

2020년 역사교육 연합 학술대회

역사교육 **평가** 의
현재와 **미래**

2020년 6월 20일(토)

주 최

역사교육연구회 · 역사교육학회 · 웅진사학회 ·
한국역사교육학회 · 역사와교육학회

주 관

역사와교육학회 · 한국교육과정평가원

2020년 역사교육 연합 학술대회 개요

1. 학술대회 주제 및 일시

- 1) 대주제명: 「역사교육 평가의 현재와 미래」
- 2) 일시: 2020년 6월 20일(토) 13:00~18:00
- 3) 주최: 역사교육연구회, 역사교육학회, 웅진사학회, 한국역사교육학회,
그리고 역사와교육학회
- 4) 주관: 역사와교육학회 · 한국교육과정평가원
- 5) 온라인 화상회의(시스코 웨백스 이용)로 진행
* 학술회의 당일 12:00부터 사전접속 진행

2. 학술대회 세부 일정

사회: 최보영(단국대)

13:00~13:30	등록 및 개회	주관 학회장 개회 선언 및 인사말 각 학회임원 인사	
	발표주제	발표자	비 고
13:30~13:55	역사교사의 평가자 신뢰도 구축을 위한 교육 공동체적 접근 방안	이수정 (불곡중)	역사와교육학회
13:55~14:20	역사과 교과 역량 설정의 문제와 교과 역량 평가 연구의 과제	박주현 (한국교육과정평가원)	역사교육연구회
14:20~14:45	학생 참여형 역사수업에서 평가 방안	김수미 (경기도용인교육지원청)	역사교육학회
14:45~15:00	<중 간 휴 식>		
15:00~15:25	학생 역량을 키우는 역사 글쓰기 방안	유한상(대전가오고) 문경호(공주대)	웅진사학회
15:25~15:50	수행평가 결과 분석을 통한 역사 교사의 교육적 성찰	손석영 (하안중)	한국역사교육학회
15:50~16:00	<중 간 휴 식>		
16:00~17:30	종합토론 / 사회: 최상훈(서원대) 안진태(수내고), 이미미(홍익대), 윤종필(동국대) 안운호(대전한빛고), 이해영(대구가톨릭대), 조성운(동국대)		
17:30~	폐회 및 다음 학술대회 예고	주관 학회장 폐회 선언 차기 학술대회 학회장 예고	

* 발표 25분. 개별 토론 대신 **종합토론으로 진행함.**

초대의 글

오늘날 세계는 ‘코로나19’라는 전대미문의 상황에 직면해 있습니다. 사회 속에서 다른 사람들과 관계를 맺으며 살아가지 않으면 안 되는 우리 인간이 이제는 일정한 사회적 거리를 두어야 하는 상황을 맞이하여, 금번의 학술회의도 부득이하게 온라인을 통하여 개최하게 되었습니다.

우리 교육과정에서 ‘역사’ 과목은 인류의 다양한 문화 형성 과정을 역사적으로 살펴보고, 당면한 문제가 무엇인지 탐구할 수 있는 내용으로 구성하도록 되어 있습니다. 오늘의 문제에 대한 해결을 찾는 것이 우리의 일이기도 함을 알 수 있습니다.

2020년 역사교육 5개 학회 연합학술대회의 대주제는 「역사교육 평가의 현재와 미래」입니다. 우리 교육과정에서 평가는 학생의 교육목표 도달도를 확인하고 교수·학습의 질을 개선하는 데 주안점이 있고, 교수·학습과 평가 활동이 일관성 있게 이루어지고, 각 교과와 성격과 특성에 적합한 평가 방법을 활용할 것을 요구하고 있습니다.

교육과정의 목표와 내용을 바탕으로 수업이 이루어지고, 정해진 기준에 한하여 평가가 이루어져야 하지만, 학교 현장에서 평가는 오히려 수업보다 중시되는 측면이 있는 것이 현실입니다. 그럼에도 학교 현장에서는 학습의 결과 뿐 아니라 학습의 과정도 함께 평가하고, 나아가 평가 결과를 활용하여 수업의 질을 높이려는 학교 교사들의 노력도 부단히 이루어지고 있습니다.

2015년 개정된 교육과정이 초·중·고 모든 학년에 적용되는 2020년에 평가를 주제로 연합학술회의를 갖게 된 것은 매우 시의적절하다고 생각합니다. 역사교육을 전문으로 연구하는 5개 학회가 현재와 미래의 역사교육 평가에 대한 발표와 토론을 통하여 의미있는 결과를 도출할 수 있을 것입니다.

우리 역사교육의 현재와 미래에 관심있는 많은 분들의 참여를 기대합니다.

2020년 6월 20일
역사와교육학회장 임상선

= 발표문 차례 =

- **역사교사의 평가자 신뢰도 구축을 위한 교육 공동체적 접근 방안**
역사와교육학회 이수정 (불곡중)..... 1

- **역사과 교과 역량 설정의 문제와 교과 역량 평가 연구의 과제**
역사교육연구회 박주현 (한국교육과정평가원)..... 29

- **학생 참여형 역사수업에서 평가 방안**
역사교육학회 김수미 (경기도 용인교육지원청)..... 55

- **학생 역량을 키우는 역사 글쓰기 방안**
웅진사학회 유한상 (대전가오고)· 문경호 (공주대)..... 79

- **수행평가 결과 분석을 통한 역사 교사의 교육적 성찰**
한국역사교육학회 손석영 (하안중)..... 103

- **역사교육 5개 학회 현황(2020년 6월 현재)..... 155**

- **역사교육 연합 학술대회 개최 경과..... 157**

역사교사의 평가자 신뢰도 구축을 위한 교육 공동체적 접근 방안

이수정(불곡중학교)

목 차

- I. 머리말
 - II. 2015 교육과정의 역사과 평가 방향
 - III. 역사교사의 평가자 신뢰도 문제
 - IV. 평가자 신뢰도 구축을 위한 공동체적 접근
 - V. 맺음말
-

I. 머리말

우리나라의 교육 현실은 입시와 관련된 교육 정책이 중요한 부분을 차지하고 있다. 이 때문에 학교 수업에서 평가는 객관성 확보를 강조하는 방향으로 실시되었고 주로 지식중심의 객관식 문항 평가가 이루어졌다. 그러나 인문학의 한 분야인 역사교육에서 객관성만을 지나치게 강조하게 된다면 역사적 상상이나 판단이 개입될 소지가 줄어들어 역사가 비역사화되는 현상을 초래하고 역사교육의 성격과 목적에 부합하는 교육을 할 수 없다는 문제점이 발생한다.¹⁾

지식중심 평가에 대한 보완책으로 2000년대 초부터 학교 현장에 수행평가가 도입되었다. 초기 수행평가 도입은 교육적 함의만을 강조하여 국가 주도로 진행된 문제점이 있었다. 교사들은 수행평가의 교육적 의미나 필요성을 인정하지 못했고 수행평가를 또 다른 하나의 잡무로 인식하기도 하였다. 이 때문에 학교 현장에서 수행평가가 과행적으로 이루어지는 사례도 발생하였다. 특히 대학 입시를 바라보는 고등학교 수업에서 역사교사들은 수행평가를 점수화하기 어렵다는 이유로 단문형 서술평가로 대체하기도 하였다.²⁾

그러나 점차 역사교사들이 수행평가를 긍정적으로 인식하는 경향이 확산되면서 역사교육의 평가 패러다임도 변화하기 시작하였다. 역사수업에서 수행평가는 기존의 선택형 시험에 대한 대안으로 교수·학습 과정을 개선하기 위한 질적 평가로 자리매김하였다. 이에 따라 학교 현장에서는 점차 수행평가의 비중이 증가하고 있으며, 역사교사들은 다양한 수행평가 방안을 마련하여 평가를 실시하고 있다.

역사과 평가에서 수행평가의 비중 증가는 평가자에 대한 신뢰도 문제로 이어진다. 역사적 상상력을 토대로 하거나 역사적 사건을 평가·판단하는 수행평가의 경우 평가자 신뢰도가 크게 작용한다. 학생들은 역사적 사실과 정보를 확인하는 문제에 대해서는 평가자 신뢰도가 높다. 정확한 역사적 사실에 대한 평가 항목만을 채점하기 때문에 학생들이 평가 결과에 대한

1) 최상훈 외 7인, 『역사과 평가의 이론과 실제』, 책과함께, 2013, 15쪽.

2) 양정현, 「역사교육에서 평가 논의의 난맥상과 개선 방안」, 『역사교육』 80, 2001, 240쪽.

이의 제기도 적다. 그러나 역사교사가 수업과정에 일어난 학습자의 여러 행동과 산출물을 판단하는 수행평가의 경우 평가 결과에 대한 평가자 신뢰도를 문제 삼기도 한다. 이는 수행평가의 결과가 단순히 학생을 관찰하여 수업을 하기 위해 추가적으로 필요한 사항이 없는지 진단하거나 수업 활동 후 변화를 피드백하기 위한 목적을 넘어 상급 학교로 진학할 때 입시의 자료로도 활용되기 때문이다. 수행평가의 결과가 생활기록부에 기록되고, 입시 자료로 활용이 된다면 수행평가 결과에 대한 공적 담보가 필요하며, 그 평가가 얼마나 신뢰로운가에 대한 문제가 발생한다. 이 점에서 역사교사의 평가자 신뢰도의 문제를 고민하지 않을 수 없다.

역사교육에서 평가의 영역은 교육 목표, 교수·학습 방법 등과 비교하여도 비중도는 낮지 않다. 오히려 학교 현장에서 평가에 대한 민감도는 다른 영역에 비해 더 높다. 나아가 현안과 맞물려 적시에 방안을 마련해야 하는 국가·사회적 요청도 많다.³⁾ 역사교육에서 이러한 중요도를 가진 평가 영역이지만 평가에 대한 연구는 다른 영역에 비해 미진한 편이다.

학교 수준의 평가와 관련된 연구는 학교 현장의 평가 실태를 분석하는 연구나 시험을 통해 교수학습 방법에 대한 개선 방안을 모색하는 연구가 주로 이루어졌으며⁴⁾ 2000년대 수행평가가 도입되면서 수행평가의 사례가 많이 발굴되어야 한다는 점에서 연구가 집중되었다.⁵⁾ 2015년 이후 발표된 학교 수준의 평가 관련 연구들은 대부분 교육과정-수업-평가의 일체화에 기반을 둔 과정중심 평가에 관심을 두고 있다. 그러나 대부분 글쓰기, 토론 등의 평가 방법에 대한 실행 연구가 많고, 평가 후 결과를 채점하는 문제를 다룬 연구는 찾아보기 어렵다. 이는 정량평가보다 정성 평가 요소가 많은 역사과의 특성을 고려하였을 때 쉬운 일은 아니기 때문이다.⁶⁾ 수행평가 실시 과정에서 가장 빈번하게 나타나는 문제 제기가 ‘공정성의 결여’이다⁷⁾. 이는 평가자 신뢰도의 문제이기도 하다. 현장의 역사교사들은 수행평가의 다양한 방법에 대한 고민뿐만 아니라 평가자 신뢰도에 문제를 제기하는 민원이 많음을 지적한다. 수행평가 비중의 증가와 맞물려 학교 현장에서 역사교사의 평가자 신뢰도 문제는 매우 중요한 사안임에도 불구하고 현재까지 평가자 신뢰도에 관한 연구는 없다.

본 연구에서는 2015 교육과정에서 지향하고 있는 평가 방향이 무엇인지 분석하고, 이를 바탕으로 학교 현장에서 평가를 실시하였을 때 나타날 수 있는 평가자 신뢰도의 문제를 파악하고자 한다. 나아가 학교 현장에서 역사교사들이 평가자 신뢰도를 구축하기 위한 필수 요소를 파악하고, 교사 공동체적 접근 방안을 제시해 보고자 한다.

II. 2015 교육과정의 역사과 평가 방향

1. 2015 역사과 교육과정의 평가

초·중등 학교의 교육은 국가 수준 교육과정이 지향하는 목표에 맞게 실행된다. 역사과 교

3) 박진동, 「역사교육 평가 연구의 성과 분석과 향후 과제」, 『역사교육연구』 22, 196쪽.

4) 최상훈, 「역사교육 평가연구의 현황과 과제」, 『역사교육』 113, 2010, 66쪽.

5) 배정선, 「역사적 사고력 신장을 위한 수행평가 방안」, 『교과교육연구』1(2), 2008 ; 김남철, 「역사과 수행평가의 실제」, 『국사교육』 6, 2008 ; 김재곤, 「고등학교 국사에서 향토사를 활용한 수행평가 방안-천안 향토사를 중심으로」, 『역사와 역사교육』 16, 2008, 양치구, 「비판적 역사 글쓰기 수행평가를 위한 루브릭 개발 - 독도 교육 사례를 중심으로」, 『역사교육논집』 51, 2013. 등의 학술 연구와 다수의 교육대학원 석사학위 논문이 있다.

6) 유득순, 「역사 글쓰기 평가 문항과 채점의 실천 사례 연구」, 『역사교육연구』 36, 2020, 206~207쪽

7) 황정규 외, 『교육평가의 이해』, 학지사, 2020. 383쪽.

육과정 또한 총론에서 제시한 교육과정의 지향점을 담고 있다. 그러므로 역사과 교육과정의 평가 방향을 살펴보기에 앞서 2015 교육과정에서 제시한 교육과정이 지향하는 평가의 방향을 살펴볼 필요가 있다.

○ 교육과정의 성격

라. 학교 교육 체제를 교육과정 중심으로 구현하기 위한 교육과정이다.⁸⁾

○ 교육과정 구성의 중점

라. 학습의 과정을 중시하는 평가를 강화하여 학생이 자신의 학습을 성찰하도록 하고, 평가 결과를 활용하여 교수·학습의 질을 개선한다.

마. 교과의 교육 목표, 교육 내용, 교수·학습 및 평가의 일관성을 강화한다.⁹⁾

* 밑줄 연구자 첨삭

2015 교육과정의 성격에서 살펴볼 수 있듯이 2015 교육과정은 학교 교육 체제를 과정중심으로 구현하고자 하였다. 교육과정 구성의 중점을 살펴보면, 라의 요소에서 과정중심 평가를 강화할 것을 강조하였고, 마의 요소에서 교육 목표, 교수·학습, 평가의 일관성을 강화할 것을 강조하고 있다. 2015 교육과정에서 평가의 중점을 두고자 하는 것은 ‘과정중심 평가’의 강화, ‘교육과정-수업-평가의 일체화’의 강화로 볼 수 있다. 이를 위한 구체적 평가 방안은 다음과 같다.

○ 평가

나. 학교와 교사는 성취기준에 근거하여 학교에서 중요하게 지도한 내용과 기능을 평가하며 교수·학습과 평가 활동이 일관성 있게 이루어지도록 한다.

2) 학습의 결과뿐만 아니라 학습의 과정을 평가하여 모든 학생이 교육 목표에 성공적으로 도달할 수 있도록 한다.

3) 학교는 학생의 인지적 능력과 정의적 능력에 대한 평가가 균형있게 이루어질 수 있도록 해야 한다.

다. 학교는 교과의 성격과 특성에 적합한 평가 방법을 활용한다.

1) 서술형과 논술형 평가 및 수행평가의 비중을 확대한다.

2) 정의적, 기능적, 창의적인 면에 특히 중시되는 교과의 타당한 평정 기준과 척도에 따라 평가를 실시한다.¹⁰⁾

* 밑줄 연구자 첨삭

위의 내용을 살펴보면, 2015 교육과정의 평가 방향은 2015 교육과정의 구성 방향과 맥을 같이한다. 나, 마의 요소에서 교수·학습과 평가의 일관성을 강조하고, 학습의 결과뿐만 아니라 학습의 과정을 평가하도록 제시하고 있다. 또한, 인지적 능력과 정의적 능력을 균형적으로 측정할 수 있도록 하여야 함을 제시하고 있다. 역사 교과에서 평가를 실시할 때 역사적 지식을 묻는 객관식 평가뿐만 아니라 정의적, 기능적, 창의적인 면에 대한 평가를 균형 있게 제시하여야함을 의미한다.

다의 요소에서 교과의 특성에 적합한 평가 방법을 활용할 것을 권하면서 서술형과 논술형

8) 교육부, 『초·중등학교 교육과정 총론』 교육부 고시 제2015-74호 [별책 1], 교육과정의 성격

9) 교육부, 위의 책, 3쪽.

10) 교육부, 위의 책, 33쪽.

평가, 수행평가의 비중 확대를 권고하고 있다. 서술형, 논술형, 수행평가의 비중 확대와 맞물려 정의적, 기능적, 창의적인 면을 평가할 때 타당한 평정 기준과 척도를 만들 것도 제시하고 있다. 이는 역사 교과에서 정의적 능력의 평가시 평가자가 생각하는 기준에 따라 평정 결과가 달라질 수 있기 때문에 타당한 평정 기준과 척도를 마련해야 함을 시사한다.

다음으로 역사과 교육과정은 2015 교육과정이 제시하는 교육과정의 구성과 평가 방향을 얼마나 구현하고 있는지 살펴볼 필요가 있다. 이를 위해 2015 사회과 교육과정 중 중학교 “역사”, 고등학교 “한국사”의 평가 방향을 살펴보면 <표 1>과 같다.¹¹⁾

<표 1> 2015 교육과정에서 중학교 『역사』와 고등학교 『한국사』의 평가 방향¹²⁾

중학교 『역사』 평가 방향	고등학교 『한국사』의 평가
<p>(1) 평가는 학습 목표, 교수·학습 활동과 밀접한 관련성을 가지고 진행되어야 한다.</p> <p>(2) 역사의 기본 사실·개념과 같은 지식 영역, 역사를 탐구하는데 필요한 분석·비교·유추 능력의 기능 영역, 가치와 태도의 변화를 가져오는 정서적 영역을 균형있게 측정할 수 있는 방안을 마련해야 한다.</p> <p>(3) 지식, 기능, 정서적 영역을 종합적으로 평가할 수 있도록 역사 지식과 역사적 사건의 의미와 영향, 과거의 사실을 바탕으로 한 문제 해결 능력, 역사에 대한 흥미·관심·태도 등을 함께 측정할 수 있는 복합 평가 방법이나 종합 평가 방법을 사용할 수 있다.</p> <p>(4) 지필 평가, 관찰 평가, 동료 평가, 포트폴리오 평가 등 다양한 평가 방법을 사용할 수 있다. 관찰 평가와 동료 평가는 수행 과제를 하는 동안 자료의 조작 능력, 협동심, 지식의 이해와 전달 능력 등을 파악할 수 있는 유용한 방법이다.</p> <p>(5) 지필 평가는 지식과 개념의 이해도를 측정하는 데 유용하다. 논술형 지필 평가는 지식·이해와 더불어 분석 능력, 논리적 사고력 등을 측정하는 데 활용할 수 있다.</p> <p>(6) 주관식 평가의 경우 평가의 신뢰도를 높일 수 있는 양적·질적 기준을 명확히 마련하여 객관성 있는 평가 기준이 제시되어야 한다.</p> <p>(7) 시사 토론이나 모의 재판 등의 수업은 역사적 사실에 대한 이해, 다른 견해에 대한 비판적 검토를 통해 역사적 지식과 판단력 등을 측정할 수 있다.</p> <p>(8) 교수·학습 과정과 연계된 수행평가, 관찰 평가, 포트폴리오 평가 등은 결과물의 외형적 평가에만 치중하지 말고, 역사 지식과 역사적 사고 능력을 얼마나 잘 활용하고 있는가의 학습 과정에 대해서도 평가해야 한다.</p> <p>(9) 교사는 학습자의 성취도와 관련하여 교수·학습 방법의 타당성 여부 등을 자기 성찰적 자세로 점검해 보아야 한다.</p>	<p>(1) 평가는 교육 내용과 교수·학습 방법의 적절성을 진단하는 마무리 과정이므로 교육과정에 제시된 목표, 내용, 교수·학습 방법과 일관성을 유지하도록 시행한다.</p> <p>(2) 역량이 반영된 교육과정의 특성에 맞고 단순 지식의 습득 정도를 평가하는 것에서 벗어나 지식·이해 영역뿐만 아니라 기능 영역, 가치·태도 영역에 대한 균형 잡힌 평가를 실시한다.</p> <p>(3) 교과 지식과 수행 능력을 종합적으로 평가하기 위해 양적 평가 방법뿐만 아니라 다양한 질적 평가 방법을 활용한다.</p> <p>(4) 진단 평가, 형성 평가, 총괄 평가, 서술·논술형 평가, 수행평가를 적절하게 활용하여 학습 의욕을 자극하고, 성취도를 높이며, 학습 과정과 평가의 연계성을 높일 수 있도록 한다.</p> <p>(5) 서술·논술형 평가를 통해 역사적 사고력과 비판력 및 창의력을 평가할 수 있다.</p> <p>(6) 선택·서술·논술형의 지필 평가 외의 면접, 관찰, 논술, 체크리스트, 포트폴리오 평가 등 여러 가지 양적·질적 평가 기법을 활용하여 역사적 능력을 종합적으로 평가하도록 한다.</p> <p>(7) 수행평가의 타당도와 신뢰도를 확보하기 위하여 자기 성찰 평가, 동료 평가, 조별 평가 등 다양한 평가 방법을 활용한다.</p> <p>(8) 역사 학습 능력의 향상을 위해 평가 결과를 활용하여 학습자의 성취 수준과 교수·학습에 영향을 미치는 여러 요인을 분석하여 학습자, 교사, 학부모, 교육 관련자에게 제공함으로써 학습자의 역사 학습 능력을 향상시키는 데 활용한다.</p> <p>(9) 교사는 수업의 질을 개선하기 위하여 학생 평가와 수업 평가의 결과를 분석하여 활용한다.</p>

* 밑줄 연구자 첨삭

<표 1>에서 중학교 “역사”와 고등학교 “한국사”의 평가 방향을 살펴보면, 첫째, 교육과정의 목표, 교수·학습 활동, 평가가 일관성을 유지해야 함을 강조하고 있다. 이는 2015 교육과

11) 2015 사회과 교육과정에서 제시한 역사과 교육과정은 중학교 “역사”, 고등학교 “한국사”, “세계사”, “동아시아사”가 있다. 이 중 “세계사”와 “동아시아사”는 중학교 “역사”, 고등학교 “한국사”에서 제시한 평가의 방향과 일맥상통하므로 제외한다.

12) 교육부, 『사회과 교육과정』 교육부 고시 제2015-74호 [별책 17], 114쪽, 153~154쪽.

정이 제시하고 있는 교육과정-수업-평가의 일체화 강화와 일맥상통한다. 둘째, 지식·기능·가치·태도(정서) 영역에 대하여 종합적으로 균형 있게 측정하고, 지필 평가·관찰 평가·동료 평가·포트폴리오 평가·수행평가 등의 다양한 평가를 학습 과정과 연계하여야 함을 제시하고 있다. 이는 2015 교육과정에서 인지적, 정의적 영역의 평가가 균형있게 이루어지도록 제시한 부분과 연계된다. 셋째, 서술·논술형 평가, 수행평가 등은 역사적 사고력과 비판력 등 고차원적 사고력을 평가하고, 평가의 타당도와 신뢰도를 확보하기 위해 다양한 평가 방법 활용이 필요하다고 제시하였다. 넷째, 평가 결과물에 대한 평가를 넘어 학습 과정에 대해서도 평가할 것을 제시하였다. 이는 2015 교육과정에서 중시한 과정중심 평가의 강화 방향을 포함하고 있다. 다섯째, 교사는 수업 질을 개선을 위해 평가의 결과를 분석·활용하고, 교수·학습 방법의 타당성 여부에서 자기 성찰의 자세로 점검해야 함을 제시하고 있다.

중학교 “역사”와 고등학교 “한국사”의 평가 방향은 2015 교육과정 총론에서 밝힌 바와 같이 ‘교육과정-수업-평가의 일체화’ 강화, ‘과정중심 평가’ 강화와 연계되어 제시되었다. 나아가 역사 교과와 특성에 대한 이해를 바탕으로 역사적 지식에 대한 이해뿐만 아니라 역사인식, 역사적 사고력, 분석 능력, 논리적 사고력 등의 평가에 대한 고민도 담고 있다. 평가의 신뢰도를 높이기 위한 양적·질적 기준을 명확하게 마련할 것을 당부하고 역사교사가 평가를 위해 교수·학습 방법의 타당성을 검토하고 자기 성찰적 자세로 점검하여야 함을 평가 신뢰성을 제고할 것을 강조하고 있다.

2. 과정중심 평가의 강화

2015 교육과정은 학교 교육 체제를 과정 중심으로 구현하기 위한 교육과정이며, 학습의 과정을 중시하는 평가를 강화하여 학생들이 스스로 학습을 성찰하는 방법을 구성의 중점으로 두고 있다. 역사과 평가 방향에서도 역시 결과물에 대한 평가를 넘어 학습하는 과정을 평가할 것을 제시하고 있다. 그러므로 2015 교육과정에서 강조한 과정중심 평가에 대한 이해가 필요하다.

과정중심 평가란 교육과정의 성취기준에 기반한 평가 계획에 따라 교수·학습 과정에서 학습자가 변화하고 성장하는 것에 대한 자료를 다각도로 수집하고 이에 따라 적절한 피드백을 제공하는 평가이다. 즉, 과정 중심 평가란 교실 수업 중에 이루어지는 평가로 교수·학습과 연계된 평가를 지향하고 있다. 나아가 지식, 기능, 태도의 인지적·정의적 영역까지 포함하여 종합적으로 평가하고 학습자의 성장과 발달 과정을 관찰함으로써 학습자의 부족한 점을 채워주고, 우수한 점을 심화 발전시킬 수 있도록 돕기 위한 평가이다.¹³⁾

2015 교육과정에서 과정중심 평가의 강조는 이전까지 행해졌던 평가에 대한 패러다임의 변화를 의미한다. 평가 패러다임의 변화는 <표 2>와 같다.

<표 2>를 살펴보면, 기존의 평가는 교사가 평가의 주체가 되어 학기말, 학년말에 이전까지 배운 학습을 모두 총합하여 결과를 알아보기 위한 결과중심 평가였다. 그러나 평가의 패러다임이 변화하면서 평가의 주체가 교사뿐만 아니라 학습자 본인, 학습자와 함께하는 동료 등 평가자의 범위가 넓어졌다. 또한, 학기말, 학년말뿐만 아니라 교수·학습 과정에서 지속적이고 다양한 형태의 평가를 진행하여 학습자의 학습 상황을 파악하고 결과를 피드백 해줌으로써 학습자가 성장하는 것을 돕기 위한 평가로 변화하고 있다. 이는 결과뿐만 아니라 과정을 중

13) 교육부·한국교육과정평가원, 『과정을 중시하는 수행평가, 어떻게 할까요?-중등』 연구자료 OMR 2017-19-2, 4~5쪽.

시하는 평가로 나아감을 의미한다.

<표 2> 평가 패러다임의 변화¹⁴⁾

학습 결과에 대한 평가	학습을 위한 평가/학습으로서의 평가
<ul style="list-style-type: none"> • 학기말/학년말 시행되는 평가 (등급, 성적표를 제공하기 위한 평가) • 총합적 평가 • 결과 중심 평가 • 교사평가 	<ul style="list-style-type: none"> • 교수·학습 중 지속적으로 시행하는 평가 (학습에 도움을 주기 위한 평가) • 진단적, 형성적 평가 • 결과 및 과정 중심 평가 • 교사평가, 자기평가, 동료평가

평가 패러다임의 변화에 맞물려 2015 교육과정에서도 과정중심이 평가를 강조하고 있다. 그렇다면 과정중심 평가에 대한 학교 현장의 이해는 어떠한지 살펴볼 필요가 있다. 국가 수준 교육과정이 최종적으로 실천되는 곳이 바로 학교 현장이기 때문이다.

2015 교육과정에서 과정중심 평가 강화를 명시하고 있지만 ‘과정중심 평가’라는 개념의 모호성으로 학교 현장에서는 혼선이 나타나기도 한다. 과정중심 평가에 대해 평가관련 연구자들마다, 심지어 국가에서 추진한 연구 보고서도 기준에 따라 개념 정의가 달라진다. 이에 대해 김수미는 과정중심 평가의 기준이 되는 ‘과정’의 범위 설정 문제로 과정중심 평가의 범위를 1차시 수업으로 보느냐, 성취 기준으로 보느냐에 따라 해석이 달라진다고 하였다.¹⁵⁾

과정중심 평가에 대한 개념 정립의 미비는 학교 현장 교사들의 평가 기준 설정에도 영향을 끼친다. 과정 중심 평가에 대한 역사교사의 인식 조사에서 역사교사들은 다양하게 과정중심 평가의 개념을 이해하고 있다.¹⁶⁾ 이는 교육을 지원하는 기관과 현장 교육을 실천하는 역사교사 간의 소통과 공감의 부족이 교육부 → 교육청 → 교육지원청 → 일선 학교로 이어지는 하향식 전달 방식의 문제로 생긴 오류이다. 교육기관과 교사 사시의 소통하고 공감하는 의사소통 공간이 필요함을 시사한다.

김수미는 역사교사들이 과정중심 평가를 다양하게 이해하고 적용 범위도 다르지만 과정중심 평가가 평가의 새로운 패러다임이라고 인지하고 과정중심 평가가 필요함에 대해 동의하고 있다고 보았다. 그러나 여전히 학교 현장에서는 이를 어떻게 적용해야 하는지 과정중심 평가를 위한 제도적 보완 등의 문제가 필요함을 지적하였다.¹⁷⁾

학교 현장의 역사교사들은 주로 ‘과정중심 평가 = 수행평가’로 인식한다.¹⁸⁾ 그러나 평가적 측면에서 수행평가는 반드시 과정중심 평가가 아니다. 수행평가는 원래 학생이 가지고 있는 지식, 기능, 태도 등의 능력을 직접 수행함으로써 나타내 보는 방식의 평가를 의미한다. 교사가 수행평가를 과정에 대한 평가 없이 수행한 결과 만들어진 결과물에 대한 평가에만 그친다면 결과중심 평가가 되는 것이다. 수행평가는 지식을 암기하는 평가를 개선하기 위한 대안적 평가, 실제적 평가, 직접 평가, 과정 평가 등이 가지는 특징을 모두 포괄하고 있다.¹⁹⁾ 그러므

14) 교육부·한국교육과정평가원, 위의 책, 2쪽.

15) 김수미, 「중학교 역사수업에서 과정 중심 평가의 인식과 실천 가능성 모색」, 『역사교육』 150, 2019, 113~119쪽.

16) 김수미, 위의 논문, 122~132쪽. 김수미는 2018년 8월~9월 동안 Y시의 50개 중학교 역사교사에게 설문을 하여 총 36명이 설문문에 참여하였다. 이를 통계화하여 과정 중심 평가에 대한 역사교사의 인식을 제시하고 있다.

17) 김수미, 위의 논문, 122~132쪽.

18) 김수미, 위의 논문, 122~126쪽.

19) 교육부·한국교육과정평가원, 앞의 책, 4~6쪽. 본 고에서는 공교육 현장의 역사 수업에서 이루어지는 수행평가와 과정 중심 평가를 기준으로 함으로 수행평가와 과정 중심 평가의 다양한 연구 개념 중에 교육부에서

로 과정중심 평가가 곧 수행평가는 아니다.

수행평가는 학생이 직접 만든 산출물이나 학생의 수행 과정을 평가하는 것이므로 교수·학습의 결과뿐 아니라 교수·학습의 과정을 중시하는 평가가 될 수 있다. 따라서 교사가 수행평가를 원래 취지대로 시행한다면 수행평가가 충분히 과정중심 평가를 대표할 수 있다.²⁰⁾ 즉, 수행평가를 과정중심 평가로 동일시할 수는 없지만, 수행평가는 과정중심 평가의 방향성을 내포하고 있는 대표적 평가 방법인 것이다. 그러므로 수행평가를 통해 과정중심 평가에서 나타날 수 있는 평가의 한계를 파악할 수 있다.

교실 수업에서 교사가 활용하는 수행평가의 방식으로는 논술, 구술, 토의·토론, 프로젝트, 실험·실습, 포트폴리오, 관찰, 면접, 연구 보고서, 자기평가, 동료평가 등이 있다. 교사는 성취기준에 도달 여부를 타당하게 평가할 수 있는지, 창의성이나 문제 해결력 등과 같은 고등 사고 기능을 펼칠 수 있는지를 고려하여 수행평가 방식을 선택할 수 있다.²¹⁾ 수행평가는 전통적인 평가 체제에서 벗어나 고등 사고 기능을 파악하고 학생별 학습 능력의 향상에 도움을 준다. 수행평가는 실제 학생의 학습 활동을 평가 대상으로 삼고, 학생들의 의사소통 기능을 활용하여 특정한 과제에 대해 문제를 해결하는 과정에 참여하는 것에 초점을 둔다.

그러나 학교 현장에서 교사는 수행평가의 실시와 채점하는 것에 시간이 많이 걸리고, 특정 기능이나 과제 영역에 대한 다차원적이고 세부적인 정보를 수집해야 한다는 부담감을 가진다. 또한, 교사들은 수행평가의 특성상 표준화가 불가능하고, 전통적 측정의 관점에서 신뢰도가 높지 못한 한계가 있다고 토로한다. 현실적으로 수행평가를 실시할 때 수업 과정에 대한 평가가 아니라 결과 중심의 평가로 진행되는 경우가 많고, 평가 기준을 명확하지 않아 평가의 신뢰도와 타당도의 문제가 나타나는 경우가 많다.²²⁾ 수행평가를 측정학적 관점에서 평가 신뢰도의 문제 등으로 재검토해야 할 대상으로 판단하기도 한다.²³⁾

앞서 2015 교육과정의 평가 방향에서도 살펴보았듯이 수행평가의 비중은 지속적으로 확대될 것이다. 과정중심 수행평가가 증가하는 추세 속에서 학교 현장의 교사들이 고민하는 부분에 대해 현장 연구가 필요하다. 특히 수행평가의 진행시 평가자 신뢰도가 빈번하게 제기되는 상황에서 평가자 신뢰도를 높일 방안을 간구해야 할 시점이다.

Ⅲ. 역사교사의 평가자 신뢰도 문제

1. 역사지식의 특수성과 평가자 신뢰도

역사과 수행평가의 채점에서도 가장 중요한 요소 중 하나는 평가자 신뢰도이다. 평가자 신뢰도란 평가자의 측정 오류에 의해 결정되는 신뢰도이다. 즉, 평가자가 주관적인 편견 없이 얼마나 일관성 있고 공정하게 평가하는가의 문제로 평가자가 원천이 되는 신뢰도의 문제이다. 평가자 신뢰도는 평가자 간 신뢰도와 평가자 내 신뢰도로 구분할 수 있다. 평가자 간 신뢰도는 한 평가자가 다른 평가자와 얼마나 비슷하게 채점하는가이며, 평가자 내 신뢰도는 한

제시한 개념을 기준으로 적용한다.

20) 교육부·한국교육과정평가원, 앞의 책, 4쪽.

21) 교육부·한국교육과정평가원, 위의 책, 9쪽.

22) 김희경 외 4인, 『창의·인성 교육이 실현을 위한 평가 방법 개선 종합 방안』, 한국교육과정평가원, 2013, 1~169쪽.

23) 염시창, 「수행평가의 측정학적 관점: 타당도와 신뢰도」, 『교육연구』 22, 1998, 95~96쪽.

평가자가 모든 측정대상에 대하여 지속적으로 일관성있게 평가하는가를 의미한다.²⁴⁾

학습자 평가에서 기준점이 명확한 평가라면 평가자 신뢰도의 문제는 제기되지 않는다. 예컨대 수영에서 자유형을 하지 못하던 학생이 자유형 영법을 익힌다면 평가자의 신뢰도와 상관없이 수월하게 평가할 수 있다. 그러나 역사수업에서 학습자의 역사적 사고력과 상상력, 상호소통 능력 등의 고차원적 능력에 대한 평가는 눈에 보이지 않고, 수치화하기가 매우 어렵기 때문에 평가 결과에 대한 평가자 신뢰도의 문제가 중요하다. 평가자 신뢰도는 역사 교과와 같이 하나의 문제에 대하여 평가자의 의식에 따라 결과가 달리 나올 수 있는 교과에서 매우 중요한 개념이다.

역사는 인간의 삶을 다루는 학문으로 과거에 일어난 사실은 동일하지만 그 사건을 바라보는 입장에 따라 해석과 의미가 달라진다. 이 때문에 역사교육 현장에서 ‘역사가처럼 읽기’가 수업의 한 방법으로 제시되기도 한다. 이러한 접근으로 실시되는 수행평가들은 개별 사건들을 바라보는 학습자의 해석을 강조하고 자신의 의견에 맞추어 근거를 제시하거나 자신의 견해에 따라 역사 속 인물을 옹호하거나 비판하는 근거를 제시하기도 한다.²⁵⁾ 이렇듯 역사의식과 관련된 수행평가는 객관화된 정답이 없기 때문에 평가 기준의 제시가 중요하다. 이때 역사교사의 역사교육관이 평가 기준 제시에 영향을 끼치므로 평가자 신뢰도의 구축이 필요하다.

역사교사가 수행평가의 정의적·가치 지향적 기준을 정할 때 가장 크게 영향을 끼치는 것이 역사교사의 역사교육관이다. 역사교사의 역사교육관이 평가 결과에 영향을 주었는지에 대한 연구는 아니지만 역사교사의 역사교육관이 학생들에게 어떤 영향을 끼치는가에 대한 미국의 사례 연구가 시사점을 준다. 세계사 수업을 가르치는 윌리엄과 브라운은 둘 다 역사교육의 목표를 민주시민 양성으로 보고 있다. 그러나 윌리엄과 브라운의 역사교육관은 확연히 차이가 난다. 윌리엄은 세계를 이끌어 가는 ‘지도자로서의 미국’이라는 ‘진보’ 내러티브를 바탕으로 세계사 수업을 실행하였다. 이에 반해 브라운은 학생들이 세계사를 학습함으로써 미국 사회에 살아갈 덕목이 ‘다양성’이며, 이를 위해 미국 사회를 비판적으로 고찰해 보는 것이 중요하다고 보았다. 그는 ‘미국의 법은 정의롭다’, ‘무슬림은 폭력적이다’라는 선협적 가정에 대한 도전과 미국 사회를 한 걸음 떨어진 관점에서 볼 수 있도록 세계사 수업을 실행하였다.

윌리엄과 브라운 두 교사의 세계사 수업 결과 윌리엄에게서 배운 학생들은 미국에 대한 이미지를 ‘세계 경찰로서의 미국’, ‘완벽하지 않아도 최고의 나라’라는 지배적 내러티브를 재생산하였고, 브라운에게서 배운 학생들은 미국의 ‘지배’ 내러티브를 그대로 재생산하지 않았다. 특이할 점은 브라운의 학생들은 1년 전에 윌리엄에게서 배운 학생들이었다는 것이다.²⁶⁾ 이는 역사교사의 역사교육관이 수업 후 학생들의 역사의식 변화에 유의미한 영향을 끼친다는 것을 시사한다. 이 연구에서 두 교사의 평가 문항은 제시되지 않았지만 역사를 바라보는 시각이 다른 두 교사의 역사교육관이 그대로 평가에 반영되었을 것이라고 미루어 짐작해 볼 수 있다.

역사교사가 역사적 사실을 과학과 같은 객관적으로 것으로 보느냐, 문학과 같은 창조적인 성격으로 보느냐에 따라 역사수업의 교수·학습 내용과 평가 요소는 달라진다.²⁷⁾ 즉, 역사교사의 역사교육관에 따라 수업에서 활용하는 자료와 활동이 달라지고 이에 따라 실시되는 평

24) 최상훈 외 7인, 앞의 책, 97~101쪽.

25) 이수정, 「역사과 탐구공동체의 필요성과 구성 방안」, 동국대학교 박사학위 논문, 2017, 73~74쪽.

26) 김진아, 「학생들의 역사 이해와 교사의 역할: 미국의 두 교사의 세계사 수업 사례를 중심으로」, 『역사교육』 147, 2018, 278~308쪽.

27) 김한중, 「역사교사의 인지적 특성이 역사수업에 미치는 영향」, 『역사교육』 89, 2004, 8~9쪽.

가의 내용도 달라지며 평가 기준도 달라진다. 동일한 학습 방법인 논쟁 중심의 수업을 실시할 때도 역사교사의 역사교육관에 따라 평가 기준은 달라진다. 논쟁식 수업을 바라보는 교사들의 견해도 온도 차가 있다. 민주적 가치인 인권, 평화, 공존 등의 개념을 전제하지 않는다면 논쟁은 무책임한 상대주의로 흐를 수 있음을 경계하고 평가의 기준을 설정한 교사와 역사적 사고나 이해 자체를 우선적으로 강조하여 통설에 비롯한 고정 관념에 대한 성찰 능력, 가설을 설정하고 역사적 근거를 조사하여 나름의 정의에 따라 해석하는 능력을 평가 기준으로 설정한 교사의 평가 채점 기준은 다를 수 밖에 없다.²⁸⁾

역사수업에서 수행평가는 다양한 기준, 구체화된 채점 기준, 판단 준거를 가지고 있다.²⁹⁾ 즉, 역사 수업에서 학습자의 다양한 능력이나 기술은 역사교사의 주관적 판단에 의해 제시된 채점 기준을 통해 점수가 부여된다. 수행평가는 필연적으로 역사교사의 주관적 판단에 따라 채점될 수 밖에 없는 부분이 발생한다.

역사교사의 역사교육관이 다른 옳고 그름의 문제가 아니다. 그러나 평가의 기준이 역사교사의 역사교육관에 따라 크게 달라질 경우 평가자 신뢰도의 문제가 발생할 수 있고 이는 학생과 학부모의 평가 결과에 대한 이의제기로 이어짐을 유의해야 한다. 실제 학교 현장에서 역사교사들은 평가 결과에 대한 이의제기에 대한 고민이 크다.

(A) 교사들을 소심하게 만드는 게 소위 그 민원 걱정이예요. 학부모들이 모둠(그룹)으로 할 때나 개인으로 할 때 애는 이런데 재는 왜 저러냐 이런 식의 민원에 대해 굉장히 방어적으로 나올 수 밖에 없고, 학교나 교육청이 지원해 주는 체제가 없다 보니 결국 손쉽고 문제가 없고 수치화하기 좋고 애들도 단순하기 때문에 별로 이의를 걸지 않을 만한 그런 것들로 결국 흘러 가게 되지 않느냐, 교사들이 더 도전하고 모색하고 이런 것들이 분위기나 제도 이런 면에서 좀 어렵지 않은가 하는 생각을 하고 있습니다.³⁰⁾

(B) 지금 과정 중심 평가나 이런 부분에 있어서 학생이나 학부모의 민원이 두렵기 때문에 평가 요소에 관한 부분이 공정하게 할 수 있느냐, 신뢰가 갈 수 있느냐 하는 부분이 가장 큰 것 같아요.³¹⁾

위의 인터뷰처럼 많은 교사가 평가 결과에 대한 학부모나 학생의 이의 제기에 대한 문제를 고민하고 있다. 이는 학교 현장에서 평가 결과에 대한 평가자의 신뢰도가 얼마나 구축되는가의 문제와 연결된다. 역사수업에서 실시되는 수행평가의 평가 결과는 역사수업의 질을 측정하고 학생이 스스로 성장하도록 돕는 척도일 수도 있으나, 현실적으로 학생들에게는 상급 학교의 진학과 맞물려 있다. 우리나라의 교육 현실은 입시 위주의 교육이 과열되는 양상이다. 평가의 결과는 상급 학교 진학을 위해 필요한 결과로써 목적성을 가지게 되며, 학생, 학부모의 평가 결과에 대한 민감도는 매우 높아진다. 이런 상황에서 수업 중 실시하는 평가에서 학생과 교사 사이에 평가자 신뢰도가 구축되지 못한다면 그 결과가 상급 학교에 진학하는 근거로서 사용할 수 있는가에 대한 문제에 봉착할 수 있다. 정부와 일부 대학이 생활기록부의 반영 비율을 놓고 계속 줄다리기를 하는 모양새에서도 학교 현장에서 평가자 신뢰도 구축이 열

28) 강화정, 「논쟁식 역사수업의 구성원리와 실천 방안 탐색」, 『역사와교육』, 2016. 이동욱, 「논쟁에 기초한 근현대사 수업 사례 : 고등학교 <한국사> 토론 수업을 중심으로」, 『역사교육』 141, 2017. (방지원, 「최근 논쟁 중심 역사수업 논리와 교사전문성, 교사교육」, 『역사교육』 149, 2019, 재인용 36쪽.)

29) Popham, W. J.(1995). *Classroom assessment: What teachers need to know*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

30) 이시형, 「중학교 역사교사의 수행평가 실시 양상과 인식」, 고려대학교 석사학위 논문, 2020, 51쪽.

31) 이시형, 위의 논문, 2020, 51쪽.

마나 중요한지를 엿볼 수 있다.

2. 평가자 신뢰도 구축의 필수 요소

평가자 신뢰도의 문제가 발생하는 이유는 첫째, 교사의 ‘긍정왜곡’ 현상 때문이다.³²⁾ 이는 교사가 스스로 있는 그대로 모습으로 보는 것이 아니라 스스로에 대해서 보다 호의적인 방향으로 왜곡하여 인식하는 문제이다. 실제 연구에서 교육 평가 전문가들은 학교 현장의 교사들이 평가 관련 지식과 기술이 부족하고, 학습 평가와 관련된 체계적 훈련을 받은 경험이 거의 없다고 보았는데 현장 교사들은 스스로 평가에 대한 전문성이 낮지 않다고 생각하였다.³³⁾ 평가자 신뢰도를 높이기 위해서는 평가자의 왜곡 및 편향에 주의해야 하고 평가자인 교사가 학습자를 정확히 관찰·기록하고, 수행 수준을 판단하고 내용을 통합하여 피드백을 제공할 수 있어야 한다.³⁴⁾

둘째, ‘기준오류’ 때문이다.³⁵⁾ 역사과 평가의 경우 늘 가치 판단의 문제를 품고 있다. 가치 판단의 문제는 그 가치를 바라보는 사람마다 판단의 기준이 다름을 의미한다. 모든 역사교사가 동일한 가치나 역사교육관을 가지고 수업하지 않는다. 이는 언론에서 심심찮게 사례를 볼 수 있다. 역사교사가 동일한 역사교육관을 가지고 있지 않은 것은 당연한 일이지만 이것이 학교 현장에서 가치나 정의적 영역의 평가를 판단할 때 기준오류의 문제 제기가 일어날 수 있는 부분이다. 이는 곧 평가자 신뢰도의 문제와 공정성의 문제로 이어질 수 있다.

수행평가는 평가 준거가 역사교사의 판단에 크게 의존하기 때문에 학교 현장에서 평가자 신뢰도의 구축이 절실하다. 평가자 신뢰도 구축을 위해서는 첫째, 명확하고 표준화된 절차를 제시하는 루브릭을 마련해야 한다. 루브릭은 학생의 과제 실행에서 나타난 노력 과정이나 산출물에 대해 미리 설정된 성취 기준에 의거하여 성취 수준을 평가할 때 사용되는 설명식 채점 가이드이다.³⁶⁾ 루브릭이 평가 기준에 맞게 잘 제시된다면 학생을 평가할 때 교사의 주관적 판단을 줄여 평가의 일관성을 유지할 수 있고 분명한 수업 목표의 제시로 교사의 수업을 개선할 수 있다.³⁷⁾ 루브릭으로 교사는 평가 기준에 대한 수행 방법을 잘 제시할 수 있고, 학생의 수행을 보다 쉽고 명확하게 구분할 수 있어 채점의 일관성이 높아진다. 표준화된 절차를 갖춘 루브릭을 이용할 경우, 동료 교사가 채점을 하여도 매우 비슷한 채점 결과를 산출한다.³⁸⁾ 역사과 평가에서 표준화된 루브릭을 제작할 때 평가하고자 하는 역사교육내용을 포함하고 각 평가 기준마다 척도와 문장으로 서술된 기대 수준을 적는다. 그러므로 표준화된 루브릭을 이용하여 평가할 경우 평가자가 명확한 기준과 동일한 기준으로 모든 학생을 평가하기 때문에 평가자 신뢰도가 높아진다.

둘째, 복수의 평가자를 활용하거나 역사교사의 평가 전문성을 향상시켜야 한다. 평가자에 대한 체계적 훈련을 통해 역사교사의 평가 전문성이 향상된다면 평가자간, 평가자와 학생간 상호작용의 오차 변량을 크게 줄일 수 있다. 남현우는 평가가 가치 판단을 수반하고 그 결과

32) 권미진·이윤선, 「인성평가를 위한 자기평가, 교사관찰평가, 인성교육활동 내 관찰평가 비교연구」, 『윤리교육연구』, 한국윤리교육학회, 2017, 181쪽 ; 황은희·백순근, 「중등교사의 실천적 교수역량에 대한 자기평가와 전문가평가의 비교 연구」, 『교육평가연구』 21, 2008, 70쪽.

33) 송민영·김경희, 「교사의 학생평가 전문성 진단도구 개발」, 『교육과정평가연구』, 2007, 49쪽.

34) 권미진·이윤선, 앞의 논문, 167쪽.

35) 권미진·이윤선, 위의 논문, 182쪽. 황은희·백순근, 앞의 논문, 70쪽.

36) 양치구, 앞의 논문, 96쪽.

37) Arter, J. & McTighe, J., Scoring Rubrics in the Classroom: Using Performance Criteria for Assessing and Improving Student Performance, 2000, pp.12-15. (양치구 재인용, 96쪽)

38) 김선·반재천·박정, 『수행평가와 채점기준표 개발』, 도서출판 AMEC, 2019, 100쪽.

가 평가 대상에게 영향을 주므로 반드시 공점함을 갖추어야 한다고 주장하였다. 그는 수행평가에서 가장 큰 문제는 낮은 신뢰도라고 보고, 수행평가의 평가자 신뢰도를 높이기 위해서는 복수의 평가자가 필요하며, 복수 평가자의 평가가 어려운 경우에는 평가자 오류를 최소화하기 위해 평가자의 훈련을 통해 교사의 평가 전문성을 향상시켜야 함을 강조하였다.³⁹⁾ 역시창도 피츠버그 포트폴리오 평가 프로그램의 경우 평가자를 엄격한 기준으로 훈련을 시켰을 때 평가자간 신뢰도가 .90의 수준으로 높게 유지되었던 것에 반해 버몬트 포트폴리오 프로그램의 경우 엄격한 훈련이나 점검의 절차를 거치지 않은 학교 교사들을 평가자로 활용한 경우 평가자간 신뢰도가 .34에서 .43 정도의 수준에 그쳤음을 사례로 제시하였다.⁴⁰⁾ 즉, 여러명의 교사가 평가를 진행하기 어려울 경우에는 교사가 평가 관련 연수 등의 지속적 자기 훈련을 통해 평가 전문성이 향상되어야 평가자 신뢰도를 높일 수 있다.

같은 구인을 평가한 점수들 간에 차가 발생할 경우 이는 사용된 평가 방법이 신뢰도와 타당도를 가지지 못한다는 것을 의미하며⁴¹⁾, 동시에 평가자 신뢰도와 공정성의 문제 제기로 이어질 수 있다. 이런 문제를 해결하기 위해서 평가자인 역사교사의 전문성 신장을 위한 노력이 필수적이다. 교육의 질은 교사의 질을 넘어설 수 없다는 말처럼 교육과정이 개선되고 다양한 교육 방법 프로그램이 소개된다고 하여도 교사의 역량이 뒷받침되지 못한다면 교육의 성과는 그 목표를 달성하기 어렵다.⁴²⁾

IV. 평가자 신뢰도 구축을 위한 공동체적 접근

1. 평가자 신뢰도 구축의 한계

평가자의 신뢰도를 확보하는 것은 채점에서 중요한 요소이다. 평가에서 평가자의 주관적인 판단, 부주의, 훈련 부족으로 인해 채점 과정에서 일관성이 부족하면 평가 결과가 달라지게 된다.⁴³⁾ 역사교사들은 이러한 주관적 평가로 인한 오류가 학생 개개인의 평가 결과에 대해 큰 영향을 끼칠 수 있음에 유의해야 하고⁴⁴⁾ 평가자 신뢰도 구축을 위해 노력해야 한다.

앞 장에서 살펴보았듯이 역사교사의 평가자 신뢰도 구축 조건은 역사교사가 명확한 평가 기준을 표준화된 루브릭으로 제시하고, 두 명 이상 교사가 교사 상호 간 평가 기준을 명확히 인식 후에 복수 평가를 실시해야 하며, 평가자 훈련을 통해 교사가 평가 전문성을 갖추는 것이다.

학교 현장에서 역사교사들은 평가의 신뢰도와 타당도를 확보하기 위해 루브릭(채점기준표) 등을 사전에 작성하고 공지하고 있다. 평가에서 신뢰도를 높이기 위해서는 정확하고 표준화된 루브릭이 제시되어야 하지만 많은 역사교사들이 현실적으로 명확하고 표준화된 루브릭을 만드는 과정에 대해 고민을 토로한다.

루브릭이 설계가 되면 루브릭에 맞춰서 수치적 요소와 주관적 요소를 결합하여 훌륭하게 만들어라

39) 남현우, 「수행평가의 측정학적인 문제들에 관한 고찰」, 『교육평가연구』 11-2, 1998, 16~17쪽.

40) 역시창, 「수행평가의 측정학적 쟁점 : 타당도와 신뢰도」, 『교육연구』 22, 99~101쪽.

41) 권미진·이윤선, 앞의 논문, 184쪽.

42) 황은희·백순근, 앞의 논문, 54쪽.

43) 최상훈 외 7인, 앞의 책, 91~101쪽.

44) 최상훈 외 7인, 앞의 책, 97~100쪽.

하고 제시할 수 있을 것 같은데 …… 이런 것 같은 경우가 대표적으로 교사 개인이 하기는 어렵지 않을까 하는 부분이고요, 촘촘하게 여러 요소를 정리해서 만드는 거는 협업이 더 필요하지 않나 하는 생각이 드네요.⁴⁵⁾

위 역사교사의 인터뷰 내용을 살펴본다면 루브릭의 설계와 실천의 필요성에 대하여 충분히 공감하고 있음을 알 수 있다. 그러나 표준화된 루브릭을 한 명의 역사교사가 구조화하여 만든다는 것은 어려운 일이며, 이는 동료 교사들과의 협업이 필요한 과정임을 이야기하고 있다. 평가자 신뢰도 구축의 또 다른 조건은 복수 평가자를 두는 것이다. 이에 대한 역사교사의 인터뷰 내용은 다음과 같다.

수행평가만으로도 1점, 2점 평가를 해야 신뢰도가 형성이 될 텐데 현실적으로 불가능한 것 같아요. 수행평가 자체가 채점하는데 시간이 오래 걸리고, 문제가 수행평가는 같은 학생의 결과물을 봐도 교사가 서로 상호 간에 다른 생각을 가질 수 있는 건데 그걸 한쪽에 맞춰 출제할 것이냐 아니면 평 균을 맞출 것이냐 아니면 토의를 통해 한 사람의 것으로 결정할 것이냐 이런 많은 절차들이 존재할 것 같아요. …… 수행평가가 자기가 직접 가르치는 학생이 어떻게 수행을 하는지 보는 것이기 때문에 교사가 가르치지 않는 학생, 과정을 보지 않은 상태에서 결과만 가지고 봐버리게 되면 타당하지 못할 수도 있다고 봐요.⁴⁶⁾

위의 인터뷰의 역사교사는 한 명의 역사교사가 모든 학생들의 평가 결과를 여러 번 일관성 있게 채점하거나 동료 교사와 함께 평가 결과를 채점함으로써 평가 결과에 대한 신뢰도를 확보할 수 있다는 것을 인식하고 있다. 그러나 현행 학교 현실은 교사 1인당 학생 수가 많아 수행평가의 채점시 시간이 너무 오래 걸리는 문제 때문에 교사가 한 학생의 답안을 여러 차례 반복하여 채점하는 것은 어렵다고 토로한다. 나아가 동료 교사와의 상호 채점에서 자신이 가르치지 않는 학생에 대한 평가의 어려움을 이야기하고 있다. 이를 통해 학교 현장에서 복수 교사에 의한 평가 채점은 현실적으로 어려움이 있음을 알 수 있다.

앞서 역사교사의 평가자 신뢰도 구축의 조건으로 역사교사의 전문성 신장이 필요함을 살펴 보았다. 평가자인 역사교사가 학생이 작성한 답안의 내용에 대하여 역사적 오류, 역사적 뒤틀림, 역사적 개연성 등을 판단하는 것은 역사교사의 내용 전문성에 달려있다. 또한, 어떤 내용이든 평가 과정에서 답안의 진위 여부를 판단하는 것은 역사교사의 전문성이 담보되어야만 가능하다.⁴⁷⁾ 교육평가 전문가들은 교사들의 평가 전문성 신장을 위해 현직교사의 평가 전문성 관련 교사 교육 프로그램이 확대되어야 하며 교원양성 교육기관의 교육과정의 개선이 가장 시급하다고 보았다.⁴⁸⁾ 그러나 역사교사들은 실제 업무 시간에서 많은 경우 절반의 시간을 학생 평가와 관련된 활동에 소비하고 있는 반면 교사들은 평가와 관련된 전문적 훈련을 받은 경우가 없거나 적다고 대답하였다.⁴⁹⁾

역사교사들은 평가자 신뢰도를 구축하기 위해 체계화된 루브릭의 제작, 동료 교사와의 복수 평가 체제, 평가 전문성 신장을 위한 지속적 연수 등이 필요하다는 것을 인식하고 있다. 그러나 학교 현장에서는 역사교사 한 명의 개인적 노력으로 평가자 신뢰도를 구축하기 위한 모든

45) 이시형, 앞의 논문, 43쪽.

46) 이시형, 앞의 논문, 44쪽.

47) 유득순, 앞의 논문, 234쪽.

48) 이인제 외, 「교사의 학생 평가 전문성 신장 모형과 기준」, 연구보고 RRE 2004-5-2 (김미선 재인용)

49) 김신영, 「교실 내 평가의 특성과 교사의 평가 전문성」, 『한국외국어 대학교 논문집』 34, 2002, 541~658쪽 ; 박가나, 「학생평가에 대한 사회과 교사의 인식 및 평가 전문성 조사」, 『사회과교육연구』 19-1, 39~40쪽.

조건을 충족하기란 어려운 일이다.

평가의 신뢰도를 높이기 위해서는 적정성이 확보되어야 한다. 적정성이란 평가자들이 수행 기준에 대하여 공유된 이해를 바탕으로 학습자에게 충분한 기회를 제공하는 것을 의미한다. 교사 개인이 평가의 신뢰도를 높이기 위해 높은 수준의 표준화된 절차를 만들고 이에 따라 실행하기는 어렵기 때문에 교사들이 준거 수행 및 최적의 수행을 끌어내기 위해 상황과 맥락에서 공동적 이해를 가지고 협력해야 한다.⁵⁰⁾ 즉, 역사교사의 평가자 신뢰도를 높이는 방안은 개인적 접근이 아니라 교육 공동체⁵¹⁾적 접근을 통해 이루어져 한다. 교육 공동체적 접근을 통해 교사의 전문성을 향상하고 교사 연구를 지원해 주는 체계가 마련되고, 그 성과를 공유하는 시스템 구축이 필요하다.⁵²⁾

앞서 살펴보았듯이 역사교사의 평가자 신뢰도를 구축하는 방안은 교사 개인의 노력이 아닌 공동체적 접근을 통해 이루어져야 한다. 교육부도 평가 계획에서 평가의 신뢰성을 높이기 위해 교과협의회(학년협의회)⁵³⁾의 논의를 통하여 결정하는 것이 바람직함을 제시하고 있다. 또한, 수행평가 과제를 개발할 때 개발 후에도 교과협의회를 통해 성취기준 적합성, 평가 방법의 타당성, 평가 시행 가능성 등을 공통으로 검토하고 수정해서 수행평가 과제를 확정하여야 한다고 권고하고 있다.⁵⁴⁾ 박소영·강현석의 연구에서도 교육 공동체의 운영을 활성화하여 개별 교사의 부담을 완화하면서 평가의 공정성과 신뢰성을 확보하는 방안에 관한 요구가 높다고 분석하였다.⁵⁵⁾

2. 교육 공동체적 접근 방안

앞서 살펴보았듯이 학교 현장에서 개별 역사교사가 평가자 신뢰도를 구축하기 위해 노력하는 것은 현실적 한계가 있다. 평가자 신뢰도 구축을 위해서는 좀 더 사회 구조적 측면에서 접근할 필요가 있으며, 교육 공동체적 입장의 접근 방안을 생각해 볼 필요가 있다.

현재 역사교육에서 평가와 관련해서 구조적 문제는 사범대학에서 역사교육의 평가와 관련된 전문적 교육을 거의 받지 못한 역사교사들이 학교 현장에 바로 투입되는 것이다. 초임 역사교사들은 평가를 어떻게 실시해야 하는지 배운 적이 없다. 학교 현장에서 역사교사의 전문성 향상을 위해 다양한 연수도 필요하지만 교육 공동체적 접근을 통해서도 쉽게 평가 전문성을 높일 수 있다. 출제 경험이 많은 교사가 교육 공동체에서 자신의 출제 경험을 바탕으로 동료교사에게 더 나은 방안을 제시하고 교사들이 함께 평가에 대하여 소통하고 공감할 때 교사의 평가 전문성이 높아질 수 있다.⁵⁶⁾ 교육 공동체 속에서 개별 역사교사의 평가 전문성이 동료 교사에게 확산되어 실천적 지식이 축적될 수 있다.

역사교사의 평가 신뢰도를 높일 수 있는 공동체적 접근 방안으로 카크란 스미스와 라이틀

50) 염시창, 앞의 논문, 104~106쪽.

51) Sergiovanni, T. J. & Starratt R. J., *Supervision : A redefinition (8th Ed.)*, New York : McGraw Hill, 2007. 교육 공동체에 대한 다양한 개념 정의가 있으나 본 연구에서는 교사들이 교육 실천을 함께 비판·반성·개선하며 지식, 경험, 실천 등을 공유하고 협력적으로 학습하며 학생들의 학력 증진을 위해 협력적으로 실천하는 집단으로 정의한 Sergiovanni와 Starratt의 개념을 차용한다.

52) 박지은, 「중학교 역사과 과정 중심 수행평가 모형 개발」, 영남대학교 석사학위 논문, 2017, 44쪽.

53) 교과협의회는 본 연구에서 살펴볼 탐구공동체 모형보다는 지협적 의미의 개념이지만 교육의 목표를 두고 협의하는 공동체적 모습에서는 볼 때 교과협의회도 교육 공동체의 모형으로 볼 수 있다.

54) 교육부·한국교육과정평가원, 앞의 연구 자료, 16~19쪽.

55) 박소영·강현석, 「'교육과정-수업-평가-기록 일체화'에 관한 교원의 인식과 요구 분석」, 『수산해양교육연구』 31, 2019, 1739~1740쪽.

56) 최상훈, 윤종배, 이동욱, 「역사과 수업과 평가를 논하다」, 『역사와 교육』 17, 2018, 221~222쪽.

이 제시한 탐구공동체의 모형을 적용할 수 있다. 카크란 스미스와 라이틀의 탐구공동체는 교육 현장의 실천 연구를 강조하면서 교육의 실천에 필요한 지식은 교육 공동체의 집단탐구를 통해 생성된다고 보았다. 카크란 스미스와 라이틀의 탐구공동체는 교사가 교실 내에서 고민하는 문제를 함께 고민할 뿐만 아니라 사회적·정치적 이슈까지 탐구한다.⁵⁷⁾ 그들은 교사들이 교육 공동체 속에서 함께 하는 탐구와 학습을 통해 얻은 이론을 문화적·정치적 문제와 연결함으로써 지역적 실천 지식으로 창출하는 과정에서 성장한다고 보았다. 교육 공동체 속에서 교사들은 총체적 맥락적으로 실천하는 지식을 생성하고, 여러 교사의 실천 지식이 공동체에 모여 공유하고 협의하는 과정에서 더 넓은 전체성을 가진 지식으로 나아간다고 보았다.⁵⁸⁾

카크란 스미스와 라이틀의 탐구공동체 모형을 바탕으로 역사교사 중심의 탐구공동체가 형성된다면 평가자 신뢰도의 문제뿐만 아니라 교육 구조의 기저에 깔려있는 입시 위주의 교육 정책 문제 등을 함께 공감하고 고찰해 나갈 수 있다. 평가자 신뢰도의 문제는 교사 개인의 전문성 문제를 넘어 상급 학교 진학의 근본 자료와 연결된 교육 구조 전반의 실천적 문제이기 때문에 카크란 스미스와 라이틀의 탐구공동체 모형이 평가자 신뢰도를 구축할 수 있는 공동체적 대안이 될 수 있다.

역사교사가 중심이 된 탐구공동체가 운영이 된다면 역사교사들은 지속가능한 지식 창출과 변혁의 과정을 거쳐 단계적으로 평가자 신뢰도 문제 등 민감한 현안을 해결해 나갈 수 있다.⁵⁹⁾ 탐구공동체 속에서 역사교사들은 수행평가 신뢰도와 관련된 여러 현장의 실천적 문제점을 인식하고 함께 검토하여 사례별 평가자 신뢰도 문제를 공유하고 해결해 나갈 수 있다. 즉, 탐구공동체 속에서 역사교사들은 함께 ‘문제인식 → 비판적 검토 → 지식 창출 → 교육 실천 → 변혁 → 반성적 성찰’이라는 통합적 순환 과정을 통해 평가자 신뢰도에 대한 새로운 대안과 실천이 제시할 수 있다.⁶⁰⁾

나아가 교실 수업에서 평가자 신뢰도를 향상하기 위해서는 교사 개인의 전문성 신장뿐만 아니라 평가 관련 사업을 추진하는 기관과 협업 방안도 고민되어야 한다. 학교 현장과 기관의 협업을 통해 학교의 교수·학습 평가에서 어떤 내용이, 어떤 방법으로 평가되어야 하는지 연구를 제안하면 교실 수업의 평가도 개선될 수 있으며 결과는 학교 현장에 피드백이 될 수 있다. 교육 정책과 학교 현장의 연계성을 높아진다면 이를 통해 발굴한 우수한 성과를 공유하여 평가의 질을 높일 수 있다.⁶¹⁾ 카크란 스미스와 라이틀의 탐구공동체는 학교의 교사가 중심이 되지만 교장, 대학교수, 교사 교육자, 장학사, 교육 연구사, 행정가 등 등 교육 실천가들이 함께 구성되는 실천 모임이다. 그러므로 카크란 스미스와 라이틀이 주장한 탐구공동체가 형성된다면 자연스럽게 교육 평가 기관과의 협업도 가능하게 된다.⁶²⁾

57) Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L., Relationships of Knowledge and Practice : Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, Washington, DC, 1999, p.288~289.

58) Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L., *Inquiry as stance : Practitioner research for the next generation*, New York, Teachers College Press, 2009.

59) 이수정, 앞의 논문, 161쪽.

60) Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L.(1999), *op. cit.* p.250.

61) 박진동, 앞의 논문, 225쪽.

62) 이수정, 앞의 논문, 153쪽, 역사과 탐구공동체 확산 모형과 구성원을 참조한다.

V. 맺음말

평가의 패러다임이 변화하는 가운데 2015 교육과정은 평가의 방향을 과정중심 평가로 설정하였다. 과정중심 평가는 교실 수업 중에 이루어지는 평가로 교수·학습과 연계된 평가를 지향한다. 이는 교육과정-교수·학습-평가의 일체화를 강조한 것이다.

일선 학교에서 실시되는 수행평가가 과정중심 평가의 대표적 사례로 보인다. 엄밀한 의미에서 과정중심 평가=수행평가는 아니지만 수행평가가 학생이 직접 만든 산출물이나 학생의 수행과정을 평가하는 것이므로 교수·학습뿐만 아니라 교수·학습 과정을 중시한다. 교사가 수행평가의 원래 취지대로 시행한다면 수행평가도 충분히 과정 평가로 볼 수 있다.

역사는 인간의 삶을 다루는 학문으로 과거에 일어난 일은 동일하지만 그 사건을 바라보는 입장에 따라 해석과 의미가 달라진다. 그러므로 역사지식은 과거의 사건뿐만 아니라 역사를 바라보는 시각도 포함이 된다. 역사수업에서 역사지식의 특수성을 반영하여 객관적 역사 사실을 평가함과 동시에 학생이 역사를 바라보는 시각을 다각도로 평가하여야 한다. 다만, 수행평가를 통해 학생의 역사적 시각을 평가할 경우, 평가 채점시 평가자 신뢰도가 구축되어야 한다. 역사교사의 역사교육관이 평가 기준에 반영이 되므로 평가자 신뢰도 구축이 평가의 질을 결정한다.

2015 교육과정에서 서술형, 논술형 평가 및 수행평가의 비중을 지속적으로 확대할 것을 강조하였다. 그러므로 역사과 평가에서 평가자 신뢰도의 구축 문제를 간구해야 할 시점이다. 평가자 신뢰도 구축을 위한 필수 요소는 명확하고 표준화된 절차를 제시하는 루브릭을 마련해야 하며, 복수의 평가자가 채점을 하여야 하고, 평가자가 평가 전문성을 가지고 있어야 한다. 그러나 학교 현장의 현실상 한 학생의 평가 결과에 대한 복수 평가자의 평가는 실시하기 어려운 점이 많다. 현실적 시점에서 평가자 신뢰도 구축을 위한 방안은 크게 표준화된 루브릭을 구조화하여 학생에게 제시하고, 평가자인 역사교사의 평가 전문성을 향상하는 것이다. 그러나 이 또한 현실적으로 교사 개인이 모든 평가에 대한 표준화된 루브릭을 마련하는데는 한계가 있으며, 다양한 교수 영역 중에 평가 전문성의 향상에만 초점을 맞추어 노력하는 것도 한계가 있다. 또한 평가자 신뢰도의 문제는 교사 개인의 문제이기도 하지만 입시 위주의 교육 환경과 맞물려 나타나는 문제점이기도 하다. 그러므로 교사 개인의 영역을 넘어 교육 공동체적 관점에서 평가자 신뢰도 구축을 위한 방안을 찾아볼 필요가 있다.

평가자 신뢰도 구축을 위한 교육 공동체적 접근 방안으로 카크란 스미스와 라이틀이 제시한 탐구공동체의 모형을 적용할 수 있다. 카크란 스미스와 라이틀의 탐구공동체를 통해 교육 현장의 문제뿐만 아니라 사회적, 정치적 이슈까지 탐구할 수 있다. 앞서 설명하였듯이 평가자 신뢰도의 문제는 역사교사 전문성 향상이라는 개인적 문제뿐만 아니라 입시 위주의 교육을 강조하는 사회 풍조 속에서 상급 학교 진학의 근본 자료와 연결된 문제이다. 이에 카크란 스미스와 라이틀의 탐구공동체 모형이 평가자 신뢰도를 구축할 수 있는 공동체적 대안이 될 수 있을 것이다.

카크란 스미스와 라이틀가 주장한 탐구공동체의 조직적 구성과 실천을 통한 공동체적 접근 방안을 역사교육 현장에 즉시 적용하기는 어려운 문제이다. 기존의 공동체적 구성의 문제와 행정문제, 역사교사들의 인식 전환의 문제 등이 수반되어야 하는 문제점도 있다.

새로운 평가 체제의 도입은 학교의 역할과 기능, 교육 이념, 현장의 역사교사들의 발상 전

환과 같은 인식 전환과 학급당 인원수, 교실 환경, 교사들의 노력과 같은 구체적 문제들도 얽혀있다.⁶³⁾ 이러한 관점에서 본다면 역사과 수업에서 과정중심 평가라는 새로운 패러다임 구축과 변화는 한 명의 역사교사가 깊어져야 할 몫이 아니다. 넓은 의미의 교육 공동체 구조 속에서 역사교사의 전문성이 신장된다면 역사과 평가에서 중요한 평가자 신뢰도 구축이 용이해질 것이다.

63) 양정현, 앞의 논문, 241쪽.

역사교사의 평가자 신뢰도 구축을 위한 교육 공동체적 접근 방안

2020.06.20. 역사교육 연합 학술대회
- “역사교육 평가의 현재와 미래”

불곡중학교 이수정

Contents

- I. 머리말
- II. 2015 교육과정의 역사과 평가 방향
- III. 역사교사의 평가자 신뢰도 문제
- IV. 평가자 신뢰도 구축을 위한 공동체적 접근
- V. 맺음말



머리말



I. 머리말

[교육 현실과 학교수준 평가]

입시와 관련된 교육 정책이 중요한 부분을 차지 → 학교 수업에서 평가는 객관성 확보를 강조하는 방향으로 실시되어 주로 지식 중심의 객관식 문항 평가가 많은 비중을 차지함

역사교육의 성격과 객관식 평가의 한계

- 인문학의 한 분야인 역사교육에서 객관성만을 지나치게 강조할 경우 역사적 상상이나 판단이 개입될 소지가 줄어들어 역사가 비역사화되는 현상을 초래
- 역사교육의 성격과 목적에 부합하는 교육을 할 수 없다는 문제점이 발생

수행평가의 도입과 수행평가 비중의 증가

- 지식중심 평가에 대한 보완책으로 2000년대 초부터 학교 현장에 도입
- 초기에는 교육적 함의를 강조한 국가주도의 시행 → 교사들의 공감과 이해 부족 → 파행적 실행이 나타남
- 점차 수행평가에 대한 긍정적 인식 확산 → 역사교육의 평가 패러다임 변화 시작
- 학교 현장에서 수행평가 비중 증가, 역사교사들은 다양한 방법을 구안하여 수행평가 실시

[수행평가와 평가자 신뢰도]

수행평가의 비중 증가

- 평가자 신뢰도의 문제에 대한 고민이 증가
- 역사적 사실이나 정보를 확인하는 객관적 문항에 대해서는 평가자 신뢰도가 높음
- 역사적 상상력을 토대로 하거나 역사적 사건에 대하여 평가하는 경우 결과에 대한 평가자 신뢰도 문제가 발생

평가자 신뢰도와 입시 문제

- 평가의 결과가 단순히 학습자의 상황을 진단하고 수업 활동을 피드백하기 위한 목적을 넘어 상급 학교로 진학할 때 입시 자료로 활용이 됨 → 수행평가의 결과에 **공적 담보**가 필요함
- 수행평가의 채점 결과가 얼마나 신뢰로운가의 문제가 발생하고 있어 역사교사의 평가자 신뢰도를 고민할 필요가 있음

[역사교육 평가 연구]

역사교육에서 평가 영역은 교육과정, 교수·학습 방법 등에 비해서도 높은 비중을 차지하고 학교 현장에서 평가에 대한 민감도도 높지만 역사교육의 평가 관련 연구는 다른 분야보다 미진한 편임

학교 수준의 역사교육 평가 관련 연구 현황

- 주로 학교 현장의 평가 실태를 분석하는 연구나 시험을 통해 교수·학습 방법의 개선 방안 모색 연구 중심
- 2000년대 수행평가 실시 발표 이후 수행평가의 사례 발굴 연구가 주를 이룸
- 2015년 이후 발표된 연구는 교육과정-수업-평가 일체화에 기반을 둔 과정중심 평가에 관한 연구가 증가 → 대부분 글쓰기, 토론 등의 평가 방법에 대한 실험 연구가 많고, 평가 결과를 채점하는 문제를 다룬 연구는 없음 → 평가자 신뢰도를 다룬 연구 없음

본 연구 방향

- 학교 현장에서 수행평가 비중이 증가하고 평가자 신뢰도 구축의 중요하다는 인식을 바탕으로
- 2015 교육과정의 평가 방향과 과정중심 평가에 대하여 분석하고 이를 바탕으로 학교 현장에서 평가를 실시 하였을 때 나타나는 평가자 신뢰도 문제를 파악하고자 함
- 나아가 학교 현장에서 역사교사들이 평가자 신뢰도를 구축하기 위한 필수 요소를 파악하고, 교육 공동체적 접근 방안을 모색해 보고자 함

2015 교육과정의 역사과 평가 방향

1. 2015 역사과 교육과정의 평가
2. 과정중심 평가의 강화



II . 2015 교육과정의 역사과 평가 방향

1. 2015 교육과정의 평가 방향

[교육과정의 성격]

라. 학교 교육 체제를 교육과정 중심으로 구현하기 위한 교육과정이다.

[교육과정 구성의 중점]

라. 학습의 과정을 중시하는 평가를 강화하여 학생이 자신의 학습을 성찰하도록 하고, 평가 결과를 활용해 교수-학습의 질을 개선한다.

마. 교과의 교육 목표, 교육 내용, 교수-학습 및 평가의 일관성을 강화한다.

01

과정중심 평가의 강화

02

교육과정-수업-평가의
일체화 강화

1. 2015 교육과정의 평가 방향

[평가]

나. 학교와 교사는 성취기준에 근거하여 학교에서 중요하게 지도한 내용과 기능을 평가하며 교수·학습과 평가 활동이 일관성 있게 이루어지도록 한다.

2) 학습의 결과뿐만 아니라 학습의 과정을 평가하여 모든 학생이 교육 목표에 성공적으로 도달할 수 있도록 한다.

3) 학교는 학생의 인지적 능력과 정의적 능력에 대한 평가가 균형있게 이루어질 수 있도록 해야 한다.

다. 학교는 교과 성격과 특성에 적합한 평가 방법을 활용한다.

1) 서술형과 논술형 평가 및 수행평가의 비중을 확대한다.

2) 정의적, 기능적, 창의적인 면에 특히 중시되는 교과의 타당한 평정 기준과 척도에 따라 평가를 실시한다.

- 교육과정-수업-평가 일체화
- 과정중심 평가
- 인지 능력, 정의 능력에 대한 균형적 평가

- 교과 특성에 적합한 평가
- 서술형, 논술형, 수행평가 비중 확대
- 타당한 평정 기준과 척도 마련

1. 2015 교육과정의 평가 방향

[중학교 “역사” 평가 방향 & 고등학교 “한국사” 평가 방향 분석] - 발표자료집 4쪽 <표1> 참고

1. 교육과정의 목표, 교수·학습 활동, 평가의 일관성 유지 강조

→ 2015 교육과정의 교육과정-수업-평가의 일체화

2. 지식·기능·가치·태도 영역을 종합적으로 균형있게 측정할 것

→ 지필평가, 동료평가, 관찰평가, 포트폴리오평가 등 다양한 평가 방법 활용

3. 서술·논술형 평가, 수행평가 등은 역사적 사고력 및 고차원적 사고력 측정

→ 평가의 타당도와 신뢰도를 높이기 위한 다양한 방법 활용 필요성 강조

→ 평가 신뢰도를 높이기 위한 양적·질적 기준을 명확히 할 것을 권고

4. 평가 결과물을 넘어 학습 과정에 대해 평가할 것 제시

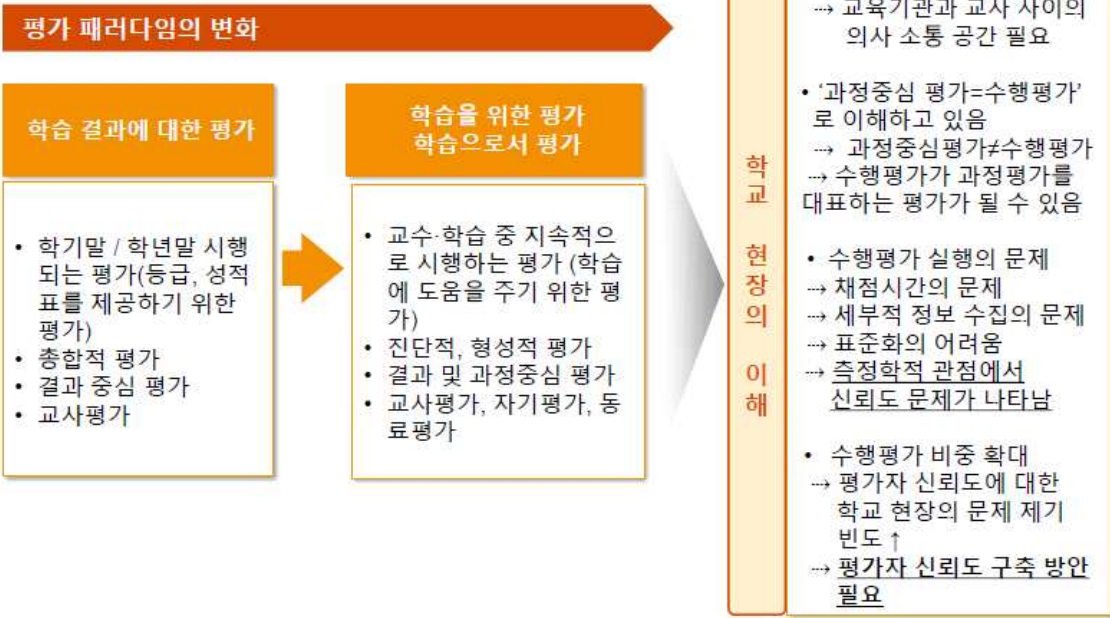
→ 2015 교육과정의 과정중심 평가 강화

5. 교사는 평가 결과를 분석·활용할 것

→ 수업의 질 개선, 교수·학습의 타당성 여부 확인

→ 교사가 자기 성찰 자세로 평가를 점검하여 평가 신뢰도를 제고할 것을 강조

2. 과정중심 평가 강화



역사교사의 평가자 신뢰도 문제

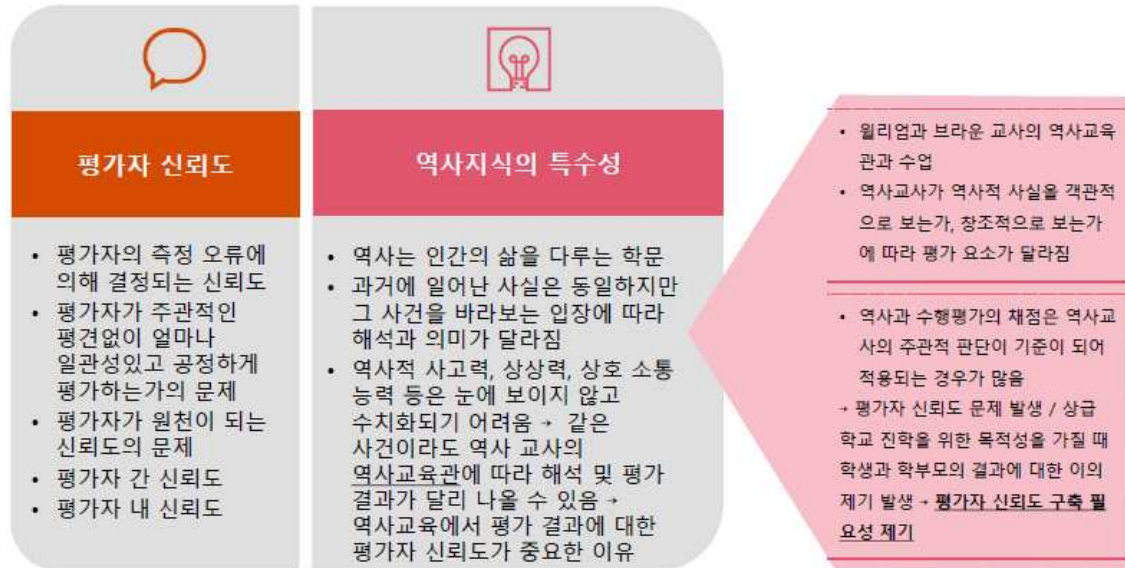
1. 역사지식의 특수성과 평가자 신뢰도
2. 평가자 신뢰도 구축의 필수 요소



III. 역사교사의 평가자 신뢰도 문제

1. 역사지식의 특수성과 평가자 신뢰도

역사와 수행평가 채점에서 가장 중요한 요소는 평가자 신뢰도이며, 평가자 신뢰도 구축의 필요성이 제기된다.



III. 역사교사의 평가자 신뢰도 문제

2. 평가자 신뢰도 구축을 위한 필수 요소

역사와 수행평가는 평가 준거가 역사교사의 판단에 크게 의존하기 때문에 학교 현장에서 평가자의 신뢰도 구축이 절실하다. 평가자 신뢰도의 문제가 발생하는 이유는 교사의 '균형애곡' 현상과 '기준오류' 때문이다.



평가자 신뢰도 구축을 위한 공동체적 접근

- 1. 평가자 신뢰도 구축의 한계
- 2. 교육 공동체적 접근 방안

IV

IV. 평가자 신뢰도 구축을 위한 공동체적 접근

1. 평가자 신뢰도 구축의 한계

수행평가 채점과 관련된 역사교사의 인식

표준화된 루브릭 제작의 한계

루브릭이 설계가 되면 루브릭에 맞춰서 수치적 요소와 주관적 요소를 결합하여 훌륭하게 만들어라 하고 제시할 수 있을 것 같은데 이런 것 같은 경우가 대표적으로 교사 개인이 하기는 어렵지 않을까 하는 부분이고요, 총총하게 여러 요소를 정리해서 만드는 거는 협업이 더 필요하지 않나 하는 생각이 드네요.

→ 루브릭의 제작과 실천의 필요성 인식, 표준화된 루브릭을 한 명의 역사교사가 구조화하기 어려운 부분이 존재함

복수 평가자의 한계

수행평가 자체가 채점하는데 시간이 오래 걸리고, 문제가 수행평가는 같은 학생의 결과물을 봐도 교사가 서로 상호 간에 다른 생각을 가질 수 있는 건데 그걸 한쪽에 맞춰 출제할 것이냐 아니면 평균을 맞출 것이냐 아니면 토의를 통해 한 사람의 것으로 결정할 것이냐 수행평가가 자기가 직접 가르치는 학생이 어떻게 수행을 하는지 보는 것이기 때문에 교사가 가르치지 않는 학생, 과정을 보지 않은 상태에서 결과만 가지고 봐버리게 되면 타당하지 못할 수도 있다고 봐요.

→ 동료 교사와의 복수 채점에 대한 학교 현장의 어려움

교사 평가 전문성 향상을 위한 훈련의 한계

- 역사과 평가에서 역사적 오류, 역사적 필진성, 역사적 개연성 등에 대한 판단이 필요 → 역사교사의 내용 전문성 담보
- 평가 전문가들은 평가 전문성 향상을 위한 전문적 훈련 필요성 제기 → 역사 교사가 평가와 관련된 전문적 훈련을 받은 경우 없거나 적다고 답변

IV. 평가자 신뢰도 구축을 위한 공동체적 접근

2. 교육 공동체적 접근

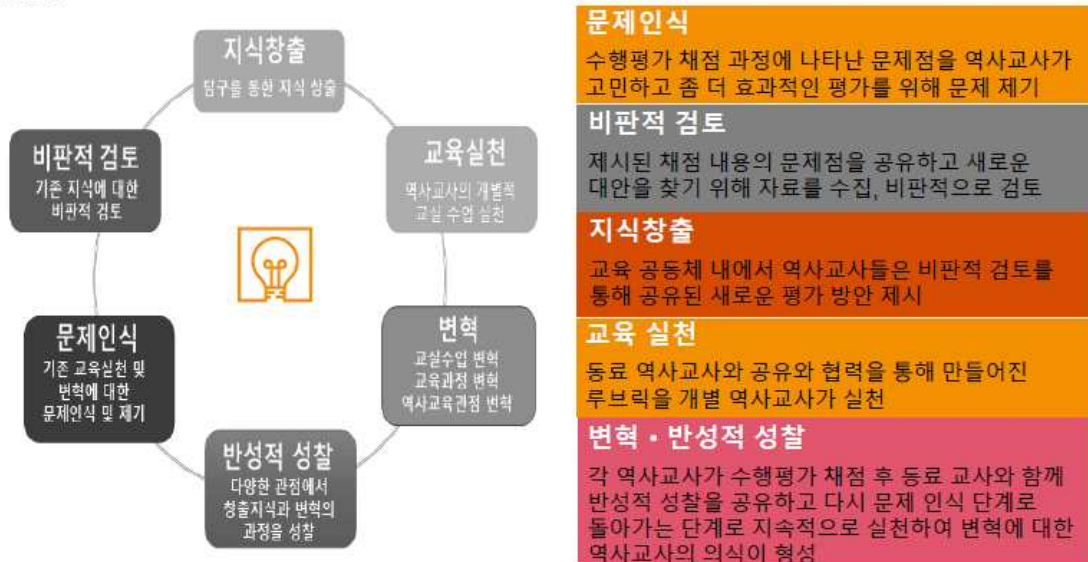
학교 현장에서 개별 역사교사가 평가자 신뢰도 구축을 위해 노력하는 것은 현실적 한계가 있다. 평가의 신뢰도를 높이기 위해 역사교사들은 상황과 맥락에서 공동적 이해를 가지고 협력 하고, 교육 공동체의 운영 활성화를 통해 개별 교사의 부담을 완화하고 평가의 공정성과 신뢰성을 확보하는 방안이 필요하다. 교육 공동체적 접근을 통해 교사의 전문성을 향상하고 교사 연구를 지원해 주는 체계가 마련되어야 하며 그 성과를 공유하는 시스템 구축이 필요하다.



IV. 평가자 신뢰도 구축을 위한 공동체적 접근

2. 교육 공동체적 접근

교육 공동체 속에서 역사교사들은 함께 '문제인식 → 비판적 검토 → 지식 창출 → 교육 실천 → 변혁 → 반성적 성찰'이라는 통합적 순환 과정을 통해 평가자 신뢰도에 대한 새로운 대안과 실천이 제시할 수 있다. 이 과정에서 역사교사들은 사례별 평가자 문제를 공유하고 해결해 나갈 수 있다.





맺음말

V

V. 맺음말

- 역사는 인간의 삶을 다루는 학문으로 과거에 일어난 일은 동일하지만 그 사건을 바라보는 입장에 따라 해석과 의미가 달라진다. 그러므로 역사지식은 과거의 사건뿐만 아니라 역사를 바라보는 시각도 포함이 된다. 역사수업에서 역사지식의 특수성을 반영하여 객관적 역사 사실을 평가함과 동시에 학생이 역사를 바라보는 시각을 다각도로 평가하여야 한다. 다만, 수행평가를 통해 학생의 역사적 시각을 평가할 경우, 평가 채점시 평가자 신뢰도가 구축되어야 한다. 역사교사의 역사교육관이 평가 기준에 반영이 되므로 평가자 신뢰도 구축이 평가의 질을 결정한다.
- 평가자 신뢰도 구축을 위한 필수 요소는 명확하고 표준화된 절차를 제시하는 루브릭을 마련해야 하며, 복수의 평가자가 채점을 하여야 하고, 평가자가 평가 전문성을 가지고 있어야 한다. 그러나 학교 현장의 현실상 한 학생의 평가 결과에 대한 복수 평가자의 평가는 실시하기 어려운 점이 많다. 또한 평가자 신뢰도의 문제는 교사 개인의 문제이기도 하지만 입시 위주의 교육 환경과 맞물려 나타나는 문제점이기도 하다. 그러므로 교사 개인의 영역을 넘어 교육 공동체적 관점에서 평가자 신뢰도 구축을 위한 방안을 찾아볼 필요가 있다.
- 새로운 평가 체제의 도입은 학교의 역할과 기능, 교육 이념, 현장의 역사교사들의 발상 전환과 같은 인식 전환과 학급당 인원수, 교실 환경, 교사들의 노력과 같은 구체적 문제들도 얽혀있다. 이러한 관점에서 본다면 역사과 수업에서 과정중심 평가라는 새로운 패러다임 구축과 변화는 한 명의 역사교사가 짊어져야 할 몫이 아니다. 넓은 의미의 교육 공동체 구조 속에서 역사교사의 전문성이 신장된다면 역사과 평가에서 중요한 평가자 신뢰도 구축이 용이해 질 것이다.

Thank you

<토론문>

「역사교사의 평가자 신뢰도 구축을 위한 교육 공동체적 접근 방안」

안진태(수내고등학교)

우선, <역사교육 평가의 현재와 미래>를 주제로 열린 제3회 역사교육 5개 연합학회 학술대회에 토론자로 참여하여 공부할 기회를 주신 분들께 감사합니다. 더불어 「역사교사의 평가자 신뢰도 구축을 위한 교사 공동체적 접근 방안」에 대한 토론문을 쓰기 위해 논문을 읽고 공부할 기회를 주신 이수정 발표자께도 감사의 말씀을 드립니다.

토론자는 역사교육에 종사하는 직업이지만 부끄럽게도 역사교육에 대한 학술적 이해가 깊지 않습니다. 그래서 개인적 친분이 있던 분에게 토론자로 참석해 달라는 제의를 받았을 때 무척 당혹스럽기도 했고, 무지한 제가 토론자로서의 역할을 잘 해낼 수 있을지 걱정이 컸습니다. 하지만 역사교육의 평가에 대해서 역사 교사로서 토론자가 평소에 느끼는 고민이 많았기에 공부할 기회라는 생각이 들었습니다. 특히 ‘평가의 신뢰도’를 소재로 논문에서 ‘공동체적 접근’을 화두로 제시했다는 점은 매우 의미가 있다고 생각합니다.

다음의 토론문은 ‘학술적 이해가 얕은 일반 역사교사’의 입장에서 논문을 읽고 궁금한 점을 몇 가지 작성한 것입니다. 발제자께서 무지한 토론자를 일깨워 주실 거라는 믿음으로 질문드립니다.

질문 1. 다양한 역사교육관의 집합체인 공동체에서 어떻게 조화를 이룰 수 있을까요? 그리고 역사교육관의 방향성이 비슷한 교사들끼리의 공동체에서 이루어지는 비판적 검토는 실효성이 있을까요?

역사교사들의 역할은 교과서의 지식이 ‘진리’가 아닌 하나의 ‘해석’임을 깨닫게 하고, 나아가 학습자 스스로의 해석과 비판을 할 수 있게 해주는 것이며, 이 부분이 역사교육 평가의 ‘타당도’라고 생각합니다. 그리고 이러한 과정의 출발점은 역사교사의 역사교육관에서 비롯되는데, 발제자께서 제시한 <카크란 스미스-라이틀의 탐구공동체 모형>에서 ‘문제인식 → 비판적 검토 → 지식 창출 → 교육 실천 → 변혁 → 반성적 성찰’이라는 통합적 순환 과정 중 ‘비판적 검토’ 과정에서 발생할 수 있는 다양한 역사교육관의 충돌은 어떻게 생각하시는지 궁금합니다. 반대로, 역사교육관의 방향성이 비슷한 교사들끼리의 공동체에서 이루어지는 비판적 검토가 과연 실효성이 있을지 의문이 듭니다.

질문 2. <카크란 스미스-라이틀 탐구공동체 모형>을 교육 공동체적 접근 방안으로 선정하신 이유를 역사교육 평가의 특수성과 연관 지어 설명 부탁드립니다.

발제자께서는 역사교육 평가자 신뢰도를 높일 수 있는 교육 공동체적 접근 방안으로 <카크란 스미스-라이틀의 탐구모형>을 제시하셨습니다. 논문 14쪽에서는 “역사교사가 중심이 된 탐구공동체가 운영이 된다면 역사교사들은 지속가능한 지식 창출과 변혁의 과정을 거쳐 단계적으로 평가자 신뢰도 문제 등 민감한 현안을 해결해 나갈 수 있다. 탐구공동체 속에서 역사교사들은 수행평가 신뢰도와 관련된 여러 현상의 실천적 문제점을 인식하고 함께 검토하여

사례별 평가자 신뢰도 문제를 공유하고 해결해 나갈 수 있다. 즉, 탐구공동체 속에서 역사교사들은 함께 ‘문제인식 → 비판적 검토 → 지식 창출 → 교육 실천 → 변혁 → 반성적 성찰’이라는 통합적 순환 과정을 통해 평가자 신뢰도에 대한 새로운 대안과 실천이 제시할 수 있다.”라고 진술하고 있는데요, 문제에 대한 접근 방안으로 제시한 부분이기에 때문에 토론자는 이 부분이 논문의 핵심이라고 생각했습니다.

하지만 논문에서는 <카크란 스미스-라이틀의 탐구모형>의 일반적인 이론을 설명하셨을 뿐, 역사교육 평가의 특수성과 관련은 설명은 다소 부족하여 아쉬움이 있습니다. 논문 8쪽에서 “역사는 인간의 삶을 다루는 학문으로 과거에 일어난 사실은 동일하지만 그 사건을 바라보는 입장에 따라 해석과 의미가 달라진다. … 이러한 접근으로 실시되는 수행평가들은 개별 사건들을 바라보는 학습자의 해석을 강조하고 자신의 의견에 맞추어 근거를 제시하거나 자신의 견해에 따라 역사 속 인물을 옹호하거나 비판하는 근거를 제시하기도 한다. 이렇듯 역사의식과 관련된 수행평가는 객관화된 정답이 없기 때문에 평가 기준의 제시가 중요하다.”라고 진술한 바와 같이 역사교육 평가의 특수성을 강조하셨는데, 이러한 역사교육이 가진 특수성과 관련지어 해당 모형을 선정한 이유는 무엇인지, 그리고 역사교육 평가에서 해당 모형을 적용함으로써 기대할 수 있는 효과를 설명해 주시면 감사하겠습니다.

역사과 교과 역량 설정의 문제와 교과 역량 평가 연구의 과제

박주현(한국교육과정평가원)

목 차

- I. 서언
- II. 2015 개정 교육과정 역사과 교과 역량 설정의 문제점
- III. 독일 역사과 교육과정을 통해 본 교과 역량 구체화 방식
- IV. 역량 도입에 따른 평가 방향의 변화와 역사교육 연구의 과제
- V. 결어

I. 서언

역량 중심 교육이라는 화두가 교육 개혁의 주요한 의제로 제기된 것은 대개 OECD의 DeSeCo(Definition and Selection of Competencies) 프로젝트에서 비롯된다. DeSeCo 프로젝트(2005)에서 정의한 핵심역량은 학생들이 미래에 사회적 삶을 성공적으로 누리기 위해 필수적으로 갖추어야 할 능력이며 특정 직무에 국한된 것이 아닌 삶을 위한 일반적 능력으로서의 개념이다(임유나·홍후조, 2017: 35).

“학생들이 학습내용을 다양한 상황 속에서 적용-실천하도록 하며, 지식과 기능을 활용하여 실생활의 문제를 해결하도록 하는 수행이 강조”(한혜정 외, 2016) 되는 교육개혁은 우리나라에서도 교과교육에 핵심역량을 어떻게 적용할 것인가? 라는 문제를 제기하였다. 2015 개정 교육과정을 마련하는 과정에서 국가수준 교육과정 총론의 핵심역량과 개별 교과 역량의 관계 설정은 다음 두 가지 방식 중 하나를 선택해야 하는 상황에 놓였다.

방식 1. 핵심역량은 기존의 교과교육이 사회와 삶의 관계 속에서 학생들에게 의미있는 지식을 전달하는 교육으로 개선되기 위한 교과교육의 방향타 역할을 하는 것이고, 교과 역량은 이러한 측면에서 각 교과에 교육 목표로서 새롭게 설정되는 것임.	방식 2. 핵심역량을 분과학문적 교과교육을 재구조화하는 축으로 바라보며, 중심이나 출발을 교과교육이 아니라 핵심역량으로 역전시키는 방식으로서 이 경우에 교과 역량 설정은 불필요한 것일 수 있음.
---	--

* 한혜정 외(2016: 13-14)에 제시된 교육과정 총론의 핵심역량과 교과 역량의 관계 설정 관련 내용을 ‘방식 1’과 ‘방식 2’로 구분하여 제시함.

2015 개정 교육과정은 ‘방식 1’을 선택하였지만 궁극적으로는 교육과정 개정의 방향이 ‘방식 2’를 지향하는 쪽으로 나아갈 가능성이 있다. 또한 ‘방식 1’처럼 분과 학문적 교과 교육의 틀을 중심에 두면서 핵심역량을 가르치더라도, 교과 지식을 사회적 삶의 관련성 속에서 수

행능력을 중심으로 학습하기 위해서는 향후 교과 간 통합이나 융합이 진전되어야 한다는 견해가 교육과정 연구자들 사이에서 지속적으로 강조되고 있다.

특정 내용과 관련되지 않은 ‘일반 역량’인 핵심역량과 교과 내용과 관련되는 일종의 ‘특수 역량’인 교과 역량의 관계 설정은 2015 개정 교육과정이 초·중·고 전 학년에 걸쳐 적용되고 있는 현재에도 여전히 모호한 상태로 남아 있다. 이승미 외(2019: 111-112)는 10개 교과의 사례를 통해 ‘교과 역량’의 교육과정 문서 제시 방식과 교수학습에서의 역할을 탐색하였다. 이 연구에서는 2015 개정 교육과정의 핵심역량⁶⁴⁾ 및 교과 역량 개발 실태와 관련된 문제점을 다음과 같이 두 가지로 요약한다.

첫째, 2015 개정 교육과정 총론 차원에서 핵심역량의 종류와 의미에 대한 결정이 2015 개정 교육과정 교과별 시안 개발 2차년도 연구가 마무리되는 시기에 내려졌기 때문에 핵심 역량과 교과 역량 간의 관계에 대한 심도 있는 연구가 교과별로 이루어지지 못하였다. 둘째, 총론 차원에서 제시된 핵심역량을 교과 역량으로 반영하기에는 애당초 교과 특성이 서로 다르며, 개발된 교과 역량이 교과의 특성을 충분히 반영하여 교과 교육과정에 내재될 수 있도록 선정되지 못하였다.

물론 교과 역량에 핵심역량을 반영한 정도는 교과마다 편차가 있는데, 교과역량의 도입 필요성에 대해 가장 큰 의문을 제기한 교과는 역설적이지만 ‘기능 교과’로 분류되는 체육, 예술 교과이다. 2015 개정 교육과정에서는 교과 역량이 구체화된 요소를 ‘기능’으로 상정하였고, 이미 충분히 ‘기능’ 중심으로 교육과정이 편제되어 있는 교과에서는 교과역량의 도입이 기존 교수학습 실천에 어떤 변화를 가져올 수 있는지 납득하지 못한 측면이 있다(이승미 외, 2019: 112).

이승미 외(2019) 연구에서는 역량의 도입으로 인해 개별 교과교육의 교수학습 및 평가의 방향에서 변화된 지점이 분명하지 않다고 지적하고 있다. 이와 같은 문제 제기는 교육과정 구성 원리로서 교과 역량의 타당성에 대한 검토뿐만 아니라, 교수학습과 평가의 조직자로서 교과 역량의 역할이 무엇인지에 대한 탐색이 이루어져야 함을 시사한다.⁶⁵⁾

이 글에서는 역량기반 교육 실행 측면에서 현행 역사과 교과 역량 설정의 문제점을 파악하고 역량 도입에 따른 평가 방향의 변화 속에서 요구되는 역사과 교과 역량 평가 연구의 과제를 제안하고자 한다. 이 글의 구성은 다음과 같다.

2장에서는 2015 개정 역사과 교육과정에 제시된 교과 역량이 교수학습 및 평가 방향을 조직화하는 데 나타난 문제점을 검토한다. 3장에서는 독일 헤센 주와 베를린 주 사례에 대한 검토를 통해 역사과 교과 역량을 어떻게 설정할 것인가에 대한 방향을 제시하고자 한다. 4장에서는 역량기반 교육에서 교과의 주요 개념과 인식론적 이해가 갖는 중요성을 밝히고, 교과 역량 평가 사례 검토를 통해 역사과 교과 역량 평가 방향과 이를 뒷받침하기 위해 수행할 필요가 있는 연구 과제를 제안하고자 한다.

64) 2015 개정 교육과정 총론에서 제시한 핵심역량 6가지는 ‘자기관리 역량’, ‘지식정보처리 역량’, ‘창의적 사고 역량’, ‘심미적 감성 역량’, ‘의사소통 역량’, ‘공동체 역량’이다(교육부 2015a, p.2).

65) 2015 개정 교육과정이 적용된 이후 이루어진 역사교육 연구에서는 교과 역량에 대해 보다 다양한 측면에서 조명이 이루어지고 있다. 예를 들어 교과서 탐구 활동 측면에서 역사과 교과 역량의 특징을 분석한 연구(이해영, 2018), 역사과 교과 역량에 대한 교사의 인식 및 수업 적용 양상을 조사한 연구(문영주·이해영, 2019), 역사과 교과 역량에 대한 역사가와 역사교사의 인식을 비교한 연구(변태진·문영주·이해영, 2020) 등이 있다.

II. 2015 개정 교육과정 역사과 교과 역량 설정의 문제점⁶⁶⁾

필자는 서언에서 2015 개정 교육과정에서 핵심역량과 교과 역량 간의 관계 설정, 즉 교과의 관점에서 역량 도입의 의미에 대한 연구가 충분히 이루어질 수 있는 여건이 미흡했던 점을 지적한 바 있다. 실제 교육과정 개정 기초 연구 단계에서 교육과정을 통해 교과 역량을 구현하는 방향에 대한 논의가 미흡했던 것으로 보인다. 예를 들면, 2015 개정 교육과정 개정 기초 연구로 최상훈 외(2014)가 수행되던 단계에서는 교과 역량을 구체화하는 방안 마련에 대한 총론의 요구가 본격화되지 않았으며, 이후 시안 개발 연구 단계에서부터 교과 교육과정에 역량을 적용하는 논의가 이루어졌다.

2015 개정 교육과정 도입기뿐만 아니라 정착기인 현재까지도 역사과 교과 역량의 재구조화가 필요하다는 논의는 역사교육 연구자 사이에서 지속적으로 이루어지고 있다. 각 교과 역량의 개념 정의에 대한 검토를 통해 일부 역량의 속성 간 중첩성 문제의 해소를 제안하거나(백은진, 2015), 교과중심적인 역량 교육과정 개발 방식으로의 전환을 제안하거나(김성자, 2016), 학교 현장과 역사 연구자가 이해하는 역사과 교과 역량의 의미 분석을 통해 개념의 정련이 필요한 역량과 전격적인 대체가 필요한 역량을 설정하기도 하였다(변태진·문영주·이해영, 2020). 지금까지 역사과 교과 역량에 대한 역사교육 연구자들의 논의는 대체로 교과 고유의 개념과 탐구 원리의 구현 문제를 중심으로 이루어져 왔으며, 2015개정 역사과 교육과정에 제시된 5개의 교과 역량⁶⁷⁾에 대한 비판도 이와 같은 입장에 터해 있다.

그런데 2015 개정 교육과정 문서의 형태로 교과 역량이 확정되기까지의 과정을 살펴보면 교과 역량 개발에서 역사과 고유의 특징을 반영하려는 시도가 없었던 것은 아니다. 실제로 2015 개정 교육과정 문서의 형태로 교과 역량이 확정되기까지의 과정을 살펴보면, 그러한 시도가 어떻게 이루어졌는가를 확인할 수 있다(<표 1> 참조).

<표 1> 교육과정 개발 단계별 역사과 교과 역량 설정

'미래 핵심역량 개발을 위한 교과교육과정 탐색' 연구(2013.12)	'미래사회대비 국가수준 교육과정 방향 탐색 - 역사 - '연구(2013.12)	'2015 역사과 교육과정 시안 개발 연구'(2015.5)	'2015 개정 역사과 교육과정 시안 검토 공청회'(2015.8.)	'2015 개정 교육과정'(교육과정 고시문)(2015.9.)
대인관계능력	역사적 이해	역사적 이해	역사 사실 이해	역사 사실 이해
비판적 사고력	역사적 분석과 해석	역사적 분석과 해석	역사 자료 분석과 해석	역사 자료 분석과 해석
정보처리·활용능력 및 의사소통 능력	역사 정보(처리)·활용 탐구 및 의사소통	역사 정보 활용 탐구 능력 및 의사소통 능력	역사 정보 활용 및 의사소통	역사 정보 활용 및 의사소통
문제해결력 및 의사결정	역사적 문제해결 및 역사 의식에 기초한 의사결정	역사적 문제해결력과 역사 의식에 기초한 의사결정	역사적 판단력과 문제 해결 능력	역사적 판단력과 문제 해결 능력
시민의식	정체성	정체성	정체성과 상호존중	정체성과 상호존중

* 출처: 김성자(2016: 353)

66) 본 절의 내용은 이승미 외(2019), 「2015 개정 교과교육과정의 역량 및 기능의 체계화 연구」, 한국교육과정평가원 연구보고 CRC 2019-5의 「II장 2절. 교과 교육과정에서 역량 도입의 필요성과 제시 방식」, 「III장 2절. 교과 교육과정에서의 역량·기능의 개발 실태」, 각 절에서 필자가 집필한 역사과에 해당하는 부분을 일부 제시한 것임.

67) 2015년에 고시된 '동아시아사', '세계사' 교육과정 '성격' 부분에 제시된 역사과 교과 역량은 "역사 사실 이해, 역사 자료 분석과 해석, 역사 정보 활용 및 의사소통, 역사적 판단력과 문제 해결 능력, 정체성과 상호존중"(교육부, 2015b:194; 교육부, 2015b:206-207)이며, 2018년에 고시된 고등학교 '한국사'와 중학교 '역사' 교육과정에도 동일한 방식으로 제시되어 있다.

역사과 교과 역량 개발의 출발점을 ‘미래 핵심역량 개발을 위한 교과교육과정 탐색’으로 설정한 김성자(2016: 358)의 경우 “역사과 핵심역량 선정은 총론에서 제시한 범교과적 일반 역량 가운데 사회과와 관련이 큰 역량을 추출하는 방식으로 선정된 사회과(역사) 역량에 토대를 두고 있다”고 전제하되, 교육과정 시안 개발 과정을 거치면서 애당초 설정한 사회과 역량에 대해 역사과의 관점에서 수정이 이루어졌다는 점을 지적하였다. 이와 같은 수정의 흔적은 세 번째 역량을 제외한 나머지 역량 모두에서 드러난다. ‘대인관계능력’이 ‘역사 사실 이해’로, ‘비판적 사고력’이 ‘역사 자료 분석과 해석’으로, ‘의사결정’이 ‘역사적 판단력’으로, ‘시민의식’이 ‘정체성’으로 대체되었다.

또한 기초 연구 중에서 비교적 초기 단계에 속하는 진재관 외(2013)의 경우, 기존 역사 교과 고유의 사고력 특성으로 강조되는 역사 자료 분석 능력, 당대 사회 및 인물의 상황을 고려하는 맥락적 사고를 바탕으로 역량 위계화를 시도하면서, 교과 역량 개념을 탐색하였다는 점에 주목할 수 있다. 비록 교육과정 문서 수준에서 교과 역량의 위계화로 이어지지 못했지만, 교과 역량 수준을 초등학교급과 중등학교 급으로 구분하려는 시도가 나타난 다음의 사례에서 교과 역량과 역사적 사고력 사이에 긴밀한 연관이 존재한다는 점을 확인할 수 있다

<표 2> 우리나라 초·중등 학교급에 따른 역사과 교과 역량 위계화 사례

역사과 핵심역량의 학교급별 위계화		
영역	역사적 분석과 해석	
역사	초 등	<ul style="list-style-type: none"> · 역사적 문제를 해결하기 위해 관련된 정보를 찾고 그 정보는 역사적 자료에 기초하여 구성된 것임을 이해하는 능력 · 제시된 자료를 읽고 인물 행위의 이유와 행위 결과를 증거에 기초하여 추론하는 능력 · 특정 시대 사람들의 행위에 영향을 미치고 행위를 제약하였던 독특한 가치관(문화: 예를 들면 유교 문화) 고려하는 맥락적 사고 등을 통해 자료나 정보를 논리적으로 연결하고 역사적으로 개연성 있게 역사 지식을 구성할 수 있는 능력 · 역사적 설명에 포함되어 있는 특정 시기의 역사적 개념을 이해(귀족, 양반 등), 역사 분석적 용어(이유, 원인, 결과 등)를 사용하여 역사(내러티브)를 설명할 수 있는 능력 · 다수의 역사적 해석(내러티브)의 존재 가능성을 이해할 수 있는 능력
	중 등	<ul style="list-style-type: none"> · 스스로 역사적 문제를 제기하고 해결하기 위해 관련된 다수의 자료나 정보를 찾고 자료나 정보 사이의 관련성을 분석할 수 있는 능력(자료들 사이의 시간적 관계, 인과적 관계, 혹은 의견 경합이나 차이 등 분석) · 자료들을 비교, 분석, 확증하여 하나의 역사적 사건들의 원인과 결과를 증거에 기초하여 추론하는 능력 · 여러 역사적 사건들 사이의 관련성을 인과적으로 추론할 수 있는 능력 · 사건에 영향을 미쳤던 문화, 제도, 구조 등을 고려하는 맥락적 사고를 통해 자료나 정보를 논리적으로 연결하고 역사적으로 개연성 있게 역사 지식을 구성할 수 있는 능력 · 역사적 설명이 생산되는 과정에 대한 이해를 바탕으로 서로 다른 역사적 설명의 가능성을 이해하고 비교·분석할 수 있는 능력

출처: 진재관 외(2013: 110-112)의 일부 제시. 진재관 외(2013)는 김현미(2013)의 역사 영역 위계화 내용을 수정 보완한 것임을 밝히고 있음. 볼드체는 연구자의 강조임.

<표 2>에 제시된 교과 역량인 ‘역사적 분석과 해석’에서 초등학생의 경우 “다수의 역사적 해석(내러티브)의 존재 가능성을 인정하는 이해”를 학습목표로 한다면, 중·고등학교의 경우 서로 다른 역사적 설명의 가능성을 이해할 뿐만 아니라 이를 비교 분석할 수 있는 수준에 이르는 것을 목표로 설정하고 있다(박주현 외, 2017: 32). 무엇보다도, ‘역사적 분석과 해석’의 학교급 별 능력을 살펴보면, 범교과 차원에서 강조되는 자료 분석 능력이라기보다는 오늘날과 현저하게 다른 과거가 남긴 자료에서 경쟁하는 관점의 존재를 인식하고 이를 맥락적 사고를 통해 비교 분석하는 교과 특유의 역사과 교과 역량 설정의 중심에 두려는 시도가 있었으

며, 그 흔적은 역사과 교과 역량별로 제시된 ‘하위 요소’에서 찾아볼 수 있다. 교육과정 시안을 마련하기 위해 수행된 진재관 외(2015)에서는 교과 역량의 의미뿐만 아니라 각각의 교과 역량을 이루는 하위 요소가 다음과 같이 제시되어 있다.

<표 3> 역사과 교과 역량의 하위 요소

핵심 교과 역량 요소	의미	하위 요소
역사 사실 이해	과거의 사건, 인물, 구조, 변화 등에 대한 지식을 습득하고 중요한 역사 용어나 개념을 이해하는 능력을 의미한다.	· 중요한 과거 사실을 기억하고, 역사 용어나 개념 이해하기 · 역사 사건 간의 관계, 역사의 연속성과 변화 및 발전 이해하기
역사 자료 분석과 해석	역사 자료를 읽고 이를 비판적으로 검토하여 역사 지식을 구성하는 능력을 의미한다.	· 역사 자료에 담겨있는 주요 내용 분석하기 · 역사 자료의 시대적 배경과 사회적 의미 해석하기
역사 정보 활용 및 의사소통	다양한 매체를 통해 얻은 역사정보를 분석, 토론, 종합·평가하는 능력을 의미한다.	· 사극이나 역사 소설 등에 나타나는 역사 정보를 비판적으로 분석하기 · 역사적 쟁점을 둘러싼 다양한 관점을 인식하고 토론하기
역사적 판단력과 문제 해결 능력	과거 사례에 비추어 오늘날의 문제를 해결하는 능력을 의미한다.	· 당시의 상황을 고려하여 역사적 사실이나 행위의 적절성 판단하기 · 오늘날의 문제를 역사적으로 검토하여 질문을 선정하고 해결 방법 모색하기
정체성과 상호존중	우리 역사와 세계 역사에 대한 이해를 바탕으로, 우리의 관점에서 오늘날 요구되는 역사의식을 함양하고 타인을 이해하고 존중하는 태도를 갖는 능력을 의미한다.	· 우리 역사에 대한 자긍심을 갖고 주인의식과 책임의식 갖기 · 우리와 타인이 겪은 역사적 경험의 공통점과 차이점을 이해하고 상호 존중하는 태도 갖기

출처: 진재관 외,(2015: 26-27)

<표 3>의 ‘의미’에 제시된 내용을 상세화한 ‘하위 요소’를 살펴보면 시대적 배경과 사회적 의미 해석, 당대 상황 속에서 행위의 적절성 판단 등과 같이 역사 교과 고유의 탐구 능력에 주목하고 있음을 알 수 있다. 다만 교육과정 문서에 역사과 교과 역량이 최종적으로 제시된 형태는 교과와 ‘성격’ 란에 ‘의미’ 부분만 간략하게 언급되는 것으로 그쳤으며, 기초 연구 단계에서 마련한 교과 역량의 ‘하위 요소’가 역사과에서 지향하는 교수학습 방향으로 구체화되지 못한 한계를 지적해야 할 것이다. 즉 각각의 교과 역량이 어떤 방식으로 역사 교과가 추구하는 학습자 상의 큰 그림과 연관되는 지에 대해서는 파악하기 어려우며, 실제 교과 학습 주제를 구조화할 때 교과 역량이 기능할 수 있는 역할이 무엇인지도 명확하지 않다.

또한 교육과정 시안 개발 단계에서는 지식·이해와 핵심역량(문해력)을 함께 명시하는 성취 기준 체제를 개발할 뿐만 아니라 “주제별 연계가 가능한 범교과적 핵심역량과 연계될 수 있는 교과 고유의 핵심역량을 상세화함으로써 영역 보편적 핵심역량과 영역 고유의 핵심역량 간의 관계를 구조화”(진재관 외 2013: ii) 하는 것을 제안했으나, 교과 핵심역량의 설정이 역사과 교육과정 체계에 전환을 가져왔다기보다는 ‘부가적인’ 차원으로 덧입혀지는데 머물렀다고 할 수 있다(박주현 외, 2016: 86).

종합하면, 교과 역량과 핵심역량 간 관계 설정의 필요성은 제기되었지만 그 방향성에 대해서는 충분한 논의가 이루어지지 못했으며, 교과 특성을 반영하여 역량의 하위 요소를 구성하려는 시도 또한 체계적으로 이루어졌다고 보기 어렵다. 그 결과 역사과 교수학습 방향을 이끄는 조직자로서 교과 역량의 역할 또한 모호한 상태로 남았다고 할 수 있다.

또한 교과 역량의 평가를 고려한다면, 교과 역량 별로 학생들이 성취하기 기대하는 수준의 위계화가 요구된다. 특히 각 교과 역량을 구성하는 하위 요소가 평가 요소로 작용할 수 있도록 구조화될 필요가 있으며 그 구체화 방향은 교과 역량 함양을 목표로 수업에서 학습 활동을 구성할 때 그 달성도를 파악할 수 있는 기준 설정에 기여할 수 있어야 한다. 다음 절에서는 이와 같은 문제를 염두에 둘 때 역사과 교과 역량을 설정하는 방식에 시사점을 줄 수 있는 독일의 헤센 주와 베를린 주의 사례를 소개하고자 한다.

III. 독일 교과 교육과정에서 역사과 역량 구체화 방식⁶⁸⁾

역량기반 교육의 중요성에 동의한다고 하더라도 국가마다 핵심역량을 교과 교육과정에 반영하는 형태는 다양하다. 이 글에서 소개하는 독일 헤센 주와 베를린 주의 경우, 총론 수준에서 핵심역량을 제시하되, 각 교과에서 지식의 습득 뿐만 아니라 이를 적용하고 활용하며 소통하는 방향으로 교수학습을 재구성할 수 있도록 큰 방향만 제공하고 있다. 특히 “범교과적 주제에 해당하는 역량을 교과에 침투시키려는 목적을 배제하고 (...) 교과 교육이 낮은 수준의 지식의 암기에서 벗어나 실제 [지식의] 활용과 미래 사회에의 참여와 발전으로 이어질 수 있도록 실질적인 기능 및 성취기준으로 작용하는 도구로 [역량이] 도입”(이승미 외, 2019: 196) 되었다는 점이 주목할 만하다. 다음에서는 독일 헤센 주, 베를린 주 순서로 주 단위 교육과정에 제시된 역사과 역량을 살펴보겠다.

우선 독일 헤센 주의 역사과 역량은 다음과 같이 제시되어 있다.

<표 4> 독일 헤센 주 역사과 역량의 종류

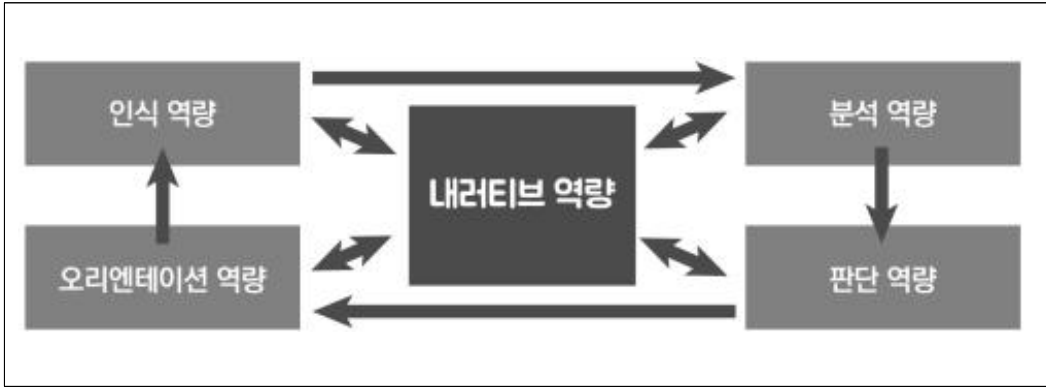
교과 역량	의미
연속성과 변화에 대한 인지 역량	현재 학습자를 둘러싼 환경도 역사적으로 형성된 것이라는 것을 깨닫고 전수돼온 역사에 대해 스스로 문제를 제기하는 능력
연속성과 변화에 대한 분석 역량	사료를 조사하고 사료에 기초하여 과거를 가능한 한 다양한 방식으로 재구성하는 능력
연속성과 변화에 대한 판단 역량	역사적 사건과 전개에 대한 판단에 이르기 위해 일관되고 타당한 추론을 하는 능력
시간 경험을 위한 오리엔테이션 역량	학습자 자신의 세계관을 수립하기 위한 의미를 역사를 통해 살펴보는 능력

출처: Hessisches Kultusministerium(2011fa 14-15) 내용을 재구성하여 표로 제시

독일 헤센 주의 4가지 역사과 역량을 아우르는 메타적 역량은 ‘내러티브 역량’이며([그림 1] 참조), 역량학습의 핵심으로 내러티브를 강조하는 독일 역사교육계의 흐름(고유경, 2017: 63)⁶⁹⁾이 반영된 것으로 보인다.

68) 본 절의 내용은 이승미 외(2019) 2015 개정 교과교육과정의 역량 및 기능의 체계화 연구, 한국교육과정평가원 연구보고 CRC 2019-5의 ‘IV장. 외국 교육과정의 역량 반영 사례 분석’의 ‘2절. 교과 교육과정에서의 역량의 구체화 방식’에서 필자가 집필한 역사과에 해당하는 부분을 일부 제시한 것임.

69) 내러티브 역량을 바탕으로 역사과 교과 역량을 구성하는 방식은 ‘가우치 모델’에서도 찾아볼 수 있으며, ‘가우치 모델’의 경우, 내러티브 역량을 상위범주로 두고, 하위범주로서 시간변화 인식역량, 사료역사서술 이해역량, 역사해석역량, 시간경험을 위한 지향역량을 배치하였다(고유경, 2017: 63).



출처: Hessisches Kultusministerium(2011a: 15)

[그림 1] 독일 헤센 주 역사과 역량의 네 가지 영역

역사과 역량의 네 가지 영역이 유기적으로 연관되는 방식은 다음의 설명에서 확인할 수 있다.

학교역사 학습은 학습자가 갖고 있는 기존의 사고 및 이미지와 연결되어 있다. 과거와 학습자의 관계는 과거가 남긴 것에 대한 학생의 인지에서부터 시작되며, 이는 학습자로 하여금 역사에 대해 질문 하도록 자극한다. 이와 같은 인지는 사실 분석, 객관적 판단, 더 나아가서 가치 판단으로 이어진다. 이와 같이 성찰된 역사의식은 다시 역사적 변화에 대한 인지를 가능하게 하며, 역사에 대한 새로운 질문을 이끌어내게 되는 것이다. 학습자는 역사 학습의 각 단계에서 내러티브 역량을 훈련하게 되는데, 즉 오늘날 접하는 주어진 역사를 이해하고 의미 있는 방식으로 자신의 역사를 구성하며 스스로 이야기할 수 있는 능력이 그것이다. 이러한 측면에서 내러티브 역량은 역사과 4개 역량영역의 메타 역량이라고 할 수 있다(Hessisches Kultusministerium, 2011a, 14).

요컨대 역사적 사고의 본질적인 특성을 ‘내러티브성’으로 개념화하고 이를 학생의 삶의 지향(orientation)과 연결시키는 방식은 역사 탐구를 통해 과거-현재-미래의 시간성 속에서 자신의 위치를 성찰하는 실천적 함의를 갖는다고 할 수 있다. 또한 [그림 1]에서 제시하였듯이, 네 가지 교과 역량이 일관된 연결 구조를 갖고 있으며, 각각의 역량과 ‘내러티브 역량’과의 상호관계성이 두드러진다.

우리나라 역사과 교과 역량의 경우에도 ‘역사 자료 분석과 해석’, ‘역사 정보 활용 및 의사소통’과 같은 역사 탐구의 방법론적·절차적 측면과 더불어, ‘역사적 판단력과 문제해결’, ‘정체성과 상호존중’과 같은 실천적·가치 지향적 측면이 교과 역량에서 유사한 비중을 이루고 있다. 다만 우리나라의 경우 역사학습을 통해 학생들이 달성하기 기대하는 목표로서 교과 역량 전반을 관통하는 ‘메타’ 역량을 두고 있지 않으며, 각각의 교과 역량 간의 관계 설정 또한 제시하지 않고 있다.

독일 헤센 주의 교육과정 체계 전반에 따라 역사과 교과 역량 또한 학교급을 마치는 단계에서 달성하기 기대하는 능력, 일종의 교육과정 기준으로 구체화되며 10학년 말에서 성취하기 기대하는 역량 수준은 다음과 같다.⁷⁰⁾

70) 초등학교급에서는 별도로 역사 교과 역량 네 가지 영역에 따라 달성하기 기대하는 능력 수준에 대해 제시되어 있지 않으며, 초등/중등 교육과정 기준 대조표에서 초등학교급에는 교과를 가로질러 적용되는 ‘공통역량’인 ‘지식과 기술의 습득’, ‘의사소통’, ‘평가’ 영역별로 일종의 교육과정 기준이 제시되어 있다.

<표 5> 독일 헤센 주 역사과 역량 수준의 구체화(사례)

교과 역량	달성하기 기대하는 역량 수준
연속성과 변화에 대한 인지 역량	<ul style="list-style-type: none"> • 과거와 현재의 증거 및 역사문화적 서술에 바탕을 두고 사실에 입각하여 추정한다. • 사례별로 과거의 인간, 현상, 사건, 유물에 대하여 목표에 적합하고 문제를 규명하기 위한 질문을 던진다. • 문제 해결을 위한 정보를 스스로 획득한다. • 학습의 결과를 통합하면서 자신의 학습 과정을 성찰한다.
연속성과 변화에 대한 분석 역량	<ul style="list-style-type: none"> • 문서 자료, 시청각 자료, 유물 자료를 조사하는 전략을 적용한다. • 학습자 스스로의 언어로 사료와 역사 서술의 내용을 재구성한다. • 역사 분석 대상의 기능과 의미를 기술한다. • 서로 다른 종류의 자료가 갖는 형식적 특성을 그 인식적 가치의 관점에서 구분한다. • 과거와 현재의 증거를 바탕으로 변화에 대해 기술한다. • 사료와 역사 서술에서 사실적 진술과 주관적 평가를 구분한다. • 역사적 증언의 특성을 확인하고, 증언을 생성한 저자들(증인들/동시대 증인, 역사가, 언론인 등)의 의도를 파악한다.
연속성과 변화에 대한 판단 역량	<ul style="list-style-type: none"> • 시대 개념의 구체적인 사례를 들고 이를 판단하며 그 개념이 갖는 구성성을 설명한다. • 나아가 기원, 전환점, 종점 같은 역사 발전의 중요한 지점들을 설명한다. • 동기, 원인, 결과의 차이를 그 관계를 염두에 두어 구분한다. • 역사적 시간 개념, 예를 들면 진보, 회귀, 연속성과 변화, 개혁과 혁명 등을 사용하여 역사적인 사실을 판단한다. • 역사적 맥락에 비추어 개인과 집단의 동기 및 행위의 이유를 설명하고, 그 결과를 평가한다. • 역사적 사례를 기반으로 서로 다른 시기 혹은 문화를 기준을 갖고 비교하고 왜 시기에 따라 혹은 문화에 따라 다른 결과가 나타났는지 판단한다. • 역사적 사건 및 사건 간의 관계, 그것이 오늘날 끼친 영향에 대해 사실적으로 진술함으로써 스스로 역사적 판단을 내린다.
시간 경험을 위한 오리엔테이션 역량	<ul style="list-style-type: none"> • 역사에 대한 자신의 입장, 편견, 태도, 해석들, 가치 기준을 역사 수업에서 비판적으로 질문하고 평가한다. • 자기 자신의 가치, 과거와 현재의 가치, 가치 판단의 기준을 비판적으로 서로 관련짓고 대조한다. • 사례를 들어 자기 삶의 현실을 구성하는 역사적 조건에 대해 설명한다. • 오늘날의 정치적·경제적 갈등과 역사적 사건 간의 관계를 설정하고 역사적 행위자의 선택을 비교·평가한다. • 현재에 대처하고 미래를 구체화할 수 있도록 선택된 영역에 적절한 역사적 사례를 연결한다. • 역사적 사례를 자신의 언어로 요약하고 여기에서 나타난 관점들을 평가한다.

출처: Hessisches Kultusministerium(2011fa 20) 내용을 재구성하여 표로 제시

독일 헤센 주 교과 역량의 네 가지 영역별로 학생들이 달성하기를 기대하는 기준의 제시 방식을 살펴보면, 역사 연구에 결부되는 주요한 개념적 도구, 즉 역사적 증거의 위상, 변화 및 지속과 같은 시간 개념, 인과 관계 등에 대해 다루는 능력을 중시하는 것을 알 수 있다.

독일 베를린 주의 경우, 역사과 역량은 ‘해석하기’, ‘분석하기’, ‘방법론 적용하기’, ‘판단과 오리엔테이션’이라는 네 가지 영역과 이들 네 가지 영역을 기반으로 한 ‘표현-역사적으로 이야기하기’로 구성되어 있으며, 각 역량의 의미는 <표 6>과 같이 정리할 수 있다.

<표 6> 독일 베를린 주 역사과 역량의 종류

교과 역량	의미
해석하기	과거 사건들은 사람마다 다르게 고려되고, 설명되고 판단된다는 것을 인지한다. 사료에 나타난 다양한 관점을 조사하고 비교하며 항상 검증된 지식, 반영된 가치를 기반으로, 역사 내러티브나 역사 서술에 입장 표명하기
분석하기	과거에 대한 기존 역사 서술에 비판적인 입장을 취하고 조사하며 토론한다. 상상된 과거, 단순히 받아 들인 과거, 거짓된 역사 사실 사이의 차이를 명확하게 구분하고 해석과 연관이 있는 역사적 판단 및 의도들을 인지한다. 전문가들의 역사 서술에 대해 고려하는데 특히 역사문화의 대중적인 표현(예: 영화, 기념물, 회화, 만화, 인터넷 프리젠테이션)에 대해 고려한다.

교과 역량	의미
방법론 적용하기	과거에 대해 질문할 때 다양한 장르의 사료를 분석하고 미디어 프리젠테이션 뿐만 아니라 사실적인 텍스트 기술에 대해 평가한다. 역사 정보를 수집하고 정리하고 평가하며 그 결과를 듣는 사람에게 적합한 방식으로 발표한다. 특히 도서관, 박물관, 기념관, 인터넷 자료를 활용하여 독립적으로 조사한다.
판단과 오리엔테이션	과거와 그 해석에 대한 합리적 판단을 기른다. 오늘날의 관점에서 나온 개인적인 가치 판단과 사실적 판단을 구분한다. 이와 같은 판단을 자신의 삶과 관련시키고 이러한 판단에 기반하여 자신을 표현하고 현재와 미래에 대한 지향 속에 자신을 위치시킨다. 과거와 대면했을 때 인권에 기반하여 정치적·문화적 정체성을 형성한다.
표현-역사적으로 이야기하기	앞에 서술한 네 가지 역량영역을 고려하여 역사적 사실에 대한 지식을 토대로 연대기준으로 배열하고 원인과 결과에 따라 연결한다. 역사적 연관성을 의미 있게 기술하고, 이야기하고, 근거를 제시한다. 과거에 대한 서술의 신뢰성과 적합성을 분석하고 토론하고 판단한다.

출처: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie(2015: 4-5) 내용을 재구성하여 표로 제시

베를린 주의 교과 역량에서는 역사 내러티브에 대한 강조, 학습자 오리엔테이션 형성을 통한 역사의식의 발전에 초점을 두는 경향을 확인할 수 있다. 특히 역사 내러티브의 구사라는 중심을 향해 ‘해석-적용-분석-판단 및 오리엔테이션’이라는 네 가지 영역이 연계되어 있다는 점에 주목할 필요가 있다([그림 2] 참조).



출처: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie(2015: 4)

[그림 2] 독일 베를린 주 역사과 역량

우리나라의 경우 역사과 교과 역량을 아우르는 상위 개념이나 중핵적인 아이디어를 설정하지 않은데 비해, 독일 베를린 주의 경우 앞서 기술한 헤센 주와 유사하게 역사의 내러티브성에 초점을 맞추어 교과 역량이 구조화되어 있다. 한편 역사 교과목의 목표를 기술한 부분에서는 ‘역사의식’에 대한 강조가 드러나는데, 그 세부 내용은 다음과 같다.

학습자는 과거, 현재, 미래를 구별하고, 역사 사건들을 올바르게 배열한다(시간의식)
 학습자는 실제로 일어난 것과 단순하게 수용된 혹은 허구적인 것을 구별한다(현실의식)
 인간의 삶 또는 공존의 상황과 조건이 길고 짧은 시간(시기 혹은 시대)에 따라 변화한다는 것을 인지하며, 거의 변하지 않거나 전혀 변하지 않는 상태 혹은 전통이 있다는 점 또한 인지한다(변화 의식).

출처: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie(2015: 3)

역사학습의 목표로서 역사의식에 초점을 맞추고, 그 하위 요소를 3가지로 구분한 것은 독일 노스트라인-베스트팔렌 주의 역사과 역량 모델에서 규정한 역사학습의 목표와 유사하다⁷¹⁾는 점에서 독일 역사교육 전반의 흐름과 궤를 같이한다고 볼 수 있다. 이와 더불어 역사적으로 사고하는 능력이 연령에 따라 진전된다는 점을 명시적으로 선언하는 점에 주목할 필요가 있는데, 그 방향성에 대해 점차 중층적이고 종합적으로 과거에 대한 역사 내러티브를 이야기할 수 있게 된다는 점을 강조하고 있다(Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2015: 3).

이를 구체적으로 살펴보면, ‘해석하기’, ‘방법론 적용하기’ 역량의 경우 3가지 범주별로 학생 수준별 상세화를 시도하고 있으며, ‘분석하기’, ‘판단과 오리엔테이션’, ‘발표-역사적으로 이야기하기’의 경우는 범주 구분 없이 학생 수준별 기대역량을 등급화하고 있다. ‘해석하기’ 역량의 ‘자료 조사하기’, ‘역사적 연속성과 변화 조사하기’ 범주에 따라 학생 수준별로 성취되어야 할 기준을 상술하면 다음과 같다.⁷²⁾

<표 7> 독일 베를린 주 역사과 역량 수준의 구체화(사례)

교과 역량	해석하기/ 분석하기/ 방법론 적용하기/ 판단과 오리엔테이션/ 발표-역사적으로 이야기하기		
대영역	자료 조사하기 / 역사적 관점에서 과거 인간 행위의 의미 파악하기/ 역사적 연속성과 변화 조사하기		
소영역	없음		
역량 구체화		자료 조사하기	역사적 연속성과 변화 조사하기
	D	자료와 오늘날의 역사 서술 간의 차이점을 설명한다. 자료에 나타난 과거의 기술에는 언제나 단절이 존재한다는 것을 인지한다.	(이전-이후-오늘날 등) 구체적인 측면에서 역사적 연속성과 변화에 대해 기술하고 그 원인에 대해 질문한다. 인간 삶에서 역사적 변화가 갖는 중요성에 대해 토론한다.
	E	자료의 진술 능력을 그 특징(증인, 사건과의 시간적 간격, 관점)에 입각하여 비교하고 근거를 제시한다. 사회적, 종교적·세계관적, 문화적, 인종적, 정치적, 젠더적 관점에서 자료 저자의 관점을 서술한다. 서로 다른 자료 저자가 동일한 역사적 사실에 대해 갖는 서로 다른 관점을 비교하고 토론한다.	역사적 연속성과 변화를 과거 개인/집단의 관점에서 판단한다.
	F	사실들을 비교하고, 서로 다른 집단이 갖는 가치의 표현으로서 서로 다른 관점에 대해 토론한다.	역사적 변화의 영향을 다양한 층위(예를 들어 사회적·종교적·이념적·문화적·경제적·생태적·정치적·젠더적)에서 서술하고 조사하며 판단한다.
	G	다양한 집단의 가치의 표현으로서 서로 다른 관점을 설명한다. 다양한 역사적 집단의 이해관계와 목적의 근거를 제시한다.	역사적 변화를 그 기준에 따라 그리고 개인/집단의 관점에 따라 비교하여 조사하고 토론하고 판단한다.(예: 진보, 회귀, 흥망)
H	자료 종류에 따른 진술 능력을 조사하고 토론한다. 자료 저자의 숨겨진/공개된 의도에 대해 설명하고 판단한다.		

밑줄: 교과 역량, 대영역, 소영역 중에서 교과 기능으로 제시한 항목을 표시함

71) 역사학습의 목표는 ‘성찰적 역사의식의 발전을 지원’하는 것으로 설정되어 있으며, 역사의식의 3요소를 시간의식(과거-현재-미래), 현실의식(실제-허구), 역사성의식(연속성-변화)으로 규정한다(고유경, 2017: 65).

72) 역사 교과는 7학년부부터 가르치며, 중등교육 I 단계를 마치는 10학년까지 학생의 수준을 D부터 H까지 5단계로 구분하여 수준별 진보 단계를 제시하고 있다.

출처: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie(2015: 16-17) 내용을 재구성하여 표로 제시

제시된 ‘해석하기’ 역량 사례에서 주목할 점은 하위 영역 명칭에서 드러나듯이 ‘사료’, ‘과거 인간 행위의 의미’, ‘역사적 연속성과 변화’와 같이 역사 연구의 방법론적 특성을 기준으로 역량 수준의 상세화가 이루어졌다는 점이다. 이와 같은 역사 방법론, 절차적 지식의 영역은 독일에서 역사 교과 역량의 이론화에 기여한 FUER 모델과 견주어보면 ‘역사적 방법 역량’에 상응한다고 할 수 있다. 특히 ‘사료 조사하기’ 하위 영역의 경우, 사료 저자의 숨겨진 혹은 공개된 의도를 비판적으로 분석하는 능력을 중시하고 있는데, 이는 FUER 모델의 ‘방법역량’의 하위 범주인 ‘재구성 역량’과 ‘해체 역량’을 상기시킨다.⁷³⁾

‘역사적 연속성과 변화 조사하기’ 영역의 경우 또한, 시간성 속에서 변화하는 것과 지속되는 것을 탐구하는 역사 연구의 본질적 특성에 기반하고 있으며, 특히 수준 심화의 양상이 구체적으로 드러나는 점에 주목할 만하다. 예를 들면, D단계에서 일정한 시간 기준점을 중심으로 지속된 것과 변화한 것을 기술한다면, E단계에서는 연속성과 변화를 역사적 개인/집단의 관점에서 설명하고, F단계에서는 역사적 변화의 영향을 사회적, 종교적, 이념적 등 다양한 층위에서 판단하며, 가장 상위인 G단계에서는 ‘진보, 회귀, 흥망’과 같은 역사적 변화에 대한 의미 부여의 상대성에 대해 토론할 것이 기대된다.

이와 같은 ‘역량의 등급화’에 대해서는 독일 역사교육계 내에서 일관된 지지를 받고 있지 않은 것으로 알려져 있다. 독일 노스트라인-베스트팔렌 주의 역사과 역량 모델을 분석한 고유경(2017)에서는 중등 I 단계에서의 ‘방법 역량’의 학년별 진보 단계를 소개하면서 ‘역량의 등급화’에 대해 찬반 의견이 대립하고 있다는 점을 강조하였다. 역량의 등급화에 대한 회의적인 입장으로 판델의 사례를 들었는데, 그 내용은 다음과 같다.

그는 ‘이해한다’, ‘설명한다’와 같은 역량을 어떻게 나눌 수 있느냐고 반문한다. 판델은 학생들이 학년별로 단계적으로 역량을 취득하는 것을 “사과를 3등분하여 2년마다 한 쪽씩 먹음으로써 졸업 즈음에야 사과 1개를 온전히 먹은 일”에 비유한다

출처: 고유경(2017: 67)

물론 베를린 주의 경우 학년이 아닌 학생의 수준과 진로를 고려하여 단계적으로 교육 내용을 적용해가는 ‘수준 단계 모형(Niveaustufenmodell)’을 설정하고 있으며(이승미, 2012: 240), <표 7>에 제시된 D~H 수준은 학생의 발달 단계에 따른 기계적 ‘처방’이라기보다는 학습자의 역사 이해가 진전되는 방향성을 포괄적으로 제시한 것에 가깝다. 독일 베를린 주의 수준별 역량 상세화 사례는 실제 수업에서 학습자의 역사 이해를 어떤 방향으로 향상시킬 것인지에 대한 목표 설정의 기준이면서 동시에 학생들의 달성 정도에 대한 평가 기준으로 기능할 수 있다는 점에서 중요한 시사점을 갖는다.

이상에서 살펴본 독일 헤센 주와 베를린 주 사례 분석에서는 역사과 교과 역량을 아우르는 중핵적인 아이디어로 역사의 내러티브 성을 설정하고 있다는 점, 역사 연구의 방법론적 특성을 기준으로 역량 수준의 상세화가 이루어진다는 점에 주목할 필요가 있다. 우리나라 교과 역량 구조화 방향을 설정할 때 내러티브 역량과 같은 교과 역량의 핵심 아이디어를 부각시켜

73) “그 [역사적 방법 역량] 하위 범주인 재구성 역량은 역사 내러티브를 만들 수 있는 능력으로, 구체적으로는 사료 비판 능력을 뜻한다. 해체 역량은 기존 역사 서술에 담긴 서술자의 의도를 비판적으로 분석할 수 있는 능력을 의미한다.”(고유경, 2017: 62).

서 역량 간 관계를 구조화하고, 교과가 추구하는 학습자 상으로 초점화할 수 있을 것이다. 교과 역량의 평가 방향 설정의 경우, 역사과 고유의 사고력 발휘에서 핵심적인 사료 비판 능력, 역사적 증거 개념에 대한 이해, 연속성과 변화에 대한 이해와 같은 측면에서 역량의 위계화를 모색해야 할 것이다.

IV. 역량 도입에 따른 평가 방향의 변화와 역사교육 연구의 과제

2장에서 검토한 역사과 교과 역량은 교과 내부의 시각에서 보았을 때 교과 고유의 특성을 바탕으로 역사과가 지향하는 교수학습 및 평가 방향 설정의 조직자로 구조화되지 못한 한계를 지닌다. 흥미로운 점은 교육과정 연구자들의 경우, 정책적으로 핵심역량의 함양을 교육의 목표로 설정할 때, “학생 역량 함양을 위한 교수·학습과 평가가 분과 학문적 접근, 개별 교과 중심의 접근으로 충분히 가능한 것인가?”(임유나·홍후조, 2017: 49) 라는 문제를 시급하게 다루어야 할 과제로 간주한다.

2015 개정 교육과정에서 역량 평가가 이루어지는 유형과 특징은 Gordon 외(2009)가 구분한 유형 2, 3, 4의 문제점⁷⁴⁾을 모두 갖고 있으므로 개선해야 할 대상이라는 주장이 그 전형적인 사례이다. 즉 “교과 역량을 별도로 제시하여 핵심역량이 아닌 교과 역량에 초점이 놓이고 있는 점, 전통적으로 강력하게 지식중심 교육이 이루어져 온 점, 분과학문적 기반의 교과 교육과정이 여전히 교과통합적 역량 교육 실천을 담보하지 못한다는 점”(임유나·홍후조, 2017: 49)에서 문제라는 것이다.

‘역량기반 교육과정 운영과 교수학습 실행, 평가에 이르기까지 일관성을 갖추어야 한다’면, 특히 핵심역량 도입에 따른 평가 방향의 변화를 따라잡고자 한다면, 분과학문적 교과교육으로부터의 탈피가 선결되어야 할 과제인가?와 같은 질문은 교과 교육 연구에 제기하는 하나의 도전이 될 수 있다. 다음에는 이와 같은 질문에 답하는 하나의 접근으로 역량기반 교육에서 교과의 주요 개념과 인식론적 이해가 갖는 의미에 대해 검토하고자 한다. 또한 이를 바탕으로 역량 도입에 따른 평가 관점의 변화와 이러한 변화가 역사교육 연구에 제기하는 과제를 다루고자 한다.

1. 역량기반 교육에서 교과의 주요 개념과 인식론적 이해가 갖는 중요성

우선적으로 범교과역량, 일반 역량으로 불리는 핵심 역량의 함양을 교과에서 중시하는 지식이나 기능의 습득과 대척점에 놓는 경향에 대해 검토할 필요가 있다. “역량기반 교육을 구현할 수 있는 가장 타당하고 유리한 교수학습 방법은 프로젝트 학습, 문제중심의 범교과적 학습 형태”(임유나·홍후조, 2017: 49)라는 주장은 “교육과정상 교과 간 벽을 무너뜨려 핵심역

74) 정책적으로 역량 함양을 강조하고 범교과역량(일반역량, 핵심역량)을 설정한 유럽연합(EU) 국가들의 교육과정과 평가 정책을 분석한 Gordon 외(2009)에 따르면, 범교과역량들을 암시적이고 간접적으로 평가하는 ‘유형 2’[사례: 덴마크, 아일랜드, 잉글랜드 등]는 “범교과 지식, 기능, 태도가 교과/영역에 내재되었으나 일반적으로 지식과 기능으로 구성된 교과/영역에 기반을 두고 개별 기능을 평가하는 경향”이 있으며, 범교과역량이 아닌 교과특수역량을 평가하는 ‘유형 3’[사례: 독일, 이탈리아 등]은 “교육과정 문서는 교과를 통해 개발해야 할 교과특수역량을 제시하고 있으나 그들에 대한 평가 치중은 찾을 수 없으며”, 역량보다는 여전히 지식을 평가하는 ‘유형 4’[사례: 포르투갈, 리투아니아 등]는 “교육과정에 핵심역량은 소개되었으나 학교 교육은 여전히 학문 지식에 의해 제한되고 지식 평가의 논리가 지배적으로 남아 있는” 문제점을 갖고 있다(임유나·홍후조, 2017: 48).

량기반 학습을 가능하게 하는 장치를 의도적으로 설계해 줄 필요가 있다”(임유나·홍후조, 2017: 49)는 결론으로 이어진다. 이들의 주장처럼, 분과학문적 사고의 틀을 깨서 교과지식이나 학습 영역, 활동 등을 재구조하는 중심에 역량을 둔다면, 이러한 교육과정 설계를 통해 학생들이 이루는 성취의 특성이 오히려 모호해지는 결과가 초래될 수 있다.

Hipkins(2015: 19)의 경우, 호주와 뉴질랜드 교육과정이 ‘21세기 역량’, 즉 협력, 소통, ICT 리터러시, 사회·문화적 기능(skills), 시민성 함양을 지향하고 있지만, 이와 같은 역량의 성취가 ‘전통적인’ 지식 및 기능과 어떤 방식으로 연결되는가에 대한 문제는 간과되어 있다고 지적한다. 마치 핵심역량이 ‘전통적인’ 내용 대신 혹은 내용과는 별도로 평가되어야 하는 것처럼 보일 수 있다는 것이며, 그 결과 핵심역량이 [학습의 결과가 아니라] 마치 [학생이 이미 갖추고 있는] 개인적 특성인 것처럼 평가하는 식의 과도하게 단순화된 루브릭을 양산하고 있다고 진단한다(Hipkins, 2015: 19).

특정 내용과 관련되지 않는 ‘일반 역량’인 핵심역량 vs. 교과 내용과 관련되는 ‘특수 역량’인 교과 역량이라는 이항대립 구도를 설정할 때 나타나는 문제점은 지식, 기능, 가치·태도를 포괄하는 역량의 ‘총체적’ 특성을 간과한다는 점이다. 이와 관련하여, DeSeCo(Definition and Selection of Competencies) 프로젝트의 후속 연구인 OECD의 ‘Future of Education and Skills: The OECD Education 2030’(이하 OECD Education 2030)⁷⁵⁾의 진행 과정에서 역량과 관련하여 ‘지식’, ‘기능’, ‘가치·태도’ 영역(domain)별로 전문가 그룹이 수행한 검토 및 논평이 참고된다. 이 중 Young이 ‘지식’ 영역에서 제기한 문제가 주목된다.⁷⁶⁾

Young은 교육과정 조직 원칙으로서 ‘강력한 지식’(powerful knowledge) 개념을 강조하는데, 그 특징은 두 가지로 요약된다(OECD, 2016: 5). 첫째, 지식이 어떻게 생성되고(예: 워크숍, 세미나, 실험실), 어떻게 그리고 어디서 전수되는지(예: 학교, 대학)의 측면에서 전문화된 지식이다. 즉 강력한 지식은 일반 지식(general knowledge)이 아니다. 둘째, 학생들이 일상생활로부터 학교로 가져오는 경험과 차별화된다. 일상의 지식에서는 그 의미가 특정 맥락에 달려있다면 학교에서 배우는 교과 기반 지식은 여러 전문가 공동체 내에서 공유되는 의미를 담지한다.

‘강력한 지식’은 학문 기반이라는 점을 강조하는 Young은 일반적 기능(generic skills) 중심으로 교육에 접근하는 것에 대해 비판적이다. ‘사고 기능’과 같은 지적 사고과정의 중요성에 의문을 제기한다기보다는 이와 같은 기능이 교과 교육에서 교과와 분리된 별도의 대상으로 간주되는 것이 문제라고 지적한다. 학생들은 ‘화학자처럼 사고하는’ 데에서 기능을 향상시

75) OECD Education 2030은 핵심역량을 정의하는 것에 그친 DeCeCo를 넘어서 프로젝트 참여국의 교육과정 개혁, 교수학습, 평가를 지원할 수 있는 구체적이고 실행 가능성이 높은 체제를 개발하는 것을 목표로 하고 있다(이미경 외, 2016). 프로젝트 참여국의 교과교육과정 내용 맵핑(CCM)을 위하여 OECD에서는 교과별로 mapping grid를 개발하여 제공하였는데 CCM 프레임워크의 5개의 역량 범주 중 ‘기능, 가치, 태도 구인’ 범주에 속해있는 ‘협동/협력’, ‘비판적 사고’, ‘문제해결력’, ‘자기 관리’, ‘공감’, ‘존중’, ‘끈기/회복력’, ‘신뢰’, ‘학습에 대한 학습’ 역량 중 ‘비판적 사고’, ‘문제해결력’, ‘존중’ 등은 우리나라 2015 개정 교육과정 총론 핵심역량과 유사도가 높다. 이에 비해 ‘변혁적 역량 및 역량 개발’의 범주에 해당하는 ‘새로운 가치 창조하기’, ‘책임감 가지기’, ‘긴장과 딜레마 해소하기’, ‘예측’, ‘실행’, ‘반성’ 역량은 OECD 2030 프로젝트에서 특히 강조점이 두어진 역량이며, “더 나은 미래를 위하여 사회를 변화시키는 데 필수적인 것으로 고려되는 것과 학생 주도성(student agency) 개발에 있어 필수적인 역량”(이미경 외, 2018: 17)으로 특화되었다.

76) 이하 인용된 마이클 영의 주장은 OECD Directorate for Education and Skills Education Policy Committee의 ‘Preliminary Reflections and Research on Knowledge, Skills, Attitudes and Values Necessary for 2030- The Future of Education and Skills: Education 2030’(9-10 November 2016, Beijing, China)의 “Section 1: Reflections on the Knowledge Domain: School Curriculum in 2030)에 해당한다.

킬 필요는 있지만 사고 기능 일반을 배워서 화학에 적용하는 것은 올바른 방향이 아니라는 것이다.

Young에 따르면, 일반적 기능은 특정한 사례와 맥락으로부터 생성되지만 다양한 학문 영역의 이론들과는 달리, 사례들에 대한 새로운 지식을 제공하지 못한다는 점에서 미래 교육과정의 기반이 되기에 취약하다. 따라서 일반적 기능 중심으로 교육과정 조직에 접근하는 것은, “엔지니어링 문제를 해결하는 것을 배우는 엔지니어링 교육과정에서, 엔지니어가 해결하려고 하는 문제가 무엇인지에 대해 생각하는 것은 가르치지 않는 상황”이라고 주장한다(OECD, 2016: 7).

문제 해결 능력이나 사고 기능 자체를 가르치는 것이 역량 기반 교육과정의 조직 원칙으로서 부적합하다면, 무엇을 ‘학습 내용’으로 삼아야 할까? 우선 교과 내 학문적 지식에서 주요 개념에 대한 이해를 강조하고 더 나아가서 교과 배경 학문 특성에 부합하게 사고하는 것을 가능하게 하는 것이 중요하다. Young이 언급한 ‘화학자처럼 사고하는’ 생각 습관을 갖춘다는 것은 학문 분야 전문가처럼 사고하는 것을 아는 것이며 인식론적 지식이라고 불린다. 이와 같은 생각 습관은 특정 학문 분야의 구성원들이 전공 학문의 지식을 생성하고 평가하며 진전시키는 방식과 관련되며, 전문가들이 자기 분야의 복잡한 문제를 이해하고 해결하는 해석의 렌즈로 작용한다(Gurung and Hayne, 2009, Benander⁷⁷⁾, 2018: 7에서 재인용).

물론 교과 교육에서 교과의 핵심 개념에 대한 이해와 그 바탕을 이루는 학문적 지식, 탐구에 결부되는 절차적 지식과 인식론적 신념 등은 역량 교육이 정책적으로 도입되기 이전부터 지속적으로 그 중요성이 강조되어 온 것이 사실이다. 다만 미래사회 대비 역량기반 교육 개혁을 추진하는 OECD Education 2030 프로젝트의 중간 결과물⁷⁸⁾에서 개념적 이해나 절차적 지식의 역할을 조명하게 된 이유는 ‘빅 아이디어’(big idea)에 대한 관심으로 설명할 수 있다.

빅 아이디어는 여러 교과의 배경 분과학문을 아우르는 통합개념(예: 다양성, 구조, 변화, 상호작용)으로 정의되며, 통합개념에 의해 설계된 수업의 질을 결정하는 핵심적 요소(Ingram, 1979/1996)로서, 융합교육과 핵심역량 교육에서 교육과정의 조직 원리로 활용되는 중요한 개념이다. 실제 문제 상황에서의 적용 및 수행을 중시하는 역량기반 교육에서는 학생들이 배운 지식을 새롭게 접하는 맥락에 어떻게 적용해서 직면한 문제를 해결하느냐에 관심을 갖고 있기 때문에 서로 다른 맥락 사이에서 개념적 연관 관계를 학생들이 파악할 수 있도록 도와주는 빅 아이디어를 명시적으로 가르치는 것에 주목하게 된 것이다.

실제로 Benander(2018)에서는 빅 아이디어 관련 연구(Mitchell et al., 2016; Whitely, 2012; Chalmers et al., 2017)를 개관하면서 교수학습에 빅 아이디어를 도입하는 것이 학습의 깊이를 더하고 새로운 학습의 맥락에서 지식과 기능의 전이를 효과적으로 이루어지도록 한다는 점을 강조한다. 특히 교과 내 학문적 지식의 전이에서 교과 ‘주요 개념’(threshold concept)에 대한 이해가 중요하며, ‘threshold concept’는 교과 배경 학문의 빅 아이디어에 대해 학문 특성에 부합하게 사고하는 것을 가능하게 한다는 점이 강조된다.

이상의 검토를 통해 볼 때, 일부 교육과정 연구자들이 주장하듯이 “교과 역량을 별도로 설

77) 이하 인용된 Benander의 주장은 OECD Directorate for Education and Skills Education Policy Committee의 Future of Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework: A Literature Summary for Research on the Transfer of Learning (the 8th Informal Working Group(IWG) Meeting 29-31 October 20, OECD Conference Centre, Paris, France)에서 발표한 원고 초안이다.

78) Benander, R.(2018)에서는 지식의 전이 ‘transfer of knowledge’의 맥락에서 인식론적 지식(epistemic knowledge), 절차적 지식(procedural knowledge), 학문적 지식(disciplinary knowledge), 간학문적 지식(interdisciplinary knowledge)을 다루고 있다.

정하여 교과 역량에 초점이 놓이고 있는 점”이 문제가 아니며, 교과통합적 역량 교육의 실행을 역량기반 교육 개혁의 궁극적인 지향점으로 설정하는 것에는 무리가 따른다. 오히려 교과 배경 학문에서 중시되는 인식론적 이해를 바탕으로 ‘학습에 대한 학습’, 즉 교과 학습 자체의 현상에 대한 인식과 이해를 제고하는 것이 지식을 낫선 맥락에 적용하고 새로운 이해로 나아가는 역량 함양의 기반이 될 수 있다. 다음에서는 역량 도입에 따른 평가 관점의 변화 방향을 살펴보고 이와 관련된 연구 사례를 소개하고자 한다.

2. 역량기반 교육에서 평가 관점의 변화와 역사과 역량 평가의 과제

지식의 적용 능력이나 학습의 과정에 대한 평가는 습득한 지식의 보유 여부를 확인하는 ‘전통적인’ 지필평가와 대비되어, 의미있는 학습 경험 창출의 측면에서 강조되어 왔으며, assessment of learning을 넘어서 assessment for learning을 지향하는 평가 패러다임의 전환 속에서 수행평가, 형성평가, 과정을 중시하는 평가를 강조하는 흐름으로 이어지고 있다. 이와 같은 경향은 역량기반 교육이 정책적으로 도입되면서 더욱 가속화되고 있는데, 전통적인 평가 방식으로는 ‘수행성’, ‘총체성’, ‘맥락성’이라는 세 가지 속성⁷⁹⁾을 갖는 역량의 대한 평가를 진행하기 어렵기 때문이다.

따라서 핵심역량의 도입에 따라 평가 방향을 새롭게 설정할 필요가 있다. 이 때 역량 평가의 두 가지 과제는 “(1) 지식, 기능, 가치, 태도와 같은 요소들을 격리하지 않고 이들이 상호작용 속에서 평가될 수 있도록 할 것; (2) 관련성 있고 실제적 맥락의 범위에서 학습자가 핵심역량을 적용하는 모습으로부터 얻을 수 있는 정보를 통해 평가할 수 있도록 하는 것”(Pepper, 2011: 344, 임유나·홍후조, 2017: 40에서 재인용)으로 요약된다.

나아가, 호주와 뉴질랜드의 역량중심 교육과정의 도입 이후 평가의 개선 과제에 대해 제안한 Hipkins(2015: 19)의 경우, 미래 지향 교육과정에서는 지적 활동의 질을 강조하고, 학생들이 자신의 능력을 실제로 입증하는 데에서 새로운 앎을 구사할 수 있는 지 여부를 중시한다고 하였다. 여기서 실제적 입증이란 학생들이 적극적으로 새로운 지식과 기능을 활용하면서 최선의 행동을 선택하고 자신의 선택을 정당화하는 기회를 제공하는 ‘참’ 과제(authentic task)와 관련이 있다.

Hipkins(2015: 19)에 따르면, 이러한 역량중심 교육과정은 평가 방향의 변화도 요구하는데, 특히 “학생들 자신이 어떤 역량을 발휘하고 있는지에 대해 인식하는 메타인지를 보여줄 수 있는 기회의 제공, 학생들의 협력 학습 맥락에서 도출된 학습의 증거를 [교사가] 능숙하게 다루는 문제, 핵심역량의 여러 측면이 맥락에 따라 다르게 작용하는 것을 고려하여 학생들이 보여준 역량의 다양한 사례를 수합하는 문제”를 현재 교육 현장이 직면한 도전으로 보았다.

우리나라에서도 정책적으로 핵심역량이 2015 개정 교육과정에 도입됨에 따라 핵심역량의 교수학습 및 평가 방향에 대한 논의가 활발하게 이루어지고 있으며 김인숙 외(2019: 6)에서는 선행 연구를 정리하여 다음과 같이 핵심역량의 교수학습 및 평가 방향을 정리하였다.

79) 핵심역량 중에서 공동체 역량과 의사소통 역량에 대한 교실 수준 평가 방안을 모색한 이정우 외(2016: 22)에서는 선행 연구를 분석하여 역량의 본질적 속성을 ‘수행성’, ‘총체성’, ‘맥락성’으로 집약하였는데, 해당 내용 일부를 요약하여 제시하면 다음과 같다. “역량은 실제 수행 상황에서 가동되는 능력을 포함하는 개념(윤정일 외, 2017: 242)이며, 지식, 기능, 가치/태도 등을 모두 포괄하며 이러한 요소들이 유기적으로 연결되어 있는 상태를 강조하는 개념(윤정일 외, 2007: 239)이며, 사회적 맥락 내에 내재되어 있는 가치와 기준을 고려하여 발휘되는 능력(윤정일 외, 2007: 244)이다.”

<표 8> 핵심역량의 교수학습 및 평가 방향

교수학습 방향	평가 방향
<ul style="list-style-type: none"> • 학생 참여적인 수업 • 실생활 맥락 기반 • 반성적 성찰 능력 개발 • 학생-학생, 학생-교사 간 협력 • 테크놀로지 활용 • 토론, 발표, 탐구, 팀 과제 프로젝트 활용 	<ul style="list-style-type: none"> • 학생의 성장과 발달을 돕는 과정 중심 평가 • 평가 과정에서 다양한 피드백 제공 • 형성평가와 수행평가 • 다양한 유형의 평가 방법을 조화롭게 활용 • 테크놀로지 활용 • 토론, 발표, 탐구, 팀 과제, 프로젝트 활용

출처: 최수진 외(2017: 39-44) 내용을 표로 재구성

<표 8>에서 드러나듯이, 핵심역량의 교수학습 방향과 평가 방향은 유사한데, assessment of learning에서 assessment for learning으로 평가 패러다임이 전환되고 있는 맥락에서 보면 교수학습과 평가의 연계는 당연한 결과일 수 있다. 김인숙 외(2019: 6)에 따르면 평가 방법에서 형성평가와 수행평가를 강조하고 있으며, 표준화된 시험도 활용은 가능하지만 이보다는 실생활 맥락을 기반으로 하는 수행평가의 활용이 두드러진다.

그 결과 교실 수준에서 교과별 평가 방안 및 자료 개발 연구가 활발하게 이루어지고 있으며, 의사소통 역량 및 공동체 역량과 관련하여 중학교 국어과와 사회과에 대한 평가 방안을 제시한 이정우 외(2016), 교과 역량을 중심으로 교수학습과 연계된 평가 방법을 제안한 박선화 외(2018a)가 대표적인 연구이다.

특히 박선화 외(2018b)에서는 역사과 교과 역량 함양을 위한 교수학습-평가 연계 수업 설계(안) 4개가 포함되어 있는데, 각 수업에서 학습할 성취기준을 바탕으로 관련 교과 역량을 추출하여 해당 교과 역량의 하위 요소(또는 기능)를 평가하기 위한 평가기준을 마련하고, 평가기준에 따라 학생 수행의 결과물을 채점하는 기준을 구안하였다.

<표 9> ‘크리스트교 중심의 중세 유럽 문화’ 차시 교과 역량 평가 기준과 채점 기준 예시

평가 요소	평가 기준	판단(배점)	채점 기준	
내용 요소	교황권의 강화, 고딕 양식의 특성, 중세인의 생활에 미친 교회의 영향력에 대해 이해할 수 있다.	상	교황권의 강화, 고딕 양식의 특성, 중세인의 생활에서 교회의 영향력에 대해 정확하게 파악하고, 그 내용을 정확히 설명하였다.	
		중	교황권의 강화, 고딕 양식의 특성, 중세인의 생활에서 교회의 영향력에 대해 정확하게 이해하였다.	
		하	개별 사실에 대한 이해는 부족하나 중세 유럽 사회에서 크리스트교의 영향이 컸음을 파악하였다.	
교과 역량	카노사의 굴욕에 대한 사료, 샤프트르 대성당 사진 자료, 교회와 함께 하는 중세인의 삶이라는 글을 분석하고 해석하여 중세 유럽 사회의 특징을 파악할 수 있다.	상	카노사의 굴욕, 고딕 양식, 중세인의 삶에서 교회의 영향과 관련된 자료에 대한 분석을 바탕으로 중세 유럽 사회에서 크리스트교의 영향이 컸음을 설명하였다.	
		중	카노사의 굴욕, 고딕 양식, 중세인의 삶에서 교회의 영향과 관련된 자료를 분석하였다.	
		하	자료의 내용에 대한 이해가 부족하다.	
	크리스트교가 중세 유럽인의 생활에 미친 영향	크리스트교 중심의 중세 유럽 사회의 특징을 그림	상	주제에 적합한 그림을 그리고 이야기를 구성했으며, 그림과 글을 표현하는데 있어서 내용

을 그림으로 표현하고 이야기 만들기	으로 표현하고 간단한 이야기를 만들 수 있다.		연결이 잘 되었고, 창의적으로 표현되었다.
		중	주제에 적합한 그림을 그리고 이야기를 구성하였다.
		하	그림과 이야기의 내용이 주제에서 벗어나 있다.

출처: 박선화 외(2018b: 72) '③포트폴리오 평가 채점 기준'

<표 9>에서 음영으로 표시한 부분은 '크리스트교 중심의 중세 유럽 사회'에서 평가하고자 하는 교과 역량 중 하나로 '크리스트교 중심의 중세 유럽 사회의 모습을 나타낸 자료 분석과 해석'을 설정하고, 이와 관련된 '학생 활동지 1'에 대한 채점기준 '상, 중, 하'를 위계화한 것이다. '학생 활동지 1'의 질문 중 한 가지를 예로 들면 다음과 같다.

③ 교회와 함께하는 중세인의 삶

중세 사람들은 교회에서 세례, 고백, 혼인, 장례 등의 의식을 치렀다. 또 교회 예배에 의무적으로 참석하였고, 아이의 이름도 크리스트교 성인의 이름을 본떠지었다. 일하는 시간과 식사 시간 등 하루의 일과는 교회의 종소리를 기준으로 삼았고, 씨 뿌리거나 추수 같은 농사 일도 교회의 일정에 맞추어 진행하였다.

- 주진오 외, 2012, 중학교 역사1, 천재교육, 275쪽

- 위의 내용을 통해 중세 유럽 사회는 “교회를 떠나 태어날 수도 없고 죽을 수도 없다”는 속담의 의미를 설명해 봅시다.

위 활동지와 같은 자료와 질문을 제기하고 “자료의 내용을 통해 크리스트교의 영향력이 컸음을 설명하는 수준”을 ‘상’으로 설정한 것은, 일반 기능으로서의 ‘자료 분석 능력’이라고 할 수 있지만, 자료 개발자가 의도한 ‘역사 자료 분석과 해석 역량’ 평가로 볼 수 없다. 역사 수업에서 함양할 것으로 기대하는 ‘역사 자료 분석과 해석’은 역사 자료의 시대적 배경과 사회적 의미 해석으로 구체화되어야 한다. 이 때 중요한 것은 ‘과거 지배적인 규범, 가치, 세계관, 신념에 대한 고려’, 오늘날과 다른 시대 인간 사회와 문화의 가치, 세계관, 신념을 함부로 재단하지 않는 생각 습관이다. 나아가 “③ 교회와 함께 하는 중세인의 삶”이라는 ‘주어진’ 제목과 이를 뒷받침하기 위해 제시된 교과서 서술, 그리고 ‘전해지는’ 속담까지 포함하여 제시된 역사 서술이 ‘상상된 과거, 단순히 받아들인 과거’는 아닌지 비판적으로 검토할 필요가 있다.

3장에서 소개한 헤센 주 ‘역사’의 “연속성과 변화에 대한 분석하기” 역량을 ‘정치와 경제’의 “분석하기”역량과 비교해보면 두 교과가 비록 ‘분석하기’라는 일반기능 동사를 역량의 명칭으로 공유하고 있지만 학생들이 성취하기 기대하는 역량의 실질은 다르다는 것을 알 수 있다.

<표 10> 독일 헤센 주 10학년 말에서 달성하기 기대하는 “분석하기” 역량 수준: ‘역사’와 ‘정치와 경제’

역사		정치와 경제	
역량	10학년 말에서 달성하기 기대하는 성취 수준	역량	9/10학년 말 교육 표준(MSA)
연속성과 변화에 대한 분석하기	<ul style="list-style-type: none"> • 문서 자료, 시청각 자료, 유물 자료를 조사하는 전략을 적용한다. • 학습자 스스로의 언어로 사 	분석하기	... (전략) ○ 학습자는 자연 환경적, 경제적, 정치적, 사회 문화적 조건에 따른 사람들의 생활 여건

역사		정치와 경제	
역량	10학년 말에서 달성하기 기대하는 성취 수준	역량	9/10학년 말 교육 표준(MSA)
	<p>료와 역사 서술의 내용을 재구성한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 역사 분석 대상의 기능과 의미를 기술한다. • 서로 다른 종류의 자료가 갖는 형식적 특성을 그 인식적 가치의 관점에서 구분한다. • 과거와 현재의 증거를 바탕으로 변화에 대해 기술한다. • 사료와 역사 서술에서 사실적 진술과 주관적 평가를 구분한다. • 역사적 증언의 특성을 확인하고, 증언을 생성한 저자들(증인들/동시대 증인, 역사가, 언론인 등)의 의도를 파악한다. 		<p>을 설명하고, 구별하며 분류할 수 있다.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 학습자는 기본계획과 관련하여 정치적, 경제적, 법적, 사회적 문제를 스스로 구별하고, 분류하며, 문제를 해결할 수 있다. ○ 학습자는 정치적 발언에서 주관적 평가로부터 사실을 구별해낼 수 있다. <p>...(중략)...</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 경제적 의사 결정 상황에서 상충되는 목표를 설명할 수 있다. ○ 정치, 사회 및 경제 생활에서 이익 집단의 역할을 설명하고, 분류할 수 있다. ○ 학제적 혹은 네트워크적 사고를 바탕으로 정치 및 경제 분야의 문제를 해결하고자 한다.

출처: '역사' 부분은 이승미 외(2019: 136)의 <표 IV-2-역사-2>, '정치와 경제' 부분은 이승미 외(2019: 129)의 <표 IV-2-사회-3>를 1개의 표로 재구성('정치와 경제' 교육과정 출처:Hessisches Kultusministerium(2011b: 29-30))

즉 독일 헤센 주의 역사과 교육과정에서 '역량'은 일반 기능이 아니며, '연속성과 변화에 대해 분석하기'에 제시된 성취 수준은 학생들이 함양하기 기대하는 역사적 사고 개념과 관련이 깊다. 교과 역량 평가가 일반 기능 평가로 그치지 않기 위해서는 교과의 핵심 개념과 탐구 원리를 바탕으로 평가 구인을 특화하고 평가 문항을 설계할 필요가 있으며, 이를 위해서는 역사 교과의 빅 아이디어에 해당하는 핵심 개념에 대한 이해 수준의 발달과정을 탐색하는 연구가 요구된다. 이와 같은 대표적 사례로는 과학과 핵심개념을 대상으로 수행한 이기영 외(2017)가 있다.

역량기반 교육을 위한 평가 형태는 핵심 교과 지식과 교과 역량을 측정하는 대규모 수준의 지필평가 혹은 컴퓨터 기반 평가일수도 있고, 교실 수준에서 학습의 과정과 평가 연계를 고려한 수행평가일 수도 있다. 중요한 점은, 학생들이 성취하기 기대하는 역량은 "사회적 맥락 내에 내재되어 있는 가치와 기준을 고려하여 발휘되는 능력"이라는 점에서 맥락적일뿐만 아니라, 교과 영역이라는 맥락에 특정적으로 기대어 성취되는 '인지적 경향성'(Leutner et al., 2017:2)이라는 점이다. 실제 문제 상황에서의 적용 및 수행을 중시하는 역량기반 교육에서 학생들이 배운 지식을 새롭게 접하는 맥락에 어떻게 적용해서 직면한 문제를 해결하느냐에 관심을 갖고 있다면, 역량의 이와 같은 특성이 더욱 강조되어야 한다.

V. 결어

이 글에서는 2015 개정 역사과 교육과정에서 제시된 교과 역량이 교수학습 및 평가 방향을 설정하는 데 갖는 한계점을 검토하고 역량기반 교육에서 교과의 주요 개념과 인식론적 이

해가 갖는 중요성을 바탕으로 역사과 교과 역량 평가 방향을 설정하는 것의 필요성을 주장하였다.

2장에서는 2015 개정 교육과정 시안 개발 연구 진행 과정을 검토를 통해 역사 교과 고유의 탐구 능력을 교과 역량에 반영하려는 시도는 있었지만 교과 역량 별로 학생들이 성취하기 기대하는 수준의 위계화가 이루어지지 못했음을 지적하였다. 교과 역량의 평가 문제를 고려할 때 현재 역사과 교과 역량의 개념과 하위 요소가 평가 요소로 작용할 수 있도록 구조화될 필요가 있으며, 학습 활동을 통해 이루어진 성취의 달성도를 평가할 수 있는 기준 설정에 기여할 수 있어야 할 것이다. 3장에서 검토한 독일 헤센 주와 베를린 주의 역사 교과 역량 수준 구체화 방식에 주목하여, 역사과 고유의 사고력 발휘에서 핵심적인 사료 비판 능력, 역사적 증거 개념에 대한 이해, 연속성과 변화에 대한 이해와 같은 측면에서 교과 역량의 위계화를 모색해야 할 것이다.

4장 1절에서는 특정 내용과 관련되지 않는 ‘일반 역량’인 핵심역량 vs. 교과 내용과 관련되는 ‘특수 역량’인 교과 역량이라는 이항 대립 구도 속에서, 교과통합적 접근을 역량 기반 교육 개혁의 지향점으로 설정하는 것의 문제점을 지적하였다. 실제 문제 상황에서의 적용 및 수행 능력을 중시하는 역량 기반 교육에서 강조하는 문제해결력이나 비판적 사고와 같은 ‘일반 역량’의 경우, 별도의 평가 대상으로 간주되기 보다는 교과에서 중시하는 지식이나 기능과 어떻게 연계하여 평가할 것인가의 문제를 고민할 필요가 있다.

4장 2절에서는 역량기반 교육에서 중시되고 있는 평가의 동향을 살펴보고 수업과 평가의 연계를 바탕으로 교과 역량 평가 기준을 마련한 자료집 사례를 검토하였다. 그 결과 자료 개발자가 의도한 교과 역량인 ‘역사 자료 분석과 해석’에 대한 평가라기 보다는 일반 기능으로서의 자료 분석 능력을 평가하는 것에 머물러 있다는 것을 확인할 수 있었다. 물론 몇 차시에 걸쳐서 이루어진 수업안 전체 구성의 차원에서 면밀한 검토가 이루어지지 못한 것은 이 글의 논의의 한계점이다. 향후 지금까지 축적돼온 역사과 교과 역량 평가 사례에 대한 체계적인 검토를 통해 교과 역량 평가 방향을 설정하는 것도 가능할 것이다.

이 글에서는 교과에서 중시되는 개념적 이해(conceptual understanding)나 인식론적 지식(epistemic knowledge)를 중심으로 교과 학습 자체의 현상에 대한 인식과 이해를 제고하는 것이 지식을 낫선 맥락에 적용하고 새로운 이해로 나아가는 역량 함양에 기여할 수 있음을 강조하였다. 지식, 기능, 태도 및 가치가 통합적으로 작용하여 발현되는 능력으로 역량을 규정할 때, 역량의 인지적 측면에 한정되어 논의가 이루어진 것은 이 글의 한계이다. 향후 역사과 교과 역량 설정과 평가 방향 관련 연구는 정의적 측면 등 역량의 바탕을 이루는 다른 영역을 대상으로 탐색의 범위를 넓혀야 할 것이다. 또한 기존에 교육과정 설계 원리 도출을 중심으로 이루어진 빅 아이디어 혹은 핵심개념 관련 연구(이미미, 2013; 최진영·장혜인, 2016)를 발판으로, 역사 교과에 대한 학생들의 이해 특성과 학습발달과정을 파악하는 연구가 요구된다. 이를 통해 학생들의 개념 이해 수준을 향상시키기 위한 교수학습 접근을 구체화하는 발판이 마련될 수 있을 것으로 기대된다.

참고문헌

- 고유경(2017). '독일의 역량중심 교육과정과 역사교육의 변화'. 독일연구, 35. 53-87.
- 김성자(2016). '2015 개정 교육과정에 제시된 역사과 핵심역량의 문제점과 개선을 위한 제언'. 역사와교육, 22, 347-381.
- 김인숙 · 이문복 · 김현미 · 이채희 · 박종임 · 송민호(2019). 'KICE 이슈페이퍼: 컴퓨터 기반 핵심역량 평가의 동향 및 시사점'. 한국교육과정평가원 연구자료 ORM 2019-54-9.
- 김현미(2013). '핵심역량 계발을 위한 사회과 교육과정 개선 방향. 핵심역량 계발을 위한 교과 교육과정 및 교수·학습/교육평가 개선 방향 탐색 세미나'. 한국교육과정평가원 연구자료 ORM 2013-79.
- 문영주 · 이해영(2019). '역사과 교과 역량에 대한 중학교 교사의 인식'. 학습자중심교과교육연구, 19(5). 347-366.
- 박선화 · 문영주 · 임윤진 · 장근주 · 주현우(2018a). '교과 역량 함양을 위한 교수학습-평가 연계 연구. 중학교 국어, 역사, 수학, 기술·가정, 음악 교과를 중심으로'. 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2018-5.
- 박선화 · 문영주 · 임윤진 · 장근주 · 주현우(2018b). '교과 역량 함양을 위한 교수학습-평가 연계 교수학습 과정안 예시자료집 - 중학교 국어, 역사, 수학, 기술·가정, 음악 교과를 중심으로', 한국교육과정평가원 연구자료 ORM 2018-126.
- 박주현 · 김정효 · 김현정 · 신호재(2017). '초·중등 인문소양 교육 체계화 연구', 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2017-5.
- 박주현 · 신호재 · 김현정 · 조난심 · 류수열(2016). '인문소양 강화를 통한 인성교육 방안 - 중등 국어과·역사과·도덕과를 중심으로'. 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2016-6.
- 박진동(2017). 역사교육으로 정의하는 핵심역량: 캐나다의 역량 중심 교육과정. 강선주 엮음. 세계는 역사를 어떻게 교육하는가: 9개국의 역사 교육과정 분석. 경기도 파주: 한울.
- 백은진(2015). '2015 개정 교육과정에 도입된 역사과 핵심역량 설정의 현황과 모순'. 史叢, 86. 245-273.
- 변태진 · 문영주 · 이해영(2020). '역사과 교과 역량에 대한 역사가와 역사교사의 인식'. 학습자중심교과교육연구, 20(8). 995-1023.
- 윤정일 · 김민성 · 윤순경 · 박민정(2007). '인간 능력으로서의 역량에 대한 고찰: 역량의 특성과 차원'. 교육학연구, 45(3). 233-260.
- 이기영, 동효관, 최원호, 권경필, 이인호, 김용진(2017). '국가수준 학업성취도 평가의 서답형 문항을 이용한 중학교 과학 8개 핵심 개념에 대한 학습발달과정 탐색'. 과학교육연구지 41(3). 382-404.
- 이미경 · 주형미 · 이근호 · 이영미 · 김영은 · 이주연 · 김종윤(2016). '21세기 역량 기반 교육과정 개발 방향 연구 ; OECD Education 2030'. 한국교육과정평가원연구보고 RRC 2016-5.
- 이미경 · 서지영 · 이근호 · 조성민 · 김기철 · 유창완 · 김종윤 · 이재진 · 윤기준(2018). OECD Education 2030 교육과정 내용 맵핑 참여 연구(연구보고 RRC 2018-12). 충북: 한국교육과정평가원

- 이미미(2013). ‘핵심역량중심 역사 교육과정의 적용 방안: 호주와 미국의 역사 교육과정을 중심으로. 미래 사회 대비 역사과 교육과정의 개선 방향,’ 한국교육과정평가원 연구자료 ORM 2013-73.
- 이승미(2012). ‘독일 헤센 주의 역량 기반 교육과정 편성 사례 연구’. 교육과정연구, 30(1), 151-174.
- 이승미 · 신호재 · 배화순 · 박주현 · 변희현 · 변태진 · 권유진 · 조기희 · 이경언 · 최성희 · 김준식 · 이병천 · 박순경(2019). ‘2015 개정 교과 교육과정의 역량 및 기능 체계화 연구’. 한국교육과정평가원 연구보고 CRC 2019-5.
- 이정우 · 구남욱 · 이인화(2016). ‘핵심역량 신장을 위한 교실 수업에서의 학생평가 방안 - 의사소통 역량과 공동체 역량을 중심으로’. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2016-10.
- 이혜영(2018). ‘교과서 탐구활동으로 본 역사과 교과 역량의 특징’. 역사교육논집, 67, 63-89.
- 임유나 · 홍후조(2017). ‘역량기반 교육을 위한 교육과정 개선 과제: 평가 측면을 중심으로’. 교육학연구, 55(3), 33-61.
- 진재관 · 강석화 · 김기봉 · 김덕수 · 김점숙 · 김지연 · 문영주 · 방대광 · 신유아 · 신항수 · 심종석 · 이건홍 · 이병인 · 이주원 · 전에스터 · 정동연 · 정미란 · 정운용 · 조명철 · 조미영 · 최준채 · 홍석민 · 홍성구(2015). ‘2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구 II - 역사과 교육과정’. 한국교육과정평가원 연구보고 CRC 2015-25-7.
- 진재관 · 박진동 · 신항수 · 박주현 · 문영주 · 민윤 · 신유아 · 최소옥 · 정연 · 박민역 · 최상훈 · 강선주 · 구난희(2013). ‘미래 사회 대비 국가 수준 교육과정 방향 탐색 - 역사’. 한국교육과정평가원 연구보고 CRC 2013-21.
- 최상훈 · 류승렬 · 양호환 · 신성곤 · 오정현 · 방대광(2014). ‘문·이과 통합 역사과 교육과정 재구조화 연구’. 교육부.
- 최수진 · 이재덕 · 김은영 · 김혜진 · 백남진 · 김정민 · 박주현(2017). ‘OECD 교육 2030 참여 연구: 역량 개념틀 타당성 분석 및 역량 개발을 위한 교육체제 탐색’. 한국교육개발원 연구보고 RR 2017-18.
- 최진영 · 장혜인(2016). ‘캐나다 온타리오와 호주의 사회과 교육과정 및 미국 C3 Framework의 핵심 개념, 일반화된 지식과 기능 관련 내용 분석: 역사 영역을 중심으로’. 교과교육학연구 20(5), 407-423.
- 한혜정 · 김영은 · 이주연(2016). ‘교육 목적으로서 “일반 능력” 설정에 대한 논의 고찰: 2015 개정 교육과정의 핵심역량과 교과 역량의 관계에 주는 함의’. 교육과정연구, 34(2), 1-18.
- Benander, R.(2018). ‘Future of Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework: A Literature Summary for Research on the Transfer of Learning’. Draft paper presented at the 8th Informal Working Group(IWG) Meeting 29-31 October 2018, OECD Directorate for Education and Skills Education Policy Committee.
- Chalmers, C. et al. (2017). ‘Implementing “Big Ideas” to Advance the Teaching and

- Learning of Science, Technology, Engineering and Mathematics(STEM)’. *International Journal of Science and Mathematics Education* 15(1). 25-43.
- Gordon, J. Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E., & Whisniewski, J.(2009). ‘Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners across the School Curriculum and Teacher Education’. Center for Social and Economics Research (CASE) Network reports, NO. 87.
- Gurung, N. and Hayne, A.(2009). *Exploring Signature Pedagogies: Approaches to Teaching Disciplinary Habits of Mind*. Stylus Publishing.
- Hipkins, R.(2015). ‘Should Generic Curriculum Capabilities Be Assessed?’, a paper presented at ACER (Autralian Council for Educational Research) Research Conference 2019 Preparing Students for the LIfe in the 21st Centtury: Identifying, Developing and Assessing What Matters, 4-5 August, Melbourne. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1255&context=research_confere nce(2020. 4. 20. 검색).
- Ingram, J.(1979/1996). *Curriculum Integration and Lifelong Education(교육과정 통합과 평생교육)*. 배진수, 이영만 옮김(1996). 서울: 학지사 (Original work published in 1979, Paris: Unesco Division of Structures, Contents, and Methods of Education
- Leutner et al.(2017). ‘Competence Assessment in Education: An Introduction’, in D. Leutner, J. Fleischer, J. Grunkorn & E.Klieme(eds.) *Competence Assessment in Education: Research, Models and Instruments*. Springer International Publishing AG 2017).
- Mitcheel, I. et al.(2016). ‘Using “Big Ideas” to Enhance Teaching and Student Learning’. *Teachers and Teaching*. 1-15.
- OECD Directorate for Education and Skills Education Policy Committee(2016). ‘Preliminary Reflections and Research on Knowledge, Skills, Attitudes and Values Necessary for 2030- The Future of Education and Skills: Education 2030’(9-10 Novermber, 2016, Beijng, China).
- Pepper, D.(2011). Assessing Key Competences across the Curriculum-and Europe. *European Journal of Education*, 46(3). 335-353.
- Talenquer, V.(2014). ‘Threshold concepts in chemistry: The critical role of implicit schemas’. *Journal of Chemistry Education* 92. 3-9.
- Whitely, M. (2012). ‘Big Ideas; A Close Look at the Australian History Curriculum’. *Agora* 47(1). 41-45.

[우리나라 교육과정]

- 교육부(2015a). 초·중등학교 교육과정 총론. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 1].
- 교육부(2015b). 사회과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7].

[독일 헤센 주]

Hessisches Kultusministerium(2011a). Bildungsstandards und Inhaltsfelder – GESCHICHTE(Sekundarstufe I – Gymnasium) 역사.

Hessisches Kultusministerium(2011b). Bildungsstandards und Inhaltsfelder – POLITIK UND WIRTSCHAFT(Sekundarstufe I – Gymnasium) 정치와 경제.

[독일 베를린 주]

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie(2015). Teil C Geschichte : Jahrgangsstufen 7 – 10. 역사

<토론문>

역사과 교과 역량 설정의 문제와 교과 역량 평가 연구의 과제

이미미(홍익대학교)

본 발표문은 최근 교육과정 논의에서 중심을 차지하고 있는 역량을 ‘역사 교과’와 ‘평가’라는 관점에서 면밀하게 살피면서 교과 역량 논의가 나아갈 방향을 분석한 의미 있는 연구로, 새로운 교육과정 논의가 시작되고 있는 현재, 역사 교과 역량의 개념과 역사 교과 역량의 교수·학습, 그리고 평가에 대한 논의 활성화에 큰 도움을 줄 것이라 기대됩니다. 본 발표문은 우선 핵심역량이 국가 교육과정에 본격적으로 도입되었던 2015 개정 교육과정의 역사과 교과 역량을 비판적으로 분석하고, 역량 평가를 논하는데 있어 필수적인 역량의 위계화와 구조화 정도를 진단하였습니다. 나아가 외국의 사례로서 독일 헤센 주와 베를린 주에서 역사과 역량을 어떻게 구조화하고 역량 간 관계를 설정하고 있는지를 밝히고 있습니다. 헤센 주와 베를린 주의 경우 메타 역량을 설정하고 있다는 점, 역량 수준을 구체화한 점 등에서 우리나라의 역사과 교과 역량과 차이점이 있음을 확인하고, 차후 역사과 교과 역량 논의를 진척시킬 때 얻을 수 있는 시사점을 도출하였습니다. 특히 평가라는 측면에서 헤센 주와 베를린 주 역사과 역량의 수준 구체화 및 위계화에 주목하고 있습니다. 이와 같은 논의에 기초하여 발표자는 4장에서 교과역량이 나아갈 방향을 진단하며 역량의 인지적 경향성에 주목하였습니다. 역사 교과 역량이 나아갈 방향과 평가의 문제를 주제로 한 본 연구를 계기로 역사 교과 역량을 둘러싼 논의가 더욱 풍성해지고 활발해지기를 기대하며, 연구 내용 관련하여 3가지 질문을 하는 것으로 토론자의 소임을 다 하고자 합니다.

첫 번째 질문은 일반역량과 특수역량의 관계 관련입니다. 발표자께서도 언급하셨던 것처럼 2015 개정 교육과정에서는 일반역량과 특수역량 간 불편한 동거가 이루어지고 있는 상황입니다. 이는 일면 교과의 관점에서 역량 도입의 의미를 살릴 수 있는 여건이 갖추어지지 않았기 때문에 초래된 현상이기도 합니다. 현재 총론에 제시된 핵심역량과 교과별로 제시된 교과 역량 간의 관계는 모호하거나 명시적이지 않으며, “교과 역량과 핵심역량 간 관계 설정의 필요성은 제기되었지만 그 방향성에 대해서는 충분한 논의가 이루어지지 못했다”는 발표자의 분석에 전적으로 동의합니다. 이와 같은 양자 간의 모호한 관계는 교육과정 재구성이 가능한 영역을 넓혀주는 순작용보다는 혼란을 야기하는 측면이 많아 보이기에 새로운 교육과정 개발에 있어 양자 간의 건설적인 관계에 대한 논의는 필수적일 것으로 파악됩니다. 그렇기에 본 연구를 수행했던 발표자는 일반역량과 특수역량으로 교과역량 간의 바람직한 관계를 어떻게 파악하고 있는지에 대한 의견을 구하고 싶습니다. 특히 역량기반 교육과정이 종종 범교과 교육과정의 강조, 또는 교과통합적 접근과 함께 등장하는 상황에서 일반역량과 특수역량으로서의 교과역량 간 어떤 관계를 설정하는 것이 역사 교수·학습 및 평가에 도움이 된다고 판단하고 계신지가 궁금합니다.

두 번째 질문은 역량 개념에 관한 질문입니다. 글을 읽으면서 발표자께서는 역량기반 교육과정의 필요성을 전제로 하고 계시다고 판단했습니다. 이것이 역량기반 교육과정이 대세라는 현실적인 인식에서 비롯된 것인지, 아니면 역량기반 교육과정의 가능성과 잠재성에 대한 인

정인지는 명확하지는 않았습니디. 저는 역량기반 교육과정의 이론적 가능성과 잠재성은 머리로는 이해가 되지만, 이 또한 수많은 스치고 지나가는 교육학 유행 중 하나가 아닌가라는 강한 의구심을 가지고 있습니다. 이런 관점에서 보다 보니, 기존에 논의되었던 역사적 사고력과 역사과 역량이 어떻게 다른지가 명확하게 이해가 되지 않고 있는 상황입니다. 헤센 주의 “연속성과 변화에 대한 분석하기” 성취수준 등도 미국 등지의 연속성과 변화 관련 역사적 사고력과 매우 유사하다는 생각도 해 봅니다. 또한 역사 교과에 특수한 교과 역량 또는 인지적 경향성이 강조된 역사 역량을 설명하실 때 해당 역량과 역사적 사고력 간 유사성이 높다고 생각되는 지점도 있었습니다. 이에 역사 역량과 역사적 사고력을 개념적으로 어떻게 구분하고 계신지 추가 설명을 부탁드립니다. 나아가 역사학의 고유한 특성을 살린 역사 교과 역량과 역사적 사고력은 어떤 지점에서 공통점이 있고, 어떤 지점에서 차이점이 있는지도 궁금합니다.

마지막 질문은 역량의 평가와 관련한 내용입니다. 역량 평가가 체계적으로 진척되기 위해서는 역량 수준의 위계화 작업이 필요하다는 주장에 적극 동의하는 바입니다. 그런데 이러한 작업이 쉬울 것 같지는 않으며 많은 공력이 필요한 작업이라는 생각이 듭니다. 중장기 연구 또한 필요할 것이라는 생각도 듭니다. 이런 맥락에서 발표자께서는 차후 어떤 연구와 작업이 필요하다고 판단하고 계시는지 여쭙고 싶습니다.

학생 참여형 역사수업에서 평가 방안

김수미(경기도용인교육지원청)

목 차

- I. 서론
 - II. 학생 참여형 수업과 평가
 - III. 학생 참여형 역사수업에서 평가 방안
 - IV. 결론
-

I. 서론

2015 개정 교육과정이 중·고등학교 신입생은 2018년부터 적용되었지만, 역사교과는 국정 교과서 문제로 인하여 2020년 3월 1일 신입생부터 중학교‘역사’, 고등학교‘한국사’과목이 교실 수업에서 적용되었다.

코로나19 상황에서 중등학교의 수업이 대부분 원격수업으로 진행되기 때문에 2015 개정 교육과정에서 강조하고 있는 ‘학생 참여형 수업’이 활발하게 진행되고 있지 못하고 있다. 또한 한시적으로 수행평가의 영역과 비율을 학교별·교과별 탄력적으로 조정하도록 하고 있고,⁸⁰⁾ 학생들이 3주나 2주에 한 번 등교하고 있어 수행평가 또한 어려움이 있다.

2020년 1학기 현재 원격수업의 안정화는 교사의 자발적 참여가 있기에 가능했고, 코로나의 상황에 의사와 간호사 선생님들이 있다면, 원격수업에는 헌신적인 일선 선생님의 노고가 있다. 그런데 원격수업이 아닌 일상의 등교수업이었다면 중등 역사수업이 한창‘학생 참여형 수업’으로 진행되고 있었을까?

교실 역사수업 설계는 교사마다 다르지만 일상의 수업을 들여다 보면, 오늘 수업을 위한 교과서와 학습활동지의 준비 상태를 살펴보고, 지난 시간에 배운 내용을 간략하게 복습하며, 교사가 제작한 활동지를 짝이나 모둠단위로 풀게 한다. 교사와 학생 간 질문에서는 매 번 발표하는 학생은 발표를 하고, 다른 학생들은 발표에 반응이 없고, 다른 친구의 말에 크게 경청하지 않는다. 그렇다 하더라도 학습활동지는 다 채워져 있다. 일방적인 강의식 위주보다는 문답이 진행되고, 발표도 있으며, 필기도 있다.

그렇다면 학생이 수업에 참여한다는 것은 무엇일까? 본 연구에서는 먼저‘학생 참여형 수업’이 무엇인지 살펴보고, 이러한 수업에서 평가는‘학생 참여형 수업’의 수업 참여를 더 높일 수 있어야 한다면 그 방안은 무엇일까? 질문을 던진다.‘학생 참여형 역사수업’에서 평가의 방안에 대해 실천적 노력의 구체적인 사례를 검토하면서 제안해 보고자 한다.

80) 경기도교육청, 「코로나19 대응을 위한 중등 등교수업 학사, 출결, 평가, 기록 가이드라인 안내」, 2020, p.10.

II. 학생 참여형 수업과 평가

‘참여(參與)’는 사전적 의미로는 ‘어떤 일에 끼어 들어 관계함⁸¹⁾’이라는 뜻으로, ‘학생 참여’는 학자마다 다양하게 정의내리고 있지만 일반적으로 학생이 학교나 학습활동에 능동적으로 관여하는 심리적 과정을 의미한다.

‘학생 참여’는 단순히 가시적으로 드러나는 행동에만 국한된 것이 아니라 ㉠행동적이고, ㉡정서적이며, ㉢인지적인 세 유형을 포괄하는 개념으로 의미가 확장되었다.⁸²⁾ 이를 수업에 적용하면 ㉠행동적 참여는 수업에서의 주의집중, 질문, 노력, 지속 등과 같은 학습 활동에 대한 수행을 포함한다. ㉡정서적 참여는 학생들이 학습 활동 중에 느끼는 흥미, 즐거움, 행복감, 지루함, 두려움 혹은 수업 전반에서 또래나 교사, 교실 전체에 대한 학생들의 소속감과 동일시, 유대 관계 등이 이에 포함된다. ㉢인지적 참여는 학교교육에서 촉진하고자 하는 지식, 기능, 기술을 배우고 이해하고 숙련하기 위한 학생의 심리적 투자와 노력을 뜻한다.

따라서 이 글에서 ‘학생 참여형 수업’의 정의는 학생들이 교수-학습 활동에 활발하게 참여할 수 있도록 하는 수업으로, 학습 목표를 달성하기 위한 과정인 교수-학습 활동에 학생들이 인지적, 행동적, 정서적으로 관여하고 집중하는 수업을 말한다. 이러한 수업에서는 학생이 수업의 적극적인 주체가 되고 교사는 학생이 능동적이고 주도적으로 학습할 수 있도록 기회를 제공하고, 과제를 효과적으로 수행할 수 있도록 촉진하는 조력자 역할을 하게 된다.

‘학생 참여형 수업’의 등장 배경은 수업 혁신의 방향으로 2013년 발표된 ‘자유학기제’ 정책을 통해 제시되었고, 2016년에는 모든 중학교에서 전면적으로 ‘자유학기제’가 시행되고 있다.

자유학기는 학교 과정 중 한 학기 동안 학생들이 시험 부담에서 벗어나 꿈과 끼를 찾을 수 있도록 **토론·실습 등 학생 참여형으로 수업을 개선하고**, 진로 탐색 활동 등 다양한 체험 활동이 가능하도록 교육과정을 유연하게 운영하는 제도이다.⁸³⁾

자유학기제 수업에서 토론·실습 등 ‘학생 참여형으로 수업’은, ‘2015 개정 교육과정’에서 교육과정 구성의 중점을 통해서도 다시 한 번 강조되었다.

◦ 교육과정 구성의 중점

- 교과와 특성에 맞는 다양한 **학생 참여형 수업을 활성화**하여 자기주도적 학습 능력을 기르고, 학습의 즐거움을 경험하도록 한다.⁸⁴⁾

자유학기제의 전면 도입과 2015 개정 교육과정의 ‘학생 참여형 수업’에 관한 내용을 볼 때 ‘학생 참여형 수업’의 목적은 학생의 자기주도적 학습 능력을 기르고, 학습의 즐거움을 경험할 수 있도록 하는 것이다. 이를 위해 교사 중심이 아닌 학생이 스스로 주도하고 참여할 수 있는 다양한 교수·학습 방식을 활용할 것을 권장하였는데, 제시된 수업 방식은 협동 학습, 토의·토론 학습, 프로젝트 학습 등이다.⁸⁵⁾

81) 국립국어원 표준국어대사전

82) 이종아·소경희, 「중학교 교사들의 ‘학생 참여형 수업’에 대한 이해」, 『교육과학연구』48(2), 2017, p.144; 이종아, 「중학교 교사들의 ‘학생 참여형 수업’ 이해에 관한 질적 연구」, 서울대학교 대학원 석사학위논문 2017, pp.10-11.

83) 교육부, 『중학교 자유학기제 시행 계획(시안)』, 2015.

84) 교육부, 『초·중등학교 교육과정 총론』, 교육부 고시 제2015-74호[별책1], 2015, p.3.

85) 교육부, 위의 책, p.13.

한국사 교수·학습 방향으로 “학습자의 적극적인 참여와 내적 동기 유발을 위해 극화 학습, 제작 학습, 주체험 학습, 프로젝트 학습 등 다양한 교수·학습 모형을 활용하고 토론, 발표, 논술, 조사, 사례 연구 등 다양한 참여 활동을 활용하여 지도한다.”⁸⁶⁾고 되어 있다.

하지만 ‘학생 참여형 수업’에서 강조하는 수업 방법만으로 학생들의 온전한 수업 참여가 일어나기를 기대할 수 있는지는 의문이다. 학생의 수업 참여는 교수법의 문제로 해결되는 것은 아니다. ‘학생 참여’는 학생들의 마음으로부터 좀 더 적극적인 관여, 즉 학생들이 자발적으로 학습에 마음을 쏟으려고 애쓰는 적극적인 심리 과정을 포함하는 것으로 이해될 필요가 있다.⁸⁷⁾

그렇다면 ‘학생 참여형 수업’ 뿐만 아니라 이에 따른 평가에서도 ‘학생의 참여’를 높일 수 있어야 한다. 2015 개정 교육과정에서 한국사 평가 방향은 다음과 같다.

◦ 평가 방향

- 평가는 교육 내용과 교수·학습 방법의 적절성을 진단하는 마무리 과정이므로 교육과정에 제시된 목표, 내용, 교수·학습 방법과 일관성을 유지하며 시행한다.

- 선택·서술·논술형의 지필 평가 외에 면접, 관찰, 논술, 체크리스트, 포트폴리오 평가 등 여러 가지 양적·질적 평가 기법을 활용하여 역사적 능력을 종합적으로 평가하도록 한다.

- 진단 평가, 형성 평가, 총괄 평가, 서술·논술형 평가, 수행평가를 적절하게 활용하여 학습 의욕을 자극하고, 성취도를 높이며, 학습 과정과 평가의 연계성을 높일 수 있도록 한다.

- 수행평가의 타당도와 신뢰도를 확보하기 위해 자기 성찰 평가, 동료 평가, 조별 평가 등 다양한 방법을 활용한다.

이와 같은 평가 방향을 바탕으로 ‘학생 참여형 수업’의 참여와 연계하여 ‘학생의 행동적, 정서적, 인지적 참여’를 높일 수 있는 평가의 방안으로 다음과 같은 문제를 설정하였다.

첫째, 교육과정-수업-평가의 일관성으로 ‘학생 참여형 수업’과 평가의 연계성을 어떻게 높일 수 있을까?

둘째, 과정을 중시하는 학생 성장 중심의 평가는 어떻게 되어야 하는가?

셋째, 학습 의욕을 자극하는 정의적 영역의 평가는 어떻게 되어야 하는가?

이러한 3가지 문제에 대하여 구체적인 방안은 실천적으로 하고 있는 사례를 찾아 검토하면서 제안하고자 한다.

Ⅲ. 학생 참여형 역사수업에서 평가 방안

1. 수업과 평가의 일관성

수업은 ‘학생 참여형 수업’으로 이루어지는데 평가는 별개인 경우가 있다. 예컨대 수업은 논쟁식 토론수업의 비중이 높는데 비하여, 평가는 선다형으로 하는 경우이다. 학생들의 인지적 참여를 높일 수 있는 방안으로 수업과 평가가 일관성을 유지해야 한다.

86) 교육부, 『사회과 교육과정』, 교육부 고시 제2018-162호[별책7](교육부 고시 제2015-74호의 일부개정), 2018, p.153.

87) 이종아·소경희, 앞의 글, p.143.

수업목표 설정부터 평가까지 일관성 있게 유지하는 것뿐만 아니라, 교수·학습 활동과 평가를 수업 시간 내에 동시에 진행하는 것을 의미한다. 즉 수업 시간에 다룬 내용 중심으로 평가가 실시되어야 한다는 것과 수업 과정에서 학생들에게 즉각적인 피드백을 제공하여 성취 수준이나 학습 목표에 최대한 도달할 수 있도록 조력한다는 두 가지 의미를 모두 포함하고 있다.

경기도 K시 소재 Y고의 평가는 수행평가 60%⁸⁸⁾, 지필평가 40%로 수행평가의 비율이 높은 편이다. Y고 1학년 한국사 수업은 자체제작한 배움책과 모둠활동을 기본으로 한 학기 기준 6회에 걸쳐 역사쟁점 토론 학습을 수행평가의 한 영역으로 진행하고 있다. <표 1>은 역사쟁점 토론 학습에 대한 교과운영계획의 일부이다.

<표 1> 2019학년도 2학기 1학년 (한국사) 교과운영계획(일부)

교육과정 재구성 소주제	관련 영역 및 내용요소 ※ 고등 한국사는 2009 개정 교육과정 성취기준에 의거함	성취기준 ※ 고등 한국사는 2009 개정 교육과정 성취기준에 의거함	핵심 역량 (2015 교육과정)	배움의 내용 및 활동 (교과재구성 / 프로젝트 수업 / 통합교과활동 등)
[역사쟁점토론 3/6] '조선인 가미카제' 탁경현 위령비 건립 논란	역사 기억의 문제, 실제 논란에 대한 토론	국1266. 독도를 비롯한 동북아시아의 영토 문제, 역사 갈등, 과거사 문제 등을 탐구하여 올바른 역사관과 주권 의식을 갖는다.	의사 소통	토론식 수업

역사수업에서 토론은 역사를 다양한 시각에서 바라봄으로써 자기 생각을 만들 수 있는데, 이러한 '학생 참여형 수업'에 따라 지필평가에서는 논술형 100%으로 출제하였다. 예컨대 <표 1>은 토론의 주제로 '조선인 가미카제' 탁경현 위령비 건립 논란을 다루었으므로 지필평가에서도 [예시 1]과 같이 출제한 경우이다.

[예시 1] 지필평가에서 논술형 문항⁸⁹⁾

<p>마쓰이 히데오! 그대는 우리의 오장(伍長) 우리의 자랑. 그대는 조선 경기도 개성 사람 인씨(印氏)의 둘째 아들 스물한 살 먹은 사내</p> <p>마쓰이 히데오! 그대는 우리의 가미가제 특별공격대원 구국대원 (중략) 정성껏 만들어 보낸 비행기 한 채에 그대, 몸을 실어 날았다간 내리는 곳 (중략) 쪼각쪼각 부서지는 산더미 같은 미국 군함!</p>	<p>시인 (가)서정주가 쓴 '마쓰이 오장 송가'의 주인공은 실존 인물이었다. '마쓰이 히데오'의 조선 이름은 (나)'인재웅'. 조선인 최초의 특공대원으로 아시아-태평양 전쟁 중 필리핀 레이테만에 정박 중이던 연합군 수송선단을 향해 돌진해서 숨을 거두었다.</p> <p>아들의 전사 소식이 전해지면서 인재웅의 어머니는 일본 사람들이 전해오는 물건들을 모조리 팽개치면서 "내 아들 내놓으라"며 서럽게 울었다. 그럼에도 불구하고 인재웅의 빈소에는 일본 고위관리들의 조문이 이어졌다.</p> <p>약 1년 후 1945년 2월 15일에 조선 총독부 기관지 『매일일보』에는 인재웅의 어머니 (다)일본 여사는 항공기 공장의 여공원을 지원하였고, 누이동생 (라)숙자양은 여자근로정신대원*을 지원하였다는 기사를 실었다. 특히 "우리도 헛되이 지낼 수는 없다. 오직 황은에 보답할 길은 전력증강에 이바지하는 것 뿐이다."라는 인재웅 어머니의 말을 보도하였다.</p> <p>*여자근로정신대원: 일본과 국내의 군수공장 등에 강제 취업된 여성</p>
---	---

88) 2019학년도 2학기 수행평가는 역사글쓰기(10%), 역사쟁점 토론(15%), 프로젝트 학습(20%), 포트폴리오(15%)이다.

89) 논술형 문항은 경기도 소재 K시 소재 Y고의 2019학년도 2학기 2차 지필평가 문항으로 출제교사의 동의를 받아 예시 문항으로 제시함.

학생의 배움과 성장을 지원하기 위해서 피드백은 좁은 의미로는 학생의 평가결과를 토대로 성적(점수, 등급, 석차) 등을 알려주거나 정오답 여부를 알려 줌으로써 학생의 오개념을 수정하는 역할을 하는 것이며, 넓은 의미로는 학생의 전반적인 성장을 위해 교사와 학생이 상호 의사소통하는 모든 행위를 포함한다고 할 수 있다.⁹⁰⁾ 이러한 피드백이 있는 평가는 학생의 행동적 참여를 높일 수 있을 것이다.

역사수업에서 교사가 하는 피드백의 형태는 ① 수행하고 있는 과제에 대해 계획 단계, 과정 단계, 결과 단계에서 피드백, ② 학습활동의 과정에서 포트폴리오에 대한 피드백, ③ 학생의 질문, 발표 등에 대해 피드백을 실제로 하고 있다.⁹¹⁾

‘학생 참여형 역사수업’에서는 ‘팜플릿’, ‘역사신문’ 등 산출물이 있는 수행 과제를 몇 차시로 진행 할 경우, ‘① 수행하고 있는 과제에 대해 계획 단계와 결과 단계에서 피드백’의 방법으로 학생에게는 다음 단계의 학습을 효율적으로 설계할 수 있고 학습동기를 격려하는 방향에서 <표 2>와 같은 ‘수행안내 기준⁹²⁾’이 제시될 필요가 있다.

<표 2> 모듈별 건의문 쓰기 수행안내 기준(예시)

※ 수행과제: 우리학교에서 개선되어야 할 문제에 대하여 건의문 10조 쓰기(모듈별 평가)						
	활동영역	수행기준	1차 평가		2차 평가	
			도달	미도달	도달	미도달
계획	개별활동	학교에서 겪은 어려움을 해결하기 위해 건의할 만한 주제를 스스로 찾았는가?				
	모듈활동	주제를 선정하는 과정에 적극적으로 참여하였는가?				
과정	개별활동 (자기 평가)	자신의 과제를 성실히 수행하였는가?				
	모듈활동 (모듈 평가)	건의문을 작성하는데 적극적으로 참여하였는가?				
산출물	내용	건의문의 내용이 타당한가?				
	조직	건의문 내용이 해결 방안이 될 수 있는가?				
	표현	창의적이고 독창적인 내용인가?				

건의문 쓰기에서 <표 2>의 수행안내 기준에 따라 계획, 과정, 산출물 과정을 확인하고, 1차 평가 후 교사의 피드백을 통해 다시 도전할 수 있는 기회를 제공하면 2차 평가를 진행한다는 점에서 학생 성장 중심의 취지를 살릴 수 있을 것이다. 또한 1차 평가 단계에서 스티커나 포스트 잇 메모를 통해 평가의 주체를 전체 학생들에게 참여시킴으로써 함께 피드백 하는 방안도 있다.

‘② 학습활동의 과정에서 포트폴리오’에 대한 평가를 과정을 중시하는 평가로 역사교사는

90) 임은진 외, 『사회과 활동 중심 수업과 과정 중심 평가』, 교육과학사, 2018, p.77.

91) 김수미, 「중학교 역사수업에서 과정 중심 평가의 인식과 실천 가능성 모색」, 『역사교육』150, 2019, p.125.

92) 일반적으로 채점기준으로 루브릭(rubric)으로 통용되지만, 학생 성장 중심의 취지에서 ‘수행안내 기준’으로 하였다.

인식하고 있으며, 현재 대부분 학생의 활동지를 ‘포트폴리오’영역으로 평가하고 있다.⁹³⁾ 따라서 포트폴리오의 평가는 배움과 성장을 피드백 관점이 필요하다. <표 3>은 정보 공시된 S시 G고의 1학년 한국사 평가계획에서 ‘포트폴리오’에 대한 세부 기준이다.

<표 3> S시 G고의 포트폴리오 세부기준

구분 학기	항목	배점	세부 기준			
			등급	점수	학습지 스탬프 개수	세부 기준
1학기	학습지 포트폴리오 및 탐구 활동지	각 50	A	50	10개	<ul style="list-style-type: none"> ○ A등급: 감점 0점, B등급: 감점 -5점, C등급: 감점 -10점, D등급: 감점 -15점, E등급: 감점 -20점, F 등급: 감점 -25점 이하 ○ 10개 소단원 학습지(탐구 활동지)를 검사하여 1개 소단원 학습지(탐구 활동지)에 확인 도장 1개씩 찍어주는 검사를 하고, 미제출 혹은 학습지 내용이 미비할 경우 도장을 찍어주지 않으며, 도장 1개가 빠질 때마다 수행평가 점수 -5점을 감점함. ○ 정해진 기한에 학습지(탐구 활동지)를 제출하지 않은 경우 -10점을 감점하고, 수업 시간 기준으로 1회만 더 제출할 기회를 부여함. ○ 도장을 받지 못할 경우 개수에 따른 최하점은 25점
			B	45	9개	
			C	40	8개	
			D	35	7개	
			E	30	6개	
			F	25	5개 이하	

<표 3>의 세부기준은 10개 소단원 학습지(탐구 활동지) 검사를 통해 스탬프를 찍어주는 세부 기준인데, 평가의 공정성만을 본다면 학생들의 이의 제기는 크지 않을 것으로 보이며, 학생들은 스탬프가 찍혀져 있는 학습지(탐구활동지)를 받는 순간 학습의 노력과 지속에 대한 의지를 갖을 것이라고 본다.

역사교사가 말아야 하는 학급이 6개 반 정도로 가정해 본다면 많은 시간과 노고가 예상된다. <표 3>의 세부기준에서 ‘학습지 내용이 미비할 경우 도장을 찍어주지 않으며’에서 단순한 학습지 내용의 미비함은 동료평가로 하고, 탐구 활동지에서 자기 생각만들거나 주장을 서술하는 부분에 대한 피드백이 필요하다고 본다.

‘③ 학생의 질문, 발표 등에 대해 피드백’방법은 ‘학생 참여형 수업’에서 학생들이 실질적으로 참여하게 할 수 있는데, 수업 중에 참신한 질문, 독특한 발표 등에 대하여 별도의 기록 등을 마련하여 평가할 수 있다.

3. 정의적 영역 평가의 활용

학생들의 정서적 참여를 높일 수 있는 방안으로 정의적 영역 평가도 있어야 한다. 학생들이 역사수업에 참여하면서 학습 활동 중에서 느끼는 흥미, 즐거움, 행복감 등을 평가에 활용하는 것이다.

역사 수행평가 영역에는 ‘태도점수’, ‘수업참여도’라는 이름으로 학생들의 수업 태도를 수행평가에 반영하기도 한다. 보통 책을 가져오지 않거나, 수업 태도가 좋지 않은 학생들에게 감점을 하는 방식이다. 이는 수행평가가 일종의 학생 통제의 수단으로 활용되는 사례이다.

수업시간에 실시하는 감점 위주의 태도평가는 지양해야겠지만, 성취기준의 정의적 영역을

93) 김수미, 앞의 논문, pp.126~127.

평가하는 방안으로 <표 4>와 같이‘협업’의 과정의 관찰 평가는 필요한 부분이다.

<표 4>‘협업’에 대한 관찰 평가

평가요소		A	B	C	D
협업 능력	역사 신문을 만드는 과정에서 나타나는 협동성	역사 신문을 만드는 과정에서 모둠원이 협동하여 아이디어를 제시하였으며, 적극적으로 참여하였다.	역사 신문을 만드는 과정에서 모둠원이 협동하여 아이디어를 제시하였으나, 소극적으로 참여하였다.	역사 신문을 만드는 과정에서 모둠원이 협동하여 아이디어를 제시하지 못하였으며, 소극적으로 참여하였다.	역사 신문을 만드는 과정에서 모둠원이 협동하여 아이디어를 제시하지 못하였으며, 대부분 참여도가 저조하였다.

<표 4>는 역사 신문 만들기 과정에서‘협업’에 대한 평가로 학생들이 역사 수업의 학습 활동 과정에서 관찰하고 평가할 수 있다. 또한 역사 교과에 대한 흥미, 관심 및 모둠학습에서 동료 학습자들에 대한 이해와 배려 정도를 종합적으로 평가하여 학교생활기록부 과목별 세부 능력 및 특기사항에 반영할 수도 있다.

다음으로 공부하고 싶은 마음을 갖도록 격려하고, 포기하지 않고 도전하도록 의욕을 가질 수 있도록 학생을 능동적으로 끌어 들이고, 스스로 평가하는 자기 평가, 동료 학생들이 상대방을 서로 평가하는 동료평가의 방법도 있다. <예시 3>은 정서적 참여를 높이기 위한 자기 평가와 동료평가를 활용하는 방안이다.

<예시 3> 정서적 참여를 높이기 위한 자기 평가 및 동료평가⁹⁴⁾

과제 1. 영정법, 대동법, 균역법에 대한 개별과제			
과제 2. “과제 1”을 <조건>에 맞게 동료 3명을 만나 서로 설명하시오.			
<조 건>			
설명할 때	<ul style="list-style-type: none"> • 다른 모둠 동료에게 설명하기 • “과제 1”에 대하여 설명하기 		
들을 때	<ul style="list-style-type: none"> • 경청하며 들어주세요. • 이해가 될 때까지 질문해주세요.(이해하는 척 하지 않기) • 자신이 다른 친구들에게 설명해줄 수 있을 정도로 이해해야 합니다. 		
헤어질 때	<ul style="list-style-type: none"> • 인증사인 해주기(이름 바르게 쓰기) • “고마워”라고 말하고 서로 하이파이브 하기 		
↓			
인증사인			
과제3. 서로 도와 전원과제달성하기(전원 과제달성에 공헌하기) - 덜 한 동료에게 먼저 다가가 같이 하기 - 할 의욕이 없는 동료에게 다가가 권유하기 - 동료가 조건에 맞게 과제를 올바르게 하고 있는지 점검하기 등 ※ 자기평가			
평가 기준	A (과제1,2,3해결)	B (과제1,2해결)	C (과제1해결)
<ul style="list-style-type: none"> • 과제 1을 <조건>에 맞게 3명에게 설명하였는가?(과제 1~2번) • 전원 과제달성에 공헌하였는가?(과제3번) 			
<ul style="list-style-type: none"> • 오늘 학습에 대해 ‘공부한 내용, 느낀 점, 더 알고 싶은 점’등을 자유롭게 적으시오. 			

94) Y시 C중 2학년 역사수업에서 자기평가 및 동료평가지로 활용하고 있음.

학생들이 역사수업에서 조선 후기 [영정법, 대동법, 균역법]에 대해 모두 아닌 다른 친구 3명에게 과제를 설명해주고, 설명을 들은 학생은 ‘고마워’말하고 하이파이브를 하며, 의욕이 없는 친구나 아직 못한 친구들을 위해 서로 도우며 과제를 해결하고 자기 평가를 하게 하는 것이다. <예시 3>의 수업은 소외되거나 빠져나가는 학생 없이 모든 학생들이 능동적으로 움직이도록 하는 동시에 학생들에게 ‘흥미 유발’, ‘친밀감 형성’은 어느 정도 달성될 수 있으리라 본다.

학생들에게 정서적 참여를 높이는 방안으로 평가 주체의 변화도 필요하겠다.

IV. 결론

‘학생 참여형 수업’은 학생들이 교수-학습 활동에서 활발하게 참여할 수 있도록 하는 수업으로, 학생들이 인지적, 행동적, 정서적으로 관여하고 집중하는 수업을 말한다. 따라서 ‘학생 참여형 수업’에서 평가는 학생의 수업 참여를 더 높일 수 있어야 한다.

이에 대한 방안으로 첫째, 수업과 평가의 일관성을 제안하였다. ‘학생 참여형 수업’의 실제 수업과 평가를 일관성 있게 해야 학생의 참여를 높일 수 있으리라 본다. 둘째, 과정을 중시하는 성장 중심 평가를 제안하였다. 학생의 배움과 성장을 지원하기 위한 피드백을 강화하여 학생들의 학습동기를 격려하는 방향이라면 학생의 참여를 높일 수 있다. 셋째, 정의적 영역 평가의 활용을 제안하였다. 학생들이 역사 학습에서 흥미와 즐거움을 찾을 수 있도록 ‘태도 영역’의 관찰을 통해 학생이 성장할 수 있도록 하고 자기평가나 동료평가의 활용으로 더 활발하고 주도적으로 수업에 참여할 수 있을 수 있다.

현재 코로나19 상황에서 원격수업의 안정화는 교사의 자발적 참여가 있기에 가능했다면, ‘학생 참여형 역사수업’과 이러한 수업을 더 활성화 시킬 수 있는 ‘평가’도 실제 교실 수업을 운영하는 교사의 역할과 학생을 배움의 주체로 보고, 학생 성장을 위한 평가에 대한 인식이 가장 중요하다고 본다.

‘학생 참여형 역사수업’은 ‘토론, 발표, 모둠별 협력 학습, 프로젝트 학습 등’수업 방법으로 다양하게 제시되고 있다. 이 글은 각각의 수업 방법에 대한 평가 방안이라기 보다는 ‘학생 참여형 역사수업’이라는 전제에서의 방안이다. 각각의 구체적인 평가방안에 대해서는 후속 연구가 나오길 기대한다.

참고문헌

- 경기도교육청, 「코로나19 대응을 위한 중등 등교수업 학사, 출결, 평가, 기록 가이드라인 안내」, 2020.
- 교육부, 『초·중등학교 교육과정 총론』, 교육부 고시 제2015-74호[별책1], 2015.
- 교육부, 『사회과 교육과정』, 교육부 고시 제2018-162호[별책7](교육부 고시 제2015-74호의 일부개정), 2018.
- 임은진 외, 『사회과 활동 중심 수업과 과정 중심 평가』, 교육과학사, 2018.
- 김수미, 「중학교 역사수업에서 과정 중심 평가의 인식과 실천 가능성 모색」, 『역사교육』150, 2019.
- 윤중배, 「과정 중심 평가, 어떻게 할까?」, 『역사교육』128, 2020.
- 이경숙 외, 「교육과정, 수업, 평가의 일체화를 위한 가정과 과정 중심 수행과제 개발」, 『한국 가정과교육학회지』30(4), 2018.
- 이종아·소경희, 「중학교 교사들의 ‘학생 참여형 수업’에 대한 이해」, 『교육과학연구』48(2), 2017.
- 이종아, 「중학교 교사들의 ‘학생 참여형 수업’ 이해에 관한 질적 연구」, 서울대학교 대학원 석사학위논문 2017.
- 최상호, 「학생 참여 수학 수업에서 교사-학생 간의 상호작용에 대한 양적·질적 분석」, 『수학 교육연구』 30(2), 2020.

학생 참여형 역사수업에서 평가 방안

경기도용인교육지원청 김수미

학생이 수업에 참여한다는 것은 무엇일까?

질문

- 01 '학생 참여형 수업'이 무엇인지 살펴보고
- 02 ✓ 이러한 수업에서 평가는 '학생 참여형 수업'의 수업 참여를 더 높일 수 있어야 한다면 그 방안은 무엇일까?
- 03 ✓ '학생 참여형 역사수업'에서 평가의 방안에 대해 실천적 노력의 구체적인 사례를 검토하면서 제안

참여(參與)

국립국어원 표준국어대사전 X 찾기 자세히 보기

[확대하기](#) [축소하기](#) [인쇄하기](#) [내 단어장](#) [내가...](#)

참여 찾기 결과 (총 1 개)

참여 (參與)「명사」「1」 어떤 일에 끼어들어 관계함. 參與. [전체 보기](#)

학생 참여의 정의

46쪽

‘학생 참여’는 학자마다 다양하게 정의내리고 있지만 일반적으로 학생이 학교나 학습활동에 능동적으로 관여하는 심리적 과정을 의미한다.

↓ 의미 확장

㉠행동적이고, ㉡정서적이며, ㉢인지적인
세 유형을 포괄하는 개념으로 의미가 확장

'학생 참여'를 수업에 적용하면

46쪽

행동적 참여	수업에서의 주의집중, 질문, 노력, 지속 등과 같은 학습 활동에 대한 수행을 포함
정서적 참여	학생들이 학습 활동 중에 느끼는 흥미, 즐거움, 행복감, 지루함, 두려움 혹은 수업 전반에서 또래나 교사, 교실 전체에 대한 학생들의 소속감과 동일시, 유대 관계 등이 이에 포함
인지적 참여	학교교육에서 촉진하고자 하는 지식, 기능, 기술을 배우고 이해하고 숙련하기 위한 학생의 심리적 투자와 노

학생 참여형 수업 정의

46쪽

학생들이 교수-학습 활동에 활발하게 참여할 수 있도록

하는 수업으로, 학습 목표를 달성하기 위한 과정인 교수-학습 활동에 학생들이 **인지적, 행동적, 정서적**

으로

가시적이고 지속적인 수업에 말한다

학생 참여형 수업의 등장 배경

47쪽

[중학교 자유학기제 시행: 2015년] - 2016년

■ 자유학기는 학생의 꿈과 끼를 찾는 기회를 제공하며, 다양한 학습 방법과 교수·학습 방식을 활용하여 지식을 습득하고, 탐구 능력과 창의적 사고력을 함양한다.

■ 교육과정 구성의 중점 사항

- 교과와 연계된 다양한 학습 활동을 활용하여 자기주도적 학습 능력을 기르고, 학습의 즐거움을 경험하도록 한다.

한국사 교수·학습 방향
토론, 발표, 논술, 조사, 사례 연구 등 다양한 참여 활동 활용하여 지도

학생이 스스로 주도하고 참여할 수 있는 다양한 교수·학습 방식을 활용 권장
(협동 학습, 토의·토론 학습, 프로젝트 학습 등)

47쪽

?

'학생 참여형 수업'에서 강조하는 수업 방법만으로 학생들의 온전한 수업 참여가 일어나기를 기대할 수 있는지는 의문

→ 학생의 수업 참여는 교수법의 문제로 해결되는 것은 아니다.

'학생 참여'는 학생들의 마음으로부터 좀 더 적극적인 관여, 즉 학생들이 자발적으로 학습에 마음을 쏟으려고 애쓰는 적극적인 심리 과정을 포함하는 것으로 이해될 필요가 있다.

2015 개정 교육과정에서 한국사 평가 방향

- 평가 방법
- 평가는 교육 내용과 교수·학습 방법의 적절성을 진단하는 마무리 과정이므로 **교육과정에 제시된 목표, 내용, 교수·학습 방법과 일관성을 유지하며 시행한다.**
- 선택·서술·논술형의 지필 평가 외에 **면접, 관찰, 논술, 체크리스트, 포트폴리오 평가 등 여러 가지 양적·질적 평가 기법을 활용**하여 역사적 능력을 종합적으로 평가하도록 한다.
- 진단 평가, 형성 평가, 총괄 평가, 서술·논술형 평가, 수행평가를 적절하게 활용하여 **학습 의욕을 자극하고 성취도를 높이며, 학습 과정과 평가의 연계성을 높일 수 있도록 한다.**
- 수행평가의 타당도와 신뢰도를 확보하기 위해 **자기 성찰 평가, 동료 평가, 조별 평가 등 다양한 방법을 활용한다.**

문제 설정

‘학생 참여형 수업’의 참여와 연계하여

학생의 행동적, 정서적, 인지적 참여를 높일 수 있는 평가의 방안으로 문제를 설정

1. 수업과 평가의 일관성 ⇨ **인지적 참여**를 높일 수 있는 방안

수업목표 설정부터 평가까지 일관성 있게 유지하는 것뿐만 아니라, 교수·학습 활동과 평가를 수업 시간 내에 동시에 진행하는 것을 의미한다.

<표 1> 2019학년도 2학기 1학년 (한국사) 교과운영계획(일부)

교육과정 재구성 소주제	관련 영역 및 내용요소 ※ 고등 한국사는 2009 개정 교육과정 성취기준에 의함	성취기준 ※ 고등 한국사는 2009 개정 교육과정 성취기준에 의함	핵심 역량 (2015 교육과정)	배움의 내용 및 활동 (교과재구성 / 프로젝트 수업 / 통합교과활동 등)
역사쟁점토론 3회 '조선인 가미카제' 학생현 위령비 건립 논란	역사 지역의 문제, 실재 논란에 대한 토론	국1208, 독도를 비롯한 동북아시아의 영토 문제, 역사 갈등, 과거사 문제 등을 탐구하여 올바른 역사관과 주권 의식을 갖는다.	역사 소통	토론식 수업

토론수업 내 평가

토론에 직접 참가한 학생: 토론 평가의 채점기준

토론자로 직접 참여하지 않은 학생: 인지적 참여를 높일 수 있는 평가는 '경청'하면서 토론자의 이야기를 듣고 요약해서 정리를 하고, '조선인 가미카제'에 대해 친일 행위자로 볼 수 있는지에 대한 역사글쓰기 평가를 함께 진

[예시 1] 지필평가에서 논술형 문항과 토론을 지필평가와 논술형으로 연계

피츠이 히델리
그녀는 우리의 오컬트(요령) 우리의 자질
그녀는 조선 경기도 개성 사람
김해(의령)의 둘째 아들 스물한 살 혹은 사십

피츠이 히델리
그녀는 우리의 기이하게 특별중역대면
구국대원
(중략)
장성할 만물이 보낸 최후의 한 해에
그대 몸을 살며 날았다던 내리는 곳
(중략)
조지프와 부서는 살림이 같은 미국 군현

석인 [조선]장수가 한 자식이 있음 송자적 주인공은 실존 인물이었다. '피츠이 히델리'는 조선 의령군(나)인물 김, 조선인 최초의 특공대원으로 아시아-태평양 전쟁 중 김해(의령)에 정착 중이던 친척은 수송(인물)을 통해 동원에서 술을 거부했다.

이들의 전사 소식이 전해지면서 친척들의 여파는 일본 사람들이 전해오는 불간첩을 오즈의 평가치면서 '내 아들 내물오리'의 사명을 물었다. 그럼에도 불구하고 친척들의 전소에는 일본 고위관리들의 조종이 이어졌다. 특히 1년 후 일제강점기 때에 조선 총독부 기관지 '해방일보'에는 친척들의 어머니(피츠이 히델리)는 일본군 기공의 여공원을 지냈다고, 누이들을 (피츠이 히델리)는 최근 포살신(인물)을 지원했다는 기사를 실었다. 특히 '우리도 평범이 지낼 수는 없다. 오직 활전에 보답할 길은 전쟁중성에 있어지하는 것 뿐이다' 라는 친척들의 어머니의 말을 보도하였다.

•이제 포살신(인물)은 일본군과 국공립 등에 대해 지원 예정

1. 나가-1(의령)에서 해당하는 인물을 찾아 <표본>을 그려하여 다음 글을 완성하십시오. [10 점]

<표본>은 피츠이 히델리(의령)의 자질, 오컬트(요령)의 자질, 조선인 최초의 특공대원으로 아시아-태평양 전쟁 중 김해(의령)에 정착 중이던 친척을 통해 동원에서 술을 거부했다.

주장	인물명 기호 또는 이름	주장의 근거
반면측 (진실) 행위자이다.	인재용	자필적으로 일제하 조선사 인성기전에 들어가 일본을 피해 연합국 진영을 향한 자살공격을 행했으므로 진실이다.
반면측 (진실) 행위자가 아니다.	인재용	어린 나이에 일제하 항만하 교육을 받고 자기 정체성이 확립되지 못한 상황에서 한 행동이라 진실 행위자는 아니라고 본다.

<예시 2> 학생 논술형 문항 답안

주장	인물명 기호 또는 이름	주장의 근거
반면측 (진실) 행위자이다.	인재용	자필적으로 일제하 조선사 인성기전에 들어가 일본을 피해 연합국 진영을 향한 자살공격을 행했으므로 진실이다.
반면측 (진실) 행위자가 아니다.	인재용	어린 나이에 일제하 항만하 교육을 받고 자기 정체성이 확립되지 못한 상황에서 한 행동이라 진실 행위자는 아니라고 본다.

'인재용은 '친일'에 대하여 선택 가능, 판단의 주장의 근거가 분명하면 정답으로 인정

학생 참여형 역사수업에서 평가 방안

2. 과정을 중시하는 성장 중심 평가 ⇨ 행동적 참여를 높일 수 있는 방안

학생들의 주의집중, 질문, 노력, 지속 등과 같은 학습 활동에 대한 배움과 성장을 위한 '피드백'이 중요

역사수업에서 교사가 주로하는 피드백 형태

- ① 수행하고 있는 과제에 대해 계획 단계, 과정 단계, 결과 단계에서 피드백
- ② 학습활동의 과정에서 포트폴리오에 대한 피드백
- ③ 학생의 질문, 발표 등에 대해 피드백

<표 2> 모둠별 건의문 쓰기 수행안내 기준(예시)

※ 수행과제: 우리학교에서 개선되어야 할 문제에 대하여 건의문 10조 쓰기(모둠별 평가)

	활동영역	수행기준	1차 평가		2차 평가	
			도달	미도달	도달	미도달
계획	개별활동	학교에서 겪은 어려움을 해결하기 위해 건의할 만한 주제를 스스로 찾았는가?				
	모둠활동	주제를 선정하는 과정에 적극적으로 참여하였는가?				
과정	개별활동 (자기 평가)	자신의 과제를 성실히 수행하였는가?				
	모둠활동 (모둠 평가)	건의문을 작성하는데 적극적으로 참여하였는가?				
산출물	내용	건의문의 내용이 타당한가?				
	조직	건의문 내용이 해결 방안이 될 수 있는가?				
	표현	창의적이고 통찰적인 내용인가?				

①수행하고 있는 과제에 대해 1차 평가 후 피드백을 통해 2차 평가 진행 (학생 성장 중심)

② 학습활동의 과정에서 포트폴리오에 대한 피드

백

〈표 3〉 S시 G고의 포트폴리오 세부기준

구분 학기	항목	배점	세부 기준			
			등급	점수	학습지 스텝스 개수	
1학기	학습지 포트폴리오 및 탐구 활동지	2 50	A	50	10개	<ul style="list-style-type: none"> ○ A등급: 각점 0점, B등급: 각점 -5점, C등급: 각점 -10점, D등급: 각점 -15점, E등급: 각점 -20점, F 등급: 각점 -25점 이하 ○ 10개 소단원 학습지(탐구 활동지)를 검사하여 1개 소단원 학습지(탐구 활동지)의 확인 도장 1개의 찍어주지 않거나, 도장을 찍은 학습지 내용이 미비할 경우 도장을 찍어주지 않으며, 도장 1개가 빠질 때마다 수당평가 점수 -5점을 감점함. ○ 경매진 기한에 학습지(탐구 활동지)를 제출하지 않은 경우 -10점을 감점하고 수업 시간 기준으로 1회만 더 제출할 기회를 부여함. ○ 도장을 받지 못한 경우 개수에 따른 최하점은 15점
			B	45	9개	
			C	40	8개	
			D	35	7개	
			E	30	6개	
			F	25	5개 이하	

③ 학생의 질문, 발표 등에 대해 피드백

학생들이 실질적으로 참여하게 할 수 있는데 수업 중에 참심한 질문, 독특한 발문 등에 대하여

별도의 기록 등을 마련하여 평가



3. 정의적 평가의 활용 ⇨ 정서적 참여를 높일 수 있는 방안

역사수업에 참여하면서 학습 활동 중에서 느끼는 흥미, 즐거움, 행복감 등을 평가에 활용하는 것이다.

성취기준의 정의적 영역을 평가하는 방안(협업 과정 관찰 평가)

<표 4> '협업'에 대한 관찰 평가

평가요소		A	B	C	D
활동 110 점	역사 신문물 만드는 과정에서 나타나는 활동성	역사 신문물 만드는 과정에서 모둠원이 활동하여 아이디어를 제시하였으며, 적극적으로 참여하였다.	역사 신문물 만드는 과정에서 모둠원이 활동하여 아이디어를 제시하였으나, 소극적으로 참여하였다.	역사 신문물 만드는 과정에서 모둠원이 활동하여 아이디어를 제시하지 못하였으며, 소극적으로 참여하였다.	역사 신문물 만드는 과정에서 모둠원이 활동하여 아이디어를 제시하지 못하였으며, 대부분 참여도가 저조하였다.

정서적 참여를 높이기 위한 자기 평가 및 동료 평가

<예시 3> 정서적 참여를 높이기 위한 자기 평가 및 동료평가¹⁵⁾

과제 1. 영장반, 대롱반, 군악반에 대한 개별과제 과제 2. "과제 1"을 <조건>에 맞게 동료 3명을 만나 서로 설명하시오.			
<조건>			
설명할 때	<ul style="list-style-type: none"> • 다른 모든 동료에게 설명하기 • "과제 1"에 대하여 설명하기 • 공통하며 물어주시오. 		
듣는 때	<ul style="list-style-type: none"> • 이해가 될 때까지 질문해주시오. (이해하는 한 한지 끊기) • 자신이 다른 친구들에게 설명해줄 수 있을 정도로 이해해야 합니다. 		
해어질 때	<ul style="list-style-type: none"> • 원종자만 채우기(이름 써주기 쓰기) • "고마워"라고 말하고 서로 하이파이브 하기. 		
↓			
원종자만			
과제 3. 서로 도와 전원과제달성하기(전원 과제달성에 공인하기) - 일 한 동료에게 먼저 다가갈까 하기 - 할 이유가 없는 동료에게 다가갈까 권유하기 - 동료의 조건에 맞게 과제를 물어보게 하고 있는지 점검하기 등			
부 자기평가			
평가 기준			
	A (과제 1, 2, 3 해결)	B (과제 1, 2 해결)	C (과제 1 해결)
<ul style="list-style-type: none"> • 과제 1을 <조건>에 맞게 3명에게 설명하였는가(과제 1~2번) • 전원 과제달성에 공인하였는가(과제 3번) • 오늘 학습에 대해 '긍부한 내용, 느낀 점, 더 알고 싶은 점' 등을 자유롭게 적으시오. 			

수업에 소외되거나 빠져 나가
는 학생 없이 모든 학생이 능동
적으로 움직이도록 하는 동시
에 학생들에게 '흥미유발', '친
밀감 형성'은 어느 정도 달성

결론

'학생 참여형 수업'에서 평가는 학생의 수업 참여를 더 높일 수 있어야 한다.

이에 대한 방안으로

- 첫째, 수업과 평가의 일관성 제안(논술형 평가, 참여자에 대한 평가)
- 둘째, 과정을 중시하는 성장 중심 평가 제안(피드백이 있는 평가)
- 셋째, 정의적 영역 평가의 활용 제안(자기 평가 및 동료평가)

코로나19 상황에서 원격수업의 안정화는 교사의 자발적 참여가 있기에 가능했다면, 학생 참여형 역사수업과 이러한 수업을 더 활성화 시킬 수 있는 '평가'도

교실 수업을 운영하는 **교사의 역할과 인식이 가장 중요하다.**

학생을 배움의 주체로 보고, 학생 성장을 위한 평가에 대한 인식이 중요

<토론문>

학생 참여형 역사수업에서 평가 방안

윤종필(동국대 역사교육과)

본고는 학생 참여형 수업에서 사용할 수 있는 평가 방안을 구체적으로 제시하고 있다. 저자가 지적하듯이 학생 참여형 수업에서 수업과 평가가 일관되게 이루어지지 않는 경우가 많다. 이러한 상황에서 학생 참여형 수업에서 활용할 수 있는 평가 방안을 구체적으로 제시한다는 측면에서 본 논고의 의미가 있다고 할 수 있다.

본 논고에 대한 본인의 질문은 다음과 같다.

첫째, <예시 2> 학생 논술형 문항 답안에 대한 의문이다.

<예시 2> 학생 논술형 문항 답안

주장	인물의 기호 또는 이름	주장의 근거
반민족 (친일) 행위자이다.	인재웅	자발적으로 일제의 조종사 양성기관에 들어가 일본을 위해 연합국 전함을 향한 자살공격을 행했으므로 친일파이다.
반민족 (친일) 행위자가 아니다.	인재웅	어린 나이에 일제의 황민화 교육을 받고 자기 정체성이 확립되지 못한 상황에서 한 행동이라 친일 행위자는 아니라고 본다.

윗부분은 다르게 볼 수 있을 것 같다. 인재웅이 어린 나이에 자기 정체성을 형성하지 못한 것이 아닌, 황민화 교육을 통해 황민으로서의 정체성을 형성한 것이라고 볼 수 있지 않을까? 민족적 정체성 역시 많은 정체성 중 하나이다. 사회주의자로서의 정체성, 무정부자로서의 정체성 등 외재적인 교육이나 이데올로기 접촉 기회에 따라 형성되는 정체성의 성격이 다를 수 있다. 그렇다면 결국 교육된 내용을 그대로 따랐기 때문에, 그 시대의 잘못된 교육의 희생자로 볼 것인가, 아니면 그 상황 속에서도 적극적으로 참여한 인물의 주체성 측면에서 그 인물의 행위를 판단할 것인가의 논의가 필요할 것으로 보인다. 즉 시대적 상황을 강조할 것이냐, 아니면 인물의 주체성을 강조할 것이냐의 문제가 될 수 있다. 결론적으로 해당 문항에 대한 답에 대한 평가 기준 마련을 위해서는 조금 더 깊은 고민이 필요해 보인다.

둘째, <표 4> ‘협업’에 대한 관찰 평가에 대한 질문이다.

<표 4> ‘협업’에 대한 관찰 평가

평가요소		A	B	C	D
협업능력	역사 신문을 만드는 과정에서 나타나는 협동성	역사 신문을 만드는 과정에서 모둠원이 협동하여 아이디어를 제시하였으며, 적극적으로 참여하였다.	역사 신문을 만드는 과정에서 모둠원이 협동하여 아이디어를 제시하였으나, 소극적으로 참여하였다.	역사 신문을 만드는 과정에서 모둠원이 협동하여 아이디어를 제시하지 못하였으며, 소극적으로 참여하였다.	역사 신문을 만드는 과정에서 모둠원이 협동하여 아이디어를 제시하지 못하였으며, 대부분 참여도가 저조하였다.

위는 정의적 영역 평가요소를 보여주고 있다. 여기서 “아이디어를 제시”하는 부분이 정의적 측면인지에 대해서는 고민이 필요한 것으로 보인다. 자신이 모르는 것에 대해서는 아이디어를 제시하는 것이 힘들다. 즉, 아이디어 제시는 정의적 측면만큼이나 혹은 그보다 더 많이 인지적 측면을 반영할 수 있다는 생각이 든다.

셋째는 비대면 수업과 관련이 있다. 현재 비대면 수업이 진행되고 있는 상황에서, 어떻게 본고에서 제시하고 있는 학생 참여형 평가가 구현될 수 있는지 궁금하다.

학생 역량을 키우는 역사 글쓰기 방안

문경호*, 유한상**

목 차

- I. 들어가면서
 - II. 2015개정 교육과정의 핵심역량과 역사 글쓰기
 - III. 교과역량의 측정 방안
 - IV. 역사 글쓰기 수업의 실제(사례)
 - V. 나가면서
-

I. 들어가면서

교육에 있어 평가는 교수·학습 활동의 마무리인 동시에 시작이다. 학습 전에는 선행 학습에 대한 이해를 측정하는 도구가 되고, 학습 후에는 학습목표 도달여부 확인과 다음 단계 학습을 설계하는 기준이 된다. 특히, 2015개정 교육과정에 백워드 설계 방식(Backward Design Model)이 전면 도입되면서 교수·학습의 전반적인 측면에서 평가의 비중은 더욱 커졌다.⁹⁵⁾ 과정 중심 평가라는 용어가 어느 순간부터 학교와 교사들 사이에서 매우 익숙한 용어로 자리잡았으며, 수업 중에 이뤄지는 학생 활동의 많은 부분이 학습인 동시에 평가과정이 되었다.

이러한 교실 수업의 변화는 내용 중심의 교육에서 활동 중심의 교육으로, 지식 습득을 중시하는 교육에서 역량 강화를 중시하는 교육으로, 학습 결과 측정 평가에서 학습 과정을 측정하는 평가로 전환하는 계기를 제공하였다는 긍정적인 면도 있지만⁹⁶⁾, 한편으로는 교사와 학생들에게 평가에 대한 부담을 가중시켰다는 문제점을 야기하기도 하였다. 학생들은 매시간에 이뤄지는 활동이 평가와 연계되어 있다는 것에 피로감을 토로하고, 활동과 과제만 늘었을 뿐 수업을 통해 배운 것이 없다고 불평한다.⁹⁷⁾ 교사들은 교사들대로 매시간 학생들의 성취여부를 기록해야 하는 일을 부담스러워하며, 학습활동의 비중이 늘어나면서 학생들의 학습 능력은 오히려 저하되고 있다고 우려한다.⁹⁸⁾ 이러한 현상은 당초 2015개정 교육과정이 표방한 학습부담 감소, 핵심 역량 중심의 교육, 교사의 창의적인 교수·학습 활동 재구성 기회 부여와는 다소 거리가 있는 결과라고 판단된다.⁹⁹⁾

* 공주대학교 역사교육과

** 대전가오고등학교 수석교사

95) 온정덕, 「이해중심 교육과정과 맞춤형 수업의 통합: 초등예비교사들의 현장 적용을 중심으로」 『한국초등교육』, 24. 서울교육대학교 초등교육연구원, 2013, 28-29쪽.

96) 홍서영, 「의사소통 역량 함양을 위한 사회과 백워드 수업 설계 방안 탐색」 『학습자중심교과교육학회지』, 19-3, 학습자중심교과교육학회, 2019, 16-17쪽.

97) EBS 2020 신년특집 다큐프라임 교육대기획 10부작 <다시, 학교> 1부, “가르치지 않는 학교”(2020.1.6. 방영).

98) 위와 같음.

99) 교육부, 『2015 개정 교육과정 총론 해설 고등학교』, 2017, 19-21쪽.

그러나 이러한 교사와 학생들의 불만은 과정 중심 평가가 자리 잡아가는 과정에서 나타나는 과도적인 문제일 뿐 2015개정 교육과정의 지향하는 교육의 목표나 방향을 수정해야 할 만큼의 큰 문제라고 생각하지 않는다. 급격한 변화, 불확실한 미래, 4차 산업혁명에 대응하여 세계 각국의 교육이 변화를 모색하고 있고¹⁰⁰⁾, 우리나라의 교육 역시 과거의 교육과 달라져야 한다는 점에 대해서는 학생, 학부모, 교사 모두가 공감하고 있기 때문이다. 다만, 학생과 학부모의 교수·학습 활동과 평가의 전환에 대한 신뢰, 그리고 새로운 교육방안 적용을 위한 교사들의 협업과 끊임없는 수업개선 노력이 동반되지 않는다면 현재 교육이 부딪힌 장벽을 넘어서기 어려울 것이다.

이에 본고에서는 역사교과 과정 중심 평가 중의 하나로 많은 교사들이 시도하고 있는 역사 글쓰기 모형¹⁰¹⁾에 대한 방안과 프로그램의 구상을 통해 2015개정 교육과정이 추구하는 역량의 신장이라는 목표에 좀 더 가까이 접근해 보려 한다. 그동안 역사 글쓰기는 역사적 사고력의 신장이라는 측면에서 여러 가지 형태로 시행되었으며, 그에 따른 적지 않은 연구 성과가 축적되었다.¹⁰²⁾ 개론서의 수준에서 다분히 이론적인 면을 제시한 사례도 있는가 하면, 학생들이 역사 속의 주체가 되어 글을 읽거나 쓰는 수업을 실시한 사례를 소개한 현장 교사의 사례 연구도 있으며, 그러한 성과를 기반으로 글쓰기 수업에 대한 담론의 문제점과 개선 방안을 제시한 연구도 있다. 그러나 방지원의 연구에서도 지적된 것처럼 역사 수업시간에 이뤄지는 글쓰기가 모두 학생들의 사고력 신장으로 이어지는 것은 아니며, 어떤 목적으로 글쓰기를 하는가에 따라 글쓰기의 유형과 평가 방법은 달라져야 할 필요가 있다. 특히, 2015개정 교육과정에서 강조하는 역량 강화를 위해서는 도달하려는 목표에 따라 다양한 형태의 글쓰기와 그것을 측정할 채점기준표가 제작되어야 한다.

이러한 현실을 고려하여 이 글은 크게 세 부분으로 구성하였다. 먼저 2장에서는 2015개정 교육과정에서 강조하는 역사과의 교과역량과 글쓰기가 어떻게 결부될 수 있는지에 대해 살펴 보려 한다. 교육과정에서 요구하는 교과역량을 구체적으로 분석하고, 평가 기준을 구체적으로 모색함으로써 글쓰기에 대한 수업이 어떻게 구상되어야 하는지에 대한 의견을 제안할 것이

100) 예컨대 일본의 경우 우리나라의 대학수학능력시험에 해당하는 센터시험의 문항을 주관식으로 바꿔 출제하겠다고 공표하였다(강홍재, 「일본의 대학입학 시험의 현상과 전망」 『한국일본교육학연구』 23, 한국일본교육학회, 2018).

101) 방지원, 방지원, 「역사교육에서 글쓰기 수업의 실천과 연구동향」 『역사교육연구』, 한국역사교육학회, 2013, 111-112쪽.

102) 역사 글쓰기에 관한 연구 성과는 방지원, 위의 논문, 113-126쪽에 자세하다. 방지원은 역사교육개론서를 비롯하여 글쓰기 관련 학습지, 학위논문 등을 자세히 정리하고, 각각의 특징과 장점을 소개한 뒤, 전체적인 맥락에서 역사 수업 시간에 이뤄지는 글쓰기의 쟁점과 문제점, 향후 과제 등을 제시하였다. 방지원 연구 이후에 발표된 역사 글쓰기 연구는 다음과 같다.

김대한, 「내러티브 역사글쓰기를 통한 역사가의 사고과정 이해」, 한국교원대학교 석사학위논문, 2019.

조은숙, 「默齋日記」 연구, 서울대학교 박사학위논문, 2019.

최호형, 「대학생의 비평 글쓰기와 창의적 역사의식 함양 사례 연구 : 2018년 1학기 인천대학교의 <글쓰기 이론과 실제> 수업을 중심으로」 『한민족어문학』 82, 2019.

나경훈, 「박물관을 활용한 초등 역사글쓰기 수업 방안 연구 : 수원화성 박물관을 중심으로」, 경인교육대학교 석사학위논문, 2015.

최규진, 「민주화와 역사 글쓰기」 『역사연구』 29, 역사학연구소, 2015.

서인선, 「삼국유사를 활용한 QD-RAFT 역사 글쓰기 수업모형 개발」, 인하대학교 석사학위논문, 2015.

이은경, 「역사적 사고력 신장을 위한 글쓰기 수업 방안 : 청일전쟁을 중심으로한 논증적 역사 글쓰기」, 이화여자대학교 석사학위논문, 2013.

양치구, 「비판적 역사 글쓰기 수행 평가를 위한 루브릭 개발 -독도 교육 사례를 중심으로-」 『역사교육논집』 51, 역사교육학회, 2013.

석병배, 「초등역사수업에서 글쓰기로 역사하기 가능성 탐색」 『역사교육연구』 17, 역사교육연구회, 2013

조은숙, 「默齋日記」 연구, 서울대학교 박사학위논문, 2019 외 다수.

다.

3장에서는 지금까지 연구되고 논의된 역사 글쓰기 사례들을 토대로 교과역량을 어떻게 측정할 것인가에 대해 논의하고자 한다. 과정중심의 평가에서 교사들이 어려워하는 것 중의 하나가 채점기준표를 만드는 것이다. 그것을 위해 어떤 요소들이 평가의 항목이 되어야 하는지에 대해 논의할 것이다.

4장에서는 역사 글쓰기 수업의 구상부터 평가까지 어떻게 전개되는지에 대한 구체적인 절차를 제시하여 글쓰기 수업에 관심있는 교사들에게 도움이 될 만한 수업 사례를 제공하려 한다. 글쓰기 수업에 대한 학생과 교사들의 부담을 줄이면서도 역사적 사고력의 신장이라는 역사교육의 최종 목적에 달성할 수 있는 방안에 대하여 고민하고, 역사 글쓰기, 좀 더 범위를 확장하여 과정형 평가가 학교 현장에서 좀 더 안정적으로 정착하기 위해서는 어떠한 요건들이 해결되어야 하는지에 대한 방안을 제시할 것이다.

II. 2015개정 교육과정의 핵심역량과 역사 글쓰기

전통적으로 역사 수업은 교과서와 교사의 설명 중심으로 진행되는 대표적인 암기 과목으로 인식되었다. 그러한 현상은 1987년 학력고사에서 국사과목이 국민윤리와 함께 대입학력고사의 필수과목으로 지정되면서 더욱 심해졌다. 역사 교육이 지나치게 주입식, 암기식으로 진행되는 것에 대한 역사교육계의 우려가 심화되자 그를 위한 다양한 해결 방안들이 모색되었다. 제6차 교육과정에서 국사과를 사회과 안에 포함시키고, 대입수능에서 사회탐구영역이라는 새로운 영역을 만들어 통합문제를 출제하도록 한 조치도 대개 그와 같은 비판의 결과였다고 생각된다.

지식 측정을 핵심으로 하는 객관식 평가 중심의 교육 탈피를 위해 역사수업에 글쓰기를 도입해야 한다는 주장은 ‘학습자 중심의 교육과정’을 표방한 제7차 교육과정에서 수행평가 제도가 도입되면서 본격화되었다.¹⁰³⁾ 당시의 수행평가는 논술, 구술, 토의·토론, 프로젝트, 연극 대본 쓰기, 포트폴리오 제작, 유적 답사 및 답사기 쓰기, 역사신문만들기 등 다양한 형태로 제시되었으나 대부분의 학교에서는 단답형, 서술형, 논술형 형태로 진행되었다. 교과 전문가로서 당연히 존중되어야 할 교사의 평가권이 존중받지 못하는 풍토가 개선되지 못한 상황에서 평가 방식만 변하게 되자 학생과 학부모의 항의가 빗발쳤기 때문이다.¹⁰⁴⁾ 그렇다보니 학생들의 학력차가 큰 일반계 고등학교보다는 특목고를 중심으로 시행된 면이 있다. 역사 글쓰기 연구가 특목고 교사들을 중심으로 진행된 것도 그와 관련이 있다고 생각된다.¹⁰⁵⁾

1999년 이후 15년 가까이 형식적으로 진행되던 수행평가는 2005년도부터 서·논술형 평가가 적극 도입되고¹⁰⁶⁾, 2015개정 교육과정에서 교과목의 ‘교육 목표, 교수·학습 및 평가의 일관

103) 교육부, 『2015개정 교육과정 총론해설(고등학교)』, 4쪽.

104) 한국교육과정평가원의 연구보고에 의하면 서·논술형 평가는 교육과정 문서에 등장한 이후 장학과 연수 지침에 사용되다 학교 현장에 보급된 정책용어이기 때문에 용어의 정의가 명확하지 않다고 한다(한국교육과정평가원, 『수업-평가 연계 강화를 통한 서·논술형 평가 내실화 방안연구보고 - RRE 2019-6』).

105) 특수목적고등학교 학생들을 대상으로 한 글쓰기 연구는 다음과 같다.

강태원, 「역사 탐구능력 함양을 위한 역사 글쓰기 수업」 『역사교육논집』39, 2007.

양치구, 「비판적 역사 글쓰기 수행 평가를 위한 루브릭 개발 -독도 교육 사례를 중심으로-」 『역사교육논집』51, 역사교육학회, 2013.

유득순, 「역사 글쓰기 평가 문항과 채점을 위한 사례 연구」 『역사교육연구』 36, 한국역사교육학회, 2020.

성 강화', '과정 중심 평가'가 도입되면서 변환기를 맞았다.¹⁰⁷⁾ 평가 방식은 지난 15년 동안 시행한 수행평가와 크게 다르지 않지만 과정 중심 평가에서는 '학생의 교육적 성장과 발전을 돕기 위한 목적'과 '향후 교수·학습 과정의 계획을 수립 하기 위한 목적'이라는 측면이 특별히 강조되었다.¹⁰⁸⁾ 수업진도에 쫓겨 대부분 과제 형태로 제시되던 수행평가를 수업 속으로 끌어들이 '수업 과정에서 학생이 무엇을 어느 정도 성취하였는지를 평가하는 것'임을 표방한 것도 종래의 수행평가와는 다소 달라진 점이다. 이러한 변화는 '미래사회가 요구하는 창의융합형 인재 양성'과 '학습 경험의 질 개선을 통한 행복한 학습의 구현'을 중점으로 하는 2015 개정 교육과정의 목표와 밀접한 관련이 있다.¹⁰⁹⁾

잘 알려진 것처럼 2015개정 교육과정은 역량중심의 교육과정임을 표방하고 있다. 역량이라는 용어는 본래 그 자체가 무엇을 할 수 있는 능력을 의미한다. 그것은 2009개정 교육과정에서 처음 도입되었으나 당시에는 큰 비중을 차지하지 못하다가¹¹⁰⁾ 2015개정 교육과정에서 추구하는 인간상의 최종적인 목표로 설정되면서 교육활동 전반에서 중요한 위치를 점하게 되었다. 교육과정에서 정의된 핵심역량은 '추구하는 인간상을 구현하기 위해 교과와 창의적 체험 활동을 포함한 학교에서 이루어지는 모든 교육 활동을 통해 중점적으로 기르고자 하는 능력'이다.¹¹¹⁾ 이에 대해 교육과정 총론해설서에서는 다음과 같이 기술하고 있다.

(2015 개정교육과정은) 미래사회가 요구하는 창의융합형 인재가 갖추어야 할 핵심역량을 제시하였다. 핵심역량은 추구하는 인간상을 구현하기 위해 교과 교육을 포함한 학교 교육 전 과정을 통해 중점적으로 기르고자 하는 역량으로서 2015 개정 교육과정에서는 자기관리 역량, 지식정보처리 역량, 창의적 사고 역량, 심미적 감성 역량, 의사소통 역량, 공동체 역량을 핵심역량으로 제시하였다. 이를 통해 추구하는 인간상, 핵심역량, 학교 급별 목표 간의 연계를 강화하여 학교 교육의 방향을 보다 명료하게 나타내하고자 하였다. 또한 핵심역량 함양이 가능하도록 교과 교육과정을 개발하고 교수·학습

106) 2005년 서·논술형 평가는 '학력 신장'이라는 목표 아래, 평가 방법의 개선으로 교수-학습 방법은 물론 학생들의 학습 태도까지 변화시키려는 의도로 도입되었다. 하지만 의도와 달리 시행과정에서 야기된 여러 가지 문제점(학생-낯선 유형의 평가, 교사의 채점기준 이해를 어려워 함, 교사-평가문항 제작의 어려움과 타당도와 신뢰도 높은 채점기준 제작 어려움, 정부-서술형평가 자체가 가진 의미를 제대로 살리지 못하는 상황 발생)이 제기되었다.

107) 교육부· 한국교육과정평가원, 『과정을 중시하는 수행평가 어떻게 할까요? (ORM 2017-19-2)』, 2017, 2-5쪽.

108) 위의 책, 2쪽.

109) 교육부, 『2015개정 교육과정 총론해설(고등학교)』, 22-25쪽.

110) 2009 개정 교육과정의 기반 연구를 진행한 박순경 등은 핵심역량을 문제해결능력과 의사소통능력, 창의력, 시민의식, 대인관계능력, 자기관리능력, 신체적 건강과 체력, 진로관련능력, 정보처리능력, 다문화이해능력의 열 가지로 설정하고 있다(박순경 외, 『초·중등학교 교육과정 선진화 개혁 방안 연구(I)』, 한국교육과정평가원, 연구보고 CRC 2008-28-1, 2008, 18쪽). 이를 토대로 마련된 2009개정 교육과정에는 핵심역량이라는 용어가 총 4회 등장한다. 그러나 교육과정 해설서 어디에도 핵심역량이 무엇을 의미하는지는 설명되어 있지 않다. 다만 행간을 고려하면 교육과정 개발자들은 그것을 '글로벌 사회를 살아갈 학생들이 창의적인 인간으로 성장하기 위한 능력'으로 인식하고 있었던 것으로 보인다.(교육과학기술부 고시 제 2009-41호에 따른 고등학교 교육과정 해설 총론, 교육과학기술부, 2007, 17쪽).

111) 교육부, 앞의 책, 36쪽. 역사교과의 측면에서 핵심역량을 다룬 연구는 다음과 같다. 이종경 외, 「역사과 핵심역량 중심의 창의·인성 교육 수업 모델 개발: 추체험을 통한 의사소통형」 『歷史教育』128, 2013.

이미미, 「호주와 미국의 역사 교육과정에 나타난 핵심역량 분석」 『비교교육연구』24-1, 2014.

백은진, 「2015 개정 교육과정에 도입된 역사과 핵심역량 설정의 현황과 모순」 『史叢』86, 고려대학교 역사연구소, 2015,

문경호, 「2015개정 한국사 교육과정과 성취기준 분석」 『학습자중심교과교육연구』17-1, 학습자중심교육학회, 2017.

허은철, 「핵심역량 중심의 역사교육과 역사교과서 개발」 『역사와실학』, 역사실학회, 2018.

정진경, 「역량'과 역사 교육과정 구성: '2015 교육과정'을 중심으로」 『역사교육』153, 역사교육연구회, 2020.

및 평가 방법의 실질적 개선이 이루어질 수 있도록 하였다. 즉, 단순한 지식 습득에서 벗어나 실제적인 역량 함양이 가능하도록 교과 교육과정을 핵심 개념 중심으로 구조화하고 협력 학습, 토의·토론 학습 등의 학생 참여 중심 수업과 과정 중심 평가를 확대하는 등의 구체적인 수업 개선 방향을 제시하였다.¹¹²⁾

위의 구절에서 주목되는 부분은 크게 두 부분이다. 첫 번째는 핵심역량을 설정한 목적이 미래사회가 요구하는 창의융합형 인재 양성을 위함이라는 것이다. 창의융합형 인재 양성은 2015개정 교육과정이 추구하는 비전 중의 하나로서¹¹³⁾ ‘바른 인성을 가지고 인문학적 상상력과 과학기술 창조력으로 새로운 지식을 창조하고 다양한 지식을 융합하여 새로운 가치를 창출할 수 있는 사람’을 의미한다.¹¹⁴⁾ 교육과정 개정 방향으로 제시된 6개 항목 중 ‘인문·사회·과학기술에 대한 기초 소양 교육을 강화’와 ‘학생의 꿈과 끼를 키울 수 있는 학생 중심의 교육과정 개발’은 창의융합형 인재 양성을 위한 것이다.

두 번째는 핵심역량 함양이 가능하도록 교과 교육과정을 개발하고 교수·학습 및 평가 방법의 실질적 개선이 이루어질 수 있도록 하였다는 점이다. 교육과정의 개정 방향으로 제시된 ‘학습량 적정화’와 ‘교육 내용, 교수·학습, 평가의 일관성 유지’ 등은 이를 좀 더 구체적으로 서술한 것이다. 이는 다시 크게 두 부분으로 구분할 수 있다. 하나는 핵심 역량 함양이 가능한 교과 교육과정의 개발이고, 다른 하나는 교수·학습 평가의 실질적 개선이다. 학습 내용의 적정화와 관련하여 주목할 부분은 학습량 적정화를 위해 제시된 핵심 개념 중심의 구조화이다. 핵심역량과 구분되는 핵심 개념이란 교과에의 성격을 드러내는 기초 개념과 원리를 포함하는 근본적인 아이디어이자 학습 내용의 구조를 드러내는 교과에의 가장 핵심적인 아이디어로서 일반적 아이디어(general ideas), 빅 아이디어(big idea)와 유사한 의미라고 설명하고 있다.¹¹⁵⁾ 즉, 학습량을 적정화하여 학생들의 학습부담을 경감하되, 핵심 개념 중심으로 학습함으로써 학습의 전이와 활용을 추구한다는 것이다. 교수·학습 평가의 실질적 개선을 위해 제시된 것은 협력 학습, 토의·토론학습 등의 학생 참여 중심 수업과 과정 중심 평가를 확대이다.¹¹⁶⁾ 이와 관련하여 교육과정에서는 다음과 같이 좀 더 구체적으로 서술하였다.

교수·학습에서는 학생의 다양한 특성과 요구를 파악하여 국가 교육과정의 내용을 재구성하고 학생이 특정 맥락에서 학습한 내용을 새로운 문제 상황에 적용하여 문제를 해결할 수 있도록 풍부한 학습 기회를 제공하는 것을 강조하였다. 또한 평가가 교수·학습의 일부분으로 이루어지도록 과정 중심의 평가를 강조하였으며 수행평가를 포함한 다양한 평가 방법을 통해 교과 내 지식 간, 영역 간, 교과 간 학습 내용을 연결하여 융합적 사고를 기르도록 하였다.¹¹⁷⁾

과정 중심의 평가는 위의 조항에서 구체적으로 제시된 것으로서 평가를 교수·학습 활동의 일부분으로 진행하되, 융합적 사고를 기를 수 있도록 수행평가를 포함한 다양한 평가 방식을 의미한다.

지금까지 살펴본 2015개정 교육과정의 여러 가지 강조점을 분석하면 핵심역량과 가장 가

112) 교육부, 위의 책, 23쪽.

113) 2015 개정 교육과정의 비전은 ‘미래사회가 요구하는 창의융합형 인재 양성’과, ‘학습 경험의 질 개선을 통한 행복한 학습의 구현’으로 요약할 수 있다(교육부, 위의 책, 20쪽)

114) 교육부, 위의 책, 40쪽.

115) 교육부, 위의 책, 24쪽 각주 8.

116) 교육부, 위의 책, 23쪽.

117) 교육부, 위의 책, 24쪽.

까운 역사 용어는 역사적 사고력이다.¹¹⁸⁾ 역사적 사고력에 대해서는 여러 가지 이견이 있지만 대략 다음과 같이 정리된다.

먼저 김한중은 역사적 사고력을 역사적 탐구 기능과 역사적 상상력으로 크게 구분하였다. 119) 역사적 탐구기능이란 역사적 사실에 대해 제기한 문제의식에서 출발하여 자료를 찾고 해석하며 정보를 찾아내되 비판적으로 검토하고 종합하여 제기한 문제에 대한 답변을 찾아 역사적 사실을 드러내는 기능이다. 그것은 또다시 일반적 기능과 역사적 기능으로 구분되는데, 일반적 기능에는 문제의 인지-자료의 수집-자료의 처리-결론의 도출-일반화 등 사회과에서 기본적으로 이용되는 탐구의 기능을 포함하였고, 역사적 기능에는 역사적 개념의 사용, 역사 자료의 활용, 역사적 연구 방법의 수행을 하위영역으로 포함하였다. 반면, 역사적 상상력이란 드러난 역사적 사실을 바탕으로 아직 명확하게 드러나지 않은 사실에 대해 해석하고, 역사가 자신의 경험을 바탕으로 상상적 추론을 통해 역사적 인물의 의도와 행위 등을 이해하며 역사적 사실을 재구성하여 생생하게 표현하는 능력이다. 이와 관련된 활동으로 김한중은 구조적 상상(삽입), 감정이입적 이해, 역사적 판단 등을 제시하였다.

한편, 최상훈은 김한중과는 다소 다른 입장에서 역사적 사고력을 크게 연대기 파악력, 역사적 탐구력, 역사적 상상력, 역사적 판단력으로 구분하였다.¹²⁰⁾ 그에 따르면 연대기 파악력은 시간과 관련된 개념들을 이해하고, 그것에 따라 인과 관계를 파악하는 능력이다. 역사적 탐구력은 역사가가 연구과정에서 선행연구와 사료를 검토, 수집, 비판, 해석하여 결론을 도출하는 능력이며, 역사적 상상력은 불완전한 증거를 보완하기 위해 상상적 구성의 그물을 짜거나 사료가 제시하는 단서 사이에 숨어있는 사태를 새롭게 구성하는 능력을 일컫는다. 그리고 역사적 판단력은 역사적 논쟁이나 역사적 논쟁이나 딜레마에 접했을 때 합리적 판단을 하고 의사 결정을 내리는 능력을 의미한다.

역사적 사고력을 둘러싼 두 연구자들의 주장은 얼핏 달라 보이지만 역사적 사고력을 크게 개념이나 사건에 대한 이해, 탐구기능과 상상력, 판단력 등으로 구분했다는 점에서 대동소이하다고 할 수 있다. 또한, 그것은 2015개정 교육과정 교과역량과도 밀접하게 닿아 있다.¹²¹⁾

118) 진재관 외, 『미래사회 대비 국가수준 교육과정 방향 탐색 연구 - 역사』, 교육부, 2013, 99쪽. 역사적 사고력에 대한 연구 중 주목할 만한 것은 다음과 같다.

강선주, 「역사 수업에서 문자 사료 읽으며 역사적으로 사고하기 방안」 『교육논총』 31, 경인교육대학교교육연구원, 2011.

김한중, 「역사적 사고력의 구성요소와 역사수업의 발문」 『사회과교육』 29, 한국사회과교육연구회, 1996.

도리야마 다케오, 마쓰모토 미치타카 역음, 『역사적 사고력을 키우는 수업 만들기』 역사넷, 2014.

배정선, 「역사적 사고력 신장을 위한 수행평가 방안」 『교과교육연구』 1, 고려대학교 교과교육연구소, 2008.

이대희, 「고등학교 국사과 역사적 사고력 신장을 위한 수행평가 방안」 『역사교육논집』 29, 역사교육학회, 2002.

정선영, 「역사적 사고력의 의미와 범주에 대한 논의」 『역사교육논집』 32, 충북대학교 교육개발연구소, 2011.

_____, 「역사교육의 최종 목표와 역사적 통찰력」 『역사교육』 108, 역사교육연구회, 2008.

최상훈, 「역사적 사고력의 육성을 위한 평가방향 개발방안」 『역사교육』 5, 웅진사학회, 2000.

_____, 「역사적 사고력의 하위범주와 역사학습목표의 설정방안」 『역사교육』 73, 역사교육연구회, 2000.

최영심, 「역사영화를 활용한 역사적 사고력 신장 방안」 『역사와 세계』 25·26, 부산대학교 사학과, 2002.

119) 김한중, 「역사적 사고력의 개념과 그 교육적 의의」, 『역사교육의 이론과 방법』, 삼지원, 1997; 『역사수업의 원리』, 책과함께, 2009, 293-302쪽.

120) 최상훈, 「역사적 사고력의 의미와 하위 범주」, 『역사교육과 역사인식』, 책과함께, 2005; 양호환 외, 『역사교육의 이론』, 2009, 361-370쪽.

121) 다만, 2015개정 교육과정 핵심역량 중에서 '정체성과 상호존중' 부분은 역사적 사고력의 논의보다 역사교육의 목적에서 주로 언급된 면이 있다.

역사과 교과역량은 역사를 이해하고, 역사적으로 탐구하고, 사실에 대하여 비판하고 판단하는 능력인 역사적 사고력과 상당 부분을 공유한다고 할 수 있다.

그렇다면 역사적 사고력 또는 역사과의 교과역량 달성을 위한 효과적인 수업 방법은 무엇인가? 그것은 역사적 사고를 기능 중심으로 접근하는 미국의 역사표준이나 영국의 국가 교육과정에서 힌트를 얻을 수 있다.¹²²⁾ 특히, 미국의 역사 표준에 따르면 역사적인 이해란 수동적으로 역사적 사실을 수용하는 것이 아니라 역사적 사고를 통해서 이루어져야 하는 것이다. 이 때의 역사적 사고란 질문하고, 증거를 제시하고, 교과서나 역사 기록을 비판적으로 검토하고, 상상을 동원하고, 기록들이 만들어진 역사적 맥락을 고려하는 것 등이다.¹²³⁾ 그리고 그러한 사고 기능을 함양하기 위한 가장 주요한 방법으로 학생들이 잘 구성된 역사 내러티브를 사려 깊게 읽는 것과 학생들 스스로 에세이 논쟁, 논설 등의 형식으로 역사 내러티브를 써보는 것을 강조한다.¹²⁴⁾ 요컨대 역사 수업시간에 기본적인 활동으로 진행되는 읽기와 다양한 쓰기 활동이 역사적 사고력의 신장에 중요한 역할을 한다는 것이다.

이러한 관점은 국내 역사교육연구자들의 연구를 통해서도 확인할 수 있다. 예컨대 강선주는 역사적 사고력과 글쓰기가 분리될 수 없는 관계에 있음을 강조하고 있다.¹²⁵⁾ 그에 따르면 역사 글쓰기는 글쓰기 능력과 역사적으로 사고하기 능력을 통합적으로 가르칠 수 있는 방법이다. 역사 글쓰기는 크게 역사가가 되어 글쓰기, 역사가나 역사적 인물이 아닌 제3의 인물이 되어 글쓰기, 역사적 인물이 되어 글쓰기 등으로 구분되는데, 그것은 모두 역사적으로 사고하고, 사고내용을 조직하는 과정을 필요로 한다는 것이다. 강선주가 제시한 역사 글쓰기 방안을 간략히 정리하면 다음과 같다.

<표 1> 역사 글쓰기의 종류¹²⁶⁾

구분	특징	대표적인 글쓰기 활동
역사가가 되어 글쓰기	과거의 사건이나 그 사건과 관련된 사람들의 인식을 자료에 기초하여 복원하고, 그 사건의 의미를 해석하는 과정 포함	사건 보고서 쓰기, 답사 보고서 쓰기, 역사 이야기 쓰기
제3의 인물이 되어 글쓰기	역사가나 역사적 인물이 아닌 제3의 인물 입장에서 글쓰기. 역사 전문가의 글 이외에 다양한 매체를 역사교육에 활용 가능	역사 신문 만들기
역사적 인물이 되어 글쓰기	역사적인 인물이 되어 그 인물의 정서와 생각을 담은 글쓰기. 감정이입적 글쓰기와 상상적 글쓰기 포함	시, 수필, 일기, 편지, 벽서, 상소문, 신문기사, 교서, 행장 등

요컨대 2015개정 교육과정에서 강조하는 역량은 그동안 역사교육에서 중시해온 역사적 사고력을 키우기 위한 노력과 크게 다르지 않으며, 그것은 역사 수업 시간에 시도된 여러 가지 활동들을 통해 측정 가능하고, 성장 가능한 것으로 보인다. 그것은 여러 가지 수행능력 중에

122) National Center for History in the Schools, *National Standards for History: Basic Edition*(Los Angeles: National Center for History in the Schools, 1996) p.59~72. 양호환 외, 『역사교육의 이론』, 2009, 371쪽에서 재인용.

123) 위와 같음.

124) 위와 같음.

125) 강선주, 『역사수업의 방법』 『역사교육의 내용과 방법』, 책과함께, 2015, 227쪽.

126) 강선주, 위의 책, 227-231쪽.

서도 최근 많은 교사들이 시도하고 있는 글쓰기 영역과 매우 밀접한 관련이 있다고 생각된다.

Ⅲ. 교과역량의 측정 방안

앞서 살펴본 것처럼 핵심역량은 2015개정교육과정에서 추구하는 교육의 목표라고 할 수 있다. 그렇다면 역사과의 교과역량은 무엇이며, 어떻게 달성할 수 있을까. 본 장에서는 그에 대한 고민으로 교육과정에 제시된 교과역량과 하위요소를 분석하고, 그것의 달성을 위한 글쓰기 방안을 정리해 보려 한다. 먼저, 2015개정 교육과정 역사과에서 추구하는 교과역량과 하위요소를 살펴보면 다음과 같다.

<표 2> 역사과 교과 역량의 의미와 하위요소¹²⁷⁾

교과역량	의미	하위요소
역사 사실 이해	과거의 사건 인물 구조 변화 등에 대한 지식을 습득하고 중요한 역사용어나 개념을 이해하는 능력을 의미한다.	<ul style="list-style-type: none"> • 중요한 과거사실을 기억하고 역사 용어나 개념 이해하기 • 역사 사건 간의 관계 역사의 연속성과 변화 및 발전 이해하기
역사자료 분석과 해석	역사 자료를 읽고 이를 비판적으로 검토하여 역사지식을 구성하는 능력을 의미한다.	<ul style="list-style-type: none"> • 역사자료에 담겨있는 주요 내용 분석하기 • 역사자료의 시대적배경과 사회적 의미해석하기
역사 정보 활용 및 의사소통	다양한 매체를 통해 얻은 역사정보를 분석 토론 종합·평가하는 능력을 의미한다.	<ul style="list-style-type: none"> • 사극이나 역사소설 등에 나타나는 역사정보를 비판적으로 분석하기 • 역사적 쟁점을 둘러싼 다양한 관점을 인식하고 토론하기
역사적 판단력과문제 해결능력	과거사례에 비추어 오늘날의 문제를 해결하는 능력을 의미한다.	<ul style="list-style-type: none"> • 당시의 상황을 고려하여 역사적 사실이나 행위의 적절성 판단하기 • 오늘날의 문제를 역사적으로 검토하여 질문을 선정하고 해결방법 모색하기
정체성과 상호존중	우리 역사와 세계 역사에 대한 이해를 바탕으로 우리의 관점에서 오늘날 요구되는 역사의식을 함양하고 타인을 이해하고 존중하는 태도를 갖는 능력을 의미한다.	<ul style="list-style-type: none"> • 우리역사에 대한 자긍심을 갖고 주인의식과 책임의식 갖기 • 우리와 타인이 겪은 역사적 경험의 공통점과 차이점을 이해하고 상호 존중하는 태도 갖기

역사과 교과역량으로 제시된 5개 항목은 그동안 역사교육에서 흔히 사용되던 역사적 사고력의 하위 범주(연대기 파악력, 역사적 탐구력, 역사적 상상력, 역사적 판단력)로 언급된 요소들과 유사하지만 교육과정 개발진은 교육과정 전체에서 추구하는 핵심역량과 역사과 역량의

127) 진재관 외, 『2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구 II 역사과 교육과정[연구보고 CRC 2015-25-7]』, 한국교육과정평가원, 2015, 26-27쪽.

관계를 고려하면서도 기존의 역사적 사고력에서 언급된 항목보다 좀 더 측정가능하고 기능적인 요소들을 채택하려 노력했던 것 같다. 역량이라는 것 자체가 무엇을 아는가보다는 무엇을 할 수 있는가에 초점을 맞추고 있다는 지적이 오래전부터 있어 왔기 때문이다.¹²⁸⁾ 그러나 현장교사들의 입장에서는 아직도 역량 중심이라는 말이 낯설고 이해하기 어렵다.

무엇보다 가장 큰 문제는 그것을 평가할 평가도구를 개발하기 어렵다는 점에 있다. 역량을 측정할 수 있는 평가도구 또는 관찰 기준 등이 개발되지 않는다면 2015 개정 교육과정 역사과에서 내세운 교과역량 강화는 그 취지를 충분히 달성하기 어려울 것이다. 이러한 현실을 고려하여 역사교과의 교과역량을 고려하면서도 평가가 가능한 방식, 역사수업 시간에 도입 가능한 글쓰기 방식을 제시하면 다음과 같다.

<표 3> 교과역량과 연결된 글쓰기 영역과 평가 요소

(평가요소 영역의 a-내용, b-형식, c-소통·협력)

교과역량	글쓰기 유형		평가요소
역사 사실 이해	체험	일기 쓰기 자서전 쓰기 편지 쓰기 안내판 작성 연극 대본	a. 역사 사실을 토대로 작성하였는가? a. 시대 상황을 반영하여 작성하였는가? a. 역사학습에 필요한 중요한 사실을 기억하고 있는가? a. 역사 사건의 시간 순서 및 인과 관계를 파악하였는가? a. 복합적인 역사 사실이나 상황을 올바르게 이해하고 있는가? a. 적절한 용어와 개념을 사용하였는가?
		답사 발굴(가상) 토론 여행(가상) 재판	a. 역사 사실에 대한 정보를 서술하였는가? a. 등장인물에 대한 기술이 역사적 사실에 부합하는가? a. 학습한 내용을 얼마나 충실히 반영하였는가? a. 역사 용어와 개념 사실 간의 관계를 잘 이해하고 있는가? a. 주제(제목)가 적절한가?
	주장	상소문 책문 연설문 선거 벽보	b. 적정 분량을 준수하였는가? b. 참고한 자료가 객관적이고 신뢰할 수 있는가? b. 수행할 과제의 형식을 잘 지켰는가? b. 구성이 자연스럽고 사실적인가?
		역사신문 연표제작 10대 사건 안내 책자 NIE	b. 조사 내용에 맞는 조사방법을 사용하였는가? b. 작품의 완성도가 높은가? c. 모듈원의 역할 분담이 적절한가? c. 모듈원의 협력이 잘 이루어졌는가? c. 모듈에서 역할 수행이 적극적인가? c. 발표 및 경청 능력이 뛰어난가?
역사자료 분석과 해석	체험	일기 쓰기 자서전 쓰기 편지 쓰기 안내판 작성 연극 대본	a. 조사 내용을 명료하고 간결하게 정리하였는가? a. 역사 자료에 담겨있는 주요 내용을 찾아냈는가? a. 역사자료가 제작된 시대 배경과 사회적 의미를 파악하였는가? a. 수집한 자료를 적절하게 분석하고 해석하였는가? a. 조사한 내용을 학습주제에 맞게 분석하였는가?
		답사 발굴(가상) 토론 여행(가상) 재판	a. 상황에 맞는 근거를 제시하였는가? a. 역사 용어와 개념 사실 간의 관계를 이해하고 있는가? a. 다양한 매체를 통해 얻은 역사정보를 비판적으로 분석할 수 있는가? a. 상황(문제점)에 대한 구체적이고 정확한 설명을 제시하였는가? b. 적절한 방법으로 분류하고 해석하였는가?
	주장	상소문 책문	b. 자료분석과 해석이 제시된 조건에 맞게 이루어졌는가? b. 조사 내용에 적합한 방법을 적용하였는가?

128) 소경희, 「학교교육의 맥락에서 본 '역량(competency)'의 의미와 교육과정적 함의」 『교육과정연구』 25-3, 2007, 9쪽.

		연설문 선거 벽보	b. 사용한 자료는 적절한가? b. 적절한 양을 준수하였는가?
	종합	역사신문 연표제작 10대 사건 안내 책자 NIE	c. 자료분석을 어려워하는 모둠원들과 협력하여 과제를 수행하였는가? c. 자료수집 및 분석 활동에 적극적으로 참여하였는가? c. 역사적 사실에 기반하여 설득력 있게 발표하였는가?
역사 정보 활용 및 의사소통	체험	일기 쓰기 자서전 쓰기 편지 쓰기 안내판 작성 연극 대본	a. 주어진 사실이나 자료를 토대로 역사적 상황을 추론할 수 있는가? a. 조사 내용을 명료하고 간결하게 정리하였는가? a. 시대 상황을 잘 파악하여 드러냈는가? a. 주제 및 조사 활동이 역사적 사실에 부합한가? a. 객관적이고 신뢰할 수 있는 자료를 토대로 활동을 전개하였는가?
	계획서/ 보고서	답사 발굴(가상) 토론 여행(가상) 재판	a. 용어나 상황이 역사적 사실에 근거하여 표현되었는가? a. 적합한 정보전달 방식을 선택하였는가? a. 설득력 있는 내용으로 구성하였는가? a. 사극이나 역사소설 등에 나타나는 역사정보를 비판적으로 분석하였는가?
	주장	상소문 책문 연설문 선거 벽보	a. 역사 자료의 분석을 통해 역사 사실을 추론할 수 있는가? a. 역사적 상상력이 잘 발휘되었는가? b. 제시된 형식 요건을 갖추었는가? b. 아이디어가 참신하고 흥미로운가?
	종합	역사신문 연표제작 10대 사건 안내 책자 NIE	c. 토의·토론 과정에 열의를 가지고 참여하였는가? c. 동료의 의견을 경청하였는가? c. 목소리의 크기, 발음, 말의 속도 등은 적절한가? c. 학생들의 호응도 및 이해도가 높은가?
역사적 판 단 력 과 문 제 해 결 능 력	체험	일기 쓰기 자서전 쓰기 편지 쓰기 안내판 작성 연극 대본	a. 역사적 쟁점을 둘러싼 다양한 관점을 이해하고 있는가? a. 논리적으로 타당한 증거와 자료를 제시하였는가? a. 역사적인 갈등관계 속에 내재된 주장이나 쟁점을 이해하고 있는가? a. 오늘날의 문제를 역사적으로 검토하여 해결방법 모색하였는가? a. 당시의 상황을 고려하여 역사적 사실이나 행위의 적절성을 판단하였는가?
	계획서/ 보고서	답사 발굴(가상) 토론 여행(가상) 재판	a. 생각이나 주장이 논리적인가? a. 기술한 내용이 역사적 사실에 비추어 타당한가? a. 문제의 해결 방안을 적절히 모색하였는가? a. 논리적으로 타당한 증거나 자료를 제시하고 있는가?
	주장	상소문 책문 연설문 선거 벽보	a. 개선점을 찾아 적용하였는가? a. 창의적으로 문제에 접근하였는가? a. 창의적으로 문제를 해결하였는가? a. 설득력이 있는 내용으로 구성하였는가?
	종합	역사신문 연표제작 10대 사건 안내 책자 NIE 등	a. 당시의 상황이나 문제점에 대해 구체적이고 정확한 설명을 제시하였는가? a. 당시 상황에 대한 비판의식이 있는가? a. 다양한 자료와 정보를 탐색하고 올바르게 분석하여 과제 해결에 활용하였는가? b. 구성과 표현이 상대방의 호소를 이끌어 낼 만한가? b. 적절한 표현을 사용하였는가? b. 제시된 형식 요건을 갖추었는가? c. 활동의 진행이 유기적으로 이루어지고 있는가? c. 상대방의 주장의 문제점을 잘 파악하고 있는가? c. 한가지 이상의 방법으로 문제를 해결하는 융통성을 보였는가? c. 과제 해결을 위한 설계 및 제작 과정에서 협조적, 긍정적으로 참여하며 자신의 임무를 성실하게 수행하였는가?

정체성과 상호존중	체험	일기 쓰기 자서전 쓰기 편지 쓰기 안내판 작성 연극 대본	a. 역사적 기원 및 현존 갈등의 쟁점이 부각되었는가? a. 핵심개념과 문제의 본질을 잘 이해하고 있는가? a. 상대의 입장을 분석해서 자기 주장에 반영하였는가? a. 상대방의 상황을 올바르게 이해하고 있는가? b. 정해진 형식과 분량을 잘 준수하였는가? b. 형식이 흥미롭고 창의적인가? b. 전체구성은 짜임새가 있는가?
	계획서/ 보고서	답사 발굴(가상) 토론 여행(가상) 재판	c. 다른 모둠의 발표를 경청하였는가? c. 역사와 문화에 대한 올바른 가치와 태도를 함양하였는가? c. 규칙을 준수하고 상대방의 인격을 존중하였는가? c. 확증적인 의견이 제시되었을 때 자신의 견해를 수정하거나 보완할 수 있는가?
	주장	상소문 책문 연설문 선거 벽보	c. 활동에 대한 가치를 부여하고 적극적으로 참여하였는가? c. 수업활동 중 모둠원들의 적극성을 이끌어내고, 열심히 참여할 수 있도록 배려했는가?
	종합	역사신문 연표제작 10대 사건 안내 책자 NIE	c. 역사의 특수성과 보편성을 인정하고 상호 존중하는 태도를 보였는가? c. 우리와 타인이 겪은 역사적 경험의 공통점과 차이점을 이해하고 존중하는가? c. 갈등의 해결방안이 적절한가? c. 모둠원 모두가 공감하는 결론을 이끌어 냈는가?

※ 역사 사실 이해의 평가요소는 모든 영역에 적용할 수 있다.

※ 위의 분류는 역사 교과 역량과 글쓰기 유형을 연계하여 가능한 평가요소를 고민한 것이며, 상호 유기적인 연관성을 가지므로, 제시된 방식으로 평가요소를 고정시킬 필요는 없다.

IV. 역사 글쓰기 수업의 실제(사례)

그렇다면 학교현장에서는 이러한 필요성에 맞는 글쓰기 수업을 어떻게 해야 할까?¹²⁹⁾ 부족한 점이 많지만, 나름대로 고민하며 3년 간 수업에서 시행했던 글쓰기 수업을 소개하여 글쓰기 수업을 시도하는 교사들과 함께 고민하는 기회를 갖고자 한다. 우선 3년 간의 글쓰기 수업은 다음과 같이 이루어졌다.

<표 4> 역사 글쓰기 수업 사례

년도	단원	시간	주제	특징
2017	I	2	고대 정치 스토리보드	콘티+ 스토리보드 제작하기
	I	1	나의 베스트 문화유산	개별+ 모둠 글쓰기하기
	IV	1	근대국가로의 길 찾기 프로젝트	비주얼 씽킹과 키워드를 활용하여 사건 정리 및 평가, 자기 생각 제시하기
	IV,VI	8	독도 프로젝트	독서토론 글쓰기+ 타이포그래픽으로 정리하기
2018	III	2	조선시대 멘토 찾기 프로젝트	독서+ 글쓰기+ 발표하고 전시하기

129) 수업에서 '서·논술형'이라는 용어 대신 '글쓰기' 라는 용어를 사용하였다. 앞에서 잠깐 언급했지만, 변별보다 성장을 중시해야 하는 글쓰기 평가에서 서·논술형을 구분 지어 사용하는 것은 큰 의미가 없다고 생각하기 때문이다.

	IV	4	근대국가로의 길 찾기 프로젝트	정책평가, 개혁분석, 자기 생각 제시하기
	통합	2	한국사 수능문제로 역사신문 만들기	문항분석 및 재구성 후 신문기사로 제작하기
2019	III	1	글쓰기로 역사적 사고력 키우기1	자신의 생각을 숫자로 표현하고 짧은 글쓰기하기
	III	1	글쓰기로 역사적 사고력 키우기2	글쓰기 1 확인하고 객관식 문제로 생각 키우고 서술형 글쓰기하기
	VI	1	민주주의를 향한 노력의 길 글쓰기	주제선정 후 내용을 정리하고 서론, 본론, 결론의 형식에 맞게 글쓰기 하기
	II,VI	1	설득하는 능력을 키울 수 있는 글쓰기	단계별 글쓰기 1단계: 사료 분석 후 정리하기 2단계: 사료 분석 후 조건 글쓰기 3단계: 논리적 편지 글쓰기

필자가 시도한 글쓰기 수업의 가장 큰 특징은 학업능력과 교과성적이 우수한 학생들을 위한 논술 위주의 글쓰기가 아닌, 수업에 참여하는 모든 학생들의 글쓰기 능력을 키워주기 위한 방법을 고민했다는 것이다. 또한 글쓰기 수업은 모두 수행평가로 연계하여 실시하고, 타당도와 신뢰도를 위해 채점기준표를 명확하게 제시하고자 노력한 점이다. 3년 동안의 글쓰기 수업 중에서 지면 관계상 3개의 자료를 소개한다.

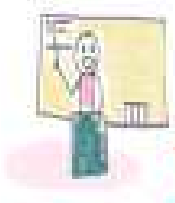
가. 비주얼 씽킹, 키워드를 활용하여 사건을 정리하고 평가하며 자기 생각 제시하기.
(괄호)사용
나. 객관식 질문이나 설문 형식의 문제를 해결하고, 내용을 찾아 정리하며 현재의 삶에 적용하기
다. 주제별 글쓰기(설득하는 능력을 키우는 글쓰기, 분석능력을 키우는 글쓰기 등)

가. 비주얼 씽킹, 키워드를 활용하여 사건 정리하고 평가하며 자기 생각 제시하기

1) 수업 설계

단 원	국제 질서의 변동과 근대 국가 수립 운동/ 근대 국가 수립 노력
성취 기준	[10한사 05-02] 개화 정책을 둘러싼 갈등과 근대 국가 수립을 위한 노력을 살펴보고, 근대 문물 수용에 따른 사회 변화를 탐구한다.
평가 시기	단원의 내용을 공부한 후
평가 시간	1시간
특 징	근대사회로의 길 찾기라는 주제로, 공부한 내용을 바탕으로 제시된 화두에 대해 학생 스스로 생각하고 답을 찾을 수 있도록 안내함
글 쓰 기 호 림	사건 정리하기(비주얼 씽킹)(오픈북) → 사건 평가하고 평가 이유 쓰기(짧은 글쓰기+ 밑줄(괄호)활용)→ 생각 정리하기(밑줄(괄호)활용)

2) 수업 실제 및 채점기준표



근대국가주의 기독교 표준적분

1. 근대국가를 이해하는 방법

2. 근대국가를 구성하는 요소

3. 목적

본과를 통해 근대국가의 성립을 이해한다.

본과를 통해 근대국가의 성립을 이해한다.

이 단원교과
4차, 5차의 근대국가를 이해할 수 있다. 학습할 수 있다. 평가하는 방법이다. 어떤을 어떤
단원교과 교과서를 학습해 교과서

교과 1 근대국가의 성립과 근대국가의 성립을 이해하는 방법

1. _____

2. 근대국가의 성립을 이해하는 방법

일차	이차	삼차			
일차	이차	삼차			
이차	삼차	사차			

3. 근대국가를 구성하는 요소

4. 근대국가의 성립을 이해하는 방법

5. 근대국가의 성립을 이해하는 방법

6. 근대국가의 성립을 이해하는 방법

7. 근대국가의 성립을 이해하는 방법

8. 근대국가의 성립을 이해하는 방법

교과 1 근대국가의 성립과 근대국가의 성립을 이해하는 방법

1. _____

2. 근대국가의 성립을 이해하는 방법

일차	이차	삼차			
일차	이차	삼차			
이차	삼차	사차			

3. 근대국가를 구성하는 요소

4. 근대국가의 성립을 이해하는 방법

5. 근대국가의 성립을 이해하는 방법

6. 근대국가의 성립을 이해하는 방법

7. 근대국가의 성립을 이해하는 방법

8. 근대국가의 성립을 이해하는 방법

교과 2 근대국가의 성립과 근대국가의 성립을 이해하는 방법

근대국가를 구성하는 요소

근대국가를 구성하는 요소

근대국가를 구성하는 요소

근대국가를 구성하는 요소


근대국가를 구성하는 요소

근대국가를 구성하는 요소

근대국가를 구성하는 요소

근대국가를 구성하는 요소

3) 채점 기준표

 국립중앙교육청 및 서울특별시교육청 교육연구센터 국립중앙교육청			
과목명: 국사			
구분	평가요소 및 범위	채점기준	
		목표	요율/비율
1차 1차 2차 3차 4차 5차 6차 7차 8차 9차 10차 11차 12차	1. 조선의 건국	1. 건국과정의 이해	
	2. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고구려-백제-고려의 역할	
	3. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할	
	4. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할	
	5. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할	
	6. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할	
	7. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할	
	8. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할	
	9. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할	
	10. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할	
	11. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할	
	12. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할	
13. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
14. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
15. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
16. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
17. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
18. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
19. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
20. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
21. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
22. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
23. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
24. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
25. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
26. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
27. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
28. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
29. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
30. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
31. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
32. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
33. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
34. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
35. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
36. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
37. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
38. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
39. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
40. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
41. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
42. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
43. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
44. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
45. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
46. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
47. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
48. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
49. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
50. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
51. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
52. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
53. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
54. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
55. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
56. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
57. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
58. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
59. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
60. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
61. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
62. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
63. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
64. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
65. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
66. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
67. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
68. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
69. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
70. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
71. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
72. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
73. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
74. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
75. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
76. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
77. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
78. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
79. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
80. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
81. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
82. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
83. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
84. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
85. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
86. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
87. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
88. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
89. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
90. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
91. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
92. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
93. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
94. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
95. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
96. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
97. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
98. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
99. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		
100. 조선의 건국	1. 건국을 위한 고려-백제-고려의 역할		

위의 글쓰기 수업은 비주얼 씽킹이나 키워드를 활용하여 공부한 내용과 역사적 평가를 가깝게 정리하고, 자신의 판단과 생각을 제시하는 방법이다. 글쓰기 수업을 처음 할 때 사용하기 좋다. 공부한 내용을 정리하고 역사적 평가와 함께 그 사건에 대한 자신의 평가를 낼 수 있도록 구성하였으며, 글쓰기를 어려워하는 학생들을 위해 밑줄과 (괄호)를 활용하여 자신의 생각을 짧게 글로 표현할 수 있도록 하였다. 또한 정리할 때는 책과 활동지를 참고할 수 있도록(오픈북) 하였다.

사실 이런 글쓰기 평가는 수업으로 하기에는 좋지만, 평가로 연결할 때에는 어려움이 있다. 학생들이 3가지 사건으로 무엇을 선택할지 알 수 없으며, 과제2에 해당하는 내용 역시 자유로운 반응을 요구하는 문항이기 때문이다. 따라서 학생의 자유로운 반응을 글쓰기로 평가하고자 할 때에는 채점 기준을 도달과 미도달로 할 수 밖에 없다. 대신 학생들의 글쓰기 능력을 키울 수 있도록 채점기준의 항목을 분명히 언급하는 것이 좋다. 도달과 미도달이라는 채점기준을 세우면 열심히 활동한 학생들은 높은 점수를 받을 수 밖에 없는데, 아직까지 9등급의 점수로 되어 있는 고등학교 내신 체제에서 변별력이 높지 않은 문항이라는 어려움은 있지만, 학생의 역사적 사고력을 키우기 위한 방법으로는 필요하다고 생각한다. 또 지필평가와 수행평가의 비율에서 이 문항의 비율을 높이 책정하지 않는 것도 하나의 방법이라 할 수 있다.

나. 객관식 질문이나 설문형식의 문제를 해결하고, 내용을 찾아 정리하며 현재의 삶에 적용하기

1) 수업 설계

단 원	조선의 성립과 발전/조선의 통치체제 정비
성취 기준	[10한사04-01] 조선 초 통치 체제의 정비와 대외 정책을 이해하고, 사림의 성장과 붕당의 출현 과정을 파악한다.
평가 시기	단원의 내용을 공부하면서
평가 시간	2시간
특 징	조선시대 통치조직의 특징을 공부하고, 조선왕조의 역사가 오래 지속될 수 있었던 이유를

	<p>통치조직에서 찾고 오늘날 이를 계승할 수 있는 방법을 찾도록 설계함. 1차시는 학생의 자유로운 생각과 이유를 중심으로 글쓰기를 하며, 2차시에는 학생의 생각을 수업으로 이어가면서 오개념을 수정하고 최종 글쓰기로 완성할 수 있도록 구성함</p>
글 쓰기 흐름	<p>✧ 글쓰기로 역사적 사고력 키우기 1 자신의 생각을 숫자로 표현하고 그 이유 쓰기 → 수업 내용 확인하기 → 자신의 생각을 짧은 글(3줄)로 표현하기</p> <p>✧ 글쓰기로 역사적 사고력 키우기 2 글쓰기 1에서 자기 글과 생각 확인하기 → 객관식 문제를 해결하면서 생각주머니 키우기 → 수업을 통해 자신의 생각 수정하기 → 서술형 글쓰기로 마무리하기</p>

2) 수업의 실제

글쓰기로 역사적 사고력 키우기 1

목적

1. 글쓰기를 통해 자신의 생각을 표현하고 그 이유를 설명할 수 있는 방법을 찾도록 설계함. 1차시는 학생의 자유로운 생각과 이유를 중심으로 글쓰기를 하며, 2차시에는 학생의 생각을 수업으로 이어가면서 오개념을 수정하고 최종 글쓰기로 완성할 수 있도록 구성함

활동

1. 글쓰기를 통해 자신의 생각을 표현하고 그 이유를 설명할 수 있는 방법을 찾도록 설계함. 1차시는 학생의 자유로운 생각과 이유를 중심으로 글쓰기를 하며, 2차시에는 학생의 생각을 수업으로 이어가면서 오개념을 수정하고 최종 글쓰기로 완성할 수 있도록 구성함

역사적 글쓰기

1. 글쓰기를 통해 자신의 생각을 표현하고 그 이유를 설명할 수 있는 방법을 찾도록 설계함. 1차시는 학생의 자유로운 생각과 이유를 중심으로 글쓰기를 하며, 2차시에는 학생의 생각을 수업으로 이어가면서 오개념을 수정하고 최종 글쓰기로 완성할 수 있도록 구성함

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

이웃의 말에 대해 듣고 싶은 것은 무엇인가?

2. 글쓰기를 통해 자신의 생각을 표현하고 그 이유를 설명할 수 있는 방법을 찾도록 설계함. 1차시는 학생의 자유로운 생각과 이유를 중심으로 글쓰기를 하며, 2차시에는 학생의 생각을 수업으로 이어가면서 오개념을 수정하고 최종 글쓰기로 완성할 수 있도록 구성함

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

이웃의 말에 대해 듣고 싶은 것은 무엇인가?

글쓰기로 역사적 사고력 키우기 2

목적

1. 글쓰기를 통해 자신의 생각을 표현하고 그 이유를 설명할 수 있는 방법을 찾도록 설계함. 1차시는 학생의 자유로운 생각과 이유를 중심으로 글쓰기를 하며, 2차시에는 학생의 생각을 수업으로 이어가면서 오개념을 수정하고 최종 글쓰기로 완성할 수 있도록 구성함

활동

1. 글쓰기를 통해 자신의 생각을 표현하고 그 이유를 설명할 수 있는 방법을 찾도록 설계함. 1차시는 학생의 자유로운 생각과 이유를 중심으로 글쓰기를 하며, 2차시에는 학생의 생각을 수업으로 이어가면서 오개념을 수정하고 최종 글쓰기로 완성할 수 있도록 구성함

역사적 글쓰기

1. 글쓰기를 통해 자신의 생각을 표현하고 그 이유를 설명할 수 있는 방법을 찾도록 설계함. 1차시는 학생의 자유로운 생각과 이유를 중심으로 글쓰기를 하며, 2차시에는 학생의 생각을 수업으로 이어가면서 오개념을 수정하고 최종 글쓰기로 완성할 수 있도록 구성함

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

이웃의 말에 대해 듣고 싶은 것은 무엇인가?

2. 글쓰기를 통해 자신의 생각을 표현하고 그 이유를 설명할 수 있는 방법을 찾도록 설계함. 1차시는 학생의 자유로운 생각과 이유를 중심으로 글쓰기를 하며, 2차시에는 학생의 생각을 수업으로 이어가면서 오개념을 수정하고 최종 글쓰기로 완성할 수 있도록 구성함

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

이웃의 말에 대해 듣고 싶은 것은 무엇인가?

3) 채점기준표

① 자기평가

평가항목	내용	평가기준	평가항목	내용	평가기준										
국1231 국1234	개별	본인 학습 활동에 대한 기록을 정리하고 정리하는 방법을 설명한다.	개별	본인 학습 활동에 대한 기록을 정리하고 정리하는 방법을 설명한다.	본인 학습 활동에 대한 기록을 정리하고 정리하는 방법을 설명한다.										
		본인 학습 활동에 대한 기록을 정리하고 정리하는 방법을 설명한다.		본인 학습 활동에 대한 기록을 정리하고 정리하는 방법을 설명한다.	본인 학습 활동에 대한 기록을 정리하고 정리하는 방법을 설명한다.										
		본인 학습 활동에 대한 기록을 정리하고 정리하는 방법을 설명한다.		본인 학습 활동에 대한 기록을 정리하고 정리하는 방법을 설명한다.	본인 학습 활동에 대한 기록을 정리하고 정리하는 방법을 설명한다.										
		본인 학습 활동에 대한 기록을 정리하고 정리하는 방법을 설명한다.		본인 학습 활동에 대한 기록을 정리하고 정리하는 방법을 설명한다.	본인 학습 활동에 대한 기록을 정리하고 정리하는 방법을 설명한다.										
		본인 학습 활동에 대한 기록을 정리하고 정리하는 방법을 설명한다.		본인 학습 활동에 대한 기록을 정리하고 정리하는 방법을 설명한다.	본인 학습 활동에 대한 기록을 정리하고 정리하는 방법을 설명한다.										
<p>본인 학습 활동에 대한 기록을 정리하고 정리하는 방법을 설명한다.</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> </table> <p>표준점수: 10점 / 100점 기준</p>						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10						

② 교사평가

평가영역	역사적 사고력 글쓰기 활동		만 점	20점	
성취기준	국1231~국1237		횟 수	8회	
평가지기	2019년 3월~7월		기본점수	5점	
평가요소 및 준거					
내용	기준	잘 함	보 통	미 흡	
조선 건국과 발전 (1단계)	내용 이해, 개념 분석	개별	국1231, 1234 관련 교과서의 중요 내용을 제시한 형식에 맞게 모두 정리하였으며, 키워드를 활용해 개념을 정리함.	국1231, 1234 관련 교과서의 중요 내용을 제시한 형식에 맞게 일부 정리하였으며, 키워드를 활용해 개념을 정리함.	국1231, 1234 관련 교과서의 중요 내용을 거의 정리하지 않았으며, 키워드를 활용해 개념을 정리하지 못함.
			1점	0.7점	0.5점
	가치 수직선 토론	개별	가치 수직선 카드에서 자신의 생각을 분명히 밝히고 그 이유를 서술함.	가치 수직선 카드에서 자신의 생각을 밝혔으나 그 이유를 제대로 서술하지 못함.	가치 수직선 카드에서 자신의 생각을 밝히지 않고, 그 이유도 제대로 서술하지 못함.
워드 클라우드 제작	모둠	모둠원이 모두 협력하여 자신들이 선택한 왕의 업적을 워드 클라우드로 제작함.	모둠원들이 일부 협력하여 자신들이 선택한 왕의 업적을 워드 클라우드로 제작함.	모둠원들의 협력 없이 특정 학생이 워드 클라우드를 제작하거나 제작하지 않음.	
			2점	1.5점	1점
통치 제도의 정비 (2단계)	내용 이해, 개념 분석	개별	국1231, 1234 관련 교과서의 중요 내용을 제시한 형식에 맞게 모두 정리하였으며, 키워드를 활용해 개념을 정리함.	국1231, 1234 관련 교과서의 중요 내용을 제시한 형식에 맞게 일부 정리하였으며, 키워드를 활용해 개념을 정리함.	국1231, 1234 관련 교과서의 중요 내용을 거의 정리하지 않았으며, 키워드를 활용해 개념을 정리하지 못함.
			1점	0.7점	0.5점
	글쓰기로 역사적 사고력 키우기	개별	조선왕조가 500년을 유지할 수 있었던 힘을 통치 제도와 연결하여 논리적인 글쓰기를 수행함.	조선왕조가 500년을 유지할 수 있었던 힘을 통치 제도 중 하나를 예시로 글쓰기를 수행함.	조선왕조가 500년을 유지했다는 단순한 서술의 글쓰기를 수행함.
			2점	1.5점	1점
이하 단계 채점기준은 생략함					

이 글쓰기 수업은 첫 번째 사례와 같은 수업을 한 뒤 중간 단계의 글쓰기로 시행하면 좋다. 수업은 두 차시로 나누어 설계하였는데 1차시는 학생들이 숫자(1~10)로 자신의 생각을 정하고, 그 이유를 써보고, 공부한 내용을 확인한 후 3줄 정도의 짧은 글쓰기로 마무리한다. 이러한 수업(평가 포함)은 학생들의 자유로운 생각을 살펴보면서도, 그 이유를 분명히 제시하도록 하여 논리적인 능력을 키우는데 효율적이다. 2단계에서 재미있는 부분은 1차시 평가로 시행한 수업의 내용을 다시 한번 반복한다는 것이다. 즉 1차시에서 숫자로 자신의 생각을 표현한 학생들은 교사와 함께 수업을 하면서 객관식 문항으로 이루어진 질문에 답을 하고 자신의 생각을 수정하는 기회를 갖게 된다. 그리고 서술형 글쓰기로 마무리 하는 방식이다. 채점은 1단계와 2단계를 합쳐서 채점을 하는데, 일반 채점기준표와 조금 다른 점이 있다. 먼저 교사평가를 보면 글쓰기로 역사적 사고력 키우기라는 항목으로, 만점이 2점임을 볼 수 있다. 사실 이 글쓰기 평가는 전체 수행평가의 일부분에 속하기 때문에, 2차시에 걸친 수업과 평가 임에도 총점이 2점밖에 되지 않는다. 문제는 채점이 아니라, 글쓰기 과정을 학생들이 어떻게 확인할 수 있는가 하는 부분이다. 그래서 보완한 부분이 바로 자기평가이다. 수업의 흐름에 맞춘 자기평가를 통해 학생들은 글쓰기의 순서를 파악하고, 어떤 역량(능력)을 키워야 하는지 안내를 받을 수 있는 것이다.


다. 주제별 글쓰기(설득하는 능력을 키우는 글쓰기, 분석능력을 키우는 글쓰기 등)

1) 수업 설계

단 원	고려의 성립과 발전/고려의 성립과 통치 체제의 정비 대한민국의 발전과 현대 세계의 변화/현대 세계의 변화
성취 기준	[10한사03-01] 고려의 후삼국 통일과 고려 전기의 제도 정비를 통해 문벌 귀족 사회가 형성되었음을 이해하고, 주변 국가와의 관계를 파악한다. [10한사07-05] 동북아시아의 역사 갈등, 과거사 문제 등을 탐구하여 올바른 해결 방안을 모색하고, 일본의 독도 영유권 주장을 논리적으로 반박한다.
평가 시기	학기말
평가 시간	1시간
특 징	설득하는 능력을 키울 수 있는 글쓰기라는 주제로, 고려 시대의 대외 관계와 서회의 외교담판, 현재의 독도를 연결 지어 자료를 분석하는 능력을 키우고, 논리적으로 설득하는 능력을 편지글로 작성함
글 쓰 기 흐 름	1단계: 고려의 대외정책 이해하기(사료를 분석하여 제시한 조건 해결) 2단계: 서희와 소손녕의 대화 분석하기(대화를 분석하여 제시한 조건 해결) 3단계: 일본 교과서의 독도 서술에 대한 비판적 글쓰기 하기(편지쓰기)

[1학년] 일본 교과서의 지도 학습에 대한 비판적 글쓰기 학습

지도 학습



이 지도에는 지도 제작자의 의도가 드러나고 있는데, 1950년 전의 이 같은 지도가 어떤 관점에서 그려졌는지, 왜 그리었는지 생각해 볼 수 있다. 그리고 교과서에는 어떤 정보를 주고 있는가.


본문의 교재적인 내용을 보면 일본은 동아시아에 있다는 사실임에도, 지도에서 처음으로 동아시아의 개념을 사용했음을 알 수 있다. 동아시아는 일본과 동북아시아 그리고 동남아시아가 있기 때문에 상황이 이와 다를까 생각해보는 것, 일본 교과서의 특징을 보자.

1. 1950년 전에는 일본 문화와 정서가 서로 다른 것으로 생각되어 오해를 불러일으키는 지도를 그려서 이 지도는 일본 문화의 정서가 그대로 드러났다. 교과서의 이러한 특징에 대한 설명을 먼저 보면, 먼저 일본 문화에서 일본 전수문화의 일본 문화와 다른 교과서의 차이를 생각해 볼 필요가 있다. 지도를 그릴 때, 지도가 어떻게 그려졌는지 생각해 볼 것.

2. 문화적인 글쓰기를 위한 지도, 교과서를 통해 두 것을 글쓰기 학습으로 그 지도가 이 일본 교과서에 어떤 영향을 줄 수 있는지를 생각해 볼 것.


3. 영어, 영문으로 글쓰기를 하며 지도를 그려서 이 지도가 어떻게 그려졌는지 생각해 볼 것.

지도 학습



이 지도는 1950년 전의 지도와 다른 지도를 그려서, 이 지도에서 동아시아의 개념을 사용했음을 알 수 있다. 동아시아는 일본과 동북아시아 그리고 동남아시아가 있기 때문에 상황이 이와 다를까 생각해보는 것, 일본 교과서의 특징을 보자.

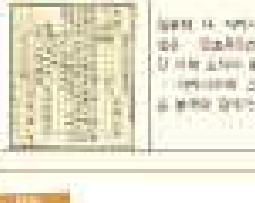
지도 학습



본문의 교재적인 내용을 보면 일본은 동아시아에 있다는 사실임에도, 지도에서 처음으로 동아시아의 개념을 사용했음을 알 수 있다. 동아시아는 일본과 동북아시아 그리고 동남아시아가 있기 때문에 상황이 이와 다를까 생각해보는 것, 일본 교과서의 특징을 보자.

본문의 교재적인 내용을 보면 일본은 동아시아에 있다는 사실임에도, 지도에서 처음으로 동아시아의 개념을 사용했음을 알 수 있다. 동아시아는 일본과 동북아시아 그리고 동남아시아가 있기 때문에 상황이 이와 다를까 생각해보는 것, 일본 교과서의 특징을 보자.


지도 학습



본문의 교재적인 내용을 보면 일본은 동아시아에 있다는 사실임에도, 지도에서 처음으로 동아시아의 개념을 사용했음을 알 수 있다. 동아시아는 일본과 동북아시아 그리고 동남아시아가 있기 때문에 상황이 이와 다를까 생각해보는 것, 일본 교과서의 특징을 보자.


본문의 교재적인 내용을 보면 일본은 동아시아에 있다는 사실임에도, 지도에서 처음으로 동아시아의 개념을 사용했음을 알 수 있다. 동아시아는 일본과 동북아시아 그리고 동남아시아가 있기 때문에 상황이 이와 다를까 생각해보는 것, 일본 교과서의 특징을 보자.

지도 학습



본문의 교재적인 내용을 보면 일본은 동아시아에 있다는 사실임에도, 지도에서 처음으로 동아시아의 개념을 사용했음을 알 수 있다. 동아시아는 일본과 동북아시아 그리고 동남아시아가 있기 때문에 상황이 이와 다를까 생각해보는 것, 일본 교과서의 특징을 보자.

지도 학습



본문의 교재적인 내용을 보면 일본은 동아시아에 있다는 사실임에도, 지도에서 처음으로 동아시아의 개념을 사용했음을 알 수 있다. 동아시아는 일본과 동북아시아 그리고 동남아시아가 있기 때문에 상황이 이와 다를까 생각해보는 것, 일본 교과서의 특징을 보자.

설득하는 능력을 키울 수 있는 글쓰기는 단계별로 수업을 설계하여, 단계를 따라 수업을 하면 설득하는 능력을 키울 수 있는 최종 목표에 도달하는 방법으로 설계하였다. 글쓰기 수업으로 몇 번 훈련을 한 후에 실시하면 효과적이다. 누군가를 설득하기 위해서는 자료를 분석하고 해석하는 능력이 매우 중요하다. 그래서 1단계는 훈요10조를 통한 고려의 대외관계를 분석하는 방향으로 설정하여 학생들이 먼저 자료에서 질문을 해결하고, 교사와 함께 수업을 하는 방식으로 진행하였다. 이어서 2단계는 서희와 소손녕의 대화에서 거란이 요구한 상황을

찾고 고려가 취할 행동을 찾은 뒤, 서희의 반박 내용을 찾아 정리하게 하였다. 이 과정에서 학생들의 정리를 돕기 위해 표를 활용하였다. 그 후 서희의 판단을 자료에서 유추하여 서술하도록 하였다. 1단계와 2단계에서 중점을 둔 것은 누구를 설득한다는 것은 상대방의 주장을 면밀히 분석하고 구조화시키는 것이 중요하다는 것을 알도록 하는 것이었으며, 마지막 3단계에서는 조건에 입각해 문제를 제시하고 설득하는 능력을 키울 수 있는 편지 글쓰기로 마무리하였다.

이 수업 설계에서 한 가지 아쉬운 점이 있다면, 3단계의 문제를 해결하기 위한 자료를 학생들이 직접 찾도록 하지 않고, 정선된 자료를 교사가 제시했다는 것이다.(3개의 자료를 제시함) 아마도 시간이 여유가 있었다면 논리적인 글을 쓰기 위해 활용할 자료를 개별 또는 모둠 단위로 찾도록 하고 정보활용능력을 채점 항목에 추가할 수 있었을 것이다. 하지만, 가장 큰 문제는 제한된 수업 시간이었다. 따라서 학생들이 정보를 찾고 활용하는 능력보다 설득을 위해 제시된 자료를 활용하여 논리적으로 반박할 수 있도록 하는게 더 중요하다고 선택한 것이다.

또한 채점기준표를 제시하기에 앞서 이 글쓰기 활동이 어떤 능력을 묻고자 하는지를 안내하였다. 교사들은 채점기준표를 수행평가 점수를 위한 목적으로만 생각하는 경향이 아직도 강하다. 하지만 채점기준표는 학생들이 수행을 제대로 하고 있는지, 어떤 부분을 더 신경써야 하는지를 알려주는 안내판이 된다. 즉 채점에도 필요하지만 스스로 피드백을 할 수 있고, 배우고 성장할 수 있는 도구가 되는 것이다. 따라서 채점기준표를 학생들에게 함께 제시하는 것은 매우 중요하다고 생각한다. 채점기준표에 더해 교사가 이 활동에서 어떤 능력(역량)을 키우기를 기대했는가를 제시하는 것도 매우 의미 있는 일이라 생각한다.

V. 나가면서

역사교육의 목표가 역사적 사고력 신장이라는 측면에 맞춰지면서 역사적 사고력을 키우기 위한 학계와 교사들의 노력은 꾸준히 전개 되어 왔다. 2000년 초반까지의 연구가 사고력의 개념과 하위요소를 고민하는 것이었다면, 그 이후의 연구는 수업과 평가에서 역사적 사고력을 신장하는 방향으로 초점이 맞춰졌다고 할 수 있다. 그러한 가운데 가장 주목받은 분야가 역사 글쓰기이다. 역사 글쓰기는 역사 자료를 분석하고 정보를 수집하여 해석하는 능력 뿐만 아니라 역사적 상상력과 판단력까지 신장시킬 수 있다는 점에서 다른 활동보다 더 유용한 방식으로 인식되었다.

그러나 지금까지도 많은 역사교사들은 역사 글쓰기라고 하면 서술형 또는 논술형 글쓰기를 떠올리는 듯 하다. 그것은 2005년부터 서·논술형 평가를 학교에서 의무적으로 시행된 것과 관련이 있다고 생각되지만 당시의 서·논술형 평가의 목표와 현재의 역사 글쓰기 목표가 달라졌음에도 불구하고 예전의 방식을 그대로 답습하는 것은 다소 문제가 있다고 본다. 더구나 서·논술형 평가에 대한 교사들의 정의와 시행방식이 각각 다른 것을 보면 아직까지도 서·논술형 평가가 형식적으로 실시되고 있다는 생각도 갖게 한다.

그동안 시행된 서·논술형 평가의 또 하나의 특징은 일반계 고등학교보다 전체적인 학생들의 학력이 높은 외고 또는 과학고, 국제고 등에서 더 활발히 시행되었다는 것이다. 학생들 간의 학력차가 큰 일반계 고등학교에서는 서·논술형 평가 문항의 난이도를 맞추기가 쉽지 않다는

점, 특목고보다 일반고의 학생수가 많다보니 심층적인 채점이 어렵다는 현실적인 상황을 고려하지 않을 수 없기 때문일 것이다. 그러나 특목고의 글쓰기 평가는 다분히 지필 평가와 수행평가의 등급을 조절 하기 위한 방법으로 적용되고 있는 것으로 보인다. 즉 서·논술형 평가를 통해 학생들의 글쓰기 능력을 키우는 성장 중심 평가보다 변별도를 높이는 수단으로 운용되고 있다는 것이다.

이러한 현상은 급변하는 현대 사회의 특성을 고려할 때 우려할 만한 문제가 아닐까 생각된다. 제4차 산업혁명이라는 용어를 사용하지 않더라도 사회는 급변하고 있으며, 그에 따라 교육의 역할도 변하고 있다. 지식을 중시하는 교육에서 역량을 키우는 교육으로, 혼자만 잘해도 되는 사회에서 협력과 소통이 중요한 사회로, 인간 이외의 지적 능력 경쟁자가 없던 시대에서, 인간보다 지적 능력이 훨씬 뛰어난 AI와 경쟁해야 하는 시대가 되었다. 그에 맞추어 세계 여러나라의 교육도 학생 개개인의 성장을 중시하고, 협력과 소통을 강조하며, 학생들의 지식 습득보다는 그것을 활용할 수 있는 능력(역량)의 신장을 추구하는 형태로 변화하고 있다. 그러한 목적을 달성하기 위해 글쓰기 교육을 강화하고 있다. 2015개정 교육과정에서 핵심역량을 설정하고, 학생들의 활동을 강조한 것도 그와 같은 맥락으로 볼 수 있다.

이러한 현실적인 상황과 문제의식을 토대로 이 글에서는 2015개정 교육과정의 역사과 교과역량의 정의와 그 하위요소에 대해 살펴보고, 그것을 현실 수업에 적용할 수 있는 방안을 제시하려 하였다. 3장에서 제시한 교과역량에 따른 학생활동의 평가기준이나 방식에 대해서는 연구자와 교사들의 기준에 따라 각기 다르게 분류할 수도 있을 것이라 생각한다. 4장에서 제시한 수업 사례 역시 학교 현실을 고려할 때 일반화시키기에 곤란하다고 생각하는 교사들이 있을 것이다. 그러나 그러한 문제점들은 연구자와 교사들이 함께 고민하며 점차 수정해가야 할 장기적인 과제가 아닐까 생각한다. 이 글이 역사 글쓰기 수업을 구상하고, 시도하는 현장 교사들에게 역사 글쓰기 활동의 의미와 효과를 고민하는 계기가 되기를 기대한다.

<토론문>

‘학생의 역량을 키우는 역사 글쓰기 방안’에 대한 토론문

안운호(대전한빛고)

현재 역사교육 현장에서 과정평가의 중요성을 날이 갈수록 더해가고 있습니다. 현장 교사들은 각각의 학교 상황에 알맞은 과정평가의 방법을 구안하기 위해 그동안 많은 시행착오를 겪었으며, 그 결과 효과적인 평가 방식들을 마련하여 지금도 현장에서 이를 활용하고 있습니다. 하지만 현장 교사들이 평가를 진행하며 고민하는 것은 여전히 평가의 객관성 측면과 교육적 효과 측면일 것입니다. 더구나 학교 현장의 교육과정 운영과 환경적 문제, 그리고 입시 위주의 교육 풍토가 여전히 상황에서 평가에 대한 교사의 신뢰성 또한 세간에 논란이 되는 상황에서 창의적이고 효과적인 과정평가의 운영에 교사의 고민 더해 갑니다.

이런 맥락에서 역사적 글쓰기 또한 역사적 사고력 신장과 학생들의 학습의욕 증진에 있어 매우 긍정적인 측면이 있음에도 불구하고 많은 교사들이 평가를 시행하는 과정에서 객관적인 평가 결과를 도출하는데 있어 많은 고민을 하게 되는 것도 사실입니다. 많은 고민이란 결국 글쓰기라는 다분히 학생의 개별적이고 주관적인 활동을 어떻게 객관화 시킬 수 있을 것인가의 문제로 귀결된다고 할 수 있습니다. 발표자 두 분이 제시하신 평가기준 또한 이런 문제에 대한 객관성을 확보하고자 시도했던 점에서 현장에 글쓰기를 과정평가로 진행하는 본 교사의 입장에서는 큰 의미가 있었습니다. 특히 발표문에는 2015 개정 교육과정에서 추구하는 교과역량에 대한 하위 요소의 설정과 글쓰기 영역, 그리고 글쓰기 유형에 따르는 평가 요소의 설정은 글쓰기 과정에서 나타날 수 있는 객관적 평가 기준의 중요한 사례를 제시하고 있다는 점에서 학교 현장에서 적용할 수 있는 실제적인 가능성을 확인할 수 있었습니다. 다만 토론자의 입장에서 이 발표문을 접했을 때 글쓰기 학습 활동의 사례에 대한 몇 가지 의문이 있어 질문을 하고자 합니다.

첫째, 두 분의 필자께서는 ‘학업 능력과 교과 성적이 우수한 학생들을 위한 논술 위주의 글쓰기가 아닌, 수업에 참여하는 모든 학생들의 글쓰기 능력을 키워주기 위한 방법’을 고민했다고 하였습니다. 하지만 글쓰기 자체가 글쓰기 경중의 차이는 있겠으나, 분명 학생들의 창의성을 바탕으로 진행되어야 함은 이견이 없을 것으로 보입니다. 그리고 자칫 이런 글쓰기 자체가 학생들의 수준을 고려하지 않은 채 학생들에게 정해진 답을 요하는 글쓰기로 전개될 가능성이 있다고도 생각 됩니다. 따라서 이에 대한 적극적인 대안이 마련되어야 할 것으로 판단 됩니다. 가령, 글쓰기 과정에서 모둠을 활용 대안 찾기, 혹은 학생 개별 수준별 글쓰기 Program 구안 등의 방법을 적용해 보는 것도 좋을 것 같습니다.

둘째, 역사학습에서 활용되는 역사 글쓰기는 분명 일반적인 글쓰기와 다른 측면이 있다고 봅니다. 그렇다면 역사 글쓰기를 위해서는 학생들은 학습 활동 이전에 선수학습을 통해 역사 글쓰기가 익숙해 져야 효과적인 글쓰기가 가능할 것이라고 생각 됩니다. 또한 역사학습에서 글쓰기를 활용한 학습활동과 과정평가는 1학기 혹은 1년 동안 지속적으로 이루어져야 그 효과가 나타날 수 있으리라고 보입니다. 따라서 이를 위하여 과목 나름의 역사적 글쓰기의 특징을 효과적으로 살릴 수 있는 효과적인 방안에 대하여 임상적 측면에서 현실적인 조언을 부탁드립니다.

셋째, 근본적인 문제로 역사 글쓰기는 역사에서의 다양한 사고력을 바탕으로 학생들이 자유롭게 역사에 대하여 생각해 보고 이를 논리적으로 글을 써 봄으로써 역사에 대한 관심과 안목을 키워 나가는 것에 중요성이 있습니다. 하지만 앞서 언급한 바와 같이 학교 현장에서는 현실적으로 평가를 위해 역사 글쓰기를 실시하는 경우가 많다고 할 수 있습니다. 걱정되는 부분은 의무적인 글쓰기 학습과 평가가 자칫 학습 동기가 부족한 학생들의 역사에 대한 흥미를 반감시킬 수 있는 문제점을 나타낼 위험도 있다는 점입니다. 발표를 하신 필자께서는 이런 문제에 대해 어떤 방안이 마련되어야 효과적인 학습활동이 이루어 질 수 있는지의 고견을 듣고 싶습니다.

역사 학습에 있어 어떤 방법이 학생들의 학습 흥미를 증진시키고, 사고력을 신장시킬 수 있는지는 특히 역사교사에게 있어서는 앞으로도 끊임없이 고민되는 문제일 것입니다. 그리고 이런 문제점의 해결을 위한 고민과 다양한 의견이 모이면 모일수록 역사교육은 더욱 발전할 것입니다. 마지막으로 ‘학생 역량을 키우는 역사 글쓰기 방안’을 제시해 주신 두 분의 발표자님의 현실적인 방안 제시에 대하여 역사교육 현장에 있는 본 토론자는 큰 도움과 새로운 시도에 대한 용기를 얻을 수 있었습니다.

수행평가 결과 분석을 통한 역사 교사의 교육적 성찰

-‘평화통일을 상징하는 배지 도안 제작’ 수행평가 결과 분석을 중심으로-

손석영(하안중학교)

목 차

- I. 머리말 : 성찰 도구로서의 ‘평가’
 - II. 연구 방법 : 성찰의 연구 방법화, ‘자기 연구(Self-study)’
 - III. 연구 내용 및 결과 : 무엇이 괴리를 낳았는가?
 - V. 맺음말 : ‘나’의 성찰과 반성
-

<내용 요약>

본 연구는 학생들의 사정(assessment) 결과를 활용해 교사 스스로의 교육과정 전반을 평가(evaluate)하고자 시도한 결과로, 자기 연구(Self-study)에 입각하여 수행평가 결과물을 토대로 한 학생·교사 인터뷰, 인터넷 검색, 문헌 검토, 비판적 동료들과의 상호 교류 등을 통해 역사교사인 ‘나’의 교육과정-수업-평가 전반의 과정을 성찰하는 것을 목표로 하였다. 이 글에서 연구자는 ‘나’가 실시했던 ‘평화통일을 상징하는 배지 도안 제작하기’ 논술형 수행평가에 대해 학생들이 작성한 답안 내용이 교사 교육과정 구성 의도와 괴리가 있음을 인지하고, 이 괴리가 어디서 비롯되었는지를 파악하는 과정에서 깨달은 바들을 교육적 지식으로서 창출해 내하고자 하였다.

중학교 역사교사인 ‘나’는 학생들이 정치·경제 담론에 입각한 통일관을 지양하고, 분단 트라우마에서 벗어나 한반도의 비평화 구조를 깨닫고 평화통일을 지향하는 시민으로 성장하길 기대하며, 분단 체제 하에서 소외되고 고통받은 사람들의 이야기나 분단 편익을 누리는 독재 세력의 이야기를 담은 텍스트를 중심으로 토론과 글쓰기 위주의 수업을 진행하였다. 그리고 수업에서 깨달은 바를 표현할 수 있도록 ‘평화통일을 상징하는 배지 도안 제작하기’ 논술형 수행평가를 실시하였다. 그러나 학생들은 논술형 수행평가 답안에 교사 교육과정의 취지와 상당한 거리가 있는 국가 중심의 정치·경제 담론에 입각한 통일에 대한 생각을 표현하였다.

연구 결과, 이러한 교사 교육과정과 수행평가 결과물의 불일치 원인은 크게 학생들을 둘러싼 사회문화적 요인과 ‘나’가 디자인 했던 교사 교육과정 자체의 결함으로 나타났다. 먼저, 학생들은 ‘나’가 진행한 역사 수업 이전에 그들이 과거에 받았던 초등 단계에서의 통일교육의 내용, 대중 매체를 통해 접해온 통일 관련 정보나 논술형 수행평가 준비를 위해 검색한 인터넷 정보 내용, 역사과 논술형 수행평가가 실시되던 비슷한 시기에 진행되었던 타 교과목의 통일 관련 학습 내용, 학생들이 살고 있는 지역에서 추진하는 통일과 관련된 경제 정책 내용의 영향을 받아 정치·경제 담론에 입각한 국가 중심의 통일관을 강하게 형성하고 있었다. 또한 ‘평화’통일이라는 개념이 갖는 추상성과 낯섬, 어색함으로 인해 수업 내용을 활용한 논술형 수행평가 답안 작성에 어려움을 느끼고 자신들이 이전에 알고 있던 ‘통일’에 관한 사실들을 바탕으로 답안을 작성하였다. 이로 인해 교사 교육과정의 취지와는 거리가 먼 논술형 수행평

가 결과가 나타난 것이다.

또한 ‘나’는 한국 현대사 속에 나타난 비평화적 사례를 수업 속에서 여러 차례 다룸으로써 학생들이 ‘자연스럽게’ 평화와 통일의 필요성에 대해 생각하기를 바라며 수업과 평가를 디자인했지만 학생들에게 명시적으로 교사의 수행평가 의도를 드러내지 않아 학생들이 수행평가의 취지를 수업과 연결지어 생각하지 못하였다. 또한, 만약 학생들에게 기존의 수업 흐름 속에서 ‘평화 통일’의 상을 떠올리도록 하는 수행평가가 되길 바랬다면 마땅히 기존의 수업에서 활용한 사료나 자료 등을 제시하여 보다 구체적인 발문을 통해 학생들에게 분단 상황으로 분단 편익을 누리는 사람들과 이로 인해 고통받는 사람들의 삶을 상상하도록 하여야 했음에도 그림 그리기라는 의도를 알기 힘든 평가 방식으로 구성된 수행평가 문항을 학생들에게 제시하였다. 즉, 평가하고자 하는 바에 평가하고자 하는 방법 간의 어긋남이 있었던 것이다.

‘나’는 자기 연구를 통해 ‘나’가 학생들을 둘러싼 정치·경제·사회·문화적인 맥락과 이로 부터 형성되는 학생들의 역사에 대한 사전 지식에 대해 무관심하였으며, 학생들이 살아가는 터전으로서의 지역과 타 교과 교육과정 및 학교 교육과정에 대해 무지하였음을 깨닫게 되었다. 또한 교사 교육과정의 구성 시 학생들의 입장에서 교사의 수업과 평가 의도를 쉽게 파악할 수 있는 평가 문항 구성이 가지는 중요성에 대해 간과하고 있었다. 평가를 수업의 한 과정으로서 여긴다고 하면서도 학생들이 ‘알아서’ 교사 교육과정의 취지를 이해하길 바라고 따라오기를 바랬던 것이다. 이는 결국 ‘나’가 학생들을 일종의 계몽 대상으로 바라보고 ‘나’ 스스로를 교과전문가로 자부하며 그들의 역사 이해가 ‘나’의 역사 이해 과정에 부합하는지의 여부를 놓고 그들을 평가하고자 한 사실에 대한 자각으로 연결되었다. 이러한 성찰을 통해 교사는 교과 전문가이기 이전에 학생이라는 인간을 이해하고자하는 ‘인간 이해자’로서 학생들의 삶에 관심을 가지고 학생·교사와의 공동체적 협업을 통하여 그들의 다양한 사전지식과 삶을 수업 속으로 끌어올 수 있어야 하며, 이를 세심하고 친절한 평가 문항의 제작을 통해 학생들과 공유해야 한다는 실천적 지식을 체득하였다. 이러한 실천적 지식이 곧 교육과정 설계자이자 구현자, 평가자로서의 교사 전문성과 연결된다고 할 수 있을 것이다.

주제어 : 수업 성찰, 수행평가, 평화통일, 자기 연구, 역사교사

I. 머리말 : 성찰 도구로서의 평가

상당히 오랜 기간 동안 교육 평가는 다음 학습으로의 진행을 위해 이전 지식을 제대로 기억하고 있는가를 확인하는 방식으로 이루어져 왔으며,¹³⁰⁾ 주로 선발과 배치를 위해 활용되어 왔다. 때문에 입시 등 여러 가지 평가에서 객관성을 확보해야 한다는 인식 때문에 지식 중심의 객관식 문항이 선호되었고, 학교수업도 지식전달 위주의 강의식 수업이 주류를 이루게 되었다.¹³¹⁾ 이와 더불어 평가(evaluation)는 사정(assessment), 시험(test) 등과 그 개념이 혼용되어 왔다.¹³²⁾

최근 들어 이러한 교육 평가와 교수-학습에 대한 시각에 큰 변화가 나타났다. 몇 년 전부터 교육 혁신의 핵심 과제로 교육과정-수업과 연계한 평가를 제시하며 평가를 성적을 매기는 도구가 아니라 학생들의 배움을 확인하는 도구로 정의하는 현장 교사들이 등장하였다.¹³³⁾ 이러한 움직임은 개인 교사의 실천에서 그치지 않고 ‘혁신학교’를 중심으로 한 학교 단위의 수업-평가 혁신으로 이어졌으며, 여러 시·도 교육청 역시 교육과정-수업-평가를 일체화 사업을 진행하게 되었다.¹³⁴⁾ 또한 현행 2015 개정교육과정에서 역시 수업활동과 연계하여 과정 평가를 확대하도록 제안하고 있다.¹³⁵⁾ 이러한 분위기에 힘입어 교육과정-수업-평가-기록 일체화의 실천 내용을 담은 수많은 단행본들이 번역되거나 출판되고 있다.¹³⁶⁾

교육과정-수업-평가-기록 일체화의 열풍을 반영하듯 역사교육계에서도 역사교사의 ‘교육과정 재구성’ 사례에 대한 연구¹³⁷⁾나 교육과정-수업-평가의 일체화 실천 연구,¹³⁸⁾ 과정 평가의 실천 가능성을 모색한 논의¹³⁹⁾들이 등장하기 시작하였다. 그러나 우리가 이러한 교육과정-수업-평가-기록의 일체화의 실천과 가능성을 살피기에 앞서 이 과정 전반의 교육적 의미를 충분히 되새겨보는 일이 필요하지 않을까?

만약, 교육과정을 교사가 교실에서 학생에게 적절한 자료를 사용하여 활동을 할 때 학생이 갖는 경험이라고 정의할 수 있다면,¹⁴⁰⁾ 평가는 학생들이 학습을 통해 갖게 된 경험을 드러내

130) 황정규 외 10명, 『교육평가의 이해』, 학지사, 2016, 366쪽.

131) 최상훈 외 7명, 『역사과 평가의 이론과 실제』, 책과함께, 2012, 15쪽.

132) 시험(test)은 사정(assessment)의 한 방식일 뿐이다. 평가(evaluation)와 사정은 엄밀히 구분하자면 평가의 경우, 교육 시스템 효과성에 대한 측정이나 체계적인 설명을 뜻하며, 사정의 경우에는 학습자의 성취도에 대한 체계적인 설명 및 측정을 의미한다. 평가와 사정은 어느 정도 공유하는 부분이 있는데, 사정이 평가의 한 요소로 활용될 수 있기 때문이다. 이 글에서는 평가의 한 요소로서의 사정이라는 의미로서 ‘평가’라는 용어를 사용하고 있다. Martyn D. Barrett, Pavel Zgaga(ed.), *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. volume3*, Council of Europe, 2018. p.53.

133) 한치원, [인터뷰] “교육과정-수업-평가-기록의 일체화는 새로운 것이 아닙니다”, 에듀인뉴스, 2018.10.16.; 지성배, [인터뷰] 강대일 교사 “교육과정-수업-평가 일체화의 핵심은 평가다”, 에듀인뉴스, 2020.01.09.

134) 경기도교육청, 『교육과정-수업-평가의 일체화를 위한 교육과정 문해력 신장 방안 연구』, 2017; 경상남도 교육청, 『통합의 교육학, 교육과정-수업-평가 일체화』, 2017.

135) 박정, 「수업에서 학생 평가 의미 탐색」, 『교육평가연구』30-3, 2017, 398쪽.

136) Lisa Carter 저(박승열, 이병희, 정재엽 역), 『교육과정, 수업, 평가의 일체화(Total Instructional Alignment)』, 살림터, 2017; 김덕년, 『교육과정-수업-평가-기록 일체화』, 에듀니티, 2017; 『이명섭 외 6명, 『교육과정-수업-평가-기록 일체화(실천편)』, 에듀니티, 2017; 유영식, 『과정중심평가: 교육과정-수업-평가를 일체화하는』, 테크빌교육, 2017; 강대일, 정창규 저, 『과정중심평가란 무엇인가』, 에듀니티, 2018; 김덕년 외 6명, 『과정중심평가』, 교육과실천, 2018; 우치갑 외 8명, 『수업이 즐거운 교육과정-수업-평가-기록의 일체화』, 테크빌교육, 2018; 유영식, 『교육과정 문해력: 교육과정-수업-평가-기록 일체화와 과정중심평가 KEY』, 테크빌교육, 2018; 최무연, 홍종남 저, 『교육과정 문해력, 배움을 디자인하다』, 행복한미래, 2018.

137) 이해영, 「역사 교사의 교육과정 재구성 사례연구」, 『역사와 담론』 74, 2015.

138) 허영훈, 「교육과정-수업-평가의 일체화를 통한 초등학교 문화유산학습의 실제」, 『역사교육연구』33, 2019.

139) 김수미, 「중학교 역사수업에서 과정 중심 평가의 인식과 실천 가능성 모색」, 『역사교육』 150, 2019.

140) Miriam Ben-Peretz 저(정광순, 김세영 역), 『교사, 교육과정을 만나다(The Teacher-Curriculum

도록 함으로써 교사가 교실에서 학생들과 적절한 자료를 활용하여 활동을 하였는지를 확인하고 추적하는 행위라고 정의할 수 있을 것이다. 본래 평가는 교육성고가 무엇인지를 결정하고 그것을 예상된 성과와 비교하는 과정을 포함할 뿐 아니라, 제시된 어떠한 변화의 본질과 그것이 바람직한 것인가에 대한 판단을 포함하는 개념이다.¹⁴¹⁾ 즉, 평가는 학습자의 행동 변화 및 학습과정에 관한 정보를 수집하고 이용하며 교수 및 학습 과정의 개선 등 교육적 의사결정을 내리는 데 도움을 주는 하나의 과정이라고 할 수 있다.¹⁴²⁾ 이에 따르면 평가의 목적은 학습자가 학습을 통해 어떻게 성장하고 있는지에 대한 자료를 얻고, 배움의 효과를 증진하기 위해 교사의 수업이 어떻게 조정될 수 있을지 교사 스스로에게 피드백을 제공하는 것이라고 정의할 수 있다.¹⁴³⁾

이러한 평가의 정의와 목적을 고려해보았을 때, 평가는 교육과정-수업-평가-기록 일체화 과정에서 평가를 설계하는 교사 자신의 교수·학습 개선과 교육 행위 전반에 대한 성찰의 도구가 될 수 있다. 교육과정-수업-평가-기록의 일체화는 단순히 교사가 자신의 의도에 따라 교육과정 구성에서 기록에 이르는 단계까지 상호연계하여 교수 행위를 설계하고 학습 자료를 개발하여 학생들에게 제공하는 것만을 뜻하지 않는다.¹⁴⁴⁾ 교육과정을 수업의 각종 수단인 수업활동, 수업자료 등과 구별되는 의도된 학습 결과물(Intended Learning Outcomes)이라고 바라본다면,¹⁴⁵⁾ 이 과정에서 중요한 것은 교사의 교육과정 구성 ‘의도’가 학생들의 학습 결과에도 반영되어 나타나는지의 문제이다.¹⁴⁶⁾ 학생들이 작성한 평가 결과물은 학생들의 학습 결과와 경험이 담겨있는 ‘의도된 학습 결과물’이므로, 교사의 교육과정 구성 의도에 학생들이 공감하고 있는지의 여부를 성찰할 수 있는 중요한 자료가 된다. 만약 교육과정-수업-평가-기록의 일체화에서 ‘평가’ 과정과 결과를 통해 교사 교육과정에 대한 학생들의 공감과 이해 정도를 확인하려는 교사의 자발적인 성찰이 부재한다면, 이 역시 의도와 다르게 학생부 종합 전형 등 입시를 목표로 한 ‘기록’으로 귀결되어 결과적으로는 또 다른 종류의 선발을 위한 평가가 될지도 모른다.¹⁴⁷⁾

조금 더 범위를 좁혀 역사 학습과 평가에 대해 살펴보자. 역사에 대해 학습한다는 것은 어떤 사실에 대해 알고 있느냐 아니냐를 따지는 과정이 아니다. 학생들이 일생동안 세계에 존재하는 다양한 개념 사이의 관계와 연결성에 대해 통찰력을 길러 나가는 도식 구축(Schema

Emcounter-freeing teachers from the tyranny of texts)』, 강현출판사, 2014, 49쪽.

141) 최상훈 외 7명, 앞의 책, 16쪽.

142) 황정규 외 10명, 앞의 책, 22쪽.

143) Martyn D. Barrett, Pavel Zgaga(ed.). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. volume3*, Council of Europe, 2018. p.53.

144) 본 글에서는 ‘교육과정 재구성’이라는 말 대신에 ‘교사 교육과정 구성’이라는 용어를 사용하고자 한다. ‘교육과정 재구성’이라는 용어는 ‘주어진 교육과정’을 ‘재구성’한다는 의미가 내포되어 있어 교사의 교육과정 자율권을 표현하는 데에 있어 부적합하다고 판단했기 때문이다. 교사는 스스로가 인식하는지 여부와는 관계 없이 자신의 철학과 신념에 따라 국가 교육과정을 비롯한 교과서 등의 교육과정 자료(Curriculum materials)를 바탕으로 교사 자신만의 신념이 기반이 된 교육과정을 구현하게 된다. 이 글에서는 이러한 점을 강조하고자 한다. ‘교육과정 재구성’ 용어와 이를 비판적으로 바라보는 관점에 관한 논의에 대해서는 서명석, 「교육과정 재구성의 개념적 애매성과 모호성 비판」, 『교육과정연구』29-3, 2011; 서경혜, 「교육과정 재구성 논쟁」, 『교육과정연구』 34, 2016 등을 참고.

145) F.W. Parkay, E. J. Anctil and G. Hass, *Curriculum Planning: A Contemporary Approach*(8th ed.), Pearson, 2006, p.2(서명석, 『교육과정과 수업의 탈주선』, 책인숲, 2016, 27쪽에서 재인용)

146) 국가·지역·학교 교육과정이 문서상의 계획으로만, 교사 교육과정이 문서상의 계획과 실천으로 존재하는 것이라면, 학생 교육과정은 교육의 결과로 성장한 학생들의 모습으로 존재하는 것이다. 이런 점을 고려하였을 때, 교육과정-수업-평가-기록의 일체화는 반드시 교사 교육과정 취지에 공명하여 학생들의 성장과 변화의 모습을 포함해야한다. 에듀쿠스, 『교사 수준 교육과정』, 북랩, 2018, 275쪽.

147) 박정, 앞의 글, 404쪽.

Building) 과정이다.¹⁴⁸⁾ 따라서 역사과 평가 역시 학생들이 사실적 정보들을 잘 기억하고 있는지를 확인하는 과정이 아니라 역사에 대한 도식 구축이 어떻게 이루어지고 있는지에 관한 그림을 제공하는 과정이 되어야 한다.¹⁴⁹⁾ 그리고 앞선 평가의 목적과 결부하여 보았을 때, 교사는 이 그림을 통해 자신의 교육 행위를 성찰할 수 있어야 한다.

역사 수업 연구는 수업 장면과 함께 수업 상황에서 형성되는 학생의 역사지식과 추론에 대해 연구함으로써 완결될 수 있다.¹⁵⁰⁾ 평가를 수업과 분리되지 않은 하나의 과정으로 파악한다면, 이는 역사 수업 연구 뿐 아니라 평가 연구에도 적용할 수 있는 문제의식이다. 수행평가는 교사가 학생들이 학습과제를 수행하는 과정이나 그 결과를 보고 학생의 지식이나 기능, 태도 등에 대해 전문적으로 판단하는 평가방식으로 수업 중 학생 스스로가 수행평가를 위해 작성한 답이나 발표 등의 산출물에는 학생들의 역사 이해 도식이 반영된다. 이에 더해 수행평가의 근본적인 도입 취지 자체가 교육의 전 과정, 특히 교육과정 및 교수·학습, 평가의 관계를 총체적으로 바라봄으로써 적극적인 교수·학습의 개선을 꾀하는 것¹⁵¹⁾이라는 점을 감안하였을 때, 역사과 수행평가 결과물은 학생이 가진 역사에 대한 상을 확인하고 교육과정-수업-평가로 연결되는 일련의 실천 과정을 성찰할 수 있는 좋은 거울이 된다.

이러한 점에 착안하여 본 연구는 사정(assessment)를 통해 교사 스스로의 교육과정 구성과 실천 과정전반을 평가(evaluate)하고 시도하였다. 이 글에서는 연구자인 교사 자신이 자기 연구(Self-study)를 통해 수업 중 실시했던 ‘평화통일을 상징하는 배지 도안 만들기’ 논술형 수행평가에 드러난 학생들의 평화 통일에 대한 상이 교사가 구성한 교육과정의 취지와 어긋나게 된 원인을 추적한다. 이를 통해 교사 교육과정, 수업 외에 평가에 드러난 학생들의 평화 통일에 대한 상이 형성되는 데에 영향을 미친 요인들을 밝히고, 교사가 교육과정을 구성할 때, 이에 학생들이 공감할 수 있도록 하기 위해 고려해야 할 사안들과 이에 필요한 실천 행위가 무엇인지에 대해 반성과 성찰을 하고자 한다.

기존 연구¹⁵²⁾에서도 물론 역사과 서·논술형 평가 실시에서 나타나는 특징을 분석하고, 평가 개선 방안을 제언한 연구¹⁵³⁾나 학생의 서술형 답안 등을 분석하여 학생들의 역사 이해 양상을 분석한 연구¹⁵⁴⁾ 등이 이루어졌으나 본 연구는 교사의 구체적인 수업 실천과 평가를 연계하여 스스로의 교육 행위를 성찰하고자 시도했다는 점에서 다른 측면에서 의미를 가지리라 기대한다.

II. 연구 방법: 성찰의 연구 방법화, ‘자기 연구(Self-study)’

1. 자기 연구(Self-study)의 개념과 의미

역사교육 연구 영역에서 ‘자기 연구’라는 방법론은 연구자, 역사교사 모두에게 상당히 낮은

148) Keith C. Barton and Linda S. Levstik, *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Routledge, 2015. p.20.

149) *ibid.*, p.20.

150) 김민정, 「역사교사의 가르칠 궁리에 대한 반성과 공유」, 『역사교육』 117, 2011, 15쪽.

151) 최상훈 외 7명, 앞의 책, 221쪽.

152) 기존 역사과 평가 연구들에 대한 전반적인 분석은 최상훈, 「역사교육 평가연구의 현황과 과제」, 『역사교육』 113, 210; 박진동, 「역사교육 평가 연구의 성과 분석과 향후과제」, 『역사교육연구』 22, 2015를 참고.

153) 오정현, 「고등학교 역사과 서술형·논술형 평가의 특징과 개선 방안」, 『역사교육연구』 4, 2006.

154) 방지원, 「<국사> 서술형 평가 답안에 나타난 고등학생의 역사 이해 양상: 조선 후기 신분 상승에 대한 서술형 답안 분석」, 『역사교육』 102, 2007.

개념이다.¹⁵⁵⁾ 미국 등 국외에서는 ‘자기 연구’의 이름 아래 이루어진 여러 연구들이 상당히 축적되어 있지만¹⁵⁶⁾, 역사교육을 포함한 사회과 교육에서는 잘 통용되지 않고 있었으며,¹⁵⁷⁾ 국내에서도 2010년대에 들어서야 다른 교과교육이나 교사교육 영역에서 도입 단계의 연구가 진행되고 있기 때문일 것이다.¹⁵⁸⁾

쉽게 이야기 하면, 자기 연구는 말 그대로 연구자 자기 자신을 연구대상으로 하는 일종의 질적 연구방법을 뜻한다.¹⁵⁹⁾ 그런데 여기서 ‘자기(Self)’라는 것은 모든 ‘자기’를 뜻한다기보다는 주로 교육적 자아, 즉 교수 행위 속 자기(Self in teaching), ‘교사로서의 자기(Self as

155) Self-study는 자기 연구, 셀프 연구, 셀프 스테디, 자기수업연구 등 다양한 용어로 번역되어 사용되고 있다. 이 글에서는 자기 스스로와 자신을 둘러싼 환경에 대한 연구라는 성격을 강조하기 위해 ‘자기 연구’라는 용어를 택한다. 역사교육 관련 연구에서 자기 연구 방법을 택한 연구임을 명시적으로 밝힌 경우는 오영순, 『전쟁사 수업에 관한 자기연구』, 제주대학교 교육대학원 석사학위논문, 2016이 있다.

156) 자기 연구는 Mary Lynn Hamilton, Stefinee Pinnegar(ed.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education*. Psychology Press, 1998이 출판되면서부터 본격적으로 발전하였다. 이후 Anastasia P. Samaras, *Self-Study for Teacher Educators: Crafting a Pedagogy for Educational Change*, Peter Lang, 2002; John Loughran, et al. (ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Springer, 2007; Anastasia P. Samaras, Anne R. Freese, *Self-study of teaching practices primer*. Peter Lang, 2006(유정애, 오수학 역, 『교육과 셀프연구』, 대한미디어, 2012); Cynthia A. Lassonde, Sally Galman and Clare Madott Kosnik(ed.), *Self-study research methodologies for teacher educators*. SensePublishers, 2009; Anastasia P. Samaras, *Self-study teacher research: Improving your practice through collaborative inquiry*. Sage, 2010(임칠성 외 역, 『더 나은 수업을 위한 셀프 스테디』, 우리학교, 2014) 등이 출간되며 하나의 연구 분야이자 방법론으로 정착되었다. 2005년부터는 *A Journal of Teacher Education Practices*라는 학술지가 창간되어 출판되고 있으며, 2020년에는 Kitchen, J., et al. *2nd international handbook of self-study of teaching and teacher education practices*, springer, 2020이 출간될 예정이다.

157) Marilyn Johnston, The Lamp and Mirror: Action Research and Self Studies in Social Studies, Keith C. Barton(ed.), *Research Methods in Social Studies Education: Contemporary issues and perspectives*. IAP, 2006, p.57; Alici R. Crowe and Todd Dinkelman, Self-study and social studies:Framing the conversation, Alicia. R. Crowe(ed.), *Advncing social studies education through self-study methodology*, Spinger, 2010, p.1.

158) 국내 교육 연구에서 자기 연구를 소개하거나 자기 연구 방법론을 표방하여 학술지에 게재된 연구들은 다음과 같다. 유정애, 「국가수준 체육과 교육과정 개발 책임자의 개정 부담에 대한 셀프 연구」, 『한국스포츠교육학회지』17-2, 2010; 김진희, 「Self-study를 통한 실천공동체의 학습문화」, 『교육문화연구』 17-3, 2011; 이혁규, 심영택, 김남수, 이현명, 「교사의 자기연구(Self-study) 필요성 탐색」, 『교육문화연구』18-2, 2012; 황혜영, 「한국 교사교육자의 전문성 개발을 위한 셀프 연구(Self-study)의 도입」, 『한국교원교육연구』 30-1, 2013; 유병규, 「학생 자기평가를 적용한 교직과목 강의에 대한 자기연구」, 『교사교육연구』52-1, 2013; 황혜영, 천윤영, 「셀프 연구를 통해 알아 본 예비교사의 반성적 문제해결과정」, 『한국교원교육연구』 31-2, 2014; 박영은, 「자기 연구(Self-study)를 통한 초임 교사교육자의 교수 경험 성찰」, 『한국교원교육연구』31-3, 2014; 홍희정, 「체육교사교육 봉산탈춤 수업에 대한 셀프 연구(Self-study)」, 『무용예술학연구』46-1, 2014; 심준석·김진희, 「교사의 수업비평 경험 과정에 대한 자기 연구」, 『한국스포츠교육학회지』21-4, 2014; 황혜영, 「셀프 연구(Self-study)에 나타난 예비교사의 교육실습 경험 분석」, 『한국교원교육연구』 32-3, 2015; 황혜영, 「셀프 연구 방법(Self-study)을 이용한 초등교원 인성교육 연수자료 개발」, 『한국초등교육』 26-4, 2015; 서제희, 「“자기 연구(Self-study)”를 통한 미술교육 연구에의 적용 및 가능성」, 『미술과교육』 16-1, 2015; 조광희, 김희경, 최재혁, 정용재, 「과학교육 연구에서 셀프스테디의 특징과 가능성 탐색」, 『한국과학교육학회지』 36-3, 2016; 박영은, 방정숙, 「수학 수업 전문성 신장을 위한 교사의 자기연구와 실천 사례」, 『수학교육학연구』 26-3, 2016; 김종원, 「자기연구를 통한 교사학습공동체의 리더 역할 성찰」, 『학습자중심교과교육연구』16-5, 2016; 이영국, 「셀프스테디를 통한 테니스 코칭 유형 드러내기」, 『한국스포츠교육학회지』 23-1, 2016; 이영국, 「셀프스테디를 통한 운동습관의 의미와 맥락 드러내기」, 『한국스포츠교육학회지』23-4, 2016; 최재혁, 조광희, 정용재, 김희경, 「탐색, 갈등, 도전, 그리고 변화: 물리교과교육 수업을 위한 한 교사교육자의 셀프스테디」, 『한국과학교육학회지』 36-5, 2016; 신은경, 「자기 연구(Self-study)를 통한 초임 한국어 교사교육자의 PCK 연구」, 『외국어로서의 한국어교육』 46, 2017; 김병수, 「자기 연구를 통한 교사 교육자의 전문성 발달 과정 탐구」, 『교육문화연구』23-2, 2017; 박창민, 김영천, 「자기연구(Self-study)의 방법적 탐구」, 『초등교육연구』 30, 2017; 이영국·안양옥, 「1인칭 체험연구의 배경과 특징 탐색: 자문화기술지와 셀프스테디를 중심으로」, 『한국스포츠교육학회지』24-3, 2017; 김외순, 「자기연구를 통한 교사의 예술성 찾기」, 『미술교육연구논총』 55, 2018. 이외에 학위논문에서도 자기 연구를 표방한 연구들을 찾을 수 있다.

159) 황혜영, 천윤영, 앞의 글 2014, 209쪽.

teacher)’의 개념으로 한정하여 교육자 자신의 수업 실천을 성찰하는 반성적인 자기 자신을 뜻한다. 자기 연구에서 ‘나’에 대한 천착을 바탕으로 자신의 수업을 개선하려는 모든 교사는 연구자이며, 교사들은 자신의 수업을 논리적으로 확장시키는 연구를 한다.¹⁶⁰⁾

교사들은 종종 그들의 신념과 실제로 가르치는 것 사이의 간극, 이른바 ‘현존하는 간극(Living contradiction)’을 겪게 된다.¹⁶¹⁾ 자기 연구는 이러한 간극으로부터 비롯된 교육자의 질문에서 시작된다. 그러나 자기 연구는 특정 질문에 대한 옳은 답을 찾는 것이 아니라, 문제가 되는 딜레마, 갈등, 모순 등을 해결하려는 지속적인 시도에 가깝다.¹⁶²⁾ 여기서 자기(Self)는 상황과 상호작용을 하는 존재로, 홀로 존재할 수 없다. 때문에 자기 연구는 교육적 자아를 둘러싼 교육적 맥락을 비판적으로 바라보고 이 또한 연구 대상으로 삼는다.¹⁶³⁾ 자기 연구에서 연구자로서의 자기의 시야는 완전하게 내부나 외부에 있지 않고 자기 자신과 자신의 수업 실행 사이에 있는 것이다.¹⁶⁴⁾ 따라서 자기연구는 개인의 문제를 사회·문화적 맥락과 관련짓고 현상에 대한 재현과 해석을 포함한다.¹⁶⁵⁾ 이러한 점에서 자기 연구는 주로 교육 분야에 종사하는 교사나 교사교육자의 개인의 교육 행위에 특정된 특수한 연구방법론이면서도 교육과 교육 맥락을 구성하는 사회와의 상호작용을 바라보는 하나의 수단이 된다.

자기 연구는 듀이의 반성적 사고와 비고츠키의 사회적 구성주의 학습 등을 근간으로 하여 실천가 탐구(Practitioner inquiry), 교사 탐구(Teacher inquiry), 성찰적 실행(Rellective Practice), 실행 연구(Action Research) 등의 영향을 받아 형성되었다.¹⁶⁶⁾ 자기 연구는 1990년대부터 미국 교육학 분야에서 교사 교육자들을 중심으로 자신의 교수 행위를 성찰하고 이를 공식적인 지식으로 창출해내기 위한 방법으로 주목받기 시작했다. 이는 교육 연구의 대상이 점차 학생에서 교사로 바뀌고, 연구 주체 역시 연구자로부터 교사로 변하며 연구 방법과 내용이 행동주의 심리학을 바탕으로 한 실험 연구에서 질적인 연구 방법을 토대로 한 교사의 사고 과정이나 교사의 내러티브에 대한 연구로 변화하는 과정 속에서 하나의 방법론으로 정착되어 왔다.¹⁶⁷⁾ 즉, 자기 연구는 자기 성찰 활동을 강조하면서 더 나아가 보다 적극적으로 연구자의 문제점을 찾고 그것을 해결하려는 노력을 유도하며,¹⁶⁸⁾ 가르친다는 일상의 삶을 전문적 지식으로 생산해내고자 하는 탐구 행위이다.¹⁶⁹⁾ 이의 궁극적인 목표는 연구자가 하는 교수 실천 행위의 향상과 학생의 학습과 전인적 성장이다.¹⁷⁰⁾ 이를 위해 교사는 자기 연구를 통해 연구자가 되는 동시에 자신의 교수 행위에 대한 학습자가 된다.¹⁷¹⁾ 이로써 교사는 자신

160) 아나스타샤 사마라스(Anastasia P.Samaras) 저(임철성 외 역), 『더 나은 수업을 위한 셀프 스테디』, 우리 학교, 2014, 37쪽.

161) 아나스타샤 사마라스(Anastasia P.Samaras), 애니 프리즈(Anne R.Freese) 저(유정애, 오수학 역), 『교육과 셀프 연구(Self-study of teaching practice)』, 대한미디어, 2012, 24쪽.

162) 황혜영, 앞의 글, 2013, 68쪽.

163) 신은경, 앞의 글, 2017, 31쪽.

164) 아나스타샤 사마라스(Anastasia P.Samaras) 저(임철성 외 역), 앞의 책, 2014, 42쪽.

165) 서제희, 앞의 글, 2015, 103쪽.

166) 아나스타샤 사마라스(Anastasia P.Samaras) 저(임철성 외 옮김), 앞의 책, 2014, 89~92쪽.

167) Clark, A. and Erikson G., The Nature of Teaching and Learning in Self-Study, John Loughran, et al. (ed.), *International Handbooks of self-study of teaching and teacher education practices*, Springer, 2007, p.59

168) 황혜영, 「셀프 연구(Self-study)에 나타난 예비교사의 교육실습 경험 분석」, 2015, 279쪽.

169) 김진희, 앞의 글, 2011, 60쪽

170) 황혜영, 셀프 연구(Self-study)에 나타난 예비교사의 교육실습 경험 분석」, 2015, 280쪽.

171) Terri Austin and Joseph C. Sense, Self-study in school Teaching: Teachers' Perspectives, John Loughran, et al. (ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Springer, 2007, pp.1238-1239.

의 교수 행위가 어디를 향해 가고 있는지를 면밀히 살필 수 있다.

자기 연구에 정해진 연구 절차나 방법은 따로 존재하지 않는다. 자기 연구는 연구 방법과 절차에 의해서가 아니라 연구의 초점에 의해서 정의되는 것이기 때문이다.¹⁷²⁾ 보통은 교사의 성찰과 전문성 신장, 학생의 성장이라는 목적을 달성하기 위해 일반적인 연구절차를 따라 문제의 인식에서 출발하여 연구문제 설정, 연구 방법 설정, 자료수집 및 분석, 문제해결 순으로 진행한다.¹⁷³⁾ 이를 좀 더 자기 연구라는 특성에 맞게 체계화하여 크게 자기 이해 단계, 문제 제기 단계, 원인 탐색 단계, 개선 실행 단계, 변화 성찰 단계 등으로 나누어 연구를 진행할 수도 있다.¹⁷⁴⁾ 그러나 이러한 절차와 단계는 연구의 편의를 위한 것이지 반드시 지켜야할 순서는 아니며 자료 수집과 분석이 동시에 이루어지기도 하는 등 자기 연구에서 연구 단계는 상호의존적이다.¹⁷⁵⁾

교사는 현장에서 학생들과 항상 함께 하며 대화를 나눈다. 또한 수업에 대한 성찰 일지를 비롯해, 수많은 학생들의 과제 제출물, 평가 결과물 등의 자료를 확보할 수 있다. 이는 모두 결국 교사 스스로의 수업 행위를 성찰하고 변화시킬 수 있다는 점에서 자기 연구에 적합한 자료가 된다. 큰 틀에서 보았을 때, 자기 연구에서는 질적 연구에서 활용되는 보편적인 연구 방법들인 관찰, 면담, 문서분석 등 3가지가 그대로 쓰일 수 있지만,¹⁷⁶⁾ 보통 전통적인 질적 연구 방법을 새로운 맥락에 위치시킴으로써 변형시키고, 전형적인 방법과는 다르게 사용한다.¹⁷⁷⁾ 특히, 자기 자신을 연구 대상으로 삼기 때문에 각종 자전적 자료들과 자문화기술지, 자기 생애사 연구 등의 방법을 활용할 수 있다.¹⁷⁸⁾ 뿐만 아니라 자신을 이해할 수 있는 신빙성 있는 자료를 제공하는 한, 어떤 연구 방법도 사용할 수 있다.¹⁷⁹⁾

다만, 셀프스터디가 자기도취나 단순한 일기, 저널 이상의 연구가 되기 위해선 비판적이고 협력적인 동료와의 상호작용이 필요하다.¹⁸⁰⁾ 이 때 비판적 동료는 동료 교사나 연구자가 될 수도 있으며, 심지어 학생이 될 수도 있다. 비판이라는 것은 결국 동료를 독려하는 솔직하고 건설적인 피드백을 주고받는 것을 의미하기 때문이다.¹⁸¹⁾ 이 점에서 자기 연구는 초점에 있어서는 개인적이지만 연구 과정에 있어서는 협력적인 특성을 지닌다.

교과교육 연구에 있어 교사가 진행하는 자기 연구는 그 의미가 상당할 수밖에 없다. 그 이유는 대부분의 공식적인 연구는 교사들에게 자신들의 수업 문제를 해결할 수 있는 직접적인 답을 제공하지 않으며,¹⁸²⁾ 교육현장에서 이론과 실천의 간극을 메우는 역할은 오로지 교사의

172) Marilyn Johnston, The Lamp and Mirror: Action Research and Self Studies in Social Studies, Keith C. Barton(ed.), *Research Methods in Social Studies Education: Contemporary issues and perspectives*, IAP, 2006, p.61

173) 황혜영, 천윤영, 앞의 글, 2014, 211쪽.

174) 박영은은 수업 전문성 신장을 위한 교사들의 자기 연구를 장려하고자 일종의 가이드 라인으로서 자기 연구의 절차를 제안하였다. 그는 현장 교사들이 보다 쉽게 자기 연구라는 방법을 통해 자신의 수업을 성찰하고 전문성을 신장하도록 하기 위해 사마라스(Anastasia P.Samaras)가 제안한 실천 활동에서 연구 방법 설정, 논문 작성 방법 등은 삭제하고, 원인 탐색 활동, 비판적 동료와의 협력 활동 등을 더욱 강조하였다. 박영은, 방정숙, 앞의 글, 475쪽.

175) Deborah L. Tidwell, Melissa L. Heston, and Linda M. Fitzgerald(ed.), *Research methods for the self-study of practice*, Springer Science & Business Media, 2009, p.xiv.

176) 박창민, 김영천, 앞의 글, 2017, 85쪽.

177) T.S. Hawley, Self-Study Methodology: Rationale Development and Refinement, Alicia R. Crowe(ed.), *Advncing social studies education through self-study methodology*, Spinger, 2010, p.60.

178) 조광희, 김희경, 최재혁, 정용재, 앞의 글, 458쪽.

179) 신은경, 위의 글, 32쪽.

180) 조광희, 김희경, 최재혁, 정용재, 앞의 글, 2016, 461쪽.

181) 아나스타샤 사마라스(Anastasia P.Samaras) 저(임철성 외 옮김), 앞의 책, 2014, 118쪽.

뭉이기 때문이다.¹⁸³⁾ 교사의 자기 연구는 이론을 초월한 실천(practice)이자¹⁸⁴⁾, 이론을 이해하는 방법으로서의 실천이기도 하다.¹⁸⁵⁾ 동료 교사의 수업 사례를 찾아보거나 그들의 고민에 귀 기울이는 것은 결국 좋은 수업을 하기 위한 교사로서의 자연스러운 욕구이다. 이러한 점에서 자기 연구를 통해 생산된 지식은 개인적 지식이지만, 다른 교사들에게 공유됨으로써 교사의 전문적 지식이 되기도 하며, 다른 교사들의 실천과 순환적으로 연결될 수 있다는 점에서 일반화될 수 있는 지식이자 교육적 지식으로 인정될 수 있다.¹⁸⁶⁾

이와 같은 자기 연구의 핵심 요소들을 정리해보면, ①개인적 상황 탐구 ②비판적인 협동 탐구 ③개선된 학습 ④투명하고 체계적인 연구 과정 ⑤지식 생성과 발표 등 5가지이다.¹⁸⁷⁾ 이 5가지 핵심 요소를 연결해보면, 자기 연구는 학습 개선을 위해 자신만의 수업 상황을 비판적이고 협동적인 성찰 과정에 위치시키는 개인적이고 체계적인 탐구로서, 이를 통해 생산된 지식을 보다 넓은 교육의 장에 공유하는 과정이다.

자기 연구에 담긴 철학적 인식과 실천 지향성은 최근 교사의 역사 인식과 역사교육에 대한 관점, 수업 실행 등으로 초점이 이동해가고 있는 역사교육 연구 경향¹⁸⁸⁾과도 부합한다. 이미 국내 기존 연구에서도 실행 연구(Action Research) 등 교사가 연구 주체가 될 수 있는 연구 방법론을 제안하며 역사교육 연구가 교사의 관심과 요구를 반영하여, 교수-학습의 실천적 행위를 이론화하고 그 결과를 공유할 수 있는 통로로서의 기능을 하여 이론과 현장의 괴리를 극복해야한다는 주장이 제기되었다¹⁸⁹⁾ 이러한 연구는 교사들의 수업 사례 공유와 '가르칠 궁리에 대한 반성' 역시 함께 이루어져야 한다는 목소리로 연결되었다.¹⁹⁰⁾ 이와 비슷한 맥락에서 교사의 더 나은 수업을 위한 자질과 능력을 키우기 위해서는 연구자로서 교사의 역할이 중요함을 강조하며 교사에 의한 자기 연구나 실행 연구의 활성화에 대한 기대도 있었다.¹⁹¹⁾

자기연구는 각 교사가 스스로 개인적 상황을 탐구하는 연구 방법이라는 점에서 보다 다양한 주체를 연구 세계로 이끌고, 수많은 교육 현장의 고민들을 드러내기 때문에 본질적으로 민주적이라 할 수 있다.¹⁹²⁾ 이는 민주시민교육으로서의 역사교육 논의가 붓물을 이루는 현 상황에서 역사 학습 내용과 방법 뿐 아니라 역사교육 연구 방법 또한 민주적으로 변화해가는데 자기 연구가 큰 의미를 가질 수 있음을 시사한다. 자기 연구는 역사교육에서 엄격한 학문적 언어와 형식에 따라 작성된 연구 논문과 이론화에 초점을 맞춰왔던 연구 경향 속에서 소외되어왔던 교사의 목소리를 증폭시키는 하나의 장치로서 보다 현장 친화적이며 실천적인 역사교육 연구와 이론들을 이끌어내는 마중물이 될 것이다.

182) 아나스타샤 사마라스(Anastasia P.Samaras) 저(임철성 외 옮김), 앞의 책, 2014, 101쪽.

183) 서제희, 앞의 글, 2015, 89쪽.

184) 김진희, 앞의 글, 2011, 60쪽.

185) 아나스타샤 사마라스(Anastasia P.Samaras) 저(임철성 외 옮김), 앞의 책, 2014, 139쪽.

186) 황혜영, 「셀프 연구(Self-study)에 나타난 예비교사의 교육실습 경험 분석」, 2015, 284쪽.

187) 아나스타샤 사마라스(Anastasia P.Samaras) 저(임철성 외 옮김), 앞의 책, 2014, 38쪽.

188) 김민정, 앞의 글, 2011, 167쪽.

189) 김민정, 「역사 교사의 현장연구 방법론 모색: 실행 연구를 중심으로」, 『역사교육』103, 2007, 70쪽.

190) 김민정, 앞의 글, 2011.

191) 양호환, 「역사교육 이론 적용의 공과」, 『역사교육』127, 2013, 7쪽.

192) Marilyn Johnston, The Lamp and Mirror: Action Research and Self Studies in Social Studies, Keith C. Barton(ed.), *Research Methods in Social Studies Education: Contemporary issues and perspectives*, IAP, 2006, p.76

2. 연구 설계 및 절차

① 자기 이해 및 문제 제기

‘나’는 광명시 소재의 중학교에서 근무 중이며, 2019년 당시 중학교 3학년 학생들의 <역사 2> 과목과 중학교 1학년 학생들의 자유학기 주제선택 수업을 담당하고 있었다.¹⁹³⁾ 중학교 3학년 대상 <역사2> 과목은 학급을 나누어 동료 교사 1명(여, 교육경력 19년)과 함께 수업을 진행하고 있었다. 총 11개의 학급 중 ‘나’는 1학기에 5개 학급 155명의 학생을 담당하였고, 2학기에는 한 학급이 추가되어 6개 학급 188명의 학생과 수업을 하였다. 역사 수업은 1학기에는 45분씩 주 3시수, 2학기에는 45분씩 주 2시수로 진행되었다. 학생들은 대부분 2학년 때부터 교과서보다는 교사가 구성한 텍스트를 중심으로 ‘나’와 논쟁적인 역사 주제를 토론하고 글로 쓰고 발표하는 방식의 수업을 경험해왔으며, 2학년 때 ‘나’를 수업에서 만나지 못하고 3학년이 되어 새로 만난 학생은 10명 이하였다.

한 과목의 수업을 학급을 나누어 진행했기 때문에 동료 교사와 협의를 통해 수업 및 평가 방향을 설정하고 이에 따라 학습 내용을 구성하였다. 1학기에는 ‘민주공화국을 꿈꾸다’라는 대주제 아래 조선 후기에서 해방 3년사의 한국사 내용을 다루었고, 2학기에는 ‘민주 공화국을 나아가는 과정’이라는 큰 틀 아래서 한국 현대사와 유럽 근현대사를 다루기로 협의하였다. 1, 2학기 모두 지필평가 40%, 수행평가 60%로 구성하고 다시 수행평가는 논술형 수행평가 20%를 2회, 포트폴리오 10%, 구술 발표 10%로 구성하였다.

이 중 연구의 소재가 되었던 2학기 논술형 수행평가 ‘평화통일을 상징하는 배지 도안 제작하기’는 2018년부터 보이고 있던 남북간의 관계 개선에 따라 학생들에게 ‘평화통일’에 대해 사유하는 기회를 제공하고자 하는 취지에서 동료 교사와 협의하여 계획하였다.¹⁹⁴⁾ 논술형 수행평가임에도 그림을 그리는 활동을 포함한 이유는 첫 째, ‘나’와 동료교사 모두 학생들이 어떤 자료를 보고 분석하여 글을 쓰는데에 매우 취약하여 이런 수행평가가 실시될 경우 학생들의 이른바 ‘백지 답안’이 많이 발생하나, 그림 그리기 활동과 글쓰기를 병행하는 경우에는 참여도가 많이 올라감을 경험했다는 점이었다. 둘째, 논술형 수행평가의 목적이 어떤 역사적 사안에 대한 자신의 생각을 텍스트로 드러내는 기회를 제공하는 데 있다면, 현대 사회의 ‘텍스트’ 개념은 복잡적이므로 글만을 요구하는 것보다 오히려 다양한 방식으로 자신의 생각을 표현할 수 있도록 하는 것이 바람직하다는 교육적 판단이었다.

‘나’는 평소 한반도의 분단 상황이 지속적으로 살상과 폭력, 국가의 통제를 재생산하는 과정에서 많은 국민들의 무의식 속에 트라우마를 남겼으며 다시 이 분단 트라우마가 다시 비합리적인 자기검열과 폭력을 생산하고 있다는 주장¹⁹⁵⁾에 동의하였다. 그리고 학생들의 역사 이해와 탐구로부터 역사대화로 이어지는 역사교육의 과정은 분단 트라우마의 치유과정이 될 수 있다고 생각하였다.¹⁹⁶⁾ 학생들이 분단 상황에서 통일이 자신들의 평화로운 삶을 위해 반드시 필요한 과정이라고 생각토록하기 위해서 기존에 다루어왔던 정치 체제 통합, 경제 통합 방향

193) 여기서 ‘나’는 연구의 소재가 된 수업과 평가를 설계하고 실천한 교수 행위자로서의 ‘나’를 의미한다. 이를 바라보고 연구하는 ‘나’는 ‘연구자’로 칭한다.

194) 역사교육연구소가 진행하였던 역사의식조사에 따르면, 분단 상황 속에서 요동치는 남북 관계에도 불구하고 학생들은 분단 상황에 대해 관성적인 무관심을 보여왔다. 학생들에게 역사수업을 통해 일상화된 분단 상황을 새롭게 생각하고 의문을 품을 수 있는 시간을 마련할 시간은 반드시 필요하다고 느꼈다. 방지원, 『우리 안의 분단』을 넘어 평화와 공존을 지향하는 역사교육 시론, 『역사교육논집』72, 2019. 15쪽.

195) 김종균, 『한국사의 원초적 비극, 분단 트라우마의 양상과 그 치유를 위하여』, 『역사가 우리에게 남긴 9가지 트라우마』, 패러다임북, 2015. 59쪽.

196) 방지원, 『우리 안의 분단』을 넘어 평화와 공존을 지향하는 역사교육 시론, 『역사교육논집』72, 2019. 21쪽.

에서 다루어진 통일담론을 벗어나 한반도의 분단 상황을 하나의 비평화 구조로 인식하고, 분단으로 인한 여러 비평화의 사례를 살펴보아야 한다고 여겼다.¹⁹⁷⁾ 그리고 이는 학생들이 민주시민으로서 성장해나가는 데에 반드시 필요한 과정¹⁹⁸⁾이라고 생각하였다.

이러한 관점에서 교육과정 문서와 교과서를 비롯한 여러 교육과정 자료를 검토하여 수업 계획을 수립하였다. 교육과정 문서와 교과서를 분석하던 중 교육과정에 의거한 교과서 내용만으로는 학생들이 ‘평화통일’의 개념을 이해하고, 이에 대한 필요성을 느끼기에 상당한 한계를 지닌다고 판단하였다.¹⁹⁹⁾ 그 이유는 첫 째, 교과서에는 대한민국 정부 수립 이후 독재 세력들이 누린 분단편익에 대한 서술이 부족하였다. 둘째, 민주화 과정과 통일을 위한 노력이 유기적으로 서술된 것이 아니라 서로 교과서의 다른 부분에서 과편화되어 있었다. 셋 째, 통일 노력 관련 부분 서술의 주체가 국가나 정부로 상정되어 있어 시민들의 통일을 위한 노력이 왜소화되었으며, 일반 사람들의 입장에서 통일이 왜 필요한지에 대해 생각하기 힘든 구조를 갖추고 있었다.

위와 같은 분석을 토대로 다음과 같은 취지를 담아 수업 자료를 구성하고자 하였다. 첫 째, 학생들이 분단 편익이라는 개념을 통해 분단 상황과 독재, 반민주적인 사회 문화가 서로 밀접하게 연관되어 있음을 파악할 수 있도록 도울 새로운 읽기자료와 내러티브를 제공한다. 둘째, 학생들에게 누군가의 편익을 위해 분단 상황 속에서 희생되어갔던 소외되고 잊혀진 사람들의 이야기를 보다 구체적으로 제시한다. 셋 째, 분단 상황과 독재, 반민주적인 사회문화가 긴밀한 관계에 있었듯이 민주화와 통일 노력 역시 뗄 수 없는 관계임을 학생들이 인지할 수 있도록 보다 분단 상황이 민주화 과정을 어떻게 왜곡했으며, 민주화 운동에 참여한 사람들은 어떻게, 왜 통일을 외쳤는지 살펴볼 수 있도록 여러 사례들을 제공한다. 넷 째, 여러 소시민들의 입장에서 통일이 왜 필요한지에 대해 생각할 수 있는 사례들을 제공함으로써 학생들이 스스로의 삶에 통일이 왜 필요한지와 연결할 수 있도록 한다. 이에 따라 한국 현대사 수업을 시간의 흐름에 따르되 ‘반공과 독재’라는 주제사로 새롭게 구성하여 읽기 자료를 작성하고 수업 과정 속에서 평화와 통일의 필요성에 대해 생각해볼 수 있는 여러 토론, 글쓰기 활동들을 구안하였다. 그리고 ‘평화통일을 상징하는 배지 도안 만들기’ 논술형 수행평가를 통해 이를 한 번 매듭지을 수 있도록 하였다. 수업 과정 속에서 다룬 구체적인 수업 소재, 주요 제시 자료, 주요 학습 활동들을 정리하면 다음과 같다.²⁰⁰⁾

197) 비평화는 전쟁이 없는 상태가 곧 평화라는 단선적 인식을 비판하며 전쟁부재 상태에서도 폭력이 발생하는 구조와 그 원인에 관심을 두는 비판적인 접근을 말한다. 한반도의 비평화 구조는 한반도에서 평화 정착을 방해하는 요소들이 만들어낸 복합적·역사적 구성물이다. 서보혁, 「한반도 비평화 구조와 그 동학」, 『평화인문학이란 무엇인가』, 아카넷, 2013.

198) 안승대, 「통일교육으로서의 평화교육에 관한 연구」, 『통일교육연구』10-1, 2013, 49쪽.

199) 강구섭과 이학운은 중학교 역사 교과서의 통일교육 관련 내용을 분석하여 통일과 관련된 사건들이 나열식으로 제시되고 있으며, 통일과 연관있는 시기에 통일교육 관련 내용이 정작 제시되고 있지 않은 점, 통일에 대한 북한의 관점이 누락되어 있는 한계를 지적하며 역사 교과서의 통일교육 관련 내용을 개선하기 위해서는 교과서 내용의 재구성이 필요하여 관련 내용을 보완하는 노력이 필요하다고 주장하였다. 강구섭, 이학운, 「중학교 역사 교과서의 통일교육 관련 내용 분석」, 『역사교육연구』25, 2016.

200) 제주 4·3사건의 경우에는 학생들에게는 2학기 수업, 평가와 연계되는 내용임이 공지된 상태로, 여름방학 전 1학기 말에 수업이 이루어졌다. 본래 계획은 6월 민주화 항쟁까지 다루고 수행평가를 진행하는 것이었으나, 중학교 3학년의 경우에는 특목고 입시 등의 일정으로 다른 학년보다 성적 마감을 빨리 해야한다는 제약 조건이 있어 6월 민주화 항쟁은 수행평가 이후에 다루었다. 그리고 학급의 상황에 따라 몇몇 텍스트와 활동을 소개하는 정도로만 지나간 경우도 발생하였다.

<표 1. '나'의 2019학년도 2학기 수업 실천 계획>

주요 학습 소재	제시 자료	주요 학습 활동(학생 활동)
제주 4·3 사건	<ul style="list-style-type: none"> · JTBC '차이나는 클라스' 현기영 작가 편 영상 텍스트 · 『제주 4·3사건 진상 보고서』에서 발췌한 희생자 유가족들의 구술 자료 텍스트 	<ul style="list-style-type: none"> · 제주 4·3 평화공원 전시실 안에 누워있는 백비에 어떤 내용을 새겨 일으킬 것인지 글쓰기 활동
6·25 전쟁	<ul style="list-style-type: none"> · 국민보도연맹 학살 사례를 담은 텍스트 · 피카소의 <한국에서의 학살> 작품에 담긴 이야기 소개 텍스트 · 박근혜 정부가 펴낸 국정 한국사 교과서의 소년병, 학도병에 관한 서술 및 검정 교과서의 소년병, 학도병에 관한 서술 텍스트 	<ul style="list-style-type: none"> · 역사수업에서 '학살'을 다루어야 하는 이유 글쓰기 활동 · 인천 자유공원 내 맥아더 동상 철거 논란에 대한 자신의 주장 글쓰기 및 토론 활동 · 박근혜 정부의 국정 한국사 교과서와 거정 교과서의 소년병, 학도병에 관한 서술 텍스트를 참고하여 바람직한 소년병, 학도병에 관한 텍스트 제작하기 활동
4·19 혁명 및 5·16 군사 정변	<ul style="list-style-type: none"> · 대한민국 헌법 전문 텍스트 · 4·19 혁명 당시 학생, 교사, 민간인 학살 희생자 유족들의 요구와 5·16 군사정변 '혁명 공약' 텍스트 	<ul style="list-style-type: none"> · 헌법 전문에서 말하는 '불의'와 '4·19 민주 이념'의 구체적인 뜻이 무엇인지 추측하는 토론, 글쓰기 활동 · 학생, 교사, 민간인 학살 희생자 유족들이 바라는 민주주의와 5·16 군사정변 세력이 바란 민주주의의 모습을 비교하는 토론, 글쓰기 활동
1960년대 박정희 정부의 독재	<ul style="list-style-type: none"> · 이승복 사건 진위 논란과 울산 초등학교의 이승복 동상 철거 논란을 담은 텍스트 · 피카소 크레파스 생산 회사가 국가보안법 위반으로 재판에 회부된 이야기를 담은 텍스트 · 박정희 정부 시기 금지곡들의 가사를 소개하는 텍스트 	<ul style="list-style-type: none"> · 이승복 사건 진위 논란과 이승복 동상 철거에 대한 자신의 주장 글쓰기 및 토론 활동 · 박정희 정부 시기 금지곡들이 금지곡이 된 원인에 대한 토론 활동
유신 헌법	<ul style="list-style-type: none"> · 7·4 남북공동성명과 유신헌법, 사회주의 헌법의 등장을 연결하여 설명한 텍스트 	<ul style="list-style-type: none"> · '평화 통일을 위해선 우리가 하나로 뭉쳐야 한다'는 주장에 대한 자신의 주장 글쓰기 및 토론 활동
5·18 민주화 운동	<ul style="list-style-type: none"> · 5·18 민주화 운동 희생자 유족인 조천호 씨와 5·18 민주화 운동에 대해 양심 선언을 했던 최영신 씨의 이야기를 담은 텍스트 	<ul style="list-style-type: none"> · 조천호 씨의 입장에서 5·18 민주화 운동이 '폭동'이었다거나, 북한군의 개입이 있었다는 이야기를 들었을 때의 감정이나 생각을 상상하여 적어보는 글쓰기 활동 · 만약 내가 5·18 민주화 운동 진압에 참여했던 군인이라면 해당 사실을 고백할 수 있었을지에 대한 생각 쓰기 및 토론 활동
대성동초등학교	<ul style="list-style-type: none"> · 문재인 대통령과 김정은 국방위원장의 만남에 화동으로 왜 대성동초등학교 학생들이 등장했는지를 분단 상황이 대성동초등학교 학생들의 삶에 어떻게 영향을 주었는지와 연결하여 설명하는 텍스트 	<ul style="list-style-type: none"> · 대성동초등학교 학생들에게 '평화통일'이란 무엇일까에 대한 자신의 생각 쓰기 활동

*수업은 8월 말-10월 셋째 주까지 진행함.

수업 실천 단계에서 제주 4·3 사건을 다룬 수업의 경우를 예로 살펴보면, 1차시에서는 제주 4·3 사건을 직접 겪은 경험을 담아 『순이 삼촌』이라는 소설을 쓴 현기영 작가와의 인터뷰로 구성된 TV 프로그램 편집 영상을 함께 보고, 제주 4·3사건에 대해 새롭게 알게 된 사실을 중심으로 제주 4·3 사건의 전말을 요약하는 활동을 진행하였다. 학생들 중 상당수는

제주 4·3 사건 자체에 대해서 처음 알게 된 학생들도 있었고, 알고 있던 학생들도 많은 제주도 사람들이 죽은 사건 정도로 알고 있었던 것에서 나아가 좌우 갈등 속에서 아무 것도 모르고 억울하게 희생된 사람들이 대부분이었다는 사실을 알게 되었으며, 최근까지도 이에 대해 언급하는게 금기시되는 문화가 유지되었던 이유에 대해 생각하게 되었다고 하였다.

2차시 수업에서는 교사가 『제주 4·3사건 진상 보고서』에서 발췌한 제주 4·3 사건 희생자들과 유가족들, 관련자의 구술 자료를 살피고, 제주 4·3 백비에 어떤 내용이 새겨져야 할지에 대해 글쓰기 활동을 진행하였다. 선택된 자료들은 중간산 지역에서 거주하다가 미처 피신하지 못했다가 무장대로 몰려 가족들이 희생당한 모습을 지켜보아야 했거나, 다른 사람을 죽이는 데에 가담했던 사람들의 고백 등을 담고 있었다. 해당 자료를 학생들과 함께 읽고 요약할 때 학생들은 매우 숙연해졌으며, 많은 학생들이 백비에 희생당한 사람들의 고통을 위로하고 정부의 잘못을 인정하는 내용이 담겨야 한다고 서술하였다. 제주 4·3 사건을 다룬 수업처럼 이외의 수업 시간에도 많은 학생들은 교사가 제시한 분단 체제로 인해 고통받고 소외된 이들의 이야기 접하고 그들의 목소리에 귀 기울여야 하며, 자신들이 그러한 이야기들을 알아야 함을 글쓰기, 발표 등을 통해 표현하였다. 이에 ‘나’는 학생들이 교사 교육과정의 취지에 공감하고 있다고 여겼다.

위와 같은 학습 내용을 토대로 ‘나’는 학생들이 개인의 관점에서, 또 평화의 관점에서 평화통일의 상을 그려내고 그 필요성을 느낄 수 있도록 ‘평화통일을 상징하는 배지도안 만들기’ 논술형 수행평가 문항을 다음과 같이 구성하였다.

- 평화통일을 상징하는 배지 도안 그리기 및 작품에 관한 간략한 설명 서술
- 내가 생각하는 평화의 모습을 구체적 사례를 2가지 이상 들어서 논술하고 작품에는 어떻게 반영되었는지 설명하기
- 내가 생각하는 통일이 되어야 하는 이유를 2가지 이상 논술하고, 작품에는 어떻게 반영되었는지 설명하기
- 평화통일과 관련하여 우리가 꼭 기억해야 하는 역사적 사실을 2가지 이상 적고, 왜 그 2가지 사건을 선택했는지 이유를 설명하기
- 작품에서 가장 신경을 기울인 부분과 이유 설명하기

그러나 수행평가 실시 이후 대부분 학생들의 수행평가 결과 내용은 ‘나’의 교사 교육과정 취지와 상당히 거리가 있어 보였다. 이에 수행평가 결과물에서 ‘평화통일을 상징하는 배지 도안’ 부분에서 가장 많이 사용된 상징물들을 추출하고, 학생들의 작품 설명과 논술형 문항 등과 연결하여 분석을 한 결과, 많은 학생들이 역사 수업에서 전혀 다루지 않았으며, ‘나’가 극복하고자 했던 정치·경제적 관점에서 통일의 당위성을 이해하고 있었다고 판단하였다. 이러한 학생들의 인식이 드러난 수행평가 결과가 ‘나’가 담당하 6개 학급에서만 나타난 것인지 파악하기 위해 나머지 5개 학급을 담당하고 함께 수업과 평가를 계획한 동료 교사에게 해당 분석 사실을 알렸고, 동료 교사 역시 해당 교사가 담당하 6개 학급에서 나타난 것인지를 확인하였다. 이에 교사는 다음과 같은 연구 질문을 도출하였다.

‘나’가 의도한 교육과정, 수업 실천 내용과 학생들의 수행평가 작성 내용은 어떻게 다른가?

왜 교사 교육과정 취지와 수행평가 결과 사이에 괴리가 발생하였는가? ‘나’의 교사 교육과정과 수업 실천 이외에 학생들의 수행평가 답안 작성에 영향을 미친 요소는 무엇이 있는가?

② 자료 수집 및 분석을 통한 원인 탐색 및 성찰

수행평가 결과물을 분석한 이후, 쉬는 시간 등을 이용해 평소 역사 수업 토론 활동에 열심히 참여하며, 수행평가 문항을 비교적 성실하게 작성한 몇 명의 학생들에게 수행평가의 취지를 알려주고, 학생들의 수행평가 결과물이 이와는 단절적으로 정치·경제적 관점에서 작성된 원인이 무엇인지에 대해 간략한 인터뷰를 진행하였다. 이 인터뷰를 기초로 하여 ‘나’가 수업을 들어가는 모든 학급 학생(188명)을 대상으로 하는 서술식 설문조사 문항을 작성하였다. 설문조사는 중학교 3학년 이전에 접했던 통일교육의 내용이나 통일에 관한 사실들을 기억나는대로 서술하도록 하는 문항, 수행평가 준비를 위해 가장 많이 활용한 매체(교과서, 교사가 작성한 학습 활동지, 통일을 다룬 타 교과 학습 내용, 인터넷 매체, 기타)를 고르고(복수 선택 가능), 해당 매체에서 다룬 평화통일의 내용을 기억나는대로 서술하도록 하는 문항, 수행평가 준비 및 작성 시 힘들었던 점을 묻는 문항 등으로 구성하였다.

설문조사 진행 후, 조사 결과를 바탕으로 하여 각 학급에서 인터뷰를 희망하는 학생을 신청받아 14명(남 8, 여 6)을 대상으로 점심 시간이나 방과후 등의 시간을 이용하여 심층 인터뷰를 진행하였다. 심층 인터뷰의 내용은 학생마다 조금씩 달랐으나, 대체적으로 평소에 가지고 있던 평화통일 상이 어떠했는지, 그 상이 어떻게 형성되었는지, 그리고 기존의 평화통일에 대한 상이 수행평가에 어느 정도 영향을 미쳤는지, 수행평가 주제가 ‘평화통일’이 아니라 ‘평화를 상징하는 배지 도안 제작하기’였다면 수행평가가 얼마나 달라졌을지 등에 대해 대화를 나누었다. 또한 설문조사와 인터뷰 내용을 토대로 학생들이 수행평가 준비를 하기 위해 인터넷 검색하였을 때 접할 수 있는 내용들을 교사가 직접 다시 검색하고, 검색 내용들의 공통점을 파악해보았다.

이후 함께 수업을 진행하였던 동료 역사교사와 함께 동료 교사가 생각하는 수행평가 결과에 대한 원인과 수행평가 결과를 통해 교사가 느낀 바에 대해 인터뷰를 하였다. 그리고 비슷한 시기 수업에서 통일을 다루었던 사회 과목 담당 교사 1명(여, 지리교육 전공, 교육경력 20년)과 어떤 내용과 취지에서 학생들과 통일에 관한 수업이 이루어졌는지에 대해 인터뷰를 진행하고, 학생들의 논술형 수행평가 결과물을 공유한 뒤 사회 교과 수업이 역사 논술형 수행평가에 어떤 영향을 주었을지에 대해 이야기를 나누었다. 학생, 동료교사의 인터뷰 내용은 모두 녹취, 전사하였으며 전사한 인터뷰 내용을 비교, 대조하여 읽으면서 반복되는 내러티브와 각 인터뷰가 담고 있는 고유한 내러티브를 찾아내고자 하였다. 그리고 다시 수행평가 결과물, 설문조사 결과와 전사된 인터뷰 내용을 살펴며 교사 교육과정과 수업 결과 간의 괴리가 나타난 원인을 추려내었다. 이를 토대로 향후 ‘나’가 ‘평화통일’이라는 주제 뿐 아니라 다양한 교사 교육과정을 구성하고 실천할 때 있어 고려해야 할 점들에 대해 성찰하였다. 연구 과정에서 학생과 교내 동료 교사들은 연구자의 자기 연구를 위한 연구 대상이자 비판적 동료로서의 역할을 하였다. 이와 함께 연구의 전 과정에서 보다 날카로운 시각을 견지하기 위하여 여러 관련 문헌 연구들을 두루 검토하고자 노력하였다. 그리고 다른 연구자와 교사들에게 해당 연구 자료와 결과를 공유하여 수업과 평가 디자인 전반의 타당성 및 연구의 타당성 등에 대해 함께 비판적으로 검토하고 여러 차례 피드백을 받았다.

Ⅲ. 연구 내용 및 결과 : 무엇이 괴리를 낳았는가?

1. 논술형 수행평가 결과에 드러난 학생들의 평화통일에 대한 상

논술형 수행평가에 드러난 학생들의 평화통일에 대한 생각은 일정한 경향을 보였으며, 이는 교사가 의도했던 평화적 관점, 소외된 사람들의 관점, 개인 관점에서의 통일과는 괴리가 있었다. 학생들이 공통적으로 평가 문항에 사용, 언급한 것 사안들을 중심으로 논술형 수행평가에 드러난 학생들의 통일관의 모습을 분석해보면 다음과 같다.

먼저, 학생들은 통일의 당위성을 개인의 삶과 연결시키기보다는 민족과 국가적 차원에서 생각하며, 통일을 국가의 발전과 이익을 위한 일로 인식하였다. 특히 많은 학생들은 통일의 당위성을 경제적 이익에서 찾고자 하였다. ‘평화통일을 상징하는 배지 도안 그리기’ 문항에서는 태극기나 인공기 등 국가 상징물을 이용하여 남북의 만남과 통일을 표현한 경우가 많았다. 그리고 통일 이후 남북 간의 교류를 상징하는 소재로 철도와 기차가 많이 등장하였다. 그리고 북쪽 지역에는 광산이나 노동자를 상징하는 그림이 많이 활용되었다. 더 나아가 통일된 한반도에 상승 표시와 일본 열도 옆에 하강 표시를 하여 남북통일로 통일한국이 일본을 경제적으로 앞지르게 된다는 것을 표현한 학생도 있었다. 어떤 학생은 통일된 한반도가 돈방식에 앉아 있는 그림을 그리기도 하였다. 다양한 사람들의 만남을 통해 통일을 표현하고자 한 학생은 극히 드물었다.

이는 통일을 ‘인간’의 문제보다는 ‘공간’의 문제로 인식하고 있는 경향과도 연결지어 볼 수 있다. ‘평화통일을 상징하는 배지 도안 그리기’ 문항에서는 한반도 지도가 활용되지 않은 그림을 찾는 것이 어려울 정도였다. 학생들은 한반도 지도를 사용하여 한반도가 반으로 갈라졌으나 하나로 연결되고 있음을 표현하고자 하였다. 여기서 한반도를 연결하는 상징물들로 반창고, 바늘과 실, 꽃, 악수 등이 사용되었다. 학생들은 분단 체제를 개인의 삶이 파괴되거나 ‘우리 안의 분단’으로 연결되어 적대와 혐오를 재생산하는 현상이 만연하는 과정으로 인식하기보다는 공간의 단절이라는 모습으로 이해하였다. 고로, 학생들에게 통일은 그 공간의 단절을 연결하는 행위 정도로 인식되었다.

통일의 필요성에 대한 자신의 생각을 표현하는 문항에서 학생들의 경제적 관점에 의거한 통일관은 더욱 적나라하게 드러났다. 학생들은 북한의 자원, 값싼 노동력과 대한민국의 자본·기술이 만나면 한국이 발전할 수 있다는 점을 들거나, 분단 비용의 해결 등 경제적인 관점에서 통일이 필요함을 주장하였다. 징병제로 인해 남성들이 군대에 의무적으로 가야하는 상황 역시 개인의 자유라는 인권적 측면이 아니라 다른 일을 할 수 있는 인적 자원이 소모된다는 분단 비용의 논리에서 통일의 필요성을 주장하는 근거로 활용되었다. 이는 수업 시간에 전혀 다루지 않았던 내용이었으며 오히려 ‘나’가 경계하며 극복하고자 했던 통일 담론이었다. 여기에서 더 나아가 실업 문제 해결, 저출산으로 인한 인구 문제 해결 등을 통일의 필요성으로 언급하며, 통일을 대한민국의 경제적 문제를 해소하는 창구로 인식하는 학생들도 상당수 존재하였다. 학생들은 북한 지역을 ‘자연스럽게’ ‘내부 식민지’로 보고 있었다. 자본주의에서 기인한 ‘돈 중심의 세계관’으로 인해 통일 문제까지도 돈을 중심으로 바라보며 북한 역시 ‘경제적 협력’이라는 미명 아래 투자와 개발의 대상으로만 바라보고 있었다.²⁰¹⁾

201) 김태형, 『트라우마 한국사회』, 서해문집, 2013, 312~313쪽.

경제적 이유와 함께 가장 많이 언급된 것은 ‘우리는 원래 하나였다’ 혹은 ‘하나의 민족이니 까’와 같은 선협적이고 민족주의적인 당위성에 근간한 통일의 당위성이었다. 평화통일을 위해 기억해야 할 역사적 사실을 적는 문항에서 단연 6·25 전쟁이 첫 번째로 꼽혔다. 그 이유를 살펴보면 크게 두 가지였는데, 하나는 동족상잔의 비극으로서 전쟁 그 자체가 언급되었고 하나는 전쟁 중에 있었던 민간인 학살이나 전쟁으로 인해 발생한 이산가족과 전쟁 고아가 언급되는 것이었다. 이 중 전자의 취지에서 6·25 전쟁을 언급하는 학생들이 많았다. 소수의 학생들만이 전쟁에 대한 두려움과 불안감, 분단 상황을 이용해 권력을 유지하려는 정치 세력들로 인한 긴장감 등을 통일의 필요성으로 언급하였다.

또, 대부분 학생들은 소극적인 평화관을 통해 평화통일을 이해하고 있었다. 자신이 생각하는 평화의 모습을 설명하는 문항에서는 학생들이 ‘전쟁이 없는 상태’를 곧 평화의 모습으로 인식하고 있음을 드러내었다. 많은 학생들은 평화를 문제 해결의 ‘과정’으로서 인식하기보다는 하나의 전쟁이 없어진 ‘결과’이자 ‘상태’로 이해하였다. 반공 이데올로기를 이용한 독재와 인권 탄압 등 분단 상황에서 기인한 개인의 자유 억압 등의 상황 등을 떠올려 개인의 자유와 안전 보장 등의 개념을 도출한 학생은 매우 적었다. 물론 평화는 부정적 정의를 통해서 이해되는 개념이기 때문에²⁰²⁾ 학생들이 평화의 가장 반대편에 있다고 생각하는 전쟁이 없는 상태를 떠올리는 것은 당연할 수 있지만 대부분의 학생들은 소극적인 평화에 대한 이해에 머물고 있었다는 점은 학생들이 수업 내용을 평가와 연결지어 다양하게 활용하고 있지 못했다는 것을 보여준다.

한편, 학생들은 통일은 역사적 당위성을 갖는 일이라고 생각하였다. 학생들이 6·25 전쟁 다음으로 평화통일을 위해 기억해야 하는 역사적 사건으로 많이 언급한 것은 3·1운동이었다. 학생들에게 3·1운동은 독립운동 그 자체를 상징한다. 즉, 통일을 위해서는 독립운동을 기억해야 한다는 뜻이다. 그 이유는 독립운동가들이 분단된 나라를 위해 독립운동을 한 것이 아니기 때문이라는 것이다. 이는 1학기 말 수업에서 독립운동가들이 현재 독립된 한국을 보았을 때 가장 이상하게 여길만한 상황이 무엇이 있을지를 토론하는 수업에서 학생들이 분단된 한국의 상황을 언급하거나 학생들이 언급하지 않은 학급에서는 교사가 분단된 한국은 어떤 독립운동가도 상상하지 않았을 것이라는 발언을 했던 사실과 연결된다. 남북 분단 그 자체를 기억해야 한다는 학생들도 다수였다. 그 이유는 분단 상황이 ‘우리’가 원했던 상황이 아니라 외세의 간섭으로 인해 발생한 것이라고 덧붙였다. 이외에도 적지 않은 수의 학생들이 제주 4·3 사건을 언급하며, 분단으로 인한 민간인 희생을 기억해야 한다고 하였다. 소수의 학생들은 개성공단 등 경제적 협력 등을 언급하였는데, 이는 수업에서 다룬 바가 없었다. 어떤 학생들은 ‘독일 통일’ 등 외국의 사례를 언급하기도 하였다.

2. 교사 교육과정과 수행평가 결과 간 괴리가 발생한 원인

① 학생들을 둘러싼 사회·문화적 맥락적 요인

시민교육 연구 영역에서는 옥타곤 모델(Octagon Model)을 통해 학생들의 민주시민으로서의 역량 형성에 영향을 끼치는 여러 사회·문화적 요인들에 대해 복합적으로 검토하고자 시도한다.²⁰³⁾ 이 모델에 따르면, 학생들의 일상적인 경험과 학교 교육과정, 가족 및 친구들과의

202) 정호근, 「평화, 화해와 소통의 철학」, 『평화인문학이란 무엇인가』, 아카넷, 2013, 77쪽.

203) Kim Geena, “Why is studying hard a violation of human rights?": Tensions and contradictions in Korean students’ reasoning about human rights, *The Journal of Social Studies Research* 43(3), 2019; , Judith Torney-Purta, John Schwille and Jo-Ann Amadeo, *Civic education across*

상호작용은 그들의 정치적 신념과 행동에 영향을 미친다. 이 모델에서 개별 학생은 팔각형(Octagon) 가운데 위치하여 시민권의 목표와 가치에 대한 대중 담론(Public Discourse)들의 원천에 둘러 쌓여 있다. 여기서 학교 교육과정, 가족, 또래 집단, 그리고 공식 및 비공식 집단과의 접촉은 학생들의 정치적 사회화에 영향을 끼치는 매개체 역할을 하는 반면에 TV나 다른 대중 매체들은 국가적 입장이나 대중 담론을 전달하는 또 다른 매개체의 역할을 한다.

이러한 매개체들은 보다 큰 문화적, 제도적 맥락 속에서 움직이게 되는데 이는 사회 경제적 계층(Socioeconomic Stratification), 정치적 이해관계(Political Interests), 경제적 발전(Economic Development), 교육적 가치(Educational Values), 종교적 정체성(Religious Identification), 민족적 서사(national narratives), 한 국가의 국제적 위치(A Country's International Position), 사회적 참여를 위한 기회(Opportunities for Social Participation) 등 8가지로 외부를 둘러싼 8각형으로 표현된다. 이 모델이 주장하는 바의 핵심은 개별 학생들은 학교에서 또래 집단, 교사, 교육과정과 같은 다양한 매개체들과 가정의 부모, 친척, 사회적 담론을 통해 정치적이고 문화적인 이해를 생산하고 재생산하는 수많은 지역, 국가 구성원들과 함께 학습한다는 것이다.

역사 또한 마찬가지이다. 학생들의 역사 이해는 다양한 사회문화적 맥락 속에서 이루어진다. 학생들은 학교 역사교육 뿐 아니라 부모님, 형제·자매·친척과의 대화, TV, 영화, 서적, 인터넷과 같은 인쇄 및 전자 매체에서 역사 이야기를 접하거나 박물관 견학 등의 경험을 통해 과거와 만난다.²⁰⁴⁾ 이렇게 접한 역사는 학생들이 역사를 이해하는 데 중요한 도식을 이루게 된다. 나이가 많은 학생일수록, 오랫동안 사회 속에서 역사에 대한 이해를 발전시켜왔으며 이러한 경우 학생의 역사 이해는 국가적, 민족적 정체성에 얽매어 있을 가능성이 높다.²⁰⁵⁾ 해방 직후부터 오랫동안 민족적 이데올로기에 기반해온 한국 사회 전반의 풍토 속에서 학생들은 여러 거시적, 미시적 상호작용을 통해 ‘고통과 시련’, ‘저항과 극복’, ‘국가 발전의 역사’라는 개념에 의존하여 역사를 이해하게 되었다.²⁰⁶⁾ 이러한 도식은 학생들이 쉽게 역사를 이해하는 데 도움을 주기도 하지만, 오히려 학생들의 다양한 역사 이해를 방해하기도 한다.

이 점을 참고한다면, ‘나’가 담당했던 학생들도 수업 이외에 그들의 삶 속에서 자본주의 체제와 근대 국가라는 거시적인 체제 아래서 형성된 다양한 맥락의 영향을 받아 국가 이익과 경제, 개발 등을 중심으로 한 통일관을 갖게 되었고, 다시 이 통일관이 수행평가 답안 작성에 영향을 미쳤다고 볼 수 있다.

‘나’가 담당한 188명의 학생을 대상으로 한 설문조사와 14명의 학생과 2명의 동료교사와 진행한 인터뷰를 바탕으로 교사 교육과정의 의도와 평가가 연결되지 못한 원인이자 교사 교육과정과 수업 실천 외에 학생들의 수행평가 답안 작성에 영향을 미친 구체적인 요소들을 다음과 같이 분류해보았다.

첫째, 초등교육 단계에서 학습한 통일교육으로 형성된 통일관이다. 학생들은 설문조사와 인터뷰에서 모두 초등교육 단계에서 반복적으로, 다양한 활동을 통해 통일교육을 받아왔음을 언급하였다. 통일교육은 도덕 시간 등 정규 교과 시간에 이루어지기도 하였으며, 통일 글짓기

countries: Twenty-four national case studies from the IEA civic education project. IEA Secretariat, Herengracht 487, 1017 BT, Amsterdam, The Netherlands, 1999.

204) Keith.C. Barton, Students' ideas about history, Linda. S. Levstik and Cynthia. A. Tyson(Ed.), *Handbook of research in social studies education*, Routledge, 2008, p.245.

205) Ibid, p. 248.

206) 김진아, 「학생들은 중요한 역사를 어떻게 판단할까?」, 『역사교육』139, 2016.

대회나 통일 포스터 그리기 대회, 통일 표어 제작 대회와 같은 교과 외 시간이 이루어지기도 하였다. 학생들이 공통적으로 기억하고 있는 내용은 ‘통일을 하면 분단 비용이 줄어들고, 우리 경제 발전에 도움이 된다’라는 내용이었다. 한 학생이 ‘초등학교 때 까지는 거의 세뇌를 당한 것처럼 통일에 대한 긍정적인 것만을 배웠다’고 표현할 정도로 대한민국 중심의 통일편익에 대해 반복적으로 학습이 이루어진 듯 하다. 이 과정에서 북한 지역은 경제적으로 낙후되어 있으므로 우리의 자본과 기술을 만나면 북한 지역 주민들에게도 도움이 될 것이라고 생각하게 되었다고 밝힌 학생도 있었다. 인터뷰에 참여한 학생 중 몇몇은 이 때 형성된 경제적 이익을 추구하는 통일관이 너무 완고하기 때문에 어떤 수업을 통해서도 학생들의 고정관념이 바뀌기란 쉽지 않을 것이라고 의견을 표현하기도 하였다. 심지어 설문조사에서 몇몇 학생은 ‘나’가 진행한 역사수업 시간에 경제적 관점에서 통일이 필요한 이유에 대해 배웠다고 서술하기도 하였다. 이는 기존의 관념이 새로운 관점의 수용을 덮어버리는 현상이라고 보인다.²⁰⁷⁾

학생들이 초등학생일 당시인 2014년과 2016년 통일부에서 발간한 『통일교육지침서』의 내용은 학생들의 인터뷰 내용과 대부분 일치하였다. 이 중에서 분단의 폐해를 설명하는 부분에서 ‘분단은 남북한 간 대결구도를 지속시킴으로써 다양한 유형, 무형의 비용을 발생시켜왔다’, ‘분단은 대륙으로 통하는 통로를 단절함으로써 대륙과 해양의 연결을 통해 얻을 수 있는 발전 기회를 박탈해 왔다’, ‘분단 상황은 남북한 사이에 소모적인 군비 경쟁과 체제 경쟁을 유발하고…… 다양한 경제적 부대 비용을 초래하면서 남북한의 경제발전 추동력을 제약하였다.’²⁰⁸⁾ 등의 경제적 발전의 저해 요인으로서 분단 폐해를 강조하거나, ‘통일은 한반도의 단일 경제권 형성에 따른 규모의 경제 실현과 남한의 기술·자본과 북한의 천연자원·노동력의 결합에 따른 시너지 효과 등을 통해 비약적 경제발전을 이루게 할 것이다.’²⁰⁹⁾ 등으로 통일의 필요성을 설명하고 있으며, ‘통일비용은 미래를 위한 투자비용이다’, ‘통일비용이 분단비용보다 적다’, ‘통일편익이 통일비용보다 많다’ 등 경제적 측면에서 통일의 이익을 주로 제시하고 있었다.²¹⁰⁾ 특히 각 교과와 연결한 통일교육 지도방향을 설명하며, 초등학교 사회(역사 영역)에서는 ‘보다 발전된 대한민국을 위해 평화 통일이 필요함을 인식하게 한다.’고 제시하고 있었다.²¹¹⁾

둘째, ‘광명’이라는 도시의 지역적 특색이다. 광명에는 KTX광명역이 존재한다. 광명시는 통일 이후 남한 지역의 철도가 북한 지역의 철도와 연결되고 나아가 중국, 유럽과 연결되어 유라시아를 가로지르는 철도가 되었을 때, KTX광명역을 유라시아 고속 열차의 출발역으로 만들기 위해 상당한 노력을 기울이고 있다. 2017년에는 국회의원 백재현과 이언주, 광명시가 주최하고 KTX광명역 교통·물류 거점육성 범시민대책위원회가 주관하여 2017년 2월 27일

207) 역사교육연구소에서 진행되었던 역사의식조사 결과에 따르면 학생들은 민족주의와 민주주의가 충돌을 일으킬 때 학생들은 민족주의의 손을 들었다고 하였다. 이는 국가 중심, 지배층 중심, 혈통이나 영토 중심의 민족주의 서사 구조에 익숙해져버린 학생들이 민족주의가 다른 가치와 충돌 할 때 이부분을 비판적으로 인식하지 못한 결과라고 분석하였다. 역사교육연구소, 『역사의식조사, 역사교육의 미래를 묻다』, 휴머니스트, 2020, 76쪽.

208) 통일부, 『통일교육 지침서(일반용)』, 2014, 23~24쪽; 통일부, 『통일교육 지침서(학교용)』, 2014, 29쪽; 통일부 『통일교육 지침서』, 2016, 29쪽.

209) 통일부, 『통일교육 지침서(일반용)』, 2014, 27쪽; 통일부, 『통일교육 지침서(학교용)』, 2014, 33쪽; 통일부, 『통일교육 지침서』, 2016, 33쪽.

210) 통일부, 『통일교육 지침서(일반용)』, 2014, 28~29쪽; 통일부, 『통일교육 지침서(학교용)』, 2014, 34~35쪽; 통일부, 『통일교육 지침서』, 2016, 34~36쪽.

211) 통일부, 『통일교육 지침서(학교용)』, 2014, 19쪽; 통일부, 『통일교육 지침서』, 2016, 20쪽.

국회의원회관 제2소회의실에서 <KTX 광명역 유라시아대륙철도 출발역 육성방안>이라는 회의가 개최되기도 하였는데, 여기서 광명시장은 “대의 수출 비중이 높은 우리나라의 경제구조와 기존 수송시스템이 가진 한계를 극복하고, 국내 일자리 창출, 경제 활성화를 위해 유라시아 대륙철도 시대를 반드시 열어야 한다”고 강조하기도 하였다.²¹²⁾ 현재 광명시는 KTX 광명역을 유라시아 횡단 기차의 출발역으로 홍보하기 위해 광명에서 출발하여 개성과 모스크바를 거쳐 프랑스 파리에 갈 수 있는 ‘유라시아 고속 열차 승차권’을 판매하는 상설 이벤트를 진행 중이기도 하다.²¹³⁾ 일부 학생들은 고입을 위해 요구되는 봉사 시간을 이행하기 위하여 KTX 광명역에 봉사를 갔다가 교육을 받던 중 ‘유라시아 고속 열차’에 관한 정보를 알게 되었다고 한다. 또 많은 학생들은 굳이 봉사 활동을 가지 않아도 학생들이 이용하는 대중교통에서 유라시아 고속 열차 출발역이 KTX광명역임을 홍보하는 광고물을 어렵지 않게 찾아볼 수 있다고 하였다. 학생들은 이를 통해 통일을 하면 기차로 북한을 여행할 수 있고, 기차로 무역이 가능하다는 사실을 알게 되었다고 한다. 많은 학생들이 ‘평화통일을 상징하는 배지 도안’에서 남북 교류의 상징물로 철도와 기차를 그린 것은 이와 관련이 있다고 판단된다. 또 이는 학생들의 경제적 이익에 기반한 통일관에도 상당한 영향을 주었을 것이다.

셋째, 대중 매체나 인터넷에서 찾아볼 수 있는 통일 관련 영상이다. 설문조사 결과 학생들이 수행평가 준비를 위하여 가장 많이 활용한 매체가 인터넷이었음을 감안할 때, 인터넷 검색을 통해 접하게 되는 통일 관련 정보들은 학생들의 수행평가 답안 작성에 직접적으로 연결되었다고 볼 수 있다. 학생들의 경우, ‘유튜브(YouTube)’ 등 영상 콘텐츠를 통해 내용을 접할 수 있는 검색 매체를 선호하였다. 한 학생은 이 ‘유튜브’에서 찾게 된 한 유명 역사 강사의 통일에 관한 강연이 자신의 수행평가 답안 작성 시에 가장 좋은 참고 자료가 되었다고 밝혔으며, 친구들과 수행평가 준비를 위한 방안에 대해 대화를 하던 중 다른 친구들에게도 해당 영상을 권했다고 하였다. 연구자 역시 ‘유튜브’를 통해 학생이 보았던 유명 역사 강사의 통일 강연을 찾아보았다. 영상의 제목은 ‘통일이 되면 나에게 무엇이 좋은가?’였다. 해당 영상에서 역사 강사는 명쾌한 말투로 ‘통일은 자자자이다’라고 말하며 ‘북한의 **자원**과 남한의 **자본**이 만나면 우리의 **자강**을 이룬다’라는 문구를 자신의 뒤에 띄워놓고, 통일의 경제적 당위성에 대해 설명하였다. 통일부에서 공식적으로 운영하는 ‘통일부UNITV’라는 유튜브 채널에서도 이 유명 강사가 진행하는 ‘통일 특강, 통일 한국을 말하다!’라는 제목의 영상을 제공하고 있었는데, 이 영상에서도 가장 먼저 통일로 얻을 수 있는 경제적 이익을 언급하며 통일의 당위성에 대해 설명하고 있었다. 이 유명 강사는 여러 TV 프로그램에도 등장하여 많은 사람들에게 알려져 있는 만큼 해당 강사가 등장하는 영상을 접한 학생들은 강사의 발언 내용을 상당히 신뢰하였을 것이다.

한편, 한 학생은 수업 중에 학습한 여러 비평화의 사례들을 토대로 수행평가 답안을 작성하려 하였으나, 이것만으로는 부족하다고 여겨 인터넷 검색을 실시하였는데, 수업 취지와 내용과는 다른 정치·경제적 관점에서의 통일 당위성을 다룬 정보들만 존재하여 이를 참고하여 수행평가 답안을 어떻게 작성해야할지 막막해졌다고 고백하였다. 이 학생의 사례는 학생들이 수업의 취지를 이해하고 이에 대한 고민을 보다 확장하기 위하여 다른 매체를 통해 통일에 관련된 정보를 찾더라도 검색된 정보들에 내재된 제한적인 관점 때문에 오히려 혼란을 겪을 수 있음을 보여준다.

212) 이종일, 「KTX광명역, 유라시아 철도 출발역 육성’ 국회서 세미나」, 『뉴시스』, 2017.02.27.

213) 박상준, 「“12시에 만나요”...철도, 시간표 생활 시대를 열다」, 『한겨레』, 2020.02.10.

넷째, 수행평가가 실시된 비슷한 시기 타 교과에서 학습한 통일 관련 내용이다. 역사 수행평가가 실시되기 바로 직전, 사회 과목에서 북한 지역과 통일에 관련된 정보를 얻을 수 있는 수업이 진행되었다. 사회 교사는 교과서²¹⁴⁾와 교과서를 요약한 학습지, PPT를 이용하여 교사 주도의 강의식 수업을 진행하였다고 한다. 사회 교사와 인터뷰 중 사회 교과서와 교사의 PPT를 함께 살펴본 당시 수업을 복기하였는데, 사회 교사는 개성 공업 지구에 대한 설명이 학생들의 역사 수행평가 답안 작성에 영향을 준 것 같다고 말하였다. 교과서에서 해당 학습 소재가 있는 대단원은 ‘통일 한국과 세계 시민의 역할’이라는 제목이었고, 대단원 아래 ‘북한의 개방 지역과 접경 지역’, ‘국토 통일과 세계 평화’, ‘공존을 위한 국제 협력’이라는 중단원이 존재하였다. 사회 교사는 이 중 ‘북한의 개방 지역과 접경 지역’ 부분만을 수업하고, 이후 중단원은 3학년 2학기 말에 진행할 예정이었다고 말하였다. 사회과 교육과정 상으로 해당 부분은 ‘지리 영역’으로 구분되었다.²¹⁵⁾

그러나 통일에 대해 언급을 일절 하지 않을 수는 없어 관련된 부분에서 통일과 관련된 이야기들을 하였고, 때로는 교과서에 없는 이야기도 교사가 구두로 제공하였다고 하였다. 수업이 이루어진 해당 중단원 아래에는 다시 ‘북한의 개방 지역’, ‘백두산과 비무장 지대의 지리적 특성’이라는 소단원이 있었다. 이 중 ‘북한의 개방 지역’에서 개성 공업 지구에 대해 다루어지고 있었다. 교과서에서 개성 공업 지구는 ‘북한의 토지와 노동력, 남한의 자본과 기술을 결합한 공업 지역’으로 설명되고 있었다.²¹⁶⁾

개성 공업 지구를 통해 사회 교사는 남북간의 경제적 협력을 강조하며 희토류 등 북한에 매장되어 있는 자원에 대한 이야기를 하였다고 한다. 사회 교사는 이 수업 당시에는 인지하지 못하였으나, 우연히 TV 프로그램에서 통일에 대해 인문학적으로 접근하며 돈 중심의 통일관을 비판하는 강의를 진행한 어떤 교수의 강연을 보고, 사회 과목의 북한 및 통일 관련 내용이 경제적인 측면에 많이 치우쳐 있었으며, 자신 또한 그런 내용을 기반으로 수업을 한 것에 대해 다시 생각해보는 계기를 가졌다고 하였다. 그러나 사회 과목 자체가 정부의 시책과 국익을 위한 사업을 정당화하는 기능을 할 수밖에 없다는 점에서 한계를 지닐 수밖에 없다고 토로하기도 하였다.

실제로 사회 교사가 수업을 진행한 부분은 아니지만, 사회 교과서에서는 통일의 필요성을 다루며 ‘통일이 되면 남한의 자본, 기술력, 식량 자원과 북한의 자원과 노동력을 결합하여 세계의 중심국가로 성장할 수 있을 것이다’라는 서술을 통해 통일을 국가의 발전 통로로서 강조하고 있었다.²¹⁷⁾ 교과서의 근간이 되는 사회과 교육과정 역시 해당 부분에서 ‘세계로 도약하기 위한 우리나라의 통일의 필요성을 인식하며’ 등의 표현을 통해 대한민국의 확장으로서의 통일관을 내비치고 있었다.²¹⁸⁾

인터뷰에 참여한 한 학생은 이러한 사회 과목 수업 내용을 역사 수행평가 작성 시 주로 참고하였다고 밝혔고, 앞서 유튜브에서 유명 역사 강사의 통일 강연을 주로 참고하였다는 학생 역시 사회 과목 수업 내용과 영상의 내용이 일맥상통하는 부분이 있어 유튜브 영상과 함께 수행평가 답안을 작성하는데 사회 수업 내용을 참고하였다고 하였다.

학생들은 역사 수업 이전에 이미 초등교육, 지역적 분위기, 다양한 매체와 인터넷 검색, 타

214) 김영순 외 18명, 『중학교 사회 ②』. 두산동아, 2013.

215) 교육과학기술부 고시 제2011-361호 [별책 7] 『사회과 교육과정』, 21쪽.

216) 김영순 외, 앞의 책, 123쪽.

217) 위의 책, 129쪽.

218) 교육과학기술부 고시 제2011-361호 [별책 7] 『사회과 교육과정』, 21쪽.

교과의 학습 내용 등 다양한 경로로 통일에 대해 사전 지식을 습득하고 있었으며, 이 과정이 반복, 누적, 연계되며 주로 민족과 국가의 발전이라는 관점에서 통일의 필요성을 사고하게 되었다. 학생들은 새로운 역사 사실이나 사건에 대한 새로운 해석을 대할 때 인지적 부조화 상태가 되어 잠시 혼란을 경험하지만, 민족-국가 중심의 거대한 역사 담론, 시련-극복-발전의 담론으로 이를 수용한다는 한 기존 연구의 결과를 참고했을 때,²¹⁹⁾ 학생들은 교사가 수업을 통해 제시한 평화 통일의 상과 그들이 사회문화적 맥락에서 누차적으로 획득해왔던 기존의 민족과 국가의 발전을 위한 통일 담론 중에 후자의 손을 들었을 가능성이 높다.

② 교사 교육과정 구성의 결함에서 오는 요인

연구자는 학생들의 평가 결과물, 인터뷰 내용, 설문 내용과 이를 분석한 연구자의 글을 대학원에서 역사교육을 함께 공부하고 있는 역사교육 연구자 1명, 중·고등학교 역사교사 4명, 역사학 연구자 1명, 학교 밖 역사교육 종사자 1명에게 공유하고, ‘나’의 수업과 평가의 디자인, 연구자의 연구 타당성 등에 대해 집단 토의를 진행하였다. 이후 이들은 토의 과정에서 나왔던 각자의 의견을 A4 용지 한 매 정도의 분량으로 정리하여 연구자에게 보냈다. 즉, 함께 역사교육을 공부하고 있는 역사교사와 연구자들이 ‘비판적 동료 포트폴리오’라는 방법을 통해 연구자의 연구에 참여한 것이다.

비판적 동료들은 연구자가 언급한 교사의 교수행위를 성찰하는 도구로서의 평가를 바라보는 관점, 학생들의 수행평가 답안에 영향을 미친 사회·문화적 맥락을 분석하고자 한 노력 등에 공감을 하였다. 그러나 이들은 교사 교육과정의 취지와 학생들의 평가 결과 간의 괴리가 나타난 요인이 학생들을 둘러싼 사회·문화적 맥락 뿐 아니라 ‘나’의 수업과 평가 디자인 등 교사 교육과정 구성 자체 문제에서도 존재한다는 점을 지적하였다. 비판적 동료들이 지적한 ‘나’의 교사 교육과정 구성의 문제점을 학생 설문지, 학생 인터뷰 내용과 다시 교차 검토하여 정리하면 다음과 같다.

첫째, ‘나’가 학생들에게 교사가 생각하는 평화통일 상을 학생들과 공유하려는 것이 아니라 무의식적으로 ‘주입’하려 했다는 점이다. 연구에 참여한 한 교사가 지적했듯이, 수행평가 문항은 ‘평화통일은 당연한 것’이라는 전제를 가지고 제작되었다. 이는 대한민국 헌법에서도 명시되어 있는 바이며, 교사의 판단으로 교육적으로 적절하다고 판단했기 때문에 평화통일의 필요성을 이해하는 것을 중요한 수업 목표로 생각하고 이를 전제로 수업과 평가를 구성한 것이다. 그리고 학생들이 수업이 진행되며 ‘자연스럽게’ 교사가 생각하는 평화통일 상에 공감하길 원했다. 그러나 통일에 대해 가지고 있는 상은 사람들마다 다르다. 통일에 대해 부정적인 입장을 가진 학생들도 분명 존재한다. 함께 수업을 구성했던 동료교사는 수행평가 내용과 취지를 미리 공지하자 자신이 담당할 학급 학생들 중 몇 명이 자신은 통일에 대해서 반대 입장인데, 수행평가가 평화통일이 이루어져야 한다는 것을 전제로 구성되어 있어 어떻게 답안을 작성해야 하는지 질문했다고 하였다. 그러나 이어진 대화에서 이 학생들은 북한과의 전쟁이나 대립 상태를 바라는 것은 아니며, 남북이 평화적인 교류를 통해 전쟁의 가능성을 억제하는 것에는 동의한다는 점을 밝혔다. ‘나’가 담당할 학급 학생들 중에서도 설문조사에서 자신은 통일 자체에 대해 관심이 없거나 통일에 대해 부정적인 입장인데, 수행평가를 위해 인위적으로 답안을 작성했다고 밝힌 사례가 있었다.

동료교사가 담당할 학급에서 수행평가 답안 작성에 대해 질문을 한 학생들과 같은 생각, 그

219) 역사교육연구소, 앞의 책, 76쪽.

리고 통일 자체에 대해 반대하는 학생까지 ‘평화통일’의 상은 하나가 아니라 다양한 형태로 존재할 수 있다. 그럼에도 ‘나’는 ‘나’와의 수업 이전에 학생들이 가지고 있는 통일관이 ‘정치·경제 담론에 입각한 민족과 국가 발전을 위한 통일’이라는 내용으로 단일하게 이루어져 있을 것이라는 가정 하에 이를 ‘계몽’하고자 하였다. 만약 ‘나’가 교사가 생각하는 평화통일의 상을 학생들과 공유를 하고자 그 속에서 교육적인 의미를 찾고자 하였다면, 마땅히 교사는 먼저 학생들이 통일에 대해 가지고 있는 다양한 상에 대해 표현하고 드러내며, 그 상이 어디서부터 비롯되었는지를 추적하는 활동을 진행해야 하였다. 그리고 이를 토대로 평화통일의 상에는 다양한 모습이 존재할 수 있으며, 궁극적으로 평화통일이 우리 모두의 평화로운 삶에 도움이 될 수 있다는 사실을 보여줄 수 있는 방향으로 수업을 설계하고 실천할 필요가 있었다. 그러나 이러한 활동이 부재한 채 진행된 평화통일의 필요성을 탐색하는 수업과 평가는 학생들에게 단지 하나의 당위로 만 다가갔을 가능성이 매우 높다.

둘째, ‘나’가 학습의 주요 소재이자 수행평가의 소재가 되었던 ‘평화통일’이 가지는 추상성을 학생들의 입장에서 구체화하는 노력이 부족했다는 점이다. 비판적 동료로서 연구에 참여한 한 교사는 학생들은 ‘평화통일’이라는 말을 들었을 때, 그 방점이 ‘평화’에 있는지, ‘통일’에 있는지 그 의미를 잘 파악하지 못하였을 것이라고 지적하였다. 실제 인터뷰에 응한 한 학생은 ‘통일에 대해서 생각해본 적은 있지만, 평화통일에 대해서는 생각해본 적이 없다’고 답하였다. 이 학생은 기존에 자신이 학습하였던 통일교육의 내용과 역사 수업 시간에 배운 내용의 지향점이 다른 것을 인지하였으나, ‘평화’와 ‘통일’을 연결하여 새롭게 통일의 필요성을 생각하기가 매우 힘들었다고 회상하였다.

또 다른 학생은 인터뷰에서 평화라는 것은 긍정적인 이미지이지만, 수업 시간에 주로 다루었던 내용은 민간인 학살, 독재 등의 부정적인 사실들이었기 때문에 수업 내용을 바탕으로 어떻게 ‘평화’를 표현해야할지 난감하였다고 말하였다. 이와 비슷하게 다른 학생은 ‘평화통일’의 개념이 잘 이해가 되지 않아 다른 친구들과 수행평가 준비를 위한 대화를 나누었으나 다른 친구들 역시 이 개념을 이해하는 데에 어려움을 겪고 있었다고 말하였다. 다른 학생은 평화의 모습을 사례를 들어 설명하는 문항에서 ‘베트남 평화 협정’을 평화의 사례로 들었는데, 이는 평화의 구체적인 사례를 어떻게 언급해야 할지 몰라 인터넷을 검색하다 ‘평화’라는 단어가 포함된 국가 간의 협정을 적은 것이라고 말하였다. 학생과 함께 학생의 검색 경로를 따라가보니, 학생이 참고한 자료는 네티즌들이 궁금한 점을 올리면 다른 네티즌들이 답변을 하는 방식의 서비스에서 제공하는 검색 결과였다. 이 검색 결과에는 ‘베트남 평화 협정’이 체결된 배경이나 체결 이후 벌어진 상황에 대해서는 전혀 설명되지 않고 있었다. 그럼에도 학생은 이 검색 결과를 ‘평화’가 들어간 국가 간의 협정이라는 점만으로 이를 평화의 구체적인 사례로 여겨 수행평가 답안에 활용한 것이었다. 이는 1차적으로는 역사 지식의 부족에 기인한 것이겠지만, ‘평화’ 개념에 대한 학생들의 이해가 깊지 않은 상황과도 연결되어 있는 결과라고 보인다. 즉, 평화통일은 학생들에게 있어 상당히 낯설고 새로운 개념이었기 때문에 학생들은 이 개념이 담고 있는 평화 지향적인 통일 담론 자체를 이해하기 힘들었다.

‘나’는 평화라는 개념을 학생들이 스스로 그려나가도록 하기 위해 분단에서 기인한 반(反)평화적 사례들을 제공하였으나, 평화통일이라는 개념에 대한 이해도가 낮은 학생들은 반평화적 사례를 토대로 이를 극복해나가는 과정으로서 평화통일의 상을 갖게되기보다는 평화와 반평화적 사례를 전혀 다른 것으로 인식하고, 평화는 ‘좋은 상태’를 의미하는 추상적인 개념으로 받아들였다. 이는 단순히 ‘전쟁이 없는 상태’를 글과 그림으로 표현하는 데 그친 많은 학

생들의 수행평가 결과물로 나타났다. 연구에 참여한 한 교사와 학교 밖 역사교육 종사자는 수업과 평가의 의도를 명확히 하고 학생들에게 보다 친절한 학습 안내를 제공하는 차원에서 2학기 수업 초반부에 현재 민족과 국가의 발전을 위한 통일 담론의 현황, 이러한 담론이 가지는 한계와 문제점을 학생들과 분석하고 나누는 수업이 필요했음에도 이러한 시간이 거의 없었다는 점을 교사 교육과정과 수행평가 결과간의 괴리 원인으로 지적하였다.

또 연구에 참여한 역사교육 연구자는 학생들이 억압 담론으로 작동했던 분단 상황에 대한 인지를 하기에 학습 내용 자체가 학생들이 이해하기에 어려운 주제임에도 이에 대해 명확하게 드러내는 과정이 부족했던 것으로 보인다는 의견을 제시하였다. 이 의견에 의하면, 학생들은 통일이 곧 경제적 이익으로 연결될 수 있다는 민족과 국가를 위한 발전 담론에 기반한 통일관이 분단이라는 억압 상태를 극복하고 평화로 나아가기 위해 통일이 필요하다는 통일관보다 익숙하고 이해하기 쉽다고 생각했을 가능성이 높다. 따라서 자신의 삶이 억압적인 분단 구조 속에서 발생하는 비평화적인 사례와 어떻게 연결되는지에 대해 깊이 생각해볼 수 없었을 것이다. 이러한 점들을 고려했을 때 ‘나’는 학생들과 수업과 평가 의도를 나눌 수 있는 수업 차시를 따로 마련하고, 분단에서 기인한 반평화적 사례와 함께 반평화를 극복하려는 노력의 사례들을 학생들의 현실 문제와 연결하여 충분히 제공해야 했다.

셋째, ‘배지 도안 제작하기’라는 수행평가 문항의 타당도 문제이다. 연구에 비판적으로 참여한 대부분의 인원은 학생들이 수업을 통해 구성하게 된 평화통일 인식을 확인하고 드러내는 데에 과연 ‘배지 도안 제작하기’라는 그림이 중심이 되는 활동이 적합했는가에 의문을 제기하였다. 평화통일이라는 개념 자체가 상당히 어려운데, 이를 다시 추상화시켜 그림으로 표현하는 수행평가는 학생들의 평화통일 인식을 드러내기엔 적절하지 못한 창구라는 것이다. 만약 학생들이 정치·경제 담론에 입각한 통일관을 극복하고 평화 지향적인 평화통일관에 대한 생각을 표현하는 것이 목표였다면, 기존 수업에서 활용되었던 수업 자료나 사회에 만연한 정치·경제 담론에 입각한 통일관의 문제점을 비판적으로 분석하는 데 활용할 수 있는 자료 등을 제공하고 글쓰기 등의 형태로 수행평가가 진행되는 것이 더욱 적절하다는 의견이 지배적이었다.

학생들의 설문조사 결과에서는 학생들이 ‘배지 도안 제작’이라는 형식이 ‘평화통일’의 가치보다 그림 내용 구성에 보다 중점을 두게 하였음이 나타나기도 하였다. 일부 학생들은 수행평가에서 가장 힘들었던 점을 자신의 생각을 그림으로 표현하는 것을 꼽았다. 그림으로 자신의 생각을 표현한다는 것, 비주얼 싱킹(Visual Thinking)은 어떤 측면에서는 학생들의 사고를 보다 쉽게 드러내는 데에 도움을 줄 수 있지만, 주제에 따라서 그림이라는 상징을 통해 자신의 생각을 압축하고 다시 추상적으로 드러내는 과정은 상당히 어려운 작업이기 때문에 오히려 학생의 생각을 적절하게 표현하는 것을 방해할 때도 있는 것이다. 즉, ‘배지 도안 제작’이라는 평가의 형식은 그림으로 표현하기 힘든 ‘평화’보다 표현하기 쉬운 통일이 가져다 주는 경제적인 이익과 한반도 지도라는 공간 등을 그리도록 유도하는 결정적인 요인이 되었다. 넷째, 수행평가에 이르기까지의 수업에서의 성찰과 피드백이 적절히 이루어지고 있었는가의 문제이다. ‘나’는 수행평가를 그간의 수업을 매듭짓는 하나의 과정으로서 생각하고 교사 교육 과정을 구성하였다. 그렇다면 수행평가로 나아가는 과정 중인 수업에서 수행평가를 염두에 둔 피드백을 학생에게 지속적으로, 적절하게 제공했어야 하였다. 물론, ‘나’는 수업 주제마다 이루어진 학생들의 토론과 글쓰기 결과에 대해 그 자체에 대한 피드백은 매번 제공하였지만, 그것이 수행평가 주제인 ‘평화통일을 상징하는 배지 도안 제작하기’와 어떻게 연결될 수 있는

지, 어떻게 해당 토론 내용과 글쓰기 결과를 수행평가에 녹여낼 수 있는지에 대한 적절한 예시를 제공하지 못하였다. 이는 이러한 피드백의 중요성을 간과한 측면도 있지만, 앞서 서술한 바와 같이 학생들이 수업 과정을 통해 평화 통일의 필요성에 대해 ‘자연스럽게’ 생각하길 바라는 마음이 있었기 때문이었다. 의도를 드러내지 않고 학생들이 교사 교육과정의 의도를 이해하고, 공감하는 것이 더욱 상위의 단계라고 여기는 막연한 사고가 ‘나’의 내면에 자리잡고 있었던 것이다. 이는 ‘나’가 학생들과 함께 간다고 생각하기보다는 ‘나’가 이끌고 어딘가로 향해간다는 생각이 강했기 때문에 나타난 결과이기도 하다. 그러나 어떤 목표를 염두에 둔 반복적이고 명시적인 피드백이 중요한 이유는 학생들의 입장에서는 과편화될 수 있는 각각의 수업을 하나로 묶어주고, 역사 수업에 참여하는 교사와 학생들이 어디로 향해 나아가고 있으며, 나아가야 하는지에 대해 인지할 수 있기 때문이다.

‘나’의 교사 교육과정의 결함을 한 마디로 요약해보면, ‘계몽 군주로서의 교사 교육과정’이라고 할 수 있다. ‘나’는 교사 교육과정 구성을 함에 있어 교사로서의 ‘나’의 신념만을 고려하고, 학생들의 인지와 상황을 고려하지 않았다. 이에 불친절하고, 의도와 일치하지 않는 평가 문항을 제작하는 등의 교사 교육과정을 구성하게 되었으며, 실천 과정에 있어서도 적절한 피드백을 제공하지 못하여 학생들을 둘러싼 사회문화적 맥락에서 오는 정치·경제적 담론에 기반한 통일관을 비판적으로 검토해보는 시간을 제공했다기보다는 오히려 학생들이 ‘익숙한 민족과 국가의 발전을 위해서 통일이 필요하다는 주장’을 무비판적으로 활용하는 결과를 낳은 것이다.

IV. 맺음말 : ‘나’의 반성과 성찰

본 연구는 교육 평가를 교사의 교육 행위 전반을 성찰하는 거울로서 인식하고, 자기 연구에 입각하여 인터뷰, 문헌 검토 등 질적 연구 방법으로 연구자인 교사 ‘나’ 자신이 구성한 교사 교육과정의 취지와 학생들의 수행평가 결과 간에 괴리가 발생한 원인을 밝히고자 한 것이다. ‘나’는 평화적 관점에서 분단 트라우마의 치유 과정으로서 정치·경제적 관점의 통일 담론을 극복하고자 교사 교육과정을 구성하였으나, 학생들은 수행평가를 통해 오히려 국가 발전 담론에 입각한 경제적 통일관을 ‘평화통일’로서 인식하고 있음을 표현하였다. 이러한 평가 결과의 원인을 연구한 결과, ‘나’의 수업보다도 학생들이 받았던 초등교육의 내용으로 형성된 통일관, 학생들이 거주하고 있는 지역 사업에 대한 정보, 대중 매체나 인터넷을 통해 접할 수 있는 통일 관련 콘텐츠, 타 교과에서 다룬 통일 관련 학습 내용이 학생들의 수행평가 작성에 더 큰 영향을 주었음을 파악하게 되었다. 수업 내용을 활용하고자 하여도 ‘평화’라는 개념의 추상성과 사회 전반에서 접할 수 있는 통일 관련 정보에 내재된 정치·경제적 관점의 통일 담론으로 인해 학생들은 자신들이 통일에 대해 ‘알던대로’ 수행평가 답안을 작성한 것이다.

또한 ‘나’의 세심하지 못하고 자기 신념에만 매몰된 교사 교육과정 구성이 학생들의 평화통일에 대한 이해를 돕지 못했고, 평화통일을 하나의 당위로만 여기도록 하여 자신이 알던 것에 머물도록 하는 현상을 강화하였다. ‘나’는 토론과 글쓰기를 중심으로 한 수업을 통해 학생들에게 평화통일의 필요성을 느끼는 수업을 진행하고 있다고 스스로 판단하고 있었지만, 정작 학생들의 통일에 대해 수업 이전에 가지고 있던 생각에 대해 무관심하였으며 학생들이 분단이 억압으로 작동하고 있는 현실에 대해 비판적으로 생각하거나 평화라는 추상적인 개념을

생각하는 데에 필요한 자료와 내러티브를 고민하고 제공하는 데에 소홀하였다. 또한 평가에 학생들이 드러내길 바랬던 내용과 평가의 형식을 적절히 연결하여 구성하지 못하였고, 이는 학생들이 평화통일이라는 어려운 개념을 상상하는 것을 한층 더 어렵게 만들었다.

위와 같은 자기 연구를 통해 얻어낸 결과를 통해 연구자는 교사로서 교육과정을 구성하고 이에 기반하여 수업과 평가를 설계하고 실천할 때 교사 교육과정의 취지에 학생들이 공감하도록 하기 위해서 고려해야 할 몇 가지 중요한 사실을 간과하였다는 점을 깨달았다.

먼저 ‘나’는 학생들의 역사 지식은 반드시 사전 지식 위에 구축된다는 사실을 간과하였다. 사실 이는 이미 앞선 연구들에서도 지적된 바이며²²⁰⁾, 굳이 연구 결과 등을 언급하지 않아도 될만큼 당연한 일이다. 수업에 참여할 때 학생들은 백지 상태가 아니다. 학생들은 사전 지식을 토대로 스스로 인식을 하는지 여부와 관계없이 이미 가치 지향적인 관점을 형성하고 있으며, 교사의 수업은 이 관점에 의해 재해석된다. 그러나 보통 교사들은 ‘학생들이 무엇을 배워야 하는가’의 문제의식을 중심으로 교사 교육과정을 구성하게 되어, ‘학생들이 수업과 관련하여 무엇을 알고 있는가’의 문제는 잘 고려하지 않는다.²²¹⁾ 만약 학생들이 교사 교육과정 취지에 공감하길 원한다면, 학생들의 사전 지식에 대해 관심을 가져야 한다. 적어도 학교 역사교육 영역에서 학생들의 사전 지식 형성에 큰 영향을 주고 있는 초등학교의 사회과 교육 내용에 관심을 가지고 이를 분석해보아야 한다. 특히 학교 역사교육에서는 통사 체제를 기반으로 한 역사 학습이 초, 중, 고 단계에서 반복되는 만큼 이전 단계에서 획득한 사전 지식으로 형성된 역사상의 모습을 파악하고 이를 제공할 수 있는 기회를 제공하여 다양한 시각에서 역사를 바라보도록 교육할 필요가 있다. 또한 교사는 스스로의 교육과정을 구성할 시 이미 가지고 있던 사전 지식을 토대로 형성하고 있는 학생들의 역사의식에 대해서도 관심을 가져야 한다.²²²⁾

보다 더 나아가 ‘나’는 역사교육은 역사 교실 밖에서도 이루어지고 있으며, 오히려 교실 밖에서 더욱 활발히 일어나고 있다는 사실을 파악해야 하였다. 학교 역사교육의 경계는 이미 무너졌다. 학교 역사교육을 공식적인 역사교육으로, 학교 밖 역사교육을 비공식적인 역사교육으로 구분하는 것은 더 이상 무의미하다.²²³⁾ 학생들은 스마트폰을 통한 인터넷 검색, SNS 게시물 등을 통해 수많은 역사 콘텐츠를 접하며, 이를 교실 안으로 가지고 온다. 이러한 현상은 피할 수 없다. 역사 교실이 변해야 한다. 역사 교실은 학생들이 학교 안팎에서 접하는 다양한 역사 텍스트를 공유하고 이를 어떻게 바라보아야 할지에 대해 고민하는 일종의 플랫폼으로 전환될 필요가 있다. 학생들은 자신이 역사에 대해 가지고 있는 상이 어디로부터 형성되었는지, 그리고 그 상이 적절한지 여부에 대해 다른 사람들과의 소통을 통해 판단할 수 있는 능력을 기를 수 있어야 하며 교사는 그러한 능력을 증진할 수 있도록 역사 수업과 평가를 설계

220) Keith C. Barton, Linda S. Levstik, *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*, Routledge, 2015, p.14.

221) 미리엄 벤 페렛츠(Miriam Ben-Peretz)는 교사를 대상으로 한 설문조사를 분석하여 많은 교사들의 관심이 학생의 사전 학습 경험보다는 수업 시간에 학생이 학습해야 할 것에 대해 기울어 있다는 사실을 밝혔다. Miriam Ben-Peretz 저(정광순, 김세영 역), 앞의 책, 70쪽.

222) 역사의식은 다양한 정의를 가지고 있으나, 최근 발행된 역사교육연구소의 역사의식조사 결과를 담은 단행본에서는 이를 ‘사회 속에서, 그리고 달라지는 시대 속에서 자신이 처한 위치를 성찰적으로 파악함으로써 형성되는 실천적 의식-사회적, 역사적 존재로서 인간이 시대의 변화와 공동체 속에서 자신의 위치를 파악하여 주체적 삶을 살려는 자기 인식’으로 정의하였다. 역사교육연구소, 앞의 책, 2020.

223) 2018년 ‘역사 소비 시대, 대중과 역사학’이라는 주제로 개최된 제61회 역사학 대회에서 오정현은 학교 역사교육을 ‘공식적 역사교육’으로, 역사 대중화에 따른 역사 소비를 ‘비공식적 역사교육’으로 구분하기도 하였다. 오정현, 「역사 소비와 역사교육」, 『제61회 역사학대회 공동주제 발표 자료집』, 2018.

해야 한다. 이를 위해 교사는 가장 먼저 학생들이 쉽게 접할 수 있는 매체에서 역사 학습 소재들이 어떻게 통용되고 있는지에 대해 인지하고 있어야 한다. 함께 수업을 만들어나가던 동료 교사 역시 학생들이 쉽게 접할 수 있는 매체에서 통일을 어떻게 다루고 있는지에 대해 사전 파악을 하고 이를 수업에서 다룰 필요가 있었다고 반성을 하였다.²²⁴⁾

학생의 사전 지식과 학교 안팎의 역사교육에 대해 관심을 가지는 것은 결국 학생들을 둘러싼 역사교육 담론의 성격을 파악하고자 하는 행위이다. 교사가 판단하였을 때, 학생들이 접하는 역사교육 담론들이 어떤 특정 이론이나 관점에만 매몰되어 있다면, 교사는 이에 대해 학생들이 다시 생각하고, 다양한 관점에서 역사를 바라볼 수 있도록 여러 주제와 자료들을 학생들의 삶 속에서 발굴해내야 한다. 학생들을 둘러싼 역사 담론을 시소라고 한다면, 교사는 학생들이 앉아 있는 시소가 어디로 기울어져 있는지 바라보도록 하고 학생의 반대편에 앉거나 학생의 편에 앉아 시소의 균형을 맞추도록 다양하고 지속적인 전략을 취할 수 있어야 한다.

또한, ‘나’는 근무하는 지역의 특색에 대해 무관심하였다. 국가사를 중심으로 구성된 교육과정과 교과서에 근간한 역사 수업은 학생들이 역사를 머나먼 일로 여기게 만드는 중요한 원인 일지도 모른다. 때문에 교사는 국가와 지역이 연결되고 서로 상호작용하는 이야기들을 발굴하여 역사 학습 소재로 활용할 필요가 있다. 가령, ‘나’가 진행했던 6·25 전쟁이나 민주화 운동을 다룬 수업 중 광명 지역과 관련된 사건, 자료나 광명 지역 주민들이 겪은 구체적인 사례 등을 역사 학습의 소재로 활용하였다면, 학생들은 보다 과거의 일을 자신의 이야기로 생각할 가능성이 보다 높았을 것이다.

개인에게 있어 지역 사회는 국가라는 큰 단위의 공동체보다 직접적으로 와닿는 삶의 터전이다. 지역에서 자치적으로 시행되고 있는 여러 정책들은 지역주민들의 삶과 사고 방식에 큰 영향을 준다. 학생들 역시 지역 주민으로서 지역 정책과 상호 작용하며 현안을 바라보는 일정한 방식을 형성해나가는 존재이다. 학생들이 어떤 역사적인 문제를 자신의 일로 여길 수 있도록 교사 교육과정을 구성하기 위해선 학생들의 일상과 경험에 대해 귀 기울일 수 있는 태도가 필요하다. 따라서 학생들이 거주하고 있는 지역의 현안을 파악하는 것은 당연한 일이다. 학생들이 인지하고 있는 지역 현안과 역사 수업의 연결 지점을 찾아 이를 학습 소재로 적극 활용할 필요가 있다. 지역의 이야기를 수업으로 가져온다는 것은 학생들의 삶과 수업을 연결시킨다는 의미이다. 이를 통해 학생들이 지역 정책을 무비판적으로 받아들이는 것이 아니라 이 역시 하나의 역사적 생성물로 보고 자신의 삶을 규정하는 지역 사회가 움직이는 매커니즘의 타당성에 대해 비판적으로 바라볼 수 있는 기회를 제공해야 한다.

동시에 ‘나’는 역사가 아닌 타 교과 교육과정 및 학교 교육과정에 대해 무지하였다. 사회 과목 수업의 경우, 통일이라는 소재 뿐 아니라 민주화 운동, 프랑스 혁명 등 크고 작은 면에서 상당히 겹치는 학습 소재나 수업 장면들이 많았다. 사회 과목 뿐만 아니라 학생들을 통해 도덕 과목의 수업 내용을 접하며 역사 수업이 지향하는 가치와 도덕 수업의 지향이 비슷한 면이 많다고 생각하였다. 그러나 ‘나’는 이를 인지하고 있었지만, 타 교과 수업과 ‘나’의 수업에서 어떤 공통된 학습 소재를 다루는 것, 수업을 통해 타 교과와 비슷한 가치를 지향하는

224) 최근에 출간된 국내외의 역사교육 관련 단행본들은 공통적으로 역사교육에서의 ‘미디어 리터러시’ 혹은 ‘디지털 리터러시’의 중요성을 언급한다. 이는 미디어 상에 있는 정보의 진위 여부 뿐 아니라 해당 정보가 어떻게 구성되었으며, 누구에게 이익을 가져다 주는지 등을 비판적으로 분석할 수 있는 능력을 말한다. 샘 와인버그 저(정종복, 박선경 역), 『 역사를 왜 배워야 할까? - 내 손 안에 스마트폰이 있는데』, 휴머니스트, 2019; 역사교육연구소, 앞의 책, 2020.

것이 학생들에게 어떤 의미를 가지는지에 대해 깊이 생각하지 않았다.

‘나’는 한 명의 교사로서 ‘역사’ 수업을 통해 여러 교실에 앉아 있는 학생들을 만나지만, 학생들은 하나의 교실에서 다양한 과목의 수업을 통해 여러 교사들을 만난다. 만약, ‘통일’에 대해서 사회, 역사, 도덕 과목에서 각 교사가 각기 다른 측면을 부각하여 수업을 진행하였다고 해도, 학생들은 어떤 내용은 사회 시간에 부각된 통일 개념, 어떤 내용은 역사 시간에 부각된 통일 개념이라고 인위적으로 구분하지 않는다. 오히려 여러 시간에 학습한 개념들은 학생들의 머리 속에서 융합되어 자연스럽게 하나의 지식이 된다. 따라서 수업과 평가를 통해 학생들에게 어떤 가치를 담은 지식을 형성시키기 위해서는 특정한 과목만의 노력으로는 불가능하다. ‘평화’, ‘통일’과 같은 개념 뿐 아니라 본래 지식과 개념이라는 것 자체가 온전하게 어떤 특정 학문이나 교과에 귀속될 수 없는 성격을 지닌다. 따라서 학생의 성장을 위해 노력하는 모든 과목 담당 교사 간의 유기적인 소통과 협력이 필요하다.

‘전문적 학습 공동체’의 활성화는 이러한 소통과 협력의 장이 될 수 있다. 학교마다 운영방식이 조금씩 다르지만, 이미 상당수의 학교에서는 ‘전문적 학습 공동체’라는 개념이 도입되고, 공동체 운영을 위한 시간이 근무 시간 중에 확보되고 있는 추세이다. 전문적 학습 공동체는 ‘교육 전문가로서 비전을 공유하고 집단지성을 바탕으로 서로 협력하며 수업 전문성 신장을 위해 함께 노력하며 성장해나가는 공동체’로 비전의 공유와 집중, 교사 상호 간 반성적 대화와 경험의 공유 등을 실천하는 창구이다.²²⁵⁾ 한 과목의 교사 교육과정이 실현되기 위해서 모든 과목의 교수-평가 계획은 전문적 학습 공동체를 통해 공유될 필요가 있으며, 각 과목의 교수-평가 계획을 토대로 교과 간의 소통이 적극적으로 이루어져야 한다.

‘전문적 학습 공동체’는 학교 안으로 국한될 필요가 없다. 연구 과정에서 ‘나’의 수업과 평가를 타 학교 교사와 역사학 연구자, 역사교육 연구자와 학교 밖 역사교육 종사자가 포함된 연구 공동체에 공유하고 그들과 함께 이를 비판적으로 검토했을 때, 나는 비로소 ‘나’가 구성한 교사 교육과정이 얼마나 큰 결함이 있었는지, 학생들에 대해 불친절하고 독단적인 수업과 평가를 진행하고 있었는지를 깨달을 수 있었다. 교사는 다양한 시각과 관점에서 스스로의 수업을 비판적으로 성찰할 수 있는 계기를 제공하는 공동체 속에서 성장할 수 있다.

결국 ‘나’는 학생들을 ‘교복 입은 시민’으로서 여긴다고 스스로 생각하면서도 그들이 입은 ‘교복’에 더 주목 했기 때문에 그들의 구체적인 상황에 큰 관심을 가지지 않았다. 학생들을 일종의 계몽 대상으로 파악하고 있었기 때문에 그들을 둘러싼 삶의 맥락 속에서 구성되는 사전 지식과 이를 활용하는 학생들의 능동성을 보지 못한 것이다. ‘나’의 교육과정-수업-평가 설계에서는 ‘학생의 미래를 위한다’는 신념은 있었지만 ‘학생의 과거와 현재의 삶’은 없었다. 이는 결국 여러 비판적 동료들이 지적한 바와 같이 독단적인 수업과 평가 설계로 연결되어 다시 학생들이 교사가 극복하길 바랬던 정치·경제 담론에 입각한 민족과 국가 발전을 위한 통일관에 머물도록 만드는 결과를 낳았다. 나는 그동안 학생 개개인들의 삶에 의미 부여되지 않는 내용을 ‘가르치려고만’ 했던 것이 아닐까?²²⁶⁾

교사는 학생들과 수업 외의 시간에도 지속적으로 소통하며 학생들의 사전 지식 상태를 확인하고, 수업에 대한 피드백을 나눌 수 있는 다양한 경로를 창출하고, 이를 통해 학생들과의 관계를 일종의 학습 공동체적 관계로 인식할 필요가 있다. 학생들은 단순한 수업과 평가의

225) 서우철, 「혁신학교와 전문적 학습 공동체」, 『교육비평』34, 2014, 229쪽.

226) 양정현, 「삶에 대한 역사의 공과:니체의 역사인식 지평과 역사교육적 함의」, 『역사교육연구』 20, 2014, 420쪽.

‘대상’이 아니다. 학생들이야말로 학습자인 자신에 대한 지식이 풍부한 존재로, 수업을 함께 만들어가는 중요한 비판적 동료이다. 학생 중심 수업의 의미는 단순히 학생들의 활동이 중심이 되는 수업이 아니다. 학생들의 삶과 그들이 가진 수업에 대한 의견에 귀를 기울이고, 수업에 도움이 될 수 있는 학생들의 경험을 교사가 함께 공유할 수 있는 수업을 말하는 것이다. 학생들을 동료로 바라보고 그들의 ‘협력’을 이끌어내기 위해서는 수업과 평가의 세밀한 연결과 친절한 평가 안내, 보다 치밀한 평가 설계 등의 교사 교육과정 구성이 필요하다. 만약 이러한 교사 교육과정 구성이 가능하다면 교사는 학생들과 함께 보다 날카로운 눈으로, 보다 폭 넓게 자신의 교수 행위를 바라볼 수 있을 것이다.²²⁷⁾

연구 과정을 통해 최종적으로 나는 교사로서의 ‘나’의 정체성에 대해 다시 한 번 생각하게 되었다. 그동안 나는 ‘교과전문가’로서 학생들이 평가라는 그림을 통해 보여주는 도식 구축 과정이 왜, 어떻게 구성되었는가에 관심을 가지고 이해하려하기보다는 그들의 도식 구축 과정이 내가 가진 도식과 부합하는지, 아닌지를 평가하고자 하였다. 그러나 나는 교사로서 교과전문가를 추구하기 이전에 학생이라는 인간을 이해하는 인간 이해자로서의 교사가 되어야 하였다. 평가라는 그림을 통해 어떻게 교육해야 할 것인지와 관련하여 학생들을 이해할 단서를 찾으려고 하는 것이야말로 ‘인간 이해자’로서의 교사가 가져야 할 태도일 것이다. 교사는 학생이 남겨놓은 낙서 한 줄, 그림 한 장, 일기 하나, 대화 한 마디가 모두 인간 이해의 자료가 될 수 있다는 가능성을 깊이 인식해야 한다.²²⁸⁾

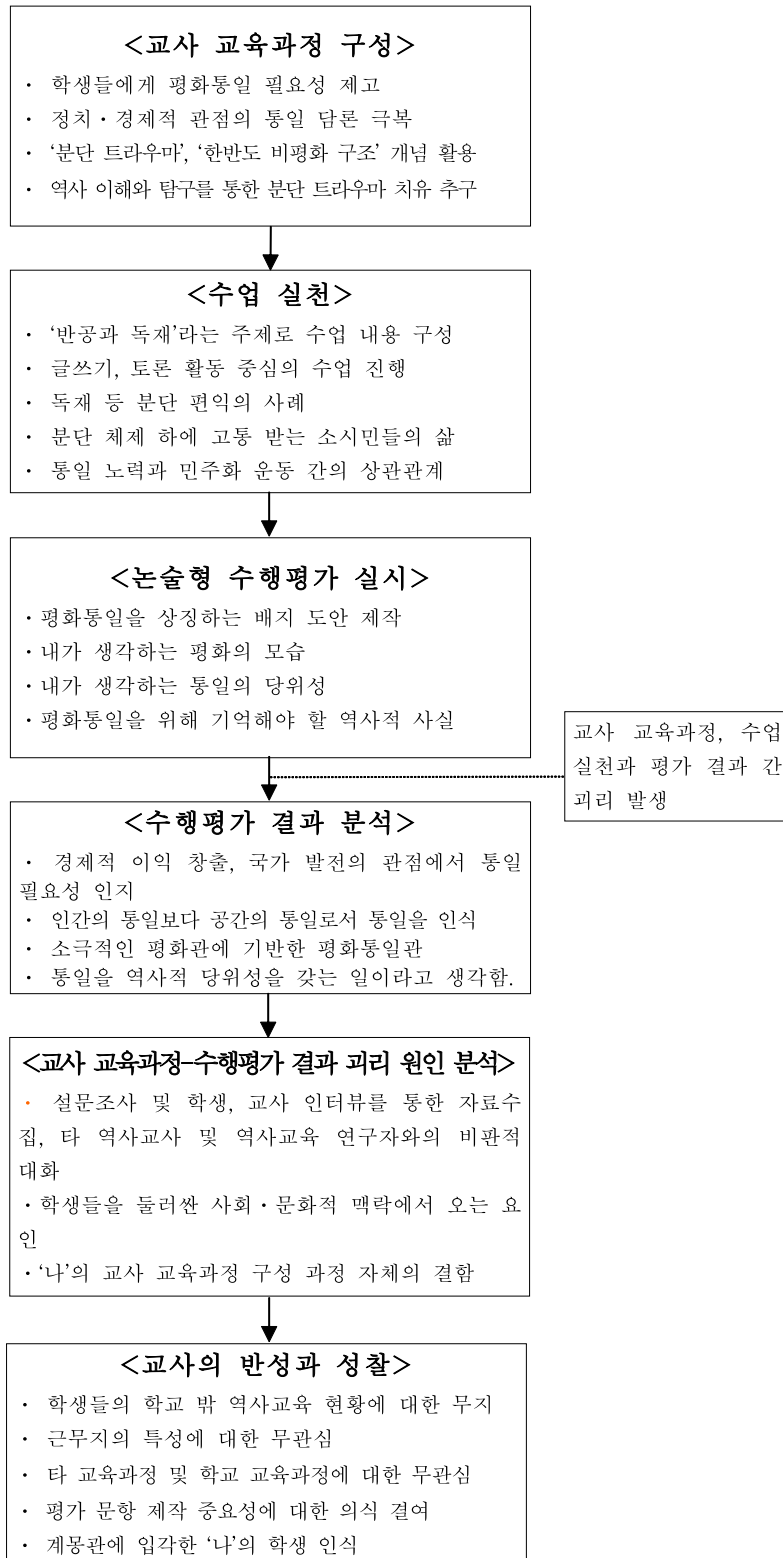
요컨대, 교사는 교사 교육과정이 실현하기 위해선 학생들이 역사 수업과 평가의 소재를 그들의 삶 속에서 어떻게 만나왔고, 학생들이 이에 대해 어떤 방식으로 사유해왔는지에 대해 다방면에서 검토하고, 학생들의 경험을 수업 영역으로 끌어올 수 있는 능력을 발휘해야 한다. 이를 위해선 다른 동료 교사, 학생들과의 협업이 필요하다. 교육과정은 교사와 학생이 가르치고 배우는 장소에 살아있는 것이며, 교사가 의식하는 것이 바로 교육과정이다.²²⁹⁾ 따라서 교사는 ‘인간 이해자’로서 보다 풍성한 교육과정을 구성하기 위하여 학생들이 살아가는 삶의 장소에 대한 의식 범위를 확장하여야 한다. 학생들의 역사 이해에 영향을 미칠 수 있는 사전 학습 현황에 대한 넓은 지식과 이를 수업에 활용할 수 있는 실천 능력은 교육과정 설계자(Curriculum Designer)이자 교육과정 구현자(Curriculum Implementer), 교육과정 평가자(Curriculum Evaluator)로서 교사가 갖추어야 할 전문성 중 하나일 것이다.

본 연구는 아직 연구와 성찰의 결과로 도출된 실천적 지식을 반영하여 다시 교사 교육과정을 구성하고 수업 실천을 하는 단계까지 이행되지 못하였다. 또한 교사 교육과정의 취지와 실천 과정에 상당한 공감을 하고, 이에 따라 수행평가 결과물을 충실히 작성한 소수 학생들의 사고 과정에 대한 체계적인 연구가 병행되지 않았다. 그러나 만약 해당 연구 결과와 연구자의 성찰이 연구자에게만 해당되는 개인적 차원의 문제가 아니라 많은 교사와 연구자들에게 공감을 얻을 수 있는 것이라이라는 점에서 본 연구가 역사교육 연구에서 교사 교육과정의 구성 과정과 실천, 성찰에 대한 관심과 성찰의 도구로서 평가가 가지는 의미를 이끌어 내는 데에 밑거름이 되길 기대한다.

227) Terri Austin, Joseph C. Sense, Self-study in school Teaching: Teachers' Perspectives, John Loughran, et al. (ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Springer, 2007, p.1237.

228) 황정규 외 10명, 앞의 책, 24~25쪽.

229) Miriam Ben-Peretz 저(정광순, 김세영 역), 앞의 책, 70쪽.



<그림 1. 연구의 흐름도>

참고문헌

1. 단행본

1) 국내

- 건국대학교 통일인문학연구단, 『역사가 우리에게 남긴 9가지 트라우마』, 패러다임북, 2015
- 교육과학기술부 고시 제2011-361호 [별책 7] 『사회과 교육과정』
- 김영순 외 18명, 『중학교 사회 ②』. 두산동아, 2013
- 김태형, 『트라우마 한국사회』, 서해문집, 2013
- 미리암 벤 페렛츠(Miriam Ben-Peretz) 저(정광순, 김세영 역), 『교사, 교육과정을 만나다 (The Teacher-Curriculum Encounter-freeing teachers from the tyranny of texts)』, 강현출판사, 2014
- 서명석, 『교육과정과 수업의 탈주선』, 책인숲, 2016
- 서울대학교 평화인문학연구단, 『평화인문학이란 무엇인가』, 아카넷, 2013
- 아나스타샤 사마라스(Anastasia P.Samaras) 저(유정애, 오수학 역), 『교육과 셀프연구』, 대한 미디어, 2012
- 아나스타샤 사마라스(Anastasia P.Samaras) 저(임칠성 외 역), 『더 나은 수업을 위한 셀프 스터디』, 우리학교, 2014
- 역사교육연구소, 『역사의식조사, 역사교육의 미래를 묻다』, 휴머니스트, 2020.
- 에듀쿠스, 『교사 수준 교육과정』, 북랩, 2018,
- 최상훈 외 7명, 『역사과 평가의 이론과 실제』, 책과함께, 2012
- 키쓰 바튼, 린다 램스틱 저(김진아 역), 『역사는 왜 가르쳐야 하는가(Teaching History for The Common Good)』, 역사비평사, 2017
- 통일부, 『통일교육 지침서(일반용)』, 2014
- 통일부, 『통일교육 지침서(학교용)』, 2014
- 통일부 『통일교육 지침서』, 2016
- 황정규 외 10명, 『교육평가의 이해』, 학지사, 2016

2) 국외

- Alicia. R. Crowe(ed.), *Advncing social studies eduction through self-study methodology*, Springer, 2010
- Deborah L. Tidwell, Melissa L. Heston, and Linda M. Fitzgerald(ed.), *Research methods for the self-study of practice*, Springer Science & Business Media, 2009
- Gitomer Drew, and Courtney Bell(ed.), *Handbook of research on teaching*, American Educational Research Association, 2016.
- John Loughran, et al. (ed.). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Springer, 2007
- Keith C. Barton(ed.), *Research Methods in Social Studies Education, Contemporary issues and perspectives*. IAP, 2006
- Keith C. Barton and Linda S. Levstik, *Doing history: Investigating with children in*

elementary and middle schools. Routledge, 2015

Linda S. Levstik and Cynthia A. Tyson(ed.), *Handbook of research in social studies education*, Routledge, 2010

Martyn D. Barrett and Pavel Zgaga, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. volume 3, Council of Europe, 2018

Torney-Purta, Judith, John Schwille, and Jo-Ann Amadeo, *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA civic education project*, IEA Secretariat, Herengracht 487, 1017 BT, Amsterdam, The Netherlands, 1999.

2. 논문

1) 국내

- 강구섭, 이학운, 「중학교 역사 교과서의 통일교육 관련 내용 분석」, 『역사교육연구』25, 2016
- 김민정, 「역사 교사의 현장연구 방법론 모색: 실행 연구를 중심으로」, 『역사교육』103, 2007
- 김민정, 「역사교사의 가르칠 궁리에 대한 반성과 공유」, 『역사교육』 117, 2011
- 김병수, 「자기 연구를 통한 교사 교육자의 전문성 발달 과정 탐구」, 『교육문화연구』23-2, 2017
- 김진아, 「학생들은 중요한 역사를 어떻게 판단할까?」, 『역사교육』139, 2016
- 김진희, 「Self-study를 통한 실천공동체의 학습문화」, 『교육문화연구』 17-3, 2011
- 박영은, 「자기 연구(Self-study)를 통한 초임 교사교육자의 교수 경험 성찰」, 『한국교원교육연구』31-3, 2014
- 박영은, 방정숙, 「수학 수업 전문성 신장을 위한 교사의 자기연구와 실천 사례」, 『수학교육학연구』 26-3, 2016
- 박정, 「수업에서 학생 평가 의미 탐색」, 『교육평가연구』30-3, 2017
- 박창민, 김영천, 「자기연구(Self-study)의 방법적 탐구」, 『초등교육연구』 30, 2017
- 방지원, 「‘우리 안의 분단’을 넘어 평화와 공존을 지향하는 역사교육 시론」, 『역사교육논집』 72, 2019.
- 안승대, 「통일교육으로서의 평화교육에 관한 연구」, 『통일교육연구』10-1, 2013
- 서경혜, 「교육과정 재구성 논쟁」, 『교육과정연구』 34, 2016
- 서명석, 「교육과정 재구성의 개념적 애매성과 모호성 비판」, 『교육과정연구』29-3, 2011
- 서명석·김외솔·박상현, 「교사 교육과정 운영의 현상학과 그 파르마콘」, 『인격교육』5-1, 2011
- 서우철, 「혁신학교와 전문적 학습 공동체」, 『교육비평』34, 2014
- 서제희, 「“자기 연구(Self-study)”를 통한 미술교육 연구에의 적용 및 가능성」, 『미술과교육』 16-1, 2015
- 신은경, 「자기 연구(Self-study)를 통한 초임 한국어 교사교육자의 PCK 연구」, 『외국어로서의 한국어교육』 46, 2017
- 양호환, 「역사교육 이론 적용의 공과」, 『역사교육』127, 2013
- 오정현, 「역사 소비와 역사교육」, 『제61회 역사학대회 공동주제 발표 자료집』, 2018
- 이혁규, 심영택, 김남수, 이현명, 「교사의 자기연구(Self-study) 필요성 탐색」, 『교육문화연구

』18-2, 2012

조광희, 김희경, 최재혁, 정용재, 「과학교육 연구에서 셀프스터디의 특징과 가능성 탐색」, 『한국과학교육학회지』 36-3, 2016

황혜영, 「한국 교사교육자의 전문성 개발을 위한 셀프 연구(Self-study)의 도입」, 『한국교원교육연구』 30-1, 2013

황혜영, 천윤영, 「셀프 연구를 통해 알아 본 예비교사의 반성적 문제해결과정」, 『한국교원교육연구』 31-2, 2014

황혜영, 「셀프 연구(Self-study)에 나타난 예비교사의 교육실습 경험 분석」, 『한국교원교육연구』 32-3, 2015

2) 국외

Kim Geena, “Why is studying hard a violation of human rights?”: Tensions and contradictions in Korean students’ reasoning about human rights, *The Journal of Social Studies Research*, 2019

수행평가 분석을 통한 역사교사의 교육적 성찰

- '평화통일을 상징하는 배지 도안 제작하기' 수행평가 결과 분석을 중심으로-

하안중학교 역사교사
손석영

목차

1. 머리말 : 성찰 도구로서의 '평가'

사정(Assessment) 결과를 활용한 교사 교육과정(교사의 교육과정-수업-평가의 일체화)에 대한 평가(Evaluation)의 가능성

2. 연구 방법 : 성찰의 연구 방법화, '자기 연구(Self-study)'

자기 연구(Self-study)의 의미, 현황, 방법, 의의 등

3. 연구 내용 및 결과: 무엇이 괴리를 낳았는가?

교사 교육과정의 취지와 학생들이 작성한 수행평가 결과물에 반영된 '평화통일'에 대한 인식 간 괴리의 원인을 분석함.

4. 맺음말 : '나'의 성찰과 반성

연구를 통한 교사로서의 '나'의 성찰과 이를 통해 체득한 실천적 지식.

1.머리말 : 성찰 도구로서의 '평가'

기존의 평가

선발, 배치를 위한 서열화 시험(Test), 사정(Assessment), 평가(Evaluation)의 혼용



최근의 평가

교육과정-수업-평가의 일체화 평가=학생들의 배움을 확인하는 도구

∴ 최근 역사교육학계에서도 이러한 평가관의 변화를 반영한 연구들이 이루어지고 있음.
* 이 글에서 평가는 Assessment와 Evaluation사이의 어딘가의 개념으로 사용.

1.머리말 : 성찰 도구로서의 '평가'

'교육과정' (Curriculum)이란 무엇인가?

교육과정=학생 경험

교육과정=의도된 학습 결과물

평가=학생들의 경험을 드러내도록 하여 교사가 적절한 자료를 활용하여 학생들의 경험 구성을 도왔는지 추적하는 활동

평가=교사의 교육과정 구성(*교육과정 재구성) 의도에 학생들이 공감하고 있는지를 확인하는 과정

∴ 평가는 교사의 교수 행위를 성찰할 수 있는 중요한 거울로서의 역할을 할 수 있음.

1.머리말 : 성찰 도구로서의 '평가'

수행평가(Performance Assessment)

교사가 학생들이 학습 과제를 수행하는 과정이나 그 결과를 보고 학생의 지식, 기능, 태도 등에 대해 전문적으로 판단하는 평가방식

교육의 전과정, 특히 교육과정 및 교수-학습, 평가의 관계를 총체적으로 바라봄으로써 적극적인 교수 학습의 개선을 꾀하는 것이 수행평가의 도입 취지

1.머리말 : 성찰 도구로서의 '평가'

역사과 학습과 평가

역사 학습 = 다양한 개념 사이의 관계성에 대한 통찰력을 기르는
도식 구축(Schema Building) 과정



역사과 평가 = 학생들의 역사 도식 구축 과정이 어떻게 이루어지고 있는지에 관한 그림을 제공하는 과정

∴ 역사과 수행평가 결과물 = 학생들의 역사 이해 도식이 반영된 결과물로 학생들의 역사 이해 과정을 파악하고 이를 통해 교사의 교수 행위를 **성찰**할 수 있는 좋은 도구가 됨.

2. 연구 방법 : 성찰의 연구 방법화, ' 자기 연구(Self-study)'

' 자기연구' (Self-study)이란 무엇인가?

자기 자신을 연구대상으로 하는 일종의 질적 연구 방법(론)

' 자기(Self)' = 교수 행위속 자기(Self in teaching), 교사로서의 자기(Self as teacher)

자신의 수업을 개선하려는 모든 교사=연구자, 연구=자신의 수업을 논리적으로 확장시키는 과정

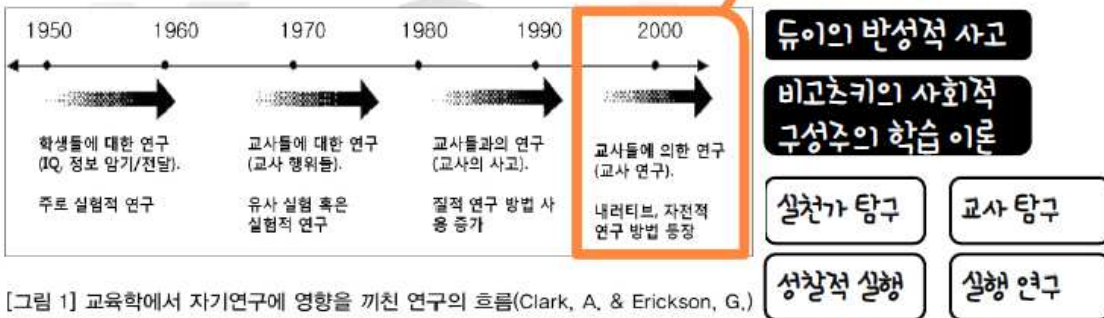
교사가 겪는 신념과 실제 교수 행위 간 간극에 대한 질문과 해결 과정

간극을 만들어내는 나(Self)와 나를 둘러싼 환경의 상호작용에 대한 탐구 과정

2. 연구 방법 : 성찰의 연구 방법화, ' 자기 연구(Self-study)'

' 자기연구' (Self-study)의 이론적 배경

제4의 교육목결



[그림 1] 교육학에서 자기연구에 영향을 끼친 연구의 흐름(Clarke, A. & Erickson, G.)

∴ 일상적 삶을 전문적 지식으로 생산해내고자 하는 탐구 방법으로서 발전해옴.
교수 행위의 **성찰**을 연구 방법화 하여 발전시킴!

2. 연구 방법 : 성찰의 연구 방법화, ' 자기 연구(Self-study)'

' 자기연구' (Self-study)의 방법(Method)

정해진 절차나 방법이 따로 존재하는 것은 아니나, 일반적인 질적 연구 방법들을 차용할 수 있음.

나의 성찰과 변화를 추구하기 때문에 자료 수집과 분석이 동시에 이루어지는 등 절차와 순서가 뒤섞일 수도 있어 각 단계가 상호의존적일 수 있음.

관찰, 면담, 문서 분석, 자문회기술지, 자기 생애사 연구 등의 방법 사용 가능

자아도취나 에세이에 머무르지 않기 위해 비판적 동료와의 대화와 피드백이 필요함
* 이는 자기 연구의 ' 협력적 특성' 을 보여줌.

2. 연구 방법 : 성찰의 연구 방법화, ' 자기 연구(Self-study)'

' 자기연구' (Self-study)의 핵심요소와 목표

개인적 상황
탐구

비판적 협동
탐구

개선된 학습

투명하고 체계
적인 연구과정

지식 생성과
발표

자신의 성찰을 비판적 동료와 함께 투명하고 체계적으로 진행하여 학습을 개선하고, 이러한 경험을 실천적 지식으로 생성하여 발표, 공유하는 것이 자기 연구의 목표!

2. 연구 방법 : 성찰의 연구 방법화, ' 자기 연구(Self-study)'

' 자기연구' (Self-study)의 의미

현장과 이론, 연구와 실천 간의 괴리 극복 모색 가능

수많은 교사들이 연구 주체가 될 수 있어 연구 주체와 주제의 다양화
⇒ 연구 방법의 민주화 모색 가능

수행평가 결과물을 성찰의 거울로 삼고, 자기연구를 성찰의 렌즈로 삼아 교사의 교육적 성찰을 진행함!

3. 연구 내용 및 결과: 무엇이 괴리를 낳았는가?

교사 교육과정의 구성

교사가 국가 교육과정, 교과서 등 여러 교육과정 자료를 토대로 구성하는 수업-평가 및 피드백 전반을 이르는 말. '교육과정 재구성'이라는 말이 가지는 위계성 등을 극복하기 위해 사용.

광명 소재 중학
교역사교사

중학교 3학년
역사 담당

토론, 글쓰기 중
심수업 진행

2019학년도에 나

민주 시민 형성
을 목표로 함

분단 트라우마의 치유 과정으로서 '반공과 독재' 속에서 분단 편익을 누린 자들과 그 속에서 고통받고 소외되어 잊혀진 사람들의 이야기를 살피고, 평화통일에 대해 상상해보는 2학기 수업을 디자인함.

3. 연구 내용 및 결과: 무엇이 괴리를 낳았는가?

교사 교육과정의 구성

2019학년도에나

수업의 강조점이자 결로서 ' 평화통일을 상징하는 배지도안 만들기' 라는 논술형 수행평가를 계획하고 시행함.

∴ 기존의 민족과 국가 담론에 의거한 선형적인 통일 당위성을 강조하는 평화통일관, 경제적 이익을 강조하는 통일 담론에 대해 성찰하고 우리의 평화로운 삶을 위해 통일이 필요함을 느끼고 표현해보았으면 했음.

3. 연구 내용 및 결과: 무엇이 괴리를 낳았는가?

그런데??

학생들은 오히려 교사가 경계했던 정치, 경제 담론에 입각한 통일관에 가까운 모습을 수행평가 결과물에 담아냄.

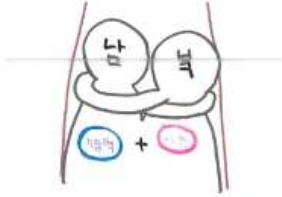
∴.why???

- 왜 나의 교사 교육과정 의도와 학생들의 수행평가 작성 내용에 괴리가 생겼을까?

3. 연구 내용 및 결과

수행평가 결과물 중....

이제 생각하는 통일의 이유를 고지하 시고, 적용하는 이유에
 언급해주시는 것 부탁드립니다.
 <1> <2> <3> <4> <5> <6> <7> <8> <9> <10> <11> <12> <13> <14> <15> <16> <17> <18> <19> <20> <21> <22> <23> <24> <25> <26> <27> <28> <29> <30> <31> <32> <33> <34> <35> <36> <37> <38> <39> <40> <41> <42> <43> <44> <45> <46> <47> <48> <49> <50> <51> <52> <53> <54> <55> <56> <57> <58> <59> <60> <61> <62> <63> <64> <65> <66> <67> <68> <69> <70> <71> <72> <73> <74> <75> <76> <77> <78> <79> <80> <81> <82> <83> <84> <85> <86> <87> <88> <89> <90> <91> <92> <93> <94> <95> <96> <97> <98> <99> <100>



<1> <2> <3> <4> <5> <6> <7> <8> <9> <10> <11> <12> <13> <14> <15> <16> <17> <18> <19> <20> <21> <22> <23> <24> <25> <26> <27> <28> <29> <30> <31> <32> <33> <34> <35> <36> <37> <38> <39> <40> <41> <42> <43> <44> <45> <46> <47> <48> <49> <50> <51> <52> <53> <54> <55> <56> <57> <58> <59> <60> <61> <62> <63> <64> <65> <66> <67> <68> <69> <70> <71> <72> <73> <74> <75> <76> <77> <78> <79> <80> <81> <82> <83> <84> <85> <86> <87> <88> <89> <90> <91> <92> <93> <94> <95> <96> <97> <98> <99> <100>

<1> <2> <3> <4> <5> <6> <7> <8> <9> <10> <11> <12> <13> <14> <15> <16> <17> <18> <19> <20> <21> <22> <23> <24> <25> <26> <27> <28> <29> <30> <31> <32> <33> <34> <35> <36> <37> <38> <39> <40> <41> <42> <43> <44> <45> <46> <47> <48> <49> <50> <51> <52> <53> <54> <55> <56> <57> <58> <59> <60> <61> <62> <63> <64> <65> <66> <67> <68> <69> <70> <71> <72> <73> <74> <75> <76> <77> <78> <79> <80> <81> <82> <83> <84> <85> <86> <87> <88> <89> <90> <91> <92> <93> <94> <95> <96> <97> <98> <99> <100>

3. 연구 내용 및 결과: 무엇이 괴리를 낳았는가?

수행평가 결과물에 나타난 학생들의 평화 통일관

통일 ⇔ 삶의 문제, 통일 ⇨ 민족, 국가 발전과 이익을 위한 일!!

통일 = 인간의 문제 < 공간의 문제 (지도, 철도 등의 상징물 사용)

통일 = 경제적 '협력' (북한의 자원과 노동력 + 남한의 자본과 기술력 = 경제 발전)
 * 북한을 자연스럽게 내부 식민지로서 바라보고 있음.

통일은 원래 하나였으니까, 독립운동가들이 원한 독립 한국은 분단 국가가 아니었으니까.

분단으로 인해 소외되고 고통 받은 사람들의 관점이 거의 부재함. 수업 내용과 불일치

3. 연구 내용 및 결과: 무엇이 괴리를 낳았는가?

그래서.....

학생 대상 설문지(188명)

학생 대상 심층 인터뷰(14명 희망자)

동료교사(사회 담당 교사, 역사 담당 교사) 심층 인터뷰

역사교육 연구자, 타 학교 역사교사 등의 수업-평가 및 연구 피드백

학생, 교내 동료 교사, 평소 교류하던 역사교육 연구자, 학교 밖 동료교사 등을 비판적 동료로 삼아 괴리의 원인을 찾아 분석하고 이를 통해 교육 행위 전반을 성찰하고자 함!

3. 연구 내용 및 결과: 무엇이 괴리를 낳았는가?

연구 결과.....

'나'의 수업 이외에 학생들의 평가 답안에 영향을 준 '평화통일'에 대한 사회·문화적 맥락

'나'의 교사 교육과정(수업-평가 디자인) 자체가 가지는 결함

크게 두 가지 요인이 교사 교육과정과 학생들의 수행 평가 답안의 괴리를 가져왔다고 판단함!

3. 연구 내용 및 결과: 무엇이 괴리를 낳았는가?

'나'의 수업 이외에 학생들의 평가 답안에 영향을 준 '평화통일'에 대한 사회·문화적 맥락

표: 그 이라도 평화통일이라고 했을 때 백화의 모습이라면 우리가 왜 통일을 해야되는지에 대해서 수업 시간에는 본안에서 반공이라는 이데올로기가 학생들을 억압하고 독재를 정당화하는 데 쓰였다고 해서 그 속에서 말하진 않았을 것? 두 세주 4.3사건이라던가 이런 걸 배웠을 거야. 물론 예를 평가를 보니까 우리가 꼭 기억해야 될 통일을 위해서 기억해야 될 사건에 대해서 뭐 그런 걸 들었어. 6.25 전쟁이라던가 학살. 아니면 4.3사건. 그런데 그렇거나 통일해야 되는 이유에 대해서는 그 경제적인 이유들이 되게 많이 나왔거든. 그러니까 선생님의 수업 의도와 평가 결과가 다르게 나온 거잖아. 어떻게 다르게 나온 거잖아. 큰 원인이 뭐라고 생각해?

그러니까 선생님의 수업 의도와 평가 결과가 다르게 나온 거잖아. 이렇게 다르게 나온 가장 큰 원인이 뭐라고 생각해?

학: 역사 시간에 하는 것들은 그 때 처음 들어본 것들이 많아서, 더 익숙한 것들을 되게 찾아 보는.

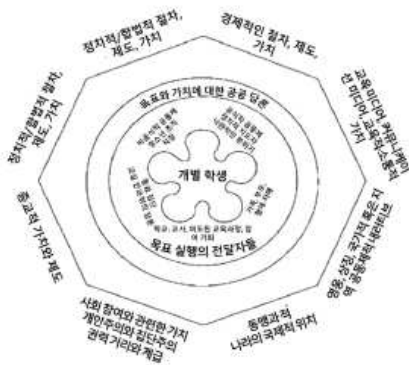
역사 시간에 하는 것들은 그 때 처음 들어본 것들이 많아서, 더 익숙한 것들을 되게 찾아보는.

0. 학교(초중학교 포함)나 다른 장소, 매체에서 평화통일과 관련하여 어떤 내용(학교의 경우 과목명 기재)을 배웠는지 기억나는 대로 적어주세요.

- '우리의 소중한 통일' 1과
- 북쪽 → 통일, 관 다른 현상은 험악하지만 억압하면 이득이
→ 비정상회담 "관세는 천만 원이 아니냐!"
- 사회: 통일을 하기 위해 객관적인 모습 (상인과 북한)이 필요하다
(설명하고 유감까지 알 수 있음)
- 피해: LPG를 소비하면서 생겼는데 비로 오지 않고 북한을 들어온다면 값이 싸워서 좋다.
- 도덕: 평화 통일은 해야 하는 의무들

3. 연구 내용 및 결과: 무엇이 괴리를 낳았는가?

'나'의 수업 이외에 학생들의 평가 답안에 영향을 준 '평화통일'에 대한 사회·문화적 맥락



옥타곤 모델 : 학생들은 자신이 살아가는 학교 안팎의 사회와 함께 배우나간다!

- 초등 교육 단계에서 형성된 통일관
- '광명'이라는 도시 특색(KTX)
- 대중 매체, 인터넷에 나타난 '통일'
- 타 교과인 통일 관련 학습 내용

3. 연구 내용 및 결과: 무엇이 괴리를 낳았는가?

'나'의 수업 이외에 학생들의 평가 답안에 영향을 준 '평화통일'에 대한 사회·문화적 맥락

초등 교육 단계에서 형성된 통일관

학생 설문, 인터뷰, 통일 관련 교육 지침서(문헌검토)

0. 학교(초등학교 포함)나 다른 장소, 매체에서 평화통일과 관련하여 어떤 내용(학교의 경우 과목명 기재)을 배웠는지 기억나는대로 적어주세요.

중학교에 등교 시간에
통일하면 기쁘고
술 마셨다 라들나라들
어떻게 하는지 라고 물어보더라

2. 변화하지 않았다.
- 변화하지 않은 이유:
평화통일 때까는 거의 세피로 알만 해서일 통일이 대한 긍정적인 것만 배웠
그게 주역할 줄을 안 알았다. 하지만 인포점을 배웠으니 * 통일이 마흔
나의 생각은 중학교 입학때부터 이미 변해 있었다.

0. 학교(초등학교 포함)나 다른 장소, 매체에서 평화통일과 관련하여 어떤 내용(학교의 경우 과목명 기재)을 배웠는지 기억나는대로 적어주세요.

초등학교 때 평화통일이 관련된 포스터나 표지 대회를 여러번 하면서 자연스럽게 알게 된 것 같다. 그리고 전년이 모든 시간이 남북 정상회담 영상을 사경하는 후에 평화통일에 관련된 배상강을 보면서 평화통일은 더 알게 되었다.

3. 연구 내용 및 결과: 무엇이 괴리를 낳았는가?

'나'의 수업 이외에 학생들의 평가 답안에 영향을 준 '평화통일'에 대한 사회·문화적 맥락

'광명'이라는 도시 특색(KTX)

학생 설문, 인터뷰, 인터넷 기사 검색

0. 학교(초등학교 포함)나 다른 장소, 매체에서 평화통일과 관련하여 어떤 내용(학교의 경우 과목명 기재)을 배웠는지 기억나는대로 적어주세요.

KTX 광명역은 한때 신세계가 단열차가
과회통일되면
가는 걸로 보이
사회시공이도

2-3. 요즘 고은 경이 '평화 통일을 상징하는 폐지 만류기'는 순환 수형평가와 관련하여
나에게 가장 도움이 되었던 매체나 기인 등의 내용을 기억나는 대로 적어주세요. 그리고 그
내용이 도움이 되었다고 생각한 이유를 적어주세요.
비수 환경 광고판에서 통일로 하면 선수가 먼곳 까지
KTX를 타고 유럽을 논다고 되어 있었다.

0. 학교(초등학교 포함)나 다른 장소, 매체에서 평화통일과 관련하여 어떤 내용(학교의 경우 과목명 기재)을 배웠는지 기억나는대로 적어주세요.

1. 통일이란 사사나 북한보다(노동력과 크기 수(순과 가반)
를 할하면 정치는 통일기후가 보다 (공학교-사회)
2. 통일은 - 인구를 만이거 체외를 무관한 수 있고
시도 수단은 - 속 화기 원전 (KTX-철사)



3. 연구 내용 및 결과: 무엇이 괴리를 낳았는가?

'나'의 교사 교육과정 (수업-평가 디자인) 자체가 가지는 결함

계몽 근주로서의 교사 정체성에 기반한 교사 교육과정

교사의 평화통일상을 무의식적으로 '주입'

추상적인 '평화' 개념구체화 노력 부족

'배지 도안 제작하기' 라는 수행평가 문항의 타당도 문제

수업 과정 중 수행평가와 연계한 적절하고 지속적인 피드백 부재

3. 연구 내용 및 결과: 무엇이 괴리를 낳았는가?

비판적 동료 포트폴리오와 학생 인터뷰, 설문 교차 검토

'나'의 교사 교육과정 (수업-평가 디자인) 자체가 가지는 결함

교사의 평화통일상을 무의식적으로 '주입'

"전 평화는 원하지만 '통일' 을 원하진 않아요"

통일에 대한 학생들이 원래 지니고 있던 다양한 상을 '정치·경제 담론에 입각한 민족, 국가 발전을 위한 통일관' 으로 단일화 시켜 인식하여 그들이 원래 가지고 있던 통일관에 관심을 기울이지 않음.

학생들이 기존에 가지는 통일에 대한 인식을 먼저 검토하는 작업과 활동, 수업이 필요했음.

3. 연구 내용 및 결과: 무엇이 괴리를 낳았는가?

'나'의 교사 교육과정 (수업-평가 디자인) 자체가 가지는 결함

추상적인 '평화' 개념 구체화 노력 부족

"저희는 '통일'은 생각해본 적이 있지만, '평화통일'은 생각해본 적이 없어요."

평화라는 개념과 분단으로 인한 억압적 구조는 학생들이 구체적으로 이해하기 힘들.

2학기 초 평화란 무엇인지에 대해 생각하는 수업, 기존의 통일관이 가지는 문제점 등을 다루는 수업 등이 배치되었어야 함.

반평화 사례와 함께 평화를 만드는 구체적인 사례들을 함께 제시할 필요가 있었음.

3. 연구 내용 및 결과: 무엇이 괴리를 낳았는가?

'나'의 교사 교육과정 (수업-평가 디자인) 자체가 가지는 결함

'배지도안 제작하기'라는 수행평가 문항의 타당도 문제

"제 생각을 그림으로 표현하는 게 너무 어려웠어요"

평화통일이라는 개념 자체도 어려운데, 그림 그리기를 통해 상징화하는 것은 더욱 어려운 일. 학생들에게 그림 자체에 집중하게 만들. 보다 쉽고 익숙한 것들을 그림으로 표현하도록 유도하여 기존의 통일관이 표현됨.

기존 수업의 자료 등을 활용해 기존 통일관의 문제점을 비판적으로 분석하는 글쓰기 등의 수행평가가 더욱 적절했음.

3. 연구 내용 및 결과: 무엇이 괴리를 낳았는가?

'나'의 교사 교육과정 (수업-평가 디자인) 자체가 가지는 결함

수업 과정 중 수행평가와 연계한 적절하고 지속적인 피드백 부재

"이미 중학교 단계가 되면 평화통일을 상상하긴 힘든 것 같아요."

의도를 드러내지 않고도 학생들이 따라오는 수업이 좋은 수업이라고 생각한다.
학생들을 함께하는 존재가 아닌 나에 의해 어디론가 이끌려 가야하는 존재로 생각한다.

수행평가, 수업의 최종적인 지향점과 연결한 지속적인 피드백을 통해 학생 입장에서는
개별의 수업에 불과한 수업들을 묶어주고, 함께 어디로 나아가고 있는지 확인할 필요.

4. 맺음말: '나'의 성찰과 반성

'나'의 성찰과 반성

학생들의 사전 지식, 역사 교실 밖 역사교육에 대한 고려 X

역사교실을 여러 역사 지식
이 만나는 플랫폼으로 인식하고
수업, 평가 구성 필요

근무하는 지역 특색, 학생들의 삶의 공간에 대한 관심 X

지역의 사례(EX> 6.25 전쟁
중 광명에서 발생한 일을 발
굴하여 수업에 활용할 필요

학교 교육과정, 타 교과 교육과정에 대한 관심 X

학생들을 수업의 협력자가 아닌 계몽 대상으로서 바라봄

전문적 학습 공동체 등을 통한
유기적 협력 필요. 학생의 역
사적 사고는 통합적으로 형성

**학생들의 역사 도식을 이해하려는 것이 아니라 그들의 역
사 이해를 나의 도식에 맞추려 함.**

학생들의 교사의 인식에 공유
와 공감을 할 수 있는 발문과
평가 문항 구성 필요.

4. 맺음말 : '나'의 성찰과 반성

성찰을 통해 얻은 실천적 지식(깨달음)

교사는 학생의 평가자 이전에 '인간 이해자'가 되어야 한다.

학생들의 역사 이해에 영향을 미칠 수 있는 다양한 요인들에 대한 넓은 지식과 이를 수업에 활용할 수 있는 능력, 이를 기반으로 한 문항 구성 능력이야말로 교육과정 설계자, 구현자, 평가자로서 교사가 갖추어야 할 전문성!!

4. 맺음말 : '나'의 성찰과 반성

연구의 한계와 의의

한계

다시 교사 교육과정을 구성하고 수업 실천을 하는 단계로 이행되지 못함.

교사 교육과정 취지를 이해하고 이를 적절히 표현한 학생들의 사고 과정 추적이 이루어지지 않음.

의의

'나'만의 이야기는 아닐 수도 있다는 점에서 다른 교사의 교육과정 구성에 참고가 될 수 있음.

4. 맺음말 : ' 나 ' 의 성찰과 반성

앞으로 나의 연구가 씨앗이 되어.....(바라는 점)

교사 교육과정의 구성과 실천, 성찰에 대한 역사교육 연구 측면에서의 관심

' 객관적 ' 평가 도구 수립을 위한 연구 뿐 아니라 ' 성찰의 도구 '로서의 평가에 관심.

많은 교사, 교사 교육자들의 문제의식과 고민이 녹아든 자기 연구의 활성화

감사합니다!!
(Thank you for your attention!!)

<토론문>

자기 연구(Self-study)를 통한 교육과정-수업-평가 일체화 과정 성찰

- '평화통일을 상징하는 배지 도안 제작하기' 논술형 수행평가 결과를 중심으로 -

이해영(대구가톨릭대학교)

이 글은 교사이면서 연구자로서 '나'의 의도를 담아 교육과정을 재구성하여 수업을 하고, 논술형 수행평가를 통해 교사의 의도와 다르게 드러나는 학생 반응의 원인을 찾아 수업을 성찰하는 과정을 담았다. 평가의 본질적인 측면을 고민한 의미 있는 글이라고 생각한다. 평가는 교수학습활동이 끝난 뒤에 사전에 설정했던 목표를 학생들이 얼마나 성취했는지 알아보고 학생들이 학습 성과를 토대로 교육목표, 수업의 적절성을 판단하고자 하는 것이다. 그리고 이를 통해 교육목표를 재정립하거나 수업을 개선하여 학생들의 학습 성취도를 제고하는 것이라고 할 때,²³⁰⁾ 이 글의 '나'는 학생들의 학습 성과를 통해 자신의 수업의 적절성을 판단하고 개선하고자 하고 있습니다.

학교현장에서 평가는 시험으로 간주되고 서열화 도구로 활용되는 경우가 많다. 평가의 객관성, 투명성을 강조하다보다 선다형 문항, 지식 중심 문항을 위주로 하여 평가를 하게 되고 이 평가가 오히려 수업을 좌우하는 역류효과도 자주 보인다. 이런 평가가 해석의 학문이라는 역사의 본질적 성격과도 맞지 않는다는 비판까지 더해지면서 역사과 평가방식에 대한 고민이 많아지는 가운데 이 글 '나'는 본질적인 측면에서 평가를 고민하고 이를 해결하기 위해 실천하고 있다. 교사의 의도와 학생의 반응의 불일치요인이 무엇인지 판단하여 학생 평가의 정합성을 찾아보고 수업을 성찰하려는 시도는 교사가 왜 연구의 태도를 가져야 하는지도 잘 알려주고 있다.

흥미롭게 글을 읽으면서, 토론자로서 말은 바 소임을 다하기 위해 부연 설명을 듣고자 하는 부분을 중심으로 질문을 드리고자 한다.

첫째, <표1>의 2019년 2학기 수업 실천계획은 교사의 교육과정 재구성을 보여주는 부분이라고 생각한다. 교사 '나'는 통일이 분단 상황과 독재, 반민주적 사회문화가 관련이 있다고 생각하고 기존 교육과정과 교과서에 민주화 과정과 통일을 위한 노력이 서로 파편적으로 기술되어 있으며 통일 주체로서 일반사람/시민의 노력이 축소되어 있다고 판단하였다. 이를 극복하고자 '반공과 독재'를 주제로 평화와 통일을 위한 수업과 활동을 구안하였다. 이를 <표1>과 관련하여 좀 더 구체적으로 설명해주었으면 한다. 제주43사건부터 대성동 초등학교에 이르는 소재들이 통일을 위한 과정으로 어떻게 구체화되었는지를 상세하게 풀어주어야 '나'의 의도를 명확하게 알 수 있을 것 같다. <표1>의 소재들을 활용한 교사 '나'의 수업서사를 구체적으로 알아야 학생들의 반응이 어떻게, 그리고 왜 다르게 나왔을지 추론이 가능해보인다. 예컨대, 교사 '나'의 수업실천계획을 토대로 볼 때, 교사 '나'가 민족과 국가적 차원이 아닌 개인의 삶과 연결하여 수업을 계획하고 하였는지를 확인할 길이 없다.

둘째, 수행평가인 '평화통일을 상징하는 배지 도안 만들기'는 평화의 모습을 논술하기, 통일을 해야 하는 이유 2가지 논술하기, 평화통일과 관련하여 꼭 기억해야 하는 역사적 사실 2개와 이유 설명하기, 작품에서 신경 쓴 부분과 이유 설명하기의 4개의 논술형 평가를 하는 것일까? 수행평가 방법이 자세하게 나오지 않아서 수행평가 과정이 궁금하다. 요컨대, 연구방법

230) 최상훈 외, 『역사과 평가의 이론과 실제』, 책과함께, 2012, 17쪽.

의 장을 마련하여 연구대상, 연구방법, 분석방법 등을 상세하게 안내해주었으면 한다. 교사가 수업한 의도대로 학생들이 반응하지 않는 이유를 알아보기 위해 교사 ‘나’는 서술형 설문조사, 심층 인터뷰, 동료교사 인터뷰의 3가지 연구방법을 선정하였다. 이 결과물들을 어떤 방식으로 분석을 하였는지 구체적으로 제시해주면 좋겠다. 연구과정에서 동료교사, 문헌연구, 다른 연구자들과 공유하여 연구의 타당성을 확보하였다고 하였는데 이에 대한 과정도 좀 더 구체적으로 알려주면 추후 비슷한 연구를 하는 연구자들에게 도움이 될 듯하다.

셋째, 이 연구를 진행하는 과정에서 수업관찰을 활용하지 않은 이유는 무엇일까? 하는 생각이 들었다. 글 제목도 교육과정-수업-평가의 일체화이고, 수업관찰을 토대로 한 연구를 진행해 본 토론자의 경험에 의하면, 교사들은 자신의 의도대로 수업을 한다고 하지만, 관찰자 입장에서는 그 의도가 전혀 수업에서 구현되지 않는 경우도 많았다. 그러나 심층면담을 하다보면 교사 자신은 그 의도를 잘 실행했다고 믿는 경우가 많아 그에 대한 타당성을 확보하기 위해서라면 수업관찰도 필요하지 않았을까 하는 생각이 든다. 예로, 학생들은 통일의 당위성을 국가의 발전과 이익을 위한 일이라고 인식하였는데, 교사는 이를 경계하며 수업을 한 것으로 보인다. 이런 부분을 확인하기 위해서는 수업관찰도 비중 있게 다루어야 한다고 생각된다.

넷째, 학생들이 민족과 경제적 측면 때문에 통일을 해야 한다고 인식하는 것은 이 수업에만 드러나는 특징이 아니다. 학생들의 논술형 반응을 분석하지 않더라도 충분히 예측이 가능한 것들이다. 아무리 훌륭한 교사라도 이 담론을 한 학기 수업으로 단숨에 바꿀 수는 없을 것이라고 생각한다. 이에 교사 ‘나’의 반성과 성찰에서는 평화통일 수업을 위해 어떻게 수업을 해야 하는지에 대한 구체적인 예시안을 제시하는 것이 이 글을 읽고 실제 도움을 얻고자 하는 교사, 연구자들에게 도움을 줄 수 있을 것이라고 생각한다. 현재 ‘나’의 반성과 성찰은 ‘나’를 빌려 ‘~해야 한다’는 당위를 강조하고 있다. 요컨대, 교사는 학생들의 사전지식을 파악하고 초등학교 사회과교육 내용에도 관심을 가져야 하며 학교안팎에서 역사를 수용하는 출처를 알아야 한다. 그리고 국가사가 아닌 지역사를 활용하여 학생들의 삶과 수업을 연결해야 하며 타 교과교육과정에 대해서도 관심을 가져야 한다 등등으로 이렇게 했으면 좋겠다고 말하고 있다. 이 글이 교사 ‘나’의 성찰 이후 교육과정 재구성의 사례로서 평화통일을 위한 논술평 평가 모델이나 수업안을 제공해준다면 글이 더 풍성해지지 않을까 하는 생각을 해보았다.

역사교육 5개 학회 현황

(2020년 6월 현재)

학회명 (발간 학술지명)	학회장(소속)	실무자(소속)
역사와교육학회 (『역사와교육』)	임상선(동북아재단)	조 건(총무이사/동북아재단) 문윤수(총무간사/동국대)
역사교육연구회 (『역사교육』)	김태웅(서울대)	이성재(총무이사/충북대)
역사교육학회 (『역사교육논집』)	방지원(경북대)	남정호(총무이사/대구외국어고) 박은찬(총무간사/경북대)
웅진사학회 (『역사와역사교육』)	서정석(공주대)	안운호(총무이사/대전한빛고)
한국역사교육학회 (『역사교육연구』)	박진동(강원대)	황현정(총무이사/경기도교육청)

역사교육 연합 학술대회 개최 경과

순번	학회명	주제명	개최일	비고
1	역사교육학회	2015 개정 역사과교육과정 -어떻게 평가할 것인가.	2016.5.20.(금)	경북대
2	한국역사교육학회	미래의 역사교육과정과 교과서, 쟁점과 과제	2018.5.26.(토)	고려대
3	역사와교육학회	역사교육 평가의 현재와 미래	2020.6.20.(토)	온라인 화상
4	웅진사학회		2022년 예정	
5	역사교육연구회		2024년 예정	