

초등영어교육에서 역동적 평가의 적용*

강성우

청주교육대학교

Kang, Sungwoo. (2011). Application of dynamic assessment in elementary English education. *Modern English Education*, 12(2), 74-99.

Dynamic testing is a new way of integrating testing and instruction. It is rooted in Vygotsky's view that the development of human cognition can be mended with adults' proper mediation. It measures learners' ability to solve the testing tasks independently and learner's ability to solve the tasks with the help from adults. The latter ability is a potential ability which will develop as an independent ability in the future. This study aims to introduce dynamic testing into elementary English education and find what benefits can be obtained. Dynamic testing was applied to a 6th grade class of 31 students. The results revealed that compared to traditional result-oriented tests, more detailed information on students' English language development status could be obtained. Since the dynamic testing involved the teacher's mediation, the testing process could also function as a learning opportunity for some students. That is, learning and assessment could be integrated with dynamic assessment. Lastly, this paper emphasized the need for more study on the English language development of the elementary school students. Such studies were expected to indicate what kind of mediation would be effective in expediting students' language development.

[dynamic assessment/elementary English test/assessment for learning/
역동적 평가/초등영어평가/학습을 위한 평가]

I. 서론

초등영어교육의 목표는 기초적인 표현을 활용한 의사소통 능력을 갖추므로써 영어에 대한 흥미와 자신감을 가지는데 있다(교육과학기술부, 2008). 즉, 초등영어교육은 학생들이 높은 수준의 영어 능력을 배양하기 보다는, 기초적인 표현을 배우고, 이러한 학습경험을 통해 중등학교에서 본격적인 영어 학습을 하는

* 이 논문은 2010년도 청주교육대학교 학술연구조성비에 의하여 연구된 것임.

데 밀거름이 될 흥미와 자신감을 기르는데 있다. 이에 맞추어 초등영어 평가도 학생들의 학습의 결과물이 어느 정도인지를 파악하는 결과중심 평가가 아니라 학생들의 학습과정과 학습태도, 자신감 등을 측정하는 과정 중심 평가를 하도록 되어 있다. 다음은 교육과정에 언급되어 있는 초등영어 평가 지침이다(교육과학기술부, 2008).

- (가) 초등학교에서는 학생들이 평가에 심리적인 부담을 지나치게 갖지 않도록 유의한다.
- (나) 초등 영어 교육 과정 및 교과서에 제시되어 있는 언어 기능을 중심으로 형성평가를 실시하여 학생들의 학습 정도를 진단한다.
- (다) 교수 학습 활동과 평가를 연계하여 실시하되 과정 평가 위주로 실시한다.
- (라) 관찰 평가 등을 통하여 학생들의 정의적 영역을 평가한다.

위 지침에 언급되어 있듯이 과정 중심의 평가를 하기 위해서 지필평가에 의존하지 않고 학생들의 수행과 정의적 영역을 측정할 수 있는 관찰평가, 자기평가 등을 통한 형성평가를 하도록 되어 있다. 그러나 이러한 지침은 구체적인 실현방법에 대한 충분한 자료 및 연수가 제공되지 않은 상태에서 원론적인 방향만 제시하고 있기 때문에, 초등학교 현장의 평가는 평가의 중요도에 대한 교사들의 인식에 따라 임의대로 행해지고 있다. 일부에선 초등영어에서는 평가가 중요하지 않다고 여겨 지필평가를 완전히 없애고 피상적 관찰 평가만을 하는가 하면, 다른 곳에서는 평가지침과 관계없이 지필평가에 전적으로 의존하는 평가를 하기도 한다. 이러한 평가 시행은 학교 평가 분야에서 아주 해묵은 평가와 학습의 괴리 문제점을 그대로 드러낸다. 학생의 학습상태(학생들이 학습에 문제점을 보이는 부분과 그렇지 않은 부분에 대한 파악)와 학습과정(과거에서 현재까지 진행된 학습의 과정)을 다루지 않는 평가는 학습결과를 점수 혹은 등급으로 정리하는데 초점을 두고 있어 대부분 학교의 수업이 모두 진행된 다음 실시된다. 이러한 평가로부터 얻은 결과는 이미 수업기간이 지난 다음에 얻어지기 때문에 학생들의 학습에 도움이 되기가 어렵다. 평가가 학습과 연계되어 학생들의 학습에 도움이 되기 위해서는 학생들의 학습과정 중에 일어나야 하며, 평가의 초점이 학생들의 학습상태와 학습과정에 있어야 하고 교사가 평가 결과를 학생들의 학습에 도움이 되도록 이용할 수 있어야 한다.

최근에 아동 인지 발달 분야에서 활발하게 적용되고 있는 역동적 평가는 평가와 학습의 괴리 문제점에 대한 새로운 해결책을 제공해 준다. 역동적 평가는 학습자가 어른이나 능숙자의 도움을 받아 해내는 수행의 정도를 통해 학습자의 발달상태에 대해 보다 자세한 이해를 할 수 있도록 해준다. 하지만 그 가능성에도 불구하고 언어 교육분야에서는 본격적으로 적용되지 않고 있다. 이 연구는 학생들의 학습 상태와 과정에 대해 보다 정확한 이해를 도울 수 있는 평가

방안으로 역동적 평가를 소개하고, 역동적 평가를 초등영어 평가에 적용하여 봄으로써 초등영어교육에서 역동적 평가의 적용가능성에 대해 조사해보고자 한다.

II. 문헌연구

1. 역동적 평가

역동적 평가는 Vygotsky의 사회문화이론(sociocultural theory)에 근거를 두고 있다. 사회문화이론은 Vygotsky가 단명하기도 했지만, 구 소련의 사회적·정치적 이유로 인해 그의 생전에는 서방 교육학자들의 관심을 거의 받지 못했다. 1970년대부터 Vygotsky의 동료인 Luria에 의해 사회문화이론이 알려지기 시작하면서 많은 교육학자들은 사회문화이론을 아동의 인지발달을 설명할 수 있는 유력한 이론으로 받아들여 연구해 왔고, 또 교육현장에 적용하여 왔다. 역동적 평가는 이러한 교육현장, 특히, 교사의 평가를 개선하는 연구의 한 부류이다 (Poehner, 2008).

사회문화이론의 핵심은 아동의 현재 능력이 아닌, 아동의 잠재적 성장에 초점을 두는 것이다(Poehner, 2008). Vygotsky는 어린 아동의 능력은 계속 성장하는데, 이 성장의 핵심적 역할을 하는 것이 아동의 주변에 있는 자신보다 능력이 뛰어난 어른이나 능숙자와의 상호작용이라 했다. 이러한 상호작용을 통해 아동은 어른의 기능과 지식을 배운다는 것이다. Vygotsky는 이를 내면화(internalization)라 했다. 이는 Piaget의 발달단계이론에서 어린이의 지적 능력은 나이 들어감에 따라 자연스레 정해진 단계를 거친다는 주장과 대비된다. Vygotsky의 사회문화이론은 어린이가 발달단계에 따라 성숙해지길 기다릴 것이 아니라 어른이 매개가 되어 어린이의 성장을 이끌어야 한다고 주장한다.

사회문화이론은 아동의 인지발달을 근접발달영역(Zone of Proximal Development, ZPD)의 개념으로 설명한다. 그림 1은 근접발달 영역을 나타낸 개념도이다. 아동의 능력을 어느 한 시점에서 보면, 아동의 능력을 독립적으로 과제를 수행할 수 있는 능력과 도움을 받아서 과제를 해결할 수 있는 능력으로 나누어진다(Berk & Winsler, 1995). 아동이 혼자서 독립적으로 수행할 수 있는 능력은 이미 개발된 능력이고, 혼자서 수행하기는 벅차지만 주변의 도움을 받아서 수행할 수 있는 정도의 능력은(그림 1의 ZPD) 현재 발달되고 있는 능력으로, 곧 혼자서 수행할 수 있는 능력으로 발전하게 될, 즉 가까운 앞날에 독립적 능력으로 나타나게 될 잠재적 능력이다.

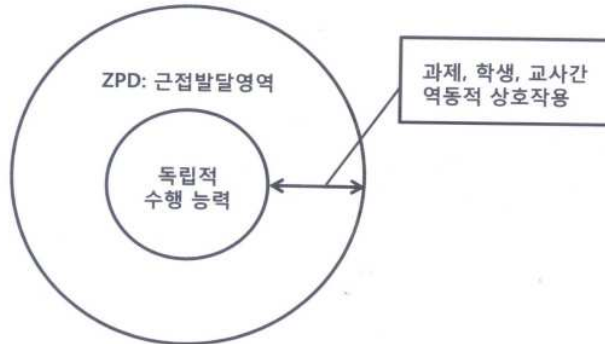


그림 1. 사회문화이론의 근접발달영역(ZPD).

아동의 능력 발달은 환경, 특히 주변의 어른과의 상호작용을 통해 이루어지는데, 아동은 어른들이 가진 지식체계 혹은 능력을 배우게 된다. 이때 어른은 아동이 자신과 같은 지식체계나 기능을 갖추도록 이끌어 주게 되는데 이를 도움 또는 중재(mediation)라 한다. 그림 1에서 역동적 상호작용으로 표시된 부분은 아동이 자신의 능력을 넘어서는 과제를 해결하는 과정에서 교사는 아동이 필요한 지식 혹은 기능을 보여주거나 안내한다. 이러한 도움(중재)을 받은 아동은 과제를 성공적으로 수행하면서 교사가 보여준 지식 혹은 기능을 익히게 된다.

역동적 평가는 근접발달영역(ZPD)에 초점을 두고, 학생들의 계속 발전하는 능력의 상태를 측정하고자 한다. 학생들의 능력은 계속 변하며 발전한다. 기존의 평가는 학생들의 발전하고 있는 능력은 완전한 능력이 아니기 때문에 측정 대상으로 삼지 않았고, 오직 학생들이 독립적으로 수행할 수 있는, 즉 이미 개발된 능력만을 측정 대상으로 한다. 이에 비해 역동적 평가는 학생들의 능력이 개발되고 있는 상태 즉 근접발달 영역 내에 있는 능력에 관심을 가지고 이를 측정하고자 한다. 따라서 기존의 평가 방식이 학생들에게 수행과제를 주고 학생들이 이를 독립적으로 수행할 수 있는지를 측정하였지만 역동적 평가는 학생들이 독립적으로 수행할 수 있는 과제가 어떤 것인지, 그리고 도움을 받아서 수행할 수 있는 과제는 어떤 것이고 교사로부터 어느 정도의 중재를 받으면 과제를 성공적으로 수행할 수 있는지에 관심을 둔다. 이때 교사가 제공하는 도움의 질과 양에 따라 학생들이 목표 기능 혹은 지식을 어느 정도 습득했는지 판단할 수 있다. 많은 도움을 필요로 할수록 목표 수준에서 멀리 있는 것이다.

2. 역동적 평가의 특성

1) 수업과 평가의 통합

교실에서의 평가는 수업의 일부로 학생들의 학습에 도움이 되어야 한다는 것은 너무도 당연한 말 같지만, 실제 현장에서 평가는 학생들의 학습을 돕는 기능보다는 학습의 결과가 어느 정도인지를 요약하는 기능을 주로 수행한다. 초등학교 교실에서 가장 많이 사용되는 평가 유형은 지필평가와 수행평가 형식으로 실시되는 시험이다. 비록 교사들은 교사 연수과정을 통해 관찰평가, 동료평가, 포트폴리오 평가 등을 활용한 형성평가를 실시할 것을 배워서 알고 있지만, 실제적으로 교사들이 학생들의 성적을 내기 위해서 가장 많이 사용하는 평가는 단원 말이나 학기 말에 실시하는 시험이다. 이러한 시험은 총괄평가의 성격을 띠어 이미 수업이 모두 진행되고 다음 단원으로 진행하기 직전 상태에서 학생들의 성취결과를 알기 때문에, 교사들이 평가 결과를 활용하여 학생들을 지도하는데 제한적일 수밖에 없다.

역동적 평가는 평가와 학습의 이원적 실행 문제를 해결해 줄 수 있다. Sternberg와 Grigorenko(2002)는 기말고사와 같은 평가는 특정한 시점의 학습 정도만을 측정한다고 해서 정태적(static) 평가라 하고 역동적(dynamic) 평가와 구분하였다. 역동적 평가에서는 학생들의 정지 상태에 관심 있는 것이 아니라 학생들에게 지도(intervention) 및 수업을 제공하고 이 지도의 결과로 나타난 학생들의 수행능력을 측정한다. 즉 학생들이 자신들에게 제공되는 교사의 도움을 활용하여 과제를 수행하게 되면, 교사는 학생들이 과제를 수행할 수 있도록 제공한 비계의 양과 질의 정도를 고려하여 학생의 잠재적 발달 능력을 측정한다. 평가는 자연스럽게 수업 및 지도 속에서 행해지며 평가 결과는 학생의 다음 학습을 위한 정보로 활용된다.

역동적 평가는 기존의 형성평가와도 구분된다. 형성평가가 학생들의 학습과정을 상시적으로 평가하고 기록한다는 점에서는 역동적 평가와 비슷하지만 형성평가는 학생들의 수행을 어떻게 해석하고 어떻게 도와주어야 하는지에 대한 이론적인 근거가 없다. 또한 형성평가에서 측정하는 것은 학생이 앞으로 보여줄 잠재적 성장이 아니라 현재까지의 학습과정과 현재의 학습상태이다. 이에 비해 역동적 평가는 사회문화이론에 근거하여 학생들의 수행을 체계적으로 돕고, 이 과정에서 드러나는 학생들의 잠재적 능력을 측정한다.

2) 역동적 평가의 미래지향성

역동적 평가가 여타의 평가와 구분하는 가장 두드러진 특징은 역동적 평가의 미래지향성이다. 역동적 평가는 학습자의 능력이 고정된 것이 아니고 계속 수정, 발전하고 있는 것으로 본다. Poehner와 Lantolf(2005)는 평가의 목표 시점에 따라 ‘과거-현재(past-to-present) 평가’와 ‘현재-미래(present-to-future) 평가’를 구분하였다. ‘과거-현재 평가’는 인간의 인지 발달을 정해진 일련의 과정에 따라 연속적, 지속적으로 이루어지는 것으로 본다. 따라서 개인의 과거에서 현재까지의

발달을 보면 개인이 앞으로 어떻게 발달할 것인가를 예측할 수 있다고 본다. Piaget의 발달단계이론이나 Krashen(1982)의 형태소 습득순서 가설 등에서 이러한 발달견해를 볼 수 있다. 즉, 현재의 발달 단계를 파악하면 다음에 이어질 발달 단계를 알 수 있다. 발달 단계가 명확하지 않은 상황에서는 현재의 수행 정도를 바탕으로 미래의 학습 정도를 예측한다. 현재의 표준화 시험에서 80점을 받으면 다음 번 시험에서도 80점 정도를 받을 것으로 예측한다. 이에 비해 ‘현재-미래 평가’는 인지 발달 과정을 선형적으로 정해놓지 않고 학습자가 보이는 현재의 문제 해결 과정을 통해 근접한 미래의 발달 가능성을 파악하려고 한다. 역동적 평가는 교사의 중재를 통해 학생의 근접발달영역의 상태 혹은 잠재적 성장을 측정하는 ‘현재-미래 평가’이다. 우리나라의 초등영어교육은 자연스런 상황이 아닌 학교와 학원 등의 사교육을 통해 일어난다. 학생들마다 경험하는 영어 입력과 연습이 매우 다양하고 학생들의 학습스타일, 전략, 학습 속도 등이 매우 다양하기 때문에 학생들의 영어 발달 과정을 미리 예측할 수 없다. 학생들마다 각기 다른 발달 과정을 거치기 때문에 교사와 학생의 역동적 관계에서 얻어지는 수행 자료를 통해 앞으로의 성장을 예측하는 역동적 평가가 초등영어교육에 필요하다.

이러한 특성은 역동적 평가의 개별화 특성과 연관된다. 일정한 발달 과정을 예측할 수 없는 상황에서 ‘과거-현재 평가’는 학습자의 발달 정도를 파악하기 위해 학생이 속한 모집단과 비교한다. 학생의 발달 정도가 규범집단(norm group)에 비해 상대적으로 결정되어 학생 개인의 실제적 학습상태를 정확히 파악하기 어렵다. 이에 비해 현재-미래 평가에서는 개별학생의 발달 자체에 초점을 두고, 개별학생이 보이는 잠재적 발달에 대한 정보를 얻는데 초점을 두고 있다.

3) 학습을 위한 평가와 역동적 평가

평가를 통해 학습자의 학습 진행 상태를 진단하는 것은 역동적 평가에서만 볼 수 있는, 최근에 등장한 개념이 아니다. 전통적으로 총괄평가(summative assessment)와 비견되는 형성평가(formative assessment)와 혹은 1990년대부터 학교 평가에서 많은 관심을 받고 있는 학습을 위한 평가(assessment for learning)와 같은 목표를 가지고 있다. 학습을 위한 평가에서는 평가의 목적이 학생들의 성취나 능력을 측정하는 것이 아니라 학습자들의 보다 나은 학습에 도움이 되도록 하는 것이다(강성우, 2006). 영국의 평가개혁 모임(Assessment Reform Group, 2002)에서 설명하고 있는 학습을 위한 평가의 몇 가지 특징을 살펴보면 다음과 같다.

우선, 학습을 위한 평가는 평가를 교수-학습의 중요한 일부분으로 보고 있다. 교사는 평가를 포함하여 학습에 대한 계획을 세우고, 학습자들이 피드백에 어떻게 반응할지, 학습자들을 어떻게 도와줄 지를 계획해야 한다(Assessment Reform Group, 2002). 둘째, 학습자의 학습과정에 주의를 기울이며 학습자를 진단한다. 셋째, 평가의 본질적 기능은 학습자의 학습에 도움이 되고 학습을 촉진

하는 것으로, 모든 교실 수업에서 평가가 수업과 융합되어야 한다. 넷째, 교사는 학습자의 장점을 정확하게 진단하고 어떻게 더욱 발전할 수 있는가에 대한 건설적인 피드백과 안내, 혹은 도움을 제공하여 학생들의 발전을 지원해야 한다.

학습을 위한 평가와 역동적 평가는 추구하는 방향이 비슷하다(Leung, 2007). 두 평가 모두 평가를 통해 학생들의 학습을 촉진시키고자 하며, 학습자들의 현재 상태가 평가의 시작점(baseline)이 되며 학습자가 어떻게 발전하는지에 관심을 가지며, 교사의 개입이 상호작용적으로 작동을 해야 학습자들의 학습을 진단하고 학습을 도울 수 있다고 본다.

이 두 평가는 많은 공통점을 가지고 있지만 Poehner와 Lantolf(2005)에 따르면 몇 가지 점에서 확연히 구분된다. 첫째, 학습을 위한 평가는 특정한 이론에 근거하지 않고 교사의 직관에 의존하지만, 역동적 평가는 Vygotsky 사회문화이론의 근접발달영역 이론을 배경으로 주장하고 있다. 이는 두 번째 차이점과 연관 되는데, 학습을 위한 평가가 이론보다는 교사의 직관에 의존하기 때문에 학습자의 발달에 대해 근시안적 견해를 가지며, 당면한 과제를 해결하는데 초점을 두는 반면(Leung, 2007), 역동적 평가는 보다 장기적 발달 과정에서 학습자의 상태를 평가한다.

3. 역동적 평가 적용 사례

지금까지 행해진 역동적 평가의 대부분은 인지능력 개발 분야에서 이루어져 왔다. 역동적 평가는 학습자의 발달 가능성을 측정하는 특성상, 정상적으로 발달하는 학습자들뿐만 아니라 인지적으로 발달이 뒤처지는 학습자들을 대상으로 많이 행해졌다. 이들 평가의 접근 방식은 크게 개입주의자(interventionists) 방식과 상호작용주의자(interactionists) 방식으로 나눌 수 있다(Poehner, 2008). 우선 개입주의자들을 살펴보면, 이들은 학습자의 근접 발달 영역의 정도를 표준화된 척도에 따라 측정하려고 했다. 이를 위해 학생들이 과제를 수행할 수 있도록 교사가 제공할 중재를 결정적 도움부터 약간의 암시 정도의 도움까지 순서를 정해 놓고, 학습자가 과제를 수행하면서 어려움을 겪게 되면 암시적 도움부터 결정적 도움까지 과제를 해결할 때까지 순차적으로 제공한다. 이때 학습자가 성공적으로 과제를 수행할 수 있도록 도움을 준 중재가 목표 기능에 대비한 학습자의 근접발달영역의 정도를 나타낸다. Poehner(2008)는 Budoff(1987)의 학습잠재력 측정방법, Leipzig 대학의 Guthke와 동료들이 적용한 Leipzig 학습 평가(Guthke, 1992), Brown과 Ferrerra(1985)의 전이평가 접근법(Graduated Prompt Approach) 등을 개입주의자 방식의 예시로 제시하였다. 이들 모두는 학습자들이 과제를 해결하는데 필요한 도움이 어느 정도인지를 표준화하는데 관심을 두고 있다.

상호작용주의 역동적 평가는 학습자들에게 제공하는 중재의 양과 질을 표준화하는데 관심을 두지 않고, 중재의 경험을 통해 학습자의 학습이 일어났는지에 관심을 준다. 이의 대표적인 것은 Feurstein 등(1979)의 구조적 인지향상 이론(structural cognitive modifiability theory)이다. Feurstein 등은 학습자들의 인지 발달을 촉진하는 것이 가능하다고 생각했으며, 학습자들이 보여주는 능력의 수정 가능성, 즉 발전가능성을 측정하려고 했다. 이를 위해 교사가 적절한 개입을 하는데, 교사는 정보나 사실을 단편적으로 알려주는 것이 아니라, 학습자들이 성인이나 능숙자들이 문제를 해결하는 방식과 같은 방식으로 해결하도록(예를 들면, 단편적 사실보다는 사실이나 정보들 간의 관계를 보도록 훈련) 중재된 학습경험(mediated learning experience)을 제공한다. 이들은 학습자에게 중재된 학습 경험을 제공하고 이때 발생한 학습자와 중재자간의 상호작용을 분석함으로써 학습자들의 수정가능성을 측정한다.

제2언어 교육에 역동적 평가를 적용한 연구로는 아직 많지 않다. Kozulin과 Garb(2002)은 학습자들의 독해력을 키워주기 위해 학생들에게 사전검사를 실시하고, 교사들로 하여금 각 독해 문항을 해결하는데 필요한 전략을 중재하였다. 이들은 사후 검사를 통하여 학생들이 새로이 익힌 학습 전략을 얼마나 적용하였는지를 조사하고, 사후 검사와 사전 검사의 점수 차이를 잠재적 학습력 점수(Learning Potential Score, LPS)라 하고 이 점수를 바탕으로 학생들에게 어떠한 교수를 해야 하는지를 제안하였다. 이들의 LPS는 학습자들의 발달상태 혹은 ZPD를 나타내는 것으로 생각할 수 있는데 학습자들의 다양한 상태를 단 하나의 점수 척도로 나타내려고 해서 학습자들의 발달상태를 올바르게 나타내는데 한계가 있었다.

상호작용주의 역동적 평가의 예로 Poehner(2008)는 Anton(2003)의 연구를 언급하였다. Anton은 스페인어 학습자들의 과거시제 사용을 평가하기 위해 역동적 평가를 적용하였다. 학습자들은 짧은 영화를 보고 다시 말하기를 하였는데 이때 학습자들은 과거시제 사용뿐만 아니라 어휘사용과 문법에 대해서도 평가를 받았다. 평가자들은 학습자들이 과제를 수행하는 과정에서 아무 때나 필요하다고 여겨질 때 힌트나 안내를 제공할 수 있었다. 이러한 도움을 받고 학습자들은 혼자서 수행할 때 보다 높은 수준의 수행을 보였다. 하지만 학습자들이 높은 수행을 보이기 위해서 필요한 안내의 정도는 다양했는데 어떤 학습자는 간단한 힌트 정도면 되었고, 어떤 학습자는 도움을 받고도 같은 오류를 계속 반복적으로 드러냈다. 만약 Anton이 역동적 평가로 이들의 ZPD를 측정하지 않았다면 이들 학습자들은 발달 상태와는 관계없이 모두 적절한 수행을 하지 못하는 것으로 판명되어 이들의 발달 정도를 제대로 파악하지 못할 수 있었다.

우리나라 제2언어교육 분야에서 역동적 평가는 매우 생소한 개념으로 거의 연구가 진행되지 않았지만, 유아교육 분야에서는 간헐적으로 적용 시도가 있었다. 이는 아마도 역동적 평가의 시작이 학습자들의 인지발달을 측정하는 데서 시작되었기 때문에 다른 분야에 비해 상대적으로 일찍 적용된 것 같다. 이들은

학습자들의 과제 수행 준비상태를 측정하는 것 보다는 비계설정(scaffolding) 과정이 학습자들의 인지 발달에 어떤 영향을 주는 가를 측정하였다(고은미, 남미경, 황해익, 2009; 남미경, 2007). 한편 최근에는 국어교육 분야에서도 역동적 평가에 대한 관심을 나타내기 시작하였다. 김도남(2010)은 역동적 평가가 초등학교 저학년 문식력을 평가하기에 적합하다고 주장했다. 그는 문식력이 형성되고 있는 초등학생들에게 역동적 평가를 사용하면 학생들의 현재 수준의 문식력과 잠재 수준의 문식력에 대한 정보를 모두 얻을 수 있어 역동적 평가가 매우 유용함을 주장했다.

우리나라의 영어교육에서는 Kyong-hyon Pyo(2010)의 연구가 유일한 사례이다. Kyong-hyon Pyo는 대학교의 회화 강좌에서 역동적 평가를 실시함으로써 학습자들의 발달상태에 대해 보다 자세한 정보를 얻을 수 있었으며, 역동적 평가 자체가 학습자들의 영어 발달을 촉진함을 발견했다.

초등 영어교육 분야에서는 아직 역동적 평가가 개념조차 생소하여 연구가 시작되지 않았다. 초등영어교육은 역동적 평가를 적용하기에 적합한 몇 가지 특성을 가지고 있다. 우선, 초등영어교육은 학습결과뿐만 아니라 학습과정을 매우 중시하여 학생들이 가지는 학습경험에 대해 파악해야 하고 학생들이 영어에 대한 흥미와 자신감을 잃지 않도록 하는데 초점을 두고 있다. 이를 위해서는 학습자들의 발달 상태를 진단하고, 진단 결과에 따라 적절한 지도를 하는 것이 필요한데, 역동적 평가를 하면 이를 체계적으로 할 수 있다. 둘째, 초등영어는 어떤 사실에 대한 지식과 같이 단편적으로 모름의 상태에서 얕의 상태로 일순간에 전환되는 것이 아니라, 학생들이 영어구사 능력을 점차적으로 학습하여 나아가는 것이다. 즉 전혀 모르는 상태에서 의식적 통제처리(controlled processing) 단계를 거쳐 자동화된 처리단계(automatic processing) 단계로 나아가는 발달과정을 거치게 된다. 역동적 평가는 학생들의 목표 능력에 대비해 어느 정도 준비 단계에 있는가를 파악할 수 있도록 해준다. 셋째, 초등영어는 중등영어와는 달리 평가의 절대적 객관성에 대한 요구가 상대적으로 엄격하지 않아 역동적 평가에서 요구되는 교사의 직관적 판단 및 재량을 발휘하기 용이하다. 중등영어는 상위학교 입학에 내신 성적이 매우 큰 비중을 차지하기 때문에 평가의 엄격한 객관성이 요구된다. 따라서 평가는 학생들의 학습과정 보다는 학생들이 학습한 것이 무엇인가, 즉 학습 결과에 초점을 두고 있어 역동적 평가를 제도적으로 적용하기 어렵다.

4. 영어 사용 능력의 발달

역동적 평가는 학생들의 근접발달영역 즉, 발달 상태에 대해 파악하고 적절한 중재를 통해 발달을 촉진시키는 것이 핵심이다. 따라서 역동적 평가를 적용하기 위해서는 학생들의 영어 발달 과정에 대한 이해가 선행되어야 한다. 이 연구에서는 초등학생들의 영어 수행에 적절한 중재를 제공하고 학생들의 발달

잠재력을 측정하고자 하기 때문에 초등학생들의 영어 학습 과정을 파악하는 것이 매우 중요하다. 하지만 초등학생들의 영어 학습 과정을 종합적으로 조사하여 설명한 선행연구가 아직 없기 때문에 초등영어 교육과정과 일부 연구 결과를 바탕으로 학생들의 영어 사용 능력 발달을 구문, 어휘, 발음, 문식력 발달의 측면에서 살펴보겠다.

1) 공식기반 언어사용에서 규칙기반 언어사용으로 발전

일반적인 아동들의 언어 학습은 예시기반 언어 사용(exemplar-based language use)에서 규칙기반 언어 사용(rule-based language use)으로 발전한다(Skehan, 1998). 아동들은 처음에는 새로운 표현을 어휘나 문법에 대한 분석 없이 언어 사용 상황에 맞게 하나의 덩어리(chunk)로 외워서 사용한다. 예를 들어 어린 아동이 가장 먼저 하는 표현 중에 하나는 ‘What’s this?’인데 이 표현을 처음 사용하는 아동은 이 표현이 3 낱말로 이루어 졌고 의문사로 시작하는 의문이란 것을 모르고 전체를 하나의 표현으로 외워서 사용한다. 아동들은 후에 ‘What are you doing?’, ‘What is that?’ 등의 다른 관련 표현을 외워서 사용하다가 표현들 간의 패턴, 즉, 문법을 발견하고 나중에는 문법을 적용한 언어 사용을 한다. 흔히들 U-형 학습(U-shaped learning)으로 일컫는 현상(Kellerman, 1985)도 이에 해당한다.

1. 오류가 전혀 없는 단계: I went to church yesterday.
2. 없던 오류가 나타난 단계(패턴을 적용한 단계): I goed to church yesterday.
3. 올바른 표현 사용 단계: I went to church yesterday.

초등영어교육도 기본적으로 특정한 의사소통 기능을 수행하는 표현을 하나의 덩어리로 외워서 사용하는 것부터 시작한다. 학생들은 점차적으로 사용할 수 있는 표현들을 늘려나가는데, 이러한 과정 속에서 규칙발견 학습이 일어나게 되고, 언어 사용이 외운 덩어리 표현이 아니라 언어 규칙을 적용하는 것으로 바뀐다. 역동적 평가는 학생들이 규칙을 얼마나 습득하였는지, 배운 표현과 유사한 상황에서 적절한 언어 규칙을 사용하여 언어 수행을 할 수 있는지, 새로운 상황에서 규칙을 적용한 언어 수행을 독립적으로 하지 못하면, 어떤 도움을 어느 정도 받아야 독립적인 언어 수행을 할 수 있는지 등을 평가한다. 초등영어 발달을 좀 더 세부적으로 보면 구문, 어휘, 발음, 문식력 등의 측면으로 나누어 학생들이 발달 상태를 측정할 수 있다.

2) 구문 발달

초등영어는 복잡한 문장 구조를 지양하고 간단하면서도 활용성이 높은 표현들을 배운다. 구문 측면에서 궁극적인 발달 상태는 덩어리로 익힌 표현들을 바

탕으로 새로운 상황에 적절하게 의미를 전달할 수 있는 구문 규칙을 습득하는 것이다. 초등영어 구문 규칙 발달의 대표적인 항목은 어순이다. 어순은 문장 구성의 가장 기초적인 틀로 언어학습 초기에 가장 먼저 익혀야 한다. 교육과정(교육인적자원부, 2008)에 제시된 초등영어 의사소통 기능 예시문의 문장 유형을 보면 평서문, 의문문, 부정문 등으로 나누어 생각할 수 있으며, 이들은 모두 단순 구조를 띄고 있고, 종속절이나 관계절이 포함된 복문 구조는 다루지 않는다. 교사는 학생들이 보이는 발화가 외워서 하는 것인지(exemplar-based use) 규칙을 통해 생성한 것인지(rule-based use)를 파악하고, 구문 발달을 돕기 위해 적절한 도움 혹은 중재를 제공해야 한다.

(1) 평서문

가장 기초적인 문장 유형으로 주어 + 동사, 주어 + 동사 + 목적어 어순을 가진 문장을 배우며, 학생들이 주어와 동사를 적절하게 사용하는지 평가해야 한다.

(2) 의문문

초등영어의 대부분은 대화를 배우는 것으로 이루어져 있으며 이 대화는 질문과 대답으로 이루어 졌다. 따라서 의문문을 제대로 구사하는 능력이 매우 중요한데 의문문 구문은 동사에 따라 각기 다른 조작자(operators: be, do, 조동사 등 의문문, 부정문, 강조 등을 표현하기 위해 필요한 동사구의 구성 요소)를 필요로 하여 의문문 구문 규칙을 습득하는 것이 매우 어렵고 많은 연습이 필요하다. 다음은 의문문 유형과 초등영어에서 가르치는 대표적 문장이다.

- ① be 동사 의문문: Is he a singer?
- ② 일반동사 의문문: Do you work here?
- ③ 조동사 의문문: Can you swim?
- ④ wh-의문사 의문문: Where is Namdaemun?

④의 wh-의문사 의문문은 앞의 3 유형의 의문문을 모두 포함하여 be 동사, do 동사, 조동사가 필요한 의문문 등으로 나뉘어져 복잡하다. 또한 의문사도 다양한데 교과서에 제시된 순서를 보면 6개의 의문사 중 일반적으로 ‘what’과 ‘who’와 ‘how’을 제일 먼저 가르치고, 다음으로 ‘when’과 ‘where’를 가르치고, 마지막으로 이유를 나타내는 ‘why’를 가르친다. 이는 각 교과서가 교육과정을 따르기 때문이다. 교육과정 성취기준에 따르면 3학년에서 사물이나 사람의 이름을 말하고 4학년과 5학년에서 시간과 장소에 대해 표현할 수 있도록 하고, 6학년에서 이유를 말하는 법을 배우도록 되어 있다. 따라서 의문사의 제시 순서도 대략적으로 이에 맞추어져 있다. 앞에서 언급한 바와 같이 초등영어의 대부분은 묻고

답하는 내용으로 이루어져 있기 때문에 학생들의 의문문 형성을 살펴보면 학생들의 영어 구문 능력 발달 정도에 대해 대략적으로 파악할 수 있다.

(3) 부정문

부정문은 의문문과 같이 'not'과 결합하는 조작자(operators: be, do, 조동사)를 필요로 하고 이 조작자를 동사의 유형과 인칭과 시제에 맞게 적절하게 사용해야 하기 때문에 초등학생들이 규칙을 제대로 사용하기까지 상당한 시간과 연습이 필요한 부분이다.

(4) 주어-동사의 일치

이는 위의 평서문, 의문문, 부정문과 함께 학생들의 영어발달 상태를 나타내는 좋은 척도이다. 대화로 이루어진 초등영어의 특성상 학생들은 매우 빈번하게 be 동사와 do 동사 혹은 조동사를 사용하여 의문문을 만들어야 하는데 be와 do는 주어의 인칭과 시제에 따라 적절한 변이형을 사용해야 한다. 이는 초등학생들이 단 기간에 규칙을 파악하고 자유롭게 규칙을 적용하여 영어를 산출하기에는 매우 어려운 것으로 오랜 기간 계속 영어를 사용하면서 점차적으로 익혀나가야 하는 문법요소이다. 따라서 학생들의 의문문 형성과 주어-동사의 일치 정도를 보면 학생들의 구문 발달 상태를 적절하게 파악할 수 있다.

이밖에 관사의 사용도 영어 문법 발달의 척도로 사용할 수 있지만 초등현장에서 관사에 대한 지도가 제대로 이루어지지 않고 우리말에 없는 부분이라서 배우기가 매우 어렵다. 이는 초등학생뿐만 아니라 10여 년씩 영어를 공부한 성인에게도 매우 어려운 부분이라서 초등 교실에서 학생들의 구문 발달을 위해 주의해야 하는 부분이지만, 학생들에게 완벽한 관사사용 능력의 발달을 기대하기 어렵다. 따라서 학생들이 교과서를 통해 배운 문장에서 관사를 정확하게 사용하는지 측정하는 것이 현실적이다.

3) 어휘

초등영어에서 사용하는 어휘는 교육과정에 명시된 초등영어 권장 어휘를 주로 하여, 각 초등 교과서 별로 이중 520여 단어를 가르치고 있다. 이들 어휘는 주로 초등학생들의 가족관계, 친구관계, 학교생활 등을 표현할 수 있는 기초적인 어휘로 구성되어 있다. 아동들은 각 학교에서 정한 교과서와 학원 등의 사설기관을 통한 영어 학습을 통해 어휘를 익히는데, 아동의 어휘 발달을 측정하기 위해서는 아동이 아는 어휘의 양과 질을 고려해야 한다. 어휘의 양은 아동이 자유롭게 사용할 수 있는 어휘의 수로 아동이 얼마나 많은 표현을 학습했는가가 중요하다. 질적인 측면에서 어휘 지식은 수동적 지식에서 능동적 지식으로 발전한다. 수동적 어휘지식은 어휘를 듣거나 읽으면 뜻을 이해하지만 그 뜻을 전달할 때 어휘를 바로 사용할 수 없는 경우이다. 초등영어 어휘는 일상생

활에서 매우 빈도가 높은 어휘로, 학생들이 능동적으로 사용할 수 있도록 학습해야 하는 것이다. 역동적 평가를 하는 교사는 학생들의 어휘 지식의 능동적 정도를 측정하고, 학생들이 즉각적인 어휘 사용을 하지 못하면 추가적인 어휘 연습을 제공해야 한다.

4) 발음

발음은 의사소통에 있어서 매우 중요한 역할을 차지한다. 영어의 발음은 자음, 모음 등의 분절음과 리듬, 강세, 억양 등의 초분절음으로 나누어 생각할 수 있다. 분절음과 초분절음은 학생들이 영어 표현을 덩어리로 배우면서 제시된 원어민 발음을 그대로 모방하면서 익히도록 되어 있다. 하지만 분절음들 대부분은 우리말에 없거나 발음하는 방법이 달라 학생들이 영어발음을 제대로 익히는데 많은 시간이 필요하다. 발음은 우리 조음 기관의 근육을 움직여서 내는데, 영어를 처음 배우는 초등학생들의 조음 기관 근육은 우리말 소리를 내기에 적합하게 습관화되어 있다. 영어 발음을 제대로 익히기 위해서는 영어 발음 체계와 영어 발음을 낼 수 있는 조음기관이 훈련되어야 하기 때문에 이를 위한 적절한 훈련이 요구된다. 교사는 학생들의 발음 상태를 파악하고 학생들의 발음 문제를 적절하게 도와줄 수 있는 훈련을 제공할 수 있어야 한다. 강세, 리듬, 억양 등, 초분절음의 경우도 우리말과 다르며, 의사소통에 매우 중요한 역할을 담당하는 부분이기 때문에 교사는 학생들의 초분절음이 적절한지 파악하고 이에 적합한 훈련을 제공해야 한다.

5) 문식력 발달

초등영어교육에서 문자언어 교육의 목표는 학생들이 구어로 배운 표현을 읽고 쓰는 것과 주어진 예시 등을 참고하여 축하카드나 초대장, 일기 등을 쓰는 정도의 수준을 목표로 하고 있다. 3, 4, 5학년은 영어 문자를 처음 접하는 시기이므로 글을 읽고 쓰는 것의 기초가 되는 음철법의 발달이 매우 중요하며 교사는 학생들이 적절한 수준의 음철법을 익혔는지를 파악해야 한다. 우리나라 아동의 영어 음철법 발달 과정에 대해서는 아직 많은 연구가 진행되지는 않았지만 원어민과는 다른 발달 과정을 거치는 것 같다(이선, 2010). 초등학생들은 이미 한글에 대한 경험이 있기 때문에 각 문자가 소리와 대응한다는 것을 쉽게 터득한다. 하지만 영어의 음철법이 매우 복잡하여 이를 완전히 깨우치는 데는 많은 시간과 노력이 필요하다. 따라서 학생들은 영어 낱말 철자를 외우는 것과 함께 음철법 학습을 병행한다. 이때 학생들이 철자를 완전히 외우지 않고 자신이 익힌 불완전한 음철법에 기초해 영어 낱말을 쓰게 되면 오류가 발생하게 된다. 교사는 학생들이 보이는 오류를 보고 학생들의 음철법 학습이 어떻게 진행되는지 파악할 수 있다. 예를 들어 'horse'를 완전히 익히지 않은 학생들은 'hos'로

적기도 하는데, 교사는 이로부터 학생이 단어를 완전히 외우지 않았다는 것과 함께 학생의 음철법이 상당히 많이 발전했으며 /ɔ:r/를 표기하는 연습이 더 필요하다는 것을 파악할 수 있다.

5학년과 6학년에서는 한 문장뿐만 아니라 문장이 결합된 텍스트 단위에서 글을 읽고 쓰는 능력이 요구되므로 교사는 학생들이 적절한 수준의 음철법과 함께 짧은 글을 읽고 이해하는 능력을 측정해야 한다. 텍스트 단위의 문자언어를 다루는 능력은 영어 구문 능력과 매우 관계가 깊으므로 구어에서의 영어 구문 능력과 함께 평가되어야 한다.

III. 역동적 평가의 적용

앞에서 살펴본 바와 같이 역동적 평가는 과정중심의 학습과정에 초점을 두고 있기 때문에 초등영어교육이 추구하는 방향과 일치한다. 즉 역동적 평가를 적용하면 초등영어교실에서의 평가가 학생들이 무엇을 얼마만큼 배웠나를 측정하는 것뿐만 아니라, 학생들의 영어 능력이 어떻게 발달하고 있고, 어떻게 이를 촉진할 수 있는가에 대한 통찰을 얻을 수 있다. 이 연구는 초등학교에서 역동적 평가를 실제로 적용할 때 어떤 문제점이 있으며, 학습자들에 대해 보다 많은 정보를 얻을 수 있는지 알아보기 위해 중도시의 한 초등학교 6학년 영어 말하기 평가에 역동적 평가를 적용하였다. 말하기 평가는 학생들의 산출능력을 측정하는 평가로, 학생들은 짧은 시간 내에 주어진 과제에 구두로 응답하여야 하기 때문에, 학생들의 구문 발달 상태가 가장 잘 드러난다. 따라서 이 연구에서 실시한 역동적 평가는 학생들의 구문 발달에 초점을 두고 학생들의 영어 능력 발달 상태를 파악하려 했다.

1. 말하기 평가 과제

말하기 평가 과제는 6학년 2학기에 배운 5가지 의사소통 기능에 대한 것으로 교사가 상황을 나타내는 그림과 함께 질문을 하거나 설명을 하면 이에 적절한 발화를 하는 형식이다. 각 의사소통 기능별로 2개의 과제를 주었는데, 2개의 과제가 같은 형식이라 여기에는 1개씩만 제시한다.

① 과거의 일에 대해 대화하기

T: (할아버지 댁을 방문하는 그림을 보여주며) What did you do yesterday?

S: I visited my grandparents.

② 비교하여 말하기

T: (한 사람이 다른 사람보다 힘이 센 그림을 보여주며) 내가 너보다 더 세다.

S: I am stronger than you.

③ 하고 싶은 일을 말하기

T: (노래하는 그림을 보여주며) What do you want to do?

S: I want to sing.

④ 도움 요청하기

T: (테이블이 무거워 옮기지 못하는 그림을 보여주며) This table is too heavy.

S: Will you help me move the table, please?

⑤ 이유를 표현하기.

T: (배 아픈 그림을 보여주며) You didn't go to school. Why?

S: Because I had a stomachache.

2. 참여자

역동적 평가를 적용한 말하기 평가는 2010년 12월 중부지방의 중도시에 소재한 초등학교에서 6학년 1개 학급의 31명을 대상으로 시행하였다. 평가를 실시한 교사는 5년의 영어 전담 경력을 포함하여 7년의 경력을 가진 30대 초반의 여교사였다. 말하기 평가를 실시하기 전에 연구자는 이 교사에게 역동적 평가와 진행 방식에 대해 알려주었다.

표 1은 학생들의 기말 고사 성적 분포를 나타낸다. 이들의 기말고사 성적은 86.58이었으며 표준편차는 17.75였다. 61%의 학생들이 90점 이상을 받았으며 80점 이상은 77.4%이다. 담당 교사는 또한 학생들의 성적표에 기재하기 위해, 학생들의 한 학기 동안의 성취도에 대해기능별로 ‘상’, ‘중’, ‘하’ 3단계 평가를 하였다. 교사는 한 학기 동안의 시험과, 수행평가, 관찰평가 등을 모두 종합하여 판단하였다. 이 연구는 말하기 평가에 역동적 평가를 적용하였으므로 학생들의 말하기 성취도 평가 결과를 표 2에 제시한다. 23명(74.2%)의 학생이 ‘상’ 성적을

표 1

6학년 2학기 영어 기말 고사 성적 분포

점수	n	%
90-100	19	61.3
80-89	4	16.1
70-79	4	9.7
60-69	2	6.5
0 - 59	2	6.5

계	31	100
표 2 6학년 2학기 말하기 성취도		
점수	n	%
상	23	74.2
중	6	19.3
하	2	6.5

받았고 6명(19.3)의 학생이 ‘중’ 성적을 받았다. 이는 표 1에 제시된 기말고사 성적분포에서 80점 이상의 학생이 24명(77.4%)이고 60점에서 79점 사이의 학생이 6명인 분포와 거의 일치한다.

3. 평가 방식과 자료 수집

평가 실시는 교사가 독립된 방에서 학생들을 한 명씩 불러 과제를 제시하는 방식으로 진행하였다. 평가시간은 학생 1명당 약 1분에서 5분 정도 걸렸는데, 이는 학생들의 영어 능력에 따라 과제를 수행하는데 걸리는 시간이 달랐기 때문이다. 학생들이 답하는 시간에 제약을 두지는 않았다. 답을 바로 할 수 있는 학생들은 짧은 시간 내에 과제를 마쳤고 교사가 많은 중재를 제공해야 하는 학생들에게는 보다 많은 시간이 할애되었다. 또한 아주 수준이 낮아 교사가 적절한 중재를 하더라도 목표하는 수행을 이룰 수 없다고 판단되는 학생들에게는 간단한 발화를 하거나 해당 표현을 가르쳐 주었으며 발화를 하도록 강제하지는 않았다.

이와 같이 교사가 그림을 통해 상황을 주고 발화를 직접적으로 요구하는 말하기 평가 방식은 초등학교실에서 매우 흔하게 실시되는 방식이다. 이는 상황극이나 인터뷰 등을 통해 직접적으로 의사소통 능력을 측정하는 방식보다는 실제적 의사소통 능력을 측정하는데 바람직하지는 않지만, 교사가 학생과 일대일로 진행할 수 있어서 학생들의 문제점을 정확히 진단하고 필요에 따라 적절한 도움을 제공하기 유리하다.

역동적 평가를 실시하면서 교사는 학생들이 필요로 하는 도움을 제공하도록 했다. 학생들에게 제공할 도움을 선형적으로 미리 정하지는 않았다. 학생들이 주어진 과제에 대해 발화를 하면, 교사는 목표 표현과 비교해서 부족한 점을 보완해서 수행할 수 있도록 중재를 제공토록 했다. 학생들은 어휘, 발음, 구문 등의 분야에서 오류를 보였는데, 어휘와 발음 오류는 스스로 고치도록 유도하기 어려워서 교사가 직접 올바른 발화를 제시하고 따라 하도록 했다. 구문 오

류의 경우는 학생들에게 목표 표현을 직접 제공하지 않고 간접적인 도움을 주고 학생들이 스스로 고치도록 했다. 다음은 ‘I am stronger than you’를 발화해야 하는 과제에서 교사가 S1의 발화를 중재하는 예이다.

- 1 T: 나는 너보다 힘세.
- 2 S1: I stronger than you.
- 3 T: I ...
- 4 S1: I have
- 5 T: (고개를 가로 저으며) I ...
- 6 S1: I am
- 7 T: (고개를 끄덕인다)
- 8 S1: I am stronger than you.

위의 예에서처럼 학생이 오류를 보인 경우 교사는 학생이 스스로 고칠 수 있도록 하기 위해 다양한 유형의 도움을 제공했다. 교사는 학생 발화에 틀린 부분이 있다는 것을 알리기 위해 “다시 한번” 혹은 “One more time”을 말해 다시 말할 것을 요구하거나(다음 절의 25줄, 31줄), 위의 예에서처럼 틀린 부분 앞에서 학생발화를 반복하는 것을 멈춤으로써 다음 부분에 오류가 있다는 것을 알리기도 하고(3줄), 학생이 고쳐야 할 부분을 강하게 알려주거나(17줄), 고쳐야 할 부분을 우리 말 번역을 알려주었다(45줄). 교사의 중재에도 불구하고 학생이 스스로 고칠 수 없다고 판단되면 직접 목표 표현을 들려주고 따라 하도록 했다.

평가의 전 과정은 녹화를 하였다. 녹화시 캡코더는 학생의 왼쪽 뒤에 두어 학생들이 캡코더를 의식하지 않도록 했으며, 참여 교사로 하여금 무선 핀 마이크를 착용토록 해 학생들의 발화를 정확하게 기록할 수 있도록 했다. 평가를 마친 후에 연구자가 전사를 하였으며 전사한 자료를 바탕으로 각각의 학생들이 목표 발화를 수행하기까지 어느 정도의 중재를 필요로 했는지 조사하였다. 이때 교사가 제공한 중재와 학생들의 반응(도움을 받은 발화)을 보고 학생들의 영어 구문 능력 발달 상태를 파악했다.

IV. 역동적 평가 적용 결과

역동적 평가를 적용함으로써 이전의 성취중심 평가에 비해 학생들의 영어 발달에 대한 심화된 정보를 얻을 수 있었다. 학생들에게 제공된 교사의 중재 양과 반응에 따라 학생들의 성취를 분류하여 4개의 집단으로 나누었다. 표 3은 각 집단 별 분포를 나타낸다. 중재가 필요 없는 집단이 가장 우수한 수행을 보

인 집단으로 교사가 과제를 제시하면 바로 해결하였으며 목표표현을 수행할 수 없는 집단은 교사가 중재를 통해 목표 수행을 이끌어 내기보다는 직접적으로 해당 표현을 가르쳐주고 따라 하도록 해야 하는 집단이었다. 네 집단의 분포는 표 2의 말하기 성취도 평가 분포와 대체적으로 일치한다. 중재가 조금 필요한 집단과 중재가 필요 없는 집단의 학생들이 말하기 성취도 평가에서 ‘상’을 받았고 나머지 집단은 각각 ‘중’과 ‘하’를 받은 학생들과 대체적으로 일치한다.

표 3

중재 양으로 분류한 학생들의 영어 발달 정도

집단	n	%
중재가 필요 없는 집단	10	32.3
중재가 조금 필요한 집단	11	35.5
중재가 많이 필요한 집단	7	22.6
목표 표현을 수행할 수 없는 집단	3	9.7

중재가 필요 없는 집단은 교사의 도움이 전혀 필요치 않았기 때문에, 이 연구에서 사용한 평가 과제로는 학생들의 학습발달 상태를 측정할 수 없었다. 또한 초등영어교육에서 목표하는 수준을 넘어섰기 때문에 따로 제시하지 않는다. 중재가 조금 필요한 학생들은 교사가 과제를 제시하면 바로 대답하지 못하고 오류를 보였지만 교사가 조금 도와주면 어렵지 않게 목표 수행을 해냈다. 다음은 이 집단에 속하는 S2의 수행 일부이다.

과제 1과 과제 2: 과거의 일에 대해 묻고 답하기

- 9 T: (할아버지, 할머니를 만나는 그림을 보여주며) What did you do yesterday?
- 10 S2: Yesterday? I visit my grandparents.
- 11 T: (기타를 연주하는 그림을 보여주며) What did you do yesterday?
- 12 S2: I'm playing the guitar.
- 13 T: What?
- 14 S2: I'm playing the guitar.
- 15 T: (첫 그림인 할아버지, 할머니를 만나는 그림을 다시 보여주며) One more time. What did you do yesterday?
- 16 S2: I am visit my grandparents.
- 17 T: OK. What did you do .. YESTERDAY? What did you do .. yesterday?

- 18 S2: I visited my grandparents.
 19 T: What did you do yesterday?
 20 S2: I played the guitar.

과제 3과 과제 4: 비교하여 말하기

- 21 T: (두 사람이 힘을 비교하는 그림을 보여주며) 나는 너보다 힘세.
 22 S2: I am strong you.
 23 T: (달리기 하는 그림[여자가 'I'라고 표시된 아이보다 먼저 'finish' 선에 먼저 도착하는 모습]을 제시한다)
 24 S2: She is ... She is ... 잠깐만 she faster than me.
 25 T: One more time.
 26 S2: She faster than me,
 27 T: She i~.
 28 S2: She is faster than me.

과제 5: 하고 싶은 일을 말하기

- 29 T: (노래 부르는 그림을 보여주며) What do you want to do?
 30 S2: I want to.. (교사를 쳐다 보며 점점 작아지는 목소리로) Let's sing.
 31 T: 다시 한번
 32 S2: Let's sing.
 33 T: I want to
 34 S2: I want to sing.

S2는 교사가 도와주면 목표 표현을 발화할 수 있는데, 교사의 도움 없이 혼자 과제를 수행하기는 어려운 것으로 보인다. 과거형 동사를 사용하는 과제, 비교급을 사용하는 과제, 'I want to ~' 문형을 사용하여 원하는 일을 표현하는 과제에서 모두 처음에 제대로 된 발화를 만들어내지 못하였지만 교사가 중재(17, 27, 33줄)를 제공함으로써 성공적인 발화를 이끌어 냈다. 이는 S2가 수업시간에 배운 문형(비교급과 'I want to~'와 어법(과거시제) 등에 대해 알고 있지만 규칙을 적용할 만큼의 수준에 도달하지 못하고, 이전에 매우 많이 연습하여 뭉치로 알고 있던 표현이 먼저 발화되었다(12, 14, 32줄). 특히 32줄의 발화는 이를 잘 드러낸다. S2는 'I want to' 다음에 'sing'을 붙이는데 어려움을 겪지만 "Let's sing"은 말할 수 있었다. S2가 'Let's sing'을 하나의 뭉치로 기억하며 sing을 따로 분리해

내어 사용하지 못하는 것이다. 12줄과 14줄의 'I am playing'도 S2가 많이 연습했던 표현을 먼저 적용했음을 보여준다.

이와 같이 학생들에게 중재를 제공하고 이에 대한 반응을 측정하는 역동적 평가는 단순하게 학생들의 성취기준 도달 여부뿐만 아니라 학생들의 영어발달이 어떤 상태에 있는지 보다 구체적으로 알 수 있도록 해준다.

한편 말하기 성취도 평가에서 같이 '상'으로 분류된 학생 중에서 일부 학생들은 S2에 비해서 훨씬 많은 양의 중재를 필요로 했다. 아래에 제시된 예는 이러한 학생 중 한 명인 S3의 수행 일부이다. S3은 교사의 중재를 통해 목표 표현을 만들어 내긴 했지만 교사의 중재 양이 훨씬 더 많이 필요했다. 처음 'stronger'를 사용해야 하는 과제는 잘 했지만 'faster'를 사용하는 문장에서는 'be' 동사 사용에 어려움을 보였다(38줄). 교사는 이에 다시 'stronger' 그림을 보여주면서 주어 다음에 'be' 동사가 필요하다는 것을 보여주려 했는데 S3은 'stronger'를 표현하는데도 'be' 동사를 빠뜨렸다. 이를 보면 S2은 아직 많이 외운 문장을 제외하고는 '주어+be+형용사' 문형에서 'be' 동사의 사용이 원활하지 않음을 알 수 있다. 이는 아마도 'be' 동사가 계사(copula)로 특별한 의미 없이 주어와 보어를 연결하는 역할을 하기 때문에 학생들이 쉽게 빠뜨리는 것이라 추측된다. S3은 다른 과제에서도 비슷한 정도의 중재를 필요로 했다.

과제 3과 과제 4: 비교하여 말하기

- 35 T: ('I'가 'You'보다 더 힘센 그림을 보여주며) 나는 너보다 힘이 더 세.
- 36 S3: I am stronger than you.
- 37 T: (달리기 하는 그림[여자가 'I'라고 표시된 아이 보다 먼저 'finish' 선에 먼저 도착하는 모습]을 제시한다)
- 38 S3: She faster me.
- 39 T: (다시 앞의 'stronger' 그림을 보여준다) I... I..
- 40 S3: ... stronger
- 41 T: I..
- 42 S3: ... Ah I ...slo ... slower the than you.
- 43 T: 아니 이거 맞아요. “나는 너보다 힘세.” 다시 뭐라고?
- 44 S3: I stronger than you.
- 45 T: I ... I?
- 46 S3: ... am. I am stronger than you.
- 47 T: (faster 그림을 다시 보여주며)
- 48 S3: She is... She is faster than me.

한편 말하기 성취도에서 ‘중’ 혹은 그 이하의 성적을 받은 학생들은 교사의 중재에도 불구하고 목표 표현을 발화하는데 어려움을 겪었다. S4는 ‘중’을 받은 학생인데, 과제를 해결하는데 필요한 관련 표현을 일부 알고 있지만 이를 이용하여 문장으로 표현하는데 어려움을 보였다. 52줄에서 보면 S4은 아직 S+V+O 어순의 사용이 원활하지 않은 것을 알 수 있다. 교사는 이에 대해 우리말로 “나는”이라고 하면서 주어를 넣어야 한다는 것을 알려주었다. 이에 대해 S4는 “I am”(54줄)이라고 답했다. 또 교사가 과거형 동사를 사용하라고 하자(57줄) “I have”라(58줄) 했다. 초등영어에서 다루는 표현의 상당 부분이 ‘I am’ 혹은 ‘I have’를 사용하기 때문에, 교사가 주어 다음에 무엇인가 필요하다고 신호를 보냈을 때(55줄, 57줄) 주어와 동사의 어순을 확실히 익히지 못한 S4는 먼저 이 두 표현을 떠 올린 것으로 생각된다. 교사는 S4가 목표 발화를 하도록 계속 유도하였지만 기본적인 어순이 완전하지 않은 S4는 교사가 직접적으로 고쳐주고 따라 하도록 해야 올바른 발화를 할 수 있었다(59줄, 60줄). S4는 다른 과제에서도 유사한 정도의 수행을 보였다.

과제 1: 과거의 일에 대해 말하기

- 49 T: (할아버지 덕을 방문하는 그림을 보여주며) What did you do yesterday?
- 50 S4: My grandparents visit visit visit my grandparents.
- 51 T: What did YOU do yesterday?
- 52 S4: My visit .. visit my . grandparents
- 53 T: 나는 할아버지 할머니 덕을 방문했다. 나는
- 54 S4: I am
- 55 T: I
- 56 S4: I ... visit my grandparent.
- 57 T: 방문했다. 과거형
- 58 S4: I have
- 59 T: I ... visited
- 60 S4: I visited my grandparent.

VI. 논의

이 연구에서 실시한 말하기에 대한 역동적 평가는 학생들의 영어 구문 능력 발달 상태를 파악하기 위해 학생들에게 말하기 과제를 주고 학생들의 발화에

따라 적절한 중재를 제공하였다. 학생에게 제공한 중재의 양은 학생들의 발달 상태를 나타내는 것으로 많은 중재를 필요로 할수록 학생들의 영어 구문 능력 발달이 늦은 것이다. 학생들에게 제공된 중재 양에 따라 학생들의 발달 정도(ZPD)를 구분하여 4집단으로 나누었는데(표 3 참고), 이는 말하기 성취도 평가 결과와 매우 유사했다. 하지만 역동적 평가를 통해 기존의 점수나 등급을 내는 평가에 비해 2가지 점에서 중요한 이점을 얻을 수 있었다.

우선, 이전의 평가에 비해 역동적 평가로부터 학생들의 학습 과정에 대한 심화된 정보를 얻을 수 있다. 성취도 말하기 평가에서는 같이 '상'으로 분류된 학생 중에서도 교사의 중재가 필요한 학생이 상당 수 있었다. 이 학생들도 교사의 도움을 받아 목표 표현을 성공적으로 수행 했지만 아직 독립적 수행을 하기에는 학습이 부족하고 기본적인 어순은 모두 익혔고 예시기반 언어 사용과 불완전 하지만 규칙기반 언어사용을 함을 볼 수 있었다. '교사의 중재가 많이 필요한 집단'은 대개 성취도 평가에서 '중' 등급을 받은 학생인데 이들은 목표 표현을 제대로 외우지 않아 예시기반 언어 사용도 제대로 못하고 있음을 알 수 있었다. 역동적 평가를 하면서 교사는 학생이 어려움을 겪을 때 이를 해결하기 위한 중재를 제공한다. 이러한 중재를 바탕으로 학생들의 현재 구문 능력 발달 상태를 파악하고 학생들이 앞으로 노력해야 할 부분을 파악할 수 있었다.

역동적 평가의 또 다른 장점은 평가 자체가 학생들에게 학습기회가 된다는 것이다. 비록 평가 시기가 학기 말이어서 평가를 바탕으로 학습을 도와줄 조치를 취할 시간은 없었지만, 역동적 평가를 하면서 교사는 학생들의 수행에서 부족한 점을 짚어주고 올바른 발화를 이끌어 냄으로써 학생들의 부족했던 부분을 보완할 수 있도록 지도해 주었다. 비록 이러한 학습 보완 기회가 대부분의 학생에게 실질적인 학습으로 이어지기에는 충분하진 않았을 것이지만, 일부 학생 특히, 교사의 중재를 조금 필요로 했던 집단에게는 학습 목표 표현을 다시 한번 다시는 기회가 되었을 것이다. 이러한 것은 학습 결과에 초점을 두는 정태적 평가에서는 얻을 수 없는 것이었다.

비록 이 연구에서 실시한 역동적 평가가 기존의 평가가 학생들의 학습과 연동되지 못하고 학습 결과만을 파악하는 문제점을 해결할 수 있는 가능성을 보여주었지만 수업과 평가의 완전한 통합을 보여주진 못 했다. 수업과 평가를 통합한 역동적 평가를 하기 위해서는 수업이 끝난 후가 아니라 학생들의 학습이 진행되는 과정에서 실시되어야 하며, 수업 중에 교사는 학생들과 가지는 교수·학습 활동 속에서 학생들의 발화를 분석하고 기록해야 한다. 하지만 35명 내외의 교실에서 모든 학생들을 대상으로 이러한 평가를 실시한다는 것은 매우 어렵다. 보다 현실적인 대안은 학생들을 영어 수준별로 분류하고 수준에 따라 다른 전략으로 역동적 평가를 실시하는 것이다.

학생들을 수준에 따라 이미 '교과서 수준을 넘은 집단', '교사의 도움이 조금 필요한 집단', '교사의 도움이 많이 필요한 집단', '수업시간에 교사가 도울 수 없는 집단' 등으로 나눌 수 있다. '교과서 수준을 넘은 집단'은 교사가 많은 시

간과 노력을 들이지 않고 수업시간 내의 관찰을 통해 학생들의 학습상태를 파악할 수 있다. ‘교사의 도움이 조금 필요한 집단’과 ‘교사의 도움이 많이 필요한 집단’에게는 교사의 시간과 노력이 가장 많이 투입되어야 한다. 이 두 집단에 대해서는 수업 시간에서의 상호작용을 통해서뿐만 아니라, 이 연구에서 실시한 교사와 학생의 1대 1 방식의 역동적 평가과정을 통해 학생들의 발달 상태를 정확히 파악하고 평가결과에 따라 학생들의 학습을 보조할 수 있는 조치가 취해져야 한다. 마지막으로 ‘수업시간에 교사가 도울 수 없는 집단’은 영어 성취가 너무 낮아 수업을 따라 올 수 없는 학생의 경우, 발달 상태에 대한 정확한 진단이 필요하다. 이 진단에 따라 학생들의 발달을 촉진하고 영어에 대한 자신감을 키울 수 있는 체계적인 지도가 필요하다. 이러한 지도는 다른 학생들과의 수준 차이 때문에 수업시간 내보다는 보충시간 등을 활용하여 실시하는 것이 보다 효과적이다.

지금까지 이 연구는 구문 측면에서 학생들에게 제공되는 도움의 양을 바탕으로 학생들의 발달 정도를 측정하였다. 하지만 비슷한 중재 양이라 하더라도 어떤 학생들은 동사 사용에 대한 중재를 필요로 할 수도 있고 어떤 학생들은 조작자 사용에서 중재를 필요로 할 수도 있다. 이러한 중재 유형이 학생들의 영어 능력과 관련이 있을 수 있다. 이 연구는 역동적 평가의 적용가능성을 가늠하기 위한 것이었기 때문에 중재유형과 중재 양과 영어 능력과의 관계에 대한 것을 연구하지는 않았지만 후속 연구에서 밝힐 문제이다.

교사가 개개 학생에게 관심을 가지고 발달을 측정하고 도와주는 것은 학생들의 영어 학습뿐만 아니라 초등학생들의 영어 학습에 대한 정의적 영역에도 많은 긍정적 영향을 줄 수 있다. 비록 역동적 평가가 정의적 영역에 미치는 영향은 이 연구의 과제가 아니어서 조사를 하지는 않았지만, 지속적인 역동적 평가를 통해 교사는 학생들을 보다 잘 이해할 수 있고 이는 교사와 학생의 래포형성에도 도움이 되리라 기대된다. 증진된 래포와 교사의 관심은 특히 부진 학생들의 정의에 긍정적인 영향을 줄 수 있을 것이다. 이는 1년 이상의 장기적인 역동적 평가를 통해 연구해 보아야 할 과제이다.

V. 결론

역동적 평가의 가장 큰 장점은 평가의 궁극적인 목적이 학생들의 학습을 돕는 데 있다는 것이다. 학생들이 현재 배우고 있는, 즉, 앞으로 갖추게 될 능력을 측정하기 위해 현재 독립적으로 수행할 수 있는 능력뿐만 아니라 교사의 중재를 받아 수행해 낼 수 있는 능력(ZPD)을 측정한다. 교사는 중재를 제공하는 과정에서 파악한 정보를 바탕으로 학생들의 학습을 촉진시키기 위한 훈련 및 지도를 제공할 수 있다. 이 연구는 역동적 평가의 이러한 특성이 학습과정을 중

시하는 초등영어의 특성과 잘 어울리며, 실제로 역동적 평가를 적용했을 때 기존의 평가에 비해 학생들의 학습에 도움이 될 수 있음을 보여주고자 했다.

초등영어 발달은 구문, 어휘, 문자언어, 발음 등 다양한 분야에서 일어나지만 이 연구는 말하기 평가에 역동적 평가를 적용하여 학생들의 영어 구문 능력을 측정하였다. 그 결과 기존의 정태적 평가에 비해 학생들의 영어 능력 발달에 대한 심화된 정보를 얻을 수 있었고, 학생들의 근접발달 영역을 측정하고자 제공했던 교사의 중재가 이들에게 매우 유용한 학습기회가 될 수 있음을 보았다.

역동적 평가가 초등영어 교실에서의 평가로 매우 훌륭한 방법이고 학생들의 영어 발달에 대해 미래지향적 관점에서 파악하도록 해준다는 점에서 매우 유용하지만 당장 모든 교실에 적용하기엔 한계가 있다. 가장 커다란 장애물은 교사들이 가진 초등영어 평가에 대한 인식이다. 초등영어 교수학습에서 평가는 학습을 정리하는 기능을 수행한다는 인식이 일반적이기 때문에 이를 변화시키기 전에는 역동적 평가의 적용이 어렵다. 평가에 대한 인식을 바꾸기 위해서는 평가 방법에 대한 연수뿐만 아니라 평가가 학생들의 학습을 촉진할 수 있다는 것을 공감할 수 있는 다양한 사례를 개발하고 보급하는 것이 필요하다.

초등학교에서 역동적 평가를 보다 체계적으로 실시하기 위해서는 학생들의 영어 발달 과정에 대한 연구가 더 많이 이루어져야 한다. 이 연구에서는 초등영어 발달 과정을 영어 구문, 발음, 어휘, 문식력 등의 측면에서 간략하게 언급했지만 초등학생들이 실제로 어떤 발달 과정을 거치는지에 대한 연구가 매우 부족하여 자세히 다룰 수 없었다. 초등학생들이 영어를 배우는 경로와 방식은 매우 다양하다. 어려서부터 사교육을 통해 영어에 일찍 접한 학생이 있는 반면, 학교에서 배우는 영어가 전부인 학생도 있다. 영어에 대한 노출이 풍부한 환경인지 적은 환경인지에 따라서도 학생들의 영어 학습이 달라질 수 있다. 이렇게 다양한 학습만큼 학생들의 영어 발달 과정도 매우 다양한데 실제로 어떤 학습 과정을 거치는지에 대한 연구가 거의 행해지지 않았다. 역동적 평가를 통해 학생들의 학습상태와 학습과정을 파악하고 이를 효과적으로 변화시키기 위해서는 학생들의 다양한 학습경로에 대한 연구가 선행되어야 한다.

역동적 평가는 학습자들은 발달하고 있으며 중재를 통해 이 과정을 변화시킬 수 있다는 사회문화이론에 근거하고 있다. 이를 위해 역동적 평가는 개별학생의 근접발달영역을 측정하고 변화를 꾀한다. 초등교육에 역동적 평가를 적용하면 학교 교육이 학생 전체를 똑같은 특성을 지닌 집단으로 취급하지 않고 개별학생 고유의 발달 과정에 초점을 두게 되는 계기가 될 것이다.

참고문헌

- 강성우. (2006). 학습을 위한 초등영어 교실평가. 고경석 (편), *초등영어교육의 이론과 실제* (pp. 465-494). 서울: 한국문화사.

- 고은미, 남미경, 황해익. (2009). 스캐폴딩 집단유형 및 능력수준에 따른 역동적 평가과정이 유아의 측정능력에 미치는 영향. *아동학회지*, 30, 1-19.
- 교육과학기술부. (2008). *외국어과 교육과정 (1)*. 서울: 교육과학기술부.
- 김도남. (2010). 초등학교 저학년 문식성 평가 방법 연구. *한국초등국어교육*, 42, 99-128.
- 남미경. (2007). 유아의 기하능력에 대한 소집단 역동적 평가방법의 교수효과. *열린유아교육연구*, 12, 259-286.
- 이선. (2010) 초등학생들의 고안철자를 통한 초등 영어 철자 지도에 관한 연구. *Foreign Languages Education*, 17(1), 235-256.
- Anton, M. (2003, March). *Dynamic assessment of advanced foreign language learners*. Paper presented at the American Association of Applied Linguistics, Washington, D.C.
- Assessment Reform Group. (2002). Assessment for learning: 10 principles. Retrieved December 10, 2010, from the World Wide Web: <http://www.assessment-reform-group.org/CIE3.PDF>.
- Berk, L. & Winsler, A. (1995). "Vygotsky: His life and works" and "Vygotsky's approach to development." In L. Berk & A. Winsler (Eds.), *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood learning* (pp. 25-34). Washington, D. C.: National Association for Education of Young Children.
- Brown, A., & Ferrara, R. A. (1985). Diagnosing zones of proximal development. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and communication: Vygotskian perspective* (pp. 273-305). Cambridge: Cambridge University Press.
- Budoff, M. (1987). The validity of learning potential assessment. In C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: An interactive approach to evaluating learning potential* (pp. 52-81). New York: Guilford.
- Feuerstein, R., Rand, Y., & Hoffman, M. B. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instruments, and techniques*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Guthke, J. (1992). Learning tests: The concept, main research findings, problems and trends. *Learning and Individual differences*, 4, 137-151.
- Kellerman, E. (1985). If at first you do succeed ... In S. Gass & C. Madden (Eds.). *Input in second language acquisition* (pp. 345-353). Cambridge, MA: Newbury House.
- Kozulin, A., & Garb, E. (2002). Dynamic assessment of EFL text comprehension of at-risk students. *School of Psychology International*, 23, 112-127.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Leung, C. (2007). Dynamic assessment: Assessment for and as teaching? *Language Assessment Quarterly*, 4, 257-278.

- McNamara, T. (1997). "Interaction" in second language performance assessment: Whose performance? *Applied Linguistics*, 18, 446-466.
- Poehner, M. E. (2008). *Dynamic Assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. USA: Springer.
- Poehner, M. E., & J. P. Lantlof. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 9, 1-33.
- Pyo, Kyong-hyon. (2010). Dynamic assessment of speaking abilities at the university setting. *Foreign Languages Education*, 17(3), 1-24.
- Skehan, H. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge: Cambridge University Press.

강성우

청주교육대학교 영어교육과

361-712 충북 청주시 흥덕구 청남로 2065

Tel: (043) 299-0821/ M.P.: 010-3328-4490

Email: sungwoo@cje.ac.kr

Received 17 April 2011

Revised 2 June 2011

Accepted 15 June 2011