

## 과학과 수업평가 기준의 역할 및 개발 방안 연구

곽영순<sup>1,\*</sup> · 최승언<sup>2</sup>

<sup>1</sup>한국교육과정평가원, 110-230 서울특별시 종로구 삼청동 25-1

<sup>2</sup>서울대학교 사범대학 지구과학교육과, 151-742 서울특별시 관악구 신림동 산 56-1

### Research on the Role of Science Teaching Evaluation Standards and How to Develop the Standards

Yongsun Kwak<sup>1,\*</sup> and Sung-um Choe<sup>2</sup>

<sup>1</sup>KICE, 25-1 Samchung-dong Chongro-ku, Seoul 110-230, Korea

<sup>2</sup>Department of Earth Science Education, College of Education, Seoul National University, Seoul 151-742 Korea

**Abstract:** This study investigated the purpose and role of class evaluation standards and the reason to develop these teaching standards using literature review, survey, classroom observation and teacher interviews. Based on the teachers' opinion, we also investigated who should develop teaching standards and who will benefit most from the standards. In sum, the standards for teaching evaluation should help to form (a) the guidelines for beginners, (b) the directives for specialists, (c) the principles for grasping areas for improvements, and (d) the means for communicating with other communities. In addition, teachers should take responsibility for developing teaching standards as the basis for evaluating their own work and improving their own professional learning to provide quality assurance. The development of subject specific teaching standards is not possible without active participation of teachers as well as other stakeholders in education.

**Keywords:** teaching evaluation, teaching standards, framework of professional practice, formative assessment, quality assurance

**요 약:** 본 연구에서는 문헌 연구, 설문 조사, 수업관찰 및 교사 면담 등을 통하여 수업평가 기준의 목적, 개발이 필요한 이유, 수업평가 기준의 역할 등을 살펴보았다. 이어서 현장 교사들이 생각하는 수업평가 기준 개발의 바람직한 주체가 누구이며, 수업평가 기준이 개발될 경우 누가 가장 많은 혜택을 받을 것으로 기대하는지를 살펴보고, 나아가 수업평가(기준) 정착을 위한 선결 요건을 고찰하였다. 요약하면, 수업 평가기준은 (1) 초보자를 위한 지침, (2) 숙련된 전문가를 위한 지침서 (3) 개선 노력을 집중할 부분을 파악하는 구조, (4) 교직이외의 다른 공동체들과의 의사소통의 수단이 될 수 있다. 또한, 수업평가는 물론 수업평가 기준 개발의 주체는 교사들이어야 하며, 일반 기준과 차별화되는 교과별 기준, 즉 과학과 수업평가 기준 개발의 필요성을 논의하였다. 즉, 교과별 수업평가 기준 개발은 교사들의 적극적인 참여와 교육과 관련된 주요 이해당사자들이 폭넓게 참가하지 않으면 성공하기 어렵다. 이러한 수업 평가기준 개발의 성공 여부는 이러한 평가기준이 일반 공동체, 특히 교육 공동체에 의해 수용되는 수준에 따라 결정될 것이다.

**주요어:** 수업평가, 수업평가 기준, 수업평가법, 형성평가, 질 보장

## 서 론

최근 연구 동향에 따르면 학생들의 성취결과에 가

상 큰 영향을 미치는 것은 교사 변인이라고 한다 (Feldman, 1998; Wenglinsky, 2000). 10여 년 전만 해도 교육개혁을 주도하는 정책자들의 주된 관심은 교육과정, 교과서, 평가도구 개발 등이었다. 그러나 교사의 변화 의지와 참여가 수반되지 않는 교육 개혁은 결코 성공할 수 없음이 병행해짐에 따라 교사의 의식 변화와 더불어 교사의 수업 전문성 제고에

\*Corresponding author: ykwak@paran.com

Tel: 82-2-3704-3577

Fax: 82-2-3704-3570

관심이 집중되는 추세이다. 교육의 변화란 교사의 변화를 의미하며 교육의 질적 변화와 혁신은 유능하고 우수한 교사를 기반으로 이루어진다고 한다(Sergiovanni & Stanao, 1983).

전국 교육의 질 제고의 관건은 이상과 같은 전문성을 지닌 교사를 확보하는 것이다. 교육에서 교사의 역할이 중요해지고, 교사의 책무성에 대한 기대가 높아지면서 세계 여러 나라에서는 우수한 교사를 확보함과 동시에, 현직 교사의 전문성 발달을 촉진하고자 각별한 노력을 기울이고 있다.

여기서, 교사 전문성의 개념을 명확하게 규정하거나 합의하기 어려운 것은 교사가 하는 일의 복잡성과 역동성에서 비롯된다. 전문성이라는 용어를 어떤 직무나 직무수행과 연계하여 사용할 때는 직무의 독자성 및 수월성이라는 의미가 포함되어 있다. 이러한 맥락에서 교사의 전문성 개념은 우수한 교사에 대한 정의와 밀접하게 관련되어 있다(한국교육개발원, 2004). 교사는 학교에서 다양한 업무(생활지도, 행정 등)를 수행하지만, 교사가 교사일 수 있는 것은 교사의 고유 직무인 수업 활동을 전개하는 데 있다(Grossman, 1990). 즉, 교사는 수업이라는 직무를 통해 전문성을 발휘하게 된다. 교사의 교수활동을 중시하는 다른 나라의 교사평가 체제에서는 교사평가는 수업평가와 동일한 의미로 사용되기도 한다(Danielson & McGreal, 2000). 최근 학자들은 교사평가의 일차적 활용 가치를 교수·학습 개선에 두는 경우에는, 종래에 실시되어 온 '교사에 대한 평가'를 '수업에 대한 평가'로 바꾸어야 하며 수업평가의 근본 기능을 수업개선에 부어야 한다고 주장한다(Bloom, 1981).

이러한 맥락에서 현직교사의 전문성 발달을 촉진할 수 있는 방안의 하나로 수업평가의 필요성이 제기되고 있다. 수업평가의 필요성은 형성평가로서의 수업평가와 총괄평가로 구분할 수 있다. 형성평가로서의 수업평가는 교사들의 활동을 개선하여 교사들이 효과적인 교수활동에 대한 최신 지식에 뒤떨어지지 않도록 돕는 것이고, 총괄평가는 교수활동의 질을 보상하기 위한 것이다(Ingvarson, 2001). 형성평가로서의 교사평가는 교사의 수업 전문성 개선을 위한 활동의 방향을 제시하여 궁극적으로는 학생들을 더 잘 가르치도록 하려는 것이다(Ingvarson, 2001). 교사의 전문성 개발을 목적으로 수행되는 형성평가적 수업평가는 교사의 수업에 대하여 객관적인 평가 결과를 산출하기보다는 교사의 전문적 학습의 계기로 삼으려고 한

다. 교사 발달과 질 보상이라는 두 가지 목적 사이에 내재적인 갈등과 표면적인 모순이 있기는 하지만 이들 두 가지 목적은 상호의존적이며 보완적이다. 효과적인 수업평가는 교사발달과 질 보상 두 가지 모두를 다루게 된다. 현상 교사들은 형성평가로서의 수업평가는 교사 재교육이나 수업(방법)개선을 위한 수업개선 클리닉의 의미로 운영되어야 한다고 설명하였다(한국교육과정평가원, 2004).

현행 수업상학 및 평가와 관련하여 실시한 설문조사 결과를 살펴보면, 대부분의 교사들은 현행 수업상학 및 평가의 문제점으로 '형식적인 평가 관행 및 제도'와 함께 '타당한 평가기준의 부재'를 가장 큰 문제점으로 지적하였다(한국교육과정평가원, 2004). 따라서 수업평가가 형식적인 관행에서 벗어나 본인의 역할을 할 수 있으려면 무엇보다 우선하여 '타당하고 객관적인 수업평가 기준'이 마련될 필요가 있다. 현상 교사들이 지적하는 문제점은 전문성이 결여된 평가자들이 뚜렷한 잣대없이 막연한 개인적 선호나 인상에 기초하여 수업의 장·단점을 임의로 평가한다는 점이다. 평가자들 역시 명백한 잣대 없이 특히 자신이 전문성을 갖추지 못한 영역의 수업을 관찰하고, 분석, 평가해야 하는 데서 난감함을 느끼기도 한다(Danielson & McGreal, 2000).

이러한 맥락에서 본 연구는 과학과 수업평가 기준을 개발하기 전에 현상 교사들이 진단한 현행 과학과 수업평가의 실태를 파악하기 위하여 수행되었다. 본 연구의 목적을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 수업평가 기준의 필요성 및 역할을 살펴본다.

둘째, 현상 교사들이 생각하는 수업평가 기준 개발의 바람직한 주체가 누구이며, 수업평가 기준이 개발될 경우 누가 가장 많은 혜택을 받을 것으로 기대하는지를 살펴본다.

셋째, 수업평가 (기준) 정착을 위한 선결 요건을 고찰하고자 한다.

## 연구방법 및 절차

과학과 수업평가 기준의 필요성과 그 역할을 고찰하기 위해 본 연구에서 활용한 연구 방법을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 문헌 연구를 통하여 외국의 수업평가 사례 분석을 통하여 우리나라 실정에 맞는 수업평가 기준 개발을 위한 시사점을 얻고자 하였다. 교사교육 및

교사평가가 정립된 미국, 영국 및 호주의 사례를 중심으로 각국의 수업평가의 최근 동향 및 실재를 살펴보고, 수업평가를 담당하고 있는 기관 및 평가 유형을 살펴보았다. 문헌 연구 자료 중 수업평가 기준의 필요성과 역할과 관련된 부분을 연구결과에 해당되는 부분에서 함께 논의하였다.

둘째, 우리나라 실정에 맞는 수업평가 모형 개발에 필요한 기초 자료를 수집하기 위하여 설문 조사를 실시하였다. 연구진은 선행연구와 외국 사례 분석을 통하여 수업평가와 관련된 현안을 심건하고 구체적인 설문지를 개발하고, 전문가 협의회를 통하여 수정하여 최종본을 완성하였다. 설문조사는 전국의 100개 학교를 무작위로 추출하여 각 학교별로 10부의 설문지를 발송하여 발송하였다. 이 가운데 총 812부가 회수되었으며, 이중 과학과 교사는 146명이었다. 전체 설문지는 배경 변인, 현행 수업상학/평가에 대한 의견, 수업상학/평가의 필요성과 방향, 수업평가 기준 개발 방안, 수업평가의 운영 방안 등의 영역으로 구성되었다. 일례로, 수업평가 기준 개발 방안에는 좋은 수업에 대한 정의(서술형), 수업평가 기준이 필요한 이유, 수업평가 기준 개발의 주체, 수업평가 요소들의 우선 순위, 수업평가 기준의 유형 등의 문항들이 포함되었다. 본 연구에서는 이러한 설문 항목들 중 (1) 수업평가 기준의 필요성 및 역할, (2) 수업평가 기준 개발의 주체 및 수혜자, (3) 수업평가(기준) 정착을 위한 선결 요건 등을 중심으로 설문결과를 논의한다.<sup>1)</sup>

셋째, 수업관찰 및 교사 면담을 통하여 현상 교사들로부터 과학과 수업평가 기준의 필요성, 역할 및 활용방안에 대한 의견을 수렴하였다. 우선 좋은 수업으로 추천 받은 사례를 중심으로 해당 수업을 관찰하고 교사 면담을 실시하였다. 총 15명의 과학교사들의 수업을 관찰하고, 이어서 심층면담을 실시하였다. 각 교사와의 심층 면담은 평균 2시간 정도 소요되었으며, 면담자료는 녹음하여 전사하였다. 연구진과 교사가 수업상학의 과정을 체험하고 교사와의 면담 소재를 찾기 위해 수업관찰을 실시하였으며, 수업관찰 자료는 결과분석에 직접적으로 활용되지 않았다. 15명의 교사들 중 7명의 사례를 집중적으로 고찰하여 과학과 수업평가 실태 및 개선 방향에 대한 의견을 수렴하였다. 본 연구에 참여한 과학과 교사들의 프로

**Table 1.** 면담에 참여한 과학과 교사들의 배경 정보

교사(성별)	전공	교직경력	연구 참여 경로
A교사(남)	지구과학	12년	동료교사추천
B교사(남)	화학	19년	교사모임(동료교사)의 추천
C교사(남)	생물	6년	동료교사추천
D교사(남)	물리	17년	동료교사추천
E교사(여)	화학	24년	교사모임(동료교사)의 추천
F교사(여)	생물	15년	교사모임(동료교사)의 추천
G교사(여)	화학	14년	교사모임(동료교사)의 추천

파일을 제시하면 Table 1과 같다.

넷째, 본 연구에서는 연구의 방향 설정, 과학과 수업평가 실태 진단, 수업평가의 정착 방안 등과 관련하여 광범위한 합의심을 찾기 위하여 전문가 협의회를 개최하였다. 과학교사, 대학 교수, 시도별 상학사와 과학교육 전문가 등으로 구성된 과학과 전문가 협의회를 통하여 과학과 수업평가의 실태 및 개선 방안에 대한 의견을 수렴하였다.

앞으로 논의될 내용은 설문조사 및 교사 면담 자료를 중심으로 논의한다. 각 항목을 논의함에 있어서 먼저 설문조사 결과를 개관하고, 교사면담에서 도출된 자료를 제시한다. 끝으로 논의 부분에서는 선행연구 고찰과 전문가 협의회에서 수렴된 합의심을 논의한다.

## 연구결과 및 논의

### 수업평가 기준의 필요성 및 역할

과학교사들은 수업평가 기준이 필요한 이유들 (1) 수업 개선이 필요한 영역을 파악하기 위하여(92명, 63.0%), (2) 타당하고 신뢰할 수 있는 평가를 위하여(77명, 52.7%), (3) 공유할 수 있는 수업 분석 관심을 제공하기 위하여(49명, 33.6%) 등의 순으로 응답하였다. 교직 이외의 다른 사람들과의 의사소통을 위하여 수업평가 기준을 개발해야 한다는 교사는 2명(1.4%)에 불과하였다.

높은 수준의 수업이나 좋은 수업이 무엇인지에 대한 공유된 이해와 좋은 수업을 달성할 수 있는 방법에 대한 인식의 공유가 없다면, 교사가 자신의 교수활동의 질을 개선하기 위한 방향 설정이 어려워진다. 이러한 맥락에서 현상 교사들은 평가가 이루어졌을 때 교사들이 평가결과를 수용할 수 있으려면 “개관적

<sup>1)</sup>전체 설문지의 구체적인 설문 문항은 한국교육과정평가원(2004)의 부록을 참조하시오.

이고 전문적인 수업평가 기준이 필요하다”고 주장하였다(B교사), 형성평가로서의 수업평가나 총괄평가로서의 수업평가를 막론하고 객관적이고 전문적인 기준이 합의되어 있어야 한다고 지적하였다.

현상 교사들이 말하는 과학과 수업평가 기준의 필요성 및 역할을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 수업평가 기준은 좋은 수업에 대한 합의된 평가들을 제공함으로써 교사들이 의사소통할 수 있는 수단을 제공하게 될 것이다. 교수활동에 대한 대담하고 믿을만하며, 일관된 기준이 없이는 효과적인 수업평가를 생각하기 어렵다. 즉, 수업 평가들이 없다면 수업평가는 평가자가 교수활동에 대하여 지니고 있는 암묵적인 지식에 근거하게 되므로, 주관적인 판단이나 개인적인 신념을 반영하게 된다(Danielson, 1996; Ingvarson, 2001; Wenglinsky, 2000).

이러한 맥락에서 교사가 수행하도록 기대되는 내용적 지식과 실천적 지식을 나타내는 수업평가 기준은 교사가 평가자와 함께 자신의 교수활동에 대하여 논의할 수 있는 확실한 기초와 구조를 제공한다. 즉, 자기 평가나 동료 평가를 통하여 수업에서 개선이 필요한 부분을 파악할 때 수업평가들을 활용할 경우 교수활동 과정에 대한 공통된 관심을 지니고 있으므로 대화는 촉진된다(ATA, 2002; Danielson, 1996). 수업평가 기준이 마련되었을 때 관계 당사자들은 공유된 의미와 가치 속에서, 개선을 위한 노력을 어디에 집중할 것인가에 대한 대화를 진행할 수 있게 된다.

미국이나 외국의 경우를 보니까 ‘과학교사 기준’이란 것이 있더라고요. ‘좋은 과학교사의 자질은 이러이러한 것들을 갖추어야 된다.’ 그런 기준이 있으면 스스로 그런 것에 대해서 평가하기가 쉽듯이, 수업도 마찬가지로 자세한 기준이 있으면 스스로 평가하기가 훨씬 좋겠죠(C교사).

객관적 또는 전문적인 기준이 필요하죠. 교사들이 받아들일 수 있어야 되고, 평가가 이루어졌을 때 평가들 수용할 수 있어야 되잖아요. 그리고 피평가자들 간의 전체 합의가 이루어져야 되겠지요(A교사).

시·도 교육청의 장학사들도 “수업평가에 대한 객관적인 기준이외에 객관적인 잣대가 필요하다”고 주장하였다. 장학사들의 권위보다는 능력을 담보할 수 있는 평가들이나 모형이 필요하다고 지적하였다(시도별 장학사 협의회, 2004년 5월 18일). 현재 장학사들이 활용하는 수업 관찰표나 청상표는 “10년 전 것

과 똑같은 뿐만 아니라, 수업의 질 개선에 별다른 도움을 주지 못하는 실정”이라고 한다.

장학사들이 활용하는 청상표나 기준이 10년 전 것과 똑같습니다. 장학사들 나름대로 만들면 이른바 근거나 타당성을 확보하기 어렵죠. 평가원 같은 곳에서 시대에 맞는 모형을 개발해서 제공해 주면 좋겠어요. 예전에 비하여 수업평가 기준이 많이 변했지만, 적절한지를 알기 어렵고, 교과별, 초·중·고별로 차별화 된 청상표나 기준이 없어요(시도별 장학사 협의회, 2004년 5월 18일).

즉, 장학사들을 위해서도 “수업 평가들이 필요한 뿐만 아니라, 이러한 평가들을 활용하는 방법에 대해서도 인수가 필요하다”고 주장하였다.

둘째, 일부 교사들은 교사 집단이 평가로부터 자유롭다는 외부의 비판에 당당히 대응하기 위해서라도 “나름대로의 수업평가 기준을 마련하여 공식적인 평가와 피드백을 받아야 한다.”고 주장하였다.

외부에서 교사 집단을 비판하는 말 중의 하나가 평가를 받지 않는다는 말이죠. “너희들 한번 들어가면 철 밥그릇이고, 제 마음대로 해도 되지 않냐. 나, 그게 뭐든 교육이라는 이름 하에 다 용납되지 않느냐?” 그러니까 어떤 나름대로의 공식적인 무언가를 거치라고 요구하는데, 그런 요구에 부응하는 입장에서도 우리 이렇게 한다, 이렇게 하고 있고, 그런 결과를 멋있게 대보일 수 있다면 그게 사실 당당해질 수 있는 자기의 무기가 될 수 있다는 거죠(C교사).

전문직으로서 교사의 위상을 높이기 위한 중요한 단계는 교사의 교수활동의 전문성을 구성하는 요소들을 명확하게 정의하는 것이다(Danielson, 1996). 달리 말해서, 교사의 업무를 규정한 전문직 기준이 교직의 전문성을 나타내는 척도가 된다고 주장하였다. 교직의 임무와 역할을 분명하게 규정하지 않고, 암묵적인 형태로 제시하는 한 일반인들은 교직을 신뢰하지 못할 것이다. 예를 들어, (사범)대학에서 교사들이 이끼 교육을 받았다고 생각하는 대부분의 일반인들은 교사가 강의들 듣거나 워크숍에 참가해야 하는 당위성을 이해하지 못할 것이다(Danielson, 1996). 따라서 수업평가 기준 속에 “전문직으로 성장하고 발전하기”라는 요소들을 명시함으로써 교직의 책무성 안에서 이런 활동을 정면으로 내세울 수 있게 된다.

셋째, 이러한 수업평가 기준이 마련된다면, 교사들이 자기 연수를 할 때 자신의 부족한 부분을 정확하게 진단할 수 있을 것이라고 주장하였다. 즉, 전문직 기준은 교사 발달을 위한 일종의 교육과정을 제공한다(Kleinhenz et al., 2003). 교사들이 경력과 함께 학습하고 개선하도록 기대되는 영역들을 명시함으로써 개별 교사에게 상기간에 걸친 전문성 개발의 방향을 제공하게 된다.

교사가 자기연수를 할 때, 막연하게 내가 부족한 것이 이것이다, 이렇게 생각하는 것보다는, “아, 나는 수업 기술 쪽이 참 부족하거나, 또는 나는 학생을 참 이해를 못 하고 있구나, 또는 나는 전문적인 시식이 부족하거나,” 그런 것을 정확하게 진단을 한다는 것은 기본적으로는 교사한테 굉장히 이득이라고 생각해요(F교사).

수업평가 기준을 마련하고 제시한다면, 전문성 개발을 하는 데 도움이 되지 않겠습니까? 과연 ‘훌륭한 수업’이라는 것이 이런 것이다.”라고 하는 그런 기준들이 노출될 수 있다면, 지금 현재 교사들한테도 자기를 되돌아보는 과정이 되겠지요(C교사).

현장 교사들이 기준에 비추어 “자신의 장점은 상대적으로 그렇지 않은 부분을 보완하면서” 자기 반성이나 자기 평가를 거침으로써 학습의 기회로 인건될 것이라고 주장하였다(A교사, B교사, D교사, F교사, G교사). 즉, 전문직 기준은 교사의 전문직 학습(professional learning)과 밀접하게 연관되어 있다. 교수활동 기준은 교사가 주도하고 통제하는 지속적인 전문직 학습과 개발을 위한 틀로 활용될 수 있다. 즉, 교사는 기준을 활용하여 학습과 성상의 연속선상에서 자신의 현재 위치를 판단하고 수준 높은 전문성을 인정받기 위하여 자신의 학습 진로를 정하게 된다. 효과적인 전문직 학습은 높은 수준의 전문직 기준을 달성하기 위한 교사 개인의 장기적인 탐색이다(Kleinhenz et al., 2003).

특히 초임교사들의 경우에는 수업평가 기준이 마련된다면 “교사한테 어떤 능력이 필요한지, 또 어떤 것을 개발해야 되는지 등에 대한 정도가 될 수 있으므로” 초임 교사들이 자기 연수를 하는 데 도움을 받을 수 있을 것이라고 설명하였다(D교사). 다른 전문직과는 달리 교사는 처음 발령을 받은 순간부터 교직의 정식 회원으로 간주된다. 교직 1년차인 교사의 책임과 임무가 경력의 20년인 교사와 마찬가지로 북

잡하다. 교수 활동의 복잡성을 고려할 때, 수업평가 기준은 초임 교사에게 좋은 수업에 대한 지침과 통로를 제공한다는 측면에서 중요하다(Danielson & McGreal, 2000; Wenglinsky, 2000).

넷째, 수업평가 기준이 일단 개발되면 사범대학의 예비교사 양성을 위한 교육과정 개발에 반영이 될 것이라고 설명하였다. 교사들은 “교사 양성 과정에서부터 수업평가 잣대가 필요하며, 이러한 기준에 기초하여 예비교사들 교육해야 한다”고 주장하였다(A교사). 수업평가 기준이 마련되면 예비교사들도 사범대학 교육과정에서 기준에 비추어 수업을 직접 개발해 보고, 평가받아보는 과정을 경험함으로써 교사로서의 준비를 하게 될 것이라고 주장하였다.

수업평가 기준이 정해지고 그것이 체계적으로 시행이 된다면 사범대학 교육과정에 변화가 예상이 되지요. 그리고 예상이 되어야 하고, 현재 사범대학이 존속한다면 교육과정이 확 바뀌어야 되는데, 그 교육과정을 바꿀 수 있는 부분 중 하나가 좋은 수업평가에 대한 기준이 제시가 되고, 그것이 교사 평가 체제로 간다면 교육과정이 좀 바뀔 수가 있을 것 같아요(B교사).

과연 ‘훌륭한 수업’이라는 것이 이런 것이다.”라고 하는 그런 기준들이 노출될 수 있다면, 훌륭한 예비교사를 키우는 과정으로서도 당연히 그런 인들이 제시되고, 미리 생각할 수 있는 끼리들 던져준다는 의미에서 인게가 되겠지요(C교사).

요약하면, 수업평가 기준은 좋은 교수활동 실제를 특징짓는 직관적인 이해와 지식을 명시적으로 나타냄으로써 이러한 좋은 교수활동의 원리가 교실내에서 널리 공유될 수 있도록 한다. 교직에 매력을 느끼고 있는 사람들에게는 기준은 교사 선발, 승진 및 지속적인 수행평가에 대한 일관된 평가들을 제공한다. 즉, 수업평가 기준은 교직이 스스로의 활동을 평가하도록 도우며, 자체의 질 보상 기능을 제공한다. 아울러 수업 평가기준에 교직의 임무와 역량, 우수한 교수활동의 수준을 명확하게 규정해 놓음으로써 일반인들로부터 신뢰받을 수 있고, 교직의 위상을 높일 수 있게 된다(Porter, et al., 2001). 잘 마련된 수업평가 기준은 교사들이 보유한 지식을 지닌 전문직이라고 주장할 수 있는 합법적인 근거를 제공한다(Darling-Hammond, 1999).

한편, 요구되는 수업평가 기준의 유형을 살펴보면,

실문조사 결과 과학교사들은 (1) 교과별 수업평가 기준(76.0%), (2) 수업 특성별 기준(37.7%), (3) 학교급별 기준(21.2%), (4) 범교과적 일반 기준(17.1%)의 순으로 수업평가 기준이 필요하다고 응답하였다.

수업평가 일반 기준은 다양한 교실 상황을 충실히 반영하기 어려우며, 모든 교과에 적용되기는 어렵다(ASTA, 2002). 교수활동의 전문성은 일반적인 것이 아니라 대체로 특정 교과영역과 수준별로 차별화된다(Ingvarson 2001, Brophy, 1991, Shulman 1987). 즉, 숙달된 과학 교사가 지니고 있는 지식과 실전은 다른 교과의 숙달된 교사의 지식이나 실천과는 다르다. 타당한 수업평가 기준이 되려면, 교과별로 그리고 가르치는 학생들의 학년 수준별로 교사에게 기대되는 지식과 활동에서의 차이점에 주의를 기울여야 한다. 따라서 일반적인 수준의 수업평가 기준이 설정되면, 교과별로 해당 학문 영역의 교육과정 주요내용과 채무성 등을 반영하여 구체화된 교수활동을 규정해야 한다.

#### 수업평가 기준 개발의 주체 및 수혜자

실문조사 결과에 따르면 전체 146명의 과학교사 중 94.5%가 현직 과학교사가 수업평가 기준을 개발해야 한다고 응답하였다. 이어서 수업평가 전문가(42.5%)가 교과별 수업평가 기준을 개발해야 한다고 응답하였다. 교·사대 교수나 교장·교감이 교과별 수업평가 기준을 개발해야 한다는 응답은 7소수에 불과하였다. 이러한 경향은 812명을 대상으로 한 전체 실문조사 결과와도 일치한다. 전체 실문조사 결과를 살펴보면, (1) 현직 교사(91.3%), (2) 수업평가 전문가(35.1%), (3) 학생 및 학부모(8.9%) 등의 순으로 나타났다. 반면에 교·사대 교수(2.0%), 교장·교감(6.4%), 장학사 및 연구사(7.8%)가 수업평가 기준을 개발해야 한다고 응답한 교사는 적었다.

심층 면담에서 현상 교사들은 과학과 수업평가 기준 개발의 경우 전문적인 영역이므로 과학과 교육을 해온 경험이 있는 전문성을 갖춘 사람이 개발해야 하며, “교사 속에서 나와야 된다”고 주장하였다. 따라서 과학과 수업평가 기준은 교직경력이 있는 교과교육 전문가가 중심이 되면서 교사와 학생이 공동으로 참여해야 한다고 주장하였다(A교사, B교사, G교사).

교사 교유의 수업에 대한 기준이므로 그 평가의 기준은 우리[교사]가 제시하는 것이죠, 일단 개발의 주체는 일선에서 수업하시는 분들이 필요하겠고,

일선에서 수업하시는 분들만으로는 놓칠 수 있는 부분들이 많거든요, 일선에서 수업하는 분들은 상식에 인주하거나 자기 경험 속에 머물러 있을 수 있기 때문에 전체적인 체계를 보는 부분에 대해서 수업평가 및 교육과정 등을 전공한 분들과 같이 결합해서 그 분들이 이런 저런 보거나 놓칠 수 있는 부분들에 대해서 전체적인 체계를 제시하고, 그 속에서 살을 입히는 것을 현상 선생님들이 같이 결합해서 하면 되지 않을까 싶습니다(C교사).

여기서 현상 경험이 중요한 이유는 “현상 경험이 없으면 제시한 기준이나 논의가 현상에서는 전혀 도움이 안되는 현학적이고 학문적인 것이 될 수 있기 때문”이라고 한다(A교사).

교사들이 무엇을 알고 무엇을 실천하는지를 규정할 전문직 수업평가 기준을 보대로 교사의 수행활동을 탐구하고 비판적으로 심선하는 평가가 없는 교사의 활동 개선을 기대하기 어렵다(Darling-Hammond, 1999). 이러한 교수활동에 대한 국가적 수준의 기준 개발은 교사들 비롯한 주요 이해 당사자들이 적극적으로 참여하지 않고서는 성공하기 어렵다(Kleinhenz et al., 2003). 특히 교수활동의 전문성을 구성하는 핵심요소는 교사들의 충분한 참여와 협력이 없는 달성하기 어렵다. 호주나 미국에서 이루어지는 바람직한 수업평가 사례들을 살펴보면, 평가과정의 대부분의 단계에서 높은 수준의 교수활동 지식과 기술이 증명된 현상 교사들이 참여하고 있음을 알 수 있었다. 이는 현상 교사만이 무엇이 교수활동의 핵심을 이루는지를 알며, 현상 교사만이 이러한 핵심 요소를 실행하고 있다. 즉, 교사들이 더 나은 교사가 되기 위하여 알아야 할 것과 해야 할 것에 대한 전문직 기준 개발에 참여해야 할 것이다.

한편, 과학 교사들은 수업평가 기준의 도입으로 가장 혜택을 받게 되는 사람은 해당 교사와 학생들이라고 응답하였다.

교사자신이겠죠, 교사와 그 수업을 받게 될 학생한테 결국 혜택이 가겠죠, 수업평가 기준을 도입하게 되면 일차적으로 지금 현재 학생들과 수업을 하는데 있어서 곤란을 겪고 있는 교사들이 가장 많은 혜택을 받게죠(G교사).

좋은 수업 기준이 마련되고, 그 기준에 비추어 수업진단과 개선을 위한 수업 클리닉이 계속 제공되어

서, 수업 개선을 경험한 교사들은 “별써 학생들과의 반응이나 학교생활 자체가 달라질 것이므로” 자기 수업에서 힘들어하던 교사들이 혜택을 받을 것이라고 주장하였다(F교사).

수업평가 기준이 도입되면 혜택은 당연히 본인이 피드백을 받는 거니까 본인이 되겠죠, 이상적이고, 아주 원만한 그런 관계 속에서 피드백을 받고 결국 혜택은 교사 본인과 그 교사와 함께 수업을 하는 학생들에게 간다는 것이죠, 전체적으로는 공교육의 질을 양질화시킬 수 있는 방안일 테죠(A교사).

교사의 경우 설정된 수업평가 기준에 도달하려고 전문성을 개발하게 될 것이고, 수업을 잘하는 교사로 인정을 받게 됨으로써 “교사의 전문성이나 권위를 인정받을 수 있고, 나아가 전문성을 인정받음으로써 교사의 보람이나 교직에 대한 자부심을 가질 수 있으므로 궁극적으로는 교사가 혜택을 받게 된다”고 한다(B교사).

교사는 그런 전문성이나 권위 같은 것이 자리 잡을 수 있을 것이고, 왜냐면 “수업 잘하는 교사나, 저 교사한테 수업을 맡으면 이렇다”라고 하면, 그러면 교사도 자아실현이나 교직에 대한 보람을 갖게 될 수 있으니까, 그런 면에서는 긍정적인 역할로 볼 수 있겠지요(C교사).

수업평가 자체가 “수업을 체계적으로 분석하여 같은 고민을 해결하려는 시도라고 볼 때” 이러한 고민에 함께 참여하는 평가자[교사]도 혜택을 받게 된다고 한다(D교사).

나는 평가하는 사람과 평가받는 사람 양자 모두라고 생각하는데, 물론 양자 모두라고 했을 때는 평가하는 사람도 그 고민에 같이 참여한다는 것을 전제로 얘기하는 거죠, 왜냐하면 평가라는 것은 출세우기 위한 수단이 아니고, “같은 고민을 체계적으로 해보자”라는 의도로 본다면, 이것은 두 사람 모두에게 득이 되는 거죠, 굳이 “가장 혜택”이었으니까 하나만 꼽는다면 평가받는 입장이겠죠(D교사).

나아가 “좋은 수업을 하는 교사들이 많아지니까” 학생들이 혜택을 받게 된다고 한다(A교사, D교사, G교사). 즉, 수업개선을 통해 교사들의 수업의 질이 향상되면 그러한 교사 밑에서 배웠던 학생들이 혜택을 받게 된다는 것이다.

### 수업평가(기준) 정착을 위한 선결 요건

실문조사 결과와 심층면담 자료를 종합하여 과학과 수업평가 기준 정착을 위해 요구되는 사항들을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 교사들은 수업 지원을 위한 수업평가가 정착 되려면 먼저 평가의 목적과 효과에 대한 교사들의 이해와 합의가 전제되어야 한다고 말한다. 즉, 외부에서 강제로 시행하기보다는 교사들 내부에서 스스로 자기 변화를 위한 자정의 움직임이 필요하다고 지적하였다(C교사, G교사).

먼저 수업평가에 대한 교사들의 인식부터 바뀌어야 할 것 같아요, 내부의 변화를 만들어 내는 것이 제일 좋은 것이라는 생각을 합니다, 어찌 보면 교사 집단이 상당히 보수적이라고 하잖아요, 그런 의미에서 이게 하루 아침에 바뀌지는 않는데, 그 [교사 집단] 안에서의 자기의 자정과 그 안에서의 자기 변화, 이런 것들이 스스로 나와야 할 것 같아요(C교사).

제일 어려운 것이 열린 마음이지요, 스스로 동료 상학할 수 있는 분위기, 교사의 마음가짐, 평가 받는 교사나 평가자의 마음가짐이 중요하죠(E교사).

따라서 수업평가를 정착시키기 위해 우선적으로 해결해야 할 것은 “내 수업을 개선하고 싶다”는 마음을 가질 수 있도록 하고, 나아가 “쉽게 고칠 수 있는 분위기를 형성해 주는 것”이 중요하다고 주장하였다(C교사). 수업평가를 할 사람과 받을 사람 간의 원활한 의사소통을 통하여 수업평가의 결과가 모두에게 득이 된다는 것을 인식하는 것이 중요하다고 강조하였다(D교사). 그러려면 교사들이 형성적인 수업평가가 시인 긍정적인 측면을 지속적으로 경험할 수 있도록 하고, 수업평가에 참여한 대부분의 교사들이 전문적으로, 개인적으로 이득을 얻는다는 것을 알려 주어야 할 것이다(A교사). 성공적인 평가 체제가 되려면 먼저 교사들의 신뢰를 얻어야 한다. 즉, 효과적인 수업평가 체제가 되려면 더 좋은 도구를 개발하는 것도 중요하지만 교사들이 수업평가에 대하여 시니고 있는 저항과 부정적인 태도를 먼저 극복해야 한다.

둘째, 과학과 수업평가 기준이 정착되려면 개발된 과학과 수업평가 기준을 현상에 알리고 공유하여, “수업평가 기준을 활용할 기회를 제공해 주어야 한다.”고 주장하였다. 과학과 수업평가 기준을 수업 분석에 적용하기 전에 교사들은 반드시 수업 평가기준에 익

숙해지고, 구성요소를 이해할 시간을 가져야 한다. 즉, 과학과 수업평가 기준을 활용하려면, 수업평가와 관련된 모든 사람들이 평가들을 숙지하고 있어야 한다. 따라서 교사 인구나 워크숍을 통하여 현장 교사들이 평가들을 어떻게 해석하고 활용해야 할지를 충분히 논의해야 한다는 것이다.

나중에 만약에 교사가 평가하는 사람이기도 하고, 받는 사람이기도 하는 입장에 선다면, 반드시 만들 어낸 수업 평가 항목만 던져줄 것이 아니라, “왜 이 항목이 필요한지를 정확하고 철저하게 전달할 필요가 있어요.” 수업평가 기준이 만들어졌을 때, 그것을 각각의 수업에서 같이 연결시켜서 구체적인 항목으로 바꾸려면, 교사가 분명히 일반화된 그 항목이 지니고 있는 의도와 생각, 정신들을 충분히 인지하고 있어야 그 하루 항목을 자연스럽게 끌어 내고 만들 수 있을 것이라고 생각합니다(D교사).

과학과 수업평가 기준은 기준에 의해 영향을 받게 될 교사들이 수업평가 기준을 수용하는지 여부와 기준이 교사들이 지니고 있는 교수활동에 대한 실천적 지식을 반영하는지 여부에 따라 엄격한 선증 과정을 거치게 된다. 따라서 과학 교사들에게 개발된 과학과 수업평가 기준에 대하여 폭넓게 논의하고 익숙해질 기회를 제공해야 한다. 이러한 과정을 통하여 수업평가 기준이 비준되고, 교사들이 기준에 대하여 소유 의식과 믿음을 가질 수 있게 된다.

셋째, 수업평가에 대한 현장 교사들의 저항이나 거부감을 고려할 때, “인사고과 위주의 평가보다는 개선이나 진단을 위한 수업평가 기준을 먼저 설정하여 현장의 합의를 얻어낸 나중, 나중에 총괄평가의 용도로 활용할 수 있을 것이다”고 교사들은 제안하였다. 여기서 현장의 합의라는 것은 수업평가 기준에 비추어 수업개선을 위한 ‘수업 클리닉’을 경험한 교사들이 늘어나면서 수업평가 기준이 교사들 사이에 자리 잡게 되고, 나아가 교사들이 수업평가 기준을 인정하게 됨을 의미한다. “궁극적으로 수업평가의 목적은 좋은 수업이므로” 일단 수업을 바꾸고 싶어 하는 교사들을 위주로 수업평가를 실시하여 파급 효과를 느끼도록 한 나중, 이를 확대하는 방향으로 나아간다면 교사들의 부담감을 해결할 수 있을 것이라고 제안하였다(D교사).

넷째, 여기서 수업평가들 통하여 “승진하는 데 도움을 주거나 인사고과에 도움을 주는 보상체제를 노

입하는 것은 경계해야 한다”고 시작하였다. 즉, 인사고과에 도움을 주는 형태로 보상 체제를 마련하게 되면, 평가의 본질이 변질될 수 있으며 자기 선전을 산하는 교사들이 유리할 수 있다고 시작하였다.

수업평가들 해서 인사이동이나 승진에 플러스 값을 줘서는 안 된다고 생각해요. 만약에 그것이 인사이동이나 승진과 같은 쪽으로 이용된다면 평가의 본질이 심하게 왜곡되고, 변질될 것이라는 생각이 들어요(F교사).

끝으로, 제대로 된 수업평가가 정착되려면, 학교 교육에 자율권과 유연성을 줘야 한다고 시작하였다. 교사들에게 교과서 선택권이나 시간 운영, 학생 평가 권 등에 대하여 자율권을 주고 나서, 그 나중에도 동료 교사나 학생들로부터 수업평가를 맡게 한다면 교사의 수업 전문성이 발달할 수 있을 것이라고 주장하였다(B교사, F교사). 즉, 학교교육에 대한 자율권이나 유연성이 없는 교사의 수업 전문성이 발달하기 어렵다고 설명하였다.

교사의 질은 예비교사 교육 및 현직 교사 교육, 교육과정, 학생 평가, 교사 평가 등을 연계하는 일관되고 잘 선증된 정책적 지원의 결과임을 기억해야 한다(Darling-Hammond, 1999). 교육직 수월성은 개별 교사나 학교의 독립적인 노력보다는 이러한 정책의 건설한 실행과 지원 환경에 달려있다. 따라서 교사의 자율성을 구축하기보다는 권한을 부여하는 정책적 환경과 자율성을 촉진하는 학교 조직 등이 요구된다.

## 결론 및 제언

본 연구에서는 현장 교사들의 의견을 중심으로 (1) 수업평가 기준의 필요성 및 역할, (2) 수업평가 기준 개발의 주체 및 수혜자, (3) 수업평가 (기준) 정착을 위한 선결 요건 등을 살펴보았다. 요약하면, 수업 평가기준은 (1) 초보자를 위한 지침, (2) 숙련된 전문가들 위한 지침서 (3) 개선 노력을 집중할 부문을 파악하는 구조, (4) 교직이외의 다른 공동체들과의 의사소통의 수단이 될 수 있다. 이상의 연구결과가 과학과 수업평가 기준 개발에 주는 시사점을 제언의 형태로 제시하면 다음과 같다.

먼저, 수업평가는 물론 수업평가 기준 개발의 주체는 교사들이어야 한다. 학교장과 행정가들에 의해 교사들에게 행해진 교사평가는 절대 효과적이지 않다는



증거가 많다(Ingvarson, 2001). 특히 교수활동의 질 개선에 있어서 이러한 평가는 효과적이지 못하다. 한편 식견있는 동료에 의해 실행된 평가는 교사 업무의 복잡성을 이해하고 인정하는 효과적인 과정에 대한 교사들의 기대를 충족시킴을 보여주었다. 이러한 평가 경험으로부터 교사들은 학습할 수 있으며, 동료가 제공하는 전문적인 피드백을 환영하게 된다.

현상 교사들만이 무엇이 교수활동의 핵심을 구성하는지를 알며, 현상 교사들만이 이러한 핵심 요소들을 실천하고 있다. 따라서 앞으로 나아갈 길은 행정직 상부구조에서 시작되는 것이 아니라, 교사들 스스로 신뢰할만한 전문직으로서 스스로의 활동을 평가할 기초가 되는 교수활동 기준 개발에 대한 책임을 지도록 상려해야 한다.

나아가, 수업평가 일반 기준과 차별화되는 교과별 기준, 즉 과학과 수업평가 기준을 개발해야 한다. 전문성은 일반적인 것이 아니라 영역별로 특수하다. 교수활동의 전문성은 대체로 특정 교과영역과 수준별로 차별화된다. 즉, 숙달된 과학교사가 지니고 있는 지식과 실력은 다른 교과의 숙달된 교사의 지식이나 실천과는 다르다. 또한 가르치는 학생들의 학년 수준에 따라서 학생들을 수업에 참여시키는 방법도 다르다. 따라서 타당한 수업평가 기준이 되려면, 다양한 교과목과 다양한 수준별로 교사들에게 기대되는 지식과 활동에서의 차이점에 주의를 기울여야 한다. 교사 전문성의 핵심은 교과내용 지식과 교수방법론적 지식이 통합된 교과목 특유의 교육학적 지식이다. 따라서 수업평가 기준에는 교과영역별로 교사에게 요구되는 고유한 전문적 지식의 고유한 특징을 반영해야 할 것이다.

수업평가 기준의 개발은 단지 시작에 불과하다. 평가기준의 실행 문제와 관련된 사항들은 차후의 고려 사항이다. 교수활동을 위한 기준에 대한 국가적 수준의 평가들의 개발은 교사들의 적극적인 참여와 교육과 관련된 주요 이해당사자들이 폭넓게 참가하지 않으면 성공하기 어렵다. 이러한 수업 평가기준 개발의 성공 여부는 이러한 평가기준이 일반 공동체, 특히 교육 공동체에 의해 수용되는 수준에 따라 결정될 것이다.

### 참고문헌

한국교육개발원 (2004). 「교사평가 시스템 연구」. 한국교육개발원 연구보고서 RR 2004-8. 333 p.

한국교육과정평가원 (2004). 수업평가 기준개발 연구(1)-일반 기준 및 교과(사회, 과학, 영어) 기준 개발. 한국교육과정평가원 연구보고서 RRI 2004-5. 257 p.

ASTA (2002). National professional standards for highly accomplished teachers of science. Australian Science Teachers Association Inc. 30 p.

Bloom, B. S., Mdaus, G. F., & Hasting, J. T. (1981). Evaluation to improve learning. NY: MacGraw Hill. 356 p.

Brophy (2001). Subject-specific Instructional Methods and Activities. Oxford, UK: Elsevier Science Ltd. 478 p.

Danielson C., & McGreal, T. L. (2000). Teacher evaluation to enhance professional practice. Alexandria, Virginia: ASCD. 157 p.

Danielson, C. (1996). Enhancing professional practice: A framework for teaching. Alexandria, Virginia: ASCD. 140 p.

Darling-Hammond, L. (1999). Target time toward teachers. Journal of Staff Development, 20 (2), 31-36.

Feldman, S. (1998). Teacher quality and professional unionism. In Shaping the Profession that Shapes the Future, Speeches from the AFT/NEA(the National Education Association) Conference on teacher quality. Available at <http://www.aft.org/edissues/downloads/tqspeech.pdf>.

Grossman, P. L. (1990). The making of a teacher : Teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College, Columbia. 185 p.

Ingvarson, L.C. (2001). Strengthening the Profession: A Comparison of Recent Reforms in the USA and the UK. Australian College of Education Seminar Series, ACE: Canberra. 16 p.

Kleinbenz, E., Ingvarson, L., & Chadbourne, R. (2003). Teacher Evaluation Uncoupled: A Discussion of Teacher Evaluation Policies And Practices in Australian States And Their to Quality Teaching And Learning. Available at [<http://www.aare.edu.au>].

Porter, A. C., Youngs, P., & Odden, A. (2001). Advances in teacher assessments and their uses. In V. Richardson(ed), Handbook of research on teaching. Washington, DC: AERA, 259-297.

Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J.(1983). Supervision: A redefinition (6th ed.). Boston: McGraw Hill. 368 p.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review(57), 1-21.

Wenglinsky, H. (2000). How teaching matters: bringing the classroom back into discussions of teacher quality. Princeton, NJ: Educational Testing Service. 36 p.

2005년 2월 25일 원고 접수  
 2005년 4월 30일 수정원고 접수  
 2005년 4월 30일 원고 채택