

수행평가의 실태와 문제점 탐색을 통한 근본적 대안 모색

안 효 일[†]

(부산교육대학교)

Exploring Fundamental Alternative through the Present Conditions and Problems of Performance Test

Hyo-II AHN[†]

(Busan National University of Education)

Abstract

The purpose of this study is to inquire into present conditions and problems of current performance test and to try to come up with a fundamental alternative of it. Eventually, the studies of performance test so far can be labelled 'prescription' as a prospective approach. On the contrary, the fundamental alternative can be labelled 'understanding' as a retrospective approach.

It can be seen that these 'prescription' and 'understanding' do not separate but represent both extreme ends of problem-solving. 'Prescription' exists for 'understanding' and the latter can be acquired through the former. Just under this assumption, it can be accepted that 'prescription' as a prospective approach of performance test is an inevitable measure to achieve the purpose of it. However, the ultimate purpose of 'prescription' should proceed to 'understanding' as a retrospective approach.

Key words : Performance test, Prospective approach, Retrospective approach, Prescription, Understanding

I. 서론

요즈음 우리 사회의 화두는 평가라고 할 수 있다. 즉, 평가를 통해 우리 사회의 모든 문제를 해결할 수 있을 것처럼 여기는 분위기가 사회 전체에 팽배해 있다. 이러한 사회적 분위기가 조성되게 된 것은 특정한 분야에 기울인 노력의 결과가 분명하게 드러나야 한다는 사회 구성원들의 암묵적인 동의에 의한 것이며, 평가에 대한 일련의 부정적인 견해도 불구하고, 이것이 강력하게

시행되고 있는 이유인 것으로 보인다. 이러한 상황은 교육계에서도 다르지 않아 보인다. 즉, 교육의 장면에서도 역시 평가가 교육문제 해결의 최일선에 위치하고 있는 것으로 보인다는 것이다.

그러나 평가가 교육의 모든 문제를 해결해 줄 수 없음을 잘 알고 있음에도 불구하고, 우리들이 이토록 평가에 목을 매는 이유는 무엇이라고 보아야 하는가? 이것의 표면적인 이유는 학생들의 성취도를 보다 정확하게 파악하여 그들의 성장에 실질적인 도움을 주기 위한 것이라고 말할 수 있

[†] Corresponding author : : 010-3833-0084, hiahn89@hanmail.net

다. 그렇다면 평가에 목을 매는 진정한 이유는 무엇이라고 보아야 하는가? 이러한 의문에 대해 수행평가는 교육과정의 관점에서 이것의 근본적 의미가 탐색되어질 필요가 있다.

요즘 학교 현장에서는 종전의 전통적인 지필 평가에서 벗어나서 수행 중심의 수행평가의 형태로 평가방식이 바뀌어 시행되어 오고 있다. 다시 말해서, 교사들은 학생들의 학습결과를 시험과 같은 형태로 평가하던 방식에서 벗어나, 수업의 과정을 통해 학생들이 나타내어 보이는 수행의 전 과정을 평가하는 형태로 평가가 이루어지고 있는 것이다. 그러나 교사의 평가행위에 대한 불신이 자리 잡고 있는 현 상황에서 단순히 제도상의 변화를 통해 이것이 해소될 수 있을 지에 대해서는 의문이 강하게 제기될 수 있다. 그럼에도 불구하고, 수행평가의 형태로 평가가 실시되는 경우에는 종전의 평가와는 다르게 좀 더 엄밀하고 정확한 평가 결과를, 그리고 이를 통해 학생들의 올바른 성장을 이끌어 낼 수 있을 것이라는 잠정적인 기대 속에서 수행평가가 실시된 것이라고 볼 수 있다. 그리하여 학교현장에서는 종래의 전통적인 지필평가에서 탈피하여 학생들의 교육적 성취를 과정과 결과의 두 측면 모두에서 평가하도록 하는 수행평가로 변화되어 시행되어 오고 있다. 요컨대, 전통적인 학생평가와 보고는 수행평가와 서술형 보고라는 대안적인 방법(Baek, Y. O., 2007: 7)으로의 변화를 가져왔다는 것이다.

그러나 수행평가와 관련한 이러한 분위기는, 앞서 언급한 것처럼, 결코 긍정적인 결과만을 도출해 내고 있지는 않은 것으로 보인다. 즉, 평가는 교육의 장면에서 언제나 수단의 역할을 담당하게 된다는 점과 이러한 수행평가로 인한 각종 부작용, 즉 사교육의 기승과 온갖 형태의 교육 대행 서비스가 난무하는 것 등은 수행평가가 교육의 전면에 등장함으로써 생겨난 결과라고 일정 부분 말할 수 있다. 그리하여 우리는 현재 학교 현장에서 실시되고 있는 수행평가의 장점과 취지에 공감하면서도 정작 실행상의 여러 가지 난제

들로 인해 수행평가의 내실 있는 운영이 이루어지지 않고 있다는 느낌을 지울 수 없다. 즉, 수행평가에 대한 교사의 기대와 실제 시행 사이에는 분명한 간격이 존재한다는 것이다. 엄밀히 말해서, 현재의 평가는 표면상 수행평가일 뿐 종전의 평가방식에서 초래하였던 교육적 효과 그 이상을 기대해도 좋은 지가 의문인 것이다.

우리는 이상의 사실들을 이러한 견해에 부합하는 여러 연구 결과물을 통해 확인받을 수 있다. 즉, 초등학교 수행평가의 실상은 결과 위주의 평가, 형식적인 평가, 이원적인 평가, 관리적 평가 등의 특징을 나타내고(Jeong, I. H., Kim, I. S., & Ko, J. C., 2002: 103), 이것은 수행평가의 본질에 대한 논의를 뒤로 한 채 수행평가의 실시와 관련한 지침과 교과 영역별 평가 문항제작에 치중한 결과(Choi, H. S., 1999: 53)인 것이다. 또한, 수행평가의 취지에 공감을 하면서도 이것의 시행에 선뜻 동의하지 못하는 이유로서 이를 위한 선결조건이 너무도 많다는 사실(Choi, H. S., 1999: 60)을 지적할 수 있다. 그리하여 학교현장에서는 수행평가의 실시와 동시에 이것의 본질적인 문제가 제기되어 왔다고 볼 수 있다(성태제, 2000: 154-155). 더욱이, 김호권(1999: 2-3)에 의하면, 수행평가의 도입은 차분한 연구나 검토, 준비도 없이 돌연히 밀어닥친 급조된 개혁의 아이디어이며, 이러한 평가가 가져온 파문은 네 가지로 요약할 수 있다. 첫째, 수행평가에 짓눌린 삭막한 교실수업이다. 이 평가는 학습의 과정에 초점을 맞춘 평가방법이므로 매 시간의 수업활동이 평가 장면이다. 그러므로 학생들에게 수행평가는 '피를 말리는 수업'이 되어 버렸다는 것이다. 둘째, 입시과열 피하려다 공부지옥을 만나게 되었다는 것이다. 즉, 학교들은 과목마다 중간, 기말고사 외에 과제물이나 숙제를 성적에 반영하면서 평가 변별력을 높이려고 턱없이 어려운 과제물이나 숙제를 내고 있다. 셋째, 평가 업무 속에 파묻혀 버린 교사이다. 교사들은 수업의 장면에서 지도와 평가를 동시에 해야 하며, 그런 연유로 두 가지

일에 다 소홀해진다. 이처럼 늘어난 평가업무로 인해 교사는 교재연구나 학생지도에 어려움이 많다는 것이다. 넷째, 학부모들이 생각하기에, 수행평가는 오히려 사교육비의 증가를 불러오고, 또한 이것은 교사의 주관에 의존하므로 새로운 춘지과동이나 치맛바람이 불지 않을까 걱정이다.

사실상 이러한 주장은, 정도의 차이는 있을지라도, 충분히 예상 가능한 것이었으며 실지로 나타난 현상이기도 하다. 이러한 시점에서 먼저 생각해 보아야 할 점은, 수행평가의 도입이 아무리 긴요한 일이라 할지라도 그것의 시행 여부는 교육계가 이것을 받아들일 수 있는 여건이 성숙된 뒤에 이루어질 수 있었음에도 불구하고 왜 그렇게 급박하게 시행될 수밖에 없었는가 하는 점이다. 아마도 이것의 시행은 다른 무엇보다 정책적인 판단이 최우선적으로 고려된 데서 그 원인을 찾아야 할 것이다. 물론, 이것에 대한 해답은 이처럼 특정한 관점에서만 얻어질 수 있는 것이 아님에 틀림없다. 다만, 여기에서의 주된 관심은 수행평가의 시행이 몰고 온 여러 가지 문제점들을 알아보고 이를 교육의 장면에서 성공적으로 안착시킬 수 있는 최선의 방안을 찾는 데에 있다. 그리고 그러한 방안은 수행평가 시행의 제반 문제점들을 분명하게 인식하는 데서 출발되어야 할 것이다.

위에서의 연구결과들을 통해 알 수 있는 것은, 한 마디로 말해서, 수행평가와 같은 새로운 평가방식이 도입되는 경우에는 우선 이것의 순조로운 시행을 위해 제반 사항에 대한 진지한 검토가 선행되어야 함에도 불구하고 오히려 이것의 맹목적인 착근에 힘써 왔다는 사실이다. 다시 말해서, 우리나라에서의 수행평가는 교육개혁의 일환으로 국내에 소개되기 시작한 90년대 중반 이후로 이것에 대한 깊이 있는 성찰이 전제되지 않은 채 일방적인 착근을 강요당한 전형에 해당한다고 볼 수 있다.

그러나 그럼에도 불구하고 수행평가를 개선하기 위한 다양한 측면에서의 노력이 이루어져 온

것 또한 사실이다. 우선적으로, 대부분의 교사들은 학생 개개인의 발달과정을 종합적으로 평가하기 위하여 전통적인 평가방식이 수행평가 방식으로 전환되어야 한다는 취지에는 공감하면서도 (Im, M. J., 2002: 71), “수행 그 자체”보다는 오히려 “교육내용”에 관한 고려가 필요하다(Kim, K. J., 1999: 157)는 견해도 존재하였다. 또한, 수행평가의 문제점을 본질적인 문제점과 실사상의 문제점으로 구분하고 이를 개선하기 위한 여러 가지 방안을 제시하기도 하였다. 그러면서 수행평가의 도입은 교수학습 방법의 변화를 이끌어 내어야 소기의 성과를 달성할 수 있을 것으로 보았다(Kang, S. H., 2001: 8-9). 그렇지만 교사가 수행평가에 대한 필요와 적극적으로 시행하고자 하는 의지를 느끼지 못하고 그에 따른 현장의 문제점을 확인하고 보완하지 못한다면 수행평가가 제대로 시행될 수 없을 것이라는 견해가 있는 것도 사실이다(Im, M. J., 2002: 3).

이상의 사실을 통해서, 수행평가는 그 실시의 어려움에도 불구하고 학생들의 전인적인 발달을 지향할 수 있는 최선의 평가 방안으로 간주되므로 이를 실질적으로 개선하기 위한 노력은 아무리 지나쳐도 모자람이 없다고 볼 수 있다. 그런 형편에서 현행 수행평가의 문제점을 검토해 보고 근본적인 대안을 모색해 보는 것은 의미 있는 일이라고 볼 수 있을 것이다.

결론적으로, 수행평가의 정착을 위한 방안으로서 지금까지 이루어져 온 기존의 연구들은 수행평가 정착을 위한 전향적 접근으로서의 ‘처방’으로 규정하고자 하며, 이와 달리, 이것의 대안으로서 모색해 볼 수 있는 방안은 수행평가 정착을 위한 후향적 접근으로서 ‘이해’로 제안해 보고자 한다.¹⁾ 다시 말해서, 지금까지 수행평가를 실시하

1) ‘전향적 접근’과 ‘후향적 접근’ 및 ‘처방’과 ‘이해’의 개념은 이홍우(Park, J. M., 1998: 3-5)의 아이디어를 원용한 것이다. 여기서 말하는 전향과 후향의 개념은 교육과정을 행위와 현상이라는 두 가지 관점에서 파악할 때, 사전에 문제점이 주어져 있는 것으로 보고 이를 해결하기 위한 노력을 ‘전향적 접근’으로서의 처방’이라고 본다면 교육과정

기 위한 방안으로 제시되고 있는 교사연수, 평가 도구의 개발, 교육여건의 개선 등은 수행평가 정착을 위한 ‘처방’에 해당된다면, 수행평가의 내용 그 자체에 대한 근본적인 관심, 즉 교육내용에 대한 근본적인 관심은 ‘이해’에 해당된다고 볼 수 있다. 필자의 견해로는 이것이 전제되지 않고서는 수행평가 본연의 취지에 걸맞는 적용과 실시가 담보될 수 없으며, 만약 이것이 제대로 갖추어질 수 있다면 수행평가의 적용과 실시는, 그것의 어려움에도 불구하고, 서서히 그 효과를 발휘할 수 있을 것으로 기대해 볼 수 있다는 것이다.

그리하여 종전의 연구에서 그 해결방안으로 제시되고 있는 것들은 단편적인 외형상의 변화에 그치고 있는 것으로 판단해 볼 수 있다. 왜냐 하면, 이러한 연구들은 수행평가를 실시하기 위한 교육여건이나 환경, 제도상의 개선에만 초점이 맞추어져 있을 뿐, 수행평가를 바라보는 교사들의 시각이나 교육내용에 대한 깊이 있는 검토 등과 같은 내적인 해결책에 대한 관심은 미약한 것으로 보이기 때문이다. 그것은 아마도 수행평가가 학생들의 성장과 발달을 위한 즉각적인 개선 효과를 기대하기 어렵다는 현실적인 이유 때문이기도 할 것이다. 이런 연유로 이와 같은 외형적인 개선은 수행평가의 실시와 관련하여 긍정적인 변화를 이끌어 내는데 어느 정도 기여를 할 수 있을 것으로 보이지만, 정작 이러한 변화가 수행평가를 실시하는 교사들의 관점에 아무런 변화를 초래할 수 없다면 무용지물에 불과한 것이라고 생각하지 않을 수 없다. 왜냐 하면 수행평가의 성공적 정착 여부는 바로 교사들의 수행평가에 대한 올바른 인식의 수용 여부에 달려 있기 때문이다. 그런 한에서, 교사들이 수행평가의 내용이 되는 교육내용을 어떻게 인식하고 있는가 하는 것은 수행평가의 성공적인 정착을 위해 대단히

중요한 요인이라고 할 수 있다. 이것은 올바른 수행평가의 시행은 다른 무엇보다 교육내용에 대한 올바른 이해가 전제되어야 함을 지적하는 것이라고 할 수 있다. 수행평가는 학생들의 목표 달성 여부에 이바지하도록 하는 것이 가장 중요하기도 하지만 교육과정의 구성요소로서 내용과의 관련을 배제할 수 없다. 그러므로 수행평가의 실시에 있어서 교육내용에 대한 고려는 필수적인 조건이라고 말할 수 있다. 그럼에도 현재까지 이루어져 온 대부분의 수행평가 관련 연구들은 수행평가 자체의 개선과 목표 달성을 위한 것에 치중하고 있는 것이 사실이다(Ko, J. C., 2006; Gu, Y. A., 2003). 그러나 수행평가의 등장은 목표와 관련하여 재어야 할 것을 제대로 재어보자는 취지에서 등장한 것이라고 한다면 목표의 기저가 되는 내용에 대한 고려가 제대로 이루어지지 않은 것은 결코 바람직하지 않은 일이다.

이하에서는 수행평가에 대한 기존의 전향적 접근으로 이루어진 ‘처방’의 견해를 살펴보고 이것의 문제점들을 검토해 볼 것이다. 그런 연후에, 수행평가의 대안적 접근으로 제시되는 후향적 접근으로서의 ‘이해’의 견해를 말해 보고자 한다. 덧붙여 말하면, 이와 같은 견해는 교육평가의 관점에서라기보다는 교육과정의 관점에서의 접근으로 파악되는 것이라고 보아야 한다.

II. 본 론

1. 수행평가에 대한 전향적 접근으로서 ‘처방’

앞에서 언급한 바와 같이, 수행평가는 도입 초기부터 진지한 검토과정을 거친 후에 실행된 제도가 아니었다. 그런 상황에서 수행평가가 진행되다 보니 교사들은 수행평가에 대한 문제의식이나 개선의 욕구를 가지기보다는 오히려 주어진 대로 실시하는 타성에 젖어 왔다(서지영 외 3인, 2008: 149). 한 마디로 말해서, 현재의 수행평가는

주어진 문제가 무엇인가를 먼저 파악하고자 하는 노력을 ‘후향적 접근으로서의 이해’로 받아들일 수 있다. 다시 말해서, 우리가 하고 있는 교육과정 행위를 한 걸음 뒤쪽으로 돌려 그것이 나타내는 의미를 이해하고자 하는 것이다.

일종의 매너리즘에 빠져 있다고 할 수 있겠다. 이처럼 수행평가의 적용이 오늘날과 같은 상황에 처하게 된 데는 수행평가가 도입될 당시의 일방적인 추진을 한 가지 요인으로 지목할 수 있다. 다시 말해서, 우리나라의 수행평가 제도는 수행평가를 시행하고자 한 본질적 목적보다는 평가방법의 다양화라는 다소 편협한 목적으로 보급되었다고 할 수 있다(Seo, J. Y., Kim, S. Y., Hong, S. J., & Sin M. S., 2008: 166). 다시 말해서, 수행평가는 종전까지의 평가가 드러내고 있었던 문제들(점수평가로 인한 학생의 서열화, 이로 인한 인간규정의 관점, 사교육의 성행, 학생의 전인적 성장의 부재 등)을 해소하기 위한 방안으로 마련된 것이라고 할 수 있다. 그리하여 새롭게 도입된 수행평가는 언급된 문제점들을 점차적으로 해결해 나가면서 학교교육을 정상적으로 운영할 수 있도록 하고 학생들의 전인적인 성장에도 기여할 수 있을 것으로 기대되었다.

이러한 수행평가의 적용 상황에 대해서 많은 학자들이 자신의 견해를 밝히고 있다. 그러한 견해의 대부분은 수행평가의 문제점을 지적하고 이를 개선하기 위한 방안을 제시하는 형태를 띠고 있다. 그들이 지적하고 있는 수행평가의 문제점을 좀 더 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

우선, 수행평가를 실시하는 데는 막대한 대가와 부담이 따른다. 왜냐 하면 이를 위해 다수의 전문 관찰 인력을 확보해야 하고, 막대한 관찰 시간량이 소요되며, 관찰의 상시화와 평가 업무의 폭증과 같은 문제가 발생한다는 것이다. 이에 따른 수행평가는 숙제평가로 전락하여 오히려 교사와 학생 모두에게 고행평가가 되었다는 것이다. 이러한 수행평가는 교육의 본질을 마비시킬 수도 있고, 평가의 기본 요건조차 갖추지 못하고 있다(Kim, H. K., 1999: 6-8)고 볼 수 있다. 이어서 추옥련(2006)에 의하면, 수행평가의 문제점으로서 첫째, 학교 자체에서 전문적인 평가나 평가도구의 개발이 어렵고 관련 자료가 부족하여 인터넷에서 자료를 구하여 수정하거나, 작년

용한 과제를 그대로 사용하였다. 학교 행사와 업무의 과다로 수행평가를 제때 실시하지 못하는 경우가 많으며 시간에 쫓기다 보니 교사 임의대로 평가를 실시하고 있으며, 교사의 머릿속에 학생 평가가 들어 있기 때문에 상, 중, 하의 평가는 수행평가 과제를 실시하지 않아도 얼마든지 가능하다. 둘째, 수행평가를 실시하는데 인적 물적 자원이 많이 소요되며 전통적인 지필검사보다 비용이 많이 든다. 또 평가하기 쉬운 방법을 사용하는 경우가 많다. 그리고 채점 시 교사마다 기준이 달라 꼭 같은 평가를 해도 결과는 다르게 나타날 수 있다. 셋째, 평가결과는 성적 산출 정도로 사용하며 기록 시 상, 중, 하로 표기하고 있어 수행평가 결과의 변별도가 낮고 몇 마디의 진술만으로 이루어지고 있으며, 수행평가에서 대부분의 교사들은 학생의 장점만 서술해 주어 학생 개인 성취도를 정확하게 알 수 없다는 점을 들 수 있다. 그리고 성태제(2000: 159-160)는 채점 및 평가 실시를 위해 소요되는 노력과 시간, 시설 및 설비 부족을 문제점으로 지적하였다.

김석우 외 3인(1999: 107)은 특히 수행평가 인식 상의 문제점을 지적하고 있는데, 첫째, 교사들은 수행평가에 대한 불안감과 부담감을 느낀다. 그리하여 이것은 결국 형식적인 수행평가가 될 것이라고 생각한다. 그러므로 정작 평가하여야 할 교수 - 학습과정의 평가를 무시할 우려가 있다. 둘째, 학생은 수업 시간마다 긴장이 되고 오히려 수행평가로 인해서 과제 부담이 늘었다고 인식한다. 셋째, 학부모는 수행평가가 교사의 주관적 판단에 의해 이루어져 객관적 평가가 되지 않을 것이라고 생각하며, 수행평가에 대비한 사교육이 필요하다고 인식하고 있다. 넷째, 교육당국은 수행평가가 종래의 모든 문제들을 해결할 수 있다고 여기고 수행평가를 지나치게 강조하는 경향이 있다. 그들이 생각하기에 교사들은 전문성과 경험이 부족하고, 수행평가에 대한 부정적 인식 때문에 수행평가에 자발적으로 참여하지 않는다고 생각한다. 그러나 평가방법을 바꾸면 목

표나 방법도 바뀔 수 있을 것이라고 인식한다. 또한, 정종진(1999: 360)은, 그의 글을 통해, 수행평가의 문제점을 다음과 같이 말하고 있다. 첫째, 수행평가 도구개발에 어려움이 있다. 둘째, 채점 기준, 즉 점수부여 기준설정이 용이하지 않다. 셋째, 채점자내 신뢰도와 채점자간 신뢰도 확보에 어려움이 있다. 넷째, 시간이 많이 소요된다. 다섯째 많은 비용이 든다. 여섯째, 점수 결과 활용에 어려움이 있다.

그리고 김영천(2001: 26, 30)에 의하면, 기존의 수행평가는 그 개발 작업과 실행이 심오한 이론 없이 실행되어 왔으며, 지금까지의 이론적 논의가 수행평가 도입의 필요성, 수행평가의 개념정립, 수행평가의 방법 등에 치우쳐져서 이루어졌기 때문에 수행평가를 진정으로 이해하고 실행하는데 필요한 체계적인 이론적 논의와 적용은 실제적인 차원에서 이루어지지 않았다. 이에 대해 유광찬(2001)은, 지금까지의 현장 상황은 교사들이 느끼지도 못하는 상황에서 이런 것이 좋으니 해보시오 아니면 강압적으로 실행에 옮기도록 독려하는 형태였다고 보아도 과언이 아니다. 즉, '이렇게 해보라고 해놓고, 그 뒤에는 어김없이 실적을 보고하시오'라는 공문을 내려 보내니 항상 전시행정의 악순환을 면할 길이 없다는 것이다.

근래에 이르러 수행평가에 대한 전반적인 검토와 더불어 수행평가에 대한 올바른 접근을 위한 제언을 보여주고 있는 연구가 있다. 여기에서는 수행평가의 문제점을 지적하고 있는 제반 연구들을 검토하고 이를 종합하여 다음과 같이 밝히고 있다. 첫째, 정책과 학교 현장의 괴리 : 현장성 부족이다. 한 마디로 이론과 실제의 간극이 너무도 크다는 것이다. 둘째, 학교 및 교사에 대한 과도한 요구 : 본질의 왜곡이다. 교사들은 가르치는 일이 주 업무인데도 불구하고 수많은 잡무로 인해 주객이 전도되었다는 이야기를 많이 한다. 더군다나, 모든 업무를 점점 컴퓨터로 처리하려는 추세로 인해 교사들은 컴퓨터에서 잠시 눈을 떼는 것조차 힘들 지경에 이른 요즈음, 학생들을

잘 가르칠 걱정보다는 부수적인 일에 너무 많은 시간과 노력을 낭비하고 있는 것이 아닌가 한다. 셋째, 구체적인 적용 및 실천 방안의 부재와 조급성 문제 : 타당성과 효과성의 상실이다. 수행평가가 철저한 이론적 검증이나 구체적인 실천 방안을 사전에 마련한 후에 실시된 것이 아니었기 때문에 그것의 타당성과 효과성은 자연스럽게 의심받을 수밖에 없는 상황이 되었다(Seo, J. Y., Kim, S. Y., Hong, S. J., & Sin M. S., 2008: 146-154).

이상과 같은 수행평가의 문제점들에 대해 여러 학자들은 다음과 같은 다양한 개선방안을 제시하고 있다. 먼저 추옥련(2006)에 의하면, 수행평가의 문제점들을 해결하기 위해서 첫째, 다양한 수행평가 문항제작과 같은 행정적 뒷받침, 둘째, 교실환경과 학급당 인원수의 적정화, 셋째, 평가도구와 명확한 채점기준표의 개발, 넷째, 지필평가의 병행 등을 들 수 있다. 이와 달리, 수행평가와 관련된 사람들의 입장에서 개선책을 생각해 볼 수도 있다. 먼저, 학생의 입장에서 생각해 보면, 수행평가는 모든 교과, 모든 단원에서 실시해야 하는 것은 아니다. 둘째, 학부모는 수행평가를 실시하는 것은 학교교육에서 평가가 이루어지지 않는 것으로 생각하므로 이들을 위한 부모교육이나 연수의 기회를 마련하고 가정통신문 등을 통한 지속적인 교육이 필요하다. 셋째, 교사는 수행평가 도구개발과 실행에 적극 참여해야 하고, 현상을 객관적으로 보고자 노력해야 하며, 전문적 의견을 갖출 필요가 있다(Kim, S. W., Kim, M. S., Jeong, H. Y., & Kang, T. Y., 1999: 109). 또한, 정종진(1999)은 수행평가 정착을 위해 다음과 같이 제언하고 있다. 첫째, 학교 현장의 여건과 상황에 따라 점진적으로 무리 없이 확대 실시하는 것이 필요하다. 둘째, 교사들의 수행평가 결과를 신뢰할 수 있는 교육적 환경을 사전에 구축하는 것이 요구된다. 셋째, 교과별 수행평가의 특성을 잘 구현할 수 있는 교과별 평가도구에 관한 논의를 앞으로 구체화해야 할 것이다. 넷째, 교사들이

수행평가를 위해 많은 시간을 할애할 수 있도록 교육여건, 특히 교사 1인당 수업시수와 학급당 학생수를 대폭 줄여야 하고, 교사 잡무를 대폭 감소하는 등 교육환경이 획기적으로 변화되어야 한다. 다섯째, 교수 - 학습 활동을 수행평가와 걸맞는 방식으로 개선해 나가야 할 것이다. 여섯째, 수량화된 수행평가 결과는 걸림돌이 될 수도 있다. 이에 비해 김영천(2001)은 첫째, 교과와 재구성 문제, 둘째, 각 교과에 적합한 수행평가 과제와 루브릭(일종의 성취기준)의 보급, 셋째, 교사 간 협동연구 문화의 양산, 넷째, 새로운 형태의 교사연수 워크숍, 다섯째, 수행평가에 기초한 학업 성취도 검사의 정제화를 수행평가의 개선방안으로 제시하고 있다.

이상의 개선방안들은 학교현장에서 수행평가를 실질적으로 개선할 수 있는 방법적 조치들을 담고 있다. 그래서 이러한 방안들은 수행평가 활용의 개선에 도움을 줄 수 있는 소중한 방안으로 받아들일 수 있다. 그러나 정작 문제는 이러한 개선방안의 제시에도 불구하고 학교현장은 이러한 이론적 논의와는 무관하게 흘러가고 있다는 점이다. 이 점을 근거로 하여 정리해 보면 다음과 같이 말할 수 있다. 이미 언급한 바와 같이, 우리나라의 수행평가 제도는 수행평가의 본질적 목적보다는 평가방법의 다양화라는 다소 편협한 목적으로 보급되었기 때문에, 현장에서는 여러 가지 평가방법들을 이용하면 수행평가를 바르게 시행하고 있다는 인식을 주게 되었다. 이와 같이 '방법'을 강조하는 제도 시행의 방향성은 형식에만 치중하여 본질적인 의미의 달성을 잃어버리게 된다. 그러므로 수행평가를 시행하는 목적으로서 수행평가가 가지고 있는 본질적 의미를 추구한다는 면이 보다 더욱 강조되어 제시될 필요가 있다는 것이다(Seo, J. Y., Kim, S. Y., Hong, S. J., & Sin M. S., 2008: 166-167).

지금까지 우리는 우리나라에서 실시된 수행평가의 문제점들을 살펴보고 그것에 대한 개선방안을 알아보았다. 사실상 이러한 문제점들은, 이미

언급되어진 바와 같이, 수행평가의 본격적인 시행 이전부터 충분히 예견되었던 것이라고 말할 수 있다. 즉, 이것은 학자들이 지적하고 있는 바와 같이, 우리의 교육현실에 대한 충분한 고려가 이루어지지 않은 점, 또한 수행평가가 등장하게 된 배경이나 준비과정, 실시형태, 시행과정상의 부작용, 그리고 그 해결책에 대한 충분한 이론적, 실제적 연구가 부족한 상태에서 조급하게 시행되었기 때문인 것이다(Kim, S. W., Kim, M. S., Jeong, H. Y., & Kang, T. Y., 1999: 102). 그리하여 수행평가가 도입된 지 10여년이 지난 오늘날에도 여전히 현장에서는 수행평가를 단순히 기법이나 방법적 차원으로만 인식하여 선택형 지필평가 외 기타 다른 모든 평가를 수행평가로 인식하고 있는 실정이다(Seo, J. Y., Kim, S. Y., Hong, S. J., & Sin M. S., 2008: 29). 이처럼 이것을 온전하게 고려하지 않은 상태에서의 시행은, 수행평가 자체가 가지고 있는 장점에도 불구하고, 구조적인 악순환을 계속할 수밖에 없는 것이다.

일단 제도가 시행된 이후에 이것을 되돌린다는 것은 거의 불가능하므로 시행상의 문제점을 좀 더 적극적으로 해결하려는 노력은 필수적이라고 할 수 있다. 그래서 단기간의 처방이 아닌 근본적인 해결책이 필요한 시점인 것이다. 그러나 현실은 이와는 다르게 흘러온 것으로 보인다. 무슨 말인가 하면, 지금까지 수행평가 실시 상에 나타난 문제점에 대한 해결책은, 그 나름의 효과에도 불구하고, 수행평가의 문제해결에 큰 도움을 주지 못하였다는 것이다. 더욱 심각한 것은, 나름의 개선방안들이 학교현장에 까지 침투해 들어가지 못하고 있다는 점이다. 이러한 상황은 수행평가에 대한 좀 더 근본적인 대책이 요구되는 것으로 받아들일 수 있다. 즉, 지금까지의 수행평가에 대한 개선책은 일단 수행평가가 시행되고 난 뒤에 나타나는 시행상의 문제점들을 하나씩 고쳐 나가는 방식으로 이루어져 온 것이다. 그리하여 이러한 개선책은 언제나 문제점이 발견되고 난 이후, 수행평가를 일단 시행해 보고 난 다음에 제시되

는 형태를 띠어 왔다. 이러한 흐름은 바로 수행평가에 대한 전향적 접근으로 규정해 볼 수 있다. 그리고 이러한 접근에 따른 여러 가지 개선 방안들은 수행평가에 대한 '처방적' 성격을 띠다고 말할 수 있다. 이러한 처방적 접근은 교육정책 입안자들이 생각하기에 가르치는 일과 평가하는 일을 전혀 별개의 행위로 구분하여 시행될 수 있는 것으로 인식하는 데서 기인한다. 이것은 교육문제 해결을 위한 그들의 처방을 통해서도 유추해 볼 수 있다. 즉, 그들은 마치 교육의 장면을 '교육사태'와 '평가사태'로 구분지어 생각하고 있는 것이다. 결국 지금까지의 수행평가는 '수행평가에 대한 전향적 접근으로서 처방'이라고 말할 수 있다. 그러나 처방이란 그 말의 의미에서 짐작할 수 있다시피 동일한 상황이 나타날 수 있는 한 거의 언제나 동일한 문제점을 재현할 수 있다는 점에서 이것은 근본적인 해결책이 되지 못한다. 이것은 평가에 매몰되어 일그러진 우리의 교육 현실을 잘 반영하고 있다. 그렇다고 하면 현행 수행평가의 문제점을 근본적으로 해결할 수 있는 방안은 무엇인가를 생각해 보지 않을 수 없다. 이것은 아마도 근본적 해결책을 강구한다는 점에서 이전의 처방과는 전혀 다른 차원으로 접근해야 할 것이다. 또한, 상당히 장기간에 걸친 노력이 필요함을 암시받을 수 있다. 그리하여 우리는 또 하나의 접근방식으로서 종전의 시간상의 순서를 따른 전향적 접근과는 다르게 이를 거꾸로 되짚어 보는 후향적 접근을 상정해 볼 수 있다. 이것은 문제점에 대한 해결책을 단기간에 처방하기보다 발생하는 문제점의 성격이 어디에서 배태된 것인지를 검토해 보는 것으로서, 수행평가의 근본적인 성격을 파악하여 이의 시행을 위한 필요충분조건을 밝혀 보고자 하는 것이다. 그것은 아마도 수행평가의 내용에 해당하는 것에 대한 근본적인 '이해'를 최우선적으로 요구하는 일이 될 것이라고 생각된다. 그렇다고 하면 이후에 언급하게 될 수행평가의 근본적인 대안은 '수행평가에 대한 후향적 접근으로서 이해'라고 규

정지을 수 있다. 그러므로 이하에서는 수행평가의 내용, 즉 교육내용의 성격에 대한 '이해'가 무엇을 의미하는 지를 살펴보기로 한다.

2. 수행평가의 후향적 접근으로서 '이해'

학생들은 흔히 교과서 내의 모든 지식을 다 배워야 한다고 생각한다. 이러한 생각은 자연스럽게 교사들에게 수행평가 실시의 어려움을 더해주고 있다. 그러나 예컨대, 교사가 교육내용의 핵심적 아이디어나 기본원리, 지식의 구조에 해당하는 것을 파악할 수만 있다면 모든 내용을 다 가르칠 필요도 없게 되고, 이에 따라 수행평가의 양도 줄어들면서 이것의 질적 문제도 보완될 수 있을 것으로 본다. 그리하여 우리는 수행평가에 좀 더 유연하게 대처할 수 있는 자세를 갖추게 될 것이다. 다시 말해서, 교육내용에 대한 이해가 전제된다면 우리들은 수행평가를 더 이상 왜곡되지 않는 형태로 실행하는 것이 가능하다고 말해 볼 수 있다. 이것은 수행평가 뿐만 아니라 모든 평가의 목적이 학생들의 올바른 성장과 발달에 있는 바에도 부합하는 일이며, 궁극적으로 입시 위주의 교육 풍토에 휘둘리지 않는 한 가지 방법이다.

이러한 시점에서 우리는 현재 시행되고 있는 수행평가에 대해서 다시 한 번 생각해 보고자 한다. 이것은 수행평가를 통해서 교사와 학생 모두에게 기여하고자 하는 바가 무엇인가를 명확하게 인식하는 데서부터 출발되어야 하며, 이것은 수행평가의 본질을 이해하기 위한 첫걸음이라고 할 수 있다.

교육의 장면에서 평가가 공헌할 수 있고 공헌해야 하는 점은 분명히 있다고 보아야 한다. 단, 그러한 공헌은 교육을 어떠한 관점에서 보는가에 따라 달라질 수 있다는 제한점을 지닌다. 즉, 교육을 그것의 내재적인 목적에 비추어 보는가, 아니면 외재적인 목적으로 보는가에 따라 평가가 공헌할 수 있는 바의 양상도 달라질 수밖에 없다

는 것이다. 그렇다고 하면, 우리는 여기서 교육과 평가가 어떠한 관련을 갖고 있는지를 살펴 볼 필요가 있다. 이러한 일을 통해 우리는 평가가 어떤 성격을 띠는 가에 대한 단서를 제공받을 수 있을 것이다.

일반적으로 학교에서 교사들은 학생들을 대상으로 하여 교육을 실시한 후, 그 결과의 확인을 통해 교육의 달성 여부를 확인받고자 한다. 이와 같이 교사들에 의해 학생들의 교육의 달성 정도를 확인하는 일련의 활동을 평가라고 할 수 있다. 그리고 이러한 평가는 다양한 방식을 통해 이루어지고 있다. 이를 크게 두 가지 관점에서 생각해 볼 수 있는 데 첫째, 평가가 교육의 결과에 초점을 맞추고 있는 것으로서 결과 평가의 형태로 이루어지는 것이며 둘째, 교육의 과정에 초점을 맞추고 있는 것으로서 과정 평가의 형태로 이루어지는 것이라고 볼 수 있다. 전자의 형태로 이루어지는 평가는 수행평가가 등장하기 이전에 이루어져 왔던 평가방식으로서, 학생들의 달성 정도를 교육활동이 이루어지고 난 '이후에' 시행되는 지필평가 등과 같은 형태로 평가하는 것을 말한다. 이에 비해 후자의 형태로 이루어지는 평가는 실제로 교육이 이루어지는 '과정 중에' 학생들의 수업에의 참여와 활동상황을 확인하는 형태로 이루어지는 평가방식을 말한다. 수행평가는 이들 두 가지 관점을 포괄하여 과정과 결과 모두를 중요시하는 평가라고 할 수 있다. 그러면서도 좀 더 과정의 측면에 치중하고 있는 것처럼 보이는 것 또한 사실이다. 이것은 수행평가가 종전의 결과 중심의 평가 방식의 부정적 측면을 보완하기 위해 등장한 평가라는 점과 수행이란 말의 의미에 비추어 당연하게 받아들일 수 있다.

이러한 평가 관점의 변화는 곧 교육에 대한 관점의 변화를 전제하고 있는 것으로 볼 수 있다. 무슨 말인가 하면, 수행평가가 등장하기 이전까지 우리 교육의 관심은 표면상 학습자의 성장과 발달에 두고 있으면서도 정작 평가의 단계에 와서는 이것보다 학습자의 선발과 측정에 더욱 초

점을 두었다는 것이다. 이러한 관점에서 파생된 부작용에 대한 반작용으로 등장한 수행평가는 학습자의 선발과 측정에 중점을 두기보다는 이 평가를 통해 학습자의 성장과 발달을 정확하게 확인하고 돕기 위한 의도에서 시행된 방안이라고 할 수 있다. 그럼에도 불구하고 이것의 실제 시행에서는 종전의 문제점을 해결하기보다 이것을 거의 그대로 답습하고 있다는 점에서 수행평가의 올바른 정착을 위한 새로운 대안의 모색은 절실하다고 볼 수 있다. 이러한 상황을 고려하여 교육과 평가 사이의 관련을 말해보자면 다음과 같이 말할 수 있다. 즉, 교육은 평가를 통해 그 존재가치를 드러낼 수 있으며, 평가는 다른 무엇보다 교육 그 자체를 온전하게 드러내기 위한 수단으로 존재한다고 보아야 한다. 그렇다면 결국 평가의 목적은 교육의 목적이 무엇인가에 달려 있는 것이다.

수행평가의 목적이 학생들을 내적으로 훌륭한 사람으로 성장하도록 기여하는데 있는가, 아니면 그들로 하여금 외적으로 사회적인 성공을 맛보도록 하는데 있는가에 따라 수행평가의 기능은 달라질 수밖에 없을 것이다. 즉, 수행평가가 전자에 강조점을 두고 있는 한, 수행평가는 교육의 내적 기능을 충실히 수행하게 될 가능성이 높을 것이며, 후자에 강조점을 두고 있는 한, 수행평가는 교육의 외적 기능을 수행하게 될 가능성이 높을 것이다. 물론, 우리들은 모두 수행평가를 통해 교육의 내적, 외적 기능 모두를 학생들이 획득할 수 있게 되기를 기대한다. 그러나 이들 중에 보다 중요하게 여겨야 하는 것은 교육의 내적 기능으로서, 우리들은 이것이 우선적으로 획득될 수 있기를 원한다. 이에 반해, 교육의 외적 기능은 단지 교육의 내적 기능의 획득으로 인해 자연스럽게 획득되기를 기대하는 것이다. 그럼에도 불구하고, 지금까지의 수행평가는 우리의 의도와는 달리 교육의 외적 기능에만 초점이 맞추어져 왔다고 말할 수 있다. 이것은 우리나라에서의 수행평가가 단지 평가 방법의 다양화 차원에서 실시

되어 왔다는 사실을 통해서도 확인받을 수 있다. 만약 그렇다면 앞으로의 수행평가가 초점을 맞추어야 할 것은 교육의 내적 기능을 보다 충실히 반영할 수 있는 방향으로 나아가는 데에 있다. 그러기 위해서 앞으로 전개되어야 할 수행평가는, 종전과는 달리, 학생들을 내적으로 훌륭한 사람으로 성장시키는데 기반이 되는 교육내용의 성격에 더욱 관심을 가지고, 그것에 대한 올바른 이해를 우선적으로 갖도록 하는 데에 그 힘이 모아져야 할 것으로 생각된다.

평가를 실시하는 것 자체, 평가 결과를 되돌려주는 과정 자체 역시 교사의 수업과 학생의 공부와 유리되어 존재하는 것이 아니라면 수행평가는 단순히 평가방식의 한 형태로 치부되기보다는 교육내용을 온전하게 활용할 수 있도록 도와주는 한 가지 방편이라고 보아야 한다. 이러한 성격의 수행평가에서 중요시되어야 하는 것은 교육내용에 대한 심도 있는 이해임을 아무리 강조하여도 지나침이 없다. 그러나 수행평가를 통한 교육내용에 대한 학생들의 이해 여부는 결국 학생들이 나타내어 보이는 평가 목표에의 달성 정도를 통해서만 확인될 수 있는 만큼, 이것의 이해 여부를 높이는 방안이 무엇보다 우선시될 수밖에 없다. 다만, 그 방안이 종전과는 다른 방식으로 전개될 필요가 있음을 지적하는 것이다. 그리하여 수행평가의 내용이 되는 교육내용에 대한 이해가 잘 이루어진 다음 그와 같은 평가에서 높은 달성도를 나타내어 보이는 학생은 수행평가의 본질적 성격에 걸맞는 높은 수행을 획득했다고 보아도 무방한 것이다. 즉, 학생들은 교육내용에 대한 '이해'를 잘 하고 있다고 볼 수 있는 것이다.

이제 수행평가의 내용이 되는 교육내용은 어떤 성격을 띠고 있으며, 이것을 '이해한다'는 것이 무슨 의미인지를 고찰해 볼 필요가 있다. 이를 말해보면, 학교에서 가르치고 배우는 교육내용은 포괄적인 의미에서 지식이라고 말할 수 있다. 그러므로 우리는 교육내용의 성격을 지식의 성격으로 환언하여 검토해도 무방할 것으로 생각된다.

학교교육의 장면에서 가르치고 배우는 지식이 문제가 되는 것은 그러한 지식이 생명력을 가지지 못한다는 데에 근본 원인이 있다. 무슨 말인가 하면, 학교에서 가르치고 배우는 지식이 학생들의 마음속에 온전하게 자리 잡지 못하고 단순한 사실이나 정보, 또는 개념의 형태로 전수되어, 그것이 학생들의 삶에서 어떤 의미를 갖는지, 혹은 그들의 인격적인 성장에 어떤 도움이 되는지를 분명하게 알도록 하지 못한다는 것이다. 이러한 뜻에서 지식은 학생들에게 살아 있는 생생한 지식이 되지 못하고 오히려 무기력한 지식으로 전락하고 있음을 말하는 것이다. 그러나 학교에서 가르치고 배우는 지식은 언제나 학생들에게 생생한 지식으로서 자리매김할 필요가 있는데, 예컨대 과학교육은 추상화된 과학적 명제나 이론들의 더미를 전달하는 것이 아니라, 그러한 추상적인 명제들을 대신해서 혹은 그것들과 더불어, 과학적 탐구방법이나 과학적 안목 및 판단력을 전수하는 것, 소위 말로 표현할 수 없는 살아 있는 과학적 스타일이나 사고방식을 가르치는 것이 되어야 한다는 것이다(Hong, E. S., 1999: 236).

이러한 관점에 비추어 본다면, 지식의 성격은 종전과는 다른 관점에서 파악되어야 할 것으로 보인다. 즉, 종전의 관점에서 지식은 절대적이고 확실하며 객관적인 것을 그 내용으로 삼았다. 이러한 지식은 인류의 문화유산의 정수와도 같이 치열한 탐구를 통해 획득된 것이므로 이것들을 다음 세대에 전수하는 것이 무엇보다도 중요한 것으로 여겨졌다. 그러나 이와 같이 추상화되고 명제화된 지식들은 그것의 외양은 더없이 빛날지는 모르지만 그 본래의 생명력을 전달하지 못한다는 점에서 치명적이다. 다시 말해서, 우리들이 가지게 되는 지식은 그와 같은 추상화되고 개념화된 명제로 표현될 수 없는 부분들이 분명히 존재하며, 이것은 지식의 목시적인 성격을 반영한다고 볼 수 있다. 그리하여 지식의 표면에서 알려지는 부분과 이면에 숨어 있는 부분들이 한 몸으로 맞물려 전달될 때 지식의 성격이 온전하게

학생에게 전수되는 것으로 생각될 수 있다. 다시 말해서, 지식이 그 존재가치를 온전히 드러낼 수 있기 위해서는 지식을 소유하려는 개개인에게 정보로서의 지식이 드러내는 표면적 의미 이외에 그것의 이면에 숨어 있는 판단으로서의 지식이 인식될 수 있어야 한다는 것이다. 지식이 이와 같은 의미로 전달될 수 있기 위해서, 모든 지식은 외부의 현상 세계로부터 개개인 자신의 내부로 지식을 받아들이는 것이 아니라 자신의 신체를 거점으로 하여 외부의 현상 세계에 자신을 투영시킨 결과로 발견된 것이라고 볼 수 있다. 이러한 발견에는 반드시 외부의 현상 세계에 자신을 투영시키고자 하는 열정이 수반되지 않으면 안 된다. 즉, 자신의 신체를 거울로 삼아 거기에 투영된 세계의 현상과 체계를 정연한 모습으로 확립하고자 하는 노력의 결과로 얻어지는 것이 곧 지식이라고 할 수 있는 것이다. 이러한 지식은 외부의 현상 세계를 근간으로 하고 있다는 점에서 온전히 주관적인 것도 아니요, 자신의 생각과 판단이 가미되어 있다는 점에서 온전히 객관적인 것도 아니라고 말할 수 있다. 이러한 성격 규정을 따르는 지식을 폴라니와 같은 학자는 “Personal Knowledge”(M. Polanyi, 1958)라고 명명하고 있으며, 국내의 학자들은 이를 자득지(Lee, H. W., 2000), 개인적 지식(Pyo, J. M. & Kim, B. M., 2001), 인격적 지식(Jang, S. H., 1994), 당사자적 지식(Eum, T. D., 1998) 등으로 번역하고 있다. 이러한 상이한 해석이 가능한 것은 각각의 주안점이 어디에 있느냐에 따라 달라진 것으로 볼 수 있다. 즉, ‘personal’과 ‘knowledge’라는 단어의 성격과 관련을 어떻게 받아들이는가에 따라 그와 같은 상이한 해석이 가능한 것이다. 그러나 이들 해석 모두는 궁극적으로 지식은 종전과도 같이 절대적으로 확실한 것도 아니요 객관적인 것도 아님을 나타내고 있다고 볼 수 있다. 그리하여 이와 같은 성격의 지식을 잘 이해한다는 것은 인식의 주체와 대상 간의 확연한 일체의 구분이나 경계 지어짐이 없는

채로 아는 것을 뜻한다고 할 수 있다.

이러한 성격을 띠는 지식의 달성 여부를 수행평가를 통해서 확인하는 일은 단지 수행평가의 전향적 접근으로서의 처방과 같은 외형적인 노력에 의해서 가능한 일이 아님은 분명하다. 그런 연유로 수행평가의 온전한 시행은 그것의 내용이 되는 지식에 대한 근본적인 이해가 우선되어야 함을 말하지 않을 수 없는 것이다. 이것은 교사와 학생 모두에게 필요한 일이다.

이러한 이해는 현행 수행평가가 표출하고 있는 문제점에 대한 근본적인 해결책을 도출하기 위한 출발점 내지는 단초로서 작용할 수 있을 것으로 생각한다. 즉, 이 글에서 궁극적으로 말하고자 하는 바가 근본적인 대안을 직접적으로 제시하는데 있다기보다는 그러한 논의의 출발점으로서 수행평가의 대상이 되는 교육내용에 대한 좀 더 치밀한 이해가 전제되어야 함을 말하는 것이라고 할 수 있다.

Ⅲ. 결 론

그러나 수행평가의 내용에 해당하는 교육내용에 대한 이해는 결국 수행평가의 전향적 접근으로 이루어지는 다양한 처방과 불가분의 관계에 놓여 있다고 보지 않을 수 없다. 무슨 말인가 하면, 수행평가의 후향적 접근으로서의 이해는 수행평가의 전향적 접근으로서의 처방을 그 출발점으로 삼을 수밖에 없다는 것을 말하는 것이다. 다시 말해서, 수행평가의 전향적 접근으로서의 처방은 수행평가의 후향적 접근으로서의 이해로 나아가기 위한 과정 중에 있는 것이며, 수행평가의 전향적 접근으로서의 처방을 기반으로 하여 수행평가의 후향적 접근으로서의 이해를 획득할 수 있을 것임을 말한다. 그렇다고 하면 우리가 달성하고자 하는 수행평가의 후향적 접근으로서의 이해는 수행평가의 전향적 접근으로서의 처방을 필연적으로 거칠 수밖에 없는 것으로 보인다.

좀 더 정확하게 말하면, 수행평가의 전향적 접근으로서의 처방은 수행평가의 후향적 접근으로서의 이해를 획득하기 위한 유일한 방안이며 통로라고 말할 수 있는 것이다. 그런 연유로 수행평가의 처방적 조치의 효과가 없다고는 결코 말할 수 없는 것이다. 다시 말해서, 궁극적으로 처방의 효과는 단순히 처방에 머무른다고 볼 수는 없다. 왜냐 하면 이러한 처방 역시 이해를 목적으로 하고 있다고 보아야 하기 때문이다. 그런 면에서 처방은 이해를 위한 전제조건이 된다고 할 수 있으며, 이해는 처방을 통해 가능한 것이 된다고 말할 수 있을 것이다. 그러므로 처방과 이해는 문제 해결의 양 극단에 해당한다고 말할 수 있다. 이들 양자는 서로 분리되어 생각되기보다는 양자 간의 긴밀한 관련을 받아들일 때에 그 효과를 기대할 수 있다. 즉, 처방은 이해를 목표로 하고 있으며 이해는 처방에 의해 가능한 것이 된다. 결론적으로 수행평가는 결과보다는 과정을, 양보다는 질을 강조함으로써 학생들로 하여금 교육의 과정 중에 습득해야 할 가치 있는 교육내용에 더욱 주목하도록 하기 위한 시도로 인식되어야 한다. 이러한 시도는 결국 교사의 교육내용에 대한 전문적인 판단을 기초로 해야 하며, 그 판단은 수행평가를 통해서 학생들에게 기여하고자 하는 바가 무엇인가를 명확하게 인식하는 데서 출발되어야 한다. 그런 한에서 후향적 접근으로서의 이해는 다소간 시간이 걸릴지라도 수행평가의 온전한 정착을 위해서 필수불가결한 조치로 받아들여야 할 것이다.

지식의 성격은 평가를 통해서 잘 드러날 수 있다. 반대로 말하면, 평가는 지식의 성격을 잘 반영하는 형태로 이루어져야 한다. 그럼에도 불구하고, 종전의 평가는, 플라니의 이론에 따르면, 지식의 성격을 온전하게 반영하지 못한 것이라고 할 수 있다. 그리하여 수행평가에서는 지식의 암묵적인 성격이 잘 반영되는 형태로 이루어져야 하고 또한 그럴 수 있는 가능성이 농후하다고 보아야 한다. 결국, 수행평가에서 보다 중시되어야

하는 것은 지식의 암묵적인 측면이라고 할 수 있다. 문제는 이것을 어떻게 평가하느냐가 관건인 것이다. 그러나 사실상 이를 평가하려는 의도를 드러내는 순간, 우리는 지식의 명시적인 측면에 주목하고 있는 것이다. 이러한 사실을 통해서 지식의 명시적인 측면은 지식의 암묵적인 측면을 상정하고 있는 것으로 보아야 하며, 지식의 암묵적인 측면은 지식의 명시적인 측면을 통해 확인될 수 있는 것으로 보아야 한다. 따라서, 지식의 명시적인 측면에 대한 관심은 불가피한 것이며, 이는 지식의 암묵적인 측면의 획득을 목표로 하고 있음을 분명히 해야 한다. 그리하여 수행평가는 이러한 지식의 성격을 띠는 통합적인 평가이어야 한다. 현행 수행평가는 지식의 명시적인 측면만을 평가한 채, 지식의 암묵적인 측면을 전혀 고려하지 않는다는 데서 문제의 원인을 찾을 수 있는 것이다.

최종적으로 말해서, 평가는 평가를 위한 것이 아니라 교육내용에 대한 이해를 최종적인 목적으로 삼아야 한다. 그것이 평가의 근본 목적이며 평가가 수단의 자리에 머무르지 않고 그 자체로 온전하게 교육의 장면에서 제 역할을 할 수 있는 올바른 방법이다. 그리하여 수행평가의 목적과 방법은 교육내용의 이해를 그것의 최종 목표로 삼아야 한다고 말할 수 있는 것이다.

Reference

- Bae, H. S.(2000). *The theoretical basis of performance assessment*, Seoul : Hak Ji Sa.
- Baek, S. G.(2000). *Principles of performance assessment*, Seoul : Kyo Yook Book.
- Baek, S. G.(ed)(1998). *Theory and practice of performance assessment*. Seoul : Won Mi Sa.
- Baek, Y. O.(2007). *Ethnography study for elementary school teacher's assessing and reporting* Paper presented at Pusan National University, Pusan, Phd.
- Chi, E. L. & Kim, S. S.(2005). *The Educational effects and methods of performance assessment*

- used by elementary school teachers, *The Journal of Educational Evaluation* 18(2), 173~191.
- Cho, Y. G. & Kim, S. W.(2007). A Study on analysis and alternatives of performance assessment in the elementary schools - Focused on the elementary schools in pusan metropolitan city, *The Journal of Educational Evaluation* 20(2), 77~99.
- Cho, Y. T. (1995). The Ideal of educational evaluation : Harmony of instruction, evaluation and life. *Educational Theory* 9(1), 137~159.
- Choi, H. S.(1999). A Study on the way of aligning performance assessment with school curriculum, *The Journal Curriculum Studies* 17(1), 45~67.
- Eum, T. D.(1998). *The inquiry of educational epistemology*, Seoul : Kyo Yook Book.
- Gu, Y. A.(2003). *Study on an actual operation condition of a performance evaluation system of elementary school and improvement directions : Focused on the elementary school in Gyeonggi-do*, Paper presented at Hankyung University, Gyeonggi-do, MA.
- Han, C. K.(1999). *A Study on the cognitive difference of elementary school teachers of performance assessment*, Paper presented at Kookmin University, Seoul, MA.
- Hong, E. S.(1999). *Knowledge and education*, Seoul : Kyo Yook Book.
- Hong, K. G.(2010). *Exploration of meaning teacher's experience on students' portfolio assessment*, Paper presented at Gwangju National University of Education, Gwangju, MA.
- Huh, K. C.(1999). Curriculum and performance assessment, *The Journal of Elementary Subjects Education Studies* 3, 1~25.
- Im, M. J.(2002). *A Survey study on performance in elementary schools*, Paper presented at Kongju National University of Education, MA.
- Im, S. H.(2002). On the validation models for performance assessments, *The Journal of elementary education* 15(2), 387~401.
- Jang, S. H.(1994). *Enlargement of personal knowledge*, Seoul : Kyo Yook Book.
- Jeon, H. S.(2000). *A Study on the recognition of elementary school teachers to the execution of performance assessment*, Paper presented at Kunkuk University, Seoul, MA.
- Jeong, I. H. · Kim, I. S. & Ko, J. C.(2002). The Current execution and improvement of elementary teacher's performance assessment, *The Journal of Educational Research* 40(5), 103~131.
- Jeong, J. J.(1999). *A Review of the nature and the direction of the performance assessment*. Taegu National University of Education. Thesis Collection 34, 347~375.
- Kang, S. H.(2001). Problems and prospects of performance evaluation in school settings, *The Journal of Educational Evaluation* 14(1), 1~19.
- Kim, D. J.(2004). *Analysis of teachers perception on performance assessment and their implementing practices*, Paper presented at Kyungnam University, Pusan, PhD.
- Kim, H. K.(1994). Teacher's logical judgement to the act of performance assessment, *The Journal of Educational Evaluation*. 7(2), 5~22.
- Kim, H. K.(1999). Justification and Problems of performance assessment, *The Journal of Educational Evaluation*. 12(2), 1~10.
- Kim, K. H. · Kim, S. Y. · Kim, S. S. · Chi, E. L. · Ban, J. C. & Kim, S. D.(2006). Standards of teacher's competence in student assessment, *The Journal of Educational Evaluation*. 19(2), 89~112.
- Kim, K. H. · Kim, S. Y. · Kim, S. S. · Chi, E. L. · Ban, J. C. & Kim, S. D.(2006). standards of teacher's competence in student assessment, *The Journal of Educational Evaluation* 19(2), 89~112.
- Kim, K. J.(1999). Definitions and reform strategies : Implementations for performance assessment in korean elementary schools in light of american experiences, *The Journal of Elementary Education* 13(1), 157~184.
- Kim, S. W. · Kim, M. S. · Jeong, H. Y. & Kang, T. Y.(1999). The nature of performance assessment and alternatives to the problems in its implementation, *The Journal of Educational Studies* 9, 101~116.
- Kim, S. W. · Kim, M. S. · Jeong, H. Y. & Kang,

- T. Y.(1999). Theoretical approach on the task development process of performance assessment, *The Pusan Journal of Educational Research* 12(1), 23~40.
- Kim, S. Y. & Song, M. Y.(2008). Effect of field training on teacher's assessment competency, *The Journal of Educational evaluation* 21(1), 79~97.
- Kim, Y. C.(2001). *The direction and improvement for the settlement of performance assessment*, The Korean Society for the Study of Elementary Education. 25~43.
- Ko, J. C.(2006). *The culture of elementary school performance assessment*, Korean Studies Information.
- Kwon, D. H.(2000). Issues in performance assessment, *The Journal of Educational Research*, 21(2), 83~102.
- Lee, E. S.(1999). *A Study on the actual practice of performance assessment and methods for its improvement*, Paper presented at Kyunghee University, Seoul, MA.
- Lee, H. W.(2000). The internalization of subjects, *Asian Journal of Education* 1(1), 249~271.
- Lee, J. J.(2001). *Analysis of recognition of performance assessment by elementary school teachers, students, parents*, Paper presented at Youngnam University, KyungBook, MA.
- Lee, K. S.(1999). *A Study of cognitive level of elementary school teacher on problems of performance assessment*, Paper presented at Kookmin University, Seoul, PhD.
- Lee, S. J.(2000). *Elementary school teachers'present situation and perception of performance assessment in Seoul*, Paper presented at Ewha University, Seoul, MA.
- Nam, M. H.(1996). An application of performance assessment in the elementary school education : Tasks and prospects, *The Journal of Elementary Education* 10, 87~100.
- Park, J. K.(2000). *A Study on the actual state of elementary school teachers to the execution of performance assessment*, Paper presented at Korea National University of Education, Cheong Won, MA.
- Park, J. M.(1998). *Structure of knowledge and structuralism*, Seoul : Kyo Yook Book.
- Polanyi, M.(1958). *Personal knowledge: Toward a post-critical philosophy*, New York: RKP.
- Pyo, J. M. & Kim, B. M.(trans)(2001). *Personal knowledge : Toward a post-critical philosophy*, Seoul : Acanet.
- Roh, C. H.(2009). A critical essay on the validation of performance assessment : From the epistemological point of view, *Philosophy of Education* 46, 67~89.
- Seo, J. Y. · Kim, S. Y. · Hong, S. J. & Sin M. S.(2008). *Research on the improvement of performance assessment for more effective school education in Korea*, Korea Institute of Curriculum & Evaluation. RRE 2008-1.
- Seo, M. W.(2001). A Study on the analysis of the problems and the barriers to the implementation of performance assessment in Korea, *The Journal of Educational Evaluation* 14(1), 47~80.
- Suk, M. J. et als.(2000). *Performance assessment for learning*, Seoul : Kyo Yook Book.
- Sung, T. J.(2000). Analysis and improvement of barrier factor of performance assessment on elementary education, *The Journal of educational research* 38(1), 153~184.
- Won, H. H.(1997). A Study on teacher Performance assessment, *The Korea Educational Review* 3(1), 121~142.
- Yoo, K. C.(2001). *Direction and improvement for the settlement of performance assessment*, The Korean Society for the Study of Elementary Education. 45~48.
-
- 논문접수일 : 2012년 12월 04일
 - 심사완료일 : 1차 - 2013년 01월 14일
2차 - 2013년 01월 30일
 - 게재확정일 : 2013년 02월 02일