

아츠 프로펠의 수행 평가

김 용 희*

차 례

- I. 서 론
- II. 아츠 프로펠
- III. 아츠 프로펠의 평가 및 수업 실례
 - 1. 과제
 - 2. 포트폴리오 평가
 - 3. 반성적 면접
 - 4. 평가 기준의 사용
- IV. 토 론
 - 1. 아츠 프로펠 수업 및 평가의 장점
 - 2. 적용과 향후 과제

I. 서 론

학교 교육을 받은 사람이라면 누구나 다 평가에 대한 경험을 가지고 있다. 수능시험과 같이 객관식 평가의 유형도 있고, 음악 이론에 대한 논술식 평가도 있으며, 실기 시험과 같은 평가도 있다. 우리는 십 수년간의 교육 과정에 걸쳐 수많은 평가를 경험한다. 그리고 그 결과로 인하여 울고 웃는다.

그러나 우리에게 친숙한 평가 형태들, 즉 앞에 열거한 객관식 평가, 주관식 평가, 실기 평가 등의 역사는 생각 외로 짧다. 그것은 약 7, 80여 년의 역사를 가지고 있으며, 그 탄생 당시 지

* 한국교원대, 서울대, 인천교대, 중앙대, 전남대 강사.

금 논란이 많은 '수행 평가' 만큼이나 새로운 개념이었다.

옛날 우리 나라의 서당 교육은 철저히 개인 평가를 사용했다. 학동들은 개인적으로 과제를 부여받고 다음날 훈장 앞에서 개인적으로 학습 내용을 암송하여, 통과되면 새로운 진도를 나가 고 통과되지 못하면 종아리를 맞은 후 이전의 내용을 다시 학습해야 하였다. 서양에서는 19세기 전반까지 주로 구두 시험(oral examination) 형태의 평가를 사용하였다. 이런 시험은 교사나 외부의 검사관이 학생 하나를 지적하여 질문하고 학생은 그 질문에 대답하는 식으로 진행되었다.¹⁾

그러나 1900년 이후 대학 교육이 엄청나게 확대되면서 구두 시험 혹은 19세기 후반에 등장한 논술 시험(essay examination)은 문제에 부딪히게 된다. 이런 유형의 시험들에는 채점자의 주관이 너무나 크게 작용되기 때문이었다. 때마침 20세기 전반에 객관주의, 과학주의를 표방한 실험 심리학이 학계의 주류를 이루게 되면서, 교육학도 이의 영향을 받게 된다. 이에 등장한 것이 사지선다와 같은 객관식 평가이다.²⁾

우리 나라에 신교육 제도가 처음 도입된 것은 19세기 말의 개화기이다. 그런데 개화 이후 곧 1905년 병자수호조약을 맞게 되고 이어서 일본의 식민주의자들이 교육 전반을 지배하게 된다. 해방 이후는 미군정 당국이 현대 우리 나라 교육의 기틀을 마련한다. 따라서 신교육이 도입되고 즉시는 일본이, 해방 이후는 미국이 우리 나라 교육의 전반에 영향을 발휘한다. 20세기 전반에 미국에서 개발된 각종 객관식 평가 유형들이 해방 이후 미국의 교육 원조단에 의해 도입되었을 때, 이는 우리 나라 교육계에 획기적 반향을 일으킨다. 그리고 그것이 거의 수 년 전까지 교육 평가의 전형적 모습으로 남아있었다.³⁾

그런데 실제 교육에 있어서 평가가 차지하는 역할은 이론상의 그것보다 훨씬 큰 것이 사실이다. 일반적으로 교육 활동은 1) 교육 목표 설정, 2) 학습 경험 선정, 3) 학습 경험 조직, 4) 평가의 네 단계로 이루어진다고 말한다. 그 중에서도 교육 목표의 설정이 가장 중요하고, 나머지 과정들은 이 교육 목표의 달성을 위한 수단에 불과하다고 교육 이론가들은 주장한다.⁴⁾ 그러나 실제에 있어서는 그 반대인 경우가 빈번하다. 교육 목표가 평가를 좌우하는 것이 아니라, 평가가 교육 목표를 결정짓는 사례가 빈번히 발생하는 것이다.

문제는 기존의 객관식 평가 자체의 속성이 현대 교육학 및 심리학의 제 학자들이 추구하고 있는 교육 목적에 완전히 반한다는 사실에 있다. 행동주의 심리학의 영향을 받은 기존의 평가

1) Thorndike, R. L. and Hagen, E. (1969). *Measurement and Education on Psychology and Education. Third Edition*. John Wiley & Sons, Inc.

2) Ibid.

3) 정영주(1992). 한국 교육과정 형성기(1945~1962)의 교육과정 변요인 분석. 이화여자 대학교 박사 학위 논문.

4) 강승호, 김명숙, 김정환, 남현우, 허숙. (1996). *현대 교육 평가의 이론과 실제*. 서울: 양서원.

는 주로 암기, 단편적 지식, 객관적 사실 등 저등 사고(lower-order thinking)의 측정에 집중한다. 반면에 현대 교육이 추구하는 창의력, 문제 해결력 등의 고등 사고(higher-order thinking)는 측정하기가 어렵다. 로렌 레스닉(Lauren Resnick)은 미국에서 국가적으로 많이 실시하는 표준화 검사들⁵⁾에 대하여 비판한다. 이런 검사들에서 학생들은 적어도 1분에 한 문제씩 풀어야만 한다. 그러나 실상 이런 검사들이 지식에 대한 터무니없는 환상을 제공한다. 왜냐하면 이런 문항들은 문맥을 벗어난 단편적 지식들을 주로 평가하도록 구성되기 때문에 실상 학생들의 사고력은 충분히 측정할 수 없는 것이다.⁶⁾

또 기존의 평가는 그 결과가 좌우대칭 분포(normal distribution)⁷⁾가 되기를 추구하기 때문에 모든 학생이 다 풀 수 있는 쉬운 문제나, 혹은 풀 수 없는 어려운 문제는 제외시킨다. 그러나 현대의 교육학자들은 평가 결과가 좌우대칭 분포를 이루는가보다, 그렇지 못하더라도 학생들이 실제 생활을 살아나가는 데 중요한 문제의 해결 능력을 측정하는 것이 중요하다고 주장한다. 또 20세기 이후 교육학자들은 학습 과정의 중요성을 계속적으로 강조한다. 그러나 기존의 평가는 학습 과정보다 결과(완성된 논술, 그림, 방정식 풀기 등)에 치중한다. 이는 결국 교육의 결과만 중요하게 생각하는 학습 체계를 이루도록 영향을 미친다. 또 기존의 평가는 객관성, 과학성을 중시하기 때문에 객관적으로 측정하기가 어려운 것을 제외시키는 경향이 있다.

기존의 평가에 대한 이러한 비판은 1980년대 이후 새로운 유형의 평가 방식을 추구하게 한다. 특히 1990년대 들어 미국 대통령의 교육 개혁안, 아메리카 2000, 국가 교육 목표 (National Education Goals), 새 표준 프로젝트 (New Standard Project), 제3회 교육진보에 관한 국가고사 (National Assessment of Educational Progress) 등 다양한 교육 개혁기구들이 등장한다. 그리고 이 기구들이 권장하는 “사고하는 교육과정(thinking curriculum)”⁸⁾은 다음과 같은 특성을 갖는다 :

1. 학습은 학생 스스로 개인적 의미를 발견하게 하는 것이다.
2. 사고는 꼭 단편적 지식들의 선적(linear) 연결일 필요는 없다.
3. 학생들의 학습 유형, 집중 범위, 기억력, 발달 속도, 지능은 매우 다양하다.
4. 학생들이 목표를 사전에 알고, 모범을 보고, 기준과 자신의 수행을 비교함으로써 학습 효과가 높아진다.

5) Iowa Test of Basic Skills, California Achievement Test, Metropolitan Achievement Test 등.

6) Resnick, R. By All Measures : The Debate Over Standards and Assessments. *Education Week*. 2-4.

7) 학급의 전체적 성적 분포가 좌우 대칭을 이루는 것.

8) Herman, J., Aschbacher, P. and Winters, L. (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.

5. 지식을 언제 사용하고, 어떻게 적용하고, 자신의 학습을 어떻게 운영하는지 아는 것이 중요하다.
6. 동기, 노력, 자존감(self-esteem)이 학습 및 수행에 영향을 미친다.
7. 협동 학습을 장려한다.⁹⁾

앞에 열거한 다양한 교육 개혁 기구들은 기존의 평가는 이런 새로운 교육과정의 요구에 부응할 수 없음을 파악하고 새로운 평가 체제를 권장하게 된다. 그리고 수행 평가가 미국 전역에 급속히 확대되는 계기를 마련된다.

본고는 수행 평가의 원조격인 하워드 가드너(Howard Gardner)의 '아츠 프로펠(Arts Propel)'의 평가 사례들을 고찰하고자 한다. 널리 알려져 있듯이 가드너는 '다중 지능 이론'으로 유명한 발달심리학자이다. 그는 "아동의 예술적 발달에 적합한 실질적 교육과정 및 평가의 문제를 해결하기 위하여"¹⁰⁾ 아츠 프로펠이라는 프로젝트를 진행한다. 여기서 포트폴리오 평가라는 새로운 개념이 발생하고, 이것은 미국 뿐 아니라 현재 우리 나라의 수행 평가에도 두루 영향을 발휘한다. 그러므로 본고는 아츠 프로펠의 정의, 아츠 프로펠의 수업 및 평가 실제, 그 장점 및 우리 나라 적용시의 향후 과제에 관하여 살펴보고자 한다.

II. 아츠 프로펠

아츠 프로펠은 가드너가 소장자로 있는 하버드 대학교의 프로젝트 제로 (Project Zero) 교육 연구소,¹¹⁾ 교육평가원(Educational Testing Service), 피츠버그 (Pittsburg) 인근의 공립 학교 교사들이 협력하여 1985년에 시작된 연구 프로그램이다. 아츠 프로펠에서는 음악, 미술, 작문 등의 예술 수업을 중점으로 "아동의 학습 및 성장에 대하여 보다 충실한 교수 및 평가 방법을 창출"하고자 노력한다. 가드너가 이와 같이 예술 수업을 강조하는 배후에는 물론 그의 다중지능 이론이 있다. 가드너는 다음과 같이 이야기한다 :

9) Herman, J. L., Aschbacher, P. R. and Winters L. (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development. pp. 19-20.

10) Mark, M. (1996). *Contemporary Music Education*. (Third edition) New York : Schirmer Books. p. 62.

11) Project Zero는 저명한 철학자 Nelson Goodman에 의해 1967년에 설립된 하버드 대학교 교육대학원의 교육 연구소이다. 이 연구소는 인간의 다양한 의사 소통 방법 및 그 학습 과정에 대한 연구를 전담한다. 중요한 인간의 의사 소통 방법 중 하나는 예술이며, 따라서 Project Zero의 연구 중에는 "아동의 예술적, 심미적 발달, 예술 작품의 심미적 지각, 예술에서의 문제 해결 및 창조, 커리큘럼 구성과 평가 실제" 등이 포함된다. (Geahigan, 1992)

나는 학교란 정신의 다양한 요소들을 개발시키는 곳이라고 생각한다. 예술적 사고-예술적 상징들을 통하여 사고하는 것-는 특이한 정신 사용 방법이지만, 학교에서 보통 높이 평가되고 있지 않다...이런 영역들을 교육과정에서 생략한다면, 우리는 실제로 [아동들의] 정신에 마땅히 제공해야할 것을 하지 않는 것이다.¹²⁾

가드너는 새로운 교수-평가 방식을 연구하는 데 예술 교과들을 적극 활용한다. 그 이유를 가드너는 다음과 같이 말한다 :

- 첫째, 그동안 예술에 종사하는 많은 사람들은 기존의 평가 방식이 예술 교과의 목적에 충분히 부합되지 못한다고 느껴왔다.
- 둘째, 예술 교과에서는 재미있는 문제를 발견하여 그것을 해결하는 능력이 다른 사람의 질문에 대답하는 것보다 중요하다.
- 셋째, 예술 학습은 단편적이지 않고 큰 과업 중심이며 또한 오랜 학습 기간을 요한다.
- 넷째, 예술 교과는 날카로운 지각 능력 및 비평적 판단 능력을 중시한다.
- 다섯째, 다른 모든 중요한 지식 활동과 마찬가지로 예술 교과는 인간의 상징 사용, 분석, 문제 해결, 창조를 포함한다.¹³⁾

그러므로 가드너는 예술 교과를 사용하여 개발된 새로운 교수-평가 방식이 다른 교과에도 널리 적용되는데 아무 부족함이 없을 것이라고 추정한다.

아츠 프로펠의 수업들은 도메인 프로젝트(domain project)라는 하부 단위들로 구성되는데, 이것은 대략 기존의 단원(unit)과 유사한 개념이다. 각 도메인 프로젝트는 하나의 개념을 중심으로 다루는데, 각 개념과 관계된 작품(production), 개념의 지각(perception) 및 반성(reflection)을 중점으로 수업하고 평가한다. 실제로 아츠 프로펠(Propel)이란 명칭 자체가 작품(production), 지각(perception), 반성(reflection), 그리고 학습(learning)의 알파벳 첫 자를 따서 재구성한 것이다.¹⁴⁾ 아츠 프로펠의 수업과 평가는 서로 분리되지 않으며, 서로 자연스러운 유기체를 이룬다.

작품(production)은 여러 가지 형태를 띤다. 그것은 악기 연주나 가창처럼 행위로 나타날 수도 있고, 창작곡이나 그림 악보처럼 완성품으로 나타날 수도 있다. 또 음악을 감상하면서 소감

12) Bradt, R. (1987/1988). On Assessment in the Arts : A Conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*, p. 30.

13) Ibid.

14) Gardner, H. (1989). Zero-Based Arts Education : An Introduction to ARTS PROPEL. *STUDIES in Art Education A Journal of Issues and Research*, 30(2), 71-83.

을 적은 공책이나 작품에 포함되어 질 수 있다. 작품은 이하에 설명될 지각 및 반성과 불가분의 관계를 이룬다.¹⁵⁾

지각(perception)이란 감각적 분별력을 말하는 것으로서 감상 및 평가와 불가분의 관계를 이룬다. 이것은 다시 말해 잘 보고, 잘 듣고, 잘 분별하는 능력이다. 지각은 예술 교육에서 매우 중요한 역할을 한다. 왜냐하면 어떤 예술 형태든 그 감상에 있어 고도로 세련된 감각 및 분별력을 요구하기 때문이다.

반성(reflection)이란 자신의 작품 및 지각활동에서 한 걸음 뒤로 물러나 “내가 무엇을 하고 있지? 왜 하고 있지? 내가 무엇을 배우고 있지? 내가 무엇을 이루고자 하지? 나는 성공적으로 하고 있나? 어떻게 바람직하게 고칠 수 있지?”하고 스스로 물어보는 것을 말한다. 여기에는 자신 및 집단의 연주에 대한 평가, 앞으로의 연습 전략 등이 포함된다.

이와 같은 작품, 지각 및 반성은 주로 과제, 포트폴리오, 반성적 면접의 세 가지 방식에 의해 평가된다. 과제(project) 혹은 과업(task)는 아츠 프로펠 뿐 아니라 모든 유형의 수행 평가에서 중요시된다. 이것은 개인 및 집단이 노력해야 하는 일종의 목표로서 현실 세계에서 성인들이 부딪히는 문제들과 유사하다. 이것은 문제 해결 과정이 복잡하고, 현재까지 학습한 모든 지식을 총동원할 것을 요구하며, 오랜 시간을 요한다.¹⁶⁾ 예를 들어, 성인들이 사회에서 부딪히는 문제들-아이 기르기, 집짓기, 농장 가꾸기 등-은 모두 오랜 시간을 요하는 것들이다. 또 이들은 단편적 지식이 아니라 축적된 지식을 요하고, 많은 시행착오를 필요로 한다. 과제는 실제 사회의 경험과 유사한 것들을 학생들이 경험하게 하는 것이다. 예를 들어 음악 수업의 과제는 학생들이 스스로 실내악 그룹을 결성하여, 적절한 악곡을 선정하고, 그 악곡에 대하여 연구하고, 연주하는 것이 될 수 있다. 이러한 과제의 해결을 통해 학생들은 개인적 문제해결능력을 크게 향상시킬 수 있다.

포트폴리오(portfolio)는 본래 미술 분야에서 널리 사용되던 것이다. 아츠 프로펠에서의 포트폴리오는 어느 분야에서든 학생들의 오랜 기간에 걸친 작업들을 체계적으로 수집한 것을 의미한다. 데니 울프(Dennie Wolf)는 아츠 프로펠의 포트폴리오에 다음과 같은 것들이 포함된다고 말한다: 발전 과정 각 단계의 작품들, 다양한 범위의 작품들, 반성들. 발전 과정 각 단계의 작품들에는 학생들의 메모, 구상, 습작, 완성된 작품 등이 포함된다. 다양한 범위의 작품들이란 학생들이 완성한 작품들중 가능한 한 가장 다양한 표본들을 수집하는 것이다. 반성이란 학생들이 자신의 작품들을 돌아보며 무엇이 특징적인가, 무엇이 변화하였나, 무엇을 고쳐야 하나 등을 기록한 것을 말한다.¹⁷⁾

15) Davidson, L. and Scripp, L. (1990). Tracing Reflective Thinking in Ensemble. *The Quarterly*. Vol. 1. p. 51.

16) Herman et al. (1992).

반성적 면접은 학생이 교사와 대화하는 가운데 스스로를 설명하는 것이다. 면접은 학생들의 교사들에게 매우 귀중한 자료를 제공한다. 아츠 프로펠에서 오랫동안 종사한 라일 데이빗슨(Lyle Davidson)과 래리 스크립(Larry Scripp)은 면접의 중요성을 다음과 같이 열거한다 :

1. 면접은 학생들이 실제로 무엇을 알고 있는지를 교사에게 가르쳐주어, 교사는 이를 근거로 학습지도안 및 교육과정을 작성할 수 있다.
2. 면접을 통해 학생들이 음악 시간에 배운 지식을 얼마나 실생활에 활용하는지 교사들이 알 수 있다.
3. 학생들이 지식을 얼마나 응용하고 있는지, 얼마나 자발적으로 학습에 참여하고 있는지 교사들은 면접을 통하여 알 수 있다.
4. 학생들이 연주, 감상, 음악적 사고에 학습 내용을 얼마나 적용하고 있는지 교사들은 면접을 통해 알 수 있다.¹⁷⁾

이와 같은 평가 방식들이 아츠 프로펠의 실제 수업에서 어떻게 사용되는지 그 구체적인 실례들을 이하에서 고찰한다.

Ⅲ. 아츠 프로펠의 수업 및 평가 실례

1. 과 제

앞에서도 서술했듯이 단편적 지식을 측정하는 평가 도구를 사용할 때는 수업도 주입식 교육에 치중하게 된다. 그러나 문제해결력, 추리력, 종합력 등을 측정하는 평가 도구를 사용할 때 수업도 고등 사고력을 향상시키는 방향으로 전개된다. 이와 같이 고등사고력을 측정하기 위한 평가 도구로서 아츠 프로펠에서 제시하는 것이 바로 과제이다. 과제는 실제 사회의 성인들이 오랜 기간에 걸쳐 생각하고 작업하는 과정을 모방한 평가 도구이다.¹⁸⁾

과제는 교사가 학생에게 제시할 수도 있지만, 학생 스스로 관심 있는 것을 찾아내어 선택하

17) Wolf, D. (1989). Portfolio Assessment : Sampling Student Work. *Educational Leadership*, pp. 35-39.

18) Ibid. p. 30.

19) Wolf, D. and Piston, N. (1995). *Taking Full Measure*. New York : College Entrance Examination Board.

기도 한다. 과제를 완성하는 과정은 단기간이 아닌 장기간(보통 한 학기 이상, 길게는 3년까지)이며, 이 과정에서 학생들은 스스로의 예술적 사고를 마음껏 펼쳐 나간다. 예를 들어, 아츠 프로펠에서 학생들에게 부여하는 과제들은 다음과 같다.

<표 1> 아츠 프로펠 과제의 실례

과 목	과제 실례
작 문	시, 수필, 일기 쓰기
작 문	희곡 만들기
미 술	자신만의 개성(個性)을 가진 작품 만들기
미 술	사진 작품 완성하기
음 악	합창 연주

과제는 학생들이 “오랜 시간”에 걸쳐 진지하게 생각하는 과정을 평가할 수 있게 한다. 또 과제를 통하여 학생들은 어떤 문제의 해결 방식이 한 가지가 아니라 다양하게 존재함을 과제의 해결을 위하여 학생들은 단편적 지식이 아닌 오랫동안 축적된 지식을 사용한다. 또 학생들은 과제 수행에 자신이 성공했는지 혹은 실패했는지 스스로의 기준을 사용하여 판단한다. 결국 과제는 “구조화되고, 결과 중심적이고, 학생들에게 닫혀 있는” 기존의 평가 도구에 대한 대안(代案)으로서 제시된다.²⁰⁾

아츠 프로펠에 깊이 참여했던 데니 울프와 낸시 피스톤(Nancy Piston)은 과제의 장점으로 다음과 같은 것들을 든다 :

첫째, 완전함을 향한 추구 : 단지 작품을 완성하는데 목적이 있지 않고, 더욱 독창적인 것을 위해 모험하고 조사한다.

둘째, 자기 평가 : 학생들이 스스로의 작품을 바라보고 평가하는 기회를 부여한다.

셋째, 다양한 평가 : 학생과의 대화, 비평, 조언 등 다양한 비공식적 평가들은 학생들이 과제 수행 동안 제시한다.

넷째, 계속적 평가 : 일회적 평가가 아니므로, 학생들의 과제 수행 과정의 중간 비평들을 최종 작품에 반영할 수 있게 한다.²¹⁾

20) Wolf, D. (1988). Opening Up Assessment. *Educational Leadership*. 2-13.

21) Wolf and Piston. pp. 8-9.

2.. 포트폴리오 평가

과제들은 포트폴리오를 통하여 수집되고 평가된다. 아츠 프로펠에서 많이 사용하는 포트폴리오의 과정 포트폴리오인데, 이것은 학생의 “장시간에 걸친 과제 수행 과정을 연대기적으로 수집한 모음집”이다. 과정 포트폴리오의 가장 큰 장점은 학생의 장시간에 걸친 발전 과정을 한눈에 볼 수 있게 해준다는 것이다. 또 학생들이 과제 수행에 성공 혹은 실패하기까지 어떤 과정을 거쳤는지 알 수 있게 해준다.²²⁾

이 포트폴리오들에는 학생들의 작품, 지각, 반성의 발전 과정이 모두 수록된다. 예를 들어, 아츠 프로펠의 포트폴리오에 수록되는 학생들 작품에는 다음과 같은 것들이 있다.

<표 2> 포트폴리오에 포함되는 작품들

과목	과제	포트폴리오에 포함되는 것들
작문	시, 수필, 일기	수업 시작 4, 8, 12, 16, 20...주 후의 작품들 (자신이 생각하기에 최선의 것과 최악의 것들)
미술	작품에 개성 부여하기	아이디어 생성 초기부터 완성까지 일련의 작품들 (스케치북이 포트폴리오로 활용)
미술	사진 작품	같은 사물을 찍은 36장짜리 필름 (잘 된 것 3개 표시), 제일 좋다고 생각하는 것 인화한 사진, 연습 필름
음악	합창 연주	악보, 연습 비평지

예를 들어, 엘라(Ella)라는 고3 학생의 미술 포트폴리오에 포함된 약 20여 개의 작품들은 다음과 같은 단계들을 포함한다 :

1. 타성에 젖은 습작들
2. 사실주의적 작품들(가족 시리즈)
3. 표현주의적 작품들(가족 시리즈)
4. 다른 화가의 영향을 받은 작품들
5. 석고 조각²³⁾

위의 단계들은 엘라가 처음 그림을 그리기 시작했을 때부터 점차 자신의 세계를 발견하기까지의 과정을 그대로 보여준다. 처음에 미술 수업을 시작했을 때 엘라의 작품들은 단지 타성에

22) Wolf (1988), p. 11.

23) Wolf and Piston (1995).

젓어 그리는 습작에 불과했다. 몇 달 후에 엘라는 자기의 가족 시리즈를 수채화로 그리기 시작했다. 처음에 가족 시리즈는 엘라의 오래된 사진 앨범을 들쳐보며 사진을 사실대로 묘사하는 그림들이었다. 그러나 점차 엘라는 자신의 그림에 표현주의적인 색채를 부여하기 시작했다. 즉 자신을 안고 있는 아빠의 팔을 약간 다르게 그림으로써 아빠의 포용력을 표현하고, 부드러운 곡선들 및 파스텔을 사용하여 할머니와 자신의 친밀한 관계를 나타내기 시작한 것이다. 이후 화가 조지오 모란디(Giorgio Morandi)와 밀턴 애버리(Milton Avery)의 기법을 수용하여 엘라는 사물을 겹쳐그리기 시작한다. 다음에 박물관에서 자코메티(Giacomotti)의 “걸어가는 사람”이라는 조각 작품을 만들고자 애쓴다. 그래서 나온 것이 석고 조각으로서 아이를 안은 엄마의 모습이다. 그러나 이것은 엘라 자신만의 어머니가 아니라 자녀의 보다 나은 삶을 위하여 애쓰는 일반적 모성을 나타내고자 한 것이다.²⁴⁾

음악 학습의 지각 훈련을 위해서는 녹음기나 비디오 카메라가 효과적으로 사용된다. 학생들은 녹음기나 비디오 테이프를 통해 나타나는 자신들의 모습을 관찰하며, 관찰한 것들을 비평지에 기록한다. 또 이전의 테이프와 현재의 테이프를 상호 비교하면서 자신들의 연주가 어떻게 발전해 나갔는지 기록한다.²⁵⁾ <그림 1>는 아츠 프로펠에서 사용하는 비평지의 한 예를 보여준다.

24) Ibid.

25) Kerchner, J. D. (1997). Portfolio Assessment : Tracking Development. *Journal of Music Teacher Education*. 19-22.

<그림 1> 아츠 프로펠의 평가지

이 름 레이 길리엄
연습회수 5번째
담당파트 테너

양상블연습 비평

날 짜 90년 2월 23일
악곡명 What to gonna

기악 합주에 대한 자신의 비평을 쓰되, 위치(몇번째 마디?), 요소(리듬, 음색 등)를 명확히 지적하십시오. 자신의 연주, 자신이 속한 파트의 연주, 전체 연주 사이에 어떤 연관이 있나 보시오. “왜냐하면”과 같은 용어를 사용하여 자신의 비평에 대한 근거를 대시오. 자신의 연주 혹은 전체 연주에 대한 개선책, 연습 제안 등을 제안하십시오.

비 평

개 선 안

위치	요소	나(나의 파트)의 연주	나(나의 파트)를 위해
7쪽 1-51마디	역양 및 음고	테너 파트의 음정이 떨어지기 시작하고 가사가 분명하게 돌리지 않음. 알토 파트 역시 어떤 지점에서 같은 문제를 보임.	단체로 모아서 음정 연습할 것. 또 각 단어 발음을 연습하여 더욱 분명히 소리나게 할 것
전체의 연주		전체를 위해	
7-9쪽 전체	아티큘레이션	테너 파트가 강하게 뛰어나와 전체 연주를 해침. 베이스는 프레이즈를 충분히 길게 끌지 않아 역시 전체에 해가 됨.	노래의 질이 만족스럽지 않기 때문에 더 풍부한 발성 위해 연습할 필요 있음. 전체 합창단의 음색에 관하여 연구할 것.

지각 능력훈련의 다른 예는 다음과 같은 음악 수업에서도 볼 수 있다. 학생들은 작은 녹음기 주위에 반원형으로 둘러앉아 수요일에 연주한 “American Patrol” 중 16마디를 듣는다. 이것을 몇 회 반복한다. 지난주에 같은 곡을 연주한 테이프를 듣는다. 두 연주를 비교하며 학생들이 발견한 것, 진보한 것, 퇴보한 것 등을 서로 자유롭게 토론한다. 처음에 학생들은 가장 명백한 실수들, 빠트리고 연주하지 못한 부분들이나 서로 조화되지 않는 부분들만을 지적한다. 그러나 훈련을 거듭해 가면서, 학생들은 그들의 지각을 명백하게 말로 설명할 수 있게 되고, 연주의 각종

미묘한 뉘앙스들에 대하여 생각하게 된다.²⁶⁾

반성은 아츠 프로펠에서 매우 중시하는 능력이다. 반성에는 자신의 작품이나 연주에 관한 것 뿐 아니라 타인의 작품이나 연주에 관한 것도 포함한다. 또 반성은 지각과 밀접히 연관되어 있다. 예를 들어, <그림 1>의 “양상불 연습 비평지”는 자신이 녹음 테이프에서 들은 것(지각한 것)과 그렇게 느낀 근거 및 개선책(반성)을 함께 기록하도록 되어 있다. 반성은 주로 개인 일지(journal), 자기평가지, 동료평가지 등에 기록된다. 이들을 통하여 교사는 학생 개인에 대한 귀중한 정보를 얻을 수 있다.²⁷⁾

반성적 사고를 훈련하는 과정에서 “생각하자, 선택하자, 모험을 해보자” 등의 단어가 빈번히 사용된다. 예를 들어, <표 2>에 나타난 작문 수업에서 교사는 다음과 같은 방식으로 학생들의 반성적 사고를 유도한다 :

교사 : “너희가 지난번에 가장 좋다고 생각했던 작품과 가장 나쁘다고 생각했던 작품을 다시 보아라. 그것들에 대하여 재평가하는 시간을 갖도록 하자. 전에는 좋게 보였던 것이 다르게 보일 수도 있다. 또 전에 보지 못한 것을 이제 볼 수도 있다.”

교사 : “다른 아이들과 자유롭게 대화해라. 여기저기 다니면서 다른 사람의 의견을 물어보아라. 그러나 그들이 네 작품을 끝까지 읽을 수 있게 충분한 시간을 주어야 한다.”

교사 : “나는 너희가 ‘어떤’ 작품을 선택하는지에 관심이 있는 것이 아니다. 나는 네가 ‘왜’ 그것을 선택했는지에 관심이 있다.”

이와 같은 훈련을 통하여 학생들이 자기 작품을 비평하는 능력이 놀랍게 향상된다고 한다.

포트폴리오는 교사 자신을 위해서도 유용한 도구로서 사용될 수 있다. 1년에 한 번, 각 교사는 자신의 학생들 중 급진적으로 발전한 학생, 보통 정도로 발전한 학생, 별로 발전하지 못한 학생의 포트폴리오를 3-5개 정도 선택한다. 이렇게 선택된 포트폴리오를 갖고 교사들은 모임을 갖는다. 각 교사들은 자신의 교습법, 각 발전 단계에서의 학생 동기 유발법, 칭찬하거나 비평하는 법 등에 관하여 서로 토론한다.²⁸⁾

26) Wolf. (1988).

27) Robinson (1995).

3. 반성적 면접

매학기 말 아트 프로펠의 학생들은 자신의 포트폴리오를 교사에게로 들고 와서 그 안에 수록된 것들을 하나하나 설명한다. 그들은 교사에게 어떤 과정으로 발전시켰는지, 어떻게 완성하게 되었는지, 어떤 어려움이 있었는지, 앞으로는 어떻게 했으면 좋을지 등을 이야기한다. 이러한 설명을 하면서 학생들은 과제 수행 과정에 자신이 중점을 두고자 하는 부분이 무엇인지, 자신만의 독창적 개성이 무엇인지를 더 잘 알 수 있게 된다. 예를 들어, 중학생인 코니(Connie)는 작문 과제에서 자신이 한 학기 내내 일상 생활의 어려움 혹은 작은 아이러니들을 빗자루나 의자 같은 일상 생활의 소재들을 통하여 표현해왔음을 발견한다. 즉, 한 학기 동안 학습한 이츠(Yeats)나 덕킨슨(Dickinson)처럼 자기 자신도 나름대로의 작가적 개성이 있음을 발견하는 것이다.²⁸⁾

반성적 면접은 교사가 개인 학생에 대하여 더 잘 이해할 수 있게 해준다. 예를 들어, 학교 안의 음악 학습에 매우 소극적이라고 생각했던 학생이 학교 밖에서는 실제로 매우 적극적이고 행동감 넘치는 음악 활동을 즐긴다는 사실을 면접을 통하여 알 수 있다. ("나와 씨오는 집에서 노래하기를 좋아해요. 각자 집에서 곡을 만들어 와서, 우리 집 지하실에 모여서 연습을 하죠.")³⁰⁾ 앞의 엘라의 예에 있어서도, 엘라가 표현주의적 기법을 탐구하기 시작할 때, 마티스(Matisse)의 영향을 받은 점, 절반 미술 교사 카렌 프라이스(Karen Price)의 조언을 따라 할렘 르네상스(Harlem Renaissance) 화가들의 작품을 공부한 점 등은 포트폴리오만을 통해서 알 수가 없고 반성적 면접을 통해서 교사가 알 수 있는 것들이다.

반성적 면접은 학생이 평가의 주체로서 참여할 수 있는 기회를 마련해 준다. 그들은 자신의 전체적 작품을 바라보며, 자신만의 개성에 대하여 설명하고, 자신의 발전, 어려운 점, 빠트린 점등에 대하여 설명할 기회를 얻는다. 어떤 경우에는 교사와 학생이 함께 의논하여 그들의 최종 성적을 결정하기도 한다. 이런 기회는 기존의 평가 상황에서는 거의 주어지지 않았던 것이다.³¹⁾

그러나 좋은 면접을 하기란 매우 시간이 많이 걸리며 생각보다 어려운 일이다. 그럼에도 불구하고 교사가 면접의 경험을 쌓아나갈수록 면접에 의해 더욱 유용한 정보를 얻을 수 있다.

28) Wolf. (1989).

29) Wolf (1988).

30) Davidson, L. and Scripp, L. Arts Propel Portfolio Interviews : Drawing a Wider Context for Learning. Unpublished manuscript. In Robinson, M. (1995). Alternative Assessment Techniques for Teachers. Music Educators Journal. p. 30.

31) Kerchner. (1997).

4. 평가 기준의 사용

아츠 프로펠의 평가가 기존의 평가와 현저히 다르기는 하지만, 그렇다고 평가가 객관성없이 대충 이루어지는 것은 결코 아니다. 실제로 아츠 프로펠의 평가 및 채점은 엄격한 평가 기준에 의해 실시된다. 아츠 프로펠 뿐 아니라 다른 수행 평가 연구들도 평가 기준의 적용을 강조하고 있다. 조앤 허먼(Joan Herman)은 “평가 기준 없는 평가는 단지 과제 혹은 교수 행위일 뿐이지 평가일 수 없다”고 역설한다.³²⁾ 평가 기준은 다음의 네 가지 요소들을 포함한다 :

1. 평가 요소 항목들
2. 각 평가 요소 항목에 대한 구체적 설명 실례들
3. 평정척(rating scale ; 상중하 혹은 1-5단계 등)
4. 평정척의 각 등급에 해당하는 구체적 실례들³³⁾

아츠 프로펠은 피셔(Fischer, 1980)의 “기술 이론(skill theory)”을 적용한 <표 3>과 같은 평가 기준을 사용한다.

<표 3> 앙상블 연주에 적용시킨 기술 이론

	인지적 기술	연주/독보 기술	반성적 사고 기술
1단계	<u>단일 표현</u> 한 가지 표현을 이해함.	기보된 음을 해석하여 악기로 연주함	한 가지 차원에 관하여 언급할 수 있음
2단계	<u>표현 조화</u> 두 가지 표현을 조화시킬 수 있음	음과 리듬을 동시에 조화시킬 수 있음.	두 가지 차원이나 두가지 관점에 관한 비평적 언급을 조화시킬 수 있음.
3단계	<u>표현 체계</u> 세 개 이상의 표현을 조화시킬 수 있음	음과 리듬과 강약 혹은 아티큘레이션이나 프레이징을 조화시킬 수 있음.	두 가지 이상의 차원이나관점에 관한 비평적 언급을 조화시킬 수 있음.
4단계	<u>단일 추상화</u> 표현 체계를 추상적으로 이해할 수 있음	조성, 박자, 프레이징, 혹은 다른 형식적 고려에 의해 음악을 이해함.	음악적 개념을 사용하여 비평적 언급을 조직화할 수 있음.

32) Herman et al. (1992). p. 44.

33) Herman et al. p. 55.

<표 3>의 평가 기준을 앙상블 연주에 적용시킬 때, 그것은 <그림 2>와 같은 평가 서식으로 나타난다. 이 평가 서식에서 매 항목 1번은 가장 낮은 능력을 나타내고 번호가 높아질수록 더 복잡하고 관계적이고 추상적인 능력을 나타낸다. 여기서 평가되는 요소들은 음악적 요소들을 구분하는 능력, 개선책 혹은 연습 전략을 제안하는 능력, 그리고 토론 중의 비평적 관점이다.

<그림 3>의 평가 서식은 기존의 평가 서식과 매우 유사하게 보이지만, 학생들 사고의 발전 과정 추적에 유용하게 사용될 수 있다. 학생들이 제출한 비평지는 매번, 혹은 한 학기에 서너 번 이 평가 서식에 의하여 점수화된다. 점수화된 평가 서식은 누적적으로 보관된다. 2, 3년 후에 이 평가 서식들을 한데 살펴봄으로써 교사는 학생들의 비평 능력이 어떻게 발전되어 왔는지, 어떤 시기에 급속한 발전을 보였는지, 어떤 시기에 정체되어 있었는지 한눈에 알 수 있다.

참고로 아츠 프로펠 이외의 수행 평가에서 사용하는 평가 기준을 하나 더 소개하고자 한다. 예를 들어, 사회 교과에서 학생들의 네 가지 능력-협동 학습 능력, 비평적 사고력, 구어적 능력, 역사적 지식-을 알고자 할 때, <그림 3>와 같은 평가 기준을 사용할 수 있다. 여기서 각 평가 요소는 수준I부터 수준V의 다섯 단계로 나뉘어 있으며, 각 수준에 맞는 설명이 기술되어 있다.³⁴⁾

평가 기준은 교사 스스로에게 지침이 되고 자신의 판단 근거를 학생 및 학부모에게 공개하는 역할을 한다. 이 평가 기준에 의해 수행 평가란 답의 옳고 그른 여부를 채점하는 것이 아니라, 복잡한 과제 수행 과정의 질(質)을 판단하는 것임을 알게 해준다. 그러므로 평가 기준은 신중하게 선정되고, 명확하게 기술되고, 일관성 있게 적용되어야 한다.

34) Herman et al. pp. 46-47.

<그림 2> 아츠 프로펠 앙상블 연습의 평가 서식

도메인 프로젝트 : 기악 합주 비평³⁵⁾

학급 _____ 교사이름 _____
 학년 _____ 학생이름 _____

음악적 요소의 구분 (음악적 요소를 구체적으로 언급할 수 있는 능력)

(NR=무응답 혹은 자료 불충분)

- 1=음악적 요소에 대해 언급하지 않는다 (예 : '나쁘다', '대단하다', '훨씬 낫다')
 2=음악적 요소에 대해 단편적으로 언급한다 혹은 서술이 너무 광범위하거나, 연주와 무관, 또는 부적절하다.
 (예 : '곡조가 틀리다', '트럼펫 파트가 너무 약하다')
 3=음악적 요소를 구체적으로 연주와 관련지어 언급한다
 (예 : '플룻 파트는 팔분음표를 사분음표처럼 연주한다[리듬]')
 4=많은 음악적 요소를 구체적으로 적절하게 연주와 관련지어 언급한다.
 (예 : '트럼펫 파트는 제16마디에서 너무 늦게, 그리고 너무 크게 들어 와서 곡이 끝날 때까지 페이스를 찾지 못했다', '나는 제3마디에서 이분음표를 충분히 길게 끌지 못했지만, 박자를 보충하기 위해 다음의 사분음표를 길게 끌었다')

개선책 혹은 연습 전략 (비평과 관련하여 개선책이나 연습 계획을 제안하는 능력)

(NR=무응답 혹은 자료 불충분)

- 1=음악적 요소에 대해 언급하지 않는다
 (예 : '더 연습할 것', '악기를 집으로 가져갈 것', '선생님의 말씀을 들을 것')
 2=광범위하고 피상적인 제안을 한다 (예 : '곡조를 더 연습할 것', '틀린 곳을 찾아 더 연습할 것')
 3=구체적이고 건설적인 제안을 한다
 (예 : '플룻은 더 강하고 건조한 소리를 낼 것', '드럼은 보다 정확한 리듬을 위해 발로 박자를 맞출 것')
 4=매우 구체적인 연습 전략과 개선책을 제안한다
 (예 : '타악기 파트는 어려운 부분을 느리게 세 번 연습한 다음, 정상 템포로 연습할 것')

비평적 관점 (음악 연습을 통해 형성된 비평적 관점을 언어로 표현하는 능력)

(NR=무응답 혹은 자료 불충분)

- 1=학생의 발언이 불충분하여 그의 비평적 관점을 파악하기 힘들다 (예 : '매우 나쁘다', '좋다', '연습해라')
 2=음악적 요소와 결합되지 않은 한 가지의 관점을 서술한다 (예 : '내가 너무 튀어나왔다', '곡조가 틀렸다')
 3=두 가지 관점을 음악적 요소와 단순히 결합하여 서술한다
 (예 : '트럼펫 소리가 너무 커다 ; 나는 전체 음악을 들을 수가 없었다', '소프라노가 제때에 들어오지 않으나'우리는 그러지 않았다')
 4=세 가지 이상의 관점을 하나 이상의 음악적 요소와 인과 관계를 설정하여 설명한다
 (예 : '소프라노가 들어온 이후 테너 소리는 더욱 커졌고 나의 음정은 낮아지기 시작했다 ; 두 번째 연습시 나는 처음보다 작게 노래했고 그것이 더 효과적이었다')

35) Ibid. p. 61.

<그림 4> 캘리포니아 평가 프로그램의 평가 기준

	수준I 최저 성취	수준II 기본 성취	수준III 보통 성취	수준IV 우수 성취	수준V 최우수 성취
그룹 및 협동 학습 능력 20	(1-4) 한 사람이 주로 활동함 상호 협동 거의 없음 매우 짧은 대화 몇몇 학생은 무 관심함	(5-8) 소수의 사람이 주 로 활동 한 두 사람만 적 극적으로 참여함 간헐적 상호 협동 주제와 전혀 상관 없는 대화	(9-12) 약간의 상호 작용 이 있음 반수 이상의 학생 이 의견을 제시함 열심히 자료를 읽 고 경청함 대안(代案)에 대한 토론을 약간함	(13-16) 활발한 상호 작용 이 있음 3/4 이상의 학생 이 적극적으로 참 여 과제에 대한 생생 한 토론	(17-20) 거의 모든 학생이 열정적으로 참여 과제에 대한 책임 감 분담 다른 사람의 견해 와 의견을 존중함 철저한 준비에 근 거한 토론
비평적 사고력 30	(1-6) 핵심 문제에 대 해 거의 이해하 지 못함 주어진 정보를 가장 기초적으로 사용 사실과 의견이 마구 뒤섞임 한 두 가지 사실 만 보고 성급히 결론내림	(7-12) 핵심 문제에 대해 매우 대략적으로 이해함 주어진 정보만을 사용함 사실과 의견이 간 혹 뒤섞임 불충분한 근거에 의존하여 결과를 고려하지 않고 성 급히 결론 지음	(13-18) 핵심 문제에 대한 일반적 이해를 보 여줌 자료의 주요 정보 와 개인적 지식을 연결시킴 정보 조사에 근거 하고 결과를 고려 하여 결론지음	(19-24) 핵심 문제에 대한 명확한 이해를 보 여줌 자료의 주요 정보 와 개인적 지식을 연관성있게 연결 시킴 주요한 증거 조사 에 근거하여 결론 지음 1개 이상의 대안 과 그 결과를 고 려함	(25-30) 핵심 문제 및 부 차적 문제에 대한 분명하고 정확한 이해를 보여줌 자료의 주요 정보 와 개인적 지식을 연관성있고 정확 하게 연결시킴 증거에 대한 면밀 한 조사, 여러 대 안 탐구에 근거한 결론을 내림
의 사 표현력 20	(1-4) 자기 입장이나 주장이 거의 없 음 발표가 짧고 관 련없는 대략적 정보를 포함함 문제에 대한 전 반적 견해가 불 투명함 진술이 두서없거 나 혼동스러움	(5-8) 대략적이고 불분 명한 자기 입장 발표에 조직력이 미미함 자기 입장을 지지 하기 위해 일반적 사실을 사용함 단지 한 가지 이 슈만 강조함 문제의 한 영역만 고려함	(9-12) 분명하지만 일반 적인 자기 입장이 있음 약간 조직적인 발 표 전체적으로 분명 히 입증되지 않은 불충분한 증거를 사 용함 단지 몇 가지 이 슈만 강조함	(13-16) 분명한 자기 입장 이 있음 증거 제시에 약간 의 실수는 있지만 조직력있는 논쟁 주요 이슈들을 다 루고 그들 사이의 관계 이해함 문제의 하나 이상 의 영역을 고려함	(17-20) 강하고 잘 정리된 자기 입장 분명한 증거로서 잘 조직되고 설득 력있는 논쟁 모든 주요 이슈를 다루고 그들 사이 의 주요 관계에 대 하여 깊이 이해함 몇 가지 입장에서 문제를 고려함
역사적 지 식 30	(1-6) 정확하지 않은 한 두 가지 사실 을 암기함 개념이나 이슈를 간략하고 불명확 하게 다룸 사전 역사 지식 이 거의 없음 주어진 정보에만 의존하고 있음	(7-12) 약간의 정확도를 가지고 하나의 기 초 사실을 제공함 정보를 참조하여 적어도 하나의 개 념이나 이슈를 다 룸 사전 역사 지식을 불명확하게 사용 주어진 정보에 주 로 의존함	(13-18) 상당한 정확도를 가지고 하나의 주 요 사건을 다룸 정보를 분석하여 적어도 하나의 개 념이나 이슈를 설 명함 상당히 정확하게 사전 역사 지식을 현재 학습에 관련 시킴	(19-24) 자료를 정확히 분 석함 주요 이슈와 관련 된 사실들을 제시 함 이슈를 설명하기 위해 사전 역사 지식을 활용	(25-30) 정보 및 이슈를 정확히 분석함 주요 및 부차적 이슈, 개념을 설 명하기 위한 다양 한 사실들을 제시 함 문제의 심도있는 이해를 제공하기 위해 사전 역사 지식을 광범위하 게 사용함

IV. 토 론

1. 아츠 프로펠 수업 및 평가의 장점

지금까지 살펴 본 아츠 프로펠의 수업 및 평가의 장점을 들면 다음과 같다.

첫째, 학생들이 직접 행동한다. 가드너는 예술 학습이란 학생들이 실제로 무엇인가 “행할” 때 발생한다고 주장한다. 단지 모방하는 것이 아니라, 스스로 그리고, 춤추고, 연주하고, 노래할 때 학습이 발생한다. 그리고 단지 배운 작품이 아니라, 스스로의 창작품을 노래할 때 학습 효과는 더욱 커진다. 그러므로 아츠 프로펠에서는 단지 과거의 전통을 배우거나 예술에 관하여 이야기만 하지는 않는다.³⁶⁾

둘째, 과제를 이용한다. 가드너는 오랜 기간에 걸쳐서 광범위한 피드백, 토론, 반성을 통하여 달성되는 과제 수행에 의해 예술 교과가 효과적으로 학습된다고 이야기한다. 또 이런 과제들이 학생들의 흥미를 끌고, 동기를 유발하고, 필요한 기술을 습득하도록 유도하고, 오래동안 기억에 남는다고 주장한다. 이러한 과제는 꼭 예술 교과에만 한정되어 학생들에게 제시될 필요가 없다. 사회나 자연 교과에서도 학생들이 문제 해결을 위하여 아이디어를 수집하고, 스케치를 하고, 초안을 수정하고, 개정하는 일이 필요하기 때문이다.³⁷⁾ 어린 음악가에게 과제가 유용하듯, 어린 역사가나 과학자에게도 과제는 유용하다.

셋째, 학생들의 사고의 발전 과정을 추적할 수 있다. 이것은 주로 포트폴리오를 사용하여 이루어진다. 대부분의 포트폴리오에는 몇 개의 다양한 과제들, 개인 창작품들, 일지나 스케치북 등이 포함된다. 포트폴리오는 학생들이 가치있는 질문을 던지고 그것을 해결하기 위하여 노력해나가는 과정들을 보여준다. 포트폴리오는 한 가지 문제를 해결하기 위해 학생들이 얼마나 다양한 방법을 사용할 수 있는지 보여준다. 포트폴리오를 통해서 교사는 자신의 학생 개인이 혹은 전체가 어떤 부분에서 뛰어나고 어떤 부분에서 뒤지는지 일목요연하게 파악할 수 있다.³⁸⁾

넷째, 학생들의 반성을 중시한다. 반성은 스스로에 대한 자각을 의미하는 것으로서 교육학에서 메타인지(metacognition)이라고도 불리운다. 반성 혹은 메타인지는 현대의 인지적 교육심리학에서 많은 학자들에 의해 강조된 능력으로서, 의미있는 학습 수행에 필수적인 요소이다.³⁹⁾

36) Brandt. (1987/1988).

37) John-Steiner, V. (1985). *Notebooks of the Mind*. Albuquerque : University of New Mexico Press.

38) Wolf. (1988).

훈련을 통하여 반성 능력은 점차적으로 향상될 수 있으며, 또 반성을 통하여 같은 대상을 다양한 관점으로 조망할 수 있다. 아츠 프로펠에서는 다양한 반성 기회 및 면접을 통해 학생들이 자기 스스로의 행동을 관찰하고 평가하는 기회를 갖는다.

다섯째, 실제 생활과 밀접히 연관된다. 예를 들어, 음악 평가는 실제 음악가들이 하는 것과 같은 방법으로 평가되며, 언어 혹은 논리에 의해 평가되지 않는다. 따라서 음악 예술에서 가장 중요한 요소들에 의하여 음악 학습을 평가할 수 있다. 또 학생들은 자신의 작품을 유명 작가들의 작품을 다룰 때와 똑같은 태도로 다루게 된다.

여섯째, 보다 민주적이다. 비평지 작성을 자주 한 아츠 프로펠의 앙상블 연습에서는 학생들이 지휘자나 교사, 심지어 작곡자의 권위에 도전하는 일이 자주 일어났다. 학생들이 비평지 작성을 하면서 지휘자나 교사의 관점에서 작성하는 일이 잦았기 때문이다. 그러나 또한 지휘자, 교사와 학생들 사이의 관계가 더욱 친밀하고 협력적으로 된 것도 사실이다. 실제로 아츠 프로펠에서의 교사의 역할은 학생들의 목표 성취를 안내하는 조력자의 역할이며 학생들과 가장 친한 친구의 역할이다. 또 교사 자신도 스스로의 교수 활동에 대한 포트폴리오를 작성함으로써 끊임없이 배우고 변화하는 학습자로서의 자세를 나타낸다.⁴⁰⁾

일곱째, 예술 교과에 대하여 새롭게 조명하는 계기가 된다. 종종 일선 학교에서는 예술 교과가 중요하지 않게 다루어지는 경우가 많다. 이를 위해 예술 교과를 담당한 교사들은 예술 교과 학습 및 평가에 다른 교과의 방법과 구조들을 모방하여 적용하는 경우가 많았다. 그러나 아츠 프로펠은 예술 교과 본연의 모습으로 수업하고 평가하는 것을 가능하게 해 준다.

2. 적용과 향후 과제

지금까지 살펴본 아츠프로펠의 수업 및 평가가 우리 나라의 교육 과정에 어떤 암시를 가지고 있는지, 그리고 향후 해결해야 할 과제는 무엇인지 이하에서 생각해 보고자 한다. 우리 나라도 최근 수행 평가를 실시하고 있고, 또 아츠 프로펠에서 사용된 포트폴리오 평가 역시 많이 권장되고 사용되고 있기 때문이다. 따라서 이러한 논의는 어쩌면 우리 나라에서 현재 실시되고 있는 수행 평가 전반에 걸친 논의와도 연결될 수 있다.

아츠 프로펠이 우리에게 제시하는 것은 첫째, 평가에 대한 새로운 인식 및 이해이다. 그동안 우리에게는 주로 지필 검사 및 표준화 검사를 통해 시험은 곧 경쟁이다, 그러기 위해서 학생들의 심리를 더욱 압박해야 한다는 사고가 지배적이었던 경향이 있다. 그러나 아츠 프로펠은 우

39) Wittrock (1991), Brabsford and Vye (1989), Marazano et al. (1989) 등.

40) Kerchner. (1997).

리에게 평가도 교육의 일부이다, 그러므로 평가 역시 가장 교육적인 방법으로 진행되어야 한다는 사실을 새롭게 인식시켜 준다. 아츠 프로펠은 교육의 주체로서의 학생 개개인을 세심하게 배려하는 평가의 새로운 모형을 우리에게 제시한다. 둘째, 새로운 교육과정, 즉 사고하는 교육과정(thinking curriculum) 및 실재를 유도한다. 앞서 말했듯이, 이론상으로는 교육목표 설정이 교수-평가 과정에서 가장 중요하지만, 실제상으로는 평가가 교육목표를 주도한다. 따라서 주로 단편적 지식들을 측정하는 기존의 평가 제도로는 학생들의 사고력을 충분히 배양하는 교육과정을 유도하지 못한다. 아츠 프로펠의 수행 평가는 학생의 문제 제기 능력, 문제 해결력, 반성 능력 등을 강조함으로써 사고하는 교육 과정과 긴밀히 연결되어 있다. 셋째, 공부 잘 하는 학생의 학생 뿐 아니라 공부 못 하는 학생도 학습의 주체가 되게 한다. 아츠 프로펠은 과제 단위의 평가를 학생들에게 부가함으로써 각 개인의 흥미, 배경, 학습 유형을 고려한다. 그러나 기존의 평가는 일률적이므로 학생들의 개성을 배려하지 못한다. 기존의 평가 체제 하에서는 하위 1/4에 해당하는 학생이 상위 1/4에 속할 확률은 거의 없다고 한다. 또 현행의 입시나 암기 위주 교육은 이런 학생들에게는 너무 엄청난 부담이 된다.⁴¹⁾ 그러나 수행 평가는 과정 중심이므로 하위 그룹의 학생들의 노력도 높이 사 주고 칭찬해 줄 수 있다. 그리고 이것이 하위 그룹 학생들에게 동기를 부여하여 기존의 평가 체제 하에서는 거의 불가능한 상당한 향상을 유도할 수 있다.

그러나 아츠 프로펠의 수행 평가를 한국적 상황에 적용하기 위해서는 다음과 같은 과제들을 미리 해결할 필요가 있다.

첫째, 평가제도 개선과 동반하여 교수 활동의 개선이 함께 이루어져야 한다. 다시 말해서 교수 활동의 개선없이 평가제도만 개선하는 것은 별로 의미가 없다. 애당초 수행평가는 평가 제도의 개선만을 위하여 탄생하지 않았다. “사고하는 커리큘럼”을 강조하다보니 기존의 평가제도가 이것에 걸맞지 않다는 지각이 발생하고 이에 의해 수행 평가가 탄생한 것이다. 그러나 최근 우리 나라의 일부 현장에서는 교수 활동의 변화없이 평가 제도만을 개선하려는 움직임이 보여진다. 이는 수행 평가의 참된 본질에 들어맞지 않는다.

둘째, “평가 기준”의 중요성이 각 교사들에 의하여 명확히 이해되어야 한다. 간혹 수행 평가는 기준이 없는 평가, 혹은 교사의 주관이 강하게 작용하는 평가라고 잘못 이해되는 경우가 있다. 그러나 수행평가 역시 하나의 평가 도구로서 타당도, 신뢰도와 같은 질적 검증을 받아야 한다. 이에겐 평가 기준 설정이 결정적인 역할을 한다. 평가 기준은 여러 명의 평가자가 이를 건거로 평가하여도 비슷한 결과가 나올 수 있도록 구체적인 실례를 제시하여야 한다. 그럼으로써 수행 평가는 높은 평가자 상호간 신뢰도(inter-judge reliability)를 획득할 수 있게 된다.⁴²⁾

41) Resnik (1992).

42) Herman et al. (1992).

셋째, 수행평가에 대한 교사 강습이 보다 적절히 이루어져야 한다. 최근 우리 나라에서도 수행 평가에 대한 교사 강습이 번번히 이루어지고 있다. 그러나 더 좋은 강습은 수행평가에 대한 강의와 더불어 “평정자 훈련(rater training)”을 겸하여야 한다. 평정자 훈련은 거의 하루 종일(8시간) 걸리는 훈련으로서, 평정자들은 실제로 평가하는 연습에 참여한다. 여기서 평가 기준이 사용되며 평정자들은 즉각적인 피드백을 받는다. 그 다음 각 평정자 간에 상당한 공통점이 발견되어 높은 평정자 상호 신뢰도가 이루어질 때 이 훈련이 비로소 막을 내린다.

넷째, 과제를 주요 평가 도구로 삼아야 한다. 앞서서도 말했듯이 수행 평가는 평가제도 자체만의 개선을 위해 마련된 것이 아니라 “사고하는 커리큘럼”의 구현(具現)을 위해 마련된 제도이다. 사고하는 커리큘럼을 제대로 평가하기 위한 이상적 도구로서 많은 학자들에 의하여 제안된 것이 과제의 사용이다. 과제는 장기간에 걸쳐 축적된 지식 및 고등 사고 기술을 사용하고, 실생활과 밀접히 관련되어 있으며, 학생 개개인의 흥미 및 적성을 고려할 수 있기 때문이다.

다섯째, 수행 평가의 본질에 대한 참된 이해가 이루어져야 한다. 수행 평가는 질적(質的) 평가로서 양적(量的) 측정을 중시하는 기존의 평가와 확연히 다르다. 한 예로서, 기존의 평가는 관찰 가능한 행위 동사에 의해 서술되는 단편적 학습 못표를 중시한다. 그리고 이 학습목표가 달성되었는지의 여부로서 교수 활동의 성공 여부를 가늠한다. 그러나 수행 평가는 기존의 교육 체제 하에서 흔히 사용되어온 구체적 행위에 의해 기술되는 교과 목표에 대하여 반대한다(예를 들어, “네 개의 색깔 이름을 말한다”, “세 개의 음정을 노래한다”, “두 개의 시조를 읊는다” 등) 이보다는 전체적 맥락을 강조하여 학생능력의 단일화 속성보다는 다차원적(muliy-dimensional) 속성을 평가하기를 원한다. 또 수행 평가는 학습 목표의 달성 여부를 그리 중시하지 않는다. 설혹 본래의 학습 목표가 달성되지 않더라도, 애초에 의도 못했던 다른 학습효과가 나타나 의미 깊은 학습이 이루어졌으며 그 수업은 성공한 것으로 간주한다.⁴³⁾

마지막으로, 수행 평가가 각급 학교에서 현재 사용하는 교육 과정과 갈등을 일으킬 수 있음을 염두에 두어야 한다. 교육 과정은 주로 어떠한 것을 지도하라는 교수 “내용”에 초점을 맞춘다. 그러나 수행 평가는 수업의 “내용” 보다는 학생이 어떻게 “발달”해 나가는가를 중시한다. 실제로 가드너는 유치원부터 고등학교까지 체계적 교육 과정을 적용하는 일에 반대하는 입장을 보인다.⁴⁴⁾ 또 과제에 의해 주도되는 수행 평가는 기존의 평가보다 몇 배나 더 많은 시간과 노력을 소모한다. 그런데 과제를 사용하는 수행 평가에 의해 교육 과정의 방대한 분량을 다 소화해 낼 수 있을까에는 의문이 여지가 있다.

43) Gander (1989).

44) Gander (1989).

참 고 문 헌

- 강 승호·김 명숙·김 정환·남 현우·허 숙. (1996). *현대 교육 평가의 이론과 실제*. 서울 : 서원.
- 정 영주. (1992). 한국 교육과정 형성기(1945~1962)의 교육과정 변화요인 분석. 이화여자대학교 박사학위 논문.
- Barrel, J., Liebmann, R. and Siegel, I. (1988). Fostering Thoughtful Self-direction in Students. *Educational Leadership*. 45(7).
- Brandt, L. (1987/1988) On Assessment in the Arts : A Conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*. 45(4). 30-34.
- Davidson, L. and Scripp, L. (1990). Tracing Reflective Thinking in Ensemble. *The Quarterly*. Vol. 1. 49-62.
- Davidson, L. and Scripp, L. Arts Propel Portfolio Interviews : Drawing a Wider Context for Learning. Unpublished manuscript. In Robinson, M. (1995). Alternative Assessment Techniques for Teachers. *Music Educators Journal*. 28-34.
- Gardner, H. (1989). Zero-based Arts Education : An Introduction to Arts Propel. *Studies in Art Education*. 30(2). 71-83.
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R. and Winters L. (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Geahigan, G. (1992). The Arts in Education : A Historical Perspective in *The Arts, Education, and Aesthetic Knowing*. Chicago : National Society for the Study of Education.
- Kerchner, J. D. (1997). Portfolio Assessment : Tracking Development. *Journal of Music Teacher Education*. 19-22.
- Resnick, R. (1992). By All Measures : The Debate Over Standards and Assessments. *Education Week*. 2-3.
- Robinson, M. (1995). Alternative Assessment Techniques for Teachers. *Music Educators Journal*. 28-34.
- The Round Table. (1992). *Education Week*. 4-10.
- Thorndike, R. L. and Hagen, E. (1969). *Measurement and Education on Psychology and Education*. Third Edition. John Wiley & Sons, Inc.

-
- Wolf, D. (1988). Opening Up Assessment. *Educational Leadership*. 24-29.
- Wolf D. P. (1989). Portfolio Assessment : Sampling Student Work. *Educational Leadership*. 35-39.
- Wolf, D. P. and Piston, N. (1995). Taking Full Measure. New York : College Entrance Board.
- Wolk, R. (1992). By All Measures : The Debate Over Standards and Assessments. *Education Week*. 2-3.

ABSTRACT

Assessment Techniques in Arts Propel

Yong Hee Kim

Howard Gardner's Project Zero, Educational Testing Service, and Pittsburg public schools have developed assessment techniques for the arts focusing on issues of creativity, problem-solving skills, and artistic process. In this project, called "Arts Propel", "making art" is central to learning process and assessment. Perception and reflection activities are linked directly to student production of art. The assessment techniques developed in Arts Propel are currently being employed in this country in the name of "performance assessment". This paper studies the various examples of assessment techniques employed in Arts Propel as well as their strengths and limitations in Korean classrooms.

In Arts Propel student production, perception and reflection are assessed through project, portfolio and reflective interviews. Project means a kind of "goal" through that each student show his/her skills in problem-solving. Portfolio is a chronologically sequenced collection of each student works in various developmental stages. Portfolio permits an instructor to see a long-term evolution of student thoughts and ideas. Reflective interviews provide chances each student to judge themselves.

The criteria used for judging student performance play an important role in Arts Propel. Scoring criteria make public what is being judged and the standards for student performances. In many cases criteria include a description of the dimensions for judging student performance, a scale of values for rating those dimensions, and the standards for judging performances.

Although the assessment techniques developed through the Arts Propel show many strengths such as longitudinal assessment, student direct involvement, fostering higher-level thinking, there should be some preceding conditions before applying to the fields of Korea. First, the improvement of curricular implementation should go with that of assessment

techniques. Second, the importance of "criteria" should be understood by the teachers so that many efforts be devoted to develop criteria. Finally, the conflict between performance assessment and national curriculum should be solved. Because a project or a task, a major tool in performance assessment, consumes much longer time than a traditional assessment, the case often occurs that a sequenced set of curriculum is not fully covered.