할 필요가 있다. 그런 전제하에 대학은 학교가 대학입시에 얽

매이지 않고 학교교육의 본질추구에 전념할 수 있도록 학교교육의 결과로 기대되는 고차적인 정신 능력과 문제해결능력을 평가할 수 있는 전형방법을 구안해야 한다. 이를 위해선 대학이 무엇보다 먼저 학생과 학부모에게 ‘학교생활에 충실하면 대입시에서 좋은 결과를 얻을 수 있다’는 생각에 확신을 줄 수 있어야 할 것이다. 이에 대한 불신이 입시시험 준비를 사교육 시장에 의존하게 하고 학교교육에 대한 신뢰를 저하시켜 왔다. 물론 대입전형제도 자체만으로 과열된 사교육을 없애는 것은 불가능한 일이지만, 사교육의 필요성을 줄여보려는 대학의 적극적인 노력이 사교육수요의 증가를 저지할 수는 있을 것이다. 그러기 위해서는 대입전형에서 학업성적뿐만 아니라 학생들의 지적, 정의적, 신체운동적 영역의 조화로운 발달, 즉 전인성(integrity)이 강조되어야 한다. 학교교육을 정상화시키기 위한 대입입시정책이란 학교가 대학입시에 얽매이지 않고 중등교육의 본질추구에 전념할 수 있도록 하는 정책일 것이다.

21세기 지식기반사회에서는 단순히 시험성적이 높은 학생보다는 창의력과 협동성, 리더십, 의사소통능력, 봉사 및 윤리성 등의 다양한 능력을 지닌 학생이 우수한 학생으로 간주된다. 우리 사회의 학생들 사이에서도 점차 단순히 성적과 석차를 높이기보다는 자신이 원하는 분야에서 전문성을 키워 차별화된 인생을 살고자 하는 바람이 지속적으로 조금씩 증가하고 있다. 그리고 이런 변화와 요구에 부응하기 위해 학교들도 학생 개개인의 특성과 필요에 적합한 다양하고 특성화된 교육과정을 개발하고 학교교육의 내실화를 위해 노력하고 있다. 그리고 대학도 다양한 방법과 기준으로 단순히 시험성적이 높은 학생보다도 중등교육의 총체적 성과를 반영하는 전인성을 갖춘 학생들을 선발해 사회에 공헌할 수 있는 인재로 양성해내기 위한 방안을 모색하고 있다. 이는 우리가 주목해야 할 변화의 물결이며, 이를 확산시키고 지원할 수 있는 대학수학능력시험과 대입전형의 체제 혁신이 모색되어야 할 것이다.

학생들이 내신성적과 수능시험에 초점을 맞춰 시험성적 올리기에 모든 시간을 투자하기 보다는 폭넓은 독서와 예체능영역에의 관심과 체험, 클럽 및 봉사활동, 리더십 프로그램에의 참여 등 다양한 활동을 통해 학생들이 성장해가는 교육경쟁력을 갖춘 학교가 곧 우리가 추구하는 학교교육의 모습이며 그것이 학교교육 정상화의 의미일 것이다. 대학도 학교생활을 통해 형성된 다양한 특성과 역량 예컨대 전인성이 학생선발에서 충분히 고려될 수 있는 전형체제를 구안하고 대입제도의 선진화를 추진해 나가야 할 것이다.

2. 대학수학능력시험의 변화 과정

우리나라의 대입제도는 해방 후 열 번이 넘게 변해 왔으며, 매년 새롭게 시도된 대입제도가 지향하는 가치는 거의 항상 대학의 학생선발의 공정성, 그리고 중등교육의 정상화와 사교육비 경감이여 왔다. 그러나 개선하고자 노력해왔던 내용들이 어느 정도 개선되었고, 추구하는 가치가 얼마나 실현되었는지는 의문이며, 여전히 대입제도의 문제점은 우리 교육에서 가장 해결하기 어려운 문제로 남아있다. 정부는 고등교육 기회의 배분 및 사회적 공공성의 확보라는 명분 아래 대입 문제에 깊숙이 개입해 왔지만, 거기에는 복잡한 이해관계가 얽혀 있어 발생한 문제의 해결은 쉽지 않았고 문제해결을 위해 도입된 새로운 제도는 언제나 또다시 새로운 문제를 발생시켜 왔다(이돈희 외, 1994; 이종승, 2009). 대입과 관련한 끊임없는 사회적 논란은 대입제도를 둘러싸고 파생되는 문제들은 성격상 해결이 불가능한 문제가 아니냐는 의구심마저 지니게 한다.

지금까지 대학입시제도의 변화를 야기했던 대학입학시험과 관련된 문제들을 정리해 보면, 대학별고사를 실시해 학생을 선발하는 학생선발의 자율권을 대학에 부여했을 때는 부정입학이나 정원초과 모집과 같은 일이 발생해 학생선발의 사회적 공공성이 위협받았다. 이로 인해 대학별 고사를 금

지하고 국가가 입학시험을 주관하고 대학의 학생선발에 관여했을 때는 객관성과 공정성 확보를 위해 택하게 되는 선택형 검사의 한계성, 대학의 자율성 제한으로 인한 부작용, 대입전형방법의 획일화 등이 문제가 되었다. 이런 문제를 해결하기 위해 대학별 고사를 허용하고 국가가 주관한 입학시험과 병행했을 때는 학생들의 입시부담이 과중해지고, 주요과목 중심의 대학별 고사의 비중이 커져 입시위주 교육과 사교육이 성행하는 부작용을 낳았다. 주요과목 중심의 대학별 고사의 폐해를 막기 위해 국·영·수 중심의 대학별 고사를 폐지하고 대학별 논술고사를 실시했을 때는, 논술채점의 객관성이 문제가 되고 논술고사의 변별력 감소로 국가가 주관하는 입학시험의 비중이 늘어 점수경쟁이 심화되고 사교육비가 증가되는 부작용이 발생하였다. 사교육비 증가와 주요과목 중심의 수업과 행을 막기 위해 내신 성적의 비중을 늘리자, 학교수준의 차이에 따른 불이익 집단의 발생, 내신성적 산출방식으로 인한 문제(절대평가의 내신성적 부풀리기/상대평가의 과도한 점수경쟁)가 불거졌다(김신영, 2009; 남명호 외, 2005). 이와 같이 지금까지의 대학입시제도의 변화는 복합적인 이해관계가 충돌하여 발생하는 문제를 기술적으로 조정해 보려는 노력의 소산이었으며, 문제해결을 위한 새로운 제도는 또 다른 문제를 발생시켜왔다.

이제껏 우리 사회는 고등학교를 졸업한 학생이 어떤 능력과 자질을 갖추고 졸업해야 하고, 대학수학에 요구되는 능력이 구체적으로 무엇인가보다는, 명문 일류대학에 입학할 수 있는 방법이 무엇인가에 대해 더 많은 관심을 가져왔으며, 대학의 교육내용과 방법보다는 학생선발을 위한 전형방식이 훨씬 더 중요한 문제로 간주되어 왔다. 이렇듯 고등학교와 대학이 교육의 본질적 문제보다 대학입시에 더 집중하는 이유는 대학입시를 통해 고등교육을 받을 수 있는 기회가 부여되며 명문대학의 졸업이 출세의 통로로 바로 연결된다는 사회적 인식 때문이다. 더욱이 명문대학에 입학하기 위한 입시경쟁이 치열한 반면 교육적 가치를 견고하게 유지하려는 힘은 학교 안과 밖에서 강하지 못한 우리의 교육풍토에서는 학교교육이 대입전형 방법과 대수능의 출제경향 등에 의해 좌우될 수밖에 없다.

대학수학능력시험은 고등사고능력의 평가를 강조함으로써 교육적으로 의미있는 경쟁을 유도하고, 폭넓은 사고 및 깊이 있는 토론과 실험 및 실습 등이 강조되는 학생중심의 수업운동을 학교현장에 정착시키기 위해 도입되었다. 대학입학학력고사를 폐지하고 도입된 대학수학능력시험은 대학수학(大學修學)에 기초가 되는 ‘보편적인’ 학력을 측정하는 시험으로 통합교과·통합영역적인 소재를 활용하여 고등학교 교육과정의 내용과 수준에 따라서 출제되는 사고력 중심의 학력고사로 그 성격이 규정되었다. 그리고 대학수학능력시험은 국가가 출제와 채점, 시행과 관리의 일체를 관장하는 시험으로 공공성과 객관성이 높은 전형자료를 국가가 각 대학에 제공한다는 의미를 지니며, 도입 직후 대학수학능력시험은 고등학교 교육과정에 근거한 사고력 중심의 통합교과적 내용의 문항을 출제하여 학교교육의 긍정적 변화에 기여한다는 평가를 받았다. 그러나 관련 제도와 방침이 바뀌에 따라 그 성격이 변화해 왔으며(김신영, 2009; 박도순, 2001; 박은아 외, 2005; 황정규 외, 1997), 대학수학능력시험의 변화에 가장 큰 영향을 미친 것은 국가교육과정의 변화로 교육과정의 변화를 반영해 대학수학능력시험의 내용영역의 구획이 조정되었고 선택적 응시가 허용되었다.

이런 변화과정을 거쳐 오면서도 대학수학능력시험은 대학에서의 ‘수학능력’을 재는 검사라는 의미에서의 대학수학능력시험이란 이름을 고수해 오고 있다. 이는 대수능의 시험체제, 점수체제, 결과활용방법 등이 변해 왔음에도 여전히 대수능에서 재고자 하는 바는 대학에서의 ‘수학능력’이라는 점에 대한 공표로 해석될 수 있다. 그동안 대학수학능력시험의 성격이 변화된 과정을 간단히 살펴보면 다음과 같다(김진구 외, 2014; 박은아 외, 2005; 신일용 외, 2011; 이양락 외, 2009).

1) 대학수학능력시험 도입 정착기(1994-1998)

대학수학능력시험의 도입목적은 암기위주의 교육을 탈피하고 사고력을 신장하여 고등학교 교육의 정상화에 기여함과 동시에 대학교육 적격자 선발기능을 제고하는 것으로, 초기의 대학수학능력시험은 언어, 수리·탐구, 외국어(영어)의 3개영역으로 구성되며, 총점은 200점이었다. 실시 첫해인 1994년에는 시험이 2회 실시되어 수험생의 희망에 따라 1회 또는 2회 모두 응시할 수 있었으나, 시험의 난이도 문제와 시험성적의 동등화 문제로 인해 1995년부터는 1회만 실시하게 되었다. 또한 첫해에는 고등학교 계열에 상관없이 공통문제로 시험이 실시되었으나, 계열공통의 시험은 계열별 심화과목을 소홀히 다루거나 전혀 다루지 않는 등 교육과정 운영의 파행을 야기한다는 비판에 따라 1995년부터는 수리·탐구영역을 학생의 진로에 따라 인문계, 자연계, 예체능계의 3계열로 구분하여 실시하였다. 그리고 학생선발에서의 변별도가 문제됨에 따라 1997년부터는 검사시간과 검사문항수를 늘려 총점을 200점에서 400점으로 확대하고 모든 영역에서 문항별 차등배점을 실시하여 검사의 변별기능을 확대하라는 사회적 요구를 수용하였다.

이 시기 수능은 고등학교 교육과정의 내용과 수준에 맞추어 사고력 중심의 문항을 출제함으로써 고교교육 정상화와 대학수학능력적격자 선발에 기여했다는 비교적 긍정적인 평가를 받았다.

2) 대학수학능력시험의 6차 교육과정 적용기 (1999-2004)

6차 교육과정이 적용되면서 1999학년도부터 수리·탐구(I)과 수리·탐구(II)영역에 선택과목이 도입되고, 선택과목들 간의 난이도 차이를 조정하기 위해 표준점수제가 처음으로 도입되었다. 그리고 2001학년도부터는 제 2외국어 과목이 선택과목으로 도입되었으며, 2002년부터는 수리·탐구(I)영역을 수리영역으로 수리·탐구(II)영역은 사회탐구영역과 과학탐구영역으로 분리하였고 총점위주의 서열화를 막기 위해 총점 표기를 폐지하고 9등급제를 도입하였다. 또한 2004학년도 대학수학능력시험부터는 치열한 점수경쟁을 완화하고 소수점에 의해 당락이 결정되는 문제를 해결하기 위해 소수점 문항배점을 없애고 정수배점 만을 허용하였다.

3) 대학수학능력시험의 7차 교육과정 적용기 (2005-2012)

제 7차 교육과정의 적용에 따라 학생들은 자신의 진로, 희망, 적성, 능력, 지원 대학의 요구 등을 고려하여 언어, 외국어(영어), 수리, 사회/과학/직업 탐구, 제2외국어/한문 등 5개 영역 중 전부 혹은 일부 영역을 선택할 수 있게 되었으며, 영역 내에서도 일정 수의 과목을 선택하여 응시할 수 있도록 2005년부터 대학수학능력시험의 체제가 변화되었다. 그리고 탐구영역에 실업계 학생들을 위한 직업탐구가 신설되었다. 2005학년도 대수능의 체제는 현행 수능의 기본 골격을 유지하면서, 제7차 교육과정의 기본정신이 구현될 수 있도록 시험영역에 새로운 교육과정의 특징을 반영하여 개편되었다.

그리고 2008학년도 대수능에서는 점차 증가하고 있는 대입전형에서의 대수능 비중을 약화시키기 위해 영역/과목별 등급제가 도입되었고, 그에 따라 영역/과목별 표준점수와 백분위점수에 대한 정보는 제공되지 않고 영역/과목별 등급점수만이 성적표에 기재되었다. 그러나 대입전형에서의 대수능의 변별력 약화문제로 2009학년도부터는 다시 영역/과목별 표준점수, 백분위, 그리고 등급이 성적표에 기재되게 되었다.

2010년에는 공교육 내실화와 사교육비 경감 정책에 부응하기 위해 EBS 수능교재 및 강의와의 연계성을 강화하여 70%정도 연계해 2011학년도 대수능을 출제하겠다고 발표하였으며, EBS 수능교재 및 강의와의 연계는 현재까지도 70%수준으로 유지되고 있다. 2012학년도 대수능에서는 탐구영역의 최대 선택과목 수가 4과목에서 3과목으로 축소되고, ‘2007년 수학과 교육과정 개정’에 따른 수리영역

의 출제과목 조정이 반영되었다.

4) 대학수학능력시험의 수준별 시험 적용기(2014- 현재)

2014학년도 대학수학능력시험은 ‘2014학년도 대학수학능력시험 개편방안’에 따라 시험영역을 국어, 수학, 영어, 사회/과학/직업탐구, 제2외국어/한문 영역으로 구분하고, 국어·수학·영어에서는 A형 또는 B형을 선택하는 수준별 시험이 실시되었다. 수준별 시험에서 B형의 난이도는 기존 수능수준으로, A형의 난이도는 기존 수능보다 쉬운 수준으로 설정하였다. 이와 같이 수준별 수능은 언어, 수학, 영어 영역의 시험을 각각 쉬운 A형과 어려운 B형으로 세분화시킴으로써, 학생들의 학습부담을 경감시켜주자는 취지에서 시도되었다. 국어·수학·영어 교과에 대한 학생들의 수준 차이가 크므로 자신의 수준에 적합한 수능을 보게 하여 학습부담을 줄여 주자는 총론적인 입장은 교육관계자들의 동의를 어렵지 않게 얻어낼 수 있었다. 그러나 선택형 수능의 정착은 쉽지 않았다. 우선 A형과 B형으로 구분해 시험문제의 난이도 수준을 분명히 구분해 출제하기가 쉽지 않았으며, 2011학년도 대수능부터 만점자 1%와 EBS 70%연계 정책이 추진되면서 대수능이 쉽게 출제되고 그 난이도 수준도 낮아졌는데 쉬운 A형이 굳이 왜 필요하냐는 비판도 일게 되었다. 특히 영어영역은 A형과 B형의 구분이 모호하고, A형과 B형을 선택하는 학생 수의 변화에 따른 점수예측의 어려움이 학생과 학부모들에게 혼선을 주고 있다는 비판을 받게 되었다. 이에 따라 2015학년도 수능부터는 국어와 수학 영역에서만 A형 또는 B형을 선택하는 수준별 시험을 실시하고, 영어 영역의 수준별 시험은 폐지하기로 하였다. 통합형 시험으로 전환된 영어는 ‘대입에서 쉬운 수능 영어 출제(교육부 업무보고, 2014.2)’에 맞춰 출제 될 것이다.

앞서 살펴본 바와 같이 1994학년도부터 시작된 수능은 주변 여건과 교육과정의 변화와 함께 그 모습을 바꾸어 왔지만 여전히 가장 비중이 높은 대입전형자료로 활용되고 있다. 대학수학능력시험의 특징적인 변화는 다양성과 학생의 선택을 중시하는 교육과정의 도입으로 영역과 과목수가 증가해 왔으며 통합교과적 혹은 범교과적 특성의 검사에서 개별교과 소재 중심의 검사로 점진적으로 전환되었다는 점이다. 현재는 시험영역도 국어, 수학, 영어, 사회/과학/직업탐구, 제2외국어/한문으로 분류되어 출제범위도 해당교과의 소재를 다루도록 되어있다. 그리고 선택과목이 도입된 1999년부터 서로 다른 과목을 응시한 집단 간의 상호비교성을 제고하고자 표준점수제가 도입되어 활용되어 왔으나, 과목선택에 따른 유불리 논란은 끊이지 않고 있다

대학이 양적인 팽창을 거듭하면서 대학진학의 기회가 크게 개방되었고 입학정원을 채우지 못해 입학원서만 제출하면 입학이 보장되는 대학들도 많아졌지만 여전히 중상위권 대학에 입학하기 위한 입시경쟁은 전혀 수그러들지 않고 더욱 치열해지고 있으며, 대학들도 ‘우수한 학생’을 선발하기 위해 경쟁하고 있다. 그러나 대학에서 선발하고자 하는 ‘우수한 학생’이 수능시험성적 몇 점 더 높은 학생인가는 심각하게 검토해볼 필요가 있으며, 대학수학능력시험이 그 명칭이 의미하는 바와 같이 대학에서 수학할 수 있는 학업능력을 측정하기 위한 시험이라면 과연 대학에 진학하게 되는 고교 졸업자들이 어떤 능력과 자질을 갖추고 졸업해야 대학에서 성공적으로 수학할 수 있는지를 밝혀 대학수학능력시험의 타당성을 강화해가야 할 것이다.

3. 대학수학능력시험의 문제점과 현안과제

앞서 살펴보았듯이 본래 대학수학능력시험은 특정한 교과내용과 관련해 획득한 지식의 수준을 평가하기 위한 것이 아니라 대학 수학에 필요한 일반능력을 측정하기 위한 것으로 실시 초기 단계

에는 통합교과적 사고력 중심의 학업적성을 측정하는 시험이었지만, 점차로 학업성취도 시험의 형태로 전환하였고 지금은 개별교과 내용 중심의 학업성취도 시험의 특징을 강하게 나타내고 있다.

미래사회의 변화에 대처할 수 있는 문제해결능력과 창의성을 지닌 인재 양성을 위해 창의·인성 교육이 강조되고 있는 지금, 현재의 수능이 개개인의 문제해결능력과 창의력, 잠재역량과 발전가능성 등을 제대로 평가해 학생선발에 필요한 선발자료를 공정하게 제공해 주고 있는지를 확인해 대학수학능력시험의 존재이유와 교육적 타당성, 그 영향력 등에 대해 다시금 꼼꼼히 따져볼 필요가 있다. 대학의 신입생 선발은 대학이 고민해야 할 문제이지만 대학수학능력시험이 국가수준에서 이루어져야 하는 이유는 학교교육과정 운영의 정상화와 공정하고 객관적인 학생선발 자료를 제공하기 위해 국가수준의 공신력 있는 검사가 필요하기 때문이라고 할 수 있다. 그러나 대학수학능력시험이 학교교육과정 운영의 정상화를 유도하는 데는 그 효과가 제한적임이 지적되고 있고, 객관적인 정보 제공을 위한 객관식 평가문항의 질도 높은 평가를 받고 있지 못하다. 더욱이 고부담의 객관식 대수능이 학교교육의 질을 저하시키고 교육의 본질을 왜곡시키고 있다는 비판마저 일고 있는 실정이다. 이런 관점에서 지적되고 있는 대학수학능력시험의 문제점들을 정리해 보면 다음과 같다.

1) 대학수학능력시험의 성격과 기능

대학수학능력시험의 성격과 기능은 대학수학능력시험의 시행기관인 한국교육과정평가원이 밝히고 있는 대학수학능력시험의 도입목적에 잘 진술되어 있다. 대학수학능력시험의 목적은 첫째, 대학교육에 필요한 수학능력을 측정하여 대학수학 적격자의 선발기능을 제고하고, 둘째, 국가교육과정에 근거해 사고력 중심의 고차적 정신능력을 측정함으로써 학교교육 정상화에 기여하며, 셋째, 학생선발에 공정성과 객관성이 높은 자료를 제공하는 것이다.

이 같은 목적으로 도입된 대학수학능력시험은 도입 당시 ‘대학 수학에 필요한 학업적성을 측정하기 위해 통합교과적으로 고등학교 교육과정의 수준에 내용에 맞추어 고차적인 사고력을 측정하는 발전된 형태의 학력고사’로 그 성격이 규정되었으며, 대학수학능력시험이 측정하고자 하는 대학수학 능력은 ‘일반적성이나 교과별 학업성취도와는 구별되는 지적 능력으로 고등학교에서의 학습경험에 기초한 범교과적인 고등사고능력’이었다. 이는 대학의 전공별로 특별히 요구되는 지식이나 적성이라기보다는 대학에서 학업을 계속해 나갈 수 있는 지적 능력과 관련된 심리적 구인으로 고교 교육을 통해 개발된 학업능력을 의미한다. 이런 개념화에 의하면 대학수학능력시험이 측정하고 있는 능력이 ‘대학수학능력’이며, 그것은 고등학교 교육과정의 수준과 내용에 기반해 고교 교육을 통해 습득된 학업능력으로 단순지식이나 이해를 넘어서는 고등사고능력이라고 할 수 있다.

그러나 교육과정의 변화에 따라 대수능의 평가들은 앞서 살펴보았듯이 지속적으로 변화해 왔으며, 2005년 이후 7차 고등학교 교육과정의 모든 선택교과목들이 대학수학능력시험의 출제범위로 포함되었다. 이에 따라 대학수학능력시험이 그 명칭처럼 대학에서 수학할 수 있는 학업능력을 측정하는 시험인지 아니면 국가교육과정에 근거해 고등학교에서 가르친 내용들을 제대로 학습했는지를 측정하는 개별교과 중심의 학업성취도검사인가 불분명해졌다. 현재의 대학수학능력시험은 ‘대학수학에 필요한 보편적인 학업능력’을 측정한다는 취지는 퇴색되고 종전의 대학입학학력고사와 크게 다를 바 없는 시험으로 변질되어 그 두 가지 성격을 어정쩡하게 겸하고 있다고 할 수 있다(김성훈, 2009; 김신영, 2009; 이종승 2009).

이런 대학수학능력시험의 성격변화는 대학수학능력이라는 심리적 구인에 대한 이론적·경험적 논의의 변화에 의한 것이라기보다는 변화하는 상황에 부응하기 위한 것이었다. 7차 교육과정의 시행과 함께 고교에서는 선택중심 교육과정의 운영이 시작되었고, 대수능과 같은 고부담 시험의 출제범위에 포함된 과목과 포함되지 않은 과목이 있을 경우 포함되지 않은 수업은 파행적으로 이루어질

것이라는 우려가 상당히 컸었다. 따라서 고교 교육의 정상화를 위해 고등학교 2-3학년이 이수하게 되는 모든 선택과목들이 대학수학능력시험의 출제범위에 포함되게 되었고, 필수영역이나 필수과목이 존재하지 않게 되었다. 학생들은 영역 또는 과목을 선택해 대학수학능력시험에 응시하며, 대학에 응시할 때도 자신에게 유리한 몇 개 영역 또는 점수를 선택적으로 조합해 대학수학능력시험의 점수로 제시하고 있다. 그렇다면 대학수학능력시험이 측정하고 있다는 ‘대학수학능력’이란 과연 어떤 특성을 지닌 심리적 구인인가? 이는 대학수학능력시험이라는 명칭에 걸맞는 개념정의가 존재하지 않음을 의미하며, 대학수학능력시험의 내용타당도를 의심하게 한다.

그리고 대학수학능력시험은 대학수학능력이 높은 사람을 변별하는 것을 목적으로 하며, 대학수학능력의 시험점수가 높은 사람은 낮은 사람보다 대학에서 성공할 확률이 클 것이라는 전제하에 대입에서 주요 전형자료로 활용되고 있다. 따라서 대학수학능력시험은 그 시험점수가 높은 사람이 낮은 사람보다는 대학에서 더 높은 성취를 이루고 있음을 보일 수 있어야 할 것이다. 그러나 대학수학능력시험의 예언타당도와 관련된 연구들(강상진, 2001; 지은림, 2001; 김성훈, 2009; 부재울, 2007; 이종성 외, 1994; 허명희, 전성연 1996)은 예언타당성을 입증하지 못하고 있으며, 대학수학능력시험의 예언타당도보다는 내신성적의 예언타당도가 높음을 보고하고 있다. 물론 이들 연구가 대학 합격자들만을 대상으로 했다는 제한점은 있지만, 대학수학능력시험의 예언타당도를 입증할 만한 자료를 제공하지 못하고 있어 대학수학능력시험이 대학에서의 ‘수학 적격자’ 선발기능의 제고에 공헌하고 있는지 의심스럽다.

또한 대학수학능력시험은 국가교육과정에 근거해 사고력 중심의 고차적 정신능력을 측정함으로써 학교교육 정상화에 기여하기 위해 도입된 시험이다. 우리는 줄곧 대학수학능력시험이 교육과정에 근거해 단편적인 시험용 지식이 아니라 고등사고능력을 측정하면 각 교과와 수업과 사고력 중심의 학생평가가 정상적으로 운영될 뿐만 아니라 사교육도 감소될 것이라는 가정을 해왔다. 그러나 대학수학능력시험의 결과타당성에 관한 연구들은(김성훈, 2009; 좌혜정, 성태제, 2003; 허정철, 1992) 사고력 중심의 수능의 문항유형이 암기위주에서 벗어나 사고력 중심의 수업 및 학습을 유도하는데 어느 정도 기여했다는 긍정적인 평가도 하고 있지만, 암기와 문제풀이 중심의 교과수업 운영의 파행은 여전히 남아있고 사교육을 줄이는 효과도 미흡했다고 분석하고 있다.

현재와 같이 치열한 입시경쟁에서 수능시험성적에 의해 대학의 당락이 결정될 때 학생들은 자신이 선택할 과목과 출제되는 내용에만 집중해 공부하게 되며, 선택형 문항으로 출제가 어려운 새로운 내용에 대한 도전을 꺼리게 될 것이다. 현재의 대학수학능력시험은 일반계 고등학교를 모두 객관식 문제풀이 연습장소로 만들고 있으며, 학교가 대입을 염두에 두고 시험점수 경쟁에 몰두하는 한 전인적 성장에 초점을 둔 교육과 학생평가 방법의 개선은 이루어지기 어렵다. 이렇듯 고부담의 대학수학능력시험은 학교교육 정상화에 기여한다기보다는 오히려 학교교육의 질을 악화시키고 학생평가의 본질을 왜곡시키고 있다는 것은 간과할 수 없는 대단히 심각한 문제라 할 것이다.

이와 같이 대학수학능력시험이 그 본래의 성격과 기능에 부합되게 대학교육에 필요한 수학능력을 제대로 측정해 대학수학적격자 선발기능을 제고하고 학교교육 정상화에 기여하기 위해서는, 대학수학능력시험이 측정하고자 하는 특성변인인 ‘대학수학능력’의 특성과 중등교육을 통한 ‘대학수학능력’의 신장 방안을 명료히 하고, 대학수학능력시험의 내용 및 예언 타당도와 학교교육에 미치는 긍정적인 영향력이 보다 강화되어야 할 것이다.

2) 대학수학능력시험의 변별력

대학수학능력시험은 상위 50%집단에서의 평균이 70점-80점 정도가 되도록 그 난이도 수준을 조정하면서 전체 응시자집단에서의 변별력을 추구해 왔다. 이로 인해 중상위권 대학에는 비교적 동질

적인 학업능력을 지닌 지원자가 물리기 때문에 변별력이 약한 대학수학능력시험으로는 입학자를 선발하는 것이 어렵다는 지적이 항상 있어 왔다. 또한 현재와 같은 ‘감금식’ 출제방식으로 대학수학능력시험의 난이도와 변별력 수준을 일정하게 유지하기란 불가능한 일이며, 때로는 너무 쉽게 출제되어 ‘물수능’으로 때로는 너무 어렵게 출제되어 ‘불수능’으로 지탄을 받기도 했다.

수능등급제가 처음 도입된 2008학년도 수능에서는 변별력의 급격한 감소로 인해 큰 사회적 물의가 빚어져 2009학년도부터는 변별력 제고를 위해 등급점수와 더불어 표준점수, 백분위점수가 다시 제공되었으며 ‘2014학년도 대학수학능력시험 개편방안’에 따라 수준별 시험의 도입이 발표될 무렵의 수능은 현재에 비해 난이도가 높았다. 그리고 ‘2014학년도 대학수학능력시험 개편방안’은 수능을 어려운 수능과 쉬운 수능으로 나누고, 어려운 수능(B형)의 난이도를 당시의 난이도 수준과 비슷하게 유지하고 쉬운 수능(A형)의 난이도는 당시의 난이도 수준보다 낮추어 학생들로 하여금 선택할 수 있게 한다면, 학생들은 자신의 수준에 맞는 시험 준비를 하게 됨으로써 무의미한 문제풀이 연습이 줄고 학습부담도 경감될 것이라는 기대 하에 추진되었다. 그러나 사교육을 완화시키기 위한 정책으로 만점자 1%와 EBS연계 70%의 출제정책이 추진되면서 수준별 수능이 실시되기 전인 2012학년도와 2013학년도 대수능은 다시 ‘물수능’이 되어 변별력이 문제가 되었으며, 계속 그 같은 난이도 수준이 유지된다면 쉬운 수능(A형)이 굳이 필요하겠냐는 지적도 일게 되었다. 이렇듯 최근 몇 년간 수능 시험문제를 쉽게 출제하여 대학수학능력시험의 변별력이 크게 떨어졌다는 지적을 받고 있으며, 시험문제가 쉽다 보니 한 문제를 맞고 틀림에 따라 등급점수가 달라지는 등 시험점수의 변별력이 크게 떨어져 상위권 학생들에게는 학업능력의 차이를 변별하는 시험이 아니라 시험당일의 실수정도를 재는 시험에 불과하다는 비판도 일고 있다. 또한 2017년 수능에서 필수과목으로 선정된 한국사가 절대평가방식으로 시행될 예정이며 영어영역에서도 절대평가를 도입하는 방안에 대한 논의도 진행되고 있어, 일부영역 또는 과목을 대상으로 상대평가에서 절대평가로의 전환이 이루어지고 있고 절대평가로 전환되는 영역에서의 수능 변별력은 저하될 것으로 예상되지만 이와 관련해 전체적인 수능의 점수체제와 변별수준에 대한 논의는 이루어지지 않고 있다.

대학수학능력시험은 학생선발에 공정성과 객관성이 높은 자료를 제공해 대학수학 적격자의 선발기능을 제고하기 위해 도입된 국가수준의 표준화된 시험이다. 대학수학능력시험은 고등학교 졸업생 중 상위권 대학에 들어갈 10% 미만의 학생들을 변별해 내는 일보다 고등학교 교육을 마치고 대학에 진학하는 모든 학생들이 대학에서의 수학을 위해 마땅히 지녀야 할 학업능력을 지니고 있는지를 파악할 수 있어야 할 것이며, 그 변별력 수준을 어느 정도로 할 것인가는 대단히 중요한 문제이다. 따라서 현재와 같이 쉬운 수능을 지향하면서 상대평가 9단계 등급화를 유지하는 것이 적절한 것인지, 아니면 무한점수경쟁을 유도하고 근소한 점수 차이로 등급이 달라지는 현재의 9등급 상대평가체제를 절대평가체제로 전환하고 등급수를 4-5단계 정도로 축소하는 것이 적절한 방안인지, 아니면 너무 높게 부여되고 있는 현재 수능의 대입전형자료로서의 가치를 줄이기 위해 수능을 자격고사화하는 것이 적절한 것인지 등을 심층적으로 검토해 보아야 할 것이다.

3) 대학수학능력시험의 문항 유형과 출제경향

초기의 대학수학능력시험의 선택형 문항은 좋은 문항을 만들기 위한 출제진들의 치밀한 노력에 의해 높은 평가를 받았었으나, 점차 대학수학에 요구되는 고등사고능력의 측정이라는 순수한 목적 외에 사교육비 절감이나 문항난이도 조절과 같은 부차적인 목적이 강조되고 말썽의 소지가 적은 문항의 출제가 강조됨에 따라 문항의 질이 많이 저하되었다. 사고력 측정이라는 원칙고수와 새로운 문항유형과 고등사고력을 측정할 수 있는 질 높은 문항 개발을 위한 집중 연구와 투자가 필요하다.

고등정신능력을 측정하여 학교에서 사고력과 창의성을 중시하는 교수·학습이 이루어지도록 한

다는 대학수학능력시험의 취지는 선택형 문항으로만 구성되는 시험을 통해서도 구현되기는 어렵고, 서술형 등의 다양한 문항유형을 시험에 활용했을 때 어느 정도 구현될 수 있다. 서술형 문항을 도입한다면 관리나 채점에 따르는 엄청난 부담이 있는 것은 사실이지만, 선택형 문항만으로는 탐구나 사고능력의 평가에 제한이 따르고 문제풀이 연습 위주의 교수·학습 방식에서 벗어난 다양한 교수·학습활동의 전개를 유도하기 어려우므로, 주관식 문항 등 다양한 문항유형의 개발을 고려해 볼 필요가 있다.

또한 시험점수로 서열화하는 상대평가방식은 시험문제를 출제하는 출제자의 입장에서 부담스럽다. 예컨대 9등급제의 경우 4%의 1등급, 7%의 2등급 등을 산출해야 한다는 부담감 때문에 제대로 된 문항개발이 어렵다. 고등학교를 졸업한 학생이라면 어느 정도의 학업능력을 지니고 있어야 하며 그 수준을 확인하기 하기 위해서는 무엇을 어떻게 평가할 것인가에 대한 교육적 고려보다는 동점자를 줄이고 등급을 구분하는데 몰두하게 되기 때문이다. 등급을 구분하는데 집중하게 되면 문항에서 요구하는 문제해결능력이 무엇인가에 집중하기 보다는 각 문항들에 대해 몇 퍼센트의 학생들이 틀릴 것인지를 예상하고, 학생들이 틀리는 문제와 맞출 수 있는 문제로 구분해 문항을 출제하게 된다. 이렇듯 현재의 수능은 변별력을 확보하고 등급을 구분하기 위해 출제 경향이 지나치게 정형화되어 있어, 새로운 문항개발이나 보다 타당성 있는 문항을 출제하려는 시도가 쉽지 않다고 해도 과언이 아니다.

상황이 이렇다보니 상위권 학생들은 쓸데없이 복잡하고 난해한 문제를 가지고 한 문제라도 더 맞추기 위해 맹렬히 문제풀이 연습을 하고 있으며, 중위권 학생들은 수능교재를 가지고 외우거나 대충 공부하는 수준이며, 하위권 학생들은 아예 포기를 하거나 대충 찍는 수준이다. 고등학교 졸업생의 80% 이상이 대학에 진학하는 것이 우리의 현실이다. 그들이 대학의 어떤 전공영역으로 진학을 하건 고교 졸업 후 대학에서의 학업을 지속해 나가기 위해 필요한 학습역량을 대학수학능력시험에서는 평가할 수 있어야 할 것이며, 현재의 문항유형과 출제경향이 그에 적합한 것인지 검토해 보아야 할 것이다.

4) 표준점수제와 선택에 따른 유불리 문제

현 대학수학능력시험 체제에서는 서로 다른 과목을 선택한 응시자들의 시험점수를 비교하기 위해 표준점수제와 상대 9등급제를 사용하고 있다. 50여개 과목을 포괄하는 대학수학능력시험체제에서 사전검사를 실시하고 동등화와 척도화를 적용해 비교가능한 일관된 검사점수체제를 구축해내는 일은 많은 준비가 요구되고 현실적으로도 몹시 어려운 일이며, 그에 대한 대안으로 표준점수제가 사용되고 있지만 많은 문제와 부작용이 야기되고 있다. 더욱이 정부가 학생들의 수능 준비 부담을 줄이고 사교육비를 줄이기 위해 시행하고 있는 ‘EBS와의 70% 연계 정책’이나 쉬운 수능 정책기조 하에서는 수능의 각 영역에서 고득점자가 양산되고 있으며, 이로 인해 표준점수의 차이로 인한 유불리와 상위권 등급의 왜곡이 발생하고 있다. 특히 탐구영역에서는 만점자의 표준점수 최고점의 차이와 만점을 받은 학생 수의 차이에 따라 백분위 차이와 선택과목 간 1등급의 비율이 차이도 발생하는 등 선택과목 간 유불리 문제가 야기되고 있다.

이는 2014학년도 수능의 사회탐구와 과학탐구 영역의 선택과목별 표준점수의 최고점과 백분위에 따른 분석결과에서도 잘 알 수 있다(김진구 외, 2014). 한 학생의 표준점수는 학생이 속한 집단의 원점수 평균과 표준편차에 의해 결정되는 점수로, 두 학생이 동일한 원점수를 받았다 할지라도 각각의 학생이 속한 집단의 원점수 평균과 표준편차가 상이할 경우 두 학생의 표준점수는 다를 수 밖에 없다. 분석 자료에 따르면 원점수가 동일하게 만점이라 할지라도 선택과목별로 표준점수의 최고점은 사탐 영역에서는 64점에서 69점까지 다양하며, 과탐 영역에서는 최저 66점에서 최고 73점까지

달라진다. 이렇게 선택과목별로 표준점수 최고점의 차이가 크게 발생함에 따라 표준점수 최고점에 해당하는 백분위도 차이가 나고 있다. 또한 쉬운 수능 기조에 따라 만점자가 속출하고 고득점자 중 동점자가 많아짐에 따라 선택과목에 따라 1등급 비율이 기준비율인 4%의 2배가 넘는 경우도 발생하고 있다. 이 같은 등급비율의 차이는 또 다른 측면에서 선택과목에 따른 유불리 문제를 야기시키고 있다. 따라서 선택과목별 난이도 수준의 조정을 위한 치밀한 검사제작계획을 수립하고, 점수체제를 개선해 표준점수제와 과목선택에 따른 유불리를 최소화할 수 있는 방안을 탐색해야 할 것이다.

2014학년도부터 새롭게 도입된 수준별 수능체제에서의 쉬운 수능과 어려운 수능의 난이도 조정은 결코 쉽지 않은 문제이며, 이로 인해 선택에 따른 유불리 문제가 발생할 수 있다. 앞서 살펴보았듯이 수능의 표준점수체제에서 학생들에게 제공되는 표준점수는 시험이 어렵게 출제되어 평균점수가 낮고 점수의 범위가 좁으면 만점의 표준점수가 높아진다는 성격을 지닌다. 따라서 중하위권의 학생들이 치르게 되는 A형의 문제가 약간 어려워 평균이 낮아지면 A형의 고득점자의 표준점수가 높아지기 때문에, B형을 선택해 대입전형에서 가산점을 받는 것보다 A형을 선택해 높은 표준점수를 받는 것이 더 유리할 수 있다. 만약 B형을 선택하려했던 학생들이 이런 점을 고려해 A형으로 옮겨가게 되면, 응시학생수가 줄어든 B형에서는 높은 등급을 받는데 불리해질 수 있다. 이와 같이 A형과 B형 검사의 난이도 수준과 선택한 학생규모에 따라 유형선택에 따른 유불리 문제는 발생하며, 유형선택에 따른 유불리 문제를 학생이 유형을 선택한 것이니 어쩔 수 없다는 방식으로 치부해 버리기엔 A형과 B형 구분의 논리체제가 너무도 미흡하다. 그리고 학생들의 영역 및 과목 선택경향을 살펴보면, 진로선택에 따라 교과이수를 하고 그에 따라 수능의 영역 및 과목을 선택한다기보다는 득점전략에 따라 수능과목을 선택하고 그에 따라 진학할 대학과 학과를 결정하는 경향을 보이고 있다. 대학수학능력시험의 영역 및 과목 선택 체제는 출제범위에 포함되지 않는 과목들의 파행적 운영을 막고 교육과정과 대학수학능력시험간의 연계를 강화하고 응시생의 선택권 확대를 위해 도입되었지만 당초의 기대와는 달리 고등학교 수업의 파행적 운영을 부추기는 문제를 발생시키고 있다는 지적도 받고 있다.

대학수학능력시험이 공정한 대학입학자 선발에 공헌할 수 있기 위해서는 점수가 비교 가능해야 하며, 타당한 입학전형자료이기 위해서는 과목선택에 따른 유불리를 가능한 최소화 할 수 있어야 한다. 대학수학능력시험 점수들의 비교가능성과 관련된 문제들에 대한 진단과 해결이 요구되며, 쉬운 수능의 정책기조 하의 입시경쟁 체제에서 시험점수에 대한 절대적 해석을 막고 1-2점의 점수경쟁을 완화시킬 수 있는 시험점수체제로의 개선을 모색해야 할 것이다.

5) 대학수학능력시험의 일회성과 보편성

대학수학능력시험은 응시 기회를 매년 한번 제공하고 있으며, 이 같은 응시기회의 일회성으로 인해 갑작스런 문제로 시험을 치르지 못했거나 능력을 최대한 발휘하지 못했을 경우에 그에 대한 보완적 조치가 전혀 없다. 그러나 예기치 못했던 상황의 발생으로 인해 응시기회를 놓친 경우 이에 대한 최소한의 보완장치는 필요하므로 응시기회를 복수화시키는 방안에 대해서도 점진적으로 검토해 볼 수 있어야 할 것이다. ‘2008 대입개선안’에 장기발전방안으로 제시되었던 문제은행식 출제체제와 연 1회 이상의 검사실시가 그 실효를 거두기 위해서는 그 타당성과 가능여부를 대학수학능력시험의 성격과 입시정책의 방향을 고려해 철저히 검토하고, 척도화와 동등화를 적용한 일관성 있는 검사점수체제의 운영이 가능한 체제구축을 단계적으로 준비해 나가야 할 것이다.

응시기회의 일회성도 문제이지만 현재의 대학수학능력시험의 체제에서는 장애학생이나 다문화사회에서의 다양한 특성을 지닌 응시생들에 대한 고려가 미흡하거나 거의 없는 수준이다. 시각장애자들을 위한 점자와 큰 문자로의 인쇄 등을 제외하곤 장애나 특수한 요구를 지닌 응시자들에게 대한

배려가 거의 없다. 불리한 위치에 있는 학생들의 평가에 영향을 주는 외부요인들을 최소화하기 위해 시험을 치르는 환경을 바꿔 그들이 아는 것을 정확히 평가받을 수 있도록 지원할 수 있는 보편적으로 디자인된 시험체제(Universally designed test)의 개발에 대한 연구도 체계적으로 진행해 공정한 시험체제를 갖추기 위한 노력을 기울여 나가야 할 것이다.

앞서 살펴보았듯이 대학수학능력시험이 실시되었던 초기에는 이 시험에 대한 긍정적 평가와 사고력 중심의 수업혁신과 학교교육의 정상화에 대한 기대가 컸었다. 그러나 시간이 흐를수록 이러한 기대는 실망감으로 바뀌었다. 아마도 이는 앞서 진술한 문제들에 대한 개선 노력과 체계적인 연구 없이 교육과정의 변화를 수용한다는 명분 아래 교과내용 중심의 암기된 사고능력의 측정이 강조되는 방향으로 변화해 왔기 때문일 것이다. 이젠 대학수학능력시험이 재고자 하는 바와 대학수학능력시험의 교육적·사회적 영향을 재검토해 대학수학능력시험의 성격과 특성을 분명히 하고 그 발전방향을 모색해 보아야 할 것이다.

4. 대학수학능력시험의 개선방향

대학수학능력시험의 개선방안은 대학입학제도와 국가교육과정이 앞으로 어떻게 변화해 갈 것인지를 반영해 모색되어야 할 것이다. 정부는 대입전형 간소화 방안을 발표하고 대입전형에서 대학수학능력시험의 반영비율을 줄이고 내신의 반영비율을 점진적으로 늘려갈 방침이며, 학생선발방식에서 학생의 학습활동과 성과를 종합적으로 판단하는 질적 평가를 강조하고 있다. 또한 2015 문·이과 통합형 교육과정의 총론 주요사항을 발표하고 미래사회가 요구하는 역량함양이 가능한 교과 교육과정의 개발을 진행 중이다. 이 같은 정책변화를 고려하여 그동안 대학수학능력시험이 사회적, 정치적, 정책적 측면에서 그 선발기능을 지나치게 강조했던 부분을 극복하고 교육적 기능과 가치에 중점을 두는 방향으로 대학수학능력시험의 개선이 모색되어야 할 것이다.

대학수학능력시험의 반영비율이 낮아지고 국가교육과정이 개정된다 하더라도 대학에서 신입생을 선발할 때 가장 중요하게 고려해야 할 요인은 응시자의 학업능력이며, 전국수준의 대학수학능력시험은 학생선발의 객관성과 공정성이란 측면에서 유용하게 활용될 것이다. 학생과 학부모들에게 대학입시가 중요하게 인식되는 한 입학경쟁은 공정하고 객관적으로 이루어져야 한다는 데는 이론의 여지가 없을 것이며, 공정한 입시경쟁을 해야 하는 상황에서 다른 대안을 찾기가 쉽지 않을 것이기 때문일 것이다. 그럼에도 불구하고 대학입시전형이 양적 학생선발 방식 중심에서 질적 학생선발 방식으로 그 패러다임을 바뀌감에 따라 주요 입시전형요소인 대학수학능력시험 또한 그 변화를 요청받고 있다. 앞서 살펴본 대학수학능력시험에서 제기되고 있는 문제들과 이 같은 대학수학능력시험을 둘러싸고 있는 제도적 환경의 변화를 감안해 대학수학능력시험의 개선 방향을 제시해 보면 다음과 같다.

1) 대학수학능력시험의 검사성격의 명료화

대학수학능력시험의 검사성격의 명료화와 관련해서는 두 가지 방향의 모색을 고려해 볼 수 있다. 하나는 대학수학능력시험이 재고자 하는 대학수학능력이 의미하는 바를 명료히 하고 고등학교 교육과정과 연계해 대학에서의 수학능력(修學能力)을 재는 시험으로 현 수능체제를 개선하는 방안이다. 그리고 또 다른 하나는 대학수학능력시험을 고등학교 졸업 학업능력을 인정해 주는 교과별 학업성취도 시험으로 현 수능체제를 개선하는 방안이다. 고등학교 졸업학력을 인정해 줄 수 있는 국가수준의 교과별 학업성취도 시험으로 대학수학능력시험의 성격을 새롭게 자리매김하는 것도 고

등학교의 졸업학력 관리란 측면에서 의미 있겠지만, 대학수학능력시험은 고등학교 교육과정과 연계해 대학에서의 수학능력을 재는 시험으로 그 성격을 분명히 하고 고등학교 교육과 대학교육을 연계해주는 역할을 강조하는 것이 보다 바람직할 것이다. 여기에서 대학에서의 수학능력이란 고등학교 교육과정의 성공적인 이수를 통해 형성된 학업능력을 의미한다.

고교교육 선진화 사업과 대입전형 간소화 정책 등 우리의 교육환경은 변하고 있다. 학교는 학생 중심의 수업혁신을 꾀하고 다양한 교육프로그램의 운영을 통해 학생들의 전인적 성장을 도모하고, 학교의 교육성과가 공개되고 있다. 그리고 내신의 반영비율이 증가하고 있는 추세에서 내신 산출의 타당성과 내신 기록의 신뢰도 제고에 대한 사회적 요구가 더욱 증가할 것이다. 이에 따라 학교는 내신산출의 타당성과 내신기록의 신뢰도를 높이려고 노력할 것이며, 이는 학교교육 정상화에도 도움이 될 것이다. 그러나 대학입시에서 내신의 비중이 높아진다고 해서 전국적인 비교 잣대가 필요 없다거나 대학수학능력이 경시되는 것은 아니다. 공정한 선발을 위해서는 비교가능한 객관적인 측정치가 요구되며, 대학교육에 적응하기 위해서는 그에 부합하는 학업수행능력(學力)이 있어야 하기 때문이다. 이런 이유에서 내신과는 또 다른 정보를 제공할 수 있는 대학수학능력시험은 여전히 필요하다고 할 수 있다. 그러나 현재와 같이 거의 모든 교과목을 출제범위에 포함시키고 학생들이 일부과목을 선택해 응시하게 하는 시험체제로는 대학수학에 공통적으로 요구되는 보편적인 대학수학능력을 측정해 낼 수는 없다. 대학수학능력시험에서 측정하는 대학수학능력이 대학교육에 필수적인 공통능력이라 할지라도 그것은 ‘학교교육을 통해 학습된 능력’일 것이므로 고등학교 교육과정의 내용과 수준에 따라 출제되어야 할 것이다. 즉, 대학수학능력시험은 ‘대학에서의 수학능력에 대한 예측’이 강조되기보다는 ‘고등학교 교육과정의 목표도달 정도의 확인’이 강조되는 고교교육을 통해 학습된 능력을 측정하는 시험으로 고등학교 교육과정의 내용과 수준에 따라 출제되며 특정교과의 시험이 아니라 통합교과적 소재를 활용하여 사고력을 중심으로 측정하는 학력고사여야 할 것이다. 이런 점에서 대학수학능력시험은 과거의 수능체제에서와 같이 언어영역, 수리영역, 사회탐구영역, 과학탐구영역, 외국어(영어)영역의 하위영역으로 구성된 시험체제가 현 수능의 체제보다 타당할 것이다.

이런 성격의 대학수학능력시험은 고교 교육과정과 대학수학을 연계해야 하는 기능을 지녀야 한다. 따라서 지나치게 높은 난이도와 변별력을 가지지 않으면서, 고등학교를 졸업하고 대학에서 수학하려는 모든 학생들이 공통적으로 지니고 있어야 할 최소 필수적인 지적 능력을 평가하는 것에 그 기능을 한정해야 할 것이다. 대학수학능력에 공통적으로 요구되는 보편적인 대학수학능력에 집중한 수능시험은 고교교육과정과의 연계라는 측면에서 문과와 이과의 구분이 없는 현행 교육과정의 기본취지와도 일치한다. 우리나라 교육전체를 고려하더라도 이제는 창의성과 개개인의 특기 적성을 개발하고 전인교육으로의 교육패러다임을 변화시켜 나갈 시기가 되었다. 수능에 반영되지 않는 과목들에 대한 학생 학습활동의 황폐화가 심각하다는 지적도 있으며, 이런 문제점을 줄이기 위해서도 교과 통합적인 내용의 공통된 내용으로 모든 학생들이 수능시험을 준비할 수 있도록 하는 것이 바람직한 접근일 것이다. 물론 이 같은 대학수학능력시험의 변화에 따른 혼란과 사교육비 우려 등의 많은 문제점이 예상될 수 있으나, 이제는 우리 교육도 이런 문제점들을 해결해 나갈 수 있는 기본능력을 지니고 있다. 따라서 미래사회가 요구하는 핵심역량을 갖춘 인재 양성을 목표로 고교교육과 대학수학능력시험, 그리고 대학입시가 상호간 그 연계를 강화해 나가야 할 것이다.

대학수학능력시험을 ‘대학에서의 수학능력에 대한 예측’이 강조된다기보다는 ‘고등학교 교육과정의 목표도달 정도의 확인’이 강조되는 고교교육을 통해 학습된 학업능력을 측정하는 시험으로 자리매김해가기 위해서는 고등학교 교육과정을 근거로 고등학교 졸업시 학생이 갖추어야 할 교과영역별 성취기준이 제시되고 학업능력을 평가할 수 있어야 할 것이다. 이런 성격의 시험이라면 학교수업과 시험내용의 괴리현상을 좁혀 학교교육 정상화에 기여할 수 있을 것이다. 중등교육 정상화는 우리

사회가 지속적으로 추구해야 할 과제이며, 국가수준의 고부담 시험의 내용과 수준을 학교수업과 가급적 일치시켜가는 일이 그 무엇보다도 중등교육 정상화에 도움을 줄 수 있을 것이다.

대학수학능력시험에 요구되는 지적능력은 고교교육과정을 성공적으로 이수한 학생들이 지니고 있어야 할 학업능력일 것이며, 고교졸업자에게 요구되는 교과영역별 학업능력은 개별교과 내용을 소재로 습득되는 지적 역량일 것이다. 따라서 고등학교 교육과정과 연계해 대학수학능력을 재는 시험인 대학수학능력시험은 중등학교 과정에서의 학습경험을 최대한 반영한 학업능력검사⁴⁾로 규정하고 교육과정의 각 교과영역의 특성과 학생들이 이수하는 교과영역의 개별교과의 수준과 범위를 고려해 교과영역별 학업능력을 재는 검사로 재구조화해야 할 것이다.

대학수학능력을 갖춘 대학수학능력자란 고등학교 교육과정을 성실히 이수한자를 의미하며 대학수학능력시험은 고등학교교육과정의 이수를 통해 형성된 학업능력을 교과영역별로 측정해 대학수학능력을 측정하는 시험임을 사회구성원들이 공유하고, 그에 부합하는 시험체제를 구축해야 할 것이다. 이런 성격의 대학수학능력시험은 고교교육과정과 긴밀한 연계가 강조되므로 수능과 내신성적이 측정하고자 하는 것이 중복된다는 지적이 있을 수 있다. 그러나 성취평가제에서의 성취기준에 대한 의미부여는 단위학교 수준에서 이루어지고 있으므로 국가수준의 대학수학능력시험은 그 의미부여방식에 대한 일종의 지침역할을 할 수 있고, 개별교과가 아닌 교과영역군에 대한 통합적 평가라는 측면에서 차별성을 지닌다고 할 수 있다. 따라서 대학수학능력시험은 고교교육과정의 이수를 통해 성취되어야 하는 교과영역별 학력을 측정하는 시험으로, 단위학교 수준의 개별 교과별 학업성취를 재는 학생평가로는 측정되지 못하는 학력 부분을 측정하는 시험으로 차별화를 꾀할 수 있을 것이다.

2) 상대평가방식의 검사점수체제의 개선

대학수학능력시험은 국가수준의 시험이지만 선발기능은 최소화하고 학생선발의 보조적 기능을 할 수 있도록 해야 할 것이다. 수능의 변별력이나 고등학교 교육과정과의 관련성 등과 관련된 사회적 논란이 야기되는 이유는 대학수학능력시험이 대학입학 전형자료로서의 비중 즉 선발기능이 강조되기 때문이다. 수능을 자격고사화하거나 대입전형자료로서의 비중을 약화시킨다면 그에 대한 논란은 수그러들 것이다. 그러나 대학수학능력시험은 대입전형자료 중 유일한 전국 수준의 평가자료이므로 적격/부적격의 이분법적으로 자격고사화하는 것보다는 어느 정도의 변별기능은 지닐 수 있도록 기준에 따라 몇 단계의 등급점수를 부여하는 것이 적절할 것이다.

대학수학능력시험의 검사점수체제 개선방향은 크게 현행 상대평가 점수체제를 유지하면서 그로 인한 문제점의 개선을 모색하는 방안과 검사점수체제를 절대평가 점수체제로 전환하는 방안으로 나누어 볼 수 있을 것이다. 현행 상대평가 점수체제를 유지하면서 문제점 개선을 모색하자는 입장에서는 공정성과 객관성이 높은 대입전형 자료로 활용되는 수능에 절대평가가 도입된다면 학생선발 전형자료로서의 대학수학능력시험의 변별력이 약화되고 이로 인해 상대적으로 중요도가 높아지는 내신이나 다른 대입전형요소에 대비하기 위한 사교육의 증대, 학생변별을 위한 대학별 시험의 유발 등으로 학교교육 정상화를 방해할 것이라고 주장한다. 반면 절대평가 점수체제로 전환하자는 입장에서는 상대평가로 인한 학생 간 과도한 점수경쟁으로 사교육이 증가되고 학교교육의 파행이 초래되므로, 절대평가를 도입해 수험생의 학습부담을 경감시키고 경쟁을 완화하여 학교교육을 정상화해야 한다고 주장하고 있다. 그러나 대학수학능력시험의 점수체제 개선에서 강조되어야 할 점은 사교육 감소와 같은 사회적 요인이라기보다는 대학수학능력시험이 대입전형에서 당락을 가장 변별력있

4) 학업성취도검사전 용어보다 학업능력검사전 용어를 사용한 이유는 단편적인 교과내용중심의 성취도검사가 아니라 현 대학수학능력시험이 장점인 통합교과 혹은 영역적 소재를 중심으로 고등사고능력을 평가하는 문항성격을 유지하는 검사란 점을 강조하기 위함이다.

게 결정하는 주요 전형자료여서는 안되며 고등학교 교육과정의 이수를 통해 형성된 학업능력을 측정하는데 초점을 두어야 한다는 점이다. 이런 점에서 대학수학능력시험이 점수체제는 성취목표의 도달 수준을 확인하는 절대평가 점수체제로의 전환이 요구된다.

또한 대학수학능력시험은 앞서 그 성격에서도 살펴보았듯이 고등학교 교육과정의 내용과 수준에 따라 출제되는 시험이므로 그 점수체제도 고등학교 학생평가체제와 부합되는 것이 적절할 것이다. 지금까지의 대학수학능력시험의 점수체제도 교육과정의 변화를 반영해 변화해 왔다. 6차 교육과정을 반영하여 표준점수제가 도입되었고, 7차 교육과정을 반영하여 영역별 또는 과목별 표준점수와 그에 따른 백분위와 등급이 제공되었다. 이같이 대학수학능력시험은 특성상 교육과정과 긴밀하게 연결되므로, 고교에서 성취평가제를 도입하고 있는 상황에서는 대학수학능력시험도 그에 부합하는 점수체제를 지니는 것이 타당할 것이다. 따라서 대학수학능력시험에서도 절대평가체제를 도입하여 교육적으로 무의미한 점수경쟁보다는 교육적으로 유의미한 성취목표와의 경쟁, 교육과정에 충실한 수업운영과 학생평가를 유도해 나가야 할 것이다. 그리고 점진적으로 대학수학능력시험의 대입전형 자료로서의 비중을 줄여나가야 할 것이다.

대학수학능력시험에 절대평가방식이 도입되면 선택과목 간의 유불리 문제는 상당부분 해소될 수 있을 것이다. 응시자들은 선택한 교과목의 점수분포에 상관없이 등급별 ‘기준’에 도달했는지에 따라 평가되므로 선택에 다른 유불리 없이 자신이 도달한 수준에 따라 평가받을 수 있기 때문이다. 그러나 절대평가체제 하에서 선택과목 간의 유불리 문제는 해소된다하더라도 등급 및 기준 설정의 현실성 문제와 수능의 변별력 문제가 대두될 것이다. 수능의 변별력 약화를 보강하기 위해 대입전형에서 학교생활기록부의 활용도를 높이고, 교과영역별로 학생에 대한 보다 종합적인 평가가 이루어질 수 있도록 수능성적과 내신성적을 합산하는 방식 등과 같은 다양한 수능점수의 활용방안을 모색해야 할 것이다. 그리고 이를 위해서는 학교생활기록부 기재의 신뢰도와 타당성이 확보될 수 있어야 할 것이다.

현 정부는 ‘고교 정상화 기여대학 지원사업(2014)’을 통해 수능 최저 학력 기준 적용의 완화, 학생부 반영비율을 높인 전형 강화, 고른 기회 입학전형 실시를 위한 노력 제고 등으로 고교교육 정상화를 위한 대학차원의 노력을 유도하고 있다. 따라서 ‘고교 정상화 기여대학 지원사업’을 수행하고 있는 대학들은 고교교육정상화를 위해 수능과 내신을 어떻게 전형자료로 활용할 수 있을 것인지, 수능의 변별력 약화를 보강할 수 있는 방안은 무엇인지 등을 탐색해 그 수능과 내신의 활용방안의 모델을 제시해 줄 수 있어야 할 것이다. 절대평가방식인 성취평가제를 통한 내신 성적과 수능시험의 절대평가 점수체제는 특정 전형요소 하나만을 기준으로 하는 학생선발 방식의 적용을 힘들게 하고 있다. 대학들은 절대평가 점수체제인 내신성적과 수능성적의 세부적인 변별력이 없는 점수들을 종합적으로 고려하여 지원자의 학력수준을 자리매김하는 동시에 대학이 중요하다고 판단되는 다른 특성변인이나 요소를 차별적으로 고려하여 학생을 선발하는 방식을 구안해 제시할 수 있어야 할 것이다.

또한 절대평가 점수체제가 어느 정도의 변별력을 지니고 그 활용에 있어 공정성을 기할 수 있도록 하기 위해서는 등급점수의 조정을 위한 연구가 요구된다. 절대평가체제인 영국의 A-level 시험의 경우 A 및 A*등급을 받은 응시자수가 너무 많아 A등급을 받은 학생들이 자신이 원하는 대학을 가지 못하는 경우가 생기는 등 문제점이 발생함에 따라 원점수 체제로의 전환 요구가 일고 있으며, 옥스퍼드 캠브리지 등의 명문대학들은 A-level시험 성적의 낮은 변별력으로 인해 면접 등의 방법으로 우수학생을 선발하기 위해 노력하고 있다(한국교육과정평가원, 2013)⁵⁾. 수능이 절대평가로 전환

5) 한국교육과정평가원(2013). 2013년 교육과정·교육평가 국제동향 연구사업(영국 8월 교육평가동향), 한국교육과정평가원.

되는 경우 특정등급의 비율이 과도하게 높아지거나 낮아질 수 있으며, 이에 따라 등급설정의 논리의 타당성이 왜곡될 수 있고 절대평가 점수체제에 대한 비판과 개선요구가 커질 수 있다. 따라서 절대평가 점수체제의 도입취지를 살리면서 등급왜곡의 문제를 방지하기 위해 성취수준 진술문에 기반해 등급분할점수를 산출해 등급에 대한 정보를 응시생들에게 제공하되, 시험점수가 선발을 위해 활용될 경우에는 점수활용의 효용가치를 높이기 위해 등급별 비율을 일정하게 유지하거나 등급분할점수의 조정이 필요한 경우에는 조정할 수 있도록 그 조정방식을 구안해 놓아야 할 것이다. 이는 절대평가의 취지를 약화시킨다기보다는 절대평가 검사점수에 상대평가적인 해석을 붙여 선발에 활용하고자 할 때⁶⁾ 선발의 공정성과 객관성이란 가치를 담보하기 위한 활동으로 이해되어야 할 것이다.

대학수학능력시험의 절대평가의 등급 수 결정은 조심스럽게 접근할 필요가 있다. 고등학교에 절대평가인 성취평가제가 도입됨에 따라 국가수준 교육과정 지침에 따라 과목별 성취기준이 체계적으로 마련되고 있으며, 5등급(A, B, C, D, E)으로 성취수준을 구분하고 있다. 절대평가에서는 너무 많은 등급으로 성취수준을 구분하게 되면 그 본래 취지가 상실될 가능성이 크며, 더욱이 일회성의 제한된 문항수를 지닌 시험으로 수준을 구분해야 할 경우는 그렇다. 따라서 성취수준의 구분은 학교의 성취평가제에서와 같이 5등급으로 하는 것이 바람직하지만, 대학입시에서의 변별기능을 제고하기 위해서는 좀 더 세분화하여 6등급(성취수준을 상, 중, 하로 구분하고 각 등급내에서 다시 상상, 상하, 중상, 중하, 하상, 하하로 구분)으로 하거나, 현행 9등급체제와 조응할 수 있도록 9등급(성취수준을 상, 중, 하로 구분하고 각 등급내에서 다시 상상, 상중, 상하, 중상, 중중, 중하, 하상, 하중, 하하로 구분)으로 구분하는 것도 현실적인 대안일 수 있을 것이다. 그러나 절대평가체제에서 수능의 변별력 제고를 위해 등급의 개수를 지나치게 늘리면 현실적으로 등급분할을 위한 분할점수의 산출과 성취수준에 대한 의미부여 및 문항 제작이 어려워 의미 있는 평가정보를 제공하기가 어려워진다. 따라서 5단계 정도가 적절해 보이며, 장기적으로 수능을 자격고사화한다는 계획하에서는 3등급으로 구분하고 한시적으로 변별력 제고를 위해 각 등급 내에서 다시 세분하는 방식으로 6등급 혹은 현행과 같이 9등급으로 하는 방안도 고려해 볼 수 있을 것이다.

대학수학능력시험의 절대평가체제가 정착될 수 있도록 하기 위해서는 각 등급 별 성취기준에 대한 진술이 정교하게 이루어져야 하며, 등급별 기준이 사회적으로 수용 가능하고 그에 따라 응시생의 등급수준 정보를 일관성 있게 제공할 수 있어야 할 것이다. 그리고 ‘기준’에의 도달이 정상적인 학교교육과정을 통해 가능해야 대학수학능력시험의 준비를 위한 사교육비의 감소를 기대할 수 있을 것이다.

그러나 대학수학능력시험의 점수체제 개선은 발전계획을 세우고 단계적으로 추진되어야 할 것이다. 현재 국사가 필수로 도입되어 2017년 대학수학능력시험부터 국사는 9단계 절대평가를 하기로 이미 발표된바 있으며, 영어영역의 절대평가 도입도 적극적으로 고려되고 있다. 하나의 검사를 구성하고 있는 하위영역별 시험의 점수체제가 서로 다르다는 것은 하위영역별 점수가 합산되어 활용되는 체제에서는 대단히 부적절한 것이다. 왜냐하면 점수체제에 따라 하위영역별 실질적인 반영비율이 크게 차이가 나고 그에 따라 교육과정 운영이 특정영역들로 편중되는 경향과 상대평가 점수체제인 다른 영역에서의 점수 획득을 위해 사교육 시장이 재편성될 우려가 있기 때문이다. 이는 결코 바람직하지 못하다. 그러나 현 체제에서의 전면적인 점수체제의 전환은 제도적으로 가능하지 않으므로, 점수체제의 절대평가체제로 전환은 예정되어 있는 국사과목과 논의되고 있는 영어영역부터 순차적인 전환을 계획해야 할 것이다. 2017년 수능에 절대평가 점수체제를 도입하기로 되어 있는 한

6) 상대평가 점수에 절대평가적 해석을 덧붙이는데는 큰 무리가 따르고 가능하지 않으나, 절대평가 점수에 상대평가적 해석을 더하는데는 변별력이 적을 수 있다는 것 외에는 별 무리가 없다.

국사와 현재 논의가 진행 중인 영어영역을 중심으로 절대평가 점수체제의 도입방안을 심층적으로 연구해 그 운영체제를 구축하고, '2015 문·이과 통합형 교육과정'에 의해 교육받은 학생들이 치르게 되는 2021년 대학수학능력시험까지 절대평가체제로의 시험점수체제가 완성될 수 있도록 영역별 절대평가 점수체제 구축 계획을 구체적으로 수립하고 그에 대한 연구를 단계적으로 수행해 나가야 할 것이다.

그리고 수능의 점수체제가 절대평가점수체제로 전환된다면 현재 정시에서와 같은 수능위주의 선발전형은 없애고 수시는 학생부 종합전형, 정시는 수능+학생부 혹은 수능+논술 등의 전형으로 운영한다는 방향을 설정하고 대입전형방법을 조정해 나가야 할 것이다. 이와 더불어 점진적으로 대학입시의 운영을 선발경쟁에서 교육경쟁으로 전환해 가야 할 것이며, 대학입시전형에서 대수능의 반영비율을 낮춰 점수경쟁을 완화시켜야 할 것이다. 대수능의 반영비율이 낮아진다면 하더라도 전국수준의 시험인 대수능은 다양한 대입전형자료 중 유일한 비교가능한 자료로 선발의 객관성과 공정성을 조율해 줄 수 있는 전형자료로서의 유용성은 유지될 것이다.

3) 출제내용과 문항유형의 개선

현재의 대학수학능력시험은 사고력 중심의 대학수학적격자를 가능할 수 있는 문항이 출제된다고 보다는 교과내용 중심의 암기된 문제해결능력을 재는 혹은 상대적으로 9등급을 변별하기 위한 기형적인 문항들이 출제되고 있다는 비난을 받고 있다. 대학의 각 전공영역의 전공지식은 그 이전의 학교급에서 다뤄진 교과지식체제에 기반을 두고 있으므로, 대학수학 적격자는 고등학교 교육과정을 성실히 이수해 고교수준의 학업능력을 갖춘 자로 정의될 수 있을 것이다. 따라서 대학수학능력시험은 고등학교 교육과정의 성실한 이수를 통해 형성된 학업능력을 평가할 수 있어야 하며, 특정교과의 시험이라기보다는 고등학교 교육과정의 교과영역별 내용과 수준에 따라 통합교과적인 소재를 활용하여 학업능력을 측정하는 시험으로 규정되어야 할 것이다. 즉, 대학수학능력시험은 대학 수학에 필요한 학업능력을 측정하기 위해 고등학교 교육과정의 수준과 내용에 맞추어 고등사고력을 측정하는 학력고사이다. 따라서 개별 교과목별로 학력을 평가할 필요는 없으며, 학력을 평가하기 위한 출제내용의 범위는 일부 교과영역(언어(국어)영역, 수리(수학)영역, 사탐(사회)영역, 과탐(과학)영역으로 수준으로 제한하는 것이 적절할 것이다.

수능의 문항유형을 지금처럼 객관식 선택형 일변도로 해 나간다는 것은 바람직하지 않다. 어떤 내용을 어떤 형식으로 평가할 때 공교육의 정상화를 이끌것인가를 정말 심각하게 고민해 봐야 한다. 객관식 선택형 문항유형은 문항유형의 특성상 고등사고능력과 역량기반 문제해결능력을 측정하는 데는 많은 제한점을 지닌다. 수능의 문항유형을 현재와 같이 오지선다형으로 유지시킨다는 것은 향후 고등학교 교육을 수능 대비 객관식 문제풀이를 위한 기관으로 유지시킨다는 것과 거의 같은 의미라고 할 수 있다. 더욱이 현재와 같이 중등교육현장에 절대평가인 성취평가제를 도입해 그 정착을 시도하고 있는 상황에서 수능의 문항유형을 그대로 두고 성취평가제를 성공적으로 정착시키는 것은 거의 불가능할 것이다. 수능이 학교에서 가르치는 내용과 가르치는 방법 그리고 그에 대한 평가와의 연계가 강해야 학교교육에 긍정적인 영향을 미칠 수 있을 것이다.

현재 교육부는 교육과정 개정을 진행하고 있다. 교육부는 21세기가 필요로 하는 필수 역량에 기반해 교육과정을 편성하는 일, 융합교육을 강화하는 일, 인성교육을 강화하는 일, 교과 교육과정의 내용과 수준을 적정화하는 일 등에 대한 전문가의 의견을 수렴하여 교육과정 개정의 방향을 바로잡아가고 있으며, 국가 교육과정은 역량기반으로 개정되고 있다. 이를 위해서는 21세기에 요구되는 핵심역량과 연계된 성취기준 및 그에 적합한 교수·학습방법과 평가방법의 개발 및 적용, 교육환경의 조성 등을 포괄하는 통합적 역량교육을 위한 전략이 요청된다. 학교교육과정의 운영이 역량기반이

라면 대학수학능력시험의 출제내용도 그 성과를 평가할 수 있어야 할 것이며, 문항유형도 객관식 일변도에서 벗어나 논술형·서술형 문항을 포함시켜 학교교육이 책임기, 글쓰기, 토론하기 등을 통해 고등사고능력과 미래사회가 요구하는 역량을 키울 수 있도록 견인해 나가야 할 것이다. 특히 절대 평가의 시험체제에서는 기준에의 도달정도를 확인하기 위해 시험문제의 유형을 다양화하는 일이 요구되며, 앞서 살펴보았듯이 프랑스와 독일, 영국, 핀란드 등 외국의 국가수준에서 치러지는 대학입학시험도 서술형 문항위주로 출제되고 있으므로 그들의 접근을 분석해 시사점을 도출하고 서술형 문항의 출제 및 채점방식에 대한 면밀한 검토를 통해 단계적으로 서술형 문항의 비중을 늘려갈 수 있어야 할 것이다.

또한 지필고사 유형에서 벗어나 우리의 IT기술을 활용해 고등사고능력뿐만 아니라 다양한 문제해결능력까지 측정해 낼 수 있는 시험으로 점진적으로 발전해 나가야 할 것이다. PISA 2015의 협업에 의한 문제해결능력 평가도구와 미국의 차세대 평가도구가 이런 가능성을 시사한다. 미국은 2015년부터 시행할 새로운 차세대 평가 ‘Assessment2.0’을 준비 중이다. 선택형 문항 위주의 평가를 대체할 미국의 차세대 평가(The Next Generation of Assessments)는 고등정신능력의 측정은 물론 문항반응이론을 도입하여 개별 학생의 성취수준을 파악하고, 학생, 교사, 학부모에게 즉각적인 피드백을 제공하는 것을 목적으로 하고 있다. 이를 달성하기 위해 미국정부는 컴소시움을 구성해 총 3,600억원이 넘는 돈을 지원하고 있다고 한다. 이런 과정을 통해 미국은 과거엔 측정하기 어렵다고 간주되었던 사고력을 측정할 수 있는 평가모형을 개발해 내고 있다. 우리나라도 고등사고능력과 미래사회가 요구하는 핵심역량을 측정할 수 있는 새로운 문항유형 및 평가방법의 개발과 연구에 과감한 투자를 시작해야 할 것이다. 우선은 서술형 문항의 출제를 통해 고등사고능력과 지식활용능력 등을 측정하여 학교교육을 바람직한 방향으로 유도해 나가면서, 단계적인 계획을 세워 컴퓨터 기반 문항개발 연구를 체계적으로 진행해 나가야 할 것이다. 학교교육이 학생의 사고력과 문제해결능력의 신장을 위한 학습경험을 제공해 타당하게 평가하고, 대학수학능력시험과 대학입시를 통해 이 같은 사고능력이 또 다른 방법으로 측정되어 학교에서의 학생평가가 제공하지 못하는 평가정보를 제공할 수 있다면 학교교육은 더욱 개선될 수 있을 것이다. 서술형이나 논술형 문항유형이 대학수학능력시험에 포함되면 채점을 위한 채점자 확보와 채점의 객관성문제가 이슈로 제기될 수 있으므로 고등학교 교사들을 채점에 참여하게 하여 채점자수를 늘리고, 현재 학업성취도평가에서 활용되고 있는 채점연수 및 채점절차와 채점시스템 등에 대한 면밀한 검토를 통해 발생할 수 있는 현실적인 문제들을 점검하고 그 해결방안을 강구해 놓아야 할 것이다.

4) 출제 및 관리방식의 개선

현재와 같은 대입제도 하에서는 개방형 출제방식의 보안상의 문제를 해결할 수 있는 방안을 찾기 어려우므로 감금식 출제방식으로 운영될 수밖에 없을 것이다. 그러나 현행과 같은 제한된 시간에 제한된 인원으로 진행되는 감금식 출제방식으로는 고교 교육과정의 내용과 수준에 부합하는 사고력 중심의 문항을 다양하게 출제하기 어렵다. 따라서 출제방식이 개선되어야 할 것이며, 충분한 시간이 제공되고 개방식 출제 방식을 통해 교육과정의 성취기준에 부합하는 고등사고능력을 측정할 수 있는 타당한 문항들이 개발될 수 있어야 할 것이다. 이를 위해 문제은행식 운영방식의 도입을 위한 준비와 단계적인 접근을 해나가야 할 것이다. 문제은행을 구축하고 운영하기 위해서는 시험문제의 보안을 유지하고 문제유출을 통제하기 위한 별도의 조직이 필요하며, 동등화와 척도화 과정 등 검사개발 및 관리에 대한 철저한 사전설계와 준비가 필요하다. 대입에서 수능의 영향력이 줄어든다면 문제은행을 통한 문항출제로의 개선은 더욱 탄력을 받을 수 있을 것이다.

초기의 대학수학능력시험의 평가문항들은 비교적 긍정적인 평가를 받았었지만 점차 그 평가가

인색해진 데에는 여러 이유가 있겠지만 감금식 출제방식의 영향이 크다. 일단 감금식 출제로는 검사문항을 충분히 검토해 볼 시간적 여유가 없으며, 공정성과 신뢰성 시비 등 사회적 논란의 소지를 없애기 위해 기출문제들과 각종 참고서의 문항들을 배제하면서 참신하고 질 높은 문항제작을 위한 아이디어를 만들어 내기가 어렵다. 또한 감금식 출제방식으로 고교졸업생의 거의 모두가 응시하는 대규모 평가 상황에서 심리측정학적 이론과 모형을 적용하여 문항의 질을 관리하고, 시험점수의 척도화 및 동등화, 평가결과와 보고 등을 수행하는 시험체제의 관리가 불가능하다.

검사개발의 측정학적 이론체제는 검사를 구성하는 개별 문항이 재고자 하는 성취목표와 그 성취 수준을 정교하게 규정하고, 그에 기반한 검사문항과 수행과제의 출제와 질 관리가 이루어지는 엄정한 표준적 절차를 요구한다. 현재와 같은 감금식 출제방식은 대규모 표준화 검사의 표준적 개발절차와는 거리가 멀며, 이 같은 출제방식은 절대평가방식의 도입 및 정착에도 큰 걸림돌이 될 수 있다. 성취수준을 구분할 수 있는 문항특성과 등급별 학생비율의 일관성 확보는 감금식 출제방식으로 한계가 있기 때문이다. 따라서 감금식이 아닌 재택식 출제방식을 적용하여 출제자들이 특정 장소에 감금되지 않고 자유롭게 개별적으로 또는 팀으로 다양한 유형의 참신한 문항들을 출제할 수 있도록 하여 문제은행식 출제체제를 구축해야 할 것이다. 그러나 앞서 언급했듯이 문제 은행식 출제방식의 안정적인 구축을 위해서는 많은 시간과 비용, 노력 등이 요구되므로, 우선은 폐쇄형 출제방식과 문제은행식 출제방식을 혼합한 반개방형 출제방식을 적용해 문항의 개발은 재택으로 수행하고 합숙을 통해 집중적으로 문항에 대한 검토와 수정을 함으로써 문항유형을 다양화하고 그 질을 개선해 가면서 단계적으로 출제 및 관리 과정을 개선할 수 있는 방안을 연구해야 할 것이다.

문제은행 구축 및 컴퓨터 기반 평가체제의 도입을 위해서는 장기적인 연구를 통한 점진적인 적용방안의 모색이 요구된다. PISA의 경우 2006년부터 매주기 일부영역에 대해 컴퓨터 기반 평가를 도입해 왔으며, 점진적으로 이를 확대해 'PISA 2015'부터 모든 영역에 대해 컴퓨터 기반 평가를 적용할 계획이다. 우리나라도 이와 같이 장기적인 계획에 따라 문제은행체제 및 대규모 평가에서의 컴퓨터기반 평가의 도입 및 적용이 고려되어야 할 것이며, 컴퓨터 기반 평가시행의 특성을 반영한 문항유형의 개발, 평가시스템 구축, 평가시행 및 채점방안 설계, 평가결과와 환류 등에 대한 연구가 지속적으로 진행되어야 할 것이다.

5) 응시기회의 복수화와 수능성적의 유효기간 확대

1993년 첫해에만 2회시험을 치른 이후 오늘날까지 수능은 1회로 한정되어왔으며, 1회로만 제한하는 것에 대한 문제점이 무수히 지적되어 왔음에도 불구하고 복수시행에 따른 문제점을 해결하기 위한 연구가 이루어지지 못했다. 수능시험의 응시기회를 복수화하여 응시기회가 확대되기 위해서는 현실적으로 해결해야 할 문제들이 산적해 있긴 하지만 결국은 정책당국의 의지가 강하지 못한 것이 가장 큰 문제이며, 예기치 못했던 일의 발생으로 응시기회를 놓친 경우 수능시험의 복수기회 허용은 적극적으로 고려되어야 할 것이다. 현 상대평가체제에서는 수능 응시기회가 선택적으로 주어질 경우에 응시집단의 동질성 결여와 표준점수 산출 및 상대 9등급제의 신뢰성 문제 등으로 그 허용이 쉽지 않았으나, 수능에 절대평가체제가 도입된다면 그런 문제는 해결될 수 있을 것이다.

그리고 현실적인 여건상 수능에 포함되는 모든 시험과목들을 하루에 모두 치르도록 하고 있는 것도 시차를 두고 치를 수 있도록 그 운영체제가 개선될 필요가 있다. 현재 수능시험과목을 모두 하루에 치르게 되어 있으나, 모든 수능시험과목을 하루에 집중시킬 것이 아니라 시차를 두고 분산시켜 학생들의 시험에 대한 부담을 완화시켜 줄 필요가 있다.

또한 수능시험 성적의 유효기간을 좀 더 확대할 필요가 있다. 현행의 방식은 당해연도에만 유효하다. 따라서 재수를 하게 되면 지난해의 수능성적은 무효가 되고 다시 시험을 치러야 한다. 이런

제도보다는 지난해의 성적이나 금년도 성적 중 본인이 원하는 성적을 활용할 수 있도록 하는 것이 더 바람직할 것이다. 이렇게 수능시험의 유효기간을 2년으로 확대하는 것은 응시횟수라는 형식적 측면에서 불공정 논란을 야기시킬 수 있다. 재수생은 2회의 시험을 볼 수 있는데 반해 졸업예정자는 1회의 시험만으로 경쟁하게 되어 응시기회의 형평성에 어긋나며, 이런 점은 재수를 증가시키는 요인으로 작용할 수 있다는 주장도 있을 수 있다. 그러나 수능의 전형요소로서의 변별력이 완화되고 절대평가 점수체제로의 전환을 고려하고 있는 시점에서, 대학수학능력시험의 발전 방향을 ‘선발적’ 기능보다 ‘교육적’ 기능에 두고 체제 개선을 추진해 갈 수 있어야 할 것이다.

마. 학생평가의 개선 지원 방안

본 절에서는 앞서 살펴본 학생평가의 운영 현황 및 문제점을 바탕으로 학생평가의 개선을 위한 지원 방안을 마련하기 위하여 먼저 국내외 학생평가 우수사례를 탐색하고 교사의 학생 평가 전문성을 확보를 중심으로 학생평가에 개선 지원 방안을 모색하고자 한다.

1. 국내외 학생평가 우수사례 탐색

본 절에서는 교실평가의 개선을 위한 시사점을 얻기 위하여 우리나라 중·고등학교에서 실시하고 있는 학생평가 사례 중 우수한 교실 평가 사례 및 학습 부진 극복을 위한 평가 시스템 운영 사례를 소개하고, 외국에서 실시되고 있는 평가에서 우리나라 교실 평가에 시사점을 줄 수 있는 다양한 평가 사례들을 소개하였다. 먼저 국내 사례로는 교사와 학생간 배움의 공동체가 형성되어 다양한 형태로 평가 방법의 혁신을 시도하고 있는 S 혁신고등학교의 사례와, 학생들의 성장을 세세히 기록하도록 함으로써 학교교육을 통해 학업과 인성을 고르게 발달시키기 위한 프로그램을 운영하고 있는 H 일반고의 사례, 그리고 교사들을 중심으로 한 교과별 연구 활동을 기반으로 서술형 평가의 기준을 과목별로 협의하여 평가에 대한 신뢰성 확보를 위한 노력을 기울이고 있는 D 국제중의 사례를 살펴보았다. 이와 더불어 체계적이고 지속적인 평가와 보정 교육을 통해 학습 부진을 실질적으로 극복할 수 있도록 돕는 대전시 교육청의 DTBS 사례와 교육부 주관의 두드림 프로그램도 살펴보았다. 외국의 사례로는 혁신적인 문항을 개발하여 학생들의 문제해결력과 같은 기본 소양을 실제적인 맥락에서 평가하고자 하는 PISA의 컴퓨터기반 협동학습 평가와 학생의 문제해결 과정을 파악하기 위한 NAEP의 새로운 문항 유형, 미국과 캐나다, 호주에서 교사의 학생 평가를 지원하기 위한 체계 등을 탐색하였다.

1) 국내 우수사례

(1) S 혁신고등학교

S 혁신 고등학교의 수업과 평가방법의 혁신사례는 교실 수업 및 평가에서 혁신학교의 목표를 잘 반영하여 실천하고 있는 대표적인 사례라고 할 수 있다. 서울시 혁신학교지원팀이 밝힌 혁신학교의 과제는 학교운영 혁신, 교육과정 혁신, 수업혁신, 평가방법 혁신, 생활지도 혁신, 교육복지 혁신의 6가지로 정리될 수 있다(서울시교육청(2012), 이윤미(2014)에서 재인용). 이 중 학교운영 혁신은 행정 업무 부담으로 교사들이 수업 및 학생 지도에 전념할 수 없는 구조적인 문제를 해결하기 위해 교사의 업무로부터 행정 업무를 완전히 분리시키는 것으로, 여러 교사들이 교실 평가의 바람직한 실행

을 저해하는 요소로 지적해온 행정 업무 부담을 효과적으로 개선시킬 수 있는 방안이라고 할 수 있다. 수업혁신은 활동 중심 수업에 기초한 핵심역량 함양 중심으로 수업을 운영하는 것이고, 평가방법 혁신은 수업 및 교육과정의 혁신과 연계하여 학생들의 성장과 발달을 바르게 평가하는 풍토를 정착하는 것을 목표로 한다.

S 혁신학교에서는 교사 간 협력적 전문공동체를 구축하여 수업혁신 모델을 공유함으로써 수업 및 평가에서 전반적인 변화를 이끌어내고 있다. 수업혁신 모델은 협동의 가치를 중시하고, 학생의 배움을 강조하며, 학생 간의 사회적 상호작용을 활용하는 것을 특징으로 한다. 성취 수준이 서로 다른 학생들간의 협력 수업은 중간 성적의 학생들에게 많은 도움이 되었고, 프로젝트 수업의 경우 자기주도 성향이 강한 학생과 성적 우수 집단의 만족도가 가장 높으며, 성적이 낮거나 자기주도성이 낮은 학생의 만족도는 가장 낮게 나타났다. 수업혁신에서 특히 강조되는 주제통합적 수업은 김정안 외(2013)의 주제통합사례를 통해 알 수 있는데, 혁신학교들은 평화, 민주주의 등 통합적 주제들을 학생의 학습경험을 토대로 배움이 이루어지도록 통합적 수업을 진행하고 있었다.

혁신학교의 수업 내 평가방법 혁신은 협동학습 및 프로젝트 수업이라는 학생 참여형 수업혁신에 발맞춰 자기평가 및 상호평가를 그 특징으로 한다. [그림 III-18]은 학생들의 협동학습의 예인데, 교사가 지정한 주제에 관해 자유로운 협동학습이 이루어진 후 결과물이 도출된다. [그림 III-19]는 협동학습에 참가한 학생이 활동 과정 중에 느낀 점이나 깨달은 점, 개선할 점 또는 잘한 점을 스스로 평가하도록 하는 평가지이다. 이 과정을 통해 교사가 개별 학생 모두를 면밀히 관찰할 수 없는 한계를 극복할 뿐만 아니라, 학생 개인만이 알 수 있는 내면의 변화를 평가하도록 함으로써 학생성장의 관찰이 더 다각적으로 이루어질 수 있게 하고 있다. [그림 III-20]은 상호평가의 예로, 막연히 상대방의 성취를 점수화하라는 것이 아니라, 구체적인 항목에 따라 기술하도록 하고 있다. 이러한 상호평가는 다른 학생의 발표에 더 집중하게 하는 효과가 있으며, 학생이 주체가 되는 평가활동으로 평가에 대한 기존의 부정적인 인식을 줄일 수 있다. 또한 상호평가를 통해 학생들 간 피드백이 자연스럽게 이루어지게 된다.



[그림 III-18] 협동학습 결과물 예시 (S 혁신고등학교)

‘수능 출제위원 되기’ 활동은 S 혁신고에서 활용하고 있는 협동학습 기반 수행평가의 구체적인 사례이다(변효진 외, 2014). 이 평가 활동은 학생들이 스스로 수능 문제의 유형을 파악하고, EBS 연계 교재를 활용하여 직접 문제를 내면서 각자의 취약점을 파악하고 보완하여 수능에 대비하는 데 목적이 있다. 이 수업은 고3 담당 교사들이 함께 수업을 설계하고, 같은 시기에 전교생을 대상으로 수업을 진행하며, 수업의 결과물을 전교생이 공유하는 팀티칭 수업 모형으로 운영되는데, 모듈 구성을 학생 자율에 맡긴 점, 결과물을 수치화하지 않고 관찰 평가에 초점을 둔 점, 학생들의 협력 결과물인 ‘S 혁신고 5월 모의고사’를 전교생이 풀어 본 점 등이 특징이라고 할 수 있다. 구체적인 진행 과정은 [그림 III-21]에 제시하였다. [그림 III-22]는 실제 학생들이 제작한 문제 예시 그리고 참여 학생의 활동소감 예시이다. ‘수능 출제위원 되기’ 수행평가는 무기력했던 상당수의 학생들을 수업의 능동적 참여자로 이끌어냈으며, 진행 과정 중 교사 간 협력을 도모했다.

<수능 출제위원 되기> 수행평가 일정표		
차시	일정	구체적으로 해야 할 일 ※ ☐ 에 ☒ (체크하면서) 진행하기
1차시	수행평가 설명 모듈 선정 출제 분야 선정	☐ 모듈원 구성 ☐ 모듈원 역할 정하기 ☐ 출제 분야 선택하기
2차시	기출 유형 파악 출제할 지문 선정	☐ 기출문제 분석 ☐ 기출 유형 파악 (예 : 공통점 파악, 내용 일치 문제, 사자성어, 낱말 뜻, 표현상의 특징) ☐ 출제할 지문 선정
3-4차시	출제 해설서 만들기	☐ 출제 ☐ 해설서 만들기
5-6차시	5월 모의고사 풀기 및 이의제기	
수업 후	수행평가에 대한 본인 평가서 제출	

[그림 III-21] 수능 출제위원 되기 진행과정 (S 혁신고등학교)

협동학습 외에 혁신학교의 또 다른 특징인 교과 통합교육의 예는 [그림 III-23]에 제시하였다. S 혁신 고등학교에서는 다양한 교과에서 배운 내용을 통합하여 창의적인 방식으로 표현하는 기회를 제공하면서 학생들에게 한 학기 동안의 수업의 내용 및 학교 활동을 심화할 수 있도록 돕고 있다.

학생 활동 소감
(3)학년 (9)반 (9)번 이름: 조서우

1차시 활동 내용 및 소감

조를 짜고, 어떤분야의 문제를 낼 건지 골랐다. 처음에는 비문학에서 옛 문제를 낼려고 출제하려고 했는데, 비문학 지문을 고르다가 분야를 바꿔서 국문학에서 내기로 하였다. 수필강과 인터넷수능에서 국문학 작품을 퍼보고 작품을 고르다가 '동명오광대'로 골랐다. 우리 조가 국문학 분야를 고르다보니 회화, 국문법, 비문학문학 중에서 고를수 있는 분야가 적어져있었다. 문법분야는 너무 어려워서 배설각도 없애고 출제위원들이 2차시 활동 내용 및 소감 이와 비슷한 작대단하다는 생각이들었다

'동명오광대'를 이해하고, 양반을 풍자, 비판한 작품으로 양반전을 추천하고 문제를 내는 형식으로 글에 대한 이해로 적절한 것을 고른 것은 어렵다고 제안 된다 → 소감: 힘들었지만 생각외로 괜찮은 시험편 같다. 문제를 출제하려고 보니까 이미 출제된 유형을 주의보게 보게 되어서 좋았다.

3차시 활동 내용 및 소감 양반전

두번째 문제의 보기인 '양반전'을 살펴보고, 보기에 들어갈 부분을 정했다. 첫번째 문제의 지문을 만드는 과정에서 지문 1개를 만들었다. 양반전과 동명오광대의 공통점을 내는 두번째 문제의 지문을 만들었다.

→ 소감: 처음엔 너무 어려운 작품을 골랐다고 생각했는데 나름 괜찮은 것 같았다. 이해하기가 너무 어려워서 같다.

4차시 활동 내용 및 소감

차례에 이어서 두번째 문제의 지문을 만들었고, 세번째 문제의 사자성어 관련 문제를 만들면서 사자성어에 대해 더 많이 알수있었다.

→ 또 진정한 학자의 고통을 느꼈다.

하지만, 1~4차시 동안 많은 것을 배웠고, 꽤 재미있었기 때문에 다음번에 3학년이 되는 후배들에게도 추천해주고싶다는 생각이 들었다. 출제위원의 마음으로 작품을 볼수있어서 도움이 되었다.

→ 문제출제기

맨처음에는 어들이 낸 문제라고 해서 수줍음알았는데, 시험지를 받고 문법을 보는 순간 그게 아니라는 것을 깨달았다. 보니까 보통 보는 모의과보다 어려웠다. 문제도 선한해서 재미있었고, 도움이 많이 되었다. 앞으로 이런 기회가 있었으면 좋겠다.

14 국어 영역 B형

40. ㉓~㉞에 대한 설명으로 옳지 않은 것은? [출제자-노한지]

㉓ ㉔에서 소름 돋아주는 사람은 우체국 발라기를 하고 있다.
 ㉕ ㉖은 나의 혼을 심화시키는 존재이다.
 ㉗ ㉘은 이상과 현실의 괴리감을 나타내는 소재이다.
 ㉙ ㉚은 나의 부름에 응답하지 않는 무질한 존재이다.
 ㉛ ㉜은 '대정원하'와 '종교'가 포함되어 있다.

41. 다음 <보기>는 논어의 한 구절이다. 이 중 가장 유사한 시구를 고르라! [3점] [출제자-전희진]

『공자께서 말씀하시기를 한자(賢者)보다 화자(不肖者) 한 그릇의 밥과 한 바가지의 물로 주고 누추한 곳에서 살면 다른 사람들은 그 시를을 견디지 못하는데 언뜻는 그 즐거움을 바꾸지 아니하니 한자보다 안회미!』

㉓ 북창(北窓)을 비껴 안자 식혜를 기다리니
 ㉔ 세경(世耕) 모진 한숨은 그들 줄을 모른다
 ㉕ 춘경(春耕)도 거지거지 후리쳐 더더 두자
 ㉖ 낙빈(落貧) 슬피 너겨 손을 헤다 돌다가
 ㉗ 남의 부귀(富貴) 물리 너겨 손을 치다 나오라
 ㉘ 낙성(落性) 이리코지 설은 뜻은 없노라
 ㉙ 단식요음(斷食魚飮)을 이도 죽(足)의 나기로라

42. 다음 중 뜻 closest로 옳은 것은? [출제자-유은혜]

㉓ 허영: 미안한 마음
 ㉔ 주동 주동: 물러 줄 정도
 ㉕ 허당 반백: 반질 반질 양 옆
 ㉖ 강호강호: 자란의 더불어 살아가는 꿈
 ㉗ 무장: 보잘 것 있는

43. ㉞의 상투를 나타내는 사자성어로 가장 적절한 것은? [출제자: 임수영]

㉓ 남궁지후(南宮之助)
 ㉔ 봉우이산(鳳凰山)
 ㉕ 연곡이수(嚴谷義秀)
 ㉖ 경호보은(敬浩報恩)
 ㉗ 전진반곡(轉進反顧)

44~45 다음 글을 읽고 물음에 답하시오.

이렇게 비 내리는 날이면 원구의 마음은 갈망할 수 있도록 두기 쉬웠다. 그것은 동쪽 남녘의 유산한 생활 풍경이 그의 뇌리를 형식처럼 흘러가기 때문이었다. 뭇소리를 들 때마다 원구는 스며들고 그의 머릿속 동물이 생각나는 것이었다. 그들의 어두운 땅에 쓰러져 가는 폭조 건물이 비의 정박 처럼 우물쭈물 피어오르는 것이었다. 비록 맑은 날일지라도 동물이 오르는 생활을 생각하면, 원구의 귀에는 뭇소리가 섰고 그 다음 귀에는 뭇물이 스며드는 것 같았다. 원구의 머릿속이 떠오르는 동물이 동물이 스며드는 것 같았다. 원구의 머릿속이 떠오르는 동물이 동물이 스며드는 것 같았다. 원구의 머릿속이 떠오르는 동물이 동물이 스며드는 것 같았다.

<중략>

동쪽은 머리를 떨어뜨려 내게 내게 지체할 주지 없이 동물이와 결 혼할 태야 같 장담하구 말구. 혼장처럼 그렇게도 중얼거리는 것이었다. 중얼거릴 수 없는 동물의 그런 말에 원구는 무슨 열등인지 모르면서, 담 그대 태지 하는 동물의 손을 쥐어 흔드는 것이었다. 동쪽은 움직임을 나와 헤어질 무렵에 두 손을 원구의 양 어깨에 얹고 자기는 두 목숨을 되찾고 싶었다. 그것이 자기의 갈망한 것 같고 그 허미 이제 제각각에는 신랄하고 놀라웠다. 이제까지 속 내리로서 걸어가는데 동물의 조라한 것조랑만 바라보고서 자식 원구는 또다시 동물의 과거와 그 집안을 그대 보라. 원구가 되돌아 면서도 슬음 시렁하는 동물을 이제 봐야겠다 생각하는 것이었다.

그 뒤, 원구가 처음으로 동물을 붙잡은 것은 사실 일어나 계승된 기 질이 시작될 어느 날이었다. 동계 종결에서 전라를 내리고, 동물이가 폭격에 그대 주 악도를 몇번이나 피보라. 전득전득 전기 헬 든 비탈길을 원구는 조심되 걸어 올라갔다. 비는 여전히 줄기차게 내리고 있었다.

<중략>

원구는 몇 걸음 다가서며 말뚝 중 문졌습다나 하고 인기척을 냈다. 안에서는 아무런 응답이 없었다. 원구는 같은 말도 한 번 되 물이였다. 그래도 장광하다. 차차 거세가는 뭇소리와 도랑물 소리 뿐, 황폐한 건물 지체가 그대로 죽어있고 고요했다. 원구는 좀더 큰 소리로 안녕하십니까? 하고 물리보았다. 원구는 제 소리에 깜짝 놀 랐다. 목에 일렁인 가래가 물리며 딱 터져 나오는 울음이 예상 외로 없던 것인지, 그것은 마치 무슨 비밀처럼 들리었기 때문이다.

그리자 문 안에 흰 거저 귀둥이가 들끓으며, 태지에 먹으로 그린 초상화 같은 여인의 얼굴이 나타난 것이다. 살결이 유달리 희고 눈 핏이 남보다 같은 여인은 원구를 내려보며 참처럼 입을 열지 않 았다. 저게 동물이냐고 보고고 속으로 생각하며, 어기가 짐동속 굴림이냐는 원구의 물음에 여인은 말없이 약간 고개를 끄덕이 보였 는 것이다. 눈썹 하나 까다하지 않는 그 태도는 거만해보이는 것이 었다. 동물이 어디 나갔습니까? 하고, 제자 묻는 말에도 여인은 언 거처럼 고개만 끄덕였다. 그리고 나서 원구를 내려보는 듯하는 그 눈에는 까맣도록 모멸과 일종의 반항적 태도까지 서려있는 것이 었다. 여인이 즉시 자기를 오해하고 있지 않나 싶어, 정원이라는 이름을 밝히고 나서 동쪽과는 소박고에서 대학까지 동양이었다는 것과 특히 소박 시절에는 거의 남보다 자기가 동물이 되 길에 놀라 거지나, 동물이가 자기에 질적 놀라웠다는 것을 설명해 주었다. 그 러도 여인의 표정에는 별다른 변화가 없었다. 원구는 한숨이 무드

제 1회 모의수능

[그림 III-22] 참여 학생 활동 소감 및 문제 예시
(S 혁신고등학교)

과목	교과담당	차시	수업 내용(가안)	비고	학급
한국지리	이수영 (민혜영)	(1)(2) 2시간 <블록>	지도 만들기		2/3/4/ 5(7)
		(3)	지리 관련 생활기록부 기록		
			현반, 이래서 중요해요! - 현반을 모르는 사람에게 현반의 핵심 내용 설명하기(발표학습)		
법과 정치	전석재	(1)(2)			4/5(7)
윤리와 사상	김경석	(1)(2)	내가 선택한 철학자, 스피드 퀴즈		5/6/7
세계사	강정환 김버들	(1)(2) 2시간 <블록>	학급별 발표 대회(한반 2팀, 총 6팀)	시청각실	2/3/6반 동시 수업
		(3)(4) 2시간 <블록>	세계사 정리 골든벨	학생 준비 위원	
창과	김추령 최문진 김정아	1시간	1인1프로젝트 중간발표 8.9.10 동시수업	시청각실	8/9/10반
물리	김정아	(1) 1시간	물풍선 게임	운동장	8/9/10
		(2) 1시간	유체와 부력 이론 설명		
		(3)(4) 2시간 <블록>	생활용품을 이용한 배 만들기		
화학A	송선경	(1)	드라이아이스를 이용한 실험 수업	3층실험실	8/9/10반
		(2)	금속의 반응 실험	3층실험실	
화학B	최문진	(1)	알칼리 금속 반응성 실험	3층실험실	8/9/10반
문B	이수미	(1) 1시간	문학 수업 돌아보기(생가부)		2~10반
창글	문지연	(1)(2) 2시간 <블록>	1인1프로젝트 중간발표(문과반)	컴퓨터실	2~7반

[그림 III-23] 통합교육과정 일정 (S 혁신고등학교)

(2) H 일반고

H 일반고에서는 마음발 가꾸기 노트를 학생들에게 작성하도록 함으로써 인성 교육을 바탕으로 한 학생들의 성장을 학생 스스로 기록하고 평가하도록 하고 있다([그림 III-24] 참조). 학생들 스스로 자신을 돌아보고 평가하도록 함으로써 학생들의 성장과정을 지속적으로 기록하고 있다. 마음발 가꾸기 프로그램은 학업 계획 및 생활 습관과 관련하여 학생 스스로 계획을 세우고, 맑은 정신, 바른 사회, 훈훈한 세상의 세 가지 영역에서 자신의 실천을 매일 구체적으로 점검하여 기록하게 하고, 스스로 반성을 통해 성장하도록 하는 프로그램이다([그림 III-25] 참조). 교사들은 학생들의 학업 뿐 아니라 정의적 특성 및 인성을 고르게 발달시키고 이러한 특성들을 지속적으로 관찰하고 기록하는 것의 중요성은 충분히 인지하고 있으나 교사 1인당 학생 수가 많아 실천이 쉽지 않음을 심층면담을 통해서 확인한 바 있다. H 일반고의 마음발 가꾸기 프로그램은 이 같은 교육여건 때문에 개별학생의 관찰이 세부적으로 이루어지기 힘들었던 한계점을 상당 부분 극복할 수 있었으며, 학생 스스로 계획을 세우고 평가하도록 함으로써 자기주도적 학습을 유도할 수 있다는 점에서 효과적인 평가 방식이라고 할 수 있다. 마음발 가꾸기 프로그램에는 용돈기입장까지 포함되어 있어 경제관념 습득하는데도 도움이 되며, 학업과 관련된 사항만을 평가하는 것이 아니라 에너지 절약하기, 질서 지키기, 자연환경 살리기 등 인성 영역까지 스스로 평가하는 것이 가능하다.

학생의 마음발 가꾸기 노트는 일주일 단위로 학급 친구들 간에 상호 피드백을 주고받는 과정을 통해 학생들의 성장을 서로 격려하도록 하고 있으며, 학교에서는 학기별로 교내 시상을 통해 학생들의 성과를 격려하고 있다. 교사는 마음발 가꾸기 기록들을 토대로 학생의 세부적인 성장과정을 살펴볼 수 있고, 이러한 내용이 구체적으로 확인되면 학생부의 ‘세부능력 및 특기사항’에 기록된다.

[그림 III-24] 학생성장 노트 예시: 마음발 가꾸기 일일노트 (H 일반고)

나를 알리고 사회를 밝히며 세상이 존중하게 하는
유·무념 대조 마음발 가꾸기

[그림 III-25] 학생성장 노트 예시: 마음밭 가꾸기
인성평가 (H 일반교)

(3) D 국제중학교

D 국제중학교는 서술형 평가를 내실 있게 운영하고 있는 하나의 사례로 볼 수 있다. 서술형 평가 비율의 확대가 전면 시행된 초기에는 채점의 공정성에 대한 논란을 우려하여 일선 학교에서 완전한 서술형을 기피하고 개념 쓰기 같은 단순 암기에 의존한 서술형 평가를 실시하고 있다는 지적이 많았다. 예컨대 ‘문장을 수동형으로 바꾸시오(영어)’, ‘노비안검법의 내용과 실시 목적을 쓰시오(국사)’, ‘회로도에서 스위치 A를 열면 전류계의 눈금은 몇 A인가(과학)’과 같은 단순 암기 및 단답형 문항이 단적인 예이다(서울경제, 2011. 01. 13). 시행 4년차인 현재 서술형 평가 정책이 어느 정도 자리매김한 것은 맞지만, 여전히 교사들은 서술형 채점 과정에서 올 수 있는 객관성과 공정성에 대한 논란 때문에 명백한 답이 존재하는 문항을 출제해야 한다는 압력에서 자유로울 수 없는 현실이다. D 국제중학교는 이와 같은 현실에도 불구하고 학생들의 창의력 강화를 위해 서술형 평가를 본래 취지에 맞게 시행하고 있어, 우리나라의 서술형 평가가 나아가야 할 방향을 제시한다고 할 수 있다.

D 국제중학교에서는 교사들의 교과별 연구 활동을 기반으로 서술형 평가의 기준을 과목별로 협의하여 평가에 대한 신뢰성 확보를 위해 노력하고 있다. 서술형 평가 뿐 아니라 교사 모둠별 연구 활동은 주입식 교수·학습을 벗어나 학생의 활동을 확대하고 창의성을 배양하는 수업을 위한 교사들의 수업 모델 개발 공동체라고 할 수 있다. 이 공동체를 통해 각 과목별로 교사들의 합의된 평가 기준을 마련하고, 객관식 지필평가 이외에 다양한 평가방법이 적용 될 수 있도록 계획하고 있다. 교사 간 협의를 거쳐 확정된 D 국제중 국어과의 구체적 평가 비율은 <표 III-15>와 같다.

<표 III-15> 국어과 평가 반영 비율 (D 국제 중학교)

1학기							2학기						
수행평가			중간고사		지필고사		수행평가			중간고사		지필고사	
독서 활동	모둠 활동	고사 성어	서술 형	선택 형	서술 형	선택 형	독서 활동	모둠 활동	고사 성어	서술 형	선택 형	서술 형	선택 형
50점	30점	20점	40점	60점	40점	60점	50점	30점	20점	40점	60점	40점	60점
30%	18%	12%	8%	12%	8%	12%	30%	18%	12%	8%	12%	8%	12%
60%			20%		20%		60%			20%		20%	

서술형 평가의 비율이 한 학기당 16%로 많은 비중을 차지하지 않아 보이지만, 실제로는 독서 활동인 편지쓰기, 독서감상문 쓰기, 논술문 쓰기, 독서 감상문 쓰기가 포함되어 간접적인 형태의 서술형 평가가 이루어지고 있다. 또, 모둠활동에도 자신의 생각을 기술하는 과제가 포함되기 때문에 서술형 평가의 실질 반영비율은 적지 않다. 국어과의 서술형 평가 예시 문항은 [그림 III-26]과 같다. 영화의 대사를 통해 인물의 가치관과 사고방식을 비판하는 문항이며, 채점기준에 의해 부분점수를 받을 수 있다. 유사한 의미를 지닌 어휘를 사용해도 점수를 부여하지만, 구체적인 근거 없이 비판만 했을 경우 감점된다.

【평가 문항 1】

과목	학년	대단원	중단원	소단원
국어	1	매체와의 만남	영화	그 여자네 집
평가 요소	인물의 사고방식 이해하고 비판하기			
성취 기준	영화의 대사와 행동을 통해 드러나는 인물들의 가치관이나 사고방식을 비판할 수 있다.			
문항 성격	행동영역	예상 정답률	배점	
	적용	50~70%	10점	

화면	장면 설정	소리
	남편, 거울을 보며 머리를 만진다.	친정엄마 : 나 팔 다쳐 가지고 오늘은 서연이 못 봐주겠는데. 종숙 : 뭐라고요? 친정엄마 : 회사는 어찌나……, 종숙 : 아이, 어떡해.
	남편, 아기를 변덕 들어 본다. 아기가 웃는다.	친정엄마 : 어떻게 좀 해 봐. 옆집에 좀 맡겨. 종숙 : 알았어요. 친정엄마 : 미안하다.
	남편 : (문을 닫고 나서며) 나 먼저 갈게. 종숙 : 조심하세요. 나중에 전화 드릴게요.	
	종숙, 난장판이 된 집 안을 둘러 본다.	종숙 : 서연 아빠, 잠깐만! 아기 웃음소리. 음악 흐른다.

【문제】 위 글에서 대사와 행동을 통해 드러나는 '종숙' 과 '남편' 의 가치관이나 사고방식을 각각 비판하여 100자 이상 서술하시오. (10점)

가. 문항 구성 시 유의 사항

- 한 인물의 가치관과 사고방식을 비판하게 하여 난이도를 조절할 수 있다.
- 조건을 제시하여 서술을 도울도 좋다.

나. 예시 답안

종숙은 소극적인 자세에서 벗어나 문제를 적극적으로 해결하려는 의지가 필요하다. 진지한 대화로 남편에게 육아와 집안일을 나누는 것이 당연한 책임임을 인식시키려는 자세가 필요하다. 남편은 육아가 부모 공동의 몫인데도 무책임한 모습이 문제이다. 딸벌이 부부로서 집안일도 공동으로 책임을 져야 하며, 상대에 대한 배려가 필요하다. 또한 자신이 주인인 것처럼 생각하는 가부장적인 태도를 고쳐야 한다.

다. 배점 및 채점 기준

채점 요소	채점 기준	배점
종숙의 사고방식 이해하기	종숙의 소극적인 태도를 서술한 경우	2점
종숙의 사고방식에 대한 비판하기	소극적인 태도에 대한 비판을 제시한 경우	3점
남편의 사고방식 이해하기	남편의 무책임한 태도를 서술한 경우	2점
남편의 사고방식에 대한 비판하기	무책임한 태도에 대한 비판을 제시한 경우	3점

라. 채점 시 유의사항

- 소극적인 태도와 무책임한 태도와 유사한 의미를 지닌 어휘를 사용한 경우에도 점수를 부여한다.
- 구체적인 근거 없이 비판만 한 경우 1.5점을 감점한다.

[그림 III-26] 국어 서술형 평가 예시 (D 국제중학교)

앞서 제시한 국어과 서술형 평가의 경우 단순 지식암기에 의한 단답형이 아니며, ‘매체와의 만남’ 단원에 대한 평가를 실제 ‘영화’라는 매체를 활용한다는 점에서 실생활과 더 밀접한 평가를 지향하고 있지만, 답안의 방향은 어느 정도 정해져 있다는 한계는 지닌다. 그러나 과학과 서술형 평가 예시([그림 III-27] 참조)와 같이 정해진 답에 얽매이지 않고 상상을 펼칠 수 있는가 평가하는 사례도 있다.

이 문제의 경우, 별자리를 만드는 과정에서 창의성이 드러나는 경우와 그렇지 않은 경우가 있지만 주관적인 평가가 될 수 있으므로 창의성에 변별도를 두지 않고 완성한 것에 초점을 두어 평정한 다. 또한, 자유로운 답이라고 하더라도 ‘별뿔별은 한 번 스쳐 지나가는 사건일 뿐이므로 별자리가 될 수 없기 때문에 별뿔별도 별자리에 넣는 경우에는 별자리 그림 영역에 점수를 주지 않는다’ 등 명확한 채점 기준을 제시한다. 학생들이 고정된 해답이라는 틀에서 벗어나 자유롭게 자신의 생각을 서술할 수 있다는 점에서 이러한 평가는 의미가 있다고 할 수 있다. 변별도가 크지 않다는 한계는 여전히 존재하지만, 완성도에 초점을 두기 때문에 서술형 평가의 공정성 시비가 적을 것이란 점과 학생들의 창의력을 마음껏 발휘하도록 하는 평가가 실제로 이루어질 수 있다는 점을 보여준 모범 사례라고 할 수 있겠다.

【평가 문항 2】

과목	학년	대단원	중단원	소단원
과학	2	별과 우주	별자리 여행	나만의 별자리
평가 요소	정해진 답을 구하는 것이 아닌 상상을 펼칠 수 있는가를 평가한다.			
성취 기준	별자리라는 것은 사람들이 상상을 빚어 임의로 정한 것임을 알고 직접 별자리를 만들어 본다.			
문항 성격	행동영역		예상 정답률	배점
	적용		70~90%	8점

【문제】 아래의 그림 위에 선으로 그려 나만의 별자리를 만들고 자신만의 이야기를 쓰세요. (별자리 이름 3점, 그림 4점, 별자리 이야기 3점)



가. 문항 구성 시 유의 사항

- 기존의 답이 정해진 문항이 아닌 누구나 참여하면서 별자리의 의미를 생각해보는 문항이다.
- 문제의 뜻에 따라 자신의 별자리를 만들고 한 줄이라도 이야기를 만들면 만점으로 하여 생각을 하도록 하고 답에 대한 자신감을 키워준다.

[그림 III-27] 과학 서술형 평가 예시 (D 국제 중학교)

이와 같이 D 국제중학교의 서술형 평가는 교과별 모둠 연구 활동을 구성하여 각종 연수 및 교사 간 협의를 통해 일관된 기준을 정립하면서, 단답식 혹은 단순 개념 쓰기와 같은 형식적인 서술형 평가에서 벗어나 참된 서술형 평가가 이루어지도록 노력하고 있다. 또한, 교사들이 주체가 되어 새로운 평가를 개발하는 연구가 지속되면서 다양한 서술평가가 이루어지고 있음을 알 수 있다.

(4) 학습 부진아를 위한 지원 시스템

학교에서 이루어지는 진단평가의 주요 목적은 학생들의 지적 출발점 행동 및 수준을 파악하여 그 학생에게 가장 알맞은 교육 프로그램을 제공하는데 있다. 즉, 학업이 우수한 학생들에게는 그에 맞는 적절한 도전을 줄 수 있는 학습 활동을 제공하고, 학업이 부진한 학생들에게는 기초를 탄탄히 할 수 있는 학습 활동과 후속 학습에 기반이 되는 선수학습 활동을 제공함으로써 부진을 극복할 수 있도록 돕는 역할을 해야 한다. 특히 학습 부진 학생은 적절한 도움과 개입 없이는 스스로 부진에서 벗어나기 어렵기 때문에 체계적인 관리가 필요하다.

현재 각 시도 교육청별로 교과별 기초학력 진단평가가 이루어지고는 있으나 진단평가의 결과가 학생의 강점과 약점에 대해 구체적이고 충분한 피드백을 제공하는 형태로 활용되고 있지 않으며, 특히 학습부진아를 위한 체계적 시스템은 부족한 실정이다. 이와 같이 교과학습 진단 평가가 제대로 활용되지 못한 것은 이 시험이 학생들의 교과 학습 능력 수준을 측정하기 위해 개발되었기는 하나, 많은 수의 학생을 대상으로 실시함에 따라 평가 결과를 토대로 모든 학생들의 학년·과목별 교육 목표 도달 여부를 판정하기 어려웠기 때문이다. 이를 해결하기 위해 많은 연구들이 진행되었으나 단순히 학생 개인별 외부환경 요인이 학습능력 향상에 미치는 정도를 지수화 함으로써, 교과학습능력에 대한 체계적 평가까지는 도달하지 못했다. 또한, 학생들은 규격화된 교육과정에 따라 학습내용을 교육 받았고, 이에 대한 평가를 학년별 또는 학교별 시험이나 일제고사 형태의 시험을 통해 단순 수치화 또는 서열화하는 것에 그쳤다.

이러한 상황에서 대전시 교육청에서는 기초학력 향상도 평가 시스템(System for assessing important basic skills in education)을 개발함으로써, 교과학습능력 평가결과를 토대로 학생들의 학업 성취도를 향상시키고, 향상된 학업성취 정도를 체계적으로 평가하기 위한 시스템을 마련하였다. 이 시스템은 대전교육청에서 기초학력보장체제인 DTBS(Daejeon Test of Basic Skill)로 이미 적용·실용화하여 그 효과를 입증하면서 현재 전국 시·도 교육청에 적용을 확대하고자 하는 상황에 있다(대전광역시 교육청, 2013.12.18). DTBS는 학년별, 교과목별로 학생들의 교과학습 성취기준, 평가요소, 평가목표 및 평가영역을 선정한 다음, 검사동등화를 통해 동등성이 확보된 일련의 평가도구를 단계적으로 실시함으로써 학년별 및 교과목별 학생들의 기초학력 향상도를 평가도구로 진단하고 부진 부분을 보정해 나가기 위한 체계이다.

대전시 기초학력 향상도 평가 시스템에서는 학생들의 교과학습 성취기준, 평가요소, 평가목표 및 평가영역을 선정하고, 학년 및 교과목별로 학생들의 교과학습 능력 향상도를 평가함으로써 학교별 또는 학년별 시험 유형에 국한됨 없이 동일한 기준에 의해 학생들의 학업성취 도달 여부를 도출할 수 있다는 점이 특징이다. 또한 교과별 및 하위영역별 점수, 목표 도달 여부와 각 문항의 평가요소와 문항별 정답여부를 포함하는 향상도 평가의 성적표를 제공함으로써, 학생들 스스로가 장·단점을 인지하고 필수 학습요소를 성취하도록 하였다.

이 평가 시스템을 실용화하기 위해 대전교육청에서는 단계적으로 체계를 마련하였다. 먼저, 기초학력 미달 조기 예방을 위한 진단·지도·관리 체계를 구축하기 위해 기초학력 향상도 평가(DTBS)를 개발하였고, 단계형 평가문항 개발, 검사 동등화, 인터넷 기반 평가체제 구축으로 DTBS 향상도를 상시 평가하고자 하였다. 대상 학생은 초등학교 4학년에서 중학교 3학년까지이며, 과목은 국어, 영어, 수학, 사회, 과학을 대상으로 하였다. 그 다음 단계는 보정학습 지도를 위한 단계인데, 학생맞춤형 학습클리닉 운영을 위하여 단계별 보정학습지도자료 ‘늘품이’를 개발하였고, IT활용 보정학습용 콘텐츠를 개발하여 대전 교육포털 e-book에 탑재해 활용하였다. 기초학력 미달 조기 예방 체제구축을 위한 마지막 단계는 관리체제를 스마트화(IBT 활용)하는 것이다. 평가, 학습, 재평가, 피드백 등 일련의 관리를 위해 성적 자동산출 프로그램을 개발하였고, 학력진단 보고를 위한 성적표, 학생 개

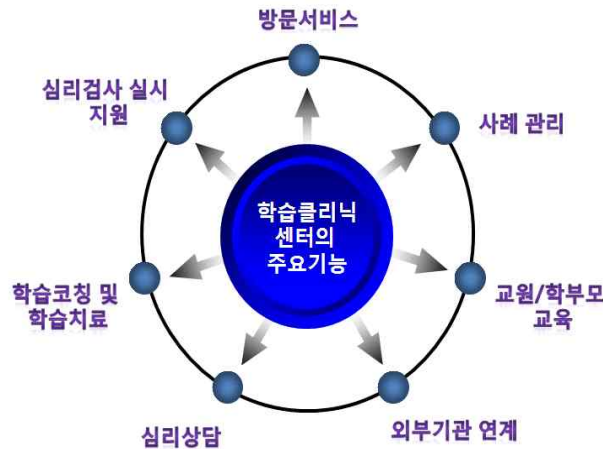
별 이력관리 시스템(학력통합관리시스템)을 개발하였다. 이러한 기초학력 미달 조기에방 시스템을 구축한 후, 이 시스템 운영을 위한 지원체제를 보강하였다. 교사를 위한 맞춤형 교원연수 프로그램, 학생을 위한 학습상담 프로그램, 학습보조 인턴 교사 활용, 온라인 학습 클리닉 센터 구축으로 화상 상담을 제공하였다. 그 외에 학교와 교육청에 기초학력 다중지원을 위한 컨트롤 타워(담임, 교과담당교사, 상담교사, 컴퓨터 교사, 생활지도 교사)를 구축하는 등의 노력을 기울였다.

기초학력보장체제(DTBS)는 현재 전국 17개 시·도 교육청에 학습부진학생들의 학력 향상 진단 및 지도 시스템으로 보급됨으로써 일선학교-교육청-지역대학의 기관 간 협력을 통한 좋은 성공 사례가 되고 있다. 이는 일제교사로 치러지는 전국 단위의 시험에 대한 부정적 인식에서 벗어나 기초학력 미달 제로 플랜의 본래 취지를 실천하는데 한 발 나아갔다는 점에서 의미 있다. 현재는 ‘기초학력평가시스템’이 초등학교 4학년부터 중학교 3학년까지 확대 적용되고 있으며, 2014년부터는 온라인 및 오프라인 서비스 형식으로 전국적으로 확대 시행되고 있다.

[그림 III-28] 교과학습 진단 평가 성적표 예시

이밖에도 기초학력 부진학생 중 학교에서 해결하기 어려운 정서·행동상 도움이 필요한 학생을 교육청 차원에서 찾아가 지원하는 ‘학습종합클리닉센터’와 단위학교 차원에서 학습부진학생을 지원하기 위한 ‘두드림(Do-dream)학교’를 교육부 차원에서 운영하고 있다(교육부, 2014). 학습종합클리닉은 교수·학습, 심리상담, 특수교육, 학습치료, 사회복지 등 전문가로 구성된 지원팀을 구성하여 찾아가는 맞춤형 서비스로, 정서심리 검사 시행 및 활용과 심층 상담, 학습 코칭 등의 서비스를 제공한다.

두드림 학교는 정서행동장애 등 복합적 요인으로 어려움을 겪는 학습 부진학생을 지원하기 위해 단위학교 내에서 통합적 지원을 제공해주는 학교시스템이다. 두드림 학교 수혜 대상자의 선정은 학습 부진 학생이 많은 학교나 학습부진 학생 비율이 높은 초(70%)·중학교(30%) 중 공모를 통해 이루어진다. 지원 내용은 학습부진의 원인을 진단해주고, 학부모 상담·교육이 이루어지며, 학습상담 및 학습코칭, 외부치료, 돌봄 연계 등 맞춤형 지원이 있다. 구체적인 운영은 교감, 담임, 학습보조·특수·상담·사서·보건·돌봄·영양교사 등으로 구성된 다중 지원팀을 중심으로 이루어진다. 대상학생에게 심층진단을 거쳐 학습부진 원인을 파악하고, 학교 내 인적·물적자원을 활용하여 맞춤형 프로그램 운영·지원하며, 학교 내 다양한 교육복지사업 예산과 프로그램 등을 활용하여 효율적으로 지원할 방법을 모색하게 된다.



[그림 III-29] 학습종합클리닉 센터

이와 같은 프로그램이 학습 부진아들에게 실질적인 도움이 되기 위해서는 프로그램의 실제 운영 상에 있어서 학습만을 강조하기보다는 학습 부진의 원인에 대한 진단 결과를 토대로 학생들의 학습된 무기력감을 극복할 수 있는 정의적 측면의 접근이 병행되어야 하며, 단기간에 부진을 극복하도록 하기 위한 접근은 결국 과정보다는 결과만을 중시하는 기존의 프로그램들과 크게 다르지 않을 것이라는 점을 감안하여 학생들이 스스로 공부를 하고자 하는 욕구를 증진시키고 자기주도적 학습력을 향상시킬 수 있도록 꿈을 키워주고 비전을 제시하는 접근이 필요하다.

2) 해외 우수사례

(1) 혁신적인 평가 문항의 활용

OECD가 주관하는 PISA시험은 읽기, 수학, 과학, 문제해결 등의 영역에서 만 15세 학생들이 갖추고 있는 일상생활에서의 소양을 평가하는 국제비교평가로, 최근에 실시된 2012년 평가까지는 지필의 형태로 시행되고 원하는 국가에 한해서 컴퓨터 기반 평가를 선택하도록 하였으나 2015년부터는 모든 과목이 컴퓨터 기반시험으로 실시될 예정이다. 특히, 대규모 시험에서 이루어지기 힘든 ‘협동학습 평가’가 컴퓨터 프로그램을 통해 수행되면서 단순한 지식이 아닌 실제 생활에 적용가능한지 평가하면서 진정한(authentic) 의미의 평가로 나아가는 좋은 사례로 볼 수 있다. PISA(2013)에서는 컴퓨터 기반 협동학습 평가(collaborative problem solving)의 예시 문항으로 수족관 설치와 학급 로고 제작이라는 두 가지 문제 상황을 제공하고 있다.

수족관 설치 문제에 관한 구체적인 내용은 다음과 같다. 평가 대상 학생과 애비(Abby, 컴퓨터 프로그램)는 어류가 살 최적의 수족관을 구성하기 위해 협동해야 한다. 대상 학생은 물, 환경, 조명의 세 변수를, 조원인 애비(Abby)는 나머지 세 변수(먹이, 어류 수, 온도)의 제어판을 갖고 있다. 이 문제 상황 안에서 세부 과제(Task)가 있으며, 각각의 과제에는 평가를 위한 요소가 포함된다.

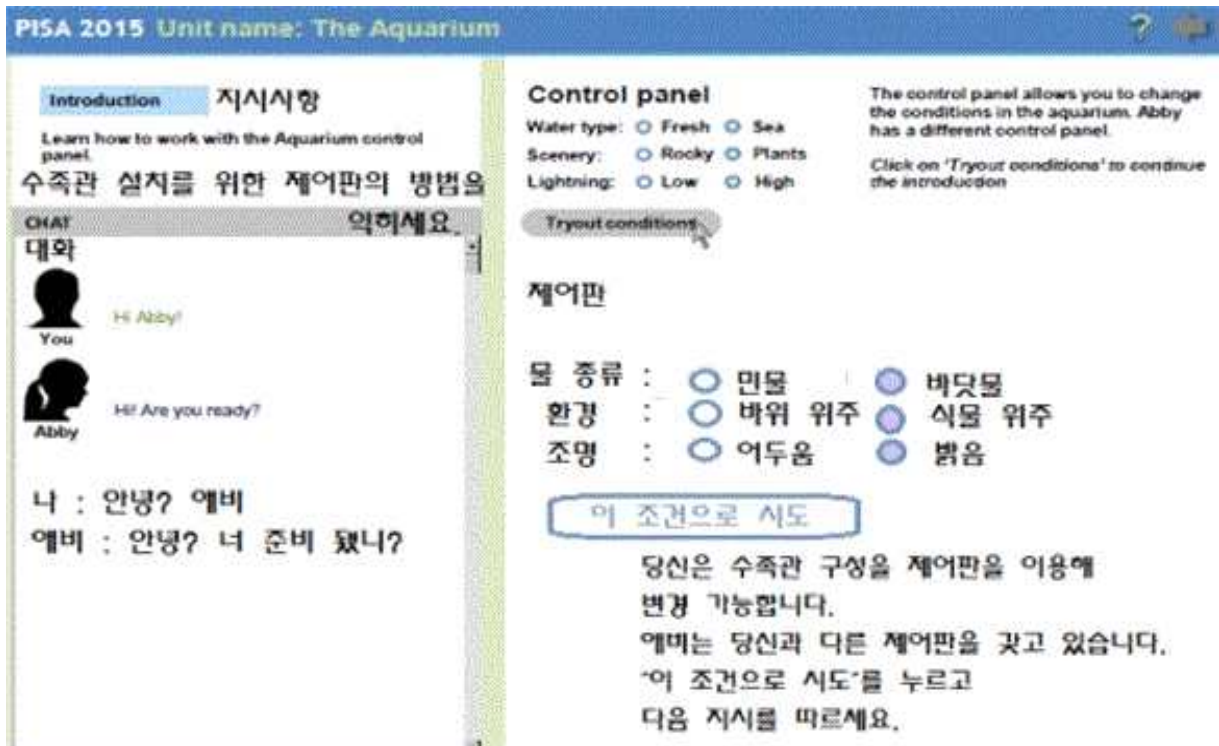
<표 III-16> PISA 2015 컴퓨터 기반 협동학습 문항 개요

문제 상황	수족관 설치	학급 로고 제작
공통점	<ul style="list-style-type: none"> • 각 과제(task)의 하위 요소(item)에 따라 협동학습(collaborative problem solving, CPS)기술 점수 획득 • 조원은 컴퓨터 프로그램이 대신함 • 평가 대상 학생은 협동학습을 진행할 조원에게 • 주어진 보기에 한정된 질문만 할 수 있음 • 평가 대상 학생이 진전이 없을 경우, 조원이 도움 • 반드시 2번 이상의 시행착오를 겪도록 하여 평가 할 데이터를 얻을 수 있도록 함 	
차이점	<ul style="list-style-type: none"> • 균형적인 조(평가 대상 학생 포함 2인 1조) : 협조적 조원 애비(Abby) • 리더 불분명 	<ul style="list-style-type: none"> • 불균형적인 조(평가대상 학생 포함 3인 1조) : 협조적 조원 마크(Mark), 비협조적 조원 사라(Sarah) • 평가 대상 학생이 조장

첫 번째 과제는 문제를 풀기위해 평가 대상 학생과 애비가 최초의 토의를 통해 합의에 이르는 과정(initial consensus-building discussion)이다. 그 후 최상의 조건을 찾기 위해 감춰진 정보를 찾아내는 협동학습(Collaborative Planning and Executing)을 연속적으로 평가한다. 애비는 협조적인 조원으로써 아이디어를 제시하거나, 합의를 도출하는 등의 역할을 한다. 그러나 항상 협조적인 것은 아니며 때때로 애비가 잘못된 결과나 전략을 이끌 때 평가 대상 학생은 애비를 설득하는 등 결과를 바로잡기 위해 노력해야 한다.

예를 들어, 과제 1은 정보 공유하기 활동으로, 평가 대상 학생은 애비가 무엇을 통제할 수 있는지 질문해야 한다. 학생이 질문하면 애비는 자신의 제어판을 학생이 볼 수 있도록 공유하며, 이 활동에 1점의 기술점수가 부여된다. 만약 학생이 애비에게 물어보지 않고 조급하게 행동한다면 다음 단계 진행을 위해 애비가 자신의 제어판 공유를 제안하고, 학생은 0점의 기술점수를 받는다. 평가 대상 학생과 애비는 서로의 제어판을 볼 수 있으며, 함께 계획한다. 이러한 방식으로 총 7개의 과제가 주어지며 각각의 활동을 통해 조원의 능력과 특성 발견, 문제해결을 위한 협력적 상호작용 유형, 조원과 수행 할 활동에 관한 의사소통 능력, 의견을 공유하고, 문제 의미를 협의하는 등의 협동학습 능력을 측정하게 된다.

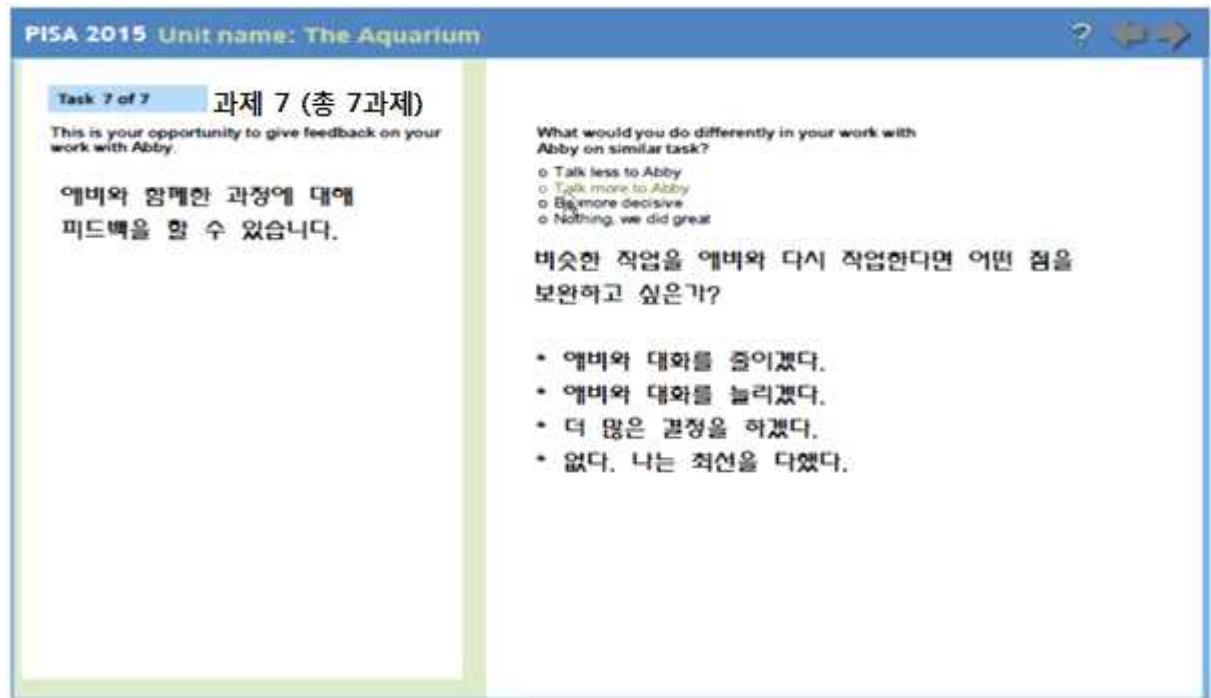
모든 평가 대상 학생은 같은 점수에서 시작하고, 점수 획득 기회 또한 동등하게 주어진다. 각 과제마다 학생이 보여준 수행활동 및 대화를 기반으로 각 요소(Item)의 점수(0, 1, 2)가 능력에 맞게 부여된다. <표 III-17>은 수족관 설치 문제에 대한 평가 기준을 나타낸다.



[그림 III-30] PISA 2015 컴퓨터 기반 문제해결 평가 예시: 수족관 설치 문제 (오리엔테이션)



[그림 III-31] PISA 2015 컴퓨터 기반 문제해결 평가 예시: 수족관 설치 문제 (과제 1)



[그림 III-32] PISA 2015 컴퓨터 기반 문제해결 평가 예시: 수족관 설치 문제 (피드백)

이와 같은 평가 유형은 협동 학습이 일어나는 실제 상황과 매우 유사한 형태를 시험 상황으로 설정하여 참평가가 이루어질 수 있는 상황을 제공하였다는 점과 더불어, 학생의 협동적 문제해결 능력을 표준화된 방식으로 측정할 수 있다는 점에서 매우 혁신적인 평가 문항이라고 할 수 있다.

<표 III-17> PISA 2015 컴퓨터 기반 문제해결 평가 예시: 수족관 설치 문제 평가 기준

과제	요소	요소 설명	해당 CPS 기술	데이터 유형	점수 범위(0-x)
1	1	조원이 어떤 것을 제어할 수 있는지 질문했는가	(A1)조원의 능력과 특성을 발견하기	대화	0-2
1	2	조원에게 자신의 제어판을 볼 수 있도록 공유했는가	(A2)목표에 따라, 협동 유형 발견하기	활동	0-2
1	3	최상의 조건을 찾기 위한 계획을 제공하였는가	(C1)수행하기 위해 조원과 의사소통하기	대화	0-2

다음으로, NAEP에서는 학생들이 문제를 푸는데 필요한 정보를 어떠한 방식으로 활용하며 어떠한 사고 과정을 통해 문제를 해결하는지를 객관식 문항으로도 손쉽게 파악할 수 있도록 새로운 유형의 문항을 고안하고 있다. [그림 III-33]은 2013년도에 초등학교 4학년 학생들에게 실시된 수학 문항의 예시로, Louisa가 집에서 출발하여 여러 가지 불 일을 보고 집으로 돌아오는데 걸리는 시간을 계산하도록 하는 전통적인 형식보다는, 이러한 문제를 풀기 위해서는 위의 제시문에서 어떠한 정보가 추가로 필요한지를 묻는 방식으로 문항을 구성함으로써 학생이 소요 시간을 계산하는 문제를 풀 수 있는지를 간접적으로 평가하는 문항이다.

Louisa walked for 15 minutes from her house to Mary's house. She spent 25 minutes at Mary's house. She walked 10 minutes to the store. She bought groceries at the store. She walked 10 more minutes to get home.

21. What one additional piece of information is needed to find how many minutes Luisa was gone from her house?

- A. What time Luisa left home
- B. How fast Luisa walked
- C. How far Luisa lives from Mary
- D. How long Luisa was at the store

[그림 III-33] 2013년 NAEP 초등학교 4학년 수학 문항 예시

(2) 미국과 캐나다의 학생평가 지원체계

미국과 캐나다는 주마다 교육에 대한 자치권이 보장되어 있기 때문에 학교 내 학생평가가 주마다 각기 다른 특성을 지닌 교육시스템을 기반으로 다양하게 이루어져 왔다. 미국의 경우 최근에는 연방정부 차원에서 모든 학생들이 기본적으로 배워야 할 공통 교육과정(Common core standard)을 정하고, 이를 반영한 시험의 학생 성취수준을 통해 학교 및 주별로 성과를 비교하고자 하는 움직임이 활발히 일어나고 있지만 여전히 학교 내 학생평가는 각 주의 교육시스템을 기반으로 다양하게 이루어지고 있다. 학교 내 교사의 학생평가는 다양성 및 자율성을 보장 받으면서도, 교사의 올바른 평가를 돕기 위해 주별로 평가 진행 매뉴얼, 평가 채점표(rubric), 평가 문항, 평가 예시 등을 상세히 제공하고 있다. 본 연구에서는 캐나다 온타리오 주의 워터루(Waterloo) 지역과 미국의 하와이(Hawaii)와 펜실베이니아(Pennsylvania) 주에서 이루어지고 있는 학생평가 지원 사례를 소개하고자 한다.

먼저 캐나다 온타리오주 워터루 지역의 경우, 교사를 위한 학생평가 및 학업성취기록 매뉴얼을 제공한다([그림 III-35] 참조). 이 매뉴얼에 따르면 학생평가의 과정이 크게 3단계로 나뉜다. 첫 번째 단계는 학생이 성장했음을 반영하는 다양한 산출물을 수집하는 단계이다. 두 번째 단계는 그 산출물을 교사의 판단 하에 공정하게 평가하는 단계이고, 마지막으로 성적산출 단계는 학생이 그 과정에서 성취한 수준 및 학습태도를 반영하는 과정이다. 이는 교사의 전문적 판단의 축약이라 할 수 있으며, 학생들이 무엇이 부족한지에 관한 피드백을 제공해준다. 주목할 점은 학생의 산출물을 수집하는 과정까지도 교사가 놓치는 부분이 없도록 교사가 고려해야 할 사항을 세세하게 기록하고 있다는 점이다. 워터루에서는 구체적으로 관찰, 대화, 학생 과제의 세 가지 요소를 평가를 위한 산출물로 규정하고, 이 세 요소를 균형 있게 사용하여 평가의 타당성을 확보하고 학생의 배움 정도를 다양하게 확인하도록 하였다([그림 III-34] 참조). [그림 III-35]는 교사들이 학생 성취 자료를 균형 있게 수집할 수 있도록 하기 위한 양식의 예시로, 우리나라에서 교사들이 사용하는 평가목적 이원분류표와 유사하지만 평가의 모드(Assessment mode)로 관찰, 대화, 학생 과제를 몇 %씩 사용할 것인지에 대해서도 구체적으로 계획을 세울 수 있도록 한 점이 특징이다. 또한 진단평가와 학습을 위한 평가의 필요성을 설명하고 교사들이 실천으로 옮길 때 필요한 몇 가지 주안점을 명시해놓았다.

Observations (a planned process of focused anecdotal notes)	Conversations (posing questions to make student thinking explicit)	Student Products (produced by a student as a way of demonstrating learning)
<ul style="list-style-type: none"> - observations of processes and strategies - self-reflections - formal observations - notes from discussion circles - running records - questioning - presentations - observations of student discussions (listening and speaking skills) - problem solving process - group skills - etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - conferences (about talking through reasoning and verbalizing processes) - discussions - journals - moderated online forums - focused learning conversations - portfolio conferencing - questioning during processes - follow-up questions - etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - performance tasks - assignments - tests/quizzes/exams - reader responses/blogs - portfolios - videos/podcasts - journals/logs - projects, including electronic - demonstrations/labs - exhibits/web pages - research papers - essays - etc.

[그림 III-34] 학생평가를 위한 3가지 평가 자료 예시 (캐나다 온타리오주 워터루 지역)

SAMPLE TEMPLATE Final Evaluation Plan (30% of Grade)

Course: _____

✓ Check all that apply

Department: _____

Details for the Final Evaluation:		Achievement Chart Categories				Assessment Mode			Weight (approx.)
Approximate date / Time requirements	Components of the Final Evaluation (Overall expectation(s) addressed) ↓	Knowledge/Understanding	Thinking	Communication	Application	Observation	Conversation with Student	Student Product	

PROVIDE ADDITIONAL DETAILS: _____ 30%

[그림 III-35] 학생평가를 위한 양식 예시 (캐나다 온타리오주 워터루 지역)

워터루 지역의 학생평가 기준은 [그림 III-36]과 같으며, 한 개의 평가 자료에 의존하여 성적 산출하지 않도록 엄중하고 객관적인 증거 자료를 토대로 도출하도록 명시하고 있다. 워터루 지역에서는 학생의 학습태도에 대한 평가도 실시하고 있는데, [그림 III-37]에 제시된 평가기준을 보면, 학습태도 평가에 어떤 요소를 중심으로 서술하는지 구체적인 모범사례를 들어 설명하고 있다. 학습태도는 책임감(responsibility), 독립적인 과제 수행(independent work), 주도성(initiative), 조직(organization), 협동(collaboration), 자기조절(self-regulation)의 6개 항목으로 평가하고 있으며, 각 항목에 해당하는 구체적인 사례 및 기술 방법이 예시로 제공되어 있다.

하와이(Hawaii)나 펜실베이니아(Pennsylvania)도 주 차원에서 학년 및 수준에 맞는 학습 목표를 제시하고, 그 채점기준을 명시하고 있다. 하와이 주는 교사들의 작문 평가에 대한 어려움을 해소하기 위해 구체적인 채점기준을 제시하고 있다([그림 III-38] 참조). 또한, 작문 첨삭을 위한 평가예시를 제공함으로써 교사들의 학생 작문 평가에 있어 타당성과 신뢰성을 높이기 위해 노력하고 있다. ([그림 III-39] 참조)

Guide to Achievement Levels and Percentage Grades

Report Card Description	Achievement Level	Growing Success % Grade Range	WRDSB Suggested Grade	Explanation
The student has demonstrated the required knowledge and skills with a high degree of effectiveness.	4+	95 - 100	95 - 100	Exemplary level 4 achievement
	4	87 - 94	90	Solid level 4 achievement
	4-	80 - 86	83	Level 4 achievement with evidence of some level 3
The student has demonstrated the specified knowledge and skills with considerable effectiveness.	3+	77 - 79	78	Level 3 achievement with evidence of some level 4
	3	73 - 76	75	Solid level 3 achievement
	3-	70 - 72	72	Level 3 achievement with evidence of some level 2
The student has demonstrated the required knowledge and skills with some effectiveness.	2+	67 - 69	68	Level 2 achievement with evidence of some level 3
	2	63 - 66	65	Solid level 2 achievement
	2-	60 - 62	62	Level 2 achievement with evidence of some level 1
The student has demonstrated required knowledge and skills with limited effectiveness.	1+	57 - 59	58	Level 1 achievement with evidence of some level 2
	1	53 - 56	55	Solid level 1 achievement
	1-	50 - 52	52	Level 1 achievement with some evidence of below level 1
The student has not demonstrated the required knowledge and skills.	No credit is granted	Grades 9-10 1*	Grades 9-10 1*	Insufficient evidence to determine a percentage grade
		45*	45*	Achievement below level 1 (below 50%) – sufficient evidence to determine a percentage grade
		Grades 11-12 35 - 45*	Grades 11-12 35 - 45*	Achievement below level 1 (below 50%)
		0*	0*	The student has demonstrated <u>no</u> evidence of learning

[그림 III-36] 캐나다 온타리오주 워터루 지역의 학생성취평가 기준

Responsibility	Organization
John participates actively in most classroom activities.	Shay develops logical plans for completing her work, and usually follows work through to completion.
Neha usually completes assignments in the time allotted.	Since starting to use a time management system, Theo has made some gains in his use of class time.
Amil needs to take responsibility for his own behaviour and ensure he is not disrupting others.	Hugh usually completes his work independently, and asks questions when he needs further clarification or direction.
Independent Work	Collaboration
Koby is encouraged to manage his time more appropriately by monitoring his work and keeping the lesson goal in mind.	Leah responds positively to others when working in groups, and fulfills her responsibilities as a group member.
Dane uses his time appropriately during work periods by focusing on the task at hand.	Olin gets along well with others and is able to resolve conflicts positively.
Iris requires frequent refocusing by the teacher in order to complete assigned tasks.	Tina is encouraged to contribute more of her ideas during group work.
Initiative	Self-Regulation
Liam enthusiastically seeks out new learning opportunities.	Ella needs to work in a more focused way toward completing the identified learning goals.
Toya is encouraged to accept the challenges presented to her in the classroom.	Cara routinely engages in self-assessment, pinpointing her own strengths and areas for improvement, and takes steps to improve.
Dyan shows a genuine interest in learning, and approaches learning opportunities positively.	Omar sometimes becomes discouraged when challenges arise in his work, and is encouraged to seek assistance when needed and to use information available to him in the classroom.

[그림 III-37] 워터루 지역 학생평가 매뉴얼에 제시된 학습태도 평가기준 예시

Sample Generic 4-point Informative-Explanatory Writing Rubric (Grades 8–11)					
Score	Statement of Purpose/Focus and Organization		Development: Language and Elaboration of Evidence		Conventions
	Statement of Purpose/Focus	Organization	Elaboration of Evidence	Language and Vocabulary	
2	<p>The response is somewhat sustained and may have a minor drift in focus:</p> <ul style="list-style-type: none"> may be clearly focused on the controlling or main idea, but is insufficiently sustained controlling idea or main idea may be unclear and somewhat unfocused 	<p>The response has an inconsistent organizational structure and flaws are evident:</p> <ul style="list-style-type: none"> inconsistent use of transitional strategies with little variety uneven progression of ideas from beginning to end conclusion and introduction, if present, are weak weak connection among ideas 	<p>The response provides uneven, cursory support/evidence for the controlling idea or main idea that includes partial or uneven use of sources, facts, and details:</p> <ul style="list-style-type: none"> evidence from sources is weakly integrated, and citations, if present, are uneven weak or uneven use of elaborative techniques 	<p>The response expresses ideas unevenly, using simplistic language:</p> <ul style="list-style-type: none"> use of domain-specific vocabulary that may at times be inappropriate for the audience and purpose 	<p>The response demonstrates a partial command of conventions:</p> <ul style="list-style-type: none"> frequent errors in usage may obscure meaning inconsistent use of punctuation, capitalization, and spelling

[그림 III-38] 작문 채점 기준 예시 (하와이 주)

Student Sample: Grade 1, Narrative

This narrative is a process piece that was produced in class.



I bot a litle cotton ball
Jason

I went to buye a hamster
I was so excited I woted to run
All the waye there but I didt
want to get nervous I got a
Very nervous hamster but we
had her then at nite when my

That was how he was was that
Now if my hamster I will my
name will probably the girl he be
this hamster was probably for
her I didt want to run to her
Because she was so soft and fluffy
She felt like a cotton ball

Annotation

The writer of this piece

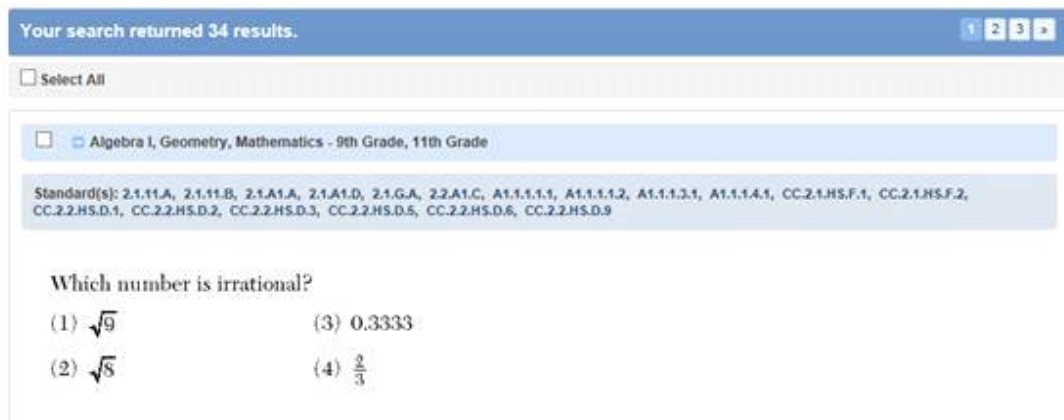
- establishes the situation with the opening sentence.
 - I went to buye (buy) a hamster ...
- recounts two or more appropriately sequenced events.
 - I got a Very nerves (nervous) hamster ... then at nite (night) when my Dad came home
- includes some detail regarding what happened.
 - I was so excited I woted (wanted) to run. All the waye (way) there ...
- uses temporal words to signal event order (though the writer does not consistently include them).

[그림 III-39] 작문 첨삭 예시 (하와이 주)

펜실베이니아주는 교육부차원에서 Standard Aligned System(SAS)를 운영하여 성취기준, 평가, 교육과정틀, 수업, 참고자료, 학교 환경 구축에 필요한 각종정보를 제공하며, 특히 성취기준별 평가 문항을 교사들이 활용할 수 있도록 제시해준다. SAS 홈페이지에서 학년, 교과목, 교과단원 등을 선택 하면 구체적인 평가 문항을 찾을 수 있으며 그 예시는 [그림 III-41]에 제시하였다.



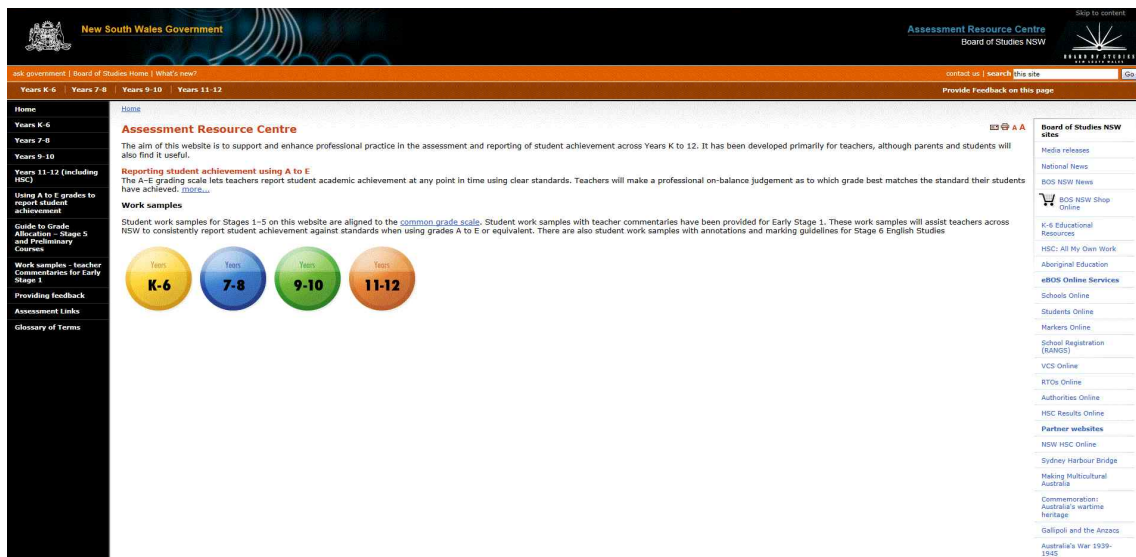
[그림 III-40] Standard Aligned System(SAS) 홈페이지
(펜실베이니아 주)



[그림 III-41] 평가 문항 예시 (펜실베이니아 주)

(3) 호주의 성취평가

호주 New South Wales 정부는 Assessment Resource Center를 운영하여 교과별 성취기준, 평가문항 사례, 채점기준 등을 제시함으로써 교사의 학생 성취평가를 지원하고 있다([그림 III-42] 참조). Assessment Resource Center는 K-6, 7-8, 9-10, 11-12의 학년군 별로 각 학년 수준에 적합한 학생 과제 사례와 평정 결과를 과목별 교사들이 염전하여 제시하고 있다.



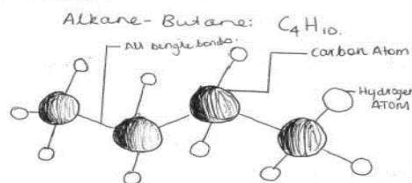
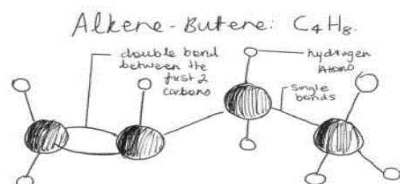
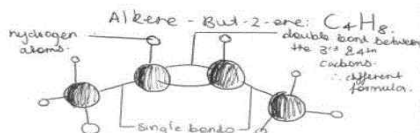
[그림 III-42] 호주의 Assessment Resource Center 홈페이지

예를 들어, 11학년의 ‘화학’ 과목에서 학생들에게 제시된 과제 및 학생의 평가 결과별 대표 답안을 제시함으로써, 해당 등급을 받은 이유를 명시하여 교사들이 실제로 성취평가를 적용할 때 신뢰성 있는 평정을 하도록 돕는다. [그림 III-43]은 A등급을 받은 학생의 과제이고, [그림 III-44]는 C등급을 받은 학생의 과제이다. 이 과제는 분자 구조를 그린 다음 그 구조를 갖는 이유를 서술하며, IUPAC 기준에 맞는 명칭을 쓰는 것이다. 이 평가는 유기화학의 지식을 알고 적용할 수 있는지 평가하는 과제로, 필요한 정보의 수집 능력, 수집된 정보의 이해 능력, 과학적 사고와 문제해결 능력 등을 평가한다. 평가 기준으로는 주어진 정보를 바탕으로 계획성 있게 실행하였는지, 적절한 척도 및 과학적 용어를 이용하여 분자그림을 그렸는지, 합성물의 IUPAC 이름이 정확한지, 결론에 대한 설명이 적절한지를 중심으로 평가한다.

이처럼 호주는 성취평가에 대한 사례를 공유하면서 교사들 간 성취평가가 일관성 있게 이루어질 수 있도록 돕고 있다. 또한, 이 사이트는 누구나 접근 가능하기 때문에 학생 및 학부모 모두 평가기준에 대해 명확한 이해를 할 수 있고, 어떤 준비가 필요한지 알 수 있다.

Year 11 Chemistry student work sample – Grade A

PART 1: DRAWINGS OF MODELS: 4 carbons.



A good attempt has been made to represent the relative sizes of atoms and the nature and direction of the bonds between them, in a three-dimensional diagram. While the size of the atoms is relatively consistent, the presence of a scale would have assisted in communicating this information. The molecules have been correctly named.

1

Conclusion

The BP of butene is greater than the BP of 1-butene, because it has a greater molecular weight. The dispersion forces between the molecules in both compounds are relatively weak, so the compound becomes a vapour at below room temperature. The bent molecule 2-butene has a higher BP than 1-butene because there is a weak dipole generated at the location of the double bond that slightly strengthens the dispersion forces. This means more energy is needed to turn it into a vapour, so increasing its BP.

This conclusion demonstrates extensive knowledge and understanding of the concepts involved. Appropriate scientific language is used correctly.

Grade Commentary

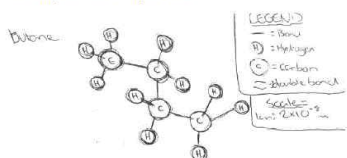
Kim's response demonstrates a thorough knowledge of the content and skills in communicating complex ideas about observations made in scientific investigations. The conclusion demonstrates extensive knowledge and understanding of the concepts involved in the Preliminary course for this activity.

Kim's response demonstrates characteristics of work typically produced by a student performing at a grade A standard.

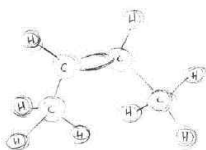
2

[그림 III-43] 11학년 화학 성취평가 A등급 예시 (호주)

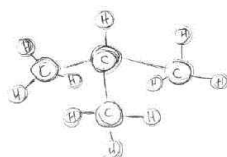
Year 11 Chemistry student work sample – Grade C



butene-2 (cis)



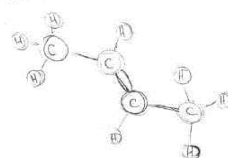
methylpropane



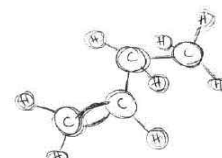
Atoms and bonds are clearly identified but diagrams are inconsistent in size and do not reflect the scale used.

1

butene-2 (trans)



butene-1

Conclusion

BP
 Butene = 40.55
 methylpropane = -0.55
 butene-1 = -6.97
 butene-2 (trans) = 0.5
 The molecules with the highest boiling points are both C4H8's butene-1 & butene-2. These have lower boiling points than those that form dipole-dipole interactions. Also the condensed nature of methylpropane means the electrons are closer together to form London dispersion forces as well.

Some attempt has been made to link boiling point (BP) to the shape of the molecule and the nature of intermolecular forces resulting.

Grade Commentary

Mel's response demonstrates sound knowledge and understanding of making scientific observations and the communication skills used in first-hand investigations. Some relevant ideas are communicated in an appropriate manner but there is confusion in regard to the breaking of molecular forces with the breaking of bonds.

Mel's response demonstrates characteristics of work typically produced by a student performing at a grade C standard.

2

[그림 III-44] 11학년 화학 성취평가 C등급 예시 (호주)

3) 국내외 우수사례의 시사점

본 절에서는 지금까지 살펴본 국·내외 학생평가 우수사례를 바탕으로 교실내 학생평가의 개선에 도움이 되는 시사점을 찾아보고자 한다.

첫째, D국제중학교의 서술형 평가 시행사례는 현재 시행지침에 따라 형식적으로 실시되고 있는 서술형평가의 해결방안에 대한 시사점을 제공한다. 서술형 평가는 선택형 평가가 측정하기 힘든 문제해결능력과 창의성 등을 평가하기 위해 고안되었지만, 채점의 공정성 및 객관성 시비에 대한 우려 때문에 정량화 할 수 있는 기준을 중심으로 다소 형식적으로 실시되고 있는 실정이다. 그러나 D국제중학교는 창의적인 사고능력 또는 실생활에서의 문제해결력 등을 요구하는 다양한 서술형 문항들을 교과별로 개발해 서술형 평가의 본래 취지에 부합하는 평가를 실시하고 있었다. 이 같은 방식의 서술형 평가는 활성화된 동교과 협의회를 통한 다양한 유형의 문항개발과 이에 대한 학교의 적극적인 지원, 그리고 학생 및 학부모의 문제 제기로부터 교사들의 평가전문성을 보호해 줄 수 있는 학교의 관리시스템이 있기 때문에 가능한 일이었다. 교실내 평가의 긍정적인 변화를 위해서는 일차적으로 교사가 다양하고 혁신적인 평가를 수행하기 위한 전문성과 의지를 지니고 적극적으로 개선 노력을 기울여야 하겠지만, 모든 것을 교사의 헌신에만 의존할 수 없고 그것이 바람직하지도 않으며 체계적인 지원은 반드시 필요한 것으로 보인다.

미국과 캐나다에서는 다양한 방식의 학생평가를 위해 국가차원에서 교사에 대한 지원이 이루어지고 있다. 미국과 캐나다는 교사의 평가자율권을 인정하면서도, 교사의 학생평가의 질 관리 시스템을 갖추고 있다. 평가 메뉴얼을 제공해 평가진행과정을 모니터링하고 과목별, 단원별, 교육목표별로 다양한 유형의 평가문항 및 평가 예시 등이 지역교육청 홈페이지를 통해 접근가능하게 제시되어 있으며, 캐나다 온타리오주의 경우에는 관찰이나 대화와 같은 정의적 평가를 위한 세부항목까지도 구체적으로 예시해주고 있다. 전문성에 기반한 학생평가를 위해서는 유념해야 할 지침을 체계적으로 진술한 평가 메뉴얼을 제공하면서 교사집단의 자발성과 접근성을 높인 형태로 유연하게 활용되도록 할 필요가 있음을 시사한다.

그리고 대전시 교육청에서 시작한 ‘기초학력 향상도 평가 시스템’은 기존에 학교교육에서 소홀히 여겨져 온 진단평가의 활용도를 높이기 위한 시사점을 학교 현장에 제공할 수 있는 하나의 대안이라고 볼 수 있다. 교수·학습의 효과를 제고하기 위해서는 진단평가를 통해 학생이 무엇을 모르고 무엇을 아는지 파악하고 그에 맞게 교수·학습과정이 진행되어야 하지만, 우리나라 교육 현실에서는 진단평가가 실시되지 못하거나 실시되더라도 진단평가 결과에 기초한 지속적인 관리가 이루어지기 힘든 여건이다. 따라서 기초학력 향상도 평가 시스템과 같이 국가 또는 교육청 차원에서 실시한 진단평가 결과로 학생의 학력을 체계적으로 파악하여 학생 지도에 활용하게 되면, 교사들로 하여금 학생지도에 집중하게 도울 수 있고 학업부진을 조기에 예방할 수도 있을 것이다. 또한 학습 결손에 대한 진단 뿐 아니라 학습 부진의 원인에 대해 체계적으로 진단함으로써 학생들의 학습된 무기력감을 극복할 수 있는 정의적 측면의 접근이 병행되어야 하며, 학생들이 스스로 공부를 하고자 하는 욕구를 증진시키고 자기주도적 학습력을 향상시킬 수 있도록 하는 프로그램을 단위 학교에서 실제적으로 운영할 수 있는 인력과 지원이 필요하다.

둘째, S혁신고와 H일반고의 사례는 교사 1인당 담당학생 수가 많은 현실적 제약으로 인해 학교생활기록부의 세부능력 및 특기사항이 충실하게 기재되지 못하는 문제를 개선할 수 있는 좋은 사례로 볼 수 있다. S혁신고는 협동학습에서의 자기 평가와 ‘수능 출제위원 되어 보기’ 등의 다양한 학습활동을 통해 학생 스스로 자신의 학습 과정을 평가하고 자신의 특성을 검증할 수 있는 자료들을 누적해 가고 이를 개별 학생의 세부능력 및 특기사항 기록에 활용하고 있었다. H일반고는 ‘마음발가꾸기 노트’와 같은 지속적으로 학생특성에 대한 자기관찰과 기록이 가능한 활동들을 통해 자기주

도적 학습능력과 학습태도, 인성 및 다양한 정의적 특성에 대한 평가정보를 수집하고 이에 기반해 교사들은 교사가 관찰할 수 없었던 학생 내부의 성장까지도 이해해 학생을 지도하고 평가결과가 기록되고 있었다. 위와 같은 사례들을 통해 개별 학생의 세부능력 및 특기사항에 대한 평가정보를 수집하기 위한 다양한 학습활동과 학교현장에서 학생들의 자기평가를 어떻게 실시하고 활용할 것인가에 대한 시사점을 얻을 수 있을 것이다.

호주의 성취평가 지원센터(Assessment Resource Center)의 사례는 교사들에게 제공되는 정보와 자원의 내실화에 대한 시사점을 제공한다. 호주에서는 성취평가 지원센터를 통해 학년, 과목, 단위에 따라 구체적인 성취도 평가사례를 예시해 주면서, 교사들이 학생들의 성취수준을 파악하기 위한 준거참조평가 방법에 대해 이해하고 실질적으로 실시할 수 있도록 평가문항 및 각종 참고자료들을 제공하고 있다. 특히, 이 센터에서 제공하는 문항들은 과목별 교사들이 엄선한 모범 문항으로써, 학생들에게 제공된 학습경험과 연계해 교사들의 평가방법을 살펴볼 수 있다는 장점이 있다. 우리나라에도 성취평가제가 도입되면서 준거참조평가에 대한 이해와 그 실행을 돕기 위한 연수과정이 교사들에게 제공되었지만 그 실효성에 대해서는 의문이 제기되고 있다. 호주에서와 같이 교사들의 직접적인 경험에 기초하여 교사들이 평가방법을 개선해 가는데 직접적인 도움이 될 수 있는 지원이 있어야 할 것이다.

마지막으로, PISA 2015는 대규모 시험에서 평가 가능한 상황 및 영역에 대한 지평을 확대하였다는 점에서 의미 있는 사례라고 할 수 있다. PISA 2015는 그간 대규모 시험에서 다루기 어려웠던 ‘협동할 수 있는 능력’에 대한 평가가 시도된다는 점에서 우리나라의 대규모 시험인 수능의 출제내용도 다양한 역량을 비롯해 정의적 특성까지 확장될 수 있는 가능성을 보여준다. 또한 NEAP 문항은 선다형이지만 문제풀이 과정에서 요구되는 사고 과정을 단계별로 평가하면서 추측성 정답반응의 가능성을 배제하고 어느 단계까지 사고할 수 있는지를 평가하려 한다는 것은 과정 중심의 사고능력을 평가할 수 있는 문항 개발의 필요성에 대해 시사하고 있다. 이와 같은 다양한 유형과 형식의 문항 개발은 학생평가방법의 개선과 학교교육의 변화에 도움이 될 것으로 판단된다.

2. 교사의 학생평가 전문성 확보 방안

앞서 진술한 교실내 학생평가의 운영현황과 문제점, 국내외 우수 사례 등을 바탕으로, 교실내 평가가 학생들의 능력과 성장, 노력에 대한 신뢰롭고 타당한 정보를 수집해 교수·학습 활동의 개선에 활용되기 위해서는 교사의 학생평가 전문성이 무엇보다 중요함을 확인할 수 있었다. 본 절에서는 교사의 학생평가 전문성 신장을 위해 어떠한 체제 개선과 지원이 필요한지에 관해 고찰하였다.

1) 교사의 학생평가 전문성 훈련 체제 개선

교사들과의 심층면담에서 대부분의 교사들은 자신이 평가 전문성을 갖추고 있다고 인식하고 있었다. 교사들이 생각하는 평가 전문성은 주로 평가 계획을 수립하고 평가의 유형에 맞는 문제를 출제하여 성적을 산출하여 보고하는데 필요한 전문성에 국한되어 있었으며, 교사들은 이러한 절차에 필요한 전문성을 교직 경험을 통해 스스로 체득하게 되는 전문성으로 인식하고 있었다. 그러나 교사의 학생평가 전문성은 이론적이고 실제적인 실천 및 처방을 요구하는 전문역량으로 교직 경험을 통한 스스로의 체득만으로는 갖춰지기 어렵다. 어떤 여건과 환경에서의 교직 경험이나에 따라 교직 경험은 오히려 바람직한 평가의 운영과 활용을 저해하는 요소로 작용할 가능성도 있기 때문에, 교사의 학생평가 전문성 신장을 위한 교육은 예비교사 교육의 단계에서 뿐만 아니라 현직교사의 연수 프로그램에서 반드시 지속적으로 제공되어야 한다. 일례로, 최근 성취평가제가 도입되고 그와 관련

해 연수가 실시되면서 그 동안 교사들의 평가관점이 규준참조평가의 관점에 초점을 맞추고 있었기 때문에 평가의 패러다임을 전환하여 교사들의 관점을 바꾸는 것이 상당히 어렵다는 점을 연수 주체나 연수에 참여하는 교사 모두 인식할 수 있었다. 이는 교사들이 경험으로 체득한 평가 전문성이 학교 현장에 새롭게 투입되는 평가활동을 수행하는데 충분하지 않을 수 있다는 점을 보여주는 사례이다. 특히 새로운 평가제도가 도입되거나 학생평가의 방향과 흐름에 변화가 있을 때 이에 유연하게 대처하여 교수·학습 및 평가의 개선을 도모하기 위해서는 교사의 평가전문성 신장을 위한 체계적인 연수와 지원이 필요하다. 교사의 평가전문성 신장은 크게 예비교사 양성프로그램에서의 평가 전문성 교육의 강화와 현장교사 재교육으로서의 평가전문성 함양의 두 가지 측면에서 접근할 필요가 있다.

(1) 예비교사 양성과정에서의 평가전문성 교육 강화

미국교사연합(American Federation of Teachers: AFT)과 교육측정학회(National Council of Measurement in Education: NCME), 미국교육협회(National Education Association)에서는 1990년에 학생의 학업평가를 위해 교사들이 갖추어야 할 자격기준을 명시한 ‘Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students’를 개발하였다(AFT, NCME, & NEA, 1990). 이 기준에 따르면, 교사들은 적절한 평가방법의 선택, 평가도구 개발, 평가 점수의 산출 및 해석, 학생의 학업능력 향상 및 교수·학습 개선을 위한 평가 결과의 활용, 학생에게 점수나 등급을 부여하는 절차의 개발, 평가 결과에 대한 의사소통, 평가의 윤리성에 대한 인식 등의 7가지 능력을 갖추어야 한다고 보았다. 이와 같은 전반적인 절차에 대한 전문성은 교원양성 기관에서 예비교사들에게 제공되는 교육평가 과목에서 포괄적으로 다루어져야 할 부분이며, 각각의 능력은 우리나라 교육 현실과 현재의 평가제도에 맞게 재해석되고 재구성되어 교육되어야 할 것이다. 이와 같은 필요에 의해 2006년 한국교육과정평가원은 교사의 평가전문성 기준 개발연구를 시행한 바 있다.

교사의 평가전문성과 관련된 교육평가의 이론적 측면을 예비교사들에게 제공하는 것도 중요하지만, 교사들이 평가에 관해 올바른 관점을 가지고 바람직한 학생평가에 대해 충분히 고민할 수 있는 장을 마련하여 우리나라 현실에 적합한 평가에 대해 스스로 답을 찾아갈 수 있도록 하는 교육 또한 필요할 것이다. 교사들은 교원양성기관에서 예비교사들에게 제공되는 교육평가의 교육내용이 현장에 곧바로 활용될 수 있는 실용적인 내용과는 거리가 있어 처음 임용되어 곧바로 학생평가 업무를 제대로 수행하는데 어려움을 겪을 수 있다고 증언하고 있다. 이는 예비교사들을 위한 교원양성과정에서 교육평가 과목이 필수가 아닌 점에도 일부 원인이 있을 수 있으며, 교육평가 과목을 이수한 예비교사라 할지라도 교육평가 과목을 통해 습득한 지식과 기술이 현장에서 필요로 하는 평가전문성과 괴리가 있기 때문이기도 할 것이다. 각 대학에서 실시되는 교육평가 과목의 내용을 점검하여 교실내 평가(classroom assessment)의 특성에 기반한 학생평가 전문성을 신장할 수 있는 교과목 운영이 될 수 있도록 해야 할 것이다.

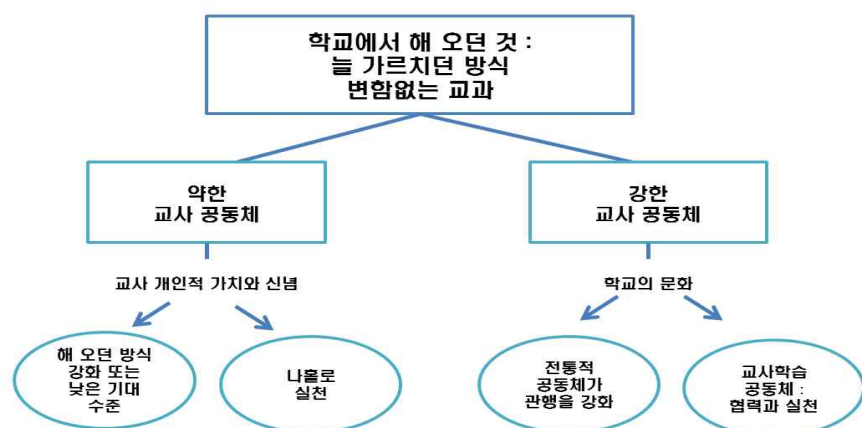
(2) 교사 재교육 과정에서 평가 전문성 신장을 위한 교사 학습 공동체의 활용

예비 교사의 평가 전문성 강화와 더불어 변화와 개혁이 시급한 분야는 현장 교사에 대한 연수 프로그램이다. 앞서 언급한 바 있듯이 교사연수를 담당하는 강사들이 학교 현장에 관해 잘 모르고 있는 경우가 많다는 점과 연수내용이 교과목의 특성을 고려하지 않은 일반적인 내용으로 구성되어 실질적인 평가에 도움이 되지 않는다는 점, 그리고 새로운 평가제도가 도입되었을 때 제도 도입의 취지나 지향점에 대한 충분한 공감각이 없이 교사들이 담당해야 할 업무를 중심으로 교사 연수가 진행된다라는 점으로 인해 대부분의 교사들이 평가전문성 연수의 효과에 대해 회의적인 입장이라는 점

은 매우 심각한 문제이다. 예를 들어, 2014년도 교원 연수의 중점 사항에 대한 교육부 지침을 보면, 교원 연수의 내용이 학교폭력 및 예방, 교원의 역사교육 전문성 강화, 학습 장애 및 부진학생 지도 역량 강화, 자유학기제 정책 이해, 창의·인성 교육 강화 등 현재 교육계의 현안을 중심으로 편성되어 있는 것을 볼 수 있다(교육부, 2013. 11. 14). 성취평가제에 대한 연수는 2012년에 제도가 도입되면서 많은 기관 및 단위학교에서 연수가 진행된 바 있으나, 최근에는 다른 현안들을 중심으로 연수가 진행되고 있다. 이에 따라 2014년에 교원의 평가전문성과 관련하여 진행된 연수들은 경기도 교육청에서 진행된 자유학기제의 학생 평가 방식에 관한 연수나 서울시 교육청에서 창의 인성 교육의 강화와 관련하여 중등 영어과 수업 및 평가방법 개선과 중등 수학과 평가 방법 개선 등의 연수과정을 예로 들 수 있다.

교육계의 현안과 정책을 중심으로 연수가 진행되는 것은 어떤 면에서 반드시 필요하고 바람직하다고 볼 수 있으나, 현장 활용도를 높일 수 있는 방식, 그리고 충분한 토의와 공감을 이끌어 내는 방식으로 진행되고 있는지에 대해서는 점검해 볼 필요가 있다. 김진규(2009)는 평가전문성 연수의 교육과정 운영이 교육 현장에 아무런 영향을 미치지 못하는 현장 단절형 연수에서 연수프로그램과 교육현장 간을 지속적으로 연결시켜 주는 현장 연계형 연수로의 전환이 시급하다고 주장하면서, 현장 연계형 연수의 대표적인 유형으로 간주되는 교사 학습공동체 활용 연수체제의 필요성과 그 구체적인 실천 전략을 제시하였다.

교사 학습공동체 또는 전문적 학습공동체란 수업을 전문으로 하는 교사들이 자신의 성장과 발달을 위해 자발적으로 구성한 모임으로, 자신들의 전문성에 미흡한 부분을 찾아내어 이를 보충하고 발전시켜 성숙된 교사로서의 위치를 지켜나가기 위해 고민을 공유하고 해답을 모색해 가는 교사 조직이다(권낙원, 2007). Hord(1997)에 의하면 교사의 전문적 학습공동체 구성원들은 학생들의 학습에 대한 헌신, 학교의 비전, 교육의 가치 등을 공유하며, 협력적으로 학습하고 공동으로 문제를 해결하는 과정에서 서로의 교육실천을 관찰하고 이에 대해 함께 논의하고 의견을 공유하면서 개인 및 공동의 교육실천을 함께 개선한다. [그림 III-45]는 McLaughlin과 Talbert(2001)가 정의한 교사 공동체의 네 가지 유형을 성열관(2013)이 정리한 것인데, 이 중 네 번째 유형인 교사 학습공동체는 교사들 간에 강한 응집력을 바탕으로 협력과 탐구 활동을 통해 현장의 문제들을 실천적으로 해결하기 위한 공동체라고 할 수 있다.



[출처 :

[그림 III-45] 교사 공동체의 유형

McLaughlin, M. & Talbert, J(2001); 성열관(2013) 재인용]

최근 우리나라에서도 교사 학습공동체의 긍정적 효과에 대한 관심이 증가하면서 이를 실천하는 사례가 증가하고 있다. 먼저, 경기도의 ‘NTTP 배움과 실천 공동체 협의회’는 경기도교육청의 새로운 교사연수 프로그램(NTTP-New Teacher Training Program)의 하나로, 학교 구성원의 교육 역량을 신장시키기 위하여 단위학교에서 교원들의 능력, 요구, 관심 등을 연수 프로그램으로 구성하고 배움을 실천하는 공동체 운영을 지향하고 있다. NTTP 배움과 실천 공동체는 해당 지역교육청을 기반으로 일정한 교사 연수를 제공하고 정기적인 워크숍을 개최해 교사들 간의 원활한 피드백을 지원하고 있다. 구체적으로 이 워크숍을 통해 창의·지성 교육을 위한 배움과 실천 공동체 운영의 내실화 방안을 모색하고 배움과 실천 공동체 운영교의 우수사례 및 정보를 공유하여 단위 학교 혁신을 위한 교원이 함께 연구하는 배움의 학교문화 형성의 계기를 마련하고자 실시되고 있다. 혁신학교 일반화 연수, 학교별 창의적 교육과정 운영, 학교문화 혁신 연수, 더불어 살아가는 민주시민 육성을 위한 평화교육 연수, 참여와 소통을 위한 학급운영 관련 연수 등이 이루어졌으며, 각 주제에 대해 우수 사례를 공유하고 운영상의 문제점 및 향후 발전적인 과제 선정을 위한 집중토론도 이루어지고 있다. 이와 같은 배움과 실천 공동체는 기존의 상명하달 방식이 아닌 교사들의 자발성을 기반으로 하면서도 지역교육청의 지원이 뒷받침되고 있다는 점에서 높은 호응을 얻고 있다.

단위학교 차원에서도 교사 학습공동체를 운영하고 있는 사례들이 있는데, 먼저 혁신학교에서 운영되고 있는 교사 전문적 학습공동체의 사례를 살펴볼 수 있다. 성열관(2014)은 ‘교사의 자발성 회복’을 혁신학교가 가지는 문화의 두드러진 특징으로 보았고, 교사 학습공동체의 성공적인 운영은 교사의 개별적인 헌신도 중요하지만 학교의 행·재정적 지원이 뒷받침되어야 가능하다고 보았다. 즉, 교사들이 모여 수업을 연구하는 분위기 및 여건은 ‘업무 전담팀’과 같은 학교 조직운영 차원에서 지원이 선행되어야 한다는 것이다. 구체적으로 교사의 업무지원이 학교차원에서 이루어지고 있는 E고등학교에서는 협업을 위한 교직원 회의, 학년 협의회, 수업연구회 모임, 학년별 모임, 학교행사 TF 모임 등과 같은 공적 모임 뿐 아니라 교사들의 자발적인 모임인 학습동아리, 독서모임 등의 사적 동아리 모임까지 활성화하여 교사 간 협의와 연구 및 개발이 가능하도록 노력하고 있다.

D국제중학교에서 실행되고 있고 있는 ‘교사 교과 모듈별 연구 활동’도 이와 같은 교사 학습공동체의 사례라고 할 수 있다. D국제중학교가 교사 교과모듈별 연구 활동을 시작한 배경은 크게 네 가지이다. 첫째, 주입식 교수·학습 보다 학생의 활동을 중시하게 되었으며, 지식전달보다는 창의성 배양에 관심이 증가하였다. 둘째, 성취평가제라는 새로운 평가방법이 도입됨에 따라 새로운 수업방식이 필요하였다. 셋째, 자기주도적 학습능력 등 학생의 잠재능력을 향상시키기 위한 학생참여 중심의 교육이 요청되었다. 마지막으로 교육 또한 수요자의 요구를 충족시켜야 한다는 인식과 함께 수업이 변화해야 한다는 사회적 요구가 절실하였다. 이러한 배경 및 개선 목적과 함께 D국제중학교는 각 교과별로 모듈을 구성하였고, 협의회, 자료구입, 워크숍 등을 위한 연구 활동비를 지원하고 교사연수를 위해 외부 강사를 초빙하는 등 학교 차원에서 교사 학습공동체를 활성화시키기 위해 노력하였다. D국제중학교의 교과 모듈별 연구 활동에서 이루어지는 구체적인 사항으로는 교과별 수업모델 확정, 수업지도안 작성, 교과별 평가계획 확정, 서술형 평가 예시문항 작성, 교과별 수행평가 계획 확정, 연구 결과물 제출 등이 있다. 기존에 공정성 시비문제로 인해 형식적으로 이루어졌던 서술형 평가, 모듈활동 평가, 수행 평가 등을 D국제중학교에서는 교사 학습공동체의 활동을 통해 평가의 창의성을 높이고, 교과별로 합의된 기준을 토대로 수업 및 평가를 실시하고 있다.

이상에서 교사 학습공동체는 변화된 교육 패러다임을 위한 수업 변화 및 평가 혁신을 위한 하나의 해법이 될 수 있음을 시사한다. 세 가지의 사례의 공통점은 교사 학습공동체는 우선적으로 교사의 자발성을 근거로 하지만, 이를 위해 학교, 지역교육청, 교육청 등 시스템 차원에서 지원이 선행되어야 한다는 것이다. 전통적인 연수에서는 연수내용의 현장적용 여부는 전적으로 연수 참여자의 적

용능력 여부에 전가되고 연수내용에 대한 충분한 공감각이 없는 상태에서 일방적으로 전달되거나 왜곡되어 전달됨에 따라 현장에서의 교수·학습 및 평가의 개선을 이끌어낼 수 없는 한계를 가지고 있었다. 반면, 교사 학습공동체를 활용하면 학교현장에서 교사들이 공통적으로 안고 있는 문제점에 초점이 맞추어진 내용을 중심으로 교사들 각자가 가진 경험과 전문성을 상호 공유함으로써 현장의 적용 및 실질적인 변화를 기대할 수 있을 것이다.

2) 학생평가를 위한 다양한 콘텐츠 개발 및 교사의 접근성 제고

교사들과의 심층면담에서 교사들은 학생평가에 대한 지침이나 매뉴얼이 학교현장에 제공되면 본래 의도와는 달리 그 형식을 과도하게 중시하여 매우 경직된 형태로 운영될 가능성이 크므로 실제 학생평가 전문성 신장이나 학생평가 방식의 개선에는 크게 도움이 되지 않을 것이라는 입장을 보였다. 이는 그간 교육청 단위 또는 국가 수준에서 개발되어 교사들에게 제공되어 온 각종 지침과 매뉴얼이 교사들의 수업 개선이나 학생 평가를 돕기 위한 역할보다는 교사의 평가자유권을 구속하는 방식으로 기능하거나, 학교 현장의 특수성과 현실이 충분히 고려되지 않은 채 일방적으로 전달되어 ‘권장 사항’이 ‘의무 사항’으로 강제되어 온 것에 대한 피로감이 반영된 반응이라고 본다.

따라서 형식적인 지침이나 매뉴얼보다는 학생평가와 관련된 세부 사항에 대해 교사가 원하는 경우 참고로 할 수 있도록 다양한 콘텐츠를 개발하여 교사들 간에 자유롭게 공유 또는 접근하여 활용할 수 있도록 하는 방안을 모색할 필요가 있다. 학생평가와 관련해서 교사들이 필요한 지식과 기능을 실제 학교현장에서 실용적으로 활용될 수 있는 방식으로 가공하여 교사들에게 제공할 수 있는 언제 어디서나 접근 가능한 온라인 커뮤니티의 운영이 하나의 방법이 될 수 있을 것이다. 수행평가의 내실화를 위해 교사들의 전문성을 신장시키고자 할 때 교사에게 가장 필요한 것은 해당 단위 또는 관련 주제와 관련하여 학생들에게 진정한 학습이 일어날 수 있도록 하기 위해서는 어떠한 내용의 수행형 평가과제를 기획하여 학생들에게 제공하는 것이 적절한지에 대한 아이디어와, 그와 같은 구체적인 과제에 대해 학생들의 수행을 타당하게 평가할 수 있는 세부적인 기준(rubric)을 제시해주는 것이라고 할 수 있다. 그간의 교사의 평가전문성 연수에서는 상황 특수성을 반영한 평가기준이 제공되었다기보다는 수행평가가 갖추어야 할 일반적인 특징이나 범교과적인 혹은 범단원적인 기준이 제공되었기 때문에 교사들이 실제로 활용하는 데에는 제한적이었다.

학생들이 수행한 실제 사례를 바탕으로 풍부한 예시 자료를 제공하고 해당 수행평가에 특화된 기준을 제시하면, 교사들이 혁신적인 평가에 대한 아이디어를 얻으면서도 실제 수업에 적용 가능한 형태로 수행평가를 운영할 수 있도록 도울 수 있을 것이다. 최근 도입된 성취평가제의 경우도 교사들이 운용하면서 터득한 요령이나 평가 업무를 수월하게 처리할 수 있는 구체적인 방안들을 공유할 수 있는 장을 마련하여 제공한다면, 현장에서의 적용상의 혼선과 교사들의 부담을 줄이고 새로운 평가정책이 학교 현장에 자연스럽게 스며들면서 교사 주도의 실질적인 변화로 이어질 수 있을 것이다.

또한 교사들이 실제 교실에서 다양한 형태의 형성평가나 수행평가를 실시하는 수업 장면을 촬영한 우수사례 동영상상을 제공하면, 그 자체로 현장 적합성을 높인 지침과 매뉴얼의 역할을 할 수 있을 것이다. 실제로 각종 해외 검색 사이트에서 형성평가 또는 수행평가 우수사례에 대한 동영상상을 검색해보면 수업에서 학습을 위한 평가가 이루어지는 장면들을 촬영하거나 교사나 학생이 인터뷰한 내용이 상당히 많이 검색되는 반면, 우리나라 검색 사이트에서는 그러한 자료를 찾아보기 힘들다. 해외 사이트에서 검색되는 동영상은 교육청 단위에서 혁신적인 평가를 위한 홍보용 동영상으로 제작한 사례이거나 개별 교사가 자발적으로 자신이 수업에서 활용한 사례들을 유튜브에 탑재한 사례들이다. 우리나라에서도 공영 방송매체가 수업혁신에 관해 제작한 일반적인 동영상들은 많이 찾아

볼 수 있으나, 학생평가의 혁신이라는 측면에서 모범 사례로 활용할 만한 동영상은 개발되어 있지 않은 것으로 보인다. 따라서 교사들이 우수사례를 서로 공유하고 활용하며 의사소통할 수 있는 온라인 커뮤니티를 활용하여 혁신적인 평가사례를 교사들이 간접적으로 경험할 수 있는 다양한 콘텐츠를 제공한다면, 교사의 평가자율성과 평가전문성의 제고에 기여할 수 있을 것이다.

3) 교사의 학생평가 전문성을 인증할 수 있는 제도 도입

학교 현장은 다양한 특성과 관심, 각기 다른 분야의 전문성을 가진 교사들로 구성되어 있다. 이러한 다양성은 교과 전공별 특성 외에도, 행정적인 영역이나 수업전문성, 학생 상담 등의 각 분야에 있어서의 전문성으로 발현되기도 한다. 최근 우리나라에서 이러한 전문성을 제도적으로 인정하기 시작한 것이 수석교사제라고 할 수 있다. 수석교사제는 현직 교사 중에서 향후 교장이나 교감과 같은 교육행정관리 전문가를 선택할 교사와 교수·학습 전문가로서 수업에 대한 자신의 경험과 전문성을 바탕으로 신규 교사들의 수업을 지도하거나 수업 개선을 위한 각종 연수 및 장학 활동을 수행할 교사로 구분하여 교원의 자격체계를 이원화한 것이다. 수석교사가 수업 컨설팅을 통해 교실 수업을 개선하는 것처럼, 학생 평가와 관련된 컨설팅을 수행할 수 있는 평가전문 교사를 양성하는 것이 필요하다.

미국의 경우도, 1983년에 ‘A Nation at Risk’ 보고서가 발표된 이후 교육의 위기를 극복하고 21세기의 새로운 인재상에 부합하는 교육이 학교 안에서 이루어질 필요가 있다는 인식하에 국가적 차원의 교사 전문성 강화 제도를 도입하였다. ‘국가위원회(National board)’에서는 학생들의 학습과 성취 향상을 위하여 16개의 교과 영역 및 다양한 학생 수준에 맞추어 교사들이 갖추어야 할 구체적인 지식과 기술을 명시한 교사의 전문성 기준을 확립하고, 특정 요건을 갖춘 교사들에게 연방정부 차원에서 국가공인 자격증(National Board Certification)을 관리·발급하고 있다. 이 자격증 제도는 교사의 자기계발과 전문성 확보를 위한 평가시스템으로, 전공 분야별로 수업과 관련된 선도적 역량을 갖춘 교사들을 선발해 자격증을 발급해 준다. 국가공인 자격증을 위한 평가는 국가위원회에서 정한 기준을 얼마나 충족 하는지에 따라 이루어지며, 비디오 자료와 학생의 작품 예시 및 그에 대한 평가 등 교사가 제출한 자료에 기반한 교사의 수행에 대한 다각적 평가, 교사 간 상호평가 등을 통해 전문성 검증 절차를 거친다. 또한 국가위원회는 교육평가 전문가들을 중심으로 한 전문 조직을 구성하여 교사가 국가공인 자격증을 받을 만한 전문성을 갖췄는지에 대한 판단의 공정성 및 신뢰성 확보를 위해 노력하고 있다.

이와 같은 국가공인 자격증 수여에 의한 일종의 수석교사 자격 제도는 교수법을 개선함으로써 학생의 배움을 촉진하여 성장과 성취 향상에 긍정적인 영향을 준다는 점에서 성공적인 제도로 평가받고 있다. 수석교사가 그렇지 못한 교사보다 교수·학습과정의 운영에 있어 월등하며(Cavalluzzo, 2004; Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2007; Goldhaber & Anthony, 2007; National Research Council, 2008; Chingos & Peterson, 2011), 특히 소외계층이나 저소득층 학생들에게 긍정적인 영향을 준다는 연구 결과가 잇따르고 있다(Cavalluzzo, 2004; Goldhaber & Anthony, 2007).

미국에서 국가공인 자격증이 각 과목별로 부여되어 해당 과목의 수업 컨설팅을 통해 교실 수업을 개선하는 것처럼, 학생평가와 관련된 컨설팅을 수행할 수 있는 평가전문 교사를 양성하여 그 전문성을 인정하고 교실평가를 개선하는 데 활용하는 것도 제도적인 차원에서 평가의 혁신을 꾀할 수 있는 하나의 방안이라고 할 수 있을 것이다. 이런 평가전문 교사들이 앞서 제시한 교사 학습공동체와도 연계되어 교사와 현장중심의 연수를 활성화해 나간다면, 교사가 주체가 되어 학교현장의 평가수행에 자발적인 변화를 이끌어낼 수 있다는 점에서도 바람직한 방향일 것이다.

IV. 학업성취도평가의 개선 방향과

향후 정책과제

가. 학생평가 개선 방향

나. 학생평가 개선을 위한 정책적 제안



IV. 학업성취도평가의 개선 방향과 향후 정책과제

가. 학생평가 개선 방향

교실내 학생평가에 대한 교사들의 인식과 단위 학교에서의 운영 현황에서 살펴보았듯이, 학생평가는 때로는 학생들에게 교육적 부진을 드러내 보이라는 강요로 인식되기도 하고, 학생들로 하여금 시험성적을 높이기 위한 문제풀이 연습에만 집중하게 하여 교육과정의 정상적인 운영을 방해한다는 극단적인 오해를 받기도 한다. 이 같은 학생평가에 대한 그릇된 인식의 배경에는 학생 간 비교와 서열화를 강조하는 시험성적 중심의 선발과 배치, 학벌중시의 그릇된 사회풍토 등과 같은 문제들이 크게 자리 잡고 있긴 하지만, 그에 못지않게 학생평가의 기술적이고 방법론적 측면의 결핍과 부실에서 오는 문제도 적지 않다(김성훈 외, 2010; Doll, 1993; Wilson & Sloane, 2000). 학생평가가 제대로 실시되어 학생의 학습 및 학업성취에 대한 이해를 돕고 교수·학습과정을 개선해가기 위해서는, 학생평가에 대한 기술적인 이론과 방법을 발전시켜가기 위한 노력과 교사의 평가전문성 및 학생평가방법에 대한 질 관리가 보다 실질적으로 강화되어야 할 것이다. 학생평가란 수행(performance)에서의 변화와 향상을 전제한 교수·학습상황에 따른 평가이기 때문에 상황에 따라 평가결과에 대한 해석이 서로 다른 의미를 지닐 수 있으며, 그런 해석에 기반 한 학생특성에 대한 이해는 맥락에 따라 다른 의미로 해석되기도 한다(Brookhart, 1991; Mcmillan, 2003).

따라서 교수·학습상황에서의 학생평가란 어떤 학생에게나 동일하고 획일적인 방법으로 적용되어 그 평가결과를 서열화하기보다는 학생들의 학습을 이해하고 학습의 개선을 지원할 수 있는 방법으로 진행되어야 하며, 이는 학생평가가 교수·학습상황의 맥락에 따라 그 방법과 활용이 달라져야 함을 의미한다. 그러나 전통적으로 우리의 학교교육은 팽창과 발전을 거듭해 오면서 중앙 집중적인 국가교육과정의 개발과 운영을 통해 표준적인 지식을 획일적으로 전달하는 체제를 구축해 왔으며, 학생들을 평가하는 방식도 표준적인 지식의 습득여부를 획일적으로 판정해 우열을 정하는 체제로 관행화 되어왔다(조난심 외, 2010). 따라서 서열화와 우열판정이 위주인 학생평가는 교과서의 내용을 객관화시켜 평가함으로써 표준적인 지식의 습득을 강조하고, 심리측정학적 관점에서 검사점수의 신뢰성과 공정성을 중시하고 있다.

이 같은 방식의 학생평가는 선발과 분류에 효율적이며 모든 국민의 지식수준을 일정 수준까지 끌어올리는 데 큰 공헌을 했다고 할 수 있으나, 21세기 지식기반사회가 요구하는 사고능력이나 창의력, 표현력과 같은 학습자의 능력을 제대로 평가하는 데는 많은 한계와 문제점을 지닌다(김신영 외, 2010a). 따라서 학교의 교육내용과 교육방법을 미래사회에 대처할 수 있는 인재가 갖추어야 할 핵심역량 기반으로 재구조화하고, 이를 상황과 맥락에 따라 평가할 수 있도록 평가의 내용과 방식을 전환해 갈 수 있어야 할 것이다. 또한 학생을 평가할 때도 심리측정학적 관점보다는 과연 평가하려고 하는 것을 제대로 평가하고 있는가에 대한 해석학적 관점에서 점검해 볼 수 있어야 할 것이다. 해석학적 관점은 학생들의 학습을 학습자 관점에서 이해하고 개별 학생들의 특성과 장·단점 및 강·약점 등을 파악해 이해하고 학습의 개선을 지원할 수 있어야 함을 강조한다(Mcmillan, 2003).

지난 10여년간 우리의 학교현장에서는 수행평가, 수준별 수업과 평가의 도입 등 학습자 중심 교육의 실천을 위해 노력해 왔으나 그것의 현장 정착이 잘 이루어지지 않고 있다. 학습자 중심의 교육에서는 교과지식을 알아야 하고 외워두어야 할 사실로 전달하기 보다는 학습자가 스스로 의미를 구

성해 자기주도적으로 학습할 것을 강조한다. 따라서 학습자 개개인의 학습에 대한 이해와 교육성과의 분석 및 평가를 통해 학습자 집단에 적합한 교수·학습 계획을 세우고 그에 적합한 평가방안을 마련해 지속적으로 교육의 질을 관리해 나가는 것이 준수되어야 할 원칙이라고 할 수 있다.

현 정부는 교육분야 핵심과제로 학생들의 꿈과 끼를 키우는 행복교육을 제시하고 있으며, 교육부는 이를 위해 수업방식을 교과지식 전달형에서 협력학습형으로 전환하고 협력학습의 과정과 결과가 충분히 반영되어 평가될 수 있도록 학생평가방법을 개선하겠다고 발표하였다. 이 같은 정책 방안이 교육성으로 이어지기 위해서는, 수업 혁신과 배움 중심의 다양한 학습활동이 활성화될 수 있도록 그에 적합한 평가방안과 평가결과의 활용방안에 대한 심층적인 연구가 있어야 할 것이다.

본 절에서는 앞서 살펴본 학생평가의 현황 및 운영실태, 문제점 등에 기반하여, 학생평가를 개선하기 위해 어떤 변화와 노력이 필요한지 그 개선 방향에 대해 살펴보려고 한다.

1. 교사에 의한 학생평가의 질 관리에 대한 재개념화

평가하면 으레 시험 또는 내신 성적이 연상되듯이, 학생평가는 관행적으로 진급이나 진학을 위한 자료 작성을 위해 행해야 하는 교육적 활동으로 간주되어 왔다. 따라서 학생평가의 질에 대한 논의도 주로 학습 성과에 대한 객관적 정보, 즉 검사점수의 신뢰도와 타당도의 개념을 중심으로 이루어져 왔다. 그러나 교실에서 이루어지는 교사의 학생평가에 대한 질 관리가 표준화 검사와 같은 대규모 검사의 질 관리를 위한 측정이론에 기반해 이루어지는 것이 적절한가에 대한 면밀한 검토와 이에 대한 재개념화가 필요하다(Brookhart, 1993, 1991; Mcmillian, 2003; Wiggins, 1993). 왜냐하면 표준화 검사와 같은 대규모 검사에서는 특정 교육맥락을 신뢰도와 타당도를 위협하는 오차의 원천으로 간주하며 모든 교육맥락에 일반화될 수 있는 검사의 질을 추구하지만, 교실에서 이루어지는 평가는 평가문항이나 과제가 특정 교육맥락, 즉 학생들의 교실내 학습경험과 연계되어 있어야 하며 교육맥락에 따른 평가의 질이 모색되어야 하기 때문이다.

교사에 의한 학생평가에서 신뢰도와 타당도는 교수·학습과정에서 수집된 평가정보의 신뢰도와 타당도를 설명해 줄 수 있어야 하며, 이는 수집된 정보의 의미를 수업의 특정 교육맥락에서 다룰 수 있어야 함을 의미한다. 따라서 교사에 의한 학생평가의 질에 대한 논의에서는 우선 교실내 평가에는 사회심리적 맥락(psychosocial context)이 있으며, 평가와 수업이 통합되어야(integrated) 하고, 기본적으로 형성적(formative) 특성의 평가임이 전제되어야 할 것이다. 교수·학습상황에서 학생들은 학습목표와 현재 자신의 성취수준을 비교해 그 간격(gap)을 좁히기 위한 노력을 기울여 나간다. 즉 학생들이 자신의 학습을 향상시켜나가기 위해서는 학습목표에 대해 명료히 인식하고 있어야 하며, 학습목표에 도달한다는 것이 무엇을 할 수 있다는 것을 의미하는지 알아야 한다. 그리고 학생들은 자신의 학습을 점검하고 성취목표와 현재 수준을 비교할 수 있는 능력이 있어야 하며, 자신의 학습목표를 설정하고 목표달성을 위해 노력할 수 있어야 한다. 이런 과정에서 교사는 학생평가를 통해 개별 학생의 학습을 이해하고 학습개선에 필요한 정보를 수집해 활용한다. 이 같은 교실내 학생평가의 특징을 고려해 볼 때 학생평가의 질 관리를 위한 신뢰도와 타당도는 대규모 검사상황에서와는 다르게 개념화되어야 할 것이다(Black & William, 1998; Brookhart, 1993, 2003).

우선 대규모 검사상황에서의 학생평가 타당도는 검사가 학생의 수행에 대한 의미 있는 추론을 도출해 낼 수 있는 정도 혹은 특정한 목적을 위해 검사결과가 효과적으로 사용될 수 있는 정도를 의미하며, 학생은 하나의 관찰대상에 불과하기 때문에 학생평가가 이루어지는 맥락은 재고자 하는 구인과 무관해야 한다. 따라서 검사점수는 검사내용의 상세화와 검사실시과정의 표준화를 통해 다양한 평가실시 맥락에 걸쳐 동등화(equating)되거나 연계(linking)되어야 한다(Linn & Grolund,

2000). 그러나 이와는 달리 교실내 학생평가에서는 검사결과에 대한 추론과 결과의 활용이 평가과정과 연계된다. 평가에서 학생들은 교사와 함께 관찰자 역할을 수행하며, 평가과정에서 수집된 자료들을 추론하고 확인 및 보완하여 개선을 위한 노력을 하게 된다. 즉, 평가결과에 대한 학생들의 인식과 평가결과로부터 얻게 되는 혜택도 평가정보의 일부인 것이다. 따라서 교실내 학생평가의 타당도는 학습목표와 비교해 학생의 성취수준을 얼마나 잘 평가할 수 있으며 그 평가정보가 다음의 학습을 위해 얼마나 효과적으로 활용될 수 있는가에 따라 결정된다. 평가 맥락은 재고자 하는 특성과 관련성을 지녀야 하며, 평가도 수업의 한 부분으로 간주된다. 검사의 내용은 물론 해당교과와 내용영역(domain)을 잘 반영하고 있어야 하지만, 수업 중 이루어진 교수·학습활동도 잘 반영하고 있어야 한다.

또한 교사의 교육신념, 교사의 교수활동, 교과내용과 학생에 대한 교사의 이해 등도 통제되어야 할 잡음변인(nuisance variable)이라기보다는 학생평가 타당도와 관련된 주요 변인들이다. 이렇듯 교실내 학생평가를 위한 문항제작을 위한 내용상세화에는 학습목표로 진술된 교과 내용과 더불어 수업활동 방식도 반영되어야 하며, 교사의 신념과 교사의 교수활동, 교사의 교과내용에 대한 이해와 학생에 대한 이해 등도 학생평가의 타당도와 관련된다(Brookhart, 1991, 2003; Wiggins, 1993). 타당도는 재고자 하는 바(학습목표의 달성여부)를 얼마나 제대로 재고 있는가를 나타내주는 정보이지만, 교수·학습상황에서의 학습목표는 교과내용에 대한 교사의 신념과 교사가 학습목표 달성을 위해 어떤 수업을 전개해가는가에 따라 달리 해석될 수도 있기 때문이다. 따라서 교실내 학생평가의 타당도를 확인하기 위해서는 교수상황 및 교육맥락에서 재고자하는 학업능력이 어떻게 정의되고 있는지가 분명하게 파악될 수 있어야 하며, 타당도의 준거는 학생평가가 얼마나 교수과정과 학습과정에도움이 되는가와 얼마나 다양한 평가목적에 공헌할 수 있는가의 관점에서 설정되어야 할 것이다. 그리고 대규모 검사상황에서의 학생평가 신뢰도는 검사점수의 일관성을 의미하며, 평가 실시 상황이나 시간, 문항과 과제의 표집 등은 오차의 원천으로 간주된다. 신뢰도는 성취정도의 연속선상에 어느 정도 일관성 있게 학생들을 자리매김해 주는가에 따라 결정된다. 예컨대, 중학교 3학년용 검사라면 강원도 지역의 3학년이건 서울 지역의 3학년이건 중학교 3학년은 모두 동질적인 집단이라고 간주하고 검사가 개발되어야 하며, 검사유형이 다르다면 이를 고려해 검사점수가 동등화되어야 한다. 그러나 교실내 학생평가는 표준화검사에서의와 같은 방식으로 신뢰도를 필요는 없으며, 표준화검사의 신뢰도 개념을 그대로 교실내 학생평가에 적용하는 것은 교실내 학생평가의 질에 대한 그릇된 개념화를 초래하게 된다(Brookhart, 2003; Shepard, 2001).

교실에서 매일 이루어지는 학생평가가 제대로 진행될 수 있어야 다음에 진행되는 교수·학습과정이 큰 어려움 없이 원활하게 진행될 수 있다. 이런 관점에서 볼 때 교실내 학생평가는 신뢰롭게 진행되어야 하지만, 그 신뢰성은 교실내 학생평가가 지니는 형성적이고 총합적인 기능에 적합한 방식으로 추구되어야 할 것이다. 따라서 교실내 학생평가의 신뢰도는 학생들의 학업성취와 학습목표 간의 간극에 대한 일관성 있고 안정적인 정보의 충분한 제공(sufficiency of information)이라는 관점에서 파악되어야 할 것이다. 학생들은 자신의 현재 수준과 자신이 추구해야 할 이상적 수준과의 차이에 집중할 수 있어야 하고, 그에 대한 보다 정확한 정보가 요구된다. 그리고 이에 대한 정보는 학생들이 학습을 진행해 감에 따라 변화하며, 교실내 학생평가에서는 그런 변화에 따른 정보의 충분한 수집과 그에 대한 일관성 있는 신뢰로운 판단을 요구한다. 교실에서 수집되는 정보의 질이 교수와 학습의 큰 자산이라고 할 수 있다.

이와 같이 교사에 의한 학생평가의 질은 통계적 의미의 신뢰도와 타당도보다는 그 평가가 학생들의 학습에 어떤 영향을 미쳤는지, 학생의 성취수준을 정확하게 이해해 자리매김하고 있는지 등에 의해 평가되어야 한다(Brookhart, 2003). 따라서 교실내 학생평가의 신뢰도와 타당도의 개념은 대규

모 표준화검사에서 신뢰도와 타당도의 개념과는 구분되어야 하며, 그에 대한 재개념화와 그에 따른 학생평가의 질 관리 체제가 구축될 수 있어야 할 것이다. 학생평가에서 심리측정학적 관점의 타당도와 신뢰도 못지않게 중요한 것은 학생평가가 평가목적에 부합하며, 학생들의 학업성취 수준을 개별특성에 맞게 파악하여, 그들이 스스로 학습을 개선하는데 도움을 주어야 한다는 것이다.

2. 학교수준 학생평가 질 관리 체제의 확립 및 교사수준의 학생평가 운영체제

국가교육과정에 교과별 성취목표가 제시되어 있고 학생들의 학업성취수준을 평가하기 위한 성취기준이 개발되어 있지만, 이를 학생평가에 적절하게 활용하기 위해서는 단위학교 수준에서 학생들의 특성을 고려해 성취기준의 의미를 해석하고 교수·학습과정을 통해 제공된 교육경험과 성취기준 간의 연계성을 강화해야 할 필요가 있다(김신영 외 2010a; 류성창, 2012). 따라서 단위학교는 평가위원회를 구성하고 학교교육과정에 기반해 학생평가방법의 적절성과 그 질을 수시로 점검해 보아야 할 것이다. 평가위원회는 교과별 소위원회의 운영을 통해 각 교과별 성취기준이 명료하고 구체적으로 진술되어 있는지를 확인하고, 해당학교 학생들의 수준을 고려할 때 학생들의 학습동기를 촉진시킬 수 있는 목표이며 학생들의 수행을 평가하기 위한 기준을 명료하게 드러내고 있는지를 살펴보아야 할 것이다. 그리고 각 교과목의 교육목표들이 상호 균형을 이루고 있으며, 학교의 교육목적과도 일관성 있게 연계되어 있는지도 분석해 보아야 할 것이다.

학교에서 이루어지는 학생평가에는 학교의 교육여건과 학생의 수준에 맞게 처방된 교육프로그램의 특성이 고려되어야 한다. 따라서 국가교육과정에 제시된 성취목표에 근거해 학생평가가 실시된 다하더라도 교사는 학생수준에 따라 성취목표의 의미와 그 기준에 대한 의미를 달리 부여할 수 있고 그에 따라 평가도구의 내용과 난이도가 달라질 수 있다. 예컨대 성취목표를 90%이상 달성했을 경우 ‘수’라고 할 때 서로 다른 문항으로 구성된 시험에서 얻어진 90점 이상의 점수에 모두 일률적으로 동일한 의미를 부여할 수는 없다. 학업 성취 수준이 우수한 학생들이 많이 있는 학교에서 교사들이 국가 교육과정상의 성취목표에 대해 기대하는 학생의 성취정도와 그렇지 않은 학교에서 교사들이 기대하는 학생의 성취정도는 차이가 있을 수밖에 없다. 왜냐하면 학습이란 학생들이 모르는 것을 알아가는 과정이어야 하고, 교사는 학생의 수준을 고려해 지속적인 성장을 안내해야하기 때문이다.

해당 학교의 학생수준을 고려하지 않고 국가교육과정상의 성취목표에 대한 일률적인 공통의 평가기준에 의해 평가도구가 제작되고, 경쟁에서 밀려난 열악한 지역의 모든 학생들은 낮은 평가를 받게 되고 우수한 학생들은 너무 쉽게 높은 성적을 얻게 될 경우 과연 그것이 교육적인가도 심각하게 고민해볼 필요가 있다(김신영 외, 2010b). 국가수준의 일률적 혹은 공통적인 평가기준에 의해 학생의 성취수준을 자리매김한다면 경쟁에서 밀려난 비선호 학교의 학생들은 경쟁력 있는 우수 학교의 학생들과 달리 높은 평가를 받기 어려울 것이며, 실제로 그렇게 일률적인 평가기준으로 평가한다면 학생들과 교사들의 교육적 사기는 떨어지고 학교교육의 내실화를 추구하기도 쉽지 않을 것이다. 실제로, 학생 선발권이 없는 일반고는 교육과정 운영의 자율성을 가지기 어렵고 다양한 활동을 제공할 수 있는 여건이 마련되기 어렵기 때문에, 과거에 상대평가를 통하여 일정 비율의 우수한 성적을 확보할 수 있었던 석차 9등급제가 폐지되면 대학입사에서 그만큼 더 경쟁력을 잃을 수 있다는 위기감으로 인해 성취평가제에 대해 우려를 표하는 입장의 교사들이 많은 상황이다.

따라서 성취평가제가 도입되더라도 단위학교에서 이루어지는 평가는 국가수준의 표준화된 시험에서 강조되는 점수의 비교가능성과 서열의 강조에서 벗어날 필요가 있다. 학교수준에서 성취목표에 대한 평가기준은 개별학교의 교육여건과 학생의 특성을 반영해 설정될 수 있어야 할 것이며, 평

가기준의 설정 시 개별 학교의 평균이 학생들의 학업성취수준의 중간수준(일반적으로 절대평가척도의 ‘미7’수준 정도)이 되도록 전체적인 기준점수를 조정하고 교수·학습과정의 운영을 계획하는 것도 한 방법이 될 수 있을 것이다. 이런 과정들은 단위학교 수준의 평가위원회에서 결정되어야 하며, 평가위원회는 그 운영을 활성화하여 해당교과별 위원회를 중심으로 국가수준의 성취목표와 기준에 대한 해석과 의미부여를 명료히 하고, 해당교과를 담당하고 있는 교사들이 공통된 평가기준을 공유하고 기준에 근거해 평가를 실시하고 그 평가결과를 활용할 수 있도록 체계적으로 지원해야 할 것이다. 또한 각 학년급에서 학습결손이 생기지 않도록 학년별 성취목표에 도달할 수 있는 수업모형을 만들고 학생들의 학습을 이해하고 지원할 수 있는 다양한 교수·학습 자료와 평가도구를 개발해 보급하는 체계적인 연구와 그에 대한 실천 지원이 뒤따라야 할 것이며, 교사의 학생평가에 대한 사회적 신뢰의 확보를 위해 노력해야 할 것이다. 이같이 단위 학교수준에서 학생평가계획이 수립되고 평가위원회의 논의를 통해 평가내용과 방법이 결정된다하더라도 그에 기반해 구체적으로 어떻게 학생들의 성취수준을 평가할 것인가는 교과를 담당한 교사가 결정할 수 있어야 할 것이다. 학생을 직접 가르친 교사가 학생을 평가할 수 있는 평가도구를 개발해 평가를 실시해야 수업과 평가가 연계될 수 있으며 평가결과의 피드백 기능이 강화될 수 있을 것이다.

문제는 학습 목표 및 평가 준거가 개별 학교에 따라 자율적으로 설정될 수 있도록 하다 보면 과거 절대평가 제도의 폐지를 가져온 ‘성적 부풀리기’가 다시 대두될 것이라는 점에 있다. 이와 같은 상황에서 학생평가에 대한 단위학교의 책무성을 높이기 위해서는 학교의 학업성적관리위원회의 역할을 강화하여 학교별로 평가기준을 명확하게 정하고, 성적평가 후 성취도별 학생분포 현황 등은 정보공시를 통해 공개되어야 한다. 교육부와 지역교육청은 학업성적 관리 실태를 주기적으로 점검하고, 성적 부풀리기가 의심되는 학교에 대해서는 감사 등을 통해 학생평가를 부실하게 관리한 책임을 묻고 인사·행정상 엄정한 조치가 취해져야 할 것이다.

그러나 학생부에 기록되는 교과 성적 정보는 상급 학교 입시에 직접적으로 반영되기 때문에 중·고등학교에서 실시하는 정기고사는 학생들에게 매우 고부담적인 평가로 기능할 수밖에 없으며, 같은 이유로 수행평가나 논술형 평가도 그 평가결과의 공정성에 대한 민원으로 인해 매우 제한적인 형태로 운영할 수밖에 없는 상황이다. 교사들은 중간고사나 기말고사 출제 문항의 타당성에 대해서도 학부모의 민원이 적지 않게 제기되고 있으며 수행평가나 논술형 평가는 공정성과 객관성을 이유로 본래의 취지에 맞게 실시되기 어려운 실정임을 호소하고 있다. 이와 같이 학생과 학부모가 평가 결과에 대해 한 치의 불이익도 인정하지 못하는 분위기에서 교사들이 소신 있게 평가의 내용 및 난이도를 결정하는 데에는 매우 큰 심리적 부담이 있는 현실이며, 평가의 타당성과 공정성에 대한 책임을 단위학교와 교사에게만 전가하는 것은 문제해결에 제한적으로 기능할 수밖에 없다.

이러한 상황에서 성취평가제 결과에 대해 학교별로 과목별 성취등급 비율이 공시되면 경쟁 학교와의 비교를 통해 교사들에게 가해지는 학부모들의 압력은 적지 않을 것으로 예상된다. 이로 인해 교사들은 평가에 있어서 변화를 꺼려 할 것이며, 입시 경쟁의 과열화 현상이 극심한 지역에 소재한 학교의 교사일수록 이러한 경향은 더 심할 것으로 예상된다. 따라서 성취평가제의 안정적인 정착을 위해서는 단위학교의 책무성이 강화되어야 하지만, 이와 더불어 교사에게 평가에 대한 권한과 책임이 강화될 수 있도록 제도적 여건이 마련되어야 하고 교사의 평가 결과에 대해 전문성을 인정하고 수용하는 사회적 분위기가 마련되어야 한다. 이를 위해서는 먼저 교사의 평가 전문성이 확보되어야 하고, 전문가적인 판단으로 내린 평가 결과에 대해 불합리하게 가해지는 학부모의 압력은 단위 학교 차원에서 원천적으로 차단할 수 있도록 엄중한 제도적 장치가 마련되어야 할 것이다.

7) 제공된 교육내용에 대한 지식습득의 정도가 만족할 만하며 새로운 상황에도 어느 정도 일반화할 수 있는 정도

3. 학습활동에 대한 지속적인 평가에 의한 종합적 이해와 판단

학생평가의 모든 결과가 점수로 환원되고 점수 위주의 결과 활용에 그친다면 학생평가 방법의 질 개선은 쉽지 않다. 교사는 학생의 학습을 수시로 점검하여 더 잘할 수 있도록 충고 및 조언하고, 학생의 장점과 단점, 강점과 약점을 파악해 학생 개개인의 학습활동을 개선시키고, 학생을 심층적으로 이해할 수 있는 평가정보를 수집하는 활동이 수반되어야 학생평가의 교육적 가치가 드러난다. 이를 위해서는 학생의 학습활동에 대한 다양한 방법의 지속적인 평가가 강조되어 활용되어야 하며, 교사와 학생간의 상호작용과 평가결과에 대한 학생지도 기능을 강화시켜 나갈 수 있어야 할 것이다. 이를 위해서는 형성평가와 총괄평가의 다양한 형태를 보다 명확하게 구분하고 형성평가의 활용을 보다 강조할 필요가 있다. 총괄평가가 학생의 성취목표 도달 수준을 평가하여 성적을 부여하기 위한 평가라면 형성평가는 교수·학습 상황에서 학생의 학습활동을 이해하고 학습을 지원하기 위해 실시되는 평가이다. Black과 William(1998)은 형성평가를 ‘학습을 위한 평가(assessment for learning)’로 칭하며 그 중요성을 강조하였으며, 그 이후 형성평가는 ‘학습을 위한 평가’로 총괄평가는 ‘학습의 평가(assessment of learning)’로 불리고 있다. 학습을 위한 평가는 교사의 관찰, 교실에서의 질문과 토론, 숙제 및 쪽지시험 등과 같은 학생의 학습활동에 대한 이해와 분석을 모두 포함하며 형성평가의 실천성을 강조한다. 학습을 돕기 위한 형성평가의 핵심전략은 <표 IV-1>과 같이 정리해 볼 수 있다.

<표 IV-1> 학습개선을 위한 형성평가 핵심전략

1. 학습목표를 분명히 진술하고 이를 학생들과 공유한다.
2. 학생의 학습활동을 이해하고 활성화하기 위해 질문, 교신토론, 과제 및 다양한 학생주도 학습활동을 전개한다.
3. 학습자의 현재수준과 학습목표달성 수준과의 갭을 확인하고 이를 줄이기 위한 피드백을 제공한다.
4. 학생들로 하여금 서로의 학습을 지원하고 학습자원이 될 수 있도록 학생들 간의 상호평가를 활용하고, 학생의 자기평가를 통해 학습자가 학습에 대한 주체가 되도록 한다.

형성평가의 교육적 효과에 대한 연구를 종합한 Wiliam과 Thompson(2007)은 형성평가의 학업성취에 대한 효과크기가 학급크기를 줄이는 것이나 교사의 교과지식을 높이는 것의 효과크기보다 높다는 것을 보여주었다. 형성평가는 시험성적을 높이는데 높은 효과가 있을 뿐만 아니라 학습속도를 높이는데 기여한다는 연구결과도 있다. Wiliam 등(2007)은 형성평가를 실시하는 학급의 학습속도는 형성평가를 실시하지 않는 학급의 학습속도에 비해 두 배 정도 빠름을 보고하고 있다.

이렇듯 형성평가가 학생들의 학업성취에 상당한 영향을 미침에도 우리의 평가관행은 여전히 총괄평가에 치우쳐 있으며, ‘학습을 위한 평가’의 연구와 실천은 미흡한 실정이다. 앞서 교사들과의 심층 면담 결과에서도 제시하였듯이, 교사들은 학생의 학습에 대한 평가를 위해서는 최종적인 목표도달 수준을 확인해 내는 총괄평가만으로는 충분치 못하다는 점을 인식하고 있었고, 학생들이 얼마나 잘 배우고 있는가를 수시로 점검해야 하고 학업성취 수준과 학습 진전에 대한 평가를 통해 학생들이 보다 효과적으로 스스로의 학습과 성취수준을 이해하여 단계적인 학습을 해 나갈 수 있도록 도와야 한다는 점을 인지하고 있었다. 그러나 상급학교 입시라는 최종의 목표와 뻑뻑하게 짜인 교육과정의 구성 속에서, 교사는 수업 개선을 위한 환류체계를 제대로 활용하지 못하고, 학생들은 실질

적인 점수에 들어가지 않는 활동에 열정과 노력을 쏟고 싶지 않은 상황에서 학습을 위한 평가가 제대로 이루어지지 않고 있는 실정이다.

맥락, 관점, 상황적 의미에 대한 중요성이 강조되면서 교사들에게 학습을 위한 평가는 큰 도전적 과제가 되고 있다. 앞서 살펴보았듯이 학습을 위한 평가에서는 교사의 관찰과 질문 등 비형식적 평가(informal assessment)의 비중이 크다. 비형식 평가의 특징은 전문가의 판단에 의한 평가란 점이므로 평가의 논리적 근거나 결과를 외부와 소통하기가 쉽지 않으며 또한 평가자가 피평가자가 처한 다양한 상황을 잘 이해하고 파악해야 한다는 점이다. 이런 점에서 형식적 평가와 비형식적 평가를 어떻게 통합하고 그 둘 간의 균형을 유지할 것인가는 쉽지 않은 문제이다. 그럼에도 불구하고 학교 교육을 내실화하고 교육력을 제고하기 위해서는 ‘학습의 평가(assessment of learning)’ 즉 교육결과에 대한 평가를 축소하고, 학습을 위한 평가(assessment for learning)를 강화하여 학생들의 학습활동을 지속적이고 통합적으로 평가하고 교수·학습의 전 과정을 아우르는 평가를 지향해야 한다.

이를 위해서는 학생의 학습과 잠재적 특성에 대한 종합적인 이해와 판단이 노력(effort), 진보(progress), 성취(achievement) 등의 다양한 평가준거를 중심으로 지속적으로 이루어져 학생의 학습을 돕고 발전을 지원할 수 있는 제대로 된 평가가 이루어질 수 있도록 다양한 평가 방법 및 도구가 개발되어야 한다. 또한 학생부 기재 내용과 기재 방식이 개선되어야 하며, 내실 있는 기재를 위한 지원 등 학생평가 체제의 개선이 모색되어야 할 것이다. 성취평가제가 도입되고 학습을 위한 평가가 강조되면서 학생 평가가 지향해야 할 방향성은 설정이 되었지만, 이를 위해서는 학생부에 공식적으로 기재되는 내용에 있어서도 질적인 변화가 필요하다.

학생부에 기록되는 정보는 학생이 바람직한 방향으로 성장을 경험할 수 있도록 하는 충분한 안내자의 역할을 해야 하며, 해당 학기의 성취 및 행동 특성, 학교생활, 그리고 과거로부터 현 시점까지의 성장과 노력을 학생 및 학부모가 구체적으로 알고 개선을 위한 노력을 위해 상호 조력할 수 있는 의사소통의 수단으로서 활용되어야 한다. 이를 위해서는 학생부에 기재되는 정보가 구체적이어야 하며, 학생의 성취 뿐 아니라 성장과 노력에 대한 부분이 명시적으로 반영되는 형태여야 한다. 그러나 앞서 지적하였듯이, 현재 학생부 체제에서는 학생의 성장과 노력에 대한 교사의 평가가 교사가 서술식으로 기재하는 ‘세부능력 및 특기사항’이나 ‘종합 의견’에 기재되고 있으나, 상급학교 진학을 고려한 온정주의와 교사의 과중한 업무 부담으로 인해, 학생들의 단계적 성장을 위한 정보로서도 제대로 활용되지 못할 뿐 아니라 상급학교 입시에서도 교사의 서술 내용을 전적으로 신뢰할 수 없는 실정에 있다. 따라서 학생부에 기재되는 학생평가 결과가 학습을 위한 평가로 충실하게 기능하도록 하기 위해서는 학생을 다양한 측면에서 지속적으로 관찰하고 평가한 기록이 진솔하게 기록되어야 한다. 이를 위해서는 행·재정적 지원을 통해 교사가 교수·학습에 집중할 수 있는 여건을 조성하고 교사의 학생평가를 신뢰할 수 있는 제도적 여건이 조속히 마련되어야 할 것이다.

우리의 학교교육 상황에서는 교육과정과 교수·학습에 대한 결과가 평가에 반영되는 것이 아니라, 오히려 평가가 교육과정을 규정한다. 앞에서도 지적한 바와 같이 ‘교육을 위한 평가’가 아니라 ‘평가를 위한 교육’이 이루어지고 있는 실정이다. 일상적인 학습상황에서 교사 주도적으로 이루어지는 학생평가는 학생들의 성취에 대한 지속적인 관찰과 상호작용을 통해 이루어지는 것이 가장 보편적이고 효과적인 방법이다. 이러한 지속적인 평가는 형식적 혹은 비형식적 시험을 통해 이루어지는 학생부의 기재내용 산출을 위해 이루어지든 본질적으로 학생의 지속가능한 성장을 도모하기 위함이다. 이러한 형성적 평가가 내실있게 이루어지기 위해서는 교사 스스로 평가전문성에 대한 사회적 신뢰를 확보할 수 있도록 노력해야 하고, 성장과 배움을 위한 평가가 학교와 다양한 학습현장에서 정착될 수 있도록 더 많은 관심과 투자가 이루어져야 할 것이다.

4. 교사의 평가전문성 신장을 위한 교사 학습조직의 활성화

교사의 전문성을 바탕으로 한 교직에 대한 위신과 명성, 존경, 교직에 대한 사회적 신뢰를 기대할 수 있을 만큼 교사집단의 전문성은 견고한 것인가부터 차분히 검토해 볼 필요가 있다. 교사의 전문성 향상을 위한 정책적 노력은 다각도로 진행되어 왔으나, 전문직으로서의 교직에 대한 사회적 신뢰도는 여전히 만족할 만한 수준에 이르지 못하고 있다. 따라서 교사집단은 끊임없이 전문성 신장을 위해 자기 연찬을 해야 하며, 공통의 목표 즉, 학생들의 성장과 발전을 위해 함께 힘을 합쳐 노력해야 한다. 이를 위해 교사들의 학습조직의 구성과 그 활성화를 위해 정책적으로 지원할 필요가 있다. 교사 학습조직이란 학생들의 학습과 성장에 초점을 맞춘 교육목표의 달성과 의사결정의 과정을 공유하고 최적의 교육환경 조성을 위해 끊임없이 새로운 교육적 시도를 해나가면서 함께 배우고 성장하는 전문적인 교사 학습조직(PDC: Professional Development Community)을 의미한다(Diaz-Maggioli, 2004).

PDC에서 교사와 행정가들은 학생들을 보다 잘 가르치기 위해 끊임없이 새로운 교육적 시도를 해나가면서 함께 일하고 배운다. 이런 과정에서 그들은 강한 유대관계를 형성하게 되고, 서로 의사소통하면서 협력하게 된다. 교사들이 함께 힘을 합친 공동 노력은 정교한 교육활동으로 연결되며, 다양한 긍정적 변화와 개선을 이끌어내게 된다. 따라서 PDC가 성공적으로 기능하고 활성화된 학교는 어려움과 새로운 문제에 대처해 나갈 수 있는 힘을 지닐 수 있다. PDC를 통한 학생평가의 실시 방법과 절차, 결과의 활용 등에 대한 실천의 공유와 개선 방안에 대한 집단적인 탐색은 평가정보의 수집과 학업성취수준의 평가에 필요한 지식을 습득하는데 도움이 되며, 전문성의 발현에 대한 토론을 자극시켜 교사의 전문성 향상에도 도움이 될 것이다. 따라서 개별 학교 혹은 지역 단위로 교과별 혹은 통합 PDC를 구성해 수업 및 학습지도와 관련된 다양한 정보를 교사 상호간 공유하고 교육개선을 추진해 나갈 수 있도록 행·재정적으로 적극 지원하고, 학생의 학습을 이해하고 평가할 수 있는 교사의 평가전문성을 실질적으로 강화해 나가야 할 것이다. PDC를 통해 교사들이 집단적으로 탐색하고 점검해 보아야 할 사항들은 다양하지만(Griffin, 1997), 다음 <표 IV-2>에 제시된 사항들은 점검될 수 있어야 할 것이며 그 요건들이 충족될 수 있도록 공동으로 노력하고 함께 연구할 수 있어야 할 것이다.

학생과 학부모 집단이 교사에 대해 공통적으로 지니는 요구와 기대는 학생들의 다양한 학습욕구를 충족시킬 수 있는 더 좋은 방법을 끊임없이 연구하고 그와 관련된 전문성을 발휘하는 것에 있다. 교사는 학생의 학습활동에 대한 평가를 계획하고, 학생의 학습을 이해하고 성취정도를 자리매김하고, 학습자에게 피드백을 주고, 학습자의 자기평가를 도울 수 있는 전문적 지식과 기능을 필수적으로 습득하고 있어야 한다. 이런 점에서 학교는 교사들이 끊임없이 탐구하고 전문성을 함양할 수 있도록 PDC를 활성화해야 할 것이며, 교사들은 높은 수준의 교과지식과 더불어 학생의 학습을 이해하고 개선을 도울 수 있는 수준 높은 학생평가 전문성을 갖추기 위한 노력을 지속적으로 기울여야 할 것이다.

앞서 제시한 현장 교사들과의 심층 면담 결과에서도 볼 수 있듯이, 상당수의 교사들은 학생 중심의 수업 혁신과 다양한 평가의 활용이 필요하다는 점에는 공감하였지만 이와 같은 혁신적인 수업과 평가가 대학 입시라는 현실적인 문제를 일차적으로 해결해야 하는 상황에서는 실천되기 어렵다고 토로하였다. 그러나 상급 학교 입시에 초점을 맞춘 수업과 평가는 학생들의 배움의 과정에서 기대할 수 있는 역동성과 흥미를 잃게 만들어 공교육을 침체의 늪에 빠지도록 하였으며, 오히려 아직은 소수이지만 수업과 평가의 개선을 시도하는 혁신적인 교사들의 노력이 학생들이 수업을 의미 있

<표 IV-2> PDC(Professional Development Community)의 주요 논의 사항

- 수업을 통해 학생들이 습득하게 될 지식과 기술, 성향(disposition)에 대해 명확하게 인식하고 있는가?
- 학습의 질을 평가하기 위한 준거에 대해 합의했으며, 그 준거를 일관성 있게 적용할 수 있는가?
- 학습을 수시로 점검할 수 있는 공통의 형성평가 방법을 개발해 적용하고 있는가?
- 학습곤란을 경험하고 있는 학생들을 확인하기 위해 형성평가를 실시하고, 학습곤란을 극복하기 위해 필요한 적절한 지원을 학생들에게 제공하고 있는가?
- 교사들의 개별적이고 집단적인 노력의 효율성을 평가해, 그 평가결과를 교육개선에 활용하고 있는가?
- 교사들은 SMART(Strategic linked to school goals, Measurable, Attainable, Result-oriented, Time-bound)한 수업목표의 달성을 위해 상호의존적으로 협력하고, 최선의 실천을 위한 공유된 성취목표와 성취기준의 구체화를 통해 교육적 의사결정이 이루어지고 있는가?
- 지속적인 개선 과정이 일상의 실천 속에 통합되어 있는가?
- 학생의 학습을 이해하고 돕기 위한 방안 모색과 여타의 교육적 문제 해결을 위해 교사들이 함께 모여 논의하고 해결방안을 모색하는가?

게 받아들이게 할 뿐 아니라 학업 성취의 향상에도 긍정적인 영향을 주고 있다는 사례들을 경험한 바 있다. 국가에서 제시하는 교육과정의 목표를 달성하기 위하여 학생 중심의 수업혁신을 꾀하고 열심히 교수·학습활동을 전개해 나간다면 학생들의 학업능력이 신장되어 대학입시결과도 좋게 나올 것이다. 하지만 많은 현장교사들은 이러한 기대에 대한 믿음이 크지 않은 것이 현실이다. 따라서 이러한 잘못된 믿음을 타파하기 위한 접근이 필요하다.

이러한 의미에서, 현재 이루어지고 있는 교사 학습공동체를 통한 평가전문성 신장 노력은 교사들 각자가 가진 경험과 전문성의 공유를 통해 학생평가의 실시 및 운영상의 문제점을 해결하고자 하는 교사들의 자발성에 기초한다는 점에서 효과적인 대안이 될 수 있을 것이다. 그러나 성열관(2014)이 지적하였듯이 교사 학습 공동체의 성공 여부는 교사의 헌신만으로는 부족하다. 교사들의 연구와 학습을 지원할 수 있는 제도적 장치가 마련되어야 하며, 평가전문성에 대한 교사들의 학습 과정을 체계화할 수 있는 전문적 지원도 연계되어야 할 것이다. 이를 위해 교사의 학습 공동체를 활성화하고 제도권 내에서 운영을 확대할 수 있도록 하는 제도의 도입이 요청된다.

5. 학생평가 결과에 대한 교사, 학생, 학부모의 상호의사소통 기회 정례화

교육평가의 결과가 어떤 모습으로든 다음 단계의 교육활동과 연결되지 못할 때 그것은 진정한 교육평가가 될 수 없다. 따라서 학생에 대한 이해와 평가 결과를 중심으로 교사와 학생 간 의사소통이 이루어질 수 있는 기회가 정례화될 수 있도록 정책적인 지원이 있어야 할 것이다(김신영, 2012; 김신영 외 2010a.; 김순남 외 2013). 평가결과에 대한 의사소통과정에서는 무엇보다 학생들이 얼마나 성실히 학습에 임하고 있으며, 어떤 변화와 성장이 관찰되고 있고, 현재의 성취수준은 어떠한지, 어떻게 하면 교육적 성과를 높일 수 있는지에 대한 정보가 반드시 제공될 수 있어야 한다. 이런 의사소통이 원활하게 이루어지기 위해서는 무엇보다 먼저 학생들을 가장 잘 파악하고 있는 담당교사들이 학생평가에 대한 전문성과 자율성을 행사할 수 있도록 교사의 학생평가권이 보장될 수

있어야 한다. 공정성과 객관성에 대한 학생과 학부모들의 이의 제기에 대한 우려 때문에 수행평가의 실시나 평가기준 및 결과의 공개를 꺼려하는 교사들도 적지 않다.

교사의 학생평가에 대한 재량권(전문적 판단)과 자율성을 우선 보장해 주고, 단위학교 차원의 평가위원회에서 교과별 성취기준과 평가기준을 중심으로 평가결과를 검토해 그 타당성과 신뢰성을 확인하고 조정할 수 있는 상호 협의과정을 거쳐 평가방법과 결과를 공개할 수 있어야 할 것이다. 그리고 평가결과에 대한 교사와 학생, 그리고 경우에 따라서는 학부모간의 의사소통을 정례화한다면 학생평가방법의 개선과 질 관리는 물론 학생들이 스스로의 학습을 이해하고 차선의 목표를 설정하는데도 큰 도움이 될 것이다. 정례적인 학생과 학부모와의 만남을 통해 다음의 <표 IV-3>에 제시되는 정보는 반드시 제공될 수 있어야 할 것이다.

<표 IV-3> 학생 및 학부모를 위한 학생평가 정보

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 학업성취도 평가결과(성취수준에 관한 정보이든 본인이 집단 내에서 차지하는 상대적인 위치에 관한 정보이든)의 신속한 통보 2. 교수·학습의 개선을 지원할 수 있는 정보 제공 3. 학생의 학업성취도 향상도와 향상노력에 대한 정보 4. 학습부진학생에 대한 배려와 공정하고 합리적인 교육서비스를 제공받을 수 있는 기회에 대한 정보 |
|--|

평가 결과에 대한 의사소통이 학생들의 학습을 위한 정보를 내실 있게 제공할 수 있는 형태로 활용되기 위해서는 다양한 관점에서 수행된 학생평가 실시 자료가 제공되어야 할 것이다. 위의 네 가지 정보가 학업성취도 평가 결과에 초점을 맞춘 의사소통을 위한 것이었다면, 교과별 교육 목표에 근거하여 학생의 강점과 약점을 제공하거나 과거의 성취에 비추어 향상된 정도나 노력한 정도에 대한 정보 등이 제공되어야 한다. 이는 학생의 현재 수준과 과거로부터의 성장을 고려하여 이후 학습에 대한 개별적인 목표 수준을 설정하는데 있어 구체적인 증거로 활용될 수 있을 것이며, 그 결과로 학업 성취도의 질적인 향상을 가져올 수 있을 것이다.

6. 학생평가에 대한 교육청별 평가자문 전담부서와 수석 평가전문교사제 설치

교육청 단위별로 교사평가의 질을 관리 및 모니터링하고 이와 더불어 컨설팅도 할 수 있는 체제를 구축하여 교사 간 평가기준의 공유를 돕고 학생평가의 질을 관리할 수 있어야 할 것이다. 이를 위해서는 학생의 학습을 평가하기 위한 다양한 평가도구의 개발과 학생평가를 자문해 줄 수 있는 평가 컨설턴트를 배치하여 개별 학교에서의 학생평가를 지원하고 관리해 줄 수 있는 교육청별 전담부서 설치가 요청된다. 현재 많은 학교에서는 학생평가를 위한 검사문항들이 대부분 문항의 양호도 분석 없이 사용되고 있으며, 낮은 인지적 수준을 평가하는 선택형과 단답형 문항이 검사도구의 대부분을 차지하고 있다는 지적도 있다(박재운 외, 2005). 교사의 학생평가에 대한 사회적 신뢰를 제고하고 학생평가의 질 관리를 위해 교육청 별로 평가자문 전담부서를 설치하고 행·재정적인 지원을 아끼지 말아야 할 것이며, 교육청은 단위학교에서 ‘잘 가르치는 교사’로 인정받는 수석교사와도 긴밀한 협력관계를 구축해야 할 것이다(박상완, 2008). 그리고 지역교육청이나 시도교육청 수준에서 교사들의 학생평가방법의 개선과 변화를 이끌 리더그룹을 양성할 필요가 있다.

지금까지의 장학사 중심 장학지도는 한계에 이르렀고 수석교사가 모든 교사를 대상으로 컨설팅

하기는 역부족이며 학생평가의 특성상 훈련된 전문성이 요구되므로, 시·도교육청이나 지역교육청 수준에서 수준 높은 평가전문성을 지닌 ‘수석 평가전문 교사’를 양성해 수업개선을 위한 학생평가방법의 개선 및 혁신을 이끌어가고 학교현장의 학생평가 실천의 변화를 시도해 나야 할 것이다. 각 과목별 수석 교사가 해당 과목의 수업 컨설팅을 통해 교실 수업을 개선하는 것과 같이, 학생 평가와 관련된 컨설팅을 수행할 수 있는 평가 전문 교사를 양성하여 그 전문성을 인정하고 교실 평가를 개선하는 데 활용하는 것은 제도적인 차원에서 평가의 혁신을 꾀할 수 있는 하나의 방안이라고 할 수 있을 것이다.

또한 교육청 단위로 평가자문 전담부서에서는 교사들의 평가전문성을 신장시키고 교육과정의 성취목표에 대한 평가기준을 교사 간 공유하기 위한 사회적 조정(moderation) 절차를 개발하여 구체적으로 실천할 수 있어야 할 것이다(김신영 외, 2010a, 2010b). 특히 국가교육과정에 근거한 학생평가를 실시한다고 할 경우 학생의 수행능력에 대해 어떤 기준을 갖고 평가를 해야 할 것인가에 대한 공통된 일반 기준이 필요하며, 이를 위해서는 교육과정에 제시된 성취기준을 달성할 수 있는 수업모형과 적절한 평가방법에 대한 교사 대상 연수가 있어야 할 것이다. 이러한 연수과정을 통해 수업모형과 평가기준이 정교하게 제시될 수 있어야 할 것이며, 수업모형과 평가기준에 대한 연구와 상호논의를 통해 교사들이 그 의미를 공유하고 공통된 기준을 지닐 수 있어야 할 것이다. 이 같은 수업혁신과 학생평가전문성 신장의 문제는 결코 쉽지 않은 과제이다. 이는 물론 기술적인 문제이기도 하지만 인식의 문제이기도 하다. 즉 교사에게 교과와 내용적 가치와 본질에 대한 연구와 심층적 이해, 학생을 보는 관점의 변화, 수업 및 평가 기획력의 발휘 등을 요구한다. 이는 단순히 정책과 제도로 강제할 수 있는 것은 아니며, 교사집단의 자발적인 수업혁신과 교육력 강화를 위한 실천이 활성화되어야 가능한 것이다.

학생평가는 교사의 전문적인 판단에 의존해야 하는 경우가 많기 때문에 학생평가가 제대로 시행되기 위해서는 교사의 평가전문성에 대한 사회적인 신뢰를 회복하기 위한 노력을 해야 한다. 이를 위해 교사들은 지속적으로 학생평가 전문성 신장을 위한 연수를 받아야 하며, 연수과정에는 학생평가결과를 교사 혹은 학교 간 상호교차 검토하여 평가결과를 상호조정하고 조율해가는 사회적 조정과정이 포함되어야 한다. 교육청 소속의 수석교사나 수석 평가전문교사를 중심으로 시·도교육청은 관할지역 학교의 학생평가방법과 평가도구의 적절성을 점검하고, 학생평가 방법의 개선을 지원할 수 있는 관리체제를 수립해 학생평가방법의 질을 관리해 나가야 할 것이다.

7. 학교정보공시제의 활용을 통한 학생평가체제의 질 관리 강화

교육과학기술부는 2011년에 서술형 평가 및 수행평가 개선, 고교 성취평가제 도입 등을 주요 내용으로 하는 ‘중등학교 학사관리 선진화 방안’을 발표하고, 학생평가방법의 질적 개선과 현행 석차 9등급제를 개선하여 성취수준을 평가하는 성취평가제로의 전환을 추진해 왔다. 그러나 성취평가제의 도입을 위한 학교여건 조성의 미비, 내신 성적 부풀리기에 대한 우려 등을 이유로 2014학년도부터 고등학교 1학년 학생부터 보통교과에 성취평가제를 적용하되, 성취평가 결과의 대입반영은 2018학년도까지 유예하고 현행과 같이 석차 9등급, 원점수, 과목평균, 표준편차를 대학에 제공하기로 하였다. 그리고 2019학년도 이후에 대해서는 성취평가제 정착방안을 마련해 시행하고, 그 운영결과를 살펴 2015년도에 결정하기로 하였다.

과거의 성적 부풀리기 현상은 우리의 교육맥락에서 절대평가의 정착이 쉽지 않은 일임을 경험적으로 보여주었다. 따라서 학생평가를 절대평가체제로 개선해 가기 위해서는 절대평가의 실시로 인한 부작용을 최소화시키고 학생평가의 질을 관리할 수 있는 방법에 대한 모색이 우선되어야 한다.

이 문제는 교사의 전문성과 내신 성적에 대한 사회적 압력이 관련되는 신뢰의 문제이기 때문에 제도적 차원에서 해결될 수 있는 것은 아니다. 그러나 요즘 시행되고 있는 학교정보공시제도는 각 학교의 학생평가 자료의 신뢰성을 최소한 비교하고 검토할 수 있는 좋은 제도적 장치가 될 수 있을 것이다. 교육부는 2008년 12월부터 학교홈페이지와 학교알리미를 통해 학교 및 교육전반의 정보를 쉽게 확인할 수 있도록 학교정보공시제도를 시행해 왔다. 학교정보공시제도는 학교전반의 주요정보를 객관적이고 투명하게 공개하여 학교교육의 질을 제고하고 국민의 알권리를 보장하기 위한 목적으로 도입되었다. 현재 학생의 교과별 학업성취와 관련해 정기고사의 각 과목별 평균과 표준편차가 공시되고 있으므로, 성취평가제가 도입되게 되면 성취도(A,B,C,D,E)별 기준성취율(점수)과 학생분포 현황(비율)을 공시하게 될 것이다. 또한 학교알리미를 통해 국가수준의 학업성취도 평가결과도 공개되고 있다. 국가수준의 학업성취도평가 결과는 학생들의 교과 성취목표에 대한 성취수준에 관한 정보를 제공하며, 국가수준의 학업성취도평가에서 기초학력미달과 기초학력 수준에 도달한 학생들은 개별학교의 내신 성적에서도 그에 상응하는 평가 이상을 받을 수는 없을 것이다. 물론 국가수준 학업성취도평가 결과를 기계적으로 활용한다면, 이 평가 자체가 고부담적인 평가로 변모하여 또다른 부작용을 초래할 수 있기 때문에 이는 신중히 접근할 문제이다. 따라서 학교정보공시제를 적절히 활용하여 시·도 교육청 주관 하에 학업성적 관리 실태를 정기적으로 모니터링하고 단위학교의 학생평가의 질을 관리한다면, 성취평가제가 도입되었을 때 예전과 같은 수준의 성적 부풀리기는 방지할 수 있을 것이다.

학교교육에서 추구하는 목표가 학생들의 인지적 발달뿐만 아니라 정서적, 신체적 측면을 포함하는 전인의 육성에 있다면, 학교에서의 학생평가는 학습을 통합적이고 총체적인 관점에서 이해하려고 노력해야 하고 학생들의 전인적 성장을 위해 무엇을 어떻게 평가해야 할 것인가를 고민해야 한다. 그러나 성취평가제의 운영 및 학생들의 학습을 이해하고 그 성취수준을 자리매김할 수 있는 평가방법에 대한 이해와 준비의 부족, 국가의 평가정책에 대한 불신감, 교사의 평가전문성과 평가결과에 대한 불신 등은 교실에서의 학생평가방법의 개선에 큰 걸림돌이 되고 있다. 21세기 지식정보화 사회에서 교수·학습의 질을 개선하고 학생들의 다양한 개성을 존중하며 학생개개인의 전인적인 성장을 돕기 위해서는, 객관식 검사위주의 양적 상대평가의 관행에서 벗어나 평가의 다양화·전문화·특성화를 지향하면서 학생평가의 교육적 기능을 강화해 나가야 할 것이다. 이를 위해서는 교실에서의 학생평가가 무엇을 위해 어떻게 실시되어야 하며 어떤 학생평가가 신뢰롭고 타당한 양호한 평가인지를 분명히 하고, 학생평가의 교육적 기능이 제대로 발현될 수 있도록 교사의 전문성 신장과 학생평가의 질 관리 체제 구축을 위해 노력하고 이에 대한 적극적인 정책적 지원이 있어야 할 것이다.

나. 학생평가 개선을 위한 정책적 제안

1. 성취평가제의 효율적 활용

성취평가제는 평가를 위한 교육이 아닌 교육을 위한 평가 시스템을 지향함으로써 학생들의 상대적 서열보다는 학생이 무엇을 어느 정도 성취하였는가라는 평가의 본래적 의미를 강조하는 평가 제도로 기존의 석차 9등급제가 가지는 부정적 측면들을 해결하기 위한 대안으로 도입되었다. 성취평

가제의 핵심적인 절차는 크게 성취기준과 성취수준을 작성하는 활동과 성취기준 도달 정도에 대한 수시점검 및 피드백 활동, 성취수준 설정을 통한 성취정도 평정 활동, 그리고 평정 결과의 보고로 나뉠 수 있다. 이 중 성취기준과 성취수준을 작성하는 활동과 성취기준 도달 정도에 대한 수시점검 및 피드백 활동은 준거참조적인 교수·학습을 지향하는 교사의 관점 변화를 통해 수업 설계 방식을 개선함으로써 구현될 수 있으며, 이는 성취평가제의 교육적 가치실현을 위해 가장 중요하다고 할 수 있다.

성취평가제가 전면 도입된 중학교의 경우 학교교육의 목표 및 성취기준에 근거한 교육과정의 운영과 평가가 강조되고 있으며, 이를 수행하는 교사들이 성취평가제의 긍정적 가치를 인식하고 학교교육의 점진적인 변화를 경험하고 있다는 보고가 있다(박은아 외, 2013; 이종태, 강태중 2013). 이는 성취평가제가 학교교육의 정상화를 위해 바람직하게 기능하고 있음에 대한 징표라 할 수 있어 고무적인 결과라고 할 수 있다. 그러나 고등학교에서는 대학입시와 관련해 우려되는 문제점들로 인해 성취평가제에 의한 교과성적 평가결과를 대입전형에서 어떻게 활용할 것인가에 대한 방안이 결정되지 못했으며, 이로 인해 전면 도입이 보류되고 9등급 상대평가와 병행되고 있는 상황이다.

본 연구에서는 교사들의 분할점수 산출과 관련된 사항과 성취평가제에 의한 교과성적 평가결과와 대학입시활용과 관련된 사항들을 중심으로 성취평가제에 대해 현장에서 우려하고 있는 문제점들을 짚어 보았다. 이에 근거하여 성취평가제를 구성하는 네 가지 핵심적인 절차에 있어서 성취평가제를 효율적으로 활용할 수 있는 방안을 모색해 보면 다음과 같다.

1) 성취기준 및 성취수준 작성과 관련된 교사 전문성 제고

교사들이 교육 목표에 맞추어 성취기준 및 성취수준을 작성하는데 있어서 전문성을 갖출 수 있도록 성취평가제(준거참조평가)에 대한 명확한 이해에 기초한 평가 전문성을 제고하는 방안을 마련할 필요가 있다. 성취평가제는 교육과정의 내용과 학생들의 특성에 기초하여 학생들이 습득해야 할 핵심적인 교육의 내용을 성취기준으로 선정하고 이에 근거하여 교수·학습 및 평가활동을 수행하는 것이므로, 각각의 성취기준에 대하여 A에서 E등급의 학생들이 해당 교과에서 나타낼 것으로 기대되는 성취의 수준을 구체적으로 개념화하고 이를 잘 변별해낼 수 있는 방식으로 평가 문항을 출제하는 것이 매우 중요하다. 즉, 각 성취기준별로 A등급에 해당하는 학생들이 잘 풀 수 있는 문제와 B등급에 해당하는 학생들이 잘 풀 수 있는 문제들은 분명히 구분되어 출제되어야 한다. 이러한 측면에서 성취평가제가 도입되더라도 전반적으로 문제를 쉽게 출제하기보다는 각 등급의 학생들이 노력하면 충분히 해결 가능하면서도 도전적인 문제를 출제함으로써 교육과 평가의 질을 담보하는 것이 성취평가제의 핵심이라고 하겠다.

교육 현장에서 성취평가제의 도입 자체가 성적 부풀리기와 자연스럽게 연결되고, 결과적으로 공교육의 전반적인 질 저하를 초래한다고 인식되는 점은 이와 같은 성취평가제의 본질적인 측면이 왜곡되거나 곡해된 결과라고 볼 수 있다. 성취평가제와 같은 준거참조평가가 상대 9등급평가와 같은 규준참조평가에 비하여 변별력이 미흡하다는 것은 학생들을 평가결과의 아주 작은 점수 차이로 서열화함에 있어 그 변별력이 미흡하다는 의미이지 학생들의 성취수준 정도를 평가함에 있어 그 변별력이 미흡하다는 의미는 아니며, 변별력 자체가 필요없다는 식으로 오해되어서는 안 될 것이다. 이와 같은 점은 성취평가제의 올바른 활용에 대한 교사 연수프로그램을 통해 지속적으로 강조되어야 하며, 앞서 제안한 교사 공동체의 활용을 통해 교사 전문가 집단 내에서 자발성에 기초한 실현이 필요한 부분이다. 이를 위해 성취기준과 성취기준 도달 정도에 대한 진술에 대한 의미부여, 그리고 성취기준 도달 정도를 확인하기 위한 평가문항의 제작 등에 대한 실질적인 연수프로그램을 교과별로 매학기가 시작되기 전에 각 교육청의 지역구 수준에서 모든 교사들을 대상으로 실시하고 이에

대한 참여를 의무화하는 방안을 고려해 볼 필요가 있다.

또한 성취평가제의 도입으로 가장 크게 우려가 되는 것은 성적 부풀리기 문제일 것이다. 성적 부풀리기 문제의 난점은 실제로 성취도가 높은 학교인지 성적 부풀리기로 인한 높은 점수의 과대부여 현상인지를 분명하게 구분할 수 없다는 점인데, 교과별로 각 교육청별 지역구 중심으로 문항출제의 절차와 내용에 있어서 타당성을 검토할 수 있는 사회적 조정(social moderation) 등과 같은 질 관리 방안이 제도적으로 마련되어 현장에 효과적으로 적용될 수 있는 방식으로 운영된다면 이것이 성적 부풀리기의 방지를 위한 근본적인 접근이 될 수 있을 것이다.

2) 성취기준 도달 정도에 대한 수시 점검 및 피드백 강화

성취평가제의 도입으로 교수·학습에 있어서 질적인 변화를 가져오기 위해서는 성취기준 도달 정도에 대한 수시점검 및 피드백 활동이 강화되어야 한다. 학생들이 성취기준에 도달하도록 하기 위해서는 정기고사 형태의 총괄적 평가보다는 교수·학습과 밀착된 형태의 형성평가의 수시 활용과 학생들의 활동 및 수행 과정에 대한 평가의 효과적인 활용이 대안이 될 수 있다. 학생 평가의 운영 실태를 살펴본 결과 현재 단위 학교에서 이루어지는 학생평가는 총괄평가 위주로 진행되고 있으며, 학생들의 성취과정과 노력, 성장 등을 평가하는 부분은 미약함을 알 수 있었다. 또한 학생평가에서 일정 비율 이상을 수행평가나 서·논술형 평가로 실시하도록 학교교육과정에 규정화됨에 따라 표면적으로는 수행평가가 적지 않은 비중으로 실시되고 있었으나, 평가의 신뢰성 및 객관성에 대한 과도한 추구로 인해 객관적으로 점수화가 가능한 형태의 수행형 평가로 국한되어 운영되고 있었다. 중학교의 경우는 비교적 다양한 활동중심의 수업이 이루어지고 형성적 측면을 강조한 평가나 수행형 평가가 내실 있게 운영되고 있는 사례를 종종 발견할 수 있었으나, 고등학교의 경우에는 거의 대부분 입시에 대비한 문제풀이식 수업과 평가에서 벗어나지 못하고 있음을 확인할 수 있었다.

그러나 성취평가제가 내실 있게 운영되기 위해서는 성취기준의 설정과 이에 근거한 성취수준의 평정이라는 표면적인 변화의 추구만으로는 어려우며, 교실 내에서 이루어지는 교수·학습의 질적 변화 즉, 수업혁신이 이루어져야 진정한 학교교육 정상화를 이끌어낼 수 있다. 따라서 성취기준에 근거하여 학생들의 성취과정을 비롯한 변화와 성장, 노력 등을 담아낼 수 있는 수시 평가체제가 구체적으로 구안될 필요가 있으며, 학습을 지향하는 혹은 학습을 돕는 평가가 선언적 의미를 넘어서 학생들이 실질적으로 체감할 수 있는 형태의 학습지향 평가가 이루어질 수 있도록 교실 수업 및 평가의 질적 개선을 이끌어낼 수 있는 수업혁신과 평가방법의 개선을 지원할 수 있는 정책이 필요하다.

3) 분할점수 산출 과정의 타당성 및 효율성 확보

성취수준 설정을 통한 학생들의 성취정도 평정 활동은 성취기준에 근거한 학생들의 교육활동의 결과가 정량화되는 핵심적인 과정으로, 성취수준 설정의 결과인 분할 점수 산출 과정이 신뢰롭고 타당하면서도 교사들의 부담을 줄이는 방식을 고민할 필요가 있다. 분할점수 산출 방식과 관련하여 교사들이 우려하는 부분은 크게 두 가지로, 하나는 분할점수의 임의성에 대한 부정적 인식이고 다른 하나는 분할점수 산출을 위한 절차의 부담이라고 볼 수 있다.

현재 중학교에서는 90점, 80점, 70점, 60점으로 고정된 분할점수로 등급을 산출한다. 따라서 분할점수 산출과정의 타당성에 대한 우려보다는 다소 임의성을 가지는 분할점수가 성취수준을 구분하는 경계로서의 절대성을 지닐 수 있도록 문항출제의 전문성을 확보하는 방식으로 교사연수를 제공하고 성취수준 설정의 타당성을 확보해야 할 것이다. 반면 고등학교에서는 고정 분할점수와 함께 교사들이 분할점수에 대한 전문가적 판단 과정을 거쳐 설정하는 변동 분할점수도 선택할 수 있도록 하고 있다. 그러나 분할점수를 어떻게 설정하느냐에 따라 등급별 학생 비율이 달라지기 때문에 분할점수

를 정확하게 산출하는 것은 교사들에게 매우 부담스러운 작업이다. 경험 있는 교사들은 과거의 경험에 비추어 문항의 난이도를 조정하고, 이에 근거하여 분할점수를 산출하겠지만, 경험이 부족한 교사들의 경우 시행착오로 인해 등급별 비율이 예상치 못한 형태로 산출될 가능성이 있다.

대규모 표준화 검사의 수준 설정을 위해 여러 명의 전문가 패널이 모여 진행하는 성취수준설정 방법을 그대로 단위학교에 적용하는 것은 결과의 타당성 확보에 있어서 적지 않은 어려움이 존재할 수 밖에 없다. 단위 학교에서는 한정된 교사의 수로 인해 충분한 수의 전문가 패널을 구성하는 것이 쉽지 않으며, 성취수준 설정 작업 자체가 많은 시간과 노력을 요하는 작업이기 때문에 매 시험마다 성취수준을 설정해야 하는 교사들의 업무 가중으로 인한 부담을 무시할 수 없다는 점이다. 분할점수 산출은 타인에 의한 행정적 지원이 불가능한 해당과목 담당교사 고유의 업무이기 때문에 교사에게 부여되는 부담을 최소화하기 위해서는 타당하면서도 간소화된 방법으로 분할점수를 산출할 수 있는 방법이 고안되어야 하며, 교사들이 평가 업무에 집중할 수 있도록 다른 행정 업무에 대한 지원이 실질적으로 강화되어야 할 것이다.

이를 위한 하나의 대안으로 앞에서 성적평정환산표의 활용을 제안하였다. 즉, 해당 과목의 성적에 대한 기준 정보를 고려하여 분할점수를 조정할 수 있는 환산표를 활용함으로써 고정 분할점수 산출 방식을 기준으로 하여 평균이 이보다 높을 경우 분할점수를 상향조정하고 이보다 낮은 경우에는 분할점수를 하향조정하도록 하는 방식을 활용하는 것이다. 이와 같이 과목의 평균에 따라 분할점수를 조정하는 방식을 적용하게 되면, 각 등급을 구분하는 분할점수 자체에 부여되는 고유한 의미가 사라진다는 점에서 성적평정 환산표는 제한점을 가진다. 그러나 변동 분할점수의 경우 교사들이 충분한 경험과 전문성을 가지지 못할 경우나 충분한 수의 전문가 집단이 구성되지 못할 경우 분할점수의 임의성을 극복할 수 없다는 점 등을 고려할 때, 환산표를 통한 점수의 조정은 이상적인 대안은 아니지만 적어도 현실적인 대안이 될 수 있을 것으로 보인다.

4) 교수적 기능과 선발적 기능을 내실화할 수 있는 성취평가 결과 보고

성취평가제에 의한 학생의 학업성취수준에 대한 평가 결과의 보고는 학생평가 정보를 단순히 제공하는 차원의 문제가 아니라 현장에서 잘못 운용될 경우 성취평가제 도입의 근간을 흔들 수 있는 결정적인 역할을 할 수 있기 때문에 매우 신중하게 접근하여야 할 것이다. 성취평가 결과의 보고는 학생들에게 제공되는 정보와 상급학교 입시를 위해 제공되는 정보로 구분되어 논의될 필요가 있다. 우선 학생들의 학습을 돕기 위한 성취평가제의 교육적 가치를 극대화하기 위해서는 학생들에게 제공되는 정보가 학생들의 성취과정과 결과, 그리고 성장 및 노력 정도 등 학생들의 학습을 이해하고 향후 효과적인 학습을 위한 기초 정보로 활용될 수 있도록 구체화되어야 하며, 평가 결과의 네 가지 해석 준거, 즉 준거참조, 기준참조, 성장참조, 능력참조의 차원 즉 성취목표를 어느 정도 달성했는지, 다른 학생들과 비교해 얼마나 잘 하고 있는 것인지, 학습이 진행됨에 따라 어느 정도 성장해 가고 있는 것인지, 그리고 얼마나 최선을 다해 노력했다고 할 수 있는지 등에 대해 구체적인 평가 정보가 제공될 필요가 있다. 성취평가제의 도입과 관련하여 일반적으로 가지는 오해 중의 하나는 성취평가제의 도입 취지를 살리기 위해서는 준거참조적 결과만 보고해야 한다는 점에 있다. 그러나 학생들의 지속적인 성장과 변화를 위해서는 그 학생이 성취기준에 비추어볼 때 어느 정도 성취했는지에 대한 정보 뿐 아니라 해당 성취 수준이 동료 집단 내에서 어느 정도의 위치에 해당하는지에 대한 정보를 제공하는 것도 의미가 있으며, 이전 시점에서의 성취도 또는 자신의 잠재력에 비추어볼 때 어느 정도 성취했는지에 관한 정보도 교육적으로 대단히 의미있는 정보이다. 이러한 관점에서 볼 때, 학생들에게 제공되는 교과별 학업성취의 평가 결과가 이러한 네 가지 측면의 정보를 모두 포함할 수 있도록 학교생활기록부의 교과성적 기재방식과 내용이 변화될 필요가 있다.

그리고 학생들의 학업성취 수준에 대한 평가가 대학 입시를 위한 전형 자료로 효율적으로 활용될 수 있도록 위해서는 우리나라 대학입시 상황의 특수성을 고려하여 신중하게 접근할 필요가 있다. 성취평가제의 대입활용과 관련하여 고교 현장과 대학 관계자들이 가장 우려하는 부분은 성적 부풀리기로 인한 학생부의 신뢰도 저하와 이로 인한 대입전형에서의 학생부 비중 약화일 것이다. 교사들은 거의 대부분의 학생들이 뒷처지지 않고 성취목표를 일정 수준 달성할 수 있도록 하는 것을 목표로 수업을 진행해야 한다는 것이 교수·학습 과정 운영의 핵심이며, 성취평가제가 실시되어야 하는 이유이기도 하다. 따라서 성공적인 교수·학습의 결과로서 상위 등급을 받는 학생들의 비율이 기존 석차 9등급제에 비해 높게 산출되는 것은 성취평가제에서 어느 정도 기대하는 부분이기 때문에, 성적 부풀리기를 방지하기 위한 정책적 방향은 학생들이 무엇을 알고 무엇을 모르는가를 파악해 학습을 돕고 성취목표에의 도달을 지향하는 교수·학습방법의 변화로 인한 성적 상향과는 분명히 구분하여 접근할 필요가 있다. 이러한 관점에서 볼 때 앞서 제안한 바와 같이 단위학교가 성취기준에 충실한 교수·학습 운영 및 문제 출제를 제대로 수행할 수 있도록 지원하고 모니터링할 수 있는 제도를 도입하는 것이 이러한 문제를 해결할 수 있는 가장 근본적인 방법이라고 할 수 있을 것이다. 그러나 입시에 극도로 민감한 우리나라 현실에서 이와 같은 장치의 마련만으로는 과도한 성적 부풀리기 문제의 발생을 막을 수 없을 것이다. 따라서 과도하게 높은 성적을 부여하는 학교에는 불이익이 갈 수 있도록 함으로써 성적 부풀리기를 예방할 수 있는 제도적 장치가 병행되어야 한다. 본 연구에서는 이를 위해 학생의 등급에 기초하여 규준참조적 해석이 가능한 정보를 산출하여 대학에 제공하는 방안과 소속 고교의 과목별 성취수준별 분포 정보가 학생부의 교과성적에 병기되는 방안, 분할점수 산출시 성적평정환산표를 사용하도록 함으로써 성취비율별 분포를 어느 정도 제한하는 방법 등을 제안하였다.

그러나 이와 같은 방법은 성취평가제가 안정적으로 정착되도록 하기 위한 선결조건들이 충족되지 않은 상태에서 입시방편적으로 활용할 수 있는 제도적 장치이지 근본적인 해결책은 아니다. 결국 성취평가제 결과에 대한 신뢰성을 확보하기 위해서는 대입에서 다양한 전형 요소들을 고려하여 학생들의 성취도를 종합적으로 파악할 수 있는 학교생활기록부 종합전형 방식의 다양화를 통하여 고교 교육의 결과에 대한 질적 측면을 평가하는 방식에 대한 이해 당사자들의 인식이 전환되어야 하며, 교사의 평정 결과에 대한 사회적 신뢰와 교사의 평가전문성을 인정하는 제도적 장치가 구축될 필요가 있다. 대학에서는 개별 교과와 성취기준과 해당학교의 교육여건과 수준을 고려하여 평가한 단위학교에서의 평가결과인 학교생활기록부의 기재상황을 그 의미 그대로 받아들여야 할 것이다. 대학에서 학생부에 기재된 다양한 교과 및 비교과 학습활동에 대한 정보들을 활용하여 고등학교에서의 평가결과와 연계된 전형을 하면서 면접이나 대학의 다른 전형 방법을 통하여 학생의 성취수준을 다면적으로 확인하는 방식으로 전형이 이루어질 경우, 고등학교는 학교생활기록부 기재의 신뢰성 확보를 위해 노력해 나갈 것이다. 다양성을 강조하는 고교 교육과 그 다양성의 결과를 통해 다양한 인재를 선발하여 육성하려는 대학의 요구가 합치할 때 성취평가제는 그 본래의 취지를 살릴 수 있을 것이다. 그러나 이러한 변화 속에서 우려되는 점은 일반고의 교육력이 저하되고 있는 현 상황에서 학교의 여건 차이로 인해 여건이 열악한 일반고 학생들이 불이익을 당할 수 있다. 이 같은 상황이 발생하지 않도록 정부 차원에서 여건이 열악한 학교의 교육과정 및 교육활동을 다양화하고 활성화 할 수 있는 인력과 예산을 지원하고, 교사들의 인식 전환 및 수업혁신을 추진할 수 있는 자발적이고 실질적인 논의의 장을 마련함으로써 변화하는 대입 환경에 유연하게 대처할 수 있는 지원 방안을 모색해야 할 것이다.

2. 학교생활기록부 기록의 내실화

그 동안 학교교육의 결과가 시험성적이라는 단일한 지표로 계량화되고 총점화 됨에 따라 과열된 경쟁심리 및 사교육 유발의 원인이 되었던 것이 사실이다. 이러한 문제를 개선하기 위하여 교과별 학업성취는 물론 학교에서 진행되는 다양한 학습활동의 교육성과를 누가적으로 기재하기 위한 목적으로 학교생활기록부가 1997년에 본격적으로 도입되었다. 도입 초기에는 학생들의 성취 및 교육성과에 대한 평가 정보로 시험점수의 평균과 표준편차, 석차등급, 이수자수 등과 같은 양적 정보가 주로 기재되었으나, 점차 학생의 종합적인 성장 및 특기사항을 기록하여 학생의 교육적 성장을 이해하고 점검하는 종합적인 평가자료로 변화하였다. 그 변화과정을 살펴보면 2010년에는 비교과 영역 중 재량활동과 특별활동을 통합하여 창의적 체험활동상황으로 기록하고 독서활동상황을 신설하는 방식으로 개정되었다. 그리고 2013년에는 지속적인 심층적인 학교진로교육을 위하여 학교생활기록부의 진로관련 사항을 학교급 간에 연계할 수 있는 방안을 마련하였으며, 학생부의 서술식 기재 항목의 내용작성기준을 구체적으로 마련하여 창의적 체험활동 상황의 ‘특기사항’과 교과 학습발달 상황의 ‘세부능력 및 특기사항’, 독서활동 상황의 서술식 기재란의 내용작성기준을 구체화하였다. 2014년에는 교사가 기재하는 서술식 항목의 글자수 축소, 진로희망사항에 학생의 진로희망 사유 기재란 신설, 성취평가제 도입에 따른 성취도 등급과 석차 9등급의 병기, 교외 활동보다는 교내 활동 위주의 기록 등이 추가적으로 적용되었다.

학교생활기록부는 학생의 학교생활에 대한 종합적인 평가자료로 지속적으로 변화해왔지만, 대학의 입학전형에서 학교생활기록부의 활용이 점차 강화되면서 학교생활기록부의 내용 기재에 대한 적지 않은 문제점이 제기되고 있다.

첫째, 학생부 기재 내용 및 범위의 제약이 학생들의 유의미한 경험을 기술하는데 오히려 제한적 요소로 작용할 수 있다는 점이다. 교육부는 사교육의 증가를 막기 위해 학생부 기재사항을 학교 안에서 이루어지는 활동으로 제한하고 있다. 그러나 이러한 제약이 오히려 학생부 기재 내용과 방식을 매우 경직된 방향으로 유도하고 있어, 교사와 학생들에게 혼란을 초래하는 경우도 있다. 예를 들면 사교육 유발 요인이 강한 각종 경시대회, 공인어학시험, 교내·외 인증시험 등의 참여 사실이나 성적(모의고사·전국연합학력평가 성적 또는 관련 교내 수상실적 포함), 외부상, 논문(학회지) 등재나 도서출간, 발명특허 내용, 해외 봉사활동실적 등은 ‘행동특성 및 종합의견’란을 포함하여 학교생활기록부의 어떠한 항목에도 기재할 수 없다. 이처럼 과도한 제한적 요소는 경우에 따라 달리 적용될 수 있는 소지가 많으며, 학생 발달에 기여한 진정한 체험과 활동들을 정확히 제시하는데 제약적인 기준이 될 수 있다.

둘째, 학교생활기록부에 기재되는 학생활동 내용의 진실성이 의심받는 경우가 있다는 점이다. 대학의 입학전형에서 학생부 활용이 점차 확대되면서 그 중요도가 높아짐에 따라, 실제로 경험이나 실천하지 않은 허위 사실 또는 과장된 정보 등이 학생부에 기재되는 부정적 사례들이 종종 밝혀지고 있다. 학생부에 학생들의 발달을 정확히 기재하기 위해서는 교사가 학생들을 면밀히 관찰하여 학생 발달에 대한 객관적인 정보를 얻어내야 한다. 하지만 현재의 학교 상황 하에서 교사들이 학생부 기록을 위한 충분한 시간과 노력을 확보하기란 쉬운 일이 아니다. 이러한 이유로 학생이 제공한 본인의 정보를 여과없이 학생부에 기재하는 경우, 천편일률적인 표현으로 모든 학생의 학생부 내용을 기재하는 경우, 학생들의 입시를 위하여 과장된 내용을 기재하는 경우 등의 부적절한 기재가 발생하고 있는 것이다.

셋째, 학생부 작성에 있어서 학교나 교사간의 노력과 수준, 기술 방식 등에 차이가 심하다는 점이다. 일부 학교에서는 학생부 기재내용의 범위, 분량, 표현 등을 학교 내부적인 기준과 방침을 가지

고 체계적으로 접근하고 있는 반면에, 일부 학교는 특별한 지침없이 교사 개인의 판단에 의존하는 경우도 있다. 학교간의 차이는 이처럼 학교가 학생부 작성에 관련한 자체적인 방침 및 가이드라인의 유무나 정도에서 비롯되는 경우가 많다. 한편으로 교사간의 차이도 문제가 되는데, 교사의 열정, 지식, 학생에 대한 관심, 혹은 개인적인 감정 등으로 인해 학생부 기재 내용이나 수준 혹은 표현에서 차이가 발생하기도 한다. 학생부 평가에 있어서 이러한 학교간·교사간 차이는 학생들의 성장이나 입시에 있어서 결정적인 영향을 미칠 수 있기 때문에 반드시 개선되어야 할 부분이라고 할 수 있다.

학생부 기록에 있어서 이러한 문제점들을 해결하기 위하여 본 연구는 다음과 같은 정책적인 제언을 제시하고자 한다.

1) 기재내용의 제한의 유연화: 학교 결정 재량권 확대

앞서 제시한 바와 같이 사교육 과열을 막기 위해서 학생부 기재 내용을 학교 안에서의 활동으로 제한하는 취지는 자칫 학생 성장의 종합적인 판단을 위한 평가라는 본질적 목적을 훼손할 소지가 있다. 현실적으로 학생들의 전인적 발달과 문제해결 역량을 강화하기 위한 교육으로 학생들이 경험하는 직업체험 활동, 동아리 활동을 통한 리더십 실천, 지역사회나 마을에서 실천하는 프로젝트 중심 교육 등은 학교 안에서 이루어 질 수 없는 교육적 활동들이다. 학생들은 이러한 활동을 통해 교과활동 외에서도 자신의 잠재가능성을 발전시킬 수 있는 기회를 갖게 되는 것이다. 따라서 유의미한 학교 밖 활동이 학생부에 적극적으로 기재하여 평가의 타당성을 높일 수 있는 제도적인 개선이 요구된다.

앞서 본 연구에서 강조한 바와 같이 앞으로 교육 패러다임이 배움중심이나 역량기반 교육으로 전환될 것이고, 이러한 흐름에 따라 자연스럽게 학생들의 학교 밖 활동이 정규 교육활동으로 자리 잡게 될 것이다. 아울러 앞으로 전면 실시될 자유학기제와 같이 학교 밖 활동을 필수적으로 요구하는 교육과정이 도입될 것을 감안하면 학교가 인정하고 추천하는 학교 밖 활동은 좀 더 체계적으로 평가될 수 있어야 할 것이며 그 평가결과는 학생부에 기록되어야 할 것이다. 이러한 관점에서 현행 봉사활동 인정과 같이 학교가 인정하는 지역사회(마을) 활동, 동아리 활동, 학생 자치 활동, 진로체험 활동 등에 대하여 학교가 학생부 기재범위 및 내용을 결정할 수 있는 재량권을 부여해야 한다. 물론 이러한 활동에서 사교육 업체의 영향과 개입을 철저하게 배제시키기란 쉬운 일이 아니다. 그렇기 때문에 아이들 스스로 기획하고, 실천하고, 결과물을 만들어 내는 과정을 교사들은 더욱 더 면밀하게 관찰하여 그들의 변화와 성장을 제대로 평가할 수 있어야 할 것이다.

2) 학생 성장과 노력에 관한 정보 기재

학생의 학습활동과 그로 인한 교육성공을 이해하기 위해 필요한 평가정보는 크게 성취목표 및 준거에 기초한 정보, 상대적인 위치에 기초한 정보, 과거로부터의 지속적인 성장에 기초한 정보, 학생이 성취를 위해 노력한 정도에 관한 정보 등으로 나누어 볼 수 있다. 학생의 성취에 관한 종합적인 이해를 위해서는 학생부에 이와 같은 네 가지 측면의 정보가 충분히 기록되어야 한다. 하지만 현재 학생부 체제에서는 성장과 노력에 관한 기재가 명시화되어 있지 않으며, 설사 교사가 이러한 학생정보를 기재할 수 있는 영역도 ‘행동 특성 및 종합 의견’에 서술식으로 기록하는 정도에 그치고 있다. 더구나 입시에서 학생이 불이익을 받지 않도록 하기 위해 상급학교에 진학할 가능성이 높은 학생들에게는 그들의 장점을 잘 포장해서 구체적으로 기재해 주고, 그렇지 못한 학생에게는 피상적인 의견만 기재해 주고 있는 것이 현실이다.

이제는 학생들의 성장과 발전을 견인해 가기 위해 보다 내실있는 학생부 기록과 활용이 필요한

시점이다. 미국의 사례에서와 같이 주단위에서 실시한 표준화 검사의 연도별 성장 정보를 기재할 수도 있고, 학교 단위에서 실시한 시험에서의 상대적 위치에 대한 성장 정보를 기재할 수도 있을 것이다. 또한 일본과 같이 범교과적인 평가 관점이 반영된 형태의 정보를 기재하여 학생들이 학교 교육을 통해 달성해야 할 바람직한 가치를 중심으로 학교수업 및 평가가 실시되도록 할 필요도 있다. 하지만 보다 본질적인 접근은 학생의 성장과 노력에 대한 교사의 평가가 객관적으로 이루어지고 그 결과를 신뢰하고 활용할 수 있는 평가문화를 정착시키는 것이다.

앞의 외국 사례들은 우리에게 시사하는 바가 크다. 이를 통해 우리의 학생부 평가에 대해 각 학교수준에서 설정할 수 있는 가이드라인은 다음의 기준들을 고려해 볼 수 있다. 첫째, 학생의 학업발달에 관한 정보를 기재할 수 있는 영역으로 ‘교과학습 발달상황’이라는 정량적 평가와 더불어 ‘세부능력 및 특기사항’이라는 정성적 평가 부분에서 학생들의 잠재력과 성장을 부각시킬 수 있는 학교의 방안이 만들어져야 한다는 점이다. 이를 위하여 학생의 석차등급뿐만 아니라 학업역량, 발전가능성, 적성에 대해서 교사가 평가할 수 있는 범위와 지침이 명확히 제시되어야 한다.

둘째, 학생의 태도, 인·적성 등 정의적 발달에 관한 평가를 위하여 현행 ‘행동특성 및 종합의견’의 영역의 내실있는 운영을 위하여 교사와 학생의 참여 수준과 평가 방법 등이 구체화되어야 한다. 학생의 성장과 노력은 학생 개인의 의지와 열정이 반영되어야 하기 때문에 학생의 자기평가가 중요하며, 또한 교사의 지속적인 관찰과 지도가 더불어 이루어져야 한다. 따라서 이에 대한 지침이 제시되어야 할 필요가 있다. 그리고 셋째, 학생부평가에서 학생 특성의 차별성이 부각될 수 있는 방안이 모색되어야 한다. 현재와 같이 담임교사 일인이 전적으로 학생부 평가를 담당한다면 그 표현과 기재 방식이千篇일률적으로 유사해 질 수밖에 없게 된다. 따라서 학생의 특성과 잠재력을 보다 면밀히 평가하기 위해서는 담임뿐만 아니라 교과 교사들의 보다 적극적인 참여와 이에 대한 학교단위의 방안이 모색되어야 한다.

3) 다면적 평가 도입: 교육주체와 평가주체의 일치

학생부에 기록되는 학생들의 학업성취도는 객관적 자료나 성적을 기초로 하기 때문에 정보의 객관성과 적절성에 큰 문제가 없다고 보여 진다. 하지만, 학생의 행동, 태도, 경험, 정서적 발달과 관련된 영역의 평가는 보다 주의 깊고 다면적인 평가가 이루어져야 할 필요가 있다. 학교 안과 밖에서 이루어지는 학생들의 인지적, 정의적, 신체적 발달에 대한 정보를 수집하고 이를 평가하는 교육적 활동이 교사 위주로 이루어지기에는 이미 많은 한계가 노출되고 있는 실정이다.

교육주체와 평가주체가 일치해야 한다는 원리에 입각하자면 학생부 평가에 교사뿐만 아니라 학생, 학부모, 지역사회 인사들도 참여할 수 있어야 한다. 학생들도 그들의 활동, 배움, 성장에 대한 계획과 실천을 스스로 평가할 수 있는 능력이 있다. 예를 들어 세부적인 교과영역이라든지 교육적 활동에 대한 계획을 기록하고 정기적으로 어떠한 결과를 맺어가고 있는지 스스로 평가해 봄으로써 지속적인 발전을 도모할 수 있는 것이다. 이러한 자기평가 내용이 확인되어 학생부에 반영된다면 평가의 객관성 확보나 평가결과의 활용도 측면에서 유용한 정보로 이용될 수 있을 것이다.

또한 학생들이 진로나 체험활동을 학교 밖에서 진행하였다면 이에 대한 평가는 교육주체가 할 수 있어야 할 것이며 협력자들의 의견도 반영될 필요가 있다. 앞으로 학교 밖에서 진행되는 프로젝트 수업이나 체험활동은 점차 늘어나고 강화될 것이다. 따라서 이러한 교육활동에 대한 체계적인 평가를 위해 교육활동을 계획할 때 활동내용과 더불어 그 성과를 평가할 수 있는 평가틀의 구체화가 반드시 수반되어야 한다. 그리고 학생부 기재 내용은 학업성취에 관련한 정보는 물론 학생들의 전인적 발달에 대한 다양한 정보를 포함해야 한다는 점에서 학생들의 다양한 활동에 대한 교육주체들의 평가가 반영될 수 있어야 할 것이다.

4) 학교간·교사간 편차 극복

학교와 교사의 의지와 열정 혹은 준비도에 따라 학생부 기재 내용, 범위, 수준이 커다란 차이를 보인다. 하지만 학생들 입장에서 보자면 이러한 편차는 불공정하고 차별적인 요소이기 때문에 반드시 개선되어야 할 문제인 것이다. 이는 학생부 평가의 신뢰성에 관련된 것으로서 평가 결과의 활용에 지대한 영향을 미치게 된다. 다시 말해서 학생부 기재에 있어서 이러한 학교간·교사간 차이는 단기적으로 학생들의 성장에 그릇된 피드백을 제공할 수 있으며, 장기적으로는 대학입시에 부정적인 영향을 미칠 수 있게 된다.

먼저 학교생활기록부 기재의 신뢰성을 제고하기 위해서는 행·재정적 정책적 지원을 통해 교사가 교수·학습에 집중할 수 있는 여건을 조성해 주고 교사의 학생평가를 신뢰해야 할 것이다. 그리고 학부모가 교사의 학생평가 실천에 대해 관여하는 것에 대해 교사들은 큰 부담을 느끼고 있다. 가르친 교사가 학생의 학습활동을 면밀하게 관찰하고 그 성취정도를 자리매김해주고 학생의 교육성과를 기록하는 것은 너무도 당연히 교사가 해야 할 일로 교사들은 인식하고 있으며, 교사의 평가전문성을 신뢰하고 학교생활기록부 기재가 내실을 기할 수 있도록 정책적인 지원이 있어야 할 것으로 보인다.

학교간 그리고 교사간 학생부 평가의 편차를 최소화하기 위해서는 교사들이 인정하고 그들의 평가 활동에 적합한 평가 관련 지침과 가이드라인이 제공될 필요가 있다. 물론 학생부 기재 내용과 방법에 대한 세부적인 지침과 가이드라인은 교사들의 평가 자율성을 침해하고 그들의 평가를 관성화 혹은 획일화 시킬 수 있는 소지가 있다. 하지만 이러한 문제는 학교와 교사들이 학생부 평가에 대한 올바른 인식이 전제된다면 충분히 극복할 수 있는 문제이다. 이러한 관점에서 학생부 평가의 편차를 극복할 수 있는 원칙을 제시하자면 다음과 같다.

첫째, 학교간 편차를 극복하기 위해서는 국가수준, 교육청수준, 학교수준, 그리고 교사수준의 학생부 평가에 대한 각 주체들의 일관된 평가 원칙과 인식을 공유해야 한다. 이를 위해서는 학생부 평가를 위한 가이드라인이 국가와 교육청 수준에서는 일종의 방향성만을 제시하고, 세부적인 내용과 방법은 학교와 교사단위에서 참여와 고민으로 결정되어야 한다. 만약 위 단위에서 세부적인 지침을 제시하면, 교사들은 이를 반드시 따라야 되는 하나의 규칙으로 받아들이는 경향이 있어 그 적용의 유연성과 현장성이 급격히 떨어진다는 점을 본 연구에서 확인하였다. 따라서 각 평가주체들의 전문성과 역할에 입각한 참여를 통해 만들어진 가이드라인을 공유함으로써 학교간 차이를 극복할 수 있을 것이다.

둘째, 학교간 그리고 교사간 차이를 극복하기 위한 학생부 평가 가이드라인은 성취목표 및 준거에 기초한 정보, 상대적인 위치에 기초한 정보, 과거로부터의 지속적인 성장에 기초한 정보, 학생이 성취를 위해 노력한 정도에 관한 정보 등을 어떻게 담을 것인지에 대한 전략이 포함되어야 한다. 앞서 제시한 바와 같이 이러한 평가 기준에 대해 국가와 교육청 수준에서는 각 평가 영역의 개념과 의미 또는 굵직한 준거 등만을 제시하고, 이를 위한 세부적인 내용과 방법에 대한 지침은 학교와 교사단위에서 결정할 수 있어야 한다.

셋째, 교사간 차이를 극복하여 학생부 평가의 신뢰성을 높이기 위해서는 근본적으로 교사들의 노력과 기록의 중요성에 대한 인식이 제고될 필요가 있다. 학생들의 인지적, 정의적, 신체적 발달에 대한 정확한 평가를 내리기 위해서는 교사들이 일정한 시간을 확보하고 준비된 평가 계획에 따라 체계적인 관찰, 상담, 점검 등의 평가적 활동이 실행되어야 한다. 하지만 수업 및 생활지도나 행정업무 등으로 이미 과부담을 안고 있는 현장 교사들이 학생부 평가를 위해 이러한 시간과 열정을 투자하기에는 무리가 있는 것이 현실이다. 따라서 학생부 평가를 위한 지침뿐만 아니라 교사들이 평가 활동에 필요한 시간과 업무에 관련한 지침이 학교단위별로 마련되어야 필요가 있다.

이러한 지침과 가이드라인을 설정하는데 있어서 무엇보다 중요한 것은 이를 통하여 학생부 평가의 신뢰성을 제고하는 것도 중요하지만, 학생평가가 획일화되고 유사화되는 것은 반드시 지양해야 할 부분이라는 점이다. 학생부 평가의 본질적인 목표는 이를 통해 학생 개개인의 특수성과 잠재력을 부각시키고자 함에 있다. 따라서 평가를 위한 지침과 가이드라인이 교사들의 평가 자율성과 현장성을 침해해서는 안 될 것이다. 아울러 학생부 평가에서 교사간 차이를 극복하기 위해서는 이에 대한 인식과 전문성을 확보하는 것이 중요하기 때문에 체계적이고 정기적인 교사연수의 기회도 제공되어야 할 것이다.

3. 대입전형과 학교평가의 연계성 확보

대학입시가 어떤 방법으로 실시되느냐에 따라 중등교육에서의 학생평가의 방향이 달라진다. 우리나라 학생평가의 최종 단계에 대학입시가 자리하고 있기 때문이다. 고등학교 교육이 대학입시에 좌우되는 현실에서 대학입시가 정상화되지 않는 한 고등학교 교육의 정상화는 요원하다는 것은 앞서 주지한 바와 같다. 그 만큼 대학입시가 고등학교 교육과 학생평가에 미치는 영향력이 상당한 것이다. 대학입시에 있어서 대학수학능력시험은 검사의 구성체제와 내용, 점수체제와 성적통지방식, 결과 활용 방식 등의 변화로 인해 그 성격이 지난 20년간 지속적으로 변해 왔음에도, 대학에서 수학(修學)할 수 있는 능력을 재는 시험이란 의미의 ‘대학수학능력시험’이란 명칭을 유지하고 있다. 이는 대학수학능력시험(이하 수능)에서 재려고 하는 바가 고교졸업 예정자들에게 요구되는 ‘대학에서 수학할 수 있는 능력’이며, 대학수학적격자를 변별하기 위한 시험이라는 기초를 고수하고 있는 것이다. 하지만 이러한 수능을 포함하여 대학입시 제도가 고등학교 교육에 너무 지배적인 영향을 미친다는 점과 고등학교 교육과정 운영과 학생평가의 현실과 불일치한다는 지적이 지속적으로 제기되고 있다. 이에 관련한 문제점을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 학생, 학부모, 교사들이 현장에서 느끼고 있는 수능은 대학수학적격자를 위한 변별이라기보다는 여러 대학(특히 소위 명문대학) 간 입학대상자의 성적을 촘촘히 변별하는 전형적인 상대평가 시험으로 인식되고 있다. 실제로도 수능의 명확한 변별력을 요구하는 문제제기가 매년 불거지고 있는 추세이다. 이를 위하여 본래의 취지와 달리 시험의 난이도가 점차 높아지고, 객관식 위주의 상대평가 기능이 강화되고 있는 실정이다.

둘째, 대학입시와 중등교육 과정에서 실시되는 학생평가 방식으로 대표적인 것이 수능, 내신, 학교생활기록부이다. 대학 입학 전형들은 이 세 가지 평가 방식 중에서 한두 가지를 선별적으로 입시에 반영하고 있다. 예를 들어 정시는 수능만을 반영하고, 학교생활기록부 종합전형에서는 내신과 학교생활기록부를 반영하며, 논술전형은 논술시험과 내신을 반영하고 있다. 문제는 정시를 지원하든 수시를 지원하든 모든 학생이 이 세 가지 평가로부터 과중한 부담감을 갖는다는 점이다. 그렇다면 정시와 수시로 나누어 이 세 가지 평가 방식을 선별적으로 적용해야 하는지에 대한 의문을 제기할 수 있다.

셋째, 중등교육의 방향이 점차 역량기반 교육으로 무게중심이 이동하는 과정에서 대학입학 전형과 학생평가가 이를 잘 반영하고 있는지 우려의 목소리가 있다. 앞서 제시한 세 가지 평가방식(수능, 내신, 학교생활기록부)이 학생의 성장을 다면적이고 종합적인 측면에서 평가적 정보를 충분히 제공하고 있는지는 보다 면밀히 검토해 볼 필요가 있다. 오늘날 중시하는 배움중심과 역량기반 교육을 통해 학생들이 성취한 종합적이고 다면적인 경험과 재능을 옹골케 평가해 낼 수 있는 방안이 요구되고 있는 실정이다. 이러한 문제의식을 바탕으로 대학입시와 학생평가의 연계를 강화하기 위한 제안을 제시하자면 아래와 같다.

1) 역량기반 교육을 위한 학교생활기록부 종합전형 확대

고등학교에서 역량기반 교육을 받아 온 학생들의 성장과 발달을 평가하기 위하여 앞으로는 단편적 지식과 인지적 능력만을 측정하는 수능 비율을 낮추고 학교생활기록부나 면접 평가 비율을 높여야 한다. 앞서 제시한 바와 같이 교사들도 객관식 위주의 수능이 교과와 일부내용에 대한 기억과 이해정도를 평가하고 학생들로 하여금 빠르고 정확하게 정답을 찾아내는 피상적 사고자가 되게 할 뿐 개개인의 문제해결능력과 창의력, 잠재역량과 발전가능성 등은 제대로 평가하지는 못한다고 생각하고 있다. 또한 대부분의 교사들은 이러한 수능의 출제방식 때문에 수업혁신 및 학교교육 내실화가 어려워진다고 생각한다.

이제 대학도 미래사회가 요구하는 핵심역량을 갖춘 인재를 선발하기 위해 초·중·고교에서의 누가적인 학생평가기록을 세심히 살펴 수능이 제공하지 못하는 정보를 수집해 반영하고, 고등학교의 학교교육과정의 특성을 고려해 대학이 원하는 신입생을 선발할 수 있는 방안을 적극적으로 모색하여야 한다. 그러기 위해서는 대입전형에서 학업성적뿐만 아니라 학생들의 지적, 정의적, 신체운동적 영역의 조화로운 발달, 즉 전인성(integrity)이 강조되어야 한다. 21세기 지식기반사회에서는 단순히 시험성적이 높은 학생보다는 창의력과 협동성, 리더십, 의사소통능력, 봉사 및 윤리성 등의 다양한 능력을 지닌 학생이 우수한 학생으로 간주된다.

이러한 관점에서 보자면 대학입학 전형에서 정시와 같이 수능성적에 의존하는 비율을 낮추고 학교생활기록부와 면접과 같이 학생의 전반적인 성장과 발달을 점검할 수 있는 입시체제가 이루어져야 할 것이다. 우리 사회의 학생들 사이에서도 점차 단순히 성적과 석차를 높이기보다는 자신이 원하는 분야에서 전문성을 키워 차별화된 인생을 살고자 하는 바람이 지속적으로 조금씩 증가하고 있다. 그리고 이런 변화와 요구에 부응하기 위해 학교들도 학생 개개인의 특성과 필요에 적합한 다양하고 특성화된 교육과정을 개발하고 학교교육의 내실화를 위해 노력하고 있다.

그렇다면 대학도 다양한 방법과 기준으로 단순히 시험성적이 높은 학생보다도 중등교육의 총체적 성과를 반영하는 전인성을 갖춘 학생들을 선발해 사회에 공헌할 수 있는 인재로 양성해내기 위한 방안을 모색하여야 한다. 더구나 자유학기제라든지 창의적 체험활동이 이제는 정규교육과정에 편성되는 중요한 교육적 활동인 만큼 이러한 비교과 영역의 교육적 활동과 학생들의 성장을 어떠한 식으로든 평가해야 할 것이고, 이러한 평가가 대학입학에서도 일정정도 반영이 되었을 때 그러한 활동의 교육적 효과도 높일 수 있을 것이다. 이를 위해 현재의 대학입시 전형 중에서 학생부 종합전형의 비율을 점진적으로 높여 나갈 필요가 있다.

2) 대학입학 전형의 유연화: 수시위주의 다층적 평가

위에서 언급한 학생부 종합전형의 확대 외에도 대학입학 전형에 대한 전반적인 개선을 고려해 볼 필요가 있다. 대입전형 개선의 방향은 수능, 내신, 학교생활기록부 모두를 종합적으로 평가하여 그 결과를 대입에 반영하는 수시위주의 다층적 평가라는 측면이 강조되어야 할 것이다. 대학을 목표로 공부하는 고등학생들 중에서 수시만을 준비한다거나 정시만을 준비하는 학생들은 거의 없다. 대부분의 학생들은 수시와 정시를 모두 준비하면서 이중적인 부담을 느끼고 있으면, 수능, 내신, 학교생활기록부라는 모든 유형의 평가에서 자유로울 수가 없는 현실이다.

여차피 학생평가에서 수능, 내신, 학교생활기록부가 학생성장 발달에 대한 각각 다른 측면을 평가하는 기능을 가지고 있다면, 대학입시에서 이를 선별적으로 적용하는 것이 오히려 학생 발달의 일부분만을 대상으로 하는 편향적인 평가가 될 수 있다. 반면에 세 가지 평가방식 모두를 적절하게 반영한다면 학생의 인지적, 정의적, 신체적 발달에 대한 종합적인 정보를 바탕으로 그 대학에 맞는 학생을 선발할 수 있게 될 것이다. 하지만 이러한 종합적인 평가를 위해서는 현재의 수시와 정시로

구분된 전형 체제를 개선할 필요가 있다.

정시가 주로 수학능력시험을 통해 학생들을 선발하는 전통적인 방법이라고 한다면, 수시는 주로 학생부종합전형(과거 입학사정관제도가 바뀐 것임)과 논술전형으로 신입생을 선발하는 전형이다. 수시제도의 도입 취지는 시험성적이 아닌 비교과 영역에서 학생들이 보여준 경험과 배움을 바탕으로 그들의 성장 잠재력과 능력을 판단하고 그 결과를 기초로 대학 입학을 결정하자는 것이다. 그런데 이 제도가 성공하기 위해서는 수학능력시험에 대한 학생들의 부담이 줄어들어야 한다는 전제가 선행되어야 한다. 다시 말해서 수능에 대한 부담이 줄었을 때, 학생들은 자신의 꿈과 재능을 실현시키기 위하여 교과 공부 외에도 다양한 진로활동과 창의적 체험을 진행하고, 이를 통해 대학에 진학할 수 있는 기회를 갖게 되는 것이다.

따라서 대학입학 전형의 개선을 위하여 수능 성적으로 학생을 선발하는 정시전형을 지양하고, 점차 수시체제로 변화를 유도해야 한다. 변화된 수시체제 하에서는 부담이 줄어든 수능과 내신 및 학교생활기록부 등이 골고루 반영되는 종합적인 평가가 이루어져야 한다. 또한 이러한 수시체제는 차수를 나누어 1, 2, 3차와 같이 학생들에게 복수의 기회를 주어지게 된다면 학생들의 부담이 줄어들게 될 것이다.

3) 수학능력시험의 개선

정부는 대입전형 간소화 방안을 발표하고 대입전형에서 대학수학능력시험의 반영비율을 줄이고 내신의 반영비율을 점진적으로 늘려갈 방침이며, 학생선발방식에서 학생의 학습활동과 성과를 종합적으로 판단하는 질적 평가를 강조하고 있다. 또한 2015 문·이과 통합형 교육과정의 총론 주요사항을 발표하고 미래사회가 요구하는 역량함양이 가능한 교과 교육과정의 개발을 진행 중이다. 이 같은 정책변화를 고려하여 그동안 대학수학능력시험이 사회적, 정치적, 정책적 측면에서 그 선발기능을 지나치게 강조했던 부분을 극복하고 교육적 기능과 가치에 중점을 두는 방향으로 대학수학능력시험의 개선이 모색되어야 할 것이다.

(1) 수능 검사성격의 명료화

대학수학능력시험의 검사성격의 명료화와 관련해서는 앞서 제시한 두 가지 방향의 제도적 변화를 모색해 볼 수 있다. 하나는 대학수학능력시험을 통해 재고자 하는 대학수학능력이 의미하는 바를 명료히 하고 고등학교교육과정과 연계해 대학에서의 수학능력(修學能力)을 재는 시험으로 현 수능체제를 개선하는 방안이다. 그리고 또 다른 하나는 대학수학능력시험을 고등학교 졸업자의 학업능력을 평가해 주는 시험으로 현 수능체제를 개선하는 방안이다. 이 중에서도 본 연구는 두 번째 안에 보다 더 무게중심을 두고자 한다. 현재 우리나라 현실을 고려해 보자면 대학수학능력시험은 고등학교 교육과정과 연계해 대학에서의 수학능력을 재는 시험으로 그 성격을 분명히 하고 고등학교 교육과 대학교육을 연계해주는 역할을 강조하는 것이 보다 바람직할 것으로 보이기 때문이다. 여기에서 대학에서의 수학능력이란 고등학교 교육과정의 성공적인 이수를 통해 형성된 학업능력을 의미한다.

대학입시에서 내신이나 학교생활기록부의 비중이 높아진다고 해서 전국적인 비교 잣대가 필요 없다거나 대학수학능력이 경시되는 것은 아니다. 공정한 선발을 위해서는 비교가능한 객관적인 측정치가 요구되며, 대학교육에 적응하기 위해서는 그에 부합하는 학업수행능력(學力)이 있어야 하기 때문이다. 이런 이유에서 내신과는 또 다른 정보를 제공할 수 있는 대학수학능력시험은 여전히 필요하다 할 수 있다. 그러나 현재와 같이 거의 모든 교과목을 출제범위에 포함시키고 학생들이 일부과목을 선택해 응시하게 하는 시험체제로는 대학수학에 공통적으로 요구되는 보편적인 대학수학

능력을 측정해 낼 수는 없다.

대학수학능력시험에서 측정하는 대학수학능력이 대학교육에 필수적인 공통능력이라 할지라도 그것은 ‘학교교육을 통해 학습된 능력’일 것이므로 고등학교 교육과정의 내용과 수준에 따라 출제되어야 할 것이다. 즉, 대학수학능력시험은 ‘대학에서의 수학능력에 대한 예측’이 강조되기보다는 ‘고등학교 교육과정의 목표도달 정도의 확인’이 강조되는 고교교육을 통해 학습된 능력을 측정하는 시험으로 고등학교 교육과정의 내용과 수준에 따라 출제되며 특정교과의 시험이 아니라 통합교과적 소재를 활용하여 사고력을 중심으로 측정하는 학력고사여야 할 것이다. 이런 점에서 대학수학능력시험은 과거의 수능체제에서와 같이 언어영역, 수리영역, 사회탐구영역, 과학탐구영역, 외국어(영어)영역의 하위영역으로 구성된 시험체제가 현 수능의 체제보다 타당할 것이다.

(2) 상대평가방식의 점수체제 개선

대학수학능력시험은 국가수준의 시험이지만 선발기능은 최소화하고 학생선발의 보조적 기능을 할 수 있도록 해야 할 것이다. 수능의 변별력이나 고등학교 교육과정과의 관련성 등과 관련된 사회적 논란이 야기되는 이유는 대학수학능력시험이 대학입학 전형자료로서의 비중 즉 선발기능이 강조되기 때문이다. 수능을 자격고사화하거나 대입전형자료로서의 비중을 약화시킨다면 그에 대한 논란은 자연스럽게 줄어들 것이다. 그러나 대학수학능력시험은 대입전형자료 중 유일한 전국 수준의 평가자료이므로 적격/부적격의 이분법적으로 자격고사화하는 것보다는 어느 정도의 변별기능은 지닐 수 있도록 기준에 따라 몇 단계의 등급점수를 부여하는 것이 적절할 것이다. 따라서 앞서 제시한 성취평가제의 올바른 적용이 중요시 되고 있는 시점이다.

대학수학능력시험에 절대평가방식이 도입되면 선택과목 간의 유불리 문제는 상당부분 해소될 수 있을 것이다. 응시자들은 선택한 교과목의 점수분포에 상관없이 등급별 ‘기준’에 도달했는지에 따라 평가되므로 선택에 다른 유불리 없이 자신이 도달한 수준에 따라 평가받을 수 있기 때문이다. 그러나 절대평가체제 도입으로 인한 시험의 변별력 문제가 대두될 수 있다. 수능의 변별력 약화를 보강하기 위해서는 대입전형에서 학교생활기록부의 활용도를 높이고, 교과영역별로 학생에 대한 보다 종합적인 평가가 이루어질 수 있도록 수능성적과 내신성적을 합산하는 방식과 비교과 영역의 활동 등을 다양한 기준으로 활용해야 할 것이다.

대학수학능력시험의 절대평가체제가 정착될 수 있도록 하기 위해서는 각 등급 별 성취기준에 대한 진술이 정교하게 이루어져야 하며, 등급별 기준이 사회적으로 수용 가능하고 그에 따라 응시생의 등급수준 정보를 일관성 있게 제공할 수 있어야 한다. 그리고 ‘기준’에의 도달이 정상적인 학교교육과정을 통해 가능해야 대학수학능력시험의 준비를 위한 사교육비의 감소를 기대할 수 있을 것이다.

(3) 출제내용과 문항유형의 개선

대학수학능력시험은 고등학교 교육과정의 성실한 이수를 통해 형성된 학업능력을 평가할 수 있어야 하며, 특정교과의 시험이라기보다는 고등학교 교육과정의 교과영역별 내용과 수준에 따라 통합교과적인 소재를 활용하여 학업능력을 측정하는 시험으로 전환하여야 한다. 대학수학능력시험은 대학 수학에 필요한 학업능력을 측정하기 위해 고등학교 교육과정의 수준과 내용에 맞추어 고등사고력을 측정하는 학력고사이다. 따라서 개별 교과목별로 학력을 평가할 필요는 없으며, 학력을 평가하기 위한 출제내용의 범위는 일부 교과영역(언어(국어)영역, 수리(수학)영역, 사탐(사회)영역, 과탐(과학)영역)으로 수준으로 제한하는 것이 적절할 것이다.

교육부가 발표했듯이 21세기가 필요로 하는 필수 역량에 기반해 교육과정을 편성하는 일, 융합

교육을 강화하는 일, 인성교육을 강화하는 일, 교과 교육과정의 내용과 수준을 적정화하는 일 등을 중심으로 국가 교육과정이 변화를 꾀하고 있다. 이를 위해서는 21세기에 요구되는 핵심역량과 연계된 성취기준 및 그에 적합한 교수·학습방법과 평가방법의 개발 및 적용, 교육환경의 조성 등을 포괄하는 통합적 역량교육을 위한 전략이 요청된다. 학교교육과정의 운영이 역량기반이라면 대학수학능력시험의 출제내용도 그 성과를 평가할 수 있어야 한다. 그러기 위해서는 문항유형도 객관식 일변도에서 벗어나 논술형/서술형 문항을 포함시켜 학교교육이 책읽기, 글쓰기, 토론하기 등을 통해 고등사고능력과 미래사회가 요구하는 역량을 키울 수 있도록 견인해 나가야 할 것이다. 외국의 국가 수준에서 치러지는 대학입학시험도 서술형 문항위주로 출제되고 있으므로 그들의 접근을 분석해 시사점을 도출하고 서술형 문항의 출제 및 채점방식에 대한 면밀한 검토를 통해 단계적으로 서술형 문항의 비중을 늘려갈 수 있어야 할 것이다.

또한 지필고사 유형에서 벗어나 IT기술 활용 및 유비쿼터스 환경에 부합하는 방식을 도입해 고등사고능력뿐만 아니라 다양한 문제해결능력까지 측정해 낼 수 있는 시험으로 점진적으로 발전해 나가야 한다. PISA 2015의 협업에 의한 문제해결능력 평가도구와 미국의 차세대 평가도구가 이런 가능성을 시사한다. 미국은 2015년부터 시행할 새로운 차세대 평가 ‘Assessment2.0’을 준비 중이다. 선택형 문항 위주의 평가를 대체할 미국의 차세대 평가(The Next Generation of Assessments)는 고등정신능력의 측정은 물론 문항반응이론을 도입하여 개별 학생의 성취수준을 파악하고, 학생, 교사, 학부모에게 즉각적인 피드백을 제공하는 것을 목적으로 하고 있다. 이런 과정을 통해 미국은 과거엔 측정하기 어렵다고 간주되었던 사고력을 측정할 수 있는 평가모형을 개발해 내고 있다. 우리나라도 고등사고능력과 미래사회가 요구하는 핵심역량을 측정할 수 있는 새로운 문항유형 및 평가방법의 개발과 연구에 과감한 투자를 시작해야 할 것이다.

4. 교사들의 평가적 역량 제고

학생평가에 있어서 교사의 능력과 권한이 최대한 보장되어야 한다. 학생들의 성장과 발달을 평가하는 과정에서 교사의 권위를 인정하고, 학교와 교사가 운영 및 관리 가능한 평가제도가 정착되어야만 한다. 교실에서 이루어지는 교사의 학생평가는 점수화된 성적으로 학생들을 분류해 성적우수자와 부진자로 구분하는 것이 아니라, 학습자의 성취수준에 대한 정보를 수집하여 이를 교수·학습활동의 개선을 위해 적극적으로 활용하는 활동이다(김신영, 2012). 이를 위하여 교사는 지속적인 연구를 통해 학생평가에 대한 전문성을 신장해 나가야 하는 것이다.

교사에게 요구되는 평가 전문성이란 표준화 검사의 개발 및 실시를 위한 전문성과는 구분이 된다. 대규모의 표준화된 평가를 실시하기 위해서는 특별히 전문화된 훈련과정을 거쳐 연구설계, 표집이론, 자료의 수집 및 관리, 통계적 측정방법 활용 등의 평가활동과 절차를 수행하기 위한 수준 높은 측정학적 전문성이 요구된다. 하지만 교사에 의한 학생평가는 수업의 성취목표에 기반해 학생개개인의 학습을 이해하고 학업성취수준을 자리매김하여 그 개선을 도와주기 위해 실시되는 활동에 관련한다. 교사에게 요구되는 평가 전문성은 수업개선을 위한 의사결정을 내리기 위하여 수집된 학생 정보를 적절히 활용하는 활동에 관계하며, 좀 더 구체적으로는 학생평가 방법 선정능력, 평가도구 개발능력, 평가실시·채점·성적부여 능력, 평가결과 분석·해석·활용 능력, 평가의 윤리성 인식능력 등으로 구분할 수 있다(김경희 외, 2006). 이러한 교사의 평가전문성을 함양하기 위한 방안을 제시해 보자면 다음과 같다.

1) 상세한 평가 매뉴얼보다는 평가 자율성과 권한의 강화

본 연구를 진행하면서 인터뷰에 응했던 대부분의 교사들이 ‘학교에 체계적인 평가 매뉴얼이 없기 때문에 이를 보완하는 것이 필요한가’라는 질문에 대하여 부정적인 대답을 제시하였다. 이러한 반응에는 학교 교사들이 평가 매뉴얼이 있다면 이에 구속되어 교실평가의 자율성이 침해되는 것을 우려하는 측면과 이미 교육청이 단위학교에 요구하는 평가 지침만으로도 현장 교사들이 학생평가의 권한과 영역을 많이 침해하고 있다는 측면이 복합적으로 작용한 결과이다. 앞서 지적한 바와 같이 위 단위에서 제시한 상세한 평가 지침과 가이드라인이 교사들에게는 반드시 따라야 할 평가 규칙으로 인식되는 경향이 있다. 이를 극복하기 위해서는 학생평가를 위한 세부적인 방안이 위 단위에서 상명하달로 내려오는 방식보다는 교사와 학교단위에서 구체화되는 방식이 바람직하다.

학교현장에서 이루어지는 학생평가는 주로 내신과 학교생활기록부로 이루어진다. 이러한 학생평가에 있어서 교사의 평가권을 강화하기 위해서는 먼저 어떠한 가치와 기준들이 적용되어야 하는지에 대한 인식의 공유가 있어야 할 것이다. 학교에서 이루어지는 학생평가 특히 학교생활기록부 평가에서 과연 일률적인 표준화 검사에서의 신뢰도와 타당도와 개념의 객관성과 타당성을 확보해야 하는 것인지, 아니면 교사에 의한 학생 평가는 측정학적 관점과는 구별되는 내용 타당도와 결과 타당도의 관점에서 객관성과 타당성이 확보되어야 하는 것인지 명확한 인식의 공유가 있어야 한다. 교사의 평가권이 보장되기 위해서는 그들의 평가 전문성이 확보되어야 한다. 교사에게 필요한 평가 전문성이란 대규모의 표준화 검사에서 요구되는 그것과 분명히 구분이 되어야 한다. 교사 주도의 학생평가에서는 교사와 학생이 교실 상황에서 상호작용하며 학습한 내용과 과정이 반영되어야 하기 때문에 교사의 주관성과 상황의 맥락성이 반드시 반영될 수밖에 없다. 이러한 관점에서 교사들의 학생평가를 위해서 구체적이고 상세한 매뉴얼보다는 평가의 윤리적, 기술적, 가치적 측면의 전문성 제고를 통해 평가자율권을 확대하는 방향이 모색되어야 한다.

또한 교사의 학생평가에 대해 교사 스스로의 전문성과 학교의 책무성이 강화되어야 하는 것 외에도 학부모와 학생들의 평가결과에 대한 신뢰와 믿음이 학교문화에 정착되어야 한다. 이를 위해서는 교사와 학부모 그리고 학생들이 정기적으로 함께 하여 평가결과를 논의하고 발전을 위한 방안을 고민하는 기회를 갖아야 할 것이다. 이를 통해 교사의 학생평가가 단순한 선발의 기재가 아니라 학생의 성장을 돕는 교육적 활동으로 자리매김하는 선순환적인 구조와 문화를 만들어야 한다.

2) 평가 전문성 함양을 위한 재교육 기회 확대

앞서 제시한 교사의 학생평가 여섯 가지 영역으로 학생평가 방법 선정능력, 평가도구 개발능력, 평가 실시·채점·성적부여 능력, 평가결과 분석·해석·활용 능력, 평가의 윤리성 인식능력 등에 대한 지속적이고 체계적인 재교육 기회가 교사들에게 제공되어야 한다. 위의 평가 능력을 바탕으로 교실상황에서 이루어지는 개별화된 학생평가뿐만 아니라, 때에 따라서는 교사들이 국가수준의 공통된 평가기준과 그와 관련된 예시문항, 평가도구 등을 시대와 상황에 맞게 이해하고 적용할 수 있는 능력을 함양해야 한다.

학생 성장과 발달을 종합적으로 평가하는데 있어서 인지적, 정의적, 신체적 측면이 각각 차별화된 영역과 방법으로 측정되어야 한다. 특히 학교생활기록부 작성과 같이 학생의 비교과 활동을 통한 정의적 영역의 성장과 발달을 평가하기 위해서는 교사들이 평가의 기술적 측면뿐만 아니라 윤리적 측면에 대한 명확한 인식과 신념을 갖추어야 한다. 따라서 교사들은 재교육 기회를 통해 평가체제의 변화와 시대의 요구를 계속적으로 학습해 나갈 필요가 있다.

3) 교사업무 부담 축소

학생에 대한 다면적 평가와 학생 개개인에 대한 충실한 평가가 가능하도록 하기 위해서는 교사의 수업 외 행정 업무 부담을 완화하고, 학급당 학생수를 대폭 줄여야 한다. 학생에 대한 평가가 학습을 위한 평가로 충실히 기능하고 그 결과가 학생부에 기재되어 학생과 학부모와의 효과적인 의사소통 수단으로 활용되기 위해서는 학생에 대해 다양한 측면에서 지속적으로 관찰하고 평가한 기록이 진솔하게 기록되어야 한다. 교사들은 학생들의 성취를 극대화하고 학생 개개인이 학교의 학습활동이나 학교생활에서 의미 있고 긍정적인 경험을 할 수 있도록 하기 위해서는 학생 개개인의 상호작용과 피드백, 지속적이고 수시적인 관찰을 통한 학생들의 특성 파악 등이 매우 중요함을 인식하고 있다.

하지만, 교사들의 업무 부담과 과도한 담당 학생수로 인해 현실적으로 그러한 학생평가가 실천되기 어려우며, 이로 인해 공교육의 역할을 사교육에 내어줄 수밖에 없는 현실에 대해 한 목소리로 지적하고 있다. 본 연구는 교사들의 교무행정 부담을 실질적으로 줄여주어 그들이 개별 학생들을 관리할 수 있는 여건을 마련해 주고 수행평가를 내실 있게 운영하고 있는 학교 사례를 제시한 바 있다. 이들은 수행평가 및 논술형 평가 결과에 대해 학부모들이 개입을 학교 차원에서 방어함으로써 교사의 평가권을 어느 정도 존중할 수 있는 분위기를 조성함으로써 학생평가가 내실 있게 운영될 수 있도록 하고 있었다. 이는 교사에게 가중되는 부담을 줄여주고 교사에게 평가 자율권을 부여함으로써 교실 수업의 실질적인 개선을 가져올 수 있다는 점을 잘 보여주고 있다.

행정 업무 부담 외에도 교사의 학생평가 질을 떨어뜨리는 다양한 요소들이 작용하고 있지만, 교사가 수업과 평가에 집중할 수 있도록 신입교사를 적절히 충원하고 행정 업무 보조 인력을 투입하는 등의 지원은 학생평가의 질을 향상시키는데 매우 긍정적으로 작용을 할 것이다. 또한 평가관련 업무부담을 줄이기 위해서는 컴퓨터를 비롯한 IT 기술을 활용한 평가결과 처리방법과 기록양식 등을 개발하여 보급할 필요가 있다.

참고 문헌



참 고 문 헌

- 강상진(2001). 대학입학전형요소의 준거관련타당도 추정방법 비교분석. **교육평가연구**, 14(1), 171-197.
- 강상진, 김양분, 윤종혁, 류한구, 장원섭, 김주아, 장지현, 남궁지영, 남명호(2005). **고교 평준화 정책 효과의 실증 분석 연구**. 한국교육개발원.
- 강창동(2007). 한국 대학입시제도의 사회사적 변천과 특징에 관한 연구. **교육문제연구**, 28, 83-113.
- 교육개혁위원회(1995). **신교육체제 수립을 위한 교육개혁 방안. 제 2차 대통령 보고서**. 교육개혁위원회, 68-69.
- 교육과학기술부(2009). **고등학교체제개편추진계획**. 교육과학기술부.
- 교육과학기술부(2010). **학교생활기록의 작성 및 관리에 관한 규칙-교육과학기술부 공고 제 2010-235호**.
- 교육과학기술부(2011). **2011년도 교육과학기술부 업무보고**.
- 교육과학기술부(2011). **중등학교 학사관리 선진화 방안**. 교육과학기술부.
- 교육과학기술부(2013). **2014년도 교원 연수 중점 추진 방향**.
- 교육과학기술부(2013). **학교생활기록의 작성 및 관리에 관한 규칙-교육과학기술부 공고 제 2013-224호**.
- 교육과학기술부(2013). **학교생활기록의 작성 및 관리에 관한 규칙-교육과학기술부 공고 제 2013-289호**.
- 교육부(2014). **2014 교육부 업무보고**.
- 교육부(2014). **학교생활기록의 작성 및 관리에 관한 규칙-교육부 공고 제2014-069호**.
- 교육인적자원부(2002). **국제고등학교설립·운영방안**. 교육인적자원부.
- 교육인적자원부(2004). **학교교육정상화를 위한 2008학년도 이후 대학입학제도 개선안**. 교육인적자원부.
- 교육인적자원부(2006). **2008학년도 대학입학전형 기본계획**. 교육인적자원부.
- 교육인적자원부(2006). **2008학년도 대학입학전형기본계획**. 교육인적자원부.
- 교육인적자원부(2007). **특목고 운영실태 점검결과**. 교육인적자원부.
- 권낙원(2007). 전문적학습공동체 구성 가능성 탐색. **학습자중심교과교육연구**, 7(2), 1-27.
- 권순명(1995). 외국어고등학교 교육과정 및 학생선발연구. **교육발전논총**, 17(1).
- 김경동(1997). 21세기 사회의 전망과 미래교육, 한국교육개발원 창립 25주년 기념 학술대회, **한국교육의 신세기적 구상**. 서울: 한국교육개발원.
- 김경희, 김신영, 김성숙, 지은림, 반재천, 김수동(2006). 교사의 학생평가 전문성 기준 개발. **교육평가연구**, 19(2), 89-112.
- 김기현 장근영 조광수 박현준(2010). **청소년 핵심역량 개발 및 추진방안 연구 III : 총괄보고서**. 한국청소년개발원 연구보고서.
- 김길룡(2007). **지식사회의 대학문화**. 백산서당.
- 김미란, 박병영(2013). **새 정부 교육정책 실천 방안 연구[2] 대입부담 완화를 위한 대입전형 간소화 방안**. 한국교육개발원.
- 김미숙(2007). **고교-대학연계를 통한 대입전형연구(IV): 대입준비과정에서의 학교의존도**. 한국교육개발원.

- 김석우(2009). **교육평가의 이해**. 학지사.
- 김성숙, 서민희, 박은아(2014). 고등학교 성취평가에서의 고정분할점수와 수준설정방법 적용 결과의 비교 분석. **한국교육평가학회**, 27(1), 1-22.
- 김성천(2011). **혁신학교란 무엇인가**. 맘에 드림.
- 김성천(2013). **혁신학교 성과 분석과 과제**. 공교육의 새로운 표준을 향한 혁신학교의 가능성과 과제 포럼 자료집.
- 김성훈(2004). 대학수학능력시험의 문제점과 개선과제. 2004 교육현신위원회·한국교육평가학회 공동개최 학술세미나자료집. **공교육 정상화를 위한 대학입학선발제도와 평가체제의 패러다임 변화**.
- 김성훈(2009). **대학수학능력시험 체제의 타당성 진단**. 제2회 KICE 교육과정·평가정책 포럼 자료집 (연구자료 ORM 2009-22). 대학수학능력시험의 현안문제와 미래 전망.
- 김성훈, 김신영, 김재철, 반재천, 백순근(2010). **예비교사를 위한 교육평가**. 서울: 학지사.
- 김수진, 김현경, 박지현, 김선희, 진의남, 이명진, 안윤경(2012). **TIMSS 결과를 통한 교육환경 변화 추이 국제 비교 분석**. 한국교육과정평가원.
- 김순남, 강이화, 이은송, 임재운, 김병찬, 전명남, 정다솜, 박삼철, 조훈희, 한상미, 유진은, 우지현(2013). **창의인재 육성을 위한 학생평가 정책 연구 : 국제 사례를 중심으로**. 한국교육개발원.
- 김순남, 양승실, 김남향, 김진규, 김일환, 이석열, 손희권(2014). **고교 보통교과 성취평가의 대학 입시 반영 방안 연구**. 한국교육개발원.
- 김순남, 임현정, 한상미, 손희권, 우지현, 권재기, 홍나래(2013). **학생평가 방법 개선 연구**. 한국교육개발원.
- 김신영(2002). 현장교사의 평가전문성 연구. **교육평가연구**, 15(1).
- 김신영(2007). 교사의 학생평가전문성과 중등교사 양성과정. **교육평가연구**, 20(1), 1-16.
- 김신영(2009). 대학수학능력시험의 개선방안 탐색. **교육평가연구**, 22(1), 1-27.
- 김신영(2010). 교육프로그램 메타평가를 위한 교육본위성 기준 개발. **교육원리연구**, 14(2), 한국교육원리학회.
- 김신영(2012). 교사의 학생평가와 성취평가제. **교육평가연구**, 25(4). 655-677.
- 김신영(2014). 학생평가에 대한 교사의 인식과 실천. **교육평가연구**, 27(1), 141-161.
- 김신영, 지은림, 양길석, 송미영, 김준엽(2010a). **5.31 이후 교육평가 정책의 변화와 발전 방향**. 한국교육과정평가원.
- 김신영, 김경희, 김재철, 박현정, 홍원표(2010b). **고교 교육력 강화를 위한 졸업요건 설정방안 연구**. 한국교육과정평가원.
- 김신일(2009). **교육사회학 제4판**. 교육과학사.
- 김영철(1980). **입시제도 비교연구**. 한국교육개발원
- 김영철(1982). **고등학교 내신제도의 발전방향**. 한국교육개발원
- 김영철(1989). **고교 내신제도의 시행효과 및 발전과제**. 교육개발, 11(4), 25-33.
- 김용련, 김성천, 노시구, 홍섭근, 이승호, 윤지훈(2014). **경기도 혁신교육지구 사업 발전방안 연구**. 경기도 교육청.
- 김은영, 김미란, 양성관, 임진택(2013). **대학입학전형 정책의 성과와 개선 방안 연구**. 한국교육개발원.
- 김재춘(2005). **고등학교 학교생활 기록부 기록 및 활용 개선방안 모색**. 한국교육개발원.
- 김정안(2014). **혁신학교의 정체성과 교사문화 - 공교육의 미래를 여는 실험들과 그 원천-**. 혁신학교에 대한 교육학적 해석 발표 자료집(1-13), 서울:교육비평

- 김정안, 박미숙, 윤지혜, 허영주, 박준영(2013). **교사와 학부모가 함께 읽는 주제통합수업. 맘에드림.**
- 김진구 외(2014). **대입 간소화 정책에 따른 2017학년도 대학수학능력시험의 성격과 역할 재조명.** 한국교육과정평가원.
- 김진규(2009). 현장적용형 혼합학습 교사연수의 모형과 실천 전략. **교육문화연구**, 17(1), 33-57.
- 김홍원(2005). **2008대입제도의 성공적 정착을 위한 학교생활기록부 기록 및 활용개선방안연구.** 한국교육개발원.
- 김희경, 박종임, 박은아, 서민희, 한경택(2014). **창의인성교육의 실현을 위한 평가방법 개선 종합방안.** 한국교육과정평가원.
- 남명호(2005). 2008학년도 대학수학능력시험의 변화와 개선방향. 한국교육평가학회·한국교원단체총연합회 공동 학술세미나. **2008학년도 대학입시제도의 문제와 전망.**
- 남명호 외(2002). **2005학년도 대학수학능력시험 세부시행방안 연구.** 한국교육과정평가원.
- 남명호, 이양락, 유영희, 연근필, 최원혜(2005). **대학수학능력시험 10년사 I, II.** 한국교육과정평가원.
- 남보우(2004). 대학입학관리에서의 정부의 역할. **대학교육**, 2004(128), 32-42
- 남정걸(1992). **고교 내신제의 정당성과 발전과제.** 教育論叢, 8, 1-5.
- 대학수학능력시험 2005학년도 개편연구위원회(2001). **대학수학능력시험 2005학년도 개편시안.** 2005학년도 대학수학능력시험 개편 공청회 자료.
- 류성창(2012). **미래역량 중심 교육을 위한 교육평가 개선방안.** 한국교육개발원.
- 류은상.(2000). **초·중등학교 생활기록부에 관한 연구.** 단국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박경숙, 김양분, 강태중, 김명숙, 백순근(1995). **대학수학능력시험의 발전 방안.** 한국교육개발원.
- 박도순(1997). 미래의 교육 질 관리 체제. 한국교육개발원 창립 25주년 기념 학술대회, **한국교육의 신세기적 구상.** 서울: 한국교육개발원.
- 박도순(2001). **대학입학전형의 다양화 정착방안.** 기조강연. 한국교육평가학회 춘계학술세미나 발표논문집.
- 박도순(2004). 대학입학전형제도의 바람직한 방향, 2004학년도 교육혁신위원회·한국교육평가학회 공동학술세미나 자료집. **공교육정상화를 위한 대학입학선발제도와 평가체제의 패러다임 변화.**
- 박도순 외(2001). **2005학년도 대학수학능력시험 체제연구.** 2005학년도 대학수학능력시험체제 연구위원회.
- 박상완(2008). **자율화의 관점에서 본 초등학교원교육의 진단과 과제.** 한국교원교육학회 학술대회자료집, 50-98.
- 박선형, 박남기(2008). 일본의 대학입시와 입학사정관제도. **한국일본교육학연구**, 18(3).
- 박순경, 김사훈, 김진숙, 백경선, 변희현, 안종욱, 양정실, 이광우, 이근호, 이미경, 이미숙, 이승미, 이혜원, 정영근, 한혜정(2014). **국가교육 과정 총론 개선을 위한 기초 연구.** 한국교육과정평가원.
- 박은아, 박선화, 손민정, 이채희, 서민희, 김지영, 윤노아, 연정연(2013). **성취평가제 적용방안.** 한국교육과정평가원.
- 박재윤, 전인식, 이명균, 황준성(2005). **학력인정 평생교육시설의 법 정비 방안 연구.** 한국교육개발원.
- 박희진, 정문숙, 정수정, 배수옥, 서원주(2012). **주요국들의 대학입시에서 고교 내신성적 반영 방법 및 시사점-미국, 영국, 캐나다, 프랑스, 독일-.** 한국교육개발원.
- 배호순(2004). 대학수학능력시험의 현황과 과제. **대학교육**, 2004(128), 6-19.

- 변효진, 안영순, 정운혜(2014). **수능 출제위원 되기**.
- 부재울(2007). 2008학년도 대학입시제도에서 전형자료들의 당락에 대한 영향력과 학업성취도 예측력 변화에 대한 분석. **교육평가연구**, 20(3), 57-79.
- 사토 마나부(2009). **교육개혁을 디자인 한다**. 학이시습.
- 서경화(2008). **2008학년도 대학입학전형 내신제도 변화 이후의 교수-학습 양태에 관한 연구 : 2008학년도 대학입학전형제도를 중심으로**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 서울시교육청(2012). **학교 혁신과 혁신학교 지원팀 내부자료**.
- 서울시교육청(2014). **학업성적관리 시행지침**.
- 성열관(2013). **혁신학교 성과 분석과 과제**. 공교육의 새로운 표준을 향한 혁신학교의 가능성과 과제 포럼 자료집.
- 성열관(2014). **협력수업과 생활협약으로 나타난 혁신학교의 정체성**. 혁신학교에 대한 교육학적 해석 포럼 자료집.
- 성태제(2005). **2008학년도 대학수학능력시험의 변화와 개선방향에 대한 토론**. 한국교육평가학회 · 한국교원단체 총연합회 공동학술 세미나 자료집. **2008학년도 대학입시제도의 문제와 전망**.
- 손우정(2012). **배움의 공동체**. 해냄.
- 손준중(2006). '내신제' 도입의 사회적 성격에 관한 연구, 1930년대를 중심으로. **교육사회학 연구**, 16(3), 131-161.
- 신일용 외(2011). **2012학년도 대학수학능력시험 출제 방안**. 한국교육과정평가원.
- 양길석, 이명애, 시기자, 민경석 (2007). 대학입학시험 점수체제 국외 사례연구. **교육과정평가연구**, 10(2), 145-172.
- 윤정일 김민성 ,윤순경 ,박민정(2007). 인간 능력으로서의 역량에 대한 고찰: 역량의 특성과 차원.. **교육학연구**, 45(3), 233-260.
- 윤정일, 송기창, 조동섭, 김병주(2002). **한국교육정책의 쟁점**. 교육과학사.
- 윤현진, 김영준, 이광우, 전제철(2007). **미래 한국인의 핵심 역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 비전 연구(I) : 핵심 역량 준거와 영역 설정을 중심으로**. 한국교육과정평가원.
- 이돈희(2005). 대학입학전형제도의 전망과 과제, 한국교육평가학회 · 한국교원단체총연합회 공동 학술세미나 자료집. **2008학년도 대학입시제도의 문제와 전망**.
- 이돈희 외(1994). **대학선발제도의 비교연구**. 1993 한국학술진흥재단 연구비지원 보고서.
- 이승미(2014). 역량 중심 교육과정의 편성 방향 설정을 위한 총론의 주요 역할 탐색. **교육학연구**, 52(3).
- 이십일세기교육편집부(1996). **5.31 교육 개혁안 자료집: 제2차 대통령 보고서 - 세계화, 정보화 시대를 주도하는 신교육체제 수립을 위한 교육개혁 방안**.
- 이양락 외(2009). **대학수학능력시험의 현안 문제와 미래 전망**. 제2회 KICE 교육과정 평가 정책 포럼 자료집.
- 이윤미(2014). **혁신학교의 성과와 과제**. 혁신학교에 대한 교육학적 해석. 혁신학교에 대한 교육학적 해석 발표 자료집(1-13), 서울:교육비평
- 이인제(2004). **학교 성적(내신)의 신뢰성 제고 방안 연구**. 교육과정평가원.
- 이중범(2006). **2008학년도 대입제도 개선안에 따른 다양한 대입전형 모형 개발 연구**. 교육인적자원부.
- 이중성 ,연문희 ,양승실 ,강계남(1994). 대학조직의 효과성 향상을 위한 입학프로그램 개발 기초 연구. **연세 교육연구**, 7(2), 1-128.
- 이중승(2009). **교육, 심리, 사회연구방법론**. 서울:교육과학사.

- 이종재 외(1995). **대학입학전형제도의 개선에 관한 연구**. 교육인적자원부
- 이종재(1998). **특수목적고등학교 비교 내신제의 쟁점 분석**. 한국교육개발원.
- 이종재, 강태중(2001). **학교교육의 실상분석 및 공교육내실화 방향과 과제**. 서울: 한국교육개발원
- 이종태(2006). ‘학제’라는 말이 필요 없는 학제. 한국교육학회 학술대회 자료집, 2006(3), 257-259.
- 장상호(2004). 학교교육의 정상화를 위한 교육평가의 재구성. **교육원리연구**, 9(1), 83-176.
- 장상호(2009). **학문과 교육(중-II) -교육본위의 삶**. 서울: 서울대학교 출판부.
- 정광희, 김미란, 박병영, 서남수, 김정범, 민일홍, 홍정은(2011). **고교-대학 연계를 위한 대입전형 연구(VIII)_고교-대학 연계형 대입제도 중장기 종합 방안**. 한국교육개발원,
- 정진곤(2005). 미국대학의 학생선발방법과 한국 입시제도에의 시사점, 한국교육평가학회·한국교원단체총연합회 공동 학술세미나. **2008학년도 대학입시제도의 문제와 전망**.
- 정택희(1991). 교육정상화를 위한 고등학교 내신제도 개선방안 연구. **고려대학교 교육문제연구소 교육문제연구**, 4, 159-173.
- 조난심, 오은순, 권점례, 김현미, 지은림, 홍원표, 이광우(2011). **창의적 인재 육성을 위한 중등학교 교육 개선에 관한 포럼**. 한국교육과정평가원.
- 좌혜정, 성태제(2003). 2002학년도 대학수학능력시험 언어, 수리영역 결과타당도 분석과 2003학년도 출제 방향. **교육학연구**, 41(1), 329-361.
- 지은림(2001). 대학입학전형의 타당화를 위한 전형자료들의 예측타당도 평가. **교육평가연구**, 14(2), 155-172.
- 최승현, 구자옥, 김주훈, 박상운, 오은순, 김재우, 백현아(2013). **PISA와 TIMSS결과에 기반한 우리나라 학생의 정의적 특성 함양 방안**. 한국교육과정평가원.
- 하인호(2009). **미래학이란 무엇인가**. 일송북.
- 한국교육과정평가원(2013). **2013교육과정·교육평가 국제동향 연구 - 독일·러시아·영국·프랑스·핀란드-**.
- 허경철(1992). **고등학교 교과별 국가 수준 평가 기준 개발 연구(I)**. 한국교육개발원.
- 허경철(2003). 교실수준 학업성취도 평가의 개선을 통한 교육경쟁력의 제고. 한국교육평가학회 편, **국가경쟁력과 교육평가**. 19-41.
- 허명희, 전성연(1996). 입학선발지표와 대학 학업성취도의 관련성. **교육학연구** 34(5). 299-309.
- 홍우조(2004). **2008학년도 대학입학전형에서 고교 내신과 그 활용 개선 방안 연구**. 한국교육개발원.
- 황정규 외(1997). **1999학년도 대학수학능력시험 개선방안**. 1999 대학수학능력시험 개선방안 연구회.
- 황정규(1992). 대학수학능력시험과 교수-학습의 방향. 국립평가원, **대학수학능력시험과 교수-학습의 방향**, 전국교육평가 심포지엄 보고서.
- 황준성, 김홍주, 김규식, 임소현, 윤나리, 김성기, 이덕난(2013). **고교다양화 정책의 성과 분석 및 개선방안 연구**. 한국교육개발원.

American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, & National Education Association(AFT, NCME, &NEA). (1990). *Standards for teacher competence in educational assessment of student. Educational Measurement : Issues and Practice*, 9(4), 30-32.

Angoff, W. H(1971). Scales, norms, and equivalent scores. In R. L. Thorndike (Ed.), *Educational measurement* (2nd ed., pp. 508-597). Washington, DC: American Council on Education.

Bain, Ken(2012). *What the best college students do*. Belknap Press.

- Black P, Harrison C, Lee C, Marshall B and Wiliam D, (2003) Assessment for Learning - putting it into practice, Buckingham, Open University Press.
- Black, P. & Wiliam, D (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education* 5(1) pp. 7-71.
- Brookhart S. M.(1993). Teachers' Grading Practices: Meaning and Values, *Journal of Educational Measurement*, 30(2), 123 - 142.
- Brookhart, S. M. (2003). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational Measurement: I & P*.
- Brookhart, S.M. (1991). Grading practices and validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, Spring, 35-36.
- Butler, Susan M.; McMunn, Nancy D. Jossey-Bass(2006). A Teacher's Guide to Classroom Assessment: Understanding and Using Assessment to Improve Student Learning. An Imprint of Wiley.
- Butterfield, S.(1990). Then Development of Secondary Assessment and Examinnation. In Riding, Richard and Sue Butterfield. *Assessment and Examination in the Secondary School*. Routledge.
- Cavalluzzo, L. C.(2004). *Is National Board Certification an effective signal of teacher quality?* The CNA Corporation.
- Chingos, M. M., & Peterson, P. E. (2011). It's easier to pick a good teacher than to train one: Familiar and new results on the correlates of teacher effectiveness. *Economics Of Education Review*, 30(3), 449-465.
- Clotfelter, C., Ladd, H. F., and Vigdor, J. L. (2007). How and why do teacher credentials matter for student achievement? Working paper 2. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research.
- Diaz-Maggioli, G. (2004). A passion for learning: Teacher-centered professional development. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ebel, R. L.(1972). *Essentials of educational measurement*. Englewood Diffs, NJ: Prentice-Hall.
- Goldhaber, D., & Anthony, E. (2007). Can teacher quality be effectively assessed? *The Review of Economics and Statistics*, 89(1), 134-150.
- Griffin, D. (ed.)(1997). *Integrated Communications Management of Broadband Networks*. Crete University Press, Heraklion, Greece, ISBN 960 524 006.
- Hord,S.(1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., & Foy, P. (2012). TIMSS 2011 International Result in Science. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- McClelland, D. C.(1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- Mclaughlin, M. & Talbert, J(2001). Professional communities and the work of high school teaching. Chicago: University of Chicago Press.
- Mcmillan(2003). Understanding and improving teachers' classroom assessment decision making: Implications for theory and practice. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 34-43.
- McMillan (2004). *Classroom assessment principle and practice for effective instruction*. Boston:

- Allyn & Bacon.
- McMunn, N. & Schenck, P.(1996). SERVE'S Creating effective student assessment handbook for participants. Bay District Schools Tarfet Training. unpublished training resources.
- Min Sun, Kenneth A. Frank, William R. Penuel and Chong Min Kim(2013). How External Institutions Penetrate Schools Through Formal and Informal leaders. *Educational Administration Quarterly*, 49(4), 610-644.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Foy, P. (2012). TIMSS 2011 International Mathematics Report. MA: Boston College.
- National Board for Professional Teaching Standards. (2012). Hillsborough County Public Schools: New data prove the value of National Board Certification.
- National Research Council.(2008). Assessing accomplished teaching: Advanced-level certification programs. Washington, DC: The National Academies Press.
- OECD(2005). Definition and Selection of Competencies (DeSeCo).
- Oosterhof, A.(1994). Classroom application of educational measurement (2nd ed.). New York: Macmillan Publishing Company.
- Parlett, M. & Hamilton, D.(1976). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programs. In G. V. Glass(Ed.), Evaluation studies review annual(vol.1.). Beverly Hills, CA: Sage.
- Provus, M. M.(1971). Discrepancy evaluation. Berkeley, CA: McCutchan.
- Robert L. Linn, Norman Edward Gronlund(2000). Measurement and Assessment in Teaching. Merrill. Pearson Education India.
- Shepard, L. A(2001). The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning. The Handbook of Research on Teaching, 1066-1101.
- Shepard, L. A.(2009). Commentary: Evaluating the validity of formative and interim assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(3), 32-37.
- Stiggins, Richard J. (2005). From Formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328.
- Tyler, R. W.(1967). Perspective of curriculum evaluation. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. 1. Chicago: Rand McNally.
- Visser, J.(2000). Rethinking learning: Implication for policy, research and practice. In M. Jain & S. Jain(Ed), *Unfolding learning society: challenge and opportunities*. India: Shikshantar.
- Wateroo region distric school board(2013). Assessment, Evaluation and Reporting Handbook.
- Wiggins, G, P.(1993). Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wiliam, Dylan, Marnie Thompson(2007). Integrating Assessment with Instruction: What Will It Take to Make it Work? The future of assessment : Shaping teaching and learning, edited by carol A. Dwyer. mahwah, N.J.: Lawrence Erbaum Associates.
- William E. Doll(1993). A Post-modern Perspective on Curriculum. Teachers College Press.
- Wilson & Sloane(2000). M. Wilson and K. Sloane(2006). From principles to practice: An embedded assessment system. *Applied Measurement in Education*, 13:2.

-뉴스 및 보도자료

가평교육지원청(2013.12.16.). “2013 NTTP 배움과 실천 공동체 워크숍 개최”

뉴스1코리아(2014.09.09.). ‘간판이 취업’ 한국 대학 진학률 OECD 1위 ‘2014년 OECD 교육지표’ 발표…정부부담 공교육비 비중 여전히 낮아.

대전광역시교육청(2013.12.18.). ‘기초학력 향상도 평가시스템’ 특허 획득.

서울경제(2011.01.13.). 대부분 단답형...서술형 평가 걸돈다.

한겨레신문(2011.12.13.). 중·고교 성적표서 ‘등수’ 사라진다.

한국교육개발원(2014.6.17.). 해외교육동향 233호

-URL

PISA 2015 초안(<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft>)

미국 위스콘신주 교육부 홈페이지(<http://dpi.wi.gov/>)

미국 전문 교사 기준을 위한 국가 위원회 홈페이지 (<http://www.nbpts.org/>)

미국 펜실베이니아 교육부 지원사이트(<http://www.pdesas.org/>)

미국 하와이 주 교육부 지원사이트(<http://standardstoolkit.k12.hi.us.index.html>)

싱가폴 교육 지원 사이트 (<http://www.moe.gov.sg>)

호주 Assessment Resource Center(<http://arc.boardofstudies.nsw.edu.au>)

Northwest Evaluation AssociationTM (<https://www.nwea.org/assessments/>)

부 록



부 록

심층 면접 교사 설문지

1. 학생평가의 유형을 진단, 형성, 총합 평가로 나뉘볼 때 선생님의 학교에서는 세 가지 유형의 평가가 어떻게 운영되고 있다고 생각하십니까? (학생평가의 전반적인 운영 실태에 대하여 선생님의 경험과 생각을 중심으로)
2. 교실에서 이루어지고 있는 교사에 의한 학생평가를 통해 어떤 정보가 수집되고 어떻게 그 정보가 활용되고 있다고 생각하십니까?
3. 학교의 평가계획과 교사의 학생평가 실천이 어느 정도 일치한다고 생각하십니까?
4. 학교생활기록부에 학교에서 수집한 학생에 대한 평가정보를 기록하는데 문제점은 없습니까?
 - 학교의 학생평가의 목적과 취지를 제대로 반영해 기록할 수 있는지요?
 - 학생이 학업성취도와 더불어 학생이 얼마나 최선을 다해서 노력했고 얼마나 향상되고 있는가에 대한 평가정보는 어떻게 수집되고 학교생활기록부에 어떻게 반영되고 있는지요?
 - 세부사항 기록을 위해 교사들은 어떤 정보를 수집하고 어떤 방식으로 기술하는지요?
5. 교사에 의한 학생평가가 제대로 수행되기 위해서는 어떠한 노력과 지원이 필요하다고 생각하십니까?
 - 학생평가전문성과 관련하여 선생님께서 생각하기에 가장 힘든 부분은 무엇인지요?
 - 교사가 학생평가업무를 수행하기 위해 어떤 지원이 필요한지요?
 - 연수가 필요하다면 구체적으로 어떤 연수가 필요한지요?
6. (중학교) 상급학교로의 진학준비가 교실수업을 중심으로 한 학생평가에 미치는 영향은 무엇입니까?

(고등학교) 대학입시를 준비시키기 위한 학생평가와 교실수업을 중심으로 한 학생평가의 차이가 무엇이며, 그 간극이 좁혀지기 위해서 어떤 변화가 있어야 되는지요?

7. (중학교) 상급학교로의 진학을 위한 전형요소와 중학교 교육과정과의 연계성이 어느 정도라고 생각하십니까?

(고등학교) 대학수학능력 시험의 내용 및 출제 유형과 고등학교 교육과정과의 연계성이 어느 정도라고 생각하십니까?

- 대학수학능력 시험 준비가 학교 내에서 충분히 이루어질 수 있다고 보는지요?
- 대학수학능력시험에 대해 과잉 문제풀이연습이 이루어지는 것은 아닌지요?
- 학교교육정상화를 위해 대학수학능력시험을 개선한다면 어떤 방향이어야 한다고 생각하십니까?

8. ‘학생들이 무엇을 알고 무엇을 모르고 있는지를 확인해 교육을 개선해 나간다’는 본래의 학생평가 취지에 충실하게 학생평가가 실시되기 위해선 어떤 변화가 있어야 한다고 생각하십니까?

9. 귀교에서 다른 학교로 확산시키고 싶은 학생평가의 우수사례가 있다면 어떤 것입니까?

10. (중학교) 성취평가제 도입에 따른 교실내 평가의 변화는 무엇입니까?

- 성취평가제 실시에 대한 장단점은 무엇입니까?
- 학생평가 결과를 바탕으로 학생에게 어떠한 피드백 (과정)이 이루어지고 있습니까?
- 학습부진 학생들에 대한 추후지도는 어떻게 이루어지고 있습니까?

(고등학교) 성취평가제와 9등급제의 병행에 대해 어떻게 생각하십니까?

- 성취평가제 도입의 문제점이 무엇이라고 생각하시는지요?
- 9등급제의 문제점은 무엇이라 생각하시는지요?
- 절대평가와 상대평가에 대한 선생님의 생각은 어떠신지요?